

カリキュラムの展開過程の明示化

— 授業実践の様相 — 解釈的研究 —

田 代 裕 一

Clarifying Process of Curriculum Implementation :
An Interpretative Study on the Verbal Aspect of Lesson Practice

Yuichi Tashiro

1 研究の目的

本研究は授業研究、特に質的な授業分析がカリキュラム研究にどのように貢献できるのか¹⁾、その可能性について探るものである。筆者は、授業研究にはカリキュラム研究と相対的に独立した固有の役割・意義があると考えているが、これまで、生活科や社会科で同一単元での授業を連続して分析して、カリキュラム展開や評価に関する研究を試みた。²⁾ 今回、研究対象として総合的な学習を取り上げ、単元レベルでどのようにカリキュラムが展開されているのか(学習内容がいかに生成・発展しているのか)、質的な授業研究³⁾を通して明らかにしたいと考えた。

2 研究の対象

具体的な対象として「社会科の初志をつらぬく会」⁴⁾ 夏期全国集会での提案授業を取り上げる。この実践事例を選んだ理由は、問題解決に向けての「話し合い」を主とした授業であり、今後の教育実践上の課題(主体的・対話的で深い学びの実現)の観点からも重要だと考えられることによる。また、全国集会で提案されており、社会科の初志をつらぬく会の理念(子ども理解による問題解決学習の実現)を反映させようとした実践であることによる。

3 研究の方法

カリキュラムの展開過程を明示化する手立てとして、まず、「発言表」⁵⁾による様相一解釈的な手法を用いる。授業実践の様相一解釈的研究とは、授業の構造的全体像を作成して、その全体像を分析検討の際、共通の判断基盤にして、授業の特徴・問題性を解釈し指摘するという授業研究の方法である。これまで発言表を社会科や生活科の授業分析に多く用いてきたが、この手法は発言によるコミュニケーションを主とした授業を対象とする方法であるので、「話し合い」を中心とした総合的な学習の分析にも適用できると考える。

以下、発言表の作成手順について述べておく。発言表は基本的に発言者名欄及び、発言状況欄からなる。発言状況欄には授業記録上の全発言の長さを、縦の実線として記入する。本研究では授業記録での2行分(1行24字以内)を罫線の実線の一単位分としている。さらに、授業において用いられた主要な言葉(テーマに関連する概念やイメージをよく示していると思われる言葉)を選び、記号化して載せている。記号の種類は解釈を行う上で、経験上、10個から20個程度が適切であったが、今回は単元を通して解釈する必要もあって、やや多くなっている。なお、1回の発言で同一の「主要な言葉」が複数回出て、1個のみで表している。表中の発言で重要なものや注目すべきものは点線で囲み、また、発言と発言の関係は線や矢印(…は言及的な発言、…→は反論、←…→は質問一応答や、議論といった双方向的なやり取り、など)で表した。右の発言内容の欄には、その授業での内容展開や言語的応答関係を示す上で重要と思われる言葉をそのまま抽出して記載している(14文字分)。発言表の原版はB4判サイズだが、紙面の都合で縮小している。

次に、これらの発言表による授業分析の結果をまとめて、単元の学習内容の展開図(授業実践の「言語的トポス」)を作成する。言語的トポス(τόπος)について、哲学者の中村雄二郎は以下のように述べている。「……すなわちギリシャ語では言語についてトポスとは、とりわけ、人間の知的・言語的な遺産としての、或る主題についてのさまざまな考え方、言い表し方の集積所(貯蔵庫)を意味している。」⁶⁾このような考えを参考にして、授業研究に援用すれば、「授業実践における言語的トポス」とは、ある主題の授業実践における学習内

容、表現の仕方の集積所（貯蔵庫）であり、教育の分野での知的遺産として、類似性を持つ教育実践に対して活用の可能性を持つものである、と言うことができよう。

4 総合的な学習について

現行の学習指導要領（2008年度）は総合的な学習の目標について、以下のように記している。「横断的・総合的な学習や探究的な学習を通して、自ら課題を見付け、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決する資質や能力を育成するとともに、学び方やものの考え方を身に付け、問題の解決や探究活動に主体的、創造的、協同的に取り組む態度を育て、自己の生き方を考えることができるようにする。」⁷⁾ このように総合的な学習は問題解決を重視しているが、特に、横断的・総合的な比較の大きなテーマを対象に、現実的な解決よりも探究すること自体を重視して、その過程で資質・能力・態度を育てようとする点に特徴がある。さらに、最終的に「自己の生き方を考えること」ができるようになることが目指されている。新しい学習指導要領（2020年度）は「探究的な見方・考え方を働かせ、横断的・総合的な学習を行うことを通して、よりよく課題を解決し、自己の生き方を考えるための資質・能力を次の通り育成することを目指す。…略…」⁸⁾ としている。このように自己の生き方を考えることは共通しているが、新しい学習指導要領は探究をより重視していると言えよう。そこで、今回、これらの点を踏まえつつ、総合的な学習におけるカリキュラムの展開状況を把握することを試みた。

5 授業分析

○実践の概要・テーマ A県 Y小学校6年生 Y先生指導 総合的な学習
「本当の幸せについて考えよう」 2014年2学期実施分。原授業記録は「社会科の初志をつらぬく会」2017年度全国集会（2017年8月5日・6日）での提案資料等に記載されている。なお、筆者はこの集会に参加して、本実践の協議の中で実践者の意図や基本的な考えを聞く機会を得ている。また、その集会の際に確認できなかった事項については、2018年9月9日にインタ

ビューをしている（45分間）。なお授業記録は本会の機関誌「考える子ども」380号に1本、当日の提案補助資料に4本記載されている。（2014年11月30日、12月1日、12月18日、12月21日、12月22日の授業記録がある）。本研究では2学期の最初（11月30日）、中間（12月18日）、最後（12月22日）の授業記録（下線を引いている分）について「発言表」を用いて分析する。12月1日および12月21日の授業はそれぞれ別のテーマで研究論文にまとめている⁹⁾こともあり、本発表では授業分析については省略するが、授業で用いられた主要な言葉を最後の一覧表に掲載している。なお3学期の授業は話し合いよりも活動（防空壕見学や日記のホームページを管理されている方に手紙を書くなど）が主になっている。

○単元名「本当の幸せについて考えよう」

○単元のねらい

- ・身近にある戦争遺跡や身近な人々の話、当時の子もたちの生活の様子を調べることを通して、戦争に至った経緯や戦争中の人々の生活を知ることができる。
- ・調べ話し合う学習を通して「幸せ」をキーワードにして「平和」や「環境保全」についての問題や課題に気づき、受け身的な学びから主体的な学びを行い、社会問題に対して自分から解決していく態度を養うことができる。
- ・社会科で生まれた学習問題を主体的に追究し、問題を解決していく過程で、発信する人々の生き方や思い、意義について自分なりの考えをもつことができる。

○単元の流れ

2014年度

（社会科として）

- ① 11/6 鹿児島空襲写真「みんなのはてなを見つけよう」
- ② 11/9 一人ひとりのはてなから考えたいことを決めよう
- ③ 11/10 一人ひとりのはてなから考えたいことを決めよう
- ④ 11/11 なぜ日本は国際連盟を脱退して、中国と戦争になったのだろうか

- ⑤ 11/12 なぜ太平洋戦争が始まり、広がったのだろうか
- ⑥ 11/17 鹿児島はなぜ何度も空襲を受けたのだろうか
- ⑦ 11/19 なぜアメリカは沖縄に上陸したのだろうか
- ⑧ 11/20 なぜ日本に二回も原子爆弾が落とされたのだろうか
(総合的な学習として)
- ⑨⑩ 防空壕は人の命を守る場所だったのか調べよう
- ⑪ 11/30 防空壕は人の命を守る場所だったのか…事例 1
- ⑫ 12/1 当時の人はどんな思いで防空壕をほったのか。また入ったのか
…事例 2
- ⑬ 12/1 HR さん (クラスの子ども) が調べた日記¹⁰⁾ を読んでみよう
- ⑭ 12/7 HR さんが調べた日記を読んでみよう
- ⑮ 12/16 HR さんが調べた日記をホームページで読んでみよう
- ⑯ 12/18 先生はどのような思いで「ここは死に場所だ」と言ったり、日記
に「これでようやく死に場所が決まったわけね」と書いたりした
のだろうか…事例 3
- ⑰ 12/21 疎開は楽しかったか・楽しくなかったのか…事例 4
- ⑱ 12/22 疎開は楽しかったか・楽しくなかったのか…事例 5
- ⑲ 1/8 (疎開日記の) ホームページを管理されている M さんたちに手紙
を送ろう
- ⑳ 1/25 M さんたちから届いた返事を読もう
- ㉑ 2/9 防空壕を見に行こう
- ㉒ 3/15 感謝の気持ちを伝えよう。M さんにお礼の手紙
- ㉓ 3/34 幸せについて考えよう。お礼の電話をしよう

事例 1 「防空壕は人の命を守る場所だったのか」2014 年 11 月 30 日

○授業の構成：以下の分節分け、および分析は筆者による。本論の文末に掲載した「発言表」を参照されたい (他の事例においても同様)。

・第 1 分節 (T1 ~ C4)

子どもたちが本時の課題 (防空壕は人の命を守る場所だったのか) を述べ、

教師が調べたことを発表するように促している。

・第2分節 (T5～T14)

防空壕は命を守る場所だったのか、そうでなかったのかに関して、どちらとも言えない、防空壕で家族が死んだという話があった、見に行った防空壕で災害が起こっていたことが分かった、といった発言が出ている。

・第3分節 (T15～T30)

教師が地域の防空壕を撮影したビデオを見せ、意見を出すように促している。子どもの中には、黒板の(自分の名前)のマグネットを動かして、命を守る場所か、に関する自分の立場を変える者も出ている。防空壕は気休め、病気を防げない、命を守れない場所、といった意見が出ている。その後、1分間話し合っている。

・第4分節 (T31～YI45)

疎開先で防空壕を掘った子どもたちに引率の先生が、「ここがみんなの死に場所だ」と言ったとHRが発言し、教師がその内容を確認している。

・第5分節 (T46～YI55)

(長崎で原爆が落ちた)山里小学校の防空壕での出来事や、始良にある防空壕の写真が報告されている。また、(防空壕で人が亡くなるというが)それは全国の多くの防空壕の一つにすぎない、防空壕は生きれる場所だが一歩間違えると死にいたる場所だ、といった意見も出ている。

・第6分節 (MN56～DS59)

防空壕の奥に行くと安全だという意見に対して、奥に行くと病気になるので安全ではないという反論が出て、議論になっている。

・第7分節 (RY60～YI68)

安全な防空壕は天皇などが入るもので、民間人が入る防空壕は安全でないのが多い、気休めだという意見が出ている。これに対して反論も出て、議論になっている。

・第8分節 (T69～T77)

教師が2名の子どもの指名して、意見を出させ、さらに次回の授業の論点を確認している。

○授業の発言状況…コミュニケーションの過程

授業全体での教師の発言は28回、子どもたちの発言は49回であり、教師と子どもの発言回数比は1対1.75である。教師は、第6分節、第7分節では発言していなかった。名前の判明している子どもの発言者は10名で、35名のクラスとしてはあまり多くない。最も多く発言しているのはYIで、12回発言があり、その内、4単位以上の発言が7回あった。DSは第4分節までは発言していないが、第5分節から6回発言があり、3単位以上の発言が4回と、比較的長いものが多かった。RYも6回発言して、その内3単位以上の発言が3回あった。MNは5回発言し、全ての発言が3単位以上だった。以上のように本授業では、教師よりも子どもの発言が多く、また、比較的限られた子どもが、長い発言を出していた。

本授業では、子どもの積極的な発言があり、第2分節でMN対YIの間で少し議論が起きていた。その後、第3分節から5分節にかけて子どもたちが教師と対応しながら自分の意見を丁寧に出していた。第6分節ではMN対DS・YIとの間で議論が起きていた。第7分節では、RY対YI・DS、MN対YI・DSとの間で議論が起きていた。まとめると、本授業では後半、MN・RY対DS・YIの議論が起きていたといえる。子どもたちからは長い発言が多く出ていたが、特にYIの発言は長かった。なお、第5分節までに本時の発言者がすべて出ており、その後、新たな発言者は出ていなかった。このように、本授業は比較的限られた発言者の議論によって進行していたと言える。

○主要な言葉の展開状況…学習内容の展開状況

教師が子どもたちよりも先に出している主要な言葉はなく、教師は子どもの出した言葉を後追的に用いていた。本時は子どもの話し合いが中心だったこともあり、重要な学習内容が子どもからよく出て、個性的な探究が見られた。第1分節では、本時の課題に関する命を守る場所が出ていた。第2分節では、YI5がどちらとも言えない、YI7が場所、空襲、安全、天皇を用いて、安全な防空壕があること（天皇が使うような防空壕は安全）を説明し、ただ空襲で助からない場合もあるので、どちらとも言えないと述べていた。MNは滋眼寺、土砂、病気、安全を用いて、母親と行った滋眼寺の防空壕の様子を述べていた。

第3分節では、教師がT16・17で場所、病気、土砂、どちらとも言えないを用いて、これまでの子どもたちの意見を整理し、調べた資料を持っている者に発言するよう促していた。それに対してRY20が空襲、気休めを用いて、防空壕は気休めであるという主張（だから命を守る場所ではない）を出していた。その他、TK22がどちらとも言えない、MN23は土砂、病気、TH24は命、場所、死を用いて、命を守れないという立場から意見を述べていた。第4分節では、死に場所という、当時の引率教師が子どもたちの防空壕に対して述べた言葉がTH34やHR36・38・42から用いられ、HR36がYK先生という名前をあげて詳しく説明していた。第5分節では、YI55が一步間違えを用いて、防空壕は命を守れる場所だが、守れないこともあると述べていた。一方、DS53は命を守る場所、8458を用いて、防空壕は命を守れる場所であると説明していた。第6分節では、DS57・59が命を守れる場所、空襲などを用いて、防空壕は命を守れる場所だと主張していた。第7分節では、RY60が安全と天皇を用いて、(天皇の防空壕と)民間人の入る防空壕との違いを指摘していた。また、RY62は気休め、政府、安心を用いて、(防空壕は)気休めで政府が人々を安心させるためだという意見を出していた。この発言を契機に防空壕は気休めかどうか、活発に検討されていた。MN66は安全、死に場所、気休め、安心、場所を用いて、今まで出ていた意見を整理して、防空壕には安心して入れる場所とそうでない場所があったことになるかとまとめている。YI68は死ぬ、場所、政府、空襲、死に場所、生き、気休め、助か、一步間違え、命を守る場所、どちらとも言えないと、これまで出てきた多くの言葉を用いて、防空壕は命を守れる場所だが、一步間違えたら死ぬ場所である、だからどちらとも言えないと自分の主張を繰り返していた。第8分節では、DS70が8458、空襲、命を用いて、全国には多くの防空壕があり、空襲の多いところでは防空壕が多いと、空襲と防空壕の関係について述べていた。さらに、明日の授業のテーマについての教師の問いかけに、C74は気休めを用いて、防空壕はどのような思いで掘ったのか、気休めだったのか、と発言し、そのことが次時の論点として確認されていた。本授業では、第4分節で出た死に場所が子どもたちにインパクトを与えたが、本時では、あまり深く検討されず、本格的な追究は次時の授業以降になされている。

しかし、この死に場所は、本実践の追究活動に大きな影響を与えていた。

事例3 「先生はどのような思いで『ここは死に場所だ』と言ったり、日記に『これではようやく死に場所が決まったわけね』と書いたりしたのだろうか」

2014年12月18日

○授業の構成：以下の分節分け、および分析は筆者による。

・第1分節 (T1～T4)

教師が本時の課題 (YK先生は、どのような気持ちで「ここは君たちの死に場所だ」と言ったり、日記に書いたりしたのか)を確認し、子どもたち全員に復唱させている。

・第2分節 (T6～C27)

YK先生が(防空壕ができたときに)「ここは君たちの死に場所だ」と言った理由について、戦争で亡くなることは珍しくないから覚悟を持たせた、空襲は小さな物じゃないと言いたかった、といった発言が出ている。

・第3分節 (T28～T44)

YK先生の言動について、本当に爆弾で死んでしまうと思っていたから死に場所だと言った、川で楽しそうに泳いでいた、子どもと遊んでいた、といった発言が出ている。

・第4分節 (T45～T53)

日記から当時の子どもたちがおしゃべりをしたりして、疎開を楽しんでいたことがわかるという意見が出ている。

・第5分節 (MA54～C81)

疎開先の子もたちが墜ちたB29を7Km先まで見に行っていることが報告されている。教師が子どもたちはそこで何を見たのか、見てどう思ったのかと尋ね、子どもたちは死体を見た、日本はすごい、やったーと思った、と発言している。

・第6分節 (T82～YI90)

日記に食べたい物のリストが4ページ分書いてあった、といった発言が出ている。

・第7分節 (T91～T100)

日記に親から食べ物をもって先生から怒られたという記述があったとの発言が出ている。THは怒られた子どもが読んだ俳句を紹介している。教師は子どもたちが体験した宿泊学習を引用して、説明している。

・第8分節 (HA101～C103)

子どもたちが体重を量りにむさし野療養所へ行ったことが報告され、教師が当時の子どもたちの体重(平均)は今と比べて10kgぐらい軽かったと説明している。

・第9分節 (T104～T106)

食べ物のことでおかしかったことを日記に書いたら、教師からタバニッキハヤメマセウと書かれていた、という発言が出ている。教師が本時の発言をまとめ、次回の予定(疎開の生活は子どもたちにとってどうだったのか、なぜ先生は防空壕ができたときにこれで死に場所ができたと言ったのか、防空壕はどんなところだったのか)を示している。

・第10分節 (TK107～T113)

最後に指名された子どもから、この先生は、希望を苦しみながらもすより、今なくして、苦しみをなくそうとしたのではないのか、といった発言が出ている。教師は冬休みに、この当時のことについて(近くの人に)聞ける人は聞いて欲しいと述べ、今後の活動を示している。

○授業の発言状況…コミュニケーションの過程

授業全体で教師の発言は57回、子どもたちの発言は56回であり、教師と子どもの発言回数比は1対0.98であり、初志の会の提案授業としては教師の発言が相当に多いと言える。また教師の3単位以上の発言も17回ある。特に第8、第9、第10分節では、それぞれ7単位、10単位、6単位の発言がある。子どもたちの発言者は17名である。最も発言が多いのはMAの8回であるが、各発言自体は1単位が7回であり、短いものが多い。DSは7回の発言があり、その内、4単位が1回、2単位が2回である。THは6回発言している。このように事例1に比べて発言者は多少、増えているが、発言回数や量はあまり多くない(なお事例1で最も多く発言していたYIは事例3では途中から参加、

事例4、事例5の授業では欠席)。

今回の授業では教師が全ての分節で発言していた。また発言量も子どもより多かった。特に第1分節、第8分節、第9分節、第10分節では、子どもの発言者は一人(Cを含む)であるが、教師はその前後で長く発言していた。第2分節では、6名の子どもの列挙的な発言がみられ、様々な意見が出ていた。第3分節では、DS、AK、YIが断続的に発言していた。第4分節では、初回発言者の3名の子どもが発言していた。第5分節では、主にMA、THが連続して発言していた。その他、2名から単発的な発言があった。第6分節では、RMが3回連続して発言していた。その他にYIが1回発言していた。第7分節では、DSとTHが2回ずつ発言していた。その後、第8分節ではHA、第9分節ではAY、第10分節ではTKが発言していた。このように本授業は第2分節を除くと、各分節で1名～3名程度の比較的少数の子どもたちが、教師の誘導や対応のもとで自分が調べたことを丁寧に詳しく述べていた。

○主要な言葉の展開状況…学習内容の展開状況

教師が子どもたちよりも先に出している主要な言葉は、第1分節でのYK先生、第7分節の怒られ、だけであり、あまり多くなかった。教師は子どもの出した言葉をその直後に繰り返して用いることが多かった。

第1分節では、C2から、YK先生、気持ち、死に場所、日記という本時の追究課題やその方法に関する言葉が出ていた。第2分節では、6名の子どもたちから、空襲、小さな物、防空壕、命といった、防空壕は命を守るためのものかどうかという論点に関わる言葉がよく出ていた。特に空襲、小さな物が多く用いられ、空襲は小さな物ではなかったという意見が出ていた。教師も空襲や小さな物を用いて、子どもたちの発言に対応していた。第3分節では、DS29が本当に、空襲、死ぬ、YK先生、泳いで、楽しんで、覚悟、気持ちと多くの言葉を用いて、覚悟じゃなく空襲で本当に死ぬと思っていた、(だから)川と一緒に泳いで楽しんでた、という意見を出している。AK35・37からも泳いで、日記、YK先生、楽しんで、泳いでが出て、YK先生が日記で泳いで楽しんでたことが書かれていると報告があった。第4分節では、教師がT45で楽しんで、日記を用いて、日記のことで発言するようにMYに促している。それ

に対して MY46 や RO48 から日記、楽しんで、疎開が用いられて、日記からみると子どもたちは疎開を楽しんでいたという意見が出ていた。第5分節では、MAの一連の発言や TH69 から疎開、B29、死体、恐怖といった、墜落した B29 を見学した時の状況に関する言葉が出ていた。本分節で教師も死体を4回、恐怖を3回用いており、死体を見た時の子どもたちの気持ちを尋ねて、考えさせようとしていた。第6分節では、教師が T82 で日記、死体、気持ち、死ぬ、恐怖、疎開、楽しんで、と今まで子どもたちから出た多くの言葉を用いて、これまでの意見をまとめ、疎開が楽しくないと思う者に調べたことはないか尋ねている。それに対して、RM83 が疎開、食べたい物を出して、食べたい物のリストが書かれていたことを報告している。教師はここで食べたい物を3回用いて、食べたい物リストに関して子どもたちの考えを尋ねていた。第7分節では、DS93 と TH97 が家族、食べたい物、怒られなどを用いて、子どもが（面会日に親から食べ物をもらったことで）先生に怒られた出来事を詳しく説明していた。第8分節では、HA101 および教師から体重が用いられて、当時の子どもの体重が減っていたことが確認されていた。第9分節では、AY105 から日記が出て、日記に先生からタベニッキハヤメマセウと書かれていることを疑問だと発言していた。第10分節では、TK107・111 が日記、ひどくないを用いて、YK 先生は、子どもに対して今希望をなくして、苦しみをへらそうとしている、だからひどくないと述べていた。教師も、T112 でひどくないを用いて TK の発言を受け止めていた。

事例5「疎開は楽しかったか・楽しくなかったのか」2014年12月22日

*本授業は35分の短縮授業である。

○授業の構成：以下の分節分け、および分析は筆者による。

・第1分節（T1～T3）

教師が本時の課題（疎開していた子どもたちは楽しかったのか、楽しくなかったのか）を確認し、子どもたち全体に復唱させている。

・第2分節（DS4～T8）

DSが、座席表における他の子どもの意見を見ながら、TH（楽しいことは

日記に書く雰囲気ではなかった)とKO(本当のことは書いていたが楽しいことはない)に対して、本当のことを書いていたら楽しいことがあったことになるかと反論している。KOは、楽しいと自分に言い聞かせていたと述べている。

・第3分節(DS9～DS17)

疎開のことを書くことと戦争批判をしていることになる(のでまずい)というHYに対して、疎開しているのだから、日記には疎開のことしか書けないのでおかしいとDSが発言している。HYは戦争のマイナスのことを書くことがいけなかったと述べている。DSは絵も上手に書いてあるし楽しいことがあったと反論している。

・第4分節(T18～T25)

KAが疎開は空襲から身を守るためのものだし、先生も厳しくしたので楽しくないと発言している。これに対してDSが空襲から守るためになぜ厳しくなるのか、と反論している。また、THはDSは嘘だったら絵が下手になると決めつけているのではないかと発言している。DSは嘘なら想像して書かないといけなし、絵と文が一致しなくなるので、本物と信じていると反論している。このようにKA・THとDSの間で議論になっている。

・第5分節(MN26～T34)

MNがMKたちに、友だちがいればいじめや暴力があるのに乗り切れるのか、と発言している。MKは友だちとしゃべったりすると楽しくできると反論している。またDSも友だちがいるから楽しいことがあったと発言するなど、MN対MK・DSの間で議論になっている。

・第6分節(RY35～HR46)

RYがいじめは一部の人間のことでであると発言している。MNはたとえ一部の人間だとしても質素な食べ物が続いて殴られるのは楽しくないと反論している。これに対してDSは食べ物は都会にいても質素で同じである、質素な食べ物でも楽しく遊べたと主張している。YKは楽しくなかったら日記の絵は上手い絵にならないと発言している。HRは栄養失調で部屋に寝ころんでいたのが楽しくないと述べている。このように疎開は楽しいという立場

(RY・DS・YK) と楽しくない立場 (MN・HR) から意見が出て議論になっている。

・第7分節 (T47～DS53)

MN が疎開は一部の人は楽しくて一部の人は楽しくないから、どちらともいえないと発言している。MN と反対の意見であった DS も、その人の気持ちだからどちらともいえないと述べている。

・第8分節 (T54～T56)

教師が、どちらでもないという答えになったが、この日記の記録を残してホームページで発信している人たちに尋ねてみようと言われ、手紙を出すことを提案している。また、(戦争のことを) 発信しない人にも迫っていくことが大事だと今後の実践の方向を示している。

○授業の発言状況…コミュニケーションの過程

本授業は短縮授業 (35分授業) であり、事例 1、3 と比べて全体の発言量は少なく、発言表も 2 頁である。授業全体での教師の発言は 24 回、子どもたちの発言は 33 回で、教師と子どもの発言回数比は 1 対 1.38 である。教師は、全ての分節で発言していたが、特に最後の第 8 分節では 5 単位、6 単位、5 単位の長い発言を連続して出していた。本授業での子どもの発言者は 10 名で、最も発言が多いのは DS の 10 回である。DS は最初 (第 1 分節) と最後 (第 8 分節) を除く全ての分節で発言していた。MN も 7 回発言していた。このように発言者はあまり多くない状況であり、DS と MN を中心とした話し合いになっていた。

本時では、第 1 分節で本時の確認をした後、DS 対 KO (第 2 分節)、DS 対 HY (第 3 分節)、DS 対 KA・TH (第 4 分節)、MK・DS 対 MN (第 5 分節)、RY・YK・DS 対 MN・HR (第 6 分節) の間での議論を中心に授業が進行していた。議論の一方の中心は DS であり、他の子どもに対して積極的に質問して、自分の意見を出していた。最後に MN と DS がそれぞれ意見を出して、教師が長い発言を行ってまとめていた。教師の発言は第 6 分節の後半や第 8 分節が多かった。

○主要な言葉の展開状況…学習内容の展開状況

本授業で、教師が子どもより先に出している主要な言葉は第4分節の嘘だけであった。

第1分節では、本時の課題に関わる言葉である疎開がCから出ていた。第2分節では、DS4が雰囲気、日記、本当を用いて、日記では本当のこと（楽しいことがあった）を書いていると発言して、THやKOに反対している。KO5は日記、疎開、言い聞かせを用いて、子どもたちは自分に疎開は楽しいと言いつけさせていたと主張している。第3分節では、DS9・13が疎開、戦争を批判する、日記を用いて、HYは疎開のことを書くと戦争批判になるというが、疎開をしているのでそもそも日記には疎開のことしか書けない、と主張している。HY15は疎開、マイナスを用いて、疎開のマイナスを書くのが（できなかった）と反論している。これに対してDS17はマイナス、絵、文章、日記を用いて、日記の絵や文書から見て、子どもたちは書かされてないと主張している。第4分節でも、DS19は絵を用いて、絵が上手に描かれているから、日記は書かされてないと述べている。教師はT20で絵、文章、本当、マイナス、嘘を用いて、日記の絵は嘘っぽいかと子どもたち全体に尋ねている。TH24は脱走、いじめ、雰囲気、絵、文章、嘘と多くの言葉を用いて、疎開の問題を指摘し、嘘なら絵や文章が下手になると決めつけているのではとDSに反論している。第5分節では、MN26が友だち、乗り越え、いじめを用いて、友だちがいるならいじめを乗り越えられるのか、とMKたちの考え（友だちがいればどんなことでも乗り越えられる）に反論している。MK30は日記、友だちを用いて、日記を見ると友だちがいて楽しくできるのではと思ったと発言している。この分節では教師が友だちを3回用いて、友だちがいたらいじめなどの問題を乗り越えられるか、という点を明確にしようとしていた。第6分節では、RY35がいじめ、脱走、一部を用いて、いじめなどの問題は一部の子どものことだ、全体的に見ると楽しくすごしていると発言している。これに対してMN36は一部、食べ物、殴る、友だちを用いて、一部であっても質素な食べ物のせいで殴ることがあったら、友だちがいても楽しめない、と反論している。教師もT39で食べ物、一部を用いて、MNの発言を整理していた。その後、YK42は絵を

用いて、楽しくなかったら上手い絵は描けない、と述べている。HR47は栄養失調を用いて、栄養失調でねころがっていたので楽しくないと述べていた。第7分節では、教師がT48で栄養失調、疎開を用いて、疎開はどんな生活であったか尋ねている。MN52は一部、一人ひとり、どっちとも言えないを用いて、一人ひとり違っているから、どっちとも言えない、と述べていた。MNと意見が異なっていたDS53も疎開、一人ひとり、気持ち、どっちとも言えない、とMNと同じような言葉を用いて、その人の気持ちだからどちらとも言えないと述べていた。第8分節では、教師がT54で気持ち、どっちとも言えないを用いて、MNとDSの発言をもとに本時の活動をまとめていた。さらに、この日記を管理している人たちに尋ねみたらどうかと今後の活動について述べていた。

6 本実践におけるカリキュラムの展開過程

ここでは、「5 授業分析」の箇所でも取り上げた事例1、事例3、事例5の他に、事例2、事例4も含めて、単元での学習内容の展開について見ていきたい。本論の最後に掲載した「本実践における主要な言葉の一覧」および、〈本実践における学習内容の展開図…授業実践の「言語的トポス」〉を参照されたい。なお、ここで〈学習内容の展開図〉について簡単に説明する。この展開図は各事例において現れた主要な言葉を基に、再構成したものである。記号の数は5つの事例での言葉の出現を反映している（アナログ量的に表現した）。内容のまとまり（群）ごとに線で囲み、中心テーマを表す言葉に下線を引いている。◀……▶は論点。重要な記号には元の言葉を記している。記号の後の半角のアルファベットはその言葉を主に用いた子ども（仮名）を示している。

本実践は、社会科での「長く続いた戦争と人々のくらし（特に鹿児島空襲や原爆の学習）を契機に展開されており、5つの授業全てで空襲が主要な言葉として用いられていた。確かに、空襲から命を守るために防空壕はあり、空襲の多い場所（都市や軍事拠点の近い場所）から逃れるために疎開するのである。このように考えると、空襲は防空壕と疎開という本実践の二つのテーマを包括する概念だったといえる。次に、各事例の主要な言葉を基に再構成すると、本

実践における学習内容は大きく4つの群に分けることができた。

まず、第1群として、防空壕は人の命を守る場所だったのかという論点をめぐる内容群が構成された（事例1～3 記号数は33個）。この論点に関して自分の（意見の）立場を示す言葉として、命を守る場所、気休め、どちらとも言えないが出ていた。また、命、死ぬ、守る、助か、生き、思い、といった防空壕の役割、およびそこに避難する人の気持ちを示す言葉や、地元の防空壕の場所やその問題を示す言葉が出ていた。その他、安全な防空壕があるという立場から、天皇（天皇が入る防空壕は安全）、8458（全国には多くの防空壕があり、防空壕で死んだのは一部である）が出ていた。さらに、一歩間違えも出ていたが、これは安全のための防空壕も完全ではないという意見の根拠になっている。その他に、結論が出ているが、これは事例2において、防空壕は人の命を守る場所だったのかについて結論を子どもが述べようとしていたことを示している。事例3でも、YK先生との関係で防空壕が出て、防空壕が命を守れる場所かについて少し検討がされていた。

次に、第2群として、事例1から事例4にかけて（事例3が主であるが）、なぜYK先生は（防空壕を）「死に場所」と言ったのか、というトピックが伏流のように継続しており、そのことに関連する言葉が出ていた（記号数は21個）。YK先生の言動の理由について、覚悟（防空壕は気休めにしかないから）、政府（その言動の背景）、小さな物（空襲は小さな物でなく、大変である）、本当（本当に死ぬと思っていた）というYK先生的意思や背景、空襲の苛烈さに関する言葉が出ていた。さらに、絶望、希望、教えたくてが出て、教師のあるべき姿（教師は子どもに希望を持たせなくてはならない、「死に場所」みたいなことを教えたくて教師になったのではない筈）も示されていた。目線も子どもから出ているが、これは教師の立場と子どもの立場を意識して意見を述べることにつながっていた。その後、泳いで、ひどくない、つぶす、といったYK先生の行為や心情を表す言葉も出ていた。このようにみえてみると、「死に場所」と言ったYK先生というトピックは子どもたちはかなり強いインパクトを与えたように思われる。

第3群は、本単元において第1群に続く主要な流れをなすもので、疎開は楽

しかったのかどうかという論点が設定されている(事例3～5 記号数37個)。この論点をめぐって、辛い、厳しい、縛られ、怖い、楽し、といった感情を表す言葉、さらに、親、怒られ、食べ物、脱走、いじめ、殴る、シラミ、体重、といった疎開に伴う諸問題を示す言葉が出ていた。なお、疎開が楽しいという立場からは、友だち、乗り越えが出て、友だちがいれば乗り越えられるといった主張がされていた。最後の方で(事例5)、一部、一人ひとり、どっちとも言えない、気持ち、といった言葉がMNから出て、一部の人は楽しくて一部の人は楽しくないから一人ひとり違うから、どっちとも言えない、という発言が出ていた。さらに、このMNに反対していたDSからも疎開、一人ひとり、気持ち、どっちとも言えないが出て、一人一人の子どもの気持ちは違うので、疎開が楽しかったかどうかはどっちとも言えないと、同じような意見が示されていた。

第4群は、第3群の検討の中から派生した箇所といえるが、日記には楽しいことも書いてあったが、子どもたちは日記に本当のことを書いていたのかという論点が構成されていた(事例4・5 記号数16個)。この論点に対して、わざと、嘘、本当という、賛否を示す言葉が出ている。さらに、本当でないとする立場からは、(先生に)言われて、書かないといけない状態といった、日記に関して直接・間接の圧力があつたとする言葉が用いられていた。一方、本当だとする立場からは、絵や文章が用いられて、日記の絵が上手く書けているので本当だ、文章も嘘だったら想像して書かないといけない、といった日記の内容に言及した言葉が出ていた。

以上の検討をまとめると、本実践の主流は第1群、第3群であり、防空壕は命を守る場所か→(防空壕を調べている中でのHRによる疎開日記の発見…教師の方向転換)→疎開はどんな生活だったのか(楽しかったのか)、という展開であった。この展開に沿いつつも、「死に場所と言ったYK先生」の追究(第2群)が伏流のように起きていた。また、第3群での検討の中から、日記では疎開が楽しいように思えるが、日記に本当のことが書いてあるのか、という記録の真実性について詳しく検討する場面(第4群)が生じていた。本実践は、このように主流と傍流との複雑な絡

み合いによって展開されていた。ただ、傍流においても、望ましい教師像や、記録文章の真実性が探究されており、探究を重視する総合的な学習としても、子どもの切実な願い（問題意識）に基盤をおく問題解決学習としても重要であったと言える（今日の日本社会でも、公文書の付度による改竄が問題になっていることを考えると、日記の真実性の検討は、現在の社会問題につながるものでもある）。また、このように子どもたちの活動が盛り上がる箇所があったことで、主流のテーマ追究もより活性化したのではなかろうか。

なお、本実践の最終段階において、疎開は楽しかったのかの追究が、どちらとも言えないという結論で終わっていて、一見すると探究活動が閉じられてしまったような感もある。しかし、その結論に至るまでに子どもたちは様々な観点から意見を交わし、考えを深めていたのである。また、最後の授業後の感想にも、みんなたくさん発表していてよかった、最後の話し合いはとてもよかったと書いている子どもがいた。さらに、THは、「うまくまとめられなかった。自分たちで想像するだけでなく実際に体験した人に話を聞いてみたい」と書いている。このように授業で明確な結論が出ず、十分そこで納得できなくても、今後の探究活動への意欲をむしろ高めている子どももいた。このようにとらえれば、この一見、結論が不明確な終わり方も、かえって次の連続する追究活動（日記を書いた当事者に確認する）への動機を高めることになっていたと言える。子どもたちは3学期にMさん・Kさん（この日記を編集してホームページに載せている方）に手紙を書いている。その中で、MYは以下のように、尋ねたいことを伝えている。

こんにちは、私たちのクラスでは、戦争のことについて、くわしく話し合いをしています。調べ活動をしている際に、一人の子がお二人が提供してくださっている、ホームページを見つけ、そのホームページの情報を利用して話し合いを行っています。最近行った話し合いでは、「疎開生活は楽しかったか？楽しくなかったのか？」というのをテーマにしました。話し合いの結論は、「どちらとも言えない」となりました。お二人は、疎開生活は、楽しいと思いましたか？男の子が見つけた資料には上級生から下

級生へのいじめがあったり、つらくて、疎開場所から逃げ出す人もいたのですか？このように戦争について知れるのもホームページのおかげなので、本当にありがたいです。戦争の事について色々な情報を教えてくれて、本当にありがとうございました。(下線は筆者による。以下も同様)

ここから MY の探究への意欲の高さを知ることができる。また MY は、本単元の展開の流れを实によく把握していることがわかる。

TK は、以下のような手紙を書き、YK 先生の「死に場所」発言が自分としてはまだ疑問として残っていると述べている。ここから、YK 先生の「死に場所」発言がかなりのインパクトがあったことが再確認できる。TK は、この YK 先生の「死に場所」発言を本実践での主テーマだととらえていたのではなからうか。

社会でパソコンのホームページを見させてもらいました。ありがとうございます。YK 先生はなぜ、きぼうをなくすようなことをゆったのかで約 3 時間はなしあいをしました。それでもなしあいのけっちゃんぐがずっときまりません。なので、もしかしたら 3 学期も話し合うかもしれません。M さん・K さんこのホームページをつくっていただきありがとうございました。

最後に述べておきたいことは、本実践では、子どもから学習内容に関して貴重な発言、意見がよく出ていたということである。第 1 群では、RY の(防空壕は)「気休め」、YI の「天皇」(安全な防空壕の存在)、DS の「8458」(全国の防空壕の数)、HR の「死に場所」は、その後のクラス全体の追究活動を活性化していた。第 3 群では、MY や RO が日記から子どもが疎開を「楽し」んでいる様子があると発言し、また、AY は「タバニッキハヤメマセウ」という先生の記述があることを指摘している。このような日記の細かい点への気付きが、議論へとつながっている。さらに TH は、「親」「食べたい物」「怒られ」を用いて、面会日に子どもが食べ物を親からもらって先生に叱られたと述べている。これも疎開ならではの問題を指摘するものである。AO は「縛られ」「怖い」を用いて、疎開は人に縛られるので怖いと発言している。これは疎開の問題点を感覚的に鋭く指摘している。第 4 群では、DS や YK が絵や文章を用いて、

日記の内容分析を行っている。

先に述べた、「気休め」はRYの祖父の防空壕に対する意見であり、「死に場所」[YK先生]はHRが自分が好きなネットサーフィンをしている中で見つけた疎開日記に掲載されていたものである。YIの「天皇」は彼の歴史への博識を示しているし、DSの防空壕の数の指摘も、日頃からの彼の厳密な追究活動を反映している。AOの「縛られ」「怖い」は、この子どもの鋭い感性を示すものである。このように、子どもたちの個性的な追究が、豊かな学習内容の形成に通じていた。

7 まとめ

以上のように、今回、「発言表」や「学習内容の展開図」を用いた様相一解釈的な方法によって、カリキュラムの展開過程における主要な言葉（概念・イメージを主とする）の生成・発展の状況を示すことができた。このような話し合いの授業では、それはカリキュラム（単元レベル）の展開状況の明示化であると言えよう。このように、まず研究方法の点において様相一解釈的研究のカリキュラム研究における意義を示すことができたと考える（後述の実践者N先生からのコメントもこのことを裏付けている）。さらに、研究内容の点についてであるが、ここで明らかになった言語的トポス（空襲、防空壕、疎開、日記、死に場所、YK先生、などをめぐる言語群）は、類似性の高い実践への参照可能性を持つと言えよう。また、たとえ同一のテーマ、単元でなくても、主流と傍流との学習内容の関係など、構造上の類似性がある実践に対して参考となる点があるのではなかろうか。ただ、学習内容の点に関しては今後の積み上げ的な実践研究による検証が必要である。また、今回はクラス全体での共通的な学習内容にやや比重をおいて追究したが、学習内容は、個々の子どもの独自の意識、体験や学習活動によって個別にも生成されている。この点について本論文でも最後の方で若干、言及してはいるが、今後、個的な学習内容と、全体的な学習内容との関連（一致やズレ）について、より詳しく検討する必要があると考える。

(付記)

疎開日記のホームページを管理されている M さんは、子どもたちから手紙に対して次のような返事を出されているので、一部抜粋して紹介する。

…略…

○私たちの学校は1年生に入学した時から、絵日記を毎日書く習慣でしたので、書かされていたということでもなく、楽しいことを書きなさいというような指導はありませんでした。ですが、私の日記の中で、お友だちどうして食べたいものを思い浮かべて言い合ったことを日記に書いたら、先生がご覧になって、タベニッキハヤメマショウとコメントが記入されていました。書いてはいけないということではなく、そういうことが遊びの一種になると、ないものが一層欲しくなったり、おうちに帰りたいという気持ちが強くなったりということを先生は心配されたのだと思います。

…略…

○一番多かった質問は「疎開は辛かったか楽しかったか」という内容でした。きっと楽しかったと心に残っている人は、いないように思います。“欲しがりません勝つまでは”という標語があったように、日本は必ず勝つと信じていた子どもたちは、勝つために疎開をするのだと心に信じていたので、疎開をすることはしかたがないことという覚悟で毎日をすごしていました。一番大きくて六年生、小さい子は二年生で、いつもいつもおながが空いていて、いつ帰れるかわからないのですから、先生が演芸会などをやってくださって一時的に楽しいことがあっても、疎開を楽しかったという人はなかったと思います。

…略…

また YK 先生の「死に場所」という発言については、この日記を書いた子どもたちの一級下だったと述べて（つまり直接、聞いたのではないとことわりながら）、「ここが死に場所だね」と言われても、当時の子どもたちは、意味が良くつかめず、ポカンとしたのではないが、日記に「私はヘンな気持ちでした」という記述があるが、それがそのときの正直な気持ちを表していると思うと書かれてい

る。さらに、「死に場所だ」といった当時のYK先生の気持ちについて、亡くなられているので本人に聞くことはできないが、この先生が当時のことについて書いている文章から考えると、教師になりたてで純粹であり、日本に敵が上陸したら、女や子どもであっても最後は一人でも敵を倒して死ぬという風潮を疑うことなく実践していたのではないか、と記されている。(下線は筆者による。)

*本論文の草稿を実践者であるY先生に提供し、コメントを頂き(2018年9月11日 メールにて)、掲載の許可を得たので、若干、読みやすいように表記等を変え、また一部省略して整理して以下に紹介する。下線と番号は筆者による。

- ①カリキュラム展開の視点から発言表を核として、5回の授業の子どもたち一人ひとりの発言から意味のつながりを明らかにされたことは、すばらしいことであり、その価値に気付くことができた。
- ②言語的トポスによって5つの授業の深まり(追究)が視覚的につかめる。特に「どちらとも言えない」が様々な価値や思いに当たりながら最終的にも「どっちとも言えない」になり、すぐに折衷案をみつけてくる子どもたちが「本当のどちらとも言えない」に迫れたことが分かりうれしかった。
- ③今まで授業中はパトス(感覚)的に、瞬時に次の授業展開や価値を考えることが多かった。授業中は子どもたちの発言や思考を意図的に板書で構成していた(横)。授業分析をすることで客観的に時系列で学びの価値を振り返ることができた(縦)。先生が開発された言語的トポスは瞬時に教師が概念的に受け止めたり発信していた横的な世界を客観的視覚的にすることになり、教師が縦と横でしか見ていなかった世界に奥行ができたと思う(奥)。一授業ではそこまでは見えず、一単元の授業を追いかけ、見えてくる取り組みになると思う。
- ④この「授業分析」→「発言表」→「言語的トポス」への取り組みを繰り返すことで修練し、授業中に言語的トポスが見えてくることを私は目指したい。

このコメントに対する筆者の考えを以下に簡単に記しておく。①は教育実践の側から本研究の価値を見出して頂き、様相—解釈的研究の実践への適用可能性を確認することができた。②は実践の当事者としての観点から単元展開のとらえを述べられており、実践者が分析において重きをおく局面(子どもの育ち)を理解することができた。③に関して、この研究が教師の見ている世界にどのような奥行きを与えることができるのか、といった点は教育方法学研究の重要な課題と考えるので、今後も検討を深めて行きたい。④について、学習内容に関して見えなかったものが見えるようになるための教師の修練というものは一体どのようなものなのか、教師教育の観点からよく考える必要がある。

【注】

- 1) 安彦忠彦は、日本の授業研究がカリキュラムを改善した例は少ない、それは授業研究が「指導過程・指導方法」中心であり、主に1回の授業を対象としていることによる、今後は単元レベルにおいて少なくとも複数回の授業を取り上げて検討すること、そしてカリキュラム評価の観点から授業研究を位置づけ、そのような「評価」的関心をもった性格の研究を増やしていく必要があると指摘している。安彦忠彦「第1章 カリキュラム研究と授業研究」日本教育方法学会編『日本の授業研究下巻』所収 学文社 2009年 11-19頁。
- 2) 田代裕一「カリキュラムの展開過程の研究—『発言表』を用いた生活科授業分析—」西南学院大学人間科学論集第6巻第2号 2011年、田代裕一「授業分析によるカリキュラム評価の試み—授業実践の様相—解釈的研究—」西南学院大学人間科学論集第13巻第1号 2017年。
- 3) 筆者は重松鷹泰の定性的な授業分析を研究の基盤にしている。重松の授業分析の方法と理論は下記の著書等に述べられている。重松鷹泰『授業分析の方法』明治図書1961年。帝塚山学園授業研究所編『授業分析の理論』明治図書 1978年。
- 4) 「社会科の初志をつらぬく会」は民主主義社会を支える人間の形成を目指し、問題解決学習を重視している。会は1958年に設立され、筆者は1981年から本会の会員である。
- 5) 「発言表」は中村亨が創始した、授業分析の際の補助資料である。田代はこの「発言表」の応用・開発に取り組んできた。「発言表」の原理については下記の論文を参照されたい。中村亨「発言表を使用する授業分析—授業における子どもの相互関係にふれて—」教育方法学研究第12巻 1987年。田代裕一「授業実践の様相—解釈的研究—グループ活動を含む授業事例の分析—」教育方法学研究第35巻 2010年。
- 6) 中村雄二郎『トボス 場所』弘文堂 1989年 7頁。
- 7) 小学校学習指導要領 第5章 総合的な学習の時間 文部科学省 文部科学省ホー

ムページ。検索日 2018年9月2日。

http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/syo/sougou.htm

- 8) 平成29年告示 小学校学習指導要領 文部科学省 文部科学省ホームページ。検索日 2018年9月2日。

http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2018/05/07/1384661_4_3_2.pdf#search=%27%E5%AD%A6%E7%BF%92%E6%8C%87%E5%B0%8E%E8%A6%81%E9%A0%98+%E5%B0%8F%E5%AD%A6%E6%A0%A1%27

- 9) 事例2は、田代裕一「総合的な学習の授業分析 ―問題解決の観点から―」西南学院大学人間科学部児童教育学科教育研究論集 創刊号 2018年、に、事例4は、「授業実践の様相―解釈的研究 ―学童疎開について考える総合的な学習の授業分析―」西南学院大学人間科学論集 第14巻第1号 2018年、にまとめている。
- 10) 平和祈念プロジェクト『絵日記による学童疎開600日の記録』 検索日 2018年8月15日 <http://www17.plala.or.jp/s600days/index.html>、径（こみち）書房から著書としても刊行されている。

西南学院大学人間科学部児童教育学科

A県 Y小学校6年生 Y先生指導 総合的な学習 事例1-③ 2014年11月30日
 「防空壕は人の命を守る場所だったのか」

授業内容の一部		各分節での主要な言葉	
教師	子ども	教師	子ども
	死に場所でないじゃないか 防空壕は生きたから少しでも 死んでしまった 誰か死ぬ どちらかといえば 生きて 生き残って 気休めとか 死ぬ つじつまが合わないので 防空壕 生きる力になれる場所 一歩間違え 死んでしまう場所 どちらとも言えない 僕の意見	(前表に記載)	(前表に記載)
	DS君言って、RY君言って ちよっと論点がいいところだ	T T P ● ◇ ◎	← VIII ● T
	RY君 最後はどう思っている 確認するよ おじいちゃん 人影 飛行機 隠れる 気休め		
	気休めそのままってことで で、今気休めじゃないよ 命を懸けて買ったから 生きようとした場所でないのど 明日は何でいう話し合ひしよう		
	うん、この温度でいこう 田代君に聞きたいんだけど 出来上がった時		

- *本授業で出た主要な言葉とその記号
- 10 ……命を守る場所、命を守ろうとする場所
 - D ……どちらとも（どっちも）言えない、どちらとも言えません
 - ◇ ……場所
 - ← ……空襲・爆弾・焼夷弾
 - △ ……安全・大丈夫
 - ☉ ……天皇
 - ♥ ……命
 - ……死ぬ・死
 - 卍 ……滋眼寺
 - 刀 ……土砂・災害
 - ⑩ ……病気
 - I ……気休め
 - ∪ ……死に場所
 - ♂ ……Y K先生
 - ◎ ……助か（ら・っ・る・り）
 - A ……始良
 - VIII ……8458、8400以上
 - ◎ ……生き
 - P ……一歩間違え
 - Σ ……政府・国
 - ☪ ……安心

A県 Y小学校6年生 Y先生指導 総合的な学習 事例5-② 2014年12月22日
「疎開は楽しかったのか・楽しくなかったのか」

授業における発言内容の一部												各分節での主要な言葉			
12	11	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	教師	子ども	教師	子ども
別に野菜を食べべでも楽しく 全部じゃなく一部だろう 絵と文章の描け どう漢字 は当に書いたのか 言われて Y.K君 読んでみようと思います												6			
ここで一つの資料を出します この日記を書いて 本の中で 友の日記はどんな状況で書か 楽しんで書いている人もいた N君に聞きたいんだけど それは楽しいんだろうか 書けないこともあったはず 楽しかったのか なかったのか												6			
栄養失調の状態でお部屋の中 ねころがる 楽しくない 栄養失調でお部屋の中に 今日ね2学期最後の授業です みなさんはこの問題は どんな感想だっただと聞きますか												7	% A	◎◎◎◎ D D D A A	
楽しい事も 楽しくない事も DS君様に 一部の人は楽しく 一部の人は楽しくなくて 一部の人は楽しくて 一部の 人どっちとも言えないし 昔の疎開に行つて友人とかが その人の気持ちで楽しかつた のか 楽しくなかったかを判断 どちらとも言えないと思います												7			
すてい二人はね 感じ方だと どちらとも言えない じゃあ、なぜ今僕たちは教えて この昔の方の 気持ちを考える 必要、こういうものを残して、 歴史があります この方々に 手紙を出したいと思つています 昔さんからの手紙です 開讀したこと 学んだという のを その人側の感じ方 なぜの方が残そうとしたか 字写しはそことつながる なぜ戦争話をしたい人とな したくない人がいるのか 発信する人たちもいれば 発信したくない人に送っていく												8			

*本授業で出た主要な言葉とその記号

⊙.....疎開	▲.....脱走
☁.....雰囲気	K.....いじめ
⊕.....日記	&.....友だち
ψ.....本当・本物	⤴.....乗り越え
⊖.....言い聞かせ	⊠.....部
III.....戦争を批判する・戦争批判	🍴.....食べ物
▲.....マイナス	🍷.....殴る
🖼.....絵	%.....栄養失調
📄.....文章	👤.....一人ひとり
U.....嘘	♡.....気持ち・感じ方
👶.....空襲	D.....どっちとも言えない ・どっちとも言えない

本実践における主要な言葉の一覧（出現順）

〈事例1〉「防空壕は人の命を守る場所だったのか」2014年11月30日

∩	……命を守る場所・命を守ろうとする場所	I	……気休め
D	……どちらとも（どっちも）言えない	∩	……死に場所
◇	……場所	⊙	……Y K先生
✦	……空襲・爆弾・焼夷弾	⊙	……助か（ら・っ・る・り）
△	……安全・大丈夫	A	……始良
♁	……天皇	VIII	……8458・8400以上
♥	……命	⊙	……生き
●	……死ぬ・死	P	……一歩間違え
∩	……滋眼寺	Σ	……政府・国
♁	……土砂・災害	♁	……安心
∩	……病気		

〈主要な言葉の記号21個〉

〈事例2〉「当時の人はどんな思いで防空壕を掘ったのか。また入ったのか」2014年12月1日

I	……気休め	●	……死・死（ぬ・ねる）
♥	……思い・気持ち	☆	……希望・夢
∩	……死に場所	▲	……マイナス（思考）
∩	……守（る・っ）	△	……プラス（思考）
M	……結論・まとめ・持論	⊙	……恐怖心
✦	……空襲・爆弾	⊙	……教えた（く・て・なくて）・言いたくなくて
♥	……命	∩	……疎開
⊙	……一生命・がんばっ（て・た）	★	……絶望
⊙	……助か（る・ろう・っ）・助け	♁	……覚悟
⊙	……生き（る・たい）	∞	……目線
△	……安全	Σ	……政府・お国

〈主要な言葉の記号22個〉

〈事例3〉「先生はどのような思いで『ここは死に場所だ』と言ったり、日記に『これでようやく死に場所が決まったわけね』と書いたりしたのだろうか」2014年12月18日

⊙	……Y K先生	∩	……疎開
♥	……気持ち	B	……B 2 9
∩	……死に場所	Ψ	……本当に
⊙	……日記・タベニッキ	S	……泳い（て・だ）
●	……死（ぬ・んで）	⊙	……楽し（んで・く・み）
∩	……珍しいことではない・珍しくない	♁	……死体
⊙	……恐怖・怖い・恐ろしい	♁	……食べたい物・食べ物
♁	……覚悟	●	……怒られ・叱られ
∩	……防空壕	⊙	……親・お母様方・家
♥	……命	Σ	……体重・体重計
✦	……空襲	Z	……ひどくない
∩	……小さな物・軽い・甘く		

〈主要な言葉の記号23個〉

〈事例4〉「疎開は楽しかったのか・楽しくなかったのか」2014年12月21日

- | | | | |
|---|------------------|---|------------------------------|
| Я | ……疎開 | ⊙ | ……殴(られ・る) |
| ∞ | ……楽し(かった・い・く・そう) | ⌘ | ……ジャイアン |
| ⊙ | ……日記・タベニッキ | § | ……シラミ |
| Ψ | ……本当は・本当じゃない・本当の | & | ……友だち |
| 人 | ……脱走・逃げたやつ | # | ……縛られ(る) |
| 人 | ……空襲 | ∩ | ……怖(い・く)・恐ろしさ |
| ⊙ | ……食べ物・食料・食べたい物 | Y | ……言われて・書かされて・書かし |
| ⊙ | ……叱られ・怒られ | ⌘ | ……書かないといけない状態 |
| ⊙ | ……親・家族・家 | ∩ | ……あの言葉・死に場所 |
| ◆ | ……辛(い・か・さ・い) | X | ……潰(す・し)、なくす |
| H | ……厳し(い・く) | W | ……わざと |
| K | ……いじめ | ▲ | ……マイナス・悪いこと
〈主要な言葉の記号24個〉 |

〈事例5〉「疎開は楽しかったのか・楽しくなかったのか」2014年12月22日

- | | | | |
|-----|----------------|---|---|
| Я | ……疎開 | 人 | ……脱走 |
| ⊙ | ……雰囲気 | K | ……いじめ |
| ⊙ | ……日記 | & | ……友だち |
| Ψ | ……本当・本物 | ∩ | ……乗り越え |
| ⊙ | ……言い聞かせ | P | ……一部 |
| III | ……戦争を批判する・戦争批判 | ⊙ | ……食べ物 |
| ▲ | ……マイナス | ⊙ | ……殴る |
| ⊙ | ……絵 | ⌘ | ……栄養失調 |
| U | ……文章 | ⊙ | ……一人ひとり |
| U | ……嘘 | ♡ | ……気持ち・感じ方 |
| 人 | ……空襲 | D | ……どっちとも言えない・どっちとも言えない
〈主要な言葉の記号22個〉 〈実践全体の合計 112個〉 |

〈本実践における学習内容の展開図…授業実践の「言語的トボス」〉 〈実践全体での主要な言葉の記号 112個〉

