

# 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 —

田 代 裕 一

A Study on Implementation of Curriculum

Analysis of Lessons of Living Environment Studies by the Method of  
HATSUGENHYO (discussion diagram)

Yuichi Tashiro

## 1 授業研究とカリキュラム研究

日本の授業研究とカリキュラム研究の間は近いようで遠い。日本を代表するカリキュラム研究者である安彦忠彦は、戦後日本の授業研究とカリキュラム研究の変遷を概括した後、日本の授業研究の特徴について指摘しているが、それをまとめると以下ようになる<sup>1)</sup>。(日本の授業研究は) ①基本的にあまり「方法論」の面での吟味をしない。②「カリキュラム」を改善したという例は少ない。③現在では、研究グループが相互にあまり意見交換・情報交換をしない。これらの指摘はどれも授業研究者として見過ごせないものであるが、本研究で特に注目したいのは②の指摘である。この点について具体的には以下のように記されている<sup>2)</sup>。

…第2に、日本の授業研究が、「カリキュラム」を改善したという例は少ない。…略…その理由は、外国の場合もそうであるが、日本の授業研究が「指導過程・指導方法」中心だからであろう。この場合、よくいわれていることだが、授業研究が一時間単位で行われてきたことによるところが大きい。そうではなく、一単元全体の複数の授業を対象に行われれば、もう少し「カリ

「キュラム」改善につながるデータが得られると思われる。この点は、「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。（下線は筆者＝田代による。以下も同様。）

上記の指摘であるが、確かに授業研究は一時間単位の授業を対象にして行うことが多かった。我々が行ってきた授業分析も同様である。その理由としては、授業分析は例え一時間単位であっても大変、時間・労力を要すること、また、安彦自身も触れているが<sup>3)</sup>、「指導過程・指導方法」中心でも、その追究自体が重要であること等があげられよう。さらに、授業研究は分析結果の記述量が多いので、枚数制限のある学会誌に記載する際に、授業事例が限られてしまう、といった、「現実的」な理由もある。

上記のように授業研究に課題はあるが、その一方、筆者は、日本のカリキュラム研究は確かに盛んになってきたが、開発や評価というインプット・アウトプットの局面に研究が焦点化されすぎて、その展開過程は実はブラックボックス化しているのでは、と考えている。しかし、真に実効あるカリキュラムを考えるためには、例え複雑であってもカリキュラムの展開過程、すなわちカリキュラムの発展・変化の具体的な様相を丁寧に見ていくことが必要なのである。本研究はこのような問題意識に立ち、上記の安彦の指摘なども踏まえて、日本の授業研究がカリキュラム研究、特にカリキュラムの展開過程の研究にどのように貢献できるのか、その可能性の一端を探ろうとするものである<sup>4)</sup>。

## 2 「発言表」によるカリキュラムの展開過程の研究

その際に、今まで筆者らが授業分析の補助資料として開発してきた「発言表」を活用したい<sup>5)</sup>。発言表は、現実の授業のアナログ的短縮表現であり、長期的なカリキュラムの展開過程（具体的には同一単元内の複数の授業）を研究する上でも効果的なのではないかと考えた。「発言表」の創始者である中村亨は、授業の当事者、関係者間のコミュニケーション可能性の観点から、授業分析における記録資料では、その作成操作を可逆的に辿って、現象にまで到達し得る明瞭さを持つことが望ましいと述べ、授業実践をアナログ的に表現することの

意義を示しているが<sup>6)</sup>、この指摘は、カリキュラムの展開過程の研究においても同様に当てはまるのではなからうか。なお「発言表」の原版はB4判サイズだが、ここでは紙面の都合上、縮小している（縦53%、横49%）。また、本研究における「発言表」では授業記録（雑誌「考える子ども」掲載）での発言記録の二行分（一行…24字程度）を罫線の実線の一単位分になっている。発言表の詳しい作成手順については注5）を参照されたい。

### 3 今回、取り上げる事例

今回、取り上げる事例は、長野県I小学校2年1組M先生指導の生活科の実践（「桜並木たんけんたい2」 2008年度実施）である。このクラスの児童数は30名（28名+特別支援学級からの子どもが2名）である。この実践を取り上げた理由は、授業での子どもの発言が多く、子どもの相互作用が活発であり、発言表による分析対象として適切だと考えたこと、さらに、授業記録が複数、とられており、連続的な分析が可能なことによる。またこの実践は、保護者や地域の人の援助を受けながら、子どもたちがベンチを製作して、市長の許可を得て桜並木に設置するといった、生活科の実践自体としてもスケールが大きいものである。そこで、本実践の様相を明らかにすることは、学力向上の主張の中、ともすれば近年ないがしろにされがちな生活科の存在意義についても示唆を与え得ると考えた。なお、この実践は「社会科の初志をつらぬく会」<sup>7)</sup>の夏季全国集会で提案されている。検討する資料は、授業記録を掲載した本会の機関誌である「考える子ども」324号 2009年（8頁～27頁）、および集会の際に配布された補助資料、さらに、その後の子どもたちの様子について記された「考える子ども」329号 2010年（25頁～37頁）である。このクラスは持ち上がりである。なお、単元名が「桜並木たんけんたい2」なのは、1年生のときに「桜並木たんけんたい1」という活動を行ったからである。

M先生はこの活動での子どもへの願いとして、「…桜並木に寄せる様々な人々の思いを知り、自分の願いがどうしたら実現できるのか考えて欲しい。友だちと協力してできることを実現させることを通して、MT地区の一員であることを実感し、ふるさとを大事にする心の芽を育てていきたい。」と述べている

(補助資料 平成 20 年度 2 年 1 組 学級経営案より)。この目標の具現のために M 先生が大事にしたのは以下の 3 点である。

- ①一人ひとりをよく見る。記録にとる。授業に生かす。  
(その中でも、特に単元展開に関しては以下のように記されていた。)  
・各教科では、児童の発言やノート・学習カードの内容、日々の児童の記録から見える子どもの意識を大事にした単元の展開を工夫する。一人ひとりが自分の考えをしっかりとつ。個人追究の時間の保障と、自分の考えを更に広げたり深めたりするための全体追究の時間を単元の中で特に大事にする。(補助資料 平成 20 年度 2 年 1 組 学級経営案より)
- ②一人ひとりへの声がけ、日記やノート、学習カード等への返事をかかさない。
- ③家庭との連携を大事にする。子どもの姿から見えたことや感じたことを、毎日学級便りで伝える。

研究対象である、生活科の単元「桜並木たんけんたい 2」の流れの概略は、以下ようになる(「考える子ども」324号 8頁～9頁をもとに筆者が若干、整理した)。なお、2年生の生活科では、この他に大きな単元として「大豆・大豆で作ろう」という活動を行っている。

〈1年生の時〉

- ・桜並木は学校から少し離れた場所にある。全校全員がかかわって手入れやピクニックをしている。
- ・学校の桜並木の桜守さんに桜のことを教えてもらったり、復活を記念してつくられた看板のことを調べるうちに疑問に思ったことを B 男のおじいちゃんに聞いたりしながら、桜並木に親しむ活動をしてきた。
- ・何度か足を運ぶうちに、疲れても休む場所がないことや、川に下りていく石段はあっても河原が手入れされていないために遊べないことに目をつける子も出てきて、ベンチがあったらいいとか、公園があればもっと桜並木に人が来てくれるんじゃないかなど、新たな願いも生まれてきた。

〈2年生の時〉

・桜並木たんけんたいでどんな活動をしていきたいのか計画を立てた。ゴミ拾いは全員で続けるが、自分のやりたい活動を決め、次の5つのグループにわかれて活動することになる。

- ①桜のことや桜並木のことをもっと知りたい（調べるグループ）
- ②桜の花びらや葉っぱを紙にすきこみたい（紙すきグループ）
- ③桜の枝をチップにして、布を染めたい（布そめグループ）
- ④桜並木にベンチをつくりたい（ベンチグループ）
- ⑤三峰川の河原に公園をつくりたい（公園グループ）

その後、「桜並木たんけんたい2」での学習活動は以下のように進展した。

（「考える子ども」324号 9頁および18頁）

・結論を急がず、1学期はグループごとにじっくりと話し合う時間を大事にすることにした。

・1学期の後半、グループごと模造紙 半分大の『伝言ぼん』をつくり、話し合いでまとまってきたことや調べたこと、他のグループに相談したいことなどをまとめて、いつでも見られるようにした。他のグループの児童が、自由に書き込めるようにし、それを自分たちのグループの計画に生かせるようにした。

・ベンチにかかわる全体学習を行った。（以下はその主な授業）

7/14 市長さんへの手紙の内容はこれでいいか（ベンチグループからのなげかけ）

7/17 ベンチをどこにいくつ置いたらいいか…〈事例1〉

9/26 ベンチを先につくるか、手紙だけ出して許可をもらってからつくるか①…〈事例2〉

9/29 ベンチを先につくるか、手紙だけ出して許可をもらってからつくるか②…〈事例3〉

・ベンチ設置に向けての活動・話し合い

10/3 全員による桜並木の調査…話し合い

10/6 桜並木の調査の結果から

10/20・23 桜の木 No.49 と No.50 との間にベンチを置くか置かないか

…話し合い

10/22～11/7 ベンチ二基製作

11/7 ベンチを置く三か所のうち、まずどの二か所に置くか…話し合い

11/5・6・7・10 市役所に行くために必要なことについて…話し合い

11/11 市役所訪問

12月～3月 ベンチ設置式の準備

2/11 ベンチ1号2号設置式（全員で製作・設置）

3/12 ベンチ3号設置式（ベンチグループで製作）

\*ゴチックは本論文で分析する事例である。

なお本単元でM先生は抽出児としてD男を位置づけ、以下のようにとらえている（M先生のカルテの記述から筆者が抜粋し、要約した）。

（同 上 10頁～12頁）

1年生の時…ちょっとしたことで友達とトラブルになってしまうことがたびたびあった。特にいつもと違う状況や嬉しくて興奮した時など衝動的な行動に出てしまうことが多く、それを友達に指摘されると泣いたり、手が出てしまうことがあった。トラブルのたびに話を聞いたが、自分でも分かっているのについやってしまうということで、担任としてどうしたらいいのか悩んだ。

2年生の時…1年時のD男の記録を読み直すと、担任として困ったと思うことについてが多く、片寄った見方をしていることがわかる。もっとD男の内面を見つめなければとスタートした新年度だった。

D男の4月の日記から…それまでのD男の姿からは、何かやる前に不安に思ったり、間違いを指摘されてびくびくするなどとは感じなかったのだが、毎日日記を書くようになって初めて、D男のこういう気持ちが分かった。…略…知識が豊富な割には経験が伴わない面があり、初めてやることには不安をもっていることを頭において支援しなければいけなかったことが分かってきた。

#### 4 カリキュラムの展開過程の検討…各事例の授業分析を中心に

ここで取り上げる3つの授業はいずれも、ベンチグループからのクラス全体へのお尋ねである、「市長さんへのベンチ設置のお願いの手紙をどうするか」に関して、全体的な場で話し合っていて考えていく、というものである。これまではグループごとでの話し合いが多く、これ以降は実際のベンチ製作、市役所訪問、ベンチの設置といった活動が主になっているので、これらの授業は本単元での諸活動の基幹（結節点）になっているといえる。以下、事例の分析に際しては、本論末尾の「発言表」を参照されたい。Tは教師の略号。Cは不特定多数の子ども、もしくは発言者不明の子どもの略号である。ちなみにベンチグループの子どもは、E男、G男、O男、P男、D子、F子、J子の7名であった。

##### 〈事例1〉

○「ベンチをどこに、いくつ置いたらいいか」2008年7月17日 この授業の原授業記録は、社会科の初志をつらぬく会全国集会での配布資料（4～5頁）に掲載されており、それをもとに筆者が一行24字の文章記録に再構成した。以下の分節分け、および分析も筆者による（事例2、事例3も同様）。

（本授業は、前回の7月14日に、「市長さんへのお願いの手紙の内容はこれでいいか」という話し合いをして、そこで出た「ベンチはどこに、いくつぐらい設置するのか」という点を中心に話し合うものである。7月14日の授業では15こつくるというベンチグループの意見が出され、15こつくれるのか、なんで15こつくるのか、といった質問も出ていた。）

##### ・第1分節（T1～G男23）

ベンチグループに、ベンチをどこに置くか子どもたちが尋ね、意見を出し合っている。木と木の間、木のちょっと前、入り口の入る所、桜の前といった意見が出ている。

##### ・第2分節（T24～H男37）

教師がベンチの数をどうするのかと尋ね、子どもたちは15こ、など、具体的な数をあげている。

##### ・第3分節（T38～C55）

教師は、どうやったら数が決められるか、尋ねている。子どもたちは半分半分の数にする、10本に1つ、などと答えている。

・第4分節（T56～C65）

教師がベンチのことで他に発言したいことはないかと尋ね、ベンチはつくられるのか、桜でつくったらいい、といった意見が出ている。

○授業の発言状況

教師と子どもの発言回数比は1対6.2である。30名中20名が発言している。各分節の最初は全て教師の発言である。子どもたちの発言の多くは1単位の短いものであるが、2単位以上の発言も6回ある。D男、H男は6回発言している。

第1分節では、教師の発言の後、6名の子どもから1単位の連続した初回発言がある。D男9は3単位の長い発言をしている。その後、6名の子どもの発言がある。D男13はE男11に、またD男21はF子20に反論している。D男はのように積極的に授業に参加している。教師17は4単位の発言をして、それまでの子どもたちの発言内容を整理している。

第2分節では、教師24の発言のあと、連続して3名の初回発言が出ている。その後、主に今まで既に発言した子どもたちから1単位の発言が出ている。G男29に対してA男30が質問したり、A子35にC男36やH男37が反論したりと、活発な相互作用がみられる。

第3分節は教師38の後、D男(39・41・43)対L男40・H男42・E子44の間で議論が起きている。その後、教師49に対応してCが連続して1単位の発言を出している(50・51・52)。

第4分節では、5名の子どもが断続的に1単位の短い発言を出している。Cの発言も3回あり、短く感想などを出している。教師64は2単位の発言をして、今後の指示を出している。

このように、最初は列挙・羅列的な発言が多かったが、徐々に子どもの質問一応答や議論など、活発な発言がみられた。教師の発言は1単位の短いものが多かったが、整理やまとめの発言では比較的、長いものもあった(17・49・64)。D男は積極的に意見や反論を出していた。



## ○言葉・概念の展開状況

本授業で、教師は数、15 といったベンチの設置数に関わる言葉を子どもよりも先に出していた。それ以外の「主要な言葉」は子どもの方から出ていた。

第1分節ではA子2がベンチを出している。その後、B男5が根っこ、ベンチを出し、C男6は木の間、C子7は木の間、根っこを出している。これらはベンチを置く場所の条件を示す言葉である。D男9は所、木の間、少し前、根っこ、お客さん、など多くの言葉を用いて、どのような場所に設置すべきか詳しく述べている。特に、お客さんという、利用者の観点が出ていることは重要である。その後、E男11は邪魔、D子15・F男16は少し前といった新たな観点を出している。さらに、E子18、D男21、G男23は所を使って、ベンチを置く場所を意識して発言している。

第2分節で教師24は数と15を出して、設置するベンチの数を尋ねている。一方、子どもたちは、H男25がベンチ、I男26が木の間、J男27は根っこ、木の間、所、C子28が邪魔、G男29が所、邪魔を出すなど、相変わらずベンチを設置する場所について発言している。しかし、その後、A男30が15を用いて、15こつくりとした理由をベンチグループに尋ねたことを契機に、次々に具体的なベンチの数について言及した発言がみられる。H男31やB子32も15を用いて、15この理由を尋ねている。さらにK男34はベンチ、15、つくるんですか、を出して、ベンチが15こもつくれるのかとベンチグループに尋ねている。A子35は5こを出して、少ない数でいいと発言している。これに対し、C男36やH男37は5こを用いて反論や意見を出している。

第3分節では教師38が再び数を出して、ベンチの数を決める基準を尋ねている。これに対し、D男39は数、半分を出して、半分半分の数（木の半分の数？）にすると、数の根拠を示そうとしている。このD男にL男40も半分を用いて、質問している。D男41は半分を用いて答えるが、さらにH男42が10本に1を用いて、それでは多すぎると指摘する。D男43は10本に1、お客さんを出して、利用者の観点も出して発言する。それに対してF

男44は10本に1、所、根っこを出して、ベンチを置く場所の観点から反論している。その後、C48もつくるんですかを出し、ベンチ作成の可能性に言及している。教師49は所と数を出し、置く場所の条件を子どもたちに確認している。C50はお客さんと所、C51は根っこと所、C52は邪魔と所を出し、置く場所について意見を出している。

第4分節で教師56はベンチを出して、ベンチのことで他にないか確認する。B子57はベンチ、つくるんですか、を出してベンチ製作の可能性を尋ねている。

本授業で子どもたちは、まず、根っこ、木の間、少し前、お客さん、邪魔といった言葉を用いて、ベンチの設置場所の条件・基準について追究していた。次に具体的な数（15、5こ、10本に1、など）が出て、設置数をめぐって活発な議論になっていた。後半、(ほんとうに…) つくるんですか、といった、ベンチ製作の可能性を問い直す発言が出ていた。教師は数や15を出して、設置するベンチの数について具体的に考えさせようとしていた。

授業後の感想（一部抜粋）

（集会提案資料 5～6頁）

○…いろいろ出てきました。とってもこまったことやおもしろかったことが出てきました。木と木の間においてもねっこがどうなるとか、トイレの前とかかんぱんの前、でも桜がないばしょじゃいみがないとか、15こつくれたほうがつかれた人がすぐ休めるように、でも15こもつくれるのかとか、いろいろ出てきて、楽しい話し合いになりました。（E子）

このように、E子は、本授業でベンチの設置場所や数、製作の可能性について十分に話し合うことができたと評価している。

### 〈事例2〉

○「ベンチを先につくるか、手紙だけ出して許可をもらってからつくるか①」  
2008年9月26日 原授業記録は「考える子ども」324号 2009年（18頁～21頁）に掲載されている。

・第1分節（T1～O男20）

ベンチグループから、「先にベンチをつくって、設置していいか市長さん

に聞きに行く」か、「手紙を先にもって行って、いいといわれたらつくる」か、で困っているとの発言があり、子どもたちは、自分の意見を述べている。

・第2分節（P男21～C36）

第1分節と同じ問題が追究されているが、市長からだめといわれた場合を意識した発言が多く出る。だめといわれても違う場所におけばいい、もう一度、丈夫につくる、手紙を出す、など、様々な意見が出ている。

・第3分節（T37～I子49）

D男が、O男の意見（先にベンチをつくる）と自分の意見（先に手紙を出す）を合体していい意見をつくれたと発言し、その意見の中身について質問が出ている。

・第4分節（T50～T57）

教師が、考えが変わった子どもの発言を求めている。さらにD男が出した意見を今後の検討課題にしている。

○授業の発言状況

教師と子どもの発言回数比は1対4.7である。教師は各分節で2、3回発言しているが、最後の発言（3単位）を除くと、1単位の短い発言である。子どもたちの発言も1単位のものが多いが、2単位以上の発言は8回ある。第2分節、第3分節は子どもの発言から始まっている。D男は6回、O男は5回と発言が多い。

第1分節では、G男2の2単位の発言の後、7名の子どもの初回発言がある。再度、発言する者が4名いる。

第2分節では4名の初回発言の後、D男、C男が発言している。その後、5名の初回発言者がでるなど、発言者が広がっている。

第3分節ではD男（37・40・42）の発言に対してD子38、H男41、O男43らが質問や意見を出している。その後、3名の初回発言者が短く発言している。

第4分節では教師50の発言の後、6名の子どもが短く発言している。最後の教師57はまとめの発言で3単位の長いものである。

以上のように、本授業では列挙・羅列的な発言が当初、長く続いていた

が（第1・第2分節）、そこでも子どもの質問—応答が若干あった。第3分節では、D男の発言をめぐって、子ども同士の活発な質問—応答がみられた。その後、第4分節では、また断続的な発言になっていた。教師の発言の多くは、1単位の短いもので、子どもの発言内容を明確にしていた。

#### ○言葉・概念の展開状況

本授業での「主要な言葉」は、教師1によるベンチを除いて、子どもから先に出ていた。教師は後半では、子どもが出していた言葉を用いていた。

第1分節ではG男2が、ベンチ、手紙、市長、いいよ、と多くの言葉を用いて本時の追究問題（ベンチ製作が先か、手紙が先か）を出している。その後、子どもたちは、手紙を5回、ベンチを4回、丈夫、いいよ、だめ、市長を2回用いて、この問題に取り組んでいる。G男の他にも、B子5は丈夫、ベンチ、いいよ、O男20は上手、ベンチ、市長と、多くの言葉を用いて自分の考えを出している。

第2分節では、最初にP男21が、市長、だめ、手紙を用いて、だめといわれても1こぐらいいは作っていいと主張している。この発言を契機に、その後、だめが子どもたちの7回の発言で用いられている。F子23、H男24はそれに加えて、所を用いて、だめといわれた時のベンチの置き場所にも言及している。その他、D男25、C男28が丈夫を用いて、だめといわれたときの対処について出している。M男32は説得を用いて、市長への対策を述べている。J男もベンチ、だめを用いて（33・35）、もう一回考えてベンチをつくり直せばよいと発言している。

第3分節では、D男（37・40）が合体という言葉を出して、O男と自分の意見を合体させると述べている。D子38は合体を用いて、D男の意見内容を尋ねている。H男41も手紙とベンチを出してD男に尋ねている。O男45は丈夫、説得を出して自分の意見を説明している。教師48は、合体を用いて、I男47の発言（D男の意見に賛成）の中身を確認している。このように合体がよく用いられている。

第4分節は、G男52が手紙、いいよを出して、自分の意見が手紙を先に出すに変わったと述べている。さらに、J子54がベンチとだめ、O男55が

市長とだめ、M男 56 がだめと説得を用いるなど、市長が拒否した場合を意識した発言が続く。最後に教師 57 は所と合体を用いて、次時の課題（続きを行う、合体についても考える）を示している。

以上のように、子どもたちはベンチグループのG男が出した追究問題（ベンチ製作が先か、手紙が先か）に正対して、丁寧に答えていた。そして、市長がだめといった場合を意識し、その対応策を考えて、積極的に提示していた。また、いいよもよく出ていたが、これもだめの裏返しの言葉であり、子どもたちが市長の判断（いいか、だめか）を強く意識していることがうかがえる。また、O男と自分の意見を合体したというD男の発言は皆の関心を集めたが、ここでは十分に説明されなかった。しかし、教師はこのD男の合体に2度、言及し、次回も検討すると述べていた。このように、子どもたちの関心・意識の発展を重視した展開になっていた。

### 〈事例3〉

- 「ベンチを先につくるか、手紙だけ出して許可をもらってからつくるか②」  
2008年9月29日 原授業記録は「考える子ども」324号 2009年（21頁～25頁）に掲載されている。
- ・第1分節（T1～C24）  
9月26日の授業の続きとして、まずD男が出していたO男の意見との「合体」がどういうことなのか、確かめられている。D男がノートを出して意見をまとめている間に、他の子どもたちから、ベンチを先につくる、手紙を先に出す、との発言が出ている。
- ・第2分節（D男25～C42）  
D男が、自分の意見とO男の意見を合体させたという考え（先に手紙を出して、だめと言われてもあきらめずきたえて、もっと丈夫なベンチをつくる）を示し、他の子どもたちから質問が出ている。
- ・第3分節（T43～J男56）  
教師が夏休みにベンチをつくったI男に、どうやってつくったのか尋ね、I男が答えている。さらにベンチグループに、つくるのは許可を得た後にす

るのか等、多くの課題となる点を尋ねている。ここで、ベンチはみんなで（運べば）なんとかなるという意見がB子から出て、次第に、みんなでベンチをつくるという話になっていく。

・第4分節（T57～C67）

教師は、市長さんを説得できるベンチをつくるためにはどうしたらよいかと尋ね、子どもたちは、設計図を書く、設計図は本で調べる、大工さんに聞く、といった意見を出している。

・第5分節（T68～C85）

教師が本授業で話し合った感想を尋ねている。満足した、いいベンチができると思う、合体ということがわかった、みんなでつくることになってよかった、といった発言が出ている。

・第6分節（T86～D男92）

教師がみんなでベンチをつくることを確認し、各自にまずやることを発言させている。おじいちゃん、父、大工さん、などに聞くといった発言が出ている。

○授業の発言状況

教師と子どもの発言回数比は1対10.4で、子どもの発言が大変多い。教師の発言は少ないが、第2分節を除いて、各分節の最初は教師の発言であり、教師は授業の方向付けを丁寧に行っている。本授業では25名と多くの子どもが発言していた。D男が12回、H男が8回、G男が5回発言している。また、全体的な発言の量も事例1、事例2に対して多い（約1.5倍である）。

第1分節では、教師1の発言の後、16名の子どもの列挙・羅列的な発言がある。D男は他の子どもたちから発言を求められているが、2回短く発言した後、自分の考えをノートにまとめ始めている。H男は4回発言して、自分の考え（ベンチが先）を強く主張している。J男15以降、子どもたちから2単位の発言が6回出ており、「ベンチが先」派、「手紙が先」派がそれぞれの理由を詳しく述べている。

第2分節ではD男が、他の子どもたち（H男26、L子28、E男29、G31、F子37、I男39など）の質問や意見に応えつつ、7回発言している。25・

27・38は2単位の発言で、丁寧に説明していることが伺える。初回発言者は3名で、この段階で計19名の子どもが発言している。

第3分節では、教師43の2単位の発言に対して、I男(44・46)、G男45が関連して発言している。教師47は3単位の比較的長い発言をして、ベンチをどうやってつくるのかなど、様々な未解決の問題を尋ねている。これに対して、7名の子どもから発言がある。B子48やM男49は2単位の発言であるが、その後は1単位の短い発言である。

第4分節は教師57の1単位の発言の後、7名の子どもが1単位の短い発言を次々と出している。D男はここでも2回発言がある(62・66)。

第5分節は教師68の2単位の発言の後、11名から1単位の発言が12回ある。O男は2回発言している。Cも4回発言がある。初回発言者は3名である。

第6分節は教師86の2単位の発言の後、6名の子どもが1単位の発言を次々に出している。

本授業は、多くの意見の列挙・羅列(第1分節)、次にD男とその他の子どもとの質問一応答(第2分節)、さらに、各自の考えの短い提示(第3分節～第6分節)といった展開になっていた。子どもたちは意見を次々に述べ、積極的に追究を行っており、発言面での参加者が多かった。教師の発言はあまり多くはないが、長く発言して様々な点を確認している場面も時折みられた。

#### ○言葉・概念の展開状況

本授業での「主要な言葉」は、全て子どもから先に出ていた。子どもたちは多くの言葉を用いていたが、特にD男は1つの発言に3個以上の「主要な言葉」を含んだ発言を4回も行っていった(25・27・38・92)。

第1分節ではE子2が、合体(ミックス)を用いて、D男にその意味を尋ねるが、D男が考えをノートに整理していたので、本分節ではこの合体はあまり出ていない(O男は、合体を用いて意味が分からないと述べている)。よく出ているのは、ベンチ10回、手紙6回であり、ベンチを先につくるか、手紙を先かが主な話題になっていた。その他に、丈夫も4回の発言で出てお

り、丈夫なベンチをつくることが話題になっていく。B子11はベンチ、市長、いいよ、丈夫と4つの言葉を用いて、市長の承認を得るために丈夫なベンチをつくって持ってく、と自分の意見を丁寧に述べている。H男も12発言でベンチ、市長、いいよ、14発言で丈夫、手紙を出して、自分の意見を詳しく説明している。その後、J男15、N男18、A男21はだめを用いている。このようにここでも事例2と同様、市長が設置を拒否した場合を想定した意見が出ている。教師22は、手紙とベンチを出して、ベンチ製作が先の人が多いが、手紙が先の人のもよく考えるようにと指示している。

第2分節では、D男25が合体、手紙、だめ、丈夫、ベンチを用いて、合体に関する自分の意見を説明している（手紙を出して、だめと言われてもあきらめずきたえて、もっと丈夫なベンチをつくる）。この分節でD男は7回発言し、最初は、合体（25）、だめ、丈夫（25・27）を主に用いて、合体の意味を説明しているが、次第に、設計図（32・36・38）、許可（36）、いいよ（38・40）といったように、許可を得るための具体的な提案をしている。D男に対して、H男26はベンチ、L子28は丈夫、E男29は手紙、ベンチ、F子37は設計図、ベンチ、I男39は許可を用いて、発言内容を確認している。K子34は設計図、だめを用いてD男をフォローしている

第3分節では、教師は43でベンチと丈夫を出して、どうやって以前ベンチをつくったのか、I男に尋ねている。さらに、47でベンチと許可を出して、ベンチ製作の時期、方法、運び方など、残っている課題を尋ねている。それに対してB子48がベンチ、みんなを出して、先にベンチをつくって、みんなで運ぶ、みんなでやればなんとかなると発言している。このみんなではH男50の、みんなでつくるという発言で用いられ、さらに、他の子どもたちにも（H男50、P男51・55、M子54、K子56）用いられて、話題の核心になっていく。P男55はみんな、丈夫、ベンチを用いて、みんなでつくれば丈夫なベンチができる、と、今までの内容を関連させている。

第4分節では、教師57が市長、ベンチを出して、市長さんを説得できるベンチをつくるためにどうしたらよいか尋ねている。子どもたちは設計図（D子58・C59）、大工さん（C子61・D男66）、おじいちゃん（E男65・



D男66)などを用いて、方策に関わる内容を発言している。

第5分節では、教師68が合体、みんなを出して、今までの一連の話し合いを確認し、さらに本授業の感想を尋ねている(「T男ちゃんが、合体したこうやって、書き出してくれました。こんなすごい意見ができて、結局、みんなで作ろうよってことになったね。…略」)。4名の子ども(L男70・J男72・K男77・O男80)がみんなを出して、みんなで作ることになったと発言している。また、合体(F子72)や設計図(L男70・M男81)も出ている。

第6分節では教師86がベンチ、みんなを用いて、今日の授業で、みんなで作ることになったことを確認し、さらに自分は何からやるか、と発言を求めている。子どもたちは、おじいちゃん(M子87、E男88、C子90、D男92)、大工さん(C子90、D男92)などを出して、家族や大工さんに聞いてみると述べている。D男92はその他に、設計図も出して、その際の聞くべき内容に言及している。

本授業は内容面の構造が明確であった。第1分節では、合体、手紙、ベンチ、丈夫、市長、いいよ、だめ、といった多様な言葉が出て、市長にどのように認めてもらうかが議論されていた。第2分節では、合体、設計図、手紙、ベンチ、許可などに焦点が絞られ、D男が出した合体の中身が主に確認されていた。第3分節では、みんなで、が話題の中心になり、ベンチづくりの組織体制が明確になっていった。第4分節は設計図、おじいちゃんなどが出て、具体的なベンチづくりの方策が検討されていた。第5分節では、みんなが再度、よく出て、本日の授業の成果としてのベンチづくり組織が確認されていた。第6分節では、おじいちゃん、大工さんが再度、よく出て、ベンチづくりのための方策が確認されていた。後半は、このように第3分節と第5分節、第4分節と第6分節が似た内容になるなど、学習内容が交互になって展開されていた。

9月29日の授業後の感想より

(「考える子ども」324号 25頁)

○今日の話し合いでは、D男くんのミックスというみを教えてもらいました。D男くんはこう言ってました。「手紙を出してだめって言われてもあ

きらめずきたえて、もっとじょうぶなベンチをつくる」といいました。わたしは、まだベンチをつくっていないのにどういうふうに考えているのかなと思いました。D男くんは、せっけい図をきたえると言っていたことがわかりました。今日の話し合いで、第一歩にすすめました。その第一歩は、みんなでベンチをつくることになったことです。11月になるまでに、実現させたいです。(F子)

○今日の話し合いで、ぼくは今まで分からなかった、ぼくのいけんとO男くんのいけんをノートで合体できて、うれしいです。それで、みんなのいけんを合体して、「みんなでつくろう」と合体いけんができて、今日は二つとも合体をできてよかったです。(D男)

F子は、D男の発言内容が理解できた、みんなでベンチをつくることになって前進したと評価している。D男は、二人の意見を合体できたことや、それが契機となって、みんなの意見を合体して、みんなでつくろうということになったと述べている。

### 〈その後の活動と子どもの意識〉

これらの授業後の現地調査や話し合いの結果、結局、ベンチは3基設置することになった(2基は全員で、1基はベンチグループが製作)。子どもたちはおじいちゃんたちとベンチをつくり、市長を訪問し(2009年11月11日)、正式の許可を得て、ベンチを設置している(2009年2月11日)。以下は、ベンチ設置を終えたD男の日記であるが、ここから本単元での自分の活動に対する肯定的評価や満足感が感じられる。

(「考える子ども」324号 27頁)

…せっちができた時、とてもとてもうれしく、このベンチに人がたくさんすわってくれるといいなあ。」と思って、休みにはほとんどベンチを見に行ったりしました。自分が「合体しよう」と言って本当にみんなでつくることになるとは思いませんでした。みんなでつくり、さらにゆめがじつげんするなど、思ってもいませんでした。実げんして、本当になったということを知りました。

この単元（特に、事例3の授業）の子どもたちへの影響は、1年後に書かれた、ある子どもの作文でも伺える。

H子の日記（2010年2月11日）（「考える子ども」329号 25頁～26頁）

今日でベンチせっちから1年。たくさんの方がベンチにすわってくれています。これで1年だと思うと、「ベンチを作ろう」と考えた時から「ベンチをせっちしよう」と言った事まで全部が「あ～。あんな苦労したこともあった。こんなこともあった。話し合いもすごくよかったなあ。」と全部いいことで、その時の自分があるから、今の自分があると思います。

今、一番心にのこっているのは、「全員で作ろう」と決まった時の話し合いです。どんどん意見が出てきた中で、「みんなの意見を合体したらいいんじゃない」とD男くんがいったことで、全員でやることになって、私はとてもうれしかったです。全員でやるので、30人全員の一人一人の思いがこもっているから、より思いが強くて、その思いからじょうぶなベンチができました。

H子は、その時の自分がいたから、今の自分があると、本単元での経験が自分の成長の基盤になったことを明確に自覚している。また全員でやることで思いがこもり丈夫なベンチができたと「みんなで」やったことの意義を記している。なお、実際には、D男はその授業（事例3）で「みんなの意見を合体したらいいんじゃない」とまでは言っていない。しかし、子どもたちは合体を、O男とD男の二人の意見の合体だけでなく、みんなの意見・力の合体と考え、この拡大解釈が「みんなで」ベンチをつくるという力強い流れに発展していったとも解釈できる。先の9月29日のD男の日記にもそのような意識が伺える。そして、このような事態には、教師による学習のまとめ方（事例3でのT68発言）が影響していると思われる。

## 5 まとめと課題

以上、3つの授業事例の分析を中心にカリキュラムの展開過程の検討を行ってきた。これらの事例はいずれも、市長に出す手紙に関するもので、ベンチの設置場所・設置数はどれぐらいか、ほんとうに作るのか〈事例1〉→許可を得

るために市長に手紙を先に出すべきか、ベンチを先を作るべきか〈事例2〉→事例2の話し合いの続き、および市長の許可を得るベンチをどうつくるのか〈事例3〉、といった展開になっていた。事例1では設置場所の条件として、お客さんが休める所、根っこのない所、邪魔にならない所、また、15こ、5こ、桜の木の半分 10本に1本、といったベンチの数が提示されていた。さらに、ほんとうにベンチを作るのか、といった、事例2・事例3の追究につながる重要な問いも出ていた。事例2では、市長への手紙が先か、ベンチ製作が先かが検討され、さらに、市長がだめと言った場合を想定した議論がなされていた。一見、相容れない二つの意見（D男とO男）を合体させるというD男の発言も出ていたが、ここでは十分、検討できなかった。事例3では、まず、手紙が先かベンチが先かを議論し、D男の、合体という発言の具体的内実（手紙を出して、だめと言われてもあきらめず丈夫なベンチを作り直す）が示されていた。さらに、この合体という言葉に影響されたと思えるが、「みんなで」という、その後の単元展開の方向を決める重要な言葉が出て、次第にクラスのみみんなでベンチを作るという方向に話が進み、他のグループの活動は一旦休止して、「みんなで」ベンチを製作することになった。また、設計図を書く、経験者に尋ねるといった、具体的な方策も提案された（ただ、その分、最初、白熱した議論がなされていたベンチが先か手紙が先かという問題は、あまり重要事ではなくなっているようであるが…）。

授業中のM先生の指導は、子どもたちの発言内容を確認したり、整理したりすることが中心であった。しかし、ベンチの数、合体、みんなでといった、本単元を展開する上でキーとなる言葉が出た場合は、すかさず用いて、子どもたちの意識に配慮しながら、単元の方向づけをしていた。子どもたちは、そのような教師の「許容的な」指導の下で、活発に発言して、追究を深めていた。特にD男は、事例3でも分かるように、積極的に意見を出し、他の子どもたちから評価されていた。その他に、事例1で、つくるんですか（57）という問題提起をし、事例2で、丈夫（上手）なベンチを出し、事例3で、みんなで（やればなんとかなる）を用いて、具体的な方策を示していたB子なども、本テーマを自分の問題として一貫して追究していたことがわかる。

このようにみれば、本単元は、子どもたちの意識や、実際の生きた流れを重視して、その都度、計画を再構成しているという点で、エマージングカリキュラム<sup>8)</sup>(生成発展するカリキュラム)といえるが、子どもたちの成長の上で非常に実効のあるものだったといえよう。

また、今回、「発言表」によって単元内の複数の授業の分析を行うことで、前述の様にカリキュラムの展開過程における主要な言葉・概念の具体的な展開状況や、他者との共有状況(最近の理論でいえばアプロプリエーション<sup>9)</sup>の状況)を明瞭に示すことができた。それは生活科や社会科などの内容教科や、総合的な学習などにおいては実質的な学習内容の明確化であるといえよう。

ただ、今回、単元の基幹(山場)と思える3つの「話し合いの授業」を分析したが、カリキュラム研究として、長期に亘る単元展開の中でどのような授業をどれ位、分析すればよいのか、といった点についてのより詳細な検討は、今後の課題である。さらに、今回は最初ということもあり、小学校低学年の生活科という、「発言表」によってカリキュラムの展開過程を比較的把握しやすいと思われる教科・学年を対象としたが、他の教科や学年でどのように適用できるのか、その追究も重要な課題である。

#### [注]

- 1) 安彦忠彦「第1章 カリキュラム研究と授業研究」『日本の授業研究 下巻 授業研究の方法と形態』日本教育方法学会編集 学文社 2009年 11-19頁。
- 2) 同 上 18-19頁。
- 3) 同 上 19頁。
- 4) 授業研究とカリキュラム研究の関連を意識した最近の研究には、以下のものがある。いずれも貴重な試みであるが、本研究での様相一解釈的な研究とは、その目的・方法など、異なるものである。
  - ①久野弘幸「授業分析をベースにしたカリキュラム編成とカリキュラム改訂—三木市立吉川小学校・山口県周南市須々万地区の事例を中心に—」第66回日本教育学会研究発表要旨 2007年 150頁。

- ②白石佳子 他「幼小連携のカリキュラムについての一考察 ー小学1年生の「体育」「音楽」の授業観察を通してー」鎌倉女子大学紀要 第16号 2009年 51-63頁。
- ③白石佳子 他「幼小連携のカリキュラムについての一考察(その2) ー小学1年生の「朝の会」「体育」「音楽」の授業観察を通してー」鎌倉女子大学紀要 第17号 2010年 103-111頁。
- 5) 発言表は、授業での発言を、現象の時系列を壊すことなく「眺め渡す」表であり、授業分析にとって有効な補助資料を提供することをその第一の目的としている。中村亨がこの発言表の理論やオリジナルタイプを考案し、筆者や田上哲がその改良や、応用的開発に取り組んできた。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。さらに、授業において用いられた主要な言葉を記号化して載せている。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矢印などで表した。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、重要と思われる発言を抽出して記載している(原文の約4分の1)。なお、今回、発言表を作成するのに使用したのは、東芝 Rupo JW980 (Word Processor) である。最近のパソコン(および、その表作成ソフト)に比して本機材は確かに旧式ではあるが、実際には、アナログ的表現をより忠実に遂行してくれるのである。
- 6) 中村亨「発言表を使用する授業分析 ー授業における子どもの相互関係にふれてー」『教育方法学研究』第12巻 1987年 111-112頁。
- 7) 「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、そのための学習法として、特に生活科・社会科での問題解決学習を重視している。
- 8) エマージングカリキュラムについては、下中弥三郎編、『教育学事典』第1巻 1954年 平凡社 149-150頁 での岡津守彦の記述を参考にした。本研究では、学習者の要求を把握し、その中で重要なものを取り上げていくという、生成発展的なカリキュラムという意味で用いている。

- 9) 村瀬はワーチの理論を紹介しつつ、「間接話法」としてのアプロプリエーション（領有）の意義を考察しているが、これは、授業における概念・言葉の生成・変化・共有などを提示する「発言表」においても参考にできる内容を含んでいる。村瀬公胤「5 教室談話と学習」（秋田喜代美編著『授業研究と教室談話』 放送大学教育振興会 2006年 所収）76-80頁。

西南学院大学人間科学部児童教育学科





長野県 I 小学校 2 年 M 先生指導 生活科 〈事例 2〉

【発表本と異なる?】 2008年9月26日

授業	授業者	発言内容の一部	子ども	分
B	男	ペンチがープの人		
B	男	先にペンチをついて 置いて 手紙だけ先 どうよいいか 最初にペンチをついた方が いいです		
B	男	先生は見て 上手なペンチな まについた方がいい 2年1組に置いておけば使える ール		
B	男	先に手紙を出した方がいい いいです		
B	男	なんで先に、手紙を出す		1
B	男	聞く順番がないから順番 手紙を先に出した方がいい なんで、手紙を先に書く 先にについたら 思わなそう 手紙を出して いいよとか確認してから よく分かりました		
B	男	最初にペンチをついた方が いいです。質問があります		
B	男	自分の考えにわけ言おうよ		
B	男	丈夫につくって 市長さんに 先につくって だめて言っ てこーらいいよっていい こーらいいよってどうい うか 違う場所に置いていい 紙の折柄にならないかなどだ らびやー僕もどって、丈夫 の男ちゃんに聞きます		
B	男	二つの意見が出てるね		2
B	男	また一回目に丈夫なやつを 先についたが こーいうのができるんだよ こーいうのができる ぞう だめて言われたら聞か らなくていいよっていい 最初にペンチをついた方がいい		
B	男	丁男ちゃんの意見が良かった		
B	男	だめ だめ だめ どが思いあまざ聞いて もう一回考えて直せばいい (拍手)		
B	男	つなげた意見があります O男くんの意見とはくんの意見を 合体して いい意見がつくれた どんな意見になるんですか		
B	男	ああ、それ聞きたいね		3
B	男	先につく意見 手紙を先 手紙を先書くのか、ペンチを 先につく ちやこちやになってしまっ		
B	男	さっきO男さんなんて言った		
B	男	丈夫につくって、それでどう O男くんの意見がす O男ちゃんの意見に賛成です		
B	男	さっき言ったこと？先に手紙		
B	男	O男くんの意見が良かった		
B	男	考えが良かったって入る?		
B	男	先につくって 先につく方 きんせいで 手紙を先に出す 早く 分かる 1男君の意見 先につくても だめ 先に手紙を出さないと だめ 言いたくない あまかいいですと認める		4
B	男	自分の考えの所にマゼット D男ちゃんが合線させるって どういことなのかな考えてみ		

\* 本授業で出た主要な言葉とその記号

- ⌋ ……ペンチ
- ⌋ ……手紙
- ♁ ……市長
- ♁ ……いいよ・いいです
- ◇ ……丈夫・上手
- ……だめ
- ☆ ……所・場所
- ♁ ……説得・(納得してくれます)
- ⌋ ……合体



長野県 I 小学校 2 年 M 先生指導 生活科 〈事例 3-②〉

【発表はみんなしたい?】 2008年9月29日		発表における発言内容の一部	分
氏名	性別	教師	子ども
P	男		70
B	男		
O	男		
D	男		
F	男		
B	男		
K	男		
J	男		
H	男		
C	男		
N	男		
A	男		
G	男		
L	男		
E	男		
M	男		
M	男		
D	男		
L	男		
K	男		
I	男		
C	男		

  

I	あつくりは、すこいね	今日の楽しい自分でも満足 みんなで作れば いいペンチが 一番 準備できてよかった 台座 有りがちだったんだけど いい感じになってよかった ノートに書いてくれたから (D 明に拍手)	5
I		子供、自然に集まって言えた 自分の考えが言えてよかった みんなでつるよよかった みんなより言えなかったりど 言えなかったり みんなも一緒にあったら のり器がノートに書いてく かー、そうだったよね 違うグループでも、ペンチを (拍手)	6

\* 本授業で出た主要な言葉とその記号

- ⊕ ……合体・ミックス
- ∩ ……手紙
- ◇ ……ベンチ
- ◇ ……丈夫・大丈夫
- ……市長
- ☺ ……いいよ
- ∪ ……だめ
- # ……設計図
- ……許可
- ☺ ……みんなで
- ☺ ……大工さん
- ☺ ……おじいちゃん