

低学年児童の学び合いにおける「見ること」の可能性

学習開発分野(16220911) 渡邊 哲也

本研究では低学年児童を対象に、見ることを通して学び合うことを目指す中で、どういった難しさがあり、またその難しさをどう乗り越えるかについて実践を通して検討を行った。実践の分析を通して、授業における課題や状況について子どもたちの活動に夢中をつくることや操作が保証されるといった具体的な条件が明らかになり、そもそも見てくれない子に対する教師の働きかけとして一緒に活動するという具体的な提案することができた。

[キーワード] 見ること, 低学年, 学び合い, ジャンプの課題, 模倣学習(imitation learning)

1 はじめに

(1) 研究の主題

プレゼンテーション I では、「模倣学習(imitation learning)」に焦点を当て、低学年児童のペア学習における「見る」という行為の意味を問い直すことを試みた(渡邊, 2017)。その中で出会ったのは、言葉として「わからない」と言うことはできないものの、隣の友達のノートを見て何とか学びに参加する子、「答えを見せてどうする」と、計算結果を写すのではなく、隣の友達が書いた計算過程を見て、その背景にある意図を探ろうとするなど、見ることを通して学びに参加しようとする子たちであった。筆者は教職専門実習 II において、子どもたちに「相談するんだよ」と言葉のやり取りを促すと同時に、見ることを促す働きかけを行った。子どもたちは見ることを通して、行為の意図を探り、理解し、さらには「ここまではわかったんだけど」と自分の理解を言葉にしていた。これらのことから低学年児童の学び合いにおいて、言葉でのやり取りを促す教師の働きかけ以上に、前段階として十分に子どもたちの間で見える機会をつくり、意図を探らせることが重要であることが明らかになった。

しかし、ペアの中で見ることを通して学びに参加しようとする子がいる一方で、逆に見て学ぼうと試みるもペアの中で教えらることで、意図を探れなくなってしまう子、そして教師が「見ててね」と声をかけても、そもそも見てくれない子と出会った。低学年児童の間に見て学び合うことを実現する中で、問題の背景や他に何が難しさとして壁となるのかはまだ十分に検討されていない。また、

単に子どもたちに見る機会を十分に保証するだけでは、意図を探ろうとする「見る」は引き出されない。「よく見るんだよ」という働きかけ以上に、授業における課題や場の設定についても検討が不十分であった。

そこで本研究では、低学年児童の一人ひとりの学びに着目しながら、第一に子どもたちの見ることにこだわった実践を行う中で出会ってきた難しさを実践的課題として整理し、第二に授業において意図を探ることを目指した「見る」を引き出す課題や場の設定、働きかけについて具体的に検討を行う。

(2) 研究の方法

本研究では、主題に迫るために3つの課題を設定する。第一に、対象を媒介した活動について、そして子どもたちの学びの質を高める課題や状況について先行研究の整理を行う。無藤(1997)はまだ言葉の拙い幼児の協同過程について、幼児同士が媒介するおもちゃなどの対象の重要性を述べている。プレゼンテーション I においては、「よく見るんだよ」と見ることを促す働きかけを行ったが、媒介する対象自体の質については検討ができていない(渡邊, 2017)。第二に先行研究を踏まえ、低学年の授業の観察を行い、低学年の実践において、見ることを通して学びをつくろうと挑戦する際の実践的課題を整理する。第三に第一、二で得られた知見から実践を行い、低学年児童が「見る」という行為を通して一人ひとりが学ぶための教師の役割や具体的な働きかけについて検討する。

対象とする事例は、教職専門実習 II, III における山形県山形市内の A 小学校第一学年, 第二学年,

山形県新庄市内C小学校第三学年で筆者が参観した授業と、筆者の実践である。教職専門実習Ⅱにおいてはペア学習を取り入れ、活動に入る際は「よく見るんだよ」という「見る」を促す働きかけを担当教諭である井戸先生(仮名)と協同的に行った。教職専門実習Ⅲにおいては、ペアではなく常にグループの形をとり実践を行った。方法としては、筆者のフィールドノートやビデオ記録を用いて検討を行う。以下、事例で取り上げる児童の名前はすべて仮名である。

2 先行研究の検討

(1) 対象を媒介した活動

無藤(1997)は、言葉がまだ拙い幼児の協同過程に着目し、言葉の発達は不十分でも、お互いの理解を交換し合う協同過程を明らかにした。そこでは言葉のやりとりよりもむしろ、おもちゃなどの対象を媒介とした活動が多く展開されているとしている。筆者自身低学年の教室を観察しても、確かに言葉でつながることは困難であっても、隣の友達のノートや様子を見ることで学びに参加しようと試みている場面と出会うことがある。その間には、ほとんどの場合ノートをはじめとしたそれぞれの注意が集まる対象があった。

低学年児童の見ることを引き出す上で重要なことは、第一に言葉だけではない、友達の行為やノートを見ることでつながることがあることを、まずは教師自身が自覚しなければならない。そして第二に、低学年児童の見ることを引き出す上で、何らかの対象を教室に持ち込むことが重要である。言葉でのやり取りを求める以上に、同じものを見る、触る活動が十分に授業の中で保証されていなければならない。

(2) 夢中を引き出す「ジャンプの課題(jumping task)」

教室に何らかの対象を持ち込むという点で次に考えなければならないのは、その対象自体の質である。筆者は教職専門実習Ⅲにおいて、第一に一人だけでは解決できないこと、第二にその対象に働きかけること自体に夢中になれる活動を目指した。そこでヒントとなったのが佐藤(2012)の「ジャンプの課題(jumping task)」である。佐藤は授業における課題をヴィゴツキーの「発達の最近接領域」の理論から「共有の課題(教科書レベル)」と「ジャンプの課題(教科書以上のレベル)」の二

つの課題で組織することを述べている。「発達の最近接領域」とは、子どもが一人で問題を解決できる発達のレベルと、その問題解決の過程に教室の教師や仲間の援助が介在したときにはじめて達成される発達のレベルの間に存在する学びの領域を意味する。「ジャンプの課題」はただ難しい課題ではなく、子どもたちの活動に夢中をつくり出すという点で重要である。子どもたちは夢中の中で、他者と関わりながら、一人ひとりが学びに参加する。一方で低学年児童がどういった活動に夢中になるのか、また夢中になった活動の中で見ることがどう機能するのか、一人ひとりの学びをどう深めているのかについては十分に検討されていない。

そこで本研究では、筆者の教職専門実習Ⅲの授業実践にて、2年生の算数、「三角形と四角形」の課題設定において「共有の課題」と「ジャンプの課題」を設定し実践を行う。「共有の課題」、「ジャンプの課題」の設定の際は、対象を見ることを通して他者の意図を探らせることを目指し、可能な限り子どもたちが同じ対象に向かえるよう設定した。

3 見て学ぶことの実践的課題

見て学ぶことの実践的課題に関して、プレゼンテーションⅠでは、第一に見て友達の操作の意図を探らせようと試みたものの、ペアの友達に教えられてしまい意図を探れなくなったというペアの中で「教える-教えられる」という関係が作りだす難しさ、第二に教師が見ていない子に対して「よく見て」と働きかけても、そもそも見てくれないという難しさがあった(渡邊, 2017)。しかし低学年の教室において、見て学ぶことの難しさは他にも存在する。

(1) ちらっと見る

第三の難しさとして、子どもたちのちらっとしか見ないという難しさがある。紹介するエピソードは、教職専門実習ⅢにおけるA小学校の2年生、ゆうき君とりほさんの事例である。場面は算数のかけ算で、「1箱に5個ケーキが入っています。6箱あったら、ケーキは全部で何個でしょうか」という問題を、図や絵での説明を一人ひとりがホワイトボードに書く場面である。

【エピソード1】2017.10.10

りほさんは、長四角とその四角の中に三角柱のケーキ5個を書き始めた。^①ゆうき君は、りほさ

んがホワイトボードに書き始めると、自身もホワイトボードを出してりほさんのホワイトボードを一瞬見る。ゆうき君はりほさんが四角の中に5個ケーキを書くのを見ると、まったく同じ四角と三角柱のケーキを書き始める。りほさんは「まず箱を6個書かなきゃ」と言いつつも、箱を5個書き、その中にケーキを5個ずつ書いてしまう。⁽²⁾するとそれをちらっと見たゆうき君も箱を同様に5個書き始め、その中にケーキを書き終わるとその説明をホワイトボードに書くことなく止まってしまう。

ゆうき君はりほさんがホワイトボードに書いた箱と三角柱のケーキの絵をちらっと見ることを通して忠実に再現している(下線部1)。しかし、ゆうき君はその再現したケーキの絵が何を意味するのかを立式や説明として語れていない(下線部2)。

この場面の問題は二つある。第一にちらっと見ることが、その操作の背景を想像することなく、見える部分だけを取り入れることにつながっていることである。そして第二に、教室で行われている活動に「教える-教えられる」という教授の関係が埋め込まれている、つまり活動の到達点が、子どもたちが正しく考え正しい答えを出すということになっている点である。

佐伯(2010)は人の模倣には、意図を探る模倣と、背景にある意図や動機を探ることなく、できるだけ忠実に再現することを目指す「盲目的模倣」があるとしている。「盲目的模倣」の背景には教授の関係があり、「教える-教えられる」という関係になったとたん、人は背景にある意図を探らなくとも事を済ますことができってしまう。エピソードのゆうき君にとっても、その場で何を問われているのかわからなくとも、誰かが正しい答えを持っていて、それをちらっと見て忠実に再現することさえしてしまえば事が済んでしまうのである。

二つの問題を乗り越えるには、活動の質自体の転換が求められる。つまり正しい答えを出す活動から、子どもたちが夢中になって本当に答えを知りたいと思える活動への転換である。

(2) 見る対象が現れない

第四の難しさとして、困難を抱えている子どもにとって見る対象が早い段階で浮上しないと、結果として見ることをあきらめてしまうという難しさがある。紹介するエピソードは、教職専門実習Ⅲにおける2年生、ゆうき君とりほさんの事例である。場面は算数のかけ算で、「1本、2Lのお茶

が5本あります。全部で何Lですか」という問題を絵や図での説明をつくる場面であった。

【エピソード2】2017.10.16
 ゆうき君は問題文と「かけざんのしき」までをノートに書いて止まっていた。⁽¹⁾隣のりほさんはホワイトボードにペットボトルの絵を書くものの、絵を書いた後は消して、なかなか進まないでいた。ゆうき君はそれを何度か、ちらっと見ていたり、ペンをもって何かを書こうとしていた。しかし、りほさんは書いては消してしまうため、ゆうき君がちらっと見たときには、りほさんが書いていたものはなかった。
⁽²⁾しばらく続くと、ゆうき君はりほさんの方を見なくなる。彼は見なくなってから、自分のノートをめくるなどするが、ホワイトボードとペンで遊び始める。井戸先生もその様子に気づいたのか、りほさんのところでペットボトルを書いているのを「なるほどね」とりほさんに声をかけ、りほさんの背中を押す。しかし、りほさんは自分なりの考えをホワイトボードに書くと、ホワイトボードをもって別の人に説明に行ってしまう。するとゆうき君はぐったりして鉛筆をおいてしまう。筆者がゆうき君に「りほちゃん何書いてたの、ここに?」と声をかけるも「知らない」と彼は言う。

この場面の問題は絵やモデルで表現し、説明するという活動が、困難を抱えている子どもが見るべき対象を浮上させにくい性質を持っていることである。ゆうき君はりほさんのホワイトボードをちらっとではあるものの、見て何かをつかもうとしている(下線部1)。しかし、りほさんの考えは、りほさんが絵に書いたり消したりする中で、ホワイトボード上に現れるまで時間を多く要した。その過程の中で、彼は見ることを諦めてしまった(下線部2)。

ゆうき君のようにちらっと見て、背景を無視して結果だけを取り入れようとする子は他の教室でも多くいる。見て写すことは、まず学びに参加するという点で重要である。しかし、この場面のように、まず写すことすらできないことは、この場で困難を抱えていたゆうき君のちらっと見て、何かを写すことすらを諦めさせてしまっている。ペアやグループの中で見ることを引き出す上で、活動の性質として一人ひとりの考えが現れるまで時間を多く要する活動が、まず見て写すという行為すら諦めさせてしまうのであれば、活動を一人ひとりの考えがより早い段階で目に見える形で現れる活動へと転換することが重要である。

4 何が子どもたちの夢中を生み出すのか

低学年児童が本当に答えを知りたいと夢中になる活動のヒントとしてC小学校3年生の算数の事例を紹介する。内容は算数の「ぼうグラフと表」で、「共有の課題」として教科書のけがの種類に関して表にまとめ、その後「ジャンプの課題」として実際のC小学校の2週間分のけがのリストに関して一人ひとりがまとめるというものであった。

【エピソード3】2017.9.26

最初の課題としてグループの形で教科書に載っている30個のけがについて一人ひとりが4種類のけがに分類し、棒グラフを書いた。^①こうた君、りこさん、みゆさん、はるひこ君のグループは、「1, 2, 3」と数を数える声がかすかに聞こえるもの、ほとんどコミュニケーションをとらずにグラフを完成させていた。

しかし、次の課題のC小学校の9月の2週間分のけがのリスト(すり傷だけでも38回ある)が配布されると雰囲気は少し変わる。はるひこ君はリストをもらって早々、「おかしいおかしい」、「無理だよ」、「頭おかしくなる」とニコニコしながらリストを受け取り、「始めていいですか?」とすぐに数を数え始める。こうた君、りこさん、みゆさんもプリントが渡されるとぶつぶつと数え始める。それぞれのけがについて一人ひとりが「1, 2, 3」とぶつぶつ数える中で、言葉がつながり始める。はるひこ君が「ねんご 5」と言いながらグラフに書こうとすると、前のみゆさんが「ねんご 6だよ」と言い、はるひこ君は「5だよ」と言いながらも、また数え直す。^②それでも納得できなかった彼は、みゆさんの方へグッと乗り出し、「どこにあるの?」とみゆさんののをのぞき込み、探し始める。

低学年の実践ではないものの、この実践の課題において注目すべきは求められている活動、つまりこれから自分たちが参加する活動において自分たちが行うことは「数を数える」と「そして表をつくる」という誰もがやってみれそうな活動である点である。佐伯(2004)は、人は活動においてレバンス(relevance)を持つことが思考を働かせることにつながると述べている。レバンスを持つということは、子どもたちにとってもただ身近なものではなく、実際に何らかの操作をすることができる、つまりどの子どももやってみれそうな気を持つ活動こそ思考が豊かに働くのである。

「共有の課題」の場面、四人はそれぞれが数を数え、各々でグラフを完成させていた(下線部1)。その後「ジャンプの課題」が提示されると、子どもたちの行う「数える」という活動自体は変わっていないものの、その内容のレベルが上がり、つ

まり一人では解決できない領域が生まれ、はるひこ君がのぞき込むという、見る事が生まれた(下線部2)。

「ジャンプの課題」で重要なことは、活動の複雑さで課題のレベルを上げるのではなく、内容のレベルを上げることである。求められている活動は子どもたちの誰もがやってみれそうな気を持たせる活動をつくること、そして内容ですり傷だけで38個という一人だけでは数えることが難しい、解決できないジャンプの領域をつくる事が重要であった。

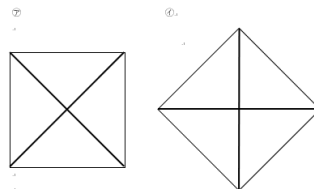
以上二つの見て学ぶことの実践的課題とC小学校の事例から学んだ子どもたちを夢中にさせる要素を踏まえて、教職専門実習Ⅲでは、第一に佐藤の「ジャンプの課題」をヒントに、本当に答えを知りたいと夢中になれる活動を、2年生の算数「三角形と四角形」の単元における「直角」の学習において筆者なりの「共有の課題」と「ジャンプの課題」を設定し、実践を行った。また活動の質として、子どもたちがまずやってみれそうな気を持つよう、直角を見つけたらシールを貼るという活動を設定した。

5 夢中の中で学ぶ-「直角」の学び-

筆者は教職専門実習Ⅲの2年生、算数「四角形と三角形」の単元の「直角」の授業において以下の「共有の課題」と「ジャンプの課題」を設定した。課題に取り組む際は、直角の箇所不定紙を2回折って作成した直角かを調べる道具を用いて、直角と確かめることができればシールを貼るという活動を設定した。

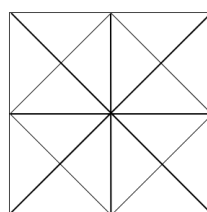
「共有の課題」

直角の数はどちらが多いでしょう。



「ジャンプの課題」

合体させたら直角は何個増えますか。



(1)じっくり見る

見て学ぶ実践的課題として第三に挙げたちらつと見るという問題があった。意図を探るための見るという行為はどれくらいじっくり見なければならぬことなのか。紹介するエピソードはりほさん、ゆうき君のエピソードである。

【エピソード4】2017.10.27

筆者が大判用紙で図形を見せ、「直角、なん個増えそう?」と聞くと、子どもたちは「16個だ」、「20個以上ある」などと数え始める。

①そんな中で、りほさんはゆうき君が「8×4だ」とプリントを配布してすぐにつぶやいたことに対して、「かけ算使える」、「8×4だ」、「8の段まだ習ってないけど」とゆうき君の考えをなぞるようにつぶやく。しかし、実際にシールを貼ってみると、彼女は26個しか貼ることができない。すると32個貼ってあるゆうき君のワークシートを自分と往復して見比べ始める。②ゆうき君の方に身を乗り出し、「なんかおかしい」、「ここが2個?」、「じーっ」と言いながら見ている。彼女は「まあいいや、2個貼ろう」とシールを貼るも、「でも28個になる」とまだ納得がいかない。りほさんは、再度自分のとゆうき君のを見比べる。するとゆうき君が「ここ、4個だよ」と中心の所を指さして言う。「ああ、そっか!」、「こいつとこいつって意味ね!」とゆうき君に言う。りほさんはシールを貼り、再度一からゆうき君と「1, 2, 3…」とシールの数を数え、「32!」となると満面の笑みになる。

この場面でりほさんの見方に注目すると、りほさんはゆうき君の考えに最初の段階から同意をし、しかし実際に貼れないでいると(下線部1)、ゆうき君の方へ身を乗り出し、「じーっ」とゆうき君のワークシートを見ている(下線部2)。りほさんのこの見方は、ゆうき君がりほさんのワークシートを見たり、「ここ、4個だよ」とゆうき君とのやり取りを生み出している。ちらつと見るだけではその操作の背景まで探ることはできない。しかし、りほさんのじっくり見るがゆうき君に伝わるほどのものであったなら、意図を探ることを目指した見るという行為は、見られている相手が「見られている」、「何見ているの?」と感じるほどじっくり見ることが重要である。

(2) 見ることと「ジャンプの課題」

「ジャンプの課題」において子どもたちの見ることはどう機能していたのか、ゆうき君のエピソードを紹介する。

【エピソード5】2017.10.27

「共有の課題」が提示されシールを貼る活動に入ると、ゆうき君は「わかんない」とつぶやく。筆者がゆうき君の所に入り、ゆうき君の直角かを調べる道具を借り、「まずこれで1個じゃない?」と聞くと、ゆうき君は「そう」と答えシールを貼り、筆者はその場を離れる。するとゆうき君は身体をぐったりさせ、道具を何度か当てるもシールを貼ろうとはしていなかった。そこに参観していた校長先生が入り、「ゆうき君、今1個あったよ」と声をかけるも、ゆうき君は「あってる?」と聞き返し、校長先生から「え、知らないよ」と笑顔で返される。①ゆうき君の身体がぐったりとし、シールを貼れないでいる一方で、同じグループのりほさん、みかさんはシールをどんどん貼っていく。ゆうき君はその様子をちらちら見ていたが、自身でシールを貼ったのは、全体で答え合わせとして共有していた場面であった。

共有後、「ジャンプの課題」が提示される。②するとゆうき君は「8×4だ」とつぶやく。するとゆうき君は表情がパッと明るくなり、すぐさまシールを自分のワークシートに貼り始める。そして貼り始める中で、自身の道具を使って本当に直角かを確かめ始めた。

ゆうき君は「共有の課題」の場面、りほさんやみかさんがシールを貼っていく中、気がのらなかったのか遅れをとっていつてしまっていた。しかし、そんな中でもりほさんとみかさんが道具を当て、シールを貼るところを見ていた(下線部1)。

「共有の課題」で諦めかけていた子にとって、「ジャンプの課題」は再び学びに参加する機会をつくるという点で重要である。ゆうき君は「共有の課題」では「あってる?」という言葉からも、正しい答えを探っていたように見えた。そのためシールを貼るにしても、一人では貼ることができなかった。しかし彼は「ジャンプの課題」に入らなり「共有の課題」の情報であった「8個」を使えると考え、学びに再び参加した(下線部2)。「共有の課題」において参加が難しい子にとっては、「共有の課題」で完全に定着ができていなくとも、周りが何をやっているかを見るのが次の「ジャンプの課題」の学びに参加することにつながるのである。

(3) 「ジャンプの課題」の意義

筆者は「直角」の授業において、「ジャンプの課題」のレベルを一人だけ解決できない、そして簡単には解決できないというレベルで設定した。実践を行うと、組み合わせられたことでできた図形が持つ直角の数にたどり着けた子どもは誰一人いなかった。全体共有でどのグループも見つけること

ができなかった直角を共有すると子どもたちは「なぜだ」と言い、その都度道具を当てる。しかし、終わりの時間が来てしまい筆者が「今日は終わりにしようか」と子どもたちに声をかけると、子どもたちは「えっ！」と、終わることを認めないといったばかりの勢いで言ってくれた。子どもたちからは、正しい答えを知りたいのではなく、まだまだ探したいという意思のようにも感じた。

「ジャンプの課題」の意義は、ゆうき君の正しい答えを誰かから教えてもらう活動から、自分の仮説は本当に正しいのかを知りたいという活動への転換を引き出した点で重要である。筆者が本来「共有の課題」から求めていた「確かめる」という行為を、ゆうき君は「ジャンプの課題」に入ってから行った。この事実は活動が転換されたことで引き出されていた。

また「ジャンプの課題」は子どもたちの活動を夢中にするという点で重要であった。「ジャンプの課題」を設定する上で、筆者自身もどこまでレベルを挙げればよいか悩んだが、実践を通して一つのヒントを得ることができた。重要なことは一時間の授業の中では到底解決しきれないほど多くの発見や操作ができるレベルの課題であり、そういった課題を一人だけではなく、友達と一緒に解決する場を設定することが重要であった。

6 見てくれない子

(1) そもそも見てくれない

見て学ぶことの実践的課題に関して、第二に教師が見ていない子に対して「よく見て」と働きかけても、そもそも見てくれないという難しさがあった。以下のエピソードは、昨年度の教職専門実習Ⅱにおける山形市内A小学校での1年生の算数の授業のエピソードである。

【エピソード6 2016. 11. 4】

12-9の計算に関してブロックを用いて説明する場面、すずかさんとりょう君のペアは各々がブロックをいじるだけで停滞していた。一方で後ろのみかさん、はるみさんのペアは「じゃあ説明しようか」とお互いの操作を見せ合う。⁽¹⁾すずかさんはその声に反応したのか、後ろのペアの活動を見て、自分なりの理解をつくらうとしていた。すると井戸先生が「すずかちゃん、りょう君に説明してみたら？先生も聞いているから」とすずかさんに説明することを促す。すずかさんは井戸先生に促されて、後ろのペアのみかさんの操作と同じ説明を始めるが、⁽²⁾聞いていた井戸先生とは対照的に、りょう君の視線はすずかさんのホワイトボ

ード上にはなかった。

みかさんの操作を見ることを通して、その行為の意図を探り、取り入れているすずかさんのような子がいる一方で(下線部1)、りょう君のように教師が働きかけても、他者と対象との活動に注意が向かない子もいる(下線部2)。教師が「見るんだよ」と働きかけてもりょう君には、すずかさんの操作が見るべき対象としてまだ見えていないと考えられる。

(2) いつ見てくれるか

そもそも見てくれない子が見るときはいつか、今年度の教職専門実習Ⅲにおける2年生、のあさんとりょう君の事例を紹介する。内容は国語で課題は一人ひとりが本の紹介文を書く場面であった。

【エピソード7 2017. 10. 23】

のあさん、りょう君はそれぞれ違う本を選んでいた。紹介カードが渡されると、のあさんはすぐに書き始めるが、りょう君はのあさんの机に身体を預け、のあさんの書いている様子をじっくり見たり、のあさんの顔をちらっと見ている。

しばらくするとりょう君は自身の机に身体をぐったり倒してしまう。そこに筆者が入り、りょう君に「まずできることからやってみれば？」と声をかけると「名前」と答え、名前の欄に自身の名前を書く。のあさんが「これなんて読むの？」と本の訳者の読み方を聞くと、りょう君も同じことを聞く。りょう君はそれを踏まえ書こうと試みるも、書く欄を間違え、「えー」とがっかりしてしまう。りょう君は次に登場人物を書くことを試みる。りょう君は「人いっぱい出てくるよ。だってカエルとかへびとかトンボとか消防車、あと…」と言うと筆者は「それは大変だ」と伝える。りょう君が「あー」と気乗りしていない中、⁽¹⁾のあさんは「りょう君、めっちゃ大変だよ」とりょう君の本を自分の所に持って開き、りょう君の鉛筆を持って登場人物を書き始める。「まずブタでしょ」と書くと、⁽²⁾りょう君はぐったりさせていた身体を起こし、のあさんの持って行った本を見始める。のあさんに「お母さん」と伝え、のあさんはそれを書く。するとりょう君はのあさんが持って行った鉛筆を取り返し、のあさんがめくってくれる本のページを見ながら、登場人物を書いていく。

りょう君はその後、のあさんに本のページをめくってもらいながらも、自身で紹介文を書いたり、のあさんが開いたページではない所を開き直したりするなど、自身でやることを徐々に増やして紹介文を完成させた。

この場面で重要なことは、そもそも見てくれない、対象に向かえない子にとって、まず一緒に活

動することが、その後見てくれなかった子がまず対象を見ることにつながり、さらには一緒に活動をする中で、自身でできることを増やしていることである。筆者はそれまで見てくれない子に対して、「よく見るんだよ」という、見てくれない子がまずできることとして見ることを求めてきた。

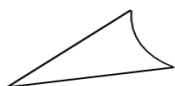
一方で、のあさんのようにまず一緒に活動することは(下線部1)、見てくれない子の「まずできること」の領域をほとんど無くしてしまうものの、活動の中でまず見ることが生まれたのである(下線部2)。「よく見るんだよ」と働きかけてもなかなか見てくれない子の背景には、一人で見ることを求められるが、一人で見たところでよく価値もわからないから諦めてしまうということがあるのかもしれない。りょう君の姿から、のあさんと一緒に見ることで価値がわかることにつながっているならば、まず一緒に活動することが重要である。

(3)一緒に活動する

のあさんとりょう君の事例から可能性として見えてきたのは、まず一緒に活動することでそもそも見てくれなかった子がまず見てくれるという可能性である。筆者自身もこの事例から学び、なかなか見てくれない子に対して自身の実践の中で一緒に活動を行った。紹介するエピソードは2年生の算数、「三角形と四角形」の三角形、四角形になり切れていない形に関して直すことが課題である場面である。そらさん、すずかさん、ゆうま君のグループは、課題に取り掛かり始めるとそらさん、すずかさんが1問目からやり取りを行いながら進めていた。ゆうま君もそらさんとすずかさんに声を掛けられながら進めるも、3問目の問題を直したところでぐったり身体を伏せてしてしまう。以下ゆうま君に筆者が入った場面のエピソードである。

【エピソード8】2017.10.25

③ 三角形？



ことば

筆者はグループの入り、ゆうま君に「ゆうま君の言いたいことって…」、「ここでしょ？」とゆうま君の考えを言葉で伝えたり、指でゆうま君のワ

ークシートを指したりするも、どこか遠くを見たまま応答はない。筆者は言葉を少しずつ変えながら伝えるもゆうま君はどうとう身体を伏せてしまう。それを見ていたそらさんやすずかさんも「ゆうま君はここがわからないんだよ」、「ゆうま君がんばれ」と声をかけてくれる。それでもゆうま君の様子は変わらない。

①筆者はペンを出し、ゆうま君に「定規貸して」と声をかける。するとゆうま君は身体の状態はそのまま、机にあった定規を筆者の方へ動かす。②筆者がゆうま君が引いた3問目の線を定規でなぞり始めると、ゆうま君は少し身体の向きを変え、身体を伏せたまま、片目を手でこすりながらも、空いているかわからないほどの細目で筆者が引く所を見始める。筆者が「ここだよね？こうすると三角形だ」と声をかけると、一連のやり取りを見ていたそらさんが「わかった？」と声をかける。③ゆうま君は身体は伏せたままであったが小さな声で「わからない」とつぶやいた。筆者は新しいワークシートを持ってきて、新たに線を書き直す。筆者が「角、何個ある？」と聞くとゆうま君は伏せたまま鋭い視線を向け「3」とボソッと言い、頂点の部分の指で指す。④筆者が「じゃあこれ、まっすぐにすればいいんだ。書くの大変だったら線引ただけでもわかるから。次やってみなよ」と声をかけ離れると、ゆうま君の身体は伏せたままであったが、視線は次の問題に向き、鉛筆を持ち頂点や辺をなぞり始めた。

R. K. ソーヤー(2016)は認知心理学の視点から教師の支援を「足場かけ(scaffolding)」と位置付けている。「足場かけ」とは、学習者が直面している目標を達成するために必要とする適切な支援であり、主体的な知識構築を促す上で、学習者が一人でできる余地を残しながら教師が働きかける支援であることを述べている。直近の目標を達成するために熟達者がやり方を教えることや実際にやってみせることは、主体的に知識構築を目指す学びにはつながりにくい。筆者のゆうま君への働きかけは直近の課題である3問目の課題を直接解決に導いてしまう足場かけになっていた。しかし、その中でゆうま君の注意は対象の三角形に向き、筆者の問いかけに対して「わからない」と応答したり、頂点や辺を指で指すことが始まっている(下線部2, 3)。さらに対象への注意を筆者と共有し、視線をワークシートに向けた後、筆者が離れても次の問題に挑戦している(下線部4)。筆者の一緒に活動するという足場かけがゆうま君との協同過程を構築し注意を向ける足場かけになったとするなら、見てくれない子に対してまず教師と一緒に活動し、注意を向けさせることが、直近ではないそ

の後の学びを保証するという意味で重要である。

7 おわりに

本研究で明らかになったことは、次の三点である。第一に、低学年児童が見て学ぶ際に生じる実践的課題である。その中でも、ちらっと見るということについては、意図を探るじっくり見るという事例との比較を通して、意図を探ることを目指した見るという行為は、相手が「見られている」と感じるくらいじっくり見なければ成立しないということが明らかになった。いつもちらっと見ている子に対して、「まだまだ見たりないよ。何見てるの？って言われるくらい見ないと」という、よりじっくり見るために「どう見るか」を伝える具体的な働きかけを提案することができた。

第二に、低学年児童の見ることを出発点とした学び合いをつくる具体的な活動や課題、状況についてである。本研究では佐藤(2012)の「共有の課題」と「ジャンプの課題」からヒントを得て、「夢中」と「一人だけでは解決できない」をキーワードに実践を行った。その中で明らかになったのは、活動の質を正しい考え方で正しい答えを出すことを目指す活動ではなく、一人ひとりが本当に答えを知りたいと思える活動への転換の重要性であった。その条件として、参加する活動自体は誰もがやってみれそうな、数えるなどの単純な操作が保証されていることであり、その内容は一時間の授業の中では決して解決しきれないほど多くの発見や操作をすることができるものであった。

第三に、そもそも見てくれない子への具体的な働きかけについてである。それまで筆者は見てくれない子に対して、まず見ることを求めて「よく見てね」と声をかけていたが、その働きかけはその子がまだ一人でできる余地を残した働きかけであった。しかし、子ども同士の関わりから一緒に活動する中で同じ対象と一緒に向かい、その中で自身ができることを探るという可能性を得ることができた。岡本(2005)は子どもの自立に関して、多くの教室で子どもたちが求められるのは「ヒトリデ ハヤク デキルコト」であることであることだとしている。教師の働きかけの多くは、その子が一人だけでできることを願って、その子が今できる余地を残している。本研究で明らかになったのは、むしろ依存させることを通して、見てくれない子の注意をつくり、その中でできることを一

緒に探るという可能性であった。

今後の課題は、第一に見ることを通して浮上する言葉の問題である。プレゼンテーションIでは見ることを通して自分がどこまで理解しているかという言葉が浮上したものの、「こうするんだよ」という「教える-教えられる」の関係をつくりだし、意図を探ることができなくなってしまったという事例を紹介した(渡邊, 2017)。見てどういった言葉を浮上させ、どういったコミュニケーションをつくるかの検討はできなかった。第二に、筆者自身が一から見ることを通して学び合う関係をどうつくっていくかについてである。A 小学校の井戸先生の教室はいつも他者と関わりながら学びをつくるという挑戦を行っており、その土壌ができていた。しかし、一からそういった学びをつくることを目指した際、どういった可能性や壁があるのかは検討されていない。以上二点を今後の課題とし、検討を進める。

引用文献

R. K. ソーヤー著 森敏昭・秋田喜代美・大島純・白水始監訳(2016)『学習科学ハンドブック 第二版 第2巻 効果的な学びを促進する実践/共に学ぶ』北大路書房。

参考文献

岡本夏木(2005)『幼児期-子どもは世界をどうつかむか-』, 岩波新書。
無藤隆(1997)『協同するからだことば』, 金子書房。
佐伯胖(2004)『「わかり方」の探求 思索と行動の原点』, 小学館。
同上(2010)「模倣と学び」, 佐伯胖(監修)・渡部信一(編)『「学び」の認知科学辞典』, 大修館書店, pp. 167-185。
佐藤学(2012)『学校を改革する 学びの共同体の構想と実践』, 岩波ブックレット。
渡邊哲也(2017)「低学年児童の学び合いにおける模倣学習の可能性」, 『山形大学大学院教育実践研究科年報』第8号, pp. 254-257。

Possibility of “looking” in Lower Graders’ Collaborative Learning
Tetsuya WATANABE