

# 生活科授業における選出児の役割について

水野信輔\*・的場正美\*\*

## I 本研究の対象と目的

小中学校の大人数の学級において、全ての児童・生徒の発言や言動に注意を払いながら授業を展開することは困難を伴うので、特定の児童・生徒を選出し、授業を計画・実施する手法がとられてきた。その名称は、抽出児、注目する子、追う子、選出児童、選出生徒など様々な名称で呼ばれてきた。抽出児という名称が、大学の研究紀要や学会の機関誌に登場するのは1960年代からである。心理学の分野では、沢田慶輔等（1962）の研究報告において、抽出児の詳細な検討のために、抽出児が設定されている。授業研究および授業分析の領域では、1961年に公刊された重松鷹泰の『授業分析の方法』（明治図書）の研究がある。そこでは、授業記録に全体の授業逐語記録とは別に、5人の抽出児の記録が記載されている。「自ら命名した“授業分析”を提唱したのは1954年」であったと日比裕が明記してある（日比裕、1978、19）こと、そして、最初の授業分析の対象として取り上げた授業は、名古屋市立六反小学校2年社会科「おみせやさん」であったと言われていることを考えると、1950年代後半には抽出児の考えが出されてきた。重松鷹泰、上田薫らによる1962年の著作（重松、他 1962）では、1961年の富山市立堀川小学校で実施された「5年理科『松』」（牧野1962）の授業逐語記録にT児とY児の活動が記載され、T児とY児を抽出児と呼んで、分析がなされている。1962年代には、抽出児という名称が学校現場と授業研究者の間に広まりつつあったといえよう。

抽出児に関する学術的研究は田上哲の研究がある。田上は特別支援教育における対象児や欧米における“target child”と比較して授業研究における抽出児の特徴を明らかにしている（田上2008）。諸外国では、イギリスにおいて、Pete Dudleyがcase pupilsと呼ばれる3人の子どもを授業研究に設定している（Dudley 2011）。ここでは重点的に観察する子ども、授業後にインタビューする子ども、討論し分析する子どもとして位置づけられている。

一方、実践研究においては、学校現場に生活科が導入され、その教科の研究授業の際の観察記録をとる際に、これまでの一定の固定された空間での活動とことなり、教室外での活動を記録・観察することに困難があった。そこで例えば、新城市立新城小学校など幾つかの学校の研究授業、グループの中から幾人かの児童を選出して、その児童を中心に観察し、記録する方法がとられた。以後、本研究では、選出された児童を抽出児という代わりに選出児と呼ぶことにする。

特定の児童や生徒を選出して、生活科に限らず、授業研究において、そこで工夫された手立て（単元構成や授業構成、活動構成に至るまで）を検証する際、選出児童・生徒を設定し、その子どもの授業における具体的な学び、育ち具合からそれぞれの有効性や妥当性を見解く手法が一般的である。一斉指導を基本とする学習においては、学習者全体の学びや育ちの伸長を図ることが目標となるが、とりわけ、一人ひとりの児童の主体的な活動の表出を大事にする生活科においては、学習者全体の学び、育ちを見取る全体傾向の把握と合わせて、この単元学習における「この子（＝選出児童・生徒）」の具体的な学び、育ちにこだわり、そこから授業を検証し、成果と課題を明らかにすることが大切である。

本研究では、研究の対象を生活科における抽出児あるいは選出児に限定して、次の点を解明すること

\* 名古屋市立黄金中学校、\*\* 東海学園大学教育学部

を研究目的とする。第1点は、生活科における授業の成果と課題の導き出しとなる、一つの単元学習における「選出児」はどのような考え方に基づいて、どのように選定すべきかということである。第2点は、こうした選出児の具体的な学び、育ち具合から生活科の授業の検証がどの程度できるのかということである。第3点は、一人ひとりの児童の主体的な活動の表出を大事にする生活科における選出児の果たす役割と教師の働きを明らかにすることである。

## II データの収集と研究の方法

本研究のために収集されたデータは、執筆者が愛知教育大学附属小学校名古屋校において1997年に実施した授業記録（生活科第2学年：単元名「私たちの街は黄色でいっぱい」）である。その他、愛知教育大学附属小学校名古屋校の発刊している『附属名古屋小学校研究紀要』、選出児あるいは抽出児に関する論文や著作をデータとして収集した。

これらの文献を解釈する場合には、論争や想定される読者、執筆者の立場を明らかにして事実を照らして解釈するという文献批判の方法をとる。また、実践記録を分析する手順としては、1) 授業者が選出する選出児の要件の明確化、2) 授業計画の段階区分、3) 授業者の支援の類型化：A「場の確保」、B「道具や材料の保障」、C「助言」の3種類、4) 選出児の段階毎の活動の記述、5) 以上の記述をもとにした総合的な解釈をとった。

実践記録のデータについて述べると次の通りである。

- ・ 学年：第2学年
- ・ 児童：男19名、女20名
- ・ 教科：生活科
- ・ 学年：第2学年
- ・ 単元名：私たちの街は黄色でいっぱい
- ・ 実施時期：1997年1月—2月
- ・ 総時間：18時間

## III 選出児選定の要件

適切に選出児を選定するためには、生活科における単元学習の在り方、生活科における児童の学び、育ちを見取る視点を明らかにすることが必要である。

### III-1 生活科における単元観

生活科における教科目標は「具体的な活動や体験を通して、自立への基礎を養う」ことである。生活科の学習における具体的な活動や体験は、低学年の児童の生活をより豊かなものにしていく契機としての役割をもっている。低学年の児童にとっての「自立」とは、彼らが生活する具体的な実生活の中における自立であり、自立への「基礎」とは、より豊かな生活につながるための「基礎」である。そして基礎を「養う」とは、その基礎はそれぞれの具体的な活動や体験によって完成されるのではなく、幾つかの単元学習を通じて具体的な活動や体験が低学年の児童の生活の中に繰り返し積み重ねられていくことで徐々に形作られていくものであることを表している。

このように見てくると、生活科の授業作りに際しもっとも大事にしなければならないのは、それぞれの具体的な活動や体験が子どもたちの実生活ときちんと結びついているか、またこうした具体的な活動や体験の積み重ねが子どもたちの生活をより豊かなものにしていけるかどうかといった観点から単元学

習を構成することである。生活科における具体的な活動や体験、自立への基礎は、どれも子どもたちの生活実態に深く根ざしている。

### Ⅲ－２ 生活科における児童観

生活科の学習を通じて、子どもたちは具体的な活動や体験を通じて、子どもたちは学習対象に関する様々な気づきを獲得し、その気づきの深まりに沿って、対象に対するかかわり方も深めていく。そして、この「気づきの深まり」と「かかわり方の深まり」双方を通じて、「対象に対する見方」を広げていく。この時、対象に対する「気づきの深まり」を促進し、それに基づきさらに具体的な対象に対する「かかわり方の深まり」を推進していくのは、子どもたちの「願い」である。新しい気づきの深まりから対象に対する新たな願いが生まれ、その願いの達成に向けて、対象に対する新たなかかわり方を探り、対象に対する見方を広げていくのが生活科における子どもの育ちの過程である。

このように見てくると、生活科の授業を通じて、その子がどのように学び、育ちを獲得していったかを「願い」という視点から見取することは可能であると考えられる。その子が対象にどのような願いをもっているのか、またどのような願いに基づいて対象にかかわり、その願いを達成していく中で、気づきを深めながら対象に対する見方をどのように広げていったのかを、授業中の子どもの姿の中に見取り、支えていくことが大切である。

### Ⅲ－３ 子ども相互の学び合い

生活科がとりわけ一人ひとりの主体的な活動を大事にする教科であることは先に述べた。しかし、このことが生活科における子ども相互の学び合い、高め合いを否定するものではない。確かに低学年の子どもにとって、自らの学びを他者の学びに繋げ、相互に比較し合いより高次の学びに高めていくことは、中・高学年の子どもに比べて困難が伴うことであり、中・高学年と同水準のものを期待することはできないが、だからと言って低学年の子どもにとって、対話的な学びにつながるこうした相互の学び合いは不可能ではない。低学年という発達段階を十分考慮することで、低学年なりの子ども相互の学び合い、高め合いを促すことは可能である。

そもそも一斉授業において一人ひとりの子どもの学び、育ちの伸長を図るには、こうした子ども相互の学び合いの成立が前提である。授業は極めて意図的な取組である。限られた時間内に、一定の学び、育ちを保障するために教師には目標の明確化、学習内容の精選、授業の効率的な進め方など様々な工夫が求められるが、この授業を通じて育てなければならない「この子」を意図的に選定することも教師の大事な工夫の一つである。「この子」を意図的に選定するということは、他の子を育てないということでは勿論ない。「この子」をここで確実に育てることにより、「この子」の学び、育ちが他の子どもの学び、育ちを支えていくという強い信念をもって意図的に「この子」を選定することが大切である。

具体的な活動や体験に主体的に取り組ませる生活科の授業では、一見すると子どもそれぞれが思い思いの取組をしていることが多い。その中で子どもに一定の学び、育ちを保障するためには、子ども相互の学び合い、高め合いを前提として、この単元学習を通じて、「この子」を確実に育てるという明確なねらいをもって授業作りを進めることが不可欠である。なお、ここで育てるべき「この子（＝選出児）」は、これまでの経験知から、一つの単元学習では1～2名程度が適切である。

### Ⅲ－４ 選出児選定の要件

以上Ⅲ－１～Ⅲ－３を通じて、選出児選定の考え方（要件）をまとめると以下の通りである。

- ◎ 学習対象に身近にかかわれる生活実態にある。
- ◎ 学習対象にかかわる具体的な願いをもっている。
- ◎ 自分の学びを基に他の児童との学び合いが期待できる。

こうした3つの要件より選出児を選定し、「この子」の学び、育ちを確実に保障していくことが生活科の授業作りには大切である。

## Ⅳ 実際の授業の単元構想と授業展開

実際の授業の単元構成と授業展開を以下に示したい。

### Ⅳ－ⅰ 単元構成（単元名「私たちの街は黄色でいっぱい」第2学年）

#### （１）単元目標

単元の目標は当時の学習指導要領の区分と愛知教育大学附属小学校において設定された目標を参考に次のように設定した。

- 自分達の住む街に対する自分なりの願いを生かしながら、進んで街探検をしたり、目や身体に障害がある人たちの安全な生活を守り支える様々な設備や、人々などの様子を探っていきたりすることができる。また、これからも進んでいろいろな人たちと適切にかかわってこうとすることができる。  
＜関心・意欲・態度＞
- 自分たちの住む街の様子を安全な生活という視点から見つめ直し、点字や点訳ボランティアの人たち、盲導犬などに着目して目や身体に障害がある人たちと望ましいかかわり方を試行錯誤しながら身に付けていくことができる。  
＜思考・判断＞
- 「自分達の住む街にはいろいろな人たちが安全に暮らしていけるような様々な設備や人々がいて優しい街なんだな」「自分達の街に住んでいるいろいろな人たちと適切に対応することが大切なんだな」などといったことに気付き、自分達の住む街に対する見方を広げていくことができる。  
＜気付き＞

#### （２）指導計画（18時間完了）

指導計画は総計18時間である。その計画を、当時の愛知教育大学附属小学校において設定した学習の段階に整理して記述すると次の表1のようである。

表1 指導計画

	学 習 活 動	活動を保障する教師の支援
気 付 く 段 階  6 時 間	<p>1 子どもたちの通学路のSLを見て気付いたり感じたりしたことを発表し、学校周辺の様子を探検する。 (1) 段差のない歩道や公衆電話、公園の入り口、交通標識などのSLを見て気付いたことを発表し、学習のめあてをつかむ。</p> <p style="text-align: center;">自分達の街探検をしよう</p> <p>(2) 街にある様々な設備を色に着目して、学校周辺を探検する。 (3) 街探検で見つけたものを色別にマップにまとめる。</p> <p>2 自分達の街に対する自分なりの強い願いをもつ。 (1) 色分けしたマップを見て、気付いたことを発表する。 (2) これからこんなことがしたいという自分なりの願いをもつ。</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 街にある様々な設備の中で、多くの人を利用している物を取り上げ、それぞれの色に着目させる。</li> <li>○ 探検で見つけた設備を赤・青・黄・緑色に分類し、マップにまとめさせる。</li> <li>○ 交通標識の色を基に、黄色が安全を守る色であることをとらえさせる。</li> <li>○ 「数が多かった黄色の設備の役割を探っていきたい」などの願いをもたせたい。</li> </ul>
試 す 段 階	<p>1 黄色い設備の役割を探っていくことについて、自分なりの強い願いをもつ。</p> <p style="text-align: center;">黄色い設備の役割を探ろう</p> <p>2 車椅子に乗ったり、点字タイルの上をアイマスクをして歩いたりする。</p> <p>3 こうした活動を振り返り、これからどんなことがしていきたいか新たな願いをもつ。</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 点字タイルや段差のない歩道の様子をSLで見せる。</li> <li>○ 黄色の設備の役割を利用している立場から追究させたい。なお点字タイルは段ボールに半球を付けたもので代用する</li> <li>○ 体育館でマットを使って段差を作る。また点字タイルの上を歩行する際には杖を持たせ、歩行の困難さを実感させる。</li> <li>○ 黄色の設備の役割や目に障害がある人達が安全な生活を送る上での困難さ気付かせ「目に障害がある人達はやってどうやって安全な生活を送っているかを探っていきたい」などの願いをもたせたい</li> </ul>
10 時 間	<p>1 目に障害がある人たちの生活を探っていくことについて自分なりの強い願いをもつ。</p> <p style="text-align: center;">目に障害がある人たちの暮らしぶりを探ろう</p> <p>2 目に障害がある人たちの生活を支えているものに対して、自分なりの考えを試したり、工夫したりする。 (1) 点字の見本を見て、点字を読んだり、書いたりする。 (2) 点訳ボランティアの人の話を聞く。</p> <p>(3) 盲導犬について知り、盲導犬の活躍ぶり取材する。</p> <p>3 これまでの取組を振り返り、これからどんなことをしていきたいか新たな願いをもつ。</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 点字、点訳ボランティア、盲導犬を順に取り上げる。</li> <li>○ 点字が付いている設備と付いていない設備があることに気付かせ、目に障害がある人たちの暮らしに目を向けさせる。</li> <li>○ 点訳ボランティアを招き、作業内容や目に障害がある人たちへの接し方などについて話をしてもらう。</li> <li>○ 盲導犬センターへ出掛け、盲導犬の歩行訓練を体験させる。</li> <li>○ これまでの取組を振り返り、「もう一度自分達の街を探検したい」などの願いをもたせたい。</li> </ul>
振 り 返 る 段 階  2 時 間	<p>1 街探検をしていくことについて自分なりの強い願いをもつ。</p> <p style="text-align: center;">自分達の街をもう一度見直そう</p> <p>2 これまでの学習を基に、街にある安全を守る設備の様子を改めて見直すために再度、街探検をする。</p> <p>3 2回目の街探検を振り返り、これからの自分の生活の中で生かし、自分の生活をより豊かなものにしていこうとする願いをもつ。</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 黄色の設備に限らず、様々な設備が多くの人たちの安全を守るために設置されていることに気付かせる。また名古屋ドームが「ハートビル」に指定されていることにもふれ、施設としても多くの人たちの安全を守る工夫をしていること事態に目を向けさせる。</li> <li>○ こうした設備や施設は学校周辺だけでなく、自分の生活圏にもあることに気付かせる。</li> <li>○ 「人に優しい街になるには、こんな工夫があるといいなあ」「自分でしていけそうなこと(障害がある人たちに声を掛ける・歩道通路を確保するなど)はしていきたいなあ」などの願いを生かし、これからは生活していくことを勧める。</li> </ul>

## V 選出児の様子

本単元は、子どもの学習対象に対する「願い」を軸に、「気付く」「試す」「振り返る」という3つの段階により構成されている。各段階にはそれぞれに具体的な活動や体験を位置付け、その活動や体験を振り返らせることで、子どもは気付きを深め、次の段階につながる新たな願いをもち、かかわり方を深めていく。この3つの段階の中で、もっとも子どもが試行錯誤を繰り返しながら活動や体験に没頭し、自分の願いを基に主体的に学ぶ段階は「試す」段階である。そうした意味合いから、選出児が教師の支援を受けながら、どのように学び、育っていったかを「試す」段階を中心に見ていくことにする。

また、本実践における選出児の学びや育ちを支える教師の具体的な支援はA「場の確保」、B「道具や材料の保障」、C「助言」の3種類で、Cは個別の助言としてC1「かかわり方に満足していけるような助言」とC2「気付きをうながすような問いかけの助言」を、全体に対する助言としてC3「気付きの深まりを促す助言」とした。

なお、この実践は本研究テーマを受けた実践ではないので、Ⅱ-1で示した、選出児の選定の考え方(要件)を踏まえたものではないが、この実践を見直し、その課題を通じて本研究テーマに迫る足がかりとしたい。

### V-i 選出児のプロフィールと「気付く」段階までの取組

本実践ではA男とB女の二人の選出児を設定した。「気付く」までの段階における2人の選出児の様子を示したい。

#### ア A男について

##### プロフィール

自分達の街には大勢の人が生活していることには目が向きつつも、目や身体に障害がある人達たちとどう接すればいいのか、またそうした人たちの暮らしと街にある設備の役割を結び付けてとらえることはできていない。

##### 「気付く」段階までの取組

学校周辺の街探検には進んで取り組み、自分達の街にある様々な設備を色別に見て回る。探検後、街マップを作り、赤や黄色の設備がたくさんあることに気付いた。そして赤や黄色にはそれぞれ意味があることを知り、「色にはいろいろな意味があるんだな」とつぶやき、改めて自分達の街にある黄色の設備の役割を探っていくことに意欲をもった。

#### イ B女について

##### プロフィール

自分達の街には様々な設備があることにはよく気付いているが、それらが誰のために、どんな役割を果たしているかにまでは気付いていない。また困っている人を見かけても何とかしてあげたいという気持ちはあってもどうしてあげればいいのか分からず迷ってしまうことが多い。


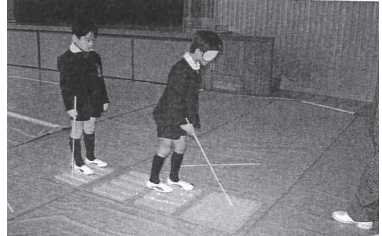
##### 「気付く」段階までの取組

学校周辺の街探検では、一緒に回った友達にいろいろと案内するなど意欲的に設備を見て回った。その中で段差のない歩道に興味をもち、点字タイルと横断歩道などとセットになっていることに気付いた。そして黄色が相手に対して優しい色であることに気付き、黄色の設備の役割について探っていくことに意欲をもった。

V-ii 「試す」段階のA男の様子

「試す」段階を第7時と第8時の段階と第9時と第10時及び第11時と第12時の3区分にしてA男の様子を示すと以下のようである。

(1) 「試す」段階（第7・8時）の様子

教師の支援	A男の反応（つぶやき）
<p>&lt;車椅子に乗る場面&gt;                      A：子ども同士の交流の場                      B：車椅子                      C1：頑張ってやれたね。どれが一番安全か試してるのもいいよ。</p>	<p>段差があるとやっぱり怖いな。坂道がついているコースでも試してみようかな？</p> 
<p>&lt;車椅子を押す場面&gt;                      A：子ども同士の交流の場                      B：車椅子                      C2：坂道があるのとないのとではどんな違いがあるのかな。</p>	<p>うまい。うまい。ほら坂道があるとうんと楽ちんでしょ？ さっきと全然違うよ。</p>
<p>&lt;点字タイルを歩く場面&gt;                      A：子ども同士の交流の場                      B：点字タイル、杖                      C2：真っ暗で歩くとどんな感じがしたかな。                      C3：点字タイルや段差のない歩道だけで大丈夫かな</p>	<p>まっすぐ歩けたけどやっぱり怖いよ。思ったよりも難しかったな。とても大変だったよ。</p> 




【見方の広がりにつながる気付き】

- ・ やっぱり、坂道があった方が簡単で登りやすいな。
- ・ 真っ暗で怖かったし、まっすぐ歩くのは難しいなあ。目に障害がある人たちは大変なんだな。

(2) 「試す」段階（第9～12時）の様子

教師の支援	A男の反応（つぶやき）
<p>&lt;点字で書く練習する場面&gt;                      A：子ども同士の交流の場                      B：点字表記プリント                      C1：うまく書けてるね。名前の他に住所も書いていいよ。お隣さんと相談しながらやってもいいよ。</p>	<p>これはこうやって書けばいいんだよね。そうか、数字も点字で書かなきゃいけないんだね。</p>


<p>&lt;粘土の点字を読む場面&gt;                  A：子ども同士の交流の場                  B：点字表記プリント、アイマスク                  C1：なかなかうまく読めたね。                  C2：指で読んでみてどうだったかな。いろいろ字を換えてあってみるのもいいよ。</p>	<p>これは、ボツボツが多いぞ。きっと数字だよな                  難しいなあ。慣れないと読めないなあ。</p> 
<p>&lt;点字を解説する場面&gt;                  A：子ども同士の交流の場                  B：実際の点字例                  C1：読むのに挑戦してるね                  C2：同じ「お金」のことなのに、点字ではどうして違うんだろうね。</p>	<p>よし、読んでやるぞ。同じ「お金」のことも書き方が違ってよ。点字のある場所までどうやって行くんだろう。</p>



【見方の広がりにつながる気付き】

- ・ 点字は覚えるのが大変だけど、目に障害がある人にとってはとても大切なものなんだね。
- ・ でも点字が書いてある場所までどうやって行くのかな？場所が分かっているのかな？

(3) 「試す段階」(第13～16時)の様子

教師の支援	A男の反応(つぶやき)
<p>&lt;講師の話聞く場面&gt;                  A：ボランティア講師の話                  B：点訳物、盲導犬の本                  C3：目に障害がある人たちをどうやってお手伝いするのが一番いいんだろうね。本当の様子を見るのもいいですね。</p>	<p>へえ、自分でもいろいろなことができるんだなあすごいや、ガイドヘルパーさんや盲導犬って偉いなあ。</p>
<p>&lt;ガイドヘルパーする場面&gt;                  A：子ども同士の交流の場                  B：杖、アイマスク                  C2：うまくできたね。次は助けてもらう役をしよう</p>	<p>あんまり早く歩くと離れちゃうから、後ろを見ながらしないとね。曲がる時は言ってあげるといいよ。</p>
<p>&lt;盲導犬と歩く場面&gt;                  A：盲導犬との交流の場                  B：アイマスク                  C1：うまく、一緒に回ってこれたね。                  C2：一緒に歩いてみてどんな感じがしたかな。</p>	<p>曲がる時が一番怖かったけど、ちゃんと歩けたよ。何だか思ったよりも力が強いなあと感じたよ</p> 






【見方の広がりにつながる気付き】

- ・ 目に障害がある人たちも自分でやれることってたくさんあるんだね。
- ・ 何でもかんでも手伝ってあげればいいじゃないんだな。

V-iii 「試す」段階のB女の様子

「試す」段階をV-2と同様に第7時と第8時の段階と第9時と第10時及び第11時と第12時の3区分にしてB女の様子を示すと以下のようなものである。

(1)「試す」段階(第7・8時)の様子

教師の支援	B女の反応(つぶやき)
<車椅子の乗る場面> A: 子ども同士の交流の場 B: 車椅子 C1: 頑張ってるね。その調子 C2: 溝がない時と比べるとどうだったかな。	溝に車輪がはさまっちゃったよ。これりゃ、大変だ。さっきは簡単に動かせたのにな。
<車椅子を押す場面> A: 子ども同士の交流の場 B: 車椅子 C1: 上手にお手伝いできてるね。 C2: 押し方にも何かコツがあるのかな。	そう、そう。車輪の位置を合わせてやれば大丈夫だよ。ね、簡単に降りられるよ。 
<点字タイルを歩く場面> A: 子ども同士の交流の場 B: 点字タイル、杖 C2: 普通に歩く時と比べて何か違ってたかな。 C3: 点字タイルや段差のない歩道だけで大丈夫かな	真っ暗はやっぱり怖いよ。だから目が見えないとなかなか最初の一步が進めないね。



【見方の広がりにつながる気付き】

- ・ 車椅子は簡単に乗れたけど、溝のないコースの方が楽に行けたよ。
- ・ 点字タイルや杖はあると便利だけど、目が見えないとやっぱり怖くて一步が出ないよ。

(2)「試す」段階(第9~12時)の様子

教師の支援	B女の反応(つぶやき)
<点字で書く練習する場面> A: 子ども同士の交流の場 B: 点字表記プリント C1: しっかりとプリントを見て書くといいよ。できたら友達と確かめてね。	見て、見て。これであってるよね? ええと、ここはどうかかな?



<p>&lt;粘土の点字を読む場面&gt;                  A：子ども同士の交流の場                  B：点字表記プリント、アイマスク                  C2：うまく読めたかな。目で読むのとどう違うかな</p>	<p>何て書いてあるのかな？指だけじゃ分からないよ。ええと「い」って書いてあるのかな？</p>
<p>&lt;点字を解説する場面&gt;                  A：子ども同士の交流の場                  B：実際の点字例                  C1：もう知っているのもあるね。                  C2：点字が付いていないところもあるのかな。</p>	<p>これ、見たことあるよ。そうかこんなことが書いてあったんだな。でも点字が付いていないところはどうするんだろう？</p>



【見方の広がりにつながる気付き】

<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 点字は、目に障害がある人にとってはとても便利なものなんだな。</li> <li>・ でも点字がないところはどやうやって分かるんだろう？何か分かる方法があるのかな？</li> </ul>
---

(3) 「試す段階」(第13～16時)の様子

教師の支援	B女の反応(つぶやき)
<p>&lt;講師の話聞く場面&gt;                  A：ボランティア講師の話                  B：点訳物、盲導犬の本                  C3：目に障害がある人たちをどうやってお手伝いするのが一番いいんだろうね。本当の様子を見るのもいいですね。</p>	<p>へえ、これみんな点字で書いてあるんだ。すごいなあ。色々な人や盲導犬がお手伝いしてるんだ</p> 
<p>&lt;ガイドヘルパーする場面&gt;                  A：子ども同士の交流の場                  B：杖、アイマスク                  C2：ガイドヘルパーさんをやってみてどうだったかな。</p>	<p>斜め前に立つんだったよね。ゆっくり歩くからね肩に手をかけて。じゃあ、出発します。</p>
<p>&lt;盲導犬と歩く場面&gt;                  A：盲導犬との交流の場                  B：アイマスク                  C1：ちゃんと一緒に行ってこれたね。うまい、うまい。                  C2：一緒に歩いてみてどんな感じがしたかな。</p>	<p>アイマスクをして最初は怖かったけど、足がずっと出せたよ。ちゃんと回ってこれてよかった。</p> 



## 【見方の広がりにつながる気付き】

- ・ 点字だけでなく、ボランティアの人や、盲導犬がお手伝いしてるんだね。
- ・ 無理じゃなくて、相手の人に優しくお手伝いすることが大切なんだね。

## VI 単元を通じた選出児の分析と実践の反省

では、こうした選出児の分析から、この実践の目標達成具合や手立て（支援）の有効性はどのように導き出すことができるのか、単元全体を通して深められた気付きやかかわり方の変容を追って見ていきたい。

本単元は、生活科の第2学年の内容（1）を受けるものである。本学級の子どもたちの実態と照らし合わせ、「点字や盲導犬、ボランティアの人たちなどを含む、身体に障害がある人たちの安全を守る設備や人々」を教材化し、「自分達の住む街」を学習対象に設定し、次のような育ちの獲得を目指した。

自分なりの願いを生かしながら、気付きやかかわり方の深まりに伴って広がっていく「多くの人たちが共存していけることを目指して設置された街の設備の役割」「そこに生活する一員としての他の人たちへの適切な対応の仕方」などといった自分達の街に対する見方の広がり

## VI - i A男の育ち

A男はまず「学校周辺の色集めや街の色マップ作り」を通じて、以下のような気付きを得ていった。

- 学校の回りにはいろいろな色がたくさんあるんだな。
- 黄色には安全を守るという意味があるんだな。

そして、こうした気付きを基に新たな願いをもって「車椅子試乗や点字タイル歩行、点字探し・解読」へとかわっていった。そして、そのかわりを通じて、以下のような気付きを得ていった。

- 段差のない歩道や点字タイルがあると助かるね。
- でも困ることもあるだろうなあ。

さらに、こうした気付きを基に新たな願いをもって「ボランティアの人や盲導犬との触れ合いや学校周辺の見直し」へとかわりを深め、以下のような気付きを深めていった。

- 何でも手伝ってあげればいいんじゃないんだ。
- みんなが安全に暮らせる街がいいなあ。

実践前 A男は、学校周辺にある様々な設備が多くの人々の安全を守る役割があることや、身体に障害がある人たちの安全を守るために自分がどう接すればいいのか適切な対応の仕方について十分認識していなかった。しかし本単元の学習を通じて、いくつかの支援に支えられながら、自分の願いに基づき対象に共感的にかかわり、気付きを深め、その結果として「多くの人たちが共存していけることを目指して設置された街の設備の役割」や「そこに生活する一員としての他の人たちへの適切な対応の仕方」などといった「自分たちの街に対する見方」を広げていくことができたと思う。

また A 男はこの単元の学習中、家族で買い物に出掛ける時に、お店に並ぶ商品に点字がついていないか調べたり、目に障害がある人だけでなく、耳に障害がある人たちとも接したいと手話にも興味を持ち、簡単な手話を友達の前で披露する場面が見られた。こうした姿に、単元学習を通じて獲得した育ちを自分の生活に生かし、自分の生活をより豊かなものにしていこうとする A 男の自立への基礎を見出すことができると考える。

#### VI-ii B 女の育ち

A 男同様に、B 女の育ちについても概観したい。B 女はまず「学校周辺の色集めや街の色マップ作り」を通じて、以下のような気づきを得ていった。

- 道沿いには黄色の物が多いなあ。
- 黄色は近寄らないという意味だけじゃないんだ。

そして、こうした気づきを基に新たな願いをもって「車椅子試乗や点字タイル歩行、点字探し・解読」へとかかわっていった。そして、そのかわりを通じて、以下のような気づきを得ていった。

- 点字タイルがあるとやっぱり便利だな。
- でも点字がないところはどうするのかな。

さらに、こうした気づきを基に新たな願いをもって「ボランティアの人や盲導犬との触れ合いや学校周辺の見直し」へとかかわりを深め、以下のような気づきを深めていった。

- 優しくお手伝いすることが大切なんだな。
- みんなが安全に暮らせる物がいっぱいあるといいなあ。

実践前 B 女は、学校周辺には様々な設備が多くあるが、それがどんな役割があるのかや、身体に障害がある人たちの安全を守るために何をしてあげればいいのか適切な対応の仕方について十分認識していなかった。しかし本単元の学習を通じて、いくつかの支援に支えられながら、自分の願いに基づき対象に共感的にかかわり、気づきを深め、その結果として「多くの人たちが共存していけることを目指して設置された街の設備の役割」や「そこに生活する一員としての他の人たちへの適切な対応の仕方」などといった「自分たちの街に対する見方」を広げていくことができたと考える。

また B 女はこの単元の学習後、休日を利用して家族で再度、盲導犬訓練センターを訪れたり、盲導犬育成基金の一環であるテレフォンカード回収に家族ぐるみで取り組んだりしていった。A 男同様、こうした姿に、単元学習を通じて獲得した育ちを自分の生活に生かし、自分の生活をより豊かなものにしていこうとする B 女の自立への基礎を見出すことができると考える。

このように、本単元において A 男、B 女の選出児を選定し、その単元全体を通じたそれぞれの育ちの過程を分析することで目標達成状況の把握や各手立て（支援）の有効性を導き出すことができた。

#### VI-iii 本実践の見直しと課題

ここまで、生活科の授業における選出児の様子について実践を通じて見てきたが、さらに生活科の授業の質を上げていくために、改めて本実践を「選出児選定の考え方(要件)」と照らし合わせながら見直し、課題を明らかにしたい。

Ⅲ-4で示した「選出児選定の考え方」の3つの要件とは以下の通りであった。

- ◎ 学習対象に身近にかかわれる生活実態にある。
- ◎ 学習対象にかかわる具体的な願いをもっている。
- ◎ 自分の学びを基に他の児童との学び合いが期待できる。

選出児のプロフィールで記述した通り、A男、B女ともに「自分達の街」とどのようにかかわり、その中でどのような認識をもっているのか（生活実態）、また、「自分達の街」とかかわる中でどのような願いをもっているのか（願い）という観点から本単元学習において育てられるべき選出児に選定した。そしてⅡ-2「授業の実際」で述べたようにA男、B女が「気付く」「試す」「振り返る」の3つの段階に位置付くそれぞれの学習活動に対してどんな願いを持つか想定し、その願いを達成するためにもっとも効果的な場の確保や、道具や材料の保障、助言を与えながら二人の学びを支援し、その結果、二人とも期待した育ちを獲得することができた。

しかしながら、子ども相互の学び合い、高め合いを前提とした3つ目の要件を踏まえて選出児を選定することが不十分であったことが課題として浮かび上がってくる。この3つ目の要件は他の2つの要件と異なり、これから学ぶ単元学習で扱う内容とその子自身の関係よりも、その子自身の学び方の特性による、他の児童との関係に主眼を置くものである。子どもの学び方には様々な特性があり、そこに善し悪しの区別はないが、他と子と一緒に学べるという望ましい学び方はある。しかし、そうした望ましい学び方はどの子も教師の指導によって十分身に付けることが可能である。したがって、この3つ目の要件によって選出児を選定するという事は、その時のその子の学び方の望ましさを固定的にとらえるのではなく、これからさらに望ましい学び方が身に付くことを前提に、その時のその子の学び方の望ましさをしっかり把握し、その子の学びをその子の中だけに限定的にとらえるのではなく、周りの子どもとの相互作用で高まっていくであろうという見通しをもって支えていく構えをもつことである。

先の実践では、A男、B女の学び方の特性を踏まえ、とりわけ「試す」段階における教師の支援を受けた際の気付きやかかわり方の変容を分析する必要があると考えた。たとえば、「試す」段階の第8時、13時において気付きの深まりを促す全体への問いかけ（C3）に対するA男とB女の反応を、二人のそれぞれの学び方の特性を踏まえて周りの子とのやり取りを含めて分析することが大切であった。そうすることで、手立てC3の有効性の裏付けをさらに明確にすることができたのではないかと考えた。またこうした支えを通じてA男、B女それぞれの学び、育ちがさらに伸長され、A男、B女の学びが学習者全体の学び、育ちを促していった可能性があったと考える。

## Ⅶ 生活科における選出児の役割と、教師の働き

### Ⅶ-ⅰ 生活科における選出児の役割

これまで、授業を通じて子どもがどのような学び、育ちをどのように獲得していったのかを検証する際の具体的な手がかりとしての選出児の役割にスポットを当て、よりよい授業作りにつながる、精度の高い検証ができるようにするためには、どのような考え方に基づき、選出児を選定したらいいのか、また選出児による授業検証はどのようになされるかを具体的な実践を通じて見てきた。

どの授業においても、こうした選出児を選定し、その子の学び、育ちを手がかりに授業の成果と課題を明らかにすることは有効であることは言うまでもないが、とりわけ、思考と活動が未分化である低学年の子ども一人ひとりの主体的な学び、育ちを大切にする生活科の授業においては、授業検証に限らず、

選出児を選定し、その子なりの学び、育ちをしっかりと支援していくことが重要である。

平成元年改訂の学習指導要領において生活科が教科として新設されて30年近くが過ぎ今回のものを含め、これまでに3度の改訂を経てきたが、子どもの発達段階に即して一人ひとりの子どもの学び、育ちをしっかりと支えていこうとする生活科の特質は薄れることはないし、今後も堅持されるべきものである。こうした生活科の特質から見れば、生活科において選出児を選定することは、授業検証の際に重要な手がかりを得るばかりでなく、一人ひとりの子どもの学び、育ちに寄り添う生活科授業作りに欠くことのできない必須の作業であることが分かる。一つ一つの単元学習において選出児を選定することは、生活科授業を通じて育てるべき子ども像を具体化することでもあるのである。

## Ⅶ－ⅱ 教師の働き

一人ひとりの子どもに寄り添い、願いに基づいてその子の学び、育ちを見取り、支えていくことで、一人ひとりの子どもを育てていくのが生活科授業の姿である。極論すれば、生活科における教師の働きとは豊かな具体的な活動や体験を通して、一人ひとりの子どもを育てることである。こうした働きを果たせる教師とはどのような教師であろうか。

### (1) 願いを醸成する教師

具体的な活動や体験を積んでも、そのかかわり方が平板なものであれば、かかわり方の深化は期待できないし、かかわり方の深化に伴って得られる気付きの深化も期待できない。生活経験の浅い低学年の子どもにとって、未知な学習対象との出会いも少なくない。そんな中、学習対象へのかかわりを促すには、学習対象に対して興味・関心を持たせるだけでなく、「こんなことがしたい」「こんなことができそうだ」という具体的な願いを持たせることが必要である。これから始まる単元学習の学習対象に関連するもの（書籍、作品など）を日頃から子どもの身近に置くなど学習環境を整備し、ある程度の時間を確保しながら学習対象への願いを醸成する伏線を敷くことがその後の活動や体験を豊かなものにするためには効果的である。

### (2) 相互の学び合いを一人の学び、育ちの支えに生かす教師

一人ひとりの子どもを育てるには、一人ひとりに寄り添うことが不可欠である。ここでいう一人ひとりとは選出児であることは言うまでもない。選出児こそ、この単元学習を通じて育てるべき具体的な子どもだからである。その際、教師が忘れてならないことは、一人の子どもの学び、育ちに他の子どもの育ち、学びが大きく影響を与えるという事実である。

こうした子ども相互の学び合いを考慮すれば、一人の学び、育ちを支えていく際、教師以外の支えを正しく見取り、支えていくことが選出児にとってより効果的な支えになる。こうしたことを踏まえて、全体に対する助言などの働きかけを効果的に仕組んでいくことが重要である。

### (3) 一人ひとりの子どもの学び方の特性を把握する教師

一人ひとりの子どもを育てることと、学級全体を育てることとは別ものではない。と言うよりも学級全体を育てることは、一人ひとりの子どもを育てることによって成し遂げられるものである。ある単元学習を通じて数人の子どもが育てば、その子の学び、育ちが他の子どもの支えになり、別の数人の子どもが育っていく。こうした単元学習が計画的・意図的に積み重ねられることにより、学級全体の学び、育ちが獲得されていくのである。この時、一人ひとりの子どもの学び方の特性を正しく把握し、その特性を生かしながら一人ひとりの育ちを支えていくことは学級全体の育ちをよりスムーズに発展させていく上で効果的である。個を指導することで全体を育て、全体を指導することで個を育てる教師の姿がここにある。

生活科教師の姿を(1)から(3)に分けて述べてきたが、(1)、(3)は生活科の授業以外の場面でも見られる姿である。このことは、生活科の授業は生活科の授業場面における教師の働きによつての

みでできあがるものではなく、他教科・領域指導を含めた学級経営における教師の働きによって形成されるものであることを意味している。とりわけ、低学年の子どもにとっては学校の全ての場面がそれぞれの学習の場であり、時間割上に位置付けられたその時間だけが学習時間ではない。学校生活全体の中で、いかに計画的・意図的に子どもを育てていくかが大事である。生活科授業の成功、失敗は授業以前の、授業以外の場での指導で決まると言っても過言ではない。

## VIII 結論と課題

設定した研究目的と対応して本実践の分析を通して明らかになった点を箇条書きにして示すと以下のようである。

第1に、選出児を選定する要件として、①学習対象に対して、どのような生活実態にあるか、②学習対象に対して、どのような願いをもっているか、③他の児童の学びに対して、どの程度の学び合いが期待できか、の3点がある。

第2は、選出児を設定し、観察し、記録として選出児毎に学習の様子を記述することによって具体的な学びが外化すなわち視覚化され、教師の上に述べた3つの手立てが有効に生かすことが可能となった。

第3の選出児の果たす役割と教師の働きについては、Ⅶ-2で示したように、3つのことが明らかになった。1) 選出児の具体的な活動の様子を詳細に観察することで、選出児に対する願いがその段階ごとに醸成される。2) 選出児の集団や一人学びにおける活動を詳細に観察し、把握することで、教師は相互の学びを基盤にした選出児の育ちを支援できる。3) 選出児の活動の把握は、選出児を通して、学級全体の一人ひとりの学びを実際的に把握する機会を与えてくれる。

実践者として個人的な反省をすれば、本研究で取り上げた実践は今から20年前のものである。Ⅶ-1の中でも触れたが、戦後、社会科、家庭科に次いで新設された生活科は誕生してから既に30年近くが経過した。平成10年度の学習指導要領の改訂時には「目標」表記の一部や「内容」が再構成(学年別に12項目あったものが1、2年合わせて8項目に)されたり、続く平成20年度の学習指導要領の改訂時には内容が1項目増えて9項目になったりと見直しが続いている。

時代と共に、目標や内容が見直され変化していくのは当然であるが、生活科が新設された経緯の中に読み取れる「子どもの発達段階に即して、一人ひとりの子どもの学び、育ちを支えていく」教科としての特質は、今後も生活科が生活科である以上変わらない。

そうした思いから改めて20年前の実践を読み解くと、荒削りの感は否めないものの、生活科の特質を踏まえながら、子ども一人ひとりに寄り添った実践であったと自負している。

そしてこの実践を通じて「生活科授業における選出児の役割について」の考察に迫ることができたと実感している。

今後は、新しい学習指導要領の中で生活科がどう変容しているのかを探り、その中で一人ひとりの子どもの学び、育ちを支える生活科授業の在り方について研究を進めていきたい。

選出児あるいは抽出児に関する研究は多い。これらの先行研究の分析は、具体的な選出児の事例分析を通じた理論的な考察が必要である。残された課題である。

IとⅦを水野と的場が共同で構想し、執筆した。Ⅲ-Ⅶは水野が単独で執筆した。

## 参考文献

- 沢田慶輔・野村東助・波多野誼余夫・大沢武志・伊藤隆二・高橋丈司・森正義彦・吉田章宏・神保信一・大橋一憲 (1962) 「「道徳」授業過程の心理学的分析 (第一報)」日本教育心理学会『教育心理学年報』1, p.109.
- 重松鷹泰 (1961) 『授業分析の方法』明治図書.
- 重松鷹泰, 上田薫, 八田昭平編 (1963) 『授業分析の理論と実際』黎明書房.
- 田上哲 (2006) 「学校教育実践の事例研究に関する一考察—抽出児の機能に焦点を当てて—」『香川大学教育実践総合研究』13, pp.23-32.
- 田上哲 (2008) 「授業研究における抽出児に関する基礎的研究」『九州大学大学院教育学研究紀要』11, pp.111-123.
- 田上哲 (2013) 『授業記録と抽出児に拠る授業研究に関する研究』(博士学位請求論文, 九州大学).
- 日比裕 (1978) 「授業分析の課題—回顧と展望」帝塚山学園授業研究所 (1978) 『授業分析の理論』明治図書, pp.17-44.
- 牧野英弘 (1963) 「5年理科『松』」重松鷹泰, 上田薫, 八田昭平編 (『授業分析の理論と実際』黎明書房, pp.515-554.
- 愛知教育大学附属名古屋小学校 (1997) 『研究紀要』36 pp.72-87.