

児童自らが探究課題を見出す単元デザインの検討

－第3学年の地域学習の事例－

村口飛鳥（大阪教育大学附属天王寺小学校）・黒上晴夫（関西大学）
泰山裕（鳴門教育大学）・小島亜華里（関西大学）

概要：本研究の目的は、自分と異なる視点を持つ他者との対話が、課題を自分ごととして捉えることに、どのように貢献するか検討することである。総合的な学習の時間は探究のプロセスがより重視される。課題を設定する際は、自分の視点だけでなく、異なる立場から捉えることが大切である。そこで本研究では、対話を通して学習テーマへの関心を高め、取り組むべき課題を自ら見出すことができるのではないかと考えた。分析の対象とするのは、対話の内容、振り返りの記述、教師による授業記録である。分析の結果、対話する学習活動が学習テーマに対する児童の認識と課題設定に影響していることがわかった。

キーワード：総合的な学習の時間、課題設定、対話、地域学習

1 はじめに

学習指導要領の改訂に伴い、資質・能力の育成がどの教科においても求められているが、総合的な学習の時間においては、自己の生き方を考えていくことが究極的な目標であることが記述から読み取れる。自己の生き方を考えるためには、学習課題を自己の生活や将来と関連づけるなど自分ごととして捉え、探究的に学ぶ必要がある。課題が自分ごととなるために必要な支援として、田村（2015）は事前に子どもの発達や興味・関心を適切に把握し、これまでの子どもの考えとの「ずれ」や「隔たり」を感じさせたりする工夫をしなくてはならないと述べている。そこで、自分と異なる視点を持った他者と対話し、今ある自分の知識や意識を一度問い直すというメタ認知的活動を行うことで、「ずれ」や「隔たり」を感じさせることができるのではないかと考えた。

2 研究の目的

本研究の目的は、対話が課題を自分ごととして捉えることに、どのように貢献するか検討することである。本研究では、対話を田島（2018）

の対話理論をもとに捉える。田島（2018）は、情報の共有/未共有の契機を横軸に、評価の肯定/否定の契機を縦軸に設定し、教室内で展開される交流をイントロダクション型会話、文化構築型会話、ディベート型対話、グローバル型対話、の4つに分類している。

3 研究の方法

本研究は、大阪教育大学附属天王寺小学校第3学年の地域学習をテーマにした、総合的な学習の時間を対象に調査する。調査期間は2018年4月から7月の4ヶ月間である。対象の児童は様々な地域から通学しているため、学校のある阿倍野という町との関わりが希薄である。地域学習を自分と関係づけ、課題を見出すことに、どの型の対話がどのように影響したのか、授業記録や児童の振り返りの記述をもとに分析する。

4 結果と考察

授業では振り返りとして、各自が得た情報を交流する、文化構築型会話の場を設けた。振り返りの記述を分析した結果、同じ活動を共にしてきた集団の中では、情報は肯定的に受け入れ

られ共有することができるが、自分の学びを問い直す機会は生じないことがわかった。しかし、自分が住んでもいない町の課題を見出すためには、まずそうした学習をすることの意味について立ち止まって考え、問い直す必要がある。

そこで、「阿倍野を学習することは自分に関係があるか、ないか」という問いを立て、児童同士で意見交流する、ディベート型対話の場を設けた。

活動時のノート記述を分析した結果、「自分の住んでいる町とは違うから関係がない」、「自分の住んでいるところと阿倍野の違いを知ってどうするんだろう？」と、学習テーマと自分は関係ないと捉えている児童が6名確認できた。一方、「自分の学校がある町だから関係があると思う」と、自分との関係を捉えられている児童は27名確認できた。ディベート型対話によって、学習の意味について自分なりに考える機会が生み出された。

この対話の中で、阿倍野に住んでいる人の気持ちについて発言した児童の意見を取り上げ、「地域の人達はどう思ってるんだろう？」と異なる視点を意識させるための問いかけをし、地域の人達から話を聞く、グローバル型対話の場を設定した。

活動時のノート記述を分析した結果、自分と関係がないと主張していた児童には、「自分たちも阿倍野のためにできることがありそう」、「阿倍野を学習することで自分の町のことも分かりそう」といった、地域学習と自分を関係づける意識の変化がみられた。また、自分との関係を捉えられている児童には、「自分達の生活する阿倍野をよりよくしたい」、「地域の人達が自分達のことを大切に思ってくれている」、「自分の町を知ることにつながる」といった記述がみられ、課題への意識に高まりがみられた。

さらに、自分の学びを自覚化させるために、生活科で町探検を行なっている2年生に伝える学習活動として、グローバル型対話の場を設定した。

活動時の児童の発言を分析した結果、伝える準備をする段階では「もう一度、取材して聞いてきてもいいですか？」と、自分の知識を問い直し、より明確にしようとする姿が確認できた。また、2年生からの質問によって自分の知識の不足に気づく姿が確認でき、阿倍野のことをまだ分かったつもりの自分を自覚することができた。グローバル型対話の場を設定することによって、どのように説明すれば伝わるのか自分の知識を再構築する必然性が生じる。また、他者から質問を受けることで自分の知識や意識を見直す機会が生み出された。

5 結論

文化構築型会話では、情報の共有が進むが、自分の学びの問い直しは求められない。一方で、ディベート型対話は、学習の意味について自分なりに考える機会を生み出すことが示唆された。さらに、グローバル型対話の場を設定することは、自分の知識を再構築したり、自分の知識や意識を見直したりする機会を生み出すことがわかった。以上のことから、児童の学習状況を見取り、探究の過程の中に会話や対話の場面を意識的に位置付けることで、児童が自ら課題を見出すことにつながる事が分かった。

6 今後の課題

探究の過程において、どのような場面にどの特性の会話や対話を位置づけることが効果的であるかについては、さらなる検討が必要である

参考文献

- 文部科学省. (2017). 小学校学習指導要領解説 総合的な学習の時間編.
- 田島充土. (2018). フロントライン教育研究 仲間を創る「会話」とグローバルにつながる「対話」. 文部科学省[初等教育資料 2018年 8月号 No. 970 pp. 74-77]. 東洋出版社, 東京
- 田村学. (2015). 授業を磨く. 東洋館出版社.