

【研究論文】

質的データ分析による評価を通じた「主体性」と「対話」の過程分析

—「可視化されたもの」から教師は何を読み解くか—

畑島英史（対馬市立豊小学校） 井手弘人（長崎大学教育学部）

1. はじめに - 学びの「主体性」と「対話」に存在する現場での課題

本研究の目的は、総合的な学習の時間（以下、「総合的学習」）において、児童の「主体性」と「対話」を交えた学びが、どのように「深い学び」へと節合（articulate）していくのか、現場の実態をふまえた評価方法の分析事例を示すことを目的としている。

言うまでもなく、総合的学習は、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てることなどをねらい¹⁾としている。総合的学習は、平成10年に新設された当初から学校が創意工夫しながら教育活動を展開することを意図してきた。すなわち、学校が児童や学校の実態、地域の特性を生かしながら児童が主体的に学ぶよう教育課程を組み立てることができるようになった。

平成29年3月に告示された新しい学習指導要領では、「主体的・対話的で深い学び」を示しており、これは総合的学習の特長をより充実させるものとして期待されている。しかし、一方で「主体的」「対話的」の文言は、現場の実態によっては、かえって矛盾を増幅する可能性も否定できない。すなわち、「主体性」を「教育」する教師側の働きかけを誤ると教師が作る「主体性」に児童を従わせることが目的化する可能性もある。「対話」についても同様に、教師が意図する場面や内容としての「対話」「誘導」としていけば、それ自体が目的化し、「主体的」も「対話的」も教師の一方的かつ想定範囲で閉じた形式的な学びを超えることはできないだろう。それゆえ、「主体性」や「対話」には、教師がよほど意識して対峙しなければならない。

「主体性」については、郷土意識、郷土愛を「紐帯」として捉えた哲学者シュプランガーがいる。花輪²⁾は「紐帯」を住まいにおける親密さと関連させ、「他人や身近な者にも掴めないような、自分自身にしか持つことができぬ個人的な関係」であるとまとめている。花輪は、シュプランガーの科学観について、「…科学というものが時間的、空間的な現象状態を避けて成立しうるもので、厳密に客観的であることを目指すために、人が環境に「紐帯」を結ぶ郷土のような生命との繋がりを得る機会を分断しており、それを克服する必要がある…」と捉えている。つまり、主体性とは、郷土に対して、個人的な関係である「紐帯」を人と人、環境を含めて成立するものであり、生命との繋がりを得る機会を感じるものとすることができよう。

また、徒弟性的学びの限界説を唱える福島³⁾は、「学び」について道具の位置づけから説明し、「学びにおいては道具（物・観念・身体技法）は人が環境とかかわる際の媒介」として捉えている。次に「道具は主体が客体を操作し支配するための手段なのでなく、働きかけ／働きかける者としての主体が、働きかけられ／働きかけられるものとしての環境と一体の調和的・安定的な関係を通るために媒介」であるという。すなわち、「主体性」とは、双方向性の働きかけから成立するものである。

「紐帯」のような生命との繋がりを得る機会をどのようにすれば感じることができるであろうか。その過程にあるものが「対話」であると言える。福島が言う「道具」（物、観念、身体技法）は、発話を手段としているだけではなく、物、観念という無言の対話、心内対話を含むと捉えることができる。

また、「対話」は他者とのコミュニケーションの側面がある。ルーマンは、コミュニケーションを、「情報（Information）、伝達（Vermittlung）あるいは送信（Absendung）、理解（Verstehen あるいは受信 Empfang）それぞれの選択性が統一されたもの」⁴⁾と定義している。日常生活の中で、人間はあらゆる情報を得る。それを伝達し、相手が理解しているからコミュニケーションが存在する。掴んだ情報が全てだとしても、誰かに伝達するとき、意思決定が働き、情報が取捨選択されることによって「情報と伝達の差異」が生じる。この差異があることでコミュニケーションには「複雑性」が生じることをルーマンも論じている。つまり、「対話」とは発話者が掴んだ情報が選択して意思決定したものが、相手に差異が生じたまま伝達されるという複雑性を持ち、理解されていくと捉えた。すなわち、「対話」とはこの情報、伝達、理解の正確性を有するものではなく、差異が生じる複雑性の中で生起していくものである。

総合的学習の評価について藤井⁵⁾は、評価の「可視性」として「文脈性のある具体的な学習活動では、コンピテンシーは、学習活動を進展させる具体的な実際の行為、すなわちパフォーマンスとして示される」と言及する。藤井の言う「文脈性のある具体的な学習活動」とは、具体的に言えば子どもが学習の最後で何がわかり、何を学び、これから自分自身にどのように役立つのか等を示す「振り返り」の記録であると捉える。後述するが、本研究では、「イノベーション日記」と称した記録を通して、課題設定、取材活動などの学習活動で振り返りを行った。この日記などによる文脈性のある振り返りこそ、藤井の言う『「見える」ものとして示される』評価指標になりえると考ええる。評価指標についても藤井は、「総合的な学習における評価は、現実世界の実際の活動において遂行した行為の帰結として、その行為者自身に直接的に具体的に示される。教師という外部の監視者によって間接的に、また数値など抽象化された規準によって評定されるものではない。」と述べている。総合的学習における評価は、教師による数値化された評定を与えることではなく、評価とは、振り返りなど文脈性があり可視性のある具体物で評価することである。

こうした文脈性の中で、「主体性」を「対話」との関連付け、学習として構築する支援をするのが教師になるが、実際、学校現場ではどのようにして可視化されたものを読み解けばよいのだろうか。本稿では、こうした問題意識のもと、「評価」の在り方を論じていくことにする。

2. 研究計画・方法

本研究で扱う実践は畑島・井手⁶⁾の先行研究で示したように、長崎県対馬市立豊小学校⁷⁾の平成28年度第5・6学年年間指導計画に基づいて総合的学習と各教科、領域等に関連させる合科的指導、及び、児童が「韓国との交流」について歴史、食生活、貿易、スポーツ交流から多面的に価値を深める学習である。その際、「うみやまかわ新聞」⁸⁾のテーマを決めたり、韓国の留学生と交流したり、インタビューしたりする活動で韓国に対する「価値」認識を含む多様な児童の考えの変化を児童自身が自己評価するために「イノベーション日記」に記録を残してきた。「イノベーション日記」には児童がわかったことや考えたこと、役に立つことという視点を決めて総合のふり返しをした日記記録である。「うみやまかわ新聞」の原稿とイラストの作成、掲載写真の選択といった段階が終了した後に「できるようになったこと」「わかったこと」「役に立ったこと」「教科で学んだことが総合で役に立ったこと」の4つの視点で、これまでの学習をもとにポートフォリオを見直してふり返し（ポートフォリオ評価）を計画した。さらに、1月にふり返しを基に井手氏が来校し、ポートフォリオをもとに児童それぞれが発表を行い、その後、全員が上記の4つの視点で成果を合意するインタラクションの機会を設定した。

本研究においては、児童の記録となる「イノベーション日記」とそれに基づくポートフォリオ評価及びインタラクションを佐藤が示している質的データに基づく法⁹⁾によって分析した。分析対象となる「イノベーション日記」とポートフォリオ評価については、児童の紙媒体の記録から分析を行った。また、インタラクションについては、授業のビデオ記録を基に、児童の発話記録を分析した。これらの記録を質的データ分析法における帰納的アプローチ（オープンコーディング→コードマトリックスの作成→文書セグメント間の比較）による分析を行った。

3. 研究の結果と考察

児童は、1月、ポートフォリオを使って、学級全員が「できるようになったこと」「わかったこと」「役に立ったこと」「教科で学んだことが総合で役に立ったこと」の4つのカテゴリーについて話し合い、共有した。話し合いの会話内容に対して畑島がコードをつけた結果〔表1〕の通りになった。

表1 「ふり返し」の児童の会話での実践者が付与したコード

「テーマを対話で決めるのが楽しい」「対話することで話し合うことができてきた」「みんなで話し合うことが楽しい」と話し合いを自らが進めた喜びや問題を解決した成果が表現されている。取り組み始めた当初の「対話」に関する「イノベーション日記」の表記内容には、「対話は難しい」「対話でそれてしまう」「話し合いについていきたい」「話し合いの内容についていけない」「アンケート作りで最初対話ができなかった」といった課題も挙げていた。「対話」を通じた学習を続けることによって「はっきりと発表できるようにしたい」と意欲がわき、「対話でそれてしまう」ことがあっても、「話し合いでそれたことに気付く」ことができるようになり、「対話でそれた時、注意してくれた」児童が表れるようになってきた。児童は発言が積極的になり、「対話がテーマを決めるときに役立った」り、「アンケート項目の設定」をする時に対話の手法を選んだりするようになった。

つまり、児童は「対話」という手法を使って集団としての意思を決定する思考に至り、相手の話を聞き、自分の意思を伝えて最善解を求める建設的な議論の方法が身につけてきたと言える。さらに、議論の方向性を乱したときには自主的にもとに戻そうとする意欲や態度、発言行動が表出し、対話の質的レベルが高まっている。

「対話」のカテゴリーに対して、発言数の多い児童 A を取り上げてみよう。児童 A は、総合的学習の際、グループのリーダーとして他児童に助言したり、次の方向へ牽引したりする役目を担う立場であった。そのため、常に発言数が多く、実践者自身も「対話の力がある」との認識を持っていた。現に井手氏との授業では児童全員発言数 274 回のうち 91 回 (33.2%) の発言数である (次に多い児童は 60 回 21.9% であった)。授業は、児童 A を中心に発言が飛び交い、聞き合いながら進んでいった。しかし、児童 A の日記からは「対話」に対して肯定的な記述は見られない。逆に「アンケート項目の設定 (で対話を使って話し合うこと) が難しい」といった否定的記述がみられた。否定的記述以外では、「テーマづくりで対話をした」との学習過程の事実を述べるものがあるのみである。このことから、「対話」とは発言数の数的な有意差や発言する意欲だけでは児童自身の実感として表出するものではないことが示唆される。「対話の力がついた」と自覚させるためには、指導者や他児童など他者からの容認、賞賛などの価値づけが必要だということが指摘できる事例である。

4-2 「質問する」ことからの児童の学び

児童は、地域のゲストティーチャーが韓国の学生をホームステイさせていることもあり、「韓国の人 (学生) に質問」したり、韓国に対する意識調査をするためにインタビューを実践したりした。このインタビューは、当初から準備されたものではなかった。もともとはアンケートをつくり、学校近くの比較的利用頻度の高い商業施設にアンケートボックスを配置し、任意に回答する方法であった。ところが、アンケートが必要されるサンプル数に遠く及ばない。そこで必要数を確

保するためにインタビューを行うことを児童で決断し実行に移したのであった。インタビューの実践は、児童の各家庭で練習を行い、まずは校区で実施した。さらに、町内の商店街と商業施設に分かれて不特定の人物へ質問をしながらインタビューを実施した。

児童は、これまで特定多数の人物に対して質問する経験をしている。その経験を踏まえて、不特定の人物へ質問するインタビューの実践へと発展したと考える。つまり、特定の人物から不特定多数へと調査範囲を広げる質的变化の過程には段階があり、特定の人物へ質問するという行為を何度も経験することによって、不特定多数へ質問する「インタビュー」へとつながり、質問することに対して自信をもったといえる。また、児童は無自覚の内に特定人物から不特定多数への質問へと質的に変化したが、これを自覚化させ、児童自らが共有することによってルーブリックを作成することもできるであろう。この取り組みがルーブリックを作成する契機となるよう指導者の支援も必要である。

「イノベーション日記」には肯定的と実践者が判断し、「肯定的記述」コードを付与した記述 20 語（回答語数比 63.4%）、否定的と実践者が判断し「否定的記述」コードを付与した記述 7 語（回答語数比 22.0%）、質問に関する事実を述べる属性的記述 6 語（回答語数比 14.6%）で、肯定的な記述が多い。（[表 3]）例えば、「沖永良部島の特産物を聞きたい」と次の活動へ意欲を見せる記述、「質問ができた」「説明しながらインタビューができた」と自分の力を認めるなど、「肯定的記述」コードが全員に見られる。「肯定的記述」は、インタビューを実施した直後に書いた「イノベーション日記」に数多くみられた。しかし、「取材内容を決めておく」「せんだんごの作り方を聞きたい」「今の質問をいいねとほめられた」とその後のゲストティーチャーとの関わり以後の「イノベーション日記」についても「肯定的記述」がみられたことから「質問を 1 回以上することができる」と自信をつけたのであろう。

7 月のアンケートのインタビュー取材で質問した経験を契機に、児童の日記から質問に関する「否定的記述」がみられていない。このことについて分析する。

10 月後半、ゲストティーチャーの仕事場に行って取材活動した際、児童 B が「入ってから早速、質問タイムでした。何を聞こうか迷ったけど聞くことができてよかった。」と日記に記している。これまである程度の時間、説明があった後に質問をすることがほとんどであったため、多少の戸惑いを感じているのだろう。児童 B は、7 月のアンケートのインタビュー調査の時には「インタビューしてみて、断られたり、引き受けてくれたり、人にはいろいろだなあと思いました。」と記していることから、質問する際に断られることに不安を抱えながら臨んでいたことがわかる。日記に表れていないが、9 月と 10 月に観光や遺跡を調べる学習でも質問する機会があり、このした経験を繰り返して、今回の場面では自身の目的を思い出し、即応性を求められる場面でも質問できるまでに成長したことが示唆される。質問する経験を積み重ねることで不安を解消し、自信へとつながっていった

可能性が指摘できる。この場面に一緒に参加している児童 C も「始めから質問をして・・・(中略)・・・聞きました。」と記している。この児童は 7 月、インタビュー取材した際に「スタートは緊張してうまく話せない・・・」と取材で質問することに不安を抱えていた。その後「(上学年の) 児童 A からインタビューしてもらいました。」と記していた。児童 C にとって、質問する不安を解消したのは、上学年の児童 A の「手本」であった。「…わかりやすいように説明していた…」とアンケート内容をそのまま質問せず、説明を加えながら聞き出す言葉かけを参考にして、この日記後半に「私は緊張したけど児童 A のまねができるようにがんばりました。」と述べる形でアンケート調査できた喜びを記述している。この経験を生かして、11 月までに質問する自信がつき、始めから質問しようとする意欲をもって調べ学習に参加しているのである。調べる、課題を解決するために質問するという意義を理解した記述と言える。

児童 B、児童 C の日記から見えることは、質問する経験の積み重ねと「手本」となる人材の存在が「質問すること」への不安を払拭する要因であったと評価することができる。

11 月の調べ学習の終末で、他のゲストティーチャーによる学習があった。その活動の後に、発言数の少ない児童 D が「質問できてよかった。」と記した。自身の課題を解決するためには質問をしなければいけないことを理解しているが、これまでに何度も質問できずに時間が過ぎてしまった経験をしたのであろう。7 月鹿児島県沖永良部島の小学校と TV 会議をした際、「休み時間に質問をしました。」と学習内容と直接関係することではない環境の中ならば質問できることを表していた。また、TV 会議システムは、直接相手が目の前にはいるのではなく、遠隔地に存在して実際にはテレビ画面を通して 2 次元の世界観で伝わる特徴がある。その特徴こそが質問することに対する抵抗感を軽減し、休み時間という時間内の学習とは離れた空間で質問できた経験を積み上げたことが示唆される。このことを生かして実際に目の前にいる人に対して質問するという行為へと至り、自信になったことで表出した言葉であると言える。テレビ会議システムのような ICT の活用は、児童が質問する表現活動を育成することに寄与することもある一例と言えるだろう。

11 月の調べ学習で、児童 E は「韓国の人には、(とんちゃんが) あまり人気がないと知ってやっぱり口に合わないのかなと思いました」と書いているこの「やっぱり」は、7 月に質問した際の自分の「とんちゃん」に対する認識との比較を示す記述である。続いて、9 月に観光の取材で市役所の方が来校した時と比較して「でも、韓国の人にけっこう (とんちゃんの) 人気があると…言っていた…」と書いており、児童 E は異なる情報で揺れ動いている様子が見てとれる。そして、11 月になって別の韓国人観光客に聞いた情報をもとに「韓国の方に聞いたときはとんちゃんを食べないと言っていたし、齋藤さんもうそう言っていたのでやっぱりそうなのかなと思いました。」と既知の情報を含めた 3 つを比較して「食べない」

との方向性が強くなっている。さらに、「とんちゃん部隊」の方からの情報を追加して「やっぱり食べない」と断定している。質問をしたことで自身の課題を見つけ、それが7月から11月までの数か月間の調べ学習において解決し、確信しているのである。質問をしたことが記憶に残り、時間を経過し、対象人物が変わっても比較検討する思考方法を経験によって獲得した事例である。

このようなことから「質問する」ことは、経験の積み重ねと「手本」となる人材の存在、ICTの活用や比較検討する思考方法の確立という要因がある。すなわち、「否定的記述」がインタビュー後に表れていないことは、日常関わりのない大人へ質問する抵抗感、迷い、不安が払拭された結果によるものと考えられる。先に挙げたインタビューの経験が、自分自身の成長の自信となり、自尊感情を高めた過程として評価できる部分である。

次に、「否定的記述」について分析したい。インタビューに至るまで「アンケートの設置場所や質問事項の決定が大変」だと当初は質問する内容項目の決定に不安を感じている記述がみられた。聞きたい項目を考え、児童自らが何度も吟味し、外部から文章の校正を指摘されたことが要因である。また、「否定的記述」には、7月にホームステイしている韓国の留学生と交流をした際に児童Fが書いた「質問を全てできなかつたのは失礼」や、インタビューの時に児童Gが「失礼な行動や態度」を取ってしまったなど、自分自身の行為に対して批判的に捉えているものもあった。これは、自分の行為をメタ認知し、よりよく成長しようとする言葉として表出した事例であろう。児童Fは学習に対して積極的であり、翌日のインタビュー取材では「質問の中で『あまりよく思わない』と『良く思わない』と答えた方が多いということに気づきました」と記している。前日の「イノベーション日記」に表れた質問できなかつたことへの反省を生かしてインタビューしていたことを示している。これらの言葉は、それ以後どの児童の記述にも表れないことから、自分の否定的な行為を文章として表現することによって、自分を内省する力が高まり、それが実際の肯定的な行動へと意欲づけられ、肯定的な行為へと変容したものと捉えることができる。自分の行為に対する批判的思考は、その後の肯定的行為へつながる契機となるものだろう。「失礼な行動や態度」という「否定的記述」を示した児童Fに着目するとこの児童は、7月のインタビュー取材の際、質問紙通りに「あなたは…」と質問したことを指導者から注意されたことを受け止めている。それ以後もインタビューは続き、『「こんにちは。」と言ってアンケートをしていいか聞いて、無理だった人にも「ありがとうございます。」と感謝の言葉が言えたので失礼はなかつたと思ってよかったです。』と記している。自身の発言による行動や態度を「失礼」だと認識し、次は失礼の無いよう意識して主体的に行動している様子がわかる。質問することで「失礼」を意識し、その後の相手への言葉かけが変わり、行為変容しているということができるだろう。

[表3] 「質問を1回以上する」のコード・マトリックス

い。インタラクションの授業時には、他児童から「(地域の偉人) 陶山突庵や雨森芳洲の学習をした」と江戸時代に地域の発展に尽くした偉人を学習した発言がある。豊の遺跡や日本海海戦については、江戸時代の歴史よりさらに古い時代の地域の様子や明治時代の様子へと思考範囲が時間的に広がっている。地域史を江戸時代から発展して広く捉えなおす思考になっている。

児童 A、E、F、H は「歴史の勉強」と関わりが強いことを発言している。「弥生時代の赤米」が対馬を通して日本全体へ広がっていったことを学び、また、江戸時代に朝鮮と幕府の間で行われていた「朝鮮通信使」が日本と朝鮮の交流だけでなく、対馬藩とも訳官使として交流があり、「(対馬藩に) 訳官使が 50 回以上来ている」こともつかんだ。これらの児童は、「対馬」を軸にした歴史観が育っていると見えよう。自分たちの住んでいる校区や対馬市上対馬町から範囲が広がり「対馬」と外国や日本の政治の中枢、つまり、児童 D,G との中間的視点で歴史を捉えている。

児童達は同じような学習過程を経験したが、その「時間」に対する捉え方は「対馬」を介して、①歴史を地域史から捉える子ども、②外国との関係で捉える子ども、その③中間的視点において捉える子どもの 3 つの経路をたどって育ったと評価することができる。

[表 4] 「総合が社会の学習に役立った」のコード・マトリックス

	肯定的記述										否定的										属性									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
児童 A	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
児童 B	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
児童 C	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
児童 D	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
児童 E	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
児童 F	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
児童 G	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
児童 H	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

3-4 「返事」の意欲化から「発見」された行動変容

次に、「返事」ができるようになったと合意形成する過程について分析する。児童は、ここでも返事に関して、「肯定的記述」が「否定的記述」を上回っている。(表 5) しかし、「対話」や「質問」等と比較すると、その回答数が少ない。

学んだことをポートフォリオを使って発表する授業で、児童 E は「返事」のことを挙げ、その後の井手氏との授業後のインタラクションの中で「できるようになったこと」の一つとして「返事」に合意している。学級全体として「返事」ができるようになることは当然だという認識があると推察できるが、これは、前年度から取り組んできた「うみやまかわ新聞」づくりが大きく関係していると言えるだろう。例えば、児童 A は『テレビ会議で「はい。」と返事しないとこちらの表情が伝わらない。』と語っており、また、児童 E も「テレビ会議で返事ね」と返事を限定的に捉えている。つまり、直接的な会話や学習の中で意思表示する「返事」ではなく、テレビ会議という「2次元世界」の中で、相手に伝わったことを示す方法として「返事」を捉えている。すなわち、テレビ会議という遠隔地をつないで学習するシステムにおいては、相手への理解度を示す手段として返事がより重要であることを認識しているとみることができる。

「イノベーション日記」の中で児童 E のみが「うみやまかわの先生方に返事ができる」ようになり、「以前は『いいですか?』と言われていたけど、今は返事ができる」と答えている。児童 E は、新聞づくりではグループのリーダーである。その意思や新聞づくりにかける意欲が意識を「返事」に向けるようになっている。リーダーとしての責任が学びの態度や行動変容をもたらしたと評価することができよう。

[表5] 「返事」に関するコード・マトリックス

返事										
肯定的記述					否定的記述			属性		
人の意見を聞く話し合いはとてもいい	うみやまかわの先生方に返事ができる	「いいですか？」と言われていたけど、今は返事ができる	会ったらあいさつをしたい	アンケートで感謝の気持ちを伝えることができた	うなずかないで返事する	テレビ会議で返事することができる	テレビ会議で「はい。」と返事しないと伝わらない	先生が「返事しろ！」って言っていた	返事	返事ができる
					○		○	○		
	○	○				○				
			○	○					○	
										○
○										

3-5 アンケートをつくる難しさから見える学び

アンケートに関する記述については、総数が64と数が多く、そのうち、「肯定的記述」と判断されるもの22(34.4%)、「否定的記述」と判断されるもの29(45.3%)、「属性的記述」と判断されるもの13(20.3%)となり、児童がアンケートをづくりについてはやや否定的に捉えていたと判断できる。([表6])

「肯定的記述」の中には6月アンケート作りをしている最中に「グラフにまとめたい」「アンケート作りの経験を生かしたい」と記している。アンケート項目を決定し、集まるデータをグラフ化して整理し、アンケートの収集数や平等性の担保などアンケート作りに関わる収集方法や文章表現の経験を生かしたいという意欲を表明している。これは、総合的学習の学びの成果が他教科、領域等へ転移する契機をみることができる。こうした「転移」の場面は12月、学習のまとめをした「アンケートの分析の仕方が児童会活動に役立った」、「集計の仕方が児童会

活動に役立った」など児童会活動との関連を挙げて、「集計の仕方をこれからも使うことができる」とあらゆる分野に応用しようとする記述にも見られる。また、井手氏との授業後のインタラクションでも、「アンケート取材後テレビのアンケートが大変だと感じた」り、「朝のテレビのアンケートも大変だ」と「大変さ」を介して調査することに共感する児童の姿も見られた。「ニュース番組とか毎日で、どれだけ時間がかかるの？」とメディアの情報収集にも関心を見せている。アンケート作りは、他教科、領域だけでなく、自身の生活経験とも関連させながら、学びの姿が転移することもあり得ることを示してくれた事例でもあった。

「否定的記述」には、アンケートの「質問事項」や「設置場所」、「人数」が難しいことを数多く記していた。課題として設定した「韓国との交流」を意識調査するために必要な「質問事項」や、数多くの人に答えてもらうための「設置場所」、主語を「上対馬の人たちは…」とするために必要な回答「人数」である。これら話し合い、アンケート用紙が完成しても調査のお願いに行った学校では「ダメなところを言われ」、「完成したけど訂正されて時間がかかった」経験も述べている。また、「時間がかかった」のは文章の校正作業だけではなく、「設置場所」「人数」にも言える。児童は、商業施設に設置する案を合意し、「アンケートを電話でお願い」したが、結果的に目標に大きく及ばなかった。目標に達するために4-2で前述した「質問」を行ったのである。すなわち、児童はアンケート調査の「厳密さ」にアクセスしたことになる。「上対馬の人は…」と主語を定めたことで、単にアンケートをとればいいのではないのだと前提条件を定め、統計的なデータ収集の在り方に具体的に触れることで「厳密さ」を学んだのであろう。ゆえに、1月のインタラクションでも「アンケートはすぐにできると思っていた」が「すぐにできるはずもなかった」と自分の考えの甘さを痛感している発言が表れたのである。アンケートが「難しい」と判断する児童の思考は、この「厳密さ」への実感を象徴したものと評価することができる。

児童は「アンケート項目を決めるときに対話」の手法を取り入れ、話し合いを進めていった。「否定的記述」には「アンケートで最初、対話ができなかった」と話し合いが進まなかったことがわかる記述があった。しかし、「長い時間」をかけても「何度も書き直して頑張った」。1月のインタラクションの中で、「対話ができるからアンケートが作ることができた」との発言があり、アンケート作成という目的を明確化して、その手法を「対話」に依拠することで、「対話」する力が育成されたと見ることもできる。「対話」とは、アンケートのように、何を聞けばよいのか、質問すればよいのか、どのように質問すればよいのかなど、話し合う視点を児童が共有することで、力が育ったと評価することができる。

また、アンケートと「対話」にはもう1点分析を付け加えることがある。インタラクションの中で「アンケートを自分でつくることはできない」と断言する児童がいた一方で、「アンケートはみんなでつくった」と発言する児童もいた。これは、「対話」に対する価値概念の形成の姿を示したものと読む。つまり、アンケー

トは数人では作成することはできず、全員の総意の下で「対話」によって完成したものだの実感しており、ここで「対話」とは、全員が関わって成立するものであるという確信を主体的に持ったということである。児童は個別の特性があり、アンケートづくりに関していえば、思っていることを積極的に発言する児童、その意見を批判的に捉えて問い直す児童、話題が外れると元の話し合いに軌道修正する児童、話し合いを進める児童、話し合いの全体を俯瞰し新たな問いを打ち出す児童、自分の意見を伝えることで精いっぱいの子供、話し合いを中心になって進める児童とそれぞれの役割が存在する。つまり、児童はお互いの立場で「協働学習」(collaborative learning)を行っていたと言える。しかし、それでもアンケートは集まらず、インタビューへと移行していく。「必要数を集める」ための共通課題は「協同学習」(cooperative learning)へと深化していったのである。

アンケート作りに関して、「楽しい」「いつもできないこと」だと記述する児童がいた。この児童は、これまでに国語の学習でアンケート作成を行っている経緯がある。しかし、この学習では「いつもできない」と考えている。国語の学習における「委員会の紹介をしよう」(5年)の単元では、特定の委員会を選択し、委員会活動についてどう思っているのかを学校内でアンケート調査していく。つまり、総合的学習においては、学校という限定された空間の中で取り組んだ調査ではなく、論理的に説明できる絶対数を集める「本物の」アンケート調査をする体験を「いつもできないこと」であると感じたのである。これは、アンケート調査が教師側からの「指導」ではなく、児童の自律的な活動であったということも大きな意味を持つ。アンケート調査し、集計の後、分析して見いだす地域の実態、すなわち、活動から生産された大人も調査していない「新しい知の創造」は、大変だと感じながらも果敢にアプローチしているのである。

前述した児童にさらに着目すると、「アンケートの分析が児童会活動に役立った」「集計の仕方が児童会活動に役立った」と12月の活動のふり返りの時に記述していた。アンケート調査を国語の学習で出会い、総合的学習で活用をした形になっている。その際、教師の指導によって文言が訂正されたが、実践したことで苦勞しつつもアンケート調査について「やりがい」を持った。そして、その学びがさらに、児童会活動でも活かされたものになったと評価できる。アンケート調査は1学期で終わり、2学期以後、教師の意図を超えて、児童会活動へと波及し、児童がアンケート調査の有効性を理解してその価値を深めていたのである。こうしたことがまさに主体性(autonomy)を高める「自律」として評価されるべき点であろう。また、実践者である教師は、各教科や領域、学校行事と総合的学習を関連させながら学ばせることが有効だと認識し、「学ばせ方を学ぶ」ことができたのである。これは、教師が児童との学習過程上のコミュニケーションによって学んだ相互作用(interaction)の成果であり、アンケート調査での学びを継続させる環境づくりにより学びを「構築」していく指導のあり方を獲得したものとして評価できるであろう。

を象徴したものであろう。

- 10 「対話」とは、アンケートのように、何を聞けばよいのか、質問すればよいのか、どのように質問すればよいのかなど、話し合う視点を児童が共有することで、力が育ったと評価することができる。
- 11 児童はお互いの立場で「協働学習」(collaborative learning)を行っていたが、共通課題するために「協同学習」(cooperative learning)へと深化していった。
- 12 活動から生産された「新しい知の創造」は、大変だと感じながらも果敢にアプローチする。
- 13 主体性 (autonomy) を高める「自律」として評価されるべき点であろう。また、実践者である教師は、各教科や領域、学校行事と総合的学習を関連させながら学ばせることが有効だと認識し、「学ばせ方を学ぶ」ことができたのである。これは、教師が児童との学習過程上のコミュニケーションによって学んだ相互作用 (interaction) の成果であり、アンケート調査での学びを継続させる環境づくりにより学びを「構築」していく指導のあり方を獲得したものであるとして評価できるであろう。

参考文献・引用文献

- 1) 文部科学省 小学校学習指導要領解説「総合的な学習の時間編」平成 20 年 8 月
- 2) 花輪由紀 『住まいにおける「名づける郷土」と「名づけられた郷土」の共存に関する考察 - E.シュプランガーの郷土観より - 日本建築学会計画系論文集、第 80 巻、第 712 号、1445 - 1451、2015 年 6 月
- 3) 渡部信一 『「学び」の認知科学辞典』、大修館書店、P.31、2010 年
- 4) 馬場靖雄 「ルーマンの社会理論」勁草書房、P.49、2001 年 6 月 5 日
- 5) 藤井千春 『「総合的な学習の時間」の学習活動は「見えないペタゴジー」か？ - 各教科の学力への効果を生み出すための総合的な学習の時間の指導・支援の要件 - 日本生活科・総合的学習教育学会「せいかつ&そうごう」第 22 号、pp.64 - 73、2015 年 3 月 31 日
- 6) 畑島英史・井手弘人 『「21 世紀型の資質・能力」をめざす総合的な学習の時間のカリキュラム開発 - 合科的指導に焦点をあてて - 』教育実践総合センター紀要, 16, pp.200-206; 2017 年
- 7) 対馬市立豊小学校、平成 28 年度末は全校児童 22 名で 4 学級の小規模校
- 8) 「うみやまかわ新聞」は、前年度より NPO 法人離島経済新聞社と協働で全国 15 の地域や小学校と作成した新聞
- 9) 佐藤郁哉 『質的データ分析法』新曜社 2008 年