

4. 授業実践の記録の実際（ことば）

(1) 単元について（事前の教師のねらいと願い）

① 単元 主人公になろう 学習材「ニャーゴ」宮西達也・東京書籍2上

1) 読みの学習と「公共性」

低学年では人物に共感する読みと様子を具体的にする読みを大事にしたい。そのため、読む以外の身体感覚も働かせて場面を具体的にすることで、直接書かれていないこともイメージ化される読みの経験をさせたい。その手立てが、生活の中でも具体的場面の中にいる友だちの気持ちを考えようとする「公共性リテラシー」につながっていく。

学習材「ニャーゴ」は会話表現を中心として物語が展開されていく。この特徴を生かし、劇化を通して場面の臨場感を味わわせたい。登場人物となって場面に入り、身体を通して様子や気持ちを捉えさせる。

2) 対話する子どもの姿

低学年ではお互いの考えを批判・検討するよりも、協同的・足し算的に作り上げる対話を意識している。子どもたちの日常では、友だちの話に触発されて関係づけが起きる。この時に子どもがつかう「付け足し」や「意見」という言葉を、他者の考えに支えられて自分を表現しようとする姿と考える。友だちの言葉に耳を傾け、自分の考えとのつながりを感じる「対話の日常化」がこの関係を支えている。

② 公共性育成プランとの関わり

低学年の公共性育成プランを考えながら、低学年のことばの学習、3つの側面が見えてきた。

1) 単元として全般的なことばの力の育成を目指すもの（物語・説明文を中心とした単元）

2) 短いスパンで思考力や言語形式の育成・習得を目指し、その後の言語生活に生きる（話聞に特化した単元等）

3) 生活に内在し、繰り返しや取り立てで学習材となるもの（スピーチ・ニュース等の帯単元）

日々の1時間1時間を対話的にするが対話の日常化につながると考え、1)を本時の授業とした。

本時の中で具体化される公共性リテラシーとして、「お話の中に身を置き、人物の気持ちを考える」「いいなと思う考えを見つける」がある。そのためには多様な意見が出される設定、複数の意見から自分で選ぶという設定が必要だろう。

③ 単元の学習計画（12時間）

1) 「おまえうまそうだな」の読み聞かせを聞き、感想交流をもとに話し合う (2時間)

2) 「ニャーゴ」を通読し、学習の見通しをもつ (2時間)

3) 朗読劇を使って読み進める

子ねずみとネコの出会いを読む (2時間)

子ねずみの反応に戸惑うねこの気持ちを読む (本時2/2・2時間)

大事だと思う4つの絵を選び、ねこの変化についてまとめる (2時間)

4) 紹介カードを書き、「ニャーゴ」の感想を交流する (2時間)

④ 本時

1) 本時の目標

- ・ねずみとのやりとりの中で変わっていくねこの気持ちを想像する。
- ・ため息にかくれた内言を言語化する。

2) 展開

学習活動	学習内容	指導上の留意点
1 めあてをもつ	大きなためいきについて、ねずみを食べるのをやめてしまったねこの心の中を考えよう。	
2 音読する	○役割読み① 全員 ○役割読み② 指名	・範囲の確認をする ・朗読劇の形で読み方の工夫を交流する ・実物のももを用意し、我慢する気持ちを想像させる ・挿絵で展開をふり取りながら進める ・前時の終わりに挙げている個々の大事なことばと、その理由を発表させる ・食べたい気持ちと食べられない気持ち両面から吹き出しを書き、それを加えて読ませる ・インタビュアーは教師 ・書き加えたものを発表する
3 ねこの欲求を考える	○2度目の「ニャーゴ」に至るまでのねこの気持ちを振り返る	
4 ねこの戸惑いを考える	○大事なことばを確認し、ことばの意味を交流する ○吹き出しを加えて劇化する	
5 ため息に隠れたことばを考える	○ねこ役にインタビューする ○自分の感じ方を書き加える	

〔教師〕太字は事前の指導案にはなかったが本時で行ったものである。範囲が広く、どこを話しているか分からなくなるような、子ども意見を挿絵順に出しながら、4の劇化につなげようとした。ももの実物を用意したのも、理解を助けるためである。

(2) 本時の授業記録より

① 本時の対話場面

指導案の中では「対立ではなく積み上げる対話」を挙げているが、ここでは2つの場面を取り上げる。一つ目はこれまで我慢していたねこが「ニャーゴ」と叫んでねずみに襲いかかろうとする場面である。

S子：「食ってやる」って言ってるから、本当に食べたい気持ち。 R男：似てる。我慢できない気持ち。 II男：もう、終わりだ。 K男：我慢できないの上に付け足しなんだけど、本当に食べたくて、もう我慢できない。	H子：先生、台詞書いていい。 I男：もう台詞書きちゃったよ。 S男：ももを我慢してよかった。あのね、ねこはももよりねずみが好きなんだから、ももを食べちゃったらねずみが食べられないでしょう。
---	--

発問に答える形で言葉は教師に向かって発せられているが、友だちの言葉を聞きながら自分の中でねこの心の声が付け足されていく。K男は友だちのことばをつないぐことでイメージをはっきりさせているし、R男は発言とノートが変わっており、友だちの発言を聞きながら付け足して書いたことがわかる。

二つ目は、どうしてねずみを食べなかったのか、大事だと感じた言葉を検討しているところだ。

M子：桃をもらったからネズミを食べる気になれなかったから、ここところが大事だと思います。 T：何で桃もらうと食べる気になれないの。 N男：やさしいきもちになるから。 S子：親切なネズミだから、食べるのはちょっと食べられないかな。 K男：でもちょっと親切とはいえないんじゃないの。最初お話をきいてなかったんだから。聞いてたらいと思うんだけど、聞いてないでおしゃべりしてたから、親切とは言えないんじゃないかな。	I男：意見だけど知らないんじゃないんですか。ねこは、ねこが、ねずみが聞いてないってことを知らないんじゃないんですか。 K男：知らないけど、…… I男：だから、猫はそのことを知らないから親切って思う T：K君がいつているのは先生の話も聞かないねずみは親切じゃない。 I君は猫はそのこと知らないから猫にとっては親切なねずみだということだね。
---	--

「ねずみは親切なのか」親切という言葉の意味について対立が起こった。二人は前後の席だが、これまで教師に向かっていた視線が互いに向き合った。二人が意見を言い合うことで周りも黒板から二人に視線が向き教室が対話的な空間になった。しかし、子どもがうまく言えない部分を教師がまとめている。

〔教師〕ここまで主人公であるねこの気持ちを中心に進めているので、ねずみの人柄や気持ちは劇化の中でふれる程度だった。本時で扱う場面は長く、物語の始めに戻って検討すると、何について話しているか掴めない子が多くなると考えた。また、本時の中心を劇化に置きたかったため、時間的な制約を感じて教師がまとめた。教師—子どもの関係で進められた学習が子ども—子どもの関係になった場面で、この二人は自分の読みを言語化しようとしており、このように「その子はどう読んだのか」を少しずつわかっていくことが対話のもつ意味だと学んだ。

② 劇化を通して考える

この授業のねらいには「身体化によって考えたことを対話ではっきりさせる」ことがある。

劇化を通して子どもたちにどんな気づきがあったのか。まず、劇の設定について話している場面だ。

C男：最初から1個もってなきゃ。 H男：最初からみんな一つずつだよ。だから猫ももってなきゃ。 M男：ねこははじめはもってないよ。 T：M男くん、教科書のどこを見ればわかるかな。	M男：70ページの絵ではももが4つあって、で、みんな一つずつって言ってわたしてるから、はじめにねこはももをもってない。 T：H男君、いいですか。
---	---

始めから一つずつ持っているとするH男とねこは始めは持っていないとするM男。M男は教科書の言葉を根拠にしているが、実はH男の考えの根拠になっているのも同じ部分である。劇化によって浮かび上がった読みの違いををとり上げられるところだ。ここで話題になっているのは、場面の状況についてだ。この場面以外でも、劇化によって頭に浮かべる状況のずれが浮かび上がり、対話を促していた。

ねずみ1：四ひきもいるなら一つじゃ足りないよね。ぼくのあげる。 ねずみ2：ぼくのもあげるよ。 ねずみ3：ぼくのももも ねこ心： <u>本当に桃もらっていいのかな？</u> ねこ心：子どもの数言っちゃった。 ねこ心： <u>ネズミは食べられなかったけれど、桃を食べられる</u> ねこ：ううん…。(ためいき) 語り：ねこは大きなためいきを一つつきました(劇はここまで)	T：ため息をついたねこ、どんな気持ち I男：ふつうに軽くつきました T：みんなはううん…の後にどう書きましたか A子： <u>子どもは食べるかな？</u> B子： <u>(ねずみを) 食べるのやめようかな</u> C男： <u>もらっちゃっていいのかなどうしよう</u> D男： <u>ネズミを食べられなくてどうしよう</u> N男： <u>少しやさしい</u> E子： <u>食べられなくてくやしい</u>
--	--

次に取り上げるのは、子どもたちがねずみの心の声を加えて劇化しているところだ。

劇化を通して、ねずみを食べよとするねこ、ねずみを食べることができないねこの心の葛藤を言葉にすることをねらった。心の声「子どもの数言っちゃった」は、出会いの場面の言葉であり、ねこ役だったI男はため息を軽くついたと話しており、文中の「大きなため息」には注目がいついていない。

実線はあきらめ、波線は迷い、点線は残念さに注目した発言だが、ここではお互い絡み合っていない。台詞の形で表されたものは、その裏付けとなる個々の読みが見えにくく、読みの違いを対話で明らかにしていく形にはならない。表現されたものを検討する段階が必要である。

〔教師〕子どもたちの読みが絡み合っていないのを感じながら、時間がなく、現時点で感じたことを挙げさせるだけで終わっている。自分は何の意見に近いかわ、もとにした心の声を「選ばせ」その理由を話すことを考えていたが、展開や時間の設定に問題があったことを反省していた。N男やさしいを具体化させると、対話が生まれると考えていた。

③ 次時での話し合い

N男が本時の最後に言った「少しやさしい気持ち」の意味について考える時間を取った。

A男：ありがとうって気持ち。ももを全部もらったから C子：ももをもらったのはうれしいでしょ。 B男：え，うれしいから，ありがとうになるんじゃないの。（ももを）全部くれたんだから。 T：このももは，だれのためのももだったんだっけ。 D子：弟の E子：妹の T：自分じゃなく，家族のためのももだったんだよね B男：それを，そういうももを全部もらったんだから，ありがとうなんじゃない。 T：K男君はねずみは親切ではないって言っていたね。 K男：ねずみはちゃんと話を聞いてなかったんだから，親切なねずみとは言えないと思います。 R子：質問。聞いていないのは，だらしがないからで，だらしがないから親切ではないってことはないんじゃない。	D子：親切な気持ち。 A男：ねこが親切なの？ねずみじゃないの？ D子：ねずみが親切にしてくれたから，ねこも親切な気持ちになったんじゃないですか。 K男：それもあると思うけど，親切もあると思うけど，親切は半分くらい。 F男：先生の話を聞いていると親切なんですか。 C子：違う違う，聞いてないのはだらしがないだよ。 S男：質問なんですけど，（黒板の）上の方はねこと会ってからで，下の方はねこと会う前だから，ねこは知らないんじゃないですか。だから親切だなんて思うんじゃないですか。 C多：ああ。
--	---

「やさしい気持ち」を自分の言葉にすることで，前時にも話題になった「親切」につながった。うれしい，ありがとう，親切などの言い換えが起こっている。B男の「そういうももをもらったんだからありがとうなんじゃない」は，この場面での「やさしい」を具体化している。対話によって言葉の意味が広がり，自分たちのものになっていく。このような話し合いは語彙力の育成にもつながっていく。

最後にみんなの共感を得たS男の意見は，前時でI男が言おうとしたことと同じだ。複数の子どもが関わることでK男やI男の言おうとしていたことがはっきりし，周りの共感につながっている。

質問はふつう前の発言者に向けられるのだが，S男の質問はこれまでの話を受けて全体に向けられている。質問という形を使って自分の解釈について意見を述べている。

(3) 授業後の協議会で話題になったこと

① 低学年の読みの学習として

- ・課題や学習方法が子どものものになっているか。
- ・活動は多様だが，何のための活動か，何を考えたらいいかはっきりしない，考える時間が必要。
- ・子どもは個々に考え，書いたり，表現したりしようとしていたが，その言葉が教師に向けられ，絡み合っていない。

② 子ども同士の対話を生むために

- ・授業は「対教師」だったが，スピーチでは子どもはよく質問してつないでいた。
- ・対話を成り立たせる「何を軸にして考えるか」をはっきりさせる。
- ・何を根拠にして対話するか。読みの根拠になる教材に立ち戻らせる。
- ・「親切なねずみ」の解釈について対話が起こり，周りの体が変わった。一人一人考える時間が必要。
教師が子どもの思考を整理するために多様な活動・発問を盛り込んだが，結果，子どもは教師の用意したものになり，教師に向けて発話している。子どもが立ち止まって考える場面を作れていなかった。

③ 劇化について

- ・（心の声）を聞いて「そうなんだ…」とつぶやいている子がいた。
- ・音読で充分ではないか。「ううん」を考えさせるために必要だったのか。「ううん」を個人で考えた

後すぐに劇をしたが考える手だてになっていたか。

- ・劇化の中で出された言葉の吟味が必要だったのではないか。

本時ではランダムに選ばれた子どもが劇をしたので動作化の要素が強い。人物について考えさせるには役割を決める、グループで話し合っ作るなど、単元の中への位置づけ方を考える必要がある。

- ・実物を使ったのは「大事にかかえる」ことの意味か、ネズミが猫にあげてしまう「我慢」を感じ取らせるためか。

「ももをもらったから」という反応を深めるため。「我慢する」「大事に抱える」「渡されて困る」など、複雑なものが実物を前にすると自分事として感じられると考えたが、考えさせる時間がとれていなかった。

④ 共同研究者・指導助言者より

子ども達はどうか読んでいるかを大切にしなければと思う。例えば「親切なねずみ」の対話では「親切」の概念が、お互いにどう違うかをつっこみたいところだが、今日はズレれたまま流れた。教材を読んだの対話に結びつきたい。これは「語彙(力)」の問題でもあり、公共性リテラシーの育成プランで、「言語経験」としている部分にもつながる。言語経験の配列をどう考えていくか。教材と子どもが言ってることの関わりを、吟味していく必要がある。

指導案の中に、“食うものと食われるものの関係が子ネズミの純粋さで崩れていく”とある。必ずしもそうでないのではないか。「共感」は他者との同質性を前提としている。せまられて返さざるを得ない関係、ねずみの発言に対して猫が応答せざるを得ない関係、応答的に関係が変わっていく。他者との異質性を前提とした「応答性」について考えていく必要がある。

(4) 教員ディスカッションの記録

実践者の反省的省察から始まった話し合いは、参加者の質問に授業者が答え、そこに参加者が意味を見いだす形で進んでいった。フリーディスカッションだったのでいろいろな視点からの話が入り交じりながらの話し合いの中で、話題は次の4点に整理できる。

① 本時の対話場面をもとに低学年の対話をどう考えるか

- ・対話の条件として「対面・対立・対等」があると考えている。本時の中ではどの要素が考えられるか。

対面は普段は子どもたちに意識させているが、この授業では教師が次々に指示して進めているため、起こっていない。対立よりも付加という思いがあったが、子どもたちは対立を越えようと対話するに反応していた。子どもの説明の力では難しいという教師の思いがあったが、次時では複数に参加することで具体化、言い換えが起こり、伝えたいことが共有されている。

一つめのに挙げている場面は、子ども同士の発言に関係性は見られる。友だちの話聞いて、自分の考えに付加していく段階が、発達からしても必要な経験である。これはその場に自分を表しているのであって、誰かに向けられた言葉ではない。ダイアログの発話につながる応答につなげていく。

② 授業後の協議会での発言を今後につなげるか

- ・どうしてねずみを食べなかったのか、大事なことばを挙げるときも、ねこの心の中を想像して書くときも、文中の言葉をどれだけ根拠にしているか。

子どもの読みには文章の中の言葉を根拠にしたものと、自分の既有知識や経験を根拠とする読みだ。どちらが良いと評価するものではないが、低学年では経験による読みが先行する。劇化は文章と経験の垣根を跨ぐことができる。その際、劇化の中の言葉が子どものどの読みを背景にしているのかを考えなければならない。文章の中の言葉を根拠にしていれば、互いに根拠を示して話し合うことができる。

③ 前時まで・教師の迷い

- ・教師の多様な仕掛けによって普段授業に参加することが難しい子どもたちも活動に参加することができていた。
- ・本時で劇化をしたメンバーはどのように決めたのか。単元の中で劇化をどう作ったのか。

通常、劇化の方法をとるときはグループごとの劇作りを行っている。グループで対話したことをもとに、どうしてその表現にしたのかを全体で交流していく。今回はグループ活動に参加することが難しい子どもが数名おり、子どもたちの力だけでは前に進めることができないと考えていた。そのため場面ごとに指名する方法をとったが、つくっていく過程がないためにそれぞれの声がつながらない、個としてしか劇に参加していない状態だった。

④ 劇化と対話の関係、対話場面をどう生み出すか

- ・劇化で二つの場面が取り上げられているが、一つめは状況の理解についての違い、二つめは想像した心の声の違いが話題になる。状況の理解のレベルを超えて、劇化を通して互いが読んで考えたことを交流するためにはどうしたらよいか

劇中の台詞や心の声はねこの視点から語られたもので、台詞だけを挙げて対話にはなりにくい。対話するのは、どうしてその台詞を考えたのかという自分の読みを交流する必要がある。この活動の後に行った4枚の挿絵を選んで4コマを作る活動では、どうしてその4つを選んだのかという自分たちの読みが必然として話されていた。本時の中では時間を取ることができなかったが、いいと思ったものを選び、その理由を語るというのが具体的な方法になるだろう。

(5) 授業を省察するということ

今回の授業研究から省察までは、自分自身の教師としてのあり方を問われるものだったと感じている。

読みの学習における演劇的方法は、授業者がここ数年研究している学習方法である。劇化をとおして「なってみる」という経験は、低学年にも視点という難しい言葉を使わずに自然と自分以外の誰かを意識する。公共性リテラシーに直結する言語経験だと考えている。

授業にのせてうまく機能しなかったのは、教師の仕掛けや子どものみとり方の問題である。参観者からの率直な意見から、教師が先行するために子どものことばがつかない、普段意識していることとは逆の授業の実際が見えた。教師が大事だと考えた場面や方法では、意図したように子どもを動かそうとしている。普段意識しなかった自分自身と出会った。このような段階を踏めば、どの子もある程度の予想した反応をするはずだという考え自体が、子どもの相互作用を度外視している。

子どもの言葉の背景、どんな読みから導かれた発話なのかに立ち止まっていなかったのは教師自身であった。指導者としての教師でなく、対話に関わる一員としての教師の在り方が大きな課題である。

グループディスカッションの中でも話題になったが、劇化の中で出される発話の質と子どもが交流するための劇化以外の発話の質を整理する必要がある。同質性を心地よく感じる「共感」から、互いの反応によって作り出される「応答」につなげるために、子ども同士の対面の関係を授業の中で意識的に作っていく必要がある。リテラシーとしての「聴くこと」を精査する必要がある。

複数の教師で実践を省察していくということは、授業者にとってわかっていなかったことを明らかにしていく過程が含まれている。この過程は私にとっては自分の愚かさと向き合う苦しい時間であった。しかし、「できない自分」と向き合うことで、子どもたちと向き合う意識が変わったのは確かである。

それは、授業の分析や意味づけを多くの目で、長い時間をかけながら行うことができたからだ。決して批判的でなく、決して自分の想定を守るのではない。教師同士の対話によって、私は「できない自分」と向き合う機会をもらうことができた。

授業実践の記録の実際（市民）

(1) 指導案

5年1組 「市民」学習指導案

2010.07.02 (金)

6校時 14:10～14:50 指導者 岡田泰孝

1 題材名 「米の生産量を、このまま減らしていいのかな？」

2 題材について - 【場面設定】 -

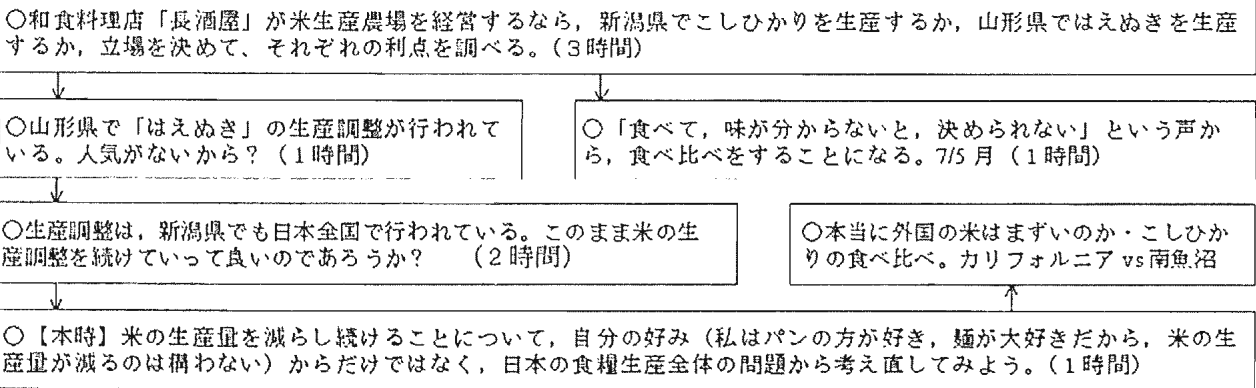
この題材は、【タイプ①】「子どもが社会的事象を選択しながら『他者との差異や葛藤を感じる問題』を扱う内容」から、【タイプ②】「時事的な社会事象について、他者との差異や葛藤を感じる問題」を扱う内容へ橋渡しをする題材
日本では、この50年間、米の生産量を減らし続けてきました。それは、新潟県も山形県も同じです。果たして、日本は、このまま米の生産量を減らし続けてもいいのでしょうか。（民主党の農業政策は曖昧で現場は混乱したまま）

(2) 本題材で、今後「社会を見る3つの目」につながりそうなこと

<p>○米が好きな人</p> <ul style="list-style-type: none"> ・米をもっと食べたい ・安全な国産の米を食べよう。 ・まずい外国米より国産米。 ・水田は環境を守る宝だから大切にしたい。 	<p>○パンや麺の方が好きな人</p> <ul style="list-style-type: none"> ・個人の好みが変わってきているのに、米を食べるは困る。 ・パンや麺を食べるから、米の生産は減っても構わない。 	<p>○広い視野から社会を見ようとする人</p> <ul style="list-style-type: none"> ・日本の食料自給率は、40%である。このような状況で、米をへらし続けて良いのか？ ・パンや麺の減量の小麦は、自給率がわずか。大量に小麦を輸入する陰で、日本の米生産を減らし続けることは良いのか？
--	---	--

3 学習の履歴と予想される学習計画

(1) 「米の生産量を、このまま減らしていいのかな？」



(2) 米の転作をするなら何を植えれば良いのだろうか？（大豆、飼料用米と補助金の問題）・・・2学期

(3) 開発途上国への援助食料に匹敵する日本人の食べ残し（フードバンクの取り組み）・・・3学期

4 「公共性」育成プランの中での位置づけ

- ・社会の中の様々な立場が受ける長所と短所を考える。
- ・他者の視点に立って考えようとする。
- ・自分と、他者やみんなのとのに生じる不利益を最小限にする、調整する仕組みが必要になる見方をする。

5 本時の主な流れ

(1) 本時のねらい

- 米の生産量を減らし続けることについて、自分の好み（私はパンの方が好き、麺が大好きだから、米の生産量が減るのは構わない）からだけではなく、日本の食糧生産全体の問題から考えをもとうとする。

(2) 予想される本時の展開

子どもの活動 考える内容	指導と評価のポイント
<ul style="list-style-type: none"> ○前時までの話し合いの経緯をふり返る。 ○自給率の点から、「米の生産量が減っていること」、「大量に小麦を輸入していること」、「食糧全体の自給率が40%であること」を、自分自身はどうとらえたのか、話しあう。 ○米の生産量を増やすべきか否か判断する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・米への好みで語る人がいることに気づかせ、日本全体の問題から考えるように論点を修正する。 ・低自給率だから米の生産を伸ばすこと、パンを食べ続けるためには国内の小麦生産を増やした方がいいこと、国民全体のことを考えると自給率をあげた方がよいことなど、今までの単なる米の好き嫌いから脱した考え方が出来れば、よしとする。 ○自給率の問題を根拠にして考えたか。

(2) 授業の記録と授業中のふり返り 【は、授業をしながら私が感じていたこと】

① 日本の米生産量を減らしても良いと考えている子どもへの働きかけ

T : 質問してみたいことがある。ラーメンが好きな好きな人たちは、外国の米を買うの？
C : いあや、外国の食材は買わない。うちのお母さんはコシヒカリが100倍好きと言っている。
T : つまり、国産の物を買うのね。あとな自身は、米を買うとしたら外国の安い米を買うと思う？
C : 米を買うとしたら、外国の一番安いのを買う。
T : どうして、残ったお金はどうするの？
C : そのお金で、ラーメンを食べる。

母親の考えと自分の本音は違うという本音と、安い外国の米を買って余ったお金でラーメンを食べるとい本音まで出てきた。ラーメンが好きな子たちの大部分が、「小麦は外国からの輸入品」であることを知らないんじゃないかな。それなら、ここで「小麦は国産か外国産かどちらを食べたいと思っているのか」、揺さぶりをかけてみよう。

② 「外国から小麦を輸入することが悪いと思う14人」から本音を引き出す

T : ところで、ラーメン、パンの原料は何ですか。
C (複数) : 小麦です。
T : 米の方が好きな人は？ 14人いますね。
パン・ラーメンが好きな人は？ 18人いますね。(前回より3人増)
T : わかった。では、小麦も国産が減って、外国産をもっと買うということになったら、それはどう思う？ パン・ラーメンが好きな人(18人)に聞きます。
T : 外国から小麦を輸入することが良いと思う人？
C : 4人が挙手(18人中)
T : 外国から小麦を輸入することが悪いと思う人？
C : 14人が挙手(18人中)
T : なぜ、「外国から小麦を輸入するのはダメなのか」、理由を言ってください。

これらパン・ラーメンが好きな人のうち「外国から小麦を輸入することが悪いと思う14人」から、建前ではなく本音を引き出すことに、今日の授業の主眼を置こう。ここで、本音が出てこない、いつまでたっても、評論家的な他人事的な発言しかでてこない授業になってしまう。

C : 少しわがままかもしれないのですが、私は、米よりもパンやラーメンが好きだからです。本音は、そういう人にとっては、日本の小麦の方が安心して食べられるから、日本産を食べたいと思います(M児)。
C : 私も、わがままかもしれないのですが、安全な小麦で、米よりもパンやラーメンが食べたいです(Y児)。
C : 米の国内生産量は減らしても、小麦粉の国内生産量は減らしたくないです(M児)。

最も手強いと思われた2人が、本音を言ってくれば、他の12人も言いやすくなるだろう。「少しわがままかもしれないのですが」と断って話しているということは、既に多面的な見方をしようとしているのだなあ。もう少し、本音を、引き出そう。が…。

③ 常に根拠を明らかにさせる働きかけ

C：(……聞き取れない) なぜ?外国産だと安全性はないのですか? (A児)

C：大量生産で手間をかけていないから (K児)。

C：外国では、農薬の規制がないじゃないですか? (N児) T：そうなの?

C：そうだと思う。だから、危ない (N児)。 T：どこの国で規制がないの?

C：中国。中国のは農薬が多いから (N児)。 T：どこで聞いたの。

C：お父さんも言っていた。お母さんは、野菜を水でごしごし洗っていた。(中国に6年間住んでいた) (N児)

T：日本産なら安全なんですか?

C：逆になぜ、日本産は安心かと言うことを考えてみたのですけれど。例えば、お米だと袋にどこに、どこで作られたとか、農薬はどんな物が使われ品質検査をどれだけしたとか書いてあるじゃないですか。だから、国産の店頭のもの表示を見ると安心。インターネットでは、そういうことは、分からないと思う (G児)。

T：どこで、知ったの?

C：よく家の人にお使いを頼まれて行った店で見ました (G児)。

M児さんとG児に、私は、執拗に「どこから知った?」「だれから聞いた?」と情報源を聞いた。「市民」では、根拠を示すことを大切にしているからだ。

しかし、「外国から小麦を輸入することが悪いと思う」14人から、建前ではなく本音を引き出すことからどんどん遠ざかり、子どもたちの興味関心が離れていっているような気がする。小麦の話題から離れている。この後、どうしようかと必死になって考えいたが、実際には授業をどのようにコントロールして行けばいいのか、皆目検討がつかなくなってしまった。

④ 全員で読んだ資料を活用できずに、曖昧さが増した場面

T：このまま議論をしていくと、国産は安全で、外国産は危ないという感じになりますが…どうかな?

C：ぼくにしてみると、小麦ならアメリカが良い。米なら日本が良い。理由は、原産というか、その作物が合っている国や地域がある。だから、小麦ならアメリカが良く、米なら日本が良いということになる (N児)。

もっと、つつこんで言うと、アメリカなら良いのです。先進国なら大丈夫だから。問題は、発展途上国で生産されている農作物だと思う。

C：小麦だったら外国のほうが安全性が高いと思う。小麦といえば、思いつくのは、アメリカだと思う。手間を掛けていないとは思えない (YD児)。

T：「手間を掛けていない」というなら、見てみようか。資料集 p45を見て。アメリカの小麦の収穫の写真を見てみよう。「手間って」どういうコトかな。農場にトラックが入っているよ。(子どもの発言がない…)

やっと、小麦の話題に戻った。しかし、ここから先も思うように進まない。教員が行う手だてとして絶対に必要だったことがあったと思う。大型の機械で小麦を刈り取っている写真から、「手間がかかっているのか」ということを、酒田市・伊藤さんの米作りと比較させて、もっと考えるべきだった。

⑤ 小麦そのものへの理解不足がますます判断をさせないことにつながる

T：どうですか、Mさん。この現実（小麦の自給率16%）を、どう思いますか？

C：…前と同じで…（言葉に詰まる）。（M児）

T：いつも同じMさんY2人ばかり当ててはいけねえね。パンやラーメンなどの小麦の食べ物が好きな人たちで、「外国から小麦を輸入することが悪いと思う14人の人」たちは、どうおもいますか？

C：11年間生きていて、害はないから平気（F児）。

C：輸入食品は、資料集 p.27に書いてある「検疫所」で、外国産に変なものはあるが、検疫所で検査しているから、日本に入ってくる物は大丈夫。だから「(国内の米生産を減らしても)良い」に立場を変えました（KI児）。

C：米は（魚沼と酒田のように）競い合って工夫している。外国の小麦は、安全で安いので、日本の小麦も外国の小麦と競った方が良いです（N児）。

T：どうですか？

C：確かめて、本当に安全だったら、考えを変えても良いけれど、まだはっきりしない部分があるので、まだ変えられない（M児）。

やはり、こだわっているのは安全性である。しかし、小麦の場合には、米と異なり、気候上の問題から、国内で生産量をあまり伸ばせないという現実が分からないままに議論が進んでいる。「外国産小麦は本当に安全か」と「国内でこれ以上小麦生産は伸ばせるのか」という、知識的にも二つの不確定要素があり、考える材料が少なく議論にならない。逆に考えるならば、二学期にこの点を補強してやれば良いことになる。

⑥ 次時では…カリフォルニア産 vs 魚沼産 コシヒカリ食べ比べ（産地をふせて食べさせた）

- 1) 児童の感想…カリフォルニアの米だって、おいしかったし、「安全ではない」わけではなかったもので、カリフォルニアの米が良いと思います。
- 2) 児童の感想…ボクは、外国の米がダメだと思っていましたが、安全検査をしていると聞き、びっくりしました。ボクだったら、どっちを出しても良いと思います。

次時の活動も含めて、「外国産はまずい」「外国産は危険」という、風聞や大人の受け売りのような発言を鵜呑みにしてはいけないと言うことには、それなりに取り組めたと感じる。

(3) 授業後の協議会で話題になったことや見えてきた課題

以下、協議会で話題になった①～④の諸点について、自分の考えを述べることにする。

① 発言する子に偏りがある。

この点については、次の3つの原因があると考えた。

原因1…普段の生活や既習の知識の多寡によって発言がする子が限られてしまったから。

原因2…全員で一緒に見る資料が少なかったため、共通の議論がしにくかった。せっかく一緒に見た「アメリカの小麦栽培」の資料についても、細かく読み取ることなく終わってしまった。

原因3…授業全体を通して、水野さんは、値段が高くても安全な国産小麦にこだわった。安さよりも安全性を大切な価値と考えているからだ。それは、国産の米を大切にしようとする人たちと同じ価値観なのである。発言する子どもが限られていたのは、「米の方が好きだという14人」が授業に参加しにくい授業の展開であったからだ。だから、ここで、「これ以上国内の米生産量を減らしたくない人は、国産米のメリットを考えて発表してください」と問い、国産の外国産の農産物、どちらをより多く生

産していきますか？と、問題を変えていく必要があった。国産小麦 v s 国産米から 外国産（米・小麦） v s 国産（米・小麦）または、外国産小麦は安全か？という問題に転換することが必要だった。

② 教員の思いと子どもの意識のズレがあるのではないだろうか？

「外国の米は安いんだからこっちを買って食べれば良いじゃん。でも、ウチは魚沼産コシヒカリを買って食べているよ」、「国産の米の消費量なんて減っても良いのよ。私は、パンとラーメンが好きなんだから。でも、小麦は国産じゃなか嫌よ。だって、外国産は危険でしょう？」

ここに書いたのは、本音と建て前を使い分ける典型的な子どもの姿である。こういう発言をする子ども自身に、「社会のことは社会のこと、自分は別だ」という、社会から乖離された自分ではなく、社会を構成する「当事者」としての意識を持たせたいというのが、教員の思いであった。そこで、小麦派の子たちへ揺さぶりをかけた。しかし、小麦派の子たちへの揺さぶりばかりで、米派の子どもまで巻き込んだ学習にならなかった。詳細については、①-原因3に、書いた通りである。

子どものたちの議論の中心は、「外国の小麦は安全・安心か」にしたかった。教員もこれを十分に議論できるだけの資料を用意すべきであった。授業中、「C（F児）：11年間生きていて、害はないから平気」という発言があった。これに対して「俺なんて47年間外国の物を食べ続けているけれど平気だよ。みんな、『外国の農産物は危険』と思いこんでいないですか？」と私もコメントしてる。この発言自体は自分の体験からきていることだから、悪くはないが、「自分が11年間生きられた」ことが、「外国の食料は安全」ということを十分に証明できる条件にはなっていないし、私のコメントも公平さを欠いている。そうならば、外国産小麦には不安材料がある別の資料を出すことが必要だった。例えば、ポスト・ハーベストの写真資料を与えるなどだ。しかし、当日の私には、そこまでの資料を用意するという判断は、なかった。授業全体のイメージが不十分であったためだ。もっと先を見通し、使わないと思う資料でも用意しておくことが大切だったと今は思っている。

③ 農業従事者の立場（農業体験）で学ばせることに取り組んだ方が良い

私はこの意見には反対の立場である。学校に田んぼや畑を作って、農作物を栽培しても、絶対に農業従事者と同じ目線で、同じ思いを感じることはできない。子ども自身が、自分で工夫や努力、苦勞して農作物を上手に栽培できた時に感じること（農業という職業への尊敬の念、苦勞への感謝、プロの仕事への畏敬）思うことと、農業従事者の工夫や苦勞は全く別のところにあると感じている。例えば、稲作農家の現在の関心事は、価格の国際競争に負けないために、大型カントリーエレベーターを地域で導入したり、更に、種を直播きしたりする研究に向かい始めている。これらの取り組みは、稲作への労働時間を削減し、野菜生産など他の品目の収入への労働時間を増やすために役立つのであるから。

④ 好みの問題から食糧問題として、米の減産の問題をとらえなおしたのか？

この点については、授業記録を見ても分かるとおおり、米の減産の問題まで辿り着かなかった。もう一度、きちんと米が減産されている理由と、日本では小麦の生産がなかなか増加しないわけを考える授業展開する機会が必要である。

(4) 省察

上記1～3を検討資料として、グループ研究会を行った。その際に、話題になったことをもとにして、再度授業を振り返りたいと思う。グループ研究会での話題は、以下の5点であった。

- ① 建前と本音から脱却し、みんなの都合を考える
- ② 思いこみやバイアスへを取り除く
- ③ 疑問に思ったことは遠慮なくいえる子どもを育てる
- ④ イメージの異なりを乗り越え共有する
- ⑤ 授業のテーマが変わってしまったことは難しくないか

① 建前と本音から脱却し、みんなの都合を考える

1)「国産米の生産量は減っても構わない。みんなは安い外国米を食べたらいいよ。でも、我が家では、国産のコシヒカリを食べるよ」、2)「国産の米の消費量なんて減っても良いのよ。私は、パンとラーメンが好きなんだから。でも、小麦は国産じゃないと嫌よ。外国産は危険でしょう」、3)「国産の小麦の消費量なんて減っても良いのよ。私は、コメが好きなんだから。でも、コメは国産じゃなきゃ嫌よ。外国産は危険で不味いでしょう」と、1)2)3)の子どもの言葉は、小麦が好きだろうが、コメのほうが好きだろうが、自分の都合に合わせた発言であり、みんな（この場合は国民）の都合を考えた発言からは程遠い。自分の好き嫌いを乗り越えて、みんなの都合を考えるためには、せめて、米、小麦、大豆など主要穀物の日本での生産の展望について多様な情報を子どもが知る必要がある。しかしながら、今回情報が不十分な中でも、2)の発言の子どもたちに焦点を当てたことは大切なことだ。自分がわがままであるということに気づかせていくことが、他者の都合を考えることができることに繋がるからである。

② 思いこみやバイアスへを取り除く

「外国産は危険でまずい」、「国産は安全」という言説は、大人の世界にも流布されているバイアスの一つである。今回は、根拠を示しながら話すことを大事にすると共に、カリフォルニア産 vs 魚沼産コシヒカリ食べ比べを行うことを方策として心を砕いた。輸入される農産物が多い故にこれだけの取り組みで達成できたとは思えないが、常に情報は確かなものかを意識する契機となれば良しとしたい。

③ 疑問に思ったことは遠慮なく言える子どもを育てる

グループ研究会では、「授業記録を読むと落ち着いている感じがする学級だ」との指摘があった。しかし、「なぜ？外国産だと安全性はないのですか。(3)－②」という発言をした子どものように、疑問に思ったことを言えるように、個々を育て、学級の雰囲気を作っていく必要があることは間違いない。

④ イメージの異なりを乗り越え共有する

(2)－④での、「C：小麦だったら外国のほうが安全性が高いと思う。小麦といえば、思いつくのは、アメリカだと思う。手間を掛けていないとは思えない」という発言を受け、教員は、「資料集p45を見て。アメリカの小麦の収穫の写真を見てみよう。『手間って』どういうコトかな。農場にトラックが入っているよ」と、アメリカの大農場での小麦栽培が日本の生産よりも手間を掛けていないことを認識させたかった。それが上手くいかなかったことは先述した通りである。手間をかけているのかいないのか、子どもの発言だけでは抽象的でイメージが共有できない時には、写真や統計などの資料を用いて比べてそのイメージを共有することが必要である。また、その話題に応じた資料をすぐに出せる教員の準備が不可欠である。今回は、資料を上手く読ませることができなかったことに失敗の原因がある。

⑤ 授業のテーマが変わってしまったことは難しくないのか

指導案にある、テーマ（学習問題）は、「米の生産量を減らし続けることについて、自分の好み（私はパンの方が好き、麺が大好きだから、米の生産量が減るのは構わない）からだけではなく、日本の食糧生産全体の問題から考え直してみよう」となっていた。

しかし、実際の展開では、「国産の米の消費量なんて減っても良いのよ。パンとラーメンが好きなんだから。でも、小麦は国産じゃないと嫌よ。外国産は危険でしょう」という子どもたちへに対して、好きな小麦が減らされる「当事者」として食糧問題をどう考えるのかを追求するようになった。

つまり、裏のテーマとも言える「外国から小麦を輸入することが悪いと思う14人」から本音を引き出そうとして、授業の流れをかなり強引に変更した感じがあったのである。確かに、今思い出しても、子どもたちが「エッ、どうして小麦の話題なの？」と怪訝な顔つきをしたことを鮮明に覚えている。予定していた学習のテーマが変わったことに子どもが驚きをもってモチベーションが下がったことは、教員が受け止め今後には生かさない、いけないだろう。