

# 名札マグネットを活用した判断の場から展開する社会科学学習 —対話を支える支持的風土構築の視点から—

大塚 俊明（教育学科）

## Social Studies Learning that Develops from a Place of Judgment Using “Name Tag Magnets”: From the Perspective of Constructing a Climate that Supports Dialogue

Toshiaki Otsuka

Department of Education, Kamakura Women's University

### Abstract

This paper aims to reaffirm the importance of a supportive classroom culture in the decision-making process using “name tag magnets,” and, to this end, to obtain new leadership suggestions.

Through an analysis of the transcript of an elementary school social studies class, we were able to obtain useful suggestions.

**Key words:** name tag magnets, dialogue, supportive classroom environments

キーワード：名札マグネット、対話、支持的学級風土

### はじめに

「21世紀型能力（求められる資質・能力）」の中核と位置づけられている思考力は、「一人ひとりが自ら学び、判断し、自分の考えを持って他者と話し合い、考えを比較吟味して統合し、よりよい解や新しい知識を創り出し、さらに次の問いを見つめる力」と定義されている。ここには、資質・能力を重視した教育の方向性が具体的に示されているとともに、それが対話的コミュニケーションを通して実質化することが示唆されている。

児童相互の対話的コミュニケーションの活性化

を図る方略の一つに、「名札マグネット」を活用した「話し合い・討論」型授業がある。名札マグネットを活用した授業とは、問題に対する自分の判断を、自らの名前を記したネームプレート（5 cm×6 cm程度）に託して、小黒板等に貼り付けさらに動かしながら進めていく学習を指している。筆者も小学校教員時代、その活用について工夫を試みしてきた一人である。

「名札マグネット」の活用については、市川（2015）の研究に詳しい。市川は、名札マグネットを活用する授業について、「自己の立場を表出

し、自立・個性の伸張の基礎を培う」「思考力育成」「教師にとっても、個々の子どもの考えがより具体的に把握できる利点」の3点から意義づけられている（P170）。自他の立場の可視化に特徴づけられるこの手法は、学習者の学習意欲を高め自己表出を促す上で、十分に有効性を持つものである。

一方、名札マグネットによる判断の場が、対立的・二者択一的な問いの形で提示されることによる課題も指摘されてきた。テーマによっては、議論の勝敗にこだわるあまり、反対論の欠点のみに着目したり、論拠の曖昧なまま自己主張を弄したりする児童の姿も散見された。ここに見える課題は、学習の目標を解決・決定のみに置く学習論と、児童の相互理解を基盤としたいいわゆる学級の支持的な風土が十分に醸成されていない学習集団の実態であると考えられる。

問題解決学習における「話し合い活動」のあり方について藤井（2018）は、単に子どもたちに対立的・二者択一的な話し合い活動をさせてもそこから対話は生まれないことを指摘する。藤井は、「問題解決とは選択的な択一ではなく止揚的な両立なのです」と述べ、そのための「交渉としての話し合いの誠実な継続」を強調している（P92）。藤井は、誠実な継続的な話し合いとしての「対話」と、対立に決着をつけるための「議論・討論」を明確に区別する。藤井の言う「止揚的な両立」には、21世紀型能力で示された思考力の定義するところと同じ方向性が見出せる。対立的・二者択一的な課題設定と親和性のある名札マグネットを活用した授業において、藤井の指摘は重要である。

名札マグネットを活用した授業についても、活発な討論のための活用でなく、「誠実な継続的な対話」の場を通してよりよい方法や解を導き出したり次の問いを見つけ出したりする過程としてとらえ直さなければならない。これは、教室を、「支持的な風土」に支えられた「対話空間」ととらえ直す試みである。

そこで本稿は、「名札マグネット」を使用した判断の場から新たな問いの把握へとつなげた実践事例の授業分析を行い、その追究過程における「対話」を核とした学びの特徴から、教室の支持

的な風土構築について、授業改善に資する具体的な示唆を得ることを目的とした。

## 2 研究方法

観察対象にしたのは、横浜市立A小学校のB教諭（教職経験13年目）による6学年社会科単元「大陸で学んだくにづくり」の中で、子どもたちに『自分なら聖武天皇の詔に応じるか』と判断を迫った場面から展開する授業である。対象学級は27名、計10時間扱いの8時間目として7月上旬に実施された。

授業記録は、デジタルビデオによる授業映像から同校記録担当者が作成したものである。児童の発言中の他の児童の相槌やつぶやき、教師による示唆等、可能な限り正確な逐語録として授業の状況を再現している。このビデオ撮影は保護者・児童の許諾を得たものであり、その分析はA小学校長ならびにB教諭の了解を得て行っている。

本研究では授業記録に基づいて全体の文節分け、各児童のマグネットの位置（授業の前後）、ポイントになる児童の発言や教師の働きかけ等を、【図表1】『本時の発言分析図』に整理した。それをもとに、対立の場がどのように発展していくのか、その契機はどこにあったのか考察を試みた。

また、児童の発言・教師の発問等の全体的な傾向をとらえるとともに、それらを傾向や意図などに基づいて分類し、出現頻度を集計した。これらの数値も参考にして、授業での対話空間の特徴を把握するとともに、そこで発揮された指導性について考察した。

なお、指導案および授業記録の分析を通して新たに見えてきた課題等については、B教諭へのインタビュー及び同校の研究資料も併用して分析の補助とした。

## 3 事例検討

### （1）実践事例を支える学習論

1990年代以降、名札マグネット活用の研究に取り組んできたA小学校では、現在「その子なりの納得の姿を大切に生活科・社会科の授業づくり」をテーマに授業研究に取り組んでいる。キー

図表 1

【本時の発言分析図】※下線部の発言は本文中に全文を掲載している

19 今日は、「自分だったら大仏づくりに参加するか」の話し合いをする。

「参加する」

「迷う」

「参加しない」

## 第2文節

13 詔への共感（皆の幸せへの願い）、給料ももらえる。

23 危険、重労働

奈良までの行程（めんどう）

1 詔（草と土なら協力可能、みんなのため）

⑩ 詔（草と土なら協力可能）、給料

4 苦しい生活、重税（大仏づくりの方が生活が安定する）

26 想像図（倒れている人）

## 3 詔「意見が変わって参加する」（喘息はあるけど、土なら運べる）

⑨ 詔（天皇は大仏の力を借りてみんなを守ろうとしている。協力しないのはずるい）

⑪ 危険、死

20 税の負担「ぼくは静岡の辺り」

給料

行程（21～30 日ぐらいかかる、食料持参、野宿）

5 詔（反強制、自由参加） 伝染病の流行

19 詔への疑念（草と土だけではすまない）

苦しい生活（奈良まで行けるのか）

11 詔（天皇中心の時代、反強制）

## 第3文節

12 私は「参加するの少し迷う側」。行くとしても、あんまり長い時期は

行きたくないな。つくる大仏の大きさをもう少し小さくすればいい。

⑭ 参加するんだけど、もう少し小さく

てもいいんじゃないか。（救い）

⑮ 私は「迷う」の立場。古墳は15年もかかる。小さい大仏をつくればいいのに、

何で大きい大仏をつくったのか疑問に思いました。

⑳ 「自分は仏教とか信じない」

重労働 危険 天皇は働いていない

5 「㉔さんの意見もいいんだけど、奈良時代は天皇中心

なのに、「必ずやれ」みたいに言っていない」

2 不安な世の中（伝染病、貴族の争い）

6 救済（家族を救う、国を守る）

27 危険（水銀）

㉔ 重労働 苦しい生活

## 第4文節

T 6 …、これだけのね、危険とかいろんなことがあるのに

（聖武天皇は）どうしてこんなに大きな大仏にしたんだろう。

1 えっと、たぶん、わからないけど（T: いいんだよ。予想でも

かまわない）みんなに見てもらって、すごいなって…

7 自分が天皇になったら安定性求めると思うの。

世の中が不安定で、仏の力を借りて安定を求めた

と思う。大きな大仏だからこそ意味がある。

19 天皇は大きくするほど仏教の力が強くなると思

っていたのではないかな。

⑭ 天皇は人々に「大きな大仏をつくる余裕があるか

ら安心していいよ」と伝えたかった。

20 天皇中心の国づくり **天皇中心としてのプライド**

6 救済「仏教の力が強くなる」

## 第5文節

3 象徴「たぶんだけど資料集の28P 開いてください。…中国に大きな大仏があって、

それを遣唐使がそれを見て真似たから大きくなったのではないかな」

2 救済「ちっちゃい大仏があっても心細いところがあって。小さい神社に初詣に行くよりも、立派で大き

い神社に行った方が幸せになれると思うのと同じ」

## 第6文節

T 12 ふり返りにしよう。考えが変わった人はどうして変わったのか書いてね。

6 国のため（大勢でつくる） 外国への威嚇「古墳も同じ」

3 「中国の方がもっとたくさん大仏があると思う」

2 「え、中国にも大仏はあるの？」

## 天皇中心の世の中の大仏としての象徴

T 18 中国、外国にもそのくらいの大仏があるのかどうかやっていこう。

ワードは、「正解から納得へ」である。社会科では特に、判断の場等「学びの土俵」と称する「語り合いの場」を通して新たな問いを生み出す学習過程の展開に焦点を当てている。その過程は、同校研究資料から次のように整理できる。

- ①子どもの問題意識を判断の場や感想の場に置き換えて提示する。(学びの土俵)
- ②自他の立場・感想の表明、聴き合い。
- ③対話を通して、論点を焦点化し、新たな問題を見出していく。
- ④個々の振り返りと振り返りの共有。

以上の学習過程論の背景には、従来の「問題の発見から解決へ」という形式に実際の授業展開を当てはめていくことへの異議がある。A校では、問題解決学習の本質は、正解の獲得ではなく、自分なりの納得を求めることとしている。そのアプローチとして「学びの土俵」から始まる学習過程を提案しているが、これもまた、一定のパターンを示したものではないことを付記している。

このような柔軟な学習過程を通して、一人ひとりの納得を大切にする学びの成立には、受容と共感に支えられた対話環境が欠かせない。学習指導案には次のような考え方が述べられている。

1点目は、学級の基盤づくりについてである。ここでは、「互いに認め合う中で共感的に支え合っている雰囲気づくりを目指す」として、子どもが他者の発言に対して温かい反応やつぶやきを出していくことを促したり、発言や振り返りの文章の中に友達の名前を入れ込んでくように促したりしていくことなど、学級の支持的な風土構築の重要性について述べている。B教諭へのインタビューでは、授業中に見出せる児童の話型や振る舞いは、教師によって一方的に指導されるのではなく、授業の文脈の中で、その都度教師による示唆によって児童間で共有され、その繰り返しのによって根付いたものと確認している。

2点目に、歴史を取り上げる際の学習観に触れている。授業者は、「子どもと先人をつなぐ」という表現で、過去に生きた先人と自分とのつながりを見出し自分自身の生き方を見つめ直すことが重要だと述べている。例えば、聖武天皇が大仏に

託した願いについて考えるのならば、「私も困ったときに手を合わせたことがあるなあ」「お守りを持っていると安心するんだよ」などの生活実感あふれる言葉の表出こそ歴史を学ぶ意味に迫る契機となると述べている。

## (2) 本時展開の概要

「聖徳太子の目指した政治はこの後も実現していくのか」を単元の学習問題として把握した子どもたちが、奈良の大仏と出会い、その大きさに驚き、工事の様子や材料を調べることになる。そして、260万人の動員があったことをとらえた子どもたちに「大仏建立の詔」が提示された。

### 〈本時目標〉

聖武天皇の詔に自分ならどうするかについて話し合うことを通して、聖武天皇が仏教の力で人々を救おうとしたことに気づき、当時の日本と外国のつながりに目を向けるようにする

### 〈本時展開案(略)〉

- ①本時に話し合うこと「自分なら聖武天皇の詔に応じるか」を確認する。
- ②それぞれの考えを表明し話し合う。
- ③本時の問題『どうして聖武天皇は、これだけ大きな大仏をつくったのだろう』について、資料『大仏開眼式の様子(想像図)』を手がかりにして話し合う。
- ④学習の振り返りをノートにまとめる。
- ⑤振り返りを話し合い、次時の見通しを持つ。

### 〈展開の実際〉

授業の全体像は、【図表1】『本時の発言分析図』にまとめた。ここでは授業全体を5つの文節に分けて、さらに立場に従って左右に主な発言を位置付け整理してみた。

また、各児童のマグネットの位置は【図表2】に示している。丸数字はマグネットの位置が最終的に移動した児童の番号である。



【図表2】 本時前後の名札マグネットの位置

授業開始のあいさつと問題確認を行った第1文節に続き、第2文節では「君たちは詔に応じるか」について、14名の児童の立場の表明とその理由の発表が続く。「参加する」立場からは、「幸せ、給料（手当）、天皇の姿勢、重税からの逃避、天然痘、貴族の争い」という視点が出される。「参加しない」立場からは、「健康への害、危険、労力、奈良への道のり、重税の負担、伝染病」という視点が出される。児童個々の発言は、詔の文言や手持ちの資料集の内容に支えられている。例えば次のようである。

3：えっと、自分は意見が変わって「参加する」の意見なんだけど。（C：うん）えっと、まあ、自分はちょっと喘息っぽいから、こういう煙が苦手だけど。でも、想像図の、22ページの想像図の（T：慌てなくていいぞ）何かを運んでいる人いるじゃん。（2：ああー。土みたいな）これだったらどんな人でも、体力とかに自信があったらできると思うから、もし自分が奈良で手伝うとしたら、これをやろうかなあと思って。

このあと7名の発言が続いた後、「参加するのに少し迷う側」と自分の立場を表明した12から、「大仏をもう少し小さくすれば」という意見が出される。追究の方向が転換していく萌芽であり、ここからを第3文節とする。

12：私は「参加するの少し迷う側」の意見なんだけど。（C：うん）理由は、聖武天皇は強制的に「来なさい」とは言ってないでしょ。（C：うん）それで、来れる人は来てほしいと言って

いるのと、もしつらい仕事でも、まあ、あとになつたらいい思い出になりそうだからです。でも、（T：でも）行くとしても、あんまり長い時期は行きたくないなと思いました。だから、つくる大仏の大きさをもう少し小さくすれば、行く時期も減っていいんじゃないかなと思いました。

⑭：えっと、私は12さんと似ていて参加したくて。理由は、「みんな一緒に仏様の力によって救われたい」という聖武天皇の考えがいいなと思ったからで。でも、一か所に大きいのをつくるよりも、お守りみたいに持ち運べるようなサイズの大仏をつかって、例えば一家族に一つとかにしたほうがいいんじゃないかなと思って。理由は、もし途中で他の人たちが倒れちゃったから横浜に帰るみたいになっちゃったら、そのときに今の大きさの大仏だと一人とか二人とか少人数でつくることって難しいでしょ。（C：うん）だから、小さかったら一人でもつくれるし、自分の近くにあったほうが仏様の力をより多くもらえるんじゃないかなと思ったから。だから、参加はするんだけど、もっと小さいほうがいいんじゃないかなと思いました。

⑮：私は「迷う」の立場なんだけど。（C：うん）理由は、行きたくない意見だと、資料集の22と24ページを見てください。（C：開き済みです）その想像図は熱そうだし倒れている人がいたりして大変そうだから、行きたくない意見で。行きたい意見は、行ってもいい意見は、他の人のためになるなら行きたいならいいし、優しく天皇が命令をしてくれたなら、別に行ってもいいの意見です。だから、「迷う」の意見なんだけど、あと、⑭さんと12さんが言っていたのと同じなんだけど。（C：うん）古墳をつくるみたいに15年とかかかってしまうなら、（T：15年かかるんだよね）15年かかってしまうなら、小さい大仏をつくればいいのに、何で大きい大仏をつくったのかが疑問に思いました。

12の問いは、⑭⑮の意見を導き、「なんで大きな大仏にしたのか」が集団の中で意識され始める。続いて、5より、「協力してほしい」という詔の



文言から、「天皇中心の世の中」であるにもかかわらず動員を強制しない聖武天皇の人柄への言及があり、それに対して⑭より「詔をそのまま受け止めてよいのか。こんなに重労働とは想像していないはず」という疑念が提出されたところで、T6により「どうして大きな大仏をつくったのか」という問いかけがなされた。ここからを第4文節とする。

T6：（前略）

これだけのね、危険とかいろんなことがあるのに、どうしてこういう大きな大仏にしたんだろう。（C：はい！はい！）

この第4文節では、T6に対して、「仏教の力を強くする」ことによる「安心、安定」の希求、「国家の中心としての天皇のプライド」という視点が出され、その方向での発言が続く。

19：えっと、私は7さんに付けたしで。（C：うん）たぶんんだけど、聖武天皇は大きくするほど仏教の力が強くなるみたいなことを思っていたんじゃないかと思って。（C：同じです）世の中が乱れていたから、だから、1家族に1つとかもいいと思うけれど、それよりも大きなものを1つにして、それで世の中全体のことを優先して考えたから、だから大きな大仏をつくったんじゃないかと思いました。（2：ああー。同じ）（この間、⑭の発言がある）

20：えっと、1さんとか7さんとか⑭さんとかの意見も入っているけど、まあ、あの、僕は、天皇って確か…、国の…（1：中心？）天皇は国の中心…、（2：落ち着いて）（T：あ、2さん優しいね）（C：天皇中心の国づくりじゃない）そうだ、天皇中心の国づくりだったわけでしょ。（C：うん）だから、そういう天皇としては、大きくしないと何ていうの、天皇中心としてのプライドがあったんじゃないかと思います。（1：いいと思います）

この後3は、「そうとは限らない」と声を上げ、資料集を用いながら遣唐使の働きに触れ、仏教先進国である中国を意識して大きな大仏をつくったのではないかと述べ、新しい視点を提供する。ここからを第5文節とする。

3：たぶんだけど、資料集の28ページを開いてください。（C：開きました。）そこに大陸との交流って書いてあるじゃん。（C：うん）ここで遣唐使というやつが、（T：という人が）遣唐使という人が中国に行って、そこで仏教を教えてもらって帰ってきたんだけど（C：うん）それで、仏教って、仏教が日本に伝わるまでは中国にもあったんだろうけど、遣唐使が中国に行ったときに、中国の大仏を見て、その大仏が単に、中国の大仏がめちゃくちゃ大きかっただけで、それを日本が真似をしてつくったから大きくなったんじゃないかなと思いました。

3の発言は「C：ああー！」と共感的な反応を引き出すが、そのあと外国との関係に言及する児童の発言は続かない。2の「小さい大仏では心細い」という発言の後、振り返りをノートに記入するように指示が出された。ノート作業中に、何人かの児童がマグネットを動かした。

第6文節（振り返り）の第一発言者の6は、外国への威嚇という意見を発表し、これについて「確かに」「中国の方がたくさんあるでしょ」等の反応が出され、教師から「中国、外国にもそのぐらいの大仏があるかどうかもやっていこう」と次時の確認をしたところで授業は終了した。

#### 4 実践の分析・考察

出席児童数 27名

〈児童の発言の状況・分析〉

ア、発言（挙手）者数 24名

イ、延べ発言者数 42名

ウ、マグネット移動者 8名

エ、立場の表明（第3文節まで） 20回

参加	11	非参加	7	その他	2
----	----	-----	---	-----	---

オ、他者への反応 90回

共感的反応					
うん	56	確かに	2	ああ	1
いいと思います			14	同じです	2
非同意的反応					
誰々の意見もいいけど	1	う～ん			1
その他の反応					
落ち着いて		1	それで？		1

カ、その他つぶやき等	16回
キ、発言中の他児童名の出現回数	21回
〈指導者の発問の状況・分析〉	
ア、主発問数	18回
イ、発言中の授業者の関与	21回

確認	14	励まし	2	称賛	1
示唆	1	質問	1	指導	1

### (1) 児童の追究過程の実際

ここでは、子どもの追究過程をたどり、判断の場から「新たな問題を見出していく」に価値を置いた授業者のねらいの実現状況を確認する。

「自分なら参加するか」という判断の場では、活発な追究がなされている。第2・3文節での立場の表明は20回に及び、全ての発言で根拠が示されている。名札マグネットを置く判断の場が、児童の積極的な発言を促している蓋然性は高い。この立場の表明は、必然的に「なぜ大仏を造ったのか」という建立の目的の追究になるが、この段階では、「人々の不安を鎮める」「国、人々を守る」といった概ね教科書等に記載された内容を超えることはない。

「もう少し小さくできなかったのだろうか」という追究の転換の契機は、第3文節冒頭の12の発言である。12は、自分はやや参加する側に置いていると立場を表明し、続けて「もう少し小さければ工事期間も短くなるのに」と発言する。この発言からは、「なぜ大きくしたのだろう」という輪郭のはっきりした問いを持っているようには見えない。しかし、続く⑭の「一家族に一つでもいい」を経て、⑯は「小さい大仏を造ればいいのに」と、「なぜ大仏を造ったのか」という問いをさらに深める方向で問いかけている。12は本時では一貫して「やや参加する」の立場であり、⑭・⑯は本時を通して「参加する」立場に近づいた児童である。【図表2】参照）いずれも主たる根拠は、「詔」の文言である。彼らは「詔」に共感し、できればその趣旨に協力したいと考えているが故に、「もっと小さかったら参加しやすいのに（どうしてもだろう）」との問いを持ち、集団の場に提示したと考えられる。

この問いを、「大きいには何か意味があるのではないか」と転換していくことが本時のポイントになる。実際には、12⑭⑯の発言以降、立場を表明する6名の児童の発言が続き、そのあと、T6「どうしてこういう大きな大仏にしたのだろう」と問題が改めて提示された。この問題の把握によって、「仏教による救済」「権力の誇示」「対外的アピール」など多様な視点が生まれてきた。このように、「大きさ」の持つ意味の追究によって、大仏建立の目的（意味）とらえ直しが行われている。

教師の支援（T6）を受けつつ、新たな集団の問題が把握された。この問いの深化は、名札マグネットで構成された判断の場に身を投じた故の「できれば参加したい」という児童の意識が契機になっていることが示されている。

### (2) 本実践にみられる「対話空間」の特徴

次に、他者との「応答」に特徴づけられる「対話空間」が、上記のプロセスをどのように支えているのか考察を進める。本事例にみられる「対話空間」特徴について、次の3点に整理した。

1点目は、子どもたちの対話が、日常的に使っている言葉遣いに極めて近い形で進められていることである。

榊原（2019）はこのようなやり取りに表出される「ことば」を曖昧さや情緒性を含む「シンボルとしてのことば」と表現し、フォーマル性の高い「サインとしてのことば」と対比し、「対話的な学びにおいてはシンボルへの感受性や鷹揚さが教員により求められる」と述べている（P21）。

この教室での子どもの発言も、日常的であるがゆえに主観的かつ具体的である。例えば、記録冒頭の3の発言では、「自分はちょっと喘息っぽいから、こういうの（参加するの）は無理だけど」と自分の状況に引き寄せて当時の人々の状況を把握しようとしていることが読み取れる。このような「語り」が聞き手の共感を促していることは、3の発言直後の「C：確かに」等の反応からもうかがえる。また、第4文節で20は、精一杯自分の言葉を紡ぎながら、「天皇中心」という言葉から当時の権力者像を自分なりにイメージしていこう

としている。この対話空間には、その余裕が保障されている。この余裕は、2の言葉がけにみられるような受容と共感を促している。

教員は往々にして「授業では正しい言葉遣いで分かりやすく話すべきだ」と客観的に説明を求める傾向がある。しかし、自然な発話が保障されている発言環境が他者の発言中の自然な反応を促し、それは発言者の文脈を遮ることなくむしろ支える方向で機能していることに留意したい。

2点目に、他者の発言に対する積極的かつ共感的な応答である。

先に示したように、仲間の発言に対する「うん」「はい」という相槌が56回カウントされる。「ああ」という同意のつぶやきも自然に表出されている。反論を示す際にも、第3文節㉔「自分は仏教を信じない」に続く5の「㉔さんの意見もいいと思うんだけど、」という言い回しがある。このような応答スタイルが、協同学習者としての仲間の存在を強く意識させていることは、発言中に現れる仲間の名前の出現回数が21回を数えることから蓋然性は高いといえる。

これらの応答スタイルは、明示的なルールではなく暗黙的な了解事項として成立していることが授業者のコメントから確認できている。「よい言葉」が表現された時に、指導者の働きかけによってその「言葉」を承認し根付かせていることが、追究集団の共感性を高めていることが伺える。

3点目に、対話空間における指導者の関与のあり方である。授業全体を通して授業者の関与は発言内容の確認が大半を占めているが、「励まし」や「指導」としての関与も、対話空間の構築に大きな影響を与えている。

例えば、先にも取り上げた第2文節の3の発言の中では、「でも、想像図の、22ページの想像図の」と言いよどんでいる3に対して「慌てなくていいぞ（励まし）」と声をかけている。またT6後の1の発言中では、「えっと、たぶん、分からないけど、…」と確信が持てない様子に「いいんだよ。予想でもかまわない」と声をかけている。さらに、第5文節最初の3の発言では、「ここで遣唐使というやつが、」に対してすかさず「とい

う人が」と声をかけ（指導）、3はすぐに「遣唐使という人が中国に行って、」と発言を言い直している。

これらから、授業者は子どもを信頼し、なおかつ安心させるという方向での指導性を基本に置いていることが読み取れる。さらに、3への「指導」から、自由な雰囲気の中での発言であっても、「歴史の中で出会うあらゆる他者」の尊重という歴史を学ぶ基本的態度をはずさない指導性が表れていることを確認したい。

## 5 まとめと今後の課題

本事例では、名札マグネットを活用した判断の場から展開する学習が、児童の相互理解を基盤とした「対話」を通して「新たな問題の把握」へと発展的に展開していくことが示された。そこでは、名札マグネットの持つ機能に加えて、受容と共感に支えられた「対話空間」の支持的風土が鍵になっていることが明らかになった。支持的風土の構築を促す指導性については、以下の3点について示唆を得ることができた。

第一に、児童の「曖昧さや情緒性を含む」表現からその意味を探り出そうとする受容的かつ共感的な指導姿勢である。指導者は、児童が紡ぐ「曖昧さや情緒性を含む」表現を、必要な指導をしつつも、「適切な話し方」という形式で簡単に否定しない。その支持的な風土の中で、子どもたちは安心して自分の力を発揮している。

第二に、学びを介して出会う学習対象として他者（歴史の中で出会う他者）を丁寧に扱う指導姿勢である。それは、「その時代に、自分だったらどう生きていただろうか」という自省を促し、それは歴史の中の他者へのより深い共感を促すことになる。それは教室内の仲間を含めたあらゆる他者への共感と尊重の基盤となる。

第三に、仲間の発言に対する「反応」である。これらが問題解決的な文脈の中でタイムリーに育てられることによって、対話空間は応答の空間として意味づけられる。この空間は、「分かり合おう」とする空間であり、ここでの関係性はそのまま児童相互の好ましい人間関係の形成につながる。



「対話」の場を通してよりよい方法や解を導き出したり次の問いを見つけ出したりする過程を、対話空間の支持的な風土の構築という角度から考察してきた。判断の場の妥当性も含めて学習過程論からの検討については、今回の論稿では十分に考察できなかった。今後の課題としたい。

今、学校は、教室内での安全な対話空間の確保という現実的な対応に直面している。同時に、直に語り合う大切さを再認識したとの声も聞く。ポストコロナの時代の「対話空間としての教室」をいかに構築していくべきだろうか。

### 参考文献

- 国立教育政策研究所2016『資質・能力』東洋館出版
- 市川博2015『問題解決学習の学力と授業』学文社 P169～188
- 文部科学省2017『小学校学習指導要領総則編』東洋館
- 藤井千春2018『問題解決学習入門』学芸みらい社 P92
- 南塚信吾、小谷汪之他2019『歴史的に考えるとはどういうことか』ミネルヴァ書房 ※特に小谷の論考（P31～58）に多くの示唆を得た。
- 榊原禎宏他2019『教室におけるサイン/シンボルとしてのことば』京都教育大学教職キャリア高度化センター教育研究実践紀要第1号P21～29

### 要旨

本稿は、名札マグネットを活用した判断の場から展開する討論型授業を、相互理解を基盤とした対話の場としてとらえ直すための方略について考察したものである。

その結果、支持的風土構築の重要性と、そのために発揮されるべき教師の指導性について、幾つかの有効な示唆を得ることができた。

（2020年8月26日受稿）