

授業における集団的思考の場の意義に関する一考察

—— 子どもの記述と話し合いの授業場面の考察を通して ——

杉本 憲子

(2011年9月15日受理)

A Study on the Meaning of Group-Thinking in Classroom Learning: Through an Analysis of Children's Descriptions and Classroom Discourse

Noriko SUGIMOTO

キーワード: 個の学習過程、集団的思考、理解の深化、授業分析

本稿は、相互に考えを出し合う集団的な思考の場が、授業においてどのような意義を持ちうるかを、実践事例の分析を通して考察することを目的としている。具体的には、子どもが個々人で読み取りの活動をおこなった上で、それをもとに相互の考えの交流をおこなった小学校の国語の授業を分析の対象として取り上げ、個々の子どもが書き込んだ読み取りの内容と、学級全体で読み取りをおこなった場面での子どもたちの発言内容とを検討しながら、集団的な思考の場において個々の読み取りがどのように交流され、発展しているかという観点から分析をおこなった。

分析を通して、集団的な思考の場面においては、子ども考えを出し合うことで、より具体的に登場人物の気持ちや場面の状況をとらえたり、他の場面の内容を踏まえて場面を連続的な視点から理解していくなど、読みの深まりが考察された。またこうした学習の深化を促したと考えられる要因を本授業に即して検討し、整理した。

はじめに

子どもたちの学力や学習意欲のあり方が課題とされて久しいが、今日の子どもの学力の質や学習への意識の点に目を向けてみると、個々の子どもの学力の向上のみならず、子ども相互の関係を重視し協同的に学習を進めていく、集団としての学習の意義とそうした学習の場の構築が見直されていると考えられる。

学級を基本的な単位とした集団的な思考の場に関する研究や実践は、時代の中での変容を含みながらも、従来から重視されてきたものである¹⁾ことは言うまでもない。だが今日そうした学習のあ

*茨城大学教育学部

り方が改めて求められる背景としては、学習観、すなわち学ぶという行為に関する問い直し²⁾や、その背景にあるこれからの社会で求められる力の変化³⁾等があるとともに、一方で今日の学校・学級において自他を認め合える関係の構築が課題となっていること等も考えられよう。

日比裕は、「子どもたちは、自己の関心を根底に持ちつつ自分の考えたこと、感じたことを表現し合いながら、互いの論理をひびかせ合って、論理の関連を動的に発展させながら、発達して」ゆく⁴⁾と述べている。日比は、学習におけるこうした集団的な過程を重視し、個々の子どもの考えが相互に働き合いながら論理の関連が深められていく過程を「論理のひびき合い」と呼び、そこに教育の課題の中核をとらえるとともに、教師の指導性の根本も子ども同士の論理のひびき合いを助けることにあると述べている⁵⁾。このように集団での思考の場は、個々の子どもの思考とその表現に支えられ、それらが相互に関わり合う中で発展的に展開される。

本稿では、国語の実践事例を取り上げ、子どもが各自で読み取りをおこなう段階と、それをもとに相互に考えを交流する集団的な思考の場とに着目し、そこでの書き込みや発言内容を検討することを通して、集団的な思考の場の持つ意義を考察するとともに、そうした学習の深まりを促す要因について検討する。

1. 分析の対象とする授業の概要と研究方法

(1) 授業の概要

本稿で分析の対象とするのは、小学校1年生国語「花いっぱいになあれ」(A県B小学校1年1組、2010年2月実施)の授業である。授業者は、本単元の目標として「・書き込みをしたり、音読したりすることを通して、想像しながら読むことを楽しむ。・書き込むことを通して、様子を表す言葉や登場人物の台詞に着目し、想像を広げながら読むことができる。」という点をあげており、物語の表現にもとづきながら想像を広げて読むことを大事にして授業を構想している。

本単元の学習活動の中心となる、物語の各場面にもとづいて読み取りをおこなう際には、まずそれぞれの子どもが本文に書き込みをしながら読む活動をおこなった上で、個々が書き込みをした箇所を学級全体の場で交流する。そして読み取ったことをもとに音読をする。最後に個々人がノートに振り返りを書く、という基本的な流れで授業がおこなわれた。子どもたちは、このお話を場面ごとにプリントして綴じられたものを教材として用いており、各場面の読み取りの際にも、それに書き込みをおこなっている。書き込みの内容については、それぞれの子どもたちが線を引いたり吹き出しをつけたりして、比較的自由に記入していた。本稿では、物語の第3場面について子どもたちが読み取りをおこなった授業(2010年2月6日(土)1校時に実施)を分析の対象とする。

(2) 教材の概要

本授業の教材「花いっぱいになあれ」(松谷みよ子作)のあらすじについて簡単に述べておきたい。本作品は、子ぎつねコンが主人公の物語である。学校の子どもたちが「花いっぱいになあれ。」と書いて風船にひまわりの種をつけて飛ばし、その一つがコンの住む山の中に下りてくる。コンはその真っ赤な風船をお花だと思い、根っこを土にうめたり水をやったりして一生懸命に世話をしたが、

翌日見に行ってみると風船はしぼんでしまっている。しかし、雨が降った後のある日コンが見に行くと、風船の花が咲いていたあとに芽が出ている。この芽が伸びて、やがて大きな金色の花（ひまわりの花）がいくつも咲いた。翌年には、その花からこぼれた種が芽を出し、野原中に金色の花が咲いた。

本稿で取り上げるのは、物語の第3場面について学習された授業である。第3場面とは、「ところが、つぎのあさ、目をさましたコンが、ぴょんぴょんはねながらいってみると、赤い花は小さく小さくしぼんで、草の上にくたんとたおれていました。コンは、わあわあなきました。」という比較的短い箇所であり、楽しみにして花を見に行ったコンが、小さくしぼんでしまった赤い花を目にして、泣き出してしまう場面である。

(3) 研究方法

本稿では、子どもたちが授業の中で互いの考えを出し学び合う集団的な思考の場がどのような意味を持つかという観点から授業の事例を検討する。そのために具体的には、最初に子どもたちが各自で物語の第3場面を読み、書き込みをした内容を整理する。次に各自の読み取りをもとに相互に考えを交流する場面の考察をおこない、各自の読み取りが全体の場でどのように展開されるか、どのような点が着目されたか等を、個々の読み取りの段階で子どもたちが考えたこと、気づいたことと照らしながら考えたい。考察は、個々の子どもの書き込みと、筆者が作成した授業逐語記録（子どもの名前は仮名である）にもとづいておこなうものとする。

2. 各自の読み取りについての考察

(1) 書き込みについて

先に述べたように、物語の場面ごとの読み取りをおこなう授業では、まず各自で取り上げる場面の読み取りの時間を取り、その後学級全体での考えの交流をおこなっていた。本稿で取り上げる授業においても、全体での読み取りに先立って、個人で読み取り、書き込みをする時間を10分程度取り、それを発表し考えを交流し合うという方法で授業が進められた。ここでは、まずこの書き込みの内容を考察することを通して、個々人の読み取りの段階での子どもたちの着眼点や考えについて整理したい。

書き込みは、自分が着目した語句や文に線を引いたり、その箇所を線で囲んだりして印をし、それについて自分が考えたことを記入するかたちで進められた。書き込みの形式や内容については自由におこなわれていたが、子どもたちの書き込みの内容を整理すると、おおむね以下のような観点と内容が記述されている。

(2) 各自の読み取りの内容①：登場人物の気持ちに関する記述

1つ目は、登場人物の気持ちに関するものである。登場人物とはここでは主としてコンであり、叙述には直接的には書かれていないコンの気持ちを想像して書き込んだものが多く見られる。

語句に線が引かれているもの、文全体に引かれているものなど着目した箇所への印の仕方は個々

に異なるが、ここでは子どもたちが文から想像したり考えたりした内容に着目して、大まかに整理するものとする。第3場面の文章の順に子どもの書き込みの内容をまとめると、下記 i) - iii) のようなものが挙げられる。

i) 「ところが、つぎのあさ、目をさましたコンが、ぴよんぴよんはねながらいってみると」の箇所に関する書き込み

この部分に着目した児童の書き込みには、「どうなってるかなあ」(孝治)、「このまえはさいたからもっと大きくなってる」(美帆)、「花が大きくなってるかなあってたのしみにしていたのかなあ？」(真理)のように、赤い花がどうなっているかな、あるいは大きくなっているかなと楽しみにしているコンの気持ちを想像したものが多く見られる。とくに「ぴよんぴよんはねながら」という表現に着目して記述している児童が見られた。

一方数名の児童は、冒頭の「ところが」という言葉に着目し、「おもってないようなことがおころうとしている。」(竜二)や、「ところが」は「びっくり」だとし、「ところがっていうところは、びっくりしてるからそうだとおもう。」(香織)などと述べている子どももあった。

ii) 上記①に続く部分、「赤い花は、小さく小さくしぼんで、草の上にくたんとたおれていました。」の箇所に関する書き込み

これは、コンが目にした花の様子が書かれている箇所であるが、それを見たコンの気持ちを想像して子どもたちが書き込んでいる。楽しみに見に行ったコンが花のしぼんでいるのを見て「びっくり」したと書いている子どもが多く見られ、例えば「びっくり 1⁶⁾ きのうたおれていなくてきょうたおれているからびっくりした!!」(綾子)、「びっくり 1 せっかくみずとかおせわをしていたのにかれちゃったー おみずをあげただけなのにかれちゃったからびっくりした」(奈々)などがある。

また、「たのしみにしてたのにちいさくしぼんでかなしいな。きげんがよくてぴよんぴよんはねていってたのにしぼんでかなしいな。またさくかな？」(茜)のようにコンの悲しい気持ちや、「なんでかれちゃうの」(将司)、「なんでだろう。花がしぼんでる。かれちゃったのかなあー。ぼくがよるほっといたからだなあー。」(香織)のように、しぼんでしまった様子を見てなぜ枯れてしまったのかと問いかけるコンの気持ちを想像している子どもも見られた。

その他には、「ふうせんのきもち ごめんね。」(玲奈)と、枯れてしまった風船の花の立場から書いている子どももあった。

iii) 「コンは、わあわあなきました。」の箇所に関する書き込み

ここは、小さくしぼんでしまった花を見たコンの行動が表されている箇所であり、その時のコンの気持ちに関する記述がなされている。「かわいそう」や「かなしい」といった表現が複数の子どもから出されているが、「しぼんじゃったな。しぼんじゃったよお」(菜緒)「うわー、いやだよー。ねっこちゃーん」(香織)のように、嘆くような気持ちや、枯れてしまった花に気持ちを投げかけるコンを想像し、コンの言葉として表現している子どもも見られる。

また、「もっとそだてたかったのにー」(奈々)、「コンの気もち なんでさいてなかったの？さい

ているよりしぼんでいるよ。もうちょっといっしょにいたかったよ。」(玲奈)のように、もっと花の世話をし、一緒にいたかったという気持ちを表現した書き込みもあった。

(3) 各自の読み取りの内容②：音読の方法に関する記述

2つ目は、音読をする際にどのように読んだら良いかという観点についての書き込みである。毎回、授業の冒頭では、その時間に取り上げる場面だけでなく、教材の全文を音読する時間を設けるとともに、読み取りの後ではその学習の成果を生かして音読をおこなっており、子どもたちの音読に対する意識も高いことがうかがえた。個人での書き込みの際にも、こうした音読の方法に関するものが見られた。子どもの書き込みの主な内容を以下の i) - ii) に整理して述べる。

i) 使われている言葉の意味に即した音読の仕方に関する記述

まず、使われている言葉やその言葉が物語に与える意味合いに即した声の大きさや速さで読むという観点からの書き込みがあげられる。例えば、言葉の持つ直接的な意味に関わるものとして、「小さく小さくしぼんで、草の上にくたんとたおれていました。」という箇所(とくに「小さく小さく…くたんと」の表現)に関して、「小さい声でよむ まえの草の上にもじゅんびしてちょっと小さい声」(剛志)、「さいしょの小さくを大きく つぎ二かいめの小さくが小さめのこえ わけ そのほうがちいさくなっていくようにきこえるから」(恵利)や、「びよんびよんはねながら」の箇所を「かるくよむ」(菜緒)、「わあわあなきました」の箇所を「大きいこえ」(謙一)で読む、などがあげられる。

また、用いられている言葉がその場面に与える意味合いを考えた書き込みもあり、「ところが、つぎのあさ」の箇所に関して、「ところが」に着目し、「くらいかんじ」(茜)、「つよく わけはところがわおもっていないことだから」(敬介)などの記述が挙げられる。

ii) コンの気持ちを表現する読み方に関する記述

また本場面、ここではとくにコンの気持ちを表わすような読み方で読むという観点があげられる。例えば、物語中の「びよんびよんはねながら」という箇所に関する、「うれしいように」(綾子)、「うれしいこえで りゆう いまはごきげんだとおもうし はねてるから」(謙一)や、「小さく小さくしぼんで、草の上にくたんとたおれていました。」の箇所についての、「かなしいこえで りゆう しぼんじやったから」(謙一)という書き込み、あるいは「コンは、わあわあなきました。」という箇所に関する、「さみしそうによむといいよ」(梨花)、「やさしくやさしく かなしくかわいそうによむ。」(拓也)などが挙げられる。

先に①で登場人物の気持ちに関する書き込みについて述べたが、ここでの子どもたちの記述はここでのコンの気持ちに関する子どもの読み取りと重なるところも大きい。文中の表現にもとづきながらコンの気持ちを想像し、それを音読で表現するという観点からの書き込みであると言える。

(4) 書き込みの段階における子どもの読み取りについて

上記のように、子どもたちは書き込みの学習活動を通して、物語の表現に着目しながら各自で読み取りをおこなっている。その観点としては主に、①登場人物(主としてコン)の気持ちを想像す

る、②音読の仕方を考えるという点が挙げられた。

読み取りの内容としては、「ぴよんぴよんはねながら」花を見に行ったり、しぼんだ花を見て「わあわあなきました。」というコンの行動や、「ぴよんぴよん」や「小さく小さく」、「くたん」、「わあわあ」などの様子を示す表現、あるいは「ところが」という言葉がこの場面に持つ意味などに着目されていることがわかる。こうした、とくに第3場面の文章に記述されている登場人物の行動やそれにかかわって用いられている表現に着目しながら、直接には本場面の様子や文中に記述されていないコンの気持ちを読み取るとともに、それを表現するような音読の仕方について考えていることが考察された。

3. 各自の読み取りにもとづく全体での話し合いの場面の考察

(1) 考察の対象とする授業の展開の概要

ここでは2. で述べたような子どもたちの各自の読み取りが、集団的な思考の場においてどのように生かされるか、また発展が見られるかについて、授業記録をもとに考察していきたい。そのためまず、個々の読み取りがおこなわれた後で相互の考えの交流がおこなわれた授業展開の概要を、大まかな分節にわけて以下に示す。

[分節わけ（全体での音読と各自の読み取りの学習活動以後の授業場面の分節わけ）]

分節①：T62～T149 「ところが、つぎのあさ、目をさましたコンが、ぴよんぴよんはねながらいってみると」の箇所の「ところが」の読み方や、花を見に行く前と見に行った後のコンの気持ちについて考え、発表し合う。

- i) T62～玲奈 84 「ところが」の読み方とその言葉の持つ意味について考え、発表し合う。「ところが」は「ちょっと暗めに読んだ方がいい」（友和 63）という発言から、そのわけを考える。「思っていないようなことが起こる印」（友和 67）、「逆のことが起こってる」（敬介 76）など「ところが」の持つ意味が出され、この場面での「逆のこと」とは具体的にどのようなことかについての発言が出される。

- ii) T85～T149 「ぴよんぴよんはねながら」花を見に行ったコンの気持ちと、花が小さくしぼんでしまっているのを見た時のコンの気持ちについて考え、発表し合う。①で「ところが」という言葉から「思っていないようなこと」「逆のこと」が起こるといふ考えが出されたため、「思っていないこと」が起こる前のコンの気持ちについて授業者が問いかける。子どもたちは花を見に出かけた時のコンの気持ち、またそのような気持ちで行ったコンがしぼんでしまった花を目にした時の気持ちを考え、発表する。

分節②：浩之 150～Ca193 「小さく小さくしぼんで、草の上にくたんとたおれていました。」の箇所の読み方について、意見を出し合う。

- i) 浩之 150～玲奈 177 「小さく小さく」の読み方について考えを発表し合う。

- ii) T178～Cm191 「くたん」の読み方について考えを発表し合う。

- iii) T192～Ca193 「小さく小さく」と「くたん」の読み方について考えたことを生かして、こ

の一文の音読をみんなでおこなう。

分節③：T194～T208 「コンは、わあわあなきました。」の箇所の子の気持ちについて考え、発表し合う。

分節④：T209～T224 これまでの学習をもとに、第3場面の音読をおこなう。それぞれペアで練習をした後、一組のペアが全体の前で発表する。発表を聞いた後、数名の子どもが感想を発表する。

分節⑤：T225～T245 各自の振り返りをノートに記入し、授業を終了する。

上記の授業場面は、各自で書き込みをおこなった内容をもとに、それを発表し合うという方法でおこなわれている。基本的には、本文の順に沿って、分節①では、「ところが、つぎのあさ、目をさましたコンが、ぴよんぴよんはねながらいってみると」の箇所、分節②では「赤い花は小さく小さくしぼんで、草の上にくたんとたおれていました。」の箇所、分節③では「コンは、わあわあなきました。」の箇所を中心的な対象としながら、コンの気持ちや音読の仕方について、考えを出し合って進められている。その後の分節④・⑤では分節①～③での読み取りを踏まえた音読や、振り返りがおこなわれた。

上記の分節わけを見ると、分節①～③において、基本的には第3場面の文章の順に沿って、各自で読み取った内容を発表し、交流していることがうかがえる。各自の書き込みの段階においても、表現や言葉の意味に着目しながらそれぞれ読み取りをおこなっていることがうかがえたが、それらを学級の全体の場において発表したり、検討し合ったりすることを通してどのような意味や学習の深まりが成立し得るであろうか。相互の考えを交流する場面（とくに以下では分節①の授業場面を取り上げる）を授業記録にもとづいて検討し、個別の書き込みと対照してみた際に着目される、全体での意見の交流の場面の特徴について以下に述べたい。

(2) 他の場面と関連づけ、考えとその根拠を具体化していく集団的思考の過程

以下では分節①-ii)の場面を取り上げて、全体での話し合いの際に出てくる視点について述べたい。個々の書き込みにはほぼ見受けられなかったが、学級全体で読み取りを交流し合う過程で子どもたちの発言の中に登場するのが、本授業で直接的に取り上げている物語の第3場面以外の他の場面（具体的には第2場面）への言及である。以下は、「ぴよんぴよんはねながら」赤い花を見に行った時のコンの気持ちを考える場面の授業記録の一部である（下線は筆者が付した）。

T85 逆のこと。コンは、じゃあどう思ったの？真理さん。

真理 86 花が大きくなってるかと思って楽しみにしていた。

T87 真理さんに付け足しある人いますか。剛志さん。

(中略)

剛志 90 ここにさ、前のページに、

T91 前のページ。前のページだそうです。

剛志 92 「いいなあ。いまに、こういう花が、もっともっといっぱいさくよ。」って書いてあるから（前時の板書：第2場面の模造紙を指して）、コンは、もっと花が広がると思った。

T93 秀治さん。

秀治 94 僕も剛志くんと同じで、なんか花が、もっともって増えると思った。
(中略)
恵利 100 で、花がいっぱいになってると思ったけど、行ってみたら、1つしかまだなくて、しかも枯れてたから、枯れてたし… (資料を自分の席から持ってくる)。前の勉強で言ったんだけど、
T101 みんなに大きな声で言って。
恵利 102 前の勉強で言ったんだけど、コンは、花が枯れないように、お水をやらなくっちゃとか言っていて、
T103 大きな声で大きな声で頑張ってる。
恵利 104 いろんなことしてできて、…だからそれと一緒にコンは泣いてるな一と思う。
T105 へえー。最後までつなげたね。拓也さん。
拓也 106 えっと僕は、こっちのさ、「きれいな花の根っこちゃん」って書いてあるじゃん (前時の板書：第2場面の模造紙を指して)。だからさ、きれいな花って言ったらさ、こっちにもさ、「花が、もっともっていっぱいさくよ」っていうのと同じだから、なんかいっぱい咲くと思った。

ここで話題となっているのは、物語の第3場面で花を見に行っただけのコンの気持ちについてなのだが、それについての考えを発表するにあたり、「前のページに」(剛志 90) や、「前の勉強で言ったんだけど」(恵利 100・102)、「こっちのさ、『きれいな花の根っこちゃん』って書いてあるじゃん (前時の板書：第2場面の模造紙を指して)」(拓也 106) にもあるように、第2場面(第3場面の前日のコンの様子)の叙述に言及されていることが注目される。風船を見つけたコンが赤いお花だと思いき、「きれいな花の根っこちゃん」と語りかけ、「いまに、こういう花が、もっともっていっぱいさくよ。」と話していること、また「お水もやらなくっちゃ」といって花が枯れないように水やりをしたことなど、第2場面のコンの行動や台詞と関連させながら、第3場面のコンの気持ちを想像していると言える。つまり、第3場面でのコンの気持ちを他の場面と関連づけて連続的、立体的に物語をとらえようとしていると言える。

また、上記の場面に続く以下の発言にも第2場面と第3場面を関わらせた発言がでてきているので、以下に抜粋したい。

茜 124 えっと、明日はもっといっぱい咲くから、ぴょんぴょん跳ねてるんで楽しみだったのが、枯れちゃった。
T125 ごめん、もう1回。「明日は」ってどういうこと？
茜 126 つぎのあさだから、こっちの場面の時(第2場面の模造紙を指して)は、明日が楽しみだなあって。
T127 ああ、ここかあ。ここは、明日楽しみだなって思ってたんだ。
(中略)
茜 132 いっぱい咲くから、明日楽しみ。

上記の茜の発言は、第3場面が第2場面の「つぎのあさ」、つまり翌日であることを受けて、第2場面の時にコンは「明日は(お花が)もっといっぱい咲くから」「明日が楽しみだなあ」と思っていたと考えたことを意味している。

第2場面のコンの台詞には、直接的に「つぎのあさ」への期待が述べられている訳ではないが、茜は本時で第3場面のコンの様子を学習することを通して、既に学習した第2場面のコンの気持ちをとらえ直し、「明日楽しみだなあ」と思っていたのではないかと考えたのである。先に挙げた記録からは、第2場面の内容と関連づけることで子どもたちが第3場面のコンの気持ちをとらえようとする授業場面が考察されたが、ここではそうした関連づけによって、今度は逆に第2場面の理解を再構築することにもつながっていることがわかる。

既に考察したように、個人の書き込みの段階でも、目をさましたコンが花を見に行った時の気持ちについては「どうなってるかなあ」や「もっと大きくなって」のように、複数の児童が記述をおこなっていたが、主として第3場面の叙述やそこでの表現に着目した書き込みであり、第2場面の叙述と関連づけながら考え、その根拠を示したものは見受けられなかった。しかし子どもたちが相互に読み取りを交流し合うこの場面では、剛志90の発言を契機として、物語の第2場面でのコンの行動や台詞を踏まえながら考えようとする発言が連続的に出されている。そうした経緯を踏まえることで、第3場面でのコンの花に対する思いや期待、またしぼんでしまった花を見た時の悲しみをより深く理解することができたと考えられよう。

(3) 本授業における集団的な思考の場が読みの深まりを促した要因

個人の書き込みにおいては見られなかったこうした視点が、学級全体で考えを交流する学習活動の場面において展開されている要因として、以下のようなことが考えられる。

第一には、全体での考えの交流において、各自の考えを具体化したり、考えの根拠を問い、それを共有し合う過程が重視されていることが挙げられる。例えば授業者は、T67「今、友和くんが、ところが、は思っていないようなことが起こってるって言ったけど、それどういうことか分かる？」のように、書き込みをもとに発表したことが、他の子どもたちにも十分理解されるよう働きかける問いかけ、あるいはT97「どこでそう思ったの？」やT119「どこでみんな楽しみって思ったの？」のように、どの叙述をもとに考えたかという考えの根拠を求める発問をおこなっている。そうした授業者の働きかけを含め、学級全体で互いの考えを理解できるように進めようとする本授業の基本的な姿勢によって、個別の書き込みの段階では、想像したコンの気持ちあるいは音読の仕方自体の記述が中心であったものが、本授業場面においてはその考えの根拠となる部分を踏まえた発表がなされるようになってきていると考えられる。

第二には、子どもたちは友達の発言を聞き、その考え方や発表の内容を学びながら発言をしているという点である。子どもたちは各自の書き込みをもとに発表をしているわけだが、その場面の自分の書き込みをそのまま発表していくのではなく、他者の発言を聞きながら付け加えたり、修正したり、新しく出てきた視点について考えながら発表が進められる。第2場面に書いてあるコンの台詞をもとに第3場面でのコンの気持ちを想像した剛志90の発言を契機として、自分の考えの根拠やとりわけ第2場面の叙述との関連に言及しながら発言する子どもが複数出てきていることは、先に述べた授業者の働きかけのみならず、子どもたちが他者の発表を聞きながら自身の考えの根拠を改めて問い、形成していくという側面もあるからではないかと考えられる。

第三には、個々の読み取りの段階においては、各自が第3場面の本文のみが書かれたプリント面を読みながら書き込みがおこなわれているのに対し、全体で発表し合う場面においては、子どもた

ちの目が教室空間に向けられ、視野が広がりやすいということが挙げられる。教室には、この時間に取り上げる第3場面の文章を拡大したものが正面の黒板に貼られているのみならず、これまでの学習経過がわかるようにという配慮から、前時で学習した第2場面の板書を移動式黒板に貼って教室前面の側に掲示されていた。書き込みの段階ではややもすると各自の机上にある第3場面の文章に視点が限定されがちになるのに対して、考えの交流の場面では教室内の全体に目が向き、学習の経過が目に入りやすいことが前に学習した内容と関連づけて、物語の場面を連続的、立体的にとらえることを促したとも考えられる。

研究のまとめと今後の課題

本稿では、近年改めて重視されている子どもが相互に学び合う学習活動の意味を検討することを目的として、小学校の国語の授業の分析をおこなった。集団的思考の授業場面のみを考察するのではなく、それに先立っておこなわれた個別の読み取りの学習との対照をおこなうことで、学級全体での学習の場面に特徴的な点を明らかにすることを試みた。個々の読み取りにおいても、子どもたちはそれぞれに本文の叙述に着目しながら書き込みをおこなっていた。しかし子どもが相互に考えを交流する場面では、直接的に読み取りの対象となる第3場面の叙述のみでなく、前時で学習した場面の内容と関連づけるなどして、物語を連続的に理解し、登場人物の気持ちを具体的に想像していく様子がうかがえた。考えを相互に交流する場面においてこのような理解の深まりが促された要因を、授業者の働きかけを含む本授業の基本的なあり方や、個別の学習と全体での交流の場面での子どもの視野の広さの違い等の観点から検討した。

本稿では、個別の学習から集団的な学習の場へという過程を中心に授業の考察をおこなったが、そうした過程を経て個々の子どもの理解がどのように深まっているかという観点からさらに詳細な検討が必要となるであろう。授業記録に加えて振り返りや授業後の作文などの資料ももとに、集団での学習が個々の理解の変容・発展にどのようにつながっているかという点を含めて、集団的な思考の場の持つ意味をさらに検討していくことを今後の課題としたい。

注

- 1) 藤原幸男「戦後日本の授業研究史における集団思考概念の検討」(『琉球大学教育学部紀要』第51集、1997年)等に詳しい。
- 2) 佐藤学は、授業を学習の対象との、他者との、自己との「対話的实践」としてとらえている(佐伯胖・佐藤学他編『学びへの誘い』東京大学出版会、1995年)
- 3) OECD(経済協力開発機構)の研究プログラムDeSeCoが定義づけた現代社会において必要とされる能力(キー・コンピテンシー)においても、グローバル化の進む今日の社会において社会的・文化的・技術的ツールを相互作用的に用いる力、他者との関係を調整しその中で自立的に行動できる力が求められている(ドミニク・S・ライチェン他編著・立田慶裕監訳『キー・コンピテンシー』明石書店、2006年)。

-
- 4) 日比 裕『教育の全体構造とその展開（上）』名古屋大学教育学部教育方法研究室、1999年、10頁.
 - 5) 同上、23頁.
 - 6) 「びっくり1」とは本場面で見つけた一つ目の「びっくり」であることを示している。子どもたちは、登場人物が驚いたであろう箇所を「びっくり」と呼んで、書き込みの際にもその言葉を使って書いていた。登場人物にとっての「びっくり」が複数あると思われる場合は、「びっくり2」、「びっくり3」などのように記述していた。