

## 1 条件設定に当たって

子どもは課題をもった時に、それぞれが既習や経験と結びつけながら思考する。そして、何らかの考えをもつ。互いの考えの内容は目には見えないが、言語を介して知ることは可能である。つまり、直接伝達は不可能であるため、言語を用いた伝え合いになるのである。よって、本テーマでは、言語に着目して研究に取り組む。

個々によって言語感覚\*<sup>1</sup>は異なるため、考えをそのまま伝えることは難しい。また、同じ内容であっても、相手、目的や意図、場面や状況によって表現は様々に変化する。そのため、話し手にとっては、何かを伝える際に困難が生じる。それを解決して、できる限り適切に伝えようとする過程に思考や判断が生まれるのである。そして、この過程において言語で伝える力が高まるととらえる。それは聴き手にとっても同様であり、話し手の表現をできる限り正確に理解しようとする過程で、思考や判断が生まれ、言語感覚の高まりにつながるのである。

このように話し手と聴き手が考えを伝え合い、個によって異なったものになる表現・理解を相互に交流する際に、子どもは様々な思考や判断を重ねて表現を試みるだろう。話し手にはより適切に表現しようとする姿、聴き手にはより正確に理解しようとする姿が生まれるのである。その過程で子どもは言語感覚を互いに高め合うと考える。この子どもの言語感覚が高まった姿が思考力や判断力、表現力が高まった姿ととらえる。このような考えの伝え合いになるために、以下の3つを条件とした。

- ・条件A 友達と自分の考えの違いに気付いている
- ・条件B 自分の考えを再構成している
- ・条件C 思考が連鎖している

\*1 参考文献 小学校学習指導要領解説国語編 p10 文部科学省 2008年8月

## 2 条件について

### ・条件A 友達と自分の考えの違いに気付いている

考えを話す際に、課題に対して直観的に抱いた結論のみを話す姿が多く見られる。実際には何らかの事実を目を付けて結論を導き出すのだが、根拠となる事実をあまり自覚していない。そのため、友達と自分の考えが同じ方向性を持っていると感じる場合が多く、発表するだけで満足する傾向がある。

しかし、子どもの思考過程を比較すると次のような場合があると言える。まず、同じ事実を基に、同じ結論に至った場合である。これは子どもの思考はほぼ同じと言える。次に、同じ結論に至っても、事実が異なっている場合もある。逆に、結論が異なっても同じ事実を目をつけている場合もある。この二つの場合は思考が違うと言える。この思考の違いに子どもが気付くと、「なぜ違うのだろうか？」という疑問を抱くだろう。その疑問を解消するために、「聞いてみたい」「話してみたい」という話し合いへの意欲が起こると考える。その疑問が、より深まった話し合いへの原動力になるのである。それを基に、子どもは友達の考えを自分の考えと比較したり、推測したりしながら話し合う。その際に、子どもは互いに思考をゆさぶられ、自分の考えを確かなものにしていくだろう。

また、子どもは結論の違いには比較的気付きやすいが、事実の違いには気付きにくい。低学年では事実の違いにより目を向ける必要があるだろう。直感的に抱いた結論を基に、より詳細に事実同士を関係付けながら互いの考えを伝え合う姿を目指す。

### ・条件B 自分の考えを再構成している

学習の導入時に抱いた考えは、話し合いによって刻々と変化する。友達の考えに出会ったときに、それは全く異なる考えに変化したり、同じ方向性を持ちながらも根拠に厚みが加わったりする。子どもの思考に修正や補完・統合等が起こるのである。

例えば図1のような3人での話し合いについて述べる。A児とB児は同じ結論だが、根拠とする事実は数が異なる。よって、この二人では根拠に厚みが出て、より思考が深まると言える。また、A児とC児では結論は異なるが、根拠とする事実に同じものがある。よって、事実同士の関係付けについての話し合いが起こり、思考が変化したり、統合されたりする。ここでも論理的な思考過程が形成されると言える。

このように話し合いをしながら、考えは漸次再構成される。この再構成によって、思考・判断が促されると考える。

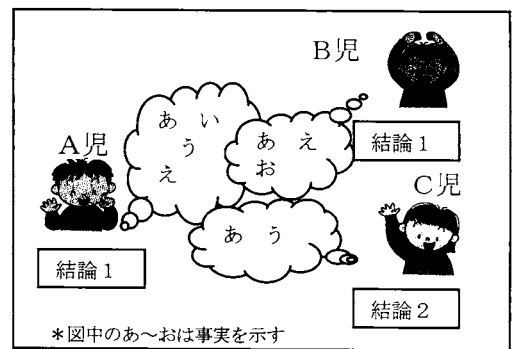


図1 話し合いにおける子どもの思考

### ・条件C 思考が連鎖している

本条件にあげた連鎖には、二つの連鎖がある。一つ目は、個の中での思考の連鎖である。二つ目は、個と個の思考の連鎖である。

まず、一つ目の連鎖についてである。学習中に子どもの思考は変化するが、その思考同士が連鎖する必要があると考えた。突然異なる考えになるのではなく、友達とのかかわりがあることで変化する。その際、なぜ変化したかという思考過程を子どもが認知することで思考が深まる。

次に、二つ目の連鎖について述べる。子どもは課題から多様な意見を持つ。この多様な考えは、話し合いの軸を意識していないと拡散してしまう。一見、話し合いはしている、実際には思考がつかない状態と言える。そのため、話し合いに深まりが出ず、思考も深まらない。そこで、子ども同士が発言をつなげる必要があると考えた。

## 3 おもな実践

本研究に際して、各教科・道徳・特別活動で条件を意識して日常的に実践を積んだ。しかし、その中核を担うのが国語科だと考えて取り組んできた。そこで、本実践では国語科での物語文の読みとりを中心として考察する。物語文の読みとりが深まった姿を言語感覚が高まった姿とする。

### ・条件A 友達と自分の考えの違いに気付いている

国語科「本と友だちになろう～スイミー～」の学習では“考えの視覚化”を手だてとした。ここでは、二つの授業場面を基に述べる。

#### (1) スイミーの心の色を考える場面

教材文『スイミー』には5つの場面がある。その場面ごとにスイミーの心は何色かを考えて、ハート型の用紙に色を塗る活動を設定した。言語のみで話し合いを進めると、この場面でのスイミーの様子は“楽しい”という語に抽象化され、微妙な考えの違いに気付かないと考えたからである。つまり、豊かに想像しているであろう子どもの考えを、一つの語句に押し込めてしまうのではないかと考えたのでこの活動を設定した。

実際の授業における子どもの思考について、資料1を基に述べる。

B児～D児は、「小さな魚のきょうだいたちが、楽しくくらししていた。」という叙述に目をむけて色を塗った。しかし、B児は楽しいという語句から、心の中が明るいという解釈を加えた。C児はみんなとくらししているからという部分に目を付けて明るい気持ちだと読んだ。

A児	スイミーは海に住んでいるから水色にしました。
B児	楽しくくらししていたと書いてあるから、心の中が明るいと思って黄色にしました。
C児	みんなとくらししているからスイミーの心の色もとても明るい気持ちだと思いました。だからピンクにしました。
D児	きょうだいたちがいるからさみしくない気持ちだからピンクにしました。
E児	黄緑色にしました。およぐのに自信があるからです。

資料1 心の色を理由を書いたノート

このように同じ明るい気持ちでもそこに至る思考過程には違いがある。この二人は、結論として選んだ色も黄色とピンクで違いがあるので、話し合いがおこるきっかけがあると言える。また、D児もみんなと過ごす生活によって、寂しくないという暖かな気持ちを想像して表現したと言える。B～D児は同じ叙述から、同じ方向性の考えを抱きながらもその理由に違いがある。心の色に表現する活動によって、“楽しい”という抽象化された語句に押し込められず、想像が豊かになったととらえる。

A児とE児は、多くの子どもが選択した暖色ではなく、水色や緑色にした。明らかに違うため、色を塗り始めた段階で、周囲から「どうして？」と声があがった。しかし、それぞれに叙述から想像した理由があった。A児は住んでいる海の色を思い浮かべ、E児は、「およぐのがだれよりもはやかった。」という事実から自信をもっておよぐ姿を想像した。徐々にクラス中に、グループやそれ以外の友達と交流する姿が増えたので、全体での話し合いに移った。全体での話し合いでも、何色に塗ったと結論だけを話すのではなく、根拠を子どもは話した。そのため、叙述に自分の生活経験とからめた考えを話す子どもが多かった。そして、周囲の子どもも、自分にはなかった考えや根拠となる事実気付いた(資料2)。

わたしは楽しい気持ちと幸せで明るい気持ちだからピンクにしました。心がきれいだからピンクにしました。E児さんはひとりだけ黄緑色でした。およぐのがだれよりもはやかったという自信があったからです。ビックリしました。

#### 資料2 ノートに書いた振り返り

### (2) 友達との実演を基に話す場面

日ごろから、各教科で図を用いたり、動作化したりしながら説明する場面を意識的に設定してきた。この手だてにより、言葉で伝えきれないときは、子どもは何らかの視覚化を行うようになった。例えば算数科では、テープ図に表して立式を説明した。また、国語科ではたんぼぼが知恵を働かせる姿を動作化して、順序の説明をした。本項では、その日ごろの手だてによって自然に生まれた姿について考察する。

C1: 誰か手伝ってくれる人はいますか?  
C2: はい。  
C1: ○○さん、お願いします。  
～(C1とC2は黒板前に移動～  
C1: くっつきすぎるとこのようにぶつかってしまいますよね。でもこんなに離れると、大きな魚に違えばれてしまいますよね。だから“はなればなれにならないこと。みんなもちばをまもることを教えたんだと思います。”  
C3: わかった。確かに泳げないし、ばれてしまいそう。  
C4: ちょうどよく離れて、歩いてみて。(見てから) 難しそうだ。

#### 資料3 実演しながら説明する場面の授業記録



写真1 実演しながら説明する子ども

低学年では漠然としたイメージを直観的に抱き、それを発表する子どもが多い。同時に根拠についてはあまり話す必要感をもっていない。しかし、心を色で表現するという活動によって、友達と自分の考えの違いに気付いたのである。その気付きが根拠を話し合う姿に結び付き、深まった読みにつながったと考える。

5場面ではくどうして、大きな魚をおいさせたのか?>を課題として、場面の様子を読み取った。子どもは、“大きな魚のふりをして”という叙述に目をつけて読みとった。授業の後半に思考を深める発問として、くどうして大きな魚になれたのか?>を考えた。多くの子どもは、“けっしてはなればなれにならないこと。みんなもちばをまもること。”という叙述に目を付けた。これは間違いではない。しかし、スイミーや小さな赤い魚たちの努力については、読みとりの深さに個人差があった。そのため、なぜこのようにスイミーが教えたかを、みんなに分かるように説明ができず、話し合いは停滞した。

その後の話し合いについて授業記録を基に述べる(資料3)。C1が説明した

子ども（写真1右）である。C1は二人で実演しながら説明する方法を考えた。言語と実演を合わせながらの説明によって、聞き手はC1の考えを理解できた。

まず、写真1の様に実演した。距離が近すぎるとぶつかるので、大きな魚のふりができない姿を言葉と実演によって伝えた。同様にして、離れすぎたときには大きな魚のふりができない様子を説明した。それらによって、C3のように「わかった。」という声が教室中から聴こえた。C4はさらにちょうどよい距離を保ちながら泳ぐという難しさにも気付き、実際に実演して欲しいと求めた。C4は実演を見て、明確に泳ぐ姿を思い浮かべたから、「難しそう」と発言をしたととらえる。この後も話し合いが続き、スイミーや小さな赤い魚たちが練習を重ねた姿にまで想像が広がった。

これは考えの視覚化によって、目をつけた叙述に対しての想像が深まった授業場面である。答えとなる叙述を見つけるだけではなく、そこに自分の解釈を加えて読もうとする姿が、この話し合いから生まれたのである。視覚化によって漠然と想像して理解しているつもりだった子どもも、友達の考えとの相違に気付き自分の読みを深めることができた。よってこの条件にとって、考えの視覚化は有効な手だてといえる。

・条件B 自分の考えを再構成している

この条件では、国語科と特別活動の合科的授業での実践を基に考察する。

本単元は、本校の行事である「ふじだなおとぎ会」（音読発表会）に向けて自分たちで台本を作り、音読の練習を重ねて発表する学習を行った。台本の基になる物語は『どんぐりと山ねこ』（宮沢賢治著）とし、登場人物やそのセリフを考えてオリジナルの物語を創作する学習活動を設定した。手だてとしては、“場の設定の工夫”を講じた。設定した二つの場について述べる。

すると どんぐりたちは  
は口々にさけび じまん  
をはじめました。  
「いえいえ だめです。  
がーばんえ  
らいんです。だって  
だからです。」

資料4 創作するセリフ

F児 病気を治すどんぐりが一番えらい。だって、みんなの笑顔が見られるから。  
G児 きれいに光るどんぐりが一番えらい。だって、みんなにすてきと言われるから。  
H児 何をしてもよごれないどんぐりが一番えらい。だって、お風呂に入らなくてもいいから。

資料5 表出された個々の意見

(1)一つの意見に収束させる場の設定

ふじだなおとぎ会で発表する物語『どんぐりと山ねこ』の一部分を自分たちで創作した（資料4）。登場人物であるどんぐりたちが様々な自慢をし合う場面を3人グループで考えた。（写真2）

最初は個々の考えた異なる自慢が出てきた（資料5）。このグループでは、いきなり話し合いに入らずに、それぞれが紙を準備して自分のアイディアを書いた。それぞれの生活経験が異なるため、何を自慢にするかも子どもによって当然違う。しかし、“だって”の後に述べられたように、何らかの理由がある。その理由も含めて話すことによって、子どもの思いが友達にも明確に伝わると考える。

次に、それを発表し合って一つの考えにまとめた。その際、互いの理由を聞き合ったり、良さを認め合ったりしながらグループの考えとして収束させていった。最終的には、自分だけが嬉しいよりも周りのどんぐりたちにも喜ばれる方がえらいというのが、このグループの主張になった。

個々が持った意見をグループで一つの意見に収束する場によって、子どもは互いの意見の理由にまで目を向けて話し合った。自分の意見だけにこだわるのではなく、互いの良さを認め合い自分の中に取り入れてグループの意見として収束させたのである。



写真2 グループ活動の様子



であり、思考が個の中で連鎖した状態であると見取る。この課題に対して、子どもは教科書を再度読んで自分なりの答えを見つけた。課題意識が明確になっているため、子どもの思考には勢いが生まれ、話し合いでも次々に意見が出た。

授業の中盤では、「大きな魚のふりをして」泳ぐだけではなく、なぜ一番大きな魚になろうとしたかを子どもは話し合った(資料7)。C1は2場面で読みとった「大きな魚がこわい」というスイミーや小さな魚たちの思いを生かして発言した。単に大きな魚というわけではなく、“いちばん”という語に含まれた意味を読み取ったのである。C1の発言により、聴き手も“いちばん”というたった4文字から、2場面とのつながりやスイミーと赤い魚が一生懸命練習した姿につなげて読みを深めたと見取る。このように個の中で思考の連鎖がおこると話し合いにも深まりが出る。その深まりによってさらに個の思考が深まるのである。よって課題についての手だてが有効に働いたととらえる。

T	: どうして大きな魚のふりをしたの?
C1	: 大きな魚もじぶんより大きな魚はこわいはずだと思います。だって、自分たち(スイミーや赤い魚たち)もこわがっていたでしょ。だから、一番大きな魚になったんだと思います。
T	: 一番大きな魚になりたかったの?
C2	: 一番大きな魚になったら、マグロもこわくてにげていくと思います。
C3	: 大きくなるためにはくっつきすぎて小さな魚になったらダメです。食べられます。でも離れて大きな魚にばれても食べられてしまうから、はなればなれにならないようにしたんだと思います。
T	: スイミーたちは大きな魚になれたんだね。でもどうやって?

資料7 5場面の読みとりの授業記録

次に個と個の連鎖について述べる。資料7のC2はC1につなげて発言した。また、次のC3もC1とC2の発言を受けている。「小さな魚になったらダメ」つまり、「一番大きくならなくてはいけない」という意識でこの発言をしたと考える。そこに加えてそのために注意する点について発言を広げた。そして、この発言は「<どうして大きな魚をおいだせたのか>という課題に直結した答えとも言える。

このように、課題が子どものものであるため、話し合いの軸が課題からぶれずに思考が連鎖した。個の意見に対して次の発言者がつながり、発言が深まったのである。さらにその深まった発言につなげて次の発言者が発言した。単なる意見の発表ではなく、思考が連鎖して読みとりに深まりがでたととらえる。よってこの手だては有効に働いたと考える。

この授業での振り返りにも読みとったスイミーたちの様子を書く子どもが多かった(資料8)。K児は“一番大きな魚”と“大きな魚”を書き分けてあり、話し合いを自分の考えに生かしたと見取る。L児も追い出せたという事実だけでなくスイミーたちの一生懸命な姿に目を向け、読みとりを深めた。課題への思いが深ければ自分の考えにもこだわりがでるため、重ねて話そうとする姿勢や、質問や反対意見も出て、より論理的な読みとなる。よって、矛盾を含む課題作り、つまり子どもの思いをのせた課題作りは有効な手だてであったといえる。

K児	うんと考えて、赤い魚たちと努力した。海で一番大きな魚みたいに、小さな魚たちと泳いで大きな魚を追い出せたとわかりました。
L児	スイミーと赤い魚たちの目あては、けっして、はなればなれにならないこと。みんなもちばをまもることです。ちょうどよくくっつきます。マグロがこわいけど、勇気を出して追い出せました。

資料8 子どもの振り返り

#### 4 今後に向けて

三つの条件を意識して実践を積み重ねた。しかし、一つの授業で目指す姿がすぐに見られるわけではなく、日々継続して取り組む大切さを痛感した。課題は多々あるが大きな課題として二つをあげる。

一つは、子どもの聴く力の育成である。特に条件Cでは、友達の意見を聴く力があるからこそ思考も連鎖する。まだ十分にその力が育っているとは言い切れず、条件での手だてと並行して取り組む必要がある。

二つ目は、条件同士の整理である。条件同士が複雑に絡み合い、一つの授業場面でも複数の条件に当てはまる場合がある。条件の関係性についても整理して取り組むことを今後の課題とする。