

## 「協働的な学び」に関する国語科授業事例の研究

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 公開日: 2016-07-08 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 齋藤, 裕吉 メールアドレス: 所属:
URL	<a href="https://mu.repo.nii.ac.jp/records/204">https://mu.repo.nii.ac.jp/records/204</a>

# 「協働的な学び」に関する国語科授業事例の研究

## A Case Study of “Cooperative Learning” in a Japanese Class

齋藤 裕吉<sup>\*</sup>  
SAITO Yukichi

### 1 「協働的な学び」をとらえる視点と「交流」による学び合い

2015年の現在、中央教育審議会においては学習指導要領の次期改訂に向けて審議が進められている。公表されているその審議内容によれば、今後の学校教育を推進するためのキーワードの一つが“アクティブ・ラーニング”というものである。この“アクティブ・ラーニング”という用語は2014年の文部科学大臣から中央教育審議会への諮問<sup>1)</sup>の中で使用され、知識・技能を定着させるうえでも学習意欲を高めるうえでも効果的である学習・指導方法であるとして、「課題の発見・解決に向けて主体的・協働的に学ぶ学習」と説明された。このアクティブ・ラーニングの定義から諸要素を取り出せば「課題の発見・解決」「主体的な学び」「協働的な学び」ということになる。これをみれば、従来行われてきた問題解決学習や体験学習等々がまず想起されるが、今回の諮問によれば他の様々な教科等でも新たな学習・指導方法として展開させようとの方針である。

これらのキーワードの中で、筆者は特に「協働的な学び」という点が、これまでになく重要な視点として取り上げられていることに注目した。さらに、同諮問の参考資料の中で具体的な取組例として「ペア学習・グループ学習等の推進」が示されている。このペア学習やグループ学習等は現在でも多くの教室で行われているが、指導方法としてどれだけ効果的なのかという検討は必要である。ここで取り上げる国語科においても「交流」という形で実践されている。すなわち、現行の小学校学習指導要領・国語<sup>2)</sup>の「書くこと」「読むこと」の領域の中に、文章を書いたり読んだりして意見を発表したり助言しあったりする「交流」という内容が示されている。そこで、本稿では「読むこと」の領域の「交流」による学び合いという活動に焦点をあて、その実践の現状や効果等、さらには今後これを推進するための課題等について、授業実践事例をもとに考察することにした。

---

<sup>\*</sup>武蔵野大学教職研究センター

## 2 研究の目的と方法

### (1) 研究の目的

小学校国語科の「読むこと」(読解)の領域における「交流」という協働的な学習形態が参加児童にどのような学習効果をもたらすか、またその学習効果をもたらすための条件は何かを授業実践事例の分析を通して明らかにすることを研究の目的とする。

### (2) 研究の方法

小学校国語科の「読むこと」(読解)の授業におけるクラス全体での話し合いによる交流の状況、及びペアによる交流の状況から、児童同士でどのような相互作用がみられるかを明らかにする。具体的には、東京都内の公立小学校・第5学年の1クラスにおいて、国語科の文学教材を用いた「読むこと」(読解)の授業を実施し、その1時間分を記録して、後に質的分析を試みた。授業者には研究目的をあらかじめ伝えてあり、児童同士の交流などを組み入れた学習指導案を授業者自身が作成した。観察するペアについては、授業者と打ち合わせて、国語学力や関心・意欲等がなるべく多様な組み合わせとなるようにした。授業の観察・記録の方法は以下のとおりである。

- ⑦ 教室談話の記録(クラス全体及びペア4組)…ビデオ2台(固定1、移動1)、ICレコーダー3台による記録と文字化 ① 板書記録 ② 児童のノートの書き込みを集計

## 3 研究内容—授業実践の分析と考察

### (1) 授業計画の概要(以下は授業者作成の指導案をもとに要点をまとめたものである)

- ① 実施日時等 平成27年2月10日 都内小学校・第5学年35名・指導者・40代女性教員
- ② 単元名 物語を読んで自分の考えをまとめよう『わらぐつの中の神様』杉みき子作<sup>3)</sup>
- ③ 単元の目標
  - ・互いの考えを知ることで、自分の考えを広げたり、深めたりしようとする。(関心・意欲・態度)
  - ・叙述をもとに、登場人物の相互関係や心情、場面の様子をとらえ、自分の考えをもつことができる。(読むこと)
  - ・比喩や文章の構成など表現の工夫に気付くことができる。(言語に関する知識・理解・技能)
- ④ 教材について

この教材は、文章構成が「現在-過去-現在」となっていて、この学級の児童の多くはこのような構成の物語を今まで読んだことがないものと思われる。その構成の面白さは、後半の「現在」になってようやく分かる。また、最初、登場人物のマサエはわらぐつを古びた物と思っていたが、おばあさんの話を聞いてその見方が変わる。そして、おみつさんと大工さんの交流から、物を見てそれを作った人の心が分かることや、わらぐつの中に神様がいるとおばあさんが言った意味が理解できるようになる。このように、この教材は、叙述をもとに人物の関係を結び付け、人物の言葉や行動から心情を読み取り、それを互いに交流することで、考えを深めることができる作品である。

⑤ 単元の指導計画（全7時間）

1時～7時…全文を読み、現在の第1場面、過去の第2場面、現在の第3場面で、おみつさんの気持ちや大工さんのものの考え方を読み取り、マサエの変容を読み取る。

⑥ 本時の指導（5／7時間）（概要）

本時の目標：おみつさんは自分が作ったわらぐつをどのように思っているかを読み取ることができる。（読むこと）

展 開：1 本時のめあてを知る。

2 おみつさんは自分の作ったわらぐつをどのように思っているのかが分かる叙述を本文から見付ける。（個々人が本文を音読→サイドライン→ノート記入）

3 それぞれに見付けたことをとなり同士や全体で交流し、自分の考えを振り返る。

4 学習のめあてについて自分の考えをノートにまとめる。

## （2）本教材文の読解モデル

次に、授業実践の記録を概観する前に、ここで取り上げた教材文について筆者がとらえた読解モデルを示しておく必要がある。この教材文についての授業者のとらえ方は上述のとおりであるが、筆者はそれに若干の加筆をしたい。すなわち、大工さんがおみつさんの作ったわらぐつを何度も買い取ってくれて、求婚し、心をこめて作ったものには神様が入っているのと同じとか、それを作った人も神様とおなじだとまで口にした若い大工さんの最初から抱いていた本心は、一目惚れに近いおみつさんへの恋心だったはずだ。このことが文脈から読み取れるという点の押さえが必要だろう。この『わらぐつの中の神様』は、そろそろ思春期前期を迎える5年生の成長段階を考慮して設定された教材文であるはずだからだ。つまり、心をこめて作ったものには神様がいるという「真心テーマ」とおみつさんに対する「恋心テーマ」が2人の出会いのときから流れており、「恋心テーマ」については推論を働かせながら「状況モデル」を形成する読解が求められる部分であるということである。このように本教材文の読解モデルを「神様＝真心＋恋心」と描き、これをもとに授業記録を分析していきたい。

## （3）読解レベルをとらえる視点

児童の読解の様相については様々なとらえ方があるだろうが、ここでは次の2段階のレベルでとらえることにする。一つは「テキストベースの理解」というレベルである。これは秋田ら（2006）によれば「書いてあることそのものの意味を理解できているときであり、テキストのエピソード記憶が形成されていると考えられる」<sup>4)</sup>状態である。さらにもう一つは「状況モデル」が形成されるレベルである。これは「その本に明示的に書かれていることだけでなく、読み手の知識によって肉付けされた、よりダイナミックな理解状態」である。

#### (4) 授業の記録と考察

##### ㊦ 授業全体の概観 (Tは教師、Cは不特定児童、○児は特定児童)

[導入部] (14:30～14:43)

##### 1. 本時のめあてを知る

前時の確認…T 「昨日どんなことをやったのか覚えていますか?」「マサエとばあちゃんがわらぐつに対してどんなふうになっているか。」

(この後、児童の発言8人、9回。)

A児 「ちょう簡単に言えば、わらぐつに対する好き嫌い。」

課題の確認…(Tは教材名と学習課題を板書) [おみつさんは、自分が作ったわらぐつをどのように思っているのだろう。]

(C全員がそれぞれ板書の文字をノートに書き写す。)

方法の確認…T 「こういう話し合いになるようにしてください。」(話し合いの形態図を掲げる。)

「自分の書いてあるものに付け足して。」

範囲の確認…T 「どのへん読めばいい?」(この後、児童の発言5人、6回。)

T 「そうだね、わらぐつを作り始めたところから、205ページの、夕焼けのように赤くなりました、というところまでだね。」

[展開部] (14:43～15:13)

##### 2. おみつさんはわらぐつをどのように思っているのかが分かる叙述を本文から見付ける。(14:43～15:02)

各自で読解…T 「おみつさんがわらぐつのことをどんなふうになっているか書いてあるところに線を引いてみましょう。」(Tはその後、机間指導)

(Cはそれぞれ微音読しながら、該当する叙述部分にサイドラインを引く。)

ノート記入…T 「ノートに、わらぐつがよくないところを上に、いいなと思うことを下に書き出してください。」(C各自がノートに記入。)

(Tは机間指導)(この間、児童の質問等5人、5回。)

##### 3. 各自で見付けたことをとなり同士のペアや全体で交流し、自分の考えを振り返る。(15:02～15:13)

##### ①〈読み取ったことをペアで交流〉(15:02～15:05)

T 「自分が見つけたものをとなりの人と教え合って、これはどうしてこうなんだろうというようなことを言ってください。」

(Cはとなり同士のペアで交流)…記録は別項に記載

##### ②〈学級全体の交流(ペアの交流の様子を発表)〉(15:05～15:13)

T 「付け足したり直したりしたところがあった人いますか?」

##### ペアが互いに補い合った例

B児 「悪いところで付け足したのは、右と左と大きさが違うということで、首がかしげみたいになっているところで…。」

C児 「あったかいように、少しでも長持ちするように、というのを付け足した。」

T 「お互いに付け足すところがあったんだ。それはよかった。」

#### ペアで新たな叙述部分に気付いた例

D児 「2人とも書いてなくて、2人で、なんか教科書めくってて、これじゃないって見付けて、2人とも書き足したの。」

T 「それはよかったね。これ、なかなかできない。2人とも見付けてないところを見付けるって。」

#### わらぐつの悪いところの列挙

T 「じゃあ、悪いところ、どんなところありましたか？」

E児 「不細工。」 C児 「右と左と、大きさが違う」

(以下、4人の児童が「悪いところ」を発言。教師はそれらを板書。)

#### わらぐつのよいところの列挙

T 「じゃ、よいところ。」

F児 「じょうぶなこと、このうえない。」 E児 「えーと、長持ちする。」

(以下、4人の子どもが「よいところ」を発言。教師はそれらを板書。)

#### 大工さんの話に接したおみつさんの気持ちの動きをめぐる読み取り方の微妙な違いの交流

G児 「見方が変わったところでもいいですか？」

T 「どういうことなのか？」

G児 「こっくりこっくりうなずきました。」「前の文、前に大工さんが言ったところ。おれはわらぐつをこさえたことはないけれども…使う人の身になって、使いやすく、じょうぶで長もちするように作るのが、ほんとのいい仕事ってもんだ。…と言われて、おみつさんはこっくりこっくりうなずきました。」

T 「うなずいていたということは、どういうこと？もっと詳しく言って。」

G児 「だから、あー、はきやすいほうがいいんだなと思った。」

F児 「(えっ?)と、つぶやき。」

T 「えっ、て言った人いたけど、どうして言ったの？」

F児 「G君とちょっと違って、うなずいたのは不細工だと思ったわらぐつが、しっかり作っててよかったんだみたいな感じ。」

T 「もっと加えて、もっと加えて。今のに、何か。」

G児 「安心した。」(Tは「安心した」と板書して、次の指示につなげる。)

#### [終末部] (15:13～15:18)

#### 4 学習のめあてについて自分の考えをノートにまとめる。

T 「悪いところ、よいところあったでしょう？これ全体を通して、おみつさんは自分のわらぐつをどんなふうにも思っているのか、書いてもらいます。大工さんの言葉でこんなふうに変ったよ。」(C各自、ノートに記入。)

T 「この大工さんの言葉によって安心したというところは、次回、もう少し詳しくやります。」

#### ◎以上、授業全体を数量的に整理すると次のようになる。

教師の発話…73回 教師の行動…板書4場面、提示1回、机間指導2回

児童の発話（ペアでの交流場面を除く）…63回

児童全員の行動…音読2回、黙読1回、記述2回、ペア交流1場面（3分00秒間）

児童の発話者…18名（32名中）、最多発話者11回

#### ④ クラス全体交流の状況と考察

この1時間の授業全体は、学習のねらいに即して教師が発問し児童が読み取った内容を応答するという形で進行している。また、ペアによる読み取り内容の交流は3分間という短時間ではあるがクラス全体の交流に弾みをつけ、読みの広がりをもたらす役割を果たしていると推測される。ペアでの交流の発表から着目すべき叙述に新たに気付いたとか、後半部分のG児の発言でおみつさん自身のわらぐつに対する見方が大工さんの言葉によって変わったことに気付いたなどの発言は、他の児童にも影響を与えている。M児は本時のまとめでノートに「Gくんのがへーと思った」と記して、おみつさんのわらぐつに対する思いが「最初は悪かったけどあとになるとよかった」とまとめを書いている。

しかし、多くの子どもが読み取った内容は、学習のねらいに即してテキストの該当部分の叙述を取り出したものがほとんどで、いわばテキストベースの読みになっているといえる。これは、ひとつには学習のねらいそのものが表層的な読みで答を得られるようなものになっているためと考えられる。おみつさんが自分の作ったわらぐつをどう思っているかということについては、テキストの叙述に明示されているからである。

さらにこのテキスト全体にかかわることであるが、心をこめて作り上げたものには神様がいるという考え方は、テキストベースで叙述をおさえて読んでいけば容易に読みすることができる。しかし、この作品はそのような倫理的なテーマだけが重要なのではなく、おみつさんにおそらく一目惚れした大工さんの心情、わらぐつの中にさえ神様がいてまで言う大工さんの恋心をしっかりとらえることが、実は状況モデルを形成する深い読みにつながることになるのではないだろうか。

その点では、授業者自身が板書計画の文案のひとつとして「おみつさんは自分が作ったわらぐつに自信がない。だから、大工さんが市に来るたびにわらぐつを買ってくれるのが不思議でしよ  
うがなかった。」というものを想定していたことは重要であった。しかし、実際の授業の中で、そのような児童の発言はなかったため、計画どおりにそのことを板書することはなかった。それでは、この授業でその点に気付いた児童はいなかったのかといえば、ノート記録を見るところでは一人いた。J児は授業のまとめに「こんな変なわらぐつどうして買ってくれるのかな」と記している。教師の板書計画の趣旨そのものである。本時の学びを次時につなぐためには、この点を取り上げて授業を展開すれば、このテキストに埋め込まれたもう一つのテーマに迫る読みができるであろうと考えられる。

#### ⑤ ペアでの交流の状況と考察

ペア1の談話記録（ビデオで録画・録音）

（H児）（自分のノートを示しながら、D児に説明している。内容は聴取不能）

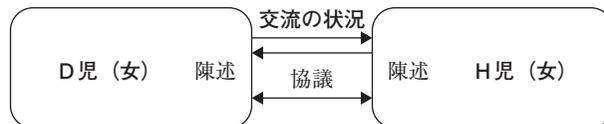
（D児）（教科書のサイドライン部分を指して説明している。内容は聴取不能）〈1分30秒経過〉

（二人ともそれぞれのノートに書き足している）

（D児）（ノートに書き足し→少しくらい格好が悪くてもはく人がはきやすいように、あったかのように、少しでも長もちするようにと心をこめて、しっかりしっかりわらを編んでいきました。㊦）

（H児）（ノートに書き足し→㊦長もちするようにと、心をこめて、しっかりしっかり、わらをあんでいきました。）

〈3分00秒経過〉



相互の説明内容は聴取不能だが、ノートや教科書のサイドラインを引いた部分を示しながら説明しあっている。その後、「長もちするようにと、心をこめて…」と2人とも同じ叙述部分をノートに書き加えている。また、2人ともノートのその部分には㊦というマークを書き込んだ。これは友達と話し合っただけで気付いたことを書き足したものであるとの意味で、ノート記入の際の約束事となっている。この書き足した叙述部分については、クラス全体の交流の中でD児が発言し、「2人とも書いてなかったけれども、あとないかなと思って教科書をめくっていて見付けて」2人とも書き足したものであると述べ、教師に「すごい」と評価された。

本時のめあてにかかわって、「授業のまとめ」の記述内容をみると、D児は「自分のわらぐつを、下手だけどちゃんとはく人がはきやすいようにできたと思っている」となっている。H児は「自分の作るわらぐつが不格好だと思っているけど、最初にしてはいいと思っているかもしれないし、心をこめて作っているから長もちするんじゃないかと思った。」と、まとめている。

ペア2の談話記録（ICレコーダーで録音）

（I児） じゃ、おれから言うね。 （J児） いいよ。

（I児） 悪いところは、「いかにも変な格好」と、「あんまりみっともないわらぐつで」というところと、「まあそりゃどうも、だけどあんな不格好なわらぐつ」で、よいところは、「心をこめてしっかりしっかりわらを編んでいきました」というところと、「上からつま先まですき間なくきっちりと編みこまれていてじょうぶなこと」。

（J児） えっと、悪いところは「右と左と大きさが違うし首をかしげたみたい」なところと、「いかにも変な格好」と、よいところは、「少しくらい格好が悪くてもはく人がはきやすいように心をこめてしっかり編んでいきました」というところと、「きっちり編みこまれている」。

（I児） はい、オーケー。 〈3分00秒経過〉



このペアは、ノートに記入した叙述部分を陳述し合っただけで終了している。テキストから書き抜

いた叙述部分はほとんど同じであった。I児は最後に「はい、オーケー」と言って会話を終わらせている。ペアで話し合う意味や方法を十分に理解していないようにみえる。

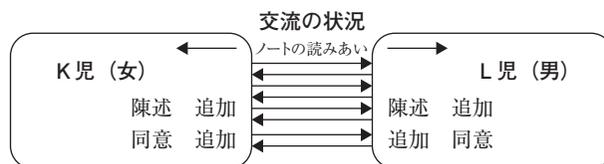
談話記録からみれば、この後のクラス全体の話し合いで、この2人は一度も発言していない。しかし、ノートの記録をみるとJ児は「足首の上が曲がっている」「底もでこぼこ」「ちゃんと置いてもふらつく」という叙述部分を、クラス全体の話し合いを受けて書き足している。

また、授業の最後のまとめとして、J児はノートに「こんな変なわらぐつ、どうして買ってくるのかなあ。」と、主人公の心情をとらえた状況モデル形成に踏み込んだ読み取りを表現している。このことは、上述したように教師が板書計画で押さえようとしていた次時につながる重要なまとめの内容であった。次時にクラス全体の場面で取り上げられることが期待される。また、I児も「わらぐつはへたじゃなかったんだ、じょうぶでとってもいいくつだったんだ。」と、思いを改める主人公の心情をとらえた内容を表現している。

このことから、ペアでの交流は不十分にみえたが、クラス全体での交流も含めた中で読みの深まりが得られているといえる。

ペア3の談話記録 (ICレコーダーで録音)

- (L児) よし、じゃ、やろう。交換した方がはやい。 (K児) そうだね。  
 (互いのノートを交換して読み合っている様子。) <0分17秒経過>
- (K児) 言おうよ。言った方がはやい。 (L児) そうだね、はいはい。
- (K児) 悪いところは、「変な格好、左右の大きさもちがう、首をかしげたい、底もでこぼこ、」っていう、ノートに書いてあること。  
 じゃ、よいところを言うね。「はきやすいようにしてある、あったかいようにしてある、長もちするようにしてある、すまなくきっちりあみこまれているようにしてある。」  
 いいよ、言って。
- (L児) はーい。悪いことは全部おみつさんが言っている言葉で書いてあるから、言うよ。「あんまりみっともねえわらぐつで、あんな不格好なわらぐつで、」と、「首をかしげたい。」
- (K児) あー、あとね、「底もでこぼこ」。
- (L児) じゃ、次はよいこと。これはあれだよ、これは大工さんとおみつさんのこと、「今度もまたうまく売れるといいけど」。 (K児) あー、そうか。
- (L児) 「そうですかあ、よかった。」「いやあ、おまんのわらぐつはとてもじょうぶだよ。」などを見付けました。 (K児) おー。この辺も書かなきゃ、「はきやすいように」。
- (L児) あー、そっかー。えーと。 あー、そういうことか。 (K児) どうした…。
- (L児) ということで、これで二人の発表を終わります。
- (K児) 発表かあ。子ども相手て発表はしてない。 <3分00秒経過>



最初に互いのノートを交換し読み合おうとしていた。しかし、やはり会話のほうが速いからと、相互にノートの記入内容を陳述し合っている。そのなかで、互いに見落としていた叙述部分に気づき、納得して同意し、受け入れている。その後のクラス全体の話し合いでL児は二度発言し、「首をかしげたみたい」と「はきやすいように」の二つの内容をペアでの対話の後に追加記入したと述べている。

また、その後の2人のノートの記録をみるとK児は一人読みの後の追加記入をしていない。L児はクラス全体での自分の発言のとおり、わらぐつのよいところも悪いところも追加記入している。

授業のまとめでK児は「悪いところもあるけどいいと思っている。」と簡潔にまとめているのに対して、L児は「…この大工さんがなんだかとてもたのしくてえらい人のような気がしてきたのです。」と、おみつさんのわらぐつに対する思いからはそれた内容を記入している。

こうしてみると結局、ペアでの交流やクラス全体での話し合いが何らかの相互作用をもたらしているとはいえるが、それが十分効果的であったとは言い切れないケースとみられる。

**ペア4の談話記録**（ICレコーダーで録音）

（C児） よいところは、「上からつま先まですき間なくきっちり」と編みこまれていて、じょうぶなことはこのうえなしです」。

（B児） よいところは、「あったかいように少しでも長もちするように」になっていて「上からつまさきまできっちり」とあみこまれている」。悪いところは、「ちゃんとおいてもふらふらするし底もでこぼこしている、形がわるい」。

（ここで二人はそれぞれにノートや教科書を見ている様子）

（C児） 「少しでも長もちするように？」 （B児） 「少しでも長もちするように」

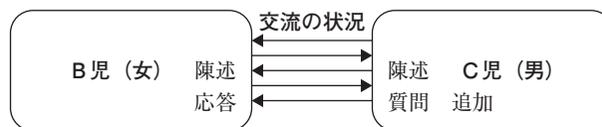
（ここで二人はそれぞれにノートや教科書を見ている様子） 〈1分14秒経過〉

（C児） えーと、右と左が…ここを書いた。（教科書の叙述部分を指している）

（ここで二人はそれぞれにノートや教科書を見ている様子）

（B児） …「みたいになっている」（と、つぶやきながらノートに書き足している様子）

（C児） ああー。（ここで二人はそれぞれにノートや教科書を見ている様子） 〈3分00秒経過〉



このペアは、相互に言葉のやりとりは少なく、各自のノートやテキストの記述部分を確認したり追加記入したりする行為が多い。

その後のクラス全体での話し合いで、B児は「右と左と大きさが違う」「首をかしげたみたい」を付け足したと発言し、続いてC児は「あったかいように、長もちするように」を付け足したと発言している。ノートの記録をみると、そのほかにも追加記入した内容が2人ともあった。さらに授業のまとめの記入内容をみると、B児は「自分のわらぐつは、みっともなかったり、ちゃんと置いてもふらふらするが、じょうぶなことこの上なしできっちりあみこまれている。」と

授業の最初の問いに対して、テキストベースではあるが正確に答えている。また、C児は「右左と大きさがちがったりしているけど、すき間なく編みこまれていることにびっくりした。」と、文末がC児自身の感想を述べる形になってしまっている。

こうしてみると、ペアやクラス全体での読みの交流による相互作用は常に誰にとっても一直線に効果的な学びをもたらすとは言い切れない事例である。学び（ここでは読解）のプロセスには、様々な要素がかかわっており、そのかかわりの中で児童同士の相互作用が効果的となるような仕掛けや学習の積み上げが必要であることをうかがわせる。

#### 4 授業全体の総括

授業全体をとおして、おみつさんのわらぐつに対する思いを児童は叙述に即して丁寧に読み取ろうと努力している姿が十分に認められた。また、個人の読解活動の時間を長くとり、交流でそれを深めようという今回の授業設計は本時の目標を達成するうえで妥当なものであったといえる。

授業全体の形式的な特徴としては、教師の発問や指示などの働きかけに児童が応答して、教師は適宜、評価を与えながら目標の方向に導くという授業構造になっている。つまり、教師と児童の相互行為の連続の中で、部分的には児童相互の意見交流も生成されながら、読解活動がリードされているものといえる。しかし、このように教師がリードするクラス全体の意見交流の中で、個々の児童の間にどのような相互作用が働いているのか、他者の発言からどのような影響を受けているのかという点は、授業中のプロトコル・データだけではわからない部分が多い。相互作用の影響をみるためには後に児童のノート記録などを見て推察することになる。

そこで、今回の授業の後に児童のノートを集めて分析したところ、まずこのクラスの学習の約束事に従って㊦と記して、友達の発言を聞いたことにより「わらぐつのよいところ・わるいところ」を加除修正した者は4名であった。また、㊦の記入はないが、ペアやクラス全体の交流の後に加除修正した者はさらに6名いた。加除修正がなければ交流による相互作用がなかったと言い切ることにはできないが、逆に加除修正があった場合には相互作用の影響を受けているといえることができる。

さらにこれらのノートで、本時の目標にてらして「おみつさんのわらぐつに対する気持ち」をまとめた記入内容をみると、およそ次のように分類された。

- ・授業の目標に沿ったもの…例「自分のわらぐつを、下手だけどちゃんと人がはきやすいようにできたと思っている。」
- ・授業の目標に沿いながらも、授業後半の他児の影響を受けて、大工さんの言動につなげてまとめたもの…例「じょうぶだけど不細工でみっともよくないけれど、大工さんの言葉で安心して、よかったと思っている。」
- ・視点がそれたり正しく反応していないもの…例「スランプしているとき大工さんがかってくれた。」

こうした中で、児童のペアによる交流は、時間的には短かったけれども、教師の直接介入がなく、児童同士の相互作用が生成される場となっている。また、ペアの交流の場合は児童の読解を

めぐる認知状況が言語化されやすいので、相互作用の状況が比較的把握されやすいことになる。

では、このペアによる交流活動がどのような相互作用の効果を生み出していたであろうか。それは、ペアによって異なる様態が見られた。具体的には次のようである。

- ・ペアで新たな叙述部分に着目できている。
- ・一方がもう一方の発言から示唆を得て同意しながらノートに加除修正している。
- ・一方がもう一方の発言を聞き、自分の読みを省察することもなくノートに追加記入している。
- ・互いにノートの記入内容を陳述するだけで終わっている。

以上をまとめれば、読解という活動での児童同士の相互作用はあったといえる。ただ、その程度は児童によって違いがあり、友達との意見交流を自己の読解のための有効な資源として活用していた児童と、それほどでもなかった児童がいたということである。

## 5 結 論

結論として、「協働的な学び」が有効な学習方法として効果を発揮するための条件はどのようなものであるかを以下に考察する。

今回の授業では、ペアやクラス全体での読解をめぐる意見の交流が読解の深まりや広がりをもたらすことを期待したが、多くはテキストベースのレベルにとどまっていた。もちろんそれはひとつの効果であったといえるが、このテキストに組み込まれた内容についての状況モデルを構成するような読みには十分に至らず、それは次時以降に持ち越されている。

その理由はいくつか考えられるが、第一に、本時の読解目標は「おみつさんは自分の作ったわらぐつをどう思っているのか」となっており、答えがテキストの叙述に明示されていて、何らかの推論を働かせる必要の少ないものとなっていたためと考えられる。たとえばこれを「おみつさんは自分の作ったわらぐつを大工さんが何度も買ってくれたことについてどう思っているだろうか。」とすれば、その答えはテキストに明示されている部分と推論を働かせる必要のある部分があるため、児童の意見の交流に幅ができて「協働的な学び」の効果が発揮されやすい状況になったであろう。つまり、「協働的な学び」が効果的に作用するためには、学習目標とテキストの特質が対話や意見交流を必要とするものであることが必要であるということである。

第二には、授業形態と指導の在り方の問題である。教師の発問や働きかけと児童の応答を繰り返すという構造が大部分を占める授業では児童同士の意見交流が成立しにくいことになる。ペアや小グループでの交流の時間を多く組み入れることで、教師の直接介入がなく児童同士の試行錯誤的な相互交流が生成されやすい形になるものと考えられる。そして教師には、交流の意義を理解し授業の目標達成に向けて計画を立て、実践的に児童同士の対話や交流を組織していく指導が求められる。

第三には、児童自身の発達段階や学習経験の問題である。今回の授業に至るまで、この5年生の児童はペアによる交流という形態の学習経験はまだ数回くらいであったということである。そのため、授業記録にもあるようにペアでの交流に入る前に教師はその学習形態を図で示して、そ

のような学習になるように指示している。読解をめぐる意見の交流という学習を効果的に行うためには、児童の発達段階に応じて児童自身が対話や交流の意義や方法を理解して、その経験を累積している必要があるといえる。さらに児童の個性や学力を考慮したペアやグループ編成も必要であろう。

以上、「協働的な学び」が効果的なものになるためには三つの条件を満たす必要があるといえる。

#### ◎引用・参考文献

- 1) 文部科学大臣から中央教育審議会への諮問文「初等中等教育における教育課程の基準の在り方について」  
「同・参考資料」2014年11月
- 2) 文部科学省『小学校学習指導要領解説・国語編』2008年 p.20他
- 3) 杉みき子『わらぐつの中の神様』小学校5年国語教科書 光村図書 p.190～211
- 4) 秋田喜代美編著『授業研究と談話分析』2006年 放送大学教育振興会 p.98～100