

集団思考をいかした社会科問題解決学習の研究

—「切実性」の向上を目指して—

教育実践研究科 教職実践専攻 教職実践基礎領域
古橋 功嗣

I はじめに

本稿は、集団思考論に着目して実践した社会科問題解決学習の授業で、子どもの切実な思いを高めることを目指した、という実践研究について報告するものである。

本報告は、以下三つの構成で展開していく。

第一に「理論編」である。まずは、先行研究である「問題解決学習論」における残余部分（課題）を明らかにし、集団思考論に着目した経緯について報告する。

第二に「実践編」である。平成25年9月から取り組んできた学校サポーター（支援員ボランティア）活動及び教師力向上実習Ⅰ・Ⅱにおいて、「理論」を基に自身に取り組んだ「実践」について報告する。

第三に「実証編」である。本研究では、「理論」を基にした「実践」で、いかなる成果をあげることができたのかについて科学的根拠に基づく「実証」を試みた。その分析方法・手順を用いることの妥当性及び分析結果に関する考察について報告する。

以上、「理論」「実践」「実証」の三つの観点から、本実践研究における成果と課題を明らかにし、最後に今後の展望について示したい。

II 「理論編」 —主題設定の理由—

1. 今日の「問題解決学習」

(1) 「問題解決学習」の再評価

「問題解決学習」は、アメリカ経験主義教育論を理論的根拠とし、デューイ（J.Dewey）の反省的思考（reflective thinking）の過程を学習過程に位置付けたものである。特に、戦後新教育における社会科において取り入れられることとなったこの学習理論は、子どもたちの能動的かつ主体的な探究的思考活動の組織及び展開を目指したものであった¹。

この「問題解決学習」は、系統主義に傾斜する日本の教育政策を批判して1958年に発足した「社会科の初志をつらぬく会」（以下、初志の会）による積極的評価を除いては、『はいまわる経験主義』による基礎学力低下の招来²や「過度の自主性尊重ゆえの教師の指導性の後退」といった諸問題の指摘により、徐々に衰退していくこととなる²。

しかし、平成12年の「総合的な学習の時間」の創設など、近年の「知識の一方的な教え込みから自ら考え自ら学ぶ教育」への思想転換の風潮の中で、その鍵となる教育方法として再評価されつつあり、

各教科の指導に当たっても「問題解決的な学習」を取り入れることの重要性が指摘されている³。

(2) 「問題解決的な学習」の問題点

しかしながら、今日取り入れることの重要性が指摘される「問題解決的な学習」については、「学習活動の展開の形式的なまとまりが重視され、子どもたちそれぞれの内面での追究の連続性に考慮が向けられていない⁴とする藤井のような批判もあり、形式的な学習活動を組み込むことに重点がおかれているのではないかという懸念がある。これは、初志の会発足人の一人である上田が、かつて、「問題把握にはじまって仮説の検証、さらに適用と進む段階は、いかにももつともなものでありながら、それを形式化すればかえって子どもの思考を殺す結果にならずにいない⁵と警鐘をならしていたことでもある。つまり、例えば、「つかむ→調べる→まとめる→広げる」というような型にただ当てはめるだけの学習は、「問題解決学習」には該当しない。

(3) 「問題解決学習」の核心

では、「問題解決学習」において何を重視すべきであるのか。これは、初期社会科の考え方から探ってみることにする。

初志の会が重視する初期社会科は、「子どもたちの実生活の中で直面している切実な問題を取り上げて、それを自主的に究明していくという問題解決の方法」を主張していた⁶。この主張では、「子どもたちの直面している切実な問題」を取り上げることが学習の出発点であることが示されている。この主張を受け継いだ初志の会は、会の綱領に、「わたくしたちの会は、子どもたちの切実な問題解決を核心とする学習指導によってこそ、新しい社会を創造する力をもつ人間が育つのだという確信から生まれました」と記し、「子どもたちの切実な問題解決」を核心とすることを明確に打ち出している⁷。

また、初志の会発足人の一人である重松は「問題解決学習」について、「主体の持っている問題を解決させていく中で、その主体の統一を強化し、主体の統一過程としての理解の成立をめざす学習⁸」（下線筆者）と定義している。

つまり、初期社会科、初志の会に受け継がれる「問題解決学習論」の核心には、子どもに内在化する「切実な問題」を重視するという主張があるといえるだろう。

なぜ、子どもの「切実」な思いを重視するのか。それは、子どもの「追究」の根源となるからである。「学習の型」に捉われるのではなく、子どもの「切実」な思いこそ大切にしたい、「問題解決学習」の本質に立ち返る研究が成されるべきであろう。

(4) 「切実性」論争の行方 -今日の「問題解決学習」における課題の一考察-

「問題解決学習」における核心ともいえる子どもの「切実性」について、1980年代に初志の会の中で論争が起こることとなる。「有田・長岡切実性論争」である。

この論争は、筑波大学附属小学校教諭であった有田和正が実践した「道の変化とくらしの変化」に対して、「授業で取り上げられた問題は、子どもにとって真に切実な問題であったか」という批判を長岡文雄が投げかけたことをきっかけに起こったものである。

この論争以後、様々な「切実性」に関する議論が起こることとなる。例えば、谷川は、長岡の「子どもにとって切実な問題から学習を出発すべき」とする立場を「切実である」派とし、有田の『切実な問題』を発見させるために『意表をつく教材』を提示する」とする立場を「切実になる」派と位置づけ、方法における「切実性」と認識における「切実性」の二つの視点を示している⁹。さらに、この谷川の見解について藤岡は、「切実の意味や分析がなされていない」¹⁰などの指摘をしている。

奥村は、この「有田・長岡切実性論争」の背景とその展開、論争以後の「切実性」に関する議論について分析し、「それぞれの意見は様々であるが、使う人（有田や長岡など）や状況によって『切実』の意味が異なる」という種々の指摘に共通する原理を導き出している¹¹。

つまり、今日、「問題解決学習」における「切実性」は論争・議論の末に、各人それぞれの定義によって様相が異なるとされているのである。言い換えれば、「切実性」の定義は各人それぞれに任されているといえよう。そしてこれは、各人の定義する「切実性」において、その向上を目指す実践的取り組みを開発することが、今日の「問題解決学習」において求められていることを示していると考えられる。

では、本研究における「切実性」をいかに定義するか。その点については、豊かな現代社会において、生活上の「切実」な問題に子どもたちが必ずしも直面するわけではないとの考えから、切実性論争における有田の立場に依拠し、次節で探っていきたい。

2. 「切実性」を高める「問題解決学習」の構造

(1) 有田和正の高めた「切実性」とは

論争以後、子どもの生活にとって「切実」である問題から学習を出発するという立場を離れた有田

であったが、「最初は切実な生活の問題ではないけれども、追究しているうちに生活の根になるところではちゃんと関連しているのである」¹²と述べるなど、子どもの「切実な思い」そのものを放棄したわけではなかった。『切実である』新たな子ども像をもった、独自の「問題解決学習」を展開していくのである。

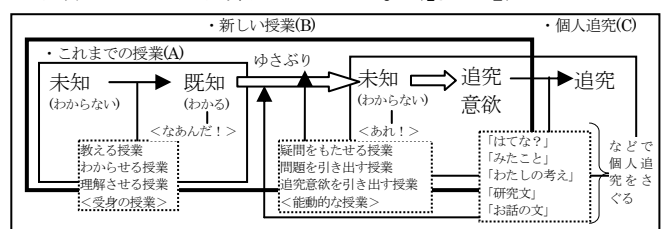
切実性論争前後の有田の授業観を比較・分析した奥村は、論争以後、「有田は教材優位・教師主導の姿勢となり、意表をつく教材を用いて子どもたちに問題をもたせるように授業を転換させていた」と述べる¹³。また、その結果子どもが感じる「切実性」についても、論争前後で、『生活の中で自ら調べたいことを見つけ、それを解決しなければならない状態』から『生活とは直接つながってなくても、自ら解決しなければならない状態』へと変化していった」と指摘している¹⁴。

つまり、有田が論争以後行った実践は、教材優位・教師主導の授業観に基づいて、「自ら解決しなければならない」という「切実性」において、その向上を実現していたといえるだろう。

この有田の実践した独自の「問題解決学習」における授業づくりを参考に、本研究で用いる「切実性」の定義を次に定めたい。

(2) 「既知」から「未知」への過程 -切実性の定義-

有田は、おもしろい教材（ネタ）で子どもをゆさぶる、「既知」から「未知」の状態へ子どもを導くことで追究意欲を引き出す授業モデルを、「新しい授業」として提案している¹⁵。（【図1】）



【図1】新しい授業のあり方 (有田 2003)

有田は、この『既知』から『未知』へゆさぶる過程において、子どもの「切実性」を向上させたといえるだろう。

では、その過程とはどのようなものだろうか。

有田は、「子どもたちが『既知（わかっている・理解している）』」と思っていたことが、実は表面的なことで、本質的には何もわかっていない（未知）のだ、ということに気づかせる」ことであると説明する¹⁶。つまり、有田の述べる「既知」から「未知」への過程とは、『既知』の知識に対する不備・不足を認識させる過程であり、『既知』の知識の補充・再構成を求める子どもの感情を高める過程であるといえるだろう。

この有田の授業観に関する考察から、本研究にお

ける「切実性」の定義を次のように導き出した。

「切実性」とは『既知』の知識に対する不備・不足の認識をきっかけとする、『既知』の知識の補充または再構成を子ども自身が求めようとする感情のことである。具体的には、「知りたい。調べてみたい」（補充）という思いや「きっとそうだ。そうにちがいない」（再構成）という思いのことである。【表1】

【表1】本研究における「切実性」の定義

	「切実性」の種類	具体例
「切実性」の向上	知識の補充	・知りたい。 ・調べてみたい。
	知識の再構成	・きっとそうだ。 ・そうにちがいない。

(3) 「切実性」向上の手立て - 集団思考着目の背景 -

有田は、「鋭く切り込む教材（これをわたしは授業のネタとよんでいる）をさがし、ズバリ切り込み、子どもの意表をつき、追究のエネルギーを引き出すよう努めてきた」¹⁷と述べ、子どもの追究意欲を引き出すには、子どもの意表をつく教材（ネタ）が重要であるとしている。しかし、子どもの追究意欲の向上は、「ネタ」によってのみ実現するものだろうか。有田実践の授業風景から考察してみたい。

次に示すのは、桐蔭横浜大学、宮津大蔵氏が論文に記した、2日間の有田授業参観記録である¹⁸。

1 日目の授業は、有田氏が大きなボール紙を教室に持ち込んで、「これでポストをつくらうじゃないか」と子どもたちに呼びかけるところからスタートした。途端に子どもたちは、「そんな紙じゃポストは作れないよ!」とロク々に言い始めた。その後は、いかに子どもたちがポストについてあやふやな知識しか持っていないかを自覚させることに有田氏は全力を挙げる。

ポストの色は「赤」と言う子に対して「オレンジだ」と言い張る子。「いや青いポストを見たことがある」と言う子。「色は決まっていない」と言う子…言い合っているうちに「じゃあ調べて来ようよ」と誰からともなくそういう声が挙がる。

[中略] 帰りの会が終わると、待ちかねたように子どもたちは郊外へ飛び出して行った。有田氏は一言も「宿題です。調べてきましょう」とは言わなかったのにである。

次の日、「いったい今日はどんな授業が展開するのだろうか」とわくわくする気持ちで、また朝から参観に出かけた。

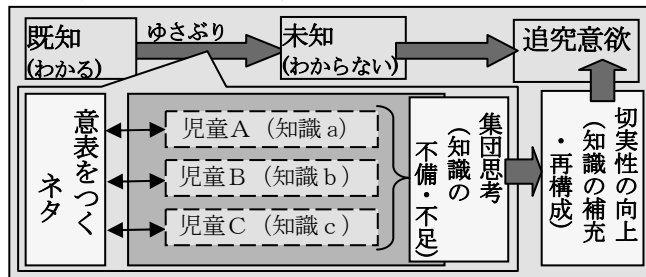
子どもたちは、昨日、ランドセルを背負ったまま下校中に授業で話題になったことについてポストを調べてきたらしい。昨日にはあやふやだったことが、子どもどうしの情報交換によってどんどん確認されていく。そして、その過程で新たな課題が生まれ、この日も子どもたちは調べる意欲満々で帰って行った。 (下線筆者)

この授業記録から、たしかに、有田は“ネタ”をきっかけとして子どもの追究意欲を引き出していることが分かる。しかし、子どもの追究意欲が引き出される直前の場面に注目したい。子どもの「自ら解決しなければ」という「切実性」の高まった状態は、必ず子どもどうしの“かかわり合い”，つまり「集団思考」の直後に実現しているのである。

つまり、有田の「既知」から「未知」へ子どもをゆさぶり、追究意欲を引き出す過程は、「ネタ」に

よってのみ成り立つのではなく、“ネタ”を基に起こった子どもどうしの「集団思考」によってこそ、成立していると考えられるのである。【図2】

そこで、本研究においては、有田の授業論を参考にしながらも、“ネタ”の開発というよりはむしろ、「集団思考」を手立てとし、「切実性」を高める「問題解決学習」を構想、実践することとした。



【図2】「切実性」の向上過程

(4) 集団思考の条件 - 研究主題の設定 -

吉本他は、集団思考について、「それは、『ひとりびとりの子どものすべてが、主体的に参加することで発展する集団的な思考の流れ』なのであり、こうした集団思考の中で、一人ひとりの子どもの認識がより高く、深いものになっていくのである」と述べている¹⁹。ここでは、「全員参加」が重要であることを押さえない。

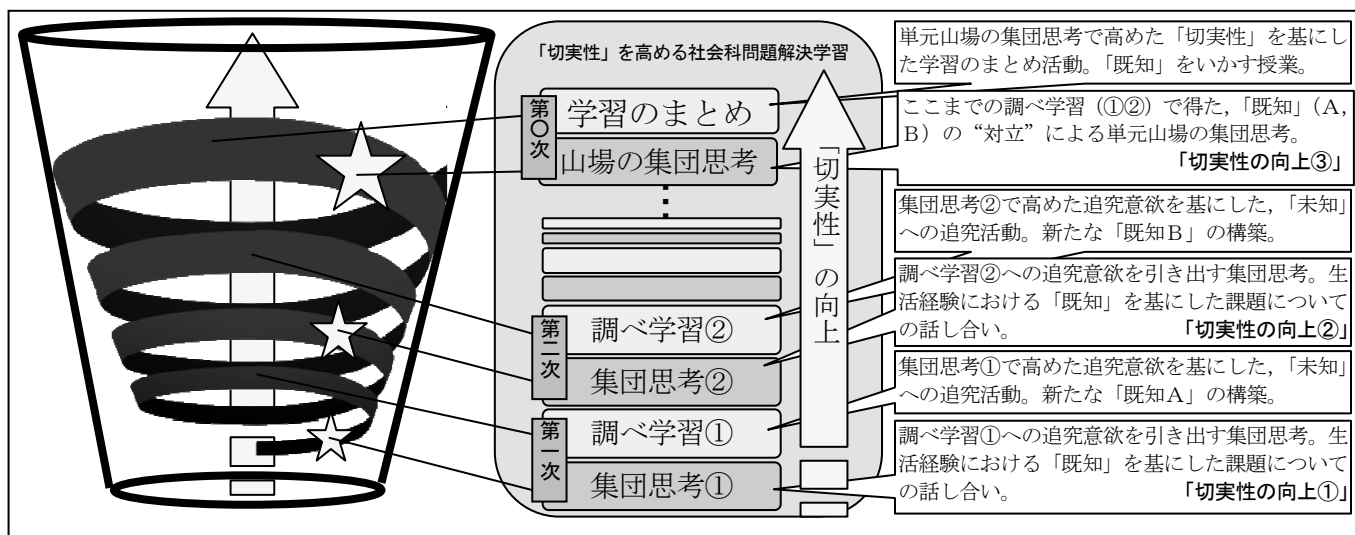
全員参加とは、どのように実現するのか。例えば、先に示した有田の授業参観記録では、1日目は、自身のポストに関する「(曖昧な) 知識」、2日目は調べてきた「(確かな) 知識」を基に、子どもたちは学習に参加しており、「既知」を基に全員が発言できる学習の場が作りだされていると考える。つまり、集団思考の場は、子どもが「既知」を基に話し合える場であってこそ、全員参加できるのである。

また、早田は「集団思考の山場」として“子どもどうしの対立”をつくることが重要であると述べる²⁰。「既知」を基にした話し合いで、“対立”を生む山場をつくりだすことは、双方の立場に「既知」の不備・不足を認識させ、一層の「切実性」向上をねらう手立てになると考える。

以上より、集団思考の場を「既知」を基に話し合える場とすること，“対立”を生む山場を集団思考において作りだすことが“集団思考をいかす”ことであると考える。そして、この“集団思考をいかす”ことが「問題解決学習」において実現できれば、「切実性」の向上をねらえると仮定し、研究主題を「集団思考をいかした社会科問題解決学習の研究 - 「切実性」の向上を目指して - 」と設定した。

では、ここまで述べた「理論」をいかに「実践」するか。本章最後に、「理論」を「実践」に近づけるために作成した、中間的理論について述べる。

(5) 集団思考をいかした「問題解決学習」仮モデル - 中間的理論の構築 -



【図3】 集団思考をいかした「問題解決学習」仮モデル

本章で述べてきた「理論」を、円滑に「実践」へつなぐため、本研究においては、「理論」と「実践」をつなぐ「中間的理論」を構築することとした。

例えば、本章で述べてきた「理論」を踏まえ、【図3】ような「中間的理論」,「集団思考をいかした『問題解決学習』仮モデル」を作成した。

この仮モデルの特徴は以下二点である。

第一に、調べ活動の導入に集団思考を位置付けた点である。本章でこれまで述べてきたように、集団思考は子どもの「切実性」を向上させる可能性を有している。そこで、学習の各段階第1時に集団思考学習を取り入れることで、子どもの「切実性」を高め、調べ学習に向けた子どもの追究意欲を引き出すモデルを考えた。

第二に、「集団思考をいかす」条件を応用している点である。先に述べたように、「集団思考をいかす」とは、「既知」を基に話し合える場とすることと、「対立」のある山場をつくりだすことである。調べ活動の導入としての集団思考では、「生活経験」を基にした「既知」で話し合える課題の設定、単元終盤での集団思考では、それまでの調べ活動で得た「既知」を基に話し合える課題を設定することとしている。また、集団思考における「対立」のある山場は、一授業内だけでなく、単元の終末としての「山場」にも位置づけ、子どもたちの必要感から、単元のまとめ活動に取り組みさせる授業過程を考えた。

「型」に当てはめれば『問題解決学習』が成立するわけではないことは先に述べた。ここに示したモデルはあくまで中間的理論であり「仮」である。重要であるのは、この仮モデルに当てはめるのではなく、仮モデルを検討しながら「実践」を構想すべきであることには配慮しなければならないだろう。

では、「実践」がいかに行われたかについて次章「実践編」で報告する。

II 「実践編」 —実践の概要—

1. 実践の構想 —実践の背景と計画—

(1) 児童の実態

本研究における授業実践は、筆者が平成25年9月以降、学校サポーター²¹として関わってきた、愛知県公立F小学校にて、平成26年10月に教師力向上実習Ⅱ²²の中で行ったものである。

筆者は、本授業実践に臨む前に、平成26年4月から第3学年2組(男子18名、女子21名、内2名は特別支援学級)に配属され、副担任のような立場で学級経営実践、授業実践に取り組んできた²³。まずは実践の構想の背景となった児童の実態から報告する。

①社会科の教材と児童の実態

本実践を行った学級の児童は社会科の学習に大変前向きである。一学期に実施した「わたしたちの市町」の単元では、意欲的に町探検に出向き、調べ学習に主体的に臨む姿が見られた。しかし一方で、追究が一時間の授業で完結しており、単元を通じて追究を持続・発展させていく姿はまだ見られなかった。

この状態の中、本実践で扱うこととなっていた「はたらく人たちと私たちの暮らし」の単元に関わる意識調査を行った。すると、児童の家族の買い物に対する無関が薄いこと、また学区において、「スーパーA」ではなく、数年前にできた「大型スーパーB」をより多くの児童の家庭が利用していることが分かった。「スーパーA」は、商品の新鮮さ、安さを追求し、また、他店にないオリジナルのサービス²⁴を強みの一つとして45年営業を続ける老舗である。

以上より、家族の買い物事情、スーパーAの実態が、子どもたちにとって「未知」に成りうると仮定し、「スーパーA」を中心に据えた、児童の「切実性」を高める授業単元を計画することとした。

②集団思考と児童の実態

本実践を行った学級には、話し合うことが大好き

な児童が多い。学級目標の一つに、「一日一発言」を掲げており、子どもどうして話し合うことになると、未発言の児童を優先的に発言させ、学級全体で話し合いを進行させようとする雰囲気がある。

これは、実習校が子どもの表現力を高めるために、国語科の「話すこと・聞くこと」領域の学習に着目して、ここ数年主題研究を進めてきたことに由来している。そこで、この実態から、本実践研究において重要となる「集団思考」の場における、「全員参加」の土台は、すでに学級文化の中に成立していると考え、学級で採用されている話し合いのルールは、本実践にも積極的に取り入れることとした。

また、事前に実施した教師力向上実習Ⅰにおいて、お互いに意見を言い合える雰囲気をつくる学級経営実践に取り組んだ。その結果、学級の児童の「自己主張」に関わる意識を調べるアンケート調査で、その向上を確認することができた。つまり、本実践前には、児童は自己主張をすることに、ほとんど抵抗を感じていなかったということである。

(2) 単元計画

以上に述べた児童の実態を踏まえ、本実践における単元及び目指す児童像を以下のように設定した。

単元名：「スーパーのおすすめの広告をつくろう」 (12時間完了)
目指す児童像：①集団でよりよくかかわり合い、意見を交流することを通して、「切実」な思い(調べたい!きっとそうだ!)を高める子。 ②「切実」な思いから、進んで調べ活動に取り組む、追究を進める子。

また、前章【図3】に示した中間的理論を参考に、単元計画を立てた。【図4】

単元は主に三つの段階で展開していくこととした。第一次では、「買い手」の追究をさせた。第1時で、「おうちの人はどうやってお店を選んでいるか」を話し合わせ、身近な人物に関わる課題から、生活経験を基にする「既知」で集団思考をさせることで「切実性」を高め、その後の調べ学習に取り組ませた。

第二次では、「売り手」の追究をさせた。「売り手」追究の一時間目に当たる第4時では、「牛にゆうのおき方にどんなくふうがあるか」を話し合わせ、牛乳の陳列に焦点を当てて、生活経験を基にする「既知」で集団思考をさせた。高めた「切実性」から、その後の調べ学習に臨ませた。

第三次では、「買い手」と「売り手」のこれまでの追究をいかし、両者の立場を踏まえた「既知」で話し合う「単元山場」の集団思考を取り入れた。課題は、「スーパーAはこれからも続いていくか」とし、第一次で得た「既知」と第二次で得た「既知」を対立的に捉えさせる課題を与え、学習のまとめにむけた「切実性」の向上をねらった。

【図4】「スーパーのおすすめの広告をつくろう」単元計画

次	主な学習活動	
第一次及び第二次	【第一次】買い物をする人のくふうを見つけよう。	【第二次】お店ではたらく人のくふうを見つけよう。
	第1時 「おうちの人がよく買い物をするお店をくらべよう」 ☆おうちの人はどうやってお店を選んでいるか(集団思考①)	第4時 「お店のくふうについて考えよう」 ☆牛にゆうのおき方にどんなくふうがあるか(集団思考②)
	第2時 「お店選びのくふうについて考えよう」	第5時 「見学の計画を立てよう」
	第3時 「商品選びのくふうについて考えよう」	第6時 「お店見学に行こう」
		第7時 「見学のまとめをしよう」
		第8時 「仕入れのくふうについて調べよう。」
第三次	【第三次】「買い手」と「売り手」の立場で考えよう。	
	第9時 「お店のこれからについて考えよう」 ☆スーパーAはこれからも続いていくだろうか(集団思考③)	
	第10時 「おすすめの商品を作ろう」 第11時 第12時 「学習のまとめをしよう」	

次に、この単元計画に基づいて行った実践の実際について報告する。

2. 実践の実際 —実践的取り組みと単元の実際—

(1) 実践的取り組み -手立ての工夫-

本授業実践は、「集団思考学習→調べ活動(まとめ活動)」を一つのまとまりとして展開していった。それは、集団思考学習において、その後の調べ学習に対する「切実性」が高まることを期待したためである。そこで、集団思考学習において、より一層の「切実性」向上をねらうため、四つの実践的手立ての工夫を授業に取り入れることとした。その手立ての工夫について述べる。

<集団思考学習における実践的手立ての工夫>

A. “対立”をつくる課題提示の工夫

先に述べた通り、集団思考において“対立”をつくり出すことは、一層の「切実性」向上をねらう手立てとなる。そこで、教師から与える課題提示に二つの工夫を取り入れ、子どもたちの“対立”ある集団思考の実現を図った。

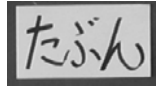
第一に、課題は全員が「既知」を有すると考えられるものとした。対立構造は、一部の児童の交流だけではなく、全員参加によってこそ広まり、深まると考え、全員が「既知」を基に集団思考に参加できる課題づくりに取り組んだ。特に、調べ活動前の第一次及び第二次の集団思考では、生活経験を基にした「既知」で子どもたちが話し合えるよう配慮した。

第二に、“対立”をつくり出すために、課題と共

に、視点となる対象物（具体物）を与えることとした。抽象論に陥らないように配慮し、例えば第1時では、「お店をどう選ぶか」という課題に対して、「ショッピングセンター」「スーパーマーケット」「コンビニエンスストア」という視点を与えた。

B. キーワード「たぶん」

【図5】板書で意識化



教師の与えた課題について、創造的に思考させるための手立てとして、集団思考学習においては「たぶん」をキーワードとすることにした。第3学年という児童の発達段階へ配慮し、児童が様々な「既知」を想起しやすいように、「今日は『たぶん』で考えるよ」などの声掛けや板書への掲示をした。（【図5】）

また、あくまで予想である「たぶん」で意見を考えさせることは、話し合い活動における発言しやすい雰囲気づくりにもつながると考えた。

C. 授業のオープンエンド化

有田は、「未知（あれ？）」で始まり、「既知（なあんだ！）」で終わる授業を、「クローズドエンド」の授業とし、「既知」から「未知」で終わる授業のことを「オープンエンド」の授業と述べる²⁵。また、片上は、「社会科の授業が終わってもなお問い続けたい、問わずにはおれないと思えるような状態に子どもたちを高めるには、やはりオープンエンド化がキーコンセプトになる」と主張している²⁶。

つまり、「既知」から「未知」へ子どもを導き、子どもの追究意欲を引き出す過程は、「オープンエンド」の授業構成に支えられていると考えた。そこで、本授業実践におけるオープンエンドを「授業終末に、児童が話し合った内容について教師がまとめないこと」と定義し、集団思考学習をオープンエンドで構成することとした。

D. 児童主体の話し合い活動

本実践における集団思考学習には、先の児童の実態で述べたように、学級の文化をいかしていくこととした。そこ、話し合い活動時における「コの字型の座席配置」及び「児童相互指名」を取り入れ、児童が慣れ親しんだ環境に配慮することはもちろん、話し合い活動における教師の介入をできるだけ少なくした。児童に「話し合いを自分たちで進めている」という実感をもたせることで、意欲的に集団思考学習へ参加する姿の実現をねらった。

(2) 単元の実際 - 取り組みと児童の様子 -

① 第一次の実際

A. 集団思考学習（第1時）（次頁【図14】参照。）

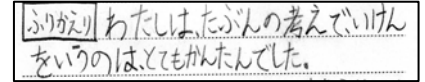
単元導入である第1時の集団思考は、「おうちの人はどうやってお店を選んでいるか」という課題で話し合いをさせた。授業前半では、「ショッピングセンター」「スーパーマーケット」「コンビニエンスストア」を比較させ、それぞれの特徴をつかませた。

授業後半で中心となる課題を提示すると、生活経験における「既知（おうちの人やどんな時にどんなお店に行くか）」を基に、創造的に話し合う子どもたちの姿が見られ、多様な意見が出された。これは、

【図6】に示すように、実践の手立ての工夫が一定程度機能したことによると考えられる。また、授業後に多くの児童が追究意欲を示していた。

他方、集団

【図6】第1時授業後の児童の振り返り



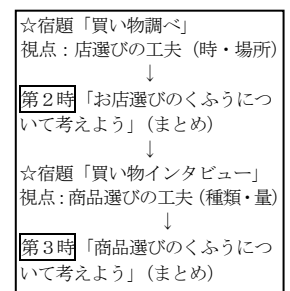
思考場面における次の

課題も残った。それは、今回の集団思考において、終始“対立”がうまれなかったことである。課題提示の工夫として、さらに対象を具体的に示す必要を感じ、第二次では改善することとした。

B. 調べ活動（第2時～第3時）

調べ活動では、第1時で高めた「買い手」への関心をいかして、「買い手」の工夫を追究させる学習を行った。第一次における調べ学習は、主に家庭学習で取り組ませ、授業では、調査の結果から分かったことをまとめさせる活動を行った。（【図7】）

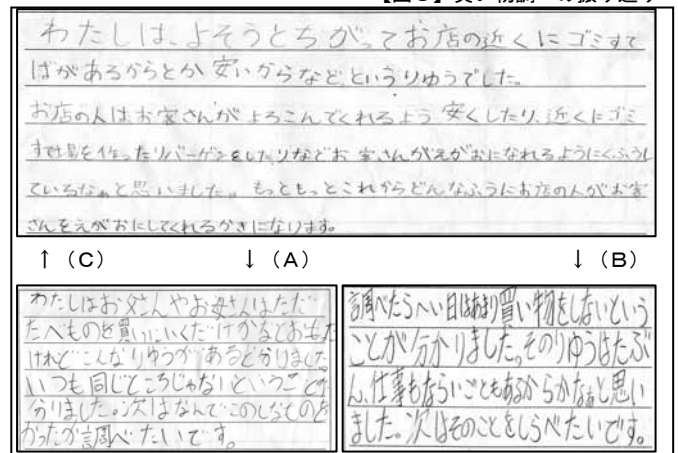
家族の買い物に一週間密着する「買い物調べ」、家族にインタビュー調査させる「買い物インタビュー」では、主体的に調べようとする児童の姿が見られた。また、【図8】のように、第1時の集団思考学習でもった予想を基に調べ活動を進め、



【図7】第一次調べ活動

結果から新たな追究課題を持つ児童(A)(B)、買い手から売り手へと視点を転換して追究する児童(C)の姿が見られた。

【図8】買い物調べの振り返り



② 第二次の実際

A. 集団思考学習（第4時）

第4時の集団思考では、「売り手」の工夫へと視点を転換する話し合い活動を行わせた。前回の集団思考において“対立”が

【図9】提示した資料



生まれなかったという反省をいかし、【図9】を提示して牛乳の陳列に焦点を当て、「賞味期限が早い物は前と後ろのどちらか」という「前か後ろ」という立場を明確にしなければならぬ課題を与えて集団思考させた。結果、牛乳の陳列について、「店員さんが並べ替えているのを見た」というような、生活経験を基にした「既知」による話し合いとなり、意見の“対立”が生まれた。

また、授業後半では、さらに、「他に牛乳のならば方にくふうはあるか」と視点を広げて話し合わせた。「人気の牛乳を多めに仕入れている」など、“仕入れ”の工夫へと話が広がり、「売り手」の工夫にさらに関心があつまり、振り返りでは多くの児童が追究意欲を示していた。

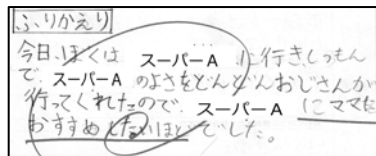
B. 調べ活動 (第5時～第8時)

第二次の調べ活動では、第4時で高めた「売り手」への関心をいかし、「売り手」の工夫を追究させる学習を行った。調べ活動は、本単元で中心に据えることとしたスーパーAについて、お店への見学、店員の方へのインタビューの機会(【図10】)を設け、体験的に学ばせた。

「売り手」の工夫への関心が高まった子どもたちは、第5時で見学の計画を立てる際、「お店に行って調べたいこと・聞きたいこと」に多くの意見を書いていた。実際の見学や質問では、今まで知らなかったスーパーAの実態に触れ、スーパーAに対する見方を変える児童の姿が見られた。(【図11】)

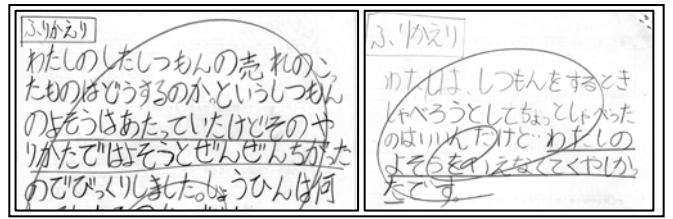
また、見学では、真っ先に牛乳の陳列を確認しようとする児童の姿が見られるとともに、多くの児童が予想をもって店内見学、店員への質問に臨んでいた。(【図12】)

児童の姿から、集団思考学習における追究意欲の高まりが持続していることを



【図11】スーパーAの見方を変える子

【図10】店内見学及び店長への質問



【図12】予想をもって追究する子

③第三次の実際

A. 集団思考学習 (第9時) (後掲【図19】参照)

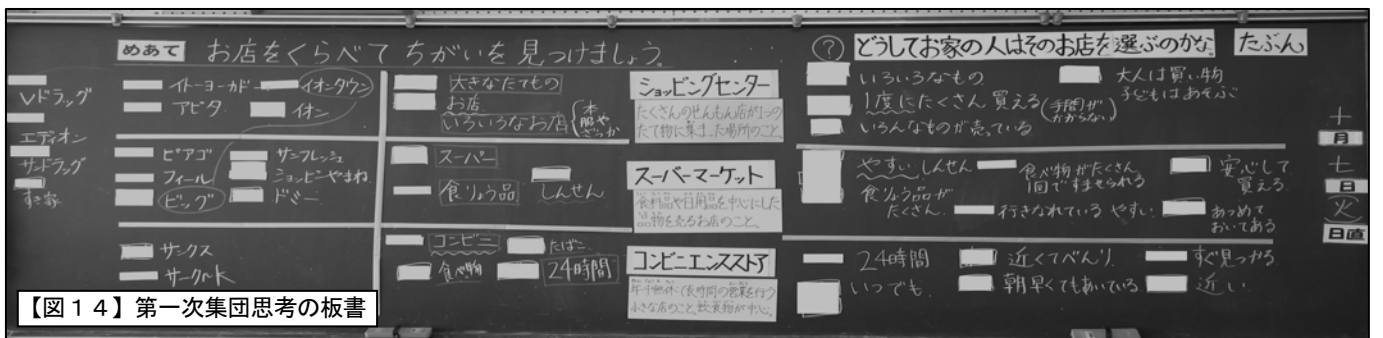
第三次の集団思考学習では、「買い手」の工夫と「売り手」の工夫を対立的に捉えさせる課題、「スーパーAはこれからも続いていくか」について話し合いをさせた。児童は、第一次の「買い物調べ」で家族があまりスーパーAを利用していない事実気づいており、また、第二次におけるスーパーAの見学で、スーパーAの経営努力、他店にないサービスの工夫に多くの児童が気づいていた。この、第一次で得た「既知」と第二次で得た「既知」を基に、児童に集団思考をさせると、「買い手」側からの主張と「売り手」側からの激しい“対立”が生まれ、終始議論し合う集団思考学習となった。

授業終末で、「お店に続いてほしいと思うか」と問いかけると、スーパーAに「続いてほしい」という思いは全員に確認できたため、「自分にできること」を最後に考えさせて授業を終えた。

B. まとめ活動 (第10時～第12時) 児童のまとめ

スーパーAが、経費削減のために新聞への広告折り込みはせず、店で印刷して手渡ししていることを第二次で子どもたちは調べていた。そこで、子どもたちからは、家族にスーパーAの広告を作って渡す案が出された。

単元最後のまとめ活動では、この広告づくりに取り組ませた。広告には、「買い手」のための商品の安さの表現(A)、スーパーAの固有サービスに関する表現(B)、スーパーAへの愛着の表現(C)がみられた。(【図13】)



【図14】第一次集団思考の板書

Ⅲ 「実証編」 —実践の成果の検証—

1. 実証方法について

(1) 「切実性」の分析 -分析方法の妥当性考察-

本研究における実践では、授業者の実感として子どもたちの「切実性」の向上を確認することができた。しかし、それはあくまで“感覚”である。そこで、科学的な根拠に基づく「切実性」向上の実証を目指した。

「切実性」の向上をいかに実証すべきか。科学的な調査研究の手法には、大きく分けて「量的研究法」と「質的研究法」があるとされている。寺下は、「質的研究法とは現象の性質や特徴など数値で表せないデータ（質的データ）を扱う研究法である。一方、件数や頻度、身長や体重など数値で表されるデータ（量的データ）を扱う研究法は量的研究法」と述べている²⁷。

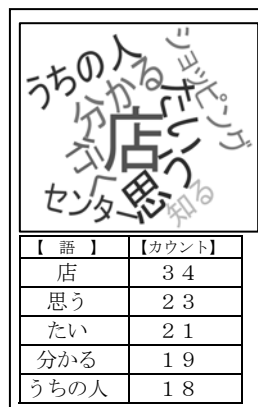
つまり、アンケート調査による数値的なデータ等、客観性のあるものは「量的研究法」で、それに該当しない主観性のあるデータは「質的研究法」で調査研究をするということである。

本研究における「切実性」の定義は、第一章で示した通り、児童の感情のことを指し、その向上は、児童の記述等主観的データによって量るものであると考える。そこで、本研究においては、「質的研究法」による分析方法を採用することとした

では、「質的研究法」において何を材料とすべきか。寺下は、「量的データでは統計手法などを用いて分析が行われるが、質的データの分析はテキストに対する特有の分析が必要となる」と述べている²⁸。本実証は、集団思考が児童の「切実性」向上に有効であることを明らかにすることが目的であるため、児童が集団思考学習後にワークシートに書いた「振り返りの記述」を質的データとして用いることとした。

(2) 分析基準の決定 -記述の振り分け基準-

第一次の集団思考学習後の児童の振り返り記述を、一文ごとに細分化し、Nvivo10²⁹における“ワード頻出度クエリ”にかかけた。その結果、右図・右表のようなデータが得られた。これは、記述に多く登場する語を振り分けてカウント（表）し、色と距離で関連性の高さを示し（図）ている。つまり児童は、第一次の集団思考学習後の記述において、「店」という語に最も関心を持ち、「店」を中心としながら「思う」「たい」「分かる」という記述を多くしているということである。



これを踏まえ、「店」「思う」「たい」「分かる」という語に着目して、振り返りの記述から典型例をワークシートから抽出すると、次の三文が得られた。

「たい」	おうちの人がどう店を選んでいるか調べたい。
------	-----------------------

「思う」	おうちの人は、たぶん安さで店を選んでいると思う。
「分かる」	イオンはショッピングセンターだと分かりました。

この抽出作業から、児童の第一次集団思考学習後の振り返り記述は、大きくこの三種類で構成されていることが分かった。

さらに、この三文について考察すると、「たい」に関する記述は本研究の「切実性」の定義である「知識の補充」に相当し、「思う」に関する記述は、本研究の「切実性」の定義である「知識の再構成」に相当することが分かる。他方、「分かる」に関する記述は、「知識の獲得」と捉えられるため、これは「切実性」の向上には該当しない。

以上を踏まえ、集団思考後の児童の振り返り記述は、一文ごとに次のように振り分けられることが分かった。

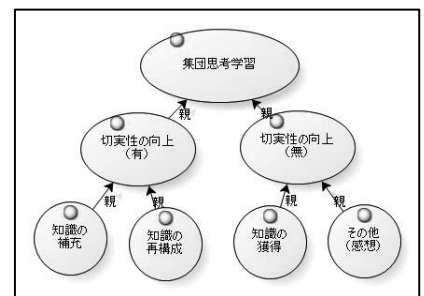
切実性の向上	文の種類	振り分け基準	典型文
切実性の向上 (有)	知識の補充	たい	おうちの人がどう店を選んでいるか調べたい。
	知識の再構成	思う	おうちの人は、たぶん安さで店を選んでいると思う。
切実性の向上 (無)	知識の獲得	分かる	イオンはショッピングセンターだと分かりました。

2. 実証の実際

(1) 「切実性」向上の実証 -記述分類の結果-

先に示した基準に照らし、第一次、第二次、第三次の集団思考後の児童の振り返り記述を、それぞれ一文ごとに細分化して振り分ける作業を行った。すると、「今日はたくさん発言できてうれしかった」等の先の三分類に当てはまらない記述も見られたため、それらの記述は「その他」としてカウントすることとした。

つまり、【図15】のような四分類に集団思考後のワークシートは振り分けられたということである。そして、各集団思考学習後の振り返り記述を分類した結果は、下表のようになった。



【図15】集団思考後の振り返り記述の分類と階層 (Nvivo10により作成)

	記述文数	補充	再構成	獲得	その他
第一次	49	22	8	16	3
第二次	41	14	19	5	3
第三次	45	12	29	2	2

この内、「知識の補充」、「知識の再構成」に分類された記述は、『切実性』の向上に該当する。この二種類を全記述数に対する割合で示すと、次頁【表2】のようになる。

つまり、第一次の集団思考学習後には、全体の約6

1%の記述が、第二次の集団思考学習後には、全体の約80%の記述が、第三次の集団思考学習後には、全体の約91%の記述が、『「切実性」の向上』を示すものであったということである。【表2】「切実性」の割合

	切実性の向上	割合 (%)
第一次	知識の補充・再構成(30)	61.2
第二次	知識の補充・再構成(33)	80.4
第三次	知識の補充・再構成(41)	91.1

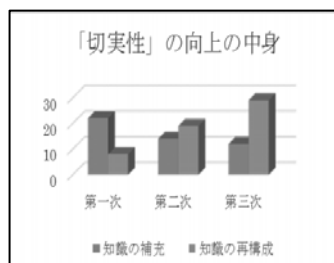
この結果より、集団思考が本研究において定義する「切実性」の向上に有効であることが明らかとなった。

(2)「切実性」の変容 -集団思考の内容と「切実性」向上との関係に関する考察-

本研究における集団思考学習は、児童の「切実性」を向上させた。さらに、その「切実性」向上の質について考察していきたい。

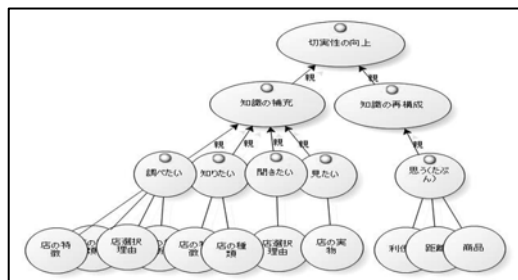
「切実性」の向上の中身について、先に示した振り返り記述の分類表をグラフ化すると以下ようになる。

このグラフより、第一次から第三次にかけて、「切実性」の向上の中身について、「知識の補充」の数が低下し、「知識の再構成」の数が上昇していることが分かる。



では、この事実をどう捉えるか。この点について、各集団思考学習後の振り返り記述の分析を基に、Nvivo10で作成した階層概念図から考察したい。

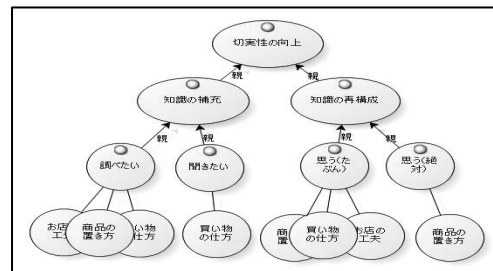
まずは、第一次における集団思考学習後の記述内容階層概念図は【図16】



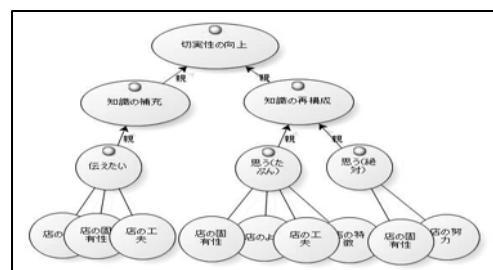
【図16】第一次集団思考後の記述内容階層概念図

【図16】のように示された。これは、「切実性の向上」を上位概念とし、下位概念を階層的にカテゴリー分けして示した図である。この図を参考にすると、第一次では、「調べたい・知りたい・聞きたい・見たい」等の「知識の補充」を示す記述が多く、「知識の再構成」では「たぶん~と思う」という記述がなされていたことが分かる。これが、第二次、第三次と進むと、【図17】、【図

18】のように変容していく。下位のカテゴリーに注目してみると、第二次には、「知識の補充」の下位概念が「調べたい・聞きたい」のみとなり、「知識の再構成」の下



【図17】第二次集団思考後の記述内容階層概念図

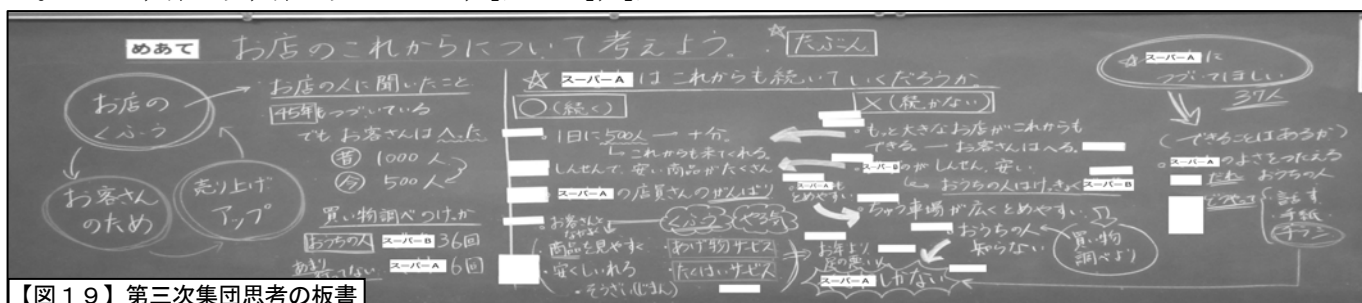


【図18】第三次集団思考後の記述内容階層概念図

位概念に新たな「絶対~と思う」が形成されている。さらに第三次では、「知識の補充」の下位概念が「伝えたい」に変容し、「知識の再構成」の下位概念の要素が増加しており、単元を通じて「切実性」の質が変容しているのである。

以上のような「切実性」の中身の変容には、児童が集団思考で基にした「既知」と、集団思考の“対立”の強弱が大きく関係していると考えられる。第一次では、児童は生活経験を基にした「(曖昧な)既知」で集団思考を行った。また、第一次の集団思考には“対立”が生じていない。この状況では、児童は「調べたい・聞きたい」というような思いを強めるに留まったといえるだろう。それに比べ、第二次では、生活経験を基にした「(曖昧な)既知」で話し合いつつも、集団思考場面で“対立”が生じている。この対立が、児童の「絶対~と思う」という新たな「知識の再構成」の概念を形成させたと考えられる。その証拠に、集団思考で終始“対立”が生じていた第三次(【図19】参照)には、より「知識の再構成」を示す記述が増えていることが階層概念図から分かる。また、「知識の補充」を求める振り返り記述が、知識の活用にあたる「伝えたい」に変容しているのは、第三次における集団思考において、児童が調べ活動を基にした「(確かな)既知」で話し合いを行ったためと考える。

以上の分析結果を、次頁に示す【図20】のようにまとめることができる。この結果は、「切実性」を高める授業づくりにおける新たな可能性となるだろう。



【図19】第三次集団思考の板書

【図20】 集団思考の内容と「切実性」向上の“質”

切実性の向上の要素	知識の再構成		
	知識の補充		
既知	曖昧	←→	明確
対立	弱	←→	強

V 研究のまとめ 本研究における成果と課題

1. 本研究における成果

本研究における成果は、以下のようにまとめることができる。

- 集団思考をいかした「問題解決学習」により、子どもの「切実」な思いを向上させられることを明らかにした。
- 集団思考学習において、子どもが基にする「既知」の明確さと、「既知」を基におこる“対立”の強弱で、子どもの「切実性」向上の“質”が変容することを明らかにした。
- ワークシートの記述を用いて、「頻出語の抽出→典型文の抽出→分類基準の規定→概念の形成」という手順を踏み、質的研究法の一モデルを示した。

2. 本研究における課題

本研究における課題は、以下のようにまとめることができる。

- 集団としての「切実性」の向上は明らかにしたが、抽出語を追う等、個人の「切実性」の向上に関して単元をつらぬいた実証がなされていない。
- 集団思考において「切実性」を高めたが、高めた「切実性」の持続に関する手立てや、調べ活動時の子どもの「切実性」の向上が明らかにされていない。
- 質的研究法の実証が、研究者個人の主観に大きく左右されており、(例えば、他者との協同によって)研究成果に対する客観性の向上を図る必要がある。

3. おわりに -今後の展望-

「人生において、問題解決は不断のものである」³⁰とは、上田薫の言葉である。私自身、今まで大小様々な「問題」に直面し、その「問題」を乗り越え、さらに新たな「問題」に出会うという経験を積み重ねてきた。

そんな人生を貫く問題解決という局面において、「問題」から逃避するのではなく、自ら乗り越えていこうとする子どもを私は育てたい。その思いは、学部時代に執筆した卒業論文から引き継がれ、今尚変わらない私の研究の根幹を成す思いである。

四月にはいよいよ教壇に立つ。本研究の成果をいかししつつ、課題の克服に努め、子どもの成長に少しでも役立てる教師となるべく、研究・実践に一層の努力を惜しまない覚悟である。

本研究が、子どもにとって、自身にとって、そして同僚にとって、今後実りあるものとなることを願う。

【参考文献】

- 1 山本順彦「問題解決学習」日本教育方法学会編『現代教育方法事典』図書文化社、2004、p321 参考。
- 2 同上論文、参考。
- 3 「小学校学習指導要領 第1章総則 第4 2(2)」文部科学省、2012。
- 4 藤井千春「問題解決学習のストラテジー」明治図書、1996、p22。
- 5 上田薫「系統主義との対決—問題解決学習論—」社会科の初志をつらぬく会著『問題解決学習の展開』明治図書、1970、p22。
- 6 重松鷹泰「国民的自覚と社会科」社会科の初志をつらぬく会著、同上書、p18。
- 7 社会科の初志をつらぬく会著、同上書、p1。
- 8 谷川彰英「社会科理論の批判と創造」明治図書、1979、p147-148。
- 9 谷川彰英「問題解決学習の理論と方法」明治図書、1993、p74-96。
- 10 藤岡信勝「『切実』の意味の分析を」『教育科学・社会科教育』第22巻第9号、1985、p34。
- 11 奥村好美「有田和正の授業観の転換についての一考察—切実性論争に着目して—」京都市大学院教育学研究科・教育方法学講座『教育方法の探究』第14巻、2011、p64-65。
- 12 谷川彰英、前掲書、p86。
- 13 奥村好美、前掲論文、p70。
- 14 同上。
- 15 有田和正「学習技能を鍛えて『追究の鬼』を育てる」明治図書、2003、p12-13。
- 16 同上書、p12。
- 17 谷川彰英、前掲書、p86。
- 18 有田和正「人を育てる」小学館、2014、p89-91。
- 19 吉本均他「二.集団思考と発問 1.集団思考の本質」吉本均編『学習集団としての授業』明治図書、1975、p18。
- 20 早田修三「二.矛盾を発見し要求する子どもと集団思考の山場 1.矛盾を発見し要求する子どもを育てる中で」吉本均編、同上書、p187-189
- 21 愛知教育大学教職大学院の基礎領域学生(ストレートマスター)が、一年時より、同大学院の連携協力校に支援員として配置されるものである。学校の求めるボランティア活動について週二日取り組む傍ら、二年時の実習に向けた職員室での人間関係づくりも目的としている。
- 22 愛知教育大学教職大学院において履修が必修となっている四週間実習の一つ。実習Ⅰでは主に学級づくり、実習Ⅱでは主に授業づくりに関わる研究を行うこととされている。
- 23 特に、平成26年6月の一カ月は教師力向上実習Ⅰで四週間学校に関わり、自尊感情を高めるための学級経営に関する実践研究を行った。
- 24 授業実践に先立って、筆者はスーパーAにインタビュー調査を行った。近隣にできた大型スーパーB等との商戦の中で、古くからの顧客を大事にする地域に根ざした営業理念を守っていることを聞くことができた。具体的には、はたらく人のために考案した揚げ物電話予約サービスや、地域のお年寄りのために考案した宅配サービスなどがある。
- 25 有田和正「学習技能を鍛えて『追究の鬼』を育てる」明治図書、2003、p12-13。
- 26 片上宗二「オープンエンド化による社会科授業の創造」明治図書、1995、p16。
- 27 寺下貴美「第7回 質的研究方法論 ～質的データを科学的に分析するために～」日本放射能技術学会雑誌、2011、p413。
- 28 寺下貴美、同上論文、p413。
- 29 質的研究ソフト、QSR International 開発、株式会社 HULINKS。
- 30 上田薫「上田薫社会科教育著作集 2 人間形成論序説」明治図書、1978、p29。

【付記】

本研究における実践は、連携協力校である愛知県公立F小学校にて行わせていただきました。F小学校では、院一年時よりお世話になり、校務ご多忙の中、校長先生をはじめ、多くの先生方に、温かく丁寧なご指導・ご助言をいただきました。本研究は、F小学校の諸先生方の存在なくして成立しなかったものです。深く感謝申し上げます。

最後にはなりませんが、院入学当初から、学校サポーター活動や実習、研究のご指導はじめ、院生としての在り方まで、手厚くご教授いただきました倉本哲男教授、実習Ⅲでご指導いただいた萩原孝准教授、多様なフィールド実習でご指導いただいた佐藤洋一教授、他のゼミ生でありながらも、自主的なゼミ・講義に温かく迎え入れて下さり、多くのご教授をいただきました鈴木健二教授をはじめ、時に厳しく、時に温かく、指導・助言いただきましたすべての教職大学院の先生方に心から感謝申し上げます。