

言語活動の充実に向けた『学び合い』による授業実践

教職実践専攻・学校教育実践コース

学籍番号 21GP201 氏名 伊藤 未祐

1 はじめに

学習指導要領解説【総則編】¹⁾では、「言語能力の育成を図るため、各学校において必要な言語環境を整えるとともに、国語科を要として各教科等の特質に応じて、児童の言語活動を充実すること」が求められている。更に、言語能力及び情報活用能力に関する学習指導要領等での記載について（抜粋）では、これから子供たちが変化の激しい社会の中で未来を創り出していくために、①「多様な情報や考えを理解すること」②「文章や発話により表現すること」③「個人や集団としての考えを形成したり深めたりすること」に必要な「言語能力」の向上が重要な課題の一つだと指摘している。

本研究では「言語活動の充実」を学習基盤である言語能力の育成という観点から捉え、「子どもたち一人一人の言語能力の育成と効果的な活用」に向けた授業実践を行うこととする。その上で、生徒同士の対話と協同による互恵的な学びによって全ての子どもの学力保障を目指した、佐藤学による「学び合い」を軸に据えた言語活動のあり方を構想し、その効果と課題を明らかにしながら、よりよい言語活動のあり方について考察していく。

2 研究テーマの意味

(1) 言語能力について

平成 29 年度学習指導要領¹⁾において、「言語」は生徒の学習活動を支える重要な役割を果たすものであり、言語能力は全ての教科等における資質・能力の育成や学習の基盤として位置付けられている。更に言語能力について、学習指導要領の改善に係る平成 28 年度中央教育審議会答申²⁾によると、人間が認識した情報を元に思考したものを表現する過程に関する分析から、言語能力とは何かを『創造的・論理的側面』『感性・情緒の側面』『他者とのコミュニケーションの側面』の観点から、以下のように整理している。

表 1 言語能力を構成する資質・能力

創造的・論理的思考の側面	感性・情緒の側面	他者とのコミュニケーションの側面
情報を多面的・多角的に精査し、構造する力 ○推論及び既有知識・経験による内容の補足、精緻化 ○論理（情報と情報の関係性：共通-相違，原因-結果，具体-抽象等）の吟味・構築○妥当性，信頼性等の吟味	言葉によって感じたり想像したりする力 感情や想像を言葉にする力	言葉を通じて伝え合う力 ○相手との関係や目的，場面，文脈，状況等の理解 ○自分の意思や主張の伝達 ○相手の心の想像，意図や感情の読み取り
構成・表現形式を評価する力		

更に平成 26 年度中央教育審議会答申²⁾では、言語活動の位置付けについて、①各教科の学習の基盤として、豊かな心や人間関係を形成する役割として、言語活動が重要であること、②思考力・判断力・表現力に焦点を当て、言語を基盤とする学習活動例を示したこと、③このような取り組みがすべての教科において取り組まれるべきであることの 3 点を示した。実際に、各学校において「言語活動」を意識した活動が広く取り組まれ、全国学力・学習状況調査の結果を元に「言語活動の充実」が児童生徒の学力定着に寄与していることが成果として明らかになっている。

一方で「言語活動についての目的意識や教科等の学習過程における位置づけが不明確であること」や「指導計画等に効果的に位置付けられていないこと」が課題として挙げられている。単なる話し合いにとどまり形骸化していたり、「言語活動を行うこと」が目的へとすり替わっていたりなど、「言語活動」の効果的な運用には、検討の余地も多い。

以上から、言語能力の三つの観点を踏まえ、以下を「言語活動の充実」と捉える。

学習過程や目的を踏まえ、授業内で適切に位置付けられた
 ○創造的・論理的な思考を高める言語活動 ○豊かな感性・情緒を促す言語活動
 ○他者とのコミュニケーション能力を培う言語活動

(2) 言語能力と国語教育の関係について

学習指導要領解説【総則編】¹⁾において、「言語能力を育成する中核的な教科」として「国語科」を要としており、言語活動の充実の中核的な役割を担っていることが示されている。また、平成31年³⁾の「言語能力及び情報活用能力に関する学習指導要領等での記載について(抜粋)」によると、全ての教科等の学習の基盤である言語能力を向上させる観点から、国語教育において、より一層の充実を図ることが必要不可欠だとしている。特に言葉を直接の学習対象とする国語教育及び外国語教育の果たすべき役割は極めて大きいことから、言語能力を構成する資質・能力やそれらが働く過程、育成の在り方を踏まえながら、国語教育及び外国語教育それぞれにおいて、発達の段階に応じて育成を目指す資質・能力を明確にし、言語活動を通じた改善・充実を図ることが重要だと示している。

ここまですべての学習基盤となる「言語能力」の向上という観点から、全教科において「言語活動の充実」を目指すことがより一層重視されるようになり、特に言葉を直接の学習対象とする国語科においては、その役割がより一層重視されてきたことがわかる。そして、これまで言語活動の充実が資質・能力の育成との関連性も示され、多くの授業場面において意識されてきたことで、学力・学習状況から一定の成果が見られるようになったことも示された。しかし、課題として「言語活動の充実」は目的や学習過程における位置づけが不明確な状態で実践がなされていることから、「学習の目的から言語活動をどう位置付け、効果的に活用していくことができるか」を考察し、実践を通してその効果と課題を明らかにしていく必要があると考える。そこで今回着目したのが、佐藤学による「学び合い」である。

(3) 「学び合い」について

本研究における「学び合い」は、佐藤学の「学びの共同体」論⁴⁾で述べられているものを指す。杉浦・奥田による「学びの共同体の授業-理論、現状、課題-」(2014)では、佐藤による「学びの共同体」の授業について、①男女混合4人グループによる協同的な学びを組織すること、②教え合う関係ではなく学び合う関係を築くこと(わからなかったら、仲間に「ねえ、ここ、どうするの?」とたずねることを習慣化すること)、③ジャンプのある学びを組織すること、の3つが主に求められるとまとめている。

佐藤は「学びの共同体」論⁴⁾において、男女4人以下の小グループの編成がどの子どもも学びに参加することを余儀なくされ、一人残らず学びを成立させる上できわめて重要だと述べている。そして「協同的な学び」による個人作業の「共同化」により、わからない子どもが問いを持つことから「学び合い」が発端としている。質問に応答する子どもは、子どものつまづきを理解し、その子どもがわかるように説明しなければならない上、その援助を受けて、わからない子どもは懸命に思考しなければならない。この他者の援助を媒介とする思考によって、わからない子は一人で学ぶことの限界を越えることができるとされている。また、応答する子どもも同様に恩恵を受ける。わかる子どもは応答を通じた「わかり直し」を経験することによって、「わかってできるレベル」から「わかっていることを説明できるレベル」そして「わかっていることでわかっていない子の問いに対応し、援助できるレベル」へと〈わかる〉の質がより高まっていく。このように、佐藤の取組から、子ども同士の対話を通し、一人一人が互恵的に学びを深められることがわかる。

そして、ジャンプのある学びについては、学習課題の設定が重要な意味を為す。佐藤は、〈共有の課題〉教科書レベル、〈ジャンプの課題〉教科書レベル以上の課題の2つから協同的な学びを組織しており、特に〈ジャンプの課題〉-「わかりそうでわからない課題」の意義について強調している。一般に学びは[基礎→発展]だとされているが「ジャンプの課題」といった基礎的知識を活用するレベルの高い活動からは、[発展→基礎]へと降りる学

びを遂行することができる」とされている。これまでは理解から応用のプロセスが重要視されてきたが、応用から理解というプロセスも同時に重要な働きを示し、実際に低学力の子どもは、挑戦する学びの方が参加意欲を高め、学力向上の成果も挙げてきたことが示されている。

これらの取組は、教室にいる全ての子どもの学力向上や学ぶことの喜びを保障することができる点、自己・他者・物事との対話が学びの本質である点を根拠とし、実際に多くの教育現場で実践され、その有用性が一層明らかとなった。

このことを踏まえ、佐藤による取組への可能性に着目し、「学び合い」を言語能力における3観点のうち、「他者とのコミュニケーション」を中心とした言語活動の一例と捉え、「創造的・論理的思考」や「感性・情緒」の育成に関わる言語活動においても、効果的に運用することが可能なのではないかと考えた。更に〈共有の課題〉と〈ジャンプの課題〉を意識した言語活動を授業の中で明確に位置付けることによって、より効果的に言語活動を充実させ、言語能力及び資質・能力の向上につなぐことができるのではないかと考えた。

以上を踏まえ、「言語活動の充実」と「学び合い」が意識された授業実践について、いくつか例を挙げたい。

(4) 言語活動の充実と学び合いの親和性について

「言語活動の充実」と「学び合い」とのつながりについては、小杉(2015)⁵⁾や和歌山大学教育学部附属小学校(2015)⁶⁾などの実践例が挙げられている。その中で和歌山大学教育学部附属小学校(2014)⁷⁾では、思考力・判断力・表現力を育むための「学び合い」を支えるという視点から、国語の授業において「対象」「他者」「自己」との豊かな三つの対話による言語活動を構想している。この「三つの対話」を意識した言語活動は、佐藤の示す「学び合い」の根底にある「三つの対話的实践」(対象・他者・自己との対話)⁸⁾に深く通ずる取組である。そして、「三つの対話的实践」による言語活動からは、「創造的・論理的思考を高める言語活動」「豊かな感性・情緒を促す言語活動」「他者とのコミュニケーションを培う言語活動」とつながる実践として、それぞれの活動が関連し合い、互いに充実を促していることがうかがえる。佐藤の「学び合い」を踏まえながら、各言語活動における意味づけを明確にし、活動相互の結びつきに着目することで、言語能力がより効果的に育成されていくのではないかと考えた。

以上を踏まえ、昨年度は中学校での実習において、佐藤の示す「学び合い」を生かした言語活動を設定した。授業実践を通し、その成果と課題を把握することで、研究の焦点化を図ることとした。

3 昨年度の成果と課題について

(1) 実習校概要 対象：弘前市立A中学校 2学年(3クラス)

(2) 授業実践の内容

表2 昨年度における主な授業実践

単元名	学び合いを取り入れた主な言語活動
『熟語の構成・熟字訓』	〈共有の課題〉①小・中学校レベルの特徴的な読みをマスターしよう。(ワークシートを活用) 〈ジャンプの課題〉①高等学校レベルの読みにチャレンジしてみよう。(ワークシートと辞書を活用)
詩『大阿蘇』 三好達治	〈共有の課題〉①語句の意味や詩に使われている言葉を手掛かりに、情景を豊かに想像しよう。 〈ジャンプの課題〉①詩の中の表現の工夫や特徴を手掛かりに、この詩に込められた作者の思いに迫ろう。 ②言葉に着目し、その表現効果について考えよう。(双方の課題において3,4人の男女混合グループを編成、ワークシートを活用)

昨年度は「学び合い」の実践として「共有の課題」と「ジャンプの課題」を設定し、4人以下の男女混合グループを編成し、活動の様子を録画やワークシートから見取り、考察を行った。その成果として、特に『熟語の構成・熟字訓』の授業実践においては、〈ジャンプの課題〉である「高等学校に準ずるレベルの特徴的な読み」に挑戦する活動において、辞書を活用したり、これまでの漢字学習から読みを予想したりする中で、グループ活動を設定せずとも、教室のあちらこちらで対象や他者との対話が自然と生じる様子が見られた。

子ども同士の主体的なやりとりが学力の差を問わず、多くの場面で見られたことから「学び合い」を促す課題設定の意義を感じることができた。

一方、課題としては、『大阿蘇』の授業において、課題意識を持たせるための手立てが十分ではなかったことが挙げられる。生徒たちに活動の意図「何のための言語活動なのか」が上手く伝わっていなかったことで、活動の見通しが持てず、主体的に活動することが難しかった生徒がワークシートや授業記録から見られた。

そのため、「学び合い」を効果的に生かした言語活動の充実に向け「言語能力の3観点」から、次の取組を改善方策とした。

- ①他者とのコミュニケーション能力を培う言語活動
→教材の特色や生徒の実態を把握し、子どもたちにどのような力を身につけさせることができるかを適切に読み取り、学び合いの必然性を生む〈共有〉(ジャンプ)の課題設定を位置付け、対話を充実させる。
- ②論理的な思考を高める言語活動
→子どもたち一人一人が目的意識を持ち、これまでの学習過程を元に道筋立てて物事を考え、課題探求に向かうことができるよう、子どもたちの思考の流れに沿った言語活動を構想する。
- ③豊かな感性・情緒を促す言語活動
→生徒にとってイメージしやすい具体例を用意したり、視覚的・聴覚的なアプローチしたりすることで、子どもたちが想像力を十分に働かせながら教材に踏み込むための多様な手立てを講じる。

以上、昨年度の取組と改善方策を元に、次の仮説を立てることとした。

4 研究の仮説

まず言語活動全体と「学び合い」の関係性について図1のように捉えることとした。ここでは、佐藤による「学び合い」が「他者とのコミュニケーション」を中心とした言語活動の一環であることを踏まえ、言語活動全体の中核として「学び合い」を位置付けることが重要だと考えた。言語能力向上を見据え、子ども同士の対話を中心とする「学び合い」を学習の目的に沿って明確に位置付けながら授業づくりを進めることで、言語活動全体の充実を目指すことを本研究の柱とした。よって、研究仮説を以下のように設定する。

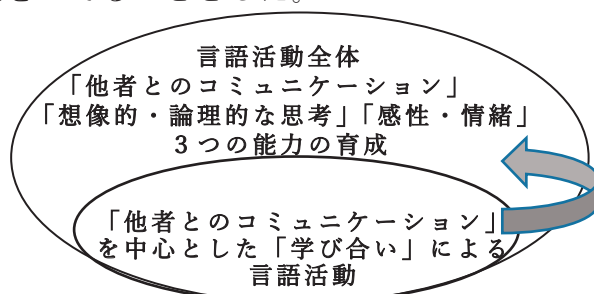


図1 言語活動全体と「学び合い」の関係

『学び合い』による課題と発問を適切に設定することによって、子どもたちの言語能力を育成し、学習場面において効果的に生かすことができる

以上の仮説を元に、次に主な取組として4点挙げていく。

- 〈取組①〉課題設定と発問の明確な位置づけ…〈共有の課題〉と〈ジャンプの課題〉の設定とそれらを方向付ける発問の吟味
- 〈取組②〉生徒の記述による実態把握と分析…アンケートによる事前・事後調査とワークシートの記述分析
- 〈取組③〉学び合いを効果的に行うための環境整備…「グループ活動時の約束」作成（配布は集中実習時）、授業や思考の流れを視覚化、思考を補助するツールを提示

グループ活動時の約束

- ①傾聴・伝達・協同
・相手の意見を最後まで聞き、自身の考えをしっかりと伝え、協力して活動に取り組もう
- ②アウトプット
・相手の意見に関して、自身が思ったことを必ず一言添えよう
例、よいと思った点、共感した点、疑問に思った点、付け足したいと思った点など（※否定的な言い方はしないこと）
・考えたことや感じたことをまずは言葉にしてみよう（書く・話す）
・正解や不正解を気にせず、自信を持って表現してみよう
- ③助け合い・支え合い・教え合い
・わからない人がいたら、進んで教えたり、助けたりしよう
・わからないことがあれば、まずは周囲の仲間に聞こう
- ④困ったら確認
・困った時は、教科書やワークシート、ノートや辞書等を自由に活用し、これまでの学習内容を振り返ってみよう
・自身の経験を振り返りながら、自分ごととして考えてみよう
- ⑤その他
・必要に応じて、メモを取ろう
・班の中で解決できないことや困ったことなどがあれば、先生に声を掛けよう

- 〈取組④〉授業構造の図式化を用いた授業省察…課題設定と発問の位置づけは適切であったか、改めて授業構造を図式化しながら取組を整理し、課題把握に努める。

5 今年度の取組

- (1) 実習校概要 対象：弘前市立 A 中学校 1 学年（4 クラス）
 (2) 生徒の実態 〈取組②〉生徒の記述による実態把握と分析から

【実践 1】本実践の概要は（図 2）の通りである。

表 3 事前アンケート調査から（N=104）

○グループ活動を行うことに抵抗はありますか？ ある（1 名：0.96％）少しある（3 名：2.8％）わからない（7 名：6.7％）あまりない（22 名：21.1％） ない（70 名：67.3％）未記入（1 名：0.96％）
○自身の意見を伝えることに抵抗はありますか？ ある（0 名：0％）少しある（12 名：11.5％）わからない（13 名：12.5％）あまりない（28 名：26.9％） ない（51 名：49％）
○グループ活動の際に、理由を持って、意見を発言することができますか？ できる（25 名：24％）少しできる（41 名：39.4％）わからない（14 名：13.4％）あまりできない（23 名：22.1％） できない（0 名：0％）未記入（1 名：0.96％）
○理由をつけて、自身の意見を文章にまとめることができますか？ できる（20 名：19.2％）少しできる（42 名：40.3％）わからない（17 名：16.3％）あまりできない（21 名：20.1％） できない（3 名：2.8％）
○授業で積極的に取り組むことができていると感じますか？ 思う（34 名：32.6％）やや思う（41 名：39.4％）わからない（20 名：19.2％）あまり思わない（9 名：8.6％） 思わない（0 名：0％）

表 4 「音声のしくみとはたらき」ジャンプの課題 記入状況（N=100）

音節の視点から論理的に特徴について述べている。	12 人
「音節」という言葉を用いながら、特徴を述べている。	29 人
「音節」という言葉を用いずに、その特徴に迫ろうとしている。	27 人
論点はずれているが、既習事項に触れている	6 人
記入しているが、論点がずれている。	15 人
記入途中	2 名
無記入	9 名

表 5 ワークシートの記入状況（N=100）

全て書けた	86 名
ジャンプの課題 未解答	10 名
記入漏れ	2 名
共有の課題 未解答	1 名
ほぼ無記入	1 名

まず、事前アンケート調査（表 3）から、生徒は比較的「ペア・グループ活動に参加すること」や「自身の意見を他者に伝えること」に抵抗がある生徒は少ないことがわかった。一方で、ペア・グループ活動への参加に抵抗感を抱く生徒も数人いることにも着目し、全員が主体的に言語活動に参加できるような手立ては今後もより意識していく必要がある。更に「書くこと」を通し、自身の考えや思いを表現することや根拠をもって主張することに苦手意識を感じる生徒が一定数いることも明らかになった。また、ワークシートの記入状況（表 4）から、学習内容を元に論理的な思考をし、自身の考えに結びつけることが難しかった生徒がいたことや、ワークシートの記入状況（表 5）から未記入や記入漏れの生徒も一定数見られたことなどもわかった。

次に今回実践した〈取組①〉課題設定と発問の明確な位置づけの結果を〈取組④〉授業構造の図式化によって整理し、その成果と課題について考察する。

音声としくみとはたらき

（共有の課題）日本語の音声のしくみとはたらきを知る
 （ジャンプの課題）日本語の音声のしくみとはたらきを踏まえ、日本語の特徴に迫る

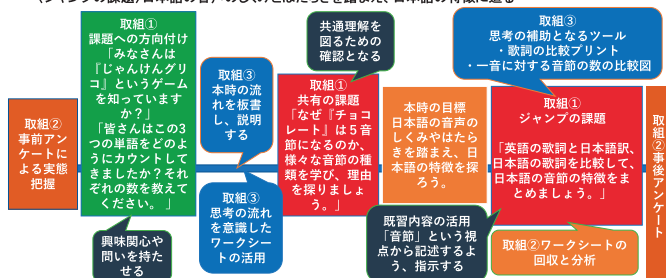


図 2 〈取組④〉授業構造の図式化を用いた授業省察『音声のしくみとはたらき』（全 1 時間）

成果 構造図の〈取組①〉課題への方向付けとして、「皆さんはじゃんけんグリコというゲームを知っていますか？」「皆さんはこの 3 つの単語をどのようにカウントしてきましたか？」と 2 つの発問を設定した。子どもたちにとって身近な経験を元にしながら、音節に注目できる特徴的な例と音節の視点から見た誤りに着目させることによって、生徒は実際に指を折って言葉の数を数えて確認し、「なぜチョコレートは 6 文字ではなく、音節では 5 文字で数えるのか」「なぜ 5 文字で数えることができるのかを知りたい」といった問いや興味関心を抱きながら、音節の学習内容に入ることができた。生徒の生活経験と学習内容をつなぐ発問として機能したのではないかと考える。

課題 一方、課題としては、先ほど成果で挙げた〈取組①〉による生徒の問いや興味関心を維持することができなかった点である。ある生徒は自分が抱いた問いが共有の課題の学習後も解決に結びつかず、「ジャンプの課題」では「音節」に視点を置いて論理的に思考することに困難を示した。その結果として、興味関心や参加意欲の低下につながり、記入を諦めてしまった様子が、授業観察の様子やワークシートの記入状況から汲み取ることができた。また〈取組③〉「思考の補助となるツール」として、日本と英語の歌詞と一音に対する音節の数が比較できるプリントを配布した結果、それぞれの歌詞を音節の視点から比較し、特徴に迫ろうとする生徒が見られた一方で、音節の視点や学習内容から離れ、論理的に説明できなかった生徒もアンケートの結果から見取ることができた。(表4)

上記の〈取組②〉アンケート結果の分析と〈取組④〉授業構造の図式化による授業省察を踏まえ、言語能力の3観点で今後の主な課題を捉えたところ「生徒が根拠をもって自身の思いや考えを言葉にして伝えること」ができるようになることが必要だと考えた。そのための具体的な方策として「創造的・論理的思考」「感性・情緒」「他者とのコミュニケーション」を育む側面から〈取組①～④〉をより創意工夫していく必要がある。

そこで、〈取組①～④〉に対する効果検証の視点を明確化し、最終的に「子どもたちの言語能力が育まれたか」「学習場面において効果的に生かすことができたか」を詳細に分析していくことが重要だと考えた。よって、今後はワークシートやアンケートの記述や授業録画及び観察から、以下の視点をもって取組に対する効果検証を行うこととする。

検証の視点	言語能力の育成及び活用において、
〈検証①〉他者とのコミュニケーション	・他者の考えについて、自身の考えを伝えている姿
・わからないところを聞いたり、教えたりしている姿	・他者の考えに傾聴する姿
・自身の考えを相手に伝える姿	・他者の考えに傾聴する姿
〈検証②〉創造的・論理的な思考	・既習事項や教科書・資料・ワークシート等の情報や他者の考え、自身の経験などを元に、根拠を持ってわかりやすく自身の考えを表現している姿
〈検証③〉感性・情緒	・言葉から想像したり、感じたりする姿
・言葉から想像したり、感じたりする姿	・感情や想像を言葉にする姿

から成果と課題を捉えていくこととする。

【実践2】本研究の概要は(図3)の通りである。

授業構造の図式化〈取組④〉による〈取組①③〉の考察(3つの検証の視点から)

成果 2時間目の〈取組①〉ジャンプの課題設定として『『玄関扉』の文章構成、段落ごとのまとまりを予想する』活動では、授業観察や録画の様子から、生徒が前時に復習した「文章の基本構造」をワークシート等で確認したり、「接続する語句・指示する語句」の学習内容を振り返ったり、班の仲間と相談したりなどを通し、根拠をもって文章構成を予想立てる姿が見られた。このことから〈検証②〉「既習事項や教科書、資料、ワークシート等の情報や他者の考えを元に思考する姿」を捉えることができた。

次に5・6時間目の〈取組①〉ジャンプの課題設定として「三角ロジックを活用して説得力のある文章を書く」活動では、ワークシートを見ると「主張」「事実」「理由づけ」の特徴や役割をおさえて記述している生徒が多く見られ、〈検証②〉の「根拠をもって、わかりやすく表現する姿」につながるような、論理的で説得力のある文章を書くことができたと考える。その要因としては〈取組③〉「学び合いを効果的に行うための環境整備」として、思考を補助することを意識し、タブレットを活用したり、他者と相談したりなどを通し、じっくりと情報を収集する時間を設けたことが考えられる。

6・7時間目の〈取組①〉共有の課題設定として「各班及び各班の代表者の三角ロジックを使った主張を聞き、一番説得力のある発表は誰か、根拠をもって選ぶ」活動では、三角ロジックを使って文章を作ることが難しかった生徒たちも含め、多くの生徒たちから、代表者の発表に対し目を輝かせ、拍手したり、「すごい!」「へー!知らなかった」と感嘆詞が上がったりする姿が見られた。また、第7回のワークシートの感想からは「〇〇さんのように三角ロジックを上手く活用したい」「三角ロジックを他の場面でも活用し、説得してみたい」「もっと上手く三角ロジックを活用したい」といった、今後の活用への展望がうか

『玄関扉』 1・2時間目



以上を踏まえ、主に取組③「学び合いを効果的に行うための環境整備」として、『玄関扉』

の授業実践時から導入した「グループ活動時の約束シート」の効果及び課題について、アンケート結果を元に後述していく。

表6『玄関扉』授業後アンケート

グループ活動の約束は役に立ちましたか？(第2回N=94, 第6回N=47, 第7回N=67)
役に立った(61名) 少し役に立った(9名) どちらとも言えない(16名) あまり役に立たなかった(0名)役に立たなかった(2名) 無記入(3名) その他(3名)
役に立った(27名) 少し役に立った(4名) どちらとも言えない(9名) あまり役に立たなかった(0名)役に立たなかった(1名) 無記入(3名) その他(3名)
役に立った(34名) 少し役に立った(5名) どちらとも言えない(20名) あまり役に立たなかった(1名)役に立たなかった(1名) 無記入(3名) その他(3名)
今日の授業での満足度を教えてください。(第2回N=94, 第6回N=47, 第7回N=67)
満足(62名) やや満足(24名) わからない(7名) やや不満(1名) 不満(0名) その他(1名)
満足(34名) やや満足(5名) わからない(2名) やや不満(0名) 不満(0名) その他(1名)
満足(59名) やや満足(7名) わからない(2名) やや不満(0名) 不満(0名) その他(0名)
グループ活動を通して、よかったと感じたことがあればお聞かせください。(第7回)
他者の様々な意見をよく聞いた、聞けてよかった(33名) わからないところを聞いた、教えることができた、教え合えた、相談できた、わからないことがわかった(21名) 皆でしっかりと話し合うことができた、協力できた、意見を言い合えた(15名) 授業が楽しい、楽しくなった(4名) 共感してもらえて嬉しかった、仲間が助けてくれてありがたかった(2名) なし(9名) 無記入(7名) その他(2名)

アンケート結果に基づく 〈取組②〉からの考察

〈取組②〉による記述分析から〈取組③〉「グループ活動時の約束シート」配布に対する生徒の認識の差が顕著に見られた。『玄関扉』授業後アンケート結果(表6)を見ると、「グループ活動時の約束は役に立ちましたか」という質問に対し、「わからない」「あまり役に立たなかった」「役に立たなかった」と答える生徒が見られ、その理由記述からは「グループ活動がなかったから」「特に困っていないから」「見なくてもできるから」といったものが多く見られた。自身の説明にも偏りがあったためか「グループ活動時以外には特に必要とされない」といった認識のまま授業が進んでしまったことは大きな反省点である。また「満足度」を五件法で質問した結果、「少し不満」を選択した生徒や選択肢に丸をせず「なし」とだけ記述した生徒も1名見られた。このような生徒たちにはどのような思いや背景があったのか、より理解を深める必要がある。そのため、今後のアンケート調査においては「学習時に役立ったことや困ったこと」をより具体的に問い、個々人に焦点を当てる必要がある。よって、次の授業実践『故事成語 矛盾』では、アンケート時に氏名を記入させ、一人一人の思いや変容を見取っていくこととする。

【実践3】本研究の概要は(図4)の通りである。

表7『故事成語 矛盾』 ジャンプの課題 記入状況	表8『故事成語 矛盾』ジャンプの課題3つの検証の視点に基づく記入内容の分類
理由を複数挙げている(62.9%)	他の人とのやりとりやこれまでの学習内容、資料などを元に記述した「他者とのコミュニケーション+創造的・論理的思考型(検証①・②の姿)」(46.5%)
理由を一つ挙げている(19.4%)	これまでの経験や学習内容に加え、自身の考えや思いを記述した「創造的・論理的思考+感性・情緒型(検証②・③の姿)」(4.7%)
単語一つを記入(1.6%)	他者や教科書の意見等を記述した「他者とのコミュニケーション型(検証①の姿)」(4.7%)
他の人の考えを書いている生徒(1.6%)	これまでの経験や学習内容を元に記述した「創造的・論理的思考型(検証②の姿)」(20.9%)
記入途中(3.2%)	学習内容とは異なり、自身のイメージによって考えや思いを記述した「感性・情緒型(検証③の姿)」(23.3%)
ジャンプの課題未記入:その前の小課題までは記入済(11.3%)	

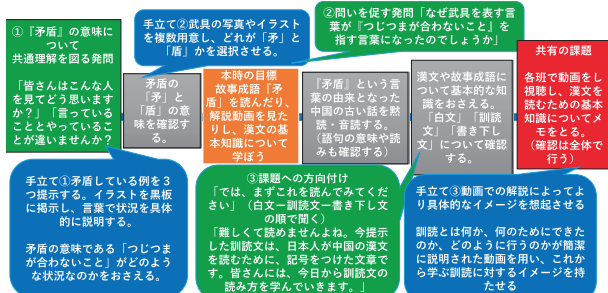
授業構造の図式化〈取組④〉とアンケート及びワークシートの記述分析〈取組②〉に基づく〈取組①③〉の考察

成果 1時間目では、「故事成語」や「矛盾」の意味について共通認識を図るため、取組③「授業や思考の流れを視覚化」「思考を補助するツールを提示」を意識し、「矛盾」の例やイメージ画像、訓読の目的や方法を簡単に示した動画などを用いながら基本事項をおさえた。そのことが、アンケート結果(表9)の他者から学んだことや参考になったこと、授業時で役立ったことに関する回答に反映されていることがうかがえる。また3時間目の取組③ジャンプの課題設定として「二千年以上も前の昔の中国の言葉なのに、今も変わらず使われているのは何故なのか、現代につながる面白さや優れている点について、考えたことをまとめる」活動でのワークシートの記入状況を確認した結果、(表7)の通りとなった。全員のノートを回収できなかったため、記入状況が異なる場合も考えられるが、生徒たちの約8割が1つ以上の理由を挙げて記入していることから、「根拠をもって自身の思いや考えを言葉にして伝えること」ができていると言える。更にその記入状況を更に詳細に分析していくと、(表8)に分類された。特に「創造的・論理的思考+感性・情緒型」が多く見

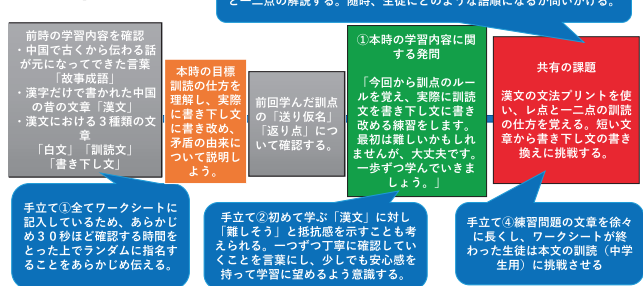
られ、既習事項やこれまでの経験とつなげながら、自分なりの解釈を交えて論述できていることがうかがえる。3つの検証の姿が複合して記述に現れていたケースが最も多かったことから、〈取組③〉「授業や思考の流れを視覚化」したワークシートや「思考を補助するツール」として配布した「思考のヒントシート」を元に、生徒が他者との対話や教科書・資料等を生かし、思考し、表現することにつながったのではないかな。

更に、アンケート（表 10）から、グループ活動によって「相談できた」「わからないところがわかった」「相手の意見を聞けてよかった」といった〈検証①〉他者とのコミュニケーションの姿が見られ、授業の中で適切な対話が行われていたことがうかがえる。

故事成語『矛盾』1時間目



2時間目



3時間目

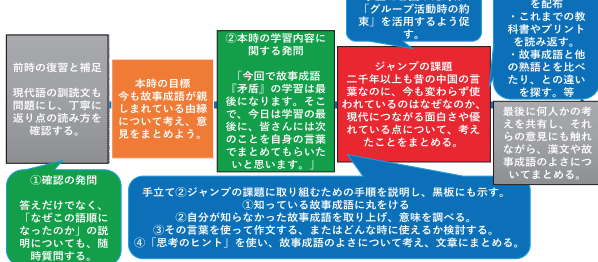


図 4 〈取組④〉授業構造の図式化を用いた授業省察「故事成語『矛盾』(全3時間)」

課題 一方課題では、まず2時間目の〈取組①〉共有の課題設定として「漢文の文法プリントを使い、レ点と一二点の訓読の仕方を覚える。短い文章から書き下し文への書き換えに挑戦する」活動における手立ての不足が挙げられる。訓読の仕方については、アルファベットのカードを並べ替えながら解説したものの、レ点と一二点が混ざった問題に挑戦した際に、混乱する生徒が多く見られた。「共有の課題」として全員が共通理解を図る

ためには、訓読の仕方を確認する場を設けたり、様々なパターンの練習問題を設定したりしなど、より丁寧に解説を行うべきであった。

更に、前述した「ジャンプの課題」の記入状況から、記述に至らなかった生徒が約 11%いることが明らかとなった。今回はノートを全て回収できなかったことから、実際の数値はより高いことも考えられる。記述が困難だった生徒たちに焦点を当て、どこにつまずきを感じたのかを考察する手がかりとして、アンケート（表 9・10）では「グループ活動を通して、不安だったことややりづらかったこと、改善してほしいこと」について「わからないところで皆から意見が出なかった」「機器の操作がわからない」「〇〇さんと〇〇さんがケンカっぽい」といった記述が見られた。また（表 10）から「グループ活動時の約束が役に立ちましたか？」という質問に対し、「どちらとも言えない」「あまり役立たなかった」等の回答がまだ一定数見られ、シート活用の意義について十分な理解を促せていなかったことがうかがえる。生徒たちの参加感を高めることができるよう、取組③「学び合いを効果的に行うための環境整備」の視点から、個に応じた指導やグループ内の実態を考慮したアプローチを検討することやシート活用の説明や使い方を十分に伝えていくことが必要である。研究の土台として「全員参加」をより一層意識していかなければならない。

表 9 『故事成語 矛盾』授業後アンケート（第 1・2 回）

他の人から学んだこと、参考になったこと、印象に残ったやりとりなどがあれば教えてください。
【1 時間目】班で活動してわからないところを教えてもらった、「矛盾」のこと、「盾」と「矛」はどういうものなのか教えてもらった、漢字の読み方、どうやって文章ができたのかを考えたのが印象に残った、故事成語の復習ができた、ほことやりが違ふこと、本読みの時が一番印象に残った、矛盾の書き方、矛盾の例えが分かりやすかった、班活動で皆が協力して考えること、故事成語の動画を見たこと、A さんがわからないところを教えてくれたこと、皆の発表がわかりやすかった、漢文や故事成語についてよかった、皆の意見が聞けた
【2 時間目】ABCD などと考えるとよくわかりました、訓読文の読み方を教えてくれた、どこに書くかわからない時に聞き合えた、〇〇が教えてくれたこと、レ点二点のことを教えてもらった、訓読文の読み方、現代文を書くときに教えてくれた、上から下とか下から上とかわかりやすいなと思いました、皆で協力したこと、人に聞けたからわかりやすかった、レ点をどうやるかわかりました、新しい考え方がわかった
授業時に役立ったことがあれば教えてください。
【1 時間目】動画、タブレット、小学校の知識、訓読や訓点について、文の種類を知れた、PC、プリントがわかりやすかった、少しだけの熟語の知識、矛盾の説明に使ったイラスト、写真などがあってイメージしやすかった、細かい説明がとてもよくわかった、画像、グループ活動、盾と矛の説明、書き下し文についてよくわかった
【2 時間目】最初に行った復習で昨日の授業が整理できました、黒板に書いた〇やーなどがわかりやすかった、レ点と二点の学習のときに使った ABCD の四角いカードがあってわかりやすかった、前回のプリント、ABCD カード
授業時に困ったことなどがあれば教えてください。
【1 時間目】〇〇さんと〇〇さんがケンカっぽい、パソコンでの動画の見方がよくわからなかった、
【2 時間目】色々な声が聞こえて何が何だかわかりませんでした、ちょっとうるさい人がいた気がします、レ点がわからなかった、〇〇さんと〇〇さんがケンカっぽいこと
今日の授業での満足度を教えてください。
満足 (69 名:) やや満足 (11 名:) わからない (2 名:) やや不満 (1 名:) 不満 (0 名:) その他 (0 名)
満足 (64 名:) やや満足 (14 名:) わからない (2 名:) やや不満 (0 名:) 不満 (0 名:) その他 (1 名)

表 10 『故事成語 矛盾』授業後アンケート（第 3 回）

グループ活動を通し、よかったと感じたことがあれば、教えてください。
他者の様々な意見をよく聞けた、聞けてよかった、共有できた (14 名) わからないところを聞けた、教えることができた、教え合えた、相談できた、わからないことがわかった (9 名) 皆でしっかりと話し合うことができた、協力できた、意見を言い合えた (8 名) 授業が楽しい、楽しくなった (4 名) 信頼が深まった (1 名) なし (18 名) 無記入 (8 名)
グループ活動を通し、不安だったことや、やりづらかったこと、改善してほしいことなどがあれば教えてください。
わからないところで班から何も意見が出ずちょっと大変なことがあった、自分の考えを声に出す人と出さない人がいる、司会がいらない
他の人から学んだこと、参考になったこと、印象に残ったやりとりなどがあれば、教えてください。
〇〇さんが全部知ってた、故事成語? の意見を〇〇さんに教えてもらいました、みんなが知らない言葉を知っているかと思つた、プリント④の書き方を教えてもらった、訓読文の読み方、わからないところを聞いた時、漢文の読み方がわかった、故事成語が今までも親しまれている理由を発表する時参考になった、〇〇さんが教えてくれた、色々な故事成語の意味がわかった、〇〇さんの日常で使う例がよかった、何を書けばいいかわからない、熟語を教えてもらった、皆考え方はそれぞれだと思いました。
グループ活動の約束は役に立ちましたか?
役に立った (36 名:) 少し役に立った (9 名) どちらとも言えない (17 名:) あまり役に立たなかった (1 名:) 役に立たなかった (0 名:) 未記入 (3 名:) その他 (1 名:)
今日の授業での満足度を教えてください。
満足 (54 名:) やや満足 (9 名:) わからない (3 名:) やや不満 (0 名:) 不満 (0 名:) その他 (0 名)

6 成果と課題

本研究では、佐藤による「学び合い」を取り入れた「課題」と「発問」を設定することによって、言語能力の育成と効果的な活用に向けた授業実践を行なった。その結果、身近な経験を元にした発問が学習課題への方向づけとなった。また、ジャンプの課題の設定が、既習事項や他者の考え、自身の経験などを根拠として論理的に思考することとつながった。多くの生徒の成果物から「創造的・論理的思考」「感性・情緒」「他者とのコミュニケーション」の側面が複合的に見られたことが主な成果として挙げられた。更に、多くの生徒の声として、他者とのコミュニケーションを中心とした「学び合い」による言語活動が適切に行われていたことも明らかとなった。

よって、本実践においては、生徒一人一人の学びを支える言語能力が授業場面において、効果的に活用されたといえるのではないかな。

しかし、本研究が授業を進めるごとに徐々に焦点化されたため、大きく変更・調整されることが多かったことで、自身の研究における段取りや見通しについての自身の課題が多く見られた。アンケートやワークシート回収の準備が不足し、「言語能力向上」の観点から量的な変化を見とるまでに至らなかった点が本研究における根本的な課題である。また授業省察の視点として、取組①「共有・ジャンプの課題設定」そのものには、あまり目が向けられなかったことも挙げられる。理解するのに一定の時間を要する生徒が、ジャンプの課題で成果が見られた理由として「課題の効果」ではなく「答えが一つではない問いに対する答えやすさ」が影響した可能性についても検討する必要がある。更に「ペア・グループ活動時の約束」が十分に機能しなかった点については、生徒にとって不要な場合とそうでない場合もあることを想定しながら、どう活用を促すべきであったのか、また項目に過不足はないかを再度確認することも課題として残された。

引用・参考文献

- 1) 小学校・中学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説
- 2) 幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について【中央教育審議会答申】（平成 28 年）
- 3) 平成 31 年の「言語能力及び情報活用能力に関する学習指導要領等」の記載について【中央教育審議会諮問「新しい時代の初等中等教育の在り方について」（平成 31 年 4 月 17 日）】
- 4) 佐藤学 「学校を改革する 学びの共同体の構想と実践」岩波書店 2012 年
- 5) 物語教材における「学び合いを支える言語活動」の充実～『ふたりはともだち』との出会いを通して～（和歌山大学教育学部附属小学校紀要 37 2014）
- 6) 「学び合いを支える言語活動の充実～『対話』を通して主体的に読む力を育む授業の創造～」（和歌山大学教育学部附属小学校紀要 38 2015）
- 7) 「学び合いを支える言語活動の充実～『思考力』『判断力』『表現力』を育む三つの対話」（和歌山大学教育学部附属小学校紀要 37 2014）
- 8) 佐伯胖、藤田英典、佐藤学「学びへの誘い」東京大学出版会 1995 年