

# 琉球大学学術リポジトリ

《国語科》 主体的な学びにつながる対話力の育成(2年次) : 対話における論理的思考と省察を通して

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 琉球大学教育学部附属中学校 公開日: 2015-12-25 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 高江洲, 亮, 崎山, 泉, 新垣, 真, 大城, 貞俊, 辻, 雄二, 高江洲, 亮, Oshiro, Sadatoshi, Tsuji, Yuji メールアドレス: 所属:
URL	<a href="http://hdl.handle.net/20.500.12000/33053">http://hdl.handle.net/20.500.12000/33053</a>

# 主体的な学びにつながる対話力の育成（2 年次）

## —対話における論理的思考と省察を通して—

高江洲亮\* 崎山泉\* 新垣真\* 大城貞俊\*\* 辻雄二\*\*

\*琉球大学教育学部附属中学校 \*\*琉球大学教育学部

### I 主題設定の理由

私たちの生きる 21 世紀は、グローバル化や価値観の多様化など、これまでにない変化を見せている。このような時代をたくましく生き抜くためには、「21 世紀型スキル」や学習指導要領の「生きる力」に提唱されている、他者との関わりのなかで問題解決を図るだけでなく、状況の変化に応じて主体的に学び続ける力が必要である。本校では昨年度、このような時代の流れに対応し、主体的に学び続け、未来を切り拓いていく生徒の姿を見据え、新しい学びとして注目されている協調学習を取り入れた。協調学習とは、教師が答えを提示するのではなく、子どもたちが対話を通してお互いに学び合うなかで一人一人納得のいく答えを出し、その答えを使って次の問いを引き出していく学習であり、学びの主権を子どもたちに委ねることで主体的な学びをはぐくんでいく学習法である。昨年度、国語科では対話を通して読みの深化・拡充を図り、わかる喜びと学ぶ楽しさを実感することが、次の課題に向かい生徒が主体的に未来を切り拓いていく原動力になると考え、協調学習を主軸にした授業づくりに取り組んだ。実践を重ねることで、生徒は言葉一つ一つに着目する読みから自身の意見を模索し、対話のなかでうまく説明できない点があっても、お互いに言葉を補いながら課題に迫る姿が窺えた。また、生徒たちが苦手意識を持ちやすい古典作品であっても、実践を重ねることで楽しく意欲的に作品を読み深め、授業計画の後半では多くの生徒に理解の深まりが見られたことは成果であった。しかし、知識構成型ジグソー法を取り入れた授業づくりの課題として、メインの課題設定やエキスパート活

動の資料選定によっては、対話のなかで生徒間のやりとりが活発化しない状況が見られた。さらに、生徒個々やグループ単位での話し合う技術や意欲に差があることから、協調学習の特徴である「個の分かり方を活かす」という状況が生まれにくいということもあった。つまり、総論(2013)でいう「協調学習には生徒の協調のスキル不足や教師の課題設定の不適切さからうまく機能しない場合がある」という課題を解消するまでには至らなかったということである<sup>(1)</sup>。そこで本校国語科では、生徒のつまづきや実態に即して、生徒間のやりとりを推し量りながら、生徒の間により良い対話を生むという観点から、協調学習における課題設定の在り方について、昨年度に引き続き研究を進めていく。そして、日常生活や社会生活に生きて働く言語能力を育成する教科として、相互理解や合意形成を導く力、つまり、「対話力」を生徒が身につけることで、協調学習はより機能し、生徒一人ひとりが主体的に学んでいくことができると考え、教科テーマを「主体的な学びにつながる対話力の育成」と設定した。また、今年度の5月には生徒の実態把握をねらい、全学年を対象に事前アンケートを行った。

表 1 事前アンケート（3 年生抜粋）

4 達成 3 ほぼ達成 2 やや不十分 1 不十分

アンケート項目	4・3とした割合
自分の考えを説明することが得意である。	71 人/156 人 (45%)
グループ学習では「なるほど」と思うことがよくある。	139 人/156 人 (89%)
グループ学習では自分や仲間が成長したと実感することがよくある。	114 人/156 人 (73%)

3 学年の結果からは、自分の考えを正確に伝えることができなかったために、仲間と対話を通して学び合う価値は感じているが、自他の、特に自分自身の成長については確かな実感を得られないでいる生徒の姿が推察される。当初の授業でも、主述を整え根拠を明確に話そうとしても言葉が足りず、発言が消極的になる生徒の姿が見られた。また、考えが感覚的に相手に伝わっていたり、考えのズレがあったりしても、お互いに相手の伝えたいことを整理し、話し合いの焦点を絞っていくことができないグループがあり、集団での話し合い方や個人の話し方・聞き方の技術的な面に、対話が深まらない根本的な課題があると強く感じた。この課題を改善し、対話によって学びの価値を見出す授業づくりのためには、生徒個々の対話力をどのように高めていくかが研究 2 年目のポイントになると考えた。

そこで本年度は、①「論理的思考」によって考えを整理しながら話し合うこと、②「対話の省察」によって話し方・聞き方の課題を明確にし改善していくこと、以上の 2 点に着目して教科のサブテーマを「対話における論理的思考と省察を通して」と設定し、生徒個々の対話力を高め、「主体的に未来を切り拓く生徒」の育成に取り組んでいく。

II 本研究の目的

本研究では協調学習における知識構成型ジグソー法を主軸に対話による学びを授業に取り入れる。そして、①論理的思考によって考えを整理しながら表現すること、②省察によって対話をふり返り、話し方・聞き方の課題を明確にし改善すること、以上の 2 点を指導の柱として生徒の対話力を高めることに取り組む。さらに、対話力の高まりにより、生徒が対話のなかでより協調的に関わり合いながら深い理解を得ることで、主体的に学んでいける授業づくりを進めていきたい。

III 研究内容

1 目指す生徒像

本校国語科では教科の研究主題や昨年度の実践か

ら見た生徒の実態を踏まえ、めざす生徒像を次のように設定した。

対話力を身につけ、他者との対話を通して論理的思考を重ねながら新たな考えを獲得し、その考えを表現することのできる生徒。

互いに考えを出し合って共通の理解を築く「他者との対話」を通して、新たな気づきを共有し、自他の考えを深めていくことは、学び合う価値を実感できる瞬間だろう。そして、深い理解を得られた状態、つまり、新たな考えを自分自身の言葉で表現できたという学習経験は、生徒の「主体的な学び」につながるものであり、本校研究主題である「未来を切り拓いていくことのできる生徒」の根幹をなすものだと考える。

2 協調的に学ぶ授業モデル

本校国語科では、前年度に引き続き、知識構成型ジグソー法を授業に取り入れ、生徒一人ひとりが単元の目標を達成する過程で「深い理解」を得ることを目指し、協調的に学ぶ授業を展開していく(図 1)。

生徒の学習活動		対話の種類
第一時 — 第○時	①単元のねらいと単元を貫く言語活動を確認する。	学習材との対話  他者との対話  自己内対話
	②課題について初発の考えを書く。	
	③エキスパート活動 ABCの資料（部品）を読んで理解し、説明できるようにする。	
	④ジグソー活動 ABCの各資料の知識をもとに、対話を通してメインの課題の解決を図る。	
	⑤クロストーク活動 お互いの考えを交流し、自分なりに納得のいく考えをだし、それを説明できるようにする。	
	⑥授業で得た新たな気づきや考えを書いて整理する。	
最終時	単元の最終課題 (例：書評を書く、図式化して説明する。)	

図 1 協調的に学ぶ授業モデル  
授業計画については「学習材との対話」、「他者と

の対話」、「自己内対話」の3つを重視した展開と、「単元を貫く言語活動」を設定し、単元終盤の最終課題によってねらいの達成度を見とっていく。単元を貫く言語活動においては、その単元の目的を達成するために、どのような言語活動が指導計画の中に位置づけられているかが大切である。「選定した言語活動」によって「単元で身につけたい力（ねらい）」をどのように獲得していくかを、予め教師と生徒全員が共有することで、生徒個々はゴールを見据えながら、1単位授業ごとに目的意識を持った活動を行うことができる。そして、単元を貫く言語活動によって、生徒が目的に向かう筋道を明確にし、計画的に学習活動を行いながら、対話を通した協調的な学びを進めていきたい。

### 3 主体的な学びにつなげるために

#### (1) 国語科ではぐくむ対話力

昨年度、本校国語科は「質の高い対話」について示し、対話力とは質の高い対話を実現するための「聞く力・見る力・伝える力・説明する力・問う力・省みる力」の6つを統合した力であると考えた。今年度は生徒の実態から、それぞれの力を具体化して国語科のめざす対話力とした。単元の終わりにはワークシートでこれらの力が身についたかを振り返らせることで、指導と評価の一体化を図りながら、生徒に対話力がはぐくまれたかどうかを検証していく。

表2 対話力の具体的内容

聞く力	相手の意見を正確に聞き取る
	相手の価値観を理解して意見や批判を受け止める
見る力	相手の表情や動作から推測する
	話し合いの様子を多角的に観察する
伝える力	話すタイミングや強弱を意識する、簡潔に話す、表情・動作を意識して話す
	意見と意見がつながるように意識して話す
説明する力	構成や項目、順序を整理しながら話す
	根拠や理由づけを明確にしながら話す
問う力	相手意見の曖昧な点を質問する、意見を促す
	相手の意見の根拠や理由づけの不適切な点を指摘する
省みる力	対話における自分自身の良さや課題を捉える
	対話におけるグループの良さや課題を捉える

#### (2) 対話力を高める手立て

##### ① 論理的思考と省察

前述した対話力を高め、質の高い対話を実現するために重要になるものは論理的思考力であり、その重要性は学習指導要領にも「特に、言葉を通して的確に理解し、論理的に思考し表現する能力、互いの立場や考えを尊重して言葉で伝え合う能力を育成することや、我が国の言語文化に触れて感性や情緒をはぐくむことを重視する。」と明記されている通りである<sup>(1)</sup>。

論理とは複数の言葉や事柄、概念などを関連付ける思考のことであり、読む、書く、話す・聞くなどの全ての言語活動において生徒の思考を支えるものである。授業においては、生徒は課題に対して自分なりの論理で考えを導き出し、対話のなかで思考の過程を表現し、その論理の妥当性をお互いに確かめていく。このことから、論理的思考の高まりとともに対話から得られる新たな考えや気づきは、その深まりや広がりを見せると考えられる。

また、論理的思考力をはぐくむことで、生徒に内面的に働きかけることができるとすれば、別の手法で外面的に働きかけることで、より効果的に生徒の対話力を高めることができると推測し、今年度は相互評価や IC レコーダーを活用して、対話そのものを振り返る活動を取り入れる。その場かぎりで消えてしまう言葉のやりとりを何度もふり返り、生徒は自分自身の話し方を俯瞰し、長所や課題に気づくことができるだろう。つまり、省察によって対話をメタ認知することができるのである。

今年度は論理的に思考し表現すること、省察によって対話をメタ認知することを重点的に指導し、意識化を図ることで生徒の対話力を高めていきたい。

##### ② 「根拠・理由・解釈」の3項で考える

授業での対話だけでなく、生徒たちの普段の会話からも「自分の考えを述べようとしても適切な言葉が見つからず、なんとなく感覚的に伝わってしまう」という傾向は窺えるが、これらを改善し自己の意図を明確に伝えるための論理的思考の必要性は前述した通りである。そこで今年度はまず、図2のように論理的に思考する手立てとして「根拠」「理由」「解釈」をセットで考え、課題に迫ることにする。

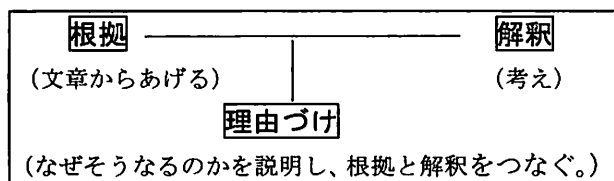


図2「根拠・理由・解釈」の関係

この3項のセットは、トゥールミンモデルを簡略化した「三角ロジック」に類似しているもので、鶴田は「根拠と理由を分けて主張することが、その主張の妥当性を判断するのに有効である。」<sup>(3)</sup>と提案している。佐藤は『根拠』『理由』『解釈』の三項の関係で自分の解釈を述べることで、『読みの力』は格段に飛躍する」と述べている<sup>(4)</sup>。この根拠と解釈をどのような「理由づけ」でつなぐかによって、論理性は弱まりも強まりもするのである。授業において「理由づけ」を行う際には、次の考え方をういて、課題に迫るように働きかける。また「理由づけ」の具体例も、佐藤実践から以下に例示する。

表3「理由づけ」の考え方

比較	共通点や相違点から見える特徴を捉える
分類	あるまじりに分ける視点を捉える
類推	似ていることから推測する
仮定	言葉や条件を置き換える（もし～なら）
反証	対峙する意見や立場へ反論する

課題「平家物語で与一は扇を射る自信があったか、それとも、あったとは言えないか。」

<b>根拠</b>	<b>解釈</b>
風も少し吹き弱り扇も射よげにぞなったりける。	最初は自信がなかったが射る直前で自信を取り戻した。

**理由づけ**

「この文は与一の視点であり、それまで荒れていた海が落ち着いたということは、与一の心が落ち着いたことを情景で表しているのだろう。（類推）もし心が落ち着いていなら、海もそのまま荒れているという描写になるはずだ。（仮定）」

図3 佐藤の実践例

このように、理由づけの考え方を明確にし、「根拠・理由付け・解釈」の三項のつながりの整合性を吟味しながら課題に迫っていくことで、生徒が論理的に思考し表現していけるよう実践を進めていく。

### ③ 論理的思考を可視化する「書く活動」

論理的に思考したことは論理的に表現されること

によって、共感を得られたり、その考えの価値を認識できたりする。論理的に表現するためには、「書くこと」で自分の考えを可視化し、整理することが有効である。この「書く活動」を通して、生徒は整合性のある論理を導き出した自身の思考の過程を認識し、論理的に思考し表現する力を高めていけると考え、指導計画に適宜「考えを書いて整理する活動」を取り入れていく。

### ④ 対話をメタ認知する省察

授業での対話（知識構成型ジグソー法ではエキスパート活動やジグソー活動）の省察には、相互評価とICレコーダーを取り入れる。（図4）

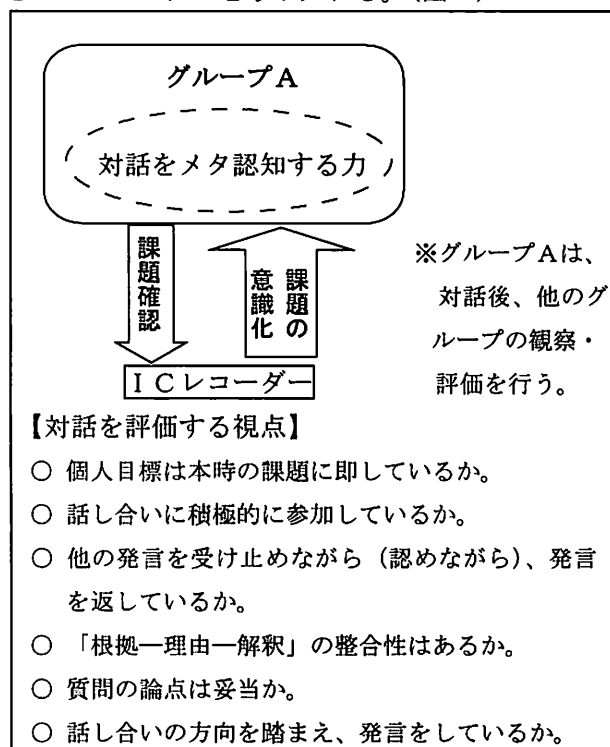


図4 相互評価とICレコーダーによる省察

相互評価とは、対話側と、それを観察するグループに分け、評価の視点を持って、お互いの話し方や聞き方の良い点や改善点を明らかにしていくことである。これにより、対話の課題（話し方や話し合い方の良い点・改善点）を捉えるだけでなく、話し合いを客観的に見つめることで、ある場面での気づきは、生徒自身にフィードバックされ、自らの話し合いで同様の場面が起こった際に、話し合いを修正することができると思う。また、ICレコーダーの活用によって、自グループの話し合いを何度も細かく再現することが出来、相互評価から得られた良い点や課題はより強く意識化される。このような省察

によって、対話をメタ認知する力を少しずつ積み重ねていくことができれば、生徒は今まに對話をしているなかで、その内容や方向性を即座に修正し、お互いの考えをすり合わせながら多くの考えや気づきを獲得していくことができるだろう。

### (3) 課題設定の工夫

知識構成型ジグソー法の実践においては、それぞれの生徒に言葉の一つ一つに着目して考える「学習材との対話」が起こり、エキスパート活動やジグソー活動の場で考えや解釈の論理的整合性が「他者との対話」によって検討され、クロストーク活動で新たな気づきが一人一人にフィードバックされることによって「自己内対話」が起こることを想定しながら、課題の設定を行っていく。さらに課題は、根拠を捉え、理由づけを行い、整合性のある解釈を導き出していくという活動を必然的に引き起こすよう設定する必要がある。そのためには、複数の事象や概念を比較したり、物事の因果関係のつながりを分析したりする視点に加え、「2項対立的な思考」を問う視点を取り入れていきたい。2項対立的な発問には一方を全否定し他方を全肯定する不安もある。しかし、佐藤は「A or Bの選択式の話し合いを組織する教育的な意義としては、この発問を手段として用いることで『読みの力』をつけ、『作品の魅力や価値』に気づくことを目的としている。」<sup>(4)</sup>と述べているように、2項対立的発問を、生徒がお互いの考えの妥当性を吟味していく一助としていきたい。

### (4) 価値のインストラクション

石川は授業にはいくつかの「活動のインストラクション(説明)」が必要であり、特に「価値のインストラクション」の重要性を次のように述べている。「生徒はなんのためにやっているのかという、学ぶ理由を本気で知りたがっている。(中略)今、より重要なのは『価値のインストラクション』だ。先生の用意した流れの通りにやっていけばやがてわかるというのではなく、この学習方法、この学習内容、この教材がなぜ学ぶ必要のあることなのか、それを学ぶことが学習者にとって(学習者の人生にとって)どんな意義や意味があるのかを、本気で、できる限りわかりやすく、学習者に『説明』することになる

だろう。」<sup>(5)</sup>これまでに「書くこと」「読むこと」「話すこと・聞くこと」のどの領域の指導においても、前述した「学習材との対話」「他者との対話」「自己内対話」で構成する生徒の活動を中心とした授業を模索してきた。しかし、授業の枠組みにそって生徒の活動は進むが、気づきが少なく対話が活発にならないことや、生徒のモチベーションに差があることから、深まりのない授業になってしまうことがあった。その原因としては、教師の指示や発問の技術的な課題も考えられる。ただ一方で、「その学習の価値を説く説明」といえるものが「ぼんやり」としたものになっていたという一因もあるだろう。このことから「価値のインストラクション」を短時間で丁寧に行い、生徒に「学ぶ理由」とその学習の必要性や有効性を説くことを実践することで、生徒が「学ぶ価値」を自ら見出し、主体的に学んでいくことにつなげていきたい。なお、「価値のインストラクション」の観点として具体例を以下に示す。

- この学習でどのような力がつくのか。
- その力は生徒の暮らしや社会、未来にどのようにつながり、自身にどのような変化が生まれるのか。

## 4 はぐくみたい力の見とり

### (1) 形成的評価

形成的評価は、生徒が自らの学習の成果や課題を捉え、その後のより良い学習活動につなげたり、教師の授業改善に役立てたりすることを目的としている。具体的には、前述した「対話力の具体的内容」に示した6つの力について、単元の前後などにアンケートを行い、結果を比較することで生徒たちに自らの学習状況を把握させたい。また、「学習のふり返し」を各授業の終盤に設け、「単元を貫く言語活動を通しての目的の達成度、次時の個人目標」などの項目について記述させ、教師のコメントを適宜入れ、生徒の計画的・主体的な学習を支援する。

### (2) 総括的評価

今年度、国語科で育みたい力は主体的な学びにつながる「対話力」である。その土台となる論理的思考力が生徒にはぐくまれたかどうかを見とるためには、次のような評価計画が必要になる。まず、「各単元の目標」と「単元を貫く言語活動」を設定する。

そして、単元の指導計画のなかで評価の方法をもとに、論理的思考が表出するワークシートの記述や成果物を評価する。この過程を通して、見とることができた論理的に思考し表現する力は、生徒の対話力の高まりを示すものだと考える。また、単元の最終課題について、単元の最初に初発の考えを書かせることで双方の比較を行い、その差異から生徒が深い理解を得られたかどうか、評価と指導を進めていく。

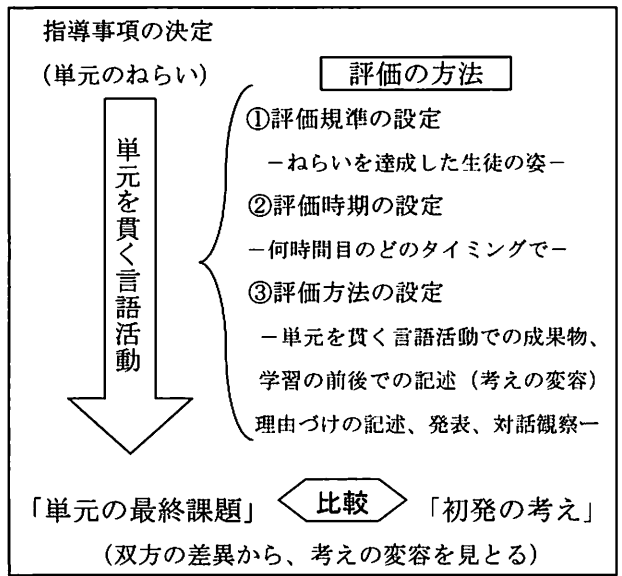


図5 総括的評価の計画と方法

IV 授業実践

1 1 学年実践事例

(1) 単元名 「月夜の浜辺」 中原中也

(2) 目標

詩の中の言葉から情景や心情をとらえ、リズムを感じながら朗読する。

(3) 本実践の目的

本単元は、「中学校学習指導要領」国語科第一学年「C 読むこと」領域の指導事項(1)ア「文脈における語句の意味を的確にとらえ、理解すること。」と、言語活動(2)ア「様々な種類の文章を音読したり朗読したりすること。」の内容に関連して設定した。詩に描かれている月夜の浜辺の情景をとらえ、「僕」の心情を感じ取るとともに、読み取ったことを生かしリズムや響きを味わいながら詩を朗読したい。

「月夜の浜辺」は、波打ち際に落ちていたボタンが何を象徴しているのか読者によって様々な解釈が可能であり、月光の降る波打ち際の情景は明るく美しさに満ちている。また、その幻想的・神秘的な情景とともに、孤独感やもの悲しさを感じ取ることができる詩でもある。この詩を「根拠・理由・解釈」の三項で考えることで生徒たちに「論理的に思考し表現できる読みの力」を身につけさせたい。そのために「他者との対話」を通して自他の考えを深めることができる知識構成型ジグソー法を取り入れた協調学習を展開したい。

第一時では、「月夜の浜辺」の作者の生い立ちや大まかな内容、表現技法の特徴について触れる。第二時では、この詩を読み深めるうえで重要な切り口となるジグソー課題を設定し、また詩を読み深めるための材料としてエキスパート資料を三つ用意する。そして、ジグソー活動では各エキスパート活動で話し合った考えを統合し、「根拠・理由・解釈」の三項で考えながら解を作っていく。クロストークではグループの発表を踏まえて、最終的に授業前の自分の解と比較して、より説得力のある根拠と理由に基づいた自分なりの解釈がでてくることをねらいとしたい。第三時では、読み取った心情をもとに、リズムを感じながら詩を朗読することをねらいとしたい。

(4) 実践内容

① エキスパート活動

エキスパート活動は、A「詩の情景描写」、B「『僕』の行動描写」、C「詩の表現」の三つの課題に分けて設定し、三名男女混合の四グループで行った。エキスパートの課題とエキスパート活動で生徒に触れてほしい解の要素は次の通りである。

【エキスパートA】

「詩の情景描写」
〔課題〕
① 詩人の心情が表れている情景描写には、どのような表現があるか。
② なぜ、第一連・第三連と繰り返す情景を取り上げているのか。
〔生徒に期待する解の要素〕
第一連と第三連に描かれている情景を思い浮かべること、月夜の浜辺の静けさや美しさ、そして月夜の晩に波打ち際にボタンを拾う「僕」の孤独感をとらえること

ができるだろう。

また、「月」と「ボタン」の類似性に着目して「ボタンが「月」の光を受けて優しく輝いている美しい情景を想像することができるだろう。

【エキスパートB】

『僕』の行動描写
<p>〔課題〕</p> <p>① 「僕」が、何かを感じ取っている行動描写には、どのような表現があるか。</p> <p>② なぜ、「拾ったボタン」を「袂に入れた」のか。</p>
<p>〔生徒に期待する解の要素〕</p> <p>行動描写に着目することで、もとは実用品だった「ボタン」を「役立てよう」と思わず、ただその存在が訴えかけてくるものを「僕」が純粹に感じ取っていることをおさえることができるだろう。</p> <p>また、孤独な「僕」が同じく孤独そうに波打ち際に落ちていた「ボタン」に共鳴する何かを感じていることをおさえることができるだろう。</p>

【エキスパートC】

「詩の表現」
<p>〔課題〕</p> <p>① 表現の工夫は、この詩にとってどのような効果があるのか。</p> <p>② なぜ、第四連の対句の二行が三字下がつているのか。</p>
<p>〔生徒に期待する解の要素〕</p> <p>表現の工夫を確かめることで、「ボタン」を夜空や海に向かって威勢よく放り出すことのできない、何とも言えず捨てがたい思いが表れていることを読み取ることができるだろう。</p> <p>また、表現の工夫によって作品全体に漂うもの憂い雰囲気をとらえることができるだろう。</p>

② ジグソー活動

ジグソー活動のメインの課題は、「なぜ、『僕』は拾ったボタンが捨てられないのか。」に設定し、エキスパートABCから一人ずつ組み合わせ、三～四名男女混合の12グループで行った。初発の感想でも詩の最後の二行に注目している生徒が多く、また、作品全体の理解は難しくても、どこか一つでも分かるところがあるなら、それをもとに詩全体のイメージを作り上げ理解することができるのではないかと考えたからである。本時の最後に生徒が上記の課題に対して話せるようになってほしい解の要素は次の通りである。

ジグソー活動
<p>〔メインの課題〕</p> <p>「なぜ、『僕』は拾ったボタンが捨てられないのか。」</p> <p>各エキスパート活動で配付された資料から読み取った内容を「根拠・理由・解釈」の三項で考える。</p>
<p>〔生徒に期待する解の要素〕</p> <p>ボタンを誰かが捨てたのか、あるいはひとりでに外れたのか、それは分からない。だが、いずれにしてもボタンと浜辺に置き去りにされていたボタンに、中原中也は自分と同じ姿を重ねたのかもしれない。自分もボタンも誰に役立つものではないが、それにしても捨てられるのは忍びないので、「僕」は拾ったボタンが捨てられないのであろう。</p>

③ クロストーク

クロストークでは、ジグソー活動で話し合ったメインの課題についてグループの考えを「根拠・理由・解釈」の三項でホワイトボードを使って発表する。すべてのグループの発表から考えが似ているものを分類したり整理したりすることで、自分の解釈と比較して聞き考えをまとめることができるであろう。クロストーク後には、もう一度、メインの課題に対して自分の考えを授業前の解と比較しながら書く活動を取り入れ、自分の考えがどのように変容したかを振り返らせる。

④ 実践の考察

(7) 生徒の学習の評価

「月夜の浜辺」の中でメインの課題「なぜ、『僕』は拾ったボタンが捨てられないのか」について、ジグソー活動する前と後の記述を比較する。以下は、生徒のワークシートの変容である。

生徒1前	<p>・ボタンを拾ったときに、月や波に見られているような気がして捨てられなくなったんだと思う。</p> <p>⇒ なぜそう思ったのか理由はあるが根拠が明確ではなく、説得力を持たせるまでは至っていない。</p>
ジグソー活動後	<p><b>根拠</b> 中原中也は、昔、できあいしていた子供を亡くし、とても悲しんだ。</p> <p><b>理由</b> ボタンと子供を照らし合わせると、もしそのボタンを捨ててしまったら、そのボタンは一生、誰にも拾われずに砂の中に埋まってなくなってしまう。それは子供の思い出を捨てているように見え、捨てられなくなったから。</p> <p><b>解釈</b> ボタンが捨てられないのは、作者が、ボタ</p>



	ンと自分の亡くなった子供、自分の人生を照ら合わせたから。 ⇒ 理由付けの考え方として、「もし～なら～から」と仮定の理由付けの語句を用いている。「根拠・理由・解釈」の三項のつながりを整合しながら論理的に思考し表現しているといえる。
生徒 2 前	・もしかしたらボタンに何かを感じたかもしれないから。なんとなくそう思ったのかもしれない。 ⇒ 「なんとなく」という語句を用い「ボタン」が何かを象徴しているのだらうと感じているが、自分の考えを言葉で補うことができていない。
ジグソ ー 活動 後	<b>根拠</b> 自分もボタンもさびしい気持ちだったから。 <b>理由</b> 自分もボタンも孤独感があつた。でも、ボタンは袂に入れられ、自分はボタンを拾い希望をもらえた。 <b>解釈</b> 自分とボタンが重ねられたように思えて、ボタンが大切なかけらだったのかなと思った。 ⇒ 根拠が不十分ではあるが、学習前の「なんとなく」ではなく、エキスパートBを理解して「ボタンは袂に入れられ、自分はボタンを拾い希望をもらえた。」と理由付けして、自分の解釈に論理性を持たせている。
生徒 3 前	・ボタンが「捨てないで」って言ってるような気がしたから。 ⇒ 期待する解の要素について触れることができていない。
ジグソ ー 活動 後	<b>根拠</b> 友人がいたが、なかなかとけこめなかった。それと、息子を亡くしていた。 <b>理由</b> 中原中也が楽しい日々を送っていたら、ボタンになんて見向きもしなかっただろうから。 <b>解釈</b> 今の自分、過去の自分、亡くなった息子のことを、拾ったボタンに重ね合せていた。 ⇒ 記述はまだまだ不十分だが、根拠を増やすなどエキスパート資料を通して作者の生い立ちや息子を亡くした悲しみなど、作者の心情を理解し説明しようとしている。

#### (イ) 授業デザインの振り返り

実践前に想定していたことは、生徒が「ボタン」が何かを象徴しているのだらうということを感じてはいても、それが何であるかについて根拠、理由をあげながら論理的に説明するのが難しいことであつた。そこで、「情景描写」「行動描写」「表現の工夫」の三つに

着目して読み進めることで、お互いに自分の考えを伝え合い、そこから詩の新たな世界に気づいて共有することができるのではないかと考えた。課題設定については、中学一年生にとって難易度が高いかもしれないが、詩の中心部分を問う発問であつたと考える。「なぜ」と問うことで、自分の考えを持たせ「登場人物が、そのときどのような気持ちだったのか」を根拠を明らかにして理由を付けながら詩の解釈をもつことができると思ったからである。実際の授業では、生徒が叙述を手がかりにきちんと筋道を立てて考えることができた。自分の考えた理由が導き出された詩の解釈と根拠との間に整合性があるかどうかをジグソー活動の他者と自己との対話の連続を通して到達する姿をみることができた。一方、エキスパート資料は、どこまで事実を提示することができるかについて課題が残つた。作者の生い立ちや生き方について触れた資料、または詩の解釈に近い資料を提示することで、拡大した詩の解釈につながることもあるからである。

想定外であつたことは、実際の授業では作者の息子が亡くなった事実に着目して、「ボタン」と亡くなった息子を重ね合わせた生徒が多数いた。このような解釈が適切であつたかどうかについては課題が残つた。

#### (ウ) 実践を踏まえた授業の改善点

##### 〔課題の設定〕

実際の授業では、最後の連以外を初発の感想として着目した生徒もいた。そのような感想や疑問を授業の中で、どのように拾って詩の理解につなげていくことができるかについては課題が残つた。エキスパートの設定を振り返ると、実際の授業では生徒がエキスパート活動において、それぞれの課題について対話しながら積極的に自分の考えを伝え合う場面が見られた。例えば、エキスパートAのグループでは、第一連と第三連が繰り返されている理由は、「僕」が孤独であることを強調したいのではないかと話し合っていた。しかし、情景を思い浮かべ、感じ取ったことを話し合うまでには至らなかったという課題が残つた。改善点としては、エキスパート活動の課題設定に詩の情景についてもっと話し合わせる要素を盛り込むべきだったと考える。例えば、詩の情景のどの表現が「僕」の気持ちを表しているのか話し合わせたり、月夜の浜辺の美しさをもっと別の言葉で表現してみたり、ストーリーを作らせたりすることもできたのではないかと考える。

# 〔ゴールの設定〕

実際の授業では、期待する解の要素を満たした解答を生徒が出すために、ジグソー活動で論理的に思考する手立てとして「根拠」「理由」「解釈」をセットで考えるようにした。詩の世界観を「何となくそう思った。」という表面的な読みではなく、各エキスパート活動で話し合った「なぜ」の設問に対する説明を根拠と理由をもとに対話を行った。このように論理的に思考しながら考えを整理することで、月夜の晩に波打ち際にボタンを拾う「僕」の孤独感、小さなものに目を留めて、そこから心にしみるものを感じ取る繊細さ、そして作品全体に漂う物憂い雰囲気を感じ取りながら話し合うことができるようになった。クロストークでは各グループが発表して意見交流し、最後にリズムを感じ取りながら朗読することができた。改善点としては、「根拠」「理由」「解釈」の繋がりが弱いグループに対しての支援があげられる。実際の授業では、各エキスパート活動で話し合った考えを統合し、「根拠・理由・解釈」の三項で考えながら解を書くことを難しいと感じているグループがあった。また、理由が弱かったり、解釈との結びつきが曖昧だったりするグループもあった。そのようなグループには、自分の実体験と結びつけながら考えを持たせることもできたであろう。自分の生活に似たような体験があったか。あればどのような感じ方をしたかを思い出させることで、詩の世界へもう一度振り返らせることができただろう。

# 〔生徒の既有知識の見積もり〕

学習材の系統性において、詩の鑑賞の仕方や様々な表現技法とその効果について学習している。実際の授業では、「指先に沁み、心に沁みだ」など対句表現に注意して読み、作品理解へとつなげていくことができた。

# 〔発問と資料〕

実際の授業では、エキスパート活動で課題を用意し資料を提示することで、話し合う目的と内容を生徒が確認することができた。また、各エキスパート活動における「なぜ？」の設問に対する説明が、ジグソー活動のメインの課題解決に必要な情報になることを生徒が自覚し、この後のジグソー活動において説明の準備をすることができた。さらに、エキスパート資料は学習者が取り組みやすいように課題に取り組む「てびき」(図6)を用意した。「てびき」は各エキスパート活

動で課題解決につながる補助発問という位置づけである。この補助発問を手がかりにしながら、生徒は詩のイメージを広げて自分の考えを持つことができた。改善点としては、各エキスパート資料に課題と関わる解説「作家と作品」の資料を準備したことである。作品の理解を補う目的で準備したが、この資料によって自由に想像を膨らませながら詩を読んだり、詩に表れているものの見方を捉えたりすることができなかった側面がある。資料としてどこまで生徒に事実を提示するべきかについては見直しをする必要があった。

# 〔ワークシート〕

ジグソー活動のワークシートには、三つの工夫を施した。①メインの課題に対して学習者は自分の考えの変容を見とれるように一枚のワークシートにまとめさせた。②対話するきっかけや課題を自己解決できるように「課題にせまる五つの考え方」を例示した。③クロストークでグループの考えを発表する際に、「根拠・理由・解釈」の三項を図式化で記述するように指導した。(図7)改善点としては、詩の中で気になった言葉や気づいたことをワークシートに自由に書き込めるスペースを設ける配慮が必要だったかもしれない。

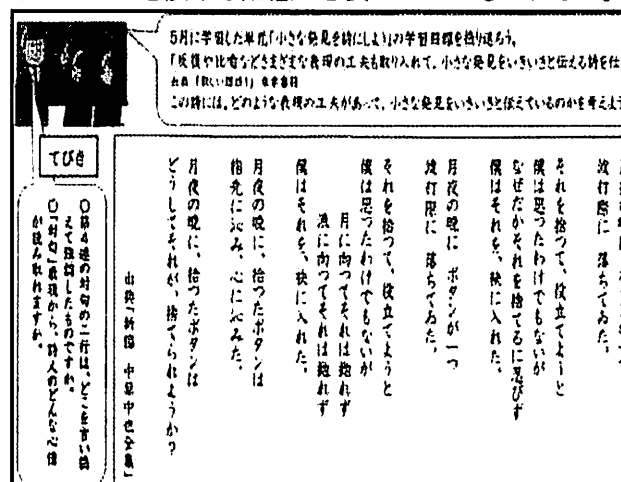


図6 エキスパート資料のてびき



図7 根拠・理由・解釈で記述する

〔授業中の支援と授業の進め方〕

クロストーク後には、論理的思考を可視化して書く活動として、もう一度「根拠・理由・解釈」の三項で考えながらメインの課題に対しての自分なりの解釈を書く活動を取り入れた。改善点としては、解釈を書くことが難しいと感じている生徒に対して、最初書いた解釈と比較してどの部分が変わったのか、または何が変わらなかったのかを整理しながら書くように支援する必要があったと考える。

今回の実践を通して、生徒が詩の中の言葉から情景や心情をとらえ、より説得力のある根拠と理由に基づきながら解釈ができる学習指導を展開することができた。今後は、詩に表れているものの見方をとらえ、自分の考え方を広くすることができる学習指導を展開していきたいと考える。

## 2 2 学年実践事例

### (1) 単元名 わたしが一番きれいだったとき

### (2) 目標

詩に表れているものの見方や考え方を捉え、自分の考え方と照らし合わせ、感じたことや考えたことを話し合い、自分の感想につなげる。

### (3) 本実践の目的

詩の特徴は、言葉を厳選し構成を練って効果的かつ抽象的に表現していることである。そのため、作者の思考や心情を凝縮した語句や、精選・吟味された言葉に着目して想像したり考えたりしながら読むことが必要となる。また、解釈も読み手の人生経験や知識、価値観などが反映されるため多様で個性的な読みも生まれる。「わたしが一番きれいだったとき」は、戦争のために最も閉ざされた時代だったという若い女性の悔しさ、無念さが切実にうたいあげられていると同時にこれからの人生を前向きに生きようとする決意がうたわれている。作品の感動は最終行の「ね」の一字に収められ、戦争の恐ろしさや平和の大切さを考えさせられる「ね」の問いかけは、歴史や社会に目を向け始める多感な時期の生徒たちに、平和や生き方について深く考える良い機会である。言葉を手掛かりに、その時代に生きる人間の姿や社

会などを捉え、現代を生きる生徒が自分の考え方や在り方を見つめ直すきっかけにもなるであろう。

そこで、課題を『『ね』に込められた作者の思いを考える。』と設定し、「作者について」「作者の決意」「わたしの心情の変化」の3つの視点から読ませ、論理的に思考する手立てとして「根拠」「理由」「解釈」の考え方を話し合わせる。課題意識をもって言葉と向き合い、詩を読むことの楽しさを味わわせ、他者との関わりの中で様々な読みに触れながら見方や考え方を広げさせることで、生徒が自らの感想や意見をもち、それらを自分なりの言葉で表現できる学習を目指したい。

## (4) 実践内容

### ① エキスパート活動

メインの課題に迫るためにエキスパート課題を3つに設定し、エキスパート活動を行った。

#### 【 エキスパート A 】

「茨木のり子」を理解しよう
資料や詩中の語句から、作者「茨木のり子」とは、どのような人生を歩んできたのか、どのような人物なのかを読み取り、作者の心情を考える。
◆ 生徒に期待する解の要素
・ 茨木のり子は、終戦の翌年に 20 歳を迎え、空襲や飢餓に苦しみ、美しいものを美しいと言えない青春時代を送ったこと。その後「戦後現代詩の長女」と言われ、素晴らしい詩を次々と生み出していることを理解している。
・ 10 代の後半の日々を太平洋戦争の最中に過ごし、帝国主義教育を一身に受けた軍国少女であった作者を理解している。
・ 「戦争に勝つためには身も心も捧げなければいけない」そんな空気に国中が染まっていた時代に青春時代を過ごした作者であり、そんな時代背景を描いた詩であることを理解している。
・ 27 歳頃から詩を作り始め、晩年も精力的に活躍した作者の生き方を知り、力強さ等を感じている。

#### 【 エキスパート B 】

「だから決めた」を考えよう
資料から戦後の日本の様子を読み取り、詩中の語句と関連させながら、『だから決めた』作者の決意とは何かを考える。

◆ 生徒に期待する解の要素

- ・青春時代を戦争によって奪われてしまった作者の悔しさを考えると、今後の人生は自由で自分の思うように生きていきたいと思うに違いない。「ふしあわせで」「とんちんかん」を取り返すためにも、長生きして幸せを取り戻し噛みしめたいという作者の思いを理解している。
- ・晩年に至って神秘的ともいえる輝きに満ちた作風を描いたルオーの生き方を理解した上で、作者が彼のような人生を送りたいと願ったのだらうと考えることができる。
- ・「だから」という接続詞は全てを受けていることを理解している。
- ・「わたしが一番きれいだった」と過去を振り返ってきたのに対し、この連では、未来への決意を述べていることを読み取ることが出来ている。
- ・鬼畜米英などと呼んでいた敵国であるはずなのに、周り(日本)がアメリカナイズしていくことに戸惑う気持ちと、新しいものを受け入れ酔いしれている周囲や自分に戸惑い、その狭間に揺れ動く複雑な気持ちを読み取り、考えようとしている。

【エキスパートC】

「わたし」の心情の変化を考えよう

詩中のことばを手がかりに、戦中・敗戦・戦後・現代を生きた「わたし」を読み取り、心情の変化を捉え、考える。

◆ 生徒に期待する解の要素

- ・「わたしが一番きれいだったとき」という言葉の反復を理解し、各連が時間の順序を追って配置されていることに気づいている。
- ・第1連～3連と第5、第6連は、その当時の状況や「わたし」の様子を描写している。また、第4連と第7連は、「わたし」の内面を表現していることに気づいている。
- ・「からっぽ」「とんちんかん」は、内面を表すくだけた表現であることに気づいている。
- ・第7連の「わたしは」が「とてもふしあわせ／とんちんかん／めっぽうさびしかった」は 第4連と対比していること。抑圧から解放され満たされた思いというより、むしろ社会の価値観の急激な転換に戸惑い、振り回され、自由な自分を見失いそうな不器用な「わたし」であることに気づいている。

- ・詩中の語句を手がかりにしながら状況を読み取り、不毛であった青春時代を生き直そうとする「わたし」の意志を理解しようとしている。

② ジグソー活動

ジグソー活動のメイン課題を、「『ね』に込められた作者の思いとは何か」とし、活動時間を約 20 分に設定し実施した。実施方法は、エキスパート ABC 班からそれぞれ 1 名ずつ、三人一組で 13 グループを構成し活動する。生徒が上記の課題に対して、期待する解の要素は以下のとおりである。

◆ 生徒に期待する解の要素

- ・この詩において、心情を直接表現した言葉は、「かたくな」、「ふしあわせ」「さびしかった」など限られており、あとは情景や行動などの描写から心情を捉えていくことになる。各連ごとに、ポイントとなる表現を見定め、情景と心情とがおさえられているかが基本となる。
- ・反復される「わたしが一番きれいだったとき」に着目し、A 戦争によって青春時代を失った作者の生い立ちを理解した上での作者の思い、B 振り返った過去をばねにした、「だから」の決意、C 単純で前向きな気持ちと捉えるのではなく、時代に翻弄されながらも力強く前向きに生きる作者の強い気持ち、の 3 点を絡めながら、「ね」に込められた思いを探ろうとする姿が見られる。

③ クロストーク

クロストークは、ジグソー班で話し合い、まとめた意見を、ホワイトボードで発表する。その際、根拠と理由づけを明確にした解釈を自分の言葉で発表できるよう促す。生徒は他の班の解釈と自分らの意見を比較しながら聴き、意見交流する。そして、自分の解釈と他の着眼点の良さとを比較して再考したものをワークシートに書き込ませる。

④ 実践の考察

(ア) 生徒の学習の評価

メイン課題に対する生徒の初発の考えと、ジグソー活動後の考えを、ワークシートの記述をもとに比較する。以下は、生徒の変容である。

	活動前（上段）・活動後（後段）
	「ね」には複雑な思いが込められている。それは作者の自分自身に語りかける独り言であり、共感を求める言葉でもあり、 <u>未来の自分への問いかけ</u>

生徒	1	<p>けの意味も込められた言葉でもあると思います。</p> <p>⇒ 理由が明確でない。心情を読み込むことはできていない。</p> <p>1 連から7 連には、マイナス思考、ネガティブな言葉が使われている。でも、8 連だけは使われていない。また、戦時中は孤独、敗戦からあきらめの気持ちが読み取れたけど、戦後の8 連ではそれは感じられなかった。それどころか逆に、開き直って、これからの人生を一人一億楽しもうとしているようにも感じられる。そういうことから、この最後の「ね」には、だれか特定の人というよりも、未来への自分に向かって、前向きに生きていくんだという決意が表されていると思う。でもそこに行き着くまでに葛藤したり、悩んだりしながら必死に頑張った作者の強く生きたいと思う気持ちが込められていることも理解しなければならない。かなり前向きな人だ…。</p> <p>⇒ 授業前には理由を明確にすることができなかったが、戦争に振り回されながらも時代の変化の中、必死に生きた作者の心情の変化を理解し、説明できている</p>	<p>からは楽しい明るい人生を送るんだ！と決意し、そんな気持ちをみんなにわかって欲しいと思っています。</p> <p>⇒ 文章構成的にはまだまだであるが、授業前には作者の心情を読み取ることができていなかったのが、作者の生い立ちや時代背景と共に読みきちんと理由づけをしている。</p>
	生徒 3	<p>自分が「ね」を使うときは、友達が何か言った時などに、「あー!!そうだねー。」って共感する意味で使う。だからこの詩は、「ルオー爺さんのように」って書いてあるから、ルオーのようにならないって意味の「ね」だと思う。</p> <p>⇒ 単に詩の言葉だけを引用しただけの説明で、内容は全くつかんでいない。理由もない。</p> <p>「ね」に込められた気持ちは、作者は<b>青春時代は戦争で輝くことができなかったから</b>、年を取って輝いたルオー爺さんのように輝きたい、輝くんだ！って気持ちだと思います。なぜなら、8 連の始めが「だから決めた、できれば長生きすることに」と倒置法にもなっているから、彼のように長生きして輝きたいという「決意」を示しているように感じたからです。</p> <p>⇒ 内容的には不十分だが、エキスパートAの内容を理解したようだ。理由づけは不十分である。</p>	<p>実践前と後のワークシートを比較すると、ほぼ全員の生徒が量的、質的ともに倍増している。だが、ジグソー活動で話し合われた「作者の戸惑いや葛藤する心情」を上手く表現することが出来ていない。また、明確に理由づけをすることもまだまだ十分とはいえない結果となった。</p> <p>(イ) 授業デザインの振り返り</p> <p>実践前、『ね』に込められた作者の思いは、「ルオー爺さんのようになりたいという作者の願いや憧れを意味している」と捉えた生徒が半数以上もいた。その要因として考えられることは、比喩表現にとらわれすぎたこと、資料に掲載したルオーについての説明に影響されたこと等が考えられる。また、予想以上に生徒達の戦争に対する既有知識が乏しいことが浮き彫りとなった。</p> <p>戦争教材を扱う上でありがちなことだが、学習する前から「前向きに生きようとする思いが描かれている」と決めつけてしまう生徒は少なくない。</p>
生徒	2	<p>「フランスのルオー爺さんのように」そのままだと普通でどこにでもある詩になってしまうけど、「ね」を付けることでこの詩を読んでいる人に語りかけの形になるし、インパクトも出る。頑張って長生きして、今までやりたかったけどできなかったことをやろう！と思っている。</p> <p>⇒ 詩の言葉を単に引用した考えであり、安易的な説明である。</p> <p>「ね」に込められた気持ちは、この詩を書いた茨木のり子さんが、自分と同じような人生を生きてきた人に共感してほしいという意味の語りかけの「ね」だと思う。また、若い頃はできなかったけど、今から自分が楽しいと思うことをたくさんして、きれいになっていくぞ！という作者自身の決意が込められていると思います。理由は、<b>のり子さんは19 代の後半の日々を太平洋戦争の最中に過ごしたということ</b>。詩の中の「わたしはおしやれのきっかけを落としてしまった」というところから、恋もおしやれもしたいのに、戦争のせいで青春が奪われてしまい、身も心も戦争に捧げ、なんにも楽しいことができなかった。だからこれ</p>	

しかしジグソーの学習法を取り入れたことにより、複数の考えを交流させながら視野を広げ、「なぜ作者は前向きな気持ちになれたのか」「なぜそんな気持ちに変化することが出来たのか」「何をもって前向きと捉えるのか」等、より深く追及しようとする積極的な姿が見られた。一方、活発な論議をしたにもかかわらず、まとめの段階において言葉で表現できなかつたり、文章化できずに終わってしまった生徒が多く見られた。日常における技能的な指導が必要である。

#### (ウ) 実践を踏まえた授業の改善点

##### 〔課題設定〕

授業前後の生徒の解答や実際の授業の様子から見ると、課題や期待する解答の設定はこの時期の生徒にとって適当なものだったと考える。

エキスパート課題としては、「作者と時代背景」を関連づけた課題の方が作者の人生観と時代背景をうまく結びつけ考えやすかったかも知れない。

##### 〔ゴールの設定〕

この詩は、メッセージ性を強く持った作品である。非人間的な行為である戦争を憎む心、困難を踏み越えて強く生きようとする人間の意志が感じられる。それらを読み取り、交流することによって、自分の考えをより明確にし、自分なりの意見を持てるようになることをゴールとしたが、作者に共感することはできても、自分に置き換え考えたり、現代という時代を生きる生徒一人一人が自分自身の在り方を見つめ直す機会まではもっていけなかった。

##### 〔生徒の既有知識の見積もり〕

先の頁でも述べたが、中学生の「戦争」に対する既有知識はあまりに乏しいものであった。そこで、単元構成を換え、その当時の状況を理解するために向田邦子の「字のないはがき」「ごはん」を導入として授業した。

##### 〔発問と資料〕

エキスパートB課題（「だから決めた」を考える）の資料で、戦後の日本を捉えることをねらって、個人の手記を抜粋したものを掲載した。

戦争という時代に翻弄されながらも強く生き抜いた作者の複雑な心情を読み取る上で、扱った内容は効果的に働いたようだ。だが、内容によっては思考の妨げになったり、偏った見方にしてしま

う恐れも出てくるため、資料に載せる内容については慎重に吟味する必要がある。

##### 〔ワークシート〕

授業前後の自分の考えの変化を比較できるように、同一シートに書き込める形式にした。しかし、どれほどの発言に影響を受け、自身の考えを変えたのかが視覚的に理解できるような工夫が必要であった。理由や根拠を明確に書くためのスペースや、その書き方も配慮すべきであったと考える。

##### 〔授業中の支援と授業の進め方〕

授業の中では、あえて助言したり、方向づけるような発言をしたりすることはしない。どんなにささいな考えでも、互いに交流させるなかで新たな気づきは生まれる。資料をじっくり読んだり、考える時間を与えればそれだけ深まりは出ることも多い。だが、1時間の枠の中では時間制限はやむをえない。そこで、エキスパート活動、ジグソー活動、クロストークのそれぞれの活動における時間設定を指導者がしっかり見極めることが必須であろう。

### 3 3 学年実践事例

#### (1) 単元名 「初恋」

#### (2) 目標

文章中の語句や表現の持つ効果を、情景や心情をふまえて論理的に考え、表現している。

#### (3) 本実践の目的

本教材は、明治期の新しい詩歌の形である近代詩の代表作であり、詩の特徴としては、七・五調のリズムを持った文語定型詩である。口語で書かれた多くの教材を学ぶなかで、文語定型詩は古典のような古めかしさや難しさを感じさせるかもしれない。しかし「初恋」は詩人の感情や思想を表現し、藤村自らの内面的な世界を読者に伝える叙情詩となっていることや「誰かを好きになる」という、いつの時代も変わらないテーマで構成されているため、生徒にとっては大まかな内容をつかみやすいと考える。それらの特徴に加え、詩「初恋」は、洗練された言葉の一つ一つに込められた意味を丁寧に考えることで、情景や心情を深く捉えることができる教材である。

そこで今回の実践では、学習指導要領国語科第3

学年「C読むこと」(ア)「文脈の中における語句の効果的な使い方など、表現上の工夫に注意して読むこと。」に関連し、まず、音読を繰り返すことで文体に慣れ、詩の大意を掴ませる。次に、好きな連を選んで朗読したり、その理由を説明したりする活動を取り入れ、語句の一つ一つに着目し、表現の特徴に即して詩の内容を捉えさせる。さらに、本校生徒の課題として「論理的に思考し表現すること」を苦手としている生徒が多いことから、単元を貫く言語活動として「根拠・理由づけ・解釈」を用いて登場人物の心情を捉え、対話を通して三項の整合性を高める活動を取り入れる。その際の授業には知識構成型ジグソー法を用いた協調学習を設定する。そして、七・五調のリズムに加え、短い言葉の一つ一つに込められた情景・心情や、明治期も現代も変わることのない人々の思いなど、詩「初恋」の持つ様々な魅力に気づき、それらを表現する学習にしていきたい。

(4) 実践内容

① エキスパート活動

メインの課題に迫るため、エキスパート課題を3つ設定した。各エキスパート活動には13人の生徒がおり、3～4名のグループを編成して活動した。

【エキスパートA】

「林檎のイメージや効果」
〔課題〕 「林檎」のイメージを簡単に確認し、本文中の「薄紅の秋の実」から受けるイメージや効果を検討する。
〔生徒に期待する解の要素〕 林檎のさわやかさや甘酸っぱさが初恋の印象を強めるという詩全体への効果があることを捉える。また、各連の林檎は「林檎の木の下、林檎、林檎畑」と違った情景を想像させることで、それぞれの連で違った効果を与えていることを捉える。

【エキスパートB】

『初めし』の効果
〔課題〕 「初めし」の反復について、リズムを整える、感動を強調する以外の効果を検討する。
〔生徒に期待する解の要素〕 「林檎」と同様に初恋のイメージを強める働きがある。また、第4連の「そめし」に着目して、初め

しではなく「染めし」と解釈することで、詩の想像性を広げる効果があることを捉える。

【エキスパートC】

「時代背景」
〔課題〕 資料をもとに、明治期の男女の恋愛がどのようなものだったか、現代の恋愛観と比較しながら検討する。
〔生徒に期待する解の要素〕 それまで家や親の影響を受けた男女の恋愛観は、明治に入り恋愛至上主義の高まりから、大きな変容を見せたことや、男女は人目を偲んで言葉を交わし、純粋な気持ちで相手を思いながら恋をはぐくんできたことを捉える。

② ジグソー活動

メインの課題は「くり返し登場する『林檎』は、詩のなかで2人の恋にどのような効果を与えているだろう。」と設定した。本実践の目標の達成を図るためには、対話を通して、言葉の一つ一つが詩に与える効果を考え、その考えを論理的に表現し合うことが効果的だと推測したからである。グループ活動の形式は、エキスパートABCから1人ずつ3人組で活動した。生徒が上記の課題に対して、触れてほしい解答の要素は以下のとおりである。

〔生徒に期待する解の要素〕

林檎の爽やかさや甘酸っぱさが初恋のイメージを印象づける働きがあり、くり返されて各連の情景と重ねることで次のような効果を持っている。第一連では果物としての林檎よりも「木の下」として、二人が出会った思い出の場所を印象づける効果がある。第二連は少女の白い手と林檎の赤色の対比で色彩の鮮やかさを印象づける効果があり、「薄紅の秋の実」は、色が淡く、甘酸っぱいイメージを与え、始まったばかりの二人の恋を象徴していると考えられる。第四連「林檎畠」では、実をつけた林檎の木が広がる光景を想像することで、林檎の実りとともに、二人が相手を思いやって恋を実らせている印象を与えている。また、第三連では林檎は使われないことで、周りの景色が目に入らない程に二人が距離的にも心情的にも接近していると想像することもできる。

③ クロストーク

ジグソー活動で話し合った考えを、「根拠・理由付け・解釈」の三項を用いて論理的に表現すること

を意識させ、ホワイトボードに書いて発表させた。発表後、自他のグループの共通点や相違点を整理し、より論理的に表現できているかについて対話した。そして、新たな気づきはワークシートに朱書きで書き込むことで、自身の考えの変容をふり返らせた。

④ 実践の考察  
(7) 生徒の学習の評価

メインの課題に対する生徒の初発の考えとジグソー活動後の考えを、ワークシートの記述をもとに比較し、対話を通して生徒の考えにどのような変容があったかを考察した。以下はその内容である。

	上段（初発の考え）、下段（活動後の考え）
生徒1	<p>林檎のまだ赤くなっていない淡い色や甘酸っぱい味を、初恋のイメージと重ねて、詩の印象を強くしている。</p> <p>⇒初恋と林檎のイメージを重ねて考えているが、根拠と理由付けの説明が不足しているため、解釈（詩の印象を強くしている）の説得力が弱い。</p> <p><b>根拠</b> 1連から4連の林檎には違いがあり、<b>理由付け</b> もし、二人の関係と林檎を重ねるなら〔仮定・類推〕、1連：まだ実ってない木と出会ったばかりの二人の関係。2連：付き合ってから間もない二人と熟す前の林檎。3連：二人が急接近しすぎたため、林檎が見えていない。4連：林檎島が広がって実がたくさんついているように、林檎の情景の変化とともに、二人のつきあいも長く、相手への気持ちはさらに深くなっていると考えられるから、<b>解釈</b> 林檎の成長（生長）が二人の関係の成熟度を想像させる効果を持っている。</p> <p>⇒ 繰り返されている林檎の各連での効果の違いに着目し、「根拠・理由付け・解釈」の3項に「仮定」と「類推」の考え方をを用いて、自身の考えを筋道立てて表現できている。さらに第3連で「林檎」が登場しないことが詩に与える効果に言及している。また、当時の男女の恋愛における相手を思う純粋な気持ちを読み取っていることを感じさせる記述も見られる。</p>
	<p>林檎は恋などを表す果実なので、二人が恋人だという印象を与える。</p> <p>⇒林檎と恋を結びつける根拠や理由付けがない</p>

生徒2	<p>め、論理性に欠ける意見になっている。</p> <p><b>根拠</b> 1・2・4連の林檎から、<b>理由付け</b> 各連の林檎を比べると〔比較〕、林檎の数が増えていることがわかり、2人の恋の発展とその増え方が似ていると考えると、〔類推〕<b>解釈</b> 2人の恋の成長を林檎を使って表している。</p> <p>⇒「根拠・理由付け・解釈」の3項に「類推」の考え方をを用いて、自身の考えを筋道立てて表現することができている。</p>
生徒3	<p>まだ赤くならない青い色だから、初めて恋をしたときの感情（を表している。）</p> <p>⇒理由付けと意見のつながりが不明瞭で、なぜそうなるのかの説明が不十分。論理性に欠ける。</p> <p>1連目では林檎（の木）はまだ花で、2連目で薄紅の色で、4連目で熟していることを連想させるので、二人の愛の深さを印象づける。</p> <p>⇒「根拠・理由付け・解釈」で記述されてなく、論理を説明する言葉も不十分だが、各連の林檎の違いに着目し、変化していく林檎と二人の恋の進展を結びつけて考えていることがわかる。</p>

(イ) 授業デザインのふり返り

本実践では、言葉の一つ一つに着目してその効果を論理的に考え表現するという目標のもと、各エキスパート活動・ジグソー活動・クロストークを行った。その結果、45 のジグソー班（全4クラス・52班）で前述の生徒2のレベル以上の解釈が見られたことから「林檎」という言葉の効果を切り口にして、情景や人物の心情を読み取ることができていたと考えられる。しかし、生徒1のレベルに達したのは7班にとどまり、作者が詩を通して描こうとした明治期の男女の純粋で内面的な世界に十分に触れることができた生徒は多くはなかったと推測できる。その理由として、エキスパート資料の読み取りが浅く、ジグソー班で対話が深まらない様子が見られたことがあげられる。文学作品の授業において、1単位時間での目標設定や、エキスパート資料をいかに生徒の実態に即した内容にするかという課題が見えた。

(ウ) 実践を踏まえた授業の改善点

〔課題の設定〕

課題の設定については、『林檎』のくり返しと二人の恋のイメージに与える効果」と焦点を絞った課題を設定した。8割以上のジグソー班が想定



していた「期待する解」を捉えることができた。「根拠－理由付け－解釈」の整合性を図りながら、林檎の効果を話し合うことで、考える視点や方向性が明確になり、対話が機能したと推察する。全体的にどのグループの解を比較してもあまり大きな差異はなく、画一的に収束した感はあるが、生徒同士の話し合いを経て、この「期待する解」に行き着くことが授業のねらいであり、そのための課題設定として適切であったと考えている。

#### 〔ゴールの設定〕

本実践のゴールは「林檎が各連で2人の関係に与える効果を捉える。」「論理的に考え表現する。」という2つの視点を持っていた。そのため、発表に加え話し合いの中でも「根拠・理由付け・解釈」の3項を活用し、詩から読み取ったこと、感じ取ったことを論理的に整理して伝える意識づけを行った。前述のように8割以上の班が「期待する解」に達したことからも、論理的思考が対話のなかで活かされ、「林檎の効果」をグループとして捉えることができたと考える。しかし、理由付けと解釈、または理由付けと根拠を混同する生徒や、「比較、分類、類推、仮定、反証」の5つの考え方を理由付けにうまく取り入れることができずに説得力に欠ける意見があるなど、「論理的に考え思考する」点については、継続と定着という課題が残った。

#### 〔生徒の既有知識の見積もり〕

「林檎」は身近な果物で、その色彩や味から様々なイメージを持ち、恋愛に関連づけることは容易であると考えたが、果樹として「林檎」を捉えている生徒は多くはないと考え、詩の情景である「林檎の木」や「林檎島」に目を向ける生徒は少ないだろうと予想した。韻文における反復法の効果については1学年からの学習で既に学んでおり、「強調」以外に反復にはどのような効果があるかを発問で投げかける必要があると考えた。生徒にとって男女の恋愛についての考え方が変容を見せた当時の、「明治期の恋愛観」を捉えることは難しいと予想できた。そのため、当時の男女の恋愛観や結婚観、育ち方の違いなどの知識を補足するエキスパートC資料を作成したが、生徒にとっては読み取りが難しく、そのエキスパート班の意見がジグソー活動で十分に機能していたとは言えない

だろう。資料の作成段階で、当時の男女の恋愛観を分かりやすく伝える身近なストーリーや映像を扱うなどの工夫も考慮するべきだったと考える。

#### 〔発問と資料〕

資料については、前述の通りエキスパート資料の改善点があげられる。発問については、生徒に解釈を与えるのではなく、解釈に導くためのヒントや視点を与える補助発問をいくつか用意した。また、発問をするタイミングについても、生徒個人の思考やグループの活動の流れを止めないことに配慮したが、グループによっては話し合いが行き詰まっているのか、それとも思考しているのかの見極めが難しかった。

#### 〔ワークシート〕

ワークシートにはまずメインの課題に対する初発の考え、ジグソー活動での考えを記述し、自分の考えの変容を視覚的に捉えることができるようにした。(図8) 次に、論理的に思考するために「根拠－理由付け－解釈」の三項で自分の考えを記述できるようにした。ワークシートの左下には「5つの考え方」を例示して三項のつながりを強め、より論理性を高める意識付けを行った。最後に、クロストーク後にも自身の考えを記述する欄を設けることで、論理的に思考した過程をふり振り返りながら考えを整理できるようにした。課題としては、ジグソー活動やクロストークで対話を通して得られた新たな気づきを朱書きで書き込むように指示したが、予想以上に記述量が多く、十分なスペースを確保する工夫が必要であった。また、5つの考え方を活用した部分に色づけをして、理由付けと解釈の整合性を図る指導も今後行っていきたい。

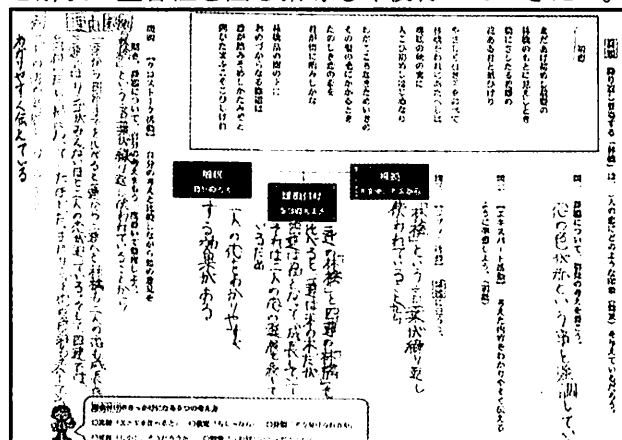


図8 生徒ワークシート

# 〔授業中の支援と授業の進め方〕

本実践ではエキスパート活動やジグソー活動を10分～25分の間で設定し、短時間でも互いの考えを何度もすりあわせることができる密度の対話のために、課題の難易度の調整、資料の内容の簡素化、補助発問のタイミングなどの工夫が必要だと感じた。対話が活性化しない班に対しては、情景や言葉の持つイメージや連想する事柄をどのように関連づけていくかや、「根拠—理由付け—解釈」の考え方を複数の例を上げて説明するなどの支援も必要であった。今回は生徒が一つの言葉の効果を考え、ある程度狭い範囲の解に収束していく授業だった。今後は、生徒それぞれの多様な感性で詩から感じとった多様な意見、拡散的な考えをどのように扱い、どの程度収束させていく授業デザインにするのか、ジグソー活動の手法にどのように当てはめていけるのかという課題も残った。

## V 成果と課題

本年度、国語科ではまず、「論理的に思考し表現すること」と「対話を省察すること」を足がかりとして、生徒個々の対話力をいかに高めるかについて研究に取り組んだ。そうすることで、知識構成型ジグソー法のなかでの対話による学びが機能し、新たな考えの獲得や学ぶ価値の実感につながると考えたからである。このように研究を進め、2月のアンケートでは表4のような結果が出た。

表4 対話力についてのアンケート（3年生抜粋）

4達成 3ほぼ達成 2やや不十分 1不十分

質問内容	4・3	2・1
相手意見の「根拠-理由付け-解釈」のつながりを意識して聞くことができた。	94 % (95%)	6 % (5%)
相手の価値観を理解して意見や批判を受け止めることができた。	97 % (96%)	3% (4%)
自分の考えについて構成や項目、順序を整理しながら話すことができた。	92% (86%)	8% (14%)
自分の考え（解釈）を、根拠や理由づけを明確にしながら話すことができた。	88% (81%)	12% (9%)
相手意見の曖昧な点を質問したり、意見を促したりすることができた。	90% (84%)	10% (16%)
相手の「根拠—理由づけ—解釈」の不	69%	31%

適切な点を指摘することができた。	(62%)	(38%)
「ふり返り」で対話における自分自身の良さや課題を捉えることができた。	91% (96%)	9% (4%)
省察についての記述式アンケート（抜粋）		
【観察者として意識したこと】		
・相手の目を見ているか ・ジェスチャーは適度か		
・強調する時の声の大きさや強さはどうか		
・根拠と結論のつながりはどうか ・共感しているか		
【自分の話し方や聞き方について気づいたこと】		
・話し方の特徴とか、どこを直したらいいか分かった。		
・意見と根拠をしっかりと持って話すことはできたが、質問があまりできなかった。		
・一つ的话题に深く入りすぎて、ちょっと話がずれた。		
・相手の意見を掘り下げて話を膨らませることはできたが聞き手役に回ることが多い。次は話し手になる。		
【対話の省察を終えて—ふり返り—】		
・あまり話していない人に「どう？」となげかけて、4人が話し合う場を作ることが課題になりました。		
・人の意見に質問して、話がずれることもあったので、ずれないように広げていくことが難しいと思った。		
・話し合いが盛り上がり、皆に質問したりされたりして、そこから自分の意見を例えを出して皆に伝えられたおかげで、深くなったと思います。		

表5 ジグソー学習のアンケート（全学年抜粋）

質問内容	4・3	2・1
ジグソー法の授業は分かりやすい。	82% (77%)	18% (23%)
自分の考えを言葉を選んで分かりやすく説明しようとしている。	90% (91%)	10% (9%)
グループ学習では「なるほど」と思うことがよくある。	94% (94%)	6% (6%)
グループ学習では、仲間が私の考えを認めてくれる雰囲気がある。	93% (93%)	7% (7%)
グループ学習では、自分や仲間が成長したと実感することがよくある。	80% (80%)	20% (20%)
【ジグソー法の学習で楽しいこと】		
・意見の交流をするとき ・違う意見が聞けたとき		
・普段あまりかかわらない人と話をする機会がある		
・自分の意見に共感してくれたとき		
【ジグソー法の学習で難しいこと】		
・資料から読み取った自分の意見を伝えるとき		
・考えのきっかけを探すところ		

- ・様々な意見がでるのはいいが、まとめるのが難しい。
- 【ジグソー学習で自分の考えが深まったと感じるとき】
- ・答えがうっすらと見えてきて、意見を出し合って答えに近づくとき
- ・質問して答えが返ってきて、なるほどと思ったとき
- ・全員で話し合って、ああじゃないこうじゃないと試行錯誤しながら答えにたどり着いたとき。

( )内の数値は7月のアンケート結果

表4、5の両アンケートで、7月と2月の結果を比較すると数値に大きな変動はない。しかし、課題設定の難易度や様々なメンバーと対話を行ってきたことを考慮すると、生徒個々の対話への意識は着実に安定してきており、「論理的思考・省察」の指導がジグソー学習で対話が機能することに効果的であったと推察する。このようなアンケート結果や各学年で重ねてきた実践の考察を踏まえ、今年後の成果と課題を以下に整理し、来年度の研究へとつなげていきたい。

#### ○成果

- ・省察において、話し方や聞き方の注意点を整理することで、自他の課題を捉えることや、次の対話に目的意識を持って取り組むことにつながった。
- ・人物の心情についてジグソー活動(対話)のなかで、「なぜそう思ったのか」「誰に向けた思いだったのか」など、複数の視点でより深く追究する積極的な姿勢が見られた。
- ・「根拠－理由付け－解釈」三項を用いて課題に迫ることで、論理的な考えを導くことができる様子が多くの生徒に見られた。
- ・対話における意識づけを「根拠－理由付け－解釈」の整合性を図ることにおくことで、グループの対話の方向性が定まり、活発な対話がなされていた。

#### ○課題

- ・対話の省察を前期しか行うことができず、年間を通じた指導が生徒たちの対話に与える効果を検証することができなかった。
- ・対話を通して考えの練り合いを行ったが、最終的に言葉や文章にすることができない場面があった。
- ・作者の情報や時代背景についてのエキスパート資料は、生徒の思考の幅を狭めたり、偏った見方を与える可能性がある。

- ・「根拠－理由付け－解釈」のつながりを見いだせない個人やグループへの支援をどのように行うか。
- ・相手の考えの「根拠－理由付け－解釈」の整合性について、質問したり指摘したりすることには消極的になることがあった。
- ・文学作品の指導では、エキスパート資料を提示することや、「根拠－理由付け－解釈」の考え方を重視することで、生徒の自由な感じ方や捉え方を制限する可能性がある。論理的思考や表現の指導計画において、どの段階や時期に文学作品を設定するか検討が必要である。

#### <引用文献・参考文献>

- (1)琉球大学教育学部附属中学校「研究総論」平成26年3月
  - (2)文部科学省『中学校学習指導要領解説 国語編』平成20年9月
  - (3)日本言語技術教育学会編『言語技術教育』2011年、p 46－49
  - (4)佐藤佐敏『思考力を高める授業』2013年、p 15、p 24－27
  - (5)石川晋『対話がクラスにあふれる！国語授業・言語活動アイデア42』2012年、p 76
- ・河野 庸介、宗我部 義則『中学校国語科新授業モデル 話すこと・聞くこと編』2011年
  - ・河野 庸介、岡村 健『中学校国語科新授業モデル 読むこと編』2011年
  - ・白石範孝、香月正登『論理的に読む国語授業づくり』2013年
  - ・富山哲也『<単元構想表>が活きる！中学校国語科授業&評価 GUIDE BOOK』2013年
  - ・鶴田清司、河野順子『国語科における対話型学びの授業をつくる』2012年