

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(3年次) :

「見通す・伝え合う・振り返る」学習活動の実践を通して

メタデータ	言語: 出版者: 琉球大学教育学部附属中学校 公開日: 2016-09-12 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 新垣, 真, 新垣, 元子, 辻, 雄二, 武藤, 清吾, Tsuji, Yuji, Muto, Seigo メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/20.500.12000/35246

主体的な学びにつながる対話力の育成（3年次）

—「見通す・伝え合う・振り返る」学習活動の実践を通して—

新垣真* 新垣元子* 辻雄二** 武藤清吾**

*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

1 社会的な背景から

グローバル社会を生き抜くために必要とされる能力として「21世紀型スキル」が提唱されている。「21世紀型スキル」について、白水(2014)は「他者との対話の中で、テクノロジーも駆使して、問題に対する解や新しい物事のやり方、考え方、まとめ方、さらに深い問いなど、私たち人類にとっての『知識』を生み出すスキル」と定義している^①。この「21世紀型スキル」の内容や評価方法について、ATC21s(Assessment and teaching of 21st Century Skills)プロジェクトに参加した三宅(2012)は「21世紀の社会は知識も技術も環境もすごい速さで変わって、想定外の問題が次々と起こる社会」であるため、「『一時的に詰め込んでその後忘れてしまうような知識の習得』ではなく、『後から必要に応じて活用できる知識の獲得』が重要」と述べている。そのために「教育も決まった答えを教員が教えていくのではなく、子どもたちが答えを見つけたり同時に問題点を発見したり、グループ同士でコミュニケーションしながら解法を共有し、知を再構築していくプロセスが大切になっている」とも述べている^②。

このような社会情勢を踏まえて、『中学校学習指導要領』国語科の目標は「国語を適切に表現し正確に理解する能力を育成し、伝え合う力を高めるとともに、思考力や想像力を養い言語感覚を豊かにし、国語に対する認識を深め国語を尊重する態度を育てる」とある^③。国語科においては、言語能力を育成する中核を担う教科として、人間と人間との関係の中で、互いの立場や考えを尊重しながら言葉の力である対話力を高めることが極めて重要であると考え。また対話力を高めるこ

とは、21世紀を主体的に生きるために必要な力を高めることにつながると考える。

しかし、これまでの授業実践を振り返ると、対話の場面を多く取り入れているものの、対話における話し方、聞き方、話し合い方を指導することにおいては十分といえなかった。また、生徒の実態として自分の意見を一方的に話したり、相手の意見を受け入れなかったりといった課題が見られ、互いに相手の意見を受け止めて話し合うという対話には至っていなかった。加えて、スマートフォンやSNSの普及に伴い、手軽な文字やイラストで感情表現が容易になるという生徒の言語環境に急速な変化もみられる。

このような背景から本校国語科では、「未来を切り拓く対話からの学び」をめざし、「東京大学発教育支援コンソーシアム推進機構」(CoREF)が提唱する「協調学習」(collaborative learning)を軸に、「知識構成型ジグソー法」を取り入れた授業づくりの工夫・改善を行ってきた。今年度も引き続き、「知識構成型ジグソー法」を取り入れた対話中心の授業づくりを進めていく。その際には、『中学校学習指導要領』第1章第4節第2項(6)「各教科等の指導にあたっては、生徒が学習の見通しを立てたり学習したことを振り返ったりする活動を計画的に取り入れるようにすること」^④に留意したい。見通しや振り返りには、生徒の学習への主体性を育成する側面と学習内容の確実な定着や思考力・判断力・表現力等を育成する側面が指摘されているからである。そこで課題の解決に向けて考えを伝え合い、対話を通じて理解形成を図る「知識構成型ジグソー法」を取り入れた「見通す・伝え合う・振り返る」学習活動の実践を通して、主体的な学びにつながる対話力を育成したいと考える。

2 これまでの研究から

本校国語科は、平成 25 年度から「主体的な学びにつながる対話力の育成」を研究テーマに実践を重ね、「知識構成型ジグソー法」を取り入れた授業づくりを工夫・改善しながら行ってきた。以下、これまでの成果と課題を示す(表 1)。

過去 2 年間の研究によって、問いの提示の仕方、課題解決の手がかりとなるエキスパート活動の資料の選定、「建設的相互作用」(三宅 1986)を生み出すジグソー活動、生徒の考えを引き出す工夫として補助発問を設定したクロストークの展開を実践することができた。

しかし、どのような目的で対話を行っているのか明確になっていない場面や自分自身の学習課題の意識が曖昧で学習後に自己の考えの変容をみとることができていない生徒も見られた。

表 1 これまでの成果と課題

〈成果〉	
一年次	<ul style="list-style-type: none"> エキスパート活動において、それぞれが言葉に着目して考えることで、課題についての意見をしっかりと持つことができるようになった。 ジグソー活動において、互いに不足した語彙力を補い合いながら課題に迫る様子がうかがえた。 個人差はあるが、ジグソー活動やクロストーク活動を行う中で、下位の生徒を含めた全員が、自分なりに理解を深めることができた。
二年次	<ul style="list-style-type: none"> 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、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。 「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〉	
一年次	<ul style="list-style-type: none"> 「知識構成型ジグソー法」における、各エキスパート課題の作成や提示資料の選定方法。 エキスパート (A+B+C) を融合させるためのジグソー活動における課題設定の見直し。 話し合い方や他の意見の受け止め方の継続指導や主述の整った言葉を意識した会話の習慣付け。
二年次	<ul style="list-style-type: none"> 対話を通しての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る。 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、偏った見方を与えたりする可能性がある。 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、どの段階や時期に設定するか検討が必要である。

このような課題を改善して対話を通して伝え合いながら主体的に学び続ける生徒をはぐくむためには、学習者自身が対話によって到達すべきゴールを見通してイメージすることが必要である。また学習後には、対話によってどのような力が身についたのか、さらに対話する学習活動を通して得られた意味や学びの価値について振り返り、意識化できることも必要であると考える。

3 生徒の実態調査から

本校の 2 学年の生徒を対象に、「国語学習に関するアンケート調査 (2014/2015)」を行い、経年比較を実施した。以下、結果を示す(図 1)。

質問 1「自分の考えを説明することが得意である」に肯定する割合は 65%(前年度比+3%)、質問 2「自分の考えを述べる機会があると嬉しい」に肯定する割合は 62%(前年度比+15%)となり、共に前年度を上回る回答結果が得られた。このことから、「知識構成型ジグソー法」を取り入れた授業が生徒の中にも浸透し、エキスパート活動で得た知識をジグソー活動で他のみんなに伝えたいという意識が高まっていることが分かった。

しかし、質問 3「違う意見が多くても、仲間と納得できるまで粘り強く意見を出している」に肯定する割合は 55%(前年度比-5%)、質問 4「仲間の意見に対して、質問やアドバイスをしている」に肯定する割合は 57%(前年度比-13%)という前年度を下回る回答結果もあった。

なぜ、このような回答結果になったのか分析を加えると、次の二つのことが考えられる。

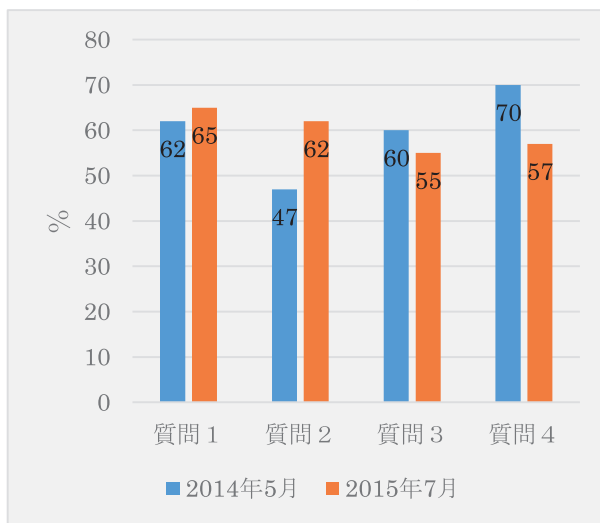


図 1 国語学習に関するアンケート調査の結果

一つ目には、適切な話し方、聞き方、話し合い方などの言語技術を身につけていない生徒の姿がある。それは、どのような対話を行えば良いのかといった具体的な技術指導や計画的な指導が十分でなかったことに起因している。これらの課題を克服するには、対話活動において話し手の話を受け止めて話の内容を確認したり同意したりよく分からないところを質問したりして聞き、話し手と聞き手が積極的に考えを交流する対話力を生徒が身につけられるような指導の工夫を行う必要がある。

二つ目には、生徒が自分自身の対話の実態について認知する必要がある。対話活動の場面で、自分がどのような話し方や聞き方ができているのか、またはできていないのかを確認する。このような相手意識を持ち、互いの考えを尊重した対話ができているかどうかを確認することができる指導の工夫を行えば、対話の中で活用したい言語技術を積極的に活用し、主体的に対話に取り組むことが可能になると考える。

以上のような実態調査から浮かび上がってきた生徒の実態を踏まえ、本研究テーマを設定し、考察を加えていきたい。

II 本研究の目的

本研究の目的は、「見通す・振り返る」学習活動の中に、「知識構成型ジグソー法」における「伝え合う」学習活動を取り入れた「見通す・伝え合う・振り返る」学習活動の実践を繰り返すことで、主体的な学びにつながる対話力を育成することにある。



図2 目指す学習活動と生徒像のイメージ

III 目指す生徒像

本研究によって目指す学習活動と生徒像は、次に示す通りである(図2)。「見通す・伝え合う・振り返る」学習活動の中で、誰に対して対話をしているのかという相手意識やどのような目的で対話を行っているのかという目的意識を明確にした学習活動に重点を置く。そうすることで生徒は意見を正確に聞き取って意図にあった質問ができたり、自分の考えを正しく説明したりすることができるようになる。これらを通して新しい気づきが生まれ自分の伸びが分かる「主体的な学びにつながる対話力のある生徒」をはぐくみたいと考える。

IV 研究内容

1 「見通す・伝え合う・振り返る」学習活動とは

(1) 国語科における「見通す」学習活動とは

佐藤(2014)は「学びとは、学習者である子供自身が知識を構成したり精神モデルを構成したりして、主体的に生産的に世界を意味付ける行為である。このような学習観に立てば、もちろん子供は知識を受動的に受容する主体ではなく、対象に能動的に関わる主体といえる」と述べている⁽⁵⁾。この考え方を基盤にすると、国語科における言語力を育成する学習は具体的な言語活動を通して生徒が見通しを持った主体的な学びの場となる。国語科における「見通す」学習活動では、単元の冒頭から終末に至るまで、どのような課題を解決するために学習をするのが明確でなければならない。それらの「見通す」学習活動に生徒が対話を通して目的意識を持つことが大切である。

例えば、太宰治『走れメロス』を用いて学習指導する際に、次のような「見通す」学習活動を取り入れることができる。授業者は導入で、単元を貫く言語活動と、その言語活動で身につける力となる目標を示す。続いて、生徒たちは既習の学習経験を思い起こしながら、どうすればゴールに到達できるかを予想し、個々のめあてをペアやグループで発表し合う。互いにめあての理由を発表し合うことで、当初個人で持っていためあてがさらに明確になる。このような対話を通して個人のめあてがより精緻を極めた見通しになり、これからの学びの意欲の度合いを高めることができる。

このように、「見通す」学習活動に対話する活動を取り入れることで、主体的に学習に取り組む意欲を高めることができる。

(2) 国語科における「伝え合う」学習活動とは

三宅(2014)は、「『他人がいると、自分一人で解くより答えの質が上がる』ことを繰り返し経験することによって、他人と一緒に問題を解くにはどうしたらいいかがわかってきます」と述べている⁽⁶⁾。自分が考える問いへの答えを伝え合い、考えながら対話をしていると、自分なりの答えが見えてくることに気づく。このような対話を繰り返すことで、体験的に「私の考えは対話によってよくなる」と感じられるようになる。

例えば、太宰治『走れメロス』の「作品を読み深める」授業において、「知識構成型ジグソー法」の対話を取り入れた「伝え合う」学習活動を展開することができる。「メロス」「王」「メロスと王の会話」の視点から、登場人物の心情の変化を読み取り、ジグソー活動で自分の考えを伝え合い、クロストークで互いの考えを交流する。このような対話による「伝え合う」学習活動を通して、生徒の読みは、「メロスが『走る』その行為自体が正義だった」という読みに深化する。

このように、国語科における「伝え合う」学習活動とは、自分一人の力では作品を読み取れなかったとしても、対話による「伝え合う」学習活動を通して作品を読み深めることができるものである。生徒一人ひとりの新しい気づきと多様な読みを統合し、読みの深化・拡充を図る主体的な学びへとつなげることができる。

(3) 国語科における「振り返る」学習活動とは

振り返りの場面では、一人ひとりの生徒が学びのめあてや目標に対応させながら自己評価を書くことが多い。しかし、個人での「振り返り」には、各々個人によって差異がある。ここに対話を取り入れた振り返りを行う。生徒同士による相互評価を活用し、自己評価との相違について、その根拠や理由を話し合う対話を取り入れることで、振り返りは充実する。そのようにして「今日は、どのような学びがあったのか」を認識できるようになる。そして、学んだ知識が実生活でどのように活用することができるのかを確認することで、身につけた力や知識が定着すると考える。

例えば、「人物や情景の効果的な描写に着目して読むこと」という読み方があることについて、生徒が「わかった!」と知識を獲得したとする。しかし、それだけではなく、改めて作品を読み返したり別の作品を読んだりして、確かに「そうだ!」と実感することができる

「振り返る」学習活動が重要であると考える。

このように、国語科における「振り返る」学習活動とは、「振り返る」対話を通して並行読書など実生活の活用につなげることである。これによって、継続性のある主体的な学びへとつなげることができる。

2 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」

国語科では、1年次(2013)で「対話」を「それぞれの考えを適切な言葉で出し合い、和を持って互いに扶助し合いながら、新たな気づきなど、相手との共通の理解を築いていく、目的性のある話し合い。」と捉えた。

また、「質の高い対話の要素」(図3)については、以下のように示している⁽⁷⁾。

- 相手の意見を正確に聞き取る
- 相手を意識して自分の言葉で述べる
- 適切な言葉で分かりやすく表現する
- 意図にあった質問をする
- 感情的にならず、冷静な態度で述べる
- やりとりが増える
- 物事を多角的・多面的にみる
- 新しい気づきが生まれ自分の伸びがわかる

図3 質の高い対話の要素

「知識構成型ジグソー法」においては、エキスパート活動で「私には伝えたいことがある」状態が準備される。この段階では、自分の考えをつくって表現しようとする対話が活発に起きる条件がまだ整っていない。その後、次のジグソー活動では、一人ずつ違う資料を担当した人たちが集まっているので、それぞれが「私には伝えたいことがある」状態が実現されている。このときに、前述した「質の高い対話の要素」の条件を満たした対話が展開されることを目指したい。

国語科では研究の2年次(2014)に、このような「質の高い対話」を展開するために重要なのは「論理的思考」であると考え、「『根拠・理由・解釈』の3項で考える」⁽⁸⁾を取り入れた(図4)。

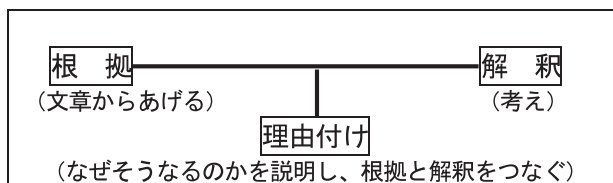


図4 「根拠・理由・解釈」の3項で考える

「根拠・理由・解釈」の3項の関係で自分の解釈を述べることで、論理的に思考しながら「質の高い対話」を展開する生徒の姿を見いだすことができた。

② 「対話力」を高める手だて

① 「単元を通して課題解決をめざす言語活動」

国語科は、言語活動を通して指導事項を指導することが基本である。例えば、第2学年「C 読むこと」の領域においては、(1)「エ 文章に表れているものの見方や考え方について、知識や体験と関連づけて自分の考えを持つこと」を指導する際に、(2)「ア 詩歌や物語などを読み、内容や表現の仕方について感想を交流すること」のような言語活動を通して指導する必要がある。

このような指導の展開にあたっては、単元構想表(図8、11)を作成し、「単元を通して課題解決をめざす言語活動」を設定することが、有効な手だてといえる。単元構想表を作成することで、単元の重点的な指導事項、評価規準と評価方法、言語活動等などが整理され、指導の工夫・改善を図ることが可能だからである。また、単元構想表を作成することは、系統を意識して指導することにも役立つ。

例えば、「C 読むこと」の領域では、「自分の考えの形成」という同じ系統の指導事項の際、第1学年では「作品の共感することや疑問に思うことについて考えを広げる」、第2学年では「知識や経験と関連づけて読んで考えを深める」のように系統を意識して指導する事柄を明確にして単元を指導することができる。

以上のように、単元構想表に基づいて、毎時間の授業で「目標」や「学習の手順」「学習の課題」などを板書やプリントで生徒に示して、学習の「見通し」を生徒と共有することができる。これにより生徒はどの時間に、どの場面で対話する活動から、自分の学びがどれだけ広げたり深めたりすることができるのかが明確になる。このような「見通す」学習活動の実践を繰り返すことを通して、生徒全員が具体的なイメージをもって学習に取り組むことができるようになり、ひいては対話力を高めることにつながると考える。

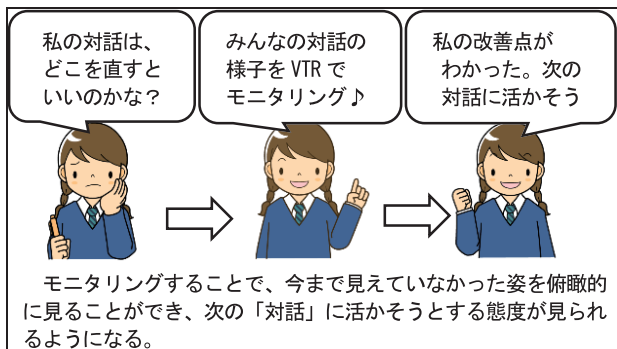


図5 対話をモニタリングする活動のイメージ

② 「モニタリング」と「批判的に聞く」こと

対話の指導にあたっては、「見通す⇒伝え合う⇒振り返る⇒見通す・・・」といった一連の活動を生徒が主体的に行えるように手だてを講じる必要がある。生徒が自分事と捉えられる課題設定と動機付けを行い、その機会を設けることが大切だからである。そのための手だてとして、対話を「モニタリング」する活動を取り入れることができる(図5)。「モニタリング」とは、自分の言語活動を監視・診断したり、調整・修正したりする「メタ認知的活動」のことである。

例えば、生徒間の対話の様子を撮影したVTRを用意して「モニタリング」を行い、前述した「質の高い対話」の「話し方」「聞き方」について、具体的にどのような良さがあるのかを付箋紙に書き、ワークシートに貼らせることができる。また、これまでに学習した「根拠・理由・解釈」に基づいた論理的な話し方であったのかどうか、自分の考えとの共通点や相違点を整理したり自分の考えと比較したりした聞き方であったかどうかなどを比較して考えさせることができる。アイコンタクトやジェスチャー、表情など新たな気づきを書かせることもできる。

さらに、ここでペアを作り対話を取り入れることも可能である。ペアでVTRの対話を通して感じたことを話し合い、「質の高い対話」とは、どのような対話を指すのかを考えさせて、それを全体で発表して共有させることができる。このような学習活動は、見通しの中で基礎学習として取り入れることができる。また、対話を終えて、振り返りの場面でも取り入れることも可能である。自分自身の対話を相互評価する場面として設定することで、「実際の自分の対話はどうだったのか」とメタ認知につなげることができると思う。

しかし、ここで留意したいことは、対話する活動に積極的に発言している生徒だけが「質の高い対話」を実現した姿ではないことである。生徒同士の対話の様子を側でじっくりと耳を傾け、自己内対話を繰り返す沈黙考型の生徒も教室にはいる。対話を「モニタリング」する活動を取り入れることで、目指したい生徒の姿とは、他者との対話だけでなく、学習材との対話や自己内対話を繰り返すことによって深い理解を得ることができる生徒である。

このように、対話を「モニタリング」する活動を取り入れることで、生徒自身が今まで見えていなかった自

分の姿を俯瞰的に見ることができるようになり、次の対話に活かそうとする態度が見られるようになる。これらの学習活動を通して生徒の対話力を高めることができる。

また今年度は、さらに「質の高い対話」を展開するために、「批判的に聞く」ことに留意させたい。「批判的に聞く」とは、問いを持って聞くことである。「それってどういうこと?」「〇〇さんが言いたかったことは、△△ってことであってる?」「□□さんの考えと似ているんだけど、☆☆と思うよ。」と、話し手の考えを受け止めて自分の考えとの共通点や相違点を整理したり、自分の考えと比較したりして聞くことで、対話はより活性化し、聞くという言語活動が積極的な言語活動へと変化すると考える(図6)。

このように、話し手の考えに質問をしたりアドバイスを送ったりすることで、違う意見が多くても、仲間と納得できるまで粘り強く意見を出し合い、課題に対しての共通の解を見つけることができる。そのためにも、話し手の考えの要点について簡単にメモをとる方法など、他教科でも役立つことのできる言語技術を国語科で身につけられるように指導の工夫・改善を図ることが必要だと考える。

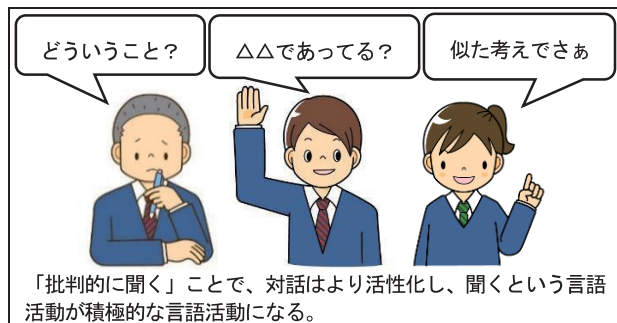


図6 「批判的に聞く」ことの学習活動のイメージ

3 主体的な学びの評価

生徒の授業内容の定着度を生徒の学習前と学習後と比較することで評価することができる。事前に授業デザインした「期待される生徒の答え」が、記述されているかどうかを分析することで、生徒一人ひとりの学びの実態が推測しやすくなり、生徒の主体的な学びの評価へとつなげることができる。と考える。

例えば、重松清『卒業ホームラン』の作品を読み深める授業において、「知識構成型ジグソー法」を取り入れる学習前(プレ)と学習後(ポスト)における生徒Aのワークシートを比較してみたい(図7)。

※メインの問い

「父親の徹夫は、どんなことを家で話したと思いますか」
【プレ】

1 父親は家で、智に野球が下手でもがんばって努力すればいいことやいつか絶対にうまくなれると信じていればいいことを教えたと思います。

それと、父親は智だけでなく、娘の典子にもすぐに諦めるのではなく自分で努力して、それを手に入れることも大切ということを知らせたかったのかと思いました。

【ポスト】

私は、徹夫は智に結果がダメであっても努力することが必要なんだという話をして、典子にもどんなことでも挑戦してほしいと話したと思いました。また、2最初から家族の原点に戻って、これから先、どんなことがあっても乗り越えていけることを話したと思いました。

3もしかしたら謝っているかも思った。なぜなら(省略)

※学習を振り返って気づいたと思うこと

4私は登場人物の心情を捉えることができたと思います。なぜなら内容や言葉の意味を深く知ることができ、行動から読み取ることができたと思いました。5最後の「ホームイン」という語から想像できました。辞書では(省略)

図7 生徒Aの「プレ」と「ポスト」を比較する

生徒Aは、控えめな性格で積極的に発言することは少ない。学習前のプレでは作品を読んだ初発の感想で、メインの問題に対して下線1のように自信なく推測の感想を残した。しかし、学習後のポストでは同じメインの問題に対して下線2、3など、対話を経て他者の言葉に触発されて初発の感想の記述にはなかった確信を持った自分の考えが記述されていた。この記述からは、生徒Aの中に作品に対しての読みが広がると共に新たな気づきが生まれていることがわかる。

また、下線4、5の振り返りの記述から、登場人物の言葉や行動の意味に着目し、そこから登場人物の心情を読み取ることができたり、キーワードに着目するなど一語一語を丁寧に読み取ることができたりしていることがわかる。このような振り返りからは、物語の構成を理解しつつ人物の心情に迫る方法があることに気づいた生徒Aの姿がうかがえる。

このように、学習を通して変容する生徒の姿からは、指導のあり方や評価のあり方が、そして生徒一人ひとりの振り返りからは、学びの成果をクラス全員で共有することで、一人ひとりの学びに沿ったステップ課題が浮かびあがる。授業の最初に生徒一人ひとりが何を考えていたかについて、また授業を通してどのような考えが付け足されてきたのかを評価することで、学びの過程が見えてくる。「前」から「後」の何らかの伸びを評価することは、生徒一人ひとりの主体的な学びを保証することになるともいえる。

V 授業実践

1 2 学年実践事例

(1) 単元名「琉大附属中の生徒は、こういう生徒です」

を書こう

教材名 評論文 野矢茂樹「恥ずかしい話」

『新しい国語2』東京書籍(平成23年版)

(2) 目標

筆者の論の進め方の工夫を捉え、課題作文を読み取った視点を生かしてより説得力のある論述に作り替えるために話し合い、工夫した点とその理由を説明する。

(3) 本実践の目的

説明的な文章を書くことについて苦手と感じている生徒が多い。そこで、本単元の「単元を通して課題解決をめざす言語活動」を「評論文『琉大附属中の生徒は、こういう生徒です』を書こう」に設定した(図8)。

上記の言語活動には、琉大附属中の生徒の価値を評価し、その根拠を述べながら、分かりやすく説得力のある書く力が必要となる。そこで、評論文「恥ずかしい話」の学習指導を行い、この論説の特徴や工夫に着目させて、どのような論の進め方があるのかについて思考させ、最終的には実際に生徒達が論理的な文章を書くことができるようにしたい。

(4) 実践内容

実践前に夏休みの課題として、「琉大附属中の生徒は、こういう生徒です」という課題作文を提出させた。生徒達は、既習したことを思い出しながら書いていたが、論の進め方がはっきりしておらず、分かりやすく説得力のある論述であるとは十分にはいえなかった。そこで、評論文「恥ずかしい話」の学習指導を行い、授業者が用意した問題解決を図りたい課題作文(図10)をどのように書き替えると、より説得力のある論述になるのかというメインの課題を設定した。その後、初発の感想(表5上段)として生徒間で対話をさせた。

① エキスパート活動

メインの課題「マコト君の作文(自作資料(図10))は、どうすれば良くなるだろう?」に迫るために、4つの視点のエキスパート資料(表2)を用意し、4名グループのエキスパート班を構成し、エキスパート活動を行った。

エキスパートAからCの活動は、教科書の本文を資料に抜き出し、そこからどのような工夫と効果があるかについて話し合いながら読み取る活動である。エキスパートDは、逆に「どんな工夫か」について2つの文例とともにエキスパート資料で提示し、本文中からそうした工夫にあたる他の文例を探しに行き、及びその効果を考えて話し合う活動に設定した。

単元構想表		7時間配当 本時第4時					
言語活動例		ア 説明や評論などの文章を読み、内容や表現の仕方について自分の考えを述べること。					
指導事項		ア 評論文 「琉大附属中の生徒は、こういう生徒です」 を書こう。	重点	学習活動	評価規準	留意点	時
導入					学習のねらいや見通しをつかむ。 【見通す】	学習活動の見通しを持ち、文章の内容に興味・関心を示している。	単元を貫く言語活動として「評論文を書く」ことを確認する。
ア	抽象的な概念を表す語句や心情を表す語句などに注意して読むこと。		脚注の漢字や語句は辞書を使って読みや意味を確かめ、初読の印象や疑問を書く。	「共感」など抽象的な語句の文脈上の意味を捉えている。	既習事項を確認する。自分の課題を設定する。全文を読み、内容を大まかにつかむ。		
イ	文章全体と部分との関係、例示や描写の効果、登場人物の言動の意味などを考え、内容の理解に役立てること。		文章全体を三つのまとまりに分け、筆者の最終的な結論を抜き出し、筆者の考えをまとめる。 【伝え合う】	各まとまりにおける筆者の考えを的確にとらえ、論証と結論との間のまとまりの役割を理解している。	形式段落の番号を振り、三つのまとまりに分けた根拠と理由を話し合わせる。	2	
ウ	文章の構成や展開、表現の仕方について、根拠を明確にして自分の考えをまとめること。		◎ 筆者の論の進め方の工夫と効果について考える。エキスパート活動、ジグソー活動、クロストーク 【伝え合う】	段階を踏んで結論を導く文章構成を捉え、論の進め方の工夫について気づいたことを挙げている。	筆者の論の進め方の工夫と効果が実際に適用できるかどうかを練習問題に取り組みせ確認する。	3 4	
エ	文章に表れているものの見方や考え方について、知識や体験と関連づけて自分の考えを持つこと。		○ 「恥ずかしい」という感情はどのようなものか話し合う。 【伝え合う】	自分の知識や体験と関連付けながら、筆者の考えに納得できる部分、できない部分を挙げている。	筆者の結論では、あてはまらない具体的な事例を用いて考えさせる。	5	
オ	多様な方法で選んだ本や文章などから適切な情報を得て、自分の考えをまとめること。		○ 「恥ずかしい話」で学習した論の進め方の工夫を自分の表現に生かして評論文を書く。 【振り返る】	具体例、比較、問い、読み手に考えさせる記述を取り入れた書き方の工夫を取り入れている。	評論文の作り替えとその交流・相互評価の際に、具体的に使える知識の形成であることを理解させる。	6 7	
関連する 〔伝統的な言語文化と国語 の特質に関する事項〕	(1) イ (イ)		抽象的な概念を表す語句、同音異義語や多義的な意味を表す語句などについて理解し、語感を磨き語彙を豊かにすること。	抽象的な概念を表す語句を取り上げて、それが表す具体的な中身について考えている。	それぞれの文脈上の意味を、具体的な場面を想像させながら捉えさせる。		
(国語への) 関心・意欲・態度に関する評価			読む目的を持って評論文を読み深め、よりよい評論文の書き方について自分の考えをまとめようとしている。		他の生徒の意見も参考にして考えさせる。		

図8 単元構想表

エキスパート活動では、「恥ずかしい話」の論の進め方における4つの工夫の視点を各エキスパートが理解した後に、実際に使ってみることができるようになるまでを求めた。そこで、現在のエキスパートの視点が実際に使えそうな工夫なのかを検討し、使えそうなものを精選したり視点を使って再構成したりすることができるように具体的な練習問題(図9)を用意した。

表2 エキスパート資料

【エキスパートA】
<ul style="list-style-type: none"> ・教科書 124 頁 10 行目 「獲物を捕るのに失敗して恥ずかしがっているライオンや手を滑らせて落っこちて恥ずかしがっている猿というのは、どうも想像できない。」 ・教科書 125 頁 2 行目 「例えば、電車の中で化粧をすることを恥ずかしいと思う人もいれば、恥ずかしくないという人もいる。」 <p>◆生徒に期待する解の要素 工夫→読み手が想像しやすい具体例を多く挙げる。 効果→具体例を根拠に考えを導き出すことによって、筆者の考えが分かりやすいものになっている。</p>
【エキスパートB】
<ul style="list-style-type: none"> ・教科書 126 頁 15 行目 「この点をもっとはっきりと見てとるために「悔しい」という気持ちと比較してみよう。」 ・教科書 127 頁 12 行目 「よく似た感情に「照れくさい」がある。」 <p>◆生徒に期待する解の要素 工夫→「恥ずかしい」と似ている言葉と比較する。 効果→似ている言葉と比較することで、「恥ずかしい」という感情の輪郭をはっきりさせ、筆者の考えが分かりやすいものになっている。</p>
【エキスパートC】
<ul style="list-style-type: none"> ・教科書 125 頁 10 行目 「ふだんの生活の中で、どういうときに私たちは恥ずかしいと感じるだろうか。」 ・教科書 125 頁 15 「失敗したのだけれども恥ずかしいとは思わない場合はないだろうか。逆に失敗したわけではないのに、恥ずかしいと思うことはないだろうか。」 <p>◆生徒に期待する解の要素 工夫→論証の各過程で繰り返し問いを立てている。 効果→繰り返し問いを立てて何を問題にしているのかということをはっきり分かるようにしている。</p>
【エキスパートD】
<p>工夫→読み手にも考えてほしいという姿勢の記述がある。</p> <p>◆生徒に期待する解の要素</p> <ul style="list-style-type: none"> ・教科書 124 頁 5 行目 「だが、だいたいはすぐに結論を出すのではなく、考えてみることだ。」 ・教科書 125 頁 7 行目 「さあ、それでは、いっしょに考えていくことにしよう。」 <p>効果→文章中に示した結論は一応の筆者の結論であり、読み手にも考えてほしいという姿勢を持たせている。</p>

ここまでの活動を1時間として設定し、2時間設定として次時にジグソー活動を実施した。

琵琶湖の水の汚れが問題になり始めたのは、1970年代後半です。市民は琵琶湖を守るため、「琵琶湖再生運動」を始めました。汚れの原因の一つが、洗剤に含まれるリンでした。そこで、天ぷら油などの廃油が原料の粉石けんを作りました。市民の取り組みで、琵琶湖の水は少しずつきれいになってきています。でも、日本の湖の多くは、今も危機的な状況にあるとされています。生態系が壊されると、私たちの生活にも大きな影響があります。一人ひとりができることから始めていかなければなりません。
(『中学生の国語二年』270ページ 三省堂)

図9 エキスパートの視点を確認するための練習問題

② ジグソー活動

ジグソー活動では、エキスパート班のA B C Dから一人ずつの4名でジグソー班を構成した。ジグソー活動では、「恥ずかしい話」の論の進め方における4つの視点、及び工夫と効果や、どのように練習問題に応用することができたかを自分の言葉で説明したり言い直したりして班のメンバーに考えを伝え合った。その後、問題解決を図りたい課題作文(図10)を書き替える活動に移行した。

僕たちの琉大附属中学校が開校したのは、今から30年前の1985年です。今年で30周年を迎えるそうです。附属中の生徒は、今年は、生徒が主体の体育的行事として、名前を「琉スポ」に変えて、みんなで盛り上がりました。でも、きちんとできていなかったりすることもたくさんあります。僕は、周りの人に迷惑をあまりかけないけれど、友達に注意をすることができません。だから、次は、考えて行動して、注意をするようにしたいです。
もし、みんなが学校生活のルールを守らなくなったら、大変なことになります。これからの学校生活で、みんなができるようになったらいいと思います。節目の年に自分を振り返ることができて良かったです。これからも、これまでの先輩達のいいところを受け継いでいきたいと思いました。

図10 問題解決を図りたい課題作文(自作資料)

ジグソー活動の後半では、ジグソー班のメンバーでホワイトボードを使って書き替えた文章を読み返し、語句や文の使い方が適切であるか、段落相互の関係はどうなのか、読みやすく分かりやすい論述にするための4つの視点がどのように組み込まれているかなどを推敲しながら話し合った。

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書き替えた課題作文の文章をクラス全体に発表した。その際、分かりやすく説得力のある論述に書き替えた視点をどのように取り入れ、どのような効果があるのかに

ついて説明をさせた。その後、個人に戻り、エキスパート活動前に行ったメインの課題について、もう一度一人で取り組ませた。また、授業前後でどのように考えが変容したのかをワークシートに書き込ませた。

④ 実践の考察

(ア) 生徒の学習の評価(授業前後の変容・比較)

メインの課題に対する学習前の考えとジグソー活動を終えての変容を生徒Bのワークシート(表3)から比較したい。

表3 生徒の感想(上段が活動前、下段が活動後)

生徒B	<ul style="list-style-type: none"> いきなり話が変わっていて、変わっていたとしても「もし、…」から一文字空いていない。 話が変わってなくても次の行からはじめています。
	<ul style="list-style-type: none"> 「例えば、あいさつやメリハリなどができていなかった」などの例を入れてわかりやすくする。 「もし…守らなくなったら、この先どうなっていくのでしょうか。」と疑問を入れて「おそらく大変なことになるでしょう」と添える。 「みんなができるようになるのとならないのでは、学校生活の楽しさは違ってくると思います。」と「できる」と「できない」を比較してわかりやすくする。 前の文で「自分を振り返る」と書いてあるので、「あなたは自身をどうやって振り返ったのでしょうか」と、相手のことを考える問いかけを入れる。

生徒Bは、書くことが苦手な夏休みの課題も「書き方がわからない」と投げやりな態度で、メインの課題に対しても授業前は記述上の誤りにしか着目することができなかつた。しかし、授業後には「具体例」を含めた4つの視点を取り入れた文章に書き替えることができるようになり、元々の文章を具体的に書き替えたり付け足しを加えて効果にも言及したりすることができるようになった。

本実践の学習指導後、学習者全員に夏休みの課題である評論文を作り替える活動を行った。以下は、生徒Bの学習後の記述と交流後の感想(表4)である。

表4 生徒Bの記述(上段が学習後、下段が交流後)

学習後	<p>僕たちは、学校でどんなことができるだろうか。僕ができることは挨拶だと思います。例えば、自分が挨拶をして返ってこなかったら、とても嫌な気持ちになりませんか。僕は、とても嫌です。だから挨拶はとても大切だと思います。</p> <p>次に、生活面も自分に直すところがあるのではないかと考える。自分は身だしなみができているか。学校をきれいにしようと思発的に思っているか。このようなことができていると、附属中学校は以前よりきれいで清潔になると思っています。</p> <p>そして、先輩に対する態度はしっかり敬語を使うことです。なぜなら、先輩に敬語を使わないと(省略)。</p>
	<p>僕が身につけたと思ったのは、文を短縮してわかりやすく理解ができる文章の書き方を身につけたと思いました。なぜなら、以前と比べて自分の意見がはっきり書けていると思ったし(省略)。</p> <p>筆者は自分に何を伝えたいのか、僕は読み手にどんなことを伝えたいのか?などについて考えることを気を付けたいと思っています。心にとどめておきたいことは、相手の意見と自分の意見です。これを知れたら自分は何を伝えるためにこれを書いているのかや、相手の意見を知るために(省略)。</p>

交流後	<p>僕が身につけたと思ったのは、文を短縮してわかりやすく理解ができる文章の書き方を身につけたと思いました。なぜなら、以前と比べて自分の意見がはっきり書けていると思ったし(省略)。</p> <p>筆者は自分に何を伝えたいのか、僕は読み手にどんなことを伝えたいのか?などについて考えることを気を付けたいと思っています。心にとどめておきたいことは、相手の意見と自分の意見です。これを知れたら自分は何を伝えるためにこれを書いているのかや、相手の意見を知るために(省略)。</p>
-----	--

生徒Bは、本実践で身につけた分かりやすく説得力のある論述の視点を取り入れながら琉大附属中の生徒の価値を評価し、その根拠を述べながら書くことができるようになった。最後の交流の時間では、以前に書いた文章と比較しながら、どのように視点を取り入れた文章に作り替えて工夫したのかを自分の言葉で説明する場面も見られた。

学習前後の変容を比較すると、本実践の目的である「論説の特徴の工夫に着目し、どのような論の進め方があるのかについて思考して、最終的に実際に論理的な文章を書くことができること」については、概ね達成できたと考える。単元を構想する段階で、単元の大きな流れとして始めに自分で書いた評論文から、最後により論理的な文章に作り替えるという授業デザインを描いたことが要因の一つではないだろうか。自分が書いた評論から課題を見つけ、学習を通して論の進め方を学び、もう一度自分の評論文を作り替えるという「単元を通して課題解決をめざす言語活動」を設定することで、学習者は授業を「見通す」ことができた。また、具体的な課題の解決に向けて、それぞれ異なる視点を持っているメンバーが知識を出し合って対話を通して「伝え合う」ことで、新しい考えとして論理的な文章を作り上げていくという理解形成が図れるようになった。そして、学んだ知識が実生活にどのように活用することができるのかを確認する場面として、実際に評論文を作り替える活動を行い「振り返る」ことで、身につけた力や知識が定着したのではないかと推察する。

(イ) 授業デザインの振り返り

エキスパート活動では、学習者がエキスパート活動で理解した筆者の論の進め方を学習者がすぐにジグソー活動の課題解決に取り入れることは難しいと感じられた。そこで、一度、練習問題をエキスパート活動の中に取り入れることで、理解した筆者の論の進め方の工夫と効果が実際に適用できるかどうかを学習者は確認

することができた。また、それが最終的な課題である自分の評論文の書き直しと交流・相互評価のときに使える知識となり得ることを理解することができた。

当初の授業デザインでは、「どうして、このような論の進め方をしているのだろうか？」であった。しかし、この課題では相手が伝えてくれたことをおおまかに理解さえすればよいだけの状況になり、「批判的に聞く」ことが生じにくい。そこで、「それって具体的にどういうこと？」「この場合はどうなる？」などのような「批判的に聞く」状況にするためにはどうすればいいのかわを考え、本実践の課題「マコト君の作文（自作資料）」は、どうすれば良くなるだろう？」に設定した。各エキスパートの視点を具体的に自分たちで使って書き替えるという必然性が生じることで、エキスパートの中身についてジグソー班で他のメンバーに、より正確に「聞きたい」「分かってほしい」状況が生まれ、「批判的に聞く」という活動が生じやすくなった。また、具体的な表現の工夫を課題にすることで、ジグソー班の間で表現の多様性が生じ、クロストークで他の班から学び合うという活動も効果的に機能することが確認できた。

具体的な例だと、あるグループは女子生徒XとYの二人が課題作文に積極的に関わっていて、男子生徒ZはXとYの意見をホワイトボードに書くように指示されるだけの様子だった。いわば男子生徒Zは「批判的に聞く」ことに関して不十分だった。しかし、エキスパートCの「繰り返し問いを立てる」視点とエキスパートDの「読者に考えてもらう」視点が曖昧なまま話し合いが進んだとき、次のような場面が見られた(表5)。

表5 ジグソー活動における対話のある場面

生徒X	この文章の中に「問い」を入れてみたらいいんじゃない？
生徒Y	それってエキスパートCの視点の工夫なの？ それともDの視点の工夫なの？ (エキスパートCとDの違いが曖昧なので、この場面で対話が一度止まってしまった。)
生徒X	エキスパートDは「筆者の考えは読者にどうなの？と聞く」ところだから…
生徒Z	(もう一度資料を読み直し、考えを巡らせ…、「読者の意見を聞くということで…」とホワイトボードに書き替えた文を挿入していく。)

対話が一度止まってしまったとき、男子生徒Zは再び、自分のエキスパートDの資料を読み直し、エキスパートの視点が課題作文に使えるかどうか考えを巡らしていた。そして、それまでは活動に受け身で書き込むだけであったが、生徒Xの発言を受けて、「読者の意

見を聞くということ」とホワイトボードに書き替えを進んで行っていった。ジグソーの課題をグループの中で解きながら、もう一度エキスパートの視点が使えるかどうかを確認し、場合によっては「批判的に聞く」ことを繰り返すことでメインの問題の解決に向かって対話を進める生徒の姿が確認できた場面であった。

従来の作文指導は、書きあげた文章を互いに読み合い、文章の構成や論述の工夫について意見を述べたり助言をしたりして交流する授業が多かったように思う。その交流の方法に、「読むこと」と「書くこと」をつなげた本実践の指導を行うことで、「誰のために」「何のために読むのか」という相手意識、目的意識が生まれ、自分の文章を作り替えるという最終ゴールを目指して、生徒達は学びを深めたり広げたりすることができるようになったのではないかと考える。

(ウ) 実践を踏まえた授業の改善点

本実践の課題の設定は、自分の評論文を作り替えることを最終課題としてゴールを設定していたので、このようなデザインとなった。だが、内容を「自分の知識や体験と関連付ける」ことに重点を置いたときには、別の授業デザインを検討することもできたかもしれない。例えば、「恥ずかしい」という感情について理解できた後に、沖縄の方言「ウチアタイ」を4つの観点から自分の言葉で表現するという授業デザインを展開することができたのではないだろうか。

また、課題としてクロストークが通り一辺倒になってしまった感が否めない。ワールドカフェのようにざっくばらんに考えを伝え合いながら、お互いの考えを共有することもできたかもしれない。その後、発展的な課題を設定して、ジグソー班で課題に取り組むという方法をとることもできたのではないだろうか。

例えば、翌月に実施した『平家物語』を読み味わうの実践では、『平家方の情けなし』と『源氏方の情けなし』はどのような違いがあるか」という問いでジグソー活動とクロストークを行った後に、「当時の武士のものの見方や考え方はどのようなものだったか」という発展的な問いを設定した。このような二段階の問いを設定することで考えを深める話し合いができ、当時の武士の生き方や心情について考えたことをまとめながら文章を書くことができた。

つまり、最も重要なのは、生徒の思考や考えを引き出す「問い」を追究することなのではないだろうか。

2 3 学年実践事例

- (1) **単元名** 『故郷』の読み方がトブックを作ろう
教材名 小説 魯迅『故郷』
『新しい国語3』東京書籍(平成24年度版)

(2) 目標

文学的文章を観点を決めて読み進めることで、文章を主体的に読み、「自力読み」の力を身につけることができる。

(3) 本実践の目的

これからの国語科教育には、文章を批判的に読む力の習得が必須事項となっている。その力を習得するためにも、文章を主体的に読む「自力読み」の力を身につけることが必要である。「自力読み」とは、生徒自らが教材文を既習の知識・技能を活用して読解していくことである。生徒達は今回の授業までに小説教材を三作品学習し、心情の変化の読み取りや比較読みを通して、作品の面白さを学んできた。学級の実態としては、1・2年を通して「根拠を基に答えや自分の考えを導き出す力」は十分に備わっていると思われるが、物事を多方向からの視点で読む活動となると、観点を変えて読むことに戸惑い、作業が進まなくなる様子が見られる。そのため、今回は「観点を決めて読む」という学習課題を設定し、最終的には「故郷の読み方ガイドブックを書く」という言語活動を行う。(図11) 文学的文章について、生徒が「自力読み」の観点を活用して読解し、自らの考えの根拠を基に対話し練り合う活動を行えば、生徒が主体的に文章を読解する力を身に付けることができると考える。

(4) 実践内容

本実践は、知識構成型ジグソー法を、文学的文章の観点読みの方法の一つとして位置づけた実践である。これまで文学的文章の授業展開としては、場面ごとや時間軸に沿って読み進めていく方法をとっていた。しかし今回は、『故郷』を例にして、『故郷』の読み方ガイドブックを作ろう」という「単元を通して課題解決をめざす言語活動」を設定し、エキスパート活動に入る前の4時間それぞれに、観点を決めて全体あるいは必要な部分のみを読んでいく方法で学習を行った。(表6) 毎時間の最後には、その時間の観点で読み取ったことを、200字程度でまとめさせ、『故郷』読み方ガイドブックの1ページずつを完成させることにした。

また、本時(ジグソー学習)では、結末の表現について読み取らせる。その際に、これまでの観点(表6①～⑩)での読み方を生かしながら問いに迫らせ、解に導いていくよう指導した。

表6 文学的文章を読む観点表

語句の意味・文章の解釈	
①	題名読みをする。〔構成〕
②	設定(時・人・場所)をとらえる。〔構成〕
③	伏線に気づく。〔構成〕
④	色彩語に注目する。〔表現〕
⑤	比喩・オノマトペに注目する。〔表現〕
⑥	情景描写に注目する。〔表現〕
⑦	象徴しているものを理解する。〔表現〕
⑧	人物の描写に注目する。〔人物〕 (心の転換点)
⑨	人物の変容に注目する。〔視点〕
⑩	視点(語り手)をとらえる。〔視点〕
⑪	結末表現に注目する。〔視点〕

言語活動例		ア 物語や小説などを読んで批評すること。						
指導事項		焦点化	学習活動	評価基準	留意点 他	時		
導入			○学習のねらいや見通しをつかむ。 【見通す】		単元を貫く言語活動として、「ガイドブック」を作ることを確認する。	1		
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。		○語句に着目して読む。 ・「結末の場面」の観点で感想を書く。					
イ	文章の論理の展開の仕方、場面の登場人物の設定の仕方を捉え、内容の理解に役立てること。	○	○「語り手」に着目して読む。 ・人物相関図・人物の様子・一人称視点の効果 ○「構成の工夫」に着目して読む。 ・場面分け・対比・色彩語・回想場面の効果	・本時の観点で作品を読み、分析している。 ・本時の学習内容を、200字程度でまとめることができる。			・「個人」「ペア」「グループ」で考え、話し合わせる。話し合ったことを発表し共有する。	2 3
ウ	文章を読み比べるなどして、構成や展開、表現の仕方について評価すること。	○	○「人物の変化」に着目して読む。 ・外的・内的変化の原因 ○書かれ方のしかけに着目して読む。 ・対比表現・比喩(擬人)・擬音・擬態・情景描写の効果	・本時の観点で作品を読み、分析している。 ・本時の学習内容を、200字程度でまとめることができる。			・「個人」「ペア」「グループ」で考え、話し合わせる発表し共有させる。自分の意見に取り入れる。	4 5
エ	文章を読んで人間、社会、自然などについて考え、自分の意見を持つこと。	◎	○「結末の場面」に着目する。 ・結末の意味を読み解き、自分の意見を持つ。 【伝え合う】	・既習事項を活用してそれぞれの観点での意見をまとめ、自分の言葉で伝えている。			・これまでの学習を振り返らせ、グループの意見に根拠を持たせる。	6 7
オ	目的に応じて本や文章などを読み、知識を広げたり、自分の考えを深めたりすること。		○「ガイドブック」を作成し、読み比べる。 【振り返る】	・他者の作品を読んだ感想に、自分との「読み」の比較をしている。	・自分の観点との違いを意識しながら読ませる。	8		
関連する 〔伝統的な言語文化と 国語の特質に関する事項〕		イ(イ)	慣用語・四字熟語などに関する知識を広げ、和語・漢語・外来語などの使い分けに注意し、語感を磨き語彙を豊かにすること。	・200字にまとめる際に辞書や資料集を用いて、言葉を選んで使っている。	・読み取ったことを文章にする際、よりよい表現になるよう言葉を吟味させる。			
(国語への)関心・意欲・態度に関する評価		「観点」を持って読み、グループ活動において、その読みを積極的に活かし、より物語を読み深めようとしている。						

図11 単元構想表

① エキスパート活動

メインの問いを、『私』からのメッセージ～結末の場面の意味を解き明かそう！～と設定し、エキスパート課題は次の4つの観点とした。(表7) エキスパート班は3名～4名の12グループで編成した。

表7 エキスパート資料

【エキスパートA】	
観点：「情景描写」	結末始めの二文と、前半の場面を比較し、違いを考える。
◆生徒に期待する解の要素	<ul style="list-style-type: none"> ・帰りの「景色」の中には、もうルントーの姿はない。 ・「ルントー」＝「故郷」で、「ルントー」がないということは、「故郷」への未練や思いを断ち切っている。 ※その他、根拠となる描写を見つける。
【エキスパートB】	
観点：「人物の変化」	「私」は、「希望」とはどんなものかと言っているかを考える。
◆生徒に期待する解の要素	<ul style="list-style-type: none"> ・「今自分は～」の部分から、自分の道は自分で切り開いていこうという決意が感じられる。 ・自分の「希望」は人に頼るのではなく、自分の力で叶えるものだと考えている。 ・根拠となる文(部分)を探し、それをもとに考える。
【エキスパートC】	
観点：「作品の背景」	作者「魯迅」の生きた時代背景や逸話から、「歩く人～」の部分を考える。
◆生徒に期待する解の要素	<ul style="list-style-type: none"> ・国民が変わるか変わらないかは、やってみないと分からないが、私にできる方法で、国民に訴え続けよう。 ・「希望はある」と信じて、行動し続けることの大切さを再確認した。 ・資料を根拠に、魯迅の目指す「希望」を考える。
【エキスパートD】	
観点：「場面の効果」	始まりと結末の場面設定が、「船」であることで、どんな効果があるか考える。
◆生徒に期待する解の要素	<ul style="list-style-type: none"> ・船からの景色の情景描写の変化で、「私」の心情の変化を感じてほしかったから。 ・船には「出発」や「自分の意志で進む」というイメージがあるため、「私」の決意を表しやすい。

② ジグソー活動

エキスパート活動で話し合ったことをもとにジグソー活動を以下の通りに行った。エキスパート班からそれぞれ1人ずつ、4人ひと組で10グループを編成し話し合った。4つの観点から読み取ったことを持ち寄り、結末の表現の意味について考える。エキスパートA「情景描写の比較」、B「人物の変化」、C「作品の背景」、D「場面の効果」の観点から、結末の表現が「私の決意」をどう表しているのかを「私からのメッセージを受け取る」という形で話し合い、読みを深める。メインの課題に対して期待する解の要素は次の通りである(図12)。

◆生徒に期待する解の要素

・最後の場面は、「故郷」への未練を断ち切り、これから希望をもって、仲間と一緒に社会に立ち向かって行こうという決意が表れていると思う。船に乗って都会(北京)に戻る「私」は、自分で「道」を切り開こうという意識へ変わっている。作者魯迅は、時代の流れに逆らって進もうとしている「私」の姿を読者に示すことによって、新しい社会(中国)を作っていこう、と呼びかけている

図12 期待する解の要素

授業始めの5分間、エキスパート班で伝え方のポイントの確認を行い、ジグソー班へ移動し活動した。その結果どの班でも資料を読む活動ではなく、ポイントを絞って自分の言葉として伝えようとする姿が見られた。これまでの話し合い活動では、ホワイトボードに書きながらそれをもとに進行するが、今回は対話することに重点を置きたいと考えたため、ホワイトボードは使用せずに、話し合いを行った。

③ クロストーク

1年生の頃からジグソー法での学習をくり返して行ってきた3年生だけあって、どの班も全員に届く声で元気よく発表し、ジェスチャーを交えながら表現していた。また、聞く側も必死に発表に耳を傾け、うなずいたりメモをとったりする姿が見られた。自分の班でまとめたものとの相違点や新たな気づきがないかを、聞き取るポイントとしてメモしていた。各班の発表後は、そのメモをもとにメインの課題に再度取り組み、自分なりの結末の意味についてまとめ、考えを深めた。

④ 実践の考察

(ア) 生徒の学習の評価(授業前後の変容・比較)

メインの問いに対する授業前の記述と、本時のジグソー学習及び観点読みの授業後の記述の変容を比較する(表8)。

表8 生徒の前後の記述の変容

生徒A(前)	・結末の表現については、 <u>希望について書かれていることは分かったけど、それがこの物語にとってどのような意味があるのかは、分からなかった。</u>
生徒A(後)	この結末の場面設定からは、 <u>故郷の現状を見て絶望気味だった「私」</u> だけど、 <u>時代や社会の流れに流されず、新しい希望に向かってこぎ出していこうという決意</u> を感じさせる効果があると思った。

生徒B (前)	・途中まで、「身分の差を超えた美しい友情」の物語だと思っていたけど、最後には「希望」とか「道」とかについて書いてあって、途中のルントーと私の友情は何だったんだろうと思った。作者が伝えたいことは、「友情」なのか「希望」なのかがよく分からなかった。
生徒B (後)	・回想場面と結末の情景描写での一番の相違点は、目線の動きだ。結末の場面では、下から上に視点が移動していることから、「私」が「希望」に向かっていることが読み取れる。また、「舟の揺れ(風)」が、「私の心の揺れ」を表しており、結末では心も晴れていることが分かる。この二つから、「私」が「希望」と「決心」を抱いていることが分かった。
生徒C (前)	・「私とルントーの対比」と「時間の流れ」の観点で読んだ。20年経っても変わらない虚しさで自分達と同じ境遇にある子供達に新しい道を作って欲しい、彼らならできるという希望や願いを感じた。作者はきっと新しい世代の人達の誰か一人が歩き始めたら、今は違う道ができるんじゃないかという期待が込められていると思う。
生徒C (後)	・結末の表現が意味しているのは、次の二つだと思う。「私」が「舟」で進んでいくことから「新たな旅立ちへの決意」と、ルントー(故郷)と決別しなければ、前に進むことができないという、「私」の思いだ。最初と最後の情景描写の違いから、「私」の気持ちが前向きに希望に向かい、ちゃんと自分自身のオールで一生懸命進むこと、進まなければいけないことを、今の生活から何も変わろうとしない中国の人々に訴えていると感じた。

生徒Aは、授業前は『希望』について書かれているということは理解できているが、それがどんな「希望」なのかが分からない」と記述し、漠然と「希望」を捉えている。それが授業後には、情景描写や時代背景、場面設定という観点から、具体的に「私」の考える希望について述べ、おぼろげではあるが「新しい希望に向かってこぎ出していこう」と自分なりの言葉で、「私」の決意を記述している。生徒Bは、「この作品は友情がテーマなのか希望がテーマなのかよく分からなかった」という記述が、初読の際の疑問について、自分で情景描写を根拠にし、理由付けを行い具体的に、『私』が『希望』と『決心』を抱いている」という明確な解に導いた記述になっている。生徒Cは、初読の時点では自分で観点を決めて読んではいないが、結局は最後の一文をなぞっているだけの浅い読みであり、一つの視点だけでの感想になっている。それが授業後では、「結末の表現が意味しているのは、次の二つだと思う」と論理立てて記述し、分かりやすく整理された書かれ方になっている。記述の仕方も情景描写を根拠にして、具体的に

表記され、また「誰か一人が歩き始めたら」という表記だったのが、「自分自身のオールをこぐ」と、自分が道を切り開いていくという明確な表現に変わっている。

このように、初読の感想では、いずれもなんとなく「希望」や「道」についてのことを述べていることは分かるが、それがどんな「希望」なのか、読み取れていなかった。しかし、授業後にはほとんどの生徒が、エキスパート活動・ジグソー活動・クロストークと、自己→他者→交流→発表→自己という、自らの考えの根拠を基に対話し練り合う活動を通して、結末の部分の読み取りができており、期待する解の要素を含んだ解答になっていた。授業者が想定した以上に文章を読み取っている生徒もおり、それを交流し発表することで、さらに個々の頭の中で映像としてイメージを膨らませていた。

また、以下の2作品はその後の定期テストに出題した課題作文での生徒の解答である(図13・14)。

私は結末の場面で「私」が伝えたいメッセージは、今の新しい生活を誰かが変えてくれるのではなく、自分達で変えていかなければならない、そのために立ち上がらなければならない、ということだと思います。なぜなら、結末の情景描写を過去の回想場面と比較すると、視点が「月」から「地面」ではなく、「地面」から「月」へと上向きになっているところから、「私」の考えが上向きになっていることや、どちらも明るい情景から私の気持ちが前向きになっていることが分かります。しかしここで違うのは、「ルントー」の存在です。昔は憧れのルントーがいて、美しい故郷がありました。しかし最後の場面ではルントーはいません。このことから「私」は美しい故郷がなくなったことを受け止めた上で前を向いていることとなります。魯迅は、彼が希望を唱えることで苦しい生活から抜け出すことを願い、多くの人が願うことで実現すると言っています。つまり、「私」の前向きな気持ちは、「希望」に向かっていることになるのです。またこの場面で出てきた船は、そんな何も変わることはない人々、ただ単に線路に乗っているだけの人々ではなく、自分自身でオールをこいでいく人々になるべきだと伝えていきます。私はこの部分を読んで、私も社会に生きる人間として、自身も社会に深く関わりと共に関わり、しっかりと船のオールをこげるような、希望を実現できるような人になりたいと思いました。

図13 定期テストでの読み取り

ジグソー学習後の定期テストの課題作文において、エキスパート4つの観点をもとに結末の意味を再度問うた問題を出題した。クロストークで他の班から出た意見を自分の考えに活かした内容になっている。また、ただ4つの観点からの分析だけでなく、それを受けて最後の部分には、「私も社会に生きる人間として、自身も社会に深く関わりと共に関わり、しっかりと船のオールをこげるような、希望や夢を実現できる人になりたい」と生徒自身の今後の目指す目標に置き換えた記述となっている。

次の図は、その次の定期テストで出題した課題作文

に対する生徒の解答である。

この詩は、愛する妻が亡くなってから作られた詩である。特別に作者が感情を入れているわけではないが、色彩や香りによって、妻が亡くなった悲しみが伝わってくる。また、この詩の中に出てくる「レモン」が二人の愛の深さを象徴していると思った。

まずBでは妻の智恵子が亡くなりそうだとということが、「命の瀬戸ぎは」という言葉から伝わってくる。Cでは「トピアズいろの香り」と表現することで、レモンの香りにより二人の思い出がいっそう輝いているように感じられる。Dでは、智恵子が息をひきとることによって、輝いたひと時が消えてしまっている。終わりにAで妻の写真の前で作者がレモンを供えている様子が分かる。BCDで過去を思い起こし、Aで現在に至っているからこの順序にした。

図 14 定期テストに見える詩の解釈

出題の内容は、全文を4つのまとまりに分け順序を入れ替えた詩を、自分なりの根拠・理由付けを行い並べ直すというものである。初見である高村光太郎『レモン哀歌』の詩の解釈を行ったのだが、今回習得した『故郷』での観点を持って読む力が活かされた読み取りとなっている。解釈の観点が、「時間軸」だけではなく、「描写」や「色彩」、「象徴しているもの」などさまざまな観点から作品を分析し、言葉から詩の世界をイメージして文章を読解している。今回、文学的文章を観点を変えて読むという単元の流れの中に、「知識構成型ジグソー法」を取り入れ、自己や他者と対話・交流することによって、文章を主体的に読むことにつながった。つまり、『故郷』ガイドブックを作る」という「単元を通して課題解決をめざす言語活動」を設定し、観点を変えて読む方法を取り入れ、ジグソー学習の中で他者と対話し言葉を練り合う活動をするることによって、文章を批判的に読み、主体的に読解しようとする力を身につけることができたのではないかと考える。

(イ) 授業デザインの振り返り

当初、エキスパート活動からクロストークまで1時間で予定していたが、15分間では班の解まで導くことができず、答えが浅いままジグソー活動に移ったため、班によって話し合いに偏りが出てしまった。その結果ジグソー活動での各班への支援にとっても時間を要した。そのため授業展開を修正し、エキスパート活動のみに1時間、ジグソー活動・クロストークに1時間と、2時間設定で行った。エキスパート活動にじっくり時間をかけて話し合いができたため、7時間目の最初の5時間のエキスパート確認の時間が、「伝える学びの場」として有効な時間になっており、その後のジグソー活動やクロストークでも、きちんと自分の言葉で伝えることができていた。また、ジグソー活動でなかなか意見

がまとまらなかったグループも、クロストークで他の班の意見を聞くことによって、おぼろげなものが形作られ自分の言葉にまとめられていた。下はクロストークでのある班の発表である(図15)。

「ジグソーでまったくみんなの意見がまとまらなくて、分からんなってなったんだけど、クロストークでのみんなの発表を聞いて、たぶん最後の場面で表してることは、『私』が国民に希望をもたせてみんなで未来を切り拓いていこう、みたいなのを言ってるんじゃないかなあって、なんとなく分かりました。」

図 15 クロストークの班の発表

「なんとなく」の形であっても、グループや全体との対話(伝え合い)を通して理解を深め、またそれを200字にまとめることによってメタ認知(ふり返り)され、それが読みの再構築につながっていたと思われる。

また、『故郷』読み方ガイドブックの表紙を、美術科と連携して作成した。美術科における言語活動としての形や色彩、そこから生成されるイメージが本実践の「観点読み」の「一つの観点」となった。生徒にとって作品に対する理解が、より深まる取り組みとなったのではないだろうか。

(ウ) 実践を踏まえた授業の改善点

エキスパートの各問いを、これまでの既有知識(思考の仕方)を活用して解けるような課題を設定したが、スムーズに生徒の思考を促すことができなかった。その理由としては、教師主導で問いを設定しその方向にたどり着かせようと生徒のイメージを誘導し過ぎた感が否めない。生徒の初発の感想の気づきから課題を見つけ問いとして提示する方法であれば、生徒もより身近な課題として取り組みやすかったのではないだろうか。

また、単元のゴールの設定として最終的に文章としてまとめなければならなかったため、クロストークでは、誰かが話すと必死にそれをメモするという姿が多く見られた。「対話」を重視した活動という点でふり返ると、聞く側がメモをとることに必死になり、「発表者を見て聞く」という姿ではなかったため、「対話」での学びの見とりが浅いように感じた。クロストークで出た意見への相違点の解消や、意見を深める場の工夫が必要である。クロストークをより深まりのある場にするために、発表形式を班から一人で行うという全体での形だけでなく、その単元の目標に合うような、全体で意見を交流し共有できる形態を模索し、試行していきたい。また「対話」での見とりをどのような評価で行うのかを再検証する必要があると感じた。

VI 成果と課題

本研究の3年次になる国語科では、「知識構成型ジグソー法」を取り入れた「見通す・伝え合う・振り返る」学習活動の実践を通して、主体的な学びにつながる対話力を育成する研究と実践に取り組んだ。そして、その際には「単元を通して課題解決をめざす言語活動」や「モニタリング」と「批判的に聞く」ことを手だてとしたりした。その結果として、前々年の5月と前年7月に実施した「国語学習に関するアンケート調査(2014/2016)」を2月に再び実施し、次のような結果が得られた(図16)。

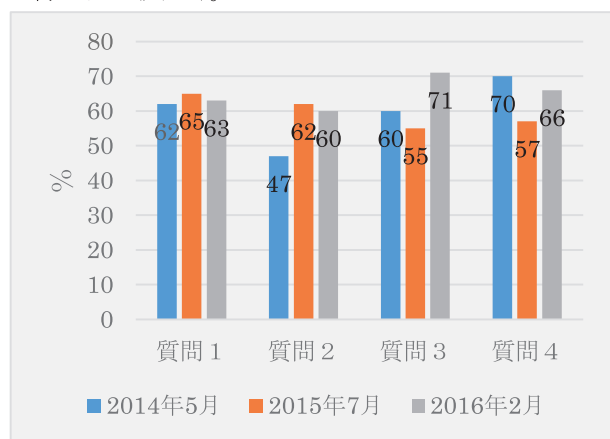


図16 国語学習に関するアンケート調査の結果

質問1「自分の考えを説明することが得意である」、質問2「自分の考えを述べる機会があると嬉しい」の肯定的な回答の割合は、ほぼ前回から変化は見られなかった。質問3「違う意見が多くても、仲間と納得できるまで粘り強く意見を出している」に肯定する割合は、以前の回答と比較して10~15ポイント上昇した。質問4「仲間の意見に対して、質問やアドバイスをしている」に肯定する割合は、前回の7月の回答結果から9ポイント上回ったが、前々回の結果を上回ることができない結果となった。

これらの結果から、「知識構成型ジグソー法」を取り入れた「見通す・伝え合う・振り返る」学習活動の実践の中で、学習の見通しを生徒と共有し、対話を通して自分の学びがどれだけ広げたり深めたりするのかを確認できる「単元を通して課題解決をめざす言語活動」を設定したことは、対話力をはぐくむのに効果の一助があったと推察する。また、話し手の考えを受け止めて自分の考えとの共通点や相違点を整理したり自分の考えと比較したりして「批判的に聞く」ことを手だてとしたことは、話し手の話を受け止めて内容を確認した

り同意したりよく分からないところを質問したりする吟味して聞く力につながったと考えられる。しかし、質問4の回答結果からは、期待していた効果が表れていないことから次のようなことが推察される。それは、自分の考えとの共通点や相違点を整理したり自分の考えと比較したりして自分の対話を俯瞰的に見るメタ知知的な活動「モニタリング」を手だてとした方法が、「質の高い対話」の能力をはぐくむには十分だったとはいえないことである。別の手だてや方法を検証する必要がある。

以下に本研究3年次の成果と課題をまとめる。

〈3年次の成果〉

- ・「見通す・伝え合う・振り返る」学習活動の中で、相手意識や目的意識を明確にした学習活動を展開することを通して、意見を正確に聞き取って意図にあった質問ができたり自分の考えを正しく説明したりする対話力をはぐくみ、主体的な学びにつなげることができた。
- ・「単元を通して課題解決をめざす言語活動」を設定することで、学習の見通しを生徒と共有し、対話を通して自分の学びを広げたり深めたりするのかを確認できた。
- ・「批判的に聞く」ことを指導することで、話し手の話を受け止めて内容を確認したり同意したりよく分からないところを質問したりする「吟味して聞く」力につなげることができた。

〈3年次の課題〉

- ・生徒の実態に応じて、生徒が切実感と捉えられる、または課題解決を図りたいと思えるような課題を追究する必要がある。
- ・物事を多角的・多面的に見るための共有する場面が必要だが、その手だてが十分とはいえなかったため、交流する場面においては改善が求められる。

VII 本研究3年間の総括

富山(2015)は、中央教育審議会教育課程部会企画特別部会による論点整理の中で、これから求められる授業改善の視点(図17)として次の三点を示している⁹⁾。

- ① 習得・活用・探究という学習プロセスの中で、問題発見・解決を念頭に置いた深い学びの過程が実現できているか。
- ② 他者との協働や外界との相互作用を通じて、自らの考えを広げ深める、対話的な学びの過程が実現できているかどうか。
- ③ 子どもたちが見通しを持って粘り強く取り組み、自らの学習活動を振り返って次につなげる、主体的な学びの過程が実現できているかどうか。

図17 授業改善の視点

以上の授業改善の視点で、それぞれの視点に応じたキーワードを取り上げながら「知識構成型ジグソー法」を取り入れた本研究と本実践を触れてみる。

①の視点では、「問題発見・解決」が単元構想の中に位置づけられ、どの場面で対話を通じて知識理解につながるができるのかが明示されている。しかし、生徒にとって「問題」が「切実感のある課題」であったかどうかについては吟味する必要がある。②の視点では、エキスパート班からジグソー班へと新たな班を作って交流する展開を通して考えを深め広げることができた。ただし、一人ひとりの知識が異なるため、発言が正しいのか判断がつかない場合に対して授業者の即効性のある対応が求められる。③の視点では、「主体的な学び」を「パフォーマンス評価」など、多様な評価方法でたしかに見取る必要があるが、その評価方法については今後も研究を進めていく必要があると考える。

本校国語科で取り組んできた「知識構成型ジグソー法」の三年間の研究と実践は、これから求められる授業改善の視点を踏まえた内容とも合致し、次期学習指導要領で示される「アクティブラーニング」の要素を含んだ「型」のひとつといえるのではないだろうか。

本校国語科では、「知識構成型ジグソー法」を取り入れた授業デザインの教材開発を三年間取り組み、以下の教材を用いて学習活動を展開してきた(表9)。

表9 「知識構成型ジグソー法」を取り入れた教材

	教材名
1年	『竹取物語』、『故事成語』、 中原中也『月夜の浜辺』、杉みき子『遠い山脈』、 ヘルマン・ヘッセ『少年の日の思い出』
2年	『枕草子』、『平家物語』、『短歌を楽しむ』、 茨木のり子『わたしが一番きれいだったとき』 重松清『卒業ホームラン』、太宰治『走れメロス』、 小泉武夫『食の世界遺産』、野矢茂樹『恥ずかしい話』
3年	『奥の細道』、島崎藤村『初恋』、菊池寛『形』、 井上ひさし『握手』、三田誠広『いちご同盟』、 魯迅『故郷』

「知識構成型ジグソー法」を取り入れ、対話を中心に据えた授業デザインによって、生徒の中から「難しい作品ではあったけれど、みんなと一緒にだから読めた。」

「『話す・聞く』の両方の力を同時に身につけられる。」という主体的な学びの姿といえる発言が聞かれるようになった。「知識構成型ジグソー法」の授業は、対話の中で全員の発言を保証し、高い学力を持った生徒でも、班のメンバーを支えながら新たな気づきや学び直しを図ることができるという側面がある。それが普通のグループ学習との違いといえるのではないだろうか。「知識構成型ジグソー法」では、グループで何らかの活動

を行うだけでいいのではなく、対話する場面を設定し、生徒が自分の言葉で何とか説明しようとする。また、話し合った内容を吟味し合うことで内容の理解につながり、生徒は授業者が教えたいことについて対話を通して理解を深めたり広げたりしていくことができる。

「平成27年度全国学力・学習状況調査」においては、「学校における指導に関する項目」の中で、「学級やグループでの話し合いなどの活動で、自分の考えを深めたり、広げたりすることができているか」について、肯定的な回答をした方が平均正答率は高い状況であったことがわかっている。次期指導要領改訂が目指す育成すべき資質・能力や学力調査の結果などを踏まえ、生徒が対話によって思考を深め広げて、主体的に学ぶ力をはぐくむことができるような国語科の授業を今後も提案していきたい。

〈3年間の研究の成果〉

- ・対話の中で全員の発言を保証することで、対話を通して新たな気づきや学び直しをはかることができた。
- ・対話を通して話し合った内容を吟味し合うことで、内容の理解につながり、理解を深めたり広げたりしていくことができた。

〈今後の課題と改善策〉

- ・アクティブラーニングにおける生徒の学びをどのように評価するのか、多様な評価方法と工夫を追究する。
- ・生徒が自分自身の対話の実態について認知する必要があることから、メタ認知的活動を取り入れた指導の工夫と改善が求められる。
- ・年間を通してアクティブラーニングを位置づけたカリキュラムマネジメントの作成および充実を図る。

〈引用文献・参考文献〉

- (1) 白水始「新たな学びと評価は日本で可能か」『21世紀型スキル学びと評価の新たなかたち』2014年、p205-208
- (2) 三宅なほみ『『21世紀型スキル』は世界標準の力』[http://www.disc.co.jp/uploads/\(2012年1月10日\)](http://www.disc.co.jp/uploads/(2012年1月10日))
- (3) 文部科学省『中学校学習指導要領解説国語編』2008年9月
- (4) 文部科学省『中学校学習指導要領』2008年8月
- (5) 文部科学省『初等教育資料』2014年4月号、p6
- (6) 三宅なほみ『21世紀型スキル学びと評価の新たなかたち』2014年、p223-229
- (7) 琉球大学教育学部附属中学校「研究総論」2014年3月、p19
- (8) 琉球大学教育学部附属中学校「研究総論」2015年3月、p25-26
- (9) 富山哲也「子どもが主体的・協働的に学ぶグループ学習とは」『教育科学国語教育』2016年1月、p4-7