

思考の変容を実感できる国語科の学習活動デザイン：  
授業を核としたネットワークを通して

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2015-05-14 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 土屋, 一巳 メールアドレス: 所属:
URL	<a href="https://doi.org/10.14945/00008466">https://doi.org/10.14945/00008466</a>

# 思考の変容を実感できる国語科の学習活動デザイン

—授業を核としたネットワークを通して—

土屋 一巳

Learning Activities for Knowledge Transformation in Language Arts Lessons:  
A Lesson-Based Study Network  
Kazumi TSUCHIYA

## 1 問題の所在

中学校国語科の教師として、生徒に自らの考えを表して欲しいという願いをもち、授業に臨んできた。考えを表現しやすいように学習課題や形態を工夫してきたが、その効果は明確ではなく、生徒の心におちる「わかった」「それならこうも考えられないか」という実感につながっているという手応えを感じることは少なかった。また、国語科教師のインタビューからも、国語科における「分かる」とはどういう状態なのかと悩みながら、日々の教材研究や授業・評価を行っているという声が聞かれた。

大学院に入学し、知識基盤社会においては、他者とのかかわりのなかで新しい知識を創造する力が必要であると学んだ。考えを固定化させず、協調しながら柔軟に考えを変容させ、より良い解を生み出す力が求められている。そして、生み出したものの良さや変容することの良さを実感することが、次の学びにつながるのである。社会がめまぐるしく変化する中、このような授業改善の必要性に迫られているにも関わらず、授業や評価は教師それぞれの主観で行われていることは否めない。授業を核とし、新しい知見や活動案を共有し、実践に生かし、生徒の学ぶ姿について情報交換できる環境が、教師にとっては必要である。

## 2 学習活動デザイン

生徒が思考を変容させ、新しい知識を生み出すためには、これまでの教師主導の知識伝達型の授業を見直し、前向きアプローチの知見を取り入れ、学習者中心の知識構築型の授業へ転換を図る必要がある。「前向きアプローチ」とは、学習目標を定め、それに対する生徒の欠損を埋めるために行われる「後ろ向きアプローチ」とは違い、単元目標は設定し、そちらに向けて授業を構想するが、一人ひとりが単元開始時からどれだけ学習を広げられるかを大事にするアプローチである。さまざまに対話をしながら、多くの考えに触れ、比較し、知識を生み出したり新たな問いを発見したりするような学びとなる。このような授業においては、生徒の学んでいる過程を大事にしているため、その状況を授業の中で把握・評価（変容的評価）することが大切である。

## 3 研究の目的と方法

### (1) 研究の目的

本研究は、図1に示した「人はいかに学ぶか」という学習科学の理論をもとに、生徒が思考の変容を実感できるような国語科の学習活動デザインについて、静岡市の研

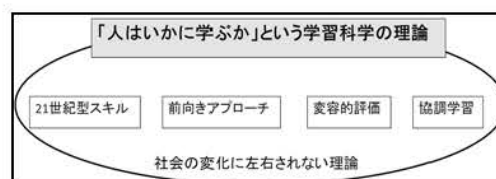


図1 「人はいかに学ぶか」という学習科学の理論

究協力校と賀茂地区の小中学校及び教職大学院が考えを共有し、情報交換をしながら、実践・評価を繰り返すことの効果を考察することを目的とした。

## (2) 研究の方法

研究の方法はアクションリサーチである。本研究では図2で示した通り、教職大学院教員から学習科学の理論をもとに助言をいただきながら、静岡市立竜爪中学校の教師と授業改善をしていくことを基盤とし、それと並行するかたちで、筆者の在籍地区である賀茂地区の教師と相互交流を行った。具体的には、授業への意見交換、実践授業の紹介、同単元の授業実践・評価である。まずは、賀茂地区小学校の研修に提案を行い、それを竜爪中学校の授業実践にも反映させた。その後、分析・考察をし、結果を生かして、再度竜爪中学校において授業実践をした。その中から、思考の変容が実感できるために必要な要素を見出すことができた。また、賀茂地区（中学校二校）の教師も、竜爪中学校での実践と同じ単元・同じアプローチで実践を行い、思考の変容が引き起こせたことを生徒の学ぶ姿などから共有すると同時に、連携して授業をつくる意義について考察した。

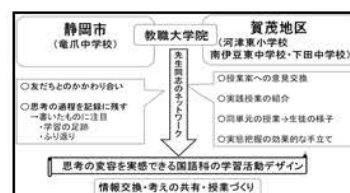


図2 研究構想図

## 4 研究内容

### (1) 河津東小学校校内授業研修

実践Iは、賀茂地区の河津東小学校研修主任からの共に学びたいという申し出により、校種を超えた授業づくりに取り組んだ様子である。小学校4年生の物語で、リーフレットを作成する学習である。授業研修に向けて、小学校と大学院側のそれぞれがリーフレットの提案をした(表1)。

授業研修は、学習者に任せる部分を増やすと、できない子が多数出てくるのではないかという授業者の懸念から、ほぼ河津東小学校の提案通りに行われた。大学院側からの提案で取り入れられたのは、かかわり合いの設定のみであった。

表1 リーフレット案の比較

	河津東小学校案	大学院案
枠の設定	場面ごとに区切られている	学習者に任せる
掲載項目	あらかじめ決まっている	学習者に任せる
手立て	清書と同じ用紙に下書きをする	掲載したい項目を付箋に書きためておき、それを清書用紙に貼る
かかわり合い	作品完成後	毎時間ごと設定

事後研修会では、枠を教師が設定することに関して、肯定的な意見が大多数の中、研修主任は、「枠の中にほとんど同じ内容を書き込んでいる。」「一人ひとりの伸びが見えない。」という感想を抱いた。かかわり合いについても、他と意見を交換し合うことに良さを感じる先生が多い中、研修主任は、「このような交流では深まりがない」という感想であった。教師がつくった道筋を子どもがたどるだけの授業となり、思考を変容させる余地がないことが、研修主任の意図するところである。そこで、研修主任自ら、授業研修の課題を生かし、大学院の提案を出来る限り取り入れた授業実践を行った(表2)。小学校6年生の説明文で、授業研修と同じくリーフレットづくりである。変容の記録については、毎時間の子どもの考えを教師がしっかりと見とることは大事だと考え、ふり返りシート(表3)の導入を新たに大学院から提案した。授業開始時と終了時の記述欄、友だちからのコメント欄を設け、感想だけではなく、疑問やさらに知りたいことを記述できるようになっている。単元を終えて研修主任からは、学習者に活動を任せたことに

より、それぞれがその子なりの幅で学習ができ、何よりも楽しさを実感し、意欲をもって学習に臨めたこと、また、ふり返りで学習前後の子どもの思いを知ることができ、評価の参考になったという感想を聞くことができた。

表2 研修主任の授業のポイント

ポイント	具体的内容
・学習者の話し合いで決定	・単元構想やリーフレット掲載項目を話し合いで決定する時間を確保する。
・交流場面を毎時間設定	・2人～3人のグループを作って読み合い、アドバイスし合う。
・リーフレットの形式は学習者に任せる	・掲載内容を書き込む場所やリーフレットの折り方なども学習者が考える。
・変更の記録は毎時間ごと	・授業終了時にノート回収。 ・ふり返りシートの導入。

表3 ふり返りシートの記入内容

記入時間	記入内容	ポイント
授業開始時	知っていること 知りたいこと 解決したいこと がんばりたいこと できるようになりたいこと	・開始時の思いの把握 ・目標の明確化
授業終了時	分かったこと さらに分かったこと 驚いたこと もっと知りたいこと 変化したこと 疑問に思ったこと	・学習の達成度 ・次時の目標
〃	友だちからのコメント欄	・自分の考えを整理 ・友だちの意見を参考に

## (2) 静岡市立竜爪中学校 (説明文)

実践Ⅱは、中学校3年生(110名)の説明文で、冥王星が『準惑星』になったわけを紹介するリーフレットづくりである。単元の目標は、「リーフレットにまとめる活動を通して、文章構成や展開、表現の仕方について考える」と設定した。大学院教員の助言をいただきながら、竜爪中学校のK先生と筆者が共同で教材研究を進めた。当初の展開(表4)は、内容の構成をつかんだ後、すぐにリーフレットづくりを行うという6時間の流れであった。しかし、実践Ⅰの小学校の研修について紹介したところ、K先生が大学院側から提案した

付箋とかかわり合いの設定、生徒に活動を任せることに共感し、本実践に生かすこととした。3時間目までに内容構成をつかみ、4時間目は個人で考えた構成を黄色の付箋に、5時間目にペアや自由交流の中で増えた意見や考えを桃色の付箋に記入し、考えの変更が視覚的にとらえられるようにした。同時に、教師も毎時間終了後、どのような意見が増えたかをチェックをし、一時間の学びの過程を見とるように心がけた。

分析は、授業者であるK先生と筆者の観察、毎時間終了後に生徒のワークシートの内容を記録として残したチェック表、単元後の生徒アンケートを組み合わせで行った。生徒の思考が単元を通してどのように変更したのかを、「授業前後の意識変化」「人に説明できるほど理解できたという記述の生徒の学び」「知識とスキルの関係」から分析した。「授業前後の意識変化」については、普段の授業で国語を得意とする生徒と苦手と感じているであろう生徒を4学級2名ずつ抽出し、単元終了時の感想をまとめた。得意とする生徒は、授業開始時から関心をもち、工夫したいと考え、終了時にはもっと深めたいという関心の高まりを思わせる感想を8名中7名が記述していた。それに対し、苦手意識を感じているであろう生徒は、終了時に付箋を使うと考えが整理される、分からないところは友だちに聞くといいというスキルの獲得に喜びを感じていることが分かった。また、「人に説明できるほど理解できたという記述」をした生徒が7名おり、全員が交流の良さを挙げている。特に理解を深めたと思われる活動についての記述からは、友の間違いを一緒に直したり、構成を必死に説明したりしたことが書かれていた。理解の深まりを感じる過程は一樣ではなく、さまざまな活動の、あらゆる瞬間のなかに秘められていることが分かった。「知識とスキルの関係」については、付箋や交流を行うスキルの良さは感じていても、個人検討段階、

表4 授業展開の変容

紹介前	紹介後
1 ・宇宙について知っていること、 思いつくことを班内で交流 ・通読	1 ・宇宙について知っていること、 思いつくことを班内で交流
2 ・構成を考える (文章を起承転結に分ける)	2 ・構成を考える (文章を起承転結に分ける)
3 ・各段落の要点をつかむ	3 ・各段落の要点をつかむ
4 ・リーフレットづくり	4 ・リーフレット構成検討① 折り方、内容、配置を個人で検討 …黄色の付箋
5 ・リーフレットづくり	5 ・リーフレット構成検討② ペア、自由交流…桃色の付箋
6 ・読み合い	6 ・リーフレットづくり
	7 ・リーフレットづくり
	8 ・読み合い

交流段階、作品完成段階のリーフレットから判断したところ、知識獲得ができていない生徒が2名いた。たとえ作品完成時が不十分でも、単元途中で読みとれていることが確認できれば、その生徒を認められるが、どの段階でも不十分なままであったら、その子の思考は固定化したままであり、教師の支援不足である。以上の3つの分析から、①多くのスキルを組み合わせで解決していきけるような活動をたくさん経験させる、②開始時の生徒の実態（知識・関心）をしっかりと把握する、③考えが変容する余地をたくさん含んだ授業展開にする、④ふり返りで個々の学び方を把握するという授業改善の視点が明らかになった。また、単元Ⅱを終え、K先生と筆者の話し合いからは、全員に理解させようと要点を押さえる時間を2時間とったが、その段階も生徒に任せ、かかわり合いの中で試行錯誤させることが思考の変容を実感させるための大事な時間であるという視点も見出した。そして、これらの視点を次の授業実践に生かした。

### (3) 静岡市立竜爪中学校（俳句）

実践Ⅲ-①は、中学校3年生（110名）で、教科書掲載の十五句の俳句をさまざまな視点から分類し、その中から視点を一つ選び、俳句を鑑賞するという展開である。単元目標は、「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み味わう」と設定した。実践Ⅱの成果や課題、見出した視点を生かし、単元の流れを修正した（表5）。単元開始時に生徒の既有知識を把握

表5 実践Ⅱの課題等を生かした実践Ⅲのポイント

単元	実践Ⅱ（説明文）	実践Ⅲ（俳句）
単元開始時把握	無	有
展開	○要点を押さえる活動 ・一斉指導  ○構成を考える活動 ・学習者に任せる  ○構成に従い制作する活動 ・学習者に任せる	○要点を押さえる活動（ジグソー法） ・学習者に任せる  ○視点を広げる活動（ペアで画用紙に分類→自由交流） ・学習者に任せる  ○視点をもとに鑑賞文を書く活動 ・学習者に任せる
ふり返りシート	無	有
変容の評価	有 何を見とるのかを明確にすべきという課題が残った	有 俳句分類の広がりや俳句に対する考え、授業で生まれた疑問・意欲を見とるようにした
賀茂地区との連携	有 （授業の様子を伝える）	有 （同単元の授業実践）

し、要点は一斉指導ではなく、ジグソー法を取り入れ、生徒に活動を任せた。また、ふり返りシートを導入し、毎時間の生徒の理解や実感を教師がとらえられるようにした。

分析は、授業者であるK先生と筆者の観察、毎時間終了後に生徒のワークシートの内容を記録として残したチェック表、鑑賞文、単元後の生徒アンケートを組み合わせで行った。

〈分析1〉図3は、ふり返りシートの記述から、「分類の数が増えて良かった。」「他の班よりたくさん分類できた。」「といった分類数にこだわった記述と、「俳句の見方が変わった。」「俳句はさまざまな視点から読むことができる。」「といった俳句の見方の変容に関する記述の累積数を表している。単元開始時から画用紙の分類活動までは、分類数にこだわった記述が多いが、交流活動を経て、鑑賞文を書き終えたあとの感想では俳句の見方の変容に関する記述が一気に増えた。俳句をさまざまな視点からたくさん分類できる喜びだけにとどまらず、これまでもっていた俳句に対する見方が変わったという実感がそれぞれの言葉で表出された。この実感こそが、生徒にとっての思考の変容であり、今後俳句を味わい、親しむ気持ちにつながる考えた。

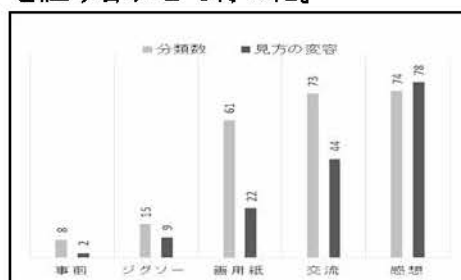


図3 俳句の見方が変容したという記述の累積数

〈分析2〉単元後の生徒アンケートを集計すると、かかわり合いの時間に関しては、実践Ⅱ・Ⅲ共に効果を感じていた。その理由を比較すると（図4）、両実践とも不足を補ったり、支援助言をし合ったり、教科の理解を深めたという考えの導入に関する内容が目立った。実践Ⅲはさらに、



視野が広がって、とても効果的だった。」という視野の広がり、「より考えを深められた。」という深い理解、「相手の意見と比較しながら考えることができた。」という読解の比較、「その後のテーマ決めにも役立った。」という選択の基準に関わる内容が、具体的に生徒の言葉で記述された。実践Ⅱでは、要点を一斉指導で押さえたが、実践Ⅲでは、その部分にジグソー法を取り入れ、生徒に活動を任せる場を設定したことが生徒の実感に大きく反映したと思われる。

〈分析3〉ふり返しシートと単元終了後の生徒アンケートからは、単元を通して、疑問や意欲を感じながら授業に臨んでいることも分かった(図5)。単元のなかでその思いが繰り返されながら活動が進み、下書きの段階に入ると、再度、それぞれが新たな疑問を抱きつつ、意欲をもって課題に挑戦しようとしていた。疑問や意欲の内容も一様ではなく多岐にわたり、活動を経るに従い内容も深くなっていった。また、単元後のアンケートにも、疑問に思ったことやさらに深めたいことが書かれており、単元終了時が学びの完結ではなく、これが次の学びにつながるのだと考えた。

〈分析4〉鑑賞文からは、学びを発展させている生徒がいることも分かった(図6)。具体的には、自分が選択した視点に合う俳句を教科書以外から探して選択している生徒が50名いた。また、鑑賞文のまとめの部分に、選んだ俳句の読み取りだけではなく、抱いた疑問や今後俳句をこう読みたいというさらなる学びにつながる言葉を書いている生徒も14名見られた。さらに、選択した「花の季語」をテーマに自身で俳句を創作している生徒が1名いた。

#### (4) 賀茂地区南伊豆東中学校・下田中学校(同単元の実践)

実践Ⅲ-②は、静岡市での俳句単元の授業を南伊豆東中学校のM先生、下田中学校のA先生が実践した。M先生は、鑑賞文の時間を1時間カットし、ほぼこちらの提案通りに実践した。A先生は、日頃から生徒の話す・聞く力が弱いと感じていたため、画用紙にまとめたあと、自由交流ではなく分類の意図を他班に説明する活動に、鑑賞文も清書ではなく発表というかたちに提案をアレンジして実践した。両先生からは、生徒の姿として、それぞれが役割を果たしながら能動的に学ぶ様子や苦手だと思っていた鑑賞文創作もこだわりや自信をもちながら取り組む様子、俳句を見る視点や鑑賞文の内容が教師の予想を超えていた様子を聞くことができた。普段、創作活動に消極的な生徒が、友とのかかわり合いに支えられ、自分なりの視点をもてるようになった学びの過程は、静岡市の実践と大きく重なった。

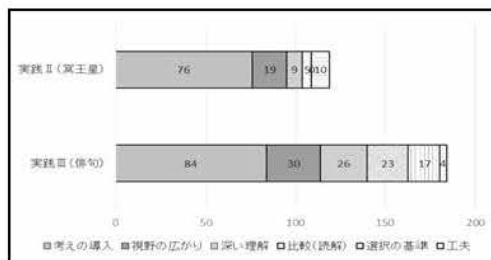


図4 生徒に活動を任せた授業展開におけるかかわり合いの効果(人)

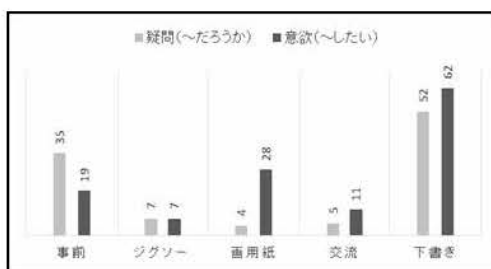


図5 単元中でも繰り返しわき起こる疑問と意欲の様子(人)

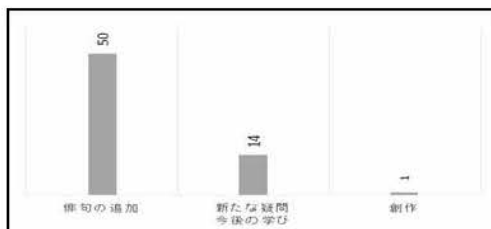


図6 発展した学び(人)

## 5 考察

### (1) 思考の変容を実感する授業づくり

思考の変容とは、「広がり、深まる」と共に、「新しい考えを創造」したり「さらなる問い」を生み出したりすることだととらえることができた(図7)。また、変容の実感は、疑問を解決したり意欲をもって取り組んだりを繰り返す中で高まっていくことも分かった。そのような授業を実現させるためには、前向きアプローチの視点で学習活動をデザインすることである。具体的には、互いの考えを統合させながら知識を構築するジグソー法といった「意図をもった友だちとのかわり合い」、付箋やふり返しシートの活用と変容的評価といった「思考の過程を記録に残すこと」、要点の押さえを生徒の言葉で語らせるなどの「学習者に活動を任せること」、疑問や意欲をもち続け、自分なりの学びを広げられる「多様な学び」という4つの要素が大切であると考えた。

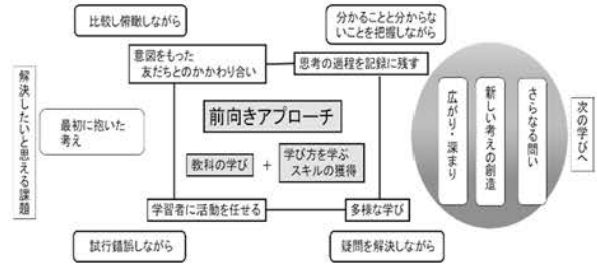


図7 主体的に取り組んでいるという

### 感覚をもたせる学習活動デザイン

感覚をもたせる学習活動デザイン

### (2) 授業を核としたネットワーク

同単元の授業実践後の国語科教師へのインタビューからは、「考えが共有できること」「授業に対する安心感」「授業改善」「授業者の学び」「新しい考えの導入」について、連携の有効性を感じていたことがうかがえた。また、5月の回答と比較すると(表6)、教材研究を進めるには、本実践のように授業を共有し合い、どのように教えたら、生徒がこのように学んでいたという一連の流れを話せるネットワークを求めていることも分かった。これまで、本やインターネットを利用して行ってきた教材研究からは得られなかった手応えを本実践で感じたということであろう。連携を図った国語科教師は、理論を直接学んでいるわけではないにも関わらず、それぞれの語る内容が、前向きアプローチを意識した授業だからこそその生徒の細かな言動を中心としたものとなった。実感を伴いながら、知らず知らずのうちに、前向きアプローチの知見を軸とした語り合いは、まさしく、教師の思考の変容から生まれた会話であった。

表6 教材研究のあり方に対する意識変容

実践前(5月)	実践後(12月)
<ul style="list-style-type: none"> <li>・人に相談</li> <li>・本を見る</li> <li>・インターネット</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・良い授業を共有財産とする</li> <li>・授業例をアレンジする</li> <li>・広いつながりをもつ</li> <li>・共同で授業を考える</li> <li>・授業内容や評価を交流する</li> </ul>

### (3) まとめ

上記のような生徒の姿や教師の変容を引き起こせたのは、図8に示した、前向きアプローチ、21世紀型スキル、変容的評価、協調学習などをもとにした学習活動をデザインしたからに他ならない。今後は、①授業づくり、②情報を共有するネットワークづくり、③授業研修の見直しなどに取り組んでいきたいと考えているが、それをより良いかたちで続けていくためには、やはり、「人はいかに学ぶか」という学習科学の理論が基盤になくなくてはならないと確信している。

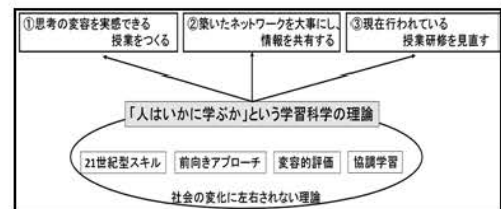


図8 より良い授業づくりを

### 続けるための枠組み

【主要参考文献】P. グリフィンほか(2014)『21世紀型スキル 学びと評価の新たなかたち』北大路書房