

# 「社会を生き抜く」資質・能力を育てる国語科授業研究

## —協働的な学びによる課題解決能力の育成—

教職実践基礎領域

今泉 佳代

### I はじめに

#### 1. 社会的に求められている資質・能力

##### (1) 次期学習指導要領で求められる資質・能力

###### —「論点整理」の「三つの柱」—

今後の教育の方針を記した「論点整理」(教育課程企画特別部会、2015a)が示され、「生きる力」の育成が一定の成果を挙げていると言及された。「生きる力」の一つである「確かな学力」は「学力の三要素」で構成される。「学力の三要素」とは、「基礎・基本的な知識・技能の習得」を基盤とした、「知識・技能を活用して課題を解決するために必要な思考力・判断力・表現力等」及び「学習意欲」である。

「論点整理」では、「学力の三要素」を出発点に、子どもに育成すべき資質・能力を「三つの柱」として提示した。一つ目は、「個別の知識・技能」(知識・技能を着実に定着しながら体系化し、社会の様々な場面に対応できるようにする資質・能力)であり、「学力の三要素」における「基礎・基本的な知識・技能の習得」を踏まえている。二つ目は、「思考力・判断力・表現力等」である。問題を解決するプロセスを考えて実行することや、協働的問題解決のために必要な要素を含んだ資質・能力である。最後は、「学びに向かう力、人間性等」である。主体的に学びに向かう姿勢(学習意欲や主体性)等、メタ認知に関連する資質・能力と人間性である。今後も、「確かな学力」で重視されてきた「学力の三要素」を基盤として「三つの柱」で挙げられた資質・能力を高めることが求められている。

##### (2) 国語科における課題解決のための力

###### —「確かな学力」を踏まえた課題—

「学力の三要素」を重視した教育により「学力は改善傾向にある」一方で「判断の根拠や理由を示しながら自分の考えを述べることについて課題」が指摘され(教育課程特別部会、2015a)、教科毎に内容が見直された。国語科に関しても現状と課題が指摘された(教育課程企画特別部会、2015b)。現状として、「読解力」が高水準にあること、言語活動の充実を踏まえた授業改善が挙げられた。また、社会に出た際の視点も含めた課題として、コミュニケーション能力の育成が挙げられた(例えば、「話し合いの目的を踏まえた上で、観点に沿って発言を整理し

たり、話し合いの方向を捉えて話したりすること」である)。更に、平成25・26・27年度の全国学力状況調査を踏まえ、「文章を読んで新たな課題を見出し、見通しをもって情報を集めることに課題がある。また、課題解決のために、複数の資料から適切な情報を得て、伝えたい内容や自分の考えが明確に伝わるように書くことに課題がある」と指摘された。

上記のような社会からの要請を背景として、これからの子どもたちには、課題を解決するために必要な情報を収集して知識を得る「基礎・基本的な知識・技能の習得」に関わる力と、課題を見つけたり「自分の考え・解釈」を主体的に他者に伝えたりする「課題解決をするために必要な思考力・判断力・表現力等(活用・探究)」に関連する力が求められていると考えられる。

##### (3) 国語科における学びと「習得」と「活用」

佐藤(2011)は確かな「習得」と「思考力・判断力・表現力等(活用する力)」の学びのステップの位置づけ、到達目標の明確化の重要性に着目し、メタ認知・汎用性も含めた5段階の学習過程論を提案している(資料1)。

#### 【資料1 国語科「習得・活用型学力」の学習過程モデル(佐藤2011)】

学習段階	主な学習内容
習得1 (導入・基礎)	全ての教科の基礎(基盤)となる資質・能力、学力を育てる学習段階(基礎学力) ・読む・書く・話す・聞く、語彙力等、意欲的な導入、目標と評価の一体化。
習得2 (基本)	国語科固有の基本となる学力を育てる学習段階(基本学力) ・論理的な説明文を読み書く、文学的文章を読み解く、話す聞く・伝える基本他
活用1 (習得から活用へ)	「自分の考え・意見」をもつ力、論理的に分かりやすく書く『型』を育てる段階 ・「確かな習得」から考えの形成、解釈、関心や立場・目的からの考え・分析・考察
活用2 (協働的学び・深化)	「話す力・聞く力・論理的に伝え合う力」 学力を育てるモデル学習(協働的な学び) ・認め深める聞き方や質問技術、効果的なプレゼン技術、改善・評価の観点他
まとめ (評価・一般化、メタ認知・汎用性)	自己(相互)評価、他教科や生活経験に生かすような「学びの一般化(メタ認知・汎用性)」の視点を育てるための学習 ・まとめと振り返り・到達度、共有・共感、一般化(汎用性)、価値観や生き方

この学習過程論のポイントの1つは「基礎的・基本的な知識・技能(習得)」を2段階とし「思考力・

判断力・表現力等（活用）」を考への形成から協働的な学び・深化の2段階にしている点である。特に、これまで活用＝評価基準が曖昧な、表層的な「発展・展開」…と語られることが多かった点を具体的な学びのステップを示している点に特色がある。

本実践研究との関わりからいえば、教師力向上実習Ⅰは学級経営・児童理解を主とする実習であり、そのための基盤として「習得1・2」の確かな定着が不可欠である。教師力向上実習Ⅱでは、教科教育を主とするので、「習得2～まとめ」の学習過程を扱う。

## 2. 「確かな学力」の「学力の三要素」の関連

### —自己決定理論を踏まえた「習得」と「活用」—

#### (1) 「確かな学力」における学習意欲の内訳

##### —学習意欲を連続的に捉える自己決定理論—

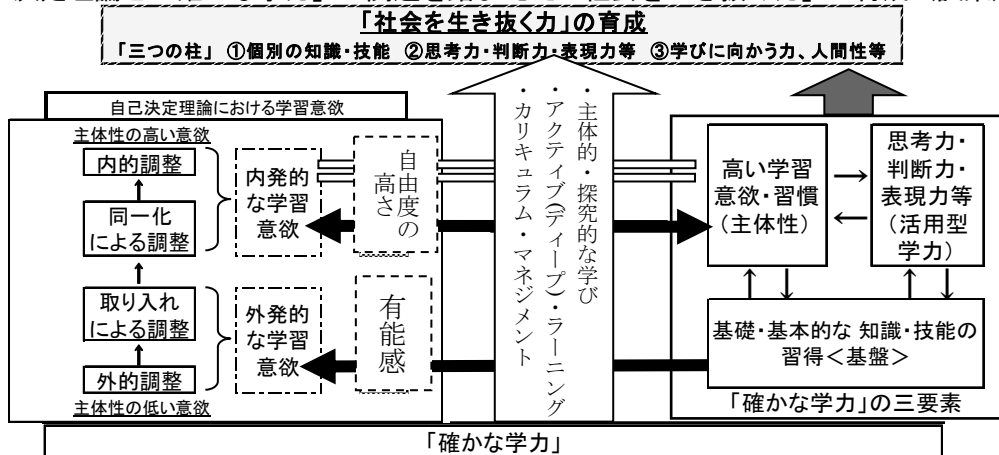
「確かな学力」を構成する「学力の三要素」の一つに、「主体的に学ぶ意欲」「学習習慣」が挙げられている（学校教育法第30条）。子どもの主体性や学ぶ意欲・動機等の面から着目した心理学的知見・理論の一つに「自己決定理論」がある。

「自己決定理論」では、学習意欲を連続したものと捉え、主体性の程度によって6段階に分類した。従来、「内発」と「外発」の2極で捉えられてきた学習意欲を連続したものと捉え直すことで、子どもの学習意欲は徐々に高められるという解釈を可能にした点に意義がある。1番主体性の高い「内的調整段階（内的）」は、従来の「内発的学習意欲」に対応している。次に、「統合による調整」という段階があるが、3番目に主体性の高い「同一化による調整段階（同一化）」と統計的に区別されないため、取り上げられることが少ない。「同一化」は、目的意識をもって学習に取り組む段階である。この下に、不安が伴いながら学ぶ「取り入れによる調整段階（取り入れ）」と、従来の外発的な学習意欲にあたる「外的調整段階（外的）」がある。社会を生き抜くために、より主体性の高い意欲（「内的」や「同一化」）に高めることが求められている（櫻井・2009）。

#### (2) 「学力の三要素」と「三つの柱」の関連

「学力の三要素」では、「基礎・基本的な知識・

【資料2 自己決定理論と「確かな学力」の関連を踏まえた「社会を生き抜く力」の育成（試案）】



技能の習得」が基盤であると述べられている。

「自己決定理論」には、外発的な学習意欲を弱めるために、「できる」という気持ち（有能さへの欲求）を満たすことが重要であるという示唆がある。また、主体性の高い学習意欲の段階に高めるには、子どもの「自分でやりたい」という気持ちを満たすことが重要とされている（櫻井・2009、今泉・2014）。

「基礎・基本的な知識・技能」を確実に習得することで、「できる」という気持ちが生じ、自信をもって生き生きと活動できると考えられる。また、「基礎・基本的な技能」を習得しているからこそ、子どもたちは「思考力・判断力・表現力」を発揮できると推測される。以上の二点から、「基礎・基本的な知識・技能の習得」が、「確かな学力」を養うための基盤であると指摘されたと考えられる。こうした知見を踏まえ、「学力の三要素」と今後育むべき資質・能力「三つの柱」を資料2に整理した。

## II 実習校の実態

T 市立 A 小学校は、全校生徒約 460 人、15 学級の中規模校である。「いつも主役はわたしたち」をブランドデザインの中心に掲げ、子どもの「やりたいこと」を尊重した教育を行っている。また、家庭と連携した教育が盛んで、保護者が教育活動に協力的である。

## III 研究にあたって—テーマ設定の意図—

### 1. 子どもの実態

4 年生で実習を行った。相互指名を行った際にも指名が途切れないことが多い等、勉強に対して積極的な子どもが多い学年である。子どもたちが自分の意見をもって表現する、自由度の高い「活用」を重視した実践を行うことができると考えられる。「習得」も踏まえ「活用」段階の「思考・判断・表現力等」を高めたい。教師力向上実習Ⅰは4年2組(35人)を対象に授業を行った。また、教師力向上実習Ⅱでは4年2組に加え、4年1組(35人)も対象に授業を行った。

### 2. 「他者に伝える」文章を書き課題解決能力を養う

#### (1) 「他者に伝える」文章を書く意義

現代社会には、複雑な背景や価値観をもった多面的な情報、時には悪意ある言説や意見があふれている。情報が氾濫した現代であるからこそ、他者より良く協働して学び合い、たくましく、また自分らしく生き抜く力を身につけさせる必要がある。

既述のように「論点整理補足資料」（教育課程企画特別部会、2015b）によれば、伝えたい内容や自分の考え・根拠（判断の妥当性・論理性）が明確に伝わるように書く力がどの子どもに求められている。読み手・目的・場面等に応じた的確な文章表現力・判断力（思考力）、つまり“相手にきちんと伝わる、分かりやすい”文章（以下、「他者に伝わる」文章）を書けることは、他者とのコミュニケーションをより円滑に、効果的に行う際に求められる力であろう。

## （2）「他者に伝わる」文章に求められる二つの要素

思いついたことをそのままに書いただけの文章では、読み手に伝わりにくいという指摘がある（野矢、2006）。「他者に伝わる」文章は、論理の力を働かせて、考えた結果を、できるだけ一貫して、飛躍を少なく、分かりやすく書かれた文章である。「他者に伝わる」文章を書くためには、二つの要素が重要だと考えられる。一つ目は、読み手が理解しやすい様式で、定まった観点から書くことで生じる「一貫性」である。二つ目は、主張の根拠を示すことで生じる「説得力」である。二つの要素が揃った文章は、伝えたい内容や自分の考え・根拠を明確に伝えることができると考えられる。

## （3）「求められる公的な文章形式の型」（論理的なレポート・論文）を用いる意義

子どもたちが「一貫性」と「説得力」をもった文章を書けるようになるためには、公的な文章形式の型（以下、「文章の型」）を学ぶ必要があると考えられる。一例ではあるが、「文章に含まれる情報を提示する一定の順序を示したもの」とであると指摘されるものである（犬塚・椿本、2014）。論文を「問題と目的・方法・結果・考察・今後の課題」といった順番で書くことも「文章の型」に沿って書くことだと考えられる。本研究では、“一つの文”を書く決まった形式ではなく、文章“全体”の構成を定めた様式として「文章の型」という言葉を使用する。

「文章の型」に沿って書くことは、子どもの個性や自由な発想を打ち消すという批判がある。しかし、「文章の型」を学ぶことによって個性が打ち消されるとは限らない。取り上げる題材そのものや、その子どものもった意見、一文一文の表現にも個性は宿る。また、「文章の型」は、伝えたい内容や自分の考え・根拠が他者に明確に伝わるように構築されてきた。そのため、個性や自由な発想を消すものではなく、子どもの考えの伝達に貢献するものとしても

「文章の型」を捉えることができると考えられる。

「文章の型」にそって文章を書くことは課題解決能力の育成に繋がると考えられる。「文章の型」に沿って書こうと工夫する時に、課題を解決するプロセスを経験できるからである。「他者に伝わる」文章を作成してコミュニケーション力を育むとともに、目的をもって工夫する課題解決能力を育めるといふ点に、「文章の型」に沿って書く活動に意義があると考えられる。

## （4）説明文における「文章の型」

「文章の型」に沿って文章を書けるようになるために、「説明文」を書く活動を行う。説明文とは一般的に、科学的・人文的、教育的…な様々な知識や情報について、筆者が子どもたちに「筋道立てて、分かりやすく」説明する文章、あるいは論理的な一貫した考え方による論述、展開する文章、主張やメッセージを伝える文章等と言われる。

説明文の構成の例として「はじめ・なか（①～③）・まとめ・おわり」がある（資料4）。「はじめ・なか①」において、題材と説明する観点を書く。観点は先行オーガナイザーとなるため、読み手は見通しをもって「なか②・③」を読むことができ、書かれた内容を理解しやすくなる。また、「なか③」までに書いた内容を踏まえて「まとめ」を書くことで、文章に「一貫性」が生じる。「一貫性」のある文章ならば「説得力」も生じやすいと推測される。このように、「文章の型」によって、「一貫性」と「説得力」が揃いやすくなっている。また、「なか②・③」を正確に書くとともに、「まとめ」に書く内容に妥当性を保たせることで、更に「説得力」をもたせられると考えられる。「一貫性」のある文章を書くためには「文章の型」の構成要素と内容に対応させることが肝要である。そこで、同じ観点について二つの事柄を説明する説明文の「文章の型」を扱い、観点と内容に対応させる力を養う。

### 【資料4 二つを比べる説明文の「文章の型」】

構成要素	書く内容
はじめ	取り上げるカテゴリーや題材(2つ)、題材にする理由を書く。
なか①	話題の観点を説明する。
なか②	取り上げる題材①について、観点から順序よく説明する。
なか③	取り上げる題材②について、観点から順序よく説明する。
まとめ	話題についての自分の考えや、自分の言いたいことを書く。
おわり	今後の思い、これからのことについて記述する。

## 3. 文章を書く際の課題

### —文章産出過程のモデルからの検討—

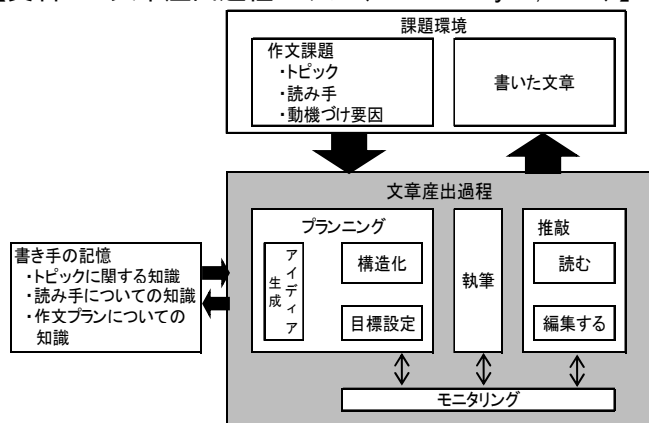
#### （1）文章を書くプロセス—文章産出過程モデル—

文章を作成するプロセスを図に表した研究がいくつもあることが指摘されている（山川、藤木 2015・犬塚ら 2014 等）。その中に、文章表現（産出）の過程を表したモデルがある（資料5）。このモデルによると、子どもたちは書く内容を考えたり

(プランニング)、文章を書いたり(執筆=表現)、推敲したりして文章を書き進めている。その際には、プランニングをしながら推敲したり、書きながらプランを修正したりする等、各要素を行ったり来たりしている(岸・2004)。また、この過程を、状況を確かめながら進めている(モニタリング)。

更に、このモデルは、課題環境や書き手もっている題材・文章表現の知識が文章を書く過程においてデータベースになっていることを表している。子どもたちに作文指導をする際には文章を書くために必要な「基礎的・基本的な知識・技能」に着目すべきであることが読み取れる。

**【資料5 文章産出過程モデル(Flower&Hayes, 1981)】**



**(2) 文章産出過程における課題**

文章を書く際には、様々な困難がある。山川・藤木(2015)は、前述の文章産出過程を踏まえ、文章を作成する際の課題を3点指摘した。

第一に、文章に書く題材や課題を把握できていない場合である。「課題環境」や「書き手の記憶」等に関わる、書くこと全般に対する知識が不足していると考えられる。「基礎的・基本的な知識・技能」に対応する、「習得」段階の課題であろう。第二に、文章の書き方が分からない場合である。前述の「構造化」や「目標設定」「執筆」に課題があると考えられる。自分の考えを文章にする力等「思考力・判断力・表現力等」に関わる「活用」的な課題である。第三に、学習障害を持っている等、書くことそのものに困難がある場合である。しかし、A小学校の4年生は第三段階に困難さを強く抱く子どもがほとんどいない。子どもの様子を踏まえて、本研究では第一と第二の課題に着目する。

**(3) 他者との協働が文章産出時の課題解決に与える役割—「聞く力」を踏まえた協働的な学び—**

文章産出の過程から、課題が二つ挙げられた。この二つの課題を解決するために、仲間と「話し合う」活動を取り入れる。中谷・伊藤(2013)は、他者との協働が課題解決に促進的に働くことを指摘した。仲間は、三つの役割を課題解決時に果たすという。第一に、他者に自分の考えを説明することで、自分

の考えについて理解が進むことである。第二に、他者から新たな情報や発想が得られることである。第三は、互いの情報を交換して相互に関係づけることで新たな知識や情報を得られることである。

第一の課題解決に向けて、情報を収集・蓄積することが必要となる。中谷ら(2013)の示した第二、第三の役割を踏まえると、他者と協働的に課題解決に取り組むことは、知識を増やすことにつながるだろう。更に、自らの課題の進捗状況や課題をメタ的に捉えることも必要となる。こうしたモニタリングの役割は、メタ認知機能が発達し始める4年生には難しい。仲間の果たす第一の役割を踏まえると、話し合いがモニタリングを補うと考えられる。そこで、文章を書く際にも「話し合い活動」を行い、文章産出の課題を補う。

意見を話し合う際には、相手の意見の要点を捉える「聞く力」が重要となる。意見を理解しようと意識的に聞くことで、自分の考えを振り返り、新たな知識・技能の獲得ができると考えるためである。活動を行う際には、「仲間意識(聞く態度・協働する姿勢)」を重視したい。発表している子どもが学級の仲間だと捉えていれば、意識的に聴けると考えられるためである。そこで、「聞く力」とともに「仲間意識」を育んでいく。

**4. 本実践における「習得」と「活用」**

**(1) 説明文教材「くらしの中の和と洋」における、「習得」と「活用」を踏まえた学習段階**

二つの事柄を比較する説明文の構成を学ぶ教材として、「くらしの中の和と洋」を扱う。くらしの基本である「衣食住」の「住」に着目し、「和室」と「洋室」の「良さ」を述べた文章である。「家具の置き方」と「部屋での過ごし方」という共通した観点を取り上げ、「和室」と「洋室」それぞれの良さを説明している。教材を読む中で、子どもたちは説明文の「文章の型」を学ぶことができるだろう。資料1を踏まえ、「くらしの中の和と洋」における学習段階を設けた(資料6)。

**【資料6 説明文教材における国語科「習得・活用型学力」の学習過程モデル(佐藤2011を元に今泉が作成)】**

学習段階	主な学習内容
習得1 (導入・基礎)	・他者の意見を「聞く力(基礎・基本)」 ・説明文のキーワード(「例えば」「良さは」「〇〇について」)に気付く。
習得2 (基本)	・対応する観点をもとに二つ題材の良さを説明する「文章の型」が分かる。 ・文章の引用方法が分かる。
活用1 (習得から活用へ)	・二つの題材とカテゴリーを挙げられる。 ・説明文の「文章の型」を活用して、自分なり「くらしの中の和と洋」を書き本にする。
活用2 (協働的学び・深化)	・文章に書く題材のアイディアを出し合う。 ・お互いの説明文を読み合せて、より分かりやすい文章を書く。
活用3 (評価・一般化、メタ認)	・説明文に書く題材を考える観点を共有し、アイディアを出しやすくする。 ・説明文を書く際の「文章の型」をメタ的に

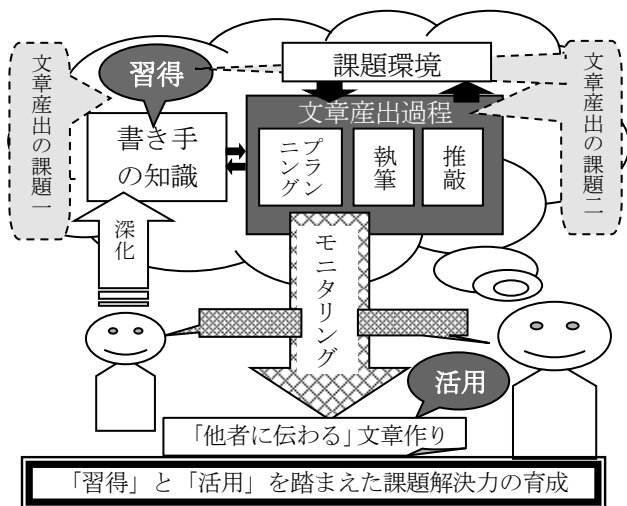
知・汎用性)	捉えることができる。 ・仲間の説明文を読み、工夫や良さに気づく。
--------	-------------------------------------

「習得 1」では、基礎的な力である「聞く力」を取り上げる。「聞く力」に関しては、教師力向上実習Ⅰにおいて取り組む。また、「習得 2」では、「文章の型」について学ぶ。習得した「文章の型」を基にして文章を書くのが「活用 1」である。更に、仲間と協力しながら文章を練り上げる段階として「活用 2」を位置づける。最後に、「活用 3」として、学びの一般化を行う。資料 6 の学習過程を踏まえ、教師力向上実習Ⅱにおいて実践を行っていく。

## 5. 本実践の方向性

本実践では、文章産出の第二の課題に関わる、説明文における「文章の型」等の「基礎的・基本的な知識・技能」を「習得」し、「文章の型」を使って書く「活用」的な活動を行う。また、取り上げる題材の情報を収集する際に仲間と話し合う活動を行い、文章産出の第一の課題を補っていく。以上の実践を通して、「一貫性」と「説得力」をもった「他者に伝わる」文章を書き、課題解決能力を身につけることを目指す。

## 6. 研究構想図 【資料 7 研究構想図】



## 7. 研究仮説

### (1) 仮説①比較する題材の知識・情報の獲得 —カテゴリー・比較する観点の明確化—

文章産出過程モデルにおける第一の課題を補うためには、題材を考慮することや、その題材の知識・情報を得ることが必要だと考えられる。「くらしの中の和と洋」では、同じカテゴリー（部屋）の「和室」と「洋室」を比較することで「一貫性」をもたせていた。そこで、カテゴリーも含めて題材を考えられるようにする。また、「説得力」をもたせるためには、題材についての情報や知識を同じ観点から記述することが求められる。比較する観点を明確にし、比較に適した知識・情報を得やすくする。

子どもたちが取り上げた題材とカテゴリーの一致と、「なか②」や「なか③」の内容が「なか①」

の観点に対応しているかを検証する。

【仮説①】 上位カテゴリーと比較する観点を考えることで、「一貫性」をもった文章を書くことに適した知識・情報を得られるようにする。

### (2) 仮説②「文章の型」を学び、「他者に伝わる」文章の書き方を知る —課題解決に向けた「活用力」の育成—

文章産出過程モデルにおける第二の課題を踏まえ、同じ観点から「和」と「洋」について述べる「文章の型」を学ぶ。教材を読み解くことで「文章の型」の構成を習得し、「文章の型」を基にして書く中で、「一貫性」のある文章を書けるようになるだろう。

仮説①は、子どもの書いた文章の「一貫性」を質的に分析する。「一貫性」は、「文章の型」の構成要素に従って書けていることと、「はじめ」で示した題材について「なか①」に示した観点に応じて「なか②・③」を書き「まとめ」「おわり」で結論を書くことが必要である。そのため、「文章全体の「一貫性」と「構成要素との対応」の 2 点を検証する。

【仮説②】 説明文の「文章の型」を「習得」して書く（活用）ことで、「文章全体の「一貫性」と「なかの一貫性」のある文章を書く力を養う。

### (3) 仮説③「仲間意識」「協働する姿勢」を踏まえた「聞く力」「モニタリング」の育成

文章を作成する際の「モニタリング」を補うために、「聞く力」を養う。「聞く力」として、「基礎」と「基本」の 2 点を取り上げる。「基礎」とは行動に表れる側面であり、「基本」とは話を聞く意識の側面である。また、「仲間意識（聞く態度）」の有無と、課題解決の際に仲間と「協働する姿勢」にも着目する。話し合いの中で心に残った意見を書くことで「聞く力（基礎・基本）」「仲間意識」を養い、仲間と協働して活動する機会を設けることで「協働する姿勢」を養い、「モニタリング」する力を身につけられるようにする。

「聞く力」と「仲間意識」、「モニタリング」「協働する姿勢」の関係を量的に分析し、仲間と協働する活動と課題解決能力の関連を検証する。検証には、KJ法、因子分析と信頼性の検討を行って作成したアンケート項目を用いる。「聞く力」は、聞き方についての評価基準を基に作成し、「仲間意識」は、認知的共感性尺度（今野・小川、2012）を用いた。更に、「協働する姿勢」「モニタリング」は諸研究（岡田・大谷・中谷・伊藤、2012、松尾・丸野、2008）佐藤・新井 1998）を基に作成した。

【仮説③】 「仲間意識」をもって話し合いながら「聞く力」を養い、モニタリングを行えるようにする。

### (4) 検証方法 —学習意欲によるグループ分け—

子どもを学習意欲の特徴によってグループに分け、仮説を検証する。外発的な学習意欲と内発的な学習意欲によって重視すべき点が異なるためである。自己決定理論における四つの学習意欲の特徴を分析する。今泉（2014）で作成した項目を用いる。

**IV実践（教師力向上実習Ⅰ、Ⅱ）**

**1. 教師力向上実習のテーマ**

**(1) 教師力向上実習Ⅰ**

仲間と協働する力を養う学級経営  
—「聞く力」の育成—

**(2) 教師力向上実習Ⅱ**

課題解決能力を育む協働的な授業作り  
—「他者に伝わる文章」の作成—

**2. 実践内容**

**(1) 実践の概要**

教師力向上実習Ⅰでは「聞く力」を養う実践を行い、教師力向上実習Ⅱでは「習得」と「活用」を踏まえ実践を行った（資料8、資料9）。

**(2) 仮説①に対する手立て**

〈手立て1〉 授業の導入で「仲間と一緒に見よう」というテーマでミニ活動を行った。ペアまたは4人組で、テーマに合ったものを見つけていった。時間を区切り、ゲーム感覚で行った。初めてのペアや4人組のときには「好きなものを見つけよう」と呼びかけ、活動しやすくなるように配慮した。

〈手立て2〉 「和」や「洋」のものを見つける「仲間見つけ」を行った。楽しみながら、くらしの中にある「和」と「洋」を見つけていった。

〈手立て3〉 対比する題材とカテゴリーが抽象的なもの（生活の中の「和」と「洋」等）ではなく、具体的なもの（「航空機」の「和」と「洋」等）になるように「ペアになるものを見つけよう」と呼びかけた。「和」と「洋」のカテゴリーを考えることで、比較に適した題材を見つけられるようにした。

〈手立て4〉 調べ学習をする際に、同じ観点から比較できるように、ワークシートを作成した。調べた観点を記述する欄を設けた。

**(3) 仮説②に対する手立て**

〈手立て1〉 教材を読解しながら、形式段落を意味段落に分ける活動を通して、「文章の型」を学んだ。

〈手立て2〉 穴埋め問題を行い、「文章の型」を復習した。また、重要表現を読み取るワークシートや下書きシート、説明文を書く用紙に構成要素の説明を載せ、「文章の型」を意識して書けるようにした。

〈手立て3〉 自由に話し合うよう指示を出し、文章を書く活動を行った。ワークシートに「文章の型」を明示した。子どもたちは「文章の型」や教科書の表現、板書のヒント等を活用して記述した。

**(4) 仮説③「聞く力」に関する手立て**

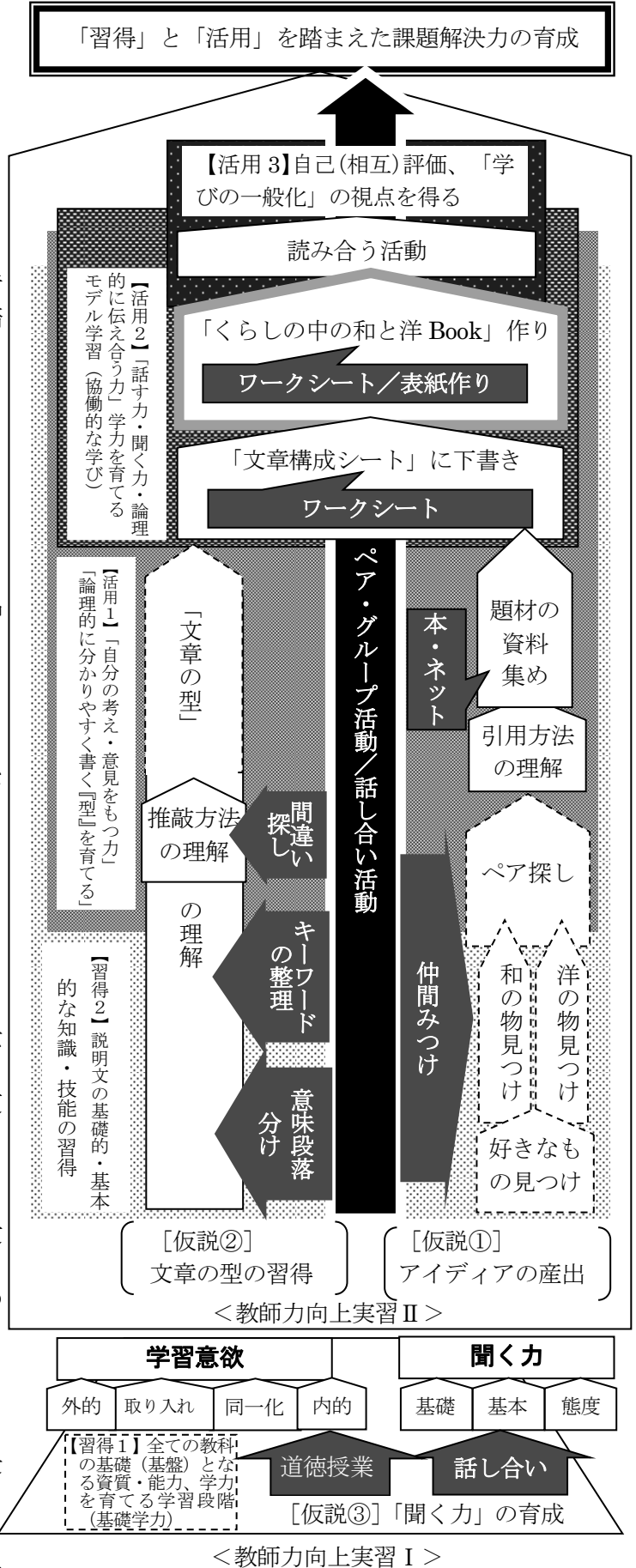
**—実習Ⅰ：心に残った意見を書き込む活動—**

〈手立て1〉 話し合い活動を行いながら、心に残った意見を書いた。スタンプで3段階評価をした。最終週まで継続して行った。

〈手立て2〉 第3週に道徳の授業を行った。「聞く」と「聴く」の違いに着目しながら、話し合いの時に

感じている気持ちを共有した。

**【資料8 単元構想図】**



【資料9 単元構想表 (17時間計画)】

時間	段階	主な学習活動
1	導入・意欲づけ	①写真を見て「和」と「洋」についてイメージをもち、くらしの中にある「和」と「洋」を仲間と協力して挙げる。 ②身近にある「和」と「洋」が両方とも生活に取り入れられている理由を考えることで、それぞれに「良さ」があると気づく。 ③2つの事柄を比較した『くらしの中の和と洋 Book』を見ることで、2つの事柄を比較する説明文を書きたいという意欲をもつ。 ④「住」について書かれた「くらしの中の和と洋」を通読し、感想を書く。
2・3	習得1	①形式段落に番号をつける。 ②「文章の型」の構成要素を知る。 ③段落の最初と最後の言葉をヒントに「はじめ・なか・まとめ・おわり」に分ける。 ④話し合いを通して、「はじめ・なか・まとめ・おわり」の分け方を知る。
4	習得2	①「はじめ」と「まとめ・おわり」を読み筆者の主張したい内容をまとめる。
5,6,7		①「なか」に書かれた「和」の部分を緑色で、「洋」の部分を青色で塗り分け、「和」と「洋」をまとめて書くことを理解する。 ②「なか」にある3つの意味段落で、「和」と「洋」の「良さ」を書き出す。 ③話し合いを通して、「良さ」について書かれている部分と、その「良さ」を説明している部分があると気づく。 ④「はじめ」「おわり」での大切な言葉と、「なか」で書かれた「良さ」をワークシートに書き込み、文章全体の構成を理解する。
8		①「引用」の仕方を選び、調べる時には「出典」を控える必要性に気づく
9	活用1	①「和」と「洋」のペア(題材)を4人グループで見つけて、共有する。 ②ペアのカテゴリーを考えることで、比べる事柄を見出す練習をする。 ③題材を決めてワークシートに記入する。
10,11	活用2	①教科書をもとに、題材の「良さ」や特徴、違いの調べ方を考える。 ②本やインターネットで調べ学習を行い、ワークシートに記入する。
12	活用1	①前時までに調べた内容をペアで紹介する。 ②「おわり」「まとめ」になる、書きたい内容に関する「自分の考え」を、考える視点を出し合う(一番伝えたいことの明確化)。 ③「自分の考え」を「まとめ」に書く。
13,14	活用1	①調べた内容と「自分の考え」を、「文章の型」を踏まえて文章構成シートに簡条書きでまとめる。 ②作成した構成シートをもとに、2つの事柄を比較する説明文を書く。
15	習得2	①書いた文を読んで推敲の必要性に気づく。 ②推敲する観点(誤字脱字、文章の長さ、主語・述語の一致、記述内容の一致)を学ぶ。 ③文章の直したい部分に赤線を入れる。
16	活用2	①前時に推敲した部分を書き直す。 ②『くらしの中の和と洋 Book』表紙を作る。
17	評価1 評価2	①前時に書き上げた『くらしの中の和と洋 Book』を小グループで読み合い、説明文の内容の違いを感じる。 ②『くらしの中の和と洋 Book』読んだ感想をクラス全体に発表する。

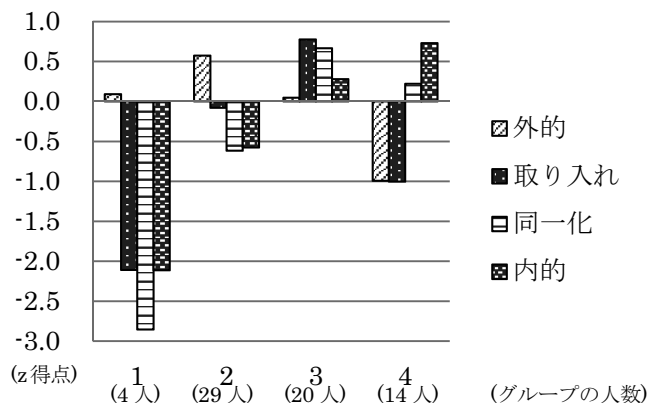
### 3. 実践の成果

#### (1) 検証の方針—学習意欲を踏まえた検証—

学習意欲もとにクラスター分析を行い、子どもたちを4グループに分けた(資料10)。岡田・中谷(2006)を参考に、グループの特徴を踏まえて名前をつけた。

第1グループは、「外的」以外段階が他のグループより有意に低いため、「低動機づけグループ」とする。第2グループは「外発」が高いことから「外発的動機づけグループ」とする。第3グループは「取り入れ」と「同一化」「内的」が高いことから、「高動機づけグループ」とした。第4グループは「内的」と「同一化」が高いことから、「自律的動機づけグループ」とする。第一グループから第4グループにかけて、徐々に主体性が高くなることが読み取れる。今後の検証においては、手立ての検証を行うとともに、4つのグループごとにアンケート結果並びに「文章の型」を用いて書いた「くらしの中の和と洋 Book」の内容について検証する。

【資料10 学習意欲のグループ分けの基準】



#### (2) 仮説①の検証

##### A. 全体の検証

〈手立て1〉 活動毎にテーマは変えたが、活動の流れを統一したため、子どもは段々と活動に慣れていった。10個用意した解答欄は、活動を重ねる毎にほとんど埋まるようになった。たくさん解答欄を埋めようと声を掛け合いながら取り組む様子が見られた。ゲーム形式で活動する中で、「TV番組」というカテゴリーに着目して「好きなもの」を見つける姿も見られた。カテゴリーをヒントに題材を考える意識が芽生えていた。仲間の好きなものを新しく知って驚くなど、和気あいあいとした姿が見られた。一方、中々話し出せないペアもいたため、声を掛けて支援した。

〈手立て2, 3〉 「くらしの中の和と洋 Book」で取り上げる題材を決める前に、「ペア見つけ」を行った。ペアになっているものをグループで考えてから発言してもらい、板書してまとめた。黒板に書かれたことをもとに、新しい「和」と「洋」を見つける姿もあった。挙げられた題材がペアになっているかを考える中で、カテゴリーの抽象度の違いに着目した議論も活発に行われた。

話し合いの後、個々が取り上げる題材を決めた。ある子どもは、「市電」と「蒸気機関車」等、少し「和」と「洋」からは外れているものの、地域



に根ざした題材を見つけていた。感想シートに「他の人が書かないようなことを書きたかった」という記述があった。他者への意識が意欲を高め、独特の題材を見出すことにつながった。

〈手立て4〉 同じ題材を選んだ仲間が集まって調べる姿が見られた。調べる観点を仲間と話し合いながら見つけていたようである。「値段」や「食べるまでにかかる時間」等、独特な観点を挙げられていた。また、本が見つからない時には、同じ題材の仲間に関きに行く等、仲間と協力することで自分の活動の質を高められていた。

#### イ. カテゴリーと題材の対応の検証

カテゴリーと題材が対応しているかどうかを検証し、資料11にまとめた。どのグループにもカテゴリーを記述していない子どもがおり、全体の約35%であった。カテゴリーを記述する重要性を伝えきれていないと考えられる。その一方で、カテゴリーを書いた子どもは1人を除いて題材と一致していた。〈手立て2、3〉が有効に働いていたと考えられる。

【資料11 カテゴリーと題材の対応】

グループ	一致	不一致	記述なし
1	1	1	2
2	11	0	9
3	22	0	7
4	9	0	5
合計	43	1	23

#### ウ. 「なか」の対応の検証(資料12)

比較する観点が一致していない子どもの中に、抽象度の高い観点を挙げている子どもがいた。例えば、「服のこと」という抽象度の高いカテゴリーを挙げ、「和服の種類」と「洋服の記念日」を記述していた。抽象度が高いと比較に妥当性が生まれず、「説得力」や「一貫性」が薄れてしまう。また、不一致だった子どもたちの中に、「素材」を観点に挙げながら「作成する際の工夫」を「なか②・③」で記述した子どもがいた。書いた内容に対応した観点が思い浮かばなかったと考えられる。観点が対応していない子どもたちの様子を踏まえると、より具体的な観点を考えられる手立てを行うことが必要だったと考えられる。

【資料12 「なか①」と「なか②」「なか③」の対応】

グループ	対応している		対応していない		
	一致	観点全て記述	抽象的	不一致	未記述あり
1	2	1	1	0	0
2	14	0	0	1	5
3	20	2	2	4	1
4	12	0	0	1	1
合計	48	3	3	6	7

### (3) 仮説②の検証

#### ア. 全体の検証

〈手立て1〉 授業の最初に「文章の型」を説明したため、分ける作業はスムーズに進んだが、話し合いでは、「なか」の分け方が決まらなかった。

〈手立て2〉 穴埋め問題だったため、普段なかなか発言しない子どもも手を挙げて発言できていた。「文章の型」が覚えられていたようである。

〈手立て3〉 教科書の本文に出てきた言葉を使って書いていた。また、黒板に文章の例を書いたり、私の書いた「くらしの中の和と洋 Book」を参考にして書き進めていた。以上のように、ヒントを探しながら工夫して書く姿が見られた。

#### イ. 「文章の型」の構成要素と文章の対応

「文章の型」の構成要素と、書かれた内容の対応を検証した。検証の観点を資料13に示す。

【資料13 文章の対応を判断する観点】

構成要素	書く内容
はじめ	取り上げる題材(和のものと洋のもの)が書かれている。
なか①	題材を比較する観点が書かれている。
なか②	「和」のものについて記述されている。
なか③	「洋」のものについて記述されている。
まとめ	考察、好き嫌いなどの判断、感想、分かったことが書かれている。
おわり	今後の思い、他者への提案が書かれている。

検証の観点に従い、グループ毎に検証を行った(資料14)。70%(低動機づけグループ)から93%(自律的動機づけグループ)の子どもたちが、「文章の型」の構成要素に沿って記述することができていた。主体性の高い学習意欲をもっているグループであるほど、対応率が高くなる傾向が見られた。

対応していなかったのは主に「なか」と「まとめ」である。「なか」は題材を比べる観点が不明瞭であった点、「まとめ」には「おわり」に書くべき内容が含まれていた点から対応していないと判断した。子どもたちは「ヤドカリとイソギンチャク」の単元で「はじめ・なか・おわり」の「文章の型」を学んできた。「まとめ」は本単元が初出であるため、「おわり」と区別することが難しかったと考えられる。

【資料14 「文章の型」の構成要素と内容の対応】

グループ	対応している	未対応			
		はじめ	なか	まとめ	おわり
1	3	0	0	0	1
2	14	0	1	4	1
3	24	0	4	0	1
4	14	1	0	0	0
合計	55	1	5	4	3

#### ウ. 文章全体の一貫性

文章全体の一貫性を検証した。「はじめ」で取り上げた題材について「なか①」で記述されていること、「なか」で述べられたことについて「おわり」「まとめ」で言及されていること、取り上げた題材について「まとめ」で書かれていることの3点を基準に検証を行った(資料15)。一貫していない子どもたちは、各構成要素に対応した内容が段落に書かれていなかったり、「なか」が不一致だったり「まとめ」が「なか」と対応していなかったりした。未対応の子どもたちは、各グループで約30%であった。こうした子どもたちには、個別の対応が求められるかもしれない。



【資料 15 文章全体の一貫性】

グループ	一貫して いる	なか①が 未対応	途中まで一貫している			
			なか①	なか②	なか③	まとめ
1	1	0	1	2	0	0
2	14	0	2	2	1	1
3	21	4	2	0	1	1
4	10	2	0	0	2	0
合計	46	6	5	4	4	2

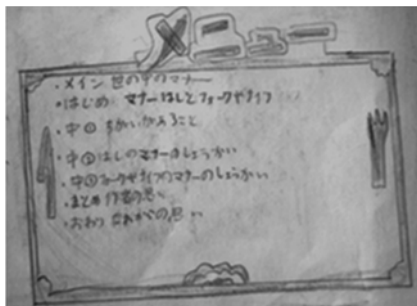
自律的動機づけグループにおいて、一貫して書けていないと判断した子どもの一人は、「なか②」と「なか③」に「和」と「洋」の共通点を2度書いていた。「文章の型」に沿って書こうとするあまり、不自然な文章になっていたと考えられる。

「文章の型」にはめ込む意識が生まれ、文章の「一貫性」が損なわれてしまったようである。その一方で、「なか②、③」で題材について記述するだけでなく、自らの考察を加えるなど、私が設定した「文章の型」を超えながらも「一貫性」や「説得力」をもって記述している子どももいた。

エ. 「文章の型」に対する意識

高動機づけグループに属し、「マナー」についてまとめた子どもが、「くらしの中の和と洋 Book」の表紙に「文章の型」を載せていた（資料 16）。授業やワークシートで「文章の型」を何度も復習したことで、その子どもの意識の中に「文章の型」が残っていたと推察される。「文章の型」への意識が、表紙の工夫として現れていた。

【資料 16 「文章の型」に合わせた小見出し（表紙）】



(4) 仮説③の検証

ア. 全体の検証

教師力向上実習 I で実践を行った。子どもの学習意欲の状態は日々変わっていくため、教師力向上実習 II のアンケートによって分類したグループの検証に用いるのは不適切である。よって、グループごとの検証を行わない。

〈手立て 1〉 ワークシートは、自分の心に残った人の意見を、最低1つは書くようにした。5人の子どもが複数の人の意見を書いていた。仲間の意見をワークシートに記入することで、自分の考えとの違いを意識し、考えながら聞けるようになったと考えられる。

〈手立て 2〉 第3週に道徳の授業を行った。「聞く」と「聴く」の違いに着目しながら、話し合いの時に感じている気持ちを共有した。友だちの意

見を聞いているときに感じていることを話していった。「付け足し意見があると嬉しい」「付け足し意見は自信がつく」や、「反対意見があると、違うんじゃないかな〜、と思う」「反対意見があるとムカッとするけど、わけを聞くとなるほどと思う」等の意見が出てきた。授業後の感想では、「みんなと同じ気持ちだった」や「反対されても納得できているのはすごい」等の意見が出た。話し合っているときに感じている気持ちをお互い共有できていたようであった。

イ. アンケート結果の検証

教師力向上実習 I 開始時と中間時、実習後にとったアンケートの平均値の変化を検証した（資料 17）。中間時と実習後で「聞く力」の「基礎」「基本」が上がっている子どもが約3人ずつおり、話し合いとワークシートの記入、道徳の授業を通して、「聞く力」が徐々に養われていることが分かった。その一方で得点が下がった子どもも10%程度いた。そのため、学級全体の「聞く力」が上昇したとはいえないだろう。活動する場を設けるとともに、他の手立ても必要だと考えられる。

「仲間意識」においては、最終的に17人の得点が上がり、約10人の得点が下がっていた。「基礎」「基本」に比べ、下がった人数が多かった。仲間に対する態度を意識させる手立てが少なかつたため、この結果になったと考えられる。

【資料 17 「聞く力」の平均値の変化（全体で35人）】

	開始時と中間の変化			開始時と実習後の変化		
	基礎	基本	仲間意識	基礎	基本	仲間意識
上がった	19	22	15	22	24	17
変わらない	6	4	6	4	3	6
下がった	9	8	13	8	7	11

(6) 「仲間意識（聞く態度）」と「協働する姿勢」、「メタ認知」の関連の検証

教師力向上実習 II において「協働する姿勢」と「メタ認知」「仲間意識」を調査し、相関分析で検討した（資料 19）。その結果、ほぼ全ての因子間に正の相関がみられた。「協働する姿勢」と「仲間意識」は、実習後に有意になったため、両者の関連が生じたと考えられる。

実習前後の「協働する姿勢」の相関係数は「仲間意識」の相関係数よりも低いため、「協働する姿勢」は変化しやすいと考えられる。これは、協働する姿勢は具体的な行動を伴う項目が含まれており、アンケートを取るタイミングに結果が左右されることが要因と考えられる。以上のように、「仲間意識」は特性的な性質を持っており、「協働する姿勢」は社会的な文脈に左右されると推察される。そこで、「協働する姿勢」を育む手立てを打ち続けるとともに、子どもたちの認識に働きかけるために「仲間意識」を育む手立てを行うことが有効だと考えられる。

また、「メタ認知」と「協働する姿勢」も、実習後に相関係数が上昇している。「仲間意識」と「協働する姿勢」の関連と同様に、変動しやすい「協働する姿勢」に着目した手立てを打つことが効果的だと考えられる。更に、「メタ認知」と「仲間意識」も中程度の正の相関がみられる。これは、「メタ認知」を高めていく際には、子どもが「仲間意識」をもてることが重要であるという示唆になっている。

**【資料 19 実習開始時と実習後の「仲間意識」と「協働する姿勢」「メタ認知」との関連】**

		実習開始時		
		仲間意識	メタ認知	協働する姿勢
実習開始時	仲間意識	-	.51 ***	.17
	メタ認知	.51 ***	-	.39 ***
	協働する姿勢	.17	.39 ***	-
実習後	仲間意識	.59 ***	.46 ***	.26
	メタ認知	.30 **	.66 ***	.35 **
	協働する姿勢	.44 ***	.54 ***	.43 ***
		実習後		
		仲間意識	メタ認知	協働する姿勢
実習後	仲間意識	-	.49 ***	.65 ***
	メタ認知	.49 ***	-	.62 ***
	協働する姿勢	.65 ***	.62 ***	-

\*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$  \*\*\*  $p < .001$

## VI 今後の課題と展望

### 1. 研究全体の成果

本研究では小学校 4 年生国語科授業研究を通して、「習得（基礎的・基本的知識・技能）」を基盤とした「活用力（主体的で課題解決能力につながる「思考力・判断力・表現力」等）」の育成を目指して種々、実践を行った。具体的には、三つの仮説を立て検証を行った。仮説②は、これからの資質・能力（言語力・コミュニケーション）の中核として“求められる公的な文章形式の型（論理的なレポート・論文）”を確かに「習得」して「活用」することにより、「思考力・判断力・表現力等」（習得から活用する力）を具体的に身に付けることであった。

国語科説明文学習の「習得」段階の次のステップとして子どもたち個々が「くらしの中の和と洋 Book」を作成する学びの過程で、例えば「話題の提示」を行った後に観点とともに「具体的事例」を挙げ（なか）、「考え・意見（考察）」をまとめて今後の展開・行動目標を示す（まとめ・おわり）という、論理的に考える思考の流れと構成力を学ぶことができたと考えられる。

また、仲間と話し合いを行ってアイデアを考えることで（協働的な学びと新たな視点の獲得、提案等）、自分になかった知識・観点、視野・見方を得る事ができたと考えられる（仮説①・仮説③）。以上のように、公的な文章形式の型の「習得・活用」に着目すること、仲間との協働的な、効果的な話し合いを行うことで、学びを生活経験や自分の発想・見方、生き方に活かす「活用」的な力、つまり「思考力・判断力・表現力等」

を育成することができる、課題解決を行うことができるであろう。

### 2. 今後の課題・改善の手立て

今回の実習では公的な文章形式の型に沿って書くことで、「思考力・判断力・表現力等」の活用力を高め、課題解決能力を育成することを目標としていた。

本研究では、「文章の型」にそって「一貫性」をもって書けていた子どもが約 70%いた。しかし、「文章の型」にそって文章が書けるだけでは、生涯にわたる「活用力」を育成できたと結論付けることは難しいだろう。子どもたちが成長して社会に出た時にも「他者に伝わりやすい」文章を書けるようにするためには、本研究では取り組んでいない実践を行う必要がある。まず、子どもが「文章の型」に沿って書いた文章が「他者に伝わりやすい」と実感することである。単元のまために「くらしの中の和と洋 Book」を読み合う活動を行ったが、眠そうにしている子どももいた。「伝わりやすい」と感じられていないようであった。読み合う際の観点を明示するなどの手立てを行っていく必要がある。また、「文章の型」を見なくても書けるようにする必要がある。「文章の型」を活用して文章を書く機会を増やす等して、子どもたちに「思考力・判断力・表現力等」を定着できるようにしていく必要があるだろう。

#### 【引用・主要な参考文献】

- 「教育課程企画特別部会・論点整理」（教育課程企画特別部会 2015 年 8 月 26 日 a）、「教育課程企画特別部会・論点整理 補足資料(4)」（教育課程企画特別部会、2015 年 8 月 26 日 b）など。
- 今泉佳代（卒業論文）『自ら学ぶ意欲』を育む教師の指導に重要となる視点の検討—自己決定理論における自律的動機付け調整段階に基本的欲求が与える影響—（愛知教育大学学校教育講座、2013）、櫻井茂男『自ら学ぶ意欲の心理学—キャリア発達の視点を加えて—』（有斐閣、2009）
- 佐藤洋一『国語科「習得・活用型学力」の開発と授業モデル』（明治図書、2011）、野矢茂樹『新版 論理トレーニング』（産業図書、2006）
- 犬塚美輪・椿本弥生『論理的読み書きの理論と実践—知識基盤社会を生きる力の育成に向けて—』（北大路書房、2014）、「協同による問題解決課程」（『ピア・ラーニング 学び合いの心理学』中谷素之・伊藤崇道編著、金子書房、2013）山川真由・藤木大介「文章産出における心的表象の変化過程モデルに基づいた文章産出方略研究の展望」（『読書科学 56、3・4 号』、p124-p137、2015）、岸学『説明文理解の心理学』北大路書房、2004
- 岡田 涼・大谷和夫・中谷素之 伊藤崇達「目標志向性が学業的援助要請、ピア・モデリングに及ぼす影響—小学生と中学生における差の検討」（『パーソナリティ研究 Vol.21』、p111-p123、2012）松尾剛・丸野俊一「主体的に考え、学び合う授業実践の体験を通して、子どもはグラウンド・ルールの意味についてどのような認識の変化を示すか」（『教育心理学研究 Vo.56』、p104-p115、2008）、佐藤純・新井邦次郎「学習方略の使用と達成目標及び原因帰属との関係」（『筑波大学心理学研究 20 号』、p115-p124、1998）、今野仁博・小川俊樹「認知的共感性と成人愛着の関連について—愛着回避に着目して—」（『筑波大学心理学研究 43 号』、p97-p107、2012）中谷素之・岡田涼「動機づけスタイルが課題への興味に及ぼす影響—自己決定理論の枠組みから—」（『教育心理学研究 54 号』、p1-p11、2006）

【付記】 本実践研究を行うにあたり、佐藤洋一先生には数多くのご指導を承りました。末尾ではございますが、感謝申し上げます。また、教師力向上実習Ⅰならびに教師力向上実習Ⅱでお世話になりました A 小学校 4 年生の子どもたち、ご多忙中ご指導・ご助言をくださった先生方にも感謝申し上げます。