

# 関わり合いの中で自分の考えを表現する授業づくり

—小集団における話し合い活動を通して—

教育実践研究科 教職実践専攻 教職実践基礎領域

佐藤正利

キーワード：協同学習，表現力，関わり合い，自己肯定感

## 1 主題設定の理由

### (1) 社会の変化と PISA 調査等の結果から

「生きる力」の具現化のため，新学習指導要領においては，思考力・判断力・表現力等を育成が求められている。なかでも，基礎的・基本的な知識・技能を活用する学習活動を重視するとともに，言語活動の充実も求められている（中央教育審議会，2008<sup>(註1)</sup>）。

PISA2009 の調査結果において，日本の児童・生徒の学力は国際的には上位であるものの，思考力・判断力・表現力等を問う読解力や記述式問題に課題があることが明らかになっている。

このような課題から考えられるように，基礎的・基本的な知識・技能の習得だけではなく，思考力・判断力・表現力等の育成も必要である。特に小学校段階の子どもにおいて，他者と関わっていくにあたり，自分の考えを表現する力の育成が大切であると考え。そのため，各教科や道徳，学級活動の中でこれらの能力を育てていくことが求められる。

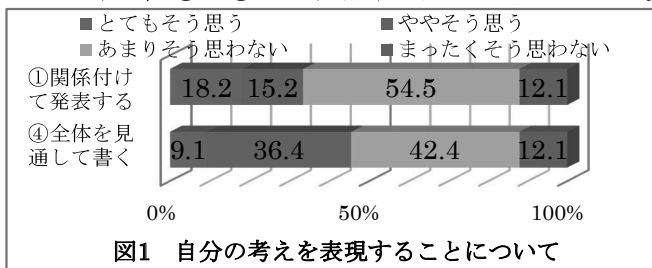
### (2) 子どもたちの実態と課題

配属学級 6 年 1 組の児童（男子 18 名，女子 15 名，計 33 名）の実態を知るために，5 月にアンケート調査を行った。その結果を以下に示す。

6 年生に求められる「話す」「書く」力について学習指導要領を参照して以下に示した観点を設定した。

- ①収集した知識や情報を関係付けること（話す力）
- ②自分の意見と比べるなどして考えをまとめる（話す力）
- ③計画的に話し合うこと（話す力）
- ④全体を見通して事柄を整理すること（書く力）

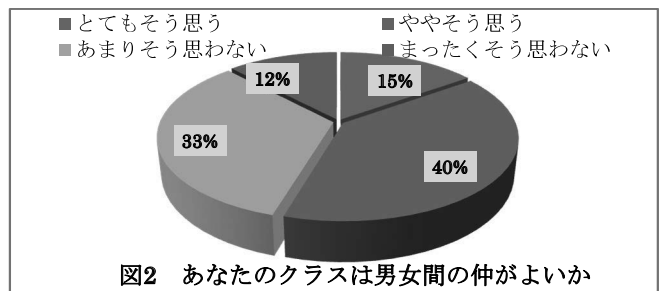
その中の，①と④の回答結果を図 1 に取り上げる。



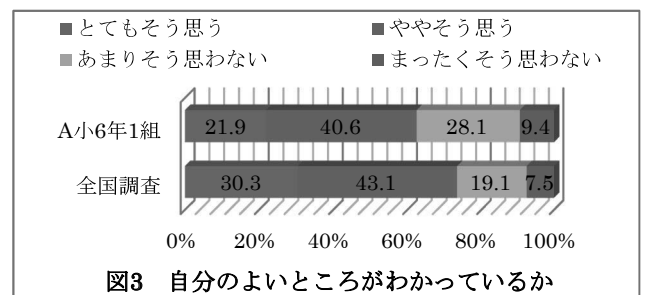
この結果より，自分の考えを発表すること，文章にすることに対して過半数以上の児童が苦手意識を持っていることがわかる。

また，学級の様子については，友達と仲よく過ごすことができている。一方で，人間関係の固定化が生じ

ている。さらに，高学年の児童に見られる，異性に関心をもちながらも一緒に活動することを嫌がったり，はずかしがったりする傾向もある。そこで男女間の仲のよさについてアンケート調査を行った。その結果，図 2 に示したように，学級の男女の仲について「仲がよい」と感じていない子が約半数に上った。



そして，自己肯定感について「自分のよいところがわかっているか」というアンケート調査を行った。その結果，図 3 のようなデータが得られた。この結果を平成 20 年全国学力学習状況調査時に行ったアンケート調査結果と比較すると，連携協力校の 6 年 1 組の児童は全国調査における結果よりも，自分のよいところがわかっている割合が低いことがわかる。



また，他者肯定感についてもアンケート調査を行い，「友達のよいところを見つけるようにしている」と回答している児童は 6 割程度に止まった。

このように，配属学級 6 年 1 組の児童は①問題について考え，表現することについて苦手と感じている実態，②男女の関係が良好でないという実態，③自己肯定感と他者肯定感が低いという実態がある。したがって，心理面では自己肯定感と他者肯定感の向上，社会性では男女間の仲の良好化や社会スキルの獲得が土台づくりを行う上で必要となる。その上に，基礎的・基本的な知識・技能の習得をもとに，考えを自分の言葉で表現する機会の設定を行う必要があると考えた。

### (3) 研究主題

これまでに述べたことを克服するためには、自分の考えを表現する機会の設定が必要となる。そこで一つの授業の中に、「発表する」場面と「文章にまとめる」場面をバランスよく組み込んだ授業展開が必要であると考え。また、これらの力を育成するために、発表者が安心して発表することができる雰囲気づくりが必要となる。そのためには、他者と関わりながら学習することを日常的に行っていく、人間関係の土台づくりをすることが大切になると考える。

そこで、研究主題を「関わり合いの中で自分の考えを表現する授業づくり ―小集団における話し合い活動を通して―」と設定した。

## 2 先行研究のまとめ

### (1) 学びの共同体論（中心論）

本研究では「小集団思考」、「話し合い」を行うため、佐藤学氏の述べる「学びの共同体（ラーニング・コミュニケーション）」を中心論として取り上げた。

「学びの共同体」は、デューイ（Dewey, J.）の「探究共同体」の概念を基盤にしながらか教育学者の佐藤学が提唱し広まっている概念である。佐藤（1995）<sup>(注2)</sup>によると、「学びの共同体」は、学校を、学校内外の人びとと連帯して学校が直面している諸問題の解決を探りつづける場、大量生産システムとしての組織ではなく学びを中心に組織化された、大人と子どもたちが育ちあう場として構築されるものとしてとらえられる。そして、このような「学びの共同体」における学びとは、対象世界や自己や他者との対話とそれによる関係性の再構築であるとされている。

「学びの共同体」における、学び合う関係とは相互に対等な関係のことを指す。教室の中において、つまずいた子どもが「ねえ、ここ、どうするの」という仲間への問いかけをすることで、できない子どもができる子どもから学ぶ。さらに「わからない」と問いを投げかける子どものおかげで、できる子どもたちもその問いを共有し、探求し合う関係を築くことができる。そして、その問いに応答する子どもたちがより確かな学びを達成することが、授業において数多く見られる現象である。

こうした学習者同士が相互に関わり合って学習していく形態は、原田（2009）や杉原（2006）などでは「協同学習」と位置づけている。この協同学習（cooperative Learning）を原田（2009）<sup>(注3)</sup>は「自分自身と他の友達の学びを最大限にするために、小グループを使って一緒に勉強させる学習指導法のこと」、またジョンソン&ジョンソンら（1998）<sup>(注4)</sup>は「スモール・グループを活用した教育法であり、そこでは生徒たちは一緒に取り組むことによって自分の学習と互

いの学習を最大限に高めようとする」と定義している。杉江（2004）<sup>(注5)</sup>は「信頼に支えられた人間関係の下で、学び合い、高め合いの行動を行うのが協同学習である」とし、協同という集団自体は学習者の習得力を高め、仲間との相互作用を通して、対人的側面、学習技能の側面など、豊かな同時学習も期待できると指摘している。

実際に佐藤学の提唱する「学びの共同体」を掲げた学校の授業では、「作業活動」と「小グループの協同」と「表現の共有」の三つの要素を取り入れた。教科書を解説する一方的な授業ではなく、子どもの学び合いを中心とする授業に転換することが進められた。この授業の改革で強調されたのは「聴き合う関係」であった。「活動」と「小グループの協同」と「表現の共有」の三つの要素がすべての授業に定着した後は、すべての教室の机の配置をコの字型かグループ別のテーブル型へと変更し、聴き合い、学び合う教室づくりが進展した。

### (2) 学びの共同体に期待される効果

#### ①学びを深める

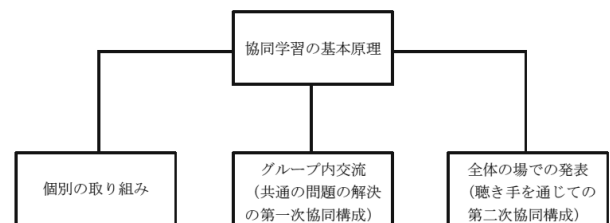


図4 協同学習の基本原則（原田，2009）

「学びの共同体」の取り組みでは、協同学習を図4のように、必ず個別活動を学習プロセスの最初に設定している。そして共通の問題の解決を協同構成するグループ内の交流（グループ学習）へ、全体の場での発表を聴くことを通じての協同構成（一斉形式）へと授業展開を図る。理由は、学習は自ら積極的に行うプロセスであり、いずれの学習者もまずは自分の視点で知識を表現しようとし、自分なりの知識モデルを描き、既有知に結び付けようとする学習個別論の考えをもつからである。学習課題に対して、各個人が十分に内発的動機づけや自己見解をもたなければ、グループ内における知の協同構成は成功しない。他者と交流する前に自己の学習資源をもってこそ、グループにも寄与できるし、全体の場でのプレゼンテーションの内容も自己に結び付けられる。

#### ②授業参加度の向上

学習者が「お互いに学び合う」という相互関係での学習活動であることをふまえ、自分一人だけが問題を解決していくのではなく、仲間の解決を観察することや均等に役割を分担することも学習の一つだという考えを内在化させることが重要になってくる。

一方でグループを活用した授業では次のような事態がしばしば起こり得る。例えば、①他人に依存してしまう事態である。これは特定の人に課題を押し付けてしまい、他の人がただ乗りするような事態のことを指す。②リーダーシップを悪用してしまう事態である。つまりグループ内の能力の高い者が、自己に得するようにリーダーシップを悪用するケースがある。③グループ内での学習格差がある事態である。能力の高い者が常に説明し、一人で多くの発言時間を奪い取ってしまうものである。時間の長さや学習力が相関するとすれば、能力の高い者はより長く、低いものはより短く、の関係を構造的に生み出してしまふ。④グループ内における役割の固定化する事態である。「考えるのは私が全部するから、あなたはそれをノートに写せばよい」という現象である。これらは、グループ学習の形態を用いることで生じかねない負の側面である。そのため、集団内における課題解決の役割、人間関係や地位の固定化などの問題は改善を行う必要がある。

**(3) 学びの共同体システムにおける残余部分**  
**残余部分①：基盤となる人間関係づくりの充実**

話し合いを行う上で、安心して話すことができる環境は必要不可欠である。この「安心して話すことができる環境」を整備するために、子どもたち一人一人が社会スキルを備えておく必要がある。大坊 (2006) (注6) はこの社会スキルを「学習可能な対人関係を円滑に運営する適応能力」と定義している。そして「社会的な受容と個人の社会的適応を前提として、適切な対人的行動を取ることができる」場合を“社会的スキルが備わっている状態”としている。話し合いを行う上で、こうした社会スキルの習得は不可欠となる。そして、社会的スキルは階層的な構造をなすものであるため、一時的ではなく継続的な働きかけが必要となる。

**残余部分②：リーダーの固定化と依存性の解消**

関わり合いを授業の中に設定することで、受け身型の授業から参加型の授業となる。けれども、(2) **学びの共同体に期待される効果の②授業参加度の向上**に例示した②や④のように、グループになることで役割が固定化の問題やグループになっても他人に依存してしまう子どもが発生してしまう。特に、小集団の話し合いを行うにあたって、話し合いのルールがなければ、人間関係によって話す機会に差が生じてしまいやすい。一人一人が自分の考えを持ち、交流する中で考えを深める授業づくりを行っていくためにはこうした部分には課題がある。

**残余部分③：活動の効率化**

学びの共同体システムを取り入れた授業では、子どもたちの話し合う場を多く設定している。先にも示したように活動は、①個人での取り組み、②グループ内での交流、③全体発表と三つの段階を踏む。そのため、

一斉授業よりも当然多くの時間がかかる。限られた授業数と授業時間の中で学びの共同体システムをどのように取り入れていくのかを検討する必要がある。

**3 主題にせまる手立て**

**(1) 「学びの共同体」の活用と手立て**

原田・水野 (2008) (注7) は『学びの共同体』論の授業技法化モデルの中で「協同的な学び」の技法例について整理している。佐藤学の所論に基づいて、協同的な学びの組織について六つの技法例を示している。本研究ではその中の二つを抽出して実践の手立てとした。

一つ目はグループの形態についてである。男女混合の4人グループの編成を原則とした。このグループは生活班とは区別し、様々な授業で小集団のグループを活用した。一斉授業の場面では、話し合い活動を促進するコの字型や四人班型の配列にし、お互いの顔が見えるように机の配置を変えた。

二つ目はグループ内の活動の仕方である。小集団のグループ内で発見や意見を交流する際、そこでの考えや意見の多様性を尊重することが対等な立場による参加において重要となる。そのため、固定のリーダーを設定しなかった。そして、話し合いの仕方としては、初めに自分の意見を一人ずつ出させるように機会を設けた。そのうえで、友達と自己の意見の違いについて確認して、グループ内における考えのまとまりを整理させた。

これらの基本的な事項をふまえて、「学びの共同体」を学級で機能させていくためには学習集団を形成するための手立てが必要となる。そこで原田・水野 (2008) が提案する学習集団を形成するモデルをもとに「学びの共同体」づくりを行った。その学習集団形成モデルを表1に示す。

**表1 学習集団形成モデル (原田・水野 2008)**

<b>第1段階</b> グループ内の互恵的相互依存関係の成立・協同の精神の理解 グループ内での協同の関係が成立し、協同の精神(考え方)を体験的に理解するようになる。課題に応じた話し合い、個人思考・集団思考の適切な組み合わせを体験する。 例1: 個人思考→集団思考(グループ・ペア)→個人思考(ふり返り) 例2: 個人思考→集団思考(グループ・ペア)→集団思考(クラス全体での対話) 例3: 集団思考(グループ・ペア)→個人思考(一人のふり返り) 自分と異なる考えをもつクラスメートがいるからこそ多彩な解法やアイデアが生まれるのであり、個人の差異や多様性は豊かな資源であることを体験的に理解する。児童生徒は、多様性がもたらすよい点を知り、固定したメンバーだけでなく、幅広く他者と交流したいと思うようになる。
<b>第2段階</b> 学習者の自立と自律・授業づくりや振興に関する学習者の意見の反映 学習集団として取り組む目標や学習課題を、児童生徒と教師が話し合っ て決める。グループの枠を超えた学び合いが行われる。グループの話し合 いの結果やアイデアが、授業全体の流れに反映される。必要に応じて授業 の司会・進行を児童生徒に委任する。
<b>第3段階</b> 自主的な協同的問題解決・目的に応じた柔軟なグループの解体 と再構成・教室の枠を超えた学習の協同・主体的な個を生かす民主主義の 実現 目標・課題に応じて、自主的に協同して学習する。プロジェクト型問題 解決学習、グループプロジェクト、プロジェクト研究、自由バスなどで多 く見られる学習形態である。

原田・水野が「児童生徒が自主的に協同して問題解決する学習集団を形成するためには、教師は様々なことを単に小グループとして行う機会を提供するだけでなく、クラス全体として共通の目標に向かっていく機会を提供する必要がある」と述べている。このように、ただ小集団活動を行ってれば協同の精神が生まれるわけではない。協同的な学習を行うことによって、「どのような価値があるか、自分や周囲の仲間にとって、どれだけの得があるのか」を理解させた上での活動でなければいけない。

これらの手立てのほかに、2 先行研究(3)で整理した「学びの共同体」についての研究課題の残余部分を解決するために、三つの新たな手立てを加えた。

**手だて①人間関係づくり、社会スキルの習得**

大坊の定義する“社会的スキルが備わっている状態”の子どもが増えることで、「学びの共同体」での活動が佐藤(2006)の述べる「どんな疑問や発言も受け入れられ、仲間と共に発展させられるという安心感と期待感」を感じるようになることを考える。そのため、話し合いを行う上で、こうした社会スキルの習得は不可欠となる。そして、社会的スキルは階層的な構造をなすものであり、一時的ではなく持続的な習得の場の設定が必要となると考えた。

**手だて②グループ内における役割の設定**

上記に示した「協同的な学び」の技法例の中にも示したように、学びの共同体において固定的なリーダーは定めていない。けれども、各グループにファシリテーターを設定した。堀(2004)<sup>(注8)</sup>は「会議のプロセスを舵取りする、ファシリテーターの存在が必要になる」と述べているように、話し合いを行う上で進行役が必要となると考えた。そして、ファシリテーターの役割について堀は「ファシリテーターは、リーダー(意思決定する人=議長)でも司会者でもありません。ファシリテーターの仕事は、どんな目的(課題)のために、誰を集めて、どんな会議を進行させれば目的を達成できるかを考え、話し合いをコーディネートすること」とまとめている。ファシリテーターがグループの中にいることで、話し合いスムーズに進み、中立的な立場で活動を支援することによる客観的で納得度の高い成果の向上につながると考えた。そして、その他の人にも、書記、発表者と役割を設定し、グループで協力して話し合いを行うようにした。

**手だて③ホワイトボードと付箋の活用**

松永・佐伯(2011)<sup>(注9)</sup>は「中学校の理科授業におけるホワイトボードを活用した話し合い活動」において、「班で話し合う活動、学級全体で話し合う活動においてもホワイトボードを活用した話し合いが有効に機能したことがわかった。」と報告している。そこで本研究では、小集団での話し合いを円滑に進め、発表時に

も集団に提示が可能であるホワイトボードを活用した。

実習以前に、自分の考えをホワイトボードにまとめる活動を行った結果、個人の考えをプリントからホワイトボードに書き写す作業に多くの時間がかかっていた。そのため、授業の中心活動である「グループでの交流・話し合う部分」で十分に時間を取るができなかった。そこで、活動を効率化するために、本研究では個人での時間に考えを記入する場所を付箋とし、それをホワイトボードに貼ってから話し合いを始めるように設定した。

**(2) 研究仮説**

**仮説(i)** 他者肯定を日常化することで、自分のよいところを他者から教えてもらい、自尊感情が向上するだろう。

**仮説(ii)** 交代制で役割を設定することで、グループ全員が参加できる話し合い活動になるだろう。

**仮説(iii)** 活動が円滑に進み、友達と関わり合う機会が増えることで、自己の考えが深化し、より高次の思考となって表現されるだろう。

**(3) 研究の計画**

本来、思考力・判断力・表現力はセットで育成されるものである。けれども、連携協力校の子どもの実態をふまえると、思考したことや判断したことを表現するための場の設定が必要であると考えた。

自分の考えを表現するにあたって、話し手の話を聞くことができる環境の設定が第一に必要なとなる。そして、お互いの人間関係を形成していき、段階的に自分の考えを表現しやすい雰囲気づくりの設定を計画した。

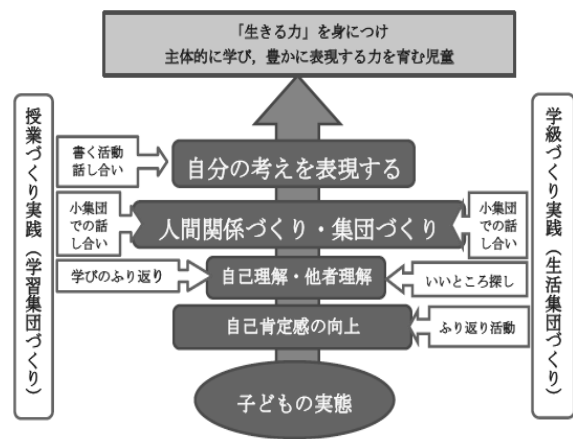


図5 研究構想図

思考力や表現力は活用を通して育成される。「活用」とは、理科や社会では習得した知識・技能を用いて観察・実験やレポートの作成、論述などをすることである。その他には、活動したことや調べたことをまとめたり、意見の異なる人と協同的に議論したりすることである。そして、活用には習得を強化するという側面もあり、知識・技能を活用するということで習得が促

されるため、確かな学力を育む土台として、「言葉の力」が不可欠となる。

表 2 研究計画表

実践	時期	実践内容 ◇学級づくり、◆授業づくり
第一次	6月	教師力向上実習Ⅰ (6/3~28) ◆◇小集団におけるグループ活動 (各教科、道徳、学級活動で活用) ◇グループエンカウンター (リフレーミング、無人島SOS) ◇男女の友情を題材とした道徳 ◇友達のいいところ探し
第二次	7月 9月上旬	サポーター活動 ◆◇小集団におけるグループ活動 (各教科 で活用) ◇友達のいいところ探し
第三次	9月中旬 ~ 10月中旬	教師力向上実習Ⅱ (9/17~10/11) ◆◇小集団におけるグループ活動 (各教科、道徳で活用) ◇友達のいいところ探し ◇他人の長所に気づくことを題材とした 道徳

#### 4 実践内容と考察

##### (1) 教師力向上実習Ⅰ

##### ①自尊感情を高めるためのいいところ見つけ

配属学級では、以前から日直が帰りの会の中で、一日のふり返りを発表していた。けれども、どのふり返りも「今日算数の時間でみんな頑張っていました。」のような抽象的なふり返りを行っていた。そこで、友達のよいところやみんなのためにがんばっている姿を見つけるよう指導した。視点を与えたことで、子どもたちの意識が変わり毎日真剣に友達のよいところを見つけるようになった。ある日の発表では「Aさんは先生に指示されなくても、早退する子の荷物をまとめていてすごいと思いました。」というものもあった。活動を継続することで友達の行動で素晴らしいところを見つけて発表する子どもが増えてきた。

リフレーミングを取り上げた授業では、自分がどういった人であるか見定め直し、自分はどのような人であるかを授業シートに記述させた。そして、出てきた項目の中にあるマイナスの部分のリフレーミングしてよい面をとらえるようにさせた。リフレーミングを行った内容をグループ内で発表した。多くの子が自分自身をマイナスな部分を多く書きだしており、その一つ一つをリフレーミング行った結果、子どもから「自分がいけないという部分もいろいろ見方を変えてみていくといいことに変わることがわかりました。」と授業のふり返りがあった。また「色々な人の見方を変えていきたいです。」と他人に対しても行っていこうと意欲を見せる子どももいた。さらに交流を行ったことで、「他の人の知らない面も知れえそうなんだと思いました。」や「A君がなきむしと言ったのでびっくりしまし

た。」など友達の新たな一面、意外な一面を知る機会にもなっていた。自分がマイナス部分だと思っていたところをプラス面として見るだけではなく、友達のことを知る機会にもなった。

##### ②人間関係づくりを行うための構成的グループ・エンカウンターと道徳

構成的グループ・エンカウンターを行い社会スキルの獲得を目標として実践を行った。

無人島に遭難したことを仮定してその際に必要となる物について話し合う授業を行い、社会スキルの獲得をめざした。そのために、グループでの話し合いのルールを提示し、話し合いの基本となる聴き方や発表の仕方、話し合いの進め方を指導した。その結果、お互いの考えを否定し合うのではなく、より良いものを話し合いの中で精選していく活動を行った。活動のふり返りには、「私は無人島で生きることばかり考えていたけど、みんなの意見を聞いて脱出することも考えた方がよかったですと思いました。」というものがあり、友達の意見を聞いて考えが変容している様子がうかがえた。

そして、図2に示したように、配属学級は男女の仲が良好ではないと感じている児童が多くいる。そこで、道徳の時間を活用して読み物教材である「絵地図の思い出」を扱った。この教材は、男女間の仲が悪いクラスがモデルとなっており、絵地図の製作を通して男女の仲が良好になっていくという話である。小集団における話し合いを通して、どうして男女の仲がよくなったのか考えを交流する場面を設定した。グループごと考えを交流する中で、自分たちが今後どうしていく必要があるのかについて考察し、学習シートに授業後の考えをまとめた。

この授業を検証するため、二つの分析を行った。

- I。子どもの思考の過程を読み解いていくために、本実践の発言記録を活用したディスコース分析
- II。授業を受けた子どもたちの記述を統計的に処理をする Word Miner (ワードマイナー) を活用したテキスト・マイニング

##### I。ディスコース分析について

ディスコース分析とは、「言語社会学や発達心理学の成果を授業研究に取り入れた研究」(村瀬, 2005)の手法である。本研究ではイギリスの教育学者であるデイビソンのディスコース論 (Davison, 2000) を理論枠組みとして開発させた望月 (2009) の方法を基礎として、授業の中のディスコース (談話) を解明した。

配属学級で行った道徳「絵地図の思い出」の授業のディスコース (談話) を記録し、そこで生成されている事実から子どもの思考について考察を行った。

##### ・ディスコース分析結果

はじめに、配属学級の男女の仲の悪さの原因についてディスコース分析によって考察を行った。その結果、

発言記録の分析における議論をまとめると、授業中のディスコース（談話）から、子どもたちには異性に対して本音と建て前があると導いた。本音は、異性に興味があるのが、表立って優しくしたり、話しかけたりすることが行いにくい環境であり、建て前は、同性から冷やしを受けないように、異性について否定的な態度や言葉を使うことである。それに加えて、日常における言葉遣いや態度にも課題があり、いっそう男女が歩み寄りにくい環境となっている。これらを整理すると、第二次性徴における発達段階によって発生するコミュニケーションの課題と言葉遣いや態度などの個々のコミュニケーション能力についての課題から、男女の仲の悪さは二重構造となっていると考察した。

男女の仲の悪さについては、授業中のディスコース（談話）でも表出していた。その一部を以下に示す。

- T1 「(物語中の) 恵さんが正彦さんに (係の仕事を協力してほしい) 頼んでみようかと言っていました。それを聞いた洋子さんの気持ちはどうだったのだろう。」  
 C2 「今クラスでは仲がよくないなあ…。男女が仲よくないし。」  
 C3 「T君に付け足して、男女の仲がよくないし、恥ずかしい。」  
 C4 「T君に付け足して男女の仲がよくないから正彦さんに頼みにくい。」  
 C5 「いつもあんまり男子なんかに手伝ってと言っても手伝ってくれない。」  
 C6 「Yさんに付け足して、話も聞いてくれないし、手伝ってもくれない。」  
 C7 「係でもないのに手伝ってくれるかなあ」  
 C8 「I君の意見に賛成で、実行委員じゃない人が手伝ってくれるのかな」

授業中のディスコース（談話）の記録から、発言記録の分析を行った。分析には5名参加した。それぞれを分析者A～Eとして発言内容を以下にまとめた。

- E: この授業ではプリントを読み、その後机の中にしまわせているので、誰も見返せない状況を作っている。だからはっきり明確に覚えている子どももいるかもしれないが、そうでない子もいる。そこで、自分の経験を出してきている子どももいるかもしれない。  
 A: こじつけになるかもしれないけど、もし覚えていれば、自分の学級と重ねるから自分たちの願望が出ているのかも。(自分の学級は) 交わりがない、自分たちは幼い集団であるというものと考えている。  
 B: 気になるのは、プリントをしまっているの、読み込むことができないにもかかわらず、話の筋を追っていきけるということはクラスの問題として、過去に起きたような問題の追体験として重ねていたのかも。そうでないところまで気持ちを深く考えることはできないのではないかと思う。

これらの発言記録の分析から、自分の経験から教材の物語の登場人物の気持ちを考えて、発言をしており、物語内の学級における状態と自分たちの学級の現状を重ねて発言をしていると判断した。手立て②のグループ内における役割を設定し、ファシリテーターがグループの一人一人から意見を聴くようにした結果、上記に示したような、子ども一人一人が現在の学級をよりよくするためにどうすればよいのか考えていると考えた。これは、授業のねらいであった「男女が協力し、助け合おうとする心情を高める」ことができたことと考察した。

## II. Word Miner (ワードマイナー) を使ったテキスト・マイニングについて

定性的・定量的情報の併用を前提とし、様々な場面での「現場のデータ解析」を支援するテキスト型デー

タ (textual data) の探索的マイニング・ツールであるテキスト型データ解析ソフトウェア Word Miner (ワードマイナー) を活用した。

Word Miner は、テキスト型データの解析時に発生する様々な事象を想定した記述的多次元データ解析を設計指針とするものであり、日本語文章の分かち書き・キーワード抽出処理と多次元データ解析の要素技術を有機的に組み合わせたデータ解析手法である。今回は授業で扱った学習シートふり返りの記述をもとに、子どもたちが授業を通してどのように変容したのかを明らかにする。解析手順を以下に示す。

### ・テキスト・マイニングによる分析結果

図6はWord Minerでテキスト・マイニングを行い、言葉同士の関係性を示したものである。もとは3次元に点在していたそれぞれの言葉を、原点からの絶対値をとって平面上にまとめた結果である。そのため、言葉同士の距離が近ければ近いほど、言葉同士の結びつきが強いという性質がある。図中にある数字は小集団のグループ番号、構成要素クラスター（以下クラスター）は図7に示したキーワードのまとまりを指す。

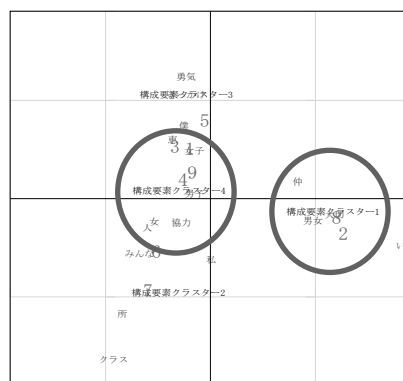


図6 テキスト・マイニングの分布図

C1	C2	C3	C4
いいな	クラス	きっかけ	みんな
大切な	私		協力
男女			恵
仲			所
方			女
			女子
			人
			男子
			僕
			勇気

### 図7 テキスト・マイニングにおけるキーワード抽出

これらの結果を分析すると、図7からクラスター4周辺に位置しているグループは4,9,1,3グループである。クラスター4には、「みんな」や「協力」という言葉の使用頻度の高いことがわかる。そこで、使用頻度の多い単語を活用して、「今回の授業で、男子と女子みんな協力できるといいと思いました。」と文章を作成した。クラスター4に近いグループの子どもの感想には、「6年1組でも、男女みんなでいろいろなことを協力できるといいと思いました。」や「男子と女子関係な

くみんなで話合ったり、協力したり手伝いながら仲良くしていったらいいと思います。」という記述があった。こうしたコメントから、男女関係なく関わり、協力できるとよいと考える子どもが多くいたことがわかる。また、クラスター1周辺に位置しているのは、8,2グループである。クラスター1には、「いいな」や「大切」が多く使用されていることが示されている。子どもの感想には、「6年1組も男女の仲が悪い方だと思うけど、やっぱり協力することは大切だと思います。係の仕事や委員会活動などで男子とも協力できたらいいなと思います。」という記述があった。クラスター1周辺に位置していたグループでは、ディスコース分析で明らかにした子どもたちの男女の仲の悪さは子どもたち自身も感じているが、授業を通して協力することで男女の仲を改善してより良い学級にしていこうと考える子どもが多くいると考察した。

以上のことから、手立て①の人間関係づくり・社会スキルの獲得、手立て②の役割の設定による授業参加ができてしていると判断した。そして、手立て③のホワイトボード、付箋の活用をすることで、話し合いを効率化することで、グループの中で交流を通して考えを深めたことがわかる。

### ③学びの共同体システムの実践

各教科において、学びの共同体を授業の中に取り入れた。算数の「文字と式」、社会の「武士の誕生」と「今に伝わる室町文化」では授業展開としてグループで考え、話し合う時間を設けた。算数の授業中では、問題が解けていない子が同じグループの子に対して、「ここってどうすればいいの。」と聞き、それに対して説明をしていた。このとき解けていない子たちは、説明する子の話をよく聞き、理解をしていた。一方説明をする子も、説明をする中で自己の理解が不十分であった部分に気がつき、もう一度考えを深めていた。



図8 授業における学びの共同体の様子

### ④成果と課題

検証の結果と考察をまとめると、実践を通しての成果は、①肯定的な人間関係の形成、②主体的な授業参加である。また、課題としては、自己肯定感の向上が見られなかったことである。4週間と言う短期間では効果が表れにくいいため、自己肯定感の向上については継続的に行っていく必要がある。

## (2) 教師力向上実習Ⅱ

### ①自尊感情を高めるためのいいところ見つけ

実習Ⅰの6月から帰りの会の中で行う一日のふり返りは、実習Ⅱにおいても継続して行った。そして、実習Ⅰの中だけでは自尊感情の向上の成果が得られなかったため、一日のふり返りに加えて、道徳の授業では「明の長所」を扱い友達の良いところに目を向け、認め合う心情を育むよう実践を行った。

授業で活用した学習シートをKJ法を基に分析を行った。その結果を図9に示す。

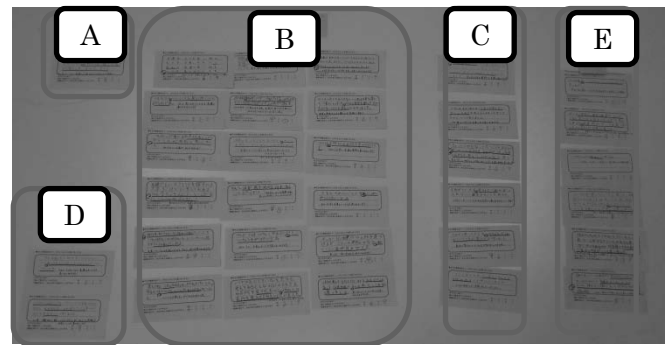


図9 KJ法による学習シートの分類

〈分類項目〉

＋：友達の良いところに目を向ける

－：友達の悪いところに目を向ける

0：意識していなかった

A：＋→さらに＋ B：0→＋

C：－→＋ D：効果なし

E：＋を通して、自分のよいところに目を向ける

KJ法の結果、今まで意識していなかったが、授業を通して友達の良いところに目を向ける子が多いことがわかる。

また、Eグループに注目すると、交流活動を通して、「となりの子の自分のいいところを聞いて自分にはこんなにいいところがあることを知りました。」と友達の他者肯定を聞き、自己肯定をしている記述が見られた。

このことから、他者肯定を行うことで自己肯定の向上に効果があったと言えるだろう。さらに、交流活動を行うことで、新たな考えの発見と深化おきたことが言えるだろう。

そこで、翌週の道徳の授業では、友達のよさを見つけて交流する活動を行った。付箋紙に「〇〇さんのいいところ」という形式で友達のよさを記述していった。短時間の活動であったが、ほぼ全員が友達8人程度のいいところを付箋紙に

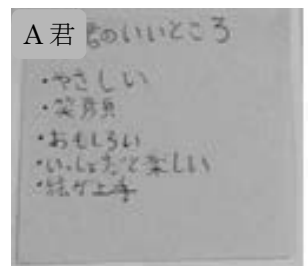


図10 友達のいいところ

そして、友達のよいところを書いた後、付箋紙を友達に渡すことを行った。そうすることで、自分の手元

には友達から見つけてもらった自分のよいところが書かれた付箋紙が多く集まった。

## ②学びの共同体システムの実践

原田・水野（2008）の学びの共同体システムと山内ら（2013）のワークショップの基本構造をもとに、より実践において活用しやすいように図 11 を考案した。この基本構造では、二か所にアレンジを加えた。一つ目は「知る活動」と「創る活動」の間に「交流活動」を設定したことである。二つ目は創る活動をグループ学習と全体学習の二つに細分化したことである。

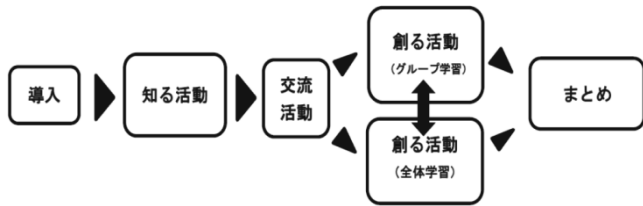



図 11 ワークショップ基本構造

創る活動を細分化したのは、表 1 に示した学習集団形成モデルのように、時には全体学習にシフトしたり、個人のふり返りにシフトしたりできるようにするためである。これを学びの共同体と組み合わせて、実践を行った。

理科をはじめ、各授業において学びの共同体を取り入れ、小集団で話し合う機会を設定した。表 3 には実習Ⅱにおいて行った理科授業の計画である。

表 3 理科単元計画

時	到達目標	学習活動	
1	今までの飼育経験から、生物が生きていく条件を考えることができる。	飼育経験をもとにして、生物が生きていく条件をグループで考える	導入
2 3 4	水草が光合成をして二酸化炭素を吸っていることか BTB 溶液を適切に使用し、実験を行うことができる。 水草が光合成をして気体を出していることを観察することができる。	メダカが呼吸しているかを調べる。 水草が光合成をしているかを調べる。 アクアリウムの中での気体の循環について話し合う。	知る活動
5 6	アクアリウムの中にエサがなくてもメダカが生きていられる理由を推論し、発表や文章として表現することができる。	メダカがミジンコを食べる様子を観察する。 アクアリウムの中での食べ物のつながりについて話し合う。	
7 8	植物の光合成やメダカの食べるものについて学習してきたことを生かして、アクアリウムを作るのに必要な条件を考えることができる。	アクアリウムの作成する。 	つくる活動・まとめ
単元終了後 ・休み時間などで継続的な観察			

本単元では、ボトルアクアリウム（バランスドアクアリウム）という、長時間平衡が保たれている水槽を教材として扱った。この中では気体の循環、食物連鎖が行われており、さらにバクテリアによって、藻の繁殖を防ぐことも行っている。そのため、一度作りさえ

すれば長期間世話をしなくても済むというメリットがある。前単元では、植物の葉ででんぷんがつけられていることを調べ、植物は水、二酸化炭素、日光を使って自ら栄養を作り出すことをとらえてきた。この知識をもとにして、本単元ではバランスドアクアリウムの中でメダカが長生きしている理由を推論し、身近な自然環境で生物がどのようにつながって生きているのかを学んでいくように授業を計画した。



図 12 バランスドアクアリウム

第 1 時では、今までの飼育経験から生き物が生きてため、必要となる条件についての知識を交流した。図 13 は交流活動を行い、グループごと自分の考えをホワイトボードにまとめ、それを発表している様子である。



図 13 小集団での話し合いのまとめ発表

ホワイトボードには、①飼育したことのある生物、②飼育時の工夫、について交流してまとめを行った。このときも、ファシリテーター、書記、発表者を設定した。全員の意見が出た後、それぞれの生物を育てた「工夫の共通点」について話し合った。どのグループからも、水替え、えさやりについて出されており、水草やエアポンプの必要性について考えたグループもあった。手立て③を行うことで、交流、グループ学習、全体学習までがスムーズに進んでいく。そして、全体での交流を通して、自分たちのグループでは出てこなかった考えについてメモを取っていた。こうした中でより学びが深まり、広がったと言える。

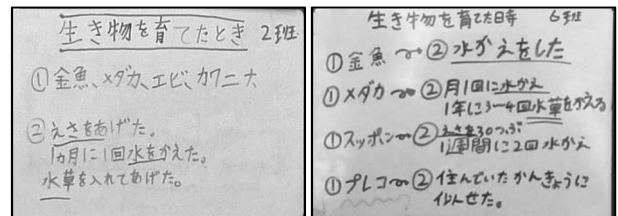


図 14 グループ交流後のホワイトボード

第 2~6 時までの授業でアクアリウム内においての気体循環（水草の光合成）と食物連鎖について学習をした。これらの基本的な知識をもとにして、第 7、8 時ではアクアリウムの作成に必要な物を考え、作成をした。学習シートの記述には図 15 に示したように、



メダカの成長を楽しみしている記述が多くあった。

私が入れたメダカは、また小さかったから、大きくなってくれたらいいと思いました。  
しかり観察してーウ。

図 15 アクアリウム作成時の学習シート

### ③成果と課題

これらの実践から成果として、①他者肯定が影響し、自己肯定の向上が見られたということ、②役割設定による授業参加度の向上、③交流による考えの発見と深化である。課題は教科の特性を生かした授業づくりが十分にできていないということである。そのために、教材研究をさらに行う必要があると考える。

### (3) 教師力向上実習Ⅲ

#### ①学びの共同体の実践

本実習は、新城市立 S 中学校の 2 年生で実習させていただいた。理科と道徳の授業において、学びの共同体を取り入れた実践を中学校も同様に行った。授業展開の中で、ペアでの交流や 4 人一組で話し合う場面を設定し、小集団の話し合いでは、ファシリテーター、書記、発表者を設定した。理科では、単元「電流と磁界」を扱った。表 3 はその学習指導計画である。

表 4 理科単元計画

時	到達目標	学習活動	
1	サイエンススピーカーの仕組みについて考え、学習問題を立てる。	サイエンススピーカーで音楽を聴き、その仕組みを考える。	導入
2	磁石の性質について、実験を通して考えることができる。	砂鉄と方位磁針を使って、磁石の磁界について学習をする。	知る活動
3 4	電流を流したコイルの性質について実験を通して考えることができる。	砂鉄と方位磁針を使って、電磁石の磁界について学習をする。	
5 6	サイエンススピーカーの仕組みを、ローレンツ力の実験を通して考えることができる。	ローレンツ力を調べる実験を行い、その規則性から、磁界と電流と力の関係について話し合ってみる。	つくる活動
7	サイエンススピーカーを作ることができる。	学習したことをもとに、手作りのスピーカーを作成する。	まとめ

本実習では、第 6 時に学びの共同体を取り入れ、ローレンツ力を調べる実験を通して、磁界と電流と力とがどのように関係しているのか話し合いを行った。その結果、図 16 ように実験結果と考察をグループごとホワイトボードにまとめることができた。

結果 考察 六班  
①後  
②前  
③前  
④後  
・電流の向きを変えると、磁石の向きも変わる。  
・磁石の向きを変えると、電流の向きも変わる。

図 16 考察をまとめたホワイトボード

道徳でも、部活動についての読み物教材を扱い、部活動で学んだことについてグループごと交流を行った。下の図 17 は学びの共同体を実践として行った様子である。



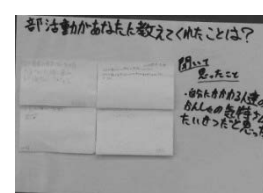
①考えの交流



②グループ内のまとめ



→③全体に発表



→④ホワイトボードの記述

図 17 学びの共同体を取り入れた授業の様子

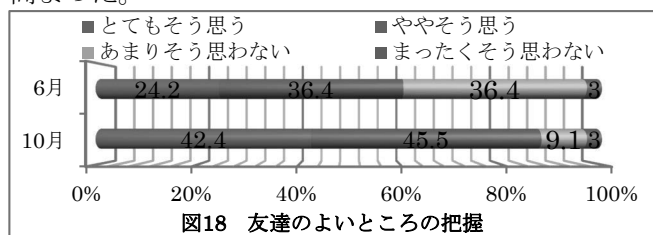
授業で活用した学習シートの記述の中には、友達のことをメモしているものも多くあった。手立て③によって、ペアやグループでの交流を行う機会が増え、自分とは異なっている友達の考えに触れることができるようになった。子どものふり返りの中にも「Aさんの考えを聞いて…」という記述を見ることができ、手立て③を取り入れた交流活動を行うことで、話し合いは円滑になり、自己の考えが深まったと言える。

## 5 研究の成果と課題 (学びの共同体の実践を通して)

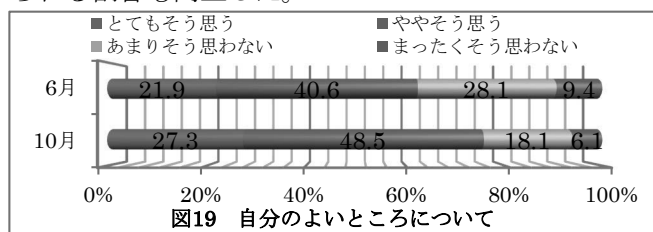
### (1) 仮定の検証

#### (i) 自尊感情の向上について

図 18 に示したように、いいところ見つけや構成的グループ・エンカウンターを行い、他者肯定を日常化することで、友達のよいところを見つけれられる割合が高まった。



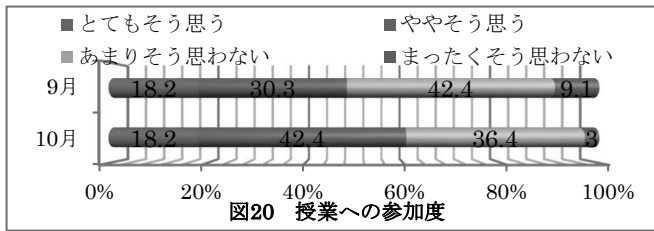
そして、図 19 のように自分のよいところを見つけられる割合も向上した。



これらから、仮説 (i) を行うことに成果があったことが言える。また、継続的に行っていく中で自尊感情や他者肯定感の向上が期待できることが言える。

#### (ii) 全員が参加できる話し合い活動について

図 20 に示したように、ファシリテーターを設定することによって、授業への参加度は高まった。



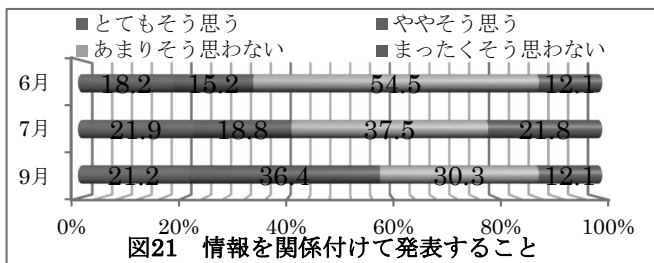
このことから、仮説 (ii) が効果があったと言える。

### (iii) 自己の考えの深まりについて

小集団内の交流に、ホワイトボードと付箋を活用することで、友達の考えを聞くことができていた。その中で、自分の考えが深化していることが、学習シートの記述からうかがえた。算数や理科の授業を中心に、交流活動を取り入れ、行うことを通して、自分が考えを広げること、友達の考えを聞いて考え直すことが多く行われた。このことから仮定 (iii) が効果的であったと言える。

## (2)実践の検証

ワークショップの基本構造における交流活動を取り入れたことで、小集団で話し合う機会が多くなった。話し合いの回数を重ねるにしたがって、自分の考えを小集団内や全体の場でも発表することができるようになった。その結果、図21に示したように自分の考えを発表することに対して苦手意識をもつ子どもの割合が減っていった。また、同様に自分の考えを文章にすることについても、少しずつ苦手であると感じている割合が減っている。



今回の研究によって、学びの共同体システムを取り入れた小集団の話し合いは、自分の考えを表現することについて一定程度の効果が期待できることが明らかとなった。今後は子どもの考えがどのように変容していったのか、抽出児を設定した検証や本実践ではできなかったパフォーマンス評価等を行い、数値的な表現力の向上を明らかにする。

さらに本実践では取り組むことのできなかった判断力の育成も大きな課題である。次年度以降、考えたことを自分の言葉で表現する活動に加えて、価値判断を行う場を設け、小集団の中で友達との差異に気づかせながら能力の育成を行う必要がある。

### 【引用文献】

注 1) 中央教育審議会『幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について (答申)』(2008)  
 注 2) 佐藤学『学び—その死と再生—』(太郎次郎社, 1995)

注 3) 原田信之『学びの共同体づくりの授業技法としての協同学習』(岐阜大学教育学部研究報告, 2009) 教育実践研究第 11 巻, 217  
 注 4) ジョンソン, D. W., ジョンソン, R. T., ホルベック, E. T., (杉江修治, 石田裕久, 伊藤康児, 伊藤篤訳)『学習の輪』(二瓶社, 1998) 18  
 注 5) 杉江修治『教育心理学と実践活動 協同学習による授業改善』(教育紳士学年報第 43 集, 2004)  
 注 6) 大坊郁夫『社会的場面を考慮したコミュニケーション・スキルの研究』(社団法人電子情報通信学会, 2006) 2  
 注 7) 原田信之・水野正朗『「学びの共同体づくり」論の授業技法化モデル』(岐阜大学教育学部研究報告, 教育実践研究第 10 巻, 2008) 179  
 注 8) 堀公俊『ファシリテーター入門』(日経文庫, 2004) 23  
 注 9) 松永武・佐伯英人『中学校の理科授業におけるホワイトボードを活用した話し合い活動』(山口大学教育学部附属実践総合センター研究紀要第 32 号, 2011)

### 【参考文献】

第 1 章  
 ・国立教育政策研究所『平成 20 年度全国学力・学習状況調査 調査結果』(2008)  
 ・河村茂雄『データが語る②子どもの実態』(図書文化, 2007)  
 ・文部科学省『小学校学習指導要領』(2008)  
 ・日本青年研究所『高校生の心と体の健康に関する調査 日本・アメリカ・中国・韓国の比較』(2011)  
 ・佐藤学『教育の方法』(左右社, 2010)  
 第 2 章  
 ・遠藤辰夫・井上祥治・蘭千尋『セルフエスティームの心理学—自己価値の探求—』(ナカニシヤ出版, 1992)  
 ・細田純・田嶋誠一『中学生におけるソーシャルサポートと自己への肯定感に関する研究』(教育心理学研究, 2009) 57, 309-323  
 ・中野民夫『ワークショップ』(岩波書店, 2001)  
 第 3 章  
 ・原田信之・水野正朗『「学びの共同体づくり」論の授業技法化モデル』(岐阜大学教育学部研究報告, 教育実践研究第 10 巻, 2008), 179, 182-187  
 ・佐藤学『学校の挑戦』(小学館, 2006), 87  
 第 4 章  
 ・Davison, J. “Social Literacy and the Discourses of Citizenship”, (London and New York, 2000) 23-37  
 ・望月一枝『家庭科におけるシティズンシップ教育と教師のポジショナリティ』(日本家庭科教育学会誌, 2009), 52, 93-101  
 ・村瀬公胤『授業のディスコース分析』(東京大学出版会, 2005) 115-137  
 ・保田明夫『Word Miner による探索的なテキスト型データのマイニング』(日本分類学会第 13 回・日本行動計量学会第 75 回共催シンポジウム公園予稿集, 2002), 37-56  
 ・保田明夫・大隅昇『Word Miner : テキスト型データ解析ソフトウェア—その設計指針と適用可能性—』(日本計算機統計学会第 16 回シンポジウム論文集, 2002), 117-120  
 ・市川伸一『認知心理学 4 思考』(東京大学出版会, 1996)  
 ・織田揮揮『大福帳による授業改善の試み』(三重大学教育学部研究紀要 (教育科学) 別冊 v.42, 1991) 167-169  
 ・坂本洋子・藤野ユリ子・大塚邦子・石橋通江・森本淳子『「人間関係論演習」における構成的グループ・エンカウターの有効性の検討』(日本赤十字九州国際看護大学 IRR 第 5 号, 2006)  
 ・猿田祐嗣・中山迅『思考と表現を一体化させる理科授業』(東洋館出版社, 2011)  
 ・佐々木昭弘『必備!理科の定番授業 小学校 6 年 (活用力の基礎を育む授業ベース)』(学事出版, 2009)  
 ・鶴木恵子『コラージュ制作が状態的な自尊感情及び自己効力感に及ぼす影響—統一素材を用いた検討—』(十文字学園女子大学人間生活学部紀要第 8 巻, 2010)  
 ・山内祐平・森玲奈・安斎勇樹『ワークショップデザイン論 —創ること学ぶ—』(慶応義塾大学出版会, 2013)

### 【付記】

大学院 2 年間を通して、サポーター活動、特別課題実習、教師力向上実習、多様なフィールド実習において、多くの学校及び職場で様々な活動や実習をさせていただきました。なお、実習中は多くの先生方にお忙しい中、ご指導・ご助言をいただきました。お世話になったすべての先生方に、心から感謝申し上げます。  
 最後になりましたが、学校サポーター、教師力向上実習 I・II、修了報告書の作成において最後までご指導くださった白井正康先生、教師力向上実習 III においてご指導くださった石井拓児先生、多様なフィールド実習においてご指導くださった志水廣先生、実践の検証においてご指導くださった倉本哲男先生に心から感謝申し上げます。