

中学校における自主的な話し合い活動をめざして —人間関係づくりと段階的話し合い学習を通じて—

教育実践研究科 教職実践専攻 教職実践基礎領域
齋藤 秀一朗

(理論編)

1. はじめに一なぜ自主的な話し合い活動をめざすか—

社会の変容や OECD の国際学力調査の結果もあり、現在の学校教育における「言語力」の育成が要請されている。それを受けて平成 20 年 3 月に公示された学習指導要領では、「言語力」の育成について述べられている項目が増え、国語科に加え他の教科や領域などでも「言語活動」を取り入れることが求められるようになった。

(1) 学習指導要領の定める「言語力」の育成とは何か

平成 20 年 3 月告示の「中学校学習指導要領 総則編」では、「各教科の指導に当たっては、生徒の思考力、判断力、表現力等をはぐくむ観点から、基礎的・基本的な知識及び技能の活用を図る学習活動を重視するとともに、言語に関する関心や理解を深め、言語に関する能力の育成を図る上で必要な言語環境を整え、生徒の言語活動を充実すること」が指導計画の作成等に当たる際の配慮すべき点として挙げられている^①。加えて「自主的、自発的な学習が促されるように工夫すること^②」「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^③」とある。

つまり、学習のまとめとして、基礎的・基本的知識の活用を目的とした、生徒が自主的・自発的に取り組むことができる言語活動の実施を求めていることがわかる。

では、「言語」「言語力」を如何に捉えるべきか。第 8 回言語力育成協力者会議配付資料「言語力の育成方策について(報告書案)^④」に示される「言語」とは、「知的活動、感性・情緒等、コミュニケーション能力の基盤として、生涯を通じて個人の自己形成にかかわるとともに、文化の継承や創造に寄与する役割を果たすもの」であり、また「言語力」とは、「知識と経験、論理的思考、感性・情緒等を基盤として、自らの考えを深め、他者とコミュニケーションを行うために言語を運用するのに必要な能力」とされており、つまり社会における他者との健全な関わり合いを実現するために、小中学校でその技能を身につけることが求められているということである。

(2) 社会科に求められる「言語力」の育成とは何か

では、社会科としてこの「言語力」の育成と如何に向き合うべきか。学習指導要領が示す社会科の目標に「諸資料に基づいて多面的・多角的に考察し(中略)公民としての基礎的教養を培い、国際社会に生きる平和で民主的な国家・社会の形成者として必要な公民的資質の基礎を養う^⑤」とある。また前出の言語力育成協力者会議配付資料には〈社会、地理歴史、公民〉における指導の充

実項目として「法則性や概念を基に事象を説明すること、価値判断や未来予測、また、未来がどうあるべきかという議論が必要な場面を設けて各自の解釈・判断を論述したり、意見交換したりすること」/「様々な資料を的確に読むことや、それらの資料を関連づけて読む、比べて読む、批判的に読むなどの指導を充実すること^⑥」が挙げられている。

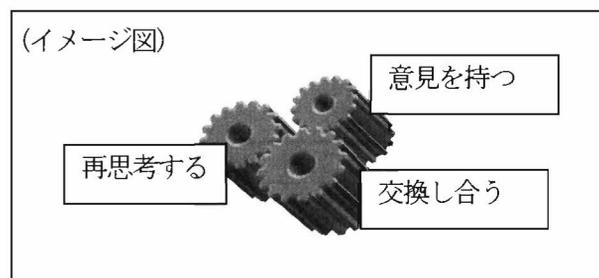
総合すると「公民的資質の基礎」として社会の法則性や概念について諸資料を分析し、各個人が解釈・判断し、それを意見として交換し合うことが求められているのではなかろうか。そして、総則編に挙げられる思考力、判断力、表現力の育成もこれに相当すると考えられる。

その思考力、判断力、表現力等を養う方策として愛知教育大学附属名古屋小学校では平成 20 年度からの研究テーマとして『自分の考え』をもつ子に迫る(研究紀要 48 号)と題し、学習展開とのかかわりについて「学習展開の中での『自分の考え』は、思考・判断・表現の繰り返しによって連続していきながら常に変化しているため、思考したり判断したり表現したりすることと、『自分の考え』は、大きなかわりがある」としている^⑦。

また、翌年度には研究第 2 年次のテーマとして『自分の考え』を再構築する子に迫る(研究紀要 49 号)とし、『自分の考え』を出し合い、友達のことを知ることができるよう場を設けることが必要である」とし、「友達のことを知ること、多面的にとらえたり深く追究したりしながら『自分の考え』を考え直して再構築することができる」とした^⑧。

つまり、「意見として交換し合う」ことが「意見を再構築する」ことに繋がると捉えている。かつ、そのような言語活動が生徒の主体となった自主的・自発的な取り組みとして行われるならば、学習指導要領の求める段階に近づき、求められる技能の定着にもつながってくるのである。

(イメージ図)



2. 自主的な話し合い活動を如何に実現するか

ここでは、教科指導として行う話し合い活動を「話し合い学習」とし、「話し合い活動」は学級活動としての話し合い、教科指導での話し合いを含めた、生徒が学校で行う話し合い活動全般の総称として示すことで区別し、それぞれの時間における話し合い活動に求められるものは何かについて考えていきたい。

(1) 学級における話し合い活動

話し合い活動は、教科指導の中でのみ求められるものではない。学級活動の中でも話し合いの場面は多い。

中央教育審議会答申（平成20年1月）に「討論・討議などにより意見の異なる人を説得したり、協同的に議論して集団としての意見をまとめたりする^⑨」とあるように学級活動としての話し合い活動は「集団決定」という形で、生徒の自主的な活動への参加が必要となる。

しかしながら、討論の方法や技能を備えていれば「集団決定」がうまくいくとは言い難い。

集団で行う活動である以上、活動内に人間関係が持ち込まれることは言うまでもない。学級内の人間関係を良好に保つための人間関係形成能力も自主的な話し合い活動の実現に向けて考慮すべき点であると言える。

中学校における新学習指導要領の特別活動編では、「自己及び他者の個性の理解と尊重、社会の一員としての自覚と責任、男女相互の理解と協力、望ましい人間関係の確立」と他者との関わり合いの重要性を説いている^⑩。

その人間関係形成能力を育成する上で、教科指導の時間に比べると、学級での時間（特別活動、道徳、総合的な学習の時間等）で取り組む方が望ましいと考える。学級での話し合い活動では、人間形成能力を育成することに主眼を置き、『話す一聞』関係を生徒にしっかり築かせた上で、「自分の気持ちをことばではっきり表現する」力を伸ばすことが求められる^⑪。

(2) 社会科における話し合い学習

社会科における話し合い学習については、「中学校学習指導要領 社会編」に「内容の取扱い」として各分野以下のように示されている。

地理的分野	「内容の取扱い」(3) エ
様々な資料を的確に読み取ったり、地図を有効に活用して事象を説明したりするなどの作業的な学習活動を取り入れること。また、自分の解釈を加えて論述したり、意見交換したりするなどの学習活動を充実させること。	
歴史的分野	「内容の取扱い」(1) イ
(中略) 意見交換したりするなどの学習を重視して、思考力、判断力、表現力等を養うようにするとともに、学習内容の確かな理解と定着を図ること。	
公民的分野	「内容の取扱い」(1) ウ
(中略) 自分の意見をまとめたりすることにより、思考力、判断力、表現力等を養うこと。また、考えさせる場合には、資料を読み取らせて解釈させたり、議論などを行って考えを深めさせたりするなどの工夫をすること。	

このように、学習のまとめとして、資料を用いた話し合い学習を授業に取り入れることが求められている。

では、教科指導の授業で行われる話し合い学習に対して実際の生徒はどのように捉えているのだろうか。

私は教師力向上実習Ⅱにおいて、その実態を把握すべく次のようなアンケートを実施した。

愛知教育大学教育実践研究科
授業に関するアンケート

① あなたの好きな教科は何ですか。
()

② ①の教科を選んだ理由を教えてください。

③ どのような授業が好きですか。番号を○で囲んでください。(教材)

1 教科書や資料集を用いた授業
2 コンピュータを用いた授業
3 VTRなど映像を用いた授業
4 その他()

④ どのような授業、活動(学習の方法)が好きですか。番号を○で囲んでください。(形態)

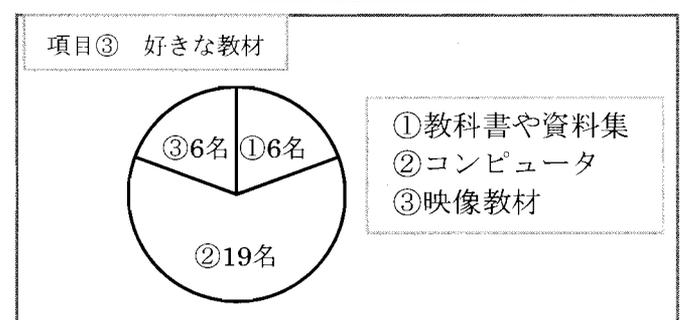
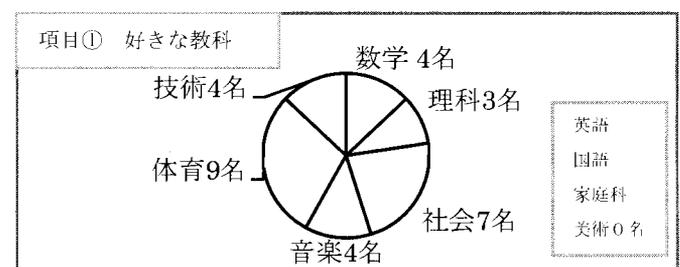
1 通常の授業(先生が前に立ち解説する授業)
2 グループでの話し合い活動
3 クラス全体での話し合い活動
4 個人での調べ学習
5 グループでの調べ学習

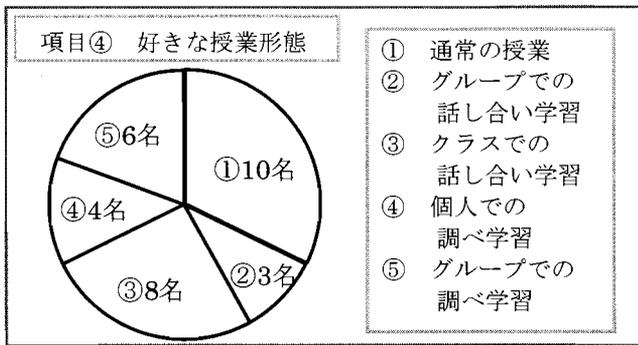
⑤ ④の理由を教えてください。

⑥ グループやクラスでの「話し合い活動」は好きですか。
(すき ・ 苦手 ・ どちらでもない)

⑦ ⑤の理由を教えてください。

このアンケートの対象は、教師力向上実習Ⅱの研究授業の対象クラス(31名)である。主な項目の結果は以下のようになった。





- 項目⑤ ④の理由
- 1. 通常の授業**
 - 話し合い活動は意見がまとまらず頭がぐちゃぐちゃになるから
 - 話し合いはなかなか先へ進まないから
 - 話し合い活動はあまり意味がわからない
 - 調べ学習はめんどくさい・聞いているほうが頭に入るから
 - 先生から教えてもらったほうがわかりやすい
 - 2. グループでの話し合い学習**
 - 人数が少ないので意見がまとまりやすいから
 - 3. クラス全体での話し合い学習**
 - にぎやかで楽しくて頭に入るから
 - みんなの意見(考え)が聞けるから
 - 自分の意見を言えるから
 - 人の意見で気づけることが多いから
 - 4. 個人での調べ学習**
 - 一人で集中できるから
 - 深いところまで調べられるのが好きだから
 - 自分の好きなことが調べられるから
 - 5. グループでの調べ学習**
 - みんなでやれば早く終わるから・協力できるから
 - グループのほうが楽しいから

項目⑥はそれぞれ「好き」が20名、「苦手」が20名、「どちらでもない」が21名となった。

このアンケートの結果の中で特に注目すべき点は、項目④の「好きな授業形態」の結果とその理由ではなからうか。

「通常の授業」を好む生徒が挙げた理由を見ると、通常の授業と話し合い学習を比較し、話し合い学習における調べ学習や学習活動そのものが面倒であると感じていることから「通常の授業」を選択している生徒が多いことが分かる。これと同様の状況が項目⑥の「どちらでもない」を選んだ生徒にも数人見られた。

これらから、苦手意識を持っている生徒が学級の半分、若しくはそれ以上いることが想定される。

このような状況を横浜市教育委員会事務局三藤あさみ指導主事は、自身が体験した同様の状況を挙げ「めんどくさくてもやり遂げれば力がつくことが実感できるようにする工夫」と「本気で考えたいくなるような『本質的な問い』を投げかけて問題意識を高めさせること」が大

切であるとしている¹⁹⁾。

私はこのクラスの生徒にとって、これに加えて、話し合い学習に慣れ親しませることが必要であると考えた。

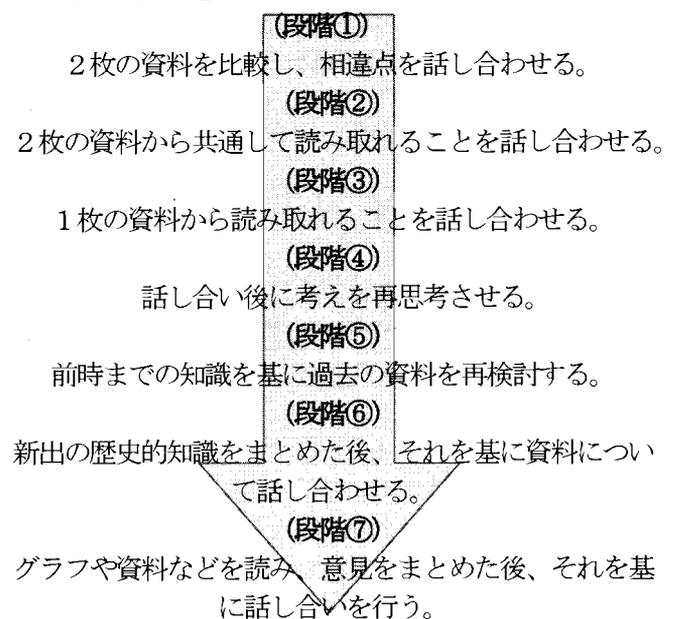
そこで私は、教科書に掲載されている資料に着目した。中学校の社会科の教科書や資料集には多くの資料が用いられているが、ことに教科書ではその資料が学習内容と如何に関わっているかを説明する記述が少ない。それらを教師が授業で取り上げることが求められると考えた。

そこで、教科書に掲載されている資料に対して「なぜ、この資料がここ(教科書)に掲載されているのだろうか」と生徒に問いかけ続けることで、資料に興味や関心を持たせるだけでなく、その問いかけに答えるために思考させることができるのではないかと考えた。そして、思考させた後に「こういう意味やつながりがあるのではないか」と予想させ、その答えを、教科書を読んだり、教師の説明を聴いたりすることで得られると実感させられれば、意欲的に授業に取り組む習慣が身につくのではなからうか。

そこで私は、教師力向上実習Ⅱにおいて、毎回の授業の冒頭に15分程度の話し合い学習を取り入れ、教科書に掲載されている資料を中心に話し合い学習を行った。

話し合い時には毎回「この資料が何を表すか」と生徒に問いかけ続け、最初はまず自分の考えを持たせることをねらいとし、徐々に他の生徒との関わりを持たせることを授業の柱とした。

しかし、一言に資料と言っても資料には文献資料、映像資料、写真資料というように様々な種類がある。それらを上手く使い分け、総合して自分の意見を構築できることが望ましいと言えるが、その前提には如何なる資料であっても同様に読み取る力が求められる。そこで、資料種ごとの読み取り方を体験的に理解させるために以下のような段階を想定し、授業を行うこととした。



各段階の目標や設定のねらいは、この後の(実践編)で述べる。また、本稿ではこれを「段階的話し合い学習」

と呼ぶことにする。

(理論編)で述べたことを基に以下のような仮説を立てることにした。

- ①自主的な話し合い活動の実現には、学級での人間関係を良好に保つことが必要ではないか。
- ②自主的な話し合い活動の実現には、生徒が話し合い活動に対して期待感を持つことが必要であり、それは「段階的話し合い学習」を通じて達成できるのではないか。

(実践編)

私は上記①の検証を教師力向上実習Ⅰ(2年次4月)、上記②の検証を教師力向上実習Ⅱ(2年次9月)で行った。ここではその実践の内容について述べる。

1. 教師力向上実習Ⅰにおける実践

(理論編)で述べたように、生徒の自主的な話し合い活動を実現する前提として、学級内において互いの存在を認め合い、意見を尊重し合うことのできる人間関係を形成しておくことは大変重要なことである。

人間関係の形成については年間を通して取り組むべき課題であるが、ことに、学級開きの時期にはこの課題に対して慎重に取り組まなければならない。新年度の初日には、新しい出会いに加え、小学校や前年度の学級における人間関係が持ち込まれる。小学校や前年度の学級における人間関係を初日から確実に把握しておくというのは決して現実的ではない。

そのような課題を認識した上で、先に述べたような互いを認め合える学級の雰囲気を作るためには早期に個々の特徴を掴み、その生徒一人一人に、その特徴に応じた学級内での役割を与えることが大切だと考えた。

例えば、挨拶をしっかりとできる生徒には「挨拶のリーダー」を、周辺整理が得意な生徒には「教室整頓チェックリーダー」を、というように必ずしも公的な役職や係・当番活動、委員会活動での役割だけでなく、その個人の特徴を尊重した役割を教師が宛がうことで、学級におけるその生徒の自己有用感を高め、それが目に見える形として互いに受け止め合うことができれば良い雰囲気に繋がるのではなからうか。では、そのような生徒の特徴を如何にして掴むべきか。私は前期の教師力向上実習Ⅰで次のような授業を行った。

(実践) 教師力向上実習Ⅰ 研究授業

『サークルスタンドアップ』

体育座りの状態で、内側を向くようにして密着して座り、両側の生徒と手を繋ぐ。また、足は中央に集めるようにし、つま先を互いにくっつけ合う。(写真①参照)最初は2人、3人程度でペアになり座らせる。

ペアを作る際には、教師が既存の小学校や前年度の学級で形成された交友関係を解体する形で意図的に組むようにする。

ペアができたところで、合図と共に立ち上がるよう

に指示を出す。その際に、なるべく互いのつま先を離さないように注意させる。

徐々に5人組、6人組、7人組と人数を増やしていき同様の活動をさせる。

この活動は、人数が増えるごとに立ち上がりにくくなり、互いに声を掛け合ったり、相談して手の組み方に工夫を加えたりするなどの協力する姿勢が求められる。



(写真①)

本授業を進めていく中で、私が何も言わなくても、生徒たちは成功したいがために徐々に声を掛け合い始め、中には「先生、手の組み方を変えてもいいですか」と尋ねてくる生徒も現れた。

しばらく様子を見てみると、掛け声の中心となる生徒が現れたり、相談し合う場面でイニシアチブを取り始める生徒が現れたり、各ペアで中心的に動き回る生徒や、アイデアを提案する生徒、その生徒らに従う生徒と立場が明確化され始めた。

また、それらの協力を通じて課題を解決した生徒の中にも、他のペアを応援する生徒や相談の輪に参加する生徒なども見受けられるようになった。

この活動により、課題の解決に向けた各生徒の取り組む姿勢の違いを見つけることができ、また他者と如何に関わり合いを持とうとするかという特徴が見えてきた。

それらの新たに発見した各個人の特徴を基にして、その生徒の特徴の中でも特に伸ばさせたい部分を考え、その部分に対して自信を持ってもらえるような声掛けや役割分担をすることができればその生徒の良い点が周知され、認め合える雰囲気を形成できると考えている。

2. 教師力向上実習Ⅱにおける実践

先述したように自主的な話し合い活動を実現する上で、学級経営上の取り組みと同様に教科指導の中でも積極的に話し合い学習に取り組ませることが大切となる。

話し合い学習を繰り返す行うことで、生徒がその雰囲気に慣れ親しみ、話し合い学習への参加の仕方を考え、見つけられると私は考えている。

教師力向上実習Ⅱでは次のようなプリント教材を作成し、話し合い学習を含めた授業を行った。

「考える」芽

ヒントとして資料の観点を示す。

アジア侵略 はじめの一歩 (1 次) 教科書「歴史」(1956~ 頁:p157~) 出版年:_____

1. 次の図からわかったこと・気づいたこと・思ったことを話し合ってみよう。

「戦時」時
何をしているところだろうか? この3人はどの国の人だろうか?
わかったこと・気づいたこと・思ったことを書いてみよう。

自己の意見を書き出す欄

他の生徒の意見をメモする欄

女性の人の意見を参考にして、この絵が何を表しているか考えてみよう。

2 教科書や資料のプリントから次の()を。 3 下線部分で日本の生徒を指導した土地を地図で。

別図による()主題の **再思考した考えを書き込む欄**

日本と清の国境
1894年 甲午に由来()地帯
清廷の対日強硬政策は日本一強国を創出に導いた
1894年()が戦端
主権喪失はどこだったのだろうか?
1895年()締結(頁:p157)

4 日本の歴史に別図のような見解を示した。また、別図ではどのような動きがあったのだろうか。
① 干預 () ② ③ ④ 運米半島の返還を要求
中国への南下を進める上で、日本の中国進出が阻まれたためこの動きを推し、日本は清國、
運米半島を中国に返還 → 日本進出は()に不利

⑤ 運米半島を中国に返還
日本では、日清戦争後に清国(中国)と交渉が激化。
1900年 伊藤博文(首相)が清国に外交官を駐在し、研究が日本の中心的存在になった。

教科書・資料集を基に知識をまとめる欄

(1) 各段階のねらいと用いた資料

教師力向上実習Ⅱで扱った単元は教科書(東京書籍『新しい歴史』)の第5章「開国と近代日本の歩み」における「3 日清・日露戦争と近代産業」に相当する。

この単元における先述した段階①~⑦の主な目標は以下になる。

段階①	資料から「事実」を読み取り発表できる。
段階②	「事実」から予想をたて、発表できる。
段階③④	意見交換後、再度考えを発表できる。
段階⑤⑥	既習知識から予想をたて、発表できる。
段階⑦	①~⑥の技能を活用し、話し合いに参加できる。

ア) 段階①のねらい

2枚の資料を比較して、その違いを書きだし、それを発表することは比較的容易であると考えた。社会科に対し苦手意識を持っている生徒でも、まずは資料から読み取れる事実を発表させ、話し合い学習に参加させることを目標とし、話し合いの初段階として設定し、授業を行った。

何が違うの? 近代文化

1. 次の2枚の絵を比べて気づいた違いを書いてみよう。

「戦時」時
①描かれている女性の顔にはどのような違いがあるかな?
②顔が実際に見たことのある絵はどちらが近いだろうか?

気づいたことを書いてみよう。

イ) 段階②のねらい

段階①と同様に2枚の資料を用いるが、段階②ではそれらを複合して読み取れることを話し合う。段階①と異なり、類似する内容を表した資料を用いることで、それらがどのような意味を持つのかを生徒が自ら予想しなければならない。よって段階①よりも難度が高いと言える。

しかし、1枚の資料から読み取るよりは容易であり、社会科が苦手な生徒も参加できることをねらいとした。

「客観主義」ってなんだ?

1. 次の絵から気づいたことを書いてみよう。

「戦時」時
【史料①】
・男の人はこの大砲をまたいでいる?
【史料②】
・怒っている人はどの国の人?
・パイは何と書いてあるかな?

ウ) 段階③④のねらい

段階③では1枚の資料からわかることを話し合う。資料から読み取れる事実を社会科が苦手な生徒をあてることで発表させ、それがどのような状況を表すかを、社会科を得意とする生徒を交えて学級全体で話し合う。また、段階④では、他の生徒の意見から参考になるものとしてメモした意見を、既出の自分の考えと絡ませながら、再度資料について考えさせた。

アジア侵略 はじめの一歩 (2 次) 教科書「歴史」(1956~ 頁:p157~) 出版年:_____

1. 次の図からわかったこと・気づいたこと・思ったことを話し合ってみよう。

「戦時」時
何をしているところだろうか? この3人はどの国の人だろうか?
わかったこと・気づいたこと・思ったことを書いてみよう。

近代化の光と影 (1 次) 教科書「歴史」(1956~ 頁:p162~) 出版年:_____

1. 次の「工女の日」を見て、わかったこと・気づいたこと・思ったことを話し合おう。

「戦時」時
一日中何の時間働いているかな? 工女の日は何日あったらどうだろうか?
工女はどれくらい休めるのだろうか?

わかったこと・気づいたこと・思ったことを書いてみよう。

「賑」を描くのはだれか? (3 次) 教科書「歴史」(1956~ 頁:p158~) 出版年:_____

1. 次の「火中の賑」を見て、わかったこと・気づいたこと・思ったことを話し合おう。

「戦時」時
それぞれどの国の人だろうか? 「賑」は何を指しているだろうか?
何の賑か? 気づいたこと・思ったことを書いてみよう。

エ) 段階⑤のねらい

前時までに学習した知識(日清戦争、日露戦争)を整理し、それらを用いて教科書や資料集の内容を検討する。

前時までの内容を復習し、話し合い学習を通じて、

復習した知識を活用することで単元への理解度を深めることを目標とした。

「魚」と「鯨」はなぜ朝鮮か？ (特別編)

1. 次の地図に地名、国名や矢印を入れてみよう。

2. 次の2枚の風刺画を裏の空欄、空欄の中に国名を書き入れてみよう。(知識までのプリント参照)

3. なぜ「魚」や「鯨」が「朝鮮」食しているのか話し合おう。

「専横の利」日本と中国が()を狙っていて、それを()が見ている

「火中の栗」()が()を獲っていて(狙っていて)、それをイギリスに背中を押しながら日本が奪おうとしている。

※各空欄の国名を参考にしよう。

オ) 段階⑥のねらい

段階⑥では教科書や資料集の内容を話し合いの前にまとめ、それを基に新たな資料について考えさせる。

資料の内容は、教科書や資料集には掲載されていないものを用い、教科書や資料集の内容をより深く理解させるものを選択した。

また、全体での話し合いの前にグループで話し合わせることで、社会科を苦手とする生徒でも、資料の考察を他者からのアドバイスをもらうことによって整理できるので、その後の全体での話し合いに参加しやすくなることを考え、授業を行った。

◎日本は他にも朝鮮の人々に日本人の名前を名乗らせる「**名前①**」などを行ったよ。

3. 朝鮮の人々は、この朝鮮の日本に対してどのように感じていただろう。朝鮮の人が特許した日本名から考えよう。

名前① いぬくそ 犬糞	名前② げんた 玄田	名前③ てつ 鉄
くらえ 食衛	ぎゅういち 牛一	じんべい 甚平

※名前③の「てつ」…朝鮮語では「鉄」という意味。では、「てつ」は何を食す?

「専横の利」名前②は、漢字を組み合わせよう。名前③は「鉄」に注目! 「へん」と「つくり」を分けて考えよう。

※朝鮮の人々は自分の名前とどんな気持ちをもったのだろう。自分の考えをまとめてみよう。

()の意見 ()の意見

(この創氏改名については『地理歴史教育 2010年8月号』から転載し、グループ活動を通じて名前の意味を考えさせた後に全体で話し合い活動を行った。)

カ) 段階⑦のねらい

段階⑦は、1時間教師が提供した資料について考える時間を設けて、資料を読み込んだのち次時の話し合いに向けた準備をし、次の時間で話し合いを行う2時間での授業となる。資料は前時までの内容からより話し合わせ

たいテーマに近いものを選択し、話し合い学習の準備においては本単元の授業で用いた資料を含めた準備を行う。

また、話し合い活動を1時間設定することで、テーマについてじっくり話し合うことができる。教師力向上実習Ⅱではその話し合いを研究授業として行った。ここではNHKがKBS(韓国放送公社)と行った世論調査のデータ③と『地理歴史教育 2010年8月号』に掲載された高校生の日記をもとに「韓国併合がもたらしたものは何か」を考えさせ、「これまでの『日韓関係』」「現在の『日韓関係』」「これからの『日韓関係』」を各生徒に考えさせた。

(2) 抽出生徒の変化

教師力向上実習Ⅱでは抽出生徒を設け、彼らの変化を追った。今回注目した生徒は4人おり、学級比での社会科の学力の程度、前出のアンケートの項目④～⑥における注目した点を以下の表にまとめた。

	学力	項目⑤	アンケートの注目事項
A	低位	苦手	自分の意見を言うのが苦手
B	中位	苦手	人の意見を加えたり、発言するのが難しい
C	中位	どちらでもない	先生から教えてもらった方がわかりやすい
D	高位	どちらでもない	仲間の意見に頼ってしまう

いずれの生徒も、少なからず話し合い学習に対して苦手意識を持っている。実習Ⅱでは毎回プリントを回収し、中でも以上の4人について、プリントに見られる変化を追った。ここではその変化と変化から考えられることを論ずる。

ア) 生徒Aの変化

生徒Aは、社会科の定期考査でもあまり良い点がとれず、社会科に対して苦手意識を持っている。決して進んで意見を述べたり、周りをまとめたりすることに積極的に取り組むことはなく、苦手なことに対して消極的になってしまう生徒である。

授業プリントにおける「自己の考えを書き出す欄」においても、段階③④においても資料から「事実」しか読み取れず、思考の段階まで至らず、発表もできなかった。

☆わかったこと・気づいたこと・思ったことを書いてみよう。

- ・ウリをしている。
- ・水の中に魚がいる。
- ・全員男の人。

(プリント「アジア侵略 はじめの一步」『漁夫の利』)

☆わかったこと・気づいたこと・思ったことを書いてみよう。

- ・左の人が料理をしている
- ・右の3人はそれを観察している

※友達の意見を参考にもう一度『火中の栗』についての考えをまとめてみよう。

栗をほじかっているようなかんじだからせめてとすれば清だと思ふ。 清をかくて日・英・米 vs 露と戦う。

(プリント『栗』を拾うのはだれか? 『火中の栗』)

ここで、生徒Cは「火中の栗」の「栗」を清ではないかと予想した。そして、授業の中で、この「栗」が朝鮮であると徐々に分かってくると大変納得している表情を見せていた。生徒Cは毎回ではないものの発言をしようという姿勢も見られ、今後「他者との関わり合い」の中から学ぶ姿勢を身につけさせられれば良いと考える。

エ) 生徒Dの変化

生徒Dは、内気な性格でなかなか他者とコミュニケーションが取れないことを悩みとして持っている。しっかりとした意見を持っていながら、グループや班での活動になると誰かが発表してくれるのを待ってしまう。アンケートにおいても「仲間の意見に頼ってしまう」と書いており、本人にも話し合いに参加できていないという自覚はあるようである。

生徒Dの課題は自分から意見を発することであるため、まずは他者の考えから自分の意見を再構築させ、それを評価することで意見を交わし合うことの大切さを学ばせたいと考えた。毎回の授業後に「今日は〇〇くん(さん)の意見を書いていたね。参考になったみたいだね。」と声をかけた。すると次のような変化が見られるようになった。

()の意見	ん	生徒B)の意見
日清露の争いが朝鮮と釣り合っている	釣り合っている	ロシアの人が様子をみている。

(プリント「アジア侵略 はじめの一步」『漁夫の利』)他の生徒の意見を書く欄)

()の意見 → 栗をとらせろ → ()の意見
 日本(イザハア) VS ロシア ← 指をさす → とどかの国? ↓ 清?

(プリント『栗』を拾うのはだれか? 『火中の栗』)他の生徒の意見を書く欄)

生徒Dは他の生徒の意見をプリントに書き込む際に意見同士を関連させて書いていることが分かる。この『栗』を拾うのはだれか? の授業で生徒Dは自分の意見を次のようにまとめた。

※友達の意見を参考にもう一度『火中の栗』についての考えをまとめてみよう。

日本(イザハア)とロシアがどどかの国をとろうとしているらしい

(プリント『栗』を拾うのはだれか? 『火中の栗』)

ここで出た「どどかの国」がどこを指すのかは授業の最後には理解できていたようである。

しかし、生徒Dは結局、授業中にこちらが指名するとき以外はほとんど発言をすることができずにこの単元を終えてしまった。これから先の課題として生徒Dのような生徒を如何に発言させるかが重要となると感じた。

生徒A~Dの各段階の達成度は以下ようになった。

	段階①	段階②	段階③④	段階⑤⑥	段階⑦
A	○	×	△→○	○	○
B	○	×	△→◎	◎	◎
C	○	×	△→◎	◎	○
D	○	×	△→○	○	○

※段階③④における「→」は話し合い後の変化を表す。

×…目標に達していない、△…前段階の目標に不安がある

○…その段階の目標における「書く」段階には至っている

◎…その段階の目標における「話す」段階まで至っている

抽出生徒以外の生徒も生徒A、C、Dのような変化を見せた生徒が多く、生徒Bのように成長の具合が顕著に見られた生徒も少なからず見受けられた。

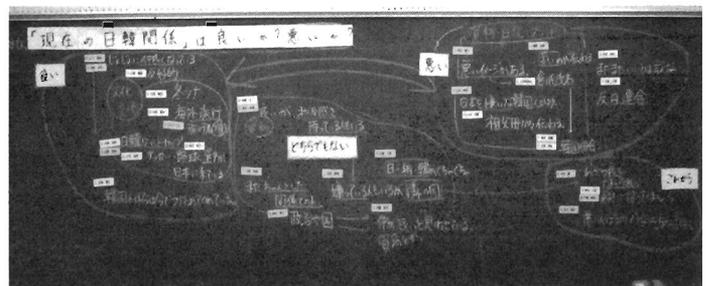
3. 実践の結果と今後の課題

(1) 教師力向上実習Ⅱ研究授業を終えての結果と課題

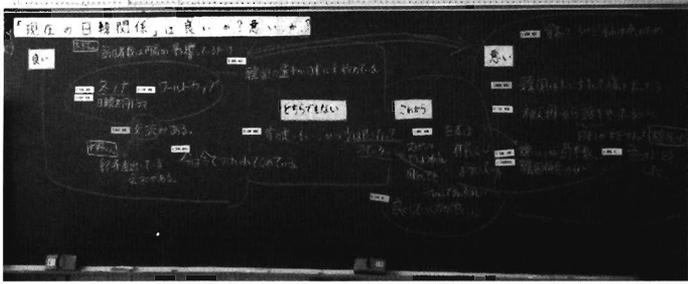
以上のように生徒A~Dに注目して観察したところ、段階的話し合い学習を行うことで少しずつ話し合いに必要な「聴く力」「書く力」「話す力」が身につけているように感じた。しかし、生徒Dのようにプリント以外にも個別で話しかけるなどの手だても併せて行うことの必要性も理解できた。

また、段階的話し合い学習の段階⑦に相当する部分である「これからの日本と韓国の関係はどうあるべきか」というテーマで話し合い学習を研究授業として行った結果、今後の課題として特に中心に取り組む必要性を感じたのは「生徒に如何に意欲的に取り組ませ、発言数を多くするか」ということである。以下の2枚の写真は研究授業前日の板書計画と、研究授業当日の実際の板書である。

(前日に作成した板書計画、研究授業前時に生徒が書いた文章を基に作成)



(研究授業当日の板書、授業時の生徒の発言を基に作成)



2枚の写真を比較すると、当日に発言した生徒が少ないことが分かる。(上: 31枚、下: 15枚) 特に女子生徒の発言が少なく、たったの4人しか発言できなかった。研究授業の持つ独特な雰囲気に緊張したことも原因として考えられるが、せつかくまとめた自分の意見に対して自信を持てなかったようであった。これは先の述べた抽出生徒A、C、Dにも当てはまる。

そのために研究授業では私が生徒に何とか発言させようと、前に出る場面が増えてしまい、授業後に授業の様子を写したビデオテープを見てみると生徒の意見を誘導的に導いているように見受けられた。生徒や参観者も同様に感じていたのではなかろうか。そこで、教師力向上実習Ⅱで図った仮説に対する結果を次のようにまとめることとする。

②自主的な話し合い活動の実現には、生徒が話し合い活動に対して期待感を持つことが必要であり、それは「段階的話し合い学習」を通じて達成できるのではないかと考える。

(結果)「段階的話し合い学習」によって、他の生徒の意見を交えて自分の意見を再構築できる生徒は見受けられたものの、生徒がより意欲的に話し合い学習に参加できるようにするためには更なる手だてを講じる必要がある。

しかし、これでは「自主的・自発的な学習活動」としての話し合い学習とは言い難い。

では、何をどのように改善を図るべきか。具体的な策を考えていきたい。

例えば、授業のはじめに「1人1度は発言しよう」などの声掛けを行うなどの手だてを講じてみるべきであったと考える。また、前述の三藤あさみ指導主事はこのような状況に対して「シミュレーション」を行うと良いとしている¹⁰⁾。そして、評価指標(ルーブリック)を事前に示すことで、生徒がどの程度のパフォーマンスをすれば良いかという「自己評価力を高められる」としている¹⁵⁾。今回の研究授業ならば、以下のようなパフォーマンス課題を設けてもおもしろかったのではないかと考える。

(パフォーマンス課題案)
 「あなた達は、日韓親善大使に任命されました。そこで後日行われる報告会に向けて、日本と韓国の歴史を調査し以下の点について意見をまとめておくように求められました。
 ①過去、現代の日韓関係はどうか ②この先の日韓関係はどうあるべきか
 以上の2点を今まで学習したことをまとめて、9月28日に行われる報告会に向け準備を行い、報告会で発表できるようにしなさい。」

(評価指標)

評価5	<ul style="list-style-type: none"> ・「過去」「現在」「未来」の日韓関係を区別し、資料を用いながら発表することができる。 ・「これからの日韓関係をどうしていきたいか」について、その具体的な策を含めて発表することができる。 ・他の生徒の意見を踏まえた意見を再度発表できる。
評価4	<ul style="list-style-type: none"> ・「過去」「現在」「未来」の日韓関係を区別し、資料を用いながら発表することができる。 ・他の生徒の意見の良いところを指摘できる。
評価3	<ul style="list-style-type: none"> ・「過去」「現在」「未来」の日韓関係を区別し、資料を用いながら発表することができる。
評価2	<ul style="list-style-type: none"> ・「これからの日韓関係をどうしていきたいか」について自分の意見を述べるすることができる。
評価1	<ul style="list-style-type: none"> ・今後、課題に対して自分の考えを持てるよう、努力が必要である。

このような評価指標を先に生徒に示すことによって、生徒は目標を持って、準備や話し合い学習に臨めるのではないと思われる。したがって、今後も教員として話し合い学習を行う際には、以上のような工夫を加えた授業展開を意識していかなければならないと考える。

生徒が「話し合いが楽しくなってきた」と学ぶ価値を獲得できることを自身の今後の目標にしていきたい。

(2) 話し合い学習の評価を如何に行うか

また、実際に現場で教師として評価を行う立場になった場合、話し合い学習のような「技能」や「表現」にあたる評価を如何に行っていくべきか。それを本稿の結びとして考えていきたい。

国立教育政策研究所初等中等教育研究部の高浦勝義部長は、指導と評価の一体化という考え方から、評価とは本来「教師の支援を得ながら自己の学習のめあてを決め、計画を立て、その追究活動を営むという問題解決の過程において、絶えず自己の学習の過程及び成果を自己評価し、その後の学習の展開に必要な調整を加えていく(自己学習の能力の向上)」ためにあるべきものであるとしている¹⁶⁾。

同様に、三藤あさみ指導主事もパフォーマンス課題とその評価について「子どもが精一杯考えて価値判断に至るまでに、事実即して考えることができる思考力・判断力を育てることを目的」としている¹⁷⁾。

つまり、先述したように評価は生徒がそれを目標とし、活動の目的に自力でたどり着くための指標であるべきと捉えている。

以上のように捉えると評価は、教師のみがわかるものであってはならず、生徒でも理解しやすくイメージしやすいものであるべきだと考える。

そこには教師として、生徒にその単元を通じて身に付けて欲しい能力やその能力を獲得することの社会的価値、獲得するまでの過程に見られる成長する姿への期待感を書き示し、生徒に伝えることで、生徒自身が学びの価値を獲得することができると言えよう。

話し合い活動に対し目的意識と目標をしっかりと理解することができれば、活動に生徒も期待感をもって臨めるであろうし、意欲的に臨めるようになるのである。

生徒自身が、その境地に至ってこそ、話し合い活動は生徒自身がイニシアチブを握る自主的・自発的な活動へと昇華されると考えるのである。

- ① 文部科学省『平成 20 年 3 月公示 中学校学習指導要領 総則編』p18「第 4 指導計画の作成等に当たって配慮すべき事項」 2 (1)。
- ② 同書、同箇所 2 (2)。
- ③ 同書、同箇所 2 (6)。
- ④ 第 8 回言語力育成協力者会議配付資料「言語力の育成方策について (報告書案)【修正案・反映版】」
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/036/shiryu/07081717/004.htm (2011/1/15 閲覧・参考)。
- ⑤ 文部科学省『平成 20 年 3 月公示 中学校学習指導要領 社会編』p31「第 1 目標」。
- ⑥ 第 8 回言語力育成協力者会議配付資料「言語力の育成方策について (報告書案)【修正案・反映版】」より引用。
- ⑦ 愛知教育大学附属名古屋小学校『愛知教育大学附属名古屋小学校研究紀要第 48 号』p2 (2009、6、2)。
- ⑧ 愛知教育大学附属名古屋小学校『愛知教育大学附属名古屋小学校研究紀要第 49 号』p2 (2010、6、2)。
- ⑨ 中央教育審議会答申 (平成 20 年 1 月)「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) (案)」。
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/news/20080117.pdf (2011/1/15 閲覧・参考)。
- ⑩ 文部科学省『平成 20 年 3 月公示 中学校学習指導要領 特別活動編』p118「第 1 目標」。
- ⑪ 村松賢一『対話力を育む話すこと・聞くことの学習—理論と実践』p19 (明治図書、2001)。
- ⑫ 三藤あさみ=西岡加名恵『パフォーマンス評価にどう取り組むか—中学校社会科のカリキュラムと授業づくり—』p42 (日本標準、2010)。
- ⑬ NHK が KBS (韓国放送公社) と行った世論調査
<http://www.nhk.or.jp/kaisetsu-blog/100/57530.html#more> (2010/8/20 閲覧・参照)。
- ⑭ 三藤あさみ=西岡加名恵『パフォーマンス評価にどう取り組むか—中学校社会科のカリキュラムと授業づくり—』p28 (日本標準、2010)。
- ⑮ 同書 p41。
- ⑯ 高浦勝義『絶対評価とルーブリックの理論と実際』p61 (黎明書房、2004)。
- ⑰ 三藤あさみ=西岡加名恵『パフォーマンス評価にどう取り組むか—中学校社会科のカリキュラムと授業づくり—』p13 (日本標準、2010)。

《参考文献》

- 三藤あさみ=西岡加名恵
『パフォーマンス評価にどう取り組むか—中学校社会科のカリキュラムと授業づくり—』(日本標準、2010)
愛知教育大学附属名古屋小学校
『愛知教育大学附属名古屋小学校研究紀要第 49 号』
(2010、6、2)
愛知教育大学附属名古屋小学校
『愛知教育大学附属名古屋小学校研究紀要第 48 号』
(2009、6、2)
岩田一彦=米田豊
『「言語力」をつける社会科授業モデル 中学校編』
(明治図書出版、2009)
文部科学省『平成 20 年 3 月公示 中学校学習指導要領』
(文部科学省、2008)
谷和樹
『教材研究にこだわる社会科授業の組み立て方』
(明治図書出版、2007)
高浦勝義
『絶対評価とルーブリックの理論と実際』
(黎明書房、2004)
村松賢一
『対話力を育む話すこと・聞くことの学習—理論と実践』
(明治図書出版、2001)

《参考 URL》

- 第 8 回言語力育成協力者会議配付資料
「言語力の育成方策について (報告書案)【修正案・反映版】」
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/036/shiryu/07081717/004.htm (2011/1/15 閲覧・参考)
- 中央教育審議会答申 (平成 20 年 1 月)
「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) (案)」
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/news/20080117.pdf (2011/1/15 閲覧・参考)