

鹿児島県総合教育センター

平成27年度長期研修研究報告書

研究主題

**進んで自分の考えを伝え合う力を高める
国語科学習指導の在り方**

—思考の活性化を導くアクティブな交流を通して—

薩摩川内市立川内北中学校
教諭 池田貴裕

目 次

I	研究主題設定の理由	1
II	研究の構想	
1	研究のねらい	2
2	研究の仮説	2
3	研究の計画	2
III	研究の実際	
1	研究主題についての基本的な考え方	
(1)	「自分の考え」とは	3
(2)	「進んで自分の考えを伝え合う力」とは	3
(3)	「思考の活性化を導くアクティブな交流」とは	4
2	研究主題に関する実態分析と考察	
(1)	実態把握の概要	5
(2)	実態調査等の実施方法	5
(3)	実態調査等の結果と分析	5
(4)	生徒の実態を踏まえた研究の方向性と授業づくりの視点	6
3	「進んで自分の考えを伝え合う力」を高める国語科学習指導の在り方	
(1)	「確かな自分の考え」の形成を図る指導計画（学習過程）	7
(2)	「自分なりの考え」の形成を図る指導	9
(3)	「アクティブな交流」を実現する指導	11
4	検証授業の実際と考察	
(1)	検証授業の概要	15
(2)	検証授業の指導の工夫と考察	16
(3)	生徒が表現した「私の勇者論」の実際	23
(4)	検証授業の成果と課題	23
(5)	検証授業後の生徒の変容	24
IV	研究のまとめ	
1	研究の成果	27
2	今後の課題	27

※ 引用文献・参考文献

I 研究主題設定の理由

グローバル化や少子・高齢化が急速に進展している現代社会を生きる生徒は、異なる文化や価値観をもつ人々と交流する機会が格段に増えてくる。異なる文化や価値観をもつ人々と手を携えながら、様々な問いを解決していくためには、自分の考えのみを一方的に伝えたり、他者の考えを全て受け入れたりするのではなく、双方向の交流を通して共に知恵を出し合いながら多様な解を見いだしていくことが大切である。また、このように双方向の交流を行うためには、根拠や理由等を明確にした自分の考えを形成する必要があると考える。

平成26年11月に出された「初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について(諮問)」では、「『何を教えるか』という知識の質や量の改善はもちろん、『どのように学ぶか』という、学びの質や深まりを重視することが必要であり、課題の発見と解決に向けて主体的・協働的に学ぶ学習(いわゆるアクティブ・ラーニング)や、そのための指導の方法等」を充実させていくことで、新しい時代を生きる上で必要となる資質・能力を育成することが求められている。この方向性は、国語科の学習指導においても、他者の考えを尊重しながら形成した自分の考えを、的確に伝え合う力を育成する上で重要な視点である。例えば、「読むこと」の領域における授業において、身に付けた国語に関する知識・技能を活用しながら形成した自分の考えを、協働的な関わり合いを通して深めたり、広げたりすることで、確かな考えへと変容させ、進んで伝え合う学習活動や指導方法の改善・充実が求められているのである。

一方、我が国における国語科の学力の状況について『平成27年度全国学力・学習状況調査の結果(概要)*1』では、「伝えたい事実や事柄について自分の考えや気持ちを示してはいるが、根拠を明確にして書く点に、依然として課題がある。」と指摘している。また、本県国語科の学力の状況についても『平成26年度鹿児島学習定着度調査結果報告書*2』では、小学校第5学年・中学校第1学年・中学校第2学年のいずれにおいても、「根拠を明確にして自分の考えを伝え合うことに課題がある。」と指摘している。つまり、根拠を明確にして自分の考えを形成することと、形成した自分の考えを伝え合うことに課題があると捉えることができる。本校でも同調査において「自分の考えの形成」の設問の通過率が低く、自分の考えを根拠や理由等を明確にしながらか形成することに課題があることが明らかとなった。

そこで、「自分の考えの形成」が指導事項に位置付けられている「読むこと」の領域について、指導の工夫を行うことが有効であると考えた。これまでの「自分の考えの形成」における指導を振り返ると、内容の理解を指導の中心にしていたために、自分の考えの形成を図る活動が、指導計画(学習過程)に明確に位置付けられていなかった。また、その指導計画(学習過程)の各場面における指導上の課題として、次の2点が挙げられる。1点目は、根拠や理由等を基にした自分の考えを形成させる際の指導が不十分だったことである。2点目は、自他の考えを交流する場面における的確な指導が不十分であったことである。その結果、自分の考えを交流する場面において、思考をつなぐことにより、根拠や理由等を明確にした自分の考えを形成していくという学習活動になっていなかったのである。「思考をつなぐ」とは、互いの考えの共通点や相違点を比較し、自分の考えのもっともらしさや確からしさを多面的に検討し、自他の考えのよさを評価して表現することを意味する。

上記のことから、国語科の学習指導を「進んで自分の考えを伝え合う力」を高めるという視点で改善したいと考えた。そして、改善を図るためには「自分の考えの形成」における指導計画(学習過程)を工夫して、「思考の活性化を導くアクティブな交流」を位置付けることが有効であると考え

*1) 『平成27年度全国学力・学習状況調査の結果(概要)』平成27年 文部科学省・国立教育政策研究所

*2) 『平成26年度鹿児島学習定着度調査結果報告書』平成27年 鹿児島県教育委員会

えた。この「思考の活性化」を、思考をつなぎ、「自分なりの考え」を深めたり、広げたりすることと捉え、「アクティブな交流」を思考の活性化を導き「確かな自分の考え」を形成していく主体的・協働的・創造的な交流であると捉えることにした。「思考の活性化を導くアクティブな交流」を通して、「確かな自分の考え」を形成すれば、生徒は自分の考えに自信をもつことができるようになるので、「進んで自分の考えを伝え合う力」を高めることができるのではないかと考え、本主題を設定した。

II 研究の構想

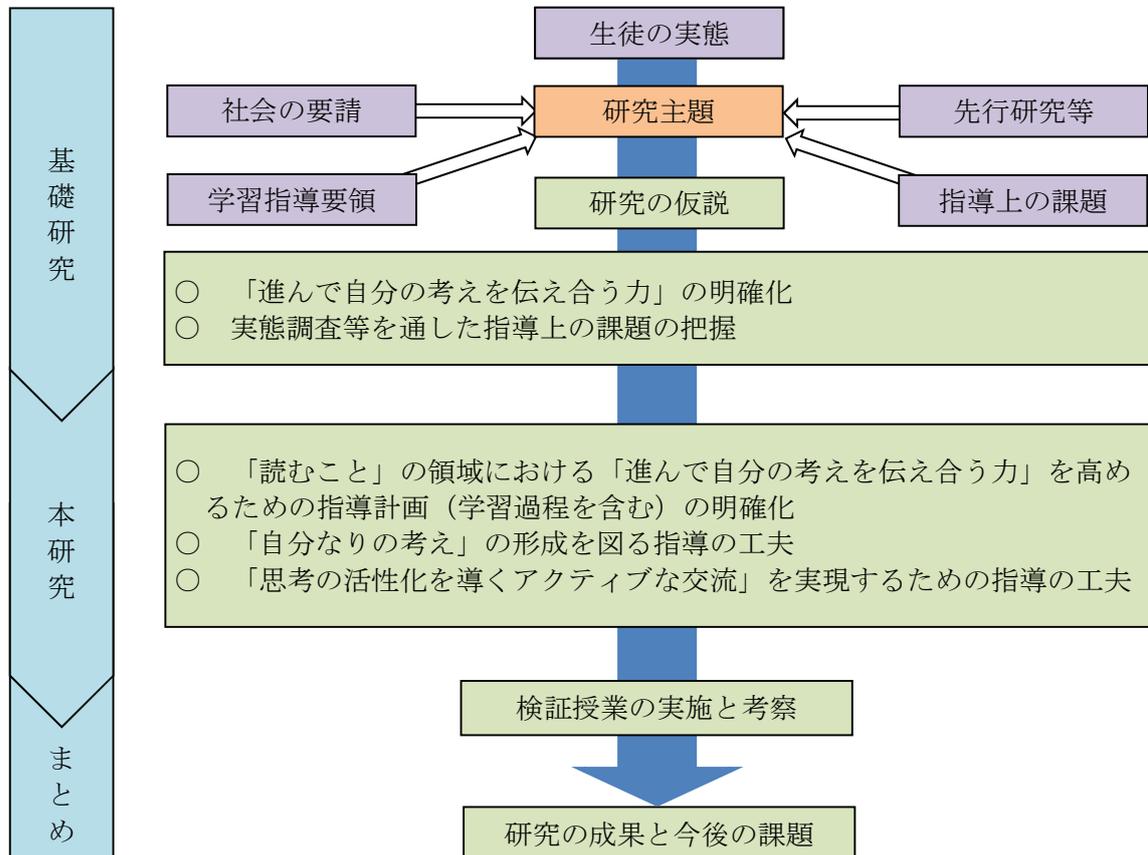
1 研究のねらい

- (1) 学習指導要領や先行研究等を踏まえ、研究主題についての基本的な考え方を明らかにする。
- (2) 各種学力調査や実態調査等を基にして生徒の実態を捉え、本校の国語科学習指導上の課題を明らかにする。
- (3) 「読むこと」の領域における、「確かな自分の考え」の形成を図るための指導計画（学習過程）を明らかにする。
- (4) 「思考の活性化を導くアクティブな交流」を実現するための指導の在り方を明らかにする。
- (5) 検証授業を行い、本研究の成果と課題を明らかにする。

2 研究の仮説

国語科の単元の指導計画（学習過程）において、「思考の活性化を導くアクティブな交流」を通して「確かな自分の考え」を形成させることができれば、「進んで自分の考えを伝え合う力」を高めることができるのではないかと考えられる。

3 研究の計画



Ⅲ 研究の実際

1 研究主題についての基本的な考え方

(1) 「自分の考え」とは

自分の考えには「自分なりの考え」と「確かな自分の考え」の二つの側面があると考える。

「自分なりの考え」とは、他者と交流する前の、根拠や理由等は不明確であるかもしれないがそれらを基にして形成した考えのことである。一方、「確かな自分の考え」とは、他者との交流を通して根拠や理由等がより明確になった考えのことである。

(2) 「進んで自分の考えを伝え合う力」とは

まず、「進んで」とは、生徒が学習する意欲をもって、主体的に学習に取り組む姿のことである。平成19年6月に一部改正された学校教育法において、「学習意欲」が学力の重要な構成要素であると位置付けられたように、生徒が主体的に学習に取り組むことが、「自分の考えを伝え合う力」を高める大きな土台になると考える。

次に、中学校学習指導要領解説国語編では「伝え合う力」を「人間と人間との関係の中で、互いの立場や考えを尊重し、言語を通して適切に表現したり正確に理解したりする力」のことであるとしている。つまり、「伝え合う力」とは、双方向の交流を行い、自分の考えを表現したり、相手の考えを理解したりすることのできる力であると言い換えることができる。このことから、「伝え合う力」は、自分の考えを表現し、他者の考えを受け取るという、双方向の交流を繰り返しながら高めることができると考える。

この双方向の交流において伝え合う際に、互いが伝え合う対象は「考え」であることから、伝えるべき考えやそれを支える根拠、理由等が整理されていなければ、自分の考えをまとめることができないので、うまく伝え合うことはできない(図1)。したがって、根拠や理由等を基にした「自分なりの考え」の形成を図ることが、互いの考えを伝え合うための基礎になると考える。



図1 自分の考えがまとまらない状態

木下^{*3)}は、「話し手の中に話したい内容がいかにか充実するかにより、伝え合う力を発揮しなければならない必然性がうまれてくる」と述べている。この考えを踏まえると、根拠や理由等が明確になればなるほど、生徒は自分の考えに自信をもって表現するようになるとともに、的確に理解するようになる。したがって、「自

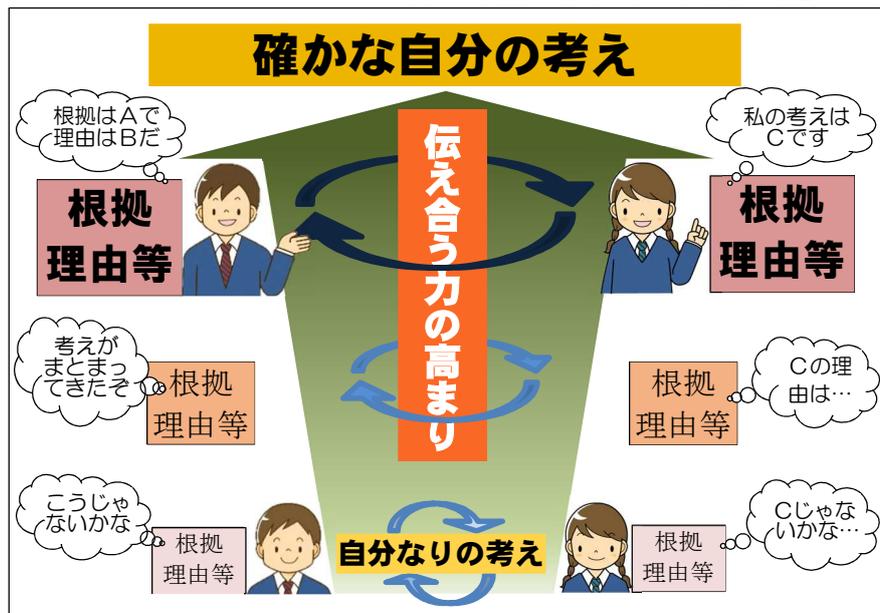


図2 「進んで自分の考えを伝え合う力」の高まり

*3) 木下美和子 著『「伝え合う力」を育てる国語科授業の創造』 2005 明治図書

分なりの考え」を基に、「確かな自分の考え」を形成していく過程において、「伝え合う力」を高めることができるのではないかと考えた（図2）。

以上のことから、「進んで自分の考えを伝え合う力」とは、「主体的に自分の考えを表現しようとしたり、他者の考えを的確に理解しようとしたりする力」と捉える。

(3) 「思考の活性化を導くアクティブな交流」とは

「確かな自分の考え」を形成するためには、多様な考えをもつ他者と双方向の交流をすることが大切であると考えます。なぜなら、双方向の交流をすれば、思考をつなぎ、「自分なりの考え」を深めたり、広げたりすることができるからである。「思考をつなぐ」とは、互いの考えの、共通点や相違点を比較し、もっともらしさや確からしさを多面的に検討して評価することを意味する。思考をつなぎ、「自分なりの考え」を深めたり、広げたりすることで、根拠や理由等を明確にした「確かな自分の考え」を形成させることができると考える。双方向の交流を通じた「確かな自分の考え」の形成には、「自分なりの考え」に他者の考えのよさを付け加える「補強」と、「自分なりの考え」に他者の考えを取り入れ、変化させる「修正」があると考える。

上記を踏まえ、本研究においては「思考の活性化」を「思考をつなぎ、『自分なりの考え』を深めたり、広げたりすること」と捉え、「アクティブな交流」を「『思考の活性化』を導き、『確かな自分の考え』を形成していく主体的・協働的・創造的な交流」と捉えることにした（図3）。そして、この「アクティブな交流」を繰り返すことが、「確かな自分の考え」の形成につながると考える（図4）。また、例えば次のような生徒を、「思考の活性化を導くアクティブな交流」を実現する生徒の姿であると捉えて、研究を進めることにした。

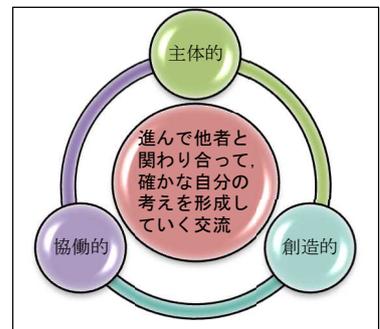


図3 主体的・協働的・創造的な交流

- 目的や方法を明確にして、進んで双方向の交流をする生徒
- 双方向の交流を通して、「自分なりの考え」を深めたり、広げたりする生徒
- 双方向の交流を通して、「確かな自分の考え」を形成する生徒

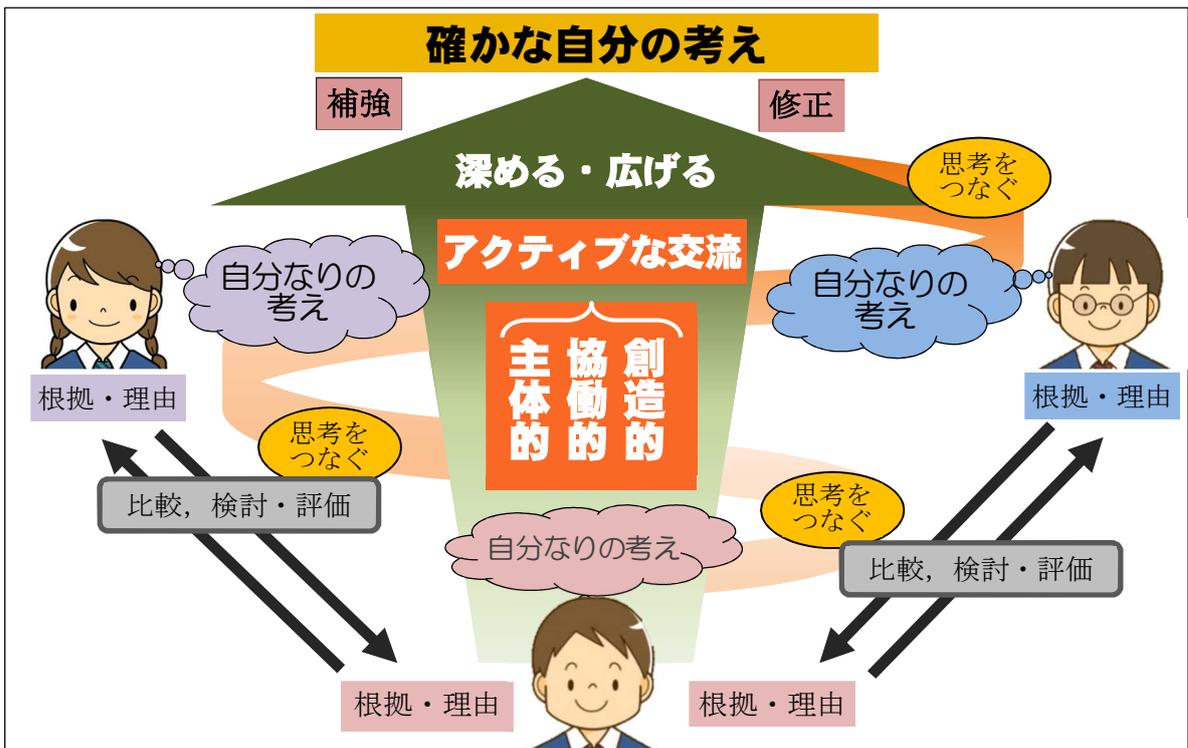


図4 思考の活性化を導くアクティブな交流

2 研究主題に関する実態分析と考察

(1) 実態把握の概要

研究主題についての基本的な考え方を踏まえて、本校生徒の実態を、「主体的に交流する意識」、「協働的に関わり合う意識」、「創造的に自分の考えを形成する意識」の3項目について把握して、分析することにした。なお、アンケート調査だけではなく、学力調査等を併せて活用することで、多面的に把握できるようにした。

(2) 実態調査等の実施方法

調査等の名称	実施の時期	調査等の対象
平成26年度鹿児島学習定着度調査	平成27年 1 月	薩摩川内市立川内北中学校第 1 学年(220人) 第 2 学年(246人)
平成27年度全国学力・学習状況調査	平成27年 4 月	薩摩川内市立川内北中学校第 3 学年(236人)
生徒の実態調査（アンケート）	平成27年 5・10月	薩摩川内市立川内北中学校第 2 学年(224人)

(3) 実態調査等の結果と分析

ア 主体的に交流する意識

主体的に交流する意識は、「交流の目的や方法を意識して進んで自分の考えを交流することができるか」（図5）の質問に、70.6%の生徒が、「当てはまらない」、「どちらかと言えば当てはまらない」と答えている。このことから、何をどのように、どこまで伝え合えばよいのか分からないまま、交流を行っており、進んで交流を行えていない現状にあると考えられる。

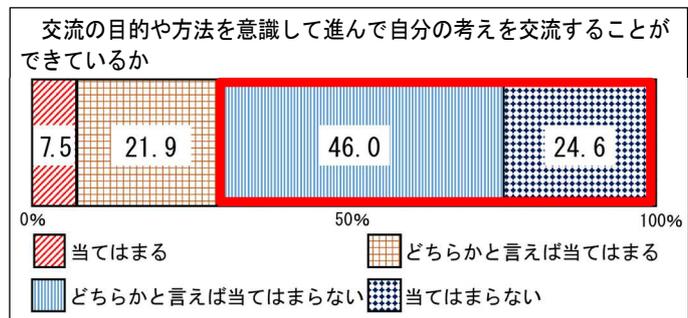


図5 主体的に交流する意識

イ 協働的に関わり合う意識

まず、図6を見ると、交流において自分の考えを伝えることができなかったと回答した生徒は67%に上る。次に、図7を見ると、「交流において、他者の伝えたい考えを聞くことができるか」の質問に、64.3%の生徒が「当てはまらない」、「どちらかと言えば当てはまらない」と答えている。そして、図8では「交流において質問をすることができるか」という質問に、69.6%の生徒が「当てはまらない」、「どちらかと言えば当てはまらない」と答えている。さらに、図9では「交流を通して自分の考えを深めたり、広げたりすることができるか」の質

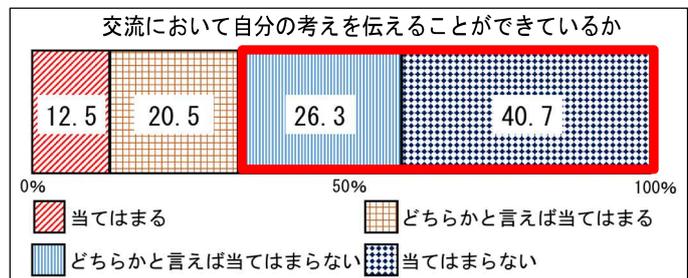


図6 協働的に関わり合う意識①

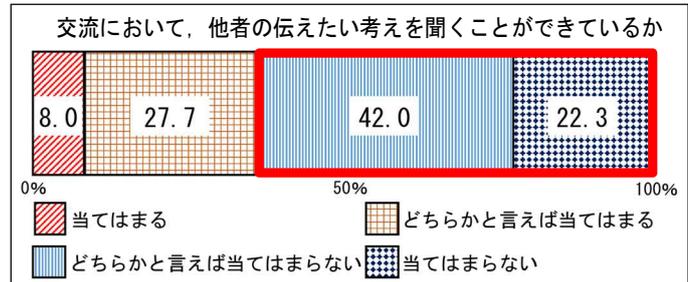


図7 協働的に関わり合う意識②

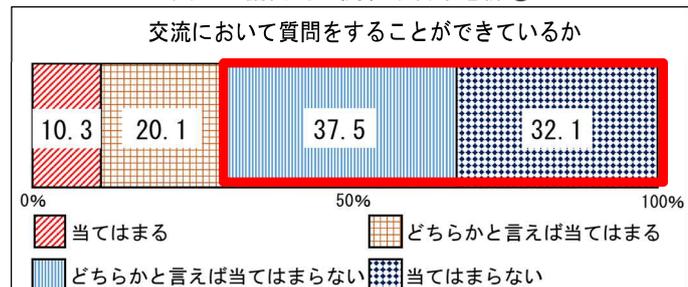


図8 協働的に関わり合う意識③

問に対し、54%の生徒が「当てはまらない」, 「どちらかと言えば当てはまらない」と答えている。

これらのことから、自分の考えを伝え合いながら、深めたり、広げたりする交流を十分に行えていないことが明らかになった。

ウ 創造的に自分の考えを形成する意識

図10は本校における平成27年度全国学力・学習状況調査(第3学年)と、平成26年度鹿児島学習定着度調査(第2・第1学年)の結果である。それぞれの学年において、「読むこと」の領域における自分の考えの形成に関する設問の通過率が低い状況にある。

また、本校生徒に対して行った実態調査においても、「根拠や理由等とともに、自分の考えをもつことができるか」(図11)の質問に対して、約64%の生徒が「当てはまらない」, 「どちらかと言えば当てはまらない」と答えている。さらに、その理由を自由記述させたところ「浮かんだ考え、根拠、理由をうまくまとめることができない。」、「どのように書けばよいのか分からない」などの回答があった。これらのことから、本研究における「自分なりの考え」を形成する段階に課題があることが明らかになった。

(4) 生徒の実態を踏まえた研究の方向性と授業づくりの視点

実態調査等から明らかになった課題をまとめると次の4点になり、「自分なりの考え」を形成し、双方向の交流を十分に図ることができていない現状が明らかになった。

- 1 根拠や理由等に基づく自分の考えの形成
- 2 双方向の交流における、目的や方法等についての意識
- 3 双方向の交流を通じた、自分の考えの伝え合い
- 4 双方向の交流を通じた、自分の考えの深まりや広がり

上記の本校生徒の実態を踏まえ、「確かな自分の考え」を形成させるために、根拠や理由に基づいた「自分なりの考え」を形成させたり、双方向の交流を行わせたりする指導の在り方について研究を進めることとした。

そこで、まず、「読むこと」の領域における指導計画(学習過程)について見直し、その工夫について明らかにする。そして、指導計画(学習過程)の場面における具体的な指導の在り方を、授業づくりの視点として図12のように設定して「確かな自分の考え」を形成させ、「進ん

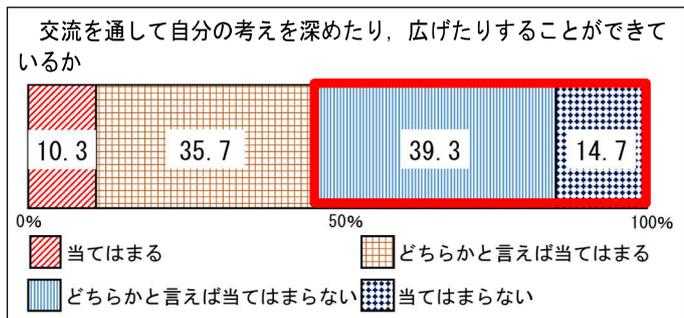


図9 協働的に関わり合う意識④

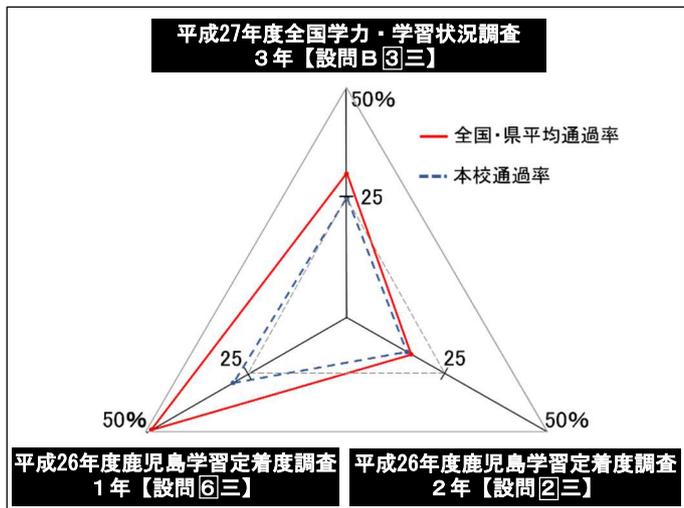


図10 各種学力調査等における自分の考えの形成に関する設問の通過率

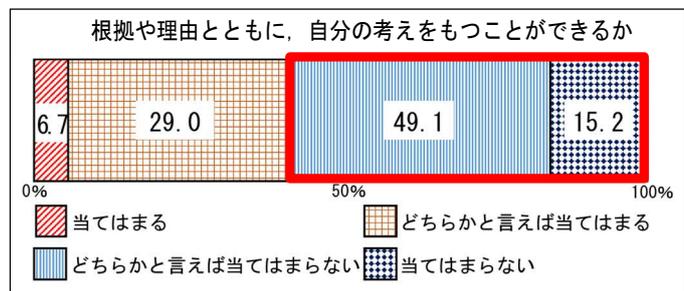


図11 創造的に自分の考えを形成する意識

で自分の考えを伝え合う力」を高める授業を構想することにした（図13）。

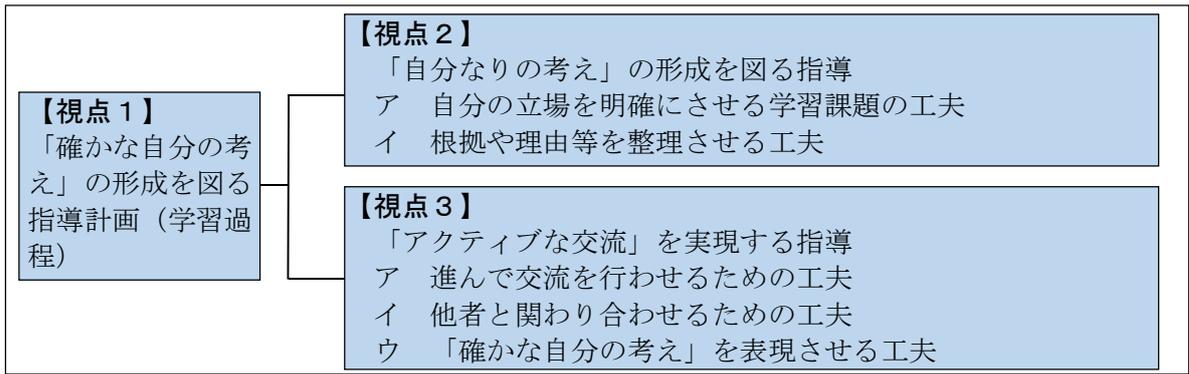


図12 「進んで自分の考えを伝え合う力」を高める授業づくりの視点

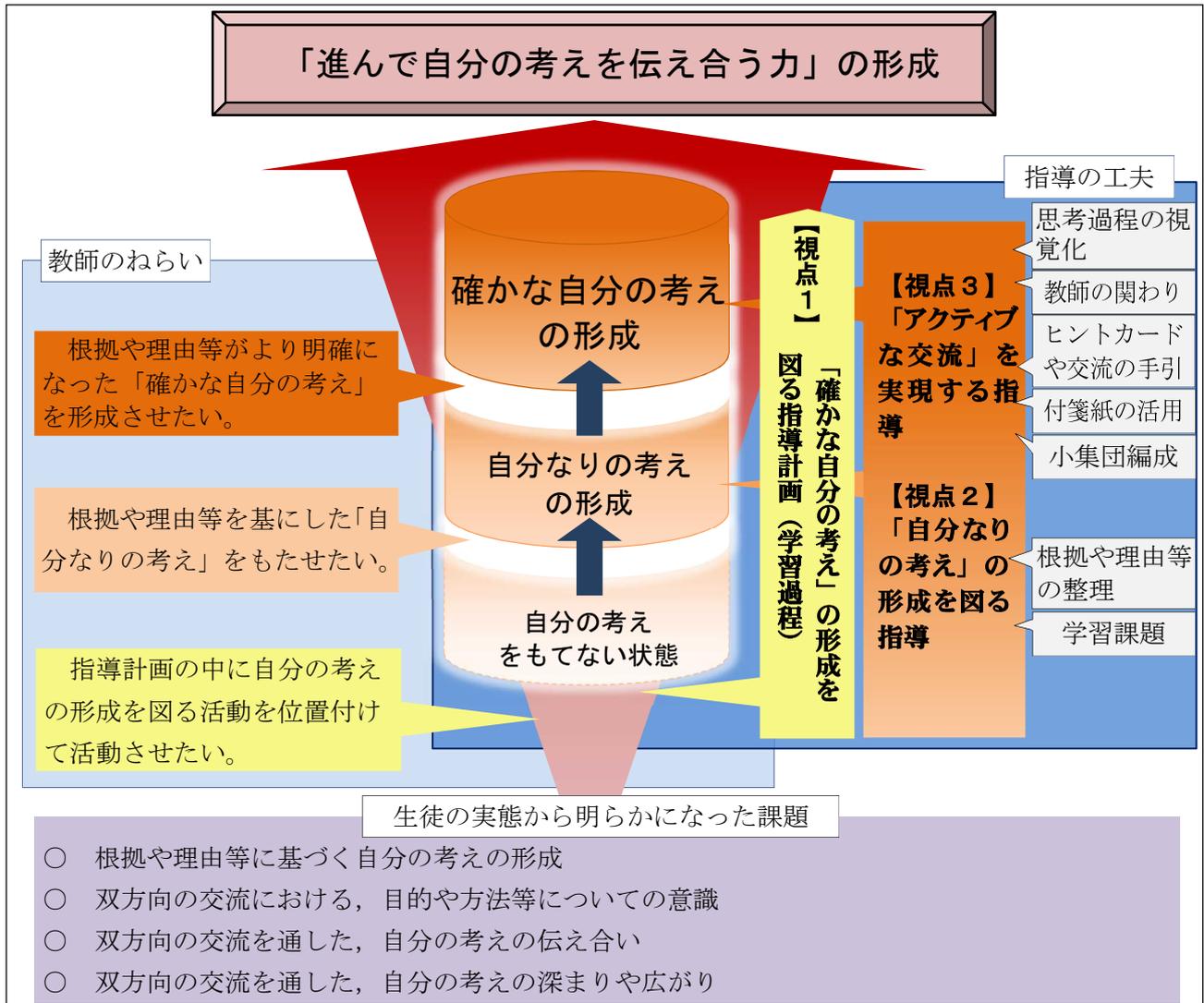


図13 「進んで自分の考えを伝え合う力」を高める授業の構想図

3 「進んで自分の考えを伝え合う力」を高める国語科学習指導の在り方

(1) 「確かな自分の考え」の形成を図る指導計画（学習過程）【視点1】

これまでの、「自分の考えの形成」の指導事項における授業の展開を振り返ると、内容の理解を指導の中心にしていたために、自分の考えの形成を図る活動が指導計画（学習過程）に明確に位置付けられていなかった。そこで、先行研究等を基に、「自分なりの考えの形成」や「交流」、「確かな自分の考えの形成」が「自分の考えの形成」の指導事項に必要な学習の要素であると考えた。そして、これら三つの要素を意図的、計画的に位置付けた指導計画を図14のよ

うに工夫した。

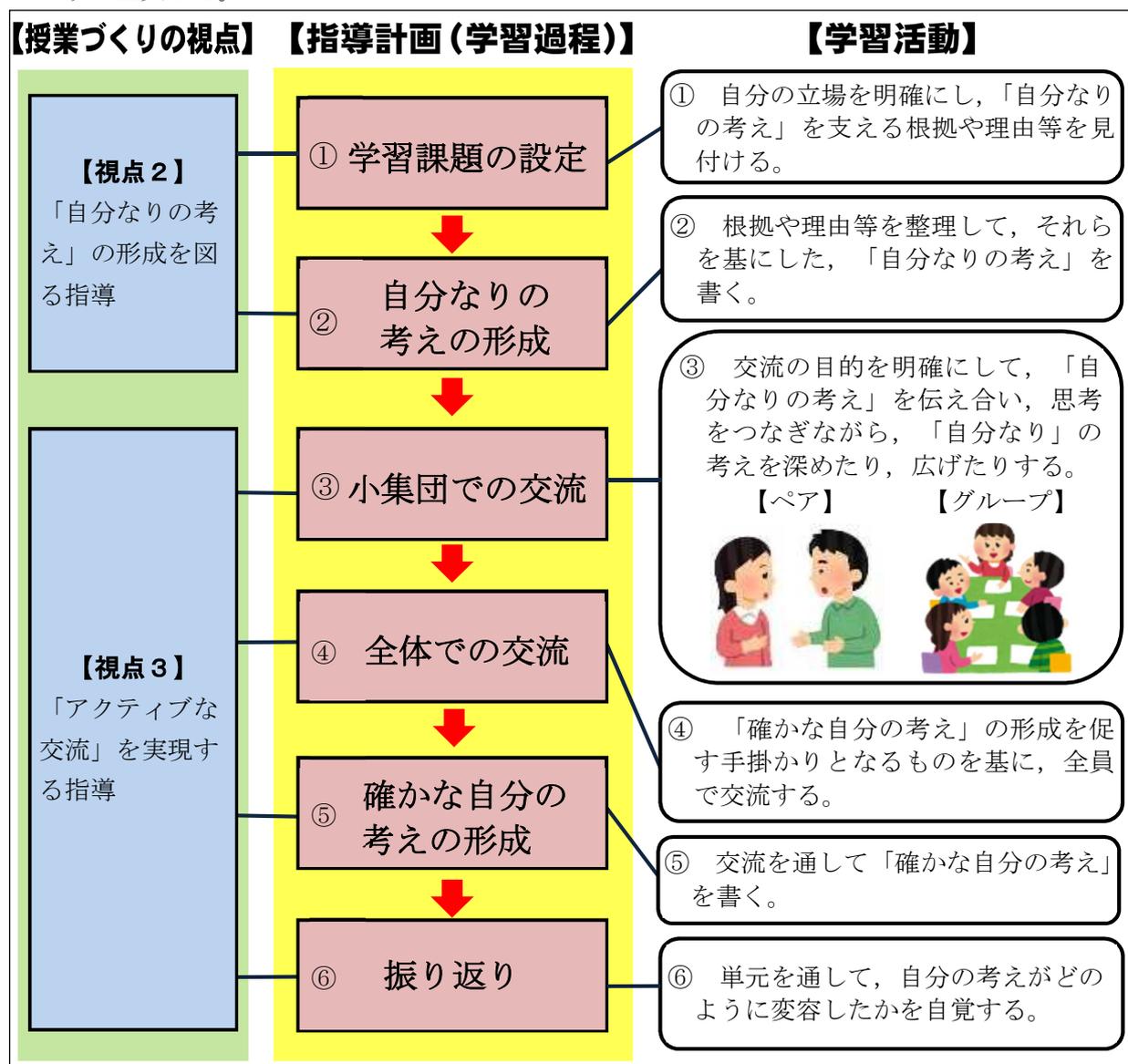


図14 「確かな自分の考え」の形成を図る指導計画(学習過程)

①から⑥における、各学習活動のねらいと内容をまとめると表1になる。

表1 各学習活動のねらいと内容のまとめ

学習過程	学習活動のねらい	学習活動の内容
①	自分の立場を明確にさせる。	既習の学習内容や、これまでの生活体験等を思い起こして課題解決の見通しをもつとともに、自分の立場を明確にする。
②	根拠や理由等を基にした「自分なりの考え」を形成させる。	視覚化された根拠や理由等を操作しながら整理して、根拠や理由等を基にした「自分なりの考え」を形成し、書き出す。
③	「自分なりの考え」を深めたり、広げたりさせる。	「自分なりの考え」の根拠や理由を自分の言葉で伝え合う。そのことにより、思考をつなぎながら、「自分なりの考え」を深めたり、広げたりし、「確かな自分の考えの形成」を促す手掛かりを得る。

④	小集団での交流を経て、根拠や理由等がより明確になった考えを基にして、形成した「自分なりの考え」を更に深めたり、広げたりさせる。	生徒全員で交流を行い、小集団活動の時には気付かなかった考え、理由や根拠等を見付け出す。
⑤	「自分なりの考え」の変容を意識させながら、「確かな自分の考え」を表現させる。	交流を通して深めたり、広げたりした「自分なりの考え」を、再検討して「補強」、「修正」しながら、根拠や理由等がより明確になった「確かな自分の考え」を書く。
⑥	「自分なりの考え」が「確かな自分の考え」に変容したことを自覚させ、次の自分の考えを形成する場面や交流場面への意欲を喚起させる。	交流を通して、「自分なりの考え」がどのように変容し、「確かな自分の考え」の形成を図ることができたかを振り返る。

なお、この指導計画における各学習活動は固定化せずに、単元のねらいや生徒の実態等に応じて柔軟に組織することが望ましいと考える。

(2) 「自分なりの考え」の形成を図る指導【視点2】

「アクティブな交流」を実現するためには、交流を始めるまでに生徒の思考を促し、「自分なりの考え」を形成させることが大切である。「自分なりの考え」を形成するには二つの過程があると考えられる。1点目は自分の立場を明確にする過程で、2点目はその自分の立場に根拠を求め、理由付けをする過程である。本校の実態を踏まえると、この二つの過程を分けて指導の工夫を行うことにより、「自分なりの考え」の形成を図ることができると考えた。

ア 自分の立場を明確にさせる学習課題の工夫【視点2-ア】

生徒に思考させ、自分の立場を明確にさせるには、学習課題を工夫する必要があると考えた。そこで、二項対立の学習課題や、多様な思考を生む学習課題を設定することにした(図15)。

「二項対立」の学習課題とは、例えば「あなたはAとBのどちらが最も適切だと考えるか。」という学習課題を設定するということである。このような学習課題を設定することにより、生徒はAであるかBであるかを思考して、自分の立場を明確にすることができる。と考える。

一方、「思考の多様性を生む」学習課題とは、例えば、考え、根拠や理由等が複数生まれるような学習課題を設定するということである。このような学習課題を設定することにより、生徒は多様な考えの中から一つを選択することを通して、自分の立場を明確にすることができる。と考える。

これらの学習課題を工夫することにより、生徒の思考を促して、自分の立場を明確にさせることができる。と考える。なお、この段階においては根拠や理由等はなかったり、不明確であったりしても構わないものとする。

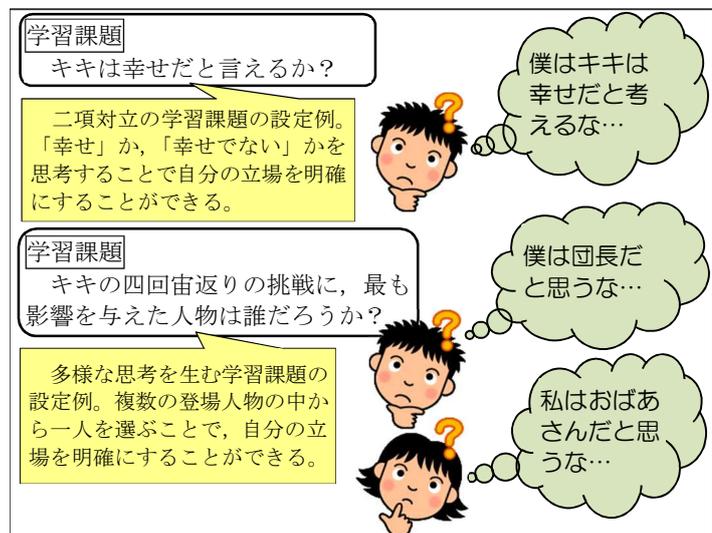


図15 立場を明確にさせる学習課題の例

イ 根拠や理由等を整理させる工夫【視点2-イ】

明確になった自分の立場に根拠を求め、理由付けをすることができれば、「自分なりの考え」を形成することができる。しかし、本校生徒が根拠や理由等を基にした「自分なりの考え」の形成を十分に図ることができない要因は、根拠や理由等が思い浮かんでいても、それらを整理できないことにある。

そこで、根拠や理由等の整理を容易にするとともに、根拠や理由等の関係性を明らかにするためには、それらを視覚化することが有効であると考え、思考ツールを活用することにした(図16)。この思考ツールは、根拠や理由等はもとより、そこから導き出される考えを枠組みに従って書き出す手順や図のことである。生徒がこのツールを用い、根拠や理由等を書き出し、視覚化することによって、根拠と根拠、理由と理由、根拠と理由などのつながりを強く意識したり、自由に組み替えたりすることができる。このように根拠や理由等を整理させることにより、「自分なりの考え」の形成を図ることができると考えた。

思考ツールには、例えば、以下に示すようなチャート図等があり、学習の目的や内容に応じて使用することが求められる。また、生徒が必要に応じて思考ツールを活用することができれば、「自分なりの考え」の形成をスムーズに行うことができると考える。

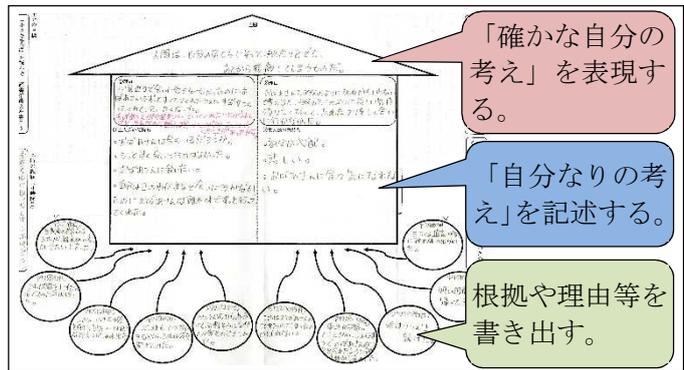


写真1 イカチャート使用例

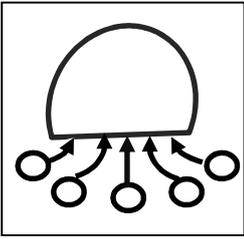
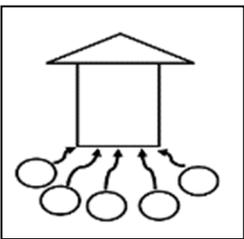
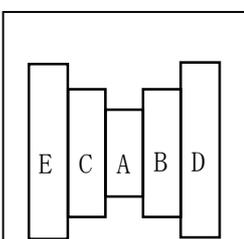
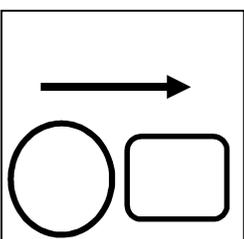
クラゲチャート	イカチャート(自作)
 <p>クラゲの頭に自分の考えを、足の先にある○に根拠や理由等について書き出す。根拠が一つではなく、複数あることや根拠や理由等同士の関連を視覚的に捉えやすい。</p>	 <p>イカの胴体に自分の考えを、足の先にある○に根拠や理由等について書き出す。さらに、頭の部分に「確かな自分の考え」を書き出すことで、思考の流れを視覚的に捉えやすい。</p>
バタフライチャート	矢印と囲み
 <p>Aの部分に書き出した「自分なりの考え」に対する根拠や理由等をBやCに、さらに、交流の結果や「確かな自分の考え」をDやEに書き出すことで、思考の流れを視覚的に捉えやすい。</p>	 <p>「○」や「□」で囲むことにより、同じ意味や同じ種類などのまとまりを表すことができる。さらに、それらを「→」で結ぶことにより、関係や理由を視覚的に捉えやすい。</p>

図16 理由付ける際の思考ツールの例

思考ツールを活用することには、以下のようなよさがある。

- 「自分なりの考え」に対する根拠や理由等が一つではないことや、一つの理由には複数の根拠があることを視覚的に捉えることができる。
- 根拠や理由等を基にして「自分なりの考え」を形成することができるので、交流する際に、思考をつなぐ手掛かりにすることができる。

(3) 「アクティブな交流」を実現する指導【視点3】

先述したとおり、「アクティブな交流」とは、思考の活性化を導き、「確かな自分の考え」を形成していく主体的・協働的・創造的な交流のことである。生徒が進んで他者と関わり合い、「確かな自分の考え」を形成していくことができるように、以下のような指導の工夫を行うことにした。

ア 進んで交流を行わせるための工夫【視点3-ア】

実態調査から、小集団において主体的に自分の考えを伝え合うことを十分に行えていない現状が明らかになった。この実態から、目的や方法等を明確にさせることができれば、生徒は主体的に交流を行うことができるようになるのではないかと考えた。

そこで、「小集団の形態とよさ」、「交流の目的」、「思考の種類」の三つを「小集団編成シート」として図17のように1枚のシートにまとめた。

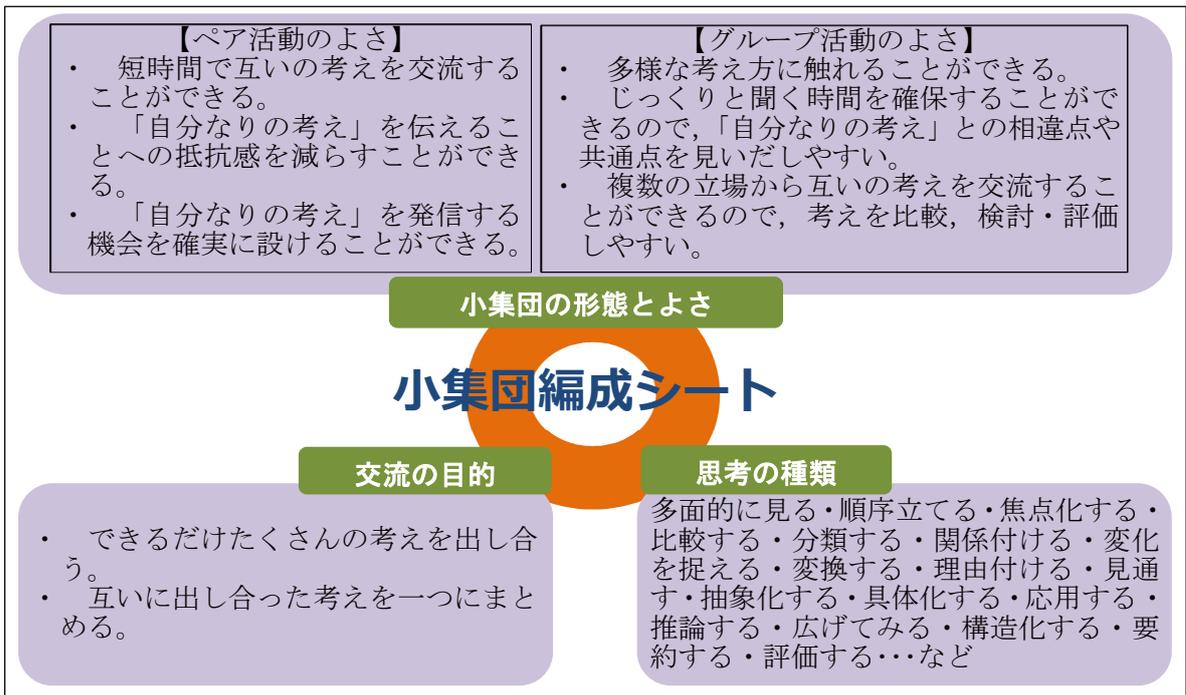


図17 小集団編成シート

教師が指導のねらいに応じてこの図を活用することで、多様な小集団を適切に編成できるようになるとともに、交流の目的や方法等に応じた明確な指示ができるようにした(図18)。このことにより、交流の目的や思考の種類を生徒に意識させ、主体的に交流を行わせることができるようになって考えた。

なお、人数が多くなると、交流に参加できない生徒が出てくることから、グループ学習は、4人グループを基本にした。4人グループがうまく編成できないときには3人グループとし、5人グループを編成しないようにした。

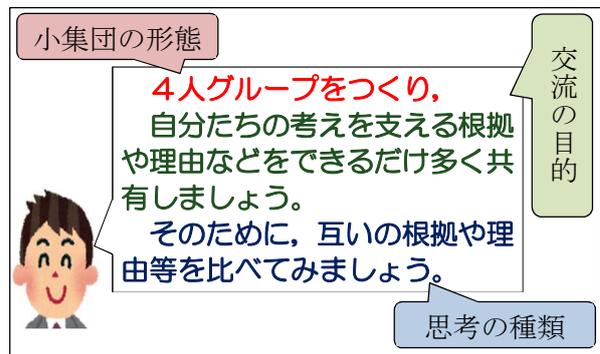


図18 交流前の生徒への指示の例

イ 他者と関わり合わせるための工夫【視点3-イ】

交流の目的や方法等を明確にして設定された小集団での交流において、互いの思考をつなぐことにより、「自分なりの考え」を深めたり、広げたりすることができる。そこで、互いの思考をつなぐために、以下のような工夫を行った。

(ア) 互いの考えを比較しやすくする工夫

互いの考えを比較しやすくするためには、小集団において根拠や理由等の共通点や相違点を分類し、全員で共有させることが有効であると考えた。

そこで、小集団で交流する際にも先に挙げた幾つかの思考ツールを活用することが有効であると考えた（【視点2-イ】参照）。小集団で使用する思考ツールの作成に当たっては、複数で作業をしやすくようにA2判サイズ以上になるようにした。また、思考ツールの選択に当たっては、思考の種類に応じたものになるようにした。さらに、この思考ツールに付箋紙を併せて活用することで操作性を高めた。自分の考えを伝え合いながら、根拠や理由等の付箋紙を操作することで、互いの考えを比較しやすくすることができると考えたからである。このことにより、互いの考えを伝え合いながら、根拠や理由等の付箋紙を分類して、全員で共有することができるのではないかと考えた。

(イ) 互いの考えを多面的に検討させ、評価を促す工夫

a 教師の適切な関わりの工夫

交流の目的を明確にして小集団を編成するとともに、互いの思考を視覚化して交流するだけでは、互いの考えのもっともらしさや確からしさを多面的に検討し、評価することができない場面も想定される。その際には、教師が小集団に対して適切に関わることにより、生徒相互に検討や評価の観点をもたせることが大切であると考えた。

そこで、表2のような発問を用意し、主に小集団や全体での交流において生徒の思考の様子を観察して、必要に応じて指示・助言・発問を行うことにした。このことにより、生徒は、疑問に思ったことや分からないことに対して質問を重ねたり、自分が評価した相手の考えを言葉で表現したりすることができるのではないかと考える。

表2 発問の工夫

教師の関わり	具体的な発問例
互いの考えの検討を促す	<ul style="list-style-type: none">互いの考えの確かさを調べるために、もう一度教科書を見直してみましよう。〇〇さんは△△と言っていますが、あなたはどうですか。〇〇さんの考えを、あなたの考えの言葉で言うとうなりますか。〇〇さんの考えで、もっと詳しく聞いてみたいことはどのようなところですか。相手の考えをもっと分かりやすくするためには、どうすればいいか助言してみましよう。 …など
互いの考えの評価を促す	<ul style="list-style-type: none">〇〇さんの考えで、自分の考えに取り入れたいところはどのようなところですか。異なる考えの中で、なるほどと納得できるところは、どのようなところですか。あなたの考えの中で、相手を納得させることができたのは、どのようなところですか。あなたの考えの中で、うまく相手に伝えることができなかったのは、どのようなところですか。 …など

b 交流の手引の作成と活用

互いの考えのもっともらしさや確からしさを多面的に検討し、評価するためには、図19にあるように、「相手の考えを受け取り、受け取ったことを基に自分の考えを伝える」

ことを繰り返すことが大切であるとする。そのためには、まず、他者の考えをよく聞き、何を伝えようとしているのかを的確に受け取らなければならない。次に、受け取ったことと「自分なりの考え」とを検討して、疑問に思ったことや分からないことに対して質問を重ねたり、評価したことを表現したりすることが大切である。

そこで、交流の際に、作成した「交流の手引」を生徒一人一人に持たせて、必要に応じて活用させることにした(図20)。この手引には、交流中の「話す」ときや「聞く」ときの留意点に加えて、「交流をするときのルール」などを明示しており、交流を円滑に進めることができるようにしている。この手引を用いることにより、目的をもって他者の考えを理解し、疑問に思ったことを質問しながら解決していくことができるとともに、互いの考えのもってもらしさや確かさを多面的・多角的に検討し、自分が評価したことを言葉で表現することができるようになってきた。



図19 交流において思考をつなぐ様子

交流をするときのルール



- ①目を見て話を聞くこと。
- ②前のめりになって顔を寄せ合うこと。
- ③相手の考えを見下したり軽く扱ったりせずに、尊重して認め合うこと。
→相手の発言はまるごと受け止めること
- ④うなずいたり、相づちを打つなど反応を大切にすること。
→「あ〜」「え〜」「お〜」「う〜ん…」
- ⑤メンバーに届く声の大きさを話すこと。
- ⑥分からないことや、知りたいことがあれば、聞き返したり質問したりすること。
- ⑦2往復以上の交流を目指すこと。
→質問に答えてくれた相手に対して、「分かる」「分からない」「納得できる」「納得できない」を明確にすること。
- ⑧自分の考えや立場を、柔軟に変化させることをためらわないこと。
- ⑨目指すゴールや、話し合う時間などを頭に入れること。



**進んで
仲間と協力しながら
「確かな自分の考え」を
形成する交流**

聞くときのポイント

- ①相手の考えや根拠、理由の言葉の中に、キーワードを見付けながら聞くこと。
- ②自分の考えと、相手の考えとのつながり(共通点)を探しながら聞くこと。
共通点…自分の考えや理由、根拠と似ているところ。
自分の考えや理由、根拠と関連のあるところ。
- ③自分の考えと、相手の考えとの違い(相違点)を探しながら聞くこと。
相違点…自分の考えや理由、根拠とはっきりと違うところ。
自分のもっていなかった考えや理由、根拠のこと。
- ④相手が何を伝えようとしているのか考えながら聞くこと。
- ⑤自分が聞きたいことを考えながら聞くこと。
⑥相手の考えや根拠、理由が論理的であるか考えながら聞くこと。
⑦別の立場や視点から考えたり、過不足がないか考えたりしながら聞くこと。

質問するときのポイント

- ①相手の言葉をそのまま繰り返して使って質問すること。
Aさん:「私は〇〇だと考えます。」
わたし:「Aさんは〇〇と言ったけれど…」
- ②相手が「はい」や「いいえ」だけでは答えられない質問をすること。
- ③次の言葉を意識して使い、質問をすること。

もし困ったときは…

- 自分たちで、なぜ話し合い活動がうまくいかなかったのか(うまくいかなかったのか)を考えてみよう
- ヒントカードを頼りに、自分たちで話し合い活動を修正していこう!
- どうしてもうまく進まないとき、先生にどんな話し合いをしていたか、どこで話し合いが進まなかったかを、説明してみよう!

図20 交流の手引

c 「ヒントカード」の作成と活用

生徒が交流を行っている時、うまく進まなかったり、行き詰まったりすることもある。すると、生徒はうまく進まなくなった時点で交流をあきらめてしまうことも多い。本校においても、交流がうまく進まなかったときに、全員が黙り込んでしまう経験をしたことがある生徒は多かった。交流が滞ったときに全員が黙り込んでしまわないようにするためには、自分たちに何が不足していたのかを客観的に捉えさせることが大切であると考えた。

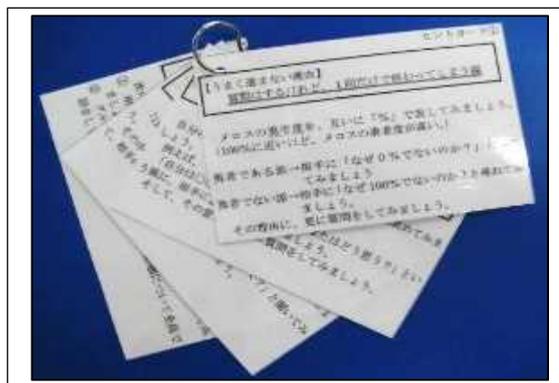


写真2 ヒントカード

そこで、交流を促すための「ヒントカード」を作成した(写真2)。このヒントカードは、「質問がなかなか出ない編」等の見出しを付けることによって、自分たちがどの段階でつまづいているのかを把握しやすくなるように工夫した。また、グループのメンバーの一人がこのカードを持ち、交流が滞ったときに使用することができるようにした。このことにより、一度停止した思考を、更につなぐことができると考えた。

ウ 「確かな自分の考え」を表現させる工夫【視点3-ウ】

自分の考えに自信をもたせるためには、交流を通じた「自分なりの考え」の深まりや広がりなどの変容を踏まえた上で、根拠や理由等が明確になった「確かな自分の考え」を表現させる必要があると考えた。そこで、以下の二つの工夫を行うことにした。

1点目は、「補強」と「修正」の二つのモデル文(図21)を提示して、「自分なりの考え」の深まりや広がりなどの変容を明確にさせながら「確かな自分の考え」を表現できるようにしたことである。作成に当たっては、空欄補充の形にするのではなく、既習の教材を用いてモデル文とした。このことにより、生徒は既習事項を活用しながら表現を工夫することになるので、自分の言葉で根拠や理由等を明確にした「確かな自分の考え」を表現できると考えた。

2点目は、単元を通じて1枚のワークシートを使用して、学習を進めたことである(図22)。このようなワークシートを使用することによって、単元を通じた思考の流れを視覚化して、「自分なりの考え」が「確かな自分の考え」へと変容していく過程を振り返らせることができるので、自分の考えに自信をもつことができるようになると思った。

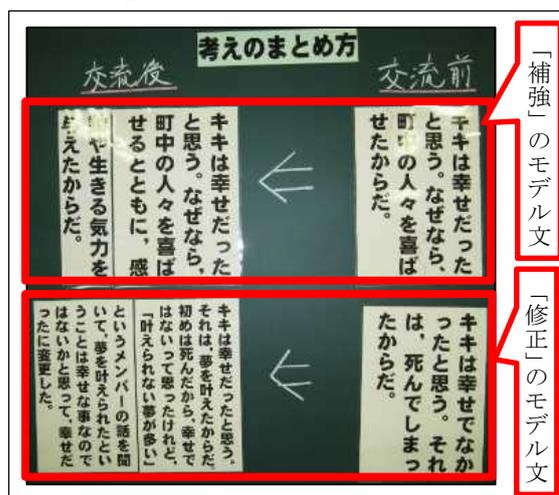


図21 自分の考えのまとめ方のモデル

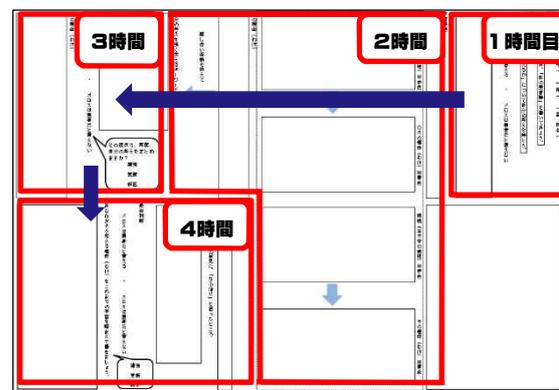


図22 単元を通して使用するワークシート

4 検証授業の実際と考察

(1) 検証授業の概要

ア 検証授業の単元名及び実施学年等

単元名	「走れメロス」を読み、人間の生き方や考え方に対する自分の考えを深め、意見文「私の勇者論」を書こう。
教材	「走れメロス」(『中学生の国語二年』三省堂)
対象	薩摩川内市立川内北中学校第2学年2学級において実施
実施時期	平成27年11月上旬

イ 単元の特徴

本単元の主人公メロスは、“正義の塊”として描かれているわけではない。人間誰もが感じるような、心の中の弱い部分との葛藤がありのままに描かれている。一読しただけでは、メロスの人間らしい弱さの部分に気付かずに読み進めてしまいがちであるが、主人公の心情について読み深めていくと、「メロス」という人物に対する見方や考え方が変わってくる。したがって、叙述に基づいて解釈し、これまでの知識や経験と重ね合わせながらメロスの人柄を捉えることのできる教材であると考えられる。

ウ 単元における評価規準

国語への 関心・意欲・態度	読む能力	書く能力	言語についての 知識・理解・技能
「走れメロス」を読んで、登場人物の生き方や考え方を評価し、自分の考えを深めようとしている。	「走れメロス」を読み、文章に表れているものの見方や考え方について、自分の知識や体験を基にして評価をし、勇者像について自分の考えをもつことができる。	自分が考える勇者像が、効果的に伝わるように、根拠を説明したり、具体例を用いたりして、意見文「私の勇者論」を書くことができる。	「走れメロス」を読んで、事象や行為などを表す多様な語句について理解を深めている。

エ 評価規準を基にした「判断基準」の作成

評価に関しては、鹿児島県総合教育センターが提唱する「判断基準」を設定し、予想される生徒の表現例を明確にして指導に生かした。

評価規準	メロスの心情や行動に関する描写や表現から、メロスのものの見方や考え方を解釈し、人間の生き方や考え方を捉え、自分の知識や経験と関連付けた意見文をまとめることができる。
評価の場面	全8時間構成の第7時の下書きワークシートを仕上げる場面と、第8時の清書をする場面。
評価の対象	<ul style="list-style-type: none"> ・ ワークシート ・ 私の友情論
判断の要素	<ol style="list-style-type: none"> ① 自分の考え ② メロスの言動の引用 ③ 自分の考えの理由の明確性
尺度	「判断基準」
B	<ol style="list-style-type: none"> ① 意見文に「確かな自分の考え」を明確に書いている。 ② 自分の考えを支えるメロスの言動を、本文を引用して書いている。 ③ 意見文に「確かな自分の考え」の理由を明確に書いている。

<p>【予想される生徒の表現例】</p> <p>勇者とは、大きな手柄を立てる人物のことではないと思う。どんな困難にも立ち向かう努力家を勇者と言うのではないだろうか。</p> <p>メロスは、途中「正義だの、信実だの、愛だの、考えてみればくだらない」と投げ出してしまふ。ここだけを取り上げると、無責任な人のように感じる。しかし、その弱い心に打ち勝ち、再び走り出すことができたところを評価すべきだと思う。私たちの日常を振り返ると、部活動や学習などで、「面倒くさい」、「きつい」と、弱い心に負けてしまい、投げ出して最後まで達成できていないことも多い。弱い心に負けず、最初から最後まで貫き通せている人がどれくらいいるだろうか。だからこそ、弱い心をもったことを非難するよりも、それを乗り越える心をもつことができたことを評価すべきではないかと思う。</p>	
A	<p>(「判断基準」Bに加えて)</p> <p>① 人物を評価する言葉を用いて、自分の考えをよりよく表している。</p> <p>② 引用箇所や引用の分量と内容が、適切かつ的確である。</p> <p>③ 自分の経験に基づいた理由を書いている。</p>

オ 検証授業の視点

指導計画（学習過程）の工夫	ア 「確かな自分の考え」の形成を図る指導計画（学習過程）の工夫
「自分なりの考え」の形成を図る指導	イ 自分の立場を明確にさせる学習課題の工夫 ウ 根拠や理由等を整理させる工夫
「アクティブな交流」を実現する指導	エ 主体的に交流させるための工夫 オ 他者と関わり合わせるための工夫 (イ) 互いの考えを比較しやすくする工夫 (イ) 教師の適切な関わりの工夫 (ウ) 「交流の手引」、「ヒントカード」の活用 カ 「確かな自分の考え」を表現させる工夫

(2) 検証授業の指導の工夫と考察

ア 「確かな自分の考え」の形成を図る指導計画（学習過程）の工夫（全8時間）【視点ア】

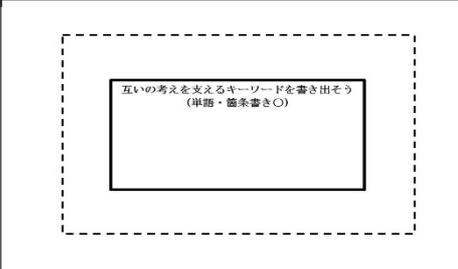
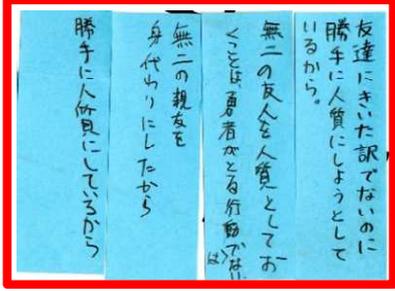
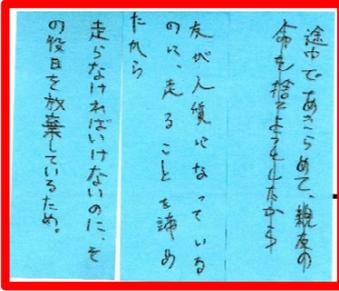
「『確かな自分の考え』の形成を図る指導計画（学習過程）」（図14, 表1）を活用し、本単元「走れメロス」の指導計画を以下のように作成して授業を展開することにより、「確かな自分の考え」の形成を図ることができるようにした。

時間	指導計画の場面	主な学習活動	指導上の留意点・授業づくりの視点
一次 (三時間)	①学習課題の設定	<p>1 単元の言語活動と単元の学習課題を以下のように設定する。</p> <p>【単元の言語活動】 「走れメロス」を読み、「私の勇者論」を書こう。</p> <p>【学習課題】 メロスは勇者と言えるだろうか。</p>	<p>【視点イ】</p> <ul style="list-style-type: none"> 「メロスは勇者と言えるだろうか（言えないだろうか）」という二項対立の学習課題を設定し、どちらかを選ばせる中で「自分なりの考え」の形成を促すことができるようにする。
二次	②自分なりの考えの形成	<p>2 「勇者と言える」、「勇者と言えない」の立場を明確にする。</p> <p>3 自分の立場を支える根拠を本文から探して、理由とともに書き出す。</p>	<p>【視点ウ】</p> <ul style="list-style-type: none"> 思考ツールと付箋紙を併せて活用し、根拠や理由等を基にした「自分なりの考え」をもたせる。

ウ 根拠や理由等を整理させる工夫（4／8） 【視点ウ】

指導計画の場面	主な学習活動	活動のねらい・手立て
<p>②自分なりの考えの形成</p>	<ul style="list-style-type: none"> 「勇者と言えるか」、「勇者と言えないか」について、それぞれの立場から、根拠となる表現と理由をできるだけ多く書き出す。 	<ul style="list-style-type: none"> 根拠や理由等を整理しやすくするために、ワークシートと付箋紙を活用して、視覚化した。また、根拠となる表現を赤色の付箋紙に、理由を青色の付箋紙に記述することで、根拠と理由の違いを視覚的に捉えやすくした（図24）。さらに、根拠となる表現や理由等を1枚の付箋紙に一つ書き出させたことで、互いの根拠や理由等を比較、検討・評価させる際の操作性を高めることにつなげた。
<p>図24 付箋紙に書き出された根拠や理由等</p>		
	<ul style="list-style-type: none"> 根拠と理由の付箋紙を組み合わせ、「自分なりの考え」を形成する。 	<ul style="list-style-type: none"> ワークシートと付箋紙を活用し、自由に組み合わせさせることで、根拠と根拠、理由と理由、根拠と理由のつながりを明確にさせた。このことにより、自分の立場に根拠を求め、理由付けをさせることができた（図25）。
		<p>根拠を書いた付箋紙</p> <p>最後の死力を尽くしてメロスは走った。斜陽は赤い光を木々の葉に投げ、葉も枝も燃えているばかりに輝いている。</p> <p>約束の通り今帰ってきた。</p> <p>若いメロスはつらかった。</p> <p>幾度か立ち止まりそうになった。</p> <p>理由を書いた付箋紙</p> <p>最初に約束した通りに帰ってきた。死ぬことを覚悟で約束を守ったメロスは勇者だと考えられる。</p> <p>弱い心に負けず、希望を持つ心があるからメロスは勇者だと考えられる。</p>
<p>根拠や理由等の整理がしやすくなったことにより、一つの根拠から一つの理由を導き出すだけでなく、複数の根拠から一つの理由を導き出す様子が見られた。</p>		
<p>図25 ワークシートと付箋紙を活用した「自分なりの考え」の形成</p>		

エ 「アクティブな交流」を実現する指導の工夫（5，6／8）【視点エ，オ(ア)(イ)(ウ)，カ】

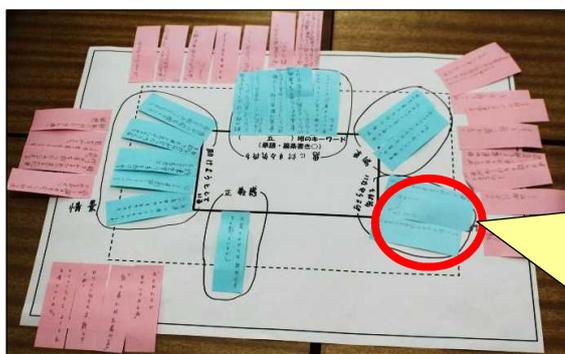
指導計画の場面	主な学習活動	活動のねらい・手立て
③小集団での交流	<ul style="list-style-type: none"> 同じ意見の人と交流をして、互いの根拠や理由等の共通点や相違点を見いだす。 	<ul style="list-style-type: none"> 「小集団活動設定のポイント」を活用し、図26のように小集団を編成し、指示をした。また、交流において、図27のような「ボックスチャート」と付箋紙を用いることで、互いの考えの根拠や理由等の共通点や相違点を比較しやすくした。さらに、「交流の手引」や「ヒントカード」を必要に応じて活用させることで、疑問に思ったことを、質問を繰り返しながら解決することができるようにした（写真3，図28）。
 <p>4人（3人）でグループをつくり、自分たちの考えを支える根拠や理由等をできるだけ多く共有しよう。そのために、根拠や理由等の付箋紙を比べ、同じものや類似したもので分類してまとまりを作り、その一つずつを端的な言葉で表しましょう。</p>	<p>【4人（3人）グループ】 「自分なりの考え」との共通点を見出し、考えを深めさせるため、同じ立場の人と小集団を編成する。</p> <p>小集団活動の形態 小集団編成シート（5時間目）</p> <p>交流の目的 自分たちの考えを支える根拠や理由等を出し合い、できるだけ多く共有するため。</p> <p>思考の種類 比較する 分類する</p>	<p>S1 メロスが勇者ではないと考える理由は、「途中で諦めて親友の命を捨てようとしたから。」です。</p> <p>S3 …僕もある。（「走らなければいけないのに、その役目を放棄しているため」の付箋紙を貼りながら。）</p> <p>S2 どうして、（S3の意見は）一緒になるの？</p> <p>S3 え？一緒だと思うよ。</p> <p>S1 これ（「役目を放棄しているため」）は、あきらめたということだよ？</p> <p>S2 そうか。この表現いいね。</p> <p>S4 これは一緒にしてもいいよね？（「友達に聞いたわけではないのに勝手に人質にしているから。」）</p> <p>S2 うん。そうだね。</p> <p>S1 でも、これはセリヌンティウスに関することを言ってるよね？</p> <p>S4 …S1さんの付箋紙には、こう（「親友の命を捨てようとした」を指して）書いてあるよ。</p> <p>S1 …そうだね。…一緒だ。私が言いたかったのは「諦めたんだ」。後半は消すね。</p>
<p>図26 小集団の編成と指示</p>		<p>S1の思考から共通する思考が繋がっている。</p> <p>S3と自分の理由とを比較し、相違点だと判断している。</p> <p>自分の理由と共通であると判断して、S3の表現のよさを評価している。</p>
<p>図27 ボックスチャート</p>	 <p>写真3 質問をする様子</p>	<p>自分の思考との共通点はないと判断し、発言をしている。</p> <p>自分の思考と比較して、同じであると判断した。また、自分の付箋紙に二つの要素があることに気付いた。</p> <p>□は、「交流の手引」の中の、『質問するときのポイント』にある言葉。</p> <p>図28 小集団での交流の様子と考察</p>
	<p>付箋紙を活用することにより、根拠や理由等の共通点や相違点を分類して、互いの考えを比較する様子が見られた。</p>	 <p>図29 グループिंगされた付箋紙</p>

共通点から、グループの考えを支える、共通のキーワードを書き出していく。

図27の、「ボックスチャート」を引き続き用いて、グルーピングした根拠や理由等に共通する言葉や考え方を関係付けながら、図29のように自分たちの考えを支える理由を抽象化して表現させた。このことによって、「自分なりの考え」が深まるようにした(図30)。



S1 この三つに共通するのは「正義感が強い」という言葉かな？
 S2 うん。そうだね。
 S3 「普通だったら、もういいや」という表現から考えると、「諦めない」という言葉を使ったほうがいいと思うな。
 S1 その言葉(「諦めない」)すごくいいね。そう思わない？



互いが書いた理由の付箋紙3枚(「助けるのをまだ諦めていない。」「ほとんど希望のない中で、諦めていないから。」「普通だったら、もういいやなど諦めるのに、諦めなかったこと。」)に、共通する「諦めない」という言葉に着目し、「メロス
は勇者だ」とする「自分なりの考え」を支えるキーワードとして、「諦めない気持ち」と書き出すことができた。

図30 自分の考えを深める様子

⑤ 確かな自分の考えの形成

交流後に、「確かな自分の考え」を形成する。

交流を通して、「確かな自分の考え」を形成させた(図31)。

導入時の「自分なり」の考え

町に戻るという事は死ぬことを意味するからやはり怖いし、戻りたくないと思うのが当たり前のだけれど、メロスはその心に負けずに自分の心に勝つことができたから、メロスだと田代は思う。

交流を通じた「自分なりの考え」の深まり

優しいところがある
 思いやりにあふれている
 正義感がすごい
 勇敢である

確かな自分の考え

町へ戻るのには死ぬことを意味するから、メロスが怖いと思うのは当たり前だと田代は思う。その弱い心に必死で勝とうとしているのは、すごくメロスを敬慕しているから。また他の人の意見でも、自分の命にかえてでも町を見守る君の手から救われたい、王様に信実があるところを認めておきたい。そして、強い正義感にウズを死なせてはならないという田代は、あふれているから。だから、やはりメロスは勇者だと思ってる。

「思いやり」、「正義感」、「勇敢」など、「自分なりの考え」を深める言葉を加えて補強し、「確かな自分の考え」を表現することができている。

図31 「確かな自分の考え」の形成

③ 小グループでの交流

自分とは異なる考えをもつ人と交流を行う。

図32のように小グループを編成し、交流の目的や方法等に応じた明確な指示をした。自分とは異なる

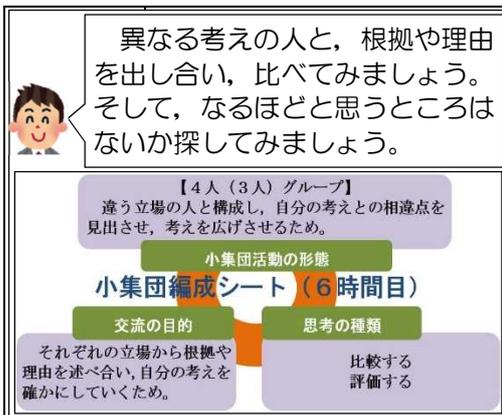


図32 小集団設定と指示

考えをもつ人との交流を通し、互いの考えのもつともらしさや確からしさを多面的に検討し、評価することができるようにした。また、交流がうまく進まなくなった際には必要に応じて「交流の手引」や「ヒントカード」を活用させることで、思考をつなぐことができるようにした(図33)。

ヒントカード②

【うまく進まない理由】
質問がなかなか出ない種

自分の考えに対する意見を、反対の立場の人に求めてみましょう。
例えば、
「自分は〇〇と思うのだけど、あなたははどう思う？」という風に、相手に意見を求めてみましょう。
そして、その意見に、更に質問をしてみましょう。

交流の様子を振り返り、「質問が出ない」という結論が出たので、ヒントカードを活用し、質問をしている。



〇〇は、「交流の手引」の中の、『質問するときのポイント』にある言葉。

【勇者派…S1, S3, S4 反勇者派…S2】

S1 私だったら、こう(「死をおそれずに」という付箋紙)になったら、戻るのは怖いと思うのですが、あなたならどう思いますか？

S2 **でも**、メロスは自分で死ぬのを覚悟の上で約束したよ。約束して守らないというのは、勇者とは言えないんじゃないかな？

S4 **私も、そう思う。**

S1 **確かにそうだね。**でも、**もし**自分(S2)なら、同じことができますか？

S2 …まあ…約束していたら…。

S1 じゃあ、**もし**、友達を人質にしていなかったら、戻る？

S2 …迷う…

S4 **どうして？**

S2 何にもないのに、命を捨てるのは…。

S3 **そうだね。自分一人だったら、私は無理かも…。**

S1 つまり…、死を恐れずに立ち向かえるということは、勇者と言えるんじゃないかな？

S2 **確かに…そうだね。**

自分とは反対の立場ではあるが、S2の考えを評価している(S4, S1)。

S1の発言を検討し、評価することで、自分の考えが深まっている。

S1の発言を評価して、「自分なりの考え」が広がっている。

図33 小集団での交流の様子

- 教師が必要に応じて小集団に対し発問をして、互いの考えを多面的に検討させ、評価することができるようにした(図34)。



T S1は、「人を殺すことが許せなかったのだから、メロスは勇者だ」と言っていますが、S2はどうですか。

S2 僕は、王を生かしておけぬと短剣を持って行ったメロスは、王様と「人を殺す」という考え方が同じだから勇者とは言えないと思う。

S3 僕も、いきなり王を殺すなんて、メロスは深く考えずに行動していると思うからS2と同じです。

S1 そうかなあ…。それは、メロスに行動力があるところだと思う。私なら、暴君がいても怖いから、関わりたくないと思う。これ以上、人が殺されないようにと思って、すぐに行動に移したメロスは勇者と言えるんじゃないかな。

S2 なるほど…迷うなあ。他にはどんな理由があるの。

図34 検討・評価を促すために教師が関わる様子

⑤ 確かな自分の考えの形成	<ul style="list-style-type: none"> 課題に対する考えを、再びまとめる。 	<ul style="list-style-type: none"> 交流を通して深めたり、広げたりした「自分なりの考え」を基に、補強・修正の視点を踏まえさせ、モデル文(図35(1年次の教材『空中ブランコ乗りのキキ』)を参考にしながら「確かな自分の考え」を表現させた(図36)。
<p>キキは幸せだったと考える。それは、夢を叶えたからだ。初めは、キキは死んでしまったと考えていたので、幸せではないと思っていた。しかし、「叶えられない夢の方が多い」という〇〇くんの話を聞き、夢を叶えられたということは幸せなことなのではないだろうかと思ったので、キキは幸せだったに修正した。</p>		

図35 提示した「修正」のモデル文

「確かな自分の考え」

交流を通して「自分なりの考え」の広がり

「自分なりの考え」

正義感が強く、自分の命を捨ててもいい覚悟があるから。そして、王様という偉い立場の人に対して、堂々としていて、自分が正しいと信じている考えをさっさと伝えることができていますから、勇者だといえる。

自分です。約束を守っている。勝手に親友を差し出した。勝手に逃げようとした。自分さえよければいいところがある。

初めは、メロスのことを90パーセントくらい者だと思っていたけれど、今は30パーセントくらいになり、勇者ではないという思いが強くなった。この人の意見で、メロスは許可を取らなかった。勝手にメロスを差し出した。勝手に逃げようとした。自分には、どうでもいって逃げようとして、自分さえよければいいところがある。うき見が、確かにならなと納得した。それに逃げ出そうとしている悪い心の部分が一ページ以上も長く書かれていますから、重要な部分ではないかと、意見も出さず、べがゆらゆらした。敵に負けることがあっても、自分を守るためにメロスは勇者とは言えないと修正した。

「自分なりの考え」を検討・評価した結果、他者の考えを取り入れ、考えの根拠、理由を変化させ、「勇者とは言えない」に修正している。

図36 「確かな自分の考え」の形成

オ 「確かな自分の考え」を表現させる工夫について (6/8) 【視点力】

指導計画の場面	主な学習活動	活動のねらい・手立て
⑥ 振り返り	<ul style="list-style-type: none"> 単元を通じて思考をつなぎ、「自分なりの考え」の変容を振り返る。 	<ul style="list-style-type: none"> 「自分なりの考え」の深まりや広がりを実感したり、自分の考えに自信をもったりすることができるように、単元を通して使用したワークシートを基に、「確かな自分の考え」の形成過程を振り返らせた(図37)。

3時間

2時間

1時間目

4時間目

単元を通して1枚のワークシートを用いることで、考えの変容や自己の成長を視覚的に捉えることができるようにした。

図37 単元を通して使用するワークシート

(3) 生徒が表現した「私の勇者論」の実際

学習課題「メロスは勇者と言えるだろうか」について、形成してきた「確かな自分の考え」を基に、「私の勇者論」を図38のように書くことができた。なお、この生徒は、図中の①、②、③の記述があり、「判断基準」に照らし合わせてA基準を満たしていると評価した。

The image shows a handwritten opinion piece titled "私の勇者論" (My Hero Theory) by a student. The text is written on lined paper and is divided into three highlighted sections with corresponding evaluation points below:

- Section 1 (Red highlight):** "私考える勇者は、正義感が強く、正直で、悪にも立ち向かう勇気がある人だ。" (The hero I think of is someone with a strong sense of justice, who is honest and has the courage to stand up to evil.)
- Section 2 (Blue highlight):** "例としてあげるとメロスがある。メロスは殺されるため、約束をばたすために寝ずに走った。そして、私は死にたいと死ぬ覚悟でいるのに、ヤ、あざれた王だ。生かしておけぬ。という発言などから、私はメロスの大きな正義感が感じとれた。" (For example, there is Melos. Melos was killed because of the promise, so he didn't sleep and ran. And I, who was ready to die, was surprised that the king saved me. From statements like that, I felt Melos's great sense of justice.)
- Section 3 (Yellow highlight):** "かばならは、王に対して怖がっていないし、正義のためなら死んでもいいと思う気持ちがあるのは、勇者じゃないと思う。私だったら死にたくないし、それに町や人々のために自分の命をさしてまで、正義をうらめけないからだ。" (If I were a hero, I wouldn't be afraid of the king, and I would have the feeling that it's okay to die for justice. I don't think that's a hero. If I were, I wouldn't want to die, and that's why I don't want to sacrifice my life for justice.)

Below the text are three numbered evaluation points:

- ① 人物を評価する言葉を用い、自分の考えをよりよく表している。
- ② 適切かつ的確な分量と内容で自分の考えを支えるメロスの言動を、本文を引用して書いている。
- ③ 自分の経験に基づいて、自分の考えの理由を明確に書いている。

図38 意見文「私の勇者論」(生徒A)の例

(4) 検証授業の成果と課題

ア 成果

(7) 「確かな自分の考え」の形成を図る指導の工夫について

- a 指導計画(学習過程)の工夫をすることにより、学習過程に沿って「確かな自分の考え」を形成させることができた。
- b 学習課題「メロスは勇者と言えるだろうか(言えないだろうか)」を設定することにより、生徒の思考を促し、自分の立場を明確にさせることができた。
- c 思考ツールを用いたことにより、自分の立場を支える複数の根拠や理由等を整理することができ、根拠や理由等に基づく「自分なりの考え」を形成させることができた。

(4) 「思考の活性化を導くアクティブな交流」を実現する指導の工夫について

- a 「小集団編成シート」を活用することにより、目的や方法等を明確にして双方向の交流を行わせることができた。
- b 思考ツールと付箋紙を活用して小集団活動を行わせることにより、互いの考えの共通点や相違点をグループ全員で共有させることができた。
- c 教師が適切に関わったり、「交流の手引」や「ヒントカード」を用いたりすることにより、他者に質問を重ねながら、互いの考えを比較、検討する姿が見られた。
- d モデル文を提示することにより、「自分なりの考え」の変容を意識しながら「確かな自分の考え」を表現することができた。

e 単元を通じて「確かな自分の考え」の形成過程を視覚化することにより、「自分なりの考え」の深まりや広がりを実感させるとともに、自分の考えに自信をもたせることができた。

イ 課題

- (ア) 今回の学習課題設定の工夫が、他の単元や領域において、「自分なりの考え」を形成させる上で有効であるかを、継続して検証する必要がある。
- (イ) 交流中はグループに対し必要に応じて指示・助言・発問を行ったが、交流を止めて全体に対して行ったほうがよい場面もあった。今回使用した「発問の工夫」を、学習過程に応じて分類し直すことで、最も効果的な場面で適切な発問ができるようにする必要がある。
- (ウ) 「交流の手引」の文言を、交流中にうまく使えない様子も見られた。年間を通じて使用し、工夫・改善を重ねていくことで、適切な場面で生徒が活用できるようにする必要がある。
- (エ) 形成した「確かな自分の考え」を、他者に分かりやすく表現するために、「話すこと・聞くこと」や「書くこと」の領域と関連させて指導の工夫・改善をする必要がある。
- (オ) 思考ツールを使用する際の留意点の説明に時間を要した。年間を通じて様々な思考ツールを用いて実践することで、目的に応じていつでも生徒が使いこなせるようにする必要がある。

(5) 検証授業後の生徒の変容

学習に対する意識や学習を通して感じたこと、理解できたこと等を把握するために、検証授業後の実態調査を行った。「思考の活性化を導くアクティブな交流」に関する意識と、「進んで自分の考えを伝え合う」意識について捉え、その変容をまとめた。

なお、「思考の活性化を導くアクティブな交流」に関する意識については、「『自分なりの考え』を形成する意識」、「主体的に交流する意識」、「協働的に関わり合う意識」、「創造的に自分の考えを形成する意識」の4項目を捉えることにする。

ア 「思考の活性化を導くアクティブな交流」に関する意識

(ア) 「自分なりの考え」を形成する意識

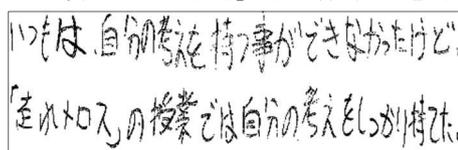


写真4 自由記述 (生徒A)

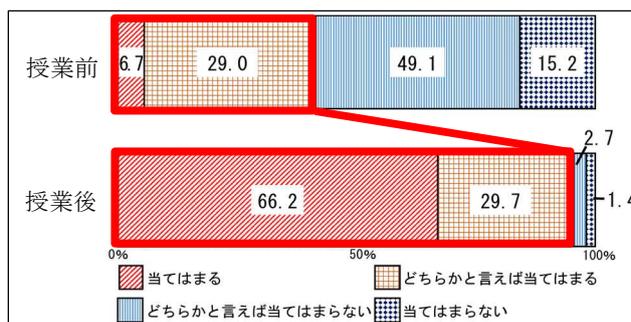


図39 授業前後の自分の考えを形成する意識の比較

「自分なりの考え」を形成する意識については、図39に示すように、「根拠や理由等とともに、自分の考えをもつことができたか」という質問に対し、授業前に肯定的に回答（「当てはまる」、「どちらかと言えば当てはまる」）した生徒の割合は35.7%であったが、検証授業後は95.9%に増加した。また、生徒の自由記述の中には、「いつもは自分の考えを持つことができなかったけど、『走れメロス』の授業で、自分の考えをしっかりと持てた。」という記述（写真4）が見られたことから、「自分なりの考え」を形成することができたという認識をもっていることが分かる。これは、学習課題を工夫したことで、自分の立場を明確にすることができたことと、思考ツールや付箋紙を活用したことで、根拠や理由等を整理し、「自分なりの考え」の形成を図ることができたためであると考えられる。

(イ) 主体的に交流する意識

何をすればいいかが分かっていたから、これまでとはちがって、グループでしっかりといい話し合いができた。こんな話し合いは初めてだった。

写真5 自由記述 (生徒B)

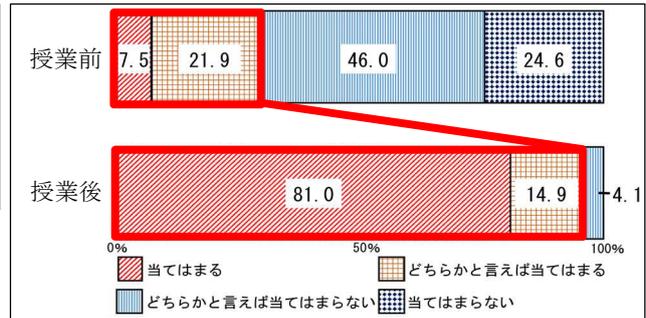


図40 授業前後の進んで自分の考えを交流する意識の比較

主体的に交流する意識については、図40に示すように、「交流の目的や方法を意識して、進んで自分の考えを交流することができたか」という質問に対し、授業前に肯定的に回答した生徒の割合は29.4%であったが、検証授業後は95.9%に増加した。また、生徒の自由記述の中には、「何をすればいいかが分かっていたから、これまでとはちがって、グループでしっかりといい話し合いができた。こんな話し合いは初めてだった。」という記述（写真5）が見られたことから、交流の目的や方法を意識することができていると考える。これは、思考の種類や交流のねらいに応じて適切に小集団を編成し、教師が的確な指示をすることができたことにより、生徒一人一人の交流の目的を明確にさせることができたためであると考える。

(ウ) 協働的に関わり合う意識

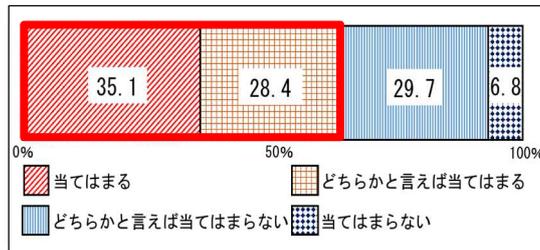


図41 一人のメンバーの考えをきっかけにして、別なメンバーから次々に質問や新たな考えが生まれてくるような交流活動の場面があった

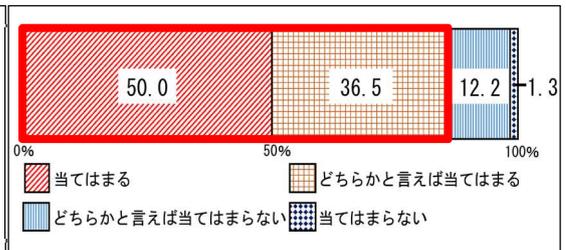


図42 話し合う活動を通じて自分の考えを深めたり、広げたりすることができた

走れメロスの授業を通して、話し合いをすることで、自分の意見がより深まることが分かった。

写真6 自由記述 (生徒C)

グループ話し合いで自分の意見をはっきり言えたり、質問とかもはじめてできたからすごくよかった。自分の考えだけでなく他の人の考えも知れたから自分の考えがふかまった。

写真7 自由記述 (生徒D)

協働的に関わり合う意識については、図41に示すように、「メンバーの考えをきっかけにして、別なメンバーから次々に質問や新たな考えが生まれてくるような交流活動の場面があったか」の質問に、63.5%の生徒が肯定的な回答をしている。また、図42に示すように「話し合う活動を通じて自分の考えを深めたり、広げたりすることができたか」の質問に、86.5%の生徒が肯定的な回答をしている。さらに、生徒の自由記述の中には「走れメロスの授業を通して、話し合いをすることで、自分の意見がより深まることが分かった。」（写真6）や、「グループの話し合いで、自分の意見をはっきり言えたり、質問もはじめてできたからすごくよかった。自分の考えだけでなく他の人の考えも知れたから自分の考えがふかまった。」などの記述（写真7）が見られたことから、双方向の交流を行うことができたと思われる。これは、思考ツールを用いて互いの考えを比較したり、教師が適切に関わったりするとともに、「交流の手引」等を必要に応じて活用したことにより、互いの考えを比較、検討することができたためであると考える。

しかし、図41にあるように、36.5%の生徒が否定的な回答（「当てはまらない」、「どちらかと言えば当てはまらない」）をしていることは、今後の課題であるとする。

(エ) 創造的に自分の考えを形成する意識

最初は三文程度しか自分の考えをかけていなかったけど、毎回毎回の授業でだんだんたくさんの言葉でかけるようになったのでとても考えが深まったなど実感できた。

写真8 自由記述（生徒E）

より自分の考えが深まったから自分の考えにも自信が持てるようになったからよかった。

写真9 自由記述（生徒F）

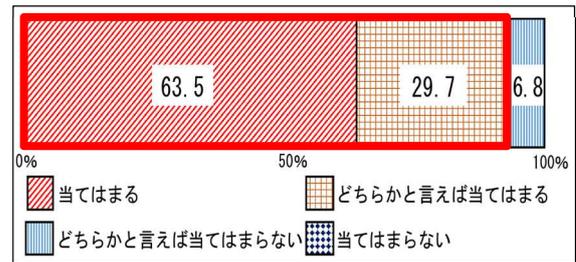


図43 交流を通して、前よりも根拠や理由等が確かになった内容や言葉で、自分の考えをまとめることができた

交流を通した「確かな自分の考え」を形成する意識については、図43に示すように「交流を通して、前よりも根拠や理由等が確かになった内容や言葉で、自分の考えをまとめることができたか」の質問に、93.2%の生徒が肯定的な回答をしている。また、生徒の自由記述の中には、「最初は三文程度しか自分の考えをかけていなかったけど、毎回毎回の授業でだんだんたくさんの言葉でかけるようになったのでとても考えが深まったなど実感できた。」（写真8）や、「より自分の考えが深まったから自分の考えにも自信が持てるようになったからよかった」という記述等（写真9）が見られたことから、根拠や理由等がより明確になった「確かな自分の考え」を形成し、それを表現することで、自分の考えに自信をもつことができたとする。

イ 進んで自分の考えを伝え合う意識

いろんな考えと自分の考えが同じだったり、違ったりして、またそれはなぜなのかわかるようになっておもしろかった、違う物語でもこんな交流ができればいいと思った。

写真10 自由記述（生徒G）

いつも私は自分の考えを批判意見として相手に伝えるのですが、この話し合いで自分の考えを思った通りに相手に伝えることができました。

写真11 自由記述（生徒H）

誰かの私の意見論やメロメロ者と言ったり、言えなかった意見を話し合ったりして考えを深めたり、反対意見の人の意見を聞くことで自分の考えがさらに深まったりすることができたのでよかった。これからの学習や将来の仕事を頑張りたい。

写真12 自由記述（生徒I）

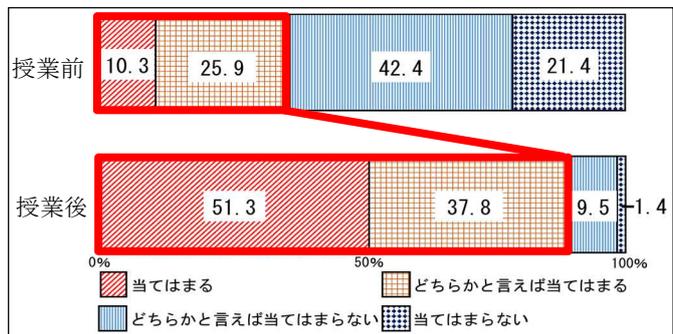


図44 授業前後の自分の考えを伝える意識の比較

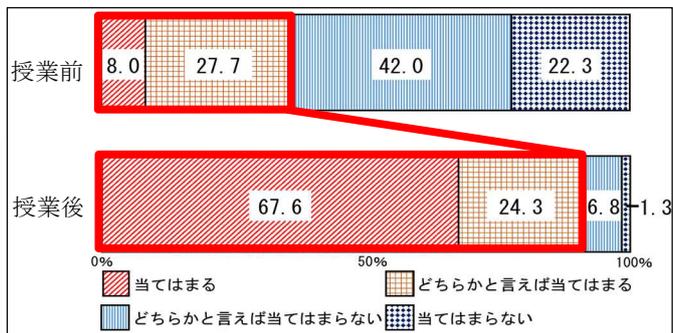


図45 授業前後の他者の伝えたい考えを聞く意識の比較

まず、自分の考えを伝える意識に関して、授業前に肯定的に回答した生徒の割合は36.2%であったが、検証授業後は89.1%に増加した（図44）。次に、他者の伝えたい考えを聞くことに関する質問においても同様に、授業前に肯定的に回答した生徒の割合は35.7%であったが、検証授業後は91.9%に増加した（図45）。そして、「違う物語でもこんな交流ができればいい」（写真10）や「自分の考えを思った通りに相手に伝えることができた」（写真

11) などの記述があったことから、「進んで自分の考えを伝え合う力」は高まりつつあると判断する。なお、交流を通じた自分の考えの深まりや広がりを実感できたことから、「自分の考えを伝え合う力」は実生活で生きて働いたり、各教科等の学習の基礎となったりする力であるという意識をもっている生徒もいた（写真12）。

以上のことから、「思考の活性化を導くアクティブな交流」を通して「確かな自分の考え」を形成させることにより、生徒の「進んで自分の考えを伝え合う力」は高まりつつあると考える。

IV 研究のまとめ

1 研究の成果

- (1) 学習指導要領や先行研究等を踏まえ、「進んで自分の考えを伝える力」を高めるための「思考の活性化を導くアクティブな交流」について、基本的な考え方や意義、ねらいを整理することができた。
- (2) 各種学力調査や実態調査等から、本校生徒の自分の考えの形成や交流に関する意識などの課題を把握することで、「確かな自分の考え」の形成を図る指導の工夫や、「思考の活性化を導くアクティブな交流」を実現する指導の工夫など、指導の方向性を明らかにすることができた。
- (3) 「思考の活性化を導くアクティブな交流」を位置付けて単元の学習指導を行うことで、思考をつなぎ、「自分なりの考え」を深めたり、広げたりして「確かな自分の考え」を形成する姿が見られたことから、「進んで自分の考えを伝え合う力」は高まりつつある。

2 今後の課題

- (1) 今回の検証授業は、第2学年の「読むこと」の領域を中心に検証授業を行ったが、今後は、他の領域（「話すこと・聞くこと」、「書くこと」）においても、「確かな自分の考え」の形成を図りながら言語能力の育成を図ることが、「進んで自分の考えを伝え合う力」を高めることにつながることを検証していきたい。そのために、各領域等を有機的・効果的に関連付けて年間指導計画を作成する必要がある。
- (2) 今回の研究を通して、互いの考えの共通点や相違点を比較させることはできた。「自分なりの考え」を更に深めたり、広げたりさせるためには、互いの考えのもっともらしさや確からしさを一層多面的・多角的に検証させる必要があると考える。そこで、思考を通して生まれた新たな疑問や発見を生かしながら、互いの考えを検討・評価する指導の工夫を行う必要がある。
- (3) 今回の研究を通して、評価の在り方について更に充実を図る必要があると感じた。「伝え合う力の高まり」を的確に見取り、その成果や課題を次時や次単元の学習に生かすことができるように工夫・改善することで、「進んで自分の考えを伝え合う力」を更に高めていきたい。

〈引用文献〉

- *1) 文部科学省・国立『平成27年度全国学力・学習状況調査の結果（概要）』 2015年
教育政策研究所
- *2) 鹿児島県 『平成26年度鹿児島学習定着度調査結果報告書』 2015年
教育委員会
- *3) 木下美和子 著 『「伝え合う力」を育てる国語科授業の創造』 2005年 明治図書

〈参考文献〉

- 文部科学省 『中学校学習指導要領解説 国語編』 2008年 東洋館出版社
- 文部科学省 『小学校学習指導要領解説 国語編』 2008年 東洋館出版社
- 鹿児島県総合教『研究紀要 第117号』 2012年
育センター
- 小森茂 著 『「伝え合う力」の育成と音声言語の重視』 1999年 明治図書
- 二瓶弘行 編著 『クラス全ての子どもたちに
「伝え合う力」を育む国語授業』 2009年 東洋館出版社
- 井上一郎 編著 『「伝え合う力」を豊かにする自己発見学習
一人間関係力を高める授業実践と15の扉』 2003年 明治図書
- 花田修一 著 『「読むこと」の授業改革
―「伝え合う力」をどう高めるか―』 2000年 三省堂
- 岸本光永・ 『考える力を伸ばす教科書
渡辺三枝子 著 ―ダイアログと論理で思考力を高める―』 2010年 日本経済新聞
出版社
- 村松賢一・波多江
誠・福島崇宏 『「質問力」アップワーク』 2011年 明治図書
編著
- 齋藤孝 著 『質問力』 2006年 筑摩書房
- 藤森裕治・宮島卓 『交流―広げる・深める・高める―』 2015年 東洋館出版社
郎・八木雄一郎
編著
- 堀江祐爾 著 『国語科授業再生のための5つのポイント
―よりよい授業づくりをめざして―』 2007年 明治図書
- 佐藤佐敏 著 『思考力を高める授業』 2013年 三省堂
- 田村学 著 『授業を磨く』 2015年 東洋館出版社
- 田村学・黒上春夫 著 『「思考ツール」の授業』 2013年 小学館
- 黒上春夫・小島亜 『シンキングツール―考えることを教えたい―』 2012年 NPO法人学習
華里・泰山裕 著 創造フォーラム
- 水戸部修治・福岡 『「協働的学び合い」をつくる言語活動
教育大学附属久 ―教科の特質をふまえた授業づくり―』 2012年 明治図書
留米小学校 著
- 鹿児島市立 『よりよい考えを求めて問題解決していく
伊敷中学校 「実践力」をもった生徒の育成』 2015年
- 鹿児島市立 『明日をたくましく生き抜く
田上小学校 思考力・判断力・表現力を育成する授業の創造Ⅱ』 2015年
- 鹿児島市立 『問いをもち、主体的に学ぶ子どもを育てる授業づくりⅡ』 2015年
山下小学校

長期研修者〔 池田 貴裕 〕

担当所員〔 小野 修 〕

【 研究 の 概 要 】

本研究は、「進んで自分の考えを伝え合う力」を高めるために、「読むこと」の領域を中心に、「思考の活性化を導くアクティブな交流」を通して「確かな自分の考え」を形成させる国語科学習指導の在り方について研究したものである。

具体的には、まず、「確かな自分の考え」の形成を図るための指導計画（学習過程）を構想した。次に、「学習課題設定の工夫」や「思考ツールの活用」を行い、根拠や理由等を基にした「自分なりの考え」の形成を図った。さらに、交流の目的や思考の種類を明確にして小集団を編成したり、教師の適切な関わりを工夫したりすることで、「アクティブな交流」を行い、「確かな自分の考え」の形成を図った。

その結果、自分の考えに自信をもって表現したり、理解したりする生徒の姿が多く見られるようになった。また、「思考の活性化を導くアクティブな交流」を通して「確かな自分の考え」の形成を図ることが、「進んで自分の考えを伝え合う力」を高めることにつながることを明らかにすることができた。

【担当所員の所見】

本研究は、「進んで自分の考えを伝え合う力」を高めるために、「自分の考えの形成」に着目し、「思考の活性化を導くアクティブな交流」を研究の中心に据えて、「読むこと」の領域を中心に、他の領域との関連も意識しながら実践・検証を行ったものである。

「読むこと」の指導内容に位置付けられた「自分の考えの形成」は、現在の国語科学習指導要領解説国語編の改訂時に新設された指導事項の一つである。従来の文章の解釈中心の指導から、解釈を通じて生徒の考えたことを学習に生かす指導への転換がねらいとしてあり、本研究における実践は、今後の国語科学習指導の在り方や方向性を提案するものである。

また、「確かな自分の考え」の形成を図るための指導計画（学習過程）に「思考の活性化を導くアクティブな交流」を位置付け、学習者の立場から交流の視点を明確にし、「自分なりの考え」から「確かな自分の考え」の形成を図った具体的な指導の工夫の有効性は、生徒の意識の変容にもはっきりと表れている。今後、「読むこと」はもちろん、他の領域である「話すこと・聞くこと」や「書くこと」の指導に「自分の考えの形成」を有機的に関連付けて指導の充実・改善に取り組んでほしい。

最後に、本研究は、国語科の学習指導の改善のみならず、他の教科等の学習にも生かすことができる内容を兼ね備えている。今後「アクティブ・ラーニング」の具体的な取組にもつながる「交流」に関する更なる研究の推進を強く期待したい。