

# 生きて働く言語能力の育成を目指した国語科学習指導の在り方

— 自らの学びを自覚するためのふりかえりを中心に —

鳥居 亜紀子

Akiko TORII

Japanese Language Department methods and techniques of instruction aiming at development of language competence

— Focused on reflection of one's own learning —

## 【 要 旨 】

本研究は、国語科の現状から学びにおける問題点を明らかにし、実生活に生かすことのできる言語能力を育成するための授業の在り方を探ることを目的としている。生きた言語能力を育てるためには、学習者自身が「何を」「どのように」学ぶのかという「学び方」を身につける必要がある。

本研究では、「ふりかえり」の活動を、学びのプロセスを見直し、自分のめあてを設定したり学習方略を得ることのできるような内容にすることで、自分自身の学びを自覚し、学んだことを実生活に生かすことが可能になると考えた。そして、ふりかえりを位置付けた国語科の授業実践を行い、その有効性について検証を行った。

【 キーワード：ふりかえり 学びの自覚 話し合い 国語科 】

## I 研究の目的と方法

### 1 問題の所在

平成 23 年度から完全実施となった学習指導要領では、「基礎的・基本的な知識・技能の習得」と「思考力・判断力・表現力等の育成」がポイントとされ、基礎的・基本的な知識・技能を習得させ、それらを活用する学習を通して思考力・判断力・表現力等をはぐくむことがねらいとされている。さらに、言語に対する関心や理解を深め、言語環境を整えて児童の言語活動を充実させることが重視されている。

国語科においては、「実生活で生きてはたらき、各教科等の学習の基本ともなる国語の能力を身につけさせること」に重点を置いて内容の改善が図られている。しかし、これまでの自分自身の実践を振り返ってみると、国語科の学習で身につけたはずの力が他教科や実生活の中で実際に生かしきれていないと

いう場面によく出会う。学習した内容と実生活が結びついていないのだと考える。

国語では、単元の学習を通してどのような力がついていたのかが子どもたちにとって明確でないことや、単元でつけた力の学年間でのつながりや、活用、応用する方法などを指導者が明確にとらえていないということが原因の一つであると考えられる。どのような力がついていたのかが明確にとらえられていなければ 1 時間 1 時間の目標を達成することはできても、長期的な目標がもちにくい。また、子どもたちにとっては教師が示す目標だけが達成すべき目標になりがちであり、自分自身の課題として学習をとらえることができないため、主体的な学習活動に結びつかないのではないだろうか。その結果、国語の授業では台本通り進んでいた話し合いが学級活動では全く進まない、自分の課題について調べて文章を書いた

経験が総合的な学習のまとめには生かせないといった問題が生じてくることになる。これらの問題が国語の学習に対する興味・関心を薄れさせ、苦手意識をもたせる一因となっているのではないだろうか。

本研究では、子どもたち自身が学習の成果と課題を意識することができ、自分自身のめあてを設定して主体的に活動することで生きて働く言語能力の育成をはかることのできる国語科の学習指導の在り方について考える。

## 2 研究の目的

国語科で身につけた力を子ども、教師の両者が意識するためには、学習したことをふりかえって授業を意味づけることが必要である。そこで、学習したことから成果や課題が見出せて次の活動につなげることができるような「ふりかえり」活動のあり方について探っていきたい。ふりかえりを学習で生かすためには自分で自分を見つめ直し、フィードバックして修正する力＝セルフモニタリングする力が必要となる。自分の活動を正しくとらえ、自覚することができれば、学習への目標が生まれ長期的な展望をもつことができると考える。また、目標が明確になることで主体的に活動する姿も期待できる。

そこで、自らの学びを自覚することで長期的な目標をもつことができるような言語活動を位置づけた国語科の学習のあり方について研究し、実践に生かしていくことを本研究の目的とする。

## 3 研究の方法

本研究では、次のような研究方法を設定した。

1. 国語の学習におけるふりかえり活動の実態調査やアンケート調査を行い、児童と教師の「ふりかえり」に対する意識について分析する。
2. 自分自身の学習した内容や身につけた力を適切に評価する理論や方法にはどのようなものがあるのか、先行研究文献を収集、調査して国語科におけるよりよいふりかえり活動のあり方について検討する。
3. 検討結果をもとに授業計画を立て、研究授業を実施する。その授業を記録して学習者の変容等を分析する。
4. 国語科におけるよりよいふりかえり活動のありかたについて整理し、考察する。

## II 国語科における学びの問題点

### 1 国語科の現状

2003年に行われたPISA調査、及び平成19年度から実施されている全国学力調査の結果から、国語科の課題は学校で学習してきた知識・技能等を実生活の様々な場面に活用する力や、様々な課題解決のための構想を立て実践し評価・改善する力にあるということが明らかになった。

では、これまでの国語科の学習では実際の場面で知識や技能を活用する力を育ててこなかったのだろうか。

### 2 国語科の学習における問題点

国語科の学習における一つ目の課題は「学習内容の曖昧さ」である。従来の国語科授業の問題点について藤井知弘(2010)は、「**国語科の難しさは学習内容の不明確さ**」と述べ、国語科授業における学習者の達成感や充足感の欠如の原因を学習内容の不明確さに求める。特に、指導する立場である教師自身が、児童に身につけさせるべき力を明確に捉えていないことを指摘する。

さらに、二瓶弘行(2008)は、「**子どもたちに獲得させるべき力が不明瞭であり、授業を通して何を教えるのかが明確でない。**」と述べ、国語科は、言葉の力をつけるという明確な目標をもつ教科でありながら、習得させるべき力が明確ではないという点を指摘する。目指す方向は明らかでありながら、日々の授業を通して教えるべき内容ははっきりしていないのである。

また、二つ目の課題として「言語活動の目的化」が挙げられる。

平成23年度に完全実施された学習指導要領では「言語活動の充実」が重視され、各教科等を貫く重要な改善点として示された。国語科は、そもそも言語活動を中心とした教科である。その国語科においても言語活動の「充実」が取り上げられる背景には、これまでの授業で取り組んできた言語活動が児童に力をつけるための活動として十分ではなかったことを物語っている。

野口芳宏(2009)は、「**言語活動の充実**」というフレーズだけが独り歩きをしまっただけとはいけない。」と述べ、「言語能力の育成」の為には、日常的な「言語活動の充実」が不可欠の配慮事項だと指摘する。そして、「言語活動については

その「充実」こそが大切なのであって、いわゆる「活動主義」に陥らないよう警戒しなくてはいけない。」と説く。「何の」ために「どんな」活動をするのかを明確にし、かつ生活に役立つ言語能力として活用できる力に結びつかなければ、言語活動が充実したとは言えないのである。

さらに、三つ目の課題として「他教科や生活との断絶」が挙げられる。

三浦修一(2010)は読解力に関する課題として、授業の中で「教材をいかに教えるか」を重視してきた教師の授業観や指導観が、国語科で育つ「学力」とは何かという課題を置き去りにしてきたことを指摘する。

実際、児童に「国語で何を勉強しているの？」と尋ねると、「スイミーを勉強している。」「注文の多い料理店を勉強している。」と、教材名を答える児童がほとんどである。決して「スイミーで登場人物の気持ちの読み取り方を勉強しているよ。」とは答えない。教材を理解することが国語(読解)の学習であるという教師のとらえ方が、学んだことを単元の中でしか使えない狭い意味での学力に閉じこめているのかもしれない。

このような学習のあり方について府川源一郎(2009:37)は、

国語の学習が教室内の狭い技術の枠に閉じこめられていることも、従来から問題になっていた。学校で習得したことが、社会生活の中で「生きて働く」力に転化していかないという反省である。と述べる<sup>1)</sup>。授業で習得した内容が活用する力に結びついていなくという指摘である。他教科や社会生活における基礎となる言語について学ぶ教科であるにもかかわらず、その学びがいかされているとは言い難い。

以上のように、国語科という教科のもつ特徴から考えると、「何を」学ぶのか、「何のために」学ぶのか、「どう」学ぶのかという内容、目的、方法を明確にしておかなければ、上記の3点のような問題が起こってくると考えられる。

### Ⅲ これからの国語科の学習の在り方

学習すべき内容をいかに学ぶかという問題は、国語科の授業のあり方と関わってくる。

どのような視点で授業をとらえれば国語科の抱える課題に応えることになるのか。

先に述べた3点に応えることのできる学習の

あり方とはどのようなものか考えていく。

#### 1 学習内容の曖昧さという問題について

算数科、社会科など他教科に目を向けると、授業で教えるべき内容と習得すべき力が、1時間毎に明確であり、教師にも学習者自身にもとらえやすい。国語科では、なぜこのように学習内容における曖昧さがつきまとうのか。

大槻和夫(2010)は、柴田義松(2004)の「教科の系統性とは、子どもの学習する内容が、前後に論理的なつながりがあり、前に学んだことが後の学習の基礎として役立ち、後で学ぶことが前の学習の発展として一段一段とより高い認識に高まっていくような指導の在り方を言う。」という系統性の定義をもとに、国語科の教科内容を一元的に確定することの難しさを述べる。

国語科では「日本語」そのものを扱い、系統的に学ぶことのできる分野がある一方、認識・思考といった意識的活動や対人関係意識など学習に含まれる要素が多岐に渡るため、教科内容を確定することが困難である分野が存在する。この多面性が、国語科の「学習内容の曖昧さ」を生み出す原因となっている。

この問題に応えるためには、まず、学習に対する明確なめあてをもつことが必要ではないだろうか。

水戸部修治(2012)は、国語科の指導内容の曖昧さの要因として、以下の2点をあげている。

一つ目は、「教材が多様な価値をもつために、教材や単元が決まっても、すぐには指導内容、つまり付けたい国語の能力を絞り込めない」こと、二つ目は、「国語の能力が螺旋的・反復的に繰り返しの学習の中でこそ身に付くという特徴をもつ」ことである。そして、このような国語科の特徴から、「国語科は他の教科に比べて、付けたい力は何なのかを絶えず意識して授業づくりを行わなければならない教科なのである。」と、授業で付けたい力を明確に意識化することの重要性を強調する。

例えば、単元の中でどのような「読みの力」を付けるのかを明確にするためには、どの単元でどんな力を付けるのかという年間の見通しをもつことが大切である。一年間を見通すことで、それぞれの教材で付けたい力を絞り込むことができる。予め見通しをもっていれば、指導事項

を落とさず取り上げたり、重複して指導することを防ぐこともできる。教材を通して指導する内容を一つの単元の中でのみとらえるのではなく、年間でとらえることで一つの単元で付けた力が明確になると考える。

授業で付きたい力を明らかにするためには、まず目の前の子どもの姿を基に考える必要がある。現在までの学習でどのような力が付き、どのような課題があるのか、子どもの姿をとらえることで指導する内容を具体化することができる。国語の能力が螺旋的・反復的に繰り返しの学習の中で身に付くという特徴をもつ以上、その中で必要な内容は繰り返し指導し、身に付いた力は質を高める指導をするという授業づくりが必要となる。

さらに、授業で付きたい力は児童と教師の両者に明確になってこそ、言語能力の育成へとつながると考える。教材文を通して何を学び、どんな力がついたのか、十分身に付かなかった内容や繰り返し学ぶ必要のある内容はどれかを両者がとらえることで、付きたい力がより明確になり、新たな目標に向かって学習を進めることができる。

## 2 「言語活動の目的化」という問題について

国語科における言語活動は、ややもすると「活動あって学びなし」という活動中心主義に走りかねない。言語活動を目的化させないためにはまず、「何の」ために「どんな」活動をするのかという目的と手段を明確にする必要があるだろう。

言語活動の「充実」について野口芳宏(2009)は、「**言語活動を充実する**」という事はつまりそれを「**自覚的**」「**意図的**」にし、常にその改善を図りつつ活動をするという事に他ならない。」と述べる。友達と話す、持ち物に名前を書くなど言語活動は日常生活の中で常に行われている。しかし、無意識に行っている活動では言語能力は育たない。「自覚的」「意図的」に活動を仕組み、改善を図りながら取り組んでこそ、国語科における言語活動の「充実」につながるという指摘である。

この「自覚的」「意図的」という指摘は、決して教師側だけの問題ではない。学習の主体である子どもたちが「自覚的」「意図的」に言語活動に取り組んでこそ、その改善を図ることが可能

になり、言語活動の育成に結びつき、言語活動の充実につながる。

そのように考えると、授業の中で言語活動を充実させるためには、児童がこの活動の「意図」は何かを明確に理解し、「どのように」行うとよいのか、また「どのように」行うことができたのか、できなかったのかを「自覚」する場を設定する必要がある。

さらに、学んだことを生かす場の工夫も必要であろう。生かす場が適切に設定されれば、子どもたちは必要感をもって学んだことを生かすことができる。

この「生かす場」を難波博孝(2006)は、学習者にとって切実感が生まれる場ととらえ、「リアルな場」とする<sup>2)</sup>。そして、「**切実感のある「リアルな場」を設定することで、子どものものの見方・考え方(価値観)をゆさぶることができる**」と述べる。難波が論じる「リアルな場」を授業の中で効果的に仕組むことで、言語活動がより充実したものになるだろう。「リアルな場」であるからこそ、子どもたちは「できるようにになりたい」という意欲をもち、主体的に学習に取り組むであろう。「リアルな場」であるからこそ、必要感をもって学び、実際の生活の中でもつかおうとするであろう。目の前の子どもたちの実態に即した「リアルな場」を設定することで、国語科での言語活動が言語能力を育成する場となり得ると考えられる。

## 3 「他教科や生活との断絶」という問題について

大槻(2010)は、「話す言語技術」「読む言語技術」「書く言語技術」は習得しているのに「話さない」子、「読まない」子、「書かない」子がいるという教室での現状をあげ、「**実際に言語活動ができるためには、「言語技術」プラス・アルファが必要なのである。**」と指摘する。

子どもたちは日常生活の中でも常に言語活動を行っている。国語科で学習する時間よりはるかに日常生活を通して学ぶ言語の方が多い。しかし、言語技能はその中で高まっていくものではない。生き生きと話し、豊かに読み、リアルに書くためには言語技術をつかうためのプラス・アルファが必要だと考えられる。

このプラス・アルファについては鶴田清司

(2010:147)の指摘が参考になる<sup>3)</sup>。

鶴田は、「他教科や生活との断絶」について、「学習の転移」という観点から、知識や技術が活用されるということは、「学習の転移」ということに他ならない。「学習の転移」を促す条件として、認知心理学では、次のようなことが明らかになっている。

と述べる。そして、森敏昭、秋田喜代美(2002)を参考に、「三部構成で文章を書く」という学習内容を例に取り、文章を書く知識・技能として形式的にしか理解していなければ、国語科の一定の授業の中でしか使うことできない知識・技能にしかならないと指摘する。そして鶴田は、具体的な学習の方法として以下の3点をあげる。

一つ目は、「なぜその知識が必要なのかを学習者に知らせること」二つ目は、「そうした知識・技能の活用場面を多く設定すること」三つ目は、「こうした文章構成法を機械的に適用するのではなく、目的・相手・状況・内容によって適切に使い分けていくことを学ぶこと」である。そして、「このように知識・技術の習得と活用を図るためには、計画的・継続的な言語活動の中で子どもたちに豊かで深い学びの体験を保証することが原則である。」と述べる。鶴田は、学びの質を高めることの重要性を述べているのである。

#### 4 まとめ

これからの国語科の学習のあり方を筆者なりにとらえると、以下ようになる。

- ①学習者自身が自分の学びのめあてを設定し、それに向かって進むこと
- ②設定しためあてを学習者自身が更新しながら学んでいくこと
- ③習得した知識・技能について「なぜ」その知識が必要で有効なのか、「どう」使うのか、「なぜ・いつ」使うのかが学習の中で明らかにされること
- ④習得した知識・技能を生かすために学習者にとって必要感や切実感のある場が用意されていること
- ⑤「自覚的」「意図的」に言語活動に取り組むために、自分の学びを客観的にとらえる場を設定すること

これら①～⑤を達成する方法として、授業の中に「ふりかえり」の活動を位置付けることが

有効ではないかと考える。この「ふりかえり」について次のIVで述べていく。

## IV ふりかえりにおける課題

### 1 学習におけるふりかえり

和栗百恵(2010)は、Moon(2004)によるふりかえりの学習や体験、ふりかえりを扱った研究を紹介し、学びを促進するふりかえりの役割について、以下のような例を挙げている<sup>4)</sup>。

- ・ふりかえりは、「知的な余地」を拡大させる。学習ペースに余裕を持たせる (slows the pace)
- ・ふりかえりは学びの当事者であるという意識 (sense of ownership) を高める
- ・ふりかえりは「メタ認知 (meta-cognition)」を促す (自らの学びのプロセスや、自らの学び方の強みと弱みをわかっている、かつ、それについてふりかえることができる人は、より学ぶ)

これをもとに考えると、ふりかえりを行うことは以下のような点において効果的だと考える。

- ・思考しながら学ぶことで、自覚的・意図的に学びを進めることが期待できる。
- ・ふりかえりをするすることで、学び手自身が学びを自分のこととして捉えることができ、学習意欲の高まりや学んだことの活用が期待できる。
- ・自分の学びを自覚的に捉える場ができることで、学び方を修正したり新たな方法を獲したりと自らの学びをコントロールすることができる。

ふりかえりは、それ自身が学びのプロセスとして質の高い活動であり、その後の学習への取り組み方や取り組む方法にも働きかけることのできる活動であると言える。

## 2 国語科におけるふりかえりの現状と課題

### (1) ふりかえりに関する意識調査

- ①調査の目的：学習におけるふりかえりに対する教師と児童の認識や、国語科におけるふりかえりに関する意識を把握し、ふりかえり活動のあり方について検討する。
- ②調査時期：2012年5月中旬
- ③調査の対象：T県 小学校教員18名、3～6学年児童274名
- ④調査内容：児童や教師自身の国語の学習におけるふりかえりの現状やふりかえりの活動に関する意識についての質問をアンケート形式で行う。

この調査の結果、以下のことが分かった。

- ①国語ではふり返り活動があまり行われていない
- ②国語では記述によるふりかえりが多い
- ③教師と児童のふりかえり観が異なる
- ④教師と児童の感じるふりかえり活動に対する課題が違う

特に③の教師と児童のふりかえり観が異なることは、そのまま④ふりかえりに対する課題の違いに結びついている。

表1 ふりかえりの課題【教師】

	計
時間がない	13
書き方が難しい	3
書いたものを活用しきれていない	11
どのように書かせたらよいか分からない	2
有効性が感じられない	0

複数回答可

表2 ふりかえりの課題【児童】

	全校	3年	4年	5年	6年
書く時間がない	74	25	14	11	24
書き方がむずかしい	92	29	10	24	29
何を書いていいか分からない	86	16	20	30	20
何のために書くか分からない	16	5	2	5	4
その他	31	思いつかはない、文がまとめでいい、こまらない			

複数回答可

教師がふりかえりをする一番の目的を「実態把握」と考えていることが、児童が書き方を課題と考える原因となっているのではないだろうか。「実態把握」が目的であるために書く内容が限定されず、ポイントが絞られていないことが予想される。児童は実態把握が目的であることを知らされていないため、教師が要求していることが伝わりにくく、授業のどの場面をふりかえったらよいかに迷い、「何を書いていいか分からない。」ということにつながっていると考えられる。

また、ふりかえりの方法のほとんどが「ノートへの記述」という点も学習者の感じる難しさにつながっていると思われる。「何を書いていいか分からない」ことに加えて、「どう書いていいか分からない」という課題が生まれる。その結果、学習者の書くふりかえりが多様な内容になることが考えられ、そのことが「活用しきれていない」という教師の課題に結びついていると思われる。

学習の一環として認識されているふりかえり活動だが、学習に生かすことのできる活動にするためには、やはりそのあり方が問われている。

### 3 国語科におけるふりかえりのあり方に関する

## る仮説

では、国語科におけるふりかえりの活動はどうあればいいのか。

金井壽宏、谷口智彦(2012)は、ショーン(Schon [1983])の分析をもとに、省察(リフレクション)について「行為の中の省察」(reflection-in-action)、「行為に関しての省察」(reflection-on-action)、「行為の中の省察に関しての省察」(reflection on reflection-in-action)の3層を示す<sup>5)</sup>。この3つは、学習におけるふりかえりに置き換えて考えることが可能であり、ふりかえりが抱える現状の課題に対して応えることができる考え方である。

また、ふりかえりの現状から見えてくる課題は、一斉授業の中で伝達された知識や技能を記憶・保持しテストによってどれだけ再現できるかという一連の行為を学習にとらえ、テストの結果が「学力」だとみなされるというこれまでの一般的な学習観によるものだと考えられる。

しかし、高木展郎(2003)の述べる「全て同じ方向を向くのではなく、変化や新しい課題に対応することが出来るように、異なった見方や考え方を組織することの出来る創造的な学び」や、佐伯胖(2003)の述べる「基本的な知識観、あるいは学ぶということに対する認識、あるいは知識とは何であるかということの認識が、本来の学ぶ力、学力」というとらえ方が国語科の学習においても必要な考え方ではないだろうか。

このような点から、国語の授業におけるふりかえりは、次の2点の意義を達成する活動として組織される必要があると考える。

1点目は、学びのプロセスをふりかえることのできる内容にすること、2点目は、次の活動や今後の生活につながる内容にすることである。そして、この2点は、個人、相互、小集団など多様な形で行うことでよりその意義の達成に近づくと考える。

## V ふりかえりの先行実践

### 1 先行実践に学ぶ

山本直恵(2009)は、学習者はメタ認知技能を獲得することで、自らの認知活動をコントロールすることができるということを話し合い学習に置き換え、「振り返る活動」と「改善する活動」を相互に行き来する学習過程を設けた実践を試

みた。

渡邊奈津子(2007)は、「応じて話す力」を育てるために、話し合いに必要な力を理解することに重点を置き、観察役や電子掲示板を取り入れた話し合い活動の実践を行った。

2つの先行実践を通して、どんなふりかえりが有効であるかの共通点をまとめた。

- ・具体的な目標が学習者に分かるように設定されている
- ・ビデオ録画等で話し合い活動が可視化されている
- ・モニターなどメタ認知機能を果たす役割が工夫されている
- ・個人、グループ両方のふりかえりが取り入れられている
- ・話し合いとふりかえりの経験を重ねている

## VI 授業実践

### 1 授業実践におけるRQ

本実践では、以下の3点をリサーチクエスチョンとして設定した。

- RQ①「ふりかえり」の活動は、話し合いの活動に影響を与えているか
- RQ②「ふりかえり」の活動は、話し合うことによさやそれぞれの役割を理解することにつながっているのか。
- RQ③「ふりかえり」の活動は、自分の学びについての自覚や次の目標設定につながっているのか。

### 2 研究対象の実態

#### (1) 調査方法

- ・対象は、T県 小学校6年生29名
- ・話し合いに関する意識調査を実施
- ・実施時期 9月下旬(授業実践前)、10月上旬(授業実践後)計2回
- ・本調査は自由記述による話し合いの経験を問うもの、話し合いの方法、話し合うことの価値、参加する態度等への意識を問う質問紙法で構成。回答方法は5件法。

表3 話し合いに関する意識調査項目【一部】

1. 話し合いについて
- ・話し合いは好きですか。
  - ・話し合いは大切だと思いますか。
  - ・これまで話し合いがうまくいったことがありますか。
  - ・話し合いがうまくいくためには、「話し合い」の中でどんな

な力が必要だと思いますか。

- ・「話し合い」をするとき、難しいと思うことや苦手なこととはなんですか。また、その理由も教えてください。
- ・「話し合い」をするとき、できるようになりたいことや力を伸ばしたいことはどんなことですか。

「そうじの仕方を見直そう」という問題について話し合いをしようと思います。話し合いに参加していると考えたとき、次のような方法についてあなたはどうか考えますか

- ・他の人よりも自分ができるだけたくさん意見を言う。
- ・話し合いをする時には全員が必ず一回は発表する。
- ・自分の意見が言えるように、話し合いまでに考えておく
- ・言いまちがえたりつかえたりしないように話す。
- ・発表するときには必ず手を挙げてあてられてから話す。
- ・司会が意見をまとめられない時は周りの人が発言する。
- ・友達の意見を聞く時には、動かずにだまって聞く。
- ・話の流れを理解するためにメモをとる
- ・仲良しの友達の意見にはできるだけ賛成する
- ・意見がまとまらない時には多数決で決める。
- ・意見をまとめるために話し合いのめあてをもつ。
- ・話し合う前後で自分の考えが変化していることは大切だ

#### (2) 調査結果から分かること

対象学級の実態の主なものは以下の通り。

- ・話し合いが「好き」と答えた児童は0人。「どちらかというところ好き」が半数強。1割の児童が「好きではない」と回答。
- ・話し合いは大切だと思うかの質問にはほぼ全員が「思う」「どちらかというと思う」と回答。
- ・話し合い活動で自分についている力として「人が話すときちゃんと聞ける」「自分の意見と比べてきく」など、聞く力がついているという回答が多い。
- ・苦手なこと、難しいこととしては、「理由をどう言えばわからない。」「自分の意見や理由は分かるけど、それを発表することができない。」など、話す力に関するものが多く見られた。
- ・実際の話合い場面では、「発表するときには必ず手を挙げて、あてられてから話す。」「友達の意見を聞くときには、動かずだまって聞く」が大切だと考えた児童が最も多い。

### 3 授業の実際

#### (1) 学習計画とふりかえり

単元名：「問題を解決するために話し合いを深めよう」

(東書 6上「問題を解決するために話し合おう」)

授業時間を全5時間とし以下のような流れで実

践を行った。

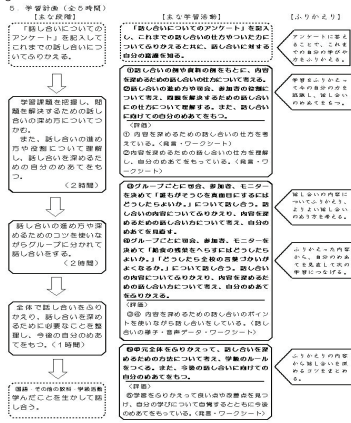


図1 学習計画【全5時間】

本実践では、以下のような方法でふりかえりを設定した。

- ①アンケート調査によるふりかえり
- ②ワークシートによるふりかえり
- ③モニターを位置づけたふりかえり
- ④話し合いの中でのふりかえり
- ⑤ホワイトボードを使ったふりかえり

1, 2時間目は、問題を解決するための話し合い方として、内容を深めるためにはどのような話し合い方をすればよいかを考え、自分のめあてを設定する時間とした。3, 4時間目は実際の話し合い活動とふりかえり活動を計3回行った。話し合いにはモニター2人を位置づけ、ふりかえりにはホワイトボードを利用して「よかった点」「改善点」「次の話し合いでは…(どうすればよいか)」の3つを視点としてふりかえりを行った。5時間目には3回の話し合いから学んだことをまとめて学級独自の「話し合いの極意」を作成した。

## (2) 授業の様子

ここでは、4時間目の2回目、3回目の話し合いの様子を取り上げる。

### <確認事項>

- ・話し合いは3グループに分かれて行う。
- ・司会1名、モニター2名を決める。それ以外は参加者とする。
- ・司会、モニター役を務めた児童は2回目の話し合いは参加者となる。
- ・モニターは基本的には観察役として参加するため、発言はしない。

以下は、1グループの1回目の話し合いに対するふりかえりの内容である。

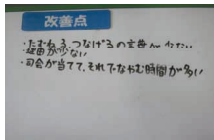


図2 ふりかえり【改善点】

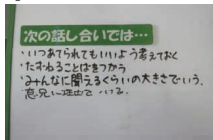


図3 ふりかえり【努力点】

表4 2回目の話し合い(1グループ)

児童名は仮名

発言者	発言
司会(越野 亮平)	じゃあ、今日は、どうしたら学級の給食の残食がなくなるのかは、何が原因なのかを考えて、解決方法を考えていきます。では、原因について意見を出し合ってください。
安岡 単人	(挙手)
司会(越野 亮平)	はい、安岡 単人さん。
安岡 単人	はい、えっと原因は、給食を減らす人がとても多いし、好き嫌が多いからだと思います。
司会(越野 亮平)	分かりました。
奥山 千帆	単人くんがつかげようか。こうやって。
安岡 単人	分かった、じゃあ水内さんはどう思いますか。
水内 香奈	私は、原因はきらいなものを減らすすぎだと思います。 <u>奥山さんはどう思いますか。</u>
奥山 千帆	えっと、私は好き嫌いをして、きらいなものを減らすすぎているからだと思います。 <u>二宮さんはどう思いますか。</u>
二宮 有紗	私は、嫌いなのをたくさん減らす人がいるということ、一回に減らす量が多いということだと思います。 <u>成瀬さんはどう思いますか。</u>
成瀬 達之	えっと、何でも食べられる人よりアレルギーや嫌いで食べられなくて減らす人の方が多いと思います。 ・・・ <u>本田さんはどう思いますか。</u>
本田 真衣	私は、好き嫌いの人がいるから減らす人が多いからだと思います。

「たずねるつなげるの言葉が少ない」という改善点から、2回目の話し合いでは「～さんはどう思いますか?」と次の人につなげる発言が見られる。また、当てられてから発言するまでの間もほとんど見られない。

後半には、以下のような話し合いが見られた。

表5 後半の話し合い(1グループ)

児童名は仮名

発言者	発言
安岡 単人	減らすのも、我慢して、少なくとも克服ができるので減らすのもどんどん少なくなると思います。 二宮さんは、どう思いますか。
二宮 有紗	たくさん減らすのではなく、少しずつ減らせばいいと思います。 水内さんはどう思いますか。
水内 香奈	私は、食べれないものは仕方ないと思うけど、嫌いなものもなるべく減らさないで食べた方がいいと思います。
成瀬 達之	<u>ぼくも水内さんの意見に賛成して、えっと、食べれないものはしょうがないけど、嫌いなものはなるべく食べた方がいいと思います。</u> 本田さんはどう思いますか。
本田 真衣	<u>私は、同じです。</u> <b>—ここで終了—</b>
奥山 千帆	あー、おもしろ。
二宮 有紗	楽しかったなあ、今日は。

次の人につなぐだけでなく、前の人意見を受けて発言している。ふりかえりをもとに再度、話し合い活動を行ったことで話し合い方に変化が見られた。話し合い後には「楽しかった」のつぶやきも聞かれ、この学習に対する満足感が伺える。

## Ⅶ 授業の結果

### 1 RQ①について

「ふりかえり」の活動は、話し合いの活動に影響を与えているか

授業後のアンケートによると、話し合いの中にモニター役が入ったこと、ホワイトボードを利用したことについてどちらも96%の児童が「役に立った」と答えている。以下はその具体



的な内容である。 ㊦…モニター ㊧…ホワイトボード

- ㊦モニターが観察して悪いところや良かったところを言ったら、次の学習で改善点をなおすことができた。
- ㊦ふり返りのときに、自分の気づかないことを教えてくれる
- ㊦話し合いを見ていて、見つけることがたくさんある。
- ㊦ふり返りなどに、話す人じゃなくて、聞くだけの人の目せみからみると、意見がたくさん出てきたりする。
- ㊦次に直すところが見つかって、もっと話が深まったから役に立った。
- ㊦改善点やよかった点を見つけて次の話し合いに役立てれる
- ㊦ほかの班とくらべられるから。明日の目標をたてられるから
- ㊦自分のことをいわれていてふりかえれる。

モニターとなった児童は、話し合いの途中のふりかえりの中で次のような発言をしている。

表6 話し合いの途中のふりかえり

奥山千帆（モニター）	たずねるとつなげるをつかう。
二宮有紗（モニター）	意見言った人が次の人につなげればいいが。
奥山千帆	だけん、こういう回り方（司会から順に1周する）でいいけん、 だけん隼人くんが言えば、（隣の人に）どうですか？って言う。
二宮有紗	で、どう思いますか？って（隣の人に）言う。

観察役であるモニターは、話し合いの流れとその改善点をとらえている。また、どのような話し方をすればよいのかを具体的に示している。その後の話し合いは以下のような流れである。

表7 ふりかえり後の話し合い

安岡 隼人(司会)	分かりました。この意見について畑山さんはどう思いますか。
畑山 夕樹奈	えっと・・・何ともありません。あ、分かりません。
安岡 隼人(司会)	じゃあ、水内香奈さんはどう思いますか。
水内 香奈	えっと成瀬さんの意見は、私は、いいと思います。 — 間 — 話が続き、司会は苦笑い。
安岡 隼人(司会)	次に、本田さんお願いします。
本田 真衣	話しながらやっていて、注意してもなかなか聞いてくれないから先生に言ってもらいたいと思います。
安岡 隼人(司会)	今の意見について孝則さんはどう思いますか。
青戸 孝則	＊もし、その時に先生がいなかったらどうするんですか。

モニターのアドバイスを受けて、司会が「～さんはどうですか。」とつなげることによって、友達の見解に関わる発言が見られる。（＊の発言）  
また、VI-3-(2) 授業の様子で述べたように、ホワイトボードを使ったふりかえりで話し合った改善点が次の話し合いの中で生かされている。それ以外にも、他の班と比較できることや目標設定に役立つことを児童は評価している。

## 2 RQ②について

「ふりかえり」の活動は、話し合うことよさやそれぞれの役割を理解することにつながっているのか。

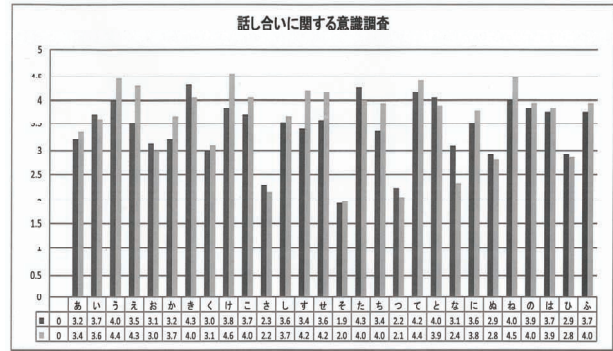


図4 話し合いに関する意識調査の結果

事後の意識調査を事前と平均値で比較した結果、以下のような変化が見られた。

- ①す。司会が意見をまとめられない時は周りの人が発言する。【+0.8】
- ②け。友達が発表したことに疑問がある場合には、質問したり確認したりする。【+0.8】
- ③な。意見がまとまらない時には多数決で決める。【-0.7】

①に対する意識は、0.8ポイントと大きく上昇している。司会の経験値には個人差があり、経験があっても熟達するほど回数を重ねることは難しい。今回の学習でも、司会が困る場面は多く見られた。そのような場面についてふりかえりの中で、児童は「司会が困ったら参加者が助け船を出す。」という解決法を身につけていった。

また、②の意識が上昇したことから、話し合いに対する考え方の変化が読み取れる。話し合いは意見の言い合いのみで終わらず、様々な意見について互いの考えを述べあい、合意に至ったり承認を得たりという目的に向かって進めていく必要がある。友達の意見について自分の考えを述べることの必要性が高まったと言うことは、話し合うことの意味を理解したのだと考えられる。

③については、0.7ポイント下がっている。多数決は何かを決定するとき有効な方法である。しかし、今回の学習は「問題を解決するために話し合いを深める」ことを目的としていたために、多数決で決めることは適当ではないと考えたと思われる。話し合うことの意味を児童が理解した結果だと考えられる。

## 3 RQ③について

「ふりかえり」の活動は、自分の学びについての自覚や次の目標設定につながっているのか。

ホワイトボードに書かれた内容と児童の設定したためあてを比較すると、ふりかえりの中で話

し合った内容をもとに、自分に必要だと思うめあてを設定していると考えられる。

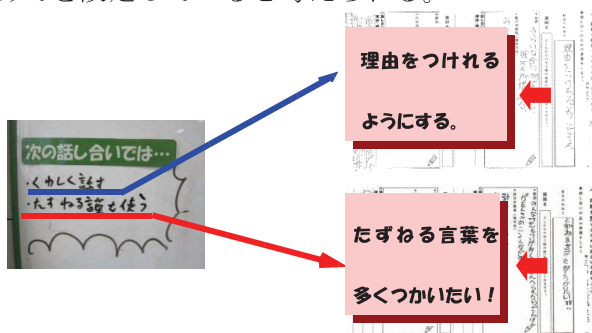


図5 ふりかえりと児童の設定しためあて

ホワイトボードの記述をそのままめあてにするのではなく、「理由をつけれるようにする」「たずねる言葉を多く使いたい」というように、言葉を加えたり変えたりして自分に必要なめあてを設定していると考えられる。

また、ワークシートによるふりかえりでは、チェック表を設けて自己評価を行った。

以下は、児童の自己評価をまとめたものである。

表8 児童の自己評価の結果

	自分の意見を発表した	たずねる言葉を	つたねる言葉を	楽しく話す	話し合いの態度	グループの役割	理解したことや自分の発言	つたねる言葉
A合計(人)	14	0	10	7	0	4	0	0
B合計(人)	9	7	9	13	13	11	9	6
C合計(人)	1	11	0	4	2	0	10	12
D合計(人)	0	6	0	0	0	0	5	6
力が伸びた(人)	14	11	10	0	0	12	0	4

この表から以下のことが分かる。

- ・「自分の意見を発表した」という項目については、ほとんどの児童がAまたはBと評価している。今回の話し合いでは、3回とも全員が自分の意見を発言していることから、ほぼ実態に即した評価をしていると考えられる。
- ・「楽しく話す」については、Aと評価した児童は少なく、Cと評価した児童が3分の1にあたるにも関わらず、12人が力が伸びたと考えている。この学級では、話すことを苦手とする児童が多いため、これまで「楽しく話す」ことを意識したり実践したりしてこなかったと考えられる。そのため、1回でも実践できたことは自分の力が伸びたということだととらえていると考えられる。
- ・一人一人の自己評価を見ると、Aと評価した項目に必ずしも丸印がついているわけではなく、逆に、Cと評価した項目でも丸印がついていることもある。「毎回できた」と評価した項目であっても、学習前と比較して変化が見られないものについては、力が伸びたとは考えていない。

自己評価の様子から、児童は話し合い活動における自分の学びを客観的にとらえ、適切に評価しているといえる。これは、単元の中でくり返しふりかえりを行ったことで、多様な角度から自分の

学びをとらえることができた結果だと考える。

## VIII 研究のまとめと今後の課題

本研究を通して、実生活に生かすことのできる言語能力を育成するにはどうすればよいのかを考えてきた。その中で改めて「学ぶ」とは何かについて考え直すことができた。これまでは、教材研究や教材の捉え方など指導者の知識・理解を深めることで児童の力を伸ばそうとしてきたように思う。しかし、この研究を通して分かったことは、学ぶ内容よりもその学び方が大切だということである。例え授業の中でいくら発言できても、テストで高得点をあげても、それらは実生活に生かす力とは言い切れない。自分がどのように学んだのか、また学ばばよいのかを授業を通して考えることで、学び方が身に付き、他の場面で生かすことができる。この「学び方」を身につける方法として、ふりかえりはとても有効であると考えられる。

特に国語科は、全学年を通して時間数が多い。国語科において学び方を身につけることは、児童の力を伸ばすことに効果的に働くと考えられる。

今後の課題としては、「読むこと」「書くこと」話し合い活動以外の「話すこと・聞くこと」についても、効果的なふりかえりの方法を考えていく必要がある。

また、ふりかえりは経験を重ねることでより自分の学びを正しくとらえることが可能になる。長期的な活動として、1年間を見通して位置付けたり、学年を見通した活動として組織することでより有効に働くと考える。

最後に、本論文の作成にあたり、丁寧にご指導いただいた富安慎吾先生をはじめ、島根大学関係者の皆様には、研修の場として最善の環境を整えていただきました。また、調査対象学校の皆様には、本研究の趣旨を理解し、快く協力いただきました。心より感謝の気持ちとお礼を申し上げます。

### <参考・引用文献>

- 1) 府川源一郎：私たちのことばをつくり出す国語教育，東洋館出版社(2009)
- 2) 難波博孝：楽しく論理力が育つ国語科授業づくり，明治図書(2006)
- 3) 鶴田清司：対話・批評・活用の力を育てる国語の授業－PISA型読解力を超えて，明治図書(2010)
- 4) 和栗百恵：「ふりかえり」と学習－大学教育におけるふりかえり支援のために－，国立教育政策研究所紀要 第139集，国立教育政策研究所(2010)
- 5) 金井壽宏、谷口智彦：実践知，有斐閣(2012)