児童が他者と協働しながら学びに向かう力を育む学習活動に関する一考察
―小学校国語科の物語教材の学習における「書かずにまず話す」授業の実践を通して―

星芝　卓郎（八王子市立美山小学校）

１．研究の目的

近年、各学校において、不登校、いじめ、問題行動などの学校不適応が大きな問題になっている。その要因としては、学校での勉強のことや家庭のことなど様々な問題が考えられるが、筆者はこれまでの教職経験から、人間関係の問題が大きいと感じている。教育現場においても、自分の思いをうまく言葉で伝えられなかったり、相手の思いを聞き取り、意図をくみ取ることができなかったりし、人間関係をめぐるトラブルが生じやすくなっている。コミュニケーション教育推進会議審議経過報告（2011）によると､「子供たちは気の合う限られた集団の中でのみコミュニケーションをとる傾向が見られ、コミュニケーションをとっているつもりが、実際は自分の思いを一方的に伝えているにすぎない場合が多い」､「児童生徒が不登校となったきっかけと考えられる状況として、友人関係をめぐる問題が 20%を占め、また、約８割の大学などにおいて、家族、友人などの対人関係に関する学生相談が増加している」と、子供たちのコミュニケーション能力に関する課題が挙げられている。日本経済団体連合会の「新卒採用（2013 年４月入社対象）に関するアンケート調査結果」によると、企業が新卒採用者に対して最も重視する能力について、「コミュニケーション能力」が 10 年連続で第１位となっているように、コミュニケーションに関する能力の育成を求める社会的要請は高まっている。

経済協力開発機構（OECD）は､「コンピテンシーの定義と選択」(2003）の中で、キー・コンピテンシーの一つとして「多様な社会グループにおける人間関係形成能力」を挙げている。「知識基盤社会」「多文化共生」と言われている 21 世紀を生きる子供たちに、他者と協働しながら課題を解決していける能力を育んでいくことが求められている現状がある。新しい時代に必要となる資質・能力の育成に関して、教育現場では現行学習指導要領の中で言語活動の充実を重要事項とし、さらにアクティブ・ラーニングの導入によって、主体的、対話的で深い学びの実現を図ろうとしている。

溝上（2014）は、アクティブ・ラーニングを「一方向的な知識伝達型講義を聴くという（受動的）学習を乗り越える意味での、あらゆる能動的な学習のこと。能動的な学習には、書く・話す・発表するなどの活動への関与と、そこで生じる認知プロセスの外化を伴う」ものと定義している。これまでの教師による伝統的な一斉授業から児童主体の言語活動を充実させた能動的な学習への転換が求められているのである。しかし、実際にこのような考え方を教育現場に導入していくにあたり、具体的にどのような授業を行い､どのように評価していけばよいのか､様々な課題が挙げられている。筆者自身が教育現場で感じている人間関係の希薄さ、今後の社会に求められているコミュニケーション能力の問題を改善し、児童に他者と協働しながら共に学び合っていこうとする態度を育んでいくためには、どのような言語活動を行うのがよいのか。また、アクティブ・ラーニングの考え方をどのように授業に生かしていけばよいのだろうか。

そこで本研究では、小学校国語科の物語教材の「書かずにまず話す」授業の実践を通して、児童に他者と協働しながら共に学び合っていこうとする態度を育むことを研究の目的とした。国語科教育学の研究者の中で早くから「他者」の意義を明確に打ち出していたとされる田近（1995）は、国語科を「ひと（他者）を理解し、その異質性を受容していく能力の育成を教育内容とする」教科であると捉えている。「他者」との関わりによって、児童生徒の「主体」を育むことを、田近は国語科教育のあるべき姿として構想した。物語の読み方は人それぞれ異なるので、多様な解釈が生まれる。物語教材の学習を通じて、物語の自分なりの読みを学級内の友人と伝え合うことが、自分にとってプラスになり、他者への貢献にもなるということを実感させることができるのではないか。そのためには、読後の自分の考えをまとめることに多くの時間を割くのではなく、自分の考えがまとまっていなくても気軽に他者に意見を話してみたり、聞いてみたりすることができる授業が有効なのではないかと考え、研究を進めていくこととした。

２．研究の方法

（１）調査研究

①都内公立小中学校における言語活動に関する学習の実態について調査し、東京都教育委員会で推進している言語活動と照らし合わせながら課題を探る。

②都内公立小学校（第５学年の児童 50 名）において、児童の協働作業に対する認識について質問紙調査を実施し、課題を探る。

（２）研究仮説の生成

調査研究から検証授業の方向性を探り、研究仮説を設定する。

（３）検証授業の構想・実施

検証授業の具体的な構想を立て、実施する。

（４）検証授業の結果分析

①事前の質問紙調査で全体的な児童の傾向を把握し、協働することに否定的な児童を抽出する。

②検証授業の中で、抽出児童の変容場面を捉え、インタビュー調査を行う。

③検証授業後に質問紙調査を行い、全体的な児童の認識の変容を検証する。

④事後の質問紙調査において、大きな変容がみられた児童についてインタビュー調査を行う。

⑤児童の振り返りの自由記述から、児童の認識変容につながったと思われる活動を明らかにする。

３．研究の成果

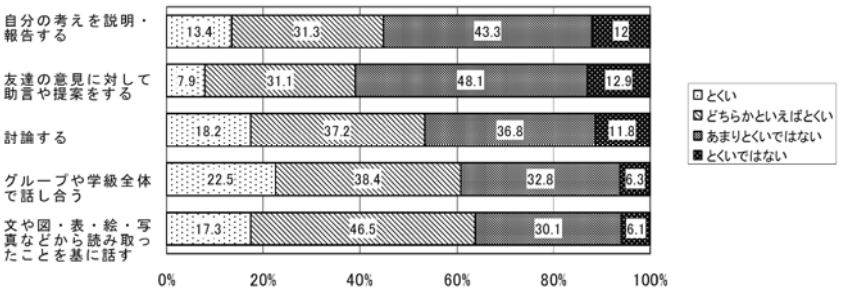
（１）調査研究

① 言語活動の充実に関する実態

東京都教職員研修センターによる「言語活動の充実に関する研究」(2012)によると、都内小中学生は、全体的に「自分の考えをもつこと」、「自分の考えを伝えること」について苦手意識をもっていることが明らかにされている。

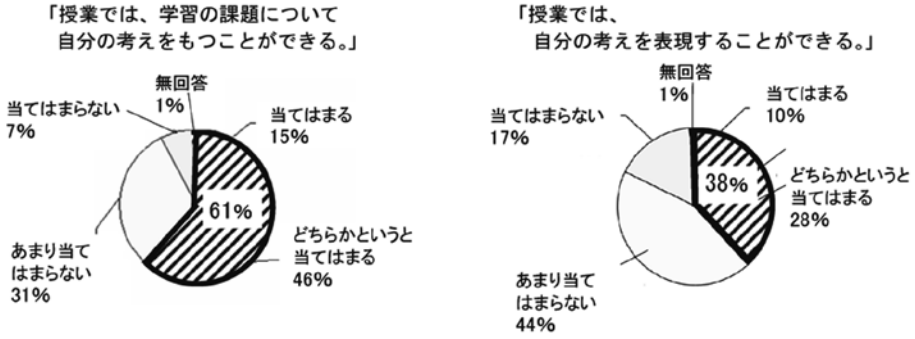
都内公立小学校において、児童の言語活動に関する意識を把握するために行われた

実態調査の集計結果によると、否定的に回答した活動は「友達の意見に対して助言や提案をする」で 61%、「自分の考えを説明・報告する」が 55.3%であった（図１）。また、都内公立中学校においては、自分の考えをもつことについて肯定的な回答をした生徒は 61%、自分の考えを表現することについて肯定的な回答をした生徒は 38%であった（図２）。自分の考えをもつことができると認識している生徒は少なく、考えをもてたとしてもそれを表現することが生徒にとって難しいと感じているようである。



対象　都内公立小学校第４学年から第６学年までの児童約 1,000 名

図１　児童の言語活動に関する意識

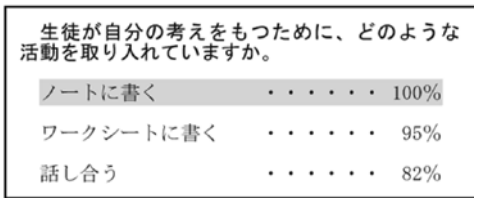


対象　都内公立中学校 35 校の生徒 1,599 名

図２　生徒の言語活動に関する意識

一方で、教師が行っている各教科に共通した言語活動として、ノートやワークシートを用いて書く活動を重視していることが明らかにされている（図３）。

以上のような実態を踏まえ、東京都教職員研修センターでは、言語活動を構成する要素として「自己の思考」、「伝え合い」、「思考のまとめ」の三点を挙げ（図４）、言語活動を行う際に指導計画に効果的に位置づけることの重要性を示している。



対象　都内公立中学校 35 校の教師 622 名

図３　教師の指導方法

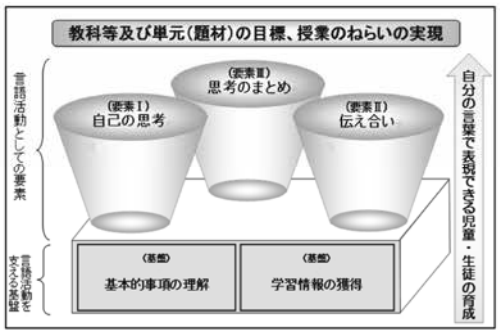


図４　言語活動を構成する要素

図３より、自分の考えを表現できると認識している児童生徒が少ないので、現場の教師は自分の考えをまず書いてまとめることで意見を伝えられるようにしているのだろうと考察できる。筆者の教職経験上においても、児童にまず自分の考えを書かせてみることが多い。しかし、その後の意見の伝え合いが効果的に行われない場合があると感じていた。それは、はじめに自分の考えを十分に書いてしまうと、その考えが強化され、他者の意見を受け入れにくくなるのではないかと考えている。達成感が生まれ、意見を聞く必然性が損なわれてしまうのだ。教育現場でよくみられる自分の考えを「まず書く」授業に対して、その是非を改めて考えてみる。

また、児童生徒が自分の考えをうまく言葉で説明できないのは、自分の意見を言う習慣がないということが考えられるのではないだろうか。考えを持てていなくても、まず自由に話してみることから考えが生まれるということもある。北川 (2011) は「意見を言うには十分な知識と経験が必要だが、知識や経験もないのに意見を言わせてはならない、と考えている教員は多い。しかし、最初から意見を言わせなければならない。十分な知識と経験を積むまで待っていたらキリがない。いつまでたっても意見が言えなくなってしまう。社会に出れば、十分な準備のできないまま価値判断を下さなければならないことがある。そのためにも、自分の現時点の知識と経験を駆使して価値判断を下していくことは重要なのである」と述べ、意見を言わせる教育の必要性を示している。言語活動の要素Ⅰの段階で自分の考えをもてていなければ、要素Ⅱの意見を伝え合う活動の学習効果は薄れてしまうだろう。自分の考えをもてるようにするには、「まず書く」のではなく、「まず話す」ことも考えられるのではないだろうか。

② 都内小学校における質問紙調査

質問紙調査には、協同作業認識尺度（長濱・安永・関田・甲原, 2009）を用いた（表１・表２）。また、グループ学習に対する自由意見記述欄を設け、得られた児童の自由記述から、KJ 法を用いてグループ学習に対する認識のカテゴリーを形成した（表３）。

調査結果より、グループ学習に対して 50 人中 18 名が「苦手」「好きでも嫌いでもない」と否定的な回答をしていた。また、グループ学習に対する認識の否定的な意見は「学習理解」「自己主張」「効率性」「協力意識」「達成感」「人間関係」にカテゴリー化された（表２）。以上から、意見を言うことが苦手だと感じている児童が多いことや児童はこれまで合意形成を求められるグループ活動でうまくいかなかった経験をしてきたこと、グループ活動をすることが自分にとってプラスに感じられていないことなどが考察できる。

表１　質問紙調査の内容

以下の項目について５件法で質問紙調査を実施

1	みんなといっしょに活動すると、自分の思うようにできない。
2	グループのために自分ができることをやるのは楽しい。
3	一人でやるよりも協力した方がよい結果がえられる。
4	グループで活動をすると必ずしんけんに取り組まない人がでてくる。
5	グループの友だちに合わせながら活動するより、一人で活動する方がやりがいがある。
6	グループの友だちを信じていなければ協力はできない。
7	みんなでいろいろな意見を出し合うことはためになる。
8	苦手なことが多い人たちでも協力すればよい結果をえられる。
9	みんなで話し合っていると時間がかかる。
10	たくさんの仕事でも、みんなといっしょにやればできる気がする。

11	人に言われて活動はしたくない。
12	いろいろなことが上手にできる人たちは、わざわざ協力する必要はない。
13	失敗した時に全員がおこられるなら、はじめから一人でやる方がいい。
14	協力するのは、一人では活動できない人たちのためである。
15	個性（人）はいろいろな人と交流することでつくられる。
16	いろいろなことが上手にできる人は、協力することでもっと上手になる。
17	グループで活動するとみんなの意見を知ることができるので、自分の知識が増える。
18	弱い人はグループになって助け合うが、強い人は助け合う必要はない。

協同作業認識尺度（長濱・安永・関田・甲原，2009）

自由記述

19	ペアやグループで学習することについて、好きですか、苦手ですか。 自分の意見を自由に書いてください。

表２　協働作業認識尺度の因子

F1：協同効用因子 (2, 3, 6, 7, 8, 10, 15, 16, 17)	「一人でやるよりも協力した方がよい結果が得られる」など協同作業への効用感の強さを表す。
F2：個人志向因子 (1, 4, 5, 9, 11, 13)	「みんなといっしょに活動すると、自分の思うようにできない」など、協同作業に対する個人志向の強さを表す。
F3：互恵懸念因子 (12, 14, 18)	「いろいろなことができる人たちは、わざわざ協力する必要はない」など、協同作業することで相互の利益が生まれるとは限らないとする互恵懸念感の強さを表す。

表３　グループ学習に対する認識

カテゴリー名	自由記述具体例	
	肯定意見	否定意見
学習理解	・みんなでやることによって、自分の考えがよりよいものになる。 ・上手な人のまねができる。	・みんなでやっても（自分は）できる気がしない。
自己主張	・自分の意見を出すのが好き。 ・たくさん発言できるようになりたい。	・意見を言うことが得意ではない。 ・意見を聞いてもらえない。
効率性	・役割分担して早く終わらせることができる。	・友達とふざけてしまって、何もできない。 ・できない人に時間をかけたくない。
協力意識	・みんなでやった方が楽しい。 ・協力するとどんなこともできる気がする。	・まとまらない。 ・協力しない人がいる。
達成感	・みんなで何かを成し遂げるとうれしい。 ・みんなで成功すると一緒に喜べる。	・大勢でやるのが苦手。
人間関係	・仲の良くない人とも仲良くなれる。	・いつも誰かが仕切っている。 ・みんな自分勝手。

（２）研究仮説の生成

調査研究を受け、授業実践に向けて次の二つの視点で授業を構成する（図５）。児童にとっては、「書かずにまず話す授業」のイメージとなる。

一点目は、どの児童にも十分な発言の機会を保障し、他者の考えを取り入れながら自分の考えをもてるようにするということである。「まず書く」のではなく、「まず話す」授業を実践する。意見を言う習慣を身に付けることで、自分の考えをもって学習に取り組めるようになることが期待でき、協働に向かう態度を支える基礎的な部分が育まれると考える。

二点目は、他者の意見を取り入れて学習するよさを感じられるような活動を行うことである。グループで合意形成を行う活動ではなく、自分の課題達成のために他者と

の対話が役立つ実感が得られる学習活動を行う。協同学習が機能するための基本的構成要素として、D.W.ジョンソン（2010）、日本協同教育学会（2005）等が第一に挙げている「互恵的相互依存関係」を成立させる学習活動によって協働のよさを実感し、協働に向かう態度が育まれるのではないかと考える。

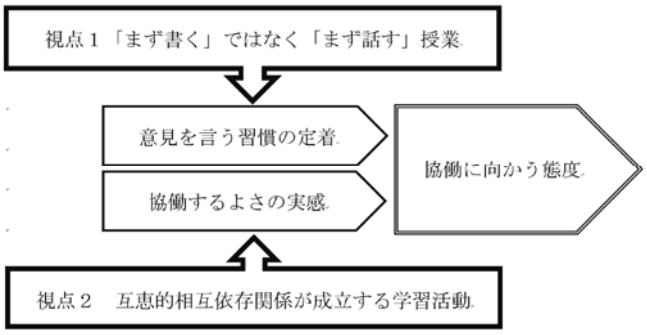


図５　検証授業の２つの視点

以上を踏まえ、次のような研究仮説を設定する。小学校国語科の物語教材の授業において、「まず書く」ではなく「まず話す」活動を通してどの児童にも意見を言う機会を保障し、他者の意見を取り入れて学習するよさを実感できるような活動を行うことによって、児童に他者と協働しながら共に学びに向かおうとする態度を育むことができるのではないだろうか。

（３）検証授業の構想・実施

① 視点１を実現させるための手立て

どの児童にとっても自分の考えを発言できる学習活動を行うために、学習前に児童間の予備知識の差をできるだけ狭め、全員が対等な学習のスタートを切れるようにする。そして、対話を生むための様々な問いを教師が投げかけたり、児童から出させたりする（図６）。初めに教師が物語全文を読み聞かせてしまうのではなく、題名や挿絵からイメージできることを話し合わせ、物語の理解に必要となる知識をあらかじめ確認しておく。そして、読みながら次の展開はどうなるのか考えたり、児童同士で質問し合ったりすることで、理解を深めていく。さらに、ひと通り物語を読み終わった後で、主題を考えたり、物語を批判的にとらえたりする。このような学習の流れ（表４）は、有元（2011）によるブッククラブの指導法を参考にした。

表４　学習の流れ

学習段階		主な学習活動
1	読む前	・背景となる知識の確認　・物語の予想（題名や挿絵から）
2	読みの活動の間	・先の展開の予想　・質問し合い、理解を深め合う
3	読みの活動の後	・場面の要約　・テーマに迫る問いに対する考察　・評価の問いに対する考察

ブルームの分類法（1956）の改訂版に基づき、以下のような種類の質問を考えたり、それに対して根拠を示して答えたりする。

【創造】あなただったらどうする？
【評価】あなたはどう思う？
【予測】この先どうなる？
【解釈】どうして？
【理解】これってどういうこと？

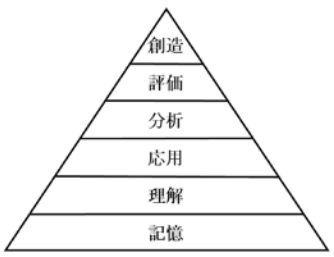


図６　対話を生むための問い

② 視点２を実現させるための手立て

ジョンソンら（1990）が提唱する協同学習を行う。協同学習はグループ学習と同義ではない。学習者を小集団に分け、その集団内の互恵的な相互依存関係を基に、協同的な学習活動を生起させる技法が協同学習である。自分とは異なる考えをもつクラスメートがいるからこそ多様な解法やアイデアが生まれるのであり、協同学習を効果的に行うことによって、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できるようになる。

これらのことを実現するためには、学習の責任が個人にあることを明確に示すことが重要である。毎時間の終わりに学習のまとめを個人で書く活動を設定し、学習活動の責任が個人にあることを示す。自分のグループで話し合ったことを他のグループで伝え合うようなジグソー学習も有効であると考える。ジグソー学習が効果的に行われると、他者の意見を自分の言葉で別の他者に伝えることで、他者の意見を自分事として捉えることができるようになる。また、個人で考え、ペア・グループで対話し、クラス全体で意見を交流することによって、他者の意見を聞くことで自分の考えが広がっていく体験をすることができる。学習の終わりには振り返りの時間を設け、自分の学びの成果にはクラスメートの存在が大きく関与していたことに気付けるようにする。

表５　言語活動を構成する要素に対する主な学習活動

言語活動を構成する要素	主な学習活動
要素Ⅰ　自己の思考	「ペアで話す・聞く」「(必要に応じてメモ程度に自分の考えを）書く」
要素Ⅱ　伝え合い	「ペア・グループで話す・聞く」「(必要に応じてメモ程度に自分の考えを）書く」
要素Ⅲ　思考のまとめ	「書く」

③ 検証授業の実施

第５学年「大造じいさんとガン」（全８時間）の単元で検証授業を行った（表６）。自分の意見を言う習慣を身に付けさせるためには、まずペアで物語の展開について自由に予想したり簡単な要約を伝え合ったりすることから始め、疑問に思うことを話し合わせる。そして、話し合う集団のサイズを段階的に大きくしていき、様々な他者の意見を知るよさを実感できるようにする。単元終了後には学習の振り返りを行い、「どんな活動をして、何を学んだのか」、「書かずにまず話す授業を行ってみてどうだったか」などについて考える機会を設けた。

表６　検証授業の単元指導計画

次	時	主な学習活動	協働に向かう態度を育む手立て
一　物語を理解する	1	・単元のめあての確認　・背景となる知識の確認 ・物語の予想（題名や挿絵から） ・対話交流型の読み～一の場面まで ・場面の簡単な要約 ・振り返り	意見を言うことに慣れる（視点１） ・物語の続きの予想（ペア） ・物語に関する自由な感想交流（ペア） ・物語の要約の伝え合い（ペア）
	2	・対話交流型の読み～三の場面の途中まで ・各場面の簡単な要約 ・ハヤブサが現れた後の展開について予想、グループで場面演技 ・振り返り	意見を言うことに慣れる（視点１） ・教師、児童からの問いに対する意見交流（ペア） ・物語の要約の伝え合い（ペア） ・展開の予想の交流（グループ）

	3 4	・対話交流型の読み～物語の最後まで ・三、四の場面についての問い作り ・問いに対する意見交流 ・振り返り	意見交流により視点の広がりを実感する（視点２） ・図６の視点から問いを付箋に書き、意見交流する。（ペア→グループ） ・グループごとにみんなで話し合いたいことを挙げ、学級全体で意見交流する。（ペア→全体） ・全体で話し合う際には全員が○×のカードをもち、納得できる意見に対しては○を挙げる。
	5	・大造じいさんの心情の変化や残雪との関係のまとめ ・振り返り	
二　物語を分析し、魅力を考える	6	・物語に対する批判的な読み 「大造じいさんはどんな人で、自分はどう思うか」 ・振り返り	意見交流により視点の広がりを実感する（視点２） ・意見交流（個人→ペア→グループ→全体）
	7	・情景描写に着目した読み 「すぐれた表現を見つけ、その意味を考える」 ・振り返り	ジグソー学習により視点の広がりを実感する（視点２） ・まず個人で考え、グループで意見交流する。 ・次にグループで挙げられた意見を他のグループで報告し合う。 ・他のグループで挙げられた意見を元のグループに戻って共有する。
	8	・物語の魅力についてのまとめ 「登場人物」「物語の構成、ストーリー」 「文章表現」「主題」の中からテーマを一つ選び、まとめる。 ・振り返り	・必要に応じて、自分と同じテーマを選んだ友達と自由に意見交流する。

（４）検証授業の結果分析

① 質問紙調査による分析

協同作業認識尺度の各問の平均値を示した（表８）。18 項目中、１組は 15 項目、２組は 13 項目において肯定的な上昇がみられ、検証授業を通じて児童の協同作業への肯定的な認識が全体的に高まったことが明らかになった。

表８　協同作業認識尺度における各問の平均値

			１組		２組	
			事前	事後	事前	事後
協同効用	2	グループのために自分ができることをやるのは楽しい。	4.08	3.92	4.00	4.24
	3	一人でやるよりも協力した方がよい結果がえられる。	4.00	4.60	4.32	4.72
	6	グループの友だちを信じていなければ協力はできない。	3.92	3.76	4.16	4.16
	7	みんなでいろいろな意見を出し合うことはためになる。	4.24	4.44	4.32	4.88
	8	苦手なことが多い人たちでも協力すればよい結果をえられる。	3.92	4.40	4.28	4.60
	10	たくさんの仕事でも、みんなといっしょにやればできる気がする。	4.04	4.20	4.40	4.68
	15	個性（人）はいろいろな人と交流することでつくられる。	3.44	3.84	3.36	4.08
	16	いろいろなことが上手にできる人は、協力することでもっと上手になる。	4.08	4.36	4.28	4.72
	17	グループで活動するとみんなの意見を知ることができるので、自分の知識が増える。	3.88	4.40	4.28	4.64
個人志向	1	みんなといっしょに活動すると、自分の思うようにできない。	2.88	2.36	2.32	1.80
	4	グループで活動をすると必ずしんけんに取り組まない人がでてくる。	3.44	3.44	3.32	3.32
	5	グループの友だちに合わせながら活動するより、一人で活動する方がやりがいがある。	2.60	2.12	2.24	2.36
	9	みんなで話し合っていると時間がかかる。	3.20	2.84	3.48	2.64
	11	人に言われて活動はしたくない。	3.20	3.04	2.28	2.92
	13	失敗した時に全員がおこられるなら、はじめから一人でやる方がいい。	2.72	2.44	2.08	1.92

互恵懸念	12	いろいろなことが上手にできる人たちは、わざわざ協力する必要はない。	2.12	2.00	2.96	1.56
	14	協力するのは、一人では活動できない人たちのためである。	3.08	2.48	2.68	2.60
	18	弱い人はグループになって助け合うが、強い人は助け合う必要はない。	2.00	1.76	1.48	1.56

表９　因子別に見た比較（１組）

		人数	各因子の得点 a) 実践前	各因子の得点 b) 実践後	p 値	t 値
協同効用	A) 高群	9	4.77	4.58		
	B) 中群	7	4.21	4.21	<.001	2.63
	C) 低群	9	2.95	3.85		
個人志向	A) 高群	8	3.85	3.02		
	B) 中群	8	2.98	2.88	<.001	2.20
	C) 低群	9	2.28	2.28		
互恵懸念	A) 高群	8	3.42	2.04		
	B) 中群	10	2.27	2.27	>.001	0.64
	C) 低群	7	1.43	1.86		

表 10　因子別に見た比較（２組）

		人数	各因子の得点 a) 実践前	各因子の得点 b) 実践後	p 値	t 値
協同効用	A) 高群	9	4.72	4.77		
	B) 中群	9	4.27	4.54	<.001	4.98
	C) 低群	7	3.25	4.19		
個人志向	A) 高群	9	3.26	2.80		
	B) 中群	9	2.44	2.33	<.001	2.34
	C) 低群	7	2.02	2.31		
互恵懸念	A) 高群	7	3.00	2.48		
	B) 中群	7	2.19	1.71	<.001	2.95
	C) 低群	11	1.33	1.67		

次に、事前調査で明らかになった協働に対する意識の低い児童の認識変容をみるため、尺度の三つの因子それぞれにおいて、授業実施前の値の高さを基準に児童を高群・中群・低群に分けた上で、各因子の数値の変化をクラス別に分析した（表９・10）。すると、事前調査で否定的な回答をした群の大幅な肯定的な上昇がみられた。特に、１組の互恵懸念因子の高群の数値は、3.42 から 2.04 へと大幅に低下し、協同作業することで相互の利益が生まれるとは限らないというこれまでの認識が覆されたことが明らかになった。そのためか、p 値が１％を超えてしまい、統計的に有意な差が認められなかった。

② 授業記録に基づく教師の支援場面の分析

ここでは、児童の認識変容に影響をもたらしたと考えられる教師の指導場面を検討する。単元の最後の活動（第８時）として、「大造じいさんとガン」の魅力についてまとめる時間である。「登場人物」「物語の構成」「文章表現」「主題」の中から自分のテーマを一つ選び、考えを書く。初めから一人で書き始めるのではなく、ある程度書く内容をペアで相談し､授業の終わり 20 分で個人作業に入るという流れで授業を行った。

事前調査で研究テーマである「他者と協働しながら学ぶ」姿勢から最も離れた数値を示していた三名を抽出児童（男児 A・B、女児 C）とし、単元最後の授業で主体的に他者と関わりながら学ぼうとしているかに着目して、各担任が授業記録を取った。

男児 B（協同効用 2.67→4.11　個人志向 2.67→2.50　互恵懸念 2.00→1.00）に関して、前回（第７時）の授業の中で学習意欲や最終成果物に大きな変容がみられたため、授業終了後にインタビューを行った。第７時では、同じグループのメンバーの意見を他のグループのメンバーに伝える活動を行った。そのような責任のある活動を通して「情景描写」

について理解を深めることができたため､単元のまとめの活動においても､｢情景描写｣をテーマとして意欲的に取り組み、主体的に他者から学ぼうとする姿勢がみられた。自分のグループの意見を他のグループに伝えなければならないという、個人に責任のある話し合い活動をすることが､男児Ｂにとって有効であったことが明らかになった。

第７時終了後のインタビューより（一部）　C：男児Ｂ　T：教師

T	「昨日の授業のまとめで書いた文章がすごくよかったんだけど、ここって初めに気付いてた？」	C	「ちゃんとしなきゃいけないと思ったから。」
C	「ううん。」	T	「どういうこと？」
T	「どの班と交流して学んだこと？」	C	「先生に怒られるし、友達にも迷惑がかかるから。」
C	「Ｄさんと Ｅ君と Ｆ君とで話し合った時に。」	T	「どんな活動ならがんばれる？」
T	「その中の人の意見？」	C	「書くのはめんどくさいけど、星芝先生がやってるようなやつなら少しは。」
C	「Ｅ君が Ｇ君が言ってたって。」	T	「最後に書くのはいいの？」
T	「そうなんだ。昨日の授業はさあ、初めに教科書読むときには姿勢悪かったし、あんまりやる気なさそうだったよね。」	C	「いい。」
		T	「どうして？」
		C	「いろいろ分かってくるから書きやすくなる。」
C	「読んでると集中力が切れるから。」	T	「分かった。ありがとう。あと少しがんばろうね。」
T	「でも途中からがんばってたよね。どうして？」		

第８時の授業記録より（一部）　CB：男児Ｂ　T：教師　C2：ペアの児童

	（落ち着かない様子。ペンで遊ぶ。）		（「感嘆の声をもらしました。」を書く。）
	（授業者の話を笑いながら聞いている。）		（前回の授業で知った友達の考え「あかつきの光」「かなたの空に黒く点々と見えました」を書く。）
	（ペアでの活動が始まる。）		
C2	「どれがいい？」		（教科書を読み続け、文章表現を見つけている。）
CB	「情景描写。」	T	「その表現の意味やよさについても考えてみてね。」
	（教科書を出して、探し始める。）		（「文章表現」をテーマにした友達を探して立ち歩く。）
	（前回の授業で自分が気付いた「秋の日が美しく輝いています。」をすぐにメモに書く。）		（ある女児のところをしばらく見ていた。）
			（「同じような人いない」と言って自席へ戻る。）

③ 単元終了後のインタビュー調査による分析

授業過程にどのような体験が起こったことで児童の認識変容が促されるのかを分析しようと、質問紙調査の事前と事後に最も大きな変化がみられた児童二名（男児 A、女児 C）に対して、単元終了後にインタビュー調査を行った。

男児Ａ（協同効用 1.11→3.33　個人志向 4.83→3.83　互恵懸念 4.00→3.33）　C：男児Ａ　T：教師

T	「書いてもらったアンケートが７月にやったのと結構変わってるよね。こことか。」	C	「Ｈさん。」
		T	「あぁ、そうだったね。Ｈさんの言ってたことに結構反論してたもんね。」
C	「うん。」		
T	「あと、書いてある内容も変わったよね。どうしてなのかな？」	C	「へへ。」
C	「話し合いをやったりしたから。」	T	「今までは四人グループが多くて、絶対話さなきゃいけないってことはなかったけど、この前はペア活動だったし、話さなきゃいけない状況だったから話してみて、思ってたよりおもしろかったってことかな？」
T	「話し合いは前からやってたでしょ？」		
C	「うん。」		
T	「何が違ったの？」		
C	「絶対話さなきゃいけないと思ったから。」		
T	「話してみてどうだった？」	C	「そう。」
C	「意外とおもしろかった。」	T	「そうなんだね。分かった。わざわざ来てもらってありがとうね。」
T	「誰とやったんだっけ？」		

男児Ａにとっては、グループではなくペアで話す機会を設定されたことで、他者との対話のよさを実感できたことが明らかになった。

また、女児Ｃにとっては、単元の前にウォーミングアップで行った漢字集めの活動で他者から想定外の意見を知ることができ、意見を聞くことの大切さを実感できたようである。事前の質問紙調査では協働効用因子の平均値が 50 人中２番目に否定的な数

値を示していたが、検証授業ではそのような態度は一切みられなかった。

女児Ｃ（協同効用 1.56→4.33　個人志向 5.00→2.83　互恵懸念 3.67→2.00）　　Ｃ：女児Ｃ　Ｔ：教師

Ｔ	「書いてもらったアンケートが７月にやったのと全然違うんだけど、どうして？」	Ｔ	「どんなことを感じたの？」
Ｃ	「えっ？」	Ｃ	「I 君が私が思いついてない漢字をたくさん書いていて、すごいと思った。」
Ｔ	「ここの『一人でやるよりも協力した方がよい結果がえられる』というところとか、ほら、こことか。全然違うよね。１って書いてあったのがたくさん５になってるけど。」	Ｔ	「そうなんだ。でもグループ活動は前からよくやってたでしょ？」
		Ｃ	「そうなんだけど、３年のときとか、自分の意見が全然通らなくて、すごいいやだった。」
Ｃ	「ああ。みんなでやるのがいやだったんだけど、意外とそうじゃなかった。」	Ｔ	「今はどうなの？」
Ｔ	「どうして？」	Ｃ	「楽しい。」
Ｃ	「グループで活動したら、考えが変わった。」	Ｔ	「きっかけは漢字集めをした時ってことなのかな？」
Ｔ	「どんな活動？」	Ｃ	「そう。I 君はあんまり勉強とかできる方ではないけどすごくて、私にとっては革命みたいだった。」
Ｃ	「先生が初めにやった漢字を集める活動。」	Ｔ	「それはよかったね。教えてくれてありがとう。」

④ 児童の自由記述による分析

児童の振り返りの自由記述から児童が有用だったと実感している活動を KJ 法を用いてカテゴリー化し、協働に対する認識変容に作用したと思われるものをまとめた（表 11）。

表 11　児童が有用だったと実感している活動（一部）

カテゴリー名	自由記述具体例	人数
自分が意見を言うこと	・おかしいことを言ってしまったら恥ずかしいと思っていたが、ペアで話した時にみんな自由に意見を言っていて、安心した。 ・自分から進んで話すことが少し上手になったような気がした。 ・話すとすごく頭に残る。 ・書くことで気持ちを伝えようとしてもうまくいかない。きちんと話すことで伝わるものだと思った。 ・この授業は話さなければ始まらないので、とてもためになった。	34
少人数での話し合い（ペア・グループ活動）	・ペアで議論して、自分の考えが変わったことがあった。 ・話し合った方が、そのことについてもっと深く考えられる。 ・積極的に人と関われるのは楽しい。 ・自分の意見をずっと書くより、意見を言って他の人の意見がすぐに返ってくるのがいい。	29
視点の広がる学習活動（個人からグループ、全体へ）	・自分の考えが広がっていく感じがした。 ・互いの知恵を出し合うことで、一人ではできないことができるようになる気がした。 ・みんな違う意見をもって話し合いをすると、みんなの意見を聞きたいと思うようになった。 ・あまり親しくない人とでも積極的に意見を言い合えるようになりたい。	15

少人数での対話を通して自分の意見を言う活動や視点の広がる学習活動などが、児童の協働に対する肯定的な認識変容に作用していることが考察できる。児童にとっては、場面や展開の要約やそれぞれの解釈について伝え合う活動が有用だったと実感していることが分かり、国語科の物語教材を扱った授業のよさが表れた。

４．まとめと課題

（１）研究のまとめ

協働に対する意識が授業前後で最も変化した児童の分析より、ペアで話さないといけない機会を設定することが、児童の協働に対する認識変容に大きく作用していることが分かった。この「話さないといけない」という言葉の背景には、この授業は「書かずにまず話す」授業であるという児童の認識がある。普段の授業では、教師の話や

友達の発表を聞く、教科書を読む、自分の考えを書くなどの活動で構成されていることが多く、自分が能動的に意見を言わなくても授業に参加できてしまうことがあるのではないだろうか。しかし、「書かずにまず話す」授業では、自分が話さなければならない。活動の責任は個人にある。そのような学習の場の中で、自分が話したり、友達の意見を聞いたりすることで、他者と関わりながら学ぶよさを見出すことができたのだろう。児童の振り返りの中に、「いつもの授業より頭が疲れるけど、楽しかった」という内容のものが多く見られたのだが、これはその児童の中に主体的、対話的で深い学びが起こっていたことを意味するのではないだろうか。

また、児童の振り返りの自由記述から、「書かずにまず話す」授業を通じて多くの児童に「書く」ことの意味や大切さに対する気付きが生まれていたことが分かった。話し合いの中で思いついたことや友達のよい考え、大事だと思ったことなどをしっかり書き留めておきたいという気持ちが生まれていたようである。「話す」「聞く」ことによって生まれた自分の考えを「書く」ことで強化し、それが他者との対話への意欲につながっていく。このような学習プロセスにより、他者と関わりながら学ぶよさを実感していくのだろうと考えることができる。

本研究のように児童の対話が中心となる授業を試みようとすると、教師は児童の活動の様子を思い浮かべながら、発問や授業展開を組み立てようとするだろう。それは伝統的な一斉授業とは異なり、児童主体の言語活動を充実させた能動的な学習を目指したものになる。教師の意識という面に関しても、この「書かずにまず話す」授業は、新しい時代に必要となる資質・能力を育むために有効な授業の形態なのではないかと考える。「認知プロセスの外化」を活発に行うためには、児童が教師と一対一で関わるのではなく、児童間で活発に対話をし、インプットとアウトプットの活動を豊富に行うような授業が有効であるということを、教師が認識することが大切である。そして、そのような学習活動を積み重ねていくことによって、児童が協働することへの肯定的な認識を高め、円滑な人間関係を築く力を高めていくことができるのではないかと考える。

（２）課題

本研究では、児童の協働に対する認識の変容に着目し、学習内容の評価については言及していない。アクティブ・ラーニング型授業の学習評価をどのように行っていけばよいのかが今後の課題である。あらかじめ学習のゴールとなるものを示し、評価規準を児童と教師が共に共有して学習を進めていくことで、主体的な学びを実現できるのではないか。

５．主要参考文献

文部科学省（2011）『子どもたちのコミュニケーション能力を育むために』
東京都教職員研修センター（2012）『言語活動の充実に関する研究』
溝上慎一（2014）『アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換』東信堂
田近洵一（1975）『言語行動主体の形成 国語教育への視座』新光閣書店
北川達夫（2010）『不都合な相手と話す技術 フィンランド式「対話力」入門』東洋経済新報社
D.W.ジョンソン（2010）『学習の輪―学び合いの協同教育入門』二瓶社
日本協同教育学会（2005）『協同と教育』
有元秀文（2011）『ブッククラブ・メソッドで国語力が驚くほど伸びる!』合同出版
杉江修治（2016）『協同学習がつくるアクティブ・ラーニング』明治図書
関田和彦，渡辺貴裕，仲道雅輝（2016）『教育評価との付き合い方－これからの教師のために』さくら社