

主体的な学びのためのやりくり ～「話したい・書きたい」と思わせる仕掛け～

藤原一恵

鳥取大学附属中学校 国語科

E-mail: fujiwara_kz@fuzoku.tottori-u.ac.jp

FUJIWARA Kazue (Tottori University Junior High School) : **The managing for independent learning — The device which lets you think it “to want to talk, and to want to write it”**

要旨 — 主体的に学ぶためには「主体的にならざるを得ない」環境をつくる必要がある。主体的な学びを促すための「授業作りのやりくり」と、その授業の中で試行錯誤しながら学ぶ「生徒のやりくり」の実践と成果と課題を報告する。

キーワード — 3人グループ, 主体的, 対話的, 多様性

Abstract — In order to learn independently, it is necessary to create an environment in which you have to be independent. I will report on the practice, results, and issues of “management of class making” to encourage independent learning, and “management of students” learning through trial and error in the class.

Key words — Group of three, independent, interactive, diversity

1. はじめに

1.1. 国語学習の課題

複雑で予想困難な社会を担っていく子どもたちには、急速に変化を遂げ続ける社会状況に目をそらすのではなく、その状況を受け入れ向き合っていけるような「構え」が必要である。それは、どんな状況におかれても冷静に状況を見極め、よりよく生きていくための方法をいろいろと考えていこうとする、いろいろの中から何が最善策かを吟味して実行しようとする……というスタンスのことだ。子どもたちがそんな「構え」をしてくれるなら、未来はさほど不安なものではなくなってくる。

未来を担う子どもたちに持たせたい「構え」が、2021年4月から全面実施される新学習指導要領では、「主体的・対話的で深い学び」によって図ることが示されている。国語科として、積極的に言語活動を取り入れるだけでなく、「主体的に」「対話的に」学べる授業の開発が不可欠である。

1.2 生徒の実態と課題

今年度は昨年と同じ生徒を担当している。現在2年生である。昨年度の学習において、「ことばの多様性」を認められる地盤づくりはできているように感じているのだが、「一つの事柄を表す

言葉はたくさんあっておもしろい」というところで止まっており、「その中でどの表現が適切か吟味する」ということについて意見を交わし、考えを練り上げる活動までには至っていない。

「主体的で対話的な学び」が求められている今、目の前の生徒の実態からは、どちらかという受動的な「構え」を強く感じる。仕組みられたことや与えられた課題について意欲的に取り組もうとするのだが、「話し合う」活動においては多くの場合が互いの意見を交換するだけで、そこについて突っ込んだり反論したり、付け加えたり……といった、深めていく、広げていくような「主体的・対話的学び」には至っていない。

だから、生徒たちが主体的になる仕掛けと対話が止まらなくなるような仕掛けがあれば、自然と学ぼうとする姿が見られるのではないか。こちらが意図していなかったような読みや深まり、広がりが生じ、自然に論理的・批判的に考えようとする「構え」が出来るのではないかと考えた。

そこで、より「主体的・対話的学び」を促すような学習課題や到達目標を教材毎に設定して、なるべく言語活動やグループ学習を増やすことを計画し、生徒の学習の深まりや、活動が活性化されているかどうかを観察した。

2. 授業実践

2.1 3人グループの意図

学習活動に全員が参加しやすい3人グループを編成し、年間通して言語活動に取り組むことにしている。グループを変えることで多様な考えや表現に触れることができるとも考えるのだが、ここでは岡本(1985)が子どもの言語発達の段階として提起した「1次的事ば」でも「2次的事ば」でもない場での会話、小笠原(2016)の「1.5次的事ば」会話ができることを優先した。年間を通して同じ仲間と会話することでより心を開いて自由な発想自由な表現が出せることをねらっている。この学習形態は昨年度から継続して行っており、グループも「国語のグループ」として1年間、同じメンバーで学習を重ねている。

2.2.1 実践①全8時間

筆者の主張を図式化して説明しよう

～「逃げることは、ほんとにひきょうか」～

3年前に実践した授業(2016 藤原)をベースに行った。全文を通読後にこの課題を提示し、各グループで一枚の画用紙にまとめていった。

まず、キーワードとなる言葉をカードに書き出し、それを画用紙の上にどのように配置すると文章の構成が一目で見て取れるか、カードを動かしながら、活発に話し合う姿が見られた。「図式化」という仕掛けが効果的に作用した。

「図式化して説明」という課題であったため、各グループが発表を行った。発表するためには、図式化したものをもう一度言語化する必要が生じ、生徒は自分たちの考えを言語化することで確認することができたのも効果的であった。

しかし、「ひきょうではない」という結論に止まらず、「なぜ、逃げることがひきょうではないという考えに至ったのか、そして私たちにどう生きてほしいと考えているのか」まで考えを及ぼせるには、多くの助言が必要であった。課題として提示した「筆者の主張を」という表現を再考するのを感じた。

2.2.2 実践②全10時間

クラス撰歌集をつくって図書室に寄贈しよう

～「短歌」「短歌15首」～

○歌集制作の流れ

1 テーマ・歌集タイトル決定

2 担当テーマ決定

3 図書室で短歌探し

4 短歌鑑賞文作成

5 原稿書き・イラスト・写真

6 推敲・点検

7 提出・印刷

8 製本

9 鑑賞会

10 図書室贈呈

昨年度「先輩に俳句を贈ろう」という学習を行った。卒業や入試を迎える先輩への送別の気持ちを俳句に重ね、メッセージを添えた作品をつくり、3年生教室前に掲示した。先輩から大変好評であった。その活動と重なる部分が多かったため、細かい説明を省くことができた。生徒たちはクラス毎に違うテーマで歌を選ぶということに興味を持ち、歌集のテーマ、歌集タイトルを考えることにも積極的に意見を出し合い決定した。その後の学習は図書室で行った。テーマを決めたのはよいが、テーマに即した歌を見つけるのには大変苦労していた。歌に登場する植物がわからなくて歳時記や図鑑を見たり、難しい表現を辞書で調べたりしながら歌に描かれた情景を理解し、鑑賞していた。この活動では、生徒が自然に多くの和歌に触れ、鑑賞できるメリットがある。「選ぶ」ためにはいくつかの歌に触れる必要が生じ、自分のイメージに合うものはどれかを取捨選択する。

また、「図書室に寄贈」されるのでよりよい作品に仕上げたいという意欲が高まった。相手を意識することで「自分らしい1ページ」を書きたいと考えたり、鑑賞文も解説文に引きずられないよう熟考したり、自分の解釈についての意見を友達に求めたりと、自分なりの解釈にこだわる生徒が多かった。

この学習を通して、和歌に描かれた情景を自分なりに楽しむ構えができたように感じた。詩や短歌、俳句の学習にも発展させることが今後期待できる。

完成した歌集を黙々と読んでいた静かな光景が大変印象的であった。

2.2.3 実践③全6時間

情景や心情が伝わる朗読をしよう

～「敦盛の最期」～

グループ毎に朗読を披露させた。物語の背景

について、資料集等を使ってある程度確認した後、人物の心情を朗読によって表現することを課題とした。

どのように読むかは、文章が理解できていないと工夫できないため、「どんな気持ちか」、「それはなぜか」、といったことを考えながら話し合っていた。資料集で調べたり、置かれた状況によってどんな価値観を持つようになったのかを考えたり、違う時代に生きた人物の気持ちを読み取ろうと相手との距離や状況に応じて声の大きさや話す速さを変えたり、声色を変えて心情を表現したりと工夫が見られた。

朗読を終えての感想を紹介する。「人物のつらい気持ちが理解できた後は、どのように読むことが一番伝わるのかについてすごく悩んだ。話し合うことができてよかったし、うまく読めていたと思う。」「小学校の時の音読は決まり切った感じがあったけど、自分の読み取り方で違う『表現』ができることがおもしろかった。」

2.2.4 実践④全 8 時間

パネルディスカッションで読みを深めよう

～「走れメロス」：メロスは真の勇者なのか？～

○学習の流れ

- 1 全文を通読、あらすじをつかむ
- 2 人物分析 「メロス」はどんな人物か
- 3 「メロスは真の勇者なのか？」立論
- 4 分析結果発表：パネルディスカッション
- 5 再検証

メロスが友の命を救い、王の不信を正すために困難を乗り越えて約束を守ったすばらしい人物という印象を、多くの生徒が初読の感想として持つだろうと予想していた。「メロスの心情の変化を捉え読み深めることをさせたい。さらには、メロスという若者にある多面性に気づかせたい。初読の感想を覆すような読み取りをさせたい。さらには、自らでそれらに気づけるような活動をさせたい。」そういう思いから、「課題について自分たちで答えを出す」活動を取り入れたいと考えた。

初読後、この単元での課題を提示し、パネルディスカッションによって考えを発表するだけでなく、反論や質問をやりとりしながら考えを深めていくことを伝えた。あらかじめ、テーマとそれに向けての学習の流れをワークシートに示し、各グループでパ

ネルディスカッションに向けて準備しながら、読み取る学習を重ねていった。

学習は毎時間、到達目標・留意点を導入で伝えた後は、生徒の活発なやりとりが見られた。期待していた「主体的に話し合う姿」であった。

まず、人物分析は付箋を使って特徴を分類していく作業であった。それをまとめていく過程で、はじめの印象と大きく違った「メロス像」に気づき、真の勇者ということに疑問を持ち、そこから各グループの対話が白熱した。今回は各グループに一人がパネリストとしてディスカッションでグループとしての意見を述べる設定にしていたので、「意見をまとめる」ための対話が活性化された。また、自分と違う立場の意見に反論するために批判的に考える視点が持っていた。さらに、パネリストは順番から、今までの言語活動の中で発表や原稿書きの担当をしたことのない生徒が担当することになったので、その生徒がしっかりと語れるように練習をする時間を生徒から要求された。

パネルディスカッションは、各クラス 2 回行った。各パネリストの意見発表後、コーディネーターからの質問をきっかけに、活発なやりとりが見られた。勇者の定義を掲げてそれに見合っているかを検証するグループ、邪知暴虐の王を改心させ国を救った功績こそが勇者の証だから真の勇者なのだというグループ、「真」とつくからこそ完璧な人物でなければならない……と、さまざまな視点で持論を述べ、見を交わすことが出来た。普段は人前で語ることはしなくなかったり、作文など自分の言葉で語ることが苦手だったりする生徒がパネリストとして、質問に答えたり、反論する姿は大変頼もしくうれいものであった。

ディスカッションの後、最終的な自分の考えを文章化した。グループで立てた意見と異なる考えに変わった生徒も多くあった。グループでの話し合いとパネルディスカッションを経て、作品についてじっくりと考えられたことが実感できた。「ひとつの作品をここまで深く読んだり考えたりしたことはなかったが、たくさんの発見があり楽しかった。」「グループのメンバー同士でも考えが違って話し合いが楽しかったが、ディスカッションでさらに多くの意見を聞いて、物語は本当にいろいろな読み方が出来るのだなと気づかされた。」という振り返り

が多くあったことで、期待していた成果を上げることが出来たように感じている。また別の教材を扱ってディスカッションを行えば、さらに充実した話し合いが出来るようになるという期待も多く持てた。

3 成果と課題

3.1 課題・学習テーマで「相手」を意識

単元の導入段階で課題を提示し、そこに向けての学習スケジュールを示すことで、生徒は時間配分を守って課題に取り組むことが出来た。また、学習には必ず「相手」を設定し、誰に向けて伝えるのかを意識させることで自然と学習意欲は高まった。

授業の中でよく、『「なるほど〜と思わせる』とが出来ると大成功だ』と言っていた。他の人とは違う表現・見方・考え方が伝えられるなら、相手は自分の言葉に心動かされる。それを目指して、活発に学習に取り組んでいたのだと推測する。

3.2 対話が生まれ友達の言葉を大切に出来た

グループ学習として取り組んだため、各自に役割があり、必ず言葉を発する場面が生じた。3人という構成の効果もあり、無責任ではいられない環境が課題によってつくられ、自然に対話が生まれ、主体的に取り組むことが出来たと考える。そして、よりよい表現を目指した対話が繰り返されることで、友達の言葉を真剣に受け止め、吟味することが出来ていた。その中で、こちらが予測していなかったような和歌の解釈や、メロスの人物像が昨年度の学習では、「いろいろな意見があっておもしろい」という多様性を認めるまでで止まっていたが、多様性を認めつつも、よりよい言葉を探っていく姿勢が見て取れたのは大きな成果だといえる。

3.3 まとめと今後の課題

どうしたら進んで話し合ったり教材を読み込んだりするのかを考えながら授業を組み立てていくことには仕掛けを作るやりくりが必要であった。いざ授業がスタートすると、発問や指示を繰り返す必要もなく、生徒は学習課題に活発に取り組むことが出来た。

課題に対して相手意識を持ち、わかりやすい適切な表現をすることに継続して取り組んでいたことで「言葉を練っていく」経験を積み重ねることが

できた。パネルディスカッションでは、自分たちが考えたことが他のグループや異なる立場の人を納得させられたかという観点で、グループのメンバーと反省会をすると、メンバー同士でさらに見方考え方が深まるような話ができるようになっていた。

しかし、活発な学習の場において教師は一人で対応するため、生徒たちがやりとりしている言葉や表現の変化を細かく記録することができない。例えば、「なんか、わかりづらい」と悩んできたグループがあれこれと考えた末、ちょっとした言い回しを変えるだけでわかりやすい表現になることに気づいたとする。そのグループの話し合いにずっと立ち会うことが出来ていたなら、その学びの過程をとらえて評価することもできるが、実際は不可能である。子どもたちの学びの過程を捉えてやれないこと、その変化や達成感を同時に味わえないことがとても「もったいない」と日々感じながら授業をしている。

生徒の学習が「主体的・対話的な学び」であるほどに、その細かな変化やふとしたときのつぶやきを逃してしまうことを解決できる方法がないか、新たな課題にむけて、やりくりを重ねていきたい。

参考文献

- 中学校学習指導要領(平成29年告示)文部科学省
小笠原拓(2016)月刊国語教育研究「1.5次のことば」を育てる—全ての学びの基盤として—日本国語教育学会 4-7 pp
折川司(2019)日本語学 38巻5号 4-12pp 明治書院