

深い議論を促す授業の方策の検討

上川寛子¹・中尾尊洋²

¹鳥取大学附属中学校 国語科

²智頭町立智頭中学校 教諭

¹E-mail: hi_kamikawa@tottori-u.ac.jp

KAMIKAWA Hiroko (Tottori University Junior High School) : Examination of Classroom Strategies to Encourage Deep Discussion.

要旨 — 平成 29 年告示の学習指導要領では主体的・対話的で深い学びの充実が求められ、アクティブ・ラーニングの視点から各教科において話し合い活動が必要とされている。国語科においては、深い議論を実現する資質・能力の育成が期待される。しかし、それを実現する授業の方策については十分な検討が必要と考えられる。本研究では、実践において議論の技術を学ばせ、それを生かすための課題設定を工夫した授業を実践した。分析では、生徒がどのような意識を持つのかをテキストマイニングにより検討した。これを用いて、議論することに対する生徒の意識を考察し、よりよい結論を導くための言語活動の充実につなげるための授業の構築に向けての基礎資料とすることとした。

キーワード — 主体的・対話的で深い学び, アクティブ・ラーニング, 話し合い活動

Abstract — The Courses of Study announced in 2018 call for the enhancement of independent, interactive, and deep learning, and from the perspective of active learning, discussion activities are required in each subject area. In Japanese language studies, students are expected to develop the qualities and abilities to engage in deep discussions. However, it is considered necessary to consider how to realize this in the classroom. In this study, we conducted classes in which students learned argumentation skills in practice and devised a task setting to make use of these skills. In the analysis, we used text mining to examine what kind of awareness students have. This was used to examine students' awareness of argumentation and to provide basic data for constructing classes that will lead to the enhancement of language activities for drawing better conclusions.

Key words — Proactive, interactive and deep learning, Active learning, Discussion activities

1. はじめに

平成 29 年告示の学習指導要領では、主体的・対話的で深い学びの充実が求められ、アクティブ・ラーニングの視点から各教科において話し合い活動の必要性が認識されている。例えば第三学年の思考力・判断力・表現力等として、話すこと・聞くことにおいて、「進行の仕方を工夫したり互いの発言を生かしたりしながら話し合い、合意形成に向けて考えを広げたり深めたりすること」と挙げられている(文部科学省 2019)。

これまでの自身の実践では、「やりくり」のテーマのもと、文章中の表現から読み取れるものに既

有の知識や体験を関連させ、表現が表す意味をより広く、深く考えさせ、さらに生徒自身はその効果を評価し、よりよい表現を求めようとする活動を行ってきた。それは、自分ひとりの考えで進めるのではなく、意見の共有や議論を通して考えを深めていく中でやりくりする力であると考えられる。このことを踏まえ、これまで授業において、多くの場面で話し合い活動を実践してきた。その中で、生徒たちは積極的にペア活動、班活動などに取り組み、工夫を凝らして話し合いを行っていた。しかし、その内容は、単純に意見を並べて発表するなど、十分な議論が尽くされておらず、教師の介入が必

要になることも多かった。また、意見は多様に出されているものの、客観的な視点が乏しく、主観的な意見に終始していることもあった。多面的、多角的な見方や柔軟な思考を期待して話し合いを取り入れてきたが、その効果をはっきりと捉えることができていないのが現状であった。そこで、話し合い活動の充実をねらった授業を実践し、その上で、生徒がどのような意識を形成するのかを分析することで、今後の議論に対する授業の方策を検討するための基礎資料とすることとした。

2. 研究の目的と方法

本校生徒 3 年生 137 人を対象に、実践を行った。実践の効果を検討するために、実践の前後に話し合い活動に対する意識(好き、嫌い、どちらもいえない、の 3 件法)、及びその理由について自由記述させた。理由に関する自由記述はテキストマイニングを行った。テキストマイニングには KH Coder 3 を用い、ChaSen により形態素解析を行い分析した。

3. 授業の実際

3.1. 事前アンケートについて

事前アンケートでは、話し合い活動が「好き」と答えている生徒が 74.5%(102 人)、「嫌い」と答えている生徒が 19.7%(27 人)であった。その理由を見ると、「好き」と答えている生徒の多くは「自分の見方が広がる」という点に意義を感じていた。一方、「嫌い」と答えている生徒は、「自分の意見が持てない」「意見がうまく言えない」「話し合いが進まない」とつらい「自分の意見が通らない」のように、話し合いに困難を感じていることが把握された。

3.2. 授業のねらい

本実践は「幸福について」(東京書籍)という教材を扱った。この教材はシナリオ風の文章により、議論の様子をモデルとして見るができる。これを活用し、グループ活動を中心として議論の仕方を学ばせながら、多面的な視点で「幸福」について考えることができるように配慮した。そもそも「幸福」とは抽象的な概念である。個々が持つイメー

ジは異なることが予想される。それを利用し、個々の意見を吟味させながらグループごとに「幸福」の定義を深く考えさせることで、「幸福」の定義についての合意形成に向けて、議論を充実させることとした。

3.3. 学習計画

第 1 次 「幸福」とは何か考える。

第 1 時 議論の技術について考える。

第 2 時 「幸福」について考える視点を捉える。

第 3 時 議論を振り返り改善点を考える。

第 4 時 「幸福」とは何か考える。

第 5 時 「幸福」とは何かグループでまとめる。

第 2 次 「幸福」を動画で表す。

第 6 時 「幸福」の具体例を考える。

第 7・8 時 動画を撮影する。

第 9 時 「幸福」について意見をまとめる。

3.4. 活動の様子

本教材は、3 人の登場人物の会話で「幸福」についての議論が進められる。

第 1 次では、教科書本文が議論のモデルとなっているため、役割分担をして音読し、議論を進める中で必要な技術について理解させた。また、「わにわにのおふろ」という絵本を題材に、「わにわに」は幸福かどうかを考える中で、幸福とはどういうものかを考えさせた。議論の中では、「好きなことをしているわにわには幸福と言える」「表面的には幸せに見えても内面は分からない」「本人は幸せそうでも、客観的に見ると幸せではない」「自由と幸福は違う」など、様々な視点から「幸福」について考えることができていた。

次に、「幸福」の具体例から、「幸福」について考えさせた。個々が挙げる具体例をもとに、KJ 法により共通点を見つけさせて分類するようにした。最終的にどの意見にも共通するものを考えさせ、抽象化させた(図 1)。生徒たちは挙げられた具体例から、ベースとなる「幸福」の定義を考えていた。

第 2 次では、議論した内容を生かす場としてコマース作りを行った。自分たちが考えた「幸福」の定義に当てはまりそうな場面を、15~30 秒の動画として撮影するものである。生徒たちは、改

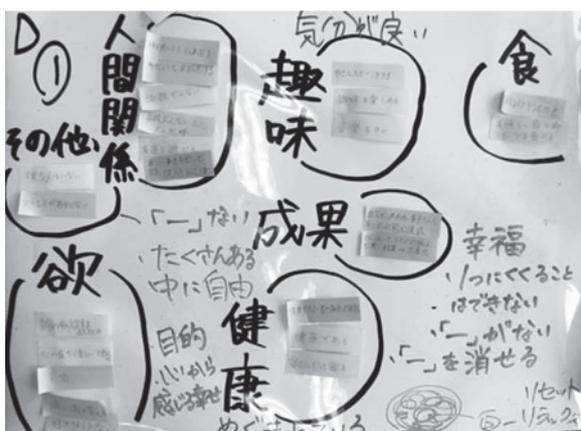


図 1 KJ 法による具体例の分類

めて自分たちの生活を振り返り、これまで気づかなかった身近な「幸福」に目を向けていた。完成した CM を互いに鑑賞し合って感想を記述させると、自分たちの作品にはない発想に感心している感想が見られていた。小グループによる議論を中心とした活動であったが、どのグループも活発に話し合いを行う様子が見られていた。

4. 結果と考察

授業実践における話し合い活動についての調査結果のうち、話し合い活動に対する意識を表 1 に示す。

調査の結果、大多数の生徒が話し合いに対して「好き」と回答した。潜在的に生徒は話し合いに対する肯定的な感情を持っていたと考えられる。なお、100人が事前、事後ともに「好き」と回答した(以下、好き-好き群)。また、8人が事前、事後ともに「嫌い」と回答した(以下、嫌い-嫌い群)。17名は「嫌い」から「好き」へと変化した(以下、嫌い-好き群)。

各群の特徴を把握するため、理由に関する自由記述を形態素解析した抽出語に対して、各群を外変数として共起ネットワークを作成した(図 2)。

表 1 話し合いに対する意識の変化

	事前	事後
好き	103	120
嫌い	27	8
どちらとも言えない	1	0
無回答	6	9

(人)

好き-好き群に特徴的な抽出語では、「他の人」、「たくさん」、「考える」、「発見」、「新しい」、「広がる」等が接続されている。これらの抽出語から、好き-好き群の理由について解釈を加えると、他者との議論によって、それまで自分になかった新しい見方や考え方が得られることに対して好きな理由を見出していると考えられる。つまり、大多数の生徒が議論によって、自分の世界を広げたいという欲求を持っているのではないかと推察される。

次に、嫌い-嫌い群に特徴的な抽出語では、「苦手」が接続されている。元のコメントでは「自分の意見を言うのが苦手」、「文章の読み取りや考えることが難しい」等が得られており、自分なりの意見を持ったり、自分の考えを表現したりすることに対して強く苦手意識があると推察される。

嫌い-好き群に特徴的な抽出語では、「班」、「協力」、「話せる」、「議論」、「進む」、「自信」、「時間」等が接続されている。これらの抽出語から、嫌いだった状態から好きな状態への変容を促した生徒の意識に、班において協力的に議論していくことを通じて、自分の意見を表出させることに抵抗を感じなくなっていることが推察される。

以上の各群における意識の把握を踏まえ、授業実践によって明らかとなったことについて考察する。

これまでの授業実践では、議論の際に、単純に意見を並べて発表するなど、十分な議論が尽くされていないことに問題意識を持っていた。しかし、好き-好き群の結果を踏まえると、生徒の意識に議論についての肯定的な感情が得られている場合が多いことが明らかとなった。その理由としては、自分の理解していることを超えた、新しい見方や考え方を提供されることに意義を見出していると考えられる。つまり、単純に意見を並べて発表していた理由としては、それら全てが生徒にとって価値のある意見であったとも考えられる。しかし、議論の本質は合意形成であり、新しい見方・考え方を得られることで満足させているだけでは十分とは言えない。その点で、より議論を進ませるためには、新しい見方・考え方を生徒自身に咀嚼させ、それまでの自分の考え方と付き合わせて、自分自

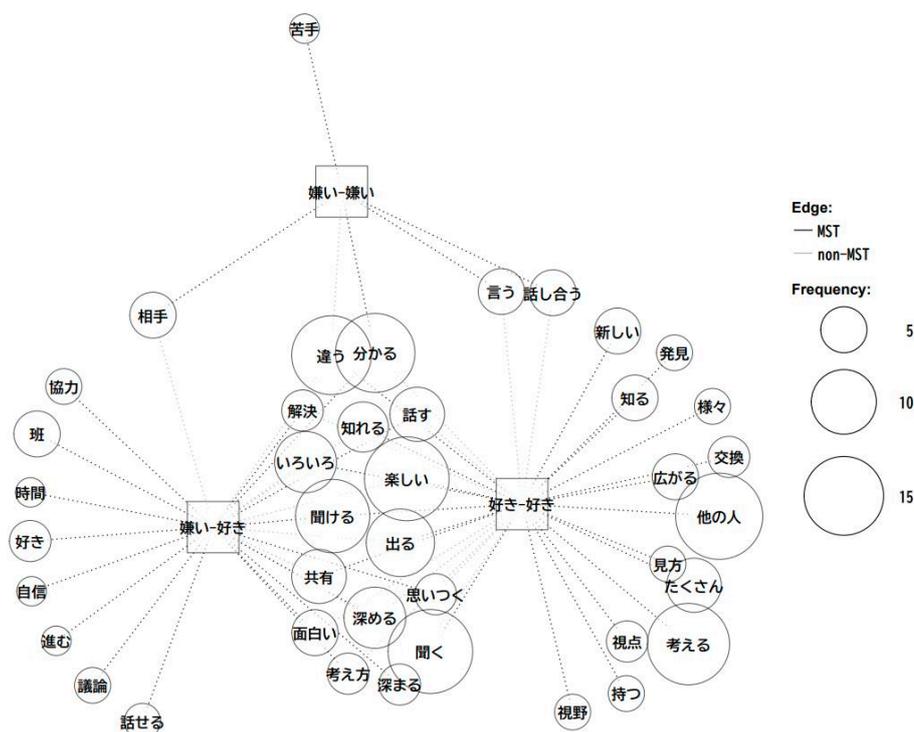


図2 好き、嫌いの理由について各群を外部変数とした共起ネットワーク

身の考え方をアップデートさせるような支援が必要になるのではないかと考えられる。

嫌い-好き群は、元々表現が苦手であったものが、授業を通して好きになっていった群である。よって、嫌いと考える生徒への支援の方策を検討する上で重要な資料になると考えられる。この群では、班の議論を通じて自信を深めていると考えられることから、少人数における話し合い活動によって、表現への意欲を向上させることに寄与したと推察される。加えて、第1次に実践した教材を通じた議論の理解を経たことで、より自信を深められたのではないだろうか。つまり、議論の技術を学び、少人数の班単位で学んだ技術の活用場面が与えられたことで、議論に対する自信が深まり、好きという感情に結びついたのではないかと推察される。

嫌い-嫌い群では、元々持っていた自分の考えを表現したり、他者の考えを受け取って考えたりすることに対して苦手意識を持っていると考えられる。嫌い-好き群の考察を踏まえると、この群の生徒には、班での議論を通して、表現や理解に対して自信を持たせることが重要と考えられる。例えば、生徒の興味・関心に合わせた題材等を準

備し、個別に考える時間を確保して考えを持たせた上で議論を行わせる等表現しやすくするような支援が必要ではないかと考えられる。

5. まとめと今後の課題

本研究において、以下の知見が得られた。

- 1) 議論の技術について理解させ、実際に生かせる場面を設定することで、生徒の議論が活発化した。
- 2) 議論に対する苦手意識が強い生徒に自信を与えるために、少人数で身近な題材により自信をつけさせる支援が必要と考えられる。

ただし、ここで得られた知見は、特定の教材とCMづくりという題材設定によるものである。より効果的な教材や場面設定については、多くの実践を通して妥当性を明らかにしていく必要がある。また、実際にどの程度議論の力が身についているのか、アチーブメントテスト等により客観的な指標を開発する必要がある。これらに関しては、全て今後の課題とする。

参考文献

文部科学省(2019)学習指導要領(平成29年告示) 解説国語編