

対話を通して主体的に学び合う児童の育成  
「協同的学び」の視点による国語科の授業改善

塩竈市立第一小学校  
教諭 木村宜智

## I 主題設定の理由

塩竈市では、今年度より、「学びの共同体」の理念を取り入れた学校づくりを目指していくこととなった。

「学びの共同体」は、公共性の哲学・民主主義の哲学・卓越性の哲学の3つの哲学にもとづき、学校改革を実現するために、以下の3つの活動システムで構成されている。

- |  |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"><li>1. 教室における「協同的学び」</li><li>2. 職員室における教師の学びの共同体</li><li>3. 保護者や市民が改革に参加する学習参加</li></ol> |
|--|

これまで、自身が所属する塩竈市立第一小学校では、2.「職員室における教師の学びの共同体」ならびに3.「保護者や市民が改革に参加する学習参加」の活動システムにおいてはそれぞれ、2.校内研究や研究授業3.授業参観や学校評議員会等を通して、継続して取り組み、一定の成果をあげてきた。

一方、これまでの自己の指導を振り返ると、1.「教室における『協同的学び』」においては、漠然とその重要性は認識しながらも、理論や具体的な事例について理解し、実践に至るには充分でなかった。

そこで、「協同的学び」について文献研究や先行実践から学び、これまで自身で研究を継続してきた国語科に焦点化して、授業改善を目指していくこととした。

もちろん、年度初めから、学びの共同体を意識し、「協同的学び」を目指して実践してきたわけではない。むしろ、これまでの国語科の授業を、「協同的学び」の観点から改めて捉え直し、自身が行ってきた学習過程・学習形態の意義や意図を立ち止まって考えながら、そのあり方を模索している段階である。

その模索の過程の中で今年度は、「協同的学び」については、あくまでも「授業改善の視点」として本研究に取り組むこととした。そのため「学びの共同

体」の理念やシステムを、自分なりに解釈・調整して実践した部分があることを付記しておく。

## II 研究の目標

対話を通して主体的に学び合う児童を育成するための国語科学習指導の在り方を、「協同的学び」の視点による授業改善を通して明らかにする。

## III 研究の手だて

「協同的学び」の視点による国語科の授業改善のために、以下の手だてを講じて工夫すれば、対話を通して主体的に学び合う児童を育成することができるであろう。

- 1 「学びの作法」を身に付け、「互いの考えを聴き合う」関係を育成するための指導の工夫
- 2 『協同的学び』が成立するための3要件』の確立を目指した指導の工夫

## IV 手だてについて

### 1 「学びの作法」を身に付け、「互いの考えを聴き合う」関係を育成するための指導の工夫【手だて1】

杉山(2017)は、「協同的学び」を成立させるための土台として、「学びの作法」の徹底と「聴き合う関係」の育成の重要性を提起している。

本研究における「学びの作法」とは、従来大切にされてきた学習訓練に加え、「他者の考えを用い、対話を通して、学ぶことの有用性を体感していくこと」と捉えた。

「聴き合う関係」とは、「聴くことを徹底し、一人一人全員が、『私も・あなたも』多様であることを認め、尊重し合う文化を醸成すること」と捉えた。

しかし、上記のことは、指導者がいくら「分からなかったら、聞いてみよう」「お互いを大切にしなさい」と繰り返し話したとしても、児童にとって

実感を伴った「学びの作法」の習得につながるとは言えない。また、形式的に「4人グループ」「コの字型」と学習形態を変化させ、学び合いを促したところで、児童が主体的に学ぶ訳ではないことは明白である。

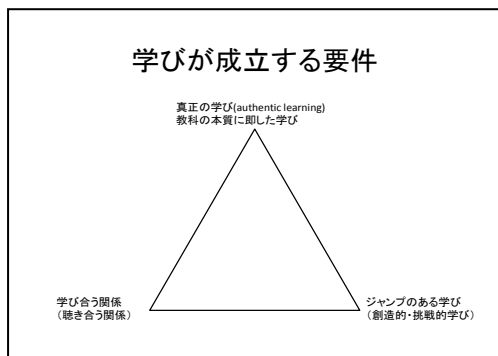
児童の実態に合わせ、他者との対話を通して、異なる多様な考えを認め合える学級の風土を、教師が意図的・計画的に醸成していく必要があると考えた。

## 2 「協同的学び」が成立するための3要件の確立を目指した指導の工夫【手だて2】

佐藤（2012）は、「協同的学び」において、「学びが成立する要件」として次の3点を明示している。

- |  |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>(1) 学び合う関係</li> <li>(2) ジャンプのある学び</li> <li>(3) 真正の学び</li> </ul> |
|--|

さらに、この3つを以下の図で示し、「最初は小さい三角形から出発し、協同的学びの発展によって、次第に大きな三角形へと発展」させることができる」と述べている。



そこで、この3要件の確立を目指す指導のあり方を検討することで、「協同的学び」の視点から国語科の授業を改善していくことができると考えた。

## V 研究の実際

### 1 「学びの作法」を身に付け、「互いの考えを聴き合う」関係を育成するための指導の工夫

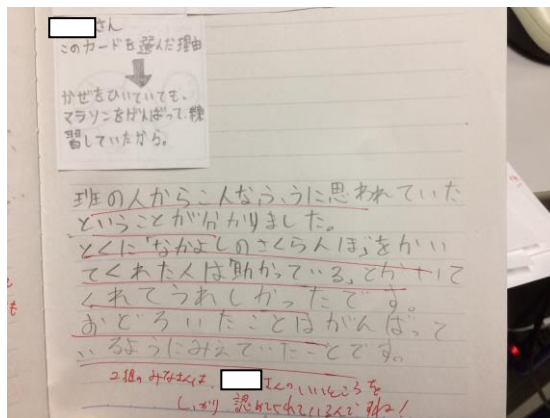
#### (1) 「違い」や「多様性」を認め合う温かな学級風土の醸成

「互いの考えを聴き合う」関係のためには、自分や相手の良さを認めながら、互いの意見の違いや、考えの多様性を認め合える温かな学級風土を醸成していく必要がある。

そのために、構成的グループエンカウンターや、グループワークトレーニング等の手法を用いて、

学級内の望ましい人間関係の構築を目指した。

また、6月に実施した Hyper Q-U の結果を分析し、担任する児童の自尊感情や自己肯定感、そしてクラスへの所属感が高まるような実践を継続した。(図1)



(図1) 【自尊感情の高まりや、他者を認め合うことを目指した実践】(グループワークトレーニング「あなたにプレゼント」より)

#### (2) 児童との共通理解

「協同的な学び」の視点を取り入れることと、これまで大切にされてきた学習の約束（一小スタンダード等）の多くが相反する訳ではない。むしろ一斉講義型のときよりも、一人ひとりにしっかりと学習訓練が身に付いていないと、「協同的な学び」の成立は難しいとすら考えられる。

具体的には、以下の点について、学級全体で児童と共通理解を図っていく必要があると感じた。

- |  |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>・課題設定の際には、先生の話をしっかり聞く。</li> <li>・間違えた考え、分からない友達を、馬鹿にしてはいけない。</li> <li>・グループ学習では、答えだけを丸写しして学習を終えない。</li> <li>・学習内容に関係のない話はしない。</li> <li>・集団解決場面では、友達の意見を最後まで聞く。</li> </ul> |
|--|

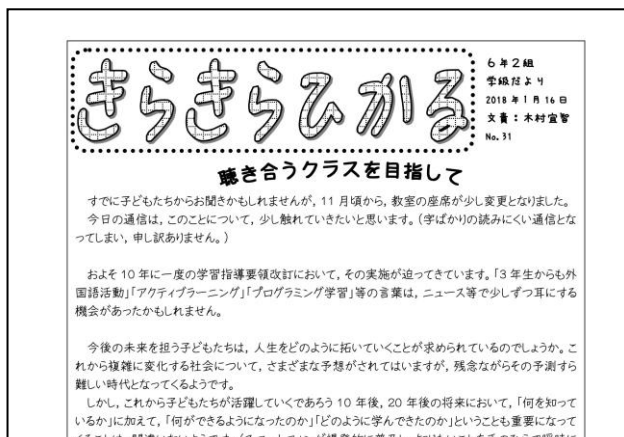
確かに、これまで指導・継続してきた「一小スタンダード」が、そのまま適用されにくい文言もあり得る。今後は、発達段階や児童の実態に合わせて、具体的に見直しを図り、学校全体で共通理解を図ることで、より高い効果が期待できると考える。

#### (3) 保護者との共通理解

保護者に向けた学級通信を通して、学習形態の変化やその意図について説明し、共通理解を図った。(図2)

平成 29 年度に担任した学年は、第 6 学年であった。児童にとって、これまでの 6 年間継続して受けてきた学習形態とは異なり、変化や差異に戸惑いを訴える児童も在籍していた。また、保護者からの「なぜこの字なのか。」「どんな効果が期待できるのか。」等の疑問にも、応える必要があると考えた。

そのため、これまで学級の様子や担任の思いを伝えてきた学級通信を通して、新しい時代に求められる資質・能力や学習形態の変化の理由について説明することとした。専門的な教育用語を抑え、できるだけ平易な表現を用いることを心がけ、共通理解を図ることを目指した。(資料 1)



(図 2) 【保護者に発行した学級通信】

#### (4) 児童の実態や発達段階に応じた学習形態の工夫

「協同的学び」では、小学校低学年においては、全体学習とペア学習。小学校 3 学年以上、中学校、高校においては、男女混合 4 人グループを基本とし、クラス全体を対象とする場面では、コの字型の学習形態で授業を行うことが提唱されている。

平成 29 年度は、4 月から 10 月のおよそ半年を、「一斉講義型＋ペア学習」を継続的に取り入れた学習形態。そして、学習訓練がある程度身に付いてきた児童の実態、さらに 6 年生という発達段階を考慮し、11 月を目安に「コの字型＋グループ学習」を組み合わせた学習形態で実施した。

授業中の様子からは、児童の学習に対する参加率が上昇し、話し合いの発言数からも、意欲の高まりを示す児童が多く見られた。

一方で、これまで以上に高揚感を覚えたり、つい私語に及んでしまったりする児童も見られ、継続して指導にあたる必要があった。

「距離が近く、話しやすい」学習形態を、教師の力量や経験年数、児童の実態や発達段階を考慮することなく取り入れる際には、一層その意図や意義を丁寧に、継続して説明していかなければならないと考える。

## 2 『協同的学び』が成立するための 3 要件の確立を目指した指導法の工夫【手だて 2】

### (1) 学び合う関係の構築について

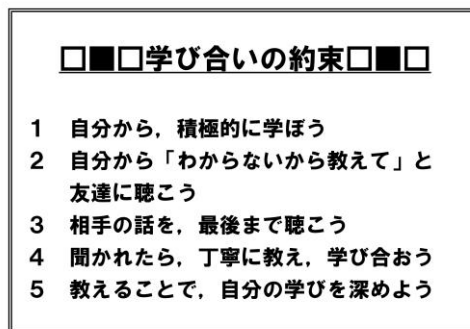
#### ① 「学び合いの約束」の提示

学びの共同体における「教え合う関係」と「学び合う関係」の違いは、以下のようにまとめることができる。

教え合う関係	学び合う関係
<ul style="list-style-type: none"> <li>・わかっている子どもがわかっている子どもに一方的に教える関係</li> <li>・両者の間に互恵の関係なし</li> <li>・「お節介の関係」</li> <li>・教師や仲間の援助を「待つ子ども」を育てる。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・わからない子どもが「ねえ、ここどうするの?」と質問することから始まる関係</li> <li>・両者に恩恵をもたらす互恵の関係</li> <li>・「さりげない優しさの関係」</li> <li>・他者を信頼し、他者に援助を求め子どもを育てる。</li> </ul>

これまでも、ペア学習や、グループ学習を継続して行ってきたが、「ねえ、ここどうするの?」「教えて。」と、わからない子どもが堂々と聞くことができる教室の文化を育んできたとは言いがたい。そしてこれは、児童にとっても、これまで自分が受けてきた授業の大転換とも言えると考えた。

そこで、「学びの共同体」の理念の基、学校改革を進めている牛久市立中根中学校の掲示物をもとに、児童に新たに「学び合いの約束」を提示した。一つ一つの価値と意味について説明し、理解を求め、新たな学習の約束として教室に掲示することとした。(図 3)



(図 3) 【教室に掲示した学び合いの約束】

初めは戸惑う児童も見られたが、少しずつ慣れ、多くの児童が気軽に「学び合う」姿が見られるようになった。

一方、友達との関わりに負担を感じる児童にとっては、学び合うことに戸惑いを見せる場面もあった。「ここはどうやるの。」「教えて。」の一言が言えないまま、学習に行き詰まる姿も見られた。

## ② グループ学習における話合いの組織化

自力解決場面の後に、4人グループで互いの考えを交流し、学び合う場面では、全てのグループの話合いについて、教師が指導することは難しい。また、上位群の児童による発表のみで、下位群の児童が自分の意見を十分に述べる事ができないことも懸念された。さらに実践の中で、4人全員が、課題に対する自分の考えや解決の方法をもつことができず、話合いが機能しないグループも見られた。

そこで、グループ学習において話合いを組織化するために、以下の流れを継続した。

- |  |
|--|
| (i) 教師による課題の提示<br>↓                                |
| (ii) 課題に対する自分の考えの表現（書く）<br>↓                       |
| (iii) 自分の考えに対する5段階の自己評価<br>（自信あり 5点～全く自信なし1点）<br>↓ |
| (iv) 4人グループの生成<br>↓                                |
| (v) 自分の考えに自信が無い児童から発表<br>↓                         |
| (vi) 友達の意見をノートに追記                                  |

このことにより、自分の考えや解決の方法をメタ認知し、課題に対してどの程度の理解があるかを振り返ることができるようになった。

また、自己評価が低い児童から発表することで、自分の意見に自信がない児童にも表現する機会が与えられ、その後の自信がある児童の意見によって、学びが広がったり、深まったりしたことが、ノートの記述等から判断できた。

さらに、5段階の自己評価をノートに記録させることで、指導者が児童の理解度を把握し、

学び合いが停滞しているグループに適切に支援することができた。

## (2) ジャンプのある学び

### ① 課題の難易度によるジャンプ

「海のいのち」の実践では、児童の実態把握を丁寧に行うことにより、「本時の課題の難易度を調整する」ことで、ジャンプのある学びを目指した。

具体的には、単元導入の第1次で自力読みシートを活用し、児童の実態把握を行った。自力読みシートとは、初読の段階で、児童に「身に付けさせたい読みの力」がどの程度身に付いているのかを、教師が把握するために作成したシートである。教材文に対する疑問や感想も併記させることで、児童の意見を学習課題に生かすなど、児童の主体的な学び合いにつなげることをねらいとしている。（資料2）

実施の結果、物語の中心人物については、全員が正しい理解を示したものの、対人物（中心人物に最も影響を与えた人物）については、「父」と「与吉じいさ」のおよそ半分に分かれた。

このことは、児童にとって「わかりそうでわからない課題」であり、同じ意見や異なる意見に触れることで、教材をより深く味わうことが期待できると考えた。

そこで、学習課題を「漁師である太一に、最も影響を与えた人物について考えよう。」と設定し、対人物について検討することとした。

この課題に対して、自分の考えをノートに記述し、4人グループによる意見交流の後、全体での意見交流を行った。自分とは異なる考えに触れたり、同じ考えでも根拠が異なる意見に触れたりすることによって、学びを深めていたことが、児童の学習感想から判断できた。

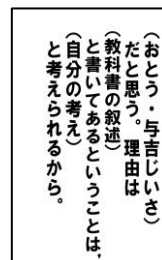
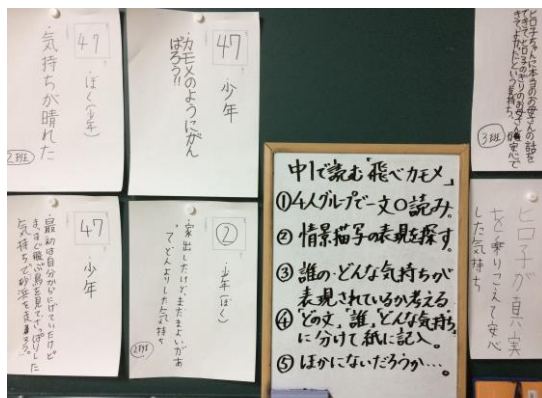
### ② 教材の難易度によるジャンプ

「ヒロシマのうた」の実践では、取り扱う教材の難易度を上げることで、ジャンプのある学びを目指した。学習過程を2つに分け、前半では教科書教材における叙述の効果の検討。後半では、学んだことを「初読かつ中学生が学習する教材」で活用できるか投げかける授業を構成した。

学習過程前半では、「ヒロシマのうた」最後の

一文「汽車はするどい汽笛を鳴らして、上りにかかっていた。」の効果を検討した。この一文が、情景描写として、単に汽車の様子を表現しているだけでなく、登場人物の前向きな気持ちまで表現していることを全体で確認した。

学習過程後半では、塩竈市立第一中学校で使用している「東京書籍 新編新しい国語1」から「飛べ かもめ」を紹介し、同じように、風景を表現することで、登場人物の心情まで表現している文がないか検討する課題を設定した。さらに、その一文が、誰のどのような気持ちを表現していると思うか、グループで検討するよう促した。



(図4)

【自分の考えを書く際の観点】

難解な語句もあり、理解が充分ではない児童もいたが、初読の文章に対して4人で話し合い、何度も教材に戻りながら、情景描写の効果について意欲的に検討する姿が見られた。学習感想からは、「大造じいさんとがん」「ヒロシマのうた」「飛べ かもめ」の3つの教材を関わらせて、情景描写への理解を深めた児童もいたことがわかった。

### (3) 真正の学びの成立を目指して

#### ① テキストとの対話

佐藤(2012)は「真正の学びとは『教科の本質にそった学び』であり、『文学の学びにおいては、テキストとの対話(テキストへの戻し)が学びの中心として重視される必要がある』と述べている。

ここで触れた「テキストとの対話(テキストへの戻し)とは、自分の考えを述べる際には、叙述を根拠にすること。すなわち独りよがりの感想や、自由な意見ではなく、教材文(テクス

ト)との対話を重ね、叙述を、自分の考えの確かな根拠とする指導を継続する必要があると捉えた。

「海のいのち」の実践では、前述したように、本時の課題を「漁師としての太一の人生に、最も影響を与えた人物について考えよう。」と設定した。

自力解決場面では、図4のような観点を示し、①自分の考え②根拠となる叙述③その理由の3点に分けて自分の考えを書く活動を設定した。自分の考えとその理由だけでなく、その根拠となる叙述を検討させることで、児童は何度も教材を読み直し、「テキストとの対話」を繰り返す姿が見られた。

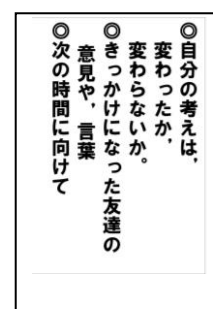
#### ② 「振り返り」の充実

児童が主体的に学び合うことの良さを体感し、「テキストとの対話」を継続していくためには、1単位時間の活動を振り返り、次時への見通しや意欲の高まりをもつことが重要である。

しかし、本時の活動や、単元全体の活動を振り返る際には、「〇〇君の意見がおもしろかった。」「自分の意見が、正しかった。」等の振り返りだけでは十分でない。

そこで、グループの友達や、テキストとの対話を通して、「自分の考えは変わったのか」「変わったとすれば、友達のどの意見からなのか」「新たに知った根拠となる文はどこか」等の振り返りの観点(図5)を示し、自己の考えの変容や深まりについて自覚できるようにした。

一方、認知面の観点だけでなく、「グループで学習したことの意義」や、「グループ学習に対する自分の関わり方」等、方略面での振り返りの観点が十分でなかったことが課題として残った。



(図5)

【振り返りの観点】

## VI 研究の成果と課題

年度初めから設定した研究テーマではないため、比較数値等で変容を示すことが難しいが、以下に、実践した成果（○）と課題（●）について述べる。

### ○ 児童の参加率向上

児童の授業参加率の向上が見られた。特に、自身の分からなさから、学習に取り組むことが難しかった児童にとっては、課題の意味や求められていることについて、自分から友達に聞くことを通して、学習に参加する機会・時間が大幅に増えた。また、集中を持続することが難しい児童にとっても、学習形態が変化することにより、注意の再喚起が促されたり、気分の転換が図られたりする様子が観察できた。

### ○ 児童の意欲の喚起

児童に実施した意識調査の結果（資料3）としては、1.「4人グループで学び合うことは、自分の『わかる』『できる』につながりましたか。」の設問では、86%、2.「4人グループで学び合うことは、自分の『やる気』につながりましたか。」の設問では、92%の児童が、「とてもつながった」「つながった」と回答した。多くの児童が、学習過程の中に4人グループで活動することに対して、好意的だったことがわかる。聞かれた時に丁寧に教えることができたことと回答した児童が少なかったことは、「自分の理解や、説明が不十分であることに気がつくことができたこと」として、成果と捉えている。

### ● 児童の特性に応じた配慮

「聴き合う関係」の構築は、前述の通り児童にとって学習への参加率の向上に寄与した。だが、友達との関わりに負担を感じる児童や、黙考を好む児童にとっては、時に大きな刺激となり、学びが停滞することもあった。もちろん、万能な教育手法など存在しない。しかし今後授業改善の視点として強く求められているアクティブ・ラーニングも含め、指導者は、対話を促す学習形態について、その影の要素についても自覚しておく必要があると感じた。

### ● モデルイメージの確立

指導者自身にとって、「協同的学び」のモデルイメージが確立できていなかったことも、大き

な課題の一つとなった。これまでも一斉講義型や、ペア・グループ学習を取り入れながら、児童が高い意欲をもって参加する優れた授業を、いくつも参観することができた。

しかし「協同的学び」において、「この姿が、児童が学び合っている姿だ。」「これが、『協同的学び』における教師のあり方だ。」というモデルイメージが不明瞭であるために、「学びの共同体」についても、理解が十分進んでいないところがある。今後、パイロットスクール等を訪問し、参観した授業の良さを、職員間で共有するなど、改善を目指したい。

### ● ジャンプ課題の難易度や作成について

ジャンプ課題を作成・実施し、それを継続していくことを、現行のカリキュラムや政策の中でどう整合していくかについても、検討していく必要がある。これまでの問題解決型の学習や「宮城県の学力向上に向けた5つの提言」等との擦り合わせ。児童の1/3程度が到達できる難易度のジャンプ課題を、どう作成、実施、評価し、蓄積していくのか。国語科における他領域（話すこと・聞くこと等）のジャンプ課題はどのようなものがふさわしいのか等を、丁寧に検討し、職員全体で共通理解していく必要があると考えた。

## VII 終わりに

「学びの共同体」の「一人残らず、子どもの学ぶ権利を保障する」という理念は、平成29年度に塩竈市が示した学力向上プランの中で、柱の一つとしてきた「ユニバーサルデザイン」の考え方と重なる部分がある。そしてこれまでも、塩竈市の先生方は、たとえ到達することは難しくても、それを目指して授業を改善していこうと努力している方が多いと感じる。

学ぶ過程を協同的にすることで、「共に学ぶ楽しさ」を体感し続けた子どもこそ、そこで得た知識や自分の能力を、「みんなのために、社会のために使おう、貢献しよう。」という気持ちが生まれるのかもしれない。そのことに期待して、今後も研究を続けていきたい。

〔引用文献・参考文献〕  
佐藤学(2003)：教師たちの挑戦～授業を創る学びが変わる～ 小学館  
佐藤学(2012)：学校を改革する～学びの共同体の構想と実践～ 岩波ブックレット  
杉山二季(2017)：アクティブ・ラーニングの視点を生かした授業づくり  
～「学び合い」の学校づくりの取り組み  
平成29年度塩竈市小中一貫教育全体研修会 配付資料  
堀祐嗣(2017)：よくわかる学校現場の教育心理学 AL 時代を切り拓く10講 明治図書  
水落芳明・阿部隆幸(2014)：成功する『学び合い』はここが違う！ 学事出版  
大崎市古川第一小学校(2014)：平成26年度宮城県教育委員会指定学力向上研究指定事業 研究紀要 学習指導案