

高等学校

平成 13 年 度

教育研究員研究報告書

国	語
---	---

東京都教職員研修センター

平成13年度

<国語>

教育研究員名簿

学 区	学 校 名	氏 名
1	都立大森東高等学校	池 田 篤
3	都立富士高等学校	上 野 智 子
4	都立豊島高等学校	山 崎 茂 雄
4	都立大山高等学校	服 部 真 弓
4	都立赤羽商業高等学校	工 藤 か お り
5	都立足立新田高等学校	神 尚 子
7	都立野津田高等学校	松 澤 兼 行
8	都立秋留台高等学校	中 澤 耕
8	都立小平西高等学校	杉 本 光 正
9	都立東村山西高等学校	松 平 浩 一

担 当

東京都教職員研修センター 指導主事 田 中 均

研究主題

主体的な言語活動を通して伝え合う力を伸ばし、豊かな言語生活を送る力を育てる指導の在り方

目次

I	主題設定の理由	2
II	主題解明の方法	3
III	研究の全体構想図	5
IV	高校生の言語生活に関する意識と経験の調査	6
V	指導の実際	9
1	伝え合う言語体験を通じて 相手、目的、場面に応じて表現する力を育てる指導の工夫	9
2	主体的な読みを通じて文章を読み深め 他者に考えを伝える力を育てる指導の工夫	17
VI	学習活動後の生徒の変化について	23
VII	まとめと今後の課題	24

主体的な言語活動を通して伝え合う力を伸ばし、 豊かな言語生活をおくる力を育てる指導の在り方

I 主題設定の理由

1 高校生の言語生活

さまざまなメディアの発達によって私たちの言語生活は大きく変容してきている。フェイス・トゥ・フェイスの関係を中心にしたコミュニケーションも、情報機器の発達によってバーチャルな空間を駆使したコミュニケーションが大きな役割を果たすようになってきた。しかしながら、よりよい相互理解を図ろうとする意識や、なかでも相手を尊重しながらコミュニケーションを図ろうとする態度や意識は十分に形成されてきているとは言い難い。

高校生の言語生活をみても、他人の心が分からない、分かろうとしない、また、自分が何を伝えようとしているのかを明確に自覚することが弱いため、「伝え合う」コミュニケーションが成立せずに、言葉の空疎なやりとりに終始してしまっていることが多い。

一方、読書離れ、活字離れと言われる状況は一層進行している。高校生の語彙が仲間うちでしか通用しない言葉にとどまり、他者に自分の思いや考えを的確に伝えるための豊かな語彙を獲得したり、基礎的・基本的な日本語の意味や知識を習得したりする経験が少なくなっている。辞書的な意味は理解しても、文脈のなかで筆者の意図を考えながら読み進める経験が少なく、自分なりに読みを深めていくことができないことが多い。また、語彙を豊かにしながら読書することを通じて幅広い知識を獲得することも少ない。こうした経験の不足や弱さから、自分では理解しているつもりのことでも、正確に人に伝えることのできない生徒が多くなっている。

2 本研究において目指すもの

このような状況を踏まえ、文章や言葉の背後にある書き手や話し手の意図や思いを理解し、自らも的確に自分の思いや考えを伝えることができ、言語生活の担い手となっていく力を育成することを目指し、「主体的な言語活動を通して伝え合う力を伸ばし、豊かな言語生活を送る力を育てる指導の在り方」を研究主題として設定した。

実際の言語生活や社会生活を踏まえた多様で実践的な言語活動を学習活動に取り入れ、生徒が自ら進んで学習活動に取り組む工夫を行い、学習活動の振り返りや相互評価、文章表現などによって学習した内容を確認する単元開発を目指した。この学習を通じて、一人一人が良好な人間関係を築き、豊かな言語生活や社会生活を営んでいこうとする意欲や態度、言葉の適切さや美しさについての感覚を磨こうとする意欲や態度を育てていくことができると考えた。

「話すこと・聞くこと」「読むこと」の各領域において次のような研究仮説を立てた。「話すこと・聞くこと」では、「場面に応じた会話の体験と他者からの評価を積み重ねていくことによって、言葉の力に気付き、相互理解を深めようとする態度が芽生えるであろう」、「読むこと」では「文章に書かれた問題提起をもとに、自分なりに考え、他

者との意見交流を行いながら読みを深めることで、文章を読み味わい、考えを文章化し、他者に考えを伝える力が育つであろう」と考えた。

Ⅱ 主題解明の方法

1 「話すこと・聞くこと」の領域

話すこと聞くことの領域では、生徒が主体的にさまざまな体験的な言語活動に取り組むことによって、「言葉の力」に気づき、よりよい相互理解を形成する方法や技能を自ら習得することを目指した。そのために、①伝え合うために言語表現を適切に行うことが大切であること、②自分の意図や思いを的確に伝えるためには表現の工夫が必要であること、③情感や思いを伝え合うためには聞き返したり確かめたりすることが有効であることを実感させることが必要であると考えた。

具体的には①段階を追って「伝え合う力」を習得していくことのできる学習課題を設定すること、②ゲーム感覚で取り組める学習活動を通して自ら体験的な活動に取り組むこと、③自己評価と相互評価を行うことで学習過程を振り返り、学習成果の定着を図ることの3点の工夫を行った。

次のような学習過程を構想した。

第1時：教師や生徒がある単語を提示し、生徒同士がヒントをもとに言い当てる

第2時：教師から提示された画像を生徒が説明し、イラストに再現する

第3時：一人の身近な人物を紹介させ、聞き手がその人物を言い当てる

第4時：身近な話題について意見交換を行い意図や考えが伝わったかを確認する

第1時では具体的な一つのことを指す言葉から、多様な連想を求める。第2時では一つの場面が描かれた絵画や写真を提示し、配置や情景を説明させる。第3時では人物に関するエピソードなども交え、分かりやすく説明させる。第4時では必ず相手に意見・質問を述べさせる。このように、自分の考えや思いを適切に相手に伝える経験が少なかったり、伝えようという意欲や関心の高くない生徒にも取り組めるよう段階性を重視した。

第1時で提示する言葉は生徒には自分の内面をあえて表出する必要のないものである。第2時の画像は、なるべく具体的で情感を喚起させるものを用意した。第3時では、身近な人物を取り上げる際の配慮として、前向きで好感のもてる点に着目するよう指導した。第4時の身近な話題は、「お金がなければ幸福ではない」というように正解が特定できない問いかけを題材とした。時間を短い時間で区切る、簡潔なメモを取りながら活動するなどテンポのよさを加味しながら活動に取り組むなど、生徒が進んで活動にかかわることができるようゲーム的な要素を取り入れた。

第1時では言葉のもつ多様性と共通性に気付かせ、言葉が相互の共通の認識の上に成り立っていることを確認する。第2時では語彙を駆使して画像のイメージを的確に描写すると同時に、画像がもっている情感を伝えることによって、より鮮明な印象を相手に与えることができることを実感する。第3時では言葉によって対象となる人物を的確に描写し、エピソードを織り交ぜることで相手に対する理解が深まることに気付かせる。

また、紹介する側に対する意見と言い当てる側に対する意見の差異を意識的に取り上げ、イメージを与えられることで一つの言葉にさまざまな彩りが生まれることを実感する。第4時では他者と意見交換ををし、共感や批判をすることによって、自分の意見や考えが発展したり、変化したりすることを実感する。自己評価と相互評価を取り入れることで、学習活動に対する振り返りを促し、また、言葉のもつ重層性や多義性に体験を通してふれることができるようになることを重視した。

2 「読むこと」の領域

読むことの領域では、「主体的に考えながら読む」という単元を設定した。生徒が、文章に書かれた主題に対して主体的に読みとり、考えることによって、①書き手の問題意識を的確に把握するためには書かれた言葉を吟味することが大切であること、②文章で提起された課題に自分なりの判断をする場合に自らの生活や社会に目を向けることが必要であること、③相互に読み比べをすることが自分の考えを発展させたり変化させたりするために有効であることに気づくこと、の3点を実感し、進んで文章にかかわり読み考え、自分なりの価値付けをする力を身に付けることを目指した。

具体的には、①文章をいくつかの部分に分けて生徒に提示し予想を立てながら読み進めること、②読み進める過程で自由な発想を促すブレインストーミングを行うこと、③文章の話題に即してワークシートを活用し書き手の論の観点を整理するとともに、書き手の論を自ら検証すること、④小論文に自分の考えをまとめることで学習活動を振り返ることの4点の工夫を行った。

次のような学習過程を構想した。

第1時：グループ学習に習熟させ、柔軟な発想をもてるようにする

第2時：自分の意見を教師が示す一定の形式に沿ってまとめる

第3時：他人の意見を受け止めて、自分の意見を展開する

第4時：自分の意見を相手を意識しながら正確に伝わるよう表現する

第5時：文章表現が相互理解にとって有効であることを理解する

第1・2時では、自由な発想を促す話し合いの手法としてブレインストーミングに取り組んだ。文章全体を提示せずに、部分に分けて読むことで自分なりに文章の先を予想し、筆者の問題提起を主体的に受け止めることをねらいとした。また、話し合いながら先を読んでいくことで、さまざまな発想が生まれてくることを期待した。第3時では、文章中にある「技術の評価観点」という語に着目し、自分たちの身の回りの科学技術社会の事象を取り上げて評価しながら、互いに意見交換できるよう工夫した。文章に書かれた現実を見る観点をただ受け止めるだけでなく、自分なりの観点を立ててものを見たり、意見交換によって新たなものの見方を得て主体的に考えるようになることを期待した。第4・5時では、学習のまとめとして小論文を作成した。一定のフォーマットを与え、生徒はそれに即して書くことで、書くことへの抵抗感を少なくし、表現することのトレーニングが行われるよう工夫した。また、小論文を互いに交換し、評価し合うことで、学習を振り返り、さまざまなものの見方・考え方を整理し、自分なりの意見を的確に表現できるようになることを期待した。

III 研究の全体構想図

生徒の実態

〈言語生活の中での生徒の実態〉

- 日常的に楽しく話す経験は豊富だが、自分の考えを正しく伝えたり、相手の気持ちを考えながらコミュニケーションをすることが難しい。
- 読書において、筆者の意図を正しく読みとることができず、読んだ情報を有効に活用することができない。

〈国語の学力から見る生徒の実態〉

- 授業の中で、自分の意見を述べたり、話し合いによって相互理解を深めていくことが難しい。
- 読書体験や読むことへの意欲が乏しく、筆者の意図を考えたりしながら読むということが苦手である。

新学習指導要領の中での国語

- 国語の教育としての立場を重視する。
- 国語に対する関心を高め、国語を尊重する態度を育てる。
- 豊かな言語感覚を養い互いの立場や考えを尊重して言葉で伝え合う能力を育成する。
- ◇自分の考えをもち、論理的に意見を述べたり相手の立場や考えを尊重して話し合ったりする態度や能力。
- ◇目的や場面などに応じて適切に表現する能力
- ◇目的に応じて的確に読み取る能力。
- ◇読書に親しむ能力。

本研究において目指す国語の学力

人間は意志の疎通を図りながら生きていく。意志の疎通のためには伝え合う力を高める必要がある。文章や言葉の背後にある他者の思いや考えを読みとりながら、自分も適切に文章や言葉による表現を行うことで伝え合う力は高まっていく。自ら進んで多様かつ実践的な言語活動に取り組むことで、一人一人が良好な人間関係を築き社会生活を営んでいこうとする意欲や態度、言葉の適切さや美しさについての感覚を磨こうとする意欲や態度を育てていくことができる。

主体的な言語活動を通して伝え合う力を伸ばし、豊かな言語生活を送る力を育てる指導の在り方。

〈研究仮説1〉
場面に応じた言語体験と、他者からの評価を積み重ねていくことによって言葉の力に気が付き、相互理解を深めようとする態度が芽生えるであろう。

〈研究仮説2〉
文章に書かれた問題提起をもとに、自分なりに考え、他者との意見交流を行いながら読みを深めることで、文章を読み味わい、考えを文章化し他者に考えを伝える力が育つであろう。

生徒の興味・関心を引き出す工夫

- 興味・関心を持続するために多様なエクササイズを取り入れる。
- 学習の到達度を明示できるよう、学習内容の系統性を明らかにしておく。

学習材の工夫

- 生徒の日常生活に即した会話場面を作る。
- 会話場面の中に話し手や聞き手の気持ちに立つことができる場を作る。

学習活動の工夫

- 学習活動の中に話し手、聞き手、観察者の三者を作り、相互に批評し合う活動を工夫する。
- 自分なりに会話を工夫し、よりよい活動を構想するための討議の場面を作る。

指導と評価の工夫

- 自己評価と相互評価の「観点」を明確にして振り返りを行うワークシートを活用する。
- 望ましいコミュニケーションについて常に考え、日常生活に生かす。

指導計画作成の工夫

生徒の興味・関心を引き出す工夫

- 生徒の発想や思いを大切にするために、受容的・促進的な授業展開を工夫する。
- 生徒が生活と社会とを新たな視点で振り返ることができる教材を工夫する。

学習材の工夫

- 生徒が読み、話し合い、考える活動に集中して取り組みやすいような分量の学習材を作る。

学習活動の工夫

- 文章や他者の意見や考えと自分の意見や考えを比べ、新しい視点を得ることが実感できるようなワークシートを工夫する。
- 文章を読み、話し合い、考えを書くという学習活動に生徒が関心・意欲をもって取り組めるような授業展開を工夫する。

指導と評価の工夫

- 文章の内容を読み深め、新たに獲得した視点で自らの生活や社会を振り返り、自己の学習の意義を実感する。
- さまざまなワークシートを、自己の学習活動を振り返るための学習履歴としても活用する。

IV 高校生の言語生活に関する意識と経験の調査

1 言語生活に関する生徒の経験と意識

「話すこと・聞くこと」の領域には、多くの生徒が話すことは楽しいと感じた経験があるが、「自分の気持ちがうまく言い出せなかった」または「自分の意図が正確に伝わらなかった」経験も 80 % を越える。話すときに順序立てたり、内容を整理したり、内容を考えながら話そうとする意識は弱い。聞くときには、うなずいたり、あいづちをうったり、笑顔で接するなどが必要であると考えてはいるが、実際は相手には届いていないことも多い。

「読むこと」の領域では「自分の気持ちを確かめながら」「文章の論理を考えながら」「筆者が言いたいことは何かを考えながら」など、何かを意識して読んだりする経験が少ない。

「書くこと」の領域では、「メールを書く」経験は 80 % を超える一方で、目的に応じた文章を書いたり、伝えたいことを明確にしたりするなど、読み手を意識して書こうとする意識が弱い。

「書くこと」の領域については、メールを書く経験は 80 % を超える一方で、目的に応じた文章を書いたり、伝えたいことを明確にするなど、読み手を意識して書こうという意識は弱い。

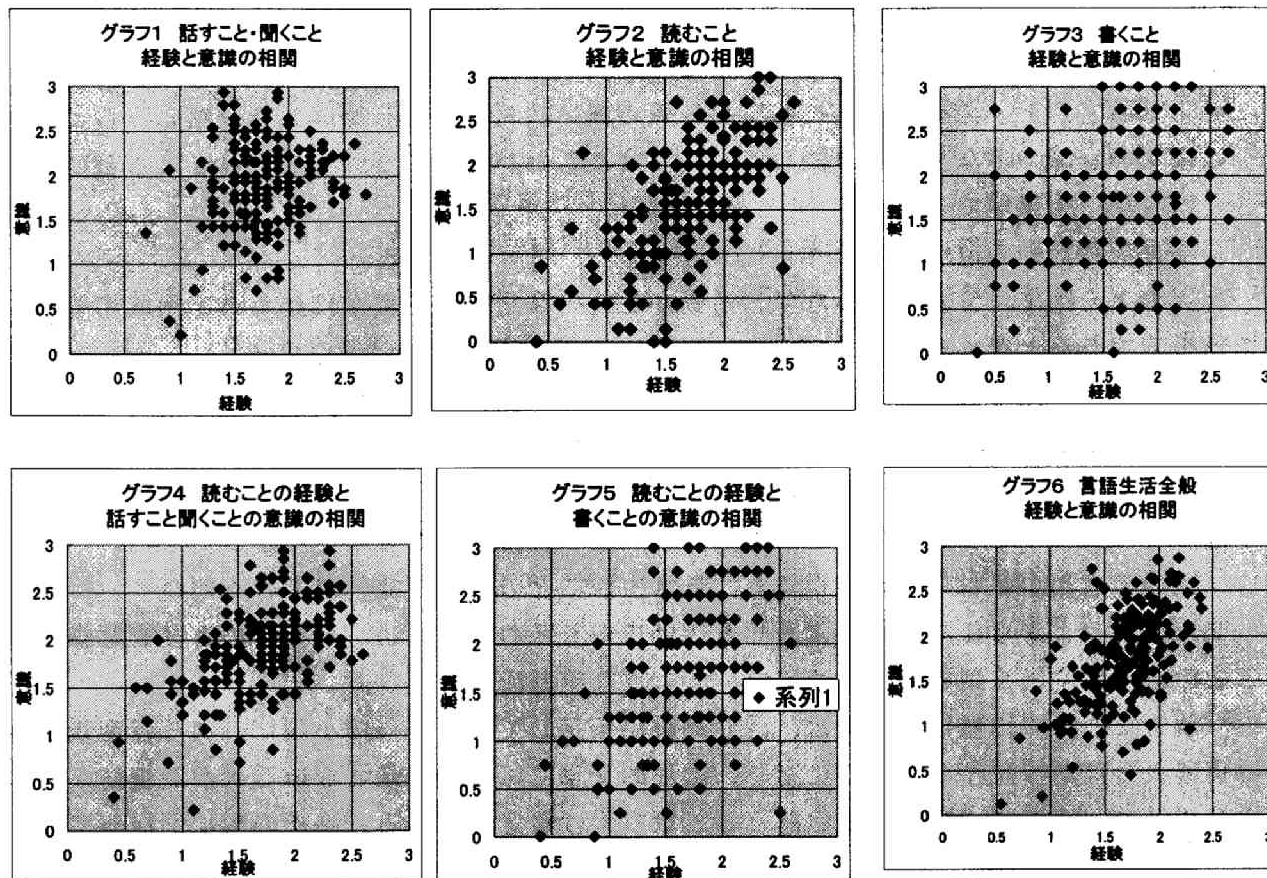
2 言語生活に関する生徒の経験と意識の相関

「話すこと・聞くこと」の領域では、「人と話をしたことで自分の役に立ったことがよくある、ときどきある」が 9 割ある。「よくある」生徒は、「話すこと・聞くこと」に関わる言語生活の意識では「あいづちを打ちながら話を聞く」「内容を考えてから言う」という意識との相関が強い。また、「ゆっくり話す」「身振り手振りを交えて話す」という意識との相関が弱い。一方「あなたには何でも話すことができると言われたことがまったくない、あまりない」が 5 割弱ある。「まったくない」生徒は、「話すこと・聞くこと」に関わる言語生活の意識では「身振り手振りを交えて話すことにしている」「順序立てて話すようにしている」という意識との相関が強い。また、「場面に応じて敬語を使う」「相手の目を見て話す・聞く」という意識との相関が弱い。

「読むこと」の領域では、「事実を確かめたい」が 8 割ある。「よくある」生徒の「読むこと」にかかわる言語生活の意識では「登場人物の気持ちを理解しながら読む」「場面を想像しながら読む」という意識との相関が強い。また、「文章の論理を考えながら読む」「筆者が何を言いたいのかを考えながら読む」という意識との相関が弱い。「読んだ内容が自分の役に立ったことがよくある、ときどきある」が 6 割を超える。「よくある」生徒の「読むこと」に関わる言語生活の意識では「登場人物の気持ちを理解しながら読む」「場面を想像しながら読む」という意識との相関が強い。また、「筆者が言いたいことは何かを考えながら読む」「事実と書いてある事柄の関係と考えながら読む」という意識との相関が弱い。一方「作者に会ってみたいと思うことがまったくない、あまりない」が 6 割弱、「新聞を読むことがまったくない、あまりない」が 7 割ある。「まったくない」生徒の「読むこと」に関わる言語生活の意識では「話の展開を予想しながら読む」「場面を想像しながら読む」という意識との相関が強い。また、「文章の論理を考えながら読む」「筆者が何を言いたいのか考えながら読む」という意識との相関が弱い。

「書くこと」の領域では「日記などで自分のためになる文章を書くことがまったくない、あまりない」が5割強、「交換日記や手紙など人に当てて文章を書くことがまったくない、あまりない」が5割弱ある。「まったくない」生徒の「書くこと」に関わる言語生活の意識では「読み手を意識した文章を書く」「伝えたいことを明確にして書く」という意識との相関が強い。また、「文字や言葉の使い方を、間違えずに書く」「目的に応じた文章を書く」という意識との相関が弱い。

3 グラフに見る経験と意識の相関



グラフ①～③は「話すこと・聞くこと」「読むこと」「書くこと」の経験と意識の相関関係を表したものである。この中で最も明確に関係が現れたのは、「読むこと」の経験と意識の相関である。「読むこと」はその経験の豊富さが本人にも評価しやすく、その質も読書量に伴って高くなっていくことが考えられる。そのため、言語経験のパロメーターとして、評価の対象としやすいということが出来る。

それに対して、「話すこと・聞くこと」の経験はあまりに日常的であり、経験の豊富さに対する個々人の認識の差が少ないために、その経験の量や質を客観的に評価することが難しい。そのため、「読むこと」ほどには明確な相関関係が浮かび上がっては来ないのであろう。「書くこと」の経験と意識に至っては、相関関係を持っていないように見える。これは質問数が少ないことも一因として考えられるが、「書くこと」の経験の豊富さが、必ずしも良い文章を書くことの意識の高さに結びつかないことを示している。

次に、グラフ④・⑤は「読むこと」の経験と、「話すこと・聞くこと」「書くこと」の意識の相関関係である。ここでは、「読むこと」の経験が、「話すこと・聞くこと」「書くこと」の意識とも相関関係をもっていることが読みとることができ、言語経験のバロメーターという見方が、他の領域の意識との相関についても当てはまることになる。すなわち、「読むこと」の経験を豊富にもつ者は、「話すこと・聞くこと」や「書くこと」に対しても高い意識をもっているといえる。

このことから、学習活動として考えられることは、生徒に対して質の高い読む経験を提供することが「読むこと」の意識の高さに結びつくのみならず、「話すこと・聞くこと」や「書くこと」の意識を高めることにもなるということである。また、日常的には質の評価がしにくい「話すこと・聞くこと」にしても、質の高い教材を用意し経験を積み重ねることが、その領域の意識のみならず、「読むこと」「書くこと」に対する意識の高さにも結びつくことは容易に想像ができる。

4 学習活動計画の視点

調査結果を踏まえ、次のような学習活動が生徒の言語生活を豊かに送る力を形成するうえで効果的であると考えられる。

「話すこと・聞くこと」の領域においては、多くの生徒が感じている「楽しさ」はそのままに、日常生活内の言語体験を仮定した活動を通し、次のことを考えさせる。

- ①どんな話し方をすれば、自分の意図や気持ちをうまく伝えることができるか
- ②そのためにはどのような態度（表現・言葉遣いも含む）が有効か
- ③互いの意思が伝わり共感を得ると、日常生活にどのような変化が表れるのか

また、独りよがりにならないよう相互評価を取り入れ、生徒自らが相手の存在を意識することの必要性や、言葉の力に改めて気付くような学習活動を行う。

「読むこと」の領域においては、読む経験が不足しているなかで小説にはある程度親しみ感情移入しながら読んでいたのに対し、論理的文章には関心を示さない現状が調査結果に示されている。そこで、評論文を教材として取り上げる意義がある。多くの生徒が抱いている「事実を確かめたい」（83.4%）という知的好奇心や、「読んだ内容が役に立ったことがある（68.0%）」という体験を生かしながら評論文において文章の論理や筆者の意図、それに対する自分の意見を考えながら読む学習が求められる。

「書くこと」の領域においては、読み手を意識して文章を書こうという意識が弱い現状を踏まえ、実際に主張が明確で構成の整った文章を書くことが必要である。そのために、

- ①あるテーマについて自分の考えを明確にする。
- ②どんな構成にすればよいか考える。
- ③読み手を特定して自分の文章に説得力を持たせる。

と段階を設けて具体的にねらいを定め、「書くこと」への抵抗をなくすため、最初はあらかじめ教師が示したフォーマットに沿って書いてみることも有効と思われる。また、自分が読み手になって、他人が書いた文章を評価する活動も、「書くこと」への新たな関心を喚起するであろう。

V-1 指導の実際

伝え合う言語体験を通じて相手、目的、場面に応じて表現する力を育てる指導の工夫

1 単元設定の理由

携帯電話、インターネットなど、現在の高校生はさまざまなコミュニケーションの手段をもっている一方で、他者とのコミュニケーションがうまくとれないという実感をもっている。本研究で実施した調査でも、親しい友人同士の中でも、「うまく自分の思いが伝えられなかった」、「相手の気持ちがわからない」などという声が多かった。

高校生になってもそのようにコミュニケーション能力が十分に育っていない原因として、他人の心がわからない、あるいはわかろうとしない、というような「他人の思い」に対する理解能力の未熟さがあげられる。また自分の心の中を整理したり、何を伝えたいと思っているか客観的に把握していないという、「自分の思い」に対する理解能力の未熟さも考えられる。生徒の人間関係と言語生活の関係を考えると、生徒たちの会話が狭い人間関係のなかだけで成立する「自分たちだけのもの」になっていることが、互いに相手を理解する能力（お互いを理解し合う能力、コミュニケーションする能力）の未熟さを生み出していると考えられる。

そこで本研究では、文章や会話から「人の心を理解する力」を身に付けさせることで、コミュニケーションを通して健全な人間関係を構築する力を高めていくことができるのではないかと考えた。

本単元では、「話すこと・聞くこと」に着目し、「話し言葉の特質」をとらえた上で、主体的な言語活動と場面に応じた会話の体験をすること、さらに他者からの評価を積み重ねていくことにより言葉の力を生徒に理解させ、伝え合う力を伸ばすことで相互理解を深めようとする態度を育てることをねらいとした。

そのためには、①言葉を中心にして相互理解が成り立つこと、②よりよい相互理解のためには他者を理解しようとする努力が必要なこと、③より効果的で伝わりやすい言葉の選択が必要であること、が本単元での基本的な柱となると考えた。

2 指導の工夫

- ①生徒の主体的な取り組みを引き出すために、ゲーム形式を用いた展開を行った。
- ②話す側、聞く側、評価する側という三者を設定し、相互に経験し合うようにした。
- ③上記の二点をふまえ、実践的な会話の中で主体的な言語活動を体験させた。

3 評価の観点

- ①言葉がもっている役割が認識できたか。
- ②共通の連想は共通の認識から生まれることに気付けたか。
- ③具体的描写のみでなく、情感を言葉に表すことでより鮮明な印象を与えることが理解できたか。
- ④相手をよく知り伝わりやすい言葉を選ぶことが、共感や理解に結びつくことに気付けたか。
- ⑤言葉を媒体として、他者に共感する力を身に付けることができたか。

4 単元の指導計画

伝え合う言語体験を通じて相手、目的、場面に応じて表現する力を育てる指導の工夫

- (1) 単元名 話し言葉の特質
- (2) 単元の目標 ① 言葉を中心にして相互理解が成り立つことを確認する
 ① よりよい相互理解のためには、他者を理解しようとする努力、そして、より効果的で伝わりやすい言葉の選択が必要であることに気付く
- (3) 学習活動の概要 (4時間)

時数	生徒の学習活動	○指導上の留意点 ●評価の観点
1	<p>4～5人のグループに分かれ、言葉の連想ゲームを行う。</p> <p>①それぞれのグループに「ある言葉」を与え、規定数のヒントと、ヒントを出す順番を考えさせる。</p> <p>②また自分たちで一つ、問題とヒントを考える。</p> <p>③1つのグループがヒントを出して、他のグループは推理して答える。すべてのグループが一度ずつ行う。</p> <p>板書や、実際のゲームを元に、どんなヒントが答えを導きやすいか、共通の連想とはどんなところから生まれてくるか全体で考えてまとめる。</p>	<p>○言葉が人と人との関係をもつための共通の手段であることを押さえておく。</p> <p>○「ある言葉」は、具体的なものから抽象的なものへと、授業全体を通じて少しずつレベルをあげていくようにする。</p> <p>●共通の連想とは、共通の認識から生まれてくることに気付いたか。</p> <p>●共感を得るためのポイントがわかったか。</p> <p>●一つの言葉が共通の連想を生むことや、人によっては全く異質の連想が行われることを確認できたか。</p>
2	<p>4～5人のグループに分かれ、映像を言葉に置き換えるゲームを行う。</p> <p>①それぞれのグループに映像資料を渡し、その映像を言葉によって説明する方法を考える。</p> <p>②グループごとに発表し、その後その映像を全体に公開する。</p> <p>③聞いているグループは説明が的確かどうかを評価する。どのような説明がわかりやすいか考える。</p>	<p>○映像資料はなるべく具体的なもので、情感を喚起させるものがよい。</p> <p>●語彙を駆使して映像を言葉に置き換える力が身に付いたか。</p> <p>●具体的なものをただ描写するだけでなく、そこから受けた情感を言葉に表すことで、より鮮明な印象を相手に与えることに気付いたか。</p>

<p>3 本 時</p>	<p>4～5人のグループに分かれ、人物紹介のゲームを行う。 ①グループごとに紹介する人物を決め、その人物をどのように紹介するかを話し合う。 ②グループごとに発表を行い、聞いているグループは評価を行う。 ③発表したグループは、基本姿勢や留意点を説明する。 ④評価するグループがそれぞれの発表の印象・評価を発表する。それぞれの評価をもとに人物を紹介する場合の留意点をまとめる。</p>	<p>○前向きに好感が持てるように紹介させる。また、具体的エピソードも織り交ぜることを伝える。 ○相互の理解は言葉を中心として行われることを確認する。 ○自己をアピールするにはどうすればよいか考え、自己紹介をする機会にも生かせるようにする。 ●他者を良く知ることと、より伝わりやすい言葉を選ぶことで、相手に対する共感や理解に結びつくことに気付いたか。 ●より深い人物像を表出させるためには、言葉の選び方、組み合わせ方を工夫することが必要であることに気付いたか。</p>
<p>4</p>	<p>一対一の会話を相手を変えながら三回行う。 ①話題「お金がなければ幸せではない。」について、自分の意見とその理由を用紙に記入する。 ②いすと机を向かい合わせに配置し、番号順に着席し、相手を変えながら会話する。 ③自分の考えを相手に伝え、相手の考えも聞く。また相手の考えに対して一つ質問し、共感できたかどうかチェックする。 様々な意見や価値観に触れることで、自分の気持ちにも変化が起こりうることを、自分の意見を伝えることがいかに大変か、またそのときどんな態度がよいのかをまとめる。 言葉の役割について再度確認を行い、言葉のもつ力に気付かせる。会話の際には、相手のことを考えて、適切な言葉を選ぶことが必要であり、そのような態度が相手を尊重することになり、それが相互理解につながって行くことに気付かせる。</p>	<p>○時間がたったら話の途中で相手を変える。単純なローテーションでよい。 ●自分の意見がどうすれば相手にうまく伝わるか考えることができたか。 ●言葉を媒体として、他者に共感する力が身に付いたか。 ●一つの事柄について様々な価値観があることを理解できたか。</p>

5 本時の指導（第三時）

(1) 本時のねらい

- ①相互の理解は言葉を中心として行われることを確認する。
- ②他者をよく知ることと、より伝わりやすい言葉を選ぶことによって相手に対する共感や理解に結びつくことに気付かせる。
- ③自己をアピールするためにはどうすればいいか考え、自己紹介の機会にも生かせるようにする。
- ④説明を受ける側にとって言葉によって人物像が肉付けされると同時に、言葉が人物と結びつくことによってより豊かな意味をもってくることに気付かせる。

(2) 本時の学習の流れ

展開	学 習 活 動	○指導上の留意点 ・ ●評価の観点
導 入	○前時と同じグループに分かれる。 ○課題「○○先生を紹介する」を提示する。	○前向きに、好感がもてるように紹介することを示唆する。 ●相互理解は言葉を通じて行われることを理解できたか。
展 開	○今回紹介する人は「先生」とし、その人についての情報を集めどのように紹介するか話し合う。 ○発表は全グループが行う（時間によっては任意のグループ）。 ○残りのグループは評価する側となり、用意された評価項目を確認する。 ○グループごとに発表を行い聞いているグループは紹介された人物が誰かを当て、紹介方法の評価を行う。 ○発表し終わったら、発表したグループが基本姿勢や留意点を説明する（人物紹介コンセプトを読む）。	○具体的なエピソードを織り交ぜるように示唆する。対象者の氏名は出さない。 ●他者をよく知ること、より伝わりやすい言葉を選ぶことが他者への理解に結び付く。対象者の行動・事跡等を述べることができたか。 ○発表用のメモを作ってもよい。 ●自己をアピールするにはどうすればよいか考えられたか。 ○後で評価と評価の理由を発表することを言っておく。発表後に対象者の氏名を当てさせる。 ○板書する。 ●説明を受ける側にとって言葉によって人物が肉付けされ、また人物と結び付くことにより一層豊かな意味をもつことを理解できたか。対象者の「やったこと」を織り交ぜて紹介する事ができたか。
ま と め	○それぞれの評価をもとに人物を紹介する場合の留意点をまとめる。	○どのような点をアピールすることが相手に興味を抱かせるか気付かせる。 ○エピソードを語ることで具体的な人物像に結びつくことも確認し、より深い人物像を表出させるためには言葉の選び方・組み合わせ方を工夫することが必要であると気付かせる。

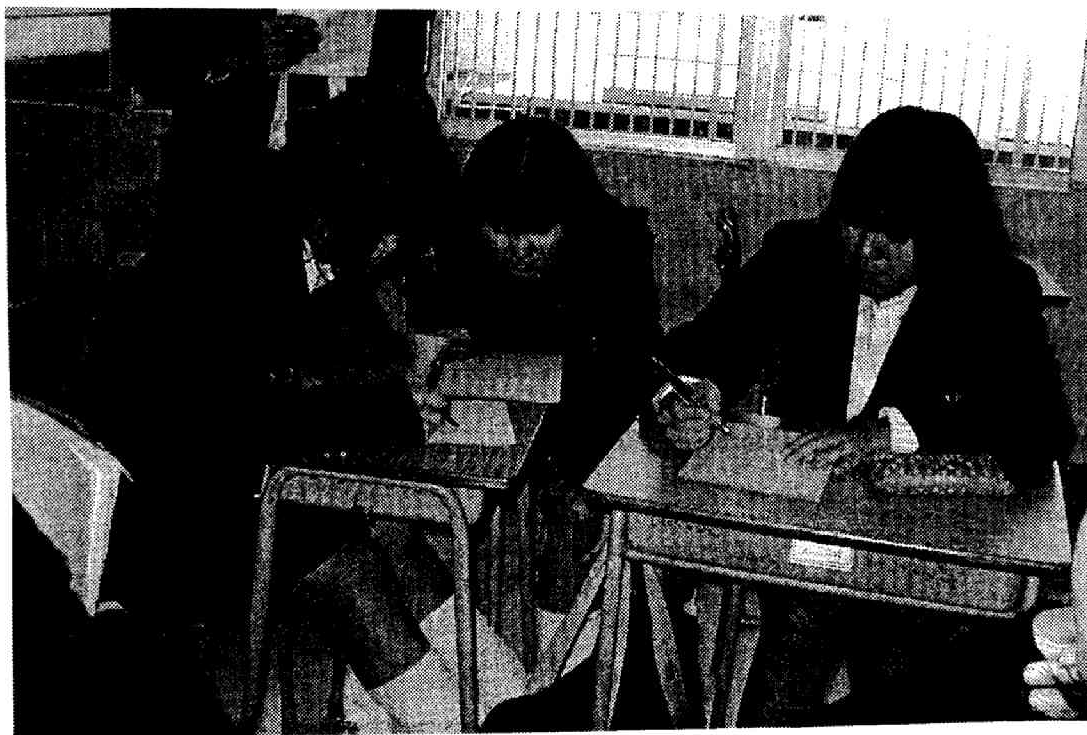
6 生徒はどのように学習に取り組んだか

(1) 一時間目「連想ゲーム」

生徒は、自分で考えた言葉をヒントを出すことで相手に連想させ、言い当ててもらおう活動に取り組んだ。ゲーム性が高く、当初予定した内容を終了した後も、教師の指示を待たずに自発的に出題を考え発問者と回答者を適宜交代して取り組むなど、関心や意欲を高めることができた。(意欲・関心・態度)

また、うまく言い当てられない生徒と出題する生徒の間では、「人間関係ができていないから当たらない。」「うまく説明する言葉が出てこない。」という会話がみられ、コミュニケーションと言葉に関する意識が高まった。(知識・理解)

クラス全体では教師がティームティチングの形で例を示し、生徒はグループによって取り組んだことも自発的な活動が生まれた理由であろう。



(2) 二時間目「映像解説」

生徒は、教師から提示された絵画について、その絵画を見ていない生徒に説明し、絵画を見ていない生徒が簡単なスケッチに再現する活動に取り組んだ。一時間目と連続の二時間続きで行ったことで問題意識が継続し、絵画を繰り返し確認にいく生徒も多く、意欲的に活動に取り組んだ。(意欲・関心・態度)

自分の見たものをわかりやすく相手に伝えるために、相手が連想しやすい比喻を用いると効果的であること、また絵画を見ていない生徒からの問い直しが詳細な部分の再現

に必要であること、問い直しに答えるためには言葉の選び方などが重要であることに気が付いた様子がみられた。(技能)

(3) 三時間目「人物紹介」

クラスのだれもが知っている身近な人物を言葉によって紹介し、その人物を言い当てる活動に取り組んだ。普段仲のよい者どうしても、受け止めている印象は人によって異なり、どのように紹介するかをグループでまとめる作業に苦勞していた。(意欲・関心・態度)

紹介では、それぞれの人物の好感もてる点などを肯定的に紹介していた。また、人物の人となりや聞く人に理解させるために、その人のしたこと、やったことなどの具体的なエピソードを紹介するのが効果的であると気付いたようである。(技能)

「どうしても特徴のある人を選んでしまう。」「同一人物をみんなで紹介してみたい。」など別の場面を想定する声も生徒から聞かれた。

(4) 四時間目「会話、意見交換」

コミュニケーションの基本的な形は対一の会話である。この時間では話題を設定して複数の人物とお互いの意見を交換する活動を行った。「お金がなければ幸せでない」という題で意見交換を行ったが、生徒は次々に相手を見つけ、相手を替えながら会話していた。こちらで相手を決めることはしなかったで、苦手な相手とあえて話してみようという場面はあまりなかったが、その分生徒の自発的活動は促された。(意欲・関心・態度)「完全な意見の一致はありえない。」「同じ賛成でも、どの時点で賛成なのかが違うたりした。」など、コミュニケーションの細部についての感想が聞かれた。

テーマ	お金がなければ幸せではない		
35R	第33	第3期	
実施日	2001年11月12日 3時間目		

会 話 の 見 察	絶対賛成	大賛成	やや賛成	絶対反対	*Oで囲もう
	理由	どのくらいレベルが高いか? 今の時代お金が何となく動かしやすい。お金がなさ過ぎていけないのと同じくらい。お金が何となく動かしやすい。今の時代お金が何となく動かしやすい。今の時代お金が何となく動かしやすい。			
会 話 の 見 察	絶対賛成	大賛成	やや賛成	絶対反対	*Oで囲もう
	理由	反対派の言うことは大体想像できているから。反対派の言うことは大体想像できているから。反対派の言うことは大体想像できているから。			

会話中、自分の意見はなぜ変わった(変わらなかった)のか。
賛成派も反対派も各ポイントについて意見を述べた。お金の重要性を述べた。反対派は「お金がなくても生きていける。お金がなくても生きていける。お金がなくても生きていける。お金がなくても生きていける。」など、反対派の意見も述べた。反対派の意見も述べた。反対派の意見も述べた。反対派の意見も述べた。

1

相手氏名	意見	絶対賛成	大賛成	やや賛成	絶対反対
質問とその答え	質問: お金がなくても友達がいなくなる。答え: お金がなくても友達がいなくなる。答え: お金がなくても友達がいなくなる。				
共通点	共通する	まあまあ	全然しない		
自分の考えがうまく言えたか	言えた	まあまあ	言えなかった		
相手の考えがよくわかったか	わかった	まあまあ	わからなかった		
相手の聞く態度	よい	まあまあ	だめ		
時間いっぱい会話が続いたか	続いた	まあまあ	全然続かなかった		

2

相手氏名	意見	絶対賛成	大賛成	やや賛成	絶対反対
質問とその答え	質問: お金がなくても幸せか? 答え: お金がなくても幸せか? 答え: お金がなくても幸せか?				
共通点	共通する	まあまあ	全然しない		
自分の考えがうまく言えたか	言えた	まあまあ	言えなかった		
相手の考えがよくわかったか	わかった	まあまあ	わからなかった		
相手の聞く態度	よい	まあまあ	だめ		
時間いっぱい会話が続いたか	続いた	まあまあ	全然続かなかった		

3

相手氏名	意見	絶対賛成	大賛成	やや賛成	絶対反対
質問とその答え	質問: お金がなくても幸せか? 答え: お金がなくても幸せか? 答え: お金がなくても幸せか?				
共通点	共通する	まあまあ	全然しない		
自分の考えがうまく言えたか	言えた	まあまあ	言えなかった		
相手の考えがよくわかったか	わかった	まあまあ	わからなかった		
相手の聞く態度	よい	まあまあ	だめ		
時間いっぱい会話が続いたか	続いた	まあまあ	全然続かなかった		

7 単元の学習を通して生徒はどう変わったか

人間同士がコミュニケーションを図る場合、言語によることが多い。言語によって自分の意志や思い、考えなどを伝え、相手の同意を得たり、相手からの反応を受け止めて相手を理解したり、また相手と自分との差異を確認したりするものである。

本単元では、当たり前すぎて忘れてしまっているコミュニケーションの道具としての言語について、必要性を認識し、伝え合うために必要な技能や技術を習得することを通じて、よりよいコミュニケーションの在り方について考え、言語生活をさらに豊かなものにしていく力を育てることが目的であった。

(意欲・関心・態度での変容)

「生徒の感想」などに見られるように、この取組みの前には自分の意図を相手に伝える際に、言葉は確かに使っているが、相手に伝わりやすい言葉を選ぶということを意識していなかったため、独りよがりになったり、相手がわかってくれないと思い悩んでみたり、コミュニケーション自体を面倒なものにとらえる傾向があった。言葉はあっても、その使い方とその後の相手の反応について不安を感じている生徒は多い。

しかし、この単元では、シミュレーション感覚をとり入れたゲーム性の高いコミュニケーション体験をすることによって、実際の場面であればしばしば起こりうる誤解や独り合点、意見の相違による仲違いといった実生活に関わるリスクを気にすることなく、生徒なりに自分の伝えたいことや思いを表現し、認識し、他者の思いにも触れる活動ができた。

(コミュニケーションに対する不安の緩和)

未知の相手と会話する場面は日常生活では意外に少なく、また進んで会話することはまれである。多くの生徒は気の合う少数の友人がいれば生活上事足りてしまうと思っている場合が多い。そのような認識で「世間を狭くする」のはもったいないのではないかと、自分が思っているほどコミュニケーションに伴うリスクは大きくないのではないかと、という認識がこの学習活動を生まれ始めた。以前はほとんどだれとも話をしたことのない生徒が、休み時間などにクラスメートと会話していたり、クラス内で新しい人間関係ができ談笑したりしている場面が見えた。また、授業での質問も増えてきた。生徒からも「今まで話をしたことのない人と話ができてよかった」との声も聞かれた。

(技術面での変容)

また、自分の意志を相手に伝える際に相手にわかりやすい言葉を考えようとしていくつか伝えることが、面倒なようで実は自分本位の言い方より早く相手にわかってもらえることにも気づき始めている。連想ゲームにおいて、「相手の好きなものにたとえたらすぐにわかってくれた。」という生徒の言葉が、それを示している。

8 単元の考察と成果

一時間目では、生徒が言葉を選ぶことによって相手の理解が早かったり、深まったりすることに気付いた点である。いくらヒントを出してもわかってくれなかった人が、他の出題者の一言で答えを言ったりする。そのような場面で生徒はさまざまな連想の中から、相手にあった言葉を選べばよいということに気が付いた。これは相手の気持ちを考

えて話す、という態度にもつながることである。

二時間目では、情報伝達のために最低限必要な表現とは何かについて考える機会ができたことである。見たものを言葉に置き換えて説明することは想像以上に難しく、一時間目の時よりさらに一般的な表現が求められる。加えて説明を受けている者から説明をしている者に対して質問をすること、それに対して答えることも必要になり、お互いの認識の一致を目指さなければならないことから必然的に「伝え合う」ことの難しさを体験できていた。

三時間目では、人物を言葉で紹介し、その印象を多数の人と共有する活動を通して、その人物の行動をどう受け止めるかによってそれぞれの印象が違ふこと、また行動が人物像を決定づけていることに生徒が気付いた点である。それに伴って表現する言葉の選び方によっても人物像が違ってくることに触れ、より自分のイメージに合った言葉を選ぼうとする姿勢が見られた。

四時間目では、他者と意見を交わしあい、一致する点を見いだす活動の中で、生徒は言葉によって自分の考えが変わったり深まったりする体験をし、言葉は人の心を変えうるもの、より分かり合うために必要なものだという意識をもったことである。この時間の活動を通して普段話をしない人と会話し、互いの共通点を発見し、親しくなったという副次的成果もあった。

9 今後の課題

「言葉」による「伝え合う活動」を中心に単元計画をたてた。コミュニケーションを図る際に言葉が大きな役割を果たすことは言うまでもないが、言葉と同様に表情や仕草といったノンバーバルコミュニケーションも雄弁な伝達手段である。コミュニケーションの基本スキルとして言葉を磨いていくことと同じく、言葉以外で相手に与える印象も考慮して今後の意思伝達方法を考える学習活動の構想が大切である。

伝え合い、分かり合うことと、お互いの差異を認識することは背反する事象に見えて実は一つの事柄の表と裏である。その根幹は自分が自分として生きる、という主体的生き方をするための条件でもある。今後はさまざまな会話ケースを考えるとともにそういったいわば生徒の生き方や在り方を追究する学習活動についても留意しつつ、言葉だけでなくコミュニケーション全体の在り方について生徒が自ら学んでいく単元計画を検討していく必要がある。

また、「話し言葉」で伝え合ったあとの段階として、自分の考えを整理して「書く」ということを含めた取り組みについても考えたい。「話すこと・聞くこと」と「読むこと」「書くこと」を言語活動の中で連携させていく活動をさらに追究する必要がある。

V-2 指導の実際

主体的な読みを通じて文章を読み深め他者に考えを伝える力を育てる指導の工夫

1 単元設定の理由

「文章が書けない、読めない」「仲間同士では話せるが、大人とは話せない」など、高校生の言語能力の低下が指摘されることが多い。本研究で実施した調査でも、高校生自身がこうした言語能力や言語生活の実態を踏まえ、「コミュニケーションが十分にできていない」と自覚していることが明らかになった。「話すこと・聞くこと」「読むこと」「書くこと」という四つの言語領域すべてに課題があり、自分の意志を表現し、他者に伝えることの困難さを感じている生徒が多数であった。また、そうした状況に不満を感じながらも解決できないでいる実態も明らかになった。

本単元では、学習材料として評論を取り上げ、「読むこと」を中心に読みを深め、内容について話し合い、意見交換を行うことで「話すこと・聞くこと」の言語活動に取り組み、最後に学習活動を振り返って学習を定着させる「書くこと」を行うことで、総合的な言語能力の向上を目指すことをねらいとした。

新学習指導要領にある「伝え合う力」や「社会人として必要とされる言語能力」について、本単元での研究に当たっては、①他者の伝えたいことや文章の内容を正確に把握し、②自分の意見・考えをもって話したり書いたりすることを通じて、③他者の考えや文章に書かれた主題を受け止めながら自分の意見を反映させ深めて、より高次の自己主張を構築すること、ととらえた。

「他者の伝えたいことや文章の内容を正確に理解する」ために、本文を主体的に興味をもって読む指導の工夫をした。主題が明確で構成が論理的な評論を学習材として取り上げた。本文を分割して提示し読むことで、文章の展開を自分なりに予想することができ生徒の興味関心を喚起できると考えた。正確に理解することを意識するあまり、自分なりの意見をもちにくい傾向のある生徒に、「考えるおもしろさ」に気づき、長い文章を読む抵抗感をなくしていく効果も期待した。「自分の意見・考えをもって話したり書いたりする」ためには、ブレインストーミングやグループでの学習を取り入れた。ブレインストーミングでは、自由な発想を抵抗感なく表現できることを期待した。グループ学習では、自分の考えをメモにして、グループ内で読み、討論し、文章としてまとめる活動に取り組んだ。相互の考えの交流が行われ、互いの考えが深まり、言葉の総合的な力の発展を期待した。

2 指導の工夫

- ①教材理解の段階で本文を分割配布し、先の展開を予想させ、自由な発想を促した。
- ②意見を発表して討論し、考えを文章化して他者に評価されるという活動を通して、他者の意見を尊重しつつ、自分の意見を深めていく学習活動を促した。
- ③主体的に読むこと、意見の交流を行いながら考察を深めていくことの中で、伝え合うことの重要さと面白さに気付かせる学習活動を行った。

3 評価の観点

- ①主体的に読み、自分の考えを自由に展開させていくことができるか。
- ②他人の意見を受け入れ、自分の意見の参考とすることができるか。
- ③伝え合うことの大切さに気付くことができるか。

4 単元の指導計画

主体的な言語活動を通して、筆者の問題提起をうけとめ、

生徒相互の交流を通して考えを深めながら読む体験をすることによって、主体的に読み考える態度を学ぶ指導の工夫

- (1) 単元名 主体的に考えながら読み、討論し、表現する学習
- (2) 教材 なぜ車輪動物がないのか（本川達雄）（教育出版・現代文）
- (3) 単元の目標
 - ①筆者の問題提起を受け止め、相互の交流を通して、考えながら読むおもしろさを体験する
 - ②作者の提起した観点を活用して、自由な発想を互いに交流しあうことで、主体的に考える体験をする
 - ③自分の考えを明確にし、的確に表現する力を養う

5 学習活動の概要（5時間）

時数	生徒の学習活動	○指導上の留意点 ●評価の観点
1	<p>グループ（5～7人）ごとに着席し、司会・書記を決めて、グループ討論を行いながら、本文の読取りをする。</p> <p>①題名『なぜ車輪動物がないのか』についての討論</p> <p>②本文（5分割中の1）を読み、「車輪のデメリット」についての討論を行う。</p> <p>③本文（5分割中の2）を読み、②の討論の内容と本文との比較対照を行い、内容を確認する。</p>	<p>○自由な発想を促し、自主的な話し合いを行わせる。</p> <p>●各自の考えを、的確に分かりやすく発言できたか。</p> <p>○短時間で行い、まとめをさせ、いくつかを発表させる。</p> <p>○ワークシートを配布し、討論内容を書記に記入させ、グループごとに発表させる。</p> <p>●筋道立てた考えをもっていたか。自由で独自の発想ができていたか。</p>
2	<p>グループ討論を行いながら、本文の読取りを続ける。教材の大体の内容を理解し、車輪（技術）を評価する姿勢を身に付ける。</p> <p>①本文（5分割中の3）を読み、前時の討論内容と本文との比較対照を行って、内容を確認する。</p>	<p>○前時と同じグループ席を作り着席し、司会を確認する。</p> <p>○前時のワークシートを複写し、グループ全員に配布する。</p> <p>○最終的に、本文と一致した項目・独自に考えられた項目を判別し、学習内容をまとめる。</p>

<p>2</p>	<p>②グループ討論で、本文の穴埋め（本文3の最終行の空欄の部分）をする。</p> <p>③本文（5分割中の4）を読み、穴埋めの答を合わせる。</p> <p>④自動車（技術）を、各自で評価する。</p> <p>⑤各自の評価をもとにグループ討論をする。</p> <p>⑥本文（5分割中の5）を読み、比較対照をする。</p>	<p>○車輪（技術）というものが、環境の変更を前提にしている点に気付かせる。</p> <p>○答の確認のみで、討論は行わない。</p> <p>○ワークシートを使用する。</p> <p>●考えを発表し、他の考えを受け入れる事ができたか。</p> <p>○本文の内容を正確に把握させる。</p>
<p>3 本 時</p>	<p>一般的な技術に対して、本文中の評価基準をあてはめて各自で検討し、その後、グループ討論を行う。</p> <p>①各自で技術の一つを選び、評価する。</p> <p>②技術の評価表をグループ内で回し、グループ内で出たすべての技術について評価をする。</p> <p>③技術の評価表が各自に戻ったら、グループ討論をする。</p> <p>④技術の評価表に、考えの変化・改良の展望を記入する。</p>	<p>○ワークシート（技術の評価表）を配布する。技術を評価する三つの基準とは何かを確認する。</p> <p>○グループ内で、選ぶ技術が重ならないように指示する。</p> <p>○記入済みの評価を参考にしながら、自由に考えを書くよう指示する。</p> <p>●意見の交流をし、考えを深めていく事ができたか。</p> <p>●変化し、深まった考えを、自分なりに書く事ができたか。</p>
<p>4</p>	<p>前時で選択した「技術」について、小論文を作成する。 （内容は、技術を評価し、今後の展望を考察し、環境についての意見を述べるもの）</p>	<p>○評価項目を添えた原稿用紙を用意し、読まれる文章を書くことの自覚を促す。</p>
<p>5</p>	<p>小論文の評価をし、単元のまとめを行う。</p> <p>①他の生徒の小論文を読み、評価をする。</p> <p>②評価された小論文を各自で読み、全てのワークシートを見直して、単元を振り返る。</p>	<p>○書いた生徒の名は伏せて配布する。</p> <p>○設定された項目の評価をした上で、コメントを付ける。</p> <p>●他者の評価を受け入れることができたか。討論・作文を繰り返す中で考えが深まる事を自覚できたか。</p>

5 本時の指導（第三時）

(1) 本時のねらい

- ア すすんで意見を述べ、意見を伝え合いながら、自由な発想をもって発言することを知る。
- イ 各自の考えを文章化し、相互の批評を行うことで、自己の考えを深め、また考えを他者に伝えることができることが分かる。

(2) 本時の学習の流れ

	学習の流れ	○指導上の留意点・●評価の観点
導 入	グループ席（5～7人）を作る。	○ワークシート3（技術の評価表）を配布。
	前時の確認をする。（技術を評価する3つの基準を確認）	○車輪のみでなく、技術全体に通用する基準であることを確認させる。
展 開	各自が技術の一つを選んで評価表に記入し、3つの基準による評価を行う。	○グループ内で選んだ技術が、それぞれ重ならないように留意する。
	グループ内で評価表を交換し、各技術について、全員がそれぞれの評価を記入する。	○他の考えを見た上で、自己の考えを書くように指導する。 ●技術に関するそれぞれの意見を、明確に理解できたか。 ●自分の考えを文章にまとめられたか。
	評価表の記入が終了したら、グループ討議に入る。（幾つかの評価表を選んで自由討議を行い、内容を各自の評価表に記入する。	○中傷や攻撃にならないように注意する。 ●様々な意見があることを理解できたか。 ●他の意見を理解して、自分の意見を発展させ、高めることができたか。
	討議内容を参考に、各自の考えの変化をまとめ、技術の展望を考察する。	●意見の交流をすることで深まった自分の考えを文章にすることができたか。
ま と め	グループごとに討議した内容を紹介する。	○それぞれの技術についての考えが深まっ てを確認する。 ○各自の選んだ技術について、次時に小論文 書くことを予告する。 ○評価表は、教師に提出させる。

6 生徒は学習にどのように取り組んだか

第1時は、グループ学習に慣れ、柔軟に文章の内容に対して発想しながら読む活動に取り組んだ。一つの正解を求めずに、各自の感想をもとに読み進めるスタイルによって楽しそうにグループ討議を行っていた。(意欲・関心・態度)

「今までの現代文の授業の中で、一番面白かった」「普通の、ただ話を聞くだけの授業ではなく、自分たちから問題を解決しよう！みたいで、すごく楽しかった。国語の時間が楽しみになった」など、ともすると、受動的になりがちな読解活動に能動的に参加していく姿が見られた。(主体的な読解)

第2時は、自分の意見を一定の形式に沿ってまとめるという活動を行った。ワークシートを使用することで、筆者の掲げる三つの観点を自分なりに理解して考えを深めるという複雑な課題にも、生徒は意欲的に取り組むことができた。また、自動車の評価についてのグループ討議では、話し合いの方向性が与えられた場合と、与えられなかった場合とでは、討議の集中度に差の出ることが多く、指導の工夫の必要性が感じられた。(意欲・関心・態度)

これらの活動を通じて、「今まで高校の授業だと、文を読んで内容を先生から聞いて、なんとなく理解するだけで、正直に言ってつまらなかった。でも、話し合うと、他の人の考え方がそのまま聞けるし、文章を深く理解することができた気がする」など、文章の内容をより深く理解しようとする意欲が高まった。(読解を深める)

第3時は、他人の意見を受け止め、話し合うことと書くこととの学習活動を、教師の指示によって、適切に時間配分を行うことで、メリハリのある学習に取り組むことができた。生徒は、「自分の意見を出すのはなかなか難しくて、みんないろんな意見をもって、スゴいなあとと思った。もっと自分の意見も相手の意見も考えていきたいと思った」など、他人の意見を聞くことによって、新たな考えを構築しながら学習を進めていった。(読解の発展)

第4時は、自分の意見を他者に正確に伝えるように表現する学習活動を行った。それまでの学習の中で作成してきた評価表をもとに、400字以上の小論文を記述した。「最終的に小論文を書くなんて思いつかなかった。けど、今まで話し合いをしてきた結果、いろんな見方が分かったし、それがネタにもできたから、それまでの授業が役に立った」と、自分なりに意見を持ち、文章記述のフォーマットの提示に即して、集中して表現活動に取り組んでいた。グループ内の自由な意見交換等で文章を書く際の準備や思考の方向性を自発的に見出したため、スムーズな表現活動を行うことができた。(読解の発展としての表現)

第5時では、文章表現が相互理解のためにあることを理解する活動を行った。人に評価、コメントをしてもらい、「手紙をやりとりする」感覚で「意見交換すること」を楽しげに、また、好意的に相互評価を行っていた。討議という意見交流とは異なる書き言葉による意見交流によって、さらに考えが深まったようであった。(意欲・関心・態度) 個々が他人の作品を読み、相互評価をすることによって、伝える対象ができ、表現活動が相互理解の方法であることに体験的に気付くことができた。(表現活動の意義)

7 単元の学習を通じて生徒はどう変わったか

(意欲・関心・態度の変容)

自発的に考えたり、積極的に読む態度が求められる一方で、実際の授業では、受動的な学習にとどまっていることが多い。グループ討議の中で話し、聞き、書く活動に取り組んだことで、生徒の活動量が増え、意欲・関心を高めることができた。

(読解に対する態度の変容)

自発的に筆者の問題提起を受け止め、その内容を自分なりに検討し、現実の社会の「身近な技術」を評価し、読解内容を発展させる学習が行われ、主体的に読み深めることができた。

(他者との関わりに関する態度の変容)

グループ討論を成立させるには、言語的能力以外に様々な要素が必要である。本単元では、テキストを素材としてワークシート等を工夫したり、ブレインストーミングを採用するなど、抵抗感を減らす工夫を行った。グループ内において、進行役、記録役など役割を分担したり、協力的な態度で討議を進める姿が見られた。各自が自分なりの意見を他者に伝え、他者の意見に耳を傾け、自分の意見とのすり合わせを行うことができた。また、小論文を相互評価する学習により、他者の表現を好意的に汲み取ろうとする態度が培われた。

8 単元の考察・成果

「生徒が受動的な態度をとりがちであり、表層的な読解にとどまっているのではないか。」
「筆者の問題意識を生徒が十分に受け止め、ともに考えているのだろうか」「評論を嫌う傾向にあり、論理的なものの考え方が育成されているだろうか」という問題意識のもと、「文章に書かれた問題提起をもとに、自分なりに考え他者との意見交流を行いながら読みを深めることで、自ら課題を見つけ、自らの生活や社会を振り返り、考えを他者に伝える力が育つであろう。」という仮説を立て、本単元を設定した。

今回の実践を通じて、「受動的な読みが主体的な読みに変わったこと」「読解の授業に対する生徒のイメージが変わったこと」「他者との意見交流の重要性を生徒が認識したこと」「十分な準備のもとに自分なりの意見を持ち、他者を意識しながら表現できたこと」の四つの成果があったと言える。

9 今後の課題

今回の単元学習によって身に付けたであろう「主体的な読み方」を定着させ、「問題発見・問題解決」の力を培っていくためには、さまざまな「問題意識」に触れ、多様な「観点」を知ることが必要であり、多くの「論説文」に触れることが必要であるが、生徒の中に「論説文を嫌う傾向」があり、その忌避感を払拭する工夫が必要であろう。また、「読みを深める」には、「自分なりの意見をもつ」ことを要求し続けていくことが肝要であるが、何らかの工夫なしには、なかなか困難なことである。さらに、改善・工夫する点を挙げれば、①自由度を尊重しながらも、討議を進行させるワークシート等の工夫が必要であったが、さらに自然発生的・主体的に討議が行われるような工夫が必要である。②読解が深まったという実感を生徒にもたせ、十分な読解がどのようなものかについての認識をもたせるための工夫が必要である。③問題意識をもって日常生活や社会を見つめ直す態度を培うため、他者と、リアルタイムで意見を交換できる環境作りをする必要がある。などの課題が明らかになった。

VI 学習活動後の生徒の変化について

1 「伝え合う言語体験を通じて相手、目的、場面に応じて表現する力を育てる指導の工夫」の学習活動を通じて

ゲーム的な要素を取り入れた学習活動の量を多くしたことによって、自分の気持ちや意図が伝わらなかつたり、「同じ話をしていたと言われた」等の回答が大幅に減り、自分の話し方に自信が付いたと自覚する生徒が増えた。その反面、話が途切れる事については「時々」の減少数と「よくある」の増加数が同じなど、まだまだ話し方についての技能的な側面での学習については不安が残っているようだ。しかし、「順序立てて話すようにしている（10 %増）」を始め、「ゆっくり話すようにしている（15.7 %増）」「身振り手振りで話すようにしている（14.4 %増）」「笑顔で」「目的をもって」話す意識は確実に増えている。本時の学習目標として立てた「人と好意的に話す」「自分の意図を正確に伝える」ことは、生徒の意識に大きな影響を与えた。ゲーム的な要素ではあるにしても、相手と向き合い、適切に内容を伝え合う活動に取り組んだことで「敬語」の使用に関しても増加の傾向が見られた。「相互理解を深める」「相手と気持ちよく会話を続ける」というねらいは、敬語を使用するという言語的な技能への関心・意欲を喚起することに生かされている。

活動のなかで相手が伝えようとしていることを受け止めることや、自分の伝えたいことを適切に伝える学習を行ったことで、「読むこと」についても意識の変容や言語生活への振り返りが生まれている。「事実と書いてある事柄の関係を考えながら読む（18 %増）」「読んだ内容について話し合うことがある（13 %増）」「話の展開を予想して読む（11.8 %増）」「自分の考えを確かめながら読む（17 %増）」が増えた。「言葉」を大切にしようとする態度が伸長しつつあると受け取ることができる。また、「書く」領域の変化は「目的に応じた文章を書くようにしている（14 %）」、「あらためて書き直すことがある」傾向がそれぞれ増え、「人にあてた文章を書く」事が増えるなど、自分の言語活動を客観的に見直そうとする態度が増えてきた。

2 「主体的な読みを通じて文章を読み深め他者に考えを伝える力を育てる指導の工夫」の学習活動を通じて

文章を分割して提示し、予想を立てながら読み進めたことで「文章の論理を考えながら」「筆者が言いたいことは何かを考えながら」「事実と書いてある事柄の関係を考えながら」読んでいる生徒が、10 %程度増加し、学習の成果が表れた。一方、グループ討議を行ったが、継続して読んだ内容について話し合ったりすることは増えなかった。学習成果が実際の言語生活に反映されるためにはさらに指導の工夫が必要である。

一番顕著な変化が表れたのは「書くこと」の領域においてであった。学習の最後に小論文を仕上げたことが、生徒に達成感を与え、鮮明な印象として残った。「文字や言葉の使い方を間違えずに」「読み手を意識した文章を」「伝えたいことを明確にして」書くようにしている生徒が、ともに10 %以上増加している。また「書き始めた文章を途中でやめることがある」が減少し（-10.4 %）、「書き終えた文章を改めて書き直すことがある」が増加（6.5 %）している。「書くこと」の有用性に気づき、意欲的に取り組む姿勢が芽生えてきた。

Ⅶ まとめと今後の課題

1 研究のまとめ

「主体的な言語活動を通して伝え合う力を伸ばし、豊かな言語生活を送る力を育てる指導の在り方」を研究主題とし、実態の調査と指導法の研究を行い、授業実践によって研究の成果を検証してきた。日ごろの授業の中では受身になりがちに見える生徒たちだが、適切な言語活動の課題を与えることによって、主体的に学習に取り組み、自ら進んで理解し合い、考えを表現し合う能力を伸ばすことができるに違いないと考え、そのための工夫をさまざまに凝らして、授業に取り組んだ。

「読むこと」の領域では、「主体的に考えながら読む」という単元を設定した。文章を読んでいく際の提示の仕方や学習活動の適切な指示によって、筆者の問題提起を受けとめるとともに、話し合い活動を中心にした生徒相互の意見交流により、考えを深めながら読み、さらに自分の考えを文章にまとめていくという学習活動によって、主体的に読み考え、表現する態度を学ぶことを目指した。結果として、生徒は討議を通じて自分の考えをもち、筆者の問題提起を一つの視点として現実生活を振り返りながら読みを深め、さらに相互の交流によって考えを深め、それを的確に文章化する活動へと進むことができた。

「話すこと・聞くこと」の領域では、生徒が主体的に話し聞く体験ができるように、さまざまな体験的な課題を段階的に用意して、生徒が自ら「言葉の力」に気づき、「伝え合う力」を身に付けて相互理解を深めようとする態度を育成することを目指した。生徒は、ふだん何気なく使っている言葉のもつ力について考え始めた。そして、授業の中でゲーム的な要素を取り入れたさまざまなコミュニケーション活動に参加することを通じて、少数の友人の枠を出て、コミュニケーションの輪を広げることの楽しみに気づき始めた。言葉の壁を作っているものは、技術的なことよりもむしろ心理的なものであり、授業の中で適切な活動を設定することによってその壁を破るきっかけを与え、生徒の自発的な学びを促すことができる、との予想が裏付けられた。

これらの授業実践によって、適切な学習活動の工夫を行えば、生徒は主体的に学習に取り組み、互いの交流を通じて、自ら学び合い、認識を深め、能力を伸ばさせていくものであることが確かめられた。

2 今後の課題

- (1) 生徒の主体的な活動を中心とした授業実践を、一人一人の生徒の興味・関心や課題意識に応じた学習目標のめとせ方や教材の開発、提示の仕方を追究していくこと。
- (2) 教師によるチームティーチングをさらに発展させ、教師と生徒、生徒同士、さらに校外のゲストティーチャーの活用によるチームティーチングの方法を開発すること。
- (3) 生徒による振り返り活動や自己評価、相互評価の工夫をもとに、学習の成果を定着させ、さらに意欲的に学ぼうとする力を育てるための評価の視点や方法を開発すること。

平成13年度教育研究員研究報告書

〔東京都教育委員会印刷物登録〕
平成13年度 第41号

平成14年1月23日

編集・発行 東京都教職員研修センター
所在地 東京都目黒区目黒1-1-14
電話番号 03-5434-1976

印刷会社名 株式会社 ドゥ・アーバン