

「話すこと・聞くこと」領域における小・中の学びをつなぎ、思考力を育む指導の工夫（第一年次） —小中交流授業による協働的な学びを通して—

長期研究員 瀧田 和也

《研究の要旨》

本研究では、「個別→相互交流→個別」「受信→思考→発信」等の他者との協働に関わる学習過程について、資質・能力育成の中核となる「思考力」育成の観点から見直した。さらに、小・中学生の交流授業実践を通して、主体的・協働的な学びを小・中9年間で育むための具体的な単元構想や授業展開の在り方を提案する。

I 研究の趣旨

国立教育政策研究所（以下、国研）等の先行研究に基づき、「思考力」を中核とした、基礎力や実践力にもつながる資質・能力の育成が望まれている。21世紀を生き抜く子どもたちに求められる「思考力」として、問題解決に向けて一人一人が自ら学び判断し、自分の考えをもって他者と話し合い、自他の考えを比較・吟味して統合し、よりよい解を見いだす力、さらに、新しい知識を作り出し、次の問いを見付けるような力を身に付けさせることが大切である。そのためには、教科等を貫く視点や小中9年間を見通した実践等、教師の意識改革が重要であると考えている。

教科を貫いて9年間の学びや系統性を見通し、授業改善を図る視点として、在籍校（施設一体型小中一貫校）における小中交流授業実践からの成果に着目した。具体的な成果として、児童生徒間における互惠性の醸成、自己表現力向上のほか、特に以下の2点が明らかになった。第一は、「個別→相互交流→個別」や「受信→思考→発信」の学習過程の重視、第二は、言語活動が思考力や表現力の基盤となることに関する小中教員の共通認識である。在籍校で重視してきた、他者との対話を通して協働的に学ぶ姿は、先述の「思考力」の内容と重なる。

国語科においては、特に、対話を支える「話すこと・聞くこと」領域での学びを充実させることが、教科等を貫いて汎用的に「思考力」を育成する原動力になると考えた。また、「義務教育学校」が規定され、県内でも小中一貫、連携教育の推進が予想される。一方、距離などの物理的な条件により、小中連携が停滞している現状がある。今後は、施設一体型一貫校での実践知に基づいた、施設分離型一貫校でも活用可能な具体的な提案が必要であり、それが一貫校全体の学力向上につながると考える。

本研究では、小学校と中学校との接続期に焦点を当てた小中交流授業を行う中で、社会と自分、仲間同士、過去・現在・未来の学びをつなぎ、「思考力」を育む指導の在り方を探っていきたいと考え、本主題を設定した。

II 研究の概要

1 研究仮説

「話すこと・聞くこと」領域の小中交流授業を中心として、以下の視点に基づいた手立てを講じ、協働的な学びを展開すれば、児童生徒の学びをつなぎ、「思考力」を育むことができるであろう。

- 【視点1】 育みたい「思考力」の共通認識（教員相互）に立った授業を充実させるための条件整備
- 【視点2】 「話すこと・聞くこと」領域における交流授業の単元展開の工夫
- 【視点3】 学びを振り返り、学び方を自覚する機会の設定

2 研究の内容と実際

(1) 交流授業実践計画

授業実践Ⅰ（6月：小5と中3の交流授業）
小5 話の意図を考えてきき合い、「きくこと」について考えよう 中3 自分の魅力を伝えよう
交流 「記者会見型スピーチをしよう」
授業実践Ⅱ（9月：小5と中1の交流授業）
小5 明日をつくるわたしたち 中1 話題をとらえて話し合おう
交流 「バズセッションで〇〇町の未来を考えよう」

(2) 授業実践の実際と考察

① 【視点1】について

ア 「思考力」の定義

まず、国研の先行研究を参考に、本研究における「思考力」を以下のように定義し、研究を進めることにした。

課題（問題）解決を行う場面で、既存の知識や経験を基に関係付けを行ったり知識の再構成や新たな関係性を見いだしたりしながら、新たな知を創出する力。

イ 共通認識を図る学習モデルや授業構想図の構築

これまでの構想に基づき、「思考力」育成に向けた学習の在り方について小中の教員間で共通認識を図るために、「思考力を育む言語活動モデル」（図1）を作成し、単元構想や授業実践で活用した。このモデルは、在籍校の「個別→相互交流→個別」という他者との協働に基づく学習過程と、「受信→思考→発信」という個人内の思考に基づく学習過程を基盤としている。図1の左上「個」の思考が、相互交流を通して右上の「個」の思考へと深化し、次の学びへとつながるイメージを共有するモデルである。新たに、①相互交流では「広げる思考」「まとめる思考」「見直す思考」に着目すること、②様々な思

考の道具を活用しながら、学習活動を「思考のすべ*1（思考を促す方法）」「思考の要素」「表現の要素」の関係で見直すこと、③学習過程の終盤に振り返りの場を設け、思考を自覚させること、の三つの視点を加え、「思考力」を育む言語活動モデルとして共通認識を図った。

※1 「思考のすべ」に関しては次ページ③【視点3】で詳述する。

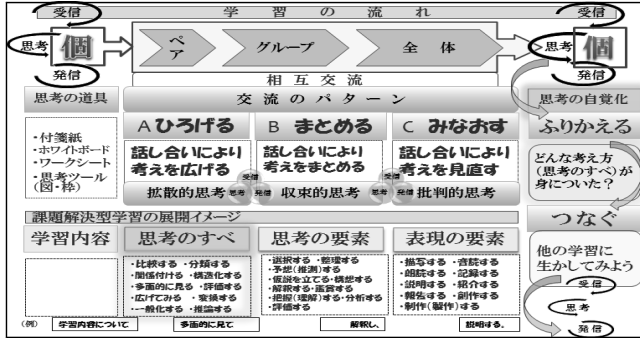


図1 「思考力」を育む言語活動モデル

さらに、具体的な単元構想段階では、鳴門教育大学附属中学校の研究を参考に「Z型授業構想図」を小中の教員が各自に作成した（図2）。図2の上部にある「個人内の思考」「個人の外に現れる思考・表現」「他者に対して行われる表現」という三つの過程で子どもの活動を見直し、上段のA→B→Cに続き、下段のD→E→Fと進む中で「個別→相互交流→個別」の学習過程を繰り返す。その過程に同・異学年の交流や振り返りの場を適宜設け、自他の学習を見直させることで「思考力」育成を図った。

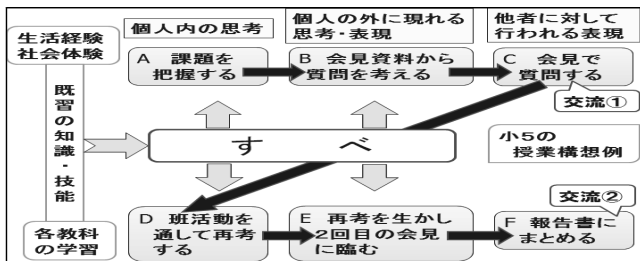


図2 Z型授業構想図（授業実践I 小5）

小中の教員が相互に作成したZ型構想図を突き合わせながら、「思考力」育成のためには、どこでどんな交流をさせるのが効果的かを考えた。従来よりも効率的に、短時間で指導計画を立案できる点においても、この構想図は、異学年交流はもとより、施設分離型の小中連携、交流授業構想でも活用可能であると考えた。

② 【視点2】について

ア 異学年交流の有効性を生かした単元展開の工夫

異学年交流は、学習経験の異なる他者との関わりにより新たな気付きが生まれ、自分の考えを広げたり深めたりできる。また、現在の学習とこれまでの学習、今後の学習をつなげて理解することができる点も長所の一つである。これらの有効性を生かすために、異学年交流の授業展開を大きく二つに分類した。小中別の学習を進める

過程で交流する別課題型（以下、A型）と、小中共通の課題を基に交流する共通課題型（以下、B型）である（図3）。これまでの実践から、A型は、小中相互の見方や考え方を練り上げる交流を通して、学習内容や方法の系統的理解につながりやすく、B型は相互の思考の比較や分類、関連付けを通して、知識や経験の広がりや深化に効果があると考える。

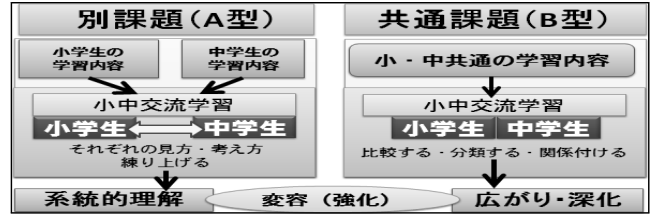


図3 異学年交流授業のタイプ

実践IはA型の交流で、中学校3年生（以下、中3）が自分の魅力を紹介する発表（話す能力）に、小学校5年生（以下、小5）が記者として質問（聞く能力）する記者会見型スピーチで交流した。小5は、異学年交流前に中3が準備した発表内容のキャッチフレーズに対し、思考ツールを活用して発表内容を推測し、同学年交流では中3への質問内容を吟味した。単元終盤では、小5が会見中のメモを基にまとめた報告書を介して、中3と会見型スピーチを振り返る異学年交流をした。実践IIはB型の交流で、中学校1年生と小5が、自分たちの住む町の未来を考えるとという共通課題でバズセッションをした。同学年と異学年の話し合いを繰り返す中、小5が中学生の考えにもふれることで、町の未来に関する提案書をより説得力のある内容に見直すことができる単元展開にした。

このように「話す・聞く」活動と「書く」活動を連動させ、さらに、同学年から異学年と段階を踏む中で、個別に考える場と、対話を通して学びを深める相互交流の場を交互に繰り返す単元展開を意図的に設定した。

イ 思考ツール活用による情報の可視化・操作化

授業実践IIの導入では、思考ツールとしてベン図とピラミッドチャートを段階的に活用させた（図4）。拡散的（広げる）思考によって各自から出されたバズセッションのテーマを思考ツールで可視化させた。その情報を操作させ、比較、関係付け、分類を行う中で収束的（まとめる）思考を働かせ、小中の交流にふさわしいテーマとして「〇〇町にあったらいい施設」と練り上げさせた。

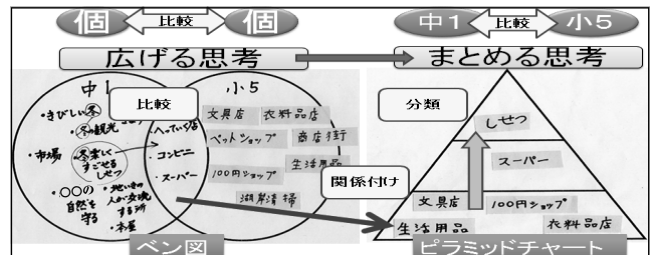


図4 思考ツールの段階的な活用

そのテーマに沿って、小5は同学年交流の後、提案書を書き、さらに、異学年交流の前に、自分の提案書と中学生の考えを書いたワークシートを比較し、フィッシュ・ボーン図→P Sシート※2→P M I分析表※3等の思考ツールを段階的に用い、批判的（見直す）思考を働かせながら、質問や意見を吟味する時間を十分に確保した後、交流バズセッションに臨んだ。

- ※2 Problem（問題）に対してどのような Solution（解決）があるかを考える際に使用するシート。
- ※3 Plus（プラス）・Minus（マイナス）・Interesting（興味）のようになんかの事象を複数の視点から分析する際に使用する表。

③ 【視点3】について

ア 具体的な評価指標（ルーブリック）の共有

国研の教育課程研究の指定を受け先述した鳴門教育大学附属中学校では、児童生徒の思考・表現過程を、「学習内容」について、「すべ（思考を促す方法）」を用いて「思考の要素」を通して「表現の要素」と例示している。「多面的に見て解釈し、説明する。」など、思考の要素で示された活動の前の段階で「思考のすべ」を用いるのが効果的であるとされ、思考、表現の過程における具体的な姿がとらえやすくなる（図5）。

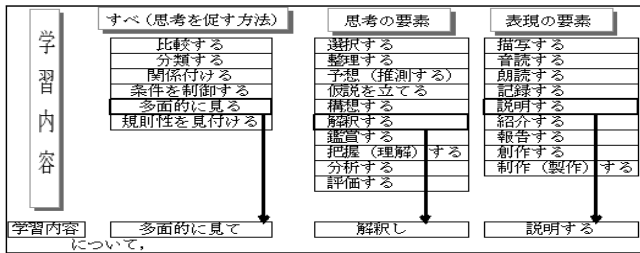


図5 思考・表現過程の具体例

「思考のすべ」を6点にしぼり、授業導入における課題提示の際に、思考の要素、表現の要素を黒板に提示し、どの「すべ」が使えるかを当てはめさせた。どのように考えれば本時のめあてが達成できるのか、活用できそうな「すべ」を毎時間意識させた（図6）。このように、授業導入時に、本時における全員の着地点となる達成基準（ルーブリック）を、教師と児童生徒で確認し共有する場として位置付け、授業終末における振り返りとの連動を図った。実践Ⅱでは「バズセッションを通して考えを深めよう」「より説得力のある提案書にしよう」等の、「話す・聞く」活動や「書く」活動等のパフォーマンス課題に対して自己・相互評価の際の具体的な評価指標を示した。同学年から異学年という段階的な相互交流の中で、同じシートを繰り返し活用させ、意欲の向上につながった。評価項目を四つとし、それぞれ3段階で点数化した（図7）。「2点 できた」の内容を全員の達成目標（規準）とし、より上の段階へと意欲的に取り組める内容を文章記述で示した。評価した友達からのコメント欄も設け、自己・相互評価する中で、相互の評価力向上につながった。

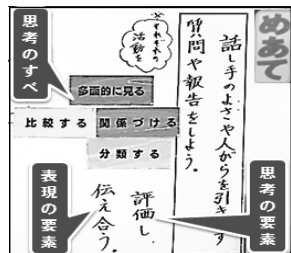


図6 「すべ」の意識化

内容を全員の達成目標（規準）とし、より上の段階へと意欲的に取り組める内容を文章記述で示した。評価した友達からのコメント欄も設け、自己・相互評価する中で、相互の評価力向上につながった。

項目	目標	3点 すばらしい	2点 できた	1点 がんばろう
		「〇」	「△」	「×」
①	提案書の書き方（構成）	2点に加え、2層それぞれが、2段階構成で書かれている。	1層構成の書き方か、2層構成で書いている。	2層構成で書かれていない。
②	課題の現状と問題点	2点に加え、具体的な経験や事実に基づいて、③と合わせて2段階構成で書かれている。	現状や問題点が書かれていない。	現状や問題点が書かれていない。
③	提案の理由	2点に加え、具体的な経験や事実に基づいて、②と合わせて2段階構成で書かれている。	「提案するきっかけ」が書かれていない。	提案の理由が整理されて書かれていない。
④	問題点の解決策と具体的な提案	2点に加え、提案が実現した場合の効果を含めて2段階構成で書かれている。	問題点の解決策と具体的な提案が書かれていない。	具体的な提案が書かれていない。

図7 ルーブリック（実践Ⅱ 提案書用）

Ⅲ 研究のまとめ

1 研究の成果

小5の意識調査では、「人前で考えを発表することが好きだ」と回答した割合が28.5%から47.6%に、「ペアや班で話し合うことが好きだ」は57.1%から66.1%と変容し、協働的な学びが表現意欲の向上につながった。全国学力・学習状況調査に基づいた「思考力」を問う記述式の検証問題に関しては、実践Ⅰの前後で比較した正答率は19.0%から60.0%に、実践Ⅱは23.8%から66.6%へと変容し、「思考力」に向上が見られた。その要因として、まず第一に、複数の「思考ツール」の段階的活用による情報の可視化・操作化を挙げる。自他の思考の客観視とともに、「思考のすべ」の意識化につながった。第二の要因としてルーブリックの効果も挙げる。「質問に返答できなかった問題を、小学生が自分なりに考えていて、すごいと思った。」これは交流後の中3の感想である。小5は、自他の考えを比較し、関係付け、評価しながら、質問や意見を吟味した上で交流活動に臨んだ。それが、交流場面で論理的、批判的に意見を述べたり質問したりする姿につながった。「話す・聞く」活動と「書く」活動の連動の中で、自他の思考の自覚を促したのがルーブリックであり、ルーブリックを介した協働的な振り返りの話合いが、評価者・被評価者双方のパフォーマンスを向上させることに効果的であることが確かめられた。

2 今後の課題

第一の課題は、ルーブリックの客観性や妥当性を高めることである。指導者間での評価規準検討に加え、児童生徒との話し合いを反映させることで、学習の目的や価値の理解促進と自己評価力のさらなる向上をめざしたい。第二は、「思考のすべ」の活用の仕方について今後も検証を重ねていくことである。特に、「すべ」を児童生徒の学びの振り返りと関わらせ、いかに思考の自覚化を促していくかが課題である。