

## 総合的な学習を見すえた国語科の授業改善

——「伝え合う力」を育てる教科としての国語科という視点から——

瀬尾 学

### 関心のありか

#### ○「伝え合う力」重視

新学習指導要領の国語科の目標において「伝え合う力を高める」という言葉が初めて登場してきたことは、国語科の授業改善に重大な方向付けを与えるものである。「伝え合う力」は「人と人との関係の中で、互いの立場や考えを尊重しながら、言語を通して適切に表現したり的確に理解したりして、円滑に相互伝達、相互理解を進めていく能力のこと」（『新学習指導要領解説国語編』）と説明され、表現と理解の能力を基盤とする総合的な言語能力であり、それを育てる授業も「話すこと・聞くこと」「書くこと」「読むこと」の学習活動を関連づける積極的な工夫改善が求められる。自分の授業を振り返ると、相変わらず教師の一方的な講義による一斉教授の形で進めていると反省される。日々の読みの授業からまず従来型からの脱却を図らなければならない。また、グループ学習や課題解決学習を

すれば「伝え合う力」を育てられるという考えも安易なものだと気がかされる。各領域の学習が関連づけられても、単に調べたこと・まとめたことを発表するだけに終わりはしないか。「伝え合い」をしなければ学習目標が達成できないような必然性をもって、生徒が意欲的に学習に取り組む授業展開の工夫をしなければならない。

#### ○総合的な学習と「伝え合う力」

新たに総合的な学習が創設される。本校では実施に先がけ平成十二、十三年度に愛知県教育委員会の研究委嘱を受けて、進路研究を通じて自らのあり方生き方を考える総合的な学習の実践研究を行った。その学習の際の、資料の収集・分析、校外との交渉、話し合いによる考察の深化、まとめのプレゼンテーションなどにおいて、国語科に求められたのはまさに「伝え合う力」であった。

#### ○評価規準の中で「伝え合う力」は？

ところで、平成十四年二月に国立教育政策研究所教育課程センターから示された「評価規準、評価方法等の研究開発」（中学校のもの）では、評価の観点が「関心・意欲・態度」「話す・聞く能力」

「書く能力」「読む能力」「知識・理解」の5観点とされる中で、総合的な言語能力である「伝え合う力」が、観点の細分化の中ではつきりした形を示さなくなったようにも見える。

○本研究の仮説

伝え合う力・能力と言うからには、それを単に「関心・意欲・態度」としてとらえるにとどまらず、「話す・聞く能力」「書く能力」「読む能力」の中に、伝え合う力についての一定の言及をする必要がある。総合学習ではなく、国語科の中で伝え合う力を計画的にきちんと育てていくことができる。伝え合う力を高めるのに効果的な授業展開が工夫でき、それが生徒の学習意欲を引き出すものになる。

I 「伝え合う力」を高めることを意識した読むこと

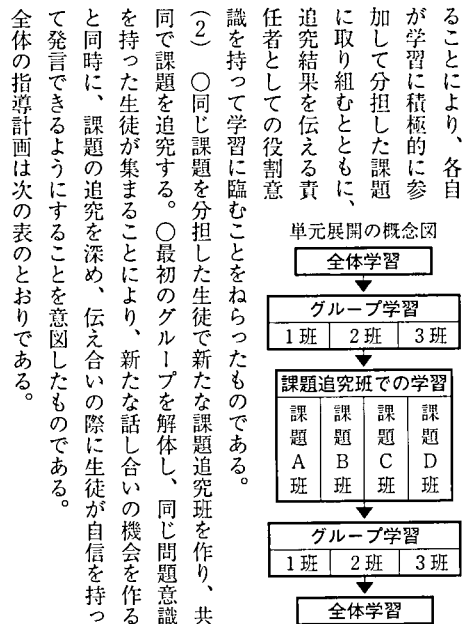
の授業展開例1

(一年生を対象とした論理的文章の指導の場合)

1 教材と指導計画の概要

教材として「水の東西」を取り上げた。生徒が課題を設定・追究し、更に話し合うことで理解を深める学習に適した教材であると考えている。本実践では、グループでの話し合いや課題解決学習に生徒が積極的に取り組み、上記の仮説を踏まえて「伝え合う力」を高められるような次の工夫を加えた(下の単元展開の概念図を参照)。

(1) ○各自の考えた課題をもとに、グループ内で課題を設定し、それをグループ員が分担して研究する。最後にグループを持ち寄って伝え合うことによつて総合する。○少人数で課題を追究す



時 限	指 導 の ね ら い	学 習 活 動
第1時	教材・学習方法の把握	教材の通読。初読後の自己評価を行う。わかったことやわかりにくいことを明らかにして、各自の課題をまとめる。
第2時	グループでの課題の設定	前時に挙げたわかりにくいところを解決しながらグループで通読する。教材の理解に欠かせない課題を設定し、だれがどの課題を分担するのかを話し合せて決める。各グループが設定した課題を全体に発表する。

第3時 4時	新しい班での 課題の追究	グループを解体し、課題追究班に分かれてそれぞれの課題解決のためのグループ学習を行う。
第5時	グループでの 総合・深化	課題追究の結果を、最初のグループに持ち寄って伝え、そのうえでまとめの話し合いを行う。
第6時	補充・まとめ	プリントを用いて、補充を行い、全体をまとめる。

## 2 指導過程（第2時限から第5時限の指導過程）

### （1）第2時限のグループ学習

課題の設定・分担によって、伝え合う学習を意識づける一時間である。前時の自己評価をもとにグループ内で課題を出し合い、追究に値する課題を設定し、更にそれぞれの興味・関心などにより担当する課題を分担した。課題はおおよそ次の三種類であった。

ア 論述の区切れ目に着目し、段落ごとのまとめである「流れる水と吹き上げる水」、「時間的な水と空間的な水」、「見えな水と目に見える水」の内容を明らかにする。

イ 「東洋の水」と「西洋の水」の対比に着目し、その内容を明らかにする。

ウ 全文を把握し、論述の流れ・文章の構成を明らかにする。

### （2）第3・4時限の課題追究班の学習

同一の課題を追究する者が多い場合には、二班に分けて少人数の班になるようにした結果、課題追究班は全部で十一となった。

話し合いの最中の指導は、各班を巡回して適宜行った。課題の追究結果は、B4用紙一枚にまとめ、最初のグループの人数分複写をして配布できるようにした。

### （3）第5時限のグループ学習

前時までに課題追究班の学習が終わりB4一枚に結果がまとめられ、グループ全員に配布されている。本時の話し合いの手引きプリントと聞き取りのメモ用紙も全員に配布した。これらを教材として、グループ毎にまとめの話し合いを行った。

この第5時限のグループ学習では、相手の知らない研究内容を相手にわかりやすく伝え、逆に聞き手の側から言えば、自分の知らない研究内容を相手から聞き取り、それを自分の研究と関連づけて考えを深める学習の形を取る。これまでの話し合いの授業が、ともすると単に発表するだけの一方的なものに陥りがちであるという反省に立ち、いわば双方向的な話し合いにならざるを得ないように仕向けたのである。したがって、この時間のねらいとしては、グループ内での研究成果の発表と聞き取りという、互いに伝え合う学習に主眼を置いた。また、クラス全体での発表会という活動は行わなかった。生徒はとても熱心に取り組む様子を見せ、時間いっぱいまで話し込んだり、まとめ用紙に書き込んだりしていた。特に、質疑応答や討論が活発に行われた。

## 3 考察

本実践の特色は、課題ごとにグループを再編成したり発表の場を設けたりすることにより、グループの中で活発な話し合いが出てきたことである。この授業展開は生徒の意欲的な取り組みを、その点

では引き出し得たと言えよう。だが、これまでの授業と異なる目新しさが生徒を活発にしたというのも事実である。この実践の成果を評価するには、従来の一斉教授による論説文の授業に対して、この授業展開が生徒の学習のありようをいかに変えたかを見る必要がある。そこで、第1班の学習過程を一つの事例として考察する。

(1) 第2時限のグループ学習

この班は、2の(1)で示した課題のうちのアとウを課題として設定し、分担した。三つの段落ごとのまとめの文をそれぞれ一人で、段落のつながりや論旨の深まりなどの構成を二人で担当し、総合的に理解できるように話し合った。

(2) 第3・4時限のグループ学習

第1班の一人が所属し「時間的な水と空間的な水」について考察した課題追究班のプリントを紹介する(下段参照)。この班は、担当した箇所を切り口にしながら、全体に視野を広げ、教材中のキーワードの論理的な関係の確に把握してまとめを進めている。また、日本人は「積極的な形なきものを恐れなかった」という本文の記述に対して、西洋人は「形なきものを恐れた(のかもしれない)」という本文にない表現を、対比を利用して行間から読み取っている。まとめ方の点でも、鹿おどしがどうして断続して鳴る音で時間の流れを強調することになるのかを、図を用いて具体的にわかりやすく説明する工夫をしている。

(3) 第5時限の話し合い

資料中の、西洋の水が「三次元」的であるのに対し日本の水は「四次元」的だという発表内容について、討論が行われた。発表

生徒の作成した課題追究プリントの例

水の東西

**時間的な水(日本)**

断続的に鳴る音で時間を感じさせる。

断続的に鳴る音で時間を感じさせる。

日本では、積極的な形なきものを恐れなかった。

形ではなく時間的なものを作れた

例 鹿おどし

音 ← 音

まだ鳴らぬ音 ← 音 ← 音

水は、いつ鳴らぬかの音

※次に鳴る時間と音の間を感ずる。

**空間的な水(西洋)**

音を立てて空間に静止しているように見えた。

政米では、町や公園には至る所に見事な噴水。

庭園では、工夫をこらして風景の中心にならている。

水は造形として、とどろきながら林立(草木は単なる脇役)

著者がそれはまるで揺れ動くパワフル彫刻のようだ

空間に存在している。

西洋では、形なきものを恐れた(のかもしれない)。

圧縮したり、ねじ曲げたり、粘着のように変型したりした

音水

一定時間ずっと鳴る音

音 ← 音 ← 音

音間を感じない。

四次元      三次元

者は三次元の空間に加えて時間の概念が不可欠であることを「四次元」という語に込めたと説明し、他の者からは「四次元」が適切であるか疑問が出された。結局、重要なのは「時間」であって、日本人にとっては目に見える形よりも目に見えない時間の流れが、味わう対象として大きな意味を持っているというところに議論はまとまった。「四次元」というやや唐突な思いつきをそのまま認めるのでなく、他の箇所を考察した者が自分の考えと関連づけて、その思いつきの本質的な部分をすくい取って深めることができたことを考えることができる。

以上のようにこの実践は、生徒全員が同じように教材全文を読むのではなく、一人一人が異なる箇所を担当した結果を持ち寄ることによって、「伝え合う」学習が起こるように意図的に仕向けたものである。しかしそれによって理解が大きく損なわれるということはなく、むしろ生徒は自分たちで適切な課題を設定し、論理的に考察を進め、自分たちなりの教材理解にたどり着いていると思われる。すべてのグループで質の高いまとめができたわけではなく、教師による補足が必要ではあるが、この授業展開の工夫によって例えば次のような「伝え合う力」を高めることができたと考ええる。

○互いの考えを尊重しつつ、適切な課題を設定して学習を達成しようとする。

○相手を意識しつつ、わかりやすくまとめを書いたり、それを発表したりすること。

○相手の考えを理解しようと質問したり、質問を聞いてわかりやすく説明したりすること。

○相手の考えと自分の考えを関連づけて理解を深めたり、それを発表したりすること。

また、次のことが課題として挙げられる。

◇十分に指導の行き届かないことがある。文学的文章を扱う読むことの授業の場合に、より多様な読みを生かす価値ある「伝え合い」を作り出すため、さらなる工夫が必要になってくる。

◇今回はグループ内でのみの「伝え合い」であったが、教室全体での「伝え合い」に高めていく必要がある。話し合いの技術の指導も含めて、継続的な取り組みを行っていかなければならない。

## II 「伝え合う力」を高めることを意識した読むこと の授業展開例2

### (一年生を対象とした文学的文章の指導の場合)

#### 1 指導計画の概要

##### (1) 授業展開と指導の工夫

生徒の関心に基づく個性的な学習を生かし、多様な読みを伝え合わせる授業の試みとして、小説教材「羅生門」でグループ学習を行った。この単元においても、「水の東西」の実践で行ったのと同様のグループ編成の工夫を加える。その際、多様なグループ学習への適切な支援を可能にするため、第4～8時間でチーム・ティーチング(TT)を導入し指導・助言を行うことにした。TT中の一斉学習の際は、T1が授業の進行、展開、まとめを導くのに応じ、T2は個々の生徒の観察、支援を行うとともに、必要に

(2) 指導計画 (8時間配当)

時限	学習活動	指導上の留意点	TTの動き
第1時	○「羅生門」を通読し、初読後の感想と自己評価を書く。	・「羅生門」学習プリントは初読後の感想・自己評価、授業後の感想・自己評価が、B4一枚のプリントにすべて書き込めるようにしておく。 ・プリントを提出させ、初読後の感想のうち話題になりそうなものを取り上げて、感想文集を作って配布。	「羅生門」学習プリントの準備と配布。 T1とともに通常の一斉指導の授業を行う。 T1T2で生徒の感想・自己評価を分析し、授業展開に生かす。
第2時 第3時	○楼の上になる前の場面を、全体で精読する。	・場面、登場人物(下人)の把握を的確に行わせる。 ・下人の生/死・善/悪を巡って低回する心理を十分に理解させる。 ・象徴的表現や比喩表現に気づかせ、その効果を考えさせることも、これらの表現に着目することが「羅生門」理解の重要な方策になることを理解させる。	T1のみで通常の一斉指導の授業を行う。
第4時	○グループで疑問点を出し合い、整理する。  T1T2で予想している選択課題の一例： a. 下人の心理変化をまとめる：話のすじみちを整理する基礎的な課題 b. 老婆の人物像や論理をまとめる： c. 比喩や象徴表現を研究する：分析の得意な生徒向けのやや発展的な課題 d. 小説末尾の表現を研究する： e. 「羅生門」と出典とを比較研究する：作品の成立やテーマに関わる応用的な課題 f.g.・・・	・授業前に5人ずつ8班のグループ分けを行っておき、グループごとに着席させる。グループ分けに際しては特に教師からの指導は行わない。	T1は全体への指示。 T2はグループへの助言。
	○教材理解に欠かせない、追究するに値する課題を、話し合いによっていくつか設定する。	・生徒から出される研究課題は、大事にしつつ、ある程度評価によって方向付ける必要がある。その際、上の例のように、個々の生徒の関心や能力に応じ得るよう配慮する。	T1は全体への指示。 またT1T2ともに各グループをまわり、課題の設定に評価を加えたり、助言を与えたりする。
	○それぞれのグループから、各選択課題に向けて、レポーターを派遣する。	・それぞれの関心・適性に応じるように、グループの中で話し合って決めさせる。	T1は指示。その後、T2とともにグループをまわる。
第5時 第6時	○同じ選択課題のレポーター同士が課題班を作り、課題追究の方法を話し合う。  a. 下人の心理変化をまとめる班 ○「低回」から盛人になるに至るまでの心理変化を表す、キーワードを抜き出し整理する。 ○適宜、図を使いながら心理変化とその原因をファックス用紙にまとめる。 b. 老婆の人物像や論理をまとめる班 ○老婆の描写や会話から人物像をまとめる。 ○老婆の言葉の要点をまとめる。 ○老婆の「つぶやくような声」の内容を考える。 c. 比喩や象徴表現を研究する班 ○比喩や象徴表現を探し出す。 ○象徴表現によって暗示されている内容を考える。 ○老婆を比喩する事柄や作品のテーマについて考える。 d. 末尾の表現を研究する班 ○作品末尾の表現の持つ効果について考える。 ○初出時の表現と比較し、現在の末尾の表現に暗示されている事柄や作品のテーマについて考える。 ○下人のその後を創作する。 e. 出典と比較研究する班 ○出典作品を探し、解釈する。 ○「羅生門」と出典の間の相違点を明らかにする。 ○重要な相違点について考察し、作品のテーマに迫る。	※以下はa～e班の展開例	Txはそれぞれ課題班を担当し、助言を行う。  T1は主にa班に張り付け。a班は学力的にやや低い生徒が集まると予想されるので、丁寧な助言・解説をして、読んでもらう。  Txはそれぞれいくつかの班を分担し、助言を与え、レポート作成を支援する。
第7時	○最初のグループに戻り、各人がそれぞれの班でまとめたレポートを、グループ内で伝え合い、質疑を行う。 ○「羅生門」のテーマを読み取る討議を行う。 ○グループで考察をまとめる。	・各グループで伝え合いが行われるよう巡回視して助言する。発表に関連づけて発言できそうな生徒にはどんどんそれを促すようにする。 ・討議が自分勝手な感想や意見の言い合いでなく、常に教材本文や課題班のレポート内容に即して行われるように、ねらいは「羅生門」のテーマを読み取ることにありと強調する。	各課題班のレポートをグループの人数分コピー準備しておく。  T1は指示。その後、T2とともにグループをまわる。
第8時	○各グループのまとめを発表し、質疑を行う。  ○感想と自己評価を書かせる。	・各グループで発表者を決めさせておく。また、考察した内容が十分に伝わるように発表の仕方や資料に工夫をさせる。 ・発表に関連がでるようにグループの発表順を調整すると良い。	T1は司会、全体のまとめ。 T2はグループをまわり、発表について意見・質問が出るように支援する。

応じて授業の展開を多様化したり深めたりする生徒の考えを取り立てて、全体にフィードバックする役割を担う。グループ学習の際は、T1・T2で担当する班を決め、助言や支援を与える。

この単元においては、教材本文の他に次の学習材を用意する。  
ア 「羅生門」学習プリント。初読後の感想・自己評価、第8

時限の授業後の感想・自己評価、グループ学習と並行して各生徒が個別に行うこの二つの学習について、B4一枚のプリントにすべて書き込めるようにして配布しておく。

イ 各班の研究結果のまとめ・発表用のファックス用紙など。  
ウ 話し合いの手引きプリント。話し合いの学習が円滑に進むよう、手引きを作って配布しておく。

エ 最後のまとめの話し合い(第7・8時限では、上記のもの以外にも、各課題追究班のまとめなど、それまで学習し書き記した資料を、すべて学習材として用いて話し合いを行う。

## 2 T1を導入した指導の過程(第7時限)

### (1) 事前の準備と学習指導案

前時の終了後、レポート班の課題追究結果のプリントをT1T2で分析した。その上で本時の授業展開について、次の二点の共通理解をもって授業に臨んだ。また、以下に学習指導案を示す。

ア 生徒が短期間のうちにレポートをまとめたため、表現の細部の読み込みが不足しがちである。従って本時の話し合いで議論が上滑りしないよう、まず下人の心理変化をまとめた生徒に発表をさせ、グループ内であらずじの把握ができてからテーマについての討議をさせる。

イ T1は主にテーマとしてエゴイズムが浮かび上がってくるよう、生徒の読みに対する指導・助言を行ってきた。T2はT1の読みとは異なる生徒の読みを支えてきた。本時も、生徒の読みへの助言の際にはその立場で臨む。T1とT2の間で異なる立場の読みを提示し議論し合う様子を生徒に見せ、生徒の多様な読みを刺激するとともに、教室全体という場を伝え合い理解し合う様子を实地に示す。

段階	導入	展開I	展開II	学 習 活 動	結 束
T1支援	教室 一斉	教室 グループ 話し合い開始 助言	教室 グループ T2と討議	○話し合いの手引きを読み、学習のねらいや流れをつかむ。 ○下人の心理変化を追究した生徒が発表を行う。他は教材本文を参照しながら発表を聞く。 ○他の者は関連する事柄について補足の発表をする。 ○質疑応答を行う。	教室 一斉
T2支援	教室 一斉	教室 グループ 助言とT1へのフィードバック	○「羅生門」のテーマとしてどんなことを読み取るか討議を行う。グループで考察をまとめ、発表できるよう準備する。 ○T1とT2による異なる立場の読み取りを聞く。	教室 グループ 助言とT1へのフィードバック	教室 一斉

(2) T1、T2の働きと、グループにおける生徒の読みの変化

展開Ⅰで、生徒の様子が、発表はできているが質疑が活発でないように観察された。これでは展開Ⅱの話し合いで、多様な読みの伝え合いに至らないと予想された。そこで、T1、T2が打ち合わせ、生徒の研究内容の対立点を明確にする討議をT1とT2の間で行い、それを生徒に聞かせるよう、授業展開の調整を決めた。これは、生徒の疑問を活性化させ、対立した読みの間で討議が行われるのを促すことを意図したものであった。T1とT2の間のやりとりとそこから引き出された生徒の発言を以下に示す。

T2 ユニークなレポートです。隣の班だったら、生きるために悪を犯してもしょうがない、でもそれは利己主義だというまとめ方だが、ところがこの班では、善悪をはっきり区別するのは子供の世界で、(ここで下人が)生きるために悪をやっていくというのは、生きるということに直面すると(善悪に片づけられない)いろいろなことがありますよね、それが大人の世界で、そこへの成長だという発表があったんです。面白いなと思いました。(T2による少数意見の取り立て)

T1 進歩ということですか？ 子供から大人への進歩だと読みたいということか？ (T1による反論)

T2 ちょっとと説明してください。(生徒に発表を促す)

T1 だけど悪いことをしている。

(以下、T1すなわち多数意見と、生徒との討議)

生徒 でも、しないと死んでしまう。

T1 そう言われると苦しいなあ。そうすると大人の世界はどいう世界なの？

生徒 悪というのは生きるために仕方ないことで絶対に通らなければいけないものだし。

T1 死んでもいいから良いことしたいというのは、子供の世界だということになるの。

生徒 (うなずく)

T2 良いか悪いかだけでは割り切れないということだよ。

生きるっていいことはもつといるんな問題に直面するんじゃないかと。(T2による生徒の意見の支持、強調)

このT1T2間の討議の前では、いくつかの班で下人や老婆の利己主義に人間の醜さを読み取るまとめが行われかけていた。しかし、T1とT2は前時までに、異なるまとめをした生徒が少数ではあるが、いるのを把握していた。そこで、T2が少数派の意見を全体に向けて取り立て評価し、T1が対立点が明確になるような反論を行って、生徒に聞かせた。予定ではT1T2間の討議を生徒が聞く学習を計画していたが、授業の流れの中でT2がうまく生徒を促し、T1と生徒との討議の形になった。意見主張とまではいかないが、グループ内での話し合いを超えて、クラス内の多数派に向けて一人の生徒が対等の立場で自分の考えを発表することになった。意見がまとまりつつあった班の生徒が、T2とこの生徒の意見を興味深そうに聞く様子も見られた。

次時(第8時限)の各班の最終の発表では、次のように、「人間の弱さ」という言葉を使ってまとめをするグループも現れてきた。



(4班) 人間は善悪の判断の際に、生きるためなら悪と分かっているとしても生きたいけないというふうに考えてしまう。そのような人間の心理的弱さを描いている。

(5班) 最低限の理想を捨てても、生か死かの選択の中では、生きることを選んでしまう人間の弱さが描かれている。

T2の投げかけを受け止め、生きることに直面した人間の姿をイメージした結果、利己主義を簡単に悪だと断罪できないという思いが「弱さ」という言葉になって表れたと見ることが出来る。

(3) 個の読みの変化

個々の生徒の「羅生門」の読みにおいても、他者の考えを取り入れつつ、自分なりの「羅生門」の理解を作り上げようとする様子が見られる。単元終了時に書かせた感想文の一部を次に掲げる。

もし、自分が下人のように、善(死)・悪(生)の間でゆれ動いていたら、きつと悪(生)を選ぶと思います。「死にたくはない」でも「悪いことをしてはいけない」。二つとも当然のことです。だからこそ、どちらかを切り捨てることはなかなかできません。

下人が悪(生)を取ったのに対して、どこかのだれかは、善(死)を選んでいないのだろうかと思いました。この作品では、主に悪が描かれていて、人間って醜いなあ、弱いなあと思います。しかしそれとは逆に、これほど必死に「生きよう」としている姿に、強い意志を感じました。

私は下人や老婆のような、相手が悪いことをして、許すことが出来るから、相手も自分の悪事を許してくれるという考えを、最初は絶対おかしいと思っていたけれど、今は、生死の間には

さまれてしまっていたら仕方がないことかもしれないと思うようになりました。人間というものはすごく難しい生き物だと思います。

「最初は、今は」という表現から、初読時の感想を改め、自分なりに考え直した結論を述べているとわかる。この生徒は、前段からわかる通り、グループでの話し合いや全体での発表の中で他の生徒や教師から聞き取った考えを重ね合わせ、一つの読みを作り上げてきたことを感想として表現しているのである。そしてその考えの中には、「どこかのだれかは、善(死)を選んでいるのではないだろうか」という、「羅生門」の世界を超える可能性を持った人間認識まで含まれているように見える。

### 3 考察

(1) 学習課題の設定とT1の導入

「水の東西」で行ったのと同様のグループ編成の工夫を使い、以上のように「羅生門」の授業を行った。生徒が設定した課題は次のようであった。課題班はそれぞれ少人数になるよう調整・編成し、十五班とした。

- |   |             |   |        |    |           |
|---|-------------|---|--------|----|-----------|
| a | 下人の心理の変化    | b | 老婆     | c  | 下人と老婆の言い分 |
| d | 下人の行方       | e | 勇氣について | f  | 動物と情景描写   |
| g | 『今昔物語集』との比較 | h | 作者芥川   | など |           |

第5・6時限では、T1は主にaとbの班の助言を行い、話の流れがきちんととらえられるよう指導した。T2は発展的な課題、ユニークな課題に取り組む班の助言を行い、研究が深まるような多様な指導を加えた。インターネットで検索した資料を持ち込む生

徒が多く、資料の妥当性や検索方法などの助言も二人がかりで行うことができた。第7時限でも、前述した役割分担をし全体に目が届くよう配慮した。本校では国語科教員の過配はなく、通常の教員配置でT・Tを行ったため、T2は空き時間を利用して指導に加わった。こうしたあり方には当然限界がある。今後、計画的・継続的にT・Tを実践し、有効性を訴えていかなければならない。

## (2) 成果と課題

文学的文章を扱ったこの実践の場合、まとめの伝え合う学習が、共通した内容に収斂するよりも、多様な読みを取り入れて読みが深まるというのが理想的な形として想定される。そして、第7時限の過程に見たように、T2による生徒の意見の取り立てと全体への投げかけ、そしてT1との異なる意見のやりとりによって、固定しかかっていた生徒の読みが刺激を受けて活性化され、少数派の意見が多数派の意見に影響を与え、取り込まれて、グループ内においても生徒個々においても読みを深めていくことが確かめられた。授業後生徒に行ったアンケートでも、「授業中で、印象に残っている場面や事柄があれば」という質問に対して、「7班の『大人への第一歩だ、大人になる過程』という発言」「先生(T2)が問題提起をして、みんなで討論したとき」などの回答が寄せられ、T2の働きかけがクラス全体での伝え合いに大きなインパクトを与えたと考えられる。T1が伝え合う学習において有効に機能した一例と見ることができる。

この実践を経ての課題を、順不同で箇条にして示す。

○第8時限の学習の締めくくりで、生徒に感想を書かせたが、第

7時限で読みの対立点が際立ったのを更に生かす学習につなげれば良かったと悔やまれる。例えば自分と異なる読みをした人に向けて文章を書かせる活動を予定しておけば、話し合いの間の聞く学習がより大切にされたと思われる上に、さらなる伝え合う学習を組織することができたと思われる。

○授業後のアンケートで「グループ別に行うとき、それぞれがばらばらのことを調べると、わかってるところとわかってないところの差が開く。」「今までの元の授業に戻してほしい。みんなと一緒に進んでいきたい。」という回答も見られた。教材が長文の文学的文章であるため、学習課題が多様化し、生徒によっては本文の読み取りが不十分になったものと思われる。生徒個々の読む方に配慮した工夫を常におこなうなければならないと気づかされる。またこうした伝え合う学習が本当に実を結ぶためには、生徒の話す能力・聞く能力を育てていくことも忘れてはならない。

○「わからないことを一つぐらいにしぼって、グループで一時間ぐらいで話し合いをやりたい。」という意見もあった。一単元をすべてこの形の学習で通すのではなく、観点を絞った話し合いを年間をおとして継続して行い、伝え合う学習を系統化・多様化していく必要がある。今後も研究を続けていかなければならない。

## Ⅲ 今後の課題(評価にふれて)

高等学校における新学習指導要領実施に向け、文部科学省の中央説明会を受けた伝達講習会が、県において七月末に行われた。「評価

を変えれば授業が変わる」と強調され、各單元ごとに評価規準をきちんと作成し、それに従って評価・評定を妥当な形で示せるように、観点別の絶対評価を経て入学してくる生徒に説明責任が果たせるように、という評価規準・評価方法の研究・開発を強く指導された。しかし、現場においては、学年進行で新指導要領に切り替わるためか、ようやく問題意識が高まってきたところである。本実践でも、授業展開についての課題はこれまで述べてきたとおりであるが、評価については全く手つかずの状態と言ってよい。しかしながら、おぼろげではあるが評価について気づきと課題とを挙げておく。

○「伝え合う力」は国語の各領域の学習の中で、「相手意識」を持たせればよいといった態度面の指導を行うよりも、各領域を関連づけた伝え合う学習を組織して育てるようにしたい。従って、評価規準の具体例の中にも、次のような一定の言及をし、意図的・計画的な指導を行うよう心がけたい。

話す・聞く能力	書く能力	読む能力
話し合いにおいて、相手の疑問や反論を予想しつつわかりやすく自分の考えを伝えたり、的確な質問を交えつつ相手の考えを聞き取り自分の考えを深めたりすること。	課題について、広くかつ適切に材料を集め、図や表などを用いながら相手にわかりやすく、自分の考えをまとめること。	相手の発表や資料から自分の考えと共通する所・異なる所を読み取ったり聞き取ったりし、それを踏まえて更に教材についての読み取りを的確にしたり深めたりすること。

○このように評価の規準を定め、観点別に評価を行うよう準備をしても、授業の推進、指導・助言などで手が放せない状況の中で果たして評価をしきれぬだろうか。評価方法の開発・工夫が急務である。○今回の実践では、生徒の自己評価が授業を展開する大きな動力となっている。自己評価を継続して行わせることが自己評価力を育て、ひいては学力や学習意欲を高めることがあるとは実感されることである。しかし、自己評価あるいは相互評価のあり方やそれらの有効な組み合わせ方などについてもまだ十分わかっていない。今後これらについても、実践によるさらなる研究が必要である。

(愛知県立五条高等学校)