

# 協同的学習によって読み深めを図る一方策 —ジグソー学習を活用して「少年の日の思い出」を読む学習指導—

渡辺 博之

## I. はじめに

中学校においては新学習指導要領の移行が2010年度をもって終了となり、2011年より全面的に施行される。その学習指導要領の中では「言語活動の充実」が大きく取り上げられており、授業者には「学校や生徒の実態に応じて様々な言語活動を工夫し、その充実を図っていく」<sup>1</sup>ことが求められる。

「言語活動の充実」を図っていく上で、話し合うことに関する指導も充実されなければならない。その手法は多種多様であるが、中でも稿者は「ジグソー学習」と呼ばれる指導法に着目し、中学校国語の授業実践を行った。この手法について難波・尾道市立因北小学校（2010）の中で以下のように説明がされている。

ジグソー学習とは、19世紀にアメリカの社会心理学者エリオット・アロンソンらによって考案された学習形態です。ジグソーパズルをイメージし、仲間との学び合いの場をベースとした学習を展開します。この学習では、生徒は「学習班（5人班）」と「研究班（4人班）」と呼ぶ2つのグループに所属し、それぞれの仲間と交流しながら課題解決をしていくことに特徴があります。生徒には「研究班」で学習したことを「学習班」に戻って伝えなければならないという責任が生じます。<sup>ii</sup>

ジグソー学習は自身が探求したことを所属する班に還元するという作業を伴うため、学習者同士の学び合いの場を産出することができる。このことは結果として、神戸大学附属住吉中学校・神戸大学附属中等教育学校（2009）の中でも指摘されているような「一斉授業の中では、課題について話し合う際、多くの場合、教師と活発な数人の生徒でのやりとりに終わりがち」<sup>iii</sup>といった国語科の現状を打開していくことにも繋がる。しかしその反面、ただ報告をし合っただけという状態が生まれる可能性もあり、質的な深まりが生まれていない、形式を借りただけの話し合いになることも想定される。

今回授業実践を行ったクラス<sup>iv</sup>は、授業に向かう態度が完成されており学習意欲も高い。しかし与えられる課題が難しくなると授業者の答えを待ってしまう（受け身になってしまう）傾向がある。そのような学習者に課題探求の段階において「ジグソー学習」を手法として取り入れることで、学習者一人ひとりに責任を生じさせ、そこから学習者間の学び合いを生み出すことができないだろうか。更にはそこから学習者の読みを深めていくことはできないだろうか。

本稿ではこの指導仮説に基づき、稿者の実践において学習者がどのような変化を遂げたのかを分析していく。また、先に挙げたジグソー学習を導入した際に生まれるであろう「ただ報告をし合っただけ」という問題点について、稿者の実践においても同様の状態に陥りかけた。この点についても同時に考察を行い、なぜそのような状態が生まれ、そしてその状態をどのようにして乗り越えていったのかを明らかにする。

## II. 仮説検証を行うための単元計画

本単元は全6時間の構成となっている。以下にその概要を載せる。

○学習材 『少年の日の思い出』(ヘルマン=ヘッセ)

○対象 広島大学附属東雲中学校第1学年1組, 2組(各40人)

○学習指導目標

- ・各場面における登場人物の心情を手がかりとしながら、本教材の主題を捉えることができる。
- ・結びの一文(ちょうを押しつぶす行為)に対して多くの意味づけができることを知ると同時に、読みの多様性を知ることができる。

○指導観

指導にあたっては、本教材を通読後、登場人物・作品構造を理解させることで、本教材における基礎部分を明確にすることから始める。具体的な手だてとして、本作品を時系列で表したプリントを配付する。配付したプリントで、物語の読解における基礎部分を確認した後、「ジグソー学習」を用いた授業を展開していく。

「ジグソー学習」の具体的な授業展開としては、まず学習者が挙げた教材に対する疑問点<sup>vi</sup>をまとめながら、最終課題を1つ設定する。次に、最終課題に辿り着くための小課題を学習者の疑問を基に5つ設定する。この5つの小課題を「学習班(5人班)」で分配し、各自で担当する課題に取り組む。その後「研究班(4人班)」に分かれて、それぞれが担当する場面における課題を解決していく。この作業はその後の「学習班」において還元される。学習班への還元方法としては、課題解決プリントを配付し<sup>vii</sup>、学習班全員で取り組ませる。課題内容は、授業者が着目すべき、または現在の学習者の読解を見て、押さえておくべきであると判断した箇所を中心に出題する。課題担当者だけが解くのではなく、学習班全員で取り組まなければならない状況を生み出すことで、担当していない課題に対する理解の深化を図る。これらを行うことで、授業に能動的な関わりを持つことができるだけでなく、文章量・内容が多く、読解が困難であるとされている『少年の日の思い出』を、限られた授業時間で詳細に読解していくことができると期待される。

最終的に学習班でまとめた課題を合わせながら、結びの一文である「ちょうを一つ一つ取り出し、指で粉々に押しつぶしてしまった」という行為が持つ意味へと迫っていく。「僕」の行為を、本文や課題解決プリントを参考にしながら意味づけることができれば、それは確かな読みとして学習者一人一人の中で位置づけることができるだろう。

「ジグソー学習」によって得られる各場面における読み、交流の中で得た他の学習者の読みが、各学習者に有効に作用することで、作品を見つめる際の視野を広げることができ、教材の読みが深層へと誘われていく。以上のことを本単元で行っていく。

○学習の展開(全6時間)

時	学習内容
1	①全文を音読する。 ②本教材を読んだ感想・疑問点を記述する。
2	①「作品の見取り図プリント」を埋めていくことで、本教材の流れを押さえる。 ②「1年1組・2組合同疑問・感想シート」を見ながら、学習課題を絞っていく。 ③「ジグソー学習」の概要を知る。 ④各自、課題を分配後、担当する課題に取り組む。 【ジグソー学習step1】
3	①研究班で自身の考えを発表する。

	②学習班に戻った際に発表する内容（発表原稿）を作成する。 【ジグソー学習step2】
4	①第3時に作成した発表原稿を使いながら学習班に、研究班での話し合いの内容を還元していく。（課題解決プリントを配付して学習班全員で取り組む。） 【ジグソー学習step3】
5	①課題解決プリントの解答例を見ながら、内容理解を深めていく。 ②最終課題について【自責】・【反省】・【反発】・【封印】・【決着】・【その他】 <sup>viii</sup> の6つの観点を参考にしながら学習者個々人の意見を考える。
6	①他の学習者がどこに着目したか学習者の記述（学習者の記述をまとめたプリント）・発表を中心に整理していく。 ②6時間のまとめとアンケートを記述する。

### Ⅲ. 授業の実際—第4時を中心に—

〔第1時〕2010年12月3日（金）

目標：『少年の日の思い出』を読んで感想・疑問点を持つことができる。

第1時に入る前に本文を一読してくるよう指示しておき、本時では新出語句の確認などを含めて学習者全員に音読を行わせた。その後ワークシートに感想及び疑問を記述させた。授業の最後に「少年の日の思い出見取り図プリント」を配付し、次時までに空欄を埋めてくるように指示した。

〔第2時〕2010年12月6日（月）

目標：①ジグソー学習の流れを理解することができる。

②各課題について自身の考えを持つことができる。

第2時では、第1時で記述した感想・疑問をフィードバックした。下図は、フィードバックしたシートの実際である。「1年1組、2組合同疑問・感想シート」と称し、上段には学習者の疑問を、下段には語句の意味を記した。

本シートは、学習者の疑問・感想をフィードバックすると同時に、学習課題の設定へと繋がるようにしている。上段において、まず本教材を大きく5つの場面に分けた。

#### 【「1年1組、2組合同疑問・感想シート」】

場面A：大人になった「僕」と「わたし」の会話場面

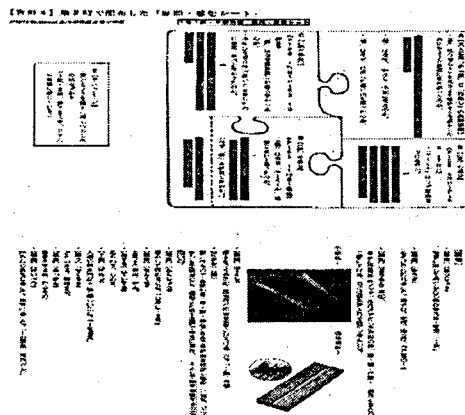
場面B：「僕」が八つか九つの時の場面

場面C：クジャクヤママユを巡る場面

場面D：エーメールに謝りに行く場面

場面E：チョウを押しつぶす場面

上で分けた場面に学習者の疑問をそれぞれ位置づけていった。その中で特に疑問が集中した6つを取り上げ、1つを最終課題（メインの課題）とし、残りの5つを最終課題に辿り着くための小課題として設定した。設定した課題は以下の通り。



## 《最終課題》

「僕」がちょうを粉々に押しつぶしたのはなぜか？【場面Eと対応した課題】

## 《小課題》

課題①：「客」は、話すのが恥ずかしいと言っておきながら、なぜ話したのか。【場面Aと対応した課題】

課題②：「僕」と「エーミール」はそれぞれ、「ちょう」・「ちょう集め」というものをどのように捉えていたのだろうか。【場面Bと対応した課題】

課題③：「僕」は「エーミール」の部屋に入るときからクジャクヤママユを盗むつもりだったのだろうか。【場面Cと対応した課題】

課題④：「エーミール」はなぜこのような態度をとったのだろうか。（なぜ「僕」を軽蔑したのか。）【場面Dと対応した課題】

課題⑤：「母」はなぜ、根掘り葉掘りきこうとしなかったのか。【場面Dと対応した課題】

最終課題については、第一時のワークシートを提出した73人中、36人（全体の43%）が場面Eに対して疑問・感想を書いているという実態を踏まえて設定した。また稿者自身、教材分析の段階から、「僕」がちょうを押しつぶす行為は、本作品の主題へと迫っていく上で非常に重要な場面であると捉えている。この行為は、「僕」の思いつきによる行動ではない。ここには、それまで美の対象として扱ってきたちょうを自身の手によって汚してしまった、自身の中で抛り所となっていたちょうへの思いを裏切ってしまった、そういう少年の目の「僕」の「生き方、生き甲斐の破壊」<sup>18</sup>が読み取れるのではないだろうか。だからこそ、自身が宝物のように扱ってきた、美の対象であるちょうを自身の指で押しつぶしたのだと考えられる。この場面を学習者一人ひとりが意味づけていくことができれば、作品を捉えていく際の視点が多角的になっていくだろう。以上の理由から、最終課題では、「僕」がちょうを粉々に押しつぶした意味について考えていくこととした。

それぞれの小課題については、「僕」「エーミール」「母」の人物像を明確にするもの、互いのちょう集めに対する捉え方を明確にするもので構成した。それらは最終課題を解決していく上で必要な視点であるだけでなく、授業者自身が各場面において学習者に理解してもらいたいと考える場面でもある。小課題の内容を確実に理解していきながら、最終課題へと向かっていく流れを組織した。

〔第3時〕2010年12月7日（火）

目標：担当する課題に対して自身の理解を深めることができる。

第3時は、同じ課題を持つメンバーと研究班を作り、各自の課題を深めていく時間とした。第3時では以下の掲示物を黒板に貼り、研究班の活動を行わせた。なお研究班で話し合いを行う際に使用したワークシートも同時に載せる。

第3時で使用したワークシートは、大きく4マスある内の左下に自分の考えを書き、残りの三つの枠に、他の学習者の考えを書く形式にした。研究班での話し合いが終了した後、再び個人作業に戻り、今度は学習班に戻った際に、自身が担当した課題に対する発表が出来るよう話し合いの内容を各自でまとめさせ、発表原稿を作成させた。

【第3時で掲示した座席表】

【第3時で使用した学習者のワークシート】

研究班による模擬講義（12月7日、火曜日）

【座席表】

① - I	② - I	③ - I	④ - I
⑤ - I	① - II	② - II	③ - II
	④ - II	⑤ - II	

ふりだし あゆみ おのび

ワークシートには、縦書きの日本語が記述されています。右側には「I」「II」の区別がなされています。

【第4時】2010年12月8日（水）

目標：①各自が担当した課題を、学習班に還元することができる。

②追加課題（挑戦状）を手がかりとしながら、各課題について読みを深めていくことができる。

第3時終了段階で、仮説に関わってくる問題として以下の2点が浮き彫りになった。

【問題1】：各自で研究班での話し合いの内容をまとめる際に、一人ひとりの発表用原稿に質的な差が生まれてしまった。《学習者の実態からみえた問題》

【問題2】：第4時に予定している学習班での発表が、発表原稿を読み上げるだけの状態になるのではないかと。《そこで確かな読みが成されるのか》《ジグソー学習固有の問題》

▼【問題1】について

問題1は、回収した発表用原稿から明らかになってきた。発表用原稿は、研究班での話し合いの内容を紹介しながら、話し合いを受けて自分自身はその課題についてどのように考えるのかを書かせた。しかし学習者の原稿を見ると、授業者が意図した通りに記述している学習者もいれば、研究班内でどのような意見が出たのかを紹介することのみに留まっている学習者、また、第2時の段階で行った読みから更新がされていない学習者も存在した。各班員の発表内容に大幅な差が生まれているということはすなわち、各学習班においてそれが還元される際、各学習班ごとの課題理解にも大幅な差が生まれてしまうことにつながる。

では、なぜこのようなことが起こったのか。授業者側にある原因として以下の2点を考えた。

①何を話し合い、何を生み出すことが目的なのかを具体的に提示していなかった。

②話し合いの手順に関して、説明を行っていなかった。

③学習者が各課題における考えを形成していく上で、何を根拠に拠れば良いのかを意識付け出来ていなかった。

①・②に関しては、中学校に入学し半年以上が過ぎている学習者たちではあるものの、まだ学びの流れや手順を口頭で説明しただけでは理解が難しいことを考慮しながら授業を展開していく必要があったと考える。③に関しては、各課題を解決していく上で教科書の具体的な記述に準拠することの必要性を学習者に実感させていく必要があっただろう。その為にも、学習者を主体的に教科書と対話させるような工夫を行っていかねばならないと感じた。

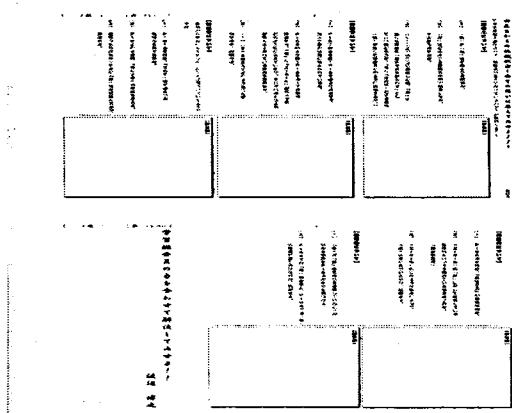
#### ▼問題2について

第3時が終了した段階で、このまま第4時に予定していた学習班の話し合いを行った場合、ただ報告をし、それを聞き合っただけで、結局何を学んだのか分からないという状態になってしまうのではないかと予想された。同時に、各学習者が、担当していない課題に対しても理解を深める必要性を感じた。第4時の学習班の活動において、学習者同士が有機的に関わり合いながら学び合っていくことができ、結果としてそれが読みを再構築していく為の一助を担うとすれば、本単元にジグソー学習を導入した意義を見出すことができるだろう。第4時では、話し合いの形式を謳った報告会にするのではなく、そこに確かに学び合いを生み、同時に読みを再構築していくような手だてを考案していく必要があると言える。

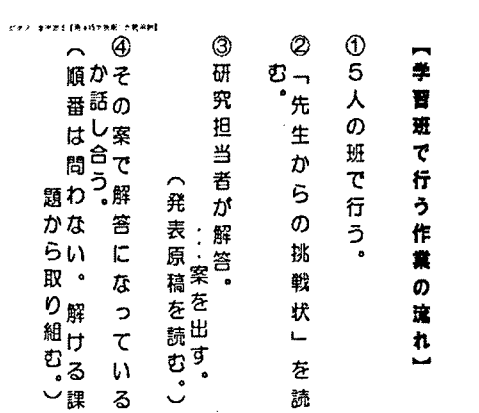
#### ●——【問題1】・【問題2】にどのようなアプローチをしたのか

これらの問題を克服する為に、第4時で「先生からの挑戦状」<sup>\*</sup>（課題解決プリント）というプリントを配付した。実際のワークシート及び、第4時で使用した掲示物を載せる。

【「先生からの挑戦状」】



【第4時に使用した掲示物】



突然「課題解決プリントを解きなさい。」では、学習者たちは興ざめしてしまう。学習のつながりを持たせることと、学習意欲を喚起することを狙い、「先生からの挑戦状」という名称にした。

「先生からの挑戦状」の実際は、まず設問が課題⑤以外は全て3段階の構成になっており、内容は、各課題の押さえるべき部分と、深めていく部分を複合させた問題となっている。設問(1)・(2)は主に教科書の記述からその答えを導くことができるようにしている。これにより、今まで読み落としていた教科書の具体的な記述へと学習者の視点を向けさせることができる。(3)は、(1)・(2)を踏まえながら解くことで、各自がこれまで研究班を通して考えてきた内容を深めていけるよう設

定した。設問の具体的な例として「先生からの挑戦状」の課題②を取り上げる。

【「先生からの挑戦状」、【課題②について】の設問内容】

【課題②】

「僕」と「エーミール」はそれぞれ、「ちょう」・「ちょう集め」というものをどのように捉えていたのだろうか。について

- (1) P157の6行目～P158の3行目までで、ちょう集めは何に例えられているか。
- (2) P158の4行目～P159の10行目の段落から、「僕」と「エーミール」がちょうをどのようにとらえていたか、最もよく表している熟語を抜き出せ。
- (3) (1)・(2)を踏まえてどのようなことが分かるか。説明せよ。

教科書の記述に着目していないという実態があったことから、教科書を見なければ解けないよう問題を設定した。特に課題①～④の設問(1)・(2)、課題⑤の設問(1)は、課題そのものを捉えていく上で確実に押さえておきたい部分である。この部分に関しては授業中に正確に見つけさせるため、各班を周りながら補助<sup>ii</sup>を行った。

先に挙げた課題②の設問を見ていく。設問(1)・(2)では、教科書中の記述にある「僕」と「エーミール」のちょうに対する捉え方(「僕」主観の捉え方ではあるが)の違いを押さえることを狙った。(1)ではちょう集めが「宝探し」と例えられていることを、(2)では「僕」がちょうを「宝物」と捉えており、対して「エーミール」は「宝石」と捉えていることを本文中から抽出させた。設問(3)では「宝探し」「宝物」「宝石」といった表現からどのようなことが読み取れるかを問うた。設問(3)は(1)・(2)を押さえることによって記述が導かれる形式となっている。設問に正確に答えていくことによって、各課題を見つめ直すことができるようなプリントを目指した。

また指導上の工夫として、「先生からの挑戦状」を解く前に、第4時で行う学習の流れを黒板に掲示した。今何を行うのかを明確にし、活動の流れを理解させることで、形式的な話し合いからの脱却を図った。以上が授業実践の中で表れた問題に対するアプローチである。

【第5時】2010年12月9日(木)

目標:「僕がちょうを粉々に押しつぶしたのはなぜか」という課題に対して、各自の考えをもつことができる。

第5時ではまず、「先生からの挑戦状」に対する学習者の実際の回答を載せたプリントを配付し、解説を行うことで読みの定着を図った。その後第5時の中盤に、初読の感想で既に最終課題について触れていた学習者の記述やこれまでの実践史を手がかりとしながら、主題キーワードを5つ<sup>iii</sup>提示した。提示したキーワードは以下の5つ。

【反発】【自責】【反省】【封印】【決着】

第4時を終了した段階で学習者は、最終課題に対する自身の考えを持ちつつあった。しかしそれを言葉として明確に表現することは中学校1年生にとっては容易ではない。そこで、自身の中にある考えと結びつくであろうキーワードを触媒として提示することによって、言葉の顕在化を図った。

〔第6時〕2010年12月10日（金）

目標：①学習者一人一人が、『少年の日の思い出』の結びの一文（「そして、ちょうを一つ一つ取り出し、指で粉々に押しつぶしてしまった。p.166,ll.15-16行目）の「僕」の行為を、本文中の記述やこれまでの学びを手がかりに意味づけることができる。

②他の学習者の多様な読みに触れることで、作品を見つめる際の視野を広げることができる。

第6時では、第5時で学習者一人ひとりが記述したものの中から、いくつかを代表として取り上げ<sup>iii</sup>、一枚のプリントにまとめて配付した。配付したプリントを使いながらそれぞれの主題キーワードにおける代表的な記述を取り上げ、該当する学習者がそのクラスにいる場合は記述内容を発表させた。発表した学習者の言葉を用いながら、各キーワードの記述にはどのような特徴があるのかを板書しながらまとめていった。

授業のまとめとしては、学習者が創出した読みは鋭いと評価しながら、しかし10年、20年経ってこの一文を読んだときに今現在と読み方が変わっているかもしれないと伝え、読みというものには常に更新されていくのだということをまとめの言葉とした。

#### IV. 成果と課題

##### IV. 1. 仮説の検証

###### 〔仮説〕

課題探求の段階において「ジグソー学習」を手法として取り入れることで、学習者一人ひとりに責任が生じ、そこから学習者間の学び合いを生み出すことができないか。更にはそこから学習者の読みを深めていくことはできないだろうか。

###### 〔検証〕

仮説については、第4時で「先生からの挑戦状」という追加アプローチを行っている。その為、検証も段階を分けて行う必要があるだろう。よって(1)「先生からの挑戦状」の効果について、(2)「ジグソー学習」全体を通した効果について、という段階で検証を行っていく。

##### IV. 1. 1. 「先生からの挑戦状」の効果について

###### ▼《第4時終了後の感想から》

文章の方から問題がくると思っていたけど、語句からも問題がでて、その意味も難しかった。でも、班の友達が手助けしてくれて解けました。
--

1組・学習者A（男子）

答えられない人も多くいたが、その疑問に対してみんなで考えるようなことができたのでとてもスムーズに進みました。
--

1組・学習者B（女子）

研究班でそれぞれ考えた意見を合わせて、1人の力ではなくみんなで解きました。教科書をこまめに見ることによって全体のイメージがつかめました。
--



話し合いがスムーズに進んで、とてもよく分かって良かった。発表する人がかたよって、もっとみんなで深めあえたらもっと良くなると思った。

まず、第4時の感想から見ていく。多くの記述の中から代表的なものを取り上げたが、ほとんどの学習者が同様の感想を記述していた。学習者Aの記述の中にもあるが、他の学習者と助け合いながら学んでいったことを記述していた。第4時に「先生からの挑戦状」に取り組ませたことで、単なる報告のし合いではない、「学び合い」を生み出すことができたと考える。（問題2に関わる部分）しかし、数人ではあったが学習者Dのような記述も見られた。学習者Dの記述を読み解くと、発表をしても班員の反応が乏しかったのではないかと考えられる。授業者が補助で班に入るときは活発であるように見えるが、実際は上手く運営できていなかった班がいたことに、感想を見ることで初めて気づいた。大きな効果が得られたと同時に、今後アプローチしていかなければならない実態を知ることができた。

#### ▼《「先生からの挑戦状」（第4時）の記述から》

ここでは学習者のワークシートの記述を手がかりとしながら、残った問題である、学習班に戻った際に質的な差が生まれるのではないかと、読みは深まったのかという問題について触れていく。

まず、学習班に戻った際に質的な差が生まれるのではないかとという問題に関しては、第4時終了後「先生からの挑戦状」を回収し、その回答を分析することで、その効果を計った。確実に押さえておくべきと授業者が考えた設問(1)・(2)（課題⑤に関しては(1)のみ）が各班どのような正答率であったのかを、以下表2に示す。

表1 1組・2組の設問正答・誤答分布

	課題①（ 1）	課題①（ 2）	課題②（ 1）	課題②（ 2）	課題③（ 1）	課題③（ 2）	課題④（ 1）	課題④（ 2）	課題⑤（ 1）
1組1班	○	○	○	○	○	○	○	○	○
1組2班	○	○	○	○	○	○	○	○	○
1組3班	○	○	○	○	○	○	○	○	○
1組4班	○	○	×	×	○	○	○	○	○
1組5班	○	○	○	○	○	○	○	×	○
1組6班	○	○	○	×	○	○	○	○	○
1組7班	—	—	○	○	○	○	○	○	○
1組8班	○	○	○	×	○	○	○	×	○
2組1班	○	○	○	○	○	○	○	○	—
2組2班	○	○	○	○	○	○	○	○	○
2組3班	○	○	○	○	○	○	○	○	○
2組4班	○	○	○	○	○	○	○	×	○
2組5班	○	○	○	○	○	×	○	○	○

2組6班	○	○	○	○	○	○	○	○	○
2組7班	○	○	○	○	○	○	○	×	○
2組8班	○	○	○	○	○	○	○	○	○

※授業者が正解とした解答（もしくはそれと同等の解答）の場合は「○」を、違う解答をしている場合は「×」を、無回答の場合は「-」を用いて表記した。

上の表を見ると、若干「×」が見られるものの、ほとんどの学習班が正答を導いていることが分かる。またこの結果を踏まえて、第5時では特に誤答が多かった課題②を中心としながら、「先生からの挑戦状」の解説を行った。特に（3）に関しては、学習班の回答の中でも特に良く書けているものを代表として取り上げることで、教室全体で課題に対する答えを共有した。このことによって第3時終了段階に危惧された、学習班ごとの課題理解に差が生まれてしまうのではないかという問題は「先生からの挑戦状」を配置したことで解消されたと言えよう。ただし、「先生からの挑戦状」の設問に関しては、文言・質的な面から更なる改良が必要である。学習者の回答の中には、設問の文言の捉え方によっては正解になりうるものも幾つか存在した。授業者側に確実に押さえさせたいという意図があるのなら、誤答を限りなく減らしていく設問を設定していくことが求められる。

#### ▼《発表用原稿（第3時）と「先生からの挑戦状」（第4時）の比較から》

ここでは学習者の記述を手がかりに第3時から第4時の間に読みの再構築は行われているのかについて検証を行っていきたい。以下にある学習者の第3時の発表用原稿と、その後の学習班でどのような答えが導かれたのかを載せる。

#### 【一 学習者Eの場合 一】

##### 《発表用原稿》

課題①-Ⅱ班での話し合いでは、客は最初から恥ずかしい思い出話をしようとは思っていなかった。なぜならちょうを見せてもらっただけで思い出話を話すのは「恥ずかしい」と教科書に書いてあるから最初から言おうとしていた訳ではない。友人のちょうを見たことによって幼年時代の思い出がよみがえって、言ってしまった。

2組・学習者E（男子）

##### 《学習者Eが所属した学習班の、課題①（3）の回答》<sup>14)</sup>

##### 設問（3）

（1）・（2）の二つに着目した時、「客」が話した理由を「きまずさを紛らわす」としていいのだろうか。（もし「だめだ」とするなら「客」が話した理由をどのように説明するか）

##### 回答

だめだ。客と私は友人だから、聞いてもらいたかった。

2組5班（学習者Eが所属した学習班）

本文中の下線は稿者による。

学習者Eは発表用原稿の段階から、丁寧に自身の考えをまとめることができている。学習者Eの結論としては「友人のちょうを見たことで、昔のことを思い出したから話した」とまとめることができる。しかしここでは、「客」と「わたし」の関係性や情景を押さえながら、話した理由を導かせ

たい。それはこの物語を「語る」という行為に「客」の思いが含まれていると考えることができるからだ。「客」が話した理由を表層で捉えるのではなく、ディテールに目を向け読み解くことを狙った。そこで学習者Eが所属した学習班の回答を見てみると、「客」と「わたし」が友人関係にあるという事実を踏まえながら、「客」が話した意図へと結びつけている。この記述の変化は、学習班での話し合いにより、表層的な解釈から深層へと迫っていく姿であると言えよう。事前に持っていた読みを学習班に提示することにより、その解釈に更に厚みが増した例として捉えることができる。

続いてもう一人、学習者の記述の変化を見る。

#### 【一 学習者Fの場合 一】

##### 《発表用原稿》

今から課題③についての発表を行います。みんなの意見を聞いて「僕は、エーミールのちょうを盗むつもりではない」と考えました。理由は「ちょうを見たい」と書いてあるので盗む気はないと考えました。
---

1組・学習者F（男子）

##### 《学習者Fが所属した学習班の、課題③（3）の回答》

###### 設問（3）

盗むつもりはなかったのに「僕」はなぜ盗んだのか。説明せよ。

最初は盗むつもりはなかったが、クジャクヤママユの美しさや不思議さに見とれ、気持ちがおさえきれなかったから。

1組7班（学習者Fが所属した学習班）

本文中の下線は稿者による。

学習者Fは発表用原稿において、「ちょうを見たい」という教科書の記述を根拠に、盗む気はないと結論づけている。教科書の記述を援用している部分は評価できる。しかし、「ちょうを見たい」＝「盗む気はない」と結びつけるには説明が不足している。その後の学習班では、「僕」がクジャクヤママユの美しさ・不思議さに見とれたという出来事を踏まえながら、気持ちがおさえきれなかったとしている。「先生からの挑戦状」の設問を通して、最初は盗むつもりがなかったこと、それでも盗んでしまった理由について言及することができている例である。

\*

以上ワークシートの分析を行った。そもそも「ジグソー学習」という形態は一般的にどうしても差が生まれるものであると筒井（1999）によって指摘されている。

##### ⑧個人差・グループ差はでないか？

これは、ジグソー学習でなくとも、自由度の高い学習方法では当然起こりうる問題である。

協同する学習では相互信頼の精神が大切であり、個人差やグループ差はうまる方向での努力が期待できる。（中略）40人の生徒が学習をしていて差がでないほうがおかしい。大切なのはそのときの教師や生徒の対応である。<sup>xv</sup>

第4時に実施した「先生からの挑戦状」は、学習者間の学び合いを生み出しただけでなく、各学習班の理解度を均一にし、読みを再構築していくきっかけを与えることができたまとめることが

できる。ジグソー学習固有の問題を超えていく授業・学習材を開発することができたと考える。

#### Ⅳ. 1. 2. 「ジグソー学習」全体を通じた効果について

▼《単元終了後に行ったアンケートから》

【「ジグソー学習」の感想を書いてください】(記述形式)

個人の意見を他の人に言って、その意見についてまた話し合う。とにかく、グループで考えることでためになったので、おもしろかった。

2組・学習者G (女子)

班で発表する前に同じ課題の人と集まって意見を出し合うのは非常によかった。班で発表するとき自信を持って発表できた。

2組・学習者H (男子)

ジグソー学習は初めてだったが、まず、1人で自分の課題に取り組むということに、普通の授業ではできないような、人に頼ることはできないということを感じました。  
また、同じ課題に取り組んでいる人と一緒に学ぶことで意見を共有したり、自分の意見をよりよいものにしたりと楽しく学ぶことがあり、僕たち生徒にとっては授業が楽しくなるような進め方だったと思いました。

1組・学習者I (男子)

「研究班」や「学習班」に分かれて、みんなで一つのことを解決するというのが、会社の会議みたいで面白かったです。最終課題を解決するために、一人一人が役を受け持っていたので、やらないといけないことが具体的に分かってやりやすかったです。そして大人(=先生)がわりこまず、自分たちだけで考えたので、達成感がありました。とても楽しかったです。

1組・学習者J (女子)

私はあんまり発表しないし、先生の言うだけの授業(いつもの授業)だと、全く頭に入らないし、分かりにくいので、自分たちで行うこの授業はとても好きでした。

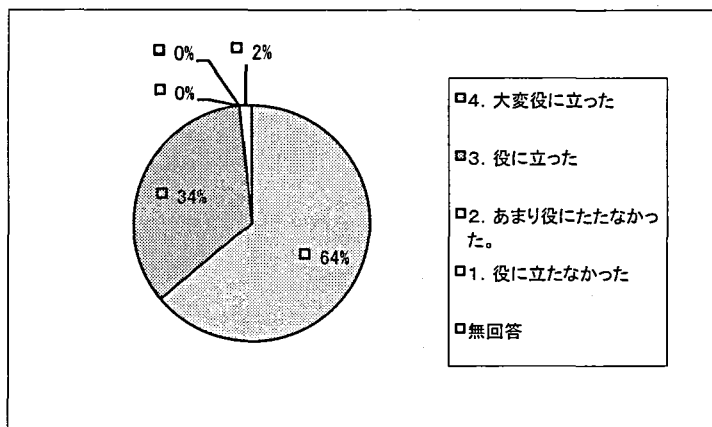
1組・学習者K (女子)

ジグソー学習全体の感想からも、学び合いが生まれていたことが分かる。基本的には第4時の感想に近いものが多かったが、特に印象的な記述であったのが学習者Hである。学習者Hは、第1時終了後、授業者(渡辺)の所にきて、登場人物の「わたし」と「僕」は同じ人物なのかという質問をしてきた。第1時終了後配付した宿題のプリントにその部分を押さえる問題があるのを見て質問をしにきたようであった。(答えが分からなかったと推測できる。)自分の答えになかなか自信が持てない学習者は、いざ発表しなさいと言われても、失敗したくないという気持ちが先行してしまうだろう。そのような問題に対して、研究班の交流が有効に作用していたことは新たな発見であった。しかし同時にそのような配慮を授業者は意図して配置していく必要があると実感した。

▼《単元終了後に行ったアンケートより》

【あなたにとって「ジグソー学習」は、今回の学習（『少年の日の思い出』）に役立ちましたか】

上記の項目で学習者に4段階評価を行わせた。その結果が下図である。内訳は、1及び2を選択した学習者はおらず、3を選択した学習者が62人中21人、4を選択した学習者が62人中39人、1名が無回答であった。



「ジグソー学習」という形態は、そもそも自発的且つ協同的な学びを暗に意図しているものである。その学習形態を理解し、実際に体験した学習者たちが「学びに役立った」と評価している事実は、今回の手法（「先生からの挑戦状」も含めて）が本単元で扱った『少年の日の思い出』を読解していく上で有効に作用したということができよう。

#### IV. 2. 今後の課題

実践の具体的な検討から「先生からの挑戦状」は、結果として効果的な手だてであったと結論づけることができたが、それを与えるタイミングについては検討の余地があると考えられる。例えば第3時の研究班の作業段階で「先生からの挑戦状」を配付していれば、その段階で読みの深まりが生まれたとも考えられよう。今回の実践で得たことを一般化し、今後の授業に位置づけていく必要がある。また、「先生からの挑戦状」における課題の妥当性や文言についても検討の余地があるだろう。特に今回の実践では文言のブレが学習者の誤答を招いたケースも見受けられた。この点についてはこれからの実践に向けて修正すべき課題である。

なお、本稿においては詳細な検討を行っていないが、第3時に行った研究班での作業や第5時での主題キーワードの提示についても改善の余地がある。研究班での作業においては、他者との交流を通して「なるほど」と思った考えや、新たに発見した考えなどをペンの色を変えて表記させることを行えば、様々な意見をより明確に可視化することができたと考える。主題キーワードの提示については、授業者からキーワードを提示するのではなく、学習者の中からキーワードを創出させていく方法も可能だったであろう。例えば「漢字二文字でキーワードを考えてみよう」といった課題設定を行うことよって、授業者が意図していない新たなキーワードが生まれてくる可能性もあった。これらの点についても、先の課題同様、今後の実践に活かしていきたい。

加えて今後は学習者の読みの深まりを測っていく手だて（例えばルーブリックを作成するなど）も考察していく必要がある。ある一定の基準に基づき、読みが深まっているということが立証できれば、修士2年間の目標である「読みの再構築」を行う授業開発へと近づいていくことができるだろう。

#### V. おわりに

アクションリサーチ実習Ⅱにおいて協同的学習の一手法として「ジグソー学習」を用いることで、文献の中だけでは分からない「ジグソー学習」の効果・課題を体験することができた。特に今回「ジグソー学習」を行っていく上で表出した2つの問題（【問題1】各自で研究班での話し合いの内容を

まとめた際に、一人ひとりの発表用原稿に質的な差が生まれてしまった。【問題2】第4時に予定している学習班での発表が、発表原稿を読み上げるだけの状態になるのではないか。)については、他の実践を行っていく上でも立ち現れてくる問題であろう。このような課題を乗り越えていく手だてとして「先生からの挑戦状」のような課題解決プリントは、大変効果的であると考えることができる。

ただし、今回用いた「ジグソー学習」は協同的学習の一手法であり、協同的学習の全てではない。よって今回の実践から、「協同的学習によって読みの再構築が行われた」と結論づけることは難しい。また通常的手法で行った授業と今回用いたジグソー学習とで得られる効果が全く同じだとしたら、なぜ協同的学習なのかという部分が薄れてしまう。協同的学習を取り入れることがなぜ良いのかを明確にしていくためにも、今後も継続して実践を行いながら考究していく必要がある。

### 【謝辞】

アクションリサーチの実施において、附属東雲中学校の浜岡恵子先生にはメンターとして様々なご配慮と貴重なご意見をいただきました。深く感謝しております。また、課題に取り組んでくれた東雲中学校1年1組・2組の皆さんに心より感謝申し上げます。

- 
- i 文部科学省 (2008)『中学校学習指導要領解説国語編』(東洋館出版) p.7
  - ii 難波・尾道市立因北小学校 (2010)『ジグソー学習を取り入れた文学を読む力の育成』(明治図書) p.33 の内容を稿者がまとめた。
  - iii 神戸大学附属住吉中学校・神戸大学付属中等教育学校 (2009)『生徒と創る協同学習－授業が変わる・学びが変わる－』(明治図書) p.93
  - iv 稿者は、本学大学院の中等教科教育開発プログラムにおいて開講されている「アクションリサーチ実習」を広島大学附属東雲中学校にて行った。本稿における授業実践は博士課程前期1年の2セメスターに行った「アクションリサーチ実習Ⅱ」での実践である。
  - v このプリントは第1時終了後、宿題として学習者に配付した。第2時でその内容を確認する時間を設けた。
  - vi 学習者が第1時で挙げた疑問をまとめた、「1年1組・2組合同、疑問・感想シート」を第2時で配付した。
  - vii 課題解決プリントは当初は予定していなかった。しかし学習者の実態を考慮して急速導入した。
  - viii 学習者は【その他】の項目において「決着」・「嫌悪」などのキーワードを挙げた。
  - ix 佐々木秀穂 (1994)「国語科文学教材研究批判の確立をめざして－『文芸研・教材研究ハンドブック「少年の日の思い出』」を素材として－『論叢国語教育学第2号』(広島大学国語教育学研究会) p.19
  - x 「先生からの挑戦状」の詳細については資料1を参照されたい。
  - xi この時間においては、授業者(渡辺)に加えて、教科担任(メンター)・指導教員(田中宏幸教授)にも補助に入って頂いた。
  - xii 指導の実際としては、提示した5つ以外にも考えられる場合は新たに観点を設けても良いと指示した。
  - xiii 1組・2組合同で取り上げた。
  - xiv なお、学習者Eの第4時終了後の感想に、「課題①の(3)がすごくつまずいて、みんなで考えた」という記述があった。多くの解釈の中から創出された回答であったことが分かる。
  - xv 筒井昌博 (1999)『ジグソー学習入門－驚異の効果を授業に入れる24例－』(明治図書) p.24 なお、引用文中の下線は稿者による。

【資料1】「先生からの挑戦状」

★九んわからの挑戦状☆一全ての団いに来てみせよ！

NONO

【45000番】

(1) 「あ」が「あ」の音で始まる言葉を書きなさい。

(2) 「あ」が「あ」の音で始まる言葉を書きなさい。

(3) 「あ」が「あ」の音で始まる言葉を書きなさい。

【45000番】

(1) P157の「あ」の音で始まる言葉を書きなさい。

(2) P157の「あ」の音で始まる言葉を書きなさい。

(3) (1)～(2)の答えを比較し、どちらが正しいかを説明しなさい。

【45000番】

九んわからの挑戦状☆一全ての団いに来てみせよ！

(1) P157の「あ」の音で始まる言葉を書きなさい。

(2) P157の「あ」の音で始まる言葉を書きなさい。

(3) P157の「あ」の音で始まる言葉を書きなさい。

メンバー ( ) 組 ( )

(1) P157の「あ」の音で始まる言葉を書きなさい。

(2) P157の「あ」の音で始まる言葉を書きなさい。

(3) P157の「あ」の音で始まる言葉を書きなさい。

【45000番】

(1) P157の「あ」の音で始まる言葉を書きなさい。

(2) 「あ」が「あ」の音で始まる言葉を書きなさい。

(3) 「あ」が「あ」の音で始まる言葉を書きなさい。

【45000番】

(1) 「あ」が「あ」の音で始まる言葉を書きなさい。

(2) P157の「あ」の音で始まる言葉を書きなさい。

学習班全員力を合わせて解決してみせよ！

健之 博之

メンバー ( ) 組 ( )

(1) 「あ」が「あ」の音で始まる言葉を書きなさい。

(2) P157の「あ」の音で始まる言葉を書きなさい。