

# 言語活動を軸とした、思考力・判断力・表現力を高める授業のあり方 — 高等学校の教科指導の課題を踏まえて —

教職実践開発専攻（授業開発コース） 大 宮 学

## I はじめに

生徒にとって、「いい授業」とはどのような授業なのか。特に進学校の生徒は「大学入試に必要な知識を教えてくれる授業」という認識が根強くある。しかし、そのような授業は生徒の将来にとって有益であると言えるのか。

OECD（経済協力開発機構）のPISA調査などの各種調査から、我が国の教育の課題として、読解力とともに、知識や技能を活用する力が不足していることがあげられている。その解決のために、基礎的・基本的な知識及び技能の確実な習得とともに、思考力・判断力・表現力等をはぐくむ活動、すなわち、観察・実験やレポートの作成、論述などの生徒の言語活動を充実する必要がある。<sup>1)</sup>

また、岐阜県では、「言語活動を基盤とした思考力・判断力・表現力等を育成する指導改善の推進」を教育上の課題としてあげ、その解決のために、「授業改善アクションプラン」などのさまざまなプロジェクトを立ち上げ、研究校を指定して研究を推進していて、研究の成果を広げていくことが今後期待されている。<sup>2) 3)</sup>

さらに、平成25年11月に、岐阜県の多治見地区の岐阜県立高等学校に所属する教員、ならびに岐阜県立東濃特別支援学校の高等部に所属する教員のうち、英語・家庭・芸術・国語・情報・数学・地歴公民・保健体育・理科を担当している教員（合計260名）を対象に、「授業内で行われる言語活動についてのアンケート調査」（回答者153名、回答率58.8%）を実施した結果、授業における言語活動が単に表現する活動に偏り、思考を促したり深めたりする活動が不足しているという課題があることがわかった。

そして、私が現在勤務している岐阜県立多治見北高等学校の授業においても、「自ら考え、判断することを伴う活動」が不足している現状が見られる。

これらのことから、生徒の言語活動の充実を図ることで思考力・判断力・表現力等をはぐくみ、結果として、勤務校、多治見地区の現職教員、岐阜県、そして我が国が抱える教育的課題の解決につながると考え、本研究テーマを設定した。

## II 研究の内容と方法

### 1. 各教科の「はぐくみたい言語能力」の明確化と一覧表の作成による実践の推進

#### (1) 言語活動の目的や意義と言語能力の重要性

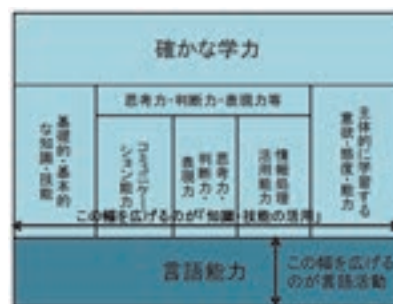
言語活動の目的について、現行の高等学校学習指導要領等でどのように述べられているのか。

まず、変化の激しい社会を担う子どもたちに必要な力は「生きる力」であり、それを支える力の一つが「確かな学力」と捉え、その育成のために「基礎的・基本的な知識・技能を確実に習得させること、これらを活用して課題を解決するために必要な思考力・判断力・表現力その他の能力をはぐくむことの双方が重要であり、これらのバランスを重視する必要がある<sup>4)</sup>」としている。

次に、思考力・判断力・表現力等の育成に関しては、各教科等の指導において、「生徒の思考力・判断力・表現力等をはぐくむ観点から、基礎的・基本的な知識及び技能の活用を図る学習活動を重視するとともに、言語に対する関心や理解を深め、言語に関する能力の育成を図る上で必要な言語環境を整え、生徒の言語活動を充実すること<sup>5)</sup>」があげられていて、思考力・判断力・表現力等をはぐくむために、言語能力の育成を

図る環境を整えることが教育現場に求められている。

さらに、「知識・技能を習得するのも、これらを活用し課題を解決するために思考し、判断し、表現するのもすべて言語によって行われるものであり、これらの学習活動の基盤になるのは、言語に関する能力である。さらに、言語は論理的思考だけではなく、コミュニケーションや感性・情緒の基盤でもあり、豊かな心をはぐくむ上でも、言語に関する能力を高めていくことが求められている」<sup>6)</sup>とあり、言語能力を高めることが精神的に豊かな子どもを育てるうえでも必要であると述べている。



図表1 言語活動と言語能力の位置づけ

以上のことから、言語活動の目的は、生徒のコミュニケーション能力の育成とともに、生徒の思考力・判断力・表現力等の育成にあり、それらの能力の育成にとって重要な条件は言語能力の明確化とその育成を図る学習活動の改善であると言える。

そのことを踏まえて言語活動や言語能力の位置づけを図式化すると、図表1のようになる。

言語活動を行うことで言語能力がはぐくまれると同時に、思考力・判断力・表現力等の育成の基盤が安定することになる。

また、はぐくみたい言語能力を育成する言語活動は、同時に知識・技能の活用を図る活動にもなり、その結果として確かな学力がはぐくまれるという図式である。

したがって、この図式をもとに考えると、言語活動を行う意義は、思考力・判断力・表現力等の育成の基盤となる言語能力を高めるとともに、確かな学力の育成の基盤にもなるということである。

### (2) 各教科ではぐくむべき言語能力を明確化する必要性

西辻正副(2010)は、言語活動について、「当該教科の目標を実現するために、すなわち当該教科等の学力を身に付けさせるために、もっとも効果的として意図的、計画的に設定された学習活動である」<sup>7)</sup>と述べている。これは、国語科以外の教科は言語能力の育成そのものが教科の目標ではなく、言語活動そのものが目的化するような授業では教科本来の目標が達成できないということである。

一方で西辻は、「各教科等の学習指導には、言語に関する能力の育成の側面もあることは看過すべきではない。すなわち、各教科等は、当該教科等特有の用語・記号とそれを用いた表現法、さらには教科固有の原理・体系とその表現法を持つ。これらは言語活動を伴った学習活動を通して身に付けることも多い。言語活動の充実は、各教科等に即して、これらの用語、表現法等言語に関する能力の育成にもつながっている。」<sup>8)</sup>と述べている。

すなわち、言語能力の育成は、各教科の特質や目標に応じて、国語科だけでなく、各教科で行うことが必要であり、各教科で「はぐくみたい言語能力」を明確化することは、各教科の目標達成のためにも必要であるということである。各教科の学習指導要領を分析すると、大部分の科目に言語活動に関する記述があり、その内容が各科目の目標に応じた言語活動となっていることからそれが言える。

### (3) 「はぐくみたい言語能力」の一覧表を作成することの意味

#### ① 各教科の「はぐくみたい言語能力」を確認し、自分が担当する教科の指導に生かすこと

生徒にとって教員自身が担当する教科の授業がすべてではなく、むしろ他教科の授業の方が圧倒的に多い。その事実からすると、教員自身の担当教科だけで「はぐくみたい言語能力」を考えるよりも、他教科の「はぐくみたい言語能力」を確認しながら、自分が担当する教科で「はぐくみたい言語能力」を見直す、あるいは他の教科の教員と議論して調整するという行動をとった方が、生徒にとってよい結果をもたらすのではないかと。

#### ② 学校全体として「はぐくみたい言語能力」をチェックすること

学校の教育目標や目指す生徒像といった、高等学校組織全体の目標や目指す姿の実現のためには、学校組織全体がその目標や目指す姿を共通に理解し、実現に向けて全体で取り組まなければならない。その意味で、トップリーダーやミドルリーダーは各教科でどのような「はぐくみたい言語能力」を掲げているのか、そして掲げた言語能力に偏りが無いかをチェックし、必要であれば調整も検討しなければならない。そして、学校の教育目標の達成という目的と合っていないのであれば、その目標と照らし合わせるように検討を促す。

③ 生徒の言語能力の育成状況から、どのような言語能力が不足して、どの教科の言語能力の育成に課題があるのかを確認すること

例えばある生徒が資料を活用して説明する能力が不足しているという状況が生まれた場合、資料を活用して説明する能力をはぐくみたい言語能力として掲げている教科の担当教員にそのことを伝え、日頃の授業の中で改善できる点があるのかどうかの検討を促す。また、説明する能力に偏っているのであれば、思考や判断に関わる言語能力についても一度考えるように検討を促す。

④ 他教科の授業を参観する際に、参観する教科の授業を、「はぐくみたい言語能力」をどのような工夫をして育成しているのかという観点で見ることができること

授業を実践する教員がどのような言語能力の育成をねらって授業を行っているのかを明示し、それをもとにして参観者が評価やアドバイスを行うことで、授業後の課題もより明確になる。

#### (4) 岐阜県立多治見北高等学校における「はぐくみたい言語能力」

上記(1)～(3)を踏まえた後、平成26年2月に、勤務校において、各教科で「はぐくみたい言語能力」を明らかにし、一覧表を作成した。そのうち、例として地歴公民科が掲げた「はぐくみたい言語能力」を以下の図表2に示す。

教科	はぐくみたい言語能力
地歴 公民	① 事象や理由などを論理的に説明する能力。
	② 複数の事象を比較しながら説明する能力。
	③ 1つまたは複数の事象を多角的・多面的な視点から分析・解釈・判断し、表現する能力。
	④ 他の生徒の説明を補足したり、反論したりする能力。
	⑤ 資料を適切に活用して説明する能力。
	⑥ 発信だけでなく、思考を深められる能力。

図表2 岐阜県立多治見北高等学校の地歴公民科における「はぐくみたい言語能力」(平成26年2月作成、一部抜粋)

①～⑤の言語能力は、高等学校学習指導要領の地理歴史科の目標である「我が国及び世界の形成の歴史的過程と生活・文化の地域的特色について理解と認識を深め、国際社会に主体的に生き平和で民主的な国家・社会を形成する日本国民として必要な自覚と資質を養う」<sup>9)</sup>のために必要な言語能力として掲げられたものである。また、⑥の言語能力は、とりわけ事象などを記憶することが目的になる危険、解答や意見を発信することが目的になる危険を孕んでいる地歴公民科の学習の中で、生徒が自らの思考を深められる能力を身に付けることが、地歴公民科の授業で言語活動を行ううえで重要であるということから掲げられた。

①～⑥の言語能力は互いに関連性が高く、それぞれの言語能力を単独で捉えることはできない。これらの言語能力のうちの複数の能力をはぐくむことを意識することで、思考力・判断力・表現力を高められる、充実した言語活動を行うことができると考える。

以上のように地歴公民科の「はぐくみたい言語能力」を掲げたが、他教科においても、学習指導要領の内容をふまえて「はぐくみたい言語能力」を検討して掲げ、一覧表にした。

## 2. 思考力・判断力・表現力をはぐくむための学習過程モデルの構築

### (1) 学習過程モデルを構築する目的

前述したように、生徒の思考力・判断力・表現力等をはぐくむためには、「はぐくみたい言語能力」を各

教科で明確にしたうえで、その育成を図る言語活動を授業内で行うことが必要である。

そこで、実際に授業を行ううえで、どのような言語活動を、どのような流れで展開するとよいのかを示すために、学習過程モデルを構築した。

(2) 学習過程モデルを構築する手順

① 言語能力をはぐくむための「言語活動のサイクル」を考え、構想する。(図表3)

見通しと振り返りを重視することで、生徒に主体的な学習態度が育成されることを念頭に置いたうえで、授業を行う際、導入・展開・終末の各場面において、どのような言語活動を行う必要があるのか、教員はどのような指導を行うべきかを位置づけるために、「言語活動のサイクル」を考え、構想した。

その結果、生徒の言語活動のサイクルを「見通しをもつ」「自ら考える」「仲間と交流し、深め合う」「振り返り、まとめる」という4つのステージと捉えた。さらに、4つのステージを細かく分けると、「①課題をもつ」「②見通しをもつ」「③自分で思考する」「④(ペアあるいはグループで)交流する」「⑤発表する」「⑥他者から出た意見や考えについて補足・反論する」「⑦振り返る」という流れを考えることができ、学習過程モデルの構築に生かした。

また、図表3のA～Iは教員の指導の手立てを示したものであるが、これらの手立てはアクティブラーニングにおけるファシリテーターとして行うべきものである。このことは、武田正則(2014)が述べているように、アクティブラーニングが適材適所にワークショップが取り入れられていて、ワークショップを効果的に行うためのファシリテーターとしての役割が今後の教員に求められる役割であるとしていることから言えることである。<sup>10)</sup>

② それぞれの学習活動(言語活動)における「目指す生徒の姿」とそれを実現するための「教員の具体的な指導の手立て」を明示する。(図表4)

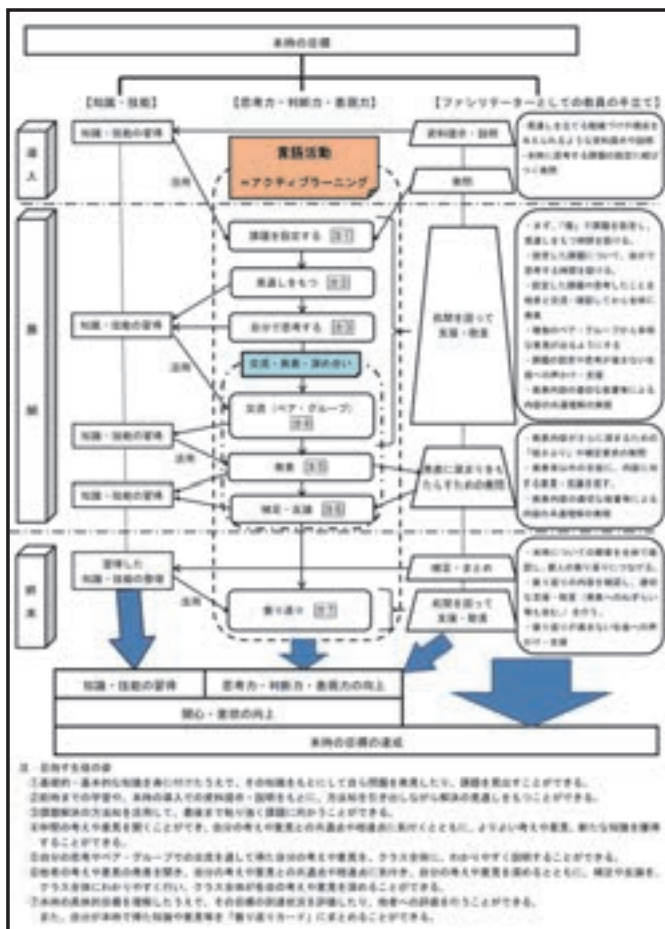
教員の指導の手立てや発問・声かけの例を具体的に示すことで、それぞれの学習活動(言語活動)の場面における生徒の目指す姿の実現に向けて、実際に授業を展開するうえで参



図表3 言語能力をはぐくむための言語活動のサイクル

場面	目指す生徒の姿	教員の具体的な指導の手立て	言語活動の展開の仕方	言語活動の展開の留意点
導入	課題を捉え、見通しをもつ	課題を提示し、見通しをもつための問いを投げかける。	課題を提示し、見通しをもつための問いを投げかける。	課題を提示し、見通しをもつための問いを投げかける。
展開	自分で思考する	自分で思考するための問いを投げかける。	自分で思考するための問いを投げかける。	自分で思考するための問いを投げかける。
展開	仲間と交流し、深め合う	仲間と交流するための問いを投げかける。	仲間と交流するための問いを投げかける。	仲間と交流するための問いを投げかける。
展開	振り返り、まとめる	振り返り、まとめるための問いを投げかける。	振り返り、まとめるための問いを投げかける。	振り返り、まとめるための問いを投げかける。

図表4 高等学校日本史Bにおける、目指す生徒の姿とそれを実現する教員の手立て(一部抜粋)



図表5 高等学校日本史Bの授業における、言語能力を高め、思考力・判断力・表現力をはぐくむための学習過程モデル

考になることを期待した。そして、図表4の内容も含めることで、言語活動のもつ本来の意味に基づいた学習過程モデルが完成する。

③ 学習過程モデルを作成する。(図表5)

①②をふまえたうえで学習過程モデルを作成したが、軸となる言語活動はアクティブラーニングの考えを取り入れた流れとなっている。

アクティブラーニングは文部科学省の定義によると、「教員による一方的な講義形式の教育とは異なり、学修者の能動的な学修への参加を取り入れた教授、学習法の総称」<sup>11)</sup> のことである。その具体例として、「発見学習、問題解決学習、体験学習、調査学習」<sup>12)</sup> に加え、「教室内でのグループディスカッション、ディベート、グループワーク等」<sup>13)</sup> があげられている。

①の「言語活動のサイクル」に示した、自ら考え、仲間と交流することは、まさしくアクティブラーニングであり、その充実が今後求められているという点からも、言語活動のあり方として取り入れるべき考えである。<sup>14)</sup>

(3) 平素の授業における言語活動の工夫

学習過程モデルをそのまま当てはめた授業を常に行うことは、実際として困難である。なぜなら、基礎的・基本的知識や技能に関する説明を行うことが必要な場合などが高等学校の授業では多いからである。ただ、その説明を聞くことがメインとなってしまえば、生徒が主体的に授業に取り組むことはできない。

そこで、学習過程モデルのポイントをおさえた取組を平素の授業で継続して行うことで、学習過程モデルをそのまま当てはめた授業での生徒の思考や交流が活発になり、授業で思考する状態に慣れ、主体的に授業に参加する生徒が増えると考え、平素の授業における言語活動の工夫として、以下の①～⑤の活動を実施した。これらの活動は、学習過程モデルに基づいて実施した検証授業の土台になるものとなった。

① スタートクエスチョン (SQ) の設定

生徒が授業の中で思考すべき視点を持ち、授業に取り組むことで単元の目標を達成できるようにするために、授業の導入部でスタートクエスチョン (SQ) を提示する。生徒は SQ を常に意識しながら授業に取り組み、思考や理解が進むことを意図した。

② 思考を促す発問の設定

SQによって生まれた課題を解決するまでの道筋の中で考えるべきポイントをおさえるために、思考を促す発問を設定する。そのポイントを教員がそのまま生徒に伝えてしまえば、生徒は思考せずに「そのまま覚える」ことに終始してしまう。したがって、生徒が思考することにつながる発問を授業の中で位置付けることで、生徒が SQ によって生まれた課題を解決し、単元目標が達成できるようになる。

さらに、「そのまま覚える」ことが苦手な生徒にとって、思考を伴う活動を行うことで、知識が定着しやすくなるという効果も考えられる。

③ 一人で思考する時間の設定とペア・グループでの交流時間の設定

一人で思考する時間を与えずにペアやグループで交流する時間を設けても、特定の生徒が自分の考えを発言し、発言しない生徒がそれを聞くというだけで終わってしまう。発言した特定の生徒は、他者の考えを聞く機会がなく、自分の考えを深めるチャンスは自分が発言する過程でしか得ることができない。

その点において、一人で思考する時間なしにペアやグループで互いの考えを深め合うことは困難である。また、一人で思考する時間を与えるだけでは、自分の考えを深めることは難しい。逆に、異なる視点からの意見を聞くことで、自分の考えを深めやすい。したがって、個人での思考と他者との意見交流の双方が必要である。

なお、ペアで交流する場合は一人の意見しか聞くことができない。また、ペアを組んだ生徒どうしの関係や相性が良くないと交流が困難になる可能性もある。したがって、じっくりと考えを深めるべきであると判断したときは、交流を4人グループで行うようにして、多様な意見が出やすい環境を整えた。

④ 思考・交流した結果を発表する時間の設定

生徒にとって、発表の場は緊張するものであり、発表に至るまでのペア・グループ交流において、より集中して他者の話を聞き、自分の考えを深めたり、ペア・グループの意見のエッセンスを理解したりすることが必要になる。言い換えると、生徒がより思考に意識を傾けられる効果が発表にはある。

また、他のペア・グループの意見や考えのまとめを聞くことで、さらに思考が深まる可能性が生まれる。そのような効果も期待できる点で、発表の時間は設定すべきである。

⑤ 「振り返りカード」の記入とポートフォリオの作成

「振り返りカード」とは、SQに対する解答ならびに自分の考えやグループでの交流の内容等のポイントや本質を、自分の言葉でまとめて表現するカードである。

このカードの記入により、生徒は自分の考えや理解したこと、グループ交流の内容等のポイントや本質について整理できる。また、記入したカードをポートフォリオにすることによって、教員が生徒の思考力・判断力・表現力の高まりを時系列的に捉えることができ、生徒が後日さらに振り返るうえで重要な材料となる。

以上の活動で述べた意義は、「見通しと振り返りを重視する」と高等学校の学習指導要領の総則で述べられているように、生徒が家庭学習を習慣づけられ、学習意欲が向上し、学習内容の確実な定着が図られることから重要である。




### 3. 高等学校日本史 B の授業を通しての、学習過程モデルの有効性の検証

#### (1) 検証授業Ⅰ -7世紀から9世紀初めにかけてのヤマト政権による蝦夷支配-

検証授業Ⅰは、前述した平素の授業における言語活動を2ヵ月以上継続して行った状態である6月下旬に、2年生の日本史Bの授業で実施することにした。

この授業は、平安初期までの学習を終えた段階で、これまでの学習を生徒が主体的に振り返ることができるように意図した授業である。「7世紀から9世紀初めにかけてのヤマト政権による蝦夷支配」というテーマを与えられた生徒が、自らの思考やグループ交流、解説発表を通して課題を解決するという流れである。

この授業で行われたグループ活動の概要は以下の①～④のとおりである。

①テーマに関連する資料が予め用意されていて、その資料を事前に読んでおく。	②当日の授業で6人グループを組み、そのグループでテーマについてホワイトボードシートで整理して解説発表の準備を行う。	③整理したホワイトボードシートを使って、2組のグループが互いに解説発表を行う。	④自他のグループの解説発表について評価し、学習を振り返る。
			

この授業を勤務校の1単位時間である65分で行ったのであるが、グループでの解説発表の準備や解説発表の中で出た疑問点を全体で共有し、全体で考えて解決に向かう活動の時間を設けることができなかつたという点で課題が残った。なぜなら、全体での疑問点の共有や交流は思考力・判断力・表現力の育成にとって大変有意義な言語活動だからである。

そこで、そのような課題をふまえて行ったのが、11月中旬に実施した検証授業Ⅱである。

#### (2) 検証授業Ⅱ -蒙古襲来とその影響-

検証授業Ⅰと同様、検証授業Ⅱも2年生の日本史Bの授業で実施した。

概要は以下の①～④のとおりである。

- ① 2つのテーマ（「A：元寇が失敗した理由」「B：元寇が日本に与えた影響」）が掲げられ、各グループでどちらのテーマで発表するかを決める。
- ② 決めたテーマそれぞれに3つの立場（A：「元」「南宋」「高麗」、B：「将軍（幕府）」「御家人」「御家人以外」）が与えられていて、6人グループの中でそれぞれの立場で調査を行うのかを決める。したがって、グループごとに立場ごとに2人ずつの担当者が決まる。
- ③ 事前に調査する。
- ④ 検証授業当日の流れ
  - 1) グループの中でそれぞれの立場について共通理解を図り、テーマについてまとめ、発表の準備を行う。
  - 2) 各グループで、クラス全体に向けて発表する。
  - 3) 全グループの発表が終了した後、全体で共有すべき疑問点が教員から提示される。
  - 4) 提示された共有すべき疑問点について、グループ内で意見交流する。
  - 5) 意見交流した内容について、クラス全体に向けて発表する。
  - 6) 自他のグループの解説発表について評価し、学習を振り返る。

### （3）ポートフォリオの検証

4月から11月にかけての、平素の授業で生徒が記入した「振り返りカード」をポートフォリオにした。そのポートフォリオを活用して生徒にこれまでの日本史の学習について振り返る機会を12月上旬に設けた。その際に生徒が残したコメントをもとに、生徒の変化と成長について検証を試みた。

## Ⅲ 研究の成果

### 1. 各教科の「はぐくみたい言語能力」の明確化と一覧表の作成により、以下の成果が見られた。

（1）学習指導要領の各教科の目標等についての理解が深まった。  
「Ⅱ 研究の内容と方法」の1（4）で述べたように、各教科会で「はぐくみたい言語能力」について議論する過程を通じて、「はぐくみたい言語能力」が学習指導要領で示された各教科の目標達成のために必要な力と合致していることが分かった。すなわち、学習指導要領で示された目標のもつ意味を再認識することができ、授業の改善のきっかけを生むことにつながった。

（2）校内で言語活動の重要性の認識と実践への動きが広まった。

各教科で「はぐくみたい言語能力」について議論する中で、その能力をはぐくむために言語活動を行うことが必要であるとの認識が職員間で高まり、その後の言語活動の充実を図る授業実践の動きが広まった。国語や数学の教員によるペア・グループの意見交流活動の積極的導入が見られるなど、今後の授業改善への期待が高まった。

### 2. 言語能力をはぐくむ学習過程モデルの有効性が確認できた。

（1）生徒の思考力・判断力・表現力が高まり、多面的視点をもつことで学習内容の理解も深まった。  
学習過程モデルの中で、課題に対して「自分で思考し、グループで交流し、発表する」という探究的な言語活動の流れを位置付けたこと、そしてファシリテーターとしての教員の役割を果たすことで、生徒の思考力・判断力・表現力が高まることが確認できた。また、学習過程モデルをもとにした授業実践で、生徒が多面的な視点から事象について考察し、意見交流や発表を行うことを通して学習内容の理解も深まったことも確認できた。

そのことは、検証授業Ⅰの「振り返りカード」で記した生徒の「グループの子に伝えようと、自分の考えを口にだすことで、より考えを深められた」というコメントや、検証授業Ⅱの「振り返りカード」で記した

生徒の「考える中で自分の理解を深められた」「多くのグループの発表で自分の考えなかった所から理解を深めることができました」というコメントからもわかる。

(2) 生徒の学習に対する興味・関心を高め、主体的な学習態度をはぐくむことにつながった。

学習過程モデルの中で、「自分で思考し、グループで交流し、発表する」という言語活動の流れを位置付けたこと、そして「振り返り」を行ったことで、生徒の学習への興味が高まったことが確認できた。

そのことは、検証授業Ⅰの「振り返りカード」で記した生徒の「興味ももてたので、疑問を解いていきたい」というコメントや、検証授業Ⅱの「振り返りカード」で記した生徒の「相手に伝えようと必死になることで、理解も意欲も高まりました」というコメントからもわかる。

(3) 生徒の基礎的・基本的知識の定着につながった。

学習過程モデルの中で、「自分で思考し、グループで交流し、発表する」という言語活動の流れを位置付けたこと、そして「振り返り」を行ったことで、生徒の基礎的・基本的知識の定義につながったことが確認できた。

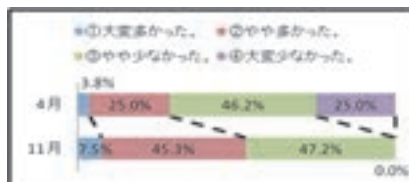
そのことは、検証授業Ⅰの「振り返りカード」で記した生徒の「記憶にしっかり残った」というコメントや、検証授業Ⅱの「振り返りカード」で記した生徒の「自分らが調べていないテーマについても理解することができました」というコメントからもわかる。

### 3. 実践前後のアンケート調査や生徒のコメント等から、生徒の変化や成長を確認できた。

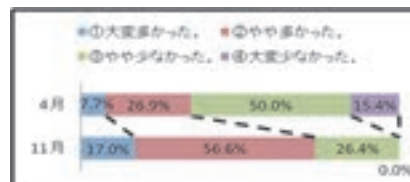
(1) 生徒の、「思考すること」「討論や意見交流すること」のもつ重要性の認識の高まり

本研究では、勤務校の2年生の日本史Bの授業を研究対象とした。対象となった生徒は、2年生の日本史Bを受講する生徒である。その生徒53名を対象に、平成26年4月と11月の2回にわたって、授業における学習活動に関するアンケート調査を実施した。

図表6・図表7は、4月のアンケート調査では「昨年度（1年次）に本校で受けた授業」、11月の調査では「4月から11月までの日本史Bの授業」について、「じっくり考え、自分の考えをまとめる時間」（図表6）、「あるテーマについての討論や意見交流をする活動」（図表7）の頻度についての回答状況をそれぞれ比較したものである。



図表6 「じっくり考え、自分の考えをまとめる時間」の比較



図表7 「あるテーマについての討論や意見交流をする活動」の比較

今年度の2年日本史Bの授業における言語活動の頻度が明らかに上がったことがわかる。特に、図表7の「あるテーマについての討論や意見交流をする活動」の回答結果が顕著で、7割以上の生徒が多かったと感じていた。

昨年度（1年次）の授業における討論や意見交流の機会が相対的に少なかったということもあるが、平素の授業や検証授業での取組で「一人で思考する時間の設定とペア・グループでの交流時間の設定」を意識して行ったことが要因である。11月の調査の自由記述欄で、「考えて授業を受けることが大切だと思った。」「グループでの話し合いはとても有意義で、自分がよく分からなかったことが交流で分かるようになるのが楽しかった。」といった意見が見られたことから、生徒の中でも、自分で考え、それをもとにグループで交流することに意義を感じ、印象に残ったと考えられる。



(2) 学習内容をそのまま書くのではなく、まとめられるようになった生徒が見られた。

「Ⅱ 研究の内容と方法」の3(3)で述べたように、生徒が平素の授業で記入してきた「振り返りカード」をポートフォリオにし、12月にそれを活用した日本史学習を振り返ることにした。その内容を分析すると、生徒の学習内容の振り返りに成長を感じられる点が多々見られた。

その中で、特に顕著にその変化が見られたのが生徒C子である。生徒C子は12月の日本史学習の振り返りの際、以下のようなコメントを残した。

最初のまは習ったことをそのままつなげて書いていたけど、  
回数を重ねるごとに自分をまとめることができるようになった。

実際の生徒C子の4月と11月の「振り返りカード」の記入内容を以下に示す。

まず、4月の「振り返りカード」である。

授業日	10月11日(水)	期	第1期	第1章(ア)	総習得状況
【SQの概況】	弥生時代後期、日本はどのような様子だったのか？				
【自己評価】	理解度 → (A)	B	C	態度 → (A)	B C
【ひとこと】	弥生時代後期、日本はどのような様子だったのか？				

弥生時代後期を扱う単元で、そのSQは、「弥生時代後期の日本はどのような様子だったのか？」であった。記入内容を見ると、確かにC子本人が述べているとおり、学習内容をそのままつなげた内容になっていることが明白である。したがって、それぞれの歴史書の内容をつなげる意識に欠けていることがわかる。

次に、11月の「振り返りカード」である。

授業日	11月29日(水)	期	第4期	第4章(エ)	総習得状況
【SQの概況】	農民が農民が繁栄したことは農民はめでたけれど、国家はどのような状況だったのか？				
【自己評価】	理解度 → (A)	B	C	態度 → (A)	B C
【ひとこと】	農民が繁栄したことは農民はめでたけれど、国家はどのような状況だったのか？				

鎌倉時代の社会・経済を扱う単元で、そのSQは、「鎌倉幕府が衰退した理由は？」である。C子は学習内容をそのまま書いたのではなく、幕府の衰退を大きく二つの側面（農民の立場と御家人の立場）から思考してまとめることができた。

学習内容をそのままつなげて書く状態から、自分なりの視点をもって思考し、それをまとめられる状態に変化したということである。この変化はまさしく、論理的に思考して説明する言語能力が向上したことを意味し、同時に思考力・判断力・表現力が向上したことも意味する。

(3) 授業内だけでなく、授業外での学習の仕方をつかむことができた。

日本史学習の振り返りの際に生徒が残したコメントの中に、「夏休み前までは追試になることが多かった

けれど、夏休みが明けてからは、だんだん勉強の仕方が分かってきて追試はほぼなくなりました。」というコメントがあった。

このようなコメントを残した生徒は、かつては歴史学習を覚える学習であると捉えていたうえ、「歴史事象や歴史用語、年号などを覚える」ということが苦手である生徒だと考えられる。実際に、このコメントを残した生徒は当初、小テストが合格点に達せず、追試になってしまうケースが多かった。しかし、自宅での学習で、授業中に考えたことを整理することなどを行い始めたところ、9月からはほとんどの小テストで合格するようになった。

基礎的・基本的な知識の定着の方法として、単に歴史事象や歴史用語、年号などをやみくもに暗記しようとするのではなく、知識を活用して思考すること、さらには知識を活用して思考したことを改めて整理することが有効であるとも言えるのである。

#### 4. 同僚の意識の変化と授業の改善をもたらした。

本研究を推進するにあたって、とりわけ勤務校の同僚の協力は欠かせないものであった。「はぐくみたい言語能力」の明確化の議論や検証授業に対する参観、省察などは本研究にいい影響を与えたと考えている。

一方で、言語活動の重要性の認識と実践の広がりや成果の1つとしてあげられるように、同僚の授業改善に貢献する研究にもなった。とりわけ、地歴公民科の教員の授業改善はより進んだ。

具体的には、「ホワイトボードを活用したグループ討論の実施」（1年現代社会）、「人物を題材としたペアワークの導入」（2年世界史A）、「教科書や資料集を徹底的に活用したグループワークと発表」（2年世界史B）など、「はぐくみたい言語能力」をふまえた言語活動の充実を図る実践が行われ、その意義を認識し、実践を継続して行うようになった。

#### 5. 言語活動を軸とした、思考力・判断力・表現力をはぐくむ授業の条件を明確化できた。

これまで述べてきた取組や検証、分析によって、地歴公民科に限らず、他教科においても言語活動を軸とした、思考力・判断力・表現力をはぐくむ授業の条件を見出すことができた。

その条件は以下のとおりである。

- (1) 教科会での協議の場などを活用して、自分の教科における「はぐくみたい言語能力」を明確化する。
- (2) 「はぐくみたい言語能力」の育成を図るための教科独自の学習過程モデルを構築する。
- (3) 実際の授業において、生徒の主体的な学習活動（言語活動等）を促すために、
  - ①適切な学習目標を設定して生徒に伝えるとともに、目標の実現を目指して教材等を工夫する。
  - ②学習過程で生徒の思考を促す発問を設定し、生徒が思考・判断・表現する機会を設ける。
  - ③生徒が安心感をもって意見を出し合えるよう、グループ活動の方法等を工夫する。
  - ④生徒が思考したり思考を深めたりするための準備（図書館情報の活用を促す等）を工夫する。
  - ⑤「個人→集団→個人」という流れを作ることで、「自ら考え仲間と学び合う学習活動」を取り入れる。

#### IV 今後の課題

- (1) 「はぐくみたい言語能力」のさらなる適正化

本研究において、「はぐくみたい言語能力」の明確化を図ったが、今後の授業実践や幅広い議論、文献研究などを通して、「はぐくみたい言語能力」のさらなる適正化を図りたいと考えている。適正化が進むことで、生徒にとってより有意義な言語活動を展開でき、思考力・判断力・表現力の向上に貢献できる。

- (2) 言語活動による思考力・判断力・表現力の学習成果の評価のあり方の研究

本研究において、平素の授業や検証授業における言語活動による学習成果の評価については、①「振り返りカード」の記入内容と生徒の自己評価（学習内容の理解度と学習態度）、②検証授業における、発表への

評価として、教員による評価、自他のグループの相互評価、③定期考査における、思考力・判断力・表現力を図る出題を行ったことによる教員の評価を実施した。

思考力・判断力・表現力やその向上を数値化することは極めて困難であることから、③の評価基準をどのように定めるべきなのかについては研究が不十分であった。したがって、定期考査等でどのように評価すべきなのかについては今後の課題として残った。

また、生徒が自身の思考力・判断力・表現力の向上を実感すること、さらには向上が主観的のみならず、客観性を伴ったものとして捉えられるようにすることを実現するには、どのような評価方法が最適なのかについても、今後研究していきたい。

### (3) 言語活動を軸とした授業における、ファシリテーターとしての教師のあり方の研究

本研究では、ファシリテーターとしての教師の役割が重要であることを述べた。授業においては生徒の学習を促進するために教師は存在していて、その促進の方法として、従来の高等学校の教科指導では、知識を伝えることに重きが置かれていた。しかし、知識基盤社会が到来した21世紀において、その方法が生徒の「生きる力」をつけることに貢献できていないという問題がある。その問題を解決するには、促進の方法を見直すことが必要であり、教師が「知識を伝える人」から「学びを教える人」に変貌することが教育現場に求められている。教師が「学びを教える人」として存在するためには、「教師が授業の前にどのような言動をとるべきなのか」、「授業のどの場面で、どのような姿勢でいるべきなのか、どのような言動をとるべきなのか」、「授業の後にどのような言動をとるべきなのか」をより明確にし、教壇に立つ必要がある。授業の前後や実践中の教師のとるべき言動や姿勢についての研究も今後追究していきたいと考えている。

## V 終わりに

本研究が進むさなかに、大学入試改革等に向けて、現行の大学入試センター試験を廃止し、「大学入学希望者学力評価テスト（仮称）」を導入することが文部科学省の中央教育審議会の答申で出された。<sup>15)</sup> 教育改革は待たなしの状態になっているのは間違いない。

旧態依然の知識伝達型の授業ばかりを行っていても、21世紀を生きる生徒の成長にはつながらない。そのことを肝に銘じて、我々高等学校の教員は日々の授業改善に努めていくべきである。

## 【引用・参考文献】

- 1) 文部科学省 『高等学校学習指導要領解説 総則編』 第1章 総説 第1節 改訂の経緯
- 2) 岐阜県教育委員会 『岐阜県教育ビジョン』『第2次岐阜県教育ビジョン』
- 3) 岐阜県総合教育センター 「授業改善アクションプラン」 ホームページ
- 4) 文部科学省 『高等学校学習指導要領解説 総則編』 第1章 総説 第2節 改訂の基本方針 p 3
- 5) 文部科学省 『高等学校学習指導要領』 第1章 総則 第5款 教育課程の編成・実施に当たって配慮すべき事項 5 教育課程の実施等に当たって配慮すべき事項
- 6) 文部科学省 『高等学校学習指導要領解説 総則編』 第3章 教育課程の編成及び実施 第5節 教育課程の編成・実施に当たって配慮すべき事項 5 教育課程の実施等に当たって配慮すべき事項 p71
- 7) 8) 西辻正副 (2010) 『言語活動の充実を図る全体計画と授業の工夫』（「研修講師となるために1」、独立行政法人教員研修センター） p 2
- 9) 文部科学省 『高等学校学習指導要領』 第2章 第2節 地理歴史 第1款 目標
- 10) 武田正則 (2014) 『学習ファシリテーション論 アクティブラーニングにおけるファシリテーション導入の方策と課題』 学事出版、p15～p18
- 11) 12) 13) 文部科学省 中央教育審議会 「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～（答申）」の「用語集」（H24年8月28日） p37

- 14) 文部科学省 中央教育審議会 「初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について（諮問）」  
(2014.11.20)
- 15) 文部科学省 中央教育審議会 「新しい時代にふさわしい高大接続の実現に向けた高等学校教育、大学教育、大学入学者選抜の一体的改革について ～すべての若者が夢や目標を芽吹かせ、未来に花開かせるために～（答申）」(2014.12.22)