

令和 6 年 6 月 23 日現在

機関番号：14503

研究種目：基盤研究(C)（一般）

研究期間：2021～2023

課題番号：21K02548

研究課題名（和文）国語科の自律的言語運用を促進するアーギュメントを用いた協働的学習プログラムの開発

研究課題名（英文）Development of a Collaborative Learning Program Using Argument to Promote Autonomous Language Operations in Japanese Language Learners

研究代表者

勝見 健史（Katsumi, Kenji）

兵庫教育大学・学校教育研究科・教授

研究者番号：20411100

交付決定額（研究期間全体）：（直接経費） 2,700,000円

研究成果の概要（和文）：本研究の成果は、国語科の文学の読解においては、自律的・協働的なアーギュメントを用いた解釈の反復によって、読みを深化することができる。カリキュラムレベルでアーギュメントの経験を蓄積させることで、自律的に考えを更新しながら他者と協働で深い読みを創りあげていくことの良さを自覚する姿勢が学習者に涵養される。単元プロセスにおいて、自律的・協働的なアーギュメントを成立・機能させるための教師の方法的な支援が不可欠である。アーギュメントを行う活動への意識は、そこで自らの考えをどのようにアーギュメントの3要素を関係づけることで実現するのかの思考の方法の理解として明確にしておくことが重要である、の4点である。

研究成果の学術的意義や社会的意義
言語運用の質的改善を学習者自身が推進するための思考活動として、アーギュメント方略がもたらす論理的思考の有効性を明らかにした点は、科学教育以外の分野のアーギュメント研究の実践的研究成果として学術的意義を有するものである。また、主体的学習における評価論では、学習者が主体的に知識を構成する活動として評価を学習活動に取り込む考え方「学習のための評価（Assessment for Learning）」と接続するものである。対教師との対話から学習者同士の対話に移行し、学習者が対話場面を自らの学習改善に自律的に利用する学習を配置したプログラムは、自律的・自己調整的な学習方略として広く援用できるものである。

研究成果の概要（英文）：The results of this study are the following four points,(1) In the reading of literature in Japanese language subjects, deepening the reading through autonomous and collaborative repetition of interpretation with augmentation(2) Accumulating experiences of argumentation at the curriculum level will cultivate in learners an awareness of the benefits of creating deep readings in collaboration with others while autonomously updating their thinking.(3) In the unit process, methodical support of the teacher is essential to establish and function autonomous and collaborative argumen(4) It is important to clarify the awareness of the activity of doing the Argument as an understanding of the way of thinking about how to realize one's own ideas by relating the three elements of the Argument there.

研究分野：国語科教育学、教育方法学（評価論）

キーワード：国語科単元学習 言語運用 自律 アーギュメント 教師の関与

1. 研究開始当初の背景

国語科では、一定の目的状況に向けた学習者の主体的・能動的な言語活動を単元として組織する学習が目指されている。しかし、かつて我が国では、国語科において戦後の単元学習批判、昨今の「言語活動の充実」にかかわる単元化の流れに対する活動主義批判が展開されており、今後求められる単元の言語運用プロセスにおける学力保障は、時代を縦断し、教科等を横断して展開されてきた我が国の克服すべき課題であると言っても過言ではない。とりわけ、自己調整能力、自律的な学習能力は、学習者主体の言語活動の根幹となる学力として今後その育成が求められることから、教師の指導に包摂された「指導改善に還流する評価」から、学習者側の学習活動に包摂された「学習者自身による学習改善に還流する評価」として、協働する他者の具体的な関与の仕方を開発することは急務である。

現在の授業実践で求められている「主体的・対話的で深い学び」への傾注は、ややもすれば学習者主体の学習を曲解し、学習への関与・介入の回避、活動への放任等、教師の指導性の後退の危険性を孕む。今後、教師の「指導」を、発問・指示・板書等の狭義の教育技術に限定した「指導」という捉えから、学習活動を「学習に還流するための評価」をも内包した価値ある学びが行われる場の連続として単元を構成し、学習者同士の「対話」を通して学習者と共に学習活動をよりよく編み直していくための「指導」として捉え直すことが重要である。教師が「教える」ことの意味の問い直しと、学習者主体の学習における「指導」の内実、および、そこでの「関与」「介入」の具体的方法を提起することの意義は大きい。

2. 研究の目的

本研究は、近年、科学教育において注目されているアーギュメントを、現在の国語科がめざす学習者主体の能動的な言語運用プロセスに協働的な解決方略として導入することによって、学習者が自らの言語運用の質を精緻に捉え、自律的に学習を進めていくことができる学習プログラムを開発することが目的である。今後の学校教育では、「主体的に学習に取り組む態度」として、これまで注視されてこなかった学習における自己調整や自律性が重視されることが中教審より提示された。国語科では、現在、学習者の主体的な言語運用を単元として組織する実践（国語科単元学習）が各地で模索されているものの、そのプロセスで協働する他者が関与することによって学習者の自律的な言語運用に還流させる方法が確立しているとは言い難い状況である。本研究では、アーギュメントを、言語運用の自律性を高める方略として導入し、学習者の主体的学習における他者の「関与」の具体的な内容と手順を提起する。

3. 研究の方法

(1) 背景理論の理解と共有化

主に現行学習指導要領がめざす課題解決の言語運用プロセスを含む国語科単元学習、自律性学習、アーギュメントの学術的背景を確証するために、国内外の文献・資料の収集と分析を行う。実践協力学校と本研究課題についての協力の依頼を行い、調査・実施の進め方について協議し、自律的言語運用を促進する単元組織の方略について共有化を図る。並行して、国語科の主体的学習をめざす授業における課題の所在を明確にし、内包される課題と本研究の問題意識の関連化を図る。

(2) 学習プログラムとしての構築

アーギュメントを位置づけた実効性のある協働的な学習プログラムの構築を図っていく。言語運用の改善に働く論理的思考のあり方を検討し、言語運用プロセスにおけるアーギュメントの内容と配置の仕方を明確化する。必要に応じて、実践協力学校の授業者や教師集団と協議し意見を交換しながら、言語運用プロセスにおけるアーギュメントを活かした思考活動の内容と配置、教師の関与の方法について修正を重ね、公立小学校の一般的な学校教育現場で実現可能な学習プログラムとしての構築を行う。

(3) 実践を通じたプログラムの精緻化

複数回の検証授業を通じた省察によって、国語科における主体的な言語運用プロセスにおけるアーギュメントの具体的なあり方を含めた協働的な学習プログラム全体構造の改善と精緻化を図る。学習者が言語運用を自律的に改善していく状況を固有の事例単位で記述・考察し、学習プログラムの有効性を明確にする。

4. 研究成果

(1) 「学習のための評価」「自律的学習のための指導」の重要性

学習者主体の言語運用を重視する国語科単元学習においては、学習者自身が課題の解決に向けた自らの言語運用（「話す」「聞く」「書く」「読む」）の状況をメタ認知しながら、よりよく改善・更新していく自律的な学習プロセスとなることが不可欠である。また、学習者の自律性を発揮・伸長させる立場から、従前よりも学習者が自らの言語運用の質を精緻に捉えることができる思考場面のあり方に注視することが求められることになる。そこではそれはとりわけ、協働学習における他者からの「評価」が、学習者が自らの言語運用の仕方を改善・更新するための思考・

判断を伴う学習活動、すなわち「学習のための評価」として内包されるということであり、そこでの教師の関与は、学習者が自律的に学ぶための方法を教え・誘うこと、すなわち「自律的学習のための指導」に専念することになるものである。

(2) 国語科におけるアーギュメント活用の可能性

アーギュメントとは、Claim, Data, Warrant, Backing, Qualifier, Rebuttal から構成される論証である (Toulmin, 1958)。これを応用して主に理科教育において、知識構築のためにアーギュメントが導入されている (例えば, Osborne et al, 2004, McNeill & Krajcik, 2011)。理科教育に限らず、各教科教育においても他者を説得したり合意形成したりしながら知識構築するといった、対話的な学びが重視されており (文部科学省, 2017)、このプロセスにアーギュメントは重要な役割を果たすと考えられる。近年は、理科と理科以外の授業に導入されたアーギュメントの比較 (Erduran et al. 2022) も行われており、日本においても、様々な教科教育においてアーギュメントが導入されている。本研究では、アーギュメントの教師教育プログラムを受講した現職教員によって作成された、各教科の 13 のアーギュメントを比較することで、その特徴を見いだすことを試みた。

その結果、国語科では、主張 (Claim) においては、1つの主張ではなく対立するそれぞれの主張に対してアーギュメントが構成されている。証拠 (Data) は、それぞれの教科の特性に応じて、事実 (データ) のとらえが異なっており、国語科の場合は、文学作品本文の叙述とされている。理由付け (Warrant) は、算数や理科では法則や科学的原理が当てはめられている一方で、国語科では読者の考え方、社会科では重視する論点によって理由付けが異なる。自身の主張を明確化しながら、他者を説得することに重点を置いていることから、Warrant に当てはまるものは、考え方や信念のように、個人によって異なる点が特徴的である。

したがって、国語科教育においては、Claim (主張), Evidence (証拠), Warrant (理由付け) の 3 要素が中心に扱われていることが指摘されているが (幸坂, 2010)、3 要素の関係がより精緻に学習者に自覚されて思考・判断されることが伴わなければ、漠然とした「思い」の交換・交流にとどまる危惧が生じることとなる。すなわち、3 要素の関係性のあり方を明示的に取り上げ、考えを形成したり他者と交流したりすることの良さやその有用性について指導する局面が必要視されるということになる。とりわけ、個人による異なる解釈を交流し、不確定な状況下で相手を説得しつつ読みを深化させていく読解の授業では、アーギュメントの導入の際に配慮が必要となるものである。

(3) アーギュメントを内包した国語科授業実践の試みから (検証と考察)

本研究では、国語科「読むこと」の文学教材の読解において、課題解決に向けたプロセスにアーギュメントを包含した単元をデザインし、アーギュメントによる読解を反復することによって読みが深まるか、という点について具体的な授業を通した検証を行った。

まず、予備的授業として、アーギュメントによる協働的学習を未経験の小学校 5 年児童に対して、

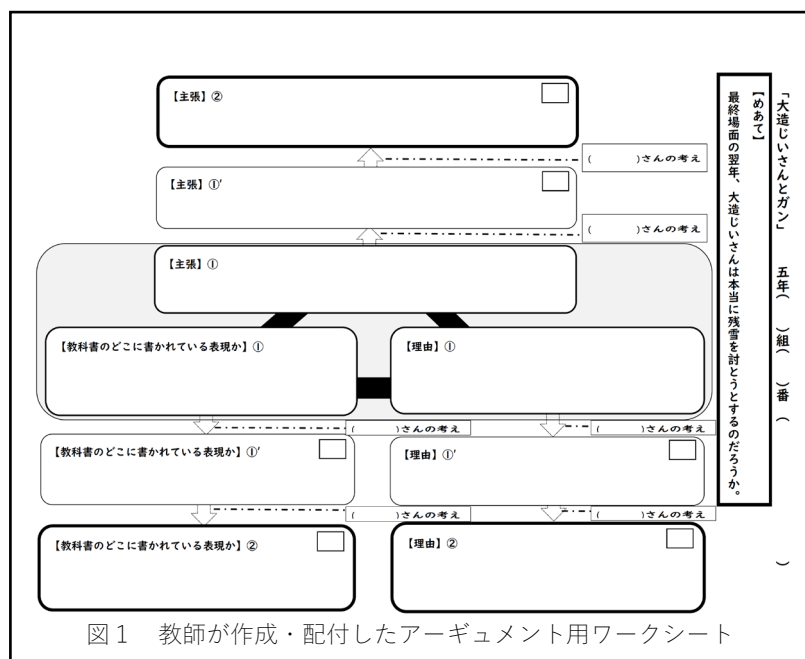


図1 教師が作成・配付したアーギュメント用ワークシート

て、文学教材「大造じいさんとがん」の読解単元において、「主張」「根拠」「理由付け」の 3 要素によるアーギュメントの運用に関わる教師からの 16 の関与・介入場面 (例: 授業者が作成配付したワークシート (図 1)) を設定し、単元のプロセスで児童同士の 2 回のアーギュメントを介して 3 回の考えの更新を行う実践を行った。

その結果、「他者の考えを取り込むことによって読みを深化させていく」A群と、「他者の考えを取り込むが読みが深化しない」B群が生じた。B群の児童に何が起こっていた

のかを、ワークシートの記述と授業者へのインタビューを手がかりに分析すると、「主張」「根拠」「理由付け」の 3 要素によるアーギュメントを活動としては表面的には他者と同様に行っているものの、他者から取り込んだ個別の内容が 3 要素を関係づけた思考として考えを更新することに連動できておらず、終始、3 要素が結びつかない矛盾を含んだ考え方で学習が進行している

ものであった。

すなわち、3要素を関係づけて考えを形成する思考方法と、そのことによる考えの深化・改善の有用性が児童に理解されるためには、1単元内だけではなく、複数の教科・領域の複数単元を横断した多様なアーギュメント活用の経験が蓄積されることが必要であることである。この点を踏まえて、6年の検証授業では、アーギュメントを児童がより自律的に学ぶツールとして活用できるよう、本単元に至るまでの複数の教育活動の中に、アーギュメントを取り入れた活動を練習単元として複数設定し、他者と協働する問題解決の局面でアーギュメントを使用することの良さを経験させることとした(表1)。自律的に学ぶための方法の実感的な理解が必要と考えたからである。

次に、検証の対象とする読解単元6年文学教材「海の命」では、アーギュメントの方法・手順やその効用を児童自身が理解し実感している状況で臨むことにした。また、自律的な言語運用(本単元の場合、読み深めるために読み方を意識して駆動させる)をめざす本単元においては、授業者は、できるだけ関与・介入場面を最小限にして、2回のアーギュメントを通して「主張」「根拠」「理由付け」の3要素の関係づけ方を児童自らの判断で更新しながら、「六場面の家族について書かれた文章は必要だろうか」という共通の学習課題を自分たちの力で解決する場として単元が進行するように配慮した。なお、読みの深まりについては、授業者が作成したルーブリックに照らして授業者と研究者と一致した得点として判断するものとした。

表2は、読みの深まりの得点別人数分布である。プレ・ミドル・ポストの3回において、1～6点の各得点の人数を示している。Friedman検定の結果、読みの深まりの得点には、有意な向上が見られた($\chi^2=35.237, df=2, p<.001$)。多重比較の結果、プレからミドル、及びプレからポストの向上が有意であった(いずれも $p<.001$)。このことから、本実践でアーギュメントを取り入れる展開構成によって読みは深まったことが推察できる。

さらに表3は、1～2点をZone1、3～4点をZone2、5～6点をZone3としてまとめている。図2は、これら3つのZoneの人数遷移を示している。ここで、Zone1→2→3に推移した児童A、Zoneが低下する推移を示した児童B、Zone2→2→2と変容しなかった児童Cに着目して、それぞれの事例を分析する。質的分析は、児童のワークシートの記述、質問紙調査の記述、授業者へのインタビューによって行った。

① Zone1→2→3に推移した児童Aの事例
児童Aは、比較的学力は高くなく、おとなしくてコミュニケーション能力があまり高くなく日常は発表がほとんどない児童である。自分の考えを書いたり話したりする時に、うまく考えがまとまらず相手に伝わらないことが多い。単元当初は自力で読解した結果Zone1にとどまっているが、国語が得意ではないことを自覚して、他者の考えを聞くことを通して懸命に他者、考え方を取り入れようとする姿が見られた。とりわけ、同質グループでの1回目の交流の場は、「主張」や「根拠」が同じ児童同士で「理由」についての自他の解釈の差異が明確に焦点化される議論となったため、「なるほど、確かにその理由はわかる」と実感を得ながら読みの更新を行っている。学力が高くなくとも、アーギュメントの方法を理解し、それを使用すれば確実に考えの形成・更新ができる、という有用性を自覚した状態で臨むことによって、アーギュメントで自他の読みが相対化され、読みを深化することができたと考えられる。

表1 本単元に至るまでのアーギュメントの練習単元

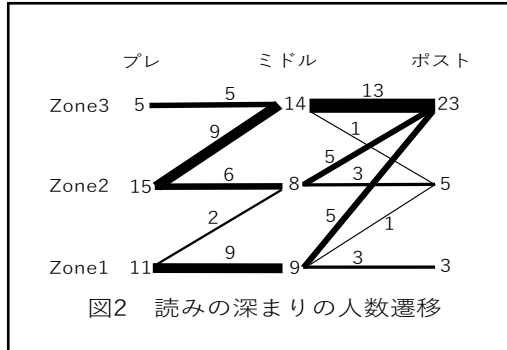
時期	内包させる単元	概要・留意点
1学期6月	やまなし (国語)	「『幻灯』についての叙述は必要か」をアーギュメントの3要素で。まずは一斉授業で。
1学期6月	資料の調べ方 (国語)	体力向上のための提案(どんな運動を)を、根拠と理由を用いてプレゼン。
2学期	いちばん大事なものは (国語)	主張・根拠・理由付けの3要素で考えを作り討論。見ている人が審査員、学年で決勝戦。
2学期	体育会後の話し合い (学活)	「体育会が成功したかどうか」を3要素で。「成功」の指すものが多様であるため、少し混乱が生じる。
通年	適宜 (道徳)	主張が二つに分かれるようなテーマで。何を根拠とするか話し合いながら皆が納得するものを根拠として。

表2 読みの深まりの得点別人数分布(人)

得点	プレ	ミドル	ポスト
6	0	0	4
5	5	14	19
4	4	6	2
3	11	2	3
2	9	9	3
1	2	0	0

表3 読みの深まりのZone別人数分布(人)

得点	プレ	ミドル	ポスト
Zone3	5	14	23
Zone2	15	8	5
Zone1	11	9	3



② Zone が低下する推移を示した児童 B の事例

3 回の読みの更新において、学級で唯一 Zone の低下を見せたのが児童 B である。児童 B は、2 回目交流した児童の考え方の一部分だけを切り取って納得し、解釈の質を低下させている。この時の交流相手の児童 X は、学力が高い児童 X であった。児童 B は、「児童 X ならきっと正しいことを言うはずだ」という固定観念から、自分が理解できる内容のみを部分的に取り出して考えを更新したため、読みが劣化していくこととなったと考えられる。他者の考えをアーギュメントの 3 要素に関連させて客観視し解釈の是非を判断する過程が看過されれば、アーギュメントは読みの深化には連動しない形式的なツールにとどまることを表す典型的な事例である。

③ Zone2→2→2 と変容しなかった児童 C

児童 C は、自分の考えを頑なに持ち、他者との折り合いをつけることが難しい児童である。日常の授業でも自分の考えを発表するが、他者の考えを聞いていないことが多い。本単元においても、学級全員の考え方の一覧表に児童 C の考え方とは差異がある児童がいることを、教師から具体的に示唆する関与を試みたが、アーギュメントを有効に活用することができなかった。協働的な学びの意義と、そのことによる自己の変容に対して関心が低い状態であると考えられる。児童 C にとって、協働的にある課題を解決することの必然性と、そのことの魅力を感じさせることが前提であると授業者である担任は感じている。アーギュメントが自己目的化した活動としてではなく、課題を解決のための手段として児童に意識されることが重要である。

(4) 読解単元におけるアーギュメントを活用した協働的学習プログラムの構築

本研究における成果を、図 3 に示す「文学教材の読解単元におけるアーギュメントを活用した協働的学習プログラム」として構築した。

学習者の自律的な学習プログラムとなるように、教師の関与を、児童の読み（解釈）の内容を判定する直接的な指導を避け、アーギュメントを活用した思考・判断の仕方や、それについて議論する場の設定、論点の提示等、方法への支援や学びの環境づくり等の間接的な指導にとどめるように留意したものである。

とりわけ、カリキュラムの視野から本単元に至るまでのアーギュメントを内包する単元を配置することや、協働的な解決の目的としての学習課題の設定、アーギュメントを実施する場における思考の深化の生起を促進する論点提示、については、児童が主体的に学ぶための方法や場を提供する不可欠な教師の関与であり、「内容を教える教師」「正誤を判定する教師」からの転換を意味するものである。

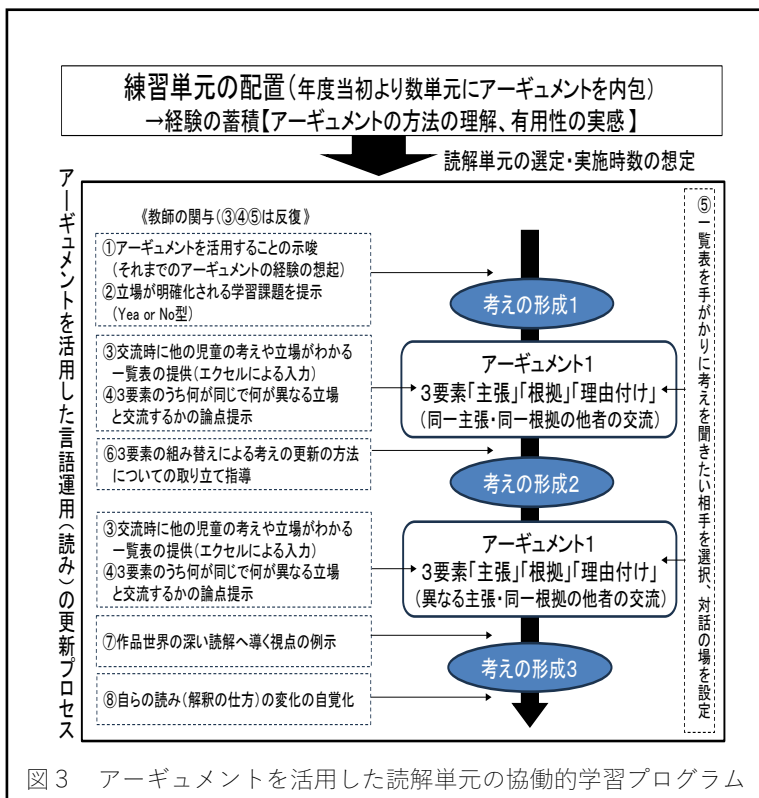


図 3 アーギュメントを活用した読解単元の協働的学習プログラム

(5) 残された今後の課題

授業者は検証授業を終えて、「児童らが課題に対して『行ったり来たり』『深まったり浅くなったり』しながら、『自分で深まった』『みんなと深まった』という意識が強かった」と語っている。一方で、本研究はあくまでも学習者である児童が自律的に読みを深めていくことを重視するものであることから、授業者は、検証授業で文学作品の読解としての「深めどころ」への誘い、「深める」ための焦点化やゆさぶりを行わなかった点を「我慢した」「これで良いのか苦しかった」と述べている。

「自律的な言語運用で他者と共に課題を解決する学び」が、たとえ「読み（解釈）」を自由にするを容認する学びの場として自律性を保障したとしても、教科としてめざす内容、作品世界を読み深める（味わう）というところへ向かわせる教師の介入は行うべきなのか、また、その方向性を視座にした児童の読みの深さの程度を形成的にみとる教師の鑑識眼評価はどのようにあるべきか、等は本研究をさらに精緻にするために残された課題である。

5. 主な発表論文等

〔雑誌論文〕 計0件

〔学会発表〕 計1件（うち招待講演 0件 / うち国際学会 0件）

1. 発表者名 山本智一・勝見健史
2. 発表標題 教科において構成されるアーギュメントに関する一考察
3. 学会等名 日本教科教育学会 第48回全国大会
4. 発表年 2022年

〔図書〕 計3件

1. 著者名 浜本純逸監修、松崎正治・藤原顕・目黒強編著	4. 発行年 2021年
2. 出版社 溪水社	5. 総ページ数 318
3. 書名 対話を通してことばを深く学ぶ主体の育成 - 神戸大学附属住吉小学校・中学校の国語科総合単元学習の軌跡	

1. 著者名 勝見健史	4. 発行年 2023年
2. 出版社 文溪堂	5. 総ページ数 127
3. 書名 国語科 主体的学習における教師の「指導」－学習のための指導・学習のための評価－	

1. 著者名 關浩和・吉川芳則・河邊昭子	4. 発行年 2024年
2. 出版社 風間書房	5. 総ページ数 394
3. 書名 レリバランスの構築を目指す令和型学校教育	

〔産業財産権〕

〔その他〕

-

6. 研究組織

	氏名 (ローマ字氏名) (研究者番号)	所属研究機関・部局・職 (機関番号)	備考
研究 分 担 者	山本 智一 (Yamamoto Tomokazu) (70584572)	兵庫教育大学・学校教育研究科・教授 (14503)	

7. 科研費を使用して開催した国際研究集会

〔国際研究集会〕 計0件

8. 本研究に関連して実施した国際共同研究の実施状況

共同研究相手国	相手方研究機関
---------	---------