

## 拡張的学習の視点による主体的に学ぶ中学校国語科授業の開発研究 —第3学年「文学」の授業における対話活動を中心に—

原田 聡子\*

### A Study on the Development of Japanese Language Instructions in a Junior high school toward Positive Learning in terms of the Expansive Learning :

Focusing on Dialogue Activities in the 3rd Grade “Literature” Classes

Satoko HARADA

【要約】本研究は、予測困難な時代において言葉を道具として自ら課題を乗り越えていくために、生徒が主体的に学ぼうとする中学校国語科授業の開発を目的とする。そこで、新しい考えを協働により構築する拡張的学習の視点を用いて、生徒が対話活動を通して言葉と対峙し主体的に学ぶ中学校国語科授業の開発及び実践を行った。その結果、読むことにおける協働を通して個々の考えが拡張し、主体的に文章を読んで対話する生徒の姿が見られた。

【キーワード】主体的に学ぶ、拡張的学習、協働、対話活動、中学校国語科授業

#### 1. 研究の目的

新学習指導要領の授業改善の手立ての一つとして、アクティブ・ラーニングの視点から「主体的・対話的で深い学び」の実現が挙げられている。予測困難な時代を生き抜き、生涯自ら学び続ける子どもを育成するために、学校の授業においても改善が求められているのである。予測困難な時代において、求められる力は、現状に積極的に向き合い未来を切り拓こうとする力であると考え。そのような力を身につけるには、知らないことを知ろうとする学び、さまざまなものと関わりながら考えを深める学び、さらに、新たな世界を創造していく学びが必要である。よって、一人では解決し得ないことでも、さまざまなものと関わる中で解決策を見出し、道を切り拓く能力を、協働による学習を通して育成する場としての役割が学校に課せられていると考える。

しかし、中学校における「主体的・対話的で深い学び」に向けた授業改善の取り組みは、着手さ

れてはいるものの、従来の教師主導の講義型一斉授業も未だに多く見られるのが現状である。山住も「一般に、小学校における授業が子どもたちの自発的で能動的な探究や観察・実験、話し合い、グループ作業を重視する傾向にあるのに対して、中学校になると、教師による子どもたちの学習の外的コントロールが強まり、子どもたちの自律的な意思決定が相対的に弱まることが知られている」（山住 2017:31）と述べ、中学校では教師による知識伝達が大きく支配することを指摘している。

平成31年度全国学力・学習状況調査の質問紙調査結果（中学校）によると、「授業では、課題の解決に向けて、自分で考え、自分から取り組んでいたと思いますか」の質問に対し、75%の生徒が「当てはまる」「どちらかといえば当てはまる」と答えている。しかし、25%はそのような学習ができていない。確かに、中学生の実態を考える時、主体的に学びに向かっている者ばかりとは言い難い。学ぶ意義を見出せずあきらめてしまっている生徒、

\*佐賀大学大学院学校教育学研究科・学生（佐賀市立昭栄中学校）

不正解を恐れて解答を待つだけの生徒、ペーパーテストの点数ばかり気にする生徒も目に付く。これは、これまでの知識伝達中心の一斉授業の反復により、学習に対して受け身の姿勢しか取れない生徒を生み出してしまったのではないだろうか。また、知識偏重の評価の実施により「正解」のみを求め、生徒が思考する機会を奪ってしまっていたのではないだろうか。いずれにしても、言葉と対峙し言葉を道具として自ら道を切り拓いていく姿勢を、授業中の全ての生徒に見ることは困難な現状があると言わざるを得ない。

そこで、本研究では、新しい考えを協働により構築する拡張的学習の視点を用いて、言葉を道具として自ら課題を乗り越えていくために主体的に学ぼうとする生徒の育成を目指した中学校国語科授業の開発を目的とする。

## 2. 主体的に学ぶ国語科授業の定義

### (1) 授業原理—国語科における主体的な学び—

学習指導要領に示された国語科の目標は、「言葉による見方・考え方を働かせ、言語活動を通して、国語で正確に理解し適切に表現する資質・能力」の育成である。三つの柱のうち、「知識及び技能」では「社会生活に必要な国語について、その特質を理解し適切に使う」こと、「思考力、判断力、表現力等」では「社会生活における人との関わりの中で伝え合う力を高め、思考力や想像力を養う」ことが掲げられ、「社会生活」という語句が使われている。「社会生活に必要な国語」とは、社会生活における様々な場面で、課題を乗り越える際に「生きた道具」となり得るものである。また、「社会生活における人との関わりの中で伝え合う力」とは、人と人との間において、言葉を媒介としながら、相互に正しく伝え合い、受け止め、協働により考えを創り上げることだと捉えた。

国語科では言葉を通じた理解や表現及びそこで用いられる言葉そのものを学習対象（中央教育審議会答申 2016:126）としており、2017年改訂学習指導要領にも「言葉による見方・考え方」が示された。つまり、国語科にとっての学びの道具は、

言葉であることが分かる。社会生活において、発せられているメッセージを正しく読み取って理解する。読み取ったことをもとに、適切に表現し合うことで考えを深めたり広げたり、さらに新しく構築したりして発信していく。言葉を正しく、適切に用いながら社会生活を営むのである。

では、国語科学習における「主体的な学び」とは、どのように学ぶことなのか。

「主体的」とは、自分の意志・判断に基づいて行動することである。学習活動で考えると、「主体的に学ぶ」とは、学習者が自分の意志で課題に取り組む学ばることになる。主体的な学びの実現に向けて考えられることとして、「子供自身が目的や必要性を意識して取り組める学習となるよう、学習の見通しを立てたり振り返ったりする学習場면을計画的に設けること、子供たちの学ぶ意欲が高まるよう、実社会や実生活との関わりを重視した学習課題として、子供たちに身近な話題や現代の社会問題を取り上げたり自己の在り方生き方に関わる話題を設定したりすること」（中央教育審議会答申 2016:130）が挙げられている。

これらを踏まえ、「主体的に学ぶ国語科授業」について、「よりよい社会生活を営むために、生徒が国語を学ぶことに意義を感じ、自分の意志で学習に取り組む、粘り強く取り組む」授業と定義して研究を進める。そして、生徒が主体的に学ぶためには、授業において次の3つが必要と捉えた。

1つ目は、単元の学習課題を通して、生徒自身が学習に見通しを持つことである。何のために学習するのか、どんな国語の能力を身につけることができるのか、そのための課題はどのようなものなのか、単元全体を通して学習に見通しを持つことである。見通しを持ってこそ、生徒が学習を調整しながら粘り強く取り組むことができ、主体的な学びへとつながると考える。

2つ目は、生徒が主体的に学ぶ効果を実感することである。対話活動を通して、新たな気づきがあったり新たな考えが創造されたりといった協働による学習の効果が実感できれば、学習に対して受け身ではなく、主体的に学習に取り組もうとす

る姿へつながると考える。

3つ目は、生徒が国語を学ぶことに意義を感じることである。学習と生活とを関連させて考え、国語での学びが生活場面で役に立つ、また、言葉の力でよりよい社会生活を創り上げていくことができる実感できれば、主体的に学ぶことへとつながると考える。

## (2) 足場とする理論

本研究では、ユーリア・エンゲストロームの拡張的学習の理論を援用し、主体的に学ぶ国語科授業の開発を試みる。拡張的学習は、個人を超えて集団レベルでの発達を可能にする協働行為を学習とし、社会的にも歴史的にも新たな活動形態を創造するものである。

エンゲストロームは、「拡張性を認めることは、学習が教授者の手を離れて、学習それ自身によって方向づけられていく可能性を受け入れるということである」(エンゲストローム 2018:10)と述べている。学校における拡張的学習は、これまでの教師主導の知識の伝達による学習の在り方に再考を促し、学習者にとっての新しい考えを協働により構築する。課題を乗り越えるような対話を媒介として、個人の考えは集団へと拡張し、「いまだここにはないもの」(エンゲストローム 2018:10)を生み出していくのである。

## (3) 先行研究

拡張的学習を援用して授業開発した研究として、野原、和田、森本(2018)による「主体的・対話的で深い学び」の実現を目指した小学校理科の実践、富澤(2016)による教師と子どもたちの協働活動を媒介するツールとして「吹田くわい」を用いた小学校総合的な学習の時間の実践などがある。国語科においては、山田(2020)の小学校国語科授業における「不安定性」を端緒として拡張的学習の教育学的な位置と価値についての研究、畠山(2018)の拡張的学習を援用して大村はまの単元学習の生成過程を再分析した研究があるが、拡張的学習を足場として授業を開発した研究を確認することはできなかった。

そこで、拡張的学習を援用して授業開発し実践

研究したものとして、教科は異なるが、佐賀大学大学院の先行例を見てみる。

1例目は、江口(2020)の「安心・安全な町づくりプロジェクト」という小学校第4学年社会科授業における実践である。拡張的な学びの理論と越境論を援用し、学校の脱カプセル化に向け、学校と学校外部とのネットワークを授業レベルで実践することに挑戦し、双方に考えが拡張した部分が見られた。課題として長期的な取り組みが挙げられているが、年間の授業の中で、学校外部と実際にネットワークして学習できる機会は多くはない。学習する場は学校だとしても、また外部との実際の接点がなくとも、生徒自身が学びを生活に拡張させることができるような単元構成の工夫及びそれを意識させる手立てが必要と捉えた。

2例目は、田原(2021)の「ボール運動ネット型」という小学校第6学年体育科授業における実践である。拡張的学習の理論を援用しつつ、構成主義的な学習のもとでの深い学びの実現を目指し、活動に内在する矛盾に目を向けさせることで、児童たち自身が活動システムを転換していくことを試みている。自分たちで矛盾に気づき新たな道具を獲得し拡張できたグループもあったが、約半数のグループが活動に内在する矛盾に目を向けることができず、発達のワークリサーチの方法論的サイクルがスタートできていない。生徒が自分たちで矛盾を乗り越え、課題を達成したことによって得られる学びを味わえるよう、矛盾に着目しやすい学習材を用いたり単元構成の工夫をしたりする必要があると捉えた。

## 3. 拡張的学習の理論

### (1) 第三世代活動理論

エンゲストロームが提唱する拡張的学習は、「文化－歴史的活動理論」(エンゲストローム 1999:2)にもとづいている。活動理論は、人々が現実の社会の中で生じた課題を、知恵を出し合いながら協働し乗り越え、新しい社会を創っていくものである。エンゲストロームは、「文化－歴史的活動理論の発展には、三つの理論的世代を区別できる」

(エンゲストローム 1999 : 2) としている。

山住 (2017 : 16-22) は、活動理論の三つの世代の発展について次のように解説している。

ヴィゴツキーに代表される第一世代は、対象に向けられた行為として人間行動を捉え、その発達が新しい文化的人工物を生み出す際の創造と文化的人工物の使用に媒介されていることを明らかにした。三角形モデルとして「主体」「対象」「文化的人工物」の三つ組みで示されている。しかし、第一世代の限界は、分析単位が個人に焦点化されていた点にある。

レオンチェフに代表される第二世代は、集団的次元へと移行した。「分業」と「協業」をキーワードにし、活動の集団性を捉え、活動は背後に存在する「動機」によって方向付けられることを明らかにした。しかし、第一世代のモデルを集団活動システムのモデルにはっきりと拡張してはいない。

第三世代のエンゲストロームによって、第一世代、第二世代が切り開いた人間活動に対する理解が、システム的なモデルへと発展された。集団的であり、文化的人工物(道具)に媒介され、対象に向かっていく「活動」という理解を「活動システムの媒介的構造」(図1)に示したのである。

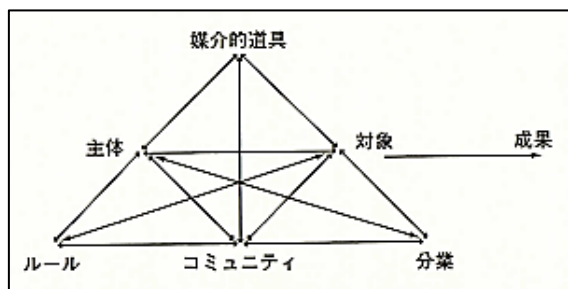


図1 活動システムの媒介的構造

(エンゲストローム 2013 : 46)

このモデルは、「主体」が「媒介的道具」を用いて、「対象」に働きかけ、「成果」を得ようとする活動のシステムが表されている。しかし、このモデルの上部にある三角形の行為モデルは目に見える一部分でしかない。第三世代は、ヴィゴツキーの三角形の行為モデルの底辺を拡張して、「ルール」「コミュニティ(共同体)」「分業」といった、社会組織と文化的共同体の中で遂行される学びの構造を提示したのである。

## (2) 拡張的学習のきっかけとしての矛盾

拡張的学習は、学習の主体が個人から集団へと転換していく学習プロセスに焦点が当てられている。そして、拡張的学習のきっかけとなるものとして、活動システムにおける「矛盾」が挙げられている。エンゲストロームは、矛盾を次の4つに分類している。

- (a) 活動システムのそれぞれ、あるいはいずれかのノードにおける潜在的な第一の矛盾
- (b) 2つ以上のノード(たとえば、新しい対象と古いツール)の間で公然と現れる第二の矛盾
- (c) 新たに確立された活動モードと以前の活動モードの遺物との間の第三の矛盾
- (d) 新たに再編成された活動とそれに隣接する活動システムとの間の外面的な第四の矛盾

(エンゲストローム 2018 : 46)

そして、分類した上で、「矛盾が拡張的学習の実際の原動力となるのは、新しい対象の創発に気づき、動機へと変わっていくように扱われるとき」(エンゲストローム 2018 : 47)であると述べている。つまり、発達の上で意義のある矛盾をきっかけとして、新しい活動が引き起こされ、具体的な形へと創られていくのである。

また、拡張的学習は、活動システムの中に見出された矛盾を、協働で解決する、新しい考えを生み出すサイクルにおける学びである。「参加者の拡張的な移行が『歴史的に新しい活動形式』を出現させていくとき、当初存在しなかった何事かがそこで学ばれるし、権威や『暗黙の知識』によって伝えられたり教えられたりするのではない何事かが学ばれる」(エンゲストローム 1999 : 365)のである。つまり、前述の矛盾を協働で乗り越えようとするときに、それまでにはない新しい考えが学習されるのである。

## (3) 拡張的な発達研究のサイクル

拡張的学習は、革新的学習理論であると同時に、「拡張的な発達研究」の方法論ともなっている。拡張的な発達研究のサイクルは、集団レベルで

の新しい活動システムの生成の過程を、図2のようなステップでたどる。

【活動1】現象学観察と記述

第1のステップは、活動の参加者の問題や疑い、第一の矛盾を現象学的に把握すること。そして、それらを記述することである。

【活動の分析】

第2のステップは、活動システムの厳密な分析からなる。分析は、次の3種類に分けられる。

(a) 対象—歴史的な分析

活動システムの連続的な発達の相を同定し、分析する。次の相へと移行する際に生じる第二の矛盾を顕在化することを目的とする。

(b) 理論—歴史的な分析

活動システムがいかなる発達の相においても、概念とモデルとを共有しているという事実から出発する。第二の矛盾の形成過程を特定し、跡づけていくことを目的とする。

(c) 現実—経験的な分析

実際の活動の参加者が所有し使用している、内化され作り出されたモデルを現実経験的に分析する。

以上の三種類の相補的な分析を行うことによって、活動の発達の相における対象の単位を定義することが可能になり、個別の行為と全体的な活動の間にある断絶と結びつきが見えやすくなる。また、活動の主体である参加者が第二の矛盾に直面するように促すことも分析の目的となる。

【新たな道具の形成】

第3のステップである新たな道具の形成は、ドラマティックで認識しやすい。活動システムへの参加者は、ダブルバインドを解決するための鍵を手に入れるために、質的に新たなモデルを形成せざるをえなくなる。この段階は、次の3つの要素から成る。

- (a) 拡張的な解決へ向かう道へ導くヒントとしてのスプリングボードを見出すこと
- (b) 一般的な道具となるモデルとそこから派生するモデルを作り出すこと
- (c) 道具となるモデルをさらに洗練させる責任を

引き継ぐとともに、それを新たな実践の形態に変えていくためのマイクロコスモスを「協応」「協働」「反省的なコミュニケーション」という発達を経て構成すること

【新たな道具の実践的な適用】

第4のステップは、戦略的課題を通して、活動を変えるために新たな道具を実践的に適用することである。新たな道具を使用することにより、活動システムの参加者は新旧の行動と思考の方法の間にある激しい葛藤、いわゆる第三の矛盾に直面することになる。葛藤の解決に向けて、参加者が作り出す解決策の過程をたどり、分析することが重要である。

【活動2】報告と評価

第5のステップである報告の際には、拡張的な移行の実際の発展経過を、その基本的な時間的構造をたどることにより、再現する必要がある。

(エンゲストローム 1999 : 334-351 要約)

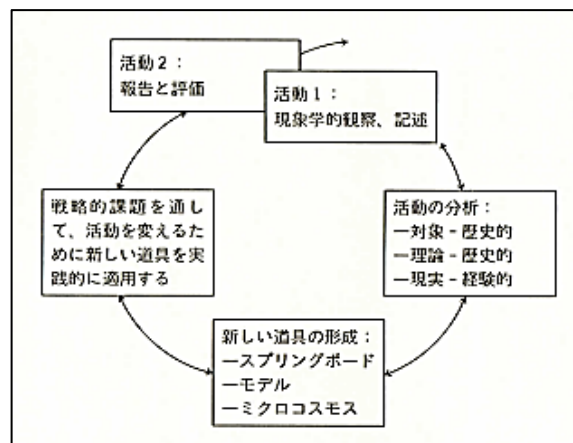


図2 拡張的発達研究の方法論的なサイクル

(エンゲストローム 1999 : 333)

以上のように、拡張的な発達研究のサイクルは、5段階のステップをたどる。拡張的な発達研究の歴史的使命について、エンゲストロームは次のように定義している。

拡張的な発達研究の目的は、拡張的な移行のサイクルを、集団的に習得される、最近接発達領域を旅する過程にしていくことである。言いかえるならば、それは、活動システムの質的転換をわがものにするために必要な、第二の道具、

第三の道具を人々に供給することなのである。

(エンゲストローム 1999 : 351)

垂直的次元で先人たちの知や現代の知を結集させ、水平的次元で協働により知恵を出し合いながら新しいものを生み出そうとするのが拡張的学習である。その理論を、抽象から具体へと転換させるものが、拡張的発達研究の方法論的なサイクルである。つまり、人々が課題をどのようにして乗り越えるのかを拡張的発達研究の方法論的なサイクルを用いて明らかにするのである。

#### 4. 拡張的学習の視点による国語科授業の開発と実践

##### (1) 授業の方法—理論の実践への適用—

拡張的学習の理論を実践に適用する方法として、エンゲストロームの拡張的発達研究の方法論的なサイクルを図3のように応用して活用した。

初読後に感じた疑問を「矛盾」とし、対話活動を通して協働で課題を解決するために必要な「新たな道具(疑問)」を生成し、適用した後評価をする。そして、よりよい道具へと作り替えることをサイクルとして、協働で主体的に読み進めていくことを目指した。ここでいう「道具」は、学習課題を解決するための疑問とし、「新たな道具」は、3回の対話活動を進める中で読みを深めるために出てきた疑問とし、研究を進めた。

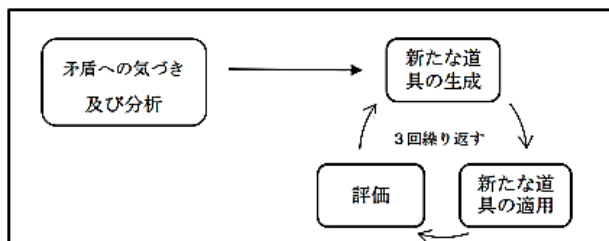


図3 対話活動のサイクル

##### (2) 中学校国語科授業の開発

授業は、令和3(2021)年7月6日～19日に、公立中学校の第3学年の生徒(34名)を対象に行った。単元名「作品を批評する—小説の世界—」8時間の国語科授業である。教科書掲載の「百科事典少女」(小川洋子)の出版本である「最果てアーケード」(小川洋子 2012)を学習材とし、全10

編をグループで1編ずつ担当して読ませた。表1と表2は、単元の学習課題と主な学習計画である。

表1 単元の学習課題

この単元では、構成や表現に着目して文章を読み、作品を評価する学習をします。課題は、読んだ情報を関連付けて考えをまとめ、ブックレビューを書くことです。
--

表2 学習計画(全8時間)

第一次 3時間	<ul style="list-style-type: none"> <li>単元の学習課題を知り、学習の見通しをもつ。</li> <li>小説「形」と古典作品を読み比べ、小説の工夫点や魅力を評価する。</li> <li>「百科事典少女」を通読し、疑問点や気になる点、キーワードを挙げる。</li> </ul>
第二次 4時間	<ul style="list-style-type: none"> <li>パフォーマンス課題を知り、ブックレビューの構成内容及びルブリック評価を考える。</li> <li>「最果てアーケード」の各編をグループごとに担当して読む。</li> <li>グループで、疑問点や気になる点、キーワード、表現や構成について対話する。</li> <li>クラス全体でも、各編及び「百科事典少女」について対話し、各編の関わり方を考える。</li> </ul>
第三次 1時間	<ul style="list-style-type: none"> <li>自分が担当する編を中心に、ブックレビューを書く。</li> </ul>

本研究において目指す、生徒が主体的に学ぶ姿は、第二次の対話活動がポイントである。具体の対話活動は、表3の通りである。

表3 対話活動の計画

対話活動のサイクル	対話活動1回目	対話活動2回目	対話活動3回目
新たな道具の生成	他の編とのつながりや本全体の大まかな内容をつかむための質問を出す。	自分たちの編を読み深めるための疑問を出す。	主題に迫る疑問や質問、課題達成のための質問を出す。
新たな道具の適用	他の編の質問に答えるために読む。他の編に質問し、本全体の大まかな内容をつかむ。	自分たちの疑問を解決するために読む。自分たちの編のキーワードや編の役割についての考えをまとめる。	ブックレビューを書くために必要な情報を得るために他の編に質問したり自分たちの編を再度読んだりする。
評価	自分たちの疑問が解決し、他の編とのつながりや本全体の大まかな内容をつかめたかを振り返る。	自分の編の主題や役割について捉えることができたかを振り返る。	ブックレビューを書くために必要な情報の準備、効果的な書き方について考えがまとまったかを振り返る。

課題を解決するために、対話活動を通し、「質問や疑問」をもって読み進めることで、生徒が解決を図るようにした。

また、本研究における授業を、エンゲストロームの活動システムモデルに当てはめて考えると、次の図4のようになる。

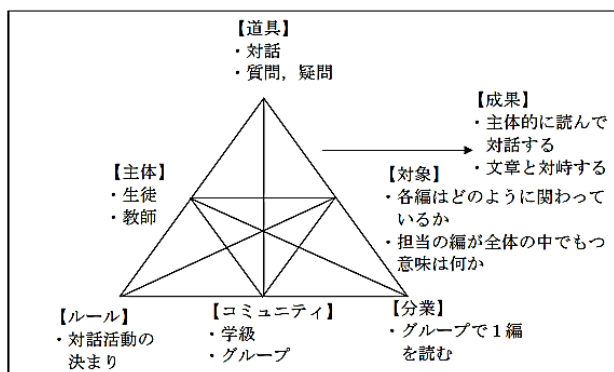


図4 本研究における活動システムモデル

「主体（生徒・教師）」が「道具（質問・疑問）」を通して、「対象」に働きかけていく。ここで言う「対象に働きかける」とは、対話活動の課題である「各編はどのように関わっているか」「担当の編が全体の中でもつ意味は何か」を解決することである。その結果として、文章と対峙し主体的に読んで対話する姿の出現を「成果」の指標とする。

## 5. 授業実践の分析・考察

### (1) 分析の方法

分析は、拡張的発達研究の方法論的サイクルに沿って組み立てた、本実践授業における第二次「対話活動」を中心に、次の2点について行った。

- ①課題のよりよい解決のために、新たな道具（疑問）は生成されたのか。
- ②協働としての対話活動を通して、個々の考えが拡張し疑問は解決できたのか。

視点とした「新たな道具の生成」と「協働による拡張」については、次のように設定した。

○新たな道具の生成：「新たな道具」とは、初読後に出た単なる疑問の意味をもつ「矛盾」としての疑問や質問ではなく、対話活動を進める中で読みを深めるために新たに出てきた疑問とする。よって、「新たな道具の生成」は、対話活動をサイクルに沿って展開していく中で、読みを深めるための

新たな疑問が生成された状態を指すこととする。

○協働による拡張：本実践授業における「拡張」とは新たな考えとしてまとまることとする。また、「新たな考えとしてまとまる」とは、疑問に対する答えを自分の言葉で表現することができた状態を指すこととする。協働は、読むことにおける協働とする。よって、協働による拡張とは、対話活動を通して、読みが広がったり深まったりしながら、個々が自分の考えを拡張させ、まとめることができた状態とする。

主体的に学ぶ国語科授業について、「よりよい社会生活を営むために、生徒が国語を学ぶことに意義を感じ、自分の意志で学習に取り組む、粘り強く取り組む」授業と定義している。生徒は、ブックレビューを書くために疑問を解決しなければならない、編同士のつながりを見つけなければならない、読み手が興味をもつような内容を紹介しなければならない。そのために、対話活動を通して考えを拡張させて疑問を解決する。また、読みを深め、よりよい解決をするために、新たな疑問を生み出し思考し続ける。3回の対話活動のサイクルを通した主体性を、前述の2点を視点として分析した。

リソースとしたのは、次の3つである。

1つ目は、2つのワークシート（疑問整理ワークシート、交流ワークシート）と作品（ブックレビュー）の記述内容である。疑問整理ワークシートの記述からは、3回の交流、対話活動でどのような疑問を課題としたのかを読み取った。また、それが完成作品であるブックレビューに、自分の新たな考えとしてどのように表出されたのかを分析した。交流ワークシートでは、対話活動を通して課題解決途中の生徒の思考の流れが記述されている箇所を見つけた。

2つ目は、生徒の単元カードの記述内容である。単元カードは、単元の学習をどのように進めたかを1枚にまとめたものである。毎時間の振り返りは4つの項目（学習したこと、身についたこと、疑問や次の展望、今日のきらめき発言）で構成しており、その中の「疑問や次の展望」に、学びを

主体的にどのように調整しようとしているかの記述を見つけた。また、「今日のきらめき発言」の項目で、グループでの対話活動がどのように展開したのかを確認した。

3 つ目は、授業の発話記録である。グループでの3回の交流場面の音声をもとに、トランスクリプションを作成した。疑問をどのように解決しようとしているか、解決しようとする中で新たな道具（疑問）は生成されたのか、協働により個々の考えは拡張しているのかを分析した。また、クラス全体での意見の共有の場面についても、各グループの意見がどのように共有され、それが各グループをどのように課題解決に導いたのかを分析した。

本研究で明らかにしたいことは、拡張的学習の視点を用いて、中学校国語科授業の開発を行ったことで、生徒が主体的に文章を読んで対話する姿が出現し、協働により個々の考えが拡張したかということである。また、自分たちが生み出した疑問が、読むことにおける協働、そして対話活動を通して解決することで、学習に対して受け身ではなく、自分の意志で学習に粘り強く取り組み、主体的に学ぼうとする生徒の育成につながると考えた。

## (2) 結果と考察

前述の2点について、3つのリソースを用いながら分析を進め、「新たな道具の生成」と「協働による拡張」の視点から全8グループを、表4のように、3つのタイプに分類することができた。

表4 グループの分類

タイプ	新たな道具の生成	協働による拡張	該当するグループ
a	○	○	A 兎夫人グループ* B ノブさんグループ C 勲章店の未亡人グループ
b	×	○	D 紙店シスターグループ* E 遺髪レースグループ F 衣装係さんグループ
c	×	×	G フォークダンス発表会グループ* H 輪っか屋グループ

注) ①アルファベットは各グループを指す。  
②各グループの構成人数は4名。2/34名は授業に不参加。  
③\*は本文で取り上げたグループを指す。

タイプごとの特徴及び各タイプのグループの中から1つのグループを取り上げて、3つのリソースを用いて分析した結果を述べる。

1) タイプa: 新たな道具が生成され、協働により個々の考えの拡張が見られたグループ

○タイプaの特徴(表4参照)

タイプaは、疑問を解決するために対話活動を繰り返す中で「新たな道具」が生成され、読みが深まっている。また、対話活動を通して、読みが広がったり深まったりしながら「協働による拡張」が見られ、新たな考えとして自分の言葉でまとめることができている。

【タイプa: 兎夫人グループ】

兎夫人グループは、小説の読書量が大変多い生徒A1、授業に対する意欲が高い生徒A2と生徒A4、話すことは苦手だが授業にまじめに取り組む生徒A3から成る4人グループである。

① 初読後に出た疑問と対話活動の様子

兎夫人グループは、「ラビット」をキーワードとし、「ラビットは何者か」について最初から最後まで熱心に対話活動を展開していた。他のグループとの交流よりも、自分たちのグループでの対話を重視し、疑問を解決しようとしていた。文章中には、ラビットが何者かについては明記されていない。初読後に出た疑問の「ラビットは兎なのか、男の子なのか」についての対話で難航していた。対話活動2回目の時、生徒A1の「夫人の会話文を読めば何かわかるかもしれない」という言葉をきっかけとして自分たちで道を切り拓き、夫人の会話文やラビットについての描写を根拠として課題を解決した。

また、生徒A3は、話すことが苦手にも関わらず、対話活動3回目の時、自分の考えを一生懸命に伝えようとする姿が突然見られた。兎夫人グループが話している「ラビットは兎なのか、男の子なのか」の疑問について、生徒A3が「もともとラビットはいなかったけど…」と、突然話し始めたことに、生徒A4が驚く様子が観察できた。生徒A3は、グループのメンバーに向けて自分の考えを伝え、生徒A4とのやり取りを通して、最後は「そ



う。」と納得して会話は終了している。兎夫人グループの熱心な対話の様子に影響されての突然の発言であることから、集団の発達により個人も発達したと考えられる。

② 新たな道具（疑問）の生成

兎夫人グループは、前述の「ラビトは兎なのか、男の子なのか」について、対話を通して各自の考えがまとまった後、資料1の通り、作者のミステリアスな作風に関する2つの「新たな道具（疑問）」を生成し、課題達成のためにさらに対話を深めた。

資料1 兎夫人グループの新たな道具（疑問）

<ul style="list-style-type: none"> <li>・なぜラビトがどちらか分からないような終わり方をしたのだろう？ A2,A3</li> <li>・ラビトはいないのではないだろうか？ラビトという男の子は夫人の子供ではないか？ A4</li> </ul>
---

注) A2等の記号番号はグループの生徒を指す。記述はグループ内の対話及び単元カードから読み取ったもの。

③ 作品（ブックレビュー）に表出された構成要素

兎夫人グループは、大まかな内容に関する疑問の「①作品及び編の概要」「②登場人物の関係」「③編同士のつながり」は解決し、全員がブックレビューに書くことができている。「⑥読者に最も考えてほしい疑問とその答え」については、4人中2人が協働により疑問が解決し自分の考えとしてまとめ、ブックレビューに表出している。（表5）

生徒A1は、「ラビトは男の子なのか、兎なのか？」という疑問に対し、『ラビト』は兎夫人のペットの名前と男の子のあだ名、2つの名前が使われている。私は兎夫人の子供がラビトというあだ名の男の子で、病気で入院したので、ペットとしてのラビトを飼い始めたと考えた。」と疑問に対する自分の考えをまとめ、ブックレビューに書いている。

生徒A4は、『『生きている』ラビトの義眼を兎夫人はなぜ求めているのだろうか』という疑問を取り上げて、ブックレビューを書いた。あらすじを紹介した後、ブックレビューの最後は、作者のミステリアスな作風と結び付けて、「そして、兎夫人が姿を消した後、ラビトというあだ名の男の子がRちゃんと同じ病院で同じころ亡くなったと紳士おじさんから聞いたのは随分経った時分のこと。

小川洋子氏のミステリアスな終わり方が、怖さを感じられる作品である。」とまとめた。

表5 兎夫人グループの作品（ブックレビュー）に表出された構成要素

生徒	① 作品及び編の概要	② 登場人物の関係	③ 編同士のつながり	④ 編のキーワード	⑤ 印象に残った箇所	⑥ 疑問とその答え
A1	○	○	○	○	○	○
A2	○	○	○	○	—	△
A3	○	○	○	○	○	△
A4	○	○	○	○	○	○

注) 「○」は記述が明確にあったもの、「△」は記述が一部あったもの、「—」は記述がなかったものである。

2) タイプb: 新たな道具は生成されなかったが、協働による拡張が見られたグループ

○タイプbの特徴（表4参照）

タイプbは、対話活動を繰り返す中で、「新たな道具」は生成されていない。しかし、読むことにおいての協働により学習課題は解決している。対話活動を通して、読みが広がったり焦点化したりしながら「協働による拡張」が見られ、新たな考えとしてまとめることができている。

【タイプb: 紙店シスターグループ】

紙店シスターグループは、小説の読書量が多く読解力にも優れている生徒D2、授業にまじめに取り組む生徒D1と生徒D3、文章の読解は苦手だが対話活動に積極的に取り組む生徒D4から成る4人グループである。

① 初読後に出た疑問と対話活動の様子

紙店シスターグループは、生徒D4が編の概要をなかなかつかむことができずに、同じグループのメンバーに対して、質問を繰り返していた。その質問に対し、生徒D2が丁寧に答えていた。その様子は、教師の観察に加えて、資料2の通り、単元カードの「今日のきらめき発言」の項目の記述からも確認することができる。

資料2 紙店シスターグループの単元カードの記述の一部

記述者	「今日のきらめき発言」の記述内容
D2	D4が、お父さんが死んだのに「百科事典は大丈夫です」はおかしいと言っていた。D4が、「若者」や「死」について考えていた。
D3	D4が、いいところに気づけていた。D2が、若者の正体について意見を出していた。

生徒D2は、一読で文章の内容を理解できるため、「⑥読者に最も考えてほしい疑問とその答え」

を、どの疑問に設定したらよいか、考えがまとまらずにいた。しかし、生徒 D4 の質問に答える中で、考えがまとまっていった。その生徒 D2 と生徒 D4 のやり取りを通して、生徒 D1 と生徒 D3 も作品への理解を深めていったグループである。

② 新たな道具（疑問）の生成

紙店シスターグループは、対話活動の中では、新たな疑問は生成されていない。

③ 作品（ブックレビュー）に表出された構成要素

紙店シスターグループは、表 6 の通り「①作品及び編の概要」と「②登場人物の関係」については全員が捉えることができた。質問を繰り返していた生徒 D4 は、協働に支えられ 3 つの要素を書くことができた。「⑥疑問とその答え」については、2 人が協働により解決し自分の考えとしてまとめ、ブックレビューに表出している。

前述の生徒 D2 は、生徒 D4 とのやり通りの中で、お店で売られているものについての疑問とその答えをブックレビューに書いている。この疑問は、初読後の疑問ではない。しかし、新たな道具（疑問）でもない。全体共有の場で、全ての編のグループに対して、「何が売られている店か」「店主は誰か」についての確認事項である。

生徒 D2 は、ブックレビューに次のように書いている。『紙店シスター』は、『衣装係さん』に出てくるレース屋の姉が開いているお店の話である。これは、レターセットやカード類、万年筆、インクだけでなく、差出人と受取人が死んでしまった後の絵葉書も売っているお店である。私は読んでいく中でそれが疑問に思い、印象に残った。なぜ差出人と受取人が死んでしまった後の絵葉書が売られているのだろう。店主のお姉さんは、『私』に『一度ポストに投函された便りを紙くずにして燃やしてしまえるかい？』と言った。私は、絵葉書は、死者の思いが入ったものだと思う。死者の思いと言えば、『衣装係さん』が作る衣装や『遺髪レース』とつながるところがあると思う。店主のお姉さんは、こう続ける。『たとえ差出人と受取人が死んでしまったあとだとしてもね。』だから、絵葉

書売っているのだと思った。」

生徒 D2 は、「何が売られている店か」について、一読で捉えることができ、疑問を感じてはいなかった。しかし、生徒 D4 にお店で売っているものについて説明した際、「なぜそんなものを売っているのか」という生徒 D4 の感想を聞き、疑問に感じ始めたのである。そして、それを読者に最も考えてほしい疑問として、ブックレビューに書いたのである。

表 6 紙店シスターグループの作品（ブックレビュー）に表出された構成要素

生徒	①作品及び編の概要	②登場人物の関係	③編同士のつながり	④編のキーワード	⑤印象に残った箇所	⑥疑問とその答え
D1	○	○	—	○	○	○
D2	○	○	○	○	○	○
D3	○	○	△	○	○	△
D4	○	○	○	—	—	—

3) タイプ c: 新たな道具が生成されず、協働による拡張も見られなかったグループ

○タイプ c の特徴（表 4 参照）

タイプ c は、読みの深まりへとつながるような初読後の疑問が出せなかったことに加えて、対話活動を繰り返す中でも、「新たな道具（疑問）」は生成されていない。また、協働で乗り越えることができず、「協働による拡張」も見られず、新たな考えとして個々の考えをまとめることができていない。

【タイプ c: フォークダンス発表会グループ】

フォークダンス発表会グループは、小説の読書量が多い生徒 G4、ミステリアスな小説を好む生徒 G2、心情表現の読み取りが苦手な生徒 G3、授業に対する意欲が継続しづらい生徒 G1 から成る 4 人グループである。

① 初読後に出た疑問と対話活動の様子

フォークダンス発表会グループは、10 編の中で、他の編とのつながりが最も顕著な、謎が解き明かされるような重要な役割をもつ編である。よって、他の編とのつながりに重点を置き、対話活動を展開していた。1 回目の対話活動で他の編とのつながりが数多く見つかったことで、編同士のつながりをみつけることにやりがいを感じ、生徒 G2 と

生徒 G4 は、つながりに関して対話を展開していた。しかし、つながりのみに着目し、グループ内で、自分たちの編について読み深めることができていなかったグループである。

対話活動3回目は、グループを離れて、どのグループとも対話をしてよいとしたため、生徒 G2 は、積極的に各グループを訪れ、対話を展開していた。生徒 G2 は、ノブさんグループの生徒、紙店シスターグループの生徒の3人で対話をしていった。資料3に示す「雄ライオンのドアノブがついた小部屋とはどのような部屋なのか」についてである。生徒 G2 は、2人との対話を通して「なるほど」と納得したとみられる発言を2回も発している。また、自分が解決したい疑問が解決したため、お礼を言ってその場を離れている。しかし、それを、自分のグループに持ち帰って伝えたり更なる対話を展開したりはしていない。自分だけが納得した状態で止まり、グループの発達につなげることはできなかった。

## ② 新たな道具（疑問）の生成

フォークダンス発表会グループは、初読後はあまり疑問を出せずにいたが、1回目の対話活動で他の編とのつながりが数多く見つかったことで、資料3の通り、「新たな道具（疑問）」が3つも生成された。

### 資料3 フォークダンス発表会グループの新たな道具（疑問）

- グループの対話活動の中から生成された新たな道具・(なし)
- 個人で生成した新たな道具
  - ・「雄ライオンの頭が彫刻されたドアノブとはどのようなものか？」疑問整理ワークシート
  - ・「なぜ『最果てアークード』は、もやっとした感じで終わるのか？」G4
  - ・「今と昔がころころと変わっているのか？」G4

ノブさんグループとのつながりを通して、「雄ライオンの頭が彫刻されたドアノブとはどのようなものか」という編の主題に迫るような疑問も生成された。しかし、これらは、対話活動を展開する中で生成された新たな道具（疑問）ではない。個人で単元カードに書いた、または、生徒 G2 が疑問整理ワークシートに書き加えただけであり、グループで共有されておらず、この疑問について対

話活動は展開されていない。よって、協働による新たな道具（疑問）の生成はなかったと捉えた。

## ③ 作品（ブックレビュー）に表出された構成要素

フォークダンス発表会グループは、グループ内での対話が深まらず、表7の通り、「⑥疑問とその答え」には、全員、疑問の答えとなる自分の考えを書くことができていない。また、4人中2人の生徒は、ブックレビューに入れた構成要素が極めて少ない結果となった。

生徒 G2 は、「⑤印象に残った箇所」と「⑥疑問とその答え」を絡めて次のように書いている。「一番最後の私とノブさんの会話は、自分の中で印象に残っている場面である。ここのキーワードとなる『雄ライオンの頭が彫刻されたドアノブ』と私との関係はこの話では明らかになっておらず、『ノブさん』の話の中で『私を落ち着かせるための部屋』と書かれている。このように、物語全体にあるつながりを見つけていくのも、この作品の楽しみ方である」。グループを超えた対話活動での内容を踏まえて書き、この本の楽しみ方についても、各編のつながりを見つけることを中心に展開した対話活動を踏まえて書いている。しかし、「⑥疑問とその答え」については、自分の考えをはっきりと書くことができていない。

また、生徒 G2 は6項目中5項目を書くことができていた。しかし、個人の発達が対話活動を通して、グループに反映されなかったと考えられ、本グループは対話活動を通して、読みを深めることができなかったと推測できる。

表7 フォークダンス発表会グループの作品（ブックレビュー）に表出された構成要素

生徒	①作品及び編の概要	②登場人物の関係	③編同士のつながり	④編のキーワード	⑤印象に残った箇所	⑥疑問とその答え
G1	○	○	—	—	○	△
G2	○	○	○	○	○	△
G3	○	—	—	—	—	—
G4	○	△	○	—	○	△

## 6. 成果と課題

本研究は、言葉を道具として自ら課題を乗り越えていこうとする生徒を育成するために、拡張的

学習の視点を用いて、生徒が主体的に学ぶ中学校国語科授業を開発及び実践したものである。

成果は、協働により個々の考えが拡張した点と、文章を主体的に読んで対話をする姿が見られた点である。

まず、協働により個々の考えが拡張した点についてである。疑問を解決するために対話活動を3回繰り返す中で、「新たな道具（疑問）」が生成され、読みが深まった。また、対話活動を通して、読みは広がったり深まったりしながら個々の考えが拡張し、新たな考えとしてまとまっていた。あるいは、「新たな道具（疑問）」は生成されなかったが、対話活動を繰り返す中で、矛盾としての最初の疑問に対する個々の考えが拡張し、疑問に対する答えとしてまとめることができた。つまり、協働により個々の考えを拡張することができたと考ええる。

次に、文章を主体的に読んで対話をする姿が見られた点についてである。疑問を解決するために読む、読んだことを根拠として対話する、これらを往還しながら、生徒は主体的に読み進めていった。つまり、生徒は、疑問解決のためには、「読むことにおける協働」が重要であることに気づき、主体的に読み進めたのである。

協働により考えが広がったり深まったり、学びが拡張していくことで、学習を自分たちで創り上げる喜びを感じ、受け身ではなく、意欲的に学習に取り組む姿が見られた。本研究における国語科授業での経験が、言葉を道具として課題を乗り越えるために主体的に学ぼうとする生徒の育成につながると考える。

課題は、協働による発達ができなかったグループが見られた点である。

協働による発達ができなかったグループは、対話活動が活性化しなかったことに加えて、「新たな道具（疑問）」も生成されなかった。また、最初の疑問も協働で乗り越えることができず、協働による拡張も見られず、新たな考えとしてまとめることができなかった。個人の発達は見られたとしても、その発達が協働によりグループに反映される

ことはなく、グループとしての発達は見られなかった。グループで課題を乗り越えるという協働の意義や対話活動の面白さを粘り強く味わわせる必要がある。

また、3回の対話活動においても、文章を読もうとせず、対話活動にも参加しなかった生徒が複数いた。グループの協働に支えられて学習を進めることができた生徒もいたが、最後まで学習活動に積極的に参加できなかった生徒がいたグループも2グループあった。協働による課題解決の楽しさが主体的な学びへとつながると考える時、協働による発達ができなかったグループは、主体的に学ぶ生徒の育成が果たせなかったと考える。

今後は、生徒自身が学びを創っていく授業を継続して行うとともに、協働で乗り越えるという意識を継続させる手立て及び個人の発達をグループの発達に結び付けるための対話活動の展開の仕方について、検討が必要である。

最後に、実践に協力いただいた中学校の校長先生はじめ諸先生方、第3学年の生徒に感謝する。また、佐賀大学の岡陽子先生並びに達富洋二先生から熱心な指導助言をいただいたことに深く感謝の意を表す。

#### 【引用・参考文献】

- ・江口敦子, 2020, 「拡張的な学びをつくる越境的社会科授業の開発研究—小学校第4学年『安心・安全な町づくりプロジェクト』の実践を中心に—」, 佐賀大学大学院学校教育学研究科紀要, 第4巻: 218-229.
- ・エンゲストローム・ユーリア, 1999, 『拡張による学習—活動理論からのアプローチ—』(訳: 山住勝広他) 新曜社.
- ・エンゲストローム・ユーリア, 2013, 『ネットワークする活動理論—チームから結び目へ—』(訳: 山住勝広他) 新曜社.
- ・エンゲストローム・ユーリア, 2018, 『拡張的学習の挑戦と可能性—いまだここにはないものを学ぶ—』(監訳: 山住勝広) 新曜社.

- ・国立教育政策研究所, 2019, 平成31年度(令和元年度)全国学力・学習状況調査の結果(概要), <https://www.nier.go.jp/19chousakekkahoukoku/19summary.pdf>, 1-27。  
(2022年1月23日最終閲覧)
- ・佐長健司, 2016, 「社会改革へ向かう学習を求めて—正統的周辺参加における拡張による学習—」佐賀大学教育学部研究論文集, Vol, 1, No 1, 117-131。
- ・佐長健司, 2017, 「サイボーグ化する学習者のハイブリッド力を求めて—拡張した心の理論から—」佐賀大学大学院学校教育学研究科紀要, 第1巻: 27-40。
- ・佐長健司, 2018, 「学校カリキュラムとしての社会的ネットワークプラン・PDCA サイクル・学習環境デザインを超えて—」佐賀大学教育学部研究論文集 Vol, 2, No, 2: 81-93。
- ・多田孝志, 2018, 『対話型授業の理論と実践—深い思考を生起させる12の要件—』教育出版。
- ・達富洋二, 2019, 「国語単元において学習課題から《私の問い》を立てること」, 月刊国語教育研究 2019/07, No.567, 日本国語教育学会。
- ・田原友貴, 2021, 「深い学びの実現を目指す小学校体育授業の研究—拡張的学習に着目した第6学年ボール運動ネット型の実践を中心に—」, 佐賀大学大学院学校教育学研究科紀要, 第5巻, 154-168。
- ・中央教育審議会, 2016, 「幼稚園, 小学校, 中学校, 高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について(答申)」, [https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902\\_0.pdf](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf), 1-246。  
(2022年1月23日最終閲覧)
- ・富澤美千子, 2016, 「教師と子どもが協働するための媒介物としての学習教材の役割—『吹田くわい』をテーマにした授業実践を事例にして—」, 活動理論学会『活動理論研究』, 第1号, 13-20。
- ・野原博人, 和田一郎, 森本信也, 2018, 「主体的・対話的で深い学びを実現するための理科授業デザイン試論とその実践」, 理科教育学研究, Vol.58, No.3, 293-309。
- ・畠山大, 2018, 「創造的な教育実践を生み出す教師の『拡張的学習』—大村はまにおける単元学習の生成過程の再分析—」, 活動理論学会『活動理論研究』第3号, 1-14。
- ・文部科学省, 2018, 『中学校学習指導要領(平成29年告示)解説』, 国語編, 東洋館出版社。
- ・山住勝広, 2017, 『拡張する学校—協働学習の活動理論—』東京大学出版会。
- ・山住勝広, 2011, 「文化・歴史的な活動としての学習—活動理論を基盤にした教育実践の探究—」関西大学文学論集, 第61巻, 第3号, 85-108。
- ・山住勝広, 2019, 「学校における子どもたちの拡張的学習の生成—学習活動を創り出すエージェンシーの発達に向けて—」活動理論学会『活動理論研究』第4号, 17-27。
- ・山田直之, 2020, 「教育学における拡張的学習の位置価—初等国語科授業の省察に現れた『不安定性』を端緒として—」, 活動理論学会『活動理論研究』第5号, 29-39。

(2022年1月28日 受理)