

考えを伝え合い、読みを深める力を育てる学習指導の工夫 — 「ズレ」に着目した話し合い活動を通して —

東広島市立御園宇小学校 酒井 千春

研究の要約

本研究は、考えを伝え合い、読みを深める力を育てる国語科学習指導の工夫について考察したものである。「ズレ」に着目した話し合い活動では、自分にとっては明らかなことが仲間にとっては違うという「ズレ」が絶えず引き起こされる。そして、不十分な理解を補ったり、理解の再構成が促されたりする試行錯誤の必然性に迫られて、自分の読みを見直し自立的に読みを作り変えることになる。

第5学年「新聞記事を読み比べよう」の学習では、「ズレ」に着目して複数の新聞記事を読み比べ、書き手のメッセージについて考える話し合い活動を設定して繰り返し行うことで、考えを伝え合い、読みを深める力の定着を図った。その結果として、考えを伝え合い、読みを深める力と意識が高まるということが、事前・事後テストの比較や発話記録の分析から明らかになった。このことから「ズレ」に着目した話し合い活動は、考えを伝え合い、読みを深める力を育てるのに有効であるといえる。

キーワード：話し合い活動 ズレ 読み深める 新聞記事

I 主題設定の理由

平成27年度「基礎・基本」定着状況調査（以下、「基礎・基本」とする。）では、中学校国語の問題35（2）文章中の話し合い活動を手がかりにして登場人物の心情を把握する問題の通過率が、19.4%と低かった。この設問は、一人一人の読みを話し合い活動によって深めていく場面が設定されており、話し合い活動でやりとりされる情報を的確に捉えながら、自分の読みを深めていく力に、課題があることを示している。この力は、小学校学習指導要領国語（平成20年、以下「20年指導要領」とする。）第5学年及び第6学年「C読むこと」の「オ自分の考えの形成及び交流に関する指導事項」に当たる。

この問題では、心情を表す象徴性や暗示性の高い叙述に着目して、間接的に仄めかされていることを推測して、心情を読み取らなければならない。話し合い活動でのやりとりを手がかりにして考えると、叙述から根拠を探して心情の変容を捉えていくなど複数の読み方を見いだすことができる。

ところが、このやりとりに目を通していても、自分の読みに使おうとしない学習者も少なくない。分かったつもりで読んでいたとしても、どの情報が読み方として必要になるのかを焦点化するような読み方をしないので、役立てることができないのである。

そこで本研究では、一人一人の学習者が既にもっている知識と新しく得る知識との「ズレ」に着目し、話し合い活動を通して、どのように「ズレ」を顕在化させ、自分の読みに統合していくのか明らかにする。そして、それを可能にするための学習指導の工夫を提案する。このような単位によって、話し合い活動を通して考えを伝え合い、読みを深める力を身に付けさせることができると考え、本研究主題を設定した。

II 研究の基本的な考え方

1 読みを深める力とは

(1) 読みとは

小学校学習指導要領解説国語編（平成20年）では「C読むこと」の指導事項について「文章の解釈とは、本や文章に書かれた内容を理解し意味付けることである」と書かれている。つまり文章の内容や構造を理解した上で、自分の考えをまとめたり深めたりしていくことが読むことの力だとされる。また、高学年の指導事項では「イ目的に応じて、本や文章を比べて読むなど効果的な読み方を工夫すること」とあり、内容を理解し意味付けるための読み方が強調される。このことから本研究では「読み」を「読み方」と「解釈した内容と自分の考え」とする。

(2) 理解するための読む方法

エリン・オリヴァー・キーン (2014) は、読むことの学習において「知的なレベルで参加することを可能にし、深く理解するとはどういうことなのかを話し合うことによって、子どもたちがさまざまな考えを身につけ、そして活用できるようになる」²⁾として「理解するための7つの方法」³⁾が大切な要素だと述べている。

- ① 関連づける
- ② 質問する
- ③ イメージを描く
- ④ 推測する
- ⑤ 何が重要か見極める
- ⑥ 解釈する⁽¹⁾
- ⑦ 修正しながら意味をとらえる

理解するための7つの方法 (キーン)

「理解するための7つの方法」は、学習者が用いることができる具体的で実用的な知識として示されている。これまでも読み方に類するものは数多く示されてきたが、キーンの示すものは限定的な読み方ではなく、文章の内容や文種を問わずに使える読み方である点も評価される。これらの読み方を意識的に用いることで、そして実際に試しながら繰り返し使っていくことで確かにしていくことができる。

(3) 読みを深めるとは

とりわけキーンが重視しているのは、より深い内容を理解するための読み方である。学習者がより深い内容とやりとりすることで、書かれていることを正確に理解するに留まらず、読解レベルを拡張することができる。つまり、自分の既有知識などと関連付けて、書いてある以上の意味を作り出せるようになるという。

学習者がある特定の教材で用いた読み方を、より広く役立てられる読み方にしていくためには、仲間と様々な視点から考え直したり、回り道をして導き出した読み方を振り返って吟味したりする試行錯誤を何度も繰り返すことが大切である⁽²⁾。勘所は、この一連の読みの過程で自分なりの意味付けをして、軽重をつけて読むことで、読み深めるといえることがどうということなのかを意識化させ、言葉にしていくことである。これらのことから読みを深める力を「書かれている言葉や表現を理解した上で、自分がこれまで知っていることと関連付けて、自分なりの新たな読みを作り出したり見直したりして、自立的に読みを作り変える力」とする。

2 考えを伝え合い、読みを深める力とは

キーンは、話し合い活動は「とらえどころのない概念をよりわかりやすいものにしてくれる共通の言語」⁴⁾を手に入れることができるとして、話し合うことで読みを知的でより深いレベルの理解に変えようとしている。学習者が自分なりの読みを自分の考えとして話し合い活動で出し合い、そこで学習したことを再び自らの読みの形成に役立てようとする行き来の中で、学習者は読みを深める力を付けていく。どのように読みを深めていくかという学習者の頭の中(認知過程)は外から見えないので、考えを伝え合う活動を行い、仮の答えを作り変えていく過程で初めて捉えることができる。考えを伝え合う活動は、一人一人が違っていて、しかも互いに考えが外から見えるようにする仕掛けだといえる。

考えを伝え合い、読みを深める力とは、学習者がそのときにもてる力を全て使って、試行錯誤を繰り返しながら仮の答えを作り変えていく活動そのものに見いだされるのである。これは言語活動を充実させて「思考力、表現力、判断力等」を指導する「20年指導要領」と立場を同じくするものである。

また、中央教育審議会答申で示された「主体的・対話的で深い学び」の実現(アクティブ・ラーニング)という発想とも共通しており、これから求められる学習の在り方を具体化するものである⁽³⁾。

以上のことから、「考えを伝え合い、読みを深める力」とは、「書かれている言葉や表現を理解した上で、自分がこれまで知っていることと関連付けて作り出した自分なりの考えを伝え合う活動によって、新たな読みを作り出したり見直したりして、自立的に読みを作り変える力」とする。

Ⅲ 考えを伝え合い、読みを深める力を育てる学習指導の工夫

1 「ズレ」に着目した話し合い活動

従来の読むことの指導では、教える内容に重点を置いて指導するあまり、読んでいるものが意味をなしているかなど、元々もっていた考えときちんと統合できているかなど学習の立場から読みを確かめることが疎かになっていった。学習者一人一人が異なってもっている既有知識と現在学んでいる知識がきちんと統合されていくように、既有知識との「ズレ」を意識し、調整し、新たな読みを形成していかななくてはならない。また話し合い活動では、頭の中にあるそれまで捉えどころのなかった考えを仲間のものと突き合

わせて調整していく過程で、自分の読みとして形にしていく。そこでは、自分にとっては明らかなことが仲間にとっては違うという他者の読みとの「ズレ」が絶えず引き起こされる。そして、他者の読みとの「ズレ」を意識し、説明する中で、不十分な読みを補ったり再構成したりすることができる。このような二つの「ズレ」を、考えを伝え合う中で調整したり、統合したりすることが、読みを深める力を育成するために必要である。また、教師が学習者の実態を適切に把握し「ズレ」が生じやすいような課題設定や資料提示の工夫を行うことが求められる。

以上のことから「ズレ」に着目した話し合い活動とは「ズレ」を顕在化させる話し合い活動のこととする。

2 話し合い活動における役割分担の工夫

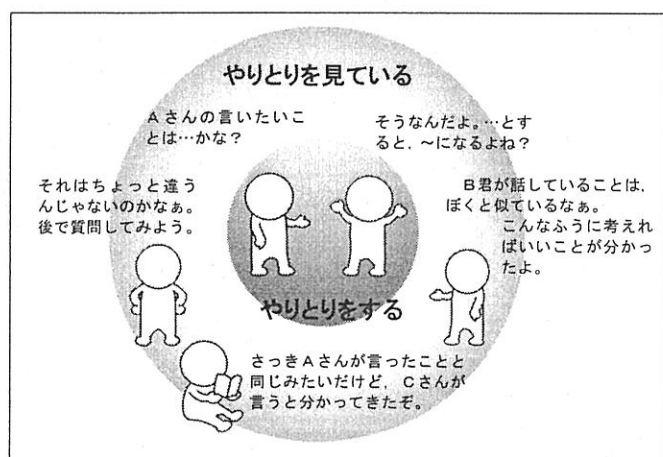


図1 役割分担をして話し合い活動を進めるイメージ

話し合い活動を能動的な営みへと再構築していくために、進行中のやりとりを教師が導いていく必要がある。話し合い活動のやりとりの中では、ほかの仲間との「ズレ」を調整してつなぐ役割、「ズレ」を取り込んで違う見方をモデルとして見せる役割、話し合い活動を新しく作り変えるよう促す役割など参加者がそれぞれ機能を分担・交代している。故に、一人一人の学習者の出番を保障するために、教師が役割取得を促し、機能させることで、話し合い活動のやりとりを活性化することができるだろう。大切なのは、話し合い活動を通してどのように読みを変容させることができるか、というその学習者に見合った参加の在り方の保障である。話し合い活動でどれだけ話したかという発話量は、読みを深める質に必ずしも反映されていない。むしろ話し手よりも、聞き手になっている参加者がより詳細に学習の成果を記述して理解を深めている場合も少なくない⁽⁴⁾。一見すると、受け

身に見える聞き手も、図1のように実際には自分と仲間の考えを比較したり、説明の分からないところを理解しようとしたりして読みを深めている。そういった学びの良さも認めていきたい。

3 「ズレ」を顕在化する単元構成の工夫

これまで述べてきたことを踏まえ、次の三つの段階を取り入れた単元（次頁表1）を提案し、そこで（1）～（3）の指導の工夫を行う。

- 二つの「ズレ」を意識し、話し合い活動の目的を明確にする（学習者自身に読みを見いださせる）段階
- 話し合い活動を通して、他者の読みとの「ズレ」を自分の中に意味付けて、読みを深める（実際に読む中で、読みを深め、読み方の有効性を実感させる）段階
- 読みを深める過程を振り返る（学習したことの中から次の学習に生かせる読み方は何かを考えさせる）段階

「ズレ」に着目した学習指導の段階

(1) 話し合い活動の前に行う指導

教師が「ズレ」を生じさせるための資料を提示することで、学習者が既にもっている既有知識との「ズレ」に着目させる。話し合い活動を通して、どのように「ズレ」を顕在化させ、自分の読みに統合していくのかについてシナリオを作り、学習者が話し合い活動を成功させるための手立てを十分に用意しておく。

(2) 話し合い活動中に行う指導

一人の物知りな学習者によって決定的な答えが出されたとしても、みんなが同じように「ズレ」を出し合って多様な理解があることに気付けるように配慮すべきである⁽⁵⁾。正答を出すことではなく、多様な考えを調整していくことが話し合い活動の焦点となる。分かっているつもりになっていても、仲間の考えを安易に取り入れるだけで、自分の問題解決は促進されていない場合もある。故に、教師は話し合い活動をただ推奨するのではなく、学習者がもっている「ズレ」を確認しつつ、読みを深めることでその子らしさが追求できるように支援していくようにする。

(3) 話し合い活動の後で行う指導

話し合い活動後に、学習者が自分の読みをモニタリングし、自分の読みの良さをほかの仲間と共有するために、振り返る活動を通して「ズレ」から何を学んだのかを見えるようにしていく。モニタリングをすることで、話し合い活動を通して学ぶという実感を得させることができ、考えを伝え合い、読みを深める力を転移可能なものとして身に付けさせることになる。（1）と（3）の指導は、（2）を支えるものであり、特に丁寧に指導していく必要がある。

表1 授業の概要 —「ズレ」に着目した話し合い活動を軸にした単元構成—

指導過程	第一次 多様な視点や思考との「ズレ」を意識し、話し合い活動の目的を明確にする段階				第二次 話し合い活動を通して、他者との「ズレ」を自分の中で意味付け、読みを深める段階				第三次 読みを深める過程を振り返る段階			
	学習者自身に読み方を見いださせる				その読み方の有効性について、実際に使う中で実感をもたせる				次の学習に生かせる読み方が何かを考えさせる			
時	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	0
学習活動	事前テスト	学習の見直しをも り、学習の課題を知 り、計画を立てる	新聞の特徴と編集 ・新聞社の人に話を 聞く	新聞の特徴と編集 ・新聞社の人に話を 聞く	新聞記事を読み比 べ、見出しの役割 ・新聞記事を読み比 べ、見出しの役割	新聞記事を読み比 べ、見出しの役割 ・新聞記事を読み比 べ、見出しの役割	新聞記事を読み比 べ、見出しの役割 ・新聞記事を読み比 べ、見出しの役割	新聞記事を読み比 べ、見出しの役割 ・新聞記事を読み比 べ、見出しの役割	新聞記事を読み比 べ、見出しの役割 ・新聞記事を読み比 べ、見出しの役割	新聞記事を読み比 べ、見出しの役割 ・新聞記事を読み比 べ、見出しの役割	新聞記事を読み比 べ、見出しの役割 ・新聞記事を読み比 べ、見出しの役割	事後テスト
資料提示		新聞記事の特徴 （教科書） 新聞記事の特徴 （教科書）	新聞記事の特徴 （教科書） 新聞記事の特徴 （教科書）	新聞記事の特徴 （教科書） 新聞記事の特徴 （教科書）	新聞記事の特徴 （教科書） 新聞記事の特徴 （教科書）	新聞記事の特徴 （教科書） 新聞記事の特徴 （教科書）	新聞記事の特徴 （教科書） 新聞記事の特徴 （教科書）	新聞記事の特徴 （教科書） 新聞記事の特徴 （教科書）	新聞記事の特徴 （教科書） 新聞記事の特徴 （教科書）	新聞記事の特徴 （教科書） 新聞記事の特徴 （教科書）	新聞記事の特徴 （教科書） 新聞記事の特徴 （教科書）	
意図した「ズレ」		新聞記事の特徴 （教科書） 新聞記事の特徴 （教科書）	新聞記事の特徴 （教科書） 新聞記事の特徴 （教科書）	新聞記事の特徴 （教科書） 新聞記事の特徴 （教科書）	新聞記事の特徴 （教科書） 新聞記事の特徴 （教科書）	新聞記事の特徴 （教科書） 新聞記事の特徴 （教科書）	新聞記事の特徴 （教科書） 新聞記事の特徴 （教科書）	新聞記事の特徴 （教科書） 新聞記事の特徴 （教科書）	新聞記事の特徴 （教科書） 新聞記事の特徴 （教科書）	新聞記事の特徴 （教科書） 新聞記事の特徴 （教科書）	新聞記事の特徴 （教科書） 新聞記事の特徴 （教科書）	

IV 研究の仮説及び検証の視点と方法

1 研究の仮説

「ズレ」に着目した話し合い活動を行えば、考えを伝え合い、読みを深める力を育てることができるであろう。

2 検証の視点と方法

検証の視点と方法について、表2に示す。

表2 検証の視点と方法

検証の視点	方法
考えを伝え合い、読みを深める力と意識が高まったか。	事前テスト 事後テスト
「ズレ」に着目した話し合い活動を取り入れた学習活動は、考えを伝え合い、読みを深める力を育てるために有効であったか。	事前アンケート 事後アンケート 発話記録分析

V 研究授業について

- 期 間 平成29年7月4日～平成29年7月12日
- 対 象 所属校第5学年（2学級63人）
- 単元名「新聞記事を読み比べよう」（東京書籍）
～編集会議を開いて、アユ新聞を作ろう～
- 目 標

新聞記事を読み比べ、書き手のメッセージについて話し合い、自分の考えを広げたり深めたりすることができる。

VI 研究授業の分析と考察

1 考えを伝え合い、読みを深める力と意識が高まったか

検証においては、考えを伝え合い、読みを深める

力について、二つに分けて検証した。まず分析①では、考えを伝え合う授業を通して身に付けた読む力について、説明文を問題文とする検証問題で分析した。次に分析②では、ジャンルの違う物語文の読みについて、話し合う場面が問題文に読み込まれた検証問題で検証した。その上で、児童の意識の変容を分析した。

(1) 考えを伝え合い、読みを深める力が高まったか＜分析①＞

A 適切な見出しを選んで理由を説明する力

二つの新聞記事を読んで適切な見出しを選び、その理由を記述する問題を行い、授業で行った書き手のメッセージを考える学習活動で身に付けた、要旨を捉え見出しを選ぶ力を見た。事前・事後テストのいずれも適切に見出しを選べていたが、事前に比べて事後では、見出しを選んだ理由についての記述が大きく変容していた（表3参照）。

表3 見出しを選んだ理由についての記述＜事後＞

見出しを選んだ理由の記述タイプ ＜事後テスト＞		見出し ①	見出し ②	回答した 児童の割合
A	文中の語をそのまま抜き出している	23	20	34.1%
B	文中の複数の情報をつなげている	18	16	27.0%
C	文脈から書き手のメッセージを読み取っている	16	15	24.6%
D	自分なりの考えを補ってくわしくまとめている	4	10	11.1%
誤 答		2	2	3.2%

事前テストでは、全員が本文から一部分を抜き出し「…と書いてあったから」としていたが、事後テストでは、表4に四つの類型を示す通り、情報を自分なりに関連付けている(B)、文脈から書き手のメッセージを理解し(C)、その上で理由を説明したりす

るもの(D)が増えた。このことから、児童は答えになる情報をただ抜き出すのではなく、その情報がなぜ重要となるのかについて、ほかの情報と関連付けて吟味したり、推論して情報を補ったりしていることが分かる。そして、書き手が意図したメッセージと自分の考えとを結び付けて、書いてあること以上に理解している。このことから、考えを伝え合う活動を通して、新聞記事の読みを新たに作り変え、読みを深める力が育っているといえる。

イ 情報を的確に取り出して、関連付ける力

平成29年度「基礎・基本」五(2)は、目的に応じて複数の資料から情報を取り出し、それらを関連付けて再構成して記述する問題である。この問題では複数の情報の関連性の中で書き手のメッセージを読むという学習で培った力を見た。

事前に行った際の正答率は39.1%で、誤答のうち45.7%は適切な情報を取り出すことに課題があった。同じテストを事後に行った所、正答率は80.9%になり、誤答のうち適切な情報が全く取り出せなかった児童は4.8%(事前テストでは35.9%)に減った。児童①の学習後の振り返りからも、軽重を付けて読もうという意識が伺われる。この結果から情報を的確に取り出して、書き手のメッセージと関連付ける力は新聞記事だけでなく、ほかの説明文や多様な場面で応用することができることが確かめられた。

今までは本文を読むときに大事なことを気にせずに読んでいたけど、書き手のメッセージを考えるようになって、どの記事にどんなことが書いてあるかがわかるようになった。

＜児童①の学習後の振り返り＞

(2) 考えを伝え合い、読みを深める力が高まった か＜分析②＞

本単元では話し合い活動でやりとりされている情報を基にして「書き手のメッセージを考えること」を学習した。平成29年度小学校「基礎・基本」の三五(2)は、話し合い活動を基にして物語文を読み、登場人物の心情を捉える問題である。本校の正答率は3%と低く、話し合い活動でやりとりされる情報を的確に捉えて、一連の出来事の流れから主人公の心情の変化を捉えるところに課題があった。

事後テストでは、「I 主題設定の理由」で述べた平成27年度中学校「基礎・基本」の三五(2)を行った。本校の児童の正答率は65.1%(広島県正答率19.9%)となり、話し合い活動を通して、文章全体の展開や全体からの書き手のメッセージを捉えようと学

習をしたことで、文中に明示されていないような情報、つまり心情を表す象徴性や暗示性の高い叙述にも着目して、正答を得ることができるようになったと考えられる。この結果から「考えを伝え合い、読みを深める力」は、それに焦点を当てた学習で集中的に身に付けることで、説明文でも物語文でも多様な場面で応用できる読み方として深いレベルの理解をもたらす可能性を高めていることが分かる。

(3) 考えを伝え合い、読みを深める意識が高まったか

「読むことの学習を振り返って、心に残っていること」についての学習後の振り返り(自由記述)では、新聞を読み比べる活動を通して「書き手のメッセージが分かるようになったこと」を記述した児童は29.0%いた。「読むコツが分かるようになったこと」を記述した児童が37.1%いた。

本単元ではアユの新聞記事を題材に学習したが、アユについてのたくさんの知識を得させることなく、ほかの場面でも適用可能な読む力を身に付けることを焦点化して指導した。故に、児童も読んで解釈した内容を基にして自分の考えを広げたり深めたりする過程で、自分の読みを見直し、読み方を意識することになった。さらに、図2は「読むことのコツはどんなことだと思いますか」に対して特に意識が高かった上位項目について、クロス集計表にして示している。「大事な言葉とそのほかの部分とのつながりを考えること」「書き手のメッセージを考えること」という項目が、事前アンケートに比べて意識が高まっているのは、学習の成果だといえる。書き手の意図したメッセージを考えることで、書かれている情報に軽重を付けて読もうとしていることが伺われる。大事な情報は何かを考えて、その特徴を際立たせて読むことでより理解が進むことを、本単元の学習を通して児童が実感することができた。

大事な言葉とそのほかの部分とのつながりを考えること						書き手のメッセージを考えること							
事前	事後	とても	やや	あまり	全く	総計	事前	事後	とても	やや	あまり	全く	総計
	とても	20	1			21		とても	20	2			22
		32.3%	1.6%			33.9%			32.3%	3.2%			35.5%
	やや	18	8			26		やや	16	8			24
		29.0%	12.9%			41.9%			25.8%	12.9%			38.7%
	あまり	8	3			11		あまり	7	2	1		10
		12.9%	4.8%			17.7%			11.3%	3.2%	1.6%		16.1%
	全く	2	1	1		4		全く	3	2	1		6
		3.2%	1.6%	1.6%		6.5%			4.8%	3.2%	1.6%		9.7%
	総計	48	13	1	0	62		総計	46	14	2	0	62
		77.4%	21.0%	1.6%	0%	100%			74.2%	22.6%	3.2%	0%	100%

図2 読むことのコツについての意識の変容

以上のことから、授業の中で考えを伝え合い、読みを深める力が高まったといえる。

2 「ズレ」に着目した話し合い活動は有効であったか

授業では、次の図3に示す話し合い活動のためのガイドラインを使って、複数の新聞記事を読み比べて「ズレ」を検討する話し合い活動を計4回行った。

編集会議で考えを深めるためのポイント

正しく読み取る $\rightarrow + \alpha$

- 記事の書き手は何を伝えようとしているのでしょうか？
- 記事の書き手に聞いてみたいことは何ですか？
- 記事の中で一番大切なところ、一番おもしろいところはどこだと思いますか？
- 記事の中でびっくりしたことはありましたか？それはなぜですか？
- 記事にある出来事の特徴（数字、絵や図からわかること）を書き出しましょう。その出来事は、書き手のメッセージにどうつながるのか説明しましょう。

図3 話し合い活動のためのガイドライン

ここでは、児童が話し合う場面の発話記録、児童の記述を基に児童の読みの変容を分析した上で、話し合い活動についての意識の変容を事前と事後のアンケート、授業中の振り返りを基に分析し、「ズレ」に着目した話し合い活動の有効性を明らかにする。

(1) 授業中の読みの変容（発話記録から）

書き手のメッセージについて初めて話し合う場面<4/10時>

「」：新聞記事の本文から抜き出した言葉
()：注記
太字：編集会議で考えを深めるためのポイント
下線部：発話のつながりがわかる言葉
斜体：読みの変容がわかる言葉

児童A1 記事の書き手は何を伝えようとしているのでしょうか、について話し合います。

児童A2 書き手は「新潟産もち米使用」や「北海道産小豆」のところで、その最中の味を表そうとしているんだと思います。

児童B1 書き手は、一度アユは消えたから、それをアユにこだわって食べてほしいから、だからもう清流を汚してアユがとれなくなるのをやめようという気持ちを伝えようとしているんだと思います。

児童C1 (自分が言うべき内容を仲間に確認して) どう思ったかでしょう？最中は昔から伝わっているということだと思います。

児童B2 わかりました。はいどうぞ。

児童D1 最中は、アユ最中は、アユの形をかわいくやりたいと思っています。<児童B3 すみませんがもう一度>アユ最中は、アユの形をみんなに伝えようとしていると思います。

児童B4 県外の人に伝えるのね。

児童C2 県外の人にね？はいはい。

児童A3 それではまとめると、この書き手は最中の味を表そうとしていることを書いて、伝えようとしているんだと思います。

児童C3 昔から伝わっている。長年して、長持ちしている。

児童A4 まとめると、一時期アユは減ってしまったから、アユにはいろいろな名物があるから、おいしい最中をなんとかして県外の人に伝えようとしている。

児童C4 県外なの？児童B5 (繰り返して) 県外も大事。

児童A5 まとめて。アユ最中の形を県外の人にもっとくわしくあの、やっ、あのそれで、もっと買ってもらえるようにしたいんだと思います。

児童A6 次は記事の書き手に聞いてみたいことは何ですか。

図4 第1回後半の話し合い活動(6/28)の発話記録

第1回後半の話し合い活動(図4)では、「鮎漁ちなむ名物アユ最中」という見出しの新聞記事を読んで、書き手のメッセージについてそれぞれの考えを述べているが、お互いの意見の「ズレ」には突き合わされないままである。仲間の言葉を使おうとする発話も、児童A4、児童A5とみられるが、仲間と考えを共有するというよりも、むしろ仲間に説明する経験を通して自分なりの考えを確かなものに行っていることが分かる。最後の児童A5の発言は、仲間が出したアユ最中の良さを認めながらも、実際の発話は、「おいしさ」という自分なりの言葉につながる内容だった。

書き手のメッセージについて話し合う第3回目<7/10時>

児童A1 ぼくはA社を書いた書き手が伝えようとしていることは、「待ちに待ったアユのシーズン」が始まることを伝えようとしているんだと思います。

児童B1 (待ちに待ったアユのシーズンという意見が) 同じです。

児童C1 それもあるけど、アユがすばらしいということもあると思います。<児童B2 児童Dは？>

児童D1 写真から分かることは、アユが元気にとんでいることです。

(口々に児童Dに促して) 何が伝えたいか。書き手は。

児童D2 アユが元気にとんでいることがすばらしいということを書き手は。

児童C2 アユはすばらしい。

児童B3 アユがすばらしいということだったら2対2だね。

児童A2 理由を言ってみよう。いきのいいアユの群れがすさまじい勢いで泳いでいくから、「待ちに待ったアユのシーズンがやってくる」んだと思います。

児童C3 アユが元気にとびはねているからアユはすばらしいんだと思います。

児童B4 季節を感じさせる言葉があるし、アユのシーズンのことも言っているから、「待ちに待ったアユのシーズン」のことを伝えたいんだと思いました。

児童D3 絵を見るとアユがとびはねているから元気なんだと思います。

児童B5 シーズンだから元気なんだよ。

児童A3 何か納得することがあった人？

児童B6 だって。元気なのはアユのシーズンだから元気でしょ。

児童C4 児童Aが言ったことがいいと思いました。それにちょっと(児童Bの意見に)納得しました。

児童A4 納得した？

児童C5 アユのシーズンだから元気だということ(に納得した)。

児童B7 つり人たちにとって待ちに待ったシーズンというの(本文に)あるね。

図5 第3回後半の話し合い活動(7/4)の発話記録

第3回(図5)では第1回と比較して、ガイドラインで示した話型そのものではなく、その班独自のやり方で同じ意味合いの発言をしていることが分かる。教科書のA社とB社の新聞記事を読み比べて、

書き手のメッセージが「アユはすばらしい」なのか「待ちに待ったアユのシーズンがやってきた」なのかという「ズレ」を検討している場面である。第3回では発話同士のつながりが増し、お互いの意見について納得できるかどうかを発言するようになっていく。そうしたやりとりの中で、一人一人の考えがゆさぶられ、児童Aや児童Bのように仲間に説明するために言葉を紡ぎ出し、読みを作り変えていく。

第3回では、**児童B4**をきっかけにそれまでの話合い活動を意味付け直し、本文では、写真から読み取った「元気なアユの様子」よりも季節を感じさせる言葉が中心となっていることに気付いていった。そして**児童C4**、**児童C5**のように、話合い活動に参加して聞いている仲間にとっても、記事の中のどの情報が大切になるのか仲間の視点に立って自分の読みを再確認し、読みを深めることにつながったのである。

(2) 授業中の読みの変容（児童の記述から）

前半の話合い活動で「アユがすばらしい」と納得していた児童Dは、後半でなかなか意見を変容させなかった。ここで教師が児童Cの学び方のすばらしさに気付かせることが大切である。結局、児童Dは第8時に書き手のメッセージの伝え方について話し合う中で自分なりに考えを整理することができた。

最初は書き手のメッセージのところが分からなかったけど、みんなで話し合って、だんだん分かってきた	
「若アユのすばらしさ」 アユのシーズン、つり人の期待、自然がもどおり、アユのむれ・ようす、江戸前アユ	「アユのシーズンがやってきた」 3月下旬、期間限定、初夏の風がつかわしい光景（太陽の光、銀のうろこ、キラキラ）風物詩
◎バラバラでつながっていない情報（話合い活動前の記述）	◎書き手のメッセージにつながる情報（話合い活動前の記述）

<児童②（図4、5中児童D）の振り返りとワークシート>

児童②の学習後の振り返りに示されるように、試行錯誤したことを失敗で終わらせないで、しっかりと時間をかけて繰り返しの中で問い直していくことで自立的な読みの力が育っていった。

(3) 話合い活動の役割分担の効果

本単元では、1時間の授業の中の話合い活動を前半と後半に分けて行った。前半で同じ立場の仲間が集まって話し合った後で、メンバーを変えて後半の話合い活動に前半の意見を持ち寄るようにし、話すことに苦手意識をもつ児童も安心して話せるようにした。例えば、前半で四つの異なる記事をそれぞれ読んで、後半で持ち寄って四つ全ての記事を読み比べるというようにすると、前半では自分の意見を述べ

べなかった児童も、後半では班で唯一の役割を果たすという必然性に迫られることで自分の意見をもって話をするようになっていった。

このような役割分担の工夫は話合い活動を活性化させるだけでなく、話題を深めるメカニズムも内包していた。前半に部分的に読んだことが、後半ではみんなが多様な意見を出し合う中で、部分を全体にするために、それぞれの発言を関連付けたり、より広い視点から検討したりすることになった。より多くの情報の関連性の中で、自分の考えの「ズレ」に気付き、自分なりの読みを追究していくことになった。

3 「ズレ」に着目した話合い活動についての意識の変容

(1) 話合い活動についての意識の変容

「話合い活動を通じて、自分の考えを深めたり広げたりすることができた」か（図6参照）について肯定的な回答をした児童は、「大切なところを関連付けたり、書き手のメッセージを考えたりするところができるようになった」という理由を挙げていた。話合い活動で読みを深める様子について児童③は学習後の振り返りの中で述べている。話合い活動では十分に理解できていないことも試していくことができるという良さがある。その時点の考えを仲間からのフィードバックや支援によって作り変えていく経験を重ねたことが意識を変容させたと考えられる。

みんなで話し合うと、自分が考えていなかったり、自分もそう思っていたことなど深く考えることができたので、いろんな考え方をすることができるようになった。話し合いをすると、記事の内容に書いていなくて自分で考えるプラスアルファで考えて、長い新聞記事も読めるようになった。そしてここが大事でここが大事ではないというところがしっかりとわかるようになって、新聞を読むのが楽しかった。

<児童③の学習後の振り返り>

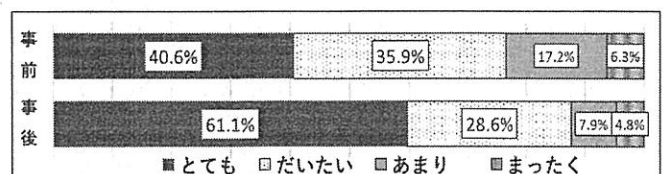


図6 話合い活動についての事前・事後アンケートの結果

否定的な回答には「自分の考えを話すことが好きではない」「もっと良い話し合いができるはずだ」といった理由を挙げていた。児童の特性や理解度によって、その場面で必要になる読み方は異なっている。話合い活動によって全員が同意する読みを結論として導き出せなかったとしても、自分の読みの質が変

容したことを実感させ、児童に話し合い活動を変容させていく意識を高める必要がある。

(2) 話し合い活動による読み方の獲得についての意識の変容

毎時間の授業の振り返りを四つの類型に分けて、表4に整理した。91.5%が話し合い活動についての内容(タイプA, B)だった。児童は読みを深める上で話し合い活動が重要であったことを実感している。

表4 毎時間の授業の振り返りの記述内容の類型

今日の「キラリ」(発見したこと、考えが変わったこと、できるようになったこと)などをみつけましょう	
タイプ	振り返りの内容
A 42.7%	話し合い活動をして、できるようになった(読むことのコツ) 話し合い活動をして、気付いた・分かった(読むことの内容・書き手のメッセージ)
B 48.8%	話し合い活動のようす (〇君の発言がよかった、予想をしてから話し合いができた、理由を言って発言した)
C 3.7%	自分が読んで、気付いた・分かった (話し合い活動にはふれられていない)
D 4.8%	がんばった・がんばりたい

三宅なほみ(2014)は、「協調による概念変化モデル」⁵⁾を示し、少しずつ違う新しい文脈に応用して使えるような活動を意図的に繰り返すことで、説明する経験がより適用範囲の広いモデルへと構造化されると述べている。児童の振り返りの記述を見ると回を重ねるにつれ、「話し合い活動が上手にできるようになった。」と感じ、同時に「書き手のメッセージが分かるようになった」という内容が増えていった。具体的な学習後の振り返りの典型的な記述として児童④の振り返りの記述を示す。

この記述からは、新聞記事を読むことができただけでなく、読む力がどんどん強くなっていった、すなわち読みを深める力が身に付いたと感じていることが分かる。

アユの新聞を読むだけでなく、国語の読む力が強くなって、国語が楽しいと思えるようになった。

<児童④の学習後の振り返り>

また、学習前には字が多い新聞記事を読むのが嫌だと言う児童が多かったが、話し合い活動を通して読みを深めた後、第9時の新聞を作る活動では、約85種類のアユの新聞記事から自分の新聞に載せるものを選ぶために、積極的に新聞記事を探して読むことができた。読みを深める力が身に付いたと実感しただけでなく、読み方を実際に使っているのである。

以上のことから「ズレ」に着目した話し合い活動は有効であったといえる。

VII 研究のまとめ

1 研究の成果

「ズレ」に着目した話し合い活動を取り入れた学習活動は、考えを伝え合い、読みを深める力を育てることに有効であることが明らかになった。

2 研究の課題

- 読みは生涯にわたって深まっていくものである。一つの単位だけでなく、国語科の他の読むことの学習でも、「ズレ」に着目した話し合い活動を繰り返し行っていくことで、生涯にわたって読みを深めていく児童を育てていく。
- 「ズレ」に着目した話し合い活動は、「主体的・対話的で深い学び」を行う様々な教科学習に取り入れることができる。今後は国語科以外での実践を重ね、誰もがどの教科等でも実践しやすいような学習指導の工夫の詳細をさらに明らかにする。

【注】

- (1) キーンによる「解釈」とは、interpretingではなく、synthesizing(統合する)である。
- (2) 瀬尾美紀子・植阪友里・市川伸一(2008):「第4章 学習方略とメタ知識」,三宮真智子編著『メタ認知 学習力を支える高次認知機能』北大路書房pp.55-73に詳しい。
- (3) 中央教育審議会(平成28年):『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)』p.26に詳しい。
- (4) 話し合い活動の過程で子どもたちが参加する役割が比較的安定した形で存在していることについて、佐藤公治(1996):『認知心理学から見た読みの世界』北大路書房に詳しく考察されている。
- (5) 話し合い活動での役割分担と思考の形成については、以下で述べている。酒井千春(2002):「学びを開く話し合い学習への提言—授業実践の現場から—」森敏昭編著,21世紀の認知心理学を創る会著,『認知心理学者新しい学びを語る』北大路書房

【引用文献】

- 1) 文部科学省(平成20年):『小学校学習指導要領解説国語編』東洋館出版社p.24
- 2) エリン・オリヴァー・キーン,山元隆春・吉田新一郎訳(2014):『理解するってどういうこと?「わかる」ための方法と「わかる」ことで得られた宝物』新曜社p.15
- 3) 前掲書 p.175
- 4) 前掲書 p.43
- 5) 三宅芳雄・三宅なほみ(2014):『新訂教育心理学概論』放送大学教材pp.69-82

【参考文献】

- 吉川芳則(2012):『クリティカルな読解力が身につく!説明文の論理活用ワーク 高学年編』明治図書