

目的に応じて、必要な言葉や文を取り出して活用する力を育てる国語科学習指導の工夫 — 「対話」の繰り返しの可視化によって自分の考えを深める単元づくりを通して —

府中市立旭小学校 村上 翔大

研究の要約

本研究は、目的に応じて、必要な言葉や文を取り出して活用す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。文献研究から、本研究における「目的に応じて、必要な言葉や文を取り出して活用する力」を「自分の課題を解決するという目的に応じて、情報を吟味し、必要な言葉や文を取り捨選択して再構成して活用する力」とした。その力を育むために、第3学年において、三つの「対話」（「学習材との対話」「他者との対話」「自己内対話」）を繰り返し、その過程を可視化できる「広がり深まり発見シート」を用いた学習活動を行う単元づくりを行った。その結果、目的に応じて、必要な言葉や文を取り出して活用する力は高まった。このことから、「対話」の繰り返しを可視化し自分の考えを深める学習活動は、目的に応じて必要な言葉や文を取り出して活用する力を育むのに有効であるといえる。

キーワード：学習材との対話 他者との対話 自己内対話 可視化

I 主題設定の理由

平成28年度「基礎・基本」定着状況調査（以下、「基礎・基本」）の小学校タイプⅡの問題五1「情報の取り出し・情報を関連付けた記述」の設問の通過率は29.9%と低かった。情報量の多い資料から目的となる情報を的確に取り出して、知識を再構成できなかつたことが原因として考えられる。この設問は、小学校学習指導要領国語（平成20年）の第3学年及び第4学年「C読むこと」の指導事項イを問うものであり、この力が本県の児童の課題の一つといえる。

先行研究では、説明的文章の学習指導において「他者との対話」と「自己内対話」という二つの「対話」活動を取り入れたことで、得た知識を自分の中で整理し、考えをまとめる力がついたということが明らかにされた。しかし、授業では課題を解決できても、自力で読む場面では解決できていない児童もいるという課題が残ったことが示されている。これは、授業で「対話」を自分の読みにどう生かしたのかを児童が理解できておらず、自力で読むときに「対話」を使った読み方を生かせなかつたことが原因と考えられる。また、児童の発達段階に応じた単元開発も課題として示されている。

そこで本研究では、第3学年の説明的な文章を読

むことの単元において、「学習材との対話」「他者との対話」「自己内対話」を繰り返しながら、必要な言葉や文を取り出して活用し、自分の考えを深める学習活動を促す。その際、「対話」で発見した情報、目的に応じた評価、評価を踏まえた情報の活用を通じた自分の考えの変容の過程を1枚にまとめる「広がり深まり発見シート」を児童に用いさせる。「対話」の繰り返しの過程をシートにまとめていくことで、どのような情報を得て、その情報をどのように活用したのか、自分の考えがどう変わつていったのか、読みの過程を児童が自覚し修正することができる。考えを深める過程をメタ認知して読み方を獲得することができれば、今後、児童が自力で読む際に活用可能となると考える。このような学習活動によって、目的に応じて、必要な言葉や文を取り出して活用する力が育てられると考え、本研究題目を設定した。

II 研究の基本的な考え方

1 目的に応じて、必要な言葉や文を取り出して活用する力とは

(1) 目的に応じるとは

目的について、小学校学習指導要領解説国語編

(平成20年)には、「『目的に応じ』ることは、話すこと・聞くこと、書くことと同様に、読むことにおいても重要である。読むことによって何を得ようとするのか、またどのように活用しようとするのかなどについて考える必要がある。」¹⁾と示されている。従来、説明的な文章を読むことの指導においては、形式や内容を正しく理解させるという子供に目的を意識させない受け身的な読みの指導にとどまることが多くあった。そのような状況の中、伊崎一夫(2010)は「受動的な読みから、目的に応じた能動的な読み、つまり自分の読み方や感じ方、考え方を重視する『読むこと』の学習を行わなければならない。」²⁾と述べている。また、青木伸生(2016)もこれから授業は、子供が目的に応じて答えを導き作り出すスタイルへと転換し、子供たち一人一人が問題意識をもち、その解決に向かって試行錯誤を繰り返し、解決の糸口や方向性を自ら探っていく、新しい授業像が求められると述べている⁽¹⁾。両者の指摘から、説明的文章を読むことの学習において、児童一人一人が自らの課題や問題を解決するという目的をもたせ、その達成に向けてどのように読めばよいのかを常に意識させることが重要であることが分かる。また、水戸部修治(2010)は、具体的な言語活動を設定することで、目的意識をもたせ、どのように読んだことを活用していくのかというイメージをもたせて読む学習を行うことが大事であると述べている⁽²⁾。これは、子供自身が読む必然性を感じることのできる言語活動を設定した課題解決型の学習が読む学習には必要ということである。

これらのことから、本研究における「目的に応じる」ことを「自分の課題を解決するという目的に応じる」とこととし、読む必然性のある言語活動を設定した課題解決型の学習を行うこととする。

(2) 必要な言葉や文を取り出して活用する力とは

必要な言葉や文を取り出して活用することについて、教育課程企画特別部会における論点整理について(報告)(2015)には、「問題発見・解決に必要な情報を収集・蓄積するとともに、既存の知識に加え、必要となる新たな知識・技能を獲得し、知識・技能を適切に組み合わせて、それらを活用しながら問題を解決していくために必要となる思考。」³⁾と述べられている。田中孝一(1999)は、「これから複雑で多様な価値観の交錯する社会においては、あふれる情報について、その質や価値、背景等を点検・判断し、その中から自分に必要な情報を選択し

その上で、主体的に自分の考えを築き上げていく力が必要となる。」⁴⁾と述べている。両者に共通するのは課題を解決する、自分の考えを築き上げるなどの目的があり、その目的に応じて情報を価値判断しなければ、たくさんの情報の中から適切な文や言葉を取り出して活用することはできないということである。自らの目的のために本や資料、文章などを吟味して、読みとった形式や内容などの情報を再構成して活用する力が必要である。以上のことから「必要な言葉や文を取り出して活用する力」のことを「情報を吟味し、必要な言葉や文を取捨選択して再構成して活用する力」とする。

(3) 目的に応じて、必要な言葉や文を取り出して活用する力とは

(1) (2)から、本研究における目的に応じて必要な言葉や文を取り出して活用する力を「自分の課題を解決するという目的に応じて、情報を吟味し、必要な言葉や文を取捨選択して再構成して活用する力」とする。

2 「対話」の繰り返しの可視化によって自分の考えを深める单元づくりについて

田村学(2016)は、「対話」には、「一人では生まれ出せなかった知恵が出たり、新たな知がクリエイトされたりするよさ」があると述べている⁽³⁾。また河野順子(2017)は、子供たちが他者の言葉を大切に受け止め、次なる考えを生み出し、自らの既有知識が再構成される対話の必要性を述べている⁽⁴⁾。両者の指摘から、「対話」は、他者と自己とのやりとりの中で自らの既有知識を再構成して、自分の考えを深めること、あるいは課題の解決に向けて一人では導けなかった解決策を見付けることなど、質の高いものでなくてはならないと考える。

佐藤学(1995)は、教室には、「学習材との対話」「他者との対話」「自己内対話」という三つの対話が必要であると述べている⁽⁵⁾。佐藤は対話の対象を人だけでなく、学習材や自分にまで広げている。この三つの「対話」の関係について、河野順子(2012)は、「一人ひとりの子どもが自分なりの既有知識や既有体験を基盤に出会った『学習材との対話』は一人ひとりの既有知識や既有体験に制約されたものとなる。そこで、自分とは異なる意味を見出し、解釈を見出した『他者との対話』を教室の中で組織していく必要がある。その結果、子どもの中で、自分一人で『学習材』と出会ったときには捉えることのできなかったような『自己内対話』を引き出すことに

なるのである。」⁵⁾と述べた上で、「対話」活動を紹介し、効果を明らかにしている。学習材との「対話」で読み取ったことを、他者と「対話」することで、自分一人で読み取れなかった情報を取り出す。その後、自己内対話で自分の考えにどのように生かすかを吟味し、自分の考えを形成し、課題を解決することができるのである。

これらのことから、本研究で仕組む「対話」活動を、「『学習材との対話』『他者との対話』『自己内対話』の三つの「対話」を繰り返す活動」とする。以下、三つの「対話」を促す工夫を明らかにし、「『対話』を促す五つの工夫」として提案する。

(1) 「学習材との対話」を促す工夫について

河野（2012）は、「学習材との対話」をどのように引き起こすのかということが大きな課題であり、読み手の中に学習材の内容に関する既有知識が不足していることが要因だと指摘する⁶⁾。そこで、学習材と出会う前に、「学習材との対話」の際に必要な既有知識（以下、「先行知識」とする。）となる情報を得ることができる資料（以下、「先行資料」とする。）を与えて、「学習材との対話」の時に必要な知識を得させることとする。先行資料は、学習材の内容を理解するために、必要な基本的な知識が含まれているものを用意する。そして、児童が先行知識を基に「もっと詳しく知りたいから読みたい」「自分の知っていることと違うから本当はどうなのか確かめるために読みたい」など夢中になって学習材を読まざるを得ないような課題を設定し、読みの構えを作つて「学習材との対話」を促す。

(2) 「他者との対話」を促す工夫について

「学習材との対話」で得たことを友だちと話し合うことで、自分の考えとの違いに気付いたり、捉え直したりすることが考えを深めるきっかけとなる。そして、考えるべき新たな問い合わせが生まれ、改めて、新たな課題を「学習材との対話」で解決しようとする。この繰り返しで、児童の考えを深めることができるのである。そこで、自分が「学習材との対話」で得たことと、「他者との対話」で得たことを比較させ共通点、相違点のうち、特に相違点に着目することを意識させる工夫を行う。

(3) 「自己内対話」を促す工夫について

河野（2012）は、学習者の「学習材との対話」を引き出し、それが「他者との対話」によりゆさぶられ、最終的に「自己内対話」として、思考・判断しながら学習者の既有知識を再構成していく学びの在り方を提案している⁷⁾。説明的文章を読む際に、「学

習材との対話」と「他者との対話」を繰り返しながら、自己の内に新たな知識を再構成したり、場合によっては自己の内に新たな課題を見いだしたりすることは自分の考えを深めることである。そのためには「学習材との対話」で得たこと「他者との対話」で得たことが、自己の知識の再構成、あるいは新たな課題の発見につながるかどうか吟味させる必要がある。その吟味の観点として目的に応じているかという視点を常に意識させる。また相違点については、なぜ、のような相違が生じたのか、「他者との対話」で得たことに自分の解釈を加えながら自問自答する過程をワークシートに書いたり、まとめたりする工夫を行う。

このような「対話」活動を促す工夫を行うことで筆者の表現に込められた工夫や思いを意識して読み取ったり、情報を吟味して取り出したり、他者の捉え方を生かして自分の知識や考えを深めることができると考える。

- ①「先行資料」を読ませ「先行知識」を得させる。
- ②「学習材との対話」で得たことと「他者との対話」で得たことを比較させる。
- ③「学習材との対話」で得たことと「他者との対話」で得たことの相違点に特に着目させる。
- ④「学習材との対話」で得たこと「他者との対話」で得たことが目的に応じているか吟味させる。
- ⑤「学習材との対話」で得たことと「他者との対話」で得たことの相違について自問自答させ、その過程と結果をまとめさせる。

「対話」を促す五つの工夫

3 「対話」の繰り返しの可視化によって自分の考えを深める単元づくりの工夫

(1) 「対話」の繰り返しを取り入れた単元モデルについて

これまで述べてきたことを踏まえ、本研究では「対話」を促す五つの工夫を取り入れた「ア 『先行知識』をもつ段階」「イ プレ言語活動を行い、目的を明確にし見通しをもつ段階」「ウ 『対話』を繰り返し、自分の考えを深める段階」「エ これまでに得たことをもとに言語活動を行う段階」の四段階で構成する単元を提案し、第二次では、単元に応じて、三つの「対話」を繰り返す活動を複数回行うものとする。四段階を構成する単元モデルを次頁図1に示す。

ア 「先行知識」をもつ段階

先述のとおり、「学習材との対話」の成立は既有知識に依存する。従来の「題名読み」のように既存

知識を思い起こすだけでなく、教師が意図的に準備した「先行資料」を読ませ「先行知識」をもたせる。これは場合によっては単元の冒頭ではなく、単元に入る前の朝読書などで行う。これは、前頁の「『対話』を促す五つの工夫①」にあたる。

イ プレ言語活動を行い、目的を明確にし見通しをもつ段階

本研究では、「対話」活動において目的に応じてはいるか吟味する活動を繰り返し行わせる。そのためには言語活動のゴールを提示し、目的を紹介するだけではなく、目的を吟味する際に使えるレベルまで児童に理解させることが必要である。そこで、学習材を読む前にプレ言語活動を行い、目的が達成できない状況を具体的に経験させ、モデルと比較させることで目的を達成するためにはどのような読み方をすべきか考えさせる。例えば「好きな〇〇をカードに書いて紹介する。」という目的を設定した場合、指導を行っていない状況で、まず、プレ言語活動として自力で〇〇紹介カードを書かせる。その〇〇紹介カードはおそらく不十分なものとなる。その不十分な〇〇紹介カードを、教師が準備した〇〇紹介カードのモデルと比較させ、自分の〇〇紹介カードに欠けているものは何か、好きになってもらえる〇〇紹介カードにするために、学習材の何を読んで、何を書けばよいのか、書き方はどのようなものかを具体的に理解させ、目的を明確にさせる。その上でそのような情報を得るためにどのような読み方をしていくのか見通しをもたせることとする。

なお、ここで作成したプレ言語活動の作品はこの後、加筆・修正していく元資料として活用する。

ウ 「対話」を繰り返し、自分の考えを深める段階

1. 実際に「学習材との対話」「他者との対話」「自己内対話」を繰り返し行い、自分の考えを深める段階である。ここでは、まず「学習材との対話」で得たことを付箋にメモする、そのメモと学習材を使って「他者との対話」を行う。その際、「他者との対話」で得た他者の考え方、「他者との対話」をしている時に新たに気付いたことなどをメモする。その上で、「自己内対話」では、「学習材との対話」メモと「他者との対話」メモを比較し、共通点、相違点を明らかにして目的に応じてはいるか吟味し、ここまで得た知識を再構成し、自分の考えを深めていく。そして、言語活動に取り入れるべきことをそれぞれのメモから抜き書きしてまとめ、実際にプレ言語活動の作品に加筆・修正していく。

この「対話」活動からプレ言語活動の作品への加筆・修正までの過程を、単元の中で繰り返し行いプレ言語活動の作品をより目的に応じたものへと変えていく。これは、前頁の「『対話』を促す五つの工夫②～⑤」にあたる。

エ これまでに得たことをもとに言語活動を行う段階

ア～ウまでの各段階を経て、プレ言語活動に加筆・修正し、目的に応じた言語活動ができた過程を振り返り、読み方を確認した上で各自が選んだ資料で一人一人が自力で言語活動を行う段階である。

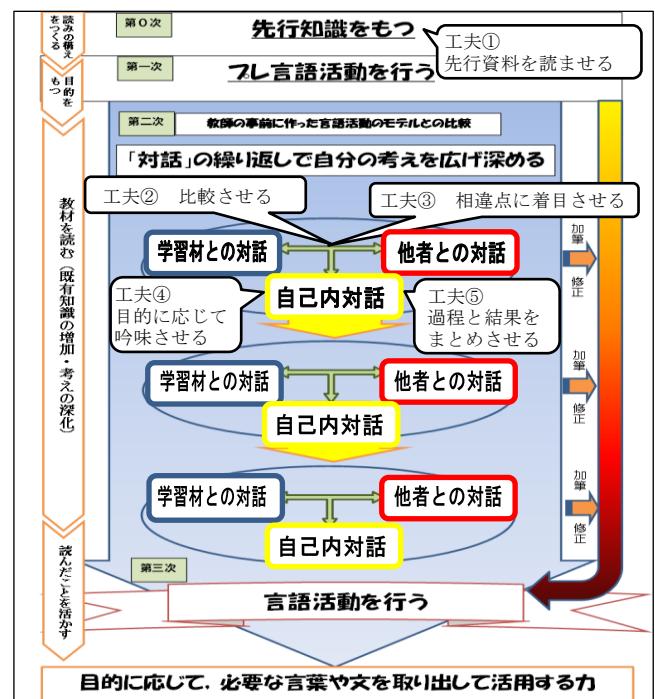


図1 「対話」の繰り返しで自分の考えを深める活動を取り入れた単元モデル

(2) 「対話」の繰り返しを可視化する「広がり深まり発見シート」について

河野（2006）は、「メタ認知の概念は、学習者の自覚のもとに、自らが読みを統制・制御していくことが期待されるのであり、自立した説明的文章の読み手を育てることにつながる」⁶⁾と述べている。松下佳代（2007）は、レッジョ・エリアの学びの可視化の捉えを踏まえ、学びの記録化が、自らの学びの可視化と解釈の両方を含むプロセスであると指摘する⁸⁾。そして、その記録されたものが、児童たちにとってリフレクションの材料となると述べる。ここからは、記録することがメタ認知につながるということが分かる。両者の指摘から、自らの読みの過程について記録し、メタ認知することが転移可能な読

む能力の育成につながるということが分かる。

そこで、本研究では、「対話」の繰り返しを可視化できるよう三つの「対話」のメモと、考えを深めていく過程を一枚にまとめたポートフォリオとして「広がり深まり発見シート」を用いる。図2に示すこのシートを単元モデルの四つの段階を通して用いることで学びの過程をメタ認知させることとする。

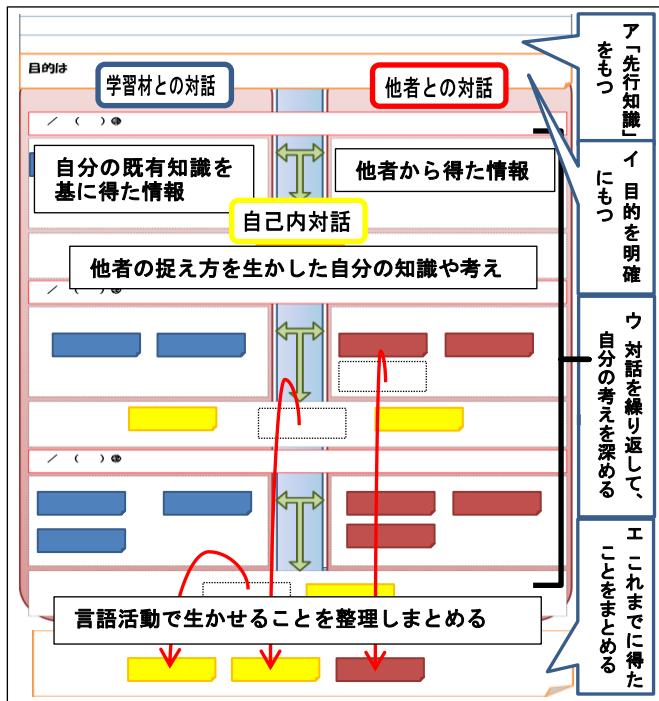


図2 「広がり深まり発見シート」(モデル)

III 研究の仮説及び検証の視点と方法

1 研究の仮説

「対話」の繰り返しを可視化し自分の考えを深める学習活動を行えば、目的に応じて、必要な言葉や文を取り出して活用す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

検証の視点と方法を表1に示す。

表1 検証の視点と方法

	検証の視点	方法
1	目的に応じて、必要な言葉や文を取り出して活用することができたか。	プレテスト ポストテスト 事後アンケート 「紹介カード」の記述分析
2	「対話」の繰り返しを可視化し自分の考えを深める学習活動は、目的に応じて、必要な言葉や文を取り出して活用することに有効であったか。	「広がり深まり発見シート」の記述分析

IV 研究授業について

1 研究授業の内容

- 期 間 平成29年6月30日～平成29年7月10日
- 対 象 所属校第3学年（1学級39人）
- 単元名 おすすめのこまをしようかいしよう
- 教材名 「こまを楽しむ」（光村図書）
- 目 標

目的に応じて、本文の内容や文章構成、事例の順序性を読み取り、必要な言葉や文を取り出して活用することができる。

2 指導計画（全12時間）

次のとおり、研究授業の指導計画を示す。

次	時	主な学習内容
一	1	こまに関する先行知識をもつ。
	2	こまを紹介する目的をもち、「紹介カード」を作る。
	3	プレ教材を使って、「対話」の仕方を身に付ける。
二	4	本文を読み、内容の大体をつかむ。 ※本文は、目的達成のためのモデル文として出会う。
	5	本文の文章構成や「問い合わせ」と「答え」をとらえる。
	6	対話①：本文と紹介カードの悪文①を比較し、自分の作品に必要な情報を得る。
	7	本文の「なか」の事例の中の文章構成をとらえる。
	8	対話②：本文と紹介カードの悪文②を比較し、自分の作品に必要な情報を得る。
三	9	本文の事例の順序性をとらえる。
	10	対話③：本文と紹介カードの悪文③を比較し、自分の作品に必要な情報を得る。
	11 12	これまでの情報をまとめて、「紹介カード」を作る。

「紹介カード」を加筆修正

V 研究授業の分析と考察

1 目的に応じて、必要な言葉や文を取り出して活用する力は高まったか

プレ・ポストテストでは、「基礎・基本」の小学校タイプI設問三7とタイプII設問六1を参考にして、第3学年の教科書教材「にせてだます」（学校図書）、「言葉で遊ぼう」（光村図書）を問題文にして、1目的に応じて、必要な言葉を取り出す問題2必要な言葉や文を取り出し、それらを関連付けて記述する問題を作成した。「にせてだます」は、昆虫（しゃくとりむし、カマキリ）の擬態について、「言葉で遊ぼう」は、しゃれや回文、アナグラムについて説明した事例列挙型の文章である。1には小問（ア）取り出す言葉の直前と直後にある言葉が本文と問題文とで同じ場合と（イ）取り出す言葉の直前と直後にある言葉が本文と問題文とでは違う場合の二つの小問を設定した。2では、目的に応じて資料から必要な情報を読み取り、モデルの紹介文を参

考にして文章を再構成する問い合わせを設定した。ポストテストではすべての問題で正答率が高まつた。

(1) 目的に応じて、必要な言葉を取り出す力について

プレ・ポストテストの[1]の結果を図3に示す。

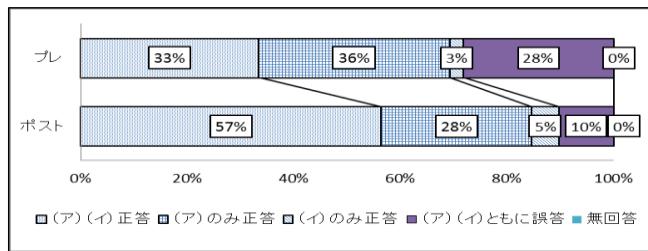


図3 プレ・ポストテストの[1]の結果

これによると、（ア）と（イ）ともに正答であった児童は33%から57%に増えている。逆に、（ア）と（イ）ともに誤答の児童は、28%から10%に減っている。「基礎・基本」の同様の問題で正答した児童は25.8%であり、それを上回る結果となつた。プレテストでは、取り出す言葉の前後だけを頼りに言葉を探していた児童が多かったが、ポストテストでは、問題文と設問を読むのに時間をかける児童が増え、目的を明確にして問題文から情報を探したことから、必要な言葉を取り上げることのできた児童が多くなつた。以上のことから、目的に応じて、必要な言葉を取り出す力が高まってきたといえる。

(2) 目的に応じて、必要な言葉や文を取り出して活用する力について

プレ・ポストテスト[2]の回答を表2に示す判断基準で分析し、その結果を図4に示す。

表2 プレ・ポストテストの判断基準

A	1	目的に応じて、必要な言葉や文をすべて取り出して文を構成できている。
	2	目的に応じて、必要な言葉や文を取り出して文を書いているが、余分な言葉や文も使っている。
B	3	目的に応じて、必要な言葉や文を取り出して文を書いているが、問題文をそのまま引用していることもある。
	4	目的に応じて、必要な言葉や文を取り出して文を書いているが、必要な言葉や文のすべては使っていない。
C	5	上記以外又は無回答

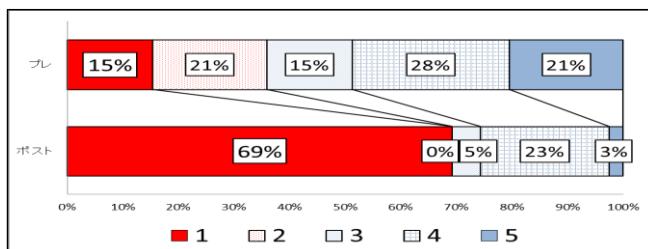


図4 プレ・ポストテストの[2]の結果

プレテストでは、A評価の児童は、15%と低く、誤答や無回答の児童もいた。無回答の児童のうち2人は、長文を読むことに苦手意識を強く感じており書けなかった。ポストテストでは、A評価の児童は69%と高くなり、無回答の児童はいなくなつた。

【プレテスト】
カマキリは、緑色をしています。じっとしていると、どこにいるのか分らなくなります。
【ポストテスト】
回文は、上から読んでも下から読んでも同じです。
たとえば、「トマト」や「いかとかい」がそうです。
回文には、長くなればなるほどむずかしくなりますが、できたときのうれしさも大きくなります。

Bの4からAになった児童の記述の変容

この児童は、プレテストでは、カマキリについて紹介するには、情報を取り出し切れていた。しかし、ポストテストでは、回文について紹介するという問題の意図を読み取り、本文の事例から必要な言葉と文を的確に取り出した。さらに、モデル文の書き方を参考にしたり、自分の言葉に置き換えたりして記述することができ、A評価となつた。

これらのことから、目的に応じて、必要な言葉や文を取り出して活用する力が高まつたといえる。

2 「対話」の繰り返しを可視化し自分の考えを深める学習活動は有効であったか

(1) 「対話」を繰り返し自分の考え方を深める活動は有効であったか

ア アンケートの結果

事後アンケートでは、「必要な言葉や文を見つけて書くときに『対話』したことを振り返ることは役に立ちましたか。」について答えさせた。結果を図5に示す。

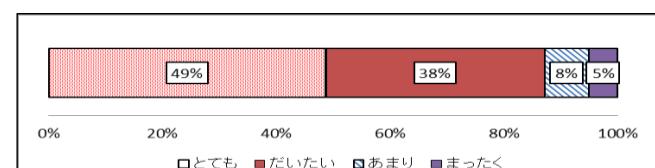


図5 「対話」の振り返りに関する事後アンケートの結果

質問に対して肯定的に回答した児童34人中、33人がポストテスト[2]で正答した。そのうち、プレテストの[2]では5人が誤答か無回答だったが、ポストテストでは、そのうち4人がA又はB評価になつた。一方、否定的な回答であった5人のアンケートの記述を見ると、「必要な言葉を探すときには、本をしっかりと読んでみつけるから。」と書いており、これは

「学習材との対話」から「自己内対話」で自分の考えをもつことができると自覚していると考える。

以上のように、読む目的に合わせて必要な言葉や文を見つけることができた児童は「対話」することが有効であると実感しており、「対話」を繰り返すことについての意識は高まったといえる。

イ 「広がり深まり発見シート」の記述分析

本研究では、「広がり深まり発見シート」を用いて、「学習材との対話」「他者との対話」「自己内対話」した活動を一つの授業として、3回組み込んだ単元づくりを行った。どの授業も、モデル文として教師が作成した悪文を、「学習材との対話」で得たことを基に「他者との対話」を行い、よりよくするという課題で授業を行い、最後には、自分の紹介文に生かせるところに「自己内対話」で吟味して必要な情報を整理するものだった（対話①～③）。それぞれの「対話」を通して自分の考えをもち、「広がり深まり発見シート」に付箋で残し、実際にプレ言語活動の作品に加筆・修正して活用した。

「対話」の判断基準を以下のように示し、3回の「対話」の状況を表3に示す。B以上を正答とする。

- | |
|--|
| A : 「自己内対話」で、「学習材との対話」を基にして「他者との対話」で得たことを活用し、自分の紹介文の加筆・修正点に沿って考えることができた。 |
| B : 「自己内対話」で「学習材との対話」を基にして「他者との対話」で得たことをそのまま活用した。 |
| C : 上記のいずれもできなかった。 |

「対話」の判断基準

表3 3回の「対話」の成立状況の集計

	対話①②	対話③	計(人)
向上した	B又はC	A	19
	C	B	2
変わらない	A	A	14
	B	B	3
低下した	A	C	1

「対話」を3回繰り返す中で、19人の児童が対話①②のB又はC評価から対話③でA評価に向上升るなど対話の質を高めることができた。

ポストテスト②の結果を見ると、その19人のうち12人がA評価、後の7人がB評価であった。そのポストテストのA評価12人中8人は、プレテストではB又はC評価の児童だった。

対話①②でC評価だった児童5人中2人はプレテスト②で、誤答と無回答と情報の取り出しもできなかつたが、ポストテスト②では、どちらもA評価となった。両者の問題文のメモを見ると、必要な情報に線を引きながら読んで情報を取り出し活用してい

た。授業中「対話」を繰り返しながら、学習材を読んでいった時の姿そのものであった。「対話」を繰り返す活動の有効性は明らかである。

一方、対話③でC評価の児童もいた。理由は、「時間が足りず付箋に書けなかったから。」と答えた。その後、「他者との対話」で得たことを活用することを伝え、紹介カードを読み返させると、自力で加筆・修正できた。ポストテストではB評価だった。

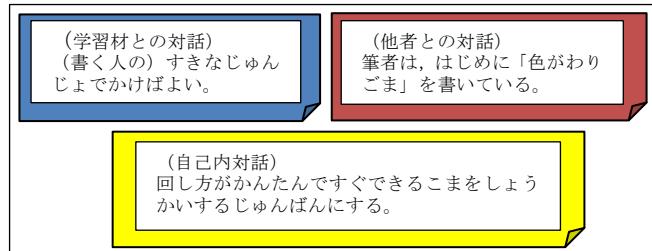


図6 児童aが対話③の授業で残した付箋

児童aは、「学習材との対話」では、事例の順序に意図はないと思った。しかし、「他者との対話」で、筆者が事例のはじめに「色がわりごま」を書いているのは、理由があるのではないかという疑問が生まれ、さらに「他者との対話」を繰り返した。その後、「自己内対話」で文章を読みやすくするための工夫をするという新たな知識を再構成できた。実際には、プレ言語活動で回し方の難しいこまを事例のはじめに書いていたが、授業後に修正を加えて、事例の順序を再構成し、本番の言語活動では、読み手を意識した紹介文を書くことができた（図6）。

以上のことから、「対話」を繰り返し自分の考えを深める学習活動は、必要な言葉や文を取り出して活用する力を育むのに有効だったと考える。

(2) 「対話」の繰り返しを可視化し自分の考えを深める活動は有効であったか

言語活動は、「広がり深まり発見シート」を用いて、三つの「対話」で得たことを付箋に残して、得た情報をまとめた後、資料を自力で読んで書くことを設定した。プレ言語活動で行った下書きと言語活動で行った「おすすめのこま紹介カード」の状況を次の判断基準で分析し、その結果をまとめて表4に示す。

- | |
|--|
| A : 目的に応じて、必要な言葉や文をすべて取り出して紹介文を書いている。 |
| B : 目的に応じて、過不足はあるが、必要な言葉や文を取り出して紹介文を書いている。 |
| C : 上記以外又は無記入 |

下書きと「こま紹介カード」の判断基準

表4 下書きと「こま紹介カード」のクロス集計

下書き	紹介文	A	B	C	計(人)
A		10	1	0	11
B		15	5	0	20
C	5(児童b)		3	0	8
計(人)		30	9	0	39

下書きの段階では、C評価の児童が8人いた。そのうちの2人は、何も書けなかった。言語活動ではその8人全員が目的に応じて、資料から自力で必要な言葉や文を見つけ、紹介カードに書くことができた。同様に、B評価であった児童20人中15人も、自力で紹介カードを仕上げた。

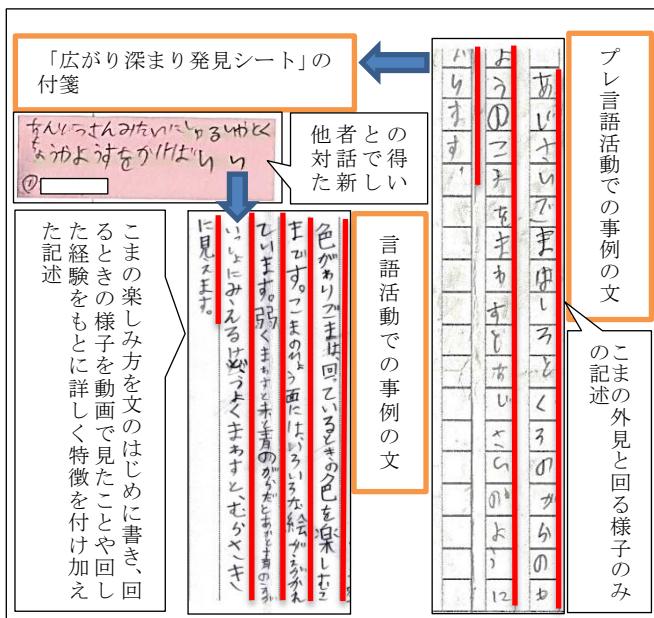


図7 児童bの変容

児童bは、対話②で「学習材との対話」で何も書けず、自力では考えをもちにくい児童である。プレ言語活動で、事例をいくつか挙げているが、必要な言葉や文が抜けていた。しかし、「他者との対話」で、自分には無い意見を付箋に残しながら聞くことで「教材文のように、こまの種類や特徴や回る様子を書くとよい。」という自分では発見できなかった新たな考えをもった。対話の授業の終わりに、これまでの付箋で得たことをワークシートに整理する時間に、対話②で得た付箋を残し、最後の言語活動を行った。そのことにより、こまの情報が増え、必要な言葉や文を補いながら紹介カードを完成させることができた（図7）。

以上のことから、「対話」の繰り返しを可視化し自分の考えを深める学習活動は、必要な言葉や文を取り出して活用する力を育むのに有効だった。

VI 研究のまとめ

1 研究の成果

「対話」の繰り返しを可視化し自分の考えを深める学習活動は、目的に応じて必要な言葉や文を取り出して活用する力を育むのに有効であることが明らかになった。

2 研究の課題

- 目的に応じて、必要な言葉や文を取り出すことができても、それを再考して整った文章で書き表せない児童がいた。今後、必要な言葉や文を関係付けて書く力を高める学習を進める。
- 「対話」の繰り返しを可視化する活動、そのツールである「広がり深まり発見シート」は、様々な対話による課題解決の場面でも取り入れることができる。国語科以外の教科等における課題発見・解決学習にも活用していく。

【注】

- (1) 青木伸生 (2016) : 『ゼロから学べる小学校国語科授業づくり』明治図書p. 3に詳しい。
- (2) 水戸部修治 (2010) : 『授業における「活用」』p. 31に詳しい。
- (3) 田村学 (2016) : 「『対話的な学び』とは何か?」『教職研修2016年9月号』教育開発研究所p. 21に詳しい。
- (4) 河野順子 (2017) : 『質の高い対話で深い学びを引き出す小学校国語科「批評読みとその交流」の授業づくり』明治図書p. 28に詳しい。
- (5) 佐伯胖・藤田英典・佐藤学編 (1995) : 『シリーズ学びと文化1学びへの誘い』東京大学出版会pp. 74-75を参照されたい。
- (6) 鶴田清司・河野順子編 (2012) : 『国語科における対話型学びの授業をつくる』明治図書pp. 19-22を参照されたい。
- (7) 鶴田清司・河野順子編 (2012) : 前掲書p. 19に詳しい。
- (8) 松下佳代 (2007) : 第12章パフォーマンス評価による学びの可視化、秋田喜代美・藤江康彦編『はじめての質的研究法教育・学習編』東京図書pp. 275-278を参照にされたい。

【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. 62
- 2) 伊崎一夫 (2010) : 「『読むこと』の基本的な考え方」『新小学校国語科・重点指導事項の実践開発』明治図書 p. 72
- 3) 文部科学省 (2015) : 『教育課程企画特別部会における論点整理について(報告)』p. 11
- 4) 小森茂・相澤秀夫・田中孝一編 (1999) : 『新国語科「言語活動例」の具体化6情報を活用する学習』明治図書p. 10
- 5) 鶴田清司・河野順子編 (2012) : 前掲書p. 19
- 6) 河野順子 (2006) : 『〈対話〉による説明的文章の学習指導』風間書房p. 65

【参考文献】

- 河野順子 (1996) : 『対話による説明的文章セット教材の学習指導』明治図書