

順序を考えながら内容の大体を読む力を育む国語科学習指導の工夫 —二つの「対話」活動で捉えたことを説明する活動を取り入れた単元づくりを通して—

呉市立内海小学校 金山 美香

研究の要約

本研究は、順序を考えながら内容の大体を読む力を育む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「順序を考えながら内容の大体を読む力」を「内容の順序と構成の順序を考えながら文章の全体を通してあらすじやあらましを読み、目的に応じて自分なりの考えをまとめる力」とした。その力を育むために、第2学年において「他者との対話」「自己内対話」の二つの「対話」活動で捉えたことを説明する活動を取り入れた単元づくりを行った。児童は二つの「対話」活動の中で内容の順序と構成の順序を考えながら文章の全体を通してあらすじやあらましを読み、他の児童に説明するために自分なりの考えをまとめた。その結果、順序を考えながら内容の大体を読む力が高まった。このことから、二つの「対話」活動で捉えたことを説明する活動を行うことは、順序を考えながら内容の大体を読む力を育むために有効であると分かった。

キーワード：他者との対話 自己内対話 説明する

I 研究題目設定の理由

小学校学習指導要領(平成20年)国語の第1学年及び第2学年「C読むこと」の指導事項に「イ 時間的な順序や事柄の順序などを考えながら内容の大体を読むこと。」¹⁾とある。小学校学習指導要領解説国語編には、この指導事項について時間の順序や話題自体に内在する事柄の順序に加え、「どのように文章を構成しているかという文章表現上の順序」²⁾を考えながら読むことが示されている。第3学年及び第4学年の指導事項「イ 目的に応じて、中心となる語や文をとらえて段落相互の関係や事実と意見との関係を考え、文章を読むこと。」³⁾につながる指導事項である。

平成26年度「基礎・基本」定着状況調査の国語科タイプIの問三1「段落相互の関係の把握」の設問の通過率は39.6%，問三2「中心となる語や文の把握」の設問の通過率は25.2%と低い。どちらの設問も、第3学年及び第4学年の指導事項「イ 目的に応じて、中心となる語や文をとらえて段落相互の関係や事実と意見との関係を考え、文章を読むこと。」⁴⁾の力を問うものであり、この力が本県の児童の課題の一つである。特に、問三2は、単純な文章の引用でなく、離れた段落から取り出したいいくつかの情報をまとめる力が必要となっているため、言葉を抜き出す力だけでは対応できず、通過率が低くなっている

る。この課題の解決のためには、まず第1学年及び第2学年の「どのように文章を構成しているかという文章表現上の順序」⁵⁾を考えながら内容の大体を読むことの指導の改善を図った上で、第3学年及び第4学年の指導の改善を図ることが必要である。

そこで、本研究では、第2学年の説明的な文章を読むことの指導において、主に音声言語による「他者との対話」活動、文字言語での「自己内対話」活動、二つの「対話」活動で捉えたことを説明する活動を取り入れた単元づくりを行う。文章の内容を「対話」活動を通して構成し直させることで、順序を考えながら内容の大体を読む力を育てることができると考え、本研究題目を設定した。

II 研究の基本的な考え方

1 順序を考えながら内容の大体を読むとは

(1) 順序を考えるとは

順序について、学習指導要領解説国語編(平成20年)において次のように示されている。「『時間的な順序や事柄の順序など』とは、時間の順序や、例えば、事物の作り方の手順など文章に取り上げられた話題自体に内在する事柄の順序などに加え、どのように文章を構成しているかという文章表現上の順序なども意味する。」⁶⁾とある。これは、説明的文

章に内在する順序を内容の順序と構成の順序の二つの視点で捉えたものである。説明的文章では、内容の順序を分かりやすく読者に伝えるために構成の順序が工夫されるなど、筆者の意図によって内容の順序と構成の順序は深く結び付けられている。したがって、順序について考える時には、内容の順序と構成の順序を結び付けて考えることが必要である。

以上のことから本研究では「順序を考えること」「内容の順序と構成の順序を考えること」とする。

(2) 内容の大体を読むとは

説明的な文章を読むことについて、学習指導要領解説国語編（平成20年）には「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。」⁷⁾、具体的には「文章の内容や構造を理解したり、その文章の特徴を把握したり、書き手の意図を推論したりしながら、読み手は自分の目的や意図に応じて考えをまとめたり深めたりしていくことである。」⁸⁾とある。説明的文章を読むことは、文章の内容や構造、文章の特徴、筆者の意図を理解することだけでなく自分の考えをもつことを含んだ活動といえる。ただし、本研究で扱う低学年においては、文章の内容や構造、文章の特徴、筆者の意図のすべてを読ませるのではなく、次に明らかにする「内容の大体」に焦点化して読ませ、自分の考えをもたせることとする。

長崎秀昭（2001）は、低学年の説明的文章の解釈についての指導事項に示された「内容の大体」について「『内容の大体』とは、文章のあらすじ、あらましということである。また、広くとらえれば全体を通して述べられている話題と言うこともできる。」⁹⁾と指摘している。この指摘を踏まえ、本研究では、「内容の大体」を「文章の全体を通して読むあらすじやあらまし」と整理する。

これらのことから、「内容の大体を読む」とは、「文章の全体を通してあらすじやあらましを読み、目的に応じて自分なりの考えをまとめる」こととする。

(3) 本研究における順序を考えながら内容の大体を読むとは

(1) (2) を踏まえ、本研究では、「順序を考えながら内容の大体を読む」ことを「内容の順序と構成の順序を考えながら、文章の全体を通してあらすじやあらましを読み、目的に応じて自分なりの考えをまとめる」こととする。

2 説明的な文章の学習における二つの「対話」活動とは

説明的文章の学習指導の系統について、河野順子（2006）、森田信義（1991）、長崎伸仁（1997）らの先行研究を踏まえ表1に示す。

表1 説明的文章の学習指導の系統⁽¹⁾

	低学年	中 学 年	高 学 年
つけたい力 (河野)	読解力 → 論理・構造を ← 捉える力	→ 〈情報活用 能力〉	
読む対象 (河野・森田・長崎)	情報 【教材】	論理 筆者の意図 【教材】	論理 筆者の意図 【教材・複数資料】
読みの 系統 (河野)	既存知識 を想起 し、新たな 情報との ずれを 問い合わせ て、情報を 読む。	筆者の論理・構造 の捉え方に批判を 加え、自分なりの 考え方をもつ技能及 びメタ認知的知識 の再構成のために 論理や筆者の意図 を読む。	複数の情報を操作し ながら、筆者の論理・ 構造を相対化し、自分 なりの考えをもつ技 術及びメタ認知的知 識の再構成のために 論理や筆者の意図を 読む。
主に用いる 授業方法 (河野)	「対話による構成活動」	「批評読みとその 交流」	「批評読みとその交 流」を内在させた「筆 者に『なる』ことと その交流」

河野は、低学年の説明的文章の学習指導で「読解力」を育てるために、「対話による構成活動」を位置付けている。そして、具体的に題材で取り上げられているあるものに「なって」行う音声言語による「対話」活動や「なる」活動を通して体験したことを書き言葉にしていく文字言語による「対話」活動を紹介し、その効果を明らかにしている⁽²⁾。

このような「対話」活動を行うことで、題材に取り上げられているあるものの特性を身をもって感じたり、教材文に立ち返ってさらに丁寧に読み深めたりすることができ、筆者の説明に対して、自分の考えをもつことができると言える。

これらのことから、順序を考えながら内容の大体を読む力を育てるために、低学年で「対話」活動を取り入れた授業を行うことは有効であると考える。

本研究で仕組む「対話」活動を、主に音声言語による「他者との対話」活動と文字言語による「自己内対話」の二つの「対話」活動とする。

(1) 「他者との対話」活動とは

河野は、説明的文章の学習指導について「学習者が自らの既存知識をもとに、他者（筆者、教材、教師、学習者）との意味的相互交渉の過程を通して、自らの既存知識を再構成していく意味的〈対話〉を実現する学習指導¹⁰⁾と定義している。また河野は、他者との対話について、異なるものとの間に差異を見出し、論理の対決を行う意味合いを強くもつと指摘している⁽³⁾。これらのことから、説明的な文章の学習指導では、今までもっていた知識や考えを再構成させることが重要であり、そのためには「他者と

の対話」活動によって他者との違いに気付くことが必要であることが分かる。

長崎伸仁（1997）は、説明的文章の読みの系統について、実践事例や教材の特質を基に、低学年では「情報を読む」ことが必要だと述べている。そして、筆者の意図や論理を読むことは中学年、高学年の読みとしている⁽⁴⁾。そのような説明的文章の読みの系統を踏まえ、本研究では、低学年での「他者との対話」の他者を学習者、教師、教材文とする。

以上のことから、本研究では、学習者が低学年であることを考慮し、「他者との対話」活動を、「自分が今までもっていた知識や考えとの違いに気付くために他の学習者や教師、教材文と行う対話」とする。具体的には、動作化・具体物操作等により題材に取り上げられているあるものに「なって」行う他の学習者や教師との対話、行った「なる」活動を振り返って確かめたり意味付けたりする他の学習者や教師との対話、その過程で問い合わせをもって何度も教材文を読み直す教材文との対話をを行う。

（2）「自己内対話」活動とは

「自己内対話」について、永里智広、仮屋園昭彦（2009）は、「自己内対話は、個人が思考を深める営みであると同時に、自己内対話の様相そのものが思考の中身である。」¹¹⁾また、「自己内対話は、他者とのやりとりの中で問題の本質を見極め判断していく営みである。」¹²⁾と述べている。

「他者との対話」活動では、これまでの経験の中で出来上がっている自分の知識や考えの中に、他者の知識や考えが入ってくる。「自己内対話」活動では、それらの異なる知識や考えを比較し、改めて教材文を読み返した上で、自分の知識や考えを再構成して書き直す。その過程で知識や考えがより確かにったり、より広がったりし、考えが深まる。

「自己内対話」活動の際、教材文に戻り読み返すが、この時の教材文は「他者との対話」活動で出会って自己の中に取り込まれているため、純粋な「他者」ではなく「自己化した他者」として捉えることができる⁽⁵⁾。

以上のことから、本研究では「自己内対話」活動を「他者との対話」活動で捉えたことを文字言語で書き表していく活動とし、読み返したり書き直したりしながら自分の知識や考えを再構成し、考えを深めることとする。

「他者との対話」と「自己内対話」を整理して表2に示す。

表2 「他者との対話」と「自己内対話」

「他者との対話」	「自己内対話」
動作化・具体物操作等の「なる」活動による他の学習者、教師との対話	「なる」活動についての他の学習者、教師との対話
学習者、教師との対話の中で生まれた問い合わせをもつて教材文を読む教材文との対話	読み返し・書き直しを通して自分の考え方や知識の再構成による考え方の深化

（3）二つの「対話」活動で捉えたことを説明する活動とは

山元隆春（1999）は、説明的文章の読みの指導において、自分なりの観点から情報を取り出し、その情報が価値あるものかどうかを判断・評価し、選択する情報の「評価・選択」と、情報を自分にとって必要な形に加工し活用・再生産しようとする情報の「加工・活用」の重要性を指摘している⁽⁶⁾。

折川司（2002）は、「評価・選択」「加工・活用」によって自分なりの考え方をもつことは、生きる力を培う上で欠かせない積極的・能動的な読みであると述べている⁽⁷⁾。そして、その能動的な読みを進めていくための方法としてのリライト活動の価値を明らかにしている。その上で、リライト活動について

「原文に記されている情報や収集した関連情報を丁寧に吟味し、それらの価値を評価判断する過程を幾度も踏まなければならない。未整理の情報を観点別に分類したり、必要なものとそうでないものとを取捨選択したりする過程である。」¹³⁾と述べている。リライトの過程では、吟味、評価判断を何度も繰り返すことが求められる。その過程で自分の読み、自分の考えがより確かなものになっていくのである。

山元と折川の論から、自分の考えをまとめるために、リライト活動を設定し、情報の「評価・選択」と「加工・活用」を行わせる学習が有効であるといえる。ただし、本研究で扱う低学年の発達段階に応じて、情報の「加工・活用」「リライト活動」については、情報を分かりやすくまとめて説明することとする。また、情報を取り出す教材は一つとする。

以上のことから二つの「対話」活動で捉えたことを説明する活動を、「他者との対話」活動、「自己内対話」活動を通して、文章から必要な情報を吟味して取り出し、相手によく分かるように文字言語と音声言語で説明する活動とする。

3 二つの「対話」活動で捉えたことを説明する活動を取り入れた学習の展開

本研究では、二つの「対話」活動で捉えたことを説明する活動を取り入れた次のような単元モデルを作成し、学習を展開していく。

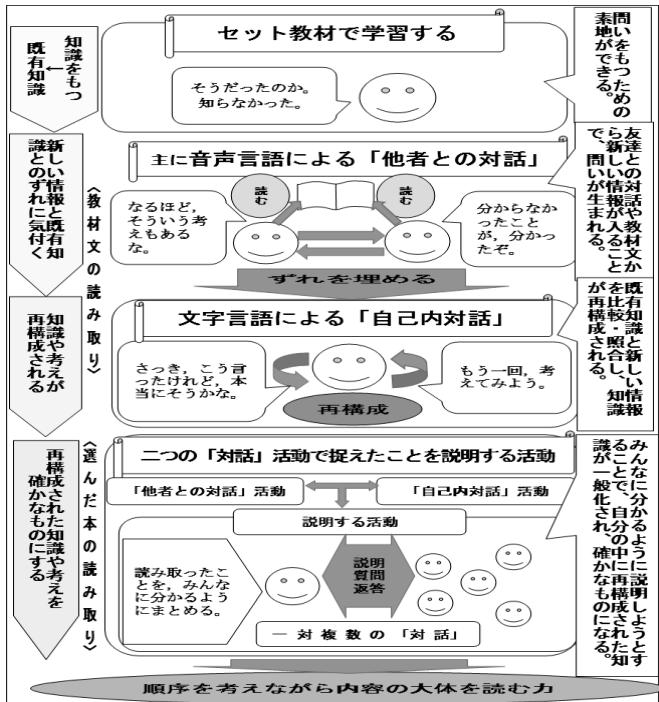


図1 二つの「対話」活動で捉えたことを説明する活動を取り入れた単元モデル

(1) 知識をもつ段階

「対話」をする必然性を生むためには、教材に取り上げられているものについての既有知識が必要である。その既有知識をもたせるために、単元の初めに題材に合ったセット教材での学習を設定する。

河野（1996）は、「子どもたちを主体的な読者とならせるためには、その文章理解に必要な先行知識の枠組みをきちんと用意しておく必要がある。」¹⁴⁾と述べている。教材を読んだ時に生じる既有知識とのずれが自分の中の問い合わせとなり、「対話」する必然性が生まれてくる。低学年では、生活経験が少なく既有知識も少ないため、意図的にセット教材を設定して既有知識をもたせることが大切である。

(2) 新しい情報と既存知識とのずれに気付く段階

本研究では、新しい情報と既存知識とのずれに気付く段階として「他者との対話」活動を位置付ける。

本研究で扱う低学年の実態を踏まえ、まず、「なる」活動による対話として、題材として取り上げられているあるものになって劇のように動作化しながら「対話」する活動を行わせる。次に、「なる」活動についての「対話」として、行った「なる」活動を振り返って確かめたり意味付けたりする「対話」活動を行わせる。

題材に取り上げられているものに「なる」活動による「対話」を行うことで、既存の知識や考えを根拠にして曖昧に「なって」いたことが明らかになる。

そして、正しく「なる」ための根拠となる新しい情報を教材文から見つけるために、問い合わせをもって教材文を読む教材文との「対話」を行う。「なる」活動についての「対話」では、行った「なる」活動を振り返って確かめたり意味付けたりする。その中で、新しい情報である他者の知識や考えと自分の知識や考えのずれが明らかになり、新たな問い合わせが生まれ、再び教材文との対話をを行う。教材文との対話を繰り返す中で既存の知識や考えに加え、新たな情報を手に入れる。そして、手に入れた多くの情報を再構成する必要性に気付く。この必要性の気付きは次の知識や考えを再構成する段階に進むきっかけとなる。

(3) 知識や考えを再構成する段階

知識や考えを再構成する段階として、「自己内対話」活動を位置付ける。「自己内対話」活動は、「他者との対話」で捉えたことを、文字言語で書き表していく活動である。文字言語で書き表したことを、読み返したり書き直したりすることで、知識や考えを再構成し、考えを深めることができる。

低学年で「自己内対話」活動をスムーズに行うために「他者との対話」活動と「自己内対話」活動を連続した活動として1時間の授業の中に組み込む。

「自己内対話」活動では「他者との対話」活動によって手に入れた新しい情報と既存の知識や考えを比較・照合しながら、整理した考えを書く。自分の中で「対話」しながら知識や考えを再構成する。

また、対話の話題は、順序を捉えるためのものと内容の大体を捉えるためのものを準備する。そして、単元の中で複数回、二つの「対話」活動を組み込む。

「対話」を通して何度も文章全体を通して読ませ、順序を考えながらあらすじ、あらましを捉えさせる。

(4) 新しい知識や考えを確かなものにする段階

再構成された知識や考えを確かなものにする段階として、「二つの『対話』活動で捉えたことを説明する活動」を位置付ける。二つの「対話」活動で捉えたことを説明する活動とは、具体的には、読み取ったことを文字言語で説明することと音声言語で複数の他者に説明することとする。低学年という発達段階を踏まえ、文字言語による説明は自分の選んだ本から必要な情報を取り出し、絵や写真に自分の言葉に書き換えて簡単な説明文を付けることとする。

二つの「対話」活動で捉えたことを説明する活動で、読む相手や聞く相手に分かるようにしようと工夫するために、自分の中に再構成された知識を一般化する必要があり、その過程は、自分の中の知識や考えをより確かなものにする学習となる。

III 研究の仮説及び検証の視点と方法

1 研究の仮説

二つの「対話」活動で捉えたことを説明する活動を行えば、順序を考えながら内容の大体を読む力を育む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3に示す

表3 検証の視点と方法

検証の視点（評価規準）	方法
説明的な文章の順序を考えながら内容の大体を読むことはできたか。	プレテスト ポストテスト 説明文（パネル）
「対話」活動と説明する活動をすることは、説明的な文章の順序を考えながら内容の大体を読むのに有効であったか。	事前アンケート 事後アンケート

IV 研究授業について

1 研究授業の概要

- 期間 平成26年12月5日～平成26年12月17日
- 対象 所属校第2学年（2学級35人）
- 単元名 「どうぶつのひみつ」びじゅつかんを作ろう
- 教材名 「ビーバーの大工事」
- 指導事項 「C読むこと」「イ 時間的な順序や事柄の順序などを考えながら内容の大体を読むこと」
- 目標 どうぶつの特長や行動の様子について順序などを考えながら内容の大体を読むことができる。
- 単元を貫く言語活動 自分の選んだ本や図鑑から動物の特長を読み取り、「どうぶつのひみつ」パネルに分かりやすくまとめて説明する言語活動。

2 指導計画（全9時間）

次	時	主な学習方法
一	1	・セット教材でビーバーについて学習する。 ・単元のゴールを知り、学習の見通しをもつ。 ・初発の感想を書く。
二	2	・「対話」で、ビーバーの特長をつかむ。
	3	・「対話」で、ビーバーのダム作りの順序をつかむ。
	4・5	・ビーバーがダムや巣を作る様子について、ビーバーになって説明する文章を書く。
三	6	・「対話」をしながら、自分の選んだ動物の図鑑や本から、動物の体の特長をつかむ。

7 8	・自分の選んだ図鑑や本から、「どうぶつのひみつ」パネルを作る。
9	・「どうぶつのひみつ」美術館を開いて、自分の選んだ動物の秘密を説明し合う。

V 研究授業の結果分析と考察

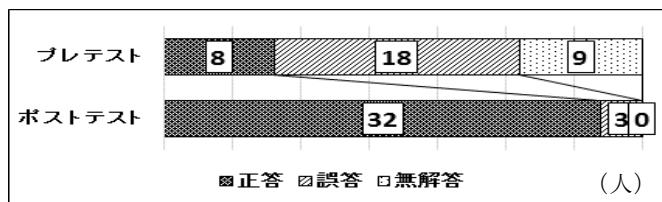
1 順序を考えながら内容の大体を読む力は高まったか

(1) プレテスト・ポストテストの結果より

プレテスト・ポストテストではそれぞれ第2学年の教科書教材「さけが大きくなるまで」(学校図書)、「ほたるの一生」(教育出版)を問題文にして、順序を問う問題、内容の大体を読んで自分なりの考えを書く問題を設定した。ポストテストでは、すべての問題において正答率が高まった。

ア 順序を考えながら読む力について

順序を問う問題では、さけやほたるが生まれてから大人、成虫になるまでの移動について答えさせた結果を図2に示す。



卵から大人（成魚）、成虫までの住む場所として4か所を正しい順序で答えられたら正答としている。正答人数は大幅に増え、無解答の児童は0人になった。順序を考えながら読む力が高まったといえる。

イ 内容の大体を読んで自分なりの考えをまとめられる力について

内容の大体を読んで考えを書く問題では、文章を読んで、さけ、ほたるについて思ったことや分かったことを書かせた。

内容の大体を読んで考えを書けたかについて、表4に示す判断基準で分析し、その結果を図3に示す。

表4 プレ・ポストテストの判断基準

A	文章の内容に自分の知識や体験を関連付けて、思ったことや分かったことを書いている。
B	文章の内容に即して、思ったことや分かったことを書いている。
C	上記以外の解答
D	無解答

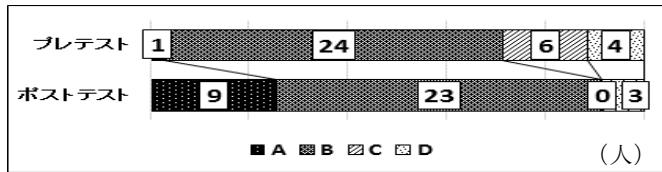


図3 プレ・ポストテストの結果

プレテストよりポストテストの方が自分の考えを書くことができた児童が増え、自分の考えを書いた児童は全員、内容に即して書くことができていた。

無解答だった3人のうち1人は授業に集中しにくい児童で、ポストテストの時は学習に集中することができず書くことができなかった。その他の2人については、書くこと自体に課題がある児童であった。

（プレテスト）さけは、三メートルぐらいのたきものりこえて川上へすんで赤ちゃんを生むということが分かった。
（ポストテスト）ホタルはセミとてていると思いました。セミもたまごから生まれると土の中に入って、せい虫になると地上でくらすからです。

BからAになった児童の記述の変容

この児童は、ポストテストで、生活の中で生き物に触れてきたことで身に付いた自分の知識と関連付けて思ったことを書くことができ、A評価になった。

これらのことから、内容の大体を読んで自分なりの考えをまとめる力が高まったことが分かる。

2 二つの「対話」活動で捉えたことを説明する活動は有効であったか。

(1) 二つの「対話」活動は有効であったか

ア アンケートの結果より

事前アンケートでは「順序が分かるか、内容の大体を読んで考えをもてたか」、事後アンケートでは、「順序が分かるか、内容の大体を読んで考えをもつのに『対話』は役に立ったか」に答えさせた。

表5 「順序が分かる」についてのクロス集計

前後	とても	だいたい	あまり	まったく	計(人)
とても	11	0	0	0	11
だいたい	10	5	1	0	16
あまり	4	1	0	1	6
まったく	0	2	0	0	2
計(人)	25	8	1	1	35

「順序が分かる」について意識が向上している児童17人中、16人がポストテストで正答であった。そのうち11人が誤答か無解答から正答になった。

二つの「対話」活動を通して順序が分かるようになったと実感し、その結果がポストテストに表れたと考える。ポストテストの様子を見ると、誤答・無解答から正答になった11人の児童は全員、授業で教

材文との「対話」活動時と同様に、問い合わせをもって、順序が分かるところに印を付けながら文章を読んだり、自己内対話で順序をノートに箇条書きで書き出したことを参考しながら順序を答えたりした。

これらのことから、順序を考えながら文章を読むのに、二つの「対話」活動は有効であったといえる。

表6 「内容を読んで考えをもつこと」についてのクロス集計

前後	とても	だいたい	あまり	まったく	計(人)
とても	9	2	0	0	11
だいたい	11	3	0	0	14
あまり	2	3	1	0	6
まったく	1 (児童a)	2	1	0	4
計(人)	23	10	2	0	35

「内容の大体を読んで考えをもつことについて、事前より事後の方が意識が向上している児童20人中、17人がポストテストで正答であった。そのうち10人が、誤答か無解答から正答になった。

児童aは、読む力に課題がある児童であるが、事後アンケートの「説明的な文章を読むのが好きですか。」という問い合わせに、「好き」と答え、その理由として「文章が自分で書けるようになった。」と書いている。プレテストでは無解答だったが、ポストテストでは次のように書いている。

【記述】『ほたるは、大人になって十日でしんでしまうのはかなしい。』
【考察】これは、「たまごをうみおえると、めすもおすもしでしまいます。せい虫になってから、わざか十日ばかりのいのちです。」という叙述から読み取ったものである。

ポストテストの児童aの記述と考察

二つの「対話」活動を行うことで、教材文や自分で選んだ本を読んで、自分の考えをもって書いたり話したりできるようになった。また意欲が向上した。

これらのことから、内容の大体を読んで考えをもつのに、二つの「対話」活動は有効であったといえる。

イ 二つの「対話」活動の見取りより

本研究では、「他者との対話」活動と「自己内対話」活動をセットにして、対話①対話②対話③の3回の「対話」活動を組み込んだ単元づくりを行った。

「他者との対話」としては、対話①でビーバーの特長について「なる」活動でビーバーになって対話する。対話②でダム作りの順序について動作化する「なる」活動で模型のダムを作りながら対話する。対話③で自分が選んだ本の内容について「なる」活動で対話する。3回の対話の中で、「他者との対話」として、お互いに質問し合う学習者との「対話」活動、それらの中で教師が必要に応じて問い合わせる教師との「対話」活動、「対話」の中で答えの根拠を

見つけるために問い合わせをもって教材文を読む教材文との「対話」活動を行った。「自己内対話」活動としては、「他者との対話」活動で読み取ったことを自分で問い合わせ直したり、整理したりしながらノートにまとめた。

「対話」の成立の判断基準を以下のように示し、3回の「対話」の状況を表7～表9に示す。

「他者との対話」の成立の判断基準

- A：教師との「対話」がなくとも学習者、教材文との「対話」ができた。
- B：教師との「対話」があれば学習者、教材文との「対話」ができた。
- C：いずれの「対話」もできなかった。

「自己内対話」の成立の判断基準

- A：自力で「自己内対話」を行い、書くことができた。
- B：教師との「対話」の支援を受けて「自己内対話」を行い、書くことができた。
- C：「自己内対話」を行えず、書くことができなかつた。

【対話①】ビーバーの特長等を見付ける「なる」活動】

表7に示すように、概ね他者との「対話」は成立していたが、できなかつた児童も4人いた。また、自力で「自己内対話」ができなかつた児童も6人いた。

表7 「他者との対話」と「自己内対話」①クロス集計

他者	自己	A	B	C	計(人)
A	21	0	0	21	
B	6	4	0	10	
C	2	2	0	4	
計(人)	29	6	0	35	

【対話②】ビーバーに「なって」ダムを作る動作化活動】

表8に示すように「対話」②では、全員が「対話」①のやり方を踏まえ、学習者と「対話」するとともに、必要に応じて教材文と「対話」し、情報を見付けていた。また「対話」①で自力での「自己内対話」ができなかつた児童たちに着目すると、「対話」②では、学習者との「対話」、教材文との「対話」とともに成立し、適切に「なって」ダムを作っていた。文章を正しく読み取っていることが見取れる。したがって「自己内対話」ができなかつた児童は、読み取ったことを文字に表すことに課題があると考える。

表8 「他者との対話」と「自己内対話」②クロス集計

他者	自己	A	B	C	計(人)
A	24	0	0	24	
B	5	3	3	11	
C	0	0	0	0	
計(人)	29	3	3	35	

【対話③】自分の選んだ動物になって自己紹介する「なる」活動】

対話③は、表9に示すように二つの「対話」とともに対話①②よりも多くの児童が成立できていた。

対話③は、並行読書で選んだ本を基に行うため、教材文を基にする対話①②より難しい学習であった。難しい本を選んだ児童もいたが、パネルの書き方にについて支援を受けた児童も含めると全員が自分が選んだ本について順序を考えながら内容の大体を読むことができた。これは、対話①②で行った二つの「対話」活動が有効だったことを表している。

表9 「他者との対話」と「自己内対話」③クロス集計

他者	自己	A	B	C	計(人)
A	25	1	0	26	
B	3	6	0	9	
C	0	0	0	0	
計(人)	28	7	0	35	

以上のことから、二つの「対話」活動は、順序を考えながら内容の大体を読む力を育むのに有効であるといえる。

(2) 二つの「対話」活動で捉えたことを説明する活動は有効であったか

本研究で、二つの「対話」活動で捉えたことを説明する活動は、自分の調べた動物の「どうぶつのひみつ」パネルを作り、説明し合う活動である。パネルの状況を次の判断基準で分析し、その結果をポストテストの結果とまとめて表10に示す。

「どうぶつのひみつ」パネルの判断基準

- A：順序や内容の大体が整っていて、さらに、説明に自分の考えや価値付けがある
- B：順序や内容の大体が整っている
- C：説明を書くのに多くの支援を要した

表10 パネル・ポストテストのクロス集計（考え方をもつ）

パネル	ポストテスト	A	B	C	無回答	計(人)
A	6	3	0	0	0	9
B	2(児童b)	16	0	0	0	18
C	1	4	0	3	0	8
計(人)	9	23	0	3	0	35

パネルがA・Bであった児童は全員ポストテストでも正答であった。

児童bは、気分によって学習への取り組み方に差があり、読む力に課題がある児童であるが、「対話」活動に積極的に取り組み、順序を意識する言葉を多く使ったり、言葉にこだわって内容を読み取ったりする行動が見られた。パネル作りでも、「対話」で読み取った情報を基にしながら、別の図鑑などから得た知識も加えて仕上げている。

児童bは「どうぶつのひみつ」パネルを作る前の「対話」で、質問されて分からなかつたことは、対話①②のときと同様に、もう一度本を読み返して答えていた。そして、もっと知りたいことについて別

の図鑑を調べるなどして情報をノートに書き出し、取捨選択して価値付けをしてからパネルにした。

「どうぶつのひみつ」美術館では、書いたことについて音声言語で説明し合い、質問に答えたり、自分なりの考えを語ったりすることができ、聞く側は友だちの説明について感想を言うことができた。

一連の作業をすることで、順序を考えながら読んで得た知識を自分で整理し、考えをまとめることができたと考える。そのことにより、プレテストでは、文章にある言葉を抜き出しただけで表していたものが、ポストテストでは、自分の経験や知識を加えて書くまでに高まったと考える。

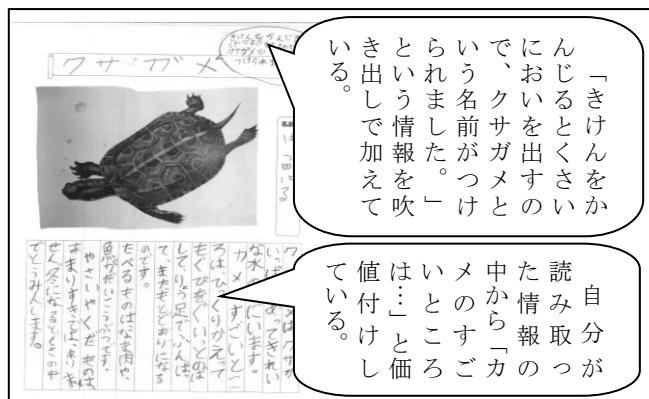


図4 児童bの「どうぶつのひみつ」パネル

〈プレテスト〉(正答B)
さけが七十センチメートルあるって分かった。
〈ポストテスト〉(正答A)
ホタルのよう虫が親たちなしでそだつのが分かりました。人やどうぶつは親がそだてるのに、ホタルはすごいと思いました。

児童bの変容

以上のことから、二つの「対話」活動で捉えたことを説明する活動は、順序を考えながら内容の大体を読む力を育むのに有効であるといえる。

VI 研究の成果と課題

1 研究の成果

説明的文章の学習指導において、二つの「対話」活動で捉えたことを説明する活動を取り入れることは、順序を考えながら内容の大体を読む力を育むことに有効であることが明らかになった。

2 今後の課題

- ポストテストで正答できなかった児童が、自分たちで「対話」活動を行い、自力で問題の解決ができるよう手立てを工夫する必要がある。
- 二つの「対話」活動で捉えたことを説明する活

動は、第2学年以外の学年でも実施することができるを考える。今後、読みの系統を踏まえて「対話」活動で捉えたことを説明する活動の系統を明らかにし、他学年の単元づくりを行う。

【注】

- (1) 河野順子 (2006) : 『〈対話〉による説明的文章の学習指導—メタ認知の内面化の理論提案を中心に—』風間書房 p. 198 に詳しい。
- (2) 河野順子 (2006) : 前掲書 p. 197 に詳しい。
- (3) 河野順子 (2006) : 前掲書 p. 182 に詳しい。
- (4) 長崎伸仁 (1997) : 『新しく拓く説明的文章の授業』明治図書 pp. 139-140 に詳しい。
- (5) 田近洵一 (2014) : 『文学の教材研究』pp. 13-15 に詳しい。
- (6) 山元隆春 (1999) : 「〈情報〉の再構成と〈自己〉の対象化」『教育科学国語教育 581号』明治図書 p. 17 に詳しい。
- (7) 折川司 (2002) : 「学習者が情報を評価し活用する『情報読み』の学習指導—説明的文章のリライト学習活動を中心にして—」『言語表現研究』(兵庫教育大学言語表現学会第十八号 pp. 38-39)に詳しい。

【引用文献】

- 1) 文部科学省 (平成20年 a) : 『小学校学習指導要領』東京書籍 p. 20
- 2) 文部科学省 (平成20年 b) : 『小学校学習指導要領解説国語編』東洋館出版社 p. 40
- 3) 文部科学省 (平成20年 a) : 前掲書 p. 23
- 4) 文部科学省 (平成20年 a) : 前掲書 p. 23
- 5) 文部科学省 (平成20年 b) : 前掲書 p. 40
- 6) 文部科学省 (平成20年 b) : 前掲書 p. 40
- 7) 文部科学省 (平成20年 a) : 前掲書 p. 20
- 8) 文部科学省 (平成20年 a) : 前掲書 p. 20
- 9) 長崎秀昭 (2001) : 『学習指導要領早わかり解説小学校新国語科授業の基本用語辞典』編著 p. 79
- 10) 河野順子 (2006) : 『〈対話〉による説明的文章の学習指導』p. 4
- 11) 永里智弘, 仮屋園昭彦 (2009) : 『思考としての自己内対話の内容分析的研究—児童の自己内対話力育成における評価基準の開発—』鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要 p. 166
- 12) 永里智弘, 仮屋園昭彦 (2009) : 前掲書 p. 174
- 13) 折川司 (2002) : 「学習者が情報を評価し活用する『情報読み』の学習指導—説明的文章のリライト学習活動を中心にして—」『言語表現研究』(兵庫教育大学言語表現学会) 第十八号 p. 43
- 14) 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』 p. 19