

要 旨

本研究は、言語を手掛かりとしながら論理的に思考する力を育成するために、対話を取り入れた学習指導の在り方を探ったものである。文章の内容や構成に関する問いを設定し、問いに対する「考え、根拠、理由付け」を検討する対話を行わせた。対話を通して、問いに対してより妥当性のある「考え、根拠、理由付け」を導き出そうと、文章の語句や文と既習の知識や生活の経験とを関連付けて考えるようになり、文章に書かれている語句や文を根拠にして、文章の構成や筆者の考えを捉えながら読むことができるようになってきた。

〈キーワード〉 ①対話 ②「考え、根拠、理由付け」 ③既有的知識や生活の経験
④関連付けて考える

1 研究の目標

言語を手掛かりとしながら論理的に思考する力を育成するために、高学年における説明的な文章の学習において、対話を取り入れた指導の在り方を探る。

2 目標設定の趣旨

国立教育政策研究所は、21世紀型能力の中核に「思考力」を位置付けると述べており、「思考力」を構成する要素の1つとして論理的・批判的思考力を挙げている。また、小学校学習指導要領解説国語編では、「言語を手掛かりとしながら論理的に思考する力」⁽¹⁾を育成することが述べられている。

平成27年度佐賀県小・中学校学習状況調査〔4月調査〕のWeb報告書によると、第5学年における説明的な文章に関する「中心となる語を捉える」「文章に書かれている事実を捉える」「段落相互の関係を捉える」の設問の正答率は、いずれも「おおむね達成」の基準に到達しておらず、目的に応じて必要となる情報を取り出し、それらを関係付けて読むことに課題があると考えられる。

自分自身の説明的な文章の授業実践を振り返ってみると、文章の内容や構成に関する発問を行い、数名の児童に答えさせ、解答を学級全体で確認させていくという指導を行っており、児童自らが、根拠となる語句や文に着目したり、着目した語句や文と自分の知識や経験とを関連付けたりしながら、構成を捉えさせることができていなかったと考える。また、児童同士が互いの考えを伝え合い、相手の考えに対して質問や意見を返すような機会を設けていなかった。文章の構成や内容に関わる発問に対して、児童が互いの考えとその根拠を伝え合い、検討し合う対話を行わせることで、文章の書かれている語句、文、段落に着目して、文章の構成を捉えさせながら読ませることができると考える。

そこで本研究では、研究テーマ、研究課題を受け、言語を手掛かりとしながら論理的に思考する力を育成するために、対話を取り入れた指導の在り方を探りたいと考え、本目標を設定した。説明的な文章の学習において、互いの考えを伝え合い、相手の考えに対して質問や意見を返すような対話を学習に取り入れることで、文章に書かれている語句や文を根拠にして、文章の構成や筆者の考えを捉える力が育成されると考える。

3 研究の仮説

高学年の説明的な文章の学習において、語句や文に着目しながら、互いの「考え、根拠、理由付け」を検討する対話を行わせれば、既有的知識や生活の経験を関連付けて考えることを促し、文章に書かれた内容を理解し意味付ける力を育成することができるであろう。

4 研究の方法

- (1) 論理的に思考する力を育成するための対話を取り入れた学習に関する理論研究
- (2) 質問紙による国語に関する意識調査及び、説明的な文章の読解力に関する実態調査
- (3) 仮説を検証するための授業実践及び考察

5 研究の内容

- (1) 先行研究や文献を基に、論理的に思考する力を育成するための対話を取り入れた学習に関する研究の構想を考案する。
- (2) 質問紙による国語に関する意識調査及び、事前テストによる説明的な文章の読解力に関する実態調査を実施し、その結果から、児童の国語に関する意識及び説明的な文章の読解力に関する実態を把握し、研究の構想の実践化への手立てを明らかにする。
- (3) 所属校の5年生における「天気を予想する」(3時間)と「想像力のスイッチを入れよう」(3時間)を用いた授業実践を行い、仮説を検証する。

6 研究の実際

- (1) 文献等による理論研究

ア 論理的に思考する力を育成するための対話を取り入れた学習

村松賢一は「思考力は教えられたことを覚えるだけでは育たない。その育成には他者との対話が不可欠である」⁽²⁾と述べ、さらに、「人は他者と出会った時に(典型的には、反論された時に)認知的葛藤に直面し、何とか合理的な根拠を見つけて説明しようとする。思考力はその過程でこそ育つのである。」⁽³⁾と述べている。

鶴田清司は国語科における論理的に思考する力の育成について「自分の既有知識・生活経験を持ち出してテキストを推論・解釈すること(私の言う〈解釈〉である)が重要である」⁽⁴⁾と述べ、さらに、論理的な思考力の育成のための一つの観点、方法として「根拠・理由付け・主張」(三角ロジック)を使うことが有効であると主張している。

国語科の学習に対話を取り入れることで、児童は、自分の考えと他者との考えが違うことで、「なんで」「どうして」という認知的葛藤が生まれ、その認知的葛藤を解消させようと、他者に自分の根拠を基にした考えを説明したり、相手の根拠を基にした考えを聞いたりする。児童は、他者を納得させるため、または、他者の考えに納得するため、文章を読み直したり、既有の知識や生活の経験を想起したり、他者の考えを参考にしたりしながら、自分の考えを再構成していくと考える。論理的に思考する力を育成するためには、文章を自分の既有の知識や生活の経験と関連付けて考え、文章に書かれた内容を意味付ける学習が有効であると考えた。また、三角ロジックを用い、根拠と理由付けを分けて考えることで、文章の語句や文と既有の知識や生活の経験を関連付けて考えることにつながるのではないかと考えた。本研究における三角ロジックは、児童の思考の順序を考慮して、「考え、根拠、理由付け」とした。

イ 研究の構想

文献等による理論研究を受け、国語科において、文章に書かれた内容を理解し意味付ける力の育成について、三角ロジックを用いた対話を取り入れることが有効ではないかと考える(図1)。児童に「考え、根拠、理由付け」を検討する対話を行わせることで、児童に認知的葛藤を生じさせ、それを解消させるため、他者に自分の考えや根拠を説明させたり、相手の考えや根拠を聞かせたりする。対話を通して、児童に考えを検討させることで、文章の語句や文

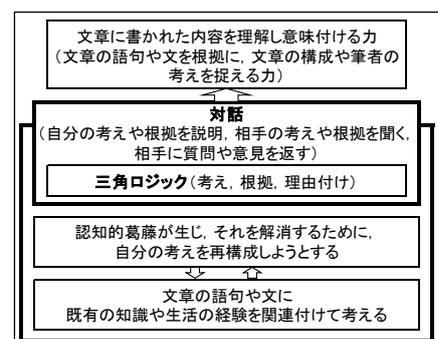


図1 研究の構想図

に関連付けた既有的知識や生活の経験がより妥当性のあるものになり、自分の考えが再構成されていくと考える。このような学習を繰り返し行うことで、文章に書かれた内容を理解し意味付ける力が育成されると考える。

(2) 実践化への手立て

ア 三角ロジックを用いた対話

1 単位時間でのめあてを達成するため、教材文の内容、構成、表現に関する問いを設定し、問いに対する「考え、根拠、理由付け」を検討する対話を行わせる(図2)。

考えとは、問いに対する自分の考えのことである。根拠とは、文章の中から取り出した自分の考えの基となった語句や文のことである。「どの言葉や文から考えたの」という発問を行い、根拠を文章中の語句や文から探し出させる。対話を行う際に、文章の語句や文に着目させ、自分の考えを述べさせたり、相手の考えを聞かせたりすることができる

と考える。文章の語句や文を根拠に、文章の構成や内容を考えさせることは、文章に書かれている内容を理解し、文章の構成を捉えながら読ませることにつながると考える。理由付けとは、根拠となる語句や文からなぜその考えが導き出されるかを説明したものである。それは、児童の既有的知識や生活の経験によるものであると考える。「どうしてそう思うのか」「どのような経験からそう思うのか」という発問を行い、学習した知識や生活の経験を想起させるようにする。

授業においては、ワークシートを用いて、問いに対する自分の考えを「考え、根拠、理由付け」の3つの観点で記述させる。まず、問いに対して、自分の考えを記述させる。次に、そのように考えた根拠を教材文の語句や文から記述させる。そして、根拠として示した語句や文から、なぜ考えのように言えるのかを理由付けとして記述させる。考えの違いによって生じる「何でそうなるの」という認知的葛藤を解消させるために、根拠と理由付けに視点を当て、対話を行わせる。互いの考えを「なるほど。そういうことか」と納得のできる考えにさせるために、もう一度文章を読み直させたり、以前の学習で学んだことや体験したことを思い返させたり、他者の「考え、根拠、理由付け」を参考にさせたりしながら、根拠や理由付けを検討させる。対話を通して、問いに対してより妥当性のある「考え、根拠、理由付け」にさせることで、文章の構成や内容に対する考えが再構成されていくと考える。

イ 認知的葛藤を生じさせる問いの工夫

1 単位時間でのめあてを達成させるため、教材文の内容、構成、表現に関する問いを各時間において設定する。問いに対する考えが多様であればあるほど、互いの考えの違いに気付かせることができる。しかし、考えが多様であることで、対立する点が曖昧になり、考えを伝え合わせるだけで終わってしまうことも予想される。そこで、対話によって認知的葛藤を生じさせるために、以下の2つの工夫を考えた。

1つ目は、考えを二項から選択する、または、考えがいくつかに集約される問いを設定することである。考えがいくつかに集約されることで、比較が容易になり、根拠や理由付けについて対立する視点が生まれ、認知的葛藤が生じ、それを解消しようと互いの「考え、根拠、理由付け」を検討していくことをねらう。

2つ目は、考えとなる部分が児童一人一人違って来るが、根拠となる語句や文が同じになるような問いを設定することである。根拠となる語句や文が同じでも、そこから考える理由付けが違えば、考えが多様になると考える。同じ根拠に対する多様な理由付けを検討する中で、自分の納得す

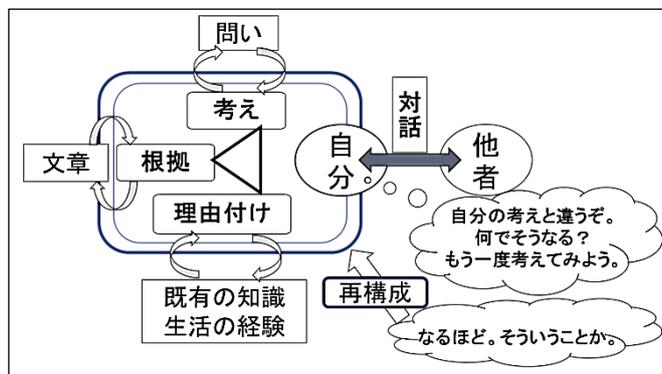


図2 三角ロジックを用いた対話

る「考え、根拠、理由付け」を明確にしていくであろう。

ウ 対話を取り入れた学習の形態の工夫

1 単位時間での対話をグループ対話、全体対話として設定した(図3)。グループ対話は、3～4名のグループでそれぞれの「考え、根拠、理由付け」を検討する。児童一人一人に自分の考えを説明させたり、相手の考えに対して質問や意見を返させたりすることに効果的な人数と考える。根拠と理由付けに視点を置いて検討することを伝えることで、一人一人の児童が文章と既存の知識や生活の経験と関連付けて考える機会が増え、自分の考えが再構成されていくことをねらう。全体対話では、学級の児童全員で考えを共有し、検討する視点を絞り込ませる。検討する視点を絞り込ませ対話を行わせることで、より妥当性のある考えに再構成されていくことをねらう。各時間における学習の進捗状況、ねらいに応じてグループ対話と全体対話を設定する。例えば、グループ対話で検討したことを基に、全体対話で考えを共有し、検討する視点を絞り込み、再びグループ対話で検討させる。グループ対話、全体対話を繰り返し行わせることで、グループで検討したことを基に、全体で意見を出し合い共有させ、さらに検討させ合い、より妥当性のある「考え、根拠、理由付け」に再構成されていくと考える。

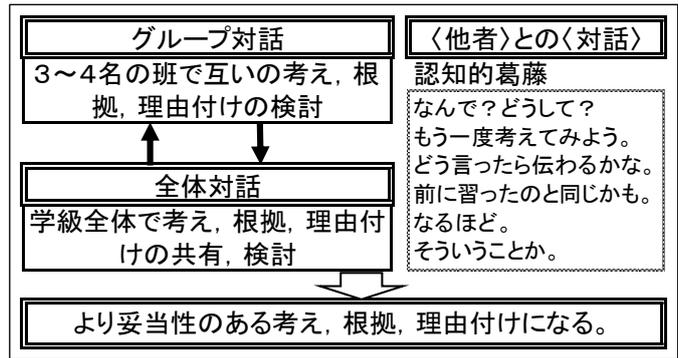


図3 1単位時間での対話の流れ

各時間における学習の進捗状況、ねらいに応じてグループ対話と全体対話を設定する。例えば、グループ対話で検討したことを基に、全体対話で考えを共有し、検討する視点を絞り込み、再びグループ対話で検討させる。グループ対話、全体対話を繰り返し行わせることで、グループで検討したことを基に、全体で意見を出し合い共有させ、さらに検討させ合い、より妥当性のある「考え、根拠、理由付け」に再構成されていくと考える。

(3) 検証授業について

仮説の検証に当たって、所属校の第5学年児童31名を対象に、単元「事例と意見の関係を押さえて、自分の考えをまとめよう」(教材名『想像力のスイッチを入れよう』光村図書5年)を検証授業として行った。

ア 単元の概要

本単元では、高学年の「読むこと」の指導事項「ウ目的に応じて、文章の内容を的確に押さえて要旨をとらえたり、事実と感想、意見などとの関係を押さえ、自分の考えを明確にしながら読んだりすること」をねらいとし、表1のような単元計画を作成した。また、単元を通した言語活動として、「コメンテーターになり、メディアとの関わり方について自分の考えを伝え合う」を設定した。コメンテーターになるとは、筆者の考えについて、分かりやすい説明をしたり、それに対する自分の意見を述べたりすることである。検証授業は第二次の第2時、第3時、第4時で行い、それぞれに三角ロジックを用いた対話を取り入れた(□部)。

表1 単元計画

時	学習内容	検証授業
【第一次 単元のねらいを確かめ、学習の見通しを持つ】		
1	メディアについて交流し、学習計画を立てる。	
【第二次 文章の構成、意見と事例の関係を押さえ、筆者の主張を捉えながら、教材文の内容を正確に読む】		
2	文章の構成(序論・本論・結論)を把握し、筆者の主張を捉える。 身に付けさせたい力 段落と段落の関係を内容、語句、文から捉え、文章の構成を捉え説明する力 問い 本論は何段落目からか考えよう。	検証授業 1/3
3	教材文の事例と意見を整理し、それらの関係を押さえ、自分の知識や経験に置き換えて考える。 身に付けさせたい力 事実と感想、意見などの関係を捉え説明する力 問い 筆者の意見に対して、A、Bどちらの事例が適切か考えよう。	検証授業 2/3
4	筆者の主張「想像力のスイッチを入れよう」に込められた思いを考える。 身に付けさせたい力 筆者の意見や考えを捉え説明する力 問い 筆者はなぜ「想像力のスイッチを入れる」という表現にしたのかを考えよう。	検証授業 3/3
【第三次 メディアとの関わり方についての自分の考えを明確にしてまとめ、交流する。】		
5	筆者の主張や意見に対する自分の考えと根拠、メディアとの関わり方に対する考えをまとめる。	
6	コメンテーター交流を行う。	

第二次では、文章の構成や意見と事例の関係を押さえ、筆者の主張を捉えながら、教材文の内容を確かめながら読んでいくことで、筆者の考えるメディアとの関わり方を捉えさせることをねらう。検証授業の各時間におけるめあてを達成させるための問いを児童の実態、教材文の特性を踏まえ表1のように設定した。第2時、第3時における問いは、考えを二項から選択する、ま

たは、考えがいくつかに集約されるものを設定した。第4時では、考えとなる部分が児童一人一人違って来るが、根拠となる語句や文は同じになる問いを設定し、その際、根拠となる語句や文が同じになるよう「想像力のスイッチを入れる」という表現に着目して考えることを伝えた。問いに対する「考え、根拠、理由付け」をグループ対話、全体対話で検討を行わせた。

(4) 研究の考察

ア 検証の視点

次の2つの点について、考察を行い、仮説を検証していく。

【検証の視点Ⅰ】 既存の知識や生活の経験を関連付けて考え、自分の考えを再構成しようとする
ことについて、学級全体のワークシートの記述の傾向及び抽出児の発話記録を基に考察する。

【検証の視点Ⅱ】 文章に書かれた内容を理解し意味付ける力を育成することについて、学級全体のワークシートの記述及び評価テストの結果、抽出児のワークシートの記述を基に考察する。

イ 【検証の視点Ⅰ】の考察

(ア) 学級全体のワークシートの記述の傾向を基にした考察

図4より、第2時において、「本論は何段落目からか」という問いに対して、文章の語句や文と既存の知識を関連付けて考え、理由付けを記述している児童は対話前が80.6% (25名)であり、対話後が100% (31名)であった。対話前は、「このように」「これは」「例えば」という語句を根拠に、段落同士のつながりを捉え、「話題が変わっている段落が本論の始まる段落である」という既存の知識を関連付けて考える児童が58.1% (18名)であった。対話後には、「想像力のスイッチを入れる」という教材文のまとめに当たる文を根拠に、結論にも同じ文があるから5段落は「はじめのまとめ」になるという理由付けを行っている児童が83.9% (26名)であった。これは、双括型という文章の構成に関する既存の知識であり、対話を通してこの知識が想起され、関連付けられたと考える。

図5より、第4時では、「筆者はなぜ『想像力のスイッチを入れる』という表現にしたのか」という問いに対して、文章の語句や文と生活の経験を関連付けて考え、理由付けを記述している児童は対話前が64.5% (20名)であり96.8% (30名)であった。児童は対話を通して、「スイッチ」という語句を根拠に、「スイッチはONとOFFができるから」や「電気と考えるとOFFだと何も見えないけれど、ONだと何かが見えてくることを表していると思う」という生活の経験を関連付けて考え、「意識を切り替えて想像する力を身に付けてほしい」や「スイッチをONにして想像力をふくらませてほしい」というという筆者の考えを記述していた。

また、第2時及び第4時の授業後の振り返りにおいて、「友達のなるほどと思った意見はあるか。それはどんな意見で自分の考えはどのように変わったか」という質問に、なるほどと思った意見と自分の考えの変容を記述していた児童はそれぞれ93.5% (29名)、64.5% (20名)であっ

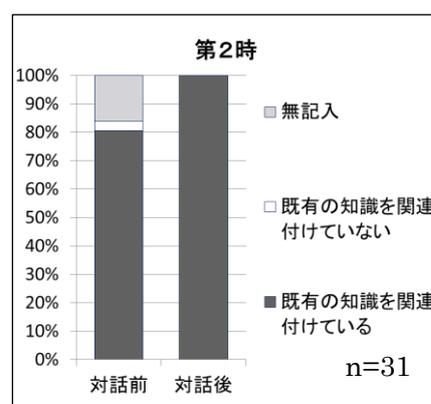


図4 第2時におけるワークシートの記述の傾向

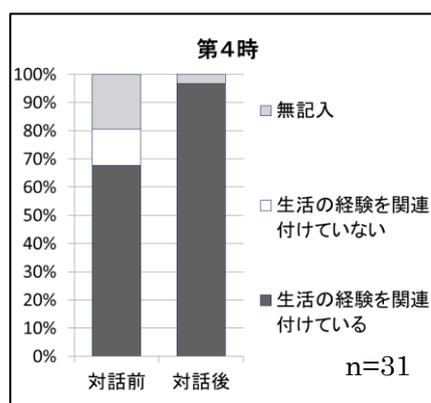


図5 第4時におけるワークシートの記述の傾向

た。児童は、対話を通して友達の「考え、根拠、理由付け」を聞き、納得し、自分の「考え、根拠、理由付け」の再構成を行っていったと考える。第4時における割合が第2時に比べて低いのは、第4時の問いは考えが多様になるものであったからだと考える。考えが多様になると、妥当性のある根拠や理由付けも多様になり、自分の考えに固執する児童が増えてくると考える。対話を行う際に、考えに固執しないような手立てが必要になると考える。

以上のことから、問いに対して「考え、根拠、理由付け」を用いて考えさせたことで、根拠を記述するために文章の語句や文に着目して読み、理由付けを記述するために、語句や文と既存の知識や生活の経験に関連付けて考える児童の姿が見られた。「考え、根拠、理由付け」を検討する対話を行わせることで、他者の根拠や理由付けを参考に、自分の考えの再考を行い、納得のできるより妥当性のある「考え、根拠、理由付け」に変更していったと考える。

(イ) 抽出児Aのグループ対話、全体対話での発話記録を基にした分析及び考察

A児の国語に関するプロフィールを記す(資料1)。

授業は意欲的に取り組み、ワークシートやノートは丁寧に書く。事前調査では、説明的な文章の読解力に関する問題の正答率は学級の平均と同じであった。

資料1 A児のプロフィール

第2時では、「本論は何段落からか考えよう」という問いに対し、児童はそれぞれの「考え、根拠、理由付け」をワークシートに記入し、グループ対話と全体対話を行った。

A児のグループ対話における発話記録(資料2)よりA児は、「本論は3段落から」と考えていたが、同じグループ

のB児とC児の話聞き、自分の考えと友達の考えが違うことを知り、認知的葛藤が生じていることが伺える(下線部①②)。A児は、C児の「メディア」という語句を根拠に「結論にはまとめの文章が書かれている」、「序論には話題を提示する文章がある」という既存の知識を関連付けて考えた理由付けの説明を聞き、考えを変更している(下線部③④)。その後、A児はB児との対話において、「これは」という語句に対して、理由付けを「まとめている」と述べている(下線部⑤)。A児は友達との対話の中で、友達の根拠と理由付けに納得し、さらに、「これは」という語句に自分の学習してきた知識を関連付けて考え、自分の言葉で理由付けを述べている。これは、友達の意見をそのまま、友達の考えに流されたのではなく、友達の説明に納得し、自分の考えの再考を行い、より妥当性のある考えに変更しようとしているからであると思われる。

A児 わたしは、本論は3段落目からだと思いました。その文は、3段落の最初に「これは」と書いてあるから、「これは」のところだと思います。で、理由は、「これは」の部分が、新しい話題のまとまりの始まりだと思ったからです。①

B児 ぼくは4段落にしました。理由は、「これは」の部分は、1段落と2段落につながっていて、3段落までが序論で、4段落目から「例えば」という言葉でいきなり違う話になるから、4段落目から本論になると思います。

C児 ぼくも4段落目からにしました。4段落には「ある図形の」と書いてあって、それが、別の話になっていて、ここで本論とわかるからです。

A児 えー。何で4段落か納得させてください。②

C児 3段落のところに「メディア」と書いてあるよね。

A児 どこ？

C児 3段落のあの「メディア」

A児 書いてないよ。3段落に「メディアは」

C児 「メディア」(教科書を指さし説明)

A児 ここまでが3段落か。うん。で。

C児 それが結論にも

A児 うん

C児 「メディア」とか書いてあるから、序論で言った言葉で、結論にまとめているから、3段落はまだ序論だと思いました。③

A児 ああー

B児 いいと思います。

A児 4段落に変えよっかな。うん。4段落に変えよう。4段落に納得した。④

B児 おれも言っている？3段落にある「これは」という言葉で、「これは」というのは1段落目と2段落目を

A児 まとめている⑤

資料2 A児のグループ対話における発話記録

グループ対話で検討した「考え、根拠、理由付け」を学級全体で共有させ、検討を行わせた。考えが3段落から、4段落から、6段落からと複数出てきたため、まずは3段落と4段落を比較し、4段落の根拠と理由付けの方が、妥当性があることを全員で共有させた。その後、4段落と6段落の根拠と理由付けの検討を全体対話、グループ対話で行った。

教師 それでは、4段落だと思う人、その理由を教えてください。
E児 「ある図形では」という言葉から、別の話が変わっていると思うから。
教師 では、6段落からだと思う人はその理由を教えてください。
F児 5段落目に「想像力のスイッチを入れてみるのが大切なのである」と書いてあって、一番最後の段落の結論部分に「あなたの努力は、想像力のスイッチを入れることだ」と書いてあるから。6段落目からだと思います。①
教師 なぜ結論に書いてあるとそう言えるの？
G児 はじめのまとめだからだと思います。②
教師 今、出てきた意見を基に、班でもう一度話し合ってみてください。
A児 4の考えも間違っていないと思うけど、6の方が説得力がある。③
D児 結論の部分に「あなたの努力は、想像力のスイッチを入れることだ」と書いてあるからってとこがなるほどって思った。
A児 そうそう。それ説得力がある。
C児 「想像力のスイッチ」という題名もそうだし、そのことを一番詳しく伝えたいと思うから、6段落目から本論やない？
D児 結論にもあるし、あ、5段落目は、はじめのまとめやね。
A児 うん。5段落ははじめのまとめ。本論は6段落からだね。④

資料3 A児の全体対話、グループ対話における発話記録

A児の全体対話、グループ対話における発話記録（資料3）より、A児は4段落と6段落を検討するグループ対話では、本論は4段落目からと考えている。全体対話において、本論は6段落からと考えているD児の発言に対して、E児は「序論にはじめのまとめが書かれている」という既存の知識を関連付けながら説明している（下線部①②）。A児は、別のグループのD児とF児の説明を聞き、対立する考えに対する根拠と理由付けを比べ、検討している（下線部③）。その後、A児は、F児の根拠と理由付けに納得し、自分の考えを6段落からに変更し、5段落の内容に対して、「はじめのまとめ」という文章の構成についての意味をもたせている（下線部④）。

A児は、グループ対話、全体対話を通して、3段落から4段落、4段落から6段落と考えが変化している。いずれの場合も友達の説明に納得し、自分の「考え、根拠、理由付け」を再び考え直していく過程で、自分の既存の知識や生活の経験と関連付けて考え、意味付けを行っていることが分かる。グループ対話におけるC児とD児、全体対話におけるF児やG児は、友達に自分の考えを理解してもらおうと、既存の知識を関連付けながら説明している。考えに対する根拠と理由付けを考えさせたことで、児童は文章の語句や文に着目しながら読み、根拠とした語句や文と既存の知識を関連付けて考えることにつながったと考える。また、考えを一方向的に伝えるのではなく、根拠と理由付けを詳しく、分かりやすく説明することを指導したこと、また、考えを絞り込み対立する視点を明確にしたことで、児童に認知的葛藤が生じ、それを解消しようとする互いの「考え、根拠、理由付け」を検討する姿を見ることができたと考える。問いに対する互いの「考え、根拠、理由付け」を検討する対話を学習に取り入れることで、自分の納得する「考え、根拠、理由付け」にするため、友達の「考え、根拠、理由付け」を参考にしたり、文章を読み直したり、学習した知識や生活での経験を想起したりしている児童の姿を見ることができた。

以上のことより、語句や文に着目しながら問いに対する互いの「考え、根拠、理由付け」を検討する対話を行わせることで、児童が根拠となる文章の語句や文と既存の知識を関連付けて理由付けを考え、友達に納得してもらおうために説明したり、また、友達の考えに納得しようとする説明を聞いたりして、納得のできる考えを対話の中で出そうとしている児童の姿が見られた。対話を行うことで、文章と既存の知識を関連付けて考え、自分の考えを再構成しようとしているのではないかと考える。

ウ 【検証の視点Ⅱ】の分析及び考察

(ア) 学級全体のワークシートの記述及び評価テストの結果を基にした考察

第2時及び第4時のワークシートにおける対話前と対話後の根拠と理由付けの記述を基に考察を行う。対話後に、問いに対する考えが的確であり、根拠と理由付けに妥当性がある記述をしている児童はそれぞれ96.8% (30名)、93.5% (29名)であった。根拠と理由付けに妥当性がある記述をしている児童とは、例えば、第2時において、資料5 []部のように、「想像力のスイッチ」という語句を根拠に、「結論に同じ言葉を使ったまとめの文があり、はじめのまとめと思うから」という理由付けを記述している児童である。教材文の文章の構成は双括型に当たり、「はじめのまとめ」という理由付けは考えに対して妥当性があると考えられる。第4時においては、「筆者はなぜ『想像力のスイッチを入れる』という表現にしたのか」という問いに対して、「想像を身に付ける努力をしてほしいから」という的確な考えを記述し、資料6 []部のように「スイッチ」という語句を根拠に「切れていると暗い、入っていると明るい」と理由付けを行っている児童である。「スイッチは意識的に操作するもの」という生活の経験を基にした理由付けは、考えに対して妥当性があると考えられる。

第2時において、96.8% (30名)の児童が文章の構成に関する互いの「考え、根拠、理由付け」を検討する対話を行わせることで、本論の始まる段落を的確に答えさせることができた。その根拠と理由付けの記述が「これは」という語句を根拠に「前の段落とつながっている」という理由付けから、「想像力のスイッチ」という語句を根拠に「結論に同じ言葉を使ったまとめがあり、はじめのまとめと思うから」という理由付けに変更している児童も見られた。このような児童は接続語に着目しながら、段落相互の関係から文章の構成を考えていたが、まとめの文に着目しながら、双括型という文章全体の構成に関する知識から、文章の構成を考えるようになってきたと考える。

文章の構成や筆者の考えを捉える力について、単元の終了後に、評価テストを行った。文章の構成を捉える力を見る問題において、序論と本論を的確に分けることができていた児童は87.1% (27名)であり、本論と結論を的確に分けることができていた児童は83.9% (26名)であった。筆者の考えを捉える力を見る問題では、筆者の考えを捉えることができていた児童は80.6% (25名)であった。記述の内容から、教材文を通して学習した知識や生活の経験を文章の文や語句に関連付けながら考えることができた児童の割合はどの問題においても90.3% (28名)を超えていた。そして、文章の構成や筆者の考えを捉えたりすることができていた児童の内、全ての児童が既存の知識と生活の経験と関連付けて考えていた。

以上のことから、「本論は何段落目から」という問いに対する「考え、根拠、理由付け」を検討する対話において、まとめに使われている語句に着目して、6段落は「はじめのまとめ」に当たると

根拠	理由付け	人数
想像力のスイッチ	16段落にも同じ言葉でまとめが書かれているから	18名
	題名と同じ言葉でまとめが書かれているから	4名
	結論に同じ言葉を使ったまとめの文があり、はじめのまとめと思うから	4名
具体的な	これまでの話の具体的な説明が始まっているから	2名
次のような報道を	Aさんを中心にした報道の例に入っているから	2名

資料5 第2時のワークシートにおける根拠と理由付けに妥当性のある記述の一覧

根拠	理由付け	人数
スイッチ	スイッチはONとOFFがある	7名
	スイッチを入れたら考えがうかんで、入れなかったら何も浮かんでこない	6名
	努力しないと入れることができないもの	6名
	切れていると暗い、入っていると明るい	4名
	切り替えができる	2名
	その他	4名

資料6 第4時のワークシートにおける根拠と理由付けに妥当性のある記述の一覧

いう理由付けを導き出させることで、序論、本論、結論に分けながら双括型という文章の構成を捉えることができるようになってきた。また、題名に使われている語句に着目し、生活の経験を関連付けて考えさせることで、題名に込められた筆者の考えを想像したりすることができるようになってきており、文章に書かれた内容を理解し意味付ける力の育成につながったと考える。

(イ) 抽出児Hのワークシートの記述を基にした分析及び考察

H児の国語に関するプロフィールを記す（資料7）。

H児は第2時の「本論は何段落から」という問いに対して、「本論は5段落から」と記述しており、文章の構成を捉えることができていなかった。対話を通して、本論の始まる段落を捉えることができ、資料8実線①②のように「想像力のスイッチ」や「題名が想像力のスイッチと書いてあるから、そこが一番大事なところだから」と妥当性のある根拠と理由付けを記述している。

双括型というメモがあることから、対話を通して、双括型という文章の構成に気付くことができたことが伺える（資料8実線③）。また、資料8部④のように友達の「結論にも同じ言葉があるから」という理由付けを参考にしながら、題名にも同じ言葉が使われていることに気付き、自分の「考え、根拠、理由付け」をより妥当性のあるものに再構成し、序論と本論を的確に分けながら読んでいる姿が見られた。

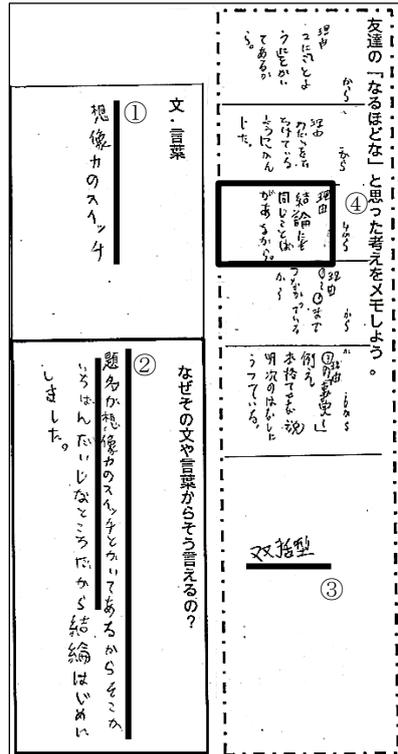
H児は第4時の「筆者はなぜ『想像力のスイッチを入れる』という表現にしたのかを考えよう」という問いに対して、対話前の段階では筆者の考えを捉えることができていなかった。

しかし、資料9実線①のように、友達の「なるほど」と思った考えをメモする欄に「スイッチについて考えてONとOFFがあることに気がついて」と記述していることから、対話を行うことで、スイッチにはONとOFFがあるという生活の経験を想起し、文章の語句と生活の経験を関連付けて考えていることが伺える。対話を行わせることで、H児の「スイッチ」という語句と「スイッチはONとOFFにできる」という生活の経験を関連付けて考え、「想像力のスイッチを入れる」という表現に込められた「想像力をふくらませてほしい」という筆者の考えを捉えながら読んでいる姿が見られた。

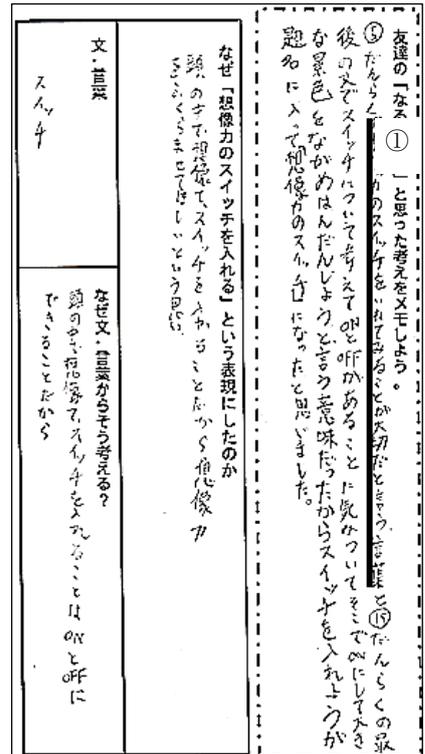
以上のことより、「本論は何段落から」という文章の構成に関する問いを設定し、問いに対する「考え、根拠、理由付け」を検討する対話を行わせることで、本論の始まる段落を明確にしようと、文章を読み直したり、文章の構成に関する知識を想起したり、友達の考えを参考にしたりしながら、互いの考えを説明し合う児童の姿が見られた。対話を通して、「考え、根拠、理由付け」がより妥当性のあるものに再構成させていくことで、文章の語句や文に着目し、序論、本論、結論に分けて文章の構

ワークシートやノートは丁寧に書く。事前調査では、説明的な文章の読解力に関する問題の正答率は学級の平均より低い正答率であった。

資料7 H児のプロフィール



資料8 H児の第2時のワークシートの記述



資料9 H児の第4時のワークシートの記述

成を捉えながら読ませることができたと考える。また、「筆者はなぜ『想像力のスイッチを入れる』という表現にしたのかを考えよう」という筆者の考えに関する問いを設定し、問いに対する「考え、根拠、理由付け」を検討する対話を行わせることで、題名に込められた筆者の考えを捉えようと、「スイッチ」という語句から生活の経験を想起し、関連付けて考えている児童の姿が見られた。対話を通して、「考え、根拠、理由付け」がより妥当性のあるものに再構成させていくことで、文章の語句に着目し、題名に込められた筆者の考えを捉えさせることができたと考える。語句や文に着目しながら問いに対する互いの「考え、根拠、理由付け」を検討する対話を行わせることで、文章の語句や文を根拠にして、文章の構成や筆者の考えを捉えながら文章を読ませることにつながったと考える。このような学習を繰り返し行うことで、文章の内容を理解し意味付ける力を育成することができると考える。

7 研究のまとめと今後の課題

(1) 研究のまとめ

本研究では、高学年の説明的な文章の学習において、語句や文に着目しながら、互いの「考え、根拠、理由付け」を検討する対話を行わせることで、言語を手掛かりとしながら論理的に思考する力の育成を目指した。本研究を通して、次のことが明らかになった。

- ・語句や文に着目しながら問いに対する互いの「考え、根拠、理由付け」を検討する対話を行わせることは、児童が文章の語句や文と既存の知識や生活の経験を関連付けて考えることにつながった。
- ・語句や文に着目しながら問いに対する互いの「考え、根拠、理由付け」を検討する対話を行わせたことで、児童は、文章の語句や文を根拠にして、文章の構成や筆者の考えを捉えることができるようになってきており、文章の内容を理解し意味付ける力の育成につながった。

(2) 今後の課題

- ・文学的な文章において、言語を手掛かりとしながら論理的に思考する力を育成することを目指した対話を取り入れた指導の考案

《引用文献》

- (1) 文部科学省 『小学校学習指導要領解説 国語編』 平成20年 東洋館出版社 p. 9
- (2)(3) 村松 賢一 『今、なぜ『対話』学習が必要なのか』『国語授業における「対話」学習の開発』 2013年 三省堂 p.10 p.11
- (4) 鶴田 清司・河野 順子編 『論理的思考力・表現力を育てる言語活動のデザイン 小学校編』 2014年 明治図書 p.19

《参考文献》

- ・国立教育政策研究所 『社会変化に対応する資質や能力を育成する教育課程の基本原則』 2012年
- ・河野 順子 『〈対話〉による説明的文章の学習指導』 2006年 風間書房

《参考URL》

- ・佐賀県教育センター 『平成27年度佐賀県小・中学校学習状況調査Web報告書』
http://www.saga-ed.jp/kenkyu/scholastic_attainments_analysis/ (2015年9月)