

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てるために、自分の考えをもって話し合う場面において、自己内対話と他者間対話を充実させた指導の在り方を探ったものである。自己内対話において、手掛かりとする言語を児童と共に見付け、言語を基に段落相互の関係を考えさせたことで、論理的に自分の考えをもたせることができた。また、他者間対話において、言語を基に分類することを意識した活動を取り入れたことは、論理的に自他の考えを深めさせることにつながった。

<キーワード> ①論理的に思考する力 ②自己内対話 ③他者間対話

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てるために、国語科の話し合う場面において、お互いの考えを分類することを意識した活動を取り入れた指導の在り方を探る。

2 目標設定の趣旨

学習指導要領の国語科の目標は、「国語を適切に表現し正確に理解する能力を育成し、伝え合う力を高めるとともに、思考力や想像力及び言語感覚を養い、国語に対する関心を深め国語を尊重する態度を育てる」⁽¹⁾である。また、思考力や想像力について「言語を手掛かりとしながら論理的に思考する力や豊かに想像する力」⁽²⁾と示されている。

平成16年2月の文化審議会答申「これからの時代に求められる国語力について」によると、これからの時代に求められる国語力を大きく二つの領域に分けて捉えている。一つ目は考える力、感じる力、想像する力、表す力から成る、言語を中心とした情報を処理・操作する領域、二つ目は、考える力や、表す力などを支え、その基盤となる「国語の知識」や「教養・価値観・感性等」の領域としている。このうち、国語力の中核を成す領域として、「考える力、感じる力、想像する力、表す力から成る、言語を中心とした情報を処理・操作する領域」を挙げている。さらにその中の「考える力」について同答申では、「『考える力』とは、分析力、論理構築力などを含む、論理的思考力である」⁽³⁾と定義している。

平成28年度佐賀県教育施策実施計画にある「確かな学力をはぐくむ教育の推進」の主な取組に挙げられている「学ぶ意欲を高める指導の充実」において、指標として「話し合う活動を通じて自分の考えを広め、深めることができている児童生徒の割合」⁽⁴⁾が示されており、小学校では平成25年度に65.9%であったのを、平成28年度に68%にする目標が設定されている。しかし、平成28年度佐賀県小・中学校学習状況調査[4月調査]Web報告書によると6年生で、「目的に応じて、質問したいことを整理する設問」について、正答率が「おおむね達成」の基準を5.1ポイント下回った。このようなことから、話合いの場面で、言語を手掛かりにして相手の話を理解したり、自分の考えと比べたりして自分の考えを構築することができる能力の育成が求められていると考える。

このような状況の中、私の実践を振り返ってみると、言語を手掛かりに自分の考えをもったり話し合ったりすることを軽視していた結果、児童に論理的に思考させることができていなかった。

そこで本研究では、研究テーマ、研究課題を受け、「読むこと」の領域における話合いにおいて、児童がお互いの考えを言語を手掛かりにして、論理的に思考する力を育てる学習指導の在り方について探りたいと考え、本目標を設定し、研究を進めることとした。

3 研究の仮説

国語科の話し合う場面において、言語を手掛かりに自分の考えをもち、他者と比較して整理するという分類を取り入れた学習を行えば、言語を基に論理的に思考する児童が育つであろう。

4 研究の方法

- (1) 研究紀要や文献などを通じた思考力の育成に関する理論研究
- (2) 学力調査やアンケートを基にした児童の実態調査
- (3) 「読むこと」の領域における検証授業を通じた、手立ての有効性の考察及び仮説の検証

5 研究の内容

- (1) 国語の指導法に関する先行研究や文献等を基に、理論研究を行う。
- (2) 学力調査やアンケートによる実態調査を実施し、結果を分析して有効な手立てを明らかにする。
- (3) 所属校の中学年（3年生）において、「読むこと」の領域における検証授業を行い、仮説を検証し、手立ての有効性を探る。

6 研究の実際 1（実践化への手立て）

- (1) 文献等による理論研究

平成16年2月の文化審議会答申「これからの時代に求められる国語力について」によると、『『考える力』とは、分析力、論理構築力などを含む、論理的思考力である。分析力は、言語情報に含まれる『事実』や『根拠の明確でない推測』などを正確に見極め、さらに、内在している論理や構造などを的確にとらえていける能力である。（中略）論理構築力は、相手や場面に応じた分かりやすく筋道の通った発言や文章を組み立てていける能力である」⁽⁶⁾としている。このことから、本研究において「言語を手掛かりにしながら論理的に思考する力」とは、「言語情報を的確に捉え、筋道の通った発言や文章を組み立てる力」と考えた。

高橋俊三は話し合いの意義について「論理的に思考する力を鍛え、ものの見方、考え方を鋭くさせる」⁽⁶⁾としている。このことから、論理的に思考する力を育てるためには、話し合いを充実させることが重要であると考えた。

対話活動について、永里智広・假屋園昭彦は、「個人の中で展開される精神的活動としての自己内対話と、他者との間で価値観の相互作用を目的とした他者間対話を総称した活動である」⁽⁷⁾と述べている。ヴィゴツキーは「共同のなかでは、子どもは自分一人でする作業のときよりも強力になり、有能になる」⁽⁸⁾と述べ、対話活動において自己内対話と他者間対話の二つの対話を充実させることが大切であると考えた。

波頭亮は頭の中で行われている思考作業のプロセスを第一段階では、情報要素と知識要素を突き合わせて比べ、「同じ」か「違う」かの認識を行う段階、第二段階では、「同じ」と「違う」の整理・集積を行う段階、第三段階では、思考対象に対して意味合いを持つ段階と段階的に述べている。また、分類について、幸坂健太郎は、「分類とは、無秩序に存在する事象間の共通点・類似点を見つけ、それらに基づいて事象をカテゴリー別に区分・整理する人間の思考操作のことである」⁽⁹⁾と述べている。

これらのことから、言語を手掛かりに考えをもたせる自己内対話と、自他の考えを分類する他者間対話の二つの対話活動を取り入れた学習を行うことで、論理的に思考する力を育てることができると考える。

(2) 具体的な手立て

ア 言語を手掛かりに、自分の考えをもたせる自己内対話の工夫

本研究における、自己内対話とは、学習課題に対して考えをもつ段階において、教材文に書かれた内容に着目して考えを構築している状態とする。そこで、児童の自己内対話を論理的な思考とするために、教材文から「手掛かりとする言語」を児童と共に見付け、示す。「手掛かりとする言語」は、教師が与えるのではなく、教材文の読み取りにおいて、児童から出てきた言語を教師が取り上げるようにする。児童には「手掛かりとする言語」を、分かりやすくするために、学習課題を解決するための「キーワード」という言葉で示した。このように、「手掛かりとする言語」を基に思考させることで、児童の自己内対話を言語を手掛かりとした論理的な思考にし、自分の考えをもたせることができると考える。また、「手掛かりとする言語」を複数示すことで、児童が言語を自ら選択し、主体的に活動に取り組めるようにした。

イ 言語を手掛かりに、自他の考えを深めさせる他者間対話の工夫

他者間対話を充実させるため、話し合いを3人グループと学級全体に位置付け、児童に言語を手掛かりにして分類させる活動を行わせる。

まず、3人グループでの話し合いでは、児童がお互いの考えを比較することができるように、ワークシートを工夫した。友だちの考えと同じか違うかを考えながら聞き取らせ、違った部分をメモ欄に書かせることで、児童がお互いの考えを比較し相違点を明確にすることができると思う。

次に、学級全体での話し合いでは、3人グループでの話し合いにおいて明確になった相違点を児童に出させ、児童と一緒に整理していく。児童は、整理していく過程で、自分の考えを見直したり友だちの考えを取り入れたりすることができると思う。

このように、児童に言語を手掛かりに比較して整理するという分類をさせることで、他者間対話が充実し、自他の考えを正確に理解し、互いの考えを深めることにつながると考える。

(3) 論理的に思考する力を育てるために自己内対話と他者間対話を取り入れた学習過程

論理的に思考する力を育てるために、自己内対話と他者間対話を取り入れた学習過程を構成した(図1)。

まず、学習課題に対して、言語を手掛かりにした自己内対話をさせる。児童が言語を手掛かりに自分の考えを構築することで、論理的に考えをもつことができると考える。

次に、話し合いを他者間対話の場と位置付け、3人グループと学級全体で行う。3人グループでの話し合いでは、お互いの考えを比較する活動を取り入れ、自他の考えの共通点や相違点を明らかにさせる。学級全体での話し合いでは、3人グループでの話し合いで出てきた考えを教師と一緒に整理させる。他者間対話においても、言語を手掛かりに分類させることで、論理的に自他の考えを深めさせることができると考える。

最後に、他者間対話を基に再度、自己内対話をさせる。自己内対話で構築された考えは、論理的に思考を重ね、客観性のある考えになっていると考える。

本研究では、中学年の「読むこと」の領域の説明的な文章において検証を行う。その対象において、論理的に思考する力を「中心となる語や文を捉えて、段落相互の関係を考える力」と設定し、検証を進める。

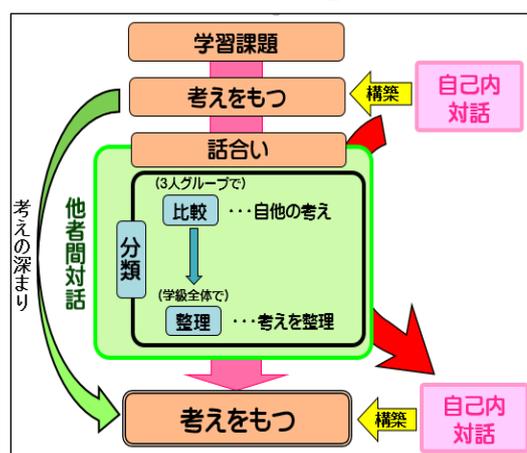


図1 自己内対話と他者間対話を取り入れた学習過程

(4) 検証の視点

次の2点について、手立ての有効性を分析し、考察していく。

ア 「手掛かりとする言語」を基に自己内対話をさせたことは、段落相互の関係について自分の考えをもたせることに有効であったか。【検証の視点Ⅰ】

イ 分類という思考プロセスを取り入れた他者間対話をさせたことは、段落相互の関係について理解を深めさせることに有効であったか。【検証の視点Ⅱ】

7 研究の実際2（授業実践を通しての結果）

(1) 授業の位置付け

1月27日に検証授業を行った。第3学年「考えの進め方をとらえて、科学読み物をしようかいしよう」（全8時間）の第5時で授業を行った。説明的な文章（「ありの行列」）の「本論」の後半部分の段落がどのようにつながっているかを考えさせた。「手掛かりとする言語」として、段落相互の関係を捉える上で大切な、「研究」「あり」「わけ」「この」の4つの言語に設定した。児童には、前時の学習を振り返った時や、教材文を読み進める中で児童とのやりとりの中から言語を拾い、課題解決のための「キーワード」として示した。

自分の考えをもった後の話し合いにおいて、分類をさせる。その際、分類を取り入れた話し合いの内容を自分の考えに生かすことができるようにした。

(2) 授業の実際

ア 単元名 「考えの進め方をとらえて、科学読み物をしようかいしよう」

イ 本時の目標

中心となる語や接続語に注目し、段落のつながりを考えて読むことができる。【読むこと】

ウ 授業記録

第5時の授業記録を表1に示す。

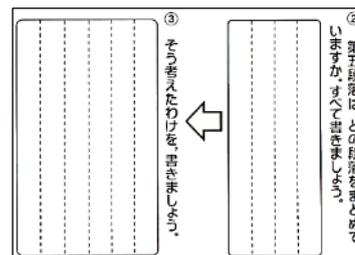
表1 第5時の授業記録

過程	学習活動（手立て及び活動の様子）	指導・支援（「 <u> </u> 」発問と発言の記録）
導入（見通す）	1 前時までの活動を振り返る。 2 本時の学習課題を確かめる。 ○学習課題 第八段落は、どの段落となかまになるか、考えよう。	○第二段落から第五段落までの段落のつながりを確認する。 ○第六段落の「研究」に着目させ、第六段落から第八段落のまとまりについて興味をもたせる。 教材文で前時の学習内容を確認
	3 第八段落がどの段落となかまになるか考える。 自己内対話  児童とのやりとりで、「手掛かりとする言語」を取り上げる。 「手掛かりとする言語」をキーワードとして示す。 ・個人で考えをもつ。	○中心となる語「研究・わけ・あり」や指示語である「この」を児童の発言からキーワード（「手掛かりとする言語」）として取り上げて示し、児童に考えさせる。 T：六段落からは、「研究」のことに書いてありそうだと、みなさんが言っていたので、「研究」という言葉に注目してみましょう。 T：では、「研究」をしてわかったことは何でしたか。 C：「ありの行列ができるわけ」です。 T：「あり」と「わけ」も大切な言葉になりそうですね。 T：段落の関係を見つげるときに大事な言葉がありましたね。どんな言葉だったでしょう。 C：「この」のように、文と文をつなぐ言葉です。 T：では、「この」という言葉から考えてもよさそうですね。この4つのキーワードを基に考えてみましょう。

(3) 考察

ア 【検証の視点Ⅰ】『手掛かりとする言語』を基に自己内対話をさせたことは、段落相互の関係について自分の考えをもたせることに有効であったか」について

「段落相互の関係を捉える力」を事前・事後テスト及び授業のワークシートの記述により考察する。事前・事後テストは、児童が使用している教科書以外から教材文を選び、段落相互の関係を問うテスト（資料1）を実施した。なお、事前・事後テストとも、初見の文章を使用した。事前テストでは、「マンホールのふた」（学校図書 三年下）、事後テストでは、「にせてだます」（学校図書 三年上）を使用した。



資料1 事前・事後テストの設問

まず、考察するに当たって児童をABC群に分け、その群の中から抽出児を選ぶ。抽出児のワークシートの記述を基に考察を述べる。群の分類は事前テストを判断基準とした（表2）。

表2 段落相互の関係を問う事前テストによる群の分類 (n=31, 欠席2人)

群	A群	B群	C群
基準	授業前の事前テストで、言語を手掛かりとして段落相互の関係を捉えられていた児童	授業前の事前テストで、言語を手掛かりとした記述は見られなかったが、段落相互の関係を捉えられていた児童	授業前の事前テストで、言語を手掛かりとした記述は見られず、段落相互の関係も捉えられていなかった児童
数	7人	9人	15人

表2のそれぞれの群から、抽出児を選んだ。抽出児のプロフィールを表3に示す。

X児においては、事前テストで、「正方形」、「円い形」

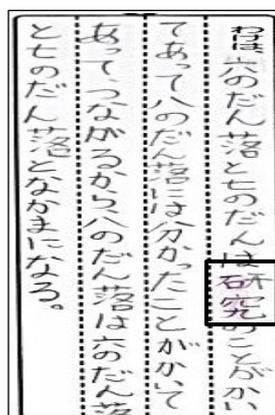
（表3 X児ゴシック

ク体）という中心となる言語を手掛かりとして話の内容をつかみ、段落相互の関係を捉えることができていた。授業でも、「研究」という言語から段落相互の関係を捉えている記述になっていることが分かる（資料2）。

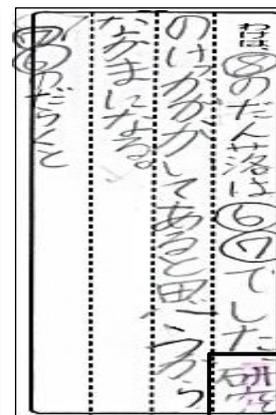
Y児においては、事前テストにおいて、前の段落をまとめている段落の「マンホールが円い形が多いのは」という記述を手掛かりとしているが、前の段落については、「マンホールが円いかをまとめてある」というように段落の内容を自分でまとめ、それを手掛かりとしながら段落相互の関係を捉えようとしている（表3 Y児ゴシック体）。これは、自分なりにまとめた表現であるため、教材文に書かれている言語を基に論理的に思考しているとは言い難い。しかし、授業では「研究」という言語から段落相互の関係を捉えている記述に

表3 抽出児のプロフィールと事前テストの記述

X児 (A群より抽出)	Y児 (B群より抽出)	Z児 (C群より抽出)
事前テストでは、中心となる言語を手掛かりとして話の内容をつかみ、段落相互の関係を捉えられていた。 (記述) 三の段落には、「正方形の場合」と書いてあって、四の段落には、「円い形の場合」と書いてあって、そしてそのどっちがいいか書いてあるのが五の段落です。	事前テストでは、三段落と四段落を五段落でまとめてあるという段落相互の関係を捉えられていたが、言語を手掛かりとした記述ではなかった。 (記述) 五の段落に、「マンホールが円い形が多いのは」と書いてあることから、なぜマンホールが円いかをまとめてあると考えたからです。	事前テストでは、教材文の内容を述べている。言語を手掛かりにした記述は見られない。段落相互の関係を捉えた記述も見られなかった。 (記述) マンホールのふたの正方形の方と円の方の実験をしたからです。



資料2 X児の授業のワークシートの記述



資料3 Y児の授業のワークシートの記述

なっている（前頁資料3□□）。また、資料4では、教材文を読む際に「手掛かりとする言語」に印を付けていたり、段落同士を線で結んでいたりしている様子が分かり、言語を手掛かりにして段落相互の関係を捉えようとしている様子が見えてくる。

Z児においては、事前テストにおいて「実験をしたから」という教材文の内容を示す記述をしており、言語を手掛かりに段落相互の関係を捉えた記述ではなかった（前頁表3 Z児ゴシック体）。しかし、授業では、「この」という指示語から段落相互の関係を捉えている記述になっている（資料5□□）。また、資料6を見ると、教材文の「手掛かりとする言語」に印を付けていたり、つながりのある言語を線で結んでいたりしていることが分かる。

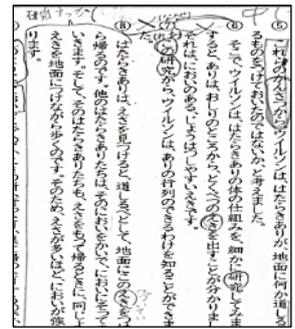
これは、Y児同様、言語を手掛かりにして、段落相互の関係を捉えようとしている様子が教材文の書き込みに表れていると考える。

資料7に抽出児の事後テストでの記述を示す。

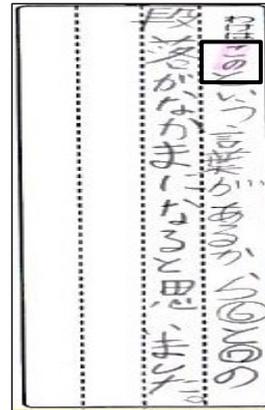
事後テストの記述を見ると、X児は「このように」や「これは」という指示語や、「しゃくとり虫」という言語を手掛かりに段落相互の関係を捉えられていた（資料7 X児ゴシック体）。また、Y児とZ児は「擬態」という言語を手掛かりに段落相互の関係を捉えられていた（資料7 Y児及びZ児ゴシック体）。

このように、抽出児の事前テストおよび授業でのワークシートの記述から、言語を手掛かりとして段落相互の関係を捉えられていなかった児童が自力で手掛かりとする言語を見つけることができるようになったことが分かり、手立ての有効性が確かめられた。また、事後テストでも言語を手掛かりに段落相互の関係を捉えようとしており、手立てによって言語に着目する意識が高まり、自力で段落相互の関係が捉えられるようになった。しかし、考えがもてなかった児童が2人いた。その原因としては、言語に着目できていても、段落相互の関係をどのように記述するのか分からなかったと考えられる。したがって、記述のさせ方についても指導する必要があったと考える。また、Y児やZ児のように教材文に印を付けたたり線で結んだりして、視覚的に理解させる工夫をしていくことが大切であると考える。

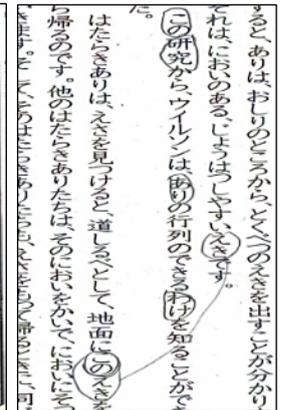
次に、学級全体の変容から考察を述べる。図2は、事前テストと授業、事後テストにおける言語を手掛かりにした記述の割合である。「言語を手掛かりにしていた記述」が、事前テストでは、23%であったのが、授業では手掛かりとする言語を示すことにより87%に伸びていることが分かる。また、事後テストにおいても、言語を手掛かりにした記述の割合が71%の割合であり、これ



資料4 Y児の授業の教材文への書き込み



資料5 Z児の授業のワークシートの記述



資料6 Z児の授業の教材文への書き込み

<p>七の段落の「このように」の「この」は六の段落とつながっていて、六の段落には「これは」と書いてあるから五の段落とつながっていて四と三の段落にはしゃくとり虫のことが書いてあって四と三段落はつながっていてなまになつて三と四、五と六の段落をまとめてるのが七の段落だから。</p>	<p>一段落から六段落に書いてある「擬態」のことがまとめてあるから。</p>	<p>二段落から「擬態」という言葉の説明がしてあって七の段落は、このようにまとめてあるから二〜六段落をまとめている段落が七段落とします。</p>
【X児】	【Y児】	【Z児】

資料7 抽出児の事後テストの記述

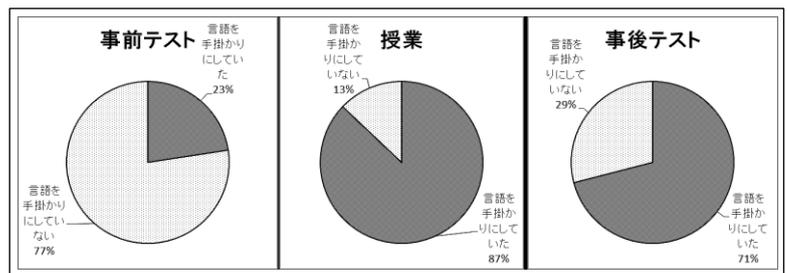


図2 言語を手掛かりにした記述の割合 (n=31, 欠席2人)

は授業において「手掛かりとする言語」を基に自己内対話をさせたことについて、手立ての有効性が感じられ、段落相互の関係について論理的に自分の考えをもたせることにつながったと言える。

最後に、事前・事後アンケートの「段落と段落のつながりを見つけるときのポイントは何ですか」という設問の結果（図3）を見ると、事後アンケートでは、「指示語を見つける」や「内容を表す言葉を見つける」等、児童の意識が具体的な言語になっていることが分かる。このことから、言語を基に段落相互の関係を捉えようとする意識が高まったと言える。

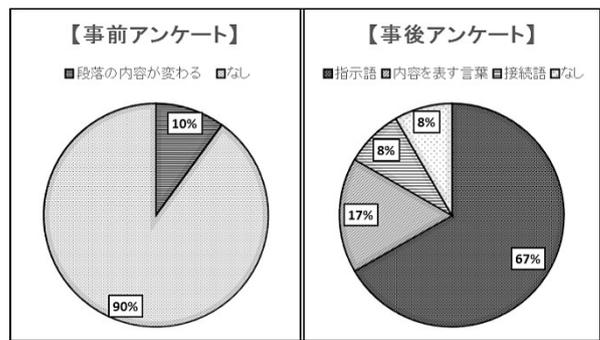


図3 事前・事後アンケートの段落相互の関係を見つけるときのポイント (n=31, 欠席2人)

イ 【検証の視点Ⅱ】「分類という思考プロセスを取り入れた他者間対話をさせたことは、段落相互の関係について理解を深めさせることに有効であったか」について

他者間対話の発話記録と根拠とした言語の変容、及びアンケートの結果から考察する。

まず、他者間対話の発話記録を基に考察を述べる。発話記録（資料8）を見ると、比較する視点をワークシートに取り入れたことで、比較している発話（資料8ゴシック体）が出てきていることが分かる。また、友だちの発話に対して言語の内容を確認したり、根拠としている言語を明確にする質問をしたりしている発話（資料8波線部）が出てきていることが分かる。

表4は、比較している発話と言語の内容を確認している発話の回数を示したものである。表4を見ると、比較している発話が一人当たり平均で2.2回、言語の内容を確認している発話が平均で1.9回行われていたことが分かる。なお、C・Eグループの発話の回数が少ないのは、4人グループで時間は同じだったためである。自他の考えを比較させ、相違点について記録させることが、言語の内容を確認している発話につながったと考える。また、Jグループを見ると、比較している発話が0.4回、言語の内容を確認している発話が1.6回と、他のグループよりも比較している発話が少なくなっている。それに伴い、言語の内容を確認している発話が少なくなっていることが分かる。

【A児・B児・C児の3人グループでの他者間対話】

A1: 「この研究」という言葉があるから八、七、六の段落が仲間になると思います。 A児は「研究」という言語を基に考えている。

B1: 「この研究」からというのと、どっちかっていうと「この」じゃない。そのわけだったら。 A児の考えの基にしている言語の確認。

C1: 「この」が違う。 A児との根拠としている言語の違いを判断。

B2: ぼくは、八段落は六と七の段落と仲間になると思います。わけは、八段落は六と七の段落でした研究の結果が書いてあるからです。

C2: 僕は、Bさんと同じだ。 B児と根拠としている言語とわけが共通していることを判断。

B3: Aさん、「この研究」の「この」は何を指しているの。「この」は前の六段落を指しているんじゃないですか。 A児に、根拠としている言語の確認を促す発話。

A2: だから「この」になるのか。 A児に、根拠としている言語の確認を促す発話。

C3: ぼくは、八段落は、六と七の段落と仲間になると思います。わけは、「研究」という言葉があるから。

A3: これ、私と一緒にだね。だから、Cさんも「この」から考えているんじゃないかな。 C児との共通点から、根拠としている言語の確認をし、指摘。

B4: 八の段落に「研究」という言葉はないよ。 C児の根拠としている言語の確認を促す発話。

C4: えっ、こっちな。あ、間違えた。僕、違う答えで考えていた。 A児、B児の指摘に対して、自分の考えを見直している。

資料8 他者間対話の発話記録

表4 3人グループでの他者間対話における発話の回数（1人あたり）

グループ	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	平均
比較	3.6	3	2.8	1.6	1.8	0	3.6	1.6	3.3	0.4	2.2
言語	2	2.6	1	2.3	0.6	2.3	2.3	2.3	2	1.6	1.9

比較：共通点や相違点を判断している発話 言語：言語の内容を確認している発話
 ※CおよびEグループについては、人数の関係上4人グループ（n=32, 欠席1人）

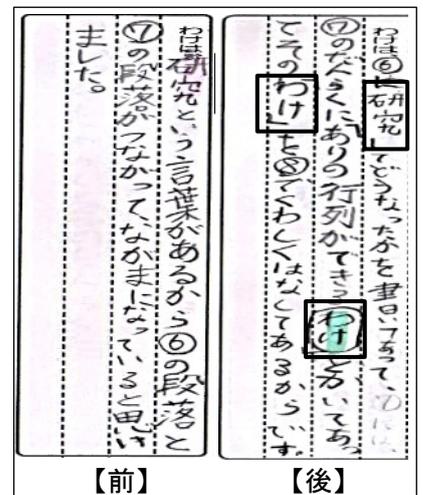
これらのことから、比較する視点をワークシートに取り入れて他者間対話を行わせたことにより、段落相互の関係についての理解を深めさせることにつながったと考える。また、ワークシートを工夫したことで、言語の内容を確認している発話に結びつけさせることができるようになったと考える。

次に、他者間対話の前後を比較し、段落相互の関係に対する考えに注目する。そこで、根拠とした言語の変容を見ることとする（表5）。

表5 根拠とした言語の変容

グループ	A			B			C				D			E				F			G			H			I			J				
No.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32		
他者間対話前	研究	研究	この	研究	研究	△	研究	この	研究	研究	研究	この	この	この	研究	研究	研究	×	×	×	この	この	研究	研究	研究	研究	研究	研究	この	研究	△			
																まとめ								分かったこと					知れたこと		結果			
																													答え					
数	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	0	0	0	1	1	1	2	1	1	1	1	3	1	2	0		
他者間対話後	この	研究	研究	わけ	わけ	この	研究	研究	研究	研究	研究	この	研究	この	この	研究	研究	研究	この	えき	この	この	研究	研究	まとめ	研究	研究	まとめ	この	研究	研究	研究		
		結果			答え					まとめ	まとめ	わけ			えき	えき			わけ	研究	わけ	研究	前にある	まとめ	まとめ	答え		分かったこと	研究	まとめ	答え	まとめ	答え	
		まとめ								この	くわしく								分かったこと	わけ	まとめ				研究		この		研究					
																			あり															
数	1	3	1	1	2	1	1	1	2	3	3	1	1	2	2	1	1	3	4	3	2	2	2	2	3	1	3	2	3	2	2	2		
言語の根拠		↑			↑	↑			↑	↑	↑			↑	↑	↓		↑	↑	↑	↑	↑	↑	↑	↑	↑	↑	↑	↑	↑	↑	↑		
段落相互の関係		○			○	○			○	○	○							○	○	○				○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	

表5を見ると、他者間対話後に、考えの根拠とした言語の数が増えている児童が19人いた。これらの児童の記述を見てみると、他者間対話前は、「研究」という言語（資料9【前】）だけに着目して記述しており、第八段落とのつながりが説明できていないが、他者間対話後には、「研究」と「わけ」という言語（資料9【後】）に着目し、第八段落とのつながりも説明することができていた。さらに、他者間対話前では、授業で示した「手掛かりとする言語」を中心に根拠を記述していたが、学級全体で整理する活動を経て出てきた段落相互の関係を捉えた言語を、考えの根拠として取り入れて記述している児童（表5）が17人いることが分かる。また、根拠とした言語の数が増えている児童の中で、段落相互の関係を捉えることができた児童は、19人中15人であった。



資料9 他者間対話前後の記述の変容

以上のことから、グループで友だちの考えを比較した後、全体で出てきた考えを整理する分類という活動を取り入れたことは、自他の考えを言語を手掛かりに確認しながら聞いたり、よりよい意見を取り入れたりすることにつながった。このことは、段落相互の関係について理解を深めることに有効であったと言える。しかし、他者間対話前と考えに変化が見られなかった児童も5人いた。その児童に対して考えられる支援として、違う考えを対比させて示したり、焦点化させて話し合わせたりすることが考えられる。このような支援によって、児童が思考を働かせる活動になり、自分の考えの不十分などを見付けられる活動となるのではないかと考える。

最後に、授業中に実施した「話し合いが、自分の考えをよりよいものにするに役に立ちましたか」というアンケートの結果を図4に示す。

図4を見ると、81%の児童が「そう思う」と「どちらかと言えばそう思う」と答えており、話し合いが有意義なものになっていたことが分かった。しかし、19%の児童が、「どちらかと言えばそう思わない」と答えており、友だちの考えを聞くことに有効性を感じていなかった児童もいたことが分かった。自分の考えをもてたことに満足し、改善しようとは思わなかったり、友だちとのやりとりを理解できていなかったりしたのではないかと考える。今後、活動の行い方を工夫するなどして有効性が感じられる活動となるようにすれば、一層充実した他者間対話となるのではないかと考える。

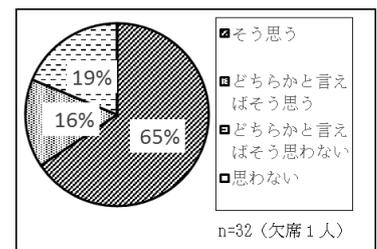


図4 話し合いが自分の考えに役に立ったか

8 研究のまとめと今後の課題

(1) 研究のまとめ

本研究を通して、次のことが明らかになった。

- ・児童と共に「手掛かりとする言語」を見付けて示したことは、児童に言語を手掛かりにした自己内対話を促し、論理的に考えをもたせることに有効であった。
- ・他者間対話において、自他の考えを分類させたことは、言語を手掛かりとして自分の考えを深めさせることに有効であった。
- ・自己内対話と他者間対話を取り入れた学習過程を考案して授業を行ったことは、教材文にある言語や、友だちが表現した言語を基に思考させることができた。このように、二つの対話において言語を意識させたことは、論理的に思考する児童の育成につながった。

(2) 今後の課題

- ・話し合いにおいて、比較して整理するという分類の活動のさせ方についての工夫・改善
- ・国語科の他の領域における手立ての有効性の検証

《引用文献》

- | | |
|------------------|--|
| (1)(2) 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 |
| (3)(5) 文化審議会答申 | 『これからの時代に求められる国語力について』 平成16年 p. 7 |
| (4) 佐賀県教育委員会 | 『平成28年度佐賀県教育施策実施計画』 平成28年 p. 8 |
| (6) 高橋 俊三 | 『国語科話し合い指導の改革ーグループ討議からパネル討論までー』 2001年 明治図書 p. 36 |
| (7) 永里 智広・假屋園 昭彦 | 「思考としての自己内対話の内容分析的研究ー児童の自己内対話力育成における評価規準の開発ー」『鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要 第19巻』 2009年 p. 166 |
| (8) ヴィゴツキー | 『思考と言語』 2001年 新読書社 p. 300 |
| (9) 幸坂 健太郎 | 『国語科重要用語辞典』 2015年 明治図書 p. 228 |

《参考文献》

- ・波頭 亮 『思考・論理・分析ー「正しく考え、正しく分かること」の理論と実践ー』 2004年 産業能率大学出版部
- ・桂 聖 『国語授業のユニバーサルデザインー全員が楽しく「わかる・できる」国語授業づくりー』 2011年 東洋館出版社

《参考URL》

- ・佐賀県教育センター 『平成28年度佐賀県小・中学校学習状況調査[4月調査] Web報告書』 平成28年 7月
http://www.saga-ed.jp/kenkyu/scholastic_attainments_analysis/H28_Webreport_center/index.html