

実践報告

ことばでつながる学び手を育む国語科学習の探求

長野 篤志* ・ 池田 直人* ・ 脇山 英靖* ・ 羽田 潤**

Study of the Language Arts Class to Bring up Communication Skills

Atsuyuki CHONO*, Naoto IKEDA*, Hideyasu WAKIYAMA*, and Jun HADA**

【要約】

誰かの発言に対し、自分が受け取ったのと同じように当然みんなも受け取ったはずだと思うことがある。しかし、実際には、一人一人のことばの獲得状況や経験の差があるので、友だちの発言の受け取りが、一人一人違っているのは当然のことである。それらの差異をしっかりと受け止め、複数の発言を聞き取り整理・分類するような学びが行えないか。本実践研究報告は、2009、2010、2011年度、佐賀大学文化教育学部附属小学校国語科で取り組んできた実践をまとめたものである。

【キーワード】

言語伝達力、相手意識、目的意識、思考の複線化、演劇風活動、評価語彙

1 研究の目的と方法

学習者主体の授業が指向されるようになり、授業の中で児童同士の話し合い活動が多く行われるようになった。しかし、聞く耳が育ち、話し合いに参加することができている子どもたちが集まっても、話し合っただけという実感に乏しい学びになることもある。それは、内容を重視する学びのみになって、どのような思考が絡み合っただけという振り返りがなされないからである。これでは、子どもたち自身の力で意見が整理され、考えを深めていくような学びに近づいていけない。

誰かの発言に対し、自分が受け取ったのと同じように当然みんなも受け取ったはずだと思ってしまうことがあるが、実際には、一人一人のことばの獲得状況や経験の差があるので、友だちの発言の受け取りが、一人一人違っているのは当然のことである。それらの差異をしっかりと受け止め、複数の発言を聞き取って整理・分類するような学びが行われなければ、独りよがりの学びになってしまう。友だちや教師、作者や筆者の思考に寄り添って理解し、自分の考えと比べながら伝える力（言語伝達力）が求められる。

そこで、研究主題として「ことばでつながる学び手を育む国語科学習の探求」を設定し、言語伝達力を育てる単元の組織化は、どのような観点と方法をもてばよいかをあらかじめするため、3年間の研究に取り組んだ。

ことばでつながる学び手を育むために、言語伝達力を中核に据えている。児童が学びの中で発揮していることばの力を言語認識力（ことばで物事を捉える力）、言語伝達力（ことばで伝える力）、言語構成力（音から語、文、文章へとことばを組み立てる力）の3つの力で整理した。なぜ、言語伝達力がすくすくと育たないのか。それは、自分が伝達したことを受けとめたり価値付けたりしてくれる教

*佐賀大学文化教育学部附属小学校

**佐賀大学文化教育学部

師や仲間がいないことに起因する。

そこで、単元を通した言語活動を設定し、その展開の中に相手意識・目的意識のある交流の場を設定する単元の組織化を通して言語伝達力の育成を図ることとした。学級全体での話し合いばかりではなく、ペアでの対話やグループでの話し合いを取り入れることで、子どもの出番・発言の機会を増やし、互いに意見を出し合わせる。仲間との対話を通して、互いの考えを比較し、読みの深まりを目指す。子どもたちは、交流することで自分の読みが受け入れられ、友だちの読みを受け入れる喜びを感じるであろうと考えた。

2 研究の展開

言語伝達力を育てる単元の組織化は、どのような観点と方法をもてばよいかをあきらかにするため、年度ごとに視点を決めて研究を進めていった。

1年次は単元を通した言語活動を設定し、その展開の中に相手意識・目的意識のある交流の場を設定していった。交流の場は、学級全体での話し合いばかりではなく、ペア対話やグループでの話し合いを取り入れることで、子どもの出番・発言の機会を増やし、互いに意見を出し合えるようになった。そして、2つの意識が相補的に高まり続ける単元構成の工夫の観点が見えてきた。

学びから言語活動の習得へ向かった1年次を受け、2年次は、「演劇的手法」に着目し、そこから学び手自らが授業へ働きかけるような手立てをとった。仮想空間や架空の登場人物を意識してパントマイムや監督（演出者）の立場を経験することは、仲間との対話活動を通してお互いの考えを比較・関連づけていくこと（思考の複線化）に効果的であることが分かってきた。

そこで、3年次は、1単位時間や単元を通した対話活動のそれぞれの場面において、その質を高めていくことに目を向けた。そのためには、これまでの相手意識と目的意識の相補関係、思考の複線化の取り組みを継続しながら、言語伝達力を育てるために、児童相互の考えが深まっていくような単元を組織していきたいと考えた。

3 研究の実際（1年次）

（1）研究の視点

やりとりのある言語活動に取り組みせることで、相手意識や目的意識を明らかにする。

（2）視点について

やりとりとは、それをすることによって、興味・関心が高まり、お互いの思考が深まっていくものとする。Aが発信したことをBが受信する。それを、Bは賛成や反対などの自分の意見を交えてAに返すことで、問答や討議が生まれてくる。そして、それにAが答えていく。このような活動を、言語活動自体や言語活動の前後に行っていくことを「やりとりのある言語活動」と考える。例えば、クイズでは、発信者と受信者が瞬時に変わることができ、言語活動自体でやりとりができる。それだけでなく、クイズを作っていく過程でのやりとりもできる。また、報告や紹介などの言語活動においても、交流という観点で授業を組み立てていくとき、そこにやりとりが生まれてくる。このように、単元を通してやりとりのある言語活動を、意図的に仕組んでいく。

言語活動を行う際に、これまで相手や目的を具体的に設定していくことは少なかった。例えば、相手意識とは、「お家の人」ではなく「〇〇が得意なお父さん」、目的意識とは、「音読活動」と抽象的な言い方にとどめず、「〇〇が喜んでくれるような音読」のように内実の具体となったものとしてと

らえている。このような相手意識、目的意識は児童の中から学習を通して、気づいたり高まったりしていくことが理想である。そうするには、1単位時間だけでなく単元全体を通して、教師が相手意識・目的意識を想定した計画を立てていくことが必要となってくる。そこで、単元計画を立てるにあたり、各時間、相手意識や目的意識を段階的に入れていくようにする。授業の内容によって単独に扱ったり、相補的に扱ったりしていくことで、2つの意識は高まっていく。

このような単元計画や授業を進めていけば、児童が発信者や受信者になったとき、お互いが発していくことばも、発信者であれば、その人にどのような内容やどのようなことばを使っていけば喜んでくれるだろうかと考えて学習をしていくことになる。また、受信者は、相手の思いを受けることで、どのような返答を相手が待っているのか考えていくことになる。「相手に合ったことばになっているか」や「ことばの使い方はこれでいいか」など考えていくことは、言語伝達力を育てることになると考えた。

(3) 視点の具体化

①単元 のりものあてクイズをしよう (平成20年11月実施)

『いろいろなふね』 東京書籍 1年下

②単元の目標

- ・自分で選んだ乗り物についてクイズを作り、のりものあてクイズをすることができるようにする。
- ・友達や保護者に出すクイズを、相手によってことばを使い分けながら、クイズ作りに取り組むことができるようにする。

③単元の構成 (全14時間)

- ・単元計画の中で、学習者と指導者の計画をあわせて掲載している。各時間によって、(あ) 相手意識を高めていく過程と、(い) 目的意識を高めていく過程、または、(う) 相補的に高めていく過程がある。単元最終の14時間目の活動(え)が相手意識・目的意識ともに高まるように仕組んでいった。

<学習の立場から>

<指導者の立場から>

次	時	学習活動	※ 相 目	時	相手意識や目的意識
一	1	・教科書の写真や、船に乗ったり見た りした経験について話し合う。	相1 (あ)	1	・聞こうとしてくれる友達。 資料1
二	2	・「きやくせん」について書かれてい ることを読み取り、ワークシートに まとめる。	相2 目1 (う)	2	・聞いてくれる先生。 ・報告をする。
	3	・「フェリーボート」について書かれ ていることを読み取り、ワークシ ートにまとめる。	相3 目2 (う)	3	・書いたことを伝える相手としての友達。 ・説明をする。
	4	・クイズの基本的な作り方を知るため に、「きやくせん」のクイズを作る。	目3 (い)	4	・クイズの作り方を知る。 資料2 資料8
	5	・「ぎよせん」について書かれてい ることを読み取り、ワークシートにまとめる。	目4 相4	5	・クイズ作りを協力してくれる友達。 ・クイズ作りの練習をする。 資料6
	6	・「しょうぼうてい」について書かれ ていることを読み取り、ワークシ ートにまとめる。	(う)	6	

	7	・お家の人に出すにはという条件で、「ぎょせん」のクイズを作る。	相5 目5	(う)	7	・クイズに答えてくれる家族。 ・クイズ作りをする。	資料3 資料9
三	8	・4つの船についてまとめる。	目6 (い)		8	伝達の準備 ・先生が作ったクイズ(まとめ)、内容をどうクイズに生かしたらよいか。まとめにつながるクイズ作り。	資料4
	9	・いろいろな乗り物の本を読んで調べる。			9	・教科書以外のものを使って、自力、または協力して調べる。まとめる力をつける。(クイズ作りの準備)	
	10	・気に入った乗り物の役目や工夫を調べる。			10		
	11	・役目や工夫について短くことばでまとめる。			11		
四	12	・のりものあてクイズをする。	相6 目7 (う)		12	伝達の成長を確認 ・友達→保護者 ・クイズ作りをする。	資料5
	13	・クイズの見直しをする。			13	・保護者 ・クイズを出す練習をする。	資料7 資料10
	14	・のりものあてクイズ大会をする。			14 (え)	・保護者(自分の親・親以外) ・クイズ大会をする。	資料11

(4) 具体化の実際

①単元の組織化の原理

本単元は、相手意識や目的意識を明らかにするために、単元全体を通して、「誰に」「何を」という意識を持たせていく。クイズの作り方や相手を意識した出題の仕方について段階的に取り入れていくことで、相手意識や目的意識を明らかにし、同時に高めていくことの効果を期待した。

第1次では、4枚の船の絵の写真の他にも、見たり乗ったりした経験について話をさせていった。ここでは、児童のつぶやきを取り上げ、興味のある乗り物について意見を出し合わせた。

資料1のように、1つの乗り物に焦点化した後、児童の発言した乗り物に対して、別の児童にその乗り物の特徴を答えさせていった。「出し合う」や「聞いてごらん」という指示により、児童同士で意見を「出し合う」ことができるようになってきた。

その後の自動車・電車なども、話題を焦点化して意見を出し合わせていくことで、相手意識を持った伝達ができるようになった。

第2次の4時間目、7時間目には教材文の船が答えになるようにクイズを作らせた。事前アンケートでは、ほとんどの児童がクイズの経験はあるものの、クイズを作ったことがある児童はほとんど

資料1 単元導入における相手意識を明らかにする教師の発問

(いろいろな乗り物が出され、飛行機についてのつぶやきが多く出てきたので…)

T1: それでは、飛行機について知っていることを出し合しましょう。

C2: ジャンボジェット機です。

T2: どんな飛行機なのかな。

C2: たくさん人を乗せることができます。

T3: よく知っていたね。他に、ジャンボジェット機について言える人がいるんじゃないかな。聞いてごらん。

C2: ジャンボジェット機を知っている人。

C (数人挙手)

C3: (C2から指名) いろいろな国で飛んでいます。

いなかった。そこで、資料2のようなクイズの作り方を提示した。このクイズの作り方(例)を使うことにより、ほとんどの児童がクイズを作ることができた。これがあることで、どのようなことばを選んでいけばクイズができるのかというクイズの中身を、考えていくことができた。クイズ作りという目的意識を持たせたことで、作り方を教え合う姿も多く見られた。

7時間目は、保護者を相手にという条件を入れたクイズ作りを行った。4時間目に行ったクイズ作りが生き、クイズ作りに抵抗を感じている児童は少なかった。保護者を相手にということで、児童から「ヒントや選択肢」などの考えが出てきた。

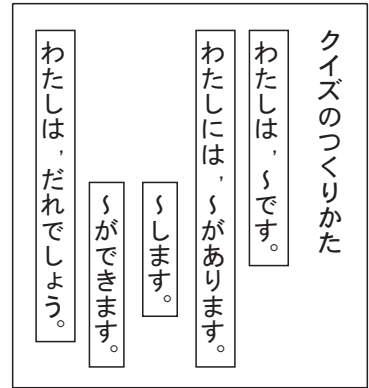
ここでは、児童に「保護者」という相手意識を持たせるために、資料3のように、「なぜヒントは必要か」「どんな時に使うのか」という投げかけをしていった。児童は、クイズ作りとして「ヒントや選択肢」を好んで使いたがるが、

「なぜそれを使うのか」と問うたり「大人だったら」とゆさぶったりすることで、より相手意識を高めることにもつながった。

第3次では、教師がクイズを出した。資料4のように、教師がクイズ形式に内容の構成やそれぞれの船の「役目」や「工夫」について問題に出していくことで、児童は、楽しみながら内容を確認していくことに近づいた。

また、児童に本文の中からクイズを作らせ、全員で問題の正否を確認しながら解いていくことができた。クイズを作るという目的と、相手に答えてもらうという意識を持たせる伝達の準備が始まっている。T5のように、

資料2 目的意識を明らかにする手立て



資料3 相手意識を明らかにするための教師の発問

- C1 : ヒントも作るといいね。
 - T1 : なぜ、ヒントがあったらいいのかな。
 - C1 : 答えが分からなかったときのため…。
 - T2 : 大人は、分かるんじゃないかな。
 - C1 : もし、分からなかったときのために…。
 - T3 : では、はじめから出すのではないんだね。
 - C1 : はい。
- (この後、選択肢についても同様のやりとりをしていく。)

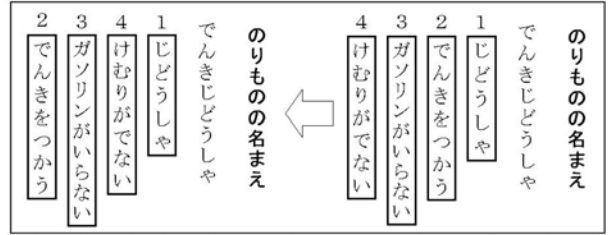
資料4 目的意識を明らかにするための教師の発問

- T1 このお話には、船が何そう出てきたかな。
- C1 4そうです。
- T2 たくさんの人を運ぶのは、何という船でしたか。
- C2 客船です。
- T3 消防艇は、何と何をかけて、火事を消しますか。
- C3 水や薬です。
- ※ (このようなやりとりの後、児童にもクイズを作らせる。)
- C4 客室があるのは、何という船ですか。
- C 答えが2つあるんじゃないの…。
- T4 どこが分からなかったのかな。
- C5 客室は、客船にもフェリーボートにもあるから、答えが2つある。
- T5 今のような問題だったら、少し難しいね。でも、続きやヒントなどがあるかな…

即答ができない問題には「難しさ」という観点で、前時の学習で出た「ヒントや選択肢」についての発言で、どのようにすれば相手が答えられるか考えてさせた。第4次では、「のりものあてクイズ」という目的意識を持たせ、クイズを作らせた。作ったクイズを友達同士出し合い、出題者は、どの段階で答えが分かったかや簡単だったか、難しかったかななどの質問をさせていった。この段階では、クイズとして成り立っているかの確認というものである。数人とクイズのやりとりをした後、

教師が作成したクイズを紹介し、「これでは大人には簡単過ぎる」ということで教師のクイズを保護者に向けて作り直すということで、カードの並べ替えにより、難易度が変わることに気づいていった。資料5は、付箋紙の並べ替えにより、問題を難しくした児童のクイズである。この児童は、友達

資料5 12時間目におけるクイズの変容(難しい←やさしい)



からのアドバイスで難易度を上げていくようにした。付箋紙2と付箋紙4を並べ替え、「でんき」ということばが後に出てくることで、難易度を上げている。このように相手を意識して問題を変える(難→易・易→難)児童が、半数ほど出てきた。1時間の授業の中で、クイズという目的意識を高めるために、「〇〇を知ってそうなお母さん」「〇〇を知らなそうなお母さん」という相手意識を持たせる、相補的な授業を組み立てることで、伝達が成長していった。

12時間目の授業後に出た感想から、もっと自分の作ったクイズの見直しをしたいという意見が多く、クイズを見直す時間を設定した。これにより、見直しの後に友達との確認もできて、児童は保護者とのクイズ大会に自信を持って取り組むことができた。このような単元を組織的に仕組んでいくことで相手の意識化と目的の意識化が明らかになり、伝達の成長を確認することができた。

②やりとりのある言語活動(クイズ)の基本条件

今回、クイズという言語活動を取り入れたが、低学年にとって、相手意識や目的意識を持たせていくためには、クイズというやりとりが効果的であった。

やりとりということで対話を大切にしたいが、ここでは対話よりもクイズに利点があると考えた。それは、1対1になった時でも、出題者と回答者が必然的に瞬時に変わることができるからである。

(資料6 部) また、資料6のように、お互いが答えを知っているのに、一方が出した問題に対して、アドバイスを送ることができる。このようなやりとりを、

2回目、3回目と回を重ねていくことで、問題が変わっても、答えを当てるだけでなく、友達にアドバイスも送ることができやすくなっていく。また、クイズ自体のやりとりだけでなく、クイズを出し終わった後の意見のやりとりによって、自分のクイズを振り返り、相手を意識したクイズ作りができるようになっていく。

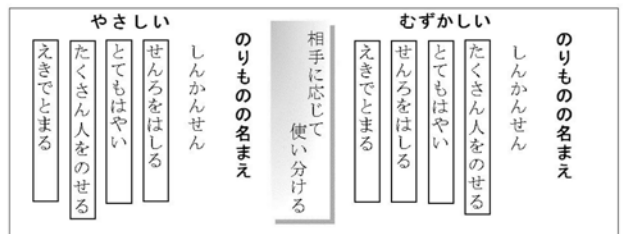
資料6 クイズによるやりとりの利点

- C1 問題を出すね。わたしは、ふねです。わたしは、ポンプやホースをつんでいます。水やくすりをかけて、火をけします。
- C2 (あつ、なるほどね。)じゃあ、わたしのぼんね。わたしは、ふねです。わたしは、ふねの火じをけすためのふねです。
- C1 C2さんの、「火じをけす」ということから、すぐに答えが分かりそうだね。(そうだね。)
- C2 もんだいをだすじゅんぼんで、クイズがかんたんになるね。
- T1 C1君のお父さんは、消防士だったよね。すぐに答えられるんじゃないかな。
- C2 わたしのお父さんは乗り物ずきだから、むずかしい問題がいいね。

③相手意識や目的意識を明らかにすることの意義

これまで、「誰に」という相手を想定した言語活動は多く行われてきた。しかし、「〇〇が得意な〇〇さん」「〇〇君だったら知ってそうだから」など、その相手を限定

資料7 相手に応じてクイズの難易度を変えた例



していくことは少なかった。ここでは、クイズを保護者という相手、そして「〇〇に詳しくだから」や「あまり知らないかな」ということで、13時間目は、資料7のように、相手に応じてクイズを考える児童が増えてきた。資料5の児童も、クイズ大会では相手によってクイズを出し分けていた。資料6の教師のアドバイスによって、児童は、より相手意識が高まり、どのような問題にしていこうかという目的意識も高まってきた。相手や目的をより意識することは、言語伝達力を育てることにつながっていくことが分かった。

(5) 児童の変容から見た考察

単元の途中に、2回クイズを作る活動を取り入れた。資料8は1回目のクイズ作りの児童の感想である。

単元計画のこの時期にクイズ作りを取り入れたことは効果があった。それは、日常的な言語活動として（遊びの部分が多い）、ク

イズを休み時間などに友達同士でできるようになったからである。

資料8で、「作るのは難しかった」と答えていた児童は、どうクイズを表現するのかクイズ作りの背景に考えられる。「誰に」「なぜ」クイズを出すのかという相手や目的が明確にされていないことが原因と判断される。しかし、それでもクイズをやめるのではなく、意欲的にクイズを楽しんでいた。2回目のクイズ作りの感想資料9では、「難しい」という感想は出なかった。1回目のクイズで「むずかしかった」と答えていた児童は、5人とも「はやく、おうちの人とやってみたい」と感想を書いていた。相手の意識と目的が、かなり明確になったことが効果を発したものと考える。1回目は「クイズの作り方」、2回目は「お家の人に向けて」というめあてをしっかりと持ちながら授業に取り組むことで、各時間における目的意識・相手意識は明らかになる。

資料8 目的を意識した1回目のクイズ作りの感想

- クイズっておもしろい。またつくってみたい。(14人)
- こたえはみんな知っているけど、おもしろかった。(18人)
- たのしかったけど、むずかしかった。(5人)

資料9 相手を意識した2回目のクイズ作りの感想

- また、つくってみたい。(10人)
- はやく、おうちの人とやってみたい。(21人)
- ともだちのおかあさんに、もんだいを出したい。(7人)

4 研究の実際（2年次）

(1) 研究の視点

学習者の思考法を複線化するために、演劇風活動を取り入れることが効果的であることを明らかにする。

(2) 視点について

思考法とは、課題解決に向かう時の眼のつけどころ（観点）である。子どもたちは学びの場において、自分なりの思考法を用いて課題を解決している。では、その思考法から生まれた考えを交流する場は、どうあればよいのだろうか。聞く耳が育ち、話し合いに参加することができている子どもたちが集まっても、話し合って良かったという実感に乏しい学びになることもある。そんな時は、内容を重視する学びのみになって、どのような思考法がからみあって結論にいたったか（複線化）という振り返りが習慣化されていない話し合いになってしまっている。ことばでつながる学びを目指すには、自分の思考法で発信するだけでなく、聞き手として友だちの思考法によりそって理解し、自分の思考法と比べた上で更に発信し続ける対話能力（言語伝達力）が必要であると考えた。

演劇風活動は、空間を利用し身体と音声を使った表現活動であり、読むこと目標達成のための方法として取り組む。音読劇や語り・群読等として表現されたものは、書きことばと違って目の前で消えていく性質がある。役者はその瞬間で伝えきっていかねばいけない。文学的文章で言えば、登場人物の心情を直接問わなくても、作品の読みに必然的に向かえるという良さがある。つまり、劇の監督（演出者）となりどんな状況で主人公はその行動をとったのか、その行動を演じているとき役者にどう演じているのかを指示することで読みを深めるのである。役者として演じてみることで、その時どう感じているのかを問えるのである。この演劇風活動を通して、他者の読み（他者の思考法）を目の前の姿として直感的に理解することができるので、説明を長く我慢して聞く場合と比べると、ずいぶん楽に話し合いを始めることができる。つまり、ことばでつながる学び手を育てるためには、発問・応答ということばだけにたよった指導よりも、演劇風活動を通して話し合いを始めた方がスモールステップを仕組みやすいと考えた。演劇風活動では、登場人物の気持ちを表情や視線等を使って身体表現するところまで求める。役者としてなりきるという、これは一つの作品を読み解く上での思考法であると考えた。さらに、友だちや教師との対話で読みを深めるばかりでなく、自分自身との対話が行えるという思考法は大切であると考えた。

(3) 視点の具体化

①単元 心温まりたい人、全員集合！こちら劇団しゃちっ子（平成21年11月実施）

『サーカスのライオン』東京書籍3年下

②単元の目標

- ・共に群読を作る活動を通して他者の読みを実感を伴って理解し、その読みに賛成したり反論したりできるようにする。
- ・文章表現を群読の身体表現・音声表現にしたとき、そこから登場人物の心情を見分け・聞き分ける

③単元の構成（全13時間）

- ・単元計画の中で取り組んだ演劇風活動とそこで交流させたい思考法を表1で示した。活動が進むにつれてステップアップするよう以下の5段階に構成した。

ステップ1 群読そのものを楽しむ段階

ステップ2 想像力を使い、無声劇（パントマイム）で表現する段階

ステップ3 群読ノートを書き（個人）、監督と役者の役割を決めて群読を作る（グループ）段階

ステップ4 他のグループの群読を見て、それぞれの思考法を比較・交流する段階。

ステップ5 群読を活用していく段階

- ・子どもの発言の中に出てくる話型・聴型にもその子の思考法が見て取れると考えている。表の横軸の一部に、発達の時期に応じた思考法の3段階を設けている。

○低学年（入門期）

- ・「反復」思考を中心にのびのびと話すことができる。
- ・「○○と言いましたが、同じです。わたしも同じようなこんなことがあって…」のように、相手のことばを意識して受けとめ、耳に残ったことばを繰り返しながら自分の知っていたことや思いついたことをことばで表現していく。

○中学年（基礎基本期）

- ・「質問」思考を中心に確かに話すことができる。
- ・「○○と言いましたが、○○ですか？なぜ○○なのですか？」のように質問により、さらに詳しく明らかにしたり幅を広げたりして、自分が知りたいことを集め、整理していく。

○高学年（発展応用期）

- ・「関連」思考を中心に思考の距離を伸ばしながら分析的・批評的に話すことができる。
- ・「まとめると○○ということですが…それでいいんですか？」のように他者の複数の考えを整理してまとめ、相手の考えに賛同したり反論したりする。そのことを通し、自分の立場を明確にしたり、相手の伝えたいこと・意図を対話を通して見抜いていく。

なお上記の3段階は、1年間の指導の流れでもある。

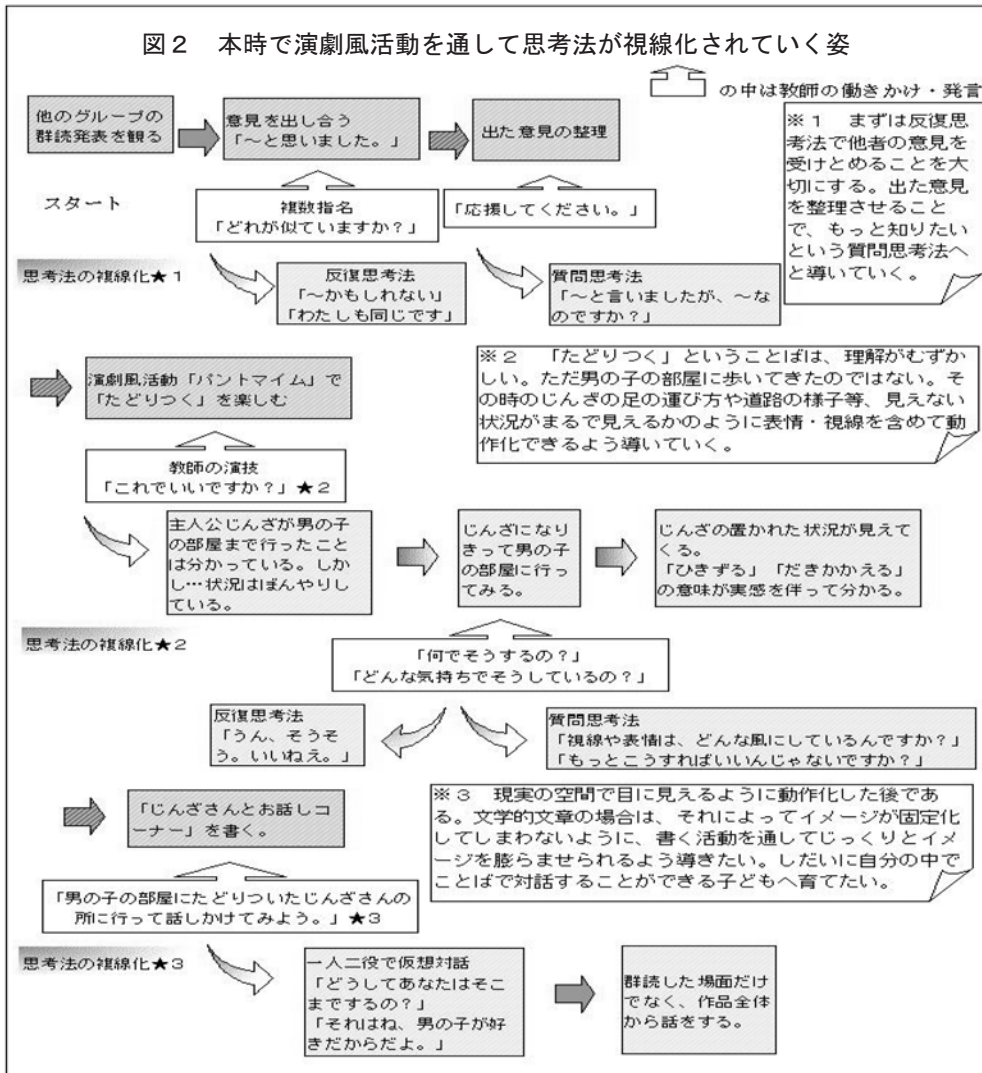
表1 単元の流れにおける演劇風活動と思考法

※方法原理の必要条件（反復思考，質問思考，関連思考） ○…初出 ●…2回目以降

読みの段階 (全13時間)	★…取り入れた演劇風活動 ○…主な学習活動	思考法 A パントマイム B 話型・聴型 C 架空の場面で登場人物と対話して書く	反復思考	質問思考	関連思考
ステップ1 【群読習得】 (帯単元)	◇学級文集を音読する。(1年間継続) ★詩「木の葉」等をグループで群読することを楽しむ。 ★自分たちの好きな詩作品を群読する。 ◇学級文庫に用意されたサーカスを題材にした作品群や川村たかし作品群を読む。(朝読書で継続)	B 群読って何？どうやってやるの？(疑問) B どうしようか？(投げかけ) B うんそうしよう・そうそう・いいねえ・上手ねえ(受けとめ) B わたしも同じ(同意) B こうしてみたらどう？(アドバイス)		○ ● ○	○ ○
【気づく】 (1時間)	◇全文を通読し初発の感想を持つ。 ◇同じ場面が好きなものどうしてグループを作る。			●	
ステップ2 【求める】 (2時間)	★パントマイムを行う。 ◇あらすじをまとめる。	A 話さないでどうやってやるの？ どうしようか？(投げかけ) B うんうん・うなずく(同意) B じゃあ、次は？(うながす) A こうやった方がよく分かるね(根拠) A 何でそうするの？(疑問) A ん？そうかなあ・首をかしげる(反対) B ○○さんとちがって(反論)		● ● ● ○ ○ ○ ○	○ ○
ステップ3 【深める】 (3時間)	★群読ノートを書く ①新たな架空人物の設定をして物語の冒頭を書く。 ②お気に入りの場面ともう一つの場面を決めて書く。 ★監督と役者になって群読を演じる。	B 群読ノートって何？どうしようか？ B 新しい登場人物に何て言わせようかな(自分へのうながし) B あと一つの場面はどこにしよう(自分への投げかけ) A どんな表情かな(疑問) A 視線や表情はどんなふうにするのかな(疑問) B よく分かるなあ(賛同) B 分かるけどわたしとは違って(反論) B こうしてみたら(アドバイス)		● ○ ○ ○ ○ ○ ○	○ ○ ○ ● ○ ●
	★群読かんしょう会を開く。 ①他のグループの群読発表を観る。	B ほう・なるほど(受けとめ)		●	

ステップ 4 【広げる】 (3時間) 本時2/3	②そこから読み取ったことを交流し合う。 ③じんざとお話コーナーを書く。 (自分の中で架空対話をする)	B ○○さんにききたいんだけど、どうして そんなふうにしたんですか (質問) B わたしも○○さんと似ていて (賛同) B わたしは○○さんとちょっと違って (反論) B ○○した方がいいかも (アドバイス) B なぜそんなふうにしたのですか? (疑問) B それは〜だからだよ。(理由) C じんざさん、どうして火にとびこんだの?	● ● ● ● ●
ステップ 5 【ひらく】 (4時間)	★学級文庫より自分の好きな話を選んで 群読ノートを書く。 ★同じ作品を選んだものどうして集ま り、次の公演へ向けて練習する。	B ほう・なるほど (受けとめ) B ○○さんにききたいんだけどどうしてそ んなふうにしたんですか (質問) B わたしも○○さんと似ていて (賛同) B わたしは○○さんとちょっと違って (反論) B ○○した方がいいかも (アドバイス)	● ● ● ●

図2 本時で演劇風活動を通して思考法が視線化されていく姿



(4) 具体化の実際 一群読かんしょう会 Eグループ発表 本時8 / 13

本時では群読鑑賞会を通して、一人一人の思考法が複線的に広がる姿が見える話し合いの授業を指した。図2の中で思考法の複線化を★1～3の3つのポイントで示している。

(5) 児童の変容から見た考察

①グループでの群読作りを通して、監督と自分の読みを比べる思考の複線化を愉しめた

自分が書いた群読ノートをもとに、グループの仲間に役者として協力してもらって群読のパフォーマンスを完成させる、という方法に取り組んだ。監督の立場を全員が体験できるように、毎回交替しながら行う。役者として参加している時には、自分との違いを主張せず、監督の指示にできるだけ従うようにさせた。

資料1 群読前の監督ふみおの群読ノートと群読後の役者・監督の気づき

Eグループではこの日、監督役ふみおの書いた群読ノートをもとに群読の練習をした。

※文章中の児童名は仮名

(群読作りの前)

◆監督ふみおの群読ノートより

体が大きくなっておりをぶちこわす。

まず、えがおでじんざと男の子が手をふってします。(力がこもった)(×3)(強そうなかお)そして、そうた君が「その夜ふけ。」という紙を出したらチリチリーとサイレンの音をならし、じんざがびっくりしたひょうじょうをしてテントのすきまからのぞく。それで(大きくなる)(くり返し×3)

おりをおもいきりぶちやぶってまっしぐらに外へでる。

(群読作りの後)

◆役者そうたのノートより

ふみおくんとにいた。みんな、なっとくしてくれたかな。ほくは、くまおくんやふみおくんの**からだが大きくなった**のところで**おりの上がこわれる(◇1)**とわかった。

◆役者ほり子のノートより

わたしは、さくと火のやく。しゃち子ちゃん**のこゆびをつなげること(◇2)**。しゃち子ちゃんは、かんとくじゃないけどいい**あいであ(※)を出してくれた**。そのとおりになると**おりのおもいきりぶちやぶって来た**。(おりはおもいきりぶちやぶって来たから)げきをやると、たすけたりするときの気持ちがわかるような気がする。

◆監督ふみおのノートより

力がこもったはもっと本当に力がこもったかおをしてすれば分かりやすいかもしれない。だきかかえての所は、そうた君を引きずらないで、だきかかえてくまお君がきゅうきゅうたいいんだから、さいこの力できゅうきゅうたいいんにわたす。ぜったい男の子を助けて、火の玉のわが5つのきょくげいサーカスを見せるそのひょうじょう**(◇3)**。

「体が大きくなっておりをぶちこわす。」の文をどう読み、どう群読表現するかがEグループの課題となっていた。

資料1の◇1で、役者そうたは監督ふみおの演出のもとに群読表現をすることを通して「ふみおくんとにいた」とふみおの読み賛同している。監督ふみおの演出は表情にこだわりがある。「笑顔」から「力がこもった・強そうな顔」そして「びっくり」と変化していく。その上で「体が大きくなった」という場面を比較していく**そうた**の思考に対し「ぼくもにいた」「みんなは納得してくれたかな」と感想を書いているのであろう。

役者ほり子は、おりのおもいきりぶちやぶって来た役をしゃち子等とともに担当していたが、監督ふみおからさくを腕で

表現するように指示されてやっていた。練習をする中でしゃち子から「監督の言うことは分かったけど、私は手はしっかりつながらなくて指先だけつけた方がいいと思うの。」(資料1の◇2)との提案があり、よく分からないまま素直にそうしていた。後でほり子は「おりは古いことになっていたから簡単にこわれたのだろう」というしゃち子の読みに同意し、「最初はたんこぶを作って男の子を助けに行っただけかと思っていたの。だけどしゃち子ちゃんの言う通りにやってみたら確かに教科書にも書いてあるって分かったわ。」と息をはずませながら教師に話しにきた。演劇風活動を通し、おりをぶちこわすときの状況をリアルに体験して「助ける時の気持ちが分かる気がした」と想像を膨らませることができていた。

監督のふみお自身は、演出指導を行うことを通して「力がこもったはもっと本当に力がこもった顔をして」と更に表情へのこだわりを深め「火の玉が5つの曲芸サーカスを見せるぞ」のように、離れた場面から主人公じんごの気持ちを説明することができていた。(◇3)

②他のグループの群読を観た後の話し合いを通して、思考の複線化を愉しめた(図2の★1)

全体的に「反復」思考法から「質問」思考法へと向かわせることを考えていたが、次ページ資料3で示すように児童が友だちの意見を自分たちで整理していく中で「関連」思考法へと複線化していくことになった。

資料3 他のグループの群読を観た後の話し合い(左端 T…教師 名前…児童名)

(Eグループの群読発表を観た後、ノートに気づきを書いた。)

- T では、感じたことを3人だけ発表しましょう。
この列…えつこさん、かおりさん、きよこさん…じゃあくりお君さんと最後けんじ君もいいですよ。
(結局5名を指名したことになる◇1)
- えつこ わたしは岡田君のだきかかえて外に出ようとしたところで岡田君の顔が助けたい顔になっていたと思います。
- かおり アドバイスでもうちょっとことばを入れた方がいいと思いました。
- きよこ わたしも同じです。
- くりお それもあるね。
- けんじ かおりちゃんに付け加えて動きはいっぱいあってよかったんだけどもうちょっとことばを入れた方がいいかもしれない。◇2
- T いいかもしれない…けんじくんらしいね。黒板を見てください。今5人発表がありました。みんなそれぞれいいことを言っていました。どれが似てる?(5名指名)
- こずえ わたしはけんじくんの発表とかおりさんの発表が似ていると思います。
- T 発表グループの人はアドバイスされるならどっちのことばがいい?
- さとみ かおりさんが、言葉を入れるのは分かったんですけど、
どこで言葉を入れるのかが…分からない。◇3
- T かおりさんを応援してください。どこでことばを入れるのって。(5名指名)
- しんじ ぼくはかおりさんに賛成で全体的にもうちょっとことばを入れたほうがいい。
全体的に…たとえば、夜になったところに火事だとかそういうことばを入れたらいい。
- すねお 全部あれ会話だから、ナレーターがいうことばとか、それも入れたほうがいいと思います。
- せな 男の子を助けるときにだいじょうぶという声を入れた方がいい。

上記資料3の◇1では、3人や5人等、奇数になるよう複数指名で発言を求めた後で、聞き手の児童に発表を整理・分類することを求めた。最初に発表の順番まで決めていたので、聞き手児童は間をおかず連続で発表を聞くことができた。えつこは表情について、かおりはせりふについて…のようにそれぞれ発言している。この時点ですでに聞きながら発言の整理ができていることが**思考法の複線化の第1歩**である。こずえは「けんじくんの発表とかおりさんの発表が似ている」と発言している。実は、きよことくりおの発言も「もうちょっとことばを入れた方がよい」というアドバイスに賛同を示している。このように奇数で発言を求めると多数派がうまれやすい。表情とセリフという2つの話し合いの観点ができたが、どんなせりふをどこに入れていけば良いのかという方向の子どもの**思考法に寄り添って複線化**されていった。

◇2のアドバイス発言は、他者の意見に賛同したり反論したりする「**関連**」思考法に向かうものである。Eグループの良さを「よかったんだけど」と認めながら、「もうちょっと…したほうが良かったかもしれない」と述べている。授業ではこの後、語尾の違いがEグループの友だちに与える印象の違いを考えさせた。けんじの方が「やさしい言い方」「入れないとだめ等、言い方が強くなるといらっとする」という意見が出た。相手を受け入れる「**反復**」思考法だけでなく相手に受け入れられるようにことば選びを意図する「**関連**」思考法へ向かうようにけんじの発言を価値づけた。

◇3でさとみから「かおりさんのことばを入れる、という発言は分かったんですけど」という反復思考法から「どこでことばを入れるのかが分からない。(みなさん、どうですか?)」という質問思考法へと向かう発言するが飛び出した。教師はすかさず「かおりさんを応援しよう」と「**関連**」思考法へ向かう複線化をうながしてみた。しんじ以下3名は「かおりさんに賛成で…」と思考法を複線化できている。

5 研究の実際（3年次）

(1) 研究の視点

児童相互の対話活動の質を高めていくために、評価語彙の獲得を図る。

(2) 視点について

対話活動とは、ことばを介して認識を拡張したり、問題を解決したりする共同作業である。そのため、相手の話をしっかりと受け止めた上で、自分の考えと比較して賛同や反論などの反応をして返すという応答的な姿を目指している。児童は、これまでも学びの場で対話活動を行ってきたが、果たして能動的な活動であったかというところに目を向けてみた。一見、活発そうに見える対話活動でも、よく聞くとただのしゃべり合いや感想を言うだけということも少なくない。また、話し手・聞き手が交流しやすいように工夫された言語活動であっても、質問はほとんど出ないこともある。

対話活動の質が高まる姿を、以下のように考える。

①「話の中心をそらさないで話し合う」②「課題解決へ向かって根拠をもって話し合う」③「考えを深めるために話し合う」

本研究では、①②を踏まえ、③へと向かっていくことを目指している。対話活動の質を高めていくためには、対話活動の中に考えを深めていくことばが必要であると考えた。この「考えを深めていくことば」を評価語彙として獲得し、毎時間の学びの中で、効果的に使えるようにすることをねらっている。

評価語彙の獲得とは、対話活動や授業の振り返りで、「どんなことばを使うかによってどう考えが

深まっていったか理解し、実際場面で使っていくこと」である。具体的には、2年次研究の「思考の複線化」にあった「反復」「質問」「関連」型思考を話型としたもの。また、教材文に出てきた、作者や筆者の表現の工夫や、論の述べ方（文章中のことば）としていく。どのようなことばが評価語彙になるか、単元を通して貫く相手意識や目的意識、言語活動によって決まっていく。また、1単位時間の学びにおいて、対話活動によって解決しようとする話題がどのようなものになるかによって決まっていく。例えば、「語り」という言語活動に取り組むとき、評価語彙として「心情」「視線」を獲得させることで、「上手だったね。」ではなく、「〇〇君の視線から主人公の悲しむ心情が伝わってきたよ。」や「〇〇のことばで視線を下げたけど、私は〇〇のことばの方が心情の変化が伝わると思うよ。」という対話活動が生まれてくる。これは、「語り」という言語活動をよりよくしていこうという学習者の目的意識から、対話活動の質が高まっていく例である。評価語彙が獲得されることにより、賛同や質問・異論も活発に出されてくるであろう。そのような意見を肯定的に受け止め、自分や友だちにとって向上されるような対話活動を目指している。

低学年では、評価語彙を教える過程が必要であろう。そこで、話型指導の中に、意図的に評価を意識したことばを取り入れていく段階を設定していく。また、中学年以上においては、普通の学びの中で、どのような対話活動が自分や友だちの向上につながるかという観点を与え指導していくことで、評価語彙を作り出し、価値付けていくことが大切である。この評価語彙の獲得ができたときに、言語活動の質が高まり、言語伝達力の育ちが実感できると考えた。

(3) 視点の具体化

①単元 話し合おう！くらしの中の世界（平成23年7月実施）

『くらしの中の和と洋』東京書籍4年下

②単元の目標

- ・「和」と「洋」の対比に注意して文章の要点を読み取ることができるようにする。
- ・くらしの中にある日本の文化と外国の文化について、調べて考えたことをもとに『『くらしの中の和と洋ブック』』を書くことができるようにする。

③単元の構成

- ・本校研究紀要の中に、評価語彙を獲得していくための方法原理の1つとして、「読む」、「話す・聞く」、「書く」のそれぞれの段階の中で、評価語彙を「見つける」「使う」「確かめる」といった単元の組織化に取り組む資料を掲載している。ここでは、平成23年7月に行われた研究発表会の指導案から、指導計画を提示する。

単元における評価語彙の獲得（全8／10時間）

次時	学 習 者		指 導 者	
	意 識	学習活動	意 図	指導及び支援活動【評価の観点】
00	いろいろな本があるなあ。	・新しく学級文庫に入った本を知り、休み時間に読む。	・外国と日本の文化の違いが見つけやすい参考図書に触れさせる。	・外国と日本の文化の違いについて関心を持たせるため、学校や県立図書館から参考図書を探し、学級文庫に設置する。
一1	「和」と「洋」って何かな。	・身近なものを見つめ直し、「和」と「洋」を想起する。	・題名から連想されることや、「和」と「洋」についてイメージを広げる。	・身近なものの中から、生活の中で慣れ親しんでいるものに興味を持たせるために、クイズ形式で見つけていく。

【関】

二	2	説明文では、どんな評価語彙を使ったかな	・「序論」「本論」「結論」などの評価語彙を使い、本文の大まかな構成をつかむ。	・前単元で獲得した、説明文の学習における評価語彙を想起させる。	・文章の大まかな構成をつかませるために、「ヤドカリとイソギンチャク」で獲得した評価語彙についてキラリンカードを提示していく。 【読】
	3	構成はどうなっているのかな	・本論部分を三つのまとまりに分ける。	・「対比」や「ちがい」などの評価語彙の獲得をさせる。	・「対比」や「ちがい」という評価語彙を獲得させるために、文章中のことば「ゆかの仕上げ」「置かれる家具」や「すごし方」「部屋の使い方」に着目させる。 【読】
	4	どんなよさやちがいがあるのかな	・本論部分を読み取る。	・獲得した評価語彙をもとに、本論部分を読み取らせる。	・よさが述べられている部分と、具体例を述べている部分に分けながら、ワークシートにまとめさせる。 ・これまでに獲得した評価語彙について、整理する。 【読】
三	5	どんなことを調べていこうかな	・自分が調べていく話題を選ぶ。	・自分で調べていく同じ役割で「和」と「洋」で違うものを見つけさせる。	・選ぶ際には、新しい学級文庫や教科書の手引きを参考にさせる。また、1時間目の学びの足跡（ワークシート）を、想起させる。 ・自学等で見つけてきた話題について紹介する。 【関】
	6	どんな点でちがいを比べていこうかな	・各自で選んだ話題について考えたり、調べたりする。	・それぞれの選んだ話題について、違いを比べる観点を決めさせる。	・話題によって比べるときの観点が違ってくるので、いくつかの事例を挙げて、観点を見つけていくようにする。 ・参考資料（本）だけでなく、インターネットからの資料も準備しておく。 【関】
	8 本時	どんなまとめ方をしようかな	・どのようなまとめ方にしていくか考える。	・自分が選んだ話題について、どのようなまとめ方にしていくか決めさせる。	・2つの事例のよいところをサイドラインや書き込みをしていく中で見つけさせる。 ・ペアやグループでの対話活動の中で、友だちの考えを聞きながら、自分がどのようなまとめ方にしていくか決めさせる。 【関】【話・聞】
【夏休みの課題】					
○各自で選んだ課題について、本時で学んだまとめ方を意識して取材を深めていく。					
○どのような資料で取材をしているか、手紙で連絡する。					
	9	調べてきたことをまとめよう。	・『くらしの中の和と洋』ブックを書く。	・まとめ方について確認し、記述させる。	・8時間目に学んだ2つの構成をワークシートや掲示物から振り返らせ、自分にあった構成で書かせる。 ・文章だけでなく、絵や写真なども入れるようなワークシートを準備する。 【書】

10	みんなはどの ようにまとめ たかな。	<ul style="list-style-type: none"> ・お互いの作品を読み合い、交流する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・友だちと作品を読み合い、獲得した評価語彙を使って、それぞれの作品を認め合わせる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・同じ話題や違った話題の作品に触れるように声をかけ、それぞれのよさをワークシートに記入させる。 ・『くらしの中の和と洋』ブックの表紙や展示の仕方について話し合う。 <p style="text-align: right;">【読】【話・聞】</p>
----	--------------------------	--	---	---

(4) 具体化の実際

本単元は、教材文に書かれてある構成や内容を読み取り、自分でくらしの中の和と洋について調べていき、単元終末の『くらしの中の和と洋』ブック作りで、どのような構成・表現で書いていくかを「読解」から「表現」(話す・聞く→書く)という流れで学習していく。学習の中での対話活動では、獲得した自分の考えを深めていくことば(評価語彙)を使っていくことで、ペアやグループ、全体での思考の深まりを確かめながら、自分の『くらしの中の和と洋』ブックを完成させていった。以下、評価語彙の獲得と、対話活動の質が高まっていく様相を示す。

①対話活動の質を高めるための条件

資料1は、単元導入時の授業展開の様子である。対話活動の質を高めていくためには、教師がどこで対話活動を取り入れるかが重要である。

資料1 単元導入における教師と児童のやりとり(1/10時)

(板書)「和」「洋」

T このことば、知ってる？

C 和…和風…洋風？…(つぶやき)

T 今、A君が「和風」「洋風」って言ってたよ。こんなことば聞いたことないかな。

(全体)

C ある。ある。和風スパゲティと洋風スパゲティ！

C 他にもあります。和風サラダと洋風サラダ。

C 質問です。和風と洋風って、何が違うのかな？

C 和風は、…

(友だちのつぶやきから、子どもたちは、「和風」「洋風」がつく食べ物に関するものを探し始めた。)

T では、隣同士で話してごらん。

(児童は、日常にある「和」と「洋」について、「和風」と「洋風」がつく食べ物を探し、その違いについて、対話活動を行った。ここで数人から声が上がった。)

C 先生「和食」「洋食」ってありますよね。

C ほかにあります。「和室」と「洋室」。

T ここで、ワークシートを配布し、くらしの中で「和」と「洋」がつく熟語を見つけさせた(右上写真)。


(たくさん見つけるためには、自分だけよりも友だちと協力する方が効率的である。ペアで対話をしながら、国語辞書で探し、お互い教え合う活動が進んでいく。)

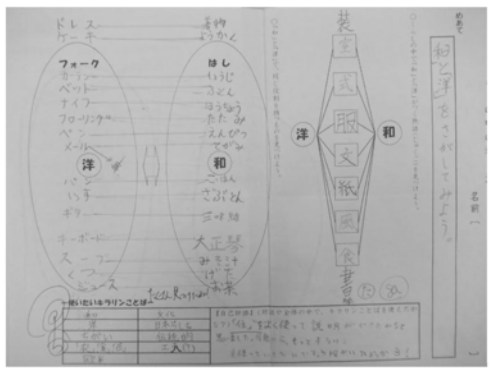
T たくさん見つけたね。それでは、次はちょっと難しいけど…。ワークシートの「和」の部屋に「はし」、「洋」の部屋に「フォーク」と書いているけど、意味が分かるかな？(ワークシート写真参照)

C どちらも、食べるための道具です。

C 手で持つよね。

C 形は違うけど…。





- T これは、「和」と「洋」で同じ役割を持つものです。みんなの話から、同じ役割なんだけど、形や使いなどが違うものは他にないかな。
- C ふとんとベッド。
- C ごはんとパン。
- T ごはんとパンは何が同じで何が違うの。
- C 同じところは、食事で、ご飯が「和食」、パンが「洋食」。
- T 「和食」と「洋食」って、さっきも出てきたよね。ごはんとパンで、他に違うところはないの？
- C …。ごはんは「お米」、パンは「小麦粉」からできています。
- (黒板左端に「キラリン」マークを掲示。その下に「和」「洋」「ちがい」「同じ役割」と板書)
- T すごいね。ちゃんと同じところと違うところを考えながら見つけているね。では、きちんと同じところと違うところを見つけながら、キラリンを使って隣同士で探してごらん。
- (後略)

資料1では、教師による対話活動へのことばがけが2回ある。対話活動は、単に話すのではなく目的意識を持った活動である。児童同士が目的意識を持って対話活動ができるためには、その話題の中心になることばが必要である。これが評価語彙(本学級では「キラリン」)である。本時は、児童の発言や教師のことばから出てきたことばが評価語彙となった(「和」「洋」「ちがい」「同じ役割」資料1下線部)。本学級では、4月から、学びの中で現在、そして今後使うべき大切なことばを評価語彙として、教室に掲示している。対話活動の中で、必ずこの語彙を使いやりとりをすることで、話の中心をずらさず、考えを深めていくことができた。

教師と児童とのやりとりで大切なことは、教師が指名した児童と1対1で対話をするのではなく、複数の発言を聞き取って整理・分類することを心がけることである。その支持的風土が学級で育てば、児童もお互いの思考に寄り添って理解し、自分の考えと比べながら伝えることができるようになると思う。

②対話活動の質を高めるための有効な発問

対話活動の質を高めるには、児童にとって何のための対話活動なのかという必然性や目的意識を持たせることが必要である。また、対話活動をさせることによって、この時間でどういう力を付けさせたいかを明確にしていかななくてはならない。ここでは、教師の発問に目を向ける。

資料2 教師の発問とその効果 (8/10時)

- これまでに学んできたことを確認するために、それぞれが選んだ話題について、どのような話題について取材をしているか、評価語彙を使いながらペアで対話活動をさせる。
- T1 さあ、みんながどんな話題を選んだのか、隣の人とお話してごらん。紹介するときは、この前キラリン(評価語彙)になった「くらべる点は」欠かせないね。
ここでは、お互いの調べ学習の進捗状況を聞いたり、質問や調べて分かったことなどが活発に出される。その後、数人の話題を取り上げ、比べている観点が違うことを紹介していく。
- T2 教科書の⑮段落に～って書いてあったね。ところで、A君とN君は、何を選んだのかな。
同じ話題で調べ活動している2人を意図的に指名する。それは、同じ話題であるが、比べる観点到に違いがあることで、2人の取材している内容が違うからである。これは、他の児童にもあてはまり、2人の発言で本時のねらいにせまることができる。
- T3 それでね、みんなには悪いけど、私は、一足お先に『和と洋ブック』を作ったんだけど(実物を取り出す)、実は迷っているんだよね。そこで、みんなにも考えてもらいたいんだけど。
ここで、拡大コピー(掲示用A)を貼り読ませていく。教科書の例文なので、よくできている文章である。しかし、「迷っている」ということで、もう一つ作品を提示する。「迷っている先生をすっきりさせる。そのために、みんなで考える。」一方的な指示ではなく、こうすることで自らが主体的に比較思考を働かせていくような流れができる。
- (後略)

資料2 T1では、前時の振り返りで対話場面を設定している。前時までの確認をする中で学習内容の振り返りと、友だちがどのような観点で調べているかという確認ができる。評価語彙を使うことにより、ただ「どんなことしたの」ではなく「比べる点は何にしたの」と話すことで、中心がそれず、対話活動していくことができた。T2は、注釈のように本時のねらいにせまるために、意図的な指名を行っている。この2人の発言から、全員が同じ目的で授業に参加しているという意識を持たせることができた。指示をして作業をさせるだけでは、思考は深まらないし意欲も高まらない。T3のような「先生が迷っている」「みんなで考えてほしい」という発問で、児童は、積極的に2つの作品を比較していくことになった。

③対話活動の質が高まっていく姿

学習の終末として、「『くらしの中の和と洋』ブック」を作る目的がある。そこには、これまで学習してきた教材文の構成、獲得してきた評価語彙、取材してきた内容が表れなければならない。教師作成の『くらしの中の和と洋』ブック（「はし」と「フォーク」編）資料3の2つの文章を比較させることで、自分がどの構成で書いていくのか考えさせた。

資料3 教師作成「はしとフォーク」 (8/10時)

A はしとフォーク

はしとフォークの最も大きなちがいは形と使い方です。まず、形をくらべてみます。はしは、二本の細いぼうです。一方、フォークは平べったいぼうの先がいくつかに分かれた形をしています。この形のちがいが、使い方のちがいと結び付いていると言えます。

次に、使い方をくらべてみましょう。はしは二本いっしょに持つので、なれるのに時間がかかりますが、食べ物をささんだり、さしたり、切ったりするなど、いろいろな目的に使うことができます。それに対して、フォークはにぎるだけなのでだれでもかんとんに持てますが、食べ物をさすためのものなので、ナイフやスプーンなど、ほかの道具といっしょに使わなくてはなりません。

このように、はしとフォークには、それぞれの特徴と良さがあります。はしとフォークについて調べてみて初めて知ったことは、はしは、もともと日本にあったものではなく、中国から伝わったものだということです。「手で食べる？」（森枝卓士 文・写真）という本の十六ページに、「おはしは三千年以上前、中国で生まれたらしい。」と書かれていました。

B はしとフォーク

みなさんは、はしとフォークは、どちらをよく使いますか。わたしは、はしを使うことが多いのですが、ときどきフォークを使う時もあります。そこで、はしとフォークの良いところを考えてみました。

はしは、二本いっしょに持つので、なれるのに時間がかかりますが、食べ物をささんだり、さしたり、切ったりするなど、いろいろな目的に使うことができます。

はしは、木や竹で作られています。食事をするとき、なんだか温かみを感じます。

これに対して、フォークはにぎるだけなのでだれでもかんとんに持てますが、食べ物をさすためのものなので、ナイフやスプーンなど、ほかの道具といっしょに使わなくてはなりません。

しかし、お母さんが右手をけがしたとき、左手でフォークを使い、とても役に立ったと言っていました。

このように、はしとフォークには、それぞれの特徴と良さがあります。みなさんも、このような「和」と「洋」を調べてみませんか。

資料4は、資料3の文章から、評価語彙を使い対話活動の質が高まっている姿である。

資料4 評価語彙を使うことによる対話活動の質の高まり (8/10時)

(前略)

- C1 私は、Aの方がいいな。だって、教科書と同じで、はじめにちがいを2つ言っているよね。それで、「まず」「次に」「このように」と続いているでしょ。分かりやすいよね。
- C2 そうだね。ぼくも同じ考えで、Aの方がいいな。分かりやすいよね。でも、先生は「どちらもいい」と言ってたよね。Bのよさってなんだろう。
- (2人は、Bの作品のよさを見つけるために一時対活動を中断し、線を引き始める。)
- C2 最後の段落の「～みませんか。」って、何か呼びかけているよね。
- C1 呼びかけなら、はじめの段落もだよな。「～ますか。」って書いてあるよ。
- C2 ほんとだ。最所と最後に呼びかけがあると、ちょっと読みたくなるね。
- C1 それとね、Bの中には、自分がしたことがたくさん書いてあるんだけど…。
- C2 ぼくも、そう思ったんだ。自分の経験が書いてあるから、ぼくはどうだったかなって考えてたよ。
- C1 う～ん。Bの方がよくなってきたかも…。先生が言っていたことが分かってきたね。
- (後略)



資料4のような対話活動が、いろいろな場で行われていた。教師が2つの文章を並べることで、児童は自分だったらどちらの構成で書こうかと比較思考が始まる。資料4に出てくるゴシック体のことばが、これまでに獲得した評価語彙である。教室前面にも掲示していたが、どの児童も無意識に使っている姿が多く見られた。この対話活動では、「呼びかけ」を評価語彙として使っているが、このことばを使っていない児童もいた。例えば、上記C1児資料4下線部である。この対話活動では、「自分がしたこと」と言っていたC1児が、C2児の「経験」ということばを聞くことで、その後は「経験」を使うようになっていった。対話活動の中で、評価語彙の共有が生まれる場面である。

(5) 児童の変容から見た考察

本単元だけでなく、4月からの取り組みで評価語彙(キラリン)を獲得させ、対話活動に取り入れるようにしてきた。本単元は説明文であったので、5月単元で獲得していた「序論」「本論」「結論」「構成」などの評価語彙を、授業の中で誰もが使うことができていた。文学的な文章でも「登場人物」「時」「場」「視点」なども獲得している。教室環境として、または、学びの足跡として評価語彙を残していくことは有効であった写真1。



写真1 評価語彙(キラリン)

児童に、評価語彙(キラリン)を使うとどのようなよさがあるか聞いてみると、ほとんどが「自分の考えたことを伝えやすい」と答えている。評価語彙をそれぞれが共有することによって、お互いの考えが伝わやすくなり、そこから思考が深まっていくことを実感できたようだ。国語科での取り組みであったが、算数キラリン、社会キラリンなどが児童の中から出てきた。このような文化が生まれてくることは、誰もが自分や相手の考えを伝え合いたいという態度が育っていることだと考える。

6 研究の成果と今後の課題

1年次の研究では、児童が、クイズ作りや問題を出していくことを通して、友達や保護者に対して相手を意識したやりとりができるようになることが分かった。やりとりのある言語活動は、単独の観点（相手意識・目的意識）で展開してだけでなく、学習の段階に応じて、相補的な展開をしていくことで2つの意識を高めていくことができた。

2年次の研究では、思考法が見て取れる話型・聴型の段階を設定し、それを踏まえた単元構想をもとに指導を行ったが、一つ一つの思考法を自分の中に取り入れ、無意識に使えるようになるまでには時間がかかることが分かった。点の指導ではなく、線の指導として継続的に取り組んだ結果、学年末段階では他教科や総合的な学習の時間の話し合いでも発言のはしばしに多様な思考法が見られるようになってきた。

3年次の研究では、対話活動を行う場面において、評価語彙を獲得させていくことにより、学習を進めていく中で、児童が意識して使うようになることが分かった。それにより、お互いの考えを深め、対話活動の質を高めていくことができた。また、「話すため」だけでなく「読み取るため」「書くため」といった明確な目的を持つことになり、文章読解や文章表現にも効果があることが分かった。音声言語だけでなく、文字言語でも、自分の考えと比べながら伝える力（言語伝達力）を育むことにつながった。

ことばでつながるためには、一人一人の思いや意見が表出されていかななくてはならない。本研究を通して、児童の発達段階や学習内容によって、それらを有機的に結び付けていくこと（単元の組織化）には、相手意識や目的意識を相補的に仕組む、演劇風活動による仮想空間での表現活動、対話活動の質を高める意外にも、まだまだたくさんの観点や方法があることが見えてきた。

本校は、来年度から小中連携が本格実施され、研究発表も同日開催となる。今後は、「学びの連鎖」や「義務教育9年間のカリキュラム研究」という中学校との連携という視点でも、ことばでつながる学び手を育む研究を深めていきたい。