

[課題演習概要]

自己の考えを明確化する対話の指導
—「尋ね合い」に着目して—川 浪 菜 ャ 夏
Nanaka KAWANAMI福岡教育大学大学院教育学研究科教職実践専攻教育実践力開発コース
初等教科教育高度実践力プログラム

(2024 年 1 月 10 日受理)

キーワード：考えの明確化，対話活動，尋ね合い

1 研究の目的

本研究の目的は，授業実践を通して，児童が友達の考えを理解しようとしたり，自己の考えを明確に説明したりできるようにするための手立てを追究することである。

大津（2009）は，言語教育の目的に「ことばを使って自己の思考を表現し，同時に，他者の言語表現の意図するところを的確に判断することの大切さに気付かせること」を挙げている。また，佐藤（1999）は，対話について「他者と関わるということは，自己を他者に投影し，そこで自己を明らかにすることで自己を意識していくということ」と述べている。これらの主張から，対話の中で他者（異なる考え）と出会い，それを深く理解しようとする過程で，自己の考えが明確化されて表現できるようになったり，他者の考えを的確に判断する力が身に付いたりすると考える。これに加え，若木（2015）は，対話において他者の考えを理解するためには，「尋ね合い」によって相手がそう考えるに至った「道のり」を聞き合うことが重要であると主張している。

そこで，本研究では，特に対話活動における「尋ね合い」に焦点を当て，自己の考えを明確化するための手立てを追究する。

2 研究の計画

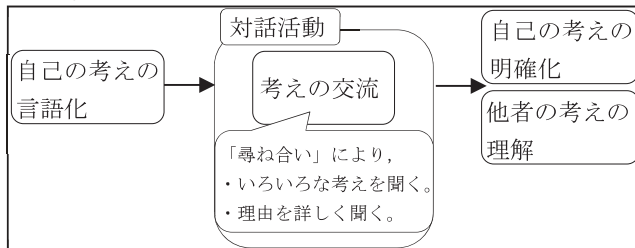
国語科での対話活動において，自己の考えを明確化するための手立てについて考察する。特に，以下の検証授業を実践し，考察する。

学校・学年	福岡市立 小学校 第4学年
学級児童数	32名（授業実践時29名）
単元・時間	国語科「プラタナスの木」・全8時間
目標	登場人物の気持ちやその変化について，性格，情景に関する記述や場面の移り変わりに着目して想像することができる。

3 研究の内容

(1) 自己の考えを明確化する対話活動の仮説設定

本単元「プラタナスの木」の授業を行うにあたり，以下のような仮説を立て対話活動を設定した。



実際の授業では，各場面につき1～2つの問いを提示した。そして，上記の仮説のもと，個人で考え記述する活動，3～4人班で対話する活動の順に活動を設定した。また，対話活動後は全体での発表の時間を設け，更に考えの交流を深めた。

(2) 対話活動における視点の指示

対話活動では，「尋ね合い」によって児童の考えを明確にしていくことができるよう，以下のように段階的に視点を追加して指示した。

時間	場面	追加した視点
2	1	・読みのポイントをもとに意見を言う
3	2	・友達の意見で、分からないところ、違いが出たところを質問する
4~8	3~5	・友達の意見で、教科書のどの部分を根拠に考えたのかを質問する

(3) 単元終了後アンケートの結果

単元終了後、アンケートを実施した。以下は、選択式アンケートの一部である。

①話し合いをして、自分の考えが変わったり、新しくつけくわえたりすることがあった。
②話し合いをして、自分の考えに自信がもてるようになることがあった。
③話し合いのとき、友達に質問することがあった。
④話し合いのとき、友達に質問されることがあった。

アンケート回答者数 28 名のうち、27 名が①か②を選択した。更に、そのうち 18 名は③や④も選択した。また、自由記述式アンケートでは、「班での話し合いで色々な意見が出て意見が変わったりして楽しかった」「友だちのいけんもきけて、自分の考えがふかまったのでよかった」（原文ママ）などの回答が見られた。

(4) アンケート結果の考察

以上の選択式アンケート結果から、96%の児童が、対話によって考えが明確化したと考えられる。更に、そのうち 67%の児童は「尋ね合い」が影響したことが考えられる。また、自由記述式アンケートからも、児童が対話活動によって考えが明確化した実感をもったことが窺える。一方、対話活動の班によって、アンケート結果に差があるように見受けられた。ここから、班によって対話の質に差があったことが考えられる。

(5) 児童の発言記録をもとにした結果の考察

そこで、各班の発言記録をもとに、対話の質と考えの明確化との関連を考察する。

まずは、選択式アンケートの選択数や、記述式アンケートの対話活動に関する肯定的な記述が多かった A 班について考察する。A 班には、「どういうこと？」と頻繁に発言する児童がいた。この発言が他の児童の考えを詳しく聞き出すきっかけになり、説明する児童やそれを聞く児童の考えの明確化に影響したことが考えられる。また、この児童は、他の児童の説明に対し、「つまり～ということ？」「例えば～」と自分の考えや経験と関連させて考えを広げたり深めたりしていた。そして、考えを絵で表しながら班員を巻き込むこともあった。この班のアン

ケート結果で特徴的だったのは、対話活動でほとんど発言していない児童が、全ての選択肢を選択していたことである。発言をしていない間も、班員の議論をしっかりと聞いており、考えを深めていたのだろう。

次に、選択式アンケートの選択数や、記述式アンケートの対話活動に関する肯定的な記述が少なかった B 班について考察する。B 班の対話活動では、各自の考えとその理由を発表して終わることが多かった。その中でも、教師の視点の指示を受け、「尋ね合い」を試みようとする姿は見られた。しかし、何を尋ねたらよいかわからなかったり、班員に自分の考えについて「どう思う？」と尋ねたものの、「全然わからん。」という回答で終わってしまったりしていた。この班では、各自の物語の解釈が十分にできておらず、「自分の考えを伝えたい」「友達の考えを聞いてみたい」という気持ちが湧かなかったことが、議論が深まらなかった原因の一つとして考えられる。また、そのことから、友達の考えを聞いてもよく理解できず、自己の考えの明確化につながらなかったことが考えられる。

4 成果と課題

本研究の成果は、対話活動における児童の発言や単元終了後アンケートの結果から、自己の考えの明確化につながる対話活動の在り方について考察できたことである。A 班の対話からは、相手の考えを詳しく聞き、議論を深めることが、聞き手の考えを明確化する可能性が窺えた。

一方、B 班の対話からは、「尋ね合い」を行って議論を深めるためには、それぞれの児童がある程度自分の解釈を成立させている必要があることが窺えた。今後は、対話活動の手立てだけでなく、対話活動外で読みを深めるための手立ての追究も行いたい。

主な引用・参考文献

- 大津由紀雄 2009 危機に立つ日本の英語教育 慶応義塾大学出版会
 佐藤公治 1999 対話の中の学びと成長 金子書房
 若木常佳 2015 話し合い指導における「尋ね合い」の存在 - 表出したものから「道のり」への視点転換 - 福岡教育大学紀要, 65(1), 53-62