

派遣者番号	R4K28	氏名	渡邊 成啓
研究主題 —副主題—	小学校国語科における言語能力の育成を目指した授業実践 —ICTの効果的活用を踏まえて—		
派遣先大学	早稲田大学	指導担当者	遠藤 真司
所属	江戸川区立篠崎小学校	所属長	佐藤 美緒

キーワード：言語能力、対話的な学び、批判的な対話、一貫した問い

要旨：言語能力の育成には、他者とのコミュニケーションが欠かせないことを前提に、対話的な学びの更なる充実を図るため、先行研究を基に具体的な手だての計画及び実践を行った。児童の実態などから、疑問や反対意見など批判的な対話の技術を用いることや対話に必然性のある問いを児童が自ら設定することが有効であると仮説を立てた。実践では、小学校第4学年を対象に、国語科「話すこと・聞くこと」の単元と「読むこと」の単元を関連させた授業に取り組んだ。実践の結果、一貫した問いを児童自身が立てる手だては、対話への主体性と必然性を高めことに有効であった。また、批判的な対話の技術を身に付けた上で対話に臨むことで、児童は考えの深まりを実感していた。一方で、技術を取り入れた児童の対話の力を更に深めるには、どのような視点が必要になってくるか研究が必要である。また、対話での成長を、児童がどう実感し、どう積み重ねていくか、学びのポートフォリオ化についても今後の課題である。

小学校国語科における言語能力の育成を目指した授業実践

－ I C T の効果的活用を踏まえて－

渡邊 成啓

1 課題設定の理由と実践の目的

平成 29 年告示の小学校学習指導要領では、学習の基盤となる資質・能力の一つとして、言語能力を教科等横断的な視点に基づき育成することが重要な課題として明記されている。さらに、言語能力の育成を図るため、言語環境を整えるとともに、国語科を要として、全ての教科等で言語活動を充実することが重視され、その育成には、主体的・対話的で深い学びの視点に立った授業改善が求められている。なお、言語能力については、『言語能力の向上に関する特別チームにおける審議のとりまとめ』（文部科学省 2016）で、「言葉に関わる知識・技能や態度等を基盤に、「創造的・論理的思考」、「感性・情緒」、「他者とのコミュニケーション」の三つの側面の力を働かせて、テキスト（情報）を理解したり文章や発話により表現したりする能力として整理できるもの」と定義付けをしている。

これらを踏まえると、対話的な学びを充実させた授業を行い、他者とのコミュニケーションの力を働かせることは、言語能力を育成する一つの方法となることが分かる。つまり、言語能力の育成には、対話的な学びを充実させた授業の実践が重要であると考えられる。

そのような中で、2020 年からの新型コロナウイルス感染拡大により、対話を通じた学習活動には制約がかかっている。多少の緩和はあるが、3 年経った今でも継続していることである。また、現任校では 2021 年から校舎全面改築期間が始まったため、校庭が使えず遊びや運動に制限がある状態が続いている。この二つの現状により、児童のコミュニケーションの機会は減り、言葉による関わりが希薄になっている様子が見られる。

実際に、昨年度の校内研究では、「国語科における対話的な学び」をテーマに据えていたが、児童同士の対話の様子から、自身の意見の発表にとどまったり、話し合いが 1 往復程度で止まってしまったり続かなかったりと、コミュニケーションの力を働かせているとは言えない現状があると感じた。そして、対話を通してお互いの考えから学びを深めたり、考えを練り上げたりすることに課題があることが分かった。これは、対話の経験の少なさや、対話することに必然性をもてていないこと、友達の意見に対して問い返したりする姿があまり見られないことと関連があると考えている。

また、現任校の課題としては、昨年度から配布されたタブレット端末を各教科の学習にどのように活用することができるか、目標に沿った方策を検討していくことも解決すべきこととして挙げるができる。

そこで、本研究では、言語能力育成の要である国語科の授業実践を中心に、対話的な学びの充実を目指した指導の工夫と、それに関わる I C T の効果的な活用を検討することを目的とした。なお、国語科の授業では、現任校の児童の実態と校内研究の内容を踏まえ、話すこと・聞くこと領域の単元と読むこと領域の物語文の単元を関連させて言語活動の充実を図り、課題解決の方策を探っていく。

2 研究の方法

2-1 先行研究について

『言語の力を育てる教育方法』(秋田他 2009) では、Barnes (1976) の提唱する「知識・コミュニケーションと学習の関連性」(図1) を取り上げ、「下段のコミュニケーションでは、聴く力としての言語力が重視されて育成されることとなる」とし、聴く力は「協働的な知識構築を考えていくためには不可欠な部分といえるだろう」と述べている。また、『話しことばとその教育』(倉澤 1969) では、話し合いについて「つねに、自分の意見と比べながら聞き、賛否だけでなく、疑問や批判や反省や想像・推理などの意識を働かせる内言反応を繰り返していくことがたいせつである」とし、「よい話し手は、まず上手な聞き手でなければならない」と述べている。さらに、同じく倉澤 (1969) は、対話の場面を「はい。」や「意見があります。」といった感性的なものを単一型とし、「こういうことがあるじゃないか。」といった理性的・内省的批判を付加型として分け、「小学校中学年ごろにおける、素朴な疑問を、子どもが自主的、主体的に始動していくことは、非常に大事なこと」とであると、児童の抱く疑問を対話で尊重することの大切さを述べている。これらのことから、対話的な学びの土台として、聴く力を伸ばすことが必要であり、特に小学校中学年頃からは、疑問や反問、反論、批判といった付加型の対話の場面を重視することが求められていることが分かる。

しかし、そうした対話を充実させるためには、必然性があることが重要だと考える。『対話力』(白水 2020) では、対話は建設的相互作用を生むとした上で、「建設的相互作用が起きる鍵は、その場の参加者に、お互いの考えの「違い」が見えること、そして参加者がその違いをまとめて答えを出そうとすること」であり、「参加者たちが「解いてみようか」「やってみようか」と思える問題があって可能になる」と述べている。

では、国語科の学習でも対話を促すために、問題を立てることができるだろうか。『国語科における「一貫した問い」の有効性ー「読むこと」を通して実現する「主体的・対話的で深い学び」ー』(遠藤 2021) では、物語文の学習において「一貫した問い」を提唱し、「単元全体を貫いて、一貫して初めから終わりまで主題に関わる問いを子どもたちに投げかけることで、子どもたちの思考が、この作品の主題は何か、ここから何を学ぶのかを常に意識したものに変わっていく。この学習の流れが子どもを主体性に導き、深い読みにつながる」と述べている。さらに、「価値ある問い」を提唱する『小学校国語科〈問い〉づくりと読みの交流の学習デザイン 物語を主体的に読む力を育てる理論と実践』(松本・西田 2020) では、「読みの学習を主体的に推進するには、このような〈問い〉の要件を満たす学習課題を自らが作り出し、自主的に読みの交流を行って、批評に至るような学習を、子どもがデザインし実施できればいいということになる」と述べている。これは、『生活主義国語教育の再生と

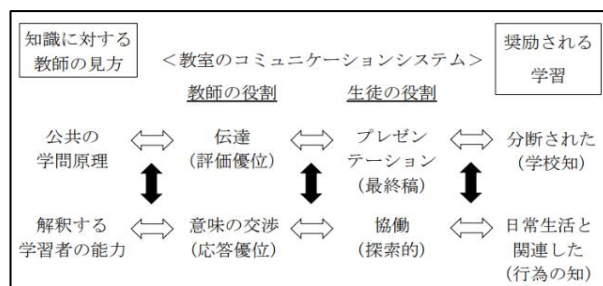


図1 知識・コミュニケーションと学習の関連性

創造』(田近 2022)でも「課題は、教師によって与えられるものではない。学習における課題は、学習者が自ら問題として発見し、それをもとに自ら解決すべき問題(=問い)として(あるいは実践すべき活動として)自らに課したものである」と同様のことを述べている。これらのことから、主題に迫る問いを児童が立て、交流を通して解決する学習の流れが、児童の主体性を高め、対話に必然性をもつことにつながるのだと分かる。

2-2 研究の期間と対象

【研究期間】

2022年10月初旬から中旬までの15日間

【対象学級】

都内公立小学校 第4学年(児童数27名)

【児童の実態】

授業参観を通して、児童の対話が意見の発表に留まることなく、考えの広がりを生むような交流になるペアやグループには、問い返しの言葉や批判的な言葉を使う児童いることが分かった。「どうして～?」「どのぐらい～?」「でも～。」等)また、対話を行う前に指導者が話し合う順や視点を示すと、児童はその流れに沿って話し合いを円滑に進める様子が見られた。一方で、対話が続かないペアやグループは、お互いの意見を聞く姿に課題が見られた。共感的に聞くことをしない姿や指示された学習活動に意欲的になれない姿があった。学級風土と学習への意欲が、対話の充実に大きく影響していることが分かった。

2-3 研究の進め方と検証方法

【授業計画】

○単元名	・目標
<p><u>話すこと・聞くこと</u></p> <p>○ 聞いて、聴いて、訊いてみよう (全3時間)</p> <p>『オリジナルミニ単元』</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・ 相手を見て話したり聞いたりするとともに、言葉の抑揚や強弱、間の取り方などに注意して話すことができる。 ・ 互いの意見の共通点や相違点に着目して、考えをまとめることができる。
<p><u>読むこと</u></p> <p>○ 登場人物の気持ちの変化を読み、考えたことを話し合おう (全11時間)</p> <p>『ひろがる言葉 小学国語四下』 (教育出版)</p> <p>「ごんぎつね」</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・ 様子や行動、気持ちや性格を表す語句の量を増し、話や文章の中で使い、語彙を豊かにすることができる。 ・ 文章を読んで感じたことや考えたことを共有し、一人一人の感じ方などに違いがあることに気付くことができる。 ・ 言葉がもつよさに気付くとともに、幅広く読書をし、国語を大切にして、思いや考えを伝え合おうとする。

対意見」の四つの視点を加え、具体的な話型なども例に挙げながら「話し合いを続けるコツ」として共有した。(図3)

この時間に取り組んだ「問答ゲーム」では、「学校でシャープペンシルを使うことはよいか」「給食を残してもよいか」「宿題は帰ってすぐにやるほうがよいか」といったように、第1時とは話題の質を変え、どれだけ相づちを打ちながら質問をすることができたかを数えるようにした。また、質問以外にも「話し合いを続けるコツ」を使った数も含めてよいことにして、学んだことを生かすことができるようにした。

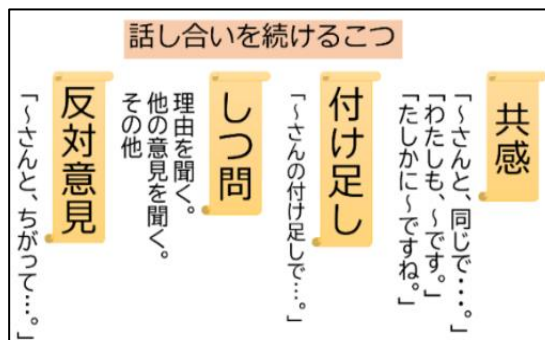


図3 話し合いを続けるコツ

第3時は、前時までの学習を生かし、「問答ゲーム」を「エクストラ問答ゲーム」として話し合いを止めずに続けることを目的に学習に取り組んだ。「エクストラ問答ゲーム」では、4人の小グループを作り、話し合うグループとそれを見合うグループとで入れ替えて対話に臨み、相互評価を行えるようにした。話題は、「自分の学級のよいところベスト3」として、相互評価の際には、「話題に沿っているか」「話し合いが続いているか」「話し合いの姿でよかった点や課題点」の三つの視点を示した。

単元の終末に行った振り返りの自由記述では、「話し合いを長く続けられるようになった」「前よりも話し合いが上手くなった」「みんなの意見に付け足しができてよかった!」といった学びの成果を実感している意見が多く見られた。また、「共感をそんなにしていなかったからこれからは生かしたい」「社会科の学習でも話し合いが続けられた」といった今後の学習や他教科の学習に生かそうとする姿も見られた。全員の意見をAIテキストマイニングで分析した結果を見ても、ポジティブな意見が多くあることや「話し合いを続けるコツ」を意識していることが見て取れる。(図4)

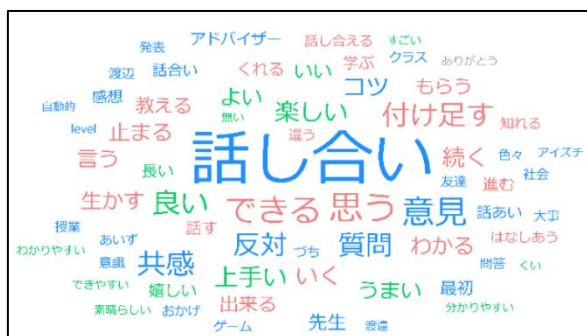


図4 AIテキストマイニングによる分析結果

3-2 読むこと「登場人物の気持ちの変化を読み、考えたことを話し合おう」

(全11時間)『ひろがる言葉 小学国語四下』(教育出版)『ごんぎつね』

【主題に迫る問いを児童が立て、交流を通して解決する学習】

本単元は、遠藤(2021)の提唱する「一貫した問い」を児童自身が作り、それを解決するための読みとその交流を通して、互いの感じたことや考えたことを理解したり、それぞれのよさに気付いたりする力を身に付けることをねらった単元である。導入の際に、児童から出た初発の感想を基に単元を貫く「大きな問い」を設定する。また、場面ごとの読みの際にも、

交流に必然性をもたせるため、場面の展開に合わせた「小さな問い」を設定し、それを解決するための読みになるよう学習を進めていく。(表1) この「大きな問い」は、「一貫した問い」を児童にとって分かりやすい言葉に置き換えたものである。「大きな問い」と「小さな問い」を設定して解決を目指す学習活動が、対話に必然性を生み、充実した対話的な学びの場となり、身に付けたい力の育成につながると考えた。また、この学習を支える手だてとして、話すこと・聞くこと単元で学習した「話し合いを続けるコツ」を生かすとともに、選択式のワークシートを提示することや、タブレット端末を用いてデジタル資料を活用したり振り返りを実施したりした。それらの詳細について授業展開に沿って述べていく。

表1 学習過程の概要

導入①	<ul style="list-style-type: none"> ・既習事項の想起 ・題名読み ・範読・初発の感想
導入②	<ul style="list-style-type: none"> ・登場人物と内容の把握
導入③	<ul style="list-style-type: none"> ・初発の感想の交流 ・「大きな問い」の決定 ・「小さな問い」の決定
展開	<ul style="list-style-type: none"> ・「小さな問い」の解決
まとめ	<ul style="list-style-type: none"> ・「大きな問い」の解決

3-2-1 「大きな問い」と「小さな問い」を作る

初発の感想には、教材文を読んで面白かった点とともに不思議に思った点を書くようにした。この不思議に思った点を全体の中で出し合い、分類・整理していく過程で問いの形にして共有した。分類・整理の際、どれだけ教材文を読んでも解決しそうにないものや、反対に、一度読んだだけで簡単に解決できるものは除くこととした。

学習のまとめに扱う「大きな問い」は、その作品の主題に迫る問いであり、前時までに理解したり想像したりしたことに基づいて、自分の考えを形成できるものとする必要がある。そのため、いくつか出ている問いの中から「大きな問い」になるものを選ぶ際に「この中で、たった一つだけしか選べないとしたら、どれが一番話し合いたい問いだろうか」と児童に伝えたところ、クライマックスで起こる出来事の印象が強く、物語の主題に迫る問いを児童全員が選ぶことができた。その後、残った問いを「小さな問い」として、次時から扱って解決していく順番を決めた。順番を考える視点は、発達の段階や作品の特徴、育てたい資質・能力によって、場面の順や登場人物ごと、行動・心情・情景描写のまとまりといったように変える必要があるが、本単元では児童と相談の上、場面の順に並び替えることとした。

この学習の振り返りでは、「自分たちで決めた問いの答えを考えるのが楽しみだ」「他の人がどう考えるのか聞いてみたい」といった言葉が多く見られた。これは、教師から与えられた課題ではなく、自分たちで作った課題であるという意識が強いため、主体性が高まり、今後の学習に意欲をもつ姿の表れである。対話を通して学んでいくことへの必然性をもつことができたと考えられ、対話的な学びを充実させる第一歩となった。

3-2-2 問いの解決のために読みの交流をする

表1の学習過程の展開部分からは、毎時間同様の流れで取り組んだ。(図5)

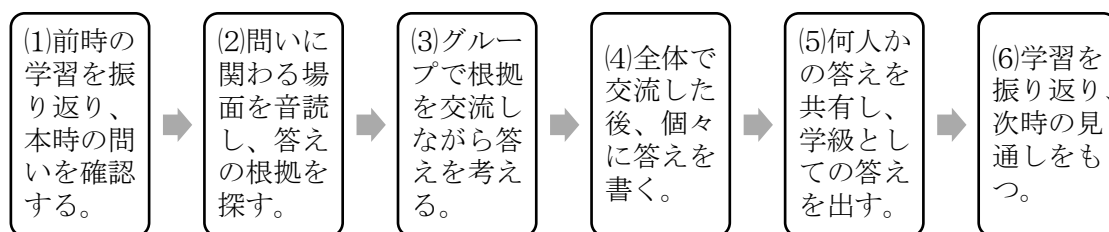


図5 読みの交流の流れ

対話的な学びの中で問いの解決を図っていきたいが、(3)の学習活動の前に(2)のとおりじっくりと本文を読み、自分の考えをもつ時間を取った。自分の考えをもってグループ交流に臨むことで、全員が交流に参加することができる考えたからである。そのため、児童一人一人が確実に自分の考えをもてるよう、ワークシートを2種類用意して、児童自身が自分の読みの力に合わせて選択できるようにした。2種類の内、一つは思考を制限しない空白だけのものを、もう一つは思考を促すヒントが書かれたものを用意した。全ての問いで2種類ずつ用意したが、問いによって選ぶワークシートの種類を変える児童がいたり、回を重ねるごとに図7のワークシートを選ぶようになる児童がいたりするなど、自分自身の読みの状況を客観的に捉えながら学習に臨む様子が見られた。

また、本文を読む際には、ICTの活用として教科書だけでなく一人一台配布されているタブレット端末を用いてデジタル資料を読むことができるようにした。今回使用したデジタル資料は、『ごんぎつね』の作者の新美南吉が生まれた町である愛知県半田市の教育委員会が作成した「ごんぎつねものしり図鑑」というデジタル教材であるが、これには、本文中に出てくる児童にとって馴染みのない用語が写真とともに解説されており、視覚的に理解を促すことができ効果的であった。

(3)や(4)の交流の時間は、一番のメインとなる学習活動であるため時間を十分に取るように心掛けた。ここでは、「話すこと・聞くこと」単元で学んだ「話し合いを続けるコツ」の相づちと四つの視点を想起して意図的に使うことで、意見の発表ではなく考えを広げたり深めたりする話し合いになることを目指した。話し合いが止まってしまったときに、掲示していた「話し合いを続けるコツ」を見ながら再度話し合いに臨む児童がいたことから、対話を支える手だてとして視点を提示したことは有効であると感じた。

(6)の学習の振り返りにはオンラインのアンケートフォームを使用し、①めあてが達成できたか②友達の考えと同じ点や違う点を見付けることができたか③記述(学んだこと・考えたこと・今後のこと・友達のこと)の三つの振り返りの視点を示し、児童は自身の持つタブレット端末で回答した。授業時間が足りずに取り組むことができなかった回もあったが、アンケートフォームを利用するメリットとして集約とデータ分析のしやすさが挙げられると感じた。①と②の振り返りの視点については、「◎・○・△」から選ぶようにしたため、その結果を円グラフで見ることができ学級全体の傾向をつかみやすかった。しかし、アンケー

トフォームでは、児童自身が以前提出した振り返りを見返すことができず、振り返りの内容を比較しながら学びを実感することに課題が生じてしまった。タブレット端末を用いた振り返りを行うならば、アンケートフォームではなく共有化された文書ファイルなどポートフォリオとして機能するアプリケーションを用いる必要があると感じた。

4 結果と考察

4-1 授業実践前後の話し合いに関する意識調査から

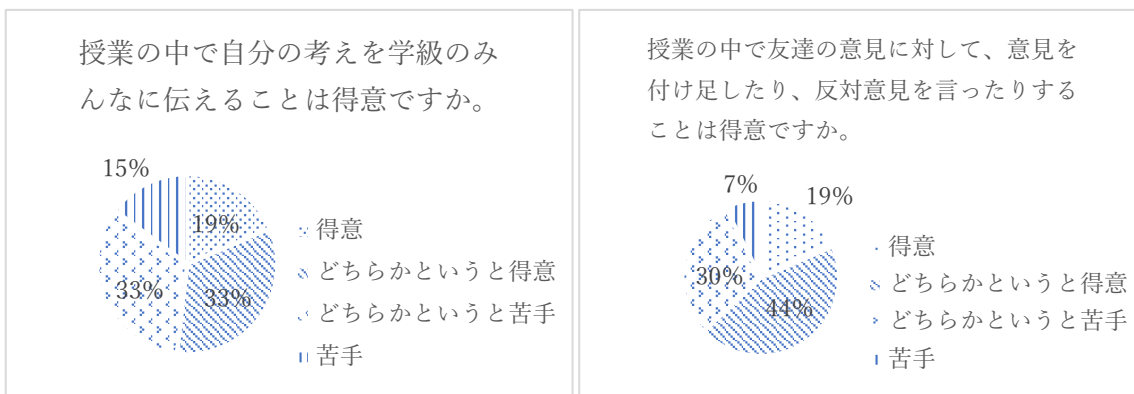


図6 意識調査① (実践前)

図7 意識調査② (実践前)

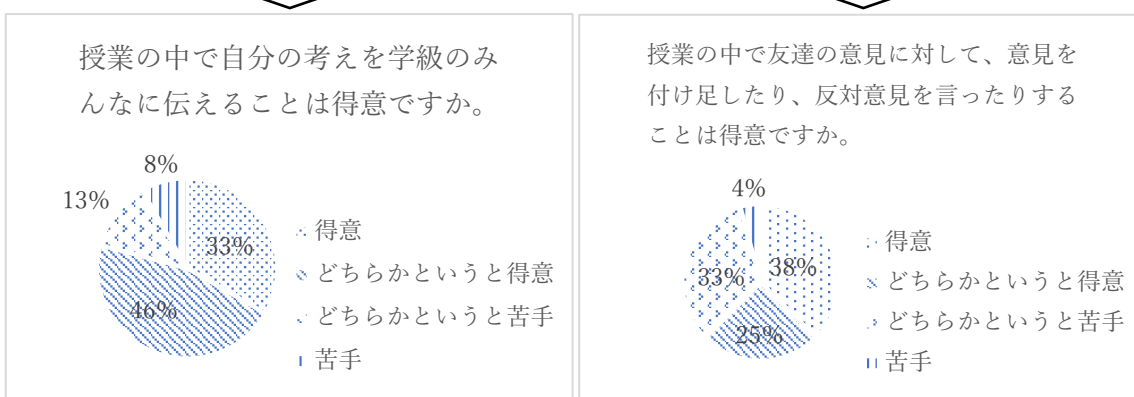


図8 意識調査① (実践後)

図9 意識調査② (実践後)

図6と図8の意識調査①を比較すると、肯定的な回答が52%から79%と27ポイント増えており、自分の考えを伝えることに自信をもつ児童が多くなったことが分かる。一方、図7と図9の意識調査②では、肯定的な回答がどちらも63%と変わっていない。しかし、「得意」と回答する割合が増えていたり、「苦手」と回答する割合が減っていたりしている。このことから、意見の付け足しや反対意見といった「話し合いを続けるコツ」について自信をもって使っていくには、長い期間での積み重ねが必要であると考えられる。さらに、児童一人一人から苦手と思っている理由を聞き、個に応じた手だてが求められていることも考えられる。実際、授業実践後に「話し合うときに、困ったり、難しいと感じたりすることがあるか」尋ねた記述のアンケート項目では、「質問されるときっとしてうまく言えないときがある」や「話し合いを続けたいけど、言うことがなくなる」「反対意見が多く出過ぎて時間が足りなくなる」といった意見が出ており、それぞれに応じた手だてや声掛けが必要であ

ることが分かる。

また、「話し合いの際に気を付けていること」を尋ねた際の記述回答を、AIテキストマイニングを使い比較すると、「話し合いを続けるコツ」の「付け足す」視点が特に意識されていることが分かる。その他の「共感・質問・反対意見」の視点についても、授業実践前よりも大きく表れており、学んだことを生かして話し合いに臨もうとする意識があることが分かる。(図10)

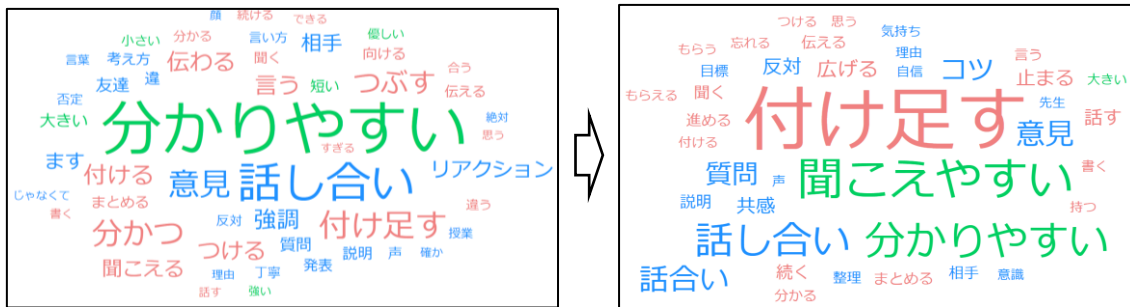


図10 AIテキストマイニングによる分析（授業実践前後）

実際に「話し合いを続けるコツ」に関する記述の出現数を比較してみると全ての視点について増えており、二つの単元で取り組んできた視点の提示とそれを使った話し合いの積み重ねが、児童にとって対話的な学びを充実させる際の手助けとなっていると考察することができる。(表2)

表2 こつに関する記述の出現数の比較（授業実践前後）

共感	0	共感	2
付け足し	1	付け足し	4
質問	2	質問	4
反対意見	0	反対意見	2
こつ	0	こつ	2

4-2 交流場面の観察とワークシートから

対話が弾むグループでは、児童が相手の考えの理由を聞いたり、教科書本文に戻るような根拠を聞いたりするなど、意図的に質問をしている姿が多く見られた。また、相手の意見に対して、「私も～」や「でも～」などの共感や反対の意見を順番にこだわらず述べている姿も見られた。一方で対話が進まないグループに見られる実態として、話す順を意識して一人一人が考えたことを全て言ってから次の人に回すような姿や、自分の意見を述べた後に「～と思うのだけど、みんなはどう？」などといった話題を振るような言葉が少ない姿が見られた。また、読みの力に課題のある児童には、中心的に考えてほしい叙述を示すことで読みの充実を促すことができ、その先の対話の充実につながるのだと考えた。

児童のワークシートを検証すると、多くの児童のワークシートから友達の意見を追記したり、交流しながら気付いたことをメモしたり、読み取ったことを矢印で結んだりする様子が見られた。交流を通して、意見の広がりが見られていることの表れだと捉えられる。また、全11時間の大きな単元にも関わらず、この単元の学習を27人全員が楽しかったと振り返っている。毎時間意欲的に読み取ったり交流したりする姿が見られたのは、大きな問いと小さな問いを児童自身が立てたことで主体性を高め、児童同士の対話的な学びが充実していたからだと考えすることができる。

5 課題と今後の展望

本実践では、話すこと・聞くこと単元と読むこと単元を関連させたカリキュラムを開発し短期間で実施することができたが、日が空いてしまうとどうしても児童の学んだことは薄れていってしまう。そのため、教科学習と日常的な取り組みを融合させたカリキュラムを編成して、学びを積み重ねていくことが必要である。また、そうした学びの積み重ねを児童自身がいつでも振り返ることができ、自身の成長を実感することで学びは加速していくだろう。タブレット端末を活用したポートフォリオ化の仕組みを検討することも今後の課題である。

国語科で身に付けた対話の力を他教科での学びや日常生活に生かすことができ初めて言語能力が育ったと言えるのではないかと考えている。