

中学校 国語

中学校国語科「文学的な文章」の指導において、考えの形成を図る指導法の研究
 - 比較の視点を生かした対話的な学習による授業実践を通して -

義務教育課 研究員 沖田 勇樹

要 旨

中学校国語科「文学的な文章」の指導において、考えの形成を図るために、生徒が自他の解釈を比較しながら対話する活動を行った。その活動では、精査・解釈の過程における対話的な学習の際、自他の解釈を類似・対照・発見の関わりに分類できるよう、マトリクスシートを使用した。その結果、本研究の対話的な学習により、考えの形成が図られることが明らかとなった。

キーワード：中学校 国語 「文学的な文章」の指導 考えの形成 比較 対話的な学習

I 主題設定の理由

1 生徒の現状

図1は、PISA読解力調査の結果である。2015年に日本の読解力の低下が指摘され、2018年も同様の傾向が続いた。平成28年12月、学習指導要領の改訂に向けた中央教育審議会答申では、「書いてあることを受け身で捉えるだけでなく、見つけ出した情報を多面的・多角的に吟味し見定めていくことや、情報と自分の知識等を結び付けたりして考えをまとめていく」といった「確かな読解力を育てていくことがますます重要」とあるという提言がなされた。学習指導要領の国語科全領域において考えの形成が位置付けられたことから、国語科の見方・考え方を働かせて得た情報を精査し、考えを形成することは重要な資質・能力であると言える。

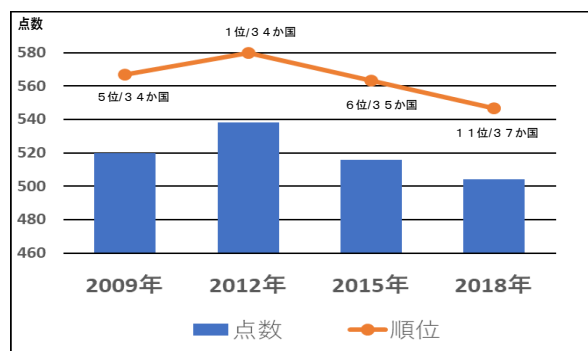


図1 PISA読解力調査 日本の点数と順位推移

図2は、令和3年度全国学力・学習状況調査【中学校】国語（以下、「全国学調」という。）の「読むこと（文学的な文章）」における小問ごとの正答率である。全国・県ともに最も正答率が低い領域である「読むこと」において、文章の内容理解を問う③三の正答率は高いが、考えの形成を問う③四の正答率は低い。

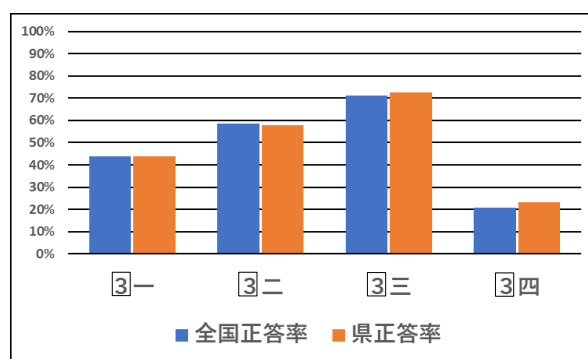


図2 令和3年度全国学力・学習状況調査「読むこと」における小問ごとの正答率

表1は、令和3年度青森県学習状況調査【中学校】国語（以下、「県学調」という。）の「読むこと（文学的な文章）」における文章の内容理解と考えの形成に関わる問題の正答率である。文章の内容理解を問う④五の正答率は高いが、考えの形成を問う④六の正答率は低くなっていることから、全国学調と同様の傾向が見られる。

表1 令和3年度青森県学習状況調査「読むこと」における小問ごとの正答率

出題	設問	正答率(%)
④五	登場人物の会話を捉え、内容を理解している。	83
④六	表現の仕方について捉え、自分の考えを書くことができる。	44

※④六は全28問中3番目に低い

以上のことから、「文学的な文章」の内容は読み取られても、読み取った内容と自分の考えを結び付けて考えることが苦手であるという傾向が見られる。よって、考えの形成を図る取組が必要だと考えた。

2 考えの形成

(1) 考えの形成の定義

考えの形成は、中学校学習指導要領（平成29年告示）解説 国語編 平成29年7月（以下「解説」という。）で、「文章の内容と構造を捉え、精査・解釈することを通して理解したことに基づいて、自分の既存の知識や様々な経験と結び付けて考えをまとめたり広げたり深めたりしていくこと」と定義付けられている。よって、考えの形成を図るためには「文章を正確に理解すること」と「知識や経験と結び付けて考えること」の両方を育成する必要がある。

(2) 考えの形成を図る手立て

令和3年度全国学力・学習状況調査報告書【中学校】国語には、「自分の考えをもつためには、構造と内容の把握や精査・解釈の学習を通して理解したことを、他者に説明したり、他者の考えやその根拠を知ったりするように指導する必要がある。その上で改めて、自分が文章をどのように精査・解釈したかを振り返ることで自分の考えを確かなものにするように指導することが大切である」と示されていることから、考えの形成には対話的な学習が有効であると言える。次に、「読むこと」における対話的な学習の取り入れ方について、石丸（2020）は、構造と内容の把握を第1次、精査・解釈を第2次、考えの形成を第3次とし、「『考えの形成』を目指す単元の構成では、単元の終盤での『考えの形成』に向かって、第1次、第2次が設定される」としている。そして、「考えの形成という学びは第3次に独立して存在するものではなく、第1次と第2次の延長線上に存在するものである」「『考えの形成』を実りあるものにするためには、これまで以上に第2次の『精査・解釈』の学習過程が重要になる」「『精査・解釈』の学習過程は、個に閉じた状態では行われたい」と、対話的な学習を精査・解釈の過程で取り入れる重要性を述べている。さらに、藤森・宮島・八木（2015）は、「同じ物語を読んでも、Aさんは情景や行動の描写に注目し、Bさんは心情の説明に注目して読んでいる。そのために、二人は同じ文章から異なる解釈を導いていると理解する」ために、「互いの解釈の共通点・相違点を検討することが重要」だと、自他の解釈を比較する重要性を述べている。本研究においては、これらの先行研究を踏襲し、考えの形成という資質・能力を身に付けさせるために、精査・解釈の過程において比較の視点を生かした対話的な学習を行う。しかし、先行研究では、自他の解釈を分類するときの基準や、比較をする際の共通点や相違点の定義が曖昧であった。そこで、本研究の独自性として、解釈の分類と比較に「類似・対照・発見」という明確な基準を設けることを提案する。これは、解説の「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」という言語活動を具体化したものである。解釈を分類する際の基準や、比較する際の共通点や相違点の定義が曖昧であると、生徒の感覚に基づいた対話になってしまう。基準を明確にすることで、自他の解釈の関係をより正確に把握し、読みの交流の際に効果的な対話が展開され、考えの形成が図られるのではないかと考えた。

3 教材

本研究で用いる教材は「握手」（国語3 光村図書）とした。「握手」は、児童養護施設園長を務めたルロイ修道士の人生観や死生観、戦争体験について、作者の経験を基に書かれている。よって、中学校第3学年における考えの形成の目標である「エ 文章を読んで考えを広げたり深めたりして、人間、社会、自然などについて、自分の意見をもつこと」を学ぶ教材として適していると考えた。また、「握手」の語り手はルロイ修道士の教え子であり、ルロイ修道士は自身の心情を深く語らないため、精査・解釈の過程でルロイ修道士の心情や人物像を想像させる際に多様な解釈が生まれるものと考えられる。以上のことから、比較の視点を生かした対話的な学習との親和性が高い教材だと考えた。

II 研究目標

中学校国語科「文学的な文章」の指導において、生徒が文章を読んで理解したことを、「類似」「対照」「発見」の三観点に分類し、比較しながら対話することが、考えの形成を図る上で有効であることを授業実践を通して明らかにする。

III 研究仮説

中学校国語科「文学的な文章」の指導において、生徒が文章を読んで理解したことを、「類似」「対照」「発見」の三観点に分類し、比較しながら対話させることで、考えの形成が図られるであろう。

IV 研究の実際とその考察

1 比較の視点を生かした対話的な学習

本研究の対話的な学習は、以下に示す三つの活動で構成される。その活動を有機的に関連させるために、図3のワークシート（別紙1）及び図4の対話シート（別紙2）を開発した。

(1) 対話の前に行う活動（ワークシートを使用）

文章を読んで理解したことを図3のワークシートの①にまとめる活動である。ここでは三角ロジック（鶴田, 2017）を用いて、主張・根拠・理由付けに分けて書く。主張は自分の考えを、根拠は叙述の引用を、理由付けは主張と根拠の結びつきについての説明を書く。この活動で自他の解釈を比較する際の観点が明確になり、対話が円滑に進むと考えた。三角ロジックを国語科の学習に取り入れる効果については、鶴田（2017）が「『根拠』と『理由』を区別することによって、主張が具体的に分かりやすくなり、説得力が高まる」

「特に、理由づけにおいて自分の既有知識や生活体験をもとに類推することによって、テキスト（学習内容）が〈わがこと〉として実感的に理解できる」「自分の意見を発表し、それぞれの『根拠』や『理由』を検討し合うことによって、授業が対話的かつ協同的になる」と述べているため、考えの形成を図るための活動として効果的であると考えた。なお、前述に「協同」とあるが、引用以外は解説に即して「協働」を使用する。

(2) 対話の最中に行う活動（対話シートを使用）

対話シートを用いて自他の解釈を比較しながら対話する活動である。佐藤（2017）は、「注目した叙述が違い〈根拠〉が異なれば、〈読み〉は変わります。また、同じ叙述に注目しても〈理由〉が違えば出力される〈読み〉は異なります。それが分かると、他人と〈読み〉や〈解釈〉が異なることが怖くなくなります」とし、「対話の見える化（視覚化）」を図ることが教師の役割であると述べている。よって、互いの主張・根拠・理由付けが一目で分かり、比較し易いように、対話シートの形式はマトリクスを採用した。読みの交流の流れは、北尾（2020）が「学びを深める対話」として挙げた、「①比較による類推を行わせる、②ワークシートに相違点を記す、③ワークシートに自分の考えを書きつけ省察する、④二つのどちらがよいかを論拠を挙げながら対話・討論する、⑤自己内対話と他者との対話を通して考え判断を下す」という五つのポイントに従って構成した。

読みの交流は、3～4人の班で実施した。生徒は各自の解釈を発表し合い、それぞれが対話シートにメモをとる。全員の発表後に解釈を分類し、自他の関係を判断する。その際、主張・根拠・理由付けの全てが自分の考えと似ていれば類似の関係に、いずれかが似ていれば対照の関係に、全てが異なれば発見の関係に分類する。そして、自他の関係を踏まえつつ互いの解釈の違いに注目して対話する。もしも全員が類似の関係になった班があれば、教師が異なる解釈を提示して比較させる。なお、検証授業では互いの関係においてどのように対話するかは生徒自身が考えた。単元中の3時間の授業において、精査・解釈の過程でそれぞれ20分程度の対話を行った。

(3) 対話の後に行う活動（ワークシートを使用）

ワークシートの①に書いた解釈をワークシートの③にまとめ直す活動である。生徒は読みの交流前の自分の解釈に、対話で得た情報を取り入れながらより深い解釈を生み出す。対話中に得られるどの情報を取り入れれば自分の解釈がより深まるかを考えながら対話に臨むことで、主体的に対話する姿勢が生まれると考えた。また、取り入れた情報の選択理由をワークシート③下部に書くことでメタ認知が促され、学びが定着すると考えた。なお、文章にまとめることが苦手な生徒への支援として、取り入れた情報と自分の解釈の関係に応じた文例を示している。

図3はワークシート（別紙1）の表紙部分を示している。表紙には「理由付け」「根拠」「主張」の欄があり、それぞれに記入するためのスペースが設けられている。また、下部には「私が さんの意見を取り入れたのは」という欄があり、対話相手の意見を取り入れた理由を記入するためのスペースがある。右側には「国語」「時間」「日」「年」「組」「氏名」の記入欄がある。

図3 ワークシート（別紙1）

理由付け	根拠	主張	分類
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	類似・対照・発見 さん
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	類似・対照・発見 さん
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	類似・対照・発見 さん

図4 対話シート（別紙2）

2 検証授業の実際

検証授業は、研究協力校A校（以下、「A校」とする。）の第3学年の生徒を対象に、令和5年5月16日～6月9日の期間で実施した。「評価しながら聞く」「握手」（国語3 光村図書）を事前調査1時間、検証授業7時間、事後調査1時間で構成し、検証授業及び調査活動を行った。表2はその計画である。調査活動では生徒88名分（3学級分）の結果が得られた。

「握手」は、2時が構造と内容の把握、3～5時が精査・解釈、6～7時が考えの形成、共有という単元構成になっている。

(1) 授業の様子

図5～図8は、検証授業の4時における生徒のワークシートへの記述である。

ア 解釈をまとめる様子

図5は、読みの交流前の解釈である。生徒Aは理由付けが主張の繰り返しになっている。生徒Bは「人に忘れさせないようにするため」という主張に、「人の声、言葉というのは忘れやすい」という自分の知識や経験と結び付けた理由付けを書いている。また、いずれの生徒も本文から引用した叙述を根拠として用いている。

イ 対話の内容をメモする様子

図6は、生徒Aが書いた対話シートである。自分と同様の考えは「✓」で省略し、異なる考えを要約して書いている。また、「プリントの？」や「ユーチューブの話」と対話中に疑問に思ったことや気付いたことを書き留めている。

生徒Aは生徒B・生徒Cとは発見の関係にあり、生徒Dとは類似の関係にある。生徒Aは生徒Dの理由付けを聞き、「私もそれと言いたかった」と発話した上で、メモを書いている。読みの交流前は言語化できなかった自分の考えが対話によって補足され、言語化できた様子を見取ることができる。

ウ 解釈をまとめ直す様子

図7は、対話で得た他者からの情報を取り入れて、図5の解釈をまとめ直した文章である。基本的な構成は、前段に読みの交流前の解釈を、後段には対話で得た情報を踏まえた解釈を書く。

生徒Aは類似の関係にある生徒Dから理由付けを補足している。また、生徒Bは発見の関係にある生徒Cの解釈に対し反論している。このように、他者からの情報の取り入れ方は様々であり、必ずしも自身の主張の変更を伴うものではない。

表2 検証授業及び調査活動の計画

時間	調査内容・学習内容
事前調査	調査1 「はりねずみと金貨（文学的な文章）」の隠された結末部分を自分で考え、その結末にした理由を答える問題を出題し、ルーブリックによって評価する ルーブリックは生徒には示さず、事前調査の返却・解説は行わない
調査	調査2 全国学力・学習状況調査及び青森県学習状況調査の過去問題の中から、「読むこと（文学的な文章）」の「考えの形成」に関する問題を2問出題する
検証授業	1時 「評価しながら聞く」で、対話で大切なことを考える 2時 「握手」を過読し、登場人物の関係を時系列にまとめる 3時 「わたしにとって、最も印象的な握手はどれか」というテーマで対話する 4時 「ルロイ修道士は、なぜ言葉ではなく指言葉を使うのか」というテーマで対話する 5時 「わたしの最後の指言葉は、何に対して向けられたのか」というテーマで対話する 6時 あなたがルロイ修道士の教え子だったら、ルロイ修道士にどんな手紙を書かか考える 7時 ルロイ修道士の生き方を通し、自分の生き方について考え、交流する
事後調査	調査1 事前調査1と同一の問題を、同一の形式で出題する 調査2 全国学力・学習状況調査及び青森県学習状況調査の過去問題の中から、「読むこと（文学的な文章）」の「考えの形成」に関する問題を2問出題する（事前調査2とは別問題）

生徒Bの記述			生徒Aの記述		
理由付け	根拠	主張	理由付け	根拠	主張
人の声、言葉というのは忘れやすいものだけに、指でのサインによって忘れにくくさせていたからです。	それは、本文の「葬式で、せわしく打ちつけていた」から読み取れます。	指でのサインを作ることで人に忘れさせないようにするためだと思います。	天使園だけで伝わる合言葉を作ったからです。	天使園の正門の前に捨てられていたから読み取れます。	天使園でのみ伝わる合言葉のような役割をもたせたかったためだと思います。

図5 ワークシートの①への記述

生徒Aの記述			
理由付け	根拠	主張	分類
残り指で示すことで印象に残りやすい。	ユーチューブの話 プリントの？	人に忘れさせないようにするため。	類似・対照 Bさん 発見
生活して来たため。	日本以外で生活して来たため。 日本人とかかアメリカとか	日本語に不慣れ。	類似・対照 Cさん 発見
皆で伝わるから。	今まで一人、だっただけだから。	✓	類似・対照 Dさん 発見

図6 対話シートへの記述

生徒Bの記述	生徒Aの記述
私は指でのサインを作ることで人に忘れさせないようにするためだと思います。それは本文の最後の一文「葬式で、せわしく打ちつけていた」から読み取れます。なぜなら、人の声、言葉というのは忘れやすいけど、指でのサインという動きで示すことによって忘れにくくさせていたのではないかと考えたからです。他にも、ルロイ修道士がまだ日本語に不慣れだったためという意見もあります。ですが、ルロイ修道士が来たのは五十年前以上も前で、天使園を建てている間に、日本語はペラペラまではいかなくても、しゃべっていたのではと私は思いました。	私は、天使園でのみ伝わる合言葉のような役割をもたせたかったためだと思います。それは本文の「天使園の前に捨てられていた子だ」から読み取れます。なぜなら、今まで一人だったから、みんなで伝わるようなサインが欲しかったからだと思います。寂しくしたかったからだと思います。

図7 ワークシートの③上部への記述

(2) 評価の視点

図8は、図7で取り入れた情報の選択理由である。松本(2015)は、「読むこと」の対話において、「解釈の変容としての認知的変容と、読みの方略の変化としてのメタ認知的変容がある」「読みの変容でより重要なのはメタ認知的変容である」「メタ認知は、自らの読み方を意識するという意味で方略が変わる」と述べている。つまり、読み方に注目して対話すると学びが深まるということである。生徒Aと生徒Bはそれぞれ、「自分の経験を登場人物に重ねる」「叙述を根拠として登場人物の背景を想像する」という読み方を生かしているが、生徒Cの記述からはどんな読み方をしたのかを見取ることができない。評価は、解釈そのものよりも、どのような読み方をしたかを重視して行った。

(3) 生徒の感想

図9は、単元終了時に生徒が書いた感想である。生徒Eのように、主に教材の内容に触れたものと、生徒Fのように、主に対話的な学習の内容に触れたものに分かれた。前者は、「文章を読んで考えを広げたり深めたりして、人間、社会、自然などについて自分の意見をもつこと」という考えの形成に関わり、ルロイ修道士の生き方に共感する記述が多かった。後者は本研究の活動に関わり、比較の視点を生かした対話的な学習を肯定的に受け止める記述が多かった。

(4) 生徒のアンケート結果

図10は、単元終了時に行った生徒のアンケート結果である。7時に実施し、85名分の回答が得られた。Iは構造と内容の把握、IIは精査・解釈、IIIは考えの形成、共有、IV・Vは対話的な学習に関わる質問項目である。

いずれの項目においても、多くの生徒は「良くできた・できた」と受け止めていることが分かる。Aが最も多い項目はIだが、構造と内容の把握をねらいにした授業は2時だけである。よって、対話の際に叙述を根拠とするために繰り返し教材を読み直したことにより、結果的に内容理解が深まったものと推察できる。一方、Cの回答に注目すると、IVの3名はいずれも対話中にほとんど発話がなかった生徒である。しかし、Vではいずれの生徒もBを選択していた。ワークシートには、他者の情報を取り入れながら自分の解釈をまとめ直した文章と、取り入れた情報の選択理由は書いていたことから、発話することが苦手でも、対話的な学習を通して考えの深まりを実感できたものと考えられる。

以上のことから、対話的な活動が考えの形成に有効であったと考えられる。

生徒Aの記述	
私が	D さんの意見を取り入れたのは、
実際に私は、友達と話すときや少し離れた人と話すときは指でサインを作ったり、相手に伝わるように考えて簡単にサインを作ったりしています。指でサインを作ることによって言葉よりも、とても印象に残っていると感じています。	
生徒Bの記述	
私が	C さんの意見を取り入れたのは、
理由付けの欄で「日本以外の国で生活していた可能性がある」といっており教科書の最初に書いてあることばなので、意見理由として弱く、反論しやすいなと思った。	
生徒Cの記述	
私が	B さんの意見を取り入れたのは、
一番納得できた。	

図8 ワークシートの③下部への記述

生徒Eの記述	
「握手」の授業を通して、相手を知ろうとする強い思いはとても大切だということを学ぶことができた。たたくさんのコミュニケーションの中で、「握手」をするのがすごいと思った。僕は初対面の人に握手をするのがあまりなかった。だけど、この物語を読んで、相手のことを知りたいと思ったなら、握手をしてみようと思った。	また、「一人一人の人間がいる」という言葉は現在の「人種差別」の問題につながり、ルロイ修道士のような考えの人が増えたらいいなと思いました。
生徒Fの記述	
今回の握手の授業を通して、同じ本文でも注意して読むところが違えば、捉え方は色々あることがわかりました。今までは、自分の意見ばかり押し通して他の意見を受けつけなかったけど、他の人の意見をよく聞いて考えることで自分の考えを深めることもつながり、発見・対照・類似に分けることで相手と自分の違いがわかりやすかったですし、根拠や理由付けの欄があるから、本文から抜き出して理由をつけて自分の根拠を説得力のあるものにするという流れが身に付きました。	今回の握手の授業を通して、同じ本文でも注意して読むところが違えば、捉え方は色々あることがわかりました。今までは、自分の意見ばかり押し通して他の意見を受けつけなかったけど、他の人の意見をよく聞いて考えることで自分の考えを深めることもつながり、発見・対照・類似に分けることで相手と自分の違いがわかりやすかったですし、根拠や理由付けの欄があるから、本文から抜き出して理由をつけて自分の根拠を説得力のあるものにするという流れが身に付きました。

図9 生徒の感想

A 良くできた	B できた	C できなかった
I 「握手」の内容を理解できましたか？		
【A 69名 B 16名 C 0名】		
II 登場人物の気持ちや行動の意味を考えられましたか？		
【A 57名 B 28名 C 0名】		
III 人生や生き方について自分の考えをもてましたか？		
【A 53名 B 32名 C 0名】		
IV 自分の思いや考えを伝え合おうとしましたか？		
【A 51名 B 31名 C 3名】		
V 対話により、自分の考えを深めることができましたか？		
【A 57名 B 27名 C 1名】		

図10 生徒のアンケート結果

3 検証結果とその考察

量的な検証は、「文学的な文章の隠された最終場面を予想し、その理由を書く問題」をルーブリックによって評価する調査1と、全国学調及び県学調の過去問題の中から考えの形成に関わる問題を出题し、それぞれ、全国及び県の平均正答率との差を比較した調査2を行った。また、質的な検証として、生徒の対話を書き起こし、その内容を分析した。

(1) 調査1 (ルーブリックによる評価)

ア 検証問題

検証問題は「はりねずみと金貨」の最終段落を空欄にした文章を提示し、「この物語を読み、あなたの望む結末を百字程度で書きなさい。また、その結末にした理由をできるだけ丁寧に書きなさい。」という設問で出题した。「はりねずみと金貨」は、はりねずみのおじいさんが道で拾った金貨を使って冬支度を始めるが、森の動物たちの厚意により冬支度が済み、金貨の使い道に困るという内容である。原作の「金貨を元の場所に戻す」という部分を空欄にした。教科書に掲載されている文学的な文章の中で、A校の生徒が学習していないということと、人としての生き方や社会の在りようを問うことができる内容で、30分程度で問題を解き終わられる文字数であるという理由から選んだ。事前と事後で同じ検証問題にしたのは、「握手」を通して学んだ知識が「はりねずみと金貨」の読みに影響を及ぼさず、事前と事後で直接的に比較できるためである。検証授業により考えを形成する力が高まっていけば、他教材であっても、読んで理解したことに基づいて自分の知識や経験と結び付けて考えをまとめられると考えた。

イ ルーブリック

表3は、調査1に用いたルーブリックである。解説及び田中(2020)の「教師用のルーブリックの具体例」を参考にした。条件1は解説の「文章の内容と構造を捉え、精査・解釈することを通して理解したことに基づいて」に関わり、条件2は「自分の既存の知識や様々な経験と結び付けて考えをまとめたり広げたり深めたりしていく」に関わる内容である。

表4は、事前と事後のルーブリック評価である。評価がB以上の生徒は、事前では全体の25%だったが、事後では43%に増加した。

ウ 統計処理

表5は、ルーブリック評価のAを2点、Bを1点、それ以外を0点として、事前と事後でWilcoxonの符号付順位検定を実施した結果($z=3.550$, $p=.0003$, $p<.001$)である。対象生徒全体において1%水準で有意差が認められ、本研究の手立てが考えを形成する上で有効であったことが明らかになった。

エ 分析

表6は、事前から事後のルーブリック評価の推移をまとめたものである。事前C I・C IIのうち20名が事後Bに変容した。事後Bに変容した生徒で最も多いのは、事前C IIの12名である。また、事前無解答の14名のうち8名が事後C Iに変容している。いずれも、検証授業によりルーブリックの条件1が充足された結果である。条件1は、文章を理解し、根拠として叙述を用いることを求めている。よって、検証授業では、文章の内容を正確に理解し、自分の考えの根拠として叙述を用いる力が高まったものと推察できる。

表3 調査1のルーブリック

評価の観点 評価のレベル	条件1	条件2
A (レベル3)	読みの方略を生かして読み解いた問題文の場面の展開や登場人物の相互関係、心情の変化などと、自分が考えた物語の結末を、明確に関連付けて説明している。	自分自身の経験から導き出した人としての生き方や社会の在りようと、自分の考えた物語の結末を、明確に関連付けて説明している。
B (レベル2)	問題文の場面の展開や登場人物の相互関係、心情の変化などと、自分が考えた物語の結末を、関連付けて説明している。	人としての生き方や社会の在りようと、自分の考えた物語の結末を、関連付けて説明している。
C I (レベル1)	Bの条件1を充足している。	Bの条件2を充足していない。
C II (レベル1)	Bの条件1を充足していない。	Bの条件2を充足している。

表4 調査1のルーブリック評価 (N=88)

	A	B	C I	C II	無解答
事前調査	2	20	22	30	14
事後調査	7	31	22	24	4

表5 調査1の統計処理の結果

N	平均値			Z値	有意確率 p
	事前	事後	差		
88	0.272	0.511	0.239	3.550	0.0003 **

** : $p < .001$

表6 調査1のルーブリック評価の推移

事後	A (7名)	B (31名)	C I (22名)	C II (24名)	無解答 (4名)
事前					
A (2名)	1	1	0	0	0
B (20名)	6	8	3	3	0
C I (22名)	0	8	5	8	1
C II (30名)	0	12	6	12	0
無解答 (14名)	0	2	8	1	3

(2) 調査2（全国学調及び県学調の採点基準による評価）

ア 検証問題

事前調査では、「平成31年度全国学調①三」・「平成27年度県学調⑤四」を出題した。事後調査では、「令和3年度全国学調③四」・「平成23年度県学調④六（2）」を出題した。いずれも考えの形成に関わる指導事項をねらいとし、A校において補習や課題で取り扱われていない問題である。それぞれが別の問題であり各正答率も異なるため、全国及び県の平均正答率とA校の平均正答率の差に注目することにより、事前と事後で比較できると考えた。

イ 統計処理

表7は、調査2の採点結果である。A校の平均正答率は、事前調査では全国及び県の平均を下回ったが、事後調査では上回った。表8は、調査2の正答率を事前と事後でそれぞれ平均化し、A校の各生徒の正答率との差を求めた上でWilcoxonの符号付順位検定を行った結果（ $z = 2.073$, $p = .0381$, $p < .05$ ）である。対象生徒全体において5%水準で有意差が認められ、調査2においても、本研究の手立てが考えを形成する上で有効であったことが明らかになった。

ウ 分析

表9は、「令和3年度全国学調③四」の採点基準であり、表10は、同調査の解答類型別の結果である。解答類型別の結果は、全国学調のみ公表されている。

A校は全国に比べて正答率が高く、無解答率及び叙述を根拠として引用できない誤答の割合が低い。なお、採点基準には明記されていなかったが、解説に「引用の際には、引用箇所をかぎ（「」）でくくること」とあるため、今回の調査ではかぎを付けずに叙述を引用した12名の生徒を不正解として4に含めた。仮に、かぎを付けてはいないが正しい内容を引用した生徒を正答に含めると、A校の平均正答率は37.5%になり、4は28.4%になる。以上のことから、検証授業では、文章の内容を正確に理解し、自分の考えの根拠として叙述を用いる力が高まったものと推察できる。

(3) 質的三層分析

調査1及び調査2から本研究の手立てが考えの形成を図るために有効であったことは明らかになったが、本研究独自の取組である、類似・対照・発見の関係に分類して比較する対話が生徒の学びにどのような影響を与えているかを分析するために、質的三層分析を行った。質的三層分析とは、松本（2015）が「質的分析の枠内で、可能な限り間主観性を保証」するために考案した分析方法で、対話を形式的な特徴・会話上の機能・意味的な内容の三層に分け、それぞれを記述によって評価する。形式的な特徴とは、発話数や発話の間、笑い、文末表現といった表面的・形式的な特徴のことであり、インフォーマルで活発な対話が良い。会話上の機能とは、対話を意味あるものとして推進しようという協働の意思であり、発話を促す・質問する・代わりに説明する等の対話を推進する発話があると良い。意味的な内容とは、学習内容に関わる内容そのものであり、自他の読みを比較したり相対化したりしてメタ認知的変容が見られる対話が良い。

本研究では、人的要因による対話の質的な変化の可能性を排除するため、事前・事後調査及び授業中の対話に全班員が参加した10班36名を抽出して質的三層分析を行った。班編成は名簿順で機械的に分けた、3～4名の生活班による。なお、事前調査の平均正答率は、抽出群55.7%、非抽出群61.3%である。

表7 調査2の採点結果

全国学調の結果			県学調の結果		
考えの形成を問う 記述問題 (%)	事前調査 H31	事後調査 R3	考えの形成を問う 記述問題 (%)	事前調査 H27	事後調査 H23
全国平均正答率	91.3	20.8	県平均正答率	36.2	61.8
A校平均正答率	87.5	23.9	A校平均正答率	30.4	62.5
全国との差	-3.8	+3.1	県との差	-5.8	+0.7

表8 調査2の統計処理の結果

N	平均値			Z値	有意確率 p
	事前	事後	差		
88	0.921	1.045	0.124	2.073	0.0381*

* : $p < .05$

表9 令和3年度全国学調 ③四 採点基準

(正答の条件)	
次の条件を満たして解答している。	
① 【文章の一部】から、「吾輩」が「黒」を評価している表現を引用して書いている。	
② ①で引用した表現から、「吾輩」が「黒」にどのような接し方をしているかが分かるかを書いている。	
③ ②のような「吾輩」の接し方について、自分の考えを具体的に書いている。	
1	①条件①、②、③を満たして解答しているもの
2	条件①、②を満たし、条件③を満たさないで解答しているもの
3	条件①、③を満たし、条件②を満たさないで解答しているもの
4	条件②、③を満たし、条件①を満たさないで解答しているもの
99	上記以外の解答
0	無解答

表10 調査2の事後調査の解答類型別の比較（N=88）

解答類型 (%)	1(正答)	2(誤答)	3(誤答)	4(誤答)	99(誤答)	0(無解答)
全国平均	20.8	2.1	0.3	44.8	8.4	23.7
A校平均	23.9	8.0	4.5	42.0	17.0	4.5

(4) 質的三層分析の実際

表11は、松本（2015）の規定する質的三層分析の記述方法である。表12は、検証授業の4時で、A班の班員が読みの交流前にワークシートの①に書いた各自の解釈である。表13は、A班の対話の様子を表11の記述方法に従ってまとめたものである。なお、班内での最初の発話から50回目の発話までは、各自の解釈（表12）を紹介する内容であるため省略し、表13には51回目の発話から掲載している。

表11 質的三層分析の記述方法

<ul style="list-style-type: none"> ・発話の単位は、間と内容によって認定する。 ・発話には発話番号を付す。 ・発話者をアルファベットで示す。 ・漢字、平仮名、片仮名交じりで表記する。 	
記号	記号の意味
//	発話の重なり。
=	途切れのない発話のつながり。
()	聞き取り不能。
(3)	3秒の沈黙。
(.)	ごく短い沈黙。
: :	直前の音が伸びている。:は0.5秒～1秒。
—	直前の音が不完全なまま途切れている。
、	発話中の短い間。
?	語尾の上昇。
。	陳述の区切り。
—	音の強調（音の大きさ）
(笑)	笑い声なし笑いながらの発話。
(())	注記。

表12 A班の読みの交流前の解釈

<p>生徒Gの解釈</p> <p>主張「本心を表すために指言葉を使っている」</p> <p>根拠「人差し指を打ちつけていたが、顔は笑っていた」</p> <p>理由付け「実際の心と行動が合っていないから」</p>
<p>生徒Hの解釈</p> <p>主張「外国人にも分かりやすいように指言葉を使っている」</p> <p>根拠「分かった、最高だ、と言う代わりに親指を立てる」</p> <p>理由付け「外国人に言葉が通じないから」</p>
<p>生徒Iの解釈</p> <p>主張「自分で感じ取ってほしいから指言葉を使っている」</p> <p>根拠「人差し指を打ちつけていたが、顔は笑っていた」</p> <p>理由付け「実際に『わたし』は指言葉から色々なことを想像しているから」</p>
<p>生徒Jの解釈</p> <p>主張「天使園の子供たちに自分で考える力を付けたいから指言葉を使っている」</p> <p>根拠「かつてわたしたちがいたずらを見つかったときにしたように」</p> <p>理由付け「幸運を祈るという指言葉から、『わたし』は最期のお別れだと考え、質問しているから」</p>

表13 質的三層分析のための対話の記述（A班）

<p>((1～50は表12の内容であるため省略している))</p> <p>51G「似ている人いないな：全然いない。」(3)</p> <p>52H「俺、全員と全部違う。」</p> <p>53J「私、Iと似てる。」(.)</p> <p>54I「私とG、反対じゃん。え：：と、対照？」(2)</p> <p>55J「じゃん？ で、うちら類似でHは発見。」</p> <p>56I「なの？ 根拠違うくない？」</p> <p>57J「や、Iのとも考えた。根拠は他でもよかつたし。実質、類似＝。」</p> <p>58I「＝そういうことね。」</p> <p>59J「オッケー：じゃあ、話合いだ、話合い。え：とではでは—。」</p> <p>60G「// はい！ Hは言葉以外でも分かりやすくって言いましたよね？ ここどうなんですか？ <u>僕が根拠にしたとこ。ダメだって言ってるけど笑って逆に分かりにくくないですか？</u>」(3)</p> <p>61H「顔で表現してる。」</p> <p>62G「顔でも表現してるの？ いつも顔でも表現しなきゃ分からないじゃん。」(.)</p> <p>63H「外国人って大体顔でも表現するじゃん。」(8)</p> <p>64I「ちょっと正直、Gさんの意見が：分からないんですけど：：。」</p> <p>65J「＝同じです。」(.)</p> <p>66G「あの：感じ取って。」</p> <p>67I「正直—。」</p> <p>68G「// 感じ取って、感じ取って。」</p>	<p>69J「まだ、まだ、まだ—。」</p> <p>70I「// 本当の思いってのは分かるけど＝。」</p> <p>71J「＝そこは分かる。」</p> <p>72I「根拠と理由付けが変じゃない？」</p> <p>73G「// あ：：。」</p> <p>74J「根拠がなんですか？」</p> <p>75G「<u>だから</u>、言ってることと顔が—。」</p> <p>76I「// いや、だから、これ本当は違うでしょ。」</p> <p>77G「どっちは分からないけど：どっちは。」</p> <p>78I「心の中で悪い子だなんて思ってないでしょ。」</p> <p>79G「思ってないの？」(2)</p> <p>80I「ここ根拠にするなら：うちの主張でしょ。指言葉は悪い子だけど、本心は可愛いって思ってるって(2)気付いてって—。」</p> <p>81G「// <u>分からないじゃん</u>。本当は悪い子だって思ってるかもしれないじゃん。」</p> <p>82J「だったらわざわざ死ぬ前に来ないでしょ。指潰されたのに野菜とか作る優しい人だよ(2)そこだけじゃなくてさ：ちゃんとその前も読もうよ(笑)。」(5)</p> <p>83G「分からないもん、ここ、難しいもん。」</p> <p>84H「// あはははは(笑)。」</p> <p>85J「勝手に決め付けたんでしょ(笑)。」</p> <p>86G「あ：はい。すいませんでした：した：：。」</p> <p>87I「// ふふふふ(笑)。」</p> <p>88G「じゃあ<u>逆</u>ね、<u>逆</u>にすれば良いのね？」</p>
--	---

89J 「顔は笑ってるんだけど、心では怒ってるって：決め付けるんじゃないくて：昔のことが懐かしくてね：悪いことであっても(2)死ぬ前に会いに来るんだから。」(3)	135J 「最初に来たときはそうだったんじゃない？言葉分かんないし。」
90G 「そっちの方が、ぼいね：。」 ((中略))	136G 「 // 保育園？ 保育園やん、そんなの。」(2)
126G 「外国の子供にも分かりやすくて：外国の子供ってどこに出てくんの？」(2)	137I 「でもうちらだってやるじゃん。」
127H 「それは： <u>根拠</u> はルロイ修道士が日本人じゃないってところ。」	138G 「やるか？」
128G 「え、なんで？ どういうこと？」(4)	139I 「手でバツ作るとか=。」
129H 「え：：と。」(4)	140J 「=こらって((たたくふり))やるとか=。」
130J 「ルロイ修道士から見たら日本人が外国人=」	141I 「=でクセになって。」
131H 「=そういうこと、そういうこと。」	142G 「 // あ、 <u>強調</u> するためじゃない？」(.)
132G 「日本人も外国人って言うの？」(.)	143I 「強調？」
133I 「言うでしょ、普通。」	144G 「強調。」
134G 「あ：そっか。そういうことか。日本人の子供にも：分かりやすくするために。」	145I 「それはあんたの意見であり。(2)Hの意見だから。」
	146G 「 // ははははは (笑) 」(3)
	147J 「でもありじゃない？ 強調させるために作った。ルロイ修道士の気持ちを分かりやすく。」
	148H 「うん(2)それならあり。」 ((以降、対話は224まで続く))

ア 形式的な特徴（発話数や発話の間、笑い、文末表現等）の分析

発話間の沈黙が少なく、インフォーマルで活発な対話が展開されている。83G・86G・146Gから、生徒Gが中心になって笑いのある明るい雰囲気を生み出していると分かる。57J・58Iや130I・131Jなど生徒Iと生徒Jの発話は途切れなくつながることが多い。2人が似た考えをもち、日頃からコミュニケーションを取っていると推察できる。生徒Hは発話数が最も少なく、52H・129Hのように発話までの間が空くことが多いが対話を阻害するものではない。60G・64I・82Jなど互いに遠慮せず、自分の意見を話すことができていることから人間関係が良好であると推察できる。

イ 会話上の機能（対話を推進する協働の意思）の分析

発話の交代が頻繁に行われ、班員全員が発話しながら遅滞なく対話が続くなど、会話上の機能を生かした対話が展開されている。生徒Gは、68G・83G・86Gでは、生徒Iの指摘によって意味的な内容が深まりそうな場面でも笑いを交えて対話を打ち切ろうとしている。よって、対話を意味あるものとして推進するために笑いを取るのではなく、笑いを取ること自体が目的だと推察できる。生徒Hは質問されたら答えるという態度であり、自ら対話を推進してはいない。生徒Jは、59Jで司会的な役割を果たし、89J・147Jは対話のまとめを行っている。また、130Jでは発話に困る生徒Hの意見を代弁しており、生徒Jが中心となって対話を推進させる機能を果たしていることが分かる。

ウ 意味的な内容（学習内容の深まり）の分析

叙述を根拠にししながら、意味的な内容が深まる対話が展開されている。51G～57Jで解釈を分類した後、自他の解釈を比較させながらルロイ修道士の心情や人物像に迫っている。表12で生徒Gはルロイ修道士の心情を読み誤っているが、72I・80Iで理由付けの矛盾点が指摘されている。生徒Gは81Gの時点で自分の読み誤りを認めていないが、82Jの指摘では納得し、自分の解釈を変えている。これは、生徒Jが、当該場面における行動人物の描写のみに注目するのではなく、その行動に至る過程を丁寧に読むことの重要性を訴えているからであろう。つまり、読みの方略というメタ認知に関わる指摘があったことで学びが深まったと推察できる。また、134Gは、生徒Gにとっての「外国人」という言葉の解釈が、他者の指摘によって広がった瞬間である。さらに、139I・140Jが自分の体験を踏まえて補足説明したことで142Gという新たな気付きが生まれ、生徒Hも148Hで自分の解釈を深めている。

エ 質的三層分析による総合的な評価

生徒同士の人間関係が良く、形式的な特徴も会話上の機能も有効に機能している班である。その上で、類似・対照・発見の関係という本研究独自の視点を生かしながら、互いの根拠や理由付けについて叙述を基にししながら詳細に比較して対話しており、意味的な内容が深まる対話が展開されている。以上のことから、対話によってメタ認知的変容が促され、学びが深まったことが分かる。

(5) 各班の事前・事後調査の結果と対話の傾向

表14は、各班の事前・事後調査の結果及び質的三層分析の評価をまとめたものである。班ごとに事前調査から事後調査への差を平均化し、調査1が向上した順番に並べている。

松本(2015)が、「話し合いのプロトコルをデータとする限り、質的分析に量的分析を併置することで、質的分析の恣意性を回避しようとする方法にはそもそも齟齬がある」と述べ、記述によって評価していることから、質的三層分析に関する具体的な数値を示すことはできない。したがって、(4)の方法で筆者が各班を記述によって評価し、形式的な特徴・会話上の機能・意味的な内容が、それぞれ有効に機能した対話を展開した場合に○を付けた。

A班～F班は検証授業を通して考えの形成に関わる調査問題の点数が上がった班であり、叙述を根拠にしながら自他の解釈を比較する対話を行っていた。一方、G班～J班は調査結果があまり変わらなかった、あるいは低下した班である。なお、D班には学習面で、E班には情緒面での特別な配慮を要する生徒がおり、他の班員がその生徒の理解を待ったり、気持ちに配慮して対話を中断させたりすることがあった。H班～J班は会話上の機能が3時間とも有効に機能せず、意味的な内容も深まらなかった。H班は発話数は多いが授業内容に関わりの薄い発話も多かった。I班はある生徒が他者の解釈を全てまとめて結論付けて話し、残りの班員はそれを聞き続けていた。J班は1人の生徒が対話を推進しようと働きかけるが、他の班員の発話が続かなかった。

(6) 質的三層の変容

表14では、形式的な特徴は3時に有効に機能する班が増え、4時では変わらなかった。形式的な特徴は班内の人間関係や班員の性格・特徴にも起因するため、本研究の対話の仕方に慣れた3時以降が各班本来の様子であると推察できる。会話上の機能に関してはほとんど変容せず、学級間による違いも大きかった。

また、形式・機能の両方が有効に機能している班は内容が深まっていく傾向にある。松本(2015)が、「内容と形式は相互に密接に関係したものであり、中間のレベルとしての機能もそれぞれと密接な関係にあり、全く別個の分析として成り立つものではない」と述べているように、三層が相互作用的に対話を深める性質をもっているからであろう。しかし、G班のように形式と機能が有効に機能しても、内容は最後まで深まらなかった班もある。G班には、表15のような対話が多く見られた。

表15 質的三層分析のための対話の記述 (G班)

40K 「どうして、体に染みついているって思ったの？」	46N 「周りに子供がいっぱいいるから(.)いちいちしゃべってたら、きりないじゃないって。」(3)
41L 「え：と本文に指言葉がクセになってるってあって、体に染みついているのかな：って。」(5)	47M 「Lなんかないの？」(2)
42K 「Mは質問ないの？」(2)	48L 「じゃあ：Mさんに質問します。指言葉が照れ隠してどういうことですか？」(5)
43M 「え：と、Nはどうして、会話が無駄で、理由付けの1人1人と話せないって思ったの？」(2)	49M 「22ページから先が、幸運を祈るとかって、直接言わないのは照れ隠しかなって＝」
44N 「それは、天使園みたいところはめっちゃ子供達がいるから：こう：無駄がないようにー」	50K 「// うん、う：ん、これでOK？」
45K 「// ん、なんだっけ？」	51L 「俺はOK。」

G班は解釈の意味を確認する質問に対し、自分の解釈を説明する発話を最後まで繰り返していた。発話数や質問数は多く、叙述を基に対話しているものの、対話によって学びが深まっているとは言えず、考えの形成に関する調査結果もほとんど向上しなかった。しかし、A班～F班ではG班のように互いの解釈について理解を深めた後に、表13に見られるような、自分の知識や経験を踏まえながら自他の解釈を比較する対話が展開されていた。そこで、A班～F班の読みの交流において内容が深まった対話を分析すると、以下ア～ウのように、類似・対照・発見の関係ごとに異なる方向性で対話していることが分かった。

表14 事前・事後調査の結果と質的三層分析の評価

	事前・事後調査		検証授業における対話の質的三層分析の評価								
	調査1	調査2	2時			3時			4時		
	ルーブリック	学カテスト	形式	機能	内容	形式	機能	内容	形式	機能	内容
A班	+0.75点	+0.73点	○	○		○	○	○	○	○	○
B班	+0.66点	+0.54点	○	○	○	○	○	○	○	○	○
C班	+0.66点	+0.45点	○	○		○	○	○	○	○	○
D班	+0.50点	+0.54点				○	○		○	○	○
E班	+0.50点	+0.02点	○	○	○		○				
F班	+0.33点	+0.34点	○	○		○	○		○	○	○
G班	±0点	+0.02点		○		○	○		○	○	
H班	±0点	-0.23点	○			○			○		
I班	±0点	-0.67点				○			○		
J班	-0.37点	-0.17点									

ア 類似の関係

図5～図8の生徒Aや生徒Dのように解釈を補足していた。具体的には根拠となる叙述が他にないかを探したり、自分の知識や経験を紹介し合って理由付けを深めたりしていた。

イ 対照の関係

表13の82Jや137Iのように互いの解釈の妥当性を証明し合っていた。具体的には理由付けについての対話が多く、相手の構造と内容の理解や精査・解釈に関する誤りを叙述を基に指摘したり、自分の知識や経験を紹介して共感を得たりすることで、自分の解釈の方が妥当であることを証明しようとしていた。

ウ 発見の関係

相手の解釈を理解し、多角的に考えていた。発見の関係は、主張・根拠・理由付けの全てが自分と異なる解釈に対し、納得できる場合は類似の関係と同じように補足する対話が展開され、納得できない場合は対照の関係と同じように証明し合う対話が展開されていた。ただし、発見の関係においては、表13の147Jのように、相手の主張や根拠を生かした形でより良い解釈の案を提案する姿が多く見られた。

(7) 対話の分析のまとめ

事前・事後調査と対話の質的な分析から、A班～F班のように互いの解釈を類似・対照・発見の関係に分類し、(6)のA～Uで示したように、それぞれの関係に応じた対話を行うことで考えの形成が図られる可能性が示唆された。また、対話の際に叙述の引用と知識や経験の一方だけを根拠として話す班よりも、両方の要素を交えて話す班の方が調査結果が良くなる傾向にあった。

本研究は、自他の解釈の類似点や相違点が明らかになり、まとめ直しの過程から必然的に他者の解釈を追究していく構造をもっている。主題設定の理由で挙げた、「読み取った内容と自分の考えを結び付けて考えることが苦手」である生徒に対し、自分の知識や経験から考えたことを叙述と関連付けて説明することが有効に機能したと推察できる。

勿論、G班～J班のように、全ての生徒に効果的な対話を生み出せなかったことは課題ではあるが、精査・解釈の過程における対話の評価が良い班の方が、考えの形成に関わる調査結果が良い傾向が見られたことは、本研究の目指す対話ができれば考えが形成されるという見方ができる。今後は、対話の場面において協働の意思が弱い集団においても、本研究の目指す対話が行われるように研究を深めていきたい。

V 研究のまとめ

本研究では、「文学的な文章」の指導における考えの形成を図るために、精査・解釈の過程において、自他の解釈を類似・対照・発見の関係に分類し、比較する対話的な学習を取り入れた。その結果、考えを形成する上での有効性が示された。具体的には、文章の内容を正確に理解し、自分の考えの根拠として叙述を用いる力が高まったと考えられる。また、考えの形成を図る効果的な対話の方向性が示唆された。

これまでの授業において生徒は、対話中に自分と同じ考えの人が多ければ安心し、安易に多数派の解釈を支持することがあった。あるいは、自分と異なる考えに対しては、深く追求しないことで衝突を避けたり、逆に曖昧な根拠で全てを否定したりすることもあった。松本(2015)は、「安易な交流においてしばしば見られるのが、『みんなそれぞれ考えて読んだ。どれもいいね』という『衝突のない多様性の容認』であり、『他の人の読みは違う。自分の読みが正しい』という『省察のない単一性の主張』である」と述べているが、本研究では自他の解釈の違いや関連性が明らかになるため、必然的に衝突や省察が生まれる。

対話的な学習により学びを深めることは多くの場面で有効な手立てである。「教材を読み、自分で解釈し、対話し、考えをまとめる」という一般的な授業展開の中に無理なく導入できることは本研究の利点であり、文学的な文章以外の読解や他の領域でも活用できる汎用性があると考えている。また、ICTを活用し、ワークシートや対話シートを共有することで、より多くの人と協働的に考えを深められる学習法でもある。

今回の検証授業では、類似・対照・発見の関係に分類した後の対話の方向性については、生徒自身に考えさせた。その結果、類似の関係では補足し、対照の関係では証明し合い、発見の関係では相互に理解する対話が考えの形成に対して有効に機能する可能性が示唆された。今後は、類似・対照・発見の関係において、(6)のA～Uで示した、有効な対話の特徴をあらかじめ押さえた上で対話させる授業展開も考えられる。

これまでの実践の中で、「読むこと」の指導における対話的な学習の重要性は漠然と感じていたが、今回改めて対話を詳細に分析し、学力テストの結果と併せて考察したことで、その重要性を改めて確認することができた。そして、考えの形成に効果的な対話の具体と、その対話を生み出す手立てを示すことができたことは、本研究の成果だと思っている。

本研究を進めるに当たり、御協力くださった研究協力校の校長先生はじめ先生方に感謝申し上げます。

〈引用文献・URL〉

- 1 中央教育審議会 2016 「幼稚園，小学校，中学校，高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）」
- 2 文部科学省 2017 『中学校学習指導要領（平成29年告示）解説 国語編 平成29年7月』
- 3 国立教育政策研究所教育課程研究センター 2021 『令和3年度 全国学力・学習状況調査 報告書【中学校】国語』
<https://www.nier.go.jp/21chousakekkahoukoku/report/data/21mlang.pdf> (2024.3.8)
- 4 石丸憲一 2020 『考えの形成を促す文学の発問・交流モデル』， p.12, p.14, p.20, p.25, 明治図書出版株式会社
- 5 藤森裕治・宮島卓朗・八木雄一郎 2015 『シリーズ国語授業づくり 交流 広げる・深める・高める』， p.68, 東洋館出版社
- 6 鶴田清司 2017 『授業で使える！論理的思考力・表現力を育てる三角ロジック』， p.23, 図書文化社
- 7 佐藤佐敏 2017 『国語科授業を変えるアクティブ・リーディング〈読みの方略〉の獲得と〈物語の法則〉の発見』， p.25, 明治図書出版株式会社
- 8 北尾倫彦 2020 『「深い学び」の科学 精緻化、メタ認知、主体的な学び』， p.70, p.74, 図書文化社
- 9 松本修 2015 『読みの交流と言語活動 国語科学習デザインと実践』， p.11, p.13, p.15, p.16, p.17, 玉川大学出版部

〈参考文献・URL〉

- 1 青森県教育庁学校教育課 2022 『学習状況調査実施報告書（令和3年度）』
https://www.pref.aomori.lg.jp/soshiki/kyoiku/e-gakyo/files/chu_koku_kekka03.pdf
(2024.3.8)
- 2 井上ひさし 1987 『握手』，講談社
- 3 ウラジーミル・オルロフ 2003 『ハリネズミと金貨』，偕成社
- 4 田中博之 2020 『「主体的・対話的で深い学び」学習評価の手引き 学ぶ意欲がぐんぐん伸びる評価の仕掛け』，教育開発研究所
- 5 文部科学省・国立教育政策研究所 2019 「OECD 生徒の学習到達度調査2018年調査（PISA2018）のポイント」
https://www.nier.go.jp/kokusai/pisa/pdf/2018/01_point.pdf (2024.3.8)