

小学校 国語

文学的な文章の読みを深める交流活動の工夫
－「ダイアログ」を用いた交流活動を通して－

弘前市立和徳小学校 教諭 建部 拓

要 旨

本研究は、小学校国語科の文学的な文章を読む学習において、読みを深めることにつながる交流活動の在り方を探ったものである。一単位時間の学習の中にダイアログを取り入れ、自分の意見に固執せず、相手の考えを受容的に聴いて理解することや相手の考えの背景（根拠）を探求していくことを重視する交流活動を行った。その結果、相手の考えを受けて自分の考えを深めようとする交流へと高まり、作品の全体像の把握もより正確になり読みを深めていくことができた。

キーワード：小学校 国語 交流 ダイアログ 文学的な文章 読みを深める

I 主題設定の理由

学習指導要領の改訂に向けて、平成26年11月に出された『初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について（諮問）』では、「課題の発見と解決に向けて主体的・協働的に学ぶ学習（いわゆる「アクティブ・ラーニング」）や、そのための指導の方法等を充実させていく」ことについての必要性が述べられている。これは、個人の学びはもちろん大切ではあるが、社会や集団との関わりの中での学びが、今後の教育ではより意識されていかなければならないことを示している。

『平成26年度全国学力・学習状況調査報告書小学校国語』においては、次の二点が課題として挙げられている。

①「詩の解釈における着眼点の違いを捉えること」

②「物語の登場人物の相互関係を捉えること」

一点目の課題の要因は、次の二つにあると考える。

- ・他者の発言の意図や根拠をつかむことができない
- ・多様な視点や解釈があることに気付くことができない

これらの力は、個人の読み取りだけではなく、他者の考えと触れ合っこそ意識できるものであり、他者との交流を通してこそ伸びていくものである。二点目の課題の要因は、次の二つにあると考える。

- ・人それぞれの気持ちや考え方を把握するという体験が少ないために、作品内の人間関係であっても捉えることが苦手である
- ・作品の中で変わっていく人物の心情、他の人物や出来事との関わり等を全体として把握することができていない

これらも、他者との交流を通してこそ伸びていくものである。人それぞれに物事の感じ方や考え方に違いがあり、その考え方を把握するという体験を積むことで作品内の人間関係を捉える力も養っていきける。また、作品を読む過程での見落としや自分の読みを縛っている思い込み等も他者の考えと触れ合う中で解消され、叙述に即した読み方を身に付けていくことができる。そして、文脈に沿って正確に読み取ったり、作品全体について自分なりに解釈したりできる読みの深さにつながっていく。以上のことから、主体的・協働的な学び、特に他者との交流活動を通じた学びを改めて見直していくことが、読みの深まりにつながるのではないかと考える。

交流を意図した話し合う活動は、一般に多くの学校で行われている。『平成26年度全国学力・学習状況調査報告書質問紙調査』においても、次のような高い結果が出ている。

○学校への質問「（略）学級やグループで話し合う活動を授業などで行いましたか。」

…「行った」と回答した割合95.4%

○児童への質問「（略）学級の友達との間・生徒の間で話し合う活動をよく行っていたと思いますか。」

…「行っていた」と回答している割合85%

しかし、その一方で、次のような結果が出ていることにも注目したい。

○児童への質問「学級の友達との間・生徒の間で話し合う活動を通じて、自分の考えを深めたり、広げたりすることができていると思いますか。」

…「できていると思う」と回答している割合65.9%

この結果から推測できることは、多くの学校において話し合う活動を行ってはいるものの、それが考えを深めたり、広げたりすることにつながっていると児童が意識していないという実態である。考えを深めたり、広げたりするということは、他者と関わり合い、多様な考えに触れることにより、新しい考えを見いだしたり、別な視点からの考えが加わったり、これまでの考えをさらに強化したり、他の考え方に納得したりし、初めの考えがより質の高い考えに再構築されることだと考える。考えを深めたり、広げたりするためには、単なる情報交換ではなく、話題に沿って相手の考えを引き出したり、自分の思いや考えを返したりしながら受容的に、かつ双方向に考えを触れ合わせることが必要である。そこで本研究では、自分の主張や立場に固執せず相互理解を深める話し合いができる「ダイアログ」という手立てを提案し、その有効性を検証する。この「ダイアログ」を用いることで課題の要因となった四つの点が克服され、以下のようなことができるようになる。と考える。

- ・他者の発言の意図や根拠をつかむことができる
- ・多様な視点や解釈があることに気付くことができる
- ・人物それぞれの気持ちや考え方を把握することができる
- ・人物の心情変化や他の人物、出来事との関わり等を文章全体として把握し解釈することができる

受容的、かつ双方向の会話を通じ、自分の読み取ったことと他者の考えとを関わらせていくことで、文学的な文章の読みを深めることができるのではないかと考える。

そこで本研究では、「ダイアログ」を用いた交流活動を取り上げることとした。

II 研究目標

国語科の授業において、ダイアログを用いた交流活動を設定することにより、交流が活性化し、文章の読み取りに深まりが見られるようになるか実践を通して明らかにする。

III 研究の実際とその考察

1 研究における基本的な考え方

(1) ダイアログについて

ダイアログとは、デヴィット・ボーム（2007）が『ダイアログ』という著書にて紹介したもので「対話」とも訳される。「自分の見解や立場に固執することなく、その時々テーマを共に探求する話し合いのプロセスのこと」（高間，2005）である。代表的な手法としては、アプリシエイティブ・インクワイアリー（AI）、オープン・スペース・テクノロジー（OST）、ワールド・カフェ、フューチャー・サーチ、マス・ストーリーテリング（「ダイアログ～探求を求め、新たな価値を生成する話し合いのあり方」，2015.7.16）といったものが挙げられる。

(2) ダイアログ（対話）とディスカッション（討論）の違い

表1のように、ディスカッションは、互いに自分の意見の正しさを主張し合い、何か一つの最適な解への同意を得ることを重視している。一方、ダイアログは、自らの仮説を保留して出来事や意味をオープンに語り合い、さらに深い探求の結果、新しい行動や知識、意味が生み出されることを大切にしている。

表1 ダイアログとディスカッションの比較

（「ダイアログ～探求を求め、新たな価値を生成する話し合いのあり方」，2015.7.16）

	ダイアログ（対話）	ディスカッション（討論）
目的	意味や体験を分かち合い、枠組みを外し、発見し、共有化する	意見の正否・妥当性を競い、正否の判断を示し、1つの最適な解への同意を得る
役割	お互いが尊重され、平等の立場にある	知識・経験・権限のある者の発言が重んじられる
背景	・問題が煩雑で誰も答えが見えないとき ・繰り返し同じ問題が発生しているとき ・思考が固着し、抜け出せないとき	選択肢が明白で、評価して最高のものを選ぶ必要があるとき
プロセス	なるべく時間をとって、各自の仮説を表面化し、判断を保留し探求するために質問をし続ける	なるべく短時間で、仮説を立証するために、主張し、説得し、妥協点を見つける

(3) ダイアログを取り入れる理由

これまで、学習活動の中に少人数での話し合いや対話は頻繁に取り入れられてきた。しかし、意見を相手に伝える面が強い対話であったり、互いの意見を出し合うことが中心の対話であったりとその姿も様々である。今回の研究では、児童の初めの考えがより質の高い考えに再構築されていくような交流を目指している。そのために、自分の意見を相手に伝えることよりも、他の考えに触れ受容的に聴いて理解することや自分と相手の考えの背景を探求していくことをより強調した対話を求めたい。そうした対話の形として、ダイアログが適していると考え、用いることにした。

また、文学的な文章の特性から考えても、一つの最適な解を得るディスカッションより、新しい知識の創造や発見、深い気づきが期待できるダイアログの方が適していると思われる。なぜなら、文学的な文章の解は一つに絞り切れるものではなく、文脈に沿うことによって幅が生じるものだからである。討論的な交流では、一つの固定した読みに留まってしまう恐れがあるが、ダイアログでは、根拠を本文に求めながら多様な読みが保証される。その個々の読みを関わらせることでさらに読みを深めていけると考えたからである。

(4) 本研究におけるダイアログの使い方について

ダイアログの手法は様々に開発され、企業研修にも活用されている。本研究では、小学校3学年児童が対象であること、45分の授業時間内でも使えることを考慮し、開発された手法をそのまま用いることはしないことにした。デヴィット・ボームが紹介した当初のダイアログの特徴を生かしながら、2～3人組でのダイアログを用いることにした。具体的には以下の三つの特徴を大切に扱っていく。

- ・特徴1 自分の見解や立場に固執しない
- ・特徴2 相手の発言に耳を傾け、自分と相手の考えの背景を探求する
- ・特徴3 相互作用を高め共有化を図る

2 研究内容

ダイアログを用いた実験授業と用いない統制授業とを行い、ダイアログが文学的な文章の読みを深める上で有効な交流活動であることを明らかにする。

(1) 授業の流れ

授業の流れは、統制授業も実験授業も同じにする。違いは2～3人の意見交流にダイアログを用いるか用いないかの一点だけにし、検証の際に差異が見られる場合は、その要因がダイアログ一つに限定できるようにする。

- | | |
|-------------|--|
| ①一人読み | …課題についての自分の考えをもつ
ワークシートに初めの考えとその根拠を記入する |
| ②2～3人での意見交流 | …課題について話し合う
参考となる根拠があればワークシートに記入する |
| ③全体での意見交流 | …課題についての考えを全体で練り合う |
| ④まとめ | …終わりの自分の考えをワークシートに記入する |

(2) 統制授業と実験授業で比較する点

筆者自身がこれまで行ってきた交流活動では、初めの考えや自説にこだわり続けたり、自分の考えの優位性を主張することに力点がずれたりし、読み取りがそれ以上深まらない場合があった。そのため、考えの根拠が弱かったり、一面的な視点でしか見られず多様な解釈を認められなかったりすることがあった。そこで全体での意見交流の前の2～3人での意見交流にダイアログを取り入れる。これによって、他者の考えと自分の考えを関わらせて読みを深めていくことができるようになるかを見ていく。そのため、次の二点に着目する。

- ダイアログを取り入れたことで、交流が活性化しているか
- ダイアログを取り入れたことで、文章の読み取りに深まりが見られるか

(3) ダイアログの特徴の具体

<特徴1 自分の見解や立場に固執しない>

事前にオリエンテーションを行い、他者の考えと触れ合って吟味されたものが本当の自分の考えになるということを意識付けておく。自分の考えは自分の考えとして、相手の意見を批判したり論破したりせず受け取るようにさせる。気になる点については、自分の意見の正しさを押し付けるのではなく、相手の考えの基となった背景を聴くようにさせる。

＜特徴2 相手の発言に耳を傾け、自分と相手の考えの背景を探求する＞

国語における考えの背景とは、作品中の叙述に基づいた根拠である。この根拠が何であるか、どの叙述をどう解釈したかを聴き、引き出すことを通して、相手の発言の意図をつかむようにさせる。

＜特徴3 相互作用を高め共有化を図る＞

自他の考えに優劣をつけることなく、双方向に考えを触れ合わせる。話し合いの際には、机を間に置かず輪になって座る。形式的な話し方ではなく、日常使っている言葉で話し合わせる。また、ワークシートの三つの欄（「はじめの考え」・「他の人の考えでさんこうになるところ」・「おわりの考え」）に記入させることで、相手の考えを意識させる。これによって、相手の考えも自分の考えを形成する上での重要な一部分として捉えるようになり、相手の考え、その考えの基となる記述、解釈を理解しようとするようになる。

3 検証方法

同一の学級において、統制授業の単元、実験授業の単元の順で検証授業を行う。それぞれの単元では、異なる文学的な文章を1作品ずつ教材として用いる。また、いずれの単元においても単元全体を通した言語活動として「物語の紹介文を書く」ことを設定し、読むことの目的とする。

(1) 交流が活性化しているか

① 音声記録の分析

2～3人での意見交流やダイアログでの会話をICレコーダーで録音する。その内容から、一方向の発言に留まらず、双方向に意見を関わらせていくやり取りが見られるか、また自説を押し通すのではなく相手の考えを尊重し、背景を探ろうとする話し合いができてきているかを分析する。

② ワークシートに根拠を追加した児童の割合を測定

表面的に互いの意見を関わらせるだけでなく、相手の意見を受容的に理解しようとしながら聴き、参考になった根拠を付け足しているかをワークシートから確認する。根拠をワークシートに追加した児童の割合を測定する。

③ アンケート結果から意欲の変化を測定

意見交流が行われたことで、児童自身に満足感が得られているかをアンケートで見る。統制授業後のアンケートと実験授業後のアンケートを比較し、国語の学習に対する意欲の変化を見る。

(2) 文章の読み取りに深まりが見られるかー読み取り内容の得点率測定ー

① 言語活動（「物語の紹介文」）の記述内容の観点を用いた合計得点率を測定

文学的な文章の内容を理解しているかを検証するため、単元全体の言語活動である「物語の紹介文」の記述内容を次の三つの観点到に分けて点数化し、得点率を測定する。

ア 主人公の人物像を叙述に即して捉え、記入しているか

イ 大きな出来事を押さえ、記入しているか

ウ 物語の結末及び主題を叙述に即して解釈し、記入しているか

観点ごとに10点ずつ配点し、合計得点率を算出した上で比較する。

② 言語活動（「物語の紹介文」）の記述内容の観点別得点率を比較

前述した三つの観点的得点率を個々に分析する。ア、イの観点は、叙述に沿って文章を正確に読んでいるかを見ることができる。ウの観点は、全体像をどのように把握し解釈しているのかを見ることができる。この「より正確に読むことができるようになること」、「作品について自分なりに解釈することができるようになること」の両方ができることで読みが深まったと捉える。これらがどの程度できているか観点別に得点率を比較する。

表2 検証授業計画

	統制授業「わすれられないおくりもの」	実験授業「モチモチの木」
	学習内容	学習内容
1	○紹介文を書くことへの見通しをもつ	1 ○紹介文を書くことへの見通しをもつ
2	○全文を読み、感想をもつ	2 ○全文を読み、感想をもつ
3	○あなぐまはどんな人物か考える	3 ○豆太とじまはどんな人物か考える
4	○かけっこを見るあなぐまの気持ちを考える	4 ○豆太とモチモチの木の関係を読む
5	○ふしぎなゆめを見たあなぐまの様子を読む	5 ○山の神様の祭りに対する豆太の気持ちを考える
6	○あなぐまがいなくなりみんなはどんな気持ちになったか考える	6 ○豆太はどんな気持ちで峠を走ったか考える
7	○もぐらの気持ちの変化を読む	7 ○モチモチの木に火が灯っているように見たのはなぜか考える
8	○みんなの気持ちの変化を読む	8 ○豆太は本当に勇気のある子なのかどうか考える
9	○わすれられないおくりものは何か考える	9 ○これまでの学習を振り返り、紹介文を作る
10	○これまでの学習を振り返り、紹介文を作る	

4 検証授業の実践

表2の検証授業計画に沿って統制授業及び実験授業を行った。9月中旬に実施した統制授業「わすれられないおくりもの」（教育出版3年上）では、2～3人での意見交流を、これまで筆者自身が行ってきたやり方で行った。一方、10月上旬に実施した実験授業「モチモチの木」（教育出版3年上）では、

2～3人での意見交流のときにダイアログを用いた話し合いを行った。なお、その他の流れはまったく統制授業と同じにした。

(1) 統制授業の流れ

- ①一人読み …課題についての自分の考えをもつ
ワークシートに初めの考えとその根拠を記入する
 - ②2～3人での意見交流・手立てなし …それぞれの考えを出し合い、課題について話し合う
参考となる根拠があればワークシートに記入する
 - ③全体での意見交流 …課題についての考えを全体で練り合う
 - ④まとめ …終わりの自分の考えをワークシートに記入する
- ②の段階で、普段行ってきた少人数での意見交流をそのまま行った。これまでの意見交流は全員が自分の考えを発言する機会を保障する場として捉えたり、個々の考えをより良いものにするための機会として設定してきた。統制授業においても同じように扱い、授業を進めた。

(2) 実験授業の流れ

- ①一人読み …課題についての自分の考えをもつ
ワークシートに初めの考えとその根拠を記入する
 - ②2～3人での意見交流・手立てあり …それぞれの考えと根拠を聴き合い、考えを深める
参考となる根拠があればワークシートに記入する
 - ③全体での意見交流 …課題についての考えを全体で練り合う
 - ④まとめ …終わりの自分の考えをワークシートに記入する
- ②の段階で、ダイアログを取り入れた意見交流を行った。自分の考えの正当性を主張するよりも、他者の考えの根拠を聴き出すことに中心を置いて実施した。また個々の考えを深めるために行っているが、自分の考えを無理に一つに絞らなくともよいこととして意見交流を進めた。

(3) ワークシートへの記入

統制授業、実験授業ともに、ワークシートに自分の考えを初めと終わりの二回書かせた。また、意見交流によって参考になる根拠があれば付け足して記入するようにさせた。これによって児童自身が自分の考えをまとめたり、考えの変遷を振り返ったりできるようにして、授業を進めた。児童の書いた実際のワークシートが、図1と図2である。

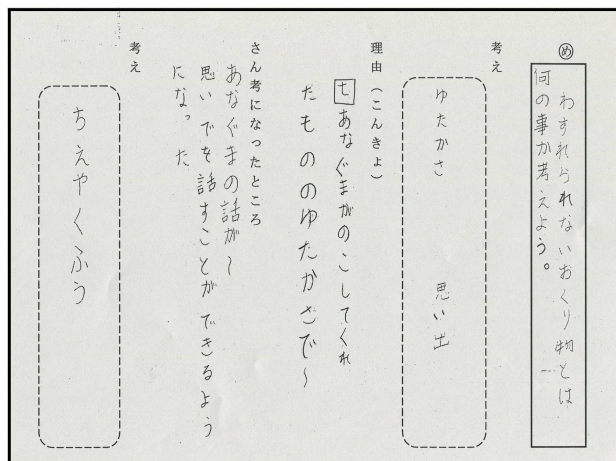


図1 統制授業のワークシート

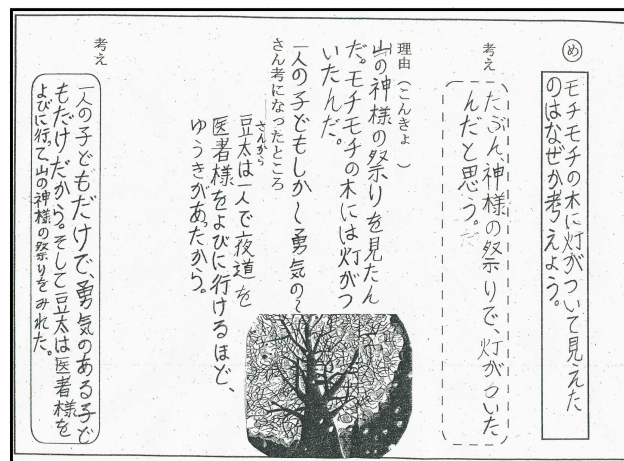


図2 実験授業のワークシート

5 考察

(1) 交流の活性化について

交流が活性化しているかどうかを次の三点について統制授業と実験授業とを比較することにより分析を行った。

- ①少人数での話し合いの音声記録
- ②根拠を追加した児童の割合
- ③国語の学習に向かう意欲の変化

一点目の「少人数での話し合いの録音記録」は、図3、図4、図5のようになった。まず統制授業では、3人組で意見交流の場を設けているが、図3のように個々の意見を発表するだけで交流が終わっている。C児が根拠は同じだという趣旨の発言をしているのみで、踏み込んだ話し合いにはなっていない。また、ワークシートには、参考になった意見を書く欄を設けているものの、そこに記入する様子が見られなかった。

A : 考えは「思い出」です。理由は、「あなぐまは一人一人に別れた後でも宝物となるようなちえやくふうをのこしてくれたのです」という文章のところ
 B : 自分の考えは「ちえやくふう」で、理由は 123ページに「わかれた後でも宝物となるようなちえやくふうを残してくれたのです」と書いてあるから
 C : 「くれたのです」はあってるね。
 C : 自分の考えは「思い出のこと」で、理由は「あなぐまは一人一人にわかれた後でも宝物となるようなちえやくふうをのこしてくれたのです」 だと思います。
 A : 先生、終わりました。

図3 統制授業における少人数での意見交流の記録

対して実験授業の方は、図4の録音記録を見ると、A児の言葉が出ないときに、A児が言おうとしていることをC児が推測して助け船を出している。他者と関わろうとする態度がうかがわれる。また、意見の異なる部分については尋ねたり答えたりするやり取りが見られる。さらに、自分が見付けられなかった根拠を聴くと、それを自分のシートに取り込もうとする動きも見られる。実験授業のもう一つの音声記録である図5を見ると、お互いに自分の考えを述べながらも、相手の意図を聴き出し、自分の考えとすり合わせようとしている様子が見られる。そこでは、話し合いの論点をはっきりし、かみ合っているのが分かる。

A : 豆太が勇気を出して医者様を呼びに行ったからだと思う。
理由は教科書の…。
 C : こころへんじゃない？
 A : 3の場面の…。
 C : ほら、「勇気があるやつだけ」のあたり。
 A : 「一人の子どもしか見ることができねえ。それも勇気のある子どもだけだ。」と書いてあるから。
 B : ふもとの村まで勇気をもって医者様を呼びに行ったからだと思う。理由は「半道もあるふもとの村まで」と書いていたからです。
 C : とちの木の後ろに月が反射して光っているように見えるからだと思う。
 A : なんで？ 豆太に光っているように見えたからじゃない？ 豆太は勇気を出して行ったからだと思うんだけど？
 C : あれっ、見てなかった。
 A : 根拠は？
 C : モチモチの木に灯がついているのと月が出て光っているように見えるのと似ているように書いてあるから。
(一旦途切れる)
 A : Bさんこれ頂いていい？
(「半道もあるふもとの村まで」という部分を追加)
 B : わたしAのこころいい？
(「勇気のある子どもだけだ」という部分を追加)
 C : んん…。
(考え中)

図4 実験授業におけるダイアログの記録1

A : 豆太は臆病だけど、じさまがピンチだとなぜか勇気が出る不思議な子。でも本当はこわがりだと思う。理由は、医者様を呼びに行けるけど、じさまが元気になると、またじさまを起こしたと書いてあるから。
 B : わたしは、豆太は勇気のある子どもでもあるし、臆病な子どもでもあると思う。理由は1の場面に「全く豆太ほど臆病なやつはない」と書いていたし、5の場面では「おまえは一人で医者様呼びに行けるほど勇気のある子どもだったんだからな」と書いてあるから。
 C : 自分の考えは、豆太は最初は臆病で怖がりだったけど、最後は勇気のある子どもになったと思う。理由は、「どうして豆太だけがこんなに臆病なんだろうか」とあるし、47ページには「一人で医者様呼びに行けるほど勇気のある子どもだったんだからな」と書いてあるから。
 A : んん…なんか、でも…。
 C : じゃあ逆に、なんでAはこう思ったの？
 A : んん…。
 C : なんでピンチだと勇気が出て、それでも恐がりだと思ったの？
 A : じさまが病気の時は、勇気を出して医者様を呼びに行くことができたけど後でまたじさまを起こすようになったから、臆病なままだと思う。Cはなんで勇気がある子になったと思った？
 C : だって最後の場面に「勇気のある子どもだったんだからな」と書いてあるから、「だったんだ」ってあるから最後に勇気のある子になったと思う。
 A : でもその後にもまた「しょんべんにじさまを起こした」って書いてあるから臆病なままだと思うけど。
 C : …。Bはどう思ったの？
 B : 豆太は、臆病な時もあるし、勇気のある時もあるからどっちもだと思う。
 C : …。

図5 実験授業におけるダイアログの記録2

以上のことから、ダイアログを用いない統制授業では、交流が個々の意見を紹介するだけに留まり、話し合いが遅滞していることが分かる。一方、ダイアログを用いた実験授業では、相互の関わり合いが見られるようになり話し合いが活性化しつつある様子が分かる。

次に、二点目の「根拠を追加した児童の割合」を比較、分析してみる。音声記録によって相互に関わり

合う様子は確認できたが、実際に他者の意見を受け止めているのかどうかについても確かめることにした。ワークシートに他者から聴き取った根拠を追加するということは、その相手の考えを認め、受け止めたが故に追加したものと捉えられる。そこで、根拠を追加した児童の割合を比較することからも、交流が活性化しているかどうかを確かめた。結果は、図6のようになった。ダイアログを用いない統制授業では、根拠を追加した児童の割合が50%だったのに対し、ダイアログを用いた実験授業では73%となり、23%上昇した。このことから、ダイアログを用いることにより自分の考えを表すだけの交流から、相手の考えを受け止め、さらには自分の考えに取り込もうとする交流へと内容が変わってきたことが分かる。

最後に、三点目の「国語の学習に向かう意欲の変化」はアンケートによって調査した。その結果が図7である。統制授業実施後においては、国語の勉強が好きだと答えた児童の割合は45%だったのに対し、実験授業後には、その割合が64%に上昇している。国語の勉強が好きだという割合が増えたのは、ダイアログを取り入れたことにより、国語の授業に充実感をもつ児童が増えたことをうかがわせる。統制授業と実験授業の違いはダイアログを用いるか否かの一点のみであったことから、ダイアログによる交流が充実感をもたらす原因になったと考えられる。

以上、三つの結果を総合すると、ダイアログを取り入れることにより、①一方向の話合いではなく、双方向の言葉のやり取りが見られるようになった②相手の考えを受け止め、自分の考えに付け足す児童の割合が増えた③国語の学習が好きだという児童の割合が増え、意欲面からも話合いが充実していることがうかがえた、という三点の変化が生まれ、交流が活性化したと言える。

このようにダイアログを導入したことにより交流が活性化したことは分かった。しかし、これだけでは交流の活性化が、読みを深めることにつながったかどうかは分からない。そこで今度は、読みの深まりを確かめるため、「物語の紹介文」の内容の比較、分析を行った。

(2) 読みの深まりについて

① 「物語の紹介文」の記述内容の観点を用いた合計得点率の測定

単元末に書かせた「物語の紹介文」の記述内容を次の三つの観点で点数化し、文学的な文章をどの程度理解しているのかを分析した。

- ア 主人公の人物像を叙述に即して捉え、記入しているか
- イ 大きな転換点となる出来事を押さえ、記入しているか
- ウ 物語の結末及び主題を叙述に即して解釈し、記入しているか

ア、イ、ウの合計得点率を統制授業と実験授業とでそれぞれ算出し、比較したものが図8である。実験授業では統制授業よりも18%上昇している。このことから、ダイアログを用いたことによる交流の活性化が単なる表面的なものだけではなく、作品の内容を読み取ることにもつながっていることが分かる。

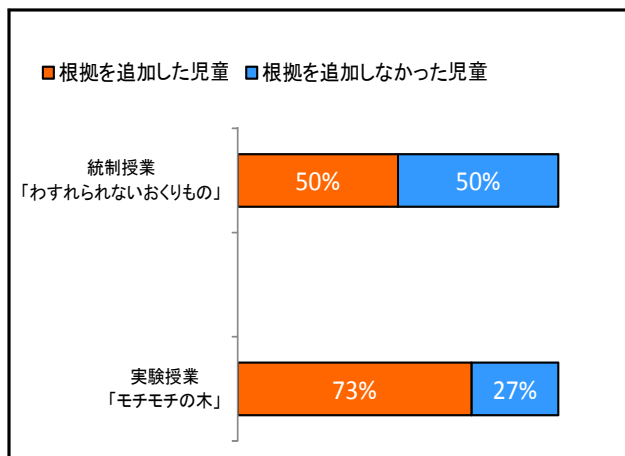


図6 交流により根拠を追加した児童の割合

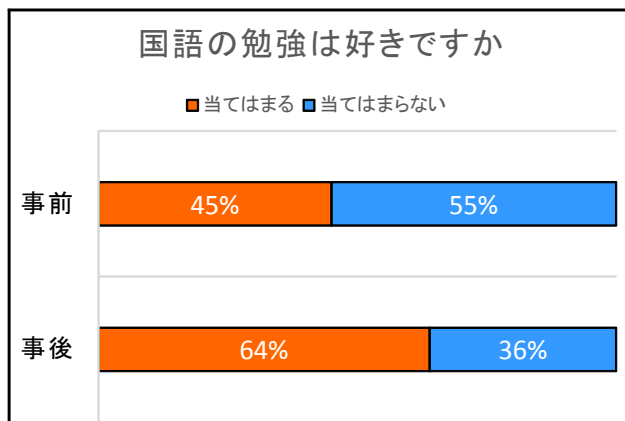


図7 アンケート結果の比較

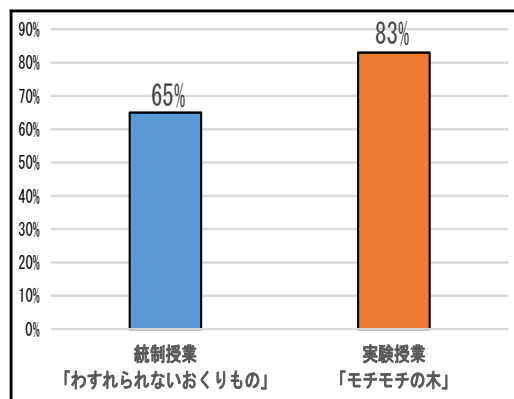


図8 「物語の紹介文」合計得点率の比較

②「物語の紹介文」の記述内容の観点別得点率の比較

上記の内容をさらに観点ごとに詳しく比較してみたものが図9である。「ア主人公の人物像」と「イ大きな出来事」の観点では、ほぼ差が見られなかった。しかし、「ウ物語の解釈」の観点では違いがはっきりと見られた。統制授業「わすれられないおくりもの」では得点率が36%であったのに対し、実験授業「モチモチの木」では77%と、41%上昇していた。この結果から、実験授業で取り上げた「モチモチの木」の方がア、イ、ウの三つの観点全てにおいて理解が進んでいることが分かる。その中でも、話の全体像や主題に関わる、つまりどういう話であったのかという内容理解がより深まっていることが分かる。この全体像を捉えた記述ができるためには、出来事の大筋をつか

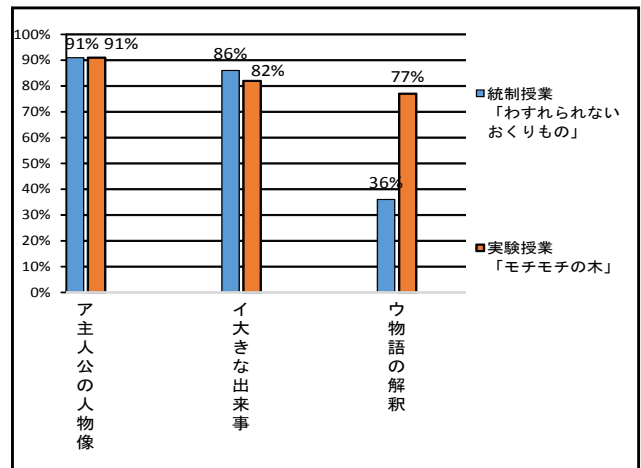


図9 「物語の紹介文」 観点別得点率の比較

むだけでなく、人物の心の動きと関連させ、主題を自分なりにつかんでいることが必要である。ウの得点率が高いということは、文学的な文章の読みがそれだけ深まっていることを示している。

このように、読みがより正確になり、深まっていったのは、他者との交流を通じて、個々の読み誤りが修正されたり、複数の見方に触れることで多様な解釈に気が付いたりしたことが要因として考えられる。

上の結果では、「ウ物語の解釈」についてのみ得点率の上昇が結果として確認された。しかし、すぐに自分なりの解釈ができあがったのではなく、実際には、ダイアログによって話し合うたびに児童の考えが少しずつ変わっていく過程が見られ、その結果としての得点率上昇であった。この変化の過程を見ることで「ウ物語の解釈」の得点率上昇の背景も把握できると考え、検証計画にはなかったが、その変化の過程をさらに詳しく見ることにした。

③主人公（豆太）に対する捉え方の変化

児童がモチモチの木の主人公である豆太の人物像をどのように捉え、そしてその捉え方がどのように変化していったのかを見てみる。児童のワークシートへの記述を基に、豆太の人物像をどう捉えているかを「臆病な子」「勇気がある子」「両面ある子」の三つの観点で分類し、その人数の推移を分析した。その結果が表3である。「モチモチの木に灯がついて見えたのはなぜか」という発問に対し、「月や星のせいで明かりがついたように見えた」つまり臆病な子のままと捉えた児童は10名で、「神様の祭りを見たから」つまり勇気がある子と捉えた児童は11名だった。それがダイアログ実施後の記述では、臆病な子と捉える児童は6名に減り、勇気のある子と捉える児童が15名と増加した。次の時間には、「豆太は本当にじさまが言うような勇気のある子なのだろうか」という発問をしたところ、臆病な子と捉える児童は2名に減り、勇気がある子と捉える児童が14名となった。そして新たに、両面ある子と捉える児童が5名出てきた。ダイアログ実施後には、臆病な子と捉える児童は2名のままであるが、勇気がある子と捉える児童が6名とさらに減り、両面ある子と捉える児童は13名に増えた。

表3 主人公（豆太）に対する捉え方の変化（21人中）

	モチモチの木に灯がついて見えたのはなぜか			豆太は本当にじさまが言うような勇気のある子なのだろうか		
	初めの考え	ダイアログ実施	終わりの考え	初めの考え	ダイアログ実施	終わりの考え
臆病な子	10名		6名	2名		2名
勇気がある子	11名		15名	14名		6名
両面ある子				5名		13名

この結果から、児童が自分の主張や考えに固執せず柔軟に考えを変えていることが考えられる。また、勇気があるかないかの二択で答えるような発問に対し、そのどちらでもない両面ある子と捉える児童が出てきているのが興味深い。実際の記述内容を見ると、AかBかという単純な捉え方ではなく、人物像を多面的に捉える読みになっていることが分かる。その記述内容の一部を載せたものが表4である。「じさまがピンチのときだけ勇気を出せる」「大切なものを守るためなら勇気を出せる」等、状況によって様々な面を見せる人物として豆太を捉えている。自分の考えに固執しては、「臆病な子」又は「勇気がある子」といった一面的な見方に留まっていたのではないかと思

表4 主人公（豆太）の人物像に対する記述

A児	豆太はもともとのおくびょうだけ大切なものを守りたいという気持ちで勇気を出せる子だと思いました。
B児	豆太はこわがりでおくびょうな子だけど、じさまがピンチの時だけ勇気を出せる。
C児	豆太は、大切なものを守るためなら勇気を見せる。
D児	豆太はおくびょうでこわがりだけど大切な人を守って勇気をだすと思います。

われる。ダイアログを通して人の意見の背景を理解しようと努め、それを受け止めながら自分の考えを深めていったことで、臆病な面も勇気のある面も内包する人物像をイメージすることができたのではないかと考えられる。こうした捉え方の変化が基となり「ウ物語の解釈」に関する得点率が上昇したのではないかと考えられる。

IV 研究のまとめ

国語科の文学的な文章の授業において、ダイアログを用いた交流活動を設定したことで、次のことが明らかになった。

- ・交流の際に、課題に関わる考えを双方向にやり取りすることができるようになる
- ・自分の考えを表すだけの交流から、相手の考えを受け止め、自分の考えに取り込む交流へと高まる
- ・交流することに充実感をもたらし、国語の学習に対する意欲が高まる
- ・叙述に即して内容をより正しく読み取ることができるようになる
- ・作品の全体像を把握し、文脈に沿いながらも自分なりの解釈ができるようになる

これらの成果は、ダイアログを用いたことにより交流が活性化し、文学的文章の読みが深まったことを示している。

V 本研究における課題

ダイアログの重要な考え方として「想定を保留状態にする」（ボーム、2007）というものがある。自分を縛っている「断定や思い込み、信念、価値観、またはメンタルモデル」（高間、2005）を目の前に掲げるイメージで取って置くことである。しかしこの考え方は、3年生の児童には難しいと考え取り入れなかった。そのことでダイアログ本来の効果をまだ発揮し切れていない可能性は残る。

また、児童の思考の変容を見るためワークシートに参考となった考えを書かせたが、それが話し合いの流れをしばしば阻害しているようであった。ダイアログでは、途中で書く作業を挟まずに話し合いに集中できるような環境を設定することが必要であった。

今回は2～3人でダイアログを実施したが、授業を実践してみて、例えば学級全員による実施など、より大勢でのダイアログも授業に取り入れることができるような可能性を感じた。授業の中でより効果的にダイアログを扱う方法をさらに研究していく必要がある。

<引用文献・URL >

- 1 文部科学省 2014 「初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について（諮問）」
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1353440.htm (2015.6.22)
- 2 国立教育政策研究所 2014 『平成26年度全国学力・学習状況調査報告書小学校国語』, p. 37, p. 74
- 3 国立教育政策研究所 2014 『平成26年度全国学力・学習状況調査報告書質問紙調査』, p. 24, p. 26, p. 87
- 4 高間邦男 2005 『学習する組織－現場に変化のタネをまく－』, p. 225, p. 232, 光文社新書
- 5 株式会社ヒューマンバリュー「ダイアログ～探求を求め、新たな価値を生成する話し合いのあり方」
<http://www.humanvalue.co.jp/report/positiveapproach/dialogue.html> (2015.7.16)
- 6 デヴィッド・ボーム著 金井真弓訳 2007 『ダイアローグー対立から共生へ、議論から対話へー』, p. 68, 英治出版