

[国 語]

対話力と考えを再構築する力を共に高めるための 言語活動の工夫

佐藤 智幸*

1 研究の意図

小学校低学年の児童は、身近なことに興味や関心を持ち、それらについて意欲的に話したり聞いたりしようとする時期にある。また、周囲とのかかわりも増え、話し合うことの必要性も感じ取るようになる¹⁾。このような発達段階において、「話すこと」「聞くこと」「話し合うこと」を通して自分の思いや考えを伝え合う言語活動は適時性・有効性が高いと言える。しかし、自分の思いや考えを表出することに対して苦手意識や抵抗感をもつ児童も多く、さらに、村松賢一(2008)が対話力向上を目指す授業の問題点として指摘する「それぞれの発言がからまず意見の出し合いに終わってしまう²⁾という話し合いの場面も散見される。「思いや考えはあるがどう伝えていいかわからない」「話し合っても考えが深まらない」という実態では、児童が話し合うことに価値を見出せず、発達段階に応じた力を身に付けることができない。

山元悦子・稲田八穂(2007)は、低学年の発達特性に応じた学びをデザインするためのポイントとして、「自分の考えがはっきりしてくるような話し合いの場を仕組み、他者との対話による自己内対話の促進を図る³⁾」ことを挙げている。これに上記の実態を照らし合わせると、授業改善のための2つの問題点が見えてくる。1つ目は「自分の考えがはっきりしてくるような話し合いの場を仕組み」ことに見られる問題である。ここで挙げられるのは、話し合うことで漠然とした考えがはっきりするなどの体験をする場や話し合う力を身に付ける場が適切に設定されていないという点である。柏崎市立大洲小学校の国語教育研究発表(2011)では、「相手意識や目的意識を明確にして会話する力」を「対話力」と定義し、「主体的に対話する態度」「相手を受容する態度」からなる情意的側面と、「話す技能」「聞く技能」「返す技能」からなる技能的側面が、螺旋的に高まっていくことで対話力が高まるとしている⁴⁾。この「対話力」を高める場を設定することが、児童が話し合うことに価値を見出し、話し合う力を身に付けることにつながると思える。そのために、「話したい」「聞きたい」「話し合いたい」という主体的な意識が働く場面をどのように設定するか、その中でいかに対話技能を高める活動を構想していくかが問われる。2つ目は「他者との対話による自己内対話の促進を図る」に見られる問題である。これは、「対話活動を、自分の考えを振り返る・整理する・作り直すといった『再構築』につなげる」と捉えることができる。考えの再構築を目的とした対話を行うことで、より主体的な対話活動が行われ、自分の考えが深まったことを実感することができ、また、「他者と対話する」という協同的な活動が対話と考えの再構築をつなぎ、それぞれの力を共に高めることができると考える。しかし、再構築された考えは発言や記述から見取ることができるが、その過程や再構築する力がどのように高まったかについては見取りが難しい。そのため、思考の過程や変容の見取りを踏まえた方策を講じることが求められる。

そこで、本研究では、対話活動と考えを再構築する活動とのつながりに着目して単元を構想および実践し、その中で対話力と考えを再構築する力がどのように高まっていくか、その過程を明らかにしていく。

2 研究の目的

対話力と自分の考えを再構築する力を共に高めるためには、どのように言語活動を組み合わせることが有効であるか、また、それらの力がどのように高まっていくかを検証する。

* 上越市立春日新田小学校

3 研究の方法

(1) 対話のプロセスを基にした言語活動の構成

柏崎市立大洲小学校（2011）の「自分の考えをつくる」「対話を通じて他と交流する」「自分の考えを振り返る」という対話のプロセス（図1）を基に、対話活動と考えを再構築する活動とをつなぐ言語活動を構成する。

(2) 言語活動を組み合わせる有効性の検証

児童のワークシートの記述や対話活動の分析を行い、対話のプロセスに沿った言語活動の有効性を検証する。また、全児童のワークシートの分析から再構築の過程や変容を明らかにする。変容を見るにあたっては、対話力や再構築する力に課題をもつ児童、および、協同的に活動を進めることができる児童とそうでない児童とが属するグループを抽出する。

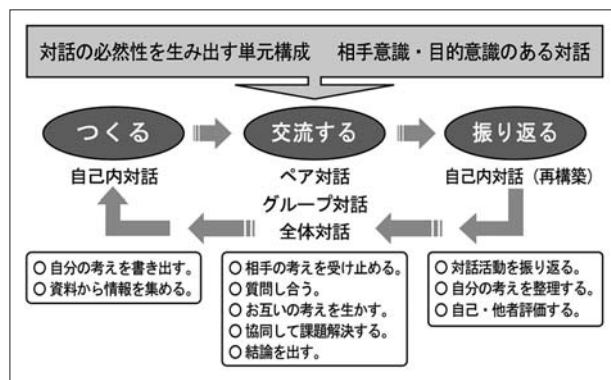


図1 対話のプロセス

① 抽出児童

- ア A児：自己内対話において自分の考えをもつことができるが、自力で考えを広げたり深めたりすることができない。
- イ B児：多様な考えをもつことができるが、相手意識・目的意識を明確にすることができない。
- ウ C児：自分の考えをもったり表出したりすることを苦手としている。

② 抽出グループの児童

- ア D児：相手の考えの意図を理解して、イメージを広げながらアドバイスを送ることができる。
- イ E児：自分や友達の考えを具体的にイメージして捉えることができず、協同的な活動を苦手としている。
- ウ F児：周囲の考えに流され、アドバイスを受けると自分の考えを変えてしまう。

4 実践の概要

第2学年国語科単元「はっぴょうしよう」（光村図書）の「あったらいいな、こんなもの」を取り上げる。自分が考えたものについて事柄や順序を考えて話すこと、大事なことを聞き落とさないようにして聞き、感想を述べたり質問をしたりすること、互いの話を集中して聞き、話題に沿って話し合うこと⁵⁾を指導事項とした単元である。新潟県内の公立小学校2年生28名（男子10名・女子18名）を対象に実践を行った。

(1) 対話力の情意的側面を高めるために

① 相手意識・目的意識をもった発明

あったらいいものを空想する活動であるが、教科書に登場するキャラクターの影響を受けて発想が限定されないように「家族の役に立つものを発明する」活動を行う。家族の生活の様子を見つめ、「こんなものがあったら便利だろうな。役に立つだろうな。喜ぶだろうな。」という相手意識と「どんなことができるともっといい発明になるかな。」という目的意識をもって、実用性のある発明を考える活動に取り組む。

② 対話の外発的必然性から内発的必然性を誘発する単元構成

対話を活性化させるためには、児童の中に対話の必然性が生まれる必要がある。導入では「家族の役に立つものを発明する」という授業者が設定する活動から対話活動を行う。ここでの対話活動は他者から示された相手意識・目的意識によるものであり、対話の必然性は外発的なものである。そこで、終末に「発明したものを家族に伝える場」を設定し、グループごとに互いの発明をよりよくする活動を行う。この活動により協同という要素が加わり、児童自らが「家族に伝えるために、話し合って発明をよりよいものにしていきたい。」という内から生じる内発的な必然性により対話活動を行うことが予想される。対話の必然性が高まることで、対話プロセスの交流場面における「相手の考えを受け止める」「互いの考えを生かす」「協同して課題解決する」力が高まっていくようにする。

(2) 対話力の技能的側面を高めるために

対話力の技能的側面を高めるために、話し合いを進める力に着目する。村松（2008）は、「話し合いに先立って、何をどう話し合うかというプランを共有し、途中でプラン通りに進んでいるかモニターし、ずれていれば本筋に戻るようコントロール（軌道修正）する必要がある」としている。本実践では、ワークシートを活用して対話を進める。「誰のため

の発明か」「発明の理由は何か」「どんなことができるか」などを項目ごとにシートに書き込み、それを基に対話活動を行う。何を話し合うかというプランを立て、項目ごとに対話を行うことで、話題に沿って話し合いが進められているかどうかをモニターおよびコントロールできるようにする。

(3) 考えを再構築する力を高めるために

ワークシートを活用して図2の対話のプロセスに沿った活動を進める。最初の発明、対話によるアドバイスやアイデア、再構築した考えを、1枚のシートに段階を追って記入する。質問やアドバイスをしたりそれに応答したりする対話活動はワークシートに基づき行われるため、話題に沿って話し合いが進められるとともに、話題が焦点化されやすい。また、対話のプロセスがワークシート上に残ることで、自分の考えを整理したり最初の考えと比較したりして、再構築できるようにする。

対話のプロセス	学習活動	対話活動
つくる	家族の役に立つ発明を考える。	自己内対話
交流する	グループで発明を紹介し合い、アドバイスや質問を受ける。	グループ対話
振り返る	アドバイスや質問を受けて、よりよい発明にする。	自己内対話 (再構築)

図2 対話のプロセスに沿った活動

5 実践および考察

(1) 「対話活動」と「考えを再構築する活動」をつなぐ言語活動

① 相手意識・目的意識をもって発明を構想する

家族の役に立つものを考える際には、「誰のための発明か」「発明の理由は何か」「どんなことができるか」を明確にする必要がある。特に「発明の理由」と「できること」の2点は、その後の対話活動で、知らせたい事柄の大事なことを落とさないように話すこと、興味をもって聞くこと、発明の意図を理解した上で話題に沿って対話を進めることの観点となる。いくつか考えた発明の中から家族や友達に知らせたいものを1つ選び、ワークシートに記入した。児童の発明の構想を表1に示す。

表1 児童が考えた発明の構想

	発明の対象	発明の理由	発明したものの名前	できること
A児	おばあさん	配達をしているときにとても暑そうだから。	すずしいぼうし	体全部が涼しくなる。
B児	おじいさん	病気で、ぶつかると血があふれ出すから。	石ぼうし	かぶると体が硬くなって、ぶつかっても血が出ない。
C児	お母さん	5階まで上がるのが大変なときがある。	かるかるバッグ	バッグに入れたものが軽くなる。

A児は、母の家事を手伝う発明・弟の面倒を見る発明・祖母の仕事を手伝う発明を考え、その中から祖母の役に立つ発明を選んだ。夏休みに自営業の祖母の配達を手伝った経験を基にしたものである。B児は、たくさん考えた発明の中から迷うことなく祖父への発明を選んだ。祖父は出血すると血液が固まりにくい病気であり、外出を控えるなどの制限がある生活を送っている。「家族の中で一番役に立ちたいのはおじいさん」という相手意識が強く表れた発明である。自力で家族への発明を考えられなかったC児は、授業者の「家庭訪問のときにアパートの5階まで上がるのが大変だったよ。」との投げかけに、「お母さんも買い物をしたときに荷物がとても重そうだった。」と、ようやく家族の生活に目を向けることができた。考えた発明は1つであったが、母の姿に気付き、発明を考えられたことにとても満足していた。

いずれも、家族それぞれの困り感を捉え、それをどう解消するかを考えた発明である。児童が家族の姿を具体的に思い浮かべながら相手意識・目的意識をもって自己内対話したことが伺える。

② 話題に沿って対話を進め、考えを再構築する

ア ワークシートに沿った対話活動

ワークシートを「自分の考えを視覚的に構築していく場所」と捉え、対話活動を進めながら考えを再構築していく。図2に示した対話のプロセスに即して、ステップ1「最初の発明を書く(つくる)」、ステップ2「対話によるアドバイスやアイデアを書く(交流する)」、ステップ3「再構築した発明を書く(振り返る)」という3つの段階を踏み(図3)、対話のプロセスと再構築の過程が1枚のワークシートに記されるようにした。

ステップ1では、選んだ発明について、[誰のための発明か]、[発明の理由]、[発明したものの名前]、[形や使い方]、[できること]の5つの項目を記入する。ステップ2では、グループ内で発表を行い、その後[発明の理由]に即して

発明をよりよくするための質問・アドバイスを受け、それに応答する。特にアドバイスを受けたい項目に印を付けることで、何を話し合うかというプランを立て、話題が焦点化された対話が進められるようにする。話題に沿った対話が進められているかどうかは、ワークシートに記述した各項目をモニターの指標とし、コントロール（軌道修正）を行う。ステップ3では、質問から新しく浮かんだアイデアやアドバイスを取捨選択したり整理したりして発明を再構築する。3つの段階を記述することで、最初の発明と再構築後の発明を比較し、変容が視覚的に確認できるようにした。

A児は、ステップ1において最初の発明を記入した際、特にアドバイスを受けたい項目に「[できること]」を挙げていた。ステップ2のグループ対話では、周囲の児童が「[発明の理由]」を受けて「[できること]」に質問やアドバイスを送る姿が見られた。「寒いときはどうするのか。」との質問に返答できずにいたA児に、周囲から「暖かい空気が出るようにしたらどうか。」というアドバイスが送られた。さらに「涼しくなったり暖かくなったりするともっといいのではないか。」というアドバイスが続き、A児は納得しながらこれらの内容を記入した。「なぜ帽子なのか。」との質問には「今は形の話をしているのではない。」と話題からそれたことを指摘したり、「エアコンみたいだが、電気はどうするのか。」との質問には「そこまで詳しく聞かなくてもいいのではないか。」と深く聞き過ぎそうになったことを修正したりして、グループ全体で対話をモニターおよびコントロールする姿が見られた。ワークシートに記述した内容を指標として、話題を軌道修正しながら対話活動を進めていたことが分かる。

ステップ3では、最初の発明にアドバイスを組み入れ、「[できること]」に「夏だと体が涼しくなって、冬だと暖かくなって、温度の調節ができる。」と記入した。「調節ができる」ことを付け足したことから、「[形や使い方]」や「[名前]」を対応させ、それぞれ「帽子の横にある温度の調節ボタンを押す。」「ちょうせつぼうし」と記入した。ワークシートに沿って段階的に対話を進めることで、周囲からの質問やアドバイスを基に付け足しをしたり、そこから新しく浮かんだアイデアを加えたりして、より発想の豊かな発明に再構築した。

イ グループ対話における相互作用

グループ対話の中で、どのように協同的な活動が進められ、個々の考えが再構築されていくか、その相互作用を抽出グループの児童の取組から捉える。3名の発明の構想を表2に示す。

表2 児童が考えた発明の構想

	発明の対象	発明の理由	発明した物の名前	できること
D児	弟	早く眠れるように。	ねむねむぬいぐるみ	一緒に寝るとすぐに眠れる。
E児	妹	一度泣いたら泣き止まないから。	なきやむボール	ボールを触るとすぐに泣き止む。
F児	お父さん	タバコを止められないから。	タバコバナ	タバコを吸うと花からくさい臭いがする。

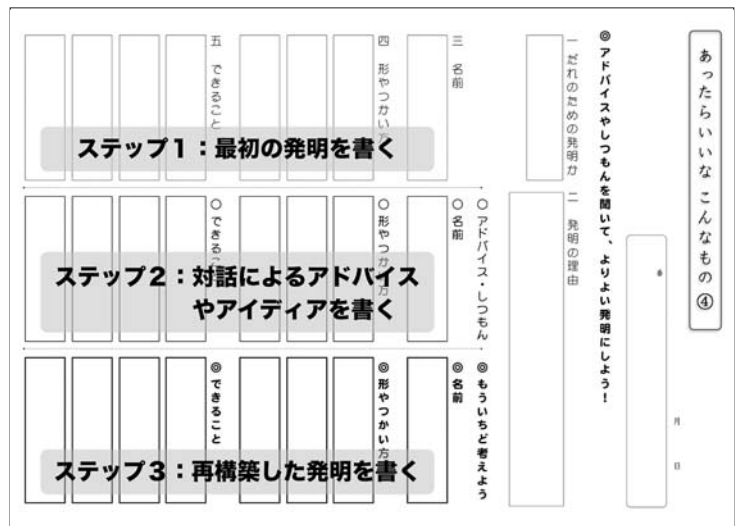


図3 対話のプロセスに即した3つのステップ

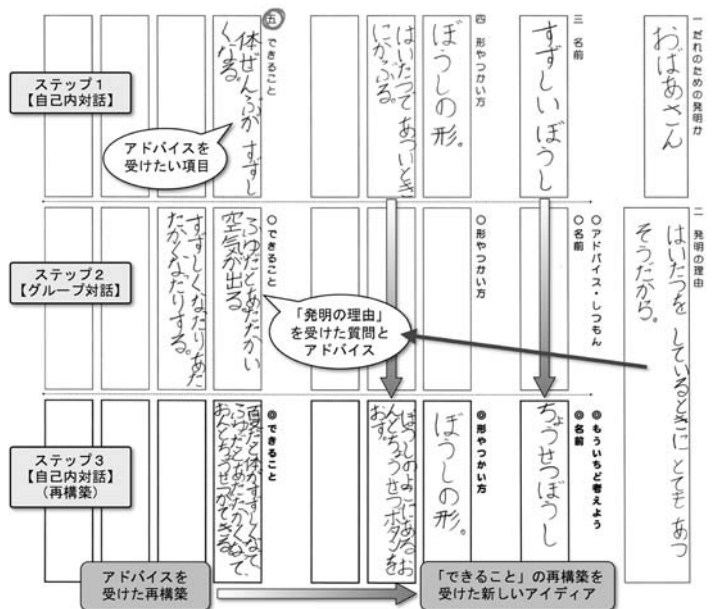


図4 A児が記入したワークシートと再構築の過程

E児は、無色のボールを泣いている妹に渡すとすぐに泣き止むという発明を考えていた。D児からの「色のないボールだとさみしいが、妹は泣き止むのか？」との質問に答えられずにいたが、その様子を見たD児は「ボールよりも妹の好きな形の方がいいのではないか。妹はどんなものが好きか。」と、アドバイスを含んだ質問を続けた。E児は、この質問から妹の好きなものを思い浮かべ、「妹がボールを握るとそのときに遊びたいおもちゃに変わる」という発明に再構築した。D児からの効果的な質問が、E児のイメージを膨らませることにつながったと考えられる。

D児から「タバコを止めさせたいのであれば、花が怒るようにしたらどうか。」とアドバイスを受けたF児は、アイデアをそのまま取り入れて発明を大幅に変更した。ワークシートのステップ1とステップ3の記述を見比べたE児から「全部変わっているが、最初の発明もいいと思う。」と指摘されると、最初の発明・アドバイス・アドバイスから思いついた新しいアイデアを組み合わせ、「タバコを吸うと花からくさい臭いがする。」「それでもやめないと花が怒る。」「最後は花がタバコを食べる。」という段階をおった発明に再構築し、「パクンタバコ花」という名前を付けた。1枚のシート上に3つのステップが記述されていること、周囲から「最初の発明もよい」と受容されたことが、再度の構築へとつながった。

E児・F児の意図を理解し積極的に質問やアドバイスをしていたD児は、その姿勢を自分の発明にも向けて再構築を行った。弟が早く眠れるように一緒に寝るとすぐに眠れるぬいぐるみを考えたが、E児への「妹はどんなものが好きか。」という質問を自分の発明に生かし、[できること]に「好きな夢を見られる」ことを付け足した。周囲へ積極的に働きかけることが、自分の発明をよりよいものに再構築する力を高めたと言える。

3名の児童は、グループ対話において図5に示す関わり方をしていった。互いの発明を補い合うように質問やアドバイスをすることができたのは、D児が興味をもって周囲の発明を捉えていたからであり、D児の働きかけがE児の発言やF児の再度の構築を促すことにつながったと推察される。

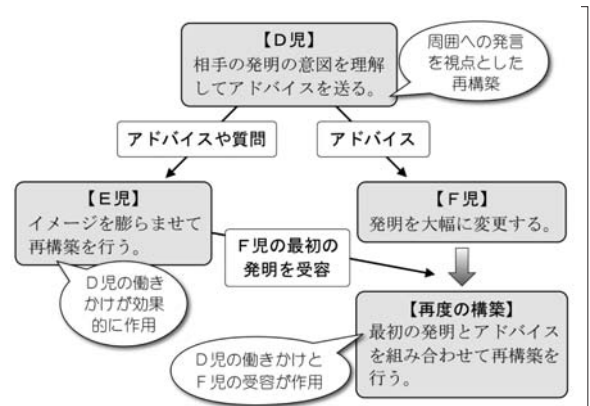


図5 グループ対話における相互作用

(2) 再構築の過程の分類

ワークシートの見取りから、ステップ2からステップ3にかけての再構築の過程は5つに分類された。これは、大きく「周囲からの働きかけを取り入れた再構築」と「周囲と関わることで新しい考えを作り出す再構築」の2つにまとめることができた。分類の詳細を表3に、分類ごとの人数を図6に示す。複数の再構築の過程が見られた児童はそれぞれ集計を行った。

表3 再構築の過程の分類

再構築の過程【大分類】	再構築の過程【小分類】
1 周囲からの働きかけを取り入れた再構築	1-① アドバイスをそのまま付け足す。
	1-② 最初の発明にアドバイスを組み入れ、内容に変化が見られる。
2 周囲と関わることで新しい考えを作り出す再構築	2-③ 質問に回答したことを基に新しいアイデアを考え、付け加える。
	2-④ 再構築した考えを受けて新しいアイデアを考え、付け加える。
	2-⑤ 周囲に向けたアドバイスや質問が視点となり、新しいアイデアを付け加える。

図6から、1-①、1-②、2-③が多いことが分かる。アドバイスを取り入れる、質問に回答することで新しいアイデアを作り出すなど、グループ対話での交流を基にして再構築を行った児童が多いと捉えることができる。ここで見られる児童の姿は、山元悦子(2008)が述べる「小学2年生段階では、お互いの考えを検討し合うような対話よりも、協同で考えを足し算的に作り上げていく『相談型対話』が適時性のある活動である⁶⁾と合致したものであり、児童が相談しながら協同的に対話を進め、足し算的に発明を再構築していったことが伺える。2-④は、1-①や1-②の再構築を受けて新しいアイデアを考え出している2段階の再構築である。再構築し

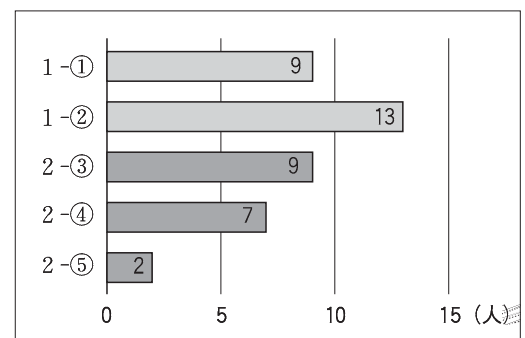


図6 分類ごとの人数

た各項目の相互関係を考え直したり，[発明の理由] に照らし合わせて見直したりしていることから，足し算的な再構築と比較して，より深い自己内対話が行われていると捉えることができる。2-⑤は，周囲に向けた自分の発言を視点として新しいアイデアを考えたものである。この再構築を行った2名の児童は，グループ対話において周囲の発明の意図を理解し，相手の立場に立って質問やアドバイスを行っていた。周囲の考えを共感的に受け止め積極的に対話活動に取り組んだことを，自分の再構築に生かすことができている。本実践において最も高度な再構築と考えられる。

6 成果と課題

(1) 成果

① 対話力の情意的側面の高まり

「家族の役に立つもの」と発明を限定したことにより，相手意識をもって家族の生活を見つめ，困り感の解消に向けてどのようなことができるかという目的意識をもって発明を構想していた。また，発明したものを家族に伝える場の設定が「よりよい発明にしたい」という思いを高め，対話を生み出す内発的な必然性につながっていた。必然性の高まりから，グループ対話による交流場面では，相手の考えを受け止める姿や互いの考えを生かす姿が見られた。これらのことから，児童は「友だちと話し合うことで発明をよりよくしたい」「話し合うことは自分の考えをよりよくすることができる」という対話の必然性・有効性を感じ取っていたと言える。

② 対話力の技能的側面の高まり

アドバイスを受けた項目に印を付け視覚情報としたことが，グループ対話をどう進めていくかというプランの共有や話題の焦点化につながった。また，発明の内容を項目ごとに記述し，文字情報としたことで，対話活動をモニターおよびコントロールすることができた。これらのことから，ワークシートの記述を基にグループ対話を行うことは，話題に沿って対話活動を進めることに有効に働いたと言える。低学年段階において対話力の技能的側面を高めるためには，話題や対話の進め方を視覚的に捉えられる環境作りが重要であると考えられる。

③ 言語活動の組合せと再構築する力の高まり

対話のプロセスに即した3つのステップでは，ステップ1「最初の発明を書く（自己内対話）」，ステップ2「対話によるアドバイスやアイデアを書く（グループ対話）」，ステップ3「再構築した発明を書く（自己内対話）」という言語活動を組み合わせた。ステップ1における相手意識・目的意識を明確にした考えが，ステップ2において主体的・協同的な対話活動を呼び起こし，ステップ3でのよりよい発明を目指して再構築する姿へとつながっていた。また，3つのステップを1枚のワークシートに記入できるようにしたことにより，再構築の過程やその変容を見取ることができた。再構築の過程は，大きく「周囲からの働きかけを取り入れた再構築」と「周囲と関わることで新しい考えを作り出す再構築」に分けられ，後者の再構築がより深い自己内対話を行っていたことが分かった。これらのことから，対話のプロセスに沿った協同的な活動が，対話活動と考えの再構築する活動を有効につなぎ，それぞれの力を共に高めていったと言える。

(2) 課題

本研究で実践を行った単元は，「話す・聞く」領域に含まれるものであり，対話のプロセスに沿った言語活動を構想しやすい内容であったと言える。これを「書く」「読む」単元でも実践し，再構築の質的向上を促すにはどのような言語活動を構想していくのが適切か，また，自分の考えが深まったとメタ認知するにはどのような指導が有効かを検討していきたい。

引用文献

- 1) 文部科学省 「小学校指導要領解説 国語編」，2008，p.34
- 2) 村松賢一 「話し合いをはこぶ力に意識を」『教育科学 国語教育』No.690，明治図書，2008，pp.8-10
- 3) 山元悦子・稲田八穂 「コミュニケーション能力を育てる国語教室カリキュラムの開発—小学2年生の発達特性をふまえて」『全国大学国語教育学会発表要旨集』112，2007，p.194
- 4) 新潟県柏崎市立大洲小学校 「『伝え合う力』を高める子どもの育成—対話を通して学びを深める」，2011，pp.1-3
- 5) 「小学校国語学習指導書」2（上），光村図書，2011，p.235
- 6) 山元悦子 「本物の対話が生まれるとき」『教育科学 国語教育』No.690，明治図書，2008，pp.17-19