

自分の考えをもち、考えを深められる生徒を育てる
中学校国語科の学習指導
～内言の外言化と対話を通して～

片貝ひろみ・大島みずき・懸川 武史

群馬大学教育実践研究 別刷

第36号 271～278頁 2019

群馬大学教育学部 附属学校教育臨床総合センター

自分の考えをもち、考えを深められる生徒を育てる 中学校国語科の学習指導 ～内言の外言化と対話を通して～

片 貝 ひろみ¹⁾・大 島 みずき²⁾・懸 川 武 史²⁾

1) 長野原町立西中学校

2) 群馬大学大学院教育学研究科 教職リーダー講座

Junior high school Japanese Language education to bring the student
to have their own ideas and deepen them
: Through internal speech, outer speech and dialogue .

Hiromi KATAKAI¹⁾, Mizuki OSHIMA²⁾, Takeshi KAKEGAWA²⁾

1) Nishi Junior High School, Naganohara, Gunma

2) Program for Leadership Education, Graduate school of Education, Gunma University

キーワード：国語科、内言、外言、対話

KeyWords : Japanese Language, internal speech, outer speech, dialogue

(2018年10月31日受理)

1 問題

国語科の最大の特徴は、日本語という言語自体を習得し使いこなすための役割を担っているところにある。では、中学校国語科において求められる能力とは何だろうか。現行学習指導要領（文部科学省、2008）における中学校国語科の目標は、以下の通りである。

国語を適切に表現し正確に理解する能力を育成し、伝え合う力を高めるとともに、思考力や想像力を養い言語感覚を豊かにし、国語に対する認識を深め国語を尊重する態度を育てる。

（『中学校学習指導要領解説国語編』P9）

この目標は大きく二つの部分から構成され、前段では国語による表現力と理解力を育成することが目標となっている。表現力とは、自身の内部にあるものを

表出し他者へと伝える力であり、適切な言語表現には思考したり判断したりする理解の過程が含まれる。

後段では、思考力や想像力を、認識力や判断力などとかかわらせながら新たな発想や思考を創造する原動力としていくことが示されている。言語を手掛かりとしながら論理的に思考する力や豊かに想像する力を養うことで、言語に対する知的な認識を深めたり感覚を豊かにしたりすることができ、一人一人のものの見方や考え方が深まっていくと考えられる。

つまり、国語科で求められる能力とは、生徒が言語によって表された情報を把握し、そこに潜む問題や課題を発見し、自分自身の問題として言語を駆使して思考・判断し、考えを表現していく力であろう。

しかし、果たして生徒はこれらの能力を十分に習得できているのだろうか。習得できていたとして、発揮し高めていく機会を得られているだろうか。

これまで行ってきた中学校国語科「読むこと」に

関わる授業実践の中では、読解に基づいて自分の考えをもつことが苦手な生徒が多く存在した。この傾向は特に文学的文章の単元において顕著に見られ、このような課題を抱えた生徒は他者と考えを伝え合うことにも困難を感じているようであった。

全国的な傾向として、「生徒の学習到達度調査(PISA)」(2015)や全国学力学習状況調査(2016)において、日本の子どもたちは特に「自分の考えを説明する」「根拠を明確にして自分の考えをまとめる」問題で課題を抱えていることが指摘されている。例えば、PISAの読解調査における「探究・取り出し」については概ねできている生徒が多い反面、その情報や知識を「統合・解釈」したり「熟考・評価」したりする面で、獲得した情報を知識と結びつけ再構成すること、再構成したものに対して考えをもち表現することへの困難を抱えているといった課題が挙げられる。「統合・解釈」においても、「表現」のためにも思考・判断が欠かせない。このことから、日本の子どもたちの課題は「思考力・判断力・表現力」であるといえる。つまり、自分が考えたこと(内言)を他者に伝える(外言化する)こと、それに伴う情報を正しく獲得すること、知識と知識を結びつけることなど、言語を用いて「考えの再構成」を行うことに困難を抱えており、これらの課題を踏まえた学力の育成が必要である。

本研究の対象となる中学校1年生21名の生徒は、4月に行われた教研式標準学力検査NRTから、文学的文章を読む際に「心情を読み取る」点に課題があった。では、「読むこと」の学習で自分の考えを形成・説明する際に、日々の授業で生徒はどのような困難を抱えているのだろうか。

文学的文章を用いた授業の場面を例に挙げよう。作品を通読し、初発の感想を書く際に「何を書いたらよいかわからない」「何も感じなかった」という生徒がいる。この生徒は対象と接した時に自分の考えが思い浮かばないという課題をもっており、「考えをもつ段階」でつまずきを感じている。しかし、同じ場面でも「考えはあるのだが、どう書いたらよいかわからない、言葉で表現できない」という場合には、「考えを言語化する段階」でつまずきを感じているといった差異がある。

さらに学習が進んでいくと他者との交流場面や自身の学びを振り返り思考を整理する場面において「話し

合ったけれど他の人の発言を覚えていない」「自分の考えとの共通点や違いがよくわからない」という姿勢や発言が見られることがある。ここには対話が成立していないという課題とともに自分の考えを再構成する段階」のつまずきが表れている。

以上のような実態から見えてきたつまずきは、心の中で自己内対話を行うための言語(内言)をもち、それを話したり書いたりして言語で表出(外言)する過程を繰り返して考えを再構成できるかどうかといった思考過程における課題であるととらえることができる。

①自分の考えをもつ段階でのつまずき(内言をもてるか)

②自分の考えを言語化する段階でのつまずき(内言を外言化できるか)

③自他の考えを認め合った上で読解に基づいて内容を吟味し、考えを再構成する段階でのつまずき

これらの課題を解決する手立てを授業に取り入れることで「思考力・判断力・表現力」の育成を図ることができるだろう。そのためには本校生徒の課題である「読むこと」と「書くこと」の関連付けを行えるよう、言語活動を充実させていく必要がある。

以上を踏まえ、目指す生徒像を「自分の考えをもち、考えを深められる生徒」とし、適切な読解に基づいて自分の考えをもち、考えを再構成していく力を高めたいと考えた。

2 研究の方法

(1) 単元構成のデザイン

本研究では「読むこと」の学習において自分の考えを形成する際に必要な生徒の学習過程を「内言の育成」「内言の外言化」「考えの再構成」ととらえた(図1)。ここで留意すべきは、この過程が必ずしも直線的なプロセスを踏まないという点である。内言が外言

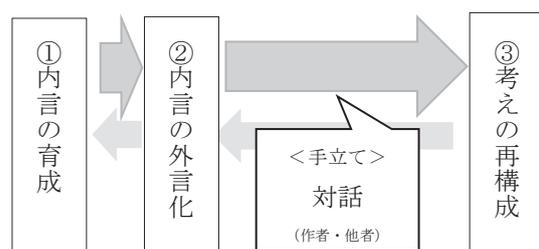


図1 「読むこと」の学習における生徒の学習過程

化された段階でもう一度内言が育成される場合もあるだろうし、考えの再構成が行われて再び内言が育成される場合も当然あり得る。

この学習過程は思考過程と類似する点が多いことから、一単元を通して意図的に取り入れることでもの見方や考え方を育成することができると思う。そのため単元構成の中に意図的に組み入れ言語活動の充実を図ることで、「自分の考えをもち、考えを深められる生徒」を育成できるという仮説を立て、実践を行った。

(2) 内言の育成から再構成へ

①内言の育成 内言は思考・判断の際に私たちが駆使用する言語で、無意識のうちに頭の中で展開されている。本研究においては、自分の考えをもつ場面で内言の育成の場面ととらえる。

②内言の外言化 外言は、話したり書いたりして表現する言語である。本研究では教材や他者の考えに接した時に自分の考えを表現する場面で考えを可視化できる思考ツールを用いて内言を外言化させていく。

③考えの再構成 外言化された自分の考えは、教材をもう一度読み直したり他者と交流したりしながら整理され、吟味されていく。これを考えの再構成ととらえ、1単位時間ごとの終末部と単元末に「書く」活動を継続的に設定する。

(3) 対話

考えを再構成するための手立てとして、何かと比較したり関連付けたりしながら考えを整理し、新たな知見に気づける対話の場面を取り入れる。本研究において「対話」を「一対一（自己の内部に二人の自己を分立させることを含む）あるいは一対多の関係において、意見交流を通して自己の考えを振り返り、捉え直

し、自分の考えを再構成するための手段」と定義し、前者は教科書をよく読み込み作者・作品と対話する場面を、後者では生徒同士・生徒と教師が対話する場面を設定する。

対話の能力を育成するためには、どんなことに留意する必要があるだろうか。当然のことながら学級の雰囲気によって話し合い能力や活動の仕方は変わってくる。しかし、中学校では教科担任制が採用されているために学級に日常的に関われる機会が限られてしまうという面もある。そこで、どの教科・どの場面においても活用できる対話スキルとして、梅澤（2014）を参考に、以下のスキルを考えた。

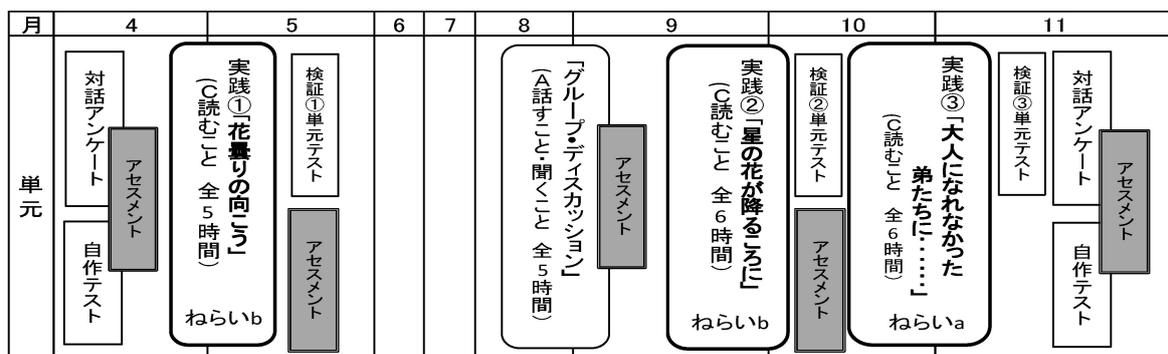
「対話スキル」

- ①伝えるスキル（自分の考えを相手に伝える）
- ②聞くスキル（他者の考えを聞き理解する、相手の意見を受け入れる、相手の意見に疑問をもつ）
- ③質問スキル（他者の考えに対して疑問点を見つけ、質問する）
- ④話し合いスキル（複数の人との話し合いの場面で意見を発散・整理・収束する）

これらのスキルを国語科の時間で扱うには、年間を通じたカリキュラムの熟考が必要であろう。「読むこと」だけでなく、「話すこと・聞くこと」の指導と関連させることにより、対話を効果的に行える言語活動を考えていく。

3 実践

本実践は、平成29年度に勤務校の中学生第1学年21名の生徒を対象として行った。実践の全体の流れを図2に示す。



教科書：『国語1』（光村図書）

図2 実践の流れの全体図

(1) 実践1 「花曇りの向こう」(5月)

「花曇りの向こう」は、中学校へ入学してきた1学年の生徒が初めて触れる物語教材である。転校し不安定な気持ちを抱える中学生の「僕」の心情を花曇りの空に重ねて描く作品であり、作品の主題は題名に集約されていると考えられる。

内言の育成 1時間目に、「花曇り」の写真を掲示し題名に着目させ、作品を読む前に「共感したこと・納得したこと」「共感できなかったこと・疑問に思ったこと」「その他」といった観点を提示してから作品を読み初発の感想を書くことで、自分の考えをもちやすくした。ただ「感想をもつ」という指示よりも、観点が示されていた方が自分の考えを書ける生徒が多かった。

内言の外言化 初発の感想を参考にしながら2～5時間目の学習課題を生徒と教師で話し合い設定した。2時間目においては外言化を可視化する思考ツールとして「きもちふせん」を使用した。「きもちふせん」は「明るい・安心する」などのプラス面と「暗い・あきれられる」などのマイナス面を赤と青に色分けし、「僕」の心情の変化を視覚的にとらえた。自分の考えを伝えることが苦手な生徒も「きもちふせん」を貼り自分の考えを伝えることができていた。

対話 2時間目に「僕」の言動からどんな心情がわかるか班で話し合った。「きもちふせん」は心情の読み取りを行う一助となったが、「僕」の言動から「なぜその心情が読み取れるか」を説明することが叙述に基づく読解となる。しかし、本学級の生徒は話し合いの際に質問することやされることに対する苦手意識があり、また理由づけて話そうとする意識も高くないことが4月に行った対話スキルに関するアンケート結果から明らかであった。そこで、「僕」の言動からどんな心情がわかるか班で話し合う場面では「なんでカード」「なるほどカード」を用いて対話の活性化を図った。「なんでカード」は、「きもちふせん」で可視化された考えに対して気軽に質問できるよさがあり、生徒は他の人の考えに興味をもち活用していた。「なるほどカード」については、各班に置かれたワークシートを見てまわる中で共感した意見に貼っていった。自分の班に戻ってきてから「おれのところ、なるほどカードが貼られている」と声をあげる生徒や、人の意見を見ながら「ああ、そういうことか」など新しい見方に

気づいた生徒がいた。この様子から「なるほどカード」は自分の意見に自信をもつことに有効であったことがわかる。

考えの再構成 単元の最後に「題名『花曇りの向こう』に込められた意味を書く」活動を取り入れた。ワークシートには「①『花曇り』とは何を指しているか」「②花曇りの『向こう』とはどういう意味か」の2点を示した。また、まとめる際の手順としては「①題名に込められた意味」「②叙述から根拠を見つけて説明」「③自身の体験と照らしながら書く」の3点を示した。この発問には叙述から読み取ったことを基にして自分の既有知識と統合しながら自分の考えを再構成する意図が含まれている。

登場人物の心情の変化がわかる叙述を抜き出し、「花曇り」「向こう」といった言葉について説明できる生徒もいたが、叙述には基づかない考えが多く入っている生徒もいた。

実践1についての考察

「きもちふせん」により自分の考えを外言化しやすくなった生徒もいた一方で、自分の考えと完全に一致する言葉がないと貼りにくさを感じたり、意見が集約されて自由度に欠けてしまったりする様子が見られた。対話場面においては質問されることが苦手な生徒が多い課題が見つかった。こうした苦手意識を和らげていく必要がある。

1単位時間ごとの「書く」活動においては、ワークシートに評価規準(レベル1=B基準、レベル2=A基準)を明記したため、「レベル2になるようにするぞ」といった意欲的な発言が聞かれた。生徒の記述から、自分の考えの基となる文中の叙述を探すことに困難さを抱える生徒が多いことを実感した。

(2) 実践2 「星の花が降るころに」(10月)

友人関係につまづきを覚える中学生特有の心情を描いた作品であり、題名で「星の花」と表現される「銀木犀」に対する「私」の捉え方の変化が心情の変化を表していることに気付かせ、読みを深めることを目指した。

内言の育成 1時間目に、「登場人物」「情景描写」「比喩などの表現」など観点を持たせてから作品を読み初発の感想を書くことで自分の考えをもちやすくした。「なんで星形の花をばらばらと落としたのだろう」

という登場人物の言動について着目した生徒がいたことから実践1で行った言動と心情の関わりを読み取るうとする意識はあることがわかる。しかし、情景描写と心情との関係については感想の中に記述がほとんどなく、気づいていない生徒が多い。この点は、4月に行っている「音を追いかけて」の自作テストにおいて情景描写と心情の関わりを読み取れる生徒が少なかったことと矛盾しない結果である。

内言の外言化 初発の感想を参考にしながら2～5時間目の学習課題を生徒と教師で話し合い設定した。5時間目には外言化を可視化する思考ツールとして「クラゲチャート」を使用した。「私」の心情に関する自分の考えと文章中の叙述を結びつけるため、クラゲ型の頭の部分に学習課題を記述し、足の部分にどの叙述からそれがわかるか記述していった。

対話 5時間目に「私」の考え方の変化について班で話し合った。「クラゲチャート」で結びつけた叙述を班で共有し合うことで自分の考えが文章と対応しているか吟味していく。この場面で用いた「二重ふせん」は、自分の考えを手元に残したまま班の活動で操作するため、個人の活動に戻って最初の自分の考えと対話後の考えを比較することができる。

考えの再構成 単元末に「読み取ったことを基にしながら物語の今後の展開について自分の考えを説明する」活動を取り入れた。銀木犀の描写の捉え方に表れた「私」の考え方の変化を踏まえて書いている生徒もいたが文中の叙述と自分の考えに関連性を見出せていない生徒もいた。

実践2についての考察

本学級の生徒は図と文章の関連性を見出しにくく、「クラゲチャート」は、自分の考えを叙述と結びつける上で課題を残した。また、対話場面ではふせんに考えを書いたり貼り替えたりすることに重きが置かれて効果的な話し合いにならない班もあった。以上の点から、思考ツールや対話場面が生徒の実態に即していないと考えたため、外言化を効果的に行うことができ、かつ対話の活性化を促す思考ツールの再検討を行った。

(3) 実践3「大人になれなかった弟たちに……」

(10月)

俳優・絵本作家である米倉斉加年氏が太平洋戦争を

背景とした自らの体験をもとに女性や子どもたちの生活を描き、戦争の非倫理・非理性を強く訴えた作品である。作品の主題は題名、最後の一文に集約されている。人物の心情が直接的に表現されている部分が少なく、「母」や「僕」の言動に着目することでその真意を慮ることができる。また、情景描写からも登場人物の心情や作者の意図を読み取ることができる。同時に、作者手ずから描いた挿絵も、主題の読み取りをさらに効果的に行える教材となる。

内言の育成 1時間目において、原典である絵本の提示を行ったり時代背景について触れたりしてから、「登場人物」「情景描写」「特徴的な表現」の観点について初発の感想を書いた。生徒の中からは「なぜ弟がかわいかったのにミルクを飲んだのか」「母はなぜ強い顔をしたのだろうか」といった疑問が多く出された。また、題名に関する疑問など作品の主題に関わってくる感想が見られた。

内言の外言化 2時間目に初発の感想を参考にしながら単元全体の計画を立てた。実践1・2においては教師が生徒の意見を吸い上げながら学習課題を設定していく形をとったが、本単元においては生徒が「読み取りの鍵」として既習の学びを生かしながら自分たちの言葉で学習課題を設定した。

4時間目の「母」の表情を「あんなに美しい顔」と表現した「僕」の心情を読み取る活動では、外言化のツールとして「ウェビングマップ」を用いた。ウェビングマップを作っていく際には教科書の叙述を基に考えることを改めて生徒に確認した。「悲しい悲しい顔」に関しては、「断られてしまったからショック」などといった心情が書かれ始めたが、「強い顔」については「怒っている」といった表現が多かったり、なかなか書き出せなかったりする生徒がいた。個人で考えを広げた後、模造紙にそれぞれの表情についての考えを書き込んでいくことで、全員の考えを可視化し、また新たに考えたことを付け加えられるようにした。教室後方に模造紙を2枚用意し、それぞれに「強い顔」「悲しい悲しい顔」に関連する心情を書いた。生徒は他の意見に対して考えをつなげながら書き加えていくことができた。指導者の方では指示しなかったものの、共感する考えに対しては「たしかに」などの発言や書き込みや、疑問に思った意見には「なんで？」という書き込みが見られた。これは、実践1・2で行っ

た「なんでカード」や「なるほどカード」などの付箋紙を使用した学習が生かされていると考えられる。

対話 6時間目には、「大人になれなかった弟たちに……」は、何を伝えようとしているのか」「これを読んだ現代の私たちに何を伝えようとしているのか」という二つの問いについて「ペンシルトーク」で考えを深め合う場面を設定した。これは4時間目に行った活動を、「チョークトーク」（模造紙の中央に示されたキーワードとそれに対する他の人の考えに対して意見や疑問、気づいたことを書いていく手法）を参考に形にしたものである。紙面上での対話活動は、書かれた意見を誰が書いたのかわからないからこそ自由に表現できたり質問できたりする利点がある。そのため、生徒たちは安心して自分の考えを表現することができるので、書き込みの手はほとんど止まらず、他の人の意見をよく読んでいた。また、書かれたコメントに対して新たに書き込むことを楽しんでいる生徒の様子から（図3）、思考が活性化している様子がうかがえた。

考えの再構成 単元末に「『私が受け取ったメッセージ』を書く」活動を取り入れた。ペンシルトーク前は「戦争のつらさ、おそろしさ、悲しさを知って欲しいという思い。」としていた生徒が、ペンシルトーク後には「戦争の辛さ、食料などが少ししかなくて、今では考えられないくらいひもじさを作者は伝えたいと思いました。戦争では何万人もの人々が栄養失調で亡くなってしまった辛さ、この出来事を一生起こしてはいけない、二度と起こしてはいけないという作者の強い気持ちがあると思います。」と記述しており、他の人のコメントから影響を受け（対話し）、自分の考えを最後にまとめているものが見られた。

実践3についての考察

「ペンシルトーク」はこれまでの対話場面で感じた課

題を解決するため、一人一人が自分の意見を安心して表出できる場、他の人の意見を柔軟に受け入れながら思考を広げたり深めたりできる場として設定した。共感や疑問に対しての「たしかに」「なんで？」という書き込みから、自分とは違う視点からの意見に関心を寄せていることがわかる（図4）。「ペンシルトーク」は生徒が意欲的に活動に取り組み、内言の外言化と対話を繰り返せるツールとして評価できる一方で、付箋紙を用いて可動させることで意見をより集約しやすくする点や、もう一度模造紙全体を見ながら自分の考えを再構成する時間を十分に取るべきだった点が課題として挙げられた。

4 検証

(1) 自作テストの正答率（4月・11月実施）

本実践の検証として教育出版の教材「音を追いかけて」を用いた自作テストを4月、11月に行った（表1）。なお、4月の時点で行ったテストについては、生徒に返却せず、解答も示さなかった。実践の前後を比較すると特に登場人物の言動と心情に関わりを見出す設問において正答率が上昇した。記述問題は比喩表現が登場人物のどのような心情の変化を表しているか説明を求めての問いであった。この問題については実践前よりも実践後の方が正答基準として設けた表現を用いながら説明できる生徒が増加した。

(2) 対話に関するアンケート結果（4月・11月実施）

「伝える」「聞く」「質問する」「話し合う」の4観点について対話に関するアンケート（表2）を実践の前後で実施し、変化について対応のあるt検定を行った（表3）。それぞれの観点について、全般的に得点の減



図3 ペンシルトークを行なう様子

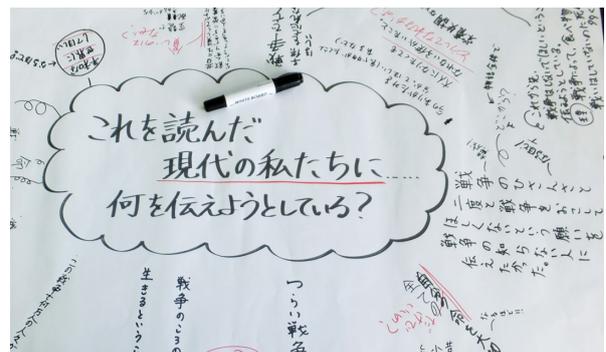


図4 コメントが書き込まれたペンシルトーク

少が見られた。特に「話し合う」については有意な差のある傾向が見られ、実践の前後で話し合いのスキルについては減少した。

5 考察

(1) 本研究の成果

本研究では、「自分の考えをもち、考えを深められる生徒」を育成するため、内言の外言化と対話を通して考えを再構成するための過程を繰り返し指導してきた。実践当初、筆者が考えていた生徒の学習過程は単一的な流れではなく、一単元あるいは一単位授業の中で何度も往還的に繰り返されるものであることを改めて認識した。

思考・判断するための読解が適切に行なえてきたことは、単元テストや自作テストにおいて「読むこと」の領域の正答率が上昇している点から明らかである。また、「書く」活動を継続的に取り入れたことで、他者に伝わる表現ができる生徒が増えてきた。取り組みの姿勢から、自分の考えを他者に伝えようとしたり疑問に思ったことを質問したりしようとする意欲が見られたことは大きな成果である。

(2) 本研究の課題

本研究において課題として残るのは、思考ツールや対話を通して生まれた考えを生かし切れないという点である。単元末言語活動においてA基準に達する生徒が少なかった実態は、適切な思考ツールの選択と継続的な指導に課題があったことを示唆しており、改善の余地がある。また、対話の中で出てきた考えを結びつけ、再構成に至るまでの過程にも支援が必要である。

対話についてのアンケートにおいて話し合いのスキルを始め、全般的に得点が4月から11月にかけて減少している背景としては、実践を行う上で生徒たちが今までの話し合いとの違いに気づき、その難しさに触れたことが考えられる。これは、4月当初には見られなかった「困ったこと」が、2学期には「意見を出してほしい」「質問しても答えてもらえないのは嫌だ」と出てきている点からも推察できる。さらに、「気をつけていること」には「理由をつけようとしている」「わかりやすく伝えようとしている」など内容についての記述があり、生徒の話し合いに対する期待値がうか

表1 自作テストの正答率

	4月	11月
問1 心情(選択)	61.9	72.2
問2 心情(抜き出し)	19.0	44.4
問3 言動と心情の関わり(記述)	23.8	66.6
問4 心情の比喩(抜き出し)	14.2	16.6
問5 心情(記述)	0.0	22.2

表2 対話スキルの評定

質問項目	
伝える	1 他の人と話をしたり、人前で発表したりすることが好きだ。 2 自分の考えを他の人に伝えようとしている。 3 自分の考えを順序よく話そうとしている。 4 自分の考えを理由付けて話そうとしている。 5 自分の考えをわかりやすく伝えるために、例をあげたり経験を入れたりして話そうとしている。
聞く	6 他の人の話や発表を聞くことが好きだ。 7 他の人の考えを聞くときに、集中して最後まで聞こうとしている。 8 他の人の考えを聞いて、内容を理解している。 9 他の人の考えを聞いたときに、相手の意見を受け入れようとしている。 10 他の人の話を聞くときに、その人の方を見たりあいづちを打ったりしながら聞こうとしている。 11 他の人の考えを聞いて、質問することが好きだ。
質問	12 他の人の考えを聞いたときに、相手の意見に対して疑問をもとうとしている。 13 他の人の考えを聞いたときに出来た疑問を、相手に質問している。
話し合い	14 ペアで話し合いをすることが好きだ。 15 グループで話し合いをすることが好きだ。 16 話し合いをするときに、自分の役割を果たそうとしている。 17 話し合いをするときに、自分と他の人の意見の「同じ点」や「違う点」を考えながら話し合おうとしている。 18 話し合いをするときに、意見が対立してしまった人がいても、お互いに納得できる方向に向けて話し合おうとしている。 19 話し合いをすると、今まで自分では考えていなかった解決方法や新しい考えが生まれてくる。 20 話し合ったことを、その後の学習に生かそうとしている。

1(当てはまらない)~4(よく当てはまる)の4段階評定

表3 対話についてのアンケート(1-4点)

	4月	11月	t検定
伝える	2.83 (0.58)	2.69 (0.57)	t(17)=1.44, n.s.
聞く	3.37 (0.65)	3.18 (0.47)	t(17)=1.43, n.s.
質問する	2.46 (0.43)	2.49 (0.57)	t(17)=.05, n.s.
話し合う	3.04 (0.60)	2.70 (0.57)	t(17)=1.96, p<.10

()内は標準偏差

がえる。今後の実践において対話をさらに促していくことで「考えを深められる」力を身に付けることができるだろう。

本実践において考えを再構成することには未だ課題が残されているが、生徒たちは授業への取り組みの中でさまざまな外言化の手立てに触れ、対話の重要性に気づいてきた。成長していく生徒と向き合い成果や課題を見出しながら、指導者が日々その支援方法に修正を加えていくことで、生徒たちの力を着実に伸ばしていきたい。

引用文献

- 文部科学省 (2008). 中学校学習指導要領解説国語編 東洋館出版社
- R, リチャート・Mチャーチ・Kモリソン (2015). 子どもの思考が見える21のルーチン—アクティブな学びをつくる— 黒上晴夫・小島亜華里 (訳) 北大路書房
- 経済協力開発機構OECD (2016). PISA2015年調査評価の枠組み—OECD生徒の学習到達度調査 pp.69-82. 明石書店
- 国立教育政策研究所 (2016). 生きるための知識と技能 6—OECD生徒の学習到達度調査 (PISA) 2015年調査国際結果報告書 pp.14-24, pp164-166. 明石書店
- 田村学・黒上晴夫 (2013). 考えるってこういうことか! 「思考ツール」の授業 小学館
- 梅澤泉 (2004). 児童のコミュニケーション能力を育てる「対話スキル」カリキュラムの開発と評価: ワークショップ学習を通じた学び合いによる授業構築のために 早稲田大学大学院教職研究科紀要, 6, 57-70.

(かたかい ひろみ・おおしま みずき・かけがわ たけし)