

文学的な文章における自分の考えを形成する力を育む国語科指導の工夫 — 対話と学びをつなげるポートフォリオの効果的な活用を通して —

呉市立倉橋小学校 竹下 志保

研究の要約

本研究は、文学的な文章における自分の考えを形成する力を育む国語科指導の工夫について考察したものである。文献研究から、本研究において文学的な文章における自分の考えを形成する力とは、「文学的な文章を読んでもった感想と、書かれている内容や表現を自分の既存知識や様々な体験、読書経験等と結び付けて、自分の考えをもち、さらに深化・拡充させる力」とした。その力を育成するために、対話による読みの変容や読み方をポートフォリオとし、意図的に活用させた。さらに、メタ認知の促進を図る学習場面を設定し、身に付けた力の自覚を促し、内化と外化の往還を繰り返す学習指導を取り入れた。第2学年において学習指導を行ったところ、児童は自分の考えを自分の言葉で説明することができるようになった。このことから、文学的な文章を扱う学習において、内化と外化の往還を繰り返しながら対話とポートフォリオを効果的に活用する学習指導を行うことは、自分の考えを形成する力を育成することに有効であるといえる。

I 主題設定の理由

小学校学習指導要領(平成29年告示)解説国語編(平成30年)（以下「29年解説」とする。）では、全ての領域で自分の考えを形成する学習過程を重視し、知識及び技能に、読書に関する指導事項を位置付けている⁽¹⁾。

「読むこと」における児童の実態について、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）（平成28年）では、「著者の考え方や情報を読み解きながら自分の考え方を形成していくという能動的な読書になっていない」¹⁾と指摘されている。自分の考え方の記述では、平成29年度全国学力・学習状況調査の正答率は43.9%，広島県「基礎・基本」定着状況調査でも、県平均通過率35.9%と低い。これらのことから、内容把握に比べ、精査・解釈、自分の考え方の形成に課題があると考えられる。読書に関する質問紙調査でも、読んだ本の内容を家族や友だちと話すことは61.0%と低い。

所属校の実態を見ても、文学的な文章の授業は、説明的文章に比べ、指導内容が曖昧になりがちで、登場人物の心情や物語の内容について叙述を根拠にして推論・解釈する授業になっていない。また、小学校における文学的な文章を扱う学習指導案では、

対話による学びの価値付けや、読み方の一般化はあまりされていない。

そこで、本研究では、文学的な文章を扱う単元において、対話を取り入れ、児童自身の考え方の変容や読み方について自分の言葉で書きまとめ、それをポートフォリオにさせる。さらに、そのポートフォリオを他の作品に活用し、気付いた読み方を付け加えさせる。そのことを通して思いや考え方を伝え合い、互いの読書の仕方の工夫や良さに気付き、自分の考え方の変容や深化・拡充、読書の意義を実感できるようになることが、能動的な読書へつながる。児童は身に付いた知識・技能をメタ認知し、自分の考え方を形成する力を付けることができると考え、本研究主題を設定した。

II 研究の基本的な考え方

1 文学的な文章における自分の考え方を形成する力とは

有元秀文（2008）は、「文学作品を読む意義は、自分にとってその作品の価値（自分にとっての作品の主題）を見つけることです。最終的に大切なのは、あくまでもその教材に対する自分の意見をもてることです。」²⁾と述べている。また、佐藤佐敏（2017）

は、文学的な文章の作品を読むときには、既有知識や経験で意味付けた自分の考えを根拠にすることが重要であるとし、「『自身の知識や経験』を基にしながら作品を読み解くと、深い理解につながる」³⁾と、作品と自分をつなげて自分の考えをもちながら読むことの重要性を述べている。平成29年度全国学力・学習状況調査報告書では、物語を読み、叙述を基に自分の考えをまとめる力を身に付けるために、「それぞれの考えが自分の体験や読書経験に基づいていたり、他の叙述と関係付けられていたりすることに気付くことができるよう指導することも大切である。」⁴⁾と述べられている。これらのことから、文学的な文章を読んで自分の考えを形成するためには、叙述と自分の既有知識や様々な体験、読書経験等とを結び付けることが必要であるといえる。

また、「29年解説」には、「読むこと」において自分の考えを形成するとは、「文章の内容を捉え、精査・解釈することを通して理解したことに基づいて、自分の既有の知識や様々な体験と結び付けて感想をもったり考え方をまとめたりしていくことである」⁵⁾と示されている。

以上のことから、本研究において、文学的な文章における自分の考えを形成する力とは、「文学的な文章を読んでもった感想と書かれている内容や表現を自分の既有知識や様々な体験、読書経験等と結び付けて、自分の考え方をもち、さらに深化・拡充させる力」とする。

2 文学的な文章における対話の必要性

(1) 対話による読みの変容

寺田守（2012）は、読みの交流過程についての詳細な分析を基に、「他の学習者の読み」や「自分の読みに対する反応」を知ることで、自分の読みが促されることを指摘している²⁾。これは、他者と対話することによって自分の読みが一層深まったり広がったりして、一人で読んだときよりも、より深く理解できるようになるということである。また、広瀬節夫（平成9年）は、一人一人の文学の読みについて、「他者の読みに出会うことによって、自己的読みを意識し、他者のテクストとの対話の諸相に接することによって、なお一層の自己の読みを増幅させようとする。」⁶⁾と述べている。これは、自分とは異なる他者の読みを聞き、自分の読みを他者に伝える対話を通じて、自分の読みの妥当性を確かめたり、修正したりすることである。さらに、こうした読みの交流は、文章を再度深く読み直すという行為

につながる。

このように、対話による交流場面における他者のやりとりは、読みの変容、深化・拡充をもたらすことになる。

(2) 対話による読み方の自覚化

松本修（2015）は読みの交流に関する継続的な研究から、読みの変容には読み方の変化が伴うことを明らかにしている³⁾。対話による読みの交流において、どこに着目して読んだのか、どうしてそのように読んだのかが問題となった結果、自分や他の学習者がどこに着目し、どのような読み方をしていたのかが自覚化される。これは、教室における多様な読み方が作品の読み取りの視点として位置付けられるとき、一人一人の読み手は、作品に対する様々な読み方を知り、また新たな自分の読み方を発見するということである。

(1)と(2)を踏まえて、対話の意義として「読みの変容」と「読み方の自覚化」を挙げることができる。

(3) 対話と自分の考えを形成することとの関連

山元隆春（2016）は、国語科の授業を読書とつなげ、自分の考えを形成するために他者と協働して読むことを推奨している⁴⁾。考え方の形成を行うためには、まず教材と対話して解釈を作り、他者との対話を通して吟味していき、最終的には、もう一度自己と対話していく過程が必要となる。その過程で、自分の解釈と他者の解釈を比較し、解釈を生み出す根拠と理由を話し合いながら思考を深めていくことで、自分の考え方を形成することができる。

教育課程部会言語力の向上に関する特別チーム（2016）は、子供が他者との協働を通して自らの考えを広げ深める対話の重要性を前提に、教材の深い理解について「単に、テクストに表現されている意味を理解するだけでなく、テクストによって得た新しい情報を編集・操作して、自分が既に持っている知識や経験・感情と統合し構造化することや、それをよりどころに、新しい問い合わせや仮説を立てるなど、自分が既に持っている考え方の構造を転換することで、整合の取れた自分の考え方を形成することが重要である。」⁷⁾と述べている。これは、正確な読み取りにとどまらず、教材の言葉に対する自分なりの考え方を他者との対話を通じて交流することで、埋もれていた自分の知識や経験等が想起され、教材に対する新たな考えが形成されることを示している。

これらのことから、他者との対話を通じて、自分の読みの変容や読み方を自覚し、読み取ったことと自分の既有知識や様々な体験を結び付けていくこと

ができる。それが、自分の考えの深化・拡充をもたらし、深い理解にもつながる。

3 文学的な文章における対話と学びをつなげるポートフォリオの活用

(1) 振り返りの重要性

小学校学習指導要領（平成29年告示）では、「児童が学習の見通しを立てたり学習したことを見返したりする活動を、計画的に取り入れるように工夫すること」⁸⁾とあり、そのことにより、自分の学びを自覚し、学びの質を向上させ、さらに学びを深めるためにも、学習後に振り返りを行う機会の必要性を示している。

樺山敏郎（2016）は、「振り返りについては、単元や一単位時間の終末部において、獲得した国語の能力を自覚化したり共有化したりする手立てを講じることが重要である。」⁹⁾と述べ、振り返りを行うことで、児童が学習前後の読みの変容や読み方の自覚化、自分の考えの深化・拡充を整理し、学びを積み上げていくことの大切さを示している。そのことは、単元を通して得た学習の成果を確認するとともに読む力の向上を自覚することになる。

これらのことから、自分の考えを形成する力を育むためには、振り返りは重要であるといえる。

(2) 対話と学びをつなげるポートフォリオとは

山本茂喜（2002）は、「学習の過程が収められたポートフォリオには、学び方も蓄積されている。国語科のように反復的で螺旋的な学習にとって、学び方の蓄積は大変重要であり、生きて活用するポートフォリオとなる。」¹⁰⁾と述べている。学んだことを一般化した言葉で書きまとめて、読み取ったことを、他の場面や作品でも関連付けることができるようになり、学びがつながると考えられる。国語科におけるポートフォリオとは、子供たちの作品を集めた単なるファイルではなく、学習の足跡としての資料・情報を、目的をもって時系列に沿い、計画的に収集したものといえる。その際、学習課題に即した個々の学びを全体で共有化し、いつでも活用できるようにファイリングすることが重要である。

対話の場面では、自分の考えにどのような変化が見られたのかを認識し、自覚させるために、自分の考えの変容を記録しておくことが有効である。これは、授業で何をどのように学んだかということに、児童自身が気付くための方法である。益地憲一（2009）は、「意見が変わるということは、自分の何かが変わったわけだから、何が変わったか、なぜ

変わったかに気づけば、自分の進歩が分かる。」¹¹⁾と述べている。自分の考えの変容をポートフォリオにすることで、今まで断片的だった知識と経験がつながり合い、自分の考えを再構成し、読み方を自覚し、自分の考えを形成する力を育む学びとなる。

これらのことから、対話と学びをつなげるポートフォリオとは、「教材や他者との対話により、読みの変容と読み方の自覚を促し、それを書きまとめて使うことで、もう一度自己と対話し、自分の考えを深化・拡充させるもの」である。文学的な文章における対話と学びをつなげるポートフォリオを用いて行う学習活動のイメージ図を図1に示す。

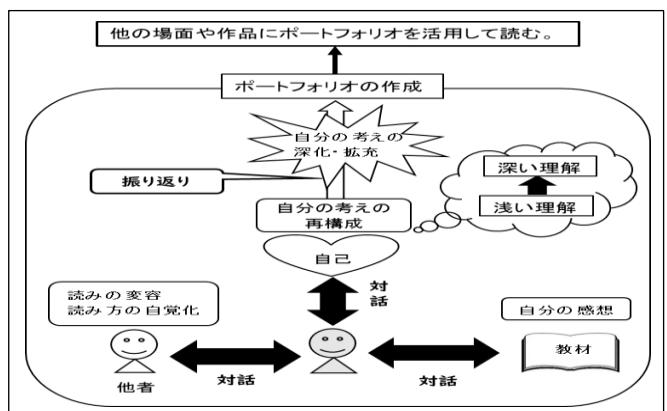


図1 文学的な文章における対話と学びをつなげるポートフォリオを用いて行う学習活動のイメージ図

児童は、文学的な文章を読む際、教材や他者との対話により、読みの変容と読み方の自覚が促される。それをポートフォリオとして書きまとめ、使うことを通して、もう一度自己と対話ししていく。その際、自分の考えを整理し、振り返りを行うことで、自分の考えを深化・拡充させることができると考える。

(3) ポートフォリオの効果的な活用

勝見健史（2006）は、ポートフォリオを国語科の授業に取り入れることで「読みのメタ認知」、さらには、「学びのメタ認知」が促されると考え、活用できるポートフォリオを作成する際に必要なことを次のように整理している⁽⁵⁾。

- ① 単元の始まり、途中、締めくくりでポートフォリオについて話し合う場が保障されていること。
- ② ポートフォリオを通して思考するということ。
- ③ 教師と子どもの共同作業であること。

活用できるポートフォリオを作成する際に必要なこと

ポートフォリオを導入した国語科の学習のポイントは、見た目よいものを完成させることではない

く、ポートフォリオにする過程における学習と、そのポートフォリオを活用した学習にある。

文学的な文章の授業においては、教材文を読み取りながら、文章の構造、作品としての構成要素（登場人物、性格、ストーリー、事件など）、表現の特徴や効果、作品を貫くメッセージ、心情の把握や作品の内容を捉るために注目すべきポイントを自分の言葉で書きまとめ、ポートフォリオにしていく。そして、対話による新たな気付きを付け加え、ポートフォリオを活用し、他の作品を読んでいく。

このように、ポートフォリオを活用して読んでいくことが、自分の考えを形成したり、深化・拡充させたりすることに効果的に働く。低学年のうちからポートフォリオを作成したり、活用したりすることを通して文学的な文章の読み方を知り、その読み方を使って読むことが能動的で自律的な学習活動、読書活動につながると考える。

4 ポートフォリオと自分の考えを形成することとの関連

赤木雅宣（2015）は、子供が「必然」をもって学習を主体的に展開する中で、どう読み進めていけばいいかという読み方を獲得し、その読み方を使って「多読」を保障する単元構想が重要であると述べている⁽⁶⁾。文学的な文章を扱う授業において、教材の内容だけでなく、その読み方までを児童に捉えさせるポートフォリオは、使う機会が多いほど、自分の考えを形成することに有効に働くと考えた。つまり、並行読書などを行いながら、ポートフォリオを活用させる単元の構想が大切になる。

5 単元構想

これまで述べてきたことを踏まえて、対話と学び

をつなげるポートフォリオを活用した単元構想図を図2のように設定した。

第一次で、単元全体を見通し、児童は読む目的意識や必然性をもつ。第二次で、叙述と自分の既有知識や生活体験、読書経験等を関連付けて、自分の考えをもつ。その後対話を通して、自分の考えの変容や読み方を自覚し、考えを深める。そして、学習したことのポイントである物語の読み方や学習の振り返り、新たな気付き等をポートフォリオに自分の言葉で書きまとめる。第三次では、自分の選んだ本を、作成したポートフォリオを活用しながら読み、読んだことを言語活動で表現する。

このような過程を通じ、児童は単元を通して自分の考えを形成し、深化・拡充させることができる。

III 研究の仮説及び検証の視点と方法（前期）

1 研究の仮説

文学的な文章を扱う学習指導において、対話を取り入れ、対話と学びをつなげるポートフォリオの効果的な活用を行えば、自分の考えを形成する力を育成することができるであろう。

2 検証の視点と方法

検証の視点と方法について、表1に示す。

表1 検証の視点と方法

検証の視点	方法
文学的な文章において自分の考えを形成する力が高まったか。	プレ・ポストテスト 事前・事後アンケート ワークシートの記述 児童の作品 ポートフォリオ
対話と学びをつなげるポートフォリオの活用は、自分の考えを形成することに有効であったか。	

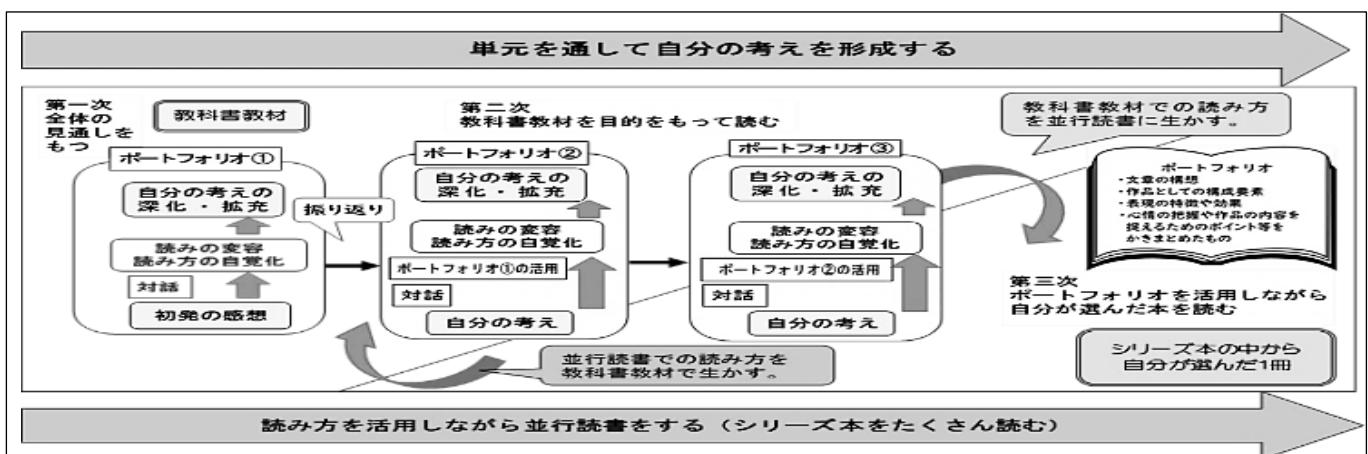


図2 本研究の単元構想図

IV 研究授業（前期）

1 研究授業の内容

- 期間 平成30年6月22日～平成30年7月4日
- 対象 所属校第2学年（1学級15人）
- 単元名 「お話大すきレター」でお話の大好きをしようかいしよう
教材文「お手紙」（『新しい国語 二上』
東京書籍 平成26年）
- 目標 文学的な文章における作品の大好きなところを登場人物の行動や会話に着目して、想像を広げて読み、自分の体験等と結び付けて自分の考えをもつことができる。
- 単元を通した言語活動 シリーズ本を読んで、見付けた大好きを「お話大すきレター」に書いてお話を紹介する。

2 指導計画（全10時間）

次	時	主な学習活動	並行読書 がまくんとかえるくんのシリーズ本を読む。 ポートフォリオの活用
一	1	教師の「お話大すきレター」やシリーズ本の紹介を聞き、ゴールを確認する。	
	2	時、場所、登場人物をおさえ、物語の大体を捉える。	
	3	かえるくんの行動や会話から、がまくんへの思いを想像しながら読む。	
二	4	玄関の前に腰を下ろしている2人の心の動きを想像しながら読む。	
	5	叙述を基に登場人物の行動や会話について自分の考えをもながら読む。	
	6	「お手紙」で人物の行動や会話から大好きなところとその理由を説明する。	
	7	登場人物の行動や会話を基に「お話大すきレター」を完成させる。	
三	9	並行読書で読んだシリーズ本の中から作品を選び、大好きなところとその理由を考え、「お話大すきレター」を書く。	
	10	完成した「お話大すきレター」を用いて大好きなところを紹介し合い、シリーズ本の作品を再読する。	

3 ポートフォリオの活用

本単元では、毎時間学習した物語の読み方や、学習の振り返り等をワークシートに書きまとめさせ、ポートフォリオとした。使用したワークシートを図3に示す。児童は、めあてに対する自分の考えをもち（①）対話での友だちの考えを知る（②）。対話を通して得た新たな考えを形成し（③），本時のめあてに対するまとめをする（④）。最後に、本時に使った読み方を自分の言葉で書きまとめる（⑤）。

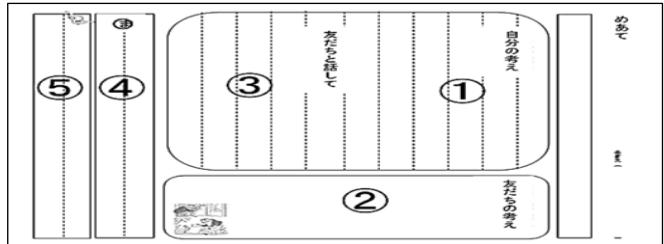


図3 ワークシート

V 研究授業の分析と考察（前期）

1 文学的な文章において自分の考えを形成する力が高まったか

(1) プレテスト・ポストテストの分析

プレテスト・ポストテストでは、文学的な文章を登場人物の行動や会話に着目して想像を広げて読み、好きなところを取り上げ、自分の既存知識や体験等と結び付けて自分の考えを形成しているかを調査した。それぞれのテストは、未習の教材文で文学的な文章「花いっぱいになあれ」（「みんなと学ぶ小学校こくご 二年上」学校図書 平成22年）と「きつねのおきやくさま」（「小学国語 二年上」教育出版 平成27年）を用い、好きなところとその理由を書かせた。判断基準を表2に、結果を表3に示す。

表2 プレテスト・ポストテストの判断基準

評価	判断基準
A	登場人物の行動や会話に着目して想像を広げて読み、文章中から好きなところを取り出し、その理由を行動、会話と自分の知識や体験、読書経験等を結び付けて書いている。
B	登場人物の行動や会話に着目して想像を広げて読み、文章中から好きなところを取り出し、その理由を行動、会話、自分の知識や体験、読書経験等のうち、どれかに着目して書いている。
C	好きなところを選ぶことはできているが、その理由を行動、会話、自分の知識や体験、読書経験等に着目して書けていない。
D	好きなところを選ぶことができていない。

表3 プレテスト・ポストテストの結果

ポスト プレ	A	B	C	D	計(人)
A	0	0	0	0	0
B	5(b,c,d,e)	3	0	0	8
C	4(a)	3	0	0	7
D	0	0	0	0	0
計(人)	9	6	0	0	15

設問の通過率を調べると、プレテストでは、53%，ポストテストでは100%と向上した。プレテストでは、理由が書けなかった児童2人が、ポストテストでは、行動や会話に着目し、自分の知識や体験、他

の作品と結び付け、理由を書くことができた。

プレテストにおける児童の選んだ好きなところを詳しく見ると、「金色の花はいくつもさきました。」とし、理由を「きれいだからです。」のように、登場人物の行動や会話に着目して想像を広げて読むことができず、理由を行動、会話、自分の知識や体験、読書経験等に着目して書けていない児童が、7人いた。理由を書いている児童をさらに詳しく見ると、物語の展開を捉え登場人物の行動や会話に着目した児童は、1人だった。自分の既有知識や生活体験と結び付けた児童もいたが、登場人物の行動や会話に着目し、物語の展開を捉えて説明できていなかった。しかし、ポストテストでは好きなところを、「まるまる太ったひよことあひるとうさぎが小さなおはかを作ったところ」とし、その理由を「ひよこ、あひる、うさぎがきつねのおはかを作ってやさしい。きつねはさいしょひよこたちをたべようとしたけどたべなかつたからやさしい。」のように、全員の児童が物語の展開を捉え、登場人物の行動や会話に着目することができた。

児童のプレテスト・ポストテストの記述（好きな理由）の変容を以下に示す。

（児童aのプレテストの記述）

わけは、明るくなつたらうれしい気もちになるからです。

（児童aのポストテストの記述）

きつねは、①さいしょはひよことあひる、うさぎを食べようと思つてごはんをいっぱい食べさせて太らせていましたけど、かみさまのようにやさしくそだてていたからやさしいと思いました。ひよことあひる、うさぎのためにたたかっていたことがつよいと思いました。②自分だったら、きつねみたいにやさしくそだてないかもしれないけど、きつねはひよこやあひるやうさぎのためにやさしくそだてていたのがすごいと思いました。

児童aのプレテスト・ポストテストにおける好きな理由に関する記述の変容（下線は稿者による）

児童aは、プレテストにおける好きなところの理由について、量的な面から見ると、1文しか書くことができていなかったが、ポストテストでは3文と増えている。

（児童bのプレテストの記述）

お花にお世話をすることはいいことだからです。

（児童bのポストテストの記述）

わたしは、きつねがしんだからひよことあひるとうさぎが、悲しそうだなと思いました。③わけは、ひよこたちといっしょでわたくしもだれかがしんだらかなしいからです。ひよこたちがきつねのことをかみさまみたいといっていたからとてもやさしいきつねだと思いました。

児童bのプレテスト・ポストテストにおける好きな理由に関する記述の変化（下線は稿者による）

児童bも、プレテストにおける好きなところの理由について、量的な面から見ると、1文しか書くことができていなかった。しかし、ポストテストでは、4文と増えている。全体では、プレテストでは平均1.2文だったが、ポストテストでは平均2.5文と増えている。プレテスト・ポストテストで児童が用いた読み方別に人数をまとめたものを表4に示す。

表4 プレテスト・ポストテストにおける児童が用いた読み方別の人数（人）

読み方 テスト	行動	会話	あらすじ (場面の比較)	気持ち	クライマックス	他の人物との かかわり	自分の体験	他の作品
プレ	3	3	0	0	3	0	6	0
ポスト	15	2	6	4	8	2	9	0

この読み方は、授業の中で児童がポートフォリオにまとめたものである。プレテストでは、平均1.0個の読み方を用いて物語を読んでいたが、ポストテストでは、平均3.1個の読み方を用いて読んでいることが分かった。これらから、児童が自分の考えを多面的に説明できるようになったことが分かる。

また、プレテストにおける好きなところの理由について質的な面から見ると、児童aは、人物の行動や会話に着目することはできていないためC評価であったが、ポストテストでは、下線部①のように場面を比較し物語の展開を捉え、人物の行動や会話に着目している。また、下線部②のように自分と比較し、自分の体験と結び付けて自分の考えを書くことができておりA評価となった。児童bは、プレテストにおいて人物の行動や会話には着目できているが、どうして好きなのかを詳しく説明できていないためB評価であった。しかし、ポストテストでは、下線部③のように、自分と比較し、理由を詳しく説明できており、A評価となった。どちらの児童も、自分がどのように思ったかという感想の言葉も用いて、好きな理由を詳しく説明している。

（2）事前・事後アンケートによる分析

児童の対話に対する意識の変容を図4に示す。

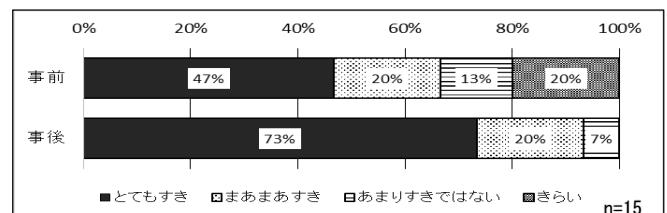


図4 児童の対話に対する意識の変容

事前アンケートに比べ、事後アンケートでは対話

が好きになった児童が増えている。児童は、自分の考えをもつ段階では、「分からない」「はっきりしない」と感じていたことが、対話を繰り返し行うことで、「分かった」と感じる経験をたくさんすることができた。そのため、対話が好きと回答した児童が増えたと考える。また、対話を繰り返すうちに、友だちに「分かってほしい」と自分の考えをより詳しく説明しようとする姿も見られるようになった。児童の授業後の振り返りでも、「友だちのいきんでわかったり、自分で思いついでわかったからよかったです。」「発表がきらいだったのに発表が楽しくなりました。」といった記述も見られた。

物語を読むときの、対話の有用性に対する児童の意識の変容を図5に示す。

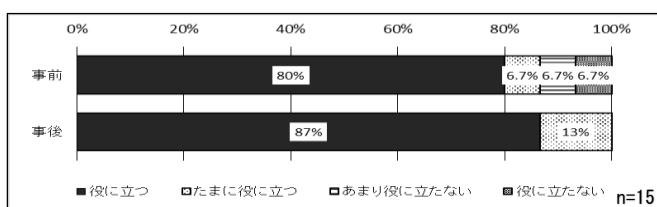


図5 対話の有用性に対する児童の意識の変容

アンケートの結果から、研究授業後には対話の有用性に対する児童の意識が高まったことが分かる。事前アンケートでは、「対話は役に立たない」と感じていた児童も、研究授業の中でペアから学級全体へと段階的に対話をを行うことで、他者の関係付けや読み方の良さなどを自分の中に取り入れることができ、事後アンケートでは、「役に立つ」と感じるようになったと考える。

文学的な文章を読んで、書かれている内容や表現を自分の既存知識や様々な体験、読書経験等と結び付けることについての意識の変容を図6に示す。

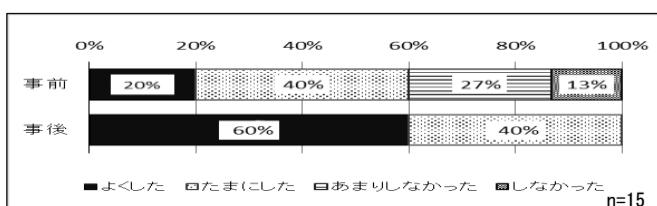


図6 自分の既存知識や様々な体験、読書経験等と結び付けることについての意識の変容

事前アンケートに比べ、事後アンケートでは児童の意識が向上していることが分かる。また、児童は対話を通して、自分の読みの変容や読み方に気付き、考えを深めたことを自覚したと考える。

これらのことから、文学的な文章において自分の考えを形成する力が高まったと考える。

2 対話と学びをつなげるポートフォリオの活用は有効であったか

(1) 児童が作品を読む際に用いた読み方

研究授業では、第三次にポートフォリオを活用して、これまでの並行読書で読んできたお話の中から、お気に入りの作品を選び、大好きなところとその理由を考え、「お話大好きレター」を作成した。

児童が「お話大好きレター」を作成する際に、ポートフォリオにまとめたものから用いた読み方を表5に示す。

表5 「お話大好きレター」で児童が用いた読み方

児童の番号\読み方	読み方	行動	会話	あらすじ (場面の比較)	気持ち	クライマックス	他の人物との かかわり	自分の体験	他の作品
1	○		○	○	○				
2	○		○		○				
3	○			○	○		○		
4	○						○		
5	○		○			○			
6		○						○	
7(b)	○							○	
8(e)	○	○	○			○	○		
9	○	○		○	○				
10(d)	○		○	○				○	
11	○		○	○	○	○			
12	○	○							
13(a)	○		○		○		○		
14(c)	○	○	○	○	○	○		○	
15	○	○		○				○	○

どの児童も、登場人物の行動や会話に着目して、作品の大好きなところを取り出し、ポートフォリオに書きまとめた読み方を活用していることが分かる。また、1個の読み方だけに着目するのではなく、平均3.6個の読み方を用いて読んでいる。

また、9人(60%)の児童が、自分の体験や他の作品と結び付ける読み方を用いて、「お話大好きレター」を作成することができた。

児童は、対話を通してポートフォリオを作成し、それを活用しながら読むことを通して、読み方を意識し、それらを組み合わせて自分の考えを形成している。このことから、ポートフォリオが児童に読み方を意識させることに有効であったといえる。

(2) 児童の振り返りの記述から

プレテストでB評価、ポストテストでA評価となった児童c,d,eの前期の授業に関する振り返りの記述を次に示す。

(児童cの振り返り)
友だちのかんそうをきいて、おんなじ本だけばしょもちがうし、わけもちがつた。わけがちがうからおもしろい。

(児童dの振り返り)
本の読み方を教えてもらいました。こんどはちがう本で、読み方をつかって、一人でお話大すきレターを作つてみたいです。

(児童eの振り返り)
お話の一番もりあがるところをクライマックスや山場ということをしました。いろいろな本を読んでなぞを見つけていきたいです。友だちのせつめいが分かりやすくてよく分かります。

前期の研究授業に関する振り返りの記述

児童cとdの記述から、ポートフォリオを活用して他の作品を読む活動が、児童の読みの変容や読み方の自覚を促したといえる。児童eは、読み方を新しく知ったことで、自分の読み方を再認識し、他の本にも使える読み方を自分で見付けたいという意欲が高まった。また、多くの児童が自ら進んで本を手に取り、熱心に読む姿も見られた。

これらのことから、児童は自分の考えを深化・拡充させ、能動的で自律的な学習活動、読書活動につなげることができたといえる。対話の有効性を実感した記述があったことから、対話と学びをつなげるポートフォリオの活用は有効であったと考える。

(3) 児童の意識の分析

児童が、ポートフォリオの有用性を感じたかどうかを表したものを見ると、図7に示す。

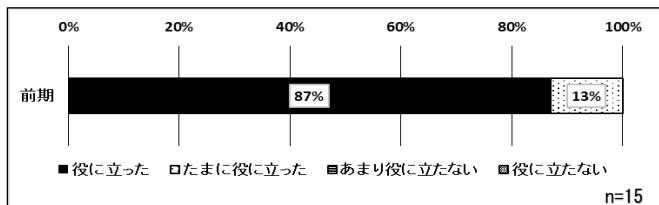


図7 ポートフォリオの有用性に対する児童の意識

児童はポートフォリオの有用性を感じていることが分かった。ポートフォリオを活用することは、物語をどのように読んでよいのか分からぬ児童の手立てとなり、自分の考えを深化・拡充させることに有効であると考える。さらに自分の考えの根拠や理由を明確に説明することに役立っているといえる。

以上のことから、対話と学びをつなげるポートフォリオの活用は、自分の考えを形成する力を育成することに有効であったと考える。

VI 研究のまとめ（前期）

1 研究の成果

文学的な文章を扱う学習指導において、対話を取

り入れ、対話と学びをつなげるポートフォリオの効果的な活用を行うことは、自分の考えを形成する力を育成することに概ね有効であると分かった。

2 今後の課題

文学的な文章を読んで、自分の考えを形成する力を付けるために、今後も低学年から児童の発達段階に応じて、対話と学びをつなげるポートフォリオを蓄積させ、意図的に活用を促す必要がある。

研究授業（前期）では、教師が意図的に児童の対話と学びをつなげたが、児童自身が対話を通して学び合い、対話の自覚を促したり、自己の学びを実感したりする指導の工夫を行うことが必要である。そこで後期は、ポートフォリオの作成や活用を効果的に行わせるために、認知心理学や教育心理学の見地からメタ認知能力について文献研究を進める。メタ認知の促進を図る内化と外化の往還を取り入れた学習場面を設定し、児童に身に付けた力の自覚を促し、ポートフォリオの作成と活用、学びの振り返りを繰り返し、学習の転移についても検証する。

また、自分の考えを書く際には、理由と根拠を明確にし、叙述に対して感じたことや考えたことを言語化し、詳しく説明できるようにする。そのために、感じたことを表現するための感想の言葉を児童と共有し、児童自身が活用できるよう、視覚化して語彙を増やす等の指導の工夫を行う必要がある。

さらに、対話やポートフォリオの作成、活用を通して自分の考えを形成する過程で「面白い」「役に立つ」という実感を伴わせ、新たな読書につながるように学習のプロセスを重視した指導を行う。

VII メタ認知能力の重要性

1 内化・外化とは

溝上慎一（2014）は、「内化」とは、「学習の読む・聞くなどを通して知識を習得したり、活動後の振り返りやまとめを通して気づきや理解を得たりすること」とし、「外化」とは、「書く・話す・発表するなどの活動を通して、知識の理解や頭の中で思考したことなど（認知プロセス）を表現すること」とし、「能動的な学習には、書く・話す・発表するなどの活動への関与と、そこで生じる認知プロセスの外化を伴う。」¹²⁾と述べている。佐藤（2017）は、習得された知識や技能が他の作品に活用される転移について研究を進め、文学的な文章における「内化」を「読みの方略（読みコツ）の習得」とし、「外化」

を「獲得した読みの方略（読むコツ）を活用すること」とあると述べている⁽⁷⁾。

文学的な文章を扱う学習指導においては、教材文を読むことを通して読み方を知る内化が起こり、その読み方やプロセスを活用して読むという外化が起こる。その内化と外化の往還を通して読み方を習得させ、他の文学的な文章も主体的に読めるようになる学習の転移が起こると考える。

2 学習の転移とメタ認知能力の関わり

山元（平成26年）は、種々の方略を効果的に運用するにはメタ認知の視点が重要になると指摘している⁽⁸⁾。また、佐藤（2017）は、「メタ認知への働きかけ」と「方略に対する有効性の認知」が「読みの方略」を転移させる条件であると述べている⁽⁹⁾。つまり、方略の有効性を実感させるためには、試行錯誤しながら読む過程が必要であるといえる。

学習の転移による深い理解について、森朋子（2016）は、内化と外化の往還の重要性を説き、内化－外化－内化の学習サイクルを提起している。内化と外化は、どちらか片方だけではうまく機能せず、内化を十分にとった外化が重要だと述べている⁽¹⁰⁾。内化から外化のプロセスで「分かったつもり」になったことを、外化から内化のプロセスにおいて既存知識の修正や新しい理解を振り返り等で確認することを通して「分かった」にすることが重要である。このことから、内化と外化の往還は、メタ認知能力の育成に有効であるといえる。

また、深谷達史（2016）は、「学習方略の自発的な利用を促すには、学習方略そのもの（方略知識）の指導とその有用性を高める指導の2つが必要である」⁽¹³⁾と述べ、学習方略の具体的な使い方を示すことと、その活用や振り返りをすることの重要性を挙げている。振り返りについて、田村学（2018）は「自らの学びを意味付けたり、価値付けたりして自覚し、他者と共有していくことにつながる。」⁽¹⁴⁾と述べ、学びを振り返ることを通して学習内容の関係付けや一般化が起こり、自己の学びの価値を実感できるようになると説明している。つまり、振り返りを行うことによってメタ認知が働き、そこで自己の変容に気付くことが、メタ認知をさらに促し、その繰り返しによって学習の転移が起こると考える。

3 対話とメタ認知能力の関わり

三宮真智子（2008）は、学習場面における他者との関わりによる相互的なやりとりの中で問題解決を

を通して、方略を習得し、自分でも解決できるようになる自己制御・自己調整的な力、すなわちメタ認知を獲得する効果が期待できると述べている⁽¹¹⁾。また、秋田喜代美（2012）は、ペアや小グループでの対話を取り入れた学習について、質問し合う活動が相互のフィードバックとなり、他の学習者から直接の知識や方略を学ぶことができたり、自分とは異なる理解をもつ他者との対話によって自分の理解を見直すことができたりする良さを説明している⁽¹²⁾。これらは、他者との対話から、さらに自己内対話をを行い、自分の理解を確かめ、精緻にしていくことが深い理解につながるということである。

以上のことから、メタ認知を促進させるためには、低学年のうちから対話を通して、授業の中の活動や作品の読み方に対する有用性や有効性の実感を伴わせることや、他者との交流によって課題を解決させることが必要であるといえる。これまで述べた学習の転移と本研究の関係を図8に示す。

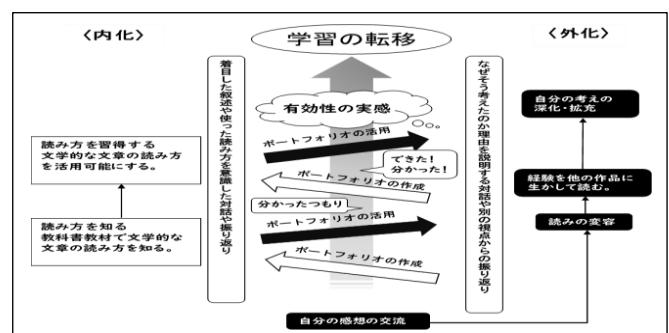


図8 学習の転移と本研究の関係

前期の研究授業では、以下の学習サイクルを取り入れた。文学的な文章の教材文を読み、感想を交流し、その時に使った読み方を自分の言葉でポートフォリオにまとめることで読み方を知る（内化）。さらに対話を通して、他者の感想を聞くことで、自分自身の読みに変容が起こり、その経験を他の作品に生かして読むこと（外化）で、その読み方を自分のものとして習得することができる（内化）。この内化と外化の往還により、自分の考えの深化・拡充が起こる（外化）。ポートフォリオの作成や活用は、読み方の有効性を実感させ、自分の考えの形成に有効であることが明らかになったが、習得された知識や技能が他の作品に活用されたかどうかについては検証できていない。

後期の研究授業では、対話と振り返りを重視し、内化と外化を往還させる学習指導を行う。相互の対話によるモニタリングが内化されることにより、低

学年でも自他の考え方の比較ができる、全体での交流を通してメタ認知を促すことが可能であると考えた。その際、対話で単に意見を伝え合うのではなく、お互いに聞き合う過程を大切にし、自分が気付かなかつた大事な点等を補い、自分の新たな考え方をさせる。また、自分の理解がどの程度であったかを振り返らせるとともに、他者と自分の考え方の差異や他者の考え方の良さを気付かせていく。振り返りの際には、①分かったこと②他者の考え方の優れたところ③対話によって気付いた自分の課題という三つの視点を与える、自己の学びを振り返させていく。また、自分の考え方と他者の考え方を比較しながら聞き、質問し合うことを通して、自分の理解の深まりや他者理解、自分の読みの変容をもたらし、他者と共に学ぶ価値を実感させる。

VIII 能動的な読書活動へつなげるために

1 自分の考え方を形成するための読書

国語科では、授業で学んだことを実生活の読書に主体的に生かしていくこと、実生活への学習の転移が求められている。「中教審答申」では、趣味のための読書にとどまらず、情報を主体的に読み解き、考え方の形成に生かしていく読書（インタラクティブ・リーディング）の重要性が指摘されている⁽¹³⁾。これは、内容を的確に捉えるのみならず、物語がもつイメージや書き手の考え方を自分の考え方と比較したり、自分の考え方を形成するために生かしたりすることが大切だということである。

また、「29年解説」の読書に関する指導事項は、「考え方を形成し深化する力」と密接に関連付けられている⁽¹⁴⁾。本の内容理解だけでなく、言葉や表現等も取り上げ、その意味、使い方等に着目して、内容と表現との関係性を意味付け、自分の考え方を形成していく主体的な読書が求められている。

考え方を深めるためには、自分の考え方を深めたり表現したりする言葉を育成する必要がある。しかし、教科書教材を扱った授業での経験だけでは、自分の考え方を形成する力を十分に育成することは難しい。そこで、授業における読む行為と日常における読書行為を意識的につなげていくことや、目的に応じて内容を整理し、自分の考え方を他者と伝え合い、深化・拡充していく過程を大切にする。日常の読書生活において、主体的に本や文章に関わり、自分にとって大事な言葉や文章を見付け、自らの言語生活を豊かにしていくことが自分の考え方の形成につながると考

える。

2 読書活動を取り入れた授業づくり

水戸部修治（2017）は、「読書のもつ大きな意義を踏まえると国語科の学習指導が、読書活動につながるものとなるようにすることが重要になる。」¹⁵⁾と並行読書の重要性を述べている。児童自身がこれまでの学習経験をベースに見通しを立て、目的に応じて本や文章を読み進め、それをまた次の学習につなげるといった単元間の連続性をもたせた指導を継続することによって、学び手はその学習過程を新たな文脈でも活用できるようになる。目的に応じて本や文章を効果的に読むためには、付箋やメモを取りながら他の本と比べ関連付けて読むなど、読書の仕方を意識的に工夫することが必要である。

後期の研究授業では、思いや考え、読書の仕方等を他者と共有することで自分の考え方を形成し、深化・拡充させていく読書の過程も重視する。また読書行為そのものの意義を考えさせ、読書活動を充実させるように学習指導を工夫し、自分の考え方を形成する力の育成を図る。

IX 研究の仮説及び検証の視点と方法（後期）

1 研究の仮説

文学的な文章を扱う学習において、内化と外化の往還を繰り返しながら、対話とポートフォリオを効果的に活用する学習指導を行えば、自分の考え方を形成する力を育成することができるであろう。

2 検証の視点と方法

検証の視点と方法について、表6に示す。

表6 検証の視点と方法

検証の視点	方法
文学的な文章において自分の考え方を形成する力が高まったか。	プレ・ポストテスト 事前・事後アンケート ワークシートの記述 児童の作品 ポートフォリオ
内化と外化の往還を繰り返し行う学習指導は、自分の考え方を形成することに有効であったか。	

X 研究授業（後期）

1 研究授業の内容

- 期間 平成30年12月5日～平成30年12月17日
- 対象 所属校第2学年（1学級15人）
- 単元名 むかし話のおもしろさをしようかいし

よう

教材文「かさこじぞう」（『新しい国語二下』東京書籍 平成26年）

○ 目標

登場人物の行動や会話に着目して想像を広げながら読み、昔話のおもしろさを自分の既有知識や体験、読書経験等と結び付けて、紹介することができる。

○ 単元を通した言語活動

昔話を読んで、昔話のおもしろさを「むかし話おすすめリーフレット」で紹介する。

2 指導計画（全10時間）

次	時	主な学習活動	
一	1	教師の「むかし話おすすめリーフレット」や昔話の紹介を聞き、学习の見通しをもつ。	並行読書
二	2	時、場所、登場人物をおさえ、物語の大体を捉える。	いろいろな昔話を既存知識や体験、読書経験等と結び付けて読みます。 作成ポートフォリオ振り返り
	3	教材文を声に出して読み、語り口調や言い回しなどのおもしろさを見付ける。	
	4	じいさまとばあさまがよいお正月をむかえられたわけについて話し合う。	
	5	教材文全文からじいさまの気に入ったところを見付ける。	
	6	教材文全文から、ばあさまの気に入ったところを見付ける。	
	7	人物の行動や会話に着目して、場面の様子を想像し、昔話のおもしろさを見付け、その理由を説明する。	
	8	登場人物の行動や会話を基に、「かさこじぞう」の「むかし話おすすめリーフレット」を完成させ、用いた読み方を確認する。	
	9	並行読書をしてきた昔話のおもしろさとその理由を書き、「むかし話おすすめリーフレット」を作り、用いた読み方を確認する。	
三	10	完成した「むかし話おすすめリーフレット」を用いて昔話のおもしろいところを紹介し合い、ポートフォリオを作成・活用した学習を振り返る。	ポートフォリオ振り返り

後期の研究授業では、着目した叙述や使った読み方を意識させる対話や振り返りを行い、内化を促す。また、理由を説明する対話や別の視点からの振り返りを行い、外化を促す。対話では、他者の考えの良さや違いを確認し、対話後に自分の考えを再構成し、学びを振り返る。考えを書く際には、自分と比べて考えることを意識させる。物語の世界と自分の日常生活を比べたり、これまで読んだ本との共通点や相違点などを想起させたりしながら、自分の思いや考えを明確にして言語化できるようにする。リーフレットを作る際には、使った読み方を振り返るための図9に示す読み方チェックシートを活用する。

ひからた読み方	行動	会話	ようす	氣せき	がら	他のあとのかわり	クライマックス	へんか	あらすじ	くり返し	語り・表げん・書いて回し	知でること	じぶんのたのひ	ほのかのねがひん
/														
/														

図9 読み方チェックシート

このように内化と外化の往還を繰り返しながら対話とポートフォリオを効果的に活用する学習指導を行うことでメタ認知の促進を図り、自分の考えを形成し、能動的な読書活動へと転移させていく。

XI 研究授業の分析と考察（後期）

1 文学的な文章において自分の考えを形成する力が高まったか

(1) 後期におけるプレテスト・ポストテストの分析

文学的な文章を登場人物の行動や会話に着目して想像を広げて読み、好きなところやおもしろさを、自分の既有知識や体験等と結び付けて自分の考えを形成しているかを調査した。それぞれのテストは、未習の教材文で文学的な文章「すずおばあさんのハーモニカ」（「わたしたちの小学国語 2上」日本書籍 平成11年）と「三まいのおふだ」（「こくご 二下」光村図書 平成22年）を用い、好きなところやおもしろさとその理由を書かせた。結果を表7に示す。（表2の判断基準と同じ 実施当日1名欠席）

表7 後期におけるプレテスト・ポストテストの結果

プレ	A	B	C	D	計(人)
A	7	1	0	0	8
B	5	0	0	0	5
C	1	0	0	0	1
D	0	0	0	0	0
計(人)	13	1	0	0	14

設問の通過率は、プレテストでは93%，ポストテストでは、100%であった。プレテストでは、理由を書く際に、物語全体を捉え、「どんなところ」が「どのように」好きなのかを明確に書くことができていたが、自分の知識や体験等と結び付けることがまだできていない児童が6名いた。しかし、ポストテストでは、全員が自分の知識や体験、読書経験等と結び付けて書くことができた。

プレテストではC評価であった児童fの1年間の記述の変容を表8に示す。

表8 児童fのプレテスト・ポストテストにおける好きなところやおもしろさの理由に関する記述の変容(下線は稿者による)

	前期	後期
プレ	・こどもたちが赤い風船にたねをつけてとばしたのがわかりました。	・なんできつねはハーモニカがふけるのかふしがです。きつねのいきが長くつくことがふしがです。
ポスト	・おおかみにうさぎとひよことあひるたちが食べられるところだけど、きつねがたすけてあげたからです。	・①さいしょはふつうのやさしいばあさまだったけど、そのばあさまがやまんばだったからふしがです。②こぞうは、一人で山に行ってすごいです。ぼくだったら、こわくて山には行かないけど、こぞうはこわいもの知らずだから山に行ってすごいと思いました。なんでやまんばは豆つぶになったのかふしがです。ぼくだったら豆つぶにはなりません。

児童fは、プレテストでは物語の一部分にのみ着目し、分かったことや疑問に思ったことしか書いていないが、後期のポストテストでは下線部①のように場面を比較し、物語の展開から疑問に思ったことを書いている。また、下線部②のように登場人物と自分とを比べ、自分の体験と結び付けて書いている。用いた読み方を比較してみると、プレテストでは、登場人物の行動にのみ着目しているが、ポストテストでは、行動以外にもあらすじ、人柄、他の人物との関わり、自分の体験等を用いて理由を書いている。読み方が定着し、物語の内容を捉えながら自分の考えを詳しく説明できるようになった。

(2) 児童が用いた読み方による分析

児童が「お話大好きレター」と「むかし話おすすめリーフレット」を作成する際に用いた読み方を表9に示す。

表9 児童が用いた読み方

読み方 並行読書	行動	会話	様子	気持ち	人柄	他の人物との かかわり	クライマックス	変化	あらすじ	くり返し	語り表現	知っていること	自分の体験	他の作品	
前期	14	6	0	7	10	1	8	0	8	0	0	0	0	9	1
後期	14	7	4	0	6	11	4	2	5	0	0	1	14	1	

後期の研究授業後には、他の人物との関わりにも着目し、自分の体験と結び付けることができた児童が増えた。児童が用いた読み方も前期では、平均3.6個だったのが、後期では平均4.6個と増加している。より多くの読み方を用いることができた。また表8のように一つの読み方でも、詳しく具体的に自分のことと比べて説明することができるようになり、自分の考えを深化・拡充させることができた。単元間のつながりを意識し、繰り返し指導をしていくこと

が大切であることを実感した。

以上のことから、自分の考えを形成する力が高まったといえる。

2 内化と外化の往還を繰り返し行う学習指導は、自分の考えを形成することに有効であったか

(1) 児童が作成したリーフレットによる分析

教材文のリーフレットが完成に近づくと、児童は早く他のお話で作りたいと主体的に学ぶ姿勢が見られた。これは、教材文で獲得した読み方を他の作品を読む際に生かそうとしていたと考えられる。

特に多くの読み方を用いてリーフレットを仕上げた児童eの変容を以下に示す。

このむかし話のおもしろさは、じいさまは売り物のかさをじぞうさまにかぶせると、風でとばぬようしっかりとあごのところでむすんであげて、「おらでのわりいが、こらえてくだされ。」じいさまは自分のつぎはぎの手ぬぐいをとってかぶせたところです。おもしろさのわけは、じいさまは売り物のかさをかぶせたあと、あごのところでしっかりとむすんであげたところがやさしいなと思ったからです。私だったらかぶせるだけだけど、じいさまはあごのところでしっかりと結んであげたのがやさしいと思ったからです。わたしもじいさまみたいにやさしくなりたいです。

児童eの教材文リーフレットの記述(波線は稿者による)

児童eは、おもしろさの理由を行動や様子に着目し書いていた。しかし、対話後、最初に書いたものに波線部を付け足した。対話により読み方の観点が広がったことから、対話が有効に働いたといえる。

このむかし話のおもしろさは、③むすめねずみのむこさんをさがすのに、みんな「ぼくじゃない。」と言って、さいごはねずみのむこさんにおよめいりしたところです。一番えらいものをさがし、いろいろなものにたのみに行つたけど、みんな「自分じゃない。○○さんだよ。」と言ってことわり、さいごに出会ったものが「せかいへーはんえらいのはねずみだよ。」ということになりました。けっきょくねずみのおよめいりをしておもしろいと思ったからです。もし、わたしがねずみのむこさんをさがすなら、やっぱりねずみが一番いいと思います。

児童eの並行読書リーフレットの記述(下線は稿者による)

並行読書では、おもしろさを③のようにあらすじを捉え紹介している。また、理由を点線のように登場人物の行動や会話、他の登場人物との関わり、クライマックスや変化、自分と比べて書くことの六つの読み方に着目し、自分の体験と結び付けて書いている。教材文の学習における対話を通して他者の考えを知り、新たな読み方に気付くことで内化が起これ、自分の考えに付け足して書くことで外化が起った。並行読書においても、教材文での学びを生かし、自分の体験と結び付けて読み、リーフレット

を仕上げることができた。

このように、内化と外化を意識して使わせることは、自分の考えを形成する力とすることに有効であったといえる。

(2) 児童の振り返り

メタ認知の促進を図り、自分の考えを育成することができたか、児童の振り返りの記述を表10に示す。

表10 児童の振り返りの記述の内容（一部抜粋）

メタ認知の促進に関わる記述	・さいしょはよくわからなかつたけど、友だちと話しあうとよく分かつたので、こんどから友だちと話しあつて読んでいきたいと思いました。 ・ポートフォリオに書いたことをつかつて読んだら、よく分かつてよく使うようになりました。
学習の転移に関わる記述	・むかし話がすきになりました。 ・国語のべんきょうでならつたクライマックス、自分とくらべて、人がらの読み取り方をつかつて、ほかの本も読みたいです。

児童は、対話を通して自分と友だちの読みを比較し、疑問点や助言をもらうことで、他者の考え方の良さを価値付けることができた。振り返りでの読み方チェックシートの活用は、児童自身や教師による学びの価値付けを行うことができた。学んだ読み方を想起させ、活用するための手立てになり、メタ認知能力を育成することに有効であった。児童は「たくさんの読み方が使えた。」「次は、別の読み方も使いたい。」と振り返りを通して読み方を確認し、新たな学びの意欲をもつことができた。

(3) 冬休みの課題による分析

授業で獲得した読み方を他の作品に転移させることができたか明らかにするために、冬休みの課題の分析をした。この課題の通過率は100%であった。

後期のプレテストでC評価であった児童fの記述を以下に示す。（表2の判断基準に同じ）

このお話のおもしろさは、びんぼうがみを父さんと母さんが家に入れてあげたところです。おもしろさのわけは、④びんぼうになるからぼくだったらびんぼうがみを家に入れてあげないけど、父さんと母さんは、入れてあげたからやさしいと思いました。

児童fの冬休みの課題の記述（下線は稿者による）

児童fは、おもしろさの理由を自分と比べて考え、登場人物の人柄を捉えることができていた。また、後期の研究授業において自分でリーフレットを作ることができたという体験により、児童は学習の成果を自覚し、読書意欲を高め、能動的な読書へつなげることができた。

(4) 事前・事後アンケートによる分析

メタ認知の促進を図るための対話の有用性に対する児童の意識の変容を図10に示す。

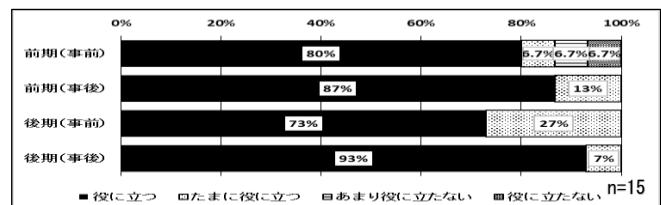


図10 対話の有用性に対する児童の意識の変容

対話が役に立つという意識について前期の事後アンケートに比べ、後期の事前アンケートでは数値は下がったが、研究授業後は対話が役に立つと実感した児童は93%となった。授業で対話をすることで、対話が自分の考え方の形成に役に立ったと実感したからだと考える。

自分の既有知識や様々な体験、読書経験等と結び付けることについての意識の変容を図11に示す。

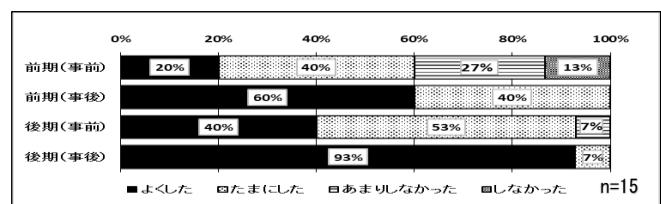


図11 自分の既有知識や様々な体験、読書経験等と結び付けることについての意識の変容

自分の既有知識や様々な体験、読書経験等と結び付けることについての意識が向上した。児童は自分の既有知識や様々な体験、読書経験等と結び付けて説明すると、分かりやすく紹介でき、想像が広がりさらに読みたくなることを実感し、自分と比べて読むことができるようになった。

児童の授業以外で物語や昔話を読むことについての意識の変容を図12に示す。

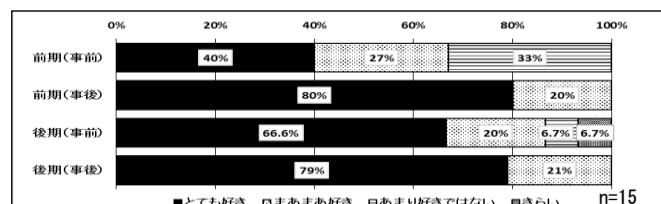


図12 児童の授業以外で物語や昔話を読むことについての意識の変容

読書が好きになった児童が増えた。昔話は、独特の言い回しや表現が難しいものが多く、後期の事前

アンケートでは否定的な回答を示していた児童が、事後アンケートでは、昔話のおもしろさが分かり、読書への意欲が高まった。

最後に、児童がポートフォリオの有用性を感じたかどうかを表したものを見ると図13に示す。

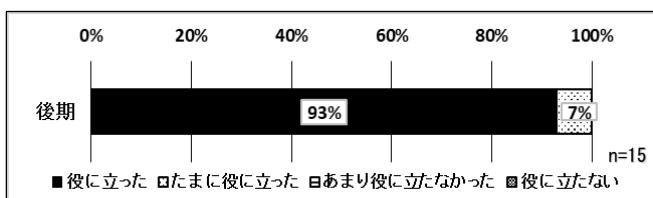


図13 ポートフォリオの有用性に対する児童の意識

児童はポートフォリオの有用性を感じたことが分かった。ポートフォリオは、繰り返し指導することで、効果的に活用できるようになり、児童が情報を取捨選択し、自分自身の学びを自覚することができた。

以上のことから、内化と外化の往還を繰り返す学習指導は、自分の考えを形成することに有効であったといえる。

XII 研究のまとめ（後期）

1 研究の成果

文学的な文章を扱う学習において、内化と外化の往還を繰り返しながら、対話とポートフォリオを効果的に活用する学習指導を行うことは、自分の考えを形成する力を育成することに概ね有効であると分かった。

2 今後の課題

今後も文学的な文章における自分の考えを形成する力を育むために、対話と学びをつなげるポートフォリオの活用を低学年から継続的に指導していくことが必要である。ポートフォリオは、自分の考えの変化や深まりが自覚できるように改善をする。対話後や学習後に読み方や読みを加筆、修正できるように工夫していく。また、ポートフォリオの作成、活用を通して、自らの学びを意識したり評価したりできるようにする。

さらに、文学的な文章におけるポートフォリオだけでなく、説明的な文章を読む際や「話すこと・聞くこと」、「書くこと」においてこのようなポートフォリオを作成し、効果的に活用することができるか、その可能性を探っていきたい。

【注】

- (1) 文部科学省（平成30年）：『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説国語編』東洋館出版社pp. 9-10に詳しい。
- (2) 寺田守（2012）：『読むという行為を推進する力』溪水社pp. 4-7, pp. 380-385に詳しい。
- (3) 松本修（2015）：『読みの交流と言語活動』玉川大学出版部pp. 9-14, pp. 41-45に詳しい。
- (4) 山元隆春（2016）：『読書教育を学ぶ人のために』世界思想社pp. 180-182に詳しい。
- (5) 勝見健史（2006）：『ポートフォリオで〈読み解力〉を捉える—読みをメタ認知する装置として—』人間教育研究協議会『教育フォーラム38』いま求められる〈読み解力〉とは』金子書房 pp. 70-74に詳しい。
- (6) 赤木雅宣（2015）：『効果的に読む力を育てる読書活動とは』『国語教育No. 790』明治図書出版 p. 12に詳しい。
- (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』明治図書出版pp. 34-41に詳しい。
- (8) 山元隆春（平成26年）：『読者反応を核とした「読み解力」育成の足場づくり』溪水社pp. 202-232に詳しい。
- (9) 佐藤佐敏（2017）：前掲書pp. 34-42に詳しい。
- (10) 森朋子（2016）：『第5章 アクティブラーニングを深める反転授業』安永悟・関田一彦・水野正朗『アクティブラーニングの技法・授業デザイン』東信堂pp. 88-109に詳しい。
- (11) 三宮真智子（2008）『メタ認知 学習力を支える高次認知機能』北大路書房pp. 71-73に詳しい。
- (12) 秋田喜代美（2012）『学びの心理学 授業をデザインする』左右社pp. 58-134に詳しい。
- (13) 中央教育審議会（平成28年）：『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の改善及び必要な方策等について（答申）』pp. 6-7に詳しい。
- (14) 文部科学省（平成30年）：前掲書pp. 26-27, pp. 36-39に詳しい。

【引用文献】

- 1) 中央教育審議会（平成28年）：『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の改善及び必要な方策等について（答申）』p. 6
- 2) 有元秀文（2008）：『教科書教材で出来るPISA型読み解力の授業プラン集』明治図書出版p. 25
- 3) 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』明治図書出版p. 31
- 4) 文部科学省（平成29年）：『平成29年度全国学力・学習状況調査報告書』p. 81
- 5) 文部科学省（平成30年）：『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説国語編』東洋館出版社p. 37
- 6) 広瀬節夫（平成9年）：『子どもの読みを育てる文学の授業』溪水社p. 35
- 7) 中央教育審議会教育課程部会言語力の向上に関する特別チーム（2016）：『言語能力の向上に関する特別チームにおける審議の取りまとめ』p. 71
- 8) 文部科学省（平成29年告示）：『小学校学習指導要領』p. 22
- 9) 横山敏郎（2016）：『国語授業アイデア事典深い学び・対話的な学び・主体的な学びの過程を重視した小学校国語科アクティブ・ラーニング型授業スタートブック』明治図書出版p. 17
- 10) 山本茂喜（2002）：『小学校国語科単元学習におけるポートフォリオ評価の有効性』『全国大学国語教育学会要旨集102』p. 52
- 11) 益地憲一（2009）：『小学校国語科の指導』建帛社p. 58
- 12) 溝上慎一（2014）：『アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換』東信堂p. 7
- 13) 深谷達史（2016）：『メタ認知の促進と育成－概念理解のメカニズムと支援－』北大路書房p. 168
- 14) 田村学（2018）：『深い学び』東洋館出版社p. 19
- 15) 水戸部修治（2017）：『子どもが見通しを持つ読むことの授業づくりとは』『実践国語研究No. 343』明治図書出版p. 27