

話し合い学習と説明的文章学習の関連指導のあり方について

——推論する力・行為に着目して——

一ノ瀬 里 紗*

(令和4年6月28日受付, 令和4年12月13日受理)

Teaching methods related to discussion and explanation text : Focusing on the ability to reason and the act of reasoning

ICHINOSE Risa *

In this study, we considered the ideal way of connecting discussion learning and explanation text learning, focusing on the ability to reason and the act of reasoning. Based on the three practices of the fourth grader, data were analyzed with the children's utterances and reflection comments. The survey results revealed two points: (1) By experiencing learning and discussion processes that used the same thinking of reasoning in classes in two areas, the experience of thinking activities increased, and it was possible to create a situation where learning was easy; (2) Inferring each other's thoughts and intentions leads to the formation of a better context during discussions. From this viewpoint, it is possible to promote children's reasoning behavior and improve the quality of discussion by linking discussion learning and expository learning.

Key Words : discussion learning, explanation text learning, critical reading, ability to reason and act of reasoning, context formation

1. 研究の目的

話し合う力を高めるためには、主体的に話し合いに向かう態度はもちろんのこと、話し合いに関する知識、話し合いの内容を深め展開していくための思考力、自分たちの話し合いを対象化するためのメタ認知のはたらき等、複数の要素が必要である。これらの要素は、互いに独立したものではなく、相互に関連し合いながら高まるものである。

村松賢一(2001)は、話し合う力を育てるには、単に表現力(話す力)、理解力(聞く力)だけに注目しても不十分であり、認知的能力(思考力)を鍛えることが不可欠であると述べた⁽¹⁾。この思考力に関して村松は、相手のことばに自分の解釈を加えて投げ返すためには「一般化」や「抽象化」という思考力が育っていなければならないこと、反論するには相手の話を批判的に聞かねばならず論理の不備に気づかなければならないことを指摘した⁽²⁾。さらに、櫻本明美(1995)の「関係づける力」⁽³⁾を引用し、「話すこと・聞くこと」の学習を「読むこと」「書くこと」の学習と連携しながら進める重要性を指摘した⁽⁴⁾。ものごとを関係づけるためには、比較、順序、類別、推論等の思考を活発に働かせることが必要であり、それらの思考についての学びが欠かせない(櫻本明美1995, 山元悦子2010)⁽³⁾⁽⁵⁾。若木常佳(2012)が、話し合うことは

書くことや読むことと異なり瞬間的な活動であり、瞬時に判断し表出することが求められ、その思考活動に慣れが必要である⁽⁶⁾と述べたように、音声言語の即時性に対応するためには思考活動の経験を増やし慣れていくことが肝要である。

また村松賢一(1998)は、コミュニケーションの過程は一方通行ではなくめまぐるしく話し手・聞き手の役割を交代しながら循環していくことから、話し手が一人で論理的に整合性のある正しい文を産出することは必ずしも必要ではなく、むしろ聞いて分からなければお互いに質問し合い補い合って二人で論理をただしていくことの方が大切な態度であると指摘した⁽⁷⁾。しかし、児童の話し合いの様子を見ていると「質問し合い補い合う」ことが難しく、互いに文脈が形成できていないにもかかわらず話し合いを終えていることがある。

これは児童のきく^(注1)力とも関係しているが、話し合い場面においていかに文脈を形成できているかが問題となることを示すものである。話し合いの内容を深め展開していくためには、文脈を形成することが欠かせない。相手の言わんとすることは何か、なぜそのようなことを言うのか等、話し手の意図を推論できなければ、文脈に応じた思考力を働かせることもできない。これに関して、丸野俊一(2004)は、質問を繰り返し、自分の考えと他

* 兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科学生 (Doctoral program student of the Joint Graduate School in Science of School Education, Hyogo University of Teacher Education)

者の考えを比較したり、繋ぎ合わせたりしながら、より納得のいく意味の追究が絶え間なく営まれる過程こそが創造的な話し合い活動の本来の姿であると述べた⁽⁸⁾。さらに、その過程は、一つの正解を発見すれば終わりという過程ではなく、いろいろな可能性を吟味・検討し続ける推論の過程そのものであると指摘した。このように、推論の過程がくり返されることで、話し合いの内容が深まっていく。そのためには、話題に対して自分の考えを形成していくための思考力の獲得と、話し合い過程において互いの意見やその意図について推論し続ける姿勢や心構えが必要である。

話し合い学習に関する先行研究では、話し合いの仕方や思考力の働かせ方を学ぶために文字言語を活用した学習方法が取り入れられている。住田勝・守田庸一（2009）は、小学校4年生を対象にモデルとなる台本教材を提示し話し合いのこつを学習させた⁽⁹⁾。ここで意識させた話し合いのこつは次の五つであった。

- ①みんなの考えを一つずつ出している。→話し合いの冒頭に関わる方法
- ②みんなの意見をまとめている。→話し合いの結末に関わる方法
- ③同じ意見でも、つけたしている。→話し合いの展開に関する方法
- ④じっさいにやって、確かめている。→話し合いの展開に関する方法
- ⑤自分勝手に言っていない。→話し合いのグラウンドルール

①②は話し合いの進め方に関する方法知であり、③④は話し合いの展開に関するものであり思考力の働かせ方とも関わる方法知である。児童らは台本教材の読み合わせを通して、①～⑤のこつを見つけ出し、その後に行った話し合い活動でこつを駆使しようとする発話のあり方が報告された。また、植山俊宏（2014）では、小学校6年生を対象に話し合いのシナリオによるロールプレイを行い、話し合いの仕方について意識化させるシミュレーション学習と、そこで学んだ能力を発揮しやすい課題による話し合い学習（シミュレーションの実践化）とをセットで行うことで児童の話し合いに成果が現れたことが示された⁽¹⁰⁾。さらに、実際に自分たちが行った話し合い活動の内容を文字化することで学習に生かす先行研究もある（上山伸幸2015a, 2015b）⁽¹¹⁾⁽¹²⁾。これらは、大村はま（1983）の台本型でびき⁽¹³⁾を援用したものであり、児童のメタ認知を促すことで、話し合いに関する方法知や思考の働かせ方を獲得することができるものになっている。だが、実際の話し合い場面では、シミュレーション学習やシナリオで学んだような状況が発生するとは限らない。上述した上山の文字化資料は、実際に自分たちが行った話し合い活動の内容を活用しているため、より児童の実態に

即した形で話し合いの進め方に関する方法知を獲得することはできる。しかし、話し合い内容に応じた思考力の働かせ方や、めまぐるしく変化する話し合い場面において状況に応じて推論していく過程を学ぶことまでは難しい。このように、音声言語のもつ即時性という特徴から、話し合い学習に関する先行研究では、話し合いの内容を深め展開していくために必要な思考力の獲得と、話し合い場面に応じた思考力の働かせ方に関しての課題が挙げられている。

小学校では毎日様々な教科の学習の中で話し合い活動が行われている。特に国語科の学習では、説明的文章教材や文学的文章教材の読みの交流としての話し合い活動が活発に行われている。先行研究で示されたように、台本型教材や話し合いの逐語録を活用した学習も有効であるが、日々の授業で行われている話し合いの経験自体を話し合い学習に生かすことはできないのだろうか。長田友紀（2016）は、話し言葉指導について国語科の中での「特設」としての取り立て指導と、読むことや書くことの中での「融合」的な指導との二つがあると述べた⁽¹⁴⁾。融合によるメリットとして、話題や目的がはっきりした場面で話し合いを行えることを挙げている⁽¹⁵⁾。

望月久貴（1951）は、ことば以前のすがたとして「かんがえことば」の重要性を指摘し、口頭表現の指導に関して音声化された部分だけに限らず、音声化されるまでの思考作用の指導を十分に行うことの必要性を述べた⁽¹⁶⁾。望月は思考語である「かんがえことば」は、はなしことばやかきことばを使って指導されるとしている。かきことばを使用した指導にあたる部分については、文字言語で表現された説明的文章の学習と話し合い学習とを関連させることで、音声言語の学習では困難が伴い課題となっている話し合いの内容を深め展開していくための思考力の獲得に関しての解決を図ることを考えたい。説明的文章では、筆者の考えや説明、報告等が文字言語で表現されており、繰り返して同じ表現を読むことが可能である^(注2)。さらに長田が指摘したように、読みの交流として行う話し合い場面は、文脈依存度が高く、音声言語のみの話し合い場面よりも文脈を形成しやすいことも利点である。

そこで本研究では、話し合いの内容を深め展開していくために必要な思考力の獲得と文脈に応じた思考力の働かせ方という観点から、推論する力や行為に着目して話し合い学習と説明的文章学習とを関連させた実践のあり方を明らかにすることを目的とした。

2. 実践の方法

2.1 対象とする実践

本研究では、2017年度に公立小学校4年生30名を対象に論者が行った話し合い学習指導（1月末に実施したもの及び3月中旬に実施したもの）と説明的文章の学習指導

(2月中旬から下旬にかけて実施したもの)とを分析の対象とした(表1)。授業の記録には、ビデオカメラ及び360度ミーティングレコーダーを使用した。トランスクリプトで示す児童の発話については、発話者が特定できた場合には仮イニシャルを付し、特定できなかった場合はC、教師の発話はTと記した。

2.2 実践の概要

2.2.1 話し合い学習について

本実践は、年間学習として行った話し合い学習5単元の後半部分である。1月の話し合い学習では、学習を積み重ねる目的に応じた話し合いの進め方への理解も深まってきたため、進め方と並行して話し合いの内容を深め展開し

ていくことにも意識を向けさせた。話し合いの内容を深め展開していくためには、思考過程を充実させなければならない。

そこで、1月の話し合い学習では、話題に応じてどのような思考を働かせればよいのかという点に着目できるように、三つの異なる話題での学習活動を設定した。(表1の「1月の話し合い学習」の「学習活動」欄に示した②③④部分。)このことに関して山元悦子(2010)では、話し合う力の土台には論理的に考えを進めていく思考が要求されるとし、主張・理由・根拠で考える、比較・分類・構造化、縦思考、推論、多面的思考、分析の6観点を挙げた⁽⁵⁾。また山祐嗣(2010)は、人間の思考はすべて推論

表1 実践の概要及び行われた話し合いの話題と主に活用された思考

時期 時数		単 元 名	学 習 活 動	行われた話し合いの話題と、その話し 合いで主に活用された<思考>
		ねらい		
1 月 の 話 し 合 い 学 習	6 時 間	目的にあった話し合いをするため、よりよいタイプを選ぼう	①教師作成の逐語録型ワークシートをもとに、目的にあった話し合いをさらによくするための方法について考える。	②ペアの2年生と一緒に楽しめるオリジナル鬼ごっこについて話し合おう。 <推論><比較> ③ペアの2年生におすすめしたい本について話し合おう。 <類別> ④「かまきりりゅうじ」の性格について話し合おう。 <意見と根拠・理由をつなぐ>
		話の中心を明確にするための方法について、司会者、参加者、書記、観察者のそれぞれの立場で考えることができる。 それぞれが役割を果たし、目的に応じた話し合いの進め方を行うことができる。	②③④ 三つの異なる話題を提示し、話し合いのタイプを考えながら、代表班による話し合いを観察し、観察メモと書記の記録をもとにふり返り活動を行う。 ⑤小グループで話し合いのタイプを意識した話し合い練習を行う。 ⑥学級全体の話し合いとふり返り活動を行う。	
2 月 の 説 明 的 文 章 学 習	10 時 間	白鳳丸の研究員になって「ウナギのなぞを追って」の紹介文を書こう	①題名読みと初発の感想を交流する。 ②話題提示の有無や文章構成を確認する。 ③本文に線を引き色分けしながら、おおまかな内容を確認する。 ④調査の過程を年表にまとめ整理する。(一人学び) ⑤調査の過程について話し合う。確 ⑥筆者の表現について話し合う。批 ⑦資料の有無について話し合う。批 ⑧⑨要約を用いた紹介文を書く。 ⑩紹介文を読んで交流し合う。	⑤塚本さんは、どうやってたまごを産む場所にたどりついたのだろう。 <意見と根拠・理由をつなぐ> ⑥なぜ、塚本さんは、「ほぼ明らかに～」という書き方をしたのだろう。 <推論><原因・理由> <意見と根拠・理由をつなぐ> ⑦3枚の写真と7枚の図のうち、一つへらすとしたら、どれをへらす? <推論><比較> <意見と根拠・理由をつなぐ>
		段落相互の関係に着目しながら、考えとそれを支える理由や事例、全体と中心など情報と情報との関係について叙述をもとに捉えることができる。 自分が興味をもったことを中心に叙述を読み取り、紹介しようとしている。		
3 月 の 話 し 合 い 学 習	3 時 間	それぞれの役割を果たし、目的にあった話し合いをしよう	①今までの学習をふり返り、司会、参加者、書記、それぞれの話し合いにおける役割について確認し、良かった点や課題を考える。 ②小グループで話し合い練習と観察を行う。 ③学級全体での話し合いと年間のふり返りを行う。	②学校をよりよくするために新しい活動を考え、一つを代表委員会で提案しよう。 <原因・理由><推論> <比較><類別>
		目的や進め方などを確認し、それぞれの役割を果たしながら話し合い、互いの意見の共通点や相違点に着目して、考えをまとめることができる。		

*「行われた話し合いの話題とその話し合いで主に活用された<思考>」の欄にある文頭の番号は、「学習活動」欄の番号と対応している。

*説明的文章の「学習活動」欄にある確は内容を確認する読みの交流、批は批判的読みの交流のこと。

から成り立っているといっても過言ではないとした⁽¹⁷⁾。一般化を行うためには比較したり類別したりしながら類推や帰納的推論を行い、原因や理由を求めるためには因果的推論を行っている。つまり、推論する力を高めることは、他の思考力を高めることにもつながる。そこで、話題に応じた話し合いの進め方を児童に考えさせることで、話し合い過程で使用する比較、類別、原因・理由、推論等の思考に関する部分に児童の意識が向くようにした。3月の話し合い学習では、年間学習のまとめとして、それぞれが話し合いにおける役割を果たしながら話し合いを行えたかどうかを総合的に対象化し学びを深めた。

2.2.2 説明的文章学習について

説明的文章学習は、教材文「ウナギのなぞを追って」の内容を読み取り、自分が興味をもったところを中心に要約を用いた紹介文を書くことをねらいとした学習であった。教材文は、筆者である塚本勝巳氏が長期にわたって行ったウナギの産卵場所を探る調査研究の一部分を報告した調査報告文である。

単元づくりに際しては紹介文を書くために必要な内容を確認するための読みの交流と、筆者の表現方法や資料の有無について考えることで内容理解をさらに深めるための批判的読みの交流を取り入れた（表1の説明的文章の「学習活動」欄に示した確と批の部分）。森田信義（1989, 2011）は、文章に即してありのままに読解することを「確認読み」とし、「確認読み」で読みとったもの（ことがら・内容、表現方法、論理）をそれらの妥当性や問題の有無という観点から吟味・評価することを「評価読み」とし、筆者の表現方法や論理を評価するためには、筆者の意図を考える必要があることを主張した⁽¹⁸⁾⁽¹⁹⁾。また、間瀬（2017）では、説明的文章の理解において、読み手が自らの既有知識を用いて暗黙の部分の補いながら、筆者の科学的説明における正当化の過程や価値的主張に向けての論証をたどる読みを「推論的読み」と定義した⁽²⁰⁾。批判的読みの交流については、これらの先行研究を援用した。筆者を一人の他者として捉え、テキストが内包している他者の意図を読み取ろうとすることは、他者が発信する情報に対して推論しながら向き合っていく児童の姿勢や心構えを育むことにつながると考えた。

2.3 話し合いの話題と主に活用された思考

それぞれの学習で行われた話し合いの話題と主に活用された思考は次の通りである。1月の話し合い学習第2時（②）の話題「ペアの2年生と一緒に楽しめるオリジナル鬼ごっこについて話し合おう」では、複数の案を出し合うなかで状況を推論しながら、それぞれの鬼ごっこの長所や短所を比較し合うことを想定した。第3時では類別、第4時では意見と根拠・理由をつなぐことを意識できるような話題を設定した。3月の話し合い学習では、1月に個別に着目した思考を総合的に活用することが求められる

ような話題「学校をよりよくするために新しい活動を考え、一つを代表委員会で提案しよう」(3月②)を設定した。思考過程に意識が向くように学習活動を設定したが、それぞれの思考方法について詳しく取り立てて指導することはしなかった。

二つの話し合い学習の間に位置付く説明的文章の学習では、調査の過程を確認するために「塚本さんは、どうやってたまごを産む場所にたどりついたのだろうか」という学習課題（以下、話題）で、意見と根拠・理由をつなぐことを意識した話し合いを設定した。批判的読みにあたる場面では、第6時「なぜ、塚本さんは『ほぼ明らかに～』という書き方をしたのだろうか」という話題で、筆者の表現意図を推論することを通して内容の理解を進められるようにした。第7時には、「3枚の写真と7枚の図のうち、一つへらすとしたら、どれをへらす?」という話題で資料の有無という観点から、推論や比較を行いながら内容の理解をさらに深められるようにした。

3 実践の結果と考察

3.1 実践の結果

3月の話し合い学習ではトランスクリプト1のような話し合い過程が見られた。第2時では、「学校をよりよくするための新しい活動を考え、一つを代表委員会で提案しよう」という話題で小グループ（5～6人）による話し合い練習を行った。推論という思考を働かせ自分の考えを作り出したり理由に肉付けをしたりしながら、学校をよりよくするための新しい活動を考え出そうとしていたことが分かる^{(あ)～(お)}（引用した発話に施した下線の文字や番号を指す。以下同じ）。K児の「下校するときも作ったら（後略）」^(あ)という発言から、「下校時間を過ぎてしまう」^(い)というO児の発言がつながり、さらに1年生の下校時は自分たちの授業中である^{(え)(お)}というように一つ一つの発言をつなげながら、K児のアイデアを実行可能かどうか皆で考えることができていた。また、S児は何か質問をしようとしたが、まずはK児の意見に対するO児の質問を解決させてからの方がよいと瞬時に判断し「いまこの質問のことやからあとでいいわ」^(う)と文脈を意識した発言をした。

一方、1月の話し合い学習ではトランスクリプト2のような話し合い過程が見られた。これは「ペアの2年生と一緒に楽しめるオリジナル鬼ごっこについて話し合おう」という話題で代表班（教室の中央で代表として話し合いを行った班のこと－論者注）が話し合いを行ったものである。話し合いの序盤でバナナ鬼、氷鬼、ドロケイの三つの案が出され、それぞれに理由を述べている。推論という思考を働かせて、早く終わってしまう可能性が大きいふえ鬼と比較することでバナナ鬼や氷鬼がよいという理由^{(イ)(ハ)}や仲間に助けてもらうことで復活できるため

トランスクリプト1（3月の話し合い学習・第2時）

～前略～

K児：はい、ぼくはあいさつ運動第2弾で、今は朝登校すると
きだけど、下校するときも作ったらもう少しあいさつが増
える (あ) と思ったからです。

Y児：私は、ごめんなさいボックスをつくったらいいと思いま
す。理由は（後略）

O児：はい、わたしはKさんに質問で、下校の時にあいさつ運
動すると下校時間を過ぎてしまうので (い)，それはどうし
ますか。（後略）

S児：はい、質問やけど…、いまこの質問のことやからあとで
いいわ (う)

Y児：Kさんどうですか。

K児：それなら、まだあいさつとかが慣れてない1年生の下校
の5時間目の時にやればいい (え) と思います

Y児：でも、授業の時間が削れてしまう… (お)

～後略～

トランスクリプト2（1月の話し合い学習・第2時）

～前略～

O児：ぼくは、バナナ鬼をしたらいいと思います。理由は、
ふえ鬼とかだとすぐに終わってしまう (い) から（後略）

N児：私は氷鬼をしたらいいと思います。理由はOさんと同
じで長い間できるからです。

A児：私は、ドロケイをしたらいいと思います。理由は、鬼
に捕まってももう一回できるから (ロ) （後略）

M児：ぼくもNさんと同じで、氷鬼がいいと思います。理由
は、バナナ鬼もそうだけど、ふえ鬼だとすぐに終わってし
まうから氷鬼やバナナ鬼だと長く楽しめるから (ハ) です。

～中略～

O児：ぼくは、さっき言ったとおりバナナ鬼がいいと思いま
す。Nさんたちが言っていた氷鬼だと仲間から一回タッ
チされたら逃げられるけど、バナナ鬼だと2回タッチさ
れないと逃げられないから (ニ) （後略）

～中略～（この後、バナナ鬼することに決まる。）

KT児：じゃあ、次に鬼を決めます。鬼は何人がいいと思いま
すか。

A児：私は5人がいいと思います。理由は、10人や15人だと
多くてすぐに終わってしまうから (ホ)，5人がちょうどいい
と思います。

～中略～

N児：私もOさんと同じで、10人がいいと思います。その理由
は、早く終わってしまうかもしれないけど、2回戦をやっ
たらいい (ヘ) と思ったからです。

～後略～

長く遊ぶことができるという理由 (ロ)(ニ) が出された。

一見、推論という思考を働かせながら意見に理由づけ
を行っているように思われるが、鬼の人数を決める展開
に移ったときには、鬼の人数が多いと早く終わってしまう
という意見 (ホ) に対して、早く終われば2回戦をすれば
よいという意見 (ヘ) になった。鬼ごっこの種類を決める展
開では、他の鬼ごっこよりも長く遊ぶことができるという
理由でバナナ鬼に決定していた。それにもかかわらず、
鬼の人数を決める展開では、早く終われば2回戦をすれば

よいと理由づけに矛盾が生じる結果となった。このよう
に、推論という思考を働かせて状況を想像しながら意見
に理由づけを行うことはできていたが、話し合い過程で
生じた理由づけに関する矛盾には気づかず、その矛盾に
ついて吟味することなく話し合いを終えてしまった。

3.2 実践の考察

「1 研究の目的」の項で、音声言語の即時性に対応する
ためには思考活動の経験を増やし慣れていくことが肝要
であると述べた。1月の話し合い学習では、思考過程に
意識が向くような学習活動は設定したが、それぞれの話
題に対して主に活用される思考は異なっており、思考活
動の経験が増えたとは言い難い。そこで、二つの話し合
い学習の間に行われた説明的文章学習に着目して考察を
行った。

3.2.1 推論という行為の意識化

2月の説明的文章学習の第6時（トランスクリプト3）
では、「なぜ、塚本さんは『ほぼ明らかに～』という書き
方をしたのだろう」という学習課題で批判的読みの交流
として話し合いを行った。教材文の序論部では「たまご
を産む場所を見つける調査」とあり、本論部終末では「つ
いに、わたしたちはウナギがたまごを産む場所にたどり
着くことができたのです」と調査成果が断定的に述べら
れている。しかし、結論部では「ウナギがどこでたまご
を産むのかという問題は、これでほぼ明らかになったと
いっていいでしょう」と曖昧な表現で示されている。そ
こで、序論部・本論部と結論部との整合性という部分に
着目し、結論部の「ほぼ明らかに～」という表現につい
て問うた。

児童は、叙述内容と既有知識、自身のこれまでの経験
等をもとに、叙述には書かれていない内容を推論するこ
とで読みを深めていった。A児の「たまごは1000個とい
う大きな塊を作って固まっているのかもしれないと思っ
たけど、たった二つしかとれていないから」(1) やそれに続
くM児やTS児の発言は、レプトセファルス（ウナギなど
が、親とちがう形をしているときのよび名）が発見され
た時の個数に関する叙述をもとに推論を働かせ、たまご
の個数の妥当性を検討したものである (2)(5)。TY児の「た
まごが2個とれたのは、偶然かもしれないから、確実では
ないから」(7) という発言やTS児の「その場所は予想」(6)
という発言は、レプトセファルスの捕獲状況から推論を
行ったものである。また、K児やY児の発言 (3)(4) は、「研
究の第一歩」という叙述から筆者の研究者としての姿勢
や研究のあり方についても推論し考えを広げたものでは
ある。さらに「ほぼ明らかに～」という表現をすることで、
終末の「（前略）今年もマリアナの海にやって来たのです」
という一文と冒頭の一文「今年もマリアナの海にやって
きました」がつながりをもち、研究が今も継続中である
ことが分かるという内容の発言 (8) も見られた。「ほぼ明

らかに～」という表現に着目し推論という思考を働かせて再度テキストと向き合うことで、筆者の表現方法を評価しながら内容理解を深化させていく姿が捉えられた。

第7時（トランスクリプト4）では、写真3枚と図7枚をそれぞれ叙述と結びつけながら読み取れるように、「3枚の写真と7枚の図のうち、一つへらすとしたら、どれをへらす？」という学習課題を設定した。（授業では、便宜上3枚の写真についてA～Cとした。）

本時でも、児童は推論という思考を働かせながら写真や図を比較し、写真や図があることで説明の不足を補っていること^{(a)(b)}やイメージが湧きやすいこと^(d)等を実感し内容の理解を深めていった。網を写した2枚の写真AとBに着目したOM児らは、文章だけでは網の大きさがよく

分らないこと^{(c)(d)}等を指摘した。文章では「目の細かい大きな網」としか表現されていないが、写真があることで読者が網の大きさを共通理解できることに気づいた。Y児は始め、自身の思い込みで読んでいたため、網の大きさを虫網くらいの大きさだと思っていた^(f)。このような思い込みは、実際の話し合い場面ではトラブルや誤解につながりかねない。写真や図の有無を考える学習活動を通して、説明されている内容を叙述や資料を基に共通認識することの重要性に気づくことができた。

批判的読みの交流として行った話し合いが、推論しながらテキスト（筆者の考えや主張）に向かう行為の重要性を再確認する場となり、推論することで叙述内容に対

トランスクリプト4（批判的読みの交流・第7時）

トランスクリプト3（批判的読みの交流・第6時）

～前略～

A児：もしかしたら、たまごは二つだけしかとれてないから、風や海流などで流されてきたのをたまたまとったのかもしれないと思ったからです。理由は、79ページの7段落に、「そして（中略）レプトセファルスが約千びきとることができたのです」とあるから、もしかしたら、たまごは1000個という大きな塊を作って固まっているのかもしれないと思ったけど、たった二つしかとれていないから塚本さんは流されてきたのかなと考えたのかもしれない⁽¹⁾。

M児：私もAさんと同じで、たまごは二つしかとれていないから、ほぼって書いたと思います。理由はAさんも言っていたけど、79ページには「千びき」とれたとあるし、流されてきたのかもしれないから⁽²⁾、（後略）

K児：「研究の第一歩」として、たどりつくことができただけで、まだ「研究の第一歩」ということは研究の第二歩とかがあると思うから⁽³⁾、まだついただけで（後略）

～中略～

Y児：どうしてそのような書き方をしたかという、たまごを産む場所にたどりついたただから、たまごについての疑問の第二歩はまだあるから⁽⁴⁾そういう書き方をしたと思います。

TS児：なぜそんな書き方をしたかという、たまごは二つ見つかったけど、もしかしたらAさんの言ったように海流で流されてただけでたまたまそこに流されてただけで見つけたのかもしれない⁽⁵⁾。それに、その場所は予想で来たわけだから、考えだから⁽⁶⁾。合っていないかもしれないし、でもそこが合っていたとしても（中略）完全にたどり着いたわけではないから（後略）

TY児：ぼくが思ったのは二つあって、一つ目は、まず、10段落の「たまごも、生まれてすぐのレプトセファルスもとれないことが、何年も続きました」と書いているから、（中略）何年も続いたからたまごが2個とれたのは、偶然かもしれないから（中略）確実ではないから⁽⁷⁾ほぼと付けたと思う。もう一つは（後略）

～中略～

H児：「ほぼ明らかにになったといっっていいでしょう」で完全に明らかにになっていたら、今年もマリアナの海へはやってこなかったと思います⁽⁸⁾。

C：ほんまや

～後略～

～前略～

KT児 ぼくは、Bがいらないと思います。まず、図1とかは文では分かりにくいことを補っているから必要^(a)だと思って写真に絞り込んだ。（後略）

～中略～

O児 Bがいらない。網をあげている様子については文にあまり書いていない^(b)。Aの網のことは、「目の細かい大きな網」と書いてあるし、Cも「白い船体」と書いているから（後略）Bだけあまり文と関係していないから。

～中略～

T では、AとB、図5のことで考えていきましょう。

A児 ぼくは、Bがいらないと思って、理由はAはだいたい目の細かいというのも分かるし網は形がどんなのかも分かるし、でもBだと目が細かいことが分からないし（後略）

OM児 私は、Kさんと同じでAがいらないと思います。Aだと海の中に網が入っているからどれくらいの大きさなのかが分からない。形はどんなのか分かりやすいけど、Bだと人も写っているから大きさが分かりやすいので^(c)、Aを減らします。

T Bの人は「大きさ」がって言っているね。

C そうそう、そうやねん。

T どちらのほうが大きさがよく分かるの？

C Bの写真

T児 Bだと思います。Aだと目の細かいは分かるかもしれないけど…Bだと人がいるわけで、「大きい」というのが人より、人がいるからどれだけ大きいかが分かります^(d)。

YR児 ぼくもBだと思います。理由はAだとおおきそうだけど、Bだと人がいるから…。

K児（前略）海しかないから比べるものがないから

H児 ぼくはBがいらないと思います。理由は、Aだと細かいことも分かるし、レプトセファルスをとっていることも分かるから。みんなは、Bで大きさのことを言っているけど、だいたい網が大きいことは想像できるから^(e)。

Y児 ぼくは、Aがいらないと思います。その理由は、ぼくは始め網の大きさとかのことは78ページに載っているから、77ページの写真を見たときには最初何をやっているのか分からなくて、Aが虫網くらいの大きさから思っていて^(f)、それでBをみて、Bは人がいるから大きさの比較もできるけど、Aは目の細かいのもあまり分からないし海はどこまでも続いているから大きさの比較ができないからAがいらないと思います。

～後略～

する理解が深まるという実感を持った経験を得ることができたと考えられる。話し合いの目的は違うもののこれら三つの話し合い（トランスクリプト1～3）は推論する過程をくり返すことで話し合いの内容が深まる点が共通している。説明的文章学習と話し合い学習とが前後で連結する形でカリキュラムを設定したことで、児童の思考活動の経験が増えるとともに、推論という行為のよさが意識されたと考えられる。それにより、3月の話し合い学習で推論の思考を効果的に活用することができたと推察される。

3.2.2 推論過程による文脈の形成

説明的文章学習の批判的読みの交流において、叙述を基に直接的には書かれていない筆者の考えや思いを推論することは、児童たちが話し合いを行っているときに相手の言いたいことは何なのかと推論したり、どういう思いでこの意見を言っているのだろうかとか相手の意図を推論したりすることと重なる部分がある。文章を読むという行為と話をきくという行為の違いはあるが、両者とも相手の考えを理解しようと推論過程を繰り返しながら思考している点は同じである^(注3)。

3月の話し合い（トランスクリプト1）では、S児の「質問やけど…、いまこの質問のことやからあとでいいわ」⁽³⁾という文脈を意識した発言が見られた。説明的文章の批判的読みの学習で、筆者の考えを理解するために推論する過程をくり返すことの意義を意識できたこと、説明されている内容を叙述や資料を基に共通認識する重要性を意識できたことが、話し合いにおけるよりよい文脈形成の契機になったと考えられる。

また文脈の形成に関する発言は、3月の話し合い学習第1時に行ったこれまでの自分たちの話し合いを振り返る学習でも見られた（トランスクリプト5）。（意味が通じにくいと判断した部分に括弧書きで論者が言葉を補った。ふり返りコメントも同様。）理由づけに関すること⁽ⁱ⁾も含め、友だちの意見を聞いてすぐに納得するのではなく⁽ⁱⁱ⁾⁽ⁱⁱⁱ⁾質問をしながら深めていかなければならない^(iv)等の意見である。

また、3月の話し合い学習を終えてのふり返りコメントには次のような記述が見られた。（下線は論者）

- ・今日の話し合い（3月の話し合い学習第3時を指している）で初めて相手の意見をたしかめるというしつ間をやりました。たしかめると相手の意見がもっとりかいました。（A男）
- ・1学期は、質問ができていなかったし、すぐに流されていたけど、3学期は少し質問とか流されたりしなくなってきたかなと思います。（M子）

A男は、今までは友だちの発言を聞いても感覚的にしか捉えていなかったことや何となく分かったつもりになっていたことに気づいている。相手の意見を確認すること

トランスクリプト5（3月の話し合い学習・第1時）

～前略～

C8：はい、ぼくはYさんに似ていて、参加者のことで相手を一人一人が納得させたらいい⁽ⁱ⁾と思います。その理由は、前⁽ⁱⁱ⁾、前（代表班を指している）でやってくれた人が「これでいいか」と流されていたから⁽ⁱⁱ⁾そう思いました。

C9：ぼくもKさんと少し似ていて、参加者が他の人の言った意見にすぐにつられずに、自分の意見を…あの自分が納得したり、相手が納得したりするまですずっと言いつづければいい⁽ⁱⁱⁱ⁾と思います。

～中略～

C15：はい、私は司会者で、一つ一つ決まったことに司会者が質問がないかを聞いて…参加者に質問を聞いて、進めて行ったらいい^(iv)と思います。

～後略～

は、文脈を形成できているかを確かめることでもあり、互いの推論の確かさを確認することでもある。M子のふり返りコメントからは、友だちの意見に流されやすかったが質問を意識することで一度立ち止まって考えられるようになったことが窺える。一度立ち止まって質問をすることは、話し合いの状況を確認することで文脈を形成することにつながる。

話し合い活動では、音声言語の即時性という特性もあり、互いに察し合いながら文脈をいかに形成していくかが要となる。しかし、これまでに行ってきた児童の話し合い場面では、文脈が形成できていないことに気づき振り出しに戻ったり、話し合いが停滞、混乱したりする場面が見られていた。本実践で推論しながら筆者の考えや意図を読み取っていった批判的読みの交流としての話し合い経験が、推論する行為のよさを児童に意識させることになり、即時性のある音声言語のやりとりの中でも互いの考えを推論し合うことにつながったと考えられる。

説明的文章学習で学んだ思考力の働かせ方を話し合い学習に生かすことができれば、話し合いの内容を深めることにつながり、話し合う力を高めることにつながる。山元悦子（2016）では、6年生の実践カリキュラムの中に論理的探究を支える具体的な思考様式を取り立てて指導する「考える練習タイム（1単位時間程度）」を複数回設定していた⁽²¹⁾。思考様式を取り立てて指導することの一つの方法ではあるが、実際の話し合い過程に関わる実感を持った学びの方が記憶にも残りやすい。1月と3月の話し合いにおける違いは、話し合い過程で推論という思考を働かせることの意義を児童が意識できたことによるものであると思われる。これに関して、3月の話し合い学習開始時に、数人の児童から「『もし～だったら…』と考えることは、『ウナギのなぞを追って』の勉強で考えた時と似ている」という呟きがあった。これを受けて、学級

全体で推論という思考に改めて着目させ、これまでの話し合い学習の様子を想起させるようにした。このように、本実践では説明的文章の批判的読みの交流としての話し合い経験が、話し合い学習時に児童の中で実感を伴う形で想起され、意識されたことに意味がある。

4 まとめと今後の構想

ここまで、文脈を形成するために必要な推論する力を高めるための話し合い学習と批判的読みの交流を位置づけた説明的文章の学習との関連指導のあり方について考察を行った。その結果、以下の二点が明らかになった。

一つ目は、二領域のそれぞれの授業において推論という同じ思考を働かせた学習や話し合い過程を経験することで思考活動の経験が増え、学びが活用されやすい状況を生じさせることができた点である。二つ目は、互いの考えやその意図を推論することで、話し合い時のよりよい文脈の形成につながることが示された点である。

上記の二点を踏まえて、話し合い学習と説明的文章学習とを関連させることで、児童の推論する力が高まり、話し合いの内容を深めることができる。今後は、本実践の分析により導出された二点を組み入れた意図的实践を行い、さらなる検証を重ねる必要がある。さらに、よりよい文脈形成を行いながら話し合い学習を行うことができれば、説明的文章の読みの交流としての話し合い活動も活発になり、読みを深めることもできる。本実践では、説明的文章学習が話し合い学習に与えた影響という一方向での分析であったが、この結果をもとに相互作用の視点での実践開発にも努めたい。

本研究では、小学校4年生を対象としたものであったが、推論する行為を意識化させたり推論する力を高めたりする学習は学年を問わず行う必要がある。話し合い学習だけでも、推論する力を高めていくことは可能である。しかし、筆者の推論のあり方を理解したり、読者の立場での推論を働かせたりすることを意図した説明的文章の学習と関連づけることで、より推論する力を高めることができる。推論する力を高めることは、話し手・きき手相互の文脈意識を育てることにともつながり、話し合いの内容を深めることになる。本研究は、小学校4年生のある学級の児童を分析対象とし一部の児童やグループの学習成果を基に考察したものであり、この成果だけで一般化できるものではない。今後は、本研究をもとに他学年での実践とその検証も重ね、推論する行為を意識化させたり推論する力を高めたりするための話し合い学習と説明的文章の学習との関連指導のあり方について、さらに研究を進めていきたい。

一注一

- 1 「きく」の漢字表記は、活動や目的により聞く、聴く、訊くの三種類に区別することができる。本研究では、引用を除き三種類のどれかを特定しない場合を「きく」と平仮名で表記した。
- 2 文学的文章も説明的文章と同様に文字言語で表現されており、繰り返し読むことができる点は共通している。本研究で、文字言語の対象として説明的文章に限定した理由は次の通りである。説明的文章は書かれている内容が事実であり、本実践で取り組んだ批判的読みの行う場合には、筆者を一人の他者として捉えテキストと向き合うことになり、実際の対話場面に状況に近い。また、このように考えた場合、文学的文章では作者を一人の他者と捉えテキストと向き合うことになるが、実際には作者ではなく作中の語り手を通して語られている。作者と語り手を区別して他者と捉えることは難しいと判断した。
- 3 両者の違いとして、説明的文章は文字言語のためテキストが固定化されており、筆者の考えを理解しようと推論する過程で前後の叙述を繰り返し読みながら思考することができる。一方、話し合い場面では音声言語が中心のためテキストが不安定であり、状況を刻々と認識し直していくことが求められる。そのため、きき手自身が発言者の発話を思い起こしながら考えることはできるが、発言者と全く同じ表現、ニュアンスになるとは限らない。テキストに対して推論過程を繰り返しながら思考する行為は同じであるが、推論の働き方には違いが生じると考えられる。

一文 献一

- (1) 村松賢一『対話能力を育む話すこと・聞くことの学習——理論と実践——』明治図書、p.38、2001
- (2) 同上書、p.49
- (3) 櫻本明美『説明的表現の授業—考えて書く力を育てる—』明治図書、pp.19-24、1995
- (4) 前掲書(1)、p.50
- (5) 山元悦子「音声言語教育の研究」『新訂国語科教育学の基礎』溪水社、pp.241-242、2010
- (6) 若木常佳「言語活動における国語科の役割——話し合いの指導について——」福岡教育大学国語国文学会編『福岡教育大学国語科研究論文集』第53巻、pp.80-69、2012
- (7) 村松賢一『いま求められるコミュニケーション能力』明治図書、pp.37-38、1998
- (8) 丸野俊一「質問する力・議論する力としてのコミュニケーション」秋田喜代美編『子どもたちのコミュニケーションを育てる』教育開発研究所、pp.31-37、2004
- (9) 住田勝・守田庸一「小学生の話し合い能力に関する

- 実践的研究——中学年を対象とした実験授業を通して——」『野地潤家先生卒寿記念論文集』大阪国語教育研究会, pp.160-179, 2009
- (10) 植山俊宏「高学年の指導Ⅱ——小学校高学年の発達モデルに即した実践（実験授業）——」位藤紀美子監修『言語コミュニケーション能力を育てる——発達調査をふまえた国語教育実践の開発——』世界思想社, pp.206-227, 2014
- (11) 上山伸幸「方法知の有効性の自覚化を促す話し合い学習指導の研究——小学校4年生を対象として実験授業の分析を中心に——」『国語科教育』第77集, 全国大学国語教育学会, pp.14-21, 2015a
- (12) 上山伸幸「方法知の活用を促す話し合い学習指導の開発——小学校4年生を対象とした授業の分析を通して——」『国語科教育』第78集, 全国大学国語教育学会, pp.13-20, 2015b
- (13) 大村はま『大村はま国語教室 第二巻』筑摩書房, pp.106-116, 1983
- (14) 長田友紀『国語教育における話し合い指導の研究——視覚情報化ツールによるコミュニケーション能力の拡張——』p.94, 2014
- (15) 同上書, p.109
- (16) 望月久貴『かんがえことば（思考語）と国語教育論』刀江書院, pp.41-51, 1951
- (17) 山祐嗣「推論能力の発達」市川伸一編『現代の認知心理学5 発達と学習』北大路書房, p.80, 2010
- (18) 森田信義『筆者の工夫を評価する説明的文章の指導』明治図書, 1989
- (19) 森田信義『「評価読み」による説明的文章の教育』溪水社, 2011
- (20) 間瀬茂夫『説明的文章の読みの学力形成論』溪水社, pp.96-109, 2017
- (21) 山元悦子『発達モデルに依拠した言語コミュニケーション能力育成のための実践開発と評価』溪水社, pp.276-303, 2016

