

琉球大学学術リポジトリ

対話的で深い学びを目指した授業づくり：
班での学び合いを取り入れた物語文の指導を通して

メタデータ	言語: ja 出版者: 琉球大学大学院教育学研究科 公開日: 2018-07-03 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 渡口, 多恵子, Toguchi, Taeko メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/20.500.12000/41620

対話的で深い学びを目指した授業づくり

— 一班での学び合いを取り入れた物語文の指導を通して —

Planning Classes for Interactive Deep learning

: Guidance of Teaching Materials for Stories Using Learning Groups Collaboratively

渡口 多恵子

Taeko TOGUCHI

琉球大学大学院教育学研究科高度教職実践専攻・那覇市立天妃小学校

1. テーマ設定の理由（課題と目的）

平成 29 年に改定された学習指導要領において示された基本方針では、教育課程全体を通して育成を目指す資質・能力をア「何を理解しているか、何ができるか(生きて働く「知識・技能」の習得)」、イ「理解していること・できることをどう使うか(未知の状況にも対応できる「思考力・判断力・表現力等」の育成)」、ウ「どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか(学びを人生や社会に生かそうとする「学びに向かう力・人間性等」の涵養)」の3つの柱に整理し、各教科等の目標や内容についてもこの3つの柱に基づく再整理を図るよう示された。このことを踏まえ、国語科で目指す資質・能力が「国語で正確に理解し適切に表現する資質・能力」と規定された。また、学習の質を一層高めるために、普遍的な視点である「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善(アクティブ・ラーニングの視点に立った授業改善)を推進することが求められている(文部科学省, 2017)。

このような学校教育の動向の中で、小学校学習指導要領解説国語編(文部科学省, 2017)において示された小学校の国語科の課題として、第1に、情報化の進展に伴い、子供にとって言葉を取り巻く環境が変化する中で、読解力に関して改善すべき課題が明らかとなった。第2に、文における主語を捉えることや文の構成を理解したり表現の工夫を捉えたりすること、目的に応じて文章を要約したり複数の文を関連づけて理解を深めたりすること等、国語の技能的な課題が指摘された。

こうした課題への対策として、それを教師の側から単に教えるのではなく、「対話的な学び」を通じた学習が求められている。田村(2016)によると、「対話的な学び」は次の2つの性質を持っている。1つは、「対話的な学び」が行われることで「主体的な学び」に向かう姿が生まれてくることである。「対話」とは、双方向の相互作用で、自分の考えが相手にちゃんと伝わり相手がそれを受け入れてくれることに喜びを覚える状況を創り出すことである。もう1つは、「対話」によって物事に対する深い理解が生まれやすくなることである。他者とのやりとりを通して、自分一人の取り組みと比べより多様な情報が入ってくる可能性があり、相手に伝えようと自分が説明することで、自分の考えをより確かにしたり、構造化したりすることにつながるとされている。「主体的・対話的で深い学び」には、協働して学ぶ他者が不可欠であり、そのために班などの小集団の活用が学習の成立において重要であると思われる。学習活動において班の話し合いを取り入れることで、児

童は自分の考えと他者の考えの共通点や相違点に気づき、それらを手掛かりに自己の考えを広げ深める「対話的な学び」ができると考える。

以上のことを踏まえ、本研究では、班学習を中心とした話し合い活動を通して、「読むこと」の力を育み、多様な意見を交流させ、対話的に学ぶ経験を重ねることにより、主体的に目的や課題を追究するための力が育つのではないかと考え、対話的な国語科の授業実践の構築による授業の成果と課題について検討を行った。

2. 研究方法

本実践では、小学校3年生の国語科物語文の指導において、班での話し合い活動を設定し、対話的な学習を目指した授業実践を行った。前年に予備的实践として、1単元7時間の授業構成による研究授業を行った。その成果と課題の検討を踏まえて、本研究の実践を計画実施し、その成果と課題を検討した。本研究では授業での児童の発話と振り返り記述を分析することにより、実践成果と課題を検討した。

3. 対話的な学習の構想

(1) 国語科「物語文」の指導

上谷(2015)は、文学作品の読み方の関係として3つのアプローチを示している。1つ目は作品を書いた作者の意図を追究する読み方であり、作者の伝記的事実やその作者の他の作品と照合することで一定の意図を推定していく読み方である。2つ目は、その作品の文章構造や表現の分析をもとに一つの解釈を構築していく読み方である。3つ目は自身の生活経験や読書経験、学習経験に基づいてその作品を味わう読み方である。

対話的な学習が成立するために上記3つの視点を基に教材文の分析を進めることとした。特に、読者自身の経験に基づいて作品を味わう読み方は、児童の能力差に関わらず多様な読みや感じ方を伝えることができると考えた。作品のとらえ方は、それぞれの経験に基づき異なるため班交流を通して、自分では気づかない考えに触れる機会となり、個々の児童の読み方が深まることが期待できる。

(2) 学習班の構成と教育効果

班で学び合うとは、目的・目標に向かって学習に取り組むとともに、励まし合って活動する小集団での学びと捉える。吉本(1976)が学習班の教育的効果について次の4点をあげている。「班によって学習への全員発言、全員参加を保障することができる」「班では生活経験や本音がだしやすく、多様な意見をださせることができる」「班では子どもたち相互の意見を交流・援助・批判しやすい」「班を中心とすることで、子どもたちは学習への諸要求を提出したり、共同的な学習規律をつくりだしたりすることが容易となる」。以上のことから、班活動により、子どもたち同士の相互作用を引き出し、多様で豊かな思考やイメージを共有することが期待できる。

(3) 国語科における交流活動について

藤森(2015)は、物語や小説を読むという学びでの話し合い活動の目的について、「この活動がめざしているのは、自分と他者とが互いのものの見方や考え方を関わらせ、その意味や価値を検討し、それぞれが個人では得られない学びを経験すること」とし、交流活動を貫く目的について述べている。また、「個人では得られない経験」として、「できるだけ

様々な見方や考え方に触れ，それらを優劣や正誤に関係なくまずは受け入れる（広げる交流）」、「共通点・相違点・矛盾点・心が惹かれるかといった観点で分析と考察を加え，対象への認識を深める（深める交流）」、「新しいものの見方や考え方を創造・発見する（高める交流）」の3つを挙げ交流のねらいを3段階に整理している。さらに，交流することによって成立する人間関係も活動の一環としてまとめている。「広げる，深める，高める」という交流活動での学びのイメージをもつことで，国語科「読むこと」の領域で育むべき能力を育てることができる。平成29年に改定された学習指導要領(文部科学省，2017)では，ここで取り上げている交流は共有として示されており，それは，対話的な学習によって促進されると考えられる。

4. 研究の実践

(1) 学習班を使った3学年の指導

単元名：「物語のおもしろいところを しょうかいしよう」

使用教材：物語文「モチモチの木」(教育出版3年下)

対象：公立小学校 3年X組 (男子14名，女子12名，計26名)

学級の現状の課題として，子どもをとりまく物的環境と人的環境を整備し，安心して学べる環境によって，児童の学ぶ意欲を育み，勉強への興味・関心やコミュニケーション能力を高めていく指導の必要がある。

(2) 教材の特徴

「モチモチの木」の斉藤隆介の創作童話の特徴として，その作品の根底に流れるものとしては人間としてのやさしさ，献身的な姿がある。三人称視点の作品であり，1の場面では「豆太ほどおくびょうなやつはいない」という話者の視点ではじまり，2の場面から4の場面は，豆太の内面によりそって読んでいくことができる。5の場面で，その視点は再び豆太を離れ，話者は，じさまの口を借りて，豆太の行動のもつ意味を問いかけている。

作品の大きな特徴としては，

表1 単元計画

民話調の語り口調で，登場人物の思いや考えは，豆太やじさまの言動から豊かに表現されている。また，文末表現や擬人化した表現の工夫も読みを豊かにさせる作品である。

(3) 単元計画 (表1)

上谷(2015)が述べている3つのアプローチを念頭に教材分析を行い，第2時から第8時においては，作品の文章構造や表現の分析をもとに解釈を構築していく読みのアプローチを行う。さらに

時数	主な学習課題	アプローチ	学習形態	
第1時	「モチモチの木」を読んで，初発の感想を書く。	作品の文章構造や表現の分析をもとに解釈を構築	全体	
第2時	感想を交流し感じ方の違いに気づく。学習の計画を立てる。 <u>登場人物の会話や行動から想像を広げて読む。</u>		自身の生活経験や読書経験，学習経験に基づいて読み味わう	班→全体
第3時	一人学びの手引きで学習を進める。		個人→班→全体	
第4時	物語の設定をとらえる。 「豆太はどうしてしょうべんに行けないのか」		導入 全体音読 (第5時まで) →班音読 (第6時以降)	
第5時	豆太の性格や人柄について考える。 「豆太どんな性格か」おくびょうなだけか		展開 個→班→全体 (テーマについて)	
第6時	豆太の気持ちの変化について考える。			
第7時	「おくびょうな豆太は変わったのか」考えよう。			
第8時	「おくびょうな豆太に戻ったのはなぜか。」 「じさまが豆太に伝えたかったこと」 豆太の勇気について考えよう。		作者の他の作品と照合することで一定の意図を推定	まとめ 個→全体 (振り返り)
第9時	物語のおもしろいところを紹介する文を書こう。			
第10時	斉藤隆介さんの作品を読んで，おもしろいところをリーフレットにまとめる。			
第11時	できあがったリーフレットを紹介する。			

第9時から第11時の作品紹介において、並行読書で読んだ他の作品と照合することで一定の意図を推定していく読みのアプローチができると推察される。また、視点を意識した発問をすることで登場人物と同化して考え、自分自身の経験に基づいて作品を味わう読み方が可能だと考える。

本単元では、「物語のおもしろいところを紹介しよう」という言語活動を設定し、自らが読み深めておもしろいと感じたところをリーフレットに書かせた。物語の読みの視点としては、「登場人物の性格・人柄」「気持ちの変容」「話の展開」「表現」などに着目させた。おもしろさをそれぞれに感じることができるよう、個人思考の時間と班で説明する時間、互いの考えから学ぶ機会を十分確保できるようにした。

(4) 学習支援の工夫

① 学習班の構成

国語科の授業における班での交流活動の目標は、個別の学びが集団へと統合することにより、その成果を挙げることである。本研究では、学習班構成として次の点を考慮した。

- a. 人数…児童数や生活指導の要素にも左右されるが、班は男女混合4名程度とする。
- b. メンバー…学力差のある児童同士で構成することで相互の学び合いを活発にする。
- c. リーダー…課題を理解し、発言や話し合いを進められる児童を各班に入れる。

児童にはそれぞれ学習の習得度に差がみられ、作品の文章構造の理解や表現の分析理解についても差が生じる可能性がある。そのため、本実践では、児童の学習の差を解消するための学習班を編成して、班の中での協働活動により児童自身の学習を見直し、学習内容を確実に習得できる機会を作ることになると考える。苦手な児童については、課題解決の方向性を示してもらうことになり学習理解が進むことが期待できる。また、習得度の高い児童においても、苦手な児童をサポートすることで、自分の学習理解を見直し、より確かなものとすることができる。一方で、誰もが自分なりの読み取りができる物語教材では、班で交流することで、学力差に関わらず、読書経験や生活経験等の違いから一人ひとりの感じ方の違いを学ぶこともできると考える。以下に学習班の編成により期待できる学習効果を挙げる。

- ・全員の発言、全員の学習参加を保障することができる。
- ・生活経験や本音がだしやすく、多様な意見をださせることができる。
- ・相互の意見を交流・援助・批判しやすい。
- ・子ども同士の相互作用を引き出し、多様で豊かな思考やイメージが醸成できる。

② 班での学習活動

学習班の編成による具体的な学習活動は以下の通りである。

- ・班での音読（簡単な課題で関係づくり）
- ・班での交流活動の役割分担と進め方の確認

役割分担は、溝部（2014）による方法（学習課題の確認・司会・ほめる、質問する・全体への発表）で行う。

(5) 班学習での教師の役割

① 学習活動の明確化

話し合う課題は、多様な意見が出てくるものでなければ話し合いそのものが成立し

ないので、事前にどのような話し合い活動になるか十分に検討した。話し合い活動の効果を高めるには、課題に対して児童が自分の考えを持つことで話し合いにより、考えが広がりや深まりが期待できることから、自分の考えや根拠を探すことを促す発問を行った。また、単に「～について話し合いましょう。」ではなく、「(班)の意見の同じところや違うところを伝えよう。」等、話し合う内容を具体的に示した。

② 机間指導について

班への机間指導では、児童が持つ意見を教師が把握し、類似の意見、対立する意見、異なる視点からの意見を整理した。多様なものの見方や考え方、異なる意見があることにより話し合いが深まることを児童に意識させた。

(6) 授業の実際

単元を通して物語を読む際にどのような言葉に着目するとよいかという「視点」、例えば「人物の気持ち(変化)を読み取るには、気持ちの言葉、会話文、行動、情景の言葉に着目したらいい」なども意識して指導した。「言葉と言葉をつないで、性格や気持ちを考える」「場面と場面を比べて登場人物の変化をとらえる」などを授業の中で行うことで、物語の人物の心の動きを考えるための「思考の方法」も経験的に学ばせることができた。

「導入」では、活動の目的を持ち、追究したくなる課題を見出すこと、解決の見通しを持つこと。「展開」では、自分の考えをつくる、他者と交流して考えを広げ深めること。「終末」では、学習を振り返り、自分の学びを確認させた。

第3時では、全員の児童が自分の考えをもって授業に参加できるように、「あらすじ」「題名」「登場人物」等の授業で使用する学習用語や教材文に出てくる言葉を調べ共に確認した。また、音読を繰り返してしっかり教材文を読めるようにすることで内容をつかませるようにした。学力差があるため、この過程を設定することで、意欲の低い児童も理解がすすみ、話し合いに参加できるようになった。授業の導入で音読を継続して行い、全体での「追い読み」から班での音読を行った。児童の感想には「最初に班で音読して進めるので、わかりやすく楽しかった」という意見が多くあった。

第5時では、豆太の性格について考えた。そこでは「性格」とそれが分かる根拠となる叙述を探して、班で話し合った。個人の思考段階で活動が進まない児童に対しては、個別に指導し、自分の考えを一つでも持つことができるように支援した。そして、班交流では、自分の考えと違う意見はメモをするように指導した。他者の意見を聞くことで複数の叙述から豆太の性格を捉えることができた。

第7時では、「豆太は変わったのか(同じか)」という課題について児童の意見が2つに分かれたところで、話し合った。班交流と全体交流において、根拠もとに自分の考えを述べるように指導した。

第8時では、中心人物がどうして変容できたのかという因果関係を捉える活動を行った。班と全体の交流から、根拠を持ちながら意見を述べ「やさしさ」と「勇気」という作品のテーマに迫ることができた。

5. 成果と課題

(1) 実践効果の分析

実践の成果を把握するため下記の分析基準を作成した。

① 話し合い活動についての分析基準（表2）

「話し合い活動」に関しては、藤森（2015）が示した3つの交流形態を参考にそれぞれの話し合い活動状況を分類する基準を作成した。

表2 「話し合い活動」についての分析基準

評価基準	S	A	B	C
互いの考えの相違点や共通点を考えながら、進んで話し合うこと。	他者の意見からより良い意見を取り入れて自分の意見を述べることができる。	他者の意見を尊重し、互いの考えの共通点や相違点を考えながら聞いたり、意見を述べたりすることができる。	はじめに考えた自分の考えを説明し、友達の意見に納得したりしながら聞いている。	他の意見を聞くが自分は話さない。もしくは話し合いに参加しない。

② 物語教材の「読むこと」の到達度基準（表3）

物語教材の「読むこと」に関しては学習指導要領「国語科」中学年「読むこと」の目標に準拠して評価基準を作成した。①②で記

表3 「読むこと」についての到達度基準

評価基準	S	A	B	C
登場人物の気持ちの変化や性格、情景について場面の移り変わりや結びつけて具体的に想像することができる。	登場人物の気持ちの変化や性格、情景について場面の移り変わりや結びつけて具体的に想像し、作品のテーマについて自分の考えをもつことができる。	登場人物の気持ちの変化や性格、情景について場面の移り変わりや結びつけて具体的に想像することができる。	登場人物の気持ちの変化や性格などを読むことができる。	物語に興味をもって読み感想をすることができる。

述した基準は、教職歴15年以上の公立学校教師5名により内容の妥当性を検討した。

（2）班学習による成果

単元の終了時の授業について、「話し合い活動」については、話し合い活動の班毎の録音データからの話し合いの様子や教師の授業観察記録を整理した。「読むこと」については、同様に録音データと授業後の振り返りの記述から表2、表3の基準と照らし合わせて分類を試みた。以下に、分類の結果を表4、表5に示す。

表4 「話し合い活動」分析基準で分類した人数

	S	A	B	C
人数	1	10	15	0

表5 「読むこと」到達度基準で分類した人数

	S	A	B	C
人数	1	12	13	0

「話し合い活動」が充実していたと考えられるSとAに分類された児童が11人、概ね達成されたと考えているBに分類された児童が15人であった。「読むこと」の結果は、読むことの理解の広がりや深まりが十分みられたと考えるSとAに分類された児童が13人、概ね達成されたと考えているBに分類された児童が13人であった。話し合い活動の人数分布と読むことの到達度の分布が似ているところから、「話し合い活動」が充実した児童に読みの理解の広がりや深まりが推察される。

単元の1時間目で「読むこと」の到達度基準でCに分類された児童は、場面の一部を捉えての感想や「悲しい」や「かわいそう」というような、情意的記述のみがみられた。物語の内容が「よくわからなかった」という児童の感想も見られた。

発話1に示したケースでは、K児の意見に対しF児から質問がされた。それについてK児は教科書で記述を根拠にわかりやすく相手に伝えている。同じ班の児童も、共にそのやりとりを聞くなかで、「読み」を確かめていた。相手の意見を聞くことができなかった児童も質問をし合うことで徐々に学び合うことができるようになってきたと感じた場面で

発話1（第5時）

学習課題：「豆太はどんな子か」
 K児：豆太は勇気があると思います。
 なぜなら、モチモチの木に灯がついているのをみたからです。
 H児：Kさんに質問はありますか。
 F児：なんで、勇気があることと灯がついたことが関係あるんですか。
 K児：だって、じさまが38ページの8行目からモチモチの木に灯がともる。神様の祭り。それは、勇気のある子どもしかみられない、ってモチモチの木の話をしていたから、灯がついたのをみることができた豆太は、勇気があるということだと思います。

あった。教師が構成した学習班にすることで、みんなが話し合いに参加することを可能にした。児童は分担した役割の進め方を確認したり、進め方がわからない時は教えあったり相互の関わりが生まれ、話し合いがスムーズに進められるようになった。

発話2の場面では、M児は、他の児童の発表を模範にすることで自分の考えを伝えることができた。まわりの児童も根拠となる文を伝えることができるように助言している様子がみられた。また、全体の発表では、聞こえなくても要求を出すことのないY児やS児も班では互いに確認しながら発言ができていた。他の班でも「相互の意見を交流・援助・批判・要求」しやすい学習班のよさがみられた。児童からは、「班交流のルールがあると話し合いがうまくいく」という意見があった。発表に抵抗のある児童や話し合いになれていない児童も、班で助言しあいながら活動することができた。「班のみんなが真剣に聞いてくれてよかった」「みんなが助けてくれるので話しやすい」と感想にあり班学習のよさを感じ、学ぶ意欲を高めているといえる。

(3) 国語科における交流活動について

第7時の「豆太は変わったか(同じか)」という発問では、二つの意見に分かれた。物語の最後でも怖くて小便のたびにじさまを起こす豆太が、「おくびょうのまま変わっていない(同じ)」という意見と、じさまを助けようとした豆太の言動を成長と捉え「勇気を出すことができたから変わった(違う)」という異なる意見の対立が起きた。どちらの意見も物語の記述を根拠にしていた。その後、A児から「変わったと変わっていないの中間」という児童の意見が出た。この考えは、対立する2つの意見の根拠を両方正しいものと捉えたものである。その他にも同じような意見が出てきた。豆太の行動を意味づけ、勇気を出したのは、じさまを助けたいと思った豆太の気持ちからでたこと。「豆太の勇気は、人のことを思う勇気。大事なときに出せる勇気だから、トイレに行く時には出す必要がない。」等、作品の「テーマ」を捉えている意見も見られた。

児童の感想からは、「登場人物の性格・人柄」「気持ちの変容」「話の展開」などに着目し、読みを通して感じたことを書くことができていた。表6に挙げた学習前後の感想では、単元開始時の授業でCに分類された児童らも、学習後の感想では、登場人物の会話や行動等叙述から性格や人柄、気持ちの変化を考えて書くことができた。表5の到達度基準からの分析からも「読むこと」の力が身につけてきている児童が増えたことが読み取れる。

学習意欲が向上したことにより斉藤隆介の他の作品への読書意欲も見られ、授業で学んだ視点を活かして読書を行い、物語のおもしろさを紹介するリーフレットを作成できた。

発話2 (第7時)

班の話し合いの課題 ・豆太は、物語の始めと終わりで変わったのか	役割分担 ・司会 Y児 ・はめあ S児 ・課題の確認 R児 ・全体発表 M児
Y児 これから話し合いを始めます。	
R児 今日は、豆太は物語の始めと終わりで変わったのかを話し合います	
R児 僕は変わってないと思います。なぜなら、47ページの9行目で「じさまあ」と言って、しょんべんに一人で行けなかったからじさまを起こしたことが書かれているからです。	
S児 よくわかりました。	
Y児 Mさんお願いします。	
R児 Mさんはまだ書いていません。	
M児 少々おまちください。多分Rさんと同じ。	
Y児 同じで?	
R児 しょんべんにいけなかったから?	
M児 うん。どうすんのこれ。(しばらくMが記述するのを待つ)	
M児 書いた。	
Y児 はい。発表してください。	
M児 ぼくは変わってないと思います。なんていうの。	
S児 なぜなら。	
M児 なぜなら。それでも豆太は、じさまが元気になると、そのばんから、「じさまあ」と、しょんべんにじさまを起こしたとさ。しょんべんにじさまをおこしたから。	
Y児 もう一回いってください。	
M児 なんて?	
Y児 早すぎて聞こえなかった。	
S児 ゆっくり、大きく。	
(M児がもう一度発表する。)	

交流活動では、できるだけ様々な見方や考え方に触れ、それらを優劣や正誤に関係なく、まずは聞き合い、共通点・相違点といった観点で考えられるようにした。班や全体での対話を通して学びを深めることができた。

班の話し合いを行うことで、児童は自分の考えと他者の考えの共通点や相違点に気づき、それらを手掛かりに自己の考えを広げ深める「対話的な学び」ができたといえる。

藤森(2015)の理論を取り入れた実践を積み重ねることでテーマ設定の理由で述べた「読むこと」の力を児童に一定程度培うことができた。しかしながら、話し合いが活性化しないこともみられた。田中(2017)は『話し合いで議論が深まらないことについては、「練り合い」の力が育っていない』と指摘している。今後児童の実態や発達段階に合わせた「深まりを生む視点」や「深い読み方の観点」をどのように示していくか研究を通して明らかにしていくことが大切と考える。

(4) 課題について

本研究を通しての課題は以下の4点である。

- ① 学びを充実させる工夫として、よりよい対話をしている班を模範として取り上げる。
- ② 全学習活動を通して聞く力を伸ばし、対話の力を伸ばす工夫。
- ③ 話し合い活動に積極的に参加できない児童への個別の手立て。
- ④ 学習課題が早く終わった班に対しては、「深い学び」につながるような指導の工夫。
例えば学習内容に関する視点を挙げて「もっと知りたいこと」等について考えさせる。そのことを班の仲間と話し合うことで、考えが整理され新たな疑問や課題が生まれ、それが「深い学び」につながるような指導の工夫が必要である。

文献

藤森裕治(2015)。「広げる・深める・高める交流」日本国語教育学会監修 福永睦子企画・執筆 藤原裕治・宮島卓朗・八木雄一郎(編著)『シリーズ国語授業づくり交流:広げる・深める・高める』東洋館出版社, pp. 62-69.

上谷順三郎(2015)。「文学作品の読み方指導と文学教育」高木まさき・寺井正憲・中村敦雄(編)『国語科重要用語辞典』, 明治図書, p. 256.

溝部清彦(2014)。「ドタバタ授業を板書で変える」高文研, pp. 44-48.

文部科学省(2017)。「小学校解説学習指導要領国語編」http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2017/10/13/1387017_2.pdf (2018.1.29 確認)

田中博之(2017)。「アクティブ・ラーニング「深い学び」実践の手引き」

田村学(2016)。「対話的学びとは何か?」『教職研修9』教育開発研究所, pp. 20-21.

吉本均監修(1976)。「学習集団研究5」明治図書出版, p. 8.

表6 学習前後の感想の比較(初発C評価)

<p>初発の感想</p> <p>意味のわからないところもあったけど、豆太はいつも夜トイレをするのが不思議でした。おじいさんは、どういう病気だったのか気になります。豆太は、何歳までトイレに一人でいけないのかちょっと気になります。</p>
<p>学習後の感想</p> <p>じさまが唸っていた時とても悲しかったと思います。なぜなら、大切な人が苦しんでいるからです。はじめ臆病な豆太は、真夜中一人で医者さまをよびに行った。じさまが死にまうのは、トイレに行くよりもこわいし、私ならいけないかもしれないです。私は人さんの考えを聞いて、<u>じさまを助けたくて、勇気を出せたからモチモチの木</u>の灯が見えたと思います。じさまが「人間やさしささえあれば、やらなきゃなんねえことはやるもんだ」といったので、<u>豆太はやさしさがあったからじさまを助けることができた</u>と思いました。じさまは、豆太がりっぱでやさしい人になってほしいと思います。じさまが言っていたことばは、大切だから誰かにも言ってみたくです。</p>