

「読み」の授業研究会・冬の研究会
講演

国語の授業で対話的な学びを生かすための5つのポイント

－「ごんぎつね」「少年の日の思い出」
「羅生門」を取り上げながら

阿部 昇(秋田大学)
2020年12月26日

1

骨 子

- 1 授業の3つの形態と「対話的な学び」
－「内言の外言化」と「対話過程」
- 2 「異質な見方の交換」と「討論」のもつ意味
－異質性と弁証法的思考
- 3 到達点としての「目標」が具体化できているか
- 4 到達点までの探究過程を具体化できているか
- 5 探究的な対話を実現する教師の指導

2

- 1 授業の3つの形態と
「対話的な学び」
－「内言の外言化」と「対話過程」

3

(1) 3つの形態と対話型授業

- ① 講義型授業
- ② 問答型授業
- ③ 個別型授業
- ④ 対話型授業

4

- (2) あたらしい学力観・能力観が
あたらしい教育方法を
必要としている



主体的・対話的で深い学び
探求型授業
アクティブ・ラーニング

5

1章総則－第1および第3の1 主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善

主体的に学習に取り組む態度
多様な人々との協働

思考力・判断力・表現力等や学びに向かう力

各教科の特質に応じた物事を捉える視点や考え方
(以下「見方・考え方」という。)が鍛えられていくことに留意

知識を相互に関連付けてより深く理解したり、情報を精査

問題を見いだして解決策を考えたり、思いや考えを基に創造

言語活動を充実すること 文部科学省『(小・中)学習指導要領』(2017年) 6

解説・総則編—第3節の1の(1) 主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善

習得・活用・探究という学びの過程の中で、各教科等の特質に応じた「見方・考え方」を働かせながら、

知識を相互に関連付けてより深く理解したり、

情報を精査して考えを形成したり、

問題を見いだして解決策を考えたり、

思いや考えを基に創造したりすることに向かう「深い学び」が実現できているかという視点。

文部科学省『(小・中)学習指導要領解説・総則編』(2017年) 7

1章総則—第2の2 教科横断的な視点に立った資質・能力の育成

言語能力、情報活用能力(情報モラルを含む)、問題発見・解決能力等の学習の基盤となる資質・能力を形成していく

文部科学省『(小・中)学習指導要領』(2017年)

解説・総則編—第3節の1の(1) 主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善

言語能力の向上は、児童(生徒)の学びの質の向上や資質・能力の育成の在り方に関わる重要な課題として受け止め、重視していくことが求められる

特に言葉を直接の学習対象とする国語科の果たす役割は大きい

文部科学省『(小・中)学習指導要領解説・総則編』(2017年) 8

小学校・中学校:国語の目標

国語(の)能力の向上を図る態度を養う

小学校全学年:国語・各学年の目標

自分の思いや考えをもつことができる(1・2年)

自分の思いや考えをまとめることができる(3・4年)

自分の思いや考えを広げることができる(5・6年)

中学校第3学年:国語

文章を批判的に読みながら、文章に表れているものの見方や考え方について考えること。

文部科学省『(小・中)学習指導要領』(2017年)

9

習得・活用・探究という学びの過程の中で、各教科等の特質に応じた

「見方・考え方」→各教科のより高次の教科内容

教科内容を認識方法レベルで捉えたもの

知識を相互に関連付け→構造的・俯瞰的・文脈的学び

情報を精査して考えを形成

問題を見いだして解決策

思いや考えを基に創造

「深い学び」が実現できているかという視点

→吟味・評価・批判
意見・主張・仮説

10

(3) 3つの授業と「対話型」と何が違うのか

① 「内言の外言化」の圧倒的な差

→すべての子どもに

外言化の機会(権利)を保障しているか?

② 対話の過程の有無

→意見交流で終わっていないか?

対話を保障できているか?

11

「内言の外言化」が生まれる

「内言」は、省略と短縮により速度は速いが、
——意識化が不得意
「自分のための言語」

↓【再構築】

「外言」は速度は遅いが——意識化が得意
「他人のための言語」

12

「内言の外言化」(＝再構築)によって

無意識の子どもたちの思考・判断が、
意識化されより明確な思考・判断に高まる

13

すべての子どもに
「内言の外言化」を保障することが
授業づくりのポイントの一つ

14

2 「異質な見方の交換」と 「討論」のもつ意味 －異質性と弁証法的思考

15

(1) 異質な意見の交換

16

(2) 討論による弁証法的思考

17

「ごんぎつね」
「少年の日の思い出」
「羅生門」
を例として

18

3 到達点としての「目標」が
具体化できているか

19

(1) 教師がその授業の
到達点のイメージを
具体的にもつことができるか

20

目標設定力

21

1) 目標は「キャッチ・コピー」ではない

2) 目標は「活動内容」ではない

22

3) 目標はその時間・その単元で
到達させたい点(線)である

4) 到達点(線)であるためには
目標は具体的である必要がある

23

5) 「発達の最近接領域」という考え方

a 子どもの既到達点と跳躍点(目標)との
落差が学びの喜び

b ピンポイントの跳躍点(目標)を設定する

24

こういう「目標」「ねらい」が多い

- ×ア 登場人物の行動の意味を考えていく。
- ×イ DNAがどのように生活に生かされているかを正確に理解する。
- ×ウ 調べたことをわかりやすく発表するために発表の方法を工夫する。
- ×エ 「海の命」の主題について多面的に考える。
- ×オ ○○について考え方に違いがあることを知る。

25

せめてこれくらいまで具体化したい

- ア 導入部の人物設定が、山場・クライマックスで伏線として生きることを学ぶ。
- イ 作品で繰り返されるモチーフが象徴的な意味をもつことを導入部の設定・事件展開から学ぶ。
- ウ 二つの事柄を対比的に述べることで、説明するものの特徴がより明確になることを学ぶ。
- エ 筆者が仮説(主張)の根拠としている事例の選択が典型的かどうかを吟味できる。

26

(2)到達点＝ゴールから 授業を構築する

27

4 到達点までの 探究過程(対話・討論)を 具体化できているか

28

(1)教師がその授業の 探究過程のイメージを どこまで具体的に もつことができるか

29

(2)探究過程としてー

- ① どのような対話過程をイメージしているか
- ② 本文のどこどこへの着目(発見)をイメージしているか
- ③ どのような教科内容の顕在化(発見)をイメージしているか

30

5 探究的な対話を実現する 教師の指導

31

(1) 学習課題・発問・助言の 切れ味を問う

32

(2) グループの対話で 全員が外言化できる 仕組み・仕掛けがあるか

33

1) グループの話し合いの際の教師の 助言・援助

- a 対話がうまくいっていない
グループへの援助・助言
- b 対話が進みすぎどうしたらいいかわからない
グループへの援助・助言
- c 各グループの対話の中身の把握
→この後の全体の話し合いの構想
- d 残り時間の確認(時間延長の判断と指示)

34

2) 「グループ」指導の仕組みづくり

- ① グループ編成
 - a グループの人数は？(3人？ 4人？ 5人？)
 - b グループの構成は？(生活班？ 学習班？)
- ② 司会(学習リーダー)
 - c 司会(学習リーダー)への指導はどのようにするの？
 - d 司会(学習リーダー)への指導はいつするの？
- ③ 時間と回数
 - e 一回の話し合いは何分？
 - f 一時間に何回の話し合い？

35



36

(3) 学級全体の対話で
全員が外言化できる
仕組み・仕掛けがあるか

37

1) グループの発表を
整理し論点を絞る→焦点化

38

2) 全体での話し合い・討論の
指導の力点

- ① 教師の指名の順序
- ② 発言の整理と焦点化
- ③ 助言・援助
 - a 意味付け・評価
 - b 次の思考への助言
 - c 促し
 - d ゆさぶり
 - e 板書

39

3) その際の方向性としてー

- ① 異質性の顕在化
- ② 共通性の顕在化
- ③ 対立点を際立たせ討論にもっていく

40

阿部 昇(秋田大学)
abe@ed.akita-u.ac.jp

41