

## 中学校国語教育における主体的・対話的で深い学び

－「比較」を基にした「対話」の授業づくりを通して－

山 宗 功 [鹿児島大学教育学部附属中学校]

### Research on “subjective, interactive and deep learning” of Japanese education in Junior High Schools

YAMA Munenori

キーワード：ことばの力、対話、比較、創造的に思考する力や態度

#### 1 研究主題

中学校国語教育における主体的・対話的で深い学び

#### 2 研究仮説

創造的に思考する力や態度の高まりを目指して、主体的・対話的で深い学びのある授業を展開すれば、一人一人の「ことばの力」を高めることができ、より豊かな言語生活を自ら創造する生徒を育成することができる。

#### 3 研究主題並びに研究仮説について

##### 3.1 研究主題について

本校では、平成24年度より「自らよりよい未来を創る生徒の育成」という研究主題の基、創造的に考える活動である「手がかりを見いだす活動」、「考えを拡げる活動」、「よりよいものへまとめる活動」を授業に取り入れて、創造的に考える力や創造的に考えようとする態度の育成を目指し、指導を行ってきた。

これを基に、国語科では創造的に思考する活動である「ひらめく」活動、「ひろげる・ふかめる」活動、「まとめる」活動を単元や一単位時間の中に位置付けることによって一人一人の「ことばの力」を高め、「豊かな言語生活を自ら創造する生徒の育成」を図ることにした。

なお、本校国語科では「ことばの力」ならびに「豊かな言語生活」を以下のように捉えている。

##### 【ことばの力】

言葉で表現したり理解したりするための基盤となる語彙力や言語感覚、また、それらと相互に作用しながら高まる表現力と理解力、さらに伝え合う力を総合した力。

##### 【豊かな言語生活】

- 多様にあふれる情報や情報の伝達手段に対応しながら、伝えたいことを適切に伝える力を発揮している言語生活のこと。
- 言葉に込められた「意見・考え・思い」を理解したり、想像したりしながら、建設的に批判し合い、「ことばの力」を高め合う言語生活のこと。

### 3.2 研究仮説について

#### ア 時代の要請から

現代社会は VUCA (Volatile, Uncertain, Complex & Ambiguous) という言葉で表されるように、急激で予測不能な変化をする世界になりつつあり、固定化された一つの絶対的な価値基準や判断基準によって、解決すべき課題に対して正解を求めることができない社会になりつつある。

このような社会状況においては、自分の考えをもつとともに、個々の能力を生かしながら他者と対話したり、協働したりすることによって皆が納得するように課題の解決を図ることが必要となってくると考える。

現行の中学校国語の学習指導要領の教科の目標にも「国語を適切に表現し、理解する能力を育成し、伝え合う力を高める」とあるように、国語科教育によってこれらの力を育み、他教科や社会生活の場において活用できるようにすることが求められている。本校国語科では、これまでも、生徒に「ことばの力」を確実に身に付けさせるとともに、様々な場で活用させるための指導を行ってきた。主体的・対話的で深い学びが新学習指導要領にうたわれているが、新しい取組によって大変革を行うのではなく、これまで行ってきた指導を更に拡充・発展させることによって、生徒がこのような社会を生き抜いていく上で必要となる「ことばの力」を高めていきたいと考える。

#### イ これまでの研究の成果と課題から

本校国語科では、「ことばの力」を高めるために、「吟味」「比較」「構造化」「対話」を重視した学習活動の工夫を行っている。その中でも特に今後、社会生活を営む上で必要となる創造的に思考する力や態度に有効に作用すると考えられる「比較」に焦点をあてて研究を行ってきた。具体的には、「比較」における学習目標や学習課題の工夫、「比較」における教材の工夫、「比較」における思考の広がりや深まりを重視した指導の工夫等に取り組み、以下のような成果を得ることができた。

- 「比較」のための学習目標や学習課題の工夫を行うことによって、生徒が主体的に学習に取り組もうとする態度が培われ、創造的な活動である「ひらめく活動」が活性化された。
- 「比較」のための教材の工夫に取り組むことによって、その教材の特徴やよさを明確に捉えさせることができるようになり、創造的な活動である「ひろげる・ふかめる活動」がこれまで以上に充実するようになった。
- 「比較」の過程の明確化に取り組むことによって、「比較」の方法や観点が明確になり、生徒の思考の流れに沿った指導を行うことができた。また、生徒も以前よりも更に主体的に学習に取り組み、思考を広げたり深めたりすることができるようになった。
- 「比較」を手立てとして授業に効果的に取り入れたことによって、創造的な活動がこれまでよりも活性化したり充実したりした。そのことによって、課題解決に向けて生徒が協働して意見を構築する姿が見られるなど、創造的に思考する力や態度が高まりつつある。

一方で、依然として、次のような生徒の姿も見られる。

- 自分の意見に自信がもてないために、話し合いの際にそれぞれの考えや意見を積極的に発表せず、他者の意見に安易に追随してしまう生徒がいる。

○ 自分の考えや意見の参考にするために、他者の考えや意見を自分の考えや意見と比べながら聞いたり、意見が対立した場合に十分に話し合うことをせず安易に妥協したりしてしまう生徒もいる。

そこで、「比較」を重視した学習活動を大切にしながら、生徒が考えを練り上げる過程において重要な「対話」に焦点をあてて、授業改善に取り組むことにした。そうすることによって、「ひらめく活動」「ひろげる・ふかめる活動」「まとめる活動」を更に活性化させ、創造的に思考する力や態度を高めることができるものとする。

#### ウ 生徒の実態から

「比較」を重視する授業改善を行ったことによって、生徒は課題に対する考えや意見を導き出す過程において、以前にも増して思考を広げたり深めたりすることができるようになった。例えば、「比較」によって考えを練り上げる過程において、「この俳句にはこのような語句が使われているので他の句に比べて情景が想像しやすい。」「この俳句は聴覚で捉えた作品であり、他の句とは違う。」など、「比較」することによって、それまで気付かなかった多様な考えや意見を出し合うことができるようになった。しかし、その多様な考えや意見を利用して、学習課題に対する自分の考えを構築することが苦手で、創造的に思考する力や態度が十分高まっていない生徒もいる。そこで、「比較」によって広がったり深まったりした思考をいかにしてまとめるかという「対話」を、活性化したり深化したりすることによって生徒の創造的に思考する力や態度を更に高めたいと考えた。

### 4 研究の構想

#### 4.1 本校国語科における「対話」とは

本校国語科ではこれまで「自己内対話」と「他者との対話」を重視し、その効果的活用を意図して、授業に取り入れてきた。

- 自己内対話  
知的好奇心の高まりである「内発的動機付け」によって生まれる「内なる問い」によって自分自身に問いかけ、考えを練り上げる対話。
- 他者との対話  
他者とかかわり合いながら、お互いの意見を出し合い、新たな考えを構築していくような対話。

また、「比較」の研究において、本校国語科では、「比較」には「予想する、分析する、吟味する、価値付ける」過程があると捉えた。

「比較」の過程	「比較」の過程の捉え	起こることが予測される「対話」
予想する	「比較」するものに対してどのような印象や好悪の念を抱くかを明確にする過程。	自分の考えや意見を明確にするための「自己内対話」。
分析する	「比較」するものの中から内容について明確な観点をもって分析し、内容を理解する過程。	「比較」するもののもつ特徴やよさを見いだすための「自己内対話」。
吟味する	「比較」するもののもつよさや魅力を楽しむながら、さらに内容理解を深める過程。	「比較」するもののもつよさや魅力を見直し、修正するための「自己内対話」。 自分の考えを広げたり深めたりするための「他者との対話」。
価値付ける	「分析する」「吟味する」過程において明確になったことを基に、自分の考えを確かにする過程。	自分の考えを確かにするための「自己内対話」 自分の考えを評価し、価値付けるための「他者との対話」

複数のものを「比較」させることのよさの一つに、「予想する」段階から「吟味する」段階に至るまでの間に、「自己内対話」が必然的に誘発されるという点があげられる。なぜなら、自分で意志決定するために試行錯誤を強いられるからである。しかし、自己内対話によって捉えた価値は、客観化されてはいるものの、どうしても主観が残ってしまうものである。そこで、他者との対話によって、客観化することが重要になってくる。なぜなら、他者と「対話」することによって、「比較」したものが吟味されたり、価値付けられたりするためである。普段からこのように他者を意識した思考をさせることによって自己の考えを客観化させることは、創造的に思考する力や態度を養う上で重要であると考えられる。このように、「比較」と「対話」は相互補完的な関係にあると考える。

そこで、「比較」のそれぞれの過程における「対話」を明確化するとともに、その活性化や深化を図ることによって生徒の創造的に思考する力や態度を育み、「ことばの力」を高めたいと考えた。

#### 4.2 『対話』を活性化させる』『対話』を深化させる』ために

創造的に思考する力や態度を育成するためには、「対話」によってももの見方や考え方が広がるようにすることが大切であり、そのためには『対話』の活性化が必要であると考えられる。活性化の手立てとしては、常に何のために「対話」をしているかを生徒に意識付けるとともに、どのような場面や状況を指導者側が設定すればよいか考える必要がある。そこで、具体的に、『対話』の目的や観点の明確化、『対話』のための状況の設定の工夫』の2点に重点を置いて研究をすることにした。

また、創造的に思考する力や態度を育成するためには、もの見方や考え方が深まり、新たな考えを生み出すようにすることが大切であり、そのためには『対話』の深化が必要であると考えられる。深化の手立てとしては、「対話」の力や、「対話」がどのような段階を経て深まっていくのかという過程を明らかにし、その指導の手立てを考える必要があると考えられる。そこで、『対話』の力の明確化、『対話』の過程(段階)に応じた指導の工夫、『対話』を深化させるための場の設定』『対話』を深化するリーダーの育成』『対話』を深化させるための評価の工夫』の5点に重点をおいて研究することにした。

### 5 研究の内容

#### 5.1 「対話」の活性化の工夫

##### ア 対話の目的や観点の明確化

###### (7) 教材の工夫

「対話」を活性化させるためには、まず、『対話』を起こす教材が肝要であると考えられる。解決すべき課題に対して、表出された個人の価値観や考えがどれも容認される場合には「対話」は活性化されない。そこで、複数のものを「比較」し、その中から1つものを選ぶ、もしくはよりよいものを探すといった活動に適した教材を開発、選定した。例えば、下の4首の短歌は、いずれも「川の美しさ」を表現しているという点では共通している。しかし、その美しさをどう表現しているかという点では、多様な観点から分析することが可能であり、生徒の多様なもの見方・考え方・価値観を表出させることが可能な教材である。このような教材を用いて、「川の美しさ」について話し合わせることによって、「必然的に『対話』が起こる」授業ではなく、「意図的に『対話』を起こす」授業づくりを行った。

A	四万十に光の粒をまきながら川面をなでる風の手ひら	俵万智
B	やわらかな秋の陽ざしに奏でられ川は流れてゆくオルゴール	俵万智
C	月光に比すべき川の流るるや薩摩の国の川内郷に	与謝野晶子
D	をしどりが棧敷をつくりみるといふ薩摩の国の青き川かな	与謝野晶子

(イ) 「対話」のゴールの設定

「対話」を行う際、「何のために対話を行っているのか」という明確なゴールがなければ、発散的思考に終始してしまい、課題解決につながらなくなってしまいます。目的とする明確なゴールがあるからこそ、自分たちが行っている「対話」が課題解決につながっているかどうかを見直し、修正することができる。

例えば、上記の短歌の場合は、自分が「語句や表現から見いだした川の美しさ」を他者が見出したものと「比較」し合い、「対話」によってよりよい考えにまとめていくという意識を明確にもたせることが大切である。その際、生徒に「美しさが最もよく伝わってくるものを一つ選ぶ」という具体的なゴールを提示し、そのゴールに向けて考えを収束させるための「対話」が行われるようにする。そうすることによって互いが捉えた特徴やよさを「比較」しながら、ゴールに向けて取捨選択したり、統合したりしなければならなくなり、「対話」を意図的に活性化させることができると考える。

(ウ) 「対話」における根拠の明確化

「対話」が起る際には、課題解決につながるための根拠が必要となってくる。根拠がなければ個人やグループのものの見方や考え方はどこまでも広がってしまい、収束できないと考える。上記の短歌を例にあげると、『光の粒』がきらめく川面を表現しており、視覚的にイメージできるので、Aの短歌から最も美しさが伝わる』『をしどりが棧敷を作ってまで見る』という比喩表現や強調表現が使われているので、Dの短歌から最も美しさが伝わる」というように、短歌を選ぶ際の根拠が明確であればあるほど、相手を納得させることができる。このように、ゴールに向けて収束させていくための「対話」を行わせる場合には、個またはグループの判断の根拠を明確にすることによって、「対話」を活性化させることができると考える。

イ 「対話」のための状況の設定の工夫

(7) 「対話」の方法の明確化

「対話」を活性化させるためには、「対話」の状況の設定の工夫が必要であると考えます。

そこで、その工夫の一つとして、「対話」の方法を生徒に着実に身に付けさせたいと考え、多田孝志氏の考え（「対話力を育てる」、2006）を基に、対話の方法を以下のように捉え、重点的に指導することとした。

- |   |  |
|---|--|
| ① | 全員がテーマについて自分なりの意見をもち、意見を発表すること。                  |
| ② | 自分の意見をただ主張するだけでなく、相手の意見をしっかりと聞き、主張を理解した上で対話すること。 |
| ③ | 相手の意見でわからないところがあれば、詳しく質問し、理解できるまで詳しく説明してもらうこと。   |
| ④ | 意見を出し合うだけでなく、必ずまとめを行うこと。                         |

(イ) 「対話」せざるを得ない状況の設定 (選択する・決定する)

「対話」を活性化させるために、「対話」せざるを得ない状況を設定する工夫を行った。具体的には「～を選ぼう」もしくは「～を決めよう」、「よりよい～は何か」など、複数のものを「比較」した上で、グループもしくは全体で選択させたり決定させたりする状況を設定した。選択・決定という状況では、考えや意見をまとめるために「対話」せざるを得ない。

このような状況になるように、授業構成を工夫することによって「対話」は活性化すると考える。以下は、活性化するための手立てを具体化し、1年生を対象に行った「私たちが選ぶ一枚」という「対話」を学習活動の中心に据えた特設単元の授業例である。

課 題：	美術館に飾る写真を選ぼう
教 材：	本校3年生が美術の授業で制作した「背景のある塑像の写真」4枚
根 拠：	「美術館の館長の願い」、「作品についての説明」
授業内容：	写真4枚を美術館に飾るために選定するという活動。自分の一押しの写真を決めたあとに、「対話」を行いながらグループの一押し、学級の一押しを決める授業。

本授業では、本校3年生が美術の授業で制作した「背景のある塑像の写真」4枚を教材として用いた。この教材は、多様な観点からその特徴やよさを分析することが可能であり、生徒の多様なものの方・考え方・価値観を表出させることが可能な教材である。また、「美術館に飾る絵を選ぼう」という、「選ぶ」ことによって意図的に「対話」を起こす課題を設定した。生徒は、どのような写真がこの美術館にはふさわしいのかについて、対象となる写真の特徴やよさを、「美術館の館長の願い」や「作品についての説明」を根拠にして、「自己内対話」や「他者との対話」を繰り返して、写真を選んでいった。また、美術館に飾るのに最もふさわしい写真を選ぶために「対話」を行うという明確な目的があるため、活発な意見が交わされていた。さらに、その意見交換の際には、「美術館の館長の願い」が根拠となり、「館長はこのような思いで写真を選びたいと思っているので、こっちの絵のほうがよりふさわしい。」「いや、その思いはこっちの写真のほうがよく伝わってくる。」というように「対話」が活性化していった。加えて、学習形態が個からグループ、グループから全体へと広がるにつれて、より多様な意見が出されるようになり、生徒の思考も、より広がっている様子が伺えた。

5.2 「対話」の深化の工夫

ア 「対話」の力の明確化

「対話」の深化を図るためには、「対話」の力がどのようなものであるかを明確にすることが必要であると考え、長谷浩也氏の考え（「対話が子どもの学びを変える指導のアイデア&授業プラン」, 2013）を参考にして「対話」の力を以下の4つの力に分けて捉えた。

受け止める力	<ul style="list-style-type: none"> <li>相手の意見を尊重し、その意見を基に自分の意見を言う力。</li> <li>自分の意見に対する批判を素直に受け止める力。</li> </ul>
詳しく質問する力	<ul style="list-style-type: none"> <li>相手の意見のあいまいなところを質問する力。</li> <li>相手の意見の根拠の不十分なところを指摘したり補足したりする力。</li> </ul>
詳しく答える力	<ul style="list-style-type: none"> <li>相手の質問に対して、根拠を明確にしながら説明する力。</li> <li>相手の質問の誤りや不適切なところを指摘する力。</li> </ul>
話を進める力	<ul style="list-style-type: none"> <li>相手の意見とつながるように意識して意見を言う力。</li> <li>話し合いの目的（ゴール）にそって意見を言う力。</li> </ul>

このように「対話」の力を明確化するとともに、1単位時間の授業の終わりに、これらの力が身についたかどうかを、ワークシートを用いて振り返らせることによって、その力を生徒自身に自覚させて、「対話」の深化を図った。

### イ 「対話」の過程（段階）に応じた指導の工夫

「対話」の深化を図るために、「対話」の過程についても考えることとした。

これについては、多田孝志氏の考え（「共に作る対話力」, 2009）を参考に、以下のように捉えた。

「対話」の過程	「対話」の過程の捉え
①関心をもつ	「対話」する課題に対して、解決したい、もしくは解決すべき課題であると認識し、関心をもつ過程。
②自分の考えをつくる	「対話」する課題に対して、さまざまな角度から思考し、自分の考えをつくりあげる過程。
③互いの考えを確かめる	「対話」によって他者の考えを受け入れるとともに、自分の考えを伝える過程。
④考えを練り上げる	「対話」によって他者の考えに共感したり、建設的に批判したりしながら考えを再構築していく過程。

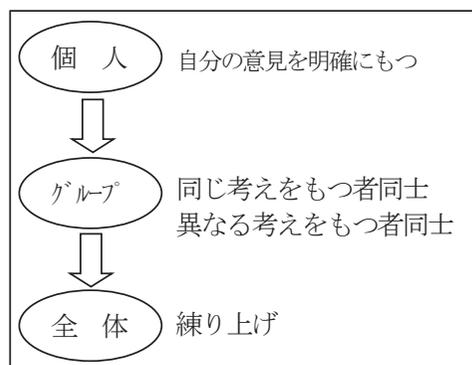
まず、「関心をもつ」過程であるが、ここでは、「対話」する課題に対して、解決したい、もしくは解決すべき課題であると認識させて関心をもたせる。次に、「自分の考えをつくる」過程で、「他者と対話」する課題に対して、「自己内対話」を繰り返しながら、さまざまな角度から思考し、自分の考えをしっかりとめさせる。さらに、「互いの考えを確かめる」過程で、他者の考えを受け入れるとともに自分の考えを伝える。最後に、「考えを練り上げる」過程で、自分の考えや他者の考えで補うべきところはどこか、余計なところはないかを考えさせながら「対話」を進めたり、「対話」によって互いの考えを組み合わせたりすることによって、更に新たな考えを作らせる。このような創造的に思考する活動を繰り返すことによって、創造的に思考する力や態度が高まり、「ことばの力」も高まると考えた。

### ウ 「対話」を深化させるための場の設定

(7) 少人数から大人数の「対話」へ

「対話」を深化させるために「対話」が行われる場である学習形態に着目した。

具体的には、右図にあるように、まず個人で、自分の考えを明確にもたせる。次にそれをグループで話し合わせる。その際、個の考えを強化させ、自信をもたせたい場合には、同じ考えをもつ者同士でグループを組織させる。個の考えを広げたり深めたりさせたい場合には、異なる考えをもつ者同士でグループを組織させる。このように、目的によってグループの編成を工夫



することによって、「対話」が深化するようにした。さらに、グループ同士の考えや意見を全体でよりよいものへと練り上げることによって、考えや意見をまとめさせ、創造的に思考する力や態度が養われるようにした。

(イ) 役割と責任を明確にした対話のさせ方の工夫

「役割と責任を明確にした対話」については、本校国語科が平成18年度に研究を深めた「対話」と「吟味」を重視したグループ学習を再度見直し、授業の内容に応じて適宜取り入れて指導した。生徒一人一人に役割（出番）を与え責任感をもたせるグループ学習を行うことは、以下のような意義があるからである。

- ① 自分のグループで話し合った内容を、他のグループに赴き説明させる活動を体験させることによって、明確に、かつ確実に伝えるための手段・方法を身に付けさせることができる。
- ② 多様な読みや考えに触れさせる活動を通して、自己の見方や考え方を広げたり、深めたりさせることができる。
- ③ 他者の意見を聞き、それに対する反論や疑問点を述べさせる活動を意図的に組むことによって、話の意図や内容を吟味しながら聞き取る力、批判的思考力を養うことができる。

この学習形態の利点は、どの生徒も自分のグループでの話し合いの結果を他のグループに赴き説明しなければならないという責任から、自分のグループでの話し合いに積極的に取り組むようになることである。また、他のグループの説明に対しても、自分が同様の活動を経験していることから、自ずと真剣に耳を傾ける姿勢が培われるようになる。

創造的に思考する力や態度を育成する上で効果的である派遣型グループ学習の一例を以下に紹介したい。学年の発達段階を考慮し、1グループ4人の10グループで構成し、派遣者を中心に「対話」を進めることにする。

○ 流れの例 ※(3), (4)で派遣型グループ学習を取り入れる。

- (1) 自己追究後、グループで意見交換を行う。… 自己追究（第一次追究）
- (2) グループとしての考え（答え）をまとめる。… グループ追究（第二次追究）
- (3) 他のグループと意見交換（討議）を行う。… 相互練り上げⅠ（第一次練り上げ）
- (4) グループの考え（答え）を再度練り直す。… 相互練り上げⅡ（第二次練り上げ）
- (5) 全体で意見を交換し合う。… 相互練り上げⅢ（第三次練り上げ）
- (6) 個人で課題解決を図る。… 課題解決（まとめ）

○ 派遣型グループ学習の実例

(ア) 派遣者は、指名を受けた二つのグループ（A, Bの④～⑥）の8名が担当する。

(イ) 派遣者となるグループは、教材と生徒の実態に応じて、事前に予告したり、グループ追究の状況を判断したりして選ぶ。（グループA, B）

(ウ) 派遣者に選ばれた8名（④～⑥）は、グループで話し合った内容を基に、それぞれ決められた残りの8グループ（C～J）で説明を行う。

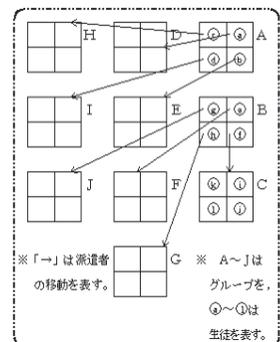
(エ) 派遣者は自分たちの考えを2分以内で説明する。その間、他の4名（例えば、Cの①）は無言で聴き、説明終了後に一人一人ずつ相手の説明に対する反論や疑問点を述べる。

(オ) その後、それぞれの考えに対する意見交換や討議を派遣者の進行のもとに行う。

(カ) 討議終了後、派遣者（④～⑥）は、それぞれ自分のグループA, Bに戻り、討議の内容を伝えるとともに、自分たちの考えを練り直す。

(キ) 他のグループ（C～J）は、派遣者（④～⑥）の考えと自分たちの考えを比較しながら、練り直す。

(ク) グループ内での練り合い終了後、各グループから意見を出し合い、全体で練り合う。



## エ 「対話」を深化するリーダーの育成

「対話」を深化するために、進行するリーダーに、「対話」を俯瞰させ、ゴールに向かって「対話」が深まっているかどうかを見直して、修正させるようにした。その視点として、以下の4項目を設定した。

- ① グループ内の全員が自分の考えを気兼ねなく主張できる雰囲気づくりができているか。
- ② 考えや意見が対立した場合には、お互いのよさを認め合いながら目指すゴールに向かって話を進めさせる助言をすることができているか。
- ③ 考えや意見が同じものになった場合には、新たな視点や逆の考え方を提示し、より「対話」が深まるように助言をすることができているか。
- ④ 一人一人の考えや意見を尊重し、常に一つの考えや意見に決めさせるのではなく、考えや意見を再構成するなどして、さらによりよい考えや意見になるように練り上げることができているか。

国語科では、すべての生徒が司会をできるようになることを目指しており、グループ活動においても司会を輪番制にするなどの指導を行っている。このリーダーズチェックは、司会をした生徒自身が授業後に振り返ったり、同じグループのメンバーから評価してもらったりするためのチェックリストとし、その活用を図った。

## オ 「対話」を深化させるための評価の工夫

国語科では、生徒の学習意欲を高め、主体的に学習に取り組ませるとともに、「ことばの力」を高めさせるためには指導と評価の一体化が不可欠であると考えている。

「対話」は常に一過性のものであり、流動的である。そのため学習過程の展開段階における自己評価や相互評価は行いづらい。そこで、授業を通して自他がどのように変容したかをより具体的に捉えさせ、自己評価や相互評価を行いやすくするために授業の始まりに自分の考えを文章として書かせる場と、授業の終わりにその考えがどのように変わったかを振り返らせる場を設定することにした。具体的には、授業の導入時において学習課題を提示した後、その学習課題に対する自分なりの考えとその根拠をワークシートに記入させた。そして、その考えが「対話」を通してどう変わったのかを、授業の終末段階に記入させた。このような活動を通して、生徒自身が自他の変容を振り返って自己評価や相互評価を行い、認識しづらい「対話」の力の向上を実感できるようにした。

また、生徒が「対話」を行っている際には、期間指導を行い、指導者があらかじめ予想した「対話」の方向性にそって、生徒が建設的な意見を出し、話を進めているかどうかについて、観察による評価を行った。さらに、「対話」が滞ったり、意見がまとまらなかったりする場合には、同じ考えをもつグループと違う考えをもつグループを組み合わせることによって、新たな「対話」を行わせるなど、状況に応じた手立てを行うようにし、評価(CHECK)と改善(ACTION)によって更に「対話」が深化するように努めた。

さらに、授業の終末段階においては、前述した「受け止める力」「詳しく質問する力」「詳しく答える力」「話を進める力」という4つの「対話」の力が身についたかどうかを振り返らせて、その自覚化を促した。このように、生徒自身が「対話」の力が身についたことを自

覚することは、以下にあげるような、創造的に思考する態度の育成にもつながると考える。

- ・ 相手の考えを受け止めようとする態度。
- ・ 話題を理解して話を広げたり深めたりするために詳しく質問しようとする態度。
- ・ 質問されたことに対して相手にわかるように詳しく答えようとする態度。
- ・ 『対話』をしている自分たちを客観視して建設的な意見を出し、『対話』をよりよい方向に進めようとする態度。

このように、指導と評価によって「対話」の力や「対話」する際に必要な態度を実感させることは、一単位時間もしくは単元全体を通して「対話」を深化させることにつながる。国語科では、このような活動を繰り返すことによって、豊かな言語生活を自ら創造する生徒の育成につなげたいと考える。

## 6 成果と課題

本研究は、新しい知識・情報・技術が社会のあらゆる領域での活動の基盤となる「知識基盤社会」において、よりよい未来づくりを目指して「社会を生き抜く力」や「未来への飛躍を実現できる力」を生徒に身に付けさせるために、「自立・協働・創造」を学習活動に取り入れた授業を行いたいと考えて取り組んできたものである。

国語科においては、創造的に思考する活動を単元や一単位時間の中に位置付けることによって一人一人の「ことばの力」を高め、豊かな言語生活を自ら創造する生徒を育成したいと考え、本年度は「対話」に焦点をあてて研究に取り組んできた。その結果として以下に示すような成果を得ることができ、本研究の意義を確認することができた。その一方で、解決すべき課題も残されており、今後さらに、教材や指導法の研究に努め、その成果を明らかにしていきたい。

### <成果>

- 「対話」を活性化させる手立てとして、教材を開発したり、個人やグループで「対話」を行う際に根拠を明確にするように促したりすることによって、多くの生徒がこれまで以上に意欲的に「対話」を行うようになった。
- 「対話」の力を明確化し、「対話」を深化させるための場を設定したことによって、グループや全体での「対話」に深まりが生まれ、一人ではなかなか到達しづらい新しい考えやよりよい考えが生まれ、創造的に思考する力の高まりをみることができた。

### <課題>

- 研究を深めた「比較」と「対話」は、相互補完的な関係にあり、これらをうまく組み合わせるとどちらのよさも生かすことが、創造的に思考する力や態度の育成につながる事が明確になった。今後はそのような条件を満たす教材を開発したり、発問の研究を行ったりすることによって、更にその力や態度が高まるように工夫していく必要がある。
- 「対話」の評価に関しては、自己評価や相互評価を行っても主観的な部分がどうしても大きくなってしまう。ICT機器等も活用して自己や全体での「対話」を振り返らせるなど、客観的な視点から自己の対話を振り返らせて、更にその力や態度が高まるような評価をさせて指導に生かしていく必要がある。

## 【参考文献】

- ・ 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
- ・ 多田孝志 著 (2006)『対話力を育てる』 教育出版
- ・ 多田孝志 著 (2009)『共に創る対話力』 教育出版
- ・ 多田孝志 著 (2011)『授業で育てる対話力』 教育出版
- ・ 長谷浩也 著 (2013)『対話が生徒の学びを変える指導のアイデア&授業プラン』 明治図書