

国語科における学びの自覚を促す「対話」的活動の研究

高知大学大学院総合人間自然科学研究科教職実践高度化専攻 指導教員 岩城 裕之
南国市立北陵中学校 教諭 杉本 瞳

【研究の概要】

本研究では、生徒が自身の学びを「対話」を通して深め、考えの広がりや深まりを自覚・表現できるような授業づくりのための具体的な方法の開発と理論化を目的とする。国語科における対話的授業には、「対話スキル育成のための授業」（対話指導）と「国語科の学びを深める対話的授業」（対話利用）の二つの側面がある。前者には、他者性を確保することと生徒にあえて困り感をもたせること、後者には問いの設定（読みの階層を意識した問いと対話的活動の位置づけ）が重要であることが示唆された。さらに後者では、対話的活動を取り入れることで、一つの単元で複数の「見方・考え方」を働かせることができ、このような授業方法は学力の向上に寄与するのではないかと考えている。

【キーワード】 対話 対話スキル 言葉による見方・考え方 読みの階層 ICT

1. 研究の目的

今、「令和の日本型学校教育」の構築を目指し、全ての子どもたちの可能性を引き出す個別最適な学びと協働的な学びの実現が求められている。全ての教科・領域において「正確に理解する読解力、見方・考え方を働かせて考え表現する力、対話や協働を通じて知識やアイデアを共有し、新しい解や納得解を生み出す力」の育成が求められており、国語科教育はそれらの力を育成するための要になると考える。また、これからの国語科教育では、よりよい言葉の使い手になるとはどういうことなのか、言葉による見方・考え方を働かせ、探究し続けることが求められており、「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善が求められている。よい言葉の使い手になるためには「対話」を通して、自身の言葉を俯瞰的に眺め、相対化する必要がある。しかし、実際の授業においては、意見の共有や情報交換のみに留まってしまったり、ある一人の生徒の意見のみで対話的活動が進んでしまったりと課題がみられる。対話的活動を授業の中に組み込んではいけるものの深い学びへつながっているのか、ひいては、国語科における資質・能力の育成につながっているのか、また、どのように授業の中に対話を組み込んでいけばよいのか具体的なイメージをもつことが難しく多くの教員が悩んでいるという現状がある。そこで、本研究では、生徒が自身の学びを「対話」を通して深め、考えの広がりや深まりを自覚・表現できるような授業づくりのための具体的な方法の開発と理論化を目的とした。

2. 研究の方法

（1）国語科における対話の定義

村松（2001）は、対話の概念を「音声言語活動はその本質においてすべて」と捉え、また「異なる他者との対話の意味を自己発見、変容を通して新たな関係性を構築すること」と述べている。また、桂（2013）は、国語科の授業で対話が活性化すると、「他者との対話・自己内対話・ことばと本質との対話これら三つの対話が活性化する中で共感的な呼応関係や新しい意味を創造すること」と述べている。これらの先行研究を踏まえ、国語科における対話的活動とは、「自己との対話、他

者との対話、ことばとの対話を繰り返すことで、互いに影響を及ぼし合い、自身の学びを再構築すること」だと定義づけた。

(2) 国語科における対話指導と対話利用

国語科は「話すこと・聞くこと」の領域において、「対話」そのものについて学ぶことを目的とする教科である。これは他の教科とは異なる国語科の特性である。そのため、対話を成立させるための「対話スキル」を授業の中で育成することが国語科には求められている。また、それ以外の領域においては、「対話」を手段とし、学びを深めていく必要がある。そこで、国語科における「対話」を「対話スキル育成のための授業」（対話指導）と「国語科の学びを深めるための対話的授業」（対話利用）の二つの側面があると捉え、実践を行うことにした。2年間の実践を以下の表にまとめる。

表1 対話スキル育成のための授業

| 実施年月 | 学年 | 単元名 | 時数 |
|--------|-----|---|----|
| R4. 6 | 2.3 | 聞き上手になろう①～話しを聞くときに大切なことは何だろう～ | 1 |
| R4. 7 | 2.3 | 聞き上手になろう②～大事な部分を予測しよう～ | 1 |
| R4. 8 | 3 | 聞き上手になろう③～〇〇中創立100年！新しい制服を提案しよう～ | 1 |
| R5. 10 | 2 | 互いの立場や考えを尊重しながら考えをまとめよう～〇〇中2年生版話し合い活動虎の巻～ | 5 |

表2 国語科の学びを深めるための対話的授業

| 実施年月 | 学年 | 単元名 | 時数 |
|--------|----|-----------------------------------|----|
| R4. 7 | 3 | 言葉を磨く～他の人の考えを生かし俳句をブラッシュアップしていこう～ | 3 |
| R4. 11 | 2 | 「君は『最後の晩餐』を知っているか」～順序を考えて説明しよう～ | 5 |
| R5. 6 | 2 | 「盆土産」～様々な視点で文章を読み、隠された思いを解き明かそう～ | 5 |
| R5. 10 | 2 | 「走れメロス」～様々な描写を結び付け、読みを深めよう～ | 6 |

3. 実践の内容・結果

(1) 対話スキル育成のための授業

対話を成立させるためには、「対話スキル」の習得が不可欠である。対話スキルとは、人と関わりたいなど対話することそのものへの意欲などの情意面、相手の意見を聞いたり、話す内容を生み出し言語化したりする技能面、思考力などの認知面を総合した力である。これらの力がなければ、「対話」することは難しいと考えた。また、先行研究から「対話スキル」は、ただ繰り返し「話し合い」を行うだけでは身につかないということが示唆されている。国語科は「話すこと・聞くこと」の領域において、「話すこと」「聞くこと」そして「話し合うこと」というように「対話」に必要な技能を学ぶことが学習指導要領でも定められており、これは他の教科とは異なる国語科の特質である。そのため、対話を成立させるための「対話スキル」は国語科が要となり習得させる必要がある。しかし、益池（2018）が、「これまで、『聞くこと』は能動的な『話すこと』に伴う付随的で受動的な活動と見なされ、音声言語指導の実践や研究対象も能動的で捉えやすい『話すこと』に偏りがちであった」「『聞くこと』に正面から取り組んだ研究や実践はあまり多くなかった」と述べているように、実際の授業では、「聞くこと」に重点を置いた授業実践は非常に少ないと感じている。また、「話し合うこと」の授業については「対話」の重要性が謳われる昨今、意識的に行われている。しかし、実際に話し合うために必要な具体的なスキルが示されないまま授業がなされ、「討論」

や「パネルディスカッション」などの手法は理解できたとしても、話し合うためのスキルを獲得できないまま単元が終わってしまうことも少なくないのではと考えた。本研究では、対話スキルの土台となる「聞く力」の育成と「話し合うこと」に必要なスキルを獲得するための授業を行った。

①聞く力の育成

「聞くこと」に重点を置いた授業実践

まず、山田(2021)や多田(2005)らの研究と現行の学習指導要領に照らし合わせながら、「聞く力」を鍛える段階的指導モデル(図1/表3)を作成し、段階に応じた指導方法を検討していくことにした。対話を行うためには、発話同士を関連付ける必要がある。そのため、「情報整理」より上の段階のスキルを獲得しておくことが、対話的な授業を行ううえでは必要であると考えた。しかし、本来小学校段階で習得しておかなければならない「正確性」「要約」のスキルにおいて十分に定着していない実態がみられた。そのため、生徒の実態に応じ、育成したい段階を設定し、授業を行った。育成しようと考えた段階と授業の概要は表4に示したとおりである。

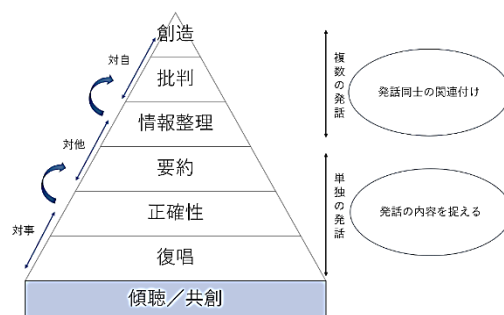


図1 「聞く力」を鍛える段階的指導モデル

表3 「聞く力」を鍛える段階的指導モデルの内容

| | | | |
|----|-----|------|---|
| 態度 | I | 傾聴 | 話し手の意図に即して聞くための基礎的な態度 |
| | II | 共創 | 主体者として合意形成を希求する態度 |
| 態度 | I | 復唱 | 相手が言ったことをそのまま表現するスキル |
| | II | 正確性 | キーワードを正確に聞き取り、発話の内容を整理するスキル |
| | III | 要約 | 発話内容全体を捉え、話し手の意図に沿って要約し、その内容を第三者に説明できるスキル |
| | IV | 情報整理 | 発話と発話の内容、発話の内容と自分の考えを整理するスキル |
| | V | 批判 | 聞き手が自分に必要な情報のみを取り出し、自らのものの見方・考え方と対比させながら、自分の表現に生かすことができるスキル |
| | VI | 創造 | 発話内容から自己の考えを深化・拡張させ、新たな思考を獲得していくスキル |

表4 「聞く力」を育成するための授業の概要

| 段階 | 授業の概要 |
|---------------------------|--|
| 態度 I : 傾聴 スキル II : 正確性 | あえて、順序立てられていない情報や言い間違い、また、一度言った内容を取り消すというような自作の音声聞き、話を聞く時に大切なことを考える。 |
| 態度 I : 傾聴 スキル II : 正確性 | 各場面で予想される発話内容、大事な部分について考える。 |
| 態度 II : 共創 スキル IV : 創造 | 班で1つ、新しい制服のデザインを考える。(合意形成を図る) |

これらの活動を通して、「日常生活の中には、聞き取りづらい情報もあること」や正確に聞くことの難しさ、また、メモをとる前に「予測」しながら聞くことの必要性や場面に応じて大事なポイントが異なるということに気づいたようであった。「聞くこと」に重点を置いた授業を行うことで、日常生活で無意識的であったことが生徒の中で意識化された。ただ何となく話を聞くのではなく、「能動的に聞く」ということが学びを深めていくためには不可欠であるということ価値づけることができたようであった。

校内一斉「聞き取り」の実施

1時間の授業の中で、「聞くこと」の大切さや「聞き方」が意識化されても実際にそれらが実現されるには時間が必要であり、「聞く力」を本質的に身に着けようとする数時間の国語科の授業だけでは困難である。そのため、令和5年10月末から2週間に1回、朝読書を聞き取りの時間に変更し、全校で取り組むことにした。問題のレベルは作成した「聞く力」を鍛える段階的指導モデルの「Ⅱ正確性」「Ⅲ要約」を意識した問題である。国語科教員が全校放送で問題文を読み上げ、生徒はGoogleフォームにて解答する形にした。始まったばかりの取り組みではあるが、解答状況を見た教諭からは、思った以上に生徒が正確に聞くことができていると分かったなどという意見が得られ、全校で課題意識が高まったようであった。

②「話し合うこと」の授業実践

授業実践 「互いの立場や考えを尊重しながら考えをまとめよう～〇〇中2年生版話し合い活動虎の巻～」(全5時間)

「話し合うこと」の授業において、「話し合いのための準備→話し合い→振り返り」という単元構成が多いようである。しかし、これでは1度しか話し合いの場が設定されておらず、生徒が自身の話し合い活動を振り返ってもすぐに実践できる場がない。しかも、1度だけの話し合いでは自分たちの話し合いの現状を把握し、それらを改善することは難しく、学んだことを自覚することができない。これらの理由から従来の単元構成では、スキルの定着や言葉への自覚を高めることは難しいのではないかと考えた。そこで本実践では、話し合うためのポイント(スキル)を確認する時間や、生徒の困り感の共有、またそれらを解決するための方法などを考える時間を単元の中で複数回設け、「話し合い→振り返り→ポイントの確認→話し合い→……」(図2)のサイクルを何度も回すことで、スキル育成を目指した。

【確認したスキル(話し合い後の生徒の振り返りから設定) / テーマ】

1時間目：合意形成とは何か。

昔話「桃太郎」のチームの弱点を踏まえ、新しい動物を一匹つれていくなら何を連れていくか。(10分)

2時間目：小学校(2～6年)で学んだ話し合いのポイント

「桃太郎」の3匹のうち、一匹置いていくなら何を置いていくか。(10分)

3-4時間目：話し合いの流れ・意見を集約する方法・各役割(司会・記録・タイムキーパー)の明確化/新しい制服のデザインを考える(40分)

5時間目：対立した意見に出会ったらどうするか/話し合いを振り返る

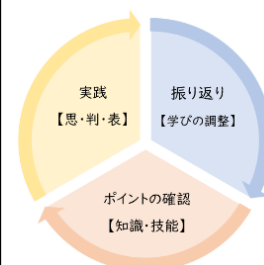


図2 「話し合うこと」単元構成イメージ

上記③の話し合いでは、「様々な立場」を意識させるために異質な考えを班の中に入れた。本来は、多様な意見を想像しながら意見を出すことが大切なのだが、生活経験等の差も大きいことが予想されることから、教師が他者の意見(市長・地域の人代表・保護者代表など)を設定し、全ての班に配布した。生徒たちは自分たちの考えだけではなく、異質な考えと出会うことになる。その際、いかに合意形成を図ればよいか葛藤し、困る様子が見られた。この話し合い活動の時間設定は40分間という非常に長い時間であったが、どの班も前時までの学びを生かし、自己調整しながら話し合い活動に参加する姿がみられた。また、単元末の振り返りでは、「考えが違うからこそ話し合いのやりがいがあった」「意見を組み合わせると新しい考えが得られるのはおもしろいと思った」など話し合いの意義や面白さへの気づきや「ポイントを意識することで毎時間少しずつ話し合いが上達している気がした」など自身の成長を実感する記述が多くみられた。その一方で、立場が違う人同士の

話し合い活動の難しさを感じ、さらにスキルアップしていきたいというような記述もみられた。

(2) 国語科の学びを深めるための対話的授業

授業の中で、深まりのある対話を成立させるためには、考える力の差をうめ、土台を揃えること、教材や他者の考えに対して「自分事」として関心をもつことが必要である。右図(図3)の左下のように考える力の差が大きく、教材や他者の考えに対して無関心であればあるほど、対話は成立しない。この状態での対話的活動が続けられると、生徒の学習意欲の低下や無気力感を引き起こすことにつながってしまう。また、左上は知識量がそろっているので「話し合い」自体は行うことができる。しかし、「自分事」として捉えられていないため、他者の意見や考えが自分に返ることがない。そのため、考えの共有に留まったり、出し合い話で終わったりしてしまい、深まりのある対話とは言えない。また、右下は考える力の差が大きいパターンである。この場合、「自分事」と捉え、活動に臨んでも、一部の人の意見で話しが進んだり、参加できない生徒がでてきたりということが予想される。さらに、「教える」「教えられる」というように関係が固定化されることで、学び合いが十分にはできないことも考えられる。誰かに教えることで、知識は定着するかもしれないが、一部の生徒にとっては、「新たな学び」がなく退屈だと感じることもある。私たちは、左上や右下のような状態においても授業の中で「対話」が行われていると捉え、満足しがちだが、実際には生徒にとって深まりのある対話が行われているとは言えないのではないかと考えた。右上以外の状態でいくら対話を活性化させるための手立てを講じても深まりのある対話は起こらない。そこで、教材と生徒の実態を想定し、それらに応じた介入方法を検討することで、まずは対話可能エリアに生徒をもつてくることが重要だと考えた。



図3 対話を成立させる条件

公立A中学校2年生を対象に読解の授業実践(「盆土産」(全5時間)「走れメロス」(全6時間))を行った。全体的に文章を読むことに対して苦手を感じている生徒が多く、教科書を開いて文章を読むこと自体に抵抗を感じる生徒が一定数いる。また、授業がわからないことでますますやる気を失う状況もあり、国語の授業(単元)の中で、生徒自身、何が分かったのか、何ができるようになったのかが不明瞭なまま活動が進んできたと考えられる。教材と生徒の実態を鑑み、先ほどの図3に当てはめると、左下の位置になることが想定された。そのため、思考の前提となる読解内容をそろえること、情報交換してみたいくなる手立て、自己選択の機会の提供やICT(ロイロノートやメタバース)の活用等、様々な手立て(表5)を講じ、対話が成立するような単元構成を考えた。

表5 対話を成立させるための手立て

| 自分事にするための手立て | 土台を揃える手立て |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ・ICTの活用(動機付け) ・自己選択の場の設定(学び方、課題) ・役割をもたせる ・振り返り | <ul style="list-style-type: none"> ・ICTの活用(焦点化) ・スキル、既習事項の確認 ・見方・考え方を働かせる課題の設定(3つの課題のうち1つを選択する) |

「構造と内容の把握」の際、ロイロノートを活用し、物語のできごとを確認したこと(図4)や自分が選んだミッション(見方・考え方を働かせる課題)を解く活動を行ったことなどが特に効果的であったと考えている。並びかえには、ダミーや不足する場面を書き足すカードを入れることで、正確に文章を読む必然性が生まれ、細部にこだわり何度も教科書を読む生徒の姿が見られた。また、

ロイノートを活用することで、「書くこと」を低減し、教科書を「読むこと」に活動を焦点化させることができた。

そして、それぞれ異なる見方・考え方を読む視点として与えた課題を複数設定し、生徒に選択させ、課題に取り組ませた。それらが土台を揃えるために効果的であった。

「盆土産」においては、メタバースを活用し課題解決を行った。(図5)メタバース内のヒントカード(短い分量の文章をポスターのように掲示)をもとに自由にメタバース内を動きながら、ミッションを解いていくという活動は生徒にとって目新しく、ゲーム感覚で楽しみながら活動ができたようであった。普段、授業に参加することが難しい生徒も、この活動に参加し、班の代表として全体に発表することができた。もちろん、紙媒体で活動を行うことも可能だが、本授業を行った学年の生徒には、メタバースでの活動が非常に有効であった。外発的動機づけが自然と内発的動機へとつながり、登場人物の思いについて自分なりの解釈をもつことができていたように思う。また、文章を短く提示できたこと、資料の場所を位置で認識できたことも本実践が成功した要因として考えられる。

読解で得られた情報など、思考のための土台を揃え、その後学びを深めるための対話を行うことで「盆土産」では、「寂しい」「また帰ってきてほしい」などという表面的な読み取り、解釈に留まらず、祖父や母親に対する申し訳なさや、自分が家族を支えるというような決意が込められていたのではないかという発言がみられた。「走れメロス」では、王とメロスが実は似た人物として描かれていることや、それがあったゆえに王が変化したのではないかと自分なりの解釈を述べる姿がみられ、読みの深まりが確認できた。また、授業の振り返りでは、多くの生徒が「学びが深まった」と答えていた。その理由として、「授業前と授業後で自分の読みが変わったから」「一人で読むだけでは気づけなかった新たな読みができたから」などという意見が多くあがった。物語の「読み方」を確認したり、複数のミッション(複数の視点で文章を読む)を与え、その後それぞれの読みを共有したりする活動をしたことによって、土台が揃い、自分の考え(解釈)をもつことができた。そのため、単元末の対話では、それぞれの解釈の妥当性を検討する交流を行うことができたと考えられる。さらに、「盆土産」で学んだ文学的文章の読み方は、「走れメロス」でも応用されていた。特に、「変化」に着目することや複数の視点で文章を読み、「問い」に迫るという一連の活動がスムーズに行えていたように感じた。既習事項と本時の学びをつなげ、2つの文学的文章の単元構成を同じにしたことも効果的であった。

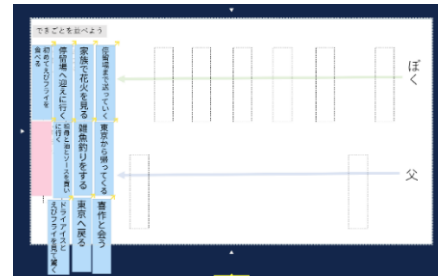


図4 『盆土産』のできごとのならびかえ



図5 『盆土産』メタバース

表6 本実践での問い

| | 盆土産 | 走れメロス |
|-----------|--|---|
| 単元を貫く | 「ぼく」が変化した場面はどこか。 | メロスが変化した場面はどこか。 |
| 考える土台を揃える | ○隠された父の思いを明らかにする。 ①冷凍エビフライの歴史を調べる。【時代背景】 ②父のスケジュールをまとめる。【日時・時代背景】 ③「6尾のエビフライ」「エビフライが6尾」【数量詞遊離・象徴】 | ○メロスはどのような人物が明らかにする。 ①メロスのやる気を調査する。【心情】 ②メロスのスケジュールを調査する。【日時・天気】 ③メロスの矛盾を探す。【セリフ・行動】 |
| 深める | 「えんぴフライ」に込められた「ぼく」の思いを捉える。 | 王が変わったのはなぜか。 |

(3) 対話を活性化させる手立て

対話スキルの育成、学びを深める対話的授業の両方の対話を活性化するための手立てとして「他者性」を確保すること、個に学びを返すこと、学びを深める問いの設定が考えられた。「他者性」とは、「自分とは異なる見方や考え方、異質性」である。互いの見方・受け取り方の差が大きければ大きいほど、学習者の驚きや発見を生み、互いに影響を及ぼし合うことができ、自身の学びを再構築するきっかけが生まれる。国語科の学びにおいて、「他者性」が強いほど、他者の言葉を聞いたり、相手に伝わるように説明したりする必然性が生まれ、同時に言葉にこだわる必然性が生まれる。教材によっては教師が「他者性」を仕組むこと（異質な考えを「対話」の場に放り込み、生徒に揺さぶりをかける）が対話を活性化させるためには有効であると考えた。また、学びを個に返すという活動を入れることで、他者との対話、自己との対話を往還させ、言葉を用い「思考を相対化」することで、学びを自覚することが可能になると考えている。また、全員の学びを保障するため、国語が得意な生徒が一人で解決することが難しい「問い」を設定するということが必要である。

これらの手立ては対話スキルの育成、学びを深めるための対話的授業の両方の対話に有効だと考えているが、どちらを学ばせたいかで優先度は異なると考えている。例えば、話し合うことを意識した授業では「他者性」がとても重要である。教材や生徒の実態によっては、授業中「同質」の考えしか出てこず、対話が停滞することがある。このような場合は、教師が生徒の想定していないような異質な考えを「対話」の場に放り込み、生徒に揺さぶりをかけることで生徒に困り感やもやもや感が生まれる。それらが対話の活性化へとつながっていくと考えている。

一方、学びを深めるための対話ではやはり「問いの設定」が重要である。問いを立てるときには、まず、読みの3つの段階を把握する必要がある。菊池（2017）は、「読者論」で引用されているスコールズの文芸理論をもとに、「読み」を「テキストに描かれたことを確認していく段階、それをもとにして解釈を論証していく段階、そして批評で他者の考え方にふれる段階」と階層的に捉え、「このような段階を措定すると、解釈をめぐる対話、批評に関する対話が初めて『対話』として成立し、意味をもつ」と述べている。このようなことを意識し、問いを考えるときには、対話的活動がどの段階で行われるか考える必要がある。例えば「走れメロス」の実践であれば、3つのミッションに取り組むというそれぞれの問いは「正確に読み取る」段階の発問であった。そして、その後のメロスの人物像を考える問いは、書かれていることを読み取れば出てくる解釈のレベルである。しかし、ここまでの段階では、授業をしなくても理解できる生徒もいると想定したため、物語の関係性を読み取ったうえで解釈する必要がある「王が変わった理由」という問いの場面で対話させた。このように読みの階層を意識した問いの設定が対話を活性化させることにつながると考えた。

4 考察・今後の課題

本研究を通して、学びを深めるための「対話」を行うためには、まず、対話的活動を成立させることが重要であり、対話が成立しない状態でいくら魅力的な問いを設定したり、振り返りをしたりと対話を活性化させる手立てを講じても本来の効果が発揮されないと考えた。そのため、国語科における対話には、対話スキルそのものを育成する授業と学びを深めるための対話的授業の二側面あることを意識した授業づくりを行うことが必要である。「対話スキル」の育成においては、国語科が要となり、「話すこと・聞くこと」の領域の中で、計画的に育成していく必要がある。本報告で示した聞く力の育成と、話し合うことの授業実践の基本的な授業設計は、汎化できるものとする。

さらに、本研究を通して、国語科においては、対話的活動を行うことで、一つの見方・考え方による読みではなく、複数の見方・考え方を同時に単元の中で扱うことが可能になると考えた。

一斉授業の形式では、1つの文章に対し、1つの視点で読み進めていくことが多い。だが、その方法では資質・能力を伸ばすことは困難であると考えている。例えば、文学的文章は年間2～3回程度、3年間で6～9つほどの教材しか扱うことができないのが現状である。一斉授業で1つの視点のみで読むと、3年間で1度きりしか扱えない視点も多くあり、繰り返し学ぶことができず、定着が難しいのではないかと考えている。しかし、本実践のように、異なる視点で読む必然性のある課題を設定し対話的活動を行えば、読解の視点を同時に複数働かせることができる。このように、複数の視点で文章を読むことを繰り返し行うことで、読みを深めていくためのスキルを毎回確認でき、学力の定着が期待できると考えている。(図6) この授業方法も、汎化できる「型」の1つであると考えている。

最後に、学びを深めるための授業づくりにおいて、生徒に何を教えるか(習得させるか)、それらをどのように教えるのかだけではなく、教材のもつ価値や魅力などを把握するための素材研究が非常に重要である。素材研究をすることで、この教材で身に着けるべき資質・能力がよりクリアになり、生徒が考えたいくなる「問い」(ミッション)の設定などにも深く関わってくる。教科会や研修等で指導法を検討することはあっても教材そのものについて教師同士で対話する機会は多くないと思う。時間の制約等があり、難しさもあるが、教材そのものについて対話するような場を設けることが、生徒の学びが深まる授業づくりへつながっていくのではないかと考えている。

今後、本実践が他集団にも効果的であるのか、また、さらなる教材開発を行うなど、実践研究を継続していきたい。

謝辞

本研究において授業実践と授業観察をさせていただいた中学校の校長先生をはじめ、国語科の先生方、そして、ご協力いただいた全ての皆様に心より感謝申し上げます。

【引用・参考文献】

- ・文化審議会答申「これからの時代に求められる国語力について」2004年
- ・村松賢一(2001)「対話能力を育む話すこと・聞くこと—理論と実践—」明治図書 pp. 44
- ・桂聖(2013)「対話を成立させている条件」筑波大学附属小学校初等教育研究会 『教育研究』 No. 1341 pp. 26-29
- ・山田貴子(2021)「能動的な聞き手を育成する『聞くこと』の重層的指導—聴解力を鍛える段階的指導モデルの再検討—」安田女子大学紀要 49巻 pp.174-175
- ・多田孝志(2014)「対話型授業の研究 I」目白大学 人文学研究第10号 pp. 231-249
- ・田島充士「教育実践を理解するためのバフチン・ダイアログ論 豊かな異文化交流の実現」言語文化教育研究 第16巻 pp. 260-278, 2018年
- ・菊地真貴子『『対話的学び』の実践に関する一考察』白鷗大学論集 32(1), 159-184, 2017年
- ・五十嵐素子(2017)「『何をどう学ぶか』をデザインするためのエスノメソドロジー研究の視点—『対話的な学び』はいかに『立場の違い』を通じて生まれるのか—」質的心理学フォーラム Vol.9 pp.35-44
- ・村田和代「優しいコミュニケーション『思いやり』の言語学」岩波新書 2023年
- ・大竹信雄「三浦哲郎『盆土産』の時代背景」大正大学研究紀要 108号 pp. 136-158, 2023年
- ・安藤 宏「太宰治 弱さを演じるということ」ちくま書房 2

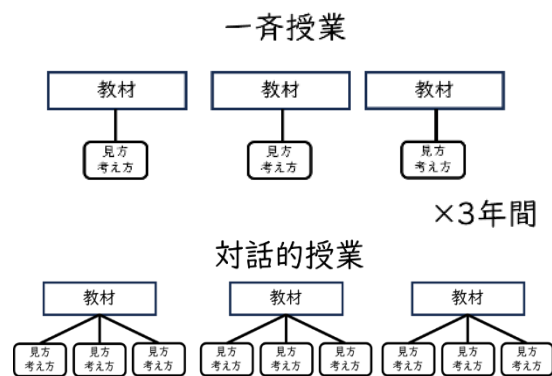


図6 一斉授業と対話的授業の比較