

# 対話的な学びをつくる授業実践

藤田 智之

京都教育大学附属京都小中学校

## Practice teaching to create interactive learning

Tomoyuki Fujita

2017年11月30日受理

**抄録**：本実践研究は、対話的な学びをつくる授業の実践と新たな授業形態の提案である。5年生の国語の授業で、「百年後のふるさとを守る」という伝記を、グループでの学習を中心に言語活動型授業を行った。対話的な学びをつくるためには、適切な学習課題や学習計画、手引きが大切であることがわかった。また、グループ活動を中核に据えて授業を行うことは、子ども達にさまざまな葛藤を与え、学び合う姿勢を育む可能性を感じることができた。

**キーワード**：対話的学習 グループ学習 話し合い 国語科単元学習 言語活動 学習課題

## I. はじめに

平成26年12月に中央教育審議会は、「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について」の答申の中で、学習指導要領総則第3の1には「第1の3の(1)～(3)までに示すことが偏りなく実現されるよう、単元や題材など内容や時間のまとまりを見通しながら、児童の主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善を行うこと」<sup>(註1)</sup>を示した。

この中で、単元や題材などのまとまりを見通した授業を、どのように考え、日々の授業を構築していくのかが重要になる。文部科学省は、これまでの授業改善が1時間1時間という限られた範囲の中での授業改善という視点ではなく、単元や題材のまとまりといった複数回の授業において、適切で効果的な学習形態の配置を求めている。

これからの授業で求められる「主体的・対話的で深い学び」について、詳しく見てみると、「主体的な学び」の視点では、子どもが主体的に取り組めるように学習の見通しや振り返り、学びの変容を自覚化できる場面を設けることが大事になってくる。学習の見通しとは、単元の1時間目である導入段階で、目的や学習内容、方法を全体で確かめることであり、何よりも何を学習するための活動であるのかを共有しておくことが大切になる。振り返りについては、1時間ごとや次ごと、単元終了後など学習計画や子どもの実態に合わせて、適切に行うことで、子供が自分の変容に気付いたり、次の学習へつなげたりするように設定することが大事になってくる。「対話的な学び」の視点では、対話によって自分の考えが広がったり、深まったりする場面を設定することが求められている。対話的な学びの対話とは、子ども同士や子どもと教師、作品の作者などが示されている。子ども同士や子どもと教師の対話においては、考えが明確になっていない時や多様な意見が出てきて、さまざまな視点で物事を考える時に位置づけることが有効であると考えられる。グループでの話し合いを基に、異なった意見や似た意見を提示し、根拠や意見を出し合う中で、学びが広がり深まっていく。また、作品の作者との対話は、時間や空間を超え、作品に書かれている言葉を通して対話することになる。作者がどのように考え、何を思い、なぜこの言葉を使用したのか等を考えることによって、自分の考えを広げたり深めたりすることが予想される。このように、対話的な学びは、学習のあらゆる場面で位置づけ、子どもの国語力育成に欠かせないと言っても過言ではない。「深い学び」の視点は、子どもが考える場面と教師が教える場面を設定し位置づけることが重要である。

このように、主体的・対話的で深い学びの授業を実現することが、今後の学校現場では必要かつ、必修になってくることは間違いない。そこで本実践研究では、特に「対話的な学び」を授業の中核に据えた授業を展開した。

本実践研究の対話的な学びとは、学習指導要領でも示されている、子ども同士の対話に焦点をあて、これまで多くの実践研究で取り入れられてきた話し合い活動である。また、主体的や深い学びにつながる部分としては、大村はまや倉澤栄吉の国語科単元学習の考えを参考に、授業を考案し、計画、実践を行った。

## Ⅱ. 実践授業の概要

### 1. 単元計画

- (1) 日 時：平成29年1月30日（月）～2月14日（火）
- (2) 学 年：5年 30名（男14名，女16名）
- (3) 教 材 名：百年後のふるさとを守る
- (4) 単元目標
  - ・伝記に興味をもち読むことを楽しもうとしている。
  - ・登場人物のものの考え方や見方について自分の経験と重ね感想をもっている。
  - ・友達の感じ方や考え方との共通点や相違点を確認している。

#### (5) 指導計画（全8時間）

第一次 単元の見通しをもとう（全体）

- 第1時 単元の見通しをもとう
- 第2時 「百年後のふるさとを守る」を読む
- 第3時 伝記の紹介の仕方を学ぼう

第二次 グループで紹介カードをつくろう・教材を読もう（個人・グループ）

- 第4時 心ひかれる言動を選び、考えを書く
- 第5時 彼の生き方について話し合う
- 第6時 短い文で彼の生き方を書き表す
- 第7時 発表練習をする

第三次 発表会をしよう（全体）

- 第8時 発表会を行う

#### (6) 教材について

本単元は、学習指導要領の「C読むこと」の「目的に応じ、内容や要約をとらえながら読む能力を身に付けさせるとともに、読書を通して考えを広げたり深めたりしようとする態度を育てる」にあたる。その中でオ「本や文章を読んで考えたことを発表し合い、自分の考えを広げたり深めたりすること」が主なねらいとなる。

5年生の子ども達にとって国語で伝記を学習することは初めてである。教材「百年後のふるさとを守る」は、浜口儀兵衛というなじみのない人物の伝記である。しかし、彼の生き方や功績を読むことで、彼に対して尊敬の念や憧れを感じるであろう。彼は、自らが育ったふるさとが崩れていくことを食い止めたいという強い思いで、村の復興に人生をかけた。ふるさとが崩壊していく事実と真剣に向き合い、関わっていくことで、防災の大切さについて、長期的な見通しをもつことや防災意識を高めることの大切さを教えてくれる。その行動力と統率力、強い意志が読み手の心に残る。自分のためだけではなく村の人々のために、私財を投げ売り救おうとした献身的な姿勢や、百年後の人々のことまで考えて堤防を建築したという視野の広さは、子どもにとって憧れの人物像となるであろう。

### 2. 対話的な学びにおける話し合い活動

#### (1) 学習課題

グループで行う学習は、話し合いを中心とした授業である。全8時間の単元計画の中で、毎時間グループでの話し合いの活動を取り入れた。

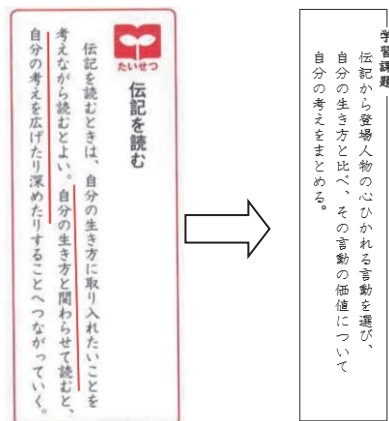


図1 学習課題

第二次の4時間については、授業開始から終了までをグループ活動の時間として位置付け、児童が学習課題に沿って学習を進めた。

学習課題については、教科書に掲載されている「たいせつ」をもとに作成した。今回の授業では、学習指導要領と「たいせつ」を照らし合わせ、「伝記から登場人物の心ひかれる言動を選び、自分の生き方と比べ、その言動の価値について自分の考えをまとめる」を学習課題と設定した。

(2) 学習の内容

グループ学習では、3人で1枚の紹介カードを書き上げることを課題とした。

図2は子どもに配布したプリントである。どの部分に何を書くのかを示し、学習内容を明確にした。さらに、図3は具体的に学習材を使った見本である。見本を具体的に示すことによって、子どもの同士の学びが円滑に進むと考えた。この具体的な見本が、グループで作品をつくる際の基準にもなる。



図2 紹介カード

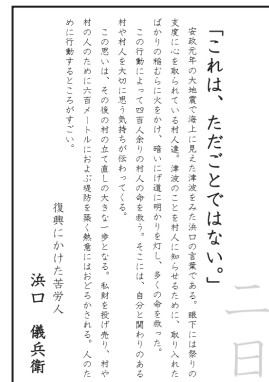


図3 紹介カード見本

(3) 学習の流れと教師の役割

第二次での学習は、グループ学習が中心となる。課題としては、グループで1枚の紹介カードを作成するとともに、個人で1枚の紹介カードを作成することも示した。教科書教材だけではなく、平行読書を通して、グループ学習で学んだことを活かして、個人でも作品を作らせた。

教師の役割としては、この4時間に関しては、それぞれのグループに入り、子どもと同じ立場で話し合ったり、適宜助言をしたりした。質問等があればそれにも対応した。写真①は、実際のグループ学習の様子である。学習プリントを見ながら、検討しているところである。



写真① グループ活動の様子

Ⅲ. 話し合い活動の実際

1. 話し合い活動の事実

(1) 話し合いの手引き

実際に話し合う活動に入る前である3時間目に、話し合いの台本をもとに確かめた(図4)。これは大村実践で紹介されたものをもとに、授業者が作成したものである。

子ども達は、グループごとに役割を変えて、台本を声に出して読み合った。この活動を通して、これから始まる4時間のグループ学習の中心になる話し合いの仕方確かめた。

授業の中では、意見が異なった場合、多数決やじゃんけん等で決定していくの

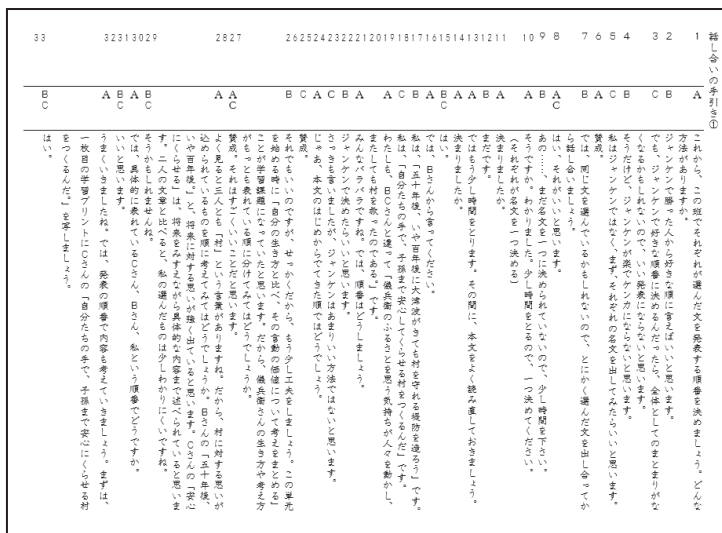


図4 話し合いの台本

ではないことや、たとえ似通った意見や同じ意見であっても、根拠や考えを共有することを求めた。

## (2) 話し合いの様子

以下の内容は、浜口儀兵衛を一文で表す言葉を考える場面である。最後は、「村人の心を動かし、村を再建した男 浜口儀兵衛」になった。はじめは、「自分を犠牲にしたヒーロー 浜口儀兵衛」であったが、3人で話す中で変容していった。

子ども1：自分を犠牲にしたヒーローは？

子ども：苦笑

子ども2：自分を犠牲に紫，村人を救ったヒーロー

子ども3：憧れのヒーロー？

子ども1・2：苦笑

子ども1：憧れの？

子ども3：憧れて良くない？なんかよくない？

子ども：沈黙（プリントや教科書を見つめながら）

子ども1：え～どうしよう。

（省略）

子ども1：今、なんて言ったっけ、おれ？

子ども3：自らの命を犠牲にした男

子ども2：命？命やったらこの人死んでるやん！

子ども1：自らを犠牲にしても村人たちを救ったヒーロー

子ども3：「犠牲」っていったら死が待ってる感じじゃない？

子ども1：命を優先し、あれ違う違う、村人の命を優先し、逆やな

子ども2：ヒーローか？救世主か？

子ども1：英雄？ちょっと調べて！

（省略）

**教員**：何を犠牲にしたん？

子ども：お金かな？

**教員**：それって「犠牲」という言葉でいいの？何か引っかからない？

子ども2：やっぱりなんかおかしくない？日本語がおかしい。

子ども3：ヒーローにしよう。〇〇ヒーローってどう？

**教員**：ヒーローっていう言葉がふさわしいかな？軽い感じじゃないかな？

子ども3：なんかすごくわかる

子ども2：わかるわかる。

子ども1：ヒーローと英雄を調べよう。

（省略）

子ども1：すごい人ってのってない？

子ども2：「すごい」やったらあるよ！優れた人，リーダー

子ども3：偉人って書いてある。指導者もある。

子ども1：指導者はちゃうなあ。こっちも変えてみては？

子ども2：村人を誰よりも……

（省略）

子ども1：「尽くした」ってなんかない？

子ども2：持っているだけのものを全部出す 全力を尽くして戦う。2つ目は、人のために一生懸命働く。

3つ目は、動作を表す言葉の下に付けて。

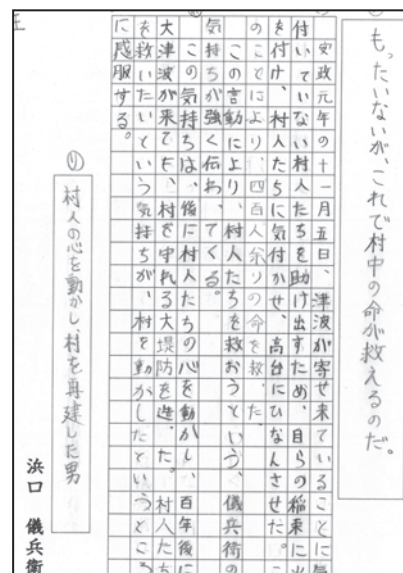


図5 グループ紹介カード

子ども3：全力？

子ども2：村人のために全力を尽くした男

子ども1：全力はちょっと……，なんか変やねん。

**(沈黙)**

子ども1：村人を優先し，村人に全てを尽くした，全てを，全てを，村人を助けるために切り出した英雄。

子ども2：切り出すって何？

子ども3：切り出す？

子ども1：う～ん。

**(沈黙)**

(省略)

子ども3：「村人」というのがあかんのちゃう

子ども2：「村人のため」を変える？

子ども1：村人を別の言い方で表さない

子ども3：村人の命を守るため，自らのお金を全部出した男

子ども1：ちょっと違うなあ。もっといい(言葉)のない？

子ども3：「ために」を変えたらいいじゃない。

子ども2：村人たちに

子ども1：村人のために努力した男

子ども3：一回，全部読んでみるな

**(声に出して自分達の文章を読む)**

子ども1：なんか違うような気がする。

子ども2：私もそう思う。

子ども1：その何かがわからへんねん。

子ども2：この文(自分達の)に尽くしたという内容がない。

子ども3：四百人あまりの心を動かした男は？

子ども1：それいいちゃう。なんかさっきより，しっくりくる。

**(沈黙，教科書とプリントを読み直す)**

子ども2：村人の心を動かし村を再建させた男

子ども1：再建か，復興や復活という言葉は？

子ども3：村人の心を動かし村を再建させた男

子ども1：村を再建ね。

子ども：これでいこう

子ども達の話し合った内容である。一部，省略しているが，たった一文に30分以上かけて話し合っている。同じ部分ではなく，話し合う内容を自分達で切りかえながら話し合っていることがわかる。このグループは，沈黙する場面が，話し合いの後半になるにつれて多くなっている。教科書を読み直したり，プリントを読み直したりして，自分達が考えた一文が教科書の内容とあっているのか，またその前の2つの文章と合致しているのかを考えている。

そして，声に出して自分達の文章を読んだことで，プリントの前後の内容が少しずれていることを確認することができた。「何か違う感じ」という言葉が多いように，感覚的にもその違和感をもち，それについて議論できていた。時には，辞書を活用してその意味から，また違う言葉を探す場面も見られている。

教員は，机間指導をしながらグループの話し合いに入っている。ここでは，「犠牲」や「ヒーロー」といった言葉を再度発言している。じっと見守りながら，子ども達が何に注目して，何に困っているのかなどを見ていった。「犠牲」や「ヒーロー」という言葉を感覚的に論じているため，その部分を指摘している。そのことによって，意味を確認し，再びふさわしい言葉を見つけようとした。



このように、子ども達は自分達の文章と向き合い、様々な視点から議論していることがわかる。一文を考えるだけでも、言葉1つ1つを確かめ、前後の文章との整合性を確認し、言葉を選択していることがわかる。

## 2. 振り返りから見る対話的な学び

### (1) 事例1 グループ学習について

今回提示する振り返りプリントは、単元が終了後のものである。学習全体を振り返った時のものであるため、これをもとに次の学習に活かしたのではなく、あくまでも終了後に感じたことや学んだことを書かせたものである。

振り返り①の子どもは、教師主導の授業よりも活発な意見交換ができたことを示している。「積極的」という言葉を使い、3人で話し合えたことがわかる。そして、「断られた」と書かれているように、自分の考えや思いが、他の2人に受け入れられなかったことがあったようだ。しかし、「もっと考えを深くして」とあるように、次にどうするのかといった前向きな意見で記述を終えている。これは、後述する事例2ともつながる意見であった。

振り返り②の子どもも、普通の授業と比較している。「自分の意見がどんどん言えるところ」「顔を合わせながら」「楽しみながら」話すことができたようである。

また、「自分の考えをどういうふうに伝えるかを考えることができた」と記述している。これは、話し方、話す方法に目を向けることができたと言える。話す順序や話し方（言い方）、話すタイミングなどであったのかもしれない。想像の域でしかないが、このように、グループ活動が自分の話し方にまで目を向けることができたことは大きな成果である。

### (2) 事例② 話し合い活動の難しさ

振り返り③の子どもは、意見が出し合える良さを認めながらも、「グループ全員の意見をまとめることが少し難しかった。」という言葉で、話し合い活動で経験した難しさを語っている。それぞれの文（考え）を取り入れたことや普段使わない言葉を使ってという部分では、今回の授業で目指していた内容とも合致する。普段使わない言葉とは、平易な言葉でまとめるのではなく、あくまでも本文に沿い、登場人物の気持ちを適切に表すことができる言葉の選択であった。

振り返り④の子どもは、具体的な言葉で難しさを表現している。それぞれの意見が出ることで、選択

先生が中心で進めるような授業に比べて、3人という少ない人数で学習するのは、なんか不思議な感じでした。けれど3人だとよく意見を出し、みんな先生が中心で進める授業よりもけっこう積極的に意見を出し合えました。グループ学習で「積極的に発表する」ということが、だんだん身につけてきました。私はもちろんたくさん意見を出すこととがんばりましたが、ほかにも国語、漢字、類語辞典で調べることががんばりました。もともと先生は、たくさん意見を出せたけれど、そのほとんどがほかの2人に断られました。だからもっと考えを深めて、意見を出せばよかったと思います。

図6 振り返り①

先生が中心で進める授業と比べて、グループ学習の良いところは自分の意見がどんどん言えるところだと思います。いつもの話し合いで「ほどこか話しにくい」という空気がありましたが、グループの話し合いで「人が顔を合わせながら話し合うことで、自分も楽しみながら話すことができ、良いと思います。反対に、話しやすいことで遊んでしまうことが多く、リーダーさえも遊んでしまう。この学習で自分の考えをどういう風に伝えるかを考えることができた。リーダーではないが、班をまとめることができた。もう少し班で話し合ってもっと良い文がつけられたかもしれないというのが残念だ。

図7 振り返り②

グループで学習すると自分の授業では考えなかった単語の使い方などを学べたし気軽に自分の意見を発言できたのがとても良かったです。けれど、グループ全員の意見がまとめるのは少しむずかしかったです。私ががんばったのはなるべく自分の使うような言葉ではなく、あまり使わないようなむずかしい言葉を調べて文を作りました。また、自分の意見をグループのみんなが分かりやすいように伝え、みんなの意見もとり入れながら文を作りました。この学習から、単語の使い方やみんなの意見をとり入れて文を作ることのむずかしさを学びました。とても楽しかったのがまたやりたかったです。

図8 振り返り③

肢の幅が広がること、つまり、考えに広がりがあったことを示している。しかし、その広がった意見を組み合わせるだけでは、つながりといった部分で、不都合が生じてくる。それぞれの良い意見を組み合わせただけでは、文章が完成しないことを経験したのである。

この意見は、学習課題に対する感想とも読みとることができる。つまり、今回の学習課題は、5年生の子ども達にとっては、決して容易なものではなく、グループごとに試行錯誤しなければならなかったものであったと解釈できる。これは、教師がこの授業を計画する際に考えていたことでもある。今の力だけで解決できるものではなく、少し上の課題を提示して、それに向かう中で言葉の力を育成しようと考えたからである。

最後の一文にもあるように、「いろんな面から」というように、視点や考えが広がったことがわかる。

振り返り⑤の子どもは、これまでグループ学習を多く経験していなかった。多くの子どもがそうであったが、先生が教えてくれるのではなく、自分達で考えて作り上げていくことの難しさを実感したことがわかる。この意見をもって、すべての授業に当てはまることはできないが、これまでの授業がいかに教師主導であったのかを感じずにはいられない。単元を通して、どのくらい子どもが試行錯誤して話し合ったり、書いたりしてきたのかを見直す時期に来ているのかもしれない。

文をつくる時は1人選とる人選とをつなげるように文を考えて作っている。  
グループでやると、意見や考えが人それぞれちがうから選べてスムーズに進められる。けれど意見がちがってめんどくさいものもあるけどそれを組み合わせるとどんな意味になるのかなと考えて辞書や類語辞典で調べた。この学習を通してわかったことは、いろんな面から文を見て色々な感想や考えをすることが大切だとわかりました。

図9 振り返り④

先生がする授業と比べ、自分達で考えたり話し合ったりすることがありました。いつもは先生が黒板に書いてくれることが多かったけど、今日は先生から考えたり話し合ったりすることが多かった。先生が書いた意見も、短くかつ内容が考えが分かるような文をたくさん書きました。みんな、まよ、いらい、お話しする時間が長くなる、たり、おもしろい、いろいろ大変でした。授業の終わりに先生がみんなの意見を聞いて、無事に全部発表できたのでよかったです。

私は、リーダーとして、みんなをまとめたり、文をまとめたりすることがおもしろい、たり、みんなをまとめたのでよかったです。

図10 振り返り⑤

## IV. 考察

### 1. グループ学習の成果

グループ学習による話し合い活動を通して、以下、成果を2点にしぼって論じる。

#### (1) 適切な学習課題

本実践研究では、子ども達が1つ1つの言葉を吟味して、何度も書き換えたり言い換えたりする姿が見られた。普段使用している言葉や便利な言葉ではなく、登場人物を表したり、彼の功績を表現したりする言葉を選ぶといった設定が、議論を深めたと考える。話し合い活動の例にもあるように、子ども達が様々な視点で考え、迷いながら言葉を選択していったことがわかる。

また、国語辞典や類語辞典を活用したことで、なんとなく知っている言葉を調べ直したり、用例や意味から言葉を連続して調べたりするなど、言葉に着目して取り組めたことがわかる。「犠牲」という言葉が本当に適した言葉であるのかどうかを、話し合いながら辞書を引きながら確認していた。普段なら、国語辞典の意味をすべて吟味することないのであるが、今回は多くのグループで初めに示されている意味だけでなく、2つ目3つ目の意味と照らし合わせたり、用例から考えたりと、登場人物を表す言葉を考えることができた。

生徒が学びに浸り、学び続けることができる学習課題が必要になる。その意味では、学習指導要領を参考にし、「たいせつ」を活用した今回の学習課題は、子ども達の学びに適したものであった<sup>(註2)</sup>。

## (2) 学び合いの難しさ

子ども達の振り返りを見てもわかるように、「自分達の意見が出しやすい」「いろいろな意見が出て」といった言葉にもあるように、多様な意見が出ることで、同じ内容を読んでもそれぞれの考えや視点が異なることを実感したことであろう。グループ活動をする中で、このような経験は多い。しかし、今回のように1から全て自分達で作上げる経験は多くはない。

今回の授業では、どの言葉を選ぶのか(どの言葉が登場人物を表す言葉としてふさわしいものなのか)といったことも含め、3人の考えをまとめる中で学び合う姿が見られた。どのグループも、多数決やじゃんけんなど、容易で合理的な方法で言葉を選び、作品を完成させることなく、最後まで話し合いで決めていた。振り返りの中にもあるように、「自分の考えをうまく伝えるために」や「自分の意見をわかりやすく」など、伝える難しさを実感していた。このことは、普段の授業からはそう多く感じ取ることができない。

子ども達の多くが、グループ発表までの作品を作り上げるまでに、なんらかの葛藤ややるせなさ等を感じていたことがわかる。このような経験は、これからの社会が求める協働することにつながると考える。正解を導き出すのではなく、より自分達の思いや考えを表現する活動と協働して何を作り上げていくことは、似たプロセスであると言えるのではないだろうか。その意味では、今回の授業において子ども達を感じた学び合うことも難しさは貴重な経験となったであろう。

## 2. グループ学習の課題

グループ学習による話し合い活動を通して、以下、課題を2点にしぼって論じる。

### (1) 支援や手立ての妥当性

話し合い活動において、教員の助言や指導のタイミングが良かったのかどうかは、さらなる検証が必要である。また、手引きや支援の方法が適切であったかも合わせて検証する必要がある。しかし、各グループが自分達で授業を進めていくといった部分では、学習計画のプリントや見本のサンプルは、子ども達の学びにつながったと考える。

子ども達の発達の段階や意識等も考慮して、教師がどこまで手を伸ばし、子ども達を引っ張っていくのか。また、どの段階から自分達で学習を進めさせていくのかを判断することは容易ではない。学習計画や学習課題、つけたい力を考え、支援と手立てを考えていく必要がある。

### (2) グルーピングの難しさ

今回の実践研究では、実践者が担任ではないため、担任の先生との相談をもとにグループを決めた、その際、3点のことを留意して3人1グループを全部で、10グループ作った。1つは、各グループに国語の読解力がある子どもを必ず1人入れたこと。2つめは、話し合いを引っ張ることができる子どもを1人入れたこと。3つめは、人間関係を考慮したことである。

教員が恣意的に組んだグルーピングに効果があったかどうかの検証は難しい。どのグループも、学習課題に沿って取り組み、作品を完成させたことは間違いない。しかし、その過程でどのくらい話し合うことができたのかや一人ひとりの思いや考えが反映されたのか、また学びがあったのかなど、音声データや作品を通じて、さらなる検証と分析が必要になってくる。

## V. おわりに

対話的な学習を授業の中核に据え、文部科学省が答申の中で示している「主体的・対話的で深い学び」につながっていくためには、教員の創意工夫が今まで以上に必要であることが分かった。成果や課題を明らかにする中で、これまでのような教師主導の授業も必要であると感じ、また、子どもが自分達の力で学習を進めていくこと



も大事であると確信した。

特に、対話的な学びとしての話し合い活動の実践はこれまで多くの学校や研究者が行ってきた。その点を踏まえると、今回の答申で提示された「対話的な学び」は真新しいものではない。しかし、その前後にある「主体的」と「深い学び」のつながりを考えることは、それほど意識されてこなかったことであろう。また、話し合いが伝え合いだけの授業になっていたことも否定できない。ただ自分の意見を伝えるだけで終わっていた活動を、話し合い活動としてはならない。そこには、自分の考えと他者の考えが共有される必要があり、その活動を経て新たな問いや気づき、学びが導き出されなければならないと考える。

その視点で見れば、今回の実践研究は、子どもの主体的な学びや深い学びといったことも、視野に入れた実践であったと言えるのではないだろうか。授業を終えて、子ども達の学びや国語の力が成長することを実感したと共に、学びに向かう態度という部分では、学習課題の設定の難しさを痛感した。子ども達が意欲的に取り組める学習課題であったのか、力を伸ばせる学習課題であったのかは、まだまだ再考の余地がある。

## 註

### (1) 中央教育審議会答申

[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1380731.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1380731.htm)

### (2) 達富洋二氏は、3フレーズ（「指導事項」「思考操作」「言語活動」）の学習課題の考えを基にして、生徒が自律的に学習を進めることができる単元を計画し、実践することを述べている。

「学習課題と学習のふり返りを重ねる」国語教育 2017年3月号 pp30-33

[http://www.saga-ed.jp/kenkyu/kenkyu\\_chousa/h28/01\\_jugyoukaizen/02\\_tyu\\_kokugo/documents/2-3\\_jissai3.pdf](http://www.saga-ed.jp/kenkyu/kenkyu_chousa/h28/01_jugyoukaizen/02_tyu_kokugo/documents/2-3_jissai3.pdf)

「国語科単元学習を創造するための検討カテゴリ - 国語科授業における行為の「ふさわしさ」の検討カテゴリの再考 - 」『佐賀大國文』, Vol.44, 佐賀大学教育学部国語国文学会, 2016年3月, pp23-28

## 参考文献

- ・大村はま（1982）『大村はま国語教室—国語単元学習の生成と深化—』, 第1巻, 筑摩書房
- ・青木幹勇（1986）『第三の書く』, 国土社
- ・倉澤栄吉『倉澤栄吉国語教育全集 - 国語単元学習の開拓 - 』, 第1巻, 角川書店
- ・府川源一郎・高木まさき編著（2004）『認識力を育てる「書き換え」学習』, 東洋館
- ・森山卓郎, 達富洋二編（2010）『国語教育の新常識』, 明治図書
- ・日本国語教育学会編（2010）『豊かな言語活動が拓く国語単元学習の創造』, 東洋出版社
- ・藤田智之「どうやってみをまもるのかな - 書かれている内容を正しく読み取ろう - ～抽出・整理活用～」, 国語授業の新常識「読むこと」, 達富洋二・森山卓郎・水戸部修治・樺山敏郎編, 明治図書
- ・藤田智之（2012）「読解の授業におけるパラフレーズの効果」『日本教科教育学会第38回全国大会発表論文集』, pp158-159
- ・達富洋二（2012）「自分のことばだから「分かった！」が分かる」, 『実践国語研究』No.312, pp36-38, 明治図書
- ・日本国語教育学会編（2012）『月刊国語教育』No480, 東洋出版社
- ・藤田智之（2013）「話す力の育成を目指したパラフレーズの効果-モニタリングを活用した実践から-」, 『日本教科教育学会第39回全国大会発表論文集』, pp62-63
- ・日本国語教育学会編（2013）『月刊国語教育』No492, 東洋出版社
- ・藤田智之（2013）「国語科「かんさつ名人になろう」と関連させながら、表現する力を育む生活科の実践」, pp88-97 『生活科・総合的学習の理論と実践—体験から学びへ「京からの発信」』, 京都教育大学教育支援センター, 生活科・総合的学習研究会 編
- ・日本国語教育学会編（2014）『月刊国語教育』No504, 東洋出版社

- ・ 達富洋二 (2015) 「学習者の自覚的な学びを想像する国語科授業 - 三つの検討カテゴリーからのリフレクション - 」, 『佐賀大学国文』43, pp14-28, 佐賀大学国語国文学会
- ・ 日本国語教育学会編 (2015) 『月刊国語教育』No518, 東洋出版社
- ・ 日本国語教育学会編 (2015) 『月刊国語教育』No524, 東洋出版社
- ・ 日本国語教育学会編 (2015) 『月刊国語教育』No529, 東洋出版社・日本国語教育学会編 (2015) 『月刊国語教育』No531, 東洋出版社
- ・ 森山卓郎編 (2016) 『コンパクトに書く国語科授業モデル』, 明治図書
- ・ 西原宏一, 達富洋二 (2016) 「小学校国語科単元学習におけるコンパクトライティングの有効性」, pp41-53, 『佐賀大学教育実践研究』, 佐賀大学文化教育学部附属教育実践総合センター
- ・ 田崎信子, 達富洋二 (2016) 「中学校国語科単元学習におけるコンパクトライティングの有効性」, pp76-80, 『佐賀大学教育実践研究』, 佐賀大学文化教育学部附属教育実践総合センター
- ・ 日本国語教育学会編 (2016) 『月刊国語教育』No528, 東洋出版社
- ・ 藤田智之 (2017) 「対話を通して読解力を育成する授業～漢字2字で表現する詩の授業～」 pp173-183, 『九州国語教育学会紀要6号』九州国語教育学会
- ・ 藤田智之 (2017) 「教科書教材を活用した小学校国語科単元学習の実践研究」 pp51-64, 『京都教育大学国文学会誌45号』, 京都教育大学国文学会
- ・ 文部科学省 (2017) 『初等教育資料11月号』No. 960 東洋館出版社

#### 付記

- ・ 本研究は、平成28年度(2016年度)教育研究改革・改善プロジェクト経費「小学校版単元学習の構築と授業実践～社会で活用できる活きた国語力育成を目指して～」の研究助成を受けた研究成果の一部である。