

東京学芸大学国語教育学会平成28年度公開研究大会

説明的文章の学習指導における 主体的・対話的な深い学び

白百合女子大学 河野順子

<http://www.kawano-lab.jp>

jkawano@shirayuri.ac.jp

学習指導要領改訂の特徴

科目編成や内容に関わって

道徳の教科化＝考える道徳への転換

小学校における外国語（英語）の教科化

小・中・高を連携しての外国語教育の抜本的強化

小学校からのプログラミングの必修化

高校における科目の全面的再編成

学力論に関わって

資質・能力を基盤とした学力論への拡張

教育方法に関わって

「アクティブ・ラーニング」の視点の重視

アクティブ・ラーニングの捉え方の変化

質的転換答申(2012.8)では、「教員による一方向な講義形式の教育とは異なり、学修者の能動的な学修への参加を取り入れた教授・学習法の総称」

高大接続改革答申(2014.12)「課題の発見と解決に向けた主体的・協働的な学習」

教育課程企画特別部会「論点整理」(2015.8)「課題の発見・解決に向けた主体的・協働的な学び(いわゆる「アクティブ・ラーニング」)において「子どもの学びへの積極的関与と深い理解を促すような指導や学習環境を設定する」

次期学習指導要領に向けたこれまでの審議のまとめ(2016.8)「主体的・対話的で深い学び」

育成すべき資質・能力の三つの柱

近年、強調されているのは、「生きる力」の育成である。「何を理解しているか、何ができるか」(生きて働く知識・技能)と共に、「理解していること・できることをどう使うか」(思考力・判断力・表現力等)、そして、これらの土台であり、目標でもある「どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか」(学びに向かう力・人間性等)という三つの柱の資質・能力を各教科などにおける具体的な活動を通して育んでいくことが求められている。

アクティブラーニングの背景と概要

大学の授業改革の方法として提起され、その後、
小学校から大学まで教育全般の学習（指導）方法
論として提起されてきた

2012年中教審答申「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて」(2012.8)

「教員による一方的な講義形式の教育とは異なり、学修者の能動的な学修への参加を取り入れた教授・学習法の総称」

→思考が欠落

ボンウエイとエイソンの定義の要件

「高次の思考(分析、総合、評価)を働かせること」

「活動と思考認知的プロセスの外化」(溝上2014)

松下佳代(2015)

「外的活動における能動性」だけでなく、「内的活動における能動性」を重視した学習

「ディープ・アクティブラーニング」

「学生が他者と関わりながら、対象世界を深く学び、これまでの知識や経験と結びつけると同時にこれからの人生につなげていけるような学習」の必要性を訴えた

その後、アクティブラーニングは高等教育の改革にとどまらず、「初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について(諮問)」(2014.11)で小・中学校の問題として捉えられるようになった。

さらに、高大接続改革答申(2014.12)で、「高校－大学入試－大学」の問題として取り上げられ、今や小学校から大学を貫く学びの方法として注目されている。

アクティブラーニング論の視点

- ① 教科を横断する汎用的なスキルであるコンピテンシー（問題解決、論理的思考、コミュニケーション、意欲、メタ認知）をどのように育成するか。
- ② コンテンツ・ベースとコンピテンシー・ベースの学力をどう捉え、どう両立させるのか。
- ③ 「主体的・対話的学び、深い学び」の実質をどう考えればよいのか。
- ④ 学校での学びと社会で生きる力の育成をどのように連続させていくのか。

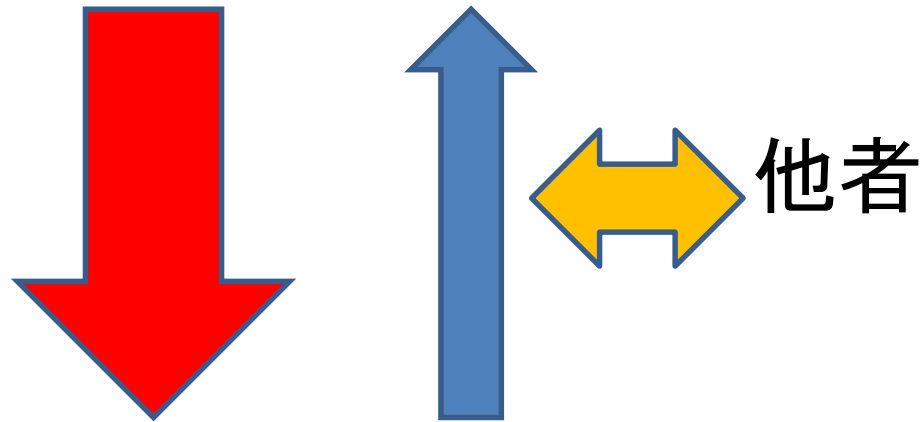
「主体的・対話的な深い学びを創出 する国語科授業づくり」とは

学習者が自らの既有知識をもとに、他者（筆者、教材、教師、学習者）との意味的相互交渉の過程を通して、自らの既有知識を新たに再構成していく意味的＜対話＞を実現する学習指導

河野順子(2006)『＜対話＞による説明的文章の学習指導－メタ認知の内面化の理論提案を中心に－』風間書房

子どもが理解するとは？

子どもの既有知識
生活体験



教材から学ぶ新たな知識
(社会構成主義の学び論から)

深い学びにつながる対話

「何が書かれてあるか」だけではなく、「いかに書かれてあるか」に注目する対話

「筆者との対話」

「他者との対話」

「自己内対話」

対話を実現する質の高い課題

教材内容...教材固有の内容。

教科内容...各教科の基礎となっている学問の体系(知識・技能)が指導事項の中心になる。

教育内容...＜教科内容＞よりももっと広く、教科の枠組みを超えて指導するものである。価値的な部分も含まれる。

鶴田清司(2003)『21世紀授業づくり75 国語の基礎学力を育てる一学力保障・言語技術・絶対評価一』明治図書

大造じいさんとガン 指導目標

教材内容

- ・ 残雪に対する大造じいさんの心情の変化を読み取ることができる。

教科内容

- ・ 大造じいさんの言動から大造じいさんの心情を読み取ることができる。
- ・ 大造じいさんの視点を捉え、大造じいさんが見ている情景描写や残雪の描写から大造じいさんの心情を読み取ることができる。
- ・ 色彩表現や比喩表現の効果を読み取ることができる。
- ・ 一から三場面を関連づけて四場面を読み取ることができる。

教材内容...教材固有の内容。

教科内容...各教科の基礎となっている学問の体系(知識・技能)が指導事項の中心になる。

教育内容...＜教科内容＞よりももっと広く、教科の枠組みを超えて指導するものである。価値的な部分も含まれる。

鶴田清司(2003)『21世紀授業づくり75 国語の基礎学力を育てる一学力保障・言語技術・絶対評価一』明治図書

質の高い対話を誘う 論理的思考力の育成

お母さん 今日のおやつは何がいい？

子ども アイスがいい！

お母さん どうして？

子ども だってアイスがいいんだもん
。

合理的に相手を説得するためには、**わけ**もあわせて述べる必要があります。

先生　　ごんは兵十のことをどう思っていたのでしょうか？

小学生　兵十と友達になりたかったんだと思います。

先生　　どこからわかりますか？

小学生　　9 5 ページの三行目に「おれと同じ、ひとり

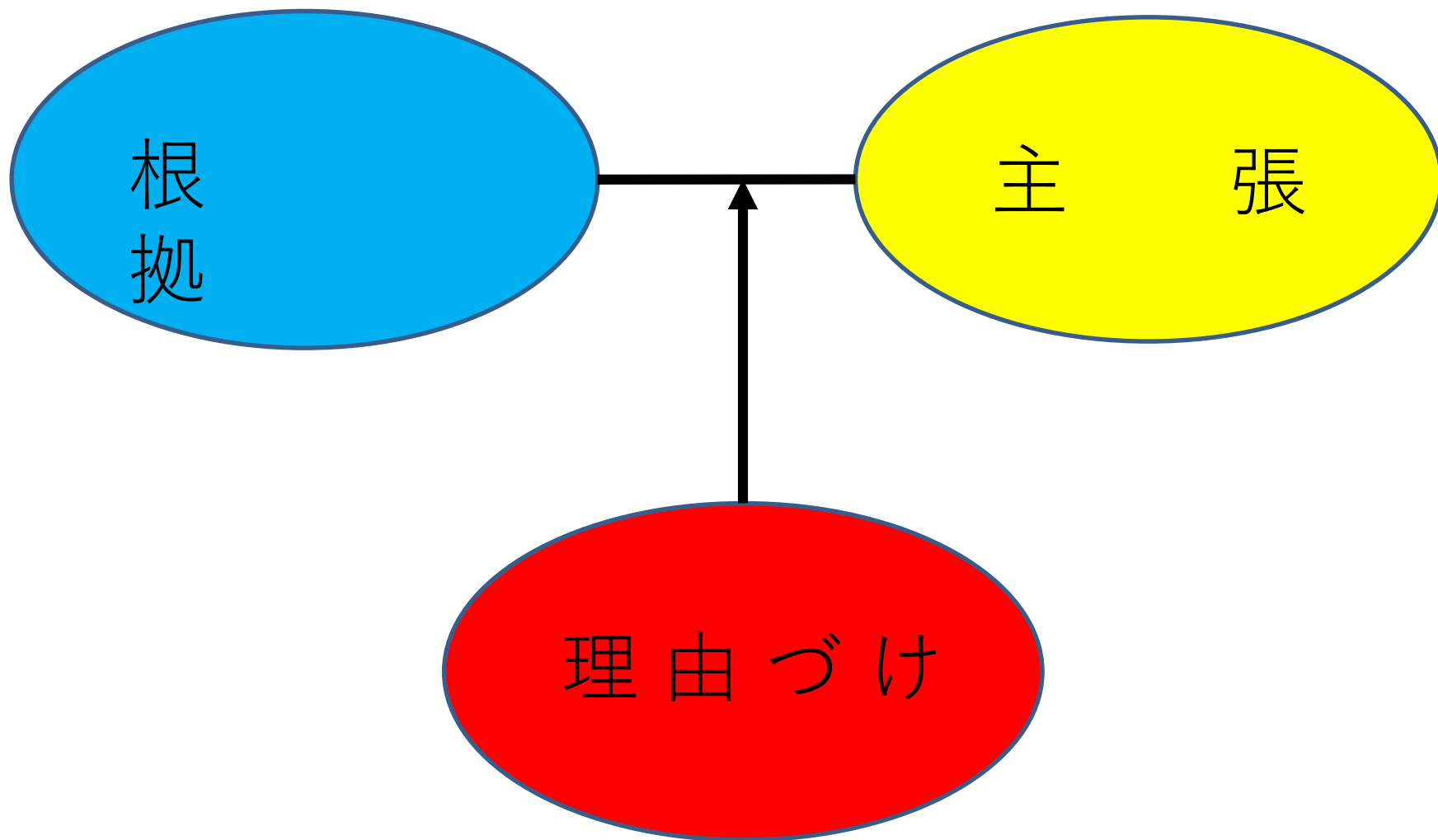
ぼっちの兵十か。」と書いてあります。

先生　　どうして「ひとりぼっち」と書いてあると友達に

なりたいと思うのですか？

小学生　　ひとりぼっちだと、さみしいので、友だちが

三点セット



「いろいろなくちばし」

・「きつつき」の事例

さきがするどくとがったくちばしです。

これは、なんのくちばしでしょう。

因果関係の
論理

これは、きつつきのくちばしです。

きつつきは、とがったくちばしできにあなをあけます。

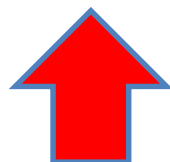
因果関係

そして、きのなかにいるむしをたべます。

大野小学校高山裕子教諭の「いろいろなくちばし」の 学びのデザイン

本単元のゴール

動物たちの体のひみつクイズをしよう！



③ はちどりのくちばしのひみつを見つけよう。



② おうむのくちばしのひみつを見つけよう。



① きつつきのくちばしのひみつを見つけよう。

ほそくて、ながく のびた くちばしです。

これは、なんの くちばしでしょう。

これは、はちどりの くちばしです。

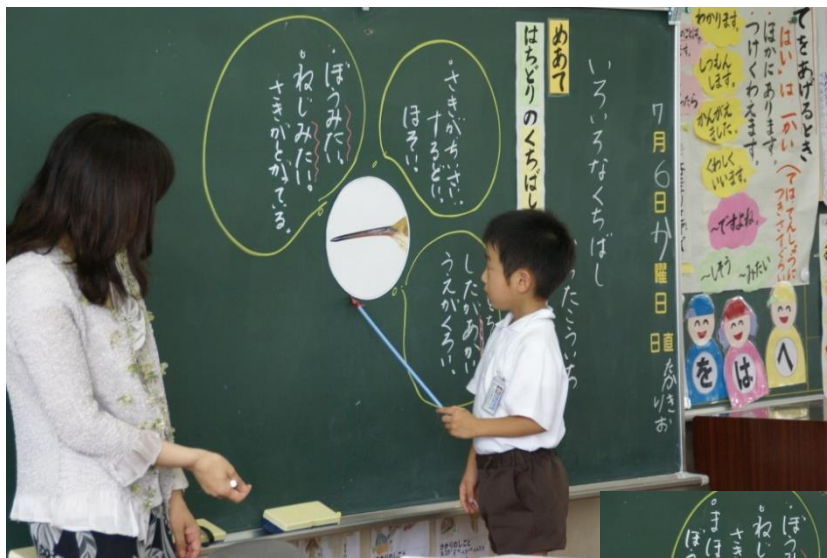
はちどりは、ほそながい くちばしを、
はなの なかに いれます。

そして、はなの みつを すいます。

本時のめあて

はちどりのくちばしのひみつを見つけよう！

＜活動1＞ はちどりのくちばしの写真を見て、
気づいたことや発見したことを発表しよう！



教師の手だて

1. 児童の既有知識を引き出す
2. 既習の「おうむ」や「きつつき」の学習を想起させる

児童のふり返し

きつつきのくちばしは
「かたくてとがっている」

なので、「きにあなをあけ」
「きのなかにいるむしをたべる」
という因果関係を想起

次の学習の伏線

はちどりのくちばしの特徴から
えさを予想

学びへの意識の喚起

<活動2> はちどりのひみつを見つけよう。

教師の手だて



1. きつつきやおうむの学習を思い出しながら、はちどりのひみつが分かるところ（「形」「使い方」「えさ」）にサイドラインを引きましょう。



2. ハチドリのかちばしがどの道具の働きと同じなのか話し合わせる。

実感として読みとらせる手立て

メタ認知的知識としての条件的知識と深い学び

「方略」に関する「メタ認知的知識」として、

①宣言的知識(どのような方略かについての知識)

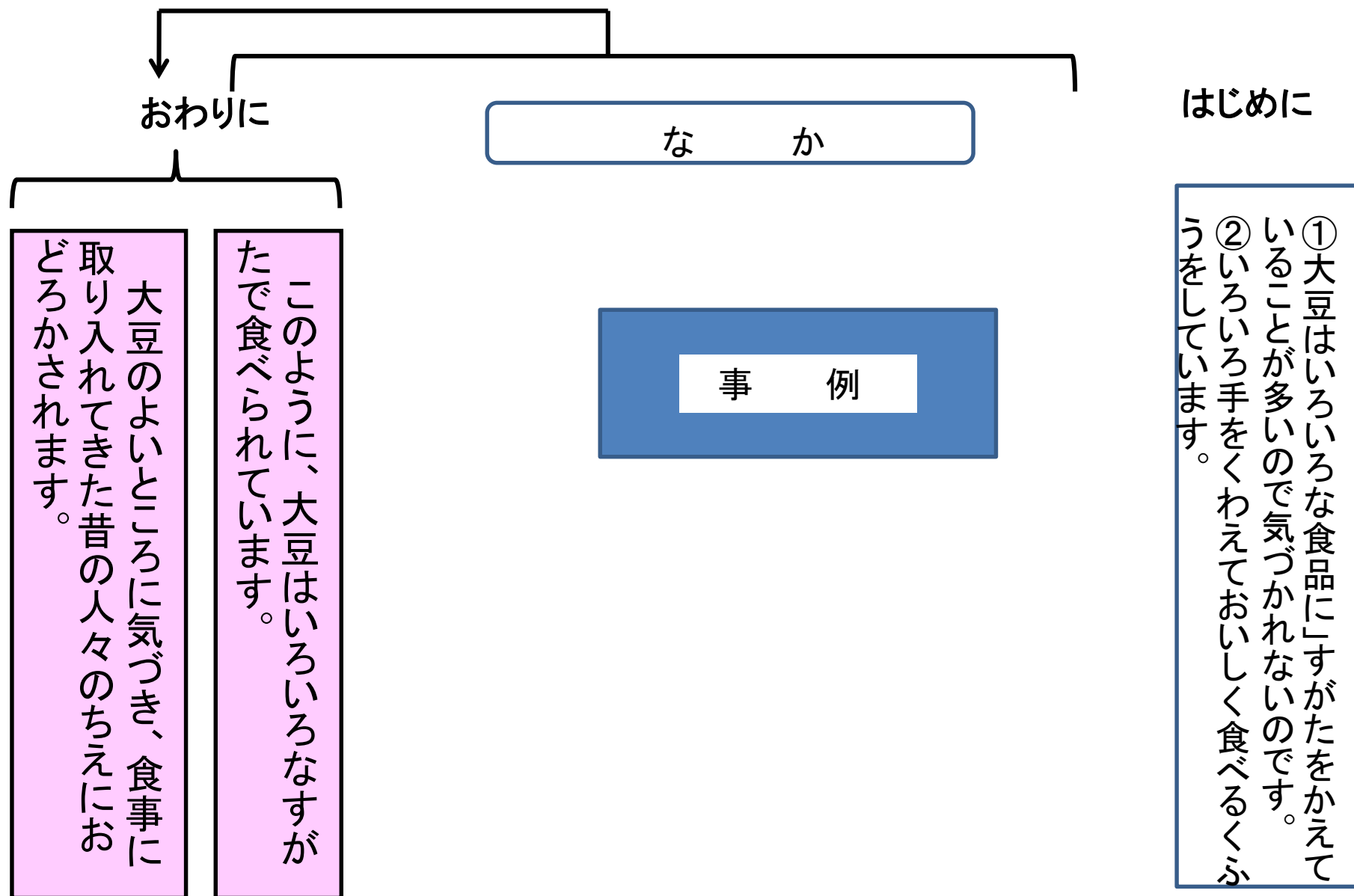
説明的文章は「はじめ」「なか」「おわり」という構造からなっている。

②手続き的知識(いかに使うかについての知識)

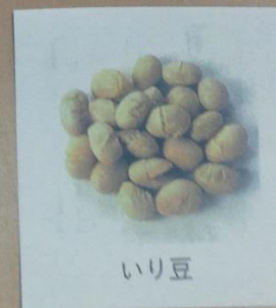
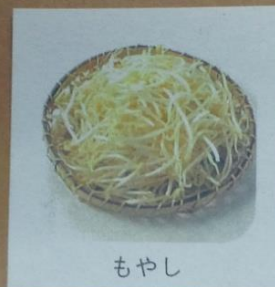
「はじめ」はこれから筆者がこの説明文で何について説明しようという課題を提示している文なので、その課題を読むと、筆者が何について説明しようとしているかがわかるぞ。それがわかれば、この課題について「なか」では事例が選ばれ、「おわりに」で筆者が言いたいことを言うための論理展開が工夫されているぞ。

③条件的知識(その方略をいつ、なぜ使うのかについての知識)

説明的文章教材3年「すがたをかえる大豆(国分牧衛)」実践



「あなたが筆者なら、ここにある9つの事例をどのような順序に並べますか？」



説明的文章教材3年「すがたをかえる大豆(国分牧衛)」実践 ワークシート

すがたをかえる大豆

国分 牧衛

わたしたちの毎日の食事には、肉・やさいなど、さまざまなざいりょうが調理されて出てきます。その中で、こは
んになる米、パンやめん類になる麦のほかにも、多くの人がほとんど毎日口にしているものがあります。なんだか
分かりますか。それは大豆です。大豆がそれほど食べられていることは、意外と知られていません。大豆はいろいろ
な食品にすがたをかえていることが多いので気づかれないのです。

大豆は、ダイズという植物のたねです。えだについたさやの中に、二つか三つのたねが入っています。ダイズが十
分に育つと、さやの中のたねはかたくなります。これがわたしたちが知っている大豆です。かたい大豆は、そのま
までは食べにくく、消化もよくありません。そのため、いろいろ手をくわえて、おいしく食べるくふうをしています。

いちばん分かりやすいのは、

次に、

また、

さらに、

これらのほかに、

このように、大豆はいろいろなすがたで食べられています。ほかの作物にくらべて、こんなに多くの食べ方が考
えられたのは、大豆が味もよく、畑の肉といわれるくらいたくさんさんのえいようをふくんでいるからです。そのうえ、や
せた土地にも強く、育てやすいことから、多くのちいさな畑えられたためでもあります。

大豆のよいところに気づき、食事に取り入れてきた昔の人々のちえにおどろかされます。

相互交流の場をデザイン

他者との考えの相違を見出し、論証過程へ向けての問題意識が表出していく。

私は、この事例が
後の方がいいと思うよ。
なぜかと言うと...

でも私は、こっちが前の方がいいと思う。
だって...

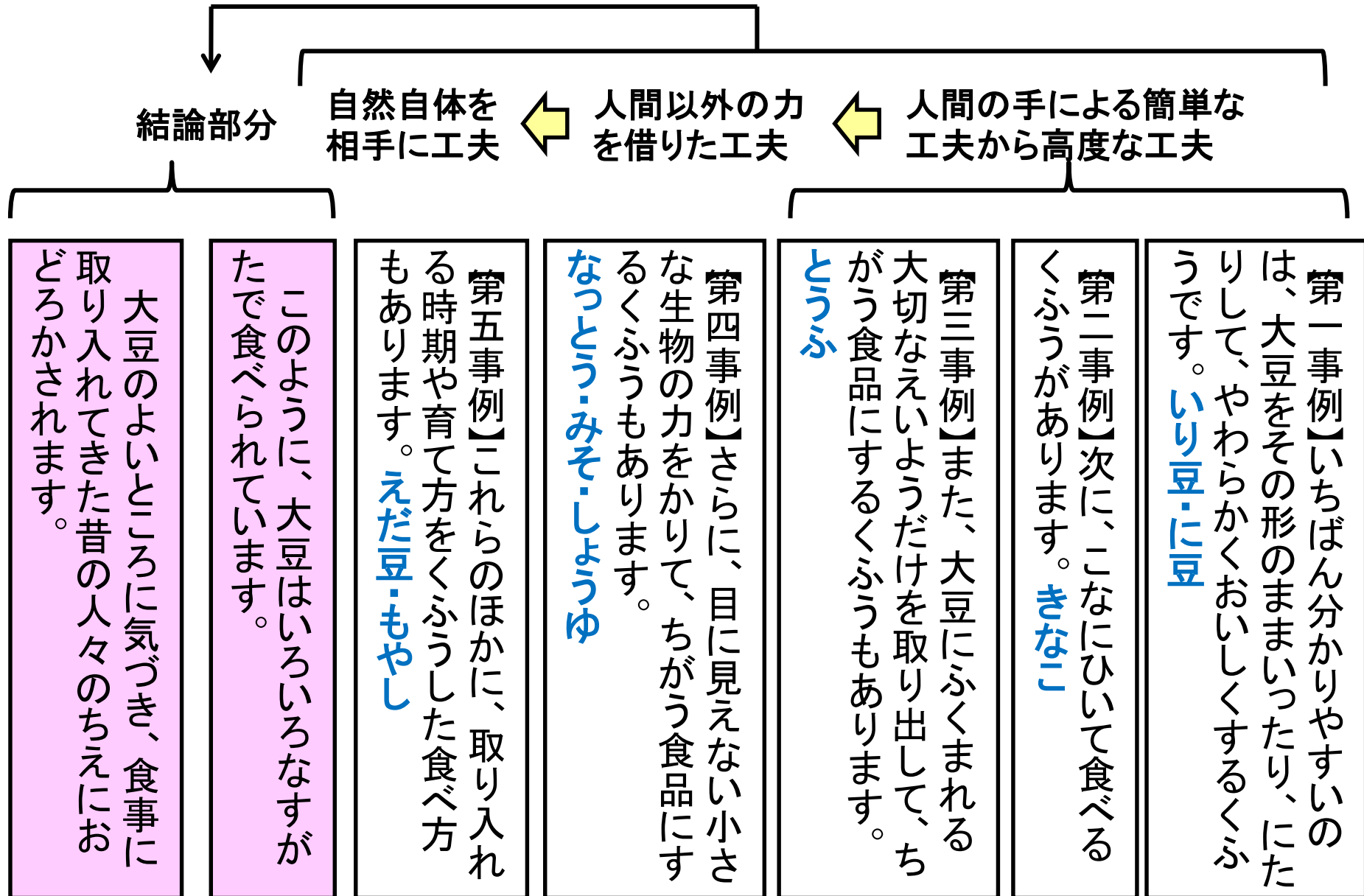


教師のはたらきかけ

「筆者はどのような順序で述べているのでしょうか。
筆者の文章を読んでみましょう。」



説明的文章教材3年「すがたをかえる大豆(国分牧衛)」実践



まとめ

説明的文章の学習指導における主体的・対話的な 深い学び

①子どもの既有知識、既有経験を基点とする

②教科内容を生かした質の高い課題

子ども自らが生成できる学習デザイン

③質の高い対話を実現する論理的思考の重要性



自己内対話の活性化
(深い学び)

説明的文章の学習指導における主体的・ 対話的な深い学び

「批評読みとその交流」

河野順子(2017. 3公刊予定)『質の高い対話で
深い学びを引き出す小学校国語科「批評読み
とその交流」』(明治図書)

- ・河野順子(1998)『対話による説明的文章セット教材の学習指導』明治図書
- ・河野順子(2006)『＜対話＞による説明的文章の学習指導－メタ認知の内面化の理論提案を中心に－』風間書房
- ・河野順子(2009)『入門期のコミュニケーションの形成過程と言語発達－実践的実証的研究－』溪水社
- ・河野順子・熊本大学教育学部附属小学校編(2013)『言語活動を支える論理的思考力・表現力の育成－各教科の言語活動に「根拠」「理由づけ」「主張」の三点セットを用いた学習指導の提案－』溪水社
- ・河野順子(2017公刊予定)『質の高い対話で深い学びを引き出す小学校国語科「批評読みとその交流」』(明治図書)
- ・古賀洋一・河野順子(2013)「説明的文章の読みの方略における条件的知識に関する一考察」第123回全国大学国語教育学会発表資料

- ・古賀洋一(2013)「複数教材を用いて複雑な論証過程を読み取る説明的文章の学習指導」河野順子・熊本大学教育学部附属小学校編『言語活動を支える論理的思考力・表現力の育成—各教科の言語活動に「根拠」「理由づけ」「主張」の三点セットを用いた学習指導の提案—』(溪水社、pp.123-141)
- ・鶴田清司(2009)『「読解力」を高める国語科授業の改革—PISA型読解力を中心に—』明治図書
- ・鶴田清司(2010)『対話・批評・活用の力を育てる国語の授業～PISA型読解力を超えて～』明治図書
- ・鶴田清司・河野順子編(2012)『国語科における対話型学びの授業をつくる』明治図書
- ・鶴田清司・河野順子編(2014)『論理的思考力・表現力を育てる 言語活動のデザイン小学校編』明治図書
- ・鶴田清司・河野順子編(2014)『論理的思考力・表現力を育てる 言語活動のデザイン中学校編』明治図書