

対話的な学びをめざす授業実践とその考察

北 田 奈緒子*, 西 村 公 孝**

(キーワード：対話力, 主体的な学び, 対話的な学び)

1. 問題の所在

筆頭筆者の置籍校は、学力向上への重点的取り組みとして「読解力の育成」「漢字・計算力等、基本的な学力の向上」「発表力、表現力の育成」を挙げている。毎朝15分間の読書時間を設け、10冊ごとに多読賞の表彰を行ったり、定期的に職員からの読み聞かせを行ったりして、読書意欲の向上や読解力の育成に取り組んでいる。また、お昼の10分間のドリルタイムや漢字5問テストの継続的な実施による基本的な学力の向上に向けた取り組みも行われている。さらに、定期的な全校集会「わくわくタイム」では、全児童と全教職員が集い、発表力・表現力の育成を目指すとともに、人と人とがかかわり、つながり、心が響き合う体験を積み重ねてきた。

こうした取り組みにより、読書意欲の向上や漢字・計算力の定着、発表力や表現力の向上等の成果が出てきている。しかし、学習アンケート調査(令和元年5月実施)によると、国語の学習や、自分の考えを表現することに関して否定的な意識をもっている児童が一定数いることが確認された。特に「友だちの意見を聞くことは好きですか」の質問には肯定的に答えているが「友だちに自分の意見を伝えるのは好きですか」の質問には否定的に答えている児童が多いことに着目した。

中央教育審議会答申(2016, 以下「答申」)では、子どもたちに付けるべき「生きる力」の理念が具体化された。その中で、対話や議論を通じて多様な人々と協働する力や、試行錯誤しながら新たな価値や問いを創造していく力を教育課程の中で確実に育むことが求められていることが示されている。対話や議論を通じて多様な人々と協働するためには、媒材としての言語がたいへん重要な位置を占めている。また、試行錯誤しながら新たな価値や問いを創造していくためにも、言葉を通じての思考は欠かすことのできないものである。先述の「答申」の中では、育成をめざす資質・能力の中でも「教科等を越えた全ての学習の基盤として生まれ活用される資質・能

力」の項目において、言語能力の育成の重要性が指摘されている。

そこで本研究では、置籍校児童の対話力を中心とした言葉の力を育てるために、一人一人の対話力育成を目指す学習指導案を作成し、対話力の育成に寄与する授業を実現しようとした。なお本研究では、めざす子ども像を「主体的に言葉を学び続ける意思をもった子ども」「他者としなやかに関わる中で自らの学びを深める子ども」とする。

2. 本研究のねらいと方法

本研究のねらいは、めざす子ども像の実現である。その目的を達成するため、以下の3つの課題を設定した。

- ① 対話力育成に関する先行研究の理論と手法を学び、本研究における仮説と手立てを設定すること。
- ② 設定した仮説に従い、対話力育成および対話的な学びをめざす授業の構想と実践を行うこと。
- ③ 授業づくりの成果と課題を仮説に基づき検証すること。

さて、この授業づくりの重要な視点となるのは、次の3点であると私は考えている。

- ・学びの基盤づくり(仮説1)
- ・主体的な学びづくり(仮説2)
- ・対話的な学びづくり(仮説3)

そこで、これら3つの視点について仮説と手立てを次頁のように設定した。

*美馬市立三島小学校

**鳴門教育大学 高度学校教育実践専攻(教職系)

【研究の仮説】

仮説1 学びの基盤づくり	仮説2 主体的な学びづくり	仮説3 対話的な学びづくり
対話力育成をめざした帯学習での実践を継続することで、子どもたちの対話を活性化させる基盤が涵養されるだろう。	授業の導入時における「課題設定」と「見通し」、終末における「振り返り」に意識を向けた授業づくりを行うことで、主体的に言葉を学び続ける意思をもった子どもを育てることができよう。	自己内対話と他者との対話を往還させることで、他者としなやかに関わる中で自らの学びを深める子どもが育つだろう。

【手立て】

仮説1に対して	仮説2に対して	仮説3に対して
①お互いを認め合い聞き合える受容的な雰囲気づくりを行う。 ②対話力を段階的に示し、目標設定と自己評価を行う。	①リアリティのある質の高い「課題設定」を行う。 ②学習を可視化し「見通し」を持たせ、自立的に学べるようにする。 ③「振り返り」で学びの価値を実感させ、次への意欲に循環させる。	①自己内対話を重視し、一人一人が自分の考えを持てるよう支援する。 ②他者との対話の際には、対話のねらいを明確にし、手順を可視化する。 ③自己内対話と他者との対話を往還させ、新たな解や智慧を共創できるようにする。

また、本研究における「めざす子ども像を実現するためのプロセスイメージ」を図示すると図1のようになる。

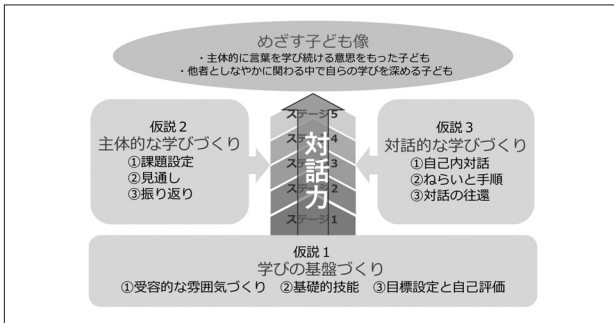


図1 めざす子ども像を実現するためのプロセスイメージ

3. 仮説に関する先行研究

ここでは、仮説の設定に関わる先行研究を整理し概説する。

3.1 主体的な学びづくりに関する先行研究

田村 (2018) (文部科学省初等中等教育局視学官) は、「主体的な学び」の定義を、「学習者としての子ども自身が自らの学びをコントロールできることである」(p.18)と述べている。そのための留意点として、①リアリティのあるクオリティの高い「課題設定」を行うこと、②「見通し」をもたせ、自立的な学びや、学びのつながりを生み出すこと、③「振り返り」で学びの価値を実感させること、の3点を挙げている。

3.2 対話力の育成に関わる先行研究

多田 (2017) は、対話とは「自己および多様な他者や様々な対象と語り合い、差異を生かし、新たな智慧や価値・解決策などを共に創り、その過程で良好で創造的な関係を構築していくための言語・非言語による継続・発展・深化する表現活動」であると定義している。それをもとに、本稿では対話力を「自己および多様な他者や様々な対象と語り合い、差異を生かし、新たな智慧や価値・解決策などを共に創り、その過程で良好で創造的な関係を構築していく力」と捉えた。

また、多田 (2018) は、対話力を高めるためには、学習者の対話力の状況を把握することがその第一歩であると指摘し、対話力を5段階に分類している(p.6, 表1)。そして、対話型授業について、多田 (2017) はその定義を「自己内対話と他者との対話の往還により、差異を尊重し、思考を深め、視野を広げ、新しい智慧や価値、解決策を創り上げていき、その過程を通して、参加者相互が、共創的な関係を構築していく協同・探究的な学習活動」(p.103)とし、その意義を「学習者の知的世界の拡大、創造的関係の構築・自己変革・自己成長」(p.99)ととらえている。その上で、これまでの対話・対話型授業の実践研究に関する理論研究から導き出された要件と、長年にわたって対話型授業の実践研究に取り組んできた各地の学校の研究から析出された要件とを集約し「対話型授業の12の要件」を選定した(多田2017, p.213)。

表1 多田孝志による対話力の段階的分類

対話のステージ	学習者の状況
ステージ1	対話に参加する意識が希薄で、自分の考えが持てず、また、語るに足る体験や考えを持っていることに気付かず、傍観者的な態度の子どもたちが多い。
ステージ2	発言力のある子が数多く発言してはいるが、自分本位で、共創意識が希薄である。他方、自分の考えを持ち始めたが、伝える自信がなく、自己表現しない子どももいる。
ステージ3	自分の伝えたいことを伝え、相手の伝えたいことを聴き取り、対話できる。しかし一定の結論が出ると、とどまってしまう。ときには少数者の切り捨てや、結論を急ぐ集団浅慮が起きてしまう。
ステージ4	参加者が主体的に参加し、受容的な雰囲気の中で内省的な探究をし、また、さまざまな意見・感覚・体験が出され、論議が広がっていくが、意見や感想が絡み合わず、深まっとはいかない。
ステージ5	参加者全員が当事者意識・共創意識を持ち、多様な見解・対立のズレを生かし、様々な見解や感想を分類・整理しつつ、解や智慧を共創していく。さらに、新たな問いを発見し、次々と知的世界を探究していく。

- ①対話の活性化のための物的・人的な受容的な雰囲気づくり
- ②多様な他者との対話機会の意図的な設定
- ③多様性の尊重、対立や異見の活用
- ④自己内対話と他者・対象との対話の往還

- ⑤沈黙の時間の確保や混沌・混乱の活用
- ⑥対話への主体的な参加を促す手立ての工夫
- ⑦批判的思考力の活用
- ⑧非言語表現力の育成と活用
- ⑨他者の心情や立場への共感・イメージ力の錬磨と活用
- ⑩思考力・対話力に関わる基本技能の習得
- ⑪思考の深化を継続する方途の工夫
- ⑫学習の振り返り・省察

本研究では、その中から、対話的な学びの基盤となる①対話の活性化のための物的・人的な受容的雰囲気づくり、④自己内対話と他者との対話の往還、の2点を中心に取り組むこととした。①については、対話的な学びにおいてはその基盤となる環境づくりが欠かせないものであるためであり、④については、対話によって自己の考えを柔軟に変容させる方策として授業づくりに具体的に生かしていきたいと考えたからである。また、この2項目については、自身の実践研究の仮説や手立てにも応用していきたいと考えている。

多田の対話力の段階的分類をベースに、対話力構造化表を作成した。これは、一人一人の対話力の実態をつかむことや、それを伸ばすための手立てを具体的に考える際の指標となるよう、対話に必要な要素を大まかに分類し、実態を段階別に記したものである。

今回は対話に必要な要素を「考える力」「伝える力」「受け取る力」「対話への意欲」の4つに分類し、それぞれステージ毎に、対話を進める者達の具体的な姿を明記した。

また、多田の段階的分類には、ステージ1か

らのスタートであったが、置籍校の児童の実態や、現在までの私自身の経験からすると、ステージ1以前の児童の存在もいることが考えられるため、ステージ1以前の様相も記すこととした。その上で、それぞれのステージを分類するための名称を追記した。それが表2である。

4. 授業づくりの構想の概要

本章では、第5学年で行った対話的な学びをめざす授業づくりの構想について概要を示す。

4. 1 児童の対話力の実態把握と指導の具体化

第5学年の児童について、仮説1【学びの基盤づくり】手立て②に基づき「対話力チェックシート(資料1)」による自己評価と目標設定を継続的に行った。ここで利用する「対話力チェックシート」とは、先述の対話のステージ表を参考に作成したものである。自己評価と目標設定は、年度初めである4月、実践授業後の7月と10月、年度末である3月の計4回行うこととした。児童に対しては「自分たちの普段している話し合いはどのタイプに当たると思うか、チェックしてみよう。チェックしてみ

対話力 チェックシート		5年()			
☆自分の対話のステージはどこか、チェックしてみましょう。 よりよい話し合いをするために、役立ててくださいね!					
対話のステージ	学習の状況	4月	7月	10月	3月
ステージ1 人ごとタイプ	自分の考えがもてない。 自分の問題として考えていない。				
ステージ2 自分中心タイプ	自分の言いたいことだけ言って人の意見を聴かない。 または、自分の考えに自信がなく、言いにくい。				
ステージ3 結果が出ればタイプ	自分の伝えたいことを伝え、相手の伝えたいことを聴き取ることができる。しかし答えが一つ出ると、そこで話し合いが終わってしまう。				
ステージ4 意見出し合いタイプ	やる気をもってさまざまな意見を出し合い、お互い認め合うことができる。しかし、意見や感想が絡み合わず、そこから変化したり深まったりはなかなかできない。				
ステージ5 共に創造タイプ	全員が自分のこととして考え、意見の違いを生かしてたくさんの意見を整理し、共に新しい考えをつくっていくことができる。さらに、新たな問いを発見し、進んで学ぼうとする。				

資料1 対話力チェックシート

表2 対話力構造化表

対話のステージ	考える力	伝える力	受け取る力	対話への意欲
0 対話前	課題を把握していない。	相手に伝える意欲や意思がない。	相手の話を聞こうとしていない。	対話への意欲や意思がない。
1 傍観者型	課題を把握しているが、自分の考えがもてない。 自分の考えを自覚していない。	思ったことを言葉にすることができない。	相手の話が自分に向けられていることに気付いていない。	傍観者の態度で、対話に対する意欲が希薄である。
2 自分本位型	自分の考えを自覚しつつある。	自分の考えを短い言葉で表現している。	相手の話をさまざまに聞いていく。	自分本位な態度で、共創意識は希薄である。伝えるだけで終わったり、自信のなさから意見を言えなかつたりする。
3 結論急ぎ型	自分の考えを自覚している。	自分の考えを言葉にし、話している。	相手が話しやすい態度で聞き、大事なところを落とさず聞き取っている。	対話しようという意識はあるが、一定の結論が出ると、そこに留まる。少数意見を切り捨てたり、深く考えずに結論を急いだりする。
4 受容・拡散型	自分の考えと相手の考えの共通点や相違点に気付いている。	自分の考えを、その場にふさわしい話し方で相手に伝えている。	相手の考えに興味をもち、応答しながら正確に聞き取っている。	主体的・受容的な雰囲気の中で対話できる。様々な意見を出し合って論議を広げようとする。
5 共創型	様々な意見や感想を分類・整理することができる。考えの違いを生かして、新しい考えや問い(課題)を発見することができる。	自分の話し方の効果や相手の受け取り方を確かめながら話している。	相手の意図や考えを理解し自分の考えとつなぎながら聞いている。	全員が当事者意識をもって対話できる。お互いの考えの違いを生かして、新しい考えを生みだそうとしている。

て、気付いたことやよりよい話し合いをするために頑張りたいことを書いてみよう」と話した。

4月と7月を比べてみると、概ね自己評価ではステージが上がっている。細かな分析は割愛するが、記述欄には、それぞれのステージに位置する児童の特徴を見取ることができる。例えばステージ2の児童の記述からは「自分の考えに自信がなく、言いにくい」という特徴があることが分かった。

さらに一人一人の対話力の実態を先に示した対話力構造化表をもとにし、それぞれの力の実態をつかみ、伸ばしていくための手立てを立案する際の指標とした。

この構造化表は、授業作りに際しても、児童一人一人について個別の「対話力評価シート」を作成する際の指標となった。児童観察・担任教員との相談により一人一人の実態と付けたい力について詳細に分析した。その結果を生かした評価シートを児童一人一人について作成した。

児童観察により実態把握を行い、児童の自己評価と照らし合わせながら見取った実態を表でチェックした。その上で、担任教師と話し合い、一人一人の実態についてより詳細に分析し、チェックの訂正をしたり、実態や付けたい力について記述したりしていった。児童の自己評価と教師2人の見取りが大体一致するケースが多かったが、何名かは、自己評価とのずれがあったり、教師2人の見取りが違っていたりする場合もあった。そのような場合に、担任教員から普段の児童の対話について詳しく話を聞き、より正確な見取りと評価ができるよう心がけた。児童の対話力の実態は、場面や話題によって異なることは当然であるが、ここでは児童の学習の様子を全体的に見て評価した。

チェックの際は、児童の実態の当てはまる部分を黄色

で示し、付けたい力は桃色で示した。

資料2は、対話力評価シート活用の一例である。

4. 2 単元の構想

図2の児童の実態と付けたい対話力、そして本学年で付けるべき力を考え合わせ、単元「詩の心を想像してー5年生のお気に入り詩集をつくろうー」を設定した(図2)。

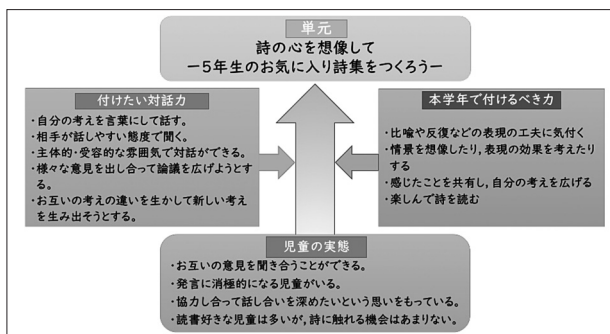


図2 単元設定の理由

読むことは個人的な思考活動であるが、他者と共に読むことで、①どの言葉に着目し、そこからどんなイメージをもったのかを伝え合いながら、新しいイメージをふくらませることができるとともに、②他者とのものの見方や考え方の違いを知り、他者の視点を取り入れることができると言える。グループでの対話や全体での対話の中で、友だちの気づきに感動したり、はっとさせられたりするような瞬間を見出したいと考えた。そして、好きな言葉や自分にとって大切な言葉を見付けたり、もう一度読み直したとき、また新しくイメージをもって読みだりできるようにしたい。そのような自分の考えの変容のある学びがあってこそ、対話の楽しさや充実感を一人一人が実感できるだろうと考えた。

4. 3 指導案の概要

指導案の概要を(1)~(3)に示す。

(1) 単元の目標

詩を読んで、自分の感じたことを伝え合い、詩の良さを味わうことができる。

(2) 単元の評価規準

【知識及び技能】

- ・ 比喻や反復などの表現の工夫に気づいている。

(1)ーク

【思考力・判断力・表現力等】

- ・ 詩に描かれた情景を想像したり、表現の効果を考えたりしている。 C読むこと(1)ーエ
- ・ 詩を読んで感じたことを共有し、自分の考えを広げている。 C読むこと(1)ーカ

【主体的に学習に取り組む態度】

- ・ 詩を読むことに興味をもち、楽しんで詩を読

表2 対話力評価シートの例

対話のステージ	対話に必要な要素			対話への意識
	考える力	伝える力	受け取る力	
0 対話前	課題を把握していない。	相手に伝える意欲や意思がない。	相手の話を聞くこととしていない。	対話に対する意欲や意思がない。
1 傍観者型	課題を把握しているが、自分の考えがもてない。自分の考えを自覚していない。	思ったことを言葉にすることができない。	相手の話が自分に向けられていることに気付いていない。	傍観者の態度で、対話に対する意識が希薄である。
2 自分本位型	自分の考えを自覚しつつある。	自分の考えを短い言葉で表現している。	相手の話をさまたげないように最後まで聞いている。	自分本位の態度で、共創意識は希薄である。伝えるだけで終わったり、自信のなさから意見を言えなかったりする。
3 結論急ぎ型	自分の考えをもっている。	自分の考えを言葉にし、話している。	相手が話しやすい態度で聞き、大事なところを落とさず聞き取っている。	対話しようという意識はあるが、一定の結論が出ると、そこに留まる。少数意見を切り捨てたり、深く考えずに結論を急いだりする。
4 受容・拡散型	自分の考えと相手の考えの共通点や相違点に気付いている。	自分の考えを、その場に基づいた話し方で相手に伝えている。	相手の考えに興味をもち、応答しながら正確に聞き取っている。	主体的・受動的な雰囲気の中で対話ができる。様々な意見を出し合って論議を広げようとする。
5 共創型	様々な意見や感想を分類・整理することができる。新しい考えや問い(課題)を発見することができる。	自分の話し方の効果や相手の受け取り方を確かめながら話している。	相手の意図や考えを理解し自分の考えとつなぎながら聞いている。	全員が当事者意識をもって対話できる。お互いの考えの違いを生かして、新しい考えを生みだそうとしている。
(児童の実態)	・自分の考えを認識しつつあるが、その考えの自信のなさから、全体の場ではなかなか発言できない。 ・相手の話を聞くという気持ちがあり、最後まで聴けず聞くことができる。			
(付けたい力)	伝える力・ステージ3 ・自分の考えに自信をもち、発言できるようにする。 ・対話することの楽しさを感じながら、積極的に話すことができるようにする。			
(指導の手立て)	・対話の仕方を手引にし、話し方が分かるようにする。 ・ワークシートに書き込むことで自分の考えを持たせ、机間指導で自信の持てるような声かけをする。			

資料2 対話力評価シートの例

もうとしている。

(3) 単元の学習計画

単元全体（全3時間）の概略は、次の通りである。

第1時では、単元を通した課題の設定を行う。本単元を貫く課題は「一人一人のお気に入りの詩を集めて、5年生のお気に入り詩集をつくろう」である。まず、教科書教材である「紙風船」と「水のこころ」の2編の詩を全体で読んだ後、どちらか好きな詩を選び、選んだ理由を書く活動を行った。第2時では、2編のうち自分が選んだ詩についてグループで話し合う活動を位置付けた。第3時までには教室に設置した詩集コーナーの中から並行読書をし、お気に入りの詩を1編選んでおくこととした。選んだ詩について、朝の活動の時間に好きな理由を書いておき、第3時には、並行読書の中から選んだ詩について話し合うグループ学習を位置付けた。

1時間ごとの学習の流れは次の通りである。

①第1時

- ・単元の学習課題「詩の心を想像して—5年生のお気に入り詩集をつくろう」を提示する。
- ・本時の学習課題『紙風船』と『水のこころ』を読んで、好きな詩を選ぼう」を設定する。
- ・教科書に載っている「紙風船」と「水のこころ」を読んで、詩のおもしろさやよさを考える。
- ・2編のうち好きな詩を1編選び、好きな理由を書く。
- ・次時の流れを確認し、学習の振り返りを行う。

②第2時

- ・本時の学習課題「自分たちの好きな詩について話し合い、詩の良さを味わおう」を確認する。
- ・グループになり、一人一人が選んだ詩の良さについて話し合う。

3人グループの場合（児童A、B、C）

- ①Aに対して、BとCは、Aがその詩のどんなところが好きなのかを想像して伝える。
- ②Aは、自分がその詩のどんなところが好きなのかをBとCに伝える。
- ③BとCに対しても、同じように伝え合う。
- ④詩の良さについて自由に話し合う。

※次のような話し合いの流れを提示する。

- ・グループで話し合った内容について、全体で共有する。
- ・学習の振り返りを行い、次時の学習を確認する。

③第3時

- ・本時の学習課題を確認する。
- ・詩集コーナーの中から自分が選んだ作品をグループで紹介し合い、それぞれの詩の良さについて話し合う。
（話し合いの流れは前時と同じ）
- ・グループで話し合った内容について、全体で共有する。
- ・単元の学習の振り返りを行う。

5. 授業の実際

この項では、実際に為された授業を仮説に基づいて考察する。

5. 1 仮説2【主体的な学びづくり】について

(1) リアリティのある質の高い課題設定について

本単元では、並行読書で様々な詩に触れ、自分のお気に入りの詩を見付け、それについて友だちと対話する活動を設定している。第1時の導入の際は、詩を読むことへの意欲を高めるため、これまでの詩を読んだ経験について話し合ったり、詩を読み味わうことで心を豊かにしてほしいといった教師の願いを話したりした。

(2) 学習の見通しについて

本単元では、並行読書により一人一人がお気に入りの詩を選んで持ち寄り、「5年生のお気に入り詩集」をつくるという活動を設定している。第3時は、それぞれの選んだ詩についてグループで対話する活動を設けた。3時間の見通しと並行読書について第1時に説明し、児童が単元全体を見通せるようにした。また、児童の自立的な学びを支援するため、児童に読んでほしい詩を集めて教室に詩集コーナーを作り、ブックリストを作成した。これによって、学習中だけでなく、朝の読書の時間や空いた時間にも、児童が目的をもって自立的に学習を進めることができた。

(3) 振り返りによる学びの価値の実感について

振り返りシートを活用し、1時間でどのような言葉の力が付いたのかを短時間で効果的に確認することができるようにした。振り返り項目としては、「楽しく詩を読むことができた」の、詩を読むことに対する関心・意欲・態度に関する質問、「詩を読んで感じたことを話すことができた」「友だちの話を興味をもって聞くことができた」、「いろいろな意見を出し合って話し合いを広げることができた」、「知りたいことを友だちに質問した」の、対話力に関する質問、「話し合うことで、前よりも詩について様々な見方ができるようになった」の、対話の成果に関する質問を設けた。

以上の手立て①～③によって、主体的に言葉を学び続ける意思を育てることをめざした。

5. 2 仮説3【対話的な学びづくり】について

(1) 自己内対話について

本単元では、お気に入りの詩を選んで、選んだ理由を話すという活動を、教科書教材と、詩集コーナーから、あわせて2度設定している。そのどちらも、まずは自分でじっくり詩に向き合って選んだ理由を書く時間を設けた。言語化することが難しい児童のために、手引きを作成し、詩の魅力を味わうための視点を挙げた。題名に込められた思いや、それぞれの言葉の響きのおもしろさや

美しさとともに、表現の工夫を列挙した。詩中の言葉は、作者が感動を伝えるために工夫を凝らして生み出されたのもであり、その工夫に気付くことにより、より深く、面白く詩の魅力に迫ることができると考えた。

(2) 対話のねらいと手順の可視化について

第2時と第3時には、詩について話し合うグループ学習を行った。

対話のねらいは、詩の良さを味わうことである。学習のめあてを「自分たちの好きな詩について話し合い、詩の良さを味わおう」として確認した。対話の手順は、手引き②「グループ学習の進め方」(第2時のスライドとして使用)を配布したことに加え、時間配分や対話の仕方をスライドにして提示した。

手引き② グループ学習の進め方

【Aさんが詩を選んだ理由を話し合おう】

A わたしは、○○さんの□□という詩を選んだんだけど、○○さんが好きだと思ってる？

B □□という題名
○○○○という言葉のひびき
詩全体の○○なかんじ
○○○○という言葉の繰り返し
○○を△△にたとえてい
るところ

がすきだと思っ
てる

なぜかという、Aさんは、○○だと思っ
てる

C (同じようにみんなが詩を選んだ理由を想像
して話す)

A 想像してくれてありがたう。
わたしがこの詩を選んだのは、○○だから。
この後は、自由に詩の好きなところについて話し
合おう。

資料3 グループ学習の進め方
(第2時スライド)

(3) 対話の往還について

対話中、より児童が詩のおもしろさや魅力を感じ取り、対話を往還させることができるよう、児童が選んだ詩を一編一編教材研究し、児童が読み深める手助けとなるような問いかけを詩ごとに複数準備した。それを発問の形にして付箋に書いてボードに貼っておき、対話中に機をとらえて投げかけられるようにした。対話をしている中で、何について話し合っていけばよいかわからなくなる場面や、それぞれの意見が絡み合わず深まっていかない場面、また、詩の核に迫るポイントが話題に上がった場面に遭遇したときに、直接問いかけたり、付箋を机に貼ってヒントを与えたりするために用いた。

【話し合いをもっと広げたいと思ったら…】

ふしぎな思っ
たことや、も
ちと知らな
いことを友
だちから質
問してみよう！

なぜかと思っ
たの？

どの言葉か
そう思っ
た？

それってど
んなかんじ
？

前に、そう
いうことか
あったの？

私は○○思っ
ただけで、そ
れについては
どう思っ
てる？

その話、もっ
ちうと聞か
せて。

友だちが感
じていること
をもっと知
ることができる。

資料4 話し合いをもっと広げたいと思ったら…
(第2時スライド)

5. 3 学習中の対話の実際

ここでは、グループ対話を中心となった第2時と第3時の学習のうち、教科書教材について対話した第2時の学習を取り上げ、グループ対話の様子を記したい。

対話の始点の型を示したことにより、どのグループも話型を生かして対話をスムーズにスタートさせていた。また、友だちがこの詩のどのようなところが好きだったのだろうと想像することで、自然に詩の良さを探し、言葉にしようとしていた。

B：私は、黒田三郎さんの「紙風船」っていう詩が好きなんやけど、どんなところが好きだと思っ
てる？

C：私は、「美しい願いごとのように」っていうところが、響きのリズムが好きだと思っ
てる。なんか、アニメの最後の終わりのかんじがする。

G：私も、「美しい願いごとのように」っていう響きが、なんかちょっと心が荒っぽくなっ
とつても、このところ読んだら落ち着くよ
うな。

A：私も、「美しい願いごとのように」が好きだと思っ
ます。その理由は、紙風船を打つと願いごとが響くと思っ
てるから、Bちゃんは好きなんだと思っ
ます。
(下線は筆者)

下線部は、児童が対話の中で詩の良さや詩から膨らんだイメージを語っている部分である。「美しい願いごとのように」という一言から、「アニメの最終回(物語が余韻を残して終わろうとする雰囲気だと言いたいのだろう)」、「願いごとが飛ぶ」、「打つと願いごとが響く」等のイメージが浮かんでいる。また、「響きのリズムが好き」、「心が荒っぽくなっ
とつても、このところ読んだら落ち着く」のように、言葉から受ける印象を自分の言葉で語っている。そのような対話の中で、「美しい願いごとのように」という詩中の言葉を自然に何度も何度も口にしていくことにも注目したい。詩を読み味わううえで、音読することはたいへん重要な学習活動として位置付けられているが、形として音読の時間を設ける以外にも、このように自然と児童の口から詩中の言葉が繰り返し対話の中で語られている。

また、どのグループでも次のように、詩のイメージと友だちの良さを関連付けて話す姿が多く見られた。

E：Dちゃんの好きそうなる場所…、「水のこころも人のこころも」というところかな。Dちゃんは、まあ、何だろうな。優しいし、ちゃんとみんなを見守っ
とう感じでカバーしてくれるんよな。そんなDちゃんは、この優しい言葉の響きが好きなんじゃないかなと思っ
ます。

このように、詩中の言葉や詩のイメージから友だちの良さが語られることで、対話は温かく受容的な雰囲気に入れられ、感じたことをより素直に語り合える場と

なった。

自由な対話の中では、「不思議に思ったことやもっと知りたいことをお互いに質問し合おう」と、質問の例を提示していた。対話の中でその質問例を生かしたり、また、例にはないような独自の質問を友だちに投げかける姿も見られた。「その話、もうちょっと聞かせて」、「なるほどな。…なんで?」、「私は、何で反復なんかと思ったわけ」、「なんでな、題が『水のこころ』なんだろう。人のこころもかけとんのに」等、様々な質問が生まれていた。その質問に対して児童は懸命に答えを出そうとしていたが、中には答えの出ないままになった質問も多くあった。あるグループでは、次のような質問から始まる対話が見られた。

I : 願いごと…。
J : <u>この作者三郎さんが、一体、いつ、何を、どのように思って作ったんかが問題よ。</u>
I : 確かになあ。
J : 私、願いって、何か、夕方のイメージがある。ちょっと。
I : 俺はなあ、夜のイメージがあるんよなあ。
J : ああ～。

(下線は筆者)

J児が、「この作者三郎さんが、一体、いつ、何を、どのように思って作ったんかが問題よ」のように、詩が作られた背景に焦点を当て、作者の思いや詩に描かれた情景を想像しようとしていた。I児も共感し、自分の意見を話そうとしていた。残念ながらここで対話時間が終了となってしまったが、J児の問いは詩の心に深く関わる新たな問いであり、その問いをグループで共に考えていこうとする姿勢が生まれたことは、対話のステージ5の考える力「新しい考えや問いを生み出すことができる」、対話への意識「お互いの考えの違いを生かして、新しい考えを生み出そうとしている」に相当するグループ対話となっていたととらえられた。

5. 4 振り返りから見える児童の変容

対話的な学びをめざした第2時と第3時の振り返りアンケート結果から児童の意識の変容を確認する。

7つの質問項目「楽しく詩を読むことができた」、「詩を読んで感じたことを話すことができた」、「友だちの話に興味をもって聞くことができた」、「知りたいことを友だちに質問した」、「いろいろな意見を出し合って話し合いを広げることができた」、「話し合うことで、前よりも詩について様々な見方ができるようになった」について毎時間振り返りを行った。どの質問項目についても、全員が肯定的に答えており、ほとんどの質問項目において、強い肯定を示す児童が第2時から第3時にかけて増えた。

6. 成果と今後の課題と展望

本実践研究の成果を仮説1～3に対応した形で述べる。

仮説1【学びの基盤づくり】の手立て①、②については、対話の基礎力育成をめざした活動を継続することで、児童の話すこと・聞くことへの意欲が高められ、対話を活性化する学びの基盤が醸成されることがわかった。受容的雰囲気の中で活動することで話すことや聞くことに対する意欲が増したことや、帯学習での学びが他の学習でも生かされたことが確認でき、学びの基盤醸成に有効であったととらえられる。

【学びの基盤づくり】における手立て③については、対話力の目標設定と自己評価が有効に働いた。目標設定と自己評価を継続的に行うことで、児童に対話力への認識が生まれ、普段の学習でもよりよい対話をしたという意欲をもって活動することができた。

仮説2【主体的な学びづくり】については、「課題設定」と「見通し」「振り返り」に意識を向けた授業づくりを行うことで、主体的に言葉を学び続ける姿に一步近づいたことが成果である。また、児童が活動の流れとゴール、そこで身につけたい力を意識して学習に取り組み、振り返りを言語化したことで、身についた言葉の力を実感しながら次の学びに向かう意欲を持たせることもできた。

仮説3【対話的な学びづくり】については、自己内対話と他者との対話を往還させることで、他者とのしなやかな関わりが生まれ、その中で自らの学びを深める姿が見られたことが成果として挙げられる。また、対話の中で他者の考えに触れ、自分の考えを問い直すことで、考えに広がりや深まりが見られるようになった。

さらに、対話力構造化表を作成し児童の対話力の見取りと目標設定に生かしたことで、全体学習やグループ学習における有効な手立てを講じることができたことである。対話力構造化表の作成と、手立ての具体化により、自分自身の対話力の見取りが明確になり、授業における全体指導や個別の支援を具体的に計画することができた。児童同士の対話を深めるためには、一人一人の課題を把握したうえで対話の場を設定することや、対話中の機をとらえた声かけや問いかけが必要であることを実感することができた。

これらのことから、本実践研究における3つの仮説のそれぞれの手立てが有効に働き、めざす子ども像である「主体的に言葉を学び続ける意思をもった子ども」、「他者としなやかに関わる中で自らの学びを深める子ども」の姿に近づくことができたととらえられる。

以上を図1のプロセスイメージを元に整理すると、図3のようになる。

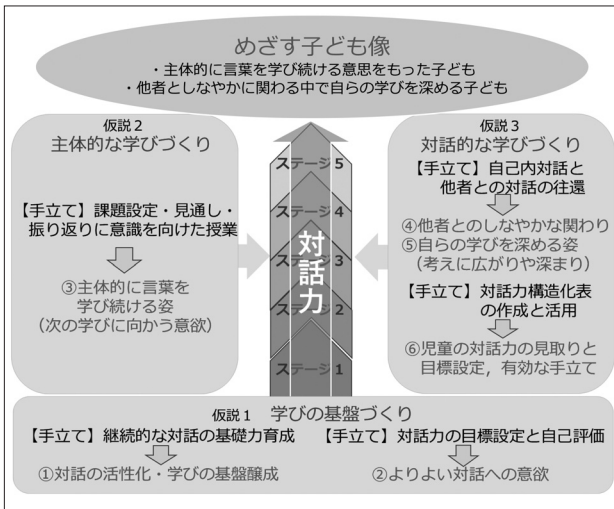


図 3 本実践研究の成果

課題についても成果と同様に、それぞれの仮説に基づいて示す。

仮説1【学びの基盤づくり】に関しては、学習生活全般を対象として、いかに継続的に行うかである。

仮説2【主体的な学びづくり】に関しては、課題設定時に、いかに実生活に生かせる具体的技能や、且つ児童が切実に獲得したいと思える技能を学習目標に据えることができるかということである。「リアリティのある質の高い課題設定」は、授業づくりの大きな柱であり、今後さらに認識を深めていきたいと考える。

仮説3【対話的な学びづくり】に関しては、対話のねらいに沿って、適切な題材設定と時間配分をいかに行うかである。

以上の三点の課題を中心として今後も考えを深め、学びの基盤を整えながら、児童がより主体的・対話的に学べる授業づくりを行い、他者と関わる中で学びを深める喜びを感じられるような実践を積み重ねたい。

私は、大学院で学んだことを基盤として、今後も学び続ける教員でありたい。その学びが実のあるものとなるように「自己をコントロールし、目的と見通しをもって自律的に学ぶこと」「アンテナを高くもつため研究会に足を運ぶこと」「心をしなやかに保つこと」を大切にしたい。特に、研究テーマとして取り組んだ国語科教育、対話力については、自分自身のライフワークとして今後も学びを深めたい。対話力の構成要素をもう一度抽出し整理し、子どもたちの対話力を高めていくための効果的な指導について、日々の教育実践に生かせる形として自分の中に確立したいと考えている。

引用・参考文献

- (1) 中央教育審議会答申(2016),「幼稚園,小学校,中学校,高等学校及び特別支援学校に学習指導要領等の改善及び必要な方策等について」, pp.12 - 18, pp.35 - 37.
- (2) 田村学(2018),『深い学び』, pp.18 - 20, 東洋館出版社.
- (3) 多田孝志(2017),『グローバル時代の対話型授業の研究 実践のための12の要件』, p.63, 東信堂.
- (4) 多田孝志(2018),『対話型授業の理論と実践 深い思考を生起させる12の要件』, pp.5 - 6, 教育出版.
- (5) 多田孝志(2009),『共に創る対話力 グローバル時代の対話指導の考え方と方法』, 教育出版.
- (6) 文部科学省(2017),『小学校学習指導要領(平成29年告示)解説国語編』, 開隆堂.
- (7) 西郷竹彦(1991),『ものの見方・考え方ー教育的認識論入門』, 明治図書出版.