

II 章 研究の内容

私たちは、昨年度、対話を通した「思考力」の育成を目指して設定した研究の視点を基に、次のような計画で研究を進めてきた。

年次	研究の内容
1 平成26年度	○ 対話を通した「思考力」の育成に向けて、対話の前提となる多様な考えが表出される教材や授業構成の工夫をしたり、育てるカウンセリングを生かし、対話を促進する働きかけを取り入れたりした実践を積み重ねていった。その中で、対話の型を「拡散型の対話」「収束型の対話」の二つに分類した。
2 平成27年度	○ 第1年次の実践および第2年次の実践から、対話を成立させる前提となる多様な考えが表出される教材や授業構成の要件を見いだした。

本章では、授業づくりの視点に基づいて行った実践を振り返りながら、対話を通した「思考力」の育成を目指す授業づくりについて、具体的な研究の内容を述べていく。

第1節では、目指す「思考力」の育成に必要な対話の設定について、第2節では、対話の前提となる多様な考えが表出される教材や授業構成の要件について、第3節では、育てるカウンセリングを生かした対話を促進するための支援の在り方と支援を行う際のポイントについて述べる。これらは、昨年度および本年度、実践を積む中で見いだしてきたものである。

1 目指す「思考力」の育成に向かう対話の設定

「思考力」の育成に向かう対話は、個々の考えを広げ深めるものであることに留意して設定することが大切である。

そこで、私たちは、対話を設定する際、各教科・各単元で育成を目指す「思考力」に照らしながら、何について、どのような対話を思考活動のどの場面で行うことが「思考力」の育成につながるのか、また、その対話は、子どもにとって必要感があるものになっているのかといった観点で吟味し、実践に取り組んできた。そして、実践を積み重ねていく中で、「思考力」の育成に向かう対話を、少人数あるいは学習集団全体で、互いの考えを伝え合うことを通して、異なる多様な考えを共有する「拡散型の対話」と、個々の考えを基に、それぞれの考えを結び付けたり、組み合わせたりしながら、よりよい考えや解決方法を見いだす「収束型の対話」の二つに分類した。

これらのことを踏まえ、対話を通した「思考力」の育成を目指す授業づくりを行う際は、単元で育成したい「思考力」に照らして、どちらか一方、あるいは両方の対話を位置づけている。

以下に、「拡散型の対話」、「収束型の対話」それぞれについて、実践を基に具体を述べる。

(1) 拡散型の対話

拡散型の対話は、次の通りである。

【拡散型の対話】

互いの考えを伝え合いながら、異なる多様な考えを共有する。

個々が思考するためには、考える視点や方法等といった思考するための手がかり^{*1}（以下、「手がかり」と表記）や、思考活動の遂行に必要となる「知識・技能」^{*2}（以下「知識・技能」と表記）を習得・活用することが不可欠である。ただ、習得している「手がかり」や「知識・技能」は同じでも、何を使って問題解決に向かうかによって個々の考えは異なる。そのため、自分とは異なる多様な考えに出合わせることで、互いの考えを聴き合う必然性が生まれるのである。そして、そのような子どもたちが、対話を通して互いの考えを伝え合いながら、学習集団全体が異なる多様な考えを共有していくのである。

このような対話を行うことが、個々の考えを広げ深めることにつながると考える。次に、拡散型の対話を通して「思考力」の育成を目指した実践の一例を紹介する。

第3学年 体育科「宇宙探検！ ー表現運動ー」

【単元で育成したい「思考力」】

急変する場面を捉えて楽しく踊るために、表したい動きを見いだす力



【「思考力」の育成に向かう対話】＜拡散型＞

急変する場面を踊った際、その場面に合った動きを伝え合う。

本単元では、宇宙探検に出かける場面を設定し、無重力のイメージを広げ、楽しく踊るための動きを見いだす力の育成を目指した。

本時は、宇宙探検をより楽しいものにするために、「UFOが現れた」「隕石が落ちてきた」等の急変する場面での動き方を考えていった。しかし、その際、逃げる動きに偏り、その他の動きが表出されにくいことが想定された。そこで、まず、バスケットボールや野球ボール等を用いて、「キャッチする」「投げる」「打つ」等と動きがさまざまにあることに気付かせ、「逃げる以外の動きで踊ると楽しそうだ。」という見通しをもたせた。そして、実際に踊りながら場面に合わせた動きを見だし、伝え合わせるようにした。



【踊りを基に対話】

このような対話の中で、「三つの隕石が落ちてくる」場面を踊ったグループでは、「隕石をキャッチする動きはいいね。」「最後に飛んで来た隕石に吹き飛ばされて尻もちをつくのはおもしろいね。」等、自分では思いつかなかった動きができることに気付き、個々の考えを共有していった。

本実践で育成したい「思考力」は、急変する場面を捉えて楽しく踊るために、表したい動きを見いだす力である。そして、本「思考力」の育成には、学習集団全体が異なる多様な動きを共有しておくことが大切であると考え、「拡散型の対話」を設定した。

そこで、上記のような対話を行わせるために、本実践では、個々が思考する前に「逃げる」「キャッチする」「投げる」「打つ」等といった、動きを考える際の「手がかり」に気付かせる場を設定した。そうすることで、すべての子どもが「手がかり」を基に思考することができると考えたのである。

しかし、この段階では、これらの「手がかり」が楽しく踊るための動きにつながるかどうか不確定な部分がある。そこで、子どもたちは、これらの「手がかり」を基に動きを考え、実際に踊って

*1 本校では、平成16年度より、考える視点や方法等、思考するための手がかりを「思考様式」として位置づけ、「思考力」研究に取り組んできた。詳細は、本校研究紀要およびホームページを参照。

*2 平成24年度より2年間、思考活動の遂行に必要となる「知識・技能」と「思考力」との関係を追究してきた。詳細は、本校研究紀要およびホームページを参照。

みた後、そのよさを伝え合いながら場面に合った動きが多様であることを共有していったのである。

そして、このような対話を通して、場面に合った動きが多様であることを共有したことが、一人一人がより楽しく踊るための動きを選択したり、動きを組み合わせることで新たな動きを見いだしたりしていくことにつながったのである。

(2) 収束型の対話

収束型の対話は、次の通りである。

【収束型の対話】

異なる多様な考えを基に、それぞれの考えを結び付けたり、組み合わせたりして、よりよい考えや解決方法を見いだす。

このような対話を行うためには、一人一人が「手がかり」や「知識・技能」を基に思考し、何らかの結論と解決方法をもった上で、それぞれの考えを表出する必要がある。そして、ここで表出される考えには、結論は同じでも解決方法の異なる考え、結論も解決方法も一見同じように見えるがわずかなずれのある考え、結論も解決方法も異なる対立するような考え等がある。このような多様な考えを基に対話することによって、それぞれの考えを結び付けたり、組み合わせたりしながら、よりよい考えや解決方法を見いだしていく。

このような対話を行うことが、個々の考えを広げ深めることにつながると考える。

次に、収束型の対話を通して「思考力」の育成を目指した実践の一例を紹介する。

第5学年 理科「電流が生み出す磁力の世界 -電磁石の秘密-」

【単元で育成したい「思考力」】

電流の強さや導線の巻数、コイルの個数等の条件を制御して実験し、電流と磁力の関係を捉える力

【思考力】の育成に向かう対話<収束型>

電磁石の磁力を強くするために行った、電流の強さや導線の巻数、コイルの個数を変えた実験を基に、導線を通る電流をイメージ図に表し、磁力が強くなった理由について話し合う。

本単元では、コイルに通る電流の大きさを変えたり、導線の巻数を変えたりして、変化する磁力の様子を調べる実験を通して、電流と磁力の関係を捉える力の育成を目指した。

前時までに子どもたちは、電磁石魚釣りゲームでの経験から、大きな魚を釣り上げるためには、電磁石を強くする必要があると考え、電磁石の磁力を強くするために、「電流を大きくする」「導線の巻数を増やす」「コイルの数を増やす」という3種類の方法を考えた。そして、本時は、選択した方法別のグループに分かれて追究し、どの方法を使っても磁力が強くなったことをテスラメータ（磁力の大きさ等を測定する計器）の数値や鉄芯に付く鉄釘の個数で確認した。

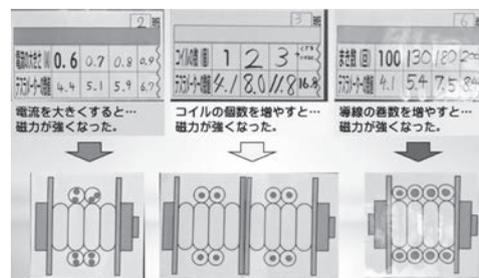
その後、磁力が強くなった理由を、導線を通る電流の様子とつないでイメージ図に表し交流させることで、「電流の大きさを2倍にしたり、巻数を2倍にしたり、コイルを2個にしたりすると、テスラメータの数値がだいたい同じになっている。」「どの方法でも、鉄芯の周りの電流量が同じになっている。」「どの方法も電流を鉄芯の周りに集めている。」と共通点を見だし、電流と磁力の関係を深く捉えていくことができた。



【イメージ図を基に友達と交流】

本実践で育成したい「思考力」は、電流の強さや導線の巻数、コイルの個数等の条件を制御して実験し、電流と磁力の関係を捉える力である。そして、本「思考力」の育成には、それぞれの実験結果をイメージ図に表すことによって生まれた多様な考えから共通点を見いだすことが大切であると考え、「収束型の対話」を設定した。

そこで、対話の前に、「電流を大きくする」「導線の巻数を増やす」「コイルの数を増やす」と磁力が強くなることを実験を通して理解できるようにした。つまり、磁力を強くするための要素と実験方法といった「知識・技能」を習得・活用できる状態にしておいたのである。ただ、「知識・技能」を習得・活用し、一つの結論に達した子どもたちは、自分の考えに満足してしまい、思考に深まりが見られないことがある。そこで、本実践では、それぞれの結果を基に、磁力が強くなった理由を電流の強さと関係づけながら右のようなイメージ図に表現させた後、イメージ図を使ってそれぞれの考えの共通点を見いだす対話を設定したのである。



【電流の強さをイメージ図に表す】

このように、実験を通して得た明確な根拠を基に自らの考えをもった後、電流と磁力との関係に焦点化し、共通点を見いだす対話を設定したことが、電流と磁力の関係をより深く捉えていくことにつながったのである。

ここまで、目指す「思考力」の育成に向かう対話の設定について述べてきた。次節では、このような対話の前提となる多様な考えが表出される働きかけの要件について述べる。

2 対話の前提となる多様な考えが表出される教材や授業構成の工夫

私たちは、対話の前提となる多様な考えが表出される働きかけとして、教材や授業構成の工夫に重点を置き、次の点に留意して実践に取り組んできた。

- 選択や体験等を取り入れたり、子どもたちのさまざまな表現方法を認めたりすることにより、多様な考えが表出される教材となるように工夫すること
- 単元全体を見通すとともに教科の特性を生かし、疑問や探究心を大切にしながら多様な考えが表出される授業構成となるように工夫すること

そして、本年度は、上記の留意点を踏まえつつ、「拡散型の対話」「収束型の対話」それぞれについて、教材と授業構成の両面から有効な働きかけの要件を見いだしてきた。

以下に、実践を基にその具体を述べていく。

(1) 「拡散型の対話」における要件

拡散型の対話は、自分の考えとは異なる考えがあることに気付き、それらの考えを後の問題解決に生かせるように共有することを目指して行う。そのため、拡散型の対話を行う際は、その前提として、「手がかり」や「知識・技能」を見いだしたり、それらが多様にあることに気付かせたりしておくことが必要である。そして、それらの「手がかり」や「知識・技能」を活用して思考することで、異なる多様な考えが表出されるのである。

ここでは、実践を通して見えてきた拡散型の対話の前提となる多様な考えが表出される教材の要件と授業構成の要件について述べる。

① 多様な考えが表出される教材の要件（拡散型の対話）

拡散型の対話の前提となる多様な考えが表出される教材の要件は、次の通りである。

【多様な考えが表出される教材の要件】

複数の表現が可能な教材を準備したり、学習対象をいくつかの部分に分けて示したりする等して、個々の考えを明確にする。

次に挙げるのは、複数の表現が可能な教材を準備し、個々の考えを明確にしたことが、多様な考えが表出されることにつながった実践である。

第3学年 音楽科「音を重ねてアフリカの様子を表そう —『マンガニ、雨とおどろう』—」

本実践では、リズムや音色の重なりの違いから感じたことについて話し合うことを通して、アフリカの音楽からその情景を想像し、選んだリズムや音色を重ねて表現を工夫する力の育成を目指した。

しかし、その際、太鼓やアゴゴーベル等の既存の楽器だけでは音色が限られるため、アフリカの様子を十分に表せないことが想定された。そこで、リズムや音色の重なりが多様に表出されるように、太鼓やアゴゴーベル等の既存の楽器だけでなく、アフリカの民族楽器に似た教師自作の楽器を数種類用意し、自由に選択できるようにした。そして、それらの楽器を鳴らして音色を聴き、自分たちの表したいアフリカの情景に適しているのかを探っていった。



【互いの演奏を聴き合う】

このような働きかけによって生まれた多様な演奏のしかたを基に対話することで、友達の演奏の工夫に気付き、自分たちの演奏に生かしたいという思いを高めることができた。

本実践では、まず、さまざまな楽器を準備し、それらの楽器を実際に鳴らしてみることで、「川の水の音はマラカスやレインスティックを使って表せようだよ。」「ボンゴを細かく強くたたくと、バッファローが走っている様子を表せるよ。」等と、「音色」「リズム」「強弱」を変えながらアフリカの情景を多様に見いだしていった。次に、見いだした「音色」「リズム」「強弱」といった「手がかり」を活用しながらアフリカの様子を表す音楽づくりをすることで、多様な演奏のしかたが表出されたのである。

そして、個々が考えた演奏のしかたを伝え合っていくことで、友達の演奏の工夫に気付き、自分たちの演奏に生かしたいという思いを高めることができた。

一方、次に挙げるのは、学習対象をいくつかの部分に分けて示すことが、多様な考えが表出されることにつながった実践である。

第3学年 国語科「お気に入りの韓国民話を紙芝居にして伝えよう —『木かげにごろり』—」

本実践では、異なる登場人物の立場を選んだ者どうしで、音読のしかたとその理由を述べ合うことを通して、登場人物の気持ちの変化を捉えながら、民話についての自分の考えを見いだす力の育成を目指した。

しかし、ある特定の人物から見た民話の感じ方が反映されたり、それ以前に、1文1語のもつことばのニュアンスからのみ判断し、音読してしまったりする等、民話を捉える際の視点が、一つの立場に特定されたり、人物の立場を意識できなかつたりすることが想定された。そこで、自分がどの立場で民話

を捉えようとしているのかを意識できるように、1枚1枚の紙芝居に、自分がどの人物の視点から紙芝居を音読するのを目に見えるようにした。

このような働きかけにより、「悪い地主が懲らしめられて、私は、嬉しく感じたから、明るい声で読みたいよ。」「地主は、ご先祖様へのお供えまで食べられてかわいそうだから暗い声で読みたいよ。」等、叙述を振り返りながら、考えが異なる理由を述べ合うことができた。



【場面ごとに明暗が生まれた】

本実践では、1枚1枚の紙芝居に、自分がどの人物の視点から紙芝居を音読するのを目に見えるようにすることで、子どもたちがもっている多様な考えが表出された。こうすることによって、1文1語のみにとらわれず、明と暗という二つの立場に加え、八つの場面という視点が入りこむことで考えが多様になった。

そして、このような多様な考えをもった子どもたちが、音読のしかたとその理由を述べ合うことにより、「ここは、暗い声で読みたいと考えが変わりました。」「やっぱり初めの考えのまままで読もうと思います。」と、自分なりの読み方を見いだしていくことができたのである。

その他にも、それぞれの子どもがどの部分に着目して考えたかが明確になるように、写真や資料の各部分を強調して提示するといった方法も多様な考えが表出されることにつながると考える。

二つの実践から、拡散型の対話における多様な考えの表出には、複数の表現が可能な教材を準備したり、学習対象をいくつかの部分に分けて示したりする等して、個々の考えを明確にするといった教材の工夫が有効であると考えられる。

② 多様な考えが表出される授業構成の要件（拡散型の対話）

拡散型の対話の前提となる多様な考えが表出される授業構成の要件は、次の通りである。

【多様な考えが表出される授業構成の要件】

体験・経験したことや既習の学びを段階的に想起させる。

次に挙げるのは、以前経験した出来事の様子を段階的に想起させた実践である。

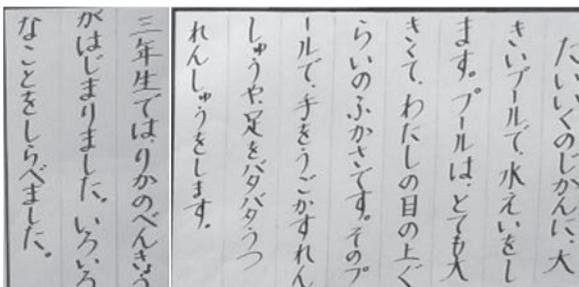
第1学年 国語科「新しい1年生に小学校のことを教えてあげよう」

本実践では、その出来事を経験していない者の立場になって、書かれてある文章を読み、気付いたことを述べ合うことを通して、新1年生に小学校の楽しさを教えてあげるという目的に応じて、出来事の様子の中から書く内容を選択する力の育成を目指した。

しかし、自分の思いが強い1年生の子どもにとって自分の書いた文章の内容を客観的に読み返し、吟味することは困難なことである。そこで、まず、「図工」を例に幼稚園でのよく似た経験と比較して表にまとめる活動を取り入れた。そして、小学校と幼稚園との相違点に目を向けさせることで、「小学校では幼稚園で使わなかった紙粘土でクッキーを作ったよ。」「幼稚園では自分の手のひらをスタンプにしたけれど、小学校ではカップやペットボトルキャップをスタンプにしたよ。」等、小学校に入学してからの図工の授業の様子を多様に思い出していくことができた。

次に、本時では、次頁のような自分たちにとっては未経験の、3年生での学習の様子について書かれ

ている二つの文章を提示し、「詳しく書くこと」「楽しさが伝わるような内容を選ぶこと」の大切さに気付かせるようにした。その上で、それぞれの例文を読ませた後、「どのようなことを書けば楽しさが伝わるのか」について対話することで、自分では気付かなかった、伝わりにくい部分に気付いたり、どのように修正すればいいのかを具体的に理解したりすることができ、それらを自分の文章に生かすことができた。



【例文①】

【例文②】

本「思考力」の育成には、自分の選んだ出来事の様子を「種類」「場所」「大きさ」「誰と」といった「手がかり」を基に、その出来事を経験していない読み手を意識しながら詳しく想起することが必要となる。そして、その際、「経験しているかどうか」「楽しさが伝わるかどうか」といった点に留意して、出来事の様子を想起していくことが多様な考えが表出されることにつながると考えたのである。そこで、本実践では、まず、小学校と幼稚園との相違点に目を向けさせることにより、幼稚園の子どもが小学校に入った後に経験する出来事の様子を想起させるようにした。そして、次に、3年生での学習の様子について書かれた文章を読ませた。そうすることで、幼稚園の子どもたちが経験していない出来事の様子を伝える際には、特に読み手が楽しいと感じられる出来事を想起することの必要性に気付かせていった。

各教科・各単元において授業を進めていく際、以前体験・経験したことや学んできたことを忘れてしまったり、思いが徐々に強くなるために思考の幅が狭くなってしまったりすることがある。このような場合は、体験・経験したことや既習の学びを、さまざまなアプローチのしかたによって段階的に想起させることが多様な考えが表出されることにつながると考える。

(2) 「収束型の対話」における要件

収束型の対話は、それぞれの考えを結び付けたり、組み合わせたりしながら、よりよい考えや解決方法を見いだしていくことを目指して行う。そのため、収束型の対話を行う際は、その前提として、ある結論や真理に向かう「異なる考え」や「対立する考え」といった多様な考えが存在していることが必要となる。また、たとえ同じように見える考えであっても、それぞれの考えに「わずかなずれ」や「違い」があることを認識させておくことが大切である。

ここでは、実践を通して見えてきた収束型の対話の前提となる多様な考えが表出される教材の要件と授業構成の要件について述べる。

① 多様な考えが表出される教材の要件（収束型の対話）

収束型の対話の前提となる多様な考えが表出される教材の要件は、次の通りである。

【多様な考えが表出される教材の要件】

思考の一部分に焦点を当て、それらの表出を促す。

次に挙げるのは、思考の一部分に焦点を当て、それらの表出を促すことが、多様な考えの表出につながった実践である。

第5学年 算数科「何倍になるかを考えて ー割合ー」

本実践では、二つの数量を比較する際、図と式をつなぎながら、もとにする量、比べる量の違いを話し合うことを通して、二つの数量を比較する際、もとにする量を明確にし、一方が他方の何倍になるかという関係を捉える力の育成を目指した。

本時では、品物の値段を「10%引きの値段から、さらに20%引きにするA」、「20%引きの値段から、さらに10%引きにするB」、「(20+10)%引きにするC」という3種類の値引き券を提示し、どれが得かを考えさせた。これらは一見すると違いが見えにくく予想が分かれるため、最初の値段と最終の値段を比較し、よりお得な値引きを意欲的に説明していくと考えた。そして、その際、AとBの最終の値段は等しく、Cが最も安くなることを説明するために、関係図を用いて、0.9倍の0.8倍としてもとにする量を順々に変化させる考えや、0.72 (0.9×0.8) 倍と一度に値引きする考えなどを比較し、もとにする量に着目して違いを見いだしていくようにした。



【図で値段の求め方を説明する】

このような働きかけにより、「大きい金額からいっぺんに割引をした方が得です。」「だから、2段階で値引きをする方がお得と言えない。」「最初の二つの値引き券が高くなるのは、2回目の値引きの時にもとにする量が小さくなるからだ。」と一方が他方の何倍になるかという関係を捉えていくことができた。

本実践では、3種類の値引き券を提示し、関係図を基にどれが得かを考えさせた。しかし、関係図には、さまざまな情報がかき込まれているため、関係図を基に話し合わせただけでは、「図のかき方が違う」「答えが違う」等、育成したい「思考力」とは違った部分で対話が行われる可能性がある。

そこで、本実践のように、「もとにする量」に焦点を当てて個々の考えを表出させることで、異なる考えがあることに気づき、それらの考えを基に、それぞれの考えを結び付けたり、組み合わせたりしながら、「(20+10)%引きにするC」の値引き券が一番得である理由を見いだしていくことができたのである。

このように、収束型の対話では、思考の一部に焦点を当て、それらの表出を促す働きかけを行うことが有効である。

② 多様な考えが表出される授業構成の要件（収束型の対話）

収束型の対話の前提となる多様な考えが表出される授業構成の要件は、次の通りである。

【多様な考えが表出される授業構成の要件】

意外性や認識のずれを感じさせる。

次に挙げるのは、認識のずれを感じさせることが、多様な考えの表出につながった実践である。

第6学年 家庭科「衣服を気持ちよく着よう」

本単元で育成したい「思考力」は、洗濯のしかたを多面的に見直し、解決方法を総合的に捉える力である。そして、本「思考力」の育成に向けて、異なる解決方法を考えている者どうしが、考えと理由を述べ合う対話を設定した。自分なりに考えた、洗濯のしかたについての解決方法の有効性を話し合い、それぞれの方法の効果や問題点を明らかにしていくことで、洗浄力だけでなく、環境への影響や衣服の

傷み等も考慮しながら手入れの方法を総合的に捉えていくことができるようになると考えたのである。

そこで、このような対話の成立に向けて、電気洗濯機と同様の過程で手洗いをを行い、干した後の衣類を観察するよう構成した。そうすることで、「きちんと洗濯して干したのに、汚れが残っている。」「衣服が変形している。」と子どもの認識と事実の間にずれが生まれた。この認識のずれから、事象の因果関係をさまざまな視点から追究していくことで、解決方法を多様に見いだしていくことができた。



【認識のずれを生む場】

本実践では、「洗剤を使って、手順通りに洗えばきれいに汚れが落ちる」と考えている子どもたちに、汚れが残っている衣類を観察する場を設定した。このように、「認識のずれ」を生む場を設定し、これまでに個々が獲得した「洗浄力」「環境への影響」「衣服の傷み」といった「手がかり」や、「洗濯のしかた」といった「知識・技能」を基に因果関係を追究していかせることが、多様な解決方法が表出されることにつながるのである。

そして、後の対話では、見いだしたそれぞれの解決方法を基に、それぞれの考えを結び付けたり、組み合わせたりしながら、よりよい解決方法を見いだすことができたのである。

ここまで、「拡散型の対話」「収束型の対話」それぞれにおいて、実践を通して見いだすことのできた対話の前提となる多様な考えを表出する教材や授業構成の要件について述べてきた。次節では、このような対話を促進させるために必要となる支援を行う際の留意点について述べる。

3 「育てるカウンセリング」を生かし、対話を促進するための支援

(1) 「育てるカウンセリング」を対話に生かす

実際の授業において、全く発言せず、学び合いに参加しようとしないう子ども、自分の考えを發表することだけに満足している子どもたちがいる。

その要因としては、次のようなことが考えられる。一つは、他者の目、失敗への恐れである。自分の考えに自信がもてない、違ったことを言って批判されることが怖いといった不安が、発言への意欲を減退させているのではないだろうか。また、人間関係に偏りがあるために、緊張したり、失敗の許されない堅苦しい雰囲気になったりすることも考えられる。このような雰囲気の中では、萎縮したり、無難な発言にとどめたりする等、対話への意欲が高まらず、多様で自由な発想は生まれにくい状態になると考える。

別の要因としては、どう言えばよいのか分からない、どう説明したらよいのか分からないといった話す技能や、最後まで聴く、質問するといった聴く技能が十分身につけていないことが考えられる。話す・聴くといった対話に必要な技能が十分身につけていない子どもは、つたないことばで発言しても教師や友達に理解してもらえず、発言することに対して消極的（対話への意欲が低い状態）になってしまうのではないだろうかと考えた。

このことから、これまでに述べてきたような多様な考えを表出する働きかけを行うことに加えて、対話を促進するための支援が必要であると考えた。そのためには、まず、学級内に規律が定着しており、「傷つけられない」といった安心感があるとともに、互いに構えず、仲間意識をもって本音で対話ができるような雰囲気（環境）づくりを行うことが大切であると考えた。そして、対話の際、自分の考えを積極的に話したり、友達の考えを聴いたりすることができるように、対話の技能（個人スキル）を高めておくことが大切であると考えた。

対話のできる雰囲気づくりを行う支援の効果について、河村茂雄氏は著書の中で次のように述べている。

教育環境の良好な学級集団には、ルールとリレーションの2つの要素が同時に確立していることが必要条件です。…（中略）…。

満足型集団（ルールとリレーションが同時に確立している状態）の授業には、「子どもたち同士が自ら協動的に学び合える雰囲気」があります。このような雰囲気が学級集団にあるからこそ、教師は、授業を、教科のもつ学問的背景に沿って、子どもたちの知的関心を中心に展開できるのです。子どもたちは、教師の授業設定の下、主体的に友達と親和的にかかわり合いながら、自らの問題に取り組んでいきます。

（河村茂雄著、『授業づくりのゼロ段階[Q-U式授業づくり入門]』，図書文化社，2011年，10-14頁）

このことから分かるように、ルール^{*1}とリレーション^{*2}が同時に確立するように雰囲気づくりを行うことが、対話を促進することにつながるのである。

一方、対話の技能を高める支援の効果について、多田孝志氏（目白大学教授）は著書の中で次のように述べている。

対話力を高めるためには、コミュニケーションスキルの習得が効果的です。たとえば、「聴く」を積極的行為として捉え、その機能を「①正確に聴く、②励ましながら聴く、③要約しながら聴く、④批判しながら聴く、⑤質問する（相手の伝えたいことを引き出しながら聴く）、⑥自分の意見を再組織化しながら聴く、⑦いっしょに新しいものを共創しつつ聴く」と大別しています。…（中略）…。

「話す（スピーチ）」「対話する」についても系統的にスモールステップでスキルを習得させていくことが、やがて対話の基礎的技能を高めていきます。

（多田孝志著、『授業で育てる対話力』，教育出版，2011年，64-65頁）

このように、対話ができるようにするためには、話す・聴くといった対話の技能をスモールステップで習得させておくことが必要となるのである。

上記のことから、私たちは、対話を促進するために、対話のできる雰囲気をつくったり、対話の技能を高めたりする働きかけを行うことにした。そして、子どもたちが望ましい人間関係を築いたり、他者との関わり方や接し方を改善したりしていくためには、育てるカウンセリングが手がかかりになると考え、実践に取り組んでいる。

（2）「育てるカウンセリング」を生かした授業づくり

育てるカウンセリングを生かして対話のできる雰囲気づくりを行ったり、対話の技能を高めたりする支援を行う際は、次頁のポイントを大切に実践を行うようにした。

*1 学級内のルールとは、対人関係に関するスキル、集団活動・生活をする際のルールで、教室に集まった子どもたちにとっての共通の行動規範・行動様式。

*2 リレーションとは、互いに構えのない、ふれ合いのある本音の感情交流がある状態。

（河村茂雄著、『授業づくりのゼロ段階[Q-U式授業づくり入門]』，図書文化社，2011年，10-11頁）

<育てるカウンセリングを生かした支援を行う際のポイント>

- 教師の観察やQ-U^{*1}等の質問紙調査を基に、個や集団の実態を把握する。
- 朝の活動^{*2}や学級活動等において、グループ・アプローチ^{*3}（構成的グループエンカウンター、ソーシャルスキルトレーニング等）を継続的に行うことにより、対話のできる雰囲気づくりを行うとともに、対話の技能を高める。
- 授業では、子どもの思考の流れを大切にしつつ、当該単元外（朝の活動や学級活動等）で行った活動を想起・活用させるとともに、当該単元内において、よい話し方や聴き方を称賛したり、教師がモデルを示したりする等、実態や状況、教科の特性に応じた支援を行う。

以下に、育てるカウンセリングを生かした授業づくりについて、実践を基に具体を述べる。

① 個や集団の実態把握

対話を促進させるためには、まず、個や集団の実態把握を行い、実態に応じた支援をすることが必要である。そして、そのためには、日常の観察が欠かせない。学級の中に、対話できていない子どもがいないか、また、なぜ対話ができないのか、その原因を観察等によって探っていくことが大切であると考えた。

一方、客観的な資料としては、Q-Uが有効であると考えた。Q-Uは、子どもたちの学校生活での満足度と意欲、集団の状態を調べることができる。つまり、「個」「集団」「個と集団との関係」の三つの側面を同時に捉えることができるのである。また、それと同時に、現在、ルールとリレーションがどのように確立しているのかを、五つの型に分類して捉えることもできる。

そこで、実践においては、まず、当該学級に関わりのある複数の教員が、日常の観察やQ-Uの結果を基に個や集団の実態を分析するようにしている。そして、その分析結果を基に情報交換することで、学級の雰囲気および十分身についていない対話の技能を明らかにするとともに、育てるカウンセリングを手がかりとしながら有効な支援を見だし、実践に生かすようにしている。

次に、育てるカウンセリングを生かした支援の具体について述べる。

② 育てるカウンセリングを生かした支援

育てるカウンセリングとして、「あたたかい人間関係づくり」「うまく意思を伝えるスキルの習得」「会話の基本的スキルの習得」のための、グループ・アプローチがある。グループ・アプローチには、構成的グループエンカウンター（Structured Group Encounter, 以下SGEと表記）、ソーシャルスキルトレーニング（Social Skills Training, 以下SSTと表記）、アサーション・トレーニング、ロールプレイ等がある。ただ、このようなグループ・アプローチによって高められるスキルは、提案する実践の中だけで、身につくものばかりではない。そこで、私たちは、朝の活動や道徳の時間、他教科の学習等、さまざまな場面において継続して対話のできる雰囲気づくりを行った

*1 本校では、年3回「hyper-QU」を使って実態調査を行った後、教師の観察や他のアンケート調査の結果等と合わせて複数の教員で分析し、授業づくりに生かすようにしている。詳細は、本紙23-24頁を参照。

*2 本校では、毎週、火曜日、木曜日、金曜日の週3回、朝の10分間を利用して「朝の活動」を行っている。その中で、対話のできる雰囲気づくりを行ったり、対話の技能を高めたりしている。詳細は、本紙25-26頁を参照。

*3 グループ・アプローチは、個人と集団の成長発達が同時に行われる過程であり、集団や個に対し、有効な教育・成長、個人間のコミュニケーションと対人関係の発展と改善を図る心理的・教育的な援助活動。

り、対話の技能を高めたりすることが、対話を促進することにつながると考え、実践に取り組んでいる。ここでは、SGE、SSTを生かした実践を紹介する。

ア 対話のできる雰囲気をつくる支援

大友秀人氏（北海商科大学教授）は、SGEを授業づくりに生かすことが、学習意欲を高め、学習を深めることにつながると述べている。また、著書の中で授業づくりに有用な10のSGEスキルを紹介している。10のSGEスキルは、次の通りである。

- | | | |
|----------------|-------------|----------------|
| ①インストラクション | ②エクササイズ | ③介入 |
| ④シェアリング | ⑤ルール（リチュアル） | ⑥自己概念（リフレーミング） |
| ⑦自己開示（アイメッセージ） | ⑧補助自我（サポート） | ⑨コンフロンテーション |
| ⑩デモンストレーション | | |

（岸俊彦，水上和夫，大友秀人，河村茂雄編集，『意欲を高める 理解を深める 対話のある授業』，図書文化社，2013年，43-44頁）

次に挙げるのは、個や学級の実態調査および、上の10のSGEスキルを参考に、対話のできる雰囲気をつくる支援を行った実践である。

第1学年 算数科「どこにあるのかなーなんばんめー」

本単元では、順番を表す数の数え方や表し方を捉える力の育成に向けて、見る人の位置と数える対象の向きを変えて表したものの順番について、その異同を話し合う対話を設定した。しかし、友達の考えが自分の考えと異なる場合に、否定したり非難したりする子どもがいるため、失敗を恐れて発言しにくい雰囲気があった。そこで、失敗を恐れず何でも話し合える学級の雰囲気をつくるために、朝の活動や他教科、本単元の学習において、教師があえて子どもたちの思いつかないような考えを話し、「不安だったけれど、発表してよかった。」「わけを聞いてくれてうれしかった。」等と、その反応を聞いた際の気持ちを述べることで、たとえ多くの友達の考えと異なる考えであっても、発言しやすいような雰囲気づくりを行った。



【順番について話し合う】

この支援は、10のSGEスキルの「自己開示」を参考に行った支援である。本時においても、子どもの発言を基に、自然な形で同様の支援を行ったことで、自分の考えを進んで友達に伝えたり、友達の考えを一生懸命聴いたりする子どもの姿が見られた。

このように、SGE等のグループ・アプローチを授業づくりに生かすとともに、継続していくことが、対話を促進することにつながると考える。

イ 対話の技能を高める支援

対話の技能を高める方法の一つに、SSTがある。ソーシャルスキルは、「他者との良好な関係を形成し、それを維持していくための知識や技能の総称」である。そして、ソーシャルスキルは、大きく分けると二つの領域のスキルから成り立っている。次に、そのスキルを紹介する。

「配慮のスキル」

「何か失敗したときに、ごめんなさいという」「友達が話しているときは、その話を最後まで聞く」など、対人関係における相手への気づかい、対人関係における最低限のマナーやルール、トラブルが起き

たときにセルフコントロールしたり自省したりする姿勢，などの知識やさりげない気づかいの行動が含まれたソーシャルスキルです。

「かかわりのスキル」

「みんなと同じくらいに話す」「自分から友達を遊びに誘う」など，人とかかわるきっかけづくり，対人関係の維持，感情交流の形成，集団行動に主体的にかかわる姿勢，など能動的な行動が含まれたソーシャルスキルです。

(河村茂雄，品田笑子，藤村一夫編著，『いま子どもたちに育てたい学級ソーシャルスキル』，図書文化社，2012年，25-26頁)

SGEと同様に，話し合いの手順を示したり，話し方・聴き方を繰り返し練習させたりする等，個や集団の実態に応じてこれらのソーシャルスキルを育てていくことにより，対話を促進していくことができる考える。

次に挙げるのは，個や学級の実態調査およびソーシャルスキルを参考に，対話の技能を高める支援を行った実践例である。

第6学年 図画工作科「明かりをつけると絵が変わる紙袋」

本単元では，一番気に入った自分や友達の表し方についてのよさを伝えたり，その理由を伝え合ったりしながら，いろいろな形の表し方を見いだしていく。

しかし，「自分や友達の表し方についてのよさを友達に伝えることは得意ですか。」というアンケートの結果，半数の子どもが「苦手・とても苦手」と答えた。理由を個別に聞いてみると，「何から，どのような言い方で伝えればよいか分からない。」という回答が多かった。そこで，朝の活動において，「会話のフォーマット」を基に要点を押さえながら話し合いをさせるようにした。



【「会話のフォーマット」を提示】

この実践は，次の考えを基にして支援を行っている。

子どもたちの中には「頭に浮かんでいることを言葉に置き換えること」「文としてまとめること」の苦手さから相手にうまく伝わらず，そのことで自信を無くしてしまい，ますます話さなくなってしまうという悪循環を起してしまうことが多くあります。…(中略)…会話のフォーマットをつくる，「聞いているよ」と，伝えていくことでゲームが成立する，会話を続けていくことで競争するなどの成功経験がコミュニケーションを成立することの自信となっていきます。

(安住ゆう子他著，『教室で今すぐ使えるSST』，かもがわ出版，2009年，11頁)

このような支援を，本実践のみでなく，朝の活動や他教科等で継続して行い，いつでも確認できるように掲示しておいたことが，話すことに抵抗がある子どもへの支援となった。対話では，友達のお気に入りの作品と，その理由を話したり，いろいろな表し方のよさを見つけたりする等，自分の考えを進んで伝える姿が見られた。

このように，SST等のグループ・アプローチを授業づくりに生かすとともに，継続していくことが，対話を促進することにつながると考える。

これまで，対話のできる雰囲気をつくる支援，対話の技能を高める支援に分けて述べてきた。ただ，育てるカウンセリングを生かした支援には，対話のできる雰囲気をつくるとともに，対話の技

能を高められるものもある。また逆に、対話の技能を高める支援が、対話のできる雰囲気づくりに効果がある場合もあると考えている。

③ 授業において支援する際の留意点

育てるカウンセリングを生かし、対話のできる雰囲気づくりを行ったり、対話の技能を高めたりする支援を行うことは、対話を促進する効果がある。そこで、授業においては、当該単元外（朝の活動や学級活動等）で行った活動を想起・活用させる支援とともに、当該単元内で直接行う支援をしている。そして、授業において支援を行う際は、子どもの思考の流れを途切れさせることのないように留意することが大切であると考えている。

以下に、「当該単元外（朝の活動や学級活動等）で行った活動を想起・活用させる支援」、「当該単元内で直接行う支援」それぞれについて、実践を基に具体を述べる。

ア 当該単元外（朝の活動や学級活動等）で行った活動を想起・活用させる支援

次に挙げるのは、子どもの思考の流れを大切にしつつ、教師がうまく聴けている子どもを称賛することで対話を促進した実践である。

第4学年 社会科「災害を前に、みんなの力で守ろう！わたしたちの暮らし」

本実践では、災害の防止や災害発生時の対応についての多様な考えを共有するために、自分のことを分かりやすく伝えたり、友達の話聴き、質問をしたりする技能が必要となる。

本学級には、担任の見取りから、話し手が何かを伝えようとしている時に、相手から目をそらしたり手遊びをしたりする等、聴く技能が十分に定着していない様相が見られた。そこで、上手な話の聴き方として、①タイミングよくうなづく、②タイミングよくあいづちを打つ、③相手が話しやすい態度をとる、の三つの約束を、対話の際にうまく聴けている子どもを称賛することで想起させるようにした。聴き方のマナーを型として定着させることで、友達の話最後まで聴くことができるようにするとともに、話しやすい雰囲気をつくることができると考えた。



【聴き方を称賛】

本実践は、次の考えを基にして支援を行っている。

授業中の私語やよそ見は先生に注意してもらえるが、友達同士の個人的な場面での話の聞き方は、自分でチェックする以外にない。聞き方が悪いと、相手がムツとして話すことをやめたり、言い合いやけんかになったりする。いつもそうだと、やがて敬遠されるようになる。ここではロールプレイを通して、個人的な場面での上手な話の聞き方について考え、身につけさせたい。

[達人レベルの聞き方]

- ・ タイミングよくうなづく
- ・ タイミングよくあいづちを打つ
- ・ 相手が話しやすい態度をとる

(河村茂雄、品田笑子、藤村一夫編著、『いま子どもたちに育てたい学級ソーシャルスキル小学校高学年』、図書文化社、2013年、102頁)

本学級では、朝の活動において、継続して上手な話の聴き方のスキルを高めてきた。そして、授業では、「災害の防止や災害発生時の対応について話し合いたい」と考えている子どもの思考が途切れることのないように、対話を行っている中で称賛するといった支援によって三つの約束を想起

させたのである。

この他にも、「相手がいやな気持ちにならないように話をする」技能を高める活動や、「エクササイズルール」を示し、一人一人の「番」を守ることで安心して話すことができる雰囲気づくりを行うといった活動を想起・活用させる支援等も効果的である。

イ 当該单元内で直接行う支援

授業においては、当該実践外（朝の活動や学級活動等）で行った活動を想起・活用させる支援だけでなく、当該单元内において、自己開示やデモンストレーション等により、対話のできる雰囲気づくりを行ったり、対話の技能を高めたりする支援も行っている。

次に挙げるのは、教師が自己開示することによって子ども自身の自己表現を促し、対話のできる雰囲気づくりを行った支援である。

第3学年 国語科「お気に入りの韓国民話を紙芝居にして伝えよう - 『木かげにごろり』 -」

本実践では、異なる登場人物の立場に立っている者どうしで、音読のしかたとその理由を述べ合う際に、自分の気持ちを表出しにくい子どもに対して教師自身が個別に声をかけ、自分の考えを伝えるようにした。「先生は、ごちそうを食べたりするのは、ひどいと思うよ。だから、この場面は、暗い声で読むよ。でも〇〇さんが言いたいこともよく分かるなあ。」と、教師という役割から離れ、一読者として民話に対する自分の思いを語ることによって、子ども自身の自己表現につなげていった。また、その際、子どもが、教師の考えに引きずられないように、自分がどう思うかが大切であることを伝え、子どもの考えをしっかりと認める声かけを行うことで、対話のできる雰囲気づくりを行ったのである。



【一読者として思いを語る】

本実践は、次の考えを基にして支援を行っている。

自分の感情を飾らずに表現する教師の姿を見て、子どもたちもその教師に心の距離の近さを感じていくものです。感情の表現は、構えや評価のない、まさにその人自身の表現だからです。人間は相手の感情が見えないとき、とても不安になるものです。

子どもたちも、先生が「教師の仮面」だけで対応していたら、どこか息苦しく、不安に感じてしまうものなのです。

(河村茂雄著、『教師のためのソーシャル・スキル』, 誠信書房, 2012年, 64頁)

このように、「登場人物の気持ちの変化から感じた自分自身の気持ちを述べ合う」といった教科の特性に応じて、教師が一読者になって自己開示をするといった支援を行うことにより、安心できる雰囲気の中で自分の考えを伝えられるようにしたのである。また、支援を行う際は、子どもの思考が途切れることのないように、ペア対話の中で個別に支援するようにしている。

この他にも、教師自らが聴き手のモデルを示すことで聴く技能を高める支援や、子どもの発言や行動のよさを積極的にほめたり、安心して発言を共有できるように、個々の発言をリフレーミングして全体に広げたりすることで対話のできる雰囲気をつくる支援等も効果的である。

二つの実践を基に述べてきたように、対話を促進するための支援を行う際は、子どもの思考の流れを大切にしつつ、そのときの子どもの実態や状況、教科の特性に応じて適切なタイミングや方法で行うことが大切であると考えている。

最後に、本章で述べてきた「目指す『思考力』の育成に向かう対話の設定」と、「対話の前提となる多様な考えを表出する教材や授業構成の要件」、そして、「育てるカウンセリングを手がかりとした、対話を促進するための支援のポイント」をまとめる。

○ 対話とその前提となる多様な考えが表出される教材や授業構成の要件

〈要件〉

【拡散型の対話】

互いの考えを伝え合いながら、異なる多様な考えを共有する。

多様な考えが表出される教材の要件

- 複数の表現が可能な教材を準備したり、学習対象をいくつかの部分に分けて示したりする等して、個々の考えを明確にする。

多様な考えが表出される授業構成の要件

- 体験・経験したことや既習の学びを段階的に想起させる。

【収束型の対話】

異なる多様な考えを基に、それぞれの考えを結び付けたり、組み合わせたりして、よりよい考えや解決方法を見いだす。

多様な考えが表出される教材の要件

- 思考の一部分に焦点を当て、それらの表出を促す。

多様な考えが表出される授業構成の要件

- 意外性や認識のずれを感じさせる。

※ これらの要件は、実践を通して見いだしてきたものである。場合によっては、教材の要件が授業構成の要件に、また、その逆も考えられる。今後、実践を通して検証していきたい。

○ 育てるカウンセリングを生かした支援を行う際のポイント

〈ポイント〉

- 教師の観察やQ-U等の質問紙調査を基に、個や集団の実態を把握する。
- 朝の活動や学級活動等において、グループ・アプローチ（構成的グループエンカウンター、ソーシャルスキルトレーニング等）を継続的に行うことにより、対話のできる雰囲気づくりを行うとともに、対話の技能を高める。
- 授業では、子どもの思考の流れを大切にしつつ、当該単元外（朝の活動や学級活動等）で行った活動を想起・活用させるとともに、当該単元内において、よい話し方や聴き方を称賛したり、教師がモデルを示したりする等、実態や状況、教科の特性に応じた支援を行う。

25頁より、教師の観察やQ-U等の質問紙調査を基にした実態把握の方法、および、朝の活動における対話のできる雰囲気をつくったり、対話の技能を高めたりする取り組みの具体を述べる。