

総合的な学習の時間に自ら対話に参加することを旨とした授業デザイン

— 質問生成に関する指導を通して —

北間 小百合

金沢大学大学院教職実践研究科

【概要】本研究の目的は、総合的な学習の時間において質問生成を促す指導を行うことで児童が自ら課題解決のための対話に参加するのか、またその具体的方策は何かを明らかにすることである。単元構成とグループ作り、質問の提示という3つの手立てをとり、OPPシートや発話記録から児童の対話の様子を検討した結果、主に三つの事柄が明らかになった。(1) 共通体験から共通の文脈づくりを行う授業展開を計画すると児童が自分と似た状況の児童に相談しやすい。(2) グループ作りでは人数や誰と組むかという点の他に、学習の枠組み作りを行い、教師は活動中の児童間の質問と応答の有り様を見取り、枠組みを見直していくことが重要である。(3) 教師による質問の提示だけで質問の量や質が変化するのではなく、質問は他者からの温かい応答があることで繋がっていく。

I 問題と目的

1. 問題

(1) 総合的な学習の時間の対話

総合的な学習の時間は、目的にも明示されているように異なる多様な他者と協働して主体的に課題を解決しようとする学習活動を重視する必要がある(文部科学省, 2021)。異なる多様な他者と協働する場面では、児童同士の対話が必要となる。しかし筆者はグループによる対話を指導する難しさを感じてきた。以前の実践で、学習したことを伝えるために内容や方法について話し合い決めていく場面があった。この場面で、自分の思いを発言することに気を取られる児童、他の児童の発言を聞くだけになる児童が混在し、話し合いがうまく進まなくなることがあった。もしもこの場面で「どうして〇〇がいいと思ったの?」「〇〇もいいかもしれないけど、これはどう思う?」というように、子どもたち自身が互いに相手の発言を受け止め検討するといった対話ができると、児童が納得した問題解決に

なるのではないかと考えた。対話は自分の考えの状態をモニタリングすることに繋がる。モニタリングによって考えの不備が明確になり、「ではどうしたらよいか?」と質問の質も向上する。このような話し合いを本実践では「対話」と考える。対話がどのグループでも行われるようにするには教師はどのような指導、支援を行うことが望ましいのだろうか。

(2) 話し合いにおける質問

一斉授業の際には、児童の発言を教師が他の児童に問い返す、発言を繰り返す、相槌をうつ等の方略を使用して、一人の児童の意見からクラス全体で気づきを共有することがある。教師は、児童の考えが深まるよう意図的に次の質問を行うことで、学習の質を高めようとするだろう。しかし教師が全てのグループの話し合い場面に参加、介入することは不可能である。本実践では、グループでよりよい対話をするためには児童同士の「質問」が鍵となる、と考えた。

瀬尾(2005)は質問生成の量と質の向上に

は、自分のつまづきを明確化する方法の教授が重要であると述べている。また秋田(1988)は、国語の説明文の理解を促進する上で、自分が質問作成することの効果を描している。

(3) 援助要請のリスク

課題解決のためには「わからない」と言ったり「自分はどうか考えるか」を表出したりする必要があるが、自分のつまづきが明確化されても「困っている」「助けてほしい」と他者へ要請する援助要請行動は容易ではない。援助の要請はきまり悪さ、拒絶への恐れ、能力不足を露呈したくないというプライド、目標を達成する自分という理想像の放棄などといった「自分の内面をさらさなければならない」リスクがある(光村図書, 2021)。この心理的リスクはどの児童も抱えていると推察される。そこで、心理的なリスクを低減できれば、援助要請行動のハードルを下げることができるのではないかと考えた。

これらのことを踏まえ、総合的な学習の時間の探究課題を協働して解決する上で、対話の指導として「質問を互いに行い、つまづきを明確化していく指導と安心して関わり合うグループづくり」が重要だと考えた。

2. 本研究の目的

本研究の目的は、総合的な学習の時間において質問生成を促進する指導を行うことによって、児童が自ら課題解決のための対話に参加するようになることとそのための具体的方策について明らかにすることである。

II 研究方法

1. 研究の手立て

(1) 共通体験と対話からなる単元構成

グループでの学習活動の場面で、授業で調べたことをただ話して終わっていたグループに対して、「わからないことがあったら質問してみましょう。」と促してみたものの、全員が黙ってしまうことがあった。特に学習が進み学習活動が深まったり広まったりするにつれ、

話し合う内容も発展的になっていく。この時、話し合いに参加できない児童が増えていくことがあった。彼らが話し合いに取り残されず、対話に参加するには、同じ学習をしている児童の発言を理解しやすい単元づくりが必要だと考えた。相手の発言をよく理解できれば、質問や意見を伝えやすいはずである。そこで共通の体験と対話を繰り返すよう単元構成を計画した。これにより、対話の場面で相手の話を共通体験によって補うことができ、対話に参加する意欲に繋がると考えた。実際の単元構成はⅢ実践経過で詳しく述べる。

(2) 安心して対話できるグループ作り

児童が援助要請行動に向かう際には、心理的リスクを抱えていることを想定し、安心して対話ができるグループの構成要件(構成メンバー、人数等)を検討した。

(3) 質問の量・質を高めるリフレクションタイム

グループでのよい対話を目指し、自分のつまづきを明確化する方法として「質問をする、質問に応えるリフレクションタイム(自分の学習状況を外化する時間)」を設けた。

具体的には、1時間の授業のうち始めの3分程度を対話の練習時間と児童に伝え、「リフレクションタイム」を実施した。児童同士で話しながら、現時点での自分の活動をモデリングし、これからの活動を調整するよう3つの質問(①前回取り組んでいたこと②今回取り組もうと思っていること③今困っている、迷っていること)について互いに答え、さらに気になったことについて質問するように指示をした。

2. 研究対象・期間

研究対象：金沢市立小学校5年生1クラス
30名(男子16名女子14名)

研究期間：令和7年5月～11月

3. 検証方法

参与観察法を用いて行った。授業場面での教師と児童のやり取りや児童同士の話し合い

の様子を IC レコーダーとビデオを用いて記録した。主に児童が記述する OPP シート（後述）を分析対象として用い、その補完資料として発話記録や録画映像を用いた。また、OPP シートへの記述内容や発話内容の不明な点についてはインタビューを行い補足した。OPP シートとは One Page Portfolio の略であり、堀哲夫（2019）の OPPA（One Page Portfolio Assessment の略）論に基づいている。本実践での OPP シートには教師のコメント欄を設け、この欄で児童の疑問等の記述に対して同じ問題解決に取り組む児童を紹介していった（図 1）。

5年 総合的な学習の時間 和紙デザインシート

タイトル

OPP シートの記入項目

- 1) 日付
- 2) 今日の授業で一番心に残ったこと
- 3) 疑問や感想
- 4) 今日相談した人
- 5) 相談についての自己評価

図 1 本実践の OPP シート

Ⅲ 実践経過

1. 単元計画と学習形態計画

今回学習材として扱う「和紙」は児童にとっては決して身近とはいえず、始めから興味をもつのは難しい材である。そこで、対話によって和紙がもつ魅力や価値に児童が気づいていく手立てとして和紙づくりという共通体験を数回取り入れることとした。以下のような単元の目標を設定し、単元を表 1 のように計画し実践した。

○単元名「つくってみよう和紙 創っていこ

う和紙との未来」

○単元の目標

和紙作りや和紙職人、紙を売る人や和紙を使った芸術作品を作る人といった和紙に関わる人々との出会いを通して和紙のもつよさについて自分なりに考え、他者と協働してそのよさを身近な人に伝える活動に探究的に取り組む。また、探究的に取り組む活動を通して、異なる意見や他者の考えを受け入れ、自他のよさに気づくことができる。

○単元構成

二次～四次で和紙を作る共通体験を取り入れた（表 1）。

次	学習活動名と主な学習活動
一	和紙ってどんなものかな？ (調べ学習と発表)
二	和紙を雑草で作ろう (体験学習)
三	もっと〇〇な和紙を作ってみよう (調べ学習と体験学習)
四	楮で和紙を作ってみよう (体験学習)
五	「和紙のここがすごい」を学校の PTA 主催のフェスティバルで伝えよう (調べ学習、発表)

表 1 単元計画

○学習形態の計画

本実践では、児童の個人探究とグループでの探究を計画的に組み合わせた。例えば一次の学習活動では和紙づくりについてそれぞれの興味に基づいて個人で調べた後、調べていることが似ている児童が集まり、グループを作る計画を立てた。二次では、和紙を作るには数名で協力した方がよさそうだという一次の学習から、それぞれの得た知識を生かせるように一次とは異なるメンバーでグループを組んだ。三次では、二次で和紙作りに失敗した経験から、どんな和紙を作りたいかという願いを個人で持てるように仕向けた。三次の頃から和紙について個人の願いを持ち始める

児童が増えてくることを想定し、それぞれの願いを聞き合って、作りたいものが一致した児童同士でグループを組み、新たな和紙作りを行う計画を立てた。五次では、それまでの学習から和紙の何に自分の心が動いたかを焦点化し、「このことならば自分は和紙について人に『和紙ってすごいよ』と伝えられる」という内容が近い児童がメンバーとなるよう教師がグループを編成し、グループで探究活動を行った。

2. 共通体験と対話からなる単元構成

(1) 児童が対話のよさを感じる

児童Aは単元を通して学習の中で疑問をもつと他の児童に質問し、対話を続けて課題の解決に向かっていった。一次のOPPシートでは以下のように記述していた。

第一次 和紙ってどんなものかな？

(5月7日)

今日の授業で一番心に残ったことは、疑問とトラブル、発見だらけだったことです。疑問もたくさんあったけれど、もしかしたら友達の疑問と私の疑問が繋がっているかもしれないと発見しました。ちょっとだけ調べられたのでよかったです。

(5月13日)

同じ疑問をもっている人がいたことと、色々な意見がでてヒントをもらったような気がしたので頑張りたいです。(省略) たくさんの疑問の解き方がわかった気がしました。

(5月23日)

コツを調べる時に同じコツを調べている友達と一緒に情報を交換しながら調べたので早く進みました。

(5月27日)

一人で調べていたらやっぱり相談はしにくいけれど(他の人と話しながら調べたら) 一気にたくさん調べることができて、疑問が調べているうちになくなっていくのでよかったです。

5月7日のOPPシートでは、同じテーマで調べ学習をしていた児童と疑問が繋がっている可能性に言及していた。5月7日になぜ繋

がっているかもしれないと感じたのかを尋ねると、付箋に疑問を書き出した時に相手の疑問と自分の疑問が似ていることに気づいたと話した。同じテーマで調べていたため、相手を書いた内容を理解することも他のテーマの児童より容易だったと推察した。その後、児童Aは調べることが似ている児童と学習を共に行い、27日には「一人で調べていたらやっぱり相談はしにくいけれど…」とOPPシートに記述していた。この記述の中で児童Aが「やっぱり」という表現を使っているのは、これまで3回の授業で情報を交換しながら課題を解決してきたことと、それを一人でする場合を比べることで感じた思いなのではないかと考えた。児童Aと同じグループの児童はそれぞれのわからないことを相談しながら解決していくために情報を交換していることから、対話があったと考えられた。このとき児童Aが相談できたのは「同じ疑問を持つ人同士で学習していたから」ということが5月23日の「同じコツを調べている友達と一緒に」という表現から読み取れる。自分と似た学習状況の人と共にいる安心感は援助要請行動に対する心理的リスクを低減したと推察される。

また、相談を受けた児童にとって自分が教えたことが間違っていたらどうしようという不安を抱えている可能性があったと考える。特に和紙についてはどの児童も何もわからないような状況であり、自信を持っている児童はいなかったはずである。このような状況で似た疑問を持つ児童同士が集まり、それぞれが持つ疑問の関連性に気づいたため、児童Aのグループでは「正解かはわからないが情報の交換をする」ことを起点として対話が生じたと考えた。本事例ではどこかに一緒に行く、作るという共通体験ではないが、調べ活動であっても調べていることを外化し、共有する状態を作ると対話が促される可能性があると言える。

(2) 児童が対話に参加した実感をもつ

一次で児童Aとともに「作り方のコツ」を調べていた児童Bは、一次のOPPシートに次のような記述をしており、3回の授業で児童Aらと共に課題を解決していく様子が読み取れた。

第一次 和紙ってどんなものかな？

(5月20日)

いろんなコツがある。コツをまとめるのは難しい。

(5月23日)

大事なことがわかって嬉しいです。いろいろな人(同じグループの児童Aたち)に相談しました。

(5月27日)

まだ、まとめが完成していなくて不安だったけど、同じグループの人に助けられて、(まとめが完成しそうで)安心しました。

児童Bは20日には課題を難しいと感じていたが、27日のOPPシートでは安心したと述べており、この背景としてグループの児童に相談し、彼らに助けられたことを挙げていた。児童Aも23日のOPPシートに「一緒に情報を交換した」と書いており、児童A、児童Bともに課題解決に向けた対話に参加した認識があると言えた。

特に、児童BはOPPシートの中で「相談した」、「助けられた」と援助要請行動を起こすことができたような記述をしており、何らかの行動を起こしていると推察されたため、当該グループの5月23日の発話記録と録画映像を確認した。発話記録からは児童Bがグループの児童に何かを聞くという発言は確認できなかったが、録画映像から話をしている児童達のことをじっと見る児童Bの姿を確認できた。つまり、児童Bは自分から話す、応答するという形では対話に参加してはいないが、話している児童達の話の聴く、という形で参加しており、児童Bにとっては対話への参加の実感が得られたと考えた。

対話による課題解決を経験した児童Bであったが、三次では課題を解決できなかったことをOPPシートに書いていた。

第三次 もっと〇〇な和紙を作ってみよう

(7月2日)

自分の課題が難しすぎて何にもできませんでした。

(7月9日)

自分の課題を解決する和紙を作ろうとしたのに、何にも(インターネットで調べても)出ないで関係ない情報や動画もでてくるので頭が回りませんでした。

三次の学習は自分の作りたい「〇〇な和紙」を決め、その和紙作りに必要な情報を収集し、実際に作る学習活動であった。児童Bは、自分と同じ内容に取り組む児童が見つからず、結果的に一人になった。7月9日の授業で児童Bはずっと端末の画面を見ていたが、筆者のところへ「見つかりません。」と相談に来た。児童Bの授業の様子や前回のOPPシートの記述から何らかの援助が必要ではないかと考えていた。筆者は児童Bにどうしたいかを聞かず、一人だから学習が進まないのではないかと考え、一人という状況が似ている児童Cと一緒に作業することを提案した。すると児童Bはうなずき、椅子をもって児童Cに近づいて行ったが二人で話し合うことはなかった。授業後に児童Cに「今日は(児童B)さんと話すことはなかった？」と聞くと「(児童B)さんが何をしたいと思っているのかわからないし…。」と答えた。そこで「(児童C)さんは困ったことはなかった？」と聞くと「特には…。」と答えた。児童Cは児童Bの存在には気づき、自分が何かした方がよいのではと考えたが、何ができるのかわからず困っていたとインタビューから読み取ることができた。筆者は児童Bにどうしたいのかを聞いた上で、他の児童との対話を望んでいたならば誰と組むかを児童Bと相談しながら丁寧に考えるべきであった。

相手がどんな状況かわからない中で自分の困り感を伝えるのは難しく、反対に援助も難しいことが児童Bと児童Cの事例から読み取れる。教師が「対話ができそう」だと思ふ相

手を人数の点で判断し紹介するだけでは、児童は援助要請の心理的リスクが低減できず、行動に移せないのだと考えた。

(1)と(2)の事例から、児童が対話に参加する様子が捉えられたのは共通の活動場所・共通の疑問・共に行動するといった互いの状況が分かるような学習活動や学習形態を計画した場合であった。「和紙作りを失敗した」という共通体験があっても、そこからの課題が異なれば課題解決のために質問をしたい側も質問をされる側も互いに近寄ることが難しかった。したがって、児童が対話をしながら課題解決をする単元構成として、共通体験を取り入れることに加え、体験から個々に何を思ったのか、互いの考えを可視化する授業を組み込むことが大切であると考えた。そのような授業では質問する場合は自分の困り感に似ている相手がわかり、質問を受ける場合も自分の学習状況と似ているかが把握しやすく、質問に応じて間違えたらどうしようといった不安が和らぐ可能性が考えられる。結果として質問と応答が両者の間で起こり、対話による課題解決ができれば、次に困ったときにも対話を試みようという意欲に繋がると考えた。また事例からは、対話は質問者と応答者の二者だけのものではなく、同じ状況に共にいる他の児童のものでもあると言えた。

3. 安心して対話できるグループ作り

(1) 対話が見える手立て

本実践では個人探究とグループ探究を両方取り入れながら学習活動を行った。特にグループ探究では学習を進めていくにあたり、誰と何人で行うことがよい対話に向かうのかを考えた。一次は「とにかく和紙がどんなものかわからない」が「作ってみたい」という思いを学級で確認し、まず自分達でも作れるのか調べてみようということで学習をスタートした。各自が作るために必要なことを網羅して調べるより、「材料」「作り方」「時間」「コツ」等の項目のどこか1つに着目し、手分け

して調べる方が調べやすいのではないかと児童に投げかけたところ、賛同が得られた。児童に対し、自分が興味をもった項目を選んで資料を探し情報収集するように伝えたと、児童Dが「先生、グループでやらないんですか。」と聞いてきた。筆者は、まず個人で調べ、後からグループでシェアする計画を立てていたが、他の児童にもどう思うかを聞くと大半が「集まってやりたい」とのことだったので、始めから項目ごとに集まってよいと計画を変更した。筆者の「必要な人は場所を移動しましょう。」の合図とともに児童Dは席を立ち、児童Eに次のように話しかけた。

児童D：ねえ（児童E）、一緒にやろうや。（児童E）は何するん？

児童E：作り方。

児童D：じゃあ俺もそうしよ。

児童Dと児童Eが作り方を調べると決めて席をつなげた。すると少しずつ他の児童が「じゃあ俺もそうしよう。」と言い、クラスの男子16名のうち児童Dと児童Eを含む10名の男子児童が集まるグループとなった。そのグループ作りは、調べる内容よりも「友達がいるかどうか」で行われていた。筆者は一つのグループで10名、という構成人数は多いと考えたが、「友達としている」ことで安心してわからないことを聞けるのではないかと考え、10名を見守ることにした。グループとなって初めの授業で次のような発話があった。

5月7日の児童Dの周辺の発話記録

児童D：(隣の児童Eに)これ(自分の見ている石州和紙のホームページ)いいよ、見て見て。

(児童E：特に反応なく自分の操作画面を見ている)

(児童Dの発話と同じタイミングで)

児童F：(誰に聞くともなく)ねえねえ、これ(圧搾)何て読むん？

(他の児童：誰も反応なし)

児童F：ねえ(児童E)、何て読むん？

児童E：えーわからん。

児童F：(先ほどの読み方は分からずじまいのまま)
これ(叩解)何て読むん？ねえねえ、何
て読むん。

他の児童：(児童Fの言っている字を見ずに)えー
わからん。

筆者が机間指導をしていた際、児童Fが自分の調べていることについて「ねえねえ。」と聞き、周りから反応がない様子を確認した。質問をする児童Fは画面を見たまま次々と質問をし、児童Eは自分が聞かれていることは名前を呼ばれて気づいたが、何が分からないのかを目で確かめることはなかった。グループの他の児童がページを覗き、答えを共に考えたり教えたりすることもなかった。児童Fは、その日のOPPシートの相談した相手を書く欄に児童Eの名前を含め誰の名前も書いていなかった。

筆者は、5月7日の10名のグループのやりとりが対話にならなかった原因は人数の多さにあり、人数さえ少なくすればよいと考えた。人数が多いと「自分ではない誰かが言ってくれるだろう」と感じやすいのではないかと考えたからだ。しかし他のグループの話し合いを見て、応答があるかどうかがより重要なのではないかと考えた。ある4名のグループでは読み方が分からない児童に対して他の児童が応答し、解決していく様子が確認できた。

5月7日の4名グループの発話記録

児童H：(箕桁という言葉を見ながら)これ何て読むん？

児童I：わからん。

児童H：えーどうしよう。

児童I：先生に聞いてみたら？

児童H：先生、これ何て読むんですか？

2つのグループは日頃から児童間関係が近い児童が集まり、読み方がわからず他の児童に尋ねるところは似ていたが、10名のグループではわからないことが誰にも受け止められ

ず、4名のグループは「わからない」と援助要請した児童Hの言葉を受け止める応答があった。児童Hに応答した児童Iは正しい読み方を知らなかったが「わからん」と応え、さらに児童Hが困っていることの解決方法を考えていた。この児童Iからの応答で児童Hは自分の悩みを聞いてもらえたと感じ、先生に聞くという次の行動に進んだ可能性がある。また質問を受ける側の児童Iにとっては質問の応答を他の児童がしているかがわかることで「じゃあ私がしよう」と決めることができ、応答が生まれたと考えた。

そこで10名グループの人数は変えずに、わからないことや困ったことが他の児童に伝わるよう、それぞれの役割を決め、作業の方法(端末での共同編集)、活動の見通し(いつまでに行う)を共有するよう介入した。介入後の5月23日の児童EはOPPシートに「スライドがいきなり消えてしまっ大変だった。

けれど児童Fさんが先生を呼びに行ってくれて復活させることができた。」と記述していた。

この時筆者は児童Fに呼ばれて行き、共同編集しているスライドのページが消えていると報告を受けた。他の児童も「えーなんで」「おれかな?」「どうしたらいい?」と児童Eの困っていることに応答する発言が見られた。5月7日と応答に違いがあったのは互いの活動が相互に関連していた作業方法だったからだと考えた。

このように5月7日と23日の10名の事例と5月7日の4名の事例から、人数が少ないことだけが対話の成立に繋がるのではなく、人数が多くとも学習環境を整えると対話が促されることを確認できた。その学習環境整備の支援は人数が多い場合には少人数よりも必要であったと言える。学習環境の整備として本事例で行ったことは、役割の付与や作業の方法、活動の見通しといった学習の枠組み作りである。この枠組みを児童と確認しながら作っていった。「グループを作ればなんとか話

し合いになる」わけではなく、児童間の質問と応答を起こすには学習の枠組みが必要であり、枠組みの中での話し合いの様子を教師は見取り、適宜枠組みの修正をしていくことがグループを作った後に大切だと考えるに至った。

(2) 対話に影響を与えるグループ作り

①教師が決めるグループ編成

五次では、これまでの学習を通して自分が一番高い関心をもっていることについて課題追究ができると意欲が高まり対話に参加できるであろうと考え、一人一人に「和紙の学習で感じた『和紙のここはすごいと思う』こと」をノートに書かせ、その内容からグループを組む計画を立てた。グループの組み方についてはノートを提出してもらう時に全体に説明をした。(1)の事例から活動の仕方によっては、人数は対話による課題解決に大きく影響しないと言える。しかし、実際に筆者一人が全てのグループの対話の状況を見渡しながら、かつ児童も自分達の対話が見聞きしやすいことを考え、6名前後を1グループとしてグループ作りをすることを伝えた。説明をした後児童から「好きな人と取り組みたい」という意見は出なかった。

ノートの内容で分類すると「歴史、作り方、使い道、耐久性」の4つのカテゴリーに分けられた。そのうち歴史は12名だったため、6名ずつに分けた。メンバーを発表した時、数名の児童から「なぜ12名を分けたときにこの分け方なのか。」という質問が出た。筆者はその質問を聞き、「このグループ分けに納得したい」「なぜ仲の良い児童同士にしなかったのか」という思いを児童は抱いているのだろうと推察した。「これまでの学習の様子や日ごろの様子から決めました。いつでも仲良く話せる人とはなく、授業の中なので、普段あまり話さない人とも一緒に活動して、自分とは違う考え方に会える機会を持ってほしいからです。」と伝えた。この説明をその時児童らがど

のように受け止めたのか確認できなかったが、児童にとって学習のグループ分けは重要なことであると推察された。友達関係にある児童同士を今回は分けたが、逆の方がよい対話になるのかとの比較は本実践では明らかにできていない。

②児童が決める座席の座り方

グループ活動場面では、筆者は「必要ならば机をくっつけていいよ」と伝えていた。五次でもグループで活動する時は当然のように机を向かい合わせにしていた。いくつかの事情があり8名となった使い方グループでは毎回決まった場所に決まった児童が座っていた(図2)。

L (男児)	K (男児)	O (男児)	A (女児)
M (女児)	E (男児)	F (男児)	J (女児)

図2 8名グループの座席配置

8名という人数は五次のグループの中で最も多く、話し合いのときの児童間の物理的距離が遠いため、何らかの介入が必要だと考えていた。使い方グループでは、グループでの活動が始まったところから児童Aと児童Jの発話が多く、彼らの話す内容に対して他の児童が関わっていくという様子が録画映像からも確認されていた。児童Aや児童Jから遠い児童Mは体を向けているが発言はしていなかったため当該児童が対話に参加しているのか10月21、22日の録画映像とOPPシートから検討した。

10月21日の授業は、他のグループの児童と企画内容について説明したり質問したりする交流と、交流でもらった意見を基にもう一度自分たちのグループの企画内容を見直すというグループ内交流を行った。筆者はグループの話し合いの様子から、児童Mが話し合いに参加していない可能性を考え、発言を促す意図で近づき、「Aさんの話は聞こえているかな?」と聞いた。すると児童Mは「はい。」と答えながら頷いた。筆者は聞こえているならば参加の準備はできていると見取

り、その場を離れた。

この日の OPP シートに児童Mは「他のチームの人のも見れたし、(他のチームの人に)感想も言えたのでよかったです。ゴールの時の看板も書いている途中なので完成させたいです。」と記述しており、自分のグループの話し合いについては記述していなかった。筆者は児童Mがグループの話し合いに参加することを期待していたが、自ら加わっていた実感をもつには至らなかったと考えた。

10月21日の話し合いではどんなクイズを出すか、どんな形式の出題にするか、何にクイズを書くかといったことが決まり、翌日の10月22日は前日の話し合いを経て、グループで成果物を作ったり見直したりする活動を行った(図3)。

10月22日授業の8名グループでの話し合い

児童A:ねえ、家でどんなクイズをつくってきた?
 児童J:私はこれつくってきたよ。
 児童E:どれ?いいね。
 児童A:これから色とか見にくそうなところ直す?

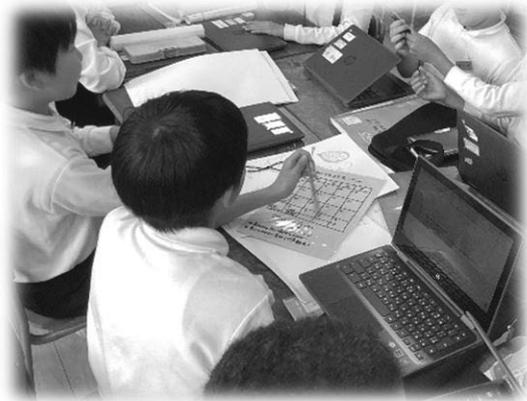


図3 8名グループで話し合う様子

22日の児童MはOPPシートに「今日はみんなでアドバイスしたり注意したりして協力することを学びました。私は少し作業で困っていた時、Aさんが「こうしたほうがいいんじゃないかな?」「できればこうした方がいいと思うよ。」などと言ってくれたことが心に残りました。私も、今後困っている人がいたら話しかけたいと思いました。」と記述し

ていた。

この記述から児童Mが課題解決の対話に参加していたと考えた。そこで22日の後にインタビューを行ったところ、次のようなやりとりがあった。

教師:8人で机をつなげると、話は聞きにくいことはある?

児童M:そんなことはあんまりないです。聞きにくい時は「何て言った?」って聞くし。

教師:Mさん達のチームの8人の席はどうやって決めるの?

児童M:(他のチームの)Pさんが「ここに座って。」って言っているからその席に座ってます。

教師:そういうことがあったんだ。この2枚のOPPシートのうち後の分の授業(10月22日)ではどうしてAさんと(席が離れているのに)話をしたの?

児童M:私が自分の書いた画用紙に付け足す絵を何にしようか困っていたらAさんが来てくれて「(クイズの)答えになるのはやめた方がいいと思うから、ヒントになりそうなものにしたら?」と言ってくれました。

教師:そっか、聞いて良かった?

児童M:はい。困ってたことも解決したし、進められたから。

教師:シートに自分も言えるようになりたいって書いてくれているけれど、誰にでも言えそう?

児童M:いや、EさんとFさんには言えるけどOさんやKさんやLさんは普段話さないから言えない。

教師:そうなんだ、普段話さない人とはなかなか授業だからってことは難しいかな。

児童M:はい。

この児童Mの語りから、児童Mが対話できるかどうかの基準は、席の近さという物理的距離ではなく、普段の児童間関係が近いと自分が認識している児童かどうかだと言える。実際、10月21日の他のグループの児童との

意見交換で児童Mが対話の相手に選んだのは、普段休み時間を共に過ごしている児童のみだった。また、インタビューの中で児童Eや児童Fには話ができると語っていたが、実際には看板係として困っていたことを児童Eや児童Fに相談していなかった。これは、児童M自身が気づいていない心理的リスクの影響があったと考えられる。話せると本人が語っていても実際には相談していないという事実は「何を言ったかを聞くこと」と「自分の困りごとを相談すること」では援助要請の質が違い、後者は心理的なリスクが大きいと考えられる。この心理的リスクは普段話している、あるいは席が近いということでは低減できない可能性があるとして児童Mの語りから考えた。

また児童Mは話せる相手として児童Aや児童Jを挙げなかった。あえて同性以外の人でも話せるということを伝えるために異性だけを取り上げた可能性もある。しかし10月22日には児童Mが困っていた時に自分からは児童Aや児童Jに相談せず、児童Aの児童Mへの声かけによって困っていたことが解決している。このことから、やはり児童Mにとっては児童Aや児童Jとの関係は希薄である可能性が高い。そう考えると、この8名のグループは児童Mにとって普段から親しい児童間関係の児童ではなく、話せると語っていても、自分の困ったことは自ら言いにくい関係性の児童とのグループだったのではないだろうか。

したがって、教師が目的に合わせて作るグループは児童によっては心理的なリスクが高い状態のグループになることがあり、「困ったときは困ったって言おうね。」という声掛けでは適切な介入とは言えないことが示唆される。

③役割があることで対話の中にいる児童M

②の事例から児童Mがグループの中で心理的な不安を抱えていることが推察されたが、22日の児童MのOPPシートには児童Aとの対話が起り、助けてもらえたと記述していた。録画映像でも10月22日の授業では児童

Mと児童Aが話していたことが確認できた。授業後に児童Aに「席を立てて児童Mのところへ行ったのはどうして？」と聞くと、「どんな看板になったのかな、と思って聞きに行きました。」と述べた。

筆者は、児童Mと児童Aの対話が起こったのは児童Mに看板係という役割があったからだと考えた。企画達成に向けて必要なことの1つに看板づくりがあり、それは児童Mの担当だった。児童Aが企画達成に向けた進み具合を知りたくなり児童Mに話しかけに行ったことで対話が始まったと言える。このことからそれぞれが「役割をもつ」ということは児童間関係が希薄な場合であっても対話を促すことに繋がっていくと考えられた。

児童Mは「対話」に参加しなければと思って他の児童と関わっているわけではなく、役割が与えられたことで自分の困っていることが生まれ、児童Aとの対話へと繋がった。また、他のグループと交流するという役割が与えられることにより、友達との対話が起こった。児童に周りから必要とされる「役割」が与えられ、対話のための時間と場が設定されると自分から参加することが難しい児童にとっては、心理的リスクはありながらも、行動する正統性が高まるのではないかと考えた。

(1)(2)の事例から、グループ作りは児童が援助要請の心理的リスクを低減させるためには重要な要素であり、慎重に考える必要があったと言える。けれども少人数や友達同士というだけでよい対話が起こるとは言えず、グループ内での役割を含む学習の枠組みを作り、児童間で共有すると対話への参加が確認できた事例があった。このため、グループ作りは構成人数や誰と組むか以外にも、学習の枠組み作りを児童と共に行うことが児童の対話への参加を促すには必要だと示唆される。加えて学習活動への参加が周辺化しがちな児童にとっては、枠組みがあるだけで心理的リスクが低減されるとは言えない事例があ

ったことから、グループ作りは作って終わりではなく、質問と応答の有り様を見取り、学習の枠組みの修正等の介入を検討することが重要だと考える。

5. 質問の量・質を高めるリフレクションタイム

(1) 質問の型のあるリフレクションタイム

本実践では、4月当初の児童全体の様子から段階的に対話に慣れていくことが必要だと考えた。一、二次の時期はまず自分の考えをもつ、話す、相手の話を聞く、反応するという話し合いの土台を総合的な学習の時間を含めた教科の一斉授業やグループ学習の場面で繰り返した。その後、三次の学習活動に入ってから、グループの児童と質問し合って自分の活動や考えを見直し、課題解決していくためにリフレクションタイムを毎授業の冒頭に取り入れた。リフレクションタイムを開始すると、あるグループでは司会児童が教師の提示した質問を順に行い、それに他の児童が順番に答えていた。

第三次 もっと〇〇な和紙を作ってみよう

(6月15日)

司会児童：前は何をしましたか。

児童Q：前は自分の課題に対する問いを決めました。

児童R：えーと 俺もどんな和紙にしたいのかの目的を決めて、そのためにその情報を収集しました。

児童T：前は自分の課題に向かって臭いのない和紙を作るためにインターネットで検索してからハテナを作りました。

司会児童：今日は何をする予定ですか。

児童R：じゃあおれから…えっと一自分の課題にあうもの(ホームページ)を検索して、情報の収集の続きとできれば分析までいきたいです。

児童S：前の課題に対する問いの情報を収集します。

司会児童の質問に児童が順に答えるというのは一斉授業の教師対児童の応答のようであ

った。一斉授業よりグループ全員が発言する機会ができたことは発話回数の増加から見て取れた。しかし児童の質問の量は増加せず、新しい質問も出てこなかった。筆者は、このグループでの発言が一方通行になっており、質問をしあうような対話を促す介入が必要だと考えた。そこで筆者は当該グループに「もう(和紙作りに)とりかかれるってこと？」と質問した。しばらくの間全員が無言だったが児童Rが「…はい」と応答した。しかしその後はまた無言になってしまった。筆者は児童Rが返事をしたのは誰も答えないから誰かが応えなければ、と思い返事をしたのだろうと考えた。児童Rが何を考えていたかを確かめようと事後にインタビューをした。「先生に『もうできる?』って聞かれた後、何を考えていたの?」と聞くと「めっちゃ困った」と答えた。できるか聞かれてもそんなことはわからなかったのではないかと推察した。この授業以外でもリフレクションタイム中に質問項目が終わり無言になったグループに対し、「質問タイムや感想タイムにしたらいんだよ。」と指導をしたが、うまくはいかなかった。

このようにリフレクションタイム中の会話は教師が質問の型を提示したことで児童は自分が行うことを話すことはできたが教師が提示した質問以外の新たな質問は生成されず、形式的な応答に陥っていた。この状況への解決策として児童が質問をしながら対話をする自分の考えが前よりも広まり深まるという実感を持つ経験を増やすことが必要だと考えた。そこで週に1度朝学習の時間に「探究タイム」と名付けて新聞の1つの記事について生活班の児童で自由に話し合う場を設定した。

(2) 自由な話し合いの経験

探究タイム(15分)を以下のように行った。

- ・教師の用意した新聞の切り抜き記事を各自が読む
- ・感想を書く(読み方や意味が分からない言葉には線を引く)

- ・話し合う時間は新聞のテーマに関して自由に話をする（感想を順に発表する、という形ではない）
- ・話し合いの後、グループで話し合っていて考えていたことが広がったり深まったりしたことを書く

ある日の探究タイムに、クマの被害が増えて緊急銃猟が行われたという新聞記事を題材に選んだ。各自が記事を読みワークシートに感想を記入した後、児童Sのグループでは「なぜ人の住むあたりにクマが下りてきているのか」ということについて時間の多くを使って話していた。司会や質問項目はなく自由な状況の中、始めは互いの顔を見合わせて「誰が話し始めるか」を互いに見合っていた。そして「じゃあ私が」と児童Qが話した後、対話が進んでいった。その様子は話し始めてくれた児童Qを一人にしないようにと他の児童が考えて応答が起こったように見て取れた。

児童Q：クマが山からでてくるってこと？

児童M：ニュースで見たよ。

児童K：なんか食べにくるんだよね？

児童T：なんかクマの一匹が下に下りて行って、食料をたくさん見つけて、それで山に戻ってみんなに広めるんじゃない？「あそこにたくさんあったよー」とかって。

児童K：えー？（その後も話は続く）

当該グループの対話では、自分がわからないことやなんとなく知っていることを確かめ合う様子が確認でき、「〇〇だよな？」といった確認の質問も含め、質問の量は三次より増えていた。しかし児童Tの発言の真偽を問題とする問いかけが起こらなかったことなどから、この場面での質問の質が向上したとは言えない。児童Sも、児童Tの話をそのまま受け取り、次のように感想を書いていた。

わたしは、クマが人の住むあたりに下りてきているのは食料があるからだと思う。理由は、児童Tさんがクマの一匹が下に下りて行って、食料がたくさんあって山に戻ってクマに広め

たからじゃないかと言っていて、確かに、と思ったので、わたしは食料があるから人の住むあたりに下りてきているんだと思います。

この文章からは自分にはない考えが対話によって得られたとも考えられるが、議論されたわけではないことを「確かに」と安易に思った可能性もある。

また、学級には何度探究タイムを行っても、筆者が「思うことを話したらいいよ。」と促しても、ずっと誰も話さないグループがあった。探究タイムの後、このグループの児童に「話すのは難しかった？」と聞くと「なんとなく」という返事だった。探究タイムは毎週繰り返したが、どのテーマでも同じ状況であった。この生活班の児童は和紙の活動でも発言は少ない児童が集まっていたが、その時は全く話さないということはなかった。他教科のグループ活動でもこの生活班の児童間ではあまり発話が見られなかったことから、自由に話すという環境は普段から話さない児童間関係の中では心理的負担が大きいと推察された。

2つのグループの事例からは、形式がないことで自由な発話が起こり、質問と応答のやりとりが増える一方、発言が安易に受け入れられている可能性や、児童間関係によっては自由だからこそ考えがあっても話せない場合があることが示唆された。児童の発話の様子から、心理的リスクが高く、対話が難しい場面では教師が実際にそのグループの中に入り、「クマの話は知っている？」等、答えやすい質問と応答から始め、児童間の関心を共有する介入が必要だと考えた。

（3）質問の型のないリフレクションタイム

四次以降はリフレクションタイムを「前回何をしたか思い出し、今日何をするかを確認するための時間」という目的を押え、司会や質問内容の決まりをなくし実施した。

第五次 「和紙のここがすごい」を学校のPTA主催のフェスティバルで伝えよう

(10月21日)

児童U：始めました～。

児童V：はいー、よろしくお願いします～。

他の児童：お願いまーす。

児童U：何してたかを話せばいいよね。

児童V：そうだね。クイズを何にするか決めてたよね。

児童W：だいたい決まったよね。

児童R：え、どんなのだったっけ？

児童U：書いてなかったっけ？(企画書を探す)
これこれ。

児童R：あーそうやった。

このグループの児童同士は普段からいつも共に行動しているような関係ではなかったがリラックスした雰囲気が発話記録の語尾と録画映像から確認できた。当該グループの発話では、今から何をするか、前回何をしたかという細かな共通前提を自分たちで作っていく様子が見られた。また、グループの全員が話す機会が均等にあるわけではなかった。児童Rは三次のリフレクションタイムの発言の仕方から五次の「え、どんなのだったっけ？」という発言に変容が見られた。この違いについて児童Rに聞くと、児童Rは「あまり意識はしていないけど、なんとなく聞きやすい感じは今の方がある。」と答えた。

五次の児童Rは話を聞きながら自分がわからないと思ったことはその場で聞くという、課題を解決する対話ではないけれども、自己の学習の理解を確かにする質問ができていた。これは秋田(1988)の「自分が質問生成することが理解を促進する」という状態だと考えた。加えて他者から「これこれ。」と応答してもらえていることで自分のつまづきが確かに解消されているため「(質問を)聞きやすい。」と表現していると考えた。リフレクションタイム中の児童の質問の量は徐々に増加し、その内容は自分の理解に対する不安を他者に話して確認するようなものが多く、共に課題解決するためには必要な対話の段階に進んだと

考える。

(4) 児童がよいと思う対話

三次のリフレクションタイムや探究タイムの発話記録からは本実践でめざすような根拠や理由を問い、相手の考えへの理解、また自分の学習の理解が深まり新たな気づきを生むような質問は確認できなかった。そこで四次からリフレクションタイムの後に各グループの進捗状況について学級全体で共有する場面を設け、児童からの発表に「なぜそうするのか?」「どうしてそう思ったの?」という根拠を問うような問い返しを行った後、「先生は今、発言したことをより理解するために『なぜ』を使ったよ。」「なぜ、と聞くと理由がよくわかったね。」と質問の価値づけを繰り返した。しかし、五次の使い方グループ児童のOPPシートや発話記録からは筆者が考える「よい対話」ではない対話を児童が「よい話し合い」と考えていることが見えてきた。

(10月15日) OPPシート「疑問や感想」

児童A

困ったこと

・クイズラリーがいいという人とスライドがいいという人が言い合っている。

・それぞれがしたいことがあって、そのしたいことが対立し合ってなかなか決まらない(誰も他の意見に納得しないし譲らない)

児童O

スライド・クイズラリー・動画のどれをやるか迷っている。クイズラリーのクイズとスライドを合わせたりするのは方法として一つかもしれない。何にするかまだ決めてないので次までに決めたい。 達成までは遠い。

(10月16日)

児童A

今日はすごく進んだと思います。今日はついにあんなに悩んでいた方法を決められ、(中略)これから順調に進んでいくと思います。

児童O

クイズラリーをやるのが決まったし、どのように

やるのが分かった。(中略)次は本格的に作って
いきたい。結構いい話し合いができた。

10月16日の授業では以下のやりとりがあ
った。

(10月16日 使い方グループ発話記録)

児童J: 今日は何をするかを決めないとね。

児童O, F: クイズラリーかスライドか。

(児童M: うなずく)

児童A: 私ちょっと考えてきたんだけど、クイズ
ラリーをやって、スライドもするってい
うのがいいんじゃないかな。例えばクイ
ズの解説をスライドでするとか。

児童E: いいです。天才です。

児童J: ああそれはいいね。

児童O: 天才です。

児童F: いいー。

(児童M: うなずく)

その後企画書にタイトルをつける話し合い
では以下のやりとりが見られた。

児童A: 和紙のミラクルスーパー使い方クイズラ
リーとか?

児童E: いやいや、それはいらないうすって。

児童A: そうかなあ?

児童J: そうだね、それはなくてもいいんじやな
いかな。

児童O: シンプルな方がいい気がするなあ。

児童A: そっか、じゃあ和紙の使い方クイズラ
リー?めっちゃシンプルだけど。

児童E: シンプルな方がいいですよ。

このやりとりから、決して児童Aが発言し
ているから賛成するわけではないことが確認
できる。発言をしていない児童MもOPPシ
ートに「役割が決まって順調に進んでいると思
います。看板係になったので頑張りたいと思
いました。」と記述していた。3名の児童の10
月16日のOPPシートではグループでの話し
合いを肯定的に捉えていることが読み取れ、
「〇〇が決まった」「今日はすごく進んだ」と
いう表現からは前時で解決しなかったことが
合意の上で解決できたのでいい話し合いにな

ったと感じていることが推察される。また、
何でも特定の児童に対して「いいね」という
わけではなく、児童Aが「〇〇はどうか?」
と聞くとそれに対して「それは…じゃないか
な」と自分の思いを伝えられている児童E、
児童J、児童Oの発言から児童間の関係が固
定化していない様子が表れていた。

ただし、10月16日に手段が決定したのは
クイズラリーをしたい児童もスライドをした
い児童もどちらも自分のやりたいことが含ま
れる解決策だったから「いいね」と合意形成
された可能性もあった。このため10月16日
の対話は「目的」の観点から自分の考える手
段を見直し検討するような対話とは言い難く、
自分の考えが含まれているから合意できた、
という見方もできる。筆者が期待していた「何
でそう思うの?」と相手の根拠を聞き、自ら
も内省していく対話ではなかった。児童が考
えるよい話し合いとは「対立がなく、学習が
進む話し合い」であり、筆者が期待するよう
な質問は自分が聞かれてもうまく答えられな
いため、相手に対しても行わないようにして
いる可能性がある。そのため筆者が授業で「な
ぜ」を問う質問を繰り返し、価値づけを行っ
ても児童が自らの対話の中で使う様子が見ら
れなかったと考えた。結果として、建設的な
アイデアを生む対話が起こらなかったと推
察される。

しかし児童の考えるよい話し合いが悪いと
は言いきれない。児童A、児童O、児童Mは
OPPシートの中で「自分の役割が決まったか
ら、頑張りたい」という次への期待や意欲を
示しており、児童が望むよい対話は対話の内
容に自分の考えや思いが反映され、前向きな
気持ちで次に進んでいけるような合意形成が
起こる対話と捉え直すことができる。

IV 考察

1. 共通体験と対話からなる単元構成

(1) 共通文脈づくりを単元構成に入れる

本実践では「和紙作り」という共通体験を単元全体で幾度か取り入れた。しかし和紙作りという共通体験だけでは課題解決に向けた対話への参加には繋がらなかった。例えば一次の児童Aの事例では、児童Aがもつ疑問が外化され、児童A自身が他の児童も同じような疑問を持っているとわかったときに心理的なリスクが低減し援助要請ができたが、児童Bの三次での事例では、児童Cが助けてあげたくとも児童Bの学習の状況（何をどのように困っているのか）が分からないと援助要請を含む対話が成立しなかった。

したがって、共通体験をするだけでなく、その後に互いの学習状況を外化して、自分と似た状況な人がいるとわかる（＝共通文脈が見える）ような授業を教師が取り入れることが大切だと言える。

（２）教師の対話への介入

「同じ疑問を持っている」という共通の文脈がある児童同士のグループ学習では「間違えたら恥ずかしい」といった心理的リスクが低減され、「正解かはわからないが情報交換をする」という対話のスタートラインに立てたと考えられる事例が本実践にはあった。この事例では、自分自身が情報交換をしていなくても、その場を共有し安心感を得ている児童がいたことから、聴くことは対話の参加と捉えることができるのではないかと考える。

一方で、とにかく対話をしたらよい、という筆者の判断で「一人ぼっち同士」の二人を安易にペアにしようとして機能しなかった事例からは、教師の介入として物理的状況のみから誰と組むかを定める前に児童の内面を外化する支援を行い、本人がどうしたいかを大切に共通の文脈づくりを単元計画に組み込む必要があることが明らかになった。

２．安心して対話できるグループ作り

（１）誰と組むかからどう関わらせるか

グループ作りを検討する場合、筆者は児童の援助要請に向けた心理的リスクを低減させ

るための要素として人数や誰と組むかを重要視していたが、本実践の事例からは、少人数や友達同士で「グループを組んで終わり」ではないことが示された。グループ作りでは役割分担や作業方法、取り組みの見通しといった学習の枠組みを作ることを含めて考える必要があった。細かな環境設定によって、児童の活動中の話し合いが可視化され、誰かの発言が無視されず応答が起こる事例があった。このように応答が無視されない環境作りは援助要請に向けた心理的リスクの低減に繋がると言える。

また、仲良しグループが必ずしも援助要請を生むとは言えず、本人が「話せる」と思っているにもかかわらず学習上の弱みを見せて助けを求められる関係は別物であることも事例から示唆された。したがって、グループでの話し合いが進んでいないように見えた際に「話しやすい相手と対話してみよう」「自分で話しやすい相手と対話してみよう」「自分たちで座席を決めてみよう」という児童任せのグループ作りや座席配置は、既存の見えないヒエラルキーや遠慮を固定化させるリスクを内在している。

（２）グループ作り後の教師の見取り

児童Mのように自分から関係をつくるのが苦手で、児童間関係が希薄な児童にとっては、役割があっても自ら働きかけることは難しかった。したがって、グループ作り後も教師は周辺化しがちな児童が役割を果たしやすくなるように「〇〇係としてはAさんの発言どう思った？」等、役割の上で発言を促すような介入を行い、児童間の質問と応答が起こる支援と、対話の有り様を見取っていくことが必要だと考える。

しかし、グループ内で役割が個々に与えられるだけではグループ活動が単なる「分業」で終わる危険や役割の固定化が対話における関係性の硬直化を招く恐れもある。本実践の結果から、役割が相互に関わり合い、自分の役割を果たすには他の児童の役割が必要不可

欠になるような学習活動の工夫をグループ作りとともに行うことが対話の深まりに必要だと考える。

3. 質問の量と質を高めるリフレクションタイム

(1) 児童と筆者の「よい対話」認識の相違

本研究の事例からは筆者が目指す「よい対話」と児童が実感する「よい話し合い」には相違があることが明らかになった(表2)。

視点	筆者のよい対話	児童のよい話し合い
特徴	根拠を問う 建設的検討 共感的な批判	合意形成 折衷案 進行の効率
大事な点	内省を含む	順調である
性質	思考の深化	関係の維持

表2 実践から考える対話の捉えの比較

児童は「みんなが納得する」ことを望み「対立」を避けていた。それは協働的に学ぶ上では重要なことである。この児童の思いを認めながら「関係を大切にす対話」という段階から「建設的な対話」に進む必要がある。しかし、意見を批判するだけでは対話とは言えない。現状の対話からのステップアップには本実践で見られた児童間の共感的な応答を支えとして共感的に批判するモデルを教師が示し、自分や他者のそれぞれの思いを通すのではなく共同で納得する学習が必要だと考える。

(2) 対話の質の変容のプロセス

本実践ではリフレクションタイムと探究タイムを取り入れ質問の量と質の変容を目指した。しかし、事例からはこれらを導入するだけで質問の量や質が変化するのではなく、他者からの温かい応答があることで質問が繋がることや、形式的な質問だけでは応答が起こりにくいことも見えてきた。話し合いの初期には質問に対して全員が発言する形態は発言の機会を保障するが、型を守ることで対話の目的が薄れていったため、一定程度児童が身に付けた段階で対話の目的に絞って自由に対話させることが大切だと考える。実践ではこの段階でのより高度な批判的な問いが生まれ

ることはなかったが、「自分のための問い」を安全にできる関係は、今後共感的に批判をする時に会うであろう自分の内面をさらすリスクの低減に繋がると考える。

2. 今後の課題

本研究の事例では、特徴的な様子が見られた児童を取り上げて検討を重ねていった。したがってその他の児童や異なる児童間関係の中では今回とは異なる様相を呈することも考えられる。今回明らかになったことが他の学習集団の中でも起こるのかは検討が必要である。

また今回は共感的な批判を含む対話を起こすことはできなかった。今回の対話を土台として対話が深化するプロセスについては今後の課題としたい。

引用文献・参考文献

- 1) 秋田喜代美 (1988) 質問作りが説明文の理解に及ぼす効果, 教育心理学研究, 第36巻(4号), 307-315.
- 2) 瀬尾美紀子 (2005) 数学の問題解決における質問生成と援助要請の促進—つまりき明確化方略の教授効果—, 教育心理学研究, 第53巻(4号), 441-455.
- 3) 堀哲夫 (2019) OPPA 論誕生の背景とその理論—学びと指導の過程および教育の本質との関わりを中心に—, 山梨大学教育学部附属教育実践総合センター, 255-272.
- 4) 光村図書出版 (2021) 子ども理解の「そこ大事!」第8回
(<https://www.mitsumura-tosho.co.jp/webmaga/kotoba-to-manabi/kodomo-rikai/detail08> 閲覧日 2025.10.11)
- 5) 文部科学省 (2021) 今, 求められる力を高める総合的な学習の時間 (小学校編), 20.