

派遣者番号	管R4K06	氏名	原田 真里江
研究主題 —副主題—	児童の探究の質を深めるための教育対話の在り方 —総合的な学習の時間における実践事例を通して—		
派遣先大学	帝京大学 教職大学院	指導担当者	荒巻 恵子
所属	教育庁指導部指導企画課	所属長	栗原 健

キーワード：教育対話 探究の深まり 社会情動的スキル

要旨：中央教育審議会答申(2016)には、総合的な学習の時間において、探究のプロセスの中でも「整理・分析」「まとめ・表現」に対する取組が十分ではないことが指摘されている。探究のプロセスを通じた一人一人の資質・能力の向上をより一層意識することが今後求められる。また、東京都教育委員会(2019)は、東京都教育ビジョン(第4次)において、『主体的・対話的で深い学び』を実現するための効果的な指導方法の開発に向け、実践的な研究・研修を推進している。そこで本研究は、総合的な学習の時間における、児童の探究の質が深まる教育対話の在り方とその効果について明らかにする。

児童の探究の質を深めるための教育対話の在り方

—総合的な学習の時間における実践事例を通して—

原 田 真 里 江

帝京大学大学院教職研究科 スクール・リーダーコース

キーワード：教育対話 探究の深まり 社会情動的スキル

I 背景と目的

探究の質を深める

総合的な学習の時間においては、「整理・分析」「まとめ・表現」のプロセスの不十分さが指摘され、探究のプロセスを通じた一人一人の資質・能力の向上を一層意識することが求められる（中央教育審議会答申, 2016）。「主体的・対話的で深い学び」を実現するための実践的な研究・研修を推進すること（東京都教育委員会, 2019）から、教師が児童に対話的な活動を促すことで、総合的な学習の時間の探究の質を深めていくことが重要である。

「教育対話」の必要性

秋田・藤江(2010)は、教室という教育実践の場において、文脈化された話しことばによる相互作用を「教室談話」と定義し、児童の思考を促すという視点から教室談話の在り方を示している。また、相互に児童が考え方を解釈し合い、自分たちで知識を構築していく過程を授業と捉える。授業の中で、児童は、仲間の考えを聞き合いながら自分の考えを作り出していくために、たどたどしく探索的な言葉を使用して、学びを日常生活と関連させたり、教科内容をより高次に探究したりしている。一方、教師は、対話を通して言葉の意味の交渉を組織し、児童が協働し合う中で応答するための教師の対話の役割を示唆している。また、ケンブリッジ大学教育対話研究グループは、『教育対話

のためのガイドブック』で教育的な発話や発問、指示など教師の対話を「教育対話」と呼び、「教育対話」の重要性を示し、日本の近年の「主体的・対話的で深い学び」への視座になっている。

そこで、本研究の目的では、総合的な学習の時間の授業実践の分析を通して、児童の探究の質を深めるための教師の対話である「教育対話」の在り方について明確にする。

II 授業研究

対象は、都内の小学校第3学年（児童数 28 名・主幹教諭）と、第6学年（児童数 29 名・教諭）の総合的な学習の時間における「整理・分析」「まとめ・表現」の学習過程の場面とし、エスノグラフィーによる授業観察と授業後面接調査を行った。授業内の逐語記録を『教育対話のためのガイドブック』に示されている「対話コード分類表」に基づき分析する。

授業のフィールドノーツと逐語記録の分析

第3学年の総合的な学習の時間は、教師の「みんなはこの町が好きですか。」という問いかけから単元が始まった。「町のことを知らないから、好きかどうか分からない。」と答えた児童は、まずは自分たちの町を知りたいと、町について調べる学習に入った。表1に示す逐語記録は、町の特徴について集めた情報を学級体で整理していく場面である。友達のを聞き、

児童 E は議論の争点である「自然はなくなるのか。」という疑問について、自分が現在、学級で栽培している鉢を指し、自分の栽培活動に価値を見いだしている。さらに A 教諭の「誰が植えるの？」という発問から、自分の考えを広げるきっかけを得る(表1)。この地域は、都心に位置しているが、比較的緑の多い地域である。地域の特色から「自然は勝手に生えてくるものだ。」という認識が児童にあるのではないかと、A 教諭は考えた。そこで、A 教諭は、誰かの努力によって維持されている自然もあることを気付かせようと考えて発問をした。

表1 新たな視点を加える教師の発問

時間	発話者	内容	対話コード	社会情動的スキル
17:30	N 児童	もし、緑がなくなったとしても花とかは多分消えないと思います。多分。	CH	
	教師	これから [先のことを言っているんだね。		発言内容の確認
	N 児童	理由、理由、理由は、あの、花とかは種を残してくれるし、それを植えれば、なんか、えーと、どんどん残っていく。	R	
	教師	これを植えるのは誰が植えるの？	IB	
17:40	N 児童	え、えーと…	E	
	O 児童	はい、はい [はい、はい。	E	
17:45	教師	誰かが、誰かが、残してくれれば大丈夫？	IB	
	E 児童	でも、それを、それをするのに、え、えーと、便利の方がいいやっになって、だから、それで緑がつぶれていくの。だから、育てるの。	B	

教師は新たな視点を加える発問により、児童の考えを積み上げ(対話コード IB)、本質に迫っていくように対話を方向付けていく(対話コード G)。そして、児童たちの言葉で問いを見付け出させていくことが重要であることが分かった。第6学年の授業では、児童の社会情動的スキルにアプローチする重要な発話や発問であった(表2)。

表2 児童に自信をもたせる教師の発話

時間	発話者	内容	対話コード	社会情動的スキル
12:22	教師	いいね。面白い。面白い。いいじゃん。いいじゃん。	E	自信をもたせる対話
	A 児童	問題って、衣服の問題って…。	G	
	教師	うーんと。その、いわゆる衣類に関わる人のその問題？これを知った上で、移り変わりで、じゃあ現在の問題は何か発生した？	G	
	教師	いいと思うよ。それで。先生それすごく面白いと思う。	E	自信をもたせる対話
	教師	だって、書つてさ、(…)何なら着たくねと思うよね。	R	
	B 児童	イメージでは	E	
	教師	イメージでは。そうだね。	CA	
	教師	洋服って和服？	RD	
	B 児童	うん。	RD	
	教師	いいと思う。いいと思う。	E	自信をもたせる対話
13:15	教師	いろいろ広げさせ、最後までめて。	G	

III 開発研究

「教育対話のチェックリスト」の構成と活用方法

授業研究から「社会情動的スキル」の視点を含め「教育対話のチェックリスト」の開発を行う。「教育対話のチェックリスト」は、「教育対話における自己診断シート」と「教育対話の分類表」で構成される。教師は「教育対話における自己診断シート」で自身の顕在化された対話の課題を基に、「教育対話の分類表」を使い、授業の改善計画を立てる。

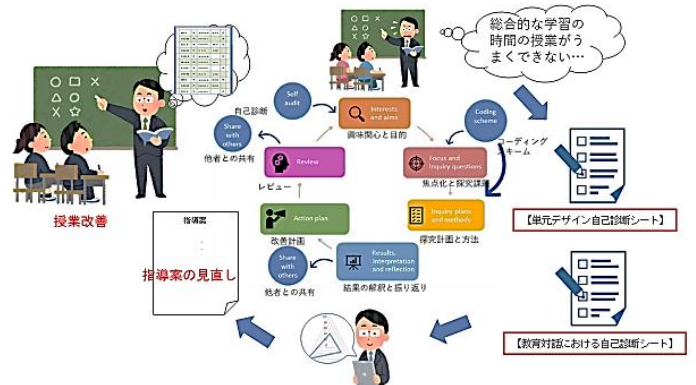


図1 教育対話における探究サイクルのリフレクション

VI 総合考察

問いの本質に迫るような対話の方向付けや、児童たちに課題の発見を促すためにも、教育対話の必要性が示された。一方で、社会情動的スキルと認知的スキルの発達には、相互生産性があることが示される(OECD, 2018)ように、教師の教育対話では、児童に認知的スキルだけでなく、社会情動的スキルを身に付けさせるための発話も行っていることが分かった。社会情動的スキルを身に付けさせることは、探究的な学習を高次元のものにしていく大切なスキルの一つである。教師は無意識に社会情動的スキルを多く身に付けられるよう、発話したり指示したりしており、知識の構造化だけでなく、社会情動的スキルを身に付けさせるための教育対話の重要性を示すことができた。今後は、「教育対話のチェックリスト」が各教科等にも汎用可能か、検討する必要がある。