

# 対話力を育む話し合いのあり方 — 説明的文章を「読むこと」の授業を例にして —

赤木 雅宣\*

Instruction of Talks to Cultivate the Power of Dialogue:  
An Example of the "Reading" Class of Explanatory Sentences

Masanobu AKAGI

By the next course of study, "active learning" becomes the keyword. According to the summary of the Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology conference of the Central Council of Education curriculum plans special sectional meeting, a viewpoint of the active learning promotes independent study and deepened dialogues as the essence of true learning. The two wheels to establish active learning are the development of independent learning and dialogue.

Dialogues resembles presentations and talks, but they are not the same. The process of dialogue becomes deeper by not only talking one-sidedly but also by listening to others, sharing and deepening the meanings of the talks. Making connections with others' thoughts and deepening one's own is the basic form to cultivate the power of dialogue. The power of dialogue is the power that is cultivated by experiencing discussions repeatedly. In order to cultivate the power of dialogue requires moving dialogues intentionally from ① diffuse talks → ② chain of talks → ③ talks of searching. While learners are in the elementary school lower grade, they need help the teachers to experience such development. When they become upper grade elementary school and junior high students, they are able to make such development by themselves.

To develop their skills learners should notice the dialogues structurally and experience them repeatedly. Such protocols are required by the new policy.

Key words : Power of dialogue, structural dialogues, repeated experience

## 1. はじめに

次期学習指導要領にむけて、文部科学省中央教育審議会教育課程企画特別部会のま

とめにおいて、「学び」の本質として重要となる「主体的・対話的で深い学び」の実現を目指すのが、アクティブ・ラーニングの視点であるとされた。アクティブ・ラー

キーワード：対話力，構造的な話し合い，体験の繰り返し

※ 本学人間生活学部児童学科

ニングでは、当然のこととして学習者が能動的に学ぶことを核にする。主体的な問いに基づき、彼ら自身による課題解決のプロセスを中核とした学びを重視するということである。そして課題解決の過程で、級友や教師とかかわりながら豊かに展開することが求められている。すなわち、学習者をつなぐ「対話力」によって、他者を意識しながら豊かに課題解決を進めていこうというのである。アクティブ・ラーニングを成立させるための両輪は、主体的な学習展開と対話力の育成にかかっているということである。

ここでは、今後更に重視されるであろう対話力を国語科の授業の中で育む際の話し合いのあり方について、実践を踏まえて提案していく。

## 2. 対話力を育むとは

対話は、発表や話し合いと似ているが、同じものではない。アクティブ・ラーニングということで、話し合いや発表の時間をより長く保障し、様々なツールを利用して発表がなされるようになってきた。活動的で賑やかであっても、深い学びにつながるものでなくては「対話力」ではない。対話では、一方的に話すことだけでなく、聴き合い共有し合い深め合う過程が意味をもつ。対話が生まれるためには、まず他者の考えを聞くことが求められる。表面上の言葉だけではなく、他者の発言の意図まで読み取ったり、自分の言葉で他者の発言を言い換えたりしながら自分の考えを創っていくのである。学習者が自らの考えを創っていく中で、他者の考えとつながり、より深い考えに創りあげていくのが、対話力を育む話し合いの基本形である。言うまでもなく、対話力は話し合いの中で発揮することで培われる力である。

## 3. 国語科「読むこと」の学習での対話力

「読むこと」の学習でも、対話力を発揮して、一人一人の学習者がそれぞれの考えを聴き合い、共有し合い、深め合うことを大切にしながら、課題解決を進めていくことが中心になる。一般に「読むこと」の学習では、それぞれがもった読み（考え）を交流することは当然のことであり、特別に意識をしなくても話し合いの場をもてば対話力が培われると考えられがちだがそうではない。対話力を発揮しながら培っていく話し合いにするためには、授業者が意図的に対話を構想しなければならない。そうでなければ、言いつ放しになったり迷走したりする。それでは対話は成立しない。一人一人の学習者が、対話を通して他者の読みを意識しながら自分の読みをつくっていくことができたときに、自立した読み手になる。また、学習意欲が高まり、課題解決を自ら進めていくことができるのである。すなわち、対話力を育むということは、他者を意識するということであり、その成果として自分の読みを再認識するということになる。

### 3-1 対話力の定義づけとその意義

「読むこと」の学習の学習過程は、「めあてをつかむ→一人読みをする→仲間読みをする→まとめる」で構成するのが一般的である。この過程の中で、学習者が対話力を発揮しながらその力を育てていくには「仲間読み＝もった考えの交流、話し合い」をいかに充実させるかにかかっている。

仲間読みの中には、拡散的、連鎖的、探求的などの話し合いの全てが含まれる。よりよい自分の読みをつくるために他の学習者と対話をしてつながりを成立させていくためには、仲間読みをさらに細分化してとらえ、話し合いを構造化していくことが必要である。

## 【仲間読みを支える3つの話し合い】

① 拡散的話し合い
仲間読りは、一人学びの活動でもった自分の読みの発表から始まることが多い。それを丁寧に受け止め、板書等にきちんと位置付けることで、自分の読みの意識化ができる。
② 連鎖的話し合い
拡散的話し合いができてくると、他者を意識しての比較検討が始まり、根拠となる表現や仕掛けに自ら着目するようになる。
③ 探求的話し合い
連鎖的な話し合いができてくると、根拠となる表現や仕掛けを筆者が使った理由を考える中で、新たな問題を発見して解決したり、そう記述した理由を説明したりしていく。

## 3-2 学習者の発達段階と対話力

それでは、学習者はどのように対話力を伸ばしていくのだろうか。仲間読みの中で〈拡散的〉〈連鎖的〉〈探求的〉3種類の話し合いをどのように構成していくかを学習者の発達段階に即して述べると次のようになる。

- 低学年を中心とする発達段階では、学習者が自分のもった読みを自分の言葉にして発表することそのものに大きな意義がある。この段階では、書かれていることについて自分の考えをもつこと（気付き反応）を中心に読みをもつことが想定される。他者を意識した読みは持ちにくいことから拡散的話し合いになることが多い。自分の読みを自分の言葉にして発表することが当たり前になり、拡散的話し合いが充実してくる低学年終盤では、自分と他の学習者の読みとの比較ができ始めるので連鎖的話し合いに近付いていく。

- 拡散型話し合いが定着してくる中・高

学年では、自分や他の学習者がもった読みを発表を通して整理した後、その中から価値ある読みを見出していくことを大切にするようになる。他者と自分の読みと比較したり重ねたりする読みをもつ（つなぎ反応をする）ので、複数の読みや根拠を関係づけて説明する読みを促して位置付ける。そうすることで、内容の深まりだけでなく、表現の工夫や書き手の仕掛けなどにも目が向いてくることが期待できる。この時の話し合いは、他者の読みを意識しながら自分の読みを見直していくことから、連鎖的話し合いになることが期待できる。

- 学習者同士で連鎖型話し合いができ始める高学年では、学習者がもった読みを整理して、この後どの話題に焦点化していけばいいかを見出していくことを大切にする。ここでも、つなぎ反応をもとにした読みが中心になるが、その大切さを意識させる中で、筆者がそういう書き方の工夫をしている理由を考えることを求めること（筆者反応）も出てくる。新たな問題を発見して解決していくこともあるし、これまでの話題を検証して筆者がそう記述した理由として説明していくこともある。連鎖的話し合いであったものが、話題の焦点化次第で探求的話し合いになっていくことも期待できる。

## 【発達段階と期待する話し合いの様子】

低学年	拡散的話し合いが中心。
中・高学年	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 拡散的な話し合いから連鎖的話し合いを展開、連鎖的話し合いが中心。</li> <li>○ 話題を焦点化することで、探求的な話し合いに展開していくことも期待できる。</li> </ul>

### 3-3 対話力を育む指導方法

国語科「読むこと」の学習には、文学的文章を中心にしたものと、説明的文章を中核にしたものがある。ここでは、説明的文章の授業づくりを念頭に、指導方法を探る。(用語や着目の仕方が、文学的文章の授業づくりとは多少異なるが、指導の方策については共通である。)

#### (1) 【学習者の交流(話し合い)が発生する 基盤／一人学びを成立させるために】

学習者一人一人に自分の読みをもたせるには、読みをもつ視点となる「めあて」とめあてをもった学習者の「一人学びの活動」が連動していなくてはならない。

教科書教材(説明的文章の教材)と出会った学習者は、通常「筆者(書き手)は読者(私たち)に何を伝えようとしているのか」という直観をもつ。そこで、「筆者〇〇さんが伝えたいことを見つけよう(確かめよう)」「筆者が伝えたいことは何かを考えよう」のような概略を問うめあてをもたせる。その中で明らかになってきた話題について「□□を確かめよう(見つけよう)」という直観を検証していくめあてに展開していく。

一人学びの活動は、めあてについての自分の読み(考え)をノートやワークシートに記述させることが中心になる。その時、ノートに自分の読みを書き記すことが基本になるが、書き記すことができるようになるまでには、全文提示型のワークシートに書き込む方法や本文を部分的に書き出して、そこにもった読みを書き添える方法などの表現活動を体験していくことになる。このようにして、自分が何に反応してどういう読みをもったのかを意識化できるようにする。

#### (2) 【よりよく学習者をつなぐ／話し合い (仲間読み)を成立させるために】 〈拡散的話し合いを成立させる〉

学習者をつなぐための第一歩は、まず自分がどういう読みをもっているのかを意識させるところから始まる。自分の読みを自分の言葉にしての発表を求めるのだから、その位置付け方を工夫していく必要がある。

##### ①板書の工夫

- ・本文のことばとそれぞれがもった読みを分けて板書に位置付けることで、発表者が本文中のどのことばにこだわって読みをつかったのかが分かりやすいようにする。
- ・全文提示型などのワークシートを用意するときには、学習者の手元のワークシートと板書を対応させるようにすることで、発表者の読みを位置付けやすくする。

##### ②発表のさせ方の工夫

- ・学習者が一人読みをしているとき机間指導を行って、もとうとしている読みの概略をつかんでおき、仲間読みに入った際の指名順に活かすようにする。

#### 〈連鎖的話し合いを成立させる〉

話し合いを連鎖的にしていくためには、自分と他の学習者の読みとの比較や整理をしたうえで、その中から価値ある読みを見出していくことが必要になる。他者の読みを意識できるようにすることで、自分の読みを改めて意識することもできるようになる。

##### ①板書の工夫

- ・本文と図表をつないだり本文中のことばをつないだりした発言があったときには、「つながり棒」を記すことで、自分や友達がどういう読みをしているのかに気付きやすくする。
- ・本文の内容やそこから読み取れることを整理して位置付け、つながり反応による読みを持ちやすくする。

##### ②発表のさせ方の工夫

- ・「付け足し(同じで・似ていて)」「反対(違って)」などのハンドサインを使うこ

とで、発表者がどんな読みを語ってくるかを想定し、話題や立ち止まることばを構想した話し合いにする。

- ・児童の発表を受けて、「どの言葉・文を読めば、そのことがはっきりしそうか」を問いかけ、精読すべきところを明らかにする。

#### 〈探求的話し合いを成立させる〉

連鎖的話し合いができると、学習者がもった読みを整理して、この後どの話題に焦点化していけばいいかを見出していくことになる。それに見合う問いかけや、筆者がそう記述した理由の説明を促すことなどが必要になる。

##### ①話題を焦点化する工夫

- ・学習者がもった多様な読みの発表が一段落したタイミングで、それまでの板書等に位置付けてきている読み振り返ることができる問いかけをする。
- ・それまでに話題になっていることについて、「本当にそうなのか」と問い直したり、新しい話題に展開して「〇〇についてどう考えるか」を問うなどして、自分がそう読んだ理由を説明する必然があるような話題を用意する。

#### 4. 対話力を育む授業の実際

ここでは、<sup>1)</sup>「想像力のスイッチを入れよう」(光村図書版・5年生)を中心教材とする「事例と意見の関係をおさえて、筆者の主張を読もう」の単元での第2次第1時(①～⑥段落・マラソン大会と図形的事例)と第2次第2・3時(⑦～⑯段落・サッカーの監督の事例)の仲間読みの学習の様子を中心に記述し、考察する。授業記録(学習者の様子)は、岡山市公立小学校・森下響子教諭、新見市公立小学校・名越浩子教諭(現教頭)、井原市公立小学校・采女由紀子教諭、浅口市公立小学校・有本友愛教

諭からの提供を参考にして、多くのクラスでの授業で起こるであろう一般的な姿として記している。

#### 4-1 第2次に至るまでの学習の概略 〈第1次—中心教材「想像力のスイッチを入れよう」を読んで、教材を読み通すめあてをもつ。〉

##### ○めあてを把握する

「筆者(下村さん)は読み手(私たち)に何を伝えたいのだろうか。」

(課題解決の見通し … 「問い」と「答え」を見つけなければいい。)

##### ○一人学びをする

全文提示のワークシートから「問い」と「答え」を見つけて、サイドライン等の印をつける。印をつけたところが、筆者の主張だと思う理由を書き込む。

##### ○直観(知的全体的把握)をもつ

- ・筆者の主張は、⑥段落の「頭の中で想像力のスイッチを入れてみるのが大切」だと思う。

- ・題名が「想像力のスイッチを入れよう」で⑥段落でも同じことを言っている。

- ・最後の⑯段落で、「あなたの努力は、想像力のスイッチを入れることだ」と言っているから、まず間違いなく、そのことを伝えたいのだと思う。

##### ○教材を読み通すめあてをもつ

「想像力のスイッチを入れることの大切さ(どういうことか、その理由など)を見つけよう。」

#### 4-2 第2次第1時の学習の記録から (対話力に関わる仲間読み中心に)

##### ①めあてを把握する

「筆者(下村さん)は読み手(私たち)に何を伝えたいのだろうか。」

(課題解決の見通し … 「問い」と「答え」を見つけなければいい。)

## ②一人学びをする

→全文提示のワークシートから「問い」と「答え」を見つけて、サイドライン等の印をつける。印をつけたところが、筆者の主張だと思う理由を書き込む。

## ③仲間読みをする

一人学びの成果を発表する。  
[気づき反応中心の拡散的な話し合い]

- C<sub>1</sub> 事例A（マラソン大会）で伝えたいことは、順位という側面からだけ見るとタイムがよくなっているという事実を見逃すかもしれないです。
- C<sub>2</sub> 事例B（円と四角の図形）で伝えたいことは、限られた側面だけから見ると、勝手に残りの見えていないところを思い込んでしまうかもしれないです。

発言をつないだり、新たな気づきについての発言が出始める。  
[つなぎ反応が出始めて連鎖的話し合いへ]

- T<sub>1</sub> どうしてそんなまずいことになるのかどこを詳しく読めばよさそうですか。
- C<sub>3</sub> 「大事だと思う側面を切り取って、情報を伝えているのである」「切り取られた情報だけから全体を判断したことによる思い込みということになる」を読めばよさそうです。（精読する文を見つける。）
- T<sub>2</sub> 大事だと思う側面が違おうとどう変わってくるのかを整理してみよう。
- C<sub>4</sub> 「順位が下がった」だけだと、「残念、がっかり」となつて落ち込みそうです。
- C<sub>5</sub> 「タイムが上がった」だけだと、「やったあ、伸びている」とうれしくなります。
- C<sub>6</sub> 図①を思い込むと円だと思うし、図②を思い込むと四角だと間違つてとらえてしまいます。
- T<sub>3</sub> 全体で判断して、思い込まなかったとしたらどうだろうか。
- C<sub>7</sub> タイムは伸びたけれど、周りは自分以上に練習して伸びているのかもしれないです。
- C<sub>8</sub> 四角と円が組み合わさった変な形。何を表しているのだろう、何に使われるのだろうと思うはずです。

新たな問いをもち、筆者を想定した読みをもつ。

[筆者反応を促して探求的話し合いへ]

- T<sub>4</sub> マラソンの例だけではダメなのですか？
- C<sub>9</sub> ④段落にあるように、マラソン大会は家庭や学校で起こる事例で、図形はメディアの伝え方の事例。生活の中のことから、メディアから発信された情報へと話題を広げようとしていると思います。
- C<sub>10</sub> ④段落の最後の文では、「大事だと思う側面を切り取って、情報を伝えているのである」と強調の文末「のである」を使っている。メディアのことを話題にしていきたいのだと思います。
- C<sub>11</sub> 黒板を見て気付いたのだけれど、マラソン大会の例は、2つの事実を合わせてとらえると違つたとらえ方もできる例です。図形の方は、全体を見ないと間違えてとらえてしまう危険がある例で、少し性質の違う例を挙げています。
- C<sub>12</sub> ⑥段落の「このような思い込み」は両方の例を受けていて、2つあると説得力があがります。
- C<sub>13</sub> 2つの例を通して、⑥段落の最後は「想像力のスイッチを入れてみるのが大切なのである」と言い切っているから、2つの例はどちらも大切なのだと思います。
- C<sub>14</sub> 付けたしで、思い込まなかった時に起こることが違う例なので、ほかにもいろいろなことが起こりそうだと思います。

## ④まとめをする

板書をもとに話し合いの過程や成果を振り返り、分かった（考えた）ことを自分の言葉で書く。

どちらの事例も、想像しないで思い込むとよくない例だけれど、タイプが異なる。マラソン大会の例は、思い込むと違つたとらえ方になる例。図形の例は、思い込むと間違つたとらえ方になる例。生活の中の例を挙げておいて、メディアの中でもあることだと示したいのだと思う。

連鎖的な話し合いから探求的な話し合いへの展開を体験した学習者は、このように記して、学習のまとめをした。筆者の意図に気付いてきていることが伺える。

#### 4-3 第2次第1時の対話力の考察

仲間読みは、一人学びの成果を発表するところから始まるのが通例である。C<sub>1</sub>、C<sub>2</sub>の発言は、めあてに沿って筆者の伝えたいことを事例のもつ意味として発言したもので、こういった発言が続いていくのが、拡散的な話し合いである。この段階は、一人読みの内容を発表することを基本とするので比較的成立しやすい。ただし、挙手した学習者を適当に指名していればいいのではない。意図的に指名し、学習者の発言を丁寧に位置付けていく必要がある。

T<sub>1</sub>やT<sub>2</sub>の教師の発言には、拡散的な話し合いを連鎖的な話し合いにしていこうという意図が窺える。「どこを詳しく読めばよさそうか」「出てきた考えを整理しよう」という問いかけによって、ここまでの単発的な発言（気付き反応）から、つなぎ反応が出てきやすくする思考の整理をしたことになる。T<sub>3</sub>の教師の発言は、想像力のスイッチを入れた時と入れなかった時のことをつないで考える必然をつくる問いかけである。こうして、学習者が両者を整理する読みができるように話し合いを創っているのである。

両者が整理できたところを見計らって、新たな問いを投げかけているのがT<sub>4</sub>である。この投げかけは、読みを深めるための「新たな問い」の役割をしており、C<sub>9</sub>からは探求的な話し合いとなっている。

#### 4-4 第2次第2・3時の学習の記録から (対話力に関わる仲間読み中心に)

##### ①めあてを把握する

「想像力のスイッチの入れ方について確

かめよう（どんな入れ方をすればいいのか確かめよう）」

##### ②一人学びをする

⑦～⑭段落の全文を提示したワークシートに、サッカーの監督の事例で伝えたいことと想像力のスイッチの入れ方について書き込む。

→4つのスイッチを入れる手法が『 』で書かれていることに気付くので、それぞれの入れ方を説明すればいいことを助言する。

##### ③仲間読みをする

一人学びの成果を発表する。  
[拡散的な話し合い]

- C<sub>1</sub> 「事実かな、印象かな」と考えることで、確かな事実だけで判断することができるようになる。事実だけにすると、「Aさんは／うら裏口から／出ていきました」だけになり、報道陣を避けるためかどうかは明らかでないことが分かります。
- C<sub>2</sub> 「他の見方もないかな」と想像すると、仕事のキャンセルと監督就任をつないで考えていいのかが分からなくなります。
- C<sub>3</sub> 「何が隠れているかな」と想像すると、Aさんだけを考えていること自体がおかしく感じてきて、ほかの人が就任する可能性はないかと考えられるようになります。
- C<sub>4</sub> 「まだ分からないよね」と落ち着いて考えてみると、様々な見方ができるようになり、想像力のスイッチがたくさん入って、多くのことが見えてくるようになります。

発言を整理して、想像力のスイッチを入れることの意味を考える。  
[連鎖的な話し合いへ展開]

T<sub>1</sub> それぞれのスイッチを入れると、どんないいことが起こるのか説明してください。

- C<sub>5</sub> 「事実かな、印象かな」のスイッチを入れると、確かな事実が明らかにできて書き手の勝手な印象で、Aさんが監督になりそうだと思うされてしまっていることに気付きます。
- C<sub>6</sub> 「他の見方もないかな」のスイッチを入れると、仕事をキャンセルした理由を他の情報と勝手に結びつけて、決めつけてしまう見方をしていることに気付きます。
- C<sub>7</sub> 「何が隠れているかな」では、知らされていることが全てではない。知らされていないことがあるかもしれないと思えば、他の可能性に目が向くようになります。
- C<sub>8</sub> 「他の見方もないかな」では、結論を急がなければ多くのことが見えてきて、想像力のスイッチもたくさん入って、事実の形が分かってくるものだということが分かります。

※ここから3時（1単位時間で仲間読みを充実させていくのは難しいため、2単位時間で構想した。）

前時の仲間読みを振り返って、新たな問いをもち、筆者を想定した読みをもつ。  
[連鎖的な話し合いから探求的な話し合いへ]

- T<sub>2</sub> 4つのスイッチは、どれも同じくらい大切だろうか？
- C<sub>9</sub> 「まずは一度落ち着いて」とあるから「まだ分からないよね」と考えることから始めればよいと思います。
- C<sub>10</sub> 「まだ分からない」と疑ってかかるところから始めないと、何も起こらないから、まずそこから始めるしかないと思う。「いちばん大切なのは」と書いているから分かりました。
- T<sub>3</sub> では、まず『まだ分からないよね』のスイッチを入れるところからというのはみんな納得ということでしょうか。後の3つのスイッチは、どういう関係なのでしょう？

- C<sub>11</sub> 「まず大切なのは」とあるから、「事実かな、印象かな」と考えることが大切。印象を除いていくと、事実だけから考えられるようになる。
- C<sub>12</sub> 事実であっても、勝手な思い込みとつないでしまうと間違ったとらえ方になってしまう。「ほかの見方はないか」と疑ってかかる必要があると思います。
- C<sub>13</sub> 前の2つのスイッチを入れて想像したうえで、マスコミが伝えていないことはないかと「何かかくれていないか」のスイッチを入れることになると思います。
- T<sub>4</sub> ということは、残りの3つにも順序があるというのですか？
- C<sub>14</sub> 「事実かな、印象かな」のスイッチが最初なのは同じだけれど、あとの2つのスイッチは、どちらが先でもあまり変わらないと思います。
- C<sub>15</sub> 「事実かな、印象かな」とニュースを見直しておいて、思い込みとつなげないように「他の見方はないか」と疑ってみる。そのうえで、「何かかくれていないか」と知らされていないところを想像してみるといいと伝えていると思います。
- T<sub>5</sub> ⑮段落にあるように、メディアがもつと努力すべきことはないだろうか？
- C<sub>16</sub> 誤った思い込みを与えないように努力をすることが大切です。
- C<sub>17</sub> でも、全く思い込みのない情報を伝えるのは無理だと思うから、受け取る側が情報をうまく受け取るためのスイッチをもちたいと筆者は言いたいのだと思います。

#### ④まとめる

「4つのスイッチの関係をまとめて、自分の言葉で書こう」の投げかけに沿って、自分の考えを記していった。

- ◎「まだ、分からないよね」…これを入れないと何も始まらない
- ①「事実かな、印象かな」… 事実だけで判断すること

- ②「他の見方はないかな」… 思い込みとつながらないこと  
 ③「何かかくれていないかな」… 知らされていないこともある。

拡散的話し合い、連鎖的話し合いを通ってもった「4つのスイッチの大切さを比べる」という話題について、探求的話し合いで意見交換する中でもった自分なりの考えである。価値ある内容について探求する(話し合う／読み取る)必然をそれまでの拡散的話し合い、連鎖的話し合いがつくっていることが分かる。

#### 4-5 第2次第2・3時の仲間読みの考察

ここでも、仲間読みは、一人学びの成果を発表するところから始まる。C<sub>1</sub>～C<sub>4</sub>の発言は、「想像力のスイッチの入れ方について確かめよう(どんな入れ方をすればいいのか確かめよう)」というめあてについてのそれぞれの考えを発表したのであり、拡散的話し合いである。拡散的な話し合いの際には、一人一人の発言を必要に応じて板書などに位置付けながら丁寧に聞き取り、考えの共通点や差異点などを明らかにしていくことが大切になる。

T<sub>1</sub>の「それぞれのスイッチを入れると、どんないいことが起こるのか説明しましょう。」は拡散的話し合いから連鎖的話し合いに展開していくための大切な問いかけである。この問いかけを受けてのC<sub>5</sub>～C<sub>8</sub>は、「事実かな、印象かな。」「他の見方はないかな。」「何が隠れているかな。」「まだ分からないよね。」を精読して、それぞれのスイッチを入れることの意味を問い直すことになっており、連鎖的な話し合いになっている。

4つのスイッチの意味づけと整理できたところを見計らった新たな問いが、T<sub>2</sub>「4つのスイッチは、どれも同じくらい大

切だろうか?」である。このタイミングで、スイッチの大切さについて問われると、役割や順序、意味の大きさなどに目を向けて、筆者が考える情報のうまい受け取り方について考え始める。T<sub>2</sub>を新たな問いとした探求的な話し合いが始まっている。T<sub>3</sub>やT<sub>4</sub>は学習者の考え(発言)を整理するもので、C<sub>15</sub>のように4つのスイッチの役割を自分の言葉で説明できることを促す役目をしている。

### 5 授業実践者の振り返り

授業記録を提供してくれた森下響子教諭、名越浩子教諭、采女由紀子教諭、有本友愛教諭に、授業を通して学習者がどのように対話力を育んでいくのかについての聞き取りをまとめたものである。

#### 5-1 対話力を育む話し合いと教師の役割

- 〈拡散的〉〈連鎖的〉〈探求的〉と話し合いを構造的に進めていこうと教師が意識することで、話し合いの展開が安定する。想定通りにいかどうかではなく、どう組み立てていく中で、どういう力を発揮させればいいのかなので、教師がイメージしやすい。
- 〈拡散的〉〈連鎖的〉〈探求的〉のそれぞれの話し合いの段階で学習者に育まれる対話力と、3つの段階を通っていく中で育まれる力がある。
- 対話力を育てるには、話し合いが終わったところで、本時の話し合いがどう展開したかを振り返らせ、他者の考えとの比較の中で自分の考えがどう深まっていったかを自覚させる必要がある。
- 〈拡散的〉〈連鎖的〉〈探求的〉と展開していくには、教師のコーディネイトが必要である。  
→但し、コーディネイトの方策は、それぞれの教室で異なる。出来るだけ学習

者自身で話し合いを展開させるとしても、節目節目では、教師の最小限の問いかけが必要になる。ただ、教師の想定通りに問いかけて展開していくのではない。学習者が考えをもち、それをよりよくしていこうと話し合っていく中で、そのことを考えたり説明したりする必要が生じたときに学習者の声を代弁するように問いかけるのである。

対話力のうち、〈拡散的〉〈連鎖的〉〈探求的〉のそれぞれの話し合いの段階で子どもに育まれる対話力は、それぞれの活動を成立させる力である。3つの段階を通じていく中で育まれる力は、話し合いを通じていく中で、話し合いの展開を意識しどう展開すればいいかを考える力である。話し合いが終わった後に、板書等を利用して、話し合いがどう展開したかを自覚させることで培われると考えられる。

### 5-2 拡散的話し合いで育む対話力

- 拡散的話し合いを成立させるには、学習者がめあてについての一人学びが出来るかどうかである。ここは、自分の考えを自分の言葉で記すという活動を丁寧に繰り返していくことで、思った以上に定着していく。個別の支援も含め、一人学びとその発表としての拡散的話し合いは、対話力の基盤である。
- 拡散的話し合いは、学習者が自分のもった考えを自由に発表するということからすると、教師の役割が少ないように思えるが、指名順を工夫したり、学習者の考えを意図的に板書に位置付けたりしないと、次の連鎖的話し合いにつながりにくい。
- 拡散的話し合いの前半は、学習者の相互指名を取り入れているクラスでも、後半になり話題を絡めていきたい時には、教師の意図的指名に切り替えると

のことであった。

拡散的話し合いの段階では、まず、自分の考えをもたせること、それを発表させることが対話力育成の基盤になる。発表については、学習者だけの力でも展開できるが、次の連鎖的話し合いにつないでいくためには、教師のコーディネイトが必要な場合がある。

### 5-3 連鎖的話し合いで育む対話力

- 連鎖的話し合いは、自分と他の学習者の読みとの比較や整理するところから始まる。拡散的話し合いが一段落したタイミングで、比較や整理を促す問いかけをすれば、展開していくことができる。
- 話し合いの展開の中で自然に価値ある考えを見出していくことが出来る場合もあるが、比較や整理だけで深まらないこともある。
- 「このままでは深まらない」と判断したときには、「違いは何か」「何が大切なのか」「どう考えればいいのか」などの問いかけが必要になる。
- 連鎖的話し合いの中で対話力を育てるには、学習者の発言を板書に位置付け、どう視覚化していくかにかかっている。学習者が、比較や整理を通して、自分の考えに振り返る必然が出来るからである。
- 板書と同時に、話し合いのルールをつくり、教室に定着させておくことが大切である。他者の発表を受けて「付け足し(同じで・似ていて)」「反対(違って)」などのハンドサインを使うと、発表者がどんな読みを語ってくるかを想定することができ、話題を絞ったり展開したりしやすくなる。

連鎖的な話し合いが、対話力育成の中核になるのかもしれないというのは、全教諭の話で一致するところである。

板書の位置づけや話し合いルールなどを駆使しながら、それぞれの考えを比較、整理して、自分の考えに振り返るように仕向けていくことになる。この話し合いを成立させる具体的な活動を行うことが対話力である。

内容、話題次第で、学習者に任せておいて比較、整理などが進んでいくときもあるが、話題が逸れたり外れたりしないように見守っておく必要がある。聞き取りでは、意図的指名を中心にする教室と可能ならば任せている教室に分かれた。

#### 5-4 探求的話し合いで育む対話力

- 連鎖的話し合いの段階で、探求すべき新たな課題（話題）やそれぞれの考えを説明し合う話題などが明らかになってきた時には、自然な形で成立する。連鎖的な話し合いが、どういう方向で展開し、深まっていくかにかかっている。
- 学習者もった考えを整理して、この後の話題に焦点化していけばいいかを見出ししていくことになった時に、それに見合う問いかけや、そう考えた理由の説明を促すことなどが必要になる。

これまで、一般的に中心発問と言っていたところである。教師の意図通りに展開するのではなく、学習者の発言を、学習者自身が比較、整理して、深めていくときに生じた課題、話題について考えていく段階になる。

連鎖的話し合いの中で、探求していきべき課題、話題が明らかになっていけば、それを言語化して知らせるのが、教師の役割となる。

#### 6 「読むこと」の学習で対話力を育む話し合いのあり方（まとめ）

- (1) 話し合い（仲間読み）は、「読み取ったこと（考えたこと）を発表し合う」

のように大きくとらえるのではなく、「①拡散的話し合い → ②連鎖的話し合い → ③探求的話し合い」と構造的にとらえる必要がある。

- (2) 「①拡散的話し合い → ②連鎖的話し合い → ③探求的話し合い」と展開していくのは、多くの場合、話し合いをコーディネートする役割をもつ教師が担当することになる。教師の導きによって強引に展開するのではなく、学習者の発言を位置づけ、整理していく中で、学習者の必要が生じたときに、話し合いが展開できるように学習者の声を代弁するように自然な形で展開していくことを目指したい。

- (3) 「①拡散的話し合い」は、一人学びの活動でもった自分の考え（読み）の発表から始まることが多い。「めあて」についての自分の考えを「一人学びの活動」でもった学習者にとって、考えを発表する場を保障することになる。

この時教師は、学習者の考えを丁寧に受け止め、板書等にきちんと位置付けることで、自分の考えの意識化をさせていきたい。

- (4) 「②連鎖的話し合い」は、拡散的話し合いが進み、他者を意識しての比較検討が始まるところから始まるが多い。比較検討するには、根拠となる内容（書かれているもの・こと）やそれを表す言葉に自ら着目していくようになる。そうして、これまでの考えを整理して価値ある考えを求めて検討を続けていくのが、連鎖的話し合いである。

この時教師は、比較検討が起こるような問いかけや話題提示、価値ある検討へ向けての整理などを行っていく必要がある。

- (5) 「③探求的な話し合い」は、連鎖的話し合いの後半、考えを深めたり明らか

にしたりする必要の生じた課題や話題について、それぞれが考えを深めたり確かなものにしてしたりする時の話し合いである。連鎖的な話し合いで、根拠や意図などの検討をしていく中で、新たな問題を発見して解決したり、そう考えた理由を説明したりしていくのが、探求的な話し合いである。

探求的な話し合いを呼び起こすには、タイミングが大切である。教師は、連鎖的な話し合いの成果を振り返らせたり、焦点化される話題について考えをもつ必然をもたせるような問いかけをしたりする必要がある。

- (6)〈拡散的〉〈連鎖的〉〈探究的〉話し合いを通して学習者がもった考えは、授業のまとめとして書き記していくことになる。その際、学習の振り返りで対話力をどう発揮したかを自覚させたい。「一人読みでもった考えを出し合い、比べたり整理したりする中で、価値ある問い（話題）を見出し、そのことについて新たに考えをもった」という自らの考えをつくる道筋を友達の発言と絡めながら振り返るのである。話し合うことの意味や価値ある問い（話題）への迫り方を自覚させることで、自分が発揮した対話力を自覚することができ、次回からの学びでも使うことができるようにしていきたい。

## 7 対話力を育む話し合いのあり方（成果と課題）

- 「①拡散的→②連鎖的→③探求的話し合い」と展開していく際には、教師が学習者の発言を丁寧に受け止め、板書に位置付けるなどして、学習者の意識が自然に展開していくように仕向ける必要がある。そうすることで、主要な発問をつないでいく従来型のTC型話し合いの対極に位置する話し合いを展開することができる。
  - 対話力は、その力を発揮する話し合いを繰り返し体験する中で、発揮しながら育んでいく力である。対話力のうち、〈拡散的〉〈連鎖的〉〈探究的〉のそれぞれの話し合いの段階で学習者に育まれる対話力は、それぞれの活動を成立させる力である。3つの段階を通っていく中で育まれる力は、話し合いを通っていく中で、話し合いの展開を意識しどう展開すればいいかを考える力である。話し合いが終わった後に、板書等を利用して、話し合いがどう展開したかを自覚させることで培われると考えられる。
  - 対話力を発揮する話し合いを繰り返し構想していく必要がある。それは、「読むこと」の授業だけでなく、他領域の授業でも構想したい。もっと言えば、国語科以外の教科・領域の授業でも構想していくことで、本物の対話力にしていくことが出来るのではないだろうか。
  - 教師のコーディネイトによって学習者が対話力を発揮しながら育む話し合いの例を記した。学習者の力で話し合いを展開していくことは出来ないだろうか。授業報告を寄せてくれた実践者たちの回答からすると、「小学校段階ではかなり難しい」「無理だ」ということであった。話し合いの展開を意識することまでではきても、それを言葉にして周りの学習者も巻き込んで展開するのは難しいのではないかということだ。
- 対話力を育むには、まず授業者が話し合いによって情報（考え）を交換すればいいというように大括りにしないことが肝要である。「拡散的話し合い」「連鎖的話し合い」「探求的話し合い」の特徴をつかみ、構造的に話し合いをコーディネイトする必要があることが分かった。

だが、小学校高学年以上で、対話力を発揮する話し合いを繰り返し体験している学習集団であれば、教師のコーディネートがなくても、自ら展開できるようになっていくということはないだろうか。これこそ主体的で対話的な学習である。そうなれば教師の役割は、話し合いの節目節目で学習者の発言内容を評価することになるのではないだろうか。授業記録を提供してくれた実践者のクラスの話し合い中心に引き続き検証していきたい。

## 8 謝辞

授業記録を提供し、対話力の育成について授業をもとに学習者の様子を報告してくれた岡山市公立小学校・森下響子教諭、新

見市公立小学校・名越浩子教諭（現教頭）、井原市公立小学校・采女由紀子教諭、浅口市公立小学校・有本友愛教諭に深甚なる謝意を表します。

## 9 文献

- 1) 甲斐睦朗ほか、『国語五 銀河』、光村図書出版、p.178～186、2014年検定済教科書〈参考〉
- 2) 秋田喜代美「対話的な子どもを育み協働的に学ぶ力をつけるということ」明治図書「教育科学—国語教育」No.802 2016年10月号
- 3) 田中智生、小川孝司監修、岡山・小学校の国語を語る会編、『読む力が育つ「おもしろ見つけ」』、三省堂、2012