

# 対話学習ファシリテーションツールを用いた話し合い活動の実践研究

—「特別の教科 道徳」と「特別活動」を事例に—

(教育臨床講座) 尾川 満宏

(大学院教育学研究科) 白松 賢

(教育臨床講座) 藤原 一弘

(附属小学校) 石崎 正人

(附属小学校) 森田 宏美

(広島大学) 杉田 浩崇

## Practical study on pupils' discussion activities with the Group Learning Facilitation Tools

—From the case of “Moral Education as a special subject” and “Special Activities”—

Mitsuhiro OGAWA, Satoshi SHIRAMATSU, Kazuhiro FUJIWARA,  
Masato ISHIZAKI, Hiromi MORITA and Hirotaka SUGITA

(2020 年 9 月 1 日受理)

### 1. 研究の背景と目的

本研究の目的は、近年注目が集まっている「思考ツール」や「シンキングツール」の対話促進機能に着目し、「対話学習ファシリテーションツール」(Group Learning Facilitation Tools: 以下、GLFT と略記)として、小学校での教育実践における活用を試みることにある。とくに本稿では、「話し合い活動」を重視する「特別の教科 道徳」(以下、道徳科)および「特別活動」を事例に、「対話的・主体的で深い学び」を実現・充実させる学習過程と指導方法の在り方を探究する。

平成 29 年改訂の学習指導要領に対応するため、主体的で対話的な学びを促進する教材等の開発や試行が、全国で行われている。黒上(2017、p.521)が指摘しているように、2012 年以降「シンキング

ツールが爆発的に普及し始め」、『小学校学習指導要領(平成 29 年告示)解説 総合的な学習の時間編』(文部科学省 2018)のなかでも、「思考ツール」という言葉で取り上げられるようになっていく。また、「思考ツール」に着目した実践事例として、とくに小学校段階では各教科や総合的な学習の時間における実践報告が蓄積されはじめている(吉野ほか 2018、歌代・佐藤 2017、高橋 2014、など)。

こうした動向と並行して、愛媛大学教育学部および教育学部附属小学校の担当者らで構成される筆者らの研究グループでも、「主体的・対話的で深い学び」を促す指導方法等を理論的・実践的に探究してきた<sup>1)</sup>。筆者らの研究関心の独自性は、道徳科や特別活動におけるツールの活用と検証にある。この

研究の萌芽として、「クラスルームヒストリー」という「集団思考の可視化ツール」を開発・導入し、学級における集団的なリフレクションを促しながら学級のアイデンティティを確立する取組を行った（Shiramatsu, 2016）。あるいは、道徳の時間に児童が各自の生活経験に基づき語り合うことで紡がれる「ナラティブ」を媒介し個々の児童の道徳的価値観の再構成が行われることなどを検証してきた（杉田ほか 2015）。それら実践研究の蓄積から、筆者らの研究グループでは、「思考ツール」「シンキングツール」といった種々のツールが児童の思考スキルを向上させるだけでなく、対話を促すメディアとなっている側面（「対話促進ツール」としての活用可能性）に着目し、話し合い活動が重要な学習過程と位置づけられている道徳科や特別活動のカリキュラムへ適用しようと試行するようになった。具体的には「V字チャート」「T字チャート」「ピラミッド・チャート」「フィッシュ・ボーン」などの思考ツールを「対話促進ツール」として独自に再定義し、道徳科と特別活動の学習目標をふまえつつ横断的に活用することで、「考え、議論する道徳」や「話し合い活動」を充実させる方法を示すなど、一定の成果を得てきた。

しかしながら、そこでは児童個々の対話的な学びの成果に焦点を当てており、学級や集団での対話や協働がどう進み、対話的な学習がいかなる過程で充実したかは未検証であった。学級内の児童が個別に促された対話の成果を、いかに学級全体に接続させ、集団の思考の高まりや深まりにつなげていくかは、発展的な課題として残されたままであった。

この検証には、集団での話し合いの過程を可視化する必要がある。個々の児童の思考過程をも可視化しながら、集団の対話学習を高精度で検証するためには、小集団学習（Group Learning）に着目することが有益だろう。学級全体での話し合い場面よりも、小集団（グループや班）での話し合い場面のほうが、一人一人の児童と他者や集団とのかかわりを観察・評価しやすい、というメリットがあるためである。

こうした着想から、従来の研究視点を拡張し、小集団の対話学習を促進・評価するツールとして

GLFTを活用することで、各教科にも通じうるアクティブラーニング充実の諸要件やプロセスを見出すことができると考えた。

以上より、本研究は、児童一人一人と学級全体の双方の思考の深まり・つながりを目指した「小集団（グループ）学習」を促すファシリテーションツールを開発・提案し、GLFTとして活用する。その際、「話し合い活動」を基本的で重要な学習過程とする道徳科や特別活動（学級活動）に焦点を当て、活用・評価の可能性を明らかにする。この独創的な着眼と試みは、集団レベルでのアクティブラーニングの学習過程と成果を、実践を通じて探究・検証する点にある。研究成果は、各教科におけるアクティブラーニングの充実にも有益な示唆を与えうるものと考えられる。

## 2. 研究の方法

上記の研究目的を達成するため、下記の方法によって研究を推進した。

### 1) 「思考ツール」の活用や「話し合い活動」に関する先進的な実践事例の視察

本研究では、これまでの継続的な取組を推進しつつ、先進事例の視察を行いアイデアの収集や取組の見直しを行ってきた。本稿では、2018年度および2019年度に実施した、話し合い活動の推進や「思考ツール」の活用に関する先進事例視察を行った。これら視察の成果をふまえ、各種ツールの発展的な活用方法や、活用方法の改善の見通しを立てた。これらの視察の成果は、3節にて概説する。

### 2) 道徳科と特別活動における GLFT の活用・検証

これまでの実践の蓄積や上記視察の成果をふまえ、愛媛大学教育学部附属小学校においてツールの発展的活用の方法を検討し、実際の授業に導入した。授業実践では、児童ごと、もしくは班ごとに用意したミニ・ホワイトボード上で、思考ツールやGLFTを活用した。ツールを用いて持ち寄る意見や考えを、小集団で洗練させる過程を記述・描写できるようにGLFTを活用するとともに、評価の方法も

実践のなかで改善した。成果と課題は定期的に検証するとともに、通年の研究計画と対照しながら、年度末に向けて総括的なリフレクションを実施した。これらの成果は、4 節（道徳科）および 5 節（特別活動）にて論じる。

なお、道徳科や特別活動など、個々のカリキュラムにおける通年の研究成果と総括的なリフレクションは、愛媛大学教育学部ほか（2020）に掲載されている。参照されたい。

### 3. 先進事例視察と実践への示唆

本節では、話し合い活動の推進や「思考ツール」の活用に関する先進事例視察の概要と成果を示す。

2018 年度には那覇市立松川小学校の研究発表大会に参加し、2019 年度には「全国個を活かす集団学習研究協議会熊本大会」に参加した。これらの研究大会では、本研究のテーマに関連する先進的な実践事例の報告等を聴講するとともに、参加者らと意見交換を行った。

#### 1) 2018 年度先進事例視察とその成果

2018 年度は、先進事例校として那覇市立松川小学校の特別活動研究発表会（2018 年 12 月 12 日、於：那覇市立松川小学校）に参加し、対話促進ツールの活用方法について検討した。同校は平成 29・30 年度国立教育政策研究所の教育課程研究指定校事業のうち、特別活動の領域において採択されている。まず、公開授業として、全学級において学級活動が公開された（学級活動（1）「学級や学校における生活づくりへの参画」、学級活動（2）「日常の生活や学習への適応と自己の成長及び健康安全」、学級活動（3）「一人一人の自己実現とキャリア形成」のいずれか）。

すべての公開授業の学習指導案に共通していたことは、授業の流れが ①問題の発見・確認⇒②解決方法の話し合い⇒③解決方法の決定⇒④決めたことの実践⇒⑤振り返り、となっていることであった。さらに、対話的な学びの実現に向けて、提案理由をキーワードにし（「合言葉に合う」、「みんながかける」）、色別の短冊に発言をまとめ、可視化の

工夫を行っていた。合意形成の図り方の工夫として、「折り合いの術」という黒板グッズを活用し、様々な意見のよさを生かした決め方はないか、みんなも自分もよい決め方はないかを考え、合意形成を図ることができるようにしていた。学級活動（2）や（3）については、「課題をつかむ」「原因をさぐる」「解決方法を見つける」「目標を決める」という表示カードを活用して話し合いを進めていた。

また、第 4 学年で公開された学級活動（3）の授業では、「夢に近づくために何ができるか考えよう」という目当てを持ち、夢の実現にどのような教科の学習が関連しているかをグループで話し合っていた。グループは事前に行ったアンケートにおいて指導者が把握していた子ども一人一人の夢を似たようなグループに分け考えさせていた。各グループに画用紙を配付し、そこにどの教科の学習が関連しているかを書き込んでいった。

その後、グループごとに何が必要かを出し合い、「夢をかなえるために大切なことは何か」について話し合った。4 年生の学習時間の資料や卒業生の芸能人からのビデオメッセージを視聴した後、夢の実現に向けた自分の目当てを決めていた。ふだんから子ども同士で話し合っている成果なのか、比較的自由に発言できる雰囲気でも和やかに進んでいた。話し合いの際にも互いに考えを出し合って、どんどんまとめていった。

以上の視察成果から、対話を促進するために①キーワードや表示カードを活用して、何を思考するのかを明確にしながら、各児童の思考を可視化すること、②キーワードや表示カード等の対話促進ツールが学級の言語資源になることで思考の型となり、児童同士の話し合いがスムーズに展開されることが推測された。

#### 2) 2019 年度先進事例視察とその成果

2019 年度の事例視察では、「第 45 回全国個を生かし集団を育てる学習研究会熊本大会」（2019 年 12 月 21 日・22 日、於：熊本県民交流館パレア）に参加し、本実践研究への有益な知見や情報を収集した。

「授業づくり・学級づくり」に関する分科会での事例報告では、学級活動（１）の実践を通じた「支持的風土」ある学級づくりや、児童一人一人が自分の思いを伝え合う学級集団を形成するための学級経営などについて知見を得た。なかでも、本研究に直接的に有用なものとして、１）新学習指導要領のねらいをふまえた主題設定の方法や、２）個人種目を小集団での対話学習に接続させる工夫、３）シンキングツールの活用事例、４）各種工夫による到達成果などの報告から、思考ツールを活用して対話学習を活性化する方法上の示唆が得られた。

さらに、「心の教育」分科会では、１）教材の効果的な活用（教材の持つ道徳的価値の分析、モニターや紙芝居、事前読みといった効果的な板書の提示）、２）問題意識を持って学び続ける発問の工夫（問題意識を持たせる導入、発問の精選と子どもの考えを引き出し、学びを深める教師の働きかけ、子どもの思いや体験を生かす問い）、３）多様な感じ方、考え方と出会い、交流する場の充実（ワークシートや思考表現ツールの活用、交流する場の時間確保、思考を深める手掛かりとなる板書の工夫）４）励まし、伸ばす評価の工夫（道徳ノートや自己評価を活用した学習状況の把握、よさや成長をほめたり認めたりする言葉、学びのあしあとの掲示）などに関する示唆を得た。

以上の知見を参考に、これまでのわれわれの実践研究の蓄積を再構成し、前年度に開発した対話促進ツールについて、白松が開発してきた「集団思考の可視化ツール」の知見も活用しながら小集団での対話過程を可視化するよう改善し、GLFTとして再構成した。

同時に、GLFTにもとづく学習成果の評価方法を検討した。とくに評価については、前年度の共同研究においてひとつの課題であったため、数量的な評価に限定されない質的な評価をGLFTが充実させることを目指した。

#### 4. 授業実践での活用と成果（道徳科編）

以上から得られた試験的GLFTとその活用・評価の枠組みを、附属小学校の道徳科（石崎）と特別活

動（森田）に導入し、実践を蓄積しながら改善を行った。まず本節では、道徳科での実践について紹介・検証する。授業実践では、各児童が意見や考えを持ち寄り、小集団活動の場面で、ミニ・ホワイトボードにGLFTを用いて意見や考えを対話的に洗練させる過程を記述・描写できるように工夫した。以下、具体的な進め方と成果について述べる。

2018年度の実践研究では、ファシリテーション・グラフィックの手法を用いて、児童の思考過程が拡散的思考から収束的思考へと至るよう工夫し、また児童自身がその過程を意識できるよう、思考ツールを活用した。代表的なものとして、「V字チャート」（図1）やフィッシュ・ボーン、ピラミッド・チャートなどを多用した。その際、思考ツールが対話促進ツールにもなっていることに注目し、他の児童の考えを聴き、あるいは自分の考えを他の児童に聴いてもらうことで、よりよい解に到達しようという見通しを得たため、本研究ではGLFTとしてこれらのツールを発展、応用させて活用した。

代表的なGLFTは、図2に示したようなものである<sup>2)</sup>。これは「V字チャート」という思考ツールの発展版であり、典型的な活用方法としては、小グループで用いるホワイトボード上に個々が持ち寄る意見の整理や、対比などの構造化、議論の深化のために活用された。

GLFTの活用に際して、次のような実践上の意義を想定した。すなわち、児童らにとっては、①考えを共有し比較する中で、共通点を見付けたり、考えを分かち合ったりすることができる。②ツールを用

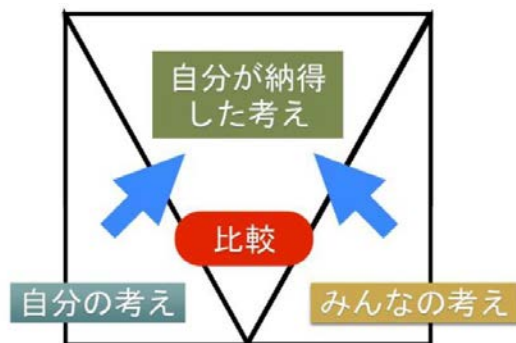


図1 V字チャートの概念図

注：石崎・森田・杉田作成

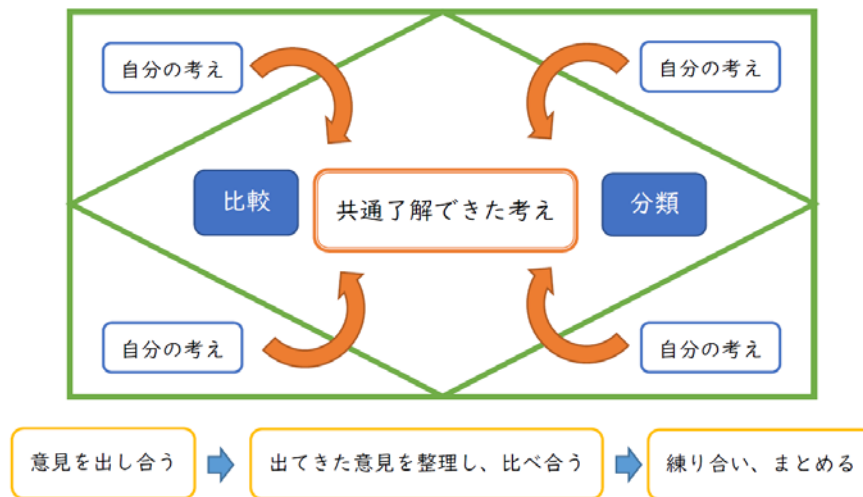


図2 GLFTのイメージと活用方法

注：石崎・森田作成

いと、共通するものが見えやすく、考えがまとまりやすい。③付箋紙に短い言葉で考えをまとめているので、自然と対話が生まれる。多様な価値観に触れ、自分の考えを広げ深めることにつながる。全体で発表しにくい子どもも少数で話すことができ、学習への参加意識が高まる。これらの意義が十分に発揮された場合、自分の考えとみんなの考えを比較し、自分の納得解を導き出す過程において、学習材、他者、自分自身を自然に関連づけながらとらえることが可能になると考えられる。

他方、GLFTを活用することの教師側の意義として、①児童の思考のプロセスが視覚的に分かり、評価に生かすことができる、②児童が考えている内容が見取りやすく、全体の話合いにおいてどこに焦点を当てて深めていくか考えやすい、③付箋紙に書かれた考えを見ながら児童と教師の対話が自然と生まれるため、形成的な評価や助言なども行いやすい。

以上の想定は、おおむね実際の授業場面で観察されたといえ、GLFT活用は対話的・主体的で深い学びの実現に寄与することが実践的に明らかになった。以下では、とくに評価の観点から、GLFTが児童の学習に与えた影響を示す事例を、紹介しておきたい（詳細な授業実践の報告は、愛媛大学教育学部ほか2020を参照されたい）。

この取組を開始したころ、GLFTを活用して小グループで整理した内容について、時間短縮のために

教師が主導してまとめることが多々あった。しかしながら、授業研究などの機会に「子どもと創る深い学び」がテーマなのであれば、やはり子どもに発表させるべきではないか？という意見等を参観者から得た。これを参考にし、各グループの代表者に議論の概要や意見の整理過程を発表してもらう機会を取り入れるよう努めた。その結果、教師が予想していた以上に、児童たちがまとめたことを一生懸命伝えよう努力している様子が看取された。加えて、発表者による発表を聞く他の児童たちも、教師が予想していた以上に一生懸命聞きとろうとし、解釈しようとしていた。これらの様子からは、明らかに、対話を通じて主体的に深く学ぼうとする態度やスキルが向上したと判断できた。

また、GLFTを使った児童による整理の仕方を見ると、ひし形を書くだけでなく分類した意見ごとに区分けをしていたり、全てをまとめようとしていなかったりするものが見受けられた。これは、昨年度の「思考ツール」の取組で、V字チャートを用いて自分の考え、みんなの考え、2つを比較して最終的に自分が納得できる考えを書くことを行ったことが活かされているものと推察される。このように、思考ツールを用いた個人的な思考の深まりと、GLFTを用いた集団的な思考の深まりが相補的に実現する可能性が、これらの実践から示唆されたといえるだろう。



授業者ら（石崎、森田）によれば、これらの授業を実践するなかで、児童が主体的に学べるようになり、対話を通じて自分の考えをより確かなものにしたたり、多様な価値観に触れて考えを深めたりするのに、GLFTの有益さを実感したという。その理由の一つとして授業者らが指摘したのは、GLFTには「自分の考え」のスペースがあること、つまりGLFT上の「境界線」が活動促進に効果的で、大きな意味があるのではないかとのことだった。

石崎・森田が具体化し活用したGLFT（図2や図3）では、「自分の考え」を自分の領域から中央の共有領域へ出すだけでなく、自分の領域に残しておくこともできる。そのことが、自信をもって発表しづらい児童にとって、安心して「自分の考え」を記述・発表できることに寄与していると考えられる。児童によっては、自分のスペースがあることのおかげで安心感（落ち着ける、パーソナルスペースを侵されたくない、といった感情）が、話し合い活動に参加しやすい要因になった側面もあろう。

さらに、GLFT内の境界線を意識しながら、この意見は共有スペースに出すべきか否か、児童一人一人が思考・判断する。その様子や結果が、境界線の周囲に配置された付箋紙なのである。自分の領域から出さなかった意見も、消されることなく最後まで残るようなツール設計だったため、授業者も児童個々の学習や思考を一定程度の精度で見取ることができたとし、グループが何を大切に共有スペースに出そうとしたかということまで把握できた。GLFTを活用した授業者らの実感からも、児童個々の思考の深まりが小集団の思考や学びの深まりにつながっていく過程を一定程度把握し、評価できそうだ、ということが確認されたといえよう。

一方、ただ単にツールを提示して話し合い活動をさせるだけでよいわけではないことも、強調しておく必要がある。どうすれば対話や議論を深められるのかを確認したり、話し合いのルールを作ったりすることを、同時に行う必要があった。図4の学級掲示がその成果である。

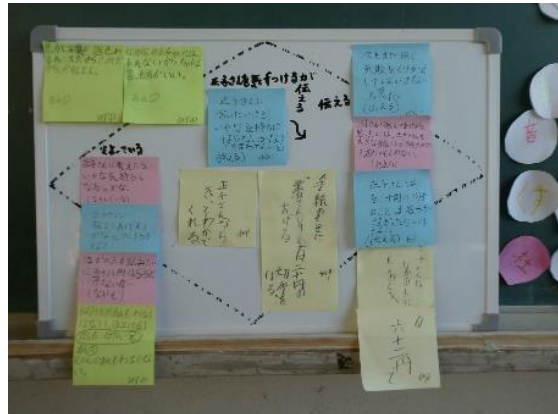
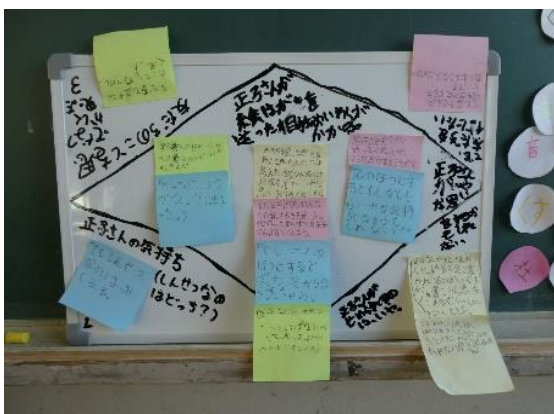


図3 小集団での話し合いと学習過程の可視化

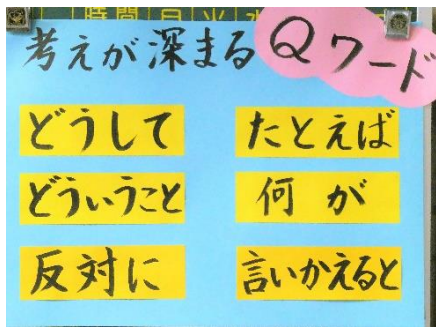


図4 議論を深めるキーワードを学級内に掲示

実践研究を進めるなかで、筆者らは、議論を深めるキーワードを教師側から提示するのではなく、どのように話をすれば深まるのかを児童自身が考え、実際に話し合っ議論が深まるという成功体験が大切であると考えた。児童自身の手によって、議論が深まるキーワードを獲得していくというストーリーが重要であり、それによってキーワードが児童らにとっての言語資源となり、他の話し合いも活用されると推測されるからである。このような視点から、2019年度の実践では、どうすれば話し合いが深まると思うかを児童らに尋ねたところ、「どうして」「たとえば」「どういうこと」「何が」の4つが挙げられた。その後、話し合いを積み重ねていく中で、改めて尋ねたところ、新たに「反対に」「言い換えると」というキーワードが付け加えられた。

こうした工夫は道徳科に限らず、特別活動や各教科などの指導場面でも重要になるであろう。

##### 5. 授業実践での活用と成果（特別活動編）

次に、特別活動（学級活動）におけるGLFT導入の実践を紹介・検証する。特別活動におけるGLFT活用は、学級活動（1）での「学級会」などが活用場面として想定されやすい。それに対して本研究では、話し合い活動を通じて児童一人一人が意思決定を行う学級活動（2）や、平成29年告示の新学習指導要領で新設された、学級活動（3）でのGLFT活用を探究しようと試みた<sup>3)</sup>。その際にも、図4のような学級掲示を活用しながら、対話や議論を深めるためのキーワードを共有するなどして、話し合いの質の向上を目指した。

愛媛大学教育学部附属小学校における特別活動の研究主題（2019年度）は、「自分らしさを生かし、集団に参画しようとする子どもの育成」であった。この主題のもと、とくに重点を置いて構想・実践された学級活動（3）「一人一人のキャリア形成と自己実現」の単元について報告したい。

この単元では、個々の児童の自己実現に向け、一人一人の主体的な意思決定に基づく実践にまでつなげることをねらいとした。具体的な指導と評価の工夫として、単元前半では、「二分の一成人式」を契機に、自分はどんな大人になりたいかを考えた。このとき、様々な意見を取り入れながら考えられるよう、GLFTを使い小集団での話し合い活動を行った。

単元中盤では、ファシリテーションツール（ウェビングマップ）を使い、自分らしさについて考えを深めるとともに、なりたい自分になることが学級をよくすることにつながることを理解できるよう促した。そのうえで、「フィッシュ・ボーン」を活用して児童一人一人が自分の生活目標を意思決定し、「my フィッシュ」として明確化した。この「my フィッシュ」を持ち寄り、小集団での話し合い活動を行い、自分の考えを広げて目標を共有したり改善したりした（図5、GLFTとしての活用）。その後、一人一人が意思決定した行動目標を教室に掲示し、自分や友達の目標や活動を確認できるようにした（図6）。

単元後半では、自己評価と他者評価を取り入れることで、自己を見つめ、自分の活動のよかったところ、見直すべきところについて考えることができるようにし、自分たちが行ってきた活動を振り返ることで、自己の生き方について考えを深め、目標の再設定ができるようにした（詳細な授業実践の報告は、愛媛大学教育学部ほか2020を参照のこと）。

上記の指針にもとづいて実施された学級活動（3）でのGLFT活用は、グループでの議論を構造化したり、それを活かして個人の思考を整理したりすることを通じて、小集団で思考過程を共有しながら話し合いを行い、自身の目標を更新したり発展させたりすることを可能にした。加えて、多様なツール





図5 思考ツール「フィッシュ・ボーン」(上段)の活用と「my フィッシュ」(下段左)への明確化  
注: 上段および下段左は、愛媛大学教育学部ほか(2020)、p. 187 を編集して再掲

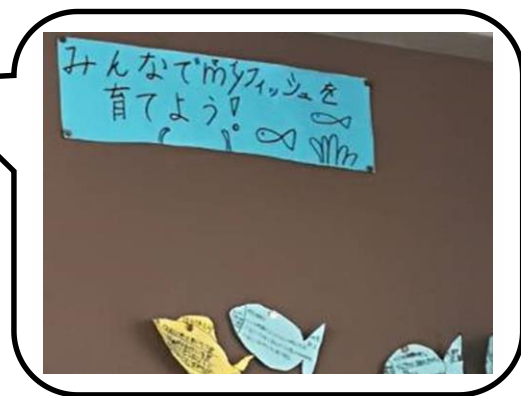


図6 児童一人一人の目標と努力のプロセスを学級掲示で可視化 (GLFT 化)

を用いた振り返りや相互評価によって話し合いや意見発表の効率化を実現しており、挙手・指名・発表に限定されない意見表明や社会参画の方法として、各教科の授業実践にも展開可能である。

さらに、上記の取組で活用されたGLFTは、児童一人一人の意思決定やそれにもとづく生活改善を相互に評価できる学級掲示へと発展した。図5に示したものは、従来から「フィッシュ・ボーン」という



思考ツールとして活用してきたものを改変して、児童個々の目標設定とその表明に活用し、小集団における相互シェアリングを経て学級に掲示したものである。この学級掲示とした時点から、フィッシュ・ボーンは個人にとっての思考ツールという機能だけでなく、学級における GLFT、つまり児童間の対話を促し、学習や成果に水路づける機能を発揮するようになった。児童たちは掲示を見てラスメイトの目標や希望を理解するとともに、その目標や希望をふまえてクラスメイトの言動等をとらえ直し、学級内のコミュニケーションを再構成できるからである。このように、従来は思考ツールとして活用された「フィッシュ・ボーン」を発展的に改変し、学級掲示として活用方法を工夫することで、GLFTとしての機能を有するようになった。

ただし、この機能を十分に発揮させるためには、掲示のみならず、教師による学級経営（図6にある「New マイ フィッシュ」や「みんなで my フィッシュを育てよう!」といった、自分たちの“成長”をイメージさせる学級経営ナラティブの活用）が、重要な役割を果たしていることを強調しておく必要がある<sup>4)</sup>。ここには「クラスルームヒストリー」

(Shiramatsu, 2016) の考え方ともつながる学級経営の指針がある。それは、児童らが、学級の状態やクラスメイトの言動等を、一定の方向性を有したナラティブとともにプロセスとして解釈するための環境構成(言語的資源の提供)である。GLFT の対話的な学習促進の機能は、教師の適切な助言やサポートなしに発揮されない。ツールが有効に機能する文脈を用意したり、創り出したりすることや、逆に、特定の文脈に適合的なツールを選択したり、創り出したりすることなど、学級という環境と相互作用的に学習を深めていく視点が、特別活動における GLFT 活用には求められるといえるだろう。

このように、本実践報告における工夫や検証は、理論上も実践上も、特別活動を充実・発展させるうえで重要な指針を与えてくれている。今後は多様な GLFT の開発や、それらの活用方法の改善、児童らがツールを主体的に選択・活用できるようになるための指導を構想することが期待される。

## 6. 本研究の成果と課題

本研究では、「思考ツール」「シンキングツール」として普及してきた各種ツールの、対話促進機能に着目し(2018年度)、学級ないし小集団での対話的な学習を促進するツールとして改編・活用した(2019年度)。これら実践研究の成果は、下記のように要約することができる。

第1に、道徳科での取組から、GLFT が個人の学習の深まりと集団(小集団)での学習の深まりの関連性や、深まった過程を可視化し、評価できることが明らかになった。また、そのような話し合い活動が実現するのは、GLFT 上に置かれた「境界線」が、重要な機能を発揮したからである、との暫定的な見解を得ることができた。また、GLFT を提示するだけでなく、対話や議論の深め方についても児童らと共有していくことが、GLFT 活用の効果を一層高めることも示唆された。

第2に、特別活動での取組から、思考ツールを活用した学習成果物を学級掲示とすることによっても、GLFT としての機能を果たす可能性が示唆された。ただし同時に、単に成果物を掲示するのではなく、学級経営ナラティブとの関連化を図ることで、学級内の人間関係やコミュニケーションのあり方に道筋をつけることの重要性も確認しておかねばならない。このことは、特別活動のみならず道徳授業の場面にも敷衍して指摘できるだろう。

以上のように、目標設定や振り返り、相互評価の場面で、話し合いの過程を可視化・活性化させるための GLFT を集団活動のなかで効果的に活用する工夫は、「対話的・主体的で深い学び」が必須となる道徳科や特別活動を中心として、これからの学習過程として有意義な取組であることが、実践を通じて明らかになった。そうしたツール等を開発・改善し、活用することで話し合い活動を活性化したり、方向づけたりすることで、個人レベルのみならず小集団レベル・学級レベルでの「対話的・主体的で深い学び」に迫ることができるだろう。

本研究では、GLFT として多様なツールを開発したわけではないが、基礎的なモデルの開発と活用方

法の探究としては十分な成果が得られたと考えている。授業場面においては、児童らの話し合い活動の態度やスキルの向上を観察することができた。加えて、特別活動での実践紹介でも記述したように、GLFTが学級内のコミュニケーションを再構成する契機となりうることも示唆された。

そうしたGLFTの効果と、児童らの学習成果を評価するための視点・指標を開発・改善する必要があるが、本研究では十分に検討できなかったため、今後の課題としたい。とはいえ、2018年度の段階で対話促進ツールの評価材としての可能性を見出し、2019年度のGLFTの活用過程において、児童の思考過程を見取り、評価するのに有益であるとの見解を、授業者らは明確に有している。（たとえば、4節で紹介したような、「自分の意見」を共通領域に出すかどうかという部分に着目した見取り・評価の可能性など）。今後はそのような評価材としての機能をも探究しながら、GLFTを開発・活用していく必要がある。

以上の成果は、道徳科や特別活動のみならず各教科等に広く敷衍して活用可能なGLFTの可能性を示唆している。とくに「総合的な学習の時間」での協働的な学習場面においても、こうしたGLFTの活用がすぐにでも可能であろう。

ただし、2020年8月現在、新型コロナウイルスの感染拡大がなかなか収束しないなか、話し合い活動にもかなりの制約があるだけでなく、集団活動そのものの縮小や行事の中止が、余儀なくされている。本稿が取り上げた学習活動への影響は、きわめて甚大である。しかしながら、こうした難局をいかに乗り越えていくか、創意工夫のための協働も、まさにいま必要なのである。

思考ツールの発展的活用を試みたGLFTは、児童一人一人の思考過程と知の内容を可視化するとともに、それを他者と共有し、集合的な思考過程と知の創出につなげていく機能が期待される。これまで、ツールを真ん中に置き、皆で寄り合っ、文字通り膝を突き合わせて意見を出し合い、議論することを前提として、研究と実践を進めてきた。しかし、コロナ禍を過ぎながら見えてきたのは、思考

ツールやGLFTをメディアとしてうまく使いこなすことができれば、必ずしも対面したり、集合したりしなくても、個人と集団での思考を充実させて、合意形成や意思決定につなげていくことができるかもしれない、ということである。ICT活用をはじめとして、新しい生活様式に対応した、新しい学び方が議論され、実際に模索されている。そのなかで、新しい集団活動や話し合い活動のかたちを模索していく必要についても、われわれは考えるべき地点にいるのかもしれない。道徳科や特別活動のカリキュラムの根本的な部分に改めて目を向け、とらえ直していくための思考が、われわれにも求められている。

## 注

- 1) 具体的には、下記の学内研究助成を受けて、理論的・実践的な研究を進めてきた。「カリキュラム・マネジメントの視点をいかした対話的な学びの思考可視化ツールの開発」（研究代表者：白松賢）教育学部研究助成（学部長裁量経費）2017年度。「道徳科と特別活動における対話促進ツールの横断的な活用・評価方法の開発」（研究代表者：杉田浩崇）教育学部研究助成（学部長裁量経費）2018年度。「道徳科と特別活動における対話学習ファシリテーションツール（GLFT）の開発」（研究代表者：尾川満宏）教育学部研究助成（学部長裁量経費）2019年度。
- 2) 図2は、2018年度の研究過程で杉田を中心に開発した対話促進ツールを原型として、2019年度に小集団での話し合い活動の促進・深化を企図してツールの位置づけと機能を発展させたものである。たとえば「発散的思考」「収束的思考」「収斂的思考」（白松 2017）など、集団思考の過程を前提に組み込んだ。なお、杉田（2020）は、2018年度に開発したツールの概念図を「グループでの思考ツール」（同、p.261）として紹介しながら、道徳科における話し合い活動の可能性やツールの有効性について本稿とはやや異なる角度から検討している。本稿と併せて参照されたい。
- 3) 近藤・脇田（2019）も同様に学級活動（3）

における「シンキングツール」活用について実践的に考察している。ただし、近藤らが中学校第2学年の生徒を対象としたのに対し、本稿は小学校中学年を対象とした点には、大きな違いがある。期待されるキャリア発達課題の違いに応じたツールの有効性などについても、今後検討する必要があるだろう。

- 4) 本稿では、ナラティブに着目した学級経営や特別活動(学級活動)について踏み込んだ議論を展開する紙幅がないが、ここでいう「学級経営ナラティブ」とは、端的に言い換えれば「どういった学級にしたいかというストーリー資源」であり、「この資源には、先生の持ち込む資源と児童生徒の持ち込む資源の両方」を想定している(白松2017, p.169)。学級経営や学級活動におけるナラティブ(もしくはストーリー資源)の考え方については、白松(2014, 2017)を参照。

#### 引用参考文献

- 愛媛大学教育学部・愛媛大学教育学部附属幼稚園・愛媛大学教育学部附属小学校、2020、『子どもと創る「深い学び」—〈自己効力感〉を学びの原動力として—』幼年教育研究紀要 2019、初等教育研究紀要第53号。
- 近藤彰信・脇田哲郎、2019、「意思決定に導く学級活動(3)の授業づくり—「見付ける」・「決める」段階の工夫を通して—」『福岡教育大学大学院教職実践専攻年報』9、pp.31-43。
- 黒上晴夫、2017、「初等中等教育におけるシンキングツールの活用」『情報の科学と技術』67(10)、pp.521-526。
- 文部科学省、2018、『小学校学習指導要領(平成29年告示)解説 総合的な学習の時間編』東洋館出版社。
- 白松賢、2014、「授業/学級づくりに関する教育方法学的研究(1)—教育課程にみる『学級経営』概念の日本の特色に着目して—」『愛媛大学教育学部紀要』61、pp.71-78。
- SHIRAMATSU, Satoshi, 2016, “A Case Study of

Developing “Classroom History” for Creative Classroom Management in Japanese Elementary Schools”, *Bulletin of The Center for Education and Educational Research*, 34, pp.19-24.

- 白松賢、2017、『学級経営の教科書』東洋館出版社。
- 杉田浩崇・小島啓明・角藤定男・太田佳光・白松賢、2015、「児童のナラティブに着目した道徳教育・特別活動の展開に関する一考察」『愛媛大学教育実践総合センター紀要』33、pp.169-176。
- 杉田浩崇、2020、「道徳の授業で話し合いは成立するのだろうか?—積み上がる話し合いの条件を探る—」井藤元編『ワークで学ぶ道徳教育(増補改訂版)』ナカニシヤ出版、pp.250-263。
- 高橋広樹、2014、「主体的な学びを促す思考ツールを使った言語活動と体験の充実—5年総合的な学習の時間『今わたしたちにできること』の実践から—」『教育実践研究』24、pp.277-282。
- 歌代温子・佐藤多佳子、2017、「論理的思考の方略化を図る国語科の学習デザイン—アクティブ・ラーニングを視点とした高学年説明的文章の指導の在り方—」『上越教育大学教職大学院研究紀要』4、pp.65-74。
- 吉野章子・山口陽弘・石川克博、2018、「小学校社会科における思考力を育成する学習指導—思考ツールを活用した言語活動の充実を通して—」『群馬大学教育実践研究』35、pp.275-286。

#### 【付記】

本稿は、2018年度教育学部研究助成(学部長裁量経費)「道徳科と特別活動における対話促進ツールの横断的な活用・評価方法の開発」(研究代表者:杉田浩崇)、および2019年度教育学部研究助成(学部長裁量経費)「道徳科と特別活動における対話学習ファシリテーションツール(GLFT)の開発」(研究代表者:尾川満宏)の成果を報告するものである。助成に対して感謝する。

