対話的活動による「思考力」育成と授業改善
―― 教師自らが体験する「思考の深まり」を通して ――

比嘉　剛[**]　安里　剛[*]　新城啓弥[*]　渡慶次克磨[**]
幸地るみ子[**]　仲松智[**]　大城めぐみ[**]　安慶名恭子[**]
大城エリカ[**]　仲間貴彦[**]　土持敬子[**]　角本伸枝[**]

キーワード　思考力　対話的活動　主体的・対話的で深い学び　思考の見取り
令和の日本型学校教育　クリティカル・シンキング　概念的な理解

Ⅰ　はじめに

新型コロナウイルスの感染拡大が依然として続くなか、ロシアのウクライナ侵攻による社会的・経済的不安が全世界的に広がっている。本県においては、本土復帰 50 年を迎え、新たな時代への希望を見い出したいところではあるが、前述したような先の見えない閉塞感が漂っている。ドイツの哲学者・思想家であるアーレントは『エルサレムのアイヒマン－悪の陳腐さについての報告』にて、ナチスのユダヤ人大虐殺のような愚行は、人々が「思考停止」の状態になることで生じたと分析し「思考すること」を重視した。思考力等の資質・能力の育成は、これからの時代をたくましく切り拓く「生きる力」に不可欠であり、平和で豊かな社会形成へとつながるものである。平成 30 年度告示された『高等学校学習指導要領（以下、新学習指導要領）』においても、知識・技能の確実な定着とともに、「思考力・判断力・表現力」といった資質・能力を育むことが重視され、その手法の一つとして、「主体的・対話的で深い学び」の実現が求められている。また、新学習指導要領の特徴の一つに、「概念的にものごとを捉える」が挙げられる。ものごとを「概念的」に捉えるには、多面的・多角的な視点が必要になるが、その手段の一つとして対話的活動が有効であると考えられる。

今年度、本総合教育センターの調査研究統一テーマとして「これからの時代に必要となる資質・能力の育成」が設定された。統一テーマを基に、教育経営研修班（以下、本班）の共同研究テーマとして「対話的活動による『思考力』育成と授業改善」を掲げた。本班における事業の一つである経年者研修（以下「経年研」）において、教師を対象にして行われる研修を通じ、教師自らが「思考の深まり」を体験することは、「思考力」を育む授業実践につながると考える。

「主体的・対話的で深い学び」の実現に向け、教師自身の体験が乏しいことは中央教育審議会「令和の日本型学校教育」を担う教師の在り方特別部会審議まとめ「『令和の日本型学校教育』を担う新たな教師の学びの姿の実現に向けて（令和３年 11 月 15 日）」においても、委員から「子供達に必要になる学びを教師も体験していないと実際教えることは非常に難しい。子供の学びと教師の学びをセットで考えることを検討すべき」という指摘があったことからも、その必要性が感じられる。

本研究は、経年研のなかで、教師自身が「思考の深まり」を体験することにより、思考力を高め、今後の授業改善につなげることを目的とした。実践方法としては、本班の研究主事等がファシリテータとして行う対話的活動の実践を中心に、ワークシート等による対話の分析で「思考の深まり」を見取り、アンケートにて教育活動への活用等を確認する。

Ⅱ　研究内容

１　研究主事等との理論の共有

対話的活動の有用性等に関して、研究主事等との理論共有を行った。研究主事等との理論共有は、これまでの先行研究である比嘉(2018)を参考とし、定期的に行われた。本班の研究主事等は校種や職種が多様である。それぞれの校種においても、テーマ設定理由で挙げられる課題に共通した部分も多く、毎回活発な意見交換が行われた。高等学校初任者研修（以下「初任研」）に対する 1 回目の実践後には、対話的活動の体験機会の有用性や、初任者への理論教授の必要性等に関する意見や感想が研究主事等から多く集まり、どの研究主事等も高い関心を持っている。次年度以降、同様の初任研内容を継続することになった場合も、全ての研究主事等が担当できる程度の理論共有を目指している。

研究主事等との具体的な理論共有内容に関して、具体的には、国際バカロレア（International Baccalaureate.以下、ＩＢ）の教育プログラムに関する探究型学習の理論と、リップマン(Lipman,M.)

*沖縄県立総合教育センター主任研究主事　**沖縄県立総合教育センター研究主事

らが開発した教育手法である「子どもの哲学（Philosophy for Children.以下、Ｐ４Ｃ）」を参考にした対話的活動によって思考を深める方法等の理論について、研究主事等との共有を行った。対話的活動による思考の深まりに関して、研究主事等もその「よさ」や「楽しさ」を理解しておく必要があるため、研究主事等もサイレント・ダイアローグとＰ４Ｃを体験した。「あだ名ってなぜつけるの？」という問いを選び行ったＰ４Ｃの体験場面では、自分自身の思考では表出しない様々な意見が交じり合い、「親しみ」や「整理・区別」といった概念的な答えに行きついた。活動の最後にファシリテータ役が、対話の内容を時系列で確認して終了した。研究主事からは「思いもよらない意見がどんどん出てきて、とても楽しかった」という「楽しさ」を感じた意見や、「それぞれ違う経験をしている人が集まったから、より多面的な話ができた」といった思考が深まっていく「構造」に関する意見があった。

２　初任者への実践と検証

実践は初任研の中で、初任者を対象に対話的活動の体験を行った。研究主事等はファシリテータとして参加し、対話的活動の様子を記録した。

(1) 第１回実践（６月 16 日）「サイレント・ダイアローグ[1)]の体験」

対話的活動の重要な要素となる「クリティカル・シンキング（批判的思考）」に基づいた対話的活動の体験を行った。その方法として、対話的活動に慣れていない初歩的な段階で有効となる「サイレント・ダイアローグ」を用いた。「サイレント・ダイアローグ」の主な特徴として、

① サイレント・ダイアローグは、大きなグループだとなかなか発言することができない者も、比較的安心して発言できることと、自分の意見にも価値があることに気付き、その後の対話的活動へも積極的に参加しようとする姿勢につながること。

② 記述式であるサイレント・ダイアローグは、会話での対話と異なり、対話的活動の様子が可視化されるため、対話参加者自身が思考の変化を感じ取ることができ、対話的活動への興味や関心が高まること。

③ サイレント・ダイアローグにおいて、自分の意見や考えを伝えるには、会話での対話に比べ、より丁寧な表現力が必要となる。「サイレント・ダイアローグ」を体験することにより、多くの参加者が相手への「伝え方」を意識するようになる。「伝え方」を意識することは、その後の対話的活動がより思考を深めるものとなる重要な要素となる。

以上の３点が挙げられる。特に本研究では、思考の深まりを見取る計画であるため、対話が可視化される「サイレント・ダイアローグ」での実践が適していると考えた。

対話的活動を体験する前に、「クリティカル・シンキング」について説明を行った。直訳すると「批判的思考」となるが、「同調」の文化や意識のある日本人には違和感があるため、「クリティカル」とは、相手を否定する意見ではなく、「建設的な」「前向きな」批判であると説明している（日本語直訳では正確なニュアンスが伝わらないため、本論文では以下、「クリティカル」と表記する）。対話的活動前の説明や確認は、安心して自らの意見を伝えることや、相手からの批判的な意見を「攻撃」だと感じず、素直に受け入れることにつながり、活発な対話的活動に不可欠なものとなる。加えて、「クリティカル・シンキング」は、相手の意見と、自分の意見が同じである場合でも、クリティカルな意見を捻出する活動であるため、意見を作り出すのは容易ではないが、その方法を理解することにより、多面的で豊かな自己内対話にもつながると考えられる。

(2) 第１回実践後のアンケート結果（６月 16 日実施、ｎ＝37、項目抜粋）

「他者の意見や考えに価値を感じましたか」の項目では「とても感じられた」が 62%という結果であった。他者の意見によって、自分の意見を明確化できたり、新たな視点をもらえたりすることの実感につながっていると読み取れる。「これまでに、対話的活動を経験したことがありますか」の項目では「①学生の頃、授業で経験した」との回答が 32.4%であった。前述した中央教育審議会委員の指摘通り、比較的若い年齢層の初任者においても対話的活動を経験した教員の割合は少なかった（図１）。

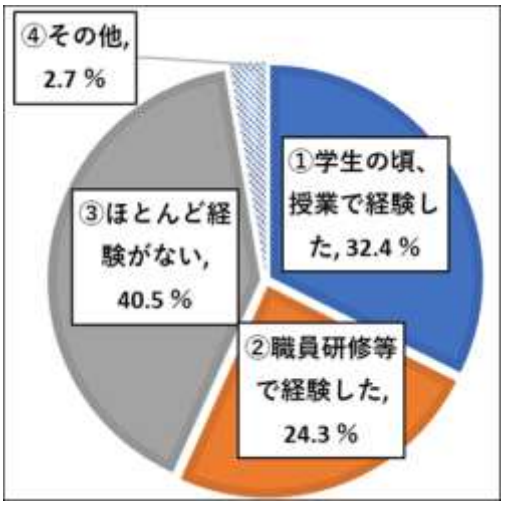

図１　対話的活動の経験

[1)] サイレント・ダイアローグとは、言葉ではなく文字を用いた対話的活動の方法（【別紙資料１】参照）

さらに「①学生の頃、授業で経験した」と回答した初任者を年代別にみると、20 代 66.7%、30 代 33.3%、40 代０％であった。第 1 回実践の講義後は以下のような感想・意見が見られた。

① 肯定的意見（抜粋）

「答えのない問いについて、深く考えることは、慣れていないと難しい面もあるが、教育のゴールは、多くの知識を得るよりも、知識を用いて複眼的に考える力だと思うので、このような活動を私も実践していきたいと思う。」

「自分の選択したお題とその理由については、自分の過ごしてきた半生や経歴とも大きく関係していると思った。また、自分の思考の偏りも実感できた。」

② 否定的意見（抜粋）

「面白いとは思うが、実際に効果が得られる気がしない。」

「思考の深まりがどのような力に繋がるのか、もう少し具体的に知りたかった。」

「相手の意見を批判することには慣れていないので、戸惑いがあった。」

第 1 回実施アンケート結果より見えてきたことは、「他者の意見や考えに価値を感じましたか」の質問に関して、「とても感じられた」が過半数を超えたことから、自らの思考を深めるのに、他者の意見が大きな助けとなったことが感じ取れる。「これまでに、対話的活動を経験したことがありますか」の質問では、前述した中央教育審議会特別部会委員からの指摘どおり、約４割の教員が「ほとんど経験がない」ことが分かった。加えて、「学生のころ、授業で経験した」と回答した大部分が 20 代中頃の年齢であったことが明らかとなり、今後その割合は徐々に増すことが予想される。加えて、30 代以上の年齢層に対話的活動の未経験者が多く、本研究で実施したような体験活動の対象とする必要があるだろう。「講義の感想・意見」からは、今後の教育活動に役立てたいとの肯定的な意見が多く見られた。一方で、対話的活動の他の方法や、思考力を高めることの意義、具体的にどのような場面で活用できるのか、といった意見も見られ、理論教授の必要性が感じられた。

(3) 研究主事等による思考の深まりの見取り（９月 12 日）

初任研にて実施したワークシート（「サイレント・ダイアローグ」）を、研究主事等で検証を行った。初任者には、事前に本研究利用の承諾をもらっている。はじめに、研究承諾のある初任者すべてのワークシート（37 人分）を閲覧し、思考の変化等が多く感じられる事例を各々で選んだ。選ばれた事例の中から、より多くの研究主事等が選んだ５つのワークシートに絞り込み、その思考の変化を研究主事等で見取った。見取りは、ワークシートで示された対話を読み解き、考えや表現の変化などを注視して行われた。まず、個人で見取り、意見を付箋に記入し、次に５人 1 グループで意見交換した。研究主事等からは主に以下のような意見が挙がった。

① 他者との対話により表現が変化した事例

「『優しさ』の表現について、他者の意見を通して『優しさの基準』が相対的なものであることに気づいた」等

② 多面的な視点がより思考を深める様子が見取れる事例

「新たな視点に気づき思考が深まっている」

「『考え』は変わらないが、そう考える理由が深化している」

「クリティカル・シンキングにより、考える→批判を受け取る→考える、この一連の作業が感じ取れる」等

③ 自分が気付いていない内面が発現した事例

「理由が表面化（無意識→表面化）」等

以上のような意見が挙げられ、対話的活動による思考の深まりを見取ることができた。また、研究主事等それぞれの意見は、類似するものもあれば違う捉え方もあり、グループでの意見交換も大変興味深いものとなった。

(4) 第２回実践（11 月 10 日）「初任者への理論教授」

本研究では、前述した教育課題の解決に向け、教員自身が対話的活動を体験し、授業改善につなげることを目的としている。しかし、体験だけで終わってしまっては、授業や生徒との関わりの場面で実践することは難しい。また、前述した実践後の初任者アンケートからは「理論」の理解が充分ではないことが明らかになった。「理論」と「実践」の融合・往還が最大の「効果」を生み出す観点からも、理論教授が不可欠であると考え、研究当初の計画を変更し、２回目の実践では、丁寧な理論教授も行うこととした。

初任者への具体的な理論教授内容は、第１回目の実践後寄せられた意見や感想を基に、対話的活動が思考力の育成に有効であることや、教育心理学の知見から、一斉授業や知識・技能の伝達といった教師が「教えること」を中心とした授業においては思考力が高まりにくいことなどの理論教授を行った。

(5) 第２回実践（11 月 10 日）「初任者による思考の深まりの見取り」

思考の深まりの見取りは、対話的活動が、思考力等の資質・能力を高めるのに有効であることを再確認するとともに、「思考・判断・表現」の観点を評価する学習評価にも有効であると考えられる。「学校評価の在り方ハンドブック（高等学校編）」（令和元年６月）においても、具体的な評価方法として、論述やレポートの作成、発表、グループでの話合い、ポートフォリオを活用したりするなどの評価方法が示されている。例えば、単元前と単元後の意見や表現の記述の変化によって「思考・判断・表現」の観点別学習状況評価を見取る場面などが想定できる。そのような理由から、本研究２回目の実践において、ワークシートの見取りを取り入れた。

研究主事等の見取りと同様の方法で、研究主事等がグループごとに参加し、丁寧な説明を行いながらワークシートの見取りを行った。初任者は、「意見の変化」や「無意識の意識化」、「表現の変化」など、様々な観点から、思考の深まりを捉えており、それぞれの見取りを班で共有することで思考が深まっていく仕組みを理解した様子であった。見取りに関する初任者からは、以下のような意見や感想がみられ、ワークシートの見取りを実践したことにより、思考の深まりを理解することにつながったことが伺える。

「サイエント・ダイアローグのワークシートを使って思考の変化などをみ取る活動が良かった。それにより、対話による思考の深まりと様々な角度からみることができた。」

「実際にサイレント・ダイアローグの思考・表現を見ると、とても変化がわかりやすく、見取り方も同様なものが多かったため、観点別学習状況評価に活用していきたいと思います。」

「思考が深まる。表現が変化する。移り変わりと読み取れるのは、難しかったが、考えていてとても楽しくもありました。対話を通し、意見がより強まったり、新たな気づきがあったりと、対話がとても有用であることを再認識しました。」

(6) 第２回実践後のアンケート結果（11 月 10 日実施、ｎ＝34、項目抜粋）

第１回目の実践から約５か月後のアンケートではあったが、「前回の実践後、学校現場などで『対話的活動』を実践してみたことはありましたか」の質問に「実践してみた」と回答したのは 11.8%であった（図２）。

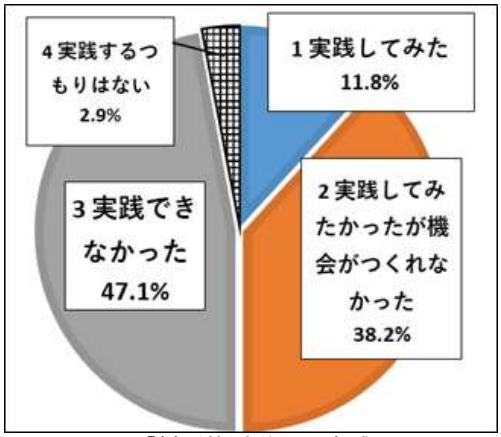

図２　「対話的活動」を実践してみたことはありますか

また、「実践してみたかったが機会がつくれなかった」と回答したのは 38.2%で、多くは「ＬＨＲで実践したいと考えていたが、時間があまり取れなかった」といった理由であった。さらに「実践できなかった」と回答した理由は、「『批判的思考』の用い方をうまく説明できなかった」「自分自身の理解不足」といった「理論」の理解が十分でなかった意見が多く見られた。

第２回目の実践では理論教授を行ったこともあり、「本時の講義と実践により、『対話的活動』に対する実践意欲に変化はありましたか」の質問に「これまで以上に『対話的活動』への実践意欲が高まった」と回答した初任者が 47.1%であった（図３）。この結果は「対話的活動」の実践には、「理論」の理解が重要であることを示している。

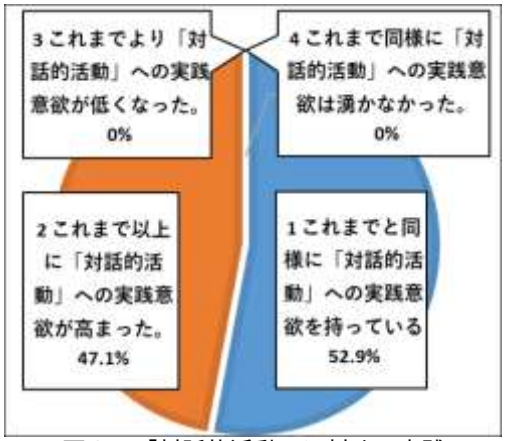

図３　「対話的活動」に対する実践意欲に変化はありましたか

また、初任者の意見や感想からも「対話的活動による『思考の深まり』の理解を深めた内容や、今後の実践意欲へとつながっていることが感じられる内容も多く見られた（表１：抜粋）。

表１　第２回実践後の意見や感想

◇前回難しかったが、今回の講義でさらに思考が深まるプロセスが分かった。
◇「思考の深まり」とはどのような結果をいうのか、見取ることに難しさを感じていたので理解が深まった。
◇理論の後の実践だったので取り組みやすかった。無意識の表面化にはなるほどと思いました。
◇他人の思考の変化（深まり）に触れることで、自分、他者との対話は、視野を広げる、選択肢も広げるために必要だなと感じた。
◇現在単元ごとに生徒の考えの変化をみとることに取り組んでいますが、生徒が更に問いが生まれるような授業づくりが大切だと感じました。
◇ハンナ・アーレントの言葉、アイヒマンの「思考の停止」の例を知り、対話の意欲が高まった。
◇平和という大きな目標の下に思考を深化していく必要がある話が心に残りました。
◇「思考停止」しないことが平和や幸福に繋がるという話にとても共感した。
◇私自身、思考して疲れを感じました。いかにこの作業に慣れていないか実感しました。生徒は、もっとだろうと、しかし、この力こそ求められている力に違いないとも感じました。
◇私自身、これまで深く考えるよりも教えてもらった事をその通りに行う事が多かったと感じました。生徒自身にとっても深い学びにするために考え、対話的活動を効果的にできるようにしていきたいです。

Ⅲ　まとめ

本研究は、教師自身が「思考の深まり」を体験することにより、思考力を高め、今後の授業改善につなげることを目的とした研究である。初任者に対する第１回目に行われたサイレント・ダイアローグの体験（６月 16 日）から、第２回目の実践（11 月 10 日）まで、期間は短かったものの約 11.8%の初任者が対話的活動によって思考を深める実践に取り組み、約 38.8%の初任者も今後実践を試みる予定だと回答している。また、初任者への理論教授も行った第２回目の実践後のアンケートでは約 47.1%の初任者が「これまで以上に『対話的活動』への実践意欲が高まった。」と回答したことから、本研究での実践が思考力を育成する授業改善の呼び水となることが期待できる。

前述のとおり、初任者への実践計画は、第１回目の実践でサイレント・ダイアローグを、第２回目の実践ではＰ４Ｃの体験を行う当初の計画から、第２回目の実践をサイレント・ダイアローグの「見取り」と基礎的な理論教授を行う計画へ変更した。この計画変更により、理論教授の必然性を再確認する感想が多く見られたことから、教師自身が「思考の深まり」を体験するだけでは、教師の実践意欲を高めることは難しく、どのように「思考」は深まっていくのか、といった理論を教授し、ある程度の「納得」が必要だと確認することができた。一方で、研究主事等からはＰ４Ｃの体験は対話的活動の「よさ」「楽しさ」が多く感じられ、初任者に対してＰ４Ｃも行いたかったとする意見が多くあった。本研究の目的となる授業改善には、受講者も対話的活動の「よさ」や「楽しさ」を体験し、生徒に伝えることも肝要となることから、理論教授を含め３回以上の実践が必要との結論となった。

今後、本班において、出前講座や夏期短期研修等で対話的活動による「思考の深まり」の体験と基礎的な理論教授が継続できないかを検討し、本研究の内容を多くの学校で実践しながら、「実践」と「理論」の融合・往還を行っていきたい。

〈参考文献〉

国立教育政策研究所　2019『学校評価の在り方ハンドブック（高等学校編）』
文部科学省　2018『高等学校学習指導要領解説』
比嘉　剛　2018「高等学校における「在り方生き方」を考える授業づくり　―対話的活動による「深い学び」の実現可能性―」包括的児童生徒支援のための実践研究 2017 年度兵庫教育大学教職大学院生徒指導実践開発コース
ハンナ・アーレント　大久保和郎(訳)　2017『エルサレムのアイヒマン－悪の陳腐さについての報告』【新版】みすず書房
犬飼－ディクソン.C.・森本明美・井上志音・田原誠・山口えりか　2017『「知の理論」をひもとく UNPACKING TOK』伊藤印刷（株）出版部
リップマン,M. シャープ,M,A. オスカニアン,F,S. 河野哲哉・清水将吾（監訳）　2015　『子どものための哲学授業』河出書房新社

〈参考 WEB サイト〉

中央教育審議会　2021「令和の日本型学校教育」を担う教師の在り方特別部会審議まとめ
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/koushin/013/1420173_00001.htm　（最終閲覧 2022 年 11 月）

【別紙資料１】ワークシート（オリジナル）

題目（問い）は「A　あなたにとって『沖縄の宝』とは」「B　『形ある学校』でしかできない教育活動とは」のいずれかを選択し、❶に自分の意見とその理由を記入する。

初任者研修資料１　　22/06/16　higa

サイレント・ダイアローグ

所属校名【　　】番【　　】

名前

≪本時のねらい≫

対話的活動による「思考の深まり」を体験する。

★☆　確認　☆★

①この時間はそれぞれが持つ多様な意見が大きな価値を持っています。どのような意見も尊重され，大切にされます。

②他人の意見に対して，否定する態度ではなく，**前向きな批判（クリティカル）として発言**します。

③意見を言う人は，緊張します。とても話が上手，って人もほとんどいません。聞き手が相手の言いたいことを言葉以上に感じながら聴くことが「対話」には必要です。

④授業のはじめに先生が話したように，「これから大切な力」を養う授業です。

題目（問い）「　　」

❶「　　」
（理由）

❷

❸

❹

❺

❻

❼

❽

❷～❹は❶に対する意見を他のメンバーが記入する。

❷～❹それぞれの意見に対して、回答を❺～❼に記入する。

サイレント・ダイアローグを終えて、自分の考えや表現の変化、感想などを❽に記入する。