

深い学びに必要な教師のファシリテート力
—話を簡潔に上手く伝えるには—

京都教育大学大学院 連合教職実践研究科
教職実践専攻 生徒指導力高度化コース
186036 小林奈央

深い学びに必要な教師のファシリテート力

－話を簡潔に上手く伝えるには－

小林 奈央

生徒指導力高度化コース

要約：「教職専門実習Ⅰ」で行った授業で自分の授業力の不足を痛感した経験をきっかけに本テーマを設定し、深い学びに必要な教師のファシリテートとはどのようなものかについて研究した。授業での話し合い活動が子どもの学びの深化・拡大に繋がるかどうかは教師のファシリテート次第である。そこで、本研究では「教職専門実習Ⅱ」の筆者の授業と「教職専門実習Ⅱ」指導教員の授業を、教師の発話時間、教師の話の長さ、教師の主導する度合いの観点から比較・分析した。その結果、筆者は話が長く、話の一文も長いことが課題点として明らかになった。さらに、深い学びに必要な教師のファシリテートには、子どもが考えを発散する機会を設け、子どものつぶやきを活かすことが重要であることも分かった。本研究の成果を今後の授業実践に活かし、深い学びに繋げる授業に対する考えを深めていくとともに、そのような授業を実現できる実践力を身に付けていきたい。

キーワード：ファシリテート、深い学び、授業分析、話し方、発散、話し合い活動

1. はじめに

本テーマを設定した理由は、「教職専門実習Ⅰ」「教職専門実習Ⅱ」において目標としていた授業像と実際の授業に大きな差があり、授業力の不足を痛感する経験をしたからである。

特に最初の「教職専門実習Ⅰ」では「子どもたちとやり取りをしながら進めていきたい」と思い、授業に臨んだものの、結果は描いていた授業像とかけ離れたものになった。その中で特に課題と感じたことは自分のファシリテート力の不足である。後から振り返ってみると、授業者から子どもへの一方通行の形となっており、授業全体の約43%の時間を授業者の話で占めていた。この経験がきっかけとなり、教室に子ども同士の考えの交流が生まれ、学びが深まるファシリテートをするためにはどうすれば良いのかに疑問を抱くようになった。

国立教育政策研究所（2017）は、「21世紀に目指したい授業には、教師中心の授業から、学習者中心の授業、つまり『教科書の内容を学ぶ』というゴールを超えて子供たち一人一人が学

びたいことを見付ける前向きの授業、社会に出てからの学び方を身に付けられる実践型授業へ転換が求められ」と述べている。この実現のために、重要視されているのが主体的・対話的で深い学び、すなわちアクティブ・ラーニングの視点に立った授業である。

このアクティブ・ラーニングに関して、片山・森口（2016）は、「アクティブラーニングの核の一つが『話し合い』であるとし、子ども同士で意見を交流させ、お互いを刺激し合い、思考を活性化し、子ども一人ひとりの認知の修正・拡大を行い、確かな知につなげることがアクティブ・ラーニングにおける話し合いの最大のねらいであると指摘している。さらに、子ども中心の授業を行う上で、教師はファシリテーターとしての役割を担うことが重要であり、子どもたちが考える重要な「問い」を提示し、子どもたちの知識や意欲を最大限に引き出しながら掘り抜いていくこと、そして、適切に問いを発しながら、子どもたちを触発し、発言を促進したり整理したりしながら、子どもたちの思考を広げて深める役割を果たす必要性を示している（片山・若松 2019）。

これらのことから、今後、教師には子どもに教える役割に加え、子どもが持つ疑問や知識を引き出して広げ、他者と共に深められるように導く・支える役割の重要性が高まっているといえる。筆者は次年度より教壇に立つことから、子どもたちにとって深い学びに繋がるファシリテート力を身に付ける必要がある。そのためには、教師の子どもへの語り掛け方や子どもの発言に対する対応、和やかな教室の雰囲気をはじめとした場の設定等の様々な視点から実践を振り返ることが重要である。

そこで本稿では、「教職専門実習Ⅱ」で行った授業を中心に振り返ることで自分自身の課題を明確にし、学びを深める授業を実現するために教師はどのようにファシリテートする必要があるのかを検証していきたいと考える。

2. 深い学びに繋げるファシリテートとは

2.1 深い学びとは

まず、「主体的・対話的で深い学び」の中の「深い学び」について整理しておきたい。中央教育審議会答申の「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について」（平成 28 年 12 月）によると、「習得・活用・探究と言う学びの過程の中で、各教科等の特質に応じた『見方・考え方』を働かせながら、知識を相互に関連付けてより深く理解したり、情報を精査して考えを形成したり、問題を見いだして解決策を考えたり、思いや考えを基に創造したりすることに向かう『深い学び』と定義しており、「教員はこ

の中で、教える場面と、子供たちに思考・判断・表現させる場面を効果的に設定し関連させながら指導していくことが求められる」と記されている。田村（2017）も、深い学びとは「子供たちが習得・活用・探究を視野に入れた各教科等固有の学習過程（プロセス）の中で、それまでに身に付けていた知識や技能を存分に活用・発揮し、その結果、知識や技能が相互に関連付けられたり組み合わせられたりして、構造化したり身体化したりしていくこと」としている。

これらのことから、「深い学び」には、子どもたちの身に付けた知識や技能を活用しながら知識を関連付けたり組み合わせたりすることを通して、子どもたちがそこから問題を見出し、解決策を考えたり思いや考えを基に創造したりできるようにすることが重要といえる。このような学びを実現できるかどうかは、教師がどのようにファシリテートするかにかかっている。

2.2 ファシリテートとは

では、そもそもファシリテーションとは何であろうか。堀（2018）によると「集団による知的相互作用を促進する働きのこと」と示しており、「人々の活動が容易にできるよう支援し、うまくことが運ぶようにする」ことだとしている。他方、学校教育におけるファシリテーションについて木原（2019）は、「生徒が問題を解決できるように、さらには生徒が自分の目標を見つけそれに向かってうまく歩めるように、支援し関わること」としている。つまり、教師がファシリテートすることは、子どもが課題の解決に向けて目標を見出し、それに向かって他者と協働しながら進めていけるように支援することであるといえる。

このファシリテーションを実践する際には、「学習者の知識や経験を引き出し、自発的な学習を促すことが求められる」一方、「基礎的な知識はしっかりと教えなければならず、両者をいかに調和させられるか」が難しい（堀 2018）。このように教師がどのようにファシリテートするかは、子どもたちの主体的で協働的な取り組みや学びの質に大きな影響を与えるといえる。さらに上原（2017）は、道徳を対象とした研究の中で、子どもたちに良い課題を提示することができたとしても、質の高い議論や思考を促すには、教師の発話や発問、適切な教師の介入等、教師の技能が問われることを指摘している。そして、この技能が不足していると、中央教育審議会答申にもあるように「学習活動を子供の自主性のみに委ね、学習成果につながらない『活動あって学びなし』と批判される授業に陥ったり、特定の教育方法にこだわるあまり、指導の型をなぞるだけで意味のある学びにつながらない授業になって」しまったりするのである。

今後、資質・能力や子どもたちが能動的かつ深い学びを実現させることがより求められる中で、教師のファシリテートは質の高い議論や子どもたちの深い学びに繋げる上でも重要な役割

があるといえる。つまり、今後「主体的・対話的で深い学び」の実現には教師のファシリテーターがカギを握るといえ、その力量によって子どもの学びの質は左右されることになる。

2.3 授業展開における教師のファシリテート

本章では、子どもたちが考え、思考の交流を生み出すために教師にはどのようなファシリテーターが必要なのかについて整理をしていく。その整理には、片山・若松（2019）の「問いを出す―発散させる―収束する―振り返る」という4つのプロセスの授業の流れを用いて、話し合い活動の導入、話し合い活動中、話し合い活動後の3つの場面に分け、ファシリテートを行う上でのポイントを述べていきたい。

2.3.1 話し合い活動の導入時

話し合い活動の導入では、上の4つのプロセスの中でも「問いを出す」段階が相当するだろう。片山・若松（2019）は、「子どもたちの学びが深まる対話的な学習は、ファシリテーターからの『問い』をきっかけに始まる」としており、「ほかの人の考えが聴きたくなったり、自分の考えを伝えたくなったり」する問いを出すことが重要だと述べている。

さらに、「ふわっとした曖昧な言葉を発してしまうと、その後の活動がグループによってズレてしまう」ため、「ファシリテーターの発する言葉は『簡潔に、しかも正しく伝える』が基本」であるとしている。他方、教師の発言の量も子どもたちの学びに大きく影響することを明らかにしており、深い学びを実現する話し合い活動を行う上では、「自分が前に出るのではなく、意識して子どもを全面に出すようにしなければ」らず、「先生の発言量が、子どもの発言量に比べて圧倒的に多」ければ、「先生中心のファシリテートとなり、深い学びのない授業」になるというのである。

つまり、話し合い活動の導入段階では、教師目線で考えた問いではなく、子どもが他の人と一緒に考えたいと思える問いを提示することが必要であり、ファシリテーターが指示や説明をする際には、具体的かつ明確な指示・説明を行うことや話すべき情報を整理し、発話の量を必要以上に増やさないことが求められるのである。

2.3.2 話し合い活動中

話し合い活動中は4つのプロセスの中でも「発散させる」段階にあたる。話し合い活動中のファシリテートについて片山・森口（2016）は必要な場合以外は話し合いを見守ることの重要

性を指摘している。この点に関して高木ら（2017）も、「子供たちを能動的な学び手にするためには、話合いの途中で教師があまり口をはさまないことが大切である」と述べている。その理由は、「子供が発言するたびに教師が一々繰り返していたら、子どもたちは友達の話を見聞かず、教師の繰り返しの言葉を通して友達の発言内容を理解しようとする」からである（高木ら 2017）。そのため、「表面上は活発に話し合っているように見え」ても、「よく見ると子供同士の話し合いというより、教師と子供の一対一の関係が続いているだけ」になってしまう（高木ら 2017）。つまり、発散させる場面では、子どもたちが安心して発言できる場や時間を大切にし、あくまで子ども一人ひとりが互いに考えを伝え、聴き合いながら学びを深めていけるような支援が求められるのである。

2.3.3 話し合い活動後

話し合い活動後においては、特に「収束する」「振り返る」ことが主となる。この段階は、子どもたちの考えの比較をしたり、繋げたりする教師のファシリテートの質によって子どもの学びは大きく影響を受けると考えられる。まず、収束に関しては、子どもたちから出た多様な意見を子どもたち自身が整理し、学びを深めていけるように支援することがファシリテーターの役割となる。ここでの適切な教師の介入がなければ、先述のように子どもたちの質の高い議論や思考には繋がらない。具体的に、片山・若松（2019）は、『『この時間に学ばなければならないことは何か』『考えたいところはどこか』という目指すべきゴールをきちんと定めた上で、論点を考え』ていくことが重要だとしており、この時に「子どもたちの意見を活かせば活かすほど、子どもたちにとっての論点となり、考える必然性が生まれ」と述べている。ここから、子どもたちの意見を収束させる際には、教師の進めたい方向に従って整理していくのではなく、子どもたちから出た意見を活かし、考える必然性がある中で目指すべきゴールに向かっていけるように整理・支援していくことが必要だと分かる。この適切な介入を実践に移すためにも、子どもたちとの関わりを大切にするとともに、教材と目の前の児童の実態に即した目標を明確にしておく必要があると思われる。つまり、教師がファシリテーターとして子どもたちが質の高い学びを得られるようにするには、端的で分かりやすい話し方をするだけでなく、子どもに対する理解や、教材と子どもの実態を踏まえての授業を構成する力も求められるといえる。

2.4 ファシリテートの難しさ

これまで、ファシリテートに関する理論について述べてきたが、実践に移すのは簡単なこと

ではない。授業中の説明を分かりにくくする要因について研究した佐藤（2018）は、中でも情報の不足の観点で「抽象的で曖昧な表現」と「意図や理由を説明しない」という点から述べている。その具体例として、「話し合ってください」が挙げられている。この「話し合ってください」という指示は、「今後、いわゆる『対話的な学び』が推進されることで、増えてくる」ことが予想される一方、「実際には何を話し合うのかまで説明されることは少ない」と述べている（佐藤 2018）。さらに、話し合い活動に関して、片山・若松（2019）は、子どもが意見を「発表したらそれで終わりというものであったり、先生の期待することを言わされていたりするだけの授業」が多く、意見の交流や新しい気づきを得られるまでに至っていないことを指摘している。この現状を変え、上に述べたような子どもたちが他者と協働し、様々な視点から物事を考え新しい価値を見出していけるようにするには、「自分の考えと他者の考えの比較や交流を通して子どもの中に認知の拡大・修正が起こるような話し合い、授業が求められる」（片山・若松 2019）のである。

これらの先行研究から、今後子ども同士の話し合い活動の質が求められる中で、より教師の指示や説明の仕方、子どもから出た意見の整理の仕方の重要性は高まっているといえる。その一方で、ファシリテートを実践に移すのは簡単なことではないことが分かる。そこで、次章より4つのプロセスの中の「問いを出す」「発散させる」の場面に焦点を当て、深い学びに繋げるファシリテートを実践するには何が必要なのかについて「教職専門実習Ⅱ」での授業実践をもとに分析・考察をしていく。

3. 「教職専門実習Ⅱ」での授業分析

3.1 方法

本調査では、京都市立小学校における「教職専門実習Ⅱ」の筆者の授業と「教職専門実習Ⅱ」の指導教員の授業を文字起こしによって分析し、自分のファシリテートについて分析する。さらに、その分析を踏まえて筆者と指導教員の授業実践の比較から自分のファシリテートに関する課題について考察をしていく。なお、文字起こしの表記について、聞き取りができなかった部分は「・・・」、児童の着席したままのつぶやきは<>、発言した児童が特定できた場合はアルファベットで表している。

調査対象である「教職専門実習Ⅱ」の実習期間は2019年4月8(月)～6月14日(金)(内、6月3日～6月14日は教育実習)、担当学年は第4学年で実施教科は道徳、分析対象の授業日は2019年6月12日(水)3校時である。

3.2 「教職専門実習Ⅱ」の授業分析

3.2.1 授業記録

対象：第4学年 主題名：勤労・公共の精神 教材名：ぼくの草取り体験

児童A：発表します。〈児童「はい」〉私は皆の為にやるのと、もう一つは、皆が喜んでくれるからやります。

授業者：どうですか。

〈児童：なるほど。児童：ほか！ほか！〉

授業者：Bさん

〈児童：ああ〜。〉

児童B：発表します。〈児童「はい」〉いろんな人に嬉しくなってほしいからです。

〈児童：なるほど。児童C：ちょっと似ている！ちょっと似ている！〉

授業者：ちょっと似ている？児童Dさん。

児童D：発表します。〈児童「はい」〉だれかのためになるのなら・・・

〈児童：他！児童E：全く違う。児童C：ちょっとつけたし。児童E：全く違う！〉

授業者：あと一人。〈児童：ええ！〉

授業者：児童Fさん。〈児童：ええ！〉

児童F：発表します。〈児童「はい」〉なぜやらないといけないんだろう。

授業者：ああ、確かに。

〈児童C：違う人につけたし！〉

授業者：児童Eさん、皆に（筆者注：聞いてみて）。

児童E：どうですか。

〈児童：なるほど。児童C：違う人につけたし。児童E：他！児童：他！児童C：違う人へのつけたし。〉

〈児童：もう終わり？先生？〉

授業者：うん、一回、そうやね、今普段、みんなのためとか、嬉しくなってほしいとか、でも何でやらないといけないの、って思うこともありますよね。他にも先生やったら、大変やしんどいな、って思うこともあります。じゃあね、でもぼくは、嫌々やってたけど、こうやりがいとか達成感を感じたんですよ。そうした色んな思いをもっている人がいる中で、今から給食の班になって、みんながやりがいとか達成感をもって仕事する、仕事ができるようになるためには、何を心がけたらいいのかについて話し合ってもらいたいと思います。では、今から話し合うのでグループになってください。今から紙と。（筆者注：児童は話し合い活動での役割決めを行っていた）いいですか。

〈児童：静かにして。児童：2班静かに。児童：静かにして。〉

授業者：今から紙とペンを班の一つずつ渡しますので、みんながやりがいをもって仕事をするためには、何を心がけたらいいのかについて、今から箇条書きでいいので、話し合ってもらってまとめていってください。時間は5分とります。ので、今から話し合いを始めてください。

児童：（話し合い活動開始）

3.2.2 授業分析

上の場面は、発問に対して子どもたちが複数意見を出した後、筆者が話し合い活動に入るまでの説明をしている場面である。この展開を見ると、まず、筆者の指名の仕方では、授業の残り時間を考慮して「あと一人」と言っているように、子どもの発言の機会を制限していることが分かる。また、発話文の「ええ！（不満）」という複数の子どものつぶやきからも、自分の考えを表現し切れないまま、筆者の主導のもとで次の展開の話し合い活動に入っている。ここから筆者は、子どもたちの意見を十分に発散させられていないことが分かる。さらに、「じゃあね、でもぼくは、嫌々やってたけど、こうやりがいとか達成感を感じたんですよ」という筆者の発話からは、子どもたちから出てきた考えを繋げていくというよりも、計画に基づいて筆者の進めたい方向に展開していることが見て取れる。つまり、この授業は子どもの考えを生かした子ども同士の学びや交流ではなく、教師と子どもの一問一答形式になっており、教師主導

のもとで指導案に沿って展開する形になっていることが分かる。

4. 「教職専門実習Ⅱ」指導教員の授業分析

次に、「教職専門実習Ⅱ」でご指導いただいた京都市立小学校の実習指導教員の授業を文字起こしにより分析する。対象学年は第4学年で実施教科は道徳、分析対象の授業日は2019年10月30日(水)5校時である。

4.1 授業記録

対象：第4学年 主題名：勤労・公共の精神 教材名：ネコの手ボランティア

授業者：皆のために進んで働くと、ということで、たとえばこんなとかはボランティア？(写真を見せる)

＜児童A：児童Xさん？いや、児童Yさん、じゃない。＞

授業者：え、ボランティアじゃない！？

＜児童B：なる！なる！なる！＞

授業者：そうやんね、だって別にさ

＜児童C：ボランティアになってる！＞

授業者：学校の掃除の時間ってやらへんくても、別に例えば、何ていうのかな、やらへんかったら捕まるとかそんなこともないやん。

＜児童D：でもやった方がいい。＞

授業者：あ、やった方がいい。＜児童D：人の為になる。＞

授業者：あ、人の為になる。＜児童E：ゴミ拾いも＞

授業者：ゴミ拾いも。こういうこと、ちょっとできると素敵だよ。

＜児童：ぼくお母さんにさ、ビニール袋で・・・＞

授業者：他にもこういう場面、実は結構あると思うんです。じゃあ皆の為にさ、なんかできそうなこと考えてみようよ。グループの体型になってもらっていいですか。皆の為に自分ができそうなことってどんなことがありますか？

＜児童F：やってることでも・・・＞

授業者：やってることでもいいよ。はいじゃあ、これ、(筆者注：ホワイトボードとペン) もらいにきてください。

児童：(ホワイトボードとペンを取りに行き、話し合い活動開始)

授業者：いっぱいみつけて～！

授業者：はい、あと1分で移動したいと思うので、誰か一人残る人を決めておいてください。

はい、では、そこまでにして。前を向きましょう。先生の方を向いてください。

児童：(授業者の方を見る)

授業者：そしたら残る人、手を挙げてごらん。残る人たちは、次きたグループの人たちに、こんな意見がだよ、ということ具体的に伝えてあげてください。たとえば、掃除です、じゃなくて、こんな時に掃除することが、ボランティアになると思います、くらいまで言えるといいかなと思います。ええと、そしたら、まず1つ目、1回目の移動をしますので、

＜児童：2回目ないよ＞

授業者：2回目も今日はやります。残ってください。それ以外の人是一个隣に移動します。

児童：(席を移動し2度目の話し合い活動開始)

授業者：(筆者注：数分経過後)2週目いきます。

児童：(席を移動し3度目の話し合い活動開始)

4.2 授業分析

「教職専門実習Ⅱ」指導教員の授業の特徴として、教師と児童のやり取りが活発であることが分かる。この子どもの発言は発表としてではなく、つぶやきによる発言であるが、教師はこの子どものつぶやきを拾いながら授業を展開している。さらに、話し合い活動に入るまでの説明も少なく、話し合い活動も各グループでスムーズに進められていた。

このことから、子どものつぶやきを活かすということは、子どもの思考に沿って話し合い活

動に繋がられていることを示しているといえる。また、子どもたちは教師の問いかけに対して自分の経験をつぶやいており、教師はその子どもたちの中にある経験や考えをさらに、交流を通して発散させるという形で話し合い活動を行っていた。この話し合い活動の内容も子どもたちの思考に沿ったテーマとなっており、話し合い活動を通じてさらに子どもたちは考えの交流ができることから、子どもたちにとって必然性のある話し合い活動に繋がっていることがうかがえる。

5. 「教職専門実習Ⅱ」指導教員と筆者の授業比較

5.1 教師の発話時間

本章では、上述の筆者の授業と「教職専門実習Ⅱ」指導教員の授業を比較することで分析していく。まず、教師の発話時間についてである。図1は、話し合い活動に入る際、その指示と説明をしている場面を抜粋し、文と文の間にできる「間」も含んだ授業者の発話時間を計測したグラフである。図1を見ると、指導教員と筆者で発話の合計時間と一文の平均時間がともに2倍以上の差が見られる。授業全体の展開として、筆者の授業では話し合いは1度であったが、指導教員は話し合い活動をするメンバーを変えて3度行っている。この授業展開と教師の指示・説明にかける発話時間を見ても、教師が短時間で端的かつ分かりやすく伝えることは、その後の話し合い活動の量やその後の交流にも大きく影響することが見て取れる。

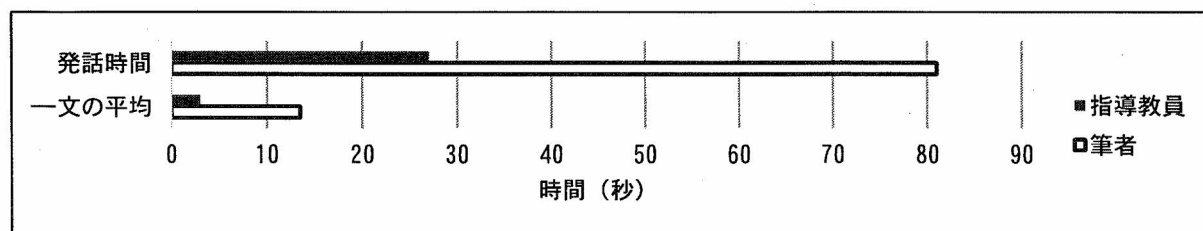


図1 話し合い活動についての指示・説明にかかった発話時間

5.2 教師の話の長さ

次に、教師の話の長さを比較する。ここでは、話し合い活動に関する指示と説明に要した発話文の句読点を無くし、全て平仮名に変換して、その文字数を比較した。図2を見ると、筆者の指示・説明の話の長さに対して指導教員の指示・説明の長さは約3分の1であることが分かる。つまり、話し合い活動に関する説明を行う時には、必ずしも話が長いことが良いわけではなく、子どもたちにとって的確で分かりやすく伝えることが求められるといえる。

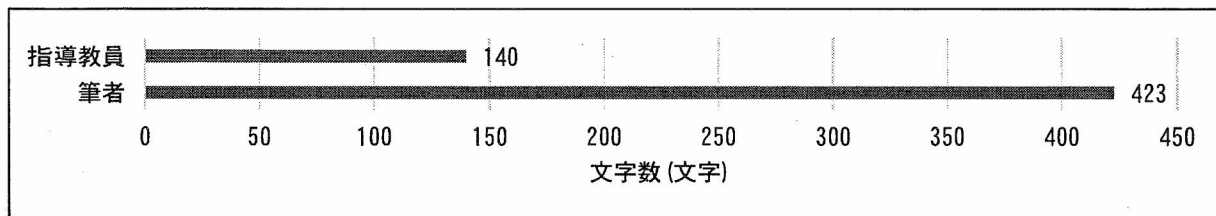


図2 話し合い活動についての指示・説明にかかった発話文字数

5.3 教師の主導する度合い

最後に教師がどのくらい授業を主導しているかについて述べていく。教師が主導するということは、その授業が教師中心の授業になっていることを示している。筆者の授業を見てみると、子どもたちが考えを伝えたいのに伝えられないという思いが「ええ！（不満）」という発言から表れている。さらに、話し合い活動への繋げ方も図3「表面的な学びで止まるファシリテート」のように、前もって計画した次の展開のテーマを筆者から提示しており、それまでの子どもから出た発言や思いを活かすことができていなかった。このことから、図3の子どものつぶやきを活かしていない展開の流れは、子どもの興味や関心、思考とは関係なく、筆者の計画に子どもたちを巻き込み主導しているといえる。一方で指導教員の授業は、図4「学びの深化・拡大に繋がるファシリテート」のように教師と子どものやり取りや子どものつぶやきを活かすという形で、他の人との交流によってより学びを深化・拡大していけるように話し合い活動を取り入れていた。このことを踏まえて指導教員の授業展開を振り返ると、子どもの興味や関心、思考から繋げる形で次の展開の話し合い活動に進んでいることから、子どもたちは話し合い活動を行う意味を実感しながら取り組むことができると分かる。

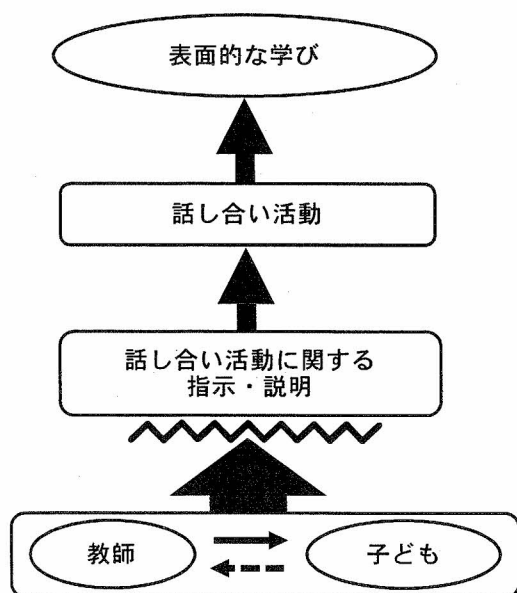


図3 表面的な学びで止まるファシリテート

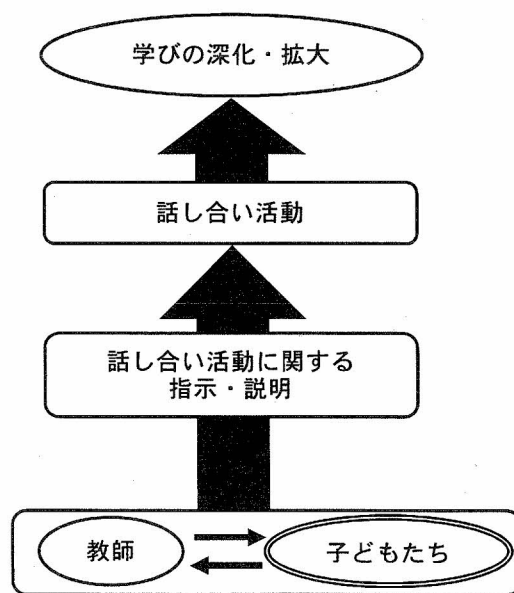


図4 学びの深化・拡大に繋がるファシリテート

6. 考察

「教職専門実習Ⅱ」の実践を振り返り、自分のファシリテート力と深い学びに繋げるファシリテートに必要なことを検討してきた。その結果、筆者の授業展開での課題の一つに「子どもの考えを発散させる機会を設けられていない」ということが明確になった。この要因には、「話し合い活動に至る指示や説明が長いこと」と「子どもの思考に沿って話し合い活動の問いが立てられていないこと」が挙げられる。限られた授業時間の中で授業者の指示・説明をはじめとした話が長ければ、話し合い活動を行う時間自体が減少する。つまり、子どもの考えを発散させることができないという点で、理想の話し合いの要素にもなる「参加メンバーが打ち解けて、思いを残らず吐き出している状態（草地 2017）」の実現が難しくなるのである。また「子どもの思考に沿って話し合い活動の問いが立てられていないこと」は、問いそのものが子どもの思考に合わず、その話し合い活動が子どもにとって必然性のあるものではない可能性も高くなる。そこに教師と子どもの認識にずれがあれば、その後の話し合い活動の前提もずれてしまい、活動の議論が成り立たない。さらには、子どもの「話し合いたい」という意欲にも影響を与えかねない。

ここで、今回分析対象となった道徳について確認しておきたい。令和2年度より実施の『小学校学習指導要領解説－特別の教科道徳編』（平成29年改訂）によると、「よりよく生きるための基盤となる道徳性を養うため、道徳的諸価値についての理解を基に、自己を見つめ、物事を多面的・多角的に考え、自己の生き方についての考えを深める学習を通して、道徳的な判断力、心情、実践意欲と態度を育てる」とある。この記述からも、授業での道徳的価値に関する理解を深めることや多面的・多角的に考えることが求められていると分かる。そこで、ドイルら（2003）が述べる「みんなが一つの課題に集中できるように手助け」し、「シナジー（相乗効果）を生み出すように努力する」ファシリテーターとしての役割が重要になる。

指導教員の授業は子どもにとって必然性のある問いによる話し合い活動を取り入れ、子どもが考えを発散する機会も多くあった。子どもにとって必然性のある問いは、子どもたちの「話し合ってみよう」という思いに繋がることから、子どもたちは自分の経験や生活を振り返りつつ、各々の視点から交流していく。つまり、話し合い活動を通して多面的・多角的な交流が可能になるといえる。だからこそ、話し合い活動を取り入れる際には、子どもに考えを発散させる機会を設けながら、子どもにとって必然性のある問いを立てることや子どものつぶやきを活かした展開が重要であり、その時の教師のファシリテート力が話し合い活動の質を左右するといえる。

7. 結語

本研究を通して、話し合い活動の質を高め他者と協働しながら学びを深めていく授業を実現するために、「子どもの考えや思いを発散させる機会を授業時間内で確保する」ことが特に課題であると明らかにすることができた。本研究を行ったところ、より自分の課題を明確にすることができた。この研究の成果を今後の授業実践に繋げ、子どもたちにとって深い学びに繋がる授業への考えをさらに深めていくとともに、そのような授業を実現できる実践力を身に付けていけるようにしたい。

引用文献

- ・中央教育審議会答申（2016）「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について」 p.50。
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf（2019年12月16日アクセス）
- ・堀公俊（2018）『ファシリテーション入門〈第2版〉』日本経済新聞出版社、p.23。
- ・片山紀子、森口光輔（2016）『できてるつもりのアクティブラーニング』学事出版、p.25、p.26、p.61。
- ・片山紀子、若松俊介（2019）『対話を生み出す授業ファシリテート入門』ジダイ社、pp.14-18、pp.99-100、pp.148-149、p.161。
- ・国立教育政策研究所（2016）『資質・能力-理論編』東洋館出版社、p.12。
- ・草地真（2017）『人を動かすファシリテーション思考』ぱる出版、p.76。
- ・マイケル・ドイル、デイヴィッド・ストラウス（2003）『会議が絶対うまくいく法-ファシリテーター、問題解決、プレゼンテーションのコツ』日本経済新聞社、p.89。
- ・文部科学省（2017）『小学校学習指導要領解説-特別の教科道徳編』p.55、p.128。
- ・佐藤浩一（2018）「授業における説明をわかりにくくする要因」『群馬大学教育実践研究』第35号、pp.205-216。
- ・高木展郎、三浦修一、白井達夫（2017）『新学習指導要領がめざすこれからの学校・これからの授業』小学館、pp.113-114。
- ・田村学（2018）『深い学び』東洋館出版社、p.36。