

合意形成能力の基礎を育む学級活動の実践

—思考スキルを活用した話し合い活動を通して—

青木一起*

1 はじめに —人格を尊重し個性の伸長を図るために—

「生徒指導提要」(以下「提要」)(文部科学省、2010)では、「生徒指導とは、一人一人の児童生徒の人格を尊重し、個性の伸長を図りながら、社会的資質や行動力を高めることを目指して行われる教育活動である。」と定義している。生徒指導の定義からも、生徒指導は問題行動対応や非行対応に限定されているのではなく、むしろ「個性」「社会的資質」「行動力」に象徴されるような、子ども一人一人の健全な成長や発達を目指しているともいえる。また、「提要」では、集団指導と個別指導の意義の中で、生徒指導の目的として①「成長を促す指導」②「予防的指導」③「課題解決的指導」の三つの目的で分けることができるとし、従来と比べ生徒指導の基盤として、子ども一人一人を多面的かつ総合的に理解する「児童生徒理解」の重要性を指摘している。また、教育課程と生徒指導の関係においては、教科における生徒指導の原点が学校生活の中心である授業だとして、教科指導においても生徒指導の機能を発揮させることの重要性を訴える。さらに、教科における生徒指導の充実が学級集団における人間関係を調整・改善し、豊かな人間性の育成につながるとされ、その中でも特に重視されているのが、「言語活動を充実させ、言語力を育てる」ことであるとする。

このことから、言語は、様々な人たちとのコミュニケーションを図るとともに、豊かな感性や情緒の基盤となるだけでなく、思考を促し理解を深めるなど論理や思考など知的な活動を支え、人と人をつなげる重要なツールであり、自立的・協働的活動は言語活動によって支えられているといえる。よって、国語科のみならず、各教科の指導において、聞く、話す、読む、書くといった言語活動を充実させ、人権尊重の視点に立って豊かな言語環境を整えることが重要である。すなわち、生徒指導を充実させ、よりよい人間関係をつくるためには、教科等に限らず学校生活全般において児童生徒一人一人に確かな言語能力を育成することが欠かせないのである。

小学校学習指導要領(2017)総則第4節においても、児童の発達を支える指導の充実として、「学習や生活の基盤として、教師と児童との信頼関係及び児童相互のよりよい人間関係を育てるため、日頃から学級経営の充実を図ること。」とある。また、「主に集団の場面で必要な指導や援助を行うガイダンスと、個々の児童の多様な実態を踏まえ、一人一人が抱える課題に個別に対応した指導を行うカウンセリングの双方により、児童の発達を支援すること。」と明示され、さらに「児童が自己の存在感を実感しながらよりよい人間関係を形成し、有意義で充実した学校生活を送る中で、現在、及び将来における自己実現を図っていけるよう、児童理解を深め、学習指導と関連付けながら、生徒指導の充実を図ることとある。」と示されている。さらに、特別活動の目標には、「人間関係の課題を見いだし、解決するための話し合い、合意形成を図ったり、意思決定したりすることができるようにする」とある。そのためにも、「各学校において必要な言語環境を整えるとともに、国語科を要としつつ各教科の特質に応じて、児童の言語活動を充実すること。」とあり、双方向性のある言語活動をしたり、合意形成を目指した言語活動を

* 東海学園大学非常勤講師、相山女学園大学非常勤講師

したりする能力の育成を重視しているのである。

そこで、本研究では、筆者の勤務校であった名古屋市立大宝小学校における実践を基に、合意形成を目指した言語活動する技術や能力の育成について考察する。すなわち、思考スキルを活用して学級における話し合い活動の基礎を育成することが、学習指導と学級集団において、基礎的な生活習慣と規範意識の醸成を確立し、論理的思考力と協働的な学習の基礎的な態度の育成につながるのかを考察しようとするものである。

2 自己の存在感を育まれるような話し合いの場や機会の設定

(1) 自己存在感を高めるために

自己存在感を高めることで、ありのままの自分を認め新たな自分に気付くことのできる児童を育みたいと考え、学級活動において「自己発見・自己理解」のために、「構成的グループエンカウンター」を実施する場面も多い。エンカウンターとは、本音を表現し合い、それを互いに認め合う体験のことであり、自分や他者への気付きを深めさせ、人とともに生きる喜びや、わが道を力強く歩む勇気をもたらすとされる。また、構成的グループエンカウンターとは、リーダーの指示した課題をグループで行い、そのときの気持ちを率直に語り合うことによって、徐々にエンカウンター体験を深めていくものであると言われる。しかし、一人一人のよさを見いだし育てることで、児童の個性の伸びを図りながら、社会的資質や行動力を高めるように指導・援助するためには、集団や他者からの肯定的評価や承認によって、児童は自己発見・自己理解を深めながら自己受容を重ねることが重要である。また、自分が価値ある存在であると感じることができ、自分のよさだけでなく友だちのよさにも気付き、互いに理解し合おうという信頼関係が生まれ、集団の中での「自分」という存在に自信をもたせることが大切である。

そのためには、生徒指導の3つの機能「自己決定の場を与える」「自己存在感を与える」「共感的な人間関係を育成する」を生かした授業づくりと積極的な生徒指導を意図的に全教職員が進めることが必要である。特に日常の教育活動の中心となる授業でこそ、生徒指導の中核となる生徒指導の3つの機能を生かして指導するべきであると考え。すなわち、一人一人の児童が、各教科等の時間に、自分の考え、感じ方をもって（自己決定）、それをみんなの前に示す（自己存在感）、そして、お互いに相手を受容していく（共感的な人間関係）。これを一時間の授業の中で意図的に話し合いを行う機会を設定することが重要であると考え。

中央教育審議会答申（2016）では、話し合いを通して自分の考えを根拠とともに伝えるとき、他者の考えを理解し、自分の考えを広げ深めたり、集団としての考えを発展させたりする児童の力が求められている。また、新学習指導要領（2017）でも、特別活動の学級活動の目標において、課題を見いだし、解決するために話し合い、合意形成し、実践できるよう指導していくことが示されている。すなわち、「合意形成能力」の育成が必要とされているのである。松尾（2015）は、合意形成能力を、『児童が互いの意見の共通点や相違点を「生かし合ったり」「説得し合ったり」しながら「折り合いを付けることで、よりよい解決方法を見出す力』とし、特別活動での話し合い活動を中心に、「折り合う力」を育成することに努めることが大切であるとする。

しかし、実際に教室では、一部の声の大きな児童の発言に振り回されたり、発言を促しても一人一人が意見を述べ合うだけで、意見を練り合うことなく安易な結論を出す姿が多くみられたりする。その状況を回避するために少人数の集団で司会者を立てて順に意見を述べても、少数意見が生かされた創造的な結論に至ることが難しい。すなわち、合意形成を図るための方法以前に、話し合うことに対する課題が残っていると考える。合意形成を目指して話し合うには、意見を分類して整理したり、共通点や相違点から情報を関係付けたり、長所と短所を出し合い目的と照らし合わせたり、理由を付け根拠を明

らかにしたりする等、合意形成に役立つ論理的思考力が必要となる。また、全員が納得する結論を出すために一人一人が意見を出したり、全員で話し合いの流れを作ったり、目的に照らし、場合によっては自分の意見を取り下げたりする等、人間関係形成に必要な協働的な態度を育むことも必要となるのである。国語科の話すこと・聞くことの指導においても、小学校学習指導要領解説国語編（文部科学省、2017）では、「低学年から話し合いに見通しをもって参加すること」と、話し合いを振り返ることの重要性を示している。

さらに、学習指導要領「総則」（2017）においては、「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善を推進することが強く求められている。この中の「対話的な学び」と関わりのある内容は、「思考力、判断力、表現力等」に関する項目に示され、「伝え合う力を高めるとは、人間と人間との関係の中で、互いの立場や考えを尊重し、言語を通して正確に理解したり適切に表現したりする力を高めることである。」とあり、思考力や想像力を養うとは、「言語を手掛かりとしながら論理的に思考する力や豊かに想像する力を養うこと」とある。すなわち、「対話的な学び」とは、「言語を手掛かり」としながら「論理的に思考」したり、「豊かに想像」したりした内容を、「言語を通して」「適切に表現」し、それを「正確に理解」することであると言える。つまり、「対話的な学び」を成立させるためには、論理的に思考したり、豊かに想像したりする力と、そのような力を発揮して考えた内容を相手に分かりやすく伝える力の二つの力を育成する必要がある。

そこで、小学校段階において、論理的に思考したり、豊かに想像したりした内容を相手に分かりやすく伝えるための言葉として「思考スキル」を活用して基礎的な能力を高めた上で、話し合いの場面において活用させることが合意形成能力の向上を目指すためにも必要であると考えた。すなわち、自分の意見を論理的に主張できることが、他の意見との相違を明確にすることにつながり、論理的に思考する過程でこそ同意が形成されると考えたからである。

(2) 「思考スキル」活用の有効性

合意形成を図る話し合いとは、立場や考えの違いを認めつつ、共通の課題の解決や目的の達成に向けて自他の考えを整理し、協働的・建設的に最適解を導き、全員の意が一定の納得に至ることである。この互いの考えの違いを明確にするためにも、自らの思考の過程や相手の考えの違いを言葉で表現できることが重要となってくる。そのためにも話し合いの初期の段階では「思考スキル」を活用して自分の主張とその根拠を相手に明確に伝えるためのスキルを低学年の時から話型として活用しながら思考力を身に付けさせることが重要である。

櫻本（1995）は、情意的側面に積極的に指導を向けるべきとして、論理的思考力を構造的に研究し、子どもの論理的な思考の流れを、「知覚」「関係づけ」「意義づけ」の3段階に整理した。中でも「関係づける力」を重視し、その中に含まれる思考の要素として、「比較」「順序」「類別」「理由づけ（因果関係）」「定義づけ」「類推」の6観点の力を挙げ、その関係性や系統案を示している。

泰山ほか（2018）は、学習指導要領とその解説を分析することで、教科横断的な思考スキルを提案している。そこには、思考力を「思考スキルを理解し、習得していること」と「思考スキルを状況に合わせて活用し、問題解決する能力」として捉えることで、思考力を指導可能なものとして捉えるための枠組みであるとしている。また、学習指導要領（2017）においては、「情報の扱い方に関する事項」が設定され、さらに「情報と情報との関係」と「情報の整理」の領域が設定されている。情報の扱い方とは、様々に表現される情報同士の関係について理解し読み解くことと、それを自ら用いて表現することが想定されている。まさに、思考スキルを習得することと、実際に活用できるようにすることが学習対象となっているのである。小学校低学年で「比較、順序」の理解、中学年では「理由、構造、関係」の理解と「比較、分類」の活用、高学年ではそれらに加えて「関係付け」の活用が求められるという構造になっ

ている。このように、思考スキルの指導自体を目標としていると捉えることもできる。教科内容と合わせて指導されている思考スキルを指導すると同時に、その思考スキルを別の状況にも活用できるようにメタ認知力を育てていくことが思考力育成のために重要であろうと考える。また、教育課程に関する基礎的研究報告書（2014）によると、新潟大学教育学部附属新潟小学校では、「子ども自ら既有的経験を基に対象に働き掛け、様々な情報を得、それらを既習の知識に意味付けたり、関係付けたりして、新しい知識をつくり出す力」を「創造的思考力」と定義し、各教科・領域の学習において、この創造的思考力を高めていくことを目指している。同校は、創造的思考力を育成するために、子どもの思考を促す方法として17の「思考の方法」を考案し、学習場面において、子どもたちが「思考の方法」を用いることができるように、具体的な話型として「思考のことば」を示している。そこで、大宝小学校では、これらの先行研究を基に、子どもに習得・活用させたい論理的思考力として16観点の力を挙げ、その系統性を<図1>のように整理した。

力	比べる	並べる	学年
想像する	観点の変更 仮定・条件の変更	推理	高学年
きまりを見付ける	定義づけ 類別	変化	中学年
整理する	焦点化 比較	順序	
	まとめ		
詳しくする	例示・具体 質問		低学年
表現する	理由づけ 意志 付け足し 主張		

図1 <思考力の系統表>

また、これら16観点の思考力を働かせた話し方の例を、思考スキル<図2>として示した。その際、例えば、「推理」の場合、「Aが～だから、Bは…になると推理できます。」というように話型に「推理」という語を入れ、思考力が話型に表れるように工夫する。話し手がどのような思考に基づいて意見を述べているのかを、聞き手は理解しやすくなり、話し合いにおいて、相手の意見と関連付けて意見を述べることができる。このようにして作成された「思考スキル」の習得・活用を図り、考えを深めることができる「対話的な学び」の実現を目指すことも可能である。

当然、これらは学級活動や国語科だけで指導されるものではなく、教科等横断的なものであり、他教科等との関連をもっと検討する必要がある。なぜなら、学習指導要領におけるコンピテンシーの育成は文脈に根ざした知識や技能を教科等の内容に合わせて習得・活用させる中で、それを汎用的なものとしていくというプロセスが想定されているからである。

そのためにも、児童が自らの思考の過程を言葉で相手に伝え表現するために、全教科において思考ス

力	話し方の例
考え	～は…です。 きっと(多分)～と思います。 もし自分だったら、～。
理由	なぜなら、～からです。 理由は、〇つあります。一つ目は、～。二つ目は、…。
ともだち いけん 友達の意見を 聞いた考え	～さんに賛成(反対)です。 ～さんと似ていて(違って)、…です。
つけ足し	～さんの意見につけ足します。
しつもん 質問	～さんに質問です。…について、もう少し詳しく教えてください。
くら 比べる	AとBを比べると、～が違います(同じです)。
じゅんじょ 順序	まず(最初に)、～。次に、…。最後に、〇〇。
しょうてんか 焦点化	特に～は、…です。
たと え、説明	くわしく言うと、～。 例えば、～。 具体的には、～。
まとめ	つまり、～。 まとめると、～。 このように、～。
ななかま 仲間分け	AとBは、～という点が似ている(違う)から、同じ(違う)仲間です。
なまえつけ	AからCの仲間をまとめると、～という名前になります。
へんか 変化	だんだん～変化しています(なっています)。
へんこう 観点の変更	Aの観点では～ですが、Bの観点から考えると、…になります。
かてい 仮定	Aが～だ(でなかった)と仮定すると(しても)、Bは…だと思います。
じょうけん 条件の変更	～に条件を変更すると、AはBになります。 ～に条件を変更しても、AはAです。
すいり 推理	Aが～だから、Bは…になると推理できます。 これまで〇〇は～だから、これからは多分…になると推理できます。

図2 <思考スキル> (例)

スキルを活用することが大切である。大宝小学校では、すべての教室の前面に、思考スキルを活用した話し方の例を掲示し、いつでも確認することができるようにしたり、手元に置いてすぐに参考にしたりできるように児童一人一人にもたせていた。そうすることで、自分の考えを書く時や、分かりやすく伝える時に、一覧表に示された話し方の例を活用することができ、話し合いを通して、考えを広げたり、深めたりすることができるようになると思ったからである。また、身に付けた思考スキルを活用して話し合う力を、他の教科・領域の学習においても生かし、思考力を働かせた協働学習が成立するであろうと考えた。このように、当該学年において習得・活用するスキルを意識させるのみでなく、より高次の思考スキルを活用した話し合いが成立するよう可視化することが大切であると考え実践した。

3 思考スキルを活用した話し合いの実践

(1) 合意形成能力の基礎を培う討論の学習の必要性

磯崎(2006)は、これまでの「合意形成学習」の方法は、ディベートをベースとしてきたという。従って、合意形成学習を展開する場合、2項対立的図式が展開された後で、統合することになる。換言すれば、ディベートでは勝つためのコミュニケーションが展開され、その後で合意形成もしくは和解のためのコミュニケーションが強調されるとする。

しかし、ディベートでは「勝つためのコミュニケーション」が展開され、「2つの選択肢の戦いの中で、第三の道、第四の道などを模索すること」が難しくなり、「マクロな視点からの統合の契機が忘れられてしまう可能性」があるなどと、その問題点も指摘している。しかし、まずは2項対立から統合していく経験値を高めていくことが肝要であろう。そのような経験を踏まえた上で討論の基礎を習得することが、合意形成能力を培う話し合いに活用でき、さらに高次なスキルへの探究につながると考えるからである。

したがって、実践にあたっては「合意形成学習」を効果的に進めるために、段階的な学習過程を踏む必要があるのではないかと考えた。そこで、まず、個人的な意思決定とその意思の表明の段階として、発表することの基礎を培う。その上で、個人的意思を主張する段階として、2項対立的な討論の学習を行う。その上で、主張するだけでは合意に至らないことを理解し、相手との歩み寄りを図り、社会的意思決定を目指す段階として、合意形成学習を図るために題材の内容を学校生活における課題に沿って授業展開を図ることが効果的である。そうすることによって、話題やエピソードが変わっても対応して思考できる能力を身に付けることができると考えたからである。

(2) 合意形成能力を育む思考スキルを活用した実践の概要

(2)-1 低学年における実践例

ア 単元名「七夕会をしよう」(全6時間)

イ 対象児童 名古屋市立大宝小学校2年生

低学年では、年間のカリキュラムから話し合いにおいて自分の「考え」「理由」「付け足し」「質問」「友達の意見を聞いた考え」「順序」「比較」の習得に重点を置いて、学級活動や生活科等の指導場面での活用を促した。

その際、最も留意した点は、話す必然性のある児童にとって身近なテーマや興味をもてるテーマを設定して、発表や話し合いを行うことである。例えば、生活科の学習に合わせて、「彦星が織姫に七夕の日にプレゼントをするなら、①牛とにわとり、②手紙と花束、③携帯電話のどれがいい？」というテーマを設定し、グループ→学級全体という順序で話し合いを進めた。

「手紙と携帯電話を比べると、携帯電話の方が、いつでも連絡ができる」「〇〇さんの意見に付け足しで、牛とにわとりなら、育てて楽しいだけでなく、牛乳や卵も手に入るよ」と、「比較」や「付け足し」を話し合いに活用しながら、小集団活動から学級全体で話し合うことで、自分の考えの変化を記録しながら合意形成を図る姿がみられた。

本実践の話し合いの場面でも、2項対立的図式のような展開ではあるが、このような話題を選択することより、当初より統合する目的で話し合いが進んだ。このように、話題に沿って、児童が自分の考えを述べ合う話し合い活動によって話す力、聴く力、話し合う力を育てることができるとともに、いじめ・不登校等予防的生徒指導の推進を図るためのライフスキル教育の一環として、友だちに共感したり、よさを感じたりするような仲間関係を育てていくことができると考える。

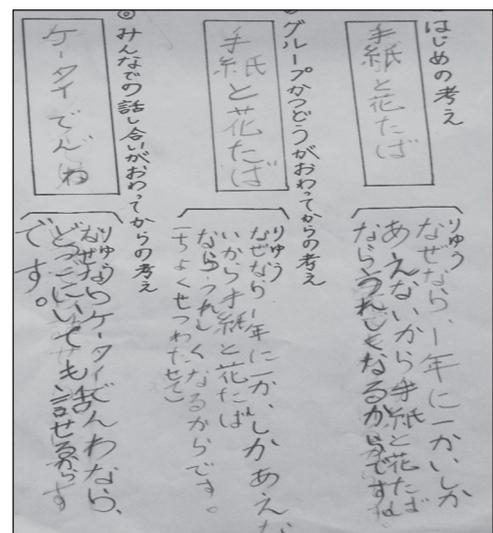


図3 <「彦星が織姫に七夕の日にプレゼントをするなら」の話し合いで用いたワークシート>

(2)-2 中・高学年における実践例

ア 単元名「仮定・観点の変更を使って話し合おう」（全3時間）

イ 対象児童 名古屋市立大宝小学校4年生

思考スキル「比較」の習得のために、「夏に食べるならカレーとうどんのどちらが良いか」というテーマを設定し、「理由」を用いた話し合いに取り組んだ。「カレーが良いと思います。なぜなら、カレーとうどんを比べると、…」と、カードを確認し、「理由」に加えて「比較」の習得につなげるようにした。

また、「観点の変更」の習得のために、筆者や研究者に質問したいことを話し合う活動を計画した。「観点の変更」の習得を図った。「春夏秋冬のどれが良い」「ご飯とパンで はどちらが良い」「ペットにするならイヌとネコではどちらが良い」という三つのテーマを設定し、「観点の変更」を

活用した話し合いを行った。例えば「ペットにするならイヌとネコではどちらが良い」の話し合いにおいては、提示した観点に従って自分の考えを記述させた後、次のような順序で指名して話し合いを進めた。①イヌの立場で「かわいい」の観点、②ネコの立場で「かわいい」の観点、③イヌの立場で「飼いやすい・安全」の観点、…。指名する順序も工夫することによって、「『かわいい』の観点で考えると、イヌが良いと思います。なぜなら、…。」「○○さんの意見に付け足します。『かわいい』の観点で考えると、わたしも、イヌが良いと思います。なぜなら、…。」「●●さんの意見に反対です。『かわいい』の観点で考えると、ぼくは、ネコが良いと思います。なぜなら、…。」と、「観点の変更」を用いながら互いの意見を関連させて話し合う姿がみられた。国語科教材「花を見つける手がかり」(教育出版4年上)の学習においても、この学習を通して習得した「観点の変更」を活用し、「『研究者しか知らない』という観点では、…。」「『実験の方法について詳しく知る』という観点では、…。」と話し合い、筆者や研究者に質問したいことを吟味し、教科の学習においても合意形成能力を高めることができた。

本実践では、ディベート的に2つの選択肢の戦いの中でも第三の道、第四の道などを模索ができるような「観点の変更」というスキルを活用して、マクロな視点からの統合の機会を図っていく経験を得られるようにした。児童は、ともすると自分なりの考えをもっていたとしても、周りの目を気にするあまり、遠慮したり本音を隠したりする傾向が見られる。さらに、友だちが伝えようとすることに関心をもち、聞こうとしなかったり、相手を傷つけるような言葉を発したりする傾向も見られる。したがって、このような合意形成の基礎を育むことで、児童に自分の意見を素直に表現できる共感的な人間関係を育成するとともに、自分の意見を主張するだけでなく、相手を尊重しようとする態度を身に付けさせ、何事にもやりがいや達成感を感じさせることができると考える。

(3) 思考スキルの活用と教育効果測定

大宝小学校では、思考スキルを「大宝思考のことば」として、全教室に掲示し、学級活動のみならず全教科等の教育活動に取り入れて言語活動の活性化を図ってきた。

そこで、「思考スキル」の活用がどのような教育効果を派生したかについて、1学期の6月と、3学期の3月において、児童にアンケートを実施した。ここでは、思考スキルの活用が自らの表現活動に有用であったか、また、実生活や実社会において転用できたか、合意に関する意義を自覚できたか等について、分析・評価した。平均値の差の検定を実施する際には、点数のバラつきが正規分布に従うか否かに

「仮定」「^{へんこう}観点の変更」を使って話し合おう③
—ペットにするならイヌとネコではどちらが良い?—
4年組 番 名前()

観点	イヌかネコか	理由 ※短く
かわいい	イヌ・ネコ	なぜなら、もし、
かいたやすい安全	イヌ・ネコ	なぜなら、もし、
長生きする	イヌ・ネコ	なぜなら、もし、
	イヌ・ネコ	なぜなら、もし、

図4 「ペットにするならイヌとネコではどちらが良い」の話し合いで用いたワークシート

より検定方法が変わるため、まずは正規性のチェックを行った。その結果、該当する全てのアンケート項目において点数のバラつきが正規分布に従わないことが確認されたため、2個の対応サンプル（このアンケートでは6月中旬と1月末のアンケート回答者が同じであるため）に対する分布を仮定しないノンパラメトリック分析（Wilcoxon 統計量）を用いて平均差の検定を行った。

<表1> 「思考スキル」(大宝思考のことば)の活用に関する児童の自己評価の平均差の結果

項目	見出し	「思考のことば」 アンケート内容	6月調査		3月調査		変化	Wilcoxon 統計量	有意差
			平均	標準 偏差	平均	標準 偏差			
1	自信	大宝思考のことばを使って、自分の考えを話したり、書いたりすることは得意ですか。	2.90	.872	2.93	.846	上昇	-0.375	なし
2	定着	大宝思考のことばを使って、自分の考えを話したり、書いたりすることはできますか。	3.34	.699	3.36	.688	上昇	-0.263	なし
3	学びの 楽しさ	大宝思考のことばを、進んで使っていますか。	3.16	.733	3.14	.758	低下	-0.567	なし
4	想起	自分の考えを話したり、書いたりするとき、今までに学習した大宝思考のことばを思い出して使おうとしていますか。	3.26	.799	3.32	.752	上昇	-0.395	なし
5	活用	国語科の授業や大宝タイムの学習以外の場面でも、大宝思考のことばを使って、自分の考えを話したり、書いたりしていますか。	3.09	.803	3.25	.776	上昇	-1.915	10% 水準
6	活用意欲	国語科の授業や大宝タイムの学習以外の場面でも、大宝思考のことばを使って、自分の考えを話したり、書いたりしていきたいですか。	3.45	.705	3.54	.673	上昇	-1.210	なし
7	活用場面 予想	大宝思考のことばを使って、自分の考えを表現する力は、いろいろな場面で使えると思いますか。	3.68	.580	3.70	.514	上昇	-0.404	なし
8	活用の 喜び	大宝思考のことばを使って自分の考えを伝えることができたとき、うれしい気持ちになりましたか。	3.31	.850	3.38	.737	上昇	-0.984	なし
9	満足度	大宝思考のことばを使って、自分の考えを表現する力を身に付けることができてよかったと思いますか。	3.48	.716	3.61	.611	上昇	-1.929	10% 水準
10	理解	自分の考えを話したり、書いたりするとき、大宝思考のことばを使うと、いいことがあると思いますか。	3.53	.707	3.50	.652	低下	-0.924	なし
11	転用	今までに使った大宝思考のことばを思い出し、ほかの場面でも、場面に応じた大宝思考のことばを選び、使うことができますか。(できそうですか。)	3.29	.674	3.26	.725	低下	-0.599	なし
12	合意に関する 意義の自覚	自分の考えを伝えるとき、大宝思考のことばを使って、相手に分かりやすく文章に書いたり、話したりすることは大切だと思いますか。	3.73	.553	3.79	.441	上昇	-1.044	なし
13		自分の考えを伝える前には、大宝思考のことばを使って、自分の考えをまとめたり、深めたりすることが大切だと思いますか。	3.60	.565	3.75	.506	上昇	-2.666	1% 水準
14	有用感	大宝思考のことばを使って、自分の考えを深めたり、分かりやすく伝えたりする力は、将来に向けて役に立つと思いますか。	3.64	.623	3.75	.489	上昇	-1.795	10% 水準

この結果より、5%水準で有意に平均差が出たのは項目13「合意に関する意義の自覚」であり、また標準偏差も低下していることから、6月調査から3月調査にかけて児童は「自分の考えを人に伝える前には、思考のことばを使って自分の考えをまとめたり、深めたりすることが大切だ」と、合意形成能

力の基礎を培うことができるようになったと言える。さらに、5%水準では有意差は出なかったものの10%水準で有意差が出たのが、項目5「活用」、項目9「満足度」である。この点について、各担任は「できる、できないに関係なく意識面を問われている。「大宝思考のことば」の指導が定着し、児童がその大切さを実感できるようになってきていると言える。各学期初めに目標を書かせると、「大宝思考のことばを使って文章を書きたい」という児童が毎回数人いる印象がある（6年）、「（思考のことばを）話し合いでは日常的に使っており、種類も増えた。それにより友達の話が分かったり、自分の話が伝わったりした（3年）」、「どの学習においても思考のことばのミニカードを取り出し、使おうとする姿がある。「思考のことばの活用＝自分の考えをまとめられる」という意識が高い（5年）」等という実感をもっており、児童が実際に思考のことばを活用してみて、その意義を実感していると考えられる。残りの10項目は統計的な有意差は出ないものの、7つの項目で平均値は上昇、3つの項目で低下した。低下したのは項目3「学びの楽しさ」が3.16から3.14へ、項目10「理解」が3.53から3.50へ、項目11「転用」が3.29から3.26へと、いずれも無視してよいほどのわずかな低下に留まっている。

これらのことより、第1に、項目13「思考の意義の自覚」において、統計的に有意に平均値の上昇（一方で、標準偏差の低下）が見られたこと、第2に、それ以外の項目には統計的に有意な平均差が出なかったが、これは6月時点で既にほとんどの項目の平均値が3を大きく上回っていたことに起因すると考えられる。それでも3つの項目を除くすべての項目で平均値の上昇が見られたこと、そして第3に、その平均値の低下が見られた3つの項目についても低下幅はほとんど無視できるほどのものであること、という結果を踏まえると、本校の思考スキルを用いた「思考のことばの活用」に取り組むことを通じて、児童はその「思考のことばの活用」への取り組みに対する考えや意欲、実践や知識習得などに関する自己評価を全体的に高めることができたと考えられる。

4 今後の課題

本研究では、上記のアンケート結果からも「思考スキル」の活用により、合意形成能力の基礎を育む言語能力の向上に一定の成果を得られたものの考えられる。しかし、残された課題も少なくない。

石井（2015）は、資質・能力ベースのカリキュラムの危険性と可能性について、「日本における「資質・能力」（コンピテンシー）ベースのカリキュラムに向けた改革の動向、およびその危険性について、「○○力」自体を直接的に教育・訓練しようとする傾向は、思考の型はめによる学習活動の形式化・空洞化を呼び込む危険性をはらむし、教育に無限責任を負わせることにもなりかねない。」とし、教科等横断的な汎用的スキルを位置付けることで活動主義や形式主義に陥る危険性をはらんでいると危惧する。また、思考スキルの直接的指導が強調され、評価の観点と連動すると思考が硬直化・パターン化し、思考する必然性や内容に即して学び深めることの意味が軽視されるのではないかと主張する。

その一方で、カリキュラム全体で人間形成を考えていくことができる可能性があるとも指摘する。すなわち、認識方法（思考のプロセス）面からも目標を捉えることで、学習者の試行錯誤を促すことができる。また、コンピテンシーや資質・能力を重視する動きは、視野を広げ、教科と教科外、さらには学校外の学びの場も視野に入れて学習環境をトータルに構想する機会となると訴える。

藤森（2013）は、交流活動は発表の型を与えることで聞く側にもポイントが押さえられ思考が練られるとして、筋道の整った言葉の構成要素を組み合わせることで、論理的に話すことができるとしている。

すなわち、時が経て、十分に議論を尽くしながら思考スキルを活用するのではなく、いつのまにか指導技術だけを真似て、認知的・社会的スキルだけを切り離して形式的に訓練することの無いようにすることが大切であろう。

確かに、汎用的な資質・能力（コンピテンシー）の育成は、その構成要素自体を直接訓練するのではなく、

豊かな活動を通して結果として育むべきであるということは理解できるが、当初の段階では、基礎的なことばの力として、教師は、子どもたちに「自分の意見の伝え方」「論理的に思考の過程を表現する話し方」「話し合いの仕方や話し合うときの言葉の使い方」等を系統的に学ぶ場与え、習得させなければ、活用にもその後の探究にもつながらないのではないかと考える。

また、佐藤（2016）は、複雑な現代社会、多様な価値観が混在し正しい答えがみえにくい現代、さらにストレスfulな人間関係に絶えずさらされる時代をたくましく生き抜く力を育てるには、多様な情報に翻弄されず、何が・どう課題かを正しく判断・洞察し「世界」「他者（社会）」「自己」と誠実に、また、批評的に・創造的に向き合うことが必要であるとして、言葉の教育の大切さとともに、資質・能力としての非認知能力の育成を重視している。さらに、OECD（2015）においても、「社会情動的スキル」として、非認知能力を「目標を達成する力」「他者と協調する力」「情動を制御する力」などから構成し、知識の獲得と活用、課題の発見・解決といった認知的能力と並行して、社会情動的スキルを育成し、両者を融合させることが重要であると述べている。この考えは、21世紀スキルとして、指導要領改訂においても重要な位置をしめた。また、AIが進む現在においては、「他者を理解する能力」として、違いを受け止め、共感を呼び、交渉する力が今より一層必要になると言われ、その中において、特に人間にしかできない能力として、「合意形成能力」があると言われる。すなわち、「知識」は、「人類の共通の財産」にすぎず、「その場でともに学ぶ」ことから生まれるもの、「何を学ぶか？」から「誰と学ぶか？」が大切になってくるとする。

今後は、言語だけでなくメッセージを態度で伝える必要があるとともに、社会的情動スキルとして、非認知能力を育てる活動の工夫を思考していかなければならないと考える。

<引用・参考文献>

- 青木一起・森和久『汎用的な言語能力を育む小学校国語カリキュラムの立案と実践』椋山女学園大学教育学部紀要 11, 2018年
- 石井英貴『今求められる学力と学びとは - コンピテンシー・ベースのカリキュラムの光と影』日本標準ブックレット, 2015年
- 磯崎育男『合意形成学習考』千葉大学教育学部研究紀要 53 巻, 2004年
- 『教育課程に関する基礎的研究報告書 5』国立教育政策研究所, 2014年
- 櫻本明美『説明的表現の授業—考えて書く力を育てる—』明治図書, 1995年
- 佐藤洋一『21世紀型教育研究会—新しい学びを創る』21世紀型教育研究会研究紀要・創刊号, 2016年
- 小学校学習指導要領解説 総則編・国語編 http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/1387014.htm 文部科学省, 2017年
- 『生徒指導提要』第1章（第1節・第4節）文部科学省, 2010年
- 高橋俊三『話し合うことの指導』明治図書, 1994年
- 名古屋市立大宝小学校『未来に生きることばの力』大宝小学校研究紀要教育学部紀要 11, 2017年
- 泰山裕『教科横断的な思考スキルの視点からみたコンピテンシーと国語科教育』全国大学国語教育学会 第83巻, 2018年
- 藤森裕治『すぐれた論理は美しい』東洋館出版社, 2013年
- 松尾康則・葛西真記子『児童生徒の人間関係調整力の育成に関する研究—人間関係調整力の定義と、育成プログラムの開発を通して—』鳴門教育大学学校教育研究紀要第29号, 2015年
- 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（答申）中央教育審議会, 2016年