

全教職員が実践可能な対話型授業の創造 —「深い学び」を生起させるための全教職員での授業改善—

教育実践力高度化コース 19AD018

吉野 学之紀

【指導教員】 宇佐見 香代 安原 輝彦 磯田 三津子

【キーワード】 対話型授業 主体的・対話的で深い学び 授業改善

I. はじめに

私はこれまで、子ども主体の授業を目指し、対話を活用した授業実践に臨んできた。実践を重ねる中で、子ども同士による対話の有効性を幾度となく実感してきた。子どもたちが学習に向かい真剣に考え込む姿、考えを巡らす中で新しい知識や解決方法を見つけたときの充実した表情、自分の考えを持つことが難しい子がそれを成し遂げた姿が、その一部である。平成29年公示の学習指導要領では、「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善の推進が打ち出され、一斉教授型授業からの質的転換が求められている。しかしながら、日々の多忙感や授業改善への負担感、目指すべき授業像や改善に向けた具体的方策の不透明さ等により、必ずしも全ての教師が、授業改善を円滑に進行させているとは言い難い。また、対話活動を設定すればよいという、形骸化した対話学習の広まりも懸念されるところである。

授業改善は、次世代を担う子どもたちの資質・能力を育成するため、全教職員が取り組むべきものである。そこで本研究では、「『深い学び』を生起させる対話型授業」の実現に向けた、所属校（全8学級、全校児童約200人）における全教職員対象の授業改善を行う。授業改善の実際を通し、学校全体での授業改善への筋道を考察するとともに、「深い学び」が生起する対話型授業の要件について検証する。これにより、全教師による子ども主体の対話型授業の実践化を図り、学校全体での授業改善の一助となるよう研究を進める。

II. 授業改善の方向性

1 学習指導要領に示された授業改善の方向性

学習指導要領において、「主体的な学び」、「対話的な学び」、「深い学び」の3つの学びの視点が、授業改善の視点として示された。対話的な学びの視点には「自己の考えを広げ深める活動となっているか」、深い学びの視点には「習得・活用・探究という学びの過程の中で、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」が挙げられている。

2 先行研究等から捉える対話型授業

(1) 深い学びと対話的な学びとの相関

田村(2018)は、深い学びとは「知識・技能が関連付いて構

造化されたり身体化されたりして高度化し、駆動する状態に向かうこと」であり、その実現には「身につけた知識や技能を活用したり、発揮したりして関連付けることが大切になる」としている。このような場面は、学習プロセスの中で発揮されるため、学びの過程への重要度が高まる。そのうえで、「明確な課題意識をもった主体的で文脈的な学びで知識や技能のつながりを生むことが必要であり、情報としての知識や技能を対話によってつないで再構成する処理場面の活性化なども重要となる」とし、知識や技能をつなぐ対話の働きが、深い学びを生み出すために必要であるとした。

また、対話的な学びとは、「やり取りが行われ、言語が介在し、自らの思考を通して認識に至る」学びであり、対話には「新たな知の創造」、「多様な情報収集」、「知識や技能の構造化」という3つの価値が存在し、それらが物事に対する深い学びを生み出しやすくしている。そのため、学習のプロセスを質的に高めていくとともに、他者と力を合わせた問題の解決や協働による新たなアイデアの創造に向けた、多様な他者との学び合いを重視することが大切になるとしている。

(2) 深い思考が生起される対話型授業

多田(2012)は、対話の意義について「互いに意見を出し合いながら学び合い、よりよいものを希求していくこと」であるとしたうえで、「深い思考が生起される対話型授業」を提唱した。これは「自己内対話と他者・対象との対話の往還により、差異を尊重し、思考を深め、視野を広げ、新しい智慧や価値、解決策を創り上げていき、その過程を通して参加者相互が共創的な関係を構築していく協働・探究的な学習活動」を指す。ここで言う「深い思考」とは、「ものごとの本質を洞察し、多様な事象から視点を捉える思考」とし、10項目を挙げている。そして、このような思考を生起する授業実践の要件として、「学習者への精神面の配慮」、「訓練」、「問」の3つの観点から、以下の12項目を挙げている。

～多田の提唱する対話型授業の12の要件～

- ① 対話の活性化のための人的・物的な受容的雰囲気づくり
- ② 多様な他者との対話機会の意図的設定
- ③ 多様性の尊重、対立や異見の活用
- ④ 自己内対話と他者・対象との対話の往還
- ⑤ 沈黙の時間の確保や混沌・混乱の活用
- ⑥ 対話への主体的な参加を促す手立ての工夫
- ⑦ 批判的思考力の活用
- ⑧ 非言語表現力の育成と活用
- ⑨ 他者の心情や立場への共感・イメージ力の錬磨と活用
- ⑩ 思考力・対話力に関わる基本的技能の習得
- ⑪ 思考の深化を継続する方途の工夫
- ⑫ 学習の振り返り・省察

(出典 多田孝志「対話型授業の理論と実践」)

Ⅲ. 深い学びを生起する対話型授業の定義

1 深い学びを獲得した子どもの姿の捉え

先に述べた通り、深い学びとは学習プロセスの中で表出されるものであり、その瞬間は個々により異なる。そのため、学級全員の学びの現在地を的確に把握することが必要となるが、それは現実的には困難である。そこで、深い学びを見取る場面として振り返りを挙げる。田村は、振り返りの重要性について「自らの学びを丁寧に見つめ直し、そこでの様々な情報としての知識を関連付け、自分の既存の知識の構造に新たな知識を組み込んでいくこと」としており、実際に学習者の姿から学びの深まりを捉えている。その姿とは、手応えを表す言葉やその時々での反応、即ち学習者の実感である。つまり、深い学びを獲得することとは、「各時間の学びを実感として得ること」であると捉えることができる。

2 目指す対話型授業の定義

これまで述べてきたことを基に、「深い学びを生起させる対話型授業」を「互いの知識や考えをつなぎ合わせる学びを通して、自分の学びを実感することができる対話型授業」と定義し、子ども主体の対話的な学習を通し、納得ある理解や思考の広がり・深まり等を、自己の学びの実感として得ることができる授業の創造を図る。

3 求められる教師の役割

佐藤(2006)は、教師の役割として「学び合いに参加できない児童生徒をグループへとつなぐケア」、「学び合いや話し合いが起りにくいグループへのケア」を挙げている。そのうえで、教師の働きかけが時として子どもの思考を妨げるため、教師は子どものやり取りに介入せずともよいとしている。多田も、「教師は子どもの潜在能力や可能性を信じ、語りたくては仕方がない状況を仕掛け、学習者同士の関係や学習中の時間を大切にすることを心掛ける」と述べている。また、教師のコメント力が子どもたちの対話力を直接的かつ効果的に向上させるとし、子どもの発言の価値を捉える力が必要であるとしている。両者から伺える教師の役割とは、「子ども同士のやり取りを促すこと」であると捉えることができる。田村も、教師の役割を「学びのファシリテーター」と位置付けており、子ども同士の学び合いの充実のためには「評価規準をもつこと」、「時間軸で子どもをつなぐこと」、「空間軸で子どもをつなぐこと」が必要であると述べている。つまり、このような学びを展開する教師には、

- ・子どもの対話力を捉え、育てること
 - ・子ども同士をつなげること
 - ・子どもの学びを捉える視点をもつこと
- が求められていると言うことができる

Ⅳ. 授業改善に対する教師の意識

授業改善に対する本校の教師の意識調査として、理想の授業像や児童像、自身の授業実践の課題について、聞き取り調査を行った。(2019年7月実施 対象者11名)

1 授業改善で目指す授業像

(1) 授業改善で目指す理想の授業像・児童像

- | | |
|-------------------|------------------|
| ・子ども同士で課題解決する | ・自分たちで新しいことを見つける |
| ・子ども同士で話し合いながら学ぶ | ・話がフリーズせず、つながる |
| ・全員参加の双方向の話し合い | ・思ったことをつぶやく |
| ・学んだことや経験を生かして考える | ・分からないことを伝えられる |
| ・合意形成をする | ・自分で考え、教え合う |

全ての教師から、子ども同士が協働的に学び合う姿に関するものが挙げられた。特に、子どもが互いに意見を出し合いながら課題解決に向かう姿を述べる教師が多く、子ども同士による対話的な学びの実現を目指していることが分かる。更には子どもの「分からない」や何気ないつぶやきからの切実感・必要感のある授業づくり等、子ども主体の授業を理想としており、その視点を多くの教師がもっていることも分かった。

(2) 授業改善で求められる教師の資質・能力

- | | |
|-------------------|--------------------|
| ・単元構成力 | ・授業のデザイン力 |
| ・魅力ある学習課題づくり | ・身につけさせたい能力の捉え |
| ・学びと生活を結び付けた学習の捉え | ・的確なタイミングでの発問と問いかけ |
| ・子どもに自分の考えを持たせる | ・話し合いのファシリテーション |
| ・子どもの学びを見取る力 | ・教師はできる限り話さない |

授業改善で求められる資質・能力として、直接的な教授法よりも、発問や問いかけ等の学びを促す手立てや、課題設定や学びの見取り等の授業外のマネジメント等が多く挙げられた。つまり、「教師はできる限り話さない」が示すように、授業内での教師の働きかけや子どもが学習に向かう諸条件の整備が必要であると捉えていることが分かる。これらは全て、子ども主体の学びを促進するために必要な要素であり、先の理想の授業像を実現するために必要な教師の資質・能力であると言うことができる。

2 本校の授業実践の実態と課題

(1) 本校教師の授業に対する課題意識

授業改善に対する必要感について調査を行った結果、全員が必要だと答えた。以下は、その主な理由である。

- | | |
|-------------------|----------------------|
| ○教師の視点 | |
| ・自分(教師)の話が長くなる | ・対話能力をどのように育てるか |
| ・教師が学ぶ内容まで話してしまう | ・学習規律と活発な話し合いの兼ね合い |
| ・教師が学習をまとめてしまう | ・45分のマネジメントが難しい |
| ・子ども発の学習課題の設定が難しい | ・評価が難しい |
| ・意図した話し合いの流れにならない | ・学力向上につながるか疑問 |
| ・話し合いをまとめられない | ・授業改善の具体的な方向性や視点が不明確 |
| ・話し合いの軌道修正が難しい | |
| ○子どもの視点 | |
| ・形だけになっている | ・自由に話す経験や安心感の欠如 |
| ・子ども同士の話し合いが成立しない | ・人間関係の固定化の弊害 |
| ・話し合いがまとまらない | ・互いの話を受容できていない |
| ・参加できない児童がいる | ・相手の話を意図的に聴く力が欠如 |
| ・コミュニケーション能力が不十分 | ・低学年での難しさ |

教師側の課題では、発話に関するものが多く挙げられた。特に多かったものは、話し合い活動中の教師の言葉かけで

あった。タイムマネジメントに関するものも多く挙げられ、話し合い活動を設定することで、授業時間内で本時の学習が終えられない等の困難さが伺えた。従って、教師の発話時間を短縮し、活動時間を適切に設定すること、そのうえで教師が最適かつ最小限の働きかけを心掛ける必要性がある。

子ども側の課題では、対話の基盤に関する事項が多く、対話的な学びが成立している子どもの姿と対極の実態が伺える。多田は、対話力を5段階に分類しており、子どもの対話能力に応じた指導・支援の必要性について説いている。本校の子どもの実態から、発達段階を考慮した対話能力の育成や対話を活性化する支援が必要であり、学校全体で計画的・継続的に取り組む必要があるとすることができる。

(2) 各種アンケート調査から捉えた実態

昨年度の授業実践における対話活動の取り組みについて、教師の視点と児童の視点で捉える。

意図的な話し合いの設定 (数値は%)		昨年度の授業について (数値は%)	
実施できなかった	0	グループ活動で考えを出し合って課題解決した機会	あった 89
あまり実施できなかった	9		
半分程度実施できた	50	みんなでいろいろな考えを発表した機会	なかった 11
おおよそ実施できた	31		
ほぼ実施できた	9		

※越谷市授業振り返りアンケート2019

※令和元年度埼玉県学力学習状況調査より

左は、教師が話し合い活動を意図的に設定したかどうかの調査であり、右は子どもから見た話し合い活動の実施状況である。これらの結果から、本校の教師は意図的な話し合い活動を積極的に導入しており、子どもたちも話し合いによる学習に取り組んでいることを実感していると言える。

次に、話し合い活動における子どもたちの実態を捉える。

授業への取り組み方について (数値は%)	はい	いいえ
先生の話や友達の発表をしっかりと聞き、自分の考えを伝えることができる	77	28
できるだけ多くの立場から考えようとする	34	66
他の人が納得できるように、理由をつけて説明する	41	59
話し合いをするときは、自分と他人の意見を比べる	46	54
授業では積極的に質問する	27	73
話におかしな点がないか考えながら意見を聞く	37	63
話している人の思い込みがないか考えながら意見を聞く	32	68

※平成31年度埼玉県学力学習状況調査より

まず、話すことに注目する。多くの児童が自分の考えを伝えることができるが、根拠をもとに自分の考えを発表することができないという結果から、感覚的・瞬間的に思ったことを発している傾向にあると分析できる。

次に、聞くことを捉える。自分と他者との意見の比較、おかしな点や思い込み等を考えながら聞く等、聞くことに関する質問項目に対して、半数以上の児童ができていないと回答している。つまり、聞いてはいるが、聞く観点や視点を持っていないことが分かる。質問をする子どもも少なく、人の話に関心をもつ意識が希薄であることが伺える。

対話を行うためには、話し手の言葉に関心をもって「聴く」ことが必要である。このような現状から、目的意識のあ

る聴く態度を育てる工夫が必要である。また、子どもが話し手を意識した聴く態度がとれないのは、対話活動に対する目的や意図、また対話活動中に意図している子どもの姿の具体が、教師自身に明確になっていない点も考えられる。

(3) 授業参観から捉えた本校教師の授業の課題

本校では、以前より教科や学校課題に関係なく、対話活動を授業に設定する実践が多い。そこで、各教師の授業を参観し、様々な観点から実態を把握した。尚、以下は学校課題研究を算数科で取り組んだ実践から捉えたものである。

①子どもに対する教師の働きかけの実態

研究授業での教師の発話について検証する。教室全体に対する発話時間は平均15分前後であった。この15分の配分には個人差があるが、全体での練り上げ時に児童の発表を教師が解釈する場面、導入時の問題設定や活動の説明をする場面に多くの時間を費やす傾向がある。また、教師と児童の一问一答で完結するやり取りが繰り返され、1人の発言を全体へ広めたり問い直したりするような言葉かけは少ない。練り上げやまとめの場面では、子どもの発言を教師が解釈することによる教師主導の価値付けがなされ、学びの文脈に関係なく学習が完結し、十分な理解が得られないまま終えてしまった授業も見受けられた。対話活動中の教師の発話は、子どもの考えを称賛したり、個人個人に考えを尋ねたりする等、個人への働きかけが多い。また、対話活動時間は学習に課題を抱える子に対する個別指導を行う時間となっている場合が多く、対話を促進する言葉かけが十分でなかったため、子どもによる学び合いは、あまりなされていなかった。

子どもが学びを実感するためには、子どもが学びの土台に乗っていることが前提である。従って、子どもが思考を働かせるための、教師の働きかけの具体について検討することが必要である。また、授業終末部の扱いも改善の必要がある。多田は、振り返りには「学びの整理」、「学びの再組織化」、「学びの定着」、「学びの発展」の4機能があるとし、学習内容の理解だけでなく、対話への必要感を醸成する大切なものであると位置付けている。全ての子どもが、自己の学びに正対した振り返りができるよう、書く観点を明確にするとともに、振り返りを意識した子どもの学びの充実を図る教師の働きかけが必要である。

②子どもの対話活動の実態

全ての授業で、小グループの対話から全体の話し合いという展開がなされた。小グループでの対話活動の様子を観察すると、多くの授業で自分の考えを説明するだけになり、学習を深める手前で終わっていた。指導案上には「考えを伝え合い理解を深める」、「複数の考えを比較検討する」、「よりよいものがどれか話し合う」等、教師の意図が明記されていたが、実際の子どもの姿とは異なる点が多かった。

対話活動中の子どもたちの様子に目を配ると、互いの考えを説明し合った後、どのように互いの考えを使って学びを深めていくのかが分かっていない様子であった。掲示物

などで、話し合う視点については表示されているものの、互いの意見の意味が分かっていなかったり、どのように話を進めてよいか分からなかったりし、特に低学年においては、対話活動を自分たちで進めることが難しそうであった。互いの発言を聴いて理解することを意識化する手立てや話の進め方等の対話力の育成が必要であることを感じた。

V. 授業改善への具体的手立て

以上の点から、目指すべき対話型授業を実現させるための授業改善における取組の観点として、

- ・授業マネジメント
- ・対話を活性化させる教師の働きかけ
- ・子どもの対話力向上

を挙げ、それぞれに対し具体的な手立てを講じていく。手立てを講じるにあたり、本校校長である田畑栄一先生が提唱する「学び合い」学習を授業改善の柱として位置付けた。この学び合いは「全員発表・全員思考・全員完了」を理念とした、子ども主体の授業づくりを示すものである。教師の表面的な関わりを削り、子ども全員が互いに意見を交わし思考を深める中で、学びを確かなものとする授業である。これは、本研究で目指す対話型授業の定義と大きく重なる。この学び合いには3つの型が存在し、学習課題や教科の特性等に応じて使い分けることができるようになっている。

- ・交流型：考えを広げる対話
- ・対立型：少数の対立軸に沿う討論形式の対話
- ・消去型：よりよいものへと絞り込む対話

これらは、本時の学習で子どもたちにどのように思考させることが最適であるかを検討する際の指標となる。つまり、この学び合いは、学習課題をどのように設定し、子どもたちの対話をどのようにファシリテートできるかという点が大きな鍵となる。この学び合いを支えるため、ハンドサイン、話型、板書、振り返りの4つのツールがあり、それらを軸にしながらか授業改善の具体的手立てとして位置付ける。

(1) 子どもの対話を中心とする授業マネジメント

①子どもを信頼した、任せる授業づくり

授業の主役は子どもたちであり、学び合いは、子どもに考えさせ、気づかせ、深めさせることで成立する。そのためには、教師はある一定の距離をとることが必要である。分からないことはすぐに教師に聴くのではなく、一人一人が熟考し、互いに支え合いながら協働的に学ぶことを意識化させることが重要となる。そのため、教師もすぐに支援するのではなく、子どもに任せる態度をとり、学び合う風土を醸成することが必要となる。

②互いを意識させる机の配置

対話型授業において子どもの言葉は絶対である。そのため、互いに伝え、聴き合うことができる対話環境が必要である。そこで、互いの顔が見えるように、コの字型での座席配置をとり、発言する際は、伝えることを意識化させ、聴く側にとっても意識的に聴く環境を整えた。

(2) 対話を促進させる環境整備と教師の関わり

①ハンドサイン及び話型

子ども同士のつながりある対話型授業の実現に、能動的傾聴が必要である。そこでハンドサインを決め、発表者の意見に対する自分の立場を明確にさせた。ハンドサインの種類は「同じ」、「付け足し」、「違う・反対」、「質問」の4つを設定した。これらを生かし、更に前の発言とつなぎ、「自分の考え→根拠→理由」の順で話す、いわゆる三角ロジックをベースとした発言を徹底させた。これにより、根拠や理由が異なる場合もあるため、同じ考えも単に同じとせず、つながりある発言を通してその考えの理論を強化することができる。そして、納得や共感、或いは疑問や反論等を論理的な文脈の中でもつことが可能となり、活動そのものの形骸化を防ぐことが期待できる。

②板書の構造化及びメモ

子どもが学習課題に正対し、意見をつなげ深化させていくためには、子どもの意見の流れ、即ち思考の流れを可視化することが求められる。そのため、学習課題や教科の特性等に応じて思考ツールを活用し、板書を構造化するよう共通理解した。しかし、子どもたちが教師の板書を視写することを目的としてしまうと、聴いて考えることが不可能となる。そこで、発達段階によっては、教師の板書がなくとも、聴き取ったことをメモしながら思考の流れを構造化して残すことができるようにし、思考しながら聴くことを身に付けるように図った。その際、ウェビングやフローチャートなど、意見を広げたり集約したりと、本時の対話活動の目的に合わせて思考ツールを選択できるようにし、発達段階によっては自分で選択して活用できるところまでを目標とし、聴きながら書くことにも取り組ませた。

③書く視点を明確にした学習の振り返り

本時の学びを自覚化するためには、終末部での振り返りが重要である。先にも述べた通り、実感を伴った理解が、深い学びへと導く。そこで振り返り際には、10分を目安に本時の学習を振り返る時間を十分に確保したうえで、他の児童の意見を根拠や反例として挙げさせ、納得解や新たな疑問が得られるような時間となるよう、授業マネジメントの改善も目指した。

(3) 子どもの対話力向上に向けた環境整備

①業前活動での仕掛け

対話型授業における一番の課題は、安心して話すことができる環境づくりである。これには人間関係が大きく関与している。そこで業前活動の中に、構成的グループエンカウンターに取り組む日を週1日設定し、学年ごとに年間計画を立てた。各プログラムは、人間関係を構築するもの、対話力を育成するもの、聴いて書く力を育成するものの観点から成り立っており、そのめあての達成に向かって取り組むようにした。

②教育漫才の取組

第6学年の総合的な学習の時間に、田畑が提唱する「教育

漫才」を位置付けた。教育漫才による、人間関係構築や何でも言える雰囲気づくりが、学び合いの土台として重要であることを田畑は提唱している。6学年という発達段階を考慮し、他者の目や固定的な人間関係等、自主的な発言が難しくなる状況をほぐし、学び合いへとつなげることができるよう、新たに年間計画を立案し、実践を行った。

VI. 授業改善の実際

これまで挙げてきた具体的方策をもとに、今年度は「子ども主体の授業づくり」を全体の目標とし、学び合いによる子ども主体の対話型授業の実践化に向け、以下のように研修を進めることとした。尚、今年度は休校期間等の影響により、授業改善は9月から本格始動となった。

月	研修内容
5月	今年度の学校課題研究テーマについて ・授業改善の方向性についての共通理解 ・昨年度の本校職員を対象にしたインタビュー調査の報告
6月	学び合い研修会(指導者：田畑栄一先生) ・学び合いの理論について ・「消去型」の模擬授業
7月	学び合い研修会(指導者：田畑栄一先生) ・学び合いの理論について ・「交流型」の模擬授業
8月	研究部会 ・各部会による具体的方策の検討 ・掲示物の作成
9月	第1回授業研究会
10月	市内道徳授業研究会
11月	学び合い研修会(指導者：田畑栄一先生) ・これまでの実践の振り返り ・「対立型」の模擬授業
12月	第2回授業研究会

上記の期間における授業改善について、様々な観点から授業の変容、教師と子どもの変容を捉えていく。

(1) 本学級の児童から捉える授業改善

①授業改善1か月における変容(調査日：7月30日)

<p>学び合いは楽しかった</p> <p>はい：92%</p> <ul style="list-style-type: none"> ・いろいろな意見を聴くことができた。 ・意見の出し合いが盛り上がった。 ・同じ学習課題でも、様々な考えが出てきた。 ・分からないところも出た。 ・分かりやすく説明してもらえた。 ・自分の意見に反応してくれる。 ・みんなで協力して考えられた。 	<p>これまでの授業と比較し、意欲的に参加した</p> <p>はい：87%</p> <ul style="list-style-type: none"> ・参加しようという気持ちになる。 →ハンドサインで自分の意見を示すことができる。 →発表が必要不可欠。 ・他の人の意見を聴くことができる。(納得できる) ・みんなで聴き合った方が集中できる。 ・前の人につなげればよいので、発表しやすい。 ・みんなで解決できた。 ・考えていないと授業(活動)に遅れてしまう。 ・自分の意見がみんなに伝わる。 ・自分の考えを持つことができるようになった。 ・相手に説明したくなる。 ・間違いを気にしなくなってきた。
<p>考える力が伸びると思う</p> <p>はい：100%</p> <ul style="list-style-type: none"> ・たくさん意見が出て、よく考えられる。 ・普通の授業(これまでの授業)より、考える。 →暗記して練習の流れでは考えていない。 ・発表する。 ・集中力が切れなかった。 ・分かるまでみんなが教えてくれる。 →みんなで学び合う。 ・互いの意見を参考にできる。 ・聴く力や説得力、説得力も伸びる。 ・結果として自分の考えをまとめることができたから。 ・発表することで記憶に残る。 	<p>これまでの授業より、よく考えながら参加できた</p> <p>はい：92%</p> <ul style="list-style-type: none"> ・聴いていないと意見が言えない。 ・聴く「分からない」をよく考えたから。 ・考えないといけないという思いがある。 ・様々な意見が出てきたから。 ・自分の考えを近くの人と話す場面もあった。 ・集中が切れなかった。 ・分からない問題も分かるようになってきた。 ・みんなと協力する。 ・人の考えを聴きながら自分の考えを持って授業に参加した。 ・発表回数が増えた。 ・授業のやり方が変わり、わかりやすかった。 ・人の考えを聴きながら発表する。 ・授業後も友達同士で話し合っているところを見かける。

本学級(第6学年40名在籍)では、授業改善で目指す授業のモデルとして示すべく、7月から先行して授業改善を行った。授業改善を始めて1か月であったが、子どもたちは多くの効果を実感している。特に聴いて考えることへの必要感が高まっていることが分かる。これは、発言に対する積極性、即ち授業に対する主体性の醸成が背景にある。実際、これまで以上に考えて授業に臨んでいる子どもも多く、考

える力が身に付く授業であることを実感している。しかしながら高学年では、他者意識から発言に対する抵抗感が強く、発言する子どもが増えたとはいえ、偏りがあった。この発言量の違いが、単元テストで差となって表れた。子どもの回答にもある通り、「聴いていないと発言できない」、「発言することで理解することができる」等、発言への意識の変化が積極的な思考や理解を生んだことが分かる。

②2学期終了時点での変容(調査日：12月25日)

<p>学び合いは楽しかった</p> <p>はい：97%</p> <ul style="list-style-type: none"> ・みんなの意見を知ることができた。 →理解が深まった。 →自分がない考えを聞くことができた。 →自分の考えと比較しながら聞くことができた。 →様々な意見を聴いて考えを導くことが面白い。 ・たくさん発表することができた。 ・発表しやすく、前よりも発表することができた。 →納得することが多かった。 ・友だちと考えることができた。 →分からないことを教え合いながら取り組めた。 ・自分の意見を出すことが楽しかった。 	<p>今までの授業よりも自分から進んで授業に参加した</p> <p>はい：90%</p> <ul style="list-style-type: none"> ・たくさん発表することができた。 →発表回数が増えた。 →発表できるようになった。 →同じ意見でも根拠や理由が違うから言える。 →発言しやすかった。 ・分からないところは質問できる。 ・出された意見をメモし、まとめることができた。 ・ハンドサインで意思表示ができる。 <p>いいえ：10%</p> <ul style="list-style-type: none"> ○発言できなかった。 ○うまく参加できなかった。
<p>学び合いで考える力が身につくと思うか</p> <p>はい：100%</p> <ul style="list-style-type: none"> ・聞いて考えることで発言できる。 →聞いていないと発言できない。 →友達の考えの意味が分かるようになってきた。 ・一つの意見に対し、応答する必要がある。 →ハンドサインで意思表示する。 ・発言をつなげることで分かりやすくなる。 ・互いの意見の関係を考える。 ・自分の考えが変わることがある。 ・自分たちの力で考えていく。 →先生が教えない。 →これまでは、先生がやり方をただ教える授業 →みんなでゴールまでたどり着くために考えた。 	<p>これまでの授業と比べ、どのような変化があったか</p> <ul style="list-style-type: none"> ・発言する人が増えた。 →議論しながら授業が進む。 →発言しやすくなった。 →聴くことが多かった。 →発表以外にも意思表示できる。 →根拠や理由を話すようになった。 →意見に賛同することができる。 →先生があまり厳しくなくなった。 →様々な考え方を知らることができた。 →思考ツールを使えるようになった。 <p>学び合いで自分の力を高めるには、どうすることが必要か</p> <ul style="list-style-type: none"> ・しっかりと人の話を聞く。 →聞いて考え理解する。 →たくさんさんの意見を関連付ける。 →様々な意見を関係づけ深める。 →自分と異なる意見も聴く。 ・自分の意見を出す。 →根拠と理由を詳しく話す。 ・予習や復習をすること。 ・分からないことを伝える。

2学期終了時点では、授業中の教師の言葉が減少し、その分自ら考え協働する時間が増加したことを、多くの児童が実感していた。実際、発言に対し積極的になる児童が増え、授業改善当初に見られた発言者の偏りが解消された。

この背景の一つに、教育漫才を挙げる児童が多い。人前で漫才を披露した経験から発言に対する抵抗感が払拭され、更に時間をかけてネタ作りを行ったことで、人間関係が密になり、誰とでも関われ、意見交換できる学級風土が醸成されたことを、教育漫才実践後の振り返りで記している。

業前時間のトークタイムにおいても、時事問題や身近な問題をテーマとしたブレインストーミングやディベートを繰り返した時期でもあった。活動の中で、明確な理由をもとに意見を出し合い、互いに関連付け、拡張したり反論したり収束させたりと、活発な対話活動が展開された。また、毎回活動の振り返りを行い、挙げた意見を取り入れて自分の主張を作文にしてまとめる活動を継続して取り組んだ。その結果、明確な根拠や理由を示した発言や振り返りをする習慣が、子どもたち一人一人に身についた。

これらの聞き取り調査より、本学級における授業改善の成果として、以下の4点が挙げられる。

- ・自ら思考し、主体的に対話活動に関わる児童の増加
- ・協働的に学ぶ児童の育成
- ・教師の発言の減少及び児童の活動の増加
- ・他者と自分の思考をつなぎ合わせた思考の拡張と深化

③授業実践での変容

発言する児童が増えたことで、「深い学び」、即ち学習者の実感が伴った学びに至ることが増えた。特に算数において多く見られる現象であった。算数の授業で学び合いを初めて導入した単元は「分数のかけ算」であった。学習課題を

「どうすれば分数同士のかけ算ができるのか」とし、与えられた真分数同士の積がいくつであるかを既習を基に考えたうえで、公式化していくという授業である。

学習課題を伝えた後、私は沈黙を貫き、児童による学び合いだけで進めさせた。授業中盤、式を図に表し積を示す児童が表れた。これを理解できたのは、初めごくわずかであった。すると、ある児童（以下Aさん）が「どうしてそうなるのか分かりません」と発し、この言葉をきっかけとして、活発に意見が交わされた。一人、また一人とその図を活用して説明を重ねていくと、あるところでAさんが「分かった」と声を発した。直後、自らハンドサインで「同じ」を示し、図の説明を始めた。Aさんの発表がきっかけとなり、理解できた児童が増え、「分かった」、「なるほどね」という声が自然発生した。授業終盤、Aさんは、本時の授業の振り返りにおいて、納得に至る契機となった級友の意見を取り入れながら、学習課題に対する解を自分の言葉でまとめている。

このように、子どもの疑問から始まる学び合いは、納得という子どもの実感を得る学び、即ち先に述べた深い学びの状態に達することが多かった。それは、疑問点を解決するという明確な目標に向け、理由を明らかにしたり、揺さぶりをかけて再度思考し直したりする中で、筋道立った学びの状態になり、納得が生まれるからだと考えられる。よって、「深い学び」を生起させる条件として以下の2点が考えられる。

- ・子どもの「分からない」を引き出して考えさせる。
- ・理由を尋ねたり、揺さぶりをかけたりする。

（2）研究授業から見える授業改善

今年度（2020年度）、学校課題研究の教科を道徳科と位置付け授業研究会を実施してきた。以下は、各授業研究会における子どもと教師の発言の様子である。教師の発言時間の割合は、教材の範読を除いた時間を全体としている。

授業日	クラス	発言者(当日出席)	発言数	教師の発言時間の割合
9/11	2年2組	19名(19名)	32回	12分/42分
	3年1組	13名(33名)	31回	15分/41分
10/27	6年1組	19名(37名)	43回	8分/38分
12/11	2年1組	19名(20名)	25回	17分/42分
	5年1組	27名(32名)	61回	8分/45分

※1年生、4年生は3学期の実施のため、記載していない。

ここで、2つの実践を取り上げ、授業改善の経過と対話型授業における効果的な仕掛け等について検証する。

①2年2組の実践

交流型を活用した授業であった。机をコの字に配置し、話し手と聴き手が互いに顔を見合わせる状況をつくることで、伝え合う学習環境を作り出していた。前の発言とつなぎ合わせた発言、ハンドサインでの意思表示等、学び合いを導入して1か月で傾聴する態度がとれていた。途中、質問する児童がいた。「なんでそう思ったのか」という問いに対し、「そうすることで～だからです」と返答された。その瞬間、共感を示すうなずきや、納得できないと言わんばかりの首のひねり、「なるほど」、「ああ」等の声もあがった。それまでの単調な発言のつながりから空気感が一変し、全員が

この2人の言葉に集中し、よく考えていた。疑問に思ったことを相手に尋ねることで、相手の真意を知ることができ、自分の考え方に広がり生まれ、他者との関わりの良さについて実感することができ、協働性が育まれると考えられる。

途中、数回に渡りペアトークを取り入れた。その1つは「この場面であなただったらどうしますか」というテーマであった。話し合う内容が分かりやすく、全員が近くの子と関わり合い、生き生きと考えを述べ合っていた。ペアトークは小規模で話し合う時間であるため、自分の意見に自信をもつことができない児童にとって、互いに意見を出し合うことが比較的容易となる活動である。この活動により、自分の意見に自信を持つことができるため、その後の全体の場で、自分の意見を共有させることができた子どもがいた。

授業全体で発言に関連性があり、1つの意見をきっかけに思考がよく広げられていた。これは、ハンドサインによる意図的指名が、発言のつながりを生み出せていたからであると考えられる。子どもと子どもをつなげる際は、「そうやって考えたんだね。では、あなたはどうか?」と受容し指名する流れを組み、丁寧に子どもの発言を拾い全体に共有させ、次の発言者がつなぎやすい状況を作っていた。低学年による学び合いは、教師も子どもの中で共に考えながら思考のファシリテートを行い、対話の素地を授業の中で養うべきであるとする。そして、低学年であったとしても、一定の型やツールを用いることで、対話型授業の下地が整うこともこの実践から捉えることができる。

②5年1組の実践

子ども同士のつながりある発言で授業を構成していた。教師の発言回数はごくわずかであり、発言は7か所であった。学習課題を1つ設定し、その後教師による切り返しが3回あった。子どもの発言から二項対立の様相を見せ始め、教師はそれぞれの立場の発言をフローチャートで示し、板書の構造化を図った。子どもたちは、メモをとりながら話し合いに参加していた。多くは板書を視写していたが、それを頼らず自分でメモを作成し、自身の考えを構築する子もいた。全体での話し合いの前にペア活動を取り入れた。そこで自分の考えを伝え、自分の考えを固め、全体の発表へとつなげていた。話し合いの中盤、2人の児童が「先生、立場を変えていいですか」と挙手をした。それまでの話し合いで挙げられた他の子の意見を理由として並べ、自分の気持ちの変化について語っていた。この2人の児童は、他者の発言をよく聴き、納得や共感を得ることで立場を変えたのであった。この2人だけではなく、全体としてよく考えを伝えられていた。このことから、学習課題が子どもたちによく理解され浸透しており、自分の考えを持つことが容易である内容であったことで、話し合いが終始活発に行われたと考えることができる。終末部では、前半で広げた子どもの意見を構造化し深める段階で時間が不足したため、課題に正対したまとめが不十分であったと授業者は反省で述べていた。しかしながら子どもたち同士でハンドサインを確認しながら指名し、互いの意見をつなぎ合わせる、まさに子どもたちの声で

授業を創っていた実践であった。この実践から、自分の考えに固執することなく、様々な意見を自分の中で精査しながら自分の考えを再構築することで、納得解に至ることが言える。また、主張の理由を明確にして伝え合うことで、意見・思考そのものが拡張し強化され、納得解へと至るといことが分かる。つまり、実感を伴う学びが生起する場面とは、互いの意見をつなぎ合わせる場面であり、そのためには根拠や理由付けがなされた主張が求められる。

これらの実践から、対話型授業への授業改善として以下のことが必要であると考えられる。

- ・ハンドサインや話型等、互いの考えを意識的に聴くための具体的なツールがあることで、実践が円滑に始められる。
- ・低学年においては、教師が子どもの発言を受容することで発言に対する抵抗感を除去し、安心して自分の考えを述べるができる教室環境を構築することができる。

また、以下のように発達段階に応じた指導により、対話型授業の質を段階的に向上させることができると考える。

- ・低学年でのハンドサインを生かした意図的指名の経験が、高学年になると教師が介入せずとも相互指名し、思考をつなげ、学びを深めることができるようになる。
- ・高学年においては、思考が焦点化していれば俯瞰させ、簡単に収束するようであれば揺さぶりをかける等、思考の質を高めるため、教師が思考の視点を与える。

(2) 児童対象のアンケートから見える授業改善

全校での授業改善を進め、他学年の児童がどのように学び合い授業に参加してきたかを調査した。今回調査対象としたのは、小学校生活の経験と質問紙調査の特性上、4年生から6年生の児童とした。(実施日：12月25日)

<第4学年 対象児童：26名>

<p>学び合いは楽しかった</p> <p>はい：100%</p> <p><理由></p> <ul style="list-style-type: none"> ・いろいろな意見を聞くことができる。 ・みんなの考え方が分かる。 ・みんなで考える。 ・みんなが教えてくれる。 ・みんなで話し合える。 	<p>今までの授業よりも自分から進んで授業に参加した</p> <p>はい：88%</p> <ul style="list-style-type: none"> ・たくさん手を挙げて発表できた。 ・友達の見えをよく聞いた。 ・間違いを気にせず発表できた。 ・付け足しや違う意見を出し合えた。 ・自分から参加しないと、分からなくなる。 <p>いいえ：12%</p> <ul style="list-style-type: none"> ・発表ができなかった。 ・他の人が発表するから発表しなかった。
<p>学び合いで考える力が身につくと思うか</p> <p>はい：96%</p> <ul style="list-style-type: none"> ・みんなの意見が聞ける。 →自分がない考え方を知れる。 ・前の人の意見とどうつながるか考える。 ・人の意見に対してよく考えた。 ・発表することで楽しくなる。 ・友達の見聞き考えを深められる。 ・ハンドサインで意思表示できる。 <p>いいえ：4%</p> <ul style="list-style-type: none"> ・参加できないと力がつかない。 	<p>これまでの授業と比べ、どのような変化があったか</p> <ul style="list-style-type: none"> ・積極的に手を挙げる子が増えた。 ・お互いの意見をつないで発言した。 ・これまでより、授業の内容が分かりやすかった。 ・授業の中で隣の人と話す場面が増えた。 <p>学び合いで自分の力を高めるには、どうすることが必要か</p> <ul style="list-style-type: none"> ・しっかりと人の話を聞く。 ・自分の意見を出す。 ・友達の見聞きの意味が分かる。 ・予習して授業に臨んだり、復習して身に付けたらすること。

各項目とも、発言に関する観点の回答が多かった。授業の変容については、自分たちの発言が多くなったことを多くの児童が挙げており、「これまで以上に積極的に挙手する意識が高まった」、「以前よりも発言しやすかった」等が挙げられた。発言への安心感があり、間違いを恐れず学級風土が醸成されたことが伺える。また、発言と傾聴が理解することに必要であると感じており、互いの意見を聴く楽しさを感じている児童が多く見られた。更に、「みんなで」と同義

の言葉が多く見られたことから、協働的な学びへの意識が強く根付いたことも分かる。つまり、子どもが主体となる授業づくりが学級全体で推進されたと言いうことができる。

<第5学年 対象児童：32名>

<p>学び合いは楽しかった</p> <p>はい：94%</p> <ul style="list-style-type: none"> ・たくさん発表することができた。 ・みんなの意見を知ることができた。 ・前よりも発表することができた。 →ハンドサインで周りが思っていることがわかる。 →発表しやすい。 ・発言に対し、どんな反応がくるか楽しみ。 →質問が出るとワクワクする。 <p>いいえ：6%</p> <ul style="list-style-type: none"> ・発言に対し「違う」という反応がくるか恥ずかしい。 ・うまく自分の意見を伝えることができなかった。 	<p>今までの授業よりも自分から進んで授業に参加した</p> <p>はい：100%</p> <ul style="list-style-type: none"> ・たくさん手を挙げて発表できた。 →発表することで授業内容が分かる。 ・前よりも発表できるようになった。 →発表しやすい。 →ハンドサインを使うから、発言をつなぐから。 ・分からないことは質問して聴くことができる。 →発表しないと授業が進まない。 ・みんなの意見が分かる。 ・たくさん考えることができた。 ・メモを取り、考えをまとめることができた。
<p>学び合いで考える力が身につくと思うか</p> <p>はい：94%</p> <ul style="list-style-type: none"> ・発表する。 →自分の考えを聞き、考えが深まる。 →分からなかったことを理解することができる。 →自分の考えが変わる。 ・発言をつなげることで自分の考えが深まる。 →考える時間が長い。 ・みんなの力で解く。 →教え合うことで分からない子がなくなる。 →互いに意見を交換する。 <p>いいえ：6%</p> <ul style="list-style-type: none"> ・つかないと思う。 	<p>これまでの授業と比べ、どのような変化があったか</p> <ul style="list-style-type: none"> ・発表する人が増えた。 →様々な考えがあるようになった。 ・間違いを気にせず発表した。 →みんなの考えが分かる。 →聞き分けられるようになった。 →安心して発表できる。 →質問するようになった。 →分かりやすくなった。 →納得してくれる。 →先生があまり話さなくなった。 <p>学び合いで自分の力を高めるには、どうすることが必要か</p> <ul style="list-style-type: none"> →しっかりと人の話を聞く。 →自分の意見を出す。 →聞いて理解する。 →聞いて考える。 →助け合う。 →はずかしがらない。 →自信をもつ。

ここでも発言に関する回答が多く見られた。多くの子どもが「授業中の発言が多くなった」、「発言に対する安心感がある」と回答した。理由として、ハンドサインで立場を示したり、互いに発言をつなぎ合わせたりする点が挙げられた。また、教師が授業の中で話さなくなったと感じている子どももおり、学習課題の解決には自分たちで考えることが必要であると強く感じていた。質問し合う、教え合う等の支え合う学び方についても言及しており、分からないから学びが始まり、分からないことを伝えることの大切さを実感している回答も見られた。対話を活用し協働的に学ぶ効果について実感しているとともに、互いに分からないことを解決し、高め合おうとする意識が高く、対話型授業の推進が子どもの学びに対する主体性を育んだことが伺える。

先の6年生の調査も踏まえ、これらの結果から、授業改善により、これまで以上に子どもたちが主体的に学ぶようになったと言える。2019年実施の調査では、意識的に聴くことが課題の1つであったが、各学年とも互いの言葉の意味を理解しながら聴くことが身に付いた。その効果も子ども自身が実感しており、思考し発言しつなぎ合わせ、思考を広げ深める学習が広がったことが分かる。

(3) 教師対象のアンケートから見える授業改善

これまでの自身の授業改善について、振り返りを行った結果、以下の通りとなった。(12月15日実施 対象8名)

<質問1 学び合いの取組で参考となった点>

- ・発言をつなげる
- ・ハンドサインの活用
- ・話し合いの型
- ・発表や指名のさせ方
- ・板書のとり方
- ・思考の整理の仕方

<質問2 授業づくりにおいて今まで以上に意識した点>

- ・課題設定
- ・教師の話す言葉(発問等)
- ・対話の常態化と話型
- ・思考の整理と板書

<質問3 授業改善できた点(○)と課題である点(▲)>

- 板書による思考の整理
- 子どもの発言を生かした課題設定
- 対話の日常化

▲広がりから深まりへの自然なアプローチ

▲教科による話し合う視点の持たせ方

▲切り返しや補助発問等のタイミング

<質問4 学び合いによる子どもの変容>

- ・発言に対する意欲向上(全員発表も可能)
- ・互いの考えを聴こうとする姿勢
- ・双方向性のある発言
- ・間違いや分からないを容認し教え合う関係性
- ・同じ意見でも自分の言葉で理由を述べる
- ・よく聴き、自分で意見をつないで考えを導く習慣
- ・違う意見でも臆することなく自分の意見を言う
- ・一人の発言に対する反応
- ・誰とでも考えを述べ合うことができる関係性の構築

教師対象の調査から、先に挙げた授業実践の課題の解消につながる回答が多く見られた。教師の発話に関しては、高学年で顕著に短くなり、発話場面も少なくなった。その分、児童対象の調査でもあったように、子どもの発言回数が増えた。また、教師が話さないということは、子どもにとって本時で学ぶべき学習内容に迫るために必要且つ考えやすい学習課題の設定が求められ、本校の教師も授業づくりにおいて課題設定をこれまで以上に重要視したという回答が挙げられた。つまり、「いかに教えるか」から「いかに考えさせるか」という授業づくりへの意識改革がなされたことが言える。対話の形骸化も課題となっていたが、つながりを意識した発言を徹底したことで、聴いて考える必要感が生まれ、はじめに出された意見がその後の子どもの発言により強化・深化される、違う立場同士の意見交換により本質に迫っていく等、学びを生み出す対話活動が広がった。このような学びを生み出すため、ハンドサインを活用した意図的指名、思考の関連性を可視化し思考を整理する板書、思考する視点を提示する補助発問等、子どもの思考を活性化させることを意識しながら授業実践に臨むようになったという回答も多く挙げられた。同様の点は今回の授業改善における課題点としても挙げており、その分教師が授業実践に対し、子どもの思考を大切に扱おうとしていることが分かる。

以上より、授業改善を通し、子どもの思考を重点においた授業、即ち「子ども主体の対話型授業」が広がっていることが分かった。短期間での実践のため進捗状況に差はあるが、授業改善への理念と具体化する方策の共有により、子どもがのびのびと発言できる環境が整い、全学年で子どもの主体性が育まれたことは、本研究における大きな成果である。

VII. 研究の成果と課題

今回、所属校において全教職員を対象とした授業改善を目指した。そのため、在籍する教職員の授業実践に関する課題をまとめ、それを基に取り組んできた。教師の課題意識とこれから求められる授業の方向性が同じであることで、必要感のある取組となった。また、授業改善の理念と具体的な方策とを共有することで、互いの授業を参観する際の視点が明確となった。これにより、それぞれの授業者の良さを共

有し、またそれぞれの授業の中で見出した課題を教職員全体の課題として捉え、よりよい授業づくりに向けた協働的な授業改善に取り組むことができた。

今回の授業改善における一番の成果は、子どもの主体性を引き出し、全学年において対話型授業を位置付けられたことだ。これは、教師の授業づくりが「どう教えるか」から「何を考えさせるか」という視点に転換できた点にある。また、発言時の約束を共有することで、互いの意見をよく聴いて考える習慣が身に付き、互いの意見を広げ深めることが可能となった。これにより、学習内容を納得して理解することにつながったと言える。このことは、「以前の授業よりも分かりやすい」という子どもの声が多かったことから言える。また、互いの意見を聴いて考える際、教師の板書に頼らず、目的や話し合いの型に合わせて思考ツールを選択して記録し、それらをに基に思考を整理できる子どもが出てきたことも大きな成果である。これは、能動的傾聴ができたことを意味する。更に、終末部でそれを活用した振り返りを書かせることで、思考の流れを整理し、論理的に自分の中に落とし込むことができ、学習内容を納得して理解し、更には新しく疑問に思う点が出てきたりと、自らの実感に伴った振り返りを行うことができた子どももいた。

以上の点から、本研究で目指した「互いの知識や考えをつなぎ合わせる学びを通して、自分の学びを実感することができる対話型授業」への授業改善は、着実に進めてこられたと言える。今後の課題は、対話型授業での「深い学び」を生起させる働きかけである。その第1として「思考の整理」を挙げる。今年度の実践により、子どもの発言で授業を構成することができたが、多くは思考を拡張させ、本時のまともに向かっていくような収束するための思考の構造化が果たせなかった。思考ツールにより思考を構造化できるようになった児童もいたが、それも一部である。1単位時間での学びを自覚化するためには、学びを振り返り、自分の中で筋道を通し納得まで行き着くことが必要である。そのような、学びの自覚化を促す思考の整理ができることで、「深い学び」即ち「子どもの実感に伴った学び」が達成されると考える。

今後とも本校の教職員全員で、学びの深い対話型授業の創造に向け、研究を深めていこうと考える。

VIII. 主な参考文献

- 文部科学省(2018)『学習指導要領 解説 総則編』東洋館出版
- 文部科学省(2018)『学習指導要領 解説 総合編』東洋館出版
- 田村学(2018)『深い学び』東洋館出版
- 多田孝志(2018)『対話型授業の理論と実践』教育出版
- 多田孝志(2011)『授業で育てる対話力』教育出版
- 多田孝志(2009)『共に創る対話力』教育出版
- 多田孝志(2006)『対話力を育てる』教育出版
- 佐藤学(2006)『学校の挑戦』小学館
- 田畑栄一(2018)『教育漫才で、子どもたちが変わる』協同出版
- 國分康孝・國分久子(2004)『構成的グループエンカウンター事典』図書文化