

教師の「ディスカッション教育」技能の開発と教育 支援システム作り

丸野, 俊一
九州大学大学院人間環境学研究院

<https://hdl.handle.net/2324/13253>

出版情報 : 2005-05
バージョン :
権利関係 :

教師が暗黙に想定しているディスカッションスキルの 理想的な発達段階モデル

丸野 俊一¹ ・ 加藤 和生¹ ・ 富田 英司²
稲田 八穂³ ・ 北川 尊士⁴ ・ 田頭 美幸⁵
牧野 生次郎⁶ ・ 山下 恵子⁷ ・ 櫻村 和子⁸

(1 九州大学大学院人間環境学研究院・2 九州大学大学院人間環境学府)

(³ 北九州市立霧丘小学校・⁴ 北九州市立池田小学校・⁵ 北九州市立桜丘小学校)

(⁶ 北九州市立岩園丘小学校・⁷ 北九州市立北方小学校・⁸ 北九州市立横代小学校)

1. なぜモデルが必要か

21 世紀の新しい時代を拓く心を育てるためには、「人の話を聞く姿勢や自分の考えを論理的に表現する能力や他者と創造的に対話(議論)する能力、いわゆる創造的ディスカッション能力を育成することが重要である」と、文部科学省が新たな方向性を打ち出してから久しい。これに就いて、教育現場では様々な試みがなされてきたが、実践的課題は大きいという声を耳にする。

創造的なディスカッション能力を育むためには、これまでの「知識伝達型授業」(断片的な知識を一方向的に詰め込む)への偏りから、少し「対話型授業」へ比重を移し、両者のバランスのとれた教育を営んでいく必要がある。だが、教師及び子どもたちが、従来の授業の枠組みを見直し、新たな学びや教授のスタイルへの変換を図ることは容易ではない。「話し合い活動」を中心とした対話型授業は、「話し合いが成立するような必然性のある文脈に支えられた豊かな教材(教材分析)」、「子どもが主体的にその活動に参加しやすい心理的・談話的風土(グラウンドルール作り)」、「創造的かつ交流的対話を支える、話す力/聞く力/話し合う力」、「子どもの考えや意見に敏感に反応しながら即興的に授業を編み直していく敏感さと柔軟な実践力」それに「前向きな批判は創造の母胎であるという相互認識」に裏づけられた教師と児童の並び合いの関係の中で営まれていく、まったく展開の流れが読めない創造的な活動である。それだけに、教師も、児童も、行為する中で自他の思考の営みや状況全体の流れを即興的に判断/

評価しながら、他者や状況に心を開き、関わっていかねばならない。

ということは、対話型授業を誘導していく教師にとっては、“今この瞬間瞬間に生きている一人一人の子どもの思考の営みや心の状態”や“クラス全体の心の有り様と思考の営みや方向性”と向き合い、その特徴をしっかりと把握した上で、どのような発問や質問を投げ掛けていくか、あるいは子ども達の発言や考えを繋げあわせて、対話の輪を広げていくかを考えていかねばならない。が、一体、教師は、子ども達の「話す力/聞く力/話し合う力」に関して、どのような素朴な発達モデルを抱いているのだろうか。子ども達の話し合い活動の立ち現れ方や様相は、教師が抱いている素朴な発達モデルの違いやそのモデルに依拠した子どもへの関わり方の差異によって、大きく異なってくることは言うまでもない。

しかしながら、話し合い活動を支える子ども達の「話す力/聞く力/話し合う力」が、どのように発達していくのかに関して明確な発達段階モデルがあるわけではない。また、教育現場では、長年自分なりの経験世界で作りあげてきた自分なりの素朴なモデルで実践しているのが現状であるとの声をよく耳にする。文部科学省が示している指針も抽象的かつ大まかであり、具体性が無く、現場教師のほとんどが、その指針を信じていないとのことである。こうした現場の実態を考えると、少なくとも対話型授業を進めるに当たっての学年間の指導の在り方にも系統性が無く、子どもたちの中に、適切なディスカッションスキルが育まれていく可能性も大きくは期待できない。

この状況を打開していくためには、実践をガイドしていくうえで参考になるような、教師が暗黙に想定しているディスカッションスキルの理想的な発達段階モデルを構築していくことが望まれる。もしそうした実践をガイドする発達モデルを構築することができるならば、教師の間で相互に問題点について語り合う一つの基準ないしは“ものさし”ができるし、自分が担当するクラスの実態と理想モデルとのギャップにも気づき易く、またそのギャップを埋めるためには何処にどのような手だてを工夫していったらよいかの、具体的課題も見え易くなるに違いない。

2. なぜ実践家と研究者とのコラボレーションが必要か

我々は、こうした意図のもとに、ここ数年、日本教育心理学会でのシンポジウム（2002, 2003, 2004）で、実践をガイドする素朴発達モデル構築の重要性を主張してきた。しかし、そのモデル作りにあたっては、実践家だけの集まりでもいけないし、また研究者だけの集まりでもいけない。教育実践豊かな実践家と、“創造的対話は如何にしたら生まれるか”という、いわば同じような問題意識を持って研究している研究者との間のコラボレーションが不可欠である。

なぜなら、同じ領域に生きていて、同じような考えを持つ同じような状況を体験する者同士による集まりでは、“暗黙の前提になっている部分”を見過ごしたり、新たな方向性を探索するときに“既成の枠組みを破る／離れる”という発想が起こり難い。あるいは互いに遠慮しあって、深く追及しなければならないところも、まあまあレベルに留め、“曖昧性”を残したまま議論を終えてしまうことが多々あるからである。

ところが、異質な領域に生きて異なる考えや体験をしている者は、“何が、暗黙の前提になっているのか”、“なぜ、それが暗黙の前提なのか”というようにその“暗黙の前提になっている部分”を根本から問い直し、同じ実践の場に身を置いている者に、時には“当たり前と思っている所が当たり前でない”ことに気づかせてくれたり、異なる視点から既成の枠組みを壊す／離れるような問題提起を、しばしば指摘してくれるからである。異なる分野や領域に生きて異なる考え方やものさしを持った者が、一堂に会して同じ問題を巡り、しかも同じ土俵に立ち、異質な考え方や見方を前向きに真

剣にぶつけ合う知的アリーナは、新たな視点が芽生えるまさに“創造の泉”であるということだ。

しかし、コラボレーションといっても、実践の場に身を置いていない研究者が、あたかも知ったかぶりして、理論知を振りかざしながら、自分の意見や考えを強く主張し過ぎてはいけない。ここで大切なことは、互いの責任性を自覚すると同時に、自分がどのような文脈や状況の中で仕事（研究や実践）をしているか、その仕事にはどのような限界や特徴があるかを正しく認識し、対等の立場で、同じテーマや問題に立ち向かい議論していくことである。決して研究者が実践家に較べて優れているわけではない。逆に実践家が研究者に較べて優れているわけではない。それぞれが異なる世界に生きているわけであり、その世界にはその世界に通じるものごとの価値判断を計る“ものさし”がある。ただ、研究者の使う“ものさし”と実践家が使う“ものさし”が異なっているだけである。その意味では、各自（研究者あるいは実践家）が自分の“ものさし”を先行させ、その“ものさし”から見えてくる問題点を一方的に相手（研究者あるいは実践家）に突きつけるのではなく、いわば投機的な方略（自分の考えを脇に置き、他者や状況に任せて、その状況の中に立ち現れてくるものに関わるようなやり方、簡単に言うと、プラン先行、意図先行で動くのではなく、動く中で考える／判断するやり方）を用いながら他者に関わることが大切である。そしてその中に新たに見えてきた問題、立ち現れてきた問題を、各自が各自の実践知や理論知に照らし合わせて、考え直してみることである。どちらかの関わる姿勢が強すぎると、相手は心を閉ざし、真の意味での創造的対話の場が動かないことを忘れてはならない。

3. モデル構築に向けての取り組みの過程

我々はこうした関わりの姿勢のもとに、北九州市立の小学校に勤務する話し合い活動を中心にした授業（対話型授業）を実践している実践家、あるいは実践したいと興味を抱き希望している実践家との間で「話し合い教育研究会」を立ち上げた。実践家は稲田八穂氏（北九州市立霧丘小学校）を中心にした国語を専科とする中堅ないしはベテランの人々である。研究会は、約8～10名のメンバーで、月1回の割合で、夕方の6時半から9時（基本的には；約2時間半）まで、いろいろな会場を転々としながら、「教師が暗黙に想定しているディスカッション

スキルの理想的な発達段階モデル」の構築を目指して行われた。

その構築の過程を述べると、大きくは3つのステップに分けられる。第一のステップは、素案作り、第二は素朴モデル作りに向けての共通土俵作り、第三は一つひとつ吟味検討していく段階である。

3.1. 素案作りのステップ

まず、市販されている現場教師や研究者が著した本を参考 (e.g., 丸野, 1999; 丸野, 2002) に、学年ごとに、ディスカッションスキルに関する項目をリストアップし、話す、聞く、話し合うスキル毎に分類整理した。そして、その中から、どの著者をもが指摘しているものを最大公約数的に取りだし、基本的スキルとして、学年毎、実際には低学年、中学年、高学年と配列し直した。それを素案としたが、この素案作りは、私たち研究者の方で行っていった。

この素案作りの段階でも、気づいたことではあるが、著者によって、配列の仕方がまちまちであり、ほとんど共通性が見られないということである。もし実践家が本を手にして、そこに記述されているものを参考にしたいと思ったときに、その系統性のない個々バラバラな記述の何処を参考にするのであろうか、参考するのに頭を痛めるのではないかと痛感した次第である。結局は、自分の実践をガイドする上で適切なものを見つけられない、あるいは自分の経験スタイルに符合している部分のみを摘みあげながら、利用しているのかもしれない。

3.2. 素朴モデル作りに向けての共通土俵作り

できるだけ、現場に役立つ、実践をガイドする素朴な発達モデルを構築していくためには、まず第一に、教育現場の実態がどのような状況であるかを共通に理解しあうことが大切である。第二には、構築しようとしている発達段階モデルは現実モデルなのか理想モデルなのかを共通認識しておく必要がある。そのために、研究会の始めの数回は大半がこの共通土俵作りに多くの時間を割いた。

その中で、実践家が肌で感じ取っている実態と研究者が頭の中で想像しているレベルとのギャップの大きさに、驚愕することがしばしばあった。教育現場は、研究者が、考えているようには単純でなく、時間に制約されながら、多様なことをしなければならず、ゆっくりと時間をかけての対話型授業を営む余裕はまったく感じ取れないと言った思いを持ったことは偽らない

気持ちである。また研究者が使う概念やことばの意味と実践家が現場で使っている概念やことばの意味とが異なることが多いということも一つの発見であった。

教育現場の実態はどのような状況であり、それぞれの教師がどのように認識しているか、その生の声を取り上げてみよう。

第1回 (2003/10/25)

このミーティングの最初の部分では、“今の子ども達の親の現状”や現場教師がどのように話し合い活動に対して認識しているかなどが話題になった。

例えば、(1)「子ども達のコミュニケーション能力が低いとしたら、その背後には、親自身のコミュニケーションに問題があるのではないか」ということで、今の親の現状が議論された。今の親の特徴は、自分の私的な問題を学校という公の場に持ちこんでいる。その原因は、今の親が相談する相手を持っていないのではないかと、現場教師 A 氏は考えている。(2)話せない子がいたとしても、「その子はもともと話せない子だから、話させるのはかわいそう」と、その子の親だけでなく、同級生もそう考えている。このことが子どもの話し合い能力の伸長を抑制していると考えられる (現場教師 B)。(3)それと同じ発想をする教師もいる (現場教師 C)。

また、「話し合い能力を育むための教室のルール・雰囲気づくり」に関して話題になったときに、現場教師から出てきた生の声としては次のようなものがあつた。(1)「話し合いができるかどうかは、教師の学級経営能力に依存している」(現場教師 D)。(2)低学年を担当する教師は、往々にして話し合い教育に取り組もうとはしない。1・2年生しか担任しようとししない教師に典型的 (現場教師 C)。(3)「話し合いの時間を特別に取る余裕がない」(現場教師 D)。その理由として、話し合いというものが、教科教育や他の活動に織り込まれて行われるとは考えておらず、それ以外の特別な活動で行うべきであると考えられているのではないかと。さらに、この背景には、今学校現場で行われている教案作りにおいて、先輩教師から、「1つの単元や授業で、教育のねらいを1つだけ設定するように」とされていることが影響しているのでは無いらうかと指摘していた。(4)幼稚園の年長でできていたことが、小学校に入るとできなくなる (幼稚園と小学校の連続性の問題) (現場教師 A,B,C) と感じている理由として、教師などの

周囲が、子どもの出来る事の範囲を勝手に想定してしまうことを指摘していた。

さらには、このミーティングでは「聞くことの重要性」や「自分の授業を録画しながら、それを見ながら授業改善に向けての学びの時間を作ることの大切さ」やそれに対する抵抗の強さなどが話された。

第2回 (2003/11/27)

この2回目のミーティングでは、ある現場教師の実践を踏まえて、研究者と実践家との間で、素朴発達モデルを構築していくにあたっての共通理解を得る上で、極めて重要なやり取りが行われた。研究者にとっては、現場を理解するうえで極めて貴重な体験であった。少し長くなるが、重要な部分を、生の声をできるだけ生かしながら応答形式で、抜き出してみる。

Q (A研究者)：子ども自身では、他の人の話し合っている様子のごくどどのようにみれば良いのか分からないかもしれない。また人の話を聞いていないかもしれない。その場合に、教師の働きかけが必要になってくるが、どのように働きかけるようにしているのか。

A (C実践家)：「～さんは……という風に書いていたよ、こんなことに気がついていたよ」という形で子どもに返してあげる。自分もほめてほしいと思っている子どもや一生懸命取り組んでいる子どもはそれによって、聞き方が変わってくる。しかし、半分くらいは、「ほーっ」と聞いていることもある。

Q (B研究者)：他の先生は話し合いをどのようにして導入しているのか。

A (A実践家)：話し合いを通して学級作りをするというのと、話し合いのスキルそのものを伸ばしていくというのでは内容が異なるので、一緒に育んでいくというのは難しい。いろんな教科で話し合いの機会があるが、学級全体で話しあうということが少ない。全てのグループが個別にそして同時に話し合いをするので、教師は個別のグループに目がいっていない。また子どもも、自分のグループしかみないので、自分の話し合い方を自己評価することができない。そういう点で反省させられる。

Q (A研究者)：話し合いを盛り上げていくために工夫していることは？

A (A実践家)：話し合いの中に教師が入らないようにしている。教師が入ることで話が

中断すると、子どもは教師の期待する行動や発言を読みとって、自分の本当にいいことをいわないようにしてしまう。4年生くらいから「メモを取りながら話を聞く」ということが学習の目当てになっているので、自分が担当している6年生の場合は、教科に拘わらずメモを取りながら人の話を聞くことをめあてにしている。メモの取り方自体にも個人差があり、いいメモの取り方をする子どもがいたら、それを見本として紹介している。しかし、授業の中で同時進行的に取り上げるということはあまりない。

(C実践家)：賢いけれどもとてもわがままな子がいる。しかし、その子が一旦グループの話し合いで司会をするということになると、みんなの意見をきちんと聞けるということがある。

みんなにみられるという立場に立つということが大事である。普段はその子を嫌っていた子も、「～君は話し合いが行き詰まったときに自分の意見を聞いていた」と評価している。

Q (C研究者)：大学生や大学院生の場合だと、最初のころの発言は、言葉が不明瞭で断片的であるが、それを教師がさらに詳細を聞き返したり、まとめてあげたりしながら、発言者に返すというやりとりを繰り返すことで話し方がうまくなるということがあるが、そういうことは小学生ではできないのだろうか。また、それを通じての学級作りというのはできないのだろうか(やりとりの中でほめたり、認めたりすることを通じて)。

(A実践家)：普段の授業ではよくやっている。子どもが直観的に「……だと思う」と答えたとしても、それを教師から積極的にさらに「どうしてそう思ったの?」という形で展開していなくてもいいと思う。そういうやりとりに効果があるかどうかというのは、課題によって異なってくると思われる。

Q (C,A研究者)：授業中に一人の子どもを相手に何度もやりとりをするということをやめることはあるか?また、どれくらいやりとりが続くことができるのだろうか。

A (C,D実践家)：話し合い教育はこれからの子どもに必要であるから指導しないといけないという基本がある。指導には意図とか計画がある。お互いの尊重しあう学級風土とか土壌ができてから話し合いができ

るんだという考えと、話し合いを通して学級を作るんだというのが表裏一体というか難しいところ。本来は両方を同時にしていないといけない。

(C,A,B実践家)：話し合い教育が効果的であるためには、教育課程の元で系統立ててやっていく必要があり、打ち上げ花火的に単発的にやったのでは意味がない。どうやれば無理なく効果的に行えるのか再考しないといけない。

(D,E実践家)：これまでの教育の中では、国語教育などを通して結果的に育まれてくればいいという形でしか取り組まれてこなかった。

(C,D実践家)：子どもたちが自分の思いを言えるかどうかは話し合いの内容による。必要感、切実感が大事で、話し合わされているという感じが強くなってしまおうごく一部の発言権の強い子どもしか話さないという風になってしまうだろう。

(C実践家)：私が話し方を教えるにあたって心がけてきたのは、いい司会者を育てたいということ。司会者が育てば話し合いがうまくいくと思っている。ある人の意見をうけて返す、伝え返す、他の意見を求めるなどの司会者の技量が話し合いでは重要である。最終的にはフリーディスカッションで、司会がいなくても議論できるのが一番いいかもしれないが。

Q (B研究者)：司会者無しでフリーディスカッションすることが理想ということであったが、そういった話し合いのスキルは、司会のスキルの前に来ると考えるべきなのか、後に来ると考えるべきなのか。もし司会者のスキルがフリーディスカッションのスキルの基礎となるとすれば、教師の役割は授業を通して司会者の役割をモデルとして子どもに見せてやることが重要になるだろう。次に、司会のいる話し合いを体験して、最後にフリーディスカッションを体験する、というのがいいのかもしれない。

A (D実践家)：内容については賛成できるが、子どもたちはそういったことを理解はしていないと思われる。

Q (B研究者)：では、何年生で何がわかっていて、何がわかっていないと考えているのか。

A (D実践家)：委員会活動とかクラブ活動などで、子どもが本当に司会者をしないといけない高学年になってからなので、そのと

きに司会として何を言っているかわからないという子にしたくないと思っていた。子どもたちだけで話し合いができるようになってほしいという思いはあるが、うまくいかない。そのときの理由として司会がまずいからということがある。話し合いの内容によってはどんどん意見がでてくるが、収集がつかなくなってしまいうということがある。

Q (B研究者)：先生が主導で話し合いを進めていたところを、子どもにディスカッションリーダーを任せてやっていく。それを通じて司会のスキルを身に付けさせるということはできるのだろうか。

A (C実践家)：中学年でもちょっと無理で、高学年にならないとできないのではないかな。低学年でも中学年でも、司会者にはマニュアルみたいなものを渡してやっている。それを自分だけでやるというのは、6年生でできるかできないかというレベルだと思う。まず語彙が少ない。

Q (B研究者)：では、司会の仕方について、指導をすることはあるのか？例えば、司会の子どもが本当に他の子どもの言ったことを理解した上で、司会を進行しているのかどうか確かめるために「～君、今どういうことを言ったのか分かってる？」という形で聞いてみるとか。

A (C実践家)：話し合いの進行中にはそういった指導はしない。その指摘によって、司会の子どもが萎縮してしまう。ちょっと教室の後ろにいて、言ってあげることはあるが、全体の場で言うことは無い。

話し合いの目的は何かについて討論して何かを作り出したり、お互いの気持ちを通じあわせたりすることであり、そのための交通整理役が司会者で、今話し合っている目標は何なのかということが司会者以外の子どもたちの中にあることが大事。それをうまくさせるために司会はどうあるべきか。話し合ったり、お互いの意見を言い合ったり聞きあったりということで大事なものは何かということとはまた別の事である。それぞれについて、マニュアル的なものが必要かもしれない。しかし、高学年になったときに、上手な司会の仕方が大事だと考える。司会のスキルだけに着目してしまうと何か変な感じがする。

Q (C研究者)：ある一つの子どもの意見に対して、先生がやりとりして深く関わるとき

に、「これはその特定の子に対してだけ言っていることではなく、他の子どもに対しての示唆でもあり、他の子どもが自分たちの問題でもある」というように認識し始める、気づき始めるのは何年生くらいなのだろうか？

A (C実践家)：個人差にも内容にもよるので一概には言えないが、低学年、中学年では難しい。そう言ってやらない限り伝わらない。しかし、言ってやれば子どもは理解できる。

Q (C研究者)：どういう年齢だと、こういう言い方をすれば、子どもたちには理解できるという、学年に応じたやりとりの仕方というのが分かればいいのではないか。

A (A実践家)：話し合いの話題づくりの仕方については、学年によって変えていく必要がある。例えば、全員に話させようとしたら、どういうふうに話題を投げかけるのがいいのかという場合だと、例えば、低学年だと物語を読んだ後に「さあ、うさぎちゃんが言ったことは何だったでしょう」というクイズ形式で問いを投げかける。中高学年だと先ほどの実践例のように「作者は何歳だったのだろうか」という問いが可能になる。また、話し合いのワークシートは、例えば、中学年にはいいが、低学年には難しい。しかし、年齢というよりは、その学級の状態に応じて、今できる水準から教えていかなければいけない。

Q (C研究者)：確かにそうだが、文部科学省の方針では、低学年ではこれこれ、高学年ではこうこうと理想が掲げられている。実態はそれに伴っていないということもある。文科省は何を根拠にそういう提案を行っているのだろうか？

A (C実践家)：教育現場では、家庭環境が非常に厳しい場合があり、やり取りに用いる言語のレパートリーが非常に貧しい子どももいる。そういった子どもに話し合いの力をつけるのは非常に難しい。話し手を育てるには聞き手を育てないといけないというが、聞くということは考えることであるので、考えるためにはどうしたらいいかを考えないといけない。そのために、自分の考えを大事にする授業として、一つの教材文の中から主題を見つける授業を実践した。主題は教師が用意したものを採すのではなく、自分でみつけた主題について子どもがその根拠づけを考えていって、その後で話

し合いを行った。そうすると、自分の根拠を持っているから、相手の話が理解できるということがある。話し合いを通じて自分の考えが揺さぶられるというのを経験することで、子どもは話し合いのおもしろさを体験できると考えられる。

(D 実践家) 今日紹介された実践の根本は、子どもの話したいという意欲だと思われる。そういう点から言うと、いかに子どもに自分の考えを持たすことができたか、そしてそれを話して、認められてうれしいという体験をする、そういうことが体系的に育まれるにはどうしたらいいか考えている。集団の中で個をピックアップするのか、1対1の個をピックアップするのか、話し合い活動という場を意識するのか、あらゆる場を想定するのか、そういったことで話し合いの土台が変わってくる。自分の考えをしっかりとって発表させるためにはどうしたらいいかをベースにして、階段状に育てていくのがいいのではないだろうか。社会とか、特別活動とか、いろいろな場を想定すると、現場は交錯してしまう。

Q (C研究者)：最初に話した内容はむしろ、話し合い活動にのぞむときの態度や価値形成においてはその通りだと思える。他方、話し合いの技量、例えば、どうやったら相手からうまく意見を取り出して、自分の考えと組み合わせて新しい考えを生み出す力に関してはどうやって育むのかという問題が残る。それはどうやって育まれるのだろうか。

A & Q (E,F実践家)：今議論されているのは技量の方、つまり形で、私達がいつも考えているのは形以前に中身を議論して、その後で形はどうあるべきかということ。そこで、例えば今日の実践報告の資料を見ると、その中身が見える。技量と中身は伴っていないといけないわけで、世の中に多く出回っているハウツーものようになってはいけない。大事なものは、話し合いの基盤であって、今この研究会はそれをねらっているということだろうか。

A (C研究者)：まったくその通りです。どうやって対話を支える土俵作りをおこなっていくか。また内容を離れた文脈での型だけの表面的な技術指導に陥ってはならない。

(C実践家)：先ほど、文科省の指導要領の話が出た際に、話し合いのスキルが段階的に伸びていくというような話が出たが、私

達は決してそんな風には考えていない。それぞれのものが柱になって、円筒形になって、できないところは必ず戻って教えないといけない。

(D実践家)：話し合いの場合難しいのは、算数などと違って〇×がはっきりしておらず、低学年ではどういった話し合いがいい話し合いなのか、高学年ではどうか、ということを決めるのが難しい。

Q (C研究者)：低学年での態度・価値づくりについて、様々なやり方があると思うが、具体的にはどういうやり方をすれば子どもたちは話し合いにのってくるのだろうか。

A (C実践家)：低学年のときは、教師がなんでも子どもに分かるまで話をしあげ、聞いてあげるということをする。しかし、子ども同士だと他の子どもの話を最後まで聞いてあげるということはできないので、教師がそれをまとめてみんなに返してやる。

(A実践家)：「先生聞いて、聞いて」と言って、他の子の話は聞いていない子どもが多い。「僕の話だけ聞いて」という感じ。聞いてくれないと「もう授業せん」などと言うこともある。

(D実践家)：規則的なものを教えるのは低学年。パブリック・スピーキング、丁寧な言葉使い。お話をするときに対応しい話し方を覚えるのが低学年。

(A, B, C実践家)：しかし、「聞いて、聞いて」の段階で、十分に聞いてやらないと、話せるようにならない。その段階が一年生の時期の大部分を占める。

Q (B研究者)：2年生になると、それは無くなるのか？

A (C実践家)：2年生になってもそういう場合もある。2年生と1年生は非常に大きな差がある。1年生の時は、周囲の扱い方の変化もあって、幼稚園の時にできていたようなことができなくなる。例えば、並ぶことができないということがある。

(A, B, C実践家)：教師の指示の仕方が、幼稚園と小学校では全く違うということが原因の一つとしてあげられる。保育士は、ジェスチャーなど、視覚に訴えるような、子どもが興味を持つようなものをたくさん利用するが、小学校ではことばでの指示だけになる。その格差をなくすために、今小学校では、保育士体験というのを行っている。

Q (B研究者)：1年で、ことばによる指示に

は慣れるのだろうか。

A (E実践家)：ほぼ大丈夫。それでも多少の個人差はあるが。

3.3. 素朴モデル構築に向けての素案の吟味過程

これまで述べてきたモデル作りに向けての共通理解及び現場の現状把握などについて議論しあった後、いよいよ本格的に素案をたたき台にしながら、一つひとつ、現場での学習状況での文脈に相応しいか否か、またどのような場面での話し合い活動をイメージしているか否か、概念やことば使いは適切であるか否かなど、細かに配慮しながら、全員が納得できることを念頭に置きながら、項目一つひとつを吟味検討していった。

もちろんのことではあるが、一つひとつの項目の吟味の過程では、表現の適切さやどの段階に相応しいかなどにだけ、話し合いを絞ったわけではない。項目を検討する過程では、必ず、教師の認識や現場の実態が浮上し話題になり、時には項目の吟味よりも話題の中心がそちらの方向に流れることも多々あった。限りなく、現場の実態に即したものを構築しようとするほど、そのような話し合いになることは当然の成り行きであると認めざるを得ない。例えば、そのよき場面の一つをここに整理して示しておこう。

第6回 (2004/4/15)

素案の項目を一つ一つ吟味検討し始めてから3回目のミーティングであるが、ここでは話し合い活動に関する諸側面についての教師の認識や教育現場の実態が多く話題になった。それらの中の主なものを箇条書きに述べるとこうである。

1) 「話し合いを導入する目的」についての教師の認識：

「話し合う力を高めようとするための話し合い」と「子どもたちの多様な意見を引き出したい」という話し合いがある (F 実践家の発言)

2) 「話し合い教育の導入の実態」：

日本では話すスキルそのものを高めるというためのグループ学習というのは少ない。教科書には、そういう単元があるが、その時だけ (C, D 実践家の発言)。

3) 「話し合い学習についての教師の認識」：

・話し合い能力の評価が進路などに影響することがなく、教師や生徒にとって目前の目

標になりにくいいため、教師に話し合い能力を育成しないといけないという認識が希薄(D実践家の発言)。

・話し合い能力を育成すべきだと思っていない人も多い(C実践家の発言)。

・話せない子が居たとしても、「その子はもともと話せない子だから、話させるのはかわいそう」と考える教師もいる(B実践家の発言)。

4) 「話し合い教育の導入の実態」:

・学校全体で指導していけば、例えば、「大きな声を出す」という目標を全校で掲げて継続的に取り組めば、その効果は10年以上も続くことがある。だから、教師や学校が話し合い活動に取り組むことが重要(C実践家の発言)。

5) 「子どもの議論を繋げていくときの教師の働きかけ方」:

・「それが言える子が中にいたら、その『今の言い方がとてもいい』と(評価する)」(D実践家の発言)

・「今日は人の意見につないでいく言い方をしてみよう、とかっていうふうな言い方で話し合いをしていくことはありますね」(C実践家の発言)

・「繋ぐようなことばは、やり取りをマニュアル化しても身に付かない」(C実践家)

「先生自身が話の繋がりにセンシティブになることが重要。そこが一番問題。」「取り立ての指導」(D実践家の発言)

6) 「子どもの議論を繋げていくときの教師の働きかけ方」:

「なかなか意見を言えない子ども達はなぜ言えないのかって聞くと、自信が無いって言うんですよ。じゃあなんで自信が無いのって聞くと、相手が自分の話したことを分かってくれるかどうか分からないとか、面白がってくれるだろうかとか、そういう不安感があって話ができないっていう子どもがもの凄く多いんですね。」→だから、友達の意見をよく聞いて感想を言ってあげられるような子どもを育てることによって、話すスキルを育てることができる(F実践家の発言)。

7) 「小学校での教師同士の関わり方の問題点」:

・「そういうことを、まず話し合うことが無いんです。だから誰がどう思っているのかなんて、互いに知らないんですね。」(C実践家の発言)

・「こういう話をする事自体が職員室では考えられないですね。もうなんか土俵が違うっていうか、そういう話をする事、ちょっと敬遠されている雰囲気も無きにしもあらずっていう。」(F実践家の発言)

8) 「教師が置かれている職場の現状」:

・教師がいま対応に追われている問題は、生活指導や保護者対策(C,D実践家)。

9) 「子どもの話し合い能力を育むために大事なこと」:

・教師が一貫した価値を持ってそれを継続的に指導することが重要(B,F実践家)。

・「一貫させるにはね、やっぱりもう、ことあるごとに、どうなのかって自分自身で評価させないといけない。今、このことに関してどうなのかっていうことをね、やっぱり問い続けないとね。」(C実践家)

・「だから学級目標をどのクラスも掲げてはいるんですけど、書いたらそれで安心して、1年間そこに全然立ち返らせない先生もたぶんいると思うんですね。」(F実践家)

3.4. 教師が暗黙に想定している実践をガイドする理想的な発達段階モデル

一年半に渡って、実践家と研究者がコラボレーションを繰り返し、これまで述べてきた3つのステップを経て漸く完成したのが表に示す、実践をガイドする理想的な発達モデルである。このモデルは、国語を専科とする数名の中堅ないしはベテランの実践家と研究者が一緒になって構築したもの、いや実践家のアイデアや発言を重視してきたことを考えるならば、「実践家による実践家のための実践モデル」ということが出来よう。

いま、ここに、対話型授業実践に向けて、どの段階でどのような技量を育んだらよいかの一つの目安となるモデルが、出来上がったばかりである。しかし、モデルが出来たからといって、対話型授業が直ぐに実践できるわけではない。このモデルを参考にしながら、実践にあたってのどのような具体的な手だてを組むかといった授業構造の作り方が残されている。その手だてをどのように作るかは、自分のクラスの実態に合わせて、一人ひとりの教師が工夫することに努力しなければならない。またこの「ホットな」出来立てほやほやの素朴発達モデルを現場の中でどのようにして共有していくかということも大きな課題である。

今後は、このモデルに依拠した実践を繰り返して行く中で、修正を加えたり、補足すべきと

ころは補足しながら、もっと精緻化し、少しでも現場に役立つ、現場を動かす、現場に根づくモデルにしていきたいと考えている。

文献

- 安達昇・川崎史人・平井浩明(編) 1999 教育技術 MOOK /みんなとの人間関係を豊かにする教材 55, 小学館
- 福岡教育大学国語科・福岡教育大学附属中学校 1997 国語科授業改革双書 21 共生時代の対話能力を育てる国語教育, 明治図書
- 八田久弥 1999 教育技術 MOOK /人間関係を豊かにする授業実践プラン 50, 小学館
- 堀祐嗣・研究集団ことのは 2002 総合的学習を支え活かす国語科 3 聞き方スキルを鍛える授業づくり, 明治図書
- 本堂寛 2000 小学校・新教育課程のキーワード 1 国語科「伝え合う力」を育てる国語学習, 東京書籍
- 飯久保廣嗣 2003 質問力-論理的に「考える」ためのトレーニング, 日本経済新聞社
- 石井淳 2002 話すこと・聞くことワークシート(小学校低学年), 学事出版
- 石井淳 2002 話すこと・聞くことワークシート(小学校中学年), 学事出版
- 石井淳 2002 話すこと・聞くことワークシート(小学校高学年), 学事出版
- 石田佐久馬 1992 小学校国語科学習指導の研究 35 聞ける子・話せる子を育てる, 東洋館出版社
- 今野喜清・安達昇 2000 技術教育 MOOK /「いのち」を考える授業プラン 48, 小学館
- 丸野俊一 1999 ディスカッション技能・態度の育成・開発に関する理論的・実践的研究 平成 8 年度～平成 10 年度科学研究費補助金(基盤研究 A(1)) 研究成果報告書.
- 丸野俊一 2002 自己表現力と創造的・批判的思考を育むディスカッション教育に関する理論的・実践的研究 平成 11 年度～平成 13 年度科学研究費補助金(基盤研究 A(1)) 研究成果報告書.
- 三森ゆりか 2002 親子でできるコミュニケーション・スキルのトレーニング/論理的に考える力を引き出す, 一声社
- 三森ゆりか 1996 言語技術実践シリーズ 2 「視点を変える」訓練で力をつける, 明治図書
- 向山洋一教育実践原理原則研究会 1996 向山洋一教育実践原理原則シリーズ 6 「討論の授業」の第一歩, 明治図書
- 村松賢一 2001 21世紀型授業づくり 17 対話能力を育む話すこと・聞くことの学習-理論と実践-, 明治図書
- 村松賢一 1996 授業への挑戦 147 教師のためのスピーチ・トレーニング法-理論と実践-, 明治図書
- 村松賢一・花田修一・若林富男 2000 21世紀型授業づくり 15 国語で育てる相互交渉能力(中学校編), 明治図書
- 森久保安美 1997 話しことば教育の実際-国語教室に魅力を, 東洋館出版社
- 大土かず子 2000 「伝える力」を育てる指導細案(小学校3・4生編), 明治図書
- 小森茂・相澤秀夫・田中孝一 1999 新国語科「言語活動例」の具体化 1 スピーチ・対話の学習, 明治図書
- 白石孝久 2001 技術教育 MOOK /「自分」が「自分」育てるライフスキル学習の授業, 小学館
- 高橋俊三 1994 講座 音声言語の授業 1 話すことの指導, 明治図書
- 高橋俊三 2001 21世紀型授業づくり 40 国語科話し合い指導の改革-グループ討議からパネル討論まで-, 明治図書
- 高橋俊三・声とことばの会 1998 国語科授業改革双書 28 聴く力を鍛える授業, 明治図書
- 武田忠 2001 自ら考える授業への変革-[四つの問い]が学ぶ力をつける, 学陽書房
- 安居總子・東京都中学校青年国語研究会 1994 中学校の表現指導/聞き手話し手を育てる, 東洋館出版社

表1 「聞く力」の理想的発達段階モデル

		低学年	中学年	高学年
聞く	マナー	黙って聞く。 相手を見る。 最後まで聞く。 手遊びせずに聞く。 友達の話聞いて傾く。		
	意欲	相手の話を聞こうとしている。 相手が話している内容に関心を持つようとしている。		
	自己関与	自分なりの興味関心を持って聞く、問う(例:こんなことをやってみよう、へーそうなんだと思う)。	・自分の考えと他者の考えを比べ、それについて疑問を持つ。 ・他の事柄との関係について疑問を持つ。	課題意識・問題意識を持って聞く。(例:環境問題の話聞いて、「自分には何ができるだろうか」と考える。)
	意図の推論	賛成・反対を意識して聞こうとする。	相手の気持ちを考えながら聞く。 相手の持っている役割を考えながら聞く。	相手の視点(相手の見方や考えの背景)を推し量りながら聞く。
	批判的思考		話し手に対する感情を抜きにして、話を聞こうとする。 本当かどうか考えてみようとする。	いろいろな視点から考えてみようとする。
	聞く 技術・能力	内容の基本的理解・発展的理解	大事なことを落とさないで聞く。 ・話のだいたいの内容・雰囲気(何についての話なのか)が分かる。 ・出来事、すること、時間の順序が分かる。	・話し手がどうしてその話をしているのか理解する。 ・話し手が話す内容とそれについての話し手の思いの違いに気づく。
自己関与		相手の話を聞いて共感する。	相手の意見に賛成か反対かを意識しながら聞く。	自分がどの視点で考えているのかを意識しながら聞く。
自己理解				自分の考えが変化した経緯や理由、きっかけを理解する。
思考の粗立て		聞いているうちに、自分の意見や考えが気づく。 ※この「気づき」とは、誰かの発言を聞いて、自分の考えていることは、「こう言えばいいんだ」と気づくこと。	話を聞いて、自分なりの意見や考えを頭の中で言語化することができる。	・話を聞いて、自分がそれまでに持っていなかったような新たな考えを生み出す。 ・それまで積み上げられてきた考えを踏まえ(合成・統合・取捨選択)、一歩前進した考えを生み出す事ができる。
経験に基づいた理解		自分の経験を思い出しながら聞く。	・自分の経験を元に、話の内容についての理解を深める。 ・自分の経験を元に、話している人のことを見直したり、考えのすばらしさに驚く。	
メモ			話を聞いて大事なところだけをメモする。	自分の考えや感想を加えながらメモをする。
自己関与				他の人に言われたことを、自分の問題としても聞くことができる。
他者との比較				・自分の考えと相手の話と両方に意識を向けながら聞く。 ・相手と自分の考えを比較・吟味しながら、相手の意見がいいものであると分かれば、自分の意見を変えることができる。
理由づけ			話し手の考えの理由を自分なりに考えながら聞く。	話し手の考えの理由を考え、自分なりの考えを発展させる。 話し手の考えの理由を考え、自分の考えと比較する。
関連性			相手が誰か(相手の立場・意見の相違など)、何のために話しているかを考えながら聞く。 相手の話が、今の話題に関係あるかないかを判断しながら聞く。	話し手の発言を鵜呑みにせずに、批判的に(相手の意見を攻撃的に捉えるのではなく、その論理的な整合性や真偽、文脈や内容の適切性を考えながら)聞く。 相手や目的・場に応じて適切に話を聞く。
反省				全体の話の流れを理解し、話し手の話が流れに合っているかどうかを考慮することができる。 他の人の意見を聞いて、自分の考えをふりかえることができる。

注) 中・高学年の空白箇所は、前学年のマナー・態度または技術・能力が継続していることを意味し、低学年の空白箇所は、現段階ではまだ想定されていないことを意味する。

表2 「話す力」の理想的発達段階モデル

		低学年	中学年	高学年	
話す	マナー・態度	意欲	自分から進んで話そうとする。	自分の思いを伝えようとする意欲を持つ。	自分の思い（他の人の意見や状況、過去経験を考慮した上での自分の考え）を伝えようとする意欲を持つ。
		マナー	聞かれたことに対して答えようとする。		
		マナー	ていねいな話し方をしようとする（「ですます」調で話す）		
		他者配慮	相手の方を見て話す。		
話す	基本特性	相手方を傷つけるような話し方をしないように気をつける。	相手の思いを大切にしながら話そうとする。		
		はっきりした発音で話す。			
		主語述語をつけて話す。			
	質問	相手に聞こえる声の大きさと話す。			
		何を誰がいつどこでどうしたのかということ（5W1H）を正しく伝える。			
	技術・能力	質問	分からないことを素直に聞ける。（例「それってなあに？」）		話し手の考えの理由が分からないときは、はっきりさせるために聞き返す。
		説明	自分の経験や出来事に対する自分の「思いや感情」などを表現できる。	・自分や他者の経験や出来事に対して、自分の「思いや感情」などを、 <u>どうしてそう感じたのかを含めて</u> 、表現できる。 ・自分の意見の背後にある意図やいきさつを説明することができる。	
			見たり聞いたりしたことから、自分の「思いや考え」の理由を説明できる。 （例：朝、テレビで雨がふるって言ってたから、傘を持って行ってほうが良いと思いました）	重要な情報を取捨選択し、理由を付け加えながら、自分の意見を言うことができる。 （例：僕は軍手がいると思います。どうしてそう思ったかという、前に海に行って魚を捕まえようとしたらぬるぬるしてつかめなかったからです。）	客観的な情報や資料にもとじて話すことができる。
		順序よく（時系列に従って）話す。	相手に分かるように、話の組み立てを考えて話そうとする。	・相手に分かるように、話を組み立てを考えて、そこに情報や事実をうまく組み込んで話そうすることができる。 ・接続語・接続詞を適切に用いて話を組み立てる。	
	目的の明確化	今は、誰に対して、何を伝える場なのかを意識して話す。 （例：「みんな」に対して、「自分の作った作品を紹介する」ために話す。）	自分が何のために話しているかを自発的に判断して話す。（例えば、相手を説得しようとしているのか、他の人に教えようとするのが目的なのか、など）		
他者視点		授業の流れをつかんだ上で、自分が発言しようとする内容がこの場に相応しいかどうかを考えて発言できる。			
要点		相手の立場・意見の相違などを考えながら話す。			
仮説生成				要点を押さえた「話し合いメモ」をつけ、それに基づいて話そうすることができる。	
自己関与			自分の体験をから予想を立てて、その予想に基づいて自分の意見を述べるることができる。	客観的な情報や資料から予想を立てて、その予想に基づいて自分の意見を述べるることができる。	
			自分なりの考えにこだわりをもって話そうすることができる。		

注) 中・高学年の空白の箇所は、前学年のマナー・態度または技術・能力が継続していることを意味し、低学年の空白箇所は、現段階ではまだ想定されていないことを意味する。

表3 「話し合う力」の理想的発達段階モデル

		低学年	中学年	高学年	
話し合う	他者配慮	互いに考えを述べ合い、認めあおうとしている。			
		一人で話を独占しないようにする。	相手のことを考慮して、自分の言いたいことだけを言い過ぎないように話す。		
		話し合いの時に順番を守って話そうとする。			
	マナー・態度	話し合いの中で、自分と違う意見を知ることができるので、話し合うことが好きである。	人の話を聞いて、新しい視点や考えを知ることができるので、話し合うことが好きである。	人と話し合うことを通して、自分の中に新しい視点や考えが生まれたりするので、話し合うことが好きである。	
				話すと言うことは、人間関係の上に成り立っているんだという認識を持つ。	
				話すということは、自分の頭の中に閉じているのではなくて、相手と一緒にやってつくっていくことだという認識を持つ。	
意欲	進んで話し合いに参加しようとしている。	話し合いを問題の解決やよりよい考えを生み出すために役立たせようとする。			
話し合う	他者配慮	互いのことばを理解し合う。 相互に相手の話を聞き合う。			
			相手の話を受けながら、交互に聞いたり話したりすることができる。		
	発言の関連づけ	相手の持ち出した話題に関連した内容に繋いで話す。	・人の話にきっかけにして、自分の考え（自分なりの思いや感想）を述べる。 ・前の発言を受けて、付け加えることがあるときに発言できる。	相手の考えと自分の考えを対比して、自分なりの考えを新たに述べる。	
	言葉		話し合いを進めていくのに役立つ、つなぎ言葉を使うことができる。		
			話し合いを進めていくために、励まし言葉や相手を尊重する言葉（例「～ちゃんの考えはいいと思います」）を使うことができる。	話し合いを進めていくために、励まし言葉や相手を尊重する言葉（例「～さんの意見は、・・・というところがいいと思いますけど、・・・」）を使うことができる。	
	議論の方向付け		話し合いの中で、相手と自分の意見の相違点や共通点を見つけ、発言することができる。		
			目標に沿って話し合いが進められているかどうかを理解し、目的とずれている場合にはそれを修正することができる。	議論の到達点をイメージして、そのイメージにもとづきながら、話し合いの進み方を理解し、目的とずれている場合にはそれを修正することができる。	
	質問		子ども同士で質問し合うことができる。		
	要約力				これまでにした具体的な発言内容を抽象的な言葉に言い換えて、まとめることができる。
					話し相手の反応を見ながら、言葉や言い方を変えたり、別の具体例を出したりすることができる。
反論	自分の体験や経験にもとづいた理由をつけて、反対意見を述べることができる。			客観的な事実や資料を根拠として、反対意見を述べることができる。	
		やりとりを聞きながら、問題点や矛盾点を指摘することができる。	やりとりを聞きながら、問題点や矛盾点を明らかにして、それにもとづいた反論をすることができる。		

注) 中高学年の空白の箇所は、前学年のマナー・態度または技術・能力が継続していることを意味し、低学年の空白箇所は、現段階ではまだ想定されていないことを意味する。