

1 条件設定に当たって

学習場面で学習課題をめぐって話したり聞いたりする時には、子どもによって実際に言語が使用されるので、その活動の中で表現したり理解したりするためには、発言相互の関係把握が必要となる。したがって、集団に高い関係把握の力があれば、発言も学習課題の解決に向かって相互に関係付けられたものとなるはずである。

仮に、提示された学習課題に対してA児からD児までの発言が連続した授業があるとしよう。A児が課題に対して発言している間、他の子どもはこれを聞いている。集団の関係把握の力が高ければ、A児に続いて発言したB児の発言は、A児の発言と無関係ではない。さらに続くC児の発言は、A児・B児の発言と関係づけられた発言だろうし、同様に、D児の発言はA児・B児・C児の発言と関係づけられているはずである。時間軸を逆にして考えれば、D児の発言はA児～C児の発言が存在しなければ引き出されることがない発言であり、同様に、C児の発言はA児とB児の発言あつての発言であり、B児の発言はA児の発言あつてのものである。

このように、各発言がそれぞれに関係付けられることで成り立っている音声言語での思想の交流活動が、「呼応した話し合い」であると捉えている。

これは、単に発言が中断なく連続するとか整然と行われるなどということではない。「呼応した話し合い」であるならば、活動がスタートした時点の課題に対する個の考えは他の発言を聞いたうえでの思考・判断が加わり、その内容や形式が刻々と変容する可能性が大きい。このような活動の過程での考えの変容は、理解できなかつた部分の問い返し・補強の意見や反論・新たに湧いた疑問の提示などといった子どもの表現として表れると捉えている。また、子どもは表現力や理解力をつける途上にあるだけに、その活動は課題解決に直結せず混乱したり混沌としたりする姿として表れることも十分に予想できる。

いずれにせよ、思考・判断は内的過程であるがゆえに、直接目にしたり数値などで定量化したりはできない。表現から見取るしか方法はないのである。したがって、教師が欲した活動が見られたからといって、ねらいとする思考や判断が子どもの内にあつたかどうかは慎重に検討されなければならないだろう。

関係把握の力を育む「呼応した話し合い」を目指すため、以下の条件を設定した。

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">・条件A 課題が子どものものになる・条件B 子どもが論点を意識する |
|--|

2 条件について

・条件A 課題が子どものものになる

およそ学習と呼べる活動には何らかの課題があるだろうが、この課題は<～はなぜか？><～はどうしてか？>などの疑問文で形成されている。確かに<～をしよう>など、活動そのものを目的とした課題が設定される場合もある。しかし学習であるからには、活動が展開されるに従って<どのような活動が望ましいのか？>という、やはり疑問文で形成される課題に取り組みざるを得ないだろう。

このように課題が問いの形で提示されるのであるから、課題に対する子どもの発言はそれに応えたものでなければならない。課題解決への音声言語の交流活動とは、問いに対する個の思想の表出である(※1)。したがって、課題に対する個の発言が「呼応した話し合い」となる、つまり発言相互に関係性が認められる活動となるためには、子どもたち自身が課題解決を強く意識していなければならない。

課題解決を強く意識するためには、子どもにとって必然性のある明確な課題が存在したうえで、解決していこうとする子どもの意欲が加わることが必要であると捉えており、このような状態を課題が子どものものになると捉えている。

※1 学習場面での課題に対する個の思想を考えると。

・条件B 子どもが論点を意識する

「呼応した話し合い」とは、各発言がそれぞれに関係付けられることで成り立っている音声言語での考えの交流活動であると述べた。このような活動には、常に論点を明確に意識したうえで自己の考えを相互に表現し合うことが必要であると捉えている。

論点を明確に意識した子どもの姿を、個の姿として述べれば次の二つである。一つは課題に内包されている問いに対して応えるという姿である。学習課題が問いを内包するのであるから、個の発言はそれに応じるものでなければならないのである。もう一つは、自分の発言に対する問い返しなど、他が必要としている事柄を的確に表現する姿である。どちらにしても、何について発言するかを意識していなければならない。

一方、論点を意識した子どもの姿を集団としてみるならば、課題解決に向かおうとする姿である。課題に内包されている問いに対する個々の考えを表出しているだけでは、課題解決には至らない。他の考えをまず理解する必要があるだろうし、理解したうえで自分の考えとの共通点や相違点に着目しなければならない。その上で相互の考えを修正・補完することが課題解決への過程である。このような過程は、他の考えに対する問い返しや補足を求める発言、自分と異なる結論に至った他者への根拠の問いなどになって表れると捉えている。このように、課題解決に向かおうとする集団の意識は、課題に内包される問いに対する発言であることより、学習方法に関する発言の姿として表れると捉えている。

3 おもな実践

・条件A 課題が子どものものになる

<手立て>

①子どもの実態に合った課題設定

課題が子どものものになるためには、課題が子どもの実態に合っていることが必要である。課題が子どものものになるには、子どもにとって課題の難度が高すぎても低すぎても意欲にはつながらない。逆に、「もう少しで分かりそうだ」とか「もう少しでできそうだ」という思いを持ったときに、子どもの意欲が喚起されると捉えている。課題が子どものものになるには、子どもの力にあった課題の設定が必要なのである。

課題が子どもの実態に即しているかどうかを判断するために、子どもに提示する課題に内包されている問いに応える必要な文の数に着目することが有効であると考え、実践を重ねてきた。

前述のように課題に対する子どもの思想は文で形成されるが、その考えがより複雑で高度になればなるほど、文の量が多くなる。したがって、少ない文で応えられる問いは子どもにとって抵抗が少なく、応えるために必要とされる文の量が多ければ多いほど、文相互の関係を把握せねばならず、それだけ抵抗が高い問いであると考えたのである(図1)。

具体的に述べれば、<いつ・どこ・誰・何・いくつ>などを問う課題に対する考えは一文で表現できるから、その課題の難度は低いといえるだろう。逆に<〇〇はどうしたらよいか?>など、方法や手順を問う課題には複数の文でないと無理であるから、課題の難度が高いと言えるのである。

課題に対する子どもの力の把握は容易ではない。しかし、子どもがいくつの文を駆使して表現力できるかという、問いに使いこなせる文の数から逆算して課題を設定する手立てが有効だと考えて実践を重ねてきた。

②子どもの論理に沿った課題設定

前項で、課題は疑問文で子どもに提示され、その課題に応えるために必要とされる文が少ないほど抵抗の低い課題であると述べた。

だが、いかに抵抗の低い課題であっても、それが子どもの論理に沿っていなければ、課題は子どものものにはならないと考える。

説明文「カブトガニを守る」では、<理由は何文目か?>

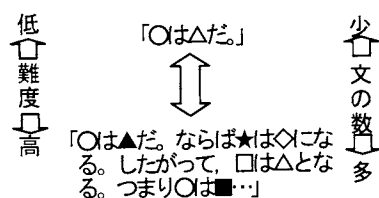


図1 問いの抵抗

と問う課題を設定した。

前述の通り、この問いには「理由は二文目です。」など文一つで応えられるから、抵抗が低い問いのように考えられる。しかしこの問いが成立するには、筆者は理由を書いているという事柄を、子どもが了解していなければならない。そもそも理由が存在していないと考えている子どもには、存在していない理由が何文目であるかという問いは意味を持たないからである。

この問いが課題として設定できるのは、“第一の理由は～／第二の理由は～／第三の理由は～”という三段落から五段落の書き出しに着目し、筆者は理由を三つ述べているという子どもの読みを受けたからである。

どのような問いであっても、その問いが成立するために前提となる事柄を子ども全員が了解すること、子どもの論理から遊離した問いにならないことに注意して課題を設定してきた。

・条件B 子どもが論点を意識する

<手立て>

① 課題に整合して応える指導

課題は問いの形で子どもに提示されるのであるから、子どもの発言はその問いに対する返答となるはずである。

ところが、実際の学習場面では、子どもの発言は常に問いに的確に応えたものばかりではない。課題に包含される問いへの意識が低かったり、考えの結果とそこに至る過程が混沌としていたりするからである。つまり、子どもが論点を意識するには、課題が子どものものになることに加え、問いに対する結果とそこに至る過程を区別した発言となるような指導が必要なのである。これには、話し手の子ども・聞き手の子ども双方が、問いをどれだけ意識しているかを見取りながら授業を展開しなければならない。問いに対する子どもの発言を明確にする指導が必要なのである。

説明文「カブトガニを守る」では<理由は何文目か?>という問いを課題に授業を展開した(図2)。

授業では、“何文目”に対する部分の考えだけではなく、その結果の根拠についてまで長々と話し始める様子がみられた。叙述に引き寄せられ、課題への意識、つまり何を問われているのかという自覚が薄かったのだろう。

こういう場合の手立てとしては次の三つの手立てが考えられる。

- ・話し手である子どもに問い返す
- ・聞き手である子どもに問い返す
- ・教師が補足する

様々な手立てが考えられるが、意図が明確でない教師の対応では、課題に内包されている問いに整合して応えるという意識を持たせることはできない。ゆえに実践では次の二つの視点が必要である。

- ・長い発言を途中で中断するかどうか
- ・誰に問い返して明確にするか

三つの手立てをどのように講じるかを二つの視点をから判断し、課題に整合して応える指導を繰り返してきたのである。

② 自分と異なる思想の存在を認知する指導

前項で述べた展開によって課題に対して個の考えを明確にする指導は、自分と異なる考えの存在を認知することにもなる。この認知によって、話し手の聞き手への意識・聞き手の話し手への意識を強化することができる

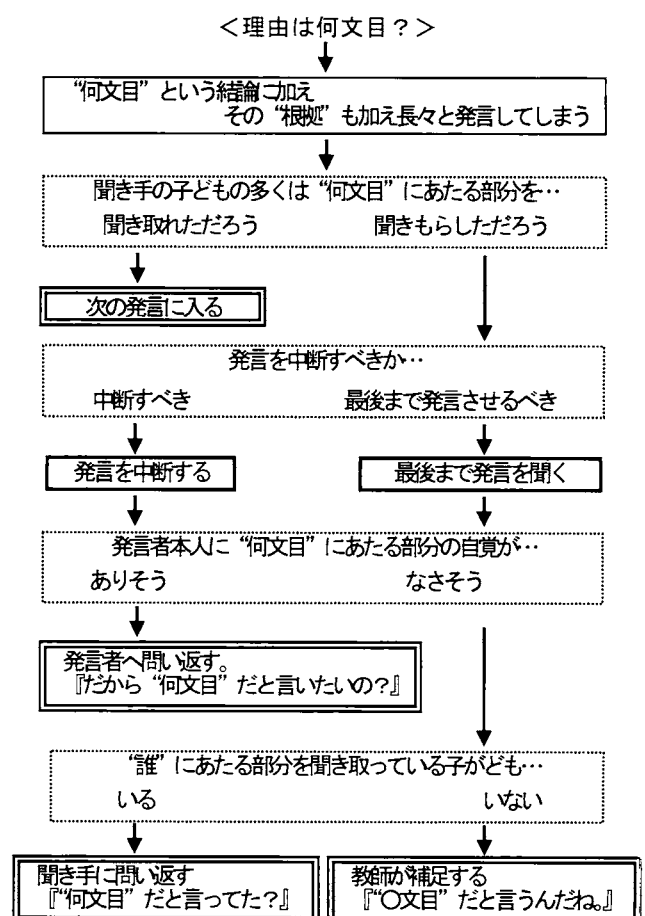


図2 発言の明確化

捉えている。

説明文「カブトガニを守る」では、〈理由は何文目か?〉という問いの課題に対して、自分なりの考えにたどりついた子どもの心理を考えてみる(図3)。

この子どもの心理は、自己の考えには肯定的で相手の考えには否定的になるだろう。そして、自分の考えの根拠を相手に説明したいという意欲がわくと同時に、相手の考えの根拠を聞かせてほしいという意欲も喚起されるだろう。

この心理は、相手側にとっても同じである。

こうして、考えの根拠を話したい者・考えの根拠を聞きたい者が同時に存在することになる。つまりは、互いの考えの根拠が必然的に論点になるととらえている。

このように、前述の課題に整合して応える指導は、同時に自分と異なる思想の存在を認知する指導となるのである。これによって、相互の根拠を伝えたい・知りたいという意欲を喚起することができるのである。

このように、短い問いを設定し、それに対して端的に応える指導を積み重ねてきた。

<考察>

「課題が子どものものになる」「子どもが論点を意識する」ために、教科・道徳・特別活動などの指導全般において、前項で述べた手立てを繰り返し講じてきた。この一連の手立ての有効性について、説明文「カブトガニを守る」の授業実践から考察する。

・条件A 課題が子どものものになる

以下、説明文「カブトガニを守る」の授業開始直後の子どもの姿について述べる。

チャイムが鳴ったときには、授業者はまだ教室に着いていなかったが、子どもは自分たちで学習を始めた。挨拶の後で、複数の子どもが発言をしようとして立ち上がる姿が見られたのである。誰が発言するかどう顔を見合わせる様子も見られたが、最終的には相互の譲り合いでA児が第一発言者として発言を始めた。

このように、主体的かつ能動的に授業が始まった子どもの姿から、授業が始まった時点において、課題が子どものものになっていたことを見取ることができる。

確かに、発言をしようとして立ち上がったのは6名であり、学級全員の子どもの発言しようとする姿が見られたわけではない。しかし、指示がなくとも発言しようとする姿に至るには、子どもにとって抵抗が高い。本時の課題が明確になっているだけではなく、その課題に対する自己の考えを構築したうえで、発言に至るまでの意欲が備わっていなければならないからである。

したがって、みずから立ち上がって発言しようとはしない子どもが過半数であったとしても、課題に対する自己の考えを構築して授業に臨んでいた子どもや、考えを持つまでには至らないけれども課題を意識して授業に取り組もうとしていた子どもが相当数いたことは容易に想像できる。

授業直後に表れた子どもの姿をこのように見取るため、総体的に考えて課題が子どものものになったと判断してよいのではないかと捉えている。

また、授業前に発言の準備をしていた子どもの姿からも、課題が子どものものになっていたことがうかがえる。第二発言者であるB児は、授業前に小黒板に図を書いておき、その図を自分が発言する時に提示したのである。

これは授業後にわかったことであるが、B児のように自分の発言に必要な図を授業前に準備していた子どもは、他にもいたのである。しかし、授業が始まった時点では、みずから立って発言しようとしたわけではなかった。

このような、発言の準備をしていながらも態度に表れるまでに至らない児童の存在があったことから、総体的に課題が子どものものになったとした前述の判断は妥当であったと捉えている。

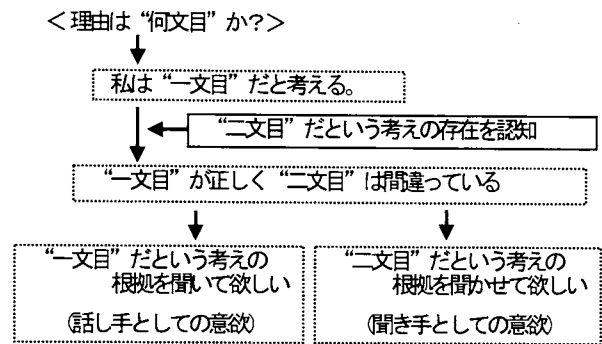


図3 他の考えを認知した子どもの心理

課題が子どものものなるとは、子どもにとって必然性のある明確な課題が存在したうえで、解決していこうとする子どもの意欲が加わることであるが、これは数値などで定量化できるものではなく、教師が子どもの言動という目の前の事象をどのように見取るかにかかっていると考えている。

以上のように、本時では課題が子どものものになっていたと判断しているが、これは課題を設定するときに講じた手立てが有効だったためだろう。

本時の課題は「第二の理由は何か？」である。課題は前時の終わりに残しておいたが、問い自体が短いために多くの子どもにとって記憶しやすかったのだと考えている。

また、「第一の理由は～／第二の理由は～／第三の理由は～」という三段落から五段落の書き出しに着目し、筆者は理由を三つ述べているという事柄を子ども全員が了解していたことも影響している。これは「第一の理由が三段落にあるか？」という教師の問いに、全員が「間違いない！」と断言している授業の記録からの判断である。

・条件B 子どもが論点を意識する

図4は説明文「カブトガニを守る」の授業記録である。〈第一の理由は何か？〉という課題で行われる話す・聞く活動であるから、「理由は何だと読み取ったのか」また「なぜそれを理由だと考えるのか」という二つが論点になる。

さて、最初に考えを述べたC児の発言は、自分が読み取った第一の理由について述べているように見える。しかし、この発言は単に三段落の叙述を全部挙げていただけである。叙述にある語相互・文相互を関係づけて要点を捉えた思考をしたゆえの発言ではない。

この発言に反応したのがD児である。「抽象的にする」と表現しているが、C児が挙げた三段落の叙述の中から理由に相当する必要な事柄だけを抽出する思考をしているのであり、〈第一の理由は何か？〉という課題解決を意識した発言だと見取っている。

C児・D児の発言を肯定的に聞いていたのが、続いて発言したE児である。本人も同じ方向性で考えていたのだろう。けれども、自分と異なった考えを聞かないと課題へ向けての深まりがないと判断し、それを他へ投げかけた発言であると見取っている。

三段落は二文で構成されているが、ここまでの発言は、その二文ともを第一の理由だと読み取っている。これに反論したのがE児である。理由は一文目であり、二文目は不要だとする読みである。ここに至って、一文目と二文目がどのように繋がっているか、すなわち文相互の関係把握を始めたのである。

このF児の発言に即座に反応したのがG児である。この発言からは、一文目の事実によって二文目の事実が引き起こされたという、段落を要約する思考を見取ることができる。当初は三段落全文を挙げて理由だとしていたC児も、ここまでの発言を聞いて自己の読みを見直すようになった。

このような見取りから、課題に対する個の結論である「筆者が述べている理由を何だと読み取ったのか」という論点を子どもが意識していると捉えている。個がそれぞれに考えを表出し合うだけではなく、発言相互が関係付けられた「呼応した話し合い」になっていると見取るのである。

したがって、子どもの意識をノートなどから見取ることが必要となる。

次頁の二つは発言がなかったH児とI児のノートである(図5・図6)。

C児	第一の理由は“海の底の…略…生活してきたこと”で“そのため、敵に…略…ことが無かった”というのが第一の理由だと僕は考えます。
D児	私はDさんが言ったのを抽象的にすると、ひっそりと暮らしていて気候の大きな変化にも影響を受けなかったためだと思います。
E児	それに対して何かある？
F児	第一の理由は“海の底の泥の中でひっそりと生活してきたこと”だけだと思う。
G児	ああ～あ。
T 1	何が「ああ～あ。」なの？
G児	“海の底の泥の中でひっそりと生活してきた”から“敵に襲われることが少なかったし気候の大きな変化にも影響を受けることがなかった”から。
T 2	みんなは何段落のこと言っているの？
全員	三段落！
T 3	第一の理由が三段落にあるのは、絶対に間違いない？
全員	絶対間違い無い！
T 4	その三段落の理由をFさんは1文目に絞ったんだね。
C児	Fさんの考えを聞いていて、一文目だと思ってきた。

図4 授業記録

H児は課題に対する自分の考えを書いているが、第二の理由についても第三の理由についても同じ文章構成である。

まず課題に対する結論「筆者が述べている理由を何だと読み取ったのか」を述べ、続いて「なぜそれを理由だと考えるのか」という結論に至った根拠を加えているのである。

この記述から、理由は何かという課題に対して、結論とその根拠という思考をしていたと見取ることができる。

I児のノートは授業後に学習をふりかえって書いたものである。H児と異なり、授業前に自己の考えが構築されていたわけではない。だが、個の考えの交流活動を通して他の考えに納得するまでに至ったと見取っている。

また、“他の結果を聞きとったうえでその根拠を問うた”という後半の記述がある。これは「理由は何だと読み取ったのか」また「なぜそれを理由だと考えるのか」という二つの論点に則って話し合いが進められたことの表れであるとして見取っている。

以上、授業記録および子どものノートの見取りから、<第一の理由は何か？>という課題で行った話す・聞く活動に対して、「理由は何だと読み取ったのか」また「なぜそれを理由だと考えるのか」という二つの論点を子どもたちが意識していたと判断している。

このような意識は、各教科・道徳・特別活動において講じてきた前述の手立てが有効であったためだと考えている。

4 今後に向けて

ここまで述べたように、<いつ・どこ・誰・何・いくつ>のような短く一文で応えることができる問いを内包した課題に対しては、「呼応した話し合い」ができるようになりつつある。なぜならば、課題の難度が低いからである。

けれども、難度の高い方法や手順を問う課題に対しては、論点が曖昧になり活動が停滞してしまうことが少なくない。課題に対しての個の発言が長くなる傾向にあり、印象に残った一部分の言葉に反応してしまうことが原因である。

このような課題に対応できるように実践を積み重ねることが今後の課題であると考えている。そのためには、課題の難度を徐々に高めていくなどの工夫が必要であるとされている。

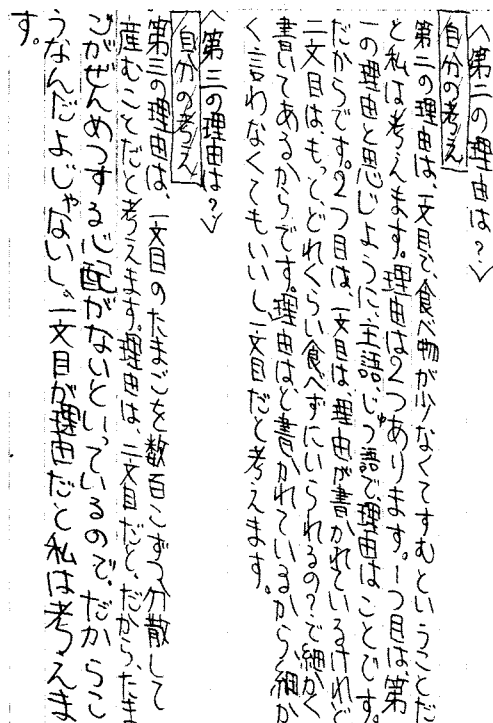


図5 H児のノート

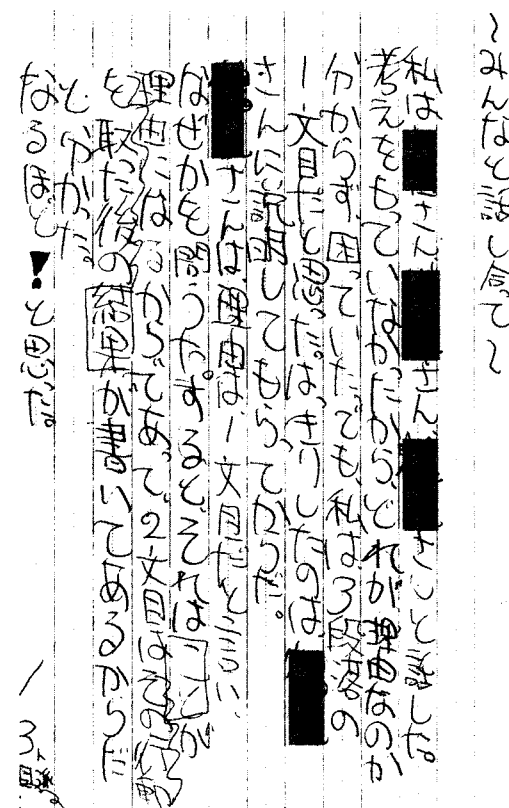


図6 I児のノート