

〔課題演習報告〕

「21 世紀型能力」を育むための授業のあり方についての研究

山下 康子

Yasuko YAMASHITA

福岡教育大学大学院教育学研究科教職実践専攻教育実践力開発コース
(2017 年 1 月 6 日受理)

「21 世紀型能力」の育成には、他者と共によりよい選択肢等を探求する学習活動の設定が必要である。しかしそのためには、教室に存在する「暗黙の談話ルール」と「学習経験に基づく文化」を見直し、探求的な性質のものに改善を図らねばならない。本研究では、改善の手がかりを求めるため、「暗黙の談話ルール」と「学習経験に基づく文化」についての先行研究の分析を踏まえ、探求に不可欠となる他者の意見を〈きく〉ことに着眼した授業実践を行った。その結果、①〈きく〉ことについての指導の内容を細分化することで、個々の学びをみとれること、②考えを言わせたいときには、具体的な言葉の提示が効果的であること、③児童にモデルを提示しない場合、児童が見いだせていない課題を教師が気づかせる必要があること、④話型の提示によって、他者の気持ちを尊重した発言の仕方があることや〈聴く〉ことについての「意味」に気づけることが明らかになった。

キーワード：21 世紀型能力、IRE の連鎖、暗黙の談話ルール、明示的過程、潜在的過程、きく

1 はじめに

21 世紀は「知識基盤社会」の時代であるとともに、グローバル化が一層進む時代である。多様な価値観が存在する中で、自分とは異なる文化や歴史に立脚する人々とともに、それぞれ異なる意見や考え、アイデアなどを交換し、正解のない課題、経験したことのない課題を解決していかなければならない。問題はその関係性がいやおうなく日常化していくことである。

国立教育政策研究所(2013)は、このような 21 世紀を生きるために求められる力として、「未知の問題に答えが出せるような思考力と、教室外の現実の問題も他者との対話を通して解決できるような実践力」を挙げている。そうした力を育むために必要なものとして、「21 世紀型能力」が提唱されている(国立教育政策研究所, 2013)。

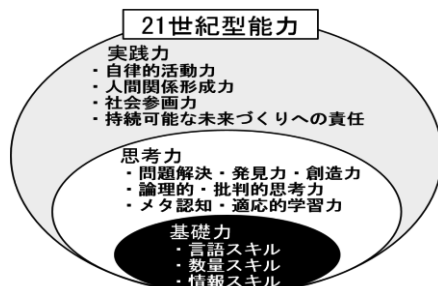


図1 21 世紀型能力(国立教育政策研究所, 2013)

「21 世紀型能力」は「思考力」を中核とし、それを支える「基礎力」、その使い方を方向づける「実践力」という三層構造で構成される(図 1)。特に「実践力」を育成するためには、子どもたちが実生活や社会の中で直面するような、リアルで正答がない、あるいは答えが1つではないようなオープンエンドな問題を扱わなければならない。そして、多様な選択肢や可能性について、意見や立場の異なる様々な他者と共に、検討しながら、よりよい選択肢や納得解を探求していく学習活動(国立教育政策研究所, 2013)が求められている。このような学習活動のことを本研究では〈学び合い〉と定義する。

以上のことを踏まえ、「21 世紀型能力」を育むためには、葛藤が生じるように授業を工夫する必要がある。そのような授業を通して、児童は自分の考えをふり返ったり、他者から学んだり、やりとりから学んだりすることによって「21 世紀型能力」を身につけることができる。

しかし、葛藤が生じるような授業を行うのは容易ではない。その要因の中には、IRE の連鎖があると推測する。現代の学校では「教師が児童に働きかけ、児童が返答し、児童の返答を教師が評価する」といったやりとりが中心の授業が一般的である。このような教室における独特なやりとりの

ことを IRE(「Initiation(働きかけ)」―「Reply(応答)」―「Evaluation(評価)」)と呼び、整然とした相互作用はこのような「発話の順番配置」を経て成り立っている(Mehan, 1979)。IRE の連鎖による問題は2つある。1つは日常とかけはなれていることである。そして、もう1つは葛藤が生じないということである。IRE の連鎖を中心としたやりとりが教室で成り立つ背景には2つのことがあると考える。

1つ目が「暗黙の談話ルール」である。教室には授業を成立させるための「暗黙の談話ルール」というものが潜んでいる。IRE の連鎖を支える「暗黙の談話ルール」として、Edwards & Mercer(1987)は5つのルールを指摘している。「質問を行うのは教師である」、「教師の質問には正しい答えが存在している」、「教師は答えを知っている」、「答えの正確さのみが教師に評価される」、「教室では知識や能力が個人的な評価対象となるというルールである。つまり、IRE の連鎖のやりとりを中心とした授業にはこれらのルールが潜んでいるため、葛藤が生じにくい。

2つ目が「学習経験に基づく文化」である。「学習経験に基づく文化」とは、それまでの学習経験の中で学級に築かれた文化のことである。これらは児童も教師ももっている。そのため、新しいスタイルの授業を突然、または、説明なしに行ってしまうと、児童の側にも、教師の側にも心理的負担がかかる。この結果、児童は新しいスタイルの授業への参加の仕方が分からず、抵抗感を感じる。そして教師自身も新しいスタイルの授業に慣れていないため、抵抗感を感じる。学級に、新しいルールを持ち込み、それを定着させるには、時間をかけることやスモールステップでの実施等が必要になる。

2 研究の目的と方法

「21世紀型能力」の育成には、他者と共によりよい選択肢や納得解を探究する学習活動の設定が必要である。しかし、そのためには、教室に存在する「暗黙の談話ルール」と「学習経験に基づく文化」を見直し、探究的な性質のものに改善を図らねばならない。本研究では、改善の手がかりを求めるため、「暗黙の談話ルール」と「学習経験に基づく文化」についての先行研究の分析を踏まえ、探究に不可欠となる他者の意見を〈きく〉ことに着眼した授業実践を行う。

3 先行研究

(1) 教室談話について

① 教室談話と談話システムの型

教室談話の定義については、藤江(2000)の考えを用いる。教室談話とは、「教室」という教育実践の場において現実に使用されている文脈化された話しことばによる相互作用のことである。授業は、発話が生成された授業進行や課題解決の文脈、活動の形態、学習者集団としての学級の文化や関係性を基盤に、「今—ここ」で生成される言語的相互作用によって成立する。つまり、「今—ここ」にある教室談話は、〈集団での課題解決〉と〈個々の認識の変容〉の2つを成立させることを大切にしなければならない。

さらに、教室談話を成立させる談話システムの型として、IRE という発話連鎖パターンが存在する。この IRE の発話連鎖には、次の4つの特質があるとされている(Mehan, 1979)。

1つ目の特質として、教師と児童の役割関係は「教師＝働きかけ、評価」「児童＝返答」というように固定されているということが挙げられる。2つ目の特質として、児童の発話が常に評価の対象となるということが挙げられる。3つ目の特質として、「働きかけ—応答(I-R)」の組み合わせ自体も評価の対象となるということが挙げられる。4つ目の特質として、教師は尋ねているにもかかわらず、児童の応答の適否を判断しているということが挙げられる。

② IRE の連鎖を中心とした授業の課題

IRE の連鎖のやりとりを中心とした授業は基礎的・基本的な知識・技能を子どもに伝達することを目的とする場合には、効率性も利便性も良い。そのため、IRE の連鎖のやりとりは教師と子どもの間で古くから、ごく普通に用いられてきた。しかし、一方で、Edwards & Mercer(1987)が IRE の連鎖を中心としたやりとりが成立する前提として指摘しているように、正解探しの学習になりやすかったり、正解を常に言う児童に考えを合わせようとする子どもが現れたりするという課題がある。

③ 教室談話における教師の役割

藤江(2000)は、「教師は教授者としてだけでなく、談話空間の構成者、教室談話の管理者としての役割を担っており、それらの役割が常に即興的かつ力動的に変換されて談話を生成している」ということを示唆している。つまり、教師は授業において〈集団での課題解決〉を促すために、児童の考えのコントロールすることや、児童から考えを引

き出すことが求められる。それだけでなく、授業において〈個々の認識の変容〉を促すために、児童の考えを分類・整理したり、広げたりすることが求められる。

(2) 〈学び合い〉を実現させる教室談話について

① 〈学び合い〉を支える談話ルール

「21世紀型能力」を育むために、多様な選択肢や可能性について、意見や立場の異なる様々な他者と共に、検討しながら、よりよい選択肢や納得解を探求していく学習活動、(=〈学び合い〉)を授業に取り入れることが求められる。〈学び合い〉を実現するための話し合いとは、どのような話し合いであろうか。Mercer(1995)は話し合いを通じた協同思考の型を3つに分類している(表1)。

表1 話し合いを通じた協同思考の分類(Mercer, 1995)

競争型の話し合い (Disputational talk)
意見の決裂と個人的な意思決定が特徴。情報が共有されることや、建設的な批判や提案がなされることはほとんどない。主張と反論によって構成される顕著に短いやりとり。
共感型の話し合い (Cumulative talk)
会話の参加者は積極的にお互いが言ったことを積み重ねるが、それは批判的なものではない。参加者は蓄積によって共通の理解を構成しようとして会話を行う。繰り返すと、確認と、精緻化が特徴。
探求型の話し合い (Exploratory talk)
会話の参加者が批判的で、しかし建設的にお互いの考えに関わり合っているときに生じる。発言や提案は共同で検討を行うために提示される。彼らは、反論を述べられることも、その反論に対して、さらに反論を受けることもあるが、その反論は十分な根拠に基づくものであるし、代替の仮説も提示される。そして、最終的には全員の賛同を伴いながら、考えの展開が生じる。

松尾・丸野(2009)は、Mercer(1995)の「探求型の話し合い」について、〈学び合い〉を実現するための理想的な話し合いであると示している。そして、これを踏まえ、話し合いを通じて学び合うための談話ルールとして4つの項目を挙げている。

1つ目が「各自が自由に意見を提示することを支えるルール」、2つ目が「互いの考え方や視点など理解し、そこから学び合うことを支えるルール」、3つ目が「話し合いを通じた効果的な決定を支えるルール」、4つ目が「話し合いの過程で求められる個人の思考に関するルール」である。これは「1はじめに」でも述べたように、Mercer(1987)の指摘した、IREの連鎖を中心としたやりとりを支える暗黙の談話ルールとは異なっている。〈学び合い〉を支える談話ルールを運用することによって、「21世紀型能力」を育むための〈学び合い〉を

現することができる。と考える。

② 談話ルールを児童と教師が共有する重要性

松尾・丸野(2009)は「児童は自分なりに推測した談話ルールを授業の場に持ち込みながら参加している(Edwards & Mercer, 1987)」と述べている。

〈学び合い〉を行っても上手くいかない要因として、多くの児童がIREの連鎖のやりとりを支える談話ルールを運用して授業に参加していることが考えられる。そのため、〈学び合い〉を行うためには、〈学び合い〉を支える談話ルールを教師が効果的に運用する必要がある。そして、授業を受ける児童に新たな談話ルールを推測させる。このようにして、教師と児童の間で〈学び合い〉を支える談話ルールを共有することが求められる。

(3) 談話ルールの共有過程

① 〈学び合い〉を支える談話ルールの共有過程

〈学び合い〉を授業で実現するためには、〈学び合い〉を支える談話ルールを教師と児童が共有することが大切である。では、具体的にどのようにして、談話ルールを共有すればよいのであろうか。松尾・丸野(2009)は、談話ルールの共有過程には「明示的過程」と「潜在的過程」があることと、この2つの過程を絶えず往還的に繰り返す中で談話ルールの共有を図るという過程が重要であることを指摘している。「明示的過程」と「潜在的過程」は次のように定義される。「明示的過程」とは、大人や熟達者が子どもに対して望ましい暗黙の談話ルールを明確に説明したり、具体的に示したりするなどして、それに従うことを求め、暗黙の談話ルールを学ばせる過程である。「潜在的過程」とは、子どもに望ましい規範を実際に運用しながら話し合う体験をさせることを通じて、それを学ばせる(子どもが学びとる)過程である。

② 談話ルールを共有する上での自らの留意点

新たな談話ルールを学級に定着させるためには、先述したように「明示的過程」と「潜在的過程」の往還的な指導が必要である。しかし、談話ルールを定着させるために「明示的過程」と「潜在的過程」を絶えず往還的に繰り返すという営みは、指導者、特に短期的にしか学級に入らない実習生には容易ではないだろう。

稿者は「TA 実践インターンシップ実習Ⅰ」(小学校)において、2016年6月に小学5年生の児童を対象に国語の授業を実践した。この授業実践を通して、実習生として談話ルールを共有する上で留意すべき点として、以下の4点を導出することができた。

1つ目は、望ましい言動の「内容」を理解させ

ることと、その言動を〈いつ・どのように・なぜそれをするのか〉を児童に明確に説明することが挙げられる。望ましい言動の「内容」については具体的に何をすべきかを児童に説明することが求められる。しかし、「内容」を伝えるだけでは十分ではない。なぜなら、その言動を〈いつ・どのように・なぜそれをするのか〉が児童には分からないからである。そのため、望ましい言動の「内容」と併せて、〈いつ・どのように・なぜそれをするのか〉を児童に直接的に説明する必要がある。これらのことは松尾・丸野(2009)の示す談話ルールの共有の「明示的過程」に該当する。

2つ目は、教師が行っていることの「意味」を理解させ、そのことの「価値」を実感させることが挙げられる。このことの大切さについて、稿者は先に述べた国語の授業において痛感させられる出来事があった。それは発表をする順番を迎えた児童に対して、応援のメッセージを込めた拍手を稿者が無意識に行った場面で発生した。発表する前に拍手をするという行為の「意味」を児童には理解させていなかった。そのため、なぜ教師が拍手を発表前にしたのかという「意味」が児童には分からず、稿者の拍手に学級の多くの児童が違和感を持ち、拍手するべきか否かで戸惑った。この経験から稿者は、行為の「意味」を児童に理解させることの大切さに気づいた。

3つ目は、教師自身の意識と、その言動を一致させることが挙げられる。授業において「児童の考えを批判せず、共感的に受けとめることを大切にする」という意識を稿者はもっていたが、それが言動に反映されていないときがあった。松尾・丸野(2009)は、「明示的過程」で〈学び合い〉を支える談話ルールを児童に伝えたとしても、もし「潜在的過程」で教師主導の授業を支える談話ルールを伝えていることに教師自身が無自覚であるとしたら、〈学び合い〉を支える談話ルールの共有ができないことを指摘している。この松尾・丸野(2009)の指摘が示すのは、児童に自覚して行わせたいことは、教師自身も自覚して行わなければならないということである。また、教師の無自覚の言動が、教師の意図していない談話ルールを児童に推測させてしまうことがある。教師の無自覚の言動を改善することは容易ではない。しかし、教師の授業中の無意識の言動も、児童の言動を左右させることを教師自身が強く認識しておく必要がある。

4つ目は、「明示的過程」と「潜在的過程」のタイムラグを無くすことである。つまり、教師が望ましい言動の「内容」を児童に理解させ、その言

動を〈いつ・どのように・なぜそれをするのか〉を明確に説明し、そしてそのことを児童が覚えている間に、望ましい言動の「意味」を授業中の体験を通じて理解させ、その「価値」を実感させるということである。「明示的過程」において、教師から望ましい言動を一方的に教えてもらうだけでは、児童も忘れやすい。児童が「明示的過程」での学びを忘れてしまう前に、「潜在的過程」において望ましい言動の「意味」を理解し、さらに「価値」を実感させることによって児童にも望ましい言動が定着しやすい。

③ 課題を踏まえた談話ルールの共有のあり方

稿者は継続的に授業をできる立場にない実習生である。そのため、1つの単元という短いタイムスパンで、〈学び合い〉を支える談話ルールを児童と共有するあり方を考えなければならない。

このことを踏まえ、授業で〈学び合い〉を実現するための望ましい言動の「内容」を具体的に説明することによって、〈学び合い〉を支える談話ルールの存在に気づかせ、さらに、その「意味」を理解させたい。そして、児童が望ましい言動をした際には、指導した「内容」と結びつけて価値づけ、〈学び合い〉を支える談話ルールの定着を図りたい。談話ルールの定着を図るための基盤となるのが話す力と〈きく〉力である。そこで、今回の研究では、〈きく〉ことについての指導に着眼する。

4 授業実践の実際と考察

(1) 実践授業について

① 単元名・教材・対象学年

単元名：「考えを明確にして話し合い、提案する文章を書こう」

教材：「明日をつくるわたしたち」(光村図書5年)

対象学年：宗像市内の公立小学校の第5学年

② 実施時期

平成28年10月～11月

③ 単元について

本単元は、「話すこと・聞くこと」「書くこと」の複合単元である。単元の流れは、学校生活をよりよくするために、何を提案するか話し合った上で、委員会ごとに提案書を作るというものである。「話すこと・聞くこと」では、互いの立場や意図をはっきりさせながら計画的に話し合うことを重点的に指導する。話し合うための前提は自己の考えの形成にあり、話し合いの目標達成には、複数の意見を比較検討し評価する力が求められる。「書くこと」では、「提案書」の形式を経験する。事実

と意見の区別、簡潔な結論、詳細な解決策など、目的に応じて書き分ける力を育む。

④ 単元の目標

- ・ 話題を決めて、収集した知識や情報を関連づけ、互いの立場や意図をはっきりさせながら、計画的に話し合うことができる。〔A 話すこと・聞くこと(1)-ア・オ〕
- ・ 自分たちの身の回りにある問題について調べ、解決のための提案書を書くことができる。〔B 書くこと(1)-ア・イ・ウ・カ〕
- ・ 語感、言葉の使い方に対する感覚などについて関心をもつことができる。〔伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項(1)-イ(カ)〕

⑤ 単元の全体計画

全 15 時間計画のうち、稿者は第 1 時～第 6 時の授業を実践した(表 2)。本研究では談話ルールの構築に関わる第 4 時～第 6 時を取り上げる。

表 2 単元の全体計画

次		学習活動
1	第 1 時	委員会の問題を探し、学習計画を立てる。
	第 2 時	提案書のまとめ方を学習した後に、提案書で上げたい問題について自分の考えを書く。
	第 3 時	よりよい提案書にするために、本や資料などから情報を集め、自分の考えを書く。
2	第 4 時	提案書に書くテーマを何にするかについて、委員会ごとに協議を行う。
	第 5 時	話し合いのミニレッスン① 協議のモデルを見て、協議のときの発表の仕方や発表の聞き方を学習し、実際に練習する。
	第 6 時	話し合いのミニレッスン② 協議のときの質問の仕方・答え方や、意見のまとめ方について学習し、実際に練習する。
3	第 7 時	協議を行い、提案書に書くテーマを決定する。
	第 8 時	
4	第 9 時～ 第 13 時	提案書を書く。
5	第 14 時	他の班の提案書を読み、感想を交流する。
6	第 15 時	これまでの学習をふりかえる。

(2) 本単元の指導の留意点

① 〈きく〉ことについての指導

「21 世紀型能力」を育むためには、葛藤が生じるように授業を工夫する必要があるが、葛藤を生じさせるためにはいくつかの段階を経なければならない。その段階の 1 つに〈きく〉というものがある。〈きく〉は〈聞く〉〈聴く〉〈訊く〉の 3 つの要素を含んでいる。(なお、本研究では〈聞く〉〈聴く〉〈訊く〉を総称して〈きく〉とした。(〈聞く〉〈聴く〉〈訊く〉については後で詳述する。))

多様な選択肢や可能性について、意見や立場の異なる様々な他者と共に、検討しながら、よりよい選択肢や納得解を探究していく中で、葛藤は生

じる。だから、自分の考えを言うだけであったり、「面倒くさいから。」や「早く終わらせたいから。」といった理由で適当に話し合いに折り合いをつけようとするだけであったりすると葛藤は生じない。よりよい選択肢や納得解を探究するために、人の考えの理解につとめたり、受容したりすることが、葛藤を生じさせるために重要であると考え。しかし、お互いの考えを検討するために、いきなり他者に疑問をぶつけると、建設的ではなく、批判的になってしまいがちである。だから、人の考えの理解につとめたり、受容したりすることができるように、〈きく〉ことについての指導をする必要がある。そこで、〈きく〉ことについての指導の内容について、高橋(1995)・若木(2001)をもとに作成した(表 3)。

表 3 〈きく〉ことについての指導の内容

段階	〈きく〉ことについての指導の内容
聞く	(A) 相手が話し始めたら自分のしていることをやめる。
	(B) 相手が話しているときは、話を途中でさえぎらずに終わりにまできく。
聴く	(C) 相手の顔を見て、うなずきながらきく。
	(D) 相手の考えや気持ちをきいたら、感想(受容的な内容)を言う。
	(E) 相手の気持ちに寄り添いながらきく。
訊く	(F) 自分の考えや気持ちと比べながらきく。
	(G) 相手の考えをきいて、疑問に思ったことや確かめたいと思ったことを尋ねる。

先述したように、本研究では〈きく〉を〈聞く〉〈聴く〉〈訊く〉の 3 つに分類して考える。〈聞く〉では、正確にきき取ることを目指す。〈聴く〉では、他者意識をもってきくことを目指す。〈訊く〉では、自分の意見との共通点や相違点を考え、追求的にきくことを目指す。表 1 に示したように話し合いには 3 類型あるが、「共感型の話し合い」をするためには、〈聞く〉力と〈聴く〉力が、そして、「探求型の話し合い」では、それらに加えて〈訊く〉力も必要である。

本単元では、委員会で 1 つの提案書を作成する過程においてグループ協議を取り入れている。よりよい提案書を委員会のメンバーと協力して作成するためには、自分の考えを言うだけでなく、相手の考えを受けとめ、お互いが納得できるように協議を行うことが求められる。そして、相手の考えを真に受けとめるためには、相手の立場や状況を踏まえ、発言の背景にあるものを慮りながら、相手の考えを理解することが必要不可欠である。

本単元に存在する「お互いが納得できるように

協議を行う」場面を活用し、相手の考えに質問したり、他の人からの質問に答えたりすることについての指導に重点を置くこととした。

② 〈きく〉ことについての学びの過程

児童に〈きく〉ことについての指導をする際には表4に示した、学びの過程を踏まえて指導する。

表4 〈きく〉ことについての学びの過程

(a)	話し合いの現実と理想を比較させ、児童に〈きく〉ことについての自己の課題を自覚させる。
(b)	話し合いを深めるような〈きき〉方について教師が説明し、児童に理解させる。
(c)	〈きき〉方について学んだことを実際の話し合いに活用させる。
(d)	自分が次の話し合いで実践しようと思うことを言語化させる。

表4の(a)については、話し合い方を指導する前に児童に話し合いをする時間を設定し、〈きく〉ことについての自己の課題に気づかせる。その後話し合い方の指導を行う。(b)については、話し方・〈きき〉方の話型を載せた資料や手引き等を活用したり、教師がモデルとなって提示したりする。(c)については、(b)で学んだことについて実際の話し合いで活用させる。(d)については、話し合うことの「価値」を児童に実感させ、次の話し合いに活かせるようにするために、「今度の話し合いで●●という言葉を使ってみようと思います。」というように発表させる。(a)～(d)を(a)から順に指導することによって、〈きく〉力を育成する。

③ 「明示的過程」と「潜在的過程」の位置づけ

第4時～第6時の指導では次のことを意識した。「明示的過程」：

望ましい協議のあり方を理解させることと、学習した話し方・〈きき〉方を〈いつ・どのように・なぜそれをするのか〉を児童に明確に説明する。

「潜在的過程」：

望ましい話し方・〈きき〉方の「意味」を授業中の協議の練習を通じて理解させ、その「価値」を実感させる。

(3) 指導の実際と考察

① 第4時の指導の実際と考察

(i) 第4時の指導の実際

第4時の指導では、児童に協議における自己の課題に気づかせるために、協議の仕方を具体的に指導する前にまず協議をさせた。

(ii) 第4時の指導の考察

協議の仕方を具体的に指導する前にまず協議をさせることによって、考えが対立し協議が上手くいかないという体験を児童にさせることができる

と、教師は想定していた。しかし、教師の「話し合いのときに、おたがいの意見をしっかりきき合い、受けとめ、話を進めていくことはできましたか？話し合いをしていて、何か困ったことはありましたか？」という問いかけに対し、多くの児童が「困ったことは起きなかったし、スムーズに話し合えた。」と答えた。

教師と児童との間にズレが生じた理由として2つの要因があると考えられる。第1の要因として、教師は理想の協議のあり方を知っているの、それと比較して課題を見つけることができるが、児童には何も理想（モデル）を示していなかったため課題を見つけようにも見つけられなかったことが挙げられる。そこで「5年生らしい話し合いではなかった。」ということ告げると多くの児童がもう一度協議をふりかえり、課題を見つけることができた。このことから、児童に協議の理想のあり方を意図的に提示しない場合には、児童たちが見いだせていない課題を教師が気づかせる必要があることが分かった。

第2の要因として、提案書に書くテーマを何にするかについて、委員会ごとに協議をするという学習活動を取り入れたものの、何のために話し合うのかという目的を明確に示さなかったことが挙げられる。「よりよい提案書を書くために」が目的であったが、多くの児童が「速やかにテーマを決められたので良かった」と答えていた。速やかさではなく、よりよい提案書を書くために多様な選択肢や可能性について比較検討することが目的であることを児童に強調する必要があることが分かった。

② 第5時の指導の実際と考察

(i) 第5時の指導の実際

第5時の指導では、まず、モデルとなる協議の映像を見せて協議の仕方について理解させた。そして、協議の進め方について確認した後、協議のときの意見の述べ方について、実際に練習させた。

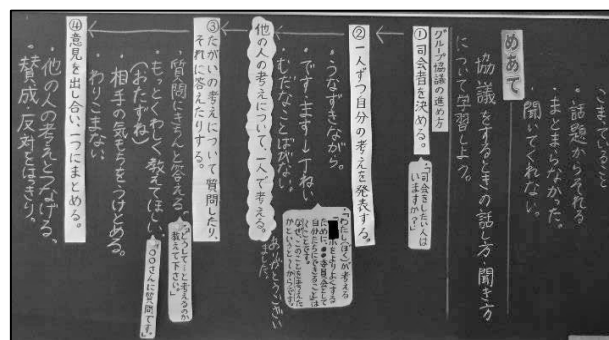


図2 第5時の板書の一部抜粋

(ii) 第5時の指導の考察

モデルとなる協議の映像を見て、多くの児童が第4時での自分たちの協議の課題と比べながら、気づきを述べる事ができた。このことから、協議の仕方を指導する前に実際に協議をさせ、協議における課題を見つけていたからこそ、一人ひとりの児童が課題意識をもってモデルとなる協議の映像を見ることができたのではないかと推察する。

③ 第6時の指導の実際と考察

(i) 第6時の指導の実際

第6時の指導では、協議のときの質問の仕方・答え方や意見のまとめ方について説明し、実際に練習させた。

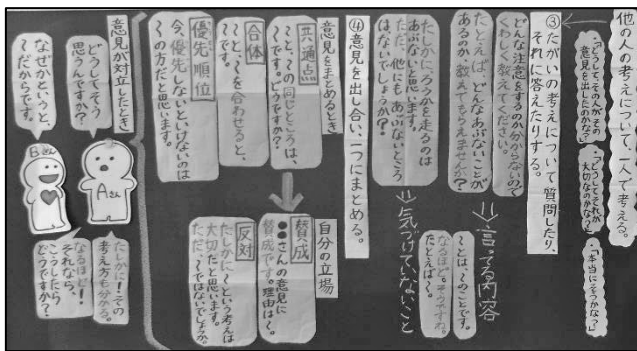


図3 第6時の板書の一部抜粋

(ii) 第6時の指導の考察

第6時の指導では、質問の仕方・答え方、意見のまとめ方の話型を示すだけでなく、言葉を口に出すまでの思考のプロセスを示した。具体的には、複数ある意見のまとめ方を3パターン用意して、体験させたり、他の人の考えについて、一人で考えときの考え方の視点を示したりした。考え方の視点としては、例えば「どうしてその人がその意見を出したのかな？」が挙げられる。このように、見えない思考のプロセスを可視化することによって、質問をしたり、意見をまとめたりするための思考のプロセスがあるということと、その具体を児童自身に理解させなければ、実際に納得できるまで話し合うことは難しい。

こうした学習の成果として、第6時の授業後に、納得できるまで話し合うことの大切さに気づくことができていた児童が見られた。このことから分かるように、思考のプロセスを可視化したことによって、相手の考えを真に受けとめるために、相手の立場や状況を踏まえ、発言の背景にあるものを慮りながら、相手の考えを理解することが大切であることに気づかせることができたのではないかと推察する。

5 研究の成果と課題

(1) 研究の成果

「21世紀型能力」の育成に関わることをとして、本研究を通して気づいたことを以下にまとめる。

① 「言語スキル」の育成に関すること

1つ目は「言語スキル」の育成に関することである。〈きく〉ことについての指導をする際にも、〈きく〉ことを漠然と捉えるのではなく、〈きく〉中でも何をどのように育成したいのかを明確にすることの大切さに気づいた。本研究では〈きく〉ことについての指導の内容として、〈聞く〉、〈聴く〉、〈訊く〉の3つに分類した。〈きく〉を3つに分類したことによって、児童一人ひとりの〈きく〉ことについての実態が違うことが明らかになった。〈きく〉ことについての指導の内容を細分化することで、授業を通した〈きく〉ことについての個々の学びをみとめることが可能になるだろう。

② 「思考力」の育成に関すること

2つ目は「思考力」の育成に関することである。話し合いの指導において、話型を提示することはあるが、どのように考えてその言葉を発したのかといった思考のプロセスを示すことはあまりない。「考えなさい。」とよく児童に言うが、考えさせたいのであれば、思考を可視化して指導する必要がある。本研究では、複数ある意見のまとめ方を3パターン用意して体験させたり、他の人の考えについて、一人で考えときの考え方の視点を学習プリントに示したりした。このように、考え方の視点を示すことを繰り返し、児童の中に思考のプロセスが内在化されることが「思考力」の育成へとつながると考える。実際に、学習プリントを配布する前は、特に司会者役の児童は「ちゃんとできるだろうか。」と不安を口にしていたが、プリントに話型が提示されているのを見たことによって司会者役を全うすることができていた。また、司会者以外の協議の参加者もプリントを見ながら、話型に自分の考えをあてはめながら言うことができていた。このことから、考えを言わせたいときには、具体的な言葉を示すことが効果的であることが明らかになった。

③ 「実践力」の育成に関すること

3つ目は「実践力」の育成に関することである。まず、「自律的活動力」の育成に関しての気づきについて述べる。本研究では、児童にモデルを見せずに協議をさせ、自己の〈きき〉方の課題に気づかせようとした。しかし、児童に理想のあり方を意図的に提示しない場合には、児童たちが見いだ

せていない課題を教師が気づかせる必要があることが明らかになった。「自分はどこまでできていて、どこからできていないのか」というように自己の言動をモニタリングすることは難しい。本研究でも稿者が児童の協議の様子を見てその課題を提示した。児童自身が自己の言動をモニタリングできるようになるまで、授業で何度も繰り返すことが「自律的活動力」の育成へとつながる。

次に「人間関係形成力」と「社会参画力」の育成に関しての気づきについて述べる。本研究では、協議における話し方・〈きき〉方を理解させるための手立てとして、話型を載せた学習プリントを配布した。これによって、相手の気持ちを尊重した発言の仕方があることや、〈聴く〉ことについての「意味」に気づくことができていた。例えば、授業後のアンケートに「相手に『自分の考えを理解してくれた』と思ってもらえるように、そして安心してもらえるように、うなずいたり、反応したりしたい。」と書いている児童がいたが、うなずいたり、反応したりすることの「意味」に気づけていると言える。また、実際の協議においても、うなずいたり、反応したりしていたことから、〈聴く〉ことの「価値」を実感し、行動に移していたのではないかと推測する。このように、教師が〈きき〉方の「内容」を児童に理解させ、その〈きき〉方を〈いつ・どのように・なぜそれをするのか〉を明確に説明し、それを児童が覚えている間に、〈きき〉方の「意味」を授業中の体験を通じて理解させ、その「価値」を実感させることが、「人間関係形成力」と「社会参画力」の育成へとつながる。

(2) 今後の課題

① 「価値」の共有の重要性

本研究では、表4の「(d)自分が次の話し合いで実践しようと思うことを言語化させる。」を上手く取り入れることができなかった。実際の協議や、協議の練習を通して気づいたことを多くの児童が学習プリントに書けていた。しかし、その気づきを学級の全員の前で発表する時間を設けることが数回しかできなかった。児童自身が協議や協議の練習を通して気づいたことや、他の人がしていて良かったと思ったことを発表させることは、これから新たに築いていく〈きく〉ことについての談話ルールの定着のためにも意義がある。なぜなら、そうすることで、自他の「価値」に気づくことや、学級全体で「価値」を共有することができるからだ。このように「価値」を実感させ、学級で共有し、活用することが〈きく〉ことについての談話ルールの定着にもつながる。今後の授業実践にお

いては、「自分が次の話し合いで実践しようと思うこと」について、児童に全員の前で発表させることを意識して行う必要があるだろう。

② 〈訊く〉ことの指導

〈聞く〉と〈聴く〉ことは多くの児童が実行に移すことができていたと推測する。しかし、〈訊く〉ことについては、その「意味」に気づくことができていないものの、実際に行動に移すことに関してはまだ課題が見られる。このことから、〈訊く〉ことを実際に行動に移せるように、意識的に指導していく必要があるだろう。〈訊く〉ことは、相互の意見の検討に繋がる行為である。確かに、他者に〈訊く〉ことは難しいであろうが、先に示したように、「意味」を理解させ、体験させて〈訊く〉ことの「価値」の実感へとつないでいきたい。

6 おわりに

「21世紀型能力」を育むためには、葛藤の生じるような授業を行う必要がある。しかし、それは容易ではないことが授業実践を通して明らかになった。すでに学級に根づいている暗黙の談話ルールに教師が気づき、新たな談話ルールを学級に定着させるためには、「明示的過程」と「潜在的過程」を絶えず往還的に繰り返すことが求められる。そして、教師だけで授業を変えようとするのではなく、教師と児童と一緒に小さなステップで授業を変えていくことが大切である。

主な引用・参考文献

- Edwards, D., & Mercer, N. 1987 *Common knowledge: The development of understanding in the classroom*. London: Methuen/Routledge.
- 藤江康彦 2000 教室談話の成立機制—行為—ローカルな文化—制度的装置の相互関連に着目して— 日本教育方法学会紀要「教育方法学研究」第26巻 pp.73-85
- 国立教育政策研究所 2013 平成24年度プロジェクト研究調査研究報告書 教育課程の編成に関する基礎研究報告書 5 社会の変化に対応する資質や能力を育成する教育課程編成の基本原則 国立教育政策研究所
- 松尾 剛・丸野俊一 2009 学び合う授業を支える談話ルールをいかに共有するか 心理学評論 52(2) pp.245-264
- Mehan, H. 1979 *Learning Lessons: social organization in the classroom*. Cambridge, MA.: Harvard University Press.
- 高橋俊三(編) 1995 講座『音声言語の授業(全5巻)』第2巻 聞くことの指導(再販) 明治図書
- 若木常佳 2001 話し合う力を育てる授業の実践—系統性を意識した三年間— 溪水社