

話し合う力を育てる国語科学習指導の開発

山元悦子
Yamamoto Etsuko

福岡教育大学
(平成14年9月10日受理)

Developing Teaching Styles for Fostering Children's Abilities of Discussion in Japanese

Language Instruction

The best learning style of Japanese language instruction for developing discussion abilities was explored in this paper. Analysing a lesson on a literary text in a Grade 6 class (age 11-12), some ideas about teaching for fostering Grade 6 children's speaking and listening abilities were elicited, and effective methods for developing children's discussion were suggested in the final section of this paper.

1 今、求められる国語学習観の転換

今、国語科で育てることが期待されている国語学力が変わろうとしている。今日必要なのは、いわゆる読み書きの基礎学力だけではなく、それを土台にしながら、メモを取る力、情報を主体的に集める力、言語を駆使して他者と共同で学習を進めていく力などの、主体的な意欲をベースに自分の考えを情報を手がかりにまとめ、他者に向けて自分の思いを表現し、他者と共同で何かを成し遂げていくような言語運用能力である。「伝え合う力」を育てることが学習指導要領に示され、総合的な学習の時間が導入されて以来、上記のような言語能力の育成が求められてきているといえよう。

また、児童生徒の気質の変化によって、近代学校教育の能率を重視した一斉授業を無条件に受け入れる（耐える？）子どもたちばかりではない状況が生み出されている。小学校の高学年にもなれば、なぜ学ばなければいけないかということに対して教師が明確な答えを示さなければ、学ぶことが楽しいものだとすることを体感させなければ、学校では先生のお話を黙ってよく聞いておくものだという前提でかかられることに苦痛や反発を感じる児童も増えている。そのような児童に対して、聞く力が落ちているとか、我慢が足りなくなっているとかという嘆きや怒りで対応してもことの根本は解決できない。

新学習指導要領を受けて、各社の小学校国語教科書も大きく変化した。活動単元丸ごとの展開を掲載させ、そこで必要になる言語スキルを取り出して示すような教科書も登場した。話すこと聞くことの指導も、従来多かった小単元の添えもの的な軽い扱いではなく、インタビューや話し合い活動（討論会・読書会）なども取り入れた高度な話す聞く力を要

求する単元が多く登場してきた。

このような状況の変化に対応して、教師は従来のような学習観、つまり単元は新しい文章教材から始まり、そこで新出漢字と語句の意味をまず教えて教材の読解を行い、その上で時間があれば発展的な表現活動をしくむという指導過程の定石概念を変えていく必要に迫られているのではなかろうか。

さらに求められるのはもっと根本的な考え方、つまり、文章（説明文や物語文）を読む力とはいったい何なのかをもう一度問い直すことである。読む力を育てるというのは、究極的には叙述に反応しながら主体的に読む姿勢を育てること、そしてそのような読み方を支え、豊かな読みを展開していくために必要な読みのスキルを授けることではないだろうか。

物語文の場合、文章を解釈するための概念、例えば登場人物・会話・状況（何時、どこで）・視点・主題（テーマ）などの概念の獲得は、その獲得自体が目標なのではなく自分が作品から受け止めるものを豊かにし自分の解釈を語るときの幅を広げるための視点を豊富に持つためのものである。物語を読むことは、物語世界をわがことのように生きて、人生とはどのようなものか、人はこのようにも生きられるものかというようなことを追体験し、人間や社会に対しての認識を深くすることにねらいがあるのではないだろうか。日常の体験が変化に乏しく均一化し、テレビなどから受け取るスピードの速い短絡的な情報を受け止めるだけの日々が日常化している今日、文字をたどりながら作品に書かれている未体験の世界と自分の価値観を秤にかけてあれこれと思いめぐらせ、同化・異化体験をすることは、思慮深いじっくりものを受け止め考える心を育てるためにも、今日こそ必要な営みのようにも思える。

そのためにもこれからの読みの授業は、教師主導で導かれ、やっていることの意味もわからぬまま読まされるのではなく、読んで自分の目の高さで感じたことを出発点に教室のみんなで話し合っ読みを深めていくこと、そしてその過程で読み方を豊かにするためのスキルを教師が授けていくというスタイルが好ましいのではないだろうか。

話し合いの力を育てることは、実際問題として、話材や学習の場を文章の読解学習の過程と連動させて行われることが現実的である。そこで、以上述べたような読みの授業観に立って、読みの力を育てる授業と重ねた形で話し合う力を育てる国語科授業のあり方について、本稿で一つの提言を行いたい。

2. 学級という集団におけるコミュニケーション特性－話し合い指導の前提－

話し合う力をとらえる場合、その集団の構成メンバーという要因を抜きにしたレベルで理論的な枠組みを設定するかどうかは重要な問題である。従来試みられているような能力表¹⁾は、一般化をねらってこの要因をスポイルして作成されることが多い。確かに学級集団の構成メンバーの個性を配慮した話し合う力の指導を構想するとなると、それは一つのその学級固有のものとなり、普遍化しにくいものとなる。しかし、学習とは一人ひとりの児童をその能力に応じて育てるものだ考えた場合、学級構成員の個性は無視しようのない要素である。

さらにはその学級をまとめる教師が求めているコミュニケーションスタイルは、その学級の児童の自分の出しように如実に影響を与えるため、教師の個性・働きかけのありようという要素も無視しがたい。

学級という集団は、本人の意志とは別に配属され、いったん所属が決まると勝手には変わりにくいという他律的な集められ方から始まる。その初めの状態はいつみれば烏合の衆である。そのような集団に対して、教師が働きかける。つまり、自己の理想とするコミュニケーションスタイルを語ったり、暗黙の言動のうちにそれが伝わっていったり、理想とするコミュニケーションスタイルから逸脱する児童をたしなめたりすることで、その学級のコミュニケーションスタイルが形成されていくのである。

国語科における話し合い指導も、このコミュニケーションスタイルの形成と結びついていかなければならないだろう。国語の授業や学級活動での話し合いの場ではそれらしく振る舞い発言できるのに、日常のクラスでのやりとりや発言は、それとは全く違うものであるというのでは、国語科の話し合い学習が見せかけの学習にしかならないということではないだろうか。

児童には個性がある。じっくり考えてはずれない発言をする児童。思いついたら言わずにはおれない児童。発言することにとっても勇気が必要な児童。それぞれの児童はその個性によって伸ばしたい方向が異なってくる。だから、話し合う力を育てるといのは、個々の児童に一律に同じ能力を獲得させるのではなく、構成員それぞれの個性や特徴が良い方向に響き合うように集団として円熟させていくことに他ならない。教師はこのようなコミュニケーション観に立って学級集団を育てていくという大きな構えをまず持ち、その一環としての話し合いの指導を考えていくべきであろう。

3. 効果的な話し合い学習の成立の要件

本稿で問題にしている話し合いとは、1対1の対話も含め、話し手と聞き手とが双方向的にやりとりを交わす話す・聞く活動全般を指し、討議や会議といった改まった場のみを念頭に置いているものではない。ここでいう話し合いの能力とは討議や会議に要求される形式的なルールの獲得などではなく、討議や会議といった活動にも通底する話し合いを支える本質的な精神や態度形成を考えている。

さて、そもそも話し合うことを積極的に指導することの価値は何なのであろうか。話し合うことの意義は、協同的な聞く話すやりとりの中で、新しい情報が生まれ、それらが共有されて、集団や個人によい結果をもたらすことにあるのではないだろうか。また、話し合う力とは話し合い体験を通じて形成される話し合い観（話し合いについての認識・話し合いに対する積極的態度）を土台とし、個人の中に内化されていく行為方略、さらには集団での思考を深める方略の総体である。

であるから、話し合いは、協同的な聞く話すやりとりの中で、新しい情報が生まれていくようなものでなければならない。そして、そこで体験的に会得された聴き方、返し方、話し合い方が自覚的に捉えられるものでなくてはならない。このことから話し合い学習の備えるべき条件は次のようなものであると考える。

- ①積極的に力を合わせて良い考えを作っていこうという気構えを学級の構成員にもたせること。(協同性)
- ②話し合いに際して自分の考えや意見を漠然としながらも持っていること。また、それを言葉で表現するという活動の場が保障されていること。(個々人が考えを持つ時間・考えを持てる課題・それを表現する場の保障)
- ③自分の意図や考えを相手にわからせようという意欲や必然性が持ちやすい場の設定であ

ること。(目的の明確化・活動の場の工夫)

- ④少数の児童の発言で動いていく話し合いではなく、個々の児童が個性に応じた参加を保障されていること。(集団構成員の個性に応じた参加への配慮)
- ⑤話し合いを通してそれぞれの児童の内面で、話し合い以前には無かった新たな考えや情報が獲得されること。(話し合いの創造性の保障)
- ⑤話し合いを振り返り、何を学んだかを自覚化する時間を持つこと。(振り返りの時間の保障)

4. 児童の思考操作力の発達段階に応じた話し合い指導の段階

話し合う力を指導する場合、集団の成長という観点からどの学年でも共通に出会いの四月から段階を踏みながら指導しなくてはならない面と、児童の思考力の発達段階に応じた、その学年で達成すべき要素の二面を考えていかななくてはならない。

集団の成長という観点からいえば、先に述べたように既成の他律的に始まった集団の構成員が共通のルールや個々の個性に応じた役割を取得しながら集団コミュニケーションを熟達させていくことが話し合う力の指導段階といえよう。

もう一つの児童の思考力の発達段階を配慮した話し合い指導の階梯については、かつて筆者が児童の対話能力の発達段階を調査した結果²⁾・大久保(1955)の調査³⁾・声とことばの会の調査⁴⁾等の結果をふまえながら、福岡教育大学附属小・中学校の教官と協同で試案を作成した。⁵⁾しかしそれは、年齢による段階という形を取ったものではなかった。そこで本稿では、初等教育における大まかな話し合いの指導内容を定めるということを考えておおよそ以下のような段階を構想した。ここにあげた指導事項は先の学年の積み上げに立って当該学年の指導が可能になるものである。つまりその学年で新たに付け加えていくものと考えている。

入門期(1年1学期) 友達の話を聞くことの習慣化(聞き合う集団作り)。

相手意識を持って話す。

低学年(1年・2年) 相手の意見を聞いて受け止めながら、一文を短く話す。

話し合うときの様々な公的な言葉遣いを獲得させる。

中学年(3年・4年) 3年 話し合いの協同性を徹底させる(自分のことばかりにとらわれずに相手を認める)。

4年 話し合いに関するメタ意識を持たせる(よりよい話し合い方への意識を持たせる。)

高学年(5年・6年) 自分の考えと相手の考えを照らし合わせながら新しい考えを生み出そうという態度を持たせる。

5. 児童の相互交流コミュニケーションを保障する話し合い学習の実際

このような話し合う態度や能力を育てる学習活動を行う場合、望ましい学習活動形態とはどのようなものなのだろうか。ディベートやパネルディスカッションなど、様々な形態が国語教科書に登場しているが、そのような形態にのっとった取り立て学習は果たして有効なのだろうか。私は、教師が教室の前に立って児童の発言を操作し、タクトを振るというコミュニケーション形態を日常的に行っている国語の授業を改め、教室の発言が児童相

互の交流を中心に展開するものにならなくては、児童のコミュニケーション能力を育てることは困難だと考えている。かといって、ただみんなで話し合ひましょう、グループで話し合ひましょうという指示と活動だけであとは児童まかせという話し合ひでは、指導の場として有効な話し合ひ活動とはなり得ない。先に述べたような条件を満たした話し合ひ活動とは具体的にどのようなものなのか。そこでの教師の動き方、指導性とはどのようなものであるべきなのか。

本稿ではこの点について一つの有効な示唆を得られると思われる実践を取り上げ、その効果を考察することで、児童の話し合う力を育てる国語科授業の一つのあり方を実践を借りて提案してみたい。なお、この学習活動形態は先に述べた高学年における指導段階に適したものと考えている。

5. 1 考察の対象実践の性格

ここで取り上げる実践は、福岡県筑紫野市立阿志岐小学校6年1組(27名)の内田耕一教諭によるものである。(2002年2月)内田耕一氏は、神奈川県の中原小学校に勤務していた笠原登教諭の独話活動実践に共感し、自らの学級でも2学期から国語の時間の始まりの10分程度を割いて継続して独話活動を行っている。考察の対象とした国語の授業は、この独話活動形態を援用して「海の命」(立松和平 光村6年下)の読み深めを目指した授業である。単元の大まかな構成は次のようなものであった。

第1次 出会う段階 5時間

- (1) 通し読み (2) あらすじをつかむ (3) 表現や様子・人物の心情・主題について読みとり考える (4) 海の命を読んで読みの課題を次の三つの中から選んで原稿を書かせる。(①疑問に思った部分 ②表現について③主題は何か) (5) みんなで読み深める課題を選び、発表の順番を決めて発表練習をする

第2次 深める段階 4時間

- (1) 独話形式で課題に関する読みを交流させる

第3次 ひらく段階 3時間

- (1) 命について取材し、原稿を書かせる (2) 話し合わせる (3) 今回の学習について振り返らせる

第1次(4)で選んだ課題のうち、児童から出された疑問は次のようなものが多かったという。「クエをおとうと思ったのはなぜか」「なぜクエをうたなかったのか」「『海の命だから』の意味について」「太一はなぜこんな気持ちに変わったのだろう」。

これらの児童の疑問の中から、そのことを扱えば全体が押さえられるものとして選ばれたのが次の三つであった。これらの課題について独話活動の形態で読み深めを行うのである。

- (ア) 太一はなぜ漁師になったのか
(イ) 「千匹に一匹でいいんだ」について
(ウ) 海の命の主題は何か

本時授業はこのうちの(ア)を扱ったもので、一時間の学習の流れは以下のようなものであった。

1. 児童に司会をゆだね、児童が相互に意見を交換する時間
 1. 1 独話者(上林)による課題提示と課題に関する考えの発表
 1. 2 対話者(鬼本・中井)による言葉のキャッチボール
 1. 3 司会者のまとめ

1. 4 全員が一分間感想を書く
1. 5 全員による課題についての感想交流
1. 6 司会者によるまとめ
1. 7 独話者の感想
2. 教師との読み深めの時間
3. 児童の司会による学習の振り返りの時間
 3. 1 全員が学習の振り返りプリントを書く
 3. 2 書いたものを発表する（8名）
 3. 3 先生のお話（話し方聴き方の評価）

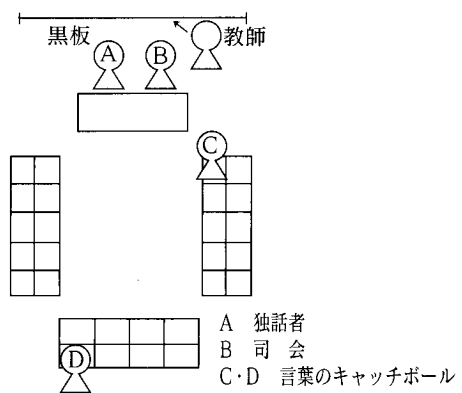
なお、司会の児童には次のような司会の手引き（マニュアル）が用意されており、話し合いの進行が大筋からはずれないように手当てがなされている。

独話活動を生かした読みの学習の手引き

司会者

1. 独話者の紹介とコメント
 - ◇きょうの独話者はAさんです。Aさんの題は○○です。
 - この後一言……
2. めあての確認
 - ◇きょうは○○について考え合います。一人一人が自分の考えと比べながら聞いて、読み深めていきましょう。ではAさん、お願いします。
3. 言葉のキャッチボール
 - ◇では、BさんとCさんは自分の考えも入れながら読みのキャッチボールを始めてください。
4. 1分間感想
 - ◇1分間感想を書いてください。
5. 自由発言活動
 - ◇やめてください。ここからは自由発言とします。始めてください。
6. まとめ
 - ◇自由発言をまとめます。○○（独話者の題）について、次のようなことが分かりました。
 - 一つは、……
 - 二つ目は、……
 - 三つ目は、……
7. 独話者の感想
 - ◇Aさんの感想です。お願いします。
 - ◇みんなの発言（考え）を聞いて、○○だと思いました。そして、○○なことが分かりました。
8. 先生と読む時間
 - ◇ここからは、先生と読み深めていきます。どういふところを読んでいくのでしょうか。先生お願いします。
9. 学習の振り返り
 - ◇学習を振り返って書いてください。気をつけることをいいます。
 - 一つは、○○（独話者の題）について書くことと、もう一つは、キャッチボールや自由発言で相手を思いやっていると感じたこと。
 - 三つ目は、これからがんばりたいことを中心に書いてください。始めてください。
 - やめてください。発表してください。
10. 先生の話
 - ◇先生お願いします。
11. おわり
 - ◇これで終わります。

教室の話し合い形態



5. 2 内田実践の考察

本時の児童の意見の交流を分析・構造化したものが以下の表である。この表を元に、児童の読みとり（解釈）の交流過程を分析していきたい。なお、本時展開はこの表に示した部分の後、教師による読み深めの時間が続いていくがその部分は省略した。授業の全発話記録は論文末に記載している。⁶¹

<考察>

・言葉のキャッチボールの時間

この時間の話題は、「太一はなぜ漁師になったのか」である。この課題について独話者上林は、「クエに父を奪われて悔しかったから」と考えを述べる。この課題について、言葉のキャッチボールをする二名の児童から「クエが憎いから」（鬼本）、「父を越えたいから」（中井）という意見が出される。言葉のキャッチボールの時間では、課題への意見の表明と、中井から母の気持ちを押し切っても太一が漁師になりたかったのはなぜか、母と太一との父の死後の考えはなぜこうも違っているのかという疑問が出され、それに対する鬼本の意見¹²が出される。キャッチボールは中井が双方から出された意見を結合してまとめて終わる。

この時間は、二人のやりとりに触発されて、聞いている他の児童が課題に対する自分の考えを生み出す時間となる。聞き手にとっては発言しなくても良い気楽な気持ちの中で、人の考えを聞きながら、そういうこともあるな、でもこうじゃないかななど自由に思いをめぐらせることができる時間である。そして、二人の問いかけ合うやりとりは、聞いている児童達にも自己の内に問いを投げかけるものとなり、自己内対話が生まれる契機になっていく。そこでは教師の指示の流れの中で問いかけられる発問について考える受け身の思考とは質の異なる思考が繰り広げられる。二人の意見に触発され、自己の中で自分の関心に応じて自己内対話が行われ、それがじっくり醸成して一分間感想になって表現される。そのような時間が保障されるところにこの形態の意義がある。

一方二人の対話者にとっては、まさに真剣勝負の時間である。衆人の聞いている中、相手の言っていることの内容をつかみながら、すぐにその問いかけに対する自分の考えを作り出し、応じていかなければならない。最後の振り返りの時間で中井は鬼本への返答に時間がかかったことを反省点としているが、教師はそれは当然のことだと説明した。至極妥当な指導である。中井のまとめは二人の意見交流をすっきりと総括できており、相手の意見を聞き留めて自分の意見と合わせて整理して話すことができているといえる。中井にとって、この授業は良き学びの場となったといえよう。

二人が必ず受けて答えなければならぬきつきが児童にとって苦痛となるようなら、この場を独話者も挟んだ鼎談にするのも一つの方法であろう。いずれにせよ、二人の対話者にとって、また聞き手の児童にとっても聞きながら考えを生みだすことを学習する場として機能していると考えられる。

・自由発言活動の時間

次に、課題に関する1分間感想を各自が書いた後、それを発表する自由発言活動が始まる。司会の皮切りの言葉をスタートに、誰が指名するのでもなく発言が続いていく時間である。発言は、言葉のキャッチボールの時に出された「クエが憎い」「父を越えたい」の二つの意見のどちらかに賛同するかという立場でおおむねなされている。ここにも言葉のキャッチボールに影響を受けながら自分の意見を作っていた児童の思考が伺える。その中で、山本20の第三の考え、<太一は前から漁師になりたくて父が目標だった>が出される。この、「目標」という言葉が多くの子の思考を刺激し、その後の発言にしばしば登場する。（八波26・堀井28・石山31）目標の内容はそれぞれの発言によって異なるが、自分のうちにある漠とした考えを引き出すとって>となるキーワードが登場したとき、その言葉を手がかりに自分の表現を紡ぎ出していく様が見取れる。

自由発言活動の中で、話し合いの内容が集約されていく上での結節点となったのは、石

山31の発言である。石山31は、堀井28「父でも敗れなかったクエをしとめることを目標に漁師をしたい」という意見に触発されてか、堀井君に似ていてと前置きした後、「父が目標だった。その父が倒せなかったクエを殺せば父を越せる」といった、これまでの三つの考えを見事に統合してつないだ発言となっている。この論理は、聞いていた児童にも共感されたらしく、江口32、田代40の同意発言が続いていく。この話し合いを進める上での貢献度をふりかえりの時間に評価するとしたら、この石山の発言であろう。江口32は、明らかに石山の発言が自分の腑に落ちたようで、石山の発言を「両方言える」ということばで位置づけていこうとしている。つまり「クエが憎い(=殺したい)」と、「父を越えたい」という思いは、クエを殺せば父が越えられるという論理で統合できると考えたのである。石山の意見は三つの意見を統合することを意識してなされていたとは考えにくい。江口の富化的発言は⁷⁾、石山の発言について統合的な意見だという意味づけをして見せた働きがあるように見える。教師も、この後の読み深めの時間に、両方だという言葉を利用して、発言の整理を行っている。「両方」という接合的な表現ではなく「二つの思いは矛盾せずにつながっている」と表現すべきかもしれないが、この一連の展開は、児童相互が聞き合いながら、自分の意見を形成し、集団として思考を共有しながら考えを創出していった過程になり得ているといえよう。

・学習の振り返りの時間

内田実践では、独話→自由発言→教師との読み深めの後に、学習を振り返ってというプリントに自分の考えを書き、それを発表する時間が設けられている。記述する内容は、「1. 課題について考えたこと」「2. キャッチボールや自由発言で相手を思いやっていると感じた発言について」「3. これからがんばりたいこと」である。これは、(1)、聞き合う中で浮かんだ自分の考えをはっきりさせること(2)、協力して話し合うことへの意識付け(3)、次の話し合いに向けて自らの課題を意識化させることをねらったものと考えられる。

このような内容について考えをまとめる時間をもつのは大変意義深いことである。もし、何を学んだのかを自覚的にとらえることのないままこの時間が終わったとすれば、課題についてのすっきりとした結論も出されていない状態で終わったことでもあり、児童にとって何らかのことを学んだという達成感が感じられにくい授業となってしまう。

さて、このとき出された感想について考察したい。本時の課題は、本文の記述を元に自分の考えを生み出しそれを聞き手にわかるように説得的に話さなければならないものであったため、児童の多くは考え考えしながら発言していった。そのため、場の雰囲気としては話し合いが滞りがちな印象もあり、間があいたことやきちんと思いが言葉にできなかったことを課題と考えた児童も少なくなかった。これについての教師の評価がこの後なされる。以下のようなものである。

くえ一つとあまり良くなかったって思っているみたいですけど、先生はいい独話だったという風に思っています。中井さんがキャッチボールで間があいた、と言ったけど間があいても仕方ないです。これは読みやから。いつもの、今までやっていた独話は自分が思ったように言えば良かったね。だけど、今度は答えがはっきりさせなければいかんわけやろ？自分の考えを。読んで。いままでのはおしゃべりたい。これが好きですか、ああ嫌いです。訳はこうです。そんなのはいつでもいえるけん。そういうのと違う。もう教科書に書いてあることから考えないかんことだから。そういう、相手が、そこで全然自分が考えていないようなことを言われたら返さないかん。そういうときは間が必要です。それはもうしょ

うがない。だからそういうのはあまり気にしなくていいです。ただしそれがもつとね。ぱつと言われて、さつと考えられるようになるとこれが又一つこうレベルがががつと上がっていくときですね。で言えなかったって江口も言った森田も言った。それはそうでしょう。自分の疑問と違うところを話し合ったりしたらやっぱりそうなる。だけどその割にはみんな一生懸命良くできているのかなと先生は思いました。>

この評価発言によってこのようなタイプの話し合いのあり方が児童の中で納得され、話し合いのあるべきイメージがそれぞれの意識の中で形成されることが大切だと考えられる。つまり、間があっても、考え考えしながらでも聞き合って新たな発想を得ることが大事で、そこにこそ自分たちの手で読み深めていく知的楽しさがあるということを体験させることが重要なのである。

・司会児童の学び

このような学習形態にあつて、特別な位置にいるのが司会児童である。この児童にとっての学習は、他の役割で参加した場合は異なっている。この学習活動形態における司会の役割は、全体の学習の流れを統括することと、言葉のキャッチボールや自由発言活動の成果を端的にまとめることである。司会に必要な能力は他の構成員とはまた別のものがある。司会も、児童の個々の聞き取る力や表現力等によってどこまでさせるかは異なると思われるが、段階的には、話し合いマニュアルに沿って話し合いの流れを管理することを最低限の役割として務めることから始めたい。文字情報としてのマニュアルでは不徹底ならば最初は教師がやって見せても良いだろう。それから、徐々に、話し合いの流れを整理したり、発言のない児童に発言を促すような、その場にふさわしい対応の仕方を学ばせていきたい。さらに中学校段階にもなれば場の雰囲気を作るための発言などもできるようにさせたいものである。

・教師の指導性

児童の発話記録には現れない場面でのコミュニケーションを陰で支えている教師の役割も見逃してはならない。独話・言葉のキャッチボール・自由発言活動の間、教師は自らの教材分析を元に構想していた意見の対立を念頭に置きながら、役割としてはひたすら児童の発言内容を板書に構造化して示すことに専念している。児童は、お互いの発言内容もさることながら、教師が文字にして取り出したそれぞれの発言のキーワードを手がかりに自分の意見を形成している面も見逃せない。話し言葉だけにすぐに消えてしまい記憶に残りにくい発言内容や話の流れを板書によって視覚化することで、教師は補助的に話し合いを支えているのである。

この自由発言の時間に児童の話し合いの論点がずれたり、発言が止まってしまったりする時も教師は話し合いには介入しない方がよいように思われる。話し合いの論点がずれた場合は、司会の児童にその旨を示唆するとどめ、司会を育てる気持ちで臨みたい。この自由発言の時間は、間があいてしまう苦しさ、混迷する話の流れを自分たちで修正しようとする気持ちを育てることこそ大事にしたい。その場はあくまで児童の自助力を育てる場と心得、教師との読み深めの時間に意見を整理したり、あとの振り返りの時間を使って、あの場合どうしたらよいのかアドバイスするのがよいのではないだろうか。

自由発言活動は、児童同士が協同して考えを作り合っている意識を持たせることが重要なのである。考えが共振して自分の中に新たな考えがひらめいてくる知的高まりを知った児童は、学習を自分たちのものとして受け止めるようになり、その積み重ねによって責任感に裏打ちされた主体性を獲得していくのではなかろうか。

教師は、自由発言活動では児童の相互交流を側面から支えることに徹し、教師との読み深めの時間と振り返りの時間で児童だけでは到達できなかった読みに導いたり、学びの成果を意識化させることで、トータルとしてこの時間を有意義なものにする役割を担っているのである。

・この学習活動形態の課題と克服の手がかり

このような学習活動形態を行った場合に一番課題だと考えられるのは、話がずれていく時の修正をどうするかだと授業者の内田教諭は述べる。黙って板書しながら聞いていると話し合いがずれていったりうまくいかない時は本当にやきもきするという。しかし、自由発言活動の時間はただ黙って、子どもたちが読みを深められなかったところ、良い読みをしたところ、めあてにそって話し合っているかどうかを聞き取ることに専念しているそうである。

そして話し合いがうまくいかなかった場合は、教師との読み深めの時間を使って教師が聞き取ったことを元に読み直していったり、時にはもう一回やり直すという場合もあるそうである。

子ども達に任せるとうまくいかないため我慢できずに教師が介入してしまうことはよくあるが、自由発言活動の時間は、やはり児童に任せると位置づけて聞くことに徹し、その分を振り返りの学習時間や、聞き手大賞選びの機会などに、「〇〇と〇〇の意見をつないで考えたところが良かった」等具体的な発言を評価したり、うまくいかなかった問題点と解決案を指摘することで手当てをしたい。自由発言の時間は、教師はとにかく出て行きたくなるのを我慢して、混迷の中を何とか突破口を見いだそうとするその訓練の場と考えておくことが大切のように思える。

このような形態の学習の場合、教師は一步引いたところから学習の当事者である児童には意識されないでいる学びの成果を積極的に取り出して提示してみせることが重要である。それも、具体的な児童の行った発言として指摘するのが効果的だろう。例えば、本文中の叙述を引きながら意見を組み立てた児童、前の児童の意見をふまえて積極的に新しく意味づけようとした児童（江口32）などである。このような指導の積み重ねで、児童は具体的な話型や発言の出し方を場の体験に即して学びながら序々に集団としての話し合いの力が向上していくと考えられよう。

また、児童の中に、発言のレベルが高くなると話についてこれない児童が出てくることがある。今何が問題となっているのかが見えなくなって話し合いについていけない児童がでた場合にどうするか。多くのこれまでの授業ではそのような児童は置き去りにされてきた。そのような場合、問題になっていることについて立ち止まって自分の考えを書く時間を作ったり、発言のあり方として、「今、何が問題になっているのですか」という話し合いの流れについての発言が臆せず出せるような話し合いが良いのだということを理解させたり、発言のない児童に「〇〇さんはどう思いますか」と発言を回すことの大切さを教えておくことが考えられる。

発言の無い児童の中にも、黙ってはいるが活発に自己内対話をしている児童もいる。そのような個性は、学習の振り返りプリントに書かれた内容で見取ることができよう。「今日は話し合いについていけなかった。次からはがんばろうと思う。」という発言を振り返りの感想の発表の時に発言するだけでも立派に参加していることと受け止め、教室の児童がいずれかの時に何らかの形で主人公になれる場を提供する話し合いを継続的に重ねていくことが、主体的な参加態度を根付かせることにつながるだろう。全員に発言をさせるこ

とがねらいなのではない。それぞれの表現の仕方の個性に応じた主体的参加態度が形成されることこそ肝要であると考えたい。

6. おわりに

話し合いの指導は何を出発点にすべきか。人が話し合う時、お互いの意見交換という聞き合う相互作用の中で新しい考えが生まれてくる。そこにこそ人は話し合いの意義を見いだすのである。話し合いの指導はまさにこの信念を体験を通して培うことが土台となるのではないか。

そのためには、教室のコミュニケーション形態に児童相互が横に交流し合う形態を取り入れていかなければならない。そして、お互いに聞き合う中で新しい考えがひらめく知的の高まりを体験させたい。そのことが話し合いという言語活動に対する信頼感を産み、積極的に表現しようとする態度を育てると思われるからである。今回考察した内田耕一氏の実践はそのような態度を育てる学習形態を具体的な形で提案してくれたものだと考えている。

個々人の話し合いの力の伸長は、話し合い経験の積み重ねによって個性が響きあう学級集団に成長していく中で、個々の個性に応じた伸長として考えるべきだと述べてきた。今後も、学級集団における一人ひとりの学びの内容を見つめることで話し合いの授業のあり方を考究していきたい。

最後に、本稿をなすに当たって、快く資料を提供していただき、度重なる質問・インタビューに時間を割いてくださった内田耕一先生に心からお礼を申し上げます。どうもありがとうございました。(なお、本稿中の児童名はすべて仮名である。)

-
- 1) 例えば、高橋俊三・声とことばの会『聞く力を鍛える授業』(明治図書 1998) 所収の<聴く力の能力表>や、村松賢一『対話能力をはぐくみ話すこと・聞くことの学習—理論と実践—』(明治図書 2001) が挙げられる。
 - 2) 「国語科教育改善のための国語能力の発達に関する総合・実証的研究ⅠⅡⅢ」(研究代表者 大槻和夫)1996~1998
 - 3) 大久保忠利『小学生・話しことばの発達と指導』光風出版 1955
 - 4) 高橋俊三・声とことばの会『小中高校生の聞き取り能力に関する調査報告書—主体的・批判的に聞き取る能力の発達調査に重点を置いて(平成6年度)』1996
 - 5) 山元悦子「聞く・話す力を育てる国語科教育の構想—「話し合い」を中心に—」『福岡教育大学紀要』(第51号第1分冊) この中で、福岡教育大学附属小倉小学校教諭成重純一氏・同附属小倉中学校加来和久氏と協同で作成した「話し合いの能力の構造とその伸長段階」を提案した。
 - 6) この実践に関する内田耕一教諭自身の考察は、「年度末研究のまとめ」(筑紫野市立阿志岐小学校 平成13年度第3学期)にまとめられている。
 - 7) 富化的発言とは、相手発言の意味表示にある空所を埋める発言をさす。この場合は、先行発言の内容を意味づけたり、先行発言にさらに新たな価値付けをする働きをしているものである。山元悦子(1996)「対話能力の発達に関する研究 対話展開力を中心に」『国語科教育』全国大学国語教育学会第43集(1996)

「海の命」授業発話記録（全12時中6時）

発話記録 6年 1組 27名	学習の流れ
<p>1 司会：疑問について自分のと重ねて考えながら聞きたいです。</p> <p>2 上林：「海の命 疑問について」 上林智穂 みなさんが疑問に思っていることは一つはあると思います。その中で私の疑問は太一の考え方です。それは父が亡くなって母が悲しい思いをしているのに、なぜ漁師になりたかったのかということです。そのことについての私の考えは太一は自分の父を奪われて悔しかったのだと思います。そう思っているわけは、無理矢理与吉じいさの弟子になったという所からです。特に無理矢理という所で、太一の思いが伝わってくるからです。みなさんは私の考え方についてどう思いますか。</p>	<p>独話者の発表 司会－高田 独話者－上林 言葉のキャッチボール－中井・鬼本 教師：疑問を板書 「太一はなぜ漁師になりたかったのか」</p>
<p>3 司会：ごぼうのキャッチボールを鬼本さんと中井さんお願いします。</p> <p>4 鬼本：上林さんは太一の気持ちをどういうふうに捉えたんです。あ、くわしくいうとどういうふうに思ったんですか。</p> <p>5 上林：えといま思いつかないでまた後でいいです。</p> <p>6 鬼本：中井さんは上林さんの太一の考えを聞いてどういうことを思いましたか。</p> <p>7 中井：太一がどうしてこう思ったのかが・・・私もやっぱり太一は父を越えたいと思ったから父を破った、父を破った、言い直します。太一は小さいころから父の仕事を見てきていると思ったからそんな父を越えたいと思ったんだなと思います。鬼本さんはどう考えていますか。</p> <p>8 鬼本：僕も、僕の疑問も上林さんと似ていて父がクエから殺されて憎んでいると思うけど、あ、僕も憎んでいるんだと思いました。それは小さいころからおとうと一緒に海に出るんだといってなんか夢を持っていたのにクエからその夢を奪われて、とても憎んでいるんじゃないかなと思いました。中井ゆりさんは他にどういうところを気づきましたか。</p> <p>9 中井：と、私が上林さんの独話を聞いて、一つやっぱり考えてしまうのは、父を越えたいというのはわかるんだけど、自分のお母さんが悲しんでいるのに、それでも父を越えたいという所がやっぱり自分でもよくわかんないなと考えました。鬼本さんは母が悲しんでいるのに御師になりたい太一のことをどう思いますか。</p> <p>10 鬼本：僕も与吉じいさの弟子に無理矢理なったというところでとても・・・無理矢理なったというのは僕の、表現で何か気になったことばで、だから素手で自分を道具に例えてまでおとうを抜きたいんじゃないかなということを感じました。中井ゆりさんは他にどういうところを気づきましたか。</p> <p>11 中井：(15秒) 与吉じいさに、むりやり、与吉じいさの、、、 (7秒) 私は太一の、父が死んでしまって、その後の考えと母の考えがどうしてこんなに違うのかなと思いました。鬼本さんは他にどのようなところに気づきましたか？</p> <p>12 鬼本：僕も、せっかく母を、あ、太一の母は、恐ろしいということ、また太一が、また父と一緒にのふにクエから殺されるんじゃないかなととても怖がっていたということが僕はわかりました。中井ゆりさんは上林さんのことで他にどのようなこと。</p> <p>13 中井：と、太一は与吉じいさの弟子になってまでも父を越えたくて、父を殺したクエがすくにくかったんだと思いました。鬼本さんは他に何か気づいたことはありますか。</p> <p>14 鬼本：僕はもう無いので、中井ゆりさんまとめてください。</p> <p>15 中井：太一は父を越えたいということと、クエに対してにくいということが出ました。で母は父が殺されてしまって、海に恐ろしいという考えを持ち、クエには太一と同じように憎いということがわかりました。</p>	<p>言葉のキャッチボール 教師：二人の発言内容を板書し、視覚化する。</p> <p>8分経過</p>
<p>16 司会：ありがとうございました。上林さんに鬼本さんからのさっきの質問を言ってもらいます。</p> <p>17 上林：余り詳しくは言えないと思うんですけど、太一は、おとうが好きだったのにクエに奪われて悔しいとか悲しいとかいう、とにかくいやな気持ちになったと思います。</p>	<p>独話者の発言</p>
<p>18 司会：一分間感想を書いてください。 感想を発表してください。</p> <p>19 野中：私は上林さんに疑問で、私も上林さんと同じ考えで、太一はクエを憎いと思って、だからその代わりにその父を殺したクエを殺したいと思って、だから、無理矢理弟子になってからも父を越えたいと思ったんだと思いました。</p> <p>20 山本：私は上林さんの疑問で、何で漁師になったと私が思ったのは、ずっと前から漁師になりたいと思っていて、それで父を目標としていたし、目標としていて漁師になりたいと思っていたので、与吉じいさにむりやり弟子に、与吉じいさの弟子になったのだと思いました。で、私が疑問に思ったところは、父が亡くなったときのことだったけど、上林さんと違って上林さんの疑問は私も考えてなかったけど聞いてみるとよくわからないところだなと思いました。</p> <p>21 江口：私は太一はやまなして勉強した宮沢賢治に似ていると思いました。訳は、父がひどい目にあって、たぶん嵐の日に太一は一人で漁をしに出て、だから母が悲しんでいるのに漁師になったんだと思いました。</p> <p>22 鬼本：僕は上林さんの意見とはちょっと違って、ふつうクエから、クエのせいで太一の夢は一つ失ったのに、あ、失ったからとてもクエを憎むはずなのに、この太一はそのクエをおとうと感じ、海の命だと感じたところが僕はとても不思議だと思いました。</p> <p>23 久井：えー今の鬼本さんの意見で、そのクエを撃とうと思ったのは、確か教科書に載っていたんだと思うけど、おとうの海にやってきた。・・・(教科書をさがす)とうとう父の海にやってきたのだと書いてあって、僕はたぶんその父が死んだ瀬で、そういう、例えばその青い目をしたクエがとても特別な存在に思えて、思えたから、そういう、それが父だと例えることができたんじゃないかなと思いました。</p> <p>24 司会：坂井さん。</p>	<p>一分間感想を書く 感想発表 教師：発言内容を板書に位置づけ、整理する。</p>

25坂井：太一が父を殺したクエが憎くて与吉じいさの弟子になった。最初から言い直します。太一は父を殺したクエが憎くて与吉じいさの弟子になった・・・というところで、上林さんの独話を聞いて、私は、ただ父を越えたくて与吉じいさの弟子になったと思ってただけけど上林さんの独話を聞いて、クエが憎くて与吉じいさの弟子になったんだなと思いました。	12分経過
26八波：僕は坂井さんとなんか反対みたいで、坂井さんは憎くてといってるけど僕はまだやっぱりただ単に父を越えたくて与吉じいさの弟子になったんじゃないかなと思いました。そのわけは、えーうーんとただ何か最初から自分の目標として父を越えることは入っていたからもう父はいないけど父がいなくて越えたんじゃないかなと思ったからです。	
27久井：えーつと僕、あつやっぱりやめた。	
28堀井：僕は佐々木さんとは少し違って太一は父を越えたくて与吉じいさの弟子になったんじゃないかなって、クエをしとめたくて与吉じいさの弟子になったなと思いました。そのわけは父を殺した、父を破ったクエはとても強くて一人前の父でも敗れなかったから、太一はそれを目標にして漁師をしたかったんだと僕は思ったからです。	
29中田：僕は山本さんと一緒に、太一はクエを殺したくて漁師になったんじゃないかなって小さいときから海に出るといっていたので、とにかく海が好きだから漁師になったなと思いました。	
30久井：今思いついたんですけど、太一は少しクエのことをおそれていたんじゃないかなと思いました。訳はやっぱり村にはもぐり漁師の人とかはいたんだと思うんですけど、一本釣りの与吉じいさの弟子になったからそれやって一本釣りでクエを釣って復讐してやろうと思ってたんじゃないかなと思いました。(笑)	
31石山：僕も堀井さんと似ている、村一番の漁師だった父にも倒せなかったクエ、太一は父が目標だったので、その父でも殺せなかったクエを殺したら、父も越えるし、越えるから与吉じいさの弟子になって、潜り漁師になったんだと思う。	
32江口：えーつと私は今の意見を聞いて両方言えると思いました。えつと訳は、お父さんのおとうのおとうを越えたいという気持ちもあったし、あとクエはおとうを殺して父を破ったわけだから最初は父を越えたくて漁師になったのかもしれないけど途中からは両方の気持ちになったなと思いました。	
33松田：母が悲しんでいるのに漁師になった太一はよっぽど父のようになりたいって思ったんだし、父を越えたいという太一の願いがあったからなんだと思いました。	
34八波：僕は久井さんの意見はあるかもしれないし、無いかもしれないと思いました。そのわけは教科書に父を最後に潜り漁師はいなくなったと書いてあったので、やっぱり与吉じいさの弟子に最初からなっ一本釣りしかかったかもしれないし、まあ潜り漁師がいなかったからしょうがなく海を知っている与吉じいさの弟子になったのかもしれないと思ったからです。	
(沈黙)	
35司会：石山さん。	
36司会：じゃ山田さん。	
37山田：ゆうたさんも言ったんだけど、僕の疑問の中に、なぜクエが父を殺したクエを憎いと思ったのに、そのクエをなぜ父と思ったのか疑問だったけど、久井さんの意見で大体解けたような気がしたけど、「海の命」の文の中にそのクエを父と思うことになって殺さずに済んだのだという所があったから、父と思ったから殺さなかっただけで、ほんとは憎くて父の敵をほんとはとりたかったんじゃないかなと思いました。	
38森田：僕は太一はクエのかけを追うために漁師になったんだと思います。訳は、これが自分の追い求めていた幻の魚ということばで、幻の魚というのはたぶんクエだと思うから、というか最初のことばで、興奮しながらというのでまず最初は…あの、先生あと、言い直します。わからなくなりました。	
39久井：今さっきとおるさんが、父と思うことによつてとかなんとかそういうこと言っただけ、ほんとは憎かったといっていた、その前の頁に太一は、この魚を捕らなければ本当の一人前の漁師になれないのだと太一は泣きそうになりながら思うってことは、確かに前までは憎んでいたかもしれないけど、その時はクエ、あ、やっぱりいいです。	
40田代：僕もさっきの石山さんと一緒に、太一は父を目標として、海に行こうとしていたけど、父はクエに殺されてしまったからクエを憎くて、クエを殺しに行こうともしていこうとしていたからどっちも気があったなと思いました。	
41司会：じゃあまとめます。自由発言の中では、クエへの憎しみや、やまなしの宮沢賢治に似ていると言うことや、父を越えたかったから与吉じいさの弟子になったというのや、クエをしとめたかったから与吉じいさの弟子になったというのと、あと両方の気持ちがあったから与吉じいさの弟子になったというのがありました。あと、独話者の感想をお願いします。	
42上林：今日は鬼本さんから一つ質問が出たので次は質問が出ないように考えて書こうと思います。あと、海が好きだからとかいろいろな理由があるので、疑問を解決するのはちょっと難しいなあと思いました。	独話者のまとめ
43司会：次は先生のまとめです。	教師との読み深め
44教師：えー良い交流ができたと思います。あと解決できていないのがここありますからちょっと後は先生が司会をしながらいつもの形でやります。出てたのはいいけども根拠が余りはつきりしない。根拠がある方が意見としては強くなるわけだから、はい、では聞くよ。父が目標、父を越えたい、だから漁師になったんだ(板書をさしながら)という人手を挙げて、…、何人おるね。12人(板書を数を書く)はい、じゃあクエ、…、ね。まあ、敵討ちみたいですね、父を破ったクエを殺したいとか、しとめたとか、クエと…、何をしたいかね、クエと戦いたいとかね(板書する)こういう意見の人手を挙げて、…、あ4人か、…、じゃあ両方。両方あるよって、…、11	

- ね。両方が11。(板書する)11と。(総数を確かめる)いいな。
- 45堀井: じゃあ、12の、あー一番少数意見から聞いてみよう。はい起立。はい堀井から。訳は、父を、父を前まで村一番だった父を破ったクエだから、自分も、自分がクエをしとめたら、一流、じゃなくて超一流になれると思ったからクエをしとめたいと思った。クエをしとめたいと思って漁師になったと思いました。
- 46教師: それは両方ってことね、要するに超一流とは、父を超えたいと思った。そのわたしがクエをしとめたらこうなるってことだな。まずはこっちたい。(板書を指す) こうすることでこうなる、父が越えられるってこと?堀井流のことばで言うと超一流。わかった?鬼本は?
- 47鬼本: さっき言ったように、えっとせつかく子どものころからおとうと一緒に海に出たっていう夢を持っていたのに、クエのせいでその夢を失ったので、だから夢を失ったのでクエを殺したいと思った。
- 48教師: おとうと一緒に海に出て漁をするというのが夢だった。だけどクエは夢を破った。だからそういう夢を、一緒に親子でね、海に出るとい夢が叶わなくなったのはクエのせいだからクエを殺した。、、、はい。
- 49野中: 殺したいと思ったのは、父を超えて、あーわからん
- 50教師: あーわからんことなると。なんかこっちも入るとるってね。要するに無理矢理なったのは、まあ、動機はこったいね。(板書を指す)クエを殺したい。だけ無理矢理漁師になった。だけど、そして父を超えたい。そげんなるとる。そういう気持ちになった。はい。
- 51山田: 僕も両方になったけど。
- 52教師: ほう、両方になった。
- 53山田: えークエを殺さなかつたのは、父に思えてきたから殺せなくなっただけで、
- 54教師: ここにこだわつとるのね。
- 55山田: 本当はこの、その、クエを殺して父の敵もって、本当の一人前の漁師になりたかつたと思います。
- 56教師: あーほんととわね。やっぱり一人前の漁師になりたかつたということを、、、一人前の漁師になりたい、ね。(意見を黒板に書く)
- はい、じゃあこっち(12人の意見の方をさす)誰か代表で、何人か言ってみろ。
- 57八波: 僕はその悔しいとか、そういうのは入っていないと思いました、あ、憎むとかそういうのは入っていないと思いました。その訳は確かになんか夢ではそういうのがあつたけど、太一はもう最初から父を超えたいとも思っていたと思うし、それにほんとに憎んでいたり悔しかったりしているんならそういうことばが入っていてもおかしくないと思うからです。
- 58教師: 憎むとか悔しいってことばは出てこない。こういうことばは教科書の中には出てないと。もしそうだったら出てきているはずだ。なかなか・・・ですね。だからこうなんだ。
- 59久井: はい。そういう確かに教科書には出てないけど、クエを殺したいとか、そういうことばを出したら逆に考えることが無くなるから、出してないんだと思います。
- 60教師: 出してれば、自分で考えて、、、クエをやっぱりしとめたいと思っっていることがわかるてない?そういうのがあるんだったらこういう気持ちがあるとやろ。出てこないけど。どのことばね?
- 61久井: 太一は・・・
- 62教師: お母さんも心配でたまらんやろ?いつ出ていくやろうかって、、、これ読んだやろ?61頁の3行目「おまえが、おとうの死んだ瀬に潜ると、いつ言い出すかと思うと、私は恐ろしくて夜も眠れないよ。おまえの心の中が見えるようで。」おまえの心の中が見えるようでっていうのはどういうこと?太一の心でどういうこと?、、、八波君。
- 63鬼本: はい。また、おとうと一緒に海へ行くって言う。あつちやろ。
- 64教師: もうちょっと深くか。はい、だれかかわつて。
- 65村本: おとうの死んだ瀬に、もう一度行く。
- 66教師: もう一度行くの?そう。はいはい。
- 67久井: あー、なるのが怖い。父の死んだ瀬に行つて、クエと戦つてそれで父の二の舞にならない。
- 68教師: 母親の心配は、潜ることを心配することやって?父親の二の舞。つまりどういうこと?具体的に言うと。
- 69久井: 死
- 70教師: そう、死たい。おとうと同じようにクエと戦つて死なんやろうかということよね。はい、えびねと同じこっちの人たちもう一人おらんと?早く手を挙げて。あと一人だけいそ。12人もおつたとやろが、知らんぶりしないではい手を挙げる。はい高田。
- 71高田: 最初、まあ目標の方に手を挙げていたんだけど、後で両方かなって思つた。
- 72教師: 訳は?訳を聞こう。
- 73高田: 訳は。
- 74教師: あなたがそういう風になつたわけを、こん中に(板書を指す)こう、たぶんあるはずやろ。
- 75高田: 父を超えているということは、クエを殺すというようなものだから両方かなと思つた。
- 76教師: なるほど父を超えるとすることは父はクエに敗れている。ということは破るということは父を超えるということになるかな、ということね。みんな両方になつていったのかな。
- 77森田: ぼくも一番最初に、ぼくも高田さんと同じで、ぼくも父が目標っていうのにしていたんだけど、父はクエから殺されたんだから、それを超えるにはクエを殺さなくてはならないからクエを殺すためにあ漁師になつたのだと思います。
- 78教師: 父を超えるためにはクエを破らないかん。そうじゃないっていう人はおらんか。クエ

27分経過

教師板書

30分経過

34分経過

<p>を殺さずにあるいは破らなくても父を超えることができるという風を考える人おらんか。</p> <p>79久井：え一つとクエを殺さなくても、例えば村の人とかあんな凶暴な、村の人はあんな凶暴なクエに立ち向かうのは危険とか、そういうのをもって、そういう潜り漁師がいなくなったんだからそういうのじゃなくてもそういう瀬でウニとかいろいろたくさんくれれば、村のみんなから信頼されていれば、自分で村一番の漁師とか言っても村の人から信頼されていなかったらそういう自分で思っているだけだから、そういう信頼されたら父を超えたことにもなるんじゃないかと思います。</p> <p>80教師：みんなから信頼されるような行為ね。そういうことを（板書の信頼という文字を指しながら）信頼されるようなことをすれば父を超えることになる。そういう風に久井君は言っていますがどうですか、、、中井さんは。</p> <p>81中井：私はやっぱり父を超えたいと思ったらやっぱりクエを殺さなければ、太一にとっては父を超えたことにはならないと思いました。訳は、太一は与吉いさからは村一番の漁師であると言われていたのに、そのクエを殺さなければ本当の一人前の漁師にはなれないと言っているから、父を超えるということはその父を破ったクエをしとめるということにもつながるんじゃないかと思いました。</p> <p>82教師：やっぱりここですよ。（板書の「クエを殺したい」を指す）周りからは、もう父を超えてるという風に信頼されれば、言われるかもしれないけど、太一の中ではそれじゃあいけない。父を超えてることにはならないのが中井さんの意見。さあ、じゃあちょっとみんなにきてみよう。じゃ中井さんに賛成。久井のも聞いて、あつ久井になるほどって思った人。という風に分けたいと思います。どっちか手を挙げてみて。はい、よく考えて。</p> <p>はい、久井。久井の考えがわかった。なるほどと思った人。8。いやいや太一の中ではこうなんだ、という人。残りね、といったら18人。境どっち？久井のほう。9人。こっち（板書を指す）は外側から、外の目ね。こっちはクエを殺したい。太一自身だから内。内面ということだね。なるほど、ま、これは最後になるときにまあ、それぞれ答えを出してもらったらいいでしょう。これは先生にもわかりません。なかなかいい勉強になりました。じゃあ代わります。</p>	
<p>83司会：学習をふりかえってを書いてください。 学習をふりかえってを紹介してください。</p>	<p>学習の振り返りを書く 書いたものを紹介する</p>
<p>84堀井：今日の独話は、ちょっと、あの何かあの、きつき勉強したことはあまり関係ないんですけど、人、例えば、その発言の間みたいな、人が言った後の次の人の言うまでの間が長すぎたので、次の独話をもっと間を短くしたら大成功というところまでいっていると思います。</p> <p>85野中：上林さんが疑問に思っているところは、私が最初に思った疑問じゃなかったんだけど、みんなの意見を聞いている内に、自分の考えがよくわからなくなったので、え一つともう一度みんなの考えも入れながら自分の考えを見つけないかと思いました。</p> <p>86森田：今日の独話では、あまり自分の考えが言えなかったから、次の独話では言葉に鋭くなって自分の考えがたくさん言えるようにしたいと思います。</p> <p>87鬼本：今日ぼくがキャッチボールするとは思ってもなくてちょっと焦ったので、次からはいつでも当てるようにしておきたいと思います。</p> <p>88中井：言葉のキャッチボールの時に、鬼本さんに答えを返すのがいっぱい時間が、むちゃくちゃかかってしまっていたから次の独話の時にキャッチボールをやるときは、考えながらするようにしたいと思います。</p> <p>89石山：今日の独話で感想を言うときに、自分の中で意見、感想がまとまってなくて、いろんなところでつかかっていたりしたので今度するときは次の独話の時間は感想を言うときは、自分の中でまとめて言いたいと思います。</p> <p>90山本：私も意見がまとまっていないまま、発表してしまっただけで、次の独話は頭の中で整理して、発表したいと思います。</p> <p>91江川：今日の独話はちょっとむずかしくて、話しにあまりついていけずに、発表が一度もできなかったので、次からはみんなの話をよく聞いて、内容を理解して発表したいです。</p>	
<p>92司会：次は先生のお話です。</p>	<p>教師による話し合い方の評価</p>
<p>93教師：え一つとあまり良くなかったって思っているみたいですけど、先生はいい独話だったという風に思っています。中井さんがキャッチボールで間があいた、と言ったけど間があいても仕方ないです。これは読みやから。いつもの、今までやってきた独話は自分が思ったように言えば良かったね。だけど、今度は答えがはっきりさせなければいかんわけやろ？自分の考えを。読んで。いままでのはおしゃべりしたい。これが好きですか、ああ嫌いです。訳はこうです。そんなのはいつでもいえるけん。そういうのと違う。もう教科書に書いてあることから考えないかんことだから。そういう、相手が、そこで全然自分が考えていないようなことを言われたら返さないかん。そういうときは間が必要です。それはもうしょうがない。だからそういうのはあまり気にしなくていいです。ただしそれがもつとね。ぱつと言われて、さつと考えられるようになることこれが又一つこうレベルががつかうと上がっていくときです。で言えなかったって江川も言った森田も言った。それはそうでしょう。自分の疑問と違うところを話し合ったらやっぱりそうなる。だけどその割にはみんな一生懸命良くできているのかなと先生は思いました。</p> <p>さあ、では聞き手。うーん今日はね、聞き手は先生がよく見つけきらんやった。聞き手賞は良い返し方をしたなあと思うのは、八波やったね。久井が言ったときに、「それは父が最後の潜り漁師として」と鋭く指摘した八波君。</p> <p>それから光る言葉。文句ないでしょう。久井君。その前。</p> <p>特別賞は、えつとねえ、久井が言った信頼という点に対してすかさず答えた、反対の意見を言った中井ゆりさんにあげる。</p>	<p>聞き手賞発表</p> <p>ひかることば賞発表 特別賞発表 46分経過</p>