

話し合うことの情意的側面に対する指導の実際 — 小学校高学年における一次的意欲に機能する環境整備 —

The actual state of teaching about foster a willingness to discuss
— For the upper grades of Elementary school Settings —

若 木 常 佳

北 川 尊 士

Tsuneka WAKAKI

Takashi KITAGAWA

(教職実践専攻 (教育実践力開発コース)) (北九州市立黒畑小学校)

(平成23年9月30日受理)

話し合いの指導を行う前提として、まず第一層となる環境を整備し、子どもの授業観や他者の存在に対する認識の変容、また他者の発言に対する「聞く力」(能力・態度・習慣)の指導を行うことが重要である。本稿では一次的意欲に機能する環境整備の実践事例に着目し、新学期の新しい教室でどのような指導を行うことが、環境整備に対し有効であるかということについて考察した。その結果、児童相互にめざす姿が共有され具体化され相互の言動を照らす指標となること、授業観を変容させること、他者の意見を聞かざるを得ない授業展開を設定すること、ユーモアについての指導を行うことが有効であることが捉えられた。

それとともに、そうした指導は、子どもの論理を基盤とした場の設定や題材の選択を第1に考えた単元的展開の学習指導、学習規律からの脱却をはかり、子どもと一緒に作り上げた実感を伴ったルールを設定するという考え方から導かれたものであることが捉えられた。また、こうした実践につきものの葛藤を乗り越えるためには、モデルの存在が必要であることが捉えられた。

キーワード：話し合い場面の心的作業、指導方法、話し合い劇、活用方法

1. はじめに

1. 問題の所在

話し合いを中心とした授業を行おうとすることが困難であることの原因の一つとして、松尾剛と丸野俊一は「話し合いを中心とした授業を実現するための手だてを教師が十分に持っていない事」¹を挙げている。この指摘は、話し合いを中心とした授業を実現するための手だてを具体的に提示する必要性を示したものである。

「話し合いを中心とした授業を実現するための手だて」であるためには、指導内容とともに、指導方法が示されなければならない。この点について、まず先の松尾らは、その手だてを話し合いにおける「グラウンド・ルール」²の徹底に見いだした。また大村はまによっては、情報処理(思考)が内包されている台本形態による手引き³が示さ

れる等、話し合い能力育成に必要な認知的側面と技能的側面に対する指導内容と指導方法についての研究が重ねられている⁴。その一方で、意欲等に関する情意的側面の育成過程については、習得すべき内容を示すといった性質のものではないこと、他者との関係性によって左右されるものであり、学級経営的な要素も含まれることから、個々の指導者の意識や工夫に任せられる場合が多い。

この話し合いたいという意欲に関する情意的側面については、次の2層が考えられる。まず、他者と関わり合うことに対する本能的とも言える〈一次的な意欲〉、そして「知識に出合い、学習内容が自分の世界に入り込んでくるからこそ、子どもたちはその知識に興味や関心をもち、学ぶ意欲が喚起され」⁵他者の意見を聞きたい、話し合いたいと思う〈二次的な意欲〉である。したがって、

第一層となる〈一次的な意欲〉を阻害しないためには、誰もが気兼ねなく学級の成員という他者に対して、自己の意見を述べることができ、同時に他者の意見に対し、関心と温かい気持ちを持って集中して聴くことができるように環境を整備することが必要になる。そして、第二層となる〈二次的な意欲〉を喚起するためには、話すべき内容を個々に持たせることや、話し合うことについての意義を感得させることが必要になる。

たしかに第二層を通して第一層が次第に形成されることもある。しかしながら大村も指摘しているように、第一層となる環境を整備し、子どもの授業観や他者の存在に対する認識の変容、また他者の発言に対する「聞く力」(能力・態度・習慣)の指導を行うことは、話し合いの指導を行う前提として大変に重要である⁶。問題は、この環境整備については、個々の指導者の工夫に任せられがちであり、指導に対する困難性や指導者によって指導実態の違いが生じていることにある。

また、この第一層となる環境の整備は、学級開きから1～2ヶ月間に行われることから、研究者等の他者が教室に入って話し合いの実態を捉えようとする段階では、すでに何らかの指導が為され、その結果として、ある程度の環境が整備された状態になっている場合が多い。こうした教室運営と研究スタートのタイミングのズレは、教室の内側にどのような実態があり、それに対してどのように指導を行っていったのかということに対する問題の解明を残したままとなっている。

2. 研究の目的と方法および意義

(1) 研究の目的と方法

以上のことから本研究では、一次的意欲に機能する環境整備の過程に着目し、新学期の新しい教室で、どのような指導を行うことが、環境整備に対し有効であるかということについて実践を考察することにより、明らかにしていきたい。

本稿で取り上げるのは、4月当初、一次的意欲が著しく損なわれている実態であったものが、学級担任(この後、A教諭と表記)の指導により、1学期終了時点には概ね改善された学級(福岡県内の公立小学校)である。改善に至るまでの主として4月～6月の期間に、A教諭⁷によってどのような指導が行われたのか、また、その指導を行ったA教諭がどのような考え方を持って指導を行っていったのかということについて捉える。

(2) 意義

一つの実践から一次的意欲に対する原理的な指導内容や指導のあり方が明らかにすることはでき

ないことはもとよりである。しかし、話し合いをする以前の問題を抱えている学級の数はいくつかない。事例を考察することにより、そうした学級で生活をしている学習者の心情を捉えること、あるいは、成功事例の考察から導出した指導内容と指導方法を整理することにより、一次的意欲に機能する環境整備過程における指導内容と指導方法の一端を明らかにすることができれば、そうした問題を抱えている学級に対する具体的な提案とすることができる。

II. 対象学級の変容とA教諭の指導内容

本項では、対象とした学級には4月当初にどのような課題があり、それが約2ヶ月後にどのように変化したのかについて、児童の実態から捉えるとともに、その間に行われた指導内容について、A教諭への聞き取り調査に基づいて述べる。

1. 対象とした学級の課題

対象とした学級が所属している学年では、毎年クラス替えが行われていた。これまでの話し合いに対する指導について、指導内容は詳らかではないものの、4年修了時までの授業の中で、何らかの話し合いの体験はあることが確かめられた。しかし、積極的、あるいは意識的・系統的な指導が為された状況ではないと推測される。

4月に転任したA教諭によると、対象とした5年生の学級の児童の4月当初の印象は、全員が発言し合える状況になるまでには、時間がかかるといった状態であった。それは、数名程度の中心的児童が、学級の話し合いや授業を牽引(事実上の実施)しており、他の学級構成員は、発言する意欲や自ら考える意欲がほとんど失われている状態にあったからである。

この数名程度の中心的児童は、学級編成の際に、学級のリーダーとして位置づけられており、本人たちもその立場を自覚していた。このことは、新たに着任したA教諭が、4年次の担任と同様に、自分たちがリーダーとして発言力を持つことを認めた上での学級経営を行うであろうという予測(期待)につながるものともなっていた。

2. 対象とした学級における変容

(1) 学級の状態

対象とした学級の変容については、授業中の話し合いの際に認められた行動面と、児童の自己内を振り返らせた際の回答に見られる意識面を取り上げ、資料1～資料4に示す。

①行動面

行動面については、[話し合ったり他者の意見

を聞いたりする際の学習者の様子] についてその変容を資料1に示す。

資料1「話し合ったり他者の意見を聞いたりする際の学習者の様子（顕著な場面）」

指導前	現在
<ul style="list-style-type: none"> ・私語をしている（隣の友だちに話しかける） ・聞いていないのに、聞いている振りをする ・指示があると、いやいやながら聞いたり、話したりする ・他者の発言に対し、手遊びをしながら聞く ・発言者の声が小さいので聞こえていないけれども、それに対して関心を持たない 	<ul style="list-style-type: none"> ・「○○さんはどう？」と手のひらを相手に示しながら発言を促す動作・ほぼ全員が手を膝におき、体を発言者に向けて聴き入る ・他者の発言の途中で（意見があるという意味表示のために）静かに立ち上がる ・他者の発言を聞く際に、教科書やノートの自己の記述と見比べる ・発言の際には、聞き手を等分に見ながら話す

②意識面

意識面については「全体で発言するときの気持ちの変化」「全体で発言する際に一番気になること」「他者の意見を聞くようになった理由」の3点からその変容を捉え、資料2～4に示す。

意見を述べるときの気持ちの変化については、【×（強く抵抗を感じる）△（抵抗を感じる）○（抵抗を感じない）◎（全く抵抗を感じない）】の4段階で記入させた。

資料2「全体で発言するときの気持ちの変化」

指導前（人数：29名）	現在（人数：29名）
×：2 △：24 ○：2 ◎：1	×：0 △：1 ○：25 ◎：4 1段階の＋変化：21 2段階の＋変化：4 無変化：3（◎：1名○：2名）
その理由（代表的なもの）	その理由（代表的なもの）
<ul style="list-style-type: none"> ・間違っていたら恥ずかしい、笑われるから ・間違っていたらと思うと怖い、何か言われそうで怖いから ・自信や勇気がないから ・勉強したくないから 	<ul style="list-style-type: none"> ・友達を信じられるようになったから ・間違えても責められないことがわかったから ・皆が優しくなったから（優しくなると決めたから） ・勉強がわかるようになって楽しくなったから ・自信が持てるようになったから ・みんなが静かに真剣に聞いてくれるから

「全体で発言する際に一番気になること」について挙げたもののうち、多いものから順に示したものが、資料3である。

資料3「全体で発言する際に一番気になること」

当初	現在
<ul style="list-style-type: none"> ・友達の視線 ・先生の顔やことば ・答えがあっているかどうか ・笑われること ・みんなの反応（どんなことを言われるか） ・遊んでいる人 	<ul style="list-style-type: none"> ・気になることはない ・友達がきちんと自分の意見を聞いてくれているかということ ・友達の姿勢 ・どんな風に考えているのか ・友達の付け足しや気づき

また、A教諭の指導の成果として、次第に他者の意見を主体的に聞くようになっていった。資料4は、そのように変化した理由について、多い順に示したものである。

資料4「他者の意見を聞くようになった理由」

<ul style="list-style-type: none"> ・友達の意見は面白いと気づいたから ・友達の意見を聞くことによって自分の意見と比べることができるから ・自分と違っていたらそれを知りたいから ・勉強が分かるためには、友達の意見を聞くことが大切だから（聞かなければわからなくなる、役立つ、参考になる） ・友達が真剣に発表しているから ・人の考えが分かるようになったから ・静かだから ・先生がやさしさの意味を教えてくれたから自然に聞きたくなった

こうした児童の様子や記述からは、心理的負担や授業観、および他者や聴くことに対する意識が、変容していることが捉えられる。

(2) 変容した内容

①心理的負担の軽減

「子どもたちが学び合う授業を実現するためには、相互の意見の違いを認め、それらを絡み合わせる対話を支えるような暗黙の前提が教室で共有されている事」⁸が、重要な前提条件であることが指摘されている。そのためには、学級内の全員がこれまでの人間関係に左右されることなく、安心して自由に自己の考えたことを発言でき、発言した場合も誰からも負の反応（笑われる、馬鹿にされる等）を受けないという状況をつくりあげることが必要である。

児童の記述には当初、「間違っていたら笑われる、何か言われそうで怖い」という、負の反応が示されていたが、「友達を信じられる」「間違えて

も責められない」ということが示されるようになり、心理的負担が軽減された状態が捉えられる。

②授業観

担当とする児童の授業観が、正解探しの授業であれば、児童は自己を内省することよりも、教師の表情や思考を追いかけてやうとする。そこには、自己に関わらせることや、自分の考えを見いだすことは存在しにくい。

「相互の意見の違いを認め、それらを絡み合わせる対話」が成立し合うということは、「それぞれの子どもたちが内的対話を可能にする」⁹ ことであり、そうした対話の集積によって相互の認識を修正しあうような授業が成立するためには、児童の授業観が転換され、「学び合う授業」に対する価値を児童が見いだせるようにする必要がある。また児童だけではなく、児童に影響を与える可能性の高い保護者に対しても、授業観の転換を促す取り組みを行うことが求められる。

この点について、対象とした学級では「他者の意見を聞くようになった理由」に、次のような記述が見られる。

- ・ 勉強が分かるためには、友達の意見を聞くことが大切
- ・ 友達の意見を聞くことによって自分の意見と比べることができる

こうした記述からは、教師の説明や解説を聞くことによって理解を深めるだけではなく、「対話の集積によって相互の認識を修正しあうような授業」が成立し、そこに意義を見出している児童の様子が捉えられる。

③意識

話し合いは音声言語によって行われる言語活動である。そのため、瞬間の集中力、あるいは情報相互を比較・関係づけをするための訓練も必要であるが、それにも増して重要なことは、他者の意見に関心を持ち、「どんなにおおぜいの仲間たちと一緒にあっても、心をこめて聴こうとする、聴きひたろうとする」¹⁰ という意識である。その意識が、発言している者に対して全身を向けるという態度になるが、それだけではなく、関心を持って、「心をこめて聴こうとする」意識を持って行動することをよいこととして価値づけ、学級全体として目指すべき姿と位置づけることである。

この点について、対象学級においては、次のような行動面と意識面が捉えられる。まず、行動面においては、「体を発言者に向けて聴き入る」「他者の発言の途中で（意見があるという意味表示のために）静かに立ち上がる」「教科書やノートの

自己の記述と見比べる」というように、静かではあるが能動的な聴き方に変化していることが捉えられる。また、意識面の記述には、「みんなが静かに真剣に聞いてくれる」「友達の意見は面白いと気づいた」「友達の意見を聞くことによって自分の意見と比べることができる」、あるいは、「自分と違っていたらそれを知りたい」というように、指導されたために表面的に取り繕う態度ではなく、真に聴きたい、知りたいから聴くというものとなっている。これは、授業観の変容とも関わることであるが、他者の意見を聴くことに対する意識の変容を捉えることができる。

3. 対象学級における環境の整備の実際

前項で捉えたように、児童の行動や意識は明らかに4月当初と異なっている。本項では、その変容を導いた指導内容と方法を捉えることとする。

(1) グラウンド・ルールの徹底

①指導内容

学級での生活について、グラウンド・ルールの徹底が行われた。それは「自分にも人にもやさしい」という子ども像を明確にし、それを具体的な言葉で掲示したものである。

②指導方法

こうした具体的な言葉は、教室の右前方に常に掲示されており、個々は、それらを指標として自分の位置や行動を考え、為すべきことを見つけ出すのである。そのグラウンド・ルールが守られなかった場合には、A教諭はその学習者や学級全体に対し、「どうすればよかったと思う？」等と問いかけ、グラウンド・ルールに照らしてどのような行動をとるべきであったのかということを考えさせる。児童が何らかの結論を出す前に、教師が「～すべき」「～はいけない」と介入した指導を行うことはしない。常に掲示されているため、児童相互に目ざすべき姿が共有されやすくなっており、日常的に相互の言動を指標に照らして判断・評価することが比較的容易になるのである。このことは、「自分にも人にもやさしい」という学級成員個々がめざしていく姿を実現していくための有効な手だてとなっている。

(2) 授業の進め方の改善

授業は、まず教師側から提示される児童の実態を整理した課題に対して付箋紙を用いて自己の考えを書かせ、次にグループ内で、さらに学級全体で考えを述べ合うことにより、教材の解釈や教科内容の理解を深めていく。これは、個々に当事者として「知識に出合」わせ、「学習内容が自分の世界に入り込んでくる」状態をつくり、それによ

て「その知識に興味や関心をもち、学ぶ意欲が喚起され」、他者の意見が聴きたいという〈二次的意欲〉を刺激するという構造である。

そうした授業の進め方について児童は、「先生が進めるのではなく、自分たちが進める」と述べており、「教えてもらう」「正解を探す」授業から「学び合う授業」に価値を見いだす授業観の転換が図られていることがわかる。

また、ここでは、先生が正解を述べるわけではないので、自己の考えや疑問を持ち、それについて発言をし、さらに他者の意見を聞き比べていないとわからなくなってしまう。まさに「聞かないと困ることを真剣にきくような場面」¹¹が設定されているわけであり、聞こうとする意識の伸張に寄与していると言えることができる。

(3) ユーモアについての指導

対象とした学級に、A教諭の行う授業について自由記述で児童に記させたところ、以前と比べ「一人がいやな気持ちになるユーモアじゃなく、みんなが笑えるユーモアになっている」と記述した児童をはじめ、「ユーモアがある」ということを記した児童は29名中12名であった。

『教室ユーモア』について、教師と児童・生徒、児童・生徒同士の人間関係はもちろんのこと、集団としての学級、学習者の学習や心理状態、ひいては学習者の全人的な成長に肯定的あるいは否定的な影響を与えるものであると考えられる¹²と青砥は指摘する。当初教室内では、ブラックユーモア的な言動が多く、発言する意欲等に「否定的な影響」を与えていた。そのため、あるべきユーモアについて教え、それを教師側が積極的に示すことで、子どもも気軽にユーモアを楽しめる状況に導いた。また、A教諭は、皆が楽しめるユーモアを学級全体の中で表現することは、自己の意見を学級内で述べるよりも心理的ハードルが高いと考える。そのハードルを楽しみながら超えさせることにより、発言に対する心理的負担を軽減させようとしたわけである。

4. 対象学級における成果

4月当初の対象学級は、数名の児童以外は、発言する意欲や自ら考える意欲が失われた状態であった。それに対し、グラウンド・ルール徹底、授業の進め方の改善、ユーモアに対する指導を行った結果、約2ヶ月後には、心理的負担の軽減や授業観の変容がはかられ、発言する意欲や自ら考える意欲を、ほとんどの児童が持ち始めるという変化が見られた。

これは、単に意欲の問題だけではなく、その教

室内に発生する教室談話の質の変化である。教室談話に学習者の参加が多い学級の方がそうではない学級よりも学力が高いことが秋田らの調査¹³によって報告され、その理由については、「教室という教育実践の場において現実で使用されている文脈化された話し言葉による相互作用」¹⁴は、「言葉の精緻化」や「意味の理解」の進化¹⁵をもたらすためであるとされる。もちろん、個々の学習スタイルによって学習内容の習得は異なることを考えれば、教室談話の変容が全ての学習者に機能するとは言えない。しかしながら、誰もが参加できる教室談話が成立し、その中で一つの解釈や知識を巡って意見が交錯したり、繰り返し提示されることは、その解釈や知識を吟味したり、検証したり、複数の情報を関係づけて思考する機会を得ることである。こうした学習活動が長期記憶への定着に有効であることは、学びのシステムから考えても間違いないことであろう。

III. 学級を指導したA教諭について

対象とした学級は、ほぼ2ヶ月間で、子どもの授業観や他者の存在に対する認識の変容、また他者の発言に対する「聞く力」(能力・態度・習慣)についての指導が行われ、第一層となる環境を整備された。こうした指導には、指導したA教諭の考え方が色濃く反映されたものであり、指導の裏面には、当然のごとく摩擦と言ってよいほどの葛藤が存在している。

本項では、A教諭が直面した葛藤と、その葛藤に対する対応、そしてその葛藤を乗り越える原動力となっている考え方や人との関わりについて、A教諭自身に対する聞き取りによって得たものを手がかりとして整理する。

1. A教諭の勤務校における状況

(1) 校内の環境

A教諭の勤務している学校は、児童の生活状況が落ち着いており、教員の年齢層が高い。落ち着いた学校であり、特に問題が見いだせないということは、ベテランの教員は以前に成立させた自己の授業観や指導観を変容させる必要に迫られないということでもある。多くの教員は、教師主導型の授業スタイルであり、児童や保護者も、そうした授業スタイルに慣れた状態にあった。

学校が持っていたそうした環境に対し、A教諭が赴任する1年前に着任した学校長は、PISA的学力の向上を意図し、授業観や指導観の変容の必要性を感じている。学校長がめざすのは、教師が教えるべき知識を伝達するという受動的な学習で

はなく、知識や経験を相互に関係付けて課題に対して積極的に考え、それらを言語化して交流し合うという能動的な学習が行われる授業である。つまり学校長は、教員に対し、学力観や授業観の変革を求めたいわけである。しかしながら、こうした一見すると落ち着いており、問題を見出せない学校での、ベテランの教員の中に意識の変容を求めるための学校の改革は容易ではない。

A教諭は、こうした学校の改革期に転任しており、これまでの実績から、改革を推進する立場として位置づけられた。

(2) 発生した葛藤

①児童と保護者との葛藤

転任して担当することになった学級は、先述したように、数名程度の中心的児童以外の学級構成員は、発言する意欲や自ら考える意欲がほとんど失われている状態にあった。そうした児童に対し、単に自らの考えを持ち、その考えを発言することを「求める」のではなく、自らの考えを持ち、それを表現することができるような「環境を整えていく」のであるから、相当な時間がかかる。

4月～6月の間は、同学年の他クラスの進度と比較すると2単元の遅れが生じ、これまで自由に発言し、自分たちの存在が認められてきた数名程度の中心的児童たちは、自分たちの発言や行動を封じられるという感覚を持った。そうした授業の遅れと中心的児童の不満は、一時期、保護者からの学校長宛の匿名の手紙による抗議や、中心的児童の職員室への説明要求、A教諭に対する不満を他の教員にぶつけるという事態を生じさせた。

しかし、こうした保護者と中心的児童の否定的な反応は、児童自身が変容したこととそれを保護者が感受したことによって、次第に消滅した。自分たちの決めたルールを自分たちで守っていることが、自己の学級に対する誇りとなり、対話の集積によって相互の認識を修正しあうような授業の楽しさを感じ得ることにより、A教諭の指導を児童が理解し、受け入れたのである。

子どもの心情と保護者の心情は比例する。そうした指導に対する理解については、学級通信を通して、保護者に積極的に説明するようにという学校長からの助言もあり、次第に保護者の否定的な感情も肯定的な評価に変容した。

②同僚との葛藤

A教諭が持ち込んだ授業スタイルは、スタートが学習者サイド、学習者の論理である。それに対し、校内の多くの教員は、スタートを指導者サイ

ド、教科の論理に置いている。これまでに特に問題も生じておらず、児童・保護者・教員の3者いずれもが満足しているこれまでの授業スタイルと、教諭が持ち込んだ授業スタイルは大きく異なる。学級経営も安定しており、差し迫った状況や必要感もないのに、これまでの授業スタイルの変容を求められることが同僚の教員に容易に受け入れられるはずはなく、当初はかなりの拒絶感があったようである。

そうした拒絶感に対し、A教諭は研究を推進する立場でもあることを活用し、研究授業の際の指導案作成の際に協力すること、あるいは、新学習指導要領の求める学力の向上を図るための授業改善という場面での授業公開により、少しずつ共感を得るように働きかけた。

各教室を巡回し、授業の実情や授業を受ける児童の様子を把握している学校長は、他の学級と比較して、A教諭の学級の児童の他者の発言を聴こうとする姿勢や、聞き逃すまいとする集中力が高いことを把握し、評価している。しかしこうした児童の状態が学力の向上と結びつくことを如実に証明することには、現時点では至っておらず、そのため、A教諭の授業スタイルに対する理解と受容が難しい状況も、部分的に残されている。

2. A教諭の考え方

(1) 学習者観

A教諭は、“子どもがじっとして話を聞くのは嫌なはず。誰もが自分の考えを言いたいはず”と考える。しかしながら、教師が発表を求め、あるいは場面によっては、意見を述べることを求めて“追いつめてしまう”ことは否定する。追いつめなくても楽しそうに発表する姿を理想とする。

(2) 授業観

こうした学習者観にもとづく授業は、A教諭の表現に依れば“誰もが言える環境をつくって、誰もが言えて、それで学習を深めること、言いっぱなしでなく、お互いに深まる”授業であり、教室談話によって、教室にいる児童相互の認識が変容することを理想とするものである。

この場合の教室談話には、指導者の発言も含まれるものの、それは正解でも、何かに対する解釈でもない。ある課題に対して教室の中で述べられる児童の発言にさらなる問いを投げかけたり、根拠を発言することを求めたりするものであり、どこまでも児童の発言によって相互の認識が変容することをめざしているのである。したがって、A教諭が考える指導者の役割は、思わず話したくなる、聴きたくなる、話し合いたくなるような場の

設定ということになる。

3. A教諭の考え方の形成過程

(1) 指導者との出会い

①学習規律と学習集団の育成に対する視線

A教諭は、20数年の自らの実践を振り返るにあたり、教育学部卒業以来、自身の考え方の形成に寄与した複数の指導者との出会いを挙げた。指導者達は、それぞれに自身の中に核となる考え方を持った人物である。

最初に出会った考え方は、班競争といった競争の原理を学級集団づくりに活用するものであり、教師がタクトを振ることによって、子どもの発言を促し、思考を導いていくというものである。A教諭は、この考え方に添うことで、学級を活気と規律のある状況とすることができ、当初満足を感じた。この考え方は、その後に出会った別の指導者との出会いによって強化され、その指導者の「聞き方や話し方は鍛錬の仕方として、数名の児童を鍛えようと、周囲の児童がよい影響を受けて成長する」という考え方への賛同ともなる。

②個々の子どもに対する視線

こうした考え方が変容する契機となったのは、A教諭が教師となって9年を経た頃、同学年を担当した同僚、B教諭との出会いである。

B教諭の学級では、発表することが当たり前だというきまりや、教師からの要求は一切ないにも関わらず、どの児童も楽しそうに発言していた。その姿を見たことで、それまで必要性を感じていた学習規律や全員発表に対し、A教諭は疑問を感じるようになる。学習主体は子どもであるのに、学習を成立させる環境づくりのために、子どもに指導的に提示する学習規律への違和感や、全員発表に価値をおくことで、発表していない子どもを追いつめることは、ある意味「拷問」ではないかという思いである。これまでしてきたことは、教師側の考える「あるべき姿」に近づけることに終始していたに過ぎず、子どもの思いを引き出したり、個々の子どもの思いや願いから出発していないのではないかと考えるに至ったのである。

このB教諭との出会いを契機とし、A教諭の授業観や学級経営に対する考え方は変わっていく。授業観においては、子どもが発表したくなる、聴きたくなる、話し合いたくなる場の設定や題材の選択を第1に考えた単元的展開の学習指導を進めることとなる。一方の学級経営においては、教師側の考える「あるべき姿」に近づけるために設定し指導する学習規律からの脱却である。学習規律の代わりに取り入れたのが、教師が設定するの

はなく、子どもと一緒に作り上げ、実感を伴ったものとなるためのグラウンド・ルールである。これらは、本実践の中の児童の心理的負荷の軽減や授業観の変容につながっていく。

(2) 児童との出会い

こうした子どもからのスタートという考え方を進めていく方向性を決定づけたことに、ダウン症であったS児との出会いがある。S児は、発声は不明瞭ではあるが、話すことに対して抵抗感を持たなかった。そのことからA教諭は、S児と周りの子どもが共に成長できることは、話す・聞くことだと思い、スピーチ学習の取り組みを始める。

S児の言葉は、A教諭には捉えられないことが多かったが、なぜか学級の児童はS児の言葉を的確に捉えた。S児もまた、語彙力、語彙理解力について飛躍的な伸びを示した。そうした児童相互の姿は、文脈を捉え相手の状態に配慮しながら他者の言葉に真剣に耳を傾け、まさしく「教室という教育実践の場において現実使用されている文脈化された話し言葉による相互作用」が有効に機能している姿である。こうした姿を目の当たりにしたことから、A教諭は、児童相互の言葉の交流、教室談話の持つ力を実感する。このことは、本実践の児童に他者の意見を聴くことの重要性を意識づけることや、教室談話を豊かにする授業展開の考案へとつながっていく。

4. A教諭の実践を支えたもの

A教諭が4月～6月の2ヶ月間に行った話し合うための環境整備は、いささかドラスティックであり、そのために生じた児童・保護者・同僚との葛藤状態も小さくはなかった。決して小さくはない3者との葛藤に対し、揺らぐことなく取り組めた理由は何か。それについて、A教諭がまず挙げたのは、モデルとなったB教諭が実現した学級の姿と、どれほど葛藤があり、時間がかかっても、必ず受け入れられてきたというこれまでの成功体験である。それとともにA教諭挙げたことは、自主的な研究の場を共有していたB教諭の理解と支援、勤務校の学校長の全面的な支援である。

IV. まとめ

今回、着任して2ヶ月で話し合いを受け入れる前提となる第一層に位置する環境整備（学級文化の醸成）を行ったA教諭の実践事例に着目した。そこからは、聞き手である他者の対応、自己の意見の有無、意見交流の必要感によって、一次的意欲に対する児童の心情は左右されることが捉えられた。それとともに、環境整備のためには、次の

ような指導が有効であることが捉えられた。

- ・ 児童相互にめざす姿が共有され具体化され視覚化、相互の言動を照らす指標となっていること
- ・ 日常的に、相互の言動を指標に照らして判断・評価すること
- ・ 個々に意見を持たせ、教室談話によって理解を深めるというスタイルの授業を行うこと
- ・ 他者の意見を聞かなければ分からなくなるような聞かざるを得ない場を設定すること
- ・ あるべきユーモアについて教え、発言に対する心理的不安を取り除くこと

指導については、4月～6月の間に徹底して忍耐強く行い、学期の初めには必ず自分たちのこれまでできてきたことと、努力すべきことを確かめさせることも必要になる。

こうしたA教諭の指導は、子どもの論理を基盤とした場の設定や題材の選択を第1に考えた単元的展開の学習指導であり、学級経営においては、学習規律からの脱却をはかり、教師が設定するのではなく、子どもと一緒に作り上げ、実感を持ったルールを設定するという考え方から導かれたものであった。こうした指導の推進においては、確固たる意思が必要になるが、それを支えるのは、確かなモデルの存在と信頼する人間の理解と支援、指導者自身がこれまでに集積した成功体験と学校長の支援であることが明らかとなった。

前述したように、一つの実践から一次的意欲に対する原理的な指導内容や指導のあり方を明らかにすることはできない。しかし、話し合いをする以前の問題を抱えている学級の数が少ないことを考えると、A教諭のような成功事例を考察し、そこから問題を抱えている学級に対する指導のあり方や、その指導が何によって支えられて可能になるのかということを明らかにしていくこと、そうした事例分析を集積することは、今後においても必要な研究である。

必要となる、ひと揃いの暗黙の理解」を前提とし、「相互の意見の違いを認め、それらを組み合わせる対話を支えるような暗黙の前提が教室で共有されている事」と示している。本発表においては、北川が学級経営において用いたグラウンド・ルールの意味合いと区別するため、松尾らが示したものを「グラウンド・ルール」と記述する。

³ 若木常佳 (2005) 「話す・聞く学習指導における『思考』を育てる学習の手びきー大村はま実践を手がかりにー」(「広島大学大学院教育学研究科紀要 第二部」第54号 pp.141-149)

⁴ 若木常佳 (2011) 『話す・聞く能力育成に関する国語か学習指導の研究』(風間書房)において、指導内容と指導方法、カリキュラムについて、中学校3年間を対象として述べている。

⁵ 授業を考える教育心理学者の会 (1999) 『いじめられた知識からのメッセージ』(北大路書房 p.186)

⁶ この第一層に関係する内容として、大村はまは「話し合い指導のその基本の姿勢」として、次の3点を指摘。・話し合うことの価値を身にしみて感じさせること・聞く力(透明、冷静、整理、あたたかさ、追究、深まり、習慣)・誰かが誰かを侮ったり、侮られていると思っていない状況
大村はま (1984) 『大村はま国語教室 第二巻』(筑摩書房 pp.178-184) を発表者が整理した。

⁷ A教諭の実践を対象とするのは、本実践に至るまでに、同様の成功体験がA教諭にあるからである。このことは、本実践が偶然性に作用された一過性のものではないことを示している。

⁸ 1に同じ

⁹ 秋田喜代美「教室談話と学習」(2008) 『授業研究と談話分析』(放送大学教育振興 p.78)

¹⁰ 野地潤家 (1974) 『話しことば学習論』(共文社 p.114)

¹¹ 大村はま (1984) 『大村はま国語教室 第二巻』(筑摩書房 p.184)

¹² 青砥弘幸 (2007) 「『教室ユーモア』研究の枠組みに関する考察」(「広島大学大学院教育学研究科紀要」第一部 第56号 pp.119-120)

¹³ 秋田喜代美らによってなされた調査による。秋田喜代美・村瀬公胤・市川洋子 (2004) 「中学校入学後の学習習慣の形成過程」(『東京大学大学院教育学研究科紀要』43, pp.205-233)

¹⁴ 藤江康彦「教室談話と学習」(2008) 『授業研究と談話分析』(放送大学教育振興会 p.53)

¹⁵ 14と同じ p.79

¹ 松尾剛・丸野俊一 (2007) 「子どもが主体的に考え、学び合う授業を熟練教師はいかに実現しているかー話し合いを支えるグラウンド・ルールの共有過程の分析を通じてー」(『教育心理学研究』55 p.93)

² 松尾らは、グラウンド・ルールとして、Edward & Mercer の示した「相互の主張や発話内容、発話の意図を正確に理解するために、厳密な言語的知識に加えて、会話の参加者が保持している事が