

思いをよせ合い、心を豊かにたくましくする

「話すこと・聞くこと」の研究

— 対話感覚を活かして「生きてはたらく力」を —

田 邊 智 乃

— はじめに — どうしてなんだろう？ことばの乱れ—

現代人の話しことばはあまりよい評価を得られていない。若者のことばとして取り上げられているものが多いが、仲間の間だけで通じる略語（「仲間」語）や、どんな感情もひとつのことばで表わそうとする単一的表現、単語で会話する「単語話」がふつうに聞かれるようになった。さらに「的」に代表される、主張を弱める「ぼかしことば」や「つっていうか」と相手の話をさえぎるようにして自分の意見を述べてしまう自己中心的な話し方、粗雑な言葉遣いや発声が「ことばの乱れ」として指摘されている。

ことばの移り変わりが、時代の流れの影響かとても速い。ことばが「情報」とみなされ、モノ化してしまっていることを感じる。ことばにこめられた思いは浅く、軽くて滑らかなものばかりになっている。

また、学校の子どもたちを見てみると、友達同士の会話はともはずんでいのに、授業になると口が堅くなる。授業中発言しても建前のように聞こえたり、演技がかつているように感じたりと、どこか話し手の実感がこもっていないのを感じることもある。ましてや、話し合いは他人事で積極的な意見交換にならない。これらの問題状況を何とかしたいと手をほどこすが、なかなか成果は上がらない。それどころか、かえって成長に伴い状況は悪化していくのである。そして社会では、子どもたちのコミュニケーション不足が問われだし、さまざまな社会問題が浮上する。

私たちのコミュニケーションは、社会の在り方とことばの文化との摩擦の影響を受けて変化してきている。

従来、協調しあうことば基調として「察する文化」を形成してきた日本語も、現在の多様な価値観の元では本当の人間関係

を築いていくのに不十分になってきている。つまり、価値観の違う相手に、ていねいなことばで説明し合わなければ分かり合えないのである。

従来の日本人としての生き方、協調しあう関係を保ちながら他者との人間関係を形成し、自律を促すことばとは、どのようなものなのだろう。現代に求められるコミュニケーションのことばを、次のように考えた。

◆めざすコミュニケーションのことば

へ”和”の精神にのっとった「対話」

- ・ 相手を受容し、尊重する。
 - ・ 相手の聞きたいことを説明する、親切なコミュニケーション。
 - ・ 相手に受け入れやすく、自分の主張の仕方を工夫する。
 - ・ 互いに満足のいく、生産的なコミュニケーション
- (これらの要素を「対話感覚」と名づける)

他者に迎合するのではなく、自分らしさを大切にすることばを用いながら、他者との間に関係を築き、自律することが、現代社会の中で生きていくために必要である。

二 問題に思えた状況の分析

さて、学校の授業で見られる児童の話しことばの問題も、児童の意識の中で話すことや聞くことへの信頼が薄いためであることがわかってきた。

子どもたちが話したり聞いたりするときの態度を分析して見えてきたことは、次のような問題であった。

◆児童の実態から（小6児童27名の分析より）

- ・ 声を出すことに緊張が伴う。口を開けずに話す。
- ・ スピーチ原稿は「話す通りのもの」が多い。
- ・ 話し手も聞き手も相手を意識していない。
- ・ 話の内容への意見は持てず、話し方の評価に偏る。
- ・ 「友情」評価に気を使い、本当のよさが見えにくい。

三 めざす話し方と聞き方

聞いている人が自分を理解しようとしてくれてうれしい、話している人が自分に語りかけるようで聞きやすいなどの、「話し甲斐」や「聞き甲斐」が、欠けているのを感じた。相手を意識した双方向の話す・聞く活動が、何よりも重要である。相手があつてこそ、どう伝えるとよいのか、どうすれば伝わるのか、具体的な課題となつて見えてくるからである。

そこで、「対話」を学習の軸に置くことを考える。ここで

の「対話」は、さきほどの「めざすコミュニケーションのことば」を踏まえ、次のようなものと定義する。

◆「対話」とは

〈聞き手に受け入れられるように工夫して自分自身を伝え、話し手の文脈に寄り添いながら聞き合うことで、互いの理解を深めたり、解決をはかったりする友好的な人間関係を深める話し方〉

対話は、話し手主導の「会話」や、立場に応じて競い合う「討議」とは異なる。聞き手を中心に置いたコミュニケーションの方法であり、他者と協調して話し合うことを行うことで、話してよかったと喜びが感じられるものである。自らをありのまま語ることで、他者のことも同じように大切に受け止めようとし、自分自身を見つめ、人として成長を遂げていく話し方である。

四 対話で学びあう・よい対話を考える 「学習対話」

「対話」を授業の中で積極的に用いていく方向を考えたい。国語で「対話」に取り組む意義は、他教科や他領域、広くは生活全般に活かせる「対話の基礎」を培うためである。そこで、国語科で行う、対話を基礎においた話し方・聞き方を「学習対話」と名づける。

学習対話 II 国語科で行う、対話を基礎においた話し方・聞き方

この学習対話は、①相手意識に寄り添う「相互サポート型」の話す・聞く学習であり、②対話以外の言語活動に発展していく「話す・聞く」の基盤となる学習である。

学習対話で培われる力を分析していくと次のようなものがあると考えられる。

1 聞き手を育て、思考を深める学習対話で身につく力

相手があり、聞いたことに瞬時に返答していく **即興性**
相手の文脈に合わせて返答する **制約性**
相互に考えを出し合い深め合う **創造性**
自己内対話で考えを深める **省察性**

2 相手意識を持たせる学習対話で身につく力

相手が理解できるように、話し方やことばを吟味する

相手の話を受けて自分の意見や考えを言う
どんな話し方も聞き手を意識して話す
対話感覚を用い、通じ合える

説得性・論理性

協調性・柔軟性

応用力

共感性・融通性

3 言語感覚と技能をつける学習対話で身につく力

率直に思いを語る意欲や失敗を恐れない勇氣や態度の習得
本質を伴った「聞く・話す」言語技能の習得
使用することばに対する知識や感覚の習得
自己を豊かに表現する非言語技能の習得

学習対話では、これらの力を伸ばすような学習の場を創造していくことになる。その学習対話の取り組みの手始めとして有効なのは、「聞くこと」に焦点を当てて学習することであると考える。その理由として、児童の実態から①話を一度で聞き取れることは難しいが、対話はそこから始まるからである。また、②聞き手の態度が変化すると、話し手は聞き手の態度に応じて、

伝わるような話し方に変わるからでもある。そして③聞き手が話し手に応じることばを持ち、話し手をその気にさせる「能動的な聞き方」をめざすことで生きたやりとりが可能になるからである。

よって、学習対話の重点を以下のようにまとめ実践する。

◆学習対話で重点をおきたい力

- ◎聞く力 (①質問 ②確認〈要約〉)
- 話す力 (③同意〈応答〉 ④補足〈創造〉)

・初めの指導として、聞く力を充実させる。
・聞く力の質を高め、相互交流を活発にし、助け合いの関係へ導く。

また、学習目標を対話をもとにして考えると、従来のような「話すこと」と「聞くこと」を分けたものにはならない。なぜなら、学習対話は話すことと聞くことを総合的に捉え、技術も態度も一体化し、全人的な学習になるからである。今までの指導事項は、はつきりと学習者に示すことのできる技術面の助言に重点が置かれていたが、話し合いの心構えに意識を向けなくては、活きた対話は生まれない。到達点に向けていかに話し合っているかが、話す・聞く技術や態度を豊かにしていく。対話のねらいを明らかにして目標をもった対話に望めるようにしたい。

学習対話の学習は、2つの学力を身につけるものになる。対話の基礎力を養う部分（対話の表象の形成）と、基礎力を応用して実践していく部分（比較利用）である。何を基礎力とするかについては、児童の実態に合わせて考える必要があるが、話し合い方の技術を身につけさせる学習と、それらを応用発展させ実質的な話し合いに活用する部分とで学習場面は分けられる。そのため、単元のなかに帯単元と主単元を連携させるなどの工夫が必要になる。

（伝え方を知る）（運用する）
表象の形成＋比較利用
…両者を同時に促進するのは難しい

特に、対話の基礎力を養う場面で用いるパターン（型）の指導では、話型が固定化したものよりも、思考の方向性を示すものであるのが望ましい。つまり、型を用いる時の用途を明らかにし、場に応じて個々に創造できる応用性を兼ね備えたものが、個性を生かした対話を支え、さまざまな場面で活用できるものになる。具体的には、反対意見を述べる時には、「相手の考えでよいところにまず賛成し、さらに反対意見のある部分をはつきりさせて話す」というようなものがある。

児童に適切に習得してもらうには、この場合も、具体的な場面を見せることが有効である。真似ることにより、その方法もやりとりの気持ちも学べるようにしたい。

◎話すこと・聞くこと
の概念を形成するの
にふさわしい基本の
パターン

＜学習対話の技術指導として用いる望ましいパターン（型）＞

- ①どんな用途の話し方や聞き方に用いられるのかその目的が明確なもの
- ②広く通用する普遍性を持ち、場に応じて変容できる応用性を兼ね備えたもの
- ③思考や構成の方向性を示すもの
- ④思考の段階の発展を補助するような系統性のあるもの

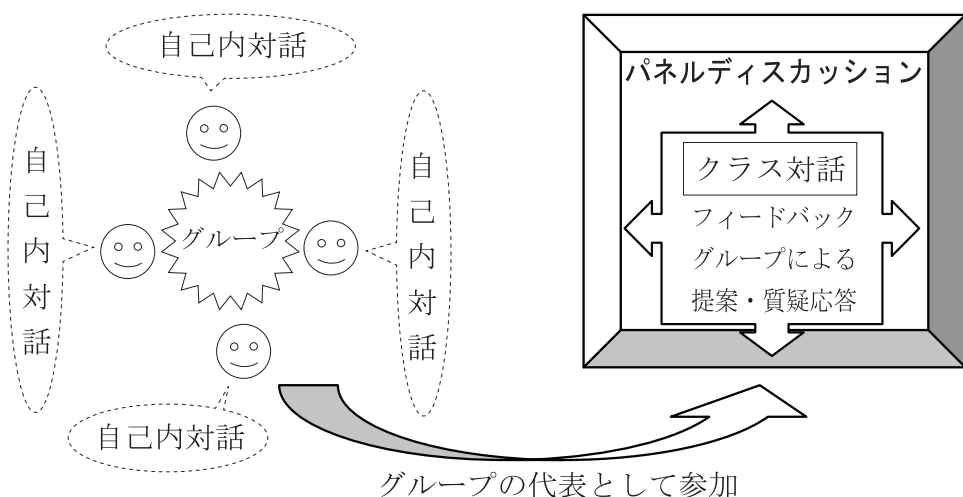
＜パターンを用いるときの留意点＞

- ①学習者がパターンの意味を理解できるようにすること。
- ②パターンを形式的に扱うのではなく、生活経験に基づいて思考の流れや自己表現におかしなところがないか省察すること。
- ③学習者が受入れやすく理解しやすいパターンとそうでないものがあることに留意すること。

五 少人数から大勢に対話を広げる難しさ

―3つのパネルディスカッションにおける教師の役割とはたらき―

〈パネルディスカッションと学習対話のかかわり〉



学習対話を繰り返し織り込んだ授業として、第6学年のパネルディスカッション

〈図1〉パネルディスカッションと学習対話とのかかわり

の実践を行った。パネルディスカッションと学習対話とのかかわりは次のように考える。

「パネルディスカッション」はパネルリストの意見を聞きながら、質問や意見を交換し、自分たちの考えた意見を全体で話し合うことで、よりよいものにしていく話し合い活動である。ここでは、自分が考え出した意見を、友達に理解してもらえるように話す

ことがねらいになる。

グループの学習対話では互いに意見を聴き合い、よりよい意見を協力して作り出す対話が期待される。このことから、パネルディスカッションはグループでの学習対話をもとにした全体での対話的な話し合いの学習形態といえる。〈図1〉

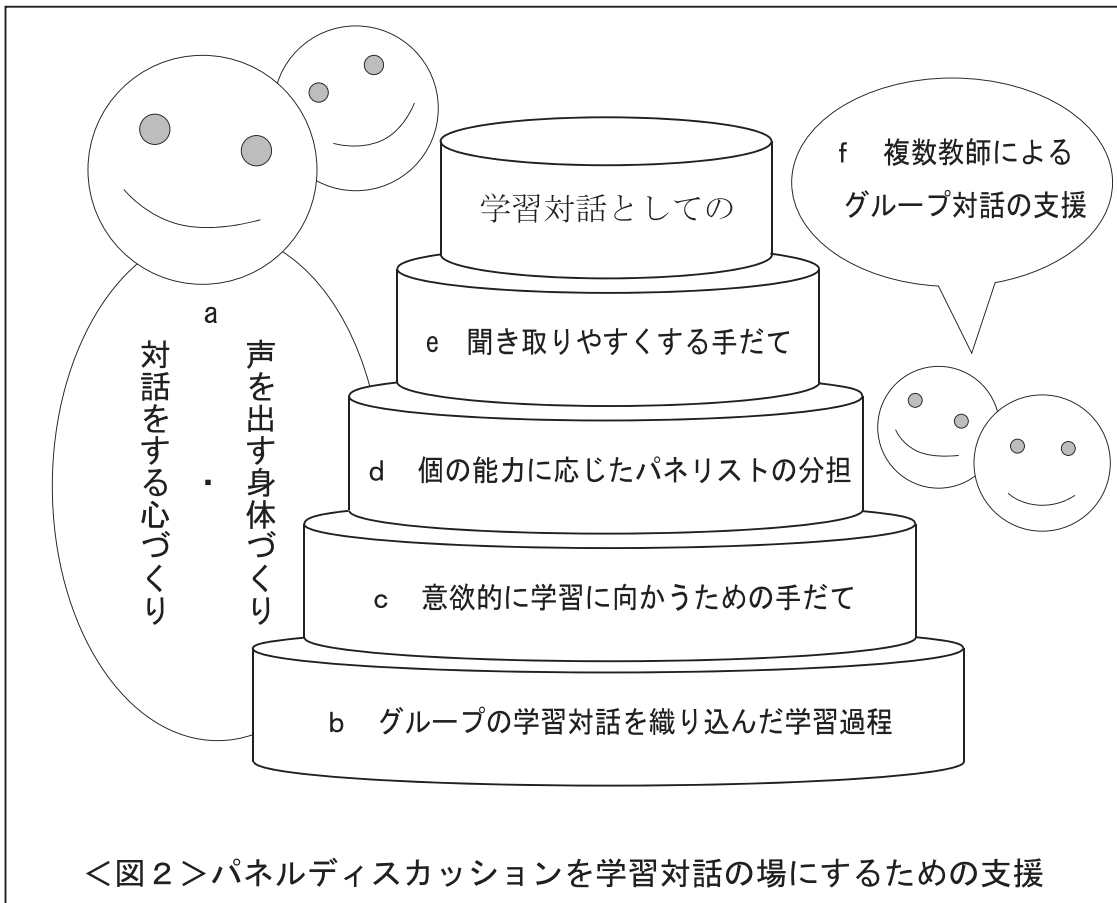
「パネルディスカッション」の話し合いの形は、個人で考える自己内対話からはじまり、グループ対話を経て考えを深め確かなものにし、さらに大勢でよりよい結論を導き出すためにさまざまな視点から意見を交流しあう場となる。その根底には、相手の意見をそのまま受け止めながら、自分の思いや気付いたことを伝え、同じ目的に向かって協力し合う「対話」の意識が働いているといえ、大勢での対話として「対話」の発展型であるといえる。

〈題材について〉

パネルディスカッションの題材として、自分の通う小学校の未来の姿を考えるとという内容を扱った。学校は子どもたちにとって身近な生活の場であり、普段の生活を振り返り、改善するところや希望することを思いつきやすい環境であると考えた。また、他校の実状なども比較し、子どもたちが夢を持ちやすい題材であるといえる。

〈支援の内容〉

学習対話をパネルディスカッションに発展させるため、〈図2〉のような支援を行った。



a 「対話チャレンジタイム」

対話をする心作りとして、帯単元で「対話チャレンジタイム」を取り入れた。対話に慣れたり、対話の知識を習得したりする繰り返しの変化のある対話を行う。実際に友達同士でねらいに沿って対話を試みる部分と、対話の技術について知らせる部分とを組み合わせを行った。

気持ちよく話し合うためのレッスン

- ① 聞き上手になること
 - ・ 相手を乗せること
 - ・ “ ” 聞いているぞ “サインを送ること
- ② 自分の考えをきちんと伝えること

c 「学習ガイド」の使用

何のために対話を行うのか、その学習活動のゴールを先に示し、見通しを持って学習に望めるように配慮した。

「学習ガイド」には、単元全体の流れと単位時間の学習内容を書き留められるようにした。自分なりの課題を明確にして、次時の学習に取り組めるようにしたものである。

e 聞き取りやすくする工夫

聞いたことを整理し、忘れないようにするために聞き取りメモをとると、下向きになり、必死に書き取るうとしてしまう。そこで、なるべくメモを取ることに負担を減らすため、2つの手だてを行った。

① 発表テロップの活用



スピーチ原稿を仕上げたあとに、話の骨子をテロップという形で箇条書きにまとめたものを提示しながら提案を聞くことにした。このテロップがあると、今何をテーマにどんな話をしているのか、小見出しを見ることによって理解しやすくなる。また、このテロップを壁面掲示に使うことで、話し合いのときの板書のスペースも確保できる。

② 2分間の提案時間

提案時間を2分にしたのは、聞き手にとって初めて聞く話の内容でも、注意深く聞ける時間であると考えたからである。話し手も詳細な内容に立ち入らず、柱立てに沿って話しの大まかな内容を伝えるのに十分な時間である。

提案を短くまとめ、テロップに提案の概要を小見出しでまとめることによって、グループの主張を焦点化できる。耳から理解しやすい提案づくりを心がけた。

〈3つのパネルディスカッションの比較〉

3つの「パネルディスカッション」をとりあげ、学級全体における児童の発言の様子を比較検討していく。そして学級全体での話し合いがいかに対話に近づくものになるかを、場の工夫と教師の介入という視点から考察した。

「パネルディスカッション1」は、研究授業でお客様をフロアに迎えたものである。「パネルディスカッション2」は、同クラスによる2回目のパネルディスカッションで、「提案」と「フロアとの討議」のみを行ったものである。「パネルディスカッション3」は、他のクラスの初回のパネルディスカッションで、担任による司会進行のもと、質問に二人で相談して答えてよいという場の工夫がなされた。

3つの『パネルディスカッション』の比較

	パネルディスカッション1	パネルディスカッション2	パネルディスカッション3
学級の条件	初回 公開授業（通し）	2回目 学級内（討論）	初回 他学級（通し）
「パネルディスカッション」の条件と様子	<ul style="list-style-type: none"> ・消極的な意見交換 ・責任を持って、役割に応じた発言をしようとする。 ・児童による司会進行。（補助に教師が入る） ・全員参加（ひとり一人） 	<ul style="list-style-type: none"> ・活発な意見交換 ・聞きやすい提案への支援 ・メモの工夫を指導 ・教師による司会進行 ・提案とフロアの討論のみ ・質問に答える人以外は、全員フロアに回る。 	<ul style="list-style-type: none"> ・活発な意見交換 ・教師による司会進行。（発言の要約・補助） ・指導・支援が発言者や学級全体に対して細やか。 ・質問に対し、相談して応対。
よい面	<ul style="list-style-type: none"> ・外部の人に見られ、緊張しながらも、責任をもって自分の役割（発言）を果たす。 ・パネリストの役割を理解して話し合いを進められる。 ・学級全体が話し手の意識をもち、聞き手や外部のフロアに理解してもらえよう根拠を示した応答がなされた。 	<ul style="list-style-type: none"> ・話し合いに多くの児童が参加。 ・口火を切る児童が活躍することにより、話の苦手な児童もだんだん発言し始める。 ・内輪の場ならではの、つぶやきや合いの手が聞かれ、和やかな雰囲気になれる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・意見交換も教師によって積極的に進められる。 ・指名されることで、発言が促され、やりとりが続いていく。 ・教師による司会進行で意見が整理され、的確な論点を持って、話し合いがなされた。 ・話し合いの場の緊張感がありながらも、学級の温かい和やかさも感じられた。
考察	<ul style="list-style-type: none"> ・パネルディスカッションの形式にのっとった学習になる。 ・役割に固執してしまい、意見を交流しにくい。 ・言葉遣い・態度とも「よそゆき」の話し合いの場 ・既習事項や知識を根拠に意見を組み立てようとする。 ・話を組み立てたり、話をしたりするのに時間がかかり、長くなりやすい。 	<ul style="list-style-type: none"> ・話し合いやすい雰囲気を自ら作り出そうとしている。 ・関連意見がリズムよく出されることで、話し合いが活発になっていく。 ・教師の司会進行で意見が広がり、意見の偏りも修正できる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・教師が進行で、随時適切な指導が行われる。 ・発言をするとき、教師にむけて話をする傾向が見られる。 ・対教師、または教師による言い換えを通しての一問一答になりやすい。

〈教師の関わり方の違いと対話への影響〉

(1) 教師が話し合いの外に在ることの利点

◎児童の自己解決力・自主運営力を高める。

- ・役割意識を自覚させる。
- ・フィードバックに敏感になる。
- ・価値の低いやりとりが淘汰される。(調整作用)

パネルディスカッションを児童の運営で進めると、児童ひとりひとりに役割意識を自覚させることができ、個々が責任をもつ話し合いの場になる。教師に頼らずに何とか自分たちで話し合いを進めようとする意識が高まり、教師の進行のときは違う自己解決力と自主運営力がはたらく。

児童はどんな質問をするとよいか、どう答えるとうまく応答できたことになるのか、相手からの反応(フィードバック)に敏感になり、どんな話し合いがよいのか自ら判断し、価値の低いやりとりを淘汰していく。

パネルディスカッション1では、応答に困っている他のグループの友達を見かねて、自分なりに考えた意見で提案を補強する児童や、他のグループの話題でも、解決につながる意見であると判断し発言する児童も現れた。また、じっくり話し合いの様子を見ることで、自分たちの考えと他グループの考えを合

わせて、よりよい意見を生み出そうと思考する姿もあった。

パネルディスカッション2では、発言内容への助言を控えていると、フロアにいる児童同士で指摘し合い、話し合いがねらから脱線しないようにいさめる場面があった。話し合いの内容に教師が否定的な軌道修正を行わないことを了解することで、児童同士の調整作用をより促すことができると思われる。

(2) 教師が話し合いの場の中にあることの利点

◎教師主導で、適切な話し合いの場をつくれる。

- ・受容的な聞き手の存在であること
↓発言する勇気を与える。
- ・論点の整理や修正を意図的に行える
↓話し合いを深める。
- ・個の能力に合わせた発言の引き出しが可能

教師が話し合いの場に存在することは、発言する児童にとって受容的な聞き手の存在がそこにあることを意味する。どう話したらよいかわからないあいまいな考えでも、「話してみよう」と後押しされて前向きな気持ちになり、話が得意でない児童も発言しようとする。

また、話し合いの進行を教師が行うと、話の論点を整理して

的確に話し合いを進めることができる。発言からことばを拾って焦点化した討議に導くこともできる。

さらに、教師の司会の利点は、個の能力に合わせて適切に指名し意見を引き出したり、出された意見をまとめながら論点を修正したりすることも意図的に行えることである。話し合いの内容を深める意味で、教師の舵取りは有効である。児童に討議してもらいたい話題は何か、その場の流れから見とる力が教師には求められる。

(3) 教師がかかわるときの留意点

- ・「発言の場」の責任を持たす
- ・やりとりの深さを見とる
- ・指導的介入は焦点をしぼって↓自主的態度を養う

話し合いに教師がいた場合、その存在への安心感からか児童に依存心が見られやすくなる。普段の授業のなかで、教師が指名をするときにどうしてもうまく言えないときや、意見をまとめるのに時間を要するとき、教師のことばでまとめたり、次の機会へ発言を延ばしたりすることがあるが、話し合いの場でもその普段のかかわりを期待しているのかもしれない。

表向き話をしていない時にも、児童の中ではたくさんのが渦巻いている。児童が話せるようになるタイミングは、話し

合いのペースにそぐわず時間のかかる場合もある。そういうときには、自主的に話す機会を後にまわしたり、発言を言い換えたり、児童自らが判断する機会が設けられるべきであろう。教師がかかわればかわるほど、受動的な態度になってしまうことに注意が必要である。

また、発言が滞っても根気強く待つことも時には必要である。逆に発言がとぎれず続いている場合には、そのことを認めつつも、安易な話し合いに流れていないか注意深く見守ることも大切であろう。

教師の、発言への助言が多いと、児童は発言の自由が制限されているような窮屈さを感じて話し合いの意欲が低下したり、先生のご機嫌を伺うような意見にばかり傾倒したりする恐れもでてくる。

その授業のねらいにせまる指導を精選し、それ以外は児童に任せじつと見守ることも児童自身に話し合いの充実感を味わわせるために重要である。

〈対話感覚を活かした「パネルディスカッション」へ〉

「パネルディスカッション」は、公的な話し合いの場という認識がもたれるところだが、学習対話と密接につながりその発展型でもある。理想のパネルディスカッションは、対話感覚¹を活かした、より活発な意見交換ができる対話の場としたい。

対話の思考力、想像力、即時応対力などを集団対話のなかで発揮するためには、スピーチと同じかそれ以上の伝える内容についての理解が必要である。そうでないと、思いつきのやりとりや、質問への安易な答えや狭小な視点でのやりとり（反対意見の回避など）が頻発してしまう。熟考するには、書く活動が適している。

「パネルディスカッション」という表舞台における集団での創造的な対話は、グループにおける対話よりも論点の見きわめや、間合いの取り方が難しい。そのため進行役への教師のかかわりが求められる。それでも、教師がすべてを仕切ってしまうと、子どもたちの発言の相手は教師に変わってしまったら、教師の助けがある分安心したやりとりで効率的なやりとりはできるが、一問一答のやりとりで話し合いが進み、次々と話題が変化してしまったりする。児童の実態から考えると、じっくり考えるタイプの子には、言おうとしたけれども、話題が変わってしまったということも起きてしまう。

まずは限られた時間のなかで、提案を聞き取り、質問を考えそれに答える力を訓練する必要がある。短時間で考え発言する真剣なやりとりの経験をもつことは、対話のリズムや思考を育

て、それ以後の対話活動の質を高めるのに効果があると思われる。

さらに、質問の質をあげ、多くの児童が前の意見をふまえて答えられるような進行の舵取りと意見の吸い上げ、よい意見への賞賛等の支援が有効である。児童がどこなら話しやすいのかそのきっかけを見出す「勘」を研ぎ澄ますことが対話を膨らますことには欠かせない。

また、児童の思考を柔軟にするには、ほどよい緊張感とほどよいユーモア（遊び）のある場が適している。硬く無思考な状態に陥らないように、斬新な考えがひらめく「ゆとり（笑い）」を話し合いの空間に設けることである。これは、失敗を恐れず声に出す心のゆとり（勇気）を生み出すことにもつながる。対話の能力として、言語能力ではないが、「対話を生み出す空気を作り出す力」というのもあるのではないか。そしてこれは、その学級の健全な人間関係の作り出す雰囲気呼び起こし生かすことである。

六 おわりに ― 今後の課題 ―

対話を用い、その子らしさの表れた双方向的なやりとりをめざし研究を続けてきたが、実践してみると理想に近づくためにはたくさんの克服すべき課題が見えてきた。

所属校の先生方のご協力があつて、パネルディスカッションの比較研究ができたが、その後の考察から得た「学習対話がよく機能するパネルディスカッション」が実現できるかは、さらなる検証で確かめる必要がある。

また、教師の講じた手だては、子どもたちにとって本当に効果のあるものだったろうかと、実際の授業場面から振り返ることもあった。喜んで子どもたちが口を開くようにするために、子どもたちの思考や認識に沿った手だてを見つけることも、研究としてやりがいのあるところである。

今後は、子どもたちの自然なやり取りとして観察した対話にどのような国語の力を認め、どのように伸ばしていくかを考えていきたい。

(たなべ さとの・さいたま市立原山小学校)

i 「対話感覚」

相手を尊重し相手に合わせて伝える生産的コミュニケーション。

言語運用力を支える規範の考え方になる。

※本稿での実践は前任校（さいたま市立谷田小学校）におけるものである。

