

目 次

I	はじめに	1
II	研究の実際	1
1	基本的な考え方ー思考力とは何か	
2	授業の実際	
	【実践1 (中学3年生 読むこと)】	
	単元名 「新聞記事のねらいを探るー文章の構成や表現を評価するー」	
	【実践2 (中学3年生 話すこと・聞くこと)】	
	単元名 「話合いで課題を解決しよう	
	ー宇都宮市への観光客誘致のためのポスターを選ぶー」	
	【実践3 (小学5年生 話すこと・聞くこと)】	
	単元名 「良さが伝わるようにスピーチしよう	
	ーT O K Y O 2020のマスコットはこれだ！ー」	
3	考 察	
III	今後の課題	14
1	語彙や表現力の拡充	
2	学習材・課題と言語活動のマッチングについて	
3	「考える」場面の設定	

小・中国語科での思考「力」育成方法の研究 －考えるとはどういうことか－

提案者 上三川町立本郷小学校教諭 森 健

I はじめに

本研究は、小・中学校国語科における思考力（判断力・表現力）育成方法について提案するものである。

今日、「思考力（・判断力・表現力）」の育成」を標榜した国語の授業では、「選択や判断を迫る課題」を「教え合い、話し合い（討議）等、他者との協働（言語活動）」によって解決する－いわゆる「アクティブ・ラーニング」的な手法が取られる傾向がある。このこと自体は良いのだが、思考力が身に付いたと判断するための「ものさし」が曖昧、あるいは適切ではないため、本当に学習活動に思考力が育ったのかがはっきりしない、という実践が多い。

この問題を解決するために、筆者は、香西の提唱する、「思考力」のとらえ方の転換^{*1}－「力」から「量」への還元－に注目し、これを援用した授業を構想、実践した。こうすることで、思考力育成のために指導者がすべきことが明らかになるとともに、学習者自身の向上的変容－授業によってより良く変わったことの自覚が可能になると考えたからだ。

中学生を対象とした研究及び授業実践が進むにつれ、成果が得られるようになってきたが、課題も多く明らかになってきた。それらの中でも言語活動、特に対話的な活動を成り立たせる上で欠かせない、「話を能動的にきく（聞・聴・訊）」能力・態度の育成については、中学校の国語の授業での育成だけでなく、他の教育活動との連携、さらには小学校からの系統だった指導の必要性を痛切に感じた。昨年度より筆者が小学校勤務になったこともあり、現在は小学生を対象にこの研究を行っている。今回はこの経緯をもとに、これからの国語の授業の在り方について提案したい。

II 研究の実際

1 基本的な考え方－思考力とは何か

「知謀湧くがごとし」「考えが浮かんできた」という表現があるように、私たちは「考える力」＝「思考力」はインスピレーション、無から有を生み出す能力だととらえる傾向がある。だが、この考えは、教育によって思考力を育成、向上させようとする行為を困難なものにする。なぜなら、この考えに従うと、思考力は天賦の才に左右されることになり、教育によってこれを育成するという行為を難しくしてしまうからだ。

これに対して、香西は、思考力を論証能力に限定し、思考力を文字通りの「力」で

* 1 『反論の技術－その意義と訓練方法－』、明治図書、1995年、等。

はなく、「量」に還元してとらえることを提唱した。（履行力をこのようにせまく限定するのは、論理性のない思考はもはや思考とは呼べず、「論理的思考力と総称される諸能力の中で、それが欠けていればもはや論理的思考力があるとは見なされないものの随一が論証能力であると考えからだ。」）これによって「論理的思考力の薄弱な生徒は、考える『力』が弱いのではなく、様々な論証形式（＝論法）を情報として保有する『量』が少ないのだと仮説」でき、「論理的思考力の育成においても、ただひたすら考えさせ、ない知恵を絞らせるのではなく」「他人の考え方までも自分の思考の中に組み込み、説得的な論法を大量に注ぎ込んで、頭の中の論法量を集中的に増大させようという作戦^{*2}」が可能になる。

本研究では、これを援用して思考力及びその育成について、以下のように定めて実践を行うこととした（詳細については紙幅の関係で割愛する）。

- ①「思考力」とは、単独の「力」を指すのではなく、論証能力を中心に、課題解決のために必要な知識・言語技術が有機的に結び付いた状態を表す。
- ②思考力が向上した、あるいは育成されたと見なすための基準は、授業の後で「違った見方が可能になること」つまり、同じモノ・コトについて複数の論証ができるようになった、及び、それらの中から最も適切なものを選択し、その理由について適切に論証できるようになったことである。
- ③授業、あるいは単元の終末に学習者が②の状態（違った見方が可能になること）になるよう、「学習課題」「教材」「言語活動」の組み合わせを工夫するとともに、言語活動を成り立たせる上で必要な言語技術についても指導する。

2 授業の実際

【実践1（中学3年生 読むこと）】

上記枠内に基づいて構想した授業である。この授業では、特に以下の3点により、国語科における思考力の育成を図った。

- ①学習課題が『思考・判断・表現』を求められる課題の設定
- ②課題解決を通した、言葉についての知識や技能の修得
- ③単元の終末に自身の変容（この場合は新聞記事に対して『違った見方が可能になること』）を自覚させるとともに、その理由について指定された形式で説明する場面の設定

(1) 単元名 「新聞記事のねらいを探る－文章の構成や表現を評価する－」

(2) 授業について

図1の新聞記事を読んだ読者の多くは、A捕手を好意的に評価する。だが、そ

* 2 「論理的思考『力』の問題－考えさせる前にすべきこと」、『東書教育情報 ニューサポート 中学国語／書写』、東京書籍、2002年、3ページ。

の評価（判断）は、本当に読者が考えて下したものののだろうか。地図が現地そのものではないのと同じように、言葉も事実を表し得ない。一見、事実のように見える新聞記事も、書き手が自らの価値観や立場に基づいて言葉を選択、配置して作った地図のようなものである。そこに書かれていることを事実だと信じて判断したとき、我々は、書き手の作った道順をなぞり、結論を出していたに過ぎないのかも知れない。これを「思考」とは呼べまい。

香西秀信氏が『反論の技術』で「考えるということは、反論し、否定することなのだ。」と述べているように、対立する意見のないところに思考は起こりえない。したがって、生徒にこの記事について論理的に考えさせようとする教師がまずやるべきことは「先行する記事とは異なるものの見方ができるようにすること」である。

緊迫の東京ドームがざわめいた。1回2死、一、二塁の局面で、先発のS投手が、セカンドへけん制球のサインを見落とした。たまたまA捕手は厳しい表情でマウンドに駆け寄った。「バカッ、お前！」叱責すると、右手でSの頭をボカリ。試合後、Aは「やるべきことをやってなかった。1点を争う試合なんだから。彼に求められるものは大きい」と説明したが、手荒い「喝」も大学の後輩でもあるSへの愛情表現だった。

先輩の熱血指導にこたえたSは、このピンチを切り抜けると二回以降は、最速149キロの直球を軸にグイグイと攻めて8回まで二塁を踏ませなかった。

大観衆の前での公開説教。この日のキャプテンは、打撃こそ音無だったが、「一撃」でしっかりと勝利に貢献した。

図 1

(3) 身に付けさせたい知識・技術

言葉の持つ性質（事実と言葉との関係）についての理解、並びにこれを用いてテキストを批判・分析・評価する技術

(4) 育てたい態度

ある表現に対して、「他の見方はできないか」等、異なった視点から物事を眺めようとする態度

(5) 主な学習活動

- ①「この新聞記事は信じられるか」という問いについて、「信じられる」「信じられない」「どちらとも言えない」のいずれかを選ぶ。そして、なぜそれを選択したか、理由を述べる。
- ②『正しい』言葉は信じられるか（香西秀信著、東京書籍『新しい国語3』所収）を読み、言葉の持つ性質（事実と言葉との関係）を理解するとともに、それらを用いて「都合の良い」表現をするための練習をする。
- ③②をもとに、前掲の新聞記事をA選手の印象が悪くなるよう、書き直す。できあがった記事と、もとの新聞記事を読み比べて、記事から受ける印象の違いとその理由について考え、話し合う。
- ④もとの新聞記事は信じられるか、改めて評価し、その理由について述べる。また、もとの新聞記事の、書き手の意図を考える。
- ⑤この単元を通して学んだことを、これからどのように生かしていくかを考える。

(6) 指導のポイント

①事実と言葉の関係を理解させる

『『正しい』言葉は信じられるか』では、言葉の持つ性質として次の三点が挙げられている。

- 言葉で「良いこと」と「悪いこと」が並列で述べられたとき、大抵は後に置かれた方が強調されること。
- 書き手は、ある出来事を表す際に自分にとって都合の良い表現を選べること。
- 「陰気な人」を「もの静かな人」と言い換えるなど、言葉の選び方によって長所を短所に、あるいはその逆も表現することが可能であること。



図 2

これらについて、教材文を読ませるだけでなく、それぞれの性質を用いた表現技法の練習を行い、知識と行為とを結び付けて理解させる。図 2 はその練習の一例（ワークシート）である。

②新聞記事を書き換え及びその際の協働学習（言葉のやりとり）

①の学習を生かして、新聞記事を自分にとって都合の良いように（この場合は、A 選手の印象が悪くなるように）書き換えをさせる。ねらいは、うまく書き換えができるようになることではなく、このようなことが可能なのだということを理解させることにある。

また、新聞記事の書き換えは、グループで行うとともに、グループ間での「情報交換」を積極的に行うようにうながした。これは、他のグループから書き換え表現を学んだり、他のグループがその表現を選択した理由を尋ねたりすることによって「他人の考え方までも自分の思考の中に組み込む」感覚、習慣を身に付けさせることをねらったものである（図 3 参照）。図 4 は学習者が協働で書き換えた記事の一例である。



図 3

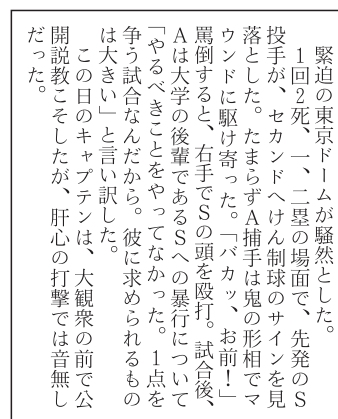


図 4

(7) 授業による学習者の変容

- ①授業前は、新聞記事を「信じられる」とした学習者が76人中73人、「どちらともいえない」が3名であったが、授業後は「どちらとも言えない」が60名、「信じられない」が16名になった。その根拠として「意図的にA選手が良い印象になるような表現をしている箇所が多い」ことを上げている生徒が多かった。
- ②新聞記事を書いた人の意図として、「A選手が好かれるようにしている」「Aの暴力を美しい話に変えてごまかそうとしているのではないか」という推測をする学習者が多かった。
- ③学習をどう生かすかについて、図5並びに以下のような記述が多く見られた。

同じ出来事でも、表現を変えると読み手に与える印象が大きく異なることが分かった。今までは読んだ記事の内容をそのまま疑わずに読んでいたが、これからは「本当にそうだろうか」「他の言い方もできるのではないか」「なぜ、こう書いているのだろう」「書き手は、読み手に何を伝えようとしているのだろう」などと考えながら記事を読んでいこうと思った。

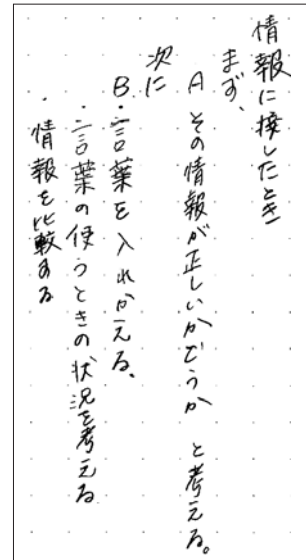


図5

(8) 考 察

授業中の様子並びに学習者の発言や記述内容等から、この授業のねらいはおおむね達成できたと考えられる。これは、「学習課題」「教材」「言語活動」の組み合わせが適切であったこと、また、記事の書き換えのために必要な技術について練習をしてから言語活動を行ったことなどが考えられる。

一方で、次の課題が明らかになった。

①語彙の問題

学習者の語彙の不足を補うために、類語辞典を与えた。これを使用すれば、同じ事柄を表す、語感の異なる別の語を探し出すことはできる（「類語辞典が役に立った」という学習者の感想も多かった）。しかし、その選択が、状況に適したものではなかったり、明らかな誤用であったりしては、この学習は単なる形式的な操作活動に過ぎなくなる。結局のところ、人は自分の語彙や表現力を用いてしか思考できないのである。

②学習者同士の「言葉のやりとり」の弱さ

お互いの「書き換え案」の比較によって、より良いものにしようとする学習者の姿が見られたが、これを観察すると、自分の知らない語や表現を見つけると、迷わず自分の書き換え案を修正する者も少なくなかった。別の教材で同様の授業を行った際に「バスの運行を見送った」という表現を「バスの運行を途絶した」と改めた学習者がいた。なるべく強い印象を与える語を用いようと、

類語辞典から「途絶」を探し出してきたのだと思われるが、これは不自然な表現である。しかし、誰からも疑問も反対も出なかった。類語辞典に記載されている語であるため、「正しい」と判断したのかもしれないが、これではテキストの鵜呑みである。疑問や違和感を感じた学習者はいたであろうが、それを行動に移さない限り、本当の意味でものを考えられたとはいえない。言葉をやりとりしながら学習を進める際には、「相手に訊く（質問、反論、確認など）」ことができるようにならなければ、学習の深まりは期待できないだろう。

相手のものの見方や表現を自らの思考に取り入れられるようになるには、単に相手の意見をそのまま受け入れるのではなく、適否を評価できる能力が必須であると言える。

【実践2（中学3年生 話すこと・聞くこと）】

授業1で明らかになった課題②を踏まえて、以下の授業を実践した。学習者同士の言葉のやりとり（対話）がかみ合わず、生産的なものにならないのは、相手の話に対して効果的に反論や批判などできないからである。だが、「反論せよ」「かみ合わせろ」といったところで、これらのことができるようになるわけではない。

そこで、後述の「きき方カード」を学習者に与えて、その中の文言を用いてやりとりをさせる経験を積ませることで、「話をきく（聞・聴・訊）」ことについての知識と技能、さらには能動的に話をきこうとする態度の育成をねらった。なお、これは平成26年宇都宮河内地区中教研国語部会の研究の一部として行われたものである。

(1) 単元名 「話合いで課題を解決しよう」

—宇都宮市への観光客誘致のためのポスターを選ぶ—

(2) 授業について

今回の授業のねらいは、図6で示した課題を解決するため、かみ合った話合いができるようにすること、また、グループで出た結論について、議論の過程を踏まえて他の人たちに説明すること、及びこれらの言語活動を通して、同じものを見てもその評価は人によって、あるいは、見方によって異なることを理解することである。

今回の授業での課題解決の手立ては、司会者を立てない話合いである。

課題解決のために学習者同士に話し合わせることはよく見られるが、一見、盛り上がっているように見える話合いも、よく観察すると複数の意見が互いに絡み合うことなく並立し続けているだけで、一向に議論が深まったり広がったりしていないことが多々ある。（図7）これは、話合いの技術、特に「前の人の発言の不足や不備、あるいは疑問に思った点に対して自分の考えを述べる技術」について



図6

の指導が十分ではないためだと考えられる。

そこで、疑問点やおかしいと思うことに対する質問や反論の表現を与えておいて、これらを用いて話し合いをさせることで、実際に話し合いを機能させるとともに、「相手の話のきき方（能動的な話の聴き方）」ができるようになるための態度、技術が身に付けさせられるのではないかと考えた（図8）。

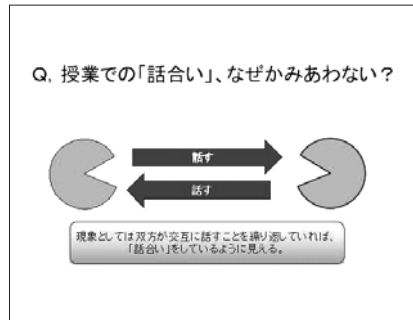


図 7

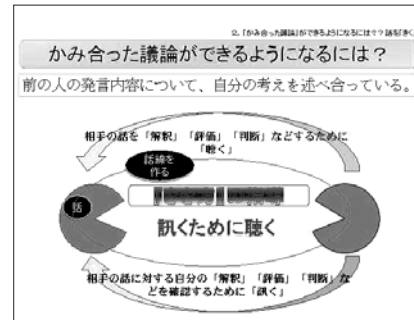


図 8

(3) 身に付けさせたい知識、技術

- ・相手の話の「きき方（聞・聴・訊）」、つまり、相手との言葉のやりとりをかみ合わせる技術
- ・議論を踏まえて、自分の考えを分かりやすく説明する技術
- ・協働的な活動の場での合意形成の方法

(4) 育てたい態度

- ・相手を「共同・協働して課題を解決するパートナー」と認め、その話を受け止めた上で、目的を達成するために質問したり、反論したりしようとする態度
- ・感情的にならずに相手とのやりとりを行おうとする態度

(5) 主な学習活動

- ①グループ内でA B C Dの担当を決める。担当になったポスターの長所を考える。
- ②自分の考えた長所を発表する。他の人は、発表に対する自分の考えを述べる。
(この時は否定しない)
- ③ポスターを並べて、自由に質問をする。
- ④進行役を決めてポスターの順位を決めるための話し合いを行う。
 - ア 全員が一致した場合、進行役は誰かに理由を確認する。他の人は、異論（付け足し）があれば述べる。
 - イ 議論をする必要が生じた場合
 - ・発言は少数の側から。
 - ・同数の場合、発言は進行役の選択とは反対の側から。
 - ウ 全ての順位が決定したら、「なぜそのポスターがその順位になったのか」について、確認を行う。
- ⑤グループごとに順位とその理由を発表する。

(6) 指導のポイント

ねらい達成のための具体的な手立てとして、以下を行った。

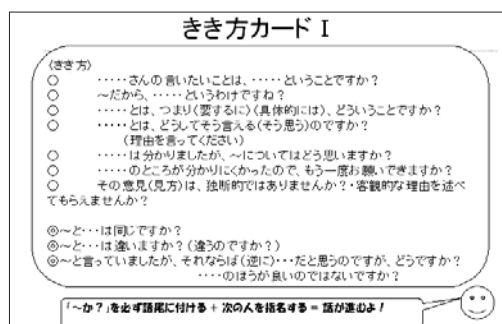


図9

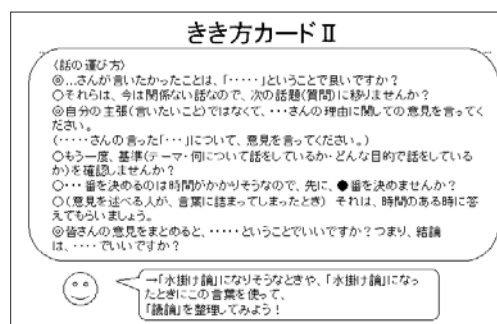


図10

①「きき方カード」の作成 (図9、図10)

生徒に身に付けさせたい「きき方」(～とは、…とどう違うのですか？等)をカードにまとめて生徒に与えた。これにより、「訊き方」の習得と能動的に聴こうとする感覚と態度を身に付けることができると考えた。

②モデル議論の視聴と「きき方カード」を使用しての話合いの練習

画面を4分割することができるカメラ「ミーティングレコーダー」を用いて、教師による「話合い」の例を撮影した。これの視聴により、「話合い」の進め方、「きき方カード」の使い方を理解させるとともに、実際の話合いの前に練習を行わせることで、生徒に身に付けさせたい「きき方」の指導が効果的に行えると考えた。

(7) 授業による生徒の変容

①学習者の「ふり返り」より

- ・相手の話が終わってから訊き方を考えてはうまく訊けない。最初から訊くつもりで相手の話を聴くと、訊けるようになった。
- ・考えながら相手の話を聴くようになった。
- ・「相手にどう伝わっているか」を考えながら話すようになった。また、相手が話している時には「こういうことが言いたいのかな」と思いながら聞くようになった。
- ・相手の話の、どの部分を聴いたら良いのかが分かりにくかった。
- ・誰も間違ったことは言っていないと思うが、水掛け論になってしまった。

②授業中の様子から

- ・「もう一回!」「～ということ?」など、相手に「訊」いて、話を「聴」こうとしている。
- ・「良い?大丈夫?」と確認しながら進行できるようになった。「協働」の意識が生まれ始めている。
- ・意地の張り合いのようになってしまって、結論が出せなかった。
- ・グループの結論を他グループに説明するときに、他の学習者に任せきりの学習者が見られた（フリーライダー）。

(8) 考 察

成果としては、以下があげられる。

- ①能動的なきき方について、生徒の理解が深まった。
- ②「きき方カード」の中の文言を使うことにより、話合いがより円滑に進むようになった。また、その文言を利用して「話合い」を進めたかを振り返ることにより、評価においても役立った。
- ③相手の意見に対する自分の意見（評価）を、問いかける形（～か?）にするよう指導した。これにより、沈黙を防ぐとともに、相手の話を能動的に聴こうとする意識が生じることが確認できた。
- ④「生徒が本気になる」課題や「成果が自覚できる」課題などの課題設定と、適切な活動形態の選択により、一人一人が発言する場を作ることができた。
- ⑤同じ題材でも、グループごとに推薦順位が異なることから、「観点が変わると同じものでも異なる評価を受けることが分かった」と、多面的・多角的にものを見る大切さに気付いた、という学習者が多かった。学習課題と題材、言語活動との組み合わせが適切であったと評価できる。

一方で、次の課題が明らかになった。

- ①ポスター推薦の順位とその理由についての説明が（時間的な制約があったためでもあるが）グループの中で発表が得意な学習者のみの活動になってしまいがちであった。論証能力の向上を図るためには、発表の後で文章を書かせるなどして、個人の活動に戻す必要があった。
- ②カードを使用しての活動であったが、これなしで言語活動を展開できるようにするためには、やはり、かみ合った言葉のやりとりをせざるを得ない場面を多く経験するとともに、問題のある場面に教師が介入して適切な対処方法について指導する必要がある。他教科、また、小学校と連携して指導を行うと一層効果が上がるものと思われる。また、自分たちの言葉のやりとりをタブレット、ミーティングレコーダー等で記録して、メタ的に評価する活動を織り込むと、効果があるかもしれない。
- ③小学校からの系統立った学習と学びの積み重ねについて、「相手の話のどの部

分を聴いたら良いのかが分かりにくかった」とふり返りに記した学習者がいる。小学校入学以来、学習者には多くの話し合い体験があるはずだが、それだけで話し合いを効率的なものにするための技術は身に付かないことがうかがえる。

【実践3（小学5年生 話すこと・聞くこと）】

中学生に「きき方カード」を与えることで、言葉のやりとりの充実と思考力の向上が図れる可能性が見出せた。しかし、話を「きく」能力は短兵急に育つものではない。現行の小学校の教材中にも「書くこと」「話すこと・聞くこと」の中に「きき方」につながるような内容（反論や質問）は見られるが、実際の授業では具体的な技術指導が行われることは滅多にない、と言って良い。そこで、今回は、小学校版の「きき方カード」を用いて、学習者の「きく（聞・聴・訊）」能力の向上を試みた。

(1) 単元名 「良さが伝わるようにスピーチしよう

ーT O K Y O 2020のマスコットはこれだ！ー」

(2) 授業について

スピーチの前に、メモや原稿などの準備をすることは大切だが、これを強調し過ぎると、スピーチが単なる「文章の音声化」となってしまう。話し言葉は、書き言葉と異なり、話し手と聞き手との相互作用によって成立している、という特性がある。原稿を誦みただけでなく、相手や状況に応じたスピーチができる児童を育てたい。

このための手立てとして、話の構成を意識できるようなスピーチメモを与えるとともに、聞き手の反応を確かめながらスピーチする感覚を身に付けさせるために、聞き手からの質問を受け、それに応えながらスピーチをすすめる練習を行う。黙っている聞き手が、実際には何を考えながら自分の話を聞いているのかを知るとともに、これに応じて聞き手を満足させる、という経験の繰り返しは、スピーチの構想を立てる際に役立つであろう。これにより、聞き手を意識したスピーチをしようとする態度と技術を身に付けさせるとともに、人前で話すことに慣れさせたい。

また、良いスピーチには、良い聞き手、つまり話に対する評価をフィードバックしてくれる相手が必要である。本単元では、以下の二点により、聞き手の「能動的にきく」技術、態度を養う。

- ・モデルとなる映像を示して、到達目標を児童と共有する。
 - ・「きき方カード」を用いて、話し手に対して質問や評価を伝えさせる。
- これらにより、「主体的・能動的な聞き方」ができる児童を育てたい。

(3) 身に付けさせたい知識・技術

- ・自分の意図が相手に伝わるように、構成や内容を工夫したり、状況に合わせて表現や話し方を変えたりする話し方
- ・自分の考えを広げたり深めたりするために、話し手に確かめたり、質問したりする「きき方」

(4) 身に付けさせたい態度

- ・聞き手に自分の意図が伝わるように工夫して話したり、話し手の意図をとらえる工夫をしながら聞いたりしようとする態度

(5) 主な学習活動

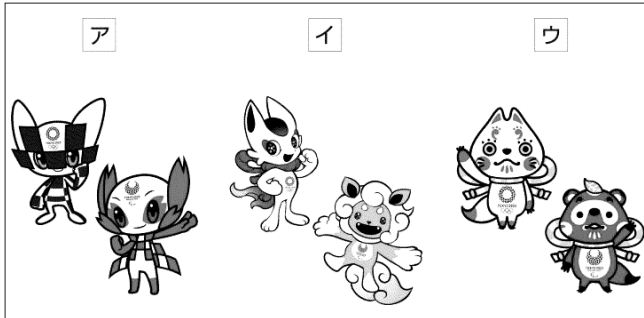


図11

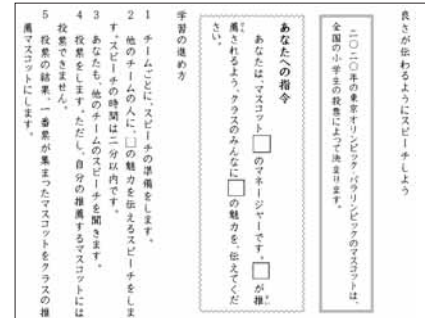


図12

- ①図11中のいずれかのマスコットの「マネージャー」として、それが学級の友人たちに「東京オリンピックのマスコットにふさわしい」と支持されるようなスピーチを行うという学習課題について理解する。(図12参照)
- ②グループで推薦するマスコットについて調べ、必要な情報を選択する。
- ③推薦するマスコットを支持してもらえるようにグループ内でスピーチを練習する。
- ④各グループ1名ずつからなる新たなグループを作り、その中でそれぞれがマスコット推薦のスピーチを行う。スピーチを聞いて、キャラクターを選択して投票する（ただし、自分の推薦したマスコットには投票できない）。

(6) 指導のポイント

- ①「きき方カード」を使用してのスピーチ練習

(2)でも述べたように、話し手と聞き手との相互に作用しあってスピーチを成り立たせる、という意識や感覚を身に付けさせるために、「きき方カード」(図13)を用いたスピーチ練習を行った。具体的な練習方法は以下の通りである。

この学習は、聞き手が能動的でないと成り立たない。ねらいを共有する仲間のために積極的に質問したり、助言をしたりする態度と技術を身に付けさせたい。

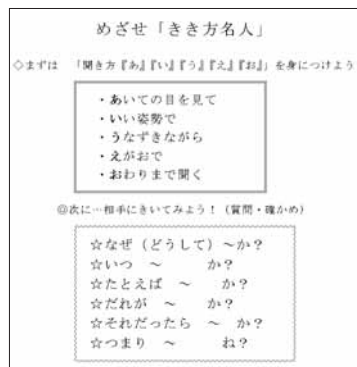


図13

〈練習の仕方〉

- ①話し手が、「ひとまとまり（メモの1段落）」を話す。
- ②聞き手は、「きき方カード」にある文を用いて、質問をする。
- ③話し手は質問に答える。
- ④すべてを話し終えた後で、聞き手は話し手に助言する。
- ⑤助言をもとに、スピーチを修正して練習する。
- ⑥改めてグループ全員の前でスピーチする。

②スピーチが評価される場面の設定

図14のように、同じマスコットの「マネージャー」同士の練習の後、他のマスコットのマネージャーと新たなグループを編成して、お互いのスピーチを聞き合い、これを踏まえて東京オリンピックのマスコットにふさわしいキャラクターに投票という場面を設定した（ジグソー活動）。予備調査では、「ア」が17名、「イ」が4名、「ウ」が



図14

3名であったが、これが変化すれば、それはスピーチが効果的であったからだと判断できる。これを学習者に伝えて意欲付けを図った。

(7) 授業による児童の変容

- ①普段は相手の話に積極的に反応することの少ない学習者が多い学級であったが、この授業では、意欲的に相手に質問したり、確認したりする様子が認められた。また、発言の内容も、学習の初めのうちは「きき方カード」の文言を用いたものが多かったが、次第に広がりが見られるようになっていった。
- ②①が充実してくるにつれて、スピーチの質も向上していった。相手にうまく伝わるように、フリップを用意したり、声の調子を変えたりするなどの工夫が見られるようになった。
- ③投票の結果は、「ア」が9人、「イ」が8人、「ウ」が7人であった（自分の担当したマスコットには投票できない）。選択の理由についての記述には、マスコットの「見た目」よりも、スピーチの内容を踏まえたものが多く見られた。

(8) 考 察

成果として、次の各項があげられる。

- ①学習者の様子や投票の結果及び選択の理由の記述から、相手の話を聴き、それを評価するという意識や技能が身に付いたことがうかがえる。この種の授業では、相手の話とは無関係に自分の価値観のみを根拠にして判断・選択する学習者がよく見られるが、本授業ではそれは見られなかった。場面の設定や「きき方カード」等の工夫により、児童が「違った見方が可能になった」と判断できる。
- ②「きき方カード」を見ながら相手の話をきくことについては、小学5年生なら可能であることが分かった。
- ③特に小学校の場合、学級担任が全教科の授業に携わるので、この授業で身に付けた、「能動的なきき方」につながる表現を他教科・領域の学習でも用いることが容易にできる（実際、他教科の話合いでも有効に機能した）。課題は以下の通りである。
- ①低～中学年における「能動的なきき方」の指導について、「能動的なきき方」は、自分の考えと相手の考えを比べて「ここは同じ」「ここは違う」という聞

②教師間の連携。小学校の場合、担任が替わると指導も変わるのが一般的である。このこと自体が悪いわけではないが、指導の一貫性という点では弱点とも言える。これをどうするかは個々の教師の努力だけでは解決できないので、学校全体での取組について考えていかねばならない。

「沈思黙考」、つまり、黙ってものを考えているときでも、私たちの頭の中では「架空の他者」と対話（議論、討議）が行われている。そして相手が手強いほど、私たちの思考は堅固で隙のないもの、すなわち論理的になっていく。実際の相手との対話によって思考を練り上げていく経験は、自分だけでものを考える際に大いに役に立つであろう――本研究の基底にある考え方である。

また、今回の実践を通して、小学校低学年～中学校1年生までの、対話を成り立た

たい。(図15)

图15

Ⅲ 今後の課題

1 語彙や表現力の拡充

私たちは、普段自由にものを考えている、と信じている。しかし、実際には、自由な思考が、自分の頭の中の知識や表現の枠をこえることはほとんどないと言って良い。思考を深め、「違った見方が可能になる」には、今回紹介した実践に加えて、語彙や表現の「量」を増やすための取組が欠かせない。これについても研究を進めたい。

2 学習材・課題と言語活動のマッチングについて

現行の学習指導要領で「言語活動の充実」が謳われて以来、議論領域に属する言語活動が盛んに行われるようになってきた。しかし（管見ではあるが）それらの多くは失敗に終わっている。その原因のひとつが、本研究で指摘した言語活動を成り立たせる上で必須の技術、態度の不足であるが、もう一つの深刻な原因は、言語活動と、学習材、課題がかみ合っていないことである。育成したい能力（思考力の種類）と、言語活動の特性（どのような種類の思考を育成するために有効なのか）を十分に理解した上で指導計画を立てる必要がある。これについては、優れた先行実践を参考にして、新たな教材開発をしていきたい。

3 「考える」場面の設定

授業以外に思考を求められる場面を多く設定していきたい。本研究で既に他教科（中学校家庭科）と連携した実践例があるが（図16、図17参照）、他教科や特別活動等でも意識的に「思考を求められる場面」を設定することで、学習者の思考力は鍛えられていくものと思われる。

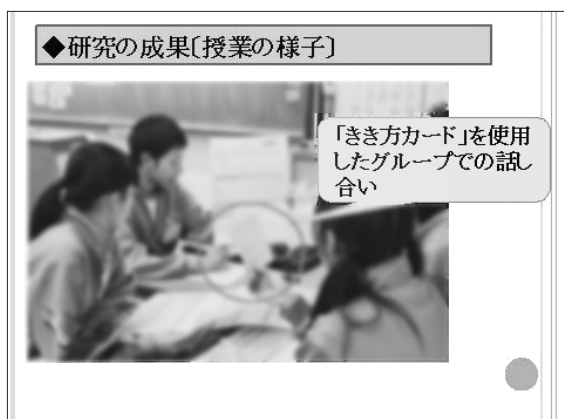


図16

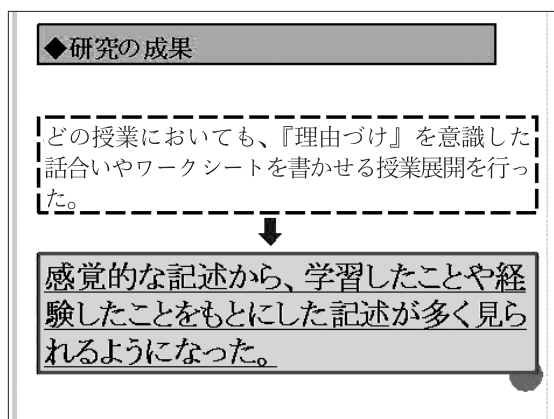


図17