

優秀賞

司会力を育成するための取り組み 3年間を見通した指導計画から

わか き つね か
広島県大竹市立小方中学校 若木常佳

1 はじめに

これからの社会を生きていくために必要とされる力は数多いが、中でもコミュニケーション能力は欠かすことはできまい。なぜなら、話し合える力は、豊かな人間関係を築き、有益な知恵を生み出すことに繋がるからである。

平成9年度から11年度の3年間、お互いを大切にするコミュニケーション能力の育成をめざして、話し合う力の育成を核に、国語科の指導に取り組んできた。本稿はその3年間の取組みの中から「司会力を育成する」授業の実践について報告する。

2 話し合う力を育てるための指導計画

(1)話し合う力を育てる指導のありよう 3年間の流れ

日々話し合いと称するものは実に数多く行われてきているが、「今日の話し合いは有効だった」と感じることができる話し合いは、どのような事柄が満たされたときであろうか。列挙すると次のようなものが挙げられる。

自己の認識が深化・拡充されたとき

自己・他者に関わらず発見があったとき

自己に還元できる何かを得たとき

お互いが理解しあえたとき

参加者が話の流れを意識しながら、テーマや議題を巡って多くの意見を出し合うことができたとき

～ は話し合いの意義の感得であり、

は話し合い方に関する満足感である。

つまり、話し合いを指導するとは、一方で話し合いの意義を感得させることに配慮し、もう一方では話し合い方についての指導を行うということである。

こうした話し合い指導を実際のものとするには、話し合いを支える力とはどのようなものであるかを見極め、基礎的な学習やドリル的な学習、体験的な学習が、計画的・意図的に、繰り返し行われなければならない。

資料1は、3年間の指導のありようを図示したものである。

話し合いの指導の基盤を、1対1で行う対話指導におき、第1学年において3段階で実施する。1対1という状況に拘るのは、答えざるをえない、聞かざるをえない場を設定することによって、話し合いの基礎となる「受ける 返す」という形態を習得しやすくするためである。対話指導の後半部分においては、複数を相手とする報告会を経て、パネルディスカッションを体験し、今後の話し合いの指導につないでいく。この1学年次の過程を示したものが資料2である。

第2学年においては、主に話し合いの方向性を決めていく司会、発言を組織する司会のあり方について学習し、つづく第3学年においては、メタ意識をもって、話し合いに参加し、話し合いの流れを考えながら発言することを訓練し、よりよい話し合いをめざしていく。この第2・3学年次の指導をイメージしたものが資料3である。

指導学年	指導内容	主たる支援内容
第1学年	対話技能・態度・意識の体得	記録した対話の振り返り あいづち一覧 対話例
第2学年前半	共通点と相違点を聞き分ける訓練 発言を関わらせる訓練	サマライジングゲームの活用 話形の活用
第2学年後半	話し合いのルールを学ぶ 発言を組織する司会力の育成	話し合い台本手引きの活用
第3学年前半	状況への素早い対応の訓練	話し合い台本手引きの活用
第3学年後半	話を引き出したり発展させたりする 話し合いの流れの意識化 メタ意識の伸長	話し合いのシミュレーション

資料1 / 3年間の指導内容

対話準備期 (スキル学習)	ステップ1	<ul style="list-style-type: none"> 書く速度を鍛える 書き方・姿勢・聞く力について意識させる 発声・発音・声量を意識させる 	ステップ6	<ul style="list-style-type: none"> 自分で〔対話〕をシミュレーションする 対話の形態とポイントを確認する あいづちの役割や効果について学習する 	
	ステップ2	<ul style="list-style-type: none"> 指導者が学習者の実態を把握するための〔書き合う対話〕 聞き方・話し方についての理想像を持たせる 		ステップ7	<ul style="list-style-type: none"> 〔対話〕について自己の課題を明らかにし次の対話に備える 他者（対話相手）に対する意識や気持ちを育てる
対話学習期	ステップ3	<ul style="list-style-type: none"> 指導者が学習者の実態を把握するための〔話し合い活動〕 	対話充実期	ステップ8	<ul style="list-style-type: none"> 自分の理解を広げ深めるために〔対話〕する 関わる発言の仕方を学ぶ 自己内対話で自己を内省する 前に述べられたことを受けるあいづちをうつこと
	ステップ4	<ul style="list-style-type: none"> 対話記録を取りながら初めて〔対話〕する 対話の形態〔受ける返す〕を習得する 		ステップ9	<ul style="list-style-type: none"> 報告会やパネルディスカッションを体験する 共通点と相違点を聞き分けること 根拠と意見を区別して述べること
	ステップ5	<ul style="list-style-type: none"> 学習者が自分の課題や実態を意識して〔対話〕する 自分の対話を見直す 望ましい対話の形態について対話例を用いて学習する 	対話発展期		

資料2 / 第1学年の指導過程

話し合いの流れを意識した発言をさせる	話し合いを支えるさまざまな力を育てる
<p>司会力の育成</p> <ul style="list-style-type: none"> ・分類整理能力の鍛錬 ・話し合いの流れの意識体験 ・話型を活用しての司会体験 ・発言の操作体験 ・台本手引きによるイメージ学習 ・意見の構造化体験 ・司会をおかない話し合い体験 	<p>技能の育成</p> <ul style="list-style-type: none"> ・基本的な技能 ・情報活用能力 意識の伸長 ・他者意識 ・ことばに対する意識 豊かさ ・多角的な視点 ・自己を内省する態度
豊かな話し合い	<ul style="list-style-type: none"> ・自己に還元できる何かをその話し合いによって獲得し、話し合いの意義を体認することができる。 ・参加者それぞれが、話の流れを意識しながら一つのことからめぐって多くの意見を出し合うことができる。

資料3 / 学習の系統化 (第2, 3学年)

学習指導過程		関わる力		
		聞くことに関して	対話に関して	話すことに関して
対話学習期	対話における自己の課題を発見する 聞くこと・話すことについての学習をする 対話についての学習をする	<p>態度</p> <ul style="list-style-type: none"> ・耳と心を澄ませる ・興味をもとうとする ・理解しようとする ・柔らかな視線 ・相手の話を受け止めたことを表現する 	<ul style="list-style-type: none"> ・お互いのよいところを認めあう ・相手の話に耳を傾ける 	<ul style="list-style-type: none"> ・柔らかな視線と表情で話す ・姿勢を考えて話す
	<p>技能</p> <ul style="list-style-type: none"> ・わからないことがらを明らかにする ・復唱したり、尋ねたりして確かめる ・キーワードやポイントを探す ・文末や接続詞を意識する 	<ul style="list-style-type: none"> ・対話の形態を身に付ける ・相手の話を受け入れるあいづちをうつ ・相手の話を引きだすあいづちをうつ ・相手の話を受けてすぐにことばを返す 	<ul style="list-style-type: none"> ・適切な音量と速度 ・明瞭な発言 ・文を短くし、主語と述語の間隔を短くする ・視線を動かす ・聞き手の表情を観察する 	
	<p>態度</p> <ul style="list-style-type: none"> ・相手の話を自分に役立てようとする ・先入観を持たずに相手に対する 	<ul style="list-style-type: none"> ・成長しあおう、理解しあおうという意識で話し合いに臨む ・冷静に話し合う 	<ul style="list-style-type: none"> ・相手を尊重する ・相手の嫌がる話はしない 	

資料4 / 対話指導における力の分析表

(次ページに続く)

対話充実期	<p>「学習の手引き」を手がかりとして、読み取り学習を行い、対話の材料を準備するための自己内対話を行う</p> <p>対話のねらいや鍛える対話技能を明らかにしながら他者との対話を行う</p> <p>対話の価値や自分の対話技能についての課題を見つめるための自己内対話を行う</p>		<ul style="list-style-type: none"> ・相手を尊重する 	<ul style="list-style-type: none"> ・自分の都合のよいように理解しない 	
		技能	<ul style="list-style-type: none"> ・自分の考えと比較する ・中心部分と付随的な部分を聞き分ける ・事柄相互の関わりを整理する ・話の流れを考える ・予測をたてる ・根拠を確かめる ・自分のことばに置き換える ・既知を関わらせる ・相手の表情を追いかける ・相手の意図や気持ちを考える ・相手の立場を視野に入れる ・ことばの裏側の意味や感情を聞き分ける 	<ul style="list-style-type: none"> ・相手の話と関わらせる発言をする ・相手の理解を確かめながら話を進める ・相互の共通点と相違点を明確にする ・相手の気持ちを推し計りながら適切なあいづちをうつ 	<ul style="list-style-type: none"> ・身振りを効果的に活用する ・文の組み立を明確にする ・例を取り入れて話す ・山場を意識して話の組み立を工夫する ・自分の立場や状況を正しく伝える ・相手との距離を考える ・相手の状況や理解を確かめる ・相手に相応しいことばを選択する ・場に相応しいことばの違いを選択する
対話発展期	<p>「学習の手引き」を手がかりとして、読み取り学習を行い、対話の材料を準備するための自己内対話を行う</p> <p>対話のねらいや鍛える対話技能を明らかにしながら他者との対話を行う</p> <p>対話の価値や自分の対話技能についての課題を見つめるための自己内対話を行う</p> <p>いろいろなディスカッションを行い、ディスカッションの形式についても学ぶ</p>	態度	<ul style="list-style-type: none"> ・共感的な態度で相手の話を聞く ・感情をむき出しにしない 	<ul style="list-style-type: none"> ・相手とともによりよい対話をめざそうとする ・対話の意義を認識して、対話に臨む 	<ul style="list-style-type: none"> ・穏やかな表情と口調を心がける
		技能	<ul style="list-style-type: none"> ・複数の意見を聞き比べる ・聞き比べた上で、自分の考えに取り入れる 	<ul style="list-style-type: none"> ・いろいろなディスカッションについて（仕方も含め）学ぶ 	<ul style="list-style-type: none"> ・言い返しを少なくする ・自分の考えを整理し、相手との相違点を強調して話す

(2)豊かな話し合いを成立させるための力

こうした全体計画を実際の授業に具体化していくためには、つけるべき力が系統立てて指導者に見えていることが必要である。

では、話し合いを支える力とはどのような力であろうか。資料4に示した「対話指導における力の分析表」である。これは実際には対話指導だけでなく、第2・3学年においても学習者の実態を把握することに役立てた。そして、こうした「基本となる技能」とともに、「情報活用の力」「他者意識」「ことばに対する意識」「多角的な視点」「自己を内省する態度」といった力を伸長させることが必要である。また、こうした力を育成した上で、これらの力が統合的に求められる「司会力」を育成することができよう。

ただし、「司会力」は、さきの6点の力と上下の関係にあるものではない。司会に求められるものの一つに発言を交通整理することが挙げられるが、そのためには発言を正確に理解し、情報を分類整理することができなければならない。必要なのは「司会力」を培う力を育てようとする意識である。

(3)「司会力」の育成のありよう

「司会力」について

ここで「司会力」の捉えを明示しておく。

話し合いは単に言い合いではない。話し合いの目的を意識し、お互いの意見を分類整理して方向性を模索しながら話し合いを進めていくものである。そうした有効な話し合いは一人の優れた司会者によって成立するものではなく、話し合いに参加している者すべてが目的を意識し、方向性と意見の相違点を見極める技能を体得していることが望ましい。話し合いは常に動いている。その中で、「自分はこの場においてどのように反応すべきかを即座に判断し、発言する即時応答力」が必要になる。こうした力を「司会力」と規定し、体得させることによって、有効な話し合いを

構築することをめざしたい。

「司会力」を育成する手だて

(a)系統的に指導すること

司会力を体得する手だてとしては、情報活用能力を鍛練することとともに話し合いを組織する司会を体験させ、参加者の意見を構造的に捉える学習をすることが必要である。それらは資料3に示すように系統だて、積み重ねていかなければならない。今回実践事例として紹介する単元は、資料3に示した、「台本手引きによるイメージ学習」「意見の構造化体験」にあたるものである。

(b)時期を生かすこと

学習の推進力は意欲である。その意欲は学習者の必要感を刺激することによって生まれるのではなかろうか。「司会力」の習得ということでは、司会の仕方を学びたい、という気持ちにさせることであり、そうした時期を逃さず活用することである。

生徒会関係や、部活動などでイニシアチブを執らなければならない時期が2学年の後半から出てくる。うまく話し合いを行いたい、という気持ちが強くなる時期を活用したり、学級活動で班長になっている者に司会役を割り当てるようにして、司会の仕方を学習させるようにすると、学習は有効に機能する。

(c)話し合いの台本手引きの活用

話し合うための準備や話し合いの際の注意事項を学ばせる学習において、大村はま氏が開発した「台本手引き」は欠かすことができない。この台本手引きによる機能はなにより、話し合いの実際の場の呼吸を学ばせることができるという点にある。

3 実践事例 単元「阪神大震災の書物をめぐる読書会」

(1)単元について

この学習は第2学年の1月に実施する。

「発言を組織し、流れをつくることができ

る」という司会の役割を認識させるには、多角的な立場が設定でき、司会者がそれらの立場の分類整理が比較的容易に行えることが、まず必要である。

この単元で用いるのは、阪神大震災をさまざまな角度・立場から捉え、記録した資料(注1)である。一つの事象についてさまざまな立場がある資料を読むことは、学習者に多角的な意見を持たせることを可能にする。

例えば「他者にお願ひしたかったこと」という視点から読み取ったことを出し合う場面を考えれば、「救助する立場」「被災者の立場」「避難場所の被災者の立場」「治療する立場」などの立場が考えられる。したがって、それぞれの立場での「他者にお願ひしたかったこと」を出し合うと、共通するものと対立するものとに分かれてくる。つまり、事前にメンバーが資料から読み取った内容をリサーチし、それぞれの発言を組織すれば対立点が明らかになり、話し合いに方向性を引きだすことはそれほど困難なことではない。

また、今回の単元における話し合いは、何か結論を出さなくてはならないものではなく、お互いが情報を出し合い、重ね合わせることで一つの事象を理解しようとする読書会である。そのため、司会者が発言の順序を操作することによって結論を曲げてしまうという負担を感じることはない。

さらに、内容が大震災という学習者にとって印象深く、学習者自身も活断層の上で生活しているため、それぞれの立場に立って積極的に意見を述べる事が予測できる。

以上のことから、この単元の話し合いを活用して司会の役割を学習させることにした。

(2)単元の展開

本単元の展開は資料5に示している。この学習過程のうち、司会の役割を認識させる学習は次の3段階で行う。

(a)第1段階

読書会の構成メンバーのそれぞれが「つらさ」「喜び」「努力したこと」「お願ひしたいこと」「発見」においてどのようなことを読み取ったかを一覧にした「学習プリント6」(資料6)を配付し、司会者に事前に行うリサーチをイメージさせる。

(b)第2段階

「学習プリント6」の中の「お願ひしたかったこと」の欄に記された内容がどのような関係になるか見つけ出し、話し合いの流れを記した台本手引き「学習プリント7」(資料7)を参考にしながら、自分なりの発言を想定して話し合いを創作することを通して、発言を組織する体験をさせる。

(c)第3段階

前段階で学習者が創作したものから流れが異なっているものを取り出し、同じ資料、同じ情報を得ていても、司会者の導き方(発言の組織の仕方)によって話の流れが異なったものとなることを体認させる。

第2段階において学習者が創作し、発言の組織の仕方によって流れが異なる例として授業で取り上げたのは、次のようなものである。「学習プリント7」に合わせて発言者の番号は付す。(救助する立場を読んだ人、被災者の立場を読んだ人、ボランティアの立場を読んだ人 司会役)

《パターン1》

「では、お願ひしたかったことについて出しましょう。さんからどうぞ。」

「とにかく早く助けに来て欲しかったということです。火事になっても水がなかったので助けられない人もいっぱいいたようです。」

「そのような被災者の人たちの願ひに対して、消防士の立場としてはどうでしょう。」

「確かに火事が起きてすぐ出ることができなかったんですが、救助犬やヘリ

	時間	学習活動	指導上の留意点
準備学習	1	学習内容の確認 (一斉授業) 読書会について学習する(一斉授業) 大震災について想起する(一斉授業)	読書会のいろいろな形態とその長短について学習プリントで整理し、同時に今回の読書会のスタイルを確認する。 阪神大震災について指導者の体験を話し、そのとき学習者には自分がどこにいたかを思い出させながら、「知識」「印象」「感情」の3点について記させる。
	5	本を選択する (個人作業) 書物から5つの観点について情報を収集する (個人作業) 収集した情報を表に整理する (個人作業)	阪神大震災について記された書物を15の内容に分類して自分がどの分野を読みたいのかをはっきりさせてから実際の書物を選択させる。 専門書からまんがまで多種多彩なため、学習者の読み取る力などを考慮し、お薦めのを準備しておく。 その立場の人が「苦しかった」「嬉しかった」「努力した」「お願いしたかった」ことと、自分が読んでいて発見したことという5点について情報収集する。 付箋紙に1～5までの番号をつけさせ、5つの視点に印をつけさせる。 5つの視点を整理するための学習プリントを準備する。 学習プリントをこの後の学習でどのように用いるかということも記しておき、学習の展望を持たせる。
基礎学習	1	司会の仕方を学習する (一斉授業) 司会者の準備 (個人作業)	読書会のモデルをつくり、台本手引きで読書会のありようをイメージさせる。 収集した情報を整理したモデルプリントを使い、司会者となったらどのように発言を組み立てるか考えさせる。 その後、司会の采配によって話の流れが変わることを学習者の作品を例に挙げて体験させる。 司会者は力量を考慮して指名する。 立場を混合させた4～5人のグループを指導者側で作成、学習者が情報収集したものを一覧表にまとめて司会者に手渡し、読書会の準備として発言をどのように組織するか自宅学習で考えさせてくる。 まず意見相互の共通点を見つけて分類し、発言の順序を決めさせるようにアドバイスする。
	1	読書会を行う (話し合い) 自分の学習を整理し振り返る (個人作業)	モデルの台本手引きを参考にして読書会を行う。 グループ間を回り必要に応じて指導者も発言する。 自分が今回の学習でどのような力をつけることができただか振り返りカードで確認する。 話の流れにそって発言できたか確かめる。
発展・まとめ学習	1		

資料5 / 単元「阪神大震災の書物をめぐる読書会」指導の流れ

単元「阪神大震災の書物をめぐる読書会」学習プリント6
 読書会の前に司会の仕方について学習しよう
 読書会モデル

救助した人	被災した人	被災した人	ボランティア	立場
助けられなかったこと 人から責められたこと	自分が家族を助けられなかったこと ストレス したくでもできない	助けてもらえなかったこと	情報が見つからず わからないこと	1 つらみや苦しき
命を救えたこと 人の力の素晴らしさを感じたこと	ボランティアに助けられたこと 例 温かいみそ汁	自分のもっているものを人に分けること 例 靴下	ボランティアと 喜ばれたり、役立つこと	2 喜び
一人でも多くの人を救おうとしたこと	自分勝手なことをしないで、社会のルールを守ろうとしたこと	ボランティアに頼らず、役割を決めて生活していたこと	自分も被災しているのにできることを探していたこと	3 努力したこと
情報がほしかった 救助犬やヘリコプターを早く出してほしかった	生活に必要な情報を流してほしいこと 仕事を紹介してほしいこと	早く助けに来て欲しかったこと	生活に必要な情報を流してほしい 被災者でも自立してほしい	4 お願いしたいこと
消防士も実は状況が把握できていなかったこと	社会のルールを守ること 今でもまだ仮設住宅に住んでいる人が多いこと	仮設住宅があたることは宝くじにあたるようなものだったこと	被災者の自立を助けようとしたこと 学生が多いこと	5 発見

資料6 / 「学習プリント6」

「コプターが早く出なかったんです。おまけに情報が入ってこなかったの、どこがひどいかわからなかったのです。」
 「情報が入って来なかった点では同じです。いつこの生活から離られるのかなど、情報が入らないためにみんな困っていたようです。」
 「それはボランティアも同じです。どんな仕事や援助をしたらいいか、いつ

物資が届くかなどということがわからなかったの、なかなか動けませんでした。」

《パターン2》

「ではお願いしたかったことについて出し合っていきましょう。まず さんからどうぞ。」
 「救助するのに、とにかく情報が欲し

単元「阪神大震災の書物をめぐる読書会」学習プリント7

「読書会 阪神大震災」話し合い台本手引き

読書会の前に司会の仕方について学習しよう

【部分は、前の人の発言を受けて、関わらせているところです】

読書会のモデル 出席者

消防士 被災者 被災者 ボランティア(司会)

これから阪神大震災についての書物をめぐる読書会を始めます。ではまず、それぞれの読んだ本の題名と簡単に内容を紹介しましょう。さんからどうぞ。

私が読んだのは、消防士の救助体験を記した本で、「」という題名です。

(が続いて行く)

それではその立場の人がどんな思いをしていたか、それぞれの立場で体験したことを出し合いながら、阪神大震災の実際の様子を理解していきましょう。つらいこと、苦しいことが多かった震災なんですが、救助に向かった消防士がつかったことというのはどんなことがありましたか。一番つらかったのは、救助を求めている人がいることがわかりながら、道具や水が出なくて助けられなかったということでした。怒鳴られても泣かれても、どうすることもできない自身の無力さがとてもつらかったようです。被災者の さんいかがですか。

自分ではどうすることもできなくて、自分を責めてしまおう、ということとろが被災者の中にもありました。自分がかばうことができなくて子どもや親を亡くしてしまった人のことを読んだのですが、なぜ自分が生き残ってしまったんだろうと自分を責め続けることがあるんです。

同じ被災体験を読んだ さんの方ではどうでしょうか。

私の読んだ中では、助けたくても助けられなかったということで、自分を責めるということはなかったのですが、手を貸してくれない人たちに怒りを感じた、というのが出ていました。もうすこし早く消防士や、自

衛隊の人が来てくれたら助かったのに、という無念さが出ていました。そういう被災者の人たちの気持ちに対して、消防士の立場としてはどうでしょうか。

つらかったことで、怒りをぶつけられるというのもありました。でも消防士としてもどこに行けばいいのかわからないのはどうなっているのかなんて状況がつかめていなかったんです。

情報がつかめていなかったという点では、ボランティアの立場も同じです。ボランティアをしたいと神戸市に申し込んでも、どこに行っても、どんな仕事をしてほしいという情報があるわけではなく、また、どんな物資がどこにあるか、いつ来るのかということもわからないわけです。被災者としても情報がないので、この生活がいつまで続くのか、自分の知り合いが無事なのかわからない。そんなことでストレスがたまって、ささいなことでもけんかになる、ということも起きています。

伝言板というのが結構役に立つみたいですね。とにかくなにかわかる場所があるというのがよりどころになったみたいです。

ところで、苦しいことが多かった震災ですが、こんなこともあったのだと、心があたたくなくなったことも結構あったようですね。

助けられないことでずいぶんつらかった消防士ですが、やはり周りの人が力を貸してくれて、人を救えたときは一番うれしかったようです。それから、人の強さというかすばらしさというか、そういう場面に会えたときですね。

たとえばどんなことですか。

たとえば、おばあちゃんが孫と一緒に生き埋めになっていたのですが、孫が怖がらないように、昔話をずっとしたというものもありました。

被災者は、ボランティアの人たちにずいぶん助けられています。冷たいおにぎりや、お弁当が続いたときに、おみそ汁を配ってくれたりとか。トイレ掃除を会社全体で来てするとか。

(中略)

では最後に、本を読んだり、この読書会に参加したりしたことで自分が発見したことについて報告しましょう。

では、これで阪神大震災をめぐる読書会を終わります。

かったです。」

「今 さんから、情報が欲しかったという意見が出たのですが、 さんはこれに対してどう思いましたか。」

「私も さんの意見のように情報が欲しかったというのと同じです。被災者にとって生活に必要な情報を流して欲しかったようです。」

「ボランティアにとっても生活に必要な情報を流してほしかったようです。」

「 さんはこの意見に対してどう思われますか。」

「今回の震災での情報の少なさには驚かされます。もっと多くの情報が必要なのではないかと思います。」

このように、同じ材料であっても、司会の裁量一つで方向性や話し合いの焦点は異ってしまう。情報と救助、支援という同じ内容のことが扱われているが、《パターン2》は焦点が情報の少なさに向かっており、《パターン1》は情報の少なさによって生じる現象が焦点になっている。

同じ材料を持っていてもこのように異なるのは、発言の組織の仕方が異っているからである。しかしもう一つ忘れてならないのが、司会者の感性であろう。問題の切り込み方、何について話し合わせようと意図しているかということが作用する。

リサーチし、分類し、発言を組織するわけだが、そのメンバーが持っているものは表面に顕れているものだけではない。そのことを念頭において話し合いの向かう方向を探らなければならない。まさに学習者がこのとき漏らした感想「司会は本当に大変」なのである。

こうした学習後、読んだ本の内容や立場によってグループ構成と司会者を指名した。司会者にはメンバーの意見をリサーチして書き出したプリントを渡し、発言を組織するべく一日の準備期間を与えた。学習者はそれぞれ

そのプリントに記されているものから発言順を決め、発言をどう組み合わせるかを準備してきた。このとき学習者に与えた指導は、「共通点を探すこと」「共通点は誰に言ってもらうか考えること」「その人にしかない意見を探すこと」の3点である。中には話し合いをシュミレーションしてきた学習者もいたが、その学習者の工夫点は、自分の発言をメンバーに確認をしていることである。

(3)学習者の様子（話し合いの実際）

実際の話し合い、司会がどのように行われていたか紹介する。例に挙げた話し合いのメンバーはM・H・O・N・Eの5名であり、司会はEである。

E「これから阪神大震災についての書物を巡っての読書会を始めます。ではまず、それぞれの読んだ本の種類について説明してください。」(それぞれが報告)

E「次に、えー最初はまず苦しかったこと、について報告して下さい。みんなも本を読んでわかっているとは思いますが、その人の立場によって、いろいろな苦しさがあると思います。でも、その多くは共通しているんじゃないでしょうか。ではM君から。」

M「それは何と言ってもその家の家族を助けられずに、家が燃えてしまったことです。目の前で親をなくした人もいたし。」

E「目の前というのはつらいですね。私にも出てきました。では同じ立場のO君の場合は？」

(中略)

E「それでは、被災者の人たちの気持ちに対して、救助する人の立場はどのようだったのですか。Hさん。」

H「助けたくても、水や器具がないとい

うのがかわいそうでした。助けたいのに、誤解されて人からいわれることもあったし、何より自分が役に立てないことに悲しさというか悔しさがあって苦しかったようです。」

E「やはり、その立場によっていろいろな苦しみがあるんですね。でも苦しみの中に嬉しかったこともあったようです。私の本には、周囲のはげましが一番うれしかったとありました。M君のはどうですか。」

M「はげましと似ているんだけど、同じかな。僕にはボランティアが大勢きてくれたことが嬉しかったとありました。」

E「そうですか。ところで今、M君は大勢のボランティアがと言ってくれたけど、活動としてはどんなことをするんですか。」

(後略)

この話し合いはメンバーの発言のあと、司会者が必ずコメントをしていることと、司会者が進める方向をしっかりと見極めて発言を促しているところが特徴であろう。欲を言えば、自分の発言の箇所でもとめすぎることであろう。

話し合いの実際はとても司会者は自分が思うようにいかなかった場合も多かったようだが、話し合いを組織しての学習に対し、司会者となった学習者は次のような感想を記し、自分にできたという満足感を味わっている様子が見える。

やりがいがあった。

司会という大きくて重要な役になって、きちんと分類し、話しの流れを頭に置いていたけれど、読書会するとき、予想外なことになって困ってしまったけれど、止まらないことをめざして、「ど

うして?」とか「なぜ?」とかいろいろ聞き出せてよかったです。

私は司会をやった。これまでと違う司会だったけれど、このやり方は司会者にとってやりやすいんじゃないかと思う。

今回は司会をやったが、前日にもっとちゃんと準備しておけばと後悔している。頭が真っ白になって話を聞きだすということができなくなった。けれどメンバーがしっかりと自分の意見を言ってくれてうれしかったし、助かった。

今回、司会だった。そこで私は自分の良いところを見つけてもらった。たとえば話を引き出すような雰囲気とか、アイコンタクト。基本的なことだけ見つけてもらってよかった。

司会なんかできるかなあと不安だったのですが、実際やってみると「共通点さえ見つければ、みんなできるなあ。」と、このように思いました。なかなかおもしろかったです。

司会者に対し、「司会の人がよくまとめてくれて、とても会がしやすく、自分の意見を話しやすい雰囲気をつくってくれた」という賛辞も多くあった。

この読書会での自分の発言について振り返る「読書会の時に話の流れに合わせた発言をすることができたか」という「振り返りカード」(注2)の項目に対する自己評価はほとんどがAを記入している。また、話すことが得意でないと自分のことを捉えていた学習者の、次のような感想があるので紹介する。

自分はしゃべることはあまり上手じゃないけど、自分では今回結構上手に話せたと思います。それは話しの流れ方を勉強して、話す順によって、次は自

分はこんなことを言えばいいなということがわかったからではないかと思います。

読書会に参加して思ったのは、自分が前よりも言いたいことをはっきり言うようになったことです。それに前の意見に関わらせても、けっこうちゃんとできたので満足です。

それぞれに読んでいる本は違うけれど、文章を詳しく、項目別に見てみると、ほんの一部の部分から共通点があった。

こうした、前の発言者や司会者のことばかり話しの流れを示すことばを確認し、方向性を見極めようとする目や感想は、この学習以前に取り組んできた、相互の意見を分類したり、意見相互の関係を意識させる学習、話し合いの流れを意識する学習によって培われた結果であると捉えている。

この後、自主学習で家族と阪神大震災についての座談会めいたものを持ったり、新聞記事を集めて分類したりする学習者も現れた。この学習者は、自分たち家族は「震災にあったらどうしよう、こわいなあ。」と思っているけど、本当にあったときにどうすればいいのかは考えていないと分析している。

自分の学習したことをすぐに活用し、学んだことを生かす機会を自ら設定しているということは、この学習者が学習方法を体得したことを意味している。このように学習したことを他に生かすことこそ本来めざすべき姿であろう。

4 おわりに

話し合う力の育成を核として、3年間を通じた指導に取り組んできた。振り返って思うことは、指導すべき事柄、どのような力を伸ばすための言語活動なのかということを確認にし、系統性を持たせることがいかに重要か

ということである。ここで示した力の分析や指導の系統性に課題は多い。しかしながら、指導者が眼前の学習者の状態を把握し、どのように今後指導していくのかということを考えれば、実態把握のための網の目となる力の分析は欠かせない。

学習者の成長は、深まり広がりにおいて、個々に大きく異なっている。学習者の成長のプロセスや、習得している部分を掴むためにもこの網の目は重要であった。

3年間を通して話し合いの指導を終え、学習者の残した学習記録を繙くと、そこには学習者の姿が見えてくる。第3学年最後の話し合いでは、自分たちの読書傾向を分析し、それについて話し合うという内容であった。話し合いの記録には、「関わりあう発言」をしている部分が多くある。「関わりあう発言」とは、他者の発言の一部を取り入れて（リンクさせて）発言するということであるが、対話指導時期から指導してきたことである。

卒業間際に「関わりあう発言」の効果について尋ねたところ、即座に学習者から「人を尊重することになる」という答えが返ってきた。コミュニケーション能力の育成の根幹に重要な、他者を大切に思う心が育っていることを、是非紹介しておきたい。

(注1)被災体験(動物・子ども・教師・主婦・大人・学生)・心の傷・救助(自衛隊・消防・救助犬)・医療・ボランティア・行政・報道・復興(新聞社・電話)・新聞記事・建築物・地質学・前兆・マニュアルや教訓といった内容のもの73冊を活用した。

(注2)ポイントになること、つけさせたい力などを一覧にし、自分の成長や課題を確認するために、単元の終わりに配付する自己評価カードである。