

「活動単元学習」の構想と展開

——コミュニケーション活動づくり(2)——

安河内 義己

Establishing a Learning Community in the Classroom

Yoshimi YASUKUUTI

1 コミュニケーションとしての対話活動づくり 会話と対話の区分を

「会話」はよくあっても「対話」はめったにない、というのが日常の言語活動でしょう。挨拶、近況伺い、頼みごと、連絡、誘いごと、お礼、井戸端会議などこれらはみな「会話」といい、これを「対話」とはいいません。「会話」はお互いが発信した発信内容をそのとおりにコピーするように受信すれば完了です。これに對して「対話」は、その発信意図までも推測し、想像しなければなりません。発信内容のコピーではなく、発信内容の再構成です。これによって発信意図を推測し、想像する言語活動です。つまり、「会話」は伝達活動、「対話」は生産活動、というわけです。

例えば、単元「対話をして『宝地図』をつくらう」(中学校第一学年)があります。これは、確かに「対話」の学習単元といえます。しかし、計画された〈対話活動1〉「夏休みの思い出を教師と対話」は、これは「会話」でしょう。もっと生産性のある題材が必要です。また、設定されている〈対話活動2〉「道順の説明を対話する」もやっぱり「会話」レベルのことです。

「対話」活動をテーマに採るときはぜひVTRで撮ります。

Body言語が重要な役割をするからです。

「会話」で〈話し手〉に必要なことは、「どこまで相手がとらえたかを確認、チェックする」です。また〈聞き手〉に必要なことは、「問い返し」たり「相手の言ったことをなぞる」、「念押しする」といった「確認」です。「よくわかった」「あまりよくわからない」「わからない」などの「あいずち」、「同意だ」「同意しない」などのこまめな「あいずち」です。そして、そのために必要なところで「ストップをかける」など、多様なことが求められます。難しいことのようにですが、これらことは、実際を見てもみますと、誰もが日常そうしていることなのです。

設定された〈対話活動3〉「宝地図を作る」は「対話」活動となります。ただこのとき必要なのは、「敬語」や「共通語」をどう使うかよりも、「I量の確率」「II質の確率」「III関係の確率」「IV状態の確率」⁽¹⁾を如何に遵守するかです。だから「敬語」とか「共通語」の問題は「会話」レベルで扱うことにします。これを「対話」に持ち込んでほしいないでしょう。

2 三つ以上の「対話」活動を単元計画に入れよう

例にあげた単元「対話をして『宝地図』をつくらう」では三回

の「対話」活動が設定されました。実際にやってみないことには力が育たない力というものは、少なくとも三回はやらなければ育ちません。一回目やったことをもとに修正して二回目、二回目をもとにして三回目、これでどうにか「育つ」が得られるのです。ところが、例えば単元「話し合いで『故郷』の読みを深めよう」(中学校第三学年)は、一回しか「対話」活動を設定しません。それも「食器を灰の中に埋めたのは誰か」という、中三の小説の読みとしてはいかにも生産性の低い(犯人探しをすることは小説の読みではない)ことについての「対話」です。そこで、次の事例1・2のように設定します。

事例1 (附属中学校の生徒ならばこの程度には)

対話1 題名読みとして、「故郷」について自分たちはどんなイメージをもっているか明らかにし、この作品ではどうかという学習目的を持つ。

対話2 「厳しい寒さの中を」「わたしは」「故郷へ」「帰った」が、「故郷へ近づくにつれて」ますます寒い。では、「二日休んだら、親戚回りしてね、そのうえでたつとしよう。』と、母は言った。『ええ。』」の場面まででは、何が、なぜ寒いかを明らかにしよう。

対話3 同様に、「そんなことで四、五日つぶれた。」の場面まででは、何が、なぜ寒いかを明らかにしよう。

対話4 同様に、「明るる日の朝、彼はシュイションを連れて帰って行った」の場面まででは、何が、なぜ寒いかを明らかにしよう。

対話5 同様に、「纏足用の底の高い靴で、よくもと思うほど速かったそうだ。」の場面まででは、何が、なぜ寒いか

を明らかにしよう。

対話6 終わりの場面までを含め、この作品の「故郷」のイメージを、対話1の内容とからめて明らかにしよう。

事例2 (少しレベルを下げるとすれば)

対話1 「魂をすり減らす生活」とは具体的にどのような生活か、自分の現実とも合わせてとらえよう。

対話2 「打ちひしがれて心が麻痺する生活」とは具体的にどのような生活か、自分の現実とも合わせてとらえよう。

対話3 「やけを起こして野放図に走る生活」とは具体的にどのような生活か、自分の現実とも合わせてとらえよう。

対話4 「わたしたちの経験しなかった新しい生活」とはどのような生活か、推測し、想像し、創造しよう。

3 「対話」活動にBody言語活用の観点をしっかり入れる
メッセージの全体の印象110・07(言語内容)

+0・38(音声)+0・55(表情)
という公式(松尾太加志著『コミュニケーションの心理学』ナカニシヤ出版四一頁一九九九年)があります。対面するコミュニケーションでは、音声や表情のほうが、言語メッセージの内容よりも、これほどに重要な役割をします。具体的には、視線、身体動作、声の大きさ、抑揚、沈黙、言い間違い、言い直し、音の調子、服装、対人距離など、いろいろあります。

対話活動が成立するかどうかは、このBody言語のありようによるといってもいいほどです。そうすると、これをいかに活用するか、いかに援用するか、コミュニケーションとしての対話活動づくりには欠かせないこととなります。

4 話し合いII話し愛

コミュニケーション活動は、次の五者との間で行われます。

- ① 媒材（今ある文化）を提供した作者や筆者や製作者との間
 - ② 仲間（文化づくりの共同者・協同者）や教師（共同者・協同者であり援助者）との間
 - ③ 表現対象（つくりつつある文化）との間
 - ④ 表現相手（つくった文化を届ける相手）との間
 - ⑤ 自分自身との間
- そこで脳はこのことをよくしてくれるか、です。

・人が互いにわかり合うことが難しいということは、脳が学習によって作り上げた内部世界をもとに外部出力をする、きわめて自己中心的な情報処理システムだからである。したがって、人と人とのコミュニケーションは、「わかり合えない」ということがむしろ普通で、わかり合えることはきわめて稀だと考えるところから出発すべきだろう。しかし、人は互いに分かり合うことが難しくできているにもかかわらず、〈略〉「関係欲求」というものがあるので、人にわかってもらわないと生きられない存在なのである。（松本元『愛は脳を活性化させる』五四頁岩波科学ライブラリー一九九六年）

・事実や考えを伝え合う情報だけでは真の情報社会とはいえない。人にとつての情報社会とは、人の心に潤いを与える、情の通い合う社会でなくてはならないのである。（同書七五頁）

・コミュニケーションには情報の量と質を飛躍的に増加させる意味があると思うのです。一つの個体が集められる情報は限られています、ほかの人から言葉によって情報をもらうことがコミュニケーションによって可能になる。もう一つは、コミュニケーションのために客観性ということが生まれてきたといえるのではないか。言葉はだれにでも通用するものではなくてはならないから。（酒田英夫・安西祐一郎・甘利俊一（脳科学の現在）一八八頁中公新書一九八七年）

コミュニケーションすることは容易ではありません。松本氏によれば、脳は「互いに分かり合うことが難しくできてくる」からです。しかし、それでも「わかってもらわないと生きられない」のが脳です。これこそ脳システムがもつすばらしきではないでしょうか。なぜなら、このシステムがあるゆえに、なんとか「わかってもらわない」と脳は自己成長、自己発展しつづけていくことをやめるわけにはいかないのですから。

コミュニケーションは「互いにわかり合う」だけでは終わりません。坂田氏によれば、「コミュニケーションのために客観性ということが生まれて」きます。「客観性」「が生まれて」とは、この場合互いの情報がより客観的なものとなっていくことだけに終わらず、そうやってより客観的となった情報によってより高度な情報、それは互いにとっての合意、もっといえば互いにとっての真実や真理、が生み出されてくるということです。コミュニケーションは会話ではない。対話である。「会話は伝達活動、対話は生産活動」と1の項で私が述べた、その根拠はここにあります。

そのうえ、コミュニケーションは「客観性」を生産するだけでは終わりません。松本氏が言うように「人の心に潤いを与える」。このことは、コミュニケーションによってやる気をいただく、元気をいただく、ほうっと心の安らぎをいただく、など日常よく体験することです。もちろんこの反対の場合も少なからずですが。そして、脳はこのことによってその活性度をぐんと高める、というのです。松本氏の『愛は脳を活性化する』という書名はここからきています。私がこの項を **話し合い** **話し愛** つまり「合い」は「愛」に支えられるとしたゆえんもここにあります。このこと

を次の事例に見てみます。

事例4 社会科『室町文化をつくったのはだれか』 (福岡県三奈

木小六年生、一九九八年)

T9	みなさんに聞きます。 この力だけで生まれたと思う人?(武士の力) この力だけで生まれたと思う人?(芸能者の力) この力だけで生まれたと思う人?(武士の力)
	この力も、この力も、この力も全部あったから
	(じゃない) いろいろ思いがあるけどどの力も必要だと思う人? でも、一番はそれぞれ感じているもんが違うからね。(そうそう)
72	(先生始めから用意しようやん。)
T	多くの文化を生み出すことになったでよろしいでしょうか。
10	では、おたずねします。 これから先どんな勉強をしたいでしょうか? 案として聞いておきましょう。どうですか。
73	わたしは雪舟みたいな水墨画が書きたいです。
74	茶の湯を試してみたいと思います。最初に説明したときは何も分からなかったから、茶の湯のこともぼうぜんとしていたけど、いっぱい勉強してもう分かったからもう一度茶の湯ができたらいいなあと思います。 とくに私の場合芸能者にこだわったのでその芸能者のことがよく分かった。もう一度芸能者のことを考えながら生け花や他の池坊の生け花がしたくなりました。

65	(言いたい。言いたかった。言わんと死ぬ…)
66	今日の話し合いをして〇〇の意見で芸能者と思って、どっちかわからなくなっていたら〇〇さんの質問された意見でやっぱり民衆とっている。
67	自分の意見が言えたからよかった。みんなもはっきりと言えていたからよかった。交流後でも民衆が文化を生み出すと思う。今日はおもしろかった。知らないことが分かったのがもっとよかった。
68	やっぱり芸能者だと思っている。 〇〇の意見にゆれたけど芸能者だと思って。
69	ぼくは最初は、さっきまで武家だと思っていた。なぜかという足利義満が、観阿弥、世阿弥を保護していたからだ。 でも、芸能者の意見を聞いて最後は……芸能者と武士の一方でもいかなかったらできなかった。だから両方とも必要だと思いました。
70	〇〇の意見でどちらか迷ったけどでもやっぱり武士の力で文化ができたと思う。
71	最終的にだれの力じゃなくて、みんなが協力したからだと思う。農民は農業を発達させ、芸能者は芸を発達させ、それを武士が認めた。三つの位がよくミックスしているから文化が生まれた。だから欠けちゃいかん。

発言65 人は「言わんと死ぬ」というほどにわかってもらいたいのです。

発言66 人は「〇〇の意見で」「と少し思って」「意見でやっぱり〇〇と知っている」と、少しでもわかろうとするのです。

発言67 「自分の意見が言えてよかった」だけではありません「みんなもはっきりと言えていたからよかった」となります。そして、その結果として「今日はおもしろかった」となるのです。

発言69・70・71 これが、この共同体がコミュニケーションによって生産したところの真実・真理です。

発言73・74 この共同体が生産したものは、こういう意欲もだったのです。真実・真理の生産は同時に意欲ももたらします。

二 学習仲間との対話づくり

事例5 活動単元「スイミーの音読紙芝居劇をつくらう」

(福岡県F小学校一九九七年五月二一日水曜)

国語科学習活動案には、「一年生を中心に、見る人がわかりやすく、楽しい劇を創り発表会を開こう」とあります。この日の授業は、二年生の物語『スイミー』(レオ・レオニ)の、次の場面、次の目標でなされました。

そのとき、いわかげにスイミーは見つけた。スイミーのとそっくりの、小さな魚のきょうだいを。スイミーは、いった。「出てこいよ。みんなであそぼう。おもしろいものがいっぱいだよ。」小さな赤い魚たちはこたえた。「だめだよ。大きな魚にたべられてしまうよ。」「だけど、いつまでもそこにじっと

しているわけにはいかないよ。なんとか考えなくちゃ。」スイミーは考えた。いろいろ考えた。うんと考えた。それから、とつぜんスイミーはさげんだ。「そうだ。みんなといっしょにおよぐんだ。海でいちばん大きな魚のふりをして。」

めあて

スイミーがきょうだいたちとそっくりの赤い魚たちをいわかけからさそい出すために、いろいろ考えていることがわかる音読かみしばいげきをつくろう。

期待する活動の成果

○ 大きな魚におびえている赤い魚たちをさそい出そうといろいろ考えているスイミーの気持ちが表示されるような台詞や地の文につくることができる。

○ スイミーの気持ちを考えながら音読することができる。

この学習活動の中核は、見たように、「いろいろ考えた」という表現をとらえ、「何をどのように考えたのか考えて地の文をつくらせ」（活動案中の「援助・支援」の欄の文言）、それを発表させ、仲間との対話活動をくぐらせながら、「地の文」を確定させていくところです。授業では、「自分のつくった台詞をもとにスイミーの気持ちを考えて二人組で話し合ってみよう」（活動案中の「援助・支援」の欄の文言）という方法が採られました。しかし、なかなか「二人組で話し合ってみよう」がうまく進まず、また、せっかくの発表もよく聞いてくれない、という学習場面となりました。そこで、「対話」となる「話」づくりは、どのようにこれを工夫したらよい

か、です。

1 「対話」となる「話」づくりは、一人で

ここでは、「話」づくりの内容に関わることではなく、「話」づくりの形態・方法に関わることについて話を進めます。まず、「二人組で」という形態を止して、「一人で」とします。子どもの様子を見ていますと、せっかく工夫された学習具であるカードやマジックが手渡されていたにもかかわらず、まだ十分にそれを協同のための学習具として活用できない子、また、相手と話し合うためには、その前に自分の「話」をつくらなければなりません。そこで、その前に至らない子、そして、話しかけてもよく聞いてくれない子など、仲間と協同して活動するには、ずいぶんまちなな段階にあることがわかります。それがまた、この期の子どもの一般的な様相でもあるのです。そこで、この段階では、まず「一人で」させつつ、以上のことができるように個人援助を徹底します。同時に、誰が、どんなカードをつくっているか（また、いなか）にも目を注ぎ、次にする予定の発表を誰に、どの順で進めるか、計画します。

2 「対話」となる「話」の提供は多くの子に共通することから

これは手を挙げさせて適当に誰でもいいではなく、まずは多くの子が考えている内容の分から発表させます。発表させたら、同じことを書いたカードは全部黒板に出させる。そして、次のカードの発表へといく。こうして、だんだんみんなとは違うカードの発表となっていく。次はどんなカードが出てくるかと、教室中が待ち望むようになります。これが学習意欲を創るということもなっていくのです。

3 「対話」となる「話」の提供も音読劇、対話自体も音読劇で

カードにした部分だけ発表しても発表のしがいがありません。同じようにカードにした部分だけ発表されても聞きがいもなければ、内容をよく聞き取ることもできません。そこで、この時間で学習する予定の場面の中に、カードの部分をきちんと位置づけて発表させます。つまり、「そのとき、いわかげにスイミーは見つけた」から「うんと考えた」までをみんなで音読劇してきたところで、カードを持って前に出た子にすかさずカードの内容を音読させるのです。発表する子もきつと張り切ったいい音読をしてくれます。みんなもよく聞いてくれます。そして、そのまま「海でいちばん大きな魚のふりをして」と最後まで音読劇を進めます。それから、今のカードの内容でいかどうかの検討です。検討は、あまり理屈っぽくならないよう、わからなければまた始めから音読劇をさせながら検討させます。こうすると、子どもたちは、思わず知らずのうちに音読劇の練習をも兼ねた(単なる練習ほどいやなものはない)学習を進めることとなります。活動単元学習は時間を喰うといいますが、このような工夫によってそれは十分回避できるのです。

このように活動単元学習は、方法的にはゲシュタルト心理学の原理を援用します。「一九一〇年代に台頭してきたのがゲシュタルト心理学です。ゲシュタルト心理学のテーゼを一言で言ってしまうと」「部分的な知覚情報をいくら重ね合わせても全体とはならないのだ」「全体をとらえてはじめて部分もまたわかってくる」(酒田英夫・安西祐一郎・甘利俊一『脳科学の現在』三七、八頁中公新書一九八七年刊)から、です。

4 「対話」活動の内容と方法の工夫はどのように

先の事例2の学習活動の中核は、「いろいろ考えた」という表

現をとらえ、「何をどのように考えたのか考えて地の文をつくらせ」のところでした。この時間に子どもたちがつくった地の文は、次の三つに分類できるものとなりました。

A1 大きな魚になるほうほうを考えた。

A2 みんなで力を合わせるほうほうを考えた。

B あたまをつかって考えた。

C どうやったら大きな魚の目とおなかになるかな。

Aの類は何について考えるかを言っただけ、Bの類は考える方法を言っただけ、Cの類はこの時点で考えることとしては早過ぎます。「いろいろ考えた」その具体的な中身はここには出ていません。どうしてこうなったのでしょうか。

それは、「何をどのように考えたのか考えて地の文をつくらせ」というさせ方では、「地の文をつくる」活動がぼやけてしまったからです。では、どうするか。

(1) 活動内容を焦点化する

「スイミーは考えた。いろいろ考えた。うんと考えた。」とあります。「うんと考えた」とは、いくつ考えれば「うんと」となるのでしょうか。この「いくつ」にするかを、まず子どもと決めます。その際、子どもの力量もさることながら教師の力量も考慮に入れます。肝心の教師がいくつ考えられるかです。「いろいろ」ですから最低三つは必要、その上「うんと」とならなければなりませんから、どんなに少なくとも四つは必要となります。そこで、活動が、具体的に、次のように焦点化されます。

この部分のめあて

「いろいろ」「うんと」となるように、考えたことを四ついじょうつくりましょう。

しかし、これでも、まだ子どもにとっては、(教師にとっても) 難しい活動です。

(2) 考える方法を具体化する

そこで、今度は、考えるそのやり方を具体化します。低学年は、まだまだ念頭操作は不得手の段階です。考えることができるためには、その手だてとして、例えば、次のような文型を必要とします。

考えるための文型
いつまでもそこにじっとしているわけにはいかないよ。だから、
○○○したらどうかな。でも、□□□だから、だめだ。

○○○と□□□の部分を考えるのです。私たち教師も、これによって考えてみましょう。

(3) 教師も子どもになつて考える

- ・ そうすると、例えば、次のような具体が想定されます。
 - ・ 大きな魚がこないよ。ただ出てきて遊ぶことにしたらどうかな。でも、みんなねることができないから、だめだ。
 - ・ 大きな魚はいれない。あそびばをさがしたらどうかな。でも、そんなところ、すぐにはみつからないし、ないかもしれないし、だめだ。
 - ・ はんぶんをみはりばんに、はんぶんがあそぶようにしたらどうかな。でも、あとはんぶんのきょうだいたちとはあそべないから、だめだ。
 - ・ ほくたちをまもってくれる魚はいないかな。でも、そんな魚いるはずないもの、だめだ。
- (○○○と□□□の部分だけを示しました)

安河内：「活動単元学習」の構想と展開

これで四つです。いかがですか。

これ以上に二つも三つもが容易に考えられるようでしたら、「四つじょう」を「五つ」「六つ」と増やして結構ですが。しかし、こうしてみると、「四つ」とはいえ一つにつき、○と□の二通りを考えるのですから、八つ考えることになります。そうすると、「うんと」となるように考えの量だけを求めさせたはずなのに、「いろいろ」となるところまで、つまり考えの質までをも求めさせたことになっていること、気づかれましょう。

三 「対話」活動としてのパネルディスカッションづくり

事例6 「パネルディスカッションをしよう」

(福岡県S小学校六年生一九九七年六月二三日月曜)

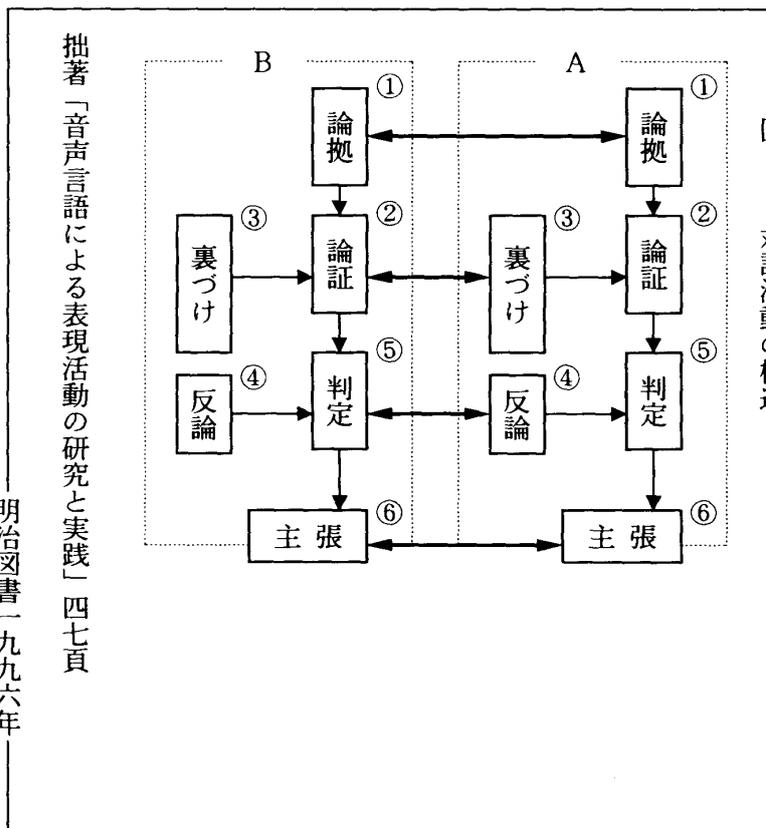
説明文『人類は滅びるか』の読みで、六人のパネルによるディスカッションが「ハチドリ」の例は適切であるか」という論題でなされました。が、パネルディスカッションとはなりません。ここでは、パネルディスカッションづくりの手順を考えてみましょう。

ディスカッションですから、パネルであれ、ディスカスされるのは図1に示した①⑥の6点についてです。このことをまず押さえた上で、次のことを決めていきます。

1 どのレベルのパネルとするか決める。

- ① 論拠 の三点についてのパネルとする、とここではしてお
- ② 論証 きましよう。これは、クラスの実態(これまでの体験と実力)で決めます。
- ③ 主張

図1 対話活動の構造



- 2 パネルの形式を決める。ここでは、
 - ① 論拠
 - ② 論証
 - ③ 裏づけ
 - ④ 反論
 - ⑤ 判定
 - ⑥ 主張
 についてのパネルをまずやって、次に、
- 3 パネルの人数を決める。ここでは五人とします。このクラスは三〇人でしたから、六回すれば、皆パネルの体験をすることができるようになります。

4 一校時における所要時間を決める。ここでは次のように四分を配分します。

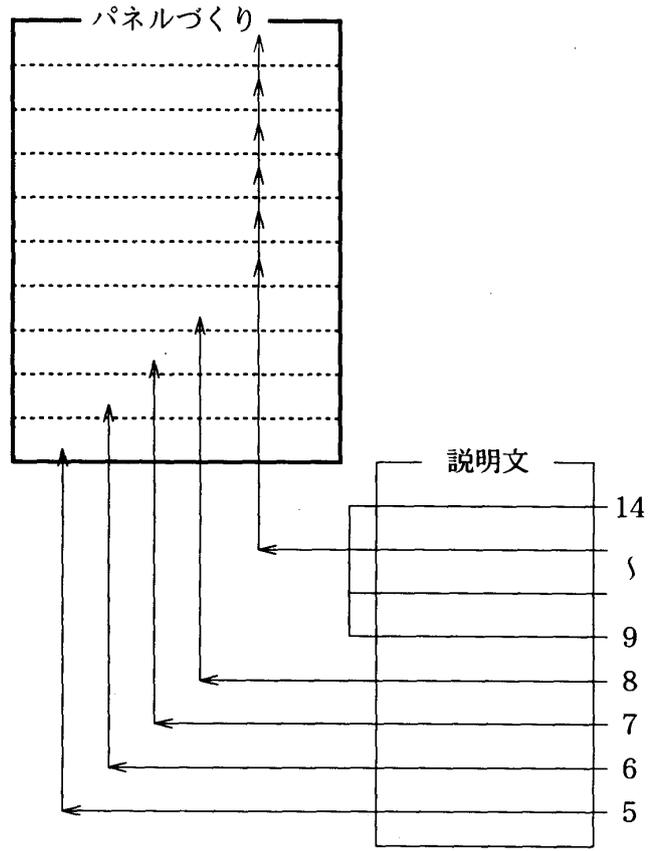
- | | | | |
|-------|----------|----------|-----------|
| ① 論拠 | についてのパネル | このあとパネラー | このあと各自が孝え |
| ⑥ 主張 | 1人2分×5人 | 同士の質疑の時間 | 修正する時間 |
| ② 論証 | についてのパネル | このあとパネラー | 間を取る |
| ③ 裏づけ | 1人3分×5人 | 同士の質疑の時間 | 5分間 |
| ④ 反論 | 15分間 | を取る | 5分間 |
| ⑤ 判定 | 5分間 | | |
| ⑥ 主張 | 5分間 | | |

- 5 教材「人類は滅びるか」を読み、論題を決める。授業では、次の六つとなりました。どれも適切な論題ばかりです。相当な読みの力がないとこういう論題は出てきません。
 - 段落1から 人類は滅びるか
 - 段落2から 「滅びる」とはどういうことか
 - 段落3から 滅亡への道の条件は何か
 - 段落4から ハチドリ例の例は適切か
 - 段落5から 人類と環境の関係を説明しているか
 - 段落6から 人類は滅びるか(これまでのを総合して)
- 6 論題に沿って「①根拠」づくりを進める。根拠カード一枚に一つの根拠を書き出す。
- 7 論題に沿って「②論証」づくりを進める。論証カード一枚に一つの論証を書き出す。
- 8 論題に沿って「⑥主張」づくりを進める。主張カード一枚に一つの主張を書き出す。教師は、6・7・8のカードに目を通し、パネラーの組み合わせを決める。
- 9 論題1「人類は滅びるか」についてパネルをする。
- 10 論題2「滅びるとはどういうことか」についてパネルをする。

- 11 論題3 「滅亡への道の条件は何か」についてパネルをする。
- 12 論題4 「ハチドリ」の例は適切か」についてパネルをする。
- 13 論題5 「人類と環境の関係を説明しているか」についてパネルをする。

14 論題6 「人類は滅びるか(これまでを総合して)」についてパネルをする。

授業時間は、以上の5〜14の学習に1時間を割り振るとして、10時間+1・2・3・4に要した時間となります。



以上のパネルづくりを図式化すると右図のようになります。線の長方形にあたるのがパネルづくり、つまり子どもの文化づくり。線の長方形にあたるのが文化づくりの媒材となる説明文、というわけです。図中の5〜14の数字は、パネルづくりの手

順を示した番号です。

まず、5「論題を決める」ための読解活動がなされます。図中の横線←5はこのことを示します。論題が決まると、その分だけパネルづくりが進んだこととなります。図中の↑5に続く縦線↑はこのことを示します。したがって、読解活動は即パネルづくり活動というわけです。つまり、説明文の理解活動がそのままパネルという表現活動となっているのです。

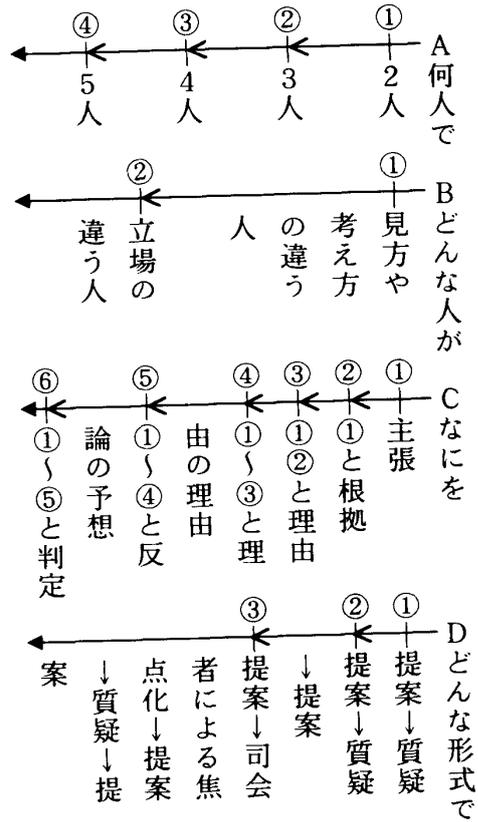
こうして、以下、6から14までの活動が展開されます。そうすると媒材であるこの説明文は何と十回も読み込まれることとなります。活動単元に拠る学習が、いかに読みの力を要求するか、これでお分かりいただけます。また、この読みが、パネルをするためにいかに目的的に、したがって、また、いかに意欲的に進められることになるか、これもお分かりいただけます。もちろんよいパネルのためには話し合いや討議の体験が十分必要です。

四 「対話」活動としてのシンポジウムづくり

1 育てるシンポジウムづくりの力を定める

シンポジウムが成立する要件は次頁の図中A〜Dの四つです。図中の①↓②↓……は、この順にシンポジウムのレベルが上がっていくことを示します。そうしますとAは四とおり、Bは二、Cは六、Dは三とおりのレベルがあることとなります。これを組み合わせると4×2×6×3の一四四とおりのシンポジウムが構想されることとなります。これをふまえて、今、子どもの実態を五年生で初めてシンポジウムをやるのだとすれば、Aは①のレベル、Bは①、Cは③、Dは②のレベルから始めるのが妥当だとなります。

しよう。そうすると、育てようとするシンポジウムづくりの力の第一段階はここからスタート、ということになります。



2 シンポジウムづくり計画を学習計画とする

ここでやることは、まず、説明文『一秒が一年をこわす』のどこで、どんなシンポジウムができるかを見定めることです。教科書の単元の扉の文章も含めて考えますと、次のような七箇所とここでシンポジウムができればよいでしょう。

① 今、みんなが、地球のことを考えている。の箇所で、「みんな」とは誰が、「かんがえている」かについて。

② 今、みんなが、身の回りの生活や自然を見直している。の箇所で、①と同様のことについて。

③ わたしたちは今、たいへん便利な生活を送ることができるようになった。の箇所で、そう言えるかについて。

④ そのことが、今、地球の環境に大きなえいきょうをおよぼしつつある。の箇所で、そう言えるかについて。

⑤ 最終的には人類自身に、大きなわざわいがおよぼそうとしているということが出来る。の箇所で、「ということが出来るか」について。

⑥ 人類が地球の上で、もしこれ以上おごりたかぶるならの箇所で、「おごりたかぶる」の具体について。

⑦ どうしたら①②でやったシンポジウムのように「今、みんなが」となれるかについて。

このシンポジウムづくりのやり方が今までの国語教室のやり方と違うところは、説明文『一秒が一年をこわす』の読解の後、ただ一回だけのシンポジウムをするのではないということです。そういうことだったら今までの国語教室だってやってこなかったことはないのです。そうではなく、①のところまで読解してはそこで一回目のシンポジウムを、②まで読んでそこで二回目を、というように合わせて七回ものシンポジウムをすることにするのです。シンポジウムをする力はどうすることによってしか育ちません。次に、では、どんな七回ものシンポジウムをすることにするかを構想します。例えば、先の図に拠りつつ、次のようになります。

一回目は、①の箇所のところで、A何人で①の2人で、Bどんな人が①の見方や考え方の違う人で、Cなにを①の主張と根拠と理由をで、Dどんな形式①の提案→質疑の形式で、と。以下、二回目以後は次のようになります。

- 二回目は②で、A②、B①、C③、D②で。
- 三回目は③で、A④、B①、C③、D②で。
- 四回目は④で、A④、B①、C④、D②で。
- 五回目は⑤で、A④、B①、C④、D②で。
- 六回目は⑥で、A④、B①、C⑤、D③で。

七回目は⑦で、AⅡ④、BⅡ②、CⅡ⑤、DⅡ③で。

大事なことは、このように、シンポジウムづくりのレベルを一回目から七回目までに向けて次第に上げていくことです。そうしないと、学習者・子どもが日増しに意欲を高め、必死になって一二分の力を発揮し、そしてそれが楽しいとはならないのです。

五 「対話」活動としてのディベートづくり

ディベートはディスカッションの一つのやり方です。「対話」活動としてのパネルディスカッションづくりでも述べたように、ディスカスされるのは先の図1に示した①～⑥の六点についてです。国語教室では、このことを詩・物語・小説・説明文・意見文など、あらゆるジャンルの作品を媒材として、設定した論題について二律背反的討議を進めます。そして、その勝負を競うことが、学習者・子どもの自己表現活動を活発にし、自己実現をもたらします。

次の順に進めます。

- 1 論題を設定する。
- 2 判定基準を設定する。
- 3 プレディベートをする。
- 4 ディベートをする。
- 5 アフターディベートをする。

一般的にディベートといえ、4 ディベートをする のところだけを言います。しかし私は、国語教室では、ディベートを1から5までを含むものとして大きくとらえます。4の部分だけがディベートとして安易に国語教室に持ち込まれては、肝心の言語

活動力の伸長が十分に期待できないからです。

1 論題を設定する

国語教室では、論題を設定するということは、作品を論題設定のレベルで読み取るということです。ですから、適切な論題が設定できれば、その時点で、もう相当に作品の読み取りもできているということになります。論題の設定は、初めは教師とともにやりますが、やがて教師の手を借りてできるようにし、最終的には子どもたち自身が自分たちで設定することができるようにもっていきます。論題は、次の条件を備えていなければなりません。

論題の条件（国語教室で作品を媒材とするディベートの場合）

- ① 教室のだけれもが自分のレベルで楽しく参加できる論題。
- ② 学年の発達段階にふさわしいディスカスとなることが確約されている論題

③ 作品（ジャンル）のもつ特性が十分発揮される論題。

④ 作品の一部ではなく全体を読み取らなければ論じられない論題。

⑤ 作品中の具体的表現のありようを押さえた、その作品ならではの具体的な論題。

⑥ 論題1、論題2とディベートを重ねることによって、読みが深まり広がる論題。

事例7 活動單元「『赤い実はじけた』名木田恵子（光村6上）のディベートをしよう」（福岡県F小学校6年生 一九九七年七月四日金）

設定された論題は、次のとおり。

〈1の場面〉千代から一夫君のことを聞かなかったら赤い実ははじけなかった。

〈2の場面〉千代にきた「パチン」と、綾子にきた「パチン」は同じである。

〈3の場面〉「赤い実はじけた」は、赤以外の色でもよい。

〈2の場面〉〈3の場面〉の論題はいいのが確定されました。しかし、〈1の場面〉の論題は、先の論題の条件の3から見て失格です。なぜなら、物語の読みで、「千代から一夫君のことを聞かなかったら」というように、あったことをなかったことにして読むでは、物語を読んだことにはならないからです。そこで、私は、この場面の論題を〈1〉〈6〉の文末表現「―」の表現内容はどれも同じである」としました。なぜなら、1場面中に①〜⑥もある「―」が読めなければ「千代」「綾子」の心理の變はとらえられません。しかも、〈2の場面〉にもこれは五箇所も出てきます。〈2の場面〉の読みのためにも〈1の場面〉でこれを読めるようにしておかなければなりません。

論題に沿った読みづくり

『赤い実はじけた』のディベートの論題は、次の三つとなりました。

〈1の場面〉①〜⑥の文末表現「―」の表現内容はどれも同じである。

〈2の場面〉「千代」にきた「パチン」と「綾子」にきた「パチン」は同じである。

〈3の場面〉「赤い実はじけた」は、「赤」以外の色でもよい。

〈1の場面〉の読みづくり

〈1の場面〉文末表現「―」。①〜⑥は、次のとおり

①「変なの。確かにパチンで、音がしたと思ったのに―。」

②「不思議なのよ。一夫君とは小学校もいっしょでしょう。同

じクラスになったことはなかったけれど、それまで毎日のように顔を合わせていたのに、そんなことなかった。それが、突然―。」

③「赤い実がはじけるって、どんな感じかしら。突然来るって、わたしにはいつかな―。」

④千代が言ったのは、本当だった。それは、全く突然―。」

⑤急に胸が苦しくなってきた―。」

⑥予想もしていなかった。だって、話していた相手が哲夫君だったんだもの―。」

〈2の場面〉文末表現「―」。⑦〜⑩は、次のとおり

⑦出張に行っていたお父さんが、今夜帰ってくるのに―。」

⑧ところが―。」

⑨「えっ、あのう―。」

⑩「お、おさしみを―。」

⑪そのときだ。綾子の胸が急に苦しくなってきた、特大のパチンが来たのは―。」

〈3の場面〉文末表現「―」。⑫〜⑬は次のとおり

⑫うれしいような、はずかしいような―。」

⑬海の中を泳ぐ魚のように、すいすいと綾子を追い抜いて走っていく哲夫―。」

ご覧のように、この作品には文末表現「―」が、全部で一三箇所もある。子犬の恋に目覚めていく微妙な心理を表現するに効果的とはいえ、多すぎです。

しかし、そういう作品評価はこの際措くとして、「―」がこの作品のキーワードの一つであることは間違いないと思います。

「―。」という文末表現は、次に示すようにAとD、四つのとを表現する場合に使用されます。

文末表現「―。」が表現すること

- A 表現することはあるが、ある理由でそれを飲み込んだ。
- B 表現することが複雑微妙で、適切な言葉が見つからない。
- C 表現することを読み手の想像・創造にゆだねる。
- D 無関心、無視、拒否を示す。

これによって①と⑥の「―。」を見てみます。①と⑥のそれぞれに具体的な言葉を入れ、それをAとDによって区分するのです。その結果は、次のようになりましょう。

- ① 「―。」 || Cの表現
- ② 「―。」 || Cの表現
- ③ 「―。」 || Cの表現
- ④ 「―。」 || CとBの表現
- ⑤ 「―。」 || CとBの表現
- ⑥ 「―。」 || CとBの表現

こうしてみますと、デイベートのよい「論題の条件」として、先に設定した①と⑥の六つの条件に、次の七つめの条件を加える必要があることが見えてきます。

論題の条件 ⑦ テーゼとアンチテーゼ、両者を主張することができる

でき、さらにこれのアウトフヘーベンが期待できる論題。

この場合、テーゼとは、例えば④「―。」 || C、アンチテーゼとは「―。」 || Bです。そして、これのアウトフヘーベンが期待できるとは、「―。」 || CでもありBでもありではなく、C・Bを超えて、例えば、こんな表現がしてあるから読む人は作品の中に

引き込まれるのだ、と次元を異にするところへ至ることです。では、以上の学習は、どこでやるかです。それは、次のようにプレデイベートの段階でやります。

2 プレデイベートをする

- 1 文末表現「―。」を、〈1の場面〉から、カード一枚ずつに書き抜く（これがデイベートの際の論拠の部分となる）。
- 2 文末表現「―。」の代わりになる言葉を想像、創造し、1で作ったカードに書き込む（これがデイベートの際の論拠の部分となる）。

- 3 1と2で作ったカードを班で（5人いれば10枚となる）分類する。教師は、先の『文末表現「―。」が表現すること』AとDの観点から、相対する主張が出てくるよう各班を援助する。そして、どのように分類したか、別のカードに書き込む（これがデイベートの際の論証の部分となる）。次に、どんな分類となったか、さらに別のカードに書き込む（これがデイベートの際の主張の部分となる）。

- 4 作り上げた三種のカードをもとに、どのカードで、だれが、だれの次に、どんなアピール（主張）をするか、どんなアタック（尋問）をするか、どんな再アピール（再主張）をするか、作戦を立てる。

以上が、プレデイベートの段階です。具体的に〈2の場面〉で見てください。

〈2の場面〉の読みづくり

この場面の論題「『千代』にきた『パチン』と『綾子』にきた『パチン』は同じである」を論じるには、場面1（千代にきたパチン）と場面2（綾子にきたパチン）の徹底した比べ読みが必要

です。場面を比べて読む、これは高学年でぜひ物にさせなくておきたい学習事項です。比べるための資料づくり、これはプレディベートの段階でします。次のようにです。

パチンがくる前	千代の場合	綾子の場合
<p>① 一夫君とは小学校もいっしょ</p> <p>② 同じクラスになったことはなかった</p> <p>③ 毎日のように顔を合わせていた</p>	<p>① 千代との会話を、ときどき思い出した。</p> <p>② 「赤い実がはじけるって、どんな感じかしら。突然来ると、わたしにはいつかな。」</p> <p>③ 岡本哲夫は、綾子の苦手なタイプ。</p> <p>④ どこが苦手かときかれても、うまく答えられない。</p> <p>⑤ 一年生のときから、同じクラス</p> <p>⑥ 声が大きくて、なんだかこわい。</p> <p>⑦ そんな最初の印象を、六年生になった今まで引きずっていたのかも</p> <p>⑧ 哲夫はおっかない</p> <p>⑨ そんな先入観があって、「魚進」だけには買い物にいかなかった。町外れにある「魚進」が哲夫の家。</p> <p>⑩ いいや、岡本君の店ってだけで、べつに哲夫君がお店に出てるわけじゃないもんね</p> <p>⑪ 店の前まで来て、綾子にはげ出しそうになった。</p> <p>⑫ 「えっ、あのうー。」</p> <p>⑬ 綾子は小さくなった。周りに、ほかのお客さんがいないのが、せめてもの救いだ。</p> <p>⑭ 「お、おさしみをー。」</p> <p>⑮ 哲夫におこられているようで、綾子はますます口ごもってしまう。</p>	<p>④ 一夫君の横顔に夕日があたった瞬間</p> <p>⑤ 急に胸が苦しくなってきた、とたん、胸の中心で、赤い実がはじけた。</p> <p>⑥ 一秒だって一夫のことを忘れたことはなかった</p>

パチンがきた時	この比べ読みから、次のことが読み取れます。
<p>④ 一夫君の横顔に夕日があたった瞬間</p> <p>⑤ 急に胸が苦しくなってきた、とたん、胸の中心で、赤い実がはじけた。</p> <p>⑥ 一秒だって一夫のことを忘れたことはなかった</p>	<p>① 「食っちゃうなんてかわいそうな気もするけど、どうせなら、おれはこんなうまいんだぞって、魚にいらせてやれるような、日本の魚屋になりたいんだ。」</p> <p>② そのときだ。綾子の胸が急に苦しくなってきた、特大のパチンがきたのはー。</p> <p>③ 綾子は胸をおさえると、さよならも言わずにかけだしていた。</p> <p>④ 綾子は、自分の声が大きくなっているのを感じた。</p> <p>⑤ うれしいような、はずかしいようなー。</p> <p>⑥ あのと、急にかけだしたりして、哲夫は変に思わなかったらうか。</p> <p>⑦ 綾子の心配は、哲夫のさわやかな大声にふき飛ばされた。</p> <p>⑧ 海の中を泳ぐ魚のように、すいすいと綾子を追い抜いて走っていく哲夫ー。その姿を見ながら、</p>

きた後	きた時	くる前	千代の場合	綾子の場合
vi 相手のことを忘れたこと はない。	v 急に胸が苦しくなった。	iii パチンの相手・一夫のこと とは意識していない。	i パチンがくることがある、 ということを知っていない。	i 知っている。
	iv 相手の姿・形によってパチン。	ii パチンがくることを待っていない。	ii 待っている。	ii 知っている。
			iii 哲夫のことは意識している。	iii 哲夫のことは意識している。
			ただし、初めマイナスイメージ、 だんだんプラスイメージで、 しかし、これがパチンの相手 となるとは思っていない。	ただし、初めマイナスイメージ、 だんだんプラスイメージで、 しかし、これがパチンの相手 となるとは思っていない。
				iv 相手の見方・考え方によって パチン。
				v 急に胸が苦しくなった。
				vi 相手の言動を見る目が変わった。 マイナス評価からプラス評価へ。

そして、二つの「パチン」を比べる観点を、次の四つとします。

- 1 「パチン」のきたその道筋は、「千代」と「綾子」の場合
でどうか。
- 2 「パチン」のきたそのきっかけは、「千代」と「綾子」の
場合でどうか。
- 3 「パチン」のその中身は、「千代」と「綾子」の場合でど
うか。
- 4 「パチン」のその影響は、「千代」と「綾子」の場合でど
うか。

どの観点の場合も、大まかには二つの「パチン」は同じ（これがテーゼの提示となる）だが、細かにとらえると同じではない（これがアンチテーゼの提示となる）。その上で両者がアウフヘーベ

ンされ、「パチン」は、同じか違いかよりも、それぞれで個性的にあることを見るほうに意味がある、などという見方が出てくれれば、デイベートは大成功です。

3 デイベートをする

9名：9名

- | | |
|------------|-------|
| ① 肯定側立論 | (5分間) |
| ② 否定側立論 | (5分間) |
| ③ 作戦タイム | (4分間) |
| ④ 否定側反論 | (4分間) |
| ⑤ 肯定側反論 | (5分間) |
| ⑥ 審判の質問・判定 | (5分間) |

デイベートは上図の要領でなされました。

「立論」は活発でしたが、「反論」が反論となりませんでした。デイベートのいちばん面白いのは「反論」（尋問というのが一般的）のところですか。ですから、なんとしてでも「反論」の力量を高めましょう。

そのためには、教師がまずは「反論」をしてみせることです。

例えば肯定側の立論中に次のがありました。

- ・ どちらもささいなことでパチンとなった。
 - ・ 千代が言ったとおりに綾子のパチンもきた。
 - ・ どちらも、相手が何かしたときに、パチンときた。
- また、否定側の立論中に次のがありました。
- ・ 全く違うわけじゃないが違う。
 - ・ 千代は夕日でパチンがきた。綾子は違う。

これらをとらえて、肯定側には、尋問「ささいなことを全部いつて下さい」「千代が言ったとおりの言っただけは、どの言っただけですか」「相手がしたことをいつて下さい」を。否定側には、「その違うのはどこか」「綾子は何でパチンがきたか」を。そして、端的

に答のみを要求し、答がなければ「はい、結構です」とすぐ次の尋問に移って見せる。この緊張感が思考力↓判断力↓表現力を育てるのです。そのためには次のような準備が必要です。

立論・反論の準備はカードで

- ・図1①⑤の項目別にカードを
- ・カード1枚に1事項を書く
- ・立論・反論で使用したカードと未使用分は区分して手元に置く

4 アフターディベートをする

- 1 デイベートでアピルされたことを整理し、自分の考えを確かにする。
- 2 対戦しなかった他の班からの発表を加え、文末表現「ー。」が表現することについて整理し、さらに自分の考えを確かにする。
- 3 1・2をもとに、文末表現「ー。」が表現することはもうないか、場面2・3をもとに考える。(ここで、アウフヘーベンされたものが出てくる)

注(1) 『岩波講座 言語の科学7 談話と文脈』(二二二頁)

一九九九年