

自他との関わりにより新しい考えを創出する伝え合い学習の工夫 ー教室ワールド・カフェによる対話を通してー

長期研究員 荒川 真彦

I 研究の趣旨

今まで自分が実践してきた「読むこと」領域の授業での話し合いを振り返ると、生徒が他の考えを丸ごと自分のものにしようとする場面があった。そのことに何の疑問も持たない姿に違和感を抱いてきた。省みると、そこで行われていたのは「会話」であった。活動中の会話により情報は増える。しかし、問いと対峙して考えを深め、本当に自分のものにするには、今までとは違う活動が必要である。

その活動の鍵が「対話」である。ここで述べる対話は単なる会話とは違う。自分とは異なるものの見方や考え方を他者と交換することによって、自分のものの見方を知り、考えを再構築する創造的な行為である。この対話を伝え合い学習の中核に位置付けて研究していくことで、自分のものの見方や考え方に気づき、自分の考えを持つことができる生徒を育成したいと考えた。

II 研究の概要

1 研究仮説

「読むこと」領域の伝え合い学習において、教室ワールド・カフェによる対話に取り組ませ、以下の手だて(1)、(2)を講じれば、生徒は自分のものの見方や他との違いに気づき、新しい考えを創出する実感を伴って、他に自分の考えを伝えることができるだろう。

- (1) ものの見方をゆさぶるような発問を提示することにより、自らの課題として意識させ、自分のものの見方と他との違いに気付かせる。
- (2) 生み出された考えを可視化するためにファシリテーション・グラフィックを用い、自らが新しい考えを創出できることを実感させる。

2 仮説に関わる用語規定

(1) 「教室ワールド・カフェ」

ワールド・カフェとは、1995年にアメリカで開発

された協同的な話し合いの手法である。本研究では1単位時間50分で実施する「教室ワールド・カフェ」として取り組む。少人数グループが自由に行き来できる空間の中で、提示されたものの見方をゆさぶる発問について対話を行う。組合せを換えながら3ラウンドの対話を続け、最後に自分の考えを書く。

(2) 「新しい考え」

対話を通して変容し生み出された考えとする。

(3) 「ファシリテーション・グラフィック (FG)」

教室ワールド・カフェ実施の際、考えを文字や図形で表したホワイトボードや模造紙などである。

3 研究の実際

(1) 研究対象 中学校第2学年 113名

(2) 授業実践Ⅰ「旅する絵描き」 物語教材

「物語の主題を主役への手紙として書くこと」を、単元を貫く言語活動として位置付け、教室ワールド・カフェの授業を4/5時で実施した。

発問については、比喩表現から主役「僕」の心情を読み取った上で、「『僕』は何のように生きべきか」と提示することにより、主役の生き方についての自分の考えを、比喩を用いて生み出させたいと考えた。

FGについては、中央に主役と対役の関係性を表したベン図とキーワードを配し、発問を受けて生まれた考えを言葉やイラストで自由に書かせた。

5時間目では全員が手紙を書くことができたが、2・3時間目で学んだ比喩を活用できない生徒も見られた。そこで、単元構成とPISA型読解力を育てる発問（導入→情報の取出し→解釈→熟考・評価）を適切に配置することを授業実践Ⅱの課題とした。

(3) 授業実践Ⅱ「君は『最後の晚餐』を知っているか」 評論教材

「評論の内容や表現の工夫を書評として書くこと」を、単元を貫く言語活動として位置付け、教室ワールド・カフェの授業を4/6時で実施した。

発問については、評論の読み方から筆者の意図を読み取った上で、「『かっこいい』という表現は本当にふさわしいのか」と提示することにより、筆者の表現の仕方についての自分の考えを生み出させたいと考えた。

FGについては、表現がふさわしいか否か、立場を明確にさせた上で根拠を基に考えさせ、その後にキーワードで書かせた。ラウンドごとにペンを色分けし、考えの広がりが見視化されるよう改善した。

(4) 実践の結果

① 批判的に考えさせる発問

授業実践Ⅱでは、PISA型読解力を育てる発問の熟考・評価につながるものとして、筆者の「かっこいい」という表現を批判的に考える発問を提示した。授業実践Ⅰの手紙においてB評価に達した生徒は全体の44.0%だったが、授業実践Ⅱの書評では、難易度が上がったにもかかわらず51.8%に増加した。

② 対話を生み出すFGのデザイン

授業実践Ⅰでは、主役の生き方について想像を広げて考えさせるために、FGのデザインをマッピング型（図1）にした。しかし、考えを拡散すればするほど発問から遠ざかり、考えが曖昧になった。授業実践Ⅱでは、デザインを二項対立型（図2）にすることにより、自分の考えの立場を明確にさせた。その結果、相手の考えを認めつつも、自分の考えを相手に説明しようと対話したり、相手の立場の考えを積極的に読んだりする様子が多く観察された。

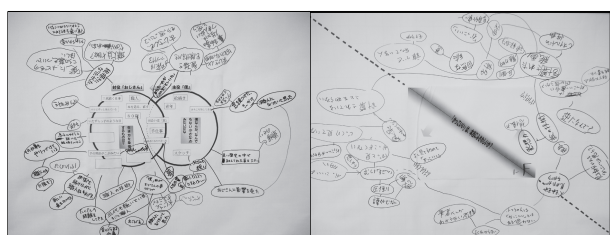


図1 マッピング型FG

図2 二項対立型FG

③ アンケート調査の結果

事後アンケートの自由記述で「自分の考えが生まれた」と書いた生徒が、授業実践ⅠとⅡを比較すると、57.7%から64.8%に増加した。考えが生まれた生徒のうち、「友だちと自分の考えを比べて自分の考えを深めた」に相当する記述をした生徒は、21人から40人に増加した。

Ⅲ 研究のまとめ

1 研究の成果

(1) 発問による課題意識の喚起

授業実践Ⅱは、生徒にとって初めての「クリティカル・リーディング（批判的読み）」であった。筆者の意図に対して考えを持つという挑みがいのある言語活動が、熟考・評価の発問と調和したことで、課題意識が生まれ、生徒が考えを持つに至った。

(2) FGによる自分のものの見方への気づき

事後アンケートでは「模造紙に書き込むことで、自分の考えもはっきり分かってくる」「自分の気付かなかった視点から見ることによって、どんどん新しい考えが生まれる」など、自分のものの見方に気付くだけでなく、他者のものの見方を知ることによって考えの創出を実感する生徒が増えた。

(3) 新しい考えを生み出す対話活動

生徒は他者の多様な考えにふれ、自分の考えを活性化させる。そこで行われる自己内対話こそが新しい自分の考えの創出につながっていく。結論を急いだり意見を収束したりする授業よりも、自由な雰囲気の中で穏やかに自分の考えを整理、省察する時間を担保する教室ワールド・カフェによる対話は、新しい考えを生み出す場面に効果があると考えられる。

2 今後の課題

(1) 生徒の考えを引き出す単元構成

2回の実践を通して、「ものの見方をゆさぶる発問」と、それを探究して「考えを再構築する伝え合い活動」の重要性を再認識した。しかし、生徒の考えを引き出すためには、「生まれた考えを表現させる言語活動」を単元の中に適切に位置付けることが必要であると考えられる。今後、以上の3点をバランスよく調和させた単元構成をめざしていきたい。

(2) 伝え合いを通じた言語技術の習得

伝え合うためには、「テキストを正確に読む」「相手の意見を受容的に聞く」「分かるように話す、書く」という技術が求められるが、これらの技術の習得は、伝え合い学習と不可分であると実感した。生徒が上記の言語技術を、必要感を持って身に付けていくために、身に付ける技術を精選、焦点化し、対話が生まれる伝え合い学習を実践する必要がある。