

他者理解を深め、自らの考えを深め広げるための対話の工夫 ～「相づち」で動く児童の思考～

【主張】

「特別の教科 道徳」(以下、道徳科)において、「他者と対話したり協働したりしながら、物事を多角的・多面的に考えること」が求められている。道徳の授業における他者との対話は、異なる他との意見の交流の中で、相手の考えや気持ちを理解し(他者理解)、その上で自らの考えと比較したり考え直したりすることで、自らの考えを深めたり広げたりすることが求められているのではないかと考える。

では、そのような対話が生まれるためには何が必要だろうか。私は話の聞き手側に焦点を当て、「相づち」に着目した。話し手や意見交流の際、聞き手がその場に応じた相づちを意図的に行うことにより、聞き手側では相手の意図や気持ちを理解しようとする意識が動き、結果として更なる思考の深まりや広がりが期待できると考える。よって、児童が効果的に「相づち」を活用しながら対話できるように指導し、それを児童が道徳の授業で活用することは、聞き手側の児童の他者理解を深め、自らの考えを深めたり広げたりする対話に繋がると考える。

1 研究主題設定の理由

私は数年前まで、対話の中で挙手して発表する児童や私が意図的に指名して発言させた児童の意見や考えで道徳の授業を進めてきてしまった。すると対話の話し手ばかりが対話により思考が深まったり広がったりしたが、発言をしない聞き手の児童のノートを見ると何も対話の内容が反映されておらず、変容が見られなかった。

よりよく生きるための基盤となる道徳性を養うためには、児童が多様な感じ方や考え方に接することが大切であり、児童が多様な価値観の存在を前提にして、他者と対話したり協働したりしながら、物事を多角的・多面的に考えることが求められる。
(『小学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳』p.18より)

しかし、上記のように、道徳科の授業では、異なる他との意見の交流の中で、相手の考えや気持ちを理解し(他者理解)、その上で自らの考えと比較したり考え直したりすることで、自らの考えを深めたり広げたりすることが求められている。これは授業を受ける全ての児童に求められていることである。

そこで、このような道徳科の授業をするための対話の工夫として、私は聞き手がうつ「相づち」の効果に着目した。その時の状況や自分の立場に合った相づちを打つためには、相手の意図や気持ちを理解し、自分の考えと比較しなければできない。よって対話の際、聞き手は黙って聞くよりも、その場に応じた「相づち」を意図的に打ちながら聞く方が、より考えながら相手の話を聞くことになる。このことから、相づちを意図的に打ちながら話を聞くことは、他者理解を基にした更なる思考の深まりや広がりが期待できると考えた。

また道徳科では、一つの事柄について様々な視点から考えたり話し合ったりする中で、児童生徒がこれまでの自分のもっていた考えや価値観について捉え直したり、多様な価値観を認め合ったりすることが求められる。そのためには、一人一人の考えが尊重され、安心感をもって本音を語り合える支持的な風土が必要である。そのような教科だからこそ、「相づち」のもつ効果は対話の中で効果的に働くと考えられる。さらに、心理学的にも「相づち」は親和的な雰囲気をつくり、発想への促進効果があることが市原(2015)、稲井(2004)先行研究で述べられている。

以上の問題意識をもとに、相づちが道徳科の授業における対話の場面で、どのような影響をもたらすのかを検証したいと考え、本主題を設定した。

2 研究仮説

道徳の授業における対話の場面において、児童が自分の立場に応じた相づちを意図的に行うことにより、聞き手側に相手の意図や気持ちを理解しようとする意識が動き、結果として更なる思考の深まりや広がりが期待できるだろう。

3 研究の内容と方法

まず、日常的な相づちの指導として「①段階的な相づちの指導」「②相づちの分類」「③自己評価や他者評価による継続的な指導」を行い、相づちのスキルを児童に身に付けさせる。

その後、道徳科の授業での特に二項対立の意見がある Which 型の発問、学習課題を用いた実践を行い、対象児を中心とした学級全体の学びの様子(相づち、発言、つぶやき、ノート)から研究仮説を検証していく。Which 型に限定する理由として、児童の思考が A か B かの 2 択という限定された立場で動くため、相づちが打ちやすくなったり、思考の変容が明確になったりすると考えたためである。児童の思考を授業の初めと終わりとで比較した際、自身の考え方や道徳的価値について、他の人の考えを踏まえた上で捉え直したものに変わっていることが期待される。

なお本研究では以下を「相づち」の定義とする。

【定義】

相づちとは、話し手が発話権を行使している間に聞き手が送る短い表現(非言語行動も含む)のこと。短い表現のうち話し手が順番を譲ったとみなされる反応を示したものは相づちとしない。 ※注1

4 研究の実際

(1) 日常的な相づちの指導

①段階的な相づちの指導

4月の学級開きの際に「話の聴き方」の指導の1つとして相づちを打ちながら話を聴くことを指導した。その際、「〇〇というゲーム」などのレクリエーションを活用しながら、相づちを打つことに慣れさせた。次に、授業中、児童に相づちを好きなように打たせた。その中で出てきた相づちを全て掲示した。ここでは私から「この相づちを打とう」などとは指定しない。その後、それらの相づちを授業者と児童とで相談しながら、種類によって分類した。その頃と同時期に、その日の授業で自分がどのくらい相づちを打てたのかを自己評価させることを始めた。

②相づちの分類

相づちの分類は、授業者と児童とで相談しながら行った。

実践1では、相づちを打つときの思考に着目し、児童から出た相づちを6つに分類した。【資料①】参照

実践2では、実践1からの反省を踏まえ、相づちによる効果や意味に着目し、「合図の相づち」「さんせいの相づち」「ふかめる相づち」「学びの相づち」の4つに分類することで、その相づちを打つことでどのような思考の変容が起きるのかを自覚できるようにした。【資料②】参照

③自己評価や他者評価による継続的な指導

自己評価については、相づちが行われるであろう対話の場面があった授業の振り返りの場面で、「A 友達の話の静かに聞いた」「AA 相づちをうとうとした」「AAA その場にあった相づちをうつことができた」の3段階で自分を評価させ、ノートに記録させた。私はその時の学級の相づちの様子を総合的に評価し、授業の終わりに学級全体に話したり、ノートに書かせた自己評価に対しコメントするなどの個別評価を行ったりした。

【資料③】参照

(2) 実践1 対象：令和4年度 A小学校 4年B組（男子13名、女子10名、計23名）

題材：正直さとは A「正直・誠実」（『折れた翼』NHK for school）令和5年1月実施

※授業の概要は【資料④】参照

最後のラジコンを捨てる場面まで視聴したところで、教師から「マサトはどちらの飛行機を捨てたか」と二項対立の学習課題を提示した。児童は「こわれた方」「もらった方」の2択から選び、そう思った理由を話し合った。A児は初発の意見で「もらった方。わけは主人公の心はさいごのチャンスで少し成長していたから決心した。」と記述していた。ここでは特に正直に行動することについて考えていないことがわかる。B児は「こわれた方。わけは、もとはと言えば自分が飛行機を飛ばせたことも悪いし、みんなにうそをついたりしたことや他の人のせいにしたのも悪いから言えない。」と記述していた。正直に行動できない心の弱さに注目している。以下、話し合いの記録の一部である。A児とB児の相づちに注目したい。

T1：（こわれた方を選んだ児童に対し）なんでこわれた方だと思いましたか。

C1：たくさんうそをついた後だから正直に言えない。

T2：わかる？

C2：うん。

C3：う～ん。

A1：わかる。

T4：正直に言えなくなった気持ちができるんだね。C4さんどうぞ。

C4：こわれた方を捨てたと思います。なぜならこわれた方を残したら叱られたり嫌な思いをつくってしまうからです。

T5：あー。叱られると。

C5：似てるかも。

（中略）

T6：C6さんは。

C6：えーと、わけは、こんなにも悪いことをして、たくさんうそついて、最後にうそついて終わるんだっからこわれるし、そのときのもやもやとかがきえないままずっときえないままになっちゃうけど、正直に言えば怒られるけど、その後はもう怒られない。

C7：あーなんとなくわかる。

A2：あー。

B1：（頷き）

T7：すっごい頷いているけど、Bさんいける。

B2：もやもやが残るよりもないほうがいいし、偽物を持って帰ったとしてもお父さんの想いは川に捨てたことになるから。

A児もB児も、他の児童の発言に共感するような相づちを打っていた。以下は2人の振り返りの記述である。

A児

自分だったらこわれた方をすてると思います。わけはおこられるかもしれないし、いやな心になるからです。だけどそれだともやもやものこるので、できたらもらった方をすてたいです。

B児

見ている方は「正直に言えよ。」ってなるけど、それでも正直ってむずかしいからいつかあやまれるといいなと思

った。

A 児は話し合いを受けて、正直さの難しさを理解しつつも、正直に行動することの良さにも気付いていることがわかる。C1 と C6 に対して A 児の共感する相づちが有効に作用していることがわかる。B 児は正直に言えないだろうとした初発の意見から、正直さの難しさはそのままに、それでも正直になれるといいという考えに変容していることがわかる。また B1 で相づちを打ったあとに B 児が発言したが、これはノートに記述のないものであった。C6 の意見に共感する中で生まれた、正直に行動する良さに関する新たな考えである。このような、初発の考えから正直さについての考え方や捉え方が深まったり、正直あることの良さの視点が広がったりしている記述が 23 人中 16 人に見られた。

・相づちに関する児童アンケートの分析

また、この児童らに対し、相づちについてのアンケートをとった。以下はその結果である。

【結果】回答人数 22人

1. あなたは話し合いのある授業で、あいづち（うなずきなども OK）を打ちながら話を聴いていますか。（選択）
している・・・50.0%（11人） まあしている・・・45.5%（10人）
あまりしていない・・・4.5%（1人） していない・・・0.0%
2. あいづちを打ちながら聴くことは、「わかった!」「なるほど!」につながると思えますか。（選択）
思う・・・81.8%（18人） まあ思う・・・13.6%（3人）
あまり思わない・・・4.5%（1人） 思わない・・・0.0%（0人）
3. あいづちをしながら聴いている時、どう思えますか。（自由記述）

【資料⑤参照】

問1と問2より、相づちの有用性を感じつつ、相づちを打ちながら話し合おうとしている児童が多くいることがわかる。

問3では、「あいづちをしているとただ聞いているときよりわかってくる感じがする」「発表している人の意見を聴いて、この意見面白いな!と思いながらあいづちしています。」「考えが深まる...」など、相づちをうつことで相手の意図がわかるようになったり、考えが深まったりすることを自覚している記述が10人（52.6%）に見られた。（自由記述記入者数=19人）

・成果と課題

【成果】

- ・A 児や B 児、その他の児童の様子から、話し合いを通して初発の自身の考えから様々な考えに触れることで、考えを深め広げられている。
- ・相手の意図をより理解しやすくなったり、自身の考えを深めたりするなどの相づちを打ちながら聞くことの良さを児童が実感していた。

【課題】

- ・思考の変容が相づちによるものであったのか疑問がのこる。教師の問い返しや二項対立の発問の効果など他の要因によるところもあるように感じた。
- ・相づちを打っている様子が見られない児童や考えに変容が見られない児童が一定数いた。相づちの頻出度と考えの変容との間に相関性があることが言えないため、相づち指導の有用性や研究仮説が正しいかどうかを述べることができない。このことを踏まえ、次回は相づちを打っている児童と打っていない児童とで考えの変容に差があるのかを分析する必要がある。

これらを受けて次年度に実践2を行った。

(3) 実践2 対象：令和5年度 A小学校 3年C組（男子16名、女子13名、計29名）

題材：友だちとは B「友情、信頼」（『友だち屋』光村図書3年）令和5年6月実施

※授業の概要は【資料⑥】参照

導入で「友だちとは、」の後に続く言葉を児童に自由に出させることで、授業前の友だちに対する価値観を共有した。D 児はこの時「友だちとは、なかよくする。」と記述していた。その後教材を全員で読み、くまとおおかみのどちらが本当の友だちと言えるかを話し合わせた。途中、教師から、「お金ではなくミニカーならいいのか」「大切な物をあげれば本当の友だちなのか」と追加発問をした。追加発問後の話し合いの様子を以下に示す。D 児の相づちに注目したい。

T：それでもやっぱりおおかみなんだよっていう人いる。

C1：友だちって、いろいろ遊んで嬉しくなって楽しくて友だちになれるんだと思います。くまは嬉しくないし楽しくないし逆だと思えます。

C2：はい。

C3：ん？

D1：うーん。

C4：意味わかんないな。

（中略）

C5：C1さんの言ったのに付けたしで、くまは自分だけが楽しくなってきつねは何にも楽しくなくなってる。この絵でわかるけど、やらせの笑顔になってます。

C6：似ている。

T：すごく言いたそうだね。

C7：くまは楽しいけど、本当の友だちは相手の気持ちを考えて楽しいことをやったりするのが、本当の友だちだと思う。

C8：確かに。

C9：言われた。

C10：ちょっと似ている。

C11：くまは楽しくてもきつねは楽しくないから、どちらも楽しくないと友だちにはなれない。

C12：たしかにそうかも。

C13：そうかも。

D2：あーいいね。

C14：それもある。

D 児は C1 の発言内容を理解できていない相づちを打っていた。しかし話合いが進むにつれ、C11 の発言で何が言いたいのかを理解でき、共感の「あーいいね。」という相づちを打っている。分からないことを素直に相づちで表現できるからこそ、話合いが焦点化され、分かるまで話合いを進めることができた。D 児のまとめと振り返りを以下に示す。

【まとめ】

友だちとはなかよくおたがい楽しく相手のことを考えて行動する。

【振り返り】

相手のことを考えておたがいにいい気もちで友だちができるんだなと思いました。これから相手のことを考えて友だちをいっぱいつくろうと思います。

ここから D 児は、授業の初めにはなかった「おたがい」という視点を獲得できていることがわかる。これは C11 の「どちらも楽しくないと友だちになれない。」という発言に対して共感し、その上で自らその考えを捉え直した結果であると考えられる。

また本実践では、児童の思考の変容と相づちの相関性を見取れるように、思考の変容と相づちの自己評価の分析を行った。まとめと振り返りの文章から、対話の中で出てきた意見が反映され、考えが変容している場合は「1」とし、対話の内容が反映されていない、もしくは変容をしていない場合は「0」とした。それらを相づちの自己評価から「AAA群」「AA群」「A群」ごとに平均点を出した。※【資料⑦参照】結果、「AAA群」の平均点は約0.79、「AA群」の平均点は0.75、「A群」の平均点は0.5であった。このことから、聞き手側の児童がその場に応じた相づちを意図的に行うことは、考えの変容に繋がることがわかった。

5 研究の成果と課題

【成果】

実践1、2の結果を考察するに、A児・B児・D児とも、共感の相づちを打つことで話し手の考えを理解し（他者理解）、結果として他者の考えを基にした新しい考えに変容していた。また実践2の相づちと思考の変容の分析からも、より相づちを意図的に打とうとすればするほど、思考の変容が起きることもわかった。

また実践1のアンケートや授業中の児童の相づち、発言などから、児童は日常的な相づちの指導は道徳の授業において有効に働き、児童がその効果や有用性を実感した上で意図的に相づちを打ちながら話を聞くことができることに繋がっている。

【課題】

本研究では、二項対立の考えがある Which 型の話合いで実践を行った。そもそも Which 型の話合い活動においては、異なる立場の意見と交流するため、児童の考えに深まりや広がりが見られることが多い。また、本来相づちは思考の動きがあることで自然と表出するものであるため、今回の実践結果が「意図的に」打たせた相づちによって起きた考えの変容なのかを見取ることができない。よって、「相づち⇒思考の動き」を想定して行った本研究の仮説「児童が自分の立場に応じた相づちを意図的に行うことにより、聞き手側に相手の意図や気持ちを理解しようとする意識が動き、結果として更なる思考の深まりや広がり期待できる」を立証するには今回の検証方法からの結果だけでは不十分であり、更なる研究の必要がある。

今後は、二項対立の学習課題以外の授業においても相づちによって児童の思考に深まりや広がりがあるのかや、敢えて相づちをうたせずに対話をさせる「相づち抑制群」と相づちを意図的に打つように指導をした「相づち促進群」とで同様の授業を行い、思考の変容に違いがあるのかについて研究していく。

6 参考文献

- ・文部科学省（2018）『小学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編』
- ・市原千愛（2015）「会話におけるあいづち―「好感を持たれるあいづち」の特徴」東京女子大学言語文化研究
- ・稲井文（2004）「あいづちの心的効果について」京都大学大学院教育学研究科紀要
- ・文部科学省（2016）「道徳科における「主体的・対話的で深い学び」を実現する学習・指導改善について」

※注1：市原（2015）や稲井（2004）はその定義を、メイナード（1993）を参考にし、「話し手が発話権を行使している間に聞き手が送る短い表現（非言語行動も含む）で、短い表現のうち話し手が順番を譲ったとみなされる反応を示したものはあいづちとしない。」としている。これを本研究でも採用する。非言語行動も含めるため、頷きや首を傾げる行為などの身体表現もあいづちに含めることとする。ただし、丹馬（2000）は「話し手のターン（turn）を奪わないもの」としているため、質問や反対意見などは話し手が他に移ったと考え、相づちに含めない。