

児童生徒の思考を育む沈黙

吉 越 秀 之

1. はじめに

本稿は、新学習指導要領において明記された「言語活動の充実」を、1時間の授業で具現するときに、沈黙が、児童生徒の思考力を育む重要な要因であることを述べることを目的とする。

2. 授業において何が問題なのか

新しい学習指導要領が、小学校では来年度から実施される。この学習指導要領では、総則「第3章第1節教育課程編成の一般方針」に次のように「言語活動の充実」の重要性が記されている。

学校の教育活動を進めるに当たっては、各学校において、児童に生きる力をはぐくむことを目指し、創意工夫を生かした特色ある教育活動を展開する中で、基礎的・基本的な知識及び技能を確実に習得させ、これらを活用して課題を解決するために必要な思考力、判断力、表現力その他の能力をはぐくむとともに、主体的に学習に取り組む態度を養い、個性を生かす教育の充実に努めなければならない。その際、児童の発達の段階を考慮して、児童の言語活動を充実するとともに、家庭との連携を図りながら、児童の学習習慣が確立するよう配慮しなければならない。

ここに示されているように言語活動は、思考力、判断力、表現力を育むための活動である。私たち教師は、授業を構想する際に、ともするとこの「ために」という視座を忘れ、活動のみを充実させることに邁進してしまいがちである。

これまで、筆者は授業を構想するときに、学習活動に工夫を凝らすことが多かった。授業で、子どもたちが活発に活動するにはどうすればよいか、その工夫に血道を上げていた。国語の授業において、学習活動のほとんどは言語活動である。筆者が思い描いていた国語の授業は、子どもたちの発言や記述で埋め尽くされた1時間の授業であった。隙間なく、それらの活動が並び、子どもたちが、それらの活動に没頭しきった授業を「よい授業」だとしていた。それは、例えば、次のような授業の場面である。

〈A〉T：では「五月」と「十二月」を比べて分かったことを話し合ひましょう。

はい、Sさん。

S：はい。かわせみは魚を食べて、かにはやまなしを食べて生きていく。生き物は食べたり食べられたりしながら食物連鎖の中で生きていくものだ。そして宮澤賢治は、命はどこまでも続いていくということや命の大切さを伝えたかったんだと思う。

T：うん。素晴らしいこと考えてくれたね。命ね。よく考えたね。はい、Yさん。

Y：はい。かにたちにとって「やまなし」は、とても好きで、とてもうれしいものだから、谷川の光のまぶしさや、きれいな夢のような様子とつなげて伝えたかった。「やまなし」には温かさや明るさがあるし、かにたちに命の大切さを教えてくれるようなものだから題名になっている。やまなしがあることで谷川のふんいきがガラッと変わるし、かにたちの大好きなものだから題名になっている。

T：なるほど。やまなしは登場人物の好きなものだから題名になっている。他の人は？はいMくん。

M：5月はざらざらしているような感じで、12月はきらきらしているような感じ。そのきらきらした感じを出すのはかにの心の明るさだ。かにが明るくなったのは、やまなしが落ちてきてからなので、やまなしはなければいけない存在だった。だから、やまなしが題名になっていると思う。やまなしが落ちてきたことによって、かににいいおいを与えてくれたから、かにの心は明るくなった。

T：うん、だから「やまなし」なんだね。他の人はどう？

(N県S小学校X年) (注1)

〈A〉場面は「宮澤賢治はこの作品に、なぜ『やまなし』という題名をつけたのか」という学習問題について話し合っている場面である。この場面はT（筆者）が思い描いたように、隙間なく子どもたちの発言で埋まっている。しかも、S、Y、Mの発言は、ここまでのそれぞれの読解の学習を反映した内容の濃い発言となっているので、中身のある学習活動の場面ととらえてしまいがちである。

では、この場面は、言語活動の充実した学習場面だと言えるだろうか。

ここでの学習活動（言語活動）は「話し合い」である。この話し合いは、学習問題解決のために行われているはずである。では、この話し合いは問題解決のために機能しているだろうか。授業者が本来目指すべきなのは、子どもたちが互いの考えの中から、自分の考えを深めたり広げたりするために必要な情報を聞き取り、聞き取った情報を自分の考えと比較検討して新たな自分の考えを作り出すことである。しかし、YやMの発言には、そういった思考を行った形跡は認められない。言語活動が思考力を育むためのものであるならば、この〈A〉場面での「話し合い」は、言語活動とはなっていない

いということになる。

〈A〉場面は、淀みない子どもたちの発言で敷き詰められているが、S、Y、Mは、話し合っているのではない。3人とも、ノートに書きまとめた自分の考えを発表しているのである。それぞれの発言は、誰かに自分の考えを話して聞かせようとするものではない。書き言葉を読み上げているものである。そのため、YがSの、MがSやYの発言の内容に影響を受けた跡も見つけることはできない。話し言葉による、談話とは本来そのようなものではない。

次に挙げるのは日常生活における談話の例である。

- 1 E 附属にねー、// おたさんがねー?
 2 F // んー。
 3 E 2週目、ぐらい、かな?
 4 F んー。
 5 E 5年生が飼ってたらしいんだけどー、来ててー。一回見に行ったのね、あたし学年ちがったんだけど。そしたらちょうどなんかさん、散歩じゃないや、小屋の掃除かなー、
 6 F んー。
 7 E なんかでおたを出しててー。(1.8) そしたらさー、おたが走って// さー、
 8 F // {笑い}
 9 E 女の子にバーンてぶつかってー、(1.0) 女の子すんごい//びっくりしちやって、
 10 F // {笑い}
 11 E かわいそうだったよ?

(野村 (2009))

先ほどのS、Y、Mの発言と比較すると、一つの発言(発話)の情報量の違いは明らかである。このように書きおこして文字にすると、断片的とも思える情報であるが、私たちは、この断片を関係付けて、一つの談話を作り上げていくのである。

この関係付けについて、野村(2004)は次のように述べている。

あらゆるテキストは原因-結果、対照、一般化-例示、時間的継起のような関係によって構成されており、テキストにおけるすべての文は、当該のテキストの少なくとも1個の文(文の集合)と、少なくとも1個の関係にある(p.103)

この「関係」は、〈A〉場面において先ほど述べた「必要な情報を聞き取り」ということと照応する。授業の場合は、話すことも聞くことも、ゴール(学習問題解決)に向けて意図的に行われるので、日常の談話と異なり拡散は少ない(はず)。だから、

「関係」も前後の発話間で、より分かりやすい形で現れてくるはずである。だが、先ほどの授業場面では、それは認められない。繰り返しになるが、この場面は「話合い」として成立していないということである。

〈A〉場面において思考があるとするれば、その主はT（私）である。TはS、Y、Mのそれぞれの発言の内容を聞き取って解釈し、評価している。ここに「関係」が生じているので、子どもたちは授業者と話し合っているとも言える。Tは、〈A〉場面で、子どもたちに思考を求めている。

3. なぜ思考のない授業が生まれるのか

では、Tはこの授業で何を一番のねらいとしていたのだろうか。次に挙げるのは、先ほどの〈A〉の続きの場面である。

〈B〉T1：うん、だから「やまなし」なんだね。他の人はどう？

(3.0)

T2：ええと、さっき、Sくんが命のことを言ってくれたね。この話には「死」っていうのも出てきたけど、十二月の死ってどういうのがあるかな？

(2.0)

T3：十二月は生なのか死なのかって考えるとどう？

(2.0)

T4：その方が対比できそうな気がするけどな。(1.0) この十二月に死ってある？生ってある？

(2.0)

T5：みんな教科書の叙述読んでみしてくれる。

C：((教科書を読み始める))

T6：どう？はい、Rくん。

R：はい。五月では、クランボンや魚が食べられているから死だと思いません。

T1で、T（筆者）が求めているのは、子どもたちの発言である。しかし、子どもたちの発言が続かない。そこで、TはT2～T5までの「補助発問」を連発する。それぞれの発問の内容を解釈してみる。

T2：「命」と対照的な「死」の描写を「十二月」の場面において探せ。

T3：「十二月」は全般として、「生」の場面なのか、「死」の場面なのかを判断せよ。

T4：「十二月」に「死」の描写、「生」の描写はあるのか、ないのかを探せ。

T5：T4の内容を確かめるために、この場面をもう一度読め。

このように、補助発問それぞれの内容はすべて異なるものである。Tは、なぜこのように内容の異なる発問を連発したのか。その原因は、その直前の子どもたちの沈黙にある。3.0秒、2.0秒の子どもたちの沈黙の意味を、Tは「子どもたちが発問の意味を理解していない」ととらえたのである。そして、T6の「どう」で、Rの挙手があったため、連発がここで止まったのである。

先ほど「補助発問それぞれの内容はすべて異なる」と述べたが、この異なり方は文言の違うだけではなく、求める思考の違いでもあることは言うまでもない。子どもたちにとっては、わずか3分ほどの時間の中で、4つの異なる思考を求められたことになる。しかも、それぞれの思考の制限時間は3.0秒ないし2.0秒である。話し合いにより思考を求めるはずの場面だが、「熟考」とは程遠いことが分かる。

果たして、〈A〉〈B〉それぞれの場面において、Tは子どもたちの思考を求めていたか。Tが求めていたのは、子どもたちの思考ではなく、発言なのではないだろうか。私は、最初に述べたように、子どもたちの発言で隙間をなくそうとしていたのである。「隙間」とは沈黙である。つまり、私は沈黙を恐れたのである。〈A〉場面において、ノートに書いたものを読ませることをもって話し合いの材料にしようとしたこと、〈B〉場面において、補助発問を連発したこと、これらは沈黙を生ませないための私の手だてであった。

このことが意味することは大きい。「授業とは何か」という、教師と子どもにとって根源的な問題に関わるからである。授業は、活動で埋め尽くされたショーではない。子どもの思考力、判断力、表現力を付ける場である。教師は沈黙を恐れるあまり、この基本を忘れがちである。なぜ沈黙を恐れるのか。それは、沈黙が、「停滞した授業」だと授業参観者に受け取られることがこわいからである。

しかし、この沈黙にこそ、「金」があるのではないだろうか。

次に示すのは、N県G小学校Y年の総合的な学習の時間の記録である。

572	R	そんなに // 大きいのなめちゃ いけません。
573	Y	ばれちゃった? ひっひ。
574	M	Y、クッキー作り // ()。
575	R	5// ねーふざけるなら私がやる よ、それ。
579	Y	すいまへーん。
577		(0.8)
578	S	わー、ふっくり。



(吉越(2006))

自分たちが、様々な形で半年間関わってきた栗を使って、クッキーを焼く授業での、あるグループの発話記録の一部である。Sは578「わー、ふっくり。」まで発話がない。R、Y、Mの三者は、それぞれの発話内容に関係付けて談話を作り上げているが、

578Sは、572～576の何れとも関係のない発話である。では、Sは何の脈絡もなく、いきなり578の発話をしたのだろうか。

ここで、Sはトースターの中のクッキー生地をずっと観察していた。写真の矢印はSの観察の視線を表す。「ずっと観察していた」理由は、推測になるが、そこまでのSと栗との関わりがそうさせたのであろう。その観察の結果の表現が578Sである。つまり、578Sが関係をもっているのは577である。もっと正確に言えば、それ以前から577までの沈黙の部分と578Sは関係をもっている。トースターの中で、自分のクッキー生地に何が起きるのかを観察し続け、そこで起きた変化を「わー、ふっくり」というSならではの表現でアウトプットしたのである。

この間、もちろんSの発話は表面には浮上しない。しかし、この沈黙は、Sの思考が止まっていたということではない。寧ろ、ここでSの思考は活発に働き、対象との間で対話が行われていたと考えるべきなのではないだろうか。であるからこそ578Sなのである。この対象との対話は「自己内対話」とでも言うべきものであろう。このように、沈黙は子どもたちの思考が働く場である。

4. 思考のある授業を目指して

しかし、すべての沈黙が思考の働く場であるとは限らない。日常会話における沈黙の種類について、筆者は次のように分類を試みた。

【表1】沈黙の種類

言葉に関与する 沈黙	意識される沈黙	コミュニケーションの参加者の誰かに帰属し、非優先応答と判断される沈黙
	意識されない沈黙	コミュニケーションの参加者の誰にも帰属せず、コミュニケーションの参加者に意識されない沈黙
言葉に関与しない 沈黙	行為が求める沈黙 (参加者)	コミュニケーションの参加者の行為が発話に代わる役割を果たす沈黙
	行為が求める沈黙 (対象)	対象との関わりから生じる沈黙

(吉越(2006))

自己内対話は上の表の<言葉に関与しない沈黙-行為が求める沈黙(対象)>に該当する。先ほどの<A>場面と場面に話を戻す。この場合、授業における会話なので、この分類に当てはめにくいところもある。しかし、場面の3.0秒や2.0秒の沈黙が、自己内対話を行っている沈黙なのか、課題把握ができていない現れとしての沈黙なのかの分類、そして判断は必要になってくる。

場面で、補助発問が連発されたのは、Tが、現れた沈黙を、課題把握ができ

ていない、と解釈したために起きたものである。それが真実だとするのならば、発問自体が、子どもの自己内対話を呼ばない、不適切なものだったと言えよう。

次に示すのは、学習問題について、指導事項・児童の実態・本時までの児童の思考の流れの3点を中心に研究し設定した授業の、ペアによる話合いの一部分である。

〈C〉学習問題：大造じいさんに「残雪め」→「英ゆう」と呼ばせたものは、何だろう

A 1：一緒だよ、仲間思いと勇気。

F 1：うん。でも、三つ当てはまるかも。だって、だから、普通なら逃げるのに向かってきたってことは、それも態度は態度だもん。全部当てはまるような木がしてきた。

A 2：えーと、だから、堂々たる態度は、普通の鳥だったら。

(3.5) (a)

F 2：えーと、だから、全部当てはまったから英雄になったんじゃないかな。どれか一つで大造じいさんは思ったわけじゃなくて、全部当てはまったから「英雄」って思ったんじゃないかな。

A 3：うん、うん。「堂々たる態度」は、じたばた騒がなかったっていうのが、普通の鳥なら最後まで、じたばた捕まえられないように//なるから

F 3：//全部、それが混じって「英雄」になった。

A 4：強く心を打たれて。

(3.0) (b)

F 4：それいい線いっているかも

(2.0) (c)

A 5：忘れちゃう。(「残雪は、もうじたばたさわぎませんでした」にサイドラインを引く)

3つの沈黙a、b、cに注目する。ここは、ペア(2人)での話合いで、何れの沈黙においても、その後の発話はFかAの児童である。aの間、Fは明らかに思考している。A2までのAの意見と自分自身の考えを振り返って、F2で「どうして『英雄』になったか」を結論づけようとしている。

F4は、A4「強く心を打たれて」というペアの相手の考えと、これまでの二人で作り上げてきた会話を振り返り、評価している発話である。bの沈黙には、その評価を導き出すための思考があったと考えられる。

A5は、F4の評価を受けて、Aもその評価に同調し、「忘れちゃう(忘れないようにしないとイケない)」を発したものであろう。cの間、自分のとるべき行動(叙述にサイドラインを引く)を判断していたと考えられる。

この場面には〈A〉〈B〉場面の「沈黙を恐れる教師」がないのだから、FやA

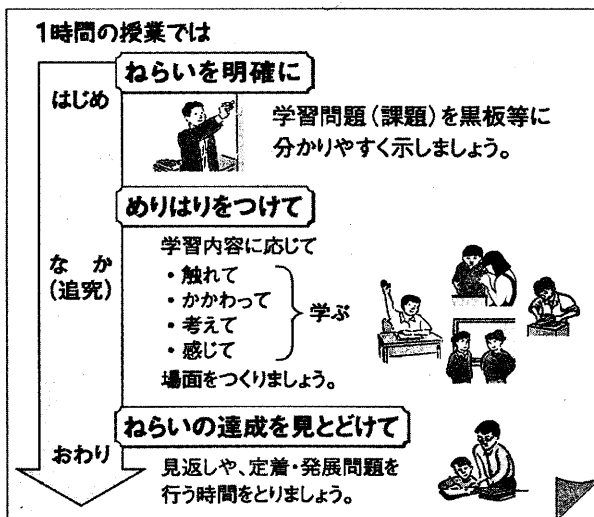
が沈黙の後に発話しているのは、当たり前といえは当たり前である。だが、もしここに「沈黙を恐れる教師」がいたら、a、b、cそれぞれの沈黙時に、二人の会話に介入してくるのではないだろうか。その結果、沈黙の後に発話されている考えは生まれてこないかもしれない。子どもの思考が寸断されるからである。この寸断は、子どもたちの思考力を育てるはずの教師がとるべき手だてではない。

この〈C〉場面に見られる、学習問題解決のための話し合いで生まれた沈黙の時間に、AとFは確実に思考している。教師に求められるのは、子どもたちの思考の様子を見極め、必要により、思考すべきことを明確化したり、焦点化したりしてやることである。

話を1時間の授業作りに移す。学習活動（言語活動）は、子どもの思考を喚起するものでなければならない。そのため、学習問題は十分に吟味して設定されるべきである。その学習問題をどのように解決するか、具体的な追究の見通しを子どもと共に作るべきである。その1時間の授業の骨格がしっかりしていれば、思考のない授業はあり得ない。

活動だけを並べるのならば、授業の構造など考える必要はない。しかし、学習問題解決という目的的思考を求める授業では、授業の構造を意識して1時間の授業作りをしていく必要がある。これは「学習指導案」に示されることになるのだが、この書き方については、全国に統一されたものはない。例えば長野県では、【図1】のように1時間の授業の構造を示している。いわゆる「導入・展開・終末」の区切りを付けたものである。

【図1】「授業がもっとよくなる3観点」より



(H22年4月 長野県教育委員会事務局 教学指導課)

<ねらいを明確に>

- ・「学習問題」：問題が集約され、焦点化されて共通の問題となったもの
→つける力（学習指導要領の指導事項）と関わる。
- ・「学習課題」：学習問題解決のための具体的な追究の見通し
→「なか」での学習活動と関わる。

<めりはりをつけて>

- ・学習活動としての言語活動を行う場面。
- ・目的をもった言語活動の中で、観点を明確にして複数の考えを比較検討、交流するような学習を行う場面。

<ねらいの達成を見とどけて>

- ・教師：学習問題に含まれている「つける力」が身についたかどうかを評価する場面。次時の構想の出発点になる。
- ・児童：自分についた力を自覚する場面。「活用」につながる。

「はじめ」「なか」「おわり」の3つの段階は、時間で区切られるものではない。機能で区切ったものである。

つまり、「はじめ」では、この時間に何を考えるのか、どのように考えるのかが明確になってその役割を果たす。このとき、「なにを考えるのか」については、学習指導要領の指導事項と照応しなければならない。さらに、考える内容は、子どもたちの必要感や意欲を喚起するものでなければならない。また「どのように」については、言語活動の具体的な方法が示されなければならない。さらに、「その言語活動に取り組めば、確かに問題が解決できそうだ」と子どもたちが見通しを持てるものでなければならない。この段階でねらいと方法が明確になるわけである。

「なか」では、「はじめ」の段階で明確になったねらいに従って、方法に具体的にに取り組む追究の段階である。授業者も子どもたちも、ねらいに向けて、例えば「話し合い」という学習活動（言語活動）に取り組む。その際に、授業者は、子どもたちの思考がより深まるように、自分と他の意見の比較検討、他と他の意見の比較検討等、めりはりのある追究を行うよう心がけなければならない。その追究により、「なか」の終わりの時点では、「はじめ」で設定したねらいについて解決を見なければならない。

「おわり」では、この時間の評価を行う。この評価には授業者にとっての評価と、子ども自身にとっての評価の二つの面がある。それは次のようなものである。

授業者は、この授業で子どもたちに付けるべき力が付いたかどうかを判断する必要がある（そのために「評価規準」というものが必要になってくる）。この判断は、子どもたちの学力を判定する材料にもなるが、それは本時が計画通りに子どもたちの学力を付ける授業であった場合に可能な判断である。「計画通りに子どもたちに学力が付かなかつた」と判断した場合は、次の授業の計画を変更しなければならない。

子どもたち自身にとっての評価は、自分に付いた力を自覚する意味を持つ。学習問題を解決できたという見返しは、達成感をもたらし、国語への関心・意欲・態度の向

上につながる。また、学習課題について「こんな方法で解決できた」という見返しは、学び方の良さの自覚につながり、以降の授業で活用されることになるだろう。

このように、「はじめ」「なか」「おわり」の3つの段階の機能が有効に働くとき、子どもたちの学習活動（言語活動）は目的的なものとなり、その結果、学習内容の定着度も高いものになる。

また、学習問題が、学習指導要領に示されている指導事項と関わって、本当に子どもの思考を促すものとなるためには、言うまでもないことだが、深い教材研究が必要になってくる。そして、本当に子どもが解決したいという必要感のある、しかも既習の学習内容を活用して取り組める学習問題が設定できたならば、「補助発問」などというものは不要になるだろう。

5. まとめ

人は真剣に思考するときに沈黙するものである。「沈黙思考」である。教師は、学習問題の設定に責任をもち、学習問題を提示した後、当然訪れるだろう沈黙に際し、まず、その沈黙の種類を見極めたい。その沈黙が、子どもたちが思考を始めたための沈黙であるのならば、絶対にその沈黙を遮ってはならない。それは学習活動が、本当の意味の言語活動として働き始めたということである。しかし、もし、その沈黙が学習問題の内容が把握できずに困ってしまっている状態の沈黙ならば、周到に用意された補助発問を投入しなければならない。その見極めに焦る必要はない。少なくとも2.0秒のうちに、それを判断しなければならない、ということはないだろう。本時の主眼を、本時において子どもたちにつける力をしっかりと据え、子どもたちの沈黙の意味を吟味したい。

沈黙思考し、自分の考えが確立したならば、人はその考えを他人の考えと比較検討したくなるものである。それが「話し合い」になる。話し合わせるための手だてなど研究しなくても、そこに必要感のある話し合いの場は生まれる。

学習指導要領が新しくなる。基本的な理念は変わらないものの、変更はある。どういふところが変更されているのかに目を向けることは大切なことだが、なぜそのように表現されるようになったのかを探ることが、さらに大切なことである。まず、授業者が、言語活動の充実が叫ばれるようになった理由を自分のものにしておきたい。

【注】

- (1) 談話の例において、//は次行の発話が重複して開始される位置、?は上昇のイントネーションを示し、()内の数字は沈黙の秒数、(())内の記述は非言語情報をあらわす。談話の参加者はアルファベットで識別した。重複して登場する場合は数字を併せて示した。参加者のうち「T」は教師である。

【文献】

- 文部科学省 2008 『小学校学習指導要領解説総則編』 東洋館出版社
- 文部科学省 2008 『中学校学習指導要領解説総則編』 ぎょうせい
- 野村真木夫 2009 「文章・談話と表現」『日本語表現学を学ぶ人のために』世界思想社
- 野村真木夫 2004 「談話における話題の導入と形成の方法」『上越教育大学国語研究』18号
- 野村真木夫 2009 『日本語のテキスト－関係・効果・様相』 ひつじ書房
- 吉越 秀之 2006 『児童の体験に基づく表現活動の研究－沈黙と自己内対話－』
上越教育大学修士論文
- ポリー・ザトラウスキー 1993『日本語の談話の構造分析－勧誘のストラテジーの
考察－』くろしお出版
- 水谷 信子 1993 「「共話」から「対話」へ」『日本語学』明治書院 12-4:4-10
- Halliday, M. A. K. and Hasan, R. 1985 Language, Context and Text. Deakin University Press
(1991 笥壽雄訳『機能文法のすすめ』大修館書店による)
- Levinson, S.C. 1983. Pragmatics. Cambridge University Press.
(1990 安井稔・奥田夏子訳『英語語用論』研究出版社による)
(長野県総合教育センター)