

サークルタイムにおける指導法の研究

—教科学習・道徳・特別活動での活用法の比較分析を通して—

竹本 晋也・田中 博之

1 問題意識と研究目的

現在、小学校の多くの学級においては、「自分を聞いてほしい。」「自分を見てほしい。」「自分を認めてほしい。」という願いを子どもたちが強く抱いていると感じる場面が増えている。

例えば、学級活動などの中で、いくつかに分かれている考えを学級の考えとして1つにまとめようとする、自分の考えが正しいという主張ばかりが出される。また、ある考えに賛同者が多い場合には、その考えを推している子どもは少数意見を聞こうとせず多数決で決めようとすることもある。このように、子どもたちはどうしても相手よりも自分の思いが先に立ってしまうのである。

より具体的に描写すれば、「なぜあの子はあの意見を主張しているのか?」「あの子の考えのいいところはどこなのか?」「あの子はどうして自分の考えに賛成しないのだろうか?」というような、自分から相手の頭の中や心の中に入っていこうとする姿勢、つまり共感的な態度が今日の子どもたちには見られにくくなっているということである。

この例からもわかるように、子どもたちは本当に自分のことを聞いてほしい、あるいは、自分の考え方を認めてほしいと願っているが、その一方で相手を論破しようとしたり、自分の正当性を主張したりする方法でしか、自分のそうした願いをかなえる術を知らないのである。

子どもたちのこのような問題回避の方法では、これから彼らが生きていく世界に、支え合う温かさやつながり合う喜びや認め合う幸せは生まれえない。そこで、田中(2009)が提案するように21世紀社会における豊かな人間関係を構築する力を身につけるためには、次のような考え方が子どもたちに必要ではないかと考える。

1つは、相手と自分がつながっているという考え方。

2つは、相手を分かることによって自分が分かるという考え方。

3つは、自分が相手のことを聞こうとするからこそ相手に自分のことを聞いてもらえるという考え方。

子どもたちがこのような考え方に立つことで、豊かな人間関係力に必要な心と心のつながりが生まれてくるはずである。その心と心のつながりが、子どもたちの生きていく世界に、支え合う温かさやつながり合う喜びや認め合う幸せをもたらしてくれるのではないだろうか。

今日の子どもたちに見られるこのような人間関係上の課題を克服していくことが、これからの学級経営のあり方を改善する上での課題である(河村, 2010及び田中, 2010)。もちろん、日々の生活で

培われていく学級文化が支え合いや認め合いを基盤に形成されていなければならない。しかし、教師は、子どもと子どもの中に心と心のつながりを育てていくために、具体的な手立てをうっていく必要がある。そこで本研究では、子ども同士の肯定的な人間関係を構築するための具体的な手立てとして、「子どものための哲学」(Lipman, 2003) から生まれたサークルタイムが効果的ではないかと考える。

本研究では、学級の子どもたちに相互の肯定的な人間関係力とそれを支える対話力を育てる新しい教育手法として、近年イギリスやオーストラリア、そしてアメリカで注目を集めているサークルタイムという小集団での対話法における指導法の特徴を、先行理論の概観と、兵庫県N市内の公立小学校で実施した研究授業の分析を通して明らかにすることを目的とする。

2 サークルタイムの先行研究の概観と実践動向

サークルタイムとは、子どもたちが床の上に円形に座って、あるテーマのもとに全員参加で対話をする対話活動のことである。

そもそもこのサークルタイムは、『子どものための哲学』(Philosophy for Children) の理論が背景にある。この『子どものための哲学』は、英語では「Philosophy For Children」と呼ばれ、頭文字を取って「P for C」、また For を数字の 4 とかけて「P4C」と略して表記される。

1960年代、アメリカの哲学者マシュー・リップマンは、アメリカの哲学会年次大会のシンポジウムの席上で、宗教哲学、科学哲学、歴史哲学、芸術哲学など、大学のカリキュラムに認められている名称と同様に、『子どもの哲学』というものも考えてよいのではないかと述べた。子ども達は哲学的な問題を取り上げることができるという立場に立ちわれわれ哲学者が、『「子どもである」ということは、どういうことだろう』『子どもたちの思考法は、大人とどのように異なるのだろうか』のような問題に関心を向けても良いのではないかと提案した。(G.B.マシューズ, 1997)。これが「子どものための哲学」の起源である。

マシュー・リップマンのプロジェクトは、1960年代後半に始まった。社会情勢が不安定だった中、進んで議論ができるよう、説得できるようにと、より道理をわきまえた若者や市民を育てることに役立てようとした。そして、6歳から16歳の子どもたちのカリキュラムとして、ニュージャージー州のモントクレアーにある「子供の哲学研究所 (Institute for the Advancement of Philosophy for Children)」で行った先駆的研究を通して、「P4C」が開発されたのである (G.B.マシューズ, 1997)。リップマンは、「質問すること」と「探究すること」の重要性を主張し、‘communities of enquiry’を提案した。‘communities of enquiry’を直訳すれば、「探究の共同体」となる。‘communities of enquiry’とは、精神的世界だけでなく、個人的な倫理的な世界についても、教師と子ども、子どもと子どもが互いに協働して理解を深めていくことを意味している。

この「探究の共同体」を目指すことによって、互いを認め合って伸びていこうとする環境が整えられたり、教科学習で活躍しにくい子どもたちが活動の中心になることができたり、話し合いによる論理的思考の訓練ができたり、思考のための技術を得ることができたりすると言われている (田中, 2010)。

このP4Cは次の5つの過程を基本のスタイルとしている。

- ①15人程度の子どもたちを円形に座らせ、やわらかいボールをもらって発言する。
- ②教師はファシリテーターに徹し、対話のはじめにその教材となる絵本の読み聞かせなどをする。
- ③その教材で「話し合いたいこと」や「不思議に思ったこと」をもとにして「問い」を設定する。
 - ・「人間にはなぜ欲があるの？」 ・「宇宙の果てはどうなっているの？」
 - ・「本当に美しいものって何？」 ・「人間は生まれ変わるの？」
- ④その「問い」について20分程度の自由な対話を行う。
- ⑤最後は、対話の感想を共有する。

そして、このP4Cにはいくつかの「対話のルール」がある。友だちの考えに賛成か反対かをはっきりと述べること、自分の考えの理由をはっきりと話すこと、友だちの考えをよく聞いてそれに積み上げていくこと、話したいことがあれば静かにサインを出すこと、自分の考えを途中で変えてもかまわないこと、終わったあとは、議論した友だちと仲良くすること、などが挙げられる（田中、2010）。

このような『子どものための哲学』理論を背景に持つサークルタイムは、哲学教育としてだけでなく、日本の様々な教育の中で活用できるようにアレンジされた対話活動であると言える。

サークルタイムとして、アレンジされた点は、次の4点である（田中、2010）。

1点目は、教師のファシリテーションをできるかぎり減らし、自由な対話を生み出すようにするという点である。P4Cでは、教師がある程度哲学的な思考へといざなうが、サークルタイムでは、子どもたちの言葉を引き出し、自分を語れる雰囲気を作ることに重点を置く。

2点目は、問いを必ずしも子どもたちで設定しないという点である。P4Cでは、自分たちで民主的に問いを決定するが、必ずしも本質的な問いが設定できるわけではないし、問いを決定するのに時間がかかってしまうことも多い。そのため、教師が提示することも可としている。

3点目は、考えを書きまとめるという点である。P4Cでは、自分の感想を述べ共有して終わっているが、サークルタイムでは、自分の思考の結果(過程)をしっかりと文字化させる。思考と言語は切り離すことができない。思考を文字化することで、自分の考えを客観的に認識したり整理したりすることができるのである。

4点目は、サークルタイムと各教科、サークルタイムと道徳、サークルタイムと学級活動、サークルタイムと総合的な学習の時間といったように、サークルタイムを学校の教育課程のそれぞれの教科・領域の中に効果的に取り入れるという点である。日本の教育課程にP4Cをそのまま位置づけることは難しい。そこで、それぞれの教科・領域に取り入れることによって、サークルタイムの効果を発揮させるのである。

このような特徴をもつサークルタイムは、海外では日本よりも積極的に取り入れられている。例えば、オーストラリア、クイーンズランド州のビュランダ小学校では、全学年で週1時間程度の哲学教育を実践している。「なぜ人間には欲があるのか?」「なぜ人間はプレゼントを贈るのか?」といった問いを設定し、ボールを回しながら自由に対話を展開していく（田中、2010）。また、イギリスのロ

ンドン市内にあるフルハムプレップスクールでも、哲学教育専科の教師を設置し、週1回の哲学の時間が設定されている。子どもたちは、あるお話を聞き、そこから「本当の賢さとは何か？」といった問いを導き、対話を繰り広げていくのである（田中，2010）。子どもたちは教科のような型にはまった答えのない問いを相手に、自分の考え方を仲間とともに創り上げていく。その過程で、論理的に考える力や、仲間とともに思考する協調性などを養っているのである。

また、日本では、大阪府堺市立浜寺小学校でサークルタイムを積極的に取り入れた実践が行われている。「美しさって何だろう？」や「いじめってなんだ？」などをテーマにした資料と子どもたちを出合わせ、お話の世界から徐々に思考や本質の世界に導いて、子どもたちの深い考えをみんなで共有している。また、サークルタイム後に小論文をまとめたり、国語科と連携したサークルタイムを実践したりと日本の教育課程に適応させた実践がなされている（田中，2010）。

3 サークルタイムの活用法の3分類

そこで、サークルタイムを日本の教育課程に取り入れていくために、サークルタイムの活用法として、3つの活用法を提案したい。1つ目は、道徳の時間での活用、2つ目は、教科学習での活用、3つ目は、特別活動での活用である。この3つの活用方法をそれぞれ簡単に説明する。

まず、1つ目は、道徳の時間での活用法についてである。道徳性を育むための話し合い活動にサークルタイムを取り入れることで、「友だち」や「こころ」や「自分」について問いをもち、その本質を考えることができると考える。正しいことがなぜ正しいのかをともに考えることができ、考えの正しさを主張するのではなく、なぜ正しいのかという根の部分と共に考えていく姿勢が育てられる。また、サークルになって自由に話し合うことで、自分の経験や自分の思いも伝えやすくなり、みんなで一つのことについて考えられるのである。

次に、教科学習での活用法についてである。教科学習の中で、小集団で議論をさせたい場面であったり、習得した知識を関連付けて思考を深めさせたい場面であったりする学習場面において、サークルタイムを取り入れることが有効である。

全体での話し合いでは、参加しにくい児童がいること、いくつかのグループに分かれるとグループ毎に深まりの差が出てしまうことなど、デメリットがある。しかし、サークルタイムをうまく取り入れることで、一人ひとりが思いを語れる話し合いを設定することができる。また、内側に対話の話し手、外側に対話の聞き手と2重円にすることで、全体で深まりを共有することもできる。例えば、国語科で物語の主題をとらえさせたい場面や、社会科で具体的事例から社会の法則を見出していく場面や、合意形成をする必要がある場面などが考えられる。

最後に、特別活動における活用法についてである。ここでは、特に、学級力を高めるためのサークルタイムや人間関係を築いていくためのサークルタイムを提案したい。

学級経営を行うにあたって、田中（2010）が提案している学級力モデル（図1）を参考にする。学級開きを終えてから、よりよい人間関係を築きながら成長し続ける学級に変えていくためには、具体

的な成長する方向とその尺度が必要である。成長の方向と尺度にこの学級力を活用するのである。教師が一人で学級を変えようとするのではなく、子どもたちと教師が一緒になって学級力を高めようとする姿勢をもつ。その過程で、自分たちの生活をふりかえり、学級の課題や成長を把握したり、評価したりするサークルタイムを行うのである。次節は、それぞれの活用法について、具体的な実践事例を紹介し、その成果と課題を検討していくことにする。

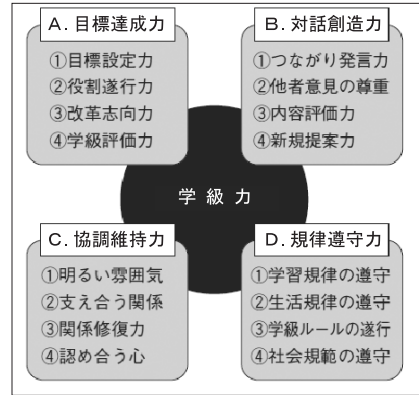


図1 学級力モデル

4 活用事例「道徳」における指導法の分析

この活用事例は、五年生で「ゆうきって何？」というテーマでサークルタイムに取り組んだ事例である。

まず、「ゆうきとは何だと思う？」という問いを子どもたちに提示する。そして、子どもたちのもっている知識や経験から一人ひとりが正解だと思い込んでいる考えをワークシートに書き込む。子どもたちが書き込んだワークシートは「しーんとしているときがんばってもりあげること」や「発表すること」や「みんなができないことをすること」や「友だちにありがとうやごめんなさいが言えること」というような内容である。この段階では、具体的な一事例だけを取り上げて、自分の経験だけから勇気を説明していて、まだ勇気を概念化できていないところがある。もちろん、勇気について抽象化して述べている子もいるが、これまで大人から聞いた勇気の意味を説明しているだけで、子どもたちの言葉として根付いていない傾向がある。つまり、この段階でどれほど勇気は大事だと話し合いをしても上滑りをしてしまい、子どもたちが本当にその意味を理解し、行動が伴うようにはならないと考えられる。

このような状況から子どもたち全員で思考を深化させていくために、ここで教師が資料やテーマを提示する。今回の対話に用いた資料は、レイフ・クリスチャンソン文・にもんじ・まさあき訳『ゆうき』岩崎書店、1997年である。ゆうきという言葉で私たちは何を言おうとしているのか、自問自答するきっかけがこの絵本にはたくさん詰まっている。例えば、「まちがいに気付いても気付かないふりをする人 自分のこころを鏡にうつしてみるよゆうのない人 正義も自由も平和もはじめからあきらめている人 そんな人は失敗しない」という言葉は、自分の生活の中で思い当たる節があり、後ろめたさを感じさせるはずである。

子どもたちは、友だちとの対話を通して「ゆうき」とは何かを考え、自分の考えを深めていく。写真1は、ある子どもが最初に自分が書いた考えを語っている場面である。このようにボールを回すことで、子どもたちの視線は自然に発言者に集まり、考えを聞こうすると姿勢が整う。また、ボールを手にもつことで、自分が発言する時間であるという安心感を得て話すことができると言える。手を挙げて発言していくスタイルでは作り出せない環境が、このサークルタイムでは作り出せるのである。



写真1 ボールとともに聞き手の視線が集まる

子どもたちは、続いてボールがほしいというサインを送り、「ぼくも同じで…」「わたしも…」と続けて考えを伝えていく。その中で、「少し違って…」「意味は同じだけど言葉は違って…」というような語り出しで語る子が出てくる。そこで、教師も意見を出しながら、何がどう違うのか、小さな差異を明確化していく。「言葉にこだわること」は「考えにこだわること」である。考えをつなげていくスタイルであるサークルタイムによって、言葉にこだわり、考えの相違点を共に見出ししていくことができるのである。

では、対話を終えて書いた子どもたちのワークシートを見て、対話を通して子どもたちの考えが深化していく過程を検討したい。

A児はワークシートに「ゆうきとは何事にも挑戦しようとする気持ちだと思いました。最初は、何事にもこわがらずに挑戦することだと思っていたけど、みんなの意見を聞いて、することじゃなくて気持ちの方が大事なかもしれないと思って意見を変えました。」と書いている。A児が述べているように「する」と「しようとする」ことは違う。「行動」と「気持ち」は違うということに気付き、A児は、目に見える行動ではなく、目に見えない気持ちこそが、勇気の正体ではないかということと言おうとしている。行動とその気持ちとの違いを区別する言葉へのこだわりは対話による気付きと言える。

次に、B児は「ゆうきとは自信をもって何かをすることだと思います。私の場合、自分の考えがまちがっていて、友だちにじっと見られたり、せめられたりするのが苦手なので、何事も自信を持ってするというのは勇気がいると思います。」と書いている。このように、自分の経験を引き出して考えることも、とても大切なことである。経験をふり返ることで、自分は今まで何を「ゆうき」と呼んできたのかということをも改めて考える機会となる。B児は、ふだん自分の考えに自信がもてず、友だちに伝えることを苦手に行っている。学習中、表情などからB児は、わかっているだろうと教師が推測できるときでも、手を挙げるのに躊躇してしまう場面がよく見られる。これまでにまちがったことを言うこと、じっとみんなに見られたり反論されたりした経験があり、自分の考えを他者に伝えることが怖いらしい。つまり、B児は「勇気が大事だ」ということを考えるのではなく、勇気そのものを考えることによって、自信がない今の自分を見つめることになっている。自分の外にある言葉の本質を問い直すことが、自分の中の経験を問い直すことにつながっているのである。

次に検討するC児は、対話前に「しーんとしているときがんばって盛り上げること」と書いた児童である。このC児が対話後「勇気とは何かをすることだと思います。」と考え直している。対話前は、しーんとした空気を盛り上げることというように、ある一つの行動を取り上げて勇気と述べていたの

が、「何かをすること」という抽象的な言葉に変わった。対話の中でこの児童は、友だちの考えを聞き、勇気とは決断すること、勇気とは挑戦すること、勇気とは何かをやりはじめること、などの考えに共通する点を見出している。その結果、C児の中に生まれてきた言葉が「何かをすること」であった。友だちの考えを聞いて大事にしているからこそ、「何か共通しているところはないのか」というようにして、一般化して考えている。このようにして、「聞く」姿勢、つまり友だちを大切に作る姿勢がC児の思考の深化につながったと考えられる。

最後に紹介するD児は、サークルタイム中に意見が言えず泣いてしまった児童のそばにいて、泣いているのに、その時に何もしてあげることができなかった児童である。このD児の対話後に書いた考えは、「思っていることを体の外に思い切って出すこと」である。サークルタイム中の出来事とこの言葉はつながっている。このD児は泣いている友だちを目の前にして「大丈夫?」「泣かなくてもええで。」と声をかけたかったに違いない。でも、実際は何もできなかった。ただ、だまっていることしかできなかったのである。何もできなかった自分を自分で見て、「思っているだけでなく、何かそこですることこそが勇気だ」と思ったのだろう。今回のサークルタイムはD児にとって経験を伴った意味深いものになったに違いない。

このように、友だちとの対話を通して、自分の考えを深めることができるのが、このサークルタイムの良さである。ただ「こうしなければならい。」というようなことを教えられるのではなく、言葉の本質を考えその言葉を見つめ直すことによって、自分に立ち返ることができる。だからこそ、本当の意味で自分の行動を変えていくことにつながるのではないだろうか。勇気を出す大切さを学ぶのではなく、「ゆうき」という言葉を学ぶことが重要なのである。

また、サークルタイムの対話後に書くワークシートには、「深いと思う友だちの考え」と「自己評価」の欄がある。「深いと思う友だちの考え」では、子どもたちは、対話の中で誰の考えが自分に深く影響したのかという観点でふり返える。友だちがそこにいてくれるという存在価値を改めて感じ、友だちとのつながりを豊かにしていくのである。

また、「自己評価」の欄では、A. 友だちの考えをじっくり聞く力、B. みんなと心と心でつながる力、C. 勇気を持って自分の経験を話す力、D. 友だちの意見を聞いて自分の考えを深める力、E. 自分の考えを友だちの考えにつなげて話す力、という5つの視点で自己評価するようになっている。「友だちの意見でアイデアが浮かんできた」「みんなの意見でぼくはこの意見をもちました」と書いたこの2人の児童は、自分がなぜ今の考えをもてたのかということ自分で評価できている。このように、ただ対話をするだけではなく、自分の成長を自分で認識し直す過程は、どのような学習の過程においても重要である。とりわけ、サークルタイムでは、音声言語を中心に展開されるので、しっかりとその時の学びを残しておくことが大事である。

最後に、この「道徳」におけるサークルタイムの活用で生まれる一番大きなメリットは、正しいことは正しいこととして知っている知識をただ出し合うだけでなく、自分の頭と心を使って「本当なのか?」「なぜなのか?」という本質を問い合えることである。うわすべりした言葉ではなく、自分自

身と深くつながっている、力をもった言葉を自分の中に生む機会とすることができるのである。

5 活用事例「教科学習」における指導法の分析

本事例は、四年生の単元「道具から見える人々の願いを未来へ伝えよう」という国語科と社会科を関連づけた教科横断的な活用学習の中でサークルタイムを活用した事例である。この単元の概要を説明すると、社会科「古い道具と昔の暮らし」で学んだ内容を元にして、国語科の「進化した路面電車」から取り出した説明文の書き方(型)を活用して、自分の力でオリジナルの説明文を書こうという単元である。

社会科の学習の中では、当たり前だと思っていることを疑い、道具の価値や道具の歴史に気付かせるためにサークルタイムを活用した。例えば、「なぜ、私たちの暮らしには道具があるのか考えよう」である。「道具はどんなに便利か」と子どもたちに考えさせるのではなく、そもそもなぜ道具と呼ばれるものがこの世にあるのかということを考えさせる。道具に支えられて生活している私たちが、道具があるという当たり前の状況を疑ってみるのである。知識として道具の有用性や有効性について学んでいくのではなく、当たり前や思い込みを疑うことによって、道具に関する「驚きや発見」を学ぶのである。そして、その「驚きや発見」を、説明文を書く原動力とした。子どもたちは、サークルタイムに入る前に、個々の道具についてなぜ今あるのかということワークシートで考えた。「包丁はなぜあるのか?」「車はなぜあるのか?」「今履いているシューズはなぜあるのか?」など具体物から考え始め、友だちとの対話を通して、「道具の有用性」という概念をかたち作っていくのである。

初めは、「なぜあるのか?」という問いに対して、「便利だから。」「生きていけないから。」「楽に生きていくため。」「手間がかからなくなるから。」などの考えが出された。しかし、そこから対話を進めるにつれて、「よりよく生きようとする人々の願い」が徐々に見えてきた。注射器など医療に関する道具であれば「人を助けたい。」という願い、車や電車など移動に関する道具であれば「速く行きたい。」という願い、包丁など調理に関する道具であれば「おいしくきれいに作って食べたい。」という願いが見えてきた。そして、「誰が作ったのか?」「何のために作ったのか?」という問いを通して、「すべては人が人のために作ってきたものが道具である」ことに気付き、「さらに道具はその人にとって道具であり、ある人にとっては道具ではない」ということも見えてきた。このように、「なぜ」という自問自答によって当たり前や思い込みをみんなで思考することによって、思考が深まっていくのである。そして最後には、自分の最終的な「道具」についての考えを四百字詰め原稿用紙1枚に書きまとめさせた。

また、「道具はなぜ進化するのか?」という問いについてもサークルタイムをした。道具があるということを時間の流れでとらえ直そうと考えた。つまり、今の道具が生まれたルーツをたどることによって、道具の変遷には人々の願いや努力があったことに気付くことができた。同じように包丁や冷蔵庫など具体的な物から思考をスタートさせ、徐々に道具に一般化して話を進めていった。子どもたちは、対話の中で、「使う人に喜んでもらいたい。」「家族の一人に負担がかからないように。」「苦労

を減らせるように。」という道具の作り手と、「もっと簡単にしたい。」「さらに便利にしてほしい。」という道具の使い手の両方の願いにとたどり着いた。

また、新しい物が優れていて、古い物には価値がないのかどうかということも考えた。「昔があるからこそ今がある。」という考えや、「今もやがて昔になるからどちらも一緒だ。」という考えを子どもたちは出していった。

このように、サークルタイムを教科学習において活用することによって、子どもたちは同じ概念や原理に関する知識についても、一人ひとり違った言葉でその意味（定義）を習得していくことができる。それは、子どもたち同士が対話を主体的に進め、自分たちで「言葉」を通して「意味」を理解し合うという過程を通して、自分の言葉とその使い方を習得していくからである。また、表面的な理解ではなく、自分なりの言葉で表現できる深い理解を積み重ねていくことで、教科における活用学習にも十分に挑める習得ができる。活用学習を支える意味においても、教科学習におけるサークルタイムの活用は有効であると言える。

6 活用事例「特別活動」における指導法の分析

最後の事例となるのは、特別活動の学級活動の中でサークルタイムを活用した事例である。この事例は、学級活動の中でも特に、学級経営にかかわる学級力を高め、子どもたちの人間関係を豊かに築いていくためにサークルタイムを活用するという五年生での事例である。つまり、学級力を自分達の対話を通して高めていくためにサークルタイムを活用していくのである。

サークルタイムを活用する前に、学級力にかかわる取り組みを紹介する。まず、現在の学級力の実態を把握するために、アンケートを実施した。田中（2010）が提案している4領域16項目の学級力モデルを参考にする。しかし、このモデルで使用している「学習規律の遵守」や「役割遂行力」などの難しい用語をそのまま使っては、子どもたちに目標として根付かない。

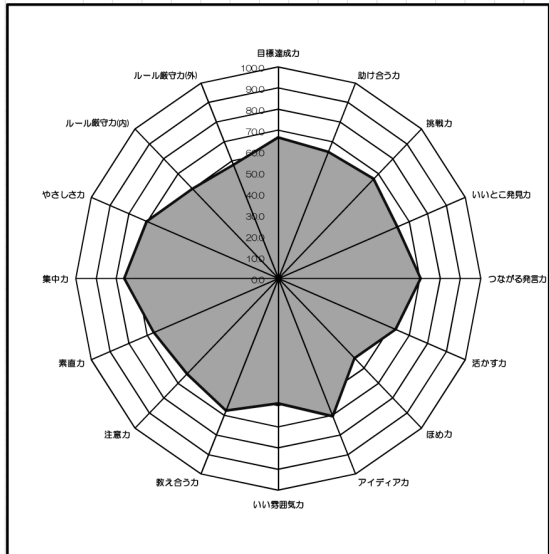
そこで、まず16項目の内容をわかりやすく子どもたちに提示し、自分達の目指す学級像にはどんな力が必要なのか精査することにした。子どもたちは、「あいさつができる学級」や「宿題を完璧にする学級」など自分達の目指す学級像をいろいろと述べ、それらを16項目と関連付けた。そして、つけたい学級力がさらに子どもたちに引き寄せられるように、16項目の内容に適切な力の名前を子どもたち自身に考えさせた。その結果、自分達の学級だけの学級力を定義することができた。それが表1である。表1の7項目にある「^{ちから}ほめ力」は、子どもたちがつけた個性的な力の一つである。この力は、もともとは「内容評価力」と定義されていたが、子どもたちにとっては「評価する」という言葉よりも「ほめる」という言葉の方が、なじみがあり理解しやすかったようだ。理論としての学級力モデルをそのまま学級に使うのではなく、子どもたちとすり合わせて自分達の学級力を定められたことは非常に良かったと言える。その後、16項目について、2009年6月8日に4件法によるアンケートを用いた第1回学級力実態調査を行った。その結果は、学級にいる一人ひとりが自分の学級のことをどのように思っているのか知らせる絶好の機会となった。その結果は表2である（方法については、新潟大

表1 学級力とつきたい学級力の対応表

田中博之氏の提案する学級力	→	名づけて〇〇力	目指す具体的なクラスの姿
1 目標設定力	→	目標達成力	達成したい目標があるクラスだ。
2 役割遂行力	→	助け合う力	友達のためになることをしようとするクラスだ。
3 改革志向力	→	挑戦力	クラスのみならず冒険に挑戦することがあるクラスだ。できることでもできないことでも挑戦するクラスだ。
4 学級評価力	→	いいとこ発見力	友達の良いところを見つめようとするクラスだ。
5 つながり発言力	→	つながる発言力	友達の話をしっかり聴いたり、友達の意見につなげるように発言するクラスだ。
6 他者意見の尊重	→	活かす力	友達のアイデアや意見を生かそうとするクラスだ。
7 内容評価力	→	ほめ力	友達の発言のよいところをよく目め合っているクラスだ。
8 新規提案力	→	アイデア力	話し合いの場、新しいアイデアを出すクラスだ。
9 明るい雰囲気	→	いい雰囲気力	何でもほめる雰囲気があるクラスだ。ほめてよめられるクラスだ。
10 支え合う関係	→	教え合う力	勉強や運動でよく教え合っているクラスだ。勉強や運動でよく協力するクラスだ。
11 関係修復力	→	注意力	いけないことは注意し合えるクラスだ。
12 認め合う心	→	素直力	お互いに「ありがとう」がすぐ言えるクラスだ。お互いに「ごめんね」がすぐ言えるクラスだ。
13 学習規律の遵守	→	集中力	学級の約束を守って、一主眼点に学習するクラスだ。学部に集中できるクラスだ。
14 生活規律の遵守	→	やさしさ力	人を慮つたり、大切にしたいクラスだ。
15 学級ルールの遂行	→	ルール厳守力(内)	みんなで決めた学級のルールを守るクラスだ。けじめをつけられるクラスだ。あいさつをするクラスだ。忘れ物をしないクラスだ。
16 社会規範の遵守	→	ルール厳守力(外)	校外に出かけたとき、校外でもルールを守るクラスだ。校外校交ルールを守ってできるクラスだ。地域の人のあいさつができるクラスだ。

表2 6月8日の学級力のアンケート結果

6月8日学級力アンケート	目標達成力		創造的知覚力		空間維持力		規律遵守力		ルール厳守力(外)	ルール厳守力(内)	ルール厳守力					
	目標達成力	助け合う力	いいとこ発見力	つながる発言力	活かす力	ほめ力	アイデア力	いい雰囲気力				教え合う力	注意力	素直力	集中力	やさしさ力
総合ポイント	66.7	64.8	66.7	63.8	70.5	62.9	53.3	70.5	59.0	67.6	63.8	66.7	76.2	70.5	60.0	58.1



学附属新潟小学校、2010及び田中、2010を参考にした。)。表2からもわかるように「ほめ力」と「いい雰囲気力」の50ポイント台の項目が気にかかった。「ほめ力」が高くないということは、子どもたちは自分の良いところを教師や友だちから認められていない、友だちの良いところを自分も認められていないという実感をもっていると考えられる。つまり、互いの良さや個性を認め合うつながりを実感しにくい学級であると言える。だからこそ「いい雰囲気力」にも課題が見られたと考察できる。

この結果を受けて、自分達の学級はどこを伸ばしていかないといけないのかについて考え話し合った。そして、それぞれの力に担当者を決め、具体的な取り組みを進めていった。16項目すべてにおいて効果的で具体的な取り組みができたわけではないが、いくつか自主的に取り組みをすすめる担当があった。例えば、「いいとこ発見力」の担当は、自分達で箱を作って友だちのいいところを紙に書いて投函してこうという取り組みを始めた。「アイデア力」の担当は、みんなのからのアイデアを受け付け、「教室のどこかに予定を書けばいいのでは？」という提案を具体的に実行していった。行事の予定や提出物の予定、テストの予定など必要な情報をみんなに速く知らせるように取り組んでいた。このように学級力を高めるためには、教師一人が奮闘するのではなく、子どもたち自身が自分達の学級を良くするために活動することがとても重要である。

このような学級力を高める自治的活動を仕組んでいく一方で、「ほめ力」や「いい雰囲気

気力」をはじめ、「つながる発言力」なども向上させていくために2つのサークルタイムに取り組んだ。1つは、「ひとりぼっちって何?」、もう1つは「友だちって何?」である。それぞれ子どもたちのつながりをテーマにしたサークルタイムである。その中で、本論文では、「友だちって何?」のサークルタイムについて紹介したい。

今回のサークルタイムで使用した絵本は内田麟太郎作『ともだちや』、偕成社である。この絵本は、ひとりぼっちのきつねが1時間百円で友だちになるという友だち屋をしているところから始まり、キツネはいろんな動物と仕事として時間を過ごし、お金をもらっていく。ある時、オオカミに声をかけられ一緒に過ごすことになった。キツネと一緒に遊んでいたオオカミに代金を要求すると、オオカミが「友だちからお金をとるのか!」と怒る。それをきっかけに、キツネとオオカミが“本当の友だち”になっていくというお話である。

このお話を読んだ後に、「キツネには友だちができたのだろうか?」という教師からの問いを共有し、サークルタイムのルールに則って対話を進めていった。以下がその対話内容である。

(Tは、教師)

- A 本当の友だちができたと思います。
- B 友だちは一人だけ作られたと思います。最初に出会ったのはクマだけど本当の友だちはオオカミだけです。
- C そう思った理由は何ですか?
- B 理由は本当の友だちを覚えてくれたのはオオカミだからです。
- D 覚えてくれただけで、本当の友だちと呼べるのかな。
- B キツネが初めて友だちという意味を知った。覚えてくれたから友だちができたのだと思います。
- E 僕も友だちは作られたと思います。オオカミはキツネに大事なものをあげたので親友になれたと思います。
- F 私も友だちができたと思います。オオカミは大事なミニカーをくれたし、「お代をとるのか」と言ったのでオオカミはキツネを友だちだと思っていると思います。
- E オオカミは友だち屋としてではなく、友だちとして言ったのに、キツネは友だち屋として呼ばれていると思って、お代を請求したのだと思います。
- T 最初から友だちではないと思っていたの?後からだんだん友だちだと思ってきたの?
- G 友だちというよりも遊び相手ではないかなと思います。
- C 僕はあとから友だちになっていったと思います。
- H 駅で道をたずねる時も初めから友だちではないから後から友だちになっていくものだと思います。
- E なぜなら、友だちからお代をもらうのだと言ったのでオオカミは友だちだと思っていたと思います。
- I 遊び相手と友だちと違うの?
- G 遊び相手は仲間であって友だちではない。友だちは仲の良い人のことをいうと思います。

- A 遊び相手はただ遊ぶだけで、その人のことを知らない。友だちはその子と仲良く、もっとその人のことを知りたいという気持ちがあると思います。
- B 遊び相手もその人のことを知っているものではないのですか？
- I 遊び相手と友だちは一緒だと思います。
- E 百円もらって遊ぶのが遊び相手、友だちはお金をもらわないと思います。
- F ほとんど同じで、遊びたい子とよく遊ぶのが友だちであり、親友であると思います。
- B 友だちは助けあったり教え合ったりするもので、ただ遊ぶだけではないと思います。
- E 友だちは教え合ったり助けあったりすると思います。だから、オオカミも「お代をもらうのか」という言葉でキツネに友だちの意味を教えたと思います。
- I ぼくはキツネとオオカミは友だちになれていないと思います。理由は一回目では友だちになれないからです。
- E キツネがオオカミに出会ったときが、友だちになる第一歩だったんじゃないかと思います。
- E 友だちになるには時間がかかるけど、宝物をあげたから友だちになれたのではないかな？
- J 時間はかかるけど、友だちとしての第一歩が踏み出せたのかもしれないと思います。それに、宝物をあげたら友だちと思います。
- H 私はキツネには友だちができたと思います。クマの場合には、キツネは我慢していたけど、オオカミとは教え合い、楽しい時間を過ごせし、「あしたもあさってもこいよ」という言葉でわかるように、友だちになっていたと言えると思います。
- A あなたが最初に友だちになろうと思って声をかけたとき、そんなに時間がかかりましたか？
- H 友だちになるのに時間がかかるというのはどういうことですか？
- A 相手と出会って仲良くなって初めて友だちと言えるけど、あなたが遊んでいたとして、この子は友だちだなと気付くまでにそんなに長く時間がかかりましたか？ということです。
- H いろいろあると思います。言い合いもあるし、すぐにそう思う人もいると思うし、人それぞれだと思います。
- K 個人個人時間が違うと思います。時間がかかったり遅かったりするのではないかと思います。
- ここまでが時間内の対話である。当たり前に使っている「友だち」というたったひとつの言葉の意味を全員で考え、深化させていった。この対話で注目したい点は、オオカミがキツネに友だちの意味を教えたからこそ友だちになれたという考え方や友だちはいつから友だちなのかという時間軸で考える考え方、また、遊び相手や仲間や友だちなど曖昧に使っている言葉の意味についての考え方、などである。この対話を受けて、子どもたちは一人ひとり「友だち」をどのように考えとらえたのか、ワークシートの記述を見してみる。
- A児は、「友だちとは遊んだり教え合ったりして協力したり成長し合ったりするのが友だちだと思います。なので、信用したり分かり合ったりしているのだと思います。」と述べている。学級力の中にもあるように、教え合うこと、協力すること、成長し合うこと、これらができてこそ友だちだと言

えるという考え方をA児は書いたことになる。つまり、A児の言葉を借りれば、学級力を高めるということは、学級のみんが本物の友だちになるということだと言える。キツネとオオカミというストーリーの2人の関係から、学級の中の友だち同士の関係へと考えを発展させていると言える。

またB児は、「友だちとは日々の生活の中で、色々な面で時間を過ごしていく仲間だと思います。そうした中で、仲を深めあっていく仲間だと思います。教え合ったり助けあったりするとなれるとぼくは思います。」と書いている。仲を深めていく仲間が友だちである。友だちになるためには、教え合い助け合う必要があることを述べている。B児が考えているように、仲は良くするものではなく、深めていくのであり、深められない関係は友だちと言えない。

このように友だちとの対話を通して、また、絵本の世界を通して、ある言葉の意味を探究するのは決して楽なことではない。常に友だちの言葉に敏感になり言葉にこだわらなければならない。友だちから生まれてくる言葉を自分なりの言葉に解釈しなおすことで、自分の考えを深めていくことができるのである。つまり、敏感になろうとしている分だけ友だちの思いや考えを大事にしようとしているのである。

次にワークシートの中の「深いと思う友だちの考え」の欄に目を向けると、C児とD児は対話中の【E】が述べた「キツネがオオカミに出会ったときが、友だちになる第一歩だったんじゃないかと思っています。」という言葉が深く心に残ったことがわかる。同じ言葉が心に残ったことまでは同じだが、C児とD児のそれぞれの受け止め方は違っている。また、表現した言葉も似ているようで違っている。

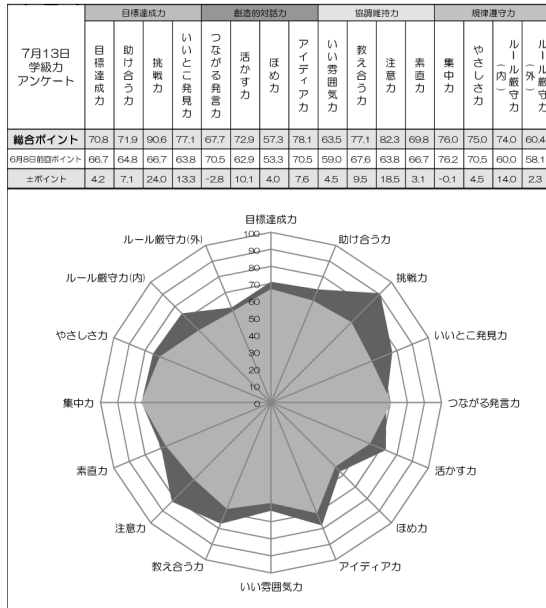
例えば、C児は、「第一歩を踏み出す勇気がある」ということを述べている。その勇気があってこそかけがえのない人ができるのだという考えを【E】の考えから導いたようだ。一方、D児は、同じ【E】の考えを聞いているのに「一步一步積み重ねること」の重要性に感心している。初めて出会ってから一步一步を積み重ねていくことで、深い仲間になっていくと考えているようだ。

どちらも自分の言葉を自分の中で解釈し直して表現し、【E】の言葉を大事にしているのである。つまり、【E】を大事にしているということである。また、このような対話を通して、言葉を空洞化させず、言葉の意味が豊かな考えを自分の中に作っていると言える。このように、自分なりの考えをしっかりとつことが、豊かな人間関係力の習得に必要な友だちとのつながりを生んでいく第一歩であると言える。そして、C児やD児のように言葉の小さな差異を大事にできるということは、相手の思いや考えを大事にしようする態度があるからこそである。

このようなサークルタイムを経て、1学期の終わりに、再度、自分達の学級の成長についてサークルタイムを実施した。時間をしっかりと守れるようになってきたことや、自分の考えを伝えられるようになってきたこと、次のことを考えて行動するようになったこと、男女協力ができるようになったこと、などいろいろな成長がサークルタイムの中で挙げられた。そして、第2回目の学級力のアンケートを実施した。その結果を表3に示す。

表3を見ると、学級力16項目のうち14項目でポイントが伸びていることがわかる。学級力を高めるために、いろいろな取り組みをしたり、子どもたちの課題に適したサークルタイムを取り入れたりし

表3 7月13日の学級力のアンケート結果



考えが生まれてくるのである。やはり、考えを伝えるためには友だちの考えを“聞くこと”から始めなければならない。自分達で考えをつないでいくサークルタイムだからこそ、友だちの考えを聞こうとするのである。

7 全体的考察と今後の研究課題

ここまで、相互の肯定的な人間関係力とそれを支える対話力を育てる新しい教育手法としてサークルタイムにおける指導法について検討を進めてきた。提案した3つの活用法を再度、比較考察することを通して、サークルタイムの指導法とその教育的効果を明らかにしたい。

まず、道徳における活用法と特別活動における活用法の2つを比較すると、子どもたちの考え自体が大事にされるという特徴をあげることができる。日ごろ行っている一斉授業の教科学習では、習得させるべき知識や技能が明確にあり、ある一定の時間内にそれらを子どもたちに習得させ習熟させるという現実的な課題がある。教師は「わかってほしい」「できてほしい」と願い、子どもたちも「わかりたい」「できるようになりたい」と願っている。つまり、お互いに結果を最優先させる傾向にあると言える。結果にたどりつくまでのプロセスよりも時間内で結果を出すことを優先しやすいのである。よって、効率的に結果につながらない子どもの考えは、有意味な考えであると判断されにくいと言える。授業においては、教師はそのような考えを位置付けにくく、子どもは発言を躊躇する可能性が高い。それに対して、道徳や特別活動にける小集団のサークルタイムでは、一人ひとりが考えを述べるチャンスがあり、その考えにつなげて次の発言が生まれるので、自分の考えが大事にされなかったり必要ないと判断されたりするようなことは起こりにくくなる。こう考察すると、この特徴は教科

てきたことが効果的だったと言える。

一方で、サークルタイムで鍛えている「つながる発言力」についてはポイントが減少した。これは、ある意味成果ととらえている。サークルタイムによって、前の発言者の考えにつながっていきという意識が子どもたちに生まれてきたと考えられる。つなげて発言する難しさを実感できるということは、つなげようとしているからである。つまり、相手の頭の中や心の中を聞こう、わかろうとした結果だと言える。ただ自分の言いたいことを言うだけでは、そこに何も生まれない。友だちの考えをしっかりと聞いて、その考えに自分の考えをつなげ自分の考えに友だちが考えをつなげるというくり返しの中で、互いの考えがつながり合い、深くて豊かな

学習における活用法の留意点と共通していることに気付く。教科学習におけるサークルタイムの活用では、国語科の物語の学習では主題を深めたり、社会科の学習では、社会的事象から論理を導いたりする。一人ひとりが自分の言葉でそれらを語れるようにできるところにサークルタイムを活用する価値がある。しかし、これまで述べたように、学習結果を優先させれば、たとえサークルタイムであっても子どもたちの中にある本当の考えを引き出しにくくすることはできない。教師が思い描いた道筋をたどり期待する結果を強く出すぎると、子どもたちは思考を止めてしまい、教師の心の中を探り出すだろう。知識や技能を教える教師ではなく、あくまで対話のファシリテーターとしての教師でいられるかどうかにかかっていると言ってもよい。このように、サークルタイムにおいて重要な指導原則は、子どもたちの考え自体が大事に対話に生かされていくという点である。大事にされるからこそ、子どもたちは自由に考えを表現できるのである。それを保障するためには、教師が対話のファシリテーターとして子どもたちに関わることが欠かせないのである。

さらに、3つの活用法に共通しているのは、聞くことが基盤にあるということである。サークルタイムは基本的に音声言語のみでの対話が進められる。発言が板書されるわけではないので、聞かなければ対話に参加できない。聞いていないと発言できないのである。対話の流れに沿わなければ対話が途切れてしまうので、いつでも自分が思ったことを発言すればいいのではない。まず他者の存在があり、それに応答しようとする自分が存在するという構図である。まず他者の存在があるからこそ、聞くことが対話の基盤なのである。また、本質を問い合うには、言葉にこだわる必要がある。その言葉のなんとなくの雰囲気では相違点や共通点に気づき深めることができない。やはり、注意深く言葉を聞き取り、その言葉から友だちの伝えたい内容を解釈し、その考えに自分の考えをつなげていく必要がある。自分の思いや考えが先行してしまうと対話が成立しない、他者に応答する自分として存在できることが対話に加わるために不可欠なのである。このように、3つすべての活用法において、サークルタイムの基盤は聞くことであると言える。

前述したことと関連して、3つ目に見えてきた共通点は、自分勝手に考えを発言できないということである。サークルタイムではボールが発言権となりボールをもっている人しか発言することができない約束になっている。つまり、ボールがなければいくら言いたいと思っても言えないのである。普段の授業であれば、声をあげ教師にアピールして出番を自ら勝ち取ることもできるが、サークルタイムは教師が発言者を指名せずに、自分達で対話していくので、そのようなことができない。このことによって、友だちの発言につなげずに自分が発言したいことだけ発言する、あるいは、友だちの考えを聞かずに自分が発言したいときに発言するということが認められないと言える。つまり、自分の思いや考えをもつことが大事だが、それを全体との関わりの中で出していくことが求められるのがサークルタイムなのである。

このような特徴によって、子どもたちは、対話の流れを読み、自分の出番をうかがうだろう。また、発言したいという思いから、いつ発言するタイミングなのかをはかりながら対話をよりよく聞こうとするだろう。また、今は自分の発言する時ではないと自制する態度も生まれてくるに違いない。この

ように、ボールを発言権として対話を進めるという約束によって、子どもたちに自分だけというよりも相手や全体の中での自分を意識させることができると言える。

このように3つの活用法を比較考察することによって前述した3つの共通点が見えてきた。これら3点はサークルタイムの指導法の大きな特徴である。このような指導法によって、自分の考えを聞いてもらえ大事にしてもらえるという実感、友だちの考えを聞こうとする姿勢、対話の流れを意識し自分の出番を考えて発言する力を子どもたちに育てられることが明らかになった。そして、この積み重ねによって、相互の肯定的な人間関係力とそれを支える対話力を育てることが実現されていくのである。

本研究を通して、ある程度の成果を得ることができたが、同時に課題も明らかになってきた。サークルタイムでは子どもたちに人間関係力や対話力を育てるとともに、教師自身のファシリテーターとしての力量をあげていかなければならない。サークルタイムだけでなく教科学習においても子ども一人ひとりの考えは大事にされるべきであり、授業の展開の中に効果的に位置付けられるべきである。しかし、そのためには、ファシリテーターとしての授業力が欠かせない。あることをただ教えるのではなく、子どもたちの多様な考えを引き出し、効果的に考えと考えをつなぎ合わせ、子どもたちの考えを意味づけし、子どもたちが対話を通して学びを深められるように、ファシリテーターとしての指導術を整理していかなければならない。つまり、自由かつ適切な対話を導くことのできる指導術を明確にしていきたい。

また、対話力を評価する評価規準を明確にする必要がある。考えをつなげ合っていくためには、事例を出したり、反証したり、仮定したり、言い換えたり、多様な対話力が考えられる。それら一つ一つをはっきり定義し、指導と評価ができるように規準を作成していくことが大事である。対話力を構造化してより適切な指導と評価ができるようしていきたい。

最後に、冒頭でも述べたように相互の肯定的な人間関係力を育てるためには、学級経営が基盤となる。このサークルタイムがどのように学級経営と結びつき、学級経営の改善につながっているのかを実践とともに検証していく必要があるだろう。言い換えると、学級経営に果たすサークルタイムの役割や効果を明確にさせることで、サークルタイムの指導内容や指導法を改善していくことになるのである。

【付記】

なおこの論文は、竹本が全体を執筆し、共同研究者の田中が修正してまとめたものである。

【引用・参考文献】

- (1) 田中博之著『学級力が育つワークショップ学習のすすめ』金子書房、2010年
- (2) 新潟大学附属新潟小学校著『学級力で変わる子どもと授業』明治図書、2010年
- (3) 河村茂雄著『日本の学級集団と学級経営』図書文化、2010年

- (4) 田中博之著『子どもの総合学力を育てる』ミネルヴァ書房, 2009年
- (5) Lipman, M. (2003) *Thinking in Education* (2nd ed.). Cambridge University Press
- (6) レイフ・クリスチャンソン文, にもんじ・まさあき訳『ゆうき』岩崎書店, 1997年
- (7) レイフ・クリスチャンソン文, にもんじ・まさあき訳『ひとりぼっち』岩崎書店, 1997年
- (8) 内田麟太郎作・降矢なな絵『ともだちや』偕成社, 1998年
- (9) エッケハルト・マルテンス著・有福美年子/有福孝岳訳『ひとつの哲学入門書 子供とともに
する哲学』晃洋書房, 2003年
- (10) G.B.マシューズ著・鈴木晶訳『子どもは小さな哲学者』新思索社, 1996年
- (11) G.B.マシューズ著・倉光修訳・梨木香歩訳 『哲学と子ども—子どもとの対話から』新曜社,
1997年

(2010年10月15日受理)