

## 聞く・話す力を育てる国語科教育の構想

### －「話し合い」を中心に－

A Plan for developing student's abilities of listening and speaking  
How we construct efficient discussions in our classroom

山 元 悦 子

国語教育講座

(平成13年 9月12日受理)

A teaching plan how develop oral communication abilities in Japanese language instruction, especially abilities for discussion, was proposed in this paper. From examining many literatures on communicative processes in education, I constructed a framework for explaining what are discussion abilities and clarifying any components of these abilities. Grounded by that framework, I proposed some teaching methods for developing discussion abilities in Japanese language instruction. In conclusion, several points for fostering discussion abilities and suggestions for constructing efficient discussion in elementary and secondary Japanese classrooms was discussed.

#### 1. はじめに－これまでの聞く・話すことの指導－

戦後の国語科の学習指導要領に「聞くこと・話すこと」という領域が登場し、国語科の指導内容に「聞くこと・話すこと」が位置づけられてはや半世紀が過ぎようとしている。しかし、この領域の指導内容についての理論的な整備はこれまで立ち後れてきた。ましてや実践の積み重ねは少なく、一部の熱心な実践家を除いてはすそ野の広がりを見ないまま今日を迎えているといつてよいであろう。<sup>1)</sup>

しかし今日、これまでのような教科書の読解中心の国語の授業のあり方を改め、本を読み他者と語り合いながら自分の考えを紡ぎだし、自分のことばで伝え合う、そういった主体的な言語表現者を育てる国語の授業へと転換すべきであるということが、「伝え合う力」という表現をキーワードに、広く主張されつつある。

このような国語教育の動向は、昭和22・26年の学習指導要領の後押しを得て広がりかけつつ敢えなく失速してしまった「聞くこと話すこと」の指導の二の舞を踏むのか、それとも、今日の子どもたちの実態・社会の状況からみて、必至の進むべき道であるという確信の元に、これまでの国語教育に本質的な転換をもたらすのか。それは、国語教育研究者が実践家と手を携えて新しい「聞くこと話すこと」の指導のあり方を追求し、提案していくことにかかっているといつてよいであろう。

本稿はこのような問題意識のもと、「聞く・話す力」を育てるこれからの国語科教育のあり方について、特に「話し合う力」を育てることに焦点を当てて論及していきたい。

## 2. 聞く・話す力を育てる指導のめざす方向

### (1) 子どもたちを取り巻く現代社会の状況

今日、インターネットによる通信形態の革新によって、間接的コミュニケーションであるが、世界の人々とつながるコミュニケーションチャンネルが増えた。これからはいろいろな価値観の人間と地球規模で物事を考え、よりよい社会を作っていかなければならない時代である。

その一方で、日本では超高齢化社会を迎え、今の若い人たちが、高齢者を支えていかなければならない時代になってきた。しかし、携帯電話を日常的な友人とのコミュニケーションラインにしている若者と、そのような道具にあまりなじみのない高齢者との世代間のコミュニケーションギャップは相当なものがある。そのような他者とのコミュニケーションの取り方や生きている認識世界の違いを越えて、相手の立場や考え方を推し量りながら心の交流が図れる人間が求められている。

### (2) 教育観の転換

また近年、外にある知識を自分の中に取り入れるのが学習ではなく、個人と他者との間での相互作用の中で知識を構築していくことが学習のあるべき姿であるという、教えから学びへの学習観の転換が主張されている。このことは、学習方法として話し合いという共同学習の重要性が再認識されていると言いかえることができよう。

以上のようなことから考えると、これからの聞くこと話すことの教育は、双方向的な対話的コミュニケーション能力として育成することを目指すこと。読むこと書くことと並置された一領域と位置づける意識で考えていくだけではなく、話し合いを教育課程全般の学習方法の基盤に据え、対話や話し合いによって思考力を練り、立場の違う人間に対して共感的な暖かい態度で接し、相手を尊重しつつ自分を表現していく言葉のやりとりができる人間を育てることを目指して進んでいくべきではないか。

論者はこのような考えに立ちながら、これまで音声言語教育の領域を、①基盤領域②音読③独話④対話⑤話し合いの5つで捉え、それぞれの領域の特性について論じてきた。<sup>2)</sup> また、このうちの「対話」という言語活動について、その心的作用をモデル化して取り出してみた。<sup>3)</sup>

そして、その対話の指導について、福岡教育大学三附属中学校との共同研究の中で、中学校の場合、対話の指導内容をどう捉えるかの枠組みを提案してきた。<sup>4)</sup>

本稿は、この一連の研究の一環であり、音声言語教育の領域として指定した「⑤話し合い領域」の指導内容とその指導法の基本的方針を明らかにしようとしたものである。

## 3. 「話し合い」の定義

話し合う能力を論じるにあたって、話し合いについての定義を試みたい。

対話とは1対1で行われる双方向的なやりとりであるが、話し合いは、『国語教育研究大辞典』(明治図書 1988)によると、「広義には、話し手と聞き手とが一方的に固定されない形態の話す・聞く活動のすべてを含む。狭義には1対多の関係を原則とする話す・聞く活動で、討議や会議のように改まっていない段階のもの。」とされている。本稿では、この広義の定義によって「話し合い」ということばを用い、具体的には教室内での少人数グループでの話し合う活動から、学級全員での話し合う活動、あるいは、パネルディスカッションのような特別な形態を取る討議まで含み込んだ概念として考えていきたい。

#### 4. 話し合いを支える能力

話し合い指導を進めるうえで、指導内容を措定する枠組みとしてどのようなものが生産的なのだろうか。ひとつの方法として、これまで文化的に開発された話し合いの形態別に指導のあり方を追求するということが考えられる。

例えば、読書会・ディベート・パネルディスカッションといった話し合いの形態をまず設定し、どのような形態の話し合いをどのように小・中学校年間カリキュラムに位置づけてそこで指導しうることを考えるという方法である。

また、もっと現実的に学校教育という枠組みの中で指導しうる形態から帰納して考えると、二人・少人数グループ・学級全体・特定の選別された集団での話し合い（児童会・生徒会）を念頭において指導を考えていくこともあり得るだろう。

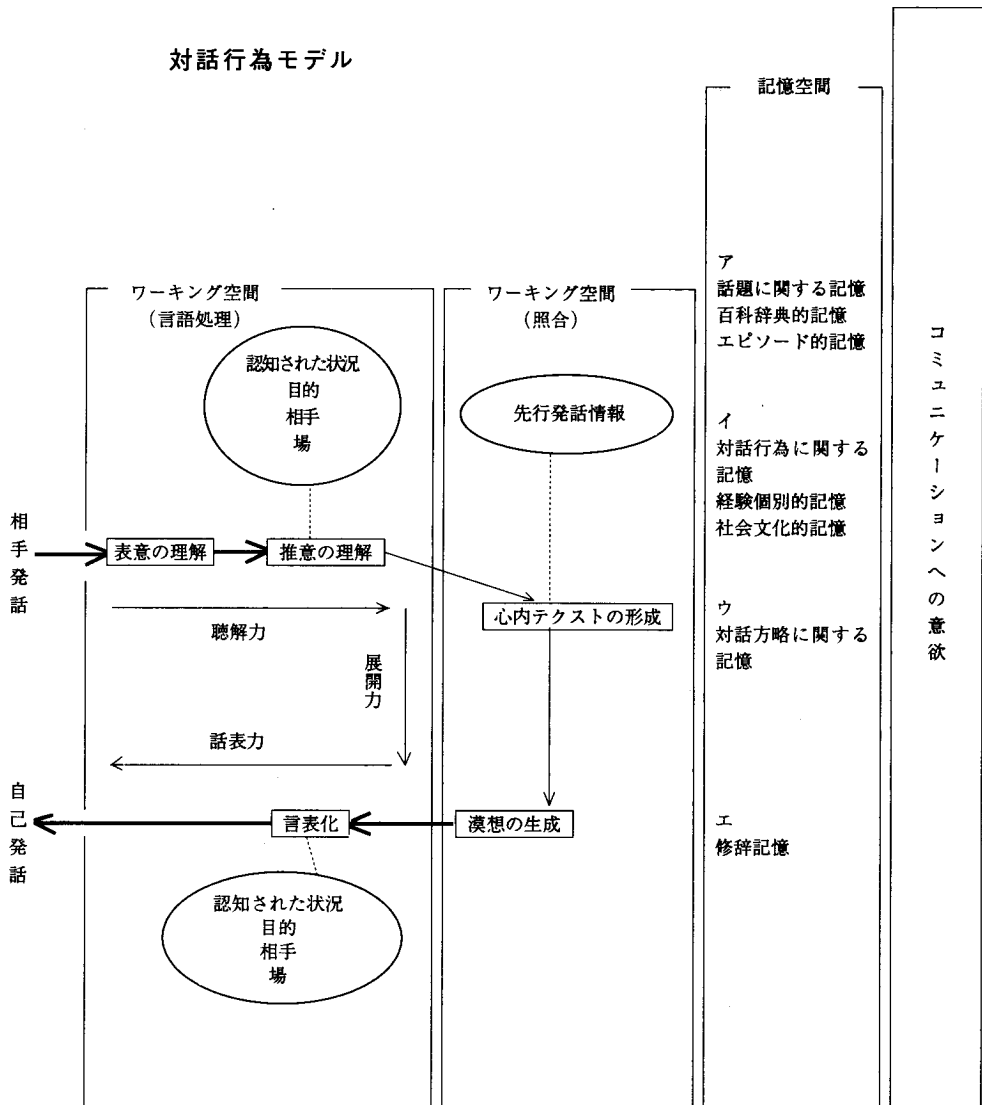


図 1

このような形態を基点としてそこで指導しうる話し合う力を整理することも可能であるし従来なされてきてもいるが、このような分け方によって論じていくとそれぞれに共通して必要な能力と個別に必要な能力が錯綜し、話し合う能力の本質に迫りにくい。そこで本論ではこれらの話し合いに通底しているものを取り出して能力として措定することを試みたい。

では、話し合う力とはどのように捉えられるか。論者は先に、対話行為を捉える枠組みとして、図1のモデルを考察し①コミュニケーションへの意欲 ②対話に関する認識や方略的知識（方法知）、対話運用力（③聴解力・④展開力・⑤話表力）の5つを立ててその働きを捉えてみた<sup>5)</sup>。

本論では、話し合いは複数間のやりとりであるものの、対話と同様双方向的やりとりであることを考えて、上記のような対話と共通する枠組みをベースに次のような整理を試みた。

#### ①話し合う力の情意的側面

話し合い参加者の参加時の心構えといった側面である。人とコミュニケーションを取る時のその人の基本的姿勢とでもいうものである。具体的にいえば人とコミュニケーションすることへの期待や意欲、話し合いにおける積極的参加態度、人とコミュニケーションを取ることについての信念等である。このような情意面を育てることは話し合いに臨むときの基盤作りとして不可欠なものである。

#### ②話し合う力の技能的側面

話し合いにおいては、聞き合い・考え・話すといった複雑な活動が人の頭の中で展開されるが、これを捉える枠組みとして、聴解力・展開力・話表力・司会力の4つを立てて整理した。

#### ③話し合う力の知識的側面

これは、話し合いについての手続的知識や、話し合いの形態についての知識、話し合うための発言のし方等、人の記憶の中に蓄えられた話し合いの方法知の集積を指す。経験によって蓄積されたり、又は学習によって意図的に蓄積されていくものである。

### 5. 話し合う力の段階的育成にむけて

以上のような枠組みによって、話し合いの能力を捉えることにし、その能力を段階的に育成するためのマトリックスを次のように作成した。なお、この表は、福岡教育大学附属小倉小学校教諭成重純一氏、同小倉中学校教諭加来和久氏と共同して作成したものである。

表1 話し合いの能力の構造とその伸長段階

		第 1 段階	第 2 段階	第 3 段階	第 4 段階
話し合いを ささえる 技能	話し 合 い の 解 説 力	話し合いを支える 基礎的態度作り まず聴いてから話す 習慣を身につける	親和的話し合い 話し合うことへの信 頼感を育てる	協同的話し合い 協力して話し合うことで考えが深 まることを知り、話し合いの意義 を体得する	創造的話し合い 対立を恐れず、よりよい合意形成 に向けた論理的な話し合いが できる
		・相手の話の内容を 聴き取る ・話に反応を示しな がら聴く	・相手の言いたいこ との全体をつかみ つつ、自分の考え との共通点や相違 点を考えながら聴 く ・わからないことは 進んで尋ねる	・相手の言い足りないことを補い ながら聴く ・相手の意見に対して考えを紡ぎ だしながら聴く ・相手の話を引き出す質問をする	・相手の話の妥当性や欠落点を 考えながら聴く ・細かい事柄を聴き分けながら 必要な情報を選択して聴く ・出された意見同士の内容を分 類しながら問題点を整理して 聴く
		・相手の話につない で話す	・話し合いの目的か らそれないように 話の内容を決める	・話し合いの流れを意識して計画 的に話し合う ・話し合いの目的からそれなよう に相手と自分の考えを照らし 合わせながら合意形成に向けて 話の内容を決める	・話し合いの流れを見通しつつ 出された意見を整理し位置づ けながら、自分の考えを発展 させる方向で話す内容を生み 出す
		・自分の考えを事柄 の順序などに気を 付けて整理して話 す ・聞き手の目を見て 話す	・自分の考えを中心 点をはっきりさせ て話す ・聞き手に伝わるよ うに意識して話す	・理由や根拠をはっきりさせて場 にふさわしい言葉遣いで話す ・聞き手の理解を確かめながら話 す ・相手の気持ちを配慮した反論が できる	・論理関係に気を付けたり、出 された意見同士を関連づけな がら話す ・聞き手の理解に応じて話し方 を調節する
	司 会 力	・司会の役割を知り、 朝の会などの簡単 な司会ができる	・みんなが話し合い に参加できるよう 心を配る ・話し合いの目的か らそれないように 発言を整理する	・意見の違いを開き分けながら話 し合いが計画的に進むよう話し 合いの流れを管理する	・話し合いが深まるように別の 見方を提案したり、流れを転 換させたりできる
情意的側面		・友達の話に興味を 持つて最後まで聴 く ・自分の考えを進ん でみんなに話そう とする ・協力して話し合う ことの楽しさや値 うちがわかる	・自分の言いたいこ とにとらわれず話 題に沿って内容を 考えようとする ・相手を受け入れて 話そうとする ・自分の考えを受け 止めてもらえる喜 びを知り、話し合 うことへの信頼感 を持つ	・共同での考えの深まりを求めて 自分の役割を自覚して話し合い に臨む ・異なる意見を臆せず出し合い ながらも、共感に基づいて考えを 広げたり深めたりすることの値 うちがわかる	・話し合いの方向性を的確に捉 えて、内容の深まる方向で発 言をしようとする ・相手の立場を尊重した上で自 分の考えを主張する ・対立を恐れずよりよい合意形 成に向けて建設的に発言する
知識的側面		・話し合いの基本的 な進め方を知り、 話し合いのイメ ージを持つ	・話し合いの場にあ さわしい話し方や 尋ね方、話体を知 り、うなずきや相 手の目を見るなど の基本的マナーを 身につける ・意見をつないで話 すときの発言のし かたを蓄える	・討論の種類（パネルディスカッ ション・ディベート等）と、そ の社会的意義を知る ・話し合いの流れを捉える意識を 持つ	・自分の発言の効果をモニター しながら話し方を調節する意 識を持つ ・論理的思考を司る語彙を蓄え、 筋道だった発言のしかたを知 る ・よりよい討論についてのイメ ージを持つ
具 体 的 発 言 例		賛意 賛成です。 反対 違う考えがあり ます。 補足 助けます。 質問 たずねます。 まとめ まとめます。 相手の名前を入れて 発言する〇〇さんが言っ たように。	I期に加えて 説明 わかりやすく言 うと… 確認 それはこういう ことですか？ 発展 〇〇さんの意見 を聞いてこんなことを考 えました。 整理 二人の意見はこ ういう点で似ているね。 違ってるね。 進行に関して 話の 切り出し・段取り・逸脱 の修正をする発言	II期に加えて 具体化・一般化 それは例えばこ ういうことでしょう。 修正 さっきはこういつたけど改めて 考えてみると…も考えられます。 条件付き賛成 あなたの考えに大筋 で賛成しますがこの点については主張 します。 集約 つまりこういうことではないで しょうか。 統合 私達の意見はこのような共通点 でまとめられます。 進行に関して 話の 切り出し・段取り・逸脱 の修正をする発言	II III期に加えて 意見の多面的吟味 それはこうい う点から言うかと…だし、この面からみ ればこうだね。 意見の条件的位置づけ それはこ の条件は満たしているけれどこの点か らは問題があるね。 仮説的發展 もしそうならばこうい うことになりませんか。 富化 あなたの考えをさらに進める こととなります。 進行に関して残された問題の鮮 明化 こういことは明らかになっ たけれどこの点ははっきりしません。

## 6. 話し合う力を育てる指導方法原理

以上のような話し合う力を育てるための枠組みと、それらの力の伸びの方向を定め、これに沿って、話し合う力の育成を試みていきたい。

さて、次に話し合う力を育てるための指導法について論じていきたい。

先に掲げた双方向的な対話的コミュニケーション能力を捉えるモデルに即して、そこから導き出される指導方法について述べることにする。

話し合う能力の育成は、先に挙げた対話行為モデルに即していうと、

- (1) コミュニケーション意欲を育てること。
- (2) 対話行為モデル内の各要素（モジュール）を充実させること。
- (3) プランニング→モニタリング→チェックングという対話のメタ認知的制御の意識を持たせること。

この3つで促されると考えられる。

まず、このうちの(2) 対話行為モデル内の各要素を充実させることについて具体的に説明したい。

先年、対話能力の発達調査を行った際に用いた課題であるが、小学2・3・4・5年・中学2年生を対象に、「持つ」という言葉を使った9つの文（自信を持っている。ハンカチを持っていく。テレビゲームを持っている。鉛筆を持って字を書く。責任を持って取り組む。着替えを持って出かける。箸を持って食べる。仕事を持っている。大きな願いを持っている。）をよく似たもの同士で仲間分けするという課題に一人で取り組んだ後、異なった分類をしている者二人がペアになって、相談してひとつの案にまとめるという対話の様態を記録したことがある。これを例に説明すると、「持つ」を使った文の分類をする時に適用できる概念（例えば、「抽象的なもの（仕事・責任）」「具体的なもの（ハンカチ）等」）を知っていたり、また、階層的に分類するという思考方法を持っている児童はより適切な分類が可能になる。つまり、対話行為モデル内の要素のうち、長期記憶に蓄えられた適用できる知識量の多さや、持っている思考方略の豊富さがより有効な解決方法を導くのである。

また、相手が自分の分類の根拠を言いあぐねているときにそれを自分の方から言語化（ことばで言い表すこと）して見て検討するといった態度をとる児童は、「先行発話情報」と「自分の長期記憶の中の知識」を照らし合わせて、相手の発話意図を推し量ることのできる児童であると説明できよう。

つまり、話し合う力（この例の場合は対話であるが）を育てるためには、このようなモデルの内のアイウエのような各要素（例えば「仕事を持つ」といった用例の意味を考える時に想起されるエピソード的記憶や、分類するときに役立つ概念や階層的な分類という思考方法）を豊かに持ち、加えてこのようなシステムに沿った円滑な思考活動を営む経験を多く積んで習熟させることが大切だということになる。これが、話し合い（この例の場合は対話であるが）の力を育てる方法原理だと考えられる。

以上、対話を例に説明したが、場の特殊性があり、目的も対話に比べてはっきり認識してかかるべき「話し合い」という言語活動の場合は、モデル内の「認知された状況」（状況を認知する力）が重要となり、また話し合いの構成員が出し合って参加者に共有されていく「先行発話情報」とアクセスしていく意識が、対話と比べてより重要となるだろう。

次に、(3) プランニング→モニタリング→チェックングという対話のメタ認知的制御

の意識を持たせることについて説明したい。

メタ認知的制御とは、岡本真彦（1999）<sup>61</sup>によると、「認知活動のプランの作成（プランニング）や認知活動がうまくいっているかどうかの監視と制御（モニタリング）を行うこと」である。つまり、話し合う際に、まずどのような手順で話し合えばよいかの段取り意識を持って臨むことがプランニングであり、話し合いの途中で、「ああ今話し合いの流れが脇道にそれているな」とか「自分のこの意見は今出すのにふさわしくないな」等の意識を働かせることがモニタリングの具体的な姿だといえよう。

このようなメタ認知的制御の意識を育てるためにはどうすればよいだろうか。これも、先の「持つ仲間分け調査」を例に説明したい。この「持つ仲間分け調査」において、調査学年の一つの対話ペアに対して資料1のようなプリントを提供した。そして、このプリントを与えたペアと与えないペアで対話の進行状況に差が出るかを調べてみたのである。その結果については報告書<sup>71</sup>に述べたが、このプリントのねらいは、異なる二人の案を調整するという問題解決的な話し合いの場合の効果的な話し合いの手順を提供することにあった。これによって、プランニングやモニタリングの意識を持たせようとしたのである。そして、このようなプリントの提供が効果的に働くのはどの学年かを調査した。その結果は、小学2年のペアにおいて一番効果が現れ、この学習プリントの影響による整った対話過程が実現した。小学2年ではこのようなプリントを与えないペアでは問題解決的な対話はうまく進まなかったのである。これについては、さらに調査数を増やした考察が必要であるが、このようなプリントを与えることで、自分たちの話し合いがそれに沿っているかどうかモニターし、結果を内省する意識を持たせるような指導が、メタ認知的制御の意識を育てることになると考えられよう。

話し合いのすすめ方 ―二人で一つの答（こた）えを考（かんが）えるとき―		こんなとき	こんなことばで	こんな目的で
話しはじめるとき	二人で考えるとき	まとめるとき	・はじめに、自分の考えを紹介し合おうね。それから、どっちがいいか考えることにしよう。	話し合いの計画を立てる。
			・わたしの答えは、……… なんだけど、あなたの答えは？	まず自分から話し出し、相手の考えを知る。
			・どうしてこれとこれがなかまなの？	相手の考えを確かめる。
			・わたしがこう分けた理由は………	自分の考えの理由を説明する。
まとめるとき	二人で考えるとき	まとめるとき	・二人の分け方のちがいは………	二人の考えのちがいを見つける。
			・そういう理由で分けるんだったら、これはこっちなかまの方がいいんじゃない？	分け方をもっといいものにする。
			・二人の分け方は、考え方がちがうんだけど、どっちを中心に考えようか？	話し合いの進め方を考える。
			・分け方のちがいはわかったけれど、答えを一つにするには………	まとめる。
まとめるとき	二人で考えるとき	まとめるとき	・二人のいいところを取ってこうしたらどう？	

資料1

岡本真彦(1991)によると、一般的に学習に関するメタ認知的知識が発達しているものほど効果的な問題解決を行うことができるという。<sup>8)</sup> 対話や話し合いは一つの問題解決の方法である。であるから、このようなプリントを用意して話し合いに関するメタ認知的知識の充実を促す働きかけを積極的に行うことがその能力の伸長につながるのではないだろうか。

これまでの発達調査によると小学3年生と4年生あたりを境にメタ認知の意識が高まるということがいえそうである。このような結果から、小学3・4年生くらいから積極的にこのようなメタ認知的制御の能力を育てる学習を取り入れて、対話・話し合いの学習を進めていくことがよいのではないだろうか。

メタ認知意識を育てるための学習には次の①～⑤のようなものが考えられよう。

#### 事前学習

- ①話し合いの手順や具体的な発言内容を教えるプリントを用意し、対話や話し合いの前に学習をする。
- ②グループ構成員の役割(司会・参加者それぞれ)について自覚化させてから対話や話し合いに臨む。
- ③どのような話し合いにすればよいか、問題解決の方法について検討しあうプレ話し合いを持つ。

#### 事後学習

- ④話し合いの記録をもとに、話し合いをした時の自分の思考過程をモニターし、よりよい発言を自発的、内省的に発見させる。

例：二人の対話発言プロトコルを作成することによって思考過程を振り返らせる。例えば資料2のようなものである。<sup>9)</sup>

対 話 後	対 話 の 途 中	対話を始める前
<p>おてがみ 明奈ちゃんとはとても明るいですよ、うらやましい。 これからも、仲良くしようね。</p>	<p>特に話したかったのは 普段の生活</p> <p>話をしてみても、あなたのこんなところがよくわかりました。 やっぱり、とても明るくて楽しい人だということ。</p> <p>自分のあのときのことばは、こんなつもりで言いました。 「いいなあお姉ちゃん」は、私のいとこは、男ばかり、 男8人、女1人です</p> <p>あなたが経験したことを思い出して話した</p>	<p>こんなことを、こんなふうに話そう(切り出そう)と思いました。 休みの日どんなことをしているか</p> <p>はじめの印象は 楽しくて明るい人</p>

メッセー  
ジカード  
明奈さんへ

注：ゴチック部分があらかじめ書かれている項目

資料2



- ⑤話し合いの後、話し合いの段取りはよかったか、誰の発言で話し合いが深まったかといった話し合いの道筋を振り返る意識を持たせること。また、同時に自分の参加のしかたについても内省させ、次からの話し合いへの展望を持たせる。例えば資料3のようなプリントを使って学習の振り返りを試みることもできよう。<sup>10)</sup>

以上のような学習活動を仕組むことで、話し合いをモニタリングしながら進め、その結果をモニタリングするという循環的な学習を繰り返し、対話や話し合いの能力を育てていくことができるのではないだろうか。

### 資料3

高学年用

[ねらい] 自分のもっている情報を言葉によって確実にメンバーに伝える作業をととして、話し合いでの大切な行動・態度に気づく。

年 月 日 グループ名 年 組 番 名前

今のグループでの活動を思い出して書きましょう。

1. 次の質問にあてはまる人は、だれですか。

自分があてはまるときは、自分の名前を書きましょう。

あてはまる人がいないときは、書かなくてもかまいません。

	質 問	名 前
1	自分のもっている情報をわかりやすく伝えた人	
2	全員が発言できるように気を配った人	
3	終了時刻を気にした人	
4	みんなが思いつかなかったいい意見を言った人	
5	司会をして話をどんどん進めた人	
6	まとめをした人	

2. 今度、こういうことをするときには、どうしたらよいと思いますか。

--

3. 「続・なぞの宝島」をして、思ったことを書きましょう。

--

最後に(1)のコミュニケーション意欲を育てる指導について述べたい。

コミュニケーション意欲の育成は、話し合う力を育てるための土台である。

このコミュニケーションへの意欲を具体的にいえば、課題に対する意欲や、相手の考えを積極的受け入れようとする姿勢、自分の意見を作り上げ、協同してやり遂げようとする態度である。このようなコミュニケーションへの意欲がなければ、話し合いは始まらない。

以下の文章は、ある大学院生が自らの話し合い体験を振り返って書いたものである。

「自分がなぜ授業内、又はそれ以外の活動で行われる話し合いが好きではなかったのか。そう考えてみてまず挙がってくる理由は、いろいろと意見を発表しても、ただ互いの意見を押しつけ合うだけになってしまい、最終的には話し合いの結果が何も反映されない多数決で決まってしまうといった話し合いが多く、話し合い自体に意義が見いだせなかったからである。」

ここには、話し合いの学習がかえって話し合いに対する不信感を育ててしまったことが述べられている。

コミュニケーションへの意欲は、自分が認められ、実りのある話し合い体験を重ねることで培われるものと言ってよいであろう。この大学院生の述懐に見られるような空虚な話し合いや自分が否定されたような話し合い、自分の成長が感じられない話し合いを体験させることはまず避けなければならない。

木下百合子(2000)は、大学生を対象に中学生時代のグループ学習経験に関するアンケートを行い、グループ学習の体験と、グループ学習が好きだった理由、嫌いだった理由、好きだとも嫌いだともいえない理由を調査している。<sup>11)</sup>それによると、グループ学習が嫌いだった理由、好きでも嫌いでもない理由は以下のようにまとめられている。

#### ●グループ学習が嫌いだった理由

- ①自分で考えるより、教師から答えを引き出すほうが楽だから。
- ②一人で勉強するほうが時間がかからなかったから。
- ③みんなが意見を言うのを遠慮しあって話し合いが進まない。
- ④一つのグループで行動するのにそのペースはバラバラであるということがあるから。
- ⑤まず、まじめにやる人とやらない人がいて、負担が大きくなる場合があること。
- ⑥みんなが誰かがやるだろうと考えて消極的になっているから意見が出ないことがある。
- ⑦グループを作ると必ず積極的に動く人間と他人にまかせっきりの人間が発生する。
- ⑧グループでの発表は内容の理解が深まると思う。しかし数人のグループの中で、実際に真剣に取り組むのは、一人か二人ぐらいのことが多く、だらだらと時間が経過しもったいない気がする。
- ⑨班の中でも協力的な人と非協力的な人がいて、非協力的な人の分までしなくてはならなかった。
- ⑩いつも班長などの役を押しつけられ、重荷を背負わされた。

#### ●グループ学習が好きだとも嫌いだともいえない理由

- ①グループのメンバーとわいわい和やかな雰囲気の中で活動でき、作業や話し合いがどんどん進むとき。嫌だと感じるのは、グループのメンバーに問題があることが多かった。雰囲気がどんよりして、話し合いが成立しないとき。
- ②手を抜く人がいて、なかなかやってくれないとき。班がまとまっているときは、おもしろいように話が進み楽しかった。
- ③グループ学習に時間の余裕があると調べたことについて話をしていて楽しかった。
- ④他の子の考えが分かるのが好きな主な理由。メンバーによって意見が出ないときや協力できていない雰囲気があったりするととても嫌だった。
- ⑤グループ全員の意見が出るときは楽しい。一人でもしゃべらない人がいるとき嫌。
- ⑥何かもう最初から出てくる答えが予想されているときは全然おもしろくない。答えがないのがいい。
- ⑦良いことが多かった。だけど個人的に、一人でやりたいと思ったときもあった。

これらの意見から木下は、協同が実現されない場合にグループ学習は生徒にとって負担になること、生徒の中には正解を知ること、ないし個人の能力の向上に授業の意義を認めるため、グループ学習を嫌うという者がいることを指摘している。また、グループ学習が

好きだとも嫌いだとも言えない理由から、グループ学習が意義あるものになるためには協同が実現されることが決定的な鍵であり（①②④⑤より）、そのためには適切な課題であること（⑥）や、個人学習も入れた多様な組織形態を工夫すること（⑦）が必要であると述べている。

この調査には、中学校の教室における話し合い（グループ学習）の偽らざる実態が伺われ、コミュニケーションへの意欲を喪失させる、つまり話し合いに関して負の印象を持ってしまう要因が見えてくる。

このような学習経験をさせないためには話し合いをする場合にどのような点に配慮してその学習活動を仕組んでいけばよいだろうか。そのポイントを次に示したい。

ア課題が構成員の興味や程度にあったもので、協同で考えるにふさわしいものであること。

イ話し合いの前に、課題に関する考えを各自に持たせること。

ウグループ成員の構成のしかたに配慮する。つまり、一人ひとりが役割を持ち、また言うべき内容も持ち、お互いに出し合える関係であること。

エ構成員全員の意見を等価値に扱い、誰か一人に役割を押しつけたり、一人の意見で話が進んでいくのではなく協同的な話し合いになるように、構成員の役割や進め方についての事前の学習を行うこと。

オ意見交換が進まない時、教師が何かきっかけになるような指導ができるように用意しておくこと。

このような点に配慮しながら、有意義な話し合い体験を重ねることが、積極的に話し合う態度を形成することにつながるであろう。

## 7. 聞くこと・話すことの教育内容全般を組織化する枠組み

以上、対話モデルを元にした話し合いの指導内容の指定は、一つのモデルから演繹的に展開された、見方によってはたいへんミクロな面からのアプローチであり、聞くこと話すことの教育内容全般を体系的に整理し系統化する点に欠けているといえる。そこで、この点について最後に立場を明らかにしたい。

戦後の国語教育における聞くこと話すことの教育内容は、具体的にはどのようなものであったのか。これについて、安藤修平が戦後の中学校国語教科書の音声言語教材の変遷をまとめたものを手がかりに捉えてみると、音声言語に関する教科書教材は次のような内容に整理されるという。<sup>12)</sup>

- 1 マス・コミの受け取りかたや働きや現代生活との関わりを学ぶ教材
- 2 伝達（伝達のしかた・拡声器の使い方・伝言競争）
- 3 通信／電信・電話／電報／電話
- 4 放送
- 5 校内放送・放送の資料・ニュース資料／街頭録音
- 6 ラジオ
- 7 話すこと
- 8 あいさつ
- 9 紹介・応対・訪問・面接
- 10 インタビュー
- 11 座談会・相談会

- 12 聞くこと
- 13 話し方と聞き方
- 14 発表
- 15 研究発表
- 16 大勢の前での話し方・お話し会・スピーチ・演説・講演・講演や演説・講演や講義・弁論
- 17 報告
- 18 説明
- 19 会議
- 20 討議・討論
- 21 話し合い
- 22 朗読・群読
- 23 話し言葉
- 24 話し言葉・書き言葉
- 25 発音・アクセント
- 26 日本語の特徴
- 27 標準語・共通語・方言

これらの教材一覧をみると、これまでの聞くこと話すことの内容を体系的に整理する枠組みには次のようなものがあり、これらが時代により力点を変えながら推移し今日に至っていると捉えられる。

ア 学習指導要領の分類にのっとったもの

〔聞くこと・話すこと・話し合い・音読朗読・音声言語に関わる言語事項や言語知識〕

イ 西尾実の談話生活の形態論から

〔独話講演・対話問答・会話討議〕

ウ 話す聞く形態（ジャンル）によって分類するもの

（一対衆）スピーチ・発表・紹介・説明・解説・報告・報道・挨拶

（一対一）問答・インタビュー・交渉・対談

（一対多）会議・バズセッション・討議（ディベート・シンポジウム・パネルディスカッション・フォーラム）・座談会

エ 聞く話す場や媒体をとりあげたもの

電話・放送・面接・訪問・ラジオ

従来の聞くこと話すことの内容を整理する教育計画は、このような枠組みを念頭に置いたり、あるいはそれとは別に聞く話す言語能力を学習指導要領に記されたような抽象度で整理しつつ、これら（ア～エ）の形態や言語活動において、そのうちのどの言語能力が育てられ得るかを見極めながら学習活動を構想するという手順でなされてきた。

しかし、具体的な相手や場におけるコミュニケーション能力として聞く話す力を育てるためには、その状況の中での具体的な方略として教育内容を帰納的に自覚化させ積み上げていくことこそ大切なのではないだろうか。力点を置きたいのは、教育内容の理論的整備よりも実利的な能力の育成である。

このように言うとき、出たとこ勝負的な感じをうけるが、例えばどのような話し合いがよいのかは、話し合いの人数や場、課題内容によってその都度違ったものになるだろうし、

他でもないその話し合いにおいて、どう進めればよいか、どう発言すればよいかをその都度意識し、判断できる能力こそ、将来社会に出てからも生きる本物の能力ではなからうか。

であるから、積極的な参加態度を形成することを土台にしつつ、話し合いの方法に関するメタ意識を育てる時間を意図的に保証し、様々な対話・話し合いの場をまずは設けていくことが肝心であろう。その上で、それぞれの話し合いの方法について、その都度経験をふまえて自覚化した事柄を次の学習状況においても転移できる便利な方略として意識化させ、活用させていくことが大切なのではなからうか。これが、話し合う力を育てる方法の基本的な原理であると考えたい。

## 8. 聞くこと・話すことの教育計画をどう組み立てるか

しかし、どのようなタイプの話し合いをどういった段階で計画的に行えばよいかについての基本的な指針は必要である。そこで次のような三つのタイプの話し合いを念頭においてみたい。そしてこれらの場をスパイラルに用意していくことで、聞くこと話すことの教育計画を立てていくことを提案したい。

### 話し合いのタイプ

相互融和的な話し合い―協同的な精神を培うためのもの

問題解決的な話し合い―立場の異なるものが合意形成に向けて意見を出し合い、結論を出すもの

相互啓発的な話し合い―明確な結論を出すのではなく、話し合う中で自己が変容し参加者がお互いにまた違ったものの見方を得るようなもの

国語科の時間数削減の中、国語科の範囲で取り立てて準備に時間のかかるパネルディスカッション等を行う単元を組むことが困難になってきている。また、真に話し合いの能力を育てるといふ実利を得るには、理論的な枠組みからトップダウン式に教育内容を導きだし、あらかじめ配列しておくよりも、日常的な国語学習、例えば読解学習の中に対話や話し合い（グループ学習）を積極的に取り入れ、その都度、それらの活動に必要な心構えや技術を帰納的に自覚的に習得させ、それを次の学習にも有効な方法論として活用させることで積み上げていくことこそ効果的であると考ええる。

教師は、先にア～エによって整理したような教育内容を捉える枠組みを持ち、それを実践計画を構想するという発想に立つよりむしろ実際に行う対話や話し合い活動で学ばせることのできるものは何かを見極めて、必然性のある学習過程の結果として積み上げられていくカリキュラムをこそ大事にするべきではないだろうか。

最後に、対話・話し合いの能力を育成するためには、国語科固有の教育内容の枠でのみ考えること自体を改めるべきであろう。教育課程の様々な機会に、また、各教科の学習法のベースに協同的学習（対話や話し合い）を位置づけることが、この能力を真に定着させることにつながることを付け加えておきたい。

## 9. 終わりに―考察の課題と今後の方向

本稿で試みたものは、話し合いの指導を構想する上での理論的枠組みの試案を提供したにすぎない。今後は、この枠組みに沿った実践計画を立て、実際の授業を通して児童の話し合いの力の育ちを検証していきたい。

## 注及び引用文献

- 1) 聞く話すことの指導を実践的に追求し、今日から見ても高く評価できる実践者には、大村はま・大久保忠利・大西忠治などがあげられる。
- 2) 山元悦子「話しことば指導の領域とその系統について」『福岡教育大学紀要』44号 1995.2
- 3) 「国語科教育改善のための国語能力の発達に関する実証的・実践的研究Ⅱ（平成8年度文部省科学研究費補助金）基盤研究（A）研究成果中間報告書」研究代表者 大槻和夫 1997.3
- 4) 福岡教育大学国語科・三附属中学校『共生時代の対話能力を育てる国語教育』1997.11 明治図書
- 5) 同3)
- 6) 岡本真彦「発達の要因としての知能およびメタ認知的知識が算数文章題の解決に及ぼす影響」『発達心理学研究』第2巻, 第2号, 1991
- 7) 「国語科教育改善のための国語能力の発達に関する実証的・実践的研究Ⅱ（平成9年度～11年度科学研究費補助金（基盤研究（B）（1））研究成果報告書」研究代表者 吉田裕久 2000.3
- 8) 岡本の言うメタ認知的知識の高い児童（小学5年対象の実験である）とは、例えばあなたは物語を読むときにどんなことに注意して読みますか。」という問いに対して「話の構成」、「主人公の気持ち」などの答えをした者である。
- 9) 同4)
- 10) 坂野公信監修『協力すれば何かが変わる一統・学校グループワークトレーニング』1994 遊技社
- 11) 木下百合子「共同的学习における生徒のコミュニケーション能力の形成」『大阪教育大学紀要』第48巻, 第2号 2000
- 12) 安藤修平「音声言語教材の変遷」『音声言語指導大辞典』1999 明治図書