

話し合う力の育成をめざした教科書教材の実際と課題 —昭和40～46年の中学国語教科書の場合—

Actual problem of textbook teaching material to Foster Discussion
— Junior High School Japanese Language Textbooks,
from the Mid-1965 to Mid-1971 —

若 木 常 佳

Tsuneka WAKAKI

教職実践専攻（教育実践力開発コース）

（平成23年9月30日受理）

本研究の目的は、中学校国語科の教科書教材を対象として話し合う力の内実である情意・認知・技能の3側面の指導内容が、これまでの教科書教材にはどのように示されているのかということについて捉えることにあった。本稿においては、その一部として、昭和27～37年に発行された教科書教材の分析・考察に引き続き、本稿においては、昭和40～46年に発行された中学校国語科の教科書3社のものを取り上げて考察してきた。その結果、昭和27～37年に発行されたものに比して、教材数も3割増加し、意見吟味・検討や情報の分類・整理についての指導に進化があることが捉えられた。

キーワード：話し合い 教科書教材 指導内容 認知的側面

I. はじめに

1. 問題の所在

増田信一は『音声言語教育実践史』（1994）の中で、「音声言語を生成していく過程」において「思考生成」という人間のアタマの中の「複雑な内的過程」に対する指導が不十分であったことを指摘した¹。この増田の指摘から14年後、日本人の国民性に関する問題という視点からではあるものの、平田オリザによって、対話という異なる考えの者が、相互に共通項を集積させるための話し合いに必要な「精神的体力」に対する系統的な指導がなかったのではないかという指摘²が為された。

平田の言うところの「精神的体力」とは、対話という他者との話し合いを成立させるために必要とされる力である。その内実とは、話し合うことの意義や話し合いたいという気持ちという情意的側面、共通項を作り上げるために求められるアタマの中での情報処理（「複雑な内的過程」）という認

知的側面、相互に気持ちよく考えを述べ合うための表現の工夫という技能的側面の3側面にわたるものである³。

果たして、増田や平田が指摘するように、話し合うという他者との対話における情意的・認知的・技能的という3側面に対する指導、あるいはその中でも「複雑な内的過程」であるところの認知的側面に対する指導は、これまで実際の教室において為されてこなかったのだろうか。

昭和25～平成17年までの小学校の国語の教科書について調査を行った若木（2011）によれば、話し合いについての教材が、小学校の国語の教科書にはほとんど見られない期間（昭和55年からの20年間）の存在が指摘されている⁴。また、その調査によって、教材に示された内容についても、技能的側面が多く、発言についての検討や相互に共通点を見つけて分類整理する等の認知的側面に対する指導内容、あるいは、話し合いの意義を認識する情意的側面に対する指導内容が少ないこと

が報告されている⁵。

こうした研究成果を受け、中学校国語科の教科書教材を対象として情意・認知・技能の3側面の指導内容が、これまでの教科書教材にはどのように示されているのかということについても捉えることとした。なお、本研究で最終的に対象とする中学校教科書は、小学校学習指導要領国語科編(試案)の「はしがき」に、「国語学習指導要領の内容として備えるべきものは備えて」と記され、昭和22年の試案よりも組織面や内容面において整備され、国語能力表を整備した昭和26年度版の指導要領以降の教科書、つまり、昭和27～平成23年に出版された教科書を取り扱う。ただし本稿は、その研究の一部であり、昭和27～37年の教科書教材についての調査・考察⁶に引き続き、昭和40年代に出版(昭和40～46年)されたものを対象として行うものである。今後、平成23年度出版のものまで、順次約10年ごとに分析・考察を進めていくことにより、戦後から現代にいたるまでの話し合う力の育成に対する教科書教材のありようを把握し、先に研究し報告した小学校の教科書教材のありようと合わせ、真に話し合うに必要な力を習得させるための教材とはどのようなべきか、探究し提案する。

なお、本稿はこうした継続的な研究の一部である。そのため、問題の所在、研究の目的や方法、方法の妥当性、分析の視点については、「話し合う力の育成をめざした教科書教材の実際と課題－昭和27～37年の中学国語教科書の場合－」(『教育学研究ジャーナル』第9号 中国四国教育学会 印刷中)に記載していることと同一のものとなっている。

教材の分類や導出される指導可能な内容については、「話し合う力の育成をめざした教科書教材の実際と課題－昭和27～37年の中学国語教科書の場合－」を基本とするものの、当然のことながら年代が異なることによって生じる差異がある。昭和40～46年の教材に対する単独の分析・考察を行い、その後、昭和27～37年の教材を対象として導出した指導内容との照合や比較を行うこととする。

2. 目的と方法

(1) 目的と方法

本研究の目的は、中学校国語科の教科書教材を対象として話し合う力の内実である情意・認知・技能の3側面の指導可能な内容が、これまでの教科書教材にはどのように示されているのかということについて捉えることにある。

方法としては、昭和27～平成23年までに出版された教科書の中から、話し合う能力の育成に関わると考えられる教材を取り出し、それらに対して、情意・認知・技能の3側面からの分析・考察を行う。本稿においては、その一部として、昭和40～46年に発行された教科書を対象とし、昭和40年代の指導のありようについて捉える。

(2) 方法の妥当性

①対象の妥当性

指導要領に示されたことについては、適切な教材と指導方法とが整えられ、教師がその指導の必要性を真に理解したときに、最も高い指導効果を発揮する。したがって、教科書教材は、指導を成立させるための一部に過ぎない。しかし、教科書教材が指導要領の内容を具体化して内包した教材として一般的な教室の授業で活用されており、学校教育の現場において教科書(教科用図書)が重要視され⁷、日本の学校教育の現場では、検定を経ている教科書に対する信頼感は高く、教科書に記載されていることを重視する傾向にある⁸。教員の96.4%⁹が教科書を用いて授業をしていることを考えた場合、教科書に取り上げられている内容知や方法知を授業において取り上げ、指導している可能性は高い。

たしかに、残された実践記録を繙くという方法もある。しかし、数年から数十年を経てもなお残された実践記録は、そこに何らかの価値を認められ、何らかのテーマを持った優れた実践である場合が多い。教室で日々繰り広げられている授業実践の多くは、授業実践者が意識的に残したりまとめたりして、発信していくことをしない限り、人の目に触れることはほとんどない。そのように考えた場合、実践記録を対象とすることは、一般的に日本の実際の教室において為された指導、あるいはそれに近いものを捉えようとする目的には合致しない。一般の教室で指導されたであろう内容を捉えるためには、最も多くの実際の教室で用いられ、そこに記されている内容や方法を指導する可能性が高い国語教科書の教材を調査する必要がある。

もちろん前述したように、教科書教材は、指導を成立させるための一部に過ぎない。実際の教室での指導においては、指導者がどのようにその教材を扱ったのか、どのような指導法において行ったのか不明であるし、独自の教材を作成して指導したことも十分に考えられるので、本研究の研究結果については、当時の教室の指導の実際と異なる場合もある。こうした研究の後に、現在にも残

されている実践記録を対象とした考察を行い、必要に応じて修正や補足をしていく必要がある。

②視点の妥当性

話し合い場面で適切な対応をする学習者を育てるためには、話し合いに意義を見出し、他者と話し合うことに意欲的・肯定的な姿勢や態度の育成に機能するところの、情意的側面に対しての指導が求められる。それとともに、参加者個々が話し合いの場面で適切に対応する力を持っていることが求められる。話し合いの場面で適切に対応する力の具体は、話し合いそのものの場面とそれ以外の多様な情報の収集と処理を行い、何らかの意見構築をし、構築した意見をどのように発言・態度によって表出するのかということについて判断をするということである。そうした一連の判断までのプロセス¹⁰は、意見構築に関係する指導という認知的側面に対するものと、表出に関係する指導という技能的側面に対するものに分けることができる¹¹。

他者と話し合う「精神的体力」を保有した学習者の育成には、こうした情意・認知・技能の各側面に対する指導を系統的・計画的に集積することが必要である。したがって、教科書の教材に対する検討の視点として、情意・認知・技能の3側面を設定することは、他者との話し合いに対する指導がどのように行われてきたのかということの一端を捉え、教科書教材に見られる課題を明らかにするために妥当と考える。

3. 対象とする教材について

本稿では、小学校、中学校ともに、学校教育の現場における採択率¹²が高い東京書籍、光村図書、教育出版の3社を選択し、それらについて昭和40～46年に発行された教科書を対象とする。

対象とする中学校国語の教科書の教材のうち、話し合いの指導に関わっていると考えられるのは、次のA～Dの教材である。

A類：台本スタイルで、会話、対話、討論、座談会の実際が示されているもの。ただし、形態は話し合いであるが、実際には、内容に関する情報を読み取らせることを意図している場合は取り上げない。
B類：箇条書きや項目を立てて、話し合いの様々なパターンや話し合いを進める上での留意点、あるいは発言の仕方等についての説明が記されているもの。
C類：論説・随筆で話し合いに対する心構え、心遣いや態度あるいは、話し合いの意義等が記されているもの。
D類：A類とB類の混合型であるもの。基本の形態はB類であるが、その中に、例としてA類が記されているもの。

こうした教材を用いて行う実際の指導については不明な点もある。しかし、教材そのものだけでなく、教材の後ろの「学習の助け」(東書)や、「研究」(教出)、「まとめ」「学習のてびき」(光村)も参考とした上で、話し合いについての何らかの指導が為されることを目的とした教材であり、教科書の記述に従えば、話し合いに対する何らかの指導を行うことが可能であると判断した教材を選択している。

II. 対象とした教材に対する分析・考察

1. 分析・考察について

まず、上記のA～D類の教材から、認知的・技能的・情意的側面の3側面に対し、指導可能な内容の導出を行う。次いで、導出した指導可能な内容についての基礎資料として、発行年と学年によって整理した表を作成し、それらと教材の実際に依りながら、3側面に対する指導のありようについての分析・考察を行う。

2. 指導可能な内容の導出

(1) 教材から導出した指導可能な内容

①A類の教材の場合

昭和40～46年の教科書教材に見いだされた台本が示されている話し合いは、会議、座談会、対談、討議や討論、話や童話を読んで行う意見交換(討議)に、談話例を付け加えた6種類である。

教材によっては、台本を示して欄外や冒頭、合間に解説が示されているが、それだけではなく、司会に代わってこれまでの発言の整理をするように指示する場面が、東書、教出、光村の3社のいずれにおいても認められる。それらは、例えば「司会者に代わって問題点を整理しなさい」「C、E、Aの意見は、それぞれBの意見に対してどう言っているのか、簡単に整理しなさい。」(昭和41年発行『新編 新しい国語三』東京書籍、p.133, p.135)のようなものである。

こうした教材から捉えられる指導可能な内容は、〈話し合いの展開や原則に関すること〉〈会議内容の報告に関すること〉〈司会の役割〉〈発言の仕方やタイミングに関すること〉〈意見の吟味・検討に関すること〉〈物事を分類・検討するときの仕方〉〈集団思考のメリットに関すること〉が挙げられる。

これらのうち、〈話し合いの展開や原則に関すること〉〈発言の仕方やタイミングに関すること〉〈司会の役割〉については、話し合いの全体や途中までを台本形式によって示していることや、「提案の理由を説明する」「採決」「趣旨」「可決」等

の会議の用語が欄外に示してあることによって指導が可能となる。〈会議内容の報告に関すること〉については、台本に報告場面が示してあることや、「三木君はプリントをたよりに報告をした。★5もし、このプリントがなかったとしたら、どのように報告したら会議の参加者にわかりやすいか、三木君に代わって話さない。」(昭和43年『新編 新しい国語 二』東京書籍 p.43)というような実際の活動を促す指示によって指導が可能となる。あるいは、「討議の反省」として、台本の中の発言に対する発言を取り上げ反省する形態で、「感情的になっている」「質問の範囲を超えている」「相手を傷つけない言い方をして感じがいい」(昭和40年『新版 中学国語 3年』教育出版, pp.167-168)等と、発言の仕方やタイミングに関する内容が添付されている。

〈意見の吟味・検討に関すること〉については、一つの意見についての吟味・検討と、意見相互の比較検討が示されている。一つの意見についての吟味・検討では、根拠の妥当性の吟味、発言者の意図を考慮して吟味が発言によって示されており、意見相互の比較検討では、複数意見の関係、観点示しての比較検討、複数の意見の分類整理や問題点の整理、対立意見を止揚する観点の提示や出されていない観点の提示が、教材の発言によって示されている。

〈物事を分類・検討するときの仕方〉に対する指導については、話し合いの展開そのものを挙げることでもできるが、焦点化されたものとして、次のような場面を挙げることができる。

「見出しが出そろったので、1から検討していくことにしましょう。検討していく順序ですが、最初に同類の見出しを整理します。次に、そのうちのどれを採るかを決めます。そして最後にその中から、わたしたちのグループとして最高の見出しを選び出したいと思います。」(昭和46年『新版 標準 中学国語 二』教育出版 p.68)

これは、司会が話し合いの進め方を参加者に確認している場面であるが、その中に、どのようにそのことを進めるのかという検討の手順が具体的に示されている。

〈他者と話し合う意義に関すること〉については、次のような教材内の場面を取り上げることにより、集団思考の意義に対する指導が可能になる。

- ・ 対立していた参加者が相互の考え方を認めて和解・合意したり、解決策を得る場面
- ・ 「今、分類しながら気がついたんだけど」(昭和46年『新版 標準 中学国語 二』教育

出版 p.69)といった自己の発言が他者の思考に即時的に影響を与え、思考の活性化に機能している場面

②B類の教材の場合

箇条書きや項目をたてる形式で、昭和40～46年の教科書教材に見いだされているものは、討議・討論・会議の台本教材の前後に添付され、次の内容についての指導が可能である。

〈会議や討議の目的に関すること〉〈会議や討議の進め方に関すること〉〈参加者の心得に関すること〉〈討議の意義〉〈自己の意見を述べることの意義〉〈話し合いの参加のあり方の改善に関すること〉〈意見の聞き方に関すること〉〈意見の述べ方に関すること〉〈司会者の役割に関すること〉〈討議・討論の形態や形式に関すること〉

これらについて、項目が立てられ、箇条書きで説明されている。

③C類の教材の場合

説明的文章(論説・随筆も含)で、話し合いに対する心構えや心遣い、態度、話し合いの意義等が主テーマとなっている。こうした教材から捉えられる指導可能な内容は、〈心遣いや態度に関すること〉〈豊かな談話のための条件に関すること〉〈会議等の集団の意思決定に必要なこと〉〈発言することの意義に関すること〉〈意見の吟味・検討に関すること〉が挙げられる。

これらの教材については、豊かな談話のためには、「心の底に通いもの」(昭和40年『新版 中学国語 2年』教育出版 p.31)が必要とされ、そうした談話を楽しむためには「それ相応の資格がいる」として、生活の豊富、感受性、誠実さ等が挙げられている。また、〈会議等の集団の意思決定に必要なこと〉として、論理性、多数決の原理、規律、公正が必要であることが、「会議—会議の精神—」(昭和40年『新版 中学国語 2年』教育出版 pp.164-166)等に記されている。

さらには、〈意見の吟味・検討に関すること〉として、「討議のしかた」(昭和40年『新版 中学国語 3年』教育出版, p.171)においては、発言することで自分の考えの客観性が確かめられることや、「この考えは正しいであろうか」という疑問を常に持ち、「考えの正しさ」について、筋道やはっきりした根拠に基づいた考えであるかどうかを確かめることが必要であることが記されている。

④D類の教材の場合

昭和46年の教材「討議のしかた」(『新版 標準 中学国語三』教育出版, pp.69-75)は、他の

教材とは異なっている。本教材の場合は、他教材のように学級の課題等がテーマとはなっておらず、生徒会や国語の学習での討議の体験によって生じた“討議に関する自分たちの課題”がテーマであり、司会を担当した生徒が指導してもらうために国語の先生に尋ねるという場面設定で記されている。

そこで課題となっていることは、参加者の発言が少ないことである。その課題に対して、教材内の国語の先生は、発言の「勧誘ではなく、討議の場で、発言を譲り、発言を誘う」(p.70) ための発言事例と、討議に参加できない理由を具体的に示す。こうした教材からは、〈司会者の役割に関すること〉の一つとして、参加者の意見を引き出すことや、〈話し合いの参加のあり方の改善に関すること〉の一つとして、発言できない理由に関することについて示されたことになる。さらに、本教材では台本が示されているが、その台本は望ましい話し合いではなく、課題が内包されている台本であり、それに対する解説と改善案が示されている。

A 類であれば、台本型で望ましい話し合いの展開が示され、B 類であれば、指導内容が直接的に取り上げられ、説明されているが、本教材は、このように、A 類の具体的な発言とそれに対する B 類の解説が混合された形で提示されている。

(2) 導出した指導可能な内容について

昭和 40 ～ 46 年の教材について、以上の A ～ D 類の教材から捉えられる指導可能な内容を「表 1」に整理して示す。

表 1 教材から捉えられる指導可能な内容

記号	指導可能な内容	教材
a	話し合いの展開や原則、会議等集団の意思決定に関すること	A B C
b	討議・討論の形態や形式に関すること	B
c	発言の仕方・タイミングに関すること	A
d	参加者の心得（心遣い・態度・他者への関わり・意見の聞き方・述べ方に関すること）に関すること	A B E
e	司会者の役割に関すること	B C E
f	意見の吟味・検討に関すること	A B C
g	物事を分類・検討するときの仕方に関すること	A

h	意見を述べる意義に関すること	B C
i	話し合う意義や目的に関すること	A B
j	話し合いの改善に関すること	A B C E

「表 1」の指導可能な内容 a ～ j については、次のように分類することができる。

- ・ [形式]：話し合いそのものの展開や原則、形態や形式に関するもの (a b c)
- ・ [留意]：話し合いに参加する者が留意すべきことに関するもの (d e)
- ・ [思考]：話し合いの中で必要とされる思考に関するもの (f g)
- ・ [意義]：話し合いや話し合いの場において意見を述べることの意義に関するもの (h i)
- ・ [改善]：話し合いの改善に関するもの (j)

※以降は、それぞれ [形式] [留意] [思考] [意義] [改善] として表記する。

これらの分類については、重なるものも考えられる。例えば、司会の役割については、心得的なものや参加者からの意見を引き出すことのように働きかけることもあるが、同時に話し合いの中で実際に司会者が意見の分類整理を行わなければならない。ここでは話し合いの中で必要とされる思考が働いている。本稿では、司会者だけでなく、その話し合いの参加者も意見の分類整理を行い、その上で意見を述べる必要があると考えたため、司会の役割を d に類別して示している。

また、これらの指導内容について、話し合うことの意義や話し合いたいという気持ちという情意的側面、アタマの中での情報処理という認知的側面、相互に気持ちよく考えを述べ合うための表現の工夫という技能的側面の 3 側面に対して分類するならば、次のように類別することができる。

- ・ 情意的側面に関する内容：h i j
- ・ 認知的側面に関する内容：f g j
- ・ 技能的側面に関する内容：a b c d e j

なお、j については、「おおぜいの前では、自分の意見をなかなか発表しない傾向」「『さわらぬ神にたたりなし』といったことわざのように服従や消極的態度が人間の生き方とされた。これらはいずれも会議をゆがめるものである。」(昭和 43 年『新訂中学国語 2 年』教育出版, p.34) のように、生き方や考え方に対する改善を求めるもの、論点のすり替えなどが生じている場合に考え方の改善を求めるものや談話を充実させるための条件についてのもの、述べ方について改善するものがあり、それぞれ、情意的側面、認知的側面、技能的側面

に関するものである。そのため、3 側面全てに配置している。

3. 3 側面に対する指導のありよう

(1) 教材についての整理

① 基礎資料

基礎資料として、「表 2」と「表 3」を作成する。「表 2」は、本稿で対象とした教科書教材について、発行年と該当する指導可能な内容として挙げた a～j について整理したものである。一つの教材が一つの指導内容を示している場合もあれば、複数の指導内容を内在させている場合もあることが、この資料によって捉えられる。

また「表 3」は、「表 2」と「形式」「留意」「思考」「意義」「改善」の 5 類の指導内容を重ね合わせたものである。なお「表 3」の数字は、5 つの指導内容それぞれが表出した回数を示している。これにより、指導内容の傾向（偏り）を捉えることができる。

表 2 指導内容の詳細

年	出版社	1 年	2 年	3 年
40	教出	acdef[A]	ji[C]/acdef[A]/ ai[C]/acdef[A]/ bdej[B]	acdef[A]/ j[B]/adhi[C]/ dei[B]
41	東書	×	×	acdefj[A]/ bdei[B]
	光村	abcdij[A]	abcdefij[A]/ di[B]	hij[C]/ahi[C]/ bide[B]
43	教出	×	adij[C]/ abde[B]/ acdefj[A]	adfhi[C]/ de[B]/ acdefj[A]
	光村	abcdij[A]	abcefi[A]/ abdehi[B]	×
	東書	×	acdef[A]/ abde[B]	×
44	東書	acdfj[A]	acdef[A]/ abde[B]	acdefj[A]/ bdei[B]
46	教出	acdefgi[A]	acdefgi[A]	adehij[D]
	光村	acdeij[A]	adi[C]/bce[D]	acde[A]/fhi[C]
47	東書	acdfj[A]	acdefj[A]/ abde[B]	acdef[A]/ bdei[B]

- ※ 整理については、発行年（元号、元号は省略）で示している。
- ※ 発行された教科書に、該当する教材がない場合は×を記している。
- ※ 出版社の記述については、東京書籍を東書、教育出版を教出、光村図書を光村として記している。
- ※ 一つの学年に複数の教材がある場合は、／で区切って示している。
- ※ 該当する a～i の指導内容の記載の後ろに、[] によって、教材の種類を示している。

表 3 指導内容の一覧

年	社	形式	留意	思考	意義	改善	合計
40	教出	11	13	4	4	3	35
41	東書	3	4	1	1	1	10
	光村	8	6	1	8	3	26
43	教出	8	10	3	3	4	28
	光村	8	4	1	3	2	18
	東書	4	4	1	0	0	9
44	東書	9	9	3	1	2	24
46	教出	5	6	4	4	1	20
	光村	7	6	1	4	1	19
47	東書	9	9	3	1	2	24
	合計	72	71	22	29	19	213
	割合	33.80	33.33	10.33	13.61	8.92	×

②教材の全体的傾向

このように一覧に整理すると、全体的傾向として次の点を見いだすことができる。

〈年代的に見た場合〉

- ・ 昭和 40 年代の教育出版が 10 教材と最も多い。しかし、教育出版はその後減少傾向（6→3）を示し、東京書籍は増加傾向（2→5→5）、光村図書は、（ほぼ横ばい 6→4→5）であり、年代による教材数に一定傾向は認められない。また、1～3 学年の全てにおいて何らかの教材が示されている場合が、約 6 割であり、昭和 44 年以降は、全ての学年に教材が配置されている。

〈教材数やその割合から見た場合〉

- ・ 学年の教材数では、1 学年に比して 2、3 学年の教材数が 2 倍程度増加傾向にあり、2、3 学年になると、複数教材が示される場合が増加する。
- ・ 出現状況について見ると、A 類の出現が最も多く、A 類が用いられていない場合は、41 年の光村と 46 年の教出の 2 点のみであり、この 46 年の教育出版も、その内部に例として A 類を記載していることを考えると、A 類の教材は 9 割に用いられていることになる。また、1 学年において用いられている教材は、全て A 類のみである。
- ・ 教材の提示されるパターンとしては、A 類と B 類の組み合わせで提示されるものが半数を占めている。A 類の教材は上述したように、単独で用いられるが、B 類や C 類の教材は、単独では用いられていない。

〈指導可能な内容について見た場合〉

- ・ 指導内容では、[形式][留意]についての指導内容が他に比して 2～3 倍と多い。

- ・ 43年の東書以外は、3学年のうちに、全ての指導可能な内容を取り扱っている。

〈話し合われているテーマについて見た場合〉

- ・ 22編のA類の教材のうち、12編が学級の問題を取り扱い、何らかの決議を必要とする収束的話し合いであり、残りの10編が、座談会のような拡散的話し合いである。

〈各社の状況について見た場合〉

- ・ 各社の状況では、東京書籍が12教材、光村図書が13教材であるが、教育出版が19教材であり、教材数に若干の差が見られる。(出版社によっては、同一教材か、話し合いのテーマを変えているものの、類似の展開のものであるため、ほとんど指導内容に差が見られない場合もある。)

こうした点から、A類の教材の活用状況が高いこと、指導可能な内容については、[形式][留意]という話し合いの展開やルールについての指導内容が多いものの、3学年のうちにどこかで指導できる状況が1点を除いて整えられていることが捉えられる。

(2) 情意・認知・技能の3側面の育成について

①情意的側面の場合

情意的側面は、行為の意義を認識させなければならない。話し合うことの意義や話し合いたいという気持ちという情意的側面に特に機能するものは、[意義]であり、h iが該当する。この[意義]については、【他者と話し合うこと】が自己の認識の深化・拡充に機能するものと、【自己の意見を述べること】の意義が、ABC類の教材によって記されている。

【他者と話し合うこと】が自己の認識の深化・拡充に機能するものについては、例えばA類の教材には、『学会』という便利なことばには気がつかなかったなあ。もう一度文章をも直してみたら、『人類学会』というのがちゃんとあるんだよ。(昭和46年『新版標準中学国語二』教育出版、p.73)というような他者の発言を聞いて、資料を新たな発見があり、資料を読み直すという場面が取り上げられている。【自己の意見を述べること】については、C類の教材に、「発言した場合には、自分の考えを他の人に聞いてもらい、それがかたよっているから、あるいは、どこが謝っているかを指摘してもらうことができる。」(昭和40年『新版中学国語3年』教育出版、pp.171-172)というように、自己の意見の客観性を確認することができるという意義が記されている。

ただし、この2種類の[意義]のうち、後者の【自

己の意見を述べること】については、取り上げられ方が少なく、C類の教材と46年のD類の教材においてのみである。

②認知的側面の場合

アタマの中での情報処理として、対象とした教材から導出できたものは、【意見の吟味・検討に関すること】、【物事を分類・検討するときの仕方に関すること】である。それらについて指導を行うためには、どのようにそうした情報処理を行うのかということをも具体的に示すこととともに、それを体験的に繰り返し指導することが必要である。

【意見の吟味・検討に関すること】については、A類の教材の中の台詞として他者の発言の根拠や論理展開に対し、吟味・検討を加えるものが示されている。それとともに、「反対の理由があいまいである。他人のことばかりをとらえて言っているだけで、反対理由の裏付けがない。」(昭和40年『新版中学国語3年』教育出版、p.168)のように、他者の意見に対する吟味・検討の視点が、その直前に示されたA類の教材の発言を取り上げる形でB類の教材に示されている。

【物事を分類・検討するときの仕方に関すること】については、A類の教材の司会の発言において、複数の意見の分類整理や、「いろいろ案が出ましたが、今までの案は、どれも屋外でする遊びばかりです。室内遊戯はないものでしょうか。」(昭和43年『新編新しい国語二』東京書籍、p.40)というように、そこに見いだされる観点を意識することが示されている。また、そうした発言だけではなく、「司会に代わって問題点を整理しなさい。」等のように、体験的活動に対する指示も示されている。

この物事を分類・検討するときの仕方に関することについては、それを言語化とその後の体験によって指導する例も認められる。Ⅱ-2(1)①に示した「検討していく順序ですが、最初に同類の見出しを整理します。次に、そのうちのどれを採るかを決めます。」(昭和46年『新版標準中学国語二』教育出版、p.68)というように複数情報の比較の具体を司会の言葉によって示すということである。これは、手順を言語化して認識させ、その後で、その手順通りに話し合いを進めていくことにより、アタマの中での情報処理を可視化し、学習者に意識させながら体験させていることになる。

③ 技能的側面の場合

相互に気持ちよく考えを述べ合うための表現の工夫という技能的側面を指導するにあたっては、【どのように】表現するのかということと【いつ】表現するのかということが考えられなければならない。

【どのように】【いつ】ということについては、両者ともに、話し合いの展開や発言のルール、欄外に記された発言についての解説が示されたA類の教材により、指導することが可能である。また、どのようにということについては、A類の教材提示の直後にA類での発言を取り上げ、どのように改善すべきかということを示したB類の教材によって指導することも可能である。

Ⅲ. まとめ

1. 昭和40～46年の教科書教材について

本研究の目的は、中学校国語科の教科書教材を対象として話し合う力の内実である情意・認知・技能の3側面の指導内容が、これまでの教科書教材にはどのように示されているのかということについて捉えることにあった。本稿においては、その一部として、昭和40～46年に発行された中学校国語科の教科書3社のものを取り上げて考察してきた。

それらの特徴を昭和27～37年の教科書教材と比較すると、教材数が10年間で158であったものが、6年間で213と約3割増加している。また、指導可能な内容について、1点を除いて3学年のうちには指導することが可能なように教材提示が為されていること、A類の教材の中に、司会に代わって発言を考える等、昭和27～37年に比して、指導内容が充実しているように見受けられる。

また、昭和27～37年の場合には、他者の意見を注意深く聞くことや関係づけることの必要性は指摘されるが、どのようにという、アタマの中で行われることに対する指導、つまり、認知的側面に対する指導が可能な教材がほとんど示されていなかった。しかし、昭和40～46年の場合には、決して多くはないものの、意見の吟味・検討や意見の分類整理について扱う場面が増えている。その指導についても、手順を言語化して認識させ、その後で、その手順通りに話し合いを進めていくことにより、アタマの中での情報処理を可視化し、学習者に意識させながら体験させるという二重の方法をとっている。さらに、[改善]というように、A類の教材を用いて発言の修正を示す等、アタマの中で行う情報処理や表現に対しての扱いが充実

している。

一方、昭和27～37年のものでは、民主主義についての文章が示されていたが、今回では民主主義について解説するものはない。[意義]についても、話し合うことの意義だけではなく、自己の意見を述べることの意義が取り扱われているが、それは民主主義という視点からの発言の意義ではなく、客観性を意識し、自己を相対化することの必要性を指摘したものとなっている。

2. 昭和40～46年の教科書教材に見られる課題

昭和27～37年の教材においても、話し合いのテーマとして何かを決める収束的話し合いが多く、自己の考え方を拡充するための拡散的話し合いを取り扱ったものが少なかった。昭和40～46年の教材において、ややその割合は改善しているものの、A類の教材で扱われるテーマは、依然として学級活動での話題であり、収束的な話し合いや、対立した考えを述べ合うものが多い。

Ⅳ. おわりに

話し合いという瞬間的な場において求められる情報処理は、話し合いの展開、参加者の役割、他者の状況等の複数の情報に関わるものである。そのように考えると指導内容の[形式][留意][思考]が関わる。ただし、単なる進行や展開、話し合いのルールを指導するという意識で指導が行われた場合には、指導内容の[形式][留意]は、認知的側面に対する機能は副次的なものとなってしまう。

つまり、その教材の内部に指導可能な内容が記されていても、指導者がそれを見だし、必要性を感じて意識的に指導をしているかどうかという点に、教材の価値もかかってくることになる。

昭和46年発行の『新版 標準中学国語一』と『新版 標準中学国語二』(教育出版)の教材では、実際に短文や見出しを分類するという作業をどのような手順で行えばよいのかということが司会者の発言によって示されており、そこから(物事を分類・検討するときの仕方)を指導する可能性が示される。また、同教材は、他の教材とは異なり、日常のトラブルや学級の課題を話し合いのテーマとせず、言葉の用い方の検討や見出しをつけるといった国語的な内容を取り扱っているという点において他と異なっており、特徴的である。

国語科であることを考えた場合、学級会で取り扱うべきテーマではなく、国語科ならではのテーマで、話し合いの指導が行われることが望ましいのではないだろうか。

今後は、昭和50年代に発行された教科書教材について、分析・考察をすすめていきたい。

¹ 増田信一(1994)『音声言語教育実践史研究』(学芸図書, p.211)

² 北川達夫・平田オリザ(2008)『ニッポンには対話がない』(三省堂, p.164)

³ 若木常佳(2005)「対話能力を育成するためのカリキュラムについての研究－『方略的知識』と『関係づける力』を中心に」(『国語科教育』第58集 全国大学国語教育学会編集 pp.26-33)において、情意的側面・認知的側面・技能的側面に分類し、アタマの中に対する指導である認知的側面にこそ中核があることを指摘した。

⁴ 若木常佳(2011)「教科書教材に見られる話し合い能力育成の実際」(『福岡教育大学紀要』第60号 第1分冊 pp.99-107)

⁵ 7と同じ

⁶ 若木常佳(2011)「話し合う力の育成をめざした教科書教材の実際と課題－昭和27年～37年の中学国語教科書の場合－」(『教育学研究ジャーナル』第9号 中国四国教育学会 印刷中)

⁷ 研究代表者中村紀久二(1997)「教科書の編纂・発行等教科書制度の変遷に関する調査研究」(平成7年度～平成8年度科学研究費補助金(基盤研究B(1))研究成果報告書)に、「教科書はこのような初等中等教育を進める上で、学校においては主たる教材として基本的・中核的な役割を果たしている。」と記述。

⁸ 教科書研究センター古村澄一(2008)「義務教育教科書に関する教師の意識及び保護者の要望についての調査 調査結果報告書(中間報告)」p.41「教科書だけを使ってその内容を逐一取り扱う」と回答した割合は24.8%、「教科書を主に使うが、その他の教材もところどころ使う」と回答した割合は71.4%。

⁹ 12の24.8%と71.4%を合計した数値

¹⁰ 増田信一は、こうした一連の判断までのプロセスについて「音声言語を生成していく過程」として5段階を提示し、5段階の中でも意見構築まで過程を「『思考生成』の過程」として指導の必要性和重要性を指摘している。2と同じ(p.210)

¹¹ この考え方は、若木常佳(2011)『話す・聞く能力育成に関する国語科学習指導の研究』(風間書房, p.55)に示した「話す・聞くことにおける情報処理場面」に基づいている。

¹² 研究代表者中村紀久二(1997)「教科書の編纂・発行等教科書制度の変遷に関する調査研究」(平成7年度～平成8年度科学研究費補助金(基盤研究B(1))研究成果報告書)において、「表5 広域採択以前の上位10社の発行部数」(p.91)及び、「表6 戦後小学校教科書採択状況の変遷」の中の「小学校国語」(p.92)によると、東京書籍、教育出版、光村図書の3社が上位を占めている。