

中学校 国語

実生活で生きて働く言語能力を育成するための指導法の研究  
—国語科を中核とし各教科等と関連させた話し合い指導の考察—

義務教育課 指導主事 相馬 治

要 旨

国語科で学習する話し合いの知識・技能を各教科等の学習や活動で活用し、実生活で生きて働く言語能力として定着させるために、まず、中学生に求められる話し合う能力を先行研究や学習指導要領を基に分析・整理した。そして、その能力を定着させるためのメタ言語活動の指導の充実を図るため、各教科等における指導に役立つ「話し合い活動の手引き」を作成するとともに、言語能力の「補充・深化・統合」の考え方に基づく振り返り学習の在り方を考察した。

キーワード：中学校 国語 話すこと・聞くこと 言語活動 話し合い メタ言語活動

I 主題設定の理由

平成20年の学習指導要領の改訂では、各教科等における言語活動の充実を重視している。

各教科等の指導に当たっては、生徒の思考力・判断力・表現力等をはぐむ観点から、言語に関する能力の育成を図る上で必要な言語活動の充実が必要であることが示された。言語は、論理的思考及びコミュニケーションや感性・情緒の基盤であり、言語に関する能力については、国語科のみならず、各教科等において育成することが必要である。

また、国語科の指導に関しては、言語に関する能力を育成する中核的な教科として、言語の教育としての立場を一層重視し、国語に対する関心を高め、国語を尊重する態度を育てるとともに、実生活で生きて働き、各教科等の学習の基本ともなる国語の能力を身に付けることに重点を置いて内容が改善された。具体的には、小学校教育及び中学校教育を通じて、「話すこと・聞くこと」、「書くこと」、「読むこと」のそれぞれの領域に記録、要約、説明、論述といった言語活動が例示された。

このように、言語活動を充実させ、実生活で生きて働く言語能力を育成することは、国語科のみならず学校教育全体で取り組まなければならない大きな課題といえるだろう。

しかし、教科担任制の中学校では、国語科の指導内容をそのまま各教科等における言語活動に生かすことは難しい。教科等によって指導者が異なるからである。そのため、例えば生徒会活動や学級活動での話し合いにおいて、国語科の「話すこと・聞くこと」領域で学習した知識・技能が効果的に活用されず、話し合いが深まらなかったり、形式的な活動で終わってしまったりするという反省がよく見られた。

そこで本研究では、「話すこと・聞くこと」領域の話し合いの指導において、国語科で学習した言語に関する知識・技能を、各教科等の学習や活動で活用し、実生活で生きて働く言語能力として定着させるための手だてとして、どのような指導が効果的であるのかについて考察するものである。

II 研究目標

中学校学習指導要領改訂の趣旨を踏まえ、実生活で生きて働く言語能力を育成するための指導はどうあればよいのかを、国語科における話し合いの指導と各教科等における話し合い活動を、意図的・計画的に関連付けることを通して考察する。

III 研究の実際とその考察

1 言語活動の充実と知識・技能の活用

「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について（答申）」（中央

教育審議会（平成20年1月）の中では、各教科等における具体的な言語活動の例が示されている。このことについて下田は、次のように述べている。

「言語活動の充実」を行う学習は、考えたことを表現する学習であることが分かる。ここで問題となるのが、「表現」の意味である。表現は人間の内なるものを外に向かって表出する。表出された表現は、第三者が受け止め、第三者の内面を通して評価された内容がまた表現者に返ってくる。一般に日常現実社会における表現活動は、このサイクルを繰り返す。したがって、考えたことを表現する学習の「表現」とは、他との相互交流、コミュニケーションであると捉えることができる。OECDの「キー・コンピテンシー」でも「相互作用的に道具を用いる」と定義されている。このことをもって、「活用」と捉えるのである。「言語活動の充実」が強調される意味はここにある。（下田好行，2010）

下田は、「相互作用的に道具を用いる」とは、自ら考えたことを表現し、コミュニケーションの中で、知識・技能を使用していくということであると、このことが知識・技能を実生活に活用する力であり、知識基盤社会における学力であると述べている。

このことから、本研究で目指す「実生活で生きて働く言語能力」の育成に当たっては、「コミュニケーションの中で、知識・技能を使用していく」学習活動を設定することが有効であると考えられる。その中でも特に話し合いは、論理的思考及びコミュニケーションや感性・情緒の基盤を築く上で重要な言語活動である。

## 2 話し合い活動の指導の現状

図1は、全国学力・学習状況調査の青森県の集計結果から児童質問紙及び生徒質問紙の回答結果集計のデータを基に作成したグラフである。質問番号48（平成21年度調査では質問番号47）「普段の授業では、学級の友達との間で話し合う活動をよく行っていると思いますか」という質問事項に対して、小学校と中学校の児童・生徒が回答した結果をまとめている。

このグラフから、小学校と比べて中学校の授業では、話し合い活動があまり活発に行われていないという実態が見えてくる。

また、図2と図3は、平成22年度調査の質問番号43「あなたの学級では、友達同士で話し合っただけで学級のきまりなどを決めていくと思いますか」と、質問番号48「普段の授業では、学級の友達との間で話し合う活動をよく行っていると思いますか」に対する回答結果を、小学校と中学校それぞれでまとめ、比較したものである。

これを見ると、学級におけるきまりなどの学級活動としての話し合いに関しても、小学校と比べて中学校では、話し合い活動があまり活発に行われていないことが分かる。また、それだけではなく、小学校では学級活動としての話し合い活動と授業における話し合い活動は同程度に行われているのに対し、中学校では、学級活動における話し合い活動に比べて、授業での話し合い活動は更に行われていないことが分かる。

これは中学生という時期の発達の段階による指導の難しさも関係しているのかもしれないが、それ以上に、教科担任制による指導方法の違いがこのような小学校との差につながっているのではないだろうか。

中学校では、国語科で学習したことを他教科等の指導者は把握していないことが多い。中学生としてのどの

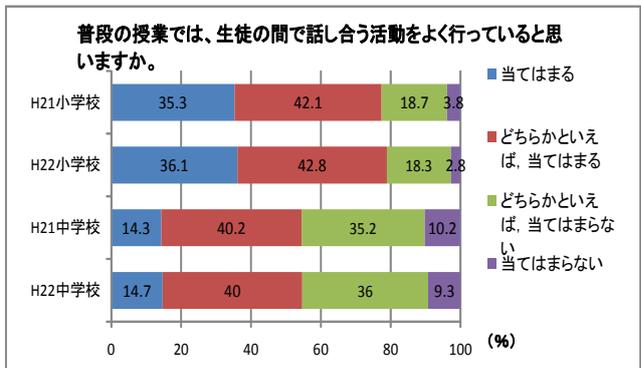


図1 授業における話し合い活動

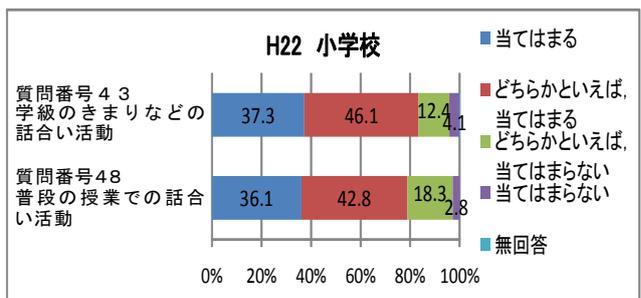


図2 小学校における話し合い活動の調査結果

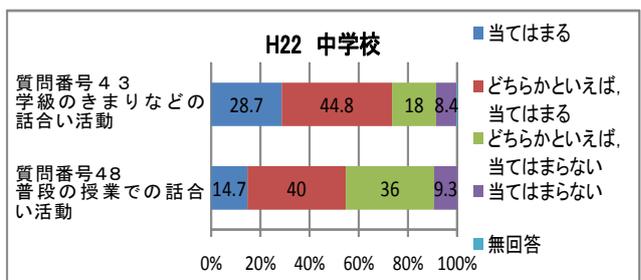


図3 中学校における話し合い活動の調査結果

ような話し合い活動を行わせたらよいか共通理解が図られないまま各担当教師に指導が任されているため、小学校ほど熱心に取り組まれていないというのが現状ではないかと推測される。特別活動や道徳の時間においては、必然的に話し合い活動は行われるものの、それは国語科の学習と関連させたものではない。それが話し合いの技能が定着しない原因となっていると考えられる。

前述の中央教育審議会の答申において、「各教科等におけるこのような言語活動の充実に当たっては、特に教科担任制の中・高等学校の国語科以外の教師が、その必要性を十分に理解することが重要である。そのためには、学校が各教科等の指導計画にこれらの言語活動を位置付け、各教科等の授業の構成や進め方自体を改善する必要がある」と述べられているのは、このような実態を踏まえて、中学校においても国語科と各教科等の関連を図りながら言語活動を充実させることの必要性を示したものである。

### 3 中学生に求められる話し合いの能力

#### (1) 話し合いの定義

話し合いについて、「国語教育研究大辞典」では「広義には、話し手と聞き手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」と定義されている。また、小学校学習指導要領解説国語編（平成20年8月）には、「話し合いには、グループや学級全体での共通理解や問題解決に向けて、相互の知識や考え、意見などを出し合い一つにまとめていく協議と、互いの考えの違いを大事にしながらかの考えを関係付けていく討論とがある」という解説がある。

さらに、山元は、「話し合いを大きく分けると、ある課題に対する結論を得るために意見を交換し合い、合意形成に向けて知恵を出し合うものと、特に結論は出さないものの互いの意見を出し合うことで問題を掘り下げたり、新たな発想を得たりするものに分けられる」とし、「論理的に物事を追求していくような思考で話し合う力を育てたい場合や、限られた時間や条件の中でできるだけ合意を得ながら意見をまとめていくような力を育てたい場合は、前者のような話し合いであろうし、相手の意見と自分の意見を照らし合わせながら浮かんでくる自由な考えにこそ価値を置くならば、後者のような質の話し合いが向いている」と述べている（山元悦子，2005）。

相澤は、「話し合いが本来的に集団思考の場であることを踏まえるとき、次に思考の方向が問題になる。問題解決を目指す収束的（論理的）な思考の方向を目指すのか、多様な見方や考え方を見出す拡散的（想像的）な思考の方向をたどるのかなどを教師自身が押さえつつ、学習者にも明示する必要がある」と述べている（相澤秀夫，2010）。

これらを基に、話し合いについてまとめると、表1のようになる。このことは、話し合いの指導に当たって、全教師で確認しておくとともに生徒にも理解させたい基礎知識といえるだろう。

表1 話し合いについての基礎知識

	協 議	討 論
目 的	課題に対する合意形成	考えの関係付けによる深化
思考の方向	収束的思考	拡散的思考
育てたい力	・論理的思考で話し合う力 ・限られた時間や条件で合意形成する力	・他の意見と関連付けて自分の考えを深める力

#### (2) 話し合いの能力の構造とその成長段階

山元は、「学習者に育てたい話し合いの能力」として、「話し合いの能力」を「協同的態度」と「話し合いをささえる能力」に分けてとらえた（表2）。そして、話し合いの段階を四つの段階に分け、「第一段階 話し合いを支える基礎的態度作り」から「第四段階 創造的話し合い」まで段階が上がるにつれて高度な思考操作が必要になるように設定している。ただし、これはそのまま学年の発達段階を示すものではなく、「小学校一年生から根気よく育てた場合は学年に応じて高まっていくだろうが、そうでない場合は中学校一年生でも第一段階から積み上げていかなければならないという性質のものである」と述べている（山元悦子，2005）。

このような話し合いの成長段階について全教師で共通理解を図り、その学年の生徒がどのような話し合いをするようになってほしいのかを具体的にして、学校の教育活動全体で言語活動の充実に図ることが大切であると考える。

#### (3) 学習指導要領に基づく中学生に求められる話し合う能力

では、山元の分析を中学校学習指導要領（平成20年）に照らして考えたときに、中学生に求められる段階はどの段階に当たるのだろうか。山元は、おおまかに中学校前半が第三段階、中学校後半から高等学校が第四段階と述べている。

表3は「話すこと・聞くこと」領域から「話すことに関する指導事項」「聞くことに関する指導事項」「話し合うことに関する指導事項」をまとめたものである。これと表2を比較すると、中学校第1学年で

は、小学校で身に付けた知識・技能を踏まえて「第二段階 親和的話し合い」から始め、中学校第3学年で、「第四段階 創造的話し合い」を目指すという発達の段階を考えるとすることができるだろう。

表2 「話し合いの能力の構造とその成長段階」より抜粋

		第一段階	第二段階	第三段階	第四段階	
		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	
話し合いをささえる能力	理解過程	聴解力	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出しながら聴く ・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 ・細かい事柄を開き分けながら必要な情報を選択して聴く ・出された意見どうしの内容を分類しながら問題点を整理して聴く	
		展開力	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い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	
	表現過程	話表力	自分の考えを事柄の順序などに気をつけて整理して話す ・聞き手のほうを見て話す	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表現ができる	論理関係に気をつけたり、出された意見どうし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気を配る ・話し合いの目的からそれないように気を配る	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に気を配る	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
協同的態度		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もつ	話し合いの場にふさわしい話し方や尋ね方、話体を知り、うなずきや相手のほうを見て聞く話すなどの基本的姿勢を身につける ・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・会議・討議等）と、その社会的意義を知る ・話し合いの流れをとらえる意識をもつ	よりよい討論についてのイメージをもつ ・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 ・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もつ	

表3 「話すこと・聞くこと」領域の指導事項より抜粋

	話すことに関する指導事項		聞くことに関する指導事項	話し合うことに関する指導事項
	準備段階で指導する内容	話をする段階で指導する内容		
第1学年	イ 全体と部分、事実と意見との関係に注意して話を構成し、相手の反応を踏まえながら話すこと。	ウ 話す速度や音量、言葉の調子や間の取り方、相手に分かりやすい語句の選択、相手や場に応じた言葉遣いなどについての知識を生かして話すこと。	エ 必要に応じて質問しながら聞き取り、自分の考えとの共通点や相違点を整理すること。	オ 話し合いの話題や方向をとらえて的確に話したり、相手の発言を注意して聞いたりして、自分の考えをまとめること。
第2学年	イ 異なる立場や考えを想定して自分の考えをまとめ、話の中心的部分と付加的な部分などに注意し、論理的な構成や展開を考えて話すこと。	ウ 目的や状況に応じて、資料や機器などを効果的に活用して話すこと。	エ 話の論理的な構成や展開などに注意して聞き、自分の考えと比較すること。	オ 相手の立場や考えを尊重し、目的に沿って話し合い、互いの発言を検討して自分の考えを広げること。
第3学年	ア 社会生活の中から話題を決め、自分の経験や知識を整理して考えをまとめ、語句や文を効果的に使い、資料などを活用して説得力のある話をする。	イ 場の状況や相手の様子に応じて話すとともに、敬語を適切に使うこと。	ウ 聞き取った内容や表現の仕方を評価して、自分のものの見方や考え方を深めたり、表現に生かしたりすること。	エ 話し合いが効果的に展開するように進行の仕方を工夫し、課題の解決に向けて互いの考えを生かし合うこと。

#### 4 効果的な言語活動の指導の考え方

##### (1) メタ言語活動の指導の充実

「言語力の育成方策について（報告書案）」（言語力育成協力者会議，2007）によると、教科・領域ごと

の特質を踏まえた指導の充実を図るために、「国語科は言語力育成の中心的な役割を果たすべく、メタ言語活動の指導の充実など国語科自体の改善を図ることが必要である」と述べられている。メタ言語活動とは、「発表する、感想を述べるなどの言語活動自体について、客観的にとらえ自覚的に行う言語活動」であると説明されている。

これについて杉戸は、次のように述べている。

- 教師の説明の最中、やおら挙手した児童が「先生、いま質問いい？」と言った。
- 教師に指名された児童が回答する際、「〇〇ちゃんの答えの付け足しです」と前置きを言い添えて答えた。（愛知県吉良町立横須賀小学校にて）

前者は、「質問する」という言語活動について、その時機・タイミングの適否を意識して確認し、許可を求めるひとことである。後者は、回答する言語活動の内容について「〇〇ちゃん」の先行発言を踏まえて追加することを明言する前置きである。どちらも短い言語表現であるが、これを発する言語活動は、当の「質問」「回答」そのものでなく、これらについてのメタ言語活動になっている。

重要なことは、こうしたメタ言語活動は、「質問を今していいかな?」「自分の答える内容は友達への追加なんだ」と、児童が自らの質問や回答という言語活動を、そのタイミングや話題内容の角度から、内省的にとらえていることの現れだということである。（杉戸清樹，2008）

このメタ言語活動としての前置きの言葉は、単なる話形という意味だけではなく、メタ言語活動として自分たちの話合いの仕方をモニターし、内省的にとらえながら話合いを行っている表れなのである。したがって、先の「中学生に求められる話し合いの能力」に照らして、中学生の段階で求められる前置きの言葉を選定し、それを具体的に言語活動の中で指導していくことで、メタ言語活動の指導の充実を図ることができるだろう。

村松はこのような言葉について、「対話の主題そのものではなく、主題の論じ方を論じることばを、バーコヴィッツ（一九八五）はトランザクション（交流的発話）と言い、これが多い対話ほど内容の深まりが見られるという」（村松賢一，2001）と述べ、バーコヴィッツの18種のトランザクション的発話のリストを基に、対話を深めるメタ対話表現をまとめた（表4）。これは、中学生の段階のメタ言語活動の指導のために、大変参考になる資料である。

表4 対話を深めるメタ対話表現（M. W. Berkowitz, 1985:206より作成。[ ]内の例は村松賢一）

1 相手の理解を確認する [私の言いたいことわかった?]	10 相手の矛盾をつく [それは論理的な一貫性に欠けるな]
2 自分の言いたいことを明確にする [いや、そうではなくて、僕の言いたいことはね…]	11 相手の理由づけを批判する [あなたの理由だとそういう結論にはならないのでは]
3 自分の意見を他と比べて差別化する [君が考えているようなことを言いたいのではない]	12 相手の言葉を拡大して自説との違いを強調する [君の考えを進めるとこんなことになるけどいいの?]
4 洗練した形で言い直す [僕はもっとわかりやすく言わないといけな]	13 相手の考えと対立する考えを持ち出す [あなたと反対のことを言う人もいるけどどう思う]
5 相手のことばを言い換える [あなたの主張はこんな風に言い換えてもいい?]	14 自他の考えを並置して違いを際立たせる [僕の考えは〇〇。君の意見は××というわけだね]
6 相手の根拠を問う [どうしてそう言えるの。理由はなに?]	15 二人の意見の統合の可能性を示す [あなたと私の考えはこうすれば共に生かせると思うよ]
7 相手の言いたいことを補う [あなたはこういうことが言いたいのかしら]	16 二人の考えの共通性を表現する [〇〇した方がよいという点では、同じ意見でしょ]
8 相手のことばを拡大解釈してみる [君の考えだと結局戦争も認めることになってしまう]	17 同意・不同意点を明確にする [お小遣いについては認めるけど、門限はだめよ]
9 言い換えによって、相手の弱点を浮かび上がらせる [それは場合によっては体罰も必要だということ?]	18 比較して批判する [僕はデータで裏づけているのに、君のは単なる…]

また、植西は、「言語をメタレベルでとらえ、自覚的・内省的に用いることは、国語科でこそ徹底して指導しておきたい」（植西浩一，2010）と述べ、国語科で行う言語活動では、言葉のやりとりを自覚的に行い、その言語活動の在り方を分析、内省する活動が重要であり、自己評価活動や相互評価活動による内省の場を確保することが必要だと主張している。

これらのことから、話合いの指導において「メタ言語活動の指導の充実」を図るためには、次の二つのことを踏まえて指導することが重要だと考える。

- ・話合いの言語活動を行う際、「どのように話し合えばよいのか」という話合いについての知識・技能を踏まえ、自覚的にその言語活動を行わせること。
- ・自分たちの話合いの仕方を分析し、評価したり議論したり反省したりする内省の場を設定すること。

## (2) 各教科等と関連した言語活動の指導の充実（言語技術の「補充・深化・統合」）

実生活に生きて働く言語の能力を育成するためには、国語科が基盤となる部分を指導し、それを各教科等の学習や活動と関連させながら育成することが望ましい。この考え方は、実は道徳教育における道徳の時間と各教科等との関係と共通するものがある。

道徳教育の中で道徳の時間は、学校のあらゆる教育活動における道徳活動の「要（かなめ）」として、それを補充し、深化し、統合する役割を果たす。この「補充・深化・統合」という機能によって、道徳の時間を要として各教科等の道徳教育と関連を図りながら学校全体として道徳教育に取り組むことを可能にしている。

この「補充・深化・統合」の機能を言語能力の育成における国語科の役割として説明すると次のようになるだろう。

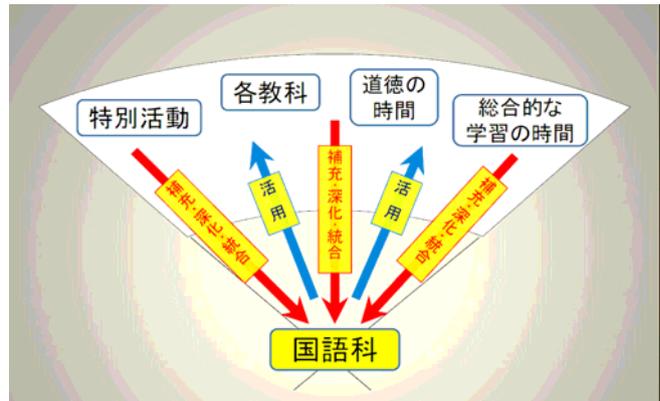


図4 言語能力の育成と国語科における補充・深化・統合

ア 補充：学習指導要領で示されている言語能力のすべてが各教科等で活用されとは限らないので、活用されにくい言語能力について国語科の言語活動を通して補充する役割。

イ 深化：各教科等における言語活動では、その活動を支える言語能力についてじっくりと考え、深めることができないため、国語科において一層考えを深化させる役割。

ウ 統合：各教科等において多様な言語活動をしていたとしても、それぞれの基盤となる言語能力について関連付けて考えることができないため、国語科においてそれらを統合する役割。

このように、言語能力の育成における国語科と各教科等との関係を考えると図4のようになり、まさに、学校における言語能力の育成の方法が見えてくる。

つまり、国語科で学習した知識・技能を各教科等における言語活動の場面で活用し、その活用の仕方について「補充・深化・統合」という視点からメタ言語活動の内省を行うのである。こうした学習活動をスパイラルに繰り返していくことで、国語科で学習した知識・技能が、実生活で生きて働く言語能力として定着するという考え方である。この「補充・深化・統合」という考え方に基づくメタ言語活動が、これまでの国語科の指導にやや欠けていた機能ではないかと指摘したい。

## 5 具体的な話合いの指導の工夫

### (1) 各教科等の言語活動のための「話し合い活動の手引き」の作成と活用

教科担任制の中学校では、例えば話し合い活動において、国語科ではどのような指導をしているのか、各教科等ではそれをどのように生かせばよいのかが明らかにならないと連携はできない。そこで、国語科からの発信として、「話し合い活動の手引き」を作成し、各教科等において言語活動を行う際の教師と生徒の参考にすることが有効であると考え。ただし、このことは各教科等において国語科のような話し合いの仕方そのものを直接指導するというではない。あくまでも国語科で学習した知識・技能を各教科等の言語活動において活用するための参考にするためである。図5は、話し合い活動の視点から作成した手引きの例である。

これまでの研究を基に「話し合い活動の手引き」に含む内容として、次の三点が考えられる。

- ・国語の授業で学習する知識を分かりやすくまとめたもの。（話し合いの形態や特徴など）
- ・身に付けさせたい話し合いの技能をまとめたもの。（学年別の「話し合いの技能」）
- ・メタ言語活動として活用できる前置きの言葉の例をまとめたもの。（話形など）

### (2) 特別活動と関連させた振り返り学習

各教科等における言語活動を補充・深化・統合するために、各教科等において行われた話し合い活動を、メタ言語活動として国語科において振り返る学習が有効であると考え。

後のアは、ある生徒総会における生徒の話し合いの事例で、イ～エは、それを基に、国語科における振り返り学習を計画したものである。これは、生徒総会実施後に国語科の授業として、各学年における「話すこと・聞くこと」の指導事項に照らした内省の場を設定したものである。

このように、特に生徒総会のように全校生徒が参加するような話し合い活動は、振り返り学習のための教材として適していると思われる。

## 話し合い活動の手引き（例）

### 1 話し合いとは

理解を深めたり問題を解決したりするため、話し手と聞き手が入れ替わりながら話す・聞く活動（挨拶・会話・電話・伝言・面接・討議・会議など）全般をいう。

話し合いは、グループや学級全体での共通理解や問題解決に向けて、相互の知識や考え、意見などを出し合い一つにまとめていく協議（あるいは討議）と、互いの考えの違いを大事にしながら多くの考えを関係付けていく討論とに分類される。

### 2 話し合いの方法（東京書籍「新しい国語2」より）

	特 徴	会場の例
○バズセッション （グループディスカッション）	<ul style="list-style-type: none"> <li>・四～六人の小グループに分かれて同時に話し合いを行い、各グループの代表者が話し合ったことを全体に発表する（小グループの司会はいなくてもよい）。その後、各報告の内容を整理し、全体で討議することもある。</li> <li>・学会会などで、できるだけたくさんの方の意見やアイデアを引き出したいのに、全体ではなかなか出にくいようなときにふさわしい方法。</li> </ul>	
○ディベート／ディベカッション ○パネル ○シンポジウム ○フリートークング	（ 省 略 ）	

### 3 こんな話し合いができるようになるう

	第 1 学 年	第 2 学 年	第 3 学 年
自分 が 話 す と き	<ul style="list-style-type: none"> <li>・自分の考えを中心点をはっきりさせて話す。</li> <li>・理由や根拠をはっきりさせて話す。</li> <li>・話す速度や音量、言葉の調子や間の取り方、相手に分かりやすい語句の選択、相手や場に応じた言葉遣いなど、話し方に気を付けて話す。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・異なる立場や考えを想定して自分の考えをまとめ、論理的な構成や展開に注意して話す。</li> <li>・目的や状況に応じて、資料や機器などを効果的に活用して話す。</li> <li>・相手の反応を踏まえて話し方を調整しながら話す。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・論理的な関係に気を付けたり、出された意見どうしを関連づけながら話す。</li> <li>・話し方を工夫し、資料などを活用して説得力のある話をする。</li> </ul>
相 手 の 話 を 聞 く と き	<ul style="list-style-type: none"> <li>・不明な点を質問しながら聞く。</li> <li>・自分の考えとの共通点や相違点を整理しながら聞く。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・相手の話を引き出す質問をする。</li> <li>・話の論理的な関係に注意して聞き、自分の考えと比較する。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・相手の話の妥当性や欠落点を考えながら聞く。</li> <li>・出された意見の内容を分類しながら、問題点を整理して聞く。</li> </ul>
と 話 合 い を 進 め る と き	<ul style="list-style-type: none"> <li>・話し合いの話題や目的をとらえて話す内容を決め、建設的に話し合う。</li> <li>・常に自分の考えと比較しながら話し合い、自分の考えをまとめる。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・相手の立場や考えを尊重し、目的や場面に応じて話し合いの流れを意識して、計画的に話し合う。</li> <li>・話し合いの目的からそれないよう互いの発言を検討し、合意形成に向けて様々な立場や視点から話す内容を決める。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・話し合いが課題の解決に向かうように進め方を提案したり、話し合いが効果的に展開するように協力したりする。</li> <li>・話し合いの流れを見通しながら、出された意見を整理し、自分の考えを発展させる方向で話す内容を生み出す。</li> </ul>

### 4 具体的な話形の例

場 面	具体的な話形の例
<ul style="list-style-type: none"> <li>○相手に質問をする</li> <li>○相手の意見を確認する</li> <li>○相手の意見の根拠を問う</li> <li>○発展的な意見を提案するとき</li> <li>○相手の意見をさらに深化するとき</li> <li>○自分の考えを明確にするとき</li> <li>○具体化・一般化して説明するとき</li> <li>○仮説をたてて発展的に考えるとき</li> <li>○自分の意見を修正・訂正するとき</li> <li>○条件付きで賛成するとき</li> <li>○話し合いの経過を集約するとき</li> <li>○話し合いの成果を統合するとき</li> <li>○複数の意見を整理するとき</li> <li>○意見を多面的に吟味するとき</li> <li>○意見を条件に基づいて判断するとき</li> </ul>	<p>（○○さんに）……について質問します。</p> <p>つまり……ということですか？ ……ということではないですか？</p> <p>どうしてそのような意見になったのですか？ その根拠は何ですか？</p> <p>○○さんの意見を聞いて、……ということを考えました（思いつきました）。</p> <p>○○さんの考えをさらに進めると……となると思います。</p> <p>つまり、……ということです。分かりやすく言うと、……となります。</p> <p>例えば（例を挙げると）、……ということです。一般的には、……となります。</p> <p>もし……ならば、……ということになりますよね。</p> <p>さっきは……と言いましたが、改めて考えてみて……と修正（訂正）します。</p> <p>その考えに大筋で賛成しますが、……のことについては……ということを主張します。</p> <p>これまでのところ、……ということになっているのではないのでしょうか。</p> <p>話し合いの結果、……ということでもまとめられます。</p> <p>それぞれの意見の共通点（相違点）は……ということですね。</p> <p>それはこういう点から言う……だし、別の点から言う……とも言えると思います。</p> <p>それは……の条件は満たしているけれど、……の条件では不備があります。</p>

図 5 話し合い活動の手引き（例）

ア 生徒総会における事例

N中学校の12月の生徒総会において、3年生の男子生徒Aから「3学期は、3年生が昼休みに体育館を使える曜日を増やしてほしい」という要望があった。

N中学校では、体育委員会が学期ごとに昼休みの体育館の学年使用日を決めており、その割り当ては右の表のような内容であった。

表5 体育館の使用割り当て

	1学期	2学期	3学期
第1学年	水曜日	月曜日・木曜日	火曜日・金曜日
第2学年	火曜日・金曜日	水曜日	月曜日・木曜日
第3学年	月曜日・木曜日	火曜日・金曜日	水曜日

議長が、生徒Aに要望の理由を聞くと、生徒Aは「3年生は受験を控えてストレスがたまっているの、昼休みにもっと運動してストレスを発散したいからだ」と答えた。

それに対して、3年生の女子生徒Bから、「1, 2年生は、1学期や2学期に、週一回しか体育館を使えなくても我慢してきたのだから、それは生徒Aのわがままだ」という意見が出され、生徒Aと生徒Bの間で二、三回意見のやりとりがあった。

その後、議長の指示で多数決による採決が行われ、生徒Aの要望は否決された。

この話合いの概略は以上であるが、~~~~線の「意見のやりとり」の中で、生徒Aの意見の中には、次のような根拠があることが分かった。

- ・3年生は昼休み体育館でスポーツをして楽しんでいる生徒がかなり多いが、1, 2年生は数名しか体育館を使用していない。空いている部分を借りるなら問題ないのではないか。
- ・3年生が卒業した後、1, 2年生は水曜日に体育館を使用できる。その分を交換したい。

しかし、これらの情報について十分な検討がされないまま、生徒Bの「わがままだ」という指摘に全体の雰囲気は流れ、結局この話合いはすぐに多数決で採決され、要望は却下されたのだった。

この話合い活動は「協議」であるので、課題に対する合意形成を目指すものであるが、この合意形成とはどのようなことなのかを指導者も生徒も理解する必要がある。このことについて村松は、「対話を通じて、参加者が相互の立場を理解し、協力してそれぞれの考えを包含する一致点、それも安易な妥協ではなく、話し合う前より一段高められた地点に達することである」とし、「相手の意見を打破することのみに腐心していたのでは階段を上がることはできない。両者が、相互の立場を理解しようと努力し、相手の論破ではなく、問題の解決に立ち向かうようになってはじめて、高められた合意は現実のものとなる」（村松賢一、2000）と述べている。

山元の分析にもあるこのような「よりよい合意形成に向けた論理的な話し合い」（創造的話し合い）の指導として、国語科では次のような観点でのメタ言語活動が必要だと思われる。

- (ア) 生徒Aの要望の仕方は、根拠や理由を論理的に説明せず、しかも、言葉遣いがやや乱暴であったため、他の生徒にとっては単なるわがままとしか思えなかったのだろう。よりよい発言の仕方についての指導が必要である。
- (イ) 他の生徒の意見の受け止め方は、生徒Aの要望をわがままを感じたことから、その意見を尊重するのではなく打破することが目的になっていた。問題を解決し、よりよい合意形成に向けた話し合いの仕方として、生徒A, Bそれぞれの立場を理解しようとする態度についての指導が必要である。
- (ウ) 議長の進行の仕方は、生徒Aと生徒Bのやりとりに任せるだけで、二、三回意見のやりとりの後、すぐ多数決の採決をとるといったものだった。二人の意見の中から論理的な理由を明らかにし、そこからよりよい合意形成に向けてどのように話し合いを進めるかを検討することが必要である。

生徒総会ですでに話し合いを終えているので、その結果について批評するのではなく、国語科の学習として自分たちの話し合いの仕方を振り返り、よりよい話し合い活動を行うために既習の知識・技能を「補充・深化・統合」することをねらいとして、次のような指導が考えられる。

イ 指導例1（第1学年における指導）

1 指導のねらい

生徒総会の話し合いを振り返り、生徒Aと生徒Bのそれぞれの意見と自分の意見の共通点や相違点を整理した上で、自分の考えをまとめる。（第1学年「話すこと・聞くこと」エ・オ）

2 指導計画（1時間）

学 習 活 動	留 意 点
1 生徒総会の生徒A・Bの話合いの展開と自分はどういう意見をもったのかを振り返る。	・生徒総会の話合いを思い出しながらワークシートに書かせる。
2 生徒総会における生徒A・Bそれぞれの意見とその根拠を整理し、自分の意見との共通点や相違点をワークシートに整理する。	・生徒総会の話合いを録音したCDを聞きながら、自分が理解していなかったことや見落としていたことがないか確認させる。
3 グループ内で、それぞれ自分の意見と根拠を交流し、考えを深める。	・生徒総会の場で、質問すべきだったことや発言すべきだったことなどについて考えさせる。

ウ 指導例2（第2学年における指導）

1 指導のねらい 生徒総会の話合いを振り返り、理由や根拠を明確に示して自分の意見を分かりやすく説明したり、相手の立場や考えを尊重しながら意見を述べ合い、目的に沿って話し合う技能・態度を身に付ける。 (第2学年「話すこと・聞くこと」イ・オ)	
2 指導計画（1時間）	
学 習 活 動	留 意 点
1 生徒総会における話合いを振り返り、生徒A・Bそれぞれの意見とその根拠を整理する。	・生徒総会の話合いを録音したCDを聞きながら整理させる。
2 生徒Aの要望が多くの人に理解されるために、どのように話せばよかったのかを考える。	・理由や根拠を明らかにすること、場にふさわしい言葉遣いをする、相手の反論を予想して説明することなどに気付かせる。
3 生徒Aの立場で、みんなに納得してもらえるような要望の原稿を書く。	・論理的な構成を踏まえながら、話し言葉で原稿をまとめさせる。
4 生徒Bの立場で、相手の考えを尊重した意見の述べ方について考える。	・相手の気持ちに配慮した反論表現を考えながら、自分の意見を述べることに気付かせる。
5 グループ内で生徒A、生徒B、議長、他の質問者などの立場で役割を決め、よりよい協議になるように話合いを再現する。	・グループで相談して、実際の生徒総会の話合いと結論を変えてもよい。

エ 指導例3（第3学年における指導）

1 指導のねらい 生徒総会を振り返り、合意形成に向けて話合いが効果的に展開するように進行の仕方を工夫する。 (第3学年「話すこと・聞くこと」エ)	
2 指導計画（1時間）	
学 習 活 動	留 意 点
1 司会の役割について、これまで国語科で学習したことを振り返る。	
2 生徒総会における議長の進行の仕方を分析し、その進め方が適切だったかを考える。	・それぞれの発言をシナリオ形式でワークシートにまとめておく。
3 合意形成に向けて効果的に話合いを展開するために、どの段階でどのような工夫をすればよいかを考え、生徒総会の話合いを再現するシナリオを作る。	・議長、生徒A、生徒B、その他の生徒の発言をシナリオにする。
4 グループ内で生徒A、生徒B、議長、他の質問者などの立場で役割を決め、よりよい協議になるように話合いを再現する。	・グループで相談して、実際の生徒総会の話合いと結論を変えてもよい。

#### IV 研究のまとめ

本研究は、学習指導要領改訂の趣旨を踏まえ、国語科を中核としつつ、各教科等での言語活動を通じて、論理的思考力をはじめとした種々の言語能力を育成するための道筋について模索するものである。

国語科で学習する話合いの技能を、各教科等の学習や活動などの実生活で生きて働く言語能力として定着させるためには、これまで述べてきたように次の二つの観点から指導の工夫を図る必要があると考える。

##### (1) メタ言語活動を充実させるための工夫

- ・話合い活動を行う際、「どのように話し合えばよいのか」という話合いの知識・技能を踏まえ、自覚的にその言語活動を行わせること。
- ・自分たちの話合いの仕方を分析し、評価したり議論したり反省したりする内省の場を設定すること。

##### (2) 各教科等と関連した言語活動の指導の充実

- ・国語科の指導内容を踏まえた言語活動を各教科等でも行えるようにすること。
- ・各教科等における言語活動を「補充・深化・統合」する役割を担う国語科の学習を行うこと。

これらを踏まえて、本研究では、各教科等の言語活動のための「話合い活動の手引き」を作成し、活用を図るとともに、特別活動と関連させた振り返り学習を提案するものである。

#### V 本研究における課題

- ・「話合い活動の手引き」に関して、今回は国語科の立場からの例を示したが、各教科等で活用しやすいものにするためには、各教科等の指導者や生徒の立場に立った改善が必要である。そのために、学校全体で生徒の言語活動の充実を図るための話合いをもち、より充実した資料にしていく必要がある。
- ・特別活動と関連させた振り返り学習に関して、例えば今回の事例であれば、生徒総会の話合いそのものの指導を「話合い活動の手引き」を参考に行い、その後、国語科の授業において振り返り学習を行うという流れが必要である。そのためには、特別活動の全体計画及び生徒総会の指導計画、国語科の年間指導計画に、このような指導を位置付ける必要がある。そのためにも、学校全体で組織的に計画を立てることが重要である。

##### 〈引用文献〉

- 下田 好行 2010 「『活用』としての『言語活動充実』」『現代教育科学 2010年3月号／No. 642』, p. 18, 明治図書出版
- 山元 悦子 2005 「四 聞き話す双方向性のある音声言語活動の学習指導－対話と話し合い」『朝倉国語教育講座 3 話し言葉の教育』, p. 146, 朝倉書店
- 相澤 秀夫 2010 「提言 伝え合う力を育てる討論の授業とは 本来的な討論の授業の展開を」『教育科学 国語教育 2010年7月号』, p. 6, 明治図書出版
- 杉戸 清樹 2008 「提言 言語活動についての言語活動を」『中等教育資料5月号 2008.No.864』, p. 13, 文部科学省
- 村松 賢一 2001 『21世紀型授業づくり17 対話能力を育む話すこと・聞くことの学習 ー理論と実践ー』, p. 162, 明治図書出版
- 植西 浩一 2010 「メタ言語活動を充実させつつ」『現代教育科学 2010年3月号／No.642』, p. 56, 明治 図書出版
- 村松 賢一 2000 「対話能力育成のカリキュラム開発 連載・第11回 中学校・後半(上)ー討論により高められた合意をめざすー」『教育科学 国語教育 2000年2月号』 p. 102, p. 103, 明治図書出版

##### 〈引用URL〉

- 中央教育審議会 2008 『幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について(答申)』 [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2009/05/12/1216828\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2009/05/12/1216828_1.pdf) (2011. 2. 18)