

小学校・中学校における話す・聞く力の再検討（1年次）

— 生活への活用を目指して —

研究代表者	成家雅史（附属小金井小）
研究協力者	細川太輔（本学国語科教育分野講師）
	田中成行（附属小金井中）
	松原洋子（附属小金井中）
	菅俊輔（附属小金井中）
	福田淳佑（附属小金井小）
	笥理沙子（附属小金井小）

目 次

1. 問題意識	66
1. 1. 児童・生徒の実態	66
1. 2. 「話す・聞く力」の再検討	66
1. 3. 国語科で「話し合い」の学習活動を行う意義	67
2. 目指す授業像の検討	68
2. 1. 学習指導要領における「話し合う」ことに関する指導事項と「聞く」	68
2. 2. 教室の学びにおける「話し合い」の方向性	69
3. 「話し合い」活動の授業	70
3. 1. 単元名「討論会をしよう」	70
3. 1. 1. 単元について	70
3. 1. 2. 単元の学習指導計画（全体8時間）	70
3. 1. 3. 授業の分析	71
3. 1. 4. 考察	71
3. 2. 単元名「ライトキューブアニメのメイキングビデオを作ろう」	72
3. 2. 1. 単元について	72
3. 2. 2. 単元の学習指導計画（全体4時間）	73
3. 2. 3. 授業の分析	73
3. 2. 4. 考察	74
4. まとめ	74
5. 今後の展望	74

小学校・中学校における話す・聞く力の再検討（1年次）

— 生活への活用を目指して —

研究代表者	成家雅史（附属小金井小）
研究協力者	細川太輔（本学国語科教育分野講師）
	田中成行（附属小金井中）
	松原洋子（附属小金井中）
	菅俊輔（附属小金井中）
	福田淳佑（附属小金井小）
	笥理沙子（附属小金井小）

1. 問題意識

1. 1. 児童・生徒の実態

【小学校】

小学校の場合では、低・中・高学年によって、「話すこと・聞くこと」に関する発達段階の差異が大きいが、総じて「話すこと」よりも「聞くこと」の方に課題があることが見えてきた。スピーチでも討論会などでも、自分の話したいことについては、発表原稿を作成したり調べ学習をまとめたりして、主体的に話す準備をして話すことができる。しかし、「話すこと」と相応して「聞くこと」ができるかという点、受け身に回ってしまうことが多い。

【中学校】

中学校でも、小学校と同様な傾向があり、発達段階が上がるほど「話すこと」と「聞くこと」の格差は広がる様相を見せている。テスト等での「聞く」問題の場合は真剣に聞くという実態もあることから、必要感のある「聞く」場面が必要である。

小学校と中学校の児童・生徒の実態をまとめると、「話すこと」・「聞くこと」では、「聞くこと」に課題があることが分かった。それでは、どのような場面で、児童・生徒は真剣に聞くのかということ考察した。

【小学校】

低学年では、物語を読んでいて、登場人物の行動や場面の様子を動作化して表現したことを見ていた友達から、その動作に感想を言ってもらっているときに真剣に聞く姿があった。また、物語の中で好きな一文を抜き取り、絵を添えた一枚の紙をもとにその理由を交流するときにも、相手の言葉を真剣な表情で聞こうとする場面があった。

高学年では、これも物語を読んでいる場面になるが、解釈に迷ったり悩んだりするときに、友達の考えを聞きたいという欲求があり、友達の声に耳を傾けていたという実態があった。

【中学校】

問題解決をする場面においての話し合いでは、グループの相手の発言に対する聞く意識が高い様子が見て取れた。

1. 2. 「話す・聞く力」の再検討

児童・生徒が授業中に他者の声を真剣に聞く場面から、「話す・聞く力」を再検討すると次のようなことが言

えるだろう。

発達段階が幼い場合は、自分のことや共通体験していることについて相手が話している場面では、相手の話をよく聞こうとする態度が目立つ。小学校高学年から中学校にかけては、自分一人で解決するよりも自分以外の人
の考え（他者の声）も聞いたほうがよいと思う課題を解決するような話し合いの場面で、相手の話をよく聞こうとする。

発達段階が上がることに伴い、問題や課題が複雑になってくるという要因があると思われるが、小学校高学年から中学校にかけて、話し合いの場面で聞く態度の向上が見られるのは、「話し合う」ことの意味を経験上わか
ってきているからであろう。「話すこと」、「聞くこと」と分けて「聞くこと」の態度や能力を高めようとするよりも、「話し合う」という言語活動の中で、「聞く力」を高めるということを目指していくことが、より生活への活用につながる「話す・聞く力」になるのではないかという考えに至った。

1. 3. 国語科で「話し合い」の学習活動を行う意義

国語科では、以前から「話し合い」の力を育むことの必要性が唱えられてきた。本項では、国語科で「話し合
い」の学習活動を行う意義がどのように考えられてきたかを見直す。

高橋俊三（1993）は、「学年によっては、「話し合い」が、互いの間に横たわる障害を調整するばかりでなく、新しい生産と創造を行い、参加する者の自己成長をなし遂げていくものであることを理解させ」¹⁾（下線：筆者）
ることの必要性を教師に向けて述べている。また、高橋（1994）音声言語の教育⁽ⁱ⁾の中でも、対話能力を磨く
指導の重要性を次のように述べている。

子どもたちは、友との対話によって、他者の存在を意識し、多様な考え方のあることを自覚していく。他者
との対話は、子どもたちの成長にとって不可欠なものである。対話は、また、子どもたちの主体的な学習を成
り立たせる。教師の話を一方的に聞いて学習するのではなく、自分たちの力による共同学習を進めていこうと
するとき、対話は、また不可欠なものとなる。²⁾

(i) 話すこと・聞くこと、話し合うこと、音読、群読を指す。

今から、20年以上も前から、「話し合う」ということによって「新しい生産と創造」や「主体的な学習」が行
われることを指していた。当時の社会的な問題や課題としては、国際化する社会への主体的な参加やそのために
論理的に話す聞くという能力を身に付けることが求められていた。このような問題や課題は、現在と大きな差は
ないように思う。それから現在に至る間にも、「話し合い」＝「対話」の重要性は継続的に主張されてきた。

村松賢一ら（2001）³⁾は、「話すこと・聞くこと」をコミュニケーション能力、もっと絞れば対話能力の学習
として進めることの重要性を説いている。この中でも、村松らは、「話すこと・聞くこと」の学習において、対
話能力の育成ととらえる伝統が国語教育の中で弱い」と述べており、具体的に必要な能力として、次の3つの要
素を取り出して、対話能力の育成を目指すべきだとしている。

- (1) 情意的要素
- (2) 技能的要素
- (3) 認知的要素

これら、3つの要素の中でも、特に（2）技能的要素においては、①聞く技能、②応じる技能、③話す技能、

④はこぶ技能というように詳細に身に付けるべき技能、身に付けさせるべき技能を挙げている。この中でも、特筆すべきは、②応じる技能と④はこぶ技能に見られる下位技術（マイクロスキル）である。これは、対話は、「話すこと」、「聞くこと」の繰り返しに見える中で、相互の化学変化を起こすような対話⁽ⁱⁱ⁾にするために、これらの技能の必要性を取り上げている。

さらに、具体的に説明を加えると、②応じる技能は「リアクション」力と呼んでいて、「付け加える」「解釈する」「転換する」「繰り返す」「まとめる」などという細かいリアクションの力である。これらには、さらに前提として肯定的、中立的、否定的の3つの分類が立てられている。④はこぶ技能は、文（言葉）をつないで文章を構成する場合に似ていて「まとまり」という観念が必要であるということである。対話を目的に向かって成立させるためには、話題の層と文章全体の層、つまり「タテとヨコ」のまとまりがあるということである。

(ii) 相互の化学変化を起こすような対話とは、Aの意見とBの考えの交流を通して、Cという新たな考えを生み出すことを指す。

このように、「話す聞く」という学習活動において「話し合う」＝「対話」の力を育成するという意義は明確になってきた。「話し合う」ことが対話能力のことに着目されていくことに伴い、「話し合う」ことの学習活動に「話し合いを教える」という目的と「話し合いで教える」という目的の2つの目的が表れるようになってきた。

話し合いを教える	話し合いで教える
ア. いろいろな話し合いの仕方を教える。	ア. 問題が解決される。
イ. どのような場面にはどのような話し合いのしかたを選んだらよいかを教える。	イ. 内容に対する認識が深まる。
ウ. 合意や解決に至らなそうになった場合にどのように話し合いを進めるかを教える。	ウ. 参加者相互の理解が深まる。
	エ. 参加者相互の人間関係が深まる。
	オ. 参加する喜びや表現する満足感が得られる。
	カ. 物事を考える視点が広がり、思考が論理的になる。
	キ. 説得的に話したり、批判的に聞いたりする討論力が得られる。
	ク. 問題解決や創造生産に寄与する言語の力に対する認識が生まれる。
	ケ. 対事的にも、対人的にも、言葉を交わす一時を楽しむことができる。

上の表を見ると、「話し合いを教える」ことが3つ、「話し合いで教える」ことが9つである。しかし、筆者自身の授業実践を振り返ってみても、「話し合いを教える」ことの方に重点を置いて「話すこと・聞くこと」を指導していたように思う。反対に、「話し合いで教える」ことは多様なことを「教える」というよりも「学ぶ」機会になるととらえることができる。このように、「話し合いで教える」ことを指導者が意識して「話し合い」を指導することで、「話し合い」の学習活動は変わってくるものと推察する。

2. 目指す授業像の検討

2. 1. 学習指導要領における「話し合う」ことに関する指導事項と「聞く」

小学校の学習指導要領「話すこと・聞くこと」の領域⁴⁾においては、指導事項が課題設定や取材のこと、話すこと、聞くこと、話し合うこととなる。ここでの聞くことは、あくまでもこれまでの「聞く技能」を指している。「話し合い」の中における聞く技能を意識するような文言は、中学校の学習指導要領に見られるようになる。

【小学校の学習指導要領「話すこと・聞くこと」】

	第1学年及び第2学年	第3学年及び第4学年	第5学年及び第6学年
聞くことに関する指導事項	大事なことを落とさないようにしながら興味をもって聞く。	話の中心に気を付けて聞き、質問をしたり感想を述べたりすること。	話し手の意図をとらえながら聞き、自分の意見と比べるなどして考えをまとめること。
話し合うことに関する指導事項	互いの話を集中して聞き、話題に沿って話し合うこと。	互いの考えの共通点や相違点を考え、司会や提案などの役割を果たしながら、進行に沿って話し合うこと。	互いの立場や意図をはっきりさせながら、計画的に話し合うこと。

【中学校の学習指導要領「話すこと・聞くこと」】（下線：筆者）

	第1学年	第2学年	第3学年
聞くことに関する指導事項	必要に応じて質問しながら聞き取り、自分の考えと共通点や相違点を整理すること。	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。	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。
話し合うことに関する指導事項	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。	相手の立場や考えを尊重し、目的に沿って話し合い、 <u>互いの発言を検討して自分の考えを広げること。</u>	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、 <u>課題の解決に向けて互いに考えを生かし合うこと。</u>

小学校の話し合うことの指導事項には、話し合いの進め方を指導するという観点が目立つが、中学校の指導事項の中に、話し合いをメタ認知的にとらえる観点が入ってくる。対話能力を磨くには、メタ認知的な観点を育てていく必要があると考えられる。

2. 2. 教室の学びにおける「話し合い」の方向性

田近（2015）⁵⁾ は、教室における学びを、「一人一人が相互に関わり合い、学び合うところに成立する。」と述べている。特に教室における交流活動は、「異質な者との相互作用的な活動として成立する」としている。そして、交流活動の中心となる話し合いを例にとり、一般社会における話し合いは、合意形成を柱として行われることに対して、「学びの行為」としての話し合いは、「合意形成を前提として行われるものではない」と述べている。もちろん、話し合いが合意形成に至る機能をもっていることについては、学び、気づくことが大切であることは言える。それ以上に、学びの行為としての話し合いには、「他者との関係を通して自己を明確にし、その変容・創出をはかるとともに、異質な他者との共生の能力を拓いていく」ところに、「本質的なはたらき」があるという見解を示している。

これは、教室で行う話し合いの意義を問い直すということになると考える。それは、先出されているように「話し合いで教える」ということを重視する見方であるということが言えよう。

さらに、国語科以外にも、国立教育政策研究所が示した「21世紀型能力」⁽ⁱⁱⁱ⁾ においては、「他者と協働・協調できる力」が必要であるとしている。この力を具体的に述べると、「社会が人と人の関わりで構成されるものであるために、その変化がもたらす課題自身も、人との関わりの中で話し合って学び合って解決する力」ということになる。

これらをまとめると、「協働的な」「創造的な」話し合いという活動を重視した授業を目指していくことであると認識した。

- (iii) 21世紀型能力は、学力の三要素（略）を「課題を解決するため」の資質・能力という視点で再構成し、思考力を中核として、それを支える「基礎力」、その使い方を方向づける「実践力」という三層構造で構成されるものとしている。

3. 「話し合い」活動の授業

3. 1. 単元名「討論会をしよう」

対 象：東京学芸大学附属小金井小6年生

授業者：成家 雅史

3. 1. 1. 単元について

二項対立となる話題・事柄について話し合い、その話題・事柄についての理解や認識を深めるということを目的とする討論会を小学校高学年では経験する。討論会における問題点は、論理的に説明する力は育つが、対立する意見との相互作用によって、自分の考えの広がりや深まりということはあまり望めない。また、同じグループ内での同僚性は高まるものの、対立するグループとの同僚性は高まらず、討論が加熱すると相手の内容よりも態度など、話題と関係のない方向に進む場合がある。今回は、そのような問題点を少しでも軽減するために、次のように話し合う場を位置付けた。

- (1) テーマ自体を子どもたちが話し合いによって決める。
- (2) 話し合いのメタ認知的にとらえることができるように「話し合いで教えること」と「話し合いを教えること」を区別して話し合いの学習活動を行う。具体的には、話し合いのテーマを決めるまでは、話し合いによってどんなよいことがあるかということを中心に話し合う。これは、学級全体で行う。次に、討論会の方法を知り、話し合いのテーマを決める。
- (3) 対立するグループは同じチームに所属する。(チームで、一つのテーマ、例えば、「夏休みに旅行に行くならば海がいいか山がいいか。」というテーマがあったとしたら、「夏休みに旅行に行くなら」がチームであり、そのチームを海か山に分けるとのことである。) こうすることによって、テーマについて「夏休みに旅行に行く」ということについての自分の考え方を深められると考えた。

単元の目標

- ①話し合いを行うことで、話題についての認識を深めることができるということに気付く。
〈話し合いで教える イ〉
- ②討論会の方法を知り、テーマについて議論することで、お互いの主張のよさを認め合う。

3. 1. 2. 単元の学習指導計画（全体8時間）

- (1) 討論するならどのような話題がいいかを話し合う。
- (2) 討論会について知り、話題を再考して、話し合って決める。
- (3) 所属するチーム（テーマ）を決めて、グループに編成する。テーマについての調べ学習を始める。
- (4) (5) 調べ学習の結果をもとに、論理を立てる。(初めの主張、質疑への応対、まとめの発言)
- (6) グループ内で、討論会の練習をする。
- (7) (8) 討論会をする。討論会を振り返る。

3. 1. 3. 授業の分析

単元の導入では、「討論会をしよう」という活動目的を示し、討論するということがどのような言語活動を簡単に説明した。初めは、自分たちの身近で興味のある「学級お楽しみ会」で何をして遊ぶかということを経験にしようという子どもがいた。しかし、討論することによって、話題についての考えが深められるもの、何かのデータを用いるものという条件を出した後、

- ・映画づくり
- ・思い出をつくるために何をすればいいか
- ・6年生としてこの学校に残せるもの

という3つの案が出た。次に、各班（4人組生活班）でテーマを再提案することになった。その結果

- ・卒業に向けてクラスでペットを飼おう
- ・クラスで思い出を作るためにはどうしたらいいか（他3）
- ・今後の学校生活を楽しくするには
- ・卒業記念として何か大きいものを作ろう
- ・随筆おにごっこのやり方
- ・教育方針について
- ・国会のしくみのあり方

自分の興味本位で話題を出している班もあったが、大方は卒業に向けて学級生活を充実させる方向に向いた。

2時間目、教科書（教育出版5年上）にある「討論会をしよう」を読む。読後、「討論会」について、次のような学習というとらえになった。

- ・選択肢を2つ（複数）にしぼる
- ・テーマに分かれ、自分がAかBのどちらの立場になる

再び、討論する内容についての意見を聞いた。（個人）

- ・卒業や今後（思い出作り）は複数あったほうがいいのかから、討論会には向いていない。（他2）
- ・国会や教育方針については、社会で勉強してからでいい。
- ・目的と手段を考えると新しく（討論する内容）を考えたいほうがいい。
- ・号車ごと（10人）で2択のテーマを作って討論する。
- ・対立する事柄がはっきり関係するものをテーマにしたほうがいい。

そして、話題が再提案されて、身近な話題がいいとか、夢のある話題がいいとか、目的にそえるものがあるという意見が出された末、以下のような話題に決定した。

- ①旅行に行くなら、南国か雪国か。
- ②遊びに行くならディズニーランドがいいか、シーがいいか。
- ③ハワイに行くなら、ANAかJALか。
- ④朝ごはんは、パンがいいか、ご飯がいいか。

3時間目以降は、上の4つのテーマに10人ずつ分かれ、さらに、その中から二手に分かれ調べ学習を行い、資料をまとめ、討論会を行った。

討論会は、司会グループ、討論グループ、聴衆グループに分かれて行った。討論会自体の流れは、教科書通りである。（はじめの主張、質疑応答、まとめの主張）

3. 1. 4. 考察

教科書にある「討論会」を知るまでは、卒業に向けた思い出づくりをどのようにするかといった学級全体での

話題の共有であったり、生活をよりよくするための討論であったりする方向に話し合いが進んでいた。しかし、教科書で討論会について学ぶと、対立的な項目で話し合うことが「討論する」ことであるという理解になり、話題が変わっていった。

グループで、話題についての長所や短所を見つけるところは、協働・協調する姿が見える話し合い活動になっていた。討論会では、「話す」ことは論理的になり、自分たちの主張を相手より説得力を高めるために、資料を用いて根拠を明確にして話す能力の充実が目立った。

つまり、グループでの話し合いにおいては、話題についての考えは深めることができる。それは、いろいろな観点から自分たちの立場のよい点を見つけ、グループの意見としてまとめるからである。しかし、討論会になると、討論グループは自分たちの主張に固執してしまう。聴衆グループは、目の前の論争を聞いているが、お互いの話が平行線になっていくと、討論についていけなくなる。本実践のようなやり方では、認知的要素は強まるが、情意的要素は弱まるというように、3つの要素のバランスをとることが難しい。

そこで注目したのが、司会グループの役割である。司会グループは進行を台本通りに進めるのが役割である。間に、意見などを差し込むことは想定していない。意見などを差し込む必要はないが、話し合いを促進するという役割を持たせるべきであると考えた。それは、ファシリテーターとしての機能を司会グループにもたせるということである。話し合いの目的、話し合いの意味、話し合いの状況を客観的に見ながら、討論で話し合うべき焦点を提案してあげることができれば、討論グループの話し合いは、対立で終わるのではなく協調的な討論会になるのではないかと考えた。

3. 2. 単元名「ライトキューブ^(iv) アニメのメイキングビデオを作ろう」

対 象：東京学芸大学附属小金井小5年生

授業者：細川 太輔

3. 2. 1. 単元について

本実践の趣旨は、「21世紀型スキル^(v) 習得を目指した国語科授業—学習環境デザインを通して—」である。本プロジェクトで目指す協働的な学び合いを作る「話し合う」活動に通じる部分があり、その部分を事例として取り上げる。

(iv) ライトキューブ（以下LQ）とは紙で作った箱の中にLEDとボタン電池を入れて光らせたもの。

(v) 細川（2015）は、21世紀型スキルと21世紀型能力を区別して考え、21世紀型スキルを以下のようにとらえている。

- (1) Learning and Innovation Skills 問題を見つけて解決する能力や他者と協働する能力
- (2) Life and Career Skills 目標に到達するために困難を乗り越える能力や、主体的に行動する能力、責任をもってプロジェクトを実行する能力
- (3) Information,Media and Technology Skills ICTを活用してコミュニケーションをする能力

単元の目標

○4人で協力して、LQアニメのメイキングビデオを作って、隣のクラスの子に作り方を説明しよう。

単元の目標は、隣のクラスの子に作り方を説明することになっているが、実質的に活動の中心は、同じクラスの4人組で、メイキングビデオを作るための話し合い活動である。そのために、活動、空間、共同体という学習環境を次のようにデザインした。

(1) 活動

- ①伝えることのステップを考える（話し合わなくてはならない）こと。
- ②一人ではできない作業であり、グループで協力したり、分担したりしなければならないこと。
→他者との協働・協調が生まれる必然的な活動
- ③ICTを用いてどのように表現するかを考える活動であること。
→メイキングビデオのためにスマートフォンを各グループにもたせ、どのように撮影することが正確に、かつ、適切に、相手に分かりやすい説明になるかを考える必然性

(2) 空間

- ①LQ…作るのは簡単だが、間違えやすい。
→困難に出会い、乗り越える力が必要
- ②LEDライト…ライトが光るかどうかで問題が発見できる。
- ③スマートフォン…操作が簡単であるため、操作に時間がかからず、思考面に重点をおいた活動になるための道具として機能、ICTの活用

(3) 共同体

4つの仕事で4人組を編成。(カメラマン、俳優、ナレーター、監督)

3. 2. 2. 単元の学習指導計画 (全体4時間)

- (1) LQについて知る。他のクラスに作り方を説明するという目的を知る。
LQアニメを作る。(1時間)
- (2) LQアニメのメイキングビデオを作成する。(1時間)
- (3) 隣のクラスの子にメイキングビデオを見せて作ってもらう。
隣のクラスの子が作りながら、つまづきを知り、メイキングビデオを作り直す。(1時間)
- (4) もう一度、隣のクラスの子にメイキングビデオを見ながら作ってもらう。

3. 2. 3. 授業の分析

子どもたちは、実際には、1・2時間目(連続授業)でメイキングビデオを作った。3時間目に隣のクラスの子にビデオを見てもらい、そこで伝わっていないことをビデオを作った側の子ども自身が発見して、記録し、ビデオを再編集するという作業になった。この3時間目の話し合い活動について分析する。

子どもたちは隣のクラスにアニメを作ってもらうのを観察し、箱の作り方、LEDと電池をどうくっつけるか、スマートフォンの使い方などの説明が抜けていることに気づく。LEDと電池をどうつけるかというところの話し合い活動は次のように行われ、撮影された。

C1 (ナレーター)：電池のむきが分からないって言っていたよ。

C2 (俳優)：電池のむき、電池のむき

C3 (カメラマン)：ここがカメラだからさ、この前でやったほうがいいよ

C4 (監督)：長い方を指さして、つるつるの方のこことここをくっつけて、こうすれば電気がつきますって言えばいいんだよ。

—撮影—

C5 (俳優)：この文字がかいてある表面の方からLEDの長い方につけて、明かりをつけます。

—撮影—

C6（俳優）：電池の文字がついている方にLEDの長いほうをつけます。セロハンテープで固定します。

C7（カメラマン）：すぐに映像を確認。

3. 2. 4. 考察

子どもたちの話し合う活動から、主に3点について考察する。1点目は、問題の発見と解決に至る過程である。隣のクラスの子からの指摘もあったが、隣のクラスの子の活動の様子から自分たちで気づいた問題点があった。それを、自分たちで説明を詳しくしたり、付け足したりしていて、教師の指示を受けて行動するのではなく、問題解決に向けて主体的に学習しているという姿が見られたということである。2点目は、ICTの活用と思考の面である。手元に注目して撮影したり、アングルを考えたりしている。また、映像で伝えるには、画面の動きと説明の言葉をどう組み合わせるのかということを考える必然性が出てきており、操作が簡単なスマートフォンだからこそ、自分たちで操作しながらどうすれば相手に伝わりやすいのかということを考えることができたのではないかと考える。3点目は、協働的な学びについてである。この学習には2つの協働的な学びが見られた。まず、同じクラスでメイキングビデオを作るグループ内である。例えば、4つの役割を4人で分担しているために、撮影の場面では、お互いに意見を出し合って作品を作り上げようとしていた。（問題解決）もう一つは、隣のクラスの子たちからも、問題点を示してもらったり一緒に解決しようと話し合ったりしたことである。（問題発見、問題解決）顔を寄せ合い、共に考える姿が印象的であった。

4. まとめ

細川実践のような現実的な話し合いの場こそ、話し合う目的や話し合いの意味を子どもが実感できるのではないかと感じられた。しかし、子どもたちは無意識的に話し合っているのである。国語科の「話し合い」として価値をつけるためには、自己評価・相互評価によって、メタ認知的に自分たちの話し合いの様子を振り返られるようにする必要があるだろう。それが、「話し合いで教える」ことにつながる。

「話し合い」をメタ認知する評価項目

- | |
|-----------------------|
| ①何かが解決されたか |
| ②何かについて理解が深まったか |
| ③参加者（の誰か）について理解が深まったか |
| ④参加者（の誰か）と（更に）仲良くなれたか |
| ⑤自分で満足のいく行動がとれたか |
| ⑥考える視点として得るものがあったか |
| ⑦話し方や聞き方で得るものがあったか |
| ⑧話し合うことを大切に考えるようになったか |
| ⑨楽しかったか |

文言については、学級の実態や発達段階に応じて変えていくことが望ましいが、このような評価を子ども自身ができることが大切である。また、教師も、話し合い「で」「何を」教えるかということが明確になり、教えるのだけでも「気づかせる」というように話し合いの学習環境をデザインできるのではないかと考える。

5. 今後の展望

話し合い活動を共創的なコミュニケーション教育⁶⁾へと考えていく必要がある。特に、教室で学んでいると

ということがますます大切な空間であるということ意識させる教師の学習環境デザインが求められる。それは、授業中で培われる部分もあれば、普段の学級社会のコミュニケーション文化を醸成する部分でもあるということである。

そのためには、コミュニケーションを中核にした学習指導過程を組んでいく必要がある。山元（2004）⁷⁾は、以下のような指導過程を示している。

- ①情動の共有体験の積み重ね
- ②感情や思いを言語化していく学習の積み重ね
- ③状況判断を図りながら相手の発言の意味をくみ取る学習の積み重ね
- ④協同的コミュニケーションはいかに実現できるかを体験的に振り返りながら引き出していく学習の積み重ね
- ⑤協同的コミュニケーション状況を具体的な言語行為にしてあらかず学習の積み重ね
- ⑥④と⑤の往復学習によって、学んだふるまいを活用しながら学級で合意形成したり、考えたりする学習の積み重ね

共創的なコミュニケーション能力を育てるためには、肯定的・共感的に相手の話を聞く情意的要素の育成が必要である。山元（2004）の指導過程の改善にもあったように、情意経験の共有であったり、状況判断を相手の立場から推し量ったりするような学習経験も積み重ねることを視野に入れた学習指導過程を創出していかなければならない。教科書の「討論会をしよう」でも、協同的な討論の学習経験を積み重ねている学級では、情意的要素が欠落せずに「応じる能力」・「はこぶ能力」のような技能的要素が働いて討論ができるという事例も見られる。発達段階も考慮にいれながら、コミュニケーション教育として話し合う活動を取り入れていかなければならない。学級のコミュニケーション文化の醸成においても、肯定的・共感的にかかわりがもてる学級集団を形成していなければ、「話し合い」以前の問題となることは明らかである。以上のことから、本研究の2年目は、「肯定的・共感的コミュニケーション能力を高める話すこと・聞くことの実践」という具体的なテーマをもって研究を進めることとする。

〈参考文献〉

- 1) 高橋俊三「対話能力を磨く」明治図書1993 pp.81-82
- 2) 高橋俊三編「話し合うことの指導」明治図書1994 p.232
- 3) 村松賢一編「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 ―理論と実践―」明治図書2001 pp.45-52
- 4) 文部科学省「小学校学習指導要領解説国語編」東洋館出版社2008
- 5) 日本国語教育学会編「月刊国語教育研究」東洋館出版社2015
- 6) 望月善次編「国語科教育学はどうあるべきか」明治図書2010 p.115 山元悦子
- 7) 山元悦子「国語科におけるコミュニケーション教育の方向」国語科教育第56集 2004