

他教科の授業における話し合い活動の特質

話し合い活動が授業で果たす機能とその成立のための指導的要件

千葉大学教育学部助教授 寺井 正 憲

「国語教育と日本語教育の統合的研究」と題して行われた第4回国立国語研究所国際シンポジウム第3専門部会〔1996年9月20日（金）〕では、次の三つのテーマについて討論が行われた。

「言語能力の育成」から見た国語科と他教科
「帰国子女と外国人子弟の言語教育」の計画
「音声言語教育の振興」の計画

この内、「言語能力の育成」から見た国語科と他教科」の討論におけるまとめでは、言語の教育として他教科を視野に入れることの意義が確認され、次のような研究課題が構想された。

国語科教育がどれだけ他教科における言語、言語活動、言語生活、思考などに寄与しているかを検証する。

他教科における言語活動を国語教育の有効な契機として活用する。

言語の教育を中核として学校教育の再創造を行う。

これらを達成するには、やを視野に入れながら、に関わって他教科における言語、言語活動、言語生活、思考の有り様などについての現状の把握、分析、考察が必要になってくる。その上で、国語科教育の教育内容を問い直す作業が行われ、やについての知見が得られることになる。また、の研究を進める研究方法としては、教科書などの文字言語資料を分析することや授業

におけるコミュニケーション行動を分析することなどが考えられる。

本研究では、以上のような研究課題、研究方法に関する考え方に基づいて、他教科の授業における話し合い活動を対象として、その特質について分析、検討することを課題とする。特に、話し合い活動に限定したのは、先に挙げたシンポジウムの「音声言語教育の振興」の計画に関する討論の知見を視野に入れようとしたことによる。また、今回は小学校の社会科と算数科の授業に関して分析、考察を行うものとする。これは、一つには教育チームで社会科や算数科についての話題がよく取り上げられてきたことによる。もう一つには、社会科が広く社会的な情報を処理する形で話し合い活動が展開されるのに対して、算数科では一つの問題を解くという極めて限定された状況において話し合い活動が展開されるという、ある意味で対照的な特徴を有していると考えられるからである。

話し合い活動の特質は、共時的な視点と通時的な視点から分析し考察していくことができる。

共時的な視点として、その話し合い活動を記述した上で、その話し合い自体の特質がどのようなものであるかを、他の話し合い活動の在り方との比較などを通して分析し考察する。

例えば、田中力氏の社会科の授業（単元「交通

事故をふせぐ」)では、学校の通用門前で起きた交通事故の原因について話し合う活動において、子どもたちは自分たちの経験や知識に基づきながら、その事故の原因と考えられることがらを発言し合っている。(田中力『社会科の教材開発と体験活動 - 「もの」を「こと」に転化する授業 - 』教育出版、1993年、81ページ以下)これは、交通事故の原因というテーマをめぐって、情報を交換し合うという形態の話し合い活動となっていると見なされる。そこで、田中氏は、話し合いを原因となったことがらに無理に焦点化することはしないで、子どもたちからの多様な発言を整理する役割を取っている。このような話し合いは、発問によって意図的に焦点化し、深めようとする話し合いとどのように違うのだろうか。また、そこで活用されるコミュニケーション能力とはどのようなものだろうか。これらのことを検討することによって、国語科が視野に入れている話し合い活動の形態やコミュニケーション能力との異同が明らかとなってくる。

通時的視点として、話し合い活動が、授業全体、あるいは単元全体においてどのように位置づき、機能しているかを分析し考察する。

例えば、先の授業記録では、田中氏は、子どもたちが自ら答えを見出すように促して授業を終えている。また、その話し合い以前に、交通事故に関するビデオを見たり、実際に安全施設を調べたりする活動があり、それらの活動の後に、この話し合い活動が設定されている。情報処理の過程として単元全体を見たときに、それらの活動の中において、話し合い活動はどのようなものとして位

置づき、また機能しているのだろうか。国語科が情報処理能力の育成を視野に入れようとするとき、これらの問いについて答えていかななくてはならない。

社会科の例を挙げたが、算数科の話し合いはまた自ずから異なったものとして捉えられる。例えば、正木孝昌氏は話し合いの記録を示した上で、次のように述べている。

授業の記録が長すぎた。しかし、あるひとりの曖昧な表現がきっかけとなって、それがしだいに子どもたちの手によって洗練されたものになっていく過程を具体的に示したかった。上に挙げた3つの考えはどれもばらばらではない。お互いにつながっている。ある考えは他の考えをきっかけにして生まれている。そして、その根本には同じアイデアが流れている。

授業において子どもの表現を考える対象にするということは、ある子どもの表現を他の子どもたちが働きかけることのできる対象として位置づけ、そこにまた新しい表現を生み出していくことである。(正木孝昌「表現力を育てる授業を考える」『教育科学算数教育』第468号、1995年3月、25ページ)

この発言における話し合い活動のイメージは、先の社会科のものとは異なる。国語科の文学教材の指導における話し合い活動に近い印象を受けるが、一方で子どもたちの表現に表れる微妙な考え方の差異にそれぞれの子どもが関わろうとする態度は、国語科よりも細やかではないかという印象も持つ。

以上のような話し合い活動の特質を明らかにする

作業とともに、話し合い活動が成立するためにどのような要素について、指導や支援、あるいは準備が話し合い前や話し合い中において行われるのかについて、検討することも必要である。単純化して言えば、話し合い活動が成立するためには、他者の意見や考えを互いに許容し合う風土が保証されていること、話す内容を持っていること、話す方法を知っていることの三つの要件が必要である。国語科でもこのことが意識されていないことは多いが、他教科においてこのことがどのように自覚され、実際の準備や指導、支援に具体化されているのかを検討していくことは、話し合い活動を成立させ、その質を保証するためにも重要な作業となる。

社会科では、例えば、有田和正氏が、学習技能の一つとして「発言技能」を挙げ、それをどのように鍛えるかについて言及している。（有田和正『学習技能を鍛える授業』明治図書、1996年、172ページ以下）有田氏は、発言力が弱い原因に「どんなことを発言したらよいか、その内容がわからない」「どのように発言したらよいか、そのしかたがわからない」「教科書や資料集に書いてあることを問うている」「教える授業を行うため、子どもが発言する機会が少ない」の四つを挙げ、それに対応することが「発言技能」を鍛えることになるとしている。

また、藤井千春氏は、問題解決学習の授業を構想するにあたって、話し合う力を育てることの必要性を提案している。（藤井千春『問題解決学習のストラテジー』明治図書、1996年、128ページ以下）そして、「子どもたちが必要な技術・技

能、ルールなどを身につけていること。温かい学級の雰囲気形成されていること。」（130ページ）を挙げ、具体的に話し合う力、発言力、聞く力を育てることに関する指導・支援の在り方を提案している。

算数科においても、例えば、片桐重男監修・加地義夫編『一人一人の考えのアイディアを生かす発表と話し合いのアイディア』（明治図書、1995年）では、「一人一人の考えが自由に出し合える学級づくりをしよう／一人一人に発表できる内容をもたせよう／発表と話し合いの技術を身につけさせよう／グループ学習を活用しよう／発表と話し合いで多様な考えの練り上げをさせよう／一人一人の考えを生かす発表と話し合いの実践例」の六章が挙げられ、を除いて、話し合い活動を成立させるために必要なことらについて言及されている。例えば、では「「～ので、～だから、～そのわけは」などを使って発表させよう」「話し方と聞き方の指導を一体的に進めよう」などの項目が設定され、接続語を意識化させたり話型聴型を使わせたりするような指導の提言がされている。

本発表では、以上の話し合い活動の特質と話し合い活動を成立させる要件について、具体的な授業記録の分析や考察を通して検討していくことにする。また、話し合い活動を成立させる要件に関しては、必ずしも授業記録に表れているものではないので、授業者にインタビューをして、それがどのように指導され、また話し合い活動に具体的に表れているのかを明らかにしていくことにする。