

話し合い指導の一考察

足利市立愛宕台中学校 篤 明 俊

はじめに

去る昭和40年4月にNHKおよび県教委から、放送教育の研究学校に指定され、「道徳の時間における効果的な話し合いをすすめるための放送教材の利用法」という研究主題にとりくむことになったわけだが、これを機会に本校の話し合いについての関心は向けられたわけである。即ち必要に迫られてのスタートということになるわけだが、当時の話し合いそのものについての生徒の実態はというと極めて消極的であり、一部生徒の発表だけに頼っているのが現状で、その場に適應したことはづかいはおろか、必要な口もきけないありさまであって、授業も活気がなく低調の一語につきるといっても過言ではなかった。

従ってかかる現状の反省の上にならって生徒の話し合い活動を少しでも自主的に活発なものにして向けて、本校のおちくぼみを引き上げることが当面の問題であったわけであって、以下本校で実践した話し合いの指導についてのべてみたいと思う。

1 話す聞くの関係

本校においては道徳番組の放送内容を聞き、そのポイントを明示して聞きとらせ、そのポイントについて生徒相互が話し合うのであって、問答(一対一の話し合い)というものは、いちおう区別して考え自他の考えを対決させて、より広い視野のもとに確実な思考を高めるといった意味での話し合いと考えた。従って聞くこと話すことの指導も説明・発表・報告……などのように聞くことと話すことを切りはなして指導せず、自分の発表に対する相手の反応をよく聞き、また相手の反応を聞くことによって自分の発表をするというように、話す⇔聞くの指導は併行して考えた。

要するに話し合いを成立させるためには、相手の話をよく聞く、いな静かによく聞かなければ効果的な話し合いは成立しないという立場から、あらゆる機会(朝礼・生徒集会・諸儀式・学年集会)をとおして聞き方の訓練をさせた。(聞きかたの訓練というより聞くことに関心を持たせ、注意させたといった方がよいかもしれない。)

2 聞くこと

(1) とかく人間は集団の構成が多くなれば、話し手との距離が大きくなり、聞こうとする意識もいすらぐ(聞こうとする関心がうすれる)のはしかたのないところだが、その生徒の油断した点をとらえて、朝礼などの集会時における訓話やその他の伝達事項の内容を質問するという方法である。ところが意外にも初回の聞きとりの結果は悪く驚いた次第であるが、回数を重ねるにしたがって徐々によい結果をうむようになっていった。

(2) 生徒は一般的にいて、教師の発言は聞いても他の生徒の発言発表は注意して聞かないという傾向がある。そこで時には機会をとらえて、他の生徒の発言内容を質問し確かめるという方法をとってみることも必要と思われる。

これも(1)と同様に回数を重ねることによって聞くことに対する生徒の関心は高まる。

- (3) 一般的に話し合いの場合、メモをとるということはあまりしないが、これから話し合い材料が放送教材、録音教材などである場合、相手の話が長くなるような場合は、メモをとらせることも考えられるが箇条書きにまとめさせるように指導した。

3 話すこと

この点については前述したごとく、実態はまことに憂慮される問題が山積していたわけであるが生徒が話せないというがいったい何が原因するのであろうか。おもなものをあげると次のとおりである。

- ① まちがって発表すると笑われる。
- ② どんなふうに発表してよいかわからない。
- ③ どんなふうにまとめてよいかわからない。
- ④ 人がいる前では話にくい。
- ⑤ いおうと思っても他の人が発表してしまふ。

以上の①～⑤の中で特に②③について反応を示した生徒が多いことから、まず話す（発表する）基本的な型を示す必要があることを知り、（市教委の先生の指導もあって）次のような話の受け方、つなぎ方、答え方を具体的に指導し、話し合いに参加するしかたを身につけるようところがける。この点については昭和43年度、国語研究資料第一集（栃木県教育委員会指導課P19）にも「国語科におけるグループ学習」の項で話し方、話の受け方等を具体的に指導し訓練しておくとも掲示されてもあるし、また足利市立教育研究所、指導のための資料（No.19 68. 10. 1）やその他の文献等にも散見していることからであるが、話し方指導には技能の育成が重視されなければならないし、また事実この語法を生徒に示し、意図的に訓練することにより生徒の発表力は向上し、活気を呈することは事実でもある。

本校では市教委の先生方の指導をそのまま受けて、まず全職員が共同で研修し、相互理解の上になつて次のような話し方や態度を考えた。

4 基本的な話し方

- ① まず、たずねられていることがら、明らかにすべきことからは何であるかを、はっきり意識させる必要がある。前述した聞き方との関連において考えられる話す以前の関心態度に類することであつて、まずこの点から出発しなければならない。ただ（注意して聞きなさい）というのではなく、目的をもって聞くというような指導をすべきである。
- ② 発言する場合には下記の例のように、賛成であるか、反対であるか、まず自分の立場をはっきり示してから、そのあとに理由をのべるというように、結論から先にのべていくという語法を身につけさせることが考えられる。またいくつかのことからを、第一に第二にというように分け、結論としてこうであると自分の立場をはっきりさせるようにする。

一例一

- ・いまの〇〇さんの発表に対して私は賛成です。そのわけは～です。
- ・～に対して反対です。反対の点は第一に～第二に～です。

- それはいけない(よくない)と思います。そのわけは～です。
 - ぼくは～は～と思います。それは～だからです。
 - ぼくの考えは～です。それは～という理由からです。
- ⑧ 次に今までの話のかたまりをあとにひきもどさないように、また同じ意見(考え)の場合は簡潔に一致点をのべ、くどくどと同じことをくりかえさないで、その話題を発表させるようなつなぎ方をこころすべきである。

—例—

- 大体〇〇君の意見(考え方)と同じです。
 - ぼくは〇〇君とすこしちがいますが～です。
 - いまの話に対して私は～です。
 - それにつけ加えることがあります。
 - それに対して意見があります。
 - 〇〇君の意見とぼくは同じですが、くわしくいうと～です。
- ④ また話し合いの中で不明な点や理解してにくいことがあれば、相手の発表が終るのを待って聞きかえしたり、確認したりすることも考えられるわけだが、その場合は

—例—

- 〇〇君の話は～と思いますが、それでいいわけですか。
- 〇〇さんのこういう点について、もう一度話してください。
- いまの話の中のこういう点は、どういのですか。
- そのことは～と考えてもいいわけですか。……

上記の例に示したような話法を指導しておく必要があろう。以上話し方のいろいろなスタイルを生徒に示し、実際に種々スタイルの話法をつかってあらゆる場で練習させたわけだが、初期の話し合いはなかなかうまくいかず、空白の時間が多くて理想的な話し合い活動はのぞめなかった。そこで次のようないくつかの練習学習をこころみ、技能の向上をねらった。

5 練習学習

- ① 生徒を客観的な立場にたたせて、自分たちの話し合いというものを反省させてみるという方法である。即ち生徒の話し合いの流れをそのまま録音し、あとで再生して自分たちの話し合いのどこがよいか、どこが悪いのか、改善すべきところはどこかを生徒自身にさとらせ次回の話し合い活動に役だたせようとするものである。
- ② リーダーの養成である。各クラスから数名リーダー的人物を選出して話し方の訓練をし、身につけたものをそのままクラスでの話し合いに生かし、一般生徒にもおぼすとといった方法である。またここで実施させた話し合いでよいものはテープに録音し、真の話し合いとはこういうものだと、一般生徒に聴取させ練習させる方法であるが、割合いに効果はあがったように思ふ。(NHKの国語教室やその他の資料で優秀なものと、生徒自身のまずい話し合いと比較し聴取させる方法もよい。)

③ リーダーの養成と共に考えなくてはならぬこととして、発言不振の生徒（発言のない生徒、発言のすくない生徒、発言のよくない生徒）の対策である。

発言のない生徒、発言のすくない生徒に対しては、話し合いのしやすい問題を取りあげて練習させ、時間内にひとことでもよいから発言できるという最低の目標をおさえて指導し、徐々に発言回数をふやす方法を考え、一方発言のよくない生徒（声が小さい、話す順序がよくない等）に対しては、どこが悪いか（録音の再生など聞かせて）指摘して、再度話し合いをさせたり、考えさせたり、余暇を利用しての個別指導を考えた。

④ 発言（発表）に際し、文末まではっきり言える生徒が割に少なく、これを聞きかえすとだまりこくってしまう生徒が多い。こういう自信のない生徒には③と同じ方法で文末だけをもう一度言わせ、教師がまとめていいおしてやるようにして、練習させることにより、そのコツを覚えさせるようにした。

⑤ 以上のような発言方法を訓練しても、一部生徒の中には話し合いに参加できない生徒もいるし、時間内にひとりでも多く発表させるためによい結果を得る方法に指名制がある。これは発表者が

- ・わたくしは～についてはこう思いますが、この点については〇〇さんはどう考えますか。
- ・〇〇君はこのことについて賛成ですか、反対ですか。
- ・〇〇さんの意見を聞かせてください……と自分の発言にひっかけて、他の者を指名し発表をうながしていくという方法である。この方法をとると、いつ、だれから、指名されるかわからないというので、適当に聞き流して時間をついやす生徒の警告にもなり、場合によってはよい方法である。ただ注意しなければならないことは、逆になんでもとにかく発表すればよいということであまり考えないで、簡単な発表で責任のがれをする生徒が出てくることに注意しなければならない。このような傾向が見えた場合は、教師はすみやかに発言をまとめ、思考を重ねた後の自分の発表をするよう生徒に注意を与える必要がある。その場合はやはり
- ・まだ考えがよくまとまりませんから、少し時間をください。……というような話法を指導してやるのがよいと思う。とにかく話し合いに際して生徒に、「みんなが司会者である」ということを自覚させ、話し合いが停滞せぬようつねに発展を考えさせるということが必要である。したがって発言内容が参加者に徹底しなかったことに気がついたら
- ・声が小さくてよく聞えませんでしたから、もう一度いってください。
- ・簡単にまとめてもう一度いってください。
- ・〇〇さんの発表したことをわすれてしまったんですが、もう一度いってくださいませんか。
- ・話し合いが別の方向にってしまったようです。今話し合っていたことは～ではないのですか。
- ・今〇〇さんが～といいましたが、その理由をいってもらえますか。……というように話し合いのまとめ、発展をうながすような話法も指導することがのぞましい。

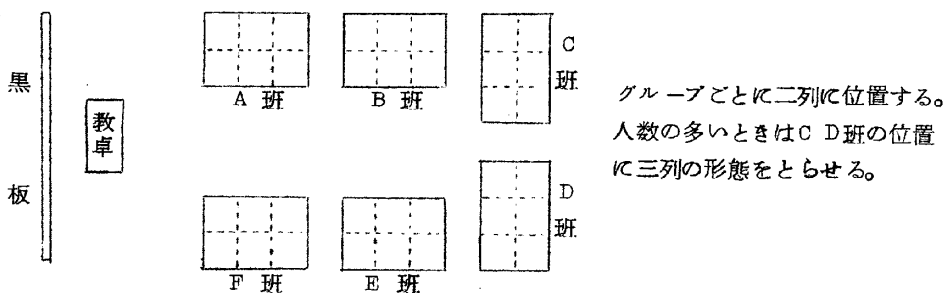
6 話し合いの形態について

話し合いの形態については、いろいろ考えられると思うが、話し合いにできない生徒にとっては、できるだけ少ない成員での話し合いの方が自然におこなわれるようである。そこで本校においては

当初小グループ(4・5名)による話し合いをさせ、次に全体での話し合いにもっていくという方法をとってきたが、いくたの訓練を経ておくせず生徒たちが発表する傾向が出てきてからはコの字形の形態をとり、現在でもこれを話し合いの一般的な形態として実施している。したがって「では話し合いをしよう」ということになれば、指示しなくてもコの字形態に机の移動をするという習慣になっている。コの字形態の特徴としては、話し相手全員の顔が見える、即ち全員で語り合う、話し合いの意義にも一致してなごやかなふんい気をかもし出す一助となることではないかと思う。

この点では円形も同じ条件にかなっているし、好ましい形態と思う。場合によっては校庭の芝生に教室を移動して円陣をつくっての話し合いもムード的に好感がもてる。

すなわちなごやかな、くつろいだふんい気のもとに話し合いがなされる形態を考えることも成功させる一因としてだいじなことであろう。



ま と め

とにかく話し合い活動をさかんにするためには、単に国語科だけの力ではどうにもならない。やはりその実をあげるためには学校生活のあらゆる場で、あらゆる機会をとらえて全職員の協力を得て当たるのでなければ、その成果は期待できない。さいわいに本校では先にものべた通り、放送教育の研究学校指定ということを契機に職員の態勢もでき丸となった指導がはかれたがゆえにある程度の成果をあげ得たのである。これは話し合いに限ったことではあるまいが、特に話し合い活動というよりいわば学校生活の全領域にも関係するものであるだけに、よけいに痛感したわけである。また話し合い訓練の場も、朝の短学活からはじまって、学校行事、特別教育活動に関連してあらゆる集いに機会を求め、しかも意図的に指導してくれたことは、この問題に直接関係する国語科教師として、全く感謝にたえないことである。

評

子どもの話し合い活動がじゅうぶんなされ共同思考を円滑にするために、ふだんから児童生徒に話し合いのしかたについての学習訓練を施しておくことがたいせつである。

国語科の領域に聞くこと、話すことがあるが、ここでは聞くこと、話すことの中核的な技能指導を主たるねらいにしてすすめている。が技能のみに目を向け、生きた実践活動を設定してやらないとその指導でねらっている技能を定着することはできないと思う。

この点筆者の実践記録は国語科と他教科・他領域の学習指導と関連を図り全職員一致協力して話し合いの指導を積極的に進めているようなので理想的な姿であると思っている。この研究で注目したいところは聞くこと、話すことの指導と併行して基本的な話型を与えて訓練したことや練習学習を位置づけたことである。過日研究所から刊行した指導のための資料№4「話しあい学習を育てるために」と相まって先生方の研究と実践を期待する。