

# 小学校国語科「話し合い」教科書教材に関する考察

— 合意形成のプロセスを視点とした教科書教材における話し合い例の検討を中心に —

## Examination of Elementary School Japanese Class Textbook Teaching Materials for Discussions

— Based on an Evaluation of Discussion Examples in Textbook Teaching Materials from the Viewpoint of the Consensus Building Process —

次世代教育学部教育経営学科

長谷 浩也

HASE, Hironari

Department of Educational Administration

Faculty of Education for Future Generations

キーワード：合意形成, 「話し合い」教材

**Abstract** : For people with different ethics and values to coexist in an increasingly globalized society, it is important to acquire abilities and skills for layering each other's thoughts and identifying points that are in accordance in order to reach an agreement. These abilities and skills will be increasingly in need in elementary school classrooms. However, discussions held in elementary school classrooms often remain at the level of students merely presenting their opinions without reaching an agreement. One of the reasons for this is that the process of discussion is not instructed clearly. This study analyzed and examined elementary school Japanese class textbook teaching materials for discussions that had been published between 2011 and 2015 with a focus on the process of discussion for the purpose of building discussion abilities and skills for reaching an agreement. The analysis and examination findings elucidated the requirements for teaching materials that will supplement the textbook teaching materials for discussions.

**Keywords** : agreement form, textbook teaching materials for discussions

### I 問題の所在と研究の目的

小学校学習指導要領国語科（H20）「話すこと・聞くこと」領域に「話し合い」学習に関する言語活動例が示された。「グループで話し合って考えを一つにまとめる」（第1学年及び第2学年）、「学級全体で話し合って考えをまとめる」（第3学年及び第4学年）、「調べたことやまとめたことについて討論などをする」（第5学年及び第6学年）といったものである。それに伴い、小学校現場において「話し合い」を取り入れた授業実践が数多くおこなわれている。「話し合い」では、共通点などから合致点を見出し、折り合いをつけていく力が必要である。そのために村松（1998）は、「プロセス」と「システム」に視点をおいた指導

が有効であるとしている。「プロセス」は、一定の時間をかけてゴール（合意形成）をめざす際に、目標（合意）に向かって話し合いを進める上で大切になる順序と捉える。例えば、ディベートに見られる「立論・質疑・反駁・最終立論」のように文節化されたものである。また、「システム」とは、話し合いにおいて「話し手・聞き手・話題」の三要素で構成される共同思考と捉える。

しかし、実際、国語教室では、「話し合い」が合意へと結びつかない現状がある。原因の一つとして話し合い例に全プロセスを網羅していない点が挙げられる。主な理由としては「話し合い教材や話し合いなどを文字化した補助教材では、「共通点や相違点から質問をする」「相手の意見を踏まえて話す」など、つけ

たい力を教材に含有させる必要があり、プロセス全体を示すことが目的ではないこと」「プロセス全体を示すとなると紙面上の問題が生じる」等が考えられる。これらは、教材レベルでの対応が難しく、指導にも影響を及ぼしていると推察する。問題解決、課題解決の「話し合い」においても、ディベート、パネルディスカッションのように文節化ができれば、合意へと「話し合い」を向かわせることが今以上に可能になると考える。それでは、合意を目指す「話し合い」をさせるために、現状の国語教室ではどのような教材が用いられ、指導がなされているのだろうか。現状を把握するためには、「話し合い」教材の構成や系統性、教材として取り上げられている話し合い例などを分析することが必要となる。

そこで本研究では、次の二つを目的とする。一つ目は、プロセス（過程）に着目し、教材を分析、考察し、そこにどのような「問題点」があるのかを明らかにすることである。二つ目は、分析、分析からの考察を通じて、明らかになった「問題点」を補完する教材、授業づくりの要件を見出すことである。

## Ⅱ 教材分析および分析から見た考察

### 1 「話し合い」教材分析

#### (1) 分析する教材

甲斐（1994）は、「授業は教師、教材、学習者で成立している」と述べている。「話し合い」指導においても例外ではない。教材は、学習者に国語の力をつけ目標を達成するために準備されたものである。さらに安居（2011）は、教材には「教科書」、「言語、言語現象」、「言語体系」、「言語文化」等があるとしている。

とりわけ「教科書」に着目したい<sup>1</sup>。財団法人教科書研究センター（2008）は、小学校における指導者と「教科書」の関わりについて、「教科書だけを使う」「教科書を主として使う」の両者の合計は96.2%であるとしている。また主要4教科（国語、社会、算数、理科）の中で国語科における「教科書」の使用頻度が一番高いとの調査報告もおこなっている。

そこで、調査報告を鑑み、学習指導要領に基づいて作成された小学校国語科教科書「話し合い」教材及び「話し合い」教材を構成する「話し合い例」（3名以上、発言例も含む）について、第1学年から第6学年（平成23年から平成27年発行）5社（T、M、K、S、G）の中から、問題解決、課題解決をテーマとした43教材を抽出し分析、考察をおこなう。

#### (2) 教科書教材「話し合い」の分析における先行研究

教科書教材「話し合い」分析についての先行研究には、安藤（1999）、入部（1999）、迎（2004）、若木（2011）<sup>2</sup>が挙げられる。安藤は、中学校において「話題」を視点とした分析をおこなっている。入部は、K社3年生、目次等を対象にして音声言語教育における文字言語の限界を指摘している。また、迎は、平成10年版学習指導要領に基づいた、中学校国語科教科書1社を取り上げ「話題」「話し合いの方向性」を視点に分析をおこなっている。若木は、小中学校「話し合い」を「年代別」及び「情意的側面」「技能的側面」「認知的側面」を視点に分析をおこなっている。しかし、合意を視点とした分析及び平成23年から平成27年発行、5社の小学校国語科教科書教材「話し合い」については明らかにされていない。

また、「話すこと・聞くこと」及び「話し合い」教科書教材（分類）の先行研究としては、村松（2003）、若木（2011）が挙げられる。

村松は「話すこと・聞くこと」領域の教材について類型化をおこなっている。村松は、言語活動の手順や留意点を説明している【手順・留意点説明型】、架空の教室を例に、学習のモデルや発言例を丁寧に説明している【学習モデル提示型】、「書くこと」領域や「読むこと」領域等、複数の領域と関連させて学ばせる【総合的単元学習型】に類型化している。

若木は「話し合い」教材について類型化をおこなっている。若木は、台本スタイルで会話、対話、討論、座談会の実際を示したもの【A類】、文章や箇条書きで話し合いを進める上での留意点、発言の仕方を説明したもの【B類】、話し合いに対する心構え、心遣い、態度、意義等を記したもの【C類】、民主主義の在り方や話し合いの重要性を記したもの【D類】の四つに類型化している。

#### (3) 教科書教材「話し合い」の型および要素

村松は、「話すこと・聞くこと」領域の教材、若木は、中学校を対象とした「話し合い指導に関わる」教材の類型化をおこなった。

村松、若木の類型化したものには、手順や留意点、対話や討論の実際を示したものが含有されている。

そこで本研究では村松、若木の類型化したものを参考に「話し合い」教材を構成する主なものとして「プロセス」「話し合い例」「注釈」「手順」「留意点」「発言例」（以下挙げたものを要素）を挙げる。これらの要素を調査する43教材に要素をあてはめるとAからE

に分類することができる(表1)。

尚、表1中の「○」はAからEそれぞれを構成する要素を示す。また、振り返りや内言など特徴的なものはAからEそれぞれを構成する要素には含まれていない。しかし、「話し合い」教材を構成する大切な要素であるので「特徴的なもの」として次項2(2)で記述する。

表1 教科書教材「話し合い」型および要素

要素	型	A型	B型	C型	D型	E型
プロセス		○				
話し合い例		○	○	○	○	
注釈		○	○		○	
手順		○	○	○		○
留意点		○	○	○	○	○
発言例						○

A型：プロセス(話し合い例に伴っているもの)、話し合い例、話し合い例に伴った注釈、話し合いをする時の手順(話し合い前の準備、話し合い後の振り返りも含む)、話し合いをする時の留意点(注意事項)が示されているもの。

B型：話し合い例、話し合い例に伴った注釈、話し合いをする時の手順(話し合い前の準備、話し合い後の振り返りも含む)、話し合いをする時の留意点(注意事項)が示されているもの。

C型：話し合い例、話し合いをする時の手順(話し合い前の準備、話し合い後の振り返りも含む)、話し合いをする時の留意点(注意事項)が示されているもの。

D型：話し合い例、話し合い例に伴った注釈、話し合いをする時の留意点(注意事項)が示されているもの。

E型：発言例、話し合いをする時の手順(話し合い前の準備、話し合い後の振り返りも含む)、話し合いをする時の留意点(注意事項)が示されているもの。

\*話し合い例には、吹き出しで表記されているものも含む。ただし、一往復半以上のやりとりをしているもの。

## 2 教科書教材「話し合い」の考察(H23, H27)

### (1) 型からみた特徴(表2)

前項でAからEに分類した「話し合い」の「型」について整理してみると次のような特徴を見出すことができる。

- ・A型とB型の全体の割合は、A型が約30%、B型が約43%を占め、両者合わせて約70%以上を占める。
- ・C型は両年度合わせて8教材見られる。内訳は、2年生4教材、4年生2教材、5年生2教材であり、2年生で一番多く見られる。

### (2) 要素からみた特徴(表2)

#### 《プロセス》

T社の3年生以上(H23年3年生を除く)は、A型に分類され、合意へと至るまでのプロセスが明確に記載されている。例えば、H27年4年生「クラスで話し合おう」では、話し合い例と伴って、①議題をたしかめる②意見を出し合う③それぞれの意見について質問する④それぞれの意見について話し合う⑤意見をまとめる、とプロセスを記載している。同様の記載が、話し合い例の近くに注釈として見られる。さらに、黒板に見立てたイラストの中でも確認できる。

注釈には、「話し合いの議題をたしかめる、話し合いの進め方をたしかめる、にている意見を取り上げて整理する、話し合いで決まったことをまとめ、全員でたしかめる、次に話し合うことは何かを知らせる」記載が見られる。プロセスを上記の3箇所で学習者に意識させているため、合意へと向かう「話し合い」になる可能性が高いと考える。また、K社、H27年6年生「グループで話し合おう」でも、「お互いの考えや意見を出し合う」、「グループで考えや意見を一つにまとめる」、「話し合いをふり返る」とし、合意へと向かうプロセスを話し合い例と合わせて記載している。プロセス意識は、合意へと「話し合い」を向かわせるカギを握っているのである。

#### 《話し合い例》

「話し合い例」(発言例も含む)は、その単元において目指すべき「話し合い」のモデルであり、単元においてつけるべき言葉の力を含有した教材とも言い換えることができる。その「話し合い例」は、5社とも全てにおいて見られる。「話し合い例」の有効性については、若木・北川・稲田(2013)が、キャラクターを設定した台本型手引きを活用し授業実践をおこなっている。若木・北川・稲田は、授業実践の成果を「学習者及び指導者にも話し合いのイメージの構築につながる」と述べている。このことから、「話し合い例」は、合意を目指す上でも大切な要素の一つであると言える。また、話し合い例は「架空の教室」での「話し合い」である。しかし、記録ではなく記憶に頼ることが多く、話し合いそのものの検討が難しいとされる話し合い指導において、音声によるやりとりを文字化することは、つけない力に沿ってじっくりと検討できる点において大変有効である。

調査した43教材全てで「話し合い例」の記載があ

表2 H23およびH27年発行 小学校国語教科書教材「話し合い」分類(型)

出版社	学年	年度	教材名	A	B	C	D	E
T	2	23	聞き合おう, みんなのたからもの		○			
		27	あそびのやくそく話し合おう	○				
	3	23	こちら, 「子ども相談室」		○			
		27	グループで話し合おう	○				
	4	23	みんなで話し合って	○				
		27	クラスで話し合おう	○				
	6	23	問題を解決するために話し合おう	○				
		27	問題を解決するために話し合おう	○				
M	2	23	みんなできめよう			○		
		27	みんなできめよう		○			
	3	23	わたしたちの学校行事		○			
		27	つたえよう, 楽しい学校生活		○			
	4	23	よりよい学級会をしよう					○
		27	よりよい話し合いをしよう					○
	5	27	明日をつくるわたしたち	○				
K	2	23	グループのマークを作ろう	○				
		27	「グループはっぴょう会」をひらこう	○				
	3	23	学校生活に生かす話し合いをしよう		○			
		27	係の活動について考えよう		○			
	4	23	学級で話し合おう	○				
		27	クラスで話し合おう	○				
	6	27	グループで話し合おう	○				
S	2	23	コンテストに出すこまをきめよう			○		
		27	コンテストに出すこまをきめよう		○			
	3	23	よりよいクラスを作ろう		○			
		27	よりよいクラスを作ろう		○			
	4	23	安全について考えよう	○				
		23	グループで話すときには (別冊)				○	
		27	安全について考えよう		○			
		27	グループで話すときには (別冊)				○	
	5	23	動物とともに生きるために			○		
		23	司会をするときには (別冊)				○	
		27	動物とともに生きるために			○		
	6	27	司会をするときには (別冊)				○	
23		司会の役割・みんなの役割 (別冊)				○		
6	27	司会の役割・みんなの役割 (別冊)				○		
	G	1	23	クイズ大会をしよう		○		
27			やっごらん, おもしろいよ			○		
2		23	やっごらん, おもしろいよ			○		
		27	やっごらんおもしろいよ			○		
3		23	クラスレクリエーションをしよう		○			
		27	クラスレクリエーションをしよう		○			
4	23	ごみをなくそう			○			
	27	自分の安全は, 自分で守ろう			○			

ることは先程述べた。しかし、中省略なしで「話し合い例」を記載していると認められるのは、43教材中、H23年3教材（T社3年生「こちら、『子ども相談室』、S社2年生「コンテストに出すこまをきめよう」、S社4年生別冊「グループで話すときには」）、H27年4教材（T社2年生「あそびのやくそくを話し合おう」、M社2年生「みんなできめよう」、S社2年生「コンテストに出すこまを決めよう」、S社4年生別冊「グループで話すときには」）の合計7教材である。7教材は、「グループ4人での話し合い」であり「一部の場面」が中省略なしで掲載されている。

指導する際に、「話し合い例」を活用する場合、中省略を補完する指導を考えなければならない。例えば、教師が「話し合いの展開」を予想し、発話を埋め込み教科書教材の「話し合い例」をリライトしたものを提示する。そして、リライトした話し合い例を学習者と検討する活動が考えられる。

#### 《注釈》

注釈は、話し合い例と連動して「司会をするとき」、「発言するとき」（T社H27年3年生）や「司会者」、「発言者」（K社H27年4年生）など項を立て、司会や発言をするときの要点を記載している。話し合い例と連動しているため、学習者だけでなく、指導者にも「話し合い」をするときに気をつけるべき点を話し合い例の下に記載しているのである。例えば、「友だちの意見と同じところ、ちがうところをはっきりさせて、意見を言う。さんせい・はんたい・つけ足し」（M社H23年3年生「わたしたちの学校行事」）等である。注釈を生かした指導として、「話し合い例の中で、意見の同じところ、違うところを述べているところはどこでしょう。線を引いてみましょう。」「あなたが、Aさんなら、話し合いの流れの中でどのように同じところや違うところを述べますか。」等を問い、具体的な発話と注釈の文言の一致を図る指導が考えられる。

#### 《手順》

学習者にとって身近な黒板や黒板上で使用される短冊に見立てたイラストの中で、「話し合い」の手順を記載している（M社H23年H27年、S社H27年）。例えば「①話し合いの役割を決める②話し合う話題を決める③グループで話し合う④ふりかえる」（S社H27年3年生）等である。学習者が、単元全体像を把握するための有効な記載である。指導者は掲示するなどして学習者に常に見通しを持たせ学習に臨ませるようにしたい。

#### 《留意点》

留意点については、「言葉の力」（T社）、「たいせつ」（M社）、「振り返り」（K社）、「話し合いのとき」（S社）、「話す」（G社）等、「話し合い」教材巻末に項を起し、「話し合い」をおこなう際に注意することを記載している。例えば、M社H27年4年生「よりよい話し合いをしよう」では、司会者として、「計画に合わせて進められるように声をかける」等、話し合いをおこなう際の心構えを記載している。留意点については、指導する際に、「手順」と同様に掲示するなどして常に学習者に意識させておきたい。

#### 《特徴的なもの》

##### ・振り返り

話し合いの場面との結びつきを強めるために黒板に見立てたイラストの中に話し合いの結果を示しているものも見られる（G社H23年4年生「ごみをなくそう」）。そこでは話し合い後、意見を分類し見出しをつけている。「話し合い」で出された多くの意見をキーワードにしてメモに書き、共通点や相違点をもとに仲間分けし、見出しをつけることは「話し合い」を視覚的に整理する上でも大変有効である。また、記録として保存ができるため、後からでも話し合いを振り返ることができる。「話し合い」が混沌とした場合に、混沌とした「話し合い」から抜け出す指導法としても有効である<sup>3</sup>。また「話し合い」で決まったことをメモにして記載したもの（G社H27年3年生）、「話し合い」をして思ったことを言葉で振り返ったりしているものも見られる（K社H27年2年生、6年生）。言葉での振り返りでは「秋山さんが低学年の時の自分の経験を話してくれたので、考えが変わったよ」、「話し合いの目的を途中でたしかめるようにしたので、一年生でも楽しめる遊びに決めることができたね。」等の記載が見られる。「話し合い」をして、自分の意見が変わったこと、「話し合い」をする際に心得たことを記載している。

このような「振り返り」があったからこそ、気付いた良さなどにより「話し合い」に対するモチベーションを高め、より円滑に「話し合い」ができたりする可能性をひろげると考える。

##### ・内言

話し合い例と連動して、内言を記載し、話し合いを客観的に見つめた発言を記載している（K社H27年3年生「係の活動について考えよう」）。例えば「ていあんは三つ。それぞれの共通点やちがう点を整理してから話し合いを進めよう。」等である。若木（2011）は、

心的作業について、昭和52年発行の教科書教材を例に挙げ説明している。若木は其中で、「アタマの中でおこなわれる情報処理を文字化して示すことは、話し合いにおける思考の道筋をどのように考えるのかということ学習者に提示することができ、認知的側面の育成においては必要である」と述べ、内言の記載及び話し合いの思考過程の可視化の大切さを述べている。思考の可視化は非常に難しい。しかし、前述K社の教材は、話し合い例と連動して吹き出しで記載している。話し合い例で表出されている発話が、どのような

思考過程に基づいたものなのかが学習者にとって分かりやすい。学習者が「話し合い」をおこなう際にもどのように思考し、発話すれば「話し合い」が限りなく上手く進むのかが理解しやすい。

以上、型や要素からみた特徴について述べた。合意に至る「話し合い」には、特にプロセス意識が必要である。そこで、以降、プロセスについて、A型12教材中6教材が該当するT社の教材を抽出し、合意形成のプロセスを視点に考察をおこなう。

表3 合意形成のプロセスとその能力（司会者）

プロセス		ポイントとなる技能（言語技能）	
1. 知る	①目的や進め方を説明する	A	話し合いのテーマを伝える。
		B	話し合いのゴールを明らかにする。
		C	どのような手順で話し合うかを説明する。
		D	話し合いで気をつけないといけないことを確認する。
		E	話し合いの時間を確認する。
	②意見を言わせる	F	意見を言ってもらおう。（できる限り多人数に、提案者の発話も含む）
	③質問させる	G	出た意見に対して質問や意見をさせる。
	④意見を聞く	H	意見の同じところや違うところを考えながら聞く。
		I	意見の要点をメモしながら聞く。
2. 整理する	①意見を比べる	J	メンバーと一緒に共通点・相違点をもとにしながら仲間分けをしたり見出しをつけたりする。
		K	メンバーと一緒に表・メモ等を作成する。（単に羅列したものはメモには位置付けない）
		L	整理した内容を述べる。
		M	話し合いを終える場合、これまでに話し合ったことを確認したり、メンバーに感想を言ってもらったりする。
3. 考えつくす	①話し合う項目を決める	N	これまでに出来てきた意見をもとに話し合う項目を決める。（確認の場合もある）
	②項目にそって考える	O	メンバーと一緒に、目的に照らし合わせながら項目の良い点・問題点について考える。
		P	意見がどこで一致し、どこで分かれたか等を整理する。
		Q	メンバーに自分の意見を見直し、意見を出してもらおう。（新たな意見を出してもらおうことも含む）
		R	話し合いを終える場合、これまでに話し合ったことを確認したり、感想を述べたりする。
4. まとめる	①ふりかえる	S	それまでの話し合いの流れを振り返り、多人数が支持した意見を取り上げ、確認する。
	②折り合いをつける	T	問題点がある時は、もう一度メンバーに考えるようすすめる。
		U	意見が対立している場合は、ゆずれるところとゆずれないところを述べ合ってもらおう。
		V	メンバーと一緒にそれぞれの意見の良い点を合わせてよりよい結論を出す。
	③確認する	W	決まったことを確認したり、感想を述べたりする。
プロセスに関係なく常に意識すること	「考えつくす」「まとめる」の工程でも常に意見を比べ整理すること（J、K、L、M）を意識する。ただし、「J」については、「考えつくす」「まとめる」の工程において、「良い点・問題点」「メリット・デメリット」の視点となる。		
プロセス・立場に関係なく常に意識すること	進行を意識して発言する	ア	目標に沿って、進行を意識した発言をする。
	出てきた意見をまとめる	イ	今までに出てきた意見をまとめる。

### 3 合意形成のプロセス

合意形成のプロセスについての先行研究として長谷・村松（2015）が挙げられる。長谷・村松は、中学校教育終了段階を見据えた合意形成能力を育成するために、指導の視点として以下の2点を挙げている。

- ・合意形成に必要な思考過程（合意に至るプロセス）を明らかにすること。
- ・プロセスごとに「話し合い」に参加する司会者及びメンバーそれぞれの言語技能や言語活動を明らかにすること。

以上を踏まえ中学校修了段階を見据えて学習者に、合意を目指す「話し合い」をさせるために、合意形成のプロセス、（【知る】【整理する】【考えつくす】【まとめる】）とその能力を示している。長谷・村松は、合意に至る「話し合い」を目指すために【知る】【整理する】工程の重要性を述べている。

【知る】工程では、メンバー相互で十分な質問、応答を繰り返しながら意見に対する多くの情報を収集し司会者、メンバーで意見の共有を図ることを、【整理する】工程では、共有した意見の共通点や相違点を見つけ、仲間分けしたり、見出しをつけたりすることの大切さである。

しかし【整理する】行為や、発話は、他の工程、【考えつくす】【まとめる】においてなされないことを意味したものではない。むしろ、各工程においても【整理する】行為や発話は欠かせない。

そこで、本研究では、以下2点に着目し、小学校教育段階に合わせた合意形成のプロセスとその能力を新たに作成した（表3、4：以下、文中表3、4の英数字を使用する）。

- ・長谷・村松の合意形成のプロセスとその能力を基盤にする。
- ・各工程で「整理する」ことを重視する。

ここで表3、4に注視し「話し合い」が合意へと至る過程を考えてみたい。

まず「1. 知る」工程において、司会者は話し合いの目的や進め方をメンバーに伝え、メンバーは、各自の意見を述べる（司会者A, B, C, F）（メンバーA, B）。

次に「2. 整理する」では「1. 知る」工程で出された意見を、司会者とメンバーと一緒に、共通点や相違点をもとに出された意見の仲間分けをしたり、見出しをつけたりしながら整理する（司会者J）（メンバーH）。

表4 合意形成のプロセスとその能力（メンバー）

プロセス		ポイントとなる技能（言語技能）	
1. 知る	①意見を言う (考えを伝える)	A	立場をはっきりさせたり、意見を短い言葉で話したりする。
		B	理由をはっきり伝える。
		C	相手の意見を結びつけて話す。
	②話を聞く	D	自分の意見と同じところや違うところを考えながら聞く。
	③質問する	E	相手の分からない点、もっと知りたい点を質問する。
F		理由をたずねる。	
④質問に答える	G	質問に分かりやすく答える。	
2. 整理する	①意見を比べる	H	司会者と一緒に共通点・相違点をもとにしながら仲間分けをしたり見出しをつけたりする。
		I	司会者と一緒に表・メモ等を作成する。
		J	整理した内容を述べる。
		K	話し合いを終える場合、これまでに話し合ったことを確認したり、感想を言ったりする。
3. 考えつくす	①話し合う項目を決める。	L	それまでの話し合いの流れを振り返り、話し合う項目を決める。
	②項目にそって考える	M	目的に照らし合わせながら項目の良い点や問題点について考える。
		N	自分の意見を見直して、意見を出す。(新たな意見も含む)
4. まとめる	①折り合いをつける	O	意見が対立した場合は、相手の意見のもとになった思いを理解する。
		P	意見が対立した場合は、ゆずれるところとゆずれないところを述べ合う。
		Q	それぞれの意見の良い点を合わせて、よりよい結論を出す。
プロセスに関係なく常に意識すること	「知る」中の「①意見を言う（考えを伝える）②話を聞く③質問をする④質問に答える」の言語技能は、「考えつくす」「まとめる」工程でも必要な能力である。 「考えつくす」「まとめる」の工程でも常に意見を比べ整理すること（H, I, J, K）を意識する。ただし、「H」については、「考えつくす」「まとめる」の工程において、「良い点・問題点」「メリット・デメリット」の視点となる。		

「3. 考えつくす」工程では、グループ分けし、見出しをつけた項目を目的に沿ってどの項目を取り上げるかを定める。そして決めた項目を目的と照合しながら良い点や問題点について質問、応答を繰り返しながら吟味する（司会者N, O）（メンバーL, M）。吟味を重ねる中で、自分の意見を見直し意見を出す。（新たな意見も含む。）（司会者Q）（メンバーN）。

「4. まとめる」工程では、折り合いをつけるために、各意見の良い点を合わせてよりよい結論を出し、話し合いを終える（司会者V, W）（メンバーQ）。

また工程に関係なく、常に「2. 整理する」こと（司会者J, K, L, M）（メンバーH, I, J, K）は必要である。（今回作成した合意形成のプロセスでは、【知る】と【整理】する工程が合意へと至る「話し合い」のカギを握ると考える点から、表記上では、「1. 知る」の後に「2. 整理する」としている。）

特に「整理する」こと（司会者J, メンバーH）は、「考えつくす」「まとめる」工程では、「良い点・問題点」「メリット・デメリット」の視点へと移行する。さらに、プロセス、立場に関係なく進行を意識して発言したり出てきた意見をまとめたりする（ア, イ）ことや、メンバーにおいて「知る」中の言語技能は、「考えつくす」「まとめる」工程でも必要となることを常に念頭に置き「話し合い」をする。

以上のような合意形成のプロセスを視点に、「話し合い」教科書教材を構成する要素の一つである「話し合い例」に着目し発話の検討をおこなう。尚、検討に際して、プロセスが5社の中で一番多く記載されているT社を取り上げる。

また、小学校学習指導要領国語科（H20）の指導事項に「司会」の文言が記載された3年生以上を調査対象とする。さらに「話し合い」は、「司会者」と「メンバー」で構成されるため、それぞれにおいて発話分類をおこなう。

考察については、問題解決、課題解決をテーマとした「話し合い」では、「司会者」と「メンバー」の協力により一つの合致点を見出す点から「司会者」と「メンバー」双方合わせて考察する。

合意形成のプロセスでは、1から4の工程を挙げている。発話分類する際には、「『整理』はどの工程でもおこなわれている」「つけたい力のもと作成されたため、全ての教材においてプロセスを意識した話し合いの全体像が示されていない」という点から「2. 整理する」のみを取り上げた表記はしない。

#### 4 合意形成のプロセスを視点とした話し合い例の考察（T社の場合）

以下、合意形成のプロセス（司会者、メンバー）を視点に発話分類をし「話し合い例」の考察をおこなう。尚、以下の考察及び表5, 6中の英字は、合意形成のプロセスとその能力（表3, 4）と対応している。また「×」は、発話があてはまらなかったことを示す。

司会者の発話においては、【知る】工程で、H23年、H27年ともに話し合いのテーマやゴールを伝える発話「これからお楽しみ会の出し物について話し合います。今日決めることは、何をするかとどんな係が必要かの二つです。」（H27年3年生）（司会者A）が見られる。また、出てきた意見を整理する発話、「それでは、今出た意見をかんたんにまとめます。ポスター、配ぜん室のそうじ、よせ書き、手紙です。」（H23年4年生）（司会者L）や「ここまで出た意見を整理します。原因は大きく二つに分けられます。一つは本を読まない人が増えたこと、もう一つは、図書館に読みたい本が少ないということです。」（H27年6年生）（司会者L）等、意見を列挙しながら、整理をしたり、出てきた意見を仲間分けして整理したりする等の発話が見られる。「整理する」（司会者L）ことに関する発話は、【考えつくす】【まとめる】工程でも見られる。しかし、共通点相違点をもとにしながら仲間分けをしたり見出しをつけたりする発話（司会者J）は少なく、表やメモを作成することに関する発話（司会者K）は見られなかった。

【まとめる】工程では、「よせ書きがいいという意見が多いようですね。」（司会者S）や「よせ書きをプレゼントするということでもいいですか。（中略）みなさん色々な考えを出してくれてありがとうございます。」（司会者W）等の「整理する」発話が見られた。しかし、折り合いをつけさせる発話（司会者T, U, V）にあたる発話は見られなかった。

メンバーの発話においては、H23年、H27年ともに、【知る】工程で「話し合い」の目的に沿い、司会者の促しにより、各自の意見を理由と合わせた発話が見られる（H23年4年生）（メンバーA, B）。

例えば「青木：ポスターを作るのは、どうでしょうか。調理員さんが一番喜んでくれるのは、食べ残しがなくなることだと思うからです。」「池田：片付けの時に配ぜん室を汚してしまうことがあるので、配ぜん室のそうじをしたらいいと考えました。」等である。しかし「整理する」ことに関する発話（メンバーH, I,



表5 合意形成のプロセスを視点とした発話分類（司会者）

学年	年度	教材名	知る	考えつくす	まとめる
3	23	こちら、「子ども相談室」	F/F	ア/O	L
	27	グループで話し合おう	A/B/C/F/L	G/L	W
4	23	みんなで話し合って	A/C/F/F/L/G/G	NO/O/アO/O	SW
	27	クラスで話し合おう	A/F/G/C/F/F/L/G/LF/G	NO/O/ア/O/P	S/W/W
6	23	問題を解決するために話し合おう	A/C/F/L	NO/NO	ア/SW
	27	問題を解決するために話し合おう	A/F/G/CN/F/L	NO/L/ア(F)/NO/ア(F)	ア(F)/SW/ア

表6 合意形成のプロセスを視点とした発話分類（メンバー）

学年	年度	教材名	知る	考えつくす	まとめる
3	23	こちら、「子ども相談室」	A/G	E/G/AB/C/L/E/G/CN/M/C/N	Q
	27	グループで話し合おう	AB/AB/AB	E/G/J/N/N	×
4	23	みんなで話し合って	AB/AB/AB/ABC/E/G/E/G	M/M/M/CN/M/CM/M	×
	27	クラスで話し合おう	AB/AB/AB/AB/ABC/E/G/E/G	M/M/N/M/M/M	×
6	23	問題を解決するために話し合おう	AB/ABC/AB	A/F/G/CN/CN/CN/A	×
	27	問題を解決するために話し合おう	AB/AB/ABC/AB	A/F/B/CN/CN/A	ア

J, K) は、【知る】【考えつくす】【まとめる】どの工程においても少ない。また、メンバー相互で折り合いをつける（メンバーO, P, Q）発話はほとんど見られなかった。

合意に至る「話し合い」を目指すには、司会者とメンバーが一緒に、【知る】工程で出された意見を仲間分けしたり、見出しをつけたりすることをしながら、【考えつくす】工程へと進まなければ、目的に沿って意見を十分吟味することが難しい。調査した話し合い例の中では、「整理する」（司会者J, K）（メンバーH, I）にあてはまる発話は少なかった。

では、話し合いにおける「整理する」ことを学ばせる教材がないかといえばそうではない。例えば、H27年5年生「意見と理由を聞きとろう」（H23年5年生でH27年5年生と類似教材が見られる）では、参加者の意見と理由を把握し意見と理由の共通点や相違点を見つけたり、共通点には短い言葉で見出しをつけたりすることを学習する。「話し合い」教材の中にも前述の視点が組み込まれれば、より効果的な学習が期待できると考える。

また、話し合い例では、中省略が見られるため、割愛された可能性もあるが、メンバーの意見対立、葛藤、衝突などにあてはまる発話は見られなかった。実際の「話し合い」では、前述のような意見や意識の食い違いが生まれる可能性もある。「譲れるところは何か」「譲れないところは何か」など意見を述べ合い、全面合意を目指しながらも折り合いをつけながら「部分合意」「条件つき合意」も視野に入れて「話し合い」をする必要がある。

### Ⅲ 合意形成能力を育む教材、授業づくりの要件

以上、教科書教材「話し合い」の特徴、話し合い例の分析、考察をおこなった。分析、考察から合意形成能力を育む教材、授業づくりの要件として以下の4点を導出することができる。

#### 1 「整理する」活動を意識して取り入れること

調査した話し合い例では、共通点や相違点をもとにしながら、仲間分けをしたり見出しをつけたりすることや、表やメモ等を作成する「整理する」活動につながる発話や行為は少なかった。「整理する」活動は、優先順位を考えながら目的に合わせて意見を吟味するためには、なくてはならない活動である。さらに「話し合い」が混沌した状況下では、表やメモ等を活用し、話し合いの目的に向かって意見を腑分けする必要性も出てくる。K社H27年6年生においては、メンバーで表を作成し、意見を腑分けする場面が見られた。

このように学習者に「整理する」活動を意識させなければ、合意へと向かう「話し合い」には至らない。

では、「整理する」活動を意識的に起こすためにどのような指導が考えられるだろうか。例えば、どのような過程を辿って、「話し合い」が進んだのか、「話し合い」の最中に表やメモ等で随時示すことが考えられる。このような活動を取り入れることで「話し合い」が辿った経緯や矛盾点が明らかになり、メンバー全員が納得する話し合いが展開できる可能性が高まると考える。

以上のような、「整理する」活動を意識しておこなう「話し合い」を展開するためには、「話し合い」の出発点でもある【知る】工程を重視する必要がある。【知る】工程でメンバーの各意見に対して多くの情報を出し、共有化されなければ「整理する」活動はおろか、合意へと至る「話し合い」へと展開しない。「整理する」活動は、意見に対する多くの情報が集まってこそ意味をなす。多くの情報がない中での整理は困難を極めるのである。「各意見に対して一回は必ず質問し、応答する」等の指導を取り入れることで、意見に対する情報収集する力も身につけさせたい。

また、「話し合い」が進む中では、「話し合い」の内容が参加者全員の中で、共通理解が常に図られていると考えるのは、大変危険である。そのためにも、司会者及びメンバーは途中途中で「Aさんは、Bさんの意見をどのように理解されましたか。Aさんの言葉で言い直してみてください。」等の確認を求める発話をすることの指導も必要である。各工程で、共通理解を図るとともに、理解のズレを修正する力を養う必要がある。

## 2 意見の合致点を見出す活動を取り入れること

調査した「話し合い例」には、多人数が支持した意見を取り上げ、「話し合い」を合意へと向かわせる司会者の発話が見られる。例えば、「よせ書きがいいという意見が多いようですね。では、わたしたちのクラスでは、(中略)よせ書きをしてプレゼントしたいと思います。」(T社H23年4年生)等である。多人数が支持した意見を取り上げ、合意へと導く際には、少人数の意見も考慮したい。メンバー全員が納得のいく、合意へと至る「話し合い」を目指すためには、多人数、少人数の意見の合致点を見出す発話や行為が必要である。

指導として、「譲れるところと譲れないところはどこか」と問い、意見を述べさせ合致点を見つける活動を仕組むことが考えられる。合意形成能力を育むために、折り合いをつける力を身につけさせることが肝要である。

## 3 内言について見つめる機会を設けること

表出された言葉は、頭の中で展開されている思考の表れでもある。調査した話し合い例の中にはK社H27年3年生に司会者の内言が記載されていた。また関連する教材としてT社H27年6年生「意見と理由とのつながりを聞き取ろう」では、意見を聞きながら、目的

に対して述べられた意見に整合性があるのか、ないのか聞き分けている様子、頭の中での思考を記載している。頭の中でどのようなことを考え、発話をおこなったのかが見てとれる。

話し合いは、メンバーの話をいかに整理しながら聞き分けるかが求められる。内言を示すことは、学習者がどのように話を聞き分ければいいのかを学習することができる。同時に、話し合いの展開を意識しながら「次に何を考え、発言をすれば話し合いが合意へと向かうのか」といったプロセス意識を働かせながら「話し合い」を見つめる活動を取り入れたい。

## 4 関連教材を「話し合い」教材に組み込むこと

話し合い例には、「整理する」ために必要な思考方法である、共通点相違点をもとにしながら意見をグループ化し、グループ化したものに見出しをつけることや、表やメモ等で意見を整理する行為にあたる発話が少なくなかった。しかし、T社5年生、4年生には、意見をグループ化したり見出しをつけたりすることやメモの取り方を学習する教材が見られる。話し合い例の中では少なかったが、関連する教材を組み込みながら、「話し合い」指導をしていくことは「整理する」活動を常に意識し、実際に整理させることにつながる点で有効である。

## IV 研究成果と残された課題

本研究の目的である、平成23年から平成27年に発行された小学校国語科教科書「話し合い」教材を合意形成のプロセスを視点に検討した。その結果、合意形成のプロセスの中の特に「整理する」「折り合いをつける」工程が不十分であるという問題点が見出された。

しかし、本研究は、冒頭に述べたように教材の中にある話し合い例そのものについて分析したものであり、発達段階やつけたい力を教材に含有させることなどを目的としているため、話し合い例が不十分であるということの意味したものではない。

今後は、合意形成能力を育む教材、授業づくりの要件として導出した4点を踏まえた具体的な指導法を考えたい。またT社以外の話し合い例及び中学校国語科「話し合い」教科書教材も視野に入れ、合意形成のプロセスを視点に分析、考察し、さらに教材、授業づくりの要件を明らかにしていきたい。

## 注

- 1 本研究で教科書という場合、学校教育法で、文部科学大臣の検定を経た教科用図書（文部科学省検定済教科書）を指す。
- 2 若木は、昭和25～平成17年までの小学校1年～中学校3年生までの義務教育期間に用いる教科書3社を調査している。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
- 3 長田は、話し合いの参加者自らが黒板や紙などに共同で文字化や図示化しながら話し合う「視覚情報化ツール」を提唱している。長田友紀（2013）「話すこと・聞くことの学習指導の内容・方法に関する研究の成果と展望」『国語科教育学研究の成果と展望Ⅱ』、全国大学国語教育学会編、学芸図書

## 引用および参考文献

- 文部科学省（2008）『小学校学習指導要領解説国語編』
- 村松賢一（1998）「対話自体を対象化し、管理するメタ対話能力」『「生きる力」を育む国語教育NO.3－国語教育別冊NO.556』、明治図書
- 甲斐雄一郎（1994）「教材化研究の視点」『中学校の表現指導 聞き手話し手を育てる』安居總子・東京中学校青年国語研究会編、東洋館出版
- 安居總子（2011）「16.言語学習材」『国語教育総合事典』日本国語教育学会編、朝倉書店
- 財団法人教科書研究センター（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〈最終報告〉』
- 安藤修平（1999）「音声言語教材の変遷」『音声言語指導大事典』高橋俊三編、明治図書
- 入部明子（1999）「言語教科書」『音声言語指導大事典』高橋俊三編、明治図書
- 迎勝彦（2004）「『話し合い』学習指導における教材研究」、『上越教育大学研究紀要』、第23巻、第2号、pp.549-561
- 村松賢一（2003）「コミュニケーション能力の育成に応える国語教科書とは」『日本語学』、VOL.22、明治書院
- 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－」『中国四国教育学会教育研究ジャーナル』、第9号、pp.71-80
- 若木常佳、北川尊士、稲田八穂（2013）「話し合う力

を育成する教材の研究『台本型手びき』にキャラクターを設定した場合」『福岡教育大学紀要』、第62号、第1分冊、pp.87-95

長谷浩也、村松賢一（2015）「合意を目指した話し合い教材に関する研究－合意形成のプロセスとその能力の視点から－」『環太平洋大学研究紀要』、第9号