

国語科授業における「討議・討論」指導の形態と方法

楯原 理恵子

I 提案

はじめに

集団思考にとつて話し合い活動は欠かせないものである。洗練された討議行為の過程が思考体制そのものであるといつても過言ではない。国語科授業にとつてもそれは同様で、討議・討論の力の育成や活用は緊要の課題である。しかし、討議・討論の活用に至るには多くの課題が横たわっており、なかなか到達できないのが多くの現場の状況ではないだろうか。

今回の提案にあたり、まずそうした実態から出発し、現状の中で可能な形で提案を行いたいと思う。

さらに、今後実践を積み重ねる指針として、先行研究に学びつつ、自分なりの国語科における話し合いの指導の構想を考えてみた。

なお、討議・討論は分けて考え（後述）、この二つ及び

その前提段階（聞く・話す・少人数で話し合う・発表するなど）も含めて話し合いと称した。また、ディベートは本来の討議・討論とは異なる独自の性格（虚構性）を持つので、その要素は取り入れつつも、本格ディベートについては直接言及しなかった。

1. 学習者の実態と問題点―話し合いの指導の基盤を見つめるために―

宮崎市立木花中学校は、学園都市の開発とともに五年前に新築移転した中規模校である。市内でありながら、全校六クラスという家庭的ムードの漂った学校が、新興住宅街の造成に伴う新たな入居者を迎え、現在一三クラスと急増しつつある。それとともに、さまざまな問題点も顕在化してきている。

「話し合い」活動に関して、担当する第二学年では、次のような問題点を挙げるができる。

- ① 「聞く力」が著しく低い。
- ② 「話し合い」を忌避する傾向が強い。
- ③ コミュニケーション能力の未発達な生徒がこれまでになく多く、学習・生活の双方に大きな障害となっている。

- ④ 平等な学習集団が形成されていない。
- ⑤ 学力や生活環境の落差が激しい。
- ⑥ 同学年を複数で担当しているため、授業内容や評価など制約を受けることが多い。

2、国語科における話し合いの指導に関する三つの提案

以上に述べた学習者の実態を踏まえた上で、話し合いの指導の実現に向けて、以下の三つの提案をおこないたい。

【提案1】生徒の実態に即した話し合いの指導を行いたい。

生徒の実態に基づいて、今年度、次の四つのことを年頭に授業に取り組もうと考えた。

- ① 聞く耳を持たせる。
 - ② 授業に引き込み、集中させる。
 - ③ 話し合う意欲を持たせる。
 - ④ 精神性の向上をめざす。
- 「話し合い活動」に至るには、多くの前提が必要とされ

る。二学年を対象に、ゼロから、いやマイナスから、まず一学期はスタートした。話し合いの土台づくりとして、特に「聞くこと」の大切さを自覚させ、二人〜四人で話し合う場面をできるだけ多く設定してみた。

【提案2】教科書教材に即して、年間を見通した系統的指導を行いたい。

教科書に即することを前提として、教科書教材（光村二年）の中から、「父（親）と子」というテーマで関連教材をピックアップし、通常の指導をおこなないながら、特に「話し合い」を意図的に組織していく、通年の単元「家族を見つめる」を構想・計画した。「精神性の向上」とともに、先に述べた「コミュニケーション能力の回復」をめざしてのものである。

話しことばを阻害する要因には、身体的・性格的・心理的・場面的・対人的・言語形成的諸問題があげられる。ことばを発する「身体」の面に目を向け、深い洞察に基づく話しことば教育を提唱されたのが、竹内敏晴氏である。その竹内敏晴氏の指針に沿い、学校現場でことばとからだにダイレクトに働きかける授業を切り開いてこられたのが、鳥山敏子氏である。特に鳥山敏子氏は、子どもの問題は親自身の問題であると、上述の言語形成的な側面に切り込んでいられる。親の傷をその子どもが受け継ぐ、この実例に

問題の多い生徒の姿を照らし合わせてみると、みごとにその歪みの構造が見えてくる。

この言語形成的な要因に目をむけ、解決をはからなければ、話し合いの指導の抱える根源的問題は解決できないであろう。自らの育成歴に目をむけ、親（家族）との関係を見つめ直す機会を是非設けたいと考え、単元を設定した。

提案1・2を、112頁の表1のような形で実践してきた。

二学期以降は、「北の国から」―子供の視点―、「想像をふくらませて」―家族のアルバム―、「字のないはがき」―父の発見―、「墨手の生還」―喪失―（二学期）、「言葉の力」―わたしを育てた言葉―（三学期）と教科書教材に沿ってテーマを深めていき、学年末には「わたしを作ったもの」―家族をみつめる―の単元で発表会の形で一年間の学習をまとめさせたいと考えている。

【提案3】生徒の興味・関心をひくディベート的な話し合いを導入として、本格的な討議・討論指導を実現したい。

話し合いの指導の中核は、討議・討論指導であるが、意欲や関心が低く、聞く・話す力が不十分な生徒にとって、本格的な討議・討論の実施は抵抗が大きく困難である。また、指導者にとっても指導の実があげにくい。

そこで、討議指導の導入段階に、ディベートの要素を取り入れ、討議のおもしろさを体感させてみてはどうだろうか。ディベートのもつクイズ的な消去性・二者択一性、ゲーム的な対決性は学習者に大きな意欲をもたらすと思われる。向山洋一氏は、討論について、次のような定式を考案されている。

- 1、異なる意見を発表する。
- 2、もつとも違うものから削除させる
- 3、最後に残った二つの意見を論争させる。

生活レベルでは意見の対決を避ける学習者を知的対決へと導く方法に学ぶ点も多い。

このようなディベート的な話し合い指導を契機に、いずれば本格的な討議・討論指導を目指さなければならぬ。話すことの教育について先駆的な数多くの提案や実践をなされている大村はま氏に学びつつ、次のような国語科における話し合いの指導の構想を描いてみた。

【表2：国語科における話し合いの指導の構想】

〔基本段階〕	
1、聞く・話すの基礎的訓練①聞く・②応答・③発表	2、話し合いの方法を学ぶ学習
〔中核段階〕	
基本	(1) 学習上の計画や実行のための話し合い（討議）
	1) ④

(完成段階)	4、討議・討論を他の学習活動と連動させ、自在に活用する学習 ⑫	中心		
		(2) 論理的に一つの方向に収束していく思考・認識の方法としての話し合い(討議2)	(3) 創造的に新たな意味を生み出すために拡充していく思考・認識の方法としての話し合い(討論) ⑧	(4) デイベートの話し合い ⑥
(発展段階)		中心		
3、話し合いの方法を活用する学習		(1) 討議1 ⑨	(2) 討議2 ⑩	(3) 討議 ⑪

右の構想にさらに具体的に、野地潤家先生のコミュニケーション技術の分類や大村はま氏の実践例を当てはめてみたのが、113頁の【表3：話し合いの指導の具体的展開例】である。

大村はま氏の実践は豊かな構想とこまやかな配慮に支えられ、本格討議・討論の実現を可能なものになっている。特に、とらえがたい本格討議の実相を見極め、これだけは身につけたい討議力の柱としてグループや指導の観点とされ

た方法は、これからの討議指導の大きな指針となると考える。私自身、担当学年を対象に、いつ、どこで、本格討議・討論の指導を行うか、国語科における話し合い指導の構想を見通しながら、実態に即して実施していきたい。

3、まとめと今後の課題

1、生徒の実態に根ざした話し合い指導をめざし基礎・基本的な指導の形態を試みているが、いまだこれと行った成果は上げられない。無気力や無関心が支配的なムードを変えていくのは至難の技だが、国語科が中心となりつつ、学年、学校全体がことばの教育(＝生きることとの教育)の再生に取り組む必要を感じる。

この実現は、結局のところ、指導者自身のことばの力にかかってくる。いかに聞くに足る話ができるか、また、その前段階としていかに自らが心を開いて聞くことができるか、課せられた課題は大きい。

2、教科書に即した通年の単元設定には、さらに、次のような問題点が見いだされる。

- (1) 単元としてまとまっていないため、学習者への意識づけが弱く、効果が上がりにくいのではないか。
- (2) 他の教科書単元とクロスした形になるため、目標が散漫になってしまうのではないか。

(3) 学習者の精神性の向上やことば・からだの回復を目指すした単元設定であるが、学習者のみならず、家族(親)自身も変容しなければ解決には至らない。一教科担任としては、学級指導、生徒指導との連携に限界が出てくるのではないか。

(4) 学習者は、自らの内省的問題を発表したり、話し合ったりすることに抵抗を感じるのではないか。

このような点に心を配りながら、今後の実践を見直して行きたい。

3、ディベート的討議から本格的討議・討論への段階的指導を構想したが、なにより重要なのはテーマの設定である。様々な意見を生みやすく、かつ論争にたえうるテーマ、発問の選定がこれらの指導の命となる。教科書教材の中では限界がある。本格的討議・討論を実現するためには、それを支えうるテーマを幅広く求めていく必要がある。

II、協議

1、単元「家族をみつめる」については、家族関係を取り上げる点の難しさが指摘された。生徒はさまざまな家庭環境を抱えている。生徒の実態を抜きにして、単元が独り歩きすることは許されない。しかし、避けては通れない

いテーマでもある。学習者一人ひとりの心の成長のレベルやタイミングをはかり、テーマの提出の方法を工夫していきたい。

2、大村はま氏の提案や実践を話し合いの指導の展開例としてまとめてみたが、協議で指摘を受けたように、恣意的な部分は否めない。大村氏の実践は深く豊かで、取りこぼした部分も多々あるかと思う。これからもその実践に学びつつ、話し合いの指導の指標を求めていきたい。

3、協議ではディベートの特性と国語科における活用のは非が話題の中心となった。提案でもふれたが、ディベートのもつ虚構性・二者択一性は学習者の知的興奮や意欲をもたらす。が、一方でその勝敗(ゲーム性)に目を奪われ、本質的価値を見失いがちなことも危惧される。国語科で実施する場合も、安易に取り上げることなく、十分な見通しや位置づけをもって行われるべきだろう。

提案の中の話し合いの指導の構想に即していえば、話し合いの方法を学ぶ学習(討議②)の一環としてまずディベートの技術を学ぶ授業を設定し、その力を話し合いの方法を活用する学習(討議②)で用い、授業を活性化させていくという段階が見通されよう。前段階では、ディベートのゲーム性などを十二分に機能させ、後の段階では、単元の内容に即して、勝ち負けの判定をつけず、二

者択一性を活用したり、弁証法的展開に発展させるなど、
ダイペートの方法を応用させていくことが考えられる。
ダイペートは学習者に意欲をもたらし授業を活性化させ
る要素を持つている。その利点を国語科本来の目標に向
けて、適切に位置づけることが求められていると思う。

(宮崎市立木花中学校)

〈1学期の実践〉

【表1：年間単元「家族をみつめる」の指導計画】
 ※◎は教科書教材、○は発展教材、▽は自主教材を示す。話し合いのレベル(①～⑥)については、表2を参照。

学期	年間単元「家族をみつめる」		教科書単元及び他の単元		指導の内容	
	教材	話し合い	教材	話し合い		
1 学 期	▽	① ③			(1)一人ひとりがかげがえのない存在であることを自然と感得できるよう、学期の初めに設定。名前にこめられた親の心情にもふれさせたかった。家庭で由来を調べたあと、原稿に書き、発表。発表(スピーチ)は、(1)名前が同じ、(2)同じ漢字が使っている、(3)意味が似ている、(4)今までない、などの視点で聞き、自由に自分のスピーチをつけそえる形で行った。	
	◎	③ ③ ④ (作文)			(2)グループでの話し合いの手はじめとして、わかりやすく、根拠が見つけやすい発問を設定した。 (3)ここで初めてのグループ発表を行う。班のメンバーの回答の集約と発表の手順について、話し合いを設定した。	
	◎	⑤ ⑤ ① ③			(4)全員に語句の使用例を書かせ、語句別に班で分担する。もっともよい事例を話し合わせ、発表させる。 (5)(4)と同じ手法で、別班に話し合わせる。人物をとらえるということで、(4)より多角的に考える必要がある。 (6)父とのゆかいな思い出をたぐり、会話を多く使った作文を書かせるようにする。題名を考案させながら、スピーチを聞かせる。	
		作文	▽	① ③	単元「ナガサキ」 「この子を残して」 「原子雲の下に生きて」 (修学旅行) 【私とナガサキ】(7) ークラス代表者を選ぼうー	(7)修学旅行を経て、「ナガサキ」を通して考えたことをまとめた。学年や全校での発表の機会にあわせ、班やクラスでの選考会(推薦の理由を考えよう)という形式をとった。
			◎	⑤ ⑥ ④	「物事の正解は一つだけではない」 発問：「創造的思考にまづ必要なのは何か？」(8) 発問：「想像力のある人ない人という区別はあるのか？」(9) 「一番遠くまで飛ばす紙の形とは？」(10)	(8)(9)ここでは、読解の方法として、消去法的話し合い、ディベート的話し合いの方法も活用してみた。 10紙を一枚与え、どうすれば一番遠くに飛ばすことができるのか、班で話し合い、実際に飛行テストを行った。
			◎	◎	⑤ 「短歌その心」 観賞文を完成させる。	

【表3：話し合いの指導の具体的展開例】

段階		指導の形態		実践	指導観
基礎	I 基礎訓練		○「聞くこと（基盤）」	(1) 入学時の聞くことのしつけ (2) 聞ききりたせるための指導（聞くに足る話を） (3) 場面ごとの聞き取る練習 (4) 自らの考えを的確に表現する指導 (5) 他の学習者の意見をまとめて応答する指導 ・となりの生徒と ・3、4人の生徒と (6) 自分の意見をまとめて発表する指導	基本的自覚の育成 1 2 話し合うことのねうちを知る 自分をも人も大切に
			①〈聞解力〉 ○「話すこと」 ②〈応答力〉 ③〈発表力〉	(7) 単元「学習準備」における発表会の相談の話し合い ・せっばつまった場面 ・台本形式の手引 ・指導者の実演・共演	
中核	II 討論・討論の方法を学ぶ学習	解決的場題	④ 学習上の計画や実行のための話し合い（討議1）	(8) 事例「ことばの意味と使い方」 ・8つの語句について用例文を作る ・グループ別に語句を担当する ・模範用例を選ぶ ・結果を発表する	
		取東的集団思考の場	⑤ 消去法話し合い（討議2）	(9) 事例「サーカスの馬」 主題に関連して、少年の気持ちを三通りに書き表した資料を準備し、意見をたかかわせる。 ※本教材は「文学を味わわせるために」考案されたものだが、話し合い指導の方法としても示唆を得ることができよう。	
			⑥ ディベート的話し合い（討議2）	(10) 単元「児童文学 世界名作の子供たち」 ・「児童文学の古典、そこにどんな子どもがどのように生きているだろうか」というテーマのもと、読書を進め、討議の準備がなされた。 ・討議においては、「討議の指導の中でこれだけは身につけさせたい、これができれば他のことはだいたいできてくるというような大きな柱」（＝討議力）が問われ、この観点でグループ分けがなされている。このことにより、学習者・指導者双方にとって、安定した実効ある話し合い学習（指導）が成立している。	
中核	II 討論・討論の方法を学ぶ学習	思考的場題	⑦ 本格的話し合い（討議2）		
		⑧ 本格的討論（討論）			
発展	III 活用する学習	取東	⑨ 討議1 ⑩ 討議2		
		拡充	⑪ 討論	(11) 単元「外国の人は日本（日本人）をこのように見ている」読書会	
完成	IV 活用する学習 他の学習活動と		⑫ 討議・討論	(12) 事例「各国に生きる現代の子供たちの姿」 ・「読んだ結果の発表ではなく、読む・話す・読む・話す・読む・書く・読む・話し合い」というように、決着なく問題が問題を生み、その度に本に読みに行くような、本を使って生きる読書人を育てる工夫」とあるように、この段階では学習力に転化した学習力が他の学習力と連動的に機能している。	