

# 合意形成を図る話し合いの指導に関する実践的研究

ー 必要な能力を内包した教材開発とその活用を中心に ー

萩中 奈穂美\*・米田 猛

Instruction of discussion to plan the consensus building  
ー Teaching material development that contained necessary ability  
and using it as a central focus on ー

Naomi HAGINAKA, Takeshi KOMEDA

E-mail: haginaka@fuzoku.u-toyama.ac.jp, komeda@edu.u-toyama.ac.jp

## 摘 要

This study commented on the contributing factors in the development of teaching materials, and the correct application of those materials by putting them into practice, to improve the ability of the discussion to build consensus in middle school Japanese. Furthermore, we speculated the psychological structure, opinions, judgements, etc, of the characters in a play who supported those comments. By doing this, the students perceived both the emotional element and the cognitive element the discussion requested. From the student's reactions, the effectiveness of using the performance of a 'discussion play' as teaching materials became obvious.

**キーワード**：合意形成，話し合い，教材開発，国語科学習指導，台本，実演

**keywords**：Consensus, discussion, development of teaching materials, language learning and teaching, script, theatrical activities

## 1. 問題意識と本研究の趣旨

### 1.1 合意形成を図る話し合いの指導の必要性

社会には多様に複雑な課題が山積し、これらに対し、「誰かが答えを出してくれるのを待つのではなく、市民一人一人が考えや知識、知恵を持ち寄り主体的に答えを作り出すことが求められ<sup>1</sup>」ている。そのため、他者と協働的に最適解を共創し、合意形成を図りながらよりよい社会を築いていく力は、将来不可欠な力といえる。将来だけではない。平成20年学習指導要領では「言語活動の充実<sup>2</sup>」が謳われ、学校生活の様々な場面に話し合い活動が取り入れられている。しかし、その実態には教師も学習者自身も満足していないようである。具体的には、「意見があっても否定されることを恐れたり聞いている方が楽だと考えたりして発言しない」「人間関係やプライドの崩れを気にし、質問や反論をしない」、そのため「一部の人だけで進む」「拡散はできても最善の結論に向かって収束していけない<sup>3</sup>」「安易に多

数決を採る」等である。司会の役割が果たされないことも指摘されるが、「内容と方法をもたない無責任な参加者が原因をなしていることも多い<sup>4</sup>」。そして、必要なのに十分育っていないこの現状を改革していくために、「学校教育、特に国語科教育において効果的な学習指導が望まれ<sup>5</sup>」ている。そして現行中学校学習指導要領も、「合意を形成する話し合い<sup>6</sup>」の指導を求めている。

このように合意形成を図る話し合いの指導は、国語科教育における喫緊の課題の一つである。

### 1.2 合意形成を図る話し合いの指導の困難性

こうした求めに対し、指導の現状はどうか。物事の是非について意見を主張し合う討論タイプの話し合いの指導に比べ、協力して結論を共創し、合意形成を図っていく協働タイプの話し合いの指導は行われにくく、自然習得に任せられる傾向にある。理由として以下が考えられる。

まずは、指導者自身が、合意形成を図る話し合い

\* 富山大学人間発達科学部附属中学校 教諭

に習熟しておらず、学習経験もほとんどないため、指導にイメージをもちにくいという問題である。

次に、指導の目的についての認識の問題である。時折、話し合いの指導は「学級活動」で十分行っているという理由から、国語科での指導が割愛されることがある。集団生活を向上させるための話し合いの指導と、国語科の「A話すこと・聞くこと」の領域における言語能力を育成するための話し合いの指導とは目的が異なる。合意形成を図る話し合いに限らず、国語科においては話し合いそのものを学習対象とし、具体的な話し合い活動を通して、話し合いに必要な意欲・関心・態度、思考力・判断力・表現力等の言語能力を育成するために行うものである。両者を混同してはならない。

また、話し合いの「活動」はさせるが学びについては自然習得に任せられることも少なくない。話し合いの指導に横たわる①音声言語の消滅性、不可逆性、②個人の能力・意欲の差、③人間関係が及ぼす心理的影響、④全員に発言させ、参加の醍醐味を感じさせる困難、⑤必要な能力の高度さ、多様さ、複雑さ、⑥「分かる」ことと「できる」こととのギャップ等、多くの困難をふまえつつ、話し合いのためのどのような力を付けようとするのか、その力を付けるには、どんな話題で話し合わせ、何を取り上げ、何を考えさせるのか等の計画や見通しが必要である。

### 1.3 合意形成を図る話し合いの「教材」の問題

問題の一つに「教材」が挙げられる。現場では「C読むこと」領域の教材研究は比較的熱心に行われる。しかし、「A話すこと・聞くこと」領域の「教材」については、どんな教材をどう研究すべきかが不明な現状にあると筆者は考えている。

#### 1.3.1 教科書で提示されている教材

教科書の教材は、学習指導要領に示されているA領域の「話し合うこと」系列の指導事項に合わせ、系統を踏まえながら意図的・計画的に作成されている。具体的な話し合い場面を切りとり、その発話まで提示されているものも多く、従前に比べ内容的に充実してきている。したがって、話し合いの指導の「教材」に必要な要素を理解し、事前に指導者がその教材の特性を研究し、ねらいに沿って扱うことで安定的な成果を得ることができる。

ただし、教科書の紙幅や年間指導時数の縛りが

あってやむを得ないのだが、「話し合うこと」系列の教材は各学年1単元のみ、頁数は4～7頁程度【表1】であるため、次の点も理解して指導したい。

- ・ 課題解決や目的達成をめがけて知恵を出し合い一つの結論に収束する合意形成を図る話し合いが必ずしも取り扱われているわけではない。
- ・ 話し合いの準備や進め方の説明、その際の留意点や話題の例示にとどまる教材もある。
- ・ 具体的な発言と、その役割や留意事項が示されているときは、その発言を支えている思考・判断や心的な構えを扱う工夫が必要である。
- ・ 話し合いでの発言が模範的で進行も円滑であるため、目指すべき手本としつつ、学習者の実態に合わせて工夫する必要がある。
- ・ 台本型で示されているときには、それを演じることで話し合いの進め方や有効な発言を理解させることができる。ただし後略や中略が多いため、工夫が必要となる。

表1 「話し合うこと」系列の教科書教材（平成28年度版）

- ※ △ 話し合い場面の発言のみ示されている  
○ 話し合い場面の発言に役割等が付記してある  
－ 話し合い場面は示されていない

出版社	学年	冒頭に示されている 単元名・教材名	話題	話し合い 場面※	最終的に 向かう先	総 頁数
A社	1	(インタビューをしよう)	(キャンプ)	△	(相手を知る)	(4)
	2	対立した立場で意見を深める ディベートによる討論	図書室に漫画を置くべきか	△	勝敗を判定する	7
	3	多様な意見の交差 グループ・パネルディスカッション	自動販売機に入れる飲み物の容器	△	まとめて主張する	6
B社	1	アイデアを出して話し合う	今年の漢字	○	一つの結論を出す	4
	2	役割を決めて討論する	地域の活性化	○	意見の整理までを行う	4
	3	課題を解決するために話し合う	持続可能な社会	○	意見の集約まで	4
C社	1	討論ゲーム 論理で迫るか、感情に訴えるか	(複数のテーマ例)	－	勝敗判定する	6
	2	パネルディスカッション 異なる立場や考えを尊重して	地域に新設する公共施設	○	考えを広げる	7
	3	企画会議 合意を形成し、課題を解決する	地域の活性化	○	一つの班の案を検討	6

D社	1	話し合いで理解を深めよう グループディスカッション	好きな言葉の定義「幸せ」	△	理解を深め紹介し合う	6
	2	○学びの扉 反論する  話し合いで問題を討論しよう リンクマップによる話し合い	レジ袋の有料化	△	賛否の決定 修正提案	6
	3	○学びの扉「合意を形成する」  話し合いで問題を解決しよう チャート討論	投書をもとに成人式マナー	△	自由に意見を出し合う	7
E社	1	○練習 流れを踏まえて話し合う  話題や方向を捉えて話し合おう グループ・ディスカッションをする	文化祭の学級展示  学校図書館の利用の活性化	○	話し合いの結果を報告する	6
	2	○練習 相手の考えを踏まえて発言する  話し合って考えを広げよう パネルディスカッションをする	中学生の携帯電話の必要  留学生に紹介する魅力	○	考えを深める 考えを広げる	6
	3	○練習 話し合いを効果的に進める  話し合って提案をまとめよう 課題解決に向けて会議を開く	卒業文集のテーマ  お年寄りとの交流	○	合意の形成をする	6

### 1.3.2 学習者自身の話し合いの教材化

学習者の実態に合っており、必然性をもって学べる教材として「実際に学習者自身が行った話し合いそのもの」を対象化して学習するという指導方法が近年増えてきている。ICTの活用推進によりこの傾向は加速している。こうした実際の話し合い記録の教材化は学習者に必然性や課題意識をもたせやすい。学習者は、当該の話し合いが位置付く文脈、参加者の意識、その場の雰囲気等を実感しているため、部分的な提示であっても、一つの発言の有効性等を吟味しやすいという利点がある。また、自分で自分を観察、分析することでメタ認知が促され、学習後の話し合いにおいて方略知として機能しやすい。

しかしながら、ここには問題点も指摘される。今ひとつの問題は、実際の話し合いに含まれる要素と指導したい要素が一致にくい点である。つまり、話し合いによっては教材として機能しない可能性もあるということである。例えば、ICTを活用すれば、グループ単位で直前に行った自分

たちの話し合いを即対象化することができる。ただし、指導者がそれらすべての話し合いについて教材研究することは容易ではない。このことから、指導が進んだ後の学びの活用段階では有効に機能するが、基礎的な指導を行う初期段階にはねらい通りに機能しない場合がある。

また、中学生の話し合い指導には、思春期という発達段階による困難も有する<sup>7</sup>。実際の話し合いを教材とするということは、その教材に登場する人物がその場にいるということである。収束に向かう話し合いは試行錯誤しながら進むので、意見が不採用になったり、瞬発的な発言が失敗だったりするケースも少なくない。また、意見を述べる姿や声を記録媒体で再生されることや自分の言葉が文字化されることへの抵抗もあるだろう。そのため、学習集団の人間関係や学習者の受け止めには配慮が必要である。

### 1.3.3 「話し合い劇」の教材開発

学習者の課題意識を高め、主体的な学習を促しながら、合意形成の話し合いに必要な力を情意的要素も含めて確実に付けていくため、「話し合い劇」の開発を試みた。合意形成を図る話し合いに必要な、心的な構え等の情意面や思考・判断等の情意面を高める「話し合い劇」の台本を作成し、それを学習者自身が「実演」し、それを教材とするものである。本研究では、学習者の反応をもとにその教材の有効性を検討する。

## 2. 教材開発の実際

### 一話し合い劇の台本の作成と実演化一

### 2.1 合意形成を図る話し合いの特性や必要な能力の整理

#### 2.1.1 合意形成を図る話し合いの特性

取り組ませる当該の言語活動の特性を踏まえておくことは、教材開発・教材研究に欠かせない。まず、合意形成を図る話し合いの特性については、立場や考えの違いを認めつつ、共通の課題の解決や目的の達成に向けて自他の考えを整理し、協働的・建設的に最適解を導き、全員の意が一定の納得に至る話し合いである。また、合意形成を図る話し合いは概ね、以下のようなプロセスを経るものとする。

- 1 課題や目的を共有し、見通しをもつ。(目的)

表2 合意形成を図る話し合いに必要な能力表（試案）

	No	合意形成を図る話し合いに必要な能力（＝身に付けたい能力）	それが発揮されたときの発言や態度例
活動への構え	1	話し合って合意形成を図ることを意義ある活動と捉えている	（楽しみにする）「話し合って決めようよ」
	2	メンバー全員でよりよい結論を共創しようという意識をもつ	（語りかけ）「みんなで決めよう」「そうしよう」
	3	考えの相違を価値あることとして受け止める	積極的な発言 「へえ」「そうか！」「・・・」
	4	少数意見を尊重する	多数決をさける 「〇〇（少数意見）はいいですか」
内容への構え	5	話題について関心を寄せ、意見をもって話し合いに臨む	「〇〇を決めるんだよね。それなら私はさ・・・」
	6	何のために（目的）何を（話題）いつまで（期限）決めるのか把握する	「そもそも何を決めるんだっけ」
自律的な構え	7	自分を誇示することや立場に固執することがないようにする	「そうか、それもいいね。そういう考えもあるね。」
	8	非現実的な理想論や抽象論ではなく具体的で現実的な意見を述べる	「実際には・・・」「具体的には・・・」
	9	発言を独占せず持ち時間を意識して一回で一つの内容を話す	一番言いたいことを簡潔に述べる
他者への配慮 受容的な態度	10	誰もが発言しやすい受容的な雰囲気を作る（うなずき）	朗らかな表情で聞く
	11	意見と人格とを混同せず、参加者の意見を平等に扱う	交友関係がない人の意見にも躊躇なく賛同
	12	発言力の弱いメンバーに発言を促す	〇〇さんはどうですか
	13	必要に応じて他者の発言を代弁する	〇〇さんは～っていいのだと思います
場への配慮	14	全体の雰囲気に合わせて、アイスブレイクする	ユーモアを入れる 朗らかな表情
能動的に聞く 傾聴する	15	相手の話を最後まで集中して能動的に聞く	発言を遮らない
	16	話し手の話さないことも推測し補いながら聞く 意図を聞き取る	きっと〇〇ということですね
	17	話し手に反応しながら聞く	相づち・うなずき・つぶやき・首かしげ等
	18	意見と根拠との整合性を吟味しながら聞く	「どうしてそう考えるのかも一度お願いします」
	19	必要に応じてメモを取りながら聞く	（的確なメモ）
	20	分からないときにはそのままにしないで質問する	「理由は？ 具体的には？ もう少し詳しく」
	21	相手の発言内容について自分の理解を確認する	言い換える「つまり、～ということですか」
	22	複数の発言の共通点と相違点を整理しながら聞く 自分の意見と他者の意見との共通点と相違点を整理しながら聞く	○と○の意見に共通するのは・・・ 違うのは～だということだよ。
意見を述べる	23	目的を意識して意見を述べる	～なんだから
	24	積極的、建設的に意見を述べる	挙手する
	25	意見とその根拠との整合性が聞き手に伝わるように話す	なぜなら、その理由は、・・・
	26	身ぶり手ぶり等、ノンバーバルも加えて表情豊かに話す	身ぶり手ぶり
	27	聞き手の反応に応じて、例を挙げたり言い換えたりして話す	「例えば・・・ つまり・・・ 要するに・・・」
	28	質問に的確に答える	「それについてですが・・・答えになっていますか」
	29	自分の立場や自分の行おうとする発言の種類を宣言してから話し出す	「感想なのですが 私はそれには反対で」
反論する	30	反論の重要性を知っている	反論するときもされるときも表情を硬くしない
	31	複数の発言の利点と問題点を整理しながら聞く	対照的に書き出す 表に整理して書く
	32	感情的にならず、相手の立場や気持ちに配慮しながら必要な反論はする	「確かにそうですが、ただ、・・・」 「概ね賛成ですが一点だけ気になります」
	33	反論を受け入れる	「確かにそうですね」
話し合いの進行に対する判断や表現	34	話し合いの全体像と現在地を意識して話す	「今は何を話しているのですか」
	35	話し合いが混乱、停滞したときに進め方を提案する	「まず〇〇して、次に〇〇しませんか」
	36	話し合いが混乱、停滞したときに目的に立ち返るよう全体に促す	「そもそも目的は・・・でしたよね」 「ここで一度目的を確認しませんか」
	37	決めていく基準や優先を提案する	「〇〇の観点で（を優先に）考えていきましょう」
	38	反応を促す	（反応がなかったら）どうですか。
	39	時間的制限、内容的限界を考慮して、折り合いを付けようとする	（時々時計を見る）「時間が迫っているので先に進みませんか」「これでは結論がでないので・・・」
	40	取り入れられない意見も尊重しながら収束を図ろうとする	「残念だ（～も捨てがたい）けれど、今回は・・・」
	41	複数の意見を比較検討し、共通事項の合意を先に図る	「全員～については同じなのでそれはいいですね」
	42	複数の意見の長所と問題点を整理し、案の統合や割愛をする	「では、～しましょう それなら、～しますか」
	43	発言の内容について絞る提案をする	「この後は〇〇についてのみ意見を出しませんか」
	44	話し合いの進行に合わせて合意事項を小刻みに確認する	「～という点についてはいいんだよね」
	45	決定したことを全員で確かめ合ってから話し合いを閉じる	「決まったことは〇〇です。いいですか」
〔参考資料〕 「話し合う力に関する実態調査」の設定項目と言語指標 幾田伸司 山元悦子 若木常佳 稲田八穂 河野順子 三浦和尚 「小学生の話し合う力をどう見取るか－教科書学習用語に基づく指標の開発－」全国大学国語教育学会「国語科教育研究第123回 富山大会研究発表要旨集」（2012）p248			



- 2 自分の意見を持ち、同時に、他者の意見を聞き理解する。(拡散)
- 3 提出された意見を整理・検討する。(整理)
- 4 考えを取捨選択, 統合しまとめる。(収束)
- 5 修正や工夫を加え、最善の結論を出す。(調整)

### 2.1.2 必要な能力とその表出(発言や態度等)の整理する

村松賢一(2001)は「異なる意見をかみ合わせて高次の理解を共有できるようにする」ために必要な能力として、「情意的要素」,「認知的要素」,「技能的要素」<sup>8</sup>の三つを挙げている。

話し合いの指導では、意見を先に述べてから理由を述べる、うなずきながら聞くといった「技能的要素」の指導にとどまる傾向も見られる。しかし、「情意的要素」や「認知的要素」を高めないかぎり、テクニックを知っていても「実践力」にはつながらない。「技能的要素」は「情意的要素」や「認知的要素」に支えられていなければならない。ところが、情意や認知は心や頭の中で黙って行われる動きであるため、外からは知覚しにくく指導が難しい。そこで、合意形成の話し合いの特性や過程をふまえて必要な能力を列挙し、それらが発揮されたときの姿を観察したり想定したりして、能力の知覚化を試みた。「合意形成を図る話し合いに必要な能力表(試案)」【表2】である。

まず、「認知的要素」である。近年思考力の育成が謳われていることから特に重視される要素である。話し合いの場合には「目的や方向性を捉え、かつ『場』を踏まえながら、適切かつ瞬発的に思考・判断する力」となろう。参加者それぞれがこの能力を発揮することで話し合いは進み、最適の結論が出せるのである。「場」に応じて「瞬発的に」という点がとりわけ高度である。場に応じて瞬発的に思考し判断する頭の中は、外からは知覚できないものの、様々な内容が生起し、押し引きしながら、それでも何らかの基準で決断されているはずである。

次に、「情意的要素」である。櫻本明美(2008)が『「認知的側面」もさることながら、それを支える『情意的側面』にも、もっと積極的に指導の目を向けるべき<sup>9</sup>』と主張しているように、合意形成を図る話し合いには、まず仲間と目的や課題を共有して協働しようという心的な構えが求めら

れる。そこで【表2】は「情意的要素」を先に列挙した。一見特別活動で高める能力のようだが、このような「情意的要素」を「言葉」の面から育成することが国語科の教科特性であり責務である。そこで、どの能力をもっていればどのような「言葉」(発言等)や態度になって表出するのかを想定した。

## 2.2 話し合い劇の作成

### 2.2.1 身近で現実的な話題

話題は学習者の興味・関心や学習効果に大きく作用する。そこで次の3点を重視して設定した。

- ① 知識差が生じず、誰もが関わることができる。
- ② 協働的に合意形成する話し合いの特性(広く意見が出る、収束の必要がある、知恵の出し甲斐がある等)に適している。
- ③ 架空の創作モデル劇の宿命である、状況が学習者の共通認識にならないという問題点を解消する場面設定にする。

具体的には、次のような話題にした。

- ア. 当事者…中学2年160人(40人×4学級)
- イ. 提案者…学年企画委員会
- ウ. 提案…学年レクリエーション集会の実施
  - ・集会の目的…2学年全員の連帯感の向上と前向きな雰囲気醸成
  - ・集会の実施場所…自校の体育館
  - ・集会の内容…4つの活動。一つの活動は160人全員参加。所要時間は約20分間。
- エ. 決める内容…4学級がそれぞれ活動の一つ決め、その活動はその学級で運営する。

全て、学習者の実生活にある設定にしたため、学習者は状況を浮かべながら現実感をもって「話し合い劇」を観察、分析することができた。また、活動の目的、場所、内容を明示することで、こうした条件と照応して検討する必要に気付かせた。また、エは「他学級からも称賛される活動を提案したい」「学級仲間と創り出す活動で学年をよくしたい」という思いや、仲間と知恵を出し合い協働的に話し合おうとする意欲の醸成に機能した。

### 2.2.2 必要な能力の具体的な内包

指導者自身が話し合い劇の台本を作成する最大の利点は、学習者の実態に応じた必要な能力を、劇中人物の態度や発言にして意図的に取り入れることができる点にある。

例えば、「合意形成を図る話し合いに必要な能力表（試案）」【表 2】の「43 発言の内容について絞る提案をする」能力は、話し合いが目的達成に向かっているか、現在、どこまで進んでいるかを正しく察知し、今はどのような方向性をもった発言が求められているかについて思考・判断するという認知的な能力である。この能力を台本 2【表 5】の中に、「このあとは、意見の後に、目当てに関係する理由だけを言うようにしませんか。」（下線）という台詞にして取り入れた。

2.2.3 話し合いモデル劇の展開・節目の工夫

(1) 合意形成の過程に合わせた展開

話し合い劇の展開を合意形成の過程「目的→拡散→整理→収束→調整」（2.1.1 参照）に合わせることで、話し合いの現在地や方向を意識する力を付けていくことができると考えた。

(2) 学習者の実態を踏まえたサクセスストーリー

台本 1【表 4】は、目の前の学習者が抱える問題点や悩みをやや誇張した、失敗バージョンの話し合い劇である。今回は、現実的に考えて話し合うのが不得手で、抽象論や建前論で話し合う傾向のある学習者の実態を台本に内包させた。うまく話し合えない設定もフィクションであるため、こだわらずに演じることができ、観察する学習者も気兼ねなくその言動の不適切さを批判することができる。しかし、他人事のように批判しながらも、内心は自らの問題として受け止めているため、こうした状態を克服してよい話し合いをするにはどうしたらよいだろう、と我が事として課題意識を喚起した。

さらに、台本 2【表 5】から台本 4【表 6】までは、試行錯誤を繰り返しながら基案まで収束していく展開にし、台本 4 の続きは学習者が台本なしで引き継ぎ、即興で最高の結論を出し合意形成する、というサクセスストーリーに仕立てた。このように、劇中人物と同化しながら学んでいく仕掛けを施すことで、話し合いに消極的な学習者にも意欲の高まりが見られた。

2.2.4 劇中人物にキャラクターを設定する

劇中人物には、各々キャラクター<sup>10</sup>を与え、各々の願いや考え方、性格等をすべての脚本において一貫させた。また、劇中人物が台本が進むごとく徐々に成長していくような設定とした。

例えば、概ね以下のような人物である。

人物① 全員のことを考える進行係。

人物② 話し合いの目的を大事にし、方向性も意識していて、「はこぶ発言」が多い。

人物③ 思ったことをそのまま口にする。

いす取りゲームを主張していたが、目的に合わないを取り下げられる。一度はすねるが友達の声かけで最高の結論を出そうとはりきる。最後には、概ね決まりそうになった意見に本音の反論をし、話し合いに一石を投じる。おかげで最適解が創出され、話し合いは合意に至る。

人物④ 慎重で、現実的に先々を考える人物。

人物⑤ 自分の意見（リレー）に執着する。

人物⑥ 冷静に考えて発言する。

2.3 話し合い劇の学習者による実演化

2.3.1 実演に期待できる教材としての有効性

話し合いには「場」がある。「場」には、参加者全員の心的な構えや態度等が作り出すそこにいる者だけが感じ取る雰囲気がある。その「場」においてに参加者は瞬発的に思考・判断する。その思考・判断は、発言となる場合とならない場合が

表 3 話し合い劇のストーリー展開

	合意形成の過程	劇のストーリー展開
台本 1		モデルの学級では当初話し合いがうまくいかず、安易な多数決で決め、結論に不満を残す（現状を反映）
台本 2	目的 課題や目的を共有し、話し合いに見通しをもつ。各自、意見をもつ。	そこで、話し合いをやり直すことになる。まずは、集会の目的を確認する。
	拡散 意見述べ合う。互いの考えについて必要に応じて質問し、理解し合う。	意見を出し合い理解し合う。出された案はリレー、じゃんけん大会、いす取りゲーム、40人41脚である。
台本 3	整理 提出された意見を目的や条件に照らして整理する。	出された 4 つの案について、目的や条件の観点から、利点や問題点を明らかにする。
台本 4	収束 考えを取捨選択、統合しながら、まとめていく。	整理の結果を踏まえ、さらに検討を加えながら、基になる案の一つに絞る。
即興	調整 最善の結論にブラッシュアップする。	基にする案の実践上の問題点の改善策を工夫し、最善の結論に合意形成する。

ある。発言には言葉以外に、表情、語勢、声色、速さ、間、表情、身振り手振り、言いよども等も含まれ、これらが、言葉以上に多くを伝えている。発言とはならなくても、うなずき、首かしげ、視線、表情、姿勢等の態度として顕現することも多い。参加者全員のこうした言語外の要素を含めて、話し合いは刻々と動いていく。文字化資料は手軽で使いやすい教材であり、慎重に発言を検討する場合には有効であるが、今回の付けたい力は、場面適応や非言語要素の活用も含めた情意面、思考・判断などの認知面である。そのため、劇の台本を学習者自身が演じ、それを周囲で観察するという方法をとった。役者になった学習者には、話し合いの進め方を演じることで発言を体得するという学習効果も期待できる。

### 2.3.2 趣旨の具現化のためのキャスティングと事前指導

ここで生じる問題は、劇のキャスティングと学習者の演技力である。参加者全員で作り出す雰囲気、発言者の身振り手振り、表情、語勢、声色、速さ、間、表情、言いよども等、聞き手のうなずき、驚き、沈黙、姿勢、視線等、文字化資料では表現することのできない要素も観察対象となる。そのため、役者となった学習者はその劇中人物のキャラクターになりきり、これら全てを表現しながら演じることになる。難しく思えるが、学習者はそもそも「劇」に興味があり、演じることへの意欲も高い。指導者が適切にキャスティングし、その台本の趣旨とキャラクターを伝えることで概ね期待通りに演じることができる。授業が先行する学級の役者集団には時間をかけて事前指導をするが、後発の学級の役者集団には、先行して演じた役者集団の演技を見せるようにすれば、趣旨も演じ方も的確に伝えられる。例えば、人物③を演じた1組のA君は、同じ人物③を演じる2組のB君に先輩として助言する等、同一の劇中人物を演じる者が個別に助言できるからである。

表4 台本1（失敗バージョンの話し合い劇）

～失敗バージョンの話し合い後の会話～ （※これを先に演じる）	〈解説〉
<p>⑤ねえ、私、リレーしたかったんだけど…。</p> <p>④おれも。あのさ、そもそも、これって何のための集会だった？ いす取りゲームにどんな意味があるんだろう。</p> <p>②でも、おもしろそうだからいいんじゃない？</p> <p>⑥私はさあ、②さんの言っていた「40人41脚」にちょっと興味あったんだけどな。②さん、どんなふうにするつもりだったのかな。</p> <p>⑤40人41脚なんて無理に決まってる。</p> <p>①もういいじゃないの。多数決で決めただけから不満や文句は言わないで、いす取りゲームを楽しもうよ。</p>	<p>⑤事後になって意見を言う。</p> <p>④今頃、集会の目的確認。</p> <p>②目的を放棄。あきらめ。</p> <p>⑥【実態】本来話し合いですべき質問を事後に言う。</p> <p>①【実態】多数決で決める経験ばかり重ねている。不満が残っても収めるしかない。結果的に集会に臨む意識も低くなる。</p>
<p>～上記の会話の前に行われた失敗バージョンの話し合い～</p> <p>①2学年でレクリエーション集会をします。活動は4つです。各クラス、一つずつ活動を考えます。では、○組の案を決めたいと思います。どんなことをしたらいいですか、意見を言ってください。</p> <p>全 …（無反応、聞いていない参加者もいる）</p> <p>①何でもいいので言ってください。</p> <p>⑤ぼくは、リレーがいいです。リレーならみんな知っているし、はちまきとかして楽しくできると思います。</p> <p>全 ……（無反応）</p> <p>①他にありませんか。</p> <p>②40人41脚がいいと思います。</p> <p>③えっ？ それ、無理だと思います。</p> <p>①どうですか。</p> <p>⑥（「あのう…」と挙手しかける）</p> <p>①（挙手に気付かず）他にはないですか。</p> <p>③私は、いす取りゲームがいいと思います。いす取りゲームは、みんなが自由に交流できます。いろんな人と隣になることで互いの個性を知り合うことも可能です。音楽にのって活動することで音楽の学習も生かせると思います。そういう意識で取り組めば、一人一人充実します。また、決められたルールを守って行うゲームによって、学級、いや、学年の中に規則遵守という高い意識が広まり、よりよい学年が作り上げられると考えます。</p> <p>全 よくは分からないが感動して聞いている</p> <p>①他にないですか。では、多数決で決めたいと思います。</p> <p>①リレーがいい人は手を挙げてください。</p> <p>⑤挙手、遅れて⑥挙手</p> <p>①40人41脚がいい人。 挙手なし</p> <p>①いす取りゲームがいい人。</p> <p>③④② 周囲を見ながら曖昧に挙手</p> <p>①では、一番多いのは、椅子取りゲームだったので、いす取りゲームにします。</p> <p>いいですか。いい人は拍手をしてください。</p> <p>全（拍手をする）</p> <p>①では、○組の提案はいす取りゲームにします。みんなて話し合っ、決まってよかったです。では、学級会を終わります。</p>	<p>①【実態】何をめざして話し合うのかは示されず何を決めるかのみを示す。</p> <p>①【実態】困った司会者がよく言う。</p> <p>全【実態】発言に反応しないことも多い。</p> <p>③よく聞かずに否定。</p> <p>⑥の様子にだれも気付かず。</p> <p>③【実態】難しく立派な抽象論でアピールしているにすぎず、目的に合わせて現実的に考えようとはしていない。聞き手にも難しい言葉を使った発言は価値が高いと錯覚する傾向あり。</p> <p>①【実態】収束の手段として多数決を使う。</p> <p>③④②【実態】周囲の様子を見て挙手する。</p> <p>①決まったことで役目を果たしたとし、結論の質には関心がない。</p>



表5 台本2（目的・拡散の段階）

①前回は、不満を残す結果になったので、反省を生かしてもう一度、話し合いをやり直し、みんなが納得できる○組案を決めましょう。まずは考えを出し合い、分かり合いましょう。

②そもそもこの集会は何のためにするのですか。目的が分からないと決めていけないので、学年委員会の人、説明してください。

③はい。集会のめあては、何と言っても各クラスの団結力を高めること。次に学年の雰囲気明るくすることです。

④分かりましたか。では、活動の案をどんどん出してください。同じ案や似ている案があれば、その都度挙手して発言してください。

⑤ぼくは、リレーがいいと思います。

⑥……（分からないなといった表情）

⑦なぜリレーか、理由も教えてください。

⑧リレーはみんなが楽しめて、明るくなれるのでいいと思います。

⑨僕もリレーを考えていました。バトンで40人がつながるからです。

⑩ぼくは、いす取りゲームがいいです。いす取りゲームは、音楽の学習を生かすことによって、イマジネーションも広がります。それから、音楽は一つにつながったメロディーなので、学級や学年の高い意識を醸成すると思われそうです。

⑪すごい理由がたくさんあってさすが⑩さんです。⑩さんのいすとりゲームに賛成です。

⑫みなさんは分かったかもしれないけど、ぼくは理由がよく分かりませんでした。もう一回、教えてもらえますか。

⑬えっと、曲を集中して聞いて行動を起こすので、うーん、まあ、なんていうか音楽への感性和想像力が発揮されます。

⑭つまり、音楽的にいってことですね。ありがとうございます。

⑮混乱してきたので、集会のめあてをもう一度確認しませんか。クラスの団結と、学年の明るい雰囲気作りのために行う集会ですよ。

⑯では、このあとは、意見の後に、目当てに関係する理由だけを言うようにしませんか。

全 うなずく。賛成。

⑰私は40人41脚がいいと思います。

⑱反対です。現実には無理ですよ。

⑲付け加えます。危険だし、横に広がるのではないのでしょうか。

⑳ちょっと待って。今は、みんなで意見を出し合って、それを分かり合っているんですよ。質問はいいけど反論とかはあとにしませんか。

㉑⑤ごめん、ごめん。（⇒みんな笑う）

㉒ところで、40人41脚の提案理由は何かですか？

㉓本当にみんなで息を合わせないと達成できないし、チャレンジしてみるのもいいかなと思います。→うなずく

㉔他にありませんか。今出た案から決めますか。

㉕ちょっと待って。④さんは何も言ってないけど、④さんも、遠慮しないで言うってください。

㉖そうだよ。みんなでいろんな考えを出し合って納得しながら決めていこうぜ。（拍手）

㉗そうそう。みんな、というのが大事です。

㉘では…。じゃんけん大会を考えました。みんな盛り上がり明るい雰囲気になるからです。

㉙あー。具体的にイメージできなかったので、例えばどんなふうに進めるのですか、今考えている範囲でいいので教えてください。

㉚はい。誰か学年の代表が一人だけ、前に出て、全員が一斉にその人とじゃんけんします。負けた人から座っていくと、だんだん人が減り、最後まで残った人のクラスがチャンピオンです。

㉛ありがとう。分かりました。全 なるほど

㉜もうありませんか。出つくしたようなので…

表6 台本3（整理の段階）

①活動の案がいろいろ出ましたね。ここで、出された案について一度整理しましょう。

②はい。整理というけど、どうやって整理するのですか。

③大事なものは目的です。第1の目的はクラスの団結。第2は学年の明るい雰囲気づくり。それを忘れないで考えましょう。

④目的にあったよさを出して比べたらいいと思います。

⑤まずリレーのよさは、楽しくて、おもしろくて、それから、みんながやり方やルールを知っていることです。

⑥はい。この4つの活動はどれも楽しいです。つまり「楽しい活動」というのが私たち共通の思いだということです。ただ、共通点を出しても決めていけません。4つそれぞれの特徴、違いこそが大事だと思います。

⑦表で整理していくと考えやすいです。

⑧そうですね。僕はやっぱりリレーがいいと思います。クラスのメンバーで一つのバトンをつないでいくというのは団結そのものです。

⑨付け加えます。ルールも簡単で、バトンさえあればすぐできます。

⑩はい。いすとりでは残念ながら団結はしません。その上160脚のいすが必要で、これが大きな問題点です。

⑪いす取りは一旦取り下げていいですか。

⑫ええ、ボツ？ せっかく、ぼくの意見出したのに、却下ですか。

⑬否定じゃないよ。最高の結論をみんなで作っていくんだよ。それが合意形成だ。そのためには問題点を考えるのも必要だろう。（語尾はやさしく）

⑭「最高の結論」か。いいね。ようし、みんなで最高の結論だそうぜ（拍手）

⑮そういえば、一つの活動の時間はどれぐらいでしたか？

⑯どの活動も20分ぐらいです。それと場所は体育館です。

⑰そうですね。こういう実際に活動が出来るかという観点からも考え、選んでいかなくてはならないね。

⑱はい。「40人41脚」で、息を合わせることも団結ですよ。

⑲ただ、絶対に転びます。40人が繋がる横幅もとるし、現実的に無理です。4クラスが並べなかったら競い合うことができません

⑳でもそれなら、工夫次第で解決できそうな気がします。

全 確かに。

㉑じゃんけんが残っていますが、これについてはどうですか。

㉒確かに盛り上がりますが、この学年集会にぴったりの活動とは思えません。協力や努力が関係なくなります。

㉓うーん。団結はどうでしょう。楽しくて明るい感じにはなりますが。

全（確かに…）（それはいえる）

㉔だいたい必要な整理はできたので、これを踏まえながら、基にする案を決めていきたいと思います。みなさん、いいですか。

全 はい。

①③整理の段階を意識する。

②出された案を目的と照らして、みるのが判断基準になる。

⑥比較しながら整理することを提案。

⑦共通点では決められず、相違点を明らかにすることこそが重要。

⑧表を使った整理の有効性を示す。

⑨リレー独自のよさを考えて述べる。

⑩付け加えをすることを宣言。

⑪問題点も指摘して、収束を目指す。

⑫最高の結論を目指すには思い切った取り下げも必要。

⑬実態採用されないことを不満に思う。

⑭「最高の結論」がエピソード言葉として機能する。

⑮⑯のおかげで意欲を取り戻す。

⑰条件の確認。

⑱⑲時間や場所等の物理的なことも現実としては重要な判断基準となる。

⑲団結という目的から考える。

㉒問題点を指摘するのみで、工夫の余地がある点には気付かない。

㉓可能性を残す柔軟な発想。

㉔どの案も丁寧に扱う。

㉕問題点を遠慮なく指摘。

㉖目的に対する活動の質を吟味。

㉗ホワートボードに板書する。



### 3. 話し合いモデル劇を活用した授業の実践

#### 3.1 授業実践の概要

##### (1) 単元名 (全6時間)

話し合いの方向性を考えて話し合おう

##### (2) 対象生徒 富山大学附属中学校2年生

##### (3) 実践時期 平成26年5月～6月

##### (4) 単元の指導目標

- 互いの考えを尊重し、よりよい合意形成を目指して話し合いに貢献する意欲や態度を養う。
- 目的に即して複数の考えを整理・検討し、よりよい結論に向かって発言する力を高める。
- 話し合いの現在地や方向を捉え、必要な質問や反論をする力、進行する力を高める。

#### 3.2 話し合いモデル劇の実演の観察と学び

学習者は、話し合い劇の実演を周囲から観察し、合意形成のために効果的であった発言等をメタ的に分析する。顕現された発言や態度にとどまらず、それを支えた思考・判断、心的な構え等も検討し合う。

##### (1) 話し合いモデル劇を生かす教室の配置



##### (2) 話し合い劇を生かした授業展開

###### ① 学習課題の把握

###### ② 実演の観察 1回目

話し合い全体を俯瞰的に観察し、大まかな流れをつかむ。どんなことを話し合っているのかをつかみながら観察することになる。

###### ③ 実演の観察 2回目

合意形成に貢献した効果的な発言を見付けながら観察する。必要に応じてメモを取る。効果的な発言をした発言者の直前の頭の中、心の中を推測して図解する<sup>11</sup>。

###### ④ 効果的な発言についての議論

収束に貢献した発言はどのように機能し効果を発したのかを話し合う。その中で話し合いを収束するにはどのような思考・判断や心的な態度が必要かを見出していく。

###### ⑤ 学習のまとめと個々の目標設定

台本4の話し合い劇から学んだことをまとめ、自分が挑戦してみたいことを書く。

#### (3) 第5時の1節目(台本4の話し合い劇を観察)…網かけ部が台本4

発 話		考 察
最高の結論に合意形成するにはどう考えていけばいいだろう。		
教	では、基案が決まるまでの話し合いモデルを2回観察しましょう。1回目は話し合いの大まかな流れをつかみながら観察しましょう。2回目は効果的な発言を探しながら観察しましょう。	発言に至る思考・判断、心的な構えへの気付きを促す。
	①だいたい必要な整理はできました。次に、これを見て基にする案を決めていきます。いいですか。	①収束してこうと話し合いの方向性を確認。
	全 はい。	⑥目的にあった、さらに具体的な枠組み「勝負」を提案。
	①では、どれを基にしますか？	⑤参加者の共通体験を例に使うと説得力がある。
	⑥目的に一番ぴったりなのはリレーか40人41脚です。これらの共通点は、「勝負」することです。他クラスと勝負すれば絶対に団結します。	②連鎖的に賛成し、後押し。
	⑤賛成。合唱コンクールや運動会を思い出してみてください。他と競争すると一気に気持ちは一つになりますよね。	①合意を確認しようとする。
	②?そうですね。それに競走すれば応援でにぎやかになるから、二つ目の目的にも合います。	④新しい「枠組み」の適用に異を唱える確認の発問。
	①今、リレーと40人41脚がいいという意見が強くなっていますがどうですか。	⑥合意がより強固になる。
	④反対です。じゃんけん大会も勝負ですよ。これについてどうですか。	①合意を全員に確認し、さらに絞ろうとする。
	⑥確かにそうですが、クラスとクラスの直接勝負ではないから、ばらばらな感じがします。	⑤強くリレーを支持する。
	全 うなずく	⑥リレーに賛同する。
全	①ではじゃんけんも一旦とりさげます。いいですか。	③本音の反論。別の立場からの発言。全員の心に一石を投じる。
	全 はい。	②共感し連鎖的に後押し。
	①リレーと40人41脚のどちらを基にしますか。	⑤ ③の反論によって、考え直し、潔く意見変更を決断。話し合いを一気に収束する決定的な提案をする。
	⑤やっぱりリレーでしょう。クラスの団結という目的にぴったり合っています。	①全員が基案に合意しているか確認。
	⑥整理してみても、リレーには問題点はなかったし。	
	③…反対です。…リレーにも問題があると思います。足の速い人はヒーローだけど、僕みたいに遅い人は自分のせいで負けたかと思って責任を感じてしまいます。気にしないでっていうけど僕は気になります。	
	②そうですね。誰が抜かされたかがはっきり分かりますからね。	
	⑤私はずっとリレーがいいと思っていたけれど、③くんが正直な気持ちを話してくれて、すごく納得しました。それに対して40人41脚は息を合わせるという最大のメリットがあります。せっかく体育館だし、問題点を改善してやってみませんか。	
	全 笑顔で拍手。	
	①では、取りあえず40人41脚を基にするのでいいですか。	
	全 賛成。	
教	効いたと思う発言を3つ選び、「0.5秒前にその発言者が考えたことや思ったこと、そしてその判断など」を書き込もう。書けたら効果の大きいと思う順にナンバリングしよう。	2回の観察後、書き込みをする。

#### (4) 第5時の2節目（観察に基づいた議論）

〇〇（波線）＝思考・判断等を推測

教「40人41脚」に合意形成するに当たり、誰のどの発言が効いたと思いますか。その0.5秒前の頭の中や心の中も推測して発表してください。

（中略）

A 付け足して、③君の意見は自分の正直な素直な気持ちを言っていて、③君は前回の話し合いで自分が「最高の結論を出そうぜ」って言ったのを思い出して、最高の結論を出すにはここで黙っていたらいけないと思ったんだと思う。それによって断固リレー派だった人の意見を変えることになって、それが大きな効果だと思う。

B ぼくも一番は③君のだと思うんですけど、次によかったのは⑥君の発言で、最初に目的に合うのはリレーか40人41脚だって言ってるんですけど、そう言ったのは、この4つの中からどれかに決めていってまた4つの意見が出て、またややこしくなってしまうので、だから最初に意見を絞ったんだと思います。だから⑥君の意見が大事だったと思いました。

（中略）

C 反対ってほどでもないんですけど、④君の意見の方が私の中でよかったなあって思うんです。最初に⑥君が勝負ってところで2つの案がいいって言ったんですけど、その後④君から「じゃんけんも同じじゃないですか」って反論が来たじゃないですか。だから、④君の意見によって、同じ勝負の中でもその方向性が固結っていうので、勝負の中でもより確固たるものになったと思うので④君の意見が効いていたんじゃないかと思います。

教 なるほど。④君は0.5秒前に何を考えていたのかな。

C ④君はその前の⑥君の意見にそうだなって思ってたんですけど、司会がそのまま2つに絞ろうとすると、えっ、勝負という理由で決めていくんなら、じゃんけんは落とせないだろうって思って、ここでみんなで確かめ合っておかないとだめだと思った。それでそんなふうに関言したんだと思います。

教 本当にですね。そうですね。①君が「絞っていこう」と方向を決め⑥君の発言でまず2つに絞り④君の発言はそれを確固たるものにしたんだね。まだ他にもありますか。

D 私は⑤さんの最後の発言が合意形成につながったと思うんですけど、⑤さんってこの話し合いでずっとリレーがいいって言ってたと思うんですけど、最後に自分の意見をリレーから40人41脚に変えて、それだけじゃなく、体育館ならではだとかメリットも出して主張している。実際の会議なら40人なので全員は無理かもしれないけど、みんなが納得するだけのすごい説得力があったと思う。⑤さんは、たぶん、③君の話を聞いてどきっとして、私はリレーは目的に合っているって自信をもっていただけど、苦手な人のことは考えていなかったなって思ったんだと思う。だから、みんなが楽しむには40人41脚の方がいいって心から思って、だから「40人41脚にしようよ」って言いたくなったんだと思います。

E ⑤さんの発言は確かに決定打だけど、そうなったのはやっぱり③君の発言が大きいと思います。

F（【図1】書き込み例の学習者） ③君はリレーに決まりそうになったときに、確かにクラスの団結にはぴったりだって頭では納得したんだけど、正直いうと嫌だなあって思っていた気持ちがふくらんで、それに僕みたいに思っている人は絶対にいるはずだ！嫌々参加する人が何人かいたらそれって団結になるの？って思った。だから、③君は、今言わなくちゃ、正直に言ってみよう、って勇気を出したと思います。どうですか。

G 私もうやっぱり③君のが一番効いたと思う。違った価値観っていうか、そういうのが出てこそ、会議だと思うので、③君の意見はまさに会議を数人でやっている意味が一番出てる場所というか、自分の率直な意見を会議に出すことで、こういう人もいるんだっていうことをきちんとみんなに知ってもらえたというのが、Dさんが言ってたように、⑤さんを心から納得させることになったんだと思う。

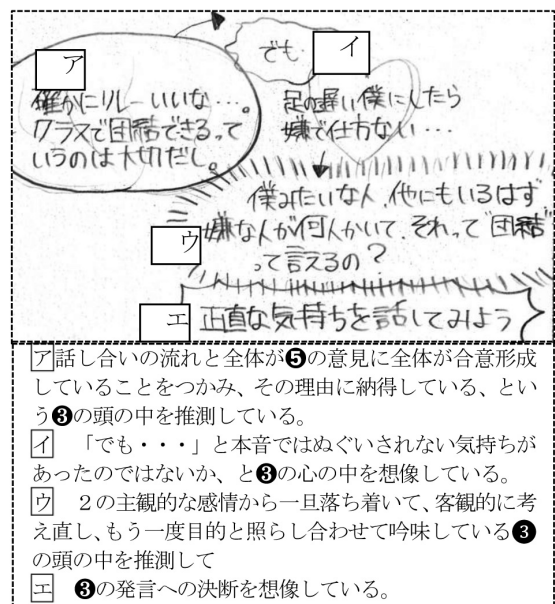
教 今の意見をキーワードで言うと？他の人は言えますか。

H 要するに「他の視点」。この会議の中でみんなが同じ目線で「リレー」っていう案を見ている中で、③君はそうじゃない視点から「リレー」を見たってこと。

（中略）

この後、基案となった「40人41脚」の問題点（転ぶ・横幅）を解決し「実践レベルの合意形成」を図るまでの話し合い（つまり台本4の続き）を行った。これは希望者が台本なしで行う即興である。周りの学習者はその即興劇の展開や発言を、目を見張り息をのみながら観察した。即興で出された案を統合したり工夫を加えたりして最善の結論に達したとき拍手が起こった。

図1 台本4における人物③のゴシック部の発言について学習者Fがその頭の中を推測して書きだしたもの。③の思いに共感しながら、その交錯した頭の中と心の動きを推測している。



#### <考察>劇中人物の頭の中を推測した学習者A～Hの発言

- A：この場面だけでなく、考えを整理していく前の③の発言（台本4、前頁の表のゴシック部）を想起したうえで、③の心の中を推測している。③の願いと考えに共感するからこそその意見である。
- B：⑥の、「案を一つに絞っていこう」と話し合いを前に運ぼうという強い意識を推測している。
- C：取捨選択の基準には納得するが、その基準が正しく適用されていないことを指摘した⑥を評価。
- D：台本①からのストーリーの中で、⑤を仲間のようにとらえ、⑤の頭の中や心の中を推測している。
- E：話し合いの流れの中での⑤の発言の効果、また、そこへ導いた③の発言の効果に気付いている。
- G：最善の結論を共創し合意形成を図るうえでの「別視点からの異なる意見」の重要性に気付いている。

H：別の視点から物事を捉えようとする③のよさに気付いている。

### 3.3 話し合いモデル劇での学習と実践して みる話し合い活動を組み合わせた学習過程 の工夫

学習過程においてインターバルで、話し合いの実践の機会を設ける【表8】。一回目の話し合いの実践は単元の導入時に行う。話し合いにおける自分の有り様をメタ認知させ、現状を自覚させる。この活動が本単元を通した自分の学習目標や学習課題になるようにするのである。

また、「分かる」ことと「できる」こととの隔たりを埋めるために、各授業で話し合い劇の分析を通して学びをまとめた後で、自分がぜひ実践してみた

いことを書かせる。その次の時間には、実際に話し合いの活動を行う。実践してみたいことを実践する機会をすぐに準備するわけである。それでも話し合いは、様々な要因から心理的負担の大きい言語活動である。そこで、最初は仮の軽い話題で気楽に行い、徐々に実の話題にしていく。


また、「合意形成を図る話し合いの言葉集」【表7】を、話し合いに貢献した発言を支える思考・判断、心的な構えを推測し、学んだ後に配布する。この言葉集には、話し合い劇の台詞になっている言葉も含まれている。こうすることで、単に技能として話型を提示するのとは違い、どんな文脈でそのような思考・判断に伴って発せられる言葉かを理解し必要感をもって使えるのである。

表7 合意形成を図る話し合いの言葉集

合意形成を図る話し合いの言葉集	
<p>① 意見を言おう</p> <p>★意見ですが・・・</p> <p>★なぜなら、その理由は・・・</p> <p>★感想なのですが・・・</p> <p>★（反応がなかったら）どうですか。</p> <p>② 友達の考えを正しく受け止め、反応しよう</p> <p>リアクション力</p> <p>話し手を支える 勇気を与える</p> <p>体の向き（正体する）</p> <p>視線（話し手の表情を見る）</p> <p>表情（朗らかな笑顔で聞く）</p> <p>相づち（★うん、うん、★そう、そう）</p> <p>コメント</p> <p>★なるほど。</p> <p>★確かに ★だよ</p> <p>★そうか。 ★わかる わかる</p> <p>★そういうことか ★なんだ、そうだったのか</p> <p>★ いいね ★へえ</p> <p>★（前向きな）ええっ ほんとに？</p> <p>★それで、それで</p> <p>③ 友達の考えを分かるために質問しよう</p> <p>クエスチョン力</p> <p>「今の意見に質問ですが」</p> <p>★理由を教えてください。</p> <p>★（それは）なぜ、どうしてーか？</p> <p>★（つまり）ーということですか？</p> <p>★ というど？</p> <p>★ 例えは？</p> <p>★ 具体的にはどんな感じ？</p> <p>★ もう少し詳しく説明して</p> <p>④ 友達の意見と自分の考えとを関わらせよう</p> <p>（付け加えたい場合）</p> <p>★ 賛成です。理由はまだあります。</p> <p>★ 付け加えをします。</p> <p>（反論する場合）</p> <p>★ 確かにそうですが、でも、</p> <p>★ 概ね賛成ですが、一点だけ気になることがあります。いいですか</p> <p>（視点を変えたい場合）</p> <p>★ ちょっと話がかわるけど・・・</p> <p>★ 別のことなんです</p> <p>★ ところで、ー。</p>	<p>⑤ 仲間を救おう 話し合いの空気を作ろう</p> <p>フォロー力</p> <p>★ ○○さんはうっていいのだと思いつまり、うっていいことではないですか</p> <p>★ ○○さんはどうですか</p> <p>★ ちょっと今の言い方はないんじゃない？</p> <p>★ （和やかな明るいユーモアを使って）笑いを引き出す。空気を軽くする</p> <p>「いいねえ、いいねえ」</p> <p>⑥ 話し合いの混乱を整理しよう</p> <p>交通整理力</p> <p>★ ここまでを確認しませんでしたか</p> <p>★ 今は何を話しているのですか</p> <p>★ そもそも何を決めるんだっけ</p> <p>★ そもそも目的は・・・でしたよね</p> <p>★ この後は○○についての意見を出しませんか</p> <p>★ ーという点についてはいいんだよね</p> <p>★ ○○の意見に共通するのは・・・</p> <p>★ 違ふのはうだということだね。</p> <p>⑦ 進行しようゴールに向かって進めよう</p> <p>運転力</p> <p>★ まず○○して、次に○○しませんか</p> <p>★ それなら、ーしますか。</p> <p>★ では、ーしましょう。</p> <p>★ 時間が迫ってきています。そろそろ○○に進みませんか</p> <p>★ どうやって決めますか</p> <p>⑧ 出した結論を小刻みに確かめ合おう</p> <p>地固め力</p> <p>★ だいたい意見がまとまってきましたね</p> <p>★ ○○は・・・に決まっていますか。</p> <p>★ 拍手で承認してください。</p> <p>★ うに決まりました。準備を進めてください。</p>
<p>話し合いのメンバーは同じゴールに向かう仲間です。みんなで最高の結論に合意形成するために使ってみよう。</p> <p>【作成】</p> <p>富山大学人間発達科学部附属中学校 萩中奈穂美</p>	



表 8 話し合い劇での学習と実践してみる話し合い活動を組み合わせた学習過程

学習過程 (全6時間)	指導のポイント	話し合い劇の台本 ストーリー	リ レ ー	人 脚	い す 取 り	じ ゃ ん け ん	実際の話し合い活動 (全員が体験できるように設定する)
第1時 自分たちの話し合いの 悩みを発表し合い、失敗 の話し合い劇(台本①) を観察する。合意形成を 目指す話し合いの参加者 に必要とされる心的な構 えや態度について気付 く。	○話し合いへの意欲が ないと意見が出ない ○発言を受容的に聞か ないことの雰囲気への 影響 ○安易な多数決の問題 点	台本① 学年レク集会です ることを学級で一つ決めるため、 話し合いをすることになる。 考えをもたずに参加。数人の意 見の中から、その根拠を理解し ないまま、安易な多数決で決ま る。そのため、話し合い後、不 満の声が聞こえる。		×		◎	シンボルマークを決める という議題で話し合っ てみて、悩みや課題を 発表し合う。
第2時 拡散する段階の劇(台 本②)を観察し、互いの 考えを拡散的に出し合 う場面における必要な 発言や効果的な発言に ついて考える。	○参加者が自由に考 えを出し合う効果 ○目的に沿った話し 合い ○考えを理解し合うた めの質疑応答 ○「はこぶ発言」 <sup>12</sup> の 効果	台本② 前回の反省を生か して話し合いをやり直す。 集会の目的の確認がされ る。参加者からは意欲的に 意見が出される。誰かの 発言に対して反応してい る。(うなずき・質問・確 認等)	提案	提案	提案	提案	
第3時 ここまでの学びを生か し、出し合う段階を実 践してみる。(ここで、多 数決によらない結論の 出し方への課題意識が 学習者の中に生まれ る)							話し合い 第2時での学 びを実行 話題は第1時と同一。(メ タ認知しながら話し合 いに臨む) 10人×4班… A→B班・C班→D班 A班の話し合いをB班が 観察。この話し合い実 践から「どんなに分か り合っても結局多数決 で決めるしかないのだ ろうか」という課題が 生まれる。
第4時 整理する段階の劇(台 本③)を観察し、提出さ れた案を目的や条件に 照らして整理する有用 性とその留意点に気 づく。	○目的に沿った考 えの整理(利点と問題 点の整理の仕方等) ○表を用いた記録の 仕方	台本③ これまで出た複 数の考えについて目的 に照らして比較し、利 点と問題点を表で整理 してみる。				▷	多数決以外でみんな が納得する結論の出 し方を知りたいと思 って第4時を迎える。
第5時 よりよい結論を目指 した発言とそれを支 える収束的な思考や 判断について考える。	○別の立場からの 反論や率直な意見の 効果 ○小刻みに合意形 成 ○収束へのという 意識 ○知恵を出し合い 問題を解決する効果	台本④ 表で整理した ものを見ながら、建 設的に、現実的に合 意形成を重ね、基 案にしぼり、合意形 成。 最終調整 台本なしのリアルな 「話し合い」決定 した基案の問題点の 改善策を出し合い、 合意形成を図る。	○		○	▷	失敗モデルでは、即 却下された「40人41 脚」が大逆転を起こ し基案に採用される 意外な展開。 挑戦意欲が一気にア ップ。試行錯誤の末、 最高の結論を出し達 成感を味わった。
第6時 ここまで学びを生か し、話し合いを実 践し、学習成果を 振り返る。							○これまでの学びを 生かし、メタ認知 しながら実際の 話し合いに臨む。

### 3.4 授業実践の学習者の反応

#### (1) 学習後の個人目標

単元終了後に学習全体を振り返り、個人の目標を立てた。【表9】は、特に挑戦したいことやがんばりたいことを集計した結果である。(いくつも目標を立てた場合には一番頑張りたいことをカウントした)

表9 学習後に立てた話し合いにおける個々の目標

2年授業実践学級	意見を持つ	意見を言う	具体的に分かりやすく	理由も合わせて言う	反応を確認して話す	目的を意識して考える	相手を尊重する	聞いてよく理解	発言に反応する	質問したい	反論してみたい	多面的に考える	話し合いを先に進める	発言を促す	整理や確認で合意形成していく	計
1組	2	9	0	0	0	0	1	0	2	6	12	1	1	0	1	35
2組	2	8	1	2	1	2	5	1	2	3	10	1	2	1	0	41
3組	0	8	0	0	0	0	1	2	3	7	5	0	1	2	9	38
4組	1	12	1	1	1	0	0	2	10	3	1	0	2	1	2	37
計	5	37	2	3	2	2	7	5	17	19	28	2	6	4	12	151

「意見を言う」を今後の目標に掲げた学習者の多くが普段は発言が少なく今回の学習において「発言する」ことに初挑戦できた学習者である。また、「反論してみたい」が多いのは、台本4の話し合い劇で、本音を吐露して反論したことが、真の合意形成に繋がったからだと考えられる。また、学習者の学習前の実態として、抽象論や建前論に流れがちだったであったため、本音で意見を述べてこそ真の合意形成に繋がることが心に残ったのだと考えられる。今後の目標については、日頃達成困難な理想を掲げがちな学習者も、自分の実態を踏まえ達成可能な現実的な目標を立てていた。これは情意面の高まりの現れと言える。また、学級ごとに際立って多い項目は、授業で効果的だとされた要素と概ね一致している。これは、授業でどのような話し合いの要素が大きく価値づけされたかが学習者の学びに影響を与えることを示している。

さらに、単元終了後に行われた、学年集会の活動や学級目標を決める実際の話し合いでは、発言者、発言数ともに急増した。また、話し合い劇の中の印象的な台詞を使ったり個人で立てた目標を実行したり、「わかる」を「できる」にしようとする姿が目立った。

#### (2) 学習後の感想（下線は筆者）

##### あ 単元終了後の感想

私は以前反論されるのがこわくて発言をしませんでした。でも、この学習で、他の視点からの意見はとてもありがたいものだということを感じました。だから、反論されてもまた反論し、よりよい意見になっていく（劇の話し合いの）様子を見て、とてもわくわくしたし、「合意形成」はとても気持ちがいい！！と思いました。今では話し合いが好きになりました。特にやってみたいのは、違う視点からの反論です。「ここはこうしたらいいんじゃないか」という鋭い指摘もして話し合いの流れを変えてみたいです。最高の結論を出すために話し合いの劇で学んだことを生かして、とにかく積極的に発言したいです。

##### い 単元終了後の感想

僕は最初の下手な話し合いのモデルを演じてみましたが、そのあとでいいモデルをしたときのほうが絶対に楽しかったです。その後、いろいろ決まってくる劇を見たときに、多数決ではない決め方はいいなと思いました。

##### う 単元終了後の感想

ぼくは、本音を言う③番役をしました。初めは台詞を覚えようとか間違えないようにとか気にしていたけど、授業でみんなの前でやったときは自分がいい意見を考えて言ったような気分になっていました。みんなに誉められて自分が誉められた気になりました。だから、その後のリアルな話し合いでも役に立ちたくて一生懸命考えて意見を言いました。台本もないのに（即興で）そこにいるメンバーで最高の結論を出せたときには本当にうれしかったです。

##### え 単元終了後の感想

私は②番みたいに話し合いを運ぶ発言ができるようになりたいです。全体のことを考えて、進めてくれる人がいると助かるし、私はあまりいいアイデアは浮かばないけど、そういうのは得意かなと思っています。難しそうだけど「質問はいいけど反論は後にしませんか」（台本2の中の②の台詞）みたいに、みんなのことを考えて司会を助けるような発言をしたいです。

##### お 単元終了後の感想

みんなで考えを出し合ってどんどんよりよいものになっていくのはとても素敵です。いろんな人

それぞれの意見を聞くのは楽しいし、意見を言うのはもっと楽しいだと思いました。質問や反論や付け足しや言い換えはもっともっと楽しいと思います。一つのテーマについて違う考えをもったみんなが言いあって最高の結論をつくるのはおもしろいです。

#### 【か】 単元終了後の感想

今回、合意形成の話し合いを学んだことで、学級目標決めもすっきりする話し合いになりました。全員で話し合って結論を出すことはすごく達成感があります。今までは最終的に誰かが決めていたような気がします。

#### 【き】 卒業時（授業から1年10ヶ月後）の言葉

合意形成の授業は私をかえました。劇の中で、失敗もしながら、みんなで知恵を出し合って話し合いが前に進んでいくことにわくわくして私も参加してみたくなりました。参加しないと損する感じがして勇気を出して発言してみました。そしたら、今まで味わったことのないおもしろさがあった、それからいろんな話し合いで手を挙げるようになりました。

#### 【く】 卒業時（授業から1年10ヶ月後）の言葉

ぼくは、合意形成する、折り合いを付ける、最高の結論を出すということを学びました。そのあと、生徒会の役員全員で話し合うとき、クラスで何かを決めるときなど、常にその言葉を頭において、意見を言うようにしました。集団で何かを決めることは難しいですが、これから絶対必要なことなので、このまま忘れずにいたいです。

## 4. 研究の成果と課題

### 4.1 成果

#### 4.1.1 教材開発における必要な能力の分析と整理

指導者が合意形成を図る話し合いの特性を明確にすることは、必要な能力を知る土台となる。それら必要な能力を外に現れる態度や発言という形で分析・整理するからこそ、必要な能力を内包した台本を作成することが可能になる。なお、時には台本を作成したからこそある能力の必要に気付く、能力表に加えた力もある。こうした往還が学習者に必要な能力、育成すべき能力の明確化につながる。また、指導者自身が作成するため、学習者の実態に合わせて、重点的に高めたい能力を意

図して台本に取り入れることもできる。

つまり、指導者自身が台本を作成し教材開発を試みることは、そのまま「話すこと・聞くこと」の教材研究となる。とりわけ「話し合う能力」は一朝一夕に身に付くものではない。単元後も継続的に指導していく必要がある。指導者自身がこうした作業を行うことで、その後の指導で教科書教材の特性を読み取ったり、実際の話し合いでの学習者の発言や態度などから、当該能力の高まりを見取り評価したりしやすい。教材開発することは指導者自身の指導力向上につながる。

#### 4.1.2 実践へと意欲付ける教材の内容の工夫

台本の内容を、以下のように学習者にとって魅力あるものにすることは、学習やその後の実践への意欲づけに有効であった。

##### ①劇中人物のキャラクター設定

それぞれにキャラクターをもたせ、その性格や願望等を一貫させたことは、劇中人物の思考や判断、さらには捉えにくい心的な構えも推測可能にした。また、キャラクターが自分と似ている劇中人物に自分を重ねたり、学習者【え】の感想に見られるように劇中人物の話し合いの台詞に憧れたりする学習者もあり、その後の話し合いでの意欲につながった。

##### ②サクセスストーリーとしての展開

サクセスストーリーという仕掛けは、話し合いに苦手意識をもち消極的な実態にあった学習者を「発言に挑戦したい」という気にさせた。卒業時に書いた学習者【き】の感想にそれを見て取ることができる。学習者自身の問題点を内包した台本1をもとにした話し合い劇から始め、学習が進むのに合わせて話し合い劇も合意形成へと段階的に進み、それにつれて劇中人物の話し合いも上達していくように仕組んだ。こうしたサクセスストーリーが、それに同化しながら学習を進めている学習者を、自分たちも劇中人物のように話し合ってみたい、自分たちにもできそうだと意欲的にさせた。

##### ③フィクションでありながら現実的な状況設定

劇というフィクションではありながら、学習者の実生活でもありうる設定にした。そのため、学習者は状況を浮かべやすく、現実感をもって話し合い劇の発言を分析することができた。また、学年集会の実施、学生160人参加、日頃使用している体育館での実施等、学習者の現実と重ねた条件



は、話し合いを収束させる重要な観点として機能した。また、「他学級からも称賛される活動を提案したい」「学級仲間と創り出す活動で学年をよくしたい」という思いを高め、仲間と知恵を出し合い協働的に話し合おうとする情意面の醸成につながっていった。第5時で話し合い劇の台本4の続きの話し合いをそのまま引き継ぎ、即興で話し合えたのもこのように学習者の現実と重ねた状況設定にしたからである。

#### 4.1.3 「話し合い劇の実演」の教材性

話し合いの指導に用いる教材は媒体及び対象と内容（実際に創作か）によって次のように整理することができる。

表10 教材の媒体や対象内容による種類

	＜実際の話し合い＞ 自分／第三者	＜創作した話し合い（架空）＞ 教科書／指導者作成
文字化教材	文字起こし①	台本 <sup>13</sup> 作成 ⑤
音声教材	録音②	アフレコによる作成⑥
映像教材	録画③	動画の作成⑦
臨場教材	実の話し合い④	劇の実演⑧

自分が行った〈実際〉の話し合いを対象化することは、実態に即していることから、メタ認知を促す。ただし、心理的なプレッシャーも大きい。それを効果的な教材とするには、記録しておき指導者が事前にその教材性を分析する必要がある。一方、〈創作（架空）〉の話し合いの教材化は安定している。教科書教材も〈創作（架空）〉であるが、一般的、標準的に作成されているため、指導に用いる際に実態に合わせて意図的にそれをアレンジした方がより有効であると考えられる。

ただし、媒体及び対象に優劣があるわけではない。指導の段階や目的に応じて効果的なものを選択することが重要である。例えば、話し手の発言だけに着目したり大まかな流れを吟味したりするには、非言語要素を除いた「文字化教材」がよいだろう。台本を用いて演じることで、発言の仕方や話し合いの運びを体験的に学ぶことができる。話し合いがペーパーになっているので納得のいくまで落ち着いてくりかえし検討することもできる。速さや間、沈黙などの要素を入れるのであれば「音声教材」まで必要である。「映像教材」であれば、表情や態度、聞き手のうなずきや視線等も分析できる。ただ、撮影の視点や範囲が固定されるのでフレームアウトが生じる。「音声教材」も

「映像教材」も当然再生可能であるため、必要な部分を切りとって扱うことができる。「臨場教材」は、その場の雰囲気も含め、全ての要素を分析対象とすることができる。〈創作（架空）〉の演劇（【表10】⑧）ならば再生的に演じることも可能だが、〈実際〉の話し合い（【表10】④）を「臨場教材」として観察する際には、再生は不可能である。その場合は記録の必要がある。

さて、今回、主として用いた教材は、指導者作成の話し合い劇の実演である。一部の学習者による実演を、周囲から観察していた学習者が劇中人物の思考や心的構えを推測させたわけである。心的構えまでも推測できたのは、目の前で展開する話し合いを観察し、その場の雰囲気を感じ取り、表情等も見て、人物に同化していたからだと考えられる。演じることで得られる効果が学習者「い」や学習者「う」の感想から伺い知ることができる。これは教材⑥⑦にも共通することだが、その場ですべてを観察される効果は大きいと考えられる。一方、「話し合い劇の実演」は観察側の情意面をも高める効果があることが、学習者「え」や「き」の感想から見取ることができる。今回の実践において、「話し合い劇の実演」は教材として効果的に機能したと考えられる。

なお、本単元では、「話し合い劇の実演」（【表10】⑧）を中心的な教材としながら、補助的に【表10】の①④⑤に当たる教材を用いた。

〈創作（架空）〉に話し合いを教材としたことで、中学2年という思春期であっても気遣いなく検討し合い、発言等の問題点を指摘することができた。また、文字でかかれた劇の台本（【表10】⑤）は第2次で劇を観察した後で、検討の際に発言のよさを書き込むワークシートとして使用した。第5時では台本なしで調整段階の続きを即興で行った実際の話し合い（【表10】④）をその場で観察した。また、それを録音した「音声教材」（【表10】②）を次時で聞き、話し合いの運びのよさを確認した。このようにそれぞれの教材の特徴を生かし、目的に合わせた活用法を考えていくことが重要である。

#### 4.1.4 話し合いに貢献した発言をした人物の頭や心の中の推測

上山伸幸（2013）<sup>14</sup>は、話し合いの実践における文字化資料を提示する際の観点として、

(1) 内容への着目、(2) 内容の深化・活性化に貢献した発言の発見、(3) 話し合いに必要な要素として一般化の3ステップを指摘している。

本実践では、さらに、このプロセスの(2)と(3)との間に、「貢献した発言をした人物のその発言の前の心的な構えや思考・判断について推測する」というステップを設定した。第5時の議論や学習者の書き込み例(【図1】)に見られるように、学習者は豊かに細かく劇中人物の心的な構えや思考・判断を推測している。これは、仲間が演じる「話し合い劇」をその場で観察している際に、雰囲気を共有し劇中人物に同化作用が働いているからだと考えられる。また、知覚し得ない思考・判断や心的な構えを推測するという理解しにくい発問も、「0.5秒前のアタマやココロの中」という表現で問いかけたことで、何を推測すればよいのか、その学習者もすんなり理解することができていた。情意的要素や認知的要素について考えさせるには効果的な発問であったと考えている。

#### 4.1.5 学習過程の工夫

「分かる」と「できる」との隔たりを埋める契機は「挑戦意欲」である。そこで、各授業の終盤で、学びをまとめ、実践への挑戦宣言をさせた。次時にはそれを実行してみる機会を保障した。学習集団が全員、よりよい話し合いの実現を願い、より望ましい参加者の有り様に関心が向いているタイミングであるため、また、取り組みやすい話題にしたため、やればできる成功体験を味わった学習者が多かった。こうした学習過程の工夫は、特に自信のない学習者にとって大きな意味があると考えている。なお、「合意形成を図る話し合いの言葉集」(【表7】)は話し合いの実践で手引きとして活用されていた。これまでこうした「話し合いの言葉集」を作って提示したことはあったが、活用されなかった。その言葉のよさは、その言葉が発せられた「場」があってこそ効果を発するのである。言葉を単独で与えても使えないし使わないということである。本実践では、話し合い劇の分析を通して、発言に至る前の思考・判断、心的な構えのよさを「場」に応じて分析するという学習をしている。そのため、学習者の中で、「この言葉は劇のこうした場面で使われていたな」と「場」と「言葉」がセットになっていた

と考えられる。これについては、若木常佳(2010)<sup>15</sup>が、大村はまの「台本型手引き」(理想の話し合いの脚本を教材として作成し、活用する)について、「ある場面をつくり、それを使わせることで『エピソード記憶』にしまうのである。」とその有効性を指摘しているが、今回の「話し合い劇」でも「エピソード記憶」が作られたものと考えられる。そのため、単なる「ワザ」としての表現の型ではなく、心的な構えの型、思考・判断の型として「言葉たち」が機能したと考えられる。「エピソード記憶」として働くには、対象が印象的でなければならない。今回作成した話し合い劇が、学習者の等身大の話し合いであり、なおかつ失敗も含みながら最終的に成功するというサクセスストーリーの展開にしたこと、また、「演劇的活動」がもつ魅力が相まって、学習効果を発したと考えている。

#### 4.2 課題

甲斐雄一郎(2011)<sup>16</sup>は、「合意」に関する二つの基準として、「実践レベル」と「枠組みレベル」を指摘し、「『枠組みレベル』の合意とでもいうべきものを設定し、そこに目標を限定するならば、それは国語教育のねらいの一つと見なしうることもあるように思われる。」と述べ、さらに、そう認められるならば「教材研究の一つの柱が、事柄の枠組みについての吟味・検討ということになるだろう」と話し合いの学習指導と教材研究について示唆している。

また、森美智代(2012)<sup>17</sup>は、アレントの指摘を引いたうえで、「目的自体を考える話し合い活動の授業づくりを追究していくこと」の必要を説いている。

今回開発した教材は、「集会の目的は団結と明るい雰囲気作りです。そのための活動を決めてください。条件は〇〇です」と、あらかじめ「何のために何をどんな範囲内で決めるのか」が提示されるタイプの話し合いであった。そのため、枠組みの確認をすることはあってもその枠組み自体を議論しながら創り出す必要のない設定であった。

今後は、枠組みレベルの合意形成も視野に入れて、必要な能力をさらに解明していきたい。そのためにも、生活から課題を発見しそれをどう捉えるかについて合意形成したり、設定する目的について合意形

成したりするタイプの話し合いの指導に取り組みたい。また、そのための教材開発を試みるつもりである。

## 【注・引用】

- <sup>1</sup> 国立教育政策研究所「資質・能力〔理論編〕」2016東洋館出版社, p.12
- <sup>2</sup> 文部科学省「学習指導要領解説総則編」2008ぎょうせい, pp.52-55
- <sup>3</sup> 山元悦子(2008)「共創的コミュニケーション能力の育成を目指してー教室コミュニケーションの構造ー」日本国語教育学会『月刊国語教育研究 No.434』p.7  
 山元氏の言う「認知レベル」のコミュニケーションにおいてこの事実を捉えるなら、「累積的コミュニケーション」よりも「探索的コミュニケーション」の方が学習者にとって難しいことになる。なお、山元氏は後者に合意形成を位置付けている。
- <sup>4</sup> 高橋俊三「話し合うことの基本的指導過程」の項高橋俊三編「音声言語指導大事典」1999明治図書 p.133
- <sup>5</sup> 町田守弘(2011)「話し合いで合意形成を図るために必要なこと」日本国語教育学会『月刊国語教育研究 No.472』
- <sup>6</sup> 文部科学省(平成20年)『中学校学習指導要領解説国語編』p.47, p.64, p.67 また同(平成23年)『『中学生熟議』のすすめ』には「集団としての合意形成」とある。
- <sup>7</sup> 住田勝「中学生における話し合い学習指導のカリキュラム」位藤紀美子監修(2014)「言語コミュニケーション能力を育てるー発達調査を踏まえた国語教育実践の開発ー」世界思想社所収 pp.122-124 住田氏は中学生の「思春期の壁」を考慮するべきと主張している。
- <sup>8</sup> 村松賢一(2001)『対話能力を育む話すこと・聞くことの学習ー実践と理論ー』明治図書 pp.46-49
- <sup>9</sup> 櫻本明美(2008)「『つながり』の深化の過程を重視する話し合いの授業に向けて」日本国語教育学会『月刊国語教育研究 No.434』p.59
- <sup>10</sup> 若木常佳・北川尊士・稲出八穂(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, 62, 2013, pp.87-95

- <sup>11</sup> 若木常佳(2010)「話す・聞くことの指導における『思考力』の問題」日本国語教育学会『月刊国語教育研究 No.464』  
 若木氏は「こうしたアタマの中で行われる『思考』を文字化(可視化)して示し、台詞の背後にある『思考』を解説することで、その場においては実際にどのように考えるのかということ具体的に教えることができるのである。」と述べている。  
 本実践ではこの「アタマの中で行われる『思考』」について学習者に推測させ、図解させた。
- <sup>12</sup> 前掲書 8 pp.48-49 村松氏は「はこぶ技能」を話し合う力の技能的要素の一つに挙げる。
- <sup>13</sup> 前掲書11 pp.19-21 若木氏は大村はまが話し合いの場面で必要になる『思考』を内包した台詞で作成した「台本型手びき」を教材として用いたことを紹介している。
- <sup>14</sup> 上山伸幸「話し合い学習指導に関する基礎的研究ー話し合いを対象化する活動を取り入れた実践の分析を中心にー」広島大学大学院教育学研究科紀要, 第二部, 62, 2013, p.147
- <sup>15</sup> 前掲書 11 p.19
- <sup>16</sup> 甲斐雄一郎(2011)「『合意』に関する二つの水準」日本国語教育学会『月刊国語教育研究 No.472』pp.4-9
- <sup>17</sup> 森美智代(2012)「国語科の『話し合い』活動を支える理論の検討」全国大学国語教育学会『国語科教育第72集』pp.17-23

(2016年5月20日受付)

(2016年7月11日受理)