

〈原著論文〉

「話し合い」を聞き取る能力の実際と課題 —小・中学生の聞き取り調査結果をもとにして—

The Actual Conditions and Challenges about Learners' Comprehension of a Discussion
— A study Based on Interview Surveys with Children in Elementary and Middle School —

長谷 浩也^{*1}

目的に沿った「話し合い」とするためには、「話し合い」を理解することやそれらを整理しながら、進めることなどが要因となる。そのためには、学習者の「話し合い」を聞き取る能力の現状を発達段階ごとに把握し「話し合い」指導に生かすことが肝要である。

そこで本研究は、学習者の「話し合い」を聞き取る能力に関する調査を行う。具体的には、発達段階における「話し合い」を「理解する力」「整理する力」「進める力」について、小学 3 年生から中学 3 年生に、音声情報を基にした同一の教材文、問題文を用いた「聞き取り」調査を実施する。それらを分析・考察することにより、実態をもとにした「話し合い」指導の指針を示すことを目的とする。

Key words: 話し合い、聞き取り調査、小・中学生、理解する力、整理する力、進める力

I 先行研究における聞き取る能力の実際と研究の目的

「話し合う力」を身に付けさせるためには「話し合う」ことによって学習者自身の認識や見解が深化・拡充しなければならない（若木, 2001）。認識や見解を深化・拡充させるためには、「話し合い」を行う中で刻々と変わっていく「内容」において参加者が、常に共同思考する行為を前提とした上で、「話し合い」の「内容」を確実に理解し、それらを整理する。そして整理したものを目的と照合させながら視点を絞りこみ、進めるといったプロセスが必要となる。

では、学習者にとって不可欠となる「話し合い」を「理解する力」「整理する力」「進める力」

の現状は、どのようなものであろうか。まずは、これらの力を測ることを目的とした「聞き取り」調査に関する先行研究を俯瞰し整理する。

「独話」（スピーチや伝達文など）や「話し合い」の形態をとり、調査に使用した教材文や問題文が明記されている主な先行研究として三者を挙げる（高橋・声とことばの会, 1998¹⁾, 若木, 2009, 長田, 2014）。

以下、三者の調査についてそれぞれ検討する。

1 高橋・声とことばの会の場合

高橋・声とことばの会（以下、高橋他と略記）は、小 2 から中学の各学年、高等学校の児童生徒に対する大規模な聞き取り調査を実施している。

調査は、以下 A・B、2 種類の問題を用いて実施している（表 1）。

^{*1} Hironari HASE
International Pacific University

(表 1) 高橋他が用いた調査問題の種別とその内容

調査問題の種別	問題内容
A	話し手が伝えようとする伝達内容の中から、自分に必要な情報を聞き分け、主体的に聞き取る能力の達成状況を調査したもの
B	話し手が伝えようとする伝達内容に対して、批判的思考・創造的思考をはたらかせて主体的に判断し、反応しようとする能力の達成状況を調査したもの

A 問題については、小 3・小 4、小 5・小 6、中 1・中 2・中 3 がそれぞれ共通のものとなっている。調査報告によると、小 3・小 4 における単一情報の取り出しに関する設問は、小 3、小 4 それぞれ 67.0%、75.1%と比較的高い正答率となっている。しかし、複数の情報をもとに聞き取り、正答を導くといった設問では、小 3、小 4 それぞれ 9.4%、13.7%と低い正答率となっている。

また、小 3 で行った「目的と照合して情報を聞き取る」、「聞き取ったことを基にして理由とともに推測して解答する」ことを意図した設問は、それぞれ 12.7%、5.3%と、いずれも低い正答率となっている。

設問は、「三日坊主を直すにはどうしたらよいか」といったスピーチを聞き、解答するものである。

スピーチの内容は、「三日坊主の例になり得ないもの」などが具体例として示されているため、細かく聞き分ける必要があるとしている。さらに学習者には、内容の正誤を的確に判断していく能力が求められると結んでいる。

以上の調査結果を踏まえ、高橋他は以下 3 つの能力の育成を課題として挙げている。

- ・ 話された内容の中から必要な情報を選んで、的確に聞き取る能力
- ・ 話された事柄の相互関係や妥当性を判断して、批判的に聞き取る能力
- ・ 話された内容について質問したり反論したりして、新たな考えを得る能力

高橋他が行った調査は、「話し合い」の形態をとったものではない。しかしながら、小学校から高等学校という校種を越えた大規模な「聞き取り」調査である。また「情報を取り出す」「目的と照合して情報を聞き取る」「推測しながら、情報を聞き取る」といった内容を網羅している。

2 若木の場合

若木は、小 1 から中 3 に独話を聞かせ、その内容理解に関する調査を行っている。内容理解を測るための問題は、次の 2 種類である。

- ①提示された条件に符号する単一の情報を個別に検出すれば正答を導ける問題
 - ②ある時点で提示された情報（先行情報）を把持しつつ、条件に符号する情報を検出しなければ正答を導くことができない問題
- * 丸番号は稿者が付した。

上記の問題に関する結果は、以下のようであったとしている（表 2）。

(表 2) 若木の提示した問題とその調査結果

問題	結果
①提示された条件に符号する単一の情報を個別に検出すれば正答を導ける問題	学年と共に正答率が上昇する
②ある時点で提示された情報（先行情報）を把持しつつ、条件に符号する情報を検出しなければ正答を導くことができない問題	学年があがるにつれて正答率も上昇するという傾向は見られない。また、指導上の課題が見られる。

表 2 を見ると、問題①「単一の情報を個別

に検出すれば正答を導くことができる問題」については、学年が上がるにつれて正答率が上昇したとしている。また問題②「条件に符号する情報を検出しなければ正答を導くことができない問題」については、学年が上がるにつれて、正答率が上昇するといった傾向は見られないとの見解を示した。

若木の調査は、高橋他の調査同様、「話し合い」の形態をとったものではない。しかしながら学習者が「発達段階において音声情報をどのように捉え、それらを理解するのか」についての調査であり、学習者の「聞き取る能力」を測るものといえる。

3 長田の場合

長田は、小 5 及び中 2 に「話し合い」のやりとりを聞かせ、それを報告書で伝える中でメモと司会能力との関係について調査を行った。結果は次のようであったとしている（表 3）。

（表 3）長田の調査した学年とその結果

学年	結果
小 5	・ 中 2 と報告書の語数は変わらない ・ 図式化したメモの報告書は、論点が明確化されている
中 2	・ 小 5 と報告書の語数は変わらない ・ 図式化したメモの報告書は、意見間の関係が整理されている

長田の調査は、「話し合いのやりとりの捉え方とメモとの関係」を把握する上で参考となる調査といえる。また、小 5 と中 2 という対象学年を限定し、「話し合いのやりとりをメモし、それをもとにどのように報告書で伝えるのか」といったものでもある。以上、三者の「聞き取り」調査について検討した。検討したものは、以下のように整理できる。（表 4）

（表 4）三者の先行研究を整理したもの

	高橋他	若木	長田
形態	独話	独話	話し合い
対象学年	小 2 ～ 高等学校	小 1 ～ 中 3	小 5 及び 中 2
単一情報を取り出す	○	○	△
複数情報を関連付ける	○	○	△
理解したことを踏まえまとめ直す	×	×	○
「話し合い」のプロセスを言語化する	×	×	×

なお、表 4 中の「○」「×」はそれぞれの項目の有無を示す。また「△」を記載した、長田の先行研究は、高橋他、若木のように学習者に「単一情報を取り出す」「複数情報を関連付ける」といった内容を意図して行わせたものではなく、報告書やメモなどの記述からの調査であることから稿者が判断したものである。

本研究では、表 4 に整理したものを踏まえ、学習者に「話し合い」の「やりとり」を聞かせ、話し合いを「理解する力」「整理する力」「進める力」などの実態について調査を行い、分析・考察することを目的とする。

具体的には、司会能力の育成が求められる小学 3 年生から中学 3 年生までに音声情報をもとに、「プロセス」を踏まえた同一の教材文を聞かせる。その後「単一情報を取り出す力」「複数情報を関連付ける力」「音声情報の内容を理解し、それらを整理する力」「プロセスを意識し『話し合い』を進める力」に関わる項目について、それぞれ解答させるといったものである。

前述のような力を把握するための調査、それらを分析・考察することで、学習者の話し合いを「理解する力」「整理する力」「進める力」の

実態が明らかになると考える。またこのことは、「話し合い」指導の在り方を示す一つの指針になると捉える。

次項Ⅱでは、本研究における「聞き取り」調査の概要を示す。

Ⅱ 本研究における「聞き取り」調査

1 調査の概要と教材文について

(1) 調査概要

調査は以下のように実施した(表 5)。

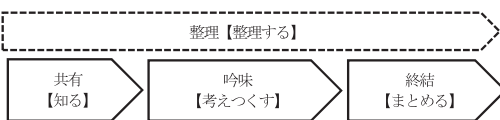
(表 5) 本研究で実施した調査内容

実施年	2015 年 6 月
対象	A 市内の同一校区内、公立小学校 1 校、中学校 1 校の小 3 から中 3 の全クラスの児童・生徒
調査内容	対象者に同一の「教材文を音声で記録した CD」から情報を聞き取らせ、それに対する質問及び記入欄を設けた回答用紙に記入させる。
条件	いずれの学年においても 1 度しか音声情報を提供しない。

(2) 教材文

調査で使用した、教材文は「話し合い」を通して、無人島に持って行く「テント」などを選択するといった内容のものである(資料 1)²⁾。また教材文は、話し合いの「プロセス」を意識することに留意し、作成した。ここでいう、話し合いの「プロセス」とは、共有【知る】、吟味【考えつくす】、終結【まとめる】といった合意形成を図るための過程である。(長谷, 2016)。さらに、それらの過程を横断するように、「話し合い」の内容を理解したり、進めたりするために不可欠となる整理【整理する】を位置付けた合意形成のプロセスを以下に示す(図 1)。

(図 1) 合意形成のプロセス



(図 1) 合意形成のプロセス

なお、前述の各過程それぞれの墨付き括弧は、学習者が呼称しやすきよう置き換えたものである。本調査は、合意形成のプロセスの中で、共有【知る】過程に位置付く、やりとりを聞かせた上で「① 話し合いの内容を理解する力」「② ①を踏まえた上で整理する力」「③ ①②をもとにプロセスを意識し『話し合い』を進める力」について調査する。なお、共有【知る】に位置付くやりとりを本調査で取り上げた理由は下記の通りである。

- ・複数の情報を早い段階で収集可能であり、発達段階(学年)を問わず調査できること
- ・共有【知る】は「話し合い」の最初の過程であり調査問題を聞き取る時間が短時間であること

上記の理由から「話し合い」の内容を「理解する力」「整理する力」「進める力」を測る調査に適していると考えた。

また、共有【知る】過程の言語技能には「話題の確認」「提案に対して成員それぞれが意見を出し合う」「それぞれの意見に対して質問する」といったものが含まれている。そこで資料 1 の発話に付した番号と共有【知る】過程の言語技能とを照合させると、下記ようになる(資料 2)。

(資料 2) 共有【知る】の言語技能と資料 1 の番号

共有【知る】の言語技能	(資料 1) に付した発話番号
話題の確認	①
意見を出し合う	②から④
意見に対する質問及びその返答	⑤から⑭

さらに、共有【知る】過程を想定した教材文は、司会とメンバー 4 人のやりとりで構成されている。さらに「無人島に持っていきたいものについての意見をそれぞれ述べる」「それぞれの

意見について質問し質問に答える」といった展開となっている。

なお本調査では、「単一の情報を取り出すと正答を導けるもの」「複数の情報を関連付けないと正答を導けないもの」といった視点を重視する。よって、教材文中には「3 人の意見が一

致する道具」「道具とその理由から道具は同じでも理由が異なると判断するもの」さらには、「やりとりから導かれる因果関係や他の関係を推測すると考えを見出すことができるもの」といった内容を含意させたものになっていることを付言しておきたい。

（資料 1）本調査で使用した「聞き取り」教材文

これから聞き取り調査をします。みなさんは、これから登場する司会のあおいさんの立場になって聞き、後の問いに答えましょう。

【司会（あおい）】

①今から、「無人島に持っていく物を 3 つを決めよう」というテーマで、話し合いたいと思います。夏休みに 1 ヶ月間、グループ全員で無人島に行くことになったという設定です。無人島には水と食料と薬はあるので安全に暮らせますが、ほかには何はありません。持っていけるものは三つと決まっています。

話し合いのゴールは、1 ヶ月間みんなが気持ちよく暮らすためには何を持っていけばよいか、全員が納得して決めることです。

まずは、一人一人が持っていきたい物を 3 つ考えて、それぞれ意見を出しましょう。その後、みんなで話し合ってグループとして 3 つに絞ります。人が意見を言っている時は、最後まで話を聞こうね。そして、人の意見をすぐに否定したり、バカにしたりするのは、やめましょうね。この話し合いは 15 分で行います。では、みんなの考えた 3 つの案を順に言っていこう。まずはのぶさんから、どう？

【のぶ】

②僕は、「テント」と「ナイフ」と「懐中電灯」の 3 つを持っていきたい。

「テント」が必要な理由は、島って突然雨が降るから、安心して眠れないでしょ。「ナイフ」は、食べ物を切ったり、道具を作ったり、いろんなことに使えるから。「懐中電灯」はいろいろ役立つと思うから。

【ゆみこ】

③私もね、のぶさんと同じで、まず「テント」。あとは、「着替え」と、「ゲーム」の 3 つかなあ。

「テント」の理由はのぶさんと似ていて、島って虫とかいっぱいいるでしょ？「テント」がないとぐっすり眠れないと思うから。それから「着替え」なんだけど、夏に 1 ヶ月間ずっと同じ服を着るなんて考えられない……。それで、「ゲーム」は、退屈な時に遊べるから持っていききたいな。

【とし】

④僕もみんなと同じで「テント」は必要だって思った。それと「マッチ」と「鍋」を持っていきたい。

理由なんだけど、「テント」はのぶさん、ゆみこさんといっしょ。「マッチ」と「鍋」は料理する時に必要だからね。

【あおい（司会）】

⑤意見が一通り出たね。「テント」はみんな共通だったよね。じゃあ次は、出た意見に対して、「よく分からないこと」、「もう少し詳しく聞きたいこと」を質問していきましょう。

【のぶ】

⑥としさんに質問があるよ。

料理しなくても食べられる食料があると思うんだけど、どうして「マッチ」や「鍋」を持っていきたいの？

【とし】

⑦確かに、「マッチ」や「鍋」がなくても食べることはできると思うけど、煮たり焼いたりできれば、もっとおいしい物が食べられるから、持っていききたいんだ。

【とし】

⑧じゃあ、僕はゆみこさんに質問。

「ゲーム」って、電気がないと充電ができないから、すぐ使えなくなるんじゃない？

【ゆみこ】

⑩あつ、そうだね。だったら、充電のいらない「トランプ」とか、みんなで遊べる物を持っていこうかな。

【ゆみこ】

⑪のぶさんに質問いい？

「懐中電灯」ってどういう時に役立つの？

【のぶ】

⑫えっとね、島だと夜真っ暗になると思う。そんなとき、「懐中電灯」があれば物が見えるから便利だと思うよ。

【ゆみこ】

⑬そうだよね。真っ暗なところで明かりがないのはこわいもんね。

【あおい（司会）】

⑭質問はもういい？

じゃあ、これまでみんなから出た、持っていく物の案を整理してみましょう。

ここまでの話し合いを聞いて、問題に答えていきましょう。

2 調査に用いた問題文

(1) 問題文について

調査に用いた問題文は、以下のように大別できる。

- ・(A) 主として話し合いを「理解する力」を問う問題
- ・(B) 主として話し合いを「整理する力」「進める力」を問う問題

そこで上記 (A) (B) を踏まえて、右記の問題文を作成した。なお、問題文後の丸括弧は上記の (A) (B) のどちらを意図したものかを示す。また問題文は、6 問で構成されている。そのうち、(A) にあたるのが 4 問、(B) にあたるのが、2 問となっている。

【問題文】

- ①「のぶさん」「ゆみこさん」「としさん」の 3 人が共通して必要とする道具は、何ですか。(A)
- ②「ゆみこさん」が必要とする道具は何ですか。(テント以外で答えなさい。)(A)
- ③「としさん」がマッチを必要な道具としています。理由は、何ですか。(A)
- ④「としさん」から質問された「ゆみこさん」の応答内容から考えると、ある道具も必要ではないことになります。その道具は何ですか。またその理由は何ですか。(A)
- ⑤あなたが司会なら、ここまでのことをどのようにまとめますか。具体的にまとめましょう。(B)
- ⑥あなたが司会なら、これからどのように話を進めますか。進め方や手順を具体的に書きましょう。(B)

(2) 問題文の類別 (性質) について

(1) で示した問題文は、以下、アイ 2 つの性質を持ち合わせている。またアについては、さらに 2 つの性質に類別できる(表 6)。なお、丸番号は (1) の問題文に付した丸番号と同一のものである。また、「問題文の意図」に付し

た丸括弧内の小文字アルファベットは、論を展開する便宜上、稿者が付した。

(表 6) 出題の趣旨及び問題文の意図と合致する問題文番号

	出題の主旨	問題文の意図	問題文番号
ア	話し合いで展開されるやりとりの内容理解ができていますか	単一・複数の情報を取り出せば正答を導くことのできる問題 (a)	①②③
		複数情報の関連付けを問う問題 (b)	④
イ	提示した話し合いを整理したり、それを踏まえ進めたりすることができていますか	音声情報をもとにした話し合いを踏まえながら、司会の立場として「整理する力」「進める力」を問う問題 (c)	⑤⑥

まず (a) は、提示された条件で「話し合い」のやりとりから単一及び複数の情報を取り出せば捉えることができる問題である。つまり、直接聞き取ることができ、すぐに正答を導き出すことができるものである(問題文番号:①②③)。

次に (b) は、提示された条件に合うよう、「話し合い」の複数のやりとりを関連付けることができないと正答を導くことが不可能な問題である。正答に直結する情報は「話し合い」のやりとりになく、やりとりを踏まえて推測するものとなっている。(問題文番号:④)

さらに (c) は、「話し合い」のやりとりを踏まえ司会として「どのように話し合いを整理しながら、まとめるか」「やりとりを踏まえ話し合いをどのように進めるか」など、話し合いを「整理する力」「進める力」を主として問う問題である。学習者が記述した内容を分析・考察することで、上記に示した「話し合いの理解」との関係を探ることができるものとなっている。(問題文番号:⑤⑥)

(3) 解答類型とその解説

以下解答類型とその解説をする。

①②は、「テント」と「着替え、ゲーム」を抜粋できれば正答である。③は、「料理する際に火を使い煮たり焼いたりするとよりおいしく食べられるため」といった理由を①②同様、取り出すことができれば正答である。

④は、としさんからゆみこさんへの質問からゆみこさんが、「ゲーム」を選択しなかったことを踏まえると、「懐中電灯」を正答として導くことができるものとなっている。その際、「懐中電灯」にも電池が必要でないものがあるが「今回はそれらを除く」と付記した。また、「ゲーム」を選択しなかった理由から推測すると「懐中電灯」の明かりが持続する限界についても必然と考えることになる。

前述のような推測ができれば、実践レベルでの合意ではなく「無人島でそもそも電気が使えるのか」といった枠組みレベルでの合意が限りなく可能になると考える³⁾。

⑤は、①～④までの設問を理解した上で、それらを整理することを測る問題である。ここでは、以下のような解答類型を設定した。

- ア 無解答
- イ 問題把握不足
- ウ 断片的情報把握（一部）
- エ 概略的情報把握（概略）
- オ 構造的情報把握（構造）

イの学習者の主な解答としては、「意見を出してもらいます」「3 つに決めていきます」など「まとめる力」と結び付かない記述である。

ウについては、「テントが似ていますね」「料理にはマッチがいりますよね」など一部の発話を捉えている記述を指す。

エについては、「整理する」ことが学習者の中で十分なさなれていない状態を指す。例えば、「テントが共通で、残りの意見が違いますよね」

といった概略した記述などである。表やメモなどを学習者に作成させ、「話し合い」の内容を「整理する」ための指導が大切となる。

オは、エとは異なり「整理する」ことが、学習者の中でなされている状態を指す。例えば、「共通事項」と「そうでないもの」とを明確に分けた後、その下位層に区別する際のキーワードを配置するといった構造的な視点を持った記述などである。

具体的には、「テント」が共通で、残りはまだ決まっていませんね。」と大きなまとまりでの分類を述べる。その後「テントは、雨などをしのぐために無人島での生活をする上では欠かせないといった意見が出ましたね。」など、「テント」の決定理由を述べる。さらに「決まっていますが、ゲームは、退屈な時に遊べる、トランプはみんなで遊べる」といった「ゲーム」や「トランプ」などについて、直接成員が発言した情報について記載する。また、「ゲームや懐中電灯は、電気や電池が必要ですね。そのようなことも考えていきましょう。」と間接的に捉えられる情報も網羅した記述を示す。

以上のような解答類型をもとに「話し合い」の内容を理解していない状態と考えられる「アイウ」、ある程度内容を理解している状態と考えられる「エオ」に分けることにする。

⑥については、「話し合い」の合意を見据え、「話し合い」のプロセスを意識しているかどうかを問う設問である。⑥の解答類型は以下の通り設定した。

- カ 無解答
- キ 問題と不一致
- ク 抽象的
- ケ 具体的（プロセスの捉え方が断片的）
- コ 具体的（プロセスが明確）

キについては、「残りの2つは、吟味して決めていく」といった意見の記述を指す。

クについては、「グループに分ける→大切に

したい視点を決める→その視点でそれぞれの道具を吟味する→決める」といった、合意へのプロセス意識はあるが極めて抽象的な記述を指す。

ケについては、「必要でないと思うものの理由を言わせる。その後、黒板にまとめ、関連性に気付かせる」といった活動を具体的に記述するなど、断片的にプロセス意識を持っているが、「話し合い」の着地点が十分持てていない記述を指す。

コについては、「①グループに分ける②大切にしたい視点を決める③その視点でそれぞれの道具を吟味する④折り合いをつける」と具体的に「話し合い」のプロセスを示したものを指す。特に①②の過程では、料理グループ、明かりグループをつくり、その後、目標と照合しながら優先的に考えるグループを決める。また③においては、「ナイフ」と「懐中電灯」の2つでよいのか目標と照合し、再度吟味するよう促したり、トランプを支持した人に納得いくかどうか確かめたりすることが求められる。さらに④では、トランプを支持した人などにナイフでいいかなどと、部分や条件を付け、折り合いを意識しながら確認するといった記述を指す。

Ⅲ 調査の分析と考察

以下、実施した調査の分析と考察を記す。

(1) 単一情報に関する問題文(表7:①②③)

表7を見ると、①②③の問題文に関して、小3や小4に比して小5から中3の正答率が高い傾向にあることが捉えられる。ここでは特に問題文②に着目したい。小3と小4の正答率は、それぞれ58.0%、56.5%と予想に反して高いものとは言い難い結果となった。提示した教材文が難解であれば別であるが、「無人島に必要な道具を選択する」といった設定は、小3、小4においても十分理解できるものである。そのような点から正答率については、予想以上

に低い結果となった。しかし、サンプル数が多くないため、全ての学校においての結果として捉えることは避けたい。あくまで本研究の対象となった児童・生徒の傾向であるとの前提で本稿の考察を展開する。

(表7) 単一情報に関する調査結果(問①②③)

学年	N	① (%)	② (%)	③ (%)
小3	50	68.0	58.0	66.0
小4	46	82.6	56.5	89.1
小5	47	100.0	74.5	95.7
小6	42	97.6	83.3	64.3
中1	47	93.6	78.7	91.5
中2	44	95.2	78.6	92.9
中3	64	100.0	78.1	93.8

問題文②は「ゆみ子さんが必要とする道具(テント以外で答える)」を直接音声として提示された情報を取り出す設定となっている。提示された音声を取り出す問題であるので正答するのに困難ではないと推測する。しかし、正答率が小6を除き8割を超えない結果となった。直接取り出す情報を確実に把握していなければ、「話し合い」をする際の「プロセスを意識した発言」「話し合いの内容理解や展開を考慮して進める発言」が生まれないのは明らかである。司会能力の育成に関しては、第3学年から重視され始める。しかし、現状は「話し合いの内容を確実に捉える力」が十分にあるとは言えないため、学習者に「話し合いの内容把握を確実にさせる指導」を調査した全ての学年で継続して行うことが、急務ではないかと考える。

(2) 複数情報に関する問題文(表8:④)

表8を見ると他の学年と小3、小4とは正答率に関して若干の違いが見られるものの、著しい正答率の差はないと捉えることも可能ではないかと考える。

(表 8) 複数情報に関する調査結果 (問④)

学年	N	④ (%)
小 3	50	28.0
小 4	46	30.4
小 5	47	48.9
小 6	42	50.0
中 1	47	66.0
中 2	44	50.0
中 3	64	56.3

前述した若木の調査が示す、「ある時点で提示された情報（先行情報）を把持しつつ、条件に符号する情報を検出しなければ正答を導くことできない問題において、学年間の上昇は見られない」と指摘したものと重なる結果となった。

調査した問題の形態こそ異なるものの、一人の者が話す独話、複数の者がやりとりする「話し合い」においても同様の結果であることが明らかとなった。

(3) 話し合いの「整理する力」を問う問題文(表 9:⑤, なお表 10 中, N の項目以外, 数値は「%」とする。また, 問題把握不足を「問把不」, 断片的情報把握(一部)を「断片的一部」, 概略の情報把握(概略)を「概略的」, 構造的情報把握(構造)を「構造的」と略記する。)

(表 9) 話し合いを「整理する力」に関する結果 (問⑤)

学年	N	無解答	問把不	断片的一部	概略的	構造的
小 3	50	64.0	32.0	4.0	0.0	0.0
小 4	46	37.0	37.0	19.5	6.5	0.0
小 5	47	19.1	27.7	46.8	6.4	0.0
小 6	46	11.9	21.4	42.9	23.8	0.0
中 1	47	17.0	14.9	25.5	38.4	4.2
中 2	42	50.0	11.9	11.9	14.3	11.9
中 3	64	10.9	9.4	37.4	31.3	11.0

表 9 を見ると, 先に述べた「話し合い」の内容を大体理解していると判断できる「エ概略的信息把握(概略)」「オ構造的情報把握(構造)」の項目全てで, 正答が見られるのは, 中 1 以上であることが分かる。

しかし, 正答が見られる中 1 以上でも, 前述した項目を全て合わせても 50% 以下の低い正答率である。むしろ, 「話し合い」の確実な内容理解の不十分さが浮き彫りとなった。また, 「構造的情報把握(構造)」の正答が見られたのも, 中 1 以上である。しかしながらその正答率を見ると, 中 1 から中 3 それぞれ, 4.2%, 11.9%, 11.0% と低いものとなっている。さらに内容を理解していない, もしくはあまり内容を理解していない状態である「無解答」「問題と不一致」「断片的情報(一部)」に関する項目の合計は, どの学年も高い割合を示すものとなった。以上の結果から, 「話し合い」の内容を確実に理解する能力は十分とは言えないことが明らかとなった。

その要因の一つとして, 「話し合い」の理解に関する指導の在り方が影響しているのではないかと推測する。「話し合い」を理解させる活動として「話し合いを要約する」「メモや表などにしてまとめる」といった指導が挙げられる。このような継続した指導を学年問わず行う必要がある。

(4) 話し合いの「進める力」を問う問題文(表 10, 11:⑥, なお表 10 中, N の項目以外, 数値は「%」とする。また, 無解答・意味不明を「無解答」, 問題と不一致を「問不一」, 抽象的を「抽象的」, 具体的に展開(プロセスの捉え方が断片的)を「具断」, 具体的に展開(プロセスが明確)を「具明」と略記する。)

(表10) 話し合いを「進める力」に関する結果
(問⑥)

学年	N	無解答	問一	抽象	具断 (ケ)	具明 (コ)	(ケ) (コ) 合計
小3	50	76.0	6.0	14.0	4.0	0.0	4.0
小4	46	43.5	8.7	28.3	19.5	0.0	19.5
小5	47	31.9	10.6	21.3	29.8	6.4	36.2
小6	46	11.9	19.0	19.0	45.3	4.8	50.1
中1	47	27.7	8.5	38.3	25.5	0.0	25.5
中2	42	59.5	7.1	23.8	9.6	0.0	9.6
中3	64	14.1	1.6	31.3	48.3	4.7	53.0

表10中の「ケ具体的に展開（プロセスの捉え方が断片的）」は、プロセス意識はあるが明確でないため「話し合い」の着地点が十分持っていないものである。また「コ具体的に展開（プロセスが明確）」は、プロセスが明確であるため「話し合い」の着地点を見据えているものである。このように両者には、プロセスの捉え方に差がある。しかしながら、プロセス意識を持ち「話し合い」を展開しようとしている点においては、共通している。そこで「プロセス意識を持っている」という点において、2つの項目の合計に着目する。

その中で、プロセス意識を持ち具体的な展開を行っている（ケコの合計）と考えられる割合が決して高くないが、調査した学年の中で比較的高い（50%台）と言える小6と中3を抽出する（表11）。

(表11) 小6と中3の設問ごとの正答とその内訳

小6	N	設問の意図	理解			
	21	設問番号	問①	問②	問③	問④
		正答人数(人)	21	16	17	12
		正答率(%)	100.0	76.2	81.0	57.1
中3	N	設問の意図	理解			
	34	設問番号	問①	問②	問③	問④
		正答人数(人)	34	29	34	20
		正答率(%)	100.0	85.3	100.0	58.8

表11を見ると「プロセスの捉え方が断片的」、

「プロセスが明確」である児童生徒は、直接情報の取り出しを測る問題文①②③の正答率は高い。しかしながら、複数の情報を関連付けて捉える力を測る問題文④については、正答率が50%台であった。また上記の児童生徒の解答内容を分析したところ「プロセスが明確」とであると判断できる児童生徒は、問題文④を正答していることが判明した。

本調査において「プロセスを明確にして話を進めている」児童生徒が、5%前後と少数であるため十分な判断は難しいが、「プロセスが明確」な児童生徒の記述から、複数の情報との関連付けが高いことが確認できた。このことは「プロセスが明確」であることと「複数の情報とを関連付けること」に密接な関係があることを意味すると捉える。本調査を起点に他校区の児童生徒の実態を把握し、上記の関係についてのさらなる追究を行う必要がある。

IV 聞き取り能力の実際から見た課題及び指導の視点

「話し合い」で必要とされる「理解する力」「整理する力」「進める力」に関しての調査（小3～中3）を行い、それぞれについて分析・考察を行った。

とりわけ、課題として取り上げるべきことは、「話し合い」で展開された内容の理解を問う趣旨で出題した「複数情報の関連付け」の正答率が調査対象学年問わず、高いとは言えないことである。

ここでの問題点は、「話し合い」の中で複数の情報を「理解する」ことが芳しくないということだけにとどまらない。そのことが、展開された「話し合い」で獲得した複数の情報を関連付け、推測しながら位置付けたり、情報が足りない箇所については、質問などで補ったりしながら、情報を整理することにつながる。そして、それらを踏まえることは「メリット・デメリッ

ト」などの判定基準となる明確な論点の導出にもつながる。さらに、「話し合い」の内容を踏まえた、合意までの手順などにも影響を与え、結果として折り合いをつけて納得するという合意にも影響することになるのである。

これらの原因として以下のことが考えられる。

- ①国語教科書⁴⁾所収「話し合い」教材に関する問題
- ②学習者を指導する指導者の問題

①国語教科書所収「話し合い」教材に関する問題

国語教科書所収「話し合い」教材に見られる「話し合い例」に「整理する」ことに関するやりとり（活動を含む）が十分記載されていない問題である。

長谷（2016）は、平成23年～27年に発行された小学国語教科書のうち、全国的に採択率の高いT社3年生以上の問題・課題解決をテーマとした「話し合い」教材を組織する「話し合い例」を取り出し「合意形成のプロセス」を視点に発話分類を行っている。

その結果、「整理」する活動に位置付く発話や行為がプロセスごとに偏って見られること、プロセスごとに偏って見られたとしても、少数であることを指摘している。さらに続けて、以下のように考察している。

調査は「話し合い例」、「話し合いのプロセス」に注視したものであり、「話すこと・聞くこと」領域、「書くこと」領域などの教材中に「整理」する活動が少ないとしたものではない。調査した「話し合い例」では、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。

長谷が調査した「話し合い」教材が所収されている小学国語教科書については、主要4教科（国語、社会、算数、理科）の中で国語における「教科書」の使用頻度が一番高いとの調査報告⁵⁾や学校教育法第34条には教科書使用義務についての規定がされている。また第49条においては、中学にも準用するとある。

つまり、小学校現場における国語教室で指導者は、学習者に対して教科書を重要視した学習指導を行っており、「話し合い」指導においても国語教科書所収の「話し合い」教材を活用しているものとする。それらの点から勘案すると、「話し合い」指導においてプロセスに関係なく「整理」する活動については、十分な指導がなされていない可能性が高いと推察されるのである。

②学習者を指導する指導者の問題

学習者を指導する指導者の「話し合い」指導における問題である。

日本国語教育学会が実施した「国語教育に関する教師の意識調査」⁶⁾の結果を見ると「話し合い」の指導において「上手くいっている」「だいたい上手くいっている」を選択した教師は少なく、最も低い13位であった。この結果は、国語科教育に興味を持って学会に所属している教師に留まらず、学校現場における一般的な問題と捉えたい。

授業への迷いもあるが、それ以上に指導をどのようにしたらよいか悩んでいる教師が、依然として多いことに注目したい。

これらの問題点から、以下2点の対応策が導出される。

- ①国語教科書所収「話し合い」教材に見られる「話し合い例」を活用し「話し合い」指導を行う場合は、「話し合いを要約する」「メモや

表などにまとめてみる」さらには、意見の共通点を見付けてグループ化し、見出しを付けるといった「整理する」ことにつながる活動を補いながら、指導する。そうすることは、学習者が直接情報を確実に把握した上で、複数の情報を関連付けて「話し合い」を捉えることだけにとどまらず、構造的に捉えることにもつながる。

②指導者は、「話し合い例」を活用した教材研究を複数の指導者で行う。その際、以下のような視点を大切にしたい。

- ・「話し合い例」中の役割（キャラクター）を確認する。（司会、メンバー、記録など）
- ・「話し合い例」中に示されるプロセス、まとまりを捉える。

前述のような視点を大切にしながら教材研究を行うことで、指導者同士が根拠を挙げながら吟味を繰り返すことになり、指導力の向上につながる。

上記 2 点の対応策を授業と有機的に関連させることで、課題の解決につながる一助になると考える。

今回の調査は、小中学校 1 校ずつの調査であった。今後は、複数の小中学校で同様の調査を実施し、同じような結果が得られるのか確認する必要がある。さらに、明らかになった点を踏まえ、聞き取り能力を向上させるためのツールとなる、メモや表などに関する指導に力点を置き、それらを組み込み、発達段階を考慮した「話し合い」指導の在り方を示す具体的な学習プランを提案したい。

注

- 1) 高橋と声とことばの会が実施した調査対象の児童生徒数は 7,408 名である。
- 2) 村松賢一、長谷浩也 (2013) 監修『話し合いトレーニング』村松、長谷は、合意形成のプロセスを踏

まえた「話し合いモデル」を作成しており、資料 1 は、「共有【知る】過程のやりとりを取り出したものである。

- 3) 甲斐雄一郎 (2011) 「『合意』に関する二つの水準」甲斐は、「全国学力・学習状況調査」(2007) の B 問題などを考察し「実践レベルの合意」「枠組みレベルの合意」といった「合意に関する二つの水準」があると指摘した。
- 4) 本研究でいう教科書とは、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
- 5) 財団法人教科書研究センター (2008) の調査によると、小学校において「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、国語 96.2%, 社会 70.4%, 算数 94.0%, 理科 83.8% となっている。
- 6) 日本国語教育学会が実施したアンケート調査研究報告書「国語教育に関する教師の意識」（平成 19 年 7 月）の結果から抜粋した。

引用及び参考文献

- 長田友記 (2014) 「話し合いにおける視覚情報化ツールのテキストマイニングによる発達の分析ー小・中・大学生にみる図示化メモの効果ー」, 全国大学国語教育学会編集『国語科教育』, 第 75 集, pp.16-23.
- 甲斐雄一郎 (2011) 「『合意』に関する二つの水準」『月刊国語教育研究』日本国語教育学会, No.473, pp.4-10.
- 佐野金吾 (2016) 「学習指導要領と教科書、補助教材」『教材学概論』, 図書文化, pp.58-71.
- 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・報告書〈最終報告〉』財団法人教科書研究センター, p.18.
- 高橋俊三・声とことばの会 (1998) 『聴く力を鍛える授業』, pp.178-201, 明治図書.
- 日本国語教育学会 (2007) 『国語教育全国大会第 70

- 回記念アンケート調査研究報告書』, 日本国語教育学会.
- 長谷浩也 (2016) 「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—」『環太平洋大学研究紀要』, 第 10 号, pp.67-77.
- 長谷浩也 (2017) 「指導プラン作成の前に必要なこと、それは『教材研究』」, 『教育科学国語教育』, No. 811, 明治図書, pp.56-59
- 長谷浩也・菊池一・佐内信之・重内俊介 (2017) 「中学校国語教科書『話し合い』教材に関する一考察—平成 24 年～28 年度発行教科書の場合—」『教職実践研究』, 第 1 号, 環太平洋大学, pp.9-15
- 村松賢一, 長谷浩也 (2013) 『話し合いトレーニング』, ベネッセコーポレーション.
- 若木常佳 (2001) 『話し合う力を育てる授業の実際—系統性を意識した三年間—』, pp.162-163, 溪水社.
- 若木常佳 (2009) 「小・中学生における聞き取り能力の実際と指導上の課題—『並列的複数情報の関係づけを支える心的作業』について—」, 全国大学国語教育学会編集『国語科教育』, 第 65 集, pp.3-10.
- 植西浩一 (2015) 『聴くことと対話の学習理論』, 溪水社.
- 文部科学省 (2008) 『小学校学習指導要領』.