

社会生活にアプローチする対話教育

——質問力向上に焦点を当てた取組——

所属コース	教科領域コース
氏名	永廣結衣
指導教員	清田朗裕 田頭良博

【概要】

本研究の目的は、中学生を対象として、「話すこと・聞くこと」の教育（対話教育）を社会生活に接続するものになることを目標として授業モデルを構築し、実践し、考察することである。本研究では、「話すこと・聞くこと」の単元の中でも、光村図書の教科書において第一学年から第三学年まで系統立ててまとめられている「聞き上手になろう」を参考とし、質問力向上に焦点を当てた取組を行った。また、「読むこと」との関連学習も課題とし、読書生活との関連を図る取組とした。結果として、将来や友人との話すときに役立てたいという意見が見られ、社会生活にアプローチするという研究目標は達成されたと言える。加えて、「読むこと」との関連学習にも可能性を見出すことができた。ただし、「読むこと」との関連学習については、生徒一人一人の学びをどう評価するのか、対話教育についても評価や場面緘黙症の生徒に対する支援等に課題が残った。

キーワード 中学校国語科 話すこと・聞くこと 対話教育 関連学習

1 研究の背景と目的

森久保（1997）によると、現代日本では「無言化現象」が進んでいる。無言化現象とは、知り合い同士ではよくしゃべり合うのに、見知らぬ者同士になると、声を発すべき場合にも無言になってしまうような現象である。しかし、わが国でもひと昔前までは長距離列車で隣り合って座った者同士が、天候のことや行き先のことなどについて軽く会話を交わすなどは普通の事であったようだ。こういった当たり障りのない会話のことを社会言語学では「回避のための会話」というが、確かに、現代の若者はこの「回避のための会話」を行うことがあまりないのではなかろうか。

実際、現在の若者は会話によって人との距離を縮めることに不安を覚えやすいのではないかと感じる場面が多々ある。文化庁（2011）の調査によると、初めてあった人と話することについて、苦手であると感じる人が半数を上回り、さらに、2017年にJTBが行った調査では初めて会う人と話すことに苦手意識をもつ人は63%にも上る。

このように初対面時の会話を苦手と感じる最大の理由として、筆者は「何を話せばよいかわからない」という話題選出の困難を挙げる。

しかし、会話・人との仲を深めることは社会をより良く生きる上で必須のことではないだろうか。それこそがウェルビーイングにつながるものであると考える。会話・人との仲を深めることの意味と方法を、次世代を担う子どもたちに教えていくことは学校教育から省いてはならないものである。

これを教科教育で行うとすれば、まずそれに該当するのが国語科における「話すこと・聞くこと」だろう。そこで本研究では、会話・人との仲を深めること、つまり社会生活につながる対話教育を中学校国語科「話すこと・聞くこと」の領域において取り上げたい。「対話」と「おしゃべり」とは異なるものであるという反論も考えられるが、「対話」が日常における会話を充実させるための礎であることは否めないだろう。「対話」とは即興的で無意識的な言葉のキャッチボールを自覚的に行うことであり、「会話」(おしゃべり)もそれができた方が自他ともに充実感を覚えられるからである。

さて、「話すこと・聞くこと」の実践研究等を見ていく前に、忘れてはならないことが一点ある。それは、「コミュニケーションを教える」ということの限界である。蒲谷(2011)はこのことについて次のように述べている。

教師は、学習者にコミュニケーション行為を「教える」ということの限界を知っておく必要がある。教師の役割として、知識や情報を与えることは大切だが、それだけではコミュニケーションの力はつかない。また、現実の社会の中でコミュニケーション実践を行わせるだけでは、本当のコミュニケーション能力は高まらないだろう。学習者自身が主体的、自覚的に自らのコミュニケーション行為を捉えること、そして高めようとする意識を持つこと、それが自らの生き方につながっていると認識することなしに、コミュニケーション教育の真の意味は見出せないからである。(蒲谷, 2011, p. 11)

(二重線部は筆者による)

したがって、コミュニケーション教育である「話すこと・聞くこと」の教育を行う際は、蒲谷(2011)の引用文中の二重線部の箇所のようなことを実現できるように行う必要がある。つまり、そのような「話すこと・聞くこと」の教育(対話教育)を行うためにはどのようなアプローチをしたら良いのかを教師は考えていく必要があるということだ。

以上のことを踏まえつつ、本報告書では、「対話教育」の中でも「質問」に焦点を当て、実践結果及び考察を述べる。

なお、『国語1』(光村図書)では「聞き上手になろう」という単元で「質問」について取り上げているが、この単元名から「質問」は「聞くこと」に該当すると言える。学校生活では教師の指示をだまって聞くように指導される場合が多いからか、子どもたちの対話学習の際には「聞き方が甘い」(小森ら, 1999, p. 18)と言われることがある。そのため、この「質問」を教える上で、同時に生徒の「批判的に聞く」力を養っていく必要があるだろう。

2 質問の効果

松本・井上(2025)には次のようなことが書かれている。

インタビューにおいて、インタビューーは、自分では気づいていなかったようなことに気づかされてしまう。能動的自覚的な自発性ではない、受動的な自発性によって、気づいていなかったことに気づかされ、語ろうとしなかったことが「語れる」のであろう。そして、そのような受動的な自発性こそが人が「語る」ということの本質に近いのではないだろうか。「文学」は自分ひとりで好きなように読めばいいので、問いをめぐって読みを交流したり、読みを振り返ったりしなくてもいい」というような主張もあるが、ひ

とりの読み手が、能動的自覚的な自発性を発揮して読みを作っていくとは思えない。むしろ他者のことば、他者の読みにいつのまにか促されて、話し合うという行為のなかで、受動的な自発性が目覚め、いつの間にか、自分が読んでいたことを「語る」ようになるのではないか。(松本・井上, 2025, p. 2025)

つまり、「質問」の効果には、インタビュアーが自分の問いに対する答えを得られるというものだけでなく、質問を受けた側の人間も、自分の考えに対する理解を深められるというものもある。これはメタ認知の深まりとも言えるだろう。

以上のことを踏まえ、読書に関することを話題のテーマとすれば、永廣(2025)における課題「読むこと」との関連学習」を達成することも可能だと考える。

3 研究の方法

昨年の研究成果を著した永廣(2025)における実践授業を分析し、そこで得られた「対話学習」を社会生活へ生かすための課題を洗い出す。その課題をもとに、今年度新たにM市立中学校の一年生を対象に授業実践を行い、社会生活に活かしたか、そして読書生活に迫ることができたかを分析する。

4 永廣(2025)における授業実践について結果と考察

永廣(2025)では、本報告書に当たっての授業実践校と同じM市立中学校3年2組34名を対象に、「聞き上手になろう 質問で相手の思いに迫る」(『国語3』光村図書)の単元で授業実践を行った。本単元の目標は次の通りである。

- (1) 話の展開を予測しながら聞き、聞き取った内容や表現の仕方を評価して、自分の考えを広げたり深めたりすることができる。〔思考力、判断力、表現力等〕A(1)エ
- (2) 言葉がもつ価値に気づくとともに、進んで読書をし、我が国の言語文化を大切にしてい、思いや考えを伝え合おうとする。〔学びに向かう力、人間性等〕

本授業は、追質問を考えることを授業の流れとして行っていた。その結果、質問をより相手の内面に迫る質問にするという点で、質問の「質」の変容は達成することができたとと言える。生徒の振り返りでは以下のような記述が複数見られた。

- ・相手の背景情報や条件を入れることによって、相手のことをより深く知れることがわかった。それだけで深掘りできる。【質的なもの】[26名/34名中]
- ・背景情報や条件を入れることで、知れる情報が増える。【情報量に関するもの】[4名]
- ・高校生活や社会に出た際、人と仲良くなるときに活かしたい。【興味・関心・意欲の向上】[7名]

また、中には授業者が立てたねらい以上の学びを得たことがわかる以下のような記述もあった。

- ・質問に条件をつけることも大切だけど、条件をつけすぎて相手の回答の幅が狭まり過ぎ

ないような質問を考えることも大事だと思った。

- ・「はい・いいえ」だけで答えられる質問はあまり向いていない。
- ・今まで文を作ることが苦手であまり質問をしてこなかったけれど、今回の授業で文をつくるのが楽しいなと思えるようになった。
- ・「相手のことをどう知るか」（質問の切り口）を考えて質問を考えられた。

しかし、本授業実践では「社会生活にアプローチする」という点において二点達成できなかったことがある。一点目は、生徒が実際にインタビューをするという活動の時間をとっていないということだ。1時間構成という制約があったので、仕方のないことではあったが、人間というもの、話す・聞くという行為を行う多くの場合は、即応的に行っているものである。そのため、普段であれば、本授業実践で20分かけて考えた追質問は即応的に考えられるべきものである。即応的に考える練習を実際の「会話」の中で行ってこそ、社会生活にアプローチした学びと言えるのではないだろうか。二点目は、「どう質問すれば、被質問者がすぐに答えられるのか」という被質問者側からの視点を学べていないということだ。一点目の課題とも重なることだが、実際にインタビューをするという対話練習の時間を取ってこそ、被質問者側からの視点を学ぶことができ、より他者意識のある「話すこと・聞くこと」の学びが達成されるのではないだろうか。他者意識というものは社会生活にアプローチする上で忘れてはならないものだからである。

5 本報告書にあたっての授業実践について

5-1. 単元について

光村図書『国語1』を用いて、「聞き上手になろう 質問で話を引き出す」という単元で授業実践を行った。本単元では、対話において、質問で話を引き出せるようになることを到達目標としている。光村図書では、中学校三年間に系統立てて「聞き上手になろう」という単元を位置づけており、聞く力の育成を図っている。以下、表でその概要と、それに対応する「中学校学習指導要領」の言語活動例を示す（表1）。

<表 1>

	光村図書 「聞き上手になろう」	「中学校学習指導要領」における言語活動例
一 年	質問で話を引き出す (質問)	聞き手が話の内容を理解したり自分の考えをまとめたりするために質問をすること、意見を述べること
二 年	質問で思いや考えを引き出す (インタビュー)	聞き手が分からない点や疑問に思った点について、質問したり、話し手の表現の工夫について助言などをしたりする
三 年	質問で相手の思いに迫る (対談) 本発表内容	提案や主張などを聞いて、聞き手が疑問に思った点を質問したり、話し手の表現の工夫について評価したりする

上の表を見ると、第1学年の内容では、絞る質問や広げる質問など、種類を知り、状況に

応じて使い分けること、第2学年では、話の展開に注意して相手の思いや考えを受け止め質問すること、第3学年では、相手の話の展開を予測しながら聞き、相手の内面に迫っていく質問をすることを求められていることがわかる。

なお、普段対話のやり取りは、一見、話し手主導に見えるが、話し手は聞き手のことを考えて話し、聞き手が質問や賛否の意見を述べることで話の展開が変わることもあり、対話は聞き手が主導している面も大きい。そこで、光村図書は、対話における聞き手の役割に注目し、能動的な聞く力の育成を目指していると考えられる。

ちなみに、永廣（2025）において行った実践は第3学年であり、本報告書における実践は第1学年であるため、第2学年を隔てて系統だった内容とすることを意識した。

5-2. 本実践を行った学級の生徒観

本実践を行った学級の生徒は、これまでに討論の授業を重ね、相手の考えを多角的に分析する力を養ってきた。さらに、普段の生徒同士の会話の観察を通し、本学級の生徒は言葉を言い換える力を持っているように感じる。また、朝読書の時間を通し、読書に親しみを持っている生徒が多いという印象を持つ。ただし、授業実践の数日前に、その日、出席していた28名に対し、話すこと・聞くことについてのアンケートを行ったところ、相手にもっと聞きたいと思わせるような話す力に自信のある生徒は全体の三割に満たない程度であり、自分にその力があるのかわからないかわかっていない生徒も四割程度いた（図1）。また、相手にもっと話したいと思えるような聞く力については、自信のある生徒が半数以上を占めている（図2）が、それが質問力となると、全体の三割程度にまで下がる（図3）ため、生徒にとって、聞く力は相手と会話を続けていくために必要なものというよりも、相手の話をじっとだまって聞く力なのではないかということがわかる。

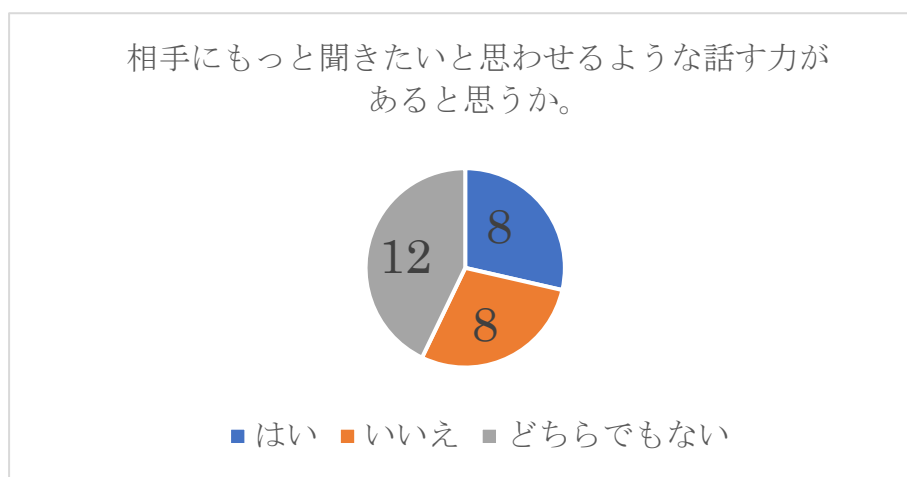


図1 相手にもっと聞きたいと思わせるような話す力があるか (N=28 (人))

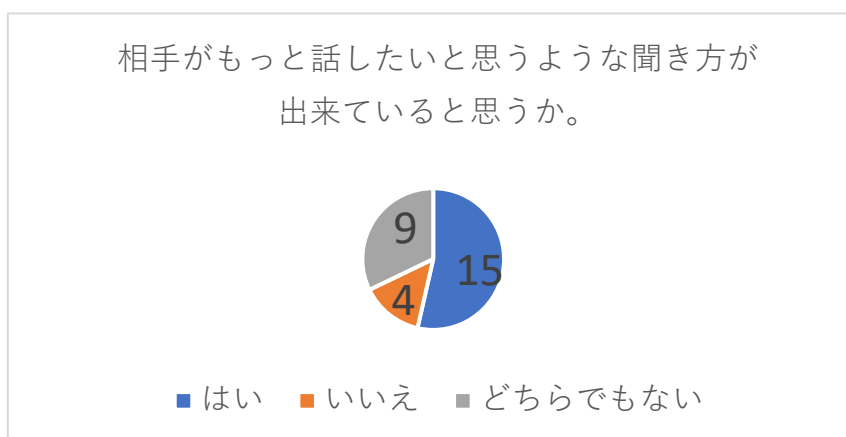


図2 相手がもっと話したいと思うような聞き方ができるか (N=28 (人))

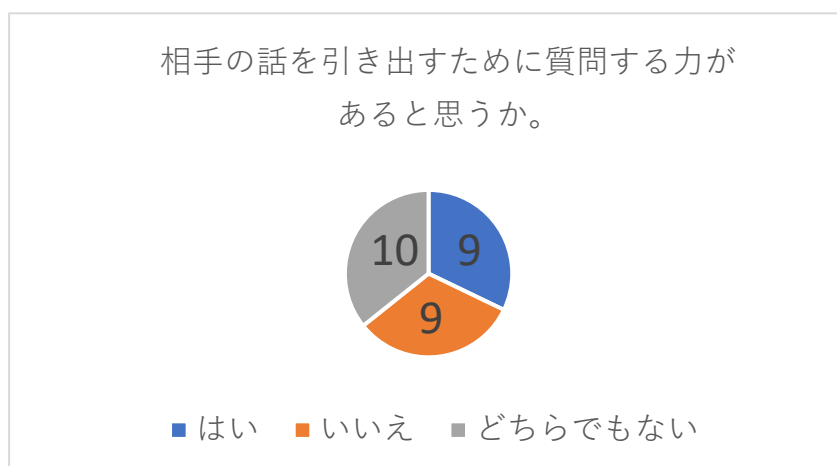


図3 相手の話を引き出すための質問力があるか (N=28 (人))

ただ、将来のコミュニケーションを見据えて国語で身に付けたい力は何かを問うたとき、「話が続くようにする力」「自分から話題をふる力」「質問する力」という話題が返ってきたため、生徒は「対話」について学ぶ意欲を持っていないわけではないことがわかる。

以上のアンケートも踏まえ、相手との話を続けるため、自分から話題をふるための手段として、本授業実践では「質問」ということを取り上げ、生徒の「聞く力」の育成を目指した。

5-3. 本実践における指導観

本授業実践に使用した学習材のねらいは、「質問で話を引き出す」ということである。話を引き出すために、絞る質問と広げる質問を効果的に使い分け、対話をより充実させる質問の在り方の奥深さに気付かせることを意識した。なお、本来、「対話」と「会話」は違ったものであるが、生徒の「会話を円滑に行いたい」という思いを学習につなげていくため、あえて、「対話」と「会話」の違いには触れずに指導を行ったが、将来の「対話」につながるよう、指導の中で、「対話」の要素となる、「初対面の人やそれほど親しくない人と話す」と

いうことを口頭で伝えていた。そのため、授業展開や学習の振り返りで、生徒自身が「対話」の技術向上について気付いたような発言・記述をしていれば、本単元の「対話」学習の目標は達成されたと評価する。

また、本実践では、永廣（2025）において課題の一つとしていた、「読むこと」との関連学習につなげるため、第2時での対話練習のテーマを「好きな本」としている。

5-4. 本実践の授業の流れ

本実践の授業は全2時間で行った。第1時の学習課題は「質問の仕方を工夫して、相手の話を引き出そう。」である。「絞る質問」と「広げる質問」について理解させ、教師対生徒で練習することで、質問によって話がどんどん広がっていくことを実感させた。

第2時の学習課題は、「相手の好きな本に対する考えをたくさん引き出せるように質問をしよう。」である。前時の復習をした後に、「好きな本」をテーマに対話練習を行った。その対話練習においては、「質問」が「聞き手の役割」であることを伝え、ペアで「話し手」と「聞き手」の役割分担をして練習を行うことで、自分が「聞き手」に回ったとき、どんな質問をしたら良いのかということ意識できるようにした。「話し手」と「聞き手」の役割分担とペアを変えての練習で、計4回の練習が行えるようにした。なお、以上の参考資料として、次の図4と図5のQRコードを用意した。ここから、指導案とワークシートをご参照いただきたい。



図4 本報告書実践授業の指導案



図5 本報告書実践授業のワークシート

6 本報告書にあたっての授業実践の反省と考察

第1時実践後、生徒のまとめには「『絞る質問』と『広げる質問』の違いがわかった」「友達との会話に活かしたい」「永廣先生のことをよく知れた」「たった一つの話でも質問によって話が続いて広がっていくことを知った」といった意見が見られた。中には、「私は広げる質問の方が得意だな」というような自分の質問を振り返るような意見や、「広げる質問を使うと、どんどん他の質問が出てくる」という広げる質問の特徴について言及した意見、「絞る質問も広げる質問もバランスよく話したら良い」というような質問の仕方に関する意見など、学んだことを自分の中に落とし込んでいることがわかる意見も見られた。また、「会話が苦手な相手に支えてもらっていたが、他の班の質問や同じ班の人の質問でコミュ力があがった気がした」というような話す力向上について述べた意見も見られた。

第2時実践後のまとめでは、ワークシートに次のことを記入させた。

1. 絞る質問と広げる質問を効果的に使い分けて話をするのができたか（「はい」・「もう少し」の選択）
2. 本時の授業を通して学んだこと・感じたこと（自由記述）

「1」では、効果的に使い分けて話すことができたと思う生徒が、27名（回答者数）中25名であった。「もう少し」と答えた生徒2名については、「2」の記述ではなぜそう考えたのか読み取ることができなかったが、考えられる要因として、「その生徒自身が目標としている姿のレベルが高いこと」がある。生徒一人一人、目標としている姿が異なっていることは言わずもがな自己評価の難点である。

「2」には以下のような記述がみられた。

〈質問の効果について述べたもの〉

- ・自分も質問していくにつれて、話が面白くなって、もっと知りたいと思う。
- ・質問の内容で相手の気持ちが変わるのだなと思った。
- ・質問によって、話を続けるのも話を終わらせるのも自分次第なのだなと思った。

〈自分の質問を分析したもの〉

- ・広げる質問をして、絞る質問をしたら、その本を詳しく理解でき、次に本屋に行ったとき、調べてみようと思えるくらい良い質問ができたと思う。
- ・二回目の質問では、今までの良い質問を使った。
- ・話し手に質問するとき、絞る質問が多いと感じていたけれど、広げる質問の方が多くできるのだと感じた。
- ・あまり質問できなかったから、できるようにしたい。もっと絞る質問をしたい。

〈質問の難しさについて〉

- ・実際に話してみると、あまり質問できなかった。
- ・質問を使い分けるといふことの難しさを学ぶことができた。
- ・その内容にあった質問を考えるのが難しかった。

〈ペアについての効果〉

- ・めったに話さない人とも話せたので良かった。
- ・普段話していない人と会話できたので、とても自分のためにもなった。

〈質問に対する希望〉

- ・質問を考えるのが楽しい。
- ・質問をする時に使いたい。
- ・これからたくさん質問をすると思うので、しっかりと（「絞る質問」と「広げる質問」を）使い分けていきたい。
- ・友達とこのような話（「好きな本」に関する話）をする機会があれば、質問を使い分けて聞いてみたい。
- ・皆にたくさん質問をして、皆のことをもっと詳しく知りたい。
- ・この授業を活かして、いろんな友達と話せるようになった気がする。
- ・状況に合わせて、「絞る質問」か「広げる質問」を考えることが大切だと学んだ。
- ・今日の授業で、人と話すときにどうしたら良いのかがわかった。
- ・使えるようになったので、これから上手に活用していきたい。
- ・楽しい気持ちになった。

以上の「2」の意見を踏まえると、他者意識をもって質問をすることや質問の特徴の理解、

対話の中で質問を上手く活用することのメリットを伝えるという目標は達成したと考えてよいだろう。

また、「読むこと」との関連学習と言う研究課題の成果を図るため、第2時のワークシートでは、「今回、質問の練習をして、質問をされたときに、自分の好きな本に対する思いを強く自覚することができたか」というアンケートを行っている。その結果、26名(回答者)中19名が「できた」と回答し、7名が「どちらでもない」、「いいえ」と回答した生徒は0人であった。以上のことから、質問力向上に焦点を当てた取組でも、「読むこと」との関連学習を図ることの可能性は見えたとと言えるだろう。ただし、今回は生徒の「読むこと」の力が正しく使えているかどうか、また、元来どのくらい力があつたのかということは問題としていなかったため、「読むこと」の力について、どのような変容があつたのか、正しい方向に導けたのかを測ることはできない。ただし、「読むこと」と「話すこと・聞くこと」の授業を「関連学習」で行ったとき、それでは生徒の読みの正誤が問われることとなってしまう、一人一人の「話すこと・聞くこと」の能力の変化を見ることから焦点が逸れてしまうことは言うまでもない。ここに、「読むこと」と「話すこと・聞くこと」の「関連学習」の課題があると言えるだろう。

7 今後の展望

以上の実践研究を通して、社会生活へアプローチする対話教育の可能性を見ることができた。特に、「質問」についての理解が、日常生活・社会生活における質問への希望につながったことは大きな成果であると言える。本授業で学んだことを活用して、好きな子へアプローチすることができたと喜んでいた生徒もいたほどである。ただし、見つかった課題から目を背けることはできない。見つかった課題は以下の3点である。

1. 評価の難しさ
2. 場面緘黙症など、人前で話すことへの困難を抱える子どもへの支援
3. 「読むこと」との関連学習の困難

1点目の「評価の難しさ」については、後に残らないものをどう見て、その変容をどう評価するかということである。水上他(2011)において、これまでのプログラムで開発し用いたとされる評価指標(ループリック)を用いることも方法の一つと考えてよいだろう。また、「話すこと・聞くこと」の評価を上手く行うということはその「話す・聞く」の方法を選んだ過程を評価することであると考えられる。ここでは、一つ仮の案として、今できる最も良い方法は「言葉を選んだ過程」を見る形成的評価ではないかと考えたい。

ただ、それを誰が評価するのかという問題もある。ICTを活用して録音させたり、対話を文字化したりして、それを教師が分析しても良いが、それだと多忙な教師には限界もある。一方で、野地(1974)が「自己評価とは、話しことば学習のもっとも基本的な評価である。」(p.23)と述べるように、自己評価をさせるという方法もある。また、野地(1996)では、「話しかたの評価ができるということは、生活の中で、また学習(授業)の中で、聞くこと・話すことに関し、一人ひとりが自分なりに進歩・改善のきっかけをとらえることができるようになったことを意味する」(p.242)とも述べている。筆者も、生徒のメタ認知に働きかけ、自身の活動を振り返り、学びの実感を持たせるという点において、自己評価は長けていると

考える。自己評価を効果的に行うために、長谷編著（2019）の提案した文字起こし用アプリを活用する授業を参考とし、対話を視覚化するという点も現代では可能である。しかし、一人一人の目標とする姿が異なっている以上、生徒だけに任せることにも難しさがある。また、相互評価でも一人一人の目標とする姿が異なるという点で同様である。しかし、自己評価・相互評価におけるそのような課題は「読むこと」や「書くこと」にも生じるものであるため、可能な限り解決しなければならないものだ。それを解決する方法としては、教師が目標とする姿を全ての生徒に明確に伝えることしかないだろう。

2点目の「人前で話すことへの困難を抱える子どもへの支援」については、現段階では筆談もしくはICT機器を用いてのやり取りしか支援方法が見つかっていない。しかし、そうすると、ペアもしくは同じ班のメンバーとなった生徒が十分に実践を積めないという課題も生まれてしまうため、ここで解決とはならないのである。

3点目は前節に先述した通りである。また、「書くこと」との関連学習にも言えることだが、これらを十分に行おうとするならば、カリキュラム・マネジメントを踏まえ、年間通して計画的に行う必要がある。複数の単元においてこれらの関連学習を行うことで、ようやく成果が見えてくるものであると考え、今後の課題として残しておきたい。

引用・参考文献

- ・ 蒲谷宏（2011）「コミュニケーション教育の意味を考える」『日本語学』, vol.30-1, pp.4-12.
- ・ 小森茂・相澤秀夫・田中孝一（1999）『新国語科「言語活動例」の具体化 スピーチ・対話の学習』, 明治図書.
- ・ Jtb Communication Design HP 「コミュニケーション総合調査<第3報>発表（2018-2-21）」<https://www.jtbcom.co.jp/article/hr/547.html>, (最終閲覧日：2026年1月14日)
- ・ 永廣結衣（2025）「社会生活における「話すこと・聞くこと」の学び —「質問で相手の思いに迫る」（中学校3年・光村図書）を例に—」『愛媛国文と教育』57号, pp.8-17
- ・ 野地潤家（1974）『話しことば学習論』, 共文社.
- ・ 野地潤家（1996）『教育話法入門』, 明治図書.
- ・ 長谷浩也編著（2019）『小学校国語科「話すこと・聞くこと」の授業パーフェクトガイド』, 明治図書.
- ・ 文化庁「平成23年度「国語に関する世論調査」の結果と概要」
https://www.bunka.go.jp/tokei_hakusho_shuppan/tokeichosa/kokugo_yoronchosa/pdf/h23_chosa_kekka.pdf, (最終閲覧日：2026年1月14日)
- ・ 松本修・井上功太郎編著（2025）『中学校国語 言語活動&話し合い大全』, 明治図書.
- ・ 森久保安美（1997）『話しことば教育の実際 国語教室に魅力を』, 東洋館出版.
- ・ 水上悦雄他（2011）「議論熟練者による話し合いの評価に影響を与える言語行動の分析」『言語処理学会第17回年次大会発表論文集』, pp.699-702.

謝辞

本研究を進めるにあたって、ご指導、ご助言をいただいた指導教員の清田朗裕先生、田頭良博先生に深く感謝申し上げます。また、実習および研究に快くご協力いただいた中学校の先生方、生徒の皆様にも、心から感謝し、御礼申し上げます。誠にありがとうございました。