

# 話し合い学習指導の教材開発に関する 先行研究の検討

— 事後指導に用いる文字化資料を中心に —

上山伸幸  
(2014年10月2日受理)

The Consideration about the Development of Instructional Material  
on the Education of Discussion  
— Focus on the transcript for use on post-discussion —

Nobuyuki Ueyama

**Abstract:** In this paper, I considered about the development of instructional material on the education on discussion in Japanese class. In this case, I focused on the transcript for use on post-discussion. First, I reviewed previous studies. I pointed out as follows, (1) study about instructional material for use on post-discussion was scarcely, (2) transcript is effective to teach discussion, and (3) developing transcript cost time. Second, I collected the practice examples. These were written by Etsuko Yamamoto (1995, 1996), Kiyoko Sakamoto (2004), and Hironari Hase (2013). Then I analyzed them how teacher developing transcript as instructional material. Through this study, I organized a variety of transcripts as follows, made by students, a part of discussion, and making instant by use of blackboard.

Key words: discussion, instructional material, transcript, metacognition  
キーワード：話し合い, 教材, 文字化資料, メタ認知

## 1. 研究の目的

話し合い学習指導研究では、問題解決や意見の創出といった、協同的・創造的話し合いができる学習者の育成がひとつの目標とされてきた(山元悦子,2004)。上記のような学習者を育てるためには、話し合いの方法(以下、方法知)を指導することが必要である。その指導方法に関しては、2000年以降の研究に変化が見られ、先行実践<sup>1)</sup>では、話し合い活動の事後に何らかの記録媒体を用いた振り返り(以下、対象化する活動)を行うことを通して、学習者に方法知を発見させている。そして、このような指導の特徴は、「メタ認知」の重視にあると指摘されている(長田友紀,2013a)。対象化する活動を行う「事後段階では、メタ認知的活動に多くの処理資源を投入することができる」(三宮

真智子,2008,p.11)ため、事中では捉えきれない方法知に対する学習者の気づきを促すことが可能となるといえる。

こうした、対象化する活動を取り入れた学習指導論の構築が今後の話し合い学習指導研究に求められると考える。その上で、同時に明らかにされるべきは、対象化する活動における教材論である。しかし、話すこと・聞くことの教材論を概観した田中俊弥(2002)や若木常佳(2013)では、対象化する活動における教材が位置づけられていない。また、管見の限りではあるが、対象化する活動における教材に焦点化した論考は見られない。そのため、従来の教材開発に関する論考や、対象化する活動を実践してきた論者の指摘を整理することを通して、対象化する活動における教材論の確立を目指す必要がある。

以上を踏まえ本稿では、話し合い学習指導の教材開発に関する先行研究の検討を通して、対象化する活動における教材について考察する。この際、以下の観点から考察を行う。まず、媒体についてである。方法知には、「応じ方」(村松賢一,1998,p.54)に代表される具体的発言に現れるものから、表情や身振りといった非言語的なものまでが含まれる。本稿では、話し合いを実質的に推進していく上で重要なものと考えられる具体的発言に現れる方法知の指導に有効な教材の媒体を明らかにする。次に、教材の性質についてである。対象化する活動が、学習者のメタ認知を促すためのものであるため、それに適した教材の性質を明らかにする。最後に、教材となる資料の構成についてである。メタ認知を重視する指導においては、方法知をスキルではなく方略的に捉えるため、方法知の「効果や効果がある<状況>」といった有効性に関する知識<sup>2)</sup>を含めて自覚化させるための教材についても考察する。

研究は以下の手順で行う。まず、教材開発に関する代表的な先行研究である、長田友紀と若木常佳の教材論の成果と課題を捉える。その後、事後に用いる教材開発の視点を、複数の論考から抽出する。これらの検討から、発言に現れる方法知の自覚化を促す教材のあり方を解明する。また、事後に用いる教材についての検討が不十分である要因について、実践的な課題も含めて考察し、その克服のための考慮点を、これまでに開発された教材の分析から明らかにする。最後に、これらの検討を通して見えてきた今後の検討課題を示す。

## 2. 教材開発に関する先行研究の検討

本節では、先行研究の整理を通して、対象化する活動における教材開発の課題を明らかにするとともに、事後に用いる教材開発の視点を明らかにする。

これまで、話し合い学習指導の「教材」は、その対象が教科書教材に限定されることなく検討が行われてきた。例えば、田中(2002)は、1990年代にディベートやパネル・ディスカッションといった、「活動形態を教材」(p.108)とした実践が少なくないことを指摘し、さらにそこで扱われている「論題」や「話題」も教材開発の対象となってきたと述べる(p.109)。このように、1990年代は「活動形態」や、「論題」「話題」が「教材」とされ、研究が進められてきたといえる。

2000年以降の研究は、若木(2013)が「行為媒体型教材」「行為者媒体型教材」「文字媒体型教材」「混合型教材」(p.63)に類型化しているように、多様な展

開を見せている。特に、2000年以降の代表的論考である、長田と若木の研究は、指導時期に応じた教材を開発している点に特徴がある。両者の論考を考察することは、事後指導における教材開発の手がかりになると考えられるため、以下で検討を行う。

### 2.1. 指導時期に応じた教材の開発

長田(2013a)は、以下に示す〔表1〕のように、事前・事中・事後の指導時期と指導を媒介する媒体ごとに整理を行っている(p.72)。以下では〔表1〕を参照しながら、指導時期ごとに、研究成果を見ていくこととする。

〔表1〕指導時期と媒体による話し合いの指導方法

媒体 時期	A.音声	B.映像	C.文字
1.事前 指導	【A1】 ①注意点の指示 ②これまでの話し合いの反省 ③他グループの観察	【B1】 ④ビデオ(他者・自己)の視聴	【C1】 ⑤話し合いの手引き ⑥ワークシート ⑦事前に話題・論点を書かせる
2.事中 指導	【A2】 ⑧教師による指導 ⑨論点の整理(グループ交換)	【B2】	【C2】 ⑩論点をカードで貼る ⑪ファシリテーショングラフィック
3.事後 指導	【A3】 ⑫振り返り ⑬観察グループによる指摘	【B3】 ⑭ビデオ(自己・他者)による振り返り	【C3】 ⑮話し合いの活字化(教師・生徒自身)による振り返り

#### (1) 事前に用いる教材の開発

まず、事前指導についてである。事前指導のうち、最も教材開発が進められたのは【C1】の「話し合いの手引き」であろう。若木(2013)の類型では、「文字媒体型教材」に関する研究として、「①教科書教材」と「②大村型台本手びき」の二種類が挙げられている。これは、若木自身の研究成果とも重なるものであり、若木(2011bc,2012)は「①教科書教材」について、若木(2005ab,2007,2010)、若木・北川尊士・稲田八穂(2013)は、「②大村型台本手びき」についての論考である。

これらの「①教科書教材」と「②大村型台本手びき」について若木他(2013)は、いずれも「話し合いの具体的なイメージを持たせる」(p.90)ことをねらった、「モデル」(p.91)であると位置づけている。こうしたことから、「文字媒体型教材」としての「①教科書教材」と「②大村型台本手びき」は、事前指導の教材である

ことが改めて窺える。これらは、あくまで「話し合いにおける発言の有り様や、話し合い全体の姿について学習者を導く」(若木,2010,p.143) ための教材なのである。

### (2) 事中に用いる教材の開発

次に、事中指導についてである。事中指導のうち、最も教材開発が進められたのは、【C2】の「ファシリテーショングラフィック」である。長田(2014b)はこれを、音声言語(聴覚情報)でやりとりされている話し合いを文字化や図示化(視覚情報化)しながら支援する「視覚情報化ツール」(p.50)と呼ぶ。このような「ツール」が注目されるようになった背景には、「音声は即時的に消えてしまう」(p.50)という特質に基づく指導の困難さがある。長田(2010,2014a)は、事中に用いるファシリテーショングラフィックについての研究を行っている。

### (3) 事後に用いる教材に関する課題

では、事後指導についてはどうか。長田(2008a)は、事後指導のねらいについて、以下のように述べている。

事後指導のねらいは、学習者を内省モードにすることである。事中的での体験モードを踏まえて、話し合い・他者・コミュニケーションに対する認知を「再構造化」する。豊かな内省モードで獲得された知見が、その後の実施されるであろう次の話し合いの遂行に欠かせないことはいままでのない。(p.7)

このように、事後指導のねらいを「内省」による知識の「再構造化」にあると捉えると、それを促進する教材の必要性が窺えよう。その教材は、事後の学習者のメタ認知を促すための教材であるといえる。

しかし、若木(2013)の類型には、事後に用いる教材としての文字化資料は位置づけられていない。また、若木自身の研究に「台本手びき」に関する論考が見られたが、これは、事前に話し合いのモデルを示すことを通して、発言のあり方や進め方を学習させることをねらう側面が強い。そのため、事後にどのように話し合ったか、またどのように話し合えばよかったのか、という分析に用いることは難しい。先述した音声言語の特質を考慮に入れると、[表1]の【C3】に該当する、事後指導における文字媒体の教材の開発が充分ではないことが窺える。

また、「ファシリテーショングラフィック」を振り返りに用いることも考えられる(長田,2013a,p.73)。しかし、事中の話し合いを支援することをねらった教材では、事後指導において方法知を自覚化させることは難しい。「ファシリテーショングラフィック」は、具体的発言を細かく記録しないため、「論点、発言内容」

(長田,2005,p.51)といった何を話したかに関する振り返りが可能であっても、どのように話し合ったかを具体的に把握するための教材としては充分でない。

そして、管見の限りでは、事後に用いる教材に関するまとまった研究は見られない。つまり、[表1]における、「事前」や「事中」の教材についての開発が進められたもの、「事後」に用いる教材についての検討が充分ではないといえる。この点について、長田(2014b)は、「話し合い指導において、事後の振り返り方法は現在でも大きな課題となっており、十分に開発されているとはいえない。」(p.55)とも述べており、なおも課題が残されている現状にあることが改めて窺える。

こうした現状にある要因としては、事後指導が重視されるようになったのが近年になってからであること(長田,2013a)に加え、【C3】の教材である話し合いの文字化資料を作成する作業は、「非常に手間がかかる」(長田,2005,p.49)ためであると考えられる。しかし、学習者の気づきを起点として、実際に行った話し合いを振り返る対象化する活動の学習効果が指摘されている(山元,2003, 位藤他,2007)現状においては、事後に用いる教材についての検討がなされる必要があると考える。

## 2.2. 事後に用いる教材開発の視点

以上の検討から、事後に用いる教材を開発する必要性が窺えた。事後に特化した教材論は見られないが、いくつかの論考には、事後に用いる教材開発の視点が示されている。以下では、教材開発の視点を得るために、「文字」媒体に着目した研究を行っている若木と長田の言及と、他の論者の指摘を整理する。

### (1) 文字媒体の特性

まず、若木の指摘を参照する。若木が、文字媒体による「台本型手びき」を開発した背景には、音声言語の特質に対する考慮が見てとれる。若木(2011a)は、「情報処理に関わる認知活動を行うための<方略>」(p.256)を指導するための工夫として、「話しことばによる動的状況の静的提示」を提案している。これは、「様々な情報処理が交錯する動的状況である」(p.257)話し合いの指導において、「動的状況にある一場面を取り出して静的状況とし、発話相互の関わり方や、具体的な情報処理の<方略>を認識させる」(p.257)ことを指す。こうした考えがもととなり、「台本型手びき」が開発されたといえる。そして、「静的提示」、すなわち話し合いを文字化して示すという方法は、事後指導にも応用できるものである(若木,2011a,p.309)。

次に、長田の問題意識についてである。長田(2008a)は、話し合い指導においては、「音声でなく「文字」

媒体や「映像」媒体を活用することも必要である」(p.10)と述べる。これは、音声言語の非記録性という特質に対する考慮によるものである。そして、長田(2005)は、「特に文字媒体を活用した話し合いの視覚化が重要であることを指摘」(p.51)しており、話し合い指導の教材として、文字媒体の教材が有効であることが窺える。

## (2) 学習者の話し合いの文字化資料の特性

以下では、いくつかの実践に見られる事後に用いる教材を開発するための視点についてまとめる。

三宮(1995)は、自身が構想した大学での実践の「メタ認知を促す討論演習にするための留意点」(p.56)において、話しことばの教材に関する考えを記している。

話しながら、同時に自分の話の内容・展開をモニターするのは難しい。これを音声テープにとって聞くだけでも、負荷が大きく軽減される。しかしながら、長い話や複雑な論理構造の場合はまだ記憶負荷が大きい。これに対して、テープ起こしを行ない、文書化すればきわめてモニターしやすくなる。また、討論の際の非言語的な側面(視線・表情など)をモニターするには、ビデオが役に立つ。ただ、ビデオのみではどうしても目に見える部分ばかりに注意が奪われ、話の内容をモニターしにくくなる。この点は、かえって音声のみのテープレコーダの利点を活かしたい。(p.57)

ここでは、音声・映像・文字の各媒体の特性が明確に位置づけられており、指導のねらいの応じて使い分けるべきであるとされていることが分かる。そして、本稿で焦点化している、発言に現れる方法知の学習には、文字化資料が有効であると捉えることができる。

また、三宮(2004)は、先の実践をもとに小学校への応用可能性を示唆している。そこでは、事後にメタ認知を促す教材をとり入れた、小学校6年生で行われた実践における、授業者(石倉教諭)の言葉が引用されている。

「3人ずつ、2つの立場に分かれてそれぞれ話し合い、これをもとに3人対3人で双方の意見を述べ合うという討論を、私と他の児童が見守りました。この模様を録画したビデオを皆で見て、特に討論者の6人が自分の気づきや反省点を話して盛り上がりました。しかし、なんと言っても役に立ったのは音声テープです。テープを私が起こして、文書化したプリントを子どもたちに配りました。これを見てはじめて、『この発言は前の人の発言とかみ合っていない』とか、『発言の内容が、話し始めたときとあとの方とでずれてしまっている』

といった気づきが出てきたのです」。(p.41)

ここでは、文字化資料を用いることで、学習者が話し合いの展開に気づくことができたことを授業者自らが指摘している。そして、三宮はこうした教材が「メタ認知的モニタリングを容易にし、自らのコミュニケーション活動に対する豊かな気づきをもたらす」(p.41)と述べる。また、小学校段階においても文字化資料がメタ認知を促す教材として効果があったことが窺える。

上記に関連する論考は、国語科教育研究の文脈にも散見される。ここでは、メタ認知の知見を援用した教材開発の視点を提示している村松と、文字化資料を用いた実践について考察している山元の論考を参照する。

まず、村松(1999)は、従来開発されてきた「言語活動を経験させる教材」に加えて、「ことばの自覚的な使い手を育てるため」の「メタ言語教材」の必要性を指摘する。この「メタ言語教材」について村松は、「ことばの使われ方を吟味するための教材の意であり、具体的には、スピーチやインタビュー、討論といった言語活動それ自体、及びその録音や録画、文字に書き起こしたものなどをさす。」(村松,1999,p.12)と述べる。そして村松(2013b)は、「メタ対話能力」(村松,2001)に関する論考を発展させ、「話し合いの前(プレ)、中(オン)、後(ポスト)」の各過程における学習活動を提案している。その中で村松は、事後指導に該当する「ポスト対話指導」における指導媒体について次のように述べる。

メタ対話活動として最も一般的なのが、対話終了後の「振り返り」や「評価」の活動である。(中略)ただ一点だけ強調したいのは、あいまいな印象批評に終わらせないために、話し合いの記録を録音等で残すことが不可欠である。更に、大事な部分は文字に起こしてトランスクリプト(逐語記録)を作成できれば尚よい。それを共通テキストにすれば、どこのどんな言い方がよかったか、あそこはもっとこうしたほうがよかったのでは、などと発言の具体に即した話し合いが可能になる。録音だけだとなかなか発見的な学びに結びつきにくいものだ。(村松,2013b,下線:引用者)

上記の下線部には、多くの実践について検討・提案を行ってきた村松自身の実践知が反映されているといえる。村松のこうした指摘は、国語科における話し合い指導において、話し合いの文字化資料を作成し、発言を視覚化した状態で提示することが、「発言の具体に即した」学習の促進につながることを示唆している。

さらに、村松(2013a)は、事前と事後に異なる文

字化資料を用いた実践を価値づけている。そこでは、「教師が作成した「モデル対話」と、「実際の対話記録」の二種類が用いられ、前者は対話学習に先立って、後者は対話学習の振り返りで使用されたという (p.50)。前者が若木の研究における「台本型手びき」に、後者が「学習者の話し合いの文字化資料」該当する。こうしたことから、指導時期に応じた適切な教材開発が必要であり、特に事後指導では「学習者の話し合いの文字化資料」が有効であることが示唆される。

そして、「学習者の話し合いの文字化資料」を用いる意義は、山元 (1996) の実践に関する考察の中に見てとれる。山元は「生徒自身の話し言葉を文字化した」(p.30) 教材は、「生徒に内省をせまり、その言葉が産出された過程に踏み込んだ指導ができる点でなよりの価値を持つ。」(p.30) と、その教材価値を指摘している。「モデル」が示された台本型の教材や、事前に作成された他の学級での話し合いのサンプルといった資料では、学習者の内的過程が明らかにはならない一方で、「学習者の話し合いの文字化資料」を教材とすることで、発言の背景と関わらせた指導が展開可能になるのである。

### 2.3. 事後に用いる教材開発に関するまとめ

以上の先行研究の検討から、次の3点が示唆された。

一点目に、事後の教材に関する研究が充分ではないことが確認された。〔表1〕の各指導時期のうち、事前と事中の教材は、それぞれ若木と長田により開発が進められてきた。しかし、事後に用いる教材についてのまとまった論考は見られない。これは、これまでの教材論が多様な対象を扱ってきたことと、事後指導が重視されるようになったのが近年になってからであることが要因となっていると考えられる。特に前者に関しては、「活動形態」「論題」「話題」といったような、「言語活動を経験させる教材」(村松, 1999, p.11) の開発が中心であったことに起因すると考えられる。

二点目に、実践者や研究者の発言から、文字化資料の有効性が示唆された。教材論として定位されていないものの、文字化資料の効果が実践知として記述されてきたといえる。それらに共通しているのは、音声言語の特質である非記録性に対応するために「文字」媒体を活用するという視点であった。そして、話し合い指導でメタ認知させるべき方法知のうち、発言に現れる方法知の学習には、文字化資料が適していることが示唆された。さらに、実際に行われた「学習者の話し合いの文字化資料」は、自分たちの経験であるが故に、発言の背景にまで踏み込んだ振り返りが行える点で、より効果がある教材とされている。これらのことから、事後に用いる教材としての「学習者の話し合い

の文字化資料」の有効性が窺える。

三点目に、有効性がある反面、文字化資料の作成に係る負担という問題が浮上した。長田 (2005) が事後に文字化資料を用いた実践が少ない現実的要因として、「手間」の問題を挙げていたことと関係する。教材論として十分に研究がなされなかった一つの要因であるとも考えられ、いかに負担を減少させながら教材開発を行うのが実践的な課題として残されている。

以上を踏まえ、次節では先行実践で開発されてきた文字化資料を分析する。事後に用いる教材は、指導のねらいとの関係で適切な教材が開発されてきたことが想定できるため、どのような文字化資料が開発され、そこにどのような工夫が見られるのかを分析する。

## 3. 開発された教材の分析

以下では、使用した教材についての情報が比較的多く記述されていた3つの実践を対象に、これまでに開発された教材を分析する。この際、各実践がどのような教材を開発しているのかに加え、実践的な課題としての文字化資料の作成に係る負担にどう対応しているのかを分析する。これらを通して、事後に用いる文字化資料の開発に関する成果と課題を明らかにする。

### (1) 学習者による文字化資料の作成事例

まず、山元 (1995,1996) が開発した教材について分析する。単元の概要をまとめるとともに、開発された文字化資料を〔事例1〕として引用する。

- 対象：福岡教育大学附属久留米中学校1年生
- 学習の目標：対話による自己紹介を通して対話の意義を理解させ、親睦のための対話のあり方を学ぶ。
- 単元の概要：1. 学習目標の確認と対話の実施／2. 対話体験をふり返り意味づける (個人で) ／3. 対話のあり方についてメタ認知を持つ (全体で) ／4. 対話の実施と学習成果の確認 (原著の構造図を参照しまとめた：稿者補)

〔事例1〕 山元 (1996) の文字化資料 (pp.30-31)

1A ねえー 趣味はどんなこと？ 絵描き？／2M うーん やっぱ…そうかもしれない。／3A こんど絵書いてみせて…私も書くけん。私ねー小説の方が好きっちゃん。／4M なんか山本さんと作ってる。(そういえば作っているのを見た)／5A そうそうそうそうそうだけんね、けっこう休みの日とかこう書いてね。構成とか、時々勉強時間もやったりして…(ちょっと自慢)／6A・M うーん／7M 私、1回だけ小説に挑戦したけど1日でやめた。

／8A・M（笑い）／9A 私よね、書くのは、書くっ  
ちやけどね、もうねなんか…私いつもワープロで  
打ってしまうと、でそんときにねあの…次の日と  
かもう勉強でできんで、ん時、あつ明日しなきやー  
とって、次の日もまた明日しなきやーって思っ  
て、結局途中で終わって、一年後ぐらいに、あー  
こんなの作ったよねーって思っでなんかちよー時  
間たってからあー作らなきやーとかいってまたこ  
う作って、なんかちよーばかばかしいことばかり  
してる。（私の小説書くときの様子を話すと笑うか  
な）／10M でも、あとでみるとおもしろくない？  
／11A そうそう、なんかね、その時あつかっこい  
いとか思いながら打つけどさー、なんかあとから  
みると何これ…あんな何書いてんのーみたいなの…  
自分で自分を責めるような感じになるねー。（あつ、  
私の気持ちわかってくれる。うれしい）

この文字化資料の特徴は、学習者「各自で文字化  
させ」ている点と、「その時心に浮かんでいたことも  
合わせて書かせた（括弧内のことばがそれにあたる）」  
とされている点にある。前者は、文字化資料を作成す  
る負担を解消するための工夫として捉えられる。また、  
後者は、実際の「学習者の話し合いの文字化資料」  
という特性を活かしたものであると捉えることができ  
る。〔事例1〕について、山元（1995）は以下のように  
述べている。

自分の行った対話の記録を文字化し、その過程  
で 思ったことを書き留めることは、自己の対話  
体験を対象化する働きを持つ学習となる。（中略：  
引用者）この学習によって生徒は、（他人ごとで  
はない）個々の実際の対話経験を振り返りながら、  
親睦のために必要な要件を具体的な方略として意  
識化できたように思われる。（p.28）

本事例では、学習者が自ら文字化をし、さらに事中  
の内的過程を表出させながら資料を作成していた。こ  
れにより、「対話体験を対象化」することが可能となり、  
この結果として方略を「具体的」に意識化することが  
できたものと捉えられる。

## 〔2〕部分的な文字化資料の作成事例

次に、坂本喜代子（2004b）が開発した教材につい  
て分析する。単元の概要をまとめるとともに、開発さ  
れた文字化資料を〔事例2〕～〔事例4〕として引用する。

- 対象：東京都足立区西新井第一小学校5年生・6  
年生
- 単元の目標：①「聞くこと」を自覚することによ  
って、児童自身が「能動的な聞き手」になるための  
めあてを設定することができる。／②「聞くこと」

を意識化し、自己評価を重ねることによって、聞  
くことへの能動性を高めようとする事ができる。  
○本時の学習活動の概要：1. 前時の対話を振り返  
る。／2. 友だちの対話の記録を読み、話が弾んで  
いるところを見つけ、その特徴を知る。／3. 自分  
の対話の記録を読み、聞き手の姿が見えるところ  
を見つけ印をつけ、自己評価する。／4. 自分の聞  
くことめあてを決める。

### 〔事例2〕坂本（2004b）の文字化資料（p.54）

1A 外に遊びに行かないとき、不健康だよ。／2C  
うん。／3B みんなの……みんなの健康悪くなっ  
たり／4A 肥満になったり／5B 家でもずーっとマン  
ガ読んでたら6A あと、目が悪くなる（下線、囲み  
原著：引用者補）

### 〔事例3〕坂本（2004b）の文字化資料（p.54）

7A 本を地面においたままでき、休み時間終わり  
だつてさー、ばーっとそのままさ、すぐに、チャ  
イムなつたらすぐにかえるルールつくると、もう  
急いで、もう本の上なんか // 8B // ぐちゃぐ  
ちゃにいれちゃうから／9A ぐちゃぐちゃにいれ  
ちゃつたり。／10C あーあ／11S しかも、マンガ  
ぼろぼろになつたり // …… // おいても。／12B //  
そう／13C // うん／14A 他の本も／15C うん…  
もつたいないね。（下線原著：引用者補）

### 〔事例4〕坂本（2004b）の文字化資料（pp.54-55）

16B あれ、だつて、図書館の時間とかに、ふつうの  
／17A 元々あつた本？／18B うん、本を読まない  
で、マンガばかり読む人がでてくるかもしれない  
から。／19C ふうん／20A 元々あつた本を読ま  
なくなつたりしちゃう？／21C から？でも、あつ  
てもいいような気がする。／22A はは（笑い）（下  
線原著：引用者補）

これらの教材は教師によって作成されており、「前  
時の対話記録の中から能動的な聞き手の特徴が現れて  
いる部分を抜き出した教材を配布」（p.54）したとそ  
の意図が述べられている。ここでいう「能動的な聞き  
手」とは、坂本（2004a）の理論的研究から導出され  
た「あいづち」「くり返し」「つなげる」「予測」の4つ  
の特徴を指す。〔事例2〕に「つなげる」、〔事例3〕に「あ  
いづち」「つなげる」「くり返し」が、〔事例4〕に「予  
測」が現れていると分析されている。

これらの教材は、教師が気づかせたい内容が現れて  
いる箇所を部分的に示している点に特徴がある。この  
工夫は、教師が気づかせたい内容を学習者が効率的に

理解できるのに有効であるだけでなく、作成する教師側の負担も軽減することに繋がっていると考えられる。

**(3) 即興的な文字化資料の作成事例**

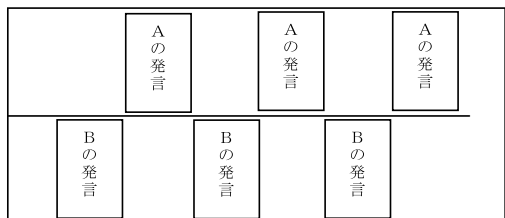
最後に、長谷浩也(2013)が開発した教材について分析する。同単元が報告されている長谷(2011)に記載された単元の概要をまとめるとともに、開発された文字化資料を〔事例5〕として引用する。なお、同実践では教師が黒板に文字化しているため、掲載されている写真をもとに、板書のイメージを〔図1〕として記す。

- 対象：兵庫県姫路市立太市小学校5年生
- 授業の目標 ①：文字化した対話の事例を提示し、四つの対話のポイントを見つけ、よりよい使い方や留意点を考える。／②：①を意識的に活用できる。
- 授業の流れ ①事例を読む…文字化した「注文の多い料理店」についての対話を読む。／②検討・交流…①から、四つのポイントと関連した言葉の意味や使い方を考え、交流する。／③対話…交流したことを参考に対話をする。／④発表…学んだことを発表する。

〔事例5〕長谷(2013)の文字化資料(pp.54-55)

近藤：どんなところがおもしろかったですか。／高橋：ほくは、山猫の考え(扉の言葉)と2人の紳士の思いとの食い違いがおもしろかったです。／近藤：なるほど、扉に書かれた言葉もおもしろいですね。私も紳士が扉に書かれた言葉を都合のいいように考えているところがおもしろいと思います。高橋さんは、どの言葉がおもしろいと思いますか。／高橋：私は79ページにある「つぼの中のクリームを顔や手足にしっかりぬってください」と書かれた戸から、紳士が顔やそれも足までぬるのがおかしいし、そのクリームが牛乳でできているのも、おもしろいです。／近藤：なるほど、そうだね。ところで、私は紳士の顔がくしゃくしゃになるところも好きです。はじめの様子と全く違います。／高橋：そうだね。

〔図1〕板書イメージ(長谷,2013,p.32を参照し作成)



本実践の教材は、「子どもの発言をその場で文字化したもの(速記)」(長谷,2013,p.32)である。長谷(2013)は、「教師が作成したモデル(採集した事例にアレンジを加えたもの)」としての文字化資料に加え、こうしたその場で作成する文字化資料の例を複数紹介している。

この文字化資料は、先の2つと異なり、その場で教師が文字化資料を作成(板書)している点に特徴がある。出来上がった板書上の文字化資料に、長谷が考える「四つの対話のポイント」(「受け止める」「くわしく質問する」「くわしく答える」「話を進める」)を示す「受」「質」「答」「進」のカードを貼ることで、「対話のポイント」が発言に現れていることを視覚的に示している。

この事例からは、教師が指導したいねらいを中心に板書をすることで、効率的に方法知に気づかせるための工夫と、「その場」で文字化資料を作成することにより、教師の負担を軽減するという工夫が見てとれる。

**(4) 開発された教材の特徴**

上記の3つの実践における文字化資料の分析から、以下の2点が示唆された。

まず、それぞれの実践のねらいとの関係で多様な文字化資料が開発されてきたことが分かる。〔事例1〕では、学習者の内観報告を合わせて文字化させることで、「自己の対話体験を対象化」することもねらっていた。〔事例2〕～〔事例4〕では、気づかせたい「聞き手」の特徴が現れている箇所を部分的に提示することで学習を効率的に展開していた。〔事例5〕では、教師が気付かせたい「対話のポイント」を意識しながら、その場で板書することで文字化資料が作成されていた。これらの事例からは、文字化資料という教材が、ねらいとの関係のなかで多様な形をとりながら開発されてきたことが分かる。

次に、文字化資料の作成に関わる現実的な負担を解消するための工夫が見てとれた。実践者が負担の解消そのものを意図していたかに関する記述は見られないが、学習者に文字化させる〔事例1〕、部分的に提示する〔事例2〕～〔事例4〕、その場で板書する〔事例5〕は、いずれも実践的な課題の克服方法として位置づけられる。

**4. 話し合い学習指導の教材開発に関するまとめ**

本稿では、事後に用いる教材に関する研究が充分ではないとの立場から検討を行ってきた。

方法知に関する学習者のメタ認知を促すためには、話し合いの事後に行う話し合いを対象化する活動が重

要な意味をもつことははじめに述べた。そして、本稿での検討から、発言に現れる方法知の自覚化のために事後で用いる教材は、文字化資料が有効であることが示唆された。加えて、「学習者の話し合いの文字化資料」を用いることで、学習者による分析活動が活発になるだけでなく、事中の認知過程を含めた分析が可能となる様子が窺えた。

そして、先行実践で開発されてきた教材に目を向けると、実践のねらいとの関係で多様な教材が開発されていることが明らかとなった。加えて、事後指導における文字化資料の作成に係る現実的な課題としての教師の負担を解消するための工夫が見られ、各実践が異なる手法で課題の克服を試みていたといえる。事後に用いる文字化資料の有効性は複数の論者が指摘するところであったが、実際に開発されたものを整理することで、文字化資料のバリエーションが明らかになったといえる。

最後に、こうした検討から浮かび上がってきた、事後に用いる教材開発に関する今後の検討課題を記す。先に分析を行ったように、事後指導における教材は「ねらい」との関係で作成される。そのため、今後さらに検討されるべきは、「ねらい」と文字化資料との適合性である。

例えば、稿者が指導すべき内容として位置づけている、発言に現れる方法知の「有効性」に関する知識を含めて学習者に自覚化させるのに適合した文字化資料が、どのような構成であるべきかといった問題がある。

ここでは、便宜的に山元（1997）が示す「(1)一人の発話者が話し、一人が受ける「隣接対」、(2)内容上のまとまりを持った「話段」、(3)話の始まりから終結までのすべてのまとまり、の三つ」(p.19)の「単位」を援用し、仮説的に提案を行う。事後に話し合いを振り返る際に、特定の発言が話し合いにどのような効果をもたらしたのかは、「すべてのまとまり」の中でその有効性が判定されるものと考ええる。そのため、方法知である具体的発言が現れた「隣接対」と「話段」だけでなく、話し合いの「すべてのまとまり」がどう活性化したり深化したりしたのかが分析できることが重要であろう。

こうしたことから、発言に現れる方法知の「有効性」に関する知識を含めて自覚化させるための教材には、話し合い活動の全体像や文脈の読みとれる文字化資料の構成が適していると考ええる。上記を踏まえて本稿で取り上げた先行実践における文字化資料を捉え直すと、そのいずれもが「隣接対」もしくは「話段」のレベルで文字化しているものと位置づけられる。今後「すべてのまとまり」を捉えさせるための、話し合い全体

を凝縮したような文字化資料の開発が求められよう。

ただし、文字化の範囲を広げ、話し合いの全体を凝縮する構成で文字化資料を作成する場合、教師の負担の問題が再度浮上することとなる。これに対処する一つの方法は、山元（1996）で用いられていた学習者が各自で文字化する方法であろう。加えて、個人で文字化するのが困難であると想定できる小学生を対象とする際の工夫として、教師と学習者が一緒に文字化する方法が考えられる。後者の方法を採用した場合、録音された音声聴き、文字化する過程を教師と学習者で共有することができる。これにより、文字化過程の気づきという、従来とは異なった学びを扱える可能性があると考ええる。この点については、今後実証的に検討したい。

## 【注】

- 1) 住田勝・守田庸一（2009）、西上慶一（2011）、長谷浩也（2013）は文字化資料を教材とし、具体的発言に現れる方法知を自覚化させている。一方、山元悦子（2003）や山本直恵（2009）は映像記録を教材とし、非言語的な要素を含めて自覚化させている。
- 2) 稿者は、三宮（2008）の「方略についての知識」(p.9)を参照し、方法知が以下の3つの知識で構成されるものとして捉えている。1つ目は「具体的発言例に関する知識」、2つ目は「発言の機能に関する知識」、3つ目は「効果や効果がある<状況>といった有効性に関する知識」である。こうした三側面からなる方法知を指導することにより、相手の発言や話し合いの展開といった<状況>への適切な対応が可能になると考える。なお、ここでいう<状況>は、話し合いの途中でモニターする対象（丸野俊一,2004）である、話し合いの参加者である自己や他者の思考・発言、また話し合いの展開といった要素が含まれていると捉えている。

## 【参考・引用文献一覧】

- 位藤紀美子他（2007）『国語科教育改善のための言語コミュニケーション能力の発達に関する実験的・実践的研究』平成16-18年度科学研究費補助金（基礎研究(B)）研究成果報告書
- 長田友紀（2005）「話し合いの構造把握のための事中指導—視覚情報化による可能性—」『月刊国語教育研究』No.393,pp.46-51
- 長田友紀（2008a）「話し合い指導における学習過程上の困難点—状況的認知アプローチからみた事前・事



話し合い学習指導の教材開発に関する先行研究の検討  
—事後指導に用いる文字化資料を中心に—

- 中・事後指導—』『日本語と日本文学』47,pp.1-12
- 長田友紀 (2008b)「話し合い指導におけるコミュニケーション能力観の拡張—事中・事後指導における視覚情報化ツール」桑原隆編『新しい時代のリテラシー教育』東洋館出版社, pp.196-207
- 長田友紀 (2010)「メモの取り方による話し合い報告内容の差異—視覚情報化ツールのテキストマイニングによる質的データ分析—」『読書科学』第53巻, 第3号, pp.60-71
- 長田友紀 (2013a)「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」全国大学国語教育学会編『国語科教育学研究の成果と展望Ⅱ』学芸図書, pp.69-76
- 長田友紀 (2013b)「戦後の学校教育における話し合い指導研究レビュー—視覚情報化ツールの活用に注目して」筑波大学大学院人文社会科学研究科文芸・言語専攻『文藝言語研究—言語編』第64巻, pp.23-39
- 長田友紀 (2014a)「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—小・中・大学生にみる図示化メモの効果—」『国語科教育』75, pp.16-23
- 長田友紀 (2014b)「大村はま実践にみる話し合いの視覚情報化」『月刊国語教育研究』No.504, pp.50-57
- 坂本喜代子 (2004a)「相互作用分析による対話的コミュニケーションの研究」『国語科教育』36, pp.34-41
- 坂本喜代子 (2004b)「「能動的な聞き手」を育てる授業—対話的コミュニケーションの研究—」『月刊国語教育研究』No.389, pp.52-57
- 三宮真智子 (1995)「メタ認知を促すコミュニケーション演習の試み「討論編」—教育実習事前指導としての教育工学演習から—」『鳴門教育大学学校教育研究センター紀要』9号, pp.53-61
- 三宮真智子 (2004)「コミュニケーション力を育てるメタ認知」秋田喜代美編『子どもたちのコミュニケーションを育てる』教職研修2004/10増刊, pp.38-43
- 三宮真智子 (2008)「メタ認知研究の背景と意義」三宮真智子編『メタ認知—学習力を支える高次認知機能』北大路書房, pp.1-16
- 住田勝・守田庸一 (2009)「小学生の話し合い能力に関する実践的研究—中学年を対象とした実験授業を通して—」大阪国語教育研究会編『野地潤家先生卒寿記念論文集』pp.160-179
- 田中俊弥 (2002)「話すこと・聞くことの教材・教材研究に関する研究の成果と展望」全国大学国語教育学会編『国語科教育学研究の成果と展望』明治図書, pp.106-113
- 西上慶一 (2011)「音声言語の学習過程を対象化していく授業研究—話し手と聞き手の内言に目を向けて—」『月刊国語教育研究』No.472, pp.10-15
- 長谷浩也 (2011)「対話能力を高める授業づくり—対話の成立要素に着目して—」『児童心理』65(5), pp.438-443
- 長谷浩也 (2013)『小学校国語科—対話が子どもの学びを変える—指導のアイデア&授業プラン』明治図書
- 丸野俊一 (2004)「質問する力・議論する力としてのコミュニケーション」秋田喜代美編『子どもたちのコミュニケーションを育てる』教職研修, 2004/10増刊, pp.31-37
- 村松賢一 (1998)『いま求められるコミュニケーション能力』明治図書
- 村松賢一 (1999)「技能の定着を図り, 自己学習力を育むメタ言語教材」『教育科学国語教育』No.571, pp.11-13
- 村松賢一 (2001)『対話能力を育む話すこと・聞くことの学習—理論と実践—』明治図書
- 村松賢一 (2013a)「長谷・前田実践についての講評」村松賢一編『コミュニケーション能力を育てる授業づくりの秘訣』教育報道出版社, pp.49-51
- 村松賢一 (2013b)「対話能力育成カリキュラム試案(9)—中学校2年(後半)~高校3年[発展期]—何を・どう教えるか③—」東書Eネット『スピーチコミュニケーション通信』2014年9月17日確認  
<http://ten.tokyo-shoseki.co.jp/downloadfr1/html/cke99088.htm>
- 山元悦子 (1995)「中学生の対話心理をふまえた「対話学習」を求めて—自己紹介「どうぞよろしく」実践(中学一年)の検討—」『福岡教育大学国語科研究論集』37, pp.10-28
- 山元悦子 (1996)「聞く話す力を育てる教材の特性と教材研究—単元学習実践の前進のために—」『月刊国語教育研究』No.287, pp.28-33
- 山元悦子 (1997)「対話能力の育成を目指して—基本的考え方を求めて—」福岡教育大学国語科ほか『共生時代の対話能力を育てる国語教育』明治図書, pp.13-48
- 山元悦子 (2003)「話し合う力を育てる学習指導の研究—メタ認知の活性化を図る手だてを通して—」『国語科教育』54, pp.51-58
- 山元悦子 (2004)「聞き話す双方向性のある音声言語活動の学習指導—対話と話し合い—」倉澤栄吉・野地潤家監修『朝倉国語教育講座3—話し言葉の教育—』朝倉書店, pp.134-153
- 山本直恵 (2009)「「振り返る活動」と「改善する活動」を相互に行き来する話し合い学習の実践」上越

- 教育大学学校教育実践研究センター『教育実践研究』19,pp.45-50
- 若木常佳 (2005a) 「話す・聞く能力を高める指導方法について―「台本型手びき」の成果と留意点―」中国四国教育学会編『教育学研究紀要』(CD-ROM版)第51巻,pp.458-463
- 若木常佳 (2005b) 「話す・聞く学習指導における「思考」を育てる学習の手びき―大村はま実践を手がかりに―」『広島大学大学院教育学研究科紀要』第二部,第54号,pp.141-149
- 若木常佳 (2007) 「話し合う力を育成するための台本型手びき(1)」中国四国教育学会『教育学研究紀要』第53巻,pp.123-128
- 若木常佳 (2010) 「話し合う力を育てるための教材開発―教材「話し合い劇」の心的作業に対する指導の可能性―」『福岡教育大学紀要』第59号,第1分冊,pp.143-151
- 若木常佳 (2011a) 『話す・聞く能力育成に関する国語科学習指導の研究』風間書房
- 若木常佳 (2011b) 「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
- 若木常佳 (2011c) 「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『教育学研究ジャーナル』第9号,pp.71-80
- 若木常佳 (2012) 「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40～46年の中学国語教科書の場合―」『福岡教育大学紀要』第61号,第1分冊,pp.135-143
- 若木常佳 (2013) 「話すこと・聞くことの教材・教材開発に関する研究の成果と展望」全国大学国語教育学会編『国語科教育学研究の成果と展望Ⅱ』学芸図書,pp.61-68
- 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

(主任指導教員 山元隆春)