

話し合い学習指導における振り返り教材開発

— 全体凝縮型文字化資料の特性の検討を中心に —

上山伸幸

(2015年10月5日受理)

The Development of Instructional Material on the Education of Discussion
— Focus on the recapitulative transcript —

Nobuyuki Ueyama

Abstract: In this paper, I considered about the instructional material on the education of discussion in Japanese class. In this case, I focused on the recapitulative transcript for use on post-discussion. First, I reviewed previous practice examples. These were written by Yamamoto (2003), Sakamoto (2004b), Ito et al. (2007), Yamamoto (2009), Hase (2013), and Ueyama (2015a, 2015b). I pointed out the recapitulative transcript has three aspects: visible, panoramic, and compelling. Then I analyzed the material I developed in 2013 for experimental instruction with 4th year children. I clarified some activities from the use of the recapitulative transcript as follows, to confident about the statement, to analyze process of discussion, to infer cognitive processes from statement, to utilize available strategies to rectify problematic points.

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、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（山元悦子,2004）、そのための指導方法が開発されてきた。特に近年は、学習者による振り返り活動を重視した指導への変化が指摘されており（長田友紀,2013）、山元悦子（1995,1996,2003）、坂本喜代子（2004b）、西上慶一（2011）、長谷浩也（2013）といった複数の実践事例を確認することができる。

先行実践では、話し合いの事後の振り返りのための教材として音声記録や映像記録、さらには文字化資料が活用されており、指導方法とともに教材開発が進められてきた様子がみとれる。このうち指導方法に関しては、長田（2013）による整理（〔表1〕）が行われている。一方、振り返りに用いる教材については、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）においても明確な位置を与えられておらず、話し合い学習指導研究の課題として残されていると考えられる。そのため稿者は、事後に振り返り活動を取り入れた先行実践や、事後に用いる教材について検討を行い（上山伸幸,2013,2014）、発言に現れる方法知を学習させるための教材として文字化資料が有効であることと、その文字化資料が指導のねらいとの関係で多様に開発されてきたことを指摘した。

しかし、上山（2014）の検討は、文字という媒体の特性からみた有効性の指摘と、先行実践の教材を整理する段階に留まっており、個々の文字化資料の特性という観点での考察は行われていない。とりわけ、「文字化資料を用いた対象化する活動」について分析した上山（2015a,2015b,2015c）が、分析対象の授業で開発した、学習者の話し合いの全体を省略しながら文字化した資料（以下、全体凝縮型文字化資料（【補助資料A,B】）の特性についての考察が充分ではない。今後

の話し合い指導実践のためには、個々の文字化資料の授業での活用の実際を踏まえた、特性の解明が求められる。

以上を踏まえ本稿では、全体凝縮型文字化資料の教材としての特性を解明することを目的に研究を行う。この際、稿者が現職教員との共同授業研究において開発した教材を対象とし、教材の特性が授業過程でどのように活かされていたのかを分析する。以下では、全体凝縮型文字化資料の特性について概観した後に、事例の分析と、教材の特性を活かした学習活動の整理を行う。

2. 話し合いを振り返るための教材としての全体凝縮型文字化資料の特性

全体凝縮型文字化資料にはどういった特性があると考えられるのか。本節では、これまでに開発されてきた他の教材との比較から、全体凝縮型文字化資料に備わっている特性を仮説的に導出する。

2.1. 先行実践における話し合いの振り返り教材

長田（2013）は、「指導時期と媒体による話し合いの指導方法」を〔表1〕のように整理している。

〔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

事後指導において何らかの教材を用いる場合には「⑭ビデオ(自己・他者)による振り返り」や、「⑮話し合いの活字化(教師・生徒自身)による振り返り」という指導方法が選択される。ここから、映像記録と文字化資料(本稿では「活字化」ではなく前掲の各実践でより多く用いられている「文字化」という語を用

いる)という2つの振り返り教材を挙げるができる。なお、映像記録を用いた実践には、山元(2003)や山本直恵(2009)がある。

そして、長田(2013)は2000年以降の話し合い学習指導研究において、「文字媒体の活用」が最も進展したことを指摘している(p.73)。長田(2013)では、事後指導で「文字媒体」の教材を用いている実践についての言及はみられないが、上山(2013,2014)で取り上げた先行実践から、事後に用いる「文字媒体」の教材として以下を挙げる事ができる¹⁾。

まず、台本型教材である。台本型教材は、大村はま(1983)が開発し、若木常佳(2011)が考察を加えるなど早くからその教材価値が認められてきた。長田(2013)が「⑤話し合いの手引き」を事前指導に位置づけているように、基本的には「話し合いに先立って何度も音読させることにより、話しことばに内包して示している適切な発言を産出するために必要な思考の仕方を、学習者に体験させ、記憶させることをねらっている。」(若木,2005,p.458)教材である。こうした台本型教材は近年、位藤紀美子他(2007)の「話し合いをふりかえるための教材として」、「台本教材を作成」(p.156)する試みへと展開を見せている。開発された教材の特徴として以下の2点を指摘できる。1点目は、事前の「発達調査で得られたデータを用いて」(p.156)、作成している点である。授業を受ける学習者の話し合いではないものの、事前準備が可能であるため、長谷(2013)においても「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)」(p.32)のように活用されている。2点目は、話題についての意見を出し合う冒頭の発言から、結論が決まる終末過程までが記されている点である。長谷(2013)の事例は、部分的なやりとりが中心である一方、位藤他(2007)は話し合いを概括的に記載しているといえる。これにより、話し合いの全体を捉えながら、その過程における発言の様相を分析することが可能となる。

次に、場面限定型文字化資料である。長谷(2013)や坂本喜代子(2004b)が開発した教材がこれに当たる。長谷(2013)は、「付けたい力を意識して」「モデル」を作成したり、「付けたい力が意識されやすい子どもの発言を」「その場で文字化」したりすることにより教材開発を試みている。また、坂本(2004b)は、「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」(p.54)を作成し、学習者に配布している。これらの教材は、「付けたい力を意識して」(長谷,2013,p.32)や、「特徴が現れている部分を抜き出した」(坂本,2004b,p.54)といった記述からも分かるように、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。また、教材に記されている話し合いが授業を受ける学習者自身のものであることも特徴といえよう。

最後に、稿者の開発した全体凝縮型文字化資料である。上山(2015a,2015b)が考察対象とした授業で使った教材が該当する(【補助資料A,B】)。詳細は後述するが、文字媒体の教材であり、部分的ではなく概括的な記録であり、記録されている話し合いが学習者自身のものであるという3点が備わっている点で、先行実践のいずれとも異なる性質をもっている。次項では他の教材との比較からその特性について考えてみたい。

以上の事例からは、振り返り教材に関する次の3つの観点が導出できる。1つ目は、教材の媒体が文字であるか、音声・映像記録であるかである。2つ目は、教材が話し合いの特定場面を抜き出したものか、概括的なものであるかである。3つ目は、教材に記録されている話し合いが学習者自身のものであるか、別の教室での事例や教師が独自に作成したものであるかである。そして、これらはそれぞれ、教材が文字媒体かどうか、概括的な記録かどうか、学習者自身の話し合いかどうか、という観点で分類することが可能である。さらに、これらの観点はいずれも教材の特性へと派生し、「可視性」「俯瞰性」「当事者性」という特性を導出することができよう。以上を整理すると、[図1]のようになる。

なお、[図1]には教材の作成主体に関する観点を含まない。長田(2013)が「話し合いの活字化(教師・生徒自身)による振り返り」のように作成主体と

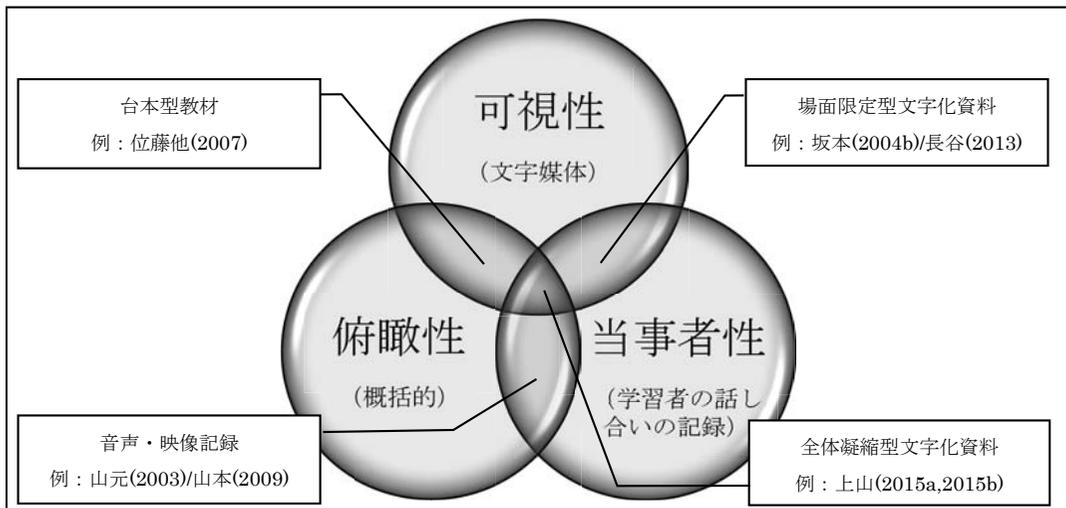
して教師と学習者を想定し、前掲の教師による教材の作成事例の他に、山元(1995,1996)の学習者による話し合いの文字化資料の作成事例があることがこのことに関わる。ただし、本稿ではそれぞれの教材がどのように授業に活用できるのかという視点からの考察を行うため、作成過程に関わる作成主体については、考察対象に含めないこととする。

2.2. 全体凝縮型文字化資料の特性

では、本稿で主な考察の対象とする全体凝縮型文字化資料の特性は何か。[図1]における他の教材との比較を行いながら、考察する。

(1) 可視性—文字媒体であることの特性—

まず、「音声・映像記録」と比較した際の特性である「可視性」が挙げられる。そもそも文字媒体が活用されるようになった背景には、音声言語の「非記録性」(長田,2008a,p.3)という特質が関係している。若木(2011)は、話し合いの指導のための工夫として、「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。また若木(2011)は、そうした「手びき」が「動いている情報処理や発話を文字化したものである。したがって、常には動いていて注視できない部分をいわば静止画像に置き換えて解析できるという利点を持つ。」(p.310)とも述べる。「音声・映像記録」によって話し合いを再現した場合であっても、視聴の際には発言が即時的に消えてしまう。若木



〔図1〕話し合いの振り返りのための教材の種類と関係性

が、文字媒体による「台本型手びき」を開発した背景には、そうした音声言語の特質に対する考慮がみとれる。

また、先行実践における学習内容との関連では、文字化資料を用いている西上（2011）、長谷（2013）では発言に現れる方法知が学習内容となっており、映像記録を用いている山元（2003）、山本（2009）は声の大きさや間の取り方（山元,2003）、身振り手振りといった動作（山本,2009）といった非言語的²⁾な内容が学習内容に含まれている（上山,2013）。このことから、文字媒体の教材を用いることで、発言への着目が促しやすくなることが窺える。

以上のことから、文字媒体であることの特性としての「可視性」が導出できる。これは、若木の言う「静的状況」をつくり出すことで「発話相互の関わり方」や「常には動いていて注視できない部分」が見えやすくなるという意味での「可視性」である。また、先行実践における学習内容の傾向からも、文字媒体を用いることで、非言語的な内容を削ぎ落とすことができ、発言に注目した分析が可能になることが示唆される。

(2) 俯瞰性—概括的な記録であることの特性—

次に、場面限定型文字化資料と比較した際の特性である「俯瞰性」が挙げられる。考察の手がかりとして、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」を援用する。

まず、場面限定型文字化資料では、上山（2014）で分析した、長谷（2013）や坂本（2004b）の事例に見られるように、基本的には数往復のやりとりが示される。これにより、そこでの受け答えがどうであったかや、どうあるべきかの検討が可能となる。しかし、先の3つの「単位」からみれば、「隣接対」もしくは、長くても「話段」のみしか示されない。

一方、全体を省略しながら示す全体凝縮型文字化資料（【補助資料 A,B】）では、「話の始まりから終結までのすべてのまとまり」を内包する形で話し合いが文字化される。これにより、「まとまり」としてどのような話し合いであったのかという観点からの分析が可能となる。そして、その価値は、「話し合いの展開の全体像が示されている」（若木,2011,p.307）「台本型教材」に関する言及から窺える。若木（2005）は、「話し合いにおける全体の流れ（展開の仕方）を把握する」（p.458）ための教材として用いることができると述べている。また、話し合いそれ自体の評価は、話し合いの部分のみで決まるわけではない。個々の発言が、話し合い全体においてどのような影響を与えたのかとい

う俯瞰的な視点からの分析は、実際の話し合い活動を推進するうえにおいても重要となる。

以上のことから、概括的な記録であることの特性としての「俯瞰性」が導出できる。これは、「全体の流れ（展開の仕方）」を捉えることができたり、話し合い全体を評価できたりすることと関連する。また、この特性により、特定の発言が前後の文脈の中でどのように機能したかを分析する活動が展開可能になると考えられる。

(3) 当事者性

—学習者の話し合いであることの特性—

最後に、「台本型教材」と比較した際の特性である「当事者性」である。この点に関しては、学習者の話し合いを教材化している論考を参照する。山元（1996）は、何らかの記録を用いた話し言葉の教材を「準話し言葉による教材」としながら、「生徒自身の話し言葉を文字化」した教材について、「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）と述べる。

このことから、学習者の話し合いであることの特性としての「当事者性」が導出できる。この特性により、発言についての内省や気づきを促したり、発言時の意図を踏まえた分析をしたりする活動が展開可能になると考えられる。副次的効果として、既に話し合った話題であるため内容が捉えやすく、方法面の分析に移行しやすいことや、自分達の話し合いであることが分析の意欲を喚起したり、発見した方法知についての理解に実感が伴ったりすることも想定できる。

3. 開発した教材の分析

前節では、他の教材との比較から、全体凝縮型文字化資料に備わっている特性としての「可視性」「俯瞰性」「当事者性」を導出した。では、こうした特性をもつと考えられる全体凝縮型文字化資料は、授業においてどのような学習活動へと具体化され、どのような学習者の反応を引き出したのか。

本節で考察対象とする教材は、【補助資料 A,B】に示した全体凝縮型文字化資料である。これらの教材は、2013年12月に実施した現職教員との共同授業研究において開発した。授業の対象は、小学校4年生である。話し合いは小集団（約4名）で行い、事前に司会者などの役割分担はしていない。【補助資料 A】が2時間目の、【補助資料 B】が4時間目の教材である。それぞれ学習者に配布し、音読や分析を行わせた。単元に関する基本的情報と学習内容である方法知（「話し合いのこつ」）を以下に示す。

期 間：2013（平成25）年12月2日～6日の計5日間 （全5時間）
対 象：山口県の公立小学校4年生（21名）
授業者：40歳代の熟達教員
単元名：「話し合いのこつをつかもう、使おう！」
話 題：「学年で出演した音楽祭（1回目）やクラス（2回目）のことを紹介する新聞の大見出しを、班で1つに決める。」
1時間目：1回目の話し合いを各班で行う。話し合いを各班で評価した後に、個人で感想を記述する。
2時間目：1回目の話し合いの文字化資料の分析を通して、話し合いの「こつ」を取り出す。
3時間目：「こつ」を意識し、2回目の話し合いを各班で行う。話し合いを各班で評価した後に、個人で感想を記述する。
4時間目：2回目の話し合いの文字化資料の問題点の分析を通して、「こつ」を学習する。
5時間目：「こつ」を使って目指す「話し合いのイメージ」を検討し、学習のまとめを行う。

【表2】「話し合いのこつ」の説明と発言例
 （矢印は、各「こつ」と先行研究との対応関係）

「こつ」の名前	説明	発言例
<確かめ> →確認（村松）	発言内容を確認するもの。	「どういうこと？」/「…って何？」
<聞き返し> →質問（山元）	理由を尋ねるもの。	「なんで？」/「どうして？」
<アイデア> →提案（村松）	意見を提案するもの。	「じゃあ、…」/「…はどう？」
<反論> →反対（山元）	反対意見を述べるもの。	「でも、…。」/「それは…じゃない？」
<理由の説明> →説明（山元）	意見の理由を述べるもの。	「だって、…。」/「…だから。」
<もどし> →逸脱の修正（山元）	逸れた話題を戻すもの。	「元に戻そうよ」/「さっきの話だけ…」

授業は、話し合いの取り立て指導を受けていない学習者が、方法知を自覚化することや方法知の使い方を学習することをねらって行われた。発言に現れる方法知の自覚化を促すために、全体凝縮型文字化資料を開発した。以下では、開発した教材の事例の分析を通して、教材の特性とそこから展開できる学習活動について検討する。授業過程の詳細は、上山（2015a,2015b）で分析を行っているためここでは言及しない。

3.1. 事例A（【補助資料A】）の分析

(1) 教材分析

まず、全体的な展開を記す。ここで全体凝縮型文字化資料として提示したのは、学年で出演した「市の音

楽祭」のことを紹介する新聞の見出しを決める前時の話し合いである。前半では、練習期間を振り返るとともに、「音楽祭」にどのような言葉を付加するかが検討されている。中盤で、感嘆符に関する確認に逸れるが、「音楽祭」の上に言葉を付す展開に戻すことができている。後半には、「全力発表大成功」という案が班で共感を呼び、長音符や感嘆符の有無が検討される。しかし、検討過程の反論には理由が伴わないまま取束していく。全員が協力しながら、上手く話し合い、多くの「こつ」が用いられている一方、結論の検討過程で、理由が述べられない点に課題がある。

また、本教材には学習内容である6つの方法知が含まれている。後述する学習活動との関係では、以下の特徴を指摘できる。【補助資料A】の上段には、理由を尋ねる「なんで？」という発言や、発言内容を確認する「…って何？」という発言がそれぞれ記されている。また、意見を提案する発言は随所に見られる。さらに、感嘆符を確認する話題への逸脱を修正する発言は複数の話段にまたがって現れている。そして、下段の後半部分には、前半に見られた理由を述べる発言が充分ではないことを指摘することができよう。

(2) 授業における活用の実際

では、稿者の開発した全体凝縮型文字化資料は、実際の授業でどのように活用されたのか。

授業は、代表班の話し合いを「すばらしい←→残念」を両極とした4段階で評価させた後に、文字化資料の「どこがすばらしくて、どこが問題なのか？」を班で分析させることから開始した。分析後は、学習者に意見を出させることで方法知の学習が進められた。

まず、「なんで？」という発言は、学習者が「すばらしい」と考える発言を発表する過程で、教師が「どういう言葉で？」と問うたことにより共有された。また、「…って何？」という発言は、「『それってどういうこと？』みたいな」発言内容を確認する発言があるかどうか、という問いかけにより発見されている。

次に、意見を提案する発言は、「あとはほとんどが、なんか意見。」という学習者のつぶやきを拾った教師が、「どんな意見」が「どこ？」に現れているかを問いかけることで、押さえられていった。

逸脱の修正をする発言は学習者により指摘され、教師が「どこから戻ったか分かる？」と全体へと問いかけた結果、話段を越えて現れている様子が捉えられた。

理由を述べる発言の不足は、話し合いの前半と後半との比較により共有された。その後、後半部分に見られる<反論>が連続する過程がどうあるべきかが検討された結果、学習者が「なんで？」という発言があるとよいと指摘したことで、理由の説明の重要性が理解

されていった(上山, 2015b, pp. 101-104)。

(3) 事例 A のまとめ

先述したように、授業では「どういう言葉で？」や「〇〇の発言はあるか？」という発問がきかれた。学習者が応じる過程で方法知が共有されていったことから、「可視性」という特性を備えた教材により、具体的発言への着目が促されていたと捉えることができる。これらは、可視化された発言を確かめたり探したりする活動として位置づけられる。

また、複数ある発言から方法知に気づかせたり、語段を越えて同様の発言が現れていることに気づかせたり、前半と後半の展開を比べて改善案を考えさせたりする活動がみられた。これらは、「俯瞰性」という特性を備えた教材により実現したといえる。「俯瞰性」により、特定の発言を起点として前後の文脈を参照したり、話し合い全体の流れを踏まえて個々の発言を捉えたりする活動が展開可能であることが示唆される。

以上のように、事例 A では「可視性」と「俯瞰性」という特性が活かされていた。では、「当事者性」や 3つの特性が関連する学習活動にはどのようなものがあるのか。以下で、4時間目に用いた教材を分析する。

3.2. 事例 B (【補助資料 B】) の分析

(1) 教材分析

まず、全体的な展開を記す。ここで全体凝縮型文字化資料として提示したのは、クラスのことを紹介する新聞の見出しを決める前時の話し合いである。事前に、授業中と休み時間の様子が伝わる見出しとする方針が共有された。前半には、多くの案を示すも、一向に受け入れられない Bくんが、案が「あたりまえ」と言われ、話し合いに参加する意欲がなくなった様子が現れている。中盤、授業中の様子を表す案ばかりが出された後に、Bくんが「なんで勉強のことなんですか？」と口を開くも、「そっちななくて、大見出しを考えてるんです。」とさらに反論される。後半、「最高にもり上がる 4年 2組」という案に収束するも、十分な理由は示されず、全員が納得する結論とはなっていない。「こつ」は使っているが、納得という点で上手くいかなかった話し合いである。

教材には、Bくんが前半から「ぜったいウ (の休み時間の様子が伝わる大見出しがいい) です。」と、自身の立場を主張している様子が現れている。そして、Bくんからは、「笑顔の」「楽しい」「元気いっぱい」という休み時間の様子に関わる案が連続して提示されている。一方で、他の参加者からは、「授業を頑張る」「笑顔で受ける授業」「4年 2組の授業」といった、授業中の様子を反映させた大見出しのみが出されていることが分かる。こうした展開を受けて Bくんは「な

んで勉強のことなんですか？」と問うているが、「そっちななくて、大見出しを考えているんです。」と否定されることで話し合いは決裂してしまう。

(2) 授業における活用の実際

学習者は、文字化資料を読み、出された案は良いものの話し合い過程に違和感があることを指摘した。話し合いに現れている方法知の確認の後に、教師が「問題点ある？」と問うと、話し合いに参加する意欲がなくなった Bくんの問題へと焦点化されていった。

Bくん本人である C10は、案を出しても全て「あたりまえ」と否定されたことにより、話し合いに参加する意欲がなくなった、という話し合い中の心境を述べた。教師が Bくん以外の参加者の心境を問うと、「参加して欲しい」と思っていたのではないかとこの意見が出された。

教師は、前半から Bくん以外の参加者によって、「授業」のことに関連する大見出しの案ばかりが出されていることを確認させると、休み時間に関することも含めた大見出しにしたいという Bくんの意図が共有されていった。そうした過程では C10が、他の参加者の「考えた意味…意味があったら多分、分かっとったけど」と、改善の方向性を語っていた。教師は、「だったら、この次のこの一言」「なんで勉強なんですか？の次の一言をどう変えたらよいか」という学習課題を提示した。学習者からは、「じゃあ、勉強以外も入れる？」という案が出され、Bくん自身もこの案に納得するという展開が見られた(上山, 2015b, pp. 104-105)。

(3) 事例 B のまとめ

事例 B では、学習者に話し合いを評価させた結果、問題点が指摘され、その話し合いがどうなればよかったかが検討される展開となった。その過程では、「当事者性」に関わって、話し合い全体の流れを捉えながら、Bくんがどういう心境で話し合いに参加していたか、また周りの参加者がどういう心境でその様子を受け止めていたかが共有されていた。話し合いの改善案を考える場合には、問題の背景が理解されることで、改善後の話し合い像が具体化される。学習者自身の話し合いが記録された教材に備わっている「当事者性」という特性が、こうした具体的に切実な学習者の反応を引き出したといえる。

また、話し合いの改善案の検討として、問題のある箇所に現れている発言を「どのような発言に変えるとよいか」という学習課題が示されていた。こうした活動が成立したのは、「可視性」により具体的発言が捉えられ、「俯瞰性」により展開の様相が理解され、「当事者性」により発言の意図や、改善の方向性が想定さ

れたためであるといえる。

4. 結語

本稿では、全体凝縮型文字化資料の教材としての特性を解明することを目的に検討を行ってきた。

まず、他の教材との比較からは、「可視性」「俯瞰性」「当事者性」という特性を導出することができた。そして、前節における検討の結果、事例 A では「可視性」と「俯瞰性」の特性が主に活かされており、事例 B では「可視性」「俯瞰性」「当事者性」が関連し合う形で活かされていたと捉えることができた。それぞれの特性を活かす学習活動として、本稿で対象とした事例からは以下が導出できる。

「可視性」を活かす学習活動としては、発言を確かめたり探したりする活動が挙げられる。この活動によって発言に着目させた後に、その発言の機能を取り出すことにより、話し合いの方法知が自覚化されることになる。「可視性」という特性により、話し合いを印象的・抽象的に捉える段階に留まることなく、発言という具体的に着目した分析が可能になるといえる。

「俯瞰性」を活かす学習活動としては、複数ある発言を捉えたり関連させたりする活動や、展開のあり方を検討する活動が挙げられる。この活動により、特定の発言が話し合いにどう影響を与えたのかが理解されたり、「話し合いにおける全体の流れ」の評価が可能となったりする。「俯瞰性」という特性を活かし、個々の発言が話し合いの中でどのように機能したのかを捉えることにより、個々の方法知がどのような効果をもっているかの学習も成立するといえる。

「当事者性」を活かす学習活動としては、発言の意図や参加者の認知過程を推論する活動が挙げられる。この活動により、方法知を使用することが求められる状況が具体化される。「当事者性」という特性を活かした分析により、方法知をどのように使うのかの実際が学習できるといえる。

そして、3つの特性が関連する学習活動として、話し合いの問題の背景を踏まえて改善案（どのような発言に変えるとよいか）を考えさせる活動が挙げられる。事例 B のように、記録されている話し合いを個々人の話し合い観から評価させた後に、問題の背景にある当事者の意図を踏まえて、どういう話し合いが「よい」のか、どうなればもっと「よい」話し合いになるのか、発言に着目した分析を行う活動を指す。こうした活動は、学習者の話し合い観の表出を促し、さらに自分達が目指す話し合い像の再構築へと向かわせる。3つの特性が関連しているという点で、全体凝縮型文字化資料

料が最も活かされるのは、こうした学習においてであると考えられる。

文字化資料は記録であるため、話し合いに現れた発言のみしか含まれないという限界性はある。しかし、学習者が自らの問題として話し合いを見つめ、そのあり方を具体的に吟味できる点に、全体凝縮型文字化資料の有効性があると考えられる。

本稿の課題は、以下の3点である。

まず、教材の分類についてである。現時点では、場面限定型文字化資料と全体凝縮型文字化資料の差異を、話し合いの始めから終わりまでを記載しているかどうかにかみている。ただし、複数の場面を記録した全体凝縮型文字化資料も考えられるため、新たな教材開発を見通しながら改めて整理を行いたい。

次に、他の事例との比較である。本稿で示した特性は、先行事例から帰納的に導出している仮説的枠組みである。全体凝縮型文字化資料の特性を、他の教材を用いた実践事例との比較を通してさらに精緻なものとする必要がある。「当事者性」の意欲的側面が学習にどのような効果をもたらすかなどの解明も求められる。

最後に、文字化資料の編集方法である。どのような観点で、元の話し合いの発言を削除・選択する必要があるのかの考察には至っていない。学習内容や話題との関連性を視野に入れながら、考察を行いたい。

【注】

- 1) 西上 (2011) は、台本型教材→場面限定型文字化資料→音声記録と、単元過程で複数の教材を使用している。こうした組み合わせは指導過程と関わる問題であるため、本稿の考察には含めなかった。
- 2) 本稿では、末田清子・福田浩子 (2003) の「非言語メッセージ」(p.20) の分類を参照した。

【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
- 上山伸幸 (2013) 「話し合い学習指導に関する基礎的研究—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—」『広島大学大学院教育学研究科紀要 第二部 文化教育開発関連領域』62,pp.143-150
- 上山伸幸 (2014) 「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—」『広島大学大学院教育学研究科紀要 第二部 文化教育開発関連領域』63,pp.109-118
- 上山伸幸 (2015a) 「方法知の有効性の自覚化を促す話し合い学習指導の研究—小学校4年生を対象とした実験授業の分析を中心に—」『国語科教育』77, pp. 14-21
- 上山伸幸 (2015b) 「文字化資料を教材とした話し合い学習指導に関する実践的研究—小学校4年生を対象とした授業における教師の働きかけの分析—」『国語教育探究』28,pp.98-107
- 上山伸幸 (2015c) 「方法知の活用を促す話し合い学習指導の開発—小学校4年生を対象とした授業の分析を通して—」『国語科教育』78, pp. 13-20
- 大村はま (1983) 『大村はま国語教室 第二巻』筑摩書房
- 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 (2013) 「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
- 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』56,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
- 末田清子・福田浩子 (2003) 『コミュニケーション学 その展望と視点』松柏社
- 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 (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
- 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
- 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他『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 (2005) 「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』51, pp. 458-463
- 若木常佳 (2011) 『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 (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

(主任指導教員 山元隆春)