

話し合いを評価する力に関する一考察

—「自律型対話プログラム」の評価指標を手がかりに—

上山 伸幸

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)。この目標は、社会に出てからも自律的に話し合いができる学習者の育成を目指しているものとして捉えられる。そして、先行研究では、先のような話し合いを実現するための方法知の指導の重要性が指摘されており(住田勝,2014)、具体的な発言レベルでの方法知が記述されるなど研究が進められてきた(村松賢一,1998、山元,2004)。

ただし、その指導においては話し合いという言語活動の特性に起因する問題が存在する。藤森裕治(2002a)は、話すこと・聞くことの学習指導の目標論を検討し、「①コミュニケーションにおいて適切な意味伝達や相互理解を達成するための目標を、ある特定の言語技能として事前に示すことは不可能である。」「②コミュニケーションが適切に行われたかという問題の評価を、個別の言語技能に帰することは、不可能若しくは無意味である。」と指摘する(p.94)。これらには、「話し合い」という言語活動が複数の参加者によって営まれる活動であるため、発言を事前に予測することが不可能(藤森,2002a,p.93)であるという特性が関係している。同様の指摘は、コミュニケーション科学研究にも見られる。水上悦雄他(2011)は「具体的にどのような話し合いにおけるふるまいが求められるのかは、話し合いの流れ・段階、個々のやり取りの連鎖、話し合い参加者のそのときどきの関係性・役割などに依存して変化するため、記述は容易ではない。つまり、“良い話し合い”というものは、事前にこうすれば良いという理想的な正解を指定できるものではない。」(p.699)と述べており、同領域においても困難な問題となっていることが窺える。これらの指摘は、話し合いという言語活動が複数の参加者によって営まれる状況依存的な活動であるという特性に基づいており、用いるべき方法知を事前に提示できないという指導の難しさへと派生している。

こうした特性をもつ話し合いの指導はどうあるべきなのか。手がかりとなるのは、先の問題を指摘する藤森の、学習目標を「メタ議論力としての一種の自己評価力」(p.94)とする提案である。藤森(2002a)は、「この能力を目標とした場合、学習者はまず、何らかの社会的な文脈を有するコミュニケーションを経験することになる。それを教材として、主体がどのようにかかわったか、何をどのように合意し議論すべきだったかを問い直すわけだが、当然そこには学習者の発達段階に応じた階梯が設定される。」(p.94)と述べる。自己評価力の育成という目標は、常により良い話し合いを目指そうとする学習者を育てることを意味し、社会に出てからも話し合いという言語活動を自律的に営むことに繋がるといえる。そして、こうした目標の設定により、事前に発言の予測や理想的な話し合いの指定ができないという問題に対応することが可能となる。

では、話し合いを評価する営みとはどのようなものと考えられるのか。学習者による話し合いの評価には、大きく分けて「内容に関する評価」と「方法に関する評価」が想定されている(高橋俊三,1999)。本稿では話し合い指導のねらいとの関係から、後者の次の話し合いで用いることができ

る方法知を導出するための評価に焦点化し検討を行う。学習者自らが話し合いを評価することにより発見された方法知は、「自らの経験に裏打ち」(三宮真智子,1995,p.55)されているがゆえに定着しやすしいといえる。こうした、話し合いの振り返りから方法知を獲得できる力は、学習者の「話し合いを評価する力」として位置づけられる。そして、学習者の「話し合いを評価する力」を育てることは、次に行われる話し合い活動の改善につながり、その話し合いを改めて評価するという循環過程のなかで、事中の話し合う力も育っていくものと考えられる。

しかし、学習者の「話し合いを評価する力」に関する研究には以下の点に課題が見られる。まず、藤森の以降の研究では「メタ議論力」に関する検討が見られない。また、藤森(2002a)が類似の能力として掲げる村松(1998)の「メタ対話能力」は、事後の評価に限定されることなく論じられている。そして、若木常佳(2011)は自己評価に言及しているものの、その重要性が指摘されるのみであり、「話し合いを評価する力」をどのように捉えればよいのかが明らかとなっていない。さらに、2000年以降の話すこと・聞くこと領域の評価に関する論考を概観した安直哉(2013)が示した実践は、いずれも何らかの観点から「◎○△」のような「三段階評価」を行うものであり、話し合いの評価から方法知を導出するための観点とはなっていない。以上のことから、方法知の獲得を志向する学習者の「話し合いを評価する力」を、どのような構造で捉えればよいのか、そのための評価の観点がどのようなものか、が明らかとなっていないといえる。特に後者は、話し合いの「結果」の評価のみでは方法知を導出することが難しいため、話し合いの「過程」を評価できる観点として設定される必要がある。ただし、先述したような複雑さを備えた話し合い活動を、全体的に捉えることができる評価の観点を設定する点に難しさがある。

以上を踏まえ本稿では、「話し合いを評価する力」の主体・対象・時期を、学習者が自分たちや他の学習者の話し合いを事後に評価する力とし、考察を加える。特に、「話し合いを評価する力」が、どのような構造で捉えられるのか、また、学習者がもつべき話し合いを評価する観点がどのようなものであるかについて検討を行う。具体的には、「メタ対話能力」を提案した村松(2001)が参照しているメタ認知研究の知見を参照し、「話し合いを評価する力」の構造を明らかにする。次に、話し合い「過程」の評価の観点を開発している関連学問領域の研究成果を取り上げる。最後に、関連学問領域で開発されている評価の観点が、国語科教育に援用可能か検討する。こうした検討過程では、藤森が展望として記していた「学習者の発達段階に応じた階梯」がどのように設定可能かについても検討する。

2 話し合いを評価する力の構造—メタ認知研究の知見から—

まず、「話し合いを評価する力」はどのような構造として捉えられるのか。

三宮(1995)は、「コミュニケーションを適切に行なおうとする際、設計—実施—評価のサイクルでとらえる必要がある」(p.54)とする。このサイクルのうち「話し合いを評価する力」が関わる「評価」段階の内実については、後の三宮(2008)の研究において詳述されている。三宮(2008)では、「課題遂行が終わった事後段階」のメタ認知的活動においては、「課題達成度を評価」し、「成功や失敗の原因分析」を行うといったメタ認知的モニタリングと、次回に向けての「方略再選択」といったメタ認知的コントロールが働くとされている(pp.10-11)。

以上のことから、「話し合いを評価する力」は、「課題達成度を評価」し、その「原因分析」を行い、次回に向けた「方略再選択」を行う、という3つの構造からなるものと考えられる。「評価」と

いう営みを3つの構造で捉えることは、「把握」「判断」という「価値判断としての評価」と、「活用」という「問題解決としての評価」の存在が指摘されている(鹿毛雅治,2000)ことから妥当であるように思われる。このうち「方略再選択」については、既存のものを「再選択」するだけでなく、新たなものを「発見・創出」(富安慎吾,2013)する場合も考えられる。また、「課題達成度を評価」するためには、三宮(1995)が「討論者が自らの討論を振り返る際に、あるいは他の者が討論を見守る際に、いくつかの評価観点を教師側から示しておく方が分かりやすい。」(p.57)と述べているように、評価の観点を提示する必要がある。

【把握】課題達成度を評価：「評価の観点」をもとに、どのような話し合いであったかを評価する。
【判断】成功や失敗の原因分析：その話し合いは、どのような発言が原因であったか分析する。
【活用】(次回へ向けて)方略再選択：次の話し合いで用いる方法知を検討(発見・創出・再選択)する。

以上のことを学習者の「話し合いを評価する力」として捉え直すと、「評価の観点をもとにどのような話し合いであったかを評価し、そうした話し合いはどのような発言が原因となって起こったのかを分析し、次の話し合いで用いる方法知の検討(発見・創出・再選択)ができる力」となる。

そして、特に重要であるのは方法知の検討を志向した評価活動を行うための「評価の観点」である。この観点により、実施した話し合いの捉え方が左右され、「原因分析」と「方略再選択」に影響が及ぶことになる。ただし、三宮(1995)が示した評価の観点は「意見の述べ方」¹に関するものが中心となっており、話し合い「過程」全体を評価する観点とはなり得ていない。また、管見の限りではあるが、国語科教育研究には方法知の獲得を志向した評価の観点が見られない。そのため、次節では話し合い「過程」の評価の観点を提案している「自律型対話プログラム」を取り上げる。

3 話し合いを評価する観点—「自律型対話プログラム」を手がかりに—

では、話し合い「過程」を評価する観点とはいかなるものか。ここでは、森本郁代・大塚裕子編(2012)『自律型対話プログラムの開発と実践』において提案されている「話し合いの評価指標」を取り上げる。プログラムの概要を述べた後に、開発された「話し合いの評価指標」を検討する。

(1)「自律型対話プログラム」の概要

ここでは、「自律型対話プログラム」の開発の背景と概要についてまとめる。

まず、開発の背景についてである。森本・大塚編(2012)は、「人々の価値観の多様化と社会の多極化」に起因する、「専門家と市民の対話によって意思決定が行われる場面」が増えており、医療・行政・科学技術の導入を巡る議論の機会が増加していることを指摘する(p. i)。こうした現状に対しては、「関係する人々の間で対話や話し合いを重ねることで解決策を見いだしていく」必要があり、そのためにも「私たち自身の対話力・話し合い力を高めること」が求められていると述べる(p. ii)。

そして同著では、「対話を自律的に」進める「自律的対話能力」を育成する学習プログラムの開発を目的に研究が行われている。そこでは、「自律型対話」を「ファシリテータなど第三者の支援者

¹ 具体的には、「相手の意見をよく理解して意見を述べているか?／論理的に意見を述べているか?／わかりやすく(具体的に)意見を述べているか?／簡潔に(明解に)意見を述べているか?／聴き手の興味を引くように意見を述べているか?／熱意をもって意見を述べているか?／問題解決に有効な意見を述べているか?／チームとしてのまとまりは良いか?」(三宮,1995,pp.57-58)が挙げられている。

なしに当事者が直接、主体的に話し合い、問題を解決する対話」とし、「自律的対話能力」を「話し合いにおいて、進行上の問題に気づき、それを課題化して解決するための行動ができる力」と定義している(p.2)。また、この「自律的対話能力」は、以下の5つの能力から構成されるという(p.149)。

- ㉑ (話し合いが)うまくいっていないことがわかる。
- ㉒ なぜうまくいっていないのが分析できる。
- ㉓ どうしたらよいかを考えることができる。
- ㉔ 考えついた解決案を話し合いの中で実行することができる。
- ㉕ 問題解決のために他のメンバーと協力できる。

これら5つのうち㉑～㉓は、「話し合いを評価する力」の3つの構造と対応しているといえる。次に、上記の力を育成するために、本書で提案されているプログラムについて述べる。ワークショップ型の学習サイクルは、「体験」→「指摘」→「分析」→「概念化」で構成されている。このうち、「指摘」「分析」「概念化」は「ふり返し」と呼ばれ、ワークショップの中で重要な位置を占める(p.24)。各過程における活動の概要を以下にまとめる(pp.145-146を参照し、稿者がまとめた)。

「体験」：フィッシュボウル形式によるディスカッション体験を行う。
「指摘」：「診断シート」による自己評価・他者評価をもとに、問題点の指摘を行う。
「分析」：参加者全員の評価を可視化するためのチャートを用いて、問題の所在の確認と共有を行う。
「概念化」：ディスカッション中の具体的なふるまいの共有と課題化を行う。

なお、各過程と先の㉑～㉕との関係は以下のように説明されている。

まず、上記の㉑の力は、ワークショップ型学習のサイクルの「体験」と「指摘」の段階で養う。そして㉒の力は、「指摘」と「分析」の過程で身につける。3つ目の㉓の力は、「分析」と「概念化」を通して磨くことになる。この概念化は、著者らのプログラムでは「問題の課題化」と呼び、それまでの過程で気づき分析した問題を自分たちの解決すべき課題として捉え、次の話し合いにつなげる段階として位置づけている。そして、再び話し合いを行い、㉑の力を養う。㉕の力は、学習サイクルのすべての過程を通して育成することを目指す。(pp.149-150)

こうしたプログラムの各活動のうち、「指摘」過程では、「診断シート」を用いた話し合いの参加者・観察者による自己評価・他者評価活動が行われる。同著の第3章では、この「診断シート」の評価項目を導出するための研究がまとめられており、「良い話し合いとはどのような話し合いなのか」「話し合いのプロセス自体を評価するにはどのような観点がありうるのか」が実証的に検討されている。

(2) 開発された「7つの評価指標」

同著では、水上悦雄他(2008)「話し合いにおけるコミュニケーションプロセスの評価法について」などの研究成果をもとに、先述した「診断シート」に盛り込む、話し合い「過程」を評価するための指標が開発されている²。評価指標の作成・検証手順については、以下のように記されている。

² 森本・大塚編(2012)が「プロセス」への着目理由について、「これまでに、「話し合いプロセス」の評価指標を

作成にあたって重視したことは、話し合いおよび評価の主体である大学生の話し合いデータに基づいて分析を進めることであった。そのため、収録デザインを検討した上で、収録実験と印象評定実験、話し合いのプロセスを詳細な分析を通じて、評価項目の整理を行うことにより自律型対話をモデル化し、話し合いの評価指標を作成した(1節)。また、この評価指標を用いた話し合い評価活動の効果を検証するための、検証実験を実施した(2節)。また、それまでに指摘されていた課題に対する検証を行うため、すなわち、我々の作成した評価の妥当性を検証、および評価指標が、話し合い全体の「プロセス」を評価できているのか、指標は大学生の話し合いを評価するに必要かつ充分であるか、等を検証した(3節)。(pp.61-62)

このうち、印象評定実験の因子分析によって得られた因子は、「場の活発さ」³「議論の多角・統合」⁴「参加者の関係性」⁵「議論の展開・洗練」⁶「参加者の誠実さ」⁷の5つであったとされている。このうち、「2つの異なるレベルの評価側面が含まれ」(p.95)ている因子である「議論の多角・統合」と「議論の展開・洗練」は、それぞれ「意見の多様さ」と「議論の管理」、「議論の深まり」と「意見の積み上げ」に分離されている。以上の手続きの結果、「話し合いの評価指標」は、以下の7項目に精選されている(p.96)。

【自律型対話における7つの評価指標】

1. 全員が自分の意見をきちんと伝え、人の発言をしっかりと聞いていたか [誠実な参加態度]
2. 全員が対等に話し合いに参加していたか [対等な関係性]
3. 話し合いは活発だったか [話し合いの活発さ]
4. いろいろな意見が出ていたか [意見の多様さ]
5. 1つひとつの主張が十分に比較・検討されていたか [議論の深まり]
6. 話し合いの流れがしっかりとコントロールされていたか [議論の管理]
7. 各意見をふまえ、練り上げられた結論が得られたか [意見の積み上げ]

こうした評価指標について同著では、「学生たちはこの評価指標を用いて自分たちの話し合いを

作成する/したと、述べてきた。「プロセス」を強調する真意は、合議の結果だけを評価するのではなく、話し合いの始まりから終わりまで、どのような過程を経て、その結果に辿り着いたのかを、評価すべきである、という点にある。」(p.117)と述べていることから、話し合いという言語活動の特性に応じた評価の観点が開発されているものと捉えられる。

³ 各因子についての補足(以下同様)「場の盛り上がり」に関わるもの(明るい、にぎやかな、動きのある、など)と、「話しやすい雰囲気」に関わるもの(打ち解けた、自然な、開かれた、スムーズな、余裕のある、など)、そして「積極的な参加姿勢」に関わるもの(積極的な、参加している、など)の3つの評価側面の総体であると考えられる。」(p.88)

⁴ 「“あらゆる角度・観点からの話し合い”が行われていたかどうか(視野の広い、注意深い、多面的な、など)、“出された意見を客観的に見てまとめる”ことができていたかどうか(中立な、コンパクトな、真剣な、など)の、大きくわけて2つの評価側面の総体であると考えられる。」(pp.88-89)

⁵ 「“協調性”に関わるものと(均一な、協調的な、など)、“意見の対立”に関わるもの(共感した、共有している、など)、“意見の一貫性”に関わるもの(一貫した、直線的な、など)で構成されている。」(p.89)

⁶ 「“意見のつながり”に関するもの(連鎖的な、発展している、整然とした、など)と“1つひとつの意見の吟味”に関するもの(吟味された、細かい、深まりのある、など)の、大きくわけて、2つの側面が関係している。」(p.90)

⁷ 「参加者が少なくとも話し合いに“誠実に”参加しようとしているかどうかという、最も根本的かつ最低限の条件が満たされているかどうかは、その話し合い自体の信憑性に関わる。」(pp.90-91)

評価することで、具体的な問題点に気づき、それをほかのメンバーたちと共有して解決策を考えることができるようになる。」(p.58)と述べている。そして、評価指標の性質については、「評価指標は、何らかの正しいやり方を基準とした達成度を評価するようなものではなく、評価の切り口、観点に過ぎず、その評点の意味は、対象とする話し合いの条件と、評者の基準によって大きく変わり得る。」(p.122)と強調されている。ここでは「評価の切り口、観点」という表現に注目したい。別の箇所には「気づきを与えるための“装置”として機能するような評価の観点」(p.99)という記述も見られるが、これらの表現は、評価指標をどのように活用するか の視点をも提供していると考えられる。話し合いを評価する目的は、話し合いの評価そのものではなく、話し合いの評価を起点として「解決策を考えること」、すなわち「方略再選択」にある。そのため、「評価の切り口、観点」としての「7つの評価指標」は、多様な話し合いを分析する観点としての役割をもち、そこでの分析内容を「解決策」として具体化しようとするにより、方法知の検討に有効に機能すると考えられる。

この点に関連して、大塚・森本編(2011)における「7つの評価指標」が盛り込まれた「診断シート」には、各評価項目について「良かった点」「改善した方がよい点」を記入する欄が設けられている。大塚・森本編(2011)は、評価指標をもとに話し合いを振り返る際の視点を次のように提案している。

診断シートに記入するコメントは、慣れていない最初のころには、「深まらなかった」とか「時間がなかった」というように、漠然とした表現になりがちです。もしこのような漠然とした表現や抽象的な表現があれば、それらが具体的にはどのような言動であったのか明確にする作業が重要です。その結果、次にどこに気をつければ議論が改善するのか指針を立てることが容易になります。(p.38)

このように、「評価指標」を「評価の切り口、観点」として活用し、話し合いを分析する過程では、「具体化」を志向することにより「改善」の「指針」が立てやすくなるとされている。また、その過程では、「具体的な発言例をみんなで提案」(p.35)することが推奨されており、発言レベルでの対応の仕方を検討することが志向されている。これは、観点を「方略再選択」につなげようとする本稿の立場と重なる。そして、「7つの評価指標」を「評価の切り口、観点」として学習者に提示することにより、「話し合いを評価する力」の育成が可能になることが示唆される。

また、同著には「図3-10 各因子と、7つの評価指標の関係性」(p.97)と「図3-11 自律型対話における7つの評価指標の階層モデル」(p.98)が示されている。両図を、[表1]にまとめた。前者は、「それぞれの評価指標と、下位のコミュニケーション上、話し合い進行上の諸問題、因子分析結果としての5因子とのおおよその関係性」(p.97)と説明されていることから分かるように、話し合い過程における困難点が例示されている。これは、学習者が話し合いを分析する際の視点として活用できよう。また後者は、「7つの評価指標」相互の関係性が段階的にモデル化されている。各段階は、「話し合いの場づくり」→「話し合い内容の充実化」→「話し合い全体の取りまとめ」と名付けられ、特に「話し合い全体のとりまとめ」は「高度なスキル」であり、「最初の段階では意識することは難しい」とされている(p.98)。なお、「図3-11」の図題では「階層」という語が用いられているが、この点に関しては「図3-11 内の上下の矢印が双方向に向いているのは、3つの階層間の関係が、完全な上下関係にあるのではなく、相互に影響しあう、相互作用的な一ときにトレードオフとして、ときに相乗効果として作用する一関係にあることを示している。」(p.99)と述べられている。このことから、本稿ではこれらを大きく3つの段階と捉えながら、基本的なものから高次のものへと徐々

に引き上げていくイメージで捉えることとする。こうしたことから、「7つの評価指標」は「発達段階に応じた階梯」としても活用できる可能性を有しているため、次節で再度検討を行う。

〔表1〕 評価指標と段階・「コミュニケーション上、話し合い進行上の諸問題」・因子との関係

(森本・大塚編(2012)pp.97-98 をもとに稿者作成)⁸

階層	評価指標	下位項目	コミュニケーション上、話し合い進行上の諸問題	因子	
議論の場づくり	誠実な参加態度	聞き手としての誠実さ	<ul style="list-style-type: none"> 下や資料を見たりして、発言者の方をみていない つまらなそうなしぐさをする 	参加者の誠実さ	
		話し手としての誠実さ	<ul style="list-style-type: none"> 話題に対して知る立場にあるにも関わらず発言しない 他の人と異なる意見だった場合に発言を控えてしまう 		
		発言の信頼性	<ul style="list-style-type: none"> 発言の根拠が明確でない 体験談なのか、引用なのか、発言の出所が明確でない、等 		
	対等な関係性	他参加者への配慮	<ul style="list-style-type: none"> 個人を攻撃するような表現を使ってしまう 少数派の意見が孤立してしまう ある事に関し知っている人だけで盛り上がってしまう、等 	参加者の関係性	
		対立意見の提示・処理	<ul style="list-style-type: none"> 当事者二人だけの言い合いになっている 反対意見に感情的に反応してしまう、等 		
	議論の活発さ	積極的な聞き方	<ul style="list-style-type: none"> 誰かの発言中相槌もうたず、固まって聞いている 発言の受け止め役が固定されてしまっている 	場の活発さ	
積極的な発言		<ul style="list-style-type: none"> 話題が途切れたとき長い沈黙が流れる(長考ではなく) 指名されれば発言するがそれ以外は黙っている、等 			
全員参加の議論		<ul style="list-style-type: none"> それまでの発言の整理の際、誰か一人にまかせてしまう 発言者が固定していて、少人数で議論が進む、等 			
議論内容の充実化	意見の多様さ	異なる視点の導入	<ul style="list-style-type: none"> 一面的な見方(例えば正論)から抜けられない 意見が早くに一致し、それ以上議論しようとしめない、等 	議論の多角・統合	
	議論の深まり	意識の明確化	<ul style="list-style-type: none"> 発言が曖昧あるいは複雑でも誰も確認したりしない 論拠を欠いたり説明が不十分でも誰も指摘しない 		議論の展開・洗練
		一つ一つの意見の吟味	<ul style="list-style-type: none"> 出た意見を適当に流してしまう(妥当性を検討しない) 賛成意見でも批判的に聞き、突き詰められない 		
議論全体の取りまとめ	議論の管理	議論の管理	<ul style="list-style-type: none"> 発言しているうちに関係のない話題に移ってしまう 直前の発言から、全く関係のない話に流れてしまう 議論全体の見通しが無い、等 	議論の多角・統合	
		議論の集約	<ul style="list-style-type: none"> 議論に行き詰まり、「難しいですね」で終わってしまう 議論がうまくまとまっていけない 		
	意見の積み上げ	複数の意見の関連付け	<ul style="list-style-type: none"> 各人がそれぞれの意見を言うだけで終わってしまう 複数の発言が孤立していて関連付けられていない 	議論の展開・洗練	

⁸ 森本・大塚編(2012)の「図3-10」(p.97)及び「図3-11」(p.98)をもとに稿者が作成した。「階層」は「図3-11」から、「コミュニケーション上、話し合い進行上の諸問題」と「因子」は「図3-10」からの抜粋である。

4 「7つの評価指標」の国語科教育への援用可能性

前節で取り上げた「7つの評価指標」は、大学生を対象とした研究によって導出されていた。しかし、その内容は学習者が話し合い「過程」を評価するための観点として、小・中学生を対象とする国語科教育にも援用可能であると考えられる。本節では、このことについて具体的に検討するべく、位藤紀美子他(2014)の研究成果との比較を行う。特に、「7つの評価指標」が国語科教育で目指されてきた話し合い像を志向するために有効かどうか、そして小・中学生の話し合い能力の発達段階と、「7つの評価指標」の段階性が関連するかどうかを検討する。

(1)「探究的会話」との関係性

まず、「7つの評価指標」は国語科教育で目指されてきた話し合い像とどのように関連するのか。ここでは、近年の話し合い学習指導研究の成果である位藤他(2014)で中心的に取り上げられている話し合い像である、「探究的会話」⁹との比較を行う。「探究的会話」は、Neil Mercer が類型化した課題解決を行なう「会話の3類型」のうちの一つであり、「生産的な議論として定式化」(松尾他,2005,p.93)されている。「探究的会話」を含む「会話の3類型」は以下である(松尾他,2005,p.92)。

論争的会話(Disputational talk):意見の決裂と個人的な意思決定によって特徴づけられる。情報が共有される事や、建設的な批判や提案がなされる事はほとんどない。主張と反論によって構成される顕著に短いやりとり。

累積的会話(Cumulative talk):会話の参加者は積極的にお互いが言ったことを積み重ねていくが、それは批判的なものではない。参加者は蓄積によって共通の理解を構成しようとして会話を行う。繰り返しと、確認と、精緻化によって特徴づけられる。

探索的会話(Exploratory talk):会話の参加者が批判的で、しかし建設的にお互いの考えに関わり合っているときに生じる。発言や提案は共同で検討を行うために提示される。彼らは反論を述べられる事も、その反論に対して、さらに反論を受けることもあるだろうが、その反論は十分な根拠に基づくものであるし、代替の仮説も提示される。そして、進歩は最終的な全員の賛同によって生じる。

このうちの「探究的会話」を支えるグラウンド・ルールとして、以下の7項目が Mercer らによって示されている。(松尾他,2005,p.93)

①関連する全ての情報が共有される／②グループが同意にたどり着くことを目指している／③グループが意志決定のための責任を持つ／④理由が期待される／⑤反論が受け入れられる／⑥決定がなされる前に代替案が議論される／⑦グループのメンバー全てが、他のメンバーから発言を促される

では、前節で取り上げた「7つの評価指標」は、こうした「生産的な議論」像の一つである「探究的会話」の特徴とどのように関わるのであろうか。「7つの評価指標」及び、[表1]における各指標の「話し合い進行上の諸問題」が、上記の7つのグラウンド・ルール及び、位藤他(2014)内に示されている、「実際の話し合いにおいて現れた発話から帰納的に取り出」された具体的な発言レベルの方法知(山元,2014,pp.32-33)とどのように関連するのかを検討する。ここで、方法知との対応を仮

⁹ 位藤他(2014)では、「Exploratory talk」を「探究的会話」と訳している。一方、松尾他(2005)では「探索的会話」という訳語を用いている。本稿では、「探究」という語が話し合い過程の議論の深まりや課題追求過程の様相をより表していると考え、前者の「探究的会話」という訳語を使用する。

説的に提示するのは、「7つの評価指標」を観点に、学習者が話し合いを評価した結果導出される方法知が、これまでの国語科教育で重要であるとされてきた方法知と対応するかどうかを確かめるためである。分析結果を〔表 2〕にまとめる。グラウンド・ルール及び方法知の例の中には他の指標との関連が想定できたものもあるが、表には代表的なものを示すこととした。

〔表 2〕「7つの評価指標」と国語科教育で目指されてきた話し合い像との比較

「自律型対話プログラム」で開発された「評価指標」			国語科で目指されてきた話し合いの要素	
「評価指標」の各項目	各項目の説明	話し合い進行上の諸問題(〔表 1〕から抜粋)	7つのグラウンド・ルール	原因分析の結果 選択され得る方法知の例
〔誠実な参加態度〕	全員が自分の意見をきちんと伝え、人の発言をしっかり聞いていたか	発言の根拠の根拠が明確でない	④理由が期待される	意見：自分の意見を述べる。 根拠：自分の意見の根拠を述べる。
〔対等な関係性〕	全員が対等に話し合いに参加していたか	反対意見に感情的に反応してしまう	⑤反論が受け入れられる	賛意：賛意のあいづち、うなずき、直接の賛意のことばなどで賛意を示す。
〔話し合いの活発さ〕	話し合いは活発だったか	発言者が固定していて、少人数で議論が進む	⑦グループのメンバー全てが、他のメンバーから発言を促される	参加の促し：場に加わっていないものに参加を呼びかける。
〔意見の多様さ〕	いろいろな意見が出ていたか	一面的な見方(例えば正論)から抜けられない	⑥決定がなされる前に代替案が議論される	新たな視点の提出：新しい考え方を場に提供する。
〔議論の深まり〕	1 つひとつの主張が十分に比較・検討されていたか	出た意見を適当に流してしまう(妥当性を検討しない)	③グループが意志決定のための責任を持つ	反論：相手の意見について反対の意思表示をしたり、反論したりする。
〔議論の管理〕	話し合いの流れがしっかりコントロールされていたか	発言をしているうちに関係のない話題に移ってしまう	②グループが同意にたどり着くことを目指している	話し合いの流れをモニターする(手順意識、目的意識、整理・結論づけ)
〔意見の積み上げ〕	各意見をふまえ、練り上げられた結論が得られたか	複数の発言が孤立していて関連付けられていない	①関連する全ての情報が共有される	自説と関連づける：相手発言内容を自分の意見を結びつけて述べる。

〔表 2〕にまとめたように、「7つの評価指標」は「進行上の諸問題」を含めて捉えようとした場合に、「生産的な議論」とされている「探究的会話」の特徴を内包していることが分かる。さらに、「諸問題」に対応する方法知が想定できたことから、「諸問題」を解決する方法知を導出するための観点となり得るといえる。そのため、森本・大塚編(2012)が提案する「評価の観点」は、国語科で目指されてきた一つの話し合い像を包括するものであり、小・中学校段階で営まれる話し合いを学習者が評価し、改善するための観点として援用可能であると捉えられる。

(2) 発達段階との関係性

では、森本・大塚編(2012)が「図 3-11」で提案していた「段階性」は、小・中学生の発達段階と

どのように関係するのだろうか。ここでは、位藤他(2014)による発達調査の結果との比較を行う。具体的には、調査結果を整理した「第V章」(村井万里子,2014)における、小学校低・中・高学年、中学校の各段階の特徴に関する記述を手がかりとする。

まず、村井(2014)は発達段階の概略として、「a「対立的話し合い」(意見のぶつけ合い)」「b「累積的な話し合い」(否定し合わず情報・状況の共有を目指す)」「c「探究的な話し合い」(問題を掘り下げ解決法を探究する)」の3つのタイプの話し合いが、「大まかには a→b→c の順に「可能」になる」こと、「定型的なやりとりから自由でしかも制御の効いた話し合いへと進む」こと、「自覚できる内容・レベルが自分個人の発話から他人の意見およびグループ全体の動向、話し合いの進め方や結論、それらの意義づけ、などに及んでいく」ことを指摘している(p.290)。

そして村井は、調査結果を各学年段階の特徴と関連づけて詳述している。各学年段階の特徴の記述を引用し、「7つの評価指標」の3つの段階との関係を検討する。「7つの評価指標」の段階性と、国語科教育研究における発達調査の結果との比較を〔表3〕にまとめる。

〔表3〕「7つの評価指標」の段階性と国語科教育研究における発達調査結果との比較¹⁰

「7つの評価指標」		国語科教育研究における発達調査結果	
段階	評価指標	各学年段階の特徴(抜粋)	各学年段階の評価基準(pp.296-297 からの抜粋)
場づくり	[誠実な参加態度] / [対等な関係性] / [話し合いの活発さ]	小学校 1~2 年: この段階の話し合い「評価」基準は、子どもが話題にそって元気よく発言を「つないで」いく力に焦点化すべきである。(p.290)	小学校低学年: 「累積的会話」(協応的話し合い展開)の基礎 ・自分の考えを発話し、相手の考え(発話)を聞いて意味を理解することができる。 ・相手の発言に続けて、自分の発言を出すことができる。
内容の充実化	[意見の多様さ] / [議論の深まり]	小学校 3 年: 相手の意見内容を理解して、自分の意見に取り込むことができるようになる(p.290) 相手の意見の不足を付加し、相手の意見に触発されて意見を出すことが可能(p.290)	小学校中学年: 「累積的会話」の向上と「探究的会話」の基礎 ・友達の発言をよく聞いて、自分の考えと「同じか違うか」を判断し、「賛成」や「反対」を言うことができる。 ・自分の考えの「理由(根拠)」を述べることができ、相手の考えの「理由(根拠)」を聞き分けることができる。
全体の取りまとめ	[議論の管理] / [意見の積み上げ]	小学校 5 年生: 話し合いの目的を明確に意識して、「問題の発見」「解決法探し」「個々の意見の吟味」が自然な会話に現れてくる(p.292)	小学校高学年: 「累積的会話」の成熟と「探究的会話」の進展 ・相手から批判された自分の意見(表現)を、「言い替え」「精緻化」「不足付加」「富化」することができる。 ・話し合いの目的や課題からそれることなく、それまでの話し合いの流れとは異なる「新しい観点」を思いつき、提示することができる。
(本稿では、中学校段階は「7つの評価指標」を複合的に用いる段階であると捉える。)		中学校段階: 中学校 3 年間は、小学校 6 年間で学んだ「話し合い」の技術(段階)を、内容・程度を高めて再度かため直す段階(p.293)	中学校段階: 「話し合い」の基礎完成期 ・「話し合い」全体を、結果・発端と過程、状況(時と所)の各観点を総合して吟味する基礎を持つ。

¹⁰ 表中の「段階」については、森本・大塚編(2012)において「議論全体の取りまとめ」と「話し合い全体の取りまとめ」とが併用されるなど表記にゆれが見られたため、「全体の取りまとめ」等と一部省略して表記した。

〔表3〕にまとめたように、「7つの評価指標」の3つの段階は、国語科教育研究における発達調査における、小学校低・中・高学年の特徴とおおよそ対応しているといえる。そのため、学習者が話し合いを評価する際は、「評価の観点」を基本的なものからより高次なものへと、各学年段階に応じて移行させていくことが可能であると考えられる。こうしたことから、藤森が展望として記していた「発達段階に応じた階梯」が「7つの評価指標」により実現可能であるといえる。なお、話し合う力は「小学校一年生から根気よく育てた場合は学年に応じて高まっていくだろうが、そうでない場合は中学校一年生でも第一段階から積み上げていかなければならないという性質のものである。」(山元,2004,p.148)とされている。そのため、本稿で検討した「評価の観点」は、学習者の状況に応じて用いるべきであるといえる。特に、3つの段階それぞれの「評価の観点」は、各学年に限定されるものではなく、あくまで重点を置くべき目安として使用されるべきものである。

5 結語

本稿では、学習者の「話し合いを評価する力」に焦点化し考察を加えてきた。話し合いの改善のための方法知の獲得を志向する「話し合いを評価する力」は、「評価の観点をもとにどのような話し合いであったかを評価し、そうした話し合いはどのような発言が原因となって起こったのかを分析し、次の話し合いで用いる方法知の検討(発見・創出・再選択)ができる力」のように捉えられた。そして、特に重要となる「評価の観点」については、話し合い「過程」の評価が可能なものを求め、関連学問領域の研究成果を取り上げた。提案されていた「評価の観点」は、これまでの国語科教育研究において目指されてきた話し合いを生み出すためのものとして有効であることが明らかとなった。さらに、「評価の観点」の段階性は、発達調査の成果とも重なりを見せており、学習者の実態に応じて基本的なものから高次なものへと引き上げていくことで、藤森が述べる「発達に応じた階梯」を設定することができよう。話し合い学習指導への上記の視点の導入により、用いるべき方法知を事前に提示できないという話し合い活動の特性に応じた指導が実現すると考えられる。

最後に、こうした「話し合いを評価する力」を学習指導に具体化するための展望を述べる。学習者は「評価の観点」に基づき、自分たちや他の学習者の話し合いを評価する。そこでの気づきを共有する過程で、どのような発言が成功や失敗の原因となっていたかを分析する。そして、分析結果を概念化することを通して方法知を「発見・創出・再選択」することになる。今後検討すべきは、「評価の観点」をどのような表現で小・中学生に提示するのか、また観点の内実をどう共有していくべきかという問題であろう。この点については、今後の課題とし、実践的に検討を行いたい。

参考・引用文献一覧

- 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—発達調査をふまえた国語教育実践の開発—』世界思想社
- 大塚裕子・森本郁代編(2011)『話し合いトレーニング 伝える力・聴く力・問う力を育てる自律型対話入門』ナカニシヤ出版
- 鹿毛雅治(2000)「評価と測定」森敏昭・秋田喜代美編『教育評価重要用語 300の基礎知識』明治図書,p.15
- 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一」『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(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(2014)「小中一貫のカリキュラムモデルの提案」位藤紀美子監修『言語コミュニケーション能力を育てる一発達調査をふまえた国語教育実践の開発一』世界思想社,pp.113-114
- 高橋俊三(1999)「話し合うことの基本的指導過程」高橋俊三編『音声言語指導大事典』明治図書,pp.133-135
- 高橋俊三(2002)「話すこと・聞くことの評価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.126-132
- 富安慎吾(2013)「知識の創造に資する方略記述実践についての検討一パターンランゲージという方法を中心に一」『国語科教育』74,pp.30-37
- 藤森裕治(2002a)「話すこと・聞くことの学習指導目標設定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.86-95
- 藤森裕治(2002b)「状況を拓く主体としてのコミュニケーション能力一規則に従う主体からルールを創造する主体へ一」『月刊国語教育研究』No.361,pp.30-35
- 松尾剛・富田英司・丸野俊一(2005)「対話の場としての教室づくりに関する研究の現状と課題：グラウンド・ルールとリヴォイシングを中心にして」(研究代表者：丸野俊一『教師の「ディスカッション教育」技能の開発と教育支援システム作り』平成14年度-16年度科学研究費補助金(基礎研究[A][2])研究成果報告書)
- 水上悦雄他(2008)「話し合いにおけるコミュニケーションプロセスの評価法について」『言語処理学会第14回年次大会発表論文集』,pp.181-184
- 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
- 村井万里子(2014)「第V章コミュニケーション能力の評価へ向けて」位藤紀美子監修『言語コミュニケーション能力を育てる一発達調査をふまえた国語教育実践の開発一』世界思想社,pp.285-304
- 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(2001)『対話能力を育む話すこと・聞くことの学習一理論と実践一』明治図書
- 村松賢一(2002)「コミュニケーション論と国語教育学研究」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.487-496
- 森本郁代・大塚裕子編(2012)『自律型対話プログラムの開発と実践』ナカニシヤ出版
- 安直哉(2013)「話すこと・聞くことの評価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.77-84
- 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一対話と話し合い」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
- 山元悦子(2014)「児童生徒の言語コミュニケーション能力の調査II一小学校2年・3年・5年生一」位藤紀美子監修『言語コミュニケーション能力を育てる一発達調査をふまえた国語教育実践の開発一』世界思想社,pp.30-51
- 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