

学位論文要旨

学童期の話し合いにおける相互作用と
意味の生成に関する研究

— 《共創的共有項》の形成過程を中心に —

広島大学大学院教育学研究科
教育学習科学専攻 教科教育学分野
国語文化教育学領域

D180398 明尾 香澄

○研究の目的と方法

音声言語活動は、その時代の教育の方向性、主に学習指導要領の変遷とともに隆起と衰退を繰り返してきた¹。しかし近年、多様性が謳われる社会の中で、対話概念の広がりとともに、話し合いの重要性は盤石なものとなってきているといえよう。そのことに国語科教育の「話すこと・聞くこと」の領域が重要な役割を果たすことは言を俟たない。

国語科教育において、早くから対話概念とその指導を示したものとして、倉沢栄吉・青年国語研究会（1970）が挙げられる。倉沢は、「人間関係を非常にだいじにする考え方から対話の重要性が認識されてきたのだろう」²とし、対話が人間関係と結びつくことを指摘する。しかし、それは関係性を重視する「倫理性」と個人の理性的な認識能力である「論理性」が、「矛盾する面の問題」であると指摘される³。

しかし、それらは矛盾するものなのであろうか。本研究では、コミュニケーションを捉える視点からその矛盾点を照射する。コミュニケーションを「シンボルを創造し、そのシンボルを介して意味を共有するプロセス」⁴として捉えると、個人と関係性は矛盾するものではなくなるといえよう。

本研究では、国語科教育話し合い学習指導研究の課題を、「意味を共有するプロセス」を重視するシンボリック相互作用論やそれに関わる意味づけ論などをふまえて検討し、実際の児童の話し合いをもとに、「意味を共有するプロセス」について考察する。具体的には、次のような研究目的を設定した。

- ①国語科における話し合い学習指導研究の成果と課題を整理する。（第1章）
- ②シンボリック相互作用論を実証的な話し合い研究に援用する際の課題を意味づけ論をもとに整理し、課題を乗り越える概念としての《共創的共有項》の定義とモデル化を行う。（第2章）
- ③《共創的共有項》の形成を実践的・実証的に検討する。（第3・4章）
- ④以上の検討から得られた知見をもとに、話し合い学習支援への可能性を提示する。（第5章）

上記の目的を達成するために、先行研究の検討を行うとともに、児童の話し合いの実証的な検討を行う。その際には、学童期の児童における少人数の自律的な話し合いを分析対象として考察を行った。これは、教師が介在しない状況における児童同士の話し合いの相互作用の実態を見取るためである。

○各章の概要

第1章 国語科話し合い学習者研究の成果と課題

第1章では、国語科話し合い学習指導研究を整理し、その課題を示した。国語科教育の話し合い研究においては、2000年前後頃から「相互作用論的視点」にあたるコミュニケーション観への言及が見られ、質的な学習者研究が行われるようになり、相互作用をふまえた学習者の話し合いの実態が考察されてきた。しかしそのような国語科教育の話し合い学習者研究においては、相互作用において「参加者が共同で意味を作り出す過程」⁵は十分に考察されておらず、「読むこと」における文学的テキストの話し合い研究

¹ このことについて、増田が次の書籍で詳細な分析を行っている。増田信一（1994）『音声言語実践史研究』学芸図書

² 倉沢栄吉・青年国語研究会（1970）『国語科 対話の指導』新光閣書店 p.40

³ 脚注2と同じ p.69

⁴ 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 p.16

⁵ 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 p.36

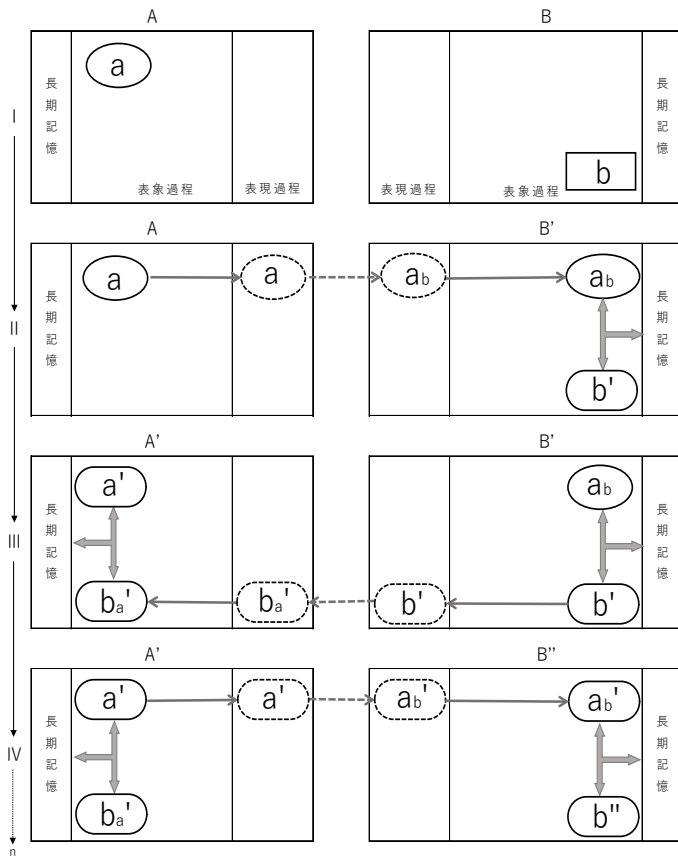
において相互作用をふまえた解釈過程への言及がみられるものの、それらは個人の解釈の変容に主眼が置かれていることを示した。ここから、話し合いという相互作用において「参加者が共同で意味を作り出す過程」に着目する必要があることを提示した。

第2章 話し合いにおける《共創的共有項》形成モデルの提案

第2章では、シンボリック相互作用論や意味づけ論、またそのモデルを検討し、シンボリック相互作用論におけるシンボルの共有を間主観的に捉える必要があることを示したうえで、「参加者間で間主観的に形成された意味づけの共有」を《共創的共有項》とし、そのモデル化を行った。

モデル化の際には、まず国語科音声言語活動研究におけるモデルを整理し、個体内の認知的変容と間主観的な意味づけの共有が統合されていないという問題点を示した。その上で、相互作用における個体内の変化を重視した加藤秀俊(1966)の「コミュニケーションと個体内変化」⁶のモデルを援用しながら、相互作用における間主観的な意味づけの共有を、個人の認知過程とその変容とともに示した。その際、現実題材/虚構題材の二つの題材を区分し、虚構題材では「題材を解釈する自己」と「発言を解釈する自己」の二つの自己が認められることを先行研究をもとに示した。その上で、それぞれの題材における《共創的共有項》形成モデルを〔図1〕〔図2〕のように理想モデル⁷として提示した。

〔図1〕 現実題材における《共創的共有項》形成モデル



A/B…参加者

a/b…A/B それぞれの意味づけ

意味づけの異なりを図形で示す

▼段階I

題材に対して A/B が異なる意味づけ a/b を行っている。

▼段階II

A の発言が B に ab として取り込まれ、自身の意味づけと長期記憶に働きかけて、新たな意味づけ b' を生成する。

▼段階III

段階IIで生成された b' が A に ba' として取り込まれ、a' を生成する。この時、互いの意味づけは影響を与えあっている。

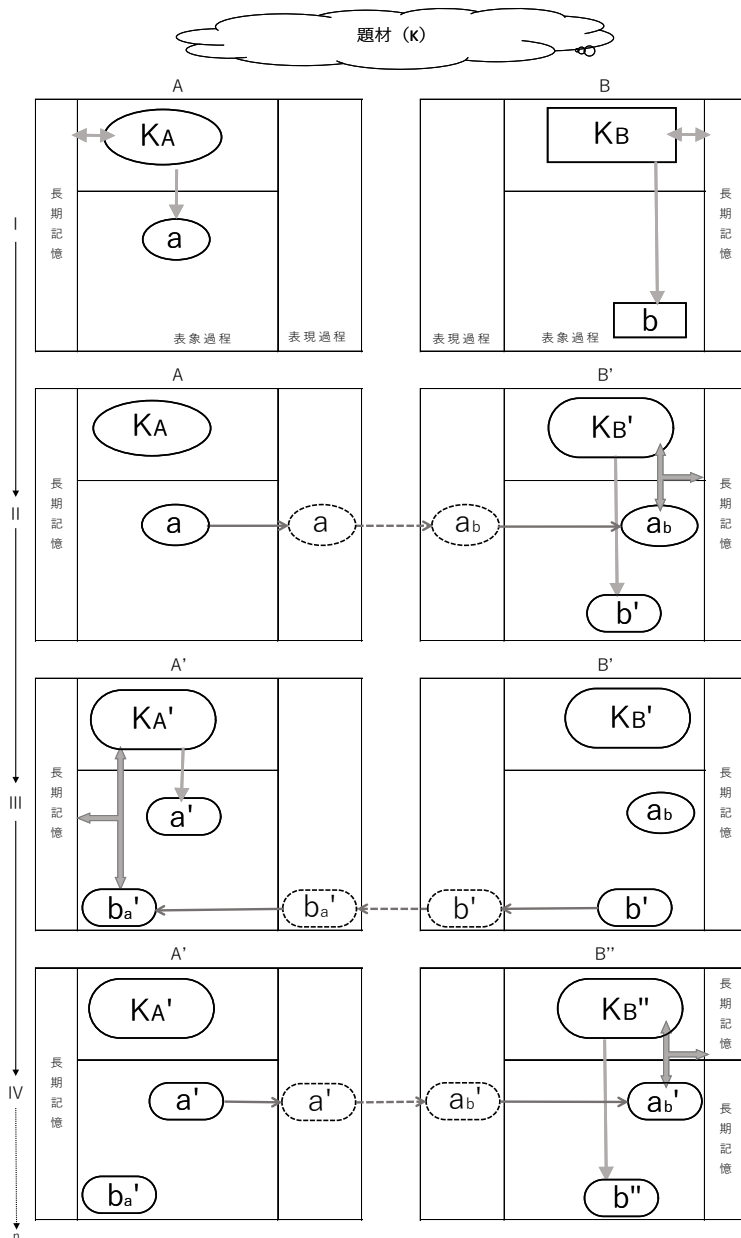
▼段階IV

《共創的共有項》が完全に理想的に形成された状態。

⁶ 加藤秀俊 (1966) 『人間関係』中央公論社 p.85

⁷ モデルはあくまで理想モデルとして示している。実際には受け取る段階において問題が生じたり、受け取っても新たな意味づけを生成しなかったりする場合もある。このように完璧に《共創的共有項》の形成が起こることは現実的でなく、一部分で共有を起こすと考えられる。

〔図2〕 虚構題材における《共創的共有項》形成モデル



K…参加者に提示された虚構題材

表象過程上段

…虚構題材を解釈する自己

表象過程下段

…発言を解釈する自己

▼段階I

Kを意味づけ (KA/ KB)、それをもとにそれぞれの意味づけ a/b を生成している。

▼段階II

Bに ab が取り込まれ KB と長期記憶に働きかけて KB' を生成し、それをもとに新たな意味づけ b' を生成する。

▼段階III

段階IIで生成された b' が A に ba' として取り込まれ、KA' を生成し、a' を生成する。この時、互いの意味づけは影響を与えあっている。

▼段階IV

《共創的共有項》が完全に理想的に形成された状態。

この時、K に対しても A/B は同様の意味づけを共有している。

第3章 《共創的共有項》に着目した話し合いプレ実践の検討

第3章では、絵本や5コマ漫画を題材とした話し合い実践における、小学校2年生の少人数の自律的な話し合い場面を分析し、《共創的共有項》形成が具体的にどのように現出するのかを、児童の発言や記述を参照しながら示した。

絵本を用いた話し合い実践 i では、個人では表出に至らなかった新たな意味づけに着目して分析を行い、「発話」と〈意味づけ〉を区分して解釈し検討することで、《共創的共有項》形成の具体を抽出した。その中で、《共創的共有項》が同意などの反応や発言の言語機能には依存せずに形成されることが示唆された。5コマ漫画を用いた話し合い実践 ii では、個人では表出されていなかったセリフが班作品で新たに

形成される場面に着目して分析を行った。班作品において新たにセリフが考察されている場面では《共創的共有項》の形成が認められ、新たな意味づけの表出と《共創的共有項》形成に連関が見られることが示されたといえる。

第4章 話し合いにおける《共創的共有項》形成の実証的検討

第4章では、《共創的共有項》形成の学齡的差異、題材による差異の検討を行った。小学校3年生と5年生において、現実題材／虚構題材を用いた話し合い調査を行い、計26の話し合い記録における児童の記述や発言を分析した。調査や分析は、第2章の考察や第3章の実践分析をもとにした以下の仮説に基づいて行った。

- ①個人では行われなかった新たな意味づけが話し合いにおいてより多く表出している班においては、《共創的共有項》が形成されており、それともなって題材に関わる解釈の変容が起こることで新たな意味づけが創出される。
- ②学齡の差異によって、形成される《共創的共有項》には質的な差異が生じる。
- ③現実的な解釈を必要とする現実題材と、より象徴的な解釈を必要とする虚構題材では、《共創的共有項》の形成の仕方が異なる。

まず、調査結果の数的概括を示した。各班の話し合いの全発話数における新たな意味づけの表出率を示し、その意味づけ率と話し合い自己評価の数値を検討した。その結果、3年生においては意味づけ率の高さが話し合いの肯定的な自己評価とある程度相関しているのに対し、5年生では、むしろ意味づけ率が高いほど話し合いの自己評価が低くなっていることが示された。5年生の児童にとっては、《共創的共有項》形成が行われるような新たな意味づけが表出する話し合いは居心地の悪いものであり、3年生に比して話し合いが複雑な様相を見せていることが推察される。

次に、それぞれの話し合いを第3章と同様に「発話」と〈意味づけ〉に区分し、それぞれの学年／題材における意味づけ率の最も高かった班と最も低かった班を対象に考察を行った。その際には、〈意味づけ〉の下位区分として、帰納的に抽出した〔経験〕〔事実〕〔感情〕〔判断〕〔提案〕〔補足〕を用いて分析検討を行った。そのことによって、仮説①について、どちらの学年においても《共創的共有項》が形成されることで、新たな意味づけが表出していることを確認した。しかし、《共創的共有項》の形成と新たな意味づけの表出が常に連動するわけではなく、《共創的共有項》形成に向かいながらもそれが瓦解した場合や、新たな発見を次々に示すような話し合いフェーズでは、《共創的共有項》の形成が認められないまま、新たな意味づけが表出することが確認された。仮説②については、3年生と5年生の《共創的共有項》形成は、その抽象度に差異があることを示した。3年生においては〔経験〕や〔事実〕といった個人的・具体的な意味づけの累積によって《共創的共有項》が形成されており、累積がなされていない場合、《共創的共有項》の形成が困難な姿が見られた。また仮説③について、題材の差異として、虚構題材における意味づけが、相手発話とテキストの二つの方向に対する二重の指向性を持っていること示し、特に5年生の現実題材においては、〔判断〕の検討によって《共創的共有項》の形成が志向されたのに比して、虚構題材においては、〔事実(テキスト)〕の意味づけが数多く表出することで《共創的共有項》が形成されるという異なりがあることを示した。

第5章 国語科における《共創的共有項》形成をふまえた話し合い支援への提言

第5章では、ここまで理論的・実証的に考察してきた《共創的共有項》形成が、話し合い指導支援において、能力観や評価の視点からどのように位置づけられるのかを考察し、具体的な話し合い支援に対してどのように寄与し得るのかを検討した。

《共創的共有項》の形成は、それぞれの児童の意味づけが、話し合いの中で再構成され共有されていく過程を扱ったものである。その点で、個体内の能力としてそれらを一般化することは困難であり、そのような一般化を志向するわけではないことを確認した。一回限りの話し合いという状況に強く依存するといえる。能力の発達を個人に属する状況を横断する抽象的な概念として捉えるのではなく、その場のコミュニケーションにおける具体的・状況依存的な過程として捉える立場であり、関係の中で出現する能力として捉える試みであることを示した。また、《共創的共有項》の形成に着目することは、話し合い全体に対する評価というよりは、話し合い過程に対して、それをよりミクロな視点で評価・検討することを可能にするものであることを述べた。また、《共創的共有項》に着目して指導支援を行う際の課題を整理し、話し合い事後の取り立て指導と話し合い事前における話し合い状況の整備への支援について第3・4章の児童の実態を踏まえながら検討を行った。

《共創的共有項》形成に着目することは、話し合いにおける能力観や評価に対して新たな観点を示すだけでなく、話し合い事後の取り立て指導や話し合い事前における話し合い状況の整備への支援などによって、具体的な国語科の話し合い学習に寄与し得ることを示した。

終章 研究の成果と課題

終章では、研究の成果を総括するとともに、今後に残された課題を示した。本研究の成果は、次のように整理できる。

一つ目は、国語科の話し合い学習者研究における課題を明らかにし、シンボリック相互作用論や意味づけ論を援用しながら、《共創的共有項》概念の定義とモデル化を行ったことである。社会的な行為である話し合いにおいて、意味づけの共有過程に着目する必要があることを示し、《共創的共有項》を「参加者間で間主観的に形成された意味づけの共有」と定義し、その形成モデルを考察した。

二つ目は、《共創的共有項》の形成を、具体的な話し合い場面から抽出したことである。小学校2年生における話し合いを、児童の「発話」とそこに見られる〈意味づけ〉とに区分しながら、新たな意味づけの表出に着目して分析を行うことで、《共創的共有項》の形成を見取ることを可能にした。

三つ目は、《共創的共有項》の形成過程を3年生と5年生の話し合いから実証的に検討したことである。学齢や題材の異なりによる《共創的共有項》形成の差異に言及しながら、その実態を分析考察した。また、それらの考察をもとに、国語科の話し合い支援への可能性を提示した。

本研究の最も大きな成果は《共創的共有項》概念を抽出し、その形成過程を実証的に示したことにある。この《共創的共有項》は、話し合いの能力を状況依存的な関係の中で出現するものとして捉えることを可能にし、ミクロな話し合い過程を評価する観点になり得ると考える。

一方で、本研究では実際の国語科話し合い授業における《共創的共有項》形成に着目した指導や支援の有効性の検証には至っていない。この点が主要な課題である。《共創的共有項》が形成される話し合いを意図的に指導・支援していくための研究を進めていく必要があると考える。