

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 —

上山伸幸

(2013年10月3日受理)

A Fundamental Study on the Education of Discussion

— Focus on the analysis of the practice that adopts the activity to objectify discussion —

Nobuyuki Ueyama

Abstract: In this paper, I considered about the method of teaching discussion in Japanese class. In this case, I focused on the analysis of the practice that adopts the activity to objectify discussion. First, I collected the practice examples at elementary school and junior high school. These were written by Nisiue (2011), Sumida and Morita (2009), Sakamoto (2004), Katsumura (1998), Yamamoto (2003), and Yamamoto (2009). Then I analyzed them in the following viewpoints: (1) learning contents, (2) relation between learning contents and teaching mediums, (3) way of showing instructional material, (4) teaching process. Thorough this study, I pointed out that (a) the activity to objectify discussion can teach some contents to develop learner's discussion ability, (b) teachers should select applicable media from video, voice record or transcript, (c) teachers should show the good study material with point of view, (d) teachers should set the activity timely in teaching process in concert with instructional goal.

Key words: discussion, learning activity, metacognition, backward monitoring
キーワード：話し合い、学習活動、メタ認知、事後モニタリング

0. はじめに

これまで国語科における話し合い指導では、学習者の話し合う力を育てるために様々な方法が取り入れられてきた。長田友紀(2013)は、近年の実践の特徴について以下のように述べている。

これまでの話すこと・聞くことの指導過程を端的に示せば、モデルやスキルを始めに提示し、実の場や練習的なトレーニングによってそれを習得させるという形が多かったと思われる。しかし、ここ10年で異なった視点からのアプローチが提案されはじめた。(p.73)

長田が「異なった視点からのアプローチ」として挙げているのは、山元悦子(2004)が述べる「あらかじめ準備された内容に到達させるものではなく、場から

生まれたものを児童が引き出し発見していく方式で習得」(p.6)させるというものである。これは、学習者自らが話し合いを振り返り、そこでの気づきを言語化する指導であり、山元(2003)がその有効性を報告している。

このような指導の意義は、事中では捉えきれない話し合いの方法や発言のあり方、話し方等を学習者自らが発見することにより、次の話し合いにそれらを実感を伴って活用できる点にある。

その上で、このような指導を行う際には、「音声言語の非記録性」(長田, 2005, p.46)という特性を踏まえる必要がある。何らかの記録を用いることにより、記憶に頼った振り返りを避けることができ、学習効果が高まると考えられる。本稿では、学習者が話し合いの記録を分析する活動を対象化する活動と捉える。こ

れは、メタ認知的活動における事後のモニタリング(三宮真智子, 2008, p.10)に該当する。

先述したように、対象化する活動により方法の意識化と活用を促進できる。そして、こうした活動は複数の実践報告に見受けられる。ただし、各実践には指導目標や指導に用いる記録媒体、指導過程に違いが見られる。対象化する活動を有効に機能させるためには、どの記録媒体を選択し、その記録を学習者にどのように提示するのか、さらには単元内における活動の設定時期が指導目標との関係で検討される必要がある。

以上を踏まえ本稿では先行実践における、記録媒体の選択、提示の仕方、指導過程の特徴を、指導目標との関係で分析し、対象化する活動を有効に機能させるための要件について考察する。

研究は以下の手順で行う。まず、対象化する活動を取り入れた実践を抽出し、各実践で意識化させている内容を分析する。次に、教師が提示する記録媒体と意識化させている内容との関係を明らかにする。さらに、提示の仕方に工夫が見られる実践についてその特徴を検討する。最後に、各実践の単元指導過程における活動の設定時期について考察を加える。以上を通して、対象化する活動を有効に機能させるための要件を提示する。

1. 考察対象とする実践の概要

本稿では、話し合いを対象化する活動を重視している実践のうち、学習者の反応が比較的詳細に記されている実践6例を取り上げる。また、各実践は何らかの記録媒体を用いて対象化する活動を行っている。本稿では、長田友紀(2005)の整理に則り、特に事後指導として「映像」を用いている実践と「文字」化資料を用いている実践に着目する。ただし、先行実践の中には「音声」記録を用いている実践も見られる。そのため、基本的には「映像」と「文字」に着目するが、「音声」記録を用いた実践も取り上げることとする。本稿で取り上げた実践を以下に示す(ただし、A~Fは稿者が付したものである)。

- A. 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
- B. 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
- C. 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

D. 勝村正樹(1998)「つながりのある話し合い指導」『実践国語研究別冊』No.182, pp.114-127

E. 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

F. 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

これらの実践には、単元の冒頭で教科書教材を用いた活動を取り入れているAや、学習者が行った話し合いと同じ話題の台本教材を用いた活動を取り入れているBも含まれる。しかし、これらの活動は学習者が何らかの記録を対象化しているという点で、他の実践と同じ構造を有している。そのため、本稿では上記の実践も対象化する活動を取り入れた実践として扱う。

各実践の概要を以下にまとめる。「媒体」は対象化する活動に用いられている記録媒体を、「学年」は指導が行われた学年を、「形態」は話し合い活動の主な形態、「時数」は単元の時間数を示している。

表1 各実践の概要

実践	媒体	学年	形態	時数
A	文字・音声	小3	小集団	全5時間
B	文字	小4	小集団	全4時間
C	文字	高学年	小集団	全4時間
D	音声	小5	全体	全3時間
E	映像	小5	小集団	全10時間
F	映像	中3	全体	不明

これらの各実践で、対象化する活動がどのように取り入れられているかを以下に記す。

Aでは、話し合いの参考例である教材文、自分たちの話し合いの文字化資料、自分たちの話し合いの音声記録の順で、3度の対象化する活動が取り入れられている。記録に現れた発言に着目させながら、発言の良さを「話し合いのこつ」として整理し、実際の話し合い活動において意識させている。

Bでは、1時に行った話し合いと同じ話題の台本教材を対象化させ、「話し合いのこつ」を見つけさせている。その「話し合いのこつ」は、2回目の話し合いを振り返る際の観点として活用される。

Cでは、2時と3時において、1時の話し合いの記録を対象化する活動を取り入れている。そこでは、「能

動的に聞く」ことに関連する要素に着目させている。

Dでは、1時に行った話し合いの音声記録を対象化する活動を行い、反省点を出させている。

Eでは、7時目に前時の話し合いの映像を対象化する活動を取り入れている。各時間の話し合い後には毎回振り返りを行っているが、特に7時の気づきは20項目にまとめられ、「話し合い名人」のひけつ」として学習者に紹介されている。

Fでは、話し合いを「振り返る活動」と「改善する活動」という2つの実践を報告しており、前者の活動として対象化する活動を取り入れている。映像を視聴させ、「パフォーマンスについての気づき」と「自分(今)ならこのように発言するという考え」を記述させている(山本直恵, 2009, pp.46-47)。

2. 各実践で意識化させている内容

各実践では、学習者に意識化させている内容に異なりが見られる。以下に各論文での表現をもとに内容をまとめる。

A. 「話し合いのこつ」(西上慶一, 2011, p.13)

司会者「話題を整理して話し合いを進める」・何について話し合うのか、はっきりさせて進めている。①・わけをたずね返して、その人の考えをみんなにわかりやすく伝えている。②・どの意見も平等にたずねて、話し合いを進めることができている。③・すぐ決めないで、みんなに確かめて結論をまとめている。④**参加者**「わけを考えて話すこと」・自分の考えをわけをつけて話している。⑤・友達のを聞いて、自分の考えと比べている。⑥(賛成にわけをつけたして言う、反対のわけを言う)

B. 「話し合いのこつ」(住田・守田, 2009, p.164)

①みんなの考えを一つずつ出している。②みんなの意見をまとめている。③同じ意見でも、つけたしている。④じっさいにやって、確かめている。⑤自分勝手に言っていない。⑥他にも方法がないか考えている。⑦賛成か反対か、理由とっしょにはっきり言っている。⑧話し合うにつれて、考えが変わったり、深まったりしている。

C. 「能動的な聞き手」

(坂本喜代子, 2004b, pp.55-56)

・反応して聞くこと＝「あいづち」「くり返し」「つなげる」「予測」
・思考の型＝なるほど型：なるほどなあ そうか／はてな型：ほんとうかな？ どうして？／にいてい

る型：○と○がにているな／そういえば型：そういえば、さっきのあれは／おもいつき型：別の考えは？別の理由は？

D. 「話し合いの反省点」

(勝村正樹, 1998, pp.116-117)

・少しおこったような調子で発言している人がいる。・はっきりしない。・話がつながっていないところがある。・関係のない意見が出ている。・議題がそれてしまった。・前の人が言ったことをよく聞いていない。聞く方にも問題がある。・速くて聞きとれない。・ゆっくりと話している。・速すぎる。・話し合いにふさわしい言い方をすべきだ。・途中で文句が入るなどした。手を挙げて言うべきだ。

E. 「話し合い名人」のひけつ」

(山元悦子, 2003, p.55)

①よく聞こえるように、大きな声で。②聞こえやすいように話す。③間(ま)をあけて言う。④語尾(ごび)をはっきりさせる。⑤聞き取りやすくメモしやすいうように話す。⑥こまかくわかりやすく話す。⑦一文を短く、○(句点)でくぎって話す。⑧結論を先に言う。⑨例(れい)を出して話す。⑩つなぎ言葉を使う。⑪なるべく話しぐせをなくす。⑫本文のどこに書いてあるかを伝える。⑬根拠(こんきよ)を入れて話す。⑭話をつなげてくわしく発言する。⑮聞いては、合わせて話す。⑯人の話をよく聞きその意見をもとに発言する。⑰自分と相手の意見を比べる。⑱無理矢理意見をおし通さない。⑲だれに賛成・反対をはっきり言って発表する。⑳自分の意見とみんなの意見をまとめたり関連させる。

F. 「パフォーマンスについての記述」

数字は映像の各場面を指す(山本直恵, 2009, p.47)

①・大きな声で話していた。・静かに意見を聞いていた。石坂さんが言った後の沈黙が長かった。・もう少しはっきり発言した方がいい。声の大きさはよいかと思うし、きちんと相手を見ているのが良かった。・石坂さんの回答の理由がわからなかった。②・真剣に対話している。・皆に笑いがあった。・みんなちゃんと聞いている。・活発に意見を発表している。・黒田さんが途切れ途切れに話していて聞き取りづらい。まとめてから発言した方がいいと思う。・声の大きさはよかった。・説明がわかりやすい。③・質問の内容が難しくなっていたけどみんな真剣に聞いていた。・間庭さんが相手の話を最後まで聞いていない。討論がすすんでいてよかったが回りがうるさい。・意見を

言っているとき聞かないで、自分の意見を通そうとしていた。・お互いの意見をきちんと聞いたほうが良い。・話しながら座るのは良くない。④・静かに聞いていた。・自分の問題点を挙げて話していて分かりやすい。⑤・聞き取りにくかった。・話の聞き方がよい。⑥・静かに聞いていた。・質問に答えているのは良いが声が小さい。⑦・笑いがあった。・身振り手振りがあって分かりやすい。

以下では、各実践において学習者に意識化させている内容について、それぞれの特徴に着目し分析する。

Aの内容は、発言に現れる話し合いの方法が中心となっている。特に、司会者に求められる進行の方法と、参加者の発言の仕方に分けられているのが特徴である。

Bの内容には、話し合いの過程で求められる話し合いの方法と⑤のような話し合いのグラウンド・ルール(住田・守田, 2009, p.173)が含まれている。なお、⑥⑦⑧は後から教師が追加した内容である。これらの内容には、台本教材の特性が関連しているため後述する。

Cの内容は、聞き手の反応のあり方と思考の型である。話し合いにおける「能動的な聞き手」について意識化させるねらいが反映され、焦点化された内容となっているのが特徴である。なお、これらの内容は坂本(2004a)の理論的研究により導出されている。

Dの内容は、話し合いの展開と話し方に関する気づきを中心となっている。特に、話し手の「調子」や話す速度が含まれている点に特徴が見られる。

Eの内容について山元(2003)は、「より具体的な発言のしかたや態度や意見の作り方をつかんでいる」(p.55)と述べる。発言のあり方に加え、話し方として声の大きさや間の取り方が含まれている点の特徴的である。また、特に内容を限定していないことが窺える。

Fの内容について、山本(2009)は次のように述べる。

学習者は、発言者がどのようなやり取りをしているかを評価しているだけでなく、非言語コミュニケーションの要素(話し手の姿勢や動作、聞き手の姿勢、発言者同士の位置関係、対話のタイミング、沈黙など)に関するものを記述したり、話し合い時のやりとりを自分がどのように認識したのか記述したりしていた。(p.47)

この指摘にもあるように、「非言語コミュニケーションの要素」を含めて意識化させている様子が見て取れる。また、話し合いの雰囲気についての記述も見られ、意識化させる内容の範囲が広いことが特徴である。

なお、Fでは「自分(今)ならこのように発言する

という考え」も記述させている。これは、「学習者にとどの場面で自分が発言したかったあるいはできたかを考えさせることで、学習者にとって未消化の話題を掘り起こす」(p.45)ためとされている。他の実践には見られない独自の活動であり、対象化する活動によって話し合う内容についての気づきも扱うことができる点が窺える。ただし、本稿では話し合う方法に関する学習に焦点を当てることとし、以下では「パフォーマンスについての気づき」を中心に考察を加える。

上記からは、対象化する活動により意識化させることができる内容の多様性が窺える。その内容は、話し合いの具体的な方法から求められる発言の仕方、話し方、非言語的な要素までと多岐にわたる。このことは、話し合い学習指導における指導内容のほとんどが、対象化する活動により学習者に意識化させられることを示唆している。また、先の内容のうち、A、B、Cでは特定の内容への焦点化が図られており、D、E、Fでは学習者の気づきを比較的自由にさせているという特徴を指摘することができる。

3. 記録媒体と意識化させている内容との関係

以下では、記録媒体と意識化させている内容との関係について検討する。

特徴的なのは、映像を用いたEとFで意識化させている内容である。Eの内容には発言のあり方に加え、話し合いを支える複数の要素が含まれていた。特に、声の大きさや間の取り方などは文字化資料には現れないため、映像を用いることで気づくことができる内容である。また、Fには「非言語コミュニケーションの要素」が含まれていた。非言語的な要素を意識化させることができる点が映像を用いる利点であるといえる。

また、音声記録を用いたDにも媒体の特徴が見られる。「反省点」には、話し手の「調子」や話す速度に関する気づきが含まれていた。音声のみであるからこそ、記録されている声に着目することができるといえる。

次に、文字化資料を用いたA、B、Cについてである。文字化資料により、資料に現れている発言に着目しやすくなる。そのため、話し合いの方法や発言のあり方、聞き手の反応のあり方といった内容を具体的な発言に即して意識化させることができている。

先述したように、A、B、Cにおいて意識化させている内容は、映像を用いた実践のものよりも限定的である。これは、文字化資料がもつ特徴であるというよりも、むしろ教師のねらいが焦点化されていることが

関連していると考えられる。文字化資料を作成するためには、話し合いの記録を文字起こしする必要がある。長田（2005）は、文字化資料を用いた事後指導について、文字化する作業に「非常に手間がかかるため、あまり実践されてはいない」（p.49）と指摘する。つまり、あえて文字化資料を選択するのは、学習者に意識化させたい内容が焦点化されているためであると考えられる。

これらの記録媒体と意識化させている内容の関係についての分析からは、次の点が示唆された。

まず、E、Fのように意識化させたい内容が、話し合いを支える要素全般であるなど、焦点化を行わない場合は映像記録を用いることになる。特に、非言語的な要素も含めて意識化させる場合には必然的に映像記録が選択されることになる。

次に、話す速度や話の展開などを意識化させたい場合には、音声記録を選択することになる。映像では目に見える部分にも着目してしまうが、音声のみになることで、声に集中することができる。

一方で、教師が学習者に意識化させたい内容が焦点化されており、それが文字にも現れる場合には文字化資料を選択することが有効である。映像や音声といった情報が含まれていないため、発言そのものに注目することが可能となる。文字起こしには手間がかかるものの、情報が限定されることにより、教師のねらいに沿った学習活動を展開しやすくなるといえる。

対象化する活動を有効に機能させるためには、こういった記録媒体と意識化させたい内容との関係を考慮し、適切な記録媒体を選択する必要がある。

4. 資料の提示の仕方に関する分析

以下では、資料の提示の仕方について分析を行う。映像の提示の仕方については、E、Fにおいて映像を途中で停止させながら学習者に提示するという工夫（山元、2003、p.54、山本、2009、p.46）が見られた。これにより、情報量を調整したり、意識化させたい内容への着目を促したりする効果があると考えられる。ただし、D、E、Fの実践論文には、この他の提示の仕方に関する記述が見られなかった。

そのため、以下では提示の仕方に関する記述が見られる文字化資料を用いたA、B、Cに着目する。特に、資料を提示する際に与えている観点と、提示する資料の特性に工夫が見られるため、それぞれ分析を行う。

4.1. 文字化資料を提示する際の観点

Aでは小集団での話し合い例が記された教材文を読み、「みんなの意見が一つにまとまった」（p.12）と

いう話し合いの展開に気づかせた後に、「話し合いのうまいところをみつけよう」（p.12）というめあてを提示している。また、2度目の対象化する活動においても同様のめあてを示し、「方法へ目を向けていった」（p.13）と述べられている。このような働きかけにより記録に現れている「発言のよさ」（p.14）に着目させながら、学習者が発見した点を「話し合いのこつ」として整理している。この事例では、「発言のよさ」に着目させることにより、学習者の気づきを促しているといえる。また、「発言のよさ」に気づくためには、話し合いの内容との関係を捉える必要がある。Aでは、教材文の「意見が一つにまとまった」という話し合いの深まりを捉えさせており、これによりそこに至るまでの「発言のよさ」に着目しやすくなるといえる。

このような働きかけは、Bにも見られる。実際の授業について記されている位藤他（2007）では、「話し方・内容で良いところを、鉛筆を持って印を付けることを指示」（p.164）した後に、「線を引いたところを発表させる」（p.164）という過程が報告されている。ここでも「話し方・内容」とあるように、話し合いの内容を意識させながら、資料に現れている良い発言を捉えさせ、「話し合いのこつ」を発見させていることが分かる。

最後にCについてである。坂本（2004b）は「反応して聞くこと」の特徴に気づかせるために、「話が弾み対話が続いている部分」（p.54）に着目させることから指導を開始している。そして、学習者の意見を位置づけながら「あいづち」「くり返し」「つなげる」「予測」の4つを取り出し、「反応して聞くこと」の具体に気づかせている。つまり、「話が弾み対話が続いている部分」という観点を与え、その部分にはいずれも「反応して聞くこと」が関係していることに気づかせているのである。話が弾むという内容との関係を意識させている点で、先のA、Bとの類似性を見いだすことができる。

以上の分析からは、文字化資料を提示する際の観点の設定についての示唆が得られる。まず、各実践では話し合いの内容を捉えることから学習を開始していた。発言のよさは、その発言が用いられた状況の中でどのように機能したかによって変化する。そのため、内容の深化や活性化を捉えさせた上で、そこへ至るまでの発言を分析することが求められる。また各実践では、具体的な発言から要素を取り出し方法知として一般化していた。これらを整理すると、内容への着目→内容の深化・活性化に貢献した発言の発見→話し合いに求められる要素として一般化、のように捉えられる。対象化する活動を有効に機能させるためには、こ

のように分析の観点を段階的に与えることが重要であるといえる。なお、この過程では、具体的な発言を起点として方法を見つけるといった順序性を踏まえることにより、学習者の実感を伴った理解を促進できると考えられる。

4.2. 資料に求められる条件

以下では、A、B、Cにおける資料の提示の仕方に関連して、特に資料に求められる条件に着目し考察を加える。各実践における対象化する活動は、記録に現れている良さに気づかせる活動であった。そのため、記録そのものに意識化させたい内容が含まれている必要がある。これは、資料に求められる条件であるといえる。

特にBとCにこの点に関連する記述が見られる。

まず、Bでは2時で行う対象化する活動において、1時に行った話し合いと同じ話題についての台本教材を提示していた。住田・守田(2009)は「台本教材自体が、話し合いの進行に沿って、それぞれの場面で大事な話し合いスキルを溶かしこもうとしている」(p.173)とその工夫について言及している。この点に関して、Bの実践の情報が記されている位藤他(2007)では台本教材を作成する際に、「話し合いを進めていく上で重要なふりかえりの要素を各発言に織り込んだ」(p.157)と述べ、その要素として以下を挙げている。

- a. 恣意的な反論にならないようにする。
- b. そのために、一人一人に自分の立場を持たせるようにする。
- c. そのために、理由を伴った意見を言うようにする。
- d. 人の意見に同意したり、よりよい意見には意見を交えて賛成もできるようにする。
- e. 話し合いの参加者が同意する過程を持つ。
- f. 他の意見の可能性を考えたり、意見の妥当性を検証する過程が持てるようにする。(p.157)

これらの要素が教材に内在していることにより、学習者は効率よく方法を発見できる。Bは、意図的に仕掛けを設けるために台本教材を作成している事例として位置づけられる。

また、台本教材の分量についてもここで記しておく。その文字数は約1000字(位藤他, 2007, pp.156-157)であり、実際の話し合いであれば、2分程の内容である。仮に、10分程の話し合いを文字化した場合、その分量は5000字近くになり、分析が行いにくくなることが予想される。このことから、文字化資料を提示する際に、その分量を配慮する必要性が窺える。

次にCの資料について分析する。坂本(2004b)は、教材について「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」(p.54)と述べている。この言及からは、教師が意識化させたい内容が資料に含まれている必要性が改めて窺える。Cの場合は「能動的な聞き手の特徴が現れている」ことが資料に求められるのである。また、その資料を部分的に示すことについても言及が見られる。学習者が行った話し合いの記録を部分的に示すことで、意識化させたい内容により焦点化することが可能となるといえる。

上記の検討からは、以下の2点が示唆された。まず、文字化資料を用いる際に、資料そのものに意識化させたい内容が含まれている必要性である。これに対しては、話し合いの記録の選択を吟味したり、意識化させたい内容を意図的に盛り込んだりするなどの工夫や仕掛けが求められるといえる。次に、文字化資料の分量についてである。両実践には、適切な量の教材を作成したり、記録を部分的に示したりする工夫が見られた。話し合い全体の記録を提示する学習も当然考えられるが、分析を焦点化させるためには、その分量を考慮する必要があるといえる。

5. 各実践の学習指導過程の分析

以上の内容はいずれも対象化する活動を構想するための視点となるが、これに加えて活動を単元の中でどのように位置づけるかについても検討する必要がある。以下では各実践の指導過程の分析を通して、対象化する活動を取り入れた単元の展開について考察する。

各実践の基本となる指導過程は、話し合いを行った後に対象化する活動を行い、その後再度話し合いを行うというものである。しかし、単元内での活動の位置や指導のねらいに着目すると異なる特徴が見られる。そのため、各実践の指導過程について、対象化する活動の単元内での位置と指導のねらいを観点として分析を行う。また、その特徴に基づき類型化を試みる。

まず、対象化する活動を単元の前半で取り入れているのはABDFであり、中盤がC、後半がEである。そして、前半に取り入れているABDFのうち、AとBは発見した「話し合いのこつ」を目標化するねらいがある。一方で、DFでは目標化は行っていない。そのため、類型としては、①AB、②DF、③C、④Eの4つが導き出される。以下、各類型の特徴について述べる。

まず、A、Bの実践が該当する類型①についてである。Aでは1時に、Bでは話し合い活動を行った後の2時に対象化する活動を取り入れている。そして両実践は、学習者が発見した内容を「話し合いのこつ」と

して目標化し、以降の話し合いで意識させている。このように、単元の前半に対象化する活動を取り入れ、そこでの気づきを目標化しているのが類型①の特徴である。なお、Aでは対象化する活動と話し合い活動を繰り返し行っている。こういった繰り返しにより、対象化する活動に慣れるだけでなく、学習者が方法を意識しながら話し合う機会を保障することができる。

次に、DFの実践が該当する類型②についてである。いずれも単元の冒頭に対象化する活動を取り入れている点で、先の類型①と同様の構造であるといえる。ただし、そこでの気づきを目標化することは行っていない。学習者の気づきは個人の意識や次の活動に影響すると考えられるが、目標化よりも気づきを言語化させる過程に重点を置いている実践といえる。学習者に自分たちの話し合いの現状を認識させるために対象化する活動を取り入れているのが類型②の特徴である。

そして、Cの実践が該当する類型③についてである。Cでは、2時と3時の2時間にわたり、それぞれ異なる観点を与えて対象化する活動が行われている。Cでは、「聞く」という行為の自覚化が扱われていたが、このように異なる観点で複数の時間連続して対象化する活動を行っている点に特徴が見いだせる。このことから、特定の行為の自覚を促すために対象化する活動を取り入れていると捉えることができる。特定の行為についての個人々の自覚化に重点が置かれている点が類型③の特徴である。

最後に、Eの実践が該当する類型④についてである。Eでは全10時間という単元の中で、話し合い活動後に学習者に毎回その時間の気づきを言語化させている。その上で、単元の後半の第7時で映像を視聴することにより、これまでの気づきを改めて捉え直したり、記憶にたよらないことにより新たな発見を促したりすることができると考えられる。また第7時の気づきは、「話し合い名人」のひけつ」として学習者に紹介される。これには、単元で学習した内容を総括する働きがあるといえる。対象化する活動を単元の後半で取り入れることにより、学習内容の捉え直しや、新たな発見を促しているのが類型④の特徴である。

各実践の特徴から導出された類型を以下にまとめる。

表2 実践の類型

<p>類型①単元の前半に対象化する活動を行い、学習者の気づきを整理し目標化する。</p> <p>類型②単元の前半に対象化する活動を行い、学習者に現状の認識を促す。</p>

<p>類型③単元の中盤に対象化する活動を連続して行い、特定の行為についての自覚化を促す。</p> <p>類型④単元の後半に対象化する活動を行い、学習内容を捉え直したり、新たな発見を促したりする。</p>

先述したように、対象化する活動を取り入れた学習指導過程の基本は、話し合いを行った後に、その記録をもとに対象化する活動を行い、その後再度話し合いを行うというものである。しかし、単元の中での位置づけやねらいに着目すると、その類型は上記のように多様である。対象化する活動を有効に機能させるためには、指導目標との関係で活動を取り入れる時期や活動を行う回数を検討することが求められるのである。

6. おわりに

本稿では、話し合い学習指導の先行実践について、特に対象化する活動に焦点を当て分析を行ってきた。以下に、本稿で明らかになったことをまとめる。

まず、学習者に意識化させている内容の多様性である。その内容は発言のあり方、話し合いの方法、非言語的な要素まで多岐に渡る。そのため、話し合い指導における指導内容は、対象化する活動により実際に学習者に意識化させることが可能であるといえる。

その上で、対象化する活動を有効に機能させるための要件として以下の4点を挙げるができる。1点目は、意識化させたい内容との関係で適切な記録媒体を選択することである。映像と文字という特徴的な2つの媒体の特性を踏まえる必要がある。2点目は、資料を提示する際に、分析の観点を与えることである。特に文字化資料の場合は、発言に着目させるための観点を工夫することが求められる。3点目は、資料の質と量を考慮することである。特に、意識化させたい内容が資料に含まれている必要がある。4点目は、指導過程の工夫である。各類型に見られたように、単元における位置や活動の回数を考慮することが求められる。なお、発達段階と対象化する活動の関連性についてここで記しておきたい。実践A、Bは、対象学年である小学3年生と4年生が記録に現れている発言の良さを捉え、方法を導出できることを実証している。特に、住田・守田(2009)は「4年生の子どもたちは、自身の遂行した話し合いという言語活動を、かなり詳細にメタ認知することが出来る」(p.173)と発達段階と学習との関連性に言及している。また、意図したわけではないが、本稿で取り上げた実践は全て小学校3年生以降のものである。そのため、対象化する活動を導入

する学年として、記録に現れる良さをメタ認知することができる中学年が有効であることが示唆される。

対象化する活動を取り入れた実践の蓄積は必ずしも多くない。そのため、意識化させたい内容とそれに連動する観点の示し方、さらに意識化させた内容の活用を促すための働きかけについてさらに探究されることが求められよう。今後は本稿で検討した対象化する活動について、意識化させたい内容ごとにどのような指導が有効かを実証的に研究したい。

【参考・引用文献一覧】

- 位藤紀美子他（2004）『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証的・実践的研究』平成13-15年度科学研究費補助金（基礎研究（B））研究成果報告書，研究課題番号13480061
- 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，研究課題番号16330177
- 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（2008b）「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（2013）「2 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
- 勝村正樹（1998）「つながりのある話し合い指導」『実

- 践国語研究別冊』No.182，pp.114-127
- 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」全国大学国語教育学会編『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
- 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（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
- 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
- 間瀬茂夫（2009）「小・中学生における小グループによる話し合い能力の発達」『月刊国語教育研究』No.441，pp.50-57，p.68
- 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）「国語科におけるコミュニケーション教育の方向」『国語科教育』56，pp.6-7
- 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

（主任指導教員 山元隆春）