

話し合いにおける小学校高学年の 聞く姿の考察

——メモを用いた書くことの外化を手がかりに——

明 尾 香 澄

1. 問題の所在

平成29年学習指導要領では、「主体的・対話的で深い学び」がキーワードとして打ち出された。国語科では、「話すこと・聞くこと」の学習がより重要になると考えられる。本論では、特に「聞くこと」に焦点をあて、話し合い活動における小学校高学年の児童の聞くことの姿を考察していく。話し合いにおいて、児童の聞く姿をとらえることは難しい。それは、音声言語が線条的流動的で即時的であることに由来する。また、発言をはじめとした何らかの外化が行われない限り、その姿を見取ることは難しい。

外化は「話すこと」や「書くこと」によって行われる。話し合いを可視化する「書くこと」として、話し合い参加者が共同で話し合いを視覚情報化する長田友紀（2016）¹の視覚情報化ツールや、話し合いのコツを学ぶために話し合いを文字化して可視化する上山伸幸（2015）²の文字化資料が挙げられる。書くことによる外化は、学習の支援や指導として用いられることが多く、教員が児童の姿を把握するための評価に主眼は置かれていないと考えられる。「話すこと」では、間瀬茂夫ら（2007）³や山元悦子（2016）⁴の発話分析による発達調査が挙げられる。また、坂本喜代子（2004）は、談話分析から、対話的コミュニケーションⁱの特徴を明らかにしようとしている⁵。しかし、これらは発言内容から話し合いの様相・特徴を明らかにしようとするものであり、学習者個人に着目したものではないといえる。

上記から、話し合い活動において、学習者個人に着目してその姿を見取り、評価することは十分に行われていないことが窺える。そこで本論では、話し合い活動中にメモⁱⁱを書

-
- i 坂本が定義。「基本的立場は対一の話し言葉の通じ合いであるが、形態は対多、対衆の場合もあり音声言語活動全てを視野にいれた対話を媒介とする。異質な他者や自己との対峙であり共同体を形成する働きをもつ、人間形成に資する相互作用」のこと。
- ii 今回は「聞いた内容をもとに、記録や整理・考察などを目的として書くもの」をメモの定義とする。また、メモを用いる利点を〈可視化・整理〉〈目標の明確化〉〈学習過程の把握・振り返り〉〈評価〉を可能にする点にあると考察した。対象は、先行研究における発達調査から小学校高学年とする。

く活動を設け、児童の聞くことの姿の一端を明らかにすることを試みたい。

2. 話し合い実践の課題

2.1. 抽出児 a・b について

まず、話し合いにおいて学習者が他の学習者の意見をどのように聞いているのかを検討するため、話し合いの際にメモをとりながら聞く活動を授業内で設けた。以下が概要である。

授業概要

2016年7月1日。T小学校5年生の一つのクラス。教材は光村図書5年「千年の釘にいどむ」である。
・発問「最も重要な章は4章か5章か」についての話し合い時にメモをとる活動を行い、児童が書いたメモを回収した。メモは一つの発言につき一枚とるように指示した。

この話し合いにおけるメモや発言から、積極的に発言を行う児童の中に「攻撃された」という意識を強く持っているために、妥当性を欠いていると気づいた後も意見を主張し続ける児童 a・児童 b の二人がいることが分かった。話し合い中の発言とメモを以下に確認する。

話し合い中の発言

Sa: 僕は4章だと思います。理由は、4章で釘の宮大工の方々に渡っているから、4章がないとストーリーが始まらないと思うからです。(中略)
Sc: Sa さんに反論です。釘を渡すようになったのは、4章ではなく5章の11段落だと思いますがどうですか。P80のL2に書いてあります。11段落の、「釘を渡すようになった」と書いてあるのは、5章です。どう思いますか。
Sa: はあなるほど！ やっと分かりました。段落のずれでした！

ここでは児童 c が、児童 a の段落の勘違いを指摘し、根拠が妥当ではないと発言している。児童 a もその指摘に納得しているが、児童 c から立場が変わるのではないかと再度指摘されると「撤回して謝ったのだからそれでいい」と発言し、立場を変更する姿は見られなかった。この一連の流れをうけて児童 b は児童 c の発言について、右の

児童 b のメモ

メモをとっている。メモには発言内容は示されず、児童 c の発言が「ミスをし続ける」ものであると感じていることが分かる。

Sa 君に反論。
ミスをし続ける。

また、話し合い中には「児童 a くんを助けます」「ほくを助けてくれる児童 b くんを助けます」と互いに発言をしており、一度定めた自分の立場や自分と同じ立場の人を守ろうという認識が強く、相手の発言内容を十分に考察できているとは言い難いことが見て取れる。

2.2. 二段階にわたるメモの使用の必要性

上に挙げた実践において、〈発言を良くしていてもメモが不十分な学習者 (A 群)〉が見られた一方で、〈メモが十分であっても発言がない学習者 (B 群)〉の姿が見受けられた。以下は、それぞれの児童の姿と必要な支援を整理したものである。

	児童の姿	必要な支援
A群	<ul style="list-style-type: none"> 内容を正確に理解する〈受信〉が不十分である。 相手の発言から攻撃されたと感じ、ほぼ反射的に発言をする。 その後の発言の〈整理・考察〉も行われていない。 	<ul style="list-style-type: none"> 内容を捉えるための支援〈受信〉 内容を元に整理・考察するための支援〈整理・考察〉
B群	<ul style="list-style-type: none"> 内容を正確に理解する〈受信〉は十分にできている。 受信した情報の〈整理・考察〉や〈発信の準備〉に課題がある。 	<ul style="list-style-type: none"> 内容を元に整理・考察するための支援〈整理・考察〉 発信するための支援〈発信の準備〉

このような児童の姿から、機能的なメモの指導には、「聞きながら内容を書くメモ」「整理・考察するための枠組みを示すメモ」の二段階のメモを設定するべきだと考える。また、二段階のメモを用いて児童の姿を明らかにするために、二段階のメモを使用しない場合・二段階のメモを使用した場合・二段階のメモを用いて自己評価を行った場合のそれぞれの実践における児童の姿を発言や記述から考察していくⁱⁱⁱ。

3. 二段階の場面を設定しないメモ活動における児童の姿

まず、二段階の場面を設定せずに実践を行った。先の実践と同じ学級の6年生において、意見発表後に「自分の意見と他の人の意見を比較して、感じたことや考えたことを書く」ことのみを指示し、特に具体的な指示を行わない実践である。

3.1. 実践の具体と児童の記述

以下が二段階の場面を設定しない実践における授業概要である。

授業概要

2017年7月1日 T小学校6年生の一つのクラス。安西冬衛「春」を教材として、授業を行っている。
~~安西冬衛「春」~~てふてふが二匹韃靼海峡を渡って行った

- ・作者安西冬衛の状況や韃靼海峡についておさえ、授業の最後に「話者は幸せか不幸か」という発問を行った。その発問において、自分の意見を何人かが述べた後、ワークシートに書く活動を行い、その後通常通り話し合いにうつった。
- ・「自分の意見と他の人の意見を比較して、感じたことや考えたことを書こう。」とだけ指示したワークシートを用いた。

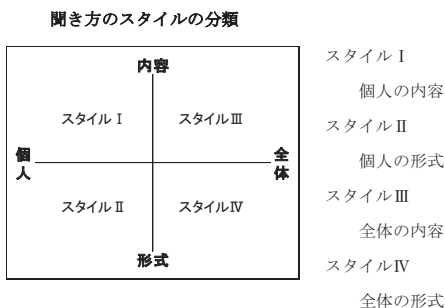
この授業において児童から提出されたワークシートを見ると、情報のどの側面に着目するかが学習者ごとに異なることが分かった。以下のような児童の姿が見られたのである。

ⁱⁱⁱ 実践は普段の授業の中で継続的に取り入れられることを目的とするため、「読むこと」における立場を分けた話し合いを対象とした。その際、教材や発問は実践を行う教員に委ねている。また、メモ活動に慣れていない児童の負担を減らすために、話し合いの最初の段階で意見を述べる部分を対象としている。

- ①他の人の意見を受け止め、それを批判し、自分の意見を生成する児童
- ②納得した意見を書く児童 ③意見を受けての迷いを書く児童
- ④意見の評価をする児童 ⑤話し方の方略を評価する児童 ⑥全体の総評を行う児童

3.2. 実践から見える児童の聞き方のスタイル

児童の記述から、特に指示を出さずに「自分の意見や考えと比較して聞く」ことを指示した場合、「何を」「どのように」比較するのが共有されておらず、指示に対して様々な方向性を持っていることが確認できた^{iv}。意見を個別に捉える児童と全体を捉える児童が見受けられたのである。また、個別の捉え方には、内容面を捉える児童と、話し方を捉える児童が見受けられた。聞く活動では児童によって情報のどの側面に着目するのかが異なっており、それは今回の場合、個人—全体、内容—形式の二つの軸によって右のように整理できる。



これらの児童の聞き方のスタイルは、優劣のあるものではない。具体的な指示を出さない場合に、児童は何を比較するのかを共有していないことを示しているといえる。ここから、活動を行う際に「何をどのように比較するのか」を具体的に指示する必要があることが明らかになった。また、活動に応じて比較対象を具体的に指示することで、児童の聞く活動の選択肢を広げていくことにつながると考える。

3.3. 児童の発言と記述内容の考察

ここまで児童のメモをもとに聞き方のスタイルをおおまかに分類した。ここでは、この学級における話し合いの課題について考えるために、児童の記述や発言をもとに考察を行う。その際、2章で示した積極的に発言を行っているものの感情的に話す傾向が強いと考えられる児童 a・児童 b の二人の児童に焦点をあてる。意見を聞いてワークシートに自分の考えをまとめた後の話し合い活動において、二人の児童には以下の姿が見られた。

- ・**児童 a** 発言が多いが、自分の意見を児童 b が勘違いしていることが分かったと、相手の発言が終わるのを待たずに割り込んで話し始めた。また威圧的な口調も見受けられた。

^{iv} 児童の記述は思考過程そのものを示したものではないが、最終的に外化した文章に様々な記述が見えたことは重要であると考ええる。

・**児童 b** この児童は、前半で他の児童の意見を聞いて立場をかえている。しかし、この児童 b が反論を行う際、児童 a の発言内容を間違えて捉えて批判したことで、児童 a ・ b の二人のみが発言をくり返すなど、言い合いのようになる場面が見られた。

話し合いにおいて、児童 b が児童 a の発言内容を間違えて捉えていたことから、児童 a は話を遮ったり、「だからー！」と威圧的な口調になったりしていた。その後に児童 a ・ b は、それぞれが発言を行っているが、主張が変化することや他の児童の発言が絡むことなく二人だけの平行線の話し合いとなっていた。児童 a ・ 児童 b は相手の意見の内容を十分に受け止めずに発言している姿が見受けられた。そこであらためて、内容に着目して聞くための実践を行った。意見の内容を考察できるように、スタイル I の〈個人の内容〉に着目させて、二段階の場面を設定したメモ活動を行った授業実践である。

4. 二段階の場面を設定したメモ活動の実践と考察

ここでは、先に述べたスタイル I 〈個人の内容〉に焦点をあて、二段階の場面を設定したメモ活動を行った実践とその考察を行う。以下が授業概要である。

授業概要

2017年10月4日、6日 T 小学校 6年生の一つのクラス。以下の短歌を教材として授業を行っている。

晴天秋水 白鳥は悲しからず空の青 海の青にも染まらずだまよう

・言葉の意味や対比について確認し、「白鳥は一羽か群れか」について意見発表及び立場を分けての話し合いを行った。

・話し合いの意見発表において、二段階の場面を設定したメモ活動を行った。

二段階の場面を設定したメモ活動

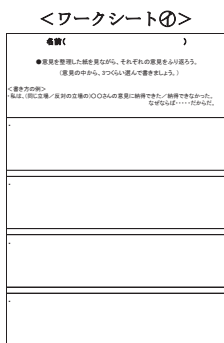
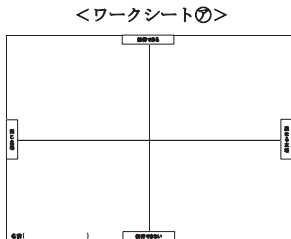
① 〈受信〉の段階

・意見発表中に発言された意見の内容をできるだけ付箋にメモするよう指示した。できるだけ多くの発言を書き取るよう伝え、必要に応じて整理考察の時にメモを書きなおしても良いことを伝えている。

② 〈整理・考察〉の段階

・発言をメモした付箋を、スタイル I 〈個人の内容〉について考えられるよう、右のように「同じ立場・納得できる」「同じ立場・納得できない」「反対の立場・納得できる」「反対の立場・納得できない」の四つの枠を設けたワークシート⑦に整理するよう促した。その際、判断できない場合は線上に貼っても良いこととしている。

※なお、今回の実践では、ワークシート⑦に児童がどのような理由で整理を行ったのかを把握するために、ワークシート⑦を見ながらなぜそのように整理したのかを、いくつか意見を選んでワークシート⑧に記入するよう指示している。



・メモ活動を行った後、通常通り話し合いを行っている。

この実践のメモから見える児童の実態を整理し、焦点を絞って整理・考察のための枠組みを示し、二段階の場面を設けたメモ活動を行ったことによる利点を以下にまとめる。

- ・「同じ立場だけれど納得できない」意見の出現、「反対の立場だけれど納得できる」意見の増加
 - ・意見を無視される可能性の減少。・児童による意見同士の関連についての気づきの発現。
- また、二段階のメモを用いることによって、発言だけでは把握できない児童の聞き方や思考の痕跡を見ることが出来るようになるといえる。まず発言数とメモ数に着目したい。このクラス全体のメモの数の平均は5.28枚である。発言のあった児童の平均は5.25枚、発言のなかった児童の平均は5.31枚と発言と、メモ数との関係は見られない。発言を行っていても十分に聞いていない児童、発言をしていなくても十分に聞いている児童がいるのである^v。

発言量と聞く力が必ずしも相互関係ではないということは、ワークシートの記述の分析からも窺える。付箋に記入し、それをポジショニングしたワークシート⑦では「反対の立場だけれど納得できる」意見が22.5%もあるのに対し、ワークシート④では半分以下の10.5%まで減っている。二つの立場に分かれる討論ゆえに、反対の立場で納得できる意見を発信することの優先度が低いためと考えられるが、一方で、最終的に発信される情報が児童によって取捨選択されたものであることがいえる。これは当然のことであるが、発言量とメモ数の比較、また児童の発信内容の取捨選択をふまえると、児童の聞く力を発言から捉えることの限界が見える。メモを用いて聞く活動のプロセスを可視化することで、児童の聞く姿を教員が把握し、支援や指導につなげることが可能になるのではないかと考えられる。

その点について考えるためにここでは、先の実践において、積極的に発言を行っているものの、感情的に話す傾向が見られた児童 a・児童 b の今回の実践における姿を確認する。

- ・**児童 a** 児童 a に対して、二段階のメモを用いることで感情的になることを避けられるのではないかと予想したが、児童 a はワークシート⑦⑧ともに、同じ立場の人の意見は一切メモせず、反対の立場の意見のみを記入していた。このことから、常に反対の立場の意見を批判するという意識を強く持って発言を聞いている児童 a の姿が理解できる。
- ・**児童 b** 一方児童 b は、8枚のメモをとり、ワークシート⑦において四つの枠全てに記入が見られた。このことから、自分の立場に固執せず意見を考察することのできている児童 b の姿が認められる。

v この点は、聞く力から発言する力への展開には、意欲などもふくむ話す力の要素が関わっていることを示しているともいえる。

児童 a・児童 b のケースから分かるように、二段階の場面を設定したメモ活動で外化を行うことによって、児童の思考の痕跡をかいま見ることができると、児童がどのように他の児童の意見を聞いているのかの一端が分かる。どちらの児童も感情的に話す傾向が見られるが、児童 b は話し合いの文脈によっては感情的になる可能性はあるものの、相手の意見を受容的に受け止める姿勢があることが分かる。一方で、児童 a は常に相手の立場への批判を行うために聞いている姿が見受けられた。このことから、常に相手の立場を批判するために聞いている児童 a に対する支援を行う必要があることが課題として明らかになった。

今回の話し合いにおいても児童 a は相手の発言を遮ったり、強く言い返す姿が見られた。一方で児童 b は他の児童の発言を補足するなど、他の児童の発言をふまえて意見を述べていた。また、他の児童も話し合いに加わりながら展開していくことで、児童 a 児童 b の二人だけの言い合いになることなく、他の児童を巻き込んで「染まらずはなぜ孤独なのか」「孤独だとしても一羽ではないのではないか」「大きな海と空との対比だから一羽ではないか」と、話し合い内容の深化が見られた。様々な要因が影響を与えているため、二段階のメモが直接的な影響を与えたとは限らないが、児童 b が受容的に相手の発言を受け止め、他の児童の発言を補足したり他の児童の発言をふまえて発言を行うことで、話し合いのやりとりの様相が変化していることが見て取れた。

ここまで、発言とメモとの関係から児童 a・b を抽出し、それぞれの姿を明らかにした。ここからは、発言のほとんどない児童や全く発言のなかった児童についてメモを分析し、考察を行う。1 回の実践からだけでは児童のメモからかいま見える聞き方が、その児童の聞き方のクセのようなものに由来するのか、発言された内容に由来するのかが見えづらいため、以下の類似した実践のメモと合わせて考察を行うこととする。授業概要は次の通りである。

授業概要

2017年11月15日、T 小学校 6 年生の一つのクラス。光村図書 6 年「やまなし」を教材として、授業を行っている。

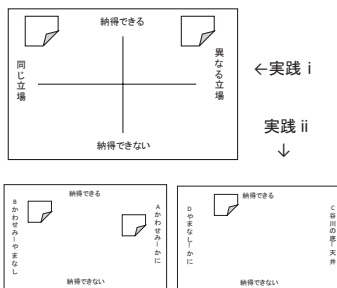
- ・「[「やまなし」において重要な対比は何か]という発問において、「かわせみ一かに」「かわせみーやまなし」「やまなし一かに」「谷川の底一天井」の四つの立場に分かれて討論を行った。
- ・意見発表中に付箋に発言された意見をメモし、それぞれの立場について納得できる・納得できないの枠をノートに設けるよう指示し、整理するよう促した。

先の短歌の実践（以下、実践 i）と「やまなし」の実践（以下、実践 ii）において、児童が記入したメモを確認し、二つの実践において共通したメモの取り方をしている児童のうち、課題があると考えられる二人の児童を取り上げる。

・**児童 d** (内容の再話に課題がある／納得の意見のみ)

この児童は、実践 i ・実践 ii に共通して、メモの数が少ない傾向がある。聴写力や記憶力を含めた再話力に課題が見受けられる。また、書いた意見を整理する際、メモの全てが、話し手の立場に関わらず「納得できる意見」として整理されていた。また、実践 i におけるワークシート①では納得できる意見とした理由を「〇〇さんがおなじいけんやしめっちゃわかりやすかった」「〇〇くんはことなるいけんだけどわかりやすかった」と記入しており、発言された意見に対して、理由を持って批判することに困難を抱えている可能性が見て取れた。

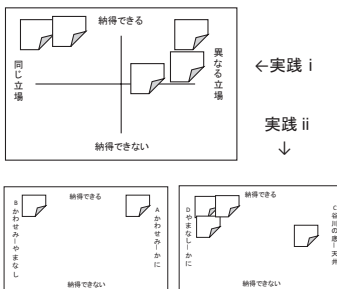
児童 d のメモの配置



・**児童 e** (納得の意見のみ)

この児童は、実践 i ・実践 ii に共通して、メモの数はクラスの平均枚数程度取れている。しかし、それらのメモは、「納得できる」またはどちらでもない中間位置に整理されている。また、実践 i ではそのように整理した理由として、以下のよう

児童 e のメモの配置



- ・私は反対の立場の〇〇さんの意見に少し納得できた。なぜなら、辞書にカモメは「群れ」と書いてあるのだからだ。辞書は、本当のことを書いてあるから。
- ・私は同じ立場の〇〇くんの意見に納得できた。なぜなら、そまらずは確かにこ独だから。

辞書に書いてあることを根拠としていたり、相手の発言をそのまま「確かに」と繰り返していたり、納得した理由が児童 e 独自のものではないことが分かるのではないだろうか。発言された意見に対して、自分の意見と内容的な比較をしながら批判することに課題がある可能性が見受けられる。

これらの児童のメモの分析から、実践から見られた点についてのみではあるが、メモの書かれ方や整理のされ方において、支援や指導が必要な可能性のあるものを挙げる。

- | | |
|------------------|-------------------------|
| <内容の聞き取りに課題がある> | ・極端にメモの数や文字数が少ない。 |
| <意見の整理・考察に課題がある> | ・自分と異なる立場の意見しか記入されていない。 |

- ・話し手の立場に関わらず、「納得できない意見」にしか記入されていない。
- ・話し手の立場に関わらず、「納得できる意見」にしか記入されていない。

もちろん、「納得できる意見」「納得できない意見」が平等に配置されていることが、よく聞けていることに直接つながるわけではない。話し合いのテーマや話された内容によっては、様々な場合が考えられる。上に挙げたようなメモの形から、聞くことを一概に評価することは出来ない。しかし、メモを用いて整理する活動において以上のような姿が頻繁に見られる場合には、その児童の聞き方の選択肢を増やすような指導や支援を行う必要があるだろう。

音声言語活動において「聞くこと」の時間は「話すこと」に比べて長いといえる。その「聞くこと」において常に思考を働かせ、批判的に能動的に聞くことが出来ている「発言内容を理解し、情報を整理考察し、発言のできる児童」と児童dのように「発言内容を理解する段階で困難を抱えている児童」とでは、同じ活動を行っていても、活動を重ねるごとに思考力において大きな差が生まれることが予想される。児童の聞くことの認知活動の一端を教員が把握し、思考を伴った聞くことをどのように指導・支援すればよいかを考える必要があるのではないだろうか。

5. メモを用いて、児童が自身の聞き方を相対化する実践

ここでは、二段階のメモを作成した児童が互いのメモを見合うことで、自身の聞き方を相対化し変容させるきっかけとなるのではないかと考え実践を行った。以下二段階のメモを作成した後、自己評価の活動を設けた実践の具体と考察を述べる。

5.1. 実践の具体

以下が二段階のメモを用いて自己評価を行う実践の授業概要である。

授業概要

2017年12月13日、T小学校6年生の一つのクラス。光村図書6年「やまなし」を教材として、授業を行っている。

- ・「「やまなし」における「白」色はプラスのイメージか、マイナスのイメージか」という発問において、「プラス」「マイナス」「中」に分かれて話し合いを行った。
- ・意見発表中に付箋に発言された意見をメモし、先の実践の同様に四つの方角に整理するよう促した。
- ・メモを整理した後、他の児童のメモを見て歩き、自己評価カードに評価を行うよう指示した。

自己評価カードは、まず次の項目について5段階で評価を行うよう作成した。

<意見の聞き取り>

- ・発言された意見の内容を聞き取れた
- ・メモに取れた発言の数は多かった

<整理・考察>

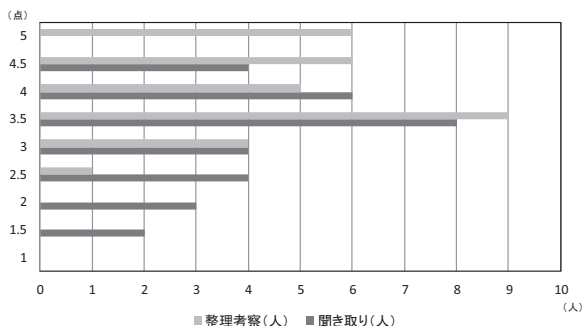
- ・それぞれの発言を、しっかり整理することができた
- ・内容を吟味して整理できた（立場や発言者に影響されなかったか）

また、メモが良かった人の名前と良かった点、自分のメモの改善点を書くよう設定した。

5.2. 実践から見える児童の自己評価の考察

5.2.1. 5段階評価の考察

はじめに、児童が5段階で評価を行った部分に着目する。児童の評価を見ると、「意見の聞き取り」と「整理・考察」では、「整理・考察」の方をより高く評価していることが分かった。意見の聞き取り項目と整理考察項目の平均を見ると、聞き取りの方が評価の高い児童は5人、どちらも同じ評価の児童が3人であり、残りの24人、約74%もの児童は意見の聞き取りより「整理・考察」の方が自己評価が高いといえる。また、以下は「聞き取り」項目と「整理考察」項目における児童の数を示したものである。



グラフを見ると分かるように、聞き取り項目では平均値が「1.5」「2」の児童が見受けられるが、整理考察項目では見受けられない。「2.5」に1人いるのみである。つまり、1人を除いたクラスの児童が自分の整理考察する聞く力を、「ふつう」またはそれ以上と認識していることが分かる。また、「良くできた」の「5」を選択している児童は聞き取り項目では見られないが、整理考察項目では6人もの児童が「5」を選択している。自身の整理考察して聞く力を、高く評価していることが看取できるだろう。

ここで、感情的に話す傾向が強く見られた児童 a・聞き取りと整理考察の両方に課題があると考えられる児童 d・整理考察に課題が見受けられる児童 e のそれぞれの児童がどのような自己評価を行っているのかを確認したい。以下は3人の児童の自己評価である。

3人の児童全員が、特に整理考察項目において、高い評価をしていることが見て取れる。

	評価項目	児童 a	児童 d	児童 e
聞き取り	発言された意見の内容を聞き取れた	2	3	4
	メモに取れた発言の数は多かった	1	3	2
整理考察	それぞれの発言を、しっかり整理することができた	1	4	5
	内容を吟味して整理できた（立場や発言者に影響されなかったか）	5	4	5

聞き取り項目についてはある程度妥当な自己評価が行われるのに対し、整理考察項目では自己評価が高い傾向にあることが明らかになった。

5.2.2. 記述評価の考察

実践では5段階での評価後に、他児童のメモの良い点と自身の改善点を記述するよう求めた。その結果、児童のほとんどは「どのように情報を聞き取るか」に着目しており、「受信した情報をどのように整理考察しているのか」には着目していないことが分かった。例として「他の人のメモの良いところ」の記述を挙げる。

上手く要約して、発言者の言っていることが、後からメモを見てもよくわかるように書いていたところ。あとプラスを「+」、マイナスを「-」とあらわして手速く書いていたところ。それから字もきれいだった。

メモ数が多くて、ちゃんと意見を短くまとめているから。

意見の聞き取りでポイントのところだけ書いていて書きやすいしまとめ方がかんたんだからよかった。

〇〇くんは字がきれいでよみやすく、しっかりと書いて、さらに重要などころをしっかりと書いた。

発言していた人の意見をまとめていて、字もとてもキレイだったから。とても見やすかった。

これらの児童の記述を見ると、「どのように内容を受信し、まとめてきれいにメモに示すか」が重視されていることが分かる。この実践を行うにあたり、メモ活動の際に教員から「聞きとった意見を、『この意見は〇〇だから納得できる』とか『この意見の〇〇は違うと思うから納得できない』といったように、整理考察してください」という説明や、5段階評価の時に「整理考察は、『誰々が言った意見だから納得できるようにしよう』とか『異なる立場の人の意見だから納得できないにしよう』とかではなく、発言内容をもとに考えることができたかどうかで評価してください」という説明がなされたにも関わらず、「聞いた情報をもとに整理考察すること」を他の児童と比較し、評価している児童は見られなかった。児童は他の児童のメモを見る活動の中で、整理考察を「どのように情報をまとめるか」というものだと捉えていったことが分かる。この傾向は、自身の聞き方の改善点の記述でも見られた。聞き取った情報をもとに整理考察することへの言及は、右の児童の自身の聞き方の改善点における二つの記述のみである。一人目の児童は、メモの整理を行う時に「真ん中には自分にははれていない」として、そのことを改善点としている。真ん中にメモを整

理することが必ずしも良いというわけではないが、他の児童の整理の方法を見て、自分の情報の整理の仕方を見直しているといえるだろう。二人目の児童は「どう納得できているのかも、もうちょっと考えた方がいい」と、納得できる意見に整理を行っているが、そのように整理した理由を考える必要があるということに言及している。受信した情報を整理する際に、それぞれが理由を持って整理する必要があることに気付いているといえるだろう。

みんなのを見ていると異なる立場 & 同じ立場と納得できないと納得できないの間にもはっていたけど、真ん中には自分ではれていないので、今度からはろうと思った。

大事どころが書いてなかったり、ちょっとしか書けない人がいっぱいいた。どう納得できているのかも、もうちょっと考えた方がいい。

しかし、このような記述を行っている児童は、他には見られない。今回用いた自己評価の実践においては、児童が「聞き取り」と「整理・考察」の違いを理解できる機会が十分ではなかったこと、評価項目の精査が不十分であったことが課題として挙げられるため、断定はできないが、児童が情報の整理考察の段階を明確には自覚していない可能性が示されたといえるだろう。

おわりに

本論では、話し合い活動中の聞くことにおける個の学習者に焦点をあて、二段階の場面を設定したメモ活動で外化を行うことでその姿の一端を明らかにすることができたと考える。二段階の場面を設定しないメモ活動では、児童によって情報のどの側面に着目するのかが異なることが明らかになった。児童によって、聞き方のスタイルは異なっているといえるのである。また、二段階の場面を設定したメモ活動の実践からは、教員側が児童の聞き方のプロセスの一端をかいま見ることが可能にすることが示された。しかし、二段階のメモを用いた自己評価の活動を設けた実践からは、児童自身が内容を受信して考察する過程を自覚的に学習するためには、別の活動や支援・指導が必要であることが課題として表出したといえる。その支援・指導を考えるために、継続的な視点から話し合いにおける児童の変容を分析することが必要であるといえるだろう。今回は学習者のテキストの読み・解釈との関連は十分に考察できていない。話し合い中の児童の姿をメモなどの記述から判断できる範囲で明らかにしようとしたにすぎない。読解力や記憶力との関係、話し合いにおける児童の変容の実際、具体的な支援・指導の方法などについては、今後の課題としたい。

注

- 1 長田友紀（2016）『国語教育における話し合い指導の研究—視覚情報化ツールによるコミュニケーション能力の拡張—』風間書房

- 2 上山伸幸 (2015) 「方法知の自覚化の有効性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巻 pp. 14-21
- 3 間瀬茂夫・守田庸一・松友一雄・田中俊弥 (2007) 「小学生の話し合い能力の発達に関する研究—同一課題による調査を通じた考察—」『国語科教育』62巻 pp. 67-74
- 4 山元悦子 (2016) 『発達モデルに依拠した言語コミュニケーション能力育成のための実践開発と評価』 溪水社
- 5 坂本喜代子 (2004) 「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巻 pp. 34-41

主要参考文献・論文

- ・倉沢栄吉編 (1974) 『聞くことの学習指導』 明治図書 『倉沢栄吉国語教育全集10』 角川書店 1989年
- ・高橋俊三 (1993) 『対話能力を磨く—話し言葉の授業改革—』 明治図書
- ・増田信一 (1994) 『音声言語教育実践史研究』 学芸図書
- ・高橋俊三・声と言葉の会 (1998) 『聴く力を鍛える授業』 明治図書
- ・秋田喜代美・市川洋子・鈴木宏明 (2002) 「授業における話し合い場面の記憶—参加スタイルと記憶—」『東京大学大学院教育学研究科紀要』42巻 pp. 257-273
- ・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
- ・一柳智紀 (2012) 『授業における児童の聴くという行為に関する研究—バフチンの対話論に基づく検討—』 風間書房
- ・植西浩一 (2015) 『聴くことと対話の学習指導論』 溪水社
- ・益地憲一監修国語教育実践理論研究会編 (2018) 『対話的に学び「きく」力が育つ国語の授業』 明治図書

付記：本論は、2018年1月に提出した修士論文「聞くこと」の研究—機能的なメモを用いて—をもとに、加筆・修正を加えたものである。

(広島大学大学院教育学研究科博士課程後期)