

研究主題 応じる力を育む学習指導の研究
—小学校高学年における話し合い活動の分析—

要約：本研究では、話し合いを通して「応じる力」を育成することの可能性とその学習指導の方途を明らかにすることを目的とした。交流の過程では、どう応じればよいかを意識させ、学習内容を確認するための振り返り活動を取り入れるなどして、応じる力そのものを強化することもねらっている。この応じる力の育成のための学習支援と、振り返り活動の組織化を主軸として授業実践を構想した。学習の支援と振り返り活動の組織化の有効性を明らかにするため、授業における学習過程の質的分析をおこなうとともに、学習者の思考過程の変容についても検討を加えた。

キーワード：応じる力、対話、話し合い、振り返り

I はじめに

「伝え合う力」の育成が強調されるようになってから、子どもたちの音声言語活動に関する教師たちの意識は高まってきたように思われる。特に総合的な学習の導入とともに、国語科でも「話すこと・聞くこと」の指導に時間を割くようになってきている。日常的にも「話すこと・聞くこと」の活動を取り入れようと努めている教師も多い。国語科の教科書単元でも討論会、会議、インタビュー、プレゼンテーションなどさまざまな音声言語活動を組織しようとしているが、限られた時間の中で十分な学習が展開されているとは言い難い。本研究ではことばで思いを伝え合うという側面を重視し、「対話」「話し合い」を柱として考察を進めていく。特に学習者相互の対話場面を取り上げ、そこにおける「応じる力」を育成する方途について論をまとめた。

II 論文の構成

序章 研究の目的

第1章 対話能力に着目した「話すこと・聞くこと」の指導

第1節 小学校国語科における学習指導の実際

第2節 話し合い学習の意義と課題

第3節 対話能力の育成

第2章 応じる力を育む授業の構想

第1節 課題としての「応じる力」

第2節 応じる力を育成するために

第3節 応じる力の育成を強化するための振り返り活動

第4節 授業Ⅰの構想

第3章 授業Ⅰの実際と分析

第1節 指導計画と授業の実際

第2節 授業分析の方法

第3節 分析結果と考察

第4節 授業Ⅱの構想

第4章 授業Ⅱの実際と分析

第1節 指導計画と授業の実際

第2節 授業分析の方法

第3節 分析結果と考察

第4節 全体的考察

終章 研究の成果と課題

第1節 研究の成果

第2節 今後の課題

Ⅲ 研究の概要

(1) 対話能力に着目した「話す・聞く」の指導

双方向型の話し合いを目標にした学習場面を組織しようとするとき、まずはその基本となる対話の在り方を見直すべきである。多くの場面で学習者の相互交流が求められるが、その交流を可能にするのが対話能力であるにとらえる。

(2) 応じる力を育む授業の構想

本研究では、相手のことばを受けて返すその返し方に着目し、特に小学校段階での話し合い指導で、必要な応じ方をどう学習者に提示するかを研究課題とした。ペア、またはグループの対話場面において、コミュニケーションを図りながら随時「話す」「聞く」の役割を交替する。この一連の活動において、1) 相手のことばを受けて

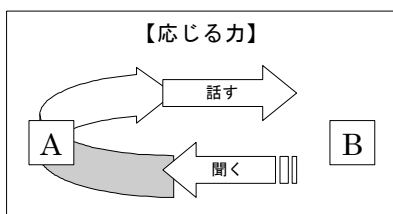


図1 対話状況における応じる力のモデル図

返す応じる力を育成することができれば、伝え合う力を高めることができるのではないかと、2) 1を達成するために「どう応じればよいか」を意識させ、これを振り返り時に確認すれば応じる力そのものも強化できるのではないかと考え、授業を構想した。なお、授業Ⅰと授業Ⅱの2回にわたって検証授業を実施し、これを分析の対象とした。

(3) 授業Ⅰの実際と分析

2007年2月19日～27日に、石川県内の公立小学校5年生児童(25名)を対象に検証授業(全5時間)をおこなった。単元名を「めざせ! 対話の達人—話をはずませよう—」とし、「話し合いA(ペア)→Aの振り返り→話し合いB(ペア)→Bの振り返り→話し合いC(グループ)」の流れで単元を構成した。授業の目的は、学習者が教材文や自分たちの話し合い活動から応じる力をどの程度見出すことができるか、また振り返り活動を取り入れることで学習者の応じる力自体を強化することができるかを明らかにすることであった。

話し合いの実相を把握するために、主として、抽出したペアの質的分析をおこない考察を加えた。授業Ⅰの分析から、学習者自身が受けて返すことの意義を知ることができたという成果が得られたが、教師側の「応じる力を育成するための手だて(スキルの与え方)」と「振り返り時の支援」に課題が残った。そこで、授業Ⅰにみられた課題について検討を加え、授業Ⅱでは学習者に要求する技能目標に限定をかけることとした。学習者のねらいを「聞くこと」に焦点化し、「聞く」という活動を意識的に自己内チェックさせながら授業を進めるという点を重視した。またワークシートでは、問いかけを改善し、自己評価項目を新たに設けた。

聞くことの自己評価

- ◎ 集中して最後まで聞こうとしましたか。(はい・いいえ)
- ◎ 正しく聞き取ろうとしましたか。(はい・いいえ)
- ◎ 相手が伝えたいポイントをつかもうとしましたか。(はい・いいえ)
- ◎ 相手は何を伝えたいのか考えながら聞くことができましたか。(はい・いいえ)
- ◎ 相手の考えと自分の考えを比べながら聞くことができましたか。(はい・いいえ)

(4) 授業Ⅱの実際と分析

2007年6月18日～29日の期間において、石川県内の公立小学校6年生児童(25名)を対象に検証授業(全6時間)をおこなった(児童は全員、授業Ⅰを受けている)。単元名を「めざせ! 話し合いの達人—聞き上手になろう—」とし、「話し合いD(ペア)→Dの振り返り→話し合いE(グループ)→Eの振り返り→話し合いF(グループ)」の流れで単元を構成した。授業の目的は「聞くこと」を意識した話し合い活動を仕組むことが応じる力の育成につながるか、また授業Ⅰと同様に、振り返り活動を取り入れることで学習者の応じる力そのものを強化することができるかを明らかにすることであった。抽出したペアやグループの話し合いの実相を把握するために、質的分析をおこない考察を加えた。「応じる」のうち「聞く」だけに限定したこと

効果、および「振り返り時の問いかけのことばを変える」「文字化データを提供する」などの支援の効果について検討を加えた。

「聞く」に限定したことの効果

単元全体を振り返って、初めは気づかなかったことで話し合いに大事だと思ったことはと尋ねたところ、「話し合いは話すのも大事だけど、聞くことはもっと大事だと思った」(A 児)や「自分が聞こうとしたら相手も聞こうとしてくれる」(B 児)、「人の話を聞かないとわからなくなることがあるから、ちゃんと聞くことが大事」(C 児)、といった聞くことを意識した記述が見られた。また「相手の考えもちゃんと聞いて、自分もそれに対しての考えを言ったりする」(D 児)のように「聞いて話す」こと、さらに「話をつなげて話し合いをする」といい(E 児)や「話をつなげるということはとても大事だと分かった」(F 児)という「つなげる」ことを重視する考えも見られる。授業の導入段階で、毎回「聞くときのコツ」を確認し、意識づけを図ったことで、振り返りでも聞くことを重視する思考を表出することにつながったと思われる。

「話し合いの達人になるひけつ」に関しては、さまざまな聞き方・話し方の記述が見られるが、「相手」ということばが多く使われていることから、一方的ではなく双方向型の話し合いを意識していると考えられる。また「相手」ということばを用いなくても、「自分の意見ばかりいわない」(G 児)、「自分の考えをちゃんと言う」(H 児)、「話をそらさない」(I 児)のように、相手意識が前提となった記述も見られる。さらに、「自分がはなさないことばがつかない」(J 児)、「自分の意見を言う。話をつなげて言う」(K 児)、「話題からそれないようにする」(A 児)、「どんどん自分の考えを言えればいいと思う。けど、自分ばかり話していると話し合いにならないからきをつける」(L 児)など、受けて返すことの必要性を理解した内容の記述も多い。

このように学習者の話し合い活動に対する意識は、双方向型の話し合いを理想とするも

のに向けられてきたように思われる。

振り返り時の支援の効果

授業Ⅰの成果をふまえ、授業Ⅱでは振り返り時に(ア)問いかけのことばを変える、(イ)文字化データを提供する、という支援をおこなった。この支援をおこなうことにより、認められた効果は以下の通りである。

(ア)問いかけのことばを変える

授業Ⅰでおこなったように、「受けて返すコツ」として話し合いのスキルを列挙することは無意味ではなかったものの、コツを列挙しただけで「使ってみよう」という指導は、話し合いの仕方を教えたように見えて、実際はあまり効果的ではなかった。

そこで授業Ⅱでは、「話し合いをもっとよくするにはどうしたらよいか考えよう」と指示し、その改善策について話し合い後に自己評価させるという方法をとることにした。そうすることで、学習者が今必要としている技能が明確になり、より主体的な学習が期待できると考えた。

話し合い学習では、学習目標を明確にして一斉に指導する方法が一般に行われているが、「自分がよりよくしたいこと」という形で目標・内容を学習者に自覚させることが有効であると考え、単なる細分化された技能の列挙に終わらないように心がけることとした。なぜなら、話し合い学習には技能の習得も目的の一つにあるが、「話し合いがうまくいったよかった」という成功感や充実感といったものも、その後の成長に大きな力となると考えるからである。話し合いDの振り返りカードから、「いいところがなかなかわからなかった」(B 児)や「対話の良かったところを見つかるのが大変だった」(F 児)のように、よかった点を見つかるのに苦労した者もいたことが窺えるが、「いいところとかをみつけてよかった」(C 児)、「2人で話すといいところとわるいところがわかった」(M 児)という感想や、「できないことがあったからこんどはできるようにしたい」(L 児)といった前向きな姿勢を示す記述も見られた。

このように授業Ⅱでは、振り返り時の教師側の問いかけを「話し合いのよかったことはどんなことですか?」「もっとよくするにはどうしたらよいですか?」としたことにより、学習者はプラス思考で自分たちの話し合いをとらえることができていたように思われる。学習者自身が話し合いの技能を向上させようという姿勢をもつことにつながっていったのではないだろうか。

(イ) 文字化データを提供する

授業Ⅱでは、話し合いの録音データを教師側で文字化し、振り返り時に学習者に提供することにした。時間的な制約があり、教師にとっては負担の大きい作業であったが、学習者は文字化された自分たちの話し合い記録に興味深く読み、新たな気づきを得て、有意義な振り返り活動をおこなうことができていた。特に話し合いEの振り返りで「話をつなげる」という視点で自分たちの話し合い記録を見直させたときは、「あまり話をつなげているところがなかった」(N 児)、「おなじ人ばかりじゃべらないで、あまりじゃべらない人がしゃべったらいいと思った」(F 児)のように録音データだけでは見逃しがちなことがらにも目が向けられていた。

本来、学習活動を採録した音声データやVTRのデータだけを、元データのまま学習者に提供し、それを基に振り返りを組織していくことが指導上理想的であると言えるが、やはり小学校段階では学習者の負担が大きかった。しかしながら、学習者の実態や能力を考えると、ある程度教師の方で文字化するなど、処理をしやすい形で学習者に情報を提供する必要があると考える。この点は、例えば音声

言語教材をどう取り扱っていくかという教育課題とも関わってくるところであろう。

IV 研究の成果と課題

先行研究の検討^{*1}と、授業Ⅰおよび授業Ⅱにおける学習過程の質的分析から、以下のように研究の成果をまとめた。

(1) 研究の成果

- ①話し合い時において、学習者の注意は行動や感情には向きやすいが、認知的側面には向きにくい。
- ②模範事例に学ぶだけでは十分ではなく、むしろ失敗事例に学ぶことが必要である。失敗事例の分析から学ぶことは多く、話し合いの自己学習力を育てるには、事例から学ぶ力、すなわち観察から一般法則を帰納する力が必要になると考えられる。
- ③学習者個々に自身の発言テープを聞かせる、文字化した発話記録を検討させるなどの手段を援用しながら、話し合いに対するメタ認知を促すことが有効である。
- ④話し合い学習において「このような話し方・聞き方をするとよい」と、結論のみを提示して指導するのではなく、「なぜそうなのか」「他にはないか」などを学習者に考えさせ、振り返るための視点を与えることが有効に機能する。

(2) 今後の課題

- 1) 学習指導の有効性をどのように確かめるか
- 2) どのような話題が話し合い学習の教材として適切か
- 3) 振り返り時の支援をいかにおこなうか
- 4) 実践場面で学習者の内面をどうとらえるか

*1 本研究を進めるにあたって、以下の研究成果に検討を加えた。三宮真智子(1997)「認知心理学からの学習論」『鳴門教育大学研究紀要(教育科学編)』12 / 三宮真智子(2004)「思考・感情を表現する力を育てるコミュニケーション教育の提案」『鳴門教育大学学校教育実践センター紀要』19 / 山元悦子(2002)「聞く話す力を育てる国語科教育の構想」『福岡教育大学紀要』51(1) / 山元悦子(2004)「コミュニケーション能力を育てる授業の実験的考察」『平成13～15年度科学研究費補助金研究成果報告書 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』京都教育大学教育学部国語教育研究室