

コミュニケーションリテラシーの指導がグループ学習に及ぼす効果

川上綾子*, 村松昌彦**, 丹羽敦子*, 仁木稔明***,
木下光二*

(キーワード: コミュニケーションリテラシー, 話し合い, グループ学習, 学級活動, 思考の深まり)

1. はじめに

近年, 学校教育においては協同的な学びの重要性が強調され, グループ学習をはじめとする話し合い活動を授業に取り入れることがきわめて多くなっている。しかし, それらを通して思考を深めたり課題達成が促進されたりするという, 話し合い活動の本来の効果がみとめられない場合もしばしば見受けられる。このような問題の解決には, 話し合いにおけるコミュニケーションの質の改善が必要である。

学校教育におけるコミュニケーション能力の育成を考えると, 国語科などの教科学習はもとより, 特別活動の果たす役割も大きい。特に学級活動(以下, 学活)では, 児童にとっての社会である学級で生起するさまざまな問題を話し合いで解決に導くプロセスを通して, よりよい学級風土が醸成されるとともに, コミュニケーション能力や人間関係調整力等も培われる。そして, それらが教科学習の話し合いの場で生かされれば, より高い学習効果が期待される。

しかし, そのような期待通りの効果が常に得られているとは言い難い。実際, 学活の話し合いでは活発に意見が交わされていても, 教科学習では発言が少なく充実した話し合いができない, あるいは, 一見, 活発に話し合っているように見える場面でも, 実は意見の言い合いに終始して質的には深まっていないといったことはよくある。学活と教科学習では扱う問題の質(生活に関することか教科内容に関することか)が異なるとはいえ, 他者との相互作用という, 「話し合う」ことの根本的な姿勢は共通であり, 学活での話し合いの経験は教科学習に生かされて然るべきと思われるが, 転移は容易くないようである。その要因には, 以下のようなことが考えられる。

まず, 学活での話し合いと教科学習での話し合いは, 児童にとっては異なる状況のようにみえる点である。学活での話し合い活動は, 学級全体での会議(いわゆる学級会)がほとんどである。学級会は司会団が議事を進行することが多く, 学習者の発言はフォーマルなものであり, 進行も各学級である程度形式化されたものがある。一方, 教科学習では, 教師が司会をして進行や内容をコントロールする学級全体での話し合いもあれば, ペアやグループの小集団での話し合いも多く行われる。小集団の場合はインフォーマルな発言によって話し合いが行われ, 学級全体の場合は, 教師のコントロールによって発話形式はフォーマルにもインフォーマルにもなる。このように, 学活と教科学習の話し合いでは, 扱う問題の質だけでなく話し合いの形態や発言の仕方などにも相違があり, 児童にとって同様の事態とはみなし難いであろう。また, 学級会の形式が固定化されていることによって, 児童が学活の話し合い活動に対して抱くイメージも固定化させてしまい, 暗黙のうちに学活での話し合いと教科学習での話し合いは別のものであるという認識を促していることも想定される。

もう一つは, 児童に, 話し合いの基本的なルールや技能が十分に形成されていないという点である。転移がなされるには先行学習のレベルが十分に高まっていることが必要である(佐藤, 2013)が, 学活における話し合いのルールや技能の学習が, 教科学習への転移を可能にするレベルまで至っていない可能性が考えられる。これは, 児童の「コミュニケーションリテラシー(以下, CL)」に関する問題といえる。

では, 教科学習において効果的な話し合いをするのに必要な CL とはどのようなものだろうか。冒頭で述べたように, 教科授業でグループ学習の導入により期待する効果は, その話し合いによって個々の児童の思考が深ま

*鳴門教育大学教員養成特別コース

**静岡県浜松市立白脇小学校

***鳴門教育大学コラボレーションオフィス

ったり課題達成が促進されたりすることにある。Azmitia and Montgomery (1993) や Kruger (1993) によれば、相手の意見を言い直す、よりははっきりさせるためにつけ加えるといった「精緻化」や、相手の意見の中で疑問な点や説明部分で大事な点が抜けていることを指摘しあう「批判」などが多く現れる「相互交流的対話」が活発に展開されていることが、課題達成を促進させることになるという（佐藤, 1996）。

高垣・中島（2004）も話し合い場面における相互交流的対話の役割に注目している。彼らは、小学4年生の理科授業における討論過程の対話を、他者の考えを引き出したり単に表象したりする「表象的トランザクション」と、互いの考えを変形させたり認知的に操作したりする「操作的トランザクション」の枠組み（Berkowitz and Gibbs, 1983）でとらえた（後述の表1参照）。そして、児童の発話事例の解釈的分析から、知識が協同的に構成されている場面においては「対話者間の相互に関連しない単一の理由を述べる」「自己の主張や他の主張を関連づけたり、精緻化したりする」「自己の主張が他者の示した主張と相容れない理由を述べながら、反証する」「互いの主張を理解し、共通の基盤から説明し直す」という4つの相互作用のスタイル間の組織的な変化が生じていたこと、また、科学の基礎概念について解釈上の違いがあるところにクリティカルな問題を中心に据えた操作的トランザクションが生成されることが相互作用のスタイルの組織的な変化を引き起こす重要な要因となる可能性を見出している。つまり、コミュニケーション場面における思考の深まりは、対峙性を特徴とする対話の中で、互いの考えを変形させたり認知的に操作したりする過程が展開されている場合に起きることになる。

このような相互交流的対話を活発に展開させるには参加者にどのようなCLが必要とされるだろうか。本研究で対象とする小学生の一般的な発達段階を考えたとき、まずその技能的な要素として次の3つがあげられよう。

1つめは「聞く」要素である。話し合いは、相手の意見を聞き、理解することから始まる。そこでは、相手の言いたいことを掴む聞き方、自分の考えとの相違点を見つける聞き方、相手の意見の矛盾点を見つける聞き方など、受容・把握・比較・批判といった目的を持った聞き方が重要となる。自分の意見をただ言い合うだけでは論点が定まらず、ともすれば人間関係や多数意見が話し合いを左右し、話し合いに深まりはみられなくなる。

2つめは「応じる」要素である。村松（2001）は、対話能力の技能的要素として「聞く技能」「話す技能」「はこぶ技能」とともに「応じる技能」を位置づけ、相手のことばを受けて返す、つまり「応じる」ことによって「相互の化学変化を起こすような対話」になると述べている。小学校における話し合い学習においても、「応じる」ことは話し合いをつなげていくだけでなく、話し手の思考の深化を促し、より深まりのある対話を導き出すきっかけとなりうると考える。

3つめは「話す」要素である。国語科教育の中でも系統だった指導が行われているが、対峙性を特徴とした対話の中においては、聞き手の理解を確かめながら話すこと、論点をはっきりさせて話すこと、理由や根拠を示して話すこと、相手の気持ちを考えて反論することなどが特に重要になると考える。

この3つの技能的要素に加え、話し合いをより望ましい方向に向かわせる要素として、認知的要素である「話し合いについての知識」も重要な役割を果たすと考えられる。対話における知識について村松（2001）は、ことばの仕組みやはたらきといった宣言的知識としての内容知、司会のやり方やディベート、会議などの進め方といった操作的知識としての方法知に整理し、これらをCLとして示している。

本研究では、村松（2001）の言う認知的要素（コミュニケーションに関わる内容知・方法知）に、前述した3つの技能的要素（聞く・応じる・話す要素）を加え、それらを活用する能力をCLとして位置づける。そして、個々の児童のCLを高めることによって、話し合いで相互交流的対話が活発に展開されるかどうか、また、それによって成員に思考の深まりが見られるかどうかを検討する。具体的には、他者とのコミュニケーションによって活動が成立する学活においてCLを高める指導を行うとともに、学活から教科学習への転移を促すためにそれぞれに共通した指導方略を導入する。そして、コミュニケーションの質と思考の深まりの観点からそれらの効果を検証する。なお、本研究では対象とする教科を理科とした。理科学習は、「正解がただ一つ」という内容を取り上げる場合が多く、実験・観察を行うことにより児童が自らの力で正解を明らかにできるという特徴がある。そこで、本研究ではこうした教科上の特徴を考慮し、仮説検証型の授業構成とし、その中でグループでの話し合い学習を行うこととした。

以上を通して、思考の深まりを導く話し合いのあり方を明らかにしていきたいと考えた。

2. 学習法の開発

2-1. 予備調査：基本方針の設定

学習法の開発にあたって、まずその基本方針を定めた。それに際しては、以下のような方法により、児童らの話し合いの実態を把握するための予備調査を行った。

(1) 方法

対象者：公立小学校4年生1学級38名及び5年生1学級39名

手続き：学活と理科の授業（各学年、それぞれ1時間ずつ）における児童の話し合い場面をビデオカメラ及びICレコーダーにより記録した。なお、グループ活動場面ではグループ別に記録をとった。

分析：高垣・中島（2004）で用いられた発話内容カテゴリーに基づく量的分析を行うとともに、話し合いの中で問題の解決や討論の行き詰まりに至る発話連鎖の解釈的な分析を行った。なお、量的分析においては、学活における発話内容にも対応できるよう、高垣・中島（2004）の理科で用いられたカテゴリーの概念を部分的に見直し、学活での発話の種類について検討している岸田（1971）を参考に、学活における発言内容の種類とトランザクションの各カテゴリーとを照合し、学活特有の発言が各カテゴリーの概念に反映されるようにして再定義を行った。その発話内容カテゴリーは表1の通りである。

表1 分析に用いた発話内容カテゴリーの定義と発話例

	トランザクション	定 義	学活での発話例
表 象 的 ト ラ ン ザ ク シ ョ ン	①課題の提示	話し合いのテーマや論点を提示する	〇〇について意見はありませんか。
	②フィードバックの要請	提示された課題や発話内容に対して、コメントを求めたり質問をしたりする	賛成意見が多いので、これに決定してもいいですか。 お楽しみ会は何時間くらい用意するんですか。
	③正当化の要請	主張内容に対して、正当化する理由を求める	なぜ赤だと思ったのですか。
	④主張	自分の意見や解釈を提示する 単純な賛成をする 単純な反対をする	5年生で1番印象に残った歌をみんなで歌いたいです。 いす取りゲームに反対です。隣の組に迷惑をかけるからです。
	⑤言い換え	自己の主張や他者の主張と、同じ内容をくり返して述べる 発言を再確認して、その内容を明確にする	〇〇とは△△ということですね。
	⑥併置	他者の主張と自己の主張を、並列的に述べる	いす取りゲームやドッジボールはけがをするかもしれないと思います。
操 作 的 ト ラ ン ザ ク シ ョ ン	⑦拡張	自己の主張や他者の主張に、別の内容をつけ加えて述べる 他者の発言を訂正する	いす取りゲームとかでいすでけがをするって言うなら、各自家から座布団を持ってきたらどうですか。
	⑧矛盾	他者の主張の矛盾点を、根拠を明らかにしながら指摘する	クイズをクラスの人が考えるんだったら、班の中にいていっしょにやると、すぐ答えが分かっちゃって、すぐゴールしてしまうことになると思います。
	⑨比較的批判	自己の主張が他者の示した主張と相容れない理由を述べながら、反論する	〇〇さんの意見だと、今みんなに見せるものを準備している人がむくわれないので、ほくも両方やった方がいいと思います。
	⑩精緻化	自己の主張や他者の主張に、新たな根拠をつけ加えて説明し直す 他者の主張に、自分の意見をまじえた提案をさらに行う	それなら、この1年間何があったか一人一言発表して、それに出てこなかったことを思い出振り返りで、その係の人が言ったらいいと思います。
	⑪統合	自己の主張や他者の主張を理解し、共通基盤の観点から説明し直す 話し合いに対する意見や、今までの意見をまとめていられる発言	特技と、特技をみんなの前で発表すると、自慢発表会が同じなので、一緒にすればいいと思います。
非	⑫その他	話し合っていることとは関係のない内容を発言する 司会者による発言者の指名	

(2) 結果と考察

学活では、操作的トランザクションより表象的トランザクションの出現が多かった。例えば4年生であれば、フロアの全289の発言中でもっとも発話数の多かったカテゴリーは「主張」の148回で、次に多いのは「フィード

バックの要請」の32回であった。[フィードバックの要請]は、他者の発言の意味が分からず聞き返したり質問したりする発言がほとんどを占めていた。操作的トランザクションは特定の場面でしか出現していなかった。

話し合いの内容は、建設的な方向に向かわなかった。[主張]が圧倒的に多かったことからわかるように、自らの主張を述べることで、それに対する非難や反論によって問題解決を図ろうとする発話連鎖が多くみられたことに、その原因があると思われる。反対意見ばかりが連続する一方、採決は簡単に多数決で決めようとする傾向もみられた。すなわち、他者の発言を受容的に聞く、相手の考えを尊重した上で論点をはっきりさせつつ自分の考えを述べるといった、話し合いの態度や技能の形成が不十分であると考えられ、望ましい聞き方や話し方、まとめ方等の技能を身につけることが課題であると思われる。

理科では、グループ別の発話分析により、全グループに共通する特徴として[主張]や[フィードバックの要請]を中心とした表象的トランザクションの出現が多く、操作的トランザクションの出現が少ないことが見いだされた。これは、多くのグループが自己の主張や単純な質問によって話し合いを進めていたことを表しており、学活と同様の傾向であったといえる。しかし、操作的トランザクションが相対的に多く出現した2グループの発話内容をみると、成員それぞれの主張がよく吟味され、矛盾点を互いに理解し合えるような話し合いが展開されていた。ただ、残りのグループでは十分な議論がなされないまま採決され、互いの意見の吟味には至らなかった。相手の意見を最後まで聞く、理由や根拠を質問するといった技能的な要素や、話し合いの進め方といった認知的な要素のCLが身につけていないために、互いの考えを理解し合えるような対話がなされなかったと考える。

これら学活と理科における結果から、思考の深まりを導くような話し合いを行えるようにするためには、前節で述べたようなCLを高める指導が必要であり、特に、今回の調査対象であった児童らについては、望ましい聞き方、話し方、まとめ方の知識や技能を高めることが効果的であると思われる。また、小学生では、講義型の授業は知識として理解はできても実践への活用にはつながりにくいため、指導者から提示された課題を行うなかで知識技能の必要感や重要性を体感させていく体験型の授業展開のほうが効果的であると考えた。そこで、学級集団作り、人間関係作り等の分野で実践されることの多い体験型の教材を中心に構成することとし、学校グループワーク・トレーニング（坂野，1989；1994）、構成的グループエンカウンター（國分，1997）、国語科言語指導教材（「A 話すこと・聞くこと」のワークシート教材）（市毛・須田・野口，1993）を参考にした。

単元構成は「話し合いの雰囲気作り」「話すこと・聞くこと」「まとめること」の3つに分けた。それぞれのねらいは次の通りである。

〈第1次：話し合いの雰囲気作り〉参加者の誰もが気軽に話せる課題を行うことを通して話し合うことの楽しさを体験させ、話し合いの雰囲気作りをする。

〈第2次：話すこと・聞くこと〉課題解決を通して話すこと・聞くことの難しさを実感させ、話し合いに必要な技能を身に付けようとする意欲を持たせる。上手な話し方・聞き方の知識を得る。

〈第3次：まとめること〉課題解決を通して多数決以外のまとめ方があることを知り、コンセンサスを得ることの大切さを学ぶ。

さらに、学活での学習から教科学習への効果の転移をねらった指導方略として、学活と教科授業（理科）の両方で小集団による対話の時間を設定した。その導入に際しては、対話を行う意義や態度、技能等に関する事前指導を学活の時間に行うこととした。また、この小集団による対話の時間には、児童らが教科の授業においても学活での話し合いの経験を想起し、CLについて学習したことを活用しやすくなるように、共通の名称（「ひまわりタイム」）をつけて用いることとした。

2-2. 具体的な指導計画の立案

前項の基本方針に沿って、CLを高めるための学活の具体的な指導計画を立案した。それにあたっては、まず、対象児童である6年生1学級39名（上記の予備調査の対象であった5年生と同一の児童ら）に対し、事前に学活と理科の授業観察を行い、話し合いにおける学級の課題を把握した。なお、観察時期は上記予備調査から3ヶ月後の5月、授業者は学級担任であった。

その結果、対象学級では、自分と違う意見に対して受容的に聞き入れるということができない、話し合いを深めるきっかけとなる受け返し（他者の意見を受容していることを表す肯定的なりアクションや分からないところを聞き返すりアクション等）ができないなどの現れがみられ、話し合いにおける深まりを阻害していると思われる。そのような課題を把握した上で、学級担任とも相談しながら、「聞き方」および「応じ方」に重点を置いた教材を精選し、表2のような具体的なCL指導計画が作成された。

表2 CL を高めるための学活の指導計画

	主 題	ねらい	主な活動内容
第1次	話し合いの雰囲気作り	参加者の誰もが気軽に話せる課題を行うことを通して話し合うことの楽しさを体験させ、話し合いの雰囲気作りをする。	<p>■「ブレインストーミング」</p> <p>指導者から与えられた課題に対して、どんな発言に対しても非難や否定を意図した発言をしないというルールのもと自由に発言し合う。</p> <p>○「火事だよ！」</p> <p>自分の家が火事になったら何を持って逃げるかについて、グループでの優先順位を決める話し合いを行う。</p>
第2次	話すこと・聞くこと	課題解決を通して話すこと・聞くことの難しさを実感させ、話し合いに必要な技能を身に付けようとする意欲を持たせる。上手な話し方・聞き方の知識を得る。	<p>○「ぼくらはジョーズ（話し上手・聞き上手）」</p> <p>リーダーの言葉による指示のみでリーダーの支持する図形を描くゲームを行う。</p> <p>◆「根拠を明らかにしながら話させる」</p> <p>相手が納得する話し方、相手の根拠を理解する聞き取り方を学習プリントを使って学ぶ。</p>
第3次	まとめること	課題解決を通して多数決以外のまとめ方があることを知り、コンセンサスを得ることの大切さを学ぶ。	<p>○「クラスにとって大切な人は、どんな人」</p> <p>自分のクラスにとって一番大切な人はどんな人かを決める話し合いを行う。</p>

注) ○は学校グループワーク・トレーニング、■は構成的グループエンカウンター、◆は国語科言語指導教材を参考にした活動であることを示す。

表3 「ひまわりタイム」の事前指導の内容

「ひまわりタイム」とは	<p>授業の中で、グループで相談することってよくありますね。そのときに、「どんなふうに話し合えばいいのかな」「なんだかうまく話し合えなかったな」「納得がいけないな」と感じたことはありませんか。</p> <p>みんなが話し合いのしかたを理解していれば、納得のいく話し合いができるのではないのでしょうか。「ひまわりタイム」は、学習中にみんなの意見を聞き合い、自分の考えがより深まるための話し合いの時間です。</p>
聞き方	<p>コミュニケーションの中で「聞く」ことはとても重要です。自分の考えとは違う意見でも、きちんと受け止め理解するところから話し合いが始まります。</p> <p>自分の考えとはちがうからといって、すぐに反論しては話し合いになりません。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・相手の意見を、最後まで聞こう。途中で話をさえぎってはいけません。 ・相手が話しやすいように、共感しながら聞こう。 ・自分の考えとくらべながら聞こう。 ・相手がどのような気持ちや立場、前提に立って話しているか考えながら聞こう。 ・事実と意見を区別して聞こう。
応じ方	<p>相手の話を受けて答える「応じ方」で話し合いはさらに広がります。「応じ方」によって相手の意見を深めたり、広げたり、くわしくしたりできます。だれかが意見を言ったら、必ず「応じることば」をかけてみよう。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・理由や根拠をたずねよう。 ・自分の表現で言いかえよう。 ・相手の意見をまとめたり、補足したりしよう。 ・相手の意見のあいまいな点や分からないところを質問して明確にしよう。 ・相手の意見に自分の経験などを付け加えてみよう。
話し方	<p>頭の中で考えを整理して話したつもりでも、ことばに出して話してみるとうまく相手に伝わらないことがあると思います。話すことで、自分の考えが整理できるということもあります。「話す」経験をたくさん持つことで、少しずつ上手になります。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・聞き手の理解を確かめながら話そう。 ・もっとも言いたいこと（中心点）をはっきりさせて話そう。 ・理由や根拠を示して話そう。 ・相手の気持ちを考えて反論しよう。
話し合いの進め方	<p>①グループ全員の意見を聞く</p> <ul style="list-style-type: none"> ・全員の意見を中立の立場で聞こう。 ・友達の意見で分からないところがあれば質問してみよう。 ・自分のことばで言いかえると意見がよりはっきりとしてきます。 <p>②それぞれの意見の同じところ、違うところを確認する</p> <ul style="list-style-type: none"> ・みんな同じ意見のように感じて、その理由や細かい部分に違いがあるかもしれません。 <p>③違うところを中心に意見を出し合う</p> <ul style="list-style-type: none"> ・だれが合っていて、だれがちがっているかを話し合うのではなく、なぜ違うのか、その原因を見付けることができるようにしよう。

また「ひまわりタイム」については、学活での事前指導のあと、学活や教科授業の中で適宜実施された。事前指導では、「聞き方」「応じ方」「話し方」「話し合いの進め方」に関する表3にあるような内容を示した印刷物を

配布して学級担任が説明を加え、学級の全児童が共通理解できるようにした。また、「ひまわりタイム」の導入当初は教師の裁量により実施のタイミングや所要時間を設定するが、定着に応じて児童が主体的に活用するようになっていった。

教科授業（理科）においては、ペアまたは小集団で思考を深めることを目的とした意見の相互交流を行う際には「ひまわりタイム」の名称を用いることとしたが、特に話し合いに関する計画的な指導は行われなかった。

3. 学習法の導入による効果の検証

上記の指導計画に基づく授業実践と指導方略を実施し、その効果を検証した。

3-1. 実践における児童の様子

実践は、前項の5月の授業観察が終了したのちより、後述する6月末の効果検証までの期間で行われた。実践後に第二著者が学級担任（授業者）にインタビューを行ったところ、期間中に学級担任が感じ取っていた児童の現れとして以下のことが報告された。

第1次：話し合いの雰囲気作り

- ・活動全体を通して、他者の話を聞くことができていなかった。
- ・自分の意見を曲げない児童が多いと感じた。
- ・自分の考えを上手く伝えられていないと感じている児童が多かった。

第2次：話すこと・聞くこと

- ・活動全体を通して、第1次よりも互いの話を聞き合っている様子が多くみとめられた。
- ・発言の多い児童が話し合いを主導していく様子がみとめられた。

第3次：まとめること

- ・今まで発言が少なかった児童が積極的に話し合いに参加する姿をみとめることができた。
- ・多くの児童の感想から、話し合いにおける発言の仕方や多数決での決め方、話し合いによる連帯感など、話し合うことの価値や意義を実感していることがうかがえた。

また、「ひまわりタイム」は、後述の6月末の調査までに学活では4回の授業で実施された。この過程で児童らには、「ひまわりタイム」は少人数での相互交流の時間であり、意見交換を行うことや必要に応じて意見をまとめて提案するための話し合いの時間であることが認知された。4回の実施の中で、司会者である児童が自らの判断で「ひまわりタイム」を行う指示を出すことができるようになっていった。

この実践を通して、学級担任は児童が自分の考えに根拠を付加しながら説明できるようになったと感じていた。また、多くの児童が、以前に比べて説得力のある発言を行うようになったことにより、対立意見が出た際には互いに反論し合い、一つのことを決めるのに多くの時間がかかるようになったという感想も得られた。

3-2. 学活における効果の検証

(1) 分析対象の授業の概要

対象者：公立小学校6年A学級 児童数39名

内 容：本時は6回目の話し合いの活動にあたり、議題は、1学期の終わりに行うお楽しみ会の計画を立てるというものであった。事前に司会団の児童及び担任教師が行った打合せにより、「どんなことをするか」「どんな役割やルールが必要か」という検討すべき事項が準備されていた。

(2) 分析結果と考察

○ CL 指導導入後の話し合いの傾向

授業における全発言を、発言内容カテゴリーおよび児童と教師の発言者ごとに分類したところ、フロアの発言で多いのは「主張」「言い換え」の表層的トランザクションであった。操作的トランザクションでは「拡張」「矛盾」「比較的批判」の発言が多く出現していたが、「統合」の出現は2回と少なかった。司会の発言では、「フィードバックの要請」が最も多く、フロアの不明確な発言に対して説明を求めることができていたことを表している。しかし、話し合いを方向づけることにつながる「正当化の要請」や「言い換え」、複数の意見を並列的に並べる「併置」は出現していなかった。また、話し合いをまとめる方向に導く働きのある「統合」も出現しなかった。

○ CL 指導導入前後の比較

調査対象授業における発話時間は、5月（導入前）は47分12秒、6月（導入後）は45分34秒と大差はなかったが、発話内容カテゴリーごとの発話数を比較すると、表象的トランザクションは導入前よりも導入後の方が減少しており、操作的トランザクションは導入前よりも導入後の方が増加していた。導入後に表象的トランザクションの中で特に減少しているのは「主張」であり、操作的トランザクションの中で特に増加しているのは「拡張」「矛盾」「比較的批判」であった（表4）。プロトコルの内容からは、導入後の話し合いでは、導入前に多く出現していた「主張」に分類されるような単純な反対が減少し、根拠を明らかにした「矛盾」や自己の意見と比較しながら反論する「比較的批判」へと発言の質が高まっている様子がみえてとれた。また、他者の発言に対して肯定的な「拡張」の発話も増加していることから、学活における話し合いの全体的な質が高まっていたと考えられる。

表4 CL 指導導入前後の発話数・発話率の比較（学活）

	表象的トランザクション							操作的トランザクション						非	合計
	①課題の提示	②Fの要請	③正当化の要請	④主張	⑤言い換え	⑥併置	計	⑦拡張	⑧矛盾	⑨比較的批判	⑩精緻化	⑪統合	計	⑫その他	
導入前	0	7	3	70	12	1	93	2	1	2	7	3	15	5	113
(%)	0.00	6.19	2.65	61.95	10.62	0.88	82.30	1.77	0.88	1.77	6.19	2.65	13.27	4.42	100.00
導入後	0	9	2	61	10	0	82	9	7	8	7	1	32	6	120
(%)	0.00	7.50	1.67	50.83	8.33	0.00	68.33	7.50	5.83	6.67	5.83	0.83	26.67	5.00	100.00

注）F：フィードバック

3-3. 理科における効果の検証

(1) 分析対象の授業の概要

対象者：上記3-2の児童らと同一

内 容：「生き物と養分(1)」の単元の第2次にあたる本時は、ジャガイモのでんぷんはどこからきているのかという問いについて、予想・グループでの話し合い・実験が行われた。前時までの学級全体での話し合いから4つの仮説が提示された。調査対象とした本時におけるグループでの話し合いを前に、仮説の中でどれが正しいかを個々に考えさせ、ワークシートに記入させた。その際、複数の仮説を選んでよいこととし、予想に対する自信を4件法で評定し、さらに自分の考えを記述文で記入させた。

グループの話し合いでは、一つの意見に集約することはもとめず、互いの意見を紹介し合い、共通点や相違点について交流することとした。また、話し合いの時間は特に制限を設けず、学級担任である授業者がすべてのグループの話し合いが終わったことを見届けてから次の活動の指示を出した。

(2) 思考の深まりを測る現れ

分析対象である話し合いのねらいと照らして、本授業では以下の3点の現れが児童にみられたとき、思考の深まりがあったと判断した。判断は、発話記録及びワークシートの記述をもとに行った。

- ・主張内容に新たな根拠が加わり精緻化された説明をしている。
- ・主張内容に変化はないが、他者の主張の矛盾点をもとに自己の主張の正当性を高める説明をしている。
- ・他者の主張をもとにして論理性のある根拠を伴った主張の修正をしている。

(3) 分析結果と考察

○ 発話内容カテゴリーによる CL 指導導入前後ならびにグループ間の比較

全グループの発話時間の平均は、CL 指導導入前の5月の調査では2分33秒であったのに対して、導入後の6月の調査では12分14秒に増加していた。その原因として、導入前は、多くのグループが互いに意見を述べ合った後に話題が続かず話し合いを終了していたのに対し、導入後は、互いに意見を述べ合った後も互いの説明の相違点を見出し、そこを論点にして話し合いを進めていくグループが多く現れたことが考えられる。これは、児童ら

に「話し合いの進め方」という内容知の CL が身についたことによる変化であるとみなせる。

次にトランザクションのカテゴリーについて導入前後を比較すると（表5）、上記のような発話時間の増加により、当然ながら発話数はどのカテゴリーについても導入後が導入前の値を大きく上回っていたが、出現率に大きな違いはなかった。しかし、導入後は、グループによってトランザクションの出現率に違いのあることが見いだされた。特に操作的トランザクションの出現率が高い2グループ（グループAとグループB）は、他のグループよりも顕著に高く出現する「正当化の要請」を起点に「拡張」や「精緻化」が出現していたことから、CLの「応じ方」にあたる「正当化の要請」が、操作的トランザクションを誘発する働きをしていたと考えられる。また、それらのグループでは、上述したような思考の深まりが認められた成員が多く現れる傾向にあったことから（グループAでは4人全員、グループBでは4人中3人）、話し合いの深まりは思考の深まりを導く可能性が示唆された。表5に、グループAと後述のグループJの発話率を示しておく。

表5 CL指導導入前後ならびにグループ間の発話数・発話率の比較（理科グループ学習）

	表象的トランザクション							操作的トランザクション						非	合計
	①課題の提示	②Fの要請	③正当化の要請	④主張	⑤言い換え	⑥併置	計	⑦拡張	⑧矛盾	⑨比較的批判	⑩精緻化	⑪統合	計	⑫その他	
導入前平均	0.00	1.22	1.00	9.22	2.00	0.22	13.67	1.22	0.56	0.22	0.22	0.11	2.33	4.33	20.33
(%)	0.00	6.01	4.92	45.36	9.84	1.09	67.21	6.01	2.73	1.09	1.09	0.55	11.48	21.31	100.00
導入後平均	0.20	8.00	7.60	30.50	5.60	2.40	54.30	6.30	1.70	0.80	1.60	1.70	12.10	19.40	85.80
(%)	0.23	9.32	8.86	35.55	6.53	2.80	63.29	7.34	1.98	0.93	1.86	1.98	14.10	22.61	100.00
グループA(%)	0.00	4.39	21.93	28.07	9.65	0.00	64.04	6.14	3.51	1.75	5.26	1.75	18.42	17.54	100.00
グループJ(%)	0.00	7.55	0.00	28.30	7.55	1.89	45.28	5.66	0.00	0.00	0.00	0.00	5.66	49.06	100.00

注）F：フィードバック

○ 対話展開と思考の深まり

話し合いによる思考の深まりが顕著に認められたグループ（グループA）と相対的にあまり認められなかったグループ（グループJ）の対話展開の違いを比較して捉えるために、各発話をその発話意図に応じて表6の「肯定的」から「否定的」の5段階に分類して頻度を集計し、「表象的トランザクション－操作的トランザクション」及び「肯定的－否定的」の2軸上にまとめて模式的に図示したところ（図1、図2）、グループAではグループJに比べ、操作的トランザクションが肯定側と否定側とに明瞭に分かれており、論点に関する賛否両論の意見が活発に出現していたことが示された（表5も参照）。それに対し、グループJの話し合いでは、互いの相違点を確認し合うことはできていたものの、論点を絞った話し合いには発展しなかった。このグループは、操作的トラ

表6 発話意図の分類基準

項 目	基 準 と す る 現 れ
肯定的	・ 発話文の中にその対象を肯定する表現が含まれており、文意から発話の対象への明らかに肯定的な意図が認められる。 ・ 他者の発言を共感的に聞き、同意を示す表現を行っている。
やや肯定的	・ 発話文の中にその対象を肯定する表現が含まれてはいないが、文意から発話の対象への肯定的な意図が認められる。 ・ 自己や他者の主張に自分の意見を付け加えたり、説明し直したりしている。
中立的	・ 話し合いの進行に関する発言をしている。 ・ 賛成や反対の意志を示さず、不明確な点についての質問をしている。 ・ 新しい内容の提案を行っている。
やや否定的	・ 発話文の中にその対象を否定する表現が含まれてはいないが、文意から発話の対象への否定的な意図が認められる。 ・ 他者の主張の矛盾点を指摘しつつその根拠や詳細な説明を求めている。
否定的	・ 発話文の中にその対象を否定する表現が含まれており、文意から発話の対象への明らかに否定的な意図が認められる。 ・ 自己や他者の発言に対して相容れない内容の主張を行っている。

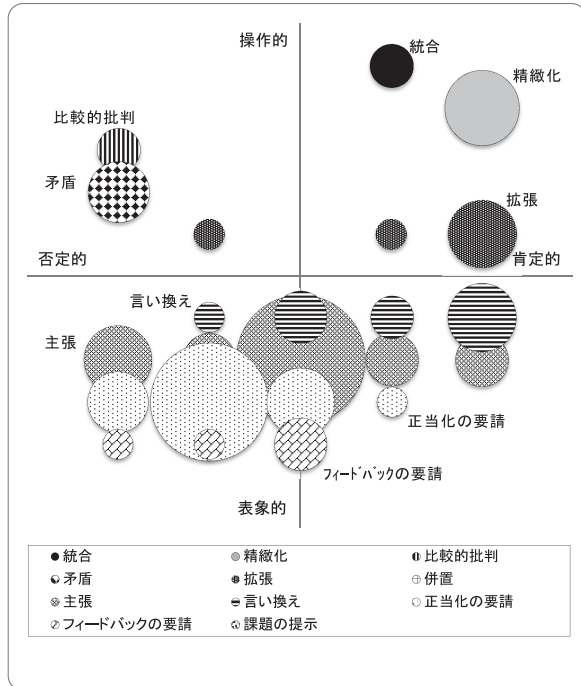


図1 思考の深まりが顕著に認められたグループAの対話展開

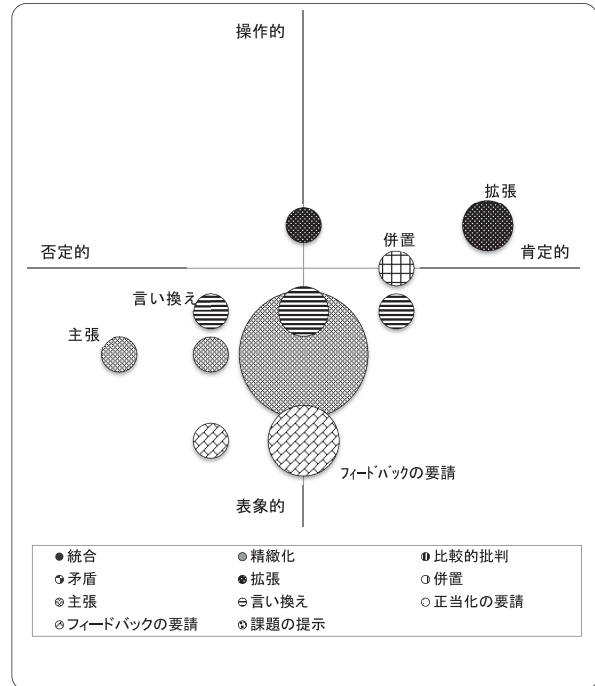


図2 思考の深まりがあまり認められなかったグループJの対話展開

ンザクションの合計出現率が全グループ中最も低く、[拡張]以外のカテゴリーの出現はない。また、話し合いの中心が中立的な表象的トランザクションに偏っており、肯定的、否定的な発言が極めて少ない。したがって、話し合いは深まりが見られず、各成員にとって知識を再構成し思考を深めることは難しかったと考えられる。

これらのことから思考の深まりを伴う話し合いには、話し合いの深まりを示す操作的トランザクションが出現するだけでなく、その発話意図が肯定的なもの・否定的なものともに出現することが必要であるといえる。

4. 総括的考察

本研究の目的は、学級活動と教科学習を関連させるCLの指導を通して、教科学習での思考の深まりを導く話し合いのあり方を明らかにすることであった。本研究を通して、①話し合いの課題や方法は、意見を一つに集約するようもとめるものより、話し合うこと自体を目的としたオープンエンドなものが適していること、②児童にCLの認知的要素「話し合いの進め方」が身につくことで、意見の出し合い→相違点や共通点の確認→相違点を論点とした話し合いという展開が可能になり、話し合いを通じた思考の深まりが導かれること、③児童にCLの技能的要素「応じ方」が身につくことで、話し合いの中で「正当化の要請」の発話が多く出現し、それが相互対話的対話の展開を促し、それによる思考の深まりが導かれること、④思考の深まりを伴う話し合いには、操作的トランザクションが出現するだけでなく、その発話意図が肯定的・否定的ともに偏りなく出現することが必要であること、が示唆された。

教科学習の中で行われる小集団による話し合いは、意見を一つに集約したり一つの作品を作り上げたりといった収束的な目的のもとで実施されていることが多いように思われる。教師からすれば、自らが立てた学習計画に沿って円滑に授業を進めなければならないという意識から収束的な目的の課題のほうが設定しやすく、また、一つの結論や作品が生み出されることによって学習の成果が出たとみなす傾向があるのではないだろうか。しかし、学習の成果を教科学習本来の目標と照らし合わせた場合、話し合いの活動は必ずしも一つの結論や作品を生み出すためだけのものではない。話し合いを学習活動における思考支援の一手段と考えたときには、収束的な目的の課題がかえって思考の深まりを阻害してしまう結果にもなりうるということが考えられる。よって、教師は、話し合いにより期待される成果を授業の目標に照らしてよく吟味した上で、話し合いの課題を設定することが重要である。また、話し合いによってどのような成果が得られるのか、課題の質によってどのような話し合いの進め方がよいのかということは、教師はもとより学習者である児童も理解し、その違いに対応できるだけの知識や技能をできるだけ身につけていることが望ましいだろう。

また、本研究では、話し合いを思考の深まりを導く学習活動として位置づけていくためには、児童がCLを身につけておく必要性のあることが示唆された。しかしながら、CLの指導を教科授業の中で頻繁に行うことは教科の学習内容を圧迫する原因ともなりかねない。やはり、主には学級活動や国語科「話す・聞く」の学習の中で実施するのが現実的であり、そうなるとそれらの学習で身につけたCLを他の教科授業でも活用できるよう、効果的に転移を図る必要がある。本研究では、そのために、対話に関する直接的な指導は学活の時間に実施するが、学活と教科授業（理科）の両方で小集団による対話の時間を設定し、かつ当該の対話時間に共通の名称をつけて用いるという方略を採用した。きわめてシンプルな方略であるが、これにより学活で学んだCLが理科の話し合いでも生かされやすくなったのではないかと考えられる。

さらに、CLの指導を学級活動や国語科授業に限ったとしても、年間計画の中での時間的な制約への対応、および対象学級の児童の実態に合わせた指導計画の立案という点から、内容の精選が重要となろう。本研究では、予備調査や授業観察の結果を踏まえて、特に「応じる」に位置づけられる受け返しの技能、ならびに認知的要素としての「話し合いの進め方」を中心とした指導を実施し、一定の効果を示すことができた。

学校教育における話し合いは、単に「話す・聞く」の繰り返しによる意味の累積過程ではなく、参加者が共同で意味を創り出す相互作用の過程であることがもとめられる。互いが主張を述べ合うだけでなく、主張の根拠を明らかにし、比較し合い、矛盾点を指摘し合ったり、共通点を見だし統合を図ったりすることで話し合いは深まる。そして、その過程を通して、個々の学習者の中で課題に関わる思考が深まるのである。したがって、話し合いを深めるきっかけとなる、互いの主張に対する受け返しや話し合いを進めるための発話は、話し合いでの相互作用による思考の深まりを引き起こす重要な要素になると考える。

本研究において示された「思考の深まりを導く話し合いのあり方」は、話し合いの指導に関する可能性の一つに過ぎない。しかし、学級活動での指導によって高まった相互交流的対話のための知識や技能が教科学習での思考の深まりを導きうるという知見は、学級活動における話し合いの指導が持つ可能性の大きさを示唆しているといえるだろう。

最後に、今後の課題を3点あげておきたい。

まず、学習単元の開発について、本研究で開発したCLを高める学習単元は実施時間や調査対象学級の実態を考慮し、CLの技能的要素を中心とした構成としたため、CLの認知的要素である内容知については組み込まれていなかった。しかし、学校全体で実践に取り組み、6年間を通した指導ができれば、CLに位置づけた全ての要素についての指導ができ、さらにその効果を定着させていくことも可能だと考える。そのためには、学年の発達段階に応じた内容を系統的に組織し、国語科の指導内容「話す・聞く」との関連づけを行うこと、多くの教師の指導スタイルに適応する多様な内容を用意することが今後ともめられる。

また、今回の理科授業では、グループの中に異なる意見を持った成員が存在するかどうかにより、話し合いの展開に違いが見られた。しかし、授業展開上の一場面として話し合いの場を設ける場合、児童一人一人の考えに基づいてグループ編成を行うことは現実的に困難であるし、学級によっては生徒指導上の人間関係を優先させたグループ編成を行う場合も多い。また、課題の質や成員の認知水準の差などによっても話し合いの展開は大きく変わることから、それぞれのグループの特性と課題を踏まえた適切な支援のあり方を探究する必要がある。

さらに、本研究では、話し合いの深まりによって導かれる思考の深まりを、授業の一場面である話し合いの学習時に焦点を当てて捉えたため、対象授業の単元における学習の成果という面から検証するまでには至らなかった。話し合いを教科学習における思考支援の手段として位置づけていくことを考えた場合には、教科学習の評価基準に照らした評価による効果を検証することが重要である。話し合いの質の向上による思考の深まりが、教科学習における学習成果とどう関係しているかを検証することで、学級活動における話し合い指導へのさらなる示唆が得られるものと考えられる。

付 記

本稿は日本教育工学会第29回全国大会論文集の原稿に加筆修正を加えたものです。

引用文献

- Azmitia, M. and Montgomery, R. (1993) Friendship, transactive dialogues, and the development of scientific reasoning. *Social Development*, 2, 202–221.
- Berkowitz, M. W. and Gibbs, J. C. (1983) Measuring the developmental features of moral discussion. *Merrill-Palmer Quarterly*, 29, 399–410.
- 市毛勝雄・須田実・野口芳宏（編）（1993）楽しい国語科授業アイデア集成11 聞き方の指導，明治図書
- 岸田元美（1971）講座 話し合い学習（上）話し合い学習の理論と技術，明治図書
- 國分康孝（監修）（1997）エンカウンターで学級が変わる Part 2 小学校編，図書文化社
- Kruger, A. C. (1993) Peer collaboration: Conflict, cooperation, or both? *Social Development*, 2, 165–182.
- 村松賢一（2001）対話能力を育む一話すること・聞くことの学習，明治図書
- 坂野公信（1989）学校グループワーク・トレーニング，遊戯社
- 坂野公信（1994）協力すれば何かが変わる 続・学校グループワーク・トレーニング，遊戯社
- 佐藤公治（1996）認知心理学からみた読みの世界，北大路書房
- 佐藤浩一（編著）（2013）学習の支援と教育評価，北大路書房
- 高垣マユミ・中島朋紀（2004）理科授業の協同学習における発話事例の解釈的分析，教育心理学研究，52, 472–484.

Effects of the Teaching of Communication–Literacy for Discussion in Small Group Learning

KAWAKAMI Ayako^{*}, MURAMATSU Masahiko^{**}, NIWA Atsuko^{*},
NIKI Toshiaki^{***} and KINOSHITA Mitsuji^{*}

(Keywords: communication-literacy, discussion, small group learning,
homeroom activities, deepening of thoughts)

Transactive dialogue is the important factor to lead deepening of the thought through the discussion in small group learning and communication literacy is required to each member of the group so that the dialogue unfold actively. In this study, we attempted to enhance communication literacy of children in homeroom activities of elementary school and to use teaching strategies to promote transfer of the literacy to subject area learning. Results of the verification of effects showed that the total of utterance time and the number of operational transaction were increased and the quality of group discussion in the class improved than before. In addition, a characteristic of the dialogue development to lead deepening of the thought in group learning was revealed from an aspect of the expression of transaction.

^{*}Naruto University of Education, Special Teacher Training

^{**}Shirawaki Elementary School

^{***}Naruto University of Education, Collaboration Office