

[国 語]

話合いの仕方にかかわる方法知の自覚と活用を促す学習デザイン

－ 詩の読みを交流する話合いのモニタリングを通して－

中山 卓*

1 問題の所在

平成29年告示の学習指導要領では、深い学びの鍵として各教科等において「見方・考え方」を働かせることが掲げられている。各教科等の「見方・考え方」とは、「どのような視点で物事を捉え、どのような考え方で思考していくのか」という、その教科等ならではの物事を捉える視点や考え方のことである。国語科では、子どもが「言葉による見方・考え方」を働かせることで、対象と言葉、言葉と言葉の関係を、言葉の意味、働き、使い方等に着目して捉えたり問い直したりして、「言葉への自覚」を高めることができるようにしていくことが重要になる。

授業の中によく取り入れられているグループでの話合いにおいて、「言葉による見方・考え方」を働かせるということを考えてみたい。これまでに、筆者は学年の発達段階に応じた「話型」を使った指導を試みた。話型を使って、接続詞の使い方や理由の述べ方等を正確に教えることで、子どもは言葉の意味、働き、使い方を理解し、それを活用できると考えた。指導の結果、その単位時間では話合いがかみ合い、技能が身につけているように感じられた。しかし、別の内容や単元になるとその話型を使って話し合う姿が見られないという課題が残った。山元（2005）は話合い活動において、「学ばれる内容はあらかじめ用意されたものをトップダウン式で提供するのではなく、その場で児童生徒が体験的につかんだもの、または、教師が意識してつかませて積み上げていく」ことによって、「実感を伴った理解が図られ、肌身についたふるまいとしての話す聞く態度が形成される」と述べている¹⁾。このことから、実践において話型を使った話し方が他の内容に転移しなかった原因は、言葉の意味、働き、使い方を教えるだけの指導となり、話合いにおいてその言葉を使う効果を子ども自身が自覚していなかったことにあると考えた。

では、グループでの話合いにおいて子どもが言葉への自覚を高めていくためには、どのような学習が必要なのだろうか。上山（2015）は、方法知の有効性の自覚化を促すため、グループでの話合いを分析し、「前後の文脈の中での効果が理解できたり推察できたりし、方法知を使用することで話合いがよくなるという実感を得ることができた際に、有効性が自覚化される」ことを報告している²⁾。上山実践では、他者モニタリングにより子どもが既にもっている話合いの仕方にかかわる方法知を抽出し、それを使う効果を理解、実感できるようにすることで方法知の有効性を自覚させている。言葉の意味、働き、使い方を理解し、その言葉を使う効果を自覚することができた子どもは、話合いの話題が変わったとしても、その方法知を活用し、よりよい話合いを展開していけるのではないかと考える。上山は実践の課題として、抽出した方法知を意識的に活用していく過程において、どのような学習が求められるのかについては検証が必要であると述べている。抽出した方法知の活用場面についても、意図的に単元の中に取り入れて学習をデザインすることによって、よりよい話合いの仕方にかかわる方法知を自覚し活用する子どもの姿に繋げていきたいと考えた。

2 研究の目的

グループでの話合いをモニタリングする活動を核とした、方法知の抽出から活用までを行う学習をデザインすることで、よりよい話合いの仕方にかかわる方法知を自覚し活用していくことができるか、実践をもとに考察することを本研究の目的とする。

3 研究の方法と内容

(1) モニタリングする活動を核とした方法知の抽出と活用を繰り返す学習のデザイン

抽出した方法知を話合いという行為に結び付けていくためには、子どもが方法知の自覚と活用を繰り返していく中で、よりよい話合いができたという実感を得られるようにすることが必要である。そこで、詩の読みを交流する話合いをモニタリングして抽出した方法知を別の詩の読みを交流する話合いで活用する、という過程を繰り返す学習をデザインす

* 柏崎市立剣野小学校

る(表1)。方法知の抽出を行う手立てとなるモニタリングは以下のように設定する。

① 他者モニタリング

(表1)に示した単元の2時間目に、他者モニタリングする活動を設定する。他者モニタリングでは、「話し合いを聞いて、どんなところが上手だと思ったか」を授業者が課題として提示し、代表のグループでの前時の話し合いを文字化したものを見ながら録音した音声を聞かせる。同じ詩を読み話し合った経験があるため、どの子どもにとっても内容の把握がしやすい題材であると考えられる。また、音声データと一緒に文字化した資料を提示することで話し合いの文脈を視覚的に捉えやすいようにする。他者モニタリングにより、代表グループの話し合いのどの発言にどのような機能があり、その有効性は何かということ子どもから引き出しながら自覚させていくことができるようにする。

(表1) 学習デザイン

時間	研究の過程	学習の過程	学習内容
1	話し合いの実態把握	詩①の読みを交流する話し合い	○詩①「つもった雪」を音読し、問いに対する自分の考えを書く。 ○グループで読みを交流する。 ○交流後の自分の考えを書く。
2	方法知の抽出	前時の話し合いの他者モニタリング	○前時の代表グループの話し合いの録音を学級全体で聞き、そのよさを見つける。 ○グループでの話し合いで大切だと考えたことを書く。
3	方法知の活用	詩②の読みを交流する話し合い	○詩②「土」を音読し、問いに対する自分の考えを書く。 ○グループで読みを交流する。 ○交流後の自分の考えを書く。
4	方法知の抽出	前時の話し合いの自己モニタリング	○前時の自分のグループでの話し合いの録音をグループで聞き、そのよさや改善点を見つける。 ○グループでの話し合いで大切だと考えたことを書く。
5	方法知の活用 話し合いの実態把握	詩③の読みを交流する話し合い	○詩③「大漁」を音読し、問いに対する自分の考えを書く。 ○グループで読みを交流する。 ○交流後の自分の考えを書く。

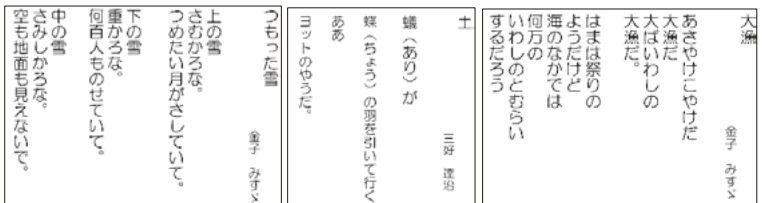
② 自己モニタリング

(表1)に示した単元の4時間目に、自己モニタリングの活動を設定する。自己モニタリングでは、自分のグループの3時間目の詩②の読みを交流する話し合いの録音データを聞かせ、上手にできたところや次はこうしたいと思うところなどの気付きをメモさせる。録音された自分の声を自分で聞いて話し合いの仕方を振り返ることにより、自分ごととして話し合いの仕方について思考することができる。自己モニタリングについても音声データと一緒に文字化した資料を提示し、文脈の中で発話の機能や方法知の有効性を捉えることができるようにする。自己モニタリングを通して、抽出した方法知がどのように活用されたか自覚できるようにする。

(2) 話し合いの題材と問いの設定

抽出した方法知が活用されるための前提として、まずは子どもが話し合うことに意欲をもち、話し合いが成立するように題材や問いの設定を行う必要がある。本研究においては、発達段階を考慮して選定した3編の詩(図1、図2、図3)を題材とした話し合いを設定した。詩の解釈は読み手に委ねられる。そのため、子どもは友達の解釈を聞いてみたいという思いをもち、多様に考えを交流することができるのではないかと考えた。

また、松本(2018)は、文学の読みの交流において、「互いに共感し、意識的に関心をもって検討できる「問い」がなければ何も始まりません」と述べ、「読みの交流を促す〈問い〉の要件」を5つ示している³⁾。この5つの要件



(図1) 詩①「つもった雪」(図2) 詩②「土」(図3) 詩③「大漁」

②着目する箇所を限定している。③全体を一貫して説明できる。④いろんな読みがありえる。⑤その教材を価値あるものとする重要なポイントにかかわっている。を充足する問いを設定し、読みを交流する話し合いを促す。

- ・詩①「つもった雪」(金子みすゞ) 【問い】なぜ作者はつもった雪を上、下、中の順番にして詩を書いたのか。
- ・詩②「土」(三好達治) 【問い】なぜ作者は「土」という題名をつけたのでしょうか。
- ・詩③「大漁」(金子みすゞ) 【問い】大漁ととむらいのことが書いてあるのになぜ題名が大漁なのか。

(3) 検証の方法

松本(2015)は、話し合いのプロトコルをデータとする場合、「内容と形式は相互に密接に関係したものであり、中間のレベルとしての機能もそれぞれ緊密な関係にあり、まったく別個の分析として成り立つものではない」と述べ、形式、機能、内容からなる「質的三層分析」を提唱している⁴⁾。そこで、(表1)に示した単元の1時間目と5時間目の詩の読みを交流する話し合いを、「それはどのような特性の話し合いだったのか(形式)」、「(モニタリングによって抽出した)方法知がどのように活用されたのか(機能)」、「その方法知が活用されたことが詩の読みにどのように影響したか(内容)」という3つの視点から分析・比較し、その変容をモニタリングの効果との関係において検証を行う。分析データは、3編の詩の読みを交流する話し合いにおける音声、モニタリングにおける学級全体の発話の音声、読みを交流する前と後の記述、モニタリングの際のメモや振り返りの記述とする。音声データは、ICレコーダーで録音したものをトラ

ンスクライブしてプロトコルとしてデータとする。プロトコル書式は松本（2015）に準じる⁵⁾。なお、話合いの機能の分析については、迎ら（2005）の発話分析のカテゴリー（図4）⁶⁾を用いる。

なお、外的な要因によって詩の読みを交流する話合いの発話の質や量ができるだけ変わらないよう、話合いの時間はいずれも10分間とし、同教室で同じ授業者（筆者）が同じ展開で学習を進める。話合いの前に、詩の音読、語句の意味の確認、問われていることを理解させる指導は行いが、表現技法やその効果などについては指導しない。また3編の詩における問いは、できるだけ同じ難度になるよう、松本の示す「問いの要件」を満たすような問いを設定する。

(4) 実践期間・分析の対象

実践期間は、2019年6月25日～7月1日である。山元（2003）では、小学校4年生は話合いのメタ認知が可能であるとしている⁷⁾。そこで、公立小学校4年生30名を対象として実践を行うこととする。分析の対象として、1時間目の話合いにおいて、発話の数が一番少なかったグループ（Aグループ：MI・MS・KRの3名構成のグループ）を抽出する。

5 実践の実際

(1) モニタリング前の話合いの実態（1時間目）

（表2）A班の話合いの発話カテゴリーによる分類

	情報提供	肯定	否定	説明	提案	確認	転換	情報要請	質問	呼びかけ	聞き返し	朗読	相づち	笑い	その他
MI	3	1	0	2	0	1	0	1	1	1	0	0	1	0	0
MS	7	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	2
KR	2	0	0	1	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	1

（表3）A班の交流前と交流後の読み

問い：なぜ作者は上、下、中の順番で詩を聞いたのだろうか。		
	交流前	交流後
MI	みんなが読むときに上中下や下中上だと詩がつまらないからおもしろくするために上下中をやった。	中だけ一文字多いから。クイズになるように。
MS	中だけ一文字多いから。	かわらない。中だけ一文字多い。
KR	普通だったら、上中下が下中上だと思うけれど、少し違うようにしたらいいかなあと思って上下中にしたと思います。	中は、上と下と違って1文字多いことが分かりました。だから上下中の順番にしたと思います。

① 形式

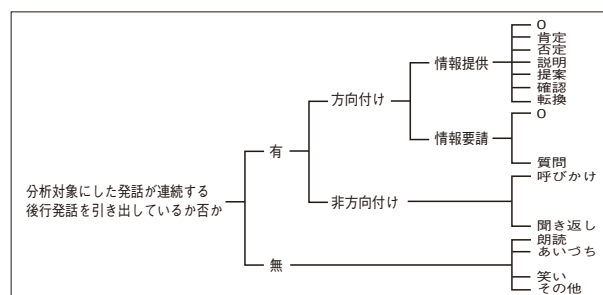
10分の間に、1MSから28KRまでのやり取りがあった。7KRまでは、一人が発表したら次の人が発表するという形式で進められている。10KR以降、沈黙や詩からは逸脱した内容の発話が続いた。沈黙の時間は合計で約4分程度であった。

② 機能

まず4MSのように、自分の考えを読み上げるかたちでそれぞれの子どもから情報提供が行われた。しかし、その後は8MIのように進め方についてグループの友達に質問して相談したり、10KRのように話合いを終えようとしたりしている。KRは考えを発表し合うことを話合いであると捉えている可能性がある。（表2）から、3名の子どもから情報提供は行われているが、提供された詩の内容について質問をしたり、肯定や反対をしたりして後続の発話を引き出すような発話はほとんど見られなかった。

③ 内容

「つもった雪」の作品の特徴として、最後の連の「中の雪」だけは「さみしかろな」と感情が表現されている。そのテキストに着目することで、作品の書かれ方の特徴に気付き、作者の思いを想像できるのではないかと考えた。しかし、一人一人が自分の考えを述べ合うだけに終始し、詩の内容にかかわる発話の相互作用は見られなかった。また、3名とも交流前、交流後ともにテキストへの着目がなく、根拠が自分の状況の文脈によるものになっている（表3）。MIとKRは、交流後に「中（の雪の「連」）だけ1文字多い」というMSの考えを記述している。しかし、MI、KRとも考えが変容した理由は語られていない。これは、話合いによる読みの変容ではなく、安易な読みの乗り換えであると考えられる。



（図4）発話分析のカテゴリー

【1時間目】A班のグループでの話合いの一部

4MS：俺の考えは、中の文章が一番最後なのは／／中の文章が一番最後なのは、中の文章が他の文章よりも一文字多いからです。
 5MI：／／もう少し大きな声で。
 6MI：え：と、私は、みんなが読むときに、上中下や下中上だと詩がつまらないから、おもしろくするために上下中をやったと思います。
 7KR：僕は、最初は上中下だと思いました。でも、上下中とは全然思いませんでした。ふつうだったら、上中下か下中上だと思うけれど、少し違う風にしたらどうかと思って、上下中（3）にしたと思います。
 8MI：どうする？
 9MS：はあ：。
 10KR：先生、終わったらどうすればいいですか？
 （以下略）

(2) 他者モニタリングの実際 (2時間目)

(表4)は子どもが、代表グループの話合いから「上手なところ」として挙げた発話と、その発話が上手だと思った理由を話し合っている場面の発話のプロトコルの抜粋である。①において8OHでは、質問することによって相手の言いたいことの補助となり、考えが詳しくなっていくという有効性が共有された。②では、3IRによって、納得したということを示す発話であるということが共有された。7MRは、「ああ」と反応することで、相手の意見がすごいという共感を表すのではないかと考えた発話である。③では、1MIから、話題を転換する発話だと考えたことが分かる。10MIでは、「でも」という逆説によって反対のことを言うときに使える言葉だと気づいている。また、18IRは多様な考えを出して話し合うことのよさに気付いている。④では、4IRによって友達の話に対して自分の理解が合っているか確認することが大切であると共有された。6MSによって、相手の考えを確認することは、正しく理解できることであるという有効性が示された。①から「質問」、②から「肯定」、③から「転換」「否定」「情報提供」、④から「確認」の機能を抽出することができた。

(表4) 2時間目の学級全体での話合いの内容

	子どもが着目した発話	その言葉の意味や機能などを思考している発話の抜粋
①	重い?	10H:本当にそうなの?ってことだと思う。え:と、質問、質問です。 8OH:質問すると、詳しくなる。相手の言いたいことを助けてあげている感じがする=11OM:=なんか:,それって間違っているから:,本当は重いじゃなくてさみしいだから、相手にもう一回考えてみて、みたいな。
②	ああ。	1TK:相手が何か言ったら、黙って聞いているよりも、何か言った方がいいと思う。 3IR:なんか、納得したよ、ということを伝えていていると思います。 5??:なるほど。 7MR:中が上になること。この意見すごいね、っていうときも。
③	でもさ、上が解ければ中が上でしょ?	1MI:ちょっと話がうつるとき。 3OM:上はずっと上じゃなくて、今度は中が上になるんじゃないの?ってことだと思います。 10MI:あ:、反対なんだよ。 18IR:いろいろな考えが出る方が話し合いがおもしろい。
④	じゃあ、みんなが空を見られるってこと?	2IR:え:と、相手に質問している。(2)はてながある。 4IR:これってこういうこと?って感じ。 5??:確認? 6MS:これであってるって//これであってるって確認すると、正しくわかる。

他者モニタリング後に「グループでの話合いで大切にしたいことは何か」と問い、振り返りを書かせた。(表5)は、A班の3名が自覚した方法知である。MIは、(表4)①から「質問」の機能、③から「転換」の機能が大切だと考えて記述をしている。MSは、②から「肯定」の機能を「はんのう」と表現して書いている。また、④から「確認」の機能が大切であると記述している。

(表5) A班 (MI, MS, KR) のモニタリング後の記述

KRは、①の「質問」の機能を「たずねる」、②の「肯定」を「はんのう」、④の「確認」を「かくにん」という言葉で記述した。

	MI	MS	KR
他者モニタリングにより自覚された方法知	・言ったことについて分からない、質問があるときは、ちゃんと質問する。 ・話がうつるときに、でもねとか、急にうつらないようにする。	・かくにんする ・はんのうする	・かくにんする。 ・たずねる。 ・ああなど、はんのうをする。(ああ) ・理由をいったりする。(なんで?) ・でもさあ~。

代表グループの話合いについて、前後の文脈を考えながら①~④の発話を検討した。同じ活動を行っていても、抽出児3名とも有効性を自覚した方法知が異なっていた。モニタリングでは一律に同じ方法知が自覚されるわけではないといえる。

(3) 自己モニタリングの実際 (4時間目)

MIは音声聞き、「色々な疑問が出て話し合って考えがよくなった」「たくさん意味が出た」と記述している(表6)。これは、26MIのように新たな疑問を出すことでみんなで思考する視点を「転換」すると、多様な考え(「情報提供」)にふれることができ、自分の読みがよくなるということを実感できたということである。MIは、他者モニタリングで自覚した方法知の活用により、内容がよくなっていくということを実感している。MSは「全員がみんな質問した-前よりもいい話し合いができてよかった」と記述している。25MSは、24MIに対して「質問」をし、34MSでは24MIの話の内容を理解し、一緒に考えている。他者モニタリングで自覚した方法知の活用により、質問すると相手の言いたいことが分かるという効果に気付いている姿である。KRは音声聞き、「話し合っていたらいろいろな疑問が出てきているいろいろ考えた」と記述している。45KRでは、26MIによって出された疑問に対して、思考している発言が見ら

【3時間目】A班の話合いの一部
24MI: 題名の意味が分からない。
25MS: ん:, んんん。どゆこと?
26MI: え, 言うよ? 題名と文があつていないので、ちょっとよくわからないです。
27MS: 題名が合わないけど、なんで?
28MI: う: : ん。 (中略)
43KR: でも題名と少し合わない、から。
44MI: 食事と土、土は、食事と土?
45KR: 土は何を表しているんだろう?

(表6) 自己モニタリングのメモ (抜粋)

MI	・前回よりも長く話し合いができてよかった。 ・たくさん意味が出た。 ・話し合いに間が空かないようにしたい。 ・色々な疑問が出て話し合って考えがよくなった。
MS	・話し合いが前より長かった。 ・ああとか、反応をふやしたい。 ・全員がみんな質問していた-前よりもいい話し合いができてよかった。
KR	・自分から反応をしていた。 ・話し合っていたらいろいろな疑問が出てきているいろいろ考えた。 ・自分の意見はしっかり出し切っていた。 ・みんなが一人一人の意見をしっかり聞いていた。

れる。発話カテゴリーでは「その他」に位置づくと考えられるが、MI同様、話し合うと疑問が生まれ、それにより内容が深まるという話し合う行為のよさを自覚している。また、MIやMSは、方法知の活用により、話し合いが前より「長くなった」という気付きを記述している。方法知の活用により、話し合いの形式も変わっていくことを自覚している。

自己モニタリングにより、方法知を活用するよさを自分自身の姿から自覚することができた。また、発話の機能が話し合い形式や内容に影響を与えていることにも気づくことができた。

(4) 自己モニタリング・他者モニタリング後の話し合いの実態（5時間目）

(表7) A班の話し合いの発話カテゴリーによる分類

	情報提供	肯定	否定	説明	提案	確認	転換	情報要請	質問	呼びかけ	聞き返し	朗読	相づち	笑い	その他
MI	13 (+10)	0 (-1)	3 (+3)	7 (+5)	2 (+2)	2 (+1)	5 (+5)	0 (-1)	10 (+9)	0 (-1)	0	2 (+2)	1	0	0
MS	14 (+7)	1 (+1)	1 (+1)	3 (+2)	1 (+1)	0	0	0	2 (+2)	1 (+1)	2 (+1)	1 (+1)	0	0	1 (-1)
KR	5 (+3)	4 (+4)	4 (+4)	2 (+1)	0	1 (+1)	1 (+1)	0 (-1)	6 (+5)	0	2 (+2)	3 (+3)	0	0	1 (-1)

※ () 内は、1時間目の発話からの増減を示す

(表8) A班の交流前と交流後の読み

問い：大漁ととむらいのことが書いてあるのに、なぜ題名が大漁なのか。		
	交流前	交流後
MI	大漁にいて、とむらいが起りやすくなるから。とむらいは大漁の言葉からつながるから。	前に来た文章が題名のもとになる。
MS	大漁と何万の共通点があるからです。	前に来たものと逆のことが書かれているから。大漁ととむらいが逆のことだから。
KR	題名が大漁なのは、1番には大漁と書いてあって、2番には何万と書いてあるから。1番が主役です。	大漁は人間の話だから、人間のことが言いたい。

① 形式

10分の間に、1MIから92KSまでのやり取りがあった。6MIまでは順番に発表する形式が進められている。7MI以降は決まった発話の順番はなく、発話が止まることなく進められている。

5時間目の発話数は1時間目より64回増えている。発話数が増えたのは、自己モニタリングによって抽出した方法知を活用することで発話数が多くなり、よい話し合いになるということ子どもが自覚していたためではないかと考えられる。

② 機能

7MIでは、質問をしてKRの考えを引き出している。(表7)からは、「質問」の機能の発話が10回、「転換」が5回あったことが分かる。MIは、他者モニタリングによって、「質問」をすると相手の言いたいことを引き出すことができることを自覚し、自己モニタリングによって新たな疑問から視点を「転換」して考えると、多様な考えが聞くことができるということ自覚しているため、「質問」「転換」の機能をもつ方法知を活用していると考えられる。

27MSは、8KRに対して「明るい話と暗い話」と自分の意味づけをみんなに話している。MSは、自己モニタリングにより「前より話し合いが長かった」と「情報提供」の量を多くすると話し合いが続くということのよさを自覚しているため、情報を多く提供するという方法知を活用したと捉えることができる。

12KRや15KRは、友達の考えを受けてそれに納得したことを表す発話である。KRは他者モニタリング・自己モニタリングによって「肯定」することの有効性を自覚したため、方法知を活用したと考えられる。(表7)からも、KRは肯定+4回、否定+4回と、1回目よりも友達の意見に反応している回数が多いことが分かる。また19KRは、出てきた疑問を思考している。KRは、自己モニタリングによって、「色々な疑問が出てきていろいろ考えた」と、話し合いは問いを生み出し、多様に思考することができる活動であるというよさに気付いている。

5時間目の話し合いの際には、3人とも1時間目の話し合いでは見られなかった方法知を活用している。MIは主に「質問」、MSは主に「情報提供」、KRは主に「肯定」「否定」「質問」の機能をもつ方法知である。これらは他者モニタリング・自己モニタリングによってその方法知のよさを自覚しているため、活用されたと考える。

③ 内容

「大漁」は生と死、明と暗、いわしの目線と人間の目線など、多様な対比が考えられる作品である。テキストへの着

【5時間目】A班の話し合いの一部

7MI：ねえ、KRに質問してもいい？KR何で1番が主役なの？

8KR：え：と、1番は大漁が2回書いてあるから。でも、2番は／／大漁みたいなことが、何万って書いてあるから。

9MS：／／大事なことは2番は書いてあるよ。

10MS：でも2番は、あれ／／うん。

11MI：／／こっちの方が長くない？文が。

12KR：確かに。

13MS：大事かことはこっち（詩の第2連）の方が書いてあるよ。

14MI：大事なことはこっちの方が書いてあるんだけど。

15MS：文章もこっち（詩の第2連）の方が長い。

14MI：でも、こっち（詩の第1連）の題名一。

15KR：そう、だね。

16MS：こっち（詩の第1連）が人間、の話。

17KR：ああ：。こっちが人間の話だね。

18MI：え、でも、浜は祭りのようだけどまでは人間の話じゃね？海の中ではからが、いわしの話じゃね？

19KR：大漁だ、大漁は何、何を表しているんだろう？

20MI：朝焼け小焼けだ／／大漁だ一

21MS：／／いわしの？

22MS：見て。いわしの話と人間の話。

23MI：ようだけど、ようだけど、ようだけどまでが人間の話じゃね？

24KR：なんでそう思ったの？

25MS：え？

26MI：でもさあ、どう考えてもこっち（詩の第2連）の方が文が多いから、どう考えてもこっちの方が大事だと思うんだけど、うん。でもさあ／／でもさあ、でもさあ。

27MS：／／こっちは明るい話をしているけど、こっちは暗い話をしている。

28MI：あ：：。だから、電気なんだよ電気。明るいほうがメインみたいな感じで、暗いほうが、なんかあんまりメインじゃないから。うん。

目により対比構造に気づき、なぜそのように書かれているのかを考えることができる。7MIがKRの考えがどういふことなのか質問をしたことをきっかけにして話合いが進んでいる。19KRでは、大漁という言葉が何を象徴しているのか話合いの中で生まれた疑問を思考している。MSの多様な情報提供により、22MS「いわしの話」と「人間の話」、27MS「明るい話」と「暗い話」と作品の対比構造にかかわる考えが出され、MIやKRが大漁ととむらいの対比に気付いていくきっかけとなっている。(表8)からは、交流前は3名とも対比の構造に気付いていなかったが、交流後にはKR、MSが作品の対比構造にふれて考えを書いていることが分かる。KRは交流前は「主役」という言葉で人間目線に視点が置かれていることを表現していたが、交流後には「大漁は人間の話」という言葉に置き換えて記述している。これは、7MIの「質問」をきっかけに話合いが展開されたことで、自分の考えがより明確になった姿と捉えられる。対比構造にはどのような効果があるのかということまでは読みが至らなかったものの、話合いにより、詩の書かれ方に気付けたことは、他の場面でも使える詩の「読み方」を獲得している姿と捉えることができる。

5時間目の話合いでは、1時間目には見られなかったテキストへの着目があり、作品の構造に着目した発話が見られた。5時間目は他者モニタリングによって自覚した方法知が活用され、自己モニタリングによって、方法知の活用による話合いの機能の充実が内容にも影響するということが自覚できたことにより、詩の解釈をよりよくつくりかえていくことができたと考える。

5 考察

本研究では、よりよい話合いにかかわる方法知の自覚と活用を目指し、詩の読みを交流する話合いとモニタリングを繰り返す学習をデザインした。

他者モニタリングでは、話合いの文脈の中で「質問」「肯定」「転換」などの発話の機能を子どもから抽出し、その有効性を自覚させることができた。他者モニタリング後、詩の読みを交流する話合いにおいては、自分が有効性を自覚した方法知を活用して話合いを行っている。

自己モニタリングでは、活用した方法知が、話合いの中でどのように機能しているかを自分自身の姿から自覚することができた。5時間目の話合いにおいては、1時間目に比べて、それぞれが有効性を自覚した方法知を活用する回数が増えている。また、方法知の活用は、内容(自分の読みの形成)にも有効に作用している。これらは、自己モニタリングによって方法知を活用する効果を自覚したためであると考えられる。

1時間目と5時間目の話合いが変容したのは、他者モニタリング、自己モニタリングによって方法知の自覚と活用が繰り返されたためである。5時間目においては、それぞれがモニタリングによって自覚した違う方法知が相互に作用し、よりよい話合いがつけられていった。モニタリングは「話型」を一律に与える指導では獲得することができない、その子どもに合った方法知を獲得できる手段になるのである。また、他者・自己モニタリングによって自覚された方法知を活用することは、話合いの発話数などの形式や、詩の読みの意味的な内容にも影響があるといえる。

これらのことから、モニタリングを核として自覚と活用を繰り返すデザインは、方法知を獲得していく過程を生み出すことができ、「よりよい話合い」になるために有効に機能したのではないかと考える。今回は詩の読みを交流する話合いであったが、他の内容においても同様の学習をデザインすることにより、よりよい話合いにかかわる方法知の自覚と活用を促していけるのではないかと考えた。違う内容についても分析を行い、さらに有効性の高いデザインにしていくことを今後の課題としたい。

参考・引用文献

- 1) 山元悦子(2005)「『話すこと・聞くこと』の学習によって育成する言語能力とは何か」『日本語学』第24巻第2号 pp.9-10
- 2) 上山伸幸(2015)「方法知の有効性の自覚化を促す話合い学習指導の研究ー小学校4年生を対象とした実験授業の分析を中心にー」『国語科教育』第77巻 pp.14-21
- 3) 松本修(2018)「2-1 物語の読みと交流と言語活動」松本修・西田太郎編著『その問いは、物語の授業をデザインする』学校図書 pp.130-131
- 4) 松本修(2015)「第2章 質的三層分析」松本修編著『読みの交流と言語活動』玉川大学出版部 pp.15-24
- 5) 松本修(2015)「はじめに」前掲書 p.5
- 6) 迎勝彦・渡部洋一郎・野村眞木夫(2005)「学習者相互におけるコミュニケーション過程の分析ー発話間の関係描写に基づく発話者の傾向把握ー」『上越教育大学研究紀要』第24巻第2号 p.372
- 7) 山元悦子(2003)「『話すこと・聞くこと』と対話」『実践国語研究』No.249 pp.48-53