

「話し合い」に関わる要因から見た取り組みの検討

林部 千佳子* 子安 潤**

Considering the Factors and Approaches Involved
in Facilitating Discussion

HAYASHIBE Chikako KOYASU Jun

要 約

本研究の目的は、先行研究から「話し合い」の成立に関わる要因を見出し、学校の取り組みと関連させ、取り組みがもたらす効果を検討することである。なお、「話し合い」は少人数グループでの「話し合い」に限定する。

代表的な先行研究から見出した「話し合い」に関わる要因は、「グループ編成」「課題の内容」「展開の仕方」「協同性」の4つである。「学びの共同体」の理念を実践する小学校、中学校を視察した結果、「話し合い」を成立させる多様な取り組みを行っていた。授業の様子、児童、生徒の発言等をもとに、上記の4要因から2校の取り組みを検討した結果、それらの取り組みがグループの「話し合い」において意欲、参加、学びの質の効果をもたらすことが明らかになった。

キーワード：「話し合い」の成立に関わる要因、グループ編成、課題の内容、展開の仕方、協同性、取り組み、効果

1. はじめに

学習指導要領における改訂で「主体的・対話的で深い学びの視点からの授業改善」¹⁾が示されたこともあり、授業において「話し合い」活動を多く取り入れる傾向にある。「話し合い」による学びは、戦前から東井義雄が生活綴方教育において対話的な学びを実践する²⁾など、これまでも多くの教師によって実践されてきたことである。そして「話し合い」の実践とともに常に議論されてきたことは、「話し合い」が深い学びに結びついているかということである。

授業における「話し合い」は深い学びに結びついているか、これを肯定できない現実がある。学習指導要領改訂後の「令和3年度全国学力・学習状況調査の小学校質問紙」では、「主体的・対話的で深い

学びの取り組み状況」の章に「学級やグループでの話し合いなど」における子どもの様子を問う質問が3問入れられ、「自分の考えを伝えられるか」「相手の考えを聞くことができるか」「自分の考えを深めたり広げたりできるか」³⁾を質問している。その結果、肯定的な回答をした学校は、82.4%、89.9%、75.8%⁴⁾と高い数値を示しており、全国的に見て子ども達は話し合いができていたことが伺える。その一方でベネッセ教育総合研究所が行った「小中学校の学習指導に関する調査2021」では、「主体的・対話的で深い学びを進める方法がわからない」に対して「とてもそう思う、まあそう思う」の回答が44.5%、「知識・技能の習得と思考力の育成とのバランスがとりにくい」の「とてもそう思う、まあそう思う」の回答が65.7%⁵⁾となっている。これらの2つの調査から、「話し合い」を行っているが必ずしも「主体的・対話的で深い学び」に結びついていないこと、また「話し合い」の質に問題があることが推測される。

* 中部大学大学院教育学研究科 院生

** 中部大学現代教育学部現代教育学科

授業における「話し合い」は、コミュニケーション能力、人間関係、学習内容など複数の要因、条件などが関係する活動である。岡田敬司は、授業におけるコミュニケーションについて一次のことばと二次のことばの観点から、一次のことばはなじんだ状況でその状況に関して親しい者と一対一でのやりとり、二次のことばは、具体的現実状況を離れた間接的な事柄も伝えられるし、大勢にも伝えられるし、独力で論理的に組み立てられるもの⁶⁾と述べ、子どもが学校で出会うのは二次のことばであるとしている。授業での「話し合い」は、学習に関する内容について考えたことを親しいとは限らない相手に伝えるものであり、当然に二次のことばが用いられ、ここでは一次のことばを用いた時のような言葉を省略しても相手が察して理解することへの期待は薄く、多くの言葉を用いて可能な限り詳しく話すことが求められる。更に「話し合い」は二次のことばを使って話すだけでなく、相手の話すことを聞き、それに対して言葉を返すという過程を繰り返さなければならない。また、授業における「話し合い」は学級という生活を共にする者同士で行われるという特質もあるため、コミュニケーション以外にも人間関係、学級の態様など複数の要因が関係する。このように「話し合い」は様々な要因が関係するなかなか難しい活動である上に、「話し合い」が学習の質を保障する深い学びをもたらすものであることが求められている。

そこで本研究においては、先行研究から「話し合い」の成立に関わる要因を見出した上で、視察校の取り組みと関連させ、取り組みがもたらす効果を検討する。なお、本研究では、少人数グループでの「話し合い」に限定する。研究方法は、まず代表的な先行研究である、吉本均の「学習集団」、佐藤学の「学びの共同体」、「協同学習」の3研究をグループによる「話し合い」の観点から考察することで、「話し合い」の成立に関わる要因を見出す。次に「話し合い」を授業に多く取り入れている視察校の取り組みについて検討する。最後に「話し合い」の成立に関わる要因と視察校の取り組みを関連させることで、取り組みがもたらす効果を明らかにする。

2. 先行研究が示す「話し合い」の成立に関わる要因について

「グループ学習」と「話し合い」の視点で、代表的な先行研究である吉本均の「学習集団」、佐藤学の「学びの共同体」、「協同学習」を考察し、グループにおける「話し合い」の成立に関わる要因について検討する。

2.1 吉本均の「学習集団」

吉本は「学習集団」論において小集団である班を活用する授業指導を述べ、その中でグループと班について、グループは一時的に目的的に組織された形態、班は共同目標の達成のために長期にわたって組織され連帯意識に満たされた共同体と区別している。その上で指導の初期段階は班に集団的連帯性、自主性を持たせることを目指し、授業でも班を活用し、その後に目的的に組織されるグループを活用することも可能になるとしている⁷⁾。この指導は、習得したものが確信につながる学習を成立させるためには子どもは主体的である必要があり、共同性のある自治的な班を組織することが子どもの主体性を導くことになるという考えによるものである。

吉本の理論は、学級における子どもの様子や人間関係を洞察した上で構築されているという点に特徴がある。吉本は著書の中で、班活動は子ども達的能力差により、教える教えられる関係が固定した状況に陥りやすいと述べるように⁷⁾、学級の現実として子どもの能力差、性格の差等により、全員が主体的で平等である学習活動を成立させることには困難が伴う。特に自立性の高いグループ（班）活動ではこの傾向が強くなる。このような現実を踏まえ、吉本は班を一定期間継続させ自主性、共同性を持たせるべく組織することで、能力差による関係が固定化しないように、全ての子どもに主体性を持たせることを目指した全員参加による「話し合い」を成立させようとしたのである。また、授業の「話し合い」（対話）は、「自由対話」ではなく討論の要素を持った「授業対話」であり、教師の発問により目標や内容によって貫かれ進められるべきとしている⁸⁾。

以上のことから、吉本の理論から導かれる「話し合い」の成立に関わる要因は、グループ（班）の組

組織化により全員が意見を言い合える関係を作ること、意見の対立が起こるべく「話し合い」の目標や内容が明確であることの2要因とする。

2.2 佐藤学の「学びの共同体」

佐藤の「学びの共同体」は、「21世紀型の学校」のヴィジョンを示す概念であり、ヴィジョンを達成すべく教室では協同する学びの実現に取り組むとしている。また佐藤は「聴き合う関係は対話の言語を生成し、対話的なコミュニケーションによる共同体の構成を準備する」との理由により、学びの出発点は「他者の声を聴き合う関係」であり、対話は話し合うことではなく聴き合うこと、受動能動性であるとしている⁹⁾。

この佐藤が述べる「他者の声を聴き合う関係」は、誰もが「学びの主人公（主権者）」として活動することを追求するものであり、この点において吉本の目指す「全ての子どもに主体性を持たせる」とことと共通する。その実現過程が吉本は共同体としての班の組織化であるのに対し、佐藤は「聴き合う関係」の構築である。佐藤は「聴き合う関係」を理論の中心とし、対話における「聴き合う関係」が全員の子どもの学びへと導き、他者と協同する学びを成立させることで学習の質も保障すると考えるのである。

また佐藤は協同する学びの実現のための活動システムとして、協同を可能にする机配置、聴き合う関係による対話的なコミュニケーション、男女混合の少人数グループによる協同的な学びなどの方略を示している^{10) 11)}。

以上のことから、佐藤の理論から導かれる「話し合い」の成立に関わる要因は、「聴き合う関係」に力点を置いた協同性と、協同的な学びの実現させるために少人数グループによる活動や机配置の工夫などを方略として用いることの2要因とする。

2.3 「協同学習」

「協同学習」は学習指導理論であるため多くの知見があるが、「協同」を教育の基本にする点で共通し、日本協同教育学会は「協同」の説明として、学習集団におけるメンバー全員の成長が互いの喜びであるという目標のもとで学習する場合が「協同」であるとしている¹²⁾。そして「協同」の効果としては、認

め合うことで強く動機づけられること、相互交流をもたらすことが挙げられている¹³⁾。また「協同学習」ではジグソー法、LTD学習法など小グループを活用した様々な学習法が示されている。ジグソー法は、ホームグループで教材を分担し、同じ部分を分担する生徒で構成されたエキスパートグループで学んだ上で、それをもとのホームグループで互いに教え合うことにより教材全体を理解するという「技能として協同」を学ぶ学習法である¹⁴⁾。LTD学習法は、小グループによる「話し合い」を中心とした手法であるが、他の学習法との違いは、予習を前提として「話し合い」（ミーティング）が行われ、予習と「話し合い」（ミーティング）の具体的方法が細かく決められており方法に従って学習を進めていくことである¹⁵⁾。

「協同学習」は吉本、佐藤の理論と同様に子ども全員の参加が前提にあるが、「メンバー全員の成長」を目指すために「協同」と共に、参加者に活動の「責任」を求める点に特徴がある。「メンバー全員の成長」は、単に助け合うだけではなく、個々が「責任」を持って活動し認め合うことで実現すると考えるのである。上記に挙げた学習法においても学習に対して全員の参加を促し、且つ個々が活動に対して「責任」を持つ仕組みが取られている。また「協同学習」には、「協同」を促す具体的な指導法が開発されているという点にも特徴がある。

以上のことから、「協同学習」の理論から導かれる「話し合い」の成立に関わる要因は、メンバー全員の成長を目指す「協同」の構築と、活動に責任を持たせ学習の質を高めるために具体的な指導法を用いることの2要因とする。

2.4 「話し合い」の成立に関わる要因

以上、先行研究より、グループによる「話し合い」の成立に関わる要因を「グループ編成」「課題の内容」「展開の仕方」「協同性」の4要因とする。4要因の内容は以下に説明する。

- ・「グループ編成」……グループの人数、メンバー構成やそれに伴う机配置等
- ・「課題の内容」……グループの「話し合い」における課題の内容や課題の表現の仕方
- ・「展開の仕方」……グループの「話し合い」を

展開する方法やそれに伴う工夫

- ・「協同性」……子ども、生徒が全員参加し、話し合える関係の構築

3. 要因から視察校の取り組みの検討

「話し合い」の成立に関わる4要因、「グループ編成」「課題の内容」「展開の仕方」「協同性」から視察校の取り組みを検討し、取り組みがもたらす効果を考察する。なお、今回は佐藤の「学びの共同体」を実践するA小学校、B中学校の2校を対象とする。両校とも研究発表会への参加であり、A校は視察による参加、B校は事前に授業動画を視聴した上でのZOOMによる分科会への参加である。

3.1 A校の研究発表

A校は、佐藤の「学びの共同体」のビジョンと哲学と方略を採用して開校したパイロットスクールであり¹⁶⁾、研究テーマに「学び合う学びをもとめて～教室をひらき授業をかえる～」とあるように他者との関わりに重点を置いた取り組みが行われている¹⁷⁾。2021年11月26日の視察において参観した授業の中で、話題提供授業として行われた6年生の道徳科の授業を中心に「話し合い」の成立に関わる4要因と取り組みを検討し、取り組みがもたらす効果を考察する。

(1) 6年生、道徳科の授業の概要

单元名：規則の尊重

題材名：「ルールやきまりを決める時に大切なこと」

本授業は担任によるオリジナル教材であり、あいさつ禁止を決めた自治体の話を題材に「ルールやきまりを決める時に大切なこと」を考える授業であった。一般的にはあいさつをすることは良いことであり禁止することはないが、ある母親の「子どもに知らない人に話しかけられたら逃げるように教えているから、あいさつ禁止のルールを作って欲しい」という要望からあいさつを禁止にするという題材であった¹⁸⁾。授業の流れは、担任が発問する、その発問について4人グループで話し合う、個人で考えを学習プリントに書く、学級全体で話し合う、この一連の流れを3～4回繰り返すものであった。発問内

容は ①クラスでルールやきまりを決める時にどんなふう決めていたか（導入）②自分だったらあいさつ禁止のルールを作ることに賛成か、反対か ③自治体はあいさつ禁止に決めたがそれはなぜか（主発問）④ルールを決める時に必要なことは何か（主発問）の4つである。①については、このクラスは日頃から「話し合い」によりクラスのルールやきまりを決めているため、その際の様子を想起しながら「理由を考えること」「いろいろな意見を取り入れること」などの発言があった。②については、発言した全員があいさつ禁止のルールには反対であり、その理由としてあいさつの必要性、効果などを挙げていた。③については、板書で自治体の多数派（あいさつ禁止ルール反対）と少数派（あいさつ禁止ルール賛成）それぞれの理由が資料として提示され、それに着目した話し合いとなった。「あいさつ禁止を反対する人（多数派）の理由は感情的なものが多い」「子どもはあいさつをする時としない時の判断ができない」などの意見があり、それを受けて④の発問では「あいさつはなくても済むが、あいさつがあると本当に困る人がいる」「少数派の意見で決めることもある」などの意見が出されていた。

座席配置は終始4人グループであり、グループの「話し合い」は司会者等の役割や話す順番のきまりはなかった。なお、今回はコロナ禍の視察のためグループにおける発言内容は把握できず、グループの「話し合い」における外観と全体での「話し合い」における子ども達の発言内容を中心に分析する。

(2) 「話し合い」の成立に関わる要因から取り組みを検討

① 4人グループの座席配置

授業は、終始、4人グループの座席配置で行われた。佐藤は男女混合の4人グループ（小学校低学年ではペア学習）による協同的な学び¹⁹⁾と述べており、それが実践されていた。グループの構成人数については、杉江は「協同学習」について述べる中で知恵（意見）と貢献度（参加）の観点から効果的なグループサイズは一般的に4～6人であり、大勢の話し合いをまとめるにはコミュニケーション能力が必要だが子どものコミュニケーションの能力を低く見積もらないことが大事²⁰⁾としている。4人は比較的少人数

のグループであるが、考えを述べる時間の確保やコミュニケーションの取りやすさを考えれば適した人数といえる。またグループメンバーの資質については、本授業では男女混合であること以外はメンバーの資質について把握できなかったが、杉江によれば授業は課題解決場面であること、また多様な人間関係を経験する場としてもメンバーの特性が異質であることが効果的²¹⁾としている。

座席配置については、終始、グループ形態で授業が進められていた。これにより授業の流れを途切れさせることなく一斉からグループへ、グループから一斉へと活動を移行することができ、子ども達は担任の「話し合ってみよう」の指示の直後から、間を置くことなく「話し合い」を始めていた。この取り組みの効果は、座席配置を終始、グループ形態にしておくことで、担任の指示と「話し合い」までの間の空白の時間がなくなり、担任が作り出した授業の流れや意図を失うことなく「話し合い」を展開することができることである。また授業の初めから座席をグループ配置にしておくことで本授業は仲間と共に学ぶ時間であることを伝え、協同的な雰囲気を作る効果もあると考える。実際、小学校では中、高学年で普段から座席配置をグループ型やコの字型にする学級も増えてきている。

② 「聴き合う」指導

授業の「話し合い」はグループでも全体でも子どもは大きな声を出すことなく静かな雰囲気で行われていた。佐藤は著書の中で他者の声を「聴き合う」関係であれば授業は静かな雰囲気で行われる²²⁾ことを述べている。「全訳漢辞海」によると「聞」は耳に聞こえてくるという非主体的な結果をいい、「聴」は聴こうとする主体的な意志による²³⁾としている。つまり「聴く」とは、相手が何を伝えようとしているかを受容する行為であり、「話し合い」を「聴き合い」とすれば、そこでは相互に相手を受容し合うことが繰り返し行われ協同性が生じると考えられる。全体の「話し合い」において授業の後半ほど挙手による発言の意思表示をする子どもが増え、発言内容もあいさつ禁止についての賛否に関することから最終的にルール決め方に関することに変化しており、他者の発言を受けて考えを深めていくという学びの協同性が生じていたといえる。

③ グループの「話し合い」後に個人思考の時間を設定する

佐藤が同校の研修会で学習課題により個人思考を設ける時点が変わるとした上で、最初に一人で考えさせることはやる気を失わせることや個人的に可能な範囲だけの思考になる²⁴⁾ことを指摘しており、本授業でも、教師の発問の直後にグループの「話し合い」を行い、「話し合い」の後に記述による個人思考をする展開であった。課題が「ルール」「あいさつ」という身近なことに关するものであったことも関係して、教師の発問の直後から子ども達がグループで意見を交わす様子が見られた。

このように最初から仲間と思考することで意欲の低下を防ぐならば、個人思考の時間を設けることなくグループの「話し合い」を行うことは、グループの協同性を生かし全員参加を促す取り組みといえる。しかし「協同学習」におけるジグソー法、LTDもそうであるように一般的には個人思考の後にグループの「話し合い」が行われることが多く、これは個人で考えを深めて「話し合い」を行うことで学びが深まるという効果を期待してのことである。後述するB中学校の国語の授業でも個人で作品の読み取りを行った後にグループによる「話し合い」が行われていた。本授業でも「話し合い」により考えを深めることを目的としているが、敢えて事前に個人思考を設けないことには、考えが思いつかないことにより参加に消極的になることを避ける意図がある。また個人の意見を一人ずつ順番に述べる発表型の「話し合い」ではなく、自由に意見交換をする「話し合い」をさせる意図もあると考える。よって個人思考をどの時点で行うかは求めるべき効果により異なり、意図して取り組む必要がある。

④ 課題内容の親近性と意外性

道徳科は「ルールを守ること」について考える課題が多いが、本授業は「ルールやきまりを決める時に大切なこと」考える課題であり、民主主義に関連するテーマを扱いたいという担任の考えによるものであった。

本授業の課題の特徴は、「あいさつ」という身近な問題から民主主義について考えさせる内容の親近性と意外性である。本授業のねらいは「ルールの決め方」の一つである多数決の真の意味を考えさせる

ことであり、子ども達に「あいさつ」という身近な話題に今までにない視点を与えている。子ども達はこの親近性と意外性のある課題に興味を持つことで「あいさつは必要であり禁止のルールには反対」「あいさつ禁止に賛成する人の意見は具体的」などの多様な意見を出し合い、「話し合い」の過程で次第にあいさつ禁止を主張する少数派の考えにも理解を示し思考を変容させていた。

3.2 B校の研究発表：ZOOM開催

B校は「深い学び」を主軸に3年間研究を行っており、今年度のテーマは「学び続ける学校をめざして～自己を見つめ、学びの展望を持った生徒を育む深い学びの研究～」である²⁵⁾。事前に配信された授業動画を視聴した上で2021年11月19日にZOOM開催の研究発表会に参加した。分科会は国語科を選択した。

(1) 3年生、国語科の授業の概要

教材名：小説「私」

著者：三崎重紀 8時間完了

単元の目標は段階的に読みを深め多面的に読むこと、文学との関わり方の展望を持つことである。単元構成は、第1、2時では初読の感想、一文読みで作品を理解する、第3時では抱いた感覚を呼び起こす根拠や表現等を追求する、第4時では作品を味わう読み方を考える、第5時では文学の枠組みで読みを深めると同時に他班に伝える準備をし、第6時では他班と交流しながら更に読みを深める、第7、8時では書き溜めた振り返りをもとに小論文を書き交流するという構成であった²⁶⁾。

授業では、毎時間、導入段階で教師から本授業における「読みの視点」が示され、個人思考の後にグループ又はペアによる「話し合い」が行われていた。「読みの視点」は、同化、異化の視点から文学の枠組みの視点へと、作品に近い視点から俯瞰的な視点へと変化させている。教師が課題として視点の変化を示す中で、生徒は「話し合い」を通じて「主人公視点か、読者視点か」「今まで読んできた小説と比べて」というように自分なりの「読みの視点」を考えていた。

座席配置は授業の最初は全員前向きであるが「話

し合い」の際に机を移動し、「話し合い」は4人グループ又はペアで行われた。また学習プリントとPCを併用し、PCは課題の提出、考えの共有、「話し合い」での資料の提示に使用されていた²⁷⁾。

(2) 「話し合い」の成立に関わる要因から取り組みを検討

① 一貫性のある課題

国語科や道徳科は明確な解決法や解答がないこと、また具体物が媒介しないことが多く、これが可能な教科に比べて課題を難しくする。よって課題を明確にする必要があるが、前述のA校における道徳科の授業では資料を提示するという手法を用いることで、一方、本授業の国語科では単元を通じて「読みの視点」を持つという一貫した課題を設定することで課題を明確にしている。具体的には第3時では文章表現に着目させて作品を内側からの視点で（同化）、第4時では作品を味わうための外側からの視点で（異化）、第5時では文学の枠組みで読みを深めるという俯瞰的な視点で、というように視点の内容は段階的に変化するが、「読みの視点」を考える点で一貫性が保たれている。生徒からは、「私視点か、読者視点か、神様視点なら俯瞰的に読める」「私視点だと心情がないから入り込めない」などの発言が見られ、「読みの視点」という課題から逸れることなく「話し合い」が行われていたことが伺える。

② グループを変えて話し合う

研究テーマである「学びの展望」を持たせるために、「話し合い」において自己の考えを他グループの生徒に提案させることで相互に考えを深め広げさせ、これから文学とどう関わっていくかという展望を持たせている。具体的には、第4時までに4人グループで共有した内容を第5時で他グループに伝える準備をし、第6時は異なる考えを持つ他グループの生徒とペアで話し合う展開である。単元の後半における生徒の発言からは「言葉の真意をさぐりながら客観的に読んでみよう」「心情がないなら機械みたいな存在と仮定して読もう」などのように読み方を相互に提案しており、話し合う相手を変えることで考えを深め広げていることが伺える。また考えを他グループの生徒に伝えるためには、グループで一人一人が責任を持って活動する必要がある、「話し

合い」における全員参加を促すことにもなる。

③ 学習プリントとPCを併用

本授業の「話し合い」では、PCと学習プリントが併用され、PCは記述以外にも考えを共有する手段として用いられていた。岡田敬司は言葉だけによる文脈の世界は極度に抽象的になりやすく、子どもに過重な負担を強いるとし、PCは子どもの間での社会的相互作用を高める²⁸⁾としている。これは小学生だけでなく中学生にも妥当し、「話し合い」でPCを用いることは、言葉による説明を補うことや相手の考えを正確に理解することに役立つといえる。

3.3 考察

上記で述べた「話し合い」の成立に関わる要因と視察校の取り組みによる効果を表1にまとめた。表1に基づき「4要因と取り組み」「取り組みと効果」という2つの視点から考察する。

「4要因と取り組み」の視点からは次の2つのことがいえる。1つ目は先行研究から導き出した4要因の性質についてである。4要因の「グループ編成」「課題の内容」「展開の仕方」「協同性」は、「協同性」が人間関係という内面に関わるものであるものに対し、他の3要因は技法的なものでありその点で性質を異にしている。そのため「協同性」は人の内面に働きかけるものとして基本的には長期的に培うものであり、A校の「聴き合う関係を作る」という取り組みは普段から行うことで「協同性」が生じると考える。その一方で、A校による「座席を終始グループの形態にする」という取り組みは、環境が雰囲気を作ることは確かであるため、その授業において「協同性」を生じさせる技法的な取り組みとして注目できる。

2つ目は取り組みが4要因において網羅的に行われていることである。このことから「話し合い」を

表1 「話し合い」の成立に関わる要因と視察校の取り組みによる効果

「話し合い」の成立に関わる要因	視察校の取り組み	取り組みがもたらす効果
「グループ編成」	・男女混合（異質）で4人（適正人数）のグループにする。 (A校)(B校)	・人数的にコミュニケーションをとりやすい。異質の集団により多様な人間関係を学ぶことができる。
「課題の内容」	・親近性と意外性のある課題にする。 (A校)	・多様な意見が出やすく、考えを深め変容につながる。
	・一貫性のある課題にする。 (B校)	・課題を明確化し、課題から逸れることなく「話し合い」が行われる。
「展開の仕方」	・座席を終始グループの形態にする。 (A校)	・席移動がないことで授業の流れや担任の意図を失うことなく「話し合い」を展開できる。
	・グループの話し合いの前に個人思考の時間が設けられない。 (A校)	・仲間と思考することで意欲を高め参加を促す。
	・グループの話し合いの前に個人思考の時間が設けられる。 (B校)	・個人で考えを深めてから「話し合い」を行うことで学びが深まる
	・考えを提案する形で「話し合い」を行う。「話し合い」の相手を変える。 (B校)	・「話し合い」において自己の活動に責任を持つ。考えを深め、広げる。
	・学習プリントとPCを併用する。 (B校)	・言葉による説明を補ったり、相手の考えを正確に理解したりできる。
「協同性」	・座席を終始グループの形態にする。 (A校)	・仲間と共に学ぶ雰囲気を作る。
	・「聴き合う」関係を作る。 (A校)	・「聴く」という受容の行為により協同性が生じ、参加を促す。

成立させるためには、複数の要因を考慮した取り組みをすることが望ましいといえる。

次に「取り組みと効果」の視点からは、意図のある取り組みによって効果が得られ「話し合い」が成立することがわかる。「話し合いの前に個人思考を設けるかどうか」という取り組みについて、A校は「話し合い」の前に個人思考を行わず、B校は「話し合い」の前に個人思考を行っている。この取り組みの差は、A校は「一人で考えさせないことで意欲を高める」、B校は「個人で考えを深めてから話し合うことで学びが深まる」という考えの違いによるものである。この両校の取り組みは課題内容や学年、学級の態様等を考慮して導き出されたものであり、取り組みに意図があることにより期待する効果が生じているといえる。また取り組みから生じる効果は意欲、参加、学びの質に関するものが多いこともわかる。よって複数の要因と関連する意図した取り組みを行い、意欲、参加、学びの質に関する効果が生じることでグループによる「話し合い」が成立すると考える。

4. まとめと課題

「話し合い」の成立に関わる要因と視察校での取り組みを関連させ、取り組みの効果について検討してきた。本研究の成果は、先行研究から「話し合い」の成立に関わる要因を導き出し、その要因と取り組みを関連させたことで取り組みから生じる効果を明確にできたことである。

今後の課題としては、次の2つを挙げる。1つ目は、今回を行ったことをより精緻に検討することである。今回はコロナ禍における制約のある視察であったが、今後、グループによる「話し合い」の発言や様子を記録し詳細に分析することができれば、「話し合い」を成立に関する取り組みや効果についてより明確にできると考える。

2つ目は、「話し合い」の成立に関わる要因についてである。今回は先行研究より「グループ編成」「課題の内容」「展開の仕方」「協同性」の4要因を導き出したが、個人の能力的な要因や発言内容に関する要因など他にも要因があるはずである。先行研究、現場視察により新たな要因を導き出し考察する必要

がある。

はじめにも述べたが、「話し合い」はそもそも難しいのである。これは子どもに限ったことではなく大人にとっても同じことがいえる。しかし難しいがゆえに「話し合い」が持つ可能性に期待するところも大きいと考え、今後も研究を続けていきたい。

引用・参考文献

- 1) 文部科学省、「平成29・30・31年改訂学習指導要領改訂のポイント 学習指導要領改訂の考え方」文部科学省ホームページ、https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/1384661.htm。
- 2) 豊田ひさき、『東井義雄 子どものつまずきは教師のつまずき 主体的・対話的で深い学びの授業づくり』風媒社2018年、p. 24。
- 3) 国立教育政策研究所、「令和3年度全国学力・学習状況調査、学校質問紙」国立教育政策研究所ホームページ、<https://www.nier.go.jp/21chousa/21chousa.htm>。
- 4) 国立教育政策研究所、「令和3年度全国学力・学習状況調査、質問紙の調査結果」国立教育政策研究所ホームページ、<https://www.nier.go.jp/21chousakekkahoukoku/factsheet/primary.html>。
- 5) ベネッセ教育総合研究所、「小中学校の学習指導に関する調査2021」ベネッセ教育総合研究所ホームページ、<https://berd.benesse.jp/shotouchutou/research/>。
- 6) 岡田敬司『コミュニケーションと人間形成 一かかわりの教育学II』ミネルヴァ書房1998年、pp. 49-53。
- 7) 岩垣攝・豊田ひさき編・解説、『学級の教育力を生かす 吉本均著作選集 授業と学習集団』明治図書2006年、pp. 92-96。
- 8) 吉本均、「対話を可能にする授業の条件 いま求められている教師の力量とは何か」、『現代教育科学』27巻12号、明治図書1984年、pp. 10-15。
- 9) 佐藤学、『学校改革の哲学』東京大学出版会2012年、pp. 119-126。
- 10) 前掲9)
- 11) 佐藤学、「プロローグ 学びの共同体と体育の学び」、佐藤学・岡野昇編著、『体育における「学びの共同体」の実践と探求』大修館書店2015年、pp. x-xiv。
- 12) 日本協同教育学会編、『日本の協同学習』ナカニシヤ出版2019年、pp. 12-14。
- 13) 同上 pp. 15-16。
- 14) 同上 pp. 69-70。
- 15) 安永悟、『Learning through Discussion 実践・LTD 話し合い学習法』ナカニシヤ出版2006年、pp. 12-22。

- 16) 前掲9) 第三版』三省堂2011年、p. 1146。
- 17) A校、「令和3年度 第24回教育研究発表会 学習指導案綴り」より。 24) A校、「令和3年度研修部だより」研究紀要、(2021) 配布CDより。
- 18) 前掲17) 25) B校、「教育研究発表会 国語科指導案」(2021) 配布ファイルより。
- 19) 前掲9) 26) 前掲25)
- 20) 杉江修治、『協同学習入門 基本の理解と51の工夫』ナカニシヤ出版2011年、pp. 111-112。 27) B校、教育研究発表会 国語科 公開授業資料より。
- 21) 同上 pp. 109-110。 28) 岡田敬司、前掲書、p. 86。
- 22) 前掲9) *インターネットサイトアドレスの確認は2022年3月15日
- 23) 戸川芳郎監、佐藤進・濱口富士雄編著、『全訳漢辞海

受付日 2022年3月15日

受理日 2022年5月11日

Abstract

The purpose of this study is to consider the factors involved in facilitating discussion from previous research, connect those factors with the approaches of schools, and then examine the effects of those approaches. Note that discussion is limited to discussion in small groups.

The four factors related to discussion found in representative previous research are group organization, subject matter, discussion methods, and cooperativeness. As a result of our visits to both an elementary and junior high school that practice the learning community philosophy, we found a variety of approaches to facilitate discussion. Upon examination of each these schools' approaches in regard to the above four factors, based on classroom situations and student comments, it became clear that these approaches bring about positive effects such as increased motivation, member participation, and quality of learning in group discussions.

KeyWords : the factors involved in facilitating discussion, group organization, subject matter, discussion methods, cooperativeness, approaches, positive effects