

話し合う力の変容を実感できる生徒の育成 —振り返りの分析を通して—

大分市立明野中学校 室 真紀子

要旨

本研究では、生徒が話し合う力^{※1}の変容を実感できる振り返りについて、その効果的な観点及び、場面を検証した。振り返りの観点を、伝え合う力^{※2}に必要とされる5つの言語意識（相手意識・目的意識・方法意識・条件意識・評価意識）から設定したところ、話し合う力の変容の実感につながるということが明らかになった。一方、振り返りを1単位時間の中で場面を変えて設定したところ、話し合う力の変容の実感は見られたものの、場面の違いによる効果まで明らかにできなかった。効果的な振り返りの場面については単元の視点からも研究を続けていく。

〈キーワード〉 振り返り 話し合う力 実感 言語意識 観点 場面

※1「話し合う力」とは、中学校国語科「話すこと・聞くこと」の領域(以下、「話すこと・聞くこと」とする)のうち「話し合うこと」の領域(以下、「話し合うこと」とする)の指導事項オに示された「互いの立場や考えを尊重しながら話し合い、結論を導くために考えをまとめる」能力を表す。(平成29年告示中学校学習指導要領解説国語編参照)

※2「伝え合う力」とは、「人間と人間との関係の中で、互いの立場や考えを尊重し、言語を通して適切に表現したり正確に理解したりする」能力を表す。(同上)

I 研究の背景と目的

1 研究の背景

(1) 「話すこと・聞くこと」に関する現状

① 学習指導要領における音声言語指導の変遷

中学校国語科では、平成元年改訂版学習指導要領(以下、〇年改訂版とする)第1節第2各学年の目標及び内容に「話し合い」が再掲され、音声言語指導が重視された(注1)。さらに平成10年改訂版から「伝え合う力を高める」ことが目標に加わり、言語活動の充実が一層重視された(注2)。平成20年改訂版では各学年の目標の(1)に「話す能力」「聞く能力」に加え「話し合う能力」を身に付けさせることが明記されている(注3)。また、平成29年改訂版総則では、学習過程に「学習を見通し振り返る場面」(注4)を適切に設定することが授業改善の配慮事項の一つとして示された。「話すこと・聞くこと」では、音声言語の一過性・即時性という特徴から、学習活動を記録として留めにくいため、振り返りには工夫が求められる。

② 「話し合うこと」に関する所属校生徒の実態

令和元年度所属校第1学年で実施した「話し合うこと」の単元では、話題からそれた内容に対して適切に対応したり、互いの発言を関連づけてまとめたりする能力が身についた生徒は、令和元年度大分市標準学力調査の

結果から学年全体の6割程度であることがわかった。また、授業の振り返りには、話し合いの話題に関する記述が多く、話し合いの展開や自分の考えをまとめるための方法等に関連した記述は2割程度であった。

③ 「話し合うこと」に関する指導の状況

大分県教育委員会では、主体的・対話的で深い学びの実現に向けて「新大分スタンダード」^{※3}による授業改善を推進している。所属校でも「1時間完結型」の学習展開により、生徒に見通しをもたせるなど授業改善に取り組んできた。中でも「学びの成果を実感し、学んだことや意欲・問題意識等を次につなげられるよう視点を設定することが望ましい」とされる振り返りを、「話し合うこと」で計画的に設定することについては依然として課題である。これまでの実践を振り返っても、生徒に当該授業で学んだ言語能力を自覚させ、次の学びにつながる振り返りの時間を適切に設定できていなかった。

※3「新大分スタンダード」とは、「基礎的・基本的な知識・技能の確実な定着に加え、『学びに向かう力』と『思考力・判断力・表現力』の育成を目指すもの」である。具体的には「1時間完結型・板書の構造化・習熟の程度に応じた指導・生徒指導の3機能を意識した問題解決的な展開」の四つの視点が挙げられる。

(2) 「話すこと・聞くこと」に関する課題

このような現状から、国語科「話すこと・聞くこと」において、自分の学習活動を適切に振り返ることで話し合う力の変容を実感できる生徒を育成することが課題である。

(3) 先行研究

本研究に関連する先行研究について、以下の表(資料1)にまとめた。

<資料1> 先行研究一覧

論者	タイトル	対象領域	方法	結論
山本(2009)	「振り返る活動」と「改善する活動」を相互に行き来する話し合い学習の実践	中学校第3学年 「話すこと・聞くこと」	話し合い学習の工夫 【第1段階】話し合いの振り返りに重点を置く活動 【第2段階】パフォーマンスの目標を設定し、達成させることに重点を置く活動	現在の自分の姿を内省するには「振り返る活動」と「改善する活動」を繰り返す学習過程が有効
三竿(2016)	学びに向かう力を育成する国語指導の在り方	中学校第2学年 「読むこと」	振り返りの工夫 生徒が自分の学びの変容等を可視化する「学びのものさし」を活用	学びの変容を交流することは、自分の考えに自信をもたせ、より深める
浅井(2019)	音声・文字提示型教材による話し合い事後指導方法の開発	中学校第1学年	学習者自身の音声とともに、音声のタイミングに合わせ発話者ごとに文字のみを数秒ずつスクリーンに提示	学習者の音声は、話し合いそのものを振り返り、話し合いの質を変化させる

振り返りに着目した先行研究として、山本直恵(2009)、三竿香織(2016)、浅井哲司(2019)の3名に注目した。山本と浅井の研究は、話し合う力の向上のための内容と方法に焦点を当てている点で共通しているが、三竿は「読むこと」の領域で、生徒が学びの変容を自覚する手立てに焦点を当てている点が異なっている。

本研究の方向性としては、「話し合うこと」で学びの変容を実感できる振り返りについて、三竿が述べる「ツールを使わなくても学びの変容を自覚しながら学習に取り組む、次の学びに向かっていく」(注5)のために必要な視点について明らかにしていきたい。

一方、「話すこと・聞くこと」では、生徒が話し合いを適切に振り返るには工夫が必要となる。そこで、検証授業において、浅井の事後指導や山本の授業実践も参考にしながら、生徒が話し合う力の変容を実感できる振り返りを探っていく。

2 研究の目的

現状と先行研究を踏まえ、「話すこと・聞くこと」において、生徒が自己の話し合う力の変容を実感できる振り返りはどうあればよいかを明らかにすることを目的と

した。

II 仮説

「話すこと・聞くこと」の単元で、振り返りを適切な観点と場面で行えば、互いの立場や考えを尊重しながら話し合い、結論を導くために考えをまとめる話し合う力の変容を実感できる生徒が育つであろう。

III 研究の方法と内容

本研究では、所属校生徒の「話し合うこと」に関する実態の把握と、話し合う力の変容の実感につながる振り返りについて検証するため、以下の方法をとった。

1 「話し合うこと」に関する実態調査の実施

実態調査の概要と内容については、以下の表(資料2-①~⑤)に示す。

<資料2-①> 実態調査の概要

目的	対象生徒の「話し合うこと」に関する実態把握のため
対象	大分市立明野中学校第2学年(231名)
時期	2020年6月23日(火)~8月5日(水)

<資料2-②> 「話し合うこと」に関する意識調査

調査方法	アンケート(選択肢)の実施
調査内容	以下の4項目とその理由 ア 話し合うことは好きか イ 話し合いをするとき、積極的に参加しているか ウ 話し合いをして、よかったと思ったことはあるか エ 話し合うことは、将来役に立つと思うか
分析の視点	・対象生徒の回答の傾向 ・学力層※4(A層、D層)での比較

※4 学力層とは、対象生徒全員の1年次学力テスト結果から正答数の高い順に上位25%ずつをA層、B層、C層、D層とした。本研究では、A層とD層に着目している。

<資料2-③> 話し合いの調査

調査方法	ボイスレコーダーを使った録音とタブレットによる録画
調査内容	国語科「読むこと」の授業における話し合い場面の語彙 グループ協議1テーマ 「協議して作品を1点選ぼう」 グループ協議2テーマ 「これまでの学習内容を確かめよう」
分析の視点	・話し合いにおける発話の回数や内容の傾向 ・学力層での比較

<資料2-④> 振り返りの調査

調査方法	ワークシートへの記入
調査内容	国語科「話すこと・聞くこと」の授業における振り返りの語彙 「今日の授業で気づいたこと・考えたこと」での記述 全体討議テーマ 「学びを続けるための方法を提案しよう」
分析の視点	・振り返りに見られる内容の傾向 ・学力層での比較

<資料2-⑤> 話し合う能力に関する学力調査

調査方法	ペーパーテストの実施
調査内容	(大問1) 問1 話し合いの話題や方向を捉えることができるかどうかをみる問題 問2 話し合いの話題や方向を捉えて的確に話すことができるかどうかをみる問題 (大問2) 問1 目的に沿った話し合いになるように、適切に質問することができるかどうかをみる問題 問2 話し合いを効果的に展開させる発言の役割について理解することができるかどうかをみる問題 (大問3) 問1 相手の立場や考えを尊重し、目的に沿った話し合いになるよう、適切な発言ができるかどうかをみる問題 問2 話し合いの方向を捉えて、的確に発言することができるかどうかをみる問題
分析の視点	・対象生徒の回答の傾向 ・学力層での比較

2 検証授業の実施

検証授業の概要と内容については、以下の表(資料3-①～③)に示す。

<資料3-①> 検証授業の概要

目的	ア 振り返りに効果的な観点を明らかにするため イ 振り返りに効果的な場面と観点の組合せを明らかにするため
対象	大分市立明野中学校第2学年4学級
時期	2020年9月24日(木)～29日(火) 第1回検証授業 2020年10月13日(火)～23日(金) 第2回検証授業

<資料3-②> 第1回検証授業

単元名	手紙文の敬語表現を吟味する話し合いをしよう
指導事項	話題や展開を捉えながら話し合い、互いの発言を結び付けて考えをまとめる(第1学年 A話すこと・聞くこと オ)
言語活動	互いの考えを伝えるなどして、少人数で話し合う活動※5 ※5 学習指導要領 第2章 第1節 第1学年 2内容 言語活動例 イ
ア 観点の設定	5つの言語意識から、目的意識、方法意識、評価意識を観点として設定した
分析の視点	振り返りの観点の違いによる実感の比較
分析方法	KH Coderを用いた計量テキスト分析

<資料3-③> 第2回検証授業

単元名	開校50周年記念行事にふさわしい取組を決める話し合いをしよう
指導事項	互いの立場や考えを尊重しながら話し合い、結論を導くために考えをまとめる(第2学年 A話すこと・聞くこと オ)
言語活動	それぞれの立場から考えを伝えるなどして討論をする活動※6 ※6 学習指導要領 第2章 第1節 第2学年 2内容 言語活動例 イ
ア 観点の設定	第1回検証授業で取り上げた3つの観点から2つを組合せた目的意識と評価意識(以下、観点Aとする) 方法意識と評価意識(以下、観点Bとする)
イ 場面の設定	前半の話し合い:話し合い直後と授業終末(全クラス統一) 後半の話し合い:授業導入時と授業終末(以下、場面aとする) 話し合いの直前直後と授業終末(以下、場面bとする)
分析の視点	振り返りの場面の違いによる話し合う力の変容の実感の比較
分析方法	KH Coderを用いた計量テキスト分析

IV 結果と分析

1 「話し合うこと」に関する実態調査から

(1) 「話し合うこと」を肯定的に捉えている生徒が多い
生徒 216 名(欠席 15 名)から回答を得た(資料4-①)。

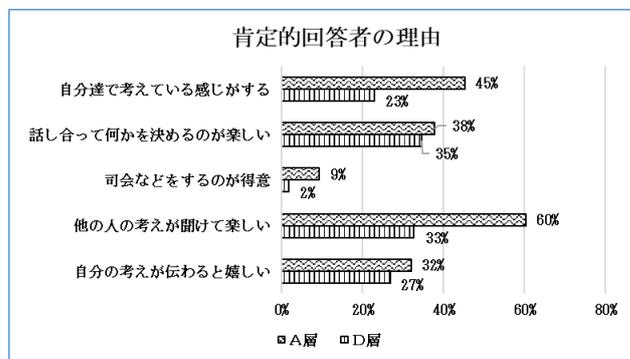
<資料4-①> 質問項目への肯定的な回答割合

調査項目	全体	A層	D層
ア 話し合うことは好きか	84%	91%	77%
イ 話し合いをするとき、積極的に参加しているか	83%	87%	75%
ウ 話し合いをして、よかったと思ったことはあるか	94%	96%	92%
エ 話し合うことは、将来役に立つと思うか	97%	98%	97%

調査項目ア 「話し合うことは好きか」

話し合うことに関して、「好き」「やや好き」と回答した割合は 84%であり、生徒たちは話し合う活動をおおむね好意的に捉えていることがわかった。その理由としてA層生徒の 60%、D層生徒の 33%が「他の人の考えを聞いて楽しい」を挙げていた(資料4-②)。

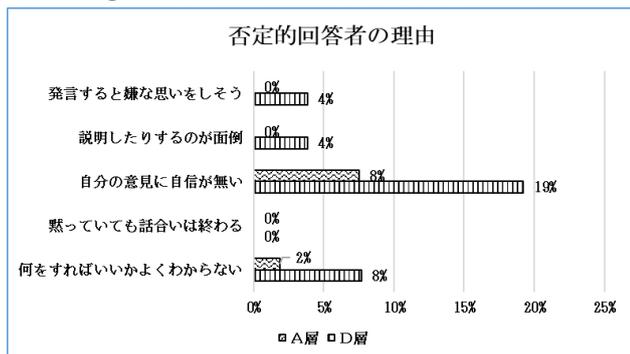
<資料4-②> 調査項目ア 肯定的回答者の理由



調査項目イ 「話し合いをするとき、積極的に参加しているか」

話し合いに積極的に参加「している」「ややしている」と回答した生徒は 83%であった。その理由として、A層生徒の 62%、D層生徒の 48%が「他の人の意見が知りたい」を選択しており、両層とも半数程度の生徒が相手の考えを知りたいことを話し合いの目的の一つとしていることがわかった。一方で、「積極的に参加していない」と回答した生徒のうち、特にD層生徒の 19%は自分の意見に自信が無いために積極的に参加していないことが確認できた(資料4-③)。

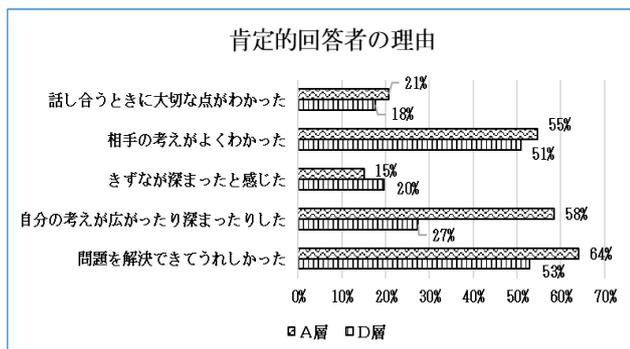
<資料4-③> 調査項目イ 否定的回答者の理由



調査項目ウ 「話し合いをして、よかったと思ったことはあるか」

よかったことがあると肯定的回答をした生徒は 90% を超えていた。その理由に「問題を解決できてうれしかった」や「相手の考えがよくわかった」を挙げる生徒が両層とも多かった。一方、「自分の考えが広がったり深まったりした」ことを挙げたA層生徒は 58%、D層生徒は 27%であり、学力層で 30 ポイント程度の差があることが明らかになった(資料4-④)。

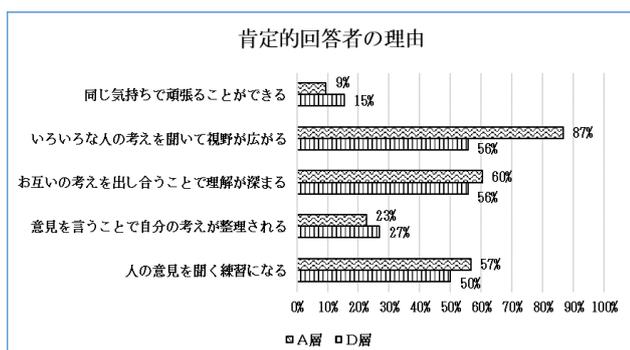
<資料4-④> 調査項目ウ 肯定的回答者の理由



調査項目エ 「話し合うことは将来役に立つと思うか」

肯定的回答者は両層ともに 95%を超えていた。その理由に「いろいろな人の考えを聞いて視野が広がる」を挙げたA層生徒は 87%、D層生徒は 56%であり、両層とも一番多かった(資料4-⑤)ものの、学力層で 30 ポイント程度の差があることがわかった。

<資料4-⑤> 調査項目エ 肯定的回答者の理由



生徒が選択した理由を学力層に着目して比較すると、A層生徒とD層生徒で捉え方に差があることが窺える。中でも特に注目したのは、話し合いをしてよかったという経験をもっているものの、自分の考えが広がったり深まったりした割合はA層生徒に比べて、D層生徒が少なく、話し合うときに大切な点がわかった割合は両層ともに少なかったということである。

(2) 話し合いの結果がメタ認知に影響を与える

調査期間中の授業観察において、各自が書いた自分流枕草子をグループ内で協議し1点を選ぶという話し合いが行われた。D層生徒は話題を捉えた発言に欠けている様子が窺えた。その発話内容の分類には、浅井(2019)の研究を参考にした(資料5-①, ②)。

<資料5-①> 発話内容の分類表

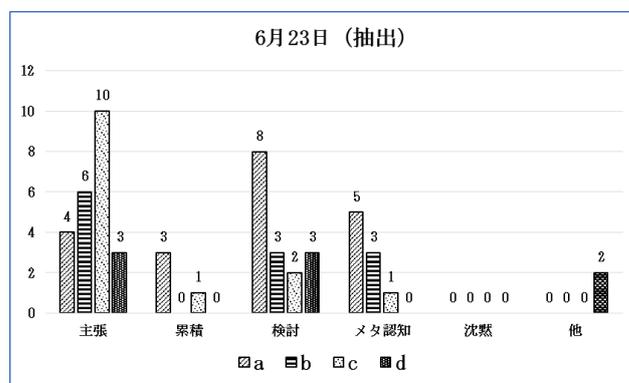
分類	内容
主張	意見, 根拠を述べる, 意見の変更, 再評価
累積	繰り返し, 協応, 触発想起, 言い換え, 精緻化, 不足付加
検討	確認, 疑問, 賛意, 反論, 自説との関連づけ, 新たな視点の提出, 内容の整理, 組織化
メタ認知	参加の促し, 発言要求, 流れをモニター, 手順意識, 目的意識, 整理, 結論づけ
沈黙	沈黙
他	不明, 分類不可

<資料5-②> グループ協議1の具体的発話と分類(例)

分類	発話
主張	えー。Aちゃんがいい。なあ。
累積	なー。
検討	だって、1やろ。こっち2やけ。
メタ認知	あと1分くらいになったら最終確認。
沈黙	ー
他	冬は、クリスマス*白い。

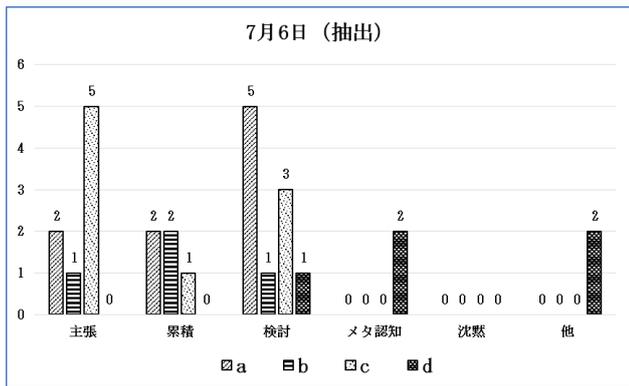
抽出グループの話し合いを分類すると、活発に見えた話し合いの内容は「主張」が 42.5%と多く、「検討」は 29.6%、「メタ認知」は 16.6%であった(資料5-③)。

<資料5-③> グループ協議1の発話内容の分類比較



7月6日に行われた授業では、教科書本文の内容をまとめたプリントの問題に対する解答を確認するため、同グループによる話し合いが行われていた(資料5-④)

<資料5-④> グループ協議2の発話内容の分類比較

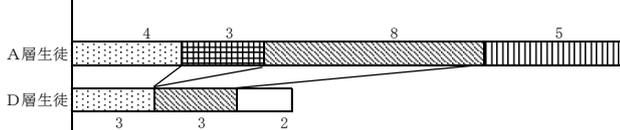


この時の話し合いの分析では「主張」24.2%、「検討」30.3%に対し、「メタ認知」6%であった。

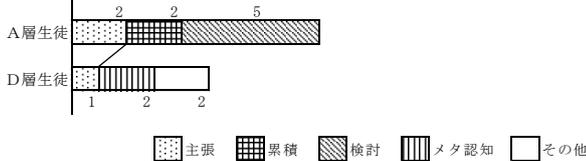
この二つの話し合いをA層生徒とD層生徒で比較したところ、以下のような結果が得られた(資料5-⑤)。

<資料5-⑤> 発言割合と内容の学力層比較

話し合いの結果が自分に影響するとA層生徒が判断した場合



話し合いの結果が自分に影響するとD層生徒が判断した場合



話し合いの観察と発言内容の分類から、話し合いの結果、自分が書いた作品が選ばれる対象となったり自分が解答を発表することになったりするかどうかの見通しの有無によって、発言要求や整理が行われていた。このことから、協議の性質が強い話し合いにおいて、話し合いの結果が自分に影響すると判断している場合にメタ認知が高まる傾向にあることが確認できた。

(3) 話し合った内容に着目して振り返る傾向にある

実態調査期間中の国語の授業において、対象の3クラスで全体討議を実施し、授業の終末に振り返りを行った。ここでは、子どもの記述を分析した清水(2011)の分類を参考にした(資料6-①, ②)。

<資料6-①> 記述内容の分類表

分類	内容
感想	対象の内容に対して感じたことや思ったことを記述している
賛成	対象の内容に対して同意している
理由※	対象の内容に関する考えの基になった事柄をのべている
決意※	対象の内容に対して決意している
評価	対象の価値を認めている
確認	対象に含まれる言葉で要約し、理解している
解釈	対象を自分の言葉で言い換え、理解している
意味付け	対象を他の対象との関連から意味を付加している
反省	対象を基に、振り返りや改善点の指摘を行っている
感動※	対象を基に、感動を味わっている
不明※	対象の内容からの飛躍がある

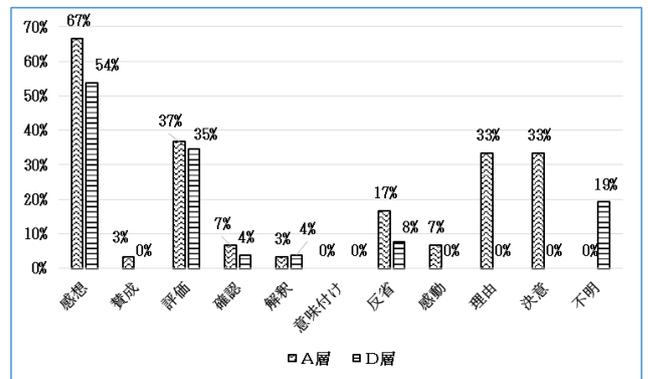
※を付した要素は今回の記述の要素として加えたもの

<資料6-②> 振り返りの具体的記述と分類(例)

分類	記述
感想	+休校なので自分の計画を立てたいと思いました。
賛成	+このような学習ができればいいと思います。
理由※	+夏休みには、アラームを設定したりはできるので、+
決意※	+それを実行につつして早めに宿題を終わらせて、効率よく勉強をしたいです。
評価	いい話し合いになったと思います。
確認	リモートの話し合いとか+
解釈	細かい授業になると、質問がたくさんで+
意味付け	-
反省	時間を守ることが、話し合いの中では難しかった。
感動※	+驚きました。
不明※	楽しい未来にしたいと思いたい。

この分析から、話し合った話題に関連した「感想」に分類されるものは全体の58.6%であった。「評価」に分類されるものはA層生徒で35.5%、D層生徒で31.0%であり、感想の理由や今後の決意に関する記述はD層生徒には見られなかった(資料6-③)。

<資料6-③> 記述内容の学力層比較



(4) 発言後の確認が不足している

「話すこと・聞くこと」に関連する問題を実施し、生徒219名(欠席12名)の回答を解答類型別に分析した。話し合いの話題や方向を捉えて的確に発言することができるかどうかをみる問題における正答率が60%台であった(資料7)。生徒は、話し合いが目指している到達点への意識や建設的な話し合いをすることに課題があることが明らかになった。

<資料7> 課題がみられた問題の解答類型一覧

大問1 問2

解答類型	正答	人数	正答率	A層	D層
1 話し合いの話題や方向を捉え的確に話すことができる	◎	149	68.0%	77.3%	45.1%
2 解答の条件に続けて、相手に確認するような発言をすることに課題がある		1	0.5%	0.0%	2.0%
3 発言内容に理由が不足していることを捉えることに課題がある		5	2.3%	0.0%	3.9%
4 上記以外の解答		43	19.6%	20.7%	23.5%
0 無解答		21	9.6%	1.9%	25.5%

大問3 問2

解答類型	正答	人数	正答率	A層	D層
1 司会として話し手の発言で不足している内容を引き出すために問いかけることができる	◎	151	68.9%	83.0%	33.3%
2 相手の発言を促す言い方に課題がある		18	8.2%	3.8%	11.7%
3 発言内容に理由が不足していることを捉えることに課題がある		31	14.2%	13.2%	21.5%
4 上記以外の解答		1	0.5%	0.0%	0.0%
0 無解答		18	8.2%	0.0%	33.3%

2 検証授業から

(1) 振り返りの観点の違いによる語彙の比較

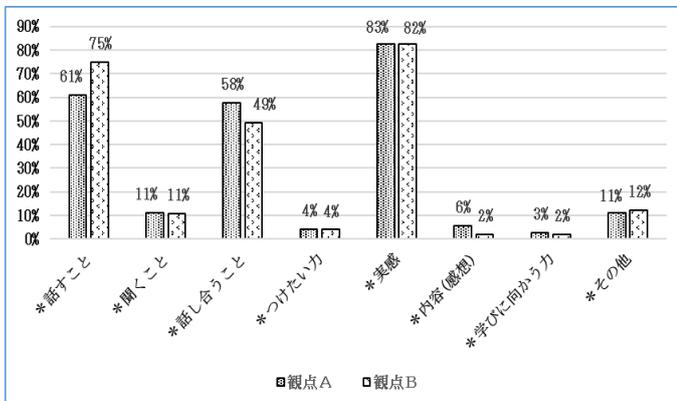
観点A(目的意識と評価意識の組み合わせ)で振り返りを行ったクラスでは、「今日の話合いの目的が達成できたかどうか、自分の話合いとクラスの仲間の話合いを振り返ってみよう」、観点B(方法意識と評価意識の組み合わせ)で振り返りを行ったクラスでは、「今日の話合いの目的を達成するためにどんな方法を取り、それが相手に伝わっていたかどうか、自分の話合いとクラスの仲間の話合いを振り返ってみよう」と伝えた。

① 出現頻度上位語からの分析

観点ごとに振り返りの出現頻度上位語を比較した。観点Aでは、名詞「人」30(回)「自分」25「周り」16、動詞「考える」20「言える」12「出す」12であり、観点Bでは、名詞「自分」37「人」12「班」12、動詞「言える」20「聞く」12「考える」11であった。

さらに、振り返りの語彙上位 97 語の前後に現れていた語を考慮し、コーディングルールを作成した。コーディングルールのテーマは*話すこと～*その他の8つである(資料8)。

<資料8> 観点の違いによるテーマ別語彙の比較

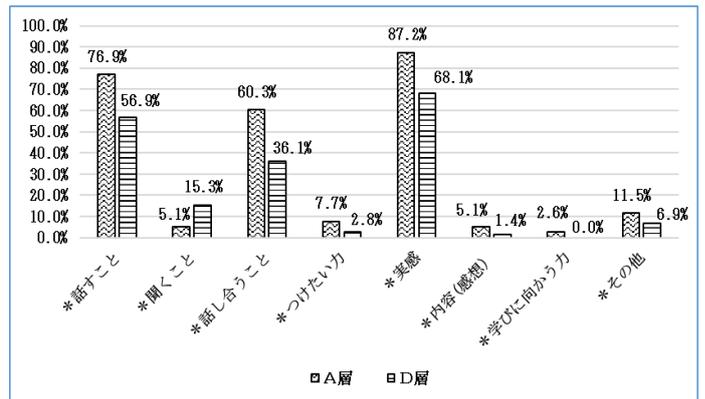


② テーマ別語彙からの分析

観点Aと観点Bで比較すると、どちらの観点でも*実感が一番多く見られた。観点Aでは*話し合うことに分類される語彙が、観点Bでは、*話すことに分類される語彙がそれぞれ10%程度多く出現した。このことから、観点Aでは*話し合うことに関連する内容を、観点Bでは*話すことに関連する内容を、振り返りを通して実感する傾向にあったことが示された。

学力層での比較でもA層生徒と20ポイント程度の差はあるものの、D層生徒にも*実感に関する語彙が他のテーマ別語彙よりも多く出現していた(資料9)。

<資料9> テーマ別語彙の学力層比較



(2) 振り返りの設定場面の違いによる語彙の比較

振り返りの場面別の語彙の比較では、特徴語に注目して分析した。場面a(授業導入時と授業終末)の2クラスでは、「前回」という語が、場面b(話合いの直前直後と授業終末)の2クラスでは「今日」という語が特徴語として出現した(資料10)。

<資料10> 振り返りの場面の違いによる特徴語一覧(回)

	場面a	場面b
意見	49	発言
発表	25	思う
自分	23	言える
話合い	16	人
考える	13	周り
参加	12	聞く
手	8	話
前回	6	良い
質問	5	今日

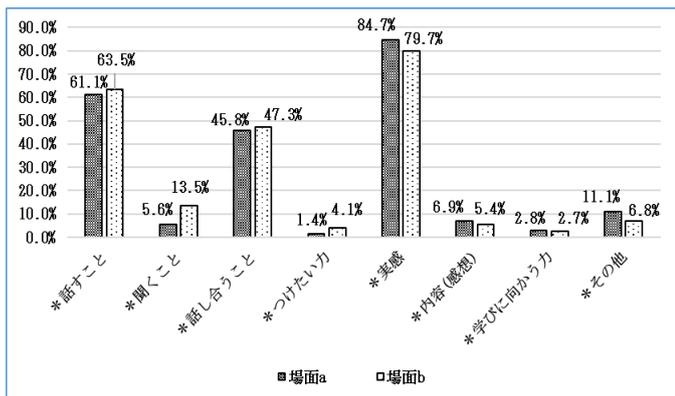
それぞれの語の前後の振り返りの具体は以下のとおりである(資料11)。

<資料11> 具体的な振り返りの記述

場面a	前回よりも進行が 前回と同じように 前回より発表が 前回よりも発表を 前回よりも多く 前回よりも話合いに
場面b	今日は周りの 今日も近くの 今日は周りの 今日は質問されたことに 今日も気が負けて

これらのことから、場面aの設定では、前回の話合いに注目しやすく、場面bの設定では今日の話合いに注目しやすい傾向にあることがわかった。場面aでは「より」という語が続いており、前回と比較をしていることも窺えた。しかし、今回設定した振り返りの場面の違いからは、*実感には特に大きな差異は見られなかった(資料12)。

<資料 12> 場面の違いによるテーマ別語彙の比較



(3) 単元末に行ったまとめから

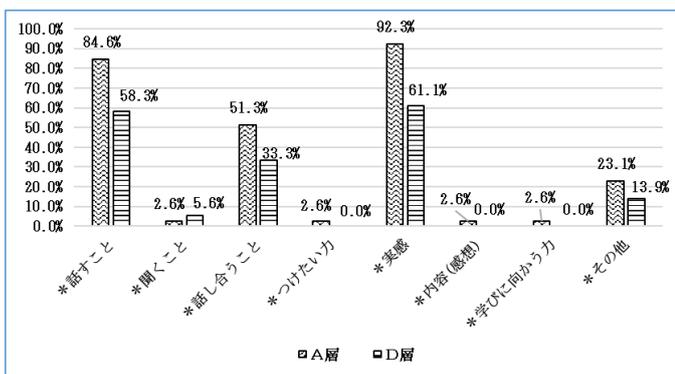
第2回検証授業の単元末には、今後身に付けたい力について記入させたところ、以下の結果が得られた(資料13)。

<資料 13> 単元末の学力層別特徴語一覧(回)

A層		D層	
発表	59	勇気	10
意見	57	質問	10
自分	36	話す	7
発言	16	言える	6
考える	13	アイデア	5
思う	12	挙げる	5
前	11	手	5
人	7	積極	5

今後身に付けたい力のうち、自己の話し合う力に関連した内容を記入した生徒の割合は全体の57%であった。具体的な記述では「理由などを具体的に話して、根拠などもつけて発表していきたい」「根拠のある意見を出す」「実現性と根拠をしっかりと述べて、納得してもらう」「クラスメートとの違いを認め、クラスメートの着目点に合わせてみる力」「先を見通して、理由や反論への対応を考えていくようにしたい」などがあつた。今回の指導事項に関連した語彙はA層生徒の振り返りにわずかに出現することどまった(資料14)。

<資料 14> テーマ別語彙の学力層比較



V 考察

1 振り返りの観点の有効性について

(1) 言語意識から観点を設定することの効果

実態調査と検証授業で行った振り返りを比較したところ、言語意識から観点を設定しなかった実態調査の振り返りでは「感想」が多く見られたが、言語意識から観点を設定した検証授業の振り返りでは、*実感が増加した。このことから、伝え合う力に必要とされる5つの言語意識から観点を設定したことによって、生徒は自己の話し合う力の変容を実感できたと推察される。なぜなら、その内容には、実態調査の振り返りにはほとんど見られなかった、話し合いの中でできたこと、できなかったこと、意識したこと等、自己の話し合いへの参加態度や状況に関連した事柄についての振り返りが見られたからである。

また、目的意識と評価意識の組合せでは*話し合うことに、方法意識と評価意識の組合せでは*話すことに注目しやすい傾向が窺える結果が得られた。出現頻度上位語の比較から、観点Aでは、周囲の人との話し合いへの注目が、観点Bでは自己の発言への注目が高まっていた。このことは、言語意識を観点とした組み合わせによって注目しやすい領域があることを示していると考えられる。指導事項に応じて観点を組合せることで、生徒につけたい力がどの程度自覚されたかを捉えることもできると考えられる。

(2) 観点を把握しやすくする工夫の必要性

一方で、振り返りの記述には無記入も見られたことから、振り返りの観点を把握できていなかったものと思われる。振り返りの記述についても、モデルを示すなどの工夫で全員の理解を促すようにする必要があつた。

2 効果的な振り返りの場面について

実態調査では授業の終末のみで振り返りを行っている。その記述内容には話し合いに関連し「評価」が少なかった。学習過程の途中に振り返りの場を設定した検証授業では、自己の話し合いを評価する*実感が増加していた。

(1) 授業導入時と授業終末に設定した場合

*実感については、他の場面と比べるとわずかではあるものの高くなつていた。特徴語からは前回の話し合いと比較している記述が見られたことから、変容の実感につながる設定であつたのではないかと推察する。

(2) 話し合い直前直後と授業終末に設定した場合

*実感については(1)の場面に比べて低かったが、*つけたい力については、今回設定した場面での比較でわずかな差ではあるものの高かった。指導事項により深くかかわる振り返りの場面といえるのではないかと推察する。

(3) 今回の検証で不足していたこと

今回設定した場面による*実感には有意差は見られなかった。その一因として、今回の授業の流れでは場面をはっきりと区別できないものであったことが影響していると考えられる。比較検証するための条件設定が不十分であったことは反省点として挙げられる。

VI 研究のまとめ

本研究では、振り返りに適切な観点と場面を設定することで、自己の話し合う力の変容を生徒が実感できるかどうかを検証した。十分に検証できなかった点も含め、まとめとしたい。

1 成果

本研究での実態調査を通して、生徒は話し合いを他者の考えを知るための手段の一つとしていることがわかった。他者の考えを理解し自己の考えと比較し検討するといった考えの形成については、学力層で捉え方の違いがあった。また、指導を重ねても話し合う力の向上につながらなかった原因の一つは、生徒が言語能力に注目できる学習活動の示し方の欠如であることがわかった。これらによってこれまでの指導を見直す視点を獲得することができた。

検証授業では、言語意識から振り返りの観点を設定したことで、生徒は相手の発言の意図を考えたり、自分の参加態度に注目し、相手意識をもって自己の話し合いを捉え直したりするなど、話し合う力の変容の実感につながったことがわかった。

また、振り返りの記述の分析に計量テキスト分析を取り入れたことで、指導者がつけたい力に関する語彙の出現率を可視化することができた。このことは授業改善にも生かせると気づくことができた。

2 課題

検証授業での振り返りの記述には、今回設定した指導事項に関連した語彙が少なかった。話し合いをする前の導入に、生徒に現在の自己の話し合う力を自覚させることの工夫が必要であったといえる。学習を見通す段階で、生徒がそれまでの自己の話し合う力を把握できるように

する工夫が今後の課題である。また、振り返りの観点についてもゴールイメージがもてるようにして全ての生徒に理解を促す手立てを考えたい。

生徒が話し合う力の変容を実感するには、以前の話し合いとの比較が必要になることは先行研究にも示されていたことであったが、本研究では振り返りの蓄積が少なく、比較が十分にできていない。加えて、今回設定した3つの観点以外の観点との比較もできなかった。さらに自己の力の変容の実感につながる観点や場面、振り返りの記録の蓄積の工夫についても考えていきたい。

来年度からの一人一台端末時代の到来は、話し合いを振り返るための媒体として音声言語の可視化に活用できるなど期待がもてる。今回の研修での気づきを生かし、来年度もさらに研究を深めていく所存である。

本研究を進めるにあたり、例年とは異なる環境の中、ご協力をいただいた全ての方に感謝を申し上げ、結びとしたい。

引用・参考文献

- (注1) 文部科学省 中学校学習指導要領(平成元年3月)
- (注2) 文部科学省 中学校学習指導要領(平成10年12月)
- (注3) 文部科学省 中学校学習指導要領(平成20年3月)
- (注4) 文部科学省 中学校学習指導要領(平成29年3月)
- (注5) 三竿香織 『学びに向かう力』を育成する国語指導の在り方—アクティブ・ラーニングの視点における「振り返り」の工夫を通して— 岡山県総合教育センター長期研修研究成果物 平成28年度
- ・山本直恵 『振り返る活動』と『改善する活動』を相互に行き来する話し合い学習の実践」教育実践研究 第19集 2009
- ・清水良彦 「多面的な授業分析の開発的研究—子どもによる授業分析』を通して—」日本教育方法学会紀要『教育方法学研究』第36巻 2011
- ・山元悦子 「小学生のコミュニケーション能力の発達に関する縦断的研究—同一課題を用いた話し合いの学年間の差異に着目して—」福岡教育大学紀要 第60号 2011
- ・牛澤賢二 『やってみようテキストマイニング—自由回答アンケートの分析に挑戦!—』2018
- ・樋口耕一 「計量テキスト分析における対応分析の活用—同時布置の仕組みと読み取り方を中心に—」『コンピュータ&エデュケーション VOL. 47』2019
- ・浅井哲司 「音声・文字提示型教材による話し合い事後指導方法の開発—学習者自身の音声話し合いに与える影響の分析—」国語科教育 85巻 2019