

中学校における対話的学習での 理解の変遷に関する事例研究

大谷卓治

1. 研究の目的

本研究の目的は、中学校における小集団での対話的学習において、対話活動が及ぼす一人ひとりの学習者の理解の深まりや変化について、対話の過程の分析を通して実証的に考察することにある。

国語科教育において、対話は、他者との相互交流を通して自分自身の知識や考えを再構成する思考活動と捉えられている（西尾，1975：倉澤，1989：村松，2001：多田，2006）。近年，社会の変化に対応できる力を育むことを目的に，学校教育において，対話を学習活動の中に位置づける授業が数多く実践されている。なかでも，小集団での対話活動は、『中学校学習指導要領（平成29年告示）解説 総則編』に「グループなどで対話する場面をどこに設定するか，児童生徒が考える場面と教師が教える場面をどのように組み立てるかを考え，実現を図っていく」（p.4）とあるように，授業改善の手段として積極的に取り入れられている。現在の学校現場では，校種や教科を問わず，他者との交流を通して学習者一人ひとりの考えの再構成を図ることを目的とした小集団による対話的な学習活動を軸として授業が展開されていると行ってよいだろう。

しかし，石井（2015）は，深める価値のない内容について対話や活動が行われていないか，共同して課題を遂行する中で個々人の学びが保障されているかどうかといった点について注意が必要であると述べている（p.47）。特に，共同して課題を遂行する中で個々人の学びが保障されているのかという指摘に注目したい。たとえ授業の中に小集団での対話活動を位置づけていたとしても，漫然とした対話が行われているだけでは，個々人の学びを保障しているとは言い難い。対話的学習において，個々人の学びの保障とは，学習者一人ひとりの理解の深まりや変化を生み出すための対話活動を保障するということになる。

国語科教育における小集団での対話に関する先行研究としては，対話スキル習得のための指導法の開発に関わる研究（村松，2001：若木，2001）や，発達段階に応じたコミュニケーションの指導のあり方に関わる研究（山元，1996：2016：間瀬・守田・松友・田中，2007：間瀬・守田，2011），小集団学習における学習者の協働的な関わりという視点から対話を捉えた研究（坂本，2004：濱田，2011：2013：2016）などが挙げられる。これらの先行研究において，小集団での対話活動と一人ひとりの学習者の理解との関係について実証的に論じたものは管見の限り見当たらない。そのような研究の現状の中で，本研究は，学習者一人ひとりの理解の深ま

りや変化を生み出す対話活動を保障するうえでも、国語科における対話指導を推進するうえでも、学習者一人ひとりの理解の深まりや変化と対話の過程との関係を分析しようとするものである。

2. 研究の方法

本研究では、対話活動における一人ひとりの学習者の理解の変化や深まりを捉えるために、対話活動の前と後に同じ学習課題を設定し、その課題についての記述内容を比較することにした。対話はミーティングレコーダーに録音し、対話の過程や内容と記述内容との関係を分析することで、対話活動と学習者の理解の変化や深まりとの関係について考察した。具体的には、それぞれの学習者の対話前と対話後の記述の中から特徴的な言葉や表現に着目して、対話の過程との関係を分析した。また、対話の過程を俯瞰したうえで、個人の理解の変化や深まりにつながった発言や対話の展開に影響を与えた発言を取り上げ、とりわけ特徴的な発言については、国語科教育の思考力に関する先行研究を援用して分析した。

3. 実践の方法

(1) 対象学級

H県K市立中学校1年1学級（男子21名、女子16名）

(2) 実践時期及び授業者

2016年9月9日～15日の期間に、筆者が行った。

(3) 授業の概要（全3時間）

第1時 提示した学習課題（「アフリカの留学生に日本の子どもの生活を紹介するのにピッタリな4コマ漫画を選ぼう」）に対する個人学習。

第2時 第1時の漫画の選択が異なる男女混合の4人を基本としてグループを編成し、対話を行った。対話活動は、第1時の選択を参考にグループで最もよい漫画を選択することを目的に行った。対話はミーティングレコーダーに記録した。

第3時 第1時と同一の学習課題で同様の学習活動を行った。漫画は必ずしも第1時や第2時と同じものを選ぶ必要はないこととし、第1時の記述内容と比較すること、違う漫画を選択した場合はその理由を記述することを求めた。

(4) 学習課題

対話活動の話題（テーマ）となる学習課題は、対話の活性化を図るために、意味が多義的で複数の認識が成立するもの（水野，2013）とした（「アフリカの留学生に日本の子どもの生活を紹介するのにピッタリな4コマ漫画の絵を選ぼう」）。また中学生の場合、議論の方向性が定まらなかつたり、他者との考えの違いをはっきりと捉えられなかつたりすることが原因で対話が進展しないことが多い。そこで、学習課題は学習者間の考えの相違点や共通点が明確になり、論点を定めやすいように4種類の4コマ漫画から1つ選択する選択式とし、対話の展開の仕方を記した補助資料も学習者に配布した。学習課題に漫画を用いたのは、学習者の情報の理解や共有を容易にし、話し合い活動を困難にさせる非記録性と非共有性（長田，2008）の

軽減を図ることで、すべての学習者の対話への参加を保障するためである。

また、櫻本(1995)は、思考活動は、列挙された具体的な事柄の関係性に着目して、ある視点で一般化したり評価したりするというように「具体から抽象へと進む」(p.23)としている。本実践における対話活動もこの流れに沿う展開を理想とした。今回の学習課題も、理想的な対話の展開を念頭におき、相違点や共通点を明確にして議論を深めていけるように作成した。

設定した学習課題は、アフリカから来た留学生の歓迎会で、日本の子どもの暮らしについて話をするようになったという想定で、「アフリカの留学生に日本の子どもの生活を紹介するのにピッタリな4コマ漫画を選ぼう」というものであった。4コマ漫画(以下、漫画)は、4種類の中から1つ選択することとし、漫画の選択に際しては、漫画の話の内容ではなく、絵として日本の子どもの暮らしが描かれていると思うコマがある漫画を選ぶことを付け加えた。4種類の漫画はすべて読売新聞に掲載されている「コボちゃん」¹⁾を使用し、4コマの中のどこかには日本の子どもの暮らしぶりが描かれていると感じられるものを用意した。

4. 対話の分析方法

(1) 分析対象とした資料

分析対象の資料として、第1時(対話活動前)と第3時(対話活動後)に記述した、選択した漫画の選択理由、第2時の対話記録を使用した。

(2) 分析対象としたグループ

分析対象のグループは、第1時に行った漫画の選択の結果から、4人のうち2人ずつが同じ意見になるように編成されたグループで、A子、B男、C男、D子の4名で構成されている。4人は、終始、関わり合いながら課題に取り組み、お互いの意見と自分の意見を対象化して検討、調整をしながら合意形成を図っており、いわゆる「組織型」の対話(山元, 2014)がなされていたと判断した²⁾。また、第3時の記述では、4人とも意見が一致し、同じ漫画を選択した。

(3) 分析の手続き

本研究では、対話前後の記述を比較し、そこで使われている言葉や短くまとまった表現に着目した。対話後の記述から新たに表出された言葉や表現を見つけ、それらを対話の中のキーワードと捉えて分析の対象とした。

対話を振り返って記述をする場合、学習者は、対話の中で交わされた言葉や短い表現を想起しながら記述することになる。記述内容の論理性は学習者の表現力などの影響を受けることになるが、そこに書かれた言葉や短い表現は対話の様相が色濃く反映していると考えられる。また、小集団による中学生の対話は、短い言葉のやりとりで進められていくことが多い。発言は、順を追って理路整然と行われるというよりは思いつくままに、それぞれの考えを補い合いながら、その場の状況に応じる形で行われていく。その際、話題の中心となる言葉や表現を捉えながら進められていくことが多い。個人の理解の変化や深まりの分析に際して、記述や対話に表出された言葉、短くまとまった表現を取り上げることは、比較的容易な分析方法であ







りながら、ある程度の妥当性と客観性を持つものと考えた。

5. 対話の分析と考察

(1) 対象グループにおける記述内容と対話内容の概要について

表1は、対象グループにおける漫画の選択理由についての記述である。

表1 対象グループの選択した漫画の番号と記述内容

		A子	B男	C男	D子
1 時間 目	選択した4コマ漫画の番号	2	2	4	4
	対話前の個人の考え	この漫画を使って、  にはこういう楽しい遊びができる。ということを紹介したい。アフリカでは、氷がはるとかあんまりないと思ったから。受験とかも日本よりさかんではないと思うから紹介したい。	記述なし	日本には柱に身長をかり、成長の過程を楽しんでいることがわかる。あと、日本は自分の身長を測るのが好きなことがわかる。	2,3コマ目で背をはかっている所が描かれています。日本では子供は家の柱や壁で背をはかってもらいます。そして、えんぴつで今の身長に印をつけて、どんどん背が高くなっていることをわかるようにします。それが、日本でよくある事だと思ったので選びました。
3 時間 目	選択した4コマ漫画の番号	2	2	2	2
	対話後の個人の考え	この2コマを使うことで、日本には四季があり、寒い地域だと氷がはるくらいになるところもある。  には、こんな楽しいことができるということを紹介できる。さらに、日本の小学生は、ランドセルを背負い、登下校していることが説明できる。こうした2つの説明をすることで、日本の文化、気候を紹介できる。	一番「日本ぼさ」がでてる。ランドセルとかほうしなど……	ほうしやランドセルで日本の登下校中のかっこうがわかる。あと、  は外の水が凍ったり受験など「日本らしい」要素が多いから。	小学生は全員1コマ目のようにランドセルを背負うことがわかります。そして日本では  があります。しかし、  の中でもあたたかいところがあり気候はさまざまです。2つのことから選びました。
	対話前と比べてよくなったと思うところ	話し合いした後で、ランドセルを紹介できることが分かった。氷の部分では、「楽しい遊び」というだけだったけれど、四季があることが説明できるようになったので詳しくなったと思う。	記述なし	話し合うと自分では気づかなかった意見が出たり、話し合いによって気づけたことがあった。	 とところを2つかった。簡潔こがいた。

「対話前の個人の考え」とは、学習課題が提示された後、個人で取り組んだ第1時の授業において選択した漫画の選択理由を記述したものである。「対話後の個人の考え」とは、対話を終えて、再び個人で取り組んだ第3時の授業において選択した4コマ漫画の選択理由を記述したものである。「対話前に比べてよくなったところ」とは、第3時の授業において学習者自身が「対話前の個人の考え」と「対話後の個人の考え」とを比較し、よくなったと思うことについて記した自己評価である。

この表からもわかるように、対話前にはA子とB男が2番の漫画を選択し、C男とD子が4番の漫画を選択していたが、対話後には、メンバー全員が2番の漫画を選択する結果となっている。実際の対話でもメンバーは2番と4番のどちらを選択するかで話し合い、結果として、メンバー全員が2番を選択しており、学習者たちの記述は、対話の結果のとおり記述になっていると言える。

また、「対話前に比べてよくなったところ」の記述を見るとA子は、「四季があることが説明できるようになったので詳しくなったと思う」など、自分の理解した内容やその深まりについて具体的に記述しており、自分自身の学習過程をメタ認知できていると思われる。B男は、記述量が極端に少ないが、学習面でやや課題を有した生徒であり、特に、言葉で表現することを苦手としている生徒である。「対話前に比べてよくなったところ」の記述がないため、B男が自分の理解した内容や対話についてどのように感じたのかは不明である。C男とD子は選択を変えており、自分自身の考えに変化がみられた。中でもD子は、「日本らしいところを2つ書いた」と選択の基準を明確にして、自分自身の理解した内容を表明できたとしている。これらの記述の内容から、このグループの対話はそれぞれの学習者の理解の深まりや変化に影響を及ぼしていると考えられる。

「対話後の個人の考え」の記述の中から、分析対象のキーワードとして「ランドセル」「日本らしい」「冬」の3つを挙げる。

「ランドセル」は、対話前に記述した学習者は1名もいないが、対話後には全学習者の記述に表れる言葉である。「日本らしい」も、対話前に記述した学習者は1名もいないが、対話後は、同意の表現（「日本ぼさ」）を含めて3名の学習者の記述に表れる言葉である。「冬」は、対話前に記述した学習者は1名いたが、対話後には3名の学習者の記述に見られる言葉である。これらの結果から、それぞれ3つの言葉は、対話によって一人ひとりの学習者の理解の深まりや変化に深く関わっているものと捉えて、分析対象の言葉とした。

分析の対象としたグループの対話の変遷について、対話の内容から表2のように4つの場面に分割した。グループの対話の中で「ランドセル」と「日本らしい」は第2場面で、「冬」は第2場面と第4場面で表出されていた。

表2 分析対象としたグループの対話の変遷

	発話No.	対話の内容
第1場面	1～52	全員が自分の考えについて述べ、論点を探っている。
第2場面	53～159	全員でワークシートの回し読みをした後、それぞれの漫画から日本らしい描写を選択する対話が行われている。
第3場面	160～220	話題がアフリカの生活へと移る。
第4場面	221～328	グループで選択する漫画を決定した後、漫画の描写が内容にふさわしいか確認する対話が行われている。

(2) 対話過程における「学習者間で共有された言葉」について

対話の中に表出された「ランドセル」は、他の学習者の考え方を理解し、共有することによって学習者間で共有された言葉であることが明らかになった。

「対話前の個人の考え」（表1）の中で「ランドセル」という言葉を記述している学習者はいない。しかし、「対話後の個人の考え」には、すべての学習者の記述に表れており、対話が学習者の考えの形成に大きく影響していると思われる。

対話の中では「ランドセル」という言葉は、第2場面と第4場面の中で合計18回表出されている。第2場面ではB男が1回、C男が2回、D子が6回、第4場面で

はA子が2回、B男が2回、D子が5回、それぞれの発言の中で表出している。中でも「ランドセル」という言葉が学習者間で共有されるのは第2場面の対話である。表3は「ランドセル」が学習者間で共有される対話のプロトコルである。

表3 「ランドセル」が学習者間で共有される対話のプロトコル

発話No.	発話者	発話
68	C男	どの意見、どの理由が納得できるか、どうします？
69	D子	っていうかさ、あれやろ、2と4じゃなくていいんやろ？
70	C男	2か4かどっちか
71	D子	あたらしい、全くあたらしいものを生み出すって書いてる
72	C男	あ？？そうなの？書いてる？
73	D子	だから、話し合いの…(聞き取れず)意見を作るの下にDIに勝手に…
74	A子	あー、だからあれやろ、氷がこの地域は凍ったことないけど、クリスマスの方がこの地域で盛んやから1にするっていうことやろ？
75	D子	うーん、そう、なんか違う…
76	C男	クリスマス、書きづらい？
77	C男	3番、難しいなあ。だいたいわかるけど
78	D子	3番とか、どういうこと？
79	C男	野球が…日本は…
80	D子	人気？
81	C男	人気みたいな…
82	D子	まあ、2か4かな
83	D子	2やったらさあ、コボちゃん？この子、コボちゃん？コボちゃんの子、かつこう、ランドセル背負う…
84	A子	あー
85	D子	帽子かぶって…
86	C男	あーあれや、日本の？
87	D子	書けるな
88	B男	あー、日本だけ？ランドセルって？
89	D子	ランドセルは日本だけ

(注) 左端の数字はターンを示している。発話の欄における「、」は短いポーズ、「…」は言いよどみや長いポーズ、「？」は質問に特有の上り調子の抑揚を示している。(以下の表、同じ)

まず、対話は、それぞれの学習者が自分たちの考えを述べ合うことから始まった。しかし、考えを述べ合うだけでは理解が不十分だと判断したD子の提案により、考えを書いたワークシートの回し読みが行われた。その後、選択を促すC男の発言(68)によって、学習者は漫画の中身を比較したり、吟味したりし始める。その中でD子は「3番とか、どういうこと？」(78)と問いかける。D子の問いかけにある3番とは、それぞれの漫画につけられている番号である。3番の漫画には、子どもが家の壁にボールを当てて遊んでいるところを母親から注意をされる、という様子が描かれている。D子は、この描写と今回のテーマである「日本の子どもの暮らし」を結びつけることができなかつたため、「3番とか、どういうこと？」(78)という問いかけになったと推察される。つまり、D子は、どのように考えれば、この描写をテーマに結びつけることができるのかということ問うたのである。

D子の問いかけ(78)を受けて、C男が説明を行おうとするが、うまく説明ができず、D子と一緒に考えている様子がうかがえる(79)(80)(81)。

ここで注目すべきは、D子の「人気？」(80)という発言である。「ボールを投げている子ども」の描写から「野球」を想起しているC男の発言(79)を受けて、D子は「人気？」(80)と、C男に確認するように尋ねている。この時、D子は、「ボールを投げている子ども」の描写と「日本の子どもの暮らし」というテーマを結びつ

けるための「野球は日本の子どもに人気のあるスポーツである」という前提に気づいたと推察される。D子の「人気？」(80)という発言は、D子が、暗黙の前提を明示したという点で重要である。そして、D子は「2やったらさあ、(中略)ランドセル背負う…」(83)と発言する。2番の漫画には、ランドセルを背負う子どもが凍った水たまりの水を足で割っている姿が描かれているが、この発言は、「ランドセルは日本の小学生の通学カバンである」という前提を踏まえることで、2番の漫画は「日本の子どもの暮らし」というテーマに結びつけられるのではないかと考えを示すものであり、暗黙の前提を捉えた発言と言えるだろう。このD子の発言(83)は、他の学習者にもすぐに理解され、「ランドセル」は、テーマにふさわしい言葉としてグループに受け入れられることになる(84)(86)(88)。これは「ランドセル」が前提を問うまでもなくテーマに結びつきやすい事物であったためだと思われるが、この後、「日本は、家族多いな」(107)、「ふすまってさあ、日本だけ？」(116)とあるように、それぞれの学習者が、テーマにふさわしい日本特有の事物を漫画の描写から見つけ出そうとしている様子がうかがえる。これはD子の発言(83)によって、暗黙の前提を捉えてテーマに結びつけるという考え方を理解したためと考えるとよいだろう。

「ランドセル」という言葉に着目し対話の過程を分析した結果、「ランドセル」は、学習者が協働して「前提と帰結の関係をとらえる思考」(小田, 1996 : p.14)という考え方を導き出したことによって、浮かび上がってきた言葉であり、学習者が考え方を共有する契機となった重要な言葉であることが明らかになった。

対話の過程と学習者の理解の深まりや変化との関係は、対話前に記述した学習者が1人もいなかったにもかかわらず、対話後には全学習者の記述に表れていたことは、「ランドセル」が言葉として重要であっただけではなく、対話によって共有した考え方を一人ひとりの学習者が保持しているためと考えられる。ここに対話を位置づけた学習活動の意義を見ることができると考える。

(3) 対話過程における「学習者相互が考え方を共有するうえで重要な言葉」について

1人の学習者によって対話の中に表出された「日本らしい」は、今回の対話においてそれぞれの学習者の中で暗黙の了解であった抽象的な概念を言葉として明示し、お互いの考え方を共有するうえで重要な言葉であることが明らかになった。

「対話前の個人の考え」(表1)の中で「日本」という言葉は、A子、C男、D子の記述にあるものの「日本らしい」という記述は見られない。しかし、「対話後の個人の考え」や「対話前と比べてよくなったと思うところ」の中では、「日本らしい」という言葉は、同意の表現(「日本ぽさ」)の記述も含めると、B男、C男、D子の3名の学習者の記述に表れており、対話が学習者の考えの形成に大きく影響していると考えられる。

対話の中で「日本らしい」という言葉は、第2場面のC男の中の発言に2回、D子の中の発言に4回、第4場面のC男の中の発言に1回、表出されている。中でも「日本らしい」という言葉が学習者間で共有されるのは第2場面である。

表4は「日本らしい」が学習者間で言葉として共有される第2場面の対話のプロ

表4 「日本らしい」が学習者間で共有される対話のプロトコル

発話No.	発話者	発話
88	B男	あー、日本だけ？ランドセルって？
89	D子	ランドセルは日本だけ
90	C男	やけど、こんなんつけなかったけどな
91	D子	じゃあ、それも、弱点なんじゃないん？(笑)
92	D子	実際にわたしたちは帽子をかぶってない
93	C男	うーん…ランドセル使うことは、日本らしい…
中略		
107	C男	4番さあ、日本は、家族多いな。この、コボちゃん
108	D子	2世帯やな
中略		
114	D子	うーん、なんやろな。そんなん言うんやったら、アフリカの方が、人多そうじゃない？
115	C男	多そうや
116	A子	ふすまってさあ、日本だけ？
117	B男	うーん
118	D子	うーん
119	C男	日本らしいなあ
120	D子	このうつつてるのがあるから
121	C男	このパーマも日本らしい
122	A子	ふふふ
123	D子	ふふふ
124	D子	全部日本らしいとこまるつけていこう
125	D子	帽子とランドセルと受験生
126	C男	1番はないな、絶対に
127	D子	氷
128	B男	帽子？
129	A子	帽子
130	D子	帽子、ランドセル、氷、受験生、で…こいつは、測ることと、ふすまと…
中略		
147	D子	4やったら、身長を壁とか柱とかで測るっていうのが日本らしいというのがあって、2やったら、周りの人とかコボちゃんのかっこうが日本らしいというもあるし…
148	C男	うーん
149	D子	この受験生とか…
150	C男	どっちが書きやすいかな
151	D子	うーん…日本らしい…

トコルである。

D子の提案(表3, 83)によって、「ランドセル」がテーマにふさわしい描写であるという考えで一致を見たあと、「日本は、家族多いな」(107), 「ふすまってさあ、日本だけ？」(116)とあるように、それぞれの学習者が、テーマにふさわしい日本特有の事物を漫画の描写から見つけ出そうとしている様子がうかがえる。「日本らしい」という言葉が最初に表出されるのは、C男の「うーん。ランドセル使うことは日本らしい…」という、つぶやき(93)である。しかし、その後A子が「ふすまってさあ、日本だけ？」(116)と発言しているように、この時点では、暗黙の了解として「日本らしさ」という抽象的な概念を共有していると思われるが、明らかな言葉として共有しているわけではない。

その後もそれぞれの学習者が、暗黙の了解として共有している「日本らしさ」という抽象的な概念を漫画の描写に見つけ出そうと漫画に集中する中で、C男は(ふすまは)日本らしいなあ(119), 「このパーマも日本らしい」(121)と、具体的な事物を取り上げては「日本らしい」という言葉を繰り返してつぶやいた。こうした状況の中で、D子が「全部日本らしいとこまるつけていこう」(124)と発言することになる。このD子の発言(124)は、自分の頭の中にあった抽象的な概念がC男

の言葉と結びつき、C男の言葉を自身の言葉として取り入れたことを意味する。と同時に、この発言は、暗黙のうちにグループが共有していた抽象的な概念に名前をつけることになった。また、対話の方向性を示すとともに学習者に考え方を示す呼びかけでもあったため、スムーズな対話の展開と学習者が考えや考え方を共有する契機となった。こうした点においてD子の発言(124)は、グループの対話において極めて重要な発言であったと言える。

「日本らしい」という言葉に着目した対話の過程を分析した結果、「日本らしい」は、1人の学習者が繰り返し発言したことで、暗黙のうちに共有していた抽象的な概念を表す言葉として、グループ全体に受け入れられたものであった。また、学習者がそれぞれの考えや考え方を共有する契機となり、対話の展開にもつながった重要な言葉であることが明らかになった。

対話の過程と学習者の理解の深まりや変化との関係については、対話前には記述した学習者が1人もいなかったにもかかわらず、対話後には、同意の表現の記述も含めると、3名の学習者の記述に表れていることは、「日本らしい」という言葉が重要であっただけでなく、対話によって共有した考え方を一人ひとりの学習者が保持しているためと考えられる。

また、B男の記述に注目したい。B男は、「対話後の個人の考え」(表1)に「一番日本ぽさがでてる。ランドセルとかぼうしなど……」と記しているが、「日本ぽさ」とは、対話の中で共有した「日本らしい」という概念を自身の言葉に変えて表現したものと考えられる。B男は言葉による表現を苦手としている生徒で、この記述もB男自身の印象に残る活動を記しただけにとどまっているのかもしれない。しかし、「対話後の個人の考え」が対話から数日後に行われた授業での記述であることを考えれば、B男のように言葉による表現を苦手としている生徒であっても、対話の中で、抽象的な概念を理解し、その概念を表す的確な言葉を獲得しうることを示しているといえる。対話的学習において学習者一人ひとりの理解の深まりや変化は個別的なものであることを踏まえれば、この記述の持つ意味は大きい。

(4) 対話過程における「新たな表現・認識を創出しながら、学習者間に共有された言葉」について

対話の中に表出された「冬」は、学習者の協働によって新しい考えを作り出す際に、新たな表現や認識を生み出しながら、学習者間に共有された言葉であることが明らかになった。

「対話前の個人の考え」(表1)の中で「冬」という言葉は、A子の「冬にはこんな楽しい遊びができる」という記述のみに表出している。しかし、「対話後の個人の考え」にはA子、C男、D子の3人の記述に表れており、対話が学習者の考えの形成に大きく影響していると思われる。

対話の中では「冬」という言葉は2度表出されており、1度目は第2場面で、2度目は第4場面で、いずれもD子の発言の中に見られる。

表5は、「冬」が初めて表出される(156)第2場面の対話の Protokolである。

表5 「冬」が初めて表出される対話のプロトコル

発話No.	発話者	発話
144	A子	2やったら
145	D子	この格好と…格好…格好…氷…
146	C男	ランドセルって日本だけ？
147	D子	4やったら、身長を壁とか柱とかで測るっていうのが日本らしいというのがあって、2やったら、周りの人とかコボちゃん格好が日本らしいというもあるし…
148	C男	うーん
149	D子	この受験生とか…
150	C男	どっちが書きやすいかな
151	D子	うーん…日本らしい…
152	C男	うーん…。アフリカの方やったら、氷は凍らへんの？凍らへんというか、そこらへんの氷は凍らへんの？
153	D子	そうじゃない？そんなイメージない？
154	B男	ザバンナ？
155	C男	あー
156	D子	でも、これやったら日本には四季があって、アフリカにはないけど、冬っていうのがあって、氷が凍るほど寒くなるんですよってことが言える

この場面では、D子の「日本らしいとこまるつけていこう」（表4, 124）という呼びかけによって、学習者たちは、漫画の中から日本らしい事物を表す描写を見つけて、その妥当性を話し合う形で対話が進んでいる。この対話の中で、D子はランドセルを背負う子どもが凍った水たまりの氷を足で割っている姿が描かれている2番の漫画の中から日本らしい事物の描写として、度々「氷」を取り上げている（表4, 127）（表4, 130）（表5, 145）。D子が度々「氷」を取り上げたことを受けて、C男は「アフリカの方やったら、氷は凍らへんの？」（152）と疑問を呈し、「氷」を取り上げることに否定的な見解を示している。このC男の疑問（152）に対して、D子は「日本には四季があって、アフリカにはないけど、冬っていうのがあって、氷が凍るほど寒くなるんですよってことが言える」（156）と応じ、ここで初めて対話の中で「冬」という言葉が表出される。これは「ランドセルを背負う子どもが凍った水たまりの氷を足で割っている姿」から「冬」を想起し、「冬は日本にある四季の一つであり、氷が張るほど寒い」という前提を設定することで「日本らしさ」に結びつけられるのではないかという考えを提案したものである。つまり、「冬」は、D子から前提として提案された言葉である。

実は、対話が始まった当初、D子はこの描写について「水たまりが凍るとかさ、K市、なったことないやん？」と、否定的な見解を示しており、このD子の発言（156）は、対話の過程の中で、自分自身の考えに変化があったことを示している。D子の考えの変化には「日本らしいとこまるつけていこう」（表4, 124）と、グループとしての考え方の方向性を示した自らの発言が大きく関わっていると推察できる。「日本らしいとこまるつけていこう」（表4, 124）という発言により、学習者はそれぞれ漫画から「日本らしさ」につながる描写を探し始めるが、その際、学習者は漫画の描写と「日本らしさ」をつなぐ前提についても考えることになる。つまり、「日本らしさ」が表現されていると判断できるかどうかは、前提が納得できるものでなければならない。D子は、水たまりが凍ることは身近にはないけれども、日本の「冬」で考えるならばあり得ると判断したものと推察できる。しかし、この場面のD子の発言（156）については、これ以上取り上げられることなかった。対話はもっぱら

アフリカの生活の様子へと移ることになる。アフリカの生活を想像し、漫画の描写からアフリカにないものを取り上げようという対話へと進んでいった。

次に、対話の中に「冬」という言葉が表出されるのは、グループとしての考えをまとめる段階に入った第4場面である。ここで「冬」という言葉が学習者間で共有されることになる。

表6は「冬」が学習者間で共有される2回目の対話のプロトコルである。

表6 「冬」が学習者間で共有される対話のプロトコル

発話No.	発話者	発話
229	D子	1番…受験生のことはやめとく?
230	A子	そやな
231	D子	受験生のことはやめといて、1、2、こいつのことにするか、この…
中略		
237	D子	氷、おいとく?
238	A子	おいとこか
中略		
279	D子	冬があるってこと書かへんのやったっけ?
280	A子	書いていいんちゃうん
281	B男	つなぐの?
282	D子	1コマ目、2コマ目、氷が張るってということと格好…
283	C男	弱点を減らすって書いてるけどさ、弱点が大きい弱点過ぎてさ
284	D子	だから、日本、冬があって、寒いところは…
285	A子	氷
286	D子	氷が張るけど、日本の中でも、なんていうか…
287	C男	地域差がある
288	A子	地域差がある
289	D子	日本の中でも気候が違うから、凍る地域、凍らない地域がある

学習者がグループとして選択する漫画を決定し、取り上げる「日本らしい」事物の描写について確認している段階で、D子は、「氷、おいとく?」(237)（「取り上げないでおこうか?」の意——引用者注）とグループの学習者に確認する。それに対してA子は「おいとこか」(238)（「取り上げないでおこう」の意——引用者注）と応じている。この段階では、A子もD子も「氷」と「日本らしさ」は結びつけにくいと判断している様子が見えがえる。

しかし、確認の最終段階に入って、再びD子が「冬があるってこと書かへんのやったっけ」(279)と問いかけると、先ほど「氷」を取り上げることを留保したA子だが、「冬」に関しては「書いていいんちゃうん」(280)と応じている。このA子の返答(280)は、「対話前の個人の考え」(表1)の中で、「冬にはこんな楽しい遊びができる」と記していたように、A子は対話当初から「冬」は「日本らしさ」に結びつくと考えていたためと推察される。

このA子の発言を受けて、D子は、「氷が張るってということと格好…」(282)と、「日本らしい」事物として再び「氷」をあげることになる。しかし、C男は「弱点が大きい弱点過ぎて」(283)と、寒さで水が凍るという自然現象が日本特有のものであるとは言い切れず説得力に欠けるとして、「氷」を取り上げることについて再び否定的な考えを示す。これに対して、D子は「だから、日本、冬があって、寒いところは…」(284)と、前回の発言(表4, 156)と同様の自分の考えを再び示す。

このD子の発言を受けて、これまで「氷」を取り上げることに消極的であった(238) A子だが、一転して「氷」(285)と発言し、「氷」を取り上げる方向に転じる。このとき初めてA子は、D子の考え方を理解し、共有したと推察される。

D子の発言(284)の後、A子とD子それにC男も加わって、協働でC男の指摘した弱点(283)を補う考えを模索し始める。そしてついに、C男の「地域差がある」(287)という発言がD子の「日本の中でも気候が違うから、凍る地域、凍らない地域がある」(289)という考えを生み出すことになる。学習者は、「日本は四季があり、冬は氷が張る」という前提の弱さを補うために、協働で、地域差があるという条件を絞りだし、その条件を付け加えることで、より妥当性のある前提を作り上げることに至った。少なくとも学習者たちはそのように思いを抱いてこの対話は終了している。この対話の過程では、学習者は、小田(1996)が「前提と帰結の関係をとらえる思考」(小田, 1996: p.14)よりも高度な思考と位置付ける「物事の成り立つ条件を捉える思考」(小田, 1996: p.14)によって対話を進めており、対話の深まりが見て取れる。

「冬」という言葉の対話過程の分析からは、以下のようなことが示唆された。

対話の中で学習者の考えを比較するときには、学習者が同じ考え方をすることで、考えの共通点や相違点が共有されて、結果として考えに対する理解や認識が深まる。しかし、学習者の考え方は見えるものではないため、必ずしも直線的に他の学習者に理解されるものではない。第2場面でD子が「日本には四季があつて、アメリカにはないけど、冬っていうのがあつて、水が凍るほど寒くなるんですよってことが言える」(156)と発言した時には取り上げられなかった考えが、第4場面では受け入れられて検討されている(284)(285)(286)ように、学習者の考え方は行きつ戻りつしながら理解されていくことになる。また、「地域差がある」という表現は、学習者が冬に対する認識を確かめ合いながら「日本は四季があり、冬は氷が張る」という前提の弱さを補う中で生み出された考えであり、ここまでの対話では見られなかった「物事の成り立つ条件を捉える思考」(小田, 1996: p.14)によって創出されている。本実践で見られた学習者の思考が深まる過程は、対話的学習の意義に通じるものであると言えるだろう。

対話の過程と学習者の理解の深まりや変化との関係については、「対話後の個人の考え」(表1)に表出されたA子とD子の「気候」という言葉に着目したい。「気候」という言葉は、D子の「日本の中でも気候が違うから、凍る地域、凍らない地域がある」(289)という発言の中に見られる。この発言は、学習者が前提の妥当性を話し合う中で生み出した「地域差」(287)(288)の直後になされている。この発言は「地域差」の中身の説明であり、協働でまとめあげた考えを表出したものいえる。このように、グループの協働によって新たな考えを作るといような重要な場面で表出した表現や認識は、それぞれの学習者の中に取り入れられ、学習者の理解の深まりや変化に深く関与することが明らかになった。

6. 成果と課題

本研究の目的は、中学校における小集団での対話的学習において、対話活動が及ぼす一人ひとりの学習者の理解の深まりや変化について、対話の過程の分析を通して実証的に考察するものである。その成果として、以下の3点を挙げる。加えて、成果につながった本実践についても考察する。

第1に、本研究の対話の過程における「学習者間で共有された言葉」や「学習者相互が考え方を共有するうえで重要な言葉」の分析からは、学習者が他者の考え方を理解し、共有する対話の中で導き出された言葉や概念は、対話後の学習者の理解においても共有されることが明らかになった。濱田（2011）は、他者の言葉を自分のものとして取り込むことを「収奪」（バフチン、1996）と捉え、対話における学習者の「収奪」を明らかにしている。本研究の対話の過程の分析では、学習者は他者の考え方を理解し、共有することで、他者の言葉を自分の言葉として取り込んでいく過程を明らかにしたが、これは「収奪」の過程を明らかにしたものと言える。本研究で示された「収奪」の過程は、対話における個人の学びの過程であり、学習者への学びの保障という観点から見ても意義がある。

第2に、本研究の対話の過程の分析からは、対話は、他者の言葉を自分の言葉として取り込む「収奪」だけではなく、他者と協働で考え方を導き出すことで、新たな表現や認識を生み出せる行為でもあることが明らかになった。丸野（2016）は、学習者が認知的な差異を明らかにして埋め合わせるための説明を「越境的説明」と名付けて、「創発的な学び」（新たな知の創出につながる学び）のために必要な説明であるとしているが、本研究の「新たな表現・認識を創出しながら、学習者間に共有された言葉」の対話の過程は、協働で新たな考え方を導き出しながら行われた「越境的説明」であり、新たな表現や認識を生み出す「創発的な学び」の様相を呈している。この対話の過程は、国語科教育における「創発的な学び」の捉え方やあり方を考えるうえで示唆に富む。

第3に、本研究の結果は、他者との交流を通して学習者一人ひとりの考えの再構成を図るための学習活動としての対話は、考え方を共有することで言葉や概念を共有する段階と、新たな考え方も加えて新しい考えや言葉を創出する段階とに分けて考えられることを示しているとも言える。対話の深さの段階を具体的に示すことができれば、段階的な対話指導や対話的学習の際の評価など、対話指導や対話的学習の実践の場で様々な運用につながることを期待される。

次に、このような成果につながった本実践について考察する。北川（2018）は、討論学習の学びが深まる要件として①メンバー間に互いの意見を尊重し、協同的に取り組もうというする討論の構えがあること、②討論の展開を意識し、協力して推進しようとする態度と技能を身に付けていることの2点を挙げている。本実践の対話の過程の分析からは、対象となった4人の学習者は、技能はともかく、最後まで協同的にとり組もうとする態度で対話活動に取り組んでおり、概ねこの2つの要件を満たしていたといえる。また、実践上の課題としては、今回は学習者の情報の理

解や共有を容易にし、すべての学習者の対話への参加を保障するために学習課題として漫画を用いた。しかし、学習面に課題を有する学習者は、対話活動の成果を十分に享受したとは言えなかった。学習課題の設定いかんによっては、さらに厳しさが増すに違いない。こうした厳しさを軽減するためには、学習者同士の情報の理解や共有を容易にする工夫、例えば、テキストの範囲を限定したり、選択式の課題にしたりするなど、学習者の状況を踏まえて対話的学習を計画することが望まれる。

今後の課題として、以下の2点を挙げる。

第1に、学習者の発達段階や習熟度を踏まえて、学習課題の内容や提示方法、また、単元の中での対話活動の位置づけなど、実践を通して学習者一人ひとりの理解の深まりや変化を生み出す対話的学習のあり方を検証する必要がある。

第2に、従来から行われているスキルの獲得を目的とした対話指導だけではなく、対話の深さを段階的に捉えたうえで学習者の考える力、いわゆる思考力の活性化や深化をねらいとした対話指導など、対話指導の内容とその方法を検討し、具体的なカリキュラムや教材開発へとつなげていくことが求められる。

注

- 1) 「コボちゃん」は読売新聞の朝刊に連載されている4コマ漫画であるが、本研究の学習課題として提示した4種類の漫画の掲載日とそこでの主な描写は次の通りである。1番：2015年12月12日（祖母がクリスマスツリーを押し入れから取り出す様子）、2番：2016年1月20日（ランドセルを背負う男の子が下校している様子）、3番：2016年4月4日（男の子が家の壁にボールを当てて遊んでいる様子）、4番：2015年11月1日（家の柱を背にして家族で身長を測っている様子）。
- 2) 「組織型」の対話とは、意見を比較・統合・位置づけなど組織化を図り、目的にそって批判的共同思考がなされる話し合いであると山元(2014)は述べている。

参考文献

- 石井英真(2015)『今求められる学力と学びとは——コンピテンシー・ベースのカリキュラムの光と影——』日本標準
- 長田友紀(2008)「話し合い指導におけるコミュニケーション能力観の拡張——事中・事後指導における視覚情報化ツール——」桑原隆編『新しい時代のリテラシー教育』東洋館出版社、196-207
- 小田迪夫(1996)「説明文の指導——何のために、何を、どう学ばせるか——」小田迪夫・渡辺邦彦・伊崎一夫編著『二十一世紀に生きる説明文学習——情報を読み、活かす力を育む——』東京書籍、9-15
- 北川雅浩(2018)「小学校段階における討論学習の必要性の再検討——認知面と心理面への影響の分析を通して——」『国語科教育』第83集、全国大学国語教育学会、15-23
- 倉澤栄吉(1989)『倉澤栄吉国語教育全集10話しことばによる人間形成』角川書店

- 坂本喜代子 (2004) 「相互作用分析による対話的コミュニケーションの研究」『国語科教育』第56集, 全国大学国語教育学会, 34-41
- 櫻本明美 (1995) 『説明的表現の授業——考えて書く力を育てる——』明治図書
- 多田孝志 (2006) 『対話力を育てる——「共創型対話」が拓く地球時代のコミュニケーション——』教育出版
- 西尾実 (1975) 『西尾実国語教育全集第4巻』教育出版
- 濱田秀行 (2011) 「物語の読みの交流過程における読み方の学習——“Appropriation”概念を手がかりとした高等学校授業分析をもとに——」『読書科学』第53巻, 第4号, 日本読書学会, 95-104
- 濱田秀行 (2013) 「物語を協同的に読む授業における生徒の自己内対話——読みの交流に書くことを取り入れた高等学校国語授業の分析——」『読書科学』第55巻, 第1・2合併号, 日本読書学会, 33-42
- 濱田秀行 (2016) 「文学的文章についての読みが教室において深まる過程——中学校国語科の授業事例分析を通して——」『国語科教育』第80集, 全国大学国語教育学会, 39-46
- 間瀬茂夫・守田庸一・松友一雄・田中俊弥 (2007) 「小学生の話し合い能力の発達に関する研究——同一課題による調査を通じた考察——」『国語科教育』第62集, 全国大学国語教育学会, 67-74
- 間瀬茂夫・守田庸一 (2011) 「小グループによる中学生の話し合い過程の分析——協同的な論証に注目して——」『学校教育実践学研究』第17巻, 広島大学大学院教育学研究科, 27-37
- 丸野俊一 (2016) 「応答的な『話す』・『聴く』行為が紡ぎ出す『創発的な学び』を求めて」全国大学国語教育学会編『国語科カリキュラムの再検討』学芸図書, 33-40
- 水野正朗 (2013) 「協同的な学びの創造」的場正美・柴田好章編『授業研究と授業の創造』溪水社, 193-207
- ミハイル・バフチン著 伊東一郎訳 (1996) 『小説の言葉』平凡社
- 村松賢一 (2001) 『対話能力を育む話すこと・聞くことの学習——理論と実践——』明治図書
- 文部科学省 (2018) 『中学校学習指導要領解説 総則編』
- 山元悦子 (1996) 「対話能力の発達に関する研究——対話展開力を中心に——」『国語科教育』第43集, 全国大学国語教育学会, 39-49
- 山元悦子 (2014) 「言語コミュニケーション能力を捉える枠組み」位藤紀美子監修『言語コミュニケーション能力を育てる——発達調査をふまえた国語教育実践の開発——』世界思想社, 83-88
- 山元悦子 (2016) 『発達モデルに依拠した言語コミュニケーション能力育成のための実践開発と評価』溪水社
- 若木常佳 (2001) 『話し合う力を育てる授業の実践——系統性を意識した三年間——』溪水社

