

[資料]

中学生の話し合いの実際

The actual discussion of junior high school students

綱本 佑香

Yuka TSUNAMOTO

若木 常佳

Tsuneka WAKAKI

福岡教育大学教職実践講座

(2016年1月28日受理)

本年報の前号(2015 第5号)では、小学校国語科における授業の中での話し合いの実際について報告をした。本資料はその継続的内容である。

本資料において対象としたのは、中学校3年生の国語科における授業の中での話し合いである。話し合いを実施するにあたっては、事前に話し合いに対する課題を把握したのち、話し合いのミニレッスン実施と授業展開や話し合いメンバーを工夫して話し合いを実施した。授業展開や話し合いメンバーを工夫することによって成立した話し合いで捉えることのできた中学生の話し合いの実際からは、ミニレッスンでの役割演技を指導することが、不足している検討的発言に効果があることが明らかとなった。そして、話し合いの発言内容に対し中学生の思い込みがあること、安心できる仲間の中に居ることが検討に役立つ発言を容易にすること、積極的に発言する学習者の示す配慮が、発言しにくい学習者の発言を封じることになってしまっていることなどを捉えることができた。

キーワード：話し合い，中学生，実態，指導効果，課題

I はじめに

他者と話し合うことは、他者理解と自己理解、そして対象についての理解を深めるために行われるべきである。したがって、単に自己の意見を述べ合ったり、伝えあったりするだけではなく、述べられたものに対する検討が行われなければならない。

そのことをMercer(1995,1996)が示した会話の3類型の定義で示すならば、「論争的会話」ではなく、「累積的会話」や「探索的会話」が行われる必要があるということになる。「累積的会話」であれば、「参加者は蓄積によって共通の理解を構成しようとして会話を行う」こと、そのために「繰り返し」「確認」「精緻化」をその場で行う必要がある。「探索的会話」であれば、「建設的

にお互いの考えに関わり合い」「共同で検討を行うため」に発言や提案を行い、「最終的な全員の賛同」をゴールとする。「累積的会話」と「探索的会話」は、話し合いの目的によって選択されることもあるが、「探索的会話」がいきなり成立することは難しく、「累積的会話」がそれに先立って成立していることが望ましい。

他者理解と自己理解、そして対象についての理解を深めるための話し合いは、学校教育だけではなく、今後の生活において欠かすことができない。単に自己の意見を述べ合ったり、伝えあったりするだけではなく、共通の理解を構成することや、述べられたものに対する検討を行う経験、それらを行うために必要な思考、技能については、生涯の基盤に培う義務教育段階で集積・習得させる必要があるだろう。

しかし、教室の話し合いの実際からは、自己の意見を述べ合ったり、伝えあったりすることはなされるが、相互の意見に対する追究や検討は行われていないことが明らかになっている¹。この原因は様々にあるが、その一つには、意見+理由で構成される発言の型とそれを用いた指導がある²。述べられたものに対する検討を行う経験や必要な思考、技能について指導するためには、効果的な指導方法を開発しそれを活用することは重要である。しかし、それと同時に実際の教室に存在する話し合うことに対する中学生の意識や感情を拾い上げて理解し、意識や感情に対する対応を考えていかなければ、共通の理解を構成することや、述べられたものに対する検討を行うという活動の実現は難しい。

以上のように考え、本研究においては、先行研究において開発された具体的方法を用いて話し合い場面での検討について指導し、その効果を捉えるとともに、話し合いを実施することによって見えてくる実際の教室に存在する中学生の意識や感情についての課題を捉えていくこととした。

II 話し合いに検討を取り入れるための具体的方法とその効果

1 話し合いに検討を取り入れるための具体的方法

今回取り上げる授業は、中学3年生を対象として2015年の12月に福岡県内の公立中学校で行ったものである。万葉集、古今和歌集、新古今和歌集から恋の歌と防人の歌を選択して教材化し³、それぞれの歌についての2つの学習コースを設定している。いずれのコースについても個人の学習と4人程度のグループでの話し合い活動を行い、最後に異なるコースのグループ相互が、記者会見というスタイルで学習成果を報告しあう。

そうした学習において、今回話し合いに検討を取り入れるために活用した具体的方法は、話し合いのモデルを示した「台本型手びき」(資料1)を用いて話し合いのミニレクソンを行うこと、実際の話し合いにおいて、「台本型手びき」に示した役割を設定することである。

「台本型手びき」とは、話し合いの様子を台本のように台詞として文字によって示したものであり、大村はまが話し合いの仕方(展開や必要な思考、発言の仕方等)や話し合いの内容的深まりを指導するために開発した教材に基づく。若木の分析によれば、その時々の学習者の状況によって異なるものの、「発表や話し合いの全体の流れを表し

たもの「構造」と、その中の発言内容を表したものの「内容」と留意すべきことを表したものの「留意」の3類に分けることができる⁴。この「内容」には話し合いの場面で求められる思考や発言の仕方、意見を構築するための視点が含まれ、それらが具体的な台詞の中に内包されている。こうした大村の開発した「台本型手びき」基盤として、若木は指導内容を台詞に内包させることと学習者の理解の問題を挙げ、指導内容を単純化し分担させたキャラクターを登場させる「台本型手びき」を考案し、授業実践と考察を行いその効果を示している⁵。

今回作成して使用した「台本型手びき」は、指導内容を単純化し分担させたキャラクターを登場させる若木型の「台本型手びき」である。以下に、今回の授業で用いた若木型の「台本型手びき」とミニレクソンの概要を記述する。

まず、今回使用した「台本型手びき」であるが、「小中学生が作成した4つの川柳のうちどの川柳が好きか」というテーマでの話し合いを仮定して作成した。資料1に示す「台本型手びき」には、話し合いに必要な役割をそれぞれ配置した。その役割は、次のようである。

D: 司会的に発言を整理する

N: 意識的に発言者に質問する

J: 自ら積極的に発言する

S: メンバー全員に気配りをして、発言していない人などを気遣う

学習者に実際に配布したものはキャラクターについての解説や表記は伏せ、Aさん、Bさんといった表記にしている。(その理由についてはミニレクソンの概要に表記する。)

資料1「台本型手びき」

役割	発言内容
D	それじゃあ、どの川柳が好きか、出し合っていこう。
J	じゃあ私から！ 私はね、③が好き。めっちゃおもしろいこれ！
S	わかるわかる、おもしろいよね。
N	Jさんは③どういうところがおもしろかったと？
J	え〜っ、だっておもしろいやん？ 「ゆめ」と「よめ」ってかけとるとこ。
N	っていうことは、韻を踏んでるのがおもしろいってこと？
J	そうそう。韻踏んでるとこ。内容もおもしろいけど、言葉選びうまいよねこの人。

S	あ～！なるほど。③の川柳，普通に内容がおもしろいって思ってたけど，韻ふんでるから余計おもしろいやね。Bさんよく気づいたね。
J	まあね。
D	Nさん今のJさんの説明でわかった？
N	韻を踏むって，似た言葉でリズムつけるみたいなこと？ ラップみたいなやつ？
J	そうそう！
N	うんうん，分かった。ありがと～！
D	ちょっとここで整理しようか。Bさんは，「ゆめ」と「よめ」みたいに似た言葉で韻を踏んでる，つまりリズムをつけてるのが，③の川柳のおもしろさだっと思ったということね。
皆	(うなずく・「うん」等の同意の仕草)
D	内容だけじゃなくて言葉選びに注目するとおもしろいね。じゃあ次の人に移ろうか。
S	はい。私はね，②が好き。部活帰りに見た三日月思い出したけん。
N	Sさん吹奏楽部やったっけ？ 月見ながら帰るん？
S	そうそう。去年の今頃とか，クリスマスコンサートの練習でけっこう遅くまで練習しよったっちゃん。それで帰りに月が出とって，いやされる～みたいな。
N	そっかあ。
D	つまり，Cさんは自分の経験と重ねて②を選んだってことね。さっきのBさんとは視点が違うね。
S	おもしろいね。私，内容ばかり見てたから，Bさんみたいな選び方思いつかんやった。
D	ちょっとここまでの視点を整理したいんだけど，言葉選びのことと，経験のことで理由が出てるよね。他の視点で選んだ人居る？
N	例えばどんな視点？

次に，ミニレッスンの概要である。

まず，話し合いのミニレッスンを行うことの意味について教師から説明を行った。ここで，学習者たち自身の話し合いには相互の意見に対する追究や検討が不足していることや，追究や検討が話し合いを深めるきっかけになること，意見を述べるだけが発言することではないことを伝えた。さ

らに，今回の和歌の単元においては和歌を読み深めるためのひとつの方法として話し合いが位置づいており，話し合いのミニレッスンで学んだことは単元を通して活用していくことを理解させるために，単元計画の一覧表を提示・配布した。

次に，資料1の「台本型手びき」を用いて，学級全体に向けて4人の学習者にロールプレイを実施した。「台本型手びき」はキャラクターを伏せた表記にしており，学習者には，ロールプレイを聞きながら，それぞれの人物が話し合いにおいてどのような役割を担っているのかを推測させた。ロールプレイ後に，4人はそれぞれどのような役割を担っているかを発表させ，その特徴をアニメのキャラクターに例えながら，発言例とともに板書にまとめた。

次に，学習者は実際に班での話し合いを7分程度行った。テーマは「台本型手びき」の内容と同様のものとした。また，初回の授業ということもあり，班構成については，環境の変化による戸惑いによって話し合いがしづらくなる状況を避けるため，担任が意図的に組んだ生活班のままとした。話し合いの際には，役割を意識して発言ができるようにするために，班で役割を決め，役割に応じたバッジを付けて行った。

最後に，「役割を意識して話し合いができたか。」「次の話し合いでも活用できそうか。」の2点で自己評価を行った。ほとんどの学習者が，できた，活用できそうであると回答した。

2 効果

実践授業では，指導内容を単純化し分担させたキャラクターを登場させる若木型の「台本型手びき」を用い，検討が存在する話し合いについてのミニレッスンを行った。本項では，これにより，実際にどのような効果があったかということについて，事例を挙げながら記述する。

まず，検討の第一歩となる尋ねる発言が増えていることである。同一の対象者に対し，2015年6～7月に話し合いの授業を教科書教材の「握手」（井上ひさし）を用いて行ったが，その際には，互いの発言のことばの意味や内容について妥当性を検討するために，根拠を尋ね合ったり本文に戻ったりする発言や行動がほとんど見られなかった。しかし，今回は他者の発言に対し，根拠となるものやその真意を確かめようとする発言が多く見られた。

例えば《事例1》の4は根拠を求める発言の事例であり，《事例2》は，不十分ながらもそれぞれ

の考えの異なりについて、手掛かりとした表現とその解釈を示しながら明らかにしようとしている事例である。《事例 2》は、「水鳥の立ちの急ぎに」に父母に物言はず来にて今ぞ悔しき」をめぐるものであるが、2 が自己と他者の解釈の違いを整理したことから始まり、3、4、5 の発言で畳み込まれ《事例 1》

NO	発話内容
1	ABC は自分が防人で、D は相手が防人。
2	おー。
3	あと、ABC は親子だけど、D だけ夫婦。
4	どこで夫婦ってわかる？
5	ここだよ、訳「あなた」やけ、そういう関係。

《事例 2》

NO	発話内容
1	これはちょっとね、詳しく説明してくれないと。
2	ここは～君とおれの考え、全然異ならん？おれは、なんか、旅立って随分たつたことをいっている、でも～君は直前のことだっていう。
3	それはどういうこと？
4	なんで旅立つと思ったの？飛び立つ？
5	そうそう、説明してよ。
6	えっとこれは、水鳥を見て思い出したってことじゃん？
7	え、それって、水鳥みたいになってことじゃん？
8	え、それ比喻？
9	ちょっと待って。

れるように尋ねられることが、「水鳥の立ちの急ぎに」をめぐるそれぞれの解釈の違いに気づくことに発展している。一人は「水鳥の立ちの急ぎに」は比喻であり、旅に出て随分たつたから水鳥の慌ただしく飛び立つ様子を見たことから、防人としての自身の別れを思い出し、今になって悔しくなったと考える。一方もう一人は「まるで水鳥みたいに」慌ただしい旅立ちであったことを、旅立つ直前（遠く旅立つ直前、つまり父母と別れた直後を意図したもの）に悔やむように捉えている。2 の発言によって相互の違いにひっかかりを感じていることが提示され、その直後に 3、4、5 の説明を求める発言があるが、そのことによってこの 2

のひっかかりは、グループ内で共有する問題となり、それぞれが対象である和歌と再度向き合うきっかけを与えることになっている。それぞれの考えを述べるだけであれば、決して辿らない過程である。

また、《事例 3》の場合は、繰り返し他者から説明を求められることにより、10 の発言のような自己の考えを具体的に描きながら説明するというこ《事例 3》

NO	発話内容
1	悲しいんだよ。
2	つらいんだよ。
3	C はこれをつらさだよ。
4	いや、つらくくない？
5	いや、つらいよ。
6	これもつらいやん？
7	どうしてつらいん？
8	つらいからです！
9	小学生みたいなこと言わんと！
10	だってさ、別れるやん。こうさ、バイバイって言ったときにさ、親側から見てやっぱ子どもと別れるのはつらいし、子どもってほら純粹やけん、どこ行くかも知らんって書いてあるけえ、きっとそのね、純粹さにね、親は心を打たれてね、つらいなあ、悲しいなあ、行きたくないなあって思ったと思うんだよね。
11	なるほど

とが成立している。具体的に描くことで、尋ねた側は相手がどのように考えたのかということを知ることができ、答える側も再度和歌と対面して自身の考えを整理することができる。繰り返して尋ねることによって生まれた発言であり、活動である。単に自己の意見を述べ合ったり、伝えあったりするだけではなく、尋ねることによって共通の理解を構成することや、述べられたものに対する検討を行う活動が行われている。こうした活動が、他者理解と自己理解、そして対象についての理解を深めることにつながっていき、話し合いの意味や重要性を理解する経験となる。

このように、根拠となるものやその真意を確かめようとする発言がなされることにより、対象であるそれぞれの和歌について再読し、再度向き合うことや、自己の中に現れたイメージを具体化することができるようになっていく。検討の第一歩となる尋ねる発言が、以前の学習よりも増えているということは、「台本型手びき」を用い、検討が

存在する話し合いについてのミニレッシンを行うことの効果を示したものである。

Ⅲ 指導によって捉えられた実際の教室に存在する課題

1 発言に対する思い込みがあること

発言に対する思い込みとは、話し合いの中で発言するということについて、自己の意見を述べるということと同義に考えている学習者が多いということである。

話し合い場面における発言には、個々の意見を述べるだけではなく、その場に出された他者の意見を整理すること、出された意見相互をつなぎ合わせることや比較すること、他者に内容や意味等確かめること、理由や根拠等を他者に尋ねること、他者から発言を引き出すような声をかけることや黙り込んだ他者を気遣うこと、他者の考えを推測したり、それに対する感想を述べたりといった様々な発言がある。そのどれもが、話し合いを成立させるために不可欠なものである。

それに対し、学校での話し合いの指導では、話し合いの前に個々に意見を持つように準備することが求められる。そのこと自体は、必要なことである。しかし異なるものを出し合って共通の理解を構成することや、述べられたものについての検討を行うというよりは、話し合い場面で自分の意見を述べることに重視され、そのことが評価されることが多い。また、司会者の指示のもとに一人ずつ順番に意見を述べるという話し合いの展開や、司会者が意見相互を整理するといったイメージも強い。こうしたイメージや感覚が、話し合いを構成する様々な発言に意識が向けられないという現状を引き起こしているのではないだろうか。

こうした〈話し合いでの発言＝個々の意見を述べる〉といった考えや、〈個々の意見を述べてそれらを司会者が整理してまとめる〉といった話し合いのイメージは、決して学習者だけではなく、指導者側にも存在している可能性がある。指導者のイメージの偏りや経験の不足が、共通の理解を構成することや、話し合い場面での検討、検討につながる様々な発言を育てていなかった原因の一つとして挙げられるのではないだろうか。

2 学習者にとって安全・安心でないということ

誰しも安全で安心できる場でなければ、自己の意見を述べることもないし、他者の意見に異を唱えたり、検討を加えたりすることもない⁶。指導者はもちろん、話し合いの場を安全・安心な場にす

べく、安易に生活班を話し合いに使うことはせず、メンバー構成にも留意する。しかし、そのように配慮してメンバー構成を考えたにも関わらず、課題を露呈することもある。

2015年6～7月に話し合いの授業を教科書教材の「握手」(井上ひさし)を用いて行った際には、どの班にも話し合いをリードする司会的な存在の学習者をグループ内に必ず配置するように設定した。その結果、あるグループで場面緘黙に近い状況の学習者Aが生まれてしまった。場面緘黙に近い状況の学習者Aと同じグループのメンバーや、話し合いをリードする司会的な立場の学習者は、決してAに対して意地悪な対応をしたわけではない。穏やかに発言を求めるように声をかけていたが、Aは発言をしなかった(Aが発言しなかった理由については、次項3で述べる)。

そうした点を反省し、今回の授業では、同一コースを選択した学習者のグループ分けの際に、1つのグループのみ、前回の授業で場面緘黙に近い状況になった学習者Aを中心に、敢えて「気の合う仲間」で組み合わせた4名のグループを設定した。そして、そのグループの教室での位置を他の学習者の視線の外になるように、黒板から見て右側の教室の隅に設定した。彼らは全員防人の歌を選んでいたので、編成上問題があるわけではないが、その中には話し合いをリードする司会的な存在はいない。この「特別なメンバー編成」に気づいた学習者は数名おり、小さなささやきを交わっていたものの、その数名以外はそのグループに関心を示さなかった。

実際に話し合いが始まると「気の合う仲間」のグループは、「どれもせつなくない?」「どれも別れやもん」「防人やもん」「おれら、こういう話弱いたい」「おれもや」と口々に発言し、続いて防人の歌についての個人学習の成果を交流しあった。合間にお互いの発言に対する感想は挟むものの、決して関係ないおしゃべりに終始することはなかった。そうした楽しそうに話し合いを進める様子を見た隣のグループの女子1名は、何度もこのグループの方を見たが、それは日頃の「発言しない、話さない」彼らの様子とは違うことに驚いたといった様子であった。

場面緘黙に近い状況の学習者Aは、このグループ内にあって、大変落ち着いた様子で次に示すような発言をしていた。(下線をつけた発言は、場面緘黙に近い状況を以前の話し合いで示した学習者Aの発言である)

《個人の付箋紙を貼り付ける作業場面》

「ここに貼っていきよ。」「つまり？」「じゃけ、横に貼って、内容でしょ？」「じゃ下に黄色って、」
「あ、それいいね。」

ここでは、他者の考えを確かめ、共通の理解を構成しようとして尋ねる発言や、他者の提案に対して賛意を表す発言をしている。

《防人についてのイメージを述べ合う場面》

「防人はちょっといやだな。」「消えそうじゃ。」「行っちゃった人を懐かしむっていうか、旅立った人。」
「それは少しひどいなあ。」「旅に出た人、これも帰れない旅だから、冥土の旅っていうか。」
「これもどうかな、それ帰れないかもで、まだ死んでないでしょ。」

ここでは、他者の発言に対する感想や批判的な意見を遠慮することなく述べ、その結果として、相手の防人に対するイメージの修正を図ることに貢献している。

指導者側は多くの場合、話し合いが「おしゃべり」となることを警戒し、「気の合う仲間」でグループを構成することはあまり行わない。しかし、学級の多数から「話さない人」と思われていた者相互を同一のグループにしたことで、彼らは安心して自分の考えを述べ合うことができた。その結果、このグループにしかない小さな発見（提示された防人の歌のうち、防人の身体に触れた様子が詠まれているのは一首のみ）をし、他グループに説明する場面でも堂々と発表をすることができた。

彼らは話し合いの冒頭に、「どれもせつなくない？」「どれも別れやもん」「防人やもん」「おれら、こういう話弱いったい」「おれもや」といった共通の和歌についての感想を共有していたが、そうした防人というものに対する共通の理解を構成し共有する時間をそのグループの中で持つことは、メンバーに対する安心感となり、話し合いをリードする司会的な存在よりも、よほど話し合いを円滑に進めさせる一因になるのかもしれない。

3 無意識のうちに作り出されている優劣意識

学習者にとって安全で安心できる場の必要性については前述したが、これは話し合いによって充分な発言内容を持ったうえでの発表の場も同様である。前述の「気の合う仲間」で構成されたグループは、グループ内では自分の考えをしっかりと持ち、他グループには無い発見をすることもできていた。しかし、他のコースのグループとの記者会見になった際、《事例4》の状況が発生した。2, 4, 6と黙っているのは、現状の高校進学を想定した学力には課題があり、書くことにも困り感を持

っている学習者Bである。学習者Bに対して発言しているのは、普段から積極的に発表・発言をすることのできるリーダー性のある学習者Cである。学習者Cは、学習者Bが黙っている状態に対し、3, 5の発言のように「なんか」「なんでも」という言葉を繰り返し掛けている。この言葉は、例え些細なことでも構わないから教えてほしいという優しさから発せられたものであろう。また、5の「言葉の意味とかあるやん？」からも、発言内容の例示をすることによって学習者Bを沈黙から救おうという意図が感じられる。

《事例4》

NO	発話内容
1	そっちの班でよく話題になったことは？
2	……………（うつむき、プリントを見つめた状態で黙っている。）
3	なんかひとつくらいあるやろ。
4	……………
5	なんでもいいんばい、なんかあるやろ。ほら、言葉の意味とかあるやん？
6	……………

しかし、裏を返せば、これらの言葉は、「学習者Bの発言に大きな価値は無いだろう」という考えからの発言という見方もできる。このことは、3の「なんかひとつくらい」という言葉からも察することができる。こうした発言は、学習者の中に無意識のうちに作り出されている優劣意識を表出することとなる。学習者Bが価値ある意見を持っており、同コース内での記者会見では堂々と発表し称賛を浴びたにも関わらず、黙り込んでしまったのは、そうした優劣意識を敏感に感じ、それが大きなプレッシャーとなった可能性もある。

このプレッシャーは、学習者間だけではなく、教師から発せられている場合も少なくないと考えられる。「話さない人」、「意見を持ってない人」という目で学習者を見た時、それらの見方が学習者から話す気力を奪ってしまう可能性があり、これは極めて危険なことである。

IV おわりに

教室の話し合いでは、自己の意見を述べ合ったり、伝えあったりすることはなされるが、相互の意見に対する追究や検討は行われていない現状がある。それに対し、相互の意見に対する追究や検討のあり方という指導内容を単純化し分担させたキャラクターを登場させる「台本型手びき」を用

い、ミニレクソンを行うという指導方法で対応した。その結果、検討の第一歩となる尋ねる発言が増えたり、他者から尋ねられたことをきっかけとして、再度和歌という対象と対面して自身の考えを整理したり、自己の考えを具体的に描きながら説明するという発言が見出された。こうした結果は、「台本型手びき」の指導に対する有効性を示すものである。

こうした指導の方法の活用とは別に、本研究では実際の教室に存在する話し合うことに対する中学生の意識や感情を拾い上げて理解しようと試みた。話し合うことに対する中学生の意識や感情に対する対応を考えることが、話し合いの指導の進化に必要であると考えたためである。

その結果、実際の教室に存在する中学生の意識や感情の一部として捉えられたことは、次の3点である。

- ・話し合いの発言内容に対する中学生の思い込みがあり、それは指導者のイメージの偏りや経験の不足に原因があること
- ・積極的に発言する学習者が、発言しにくい学習者に対して示す配慮は、時として発言しにくい学習者の発言を封じてしまうことになってしまっていること
- ・安心や安全が確保された中であったり、話し合いの冒頭に、相互が共通する感覚を持っていることが確かめられたりすることが、検討のための質問や批判的な意見を述べやすくすること

本研究で捉えた実際の教室に存在する中学生の意識や感情は、ごく一部を捉えたことにしかならない。しかし、指導者側からの論理だけではなく、学習者側の論理を丁寧に拾い上げていくことが、今後の話し合いの指導のヒントを提示することになる。

学習者個々を捉えることの重要性を主張してい

教師はひとりひとりの子について、つぎつぎに発見をかさねていく。そのたびに、そしてそれらのデータをつないで考察するたびに、子どもへの把握は深まり、教師の考えかたも変化発展していく。(p.146)¹

る上田薫は、こうした学校現場での学習者に対する教師の発見について、その著書『人間のための教育』の中で次のように述べている。

そして上田は、「教師が子どもをよく知ることによって、小さいけれども発展性にとむ発見をなすうる」(p.158)とも述べる。

本研究で捉えたことは、小さい発見である。しかし、それが今後の話し合いの指導に関わり、「小さいけれども発展性にとむ」ものなのではないかと考えている。

教師の日常は多忙を極める。その中では、学習者個々の心の有り様まで、気を配ることは難しいのかもしれない。業務に不慣れな若年者であればなおさらであろう。しかし、そうした中でも本稿に記載した学習者の様子を思い浮かべ、「小さいけれども発展性にとむ」発見をしようとする、そうした意識を持ち続けていきたい。

¹ 検討が行われていないことについては、若木常佳により、「話し合う力を育成するための台本型手びき(1)」(2007「教育学研究紀要」53巻 pp.123-128)等によって繰り返し指摘されている。

² 綱本佑香他「小学生の話し合いの実際」(2015福岡教育大学大学院教職実践専攻年報 第5号 pp.231-240)で指摘した。

³ 教材化した和歌は、次のものである。

<恋の歌>

A 思ひつつ 寝ればや人の 見えつらむ 夢と知りせば 覚めざらましを／小野小町

(古今和歌集 恋歌一 552)

B なかなか 物思ひそめて 寝ぬる夜は かなき夜も えやは見えける／藤原実方

(新古今和歌集 恋歌三 1158)

C 玉の緒よ 絶えなば絶えね ながらへば 忍ぶことの 弱りもぞする／式子内親王

(新古今和歌集 恋歌一 1034)

D 人知れず 思へばくるし 紅の 末摘花の色にいでなむ／詠み人知らず

(古今和歌集 恋歌一 496)

<防人の歌>

A 父母が 頭かき撫で 幸くあれて 言ひし言葉ぜ 忘れかねつる／詠み人知らず

(万葉集 4346)

B 水鳥の 立ちの急ぎに 父母に 物言はず来にて 今ぞ悔しき／詠み人知らず

(万葉集 4337)

C 闇の夜の 行く先知らず 行く我れを いつ来まさむと 問ひし子らはも／詠み人知らず

(万葉集 4436)

D 色深く 背なが衣は 染めましを 御坂賜らば ま清かに見む／妻物部刀自売

(万葉集 4424)

⁴ 若木常佳(2011)『話す・聞く能力に育成に関する国語科学習指導の研究』(風間書房 p.288)

⁵ 若木常佳・北川尊士・稲田八穂(2013)「話し合う力を育成する教材の研究「台本型手びき」にキ

キャラクターを設定した場合」(福岡教育大学紀要, 62号, 第1分冊, pp.87-95)

⁶ 秋田喜代美(2012)『学びの心理学 授業をデザインする』(左右社 pp.22-23)において、「仲間と共にいる教室に居場所があり安心してクラスにいられ」ることが学習者の学びにとって不可欠であることが指摘されている。