

高等学校国語科におけるICT活用に必然性がある 話し合い指導の開発

—学校間の接続による「私的な関係ではない」場の設定—

池田 匡史・三樹 亮太*・里村 啓**

国語教育学研究における話し合い指導は、現実的な制約から教室内の関係の中で展開されるものにとどまっていた。その結果、公的な関係での話し合いの場が設定されにくい現状にあった。しかしながら、ICTの活用を通して学校間を繋ぐことによって、関係性の築き上げられない関係での話し合いの場の設定が可能になる。そこで、ICTの活用による文字化資料の作成の効率化などの利点も取り入れながら、実際に県を跨いで高等学校間を接続し、話し合いを行うとともに、その話し合いの対象化を行う実践を開発、展開した。結果、学習者は学校間の接続に肯定的な評価を示すとともに、方法知の獲得の土台となるであろう認識を獲得したことを明らかにした。

Keywords：話し合い、文字化資料、学校間交流、ICTの活用、公的な関係性

1. 問題の所在・研究の目的

社会構成主義的な学習論の展開も相俟って、近年の国語教育学研究においては、話し合い指導の領域の学習指導についての論考が充実してきているものとされている（長田, 2013; 上山, 2021）。その具体的な展開の中には、例えば上山伸幸（2021）のように、「学習内容の明確化に資することや、「事中では捉えきれない話し合いの方法や発言のあり方、話し方等を学習者自ら発見することにより、次の話し合いにそれらを実感を伴って活用できる」（上山, 2021: 26）などの意義から、文字化資料や映像等の記録媒体によって話し合いを対象化する、メタ認知を重視した方法知の指導の展開などがある。

ところで、これらの話し合い指導の多くは、現実的に起因するものではあるが、教室内で閉じて展開されるものであった。これに関連して、国語科学習における言語コミュニケーションのモードが

いかなるものであったのかに言及したものに、難波博孝・福山市立湯田小学校（2007）がある。難波さんは、まずコミュニケーションを「ふだんとは違う少し改まった話の場面でコミュニケーションすること」（p.20）である「パブリックコミュニケーション（PB）」と、「私的な人間関係の中でのコミュニケーション」である「プライベートコミュニケーション（PR）」（p.20）に分類した上で、「今までの学校教育で国語科が意図的に指導してきたのは、おおよそPBの力だった」（p.20）ことを問題視した¹⁾。しかしながら、「パブリックコミュニケーション」のモードを意識した学習であったとしても、実際の教室内の場面で行われる言語コミュニケーションの場は、先に述べたように、教室内にとどまってきたこともあり、結局のところ私的な人間関係からは逃れられない面があったといえよう。実社会において想定される言語コミュニケーションには、関係性が十分に

岡山大学学術研究院教育学域 700-8530 岡山市北区津島中3-1-1

*熊本県立八代農業高等学校泉分校 869-4401 熊本県八代市泉町柿迫3636

**山口県立防府西高等学校 747-1232 山口県防府市台道36-1

Development of Discussion Instruction with Inevitable Use of ICT in Japanese Language Studies at High School: Setting up a “Non-private Relationship” Place Through Connections Between Different Schools
Masafumi IKEDA, Ryota MITSUGI*, and Hiraku SATOMURA**

Faculty of Education, Okayama University, 3-1-1 Tsushima-naka, Kita-ku, Okayama 700-8530

*Kumamoto Prefectural Yatsushiro Agricultural High School, Izumi Branch, 3636 Izumimachi Kakisako, Yatsushiro 869-4401

**Yamaguchi Prefectural Houfu-nishi High School, 36-1 Daidou, Houfu 747-1232

構築できていない間柄でのやり取りも少なからず存在するということに鑑みると、国語科学習に、真に「パブリック」な言語コミュニケーションを行える場を設けることが、話し合い指導の可能性を拡張することに繋がるものと考えられる。

そこで本稿では、これまで蓄積してきた話し合い学習指導の成果を踏まえた上で、実際に高等学校で展開した単元を検討することを通して、パブリックな話し合いの場を設けるための学習像を示すことを目的とする。

2. 研究の方法

上記の目的を達成するため、本稿ではまず単元の構想段階として、話し合い指導として真に「パブリック」な言語コミュニケーションを行える場を設けるための手立てを確認する。このとき、学習集団をどのように設定するか、また、それを可能にするためにはどのようにすればよいのかについて、これまでの話し合い指導の研究で議論されてきた事柄を概観しながら検討する。その上で、具体的な話題の設定をどのようなものにするのかを検討するとともに、これらを前提とした学習活動、単元計画を構想する。これらを踏まえ、実際に高等学校一年生を対象として展開した実践の具体を示すとともに、その成果を検討する。以上の手続きによって、先に確認した目的を達成する。

3. 単元の構想

3.1. ICT機器の活用による「パブリック」な話し合いの場の設定

まず、国語科学習における私的な人間関係ではないコミュニケーションの場を設定するために、本稿では県を跨いだ二つの教室をオンラインでリアルタイムに繋ぐこととする。

そもそもICT機器を国語科学習に導入することのメリットについて、羽田潤（2018）は、「国語科授業の展開の効率化」(p.29)と「社会との繋がりを意識させる」(p.29)という二点に整理した上で、「ICT機器の使用が必然」(p.30)となる言語活動の設定の重要性を指摘している。この指摘は、国語科学習におけるICT機器の活用自体を目的化するのではなく、それによって国語科学習に新たな局面を描き出すことへの期待を示すものとして極めて重要なものである。これに鑑みると、真にパブリックな場での話し合いを実現するために、県を跨いだ二つの教室を結び、場を設定することは、ICT機器の使用によってのみなし得るものといえる。

当然ながらこれまでの学校教育においても、テレ

ビ会議システム等を用いてリアルタイムで行う学校間交流の議論はいくつかなされている。このなかでは、楽しさや満足感など、学習者が積極的な意義を見出した様子が示されており、離島・僻地の学校における人間関係の硬直化を克服するなどのメリットが認められておりしている（園屋ら、2007；倉田ら、2017；阪根ら、2021）。ただし、設定が教科学習としての性格を重視していかなかったり、外国語活動においてお互いが調べ学習をして発表を聞き合うというような相手意識の具体化という面にとどまっている。これらとは対照的に、国語科における学習としての性格を重視し、メタ認知的知識に着目することで学習内容を明確にした話し合い指導を展開することを目指す²⁾。

具体的には、ビデオ会議アプリケーションのGoogle Meetを用い、オンラインで二つの学校を繋ぐ。この際には、小グループ数と同じ数のルームを用意する。また、学習者はそれぞれのグループで話し合った内容を、事後にGoogle Jamboardで視覚的に整理できるものを共有しながら振り返ることを目指すという活動の構成を設けることとする。

3.2. ICT機器の活用による文字化資料作成

ところで、話し合いの文字化資料の作成やそれに基づく振り返りについては、話し合い事後の対象化が容易になるという点において価値が認められながらも、「非常に手間がかかるため、あまり実践されてはいない」（長田、2005：49）など、実践者の負担の大きさが課題とされてきた。また、近年の議論においてはその課題に対応するために、上山（2021）では学習者による活字化資料作成という活動も提案されてきている。

さて、この文脈においては、近年学校現場で一般的になりつつあるICT機器を活用することで、「手間」という現実的問題が一部改善されることが考えられる。すなわち、「国語科授業の展開の効率化」（羽田、2018:29）あるいは「言語活動を補助する」（竜田、2020：2）ことに寄与するものとしてICT機器を用いることが有効であるといえる。本稿で取り上げる実践において用いるのは、Google Meetのユーザー向け拡張機能である「こえもし」である。音声認識機能を持つ「こえもし」は、会話内容を字幕として表示したり、その内容を後にテキストファイルとして保存できたりするものである。このような機能があるために、多少の誤変換は生じるもの、文字化資料の作成に対する負担という面は一定程度軽減され、先に示したICTのメリットのうち、「国語科授業の展開の効率化」（羽田、2018：29）がなさ

れるものといえる。

以上のことと踏まえると、構想する単元においては、①ICT機器によって「社会とのつながりを意識」する、ある話題についての話し合いと、②ICT機器によって、作成に「効率化」がなされた文字化資料を用いる、①の話し合いを分析する話し合い、の大きく二つの話し合い活動が展開されることになる。

3.3. 話題の設定

では、分析の対象にもなる一つ目の話し合いに必要な話題として、どのようなものを設定するのかを検討する。

話し合い活動における話題として想定できるものとしては、現実的な問題解決型のものなど、さまざまなものがある。その中でも明尾香澄（2021）は、小学校においてある話し合いの話題を設定する際に、絵本を媒介とする設定を行っている。その理由として明尾は、次のことを挙げている。

対象とするクラスの児童の認識力や知識量に大きな差がみられたためである。現実的なテーマを用いた場合、一部の学力の高い児童が主導権を握ってしまったり、他児童をいいくるめてしまったりする場面が多くなる可能性が高いと判断した。（p.40）

本稿において開発する単元にあっても、学校間に文化や生活環境、知識量等の異なりが一定程度想定されたため、明尾の実践的な研究にならい、文学的文章の読みを話し合いの話題と設定することとした。なかでも本稿では、作家であり芸人の又吉直樹によるYouTubeチャンネルに視聴者が投稿した作品である、「嘘」を用いる³⁾。この作品は、又吉が命名した文章ジャンルである「インスタントフィクション」の一つである。「インスタントフィクション」とは、又吉のYouTubeにおいて、「自由な発想」と「気軽なノリ」で書かれ文章であり、「自分の思う「面白い」を入れて400字以内で表現されたもの」と定義されている。400字以内で著された文章であるため、読むことの心理的な抵抗感や時間的な拘束がほとんどなく、読者は作者の「面白い」について様々に解釈することができる。又吉はYouTubeで読書行為について正解を追い求めるのではなく、その行為そのもの（様々に解釈すること・できること）を楽しむことを勧めている。

ここで「嘘」を用いる理由は大きく二つある。一つ目は、学習者の言語生活に入り込んでいるものであることである。二つ目は、実際のYouTube動画

として、この「嘘」を読み深める議論がアップされているため、学習者による話し合いの後に視聴することで、比較対象とすることができる、自分たちの話し合いを振り返るための指標となると考えたためである。

ここで教材として取り上げる「嘘」は、散文詩のような形式で書かれた全289文字、四段落構成の「インスタントフィクション」である。「私」という一人称視点で「彼女」との恋愛を描き、各段落の最後に「私は別れようと言った。」という語句がリフレインされている。「私は別れようと言った。」という句はタイトルの通り「嘘」の内容と思われるが、何がどのように「嘘」であるのかについては、様々に解釈することができる。段落構成も独特で、一見すると一段落から四段落に向けて時系列で物語が展開しているように思われるものの、段落間の時間的隔たりや段落同士のつながりを考察すると、多くの解釈の余地があり、読者が様々な読みを可能にする仕掛けが含まれているものといえる。また、作中に出てくる固有名詞や小道具、鍵括弧の使い方も謎が多く、それらも豊かな読み広がりを促す仕掛けとして働いている。

これらの特徴を、話し合い活動における話題として焦点化するために、「作者が「嘘」というタイトルをつけたのはなぜか？」「各段落の鍵括弧「 」はそれぞれどのような意図で使用されているか？」、「各段落の最後に「私は別れようと言った」というフレーズがあるのはなぜ？」、「四段落構成になっているのはなぜか？」という問い合わせをあらかじめ設定し、これらの中からグループで選択できるようにする⁴⁾。

3.4. 構想した単元

ここまで検討してきた内容を、具体的な単元計画に落とし込んだものが、次に示す表1である。

〈表1〉 構想した単元計画

単元名：クリエイティブで効果的な「話し合い」活動とは何か？
学習計画：
〔事前学習〕
・拡張機能「こえもじ」について理解する。
・「嘘」を読み、質問に回答する。
問1 作者が「嘘」というタイトルをつけたのはなぜか？
問2 各段落の鍵括弧「 」はそれぞれどのような意図で使用されているか？
問3 各段落の最後に「私は別れようと言った」というフレーズがあるのはなぜ？
問4 四段落構成になっているのはなぜか？
〔第1時〕
・本単元の目標と展開を確認する。
・グループに分かれて自己紹介をする。

- ・グループで「話し合い活動A」の準備をする。
 - ・事前質問の間のうち、グループで話し合うものを一つ選ぶ。
 - ・選んだ問について、話し合いながら結論を導き、Google Jamboardに入力する。
 - ・動画を視聴する。
- 〔第2時〕
- ・「話し合い活動B」の展開を把握する。
 - ・「こえもじ」による文字化資料を配布し、それを読みながら、Google Jamboardに発言内容を分類する。
 - 全く思いつかなかった仲間の発言
 - 話し合いに影響を与えたと思う自分の発言
 - 自分やグループの意見に大きく影響を与えた仲間の発言
 - ・分類を共有しつつ、次の観点から「話し合い」活動を振り返る。
 - Google Jamboardを共有して気づいたことは何か。
 - クリエイティブで効果的な「話し合い」に必要なことは何か。
 - もっと話し合いを活性化するために自分がすればよかったことは何か。
 - 今回の話し合いが盛り上がった理由やその時の発言の特徴は何か。
 - ・本時の学習内容のまとめをGoogle フォームで回答し、全体に共有する。

この計画のうち、第1時で行う「話し合い活動A」が、教材である「嘘」を読み深めるための話し合い、第2時での「話し合い活動B」が前時での話し合いを分析する話し合いである。

以降では、ここで構想した単元を実際に展開した実践において、第1時で行われたグループでの話し合いの文字化資料や実際の話し合いの映像記録、学習者による話し合いの振り返りについての記述物および学習内容のまとめ、そして授業後に行ったアンケートを分析の対象とする。

4. 単元の実際

ここまで検討した単元を、2022年3月11日に連続する2時間で実践した。対象となるのは、熊本県の県立高等学校一年生9名と、山口県の県立高等学校一年生10名で、それぞれの学校の学習者が含まれるようにしてグループAからグループDまでの四グループを設定した。なお、同一空間にいる同一グループの学習者がいる状態で、個別に端末を接続すると、ハウリングなど音声面での問題が生じることが想定されたため、同一グループでも別の教室で接続したり、同一タブレットを複数人で使用したりするなどの手立てを講じている。実践者はそれぞれの学級の担当者であった第二稿者と第三稿者である。

単元終結時には、学校間交流や話し合い活動への意識などについて、「そう思う」、「少しそう思う」、「あまりそう思わない」、「全くそう思わない」という選択肢から回答する4件法での事後アンケートを

行っている。

ここでは、まず授業後におけるアンケートから、二つの教室全体の学校間交流に対する反応、および話し合いにおける学習者の自己の有用感の評価を確認した後に、典型的と思われる学習者を同じグループから両校一名ずつ抽出し、その学習者が示した学習内容と、その獲得に至るまでの過程がどのようなものであったのかを明らかにする。

4. 1. 全体の学校間交流に対する反応

まず、単元終結後、二つの教室ではともに、学習者は学校間での交流に対して、好意的な反応を示していた。「他校と交流する授業を今後も受けたいですか」という質問に対する学習者たちの反応を集計したものが、表2である。

〈表2〉他校との交流に対する評価

	そう思う	少しそう思う	あまりそう思わない	全くそう思わない
熊本	7/9 (77.8%)	1/9 (11.1%)	1/9 (11.1%)	0/9 (0.0%)
山口	8/10 (80.0%)	2/10 (20.0%)	0/10 (0.0%)	0/10 (0.0%)
全体	15/19 (78.9%)	3/19 (15.8%)	1/19 (5.3%)	0/19 (0.0%)

このように、比較的肯定的な評価を示した学習者は、90%を超えており、新鮮さなどから来る単純な面白さもあるようだが、その意義や価値を学習者は感じたものと評価できる。では、話し合い活動そのものに対する評価はどうであったのか。

同じく事後アンケートにおいて、「話し合い活動に自分が参加することには意味があると思いますか。」という設問に対する回答結果を整理したものが、表3である。

〈表3〉話し合いにおける学習者の自己の有用感

	そう思う	少しそう思う	あまりそう思わない	全くそう思わない
熊本	4/9 (44.4%)	2/9 (22.2%)	3/9 (33.3%)	0/9 (0.0%)
山口	9/10 (90.0%)	1/10 (10.0%)	0/10 (0.0%)	0/10 (0.0%)
全体	13/19 (68.4%)	3/19 (15.8%)	3/19 (15.8%)	0/19 (0.0%)

ここでも、比較的肯定的な評価を示した学習者が80%以上となっており、本単元における話し合いにおいても一定程度は話し合い活動に寄与できたと考えていることが読み取れる。一方で、その自覚ができていなかった者は、「あまりそう思わない」という回答に繋がったものと考えられる。

4.2. 抽出した学習者が獲得した学び

さて、これらの学習者のなかから、典型的な姿を示していたと思われた学習者として、熊本側からユイを、山口側からカレンを抽出した。なお、学習者の名前は仮名である。これらの学習者たちは、同じグループに所属していた。以降では、この学習者たちが展開した学びの内実を追っていく。

次に示す、〈記述1〉と〈記述2〉は、話し合い活動をより良いものにするために必要だと考えたことについて、振り返りを通して学んだことを自由記述したものである。

〈記述1〉熊本側学習者ユイの振り返り

一人一人が発言をすること、黙っている時間を少なくすることだと思いました。話が止まってきたら別の話をして気分転換をする必要があると思いました。あまり話していない人がいたら話を振ることが必要だと感じました。

〈記述2〉山口側学習者カレンの振り返り

たくさん的人ができる限りたくさんの考えを述べることだと思います。たくさん出せばその分話が盛り上がると思います。

これらの学習者の振り返りからは、①話し合いの参加者が全員発言し、多くの考えを話し合いの場に提示すること、②発言が少ない人には話を振ること、③行き詰まつたら、話題を展開すること、の三点が、話し合いをする際に意識しなければならないことという認識が提示されているものと捉えられる。ただし、これが話し合い一般に適用されるものという認識に至っているのかは、把握できない。すなわち、大村幸子（2021）が話し合いにおけるメタ認知的知識について整理したもののうち、「他者の認知特性についての知識」（p.47）あるいは「人間一般の認知特性についての知識」（p.48）であることは確かであるものの、具体的な発言例や効果への期待という面が十分に把握できないものであるといえる。しかしながら、方法知の獲得の土台ということはできるであろう。

では、これらの認識を示すに至るまでに、これらの学習者はどのような過程を辿ったのであろうか。以降では、これらの学習者が所属していたグループでの話し合いの様子、および、その文字化資料の実際をまず示す。

その上で、文字化資料を用いた振り返りによって学習者が導出した先の三点について、どのような経緯で示されるに至ったのかを明らかにしていく。

4.3. 抽出した学習者の学習過程

先に示した二人の学習者が所属していたのが、グ

ループCである。このグループは、ユイ、カレンの他に熊本側ではケンユウ、山口側ではミツキが所属していた、四人のグループであった。

4.3.1. 「嘘」についての話し合いの実際

まず、「嘘」を読み深める話し合いがどのようなものであったのかを整理する。

「こえもじ」によって作成された文字化資料について、いくつかの修正を加えたものを提示したい。まず、学習者の本名を仮名に置き換えるとともに、一文の区切れ目のみを稿者が把握しやすくするよう整える。この際、音声認識上、発話の区切りが入っているところは、「/」を追加する。また、音声のハウリングを避けるため、同じ空間にいたカレンとミツキは、同一タブレットから音声を拾ったため、どちらの発話もカレンによるものと判定されている。同様に同じ空間にいた授業者の声もカレンによるものと判定されている。そのため、カレンの発話となっているものについては、発話を独立させ、実際の発話者を（）で示す。ただし、これら以外の発話内容の修正は施さない。これらの手続きにより体裁を整えた文字化資料が表4である。

〈表4〉「こえもじ」により作成された文字化資料

- ▼ユイ：どの鳥がいいですか／難しかったですね／あーわかんない
- ▼ユイ：いいと思います／私は桃一番が一番難しかったです／ケンユウ君は何がいい
- ▼ケンユウ：1番難しかったです
- ▼ユイ：じゃあ1日にどちらにします／縁に感謝
- ▼ユイ：難しくても全部顔としか考えられなかったです
- ▼カレン：どちらかいたやつって書いてある
- ▼（ミツキ）：済生会自分が書いたやつって見れないんですか
- ▼カレン：思い出して考えて行きましょうか
- ▼ユイ：あーなんか何かありましたよねなんかがなんだっけ／本当は大好きみたいな^①
- ▼ユイ：はい／はいわかりました
- ▼（授業者）：もう一つ画面があると思うんですよそれを固定にしてもらってもいいですか
- ▼ユイ：わかるすいません
- ▼カレン：反対つたけど2段落目がわからん／30年前に刊行された小説の意味が／ちょっと^②
- ▼ユイ：聞こえてます／ケンユウ君なんかある
- ▼ユイ：なんか全体を持って思ったんですけどもそんなに最後のところ時間立ってないんじゃないかなと思うんですよ／なんか大好きで叫んだ後にその主人公が倒れて病院みたいな／思ったんですよね／て思ったんですけどそしたら30年前の小説が
- ▼カレン：何かあったら3段目は何かわかるけど2段目の鍵括弧の意味がちょっとよくわからなかつた
- ▼ユイ：そうですね／30年前が厄介ですね
- ▼カレン：30年前
- ▼ユイ：元小説家だったみたいな感じですかね^③／彼女

に見つかったみたいな

▼カレン：自分の書いた小説

▼ユイ：4段落目の彼女は別れようと言ったってところ
もわかんないんですよね

▼（ミツキ）：何が嘘で何が本当か

▼カレン：前回もなんか嘘ついたちょっと付いてる疲れ
た人に着目してって書いてあったし／嘘をつ
く人疲れる人嘘をついた人は誰なのか^④／彼女
はだから彼氏が彼女が嘘をついた／別れよう
と言って／若い幼虫のが嘘だった

▼（ミツキ）：本当は

▼ユイ：カオスですね

▼カレン：初デートって初デートの前日にわかるよって
早くね何もしないよね分かるよって何回も
言ってるけど結局は85歳まで続いているわけだ
し^⑤

▼ユイ：私もお腹別れようが嘘なんじゃないかなって
思ってたんですよ

▼ユイ：為替／彼女の本を積んでるじゃないかな^⑥って
思ったんですよ／誰かよってたSKEみたいな

▼ケンユウ：ないですみんながやったことない

▼カレン：大腿関節が濃厚なのかなこの別れようが実は
反対の別れたくないみたいな説が濃厚

▼カレン：タイトルを付けたらなぜか下のところに嘘は
内容とその嘘について嘘をつく人疲れる人
について注目して答えてみようってのがあった
んですね

▼ユイ：はい

▼カレン：それに基づいて／多分ウソの内容はさっきの
あれで嘘をつく人疲れる人

▼ユイ：いつもさっきから住んでるが頭から離れないよ
／本当はデレデレしたいのにみたいな

▼ユイ：なんか彼氏の方が病気を隠してみた病気を隠し
ていたみたいな感じじゃないですかね／もしかしたら彼氏が病気を隠していてその他は難
しいですね

▼カレン：嫌いじゃなかったの後にまた嘘について／難
しい／別れようが2人にとって大切なことだっ
た^⑦みたいな／彼氏が別れようってもツンデレ
で言ってたけど最後のなんだろう／本当に死
んじゃうけど

この活字化資料においては、誤変換が見られたり、
声の大きさなどの影響から音声認識がなされず、連
続して同一人物が発話していることになっていたり
するという不正確さも見られる。例えば、冒頭、四
つの問い合わせのうち、どの問い合わせをグループで選択する
かについて、実際の話し合いでは、表5のようなや
りとりが展開されていた。表中で、多少の誤変換も
含め、「こえもじ」による文字化資料に記載されて
いる発話のみ、下線で示す。

〈表5〉 稿者が作成した実際の冒頭部分の文字化資料

▼ユイ：どの問い合わせがいいですか？

▼カレン：どの問い合わせ？えーっと

▼ミツキ：問い合わせ？

▼カレン：問い合わせ。事前課題ってやつ。

▼ミツキ：1番が難しかったです。

▼カレン：難しかった。

▼ユイ：難しかったですね。

▼カレン：タイトルとかちょっと。

▼ミツキ：うん。

▼ユイ：あー、わかんない。

▼カレン：わかんなかつた。2番とかも。

▼ミツキ：そしたら、全部難しかつたけどね。

▼ユイ：うん。

▼カレン：2番、いちばんはじめの、鉤括弧の意味とか。

▼ユイ：あー。

▼カレン：結構。2番どうかな。

▼ユイ：いいと思います。

▼カレン：なんかどれがいいかなっていうのはあります
か？

▼ユイ：私は問1番が難しかつたです。

▼ミツキ：うーん。

▼カレン：わかるー。

▼ユイ：ケンユウ君は何がいい？

▼ケンユウ：えー、1番が難しかつたです。

▼ユイ：じゃあ、1か2、どちらにします？

▼カレン：どちらにしましょう？

▼ミツキ：うーん。

▼カレン：うーん。

▼ユイ：どちらでもいいですよ。

▼カレン：「縁に感謝」

▼ミツキ：いつ喋ったんよ、そんなこと。

▼カレン：どうしよう。

▼ユイ：どっちがいいです？

▼ミツキ：私たちどっちでも

▼ユイ：どっちにしましょ。

▼ミツキ：1番。

▼ユイ：じゃ、1番にしましょう。

表5中の下線が引かれていない箇所を見てわかる
ように、「こえもじ」によって作成された文字化資
料と比べると、極めて多くの情報が抜け落ちている。
例えば表4の冒頭部分だけで見ても、「こえもじ」
による文字化資料のみでは、グループで問1を選択
する際に、問2と選択を迷っていたという様子を捉
えることはできない。また、それ以外にも随所に大
きな欠落が見られた。さらに、話し合い活動におい
ては、短い発話にも方法知が駆動していること也有
る^⑤ため、振り返りの際にそこに焦点を当てること
ができる可能性を孕んでいるという点は、話し合
いを対象化する活動を行う上で大きな懸念材料と
いえる。

ただし、一定程度、グループ内で展開された話
し合いの概要を掴むことはできる。

問1の「作者が「嘘」というタイトルをつけたの
はなぜか」という問い合わせを話し合いで検討することに
したこのグループの学習者たちは、話し合いの中です
ます、教材全体としては、「本当は大好きみたいな」
(下線部①) ことが語られていることを確認した。
しかし、「嘘」であって、ここに書かれてあること
の「反対」のことが真意であるということであれば、
「30年前の小説」の位置付けを解釈することができ
ず(下線部②)、ひとまずユイによる「元小説家だつ
た」(下線部③)「私」によって書かれた小説である

と結論づけられた。さらに、第四段落に着目し、「嘘」についているのは誰なのか（下線部④）という、問1に直結する議論を展開した。ここから、カレンによる「結局は85歳まで（関係が=稿者補）続いているわけだし」（下線部⑤）という発言により、「嘘」であることは疑いようのないことであるということについての根拠が示され、「別れよう」という文言とは逆に、二人の関係性が良いことが確認された。これにより、先に疑問として提示されていた（下線部②）「30年前の小説」が、「元小説家だった」「私のもので、それが目の前に置かれているという、愛情表現の一つであったと解釈された。これらの結果、「別れよう」という「嘘」こそが、「2人にとって大切なことだった」（下線部⑦）ために、タイトルが「嘘」とされたのだというグループ内の結論に至った。このような展開を辿ったのが、このグループの話し合いの概要といえよう。

4.3.2. 多くの意見を出す・話を振る

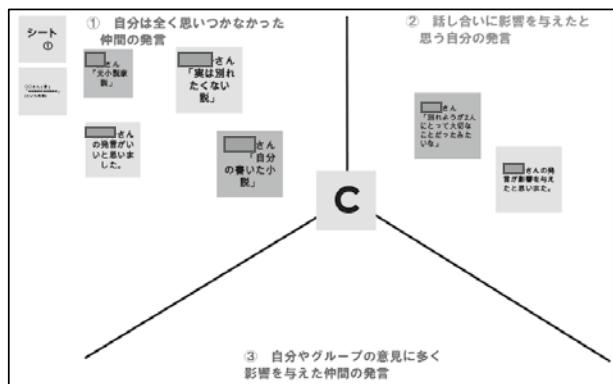


図1 話し合い分析のための整理スライド

では、先に示した、学習者が導出した、話し合い活動をより良いものにするために必要だと考えたことの三点のうち、はじめに「①話し合いの参加者が全員発言し、多くの考えを話し合いの場に提示すること」、および「②発言が少ない人には話を振ること」がどのような経緯で認識されたのかを検討する。

まず、先に確認した話し合いをグループで分析した結果を示す。図1は、Google Jamboardによって、グループで話し合いを振り返った際に、整理のために作成したものである。このスライドのフォーマットは、授業者によって作成したものである。そのフォーマット上に、付箋機能を使ったコメントを貼り付ける形で展開している。なお、図1では個人名記載箇所を伏せたが、左上の「元小説家」はユイに向けられたもので、その他はカレンに向けられたものである⁶⁾。なお、付箋の色ごとに、投稿した学習者がわかるようになっているわけではない。

このグループでの分析からは、当該話し合いにおいては、ユイがグループでの論点になっていた「30年前の小説」が「私」による作品であったという解釈により方向付けられ、それをカレンが言い換えたこと、また、カレンが問1の回答としてのまとめとして、「別れよう」という「嘘」が登場人物である二人にとって重要なものであったという指摘をしたことが重要であったとの認識が示されている。

その一方で、ケンユウの発言は、話し合いを整理するためのスライドに登場することはなかった。実際、表4の話し合いの文字化資料においても、ケンユウはユイによって二度発言を促されているほど発言は少ない。

このことに加え、実際はミツキの発言であっても、文字化資料上ではカレンの発言として計上されていることも、ユイあるいはカレンの振り返りの中で、①話し合いの参加者が全員発言し、多くの考えを話し合いの場に提示すること、②発言が少ない人には話を振ることという良い話し合いの条件として導き出す理由になったものと推察される。

4.3.3. 行き詰まつたら話題転換

では次に、話し合い活動をより良いものにするために必要だと考えたことの三点のうち「③行き詰まつたら、話題を展開すること」について、それが認識された経緯を確認する。

この認識は、主にユイが獲得した学びである。この認識からは、本単元で展開された話し合いの中で、「行き詰まり」があったことが示唆される。ただし、これまで確認したように、「こえもじ」によって作成された文字化資料では十分にその内実が読み取れない。実際にこのグループが困っていたことは、「嘘」に当たるものがどれなのか、ということについてである。その中で、議論が進展した中終盤を、稿者によって活字化したものが、表6である。

〈表6〉 稿者が作成した実際の中終盤の部分の文字化資料

- ▼カレン：んー嘘の内容…。
- ▼ミツキ：「別れよう」？
- ▼カレン：「別れよう」、これ「別れよう」なんかな？本当は別れたくないんだ的な。ちょっとツンデレかなって感じ。ツンデレ君かな、彼氏君は。何か他にあるかなー？私だけ一方的にしゃべっちゃってるみたいな感じになってるんで。
- ▼ユイ：私も「別れよう」が嘘なんじゃないかと思ってたんですよ。
- ▼カレン：うん。
- ▼ミツキ：そこは共通するね。
- ▼カレン：別れようつって、別れてないもんな。
- ▼ミツキ：あっ、最後の「私は別れようと言った」が本

当ってこと？

- ▼カレン：めっちゃなんだろう、少女漫画の読みすぎなんかわからんけど、これもこれも全部実は嘘で、死んだ後も一緒にいたいみたい。
- ▼ユイ：あー。
- ▼ミツキ：そしたら世界が広がるね。
- ▼カレン：世界が広がる。ずっと一緒にいたい！
- ▼全員：ハハハ。
- ▼カレン：これは少女漫画の読みすぎなんかな。乙女だから、心は乙女だから。
- ▼ミツキ：めっちゃ楽しい。
- ▼カレン：叫んだんだもんな、これ。いや、なんでもない。だから、一段落目から四段落目まで全部「別れよう」が嘘で…的な？

この部分において、「嘘」が何に当たるのか、妥当な解釈を提示するのに困っていた学習者たちの中で、カレンが「少女漫画」というキーワードを提示した。カレンが「少女漫画」というジャンルに多く登場しているであろう「ツンデレ」キャラを引き合いに出したことによって、ユイ本人の認識、およびグループ全体の共通認識として、「嘘」という作品全体を通して、「別れよう」という「嘘」が愛情表現であることが成立していったと、ユイが捉えたことが推察されるのである。これらの点から、「③行き詰まつたら、話題を展開すること」という記述が生まれたといえよう。

4.4. 本单元の成果と展望

ここまで確認したように、「こえもじ」により作成した文字化資料は、誤変換や欠落の恐れが常に付き纏う。そのため、その文字化資料で話し合い事後の振り返りを行うことについては、当事者以外の学習者に共有するのは難しいものと考えられる。

しかしながら、本稿で着目したユイとカレンの振り返り、およびそこから導出された、「話し合い活動をより良いものにするために必要だと考えたこと」の記述からは、話し合いの当事者であればコンテクストを記憶によって補うことで、話し合いを振り返ることができることが示唆された。すなわち、「こえもじ」による文字化資料であっても、自分たちの話し合いの振り返りのために用いることは十分に可能であることが示唆されるといえよう。

5. 結語

以上、高等学校において、ICT機器を活用することで、教室外の、関係性の深くない相手との話し合いの場を創出する学習像を実践的に検討してきた。国語教育学研究においてICTの活用を議論する際には、学習の単なる効率化という面ではなく、その活用によって新たな学習の局面が切り拓かれていく可

能性にこそ着目する必要がある。本稿で目指した学習像は、その一端を示すことができたと考えられる。

ただし、多くの課題が残されたことも事実である。

一つ目には、方法知として、他の話し合いにおいて転移できるようになっているのかを明らかにすることが検討課題となるであろう。具体的な発言例やその発言による話し合いへの効果、機能に対する学習者の認識がどのようにあるかを、継続して追わなければならない。ただし、同じ学校間での話し合いが継続した場合、一定程度の関係性が学習者間で成立することになることが予想されるため、パブリックな場での話し合いという位置づけでいられなくなることに本稿で目指した学習の難しさがある。さらにこのときには、発達段階のことも検討しなければならない。方法知の学習は、小学校段階で多く確立しつつある一方で、学齢によって、親しくない関係の人間との関わり方に差異があることも考えられるためである。

二つ目には、継続的に話し合いの方法知の学習に取り組んでいる教室において、実生活での関係性ができる相手との話し合いと、本稿で検討したような枠組みで展開する話し合いでは、どのように駆動する方法知が異なるのかを明らかにするとともに、それが学習者自身によっても自覚されるような手立てを構想することが課題として挙げられる。

注

- 1) ここで提案されているものは、プライベートコミュニケーションとして、ノンバーバルなコミュニケーションを学習の俎上に載せようとする嘗みである。
- 2) なお、草原和博（2022）は、「教室を越えて社会的・文化的文脈を異にする他者と対話したりすること」(p.47)を「越境的対話」として、小学校社会科での展開を示した上でこの展開を、「社会科教育の質を転換させる起爆剤となりうる」(p.52)と評している。
- 3) 本稿には本文テクストは記載しないが、下記の文献情報記載のURLから本文を参照されたい。
- 4) 山元隆春・居川あゆ子（2013）では、リテラチャー・サークル実践を日本の教室で実践する際に、「ジェニ・デイラの「リテラチャー・サークル」実践のなかに示された「読みの手引き(prompts)」を活用した」(p.90)とし、その「読みの手引き」たる問いを学習者に提示することで、学習者とテクストとの関係を結んでいる。本稿での单元では、学習者自身の読みを内省的にすることではなく、話し合いに焦点化することを学習者にも伝えてい

るため、問い合わせは提示するものの、あえて「作者の工夫」に焦点化して設定している。

- 5) 例えば、上山伸幸（2018）では、小学校段階で話し合いの方法知をボトムアップ式にクラスで積み上げた際、「あいづち」というものが発見されたとしている(p.15)。このような方法知については、今回の「こえもじ」の文字化資料では十分に振り返ることはできないといえる。
- 6) 文字化資料におけるカレンの発話の実際は、ミツキの発話も含まれていることを先に確認したが、この図で示されているカレンの発話となっているものは、実際にカレンの発話のものであった。

参考引用文献

- 明尾香澄（2021）「話し合いにおける「意味の共有」に関する一考察—絵本を用いた小学校2年生の話し合いを対象として—」『日本教科教育学会誌』44(2), 39-50.
- 上山伸幸（2018）「話し合いの授業の学習内容・教材・指導方法の工夫—「話し合いのコツ」「文字化資料」「対象化」をキーワードとした授業づくり—」長崎伸仁監修、香月正登・上山伸幸編著、国語教育探究の会著『対話力がぐんぐん伸びる！文字化資料・振り返りの活動で作る小学校国語科「話し合い」の授業』明治図書出版, 14-21.
- 上山伸幸（2021）『小学校国語科における話し合い学習指導論の構築—メタ認知を促す授業とカリキュラムの開発をめざして—』 溪水社
- 大村幸子（2021）「話し合い学習における学習者の学びの姿—学習者のメタ認知的知識に着目した分析を通して—」『国語科教育』90, 44-52.
- 長田友紀（2005）「話し合いの構造把握のための事中指導—視覚情報化による可能性—」『月刊国語教育研究』393, 46-51.
- 長田友紀（2013）「話すこと・聞くことの学習指導の内容・方法に関する研究の成果と展望」全国大学国語教育学会編『国語教育学研究の成果と展望Ⅱ』学芸図書, 69-76.
- 草原和博（2022）「越境的対話による教科教育の教室空間の変容—社会科を事例に—」『教育学研究ジャーナル』27, 47-52.
- 倉田伸・中村典生・鈴木章能・松元浩一（2017）「離島・へき地における学校間交流の実践—小学校外国語活動におけるICTの活用を通して—」『長崎大学教育学部附属教育実践総合センター紀要』16, 225-229.
- 阪根健二・池上朗子・小堀訓子・北島孝昭（2021）「学校現場における「テレビ会議システム」の有効活用について」『鳴門教育大学学校教育研究紀要』35, 57-67.
- 園屋高志・米盛徳市・仲間正浩・藤木卓・寺嶋浩介・森田裕介・関山徹（2007）「テレビ会議システムを用いた学校間交流学習の研究～鴨池小学校（鹿児島市）～勝連小学校（沖縄県うるま市）の二校間での実践事例～」『鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要』3, 1-8.
- 竜田徹（2020）「ICTの活用と国語科教育目標論—動画制作アプリ「プロフェッショナル・私の流儀」を用いた授業実践の検討—」『佐賀大国語教育』4, 1-15.
- 難波博孝・福山市立湯田小学校（2007）『国語科・授業改革双書No.3 PISA型読解力にも対応できるイメージの形成と共有によるコミュニケーションの授業づくり』明治図書
- 羽田潤（2018）「「言葉による見方・考え方」を広げる・深める言語活動のためのICT活用」『月刊国語教育研究』554, 28-31.
- ピース又吉直樹【渦】公式チャンネル「ロマンチックすぎる解釈♡文章の世界でだけは万博先生は自由なのです【#12 インスタントフィクション】」
<https://www.youtube.com/watch?v=CC37OfkuIM> (2022.04.16.確認)
- 山元隆春・居川あゆ子（2013）「リテラチャー・サークルによる読書活動の開拓—中学校国語科の場合—」『学校教育実践学研究』19, 89-99.