

話し合い指導における学習過程上の困難点

— 状況的認知アプローチからみた事前・事中・事後指導 —

長 田 友 紀

1 はじめに

上甲幹一は、話し合いは直接練習することができないため、スピーチの練習が話し合いの基礎となると主張した（上甲、1957、p. 151）。スピーチと話し合いにはある種の共通点があると捉え、スピーチを行うことで話し合いについても一定の向上が図られることを期待したといえる。これに対して大村はまや大久保忠利は、話し合いには独自の指導方法が存在することを明らかにし、具体的な手法を数多く示した（大村、1983; 大久保、1961）。さらに現在では、指導項目としての話し合いの能力表も充実しつつある（中村、1999）。このように話し合い指導においては「何を」「いかに」教えるのかについて明らかにされつつあるように見える。しかし、近年の小中高の教師に対するアンケート結果からは、依然として話し合うことを中心にその関連事項までうまくいっていない現状が指摘されている（日本国語教育学会、2007）。実は指導方法の検討は本質的な部分で不足しているといわざるを得ない状況がある。

長田（2005）においては、これまで指導の方法論が十分に整理されていなかった点を指摘したうえで、15種類の典型的な話し合い指導方法について、指導媒体（文字・音声・映像）と指導時期（事前・事中・事後）の枠組みから整理できることを示した。それが表1である。

表1 媒体と指導時期にみる話し合いの指導方法（長田、2005）

	A. 音声	B. 映像	C. 文字
1. 事前指導	【A1】①注意点の指示②これまでの話し合いの反省③他のグループ観察	【B1】④ビデオ（他者・自己）	【C1】⑤話し合いの手引き⑥ワークシート（内容をもたせる）⑦事前の話題の予想検討）
2. 事中指導	【A2】⑧教師による指導⑨論点の整理（グループ交換）		【C2】⑩論点をカードで貼る⑪ファシリテーショングラフィック
3. 事後指導	【A3】⑫振り返り⑬観察グループによる指摘	【B3】⑭ビデオ（自己・他者）に振り返り	【C3】⑮話し合いの活字化（教師・生徒自身）による振り返り

これに基づき長田（2008）では、状況的認知アプローチの一種としての社会文化的アプローチやアフォーダンス理論に基づいて指導媒体の差を検討した。つまり、表 1 における横軸の検討である。

本稿ではこれら一連の研究に引き続き、指導過程における時期に着目しその理論的検討を行う。事前・事中・事後、つまり表 1 における縦軸の検討といえる。実際に指導過程を考える場合には、話し合い指導過程の時期ごとに、どのような困難が生じるのかについてあらかじめ把握しておく必要がある。これは指導過程の本質的な検討ともいえる。

そのために、状況的認知アプローチの視点からこの問題に取り組む。状況論とは、学習者の認知・他者・環境にある道具や人工物などの相互作用を一体化して捉える視点である。この視点が話し合い指導を考える上で極めて親和性が高いことを長田（2008）では明らかにしている。ただし、状況論は認知一般に対するあくまでも汎用的な理論である。話し合い指導に特化して検討するためには、話し合いそのものの特質をあらかじめ明らかにしておく必要がある。その特質を踏まえた上で、状況論による学習理論を適用させることが必要である。

しかし、このような視点から話し合い指導の指導過程全般の課題を抽出する先行研究はほとんどない。そこで本稿では具体的に次の 3 つの課題を設定した。

1. 話し合いそのものがどのような困難を抱えるのかを明らかにする。
2. 状況的認知論におけるノーマンの学習理論の有効性について提示する。
3. これらを踏まえたうえで、話し合いにおける事前・事中・事後指導上の困難点を体系的に明らかにする。

2 話し合いの困難さ

(1) 話し合いの構成要素—音声・共同・思考—

話し合いとは、音声によって媒介され複数の人間が共同で思考するもの、と端的に定義することができる。音声・共同・思考という 3 つの要素が話し合いを構成している。

第一の要素は音声である。当然であるが、話し合いは音声言語である話し言葉をもって行われる。長田（2005、2008）で指摘したように、話し合いを媒介するのは音声だけでなく、文字や図などの視覚情報化ツールによっても媒介されることがある。しかし、音声媒体を全く活用しない場合には、それを話し合いとは呼べないだろう。音声媒体こそが必要条件である。

第二の要素は共同である。話し合いは一人で行うことはできない。必ず複数の人間が参加する。メディアの発達によって、ネット会議など必ずしも眼前に相対する必要はなくなりつつあるが、複数の人間による共同性は必須である。

第三の要素は思考である。大村はまや大久保忠利は話し合いを「集団思考」と捉えていた（大村、1983; 大久保、1961）。この思考とはいったい何だろうか。藤田和生は思考

を「内的表象の変換過程」(藤田、2006、p. 31) と説明する。内的表象とは、人間などの高度な神経系を持つ生き物による情報の内的表現だという。試行錯誤のような外部刺激から最初に作られる内的表象を一次表象とすれば、思考とは一次表象を変形したり、他と関連づけたりする二次表象が繰り返されてできる高次表象であると説明される。藤田は、単純な条件反射や、無駄の多い試行錯誤は思考とは呼べないことを強調する。これを話し合いに当てはめれば、結論を反射的に出せたり、実際に試行錯誤を実施すれば良い場合には話し合いとは呼べないということになる。そこには思考、すなわち内的表象の変換過程がないためである。話し合いとは、答えがわからず、問題に対して自動的に解答ができないため行われるものといえる。

(2) 話し合いそのものの困難さー非記録性・非共有性・非反復性ー

話し合いとは、「音声」により「共同」で「思考」する極めて複雑で流動的な行為であるといえる。ここでは、それぞれの要因がどのような困難さを生むのかを示す。

第一の音声の困難さは、その非記録性から生じる。音声言語は目に見えず消失してしまうために、どのような発言や論点があったかが思い出しにくい。それが話題からの逸れといった混乱を引き起こしがちである。

第二の共同の困難さは、話し合いの参加者があくまでも個人の集まりであるところから生じる。作文のように自分一人のペースで進められるわけではない。複数の人間が関わるため共有できない部分が生じる。例えば次の4つの非共有性が考えられる。

- (a) 目的意識の非共有性 共通の目的を共有することの難しさがある。参加者はさまざまな思惑をもって話し合いに参加している。ある者は意志決定を望んでいるかもしれないが、ある者は絶対に決めさせないと意気込んでいるかもしれない。目的意識の異なる者同士の話し合いは、合意の困難さを生む。
- (b) 既有知識の非共有性 学習者の話題や話し合い技能に関する既有知識が異なるため、レベルがことになってしまう。当然ながらほとんど参加できない者も出てきてしまう。
- (c) 発言の非共有性 話し合いは共同での行為であるため、話し合いの発言やプロセスが個々人の中にばらばらに存在してしまう。人によって、話題や他者の発言に対する理解度が異なりやすく、議論が共有できずにうまくいかないことがある。
- (d) 関係の非共有性 話し合いの参加者はその場で話し合いのコミュニティを形成する。その場で新しい関係が構築されていくのだが、それまでの生活上の関係が容易に持ち込まれやすい。人間関係に問題があると関係が共有できなくなる。

これらの非共有性が、共同行為に困難さを生じさせる。

第三の思考の困難さは、思考がそもそも新たなものを生み出すという非反復性から生じる。思考とは新たに解を見出すものとされている。話し合いとは、まさに思考し新たな解を見出すことに取り組む行為である。前例のない問いに直面するため、過去の経験や知識はそのままでは使えない。もちろん反復して活用可能な知識やスキルは当然ある

だろう。しかし、むしろ反復できない新たな解を見出すことに話し合いの真骨頂がある。したがって、練習や事前準備が一般的には難しい。

以上ここまででは、話し合いそのものには、「音声」「共同」「思考」という要素があり、それぞれ「非記録性」「非共有性」「非反復性」という困難さがあることを示した。話し合い指導とは、このようにそもそも困難さを抱えた話し合いを、さらに指導するというもう一段複雑な試みである。話し合い指導の理論的検討を試みる前に、学習そのものの理論について捉えておく必要がある。

3 ノーマンの状況的認知論

(1) 状況的認知論とは

佐伯胖によれば、教育の方法について、主に二つの大きなやり方が対立的に論じられてきたとされる。一つは注入主義であり、もう一つは構成主義である（佐伯・三宅、1991）。話し合い指導に沿っていえば、事前指導として活用されうるスキルの提示やトレーニングが、注入主義だといえる。一方、事後指導として学習者自身が、話し合いを内省し知見を深めるのが構成主義だと捉えることができる。この二つを止揚する可能性を持つものが、状況的認知論アプローチだといわれている（佐伯・三宅、1991）。

高木光太郎は、ブラウン他（1991）で名付けられた「状況的認知」（situated cognition）の具体的な研究として、比較文化的認知研究、レオンシェフなどのヴィゴツキー学派、ギブソンの生態学的知覚論（アフォーダンス理論）、文化人類学や社会学の認知研究、といったものを挙げる。これらのアプローチは、「知的行為が人と人の間、および人と道具の間に分散して個人を超えた1つのシステムとして機能している」（高木、1996、p. 38）と捉える点にあるという。また上野直樹は、エスノメソドロジー、活動理論、社会的分散認知、マルクス主義社会理論、シカゴ学派社会学、ギブソニアンの一部といった研究の流れをくんでいるものだという。その特質は「認知、学習といったものを頭の中に何かができあがることといったことに還元せずに、実践や相互行為、道具の組織化としてみようとする」（上野2001、p. i）という。この場合の道具とは、「一般の道具から言語や数学までも含めて、認知を支援するために人間が「人工的に」生み出したすべて」（美馬、2001、p. 134）を指すと考えられている。

いずれにしても、こういった状況論的アプローチの本質は、人間の認知行為を、個人の頭の中に閉じこめて想定するのではなく、他者や環境にある道具（物理的道具および言語などの記号的道具）との相互作用によるものであるとみなす点にある。1980年代の後半になってから認知科学の領域ではこのような考え方が広まってくる（美馬、2001）。

これは話し合いにおいても例外ではない。長田（2008）では、この視点に立ち、話し合いを主体と他者と道具との相互作用と捉え、その能力観を問い直す必要があることを指摘した。そして、このような考え方に立ち学習論として極めて意味深い発言をしているのがノーマンである。

(2) ノーマンによる学習における内省的認知と体験的認知

状況論的アプローチに立ち極めて説得的な学習論を展開したノーマン (Norman, D. A.) は、学習にとって大切な認知として「体験的認知」(experimental cognition) と「内省的認知」(reflective cognition) の二つに特に着目している (ノーマン、1996、p. 20)。

前者の体験モードの認知とは、「情報のパターンが知覚され、同化され、そして適切な反応が何の努力もなしに瞬時に生成される」(p. 28) のものである。つまり、「効率の行動のキーとなる要素」(p. 20) といえる。学習者が蓄積したこれまでの経験や知識によって、無意識すなわち自動的に処理できるようになるものであり、適切な反応を瞬時に起こすことができるようになるものである。ノーマンはこういった体験モードの認知こそが、熟達行動の本質であることを指摘する。

後者の内省モードの認知とは、比較対照や意思決定などであり「このモードにより新しいアイデア、新たな行動がもたらされる」(p. 20) のである。一時的な結果を蓄えておく能力、蓄えられた知識から推論する能力、見込みがあると思った筋がうまくいかないとわかったら、推論の過程を前向き、後向きに辿る能力が必要になるとされる。しかし、内省モードは処理が遅く即応できないという欠点がある。そのため効果的な内省モードには記憶を保持するための何らかの道具と、それをじっくりと考える静かな時間が必要になるという。さらに、ポイントを押さえて内省するための他者からのアドバイスが重要であることも指摘されている。

これらの二つの認知モードを活用し、「蓄積」「調整」「再構造化」という3種類の学習が行われるという (p. 36-38)。

まず「蓄積」とは、知識を蓄積することである。適切な概念的枠組みを持つ場合、蓄積は容易であるという。体験モードは蓄積にとっては重要であると指摘される。しかし効率の枠組みを持たない場合は、骨が折れ覚えるのは難しい。

次に「調整」とはスキルを調整することである。練習は小さな行動の単位を何千も集めたような形で知識が構造化されている。その結果、初期の段階では意識的な内省を要したスキルが、自動的に意識せずに体験モードで行えるようになる。体験的認知とはすなわち調整された認知といいかえることができる。ただしそのように調整するには時間がかかる。

最後の「再構造化」とは、新たに適切な概念構造を形成することである。蓄積と調整は主に体験モードである。しかし再構造化は内省的である。それによって新しい認知的なスキルが獲得されるが、学習の中でも再構造化は難しいという。そのため内省を助けるための道具が重要になってくる。

以上のノーマン理論の特色をごく簡単にまとめておく。一つめは、注入主義と構成主義といった二項対立的な教育観を、学習者の認知の視点から止揚する可能性があるということである。事前指導や事後指導だけでなく事中指導の重要性や相互の関係性が具体的に明らかにできる。二つめは、話し合いを、学習者・他者・道具(人工物)との相互

作用として捉えることができる点である。話し合いは音声言語の特質により困難度は高い。よってそれをフォローするための道具や環境は重要になってくる。ノーマン理論はこの点を考えるにあたって極めて参考となる。

4 話し合い指導における事前・事中・事後指導の困難点

(1) 指導時期ごとのねらい

第3節で学習の「蓄積」「調整」「再構造化」を考えるにあたっては、「内省モード」「体験モード」という2つの認知に着目する必要があることを示した。しかし第2節で指摘したように、話し合いには「音声」「共同」「思考」という困難さの3要因が存在する。この困難さをクリアしないと「内省モード」「体験モード」の認知が効果的に働かない。

そこで、次の表2は、話し合いの指導過程がどこで問題を抱えるのかを、話し合いの困難要因と学習のための認知モードという視点から示したものである。

表2 指導時期ごとのねらいと困難さの要素

指導時期	ねらい	困難要因	体験モードへの障害	内省モードへの障害	指導法
事前	充モ準 実ード したへ 体験の備	音声	・話し方(言い方)が分からない。 ・モデルを提供しにくい。	・過去の話し合いを取っ ておけない。	①②③ ④⑤
		共同	・グループ編成が難しい。		①
		思考	・意見の準備が難しい。		⑥⑦
事中	体験 モードに集中	音声	・発言が消えてしまう。 ・発言が一覧しにくい。		⑧⑨⑩ ⑪
		共同	・自分のペースで発言できない。 ・人間関係構築が難しい。		⑧⑨
		思考	・繰り返したり、練習のとおり にできない(事前想定が役立た ず)。 ・話し合い結果の不安定さ。		⑧⑪
事後	内省 モードを充実	音声		・参加した話し合いの詳細を 思い出せない。	⑫⑬⑭ ⑮
		共同		・個人だけではなく、共同 体全体の成長が必要。 ・結論を共同体の中で生 かすことが難しい。	⑫⑬⑭ ⑮
		思考		・結論に目が向きがち で、今回得た新たな言 語面への知見がおろそ かになる。	⑫⑬⑭ ⑮

縦軸は、話し合い指導過程における「指導時期」（事前・事中・事後）である。横軸は、各時期の「ねらい」「困難要因」「体験・内省モードへの障害」である。最後に表1の15種類の指導法からそれぞれの対策となりうるものを「指導法」として示しておいた（各指導法の詳細については、長田（2005）を参照のこと）。

まず、各指導時期のねらいから説明する。

事前指導の最大のねらいは、事中指導での体験モードの認知が有効に機能するよう学習者に準備をさせることである。学習者は、事前に話し合いを遂行するための知識を「蓄積」しなくてはならない。手引きなどで発言の型を覚えるといったことは知識の蓄積である。また台本風手引きを読みながら話し合いの模擬的な練習をするといったことは、発言のスキルを「蓄積」しているとみることができる。さらに、これまでの経験を振り返らせるなどは、既有知識の「再構造化」を内省モードによって行わせているといえる。

事中指導のねらいは、学習者を体験モードに集中させることである。体験モードとは、ノーマンによればスキルの「蓄積」と「調整」である。これまで得た知識やスキルを練習し「調整」する場だとみることができる。実際に話し合うことでスキルの調整をしていく。スキルを知っているだけでなく、使えるようにすることがねらいである。

事後指導のねらいは、学習者を内省モードにすることである。事中での体験モードを踏まえて、話し合い・他者・コミュニケーションに対する認知を「再構造化」する。豊かな内省モードで獲得された知見が、その後の実施されるであろう次の話し合いの遂行に欠かせないことはいうまでもない。

このように事前・事中・事後指導というステップは、それぞれが単独で存在するというよりも相互に関連しあっている。ノーマンによれば、内省モードと体験モードが相互に往復することが大切であった。事前・事中・事後指導も相互往復していく必要がある。

次に、各時期のねらいを実現するにあたり、どのような阻害要因があるのかについて検討する。

（2）事前指導の阻害要因

事前指導の目的は、事中での体験モードが有効に機能するよう学習者に準備させることである。事前指導においては、学習者は様々な準備を体験モードと内省モードの認知を通して行う。その際の困難さの要因について、「音声」「共同」「思考」の3要因から検討する。

第一の音声言語の特質である非記録性は、表2にある「過去の話し合いを取っておけない」といった点で内省モードへの移行を阻むことがある。具体的な話し合いが目に見えるわけではないので、詳細を思い出すことができず内省モードに入りにくいのである。また、教師の事前の注意は、学習者に今まで習得できていなかった点を内省させる目的がある。しかし、抽象化されすぎてしまう場合があり、その後の体験モードのための枠組みを上手に構築できない場合がある。

これら内省モードの認知だけでなく、体験モードの認知も事前に行われている。事中に発言できるようにするために、発言の仕方を事前に練習するなどがそれである。実際の話し合いに直面したときに、躊躇なく発言できるようにするためのトレーニングを行う。ただしその際には、あまりたくさんのスキルを提示しても学習者は混乱するだけである。焦点を絞り、いくつかの具体的なスキルを提示することになる。しかし話し合いは複雑な共同行為であるため、蓄積したスキルが実際に活用できるかどうかははっきりしない。せっかく「蓄積」したものが、途中で使えず「調整」できない場合もある。

第二の共有できないという点が、「グループ編成が難しい」といった体験モードの準備のための問題を生じさせる。共同で学習するための前提を整える段階で困難さを引き起こす。生徒個々人の能力だけでなく共同体のコミュニケーションそのものが問われてしまうといえる。

第三の思考という問題が「意見の準備が難しい」といった壁を生じさせる。話し合いの事中に体験モードで思考するためには材料が必要であるが、話題に対する事前知識の蓄積は意外と難しい。どの程度の材料があればいいのか不明瞭なのである。事前に何をどこまで知っていればよいのか。逆に新たに共同で思考する部分はいったいどこなのか。このバランスが難しいといえる。例えば、あまりにも結論に収束させる過ぎてしまう材料であれば、話し合いの余地はなくなる。材料が不足しすぎれば、話し合いを維持できなくなる。学習者にふさわしい材料の準備がなければ、学習者は途中で体験モードの認知を行うことは難しい。

(3) 事中指導の阻害要因

事中指導のねらいは、主として体験モードに集中させることである。すなわち、話し合いを積極的にそして繰り返し体験することで、技能や知識を蓄積し調整するのである。第2節で指摘した話し合いそのものの困難さは、そのまま事中指導の困難さとなる。この点について、「音声」「共同」「思考」の3要因から確認も含めて提示する。

第一の音声言語の特質である非記録性は、事中では「発言が消えてしまう」「発言が一覧しにくい」といった点で体験モードへの移行を阻むことがある。つまり、話し合いの論点や意見が見えないために話し合いに集中して参加できなくなるのである。話し合いが掘めなければ、意見を述べたり他者の発言に反論するなどの話し合い行為そのものができない。つまり、スキルの蓄積や調整ができない。

第二の共同の困難さである非共有性が、「自分のペースで発言できない」「人間関係の構築が難しい」といった問題を生じさせる。同じ表現領域の作文では学習者は個人のペースで表現を行うことができる。しかし、話し合いには常に他者が存在する。他者とペースを合わせなければならない。しかも、学級内では、それまでの日常生活が話し合いの学習にも持ち込まれることになる。集団づくりの部分で問題が生じると学習者は集中して体験モードに入ることができない。

第三の思考の非反復性という問題が「繰り返したり、練習のとおりにはできない（事前

想定が役立たず)」「話し合い結果の不安定さ」を生み出す。演劇などのように、覚えたことをそのまま話すことが話し合いではない。いままでに直面したことのない新規の問題解決に取り組むのが話し合いである。どのように解決するのかの道筋はあらかじめ完全に決まっているわけではない。さらに、話し合いをしても必ずしも良い結果が得られるとは限らない。あまりにも、話し合いが無意味であることが続けば、集中した体験モードの認知どころではなくなるだろう。充実した体験の不足は、話し合いへの参加意欲を減退させてしまう。

この他に、話し合いの事中にも内省モードの認知を行わせる場合もありうる。話し合いをいったんストップさせて振り返らせるなどがそれである。ただし何度も行われれば、話し合いそのものがぶつ切りになってしまう。どのタイミングでどの程度、内省モードに入らせるのが難しいといえる。

(4) 事後指導の阻害要因

事後指導の主眼は、学習者を内省モードにすることである。内省モードで「再構造化」された豊かな知見が、その後の実施されるであろう次の話し合いを改善していく。この点について、「音声」「共同」「思考」の3要因から同じく検討を行う。

第一の音声言語の特質である非記録性は、表2にある「参加した話し合いの詳細を思い出せない」という最大の困難を生じさせる。十分に内省モードの認知が行えないのである。

第二の共有できないという点が、「個人だけではなく、共同体全体の成長が必要」「結論を共同体の中で生かすことが難しい」といった問題を生じさせる。共同体としての関係構築がうまくできないと、今回の成果が次の話し合いにつながらなくなってしまふ。個人だけが成長すればよいと言うわけではない。

第三の思考という点が「結論に目が向きがちで、今回得た新たな言語面への知見がおろそかになる」問題を生み出す。話し合いの本質が新たな問題解決であるため、どうしても結論に目が向きがちである。同じ話し合いをすることは二度とないという思いもあるため、振り返りの重要性が意識されにくい。十分な内省モードに入れず、話し合いのさまざまなスキルや知識についての再構造化がなされない恐れがある。

ところで、事後指導は内省モードという点では事前指導とも類似する。事前指導の場合には、個々人のこれまでの一般的な体験から内省される。一方、事後指導の内省は、具体的に直近の体験を内省する点が特徴である。極めてリアルな体験が存在する。この点が大きな違いである。しかし、いずれにしても自らが参加する話し合いは音声言語の特質上、客観的に内省しづらいことは指摘しておく必要がある。

(5) それぞれの阻害要因解消のためのポイント

事前・事中・事後指導で、それぞれ内省モードと体験モードを実現することが大切なポイントであった。しかし、話し合いには、「音声」「共同」「思考」の3側面で困難な

要因が生じがちである。そこで最後にこれらの困難点に対して対処のための方向性を大まかに示しておく。端的に言えば、「音声」「共同」「思考」そのものの強化と同時に、相補的な「文字」「個人」「反復」の活用である。

「音声」の特質に基づく困難さに対しては、音声面を強化するトレーニングという方向がもちろんある。しかし、逆に音声でなく「文字」媒体や「映像」媒体を活用することも必要である。「文字」媒体や「映像」媒体によって音声の非記録性を補助しつつ、徐々に音声言語の能力を高めていくのである。それが事前指導のモデルビデオの存在であり、事前・事中指導に活用される台本風手引きの存在である。一方、内省モードに入りたくとも音声言語の消失性によって自分が話している姿を自分では見られないという問題もある。ノーマンの指摘のとおり、内省のための道具、例えば長田（2005、2008）で提案された視覚情報化ツールなどが鍵となる。話し合いにおける音声言語能力を育成するためのツールとえいる。さらに他者からの有益なアドバイスも必須となるだろう。

「共同」の困難さについては、集団の能力向上が大切である。話し合いに参加する構成員が、他者を認め、お互いに尊重し合いながら話し合いを進める必要がある。日常性が持ち込まれるために国語の授業だけでは難しい部分も生じるし、時間もかかる。しかし、「個人」レベルで教えらるべきことは教えておくことは十分に可能である。集団を育成するためには、まずは個人の育成である。この点は、大村（1983）が参考となる。

「思考」の困難さとは、いままでに直面したことのない新規の問題解決に毎回取り組みねばならないことである。この思考力を直接的に向上させるためには、思考の一般的な法則を抽出させたり、実際に多くの思考活動に従事させるなどが考えられる。ノーマンは、人間の認知を補助するものとしての道具の活用を提案していた。話し合いの論点や意見を文字化や図示化する視覚情報化ツールは、充実した思考を生み出す補助となる（長田、2008）。教えるための道具だけではなく、思考のための道具として視覚情報化ツールを活用することが考えられる。

ただし、思考しないで済む部分においては、極力、思考させないという視点も大切である。例えば、話し合い開始のセリフや挙手の仕方などは、いちいちゼロから学習者が考える必要はない。すでにこれまでの日本の言語文化で培われてきた型を覚えればよいものが数多くある。事前に覚えればよいものについてはこれを「反復」して覚えてしまわないと、話し合い事中の認知的な負荷は極めて重くなってしまう。また、話題についても事前に分析させ、その進め方をあらかじめ検討させたり、手引きとしてその筋を示しておくという手法がある。さらに、短く結論が見えやすいため、何度も繰り返し話し合いのできる話題もある。ルーティンの決まり切った技能について繰り返し練習させ、新規の問題解決の部分に学習者のエネルギーを向けさせる工夫といえる。これらは、大村（1983）に示唆的な多くの実践がある。話し合いにも繰り返しして学習できる部分があるということを学習者も意識することは大切である。

5 おわりに

本稿では話し合いの指導法を考えるにあたって必須となる指導過程上の困難点について検討を行った。話し合いそのものの困難点を、音声・共同・思考という3要素から指摘した。その上で、学習者の認知である「内省モード」と「体験モード」をてがかりとして、事前・事中・事後指導それぞれの困難点を考察した。

本稿は、事前・事中・事後という指導過程上の短期的な問題を網羅的に明らかにしようと試みたものである。したがって全ての問題に同時に対処しなければならないというものではない。話し合いに不慣れであれば、事前指導をしっかり行い体験モードの認知ができるようにすることが第一であるし、ある程度慣れている学習者達には内省モードの認知を重視したほうがよい場合もある。学習者の様態、カリキュラム、本時の授業目標などに応じて指導過程の力点の置き方は必然的に異なってくることはいうまでもない。

本稿に残された課題は二つある。一つは、実際の話し合い指導のフィールドワークによって困難点を抽出することである。本稿では、話し合いと学習の理論的検討から、困難点を考察した。実際の教室場面を踏まえれば具体的な課題がさらにみえてくるはずである。もう一つは、困難点に対する指導法についても、示唆的な言及を行ったのみである。より具体的には、例えば大村はま実践などをもとに本稿での枠組みを使って体系的に示すことを試みたい。

*本稿は、平成17～19年度科学研究費補助金（若手研究B（17730490）研究代表者：長田友紀「協働での視覚情報化ツールを活用した話し合い指導の開発」）の助成を受けたものである。

文献

- 上野直樹（2001）「シリーズ「状況論的アプローチ」発刊にあたって」、加藤浩・有元典文（編）『認知的道具のデザイン』、金子書房、iii頁。
- 大久保忠利（1961）「集団思考のための話し合いへの指導—とくに『言語面』での指導にしばって—」、『岩波講座現代教育学7 言語と教育II』、岩波書店、177-194頁。
- 大村はま（1983）『大村はま国語教室第2巻』（聞くこと・話すことの指導の実際）、筑摩書房。
- 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』、第393号、46-51頁、1月、日本国語教育学会編。
- （2008）「話し合い指導におけるコミュニケーション能力論の拡張—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、196-207頁。
- 佐伯 胖・三宅ほなみ（1991）「状況的教育とはなにか（対談）」、『現代思想』、第19巻、第6号、40-56頁、6月、青土社。
- 上甲幹一（1957）『話しコトバの練習』、光風出版。
- 高木光太郎（1996）「実践の認知的所産」、波多野誼余夫（編）『学習と発達』、東京大学出版会。
- 中村敦雄（1999）「音声言語指導の能力表」、高橋俊三（編）『音声言語指導大事典』、明治図書出版、22-26頁。

- 日本国語教育学会（2007）「国語教育に関する教師の意識」（国語教育全国大会第 70 回記念 アンケート調査研究報告書）.
- 藤田和生（2006）「比較認知科学から見たヒトの学習」、大島純・野島久雄・波多野誼余夫（編）『教授・学習過程論—学習科学の展開—』、放送大学教育振興会、25-41 頁.
- ブラウン・コリンズ・ダグイッド（1991）「状況的認知と学習の文化」、『現代思想』、第 19 巻、第 6 号、62-87 頁、6 月。道又剛訳。（Brown, John Seely, Allan Collins, and Paul Duguid (1988) *Situated Cognition and the Culture of Learning in Bolt Beranek and Newman Inc. Research Report 6886* : Institute of Research on Learning Report. No. IRL88-0008).
- 美馬のゆり（2001）「思考の道具・学習の道具」、加藤浩・有元典文（編）『認知的道具のデザイン』、金子書房、118-138 頁.
- ノーマン、D. A.（1996）『人を賢くする道具—ソフトテクノロジーの心理学—』、新曜社。佐伯胖監訳。（Norman, Donald A. (1993) *Things that Make Us Smart: Defending Human Attributes in the Age of the Machine* : Addison-Wesley Publishing Co.).

（おさだ ゆうき 筑波大学大学院人文社会科学研究科）