

# 話し合い指導における教材化研究

— 談話理論による大村はま「話し合い指導の手引」の分析 —

長 田 友 紀

## 1 本稿の目的と課題

従来の話し合い指導の教材に関する議論は、「話型の作成と提示」「CD・テープ・ビデオなど音声による教材の作成」「生徒に興味を持たせるための話題探し」が主であった。これらの議論において教材とは、事前に学習者に提示するための一般的な話し合いモデル、あるいは話し合うための話題そのものであったといえることができる。仮にこれを「事前・静的な教材」<sup>1)</sup>とすれば、「事中・動的な教材」観とでも呼べるべきものを提示したのが甲斐雄一郎（1991ab・1994）である。甲斐は、事前に提示するモデルや話題よりむしろ、学習者が参加する話し合いそのものが教材となりうるという。すなわち、教材である「話し合い」の偶然性と不揃いな質が支配する可能性を極力排除して、あらかじめ「抑えどころ」や「推進の手がかり」を想定しておく必要がある。そのために行うべき指導者の事前準備が「話し合いのための教材化研究」である。話し合い指導においては、事前の「教材化研究」によって思いつきではない有効な事中指導が可能になる。この場合の教材化研究とは、話し合いの目的や主題にむけての見通しについて話題分析に基づく「筋」を想定することであるとされる。話題を手がかりとした教材化研究の必要性は安居総子（1994）においても示唆されており、甲斐が指摘するように「すぐれた授業の実例から、そこには何が教材として機能していたか」<sup>2)</sup>を問うことが緊要な課題となっている<sup>3)</sup>。そこで本稿では、これまで話し合い指導において多くの実績をあげてきた大村はまの実践について考察を行う。特に、話し合い指導およびその教材化研究の成果である「話し合いの手引」<sup>4)</sup>【資料】を中心に検討を試みる。

これまで大村はまの話し合い指導の教材化研究については、甲斐（1991）において「読書会の手引」が、また甲斐（1994）では単元「外来語の氾濫について考える」が検討され「話題と目標」「話題と学習者」「話題と方法」から「筋」の想定が見いだされてきた。主として話題と教授要因との関係から手引が検討され成果を上げてきたといえる。本稿においては手引をコミュニケーション行為が記述された談話・対話の集成とみなすことで、手引におけるコミュニケーション行為産出の仕組みを行為主体の側から検討しようと試みる。そのため本稿においては、石崎雅人・伝康晴（2001）の計算論的アプローチ（computational approach）による談話理論を援用する。計算論的アプローチと

は、対話システムにおける情報処理機構などの計算主体を念頭において、コミュニケーション研究の課題を定式化する手法である。これによって、大村によって作成された談話・対話モデルである「話し合いの手引」の産出方法がコミュニケーション行為の側面から明らかにできるはずである。本稿では具体的に以下の課題を設定した。

- ①話し合いの手引の基本的構造を明らかにするための談話理論の計算論的アプローチによる「談話」「対話」の枠組みを構定する。
- ②大村の話題分析の特徴を「談話」レベルから明らかにする。
- ③大村手引の言語構造上の特徴を「対話」レベルから明らかにする。

## 2 分析対象と方法

### 2-1 分析対象

大村は自らの実践について次のように述べる。

『聞く、話す、読む、書く』ことが、偏らずしぜんに、含まれるようにすることで。それが、実際の言語生活なのであって、実際の生活では、聞くことだけ、読むことだけが、行われることは少なく、くわしく見ればいろいろの言語活動が互に関係してつづいているものだからです。<sup>5)</sup>

ここには、「話す・聞く」などの特定の領域からだけでは大村指導の特質が把握しがたいたことが示されている。この特質に鑑み全集各巻での話し合い指導の割合について調査したものが表1である<sup>6)</sup>。

表1 大村はま全集における話し合い指導の割合

巻数	巻タイトル	実践数	話し合い	割合%
1	国語単元学習の生成と進化	5	4	80.0
2	聞くこと・話すことの指導の実際	10	5	50.0
3	古典に親しませる学習指導	8	5	62.5
4	読むことの指導と提案	6	2	33.3
5・6	書くことの計画と指導の方法・作文指導の展開	11	2	9.1
7・8	読書生活の実際(一)(二)	69	25	36.2
9	ことばの指導の実際	21	9	42.9
10	国語教科書とともに	8	3	37.5
計		138	53	38.4%

あくまでも全集での実践という限定はあるが、話し合いは第2巻の話し言葉指導以外

にも古典指導や語彙指導などにおいても用いられていることがわかる。また、作文指導においては割合は少ないものの取材段階でのアイデア探しとして話し合いがおこなわれている。全巻の平均をみれば実に38.4%もの実践において話し合いが行われている。以上の結果から、本稿においては第2巻のみに限定せず全集全体を検討対象とし考察を進めていくことにする。

## 2-2 分析枠組み

大村はまのてびきにはさまざまな種類があるが、今回検討する話し合いの手引は【資料】にあるような実際の話し合いの進め方を劇の脚本のように書き表した「台本風手引」と呼ばれるものである。

【資料一部抜粋】 \*手引の全文は本論文末に【資料】として掲載  
用例全部を読む

- 1 A (進行) では、これから始めます。
- 2 B C D よろしくお願ひします。
- 3 A ぼくたちの担当は、Sで、「とる」ということばです。  
まず、全体を、ゆっくり、一つずつ、読んでみましょう。Bさんからどうぞ

このような手引を学習者が話し合いの前に読むことにより、学習者がおこなう話し合いの筋をあらかじめ知ることができ、あわせて話の仕方も学ぶことができるというものである。

石崎・伝(2001)は、計算論的アプローチによる談話分析や会話分析研究全般の見取り図を明瞭に示しており手引分析の基本的枠組みとなりうるものである。そこでは、言語を媒介とするコミュニケーション行為のうち「談話」(discourse)と「対話」(dialogue)に焦点が当てられている。談話とは、一方向のコミュニケーション形態である独話から複数の発話に至るまでの共通した諸特性を扱うものである。対話とは、特に2者以上の多話者による発話の諸特性を取り扱うものであるとされている。【資料】にある手引の特徴は談話・対話の相違から見いだすことができる。すなわち、手引とはあくまで大村が事前に作成した脚本であり独話としての性質をもつ「談話」とみなすことができる。ただし、手引には、各話者の発話のやりとりが記述されており同時に「対話」の性質を盛り込もうとしたものでもある。この点において、コミュニケーション行為の生成をめざす計算論的アプローチによる談話理論と、学習者によるコミュニケーション行為の生成をめざした大村手引とを重ね合わせて分析することが意味をもつものと思われる。しかし、石崎・伝ではあくまでも自然談話が前提とされているため、これを一部改変し、大村手引の分析枠組みとして再措定したものが図1である。

実線は、談話・対話・意図構造・相互行為が各主体の意図や行為という要素から構成

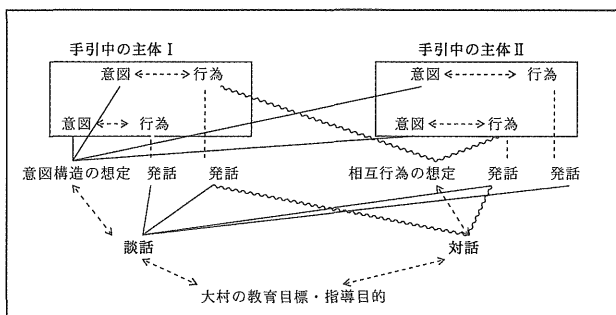


図1 手引における談話・対話の計算論的位置づけ（石崎・伝(2001)改<sup>7)</sup>）

されることを表している。点線の矢印は、それぞれの概念が関係の深いことを表している。【資料】には ABCD の 4 人が登場するが、図 1 では主体 I II の関与に限定し議論を簡略化している。主体 I II は、ABCD のいずれにもなりうるものである。

左下の「談話」とは「独話も含め複数の発話からなるもの」とされ複数の発話が織りなすテキストとしての談話に焦点が当てられている<sup>8)</sup>。これら表面上に表れる発話という行為は各主体の意図から産出されている。この意味において【資料】にある手引は、大村の作製したひとまとまりのテキストとしての談話といえる。一見すれば主体 I II の意図構造があるように見えるが、実はこれが談話作成者である大村の教育目的・指導目標と重なってくる。したがって、「筋」の分析のためには顕在的な主体 I II の行為の背後にある潜在的な意図構造の想定を明らかにすることが必要である。

一方、右下の「対話」とは「そのうちとくに 2 人以上の話者によるもの」とされ、複数の主体の関与に焦点が当てられている<sup>9)</sup>。主体 I II の相互行為に着目したものであるといえる。【資料】は、学習者に期待されるべき相互行為が ABCD の発話・行為によってモデル化された対話集であるとみなすことができる。学習者が話し合いにおいて他者のある発話に回答すべき発話の遂行を意図した際には、手引き中のレパトリーの中から適応する発話を選択すれば、おのずと発言ができる仕組みとなっているのである。ここで想定される相互行為は、話題分析や学習目標の分析から選定されたものであるといえる。この対話もやはり、大村の教育目標・指導目的が根幹にある。図 1 をみれば、話し合いの手引は、「談話」と「対話」という 2 重の視点から分析することが可能であることが分かる。本稿においては、この二つを手がかりに分析を試みる。

### 3 分析結果

#### 3-1 談話レベル

##### (1) 意図の分析

談話の分析においては各主体がどのような意図を持ち話し合うのがポイントとな

る。石崎・伝は Grosz & Sidner (1986) の談話構造理論をもとに「談話参加者は目的を持って談話に参加しており、談話の最終目的は、計画の木で表されるような階層的な構造にそって、副目標を順次充足していくことで達成される。このような意図・目的構造の階層性が言語構造にも反映される」<sup>10)</sup>と説明する。すなわち、意図構造は下位構造の副目標から構成され、これは木構造で提示しうる階層性・従属被従属関係を持っている。

【資料】は、実践「ひとつのことばがいろんな意味に使われている」についての手引であり、学習目標は言葉の多様な意味について学習することである。『外国人のための基本用例辞典』（文化庁）から抽出された多くの用例について、学習者に類似の用例をグルーピングさせることで語彙に対する豊かな感覚の育成をねらっている。指導過程の概略は次の通りである。①学習のあらましを示す。調べるときの観点を示す。②ことばを分類する練習をさせる。③グループで担当したことばについて、話し合って分類する。台本風手引を与えて、話し合いの観点と話型を与える。④発表資料を作成させる。⑤クラスでの話し合い。

本手引は③でのグループの話し合いに用いられるものである。今回は用例「とる」についての記述がなされているが、実際話し合いでは各班担当の用例「あまい」などについて検討していく。事前に示された手引とほぼ同様の筋に従い、実際に話し合いを導く点が特徴である。【資料】の手引について談話意図を分析し木構造図で表せば図2のようになる。

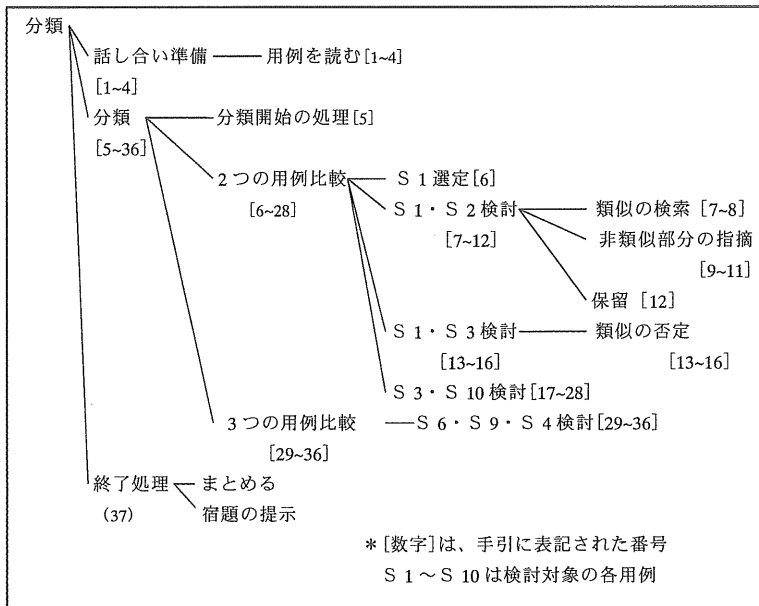


図2 意図分析の木構造図

始めに [1～4] において今回話し合うためのテーマが示され、その準備段階として用例を読むことが指示される。[5～36] においては用例の分類作業が意図されている。最後に [37] においてまとめと次回の課題が示される。以上の話し合いの意図構造の根幹にあるのが「分類」である。大村は、今回の語彙指導の話し合いにおいて、用例の「分類」を主目標である筋道とし、この達成のための様々な副目標を想定している。話し合いの準備 [1～4]・分類の開始 [5]・終了処理 [37] は、今回の話し合いの手続き的な知識を提示しており、この箇所は学習者がそのまま読み上げれば話し合いの遂行がなされるようにできている。分類 [6～36] は、まさに話し合いにおける話題内容に関する議論であるため、談話の流れに応じて学習者が必要な行為を下位の枝から選択することになる。以上が【資料】の意図の基本構造である。

さて、図2から次のことが分かる。「分類」については、「2用例の同時比較」[6～28] と「3用例の同時比較」[29～36] という二つのパターンが存在している。大村は用例の比較に関して、2つの用例を比較検討する場面と、3つの用例を同時に比較検討する場面を想定していたことになる。2用例の検討は学習者でも比較的容易に思いつき実施可能だと考えられるが、3用例同時比較の有効性までも想定している点に大村の卓見が認められる。さらに用例の検討方法についてみれば、異なったパターンの意図が示されていることが分かる。例えば、用例 S1・S2 の検討においては、類似性の指摘方法 [7～8]・非類似部分の指摘方法 [11～12]・保留の方法 [12] が示されており、用例 S1・S3 の検討では「類似の否定方法」[13～16] が示されている。同じパターンの意図は示されず異なった意図のパターンが提示されるのは手引の簡略化のためだと解釈できる。最小限の手引表現により、最大限の行為パターンを提示しているといえる。

以上みてきたように、木構造図の下位の枝とは、主目的である分類にむけての副行為であり、同時に話し合いの際の観点であることが分かる。甲斐 (1994) がいうように大村は話題を事前に分析し必要となる観点をあらかじめ計画的に示していることが<sup>11)</sup>、図2からも明らかであろう。学習者は話型という形式面だけでなく、教師によって事前に分析された話し合いの観点までも学んでいるといえる。さらに、学習者への提示以上に、教師自身のこのような話題分析そのものが教材化研究であることがここからうなずけるものである。

## (2) 意図による話し合い活動の特徴

以上の意図の構造分析の枠組みと手法に基づき全集での話し合い実践を分析した。表2は、【資料】でみたような「分類」など他にどのような主目標があるのかを示したものである。

上方 (a) に近づくほど、話し合いの議論の収束度が高く、逆に下方 (d) に近づくほど、拡散的な度合いが高い話題である。

(a)「集団の意志決定」は、単元学習実施のために、学習者の共同作業を支援するためのものである。ここでの手引には、共同での意志決定のための観点と手順が明示されている。(b)「分類、比較、適否」は、語句・文章の題やテーマについての分類・比較・

表2 大村実践における話し合いの筋想定の方略

意図達成の方策		対象	実践例
収束度 高	(a) 集団の意志決定	作業の手順・分担	単元「知ろう世界の子供たちを」
		文章の構成	単元「クラス雑誌」
拡散度 高	(b) 分類、比較、適否	文章の種類(テーマ)	読んだ本をとらえなおす
		文章談話の題	「掘り出すなぞの都」の副題
		語句・用例	言葉の意味と使い方
(c) その他の問題解決			読書会「あすなろ物語を読む」
			単元「外国人は日本人をこのようにみている」
(d) 個人の発想支援	作文の内容・書出し	創作文集「秘密の遊び場」	
	作文の内容・構成	創作「5つの夜」	

適否を行うものである。これらの分類・比較・適否の方略は、初歩の話し合い指導や語彙指導、読書指導などにおいて頻出しているものである。

一方、何らかの意見の一致をみるための収束的指向を持った話し合いに対して、拡散的指向を持った話し合いのための方略も存在する。(d)「個人の発想支援」は、学習者が作文を作成するための手がかりとするために、その取材段階の発想支援のためのものである。ここにおいては、個々人の発想を拡散させることが目的とされる。

いずれにも入らず、まさにその特定の話題に応じた方略をえがいている(c)「その他の問題解決」の存在がある。話し合い遂行のための方略が話題に応じて様々であるため話題ごとの詳細な検討が必要である。以上(a)～(d)を示したが、これら類似の領域ごとに目的的分析を積み重ねる必要がある(これについては稿を改めて論じる)。次に対話の検討を行うことで、大村が想定した相互行為について検討を試みる。

### 3-2 対話レベル

#### (1)「局所」構造への着目

石崎・伝(2001)は、これまでの談話分析研究の成果や概念が「大局」「中局」「局所」構造という3階層から把握可能であるとする。「大局」とは話題・交渉に関わる論議であり、「局所」とは「隣接ペア」「話者交替(ターン)」などである。両者の中間層が「連鎖」や「複合交換」であるとされている<sup>12)</sup>。大村の台本風手引とは「大局」構造が話し合いの台本として明示されているものである。あらゆる話題に通用する汎用性のある話型が羅列されているわけではなく、特定の話題を話し合うための固有の相互作用が提示されている。しかも、「中局」「局所」構造が「大局」構造の中で場面の脈略を保ちつつ存在しているのである。ただし、【資料】の[10]をみても分かるように、大村手引においては一部省略などもみられる。自然談話との最大の相違は、この省略性にあるといえ

る。本稿においては、図1で示された対話の相互行為を最も端的に示すものとして、局所構造の「隣接応答ペア」「話者交替」に着目した。以下、局所構造の検討とともに、いかなる場合に省略がなされるかについても併せて考察する。

## (2) 隣接応答ペアの存在

「隣接応答ペア」の特性は、二つの発話からなること、発話ごとに話者がかわるということ、発話は順序だっているということであるとされている<sup>13)</sup>。これら二つの発話は相互に依存している。例えば、隣接第一ペア「質問」に対して、第二ペア「回答」を予想するなどである<sup>14)</sup>。

### [分析1] 隣接ペアの導入

- 6 A S1は一つの種類として、これと同類のがあるでしょうか。  
7 B S2がS1と似ていると思います。

6「質問」ー7「回答」のような隣接ペアがみられる。大村手引の前半から中頃にみられる特色である。大村手引の書出し部分においては、司会者による話し合い遂行のための手続きが語られる場面が多くみられる。

### [分析2] 第二ペアの省略の場合

- 9 C 似ているけれど、ちがうと思う。Dさん、もう少しS1とS2と比べ説明してください。  
10 D (説明)

ただし、9「質問」にたいして10「応答」が省略されているように、手引の後半になると第一ペアのみの記述が頻出する。このような手引省略の特質は、大村が全ての発話を実行可能な状態で学習者に提示しているわけではないことを示している。例えば[21]など、学習者自身で思慮すべき箇所は省略されることになる。また、【資料】以外の手引<sup>15)</sup>においては次のような特徴もみられた。前半は手引によってなぞらえるような対話を行うため、省略のない手引が示される。中後半部においては、手引は部分的な表示となり、省略がなされるようになる。前半部における話し合いのトレーニングをふまえて、中後半部ではできうる限り自立的な話し合いをさせたいという大村のねらいがここからみてとれる。

## (3) 話者交替の方法

対話の特徴の一つは話者交替が繰り返されることである。サックスは、話者交替におけるターン制御の方法に次の三種があるという。第一に次の話者を指名する「話者の選択」、第二に次の発話内容を制限する「発話の選択」、第三にそれらいずれでもなく他の



参加者 1 人にまかせ自分で対話を進めてもらう「他の参加者への委譲」である。<sup>16)</sup>

### [分析 3] 話者交替におけるターンの制御

3 A Bさんからどうぞ。

26 A どうですか？

大村手引では、学習者同士が話し合いを行う際に必須となるターンの制御による話者交替を取り込んでいる。[3]は、次の発話者を指名する「話者の選択」によるターンの制御が提示されている。また、[26]は質問を行うことで、回答を希望する者へターンをわたす「発話の選択」がなされている。今回の手引の提示方法としては、各副話題は「話者の選択」ではなく「発話の選択」で始められている。隣接応答ペアの前半部の提示を行うことで [6]、後半部の発話を行う意志を持つものが指名される形となるのである。ここから、学習者の自発的な発言によって話し合いの遂行をなそうと大村が想定していることがうかがえる。特定の話者を前発話者が指名する「話者の選択」がなされるのは、[9]などのようにさらに説明を具体的に要求する場面である。

以上のように今回は局所構造での検討によって手引の構造および省略性的一端を明らかにしたが、中局・大局構造の検討をすることで更なる知見を得ることが期待できる。

## 4 本稿のまとめと課題

本稿では、計算論的アプローチにおける談話理論の成果に基づいて大村手引分析のための枠組みを構築し「談話」と「対話」の二つの視点から分析を試みた。その結果、談話レベルの検討では、具体的な行為から意図構造を引き出しうることを明らかにし、方略ごとの類型化を行った。また対話レベルの検討によって「局所」構造での隣接応答ペアや話者交替などの具体的手法を明らかにした。

話し合い指導の教材化研究にあたっては、グループが話し合いで達成すべき目的・副目標を談話レベルとして想定することが必要である。すなわち、学習目標を念頭におき木構造図で示されうるような話題についての下位の枝を設定しておくことが必要である。それだけでなく、教師がグループ内の学習者が執り行うであろう相互行為としての発話のパターンを想定することも忘れてはならない。この発話のパターンについても、学習目標を鑑み、どこまで明示し、どこを省略するのかを見通すことが大切である。話し合い指導成立のためには「談話」「対話」両レベルからの検討が不可欠である。

本稿においては事例研究として1例の手引の分析となったが、本枠組みに沿った分析を積み重ねていく必要がある。「分類・比較・適否」など類似の目標構造の話し合いであっても、その手引の筋は実践ごとに微妙に異なっている。したがって、これらの差異を学習者の学習経験や指導者の指導目的などと併せて明らかにすることが求められる。

また本稿では全集を検討対象としているが、橋本暢夫（2001）に整理されているように鳴門教育大学附属図書館大村はま文庫には膨大な学習記録が所蔵されている。これら資料への研究対象の拡大も今後の大きな課題である。

【注】

- 1) 話し合い指導の教材について、山元（1993）は野地（1974）をもとに、「即決性のある教材」と「固定性のある教材」という観点で分析している。山元は、「即決的な方法の有効性を第一に考え、本来それが中心になるべきことであるのは確認しつつ、固定的な方法も認めている点で、（長田注：野地の考えに）共感するのである」（pp.110-111）という。つまり、文字言語による教材が「固定性の高い教材」とされ、事中指導における即決性が低くなることを示している。しかし、大村においては、固定性の高いはずの文字言語による「手引」が、事中の即決性の指導と密接に結びつく。固定的な手引の積極的な意味を見いだすために、今回は本稿での枠組みを用いている。
- 2) 甲斐（1994）、p.18
- 3) 長田（1997）
- 4) 大村はまの話し合いの手引には「台本風手引」と「発言の手引」の2種類があることが知られている。本稿では、その作成が特に希求されている「台本風手引」に検討対象を限定し議論を進めていく。
- 5) 大村（1982）、p.74
- 6) 実践が掲載されているものについてのみ検討を行っている。
- 7) 石崎・伝（2001）における「談話と対話の計算論的位置づけ」（p.9）を参考として作成したものである。
- 8) 石崎・伝（2001）、p.2
- 9) 石崎・伝（2001）、p.2
- 10) 石崎・伝（2001）、p.97
- 11) 甲斐（1994）、p.19
- 12) 大局・中局・局所の関係は次の通りである。石崎・伝（2001）、p.9

会話分析	談話分析	
会話 (conversation) 話題 (topic)	相互作用 (interaction) 交渉 (transaction)	大局
-----	(複合交換 (complex exchange))	中局
隣接ペア (adjacency pair) ターン (turn)	交換 (exchange)  ムーブ (move) アクト (act)	局所

相互行為にもとづく対話構造のレベル

- 13) マルコム・クールタード（1999）、p.118
- 14) マイケル・マッカーシー（1995）、p.171
- 15) 例えば、「資料交換 話し合いのてびき」（『大村全集第1巻』pp.440-443）や、「話し合いはこんなふうな」（『大村全集第7巻』pp.402-404）などを参照のこと。
- 16) マルコム・クールタード（1999）、p.103

## 【文献】

- 石崎雅人・伝康晴 (2001) 『言語と計算 3 談話と対話』 東京大学出版会
- 大村はま (1970) 『国語教室の実際』 共文社
- 大村はま (1982) 『大村はま国語教室 第一巻』 筑摩書房
- 大村はま (1983) 『大村はま国語教室 第九巻』 筑摩書房
- 長田友紀 (1997) 「大村はまの話し言葉指導研究レビュー」 千葉大学大学院教育学研究科修士課程国語教育専攻『国語教育研究』第11号、pp. 左 1-24
- 甲斐雄一郎 (1991a) 『話し合い』教材産出の視点』 文教大学国語研究室・文教大学国語国文学会『文教大学国文』第20号、pp.22-30
- 甲斐雄一郎 (1991b) 「話し合い指導のための教材化研究」 日本国語教育学会『月刊国語教育研究』第235号(1991年12月号)、pp.24-28
- 甲斐雄一郎 (1994) 「教材化研究の視点」 安居総子・東京都青年国語研究会『聞き手話し手を育てる』東洋館出版、pp.16-29
- 野地潤家 (1974) 『話しことば学習論』 共文社
- 橋本暢夫 (2001) 『大村はま「国語教室」に学ぶ—新しい創造のために—』 溪水社
- マイケル・マッカーシー (1995) 『語学教師のための談話分析』 (安藤貞雄ほか訳) 大修館書店 (Micheal Mcarthy, *Discourse Analysis for Language Teachers*, Cambridge University Press, 1991)
- マルコム・クールタード (1999) 『談話分析を学ぶ人のために』 (吉村昭市ほか訳) 世界思想社 (Malcom Coulthard, *An Introduction to Discourse Analysis* (2nd), Longman, 1985)
- 山元悦子 (1993) 「話しことば指導の教材に関する一考察」 中国四国教育学会『教育学研究紀要 第2部』第39号、pp.109-114
- 安居総子 (1994) 「大村はま先生に何を学ぶか」 『月刊国語教育』 通巻155号(1994年7月)、東京法令、pp.12-13
- Grosz, J. Barbara & Sidner, L. Candace (1986). Attention intentions, and the structure of discourse. *Computational Linguistics*. 12. pp. 175-204

## 【資料】

「一つのことばがいろいろな意味に使われている」 (全集9巻 pp. 183-186)

本実践は、言葉の多様な意味について学習することが目的である。用例は、『外国人のための基本用例辞典』(文化庁) から選定されている。

指導過程の概略は次の通りである。

- ①学習のあらましを示す。調べるときの観点を示す。
- ②ことばを分類する練習をさせる。
- ③グループで担当したことばについて、話し合って分類する。台風てびきを与えて、話し合いの観点と話型を与える。
- ④発表資料を作成させる。
- ⑤クラスでの話し合い。

本手引は③でのグループの話し合いに用いられるものである。たとえば「落とす」を使ったいくつかの例文を意味によって学習者自身がグループ討議により分類することを行う。そのうえで、分類された例文について④で発表資料にまとめ、⑤においてその適否についてクラスでの討議を行う。

### 話し合いの準備

用例全部を読む

- 1 A (進行) では、これから始めます。
- 2 B C D よろしくお願いします。
- 3 A ぼくたちの担当は、Sで、「とる」ということばです。

- まず、全体を、ゆっくり、一つずつ、読んでみましょう。Bさんからどうぞ。
- 4 (順に読む)
- 5 A では、分類にかかりましょう。  
(少し、めいめいで考えましょう。)
- 6 A S1は一つの種類として、これと同類のがあるでしょうか。  
(○○のことまで考えてきたと思います。それをCさん、話してください。)
- 7 B S2がS1と似ていると思います。S1は…こういう意味でしょう。S2も…こういう意味だから。
- 8 D わたしも賛成。
- 9 C 似ているけれど、ちがうと思う。Dさん、もう少しS1とS2と比べて説明してください。
- 10 D (説明)
- 11 C わかりました。だけど、ほんとにそうだという気がしない。
- 12 A 一べんにきめなくてもいいから、一応、S1のそばにおいて、また考えましょう。次へいきます。S3はどうですか。
- 13 D これは、まるでちがう種類。
- 14 C そう思います。
- 15 B そう思います。
- 16 A では、これは、S1と、はなしておいて…。
- 17 C S10というの、見てください。S10はS3とグループになると思いませんか。
- 18 B え？
- 19 D 全然、ちがうことではないかな。
- 20 C 「こと」に目をつけるのではないでしょう。このことばの意味よ。
- 21 B だけど…
- 22 A Dさんは？
- 23 D わたし、…よくわからない。
- 24 A Cさん、もう少し説明して。
- 25 C (説明)
- 26 A どうですか。
- 27 B 少しわかってきた。
- 28 A じゃ、もう少し、ほかのを考えてから、また考えることにして。次は何にしますか。
- 29 D S6とS9とを、まとめて考えてみたい。それは…(説明)
- 30 C それなら、S4もいっしょに考えて…。
- 31 B そう、そう、ぼくも、いまそう言おうと思ってた。
- 32 A じゃ、S6、S9、S4 この三枚、まとめて考えましょう。
- 33 B ぼくは、この三枚の一ということばの意味が、…ということを通じていると思うのです。
- 34 D それから、こういう意味でも通じていると思います。
- 35 C それでいいけれど、こういうふうに話していると、さっきのS10は、これに、だいぶ近いという気がしてきました。
- 36 A S16、ちょっと見直してください。  
(終了5分前に)
- 37 A では、話し合いはここで切ります。  
記録しましょう。  
今日、考えたことは一。  
残っている問題は一。  
次までにしていくことは一。  
次の進行係は、○○さんです。  
終わります。