

# 「話すこと・聞くこと」と「読むこと」における話し合い指導を相互に関連させる授業の成果と課題

—— 中学3年間の実践を通して ——

浅井 哲 司

## 1. はじめに

### (1) 目的と問題の所在

本実践論文は、話すこと・聞くこと、読むことにおける話し合い指導を相互に関連させると、どのように中学3年間で学習者が変容するのか、その記録を示すことが目的である。

話し合いは、「話すこと・聞くこと」と「読むこと」のそれぞれの領域で指導されたり活用されたりしてきた。しかし、早くから大村（1983:367）は「じゅうぶんな討議の力がなければ、討議を使った学習はできない」と述べ、「話すこと・聞くこと」と「読むこと」における話し合い指導を関連させる重要性を指摘している。その上で、次のように話し合い指導をAとBに整理し、どのように関連させるべきかを示している。

A 話し合いの力をつけるために、話し合いをさせている。

B 他の目標—たとえば、文学作品を味わうということ—をめあてとして、その方法に「話し合い」という方法をとっている。（大村、1983:176）

Aのほうの学習が進み、ある程度の実力をつけてこなければ、Bのほうに進むことはできないと言えよう。また、Bのほうで、いろいろ、話し合いのしかたの上で問題になった点は、記録しておき、次のAの時間に織りこんで、考え、学習させるべきである。（大村、1983:177）

大村は、A「話すこと・聞くこと」とB「読むこと」を目的とした指導をそれぞれ行うだけではなく、両者の往復の仕方こそがポイントになると述べている。この点に関して、現在でもAとBの二者択一ではなく「両者は相互に補われて効果を発揮する」（長田、2016:111）ことが指摘されているものの十分な研究が進んでいるわけではない。不十分にAとBを融合すれば、昭和30年代に読解指導との結合を強めた結果、音声言語の指導そのものが弱体化した（有働1999:374）ことを繰り返すのみである。

では、どのように話し合い指導のAとBを関連させる指導をすればよいのだろうか。上述した大村（1983:177）にもとづけば、読むことの指導（B）において話し合いの問題点を記録し、その記録をもとに話すこと・聞くことの指導（A）につなげたり、往復したりする授業展開が考

えられる。ところが、このような点からの研究はこれまで十分ではなかった。そのため、具体的な授業実践を積み上げながら研究を進めていくことが必要である。

## (2) 先行研究の状況

### 長期に渡る話し合い指導

話し合い指導の実践や研究では、その多くが短期的な学習者の変容を考察対象としてきた。しかし、話し合い指導の A と B (大村, 1983:177) を積み重ねた成果と課題を示すためには、長期的な学習者の変容を考察対象とする必要がある。そのような 3 年以上の長期に渡る実践報告としては、若木 (2001) による中学校における国語科の指導と、笠原 (2007, 2013) による小学校での学級活動がある。

若木 (2001) は、持ち上がりの中学生を 3 年間継続して指導した成果と課題を報告している。長期のカリキュラムのもとに話し合う力を育てた実践である。話し合いの流れを台本のように示す手引きを用いて「読むこと」や「書くこと」を指導し、その後「話すこと・聞くこと」の領域を中心に話し合い指導を展開している。ただし、読むことの指導 (B) から、話すこと・聞くことの指導 (A) への一方向の指導の報告にとどまり A と B を数回往復した実践の報告ではない。笠原 (2007, 2013) は、20 年以上継続した独話指導をまとめている。この取り組みは、小学生がスピーチをして、その後クラス全体で話し合う学級指導であるため、国語科における読むことの指導との関連は見受けられない。いずれも長期に渡る話し合い指導についてまとめた貴重な実践ではあるものの、話し合い指導の A と B の往復を中心としたものではない。

### 話し合いの指導方法

話し合い指導の A と B を往復するためには、話し合いを振り返り記録することがポイントであった (大村, 1983:177)。話し合いの指導方法は、表 1 (長田, 2016) のように整理されている。

これまでの実践や提案の多くは、表 1 の「音声」が中心であった。しかし、音声媒体は非記録性のため記憶に残りにくく、指導・助言の間は学習者の話し合いがストップするという独占性の問題がある (長田, 2016:135)。表 1 の「映像」は、ビデオでの録画や IC レコーダーの録音によって話し合いのプロセスを記録し、あとで再現できるメリットがあるものの、機材を揃えることがデメリットとして挙げられている (長田, 2016:136)。

表 1 話し合いの指導方法 (長田, 2016:137)

時期	媒体	A. 音声	B. 映像	C. 文字
1. 事前指導		【A1】 ①口頭での指導・支援 ②振り返り ③他グループの観察	【B1】 ④映像の視聴	【C1】 ⑤手引き ⑥ワークシート ⑦討議 (論点) の予想
2. 事中指導		【A2】 ⑧口頭での指導・支援 ⑨論点・意見整理 (リレグループ)	【B2】	【C2】 ⑩視覚情報化 (他者) ⑪視覚情報化 (自己)
3. 事後指導		【A3】 ⑫振り返り ⑬観察者による指摘	【B3】 ⑭映像記録による振り返り	【C3】 ⑮文字記録による振り返り ⑯書くことによる振り返り

近年は、表1の「文字」についての研究が充実しはじめている。例えば、若木(2011)による指導者が想定した話し合いの流れを記録し手引きとして示す研究や、上山(2016)による実際の話し合いを指導者が書き起こし、その記録をもとに話し合いを振り返る全体凝縮型文字化資料の研究がある。長田(2016)による、話し合いの論点を共同で文字や図で記録する視覚情報化ツールの研究もみられる。しかし、「文字化資料のみを用いる場合、何を話し合っているのか内容は理解できるものの、どのように話し合っているか方法まで十分記述できない点に課題がある」(浅井, 2019:15)ことが指摘されている。

本稿では、話し合い指導の媒体として実際の話し合いを録音し、この音声进行学习者が聞くことで話し合いを指導する実践を新たに提案している。

### 読むことの指導における話し合い

読むことの指導では、交流や話し合いの持つ働きを詳しく解明しようとする研究が営まれてきた(山元, 2013:150)。例えば、寺田(2012:79)は、小集団討議で学習者が互いの読みを交流することによって、読むこと自体の面白さを実感する効果を示している。他にも、濱田(2017:163-164)は、談話過程をもとに小グループでの読みの交流が、読む行為を支えることを明らかにしている。他にも、勝田・澤田(2018:58-66)は読むことの学習で、小グループによる話し合いは楽しい読みの経験を保証し、読む力をつける上でも有効なアプローチだと述べている。いずれも、話し合いが読むことの指導(B)にとって重要な役割を果たすことを示しているものの、話すこと・聞くことの指導(A)がどのように行われているのかは明らかではない。

## 2. 実践の概要

### (1) 実践の特徴・構想

本実践の独自性は、話し合い指導を読むことの指導と意識的に関連させるカリキュラムのもと実践を積み重ねた点である。次の2つを意識して実践を行った。1つ目は、長期のカリキュラムのもと、AとBを同時に指導するのではなく、それぞれ指導し関連させたことである。2つ目は、話し合い指導のAとBを関連させるために、AとBの記録をもとに話し合いを振り返る指導を展開したことである。そのために、小グループの話し合い指導を軸にして、国語科の話すこと・聞くことを指導する授業(A)と、読むことを指導する授業(B)を1時間ごとに指導の重点を分けて、一つの単元の中で相互に関連させた。大村(1983)の指摘を踏まえ、話し合いの方法を考える時間(A)と、読むことの指導で話し合いをする時間(B)を分けて指導したのである。話し合いとは、「複数の人間が、主として音声を媒介として共同で思考するコミュニケーション」(長田, 2016:10)とされる。話し合いを媒介している音声を録音し、この録音した音声を通して、話し合いの方法を指導した。具体的には、読むことの指導(B)における話し合いを録音し、録音した音声の一部を、話し合いの手だてを考える教材として提示し、話し合いの方法を考える授業(A)を構想した。

## (2) 実践の構成・内容

中学入学から卒業まで同じ学習者を3年間担当し、実践を積み重ねた。本報告は、3つの時期（第Ⅰ期から第Ⅲ期）に分けて行った実践である。各期で、それぞれ1回ずつ（計3回）研究授業を実施しており、研究授業後の反省をもとに指導方法を改善してきた。

実践期間：2017年4月～2020年2月（中学入学から卒業まで）

第Ⅰ期 [中 1/4月～3月] 研究授業 2018年2月15日（木）

第Ⅱ期 [中 2/4月～9月] 研究授業 2018年6月14日（木）

第Ⅲ期 [中 2/10月～中 3/2月] 研究授業 2019年10月29日（火）

学習者：神奈川県公立中学校の生徒188人<sup>①</sup>（中学3年間持ち上がりの約30人6クラスの学年）

授業者：稿者と各学年1人の教師<sup>②</sup>と計2人で担当

## 3. 第Ⅰ期の授業

第Ⅰ期の授業は、小グループで話し合う活動を中心に行った。読むことの指導（B）を、小グループ（1グループ5人程度）の話し合いを中心に実施した。次の表2に、第Ⅰ期で指導した教材文と指導の重点を挙げた。6月以降は、各教材の読むことの指導（B）を3時間ほど実施したところで、話すこと・聞くこと（A）の指導を1時間実施した。

〈期 間〉 中学1年4月から1年間

〈方 針〉 読むことの話し合い（B）を録音し、録音した音声の一部を学習者が聞いて話し合いの方法を考える。

〈教科書〉 『国語1』 光村図書出版（平成28年度発行）

表2 第Ⅰ期で指導した教材文と指導の重点

実施	教材文〈文章の種類〉	B「読むこと」の指導（時数）	A「話すこと・聞くこと」の指導（時数）
5月	花曇りの向こう〈文学〉	場面の展開（5）	なし
6月	ダイコンは大きな根？／ ちょっと立ち止まって〈説明〉	筆者の説明の仕方 文章と図の関連（6）	意見を挙げ、まとめる過程（1）
9月	星の花が降るころに〈文学〉	場面の展開・描写（5）	仲間の考えを聞く（1）
9月	大人になれなかった弟たちに…… 〈文学〉	情景描写（4）	表現に着目して考えを広げる（1）
10月	シカの「落ち穂拾い」〈説明〉	事実と筆者の考えの関係（5）	図表の役割に気づく（1）
11月	幻の魚は生きていた〈説明〉	文章の中心（5）	筆者の主張への考え（1）
1月 2月	少年の日の思い出〈文学〉 *詳細は表3	語りの構造（7）	考えの根拠を示す（1） *詳細は談話1

## (1) 第Ⅰ期の授業展開

表2の5月までは、学習者が各自のノートに考えたことを記録しながら、小グループで話し合うよう指示し、読むことにおける話し合い(B)を行った。指導者にとって、一つの教室で6グループが同時に話し合っている状況では、何をどのように話し合っているのか把握することに課題があった。そこで、6月から話し合いの内容を授業後に指導者が聞くため、ICレコーダーを各グループに1台ずつ渡し、話し合いを録音するよう指示した。

各グループの話し合いを聞くと、ICレコーダーの存在を意識し、ぎこちない様子が最初は見られた。しかし、数時間学習するとICレコーダーを導入する前と変わらず話し合う様子が見られるようになった。録音された話し合いの音声を聞くと、教材文の記述をもとに互いの考えを積み重ね、新たな考えに達するようなものがあった。各グループの話し合い(各30分ほど)は、他のグループにとって参考となる部分を含んでいることに気がついたのである。話し合いが充実しているグループの多くは、読むことの指導目標に到達していた。そこで、読むことの指導(B)と話し合いの方法の指導(A)を相互に関連させるために、録音した話し合いの音声のうち、参考にできる部分(各2分以内)を、次時において学習者に聞かせ、各グループの話し合いを改善するための教材として提示した。このように、第Ⅰ期は、読むことの指導(B)を中心とし、読むことの指導を補い、さらに充実させるために話し合いの方法の指導(A)を、各単元1時間ずつ実施した。

## (2) 第Ⅰ期の授業事例

このような形で表2のように、約1年間話すこと・聞くことの指導(A)と読むことの指導(B)を関連させる実践を継続した。第Ⅰ期の最後に実施した授業事例を示すことで、学習者の変容を見てみたい。

期間：中1の1～2月実施(研究授業 2018年2月15日(木)5校時実施)

目標：語り手をもとに描写を捉え、言葉による見方・考え方を働かせよう。

教材：ヘルマン・ヘッセ(2016)『少年の日の思い出』『国語1』光村図書出版、202-217。

表3 第Ⅰ期授業(少年の日の思い出(文学))の流れ

次	時	ねらい、学習活動(◆)	指導上の留意点
1	1	<p>学習の見通しをもつ</p> <p>◆文章を通読し、話の展開や内容の大体をつかむ。</p> <p>文章全体への問いを明確にする</p> <p>◆「なぜ語られたのだろうか」という初読の考えを書く。</p> <p>描写をもとに読む視点を学ぶ</p> <p>記述をもとに、次の4点(伏線、語り手・視点、人物像、情景)を読むことを理解する。</p>	<p>学習のねらいを、既習事項と比較し意識させる。</p> <p>語りへの焦点化を促すねらいがある。</p>

2	2	額縁構造への視点をもつ *○は教科書の行数	<ul style="list-style-type: none"> <li>・現在の場面、語り手は「私」。</li> <li>・情景描写は今後の伏線として位置づけられる。</li> <li>過去の場面、【1】の客が「僕」として語り手として存在していることに気がつく。</li> <li>比喩（直喩・隠喩・擬人法）、「つぶす」という語の違いを読みにつなげる。</li> </ul>
	3	<p>【1】「客と私」(pp.202①-204⑩)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◆右の2点(・)を話し合うことにより見出す。</li> <li>◆「微笑」(p.204①)が何を意図するのか叙述をもとに、学習者の考えをもたせる。</li> </ul>	
3	4	語り手の転換とその効果をつかむ	<p>【2】「ちょうを見せる」(pp.204⑪-211③)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◆「非の打ちどころがないという悪徳」(p.206⑯)</li> <li>「妬み、嘆賞しながら彼を憎んで」(p.207⑤)</li> </ul> <p>相反する言葉が用いられる効果への気づき。</p>
	5	比喩・表現の違いがもたらす効果を解釈につなげる	
6	6	<p>【3】「ちょうつぶれる」(pp.210⑬-211③)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◆「四つの・・不思議な斑点が・・僕を見つめた」(p.209⑨)を含めた比喩の多用から導出される解釈とは何か。</li> <li>◆「クジャクヤママユはつぶれてしまったのだ」(p.210⑬)</li> <li>「自分がつぶしてしまった、美しい、珍しいちょう」(p.210⑯)の違いの意図とは何か。</li> </ul>	
	7	<p>第5時の話し合い（一部）を聞き、効果的な話し合いの手だてを話し合う。</p> <p>*談話1</p>	
3	7	僕のエーミールへの描写から、語り手による見方の投影	<p>【4】「母への告白」(pp.211④-214③)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◆僕はエーミールに何を伝えたいのか。</li> <li>◆最後にちょうを「指で粉々に押しつぶしてしまった」(p.214②)のはなぜか。</li> </ul>
	8	<p>僕によるエーミールへの認識の視点を、語り手としての叙述に内包させている構造に学習者を誘う。</p>	
3	8	文章全体について、自分の考えをもつ	<p>文章の構成や展開、表現の効果について、根拠を明確にして考えを書くことを意識させる。</p>
	8	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆「なぜ語られたのだろうか」という初読と同じ問いに対し自らの考えを書く。</li> <li>◆各グループの話し合いによって、額縁構造が不完全なものに至った理由を交流する。</li> <li>◆交流をもとに、本単元の学習を通してどのように読みが変容したのか振り返りを記述する。</li> </ul>	

次頁の談話1は、第6時「話し合いの方法の指導（A）」で提示した話し合いの音声を文字化したものである。第5時で、「クジャクヤママユはつぶれてしまったのだ」(p.210⑬)と「自分がつぶしてしまった、美しい、珍しいちょう」(p.210⑯)の違いについて話し合った記録である。

180214 (1分15秒) D:ちょうがつぶれるシーンあるじゃん。なんで、①**なんで、つぶし**  
 たと、あのなんで::つぶれちゃったを::あの分けてるのかっていうね。あ::なんかそう  
 いう議題ですね、はい。/E:最初つぶれちゃったんだよ、たしか。/D:最初がつぶれ  
 ちゃった。書いた人誰?/F:E(生徒名)が考えた。/E:②**最初は、まあ自分のしたこ**  
 とに気付いていないとか::。現実から目をそらしたいとか?あとから、自分の  
 罪に気付いてつぶしたんじゃないか。/G:③**もう一回言って**。/D:④**いいと思いま::**  
 す。ばちばちばち。/G:どういこと?もう一回言ってください::い。聞いていなかった。  
 /H:現実から逃れてた。/D:えっ::えっ::/G:最初が現実から逃れていて。/E:  
 あとから自分の罪を::/E:自分の過ち、理解した。小学3年生ぐらいでも分かりますけ  
 どね。/D:⑤**何ページの何行目ですか?**/G:ですか?/E:ほんと、これ3秒ぐらいで  
 考えたやつ。/D:⑥**さあ、頑張って**。

談話1 第6時で提示した話し合いの音声(文字化した)文字化の記号は注(3)にまとめた。

#### 〈授業事例 読むことの指導〉

〔状況〕談話1②にあるように、Eは読みとった自らの考えを伝えている。②のEの考えについて、Dは④**いいと思いま::す。ばちばちばち**と受け入れながら、⑤**何ページの何行目ですか?**と文章中のどの記述から自らの考えに達したのかを問うている。⑥**さあ、頑張って**という声をかけ、曖昧にせず考えの根拠を示すことを促している。

〔成果〕第6時の話し合いでは、談話1①で、「つぶれた」と「つぶした」という言葉の違いが、議題である点を確認し、談話1②**自分の考えの提示**ができていた。さらに、読み取ったことを学習者同士の話し合いで談話1⑤**何ページの何行目ですか?**のように、考えの根拠を引き出す話し合いにつなげることができていた。次の第7時〔読むことの指導(B)〕では話し合いの方法の指導(A)で学んだことを意識し、読むことの学習(B)が円滑に展開している様子であった。

〔課題〕読むことの授業が続くと、話し合いの進め方への意識が薄くなり、読むことの話し合い(B)が十分でないグループが増える傾向があった。そのため、話し合いの方法の指導(A)を増やし、読むことの指導(B)と効果的に組み合わせることが課題だと考えた。

#### 〈授業事例 話し合いの方法の指導〉

〔状況〕第6時では、談話1の話し合いの音声のみを学習者に提示した。2回ほど再生すると、話し合いの雰囲気把握し、さらに3回繰り返し聞くと、誰が何を話しているのか理解している様子であった。全5回とも集中して興味深く聞く姿が印象的であった。自らのグループの話し合いと比較し、参考にできる点を付箋紙(75×75mm)に書くように指示した。

〔成果〕学習者は、録音された話し合いであっても、実際の話し合いを聞くように興味を持ち、意欲的に取り組んでいた。録音した話し合いの音声を聞き取り、何を話し合っているか

だけでなく、どのように話し合っているのか気づく学習者もわずかながら存在した。談話1 ①「議題の確認」 ③「発言の要求」 ④「同意を示す」の3点を、一部の学習者が気づいていた。次時（第7時）の冒頭に、第6時のポイント（談話1 ①③④のねらい）を、クラス全員で共有することができた。

〔課題〕話し合いの方法（A）についてのポイント（〔成果〕で挙げた談話1 ①③④）について、気づくことができた学習者は少なかった。どのように話し合っているのか、すべての学習者が聞き取ることができていないという課題があったのである。理由として、録音した音声で何を話し合っているのかを聞き取ることが中心となり、どのように話し合っているのか聞き取る段階に達していない学習者が多かったと考えられる。このことから、録音した話し合いの音声を聞きながら、どのように話し合っているのか、すべての学習者が聞き取り、理解できる手だてが必要であると考えた。

#### 4. 第Ⅱ期の授業

第Ⅱ期の授業は、第Ⅰ期の課題を乗り越えるため、音声・文字提示型教材（浅井，2019）を導入した。これは、話し合いの方法について考えるため、録音した音声と音声を聞き取りやすくするために文字を黒板に投影する手だてである。録音した話し合いの音声を聞き取れない場合でも、何を話し合っているのか文字を読むだけで理解でき、話し合いの方法（A）まで検討する段階に達することができると考えた。次の表4にあるような教材文と指導の重点に沿って小グループで話し合う活動を中心に行った。

〈期 間〉 中学2年4月から9月まで

〈方 針〉 読むことの指導での話し合い（B）を録音し、録音した音声と音声を聞き取りやすくように文字を一緒に黒板に投影して、話し合いの方法を考える。

〈教科書〉 『国語2』 光村図書出版（平成28年度発行）

表4 第Ⅱ期で指導した教材文と指導の重点

実施	教材文〈文章の種類〉	B「読むこと」の指導（時数）	A「話すこと・聞くこと」の指導（時数）
4月	アイスプラネット〈文学〉	登場人物の言動（5）	なし
5月	生物が記録する科学〈説明〉	説明の仕方の特徴（6）	なし
6月	言葉の力〈文学〉 *詳細は表5	言葉について自分の考えを深める（7）	問いかけ・質問（1）/意見を焦点化し検討（1）*詳細は談話2/自分の意見を伝える（1）
9月	モアイは語る〈説明〉	場面の展開・描写（5）	意見を出し合い広げる（1） 意見への反論（1）
9月	盆土産〈文学〉	作品の構成（4）	なし



## (1) 第Ⅱ期の授業展開

第Ⅱ期の最初は、中2の新たな学級でのスタート時期のため、4月から5月までは読むことの指導（B）のみを実施した。読むことの学習に必要なことをクラス全体指導で確認し、小グループで読むことの話し合い指導（B）を行った。ICレコーダーで、各グループの話し合いを録音し、授業後に指導者が聞くことで、どのように話し合っているのか学習者の実態を把握しながら指導した。話し合いの方法についての指導（A）はしていない。5月までに、読むことの話し合い指導（B）が軌道に乗ったところで、6月からは話し合いの方法についての指導（A）と、読むことの指導（B）を関連させて行った。表4の話し合いは、各グループにICレコーダーを渡して録音し、教室全体をビデオカメラ1台で録画した。

第Ⅱ期の6月からは、図1のように、音声・文字提示型教材によって、A「話すこと・聞くこと」とB「読むこと」の指導を交互に実施した。次の第Ⅲ期終了まで、図1のように行った。

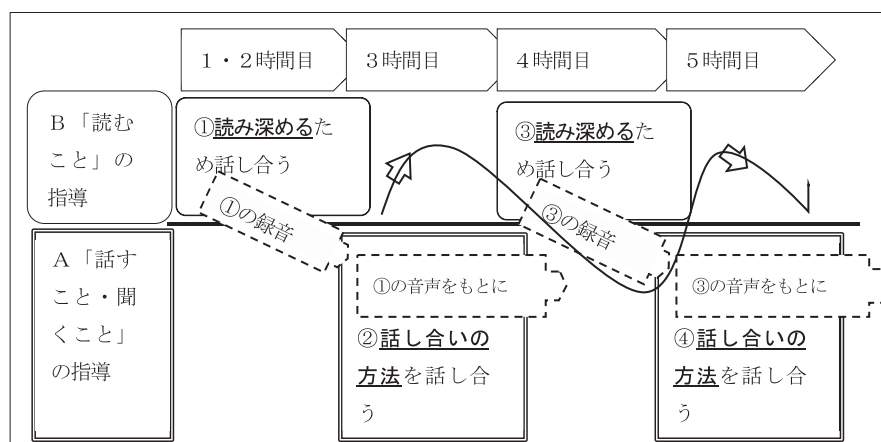


図1 話し合いの授業モデル

## (2) 第Ⅱ期の授業事例

上述した表4では、読むことの指導（B）と話すこと・聞くことの指導（A）を関連させる際、音声・文字提示型教材を導入した。ここでは、その導入期の様子を見てみたい。

期間：中2の6月実施（研究授業 2018年6月14日（木）6校時実施）

目標：言葉の力とは何かを考える。話し合う過程を通して具体と抽象の関係をもとに言葉によって自分の考えを形成し新しい考えを生み出す。

教材：大岡信（1987）『言葉の力』花神社、9-28。

大岡信（2016）『言葉の力』『国語1』光村図書出版、70-73。

表5 第Ⅱ期授業（言葉の力〈文学〉）の流れ

次	時	ねらい、学習活動(◆)質問紙調査(★)	指導上の留意点
1	1	<p>学習の見直しをもつ ◆言葉の力とは何かという問いを、本単元全体を通して考え「言葉による見方・考え方を働かせる」(文部科学省,2018:12)見直しをもつ。</p> <p>言葉の力を言語化する課題を意識する</p> <p>◆言葉の力について、質問紙に自らの考えを書き、その後グループで説明し、提案することにつながる。</p> <p>★質問紙調査[事前]</p> <p>抽象と具体について、理解する</p> <p>◆辞書や便覧を手がかりに、どのように文章を読む際に区別するのかを話し合う。</p>	<p>言葉の価値について考えることを、意識させる。</p> <p>説明と提案の違い(文部科学省,2018:90)を意識して話し合う。</p>
	2	<p>他者の考えの解釈と分析</p> <p>◆本単元最初に行った質問紙調査[事前]にある、「あなたにとって「言葉の力」とはどのようなものですか」に対する記述の一覧(学級全員分)を配布する。</p> <p>◆一覧から自らの考えと比較し、参考にしたい考えとその理由をもとに、グループで話し合う。</p>	<p>「言葉の力とは何か」という問いは、言葉と言葉の関係に着目し、言葉への自覚を高めることにつながるよう指導する。</p> <p>2次での活動につなげるため、どのように抽象と具体を見つけるのかを共有する。</p>
	3	<p>抽象と具体を文章から見つける(学級で1種類の資料)</p> <p>◆教科書採録の大岡信(2016)「言葉の力」が何を伝える文章なのかを理解する。「言葉の力」を通読し、説明や提案によって捉える。5人程度のグループによって、具体と抽象の関係を記述から指摘し、その根拠を言語化する。★質問紙調査[事中]</p>	
	4	<p>第3時の話し合い(一部)を聞き、効果的な話し合いの手だてを話し合う。*談話2</p>	
2	5	<p>抽象と具体の関係を見つける(学級で6種類の資料)</p> <p>◆大岡信(1987)「言葉の力」を1グループ5人程度の6グループで担当箇所を資料として、抽象と具体を文章から見つける。</p>	<p>意見を焦点化し検討</p>
	6	<p>第5時の話し合い(一部)を聞き、効果的な話し合いの手だてを話し合う。</p>	
	7	<p>論理の展開を注意して聞く</p> <p>◆言葉の力を定義する活動を通して、互いの情報同士の結び付きに注意しながら聞くことを通して、話の要点を捉え、根拠の適切さを判断する。(文部科学省,2018:89)</p> <p>自分の考えをまとめる</p> <p>◆話し手の考えと自分の考えを比較し、賛成又は反対、納得できる又は納得できないなどの判断をする。異なる根拠や考えの違いに気付くことが求められる。(文部科学省,2018:89)</p>	<p>話し合う力を培うために、どのように話し合っているのかメタ意識を働かせることを促す。何をどのように話し合っているのか、図示化メモによって記録する。</p>

8	第7時の話し合い（一部）を聞き、 <u>効果的な話し合いの手だて</u> を話し合う。	自分の意見を伝える
3	9 <u>聞き手を意識しながら伝える</u> 10 ◆次の3つを観点として設定し、「私にとっての言葉の力」というテーマで学級全体に向けて発表する機会を設定する。観点は、次のように提示する。 ○具体と抽象のバランス○聞き手を意識した話の構成 ○話し合いを通して学んだこと 話の構成を工夫するだけでなく、どのように本単元を通じて話し合いを進めてきたのかメタ意識を顕在化させるねらいが含まれる。 <u>話し手の考えと比較する</u> ◆スピーチの言葉と聞いたことを言語化する過程において、自らの考えを再構築する。★質問紙調査[事後]	○根拠の適切さ ○論理の展開 ○話し合い過程の省察

★質問紙調査:「あなたにとって言葉の力とはどのようなものですか」という質問に対し、自由記述で回答するもの。1次～3次で、次の終わりごとに計3回調査し、記述内容は印刷し学習者に伝えた。

次に挙げる談話2は、第3時の読むことの指導（B）で、どのように抽象と具体を見つけるのか互いの考えを共有する話し合いの過程である。あるグループで、大岡信（2016:71）「言葉の一語一語は、桜の花びら一枚一枚だといっていい」という記述に着目している話し合いを、第4時で音声・文字提示型教材として示した（談話2）。

180606 (59 秒) I:①同じ言葉を繰り返すことで印象を強めているんじゃないかと思いました。/  
J:同じ言葉じゃない? /I:え? 一語一語とか。/J:え? 反復じゃない? 似たような言葉。/K:え? 今反復って言ったよ。/J:②あ、違う。対句じゃない? 似たような言葉のさ、あれさ。/I:  
繰り返すのが、反復じゃない? /J:あ、そのこと。そこに着目したの? /J:あ、そこが。そのこと。  
あ:...そこかと思った...。/J:③あ、そこで全部みたらさ、上と下で対句になっているじゃん。/  
I:あ、対句と反復。/J:あ、それかと思った。/I:あ、それだね。それとあと、/I:④あ、それとあと、一語一語、  
どういうこと? /J:だからね、一語一語と一枚一枚をみると、/K:いいいいって、書いてある。  
/J:反復だけ?...。こと、上と下に文章を(聞き取り不能)なってる、一文をみると、/I:あ:...なるほど。/J:びっくりした...

談話2 第4時の音声・文字提示型教材（文字提示部のみ）文字化の記号は注（3）にまとめた。

### 〈授業事例 読むことの指導〉

〔状況〕 まず、談話2①でIの考えが示されている。この考えについて、②では対句というJの考えを伝え、③ではJが対句という考えに達した理由を示している。④は、言葉の一語一語と、桜の花びら一枚一枚の関係について問いかけ、まとめている。抽象と具体の記述を見つけるため、読むことの指導での話し合い（B）では、談話2①にあるように、「言葉の力」を読み深める過程で、繰り返しの表現に着目したり、②のJのように対の関係を見いだしたりする学習者の姿があった。

〔成果〕 第1次では、録音した音声と音声を聞き取りやすいように文字と一緒に黒板に投影する音声・文字提示型教材（談話2）を導入することによって、ほぼ全ての学習者が話し合いの内容を理解することができていた。そのため、どのような読みが話し合われていたのか理解した上で話し合うグループが多く見られた。

第2次では、大岡信（1987）『ことばの力』にある「言葉の力」（教科書に採録されていない部分）を、各グループで読み進めた。ところが、30年以上前に書かれた文章のため、表現の点で中学生にとって一読しただけでは理解しにくいものであった。しかし、理解しにくい記述であっても、粘り強くお互いの読みについて考えを伝え合うことができていた。さらに、読むための手がかりを、辞書や教科書の記述だけではなく、前時までの話し合いの記録を参照し、新たな読みを示す学習者も見られた。これは、読むことの指導（B）と話すこと・聞くことの指導（A）が、記録をもとに相互に関連した状況だと言える。

〔課題〕 談話2に見られるように、「一語一語と一枚一枚」という部分と、「対句」「反復」などの表現技法など、話し言葉のみで伝え合う読むことの指導（B）の場面では、学習者相互の考えの共有が円滑にできない課題が見られた。具体的には、小グループの話し合いで読み取った意見を学習者が互いに何度も聞き返し、確認する姿である。多くは、話し合いで今出されたばかりの意見と、数分前に出された意見の関係を確認するものであった。

### 〈授業事例 話し合いの方法の指導〉

〔状況〕 談話2で示した第3時の話し合いでは、①③で自分の考えをはっきりと示したり、②③では新たな意見を表明したりしながら、最後に④では問いかけを受けて意見をまとめる姿が見られた。音声・文字提示型教材（談話2）を用いた第4時の指導では、談話2②をもとに相手と自らの考えが異なる場合、どのように相手に考えを伝えるのか具体的な方法を指摘するグループや、④をもとにIが疑問点を提示しJとKが言葉をつなぎながら問いを重ねる過程に着目するグループがあった。

〔成果〕 学習者は、意見を絞って考えを深めている方法（第6時）や、多くの考えをもっている場合であっても、聞き手のペースに合わせて伝える方法（第8時）を発見することができていた。学習者が話し合いの方法の改善点に気づき、どのように話し合うと良いのか、次々と提案する姿があった。例えば、相づちを打ちながら聞くことで、話し手の考えへの賛否の

度合いを示すことができるなどの手だてを見出していた。話し合いを改善するための提案の多くは、【考え】(どのように話し合いで考えを伝えるのか)と【参加】(どのように話し合いに参加するのか)の2つが中心であることが明らかになった。

【課題】話し合いの方法の指導(A)の成果として得られた【参加】と【考え】について、長期に渡るカリキュラム全体を意識した上で、どちらを指導のポイントとして設定し、音声・文字提示型教材で、何を指導するのか一層ねらいを明確にする課題が明らかになった。

## 5. 第Ⅲ期の授業

第Ⅲ期の授業は、第Ⅱ期の課題を乗り越えるため、次の2点で授業を改善した。1点目は、話し合いで出された考えを共有するためにホワイトボード(600×900mm)に記録するよう指示した。2点目は、カリキュラム全体のバランスを意識して、何を指導するのか明確にして音声・文字提示型教材を作成した。次に挙げる表6ではA「話すこと・聞くこと」の指導において、音声・文字提示型教材ごとに【参加】と【考え】で、どちらを指導の重点としたのかを示した。

〈期間〉 中学2年10月から中学3年2月まで

〈方針〉 「読むこと」「話すこと・聞くこと」の指導を関連付け相互作用を促す。

〈教科書〉 『国語3』 光村図書出版(平成28年度発行)

表6 第Ⅲ期で指導した教材文と指導の重点

実施	教材文〈文章の種類〉	B「読むこと」の指導(時数)	A「話すこと・聞くこと」の指導(時数)
中2 10月	字のない葉書〈文学〉	人物の言動や様子の描写(3)	【参加】意見を聞く(1) 【参加】円滑な展開(1)
11月			【参加】自分の意見を伝える(1)
12月	君は「最後の晩餐」を知っているか〈説明〉	語句や表現の工夫(4)	【考え】意見の理解(1)
12月	科学はあなたの中にある〈説明〉	事例と主張の関係(3)	【参加】全員の参加(1)
1月	走れメロス〈文学〉	人物像の変化(6)	【考え】意見を出し合い広げる(1) 【考え】意見の理解(1) 【参加】応答(1)
中3 4月	握手〈文学〉	登場人物の言動(4)	【考え】資料の活用(1)
5月	月の起源を探る〈説明〉	語句の使い方や説明の順序(4)	【参加】自分の意見を伝える(1)
7月	故郷〈文学〉	人物の対比、場面の設定(6)	【考え】意見の比較(1)
10月 11月	高瀬舟〈文学〉 *詳細は表7	自分の考えを持つ(5)	【考え】意見を焦点化し検討(1) 【考え】問いかけ、意見の根拠(1) *詳細は談話3

### (1) 第Ⅲ期の授業展開

第Ⅲ期は、各グループの話し合いで多くの意見を円滑に共有するために、ホワイトボードを導入した。さらに、長期に渡るカリキュラム全体を意識し、指導のポイントを示した。表6の右列「話すこと・聞くこと」の指導（A）にあるように、【参加】と【考え】についてバランスよく指導した。話し合いの方法を指導（A）する上で、第Ⅲ期は各グループに1台のビデオカメラとICレコーダーを渡し、学習者自らの手によって、小グループの話し合いを記録し、授業後に教師が視聴することで次の指導につなげた。ビデオカメラの映像によって、誰が何をどのように発するのかという話し合いの状況を、細かく把握できるようになった。

### (2) 第Ⅲ期の授業事例

上述した表6では、すべての単元で話すこと・聞くことの指導（A）と、読むことの指導（B）を往復させる実践を行った。さらに、話し合いの内容を共有しやすいようにホワイトボードを使用したため、各グループにおける話し合いの事中の状況を指導者が把握しやすくなった。ここでは、第Ⅲ期最後の単元を見てみることにしたい。

期間：中3の10, 11月実施（研究授業 2019年10月29日（火）6校時実施）

目標：仲間の声を聞き、自ら考えをもつ。

教材：森鷗外（2016）「高瀬舟」『国語3』光村図書出版、80-93。

表7 第Ⅲ期授業（高瀬舟〈文学〉）の流れ

次	時	ねらい、学習活動(◆)	指導上の留意点
1	1	語り手の視点から、作品の主題をつかむ。 ◆学習のねらいや進め方をつかむ。文章を通読する。 最初の主題についての考えを認識する。 ◆作品の主題を個人で書く。グループで交流する。	次の5点を意識させる。 ・語り手や語り手以外の視点 ・人物の描写や会話 ・心の中の言葉 ・人物の対比 ・場面の設定
		語り手の意味を考える。 作者ではなく「語り手（三人称）の視点でどのようなメッセージが伝わるのか理解する。[中1「少年の日の思い出」と比較] ◆第1と2場面の朗読を聞く。 ◆付箋に語り手の表現から伝わることを個人で書く。 ◆付箋の記述をもとに、グループで語りの効果を挙げる。	

2	<p>3 喜助の直接話法に着目する。</p> <p>人物の描写、喜助の言葉が直接書かれている点と語り手によって示されている点の差異。[中2「走れメロス」と比較]</p> <p>◆第3場面の朗読を聞き、付箋に「喜助の言葉は直接語られ、庄兵衛はどう受け止めたのか」を個人で書く。</p> <p>◆付箋の記述をもとに、グループでまとめる。</p>	<p>人物の描写に注目して、語り手の意談話を読み取るようにする。</p>
【考え】意見を焦点化し検討		
4	<p>話し合いの効果的な展開の理由を見つける。</p> <p>前時の活動を振り返り、仲間の音声から読み深める手がかりを得る。</p> <p>◆前時の話し合いの音声を聞き、話し合いの効果的な展開理由(方法)と、読み深める手がかり(内容)を個人で付箋に記述する。</p> <p>◆付箋の記述をもとに、グループでまとめる</p>	<p>前時の話し合いの音声をもとに話し合いの進行の仕方の改善策を提案させる。</p>
3	<p>5 人物の対比、場面の設定を語り手の言葉を理解する。</p> <p>どのような考えを読み取れるのか。[中3「故郷」と比較]</p> <p>◆第4場面の朗読を聞き、付箋に「喜助の語りを庄兵衛はどうとらえたか」「沈黙の二人をどう解釈したのか」の2点を個人で書く。</p> <p>◆付箋の記述をもとに、グループでまとめる。</p>	<p>人物や場面を対比させ、自分の考えを持たせる。</p>
【考え】問いかけ、意見の根拠		
6	<p>話し合いの効果的な展開の理由を見つける。</p> <p>前時(第5時*談話3)の活動を振り返り、録音された話し合いの音声から読み深める手がかりを得る。</p> <p>◆前時の話し合いの音声を聞き、話し合いの効果的な展開理由(方法)と、読み深める手がかり(内容)を個人で付箋に記述する。</p> <p>◆付箋の記述をもとに、グループでまとめる。</p>	<p>前時の話し合いの音声をもとに、互いの発言を生かし考えを広げ深める話し合いの手だてに気づかせる。</p>
4	<p>7 本単元の話し合いを振り返る。</p> <p>◆自分の考えを記述する。語り手の言葉をもとに、次に挙げる観点①②で、スピーチ原稿を作成する。</p> <p>①「高瀬舟」から、どのような考えをもったのか。</p> <p>②自分の考えをもつためにどのように話し合ったのか。</p>	<p>話し合いを振り返り、自分の考えを聞き手が理解できるように記述させる。</p>

191025(1分3秒)L:そうだね. なんかさあ、①黒い水だからさああれ? 普通の人の水の顔ってどうやってうつる?/M:きれいなら. すんでいるならきれいなら. /L:でも黒のほうがかさあ::めっちゃ見えるよね. /N:見える, 見える. /M:だから, ああ, 黒のほうか. /L:黒にしている::/M:裏みたいなの. /L:②だから黒にしている?/M:なんかさ, とうめ::透明だったらさ.そのままうつるからさ.きれいな心で.きれいにそのままうつるじゃ. /L:あ::/③黒だからさ::色はそのままじゃうつらないじゃん. /L:うん. /M:④そういう感じじゃない?/L:④そういう感じ::/M:裏は, ④そういう感じだよ. /L:こうやって,水があったら,なんか::こころは普通のやつじゃん. ぐつぐつぐつ::/ははは:::/P:はい, もうこわれました. /ははは::/L:Qさん同類みたいな. /L:こうやってやって,こころは普通だったけど,こころでぐちゃぐちゃになって,うわ::みみたいな. /M:⑤黒い血じゃなくていいや. 血はあとで書くから. 水だけでいいよ.

談話3 第6時の音声・文字提示型教材(文字提示部のみ)文字化の記号は注(3)にまとめた。

次の図2と図3は, 同日(2019年11月1日)に2時間分の授業を実施したあるグループのホワイトボードの記録である。まず, 表7第5時の読むことの指導(B)で話し合い(図2), 上記の音声・文字提示型教材(談話3)を用いて, 表7第6時で話し合いの方法を指導(A)した(図3)。

クラス名

11/1 □ D 深3

P89 Fl 20

喜助の人殺し → 罪ではない  
→ この判断は庄兵衛じゃない

第3場面の内容を引きついでいる

P87 Fl 「喜助さん。」  
→ 敬意 尊敬 (喜助の生き方)

P90 Fl 2 黒い水の面  
→ 庄兵衛 = ぶきりとしんない気持ち } 暗い気持ち × 水  
喜助: 弟を殺した後の後悔 } = 高瀬舟

P90 おぼろ夜  
→ ぶきりとしんない  
庄兵衛の気持ち

図2 第5時 読むことの指導  
(ホワイトボードの記録)

11/1 □ D 深3 振

- ちゃんと伝わりやすく説明
- 無言にならない
- 全員が意見を言っている
- 沈黙が少ない
- 1つの話題についてしっかり話している
- 全員が話を理解している
- 共感の言葉が多い
- 伝わりづらい部分があった(言うかんじで)

<内容>

黒い水  
→ 時間が経って黒くなった血  
(弟の死) 喜助  
→ 深3のホワイトボード  
庄兵衛  
2人と黒の関係がある

図3 第6時 話し合いの方法の指導  
(ホワイトボードの記録)

〈授業事例 読むことの指導〉

〔状況〕 作品「高瀬舟」は、「次第にふけてゆくおぼろ夜に、沈黙の人二人を乗せた高瀬舟は、黒い水の面を滑っていった。」というのが最後の一文である。図2は, 表7第5時の「喜助の語りを庄兵衛はどうとらえたか」「沈黙の二人をどう解釈したのか」について, 小グループでの話し合いを記録したホワイトボードである。第Ⅲ期は, ホワイトボードを各グループ



に導入したことにより、読み深める過程を文字や図で記録しながらグループで共有できるため、話し合いで何を話し合っているのかを確認する発話がほとんどなかった。各自の考えが一覧できるホワイトボードの記述によって、互いの考えの違いを意識でき、論点が明確になることで、一つの論点について多角的に検討する話し合いが増えた。

[成果] 1つ目は、読みについてのキーワード(黒い水)を含む音声・文字提示型教材(談話3)を学級全体で共有することによって、多くのグループで読みのポイントを絞った話し合いができたことである。例えば、あるグループは「黒い水の面」「暗い気持ち×水＝高瀬舟」(図2左下)と記述していた。その後、音声・文字提示型教材で「黒い血」(談話3⑤)という語に接したことで、「黒い水→時間が経って黒くなった血」(図3右)というように、読みについての考えを変化させる姿が見られた。

2つ目は、話し合い指導のAとBの往復が見られるようになったことである。例えば、同じグループのホワイトボードの記録(図2と図3)を比較すると、図3左で話し合いの方法(A)について話し合い、その後図3右で読みのキーワード(黒い水)について話し合った様子が見てとれる。図3左のように、話し合いの方法(A)について考えた記録をもとに、図3右では読みについての話し合い(B)を再開し読み深めることができていたのである。学習者が自ら話し合い指導のAとBを相互に関連させ、話し合いの方法だけでなく、読みを深めている姿だと言える。

[課題] 明らかな読み誤りはグループ内でお互いに指摘し合うことができていた。しかし、一部の学習者の読み誤りは小グループの話し合い(B)では指摘されず、教師が録画されたビデオ映像で気づき、後日指導を加えることがあった。即時的に指導できない点が課題ではあるものの、記録があれば後から教師が支援することができるのである。

#### 〈授業事例 話し合いの方法の指導〉

[状況] 談話3① 黒い水だからや、②③で黒という色に注目して話し合う姿を、音声・文字提示型教材で示した。⑤ 黒い血じゃなくっていいや. 血はあとで書くから. 水だけでいいよというように、黒い水と黒い血が関係していることに触れて音声・文字提示型教材を終了させた。音声・文字提示型教材で示した話し合いに対して、良い点だけでなく建設的な改善点が多く提案されるようになった。

[成果] 1つ目は、自らのグループと比較し、話し合いの方法の改善点を提案する姿が見られたことである。例えば、テンポよく話し合うグループでは、沈黙の多い音声・文字提示型教材をもとに、「沈黙の時間を適宜取り入れる」提案などをしていった。

2つ目は、黒い水が『高瀬舟』全体を通して何を意味しているのか考えるために、黒という教材文の叙述をもとに話し合いの方法の指導(A)ができたことである。また、談話3の④ そういう感じのように、個人の感覚を3回繰り返しても、聞き手には伝わりにくい点に気づかせる指導につなげることができた。実際、図3左下「伝わりづらい部分があった

(そう言うかんじなど)」という記述のように学習者は受けとめ、説明の順序を意識して、的確な言葉で表現する必要性を実感するグループがあった。さらに、第6時の話し合いの方法の指導(A)の重点である【考え】を形成するねらいのもと、談話3の終わりにある⑤黒い血…血はあとで書くから、水だけでいいよというように、黒が水と血に関係していることを、音声・文字提示型教材で示唆することができた。

【課題】第Ⅲ期後半は、教師が示した話し合いの課題を検討した後、話し合いの観点を自ら設定し話し合いを継続するグループが増えてきた。話し合いの方法の指導(A)は充実しているものの、学習者の意欲的な取り組みを限られた授業時間において十分行うことができない時間の制約があった。

## 6. 実践の考察

本実践報告の考察は次の通りである。

- (1) 第Ⅰ期は、読むことの話し合いを録音し、その音声を聞くことによって話し合いの方法を指導(A)した。その結果、読むことの指導(B)において小グループの話し合いを円滑に展開する効果があった。しかし、録音された話し合いの音声の内容を全ての学習者が聞き取ることができない課題を抱えていた。
- (2) 第Ⅱ期は、読むことの指導(B)と話し合いの方法の指導(A)を一時間おきに実施し、一つの単元の学習で、話し合い指導のAとBを数回往復する指導に変更した。話し合いの方法の指導(A)は、録音した音声と音声を聞き取りやすいように文字と一緒に黒板に投影する音声・文字提示型教材によって、録音した音声の内容を聞き取りやすくした。その結果、話し合いの記録を参照し、新たな読みにつなげる姿が見られた。話すこと・聞くことの指導(A)と、読むことの指導(B)を、記録をもとに相互に関連させた。しかし、話し合いにおける考えの共有方法と、音声・文字提示型教材で指導するポイントを明確にする課題が明らかになった。
- (3) 第Ⅲ期は、話し合ったことをグループで共有できるように、ホワイトボードに話し合いの記録を書く指導に変更し、音声・文字提示型教材では【参加】か【考え】のどちらかを指導の重点とした。これらの指導によって、多くのグループの話し合いは論点が明確になり、一つの論点を多角的に検討できるようになった。
- (4) 以上の(1)(2)(3)のように中学3年間に渡る長期のカリキュラムのもと、話し合いの方法の指導(A)の違いによって、3つの時期(第Ⅰ期から第Ⅲ期)に分けて実践を行った。第Ⅰ期から第Ⅲ期まで、学習者の状況をもとにA「話すこと・聞くこと」とB「読むこと」の指導を相互に関連させ、実践の改善を積み重ねた。大村(1983)の言うように、A「話すこと・聞くこと」とB「読むこと」の指導のねらいは分けるべきである。その点を踏まえた上で、一時間ごとに話し合いの方法の指導(A)と読むことの指導(B)を分ける指導を継続した。その結果、話し合いの方法の指導(A)と読むことの指導(B)の両方にとって、効果的であることが3年間の実践を通しての成果として挙げられる。

## 7. 本稿のまとめと課題

本実践論文は、話すこと・聞くこと、読むことにおける話し合い指導を相互に関連させると、どのように中学3年間で学習者が変容するのか、その記録を示すことが目的であった。

その結果、読むことの指導(B)における話し合いを録音し、その音声で話し合いの方法を考える指導(A)は、A「話すこと・聞くこと」とB「読むこと」における両方の話し合い指導で効果が得られた。読むことにおける質の高い話し合い(B)は、録音した音声を通して話し合いの方法を考える教材(A)として価値あるものであった。もちろん、話し合いの方法を改善していくことで、これまで以上に読むことの指導(B)が充実することも示された。本実践の意義は、大村(1983)の言う話し合い指導のAとBを往復することによって、話すこと・聞くことの指導だけでなく、読むことの指導としても効果が見られた学習者の姿を具体的に示した点にある。

今後の課題は、授業時間の問題である。学習者が新たに課題を設定し話し合い、さらにまた課題を設定し話し合うサイクルができ始めた。しかしながら、限られた授業時間内ではグループごとに話し合うテーマが複数設定されたとしても、無制限に話し合いを続けることはできない。したがって、小グループによる話し合いが十分に展開できるよう時間設定に配慮する必要がある。この点を今後の課題として実践を積み重ねていきたい。

## 注

- (1) 中学3年間で、転出2人、転入2人であった。全生徒188人(6クラス)のうち、稿者が担当した生徒数は、第I期94人(3クラス)、第II期64人(2クラス)、第III期中2の時188人(6クラス)、中3の時96人(3クラス)であった。
- (2) 中1:教職2年目非常勤講師女性(6クラスのうち3クラス)、中2の4月~7月:教職年次不明非常勤講師女性(6クラスのうち4クラス)、中3:教職2年目男性の正規採用初任者(6クラスのうち3クラス)になる。ただし、中2の8月~3月は稿者が一人で学年の生徒すべて(188人6クラス)の国語科の授業を担当した。
- (3) 音声の文字化は、西阪仰(2008)による以下の記号を使用した。(.)0.2秒以下の短い間合い / (n.m) 音声の途絶え、秒数を示す / ∴ 直前の音が延ばされている / . 語尾の音下がって区切りがついた / , 音が少し下がって弾みがついている / ? 語尾の音が上がっている

## 文献

- 浅井哲司(2019)「音声・文字提示型教材による話し合い事後指導方法の開発—学習者自身の音声話し合いに与える影響の分析—」『国語科教育』第85集, 14-22.
- 上山伸幸(2016)「方法知のメタ認知を促す話し合い学習指導の研究—小学校国語科を中心として—」広島大学博士論文.
- 有働玲子(1999)「昭和(戦後)期の音声言語指導」高橋俊三編『音声言語指導大事典』明治図書出版, 374-375.

- 大岡信 (1987)「言葉の力」『ことばの力』花神社, 9-28.
- 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 (2013)「話すこと・聞くことの学習指導の内容・方法に関する成果と展望」『国語科教育学研究の成果と展望Ⅱ』, 学芸図書, 69-76.
- 長田友紀 (2016)『国語教育における話し合い指導の研究—視覚情報化ツールによるコミュニケーション能力の拡張—』風間書房.
- 笠原登 (2007)『聞き手が育ついい話—教師の短話集—』東洋館出版社.
- 笠原登 (2013)『独話教育 20 年の軌跡「本日は晴天なり」個性満開の言語活動』東洋館出版社.
- 勝田光・澤田英輔 (2018)「リーディング・ワークショップによる優れた読み手の育成—1 時間の授業過程の分析—」『国語科教育』第 84 集, 58-66.
- 河野順子 (2018)「話し合い・討議」田近洵一ら編『国語教育指導用語辞典 (第 5 版)』, 教育出版, 164-165.
- 住田勝 (2014)「中学校における話し合い学習指導のカリキュラム」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, 122-124.
- 寺田守 (2012)『読むという行為を推進する力』, 溪水社.
- 西阪仰 (2008)「トランスクリプションのための記号」  
<http://www.meijigakuin.ac.jp/~aug/transsym.htm> (2020 年 11 月 8 日確認)
- 濱田秀行 (2017)『他者と共に「物語」を読むという行為』, 風間書房.
- 松本修 (2013)「読むことの教材論研究」『国語科教育学研究の成果と展望Ⅱ』, 学芸図書, 169-176.
- 文部科学省 (2018)『中学校学習指導要領 (平成 29 年告示) 解説 国語編』, 東洋館出版社.
- 山元悦子 (2004)「国語科におけるコミュニケーション教育の方向」『国語科教育』第 56 集, 6-7.
- 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.
- 山元隆春 (2013)「読むことの学習指導に関する研究の概観と展望」『国語科教育学研究の成果と展望Ⅱ』, 学芸図書, 149-152.
- 若木常佳 (2001)『話し合う力を育てる授業の実際—系統性を意識した三年間—』溪水社.
- 若木常佳 (2011)『話す・聞く能力育成に関する国語科学習指導の研究』風間書房.