話し合い活動におけるグループ構成の影響と授業構想に関する考察

国語科　初谷　和行

本研究では、話し合い活動において構成人数や構成員のコミュニケーション能力がそのグループの話し合い活動やそれぞれの構成員にどのような質的変化をもたらすのかについての考察を行う。その上で、コミュニケーション能力を高めるための話し合い活動という視点から、効果的な話し合い活動を行うための授業構想の観点について提言する。

キーワード　言語による即時的な対応　肯定的反応応答・質問領域

0.　はじめに（問題の所在）

「話すこと・聞くこと」によるコミュニケーションに焦点を当てた時、筆者が特に重要と考えているのは即時的な言葉や仕草のやりとりによって展開されるコミュニケーション活動の中で、各個人がどのように振る舞うかということである。コミュニケーション場面における目的を遂行するために、どのような発言を行うか、他者の話や仕草をどう受け止めて、それに対してどのような返答を行うのかなど、言語による即時的な対応力を高めることが重要なのではないかと筆者は考えている。

そのような力を高めるために行われる学習活動の一つとして話し合い活動がある。筆者も学習活動の中で話し合い活動を多く取り入れているが、実際に行われた話し合い活動を振り返ると、次のような疑問点や問題意識が顕在化してくる。

一つは、話し合い活動が効果的に進むか（短時間で終わるか、目的は達成されるか）どうかは、話し合い活動における構成員の特徴に大きく影響されるのではないかということである。例えば話し合い活動の際、その話し合いグループの中に、リーダーシップを発揮できる生徒がいる場合といない場合では、話し合いの内容は大きく異なる。

二つめに、上記に関連して、個々の言語による即時的な対応力を高める際には、どのようなグループ構成が望ましいのかということである。特定の人物がリーダーシップを発揮しながらすすむ話し合い活動はスムーズに進行するかもしれないが、その際、個々の観点から言えば、リーダーシップを発揮している生徒以外の生徒はあまりそのような力を用いていないのではないかと疑問に感じる。

三つ目に、目的や構成員がさまざまである話し合い活動において、個々のそのような力が高まったかどうかをどのように評価していくべきかということである。

1. 研究目的・方法

本研究では、上記のような問題意識に基づき、以下のような研究目的を設定した。

(1) 話し合い活動におけるグループ構成は、その話し合い活動にどのような質的違いをもたらすのかについて考察する。

(2) 言語による即時的な対応力を高めるという観点から、話し合い活動をする際の授業構想の観点や評価方法について考察する。

そして、具体的には以下のような方法で研究を行った。

(1) 「日本語表現」の授業において、異なるグループ性質を持つ２つのグループを設定し、話し合い活動を行わせる。

(2) それぞれのグループの話し合い活動における個々の発言内容について、ある観点を用いて分析する。

(3) 分析結果から、グループ特性よる話し合い活動全体の質的相違、および参加している個々の生徒の言語による即時的な対応力について考察を行う。

2.　科目「日本語表現」について

本研究は、「日本語表現」の単元「広告表現を学ぼう２」における話し合い活動を分析の対象とした。「日本語表現」は本校の学校設定科目であり、学習指導要領上は「国語表現Ⅰ」にあたる。本年度は毎週金曜日の１・２限に開講されていおり、２年生２２名が受講している。年間の学習計画は【表１】のようになっている。

【表1】　H18年度　日本語表現　年間学習計画

学期	時	単元名	学習内容	場面	種類
1学期	1	ガイダンス	年間計画、評価方法		
	1	スピーチをしよう	非言語的要素に関する学習	一対多	会議
	2		構成メモ等スピーチの準備	一対衆	
	3		スピーチ準備、リハーサル		独話
	4		スピーチ本番		独話
	5		スピーチ振り返り		
	1	広告表現を学ぼう1	新聞広告表現の分析		
	2		広告表現のレトリックの学習		
	3		広告表現のレトリックまとめ		
	4		キャッチコピー演習		
	5		キャッチコピー演習		
	6		キャッチコピー作り	一対多	会議
	7		キャッチコピー作り		会議
	8		キャッチコピーの提案		
	9		キャッチコピー作り		会議
	10		キャッチコピーの提案		
	11		単元のまとめ		会議
	1	インタビューをしよう	非言語的要素に関する学習		
	2		インタビュー練習	一対一	対話
	3		インタビュー計画書作成		
	4		インタビューの実施	一対一	対話
2学期	1	討論会をしよう	テーマの選定		
	2		資料収集（個人）		
	3,4		資料集め（個人）		
	5,6		資料の整理（グループ）	一対多	会議
	7		資料のまとめ		会議
	8		討論会の実施		討論
	9,10		討論会の振り返り		会議
	1	広告表現を学ぼう2	キャッチコピー作り	一対多	打合
	2		キャッチコピー提案		発表
	3		キャッチコピー集約		会議
	4		キャッチコピー選択		会議
	5		キャッチコピー提案		独話
	6		キャッチコピー話し合い		独話
	7		キャッチコピー作り		会議
	8		キャッチコピー提案		
3学期	1	リーフレットを作ろう	既存リーフレットの分析	一対多	会議
	2		レイアウト考案		会議
	3				
	4,5		リーフレット作成		会議
	6,7		活動の振り返り		会議
	1	意見文（小論文）を書こう	論理的文章の構成の学習		
	2		構成		
	3,4		文章化		
	5		相互批評	一対一	討論
	6		書き直し		
	7		相互批評		
	8		学習のまとめ	一対一	会議
	1,2	まとめ	1年間の振り返り		

「日本語表現」では、「話すこと・聞くこと」を中心としたコミュニケーション力を高めることを大きな目標にしている。そのためにの学習内容を計画するにあたっては、以下の点に配慮している。

(1)実用的、実践的な「場」づくり

生徒がそれぞれの系列の授業を行うにあたりまず必要な事はコミュニケーション力であると私は考えている。

私たちは普段、「話す・聞く」「読む」「書く」といった言語活動を組み合わせながらコミュニケーションを図っている。このことを考えると、コミュニケーションの力を育てるためには、様々な言語活動が有機的に組み合わさった、実用的、実践的で生徒が主体的になれる言語活動の「場」を提供することが必要である。そのために、例えば「広告表現を学ぼう１」や今回分析の対象にする「広告表現を学ぼう２」では商業科の科目を選択する３年生と連携を図ったり、「リーフレットを作ろう」では２年次必修科目「起業基礎」と連携を図っている。このようなことを通じて、実用的、実践的なコミュニケーションの「場」を作るように配慮している。

(2) 即時的な対応力・思考力の育成を目指した学習方法・学習内容づくり

先に述べたように、コミュニケーション力を高めるためには、即時的な「場」において対応する力、すなわちコミュニケーション方略と言われる力を高めることが特に重要であると私は考えている。そこで【表１】からも分かるように、年間の各単元の中に話し合い活動を必ず含めている。また【表２】のように話し合い活動を形態や目的によって分類し、様々な形態や目的をもった話し合い活動を意図的に行わせるようにしている。

(3) コミュニケーション方略を高めるための授業方法

(1)(2)のような形で、話し合い活動の「場」を作った上で、生徒がコミュニケーション方略について意識的になれるように、以下のような授業方法をとっている。

まず、話し合い活動の際には話し合いのリーダーを立て、話し合いの最初にその話し合いの目的及び話し合いの流れについて確認させるようにしている。そして確認した話し合いの目的や流れを用紙にメモさせるようにしている。そのことによって、【表２】の「コミュニケーションの流れ」にあるような、話し合いの際の流れを意識させるようにしている。

次に、話し合いの際にはそのメモに話し合いがどのように進んでいるかをメモさせるようにしている。実際にメモをとらせることによって、話し合いの流れについてメタ認知させ、コミュニケーション方略について意識的にさせるためである。

最後に、話し合い活動が終わった後には、その話し合い活動について振り返らせる活動を行わせている。具体的には、話し合い活動が効果的に進んで目的を達成できたか、またその中で自分自身はどのような言動を行ったかについて振り返らせている。

【表２】　コミュニケーションの諸相の整理

場面	方向性 思考の即時性	種類	主要目的	コミュニケーションの流れ				
				1	2	3	4	5
一対衆	一方向的 即時性なし	独話・講話	情報共有	情報提供	質疑	情報の確認		
一対一 一対多	双方向的 即時性あり	打ち合わせ	情報共有	情報提供	質疑	情報の確認		
		発表	認知・態度 行動の変容	情報提供	質疑	意見交換	（意見の整理）	
		会議	情報の加工 処理	情報提供	質疑	意見交換	意見の整理	
			合意の確立	質疑	質疑	意見交換	意見の整理	決議
		討論	認知・態度 行動の変容	情報提供	質疑	意見交換	（意見の整理）	
		対話・対談	対人諸関係 の現出	話題提供 質問	受け答え	話題の深化 または新たな話題の提供 （以後繰り返し）		

3.　単元「広告表現を学ぼう２」について

次に今回分析の対象としている単元「広告表現を学ぼう２」およびその前に行われた単元「広告表現を学ぼう１」の学習内容について述べる。

3.1　単元「広告表現を学ぼう１」について（注１）

単元「広告表現を学ぼう２」は、１学期に行った「広告表現を学ぼう１」に続く単元として行われた。

本単元は「販売実践」という本校商業科科の科目と連携を図った授業であり、「販売実践」では模擬会社を設立した上で本校農業科の生徒が育てた朝顔を販売するという授業が展開されている。その会社の中に販売促進部という部署があり、その部署から広告のキャッチコピーの作成を依頼されるという形で本単元は展開された。

具体的にはそれは次の四つの展開に分けられる。
まず効果的な広告表現をするための観点について学習を行った。

次に資料２の３・４時間目にあるように、朝顔のキャッチコピーを考えるにあたって知らなければならない情報を整理した上で、実際に「販売実践」販売促進部の生徒からキャッチコピーと朝顔の鉢の名前作成についての説明を受けた。またキャッチコピーを作るためのブレーンストーミングを行った。
次に実際にキャッチコピー作りを行った。キャッチコピー作りは、まず最初に各個人で下案を作り、その下案を５名～６名からなるグループに持ち寄って、グループ毎にキャッチコピー案を完成させた。

そして最後に作成したキャッチコピーを販売促進部の生徒に提案した。

3.2　「広告表現を学ぼう２」について

単元「広告表現を学ぼう２」も「広告表現を学ぼう１」と同様に、商業科「販売実践」と連携しながら行った単元である。具体的には、今回は「販売実践」の模擬会社が本校農業科と工業科で作られた食パンを販売するという設定で、そのキャッチコピー作りを販売実践の販売促進部の生徒から依頼されるという形で授業は展開された。

単元内の各時間の授業内容は【表３】のようになっている。

【表３】　「広告表現を学ぼう２」単元の計画

時間	学習内容	評価の観点
1 2	インターネットを用いて、食パンに関する情報を収集し、レポートとしてまとめる。	情報収集の目的を理解しながら、目的に合った情報を収集し、まとめることができたか。
3	食パンに関する情報などをもとに、キャッチコピー案を各個人で作成する。	収集した情報を踏まえながら、要望に合ったキャッチコピー案を作ることができたか。
4	各個人で作成したキャッチコピー案を持ち寄り、グループで検討する。	他の生徒のキャッチコピー案および案についての説明を理解しながら、それについて意見を述べることができたか。 自分のキャッチコピー案について、作成の根拠を含めて説明することができたか。
5	グループで検討したキャッチコピー案を、販売実践販売促進部の生徒へ提示した上で、販売促進部の生徒からの意見を聞く。	販売実践の生徒の意見について理解することできたか。
6	販売実践の生徒からの意見を受け、もう一度キャッチコピー案について検討する。	販売実践の生徒の意見を踏まえながら、他の生徒の意見を聞いたり、自分の意見を提示することができたか。
7	キャッチコピー案について検討する。	販売実践の生徒の意見を踏まえながら、他の生徒の意見を聞いたり、自分の意見を提示することができたか。
8	キャッチコピー案を、販売実践販売促進部の生徒に提示して話し合いを行い、最終案案を決定する。	キャッチコピー案について、その作成の根拠を含めて説明することができたか。

概略を示すと、まずキャッチコピーを考えるにあたって、食パンについての知識を深めるために、インターネットを用いて食パンの歴史や作り方、現在販売されている食パンの広告や商品名などを調べ、レポートにまとめた。

その上で、「販売実践」販売促進部の生徒から、今回のパン販売のターゲットなどキャッチコピー作りの際の条件の説明を受けて、個人でキャッチコピーを考えさせた。

その後、個人で考えたキャッチコピーを持ち寄り、グループでキャッチコピーについて話し合いを行い、キャ

ッチコピー案を複数用意した上で、販売実践の生徒に提示した。販売実践の生徒は提示されたキャッチコピー案について検討し、それに対する意見・要望を述べた。それを受けて、さらにグループで検討を行い、第２次キャッチコピー案を作成し、提示した。

前回の「広告表現を学ぼう１」では、５名～６名からなるグループでキャッチコピー案作りを行ったが、今回は１グループ１１名からなるグループを２つ作って、それぞれ話し合い活動を行った。

グループを作成するにあたり、事前に【表４】のような項目からなるアンケート評価表を、それぞれの生徒の担任および授業者がつけた。そしてこれをもとに、得点の上位者と下位者からなるグループ２つを作成した。

【表４】グループ編成のためのアンケート調査

日本語表現に関連した研究協力のお願い

初谷@「日本語表現」です。
日本語表現の授業を利用して、話し合い場面での集団の構成とコミュニケーション能力の関係について考察・研究したいと考えています。
つきましては、下記生徒のうち、担任をされている生徒に関して下記項目についての評価を5段階で付けていただけると幸いです。
この評価や授業者の各生徒への評価をもとにして、話し合いのグループを編成していきたいと考えています。
この用紙に評価をご記入の上、初谷までご提出下さい。ご協力の程をよろしくお願い申し上げます。

それぞれの項目について、5段階で評価してください。

氏名	自己主張		協調性		社交性		リーダー度		合計	グループ
	担任	授業者	担任	授業者	担任	授業者	担任	授業者		
生徒A	5	4	5	5	5	5	5	4	38	Ⅰ
生徒B	5	5	3	3	5	4	5	5	35	Ⅰ
生徒C	4	4	4	4	4	5	5	5	35	Ⅰ
生徒D	3	4	5	5	4	5	4	5	35	Ⅰ
生徒E	5	3	3	4	5	4	5	4	33	Ⅰ
生徒F	4	4	4	3	5	4	5	4	33	Ⅰ
生徒G	4	3	5	4	5	4	3	4	32	Ⅰ
生徒H	3	4	4	4	4	4	4	4	31	Ⅰ
生徒I	3	3	4	4	4	4	4	4	30	Ⅰ
生徒J	3	3	4	4	5	4	3	4	30	Ⅰ
生徒K	2	3	5	5	3	4	4	4	30	Ⅰ
生徒L	4	4	4	3	3	3	5	3	29	Ⅱ
生徒M	4	3	3	3	4	4	3	3	27	Ⅱ
生徒N	3	3	3	4	3	4	3	3	26	Ⅱ
生徒O	3	3	4	3	3	3	4	2	25	Ⅱ
生徒P	3	3	3	3	3	3	3	3	24	Ⅱ
生徒Q	3	2	3	3	3	2	4	2	22	Ⅱ
生徒R	4	2	3	3	2	2	2	2	20	Ⅱ
生徒S	2	2	3	2	4	2	2	2	19	Ⅱ
生徒T	2	2	2	2	2	2	1	1	14	Ⅱ
生徒U	2	2	1	2	1	1	1	2	12	Ⅱ
生徒V	2	2	1	2	1	1	1	1	11	Ⅱ

このアンケート評価は客観性の薄いものではあるが、これによりリーダー的存在になれる生徒が多いと思われる話し合いグループ（グループⅠ）と、リーダー的存在になれる生徒が少ないと思われる話し合いグループ（グループⅡ）を形成させた。実際の話し合いは各グループにリーダーと副リーダーを決め、その２人が話し合いの場を仕切りながら進められた。なお、Ⅰグループのリーダーは生徒Ｊ、Ⅱグループのリーダーは生徒Ｒであった。

4. 分析の方法

次に、以上のような形で行われた話し合い活動の分析を行う。具体的には、４時間目に行われた２グループの話し合い活動をもとに、それぞれのグループでの発話内容を次の観点から分析する。

(1) 発言数

それぞれのグループの全生徒について、話し合いにおける発言数をカウントする。なお、グループ全員に向けられたと思われる発言数のみをカウントし、隣同士などグループ内の２・３人だけに向けられた内容や独り言などはカウントしない。

(2) 発話内容

それぞれのグループの各生徒が発言した発話内容について、カテゴリーに分類する。分類の観点は、【図１】に示すベールズ（1950）の分類である。【図１】をもとに、A1（連帯性を示す）～D12（敵意を示す）からなる分類により各生徒の発言を分類した上で分析する。

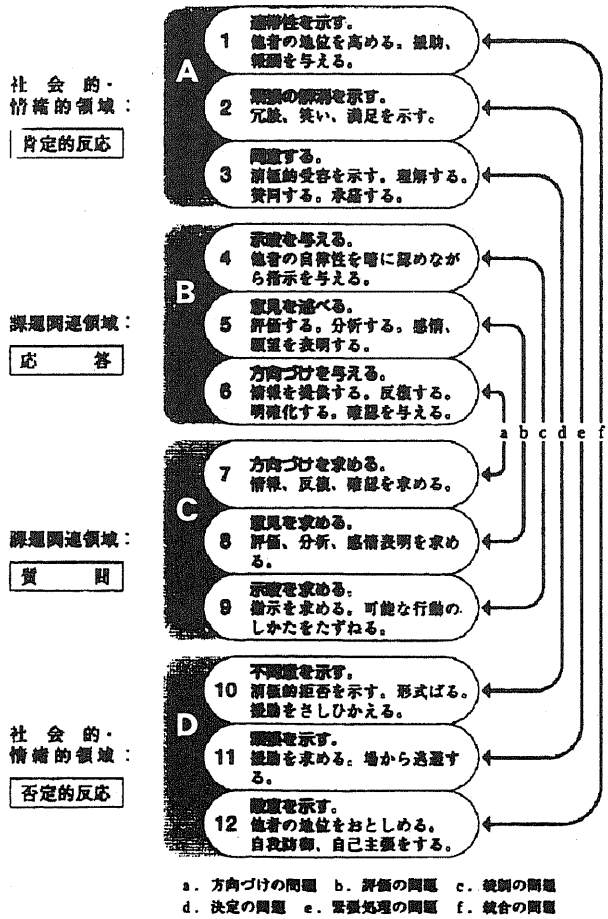

図１ 相互作用のカテゴリーシステム

5. 分析

以上のような方法により、分析を行った結果が、【表５】である。

【表５】　話し合い分析結果

氏名	発話数	肯定的反応			応答			質問			否定的反応		
		A1	A2	A3	B4	B5	B6	C7	C8	C9	D10	D11	D12
		連帯性	緊張解消	同意	示唆する	意見する	方向付けする	方向付け求める	意見求める	示唆求める	不同意	緊張	敵意
生徒A	6			2		2	2						
生徒B	11					3	2	6					
生徒C	28		7	3	4	6	3	5					
生徒D	31		3	3	3	5	2	15					
生徒E	4					3	1						
生徒F	3					2	1						
生徒G	5				1	2	2						
生徒H	33		4	3	8	3	6	8	1				
生徒I	12			3	1	5	2	1					
生徒J	17		1		5	1	3	3	3	1			
生徒K	1					1							
	151	0	15	14	22	33	24	38	4	1	0	0	0
生徒L	4					4							
生徒M	4					4							
生徒N	2					2							
生徒O	6				1	5							
生徒P	5					4			1				
生徒Q	2					2							
生徒R	60			1	17	4	7	10	11	10			
生徒S	2					2							
生徒T	4					4							
生徒U	5					4	1						
生徒V	4					4							
	98	0	0	1	18	39	8	10	12	10	0	0	0

まず発言数についてであるが、グループＩの発言総数は151で、グループⅡの総発減数は98となった。また、各個人の発言数においては、グループＩが特定の３～６名の発言が多いのに対して、グループⅡではこの話し合いにおいてリーダー役となった生徒Ｒの発言数が際だっている。一方でグループＩのリーダーである生徒Ｊに関しては、グループ内での発言数は際だっているわけではない。

次に発言内容についてであるが、グループＩにおいては、生徒Ｃ・Ｄ・Ｈが中心となって話し合いが進められた。その進め方であるが、生徒Ｄや生徒Ｈが、ある情報に対する確認を求めながら、それに対して他の生徒が情報や意見を述べる形で進められた。また、発言として表れていない非言語的要素を含めると、ほとんどの生徒が話し合いグループの誰かの発言に対して何かしらの反応（ほとんどがA3の同意にあたるような反応）を示していた。さらに生徒Ｃ・Ｄ・Ｈを中心とした複数の生徒が、場を和ませる冗談などを述べていたこともグループⅡと比して特徴的であった。

一方グループⅡにおいては、発言数からも分かるように、リーダーである生徒Ｒを中心に話し合い活動が行われた。生徒Ｒに着目すると、グループＩの生徒達の発言と比較して特徴的なのは、C8（意見を求める）やC9（示唆を求める）内容を示す発言が多いことである。また、C7（方向づけを求める）発言では、グループＩの生徒は話し合いの文脈に沿りながら柔軟に発言する内容を選択しているのに対し、生徒Ｒはそのほとんどが「他には（意見は）ありますか」という発言であった。また、グループⅡの生徒Ｒ以外の生徒に関しては、全員が２回以上の発言をし、そのほとんどがB5（意見）になっている。これは生徒Ｒの「順番に意見をお願いします」という発言を受けて、順番に意見を述べていった結果である。そのようなやりとりが４回繰り広げられた。これに対して、グループＩでは順番に意見を述べる場面は１回だけであり、その結果として生徒Ｋのように極端に発言の少ない生徒も見られた。さらに、グループⅡにおいて特徴的であったのは、分析では対象としていないグループ内での２・３人による会話や独り言が多いことであった。そしてその内容は、主に応答であるBの領域や、否定的反応であるDの領域であった。つまり、話し合いの進め方や話し合いの内容に関する考えについてであり、それが話し合い全体に発言されないケースが多く見られた。グループＩにおいては、２・３人による会話や独り言自体が少なく、またその内容もA2（緊張解消）のような

話し合いの内容に重要な影響を及ぼす内容ではなかった。最後に、【表５】の結果からは分からないこととして、話し合い進み方の違いがある。グループⅠにおいては、ある生徒が発言した場合、そのあと発言する生徒はランダムに出現する傾向が見られたが、グループⅡにおいては、ほとんどの時間を生徒Ｒ→その他の生徒→生徒Ｒ→その他の生徒というように話し合いが進んだ。

6. 考察

はじめに提示した２つの問題意識のうちの一つめである、話し合いにおけるグループ構成がその話し合いに及ぼす質的違いに関しては、上記分析が一つの答えになる。

最後に２つめの問題意識である、言語による即時的な対応力を高めるという観点から、話し合い活動をする際の授業構想の観点や評価方法について、私見を述べる。

まず、話し合い活動における言語による即時的な対応力とはそもそもどのようなものか。分析結果から考察すると、それは以下のような能力を指すのではないだろうか。

- 応答領域、質問領域の発話内容を場に合わせて用いることができる能力。
- 肯定的反応を通じて、話し合いの場の緊張解消を図れる能力。

先の分析でも述べたように、グループⅡの生徒達には多くの独り言や隣同士のひそひそ話が見られた。そしてその内容はＢやＤの内容であった。これは決して否定的なことではない。そのような生徒のひそひそ話は、話し合いの場での全体への発言へと昇華する萌芽を十分に持ち合わせている。そのようなひそひそ話の内容を肯定的反応を伴いながら全体に提示できれば、より活発な話し合い活動にすることができるのである。したがって、まず話し合い学習を充実したものにするために必要なことは、肯定的反応を示せるようになる能力ではないだろうか。その上で、応答領域、質問領域の発話内容を場に合わせる能力をいかにつけるかであるが、グループⅡにおける生徒Ｒのように、話し合いにおけるリーダーはまさにそのような能力が求められる。したがって、話し合い活動におけるリーダーは、できるだけすべての生徒が１回は行えるようにするべきである。さらに、話し合いのあとで、話し合いそのものを振り返る場を設け、自らの言語による即時的な対応力について意識付けをさせることも重要である。そして、これら大きく分けて２つの観点から話し合い活動の評価を行っていくべきであると私は考える。

7. まとめ

本研究では、教員が評価した個々の生徒のコミュニケーション能力をもとにグループを編成し、話し合い活動を行わせた。そして話し合い活動の内容の質的違いを、言語による即時的な対応力の違いとして分析した。今回は主に発話内容を数値比較をしたわけであるが、分析でも触れたように、個々のコミュニケーション方略の力を正確に評価して行くには、数値だけではなく話し合い活動そのものの流れに沿った分析が必要である。その点に関して、さらに分析を深めていくことが課題である。

注

（注１）以下に単元「広告表現に学ぼう１」の概略について述べるが、学習内容の詳細に関しては、「農業科・商業科・国語科による科目の連携　～総合学科の特性を活かして～」　筑波大学附属坂戸高等学校研究紀要第43集を参照のこと。

参考文献

相川充・津村俊充(2004)　『社会的スキルと対人関係』　誠信書房
相川充(2005)　『人付き合いの技術　社会的スキルの心理学』　サイエンス社
安藤延男(1998)　『人間関係入門』　ナカニシヤ出版
大坊郁夫(2005)　『社会的スキル向上を目指す対人コミュニケーション』　ナカニシヤ出版
徳島辰夫(2003)　『仕事と人間関係　社会心理学入門』　ブレーン出版