

## 話し合い学習におけるメタ認知の実相 — 中学生に対する実験的な学習を通して —

藤井知弘・花館めぐみ\*

(2019年2月15日受付)

(2019年2月15日受理)

Tomohiro FUJI, Megumi HANADATE

The Reality of Metacognition in Discussion Learning

### 要約

話し合い学習の困難さは、単元としての目標がダブルバインドであること、実の場での学習材設定の難しさ、対話論が未成熟などの背景を有している。しかし、話題についてどのように話すことが、話し合いの道筋を作ることになるか「話題の構造化」が重要なポイントなる。話し合いの参加者は、どのように発言をするかを自覚すること、「メタ認知」することが求められる。「メタ認知」は、「メタ認知的知識」と「メタ認知的活動」に区分される。「メタ認知」とはこの知識と活動を照らし合わせ、モニタリング、コントロールすることといえる。中学生に対する実験的授業では、話し合いの中に6つのポイント（比較する、まとめる、論点を整理する、確認する、軌道修正する、発言を促す）がどのように意識されているかを確認した。大村はま型の台本型てびきが知識と活動を結びつける上で有効に機能することが明らかになった。メタ認知に機能することばは、共同体形成においても重要な働きを担うといえる。

### 1. 問題設定

話し合い学習の難しさは、実践すると誰しものが感じることである。「沈黙は金なり」に代表されるように物言わぬ文化という伝統的な日本文化が影響していることも大きい。平成10年の学習指導要領改訂以来の音声言語の指導は、この30年間において現場における実践動向として大きな変化を感じない。近年、ハーバード大のマイケル・サンデルの「白熱教室」が脚光を浴びたことがあった。その著書は、哲学書としては異例のベストセラーともなった。<sup>\*1</sup> 千人もの学生が熱心に討論する姿が日本の教育現場に与えた衝撃は大きかった。しかし、番組内において解説があったように、優秀

な学生たちだけというわけでは無く、事前に予習として文献を読み、ミニワークショップとして事前に話題についての討議を行うという仕掛けがあり、また巧みな教授との対話的な問いのやりとりによって参加者の思考がより深まるように導かれていた。この場合、討議の成立は、参加者が既に話題についての自分の意見を醸成された形で持っていたということがポイントとなっている。

大村はまも同様に「話そうとするものを持たない人がいる話し合いは、国語教室で学習すべき話し合いにならない」と指摘している。後にも触れるが、多くの学習の場合、考えを持って話し合いに臨んだとしても、その後の話題展開についてつ

\* 岩手大学大学院教育学研究科

まずき、意味のある深い話し合いとならない例が見られる。その問題点はどこにあるのか。

そこで、本論の問題設定を以下のように設定した。

- 「話し合い学習」のポイントとなる課題点を明らかにした上で
- 話し合い指導における指導のポイントを学習者自身が何を自覚して進めていく必要があるのかの「メタ認知」の視点から考察する。

## 2. 「話し合い学習」研究の到達点と課題

### 2-1 目標と活動のダブルバインド

話し合いの学習は、話し合うべき話題についての内容的な理解という目標と、話し合い活動そのものの技能習得や活用という方法論としての目標とのダブルバインド構造になっているといえる。

読むことの学習に置き換えてみると、テキスト理解における目標としての理解と技能があり、言語活動は主たる目標である「読むこと」を達成するための手段として機能する異なる。しかし、経験的に、その言語活動そのものがうまく機能しない場合、指導者はその活動が円滑に進行するように指導・支援・援助を与える。しかし、指導者においては、その言語活動を通して「話すこと・聞くこと」の目標でもある技能や態度の習得や活

用による定着を狙っている。このことが表に全面に打ち出されるのが、音声言語単元であり、他領域の単元では、「隠れたカリキュラム」として機能することとなる。

大村はまは、この点を以下の二つに区分している。

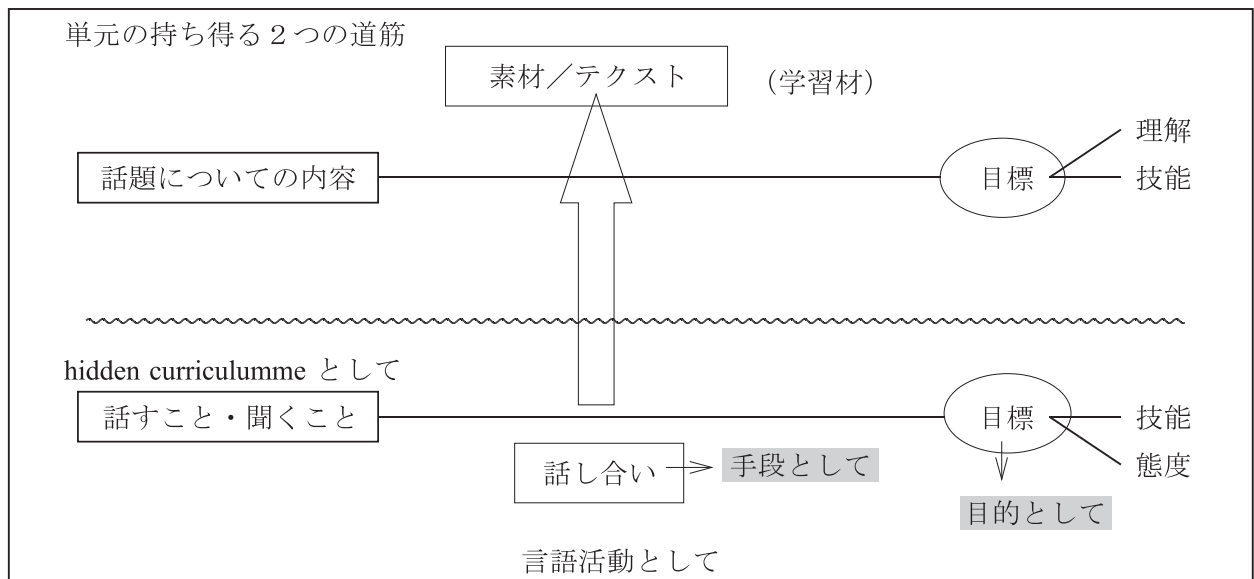
- A 話し合いの力をつけるための話し合いをさせている
- B 他の目標のために「話し合い」という方法をとっている

Aのほうが学習が進み、ある程度の実力を付けてこなければ、Bのほうに進むことはできないと言えよう。またBの法で、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の時間に織り込んで学習させるべきである。このような態度がはっきりしていないことが多く、Aの立場かBの立場か確認せずに曖昧な態度で授業を進めるために、よく非難されるような話し言葉の指導上の問題がでてくるのだと思う。<sup>\*2</sup>

大村は、Aの力が付かないとBへ進めない見解であるが、これは中学校段階における意識が反映していると思われる。小学校段階では、上記のように途中での教師の介入は日常的に起こりえることである。

問題はAの活動であっても、なにをどのように学ぶのかといった学習内容の課題に集約すること

図1



ができる。学習内容の課題は、目標論にも直結することとなるが、山元悦子は「結論をはっきりさせる問題解決のための話し合い」と「友人から学び合う、協同性や相互啓発性を尊重する話し合い」を区分した上で、「あらかじめ容易された指導目標のマトリックスによって目標を設定するのではなく、児童のつかんだ「ひけつ」（方略・技術・知識）とて学習内容を積み上げること」\*3として

いる。甲斐雄一郎はこの点を取りあげ、「こうした学習内容がこの場・この教室から切り離され一般化されようとする際、究極的には学習者不在の、細分化された技能の列挙に陥る危険性があることに留意する必要」\*4と音声言語指導が単なる技能の習得になることの危うさを指摘している。しかし、特に言語活動の充実、アクティブラーニングが叫ばれる中、活動としての話し合いは多くの場として設定されるようになってきたが、活動において機能する技能そのものも曖昧にされているように見受けられる。

## 2-2 実の場としての学習材の機能

大村はまは、野地潤家、倉澤栄吉との対談の中で次のように述べている。

授業として話し合いをするにはとにかく、いろいろな意味で、準備がとても大切だと思います。それが話し合いをしていい場面であって、話すに足ることであって、ほんとうに話したい人が、生き生きとして、ことばをたくさん思う浮かべながらそこに集まったのでなければ、少なくとも、話し合いの学習活動にはなりません。(中略) その、話したいこと、子どもがこのことについて、たくさんの意見があって、この人にもあの人にも話したいと思うことが個々にあるということと、それから、その問題が広い問題であって、どの人もいろいろな面から話し合えることである、そういう題目というのが、なかなかないわけです。\*5

このことは、音声言語の学習の学習材の難しさを示している。学習素材から学習材へと構成していく「学習材化研究」の必要性は、現在において

も変わらぬ課題となっている。特に話し合い学習において話し合いの力を付けるために、何を学習者に材として提供するかが重要になってくる。教室ではそれを「話形指導」といった単純な形で示すことが多い。事実、こうした言い回しが知識として持ち得ずに使ったことがない、また使いこなせない学習者は多い。しかし、これを用いようとするのがかえって話し合いそのものをおかしなものとしてしまう実際も目にしてきた。

大村は、これを「台本型手びき」として提示している。\*6 大村は、「これをくり返し、劇の場合の、本読みのように試みる」ことを通して自分達の話し合いの実際に当てはめながら話し合いを進め、てびきをみながら進めることによって、発言できない生徒もなくなり、話がそれることを防ぐように機能するとしている。村井万里子は、大村が話し合いにおける「問題のあり場所『トボス』が示された」と指摘している。\*7

こうした台本型の手びきは、誰が、どこで、何を、どのように、どんな切り出し方で、どんな内容を言うべきかを示すこと（視覚化）でき、大村の言うように音声言語化することで身体化していくという効果も持っている。長田友紀が指摘しているように話形という形式面だけでなく「話し合いの観点」をその中に示すこともできることとなる。\*8 このことは後に触れるメタ認知と話題の構造化に直結している。

大村型の話し合いの手びきは、多くの研究者によってもその効果の検証がなされ、若木常佳らの一連の研究などがあげられる。\*9 しかし、論者も同様に飛び込み授業のような場で教材化したものを用いた感触では、繰り返しての音背言語化、單元ごとの積み重ねが必要であり、学習者が自分の話し合いの文脈に照らして使いこなすまでには、相当の活用が必要とされる。

## 2-3 対話論の未醸成

PISA2000調査以来、言語活動の充実が言われる中、音声言語形態として「独話」「公話（話し合い）」とともに一つのものであった「対話」は

教科書の中にその術語として用いられてはきていない。

劇作家である平田オリザは、教科書教材として三省堂・中学校国語「現代の国語2」に「対話を考える」と「対話劇をしよう」の学習材を載せていた。平田は、対話を「異なる価値観のすり合わせ」とし、その克服には「対話を必然的に求める演劇」の必要性を主張している。平田は

私達言語に関わる者は、子どもの表現力をつけるという名目のもと、スピーチだ、ディベートだといろいろな試みを行ってきた。その一つ一つには、それぞれ意味があり、価値が合っただろう。しかし、そういった「伝える技術」をどれだけ教え込もうとしたところで、「伝えたい」という気持ちが子どもの側にないのなら、その技術は定着していかない、ではその「伝えたい」という気持ちはどこから来るのだろう。私は、それは「伝わらない」という経験からしか来ないのではないかと思う。<sup>\*10</sup>

世間でコミュニケーション能力と呼ばれるものの大半は、スキルやマナーの問題と捉えて解決できる。だとすればそれは、教育可能な事柄となる。そう考えていけば、「理科の苦手な子」「音楽の苦手な子」と同じレベルで「コミュにカーションの苦手な子」というとらえ方もできるはずだ。(中略)日本では、コミュニケーション能力を先天的で決定的な個人の資質、あるいは本人の努力など人格に関わる深刻なものにとらえる傾向があり、それが問題を無用に複雑化していると私は感じている。<sup>\*11</sup>

平田は音声言語の現状をこのようにとらえた上で「日本語はまだ『対話』の言葉を確立していない」「近代演劇は『対話』の言葉を重視する」と演劇教育の可能性を主張している。演劇では、相手の関係性においてそのコンテキストや言葉のやりとりが生きたものとするようにかわされるが故に「言い出しかねる」とか「言いあぐねる」など一般社会において多い曖昧な部分を扱う優れた芸術だとしている。

対話については、倉澤栄吉が東京都青年国語研究と共著で1970年に『国語科対話の授業』を刊行している。倉澤は次のように述べている。<sup>\*12</sup>

「対話」とひとくちに言うけれども、活動形態として考えるか機能として考えるかで、意味が違ってくる。今まで、この点は比較的あいまいなままで考えられている。対話は、形態として考えると、独話とか会話とかに並ぶ物である。が、機能として考えると、それは独話の中にもあり、会話の中にもあるものではないだろうか。

独話の極限は、自己内対話として見ることができ、会話（話し合い）も対話の変形とみることができとし、「通じ合い」はどのような中にもあるという西尾実の考えを踏襲している。さらに

言語活動とはコミュニケーションするものだとみることができる。このコミュニケーションの機能を、形態の面で独立させたのが対話形態である。対話活動と対話形態とを分けて考えると、対話形態というのは、ちょうど独話形態、会話形態と並んで、ことばの上でジャンルの的に分けたものにすぎないと考えられる。そしてその対話形態の中に、対話という機能が存在している。

対話を機能面からとらえることの重要性を指摘する。平田が指摘したコミュニケーションにおける生きたことばとしての機能の重要性と相通じるものと言える。

こうした考察、そしてそれに伴う実践がすでに50年以上前に行われていたにも関わらず、対話が言語活動として定着していなかったということ、またマルティン・ブーバーが述べたように「我と汝」の人間関係であるという教育の根本的な理解の側面が国語教育においては十分に租借されてこなかったことが、学習材としても十分に反映されてこなかったことにつながっていないだろうか。

また近年の教育学においては佐藤学に代表されるように、教室のコミュニケーションをモノローグから対話的コミュニケーションによって、ディスコース・コミュニティへと変革していくことの必要性が言われている。ここでの対話は、言語形態としての対話を越え、関係性としての対話を意味している。このことも、ヴィゴツキーやバフチンの言語の媒介性を踏まえた言語機能としての対話である面が強い。



3. 話し合い過程における「メタ認知」の重要性

3-1 メタ認知とは

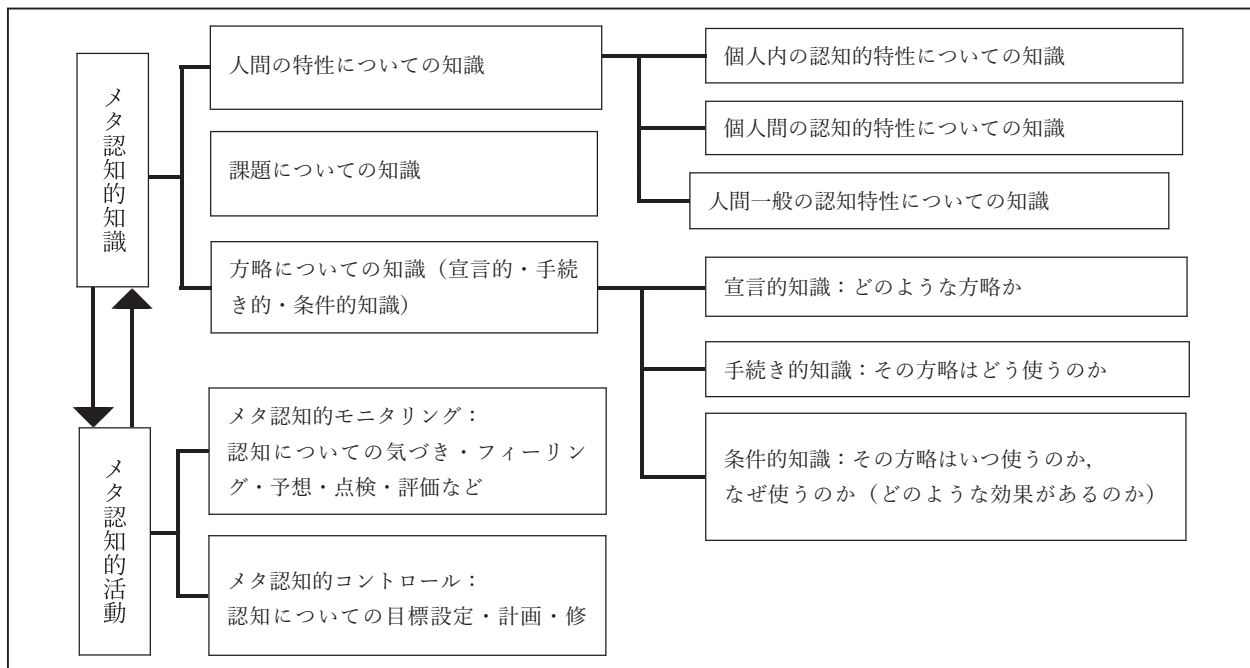
1970年代に Flavell, J.H や Brown, A.L が術語として使い始めた「メタ認知」は、日本においては三宮真智子が Favell の整理を元に次のように分類をしている。

三宮の整理について花館めぐみは次のように捉えている。<sup>\*13</sup>

これによると、メタ認知は「メタ認知的知識」と「メタ認知的活動」に分けられる。「メタ認知的知識」とは、メタ認知を行うために必要な知識のことである。また、「メタ認知的活動」とは、メタ認知的知識をもとに今まさに認知を認知している状態のことである。メタ認知的知識とメタ認知的活動は互いに影響を及ぼしている。

メタ認知的知識と話し合いのための知識は、次のように関連付けられる。例えば、教師が話し合い指導を行う際に、疑問に思った時には「質問する」という方法を使うとよいということ、「どうして」「なぜ」という言葉で表現するということを教える。その際学習者に与えられた「疑問に思った時に」「質問する」「どうして・なぜと表現する」という知識は話し合いという認知的活動の中では「メタ認知的知識」として機能することになる。なぜなら、話し合いに参加しつつ「質問する」という話し合いのための知識をいつ使おうかと考える行為は、「質問する」という知識が話し合いに参加する自分自身を客観視するために機能していることになるからである。つまり、話し合いの知識は話し合っているときには話し合い自体を認知する「メタ認知的知識」としても機能するものにもなり得る。

図2 三宮真智子 (2008) メタ認知の分類<sup>\*14</sup>



三宮や花館の整理から「メタ認知」とは、自分自身の認知的活動をメタ認知的知識と照らし合わせ、モニタリング・コントロールすることといえる。

こうした話し合いにおけるメタ認知の重要性を山元悦子らは、「小学校4年生あたりから、コミュニケーションの場を経験的に繰り返しくぐらせながら併せてコミュニケーション過程に関するメタ認知意識の活性化を図る学習過程を設けることが

有効などではないか」とした発達段階に即した言語コミュニケーションの研究成果をあげている。<sup>\*15</sup>

この中で中等教育段階の話し合い学習において、「学習者の意識」について次の4点が指摘されている。<sup>\*16</sup> [①自分の考えの妥当性についての意識 ②他者の考えの妥当性についての意識 ③話し合いの展開・流れに対する意識 ④話し合いの内

容・論理に対する意識]さらに「他の学習者を意識すること」として4点を上げ、学習者同士が向き合い、交流するためには長い時間と労力が必要であるとしている。

「他の学習者を意識するための指導の観点」[①他の学習者の発言や思考に注意を払うように意識させる ②教師として学習者同士のやりとりを生起させ、広め、深めるように指導計画や評価言を準備する ③論理的に自分の考えを表現させ、交流を通じて、自分の考えを相対化させる ④話し合いに対する距離の問題ではなく話し合いに対する自分の立場を意識化させていく] (下線はフジイによる)下線部分はまさに話し合いにおける「メタ認知」と言える。

谷口直隆は、「コミュニケーションに必要な能力をコミュニケーション行為をモニタリングしコントロールするメタ認知能力、またそれを行うために必要な手続き的な知識、そしてそれを実践できる能力を合わせて『適応的なメタ認知能力』とし、コミュニケーション教育における教育目標として位置づける」ことを提案し、小学校2年生の国語の学習過程から、自分と異なる他者のメタ認知的知識の変容を明らかにしている。

### 3-2 「話題の構造化」とメタ認知

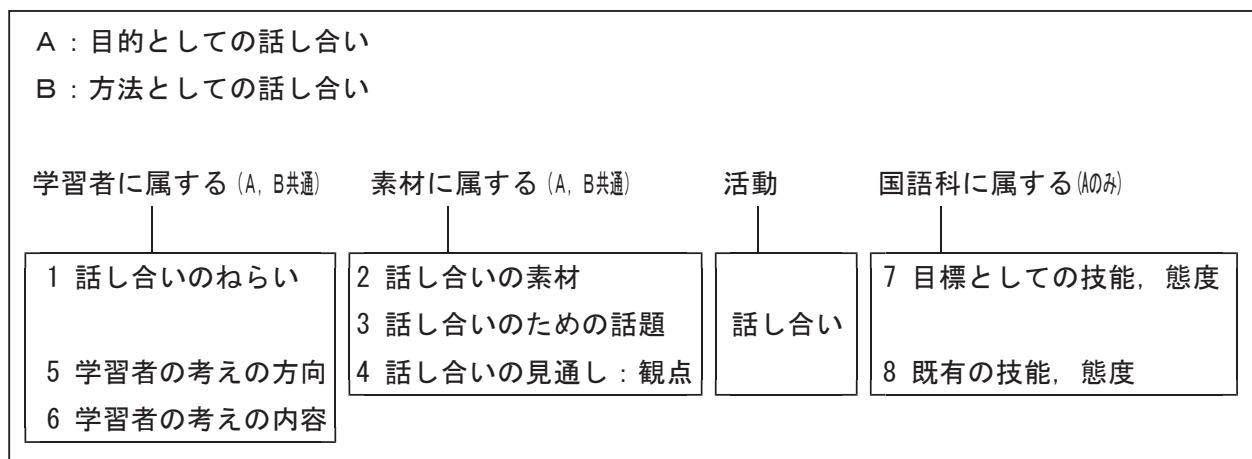
論者は、本学において十数年にわたり「教員採用セミナー」を担当してきた。その中において「集団討論」の練習を担ってきたが、ある論題につい

て参加者が話し合いに臨むと時に必ずといって起こることが、一人ひとりの最初の意見陳述の後の展開をどうするかの方角付けの混迷であった。参加者一人ひとりの話題についての問題関心の切り取りが違ふが為に、その後の展開に対する見通しを持たず、話題をどのように展開し話し合いとするかに困難を生じていた。

このことは、教室における小中学生の話し合いにおいてもよく見られることで、グループ形態の学習でも参加者が一人ひとり意見を言って話し合いにならずに終わってしまうパターンである。こうした課題点は、話題そのものが内包する話し合うべき観点を見い出せていない点にある。甲斐雄一郎は「話し合われるべき話題についての構造分析の不足」<sup>\*17</sup>を指摘している。話題の構造化とは、産出するはずの議論の道筋を見通しての中心的な問題構造を分析し、その構造について自覚的であることを指している。このことは次のように整理することができる。(図3参照)

話し合いが単元の目標としてA目的 B方法のいずれであるにも関わらず、学習者の話題についての考えの方向5と考えの内容6、そして今持っている既存の話し合いのための技能や態度8によって話し合いの見通し4は保証される。話し合いで何を話すかという「柱」によって活動は話題3対して筋の通った活動を保証することになる。話し合い活動は、すべての教科において設定されるが、国語科として既存の技能や態度8に基づく

図3



1	話し合いのねらい	学習者にとっては本時の学習目標 目的:何のために話し合うのか 教師の指導目標も含まれる
2	話し合いの素材	ねらいに結び付く材料 学習材の一部
3	話し合いのための観点	話題
4	話し合いの見通し	話題をねらいに結びつけるための話し合いの柱
5	学習者の考えの方向	話題についてもっている考えや意見
6	学習者の考えの内容	ねらいに照らして準備された識見(知識・理解)

目標としての技能, 態度7が設定されることが教科の独自性となる。

教室では, 素材をめぐっての話題設定までは行われ学習者に提示されるものの, 何のための話し合い1であるかの自覚に基づく学習者の考えの醸成が十分ではないまま, 話題3だけが提供され, 「さあ, 話し合ってください」となる事が多い。つまり, 話題をねらいに向けてどのように調理していくかは, 出たところ勝負的に扱われてしまい, 学習者の思いつき発言などによって筋道が保証されないまま話し合いが迷走するパターンである。参加者は, 今, 何の観点において話し合いがなされているかについての自覚化4がなされる(メタ認知)ことによって意味のある話し合いへの参加が保証されることとなる。

先に述べた集団討論においては, 初めて出会った参加者が, その場で話し合いを進めていくためには, 一人ひとりの考えを述べた後に, その考えが整理され共通点, 相違点を明らかにした上で, 論題に照らし何について話し合っていく必要があるのかの柱立てが求められるのである。論者の経験知的には, こうした見通し(柱立て)4は小学生においては難しく, 中学生段階においても学習経験を積むことによってできるようになるというのが実感である。

山元は「メタ認知の活性化」を図る学習単元の備えるべき要件を8点あげている。<sup>\*18</sup>

- ①協同性の構築 ②表現したい内容をもたせる
- ③表現活動の必然性の保証 ④メタ認知意識の活性化
- ⑤個性の尊重 ⑥話し合いの創造性の保障
- ⑦経験を通した学びの自覚化

#### ⑧援用の場の保障

中でも④「メタ認知意識の活性化」では「話し合いの方法や参加の仕方に関する自己の学習目標を話し合いの前に持たせること」とし⑦「経験を通した学びの自覚化」では「話し合いを振り返り, 何を学んだかを自覚化する時間を持つこと」(下線:フジイ)はメタ認知に直接関わる内容といえる。こうした要件を元に山元は「楽しい読書会をしよう」という学習単元を実践している。そこから導き出された学習者の実相から「自覚的なひけつ」を見いだした学習者の学びの価値について次のように分析している。<sup>\*19</sup>

お互いの良さや努力を認め合いながら, 発言態度や話し合いの方法に関してメタ認知を働かせ, よい話し合いのあり方について自分の目で捉えるという学習が一人ひとりの中でなされていったと考えられる。お互いの発言に学ぶという相互作用の中で体験的につかみ取っていったこのような知識は, 一斉授業での教師の誘導と説明によって授けられる知識とは異なる, 体験をくぐった知識として主体的に獲得されたものと言えよう。それは印象深いエピソード的記憶として児童の中に残っていくのではないか。このようなく学び合いの組織化という手法は, あらかじめ教師が念頭に置いている抽象的な聞く話す能力をつけるという発想を取らない, 児童自らが自覚的に様々な内容を獲得していくことを目指す学習である。また, このような学習は集団の協同性も高めていく効果も期待できよう。(下線フジイ)

この実践から, メタ認知は, 個人の資質や能力に還元されるものというだけではなく, その言語能力は共同的なコミュニケーションというシステ

ムの中においてこそ「自覚されうるものと言える。これは近年の社会的構成主義に基づく学習論において、共通理解されていることでもあるが、関わりの中においてこそ学びは成立し、「他者の声」が appreciate 領有されることと同じこととも言える。

#### 4. 実験的検証授業の批判的検討

##### 4-1 実験的授業の目的

花館めぐみ（岩手大学教職大学院ストレート院生2年）は「授業者によるメタ認知を促す手立てが有効であるかを検討すること」「中学2年生において話し合いのメタ認知はどのように行われるのかの実相把握」を目的として、①話し合いにモニタリングのペアを付け ②方略的知識を活用する場面からのメタ認知の方法知を検出するために次のような実験的実践を試みた。

■日時 平成30年10月30日から11月5日までの5日間

■対象 盛岡市立A中学校2年101名対象 教職大学院実践協力校での飛び込み授業

■時間数 4時間

■単元名「話し合いの審判員になろう」

■単元の目標（学習者の目標）話し合いの過程の善し悪しを判断することができる

■単元の概要

第1時 聞き取りゲーム

第2時 工藤直子『ライオン』最後の行「しまうまを（ ）食べた」を埋める話し合いのシナリオ例1からメタ認知的知識を抽出する

第3時 話し合い例2からメタ認知的知識がどこに用いられているか考える

第4時 第12回坊ちゃん文学賞ポスターのキャッチコピー

「その青春、（ ）書けば文学」（少女が漱石と並んでいる写真）

「その人生、（ ）書けば文学」（老人が）漱石と並んでいる写真）にあてはまることばを語群の中から話し合っ  
て決める

話し合い1 4人グループ（4人の審判員（観察者））

話し合い2 4人の観察者が入れ替わって話し合いを行う

■話し合い例1のシナリオから抽出された「話し合いのポイント」

- 比較する ○まとめる ○論点を整理する
- 確認する ○軌道修正する ○発言を促す

■単元3時間目までに獲得した「メタ認知的知識」としての6つのポイントが単元4時間目においてどのように学習者に意識化されたかを話し合う4名と、それを外から見守る4名とに分かれて活動した。

##### 4-2 結果から見える「メタ認知」

授業者は5つの目的から授業を分析、考察している。

①メタ認知的知識（6つのポイント）の効果の理解と活用はつながるか

＜方法＞例文1の中からどの発言が6つのポイントとなっているかを指摘する  
ポイントはどんな効果を持っているか記述する

②メタ認知的知識を使ってメタ認知的活動はどのように行われているか

＜方法＞（下記に取り上げ述べる）

③話し合いを行う生徒自身が、メタ認知的知識をどのように意識していたか

＜方法＞話し合いの振り返りと単元の振り返りのプリント記述から

④話し合いを行う生徒のメタ認知的活動と分析する生徒（観察者）気づきは一致するか

＜方法＞観察者は発言者の発話を具体的に上げ、6つのポイントと結びつけて評価する

⑤話し合いの分析を行った後で、話し合いを行った生徒は審判員（観察者）の経験を生かして発言するのか

＜方法＞単元4時間目の第1回目の参加者と、その時に観察者であった生徒の第2回目の話し合いの学習プリントを比較する



時間	生徒	発話
02:55	27C	大体はみんな昔のことだよ。
	38B	だって人生って考えておじいさんが写ってるんだからさ（まあ、そりゃね）、昔のこと前提じゃない？
03:08	39B	夢、は一人だけ違うと思うけど、
	40C	みんな昔だけど、一人だけ将来の [Dさんは少し違ったよね！ A]
	41D	そういう夢もあったみたい。
03:22	42B	ああ、そういう夢もあったね。じゃあ振り返れば夢、じゃないの。
	43D	見せる、孫に見せる。
03:30	44B	見せたいのね？夢を。振り返ればじゃないの？
	45D	(聞き取り不可能)
03:38	46B	Dの意見は、使う？
	47A	いいんだ。なんとなくでしょ？
03:49	48D	いや、だから、孫に見せる。
03:53	49B	だから、見せて何？
	50D	見せて、そろそろ死ぬけど、こういう夢を持てよみたい。
04:01	51A	じゃあ、見せて夢になることはわかったけど、それが文学とどうなるのの？
04:05	52D	自分の人生を文にする。

■②の観点「メタ認知的知識を使ってメタ認知的活動はどのように行われているか」の実際<sup>\*20</sup>

単元4時間目の話し合いをプロトコル化した。抽出したグループの話し合いは8分23秒行われ、110の発話を得られた。その中でメタ認知的知識（6つのポイント）を用いていると判断できるのは29箇所であった。

#### ◆花館の考察

39B、40C、Aは、「比較する」というメタ認知的知識が用いられたと考えられる。

39B「夢、は一人だけ違うと思うけど」の内容に補足して、40Cの発言では「多くは昔のこと」「一人は将来のこと」と内容を分別している。また、Aも40Cの発言に重なってしまったため採用されなかったが、「Dさんは少し違ったよね」と発言している。この時Aの声の調子は明らかにここまでと異なっており、手元の話し合い例の言い回しを参考にして発言したものと考えられる。この場面でAは、39Bの「夢、は一人だけ違うと思

うけど」から方略点検のメタ認知的モニタリングを行い、「比較する」というメタ認知的知識を用いるべきだと判断し、方略変更のメタ認知的コントロールをした結果、「Dさんは違ったよね」という発言に至ったと考えられる。

また、40Cに至る前に、37Cで「大体はみんな昔のことだよ。」と発言している。しかし、38Bで「だって・・・前提じゃない？」と当然のこととして返答される。その後、39Bが「夢は一人だけ違う」という発言に対して40Cで「みんな昔だけど一人だけ将来の」と発言している。このことは、Cが「みんな昔のこと」という発言に対して「より詳しく説明する必要がある」と方略の点検のメタ認知的モニタリングをし、方略変更のメタ認知的コントロールを行った結果「みんな昔だけど、一人だけ将来の」という、比較する発言として表出されたものといえる。

以下は、先に挙げたグループの話し合いのメタ認知的知識（6つのポイント）とメタ認知的モニタリング・メタ認知的コントロールを一覧にまと

発言者	メタ認知的知識	メタ認知的モニタリング	メタ認知的コントロール
7 C・11 C	確認する	方略の点検	方略変更
51 A	確認する	課題遂行の点検	方略変更
94 A	確認する	課題達成の予想	方略変更

めたものである。

この表から、メタ認知的知識とメタ認知的活動との関係について、第一に、メタ認知的知識とメタ認知的活動は一対一対応ではなく、一つのメタ認知的知識がいくつかのメタ認知的活動を促すといえる。「確認する」というメタ認知的知識を用いているが、「方略の点検」「課題遂行の点検」「課題達成の予想」と異なる過程を経て「方略変更」のメタ認知的コントロールへと至っている。

第二に、それぞれのメタ認知的知識と結びつきやすいメタ認知的モニタリングがあるといえる。表の「確認する」というメタ認知的知識はメタ認知的モニタリングの「方略の点検」メタ認知的コントロールの「方略変更」というメタ認知的活動につながるが多い。このことは、あるメタ認知的知識は特定のメタ認知的活動を導くと考えられる。

#### ◆花館の導き出したそれぞれの結果

- ①メタ認知的知識効果を記述することができなくても、話し合いの中では活用できている
- ②メタ認知的知識とメタ認知活動は1対1対応ではなく、複数のメタ認知的活動を促す  
あるメタ認知的知識は特定のメタ認知活動を導く
- ③個人差はあるものの、話し合い中に生徒自身が意識して用いたメタ認知的知識については、話し合い後のふり返りで、自分自身で確認することができる。
- ④質的な差はあるが、話し合いを外部から聞き、分析する場合、どの生徒もメタ認知的知識の活用場面について気づく事ができた
- ⑤話し合い1よりも話し合い2の方がメタ認知的知識を用いた頻度が高く、外部で話し合いを観察した際の方略の用い方を参考にしている

#### 4-3 実験的授業の考察

花館実践は、指導の手立てに対する学習者の実態を把握し、メタ認知の実相を探ることが目的としたものであった。本実践における課題は以下のような点を指摘することができる。

- 本学習材が学習者の思考過程や「学び」の意識とどのように関わったかという検討はなされていない。話し合う内容についての質的理解とメタ認知との関連が本授業においては確かめられていないこと
- 単元としての道筋として、詩の言葉を生み出すことと、キャッチコピーとしての言葉を選ぶこととの必然性が弱いこと
- 話し合いを成立させるために重要な観点であった「話題の構造化」について、学習材から何をどのように話し合っていくかの提示が十分ではなかったこと。語句の選択を絞り込む話し合いであるならば、①学習材そのものからどんなことが読み取れるか、女子学生や老人からイメージできことは何か ②どの言葉を選んだか、その理由は何か ③比べてみてのイメージや印象はどうか ④絞り込むための要素は何か などの進め方話し合いの「柱」を提示する必要があったのではないか

一方、意味のあることとして見いだせたことは

- 大村型の話し合い手引きが、メタ認知的知識とメタ認知的活動をつなぐ役割として機能している。視覚化の効果を確かめることとなった。
- ポイントとなる6点が、シェグロフ<sup>\*21</sup>の示した「隣接対」の概念を分析の観点として用いていること。発話の関連づけを表す適切な概念であること。
- 話し合い活動時に、観察者を置くことによってメタ認知的知識を具体的な発話の中から見いだ

すことができるようになる。話し合いを外の目からメタ認知することによって知識が文脈と結びついた上で見いだすことができ

- 一方で、また花館自身も課題として指摘していることであるが、「学習活動としてメタ認知的知識の効果を記述させることは、活動を促す事には直結していない」。これは発話がどのような機能をしているかということ、学習者に問う事で、知的に理解したとしても、その後の話し合いの文脈の中ではその知識を活用するには、それなりの学習経験を積まなければ活用までに至らないということである。

## 5. 総括

話し合い指導では、話題によってその結末への方向性は大きく違ってくる。多様な考えを披瀝し合う事によって、一つの結論を希求しない拡散型のもの、ある目的の元、絞り込んでいき、一つに結論を導きだす収束型のものに大別されるだろう。

話し合いに参加している学習者が、自らの発話を自覚することは児童・生徒にとって難しい事と言える。話し合い学習での司会を立てるグループ活動をよく目にするが、大抵、マニュアル化された進行表をなぞっていることが多い。本当に必要なことは、発話と発話をつなぎ、話し合いの目的に向かって、話し合うべきことを確実にこなしていくことが求められる。そのためにも、最低でも司会者には話し合いの道筋を見通していることが求められる。難しい局面においては、話し合いを中断し、進行をふりかえるといったことを通して参加者に自覚を促すといったことが必要となる。

どのような発話がどのような機能を有し、次の発話へとつながっていくかは、コンテキストの中において、また人間関係という関係性の中で発揮されることとなる。そのことは話し合いという場を繰り返していくことによって習得されていく。

しかし、場数を踏めば良いと言うことだけではない。宮本浩二は、「思考整理のことは」として「問い直しのことは」(解釈、質問、反駁、補足)

「議論整理のことは」(説明・整理・統合)を与え、他者のことは受け止め、認識の拡充、深化させていくことに機能すし、共同体構築にも寄与するという。<sup>\*22</sup>

話し合い学習の成立は、今求められている共同体をいかにクラスにおいて成立させるかということに直結しているのである。それは、国語科学習の枠組みだけでは成立しえないこともあり、日常の教室コミュニケーション、言語生活環境を形成していくかということにも関わる課題ともなっている。

## 〈引用文献〉

- \*1 マイケル・サンデル(2010)『これから「正義」の話をしよう』早川書房
- \*2 大村はま(1983)『大村はま国語教室2』筑摩書房 p.176
- \*3 山元悦子(2003)「話し合う力を育てる学習指導の研究メタ認知の活性化を図る手立てを通して」『国語科教育』第54集 全国大学国語教育学会 p.52
- \*4 甲斐雄一郎・森美智代(2013)「話すこと・聞く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』全国大学国語教育学会 p.58
- \*5 大村はま(1983)『大村はま国語教室2』筑摩書房 p.98
- \*6 注5 同上 p.392
- \*7 村井万里子(2001)「『話し合い』の働きを学ぶ教材を」『月刊国語教育研究』N0.349 日本国語教育学会 p.30
- \*8 長田友紀(2002)「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き』の分析—」『日本語と日本文学』第35号 筑波大学国語国文学会
- \*9 若木常佳(2005)「話す・聞く」学習指導における『思考』を育てる学習の手びき—大村はま実践をてがかりに—」『広島大学大学院教育学研究科紀要』第2部第54号(2006)「話す・聞く能力を高める指導方法につ

- いて—『台本型てびき』の成果と留意点—』『教育学研究紀要』第51巻 中国四国教育学会
- \*10 平田オリザ(2012)『わかり合えないことから』講談社現代新書 p.25
- \*11 注10同上 p.31
- \*12 倉澤栄吉, 東京都青年国語研究会(19709 複写抄本『国語科対話の指導』 p.23
- \*13 花館めぐみ(2019)「話し合いの過程におけるメタ認知能力を育成するための授業の検討」岩手大学教育学研究科(教職大学院)教育実践研究報告書 抄録
- \*14 三宮真智子(2008)『メタ認知』北大路書房 p.9
- \*15 位藤紀美子監修(2014)『言語コミュニケーション能力を育てる』世界思想社
- \*16 注15同上 p.268
- \*17 甲斐雄一郎(1993)「討論(ディベート)の学習指導」『子どもの側に立つ国語科授業創造』No.4 公文書院 p.11
- \*18 山元悦子 注3同 p.52
- \*19 山元悦子 注3同 p.55
- \*20 注13による
- \*21 E. A. Schegloff and H. Sacks (1974) pening Up Closing in R. Turner (ed.) *Ethnomethodology* Penguin
- \*22 宮本浩二「中学校の指導Ⅱ」注15同書 p.273