

話し合い過程の分析と教材化への視点 —SCATを援用した話し合い活動の質的分析—

迎 勝彦*・木嶋達平**・山本直恵***

(平成25年9月26日受付；平成25年11月5日受理)

要 旨

本稿は、教室における相互作用過程を分析する手法の一つとして、SCAT (Steps for Coding and Theorization) を援用し、中学校国語科における話し合い過程を質的に分析・考察するものである。

小学校や中学校における学習場面を臨床的に分析・検証する手法として、談話分析、会話分析、社会言語学的アプローチなどが考えられるが、近年、特に学習者の思考過程や意識・意欲を含めた心理的・情意的過程を把握することにより、メタ認知的な意識や思考を研究対象としながら、その学習効果や指導・支援の方途を明らかにすることが求められるようになった。本稿ではこうしたメタ認知的な意識及び思考を分析の対象として、学習者の内的過程をとらえるプロセスを明示化するための手続きについて検討を加えるとともに、質的研究手法を国語科教育研究に適用することの意義、そしてその成果を踏まえた教材化の方途について考察を加えた。

KEY WORDS

話し合い活動 授業研究 質的データ分析 SCAT

1 話し合い活動の観察可能性

1.1 文学的文章の読みと交流過程の把握

本稿では授業を分析するという立場から、学習者の認知活動の遂行にメタ認知的活動がどのように関与しているかを探るための方途を探ることをねらいとする。特に、文学的文章教材の読みの交流を契機として、学習者個々の認知の変容がどのように促されるかについて検討を加えることとした¹⁾。授業における学習活動としての「読み」は、テキストに描かれる意味世界を唯一のものとして解釈しようとする立場に立つものではない。読み手である学習者ごとの解釈に差異があることを前提とすることによって、読み手の間で交流が成立し、その結果、読み手個々に認知的な変容が促されると考えることができる。しかしながら、読み手内部で認知的な変容があったのか、あるいはどのように促されたのかについては、実際にその測定を行うことは難しい。授業中、ないしは授業後にデータをとり、これをもとに分析を行ったとしても、それは外観解釈に依拠した行動分析が前提となるため、厳密な意味で学習活動の実相を明らかにしたとは言えないためである。このことは、授業時の思考様式を第三者が客観的に推測するといっても、それはあくまで推測であり、学習者の内面に入りこんだ思考の実相が明らかにされない限り、その妥当性を検証できるものではないという方法論上の限界を意味する。このため、テキストやそれ以外の文脈に内在する言語情報を含め、学習者個々の読みに影響を与える要因を抽出し、その上で、学習者の読みの実相を検証すること、さらにこれと対応する授業者の意思決定を多面的に検討することが求められる。

ただし、このような問題は、文学的文章教材を対象とした授業が本質的にかかえるものであると考えることもできるだろう。Rosenblatt (1978) が指摘するように、読み手は、テキストに描かれた言語情報に加え、既有知識として持っている自身の意味世界をそこに投影することにより、テキストそのものの再構成を行っているとは仮定することができる。この過程は創造的であり、それゆえテキストに内包される意味の読解だけでは解釈が成立しないという点で、「読み」そのものの実相把握を困難なものにしている。「解釈の分析は、単に報告されたプロトコルの分析のみに留まるわけではなく、解釈者その人の分析にまで進む可能性を絶えず有している」(山元, 1991) と述べられるように、読み手に関わるあらゆるコンテクストを包括した解釈がなされているとすれば、そこで内観報告を求めたとしても、抽出できる言語情報には限りがあるということになる。重要なのは、学習者の背後にあるコンテクストの全てをひろいだせないといった方法論上の限界があるとすれば、改めてそのひろいだしを最大限可能にするような研究手法を開発する必要があるということになるだろう。

1.2 質的な手法に基づく思考過程の分析

学習時における学習者の思考過程を解き明かすという場合、基本的には行動観察に基づきながらその内面を推測するという手続きを踏まえることが多い。こうした推測をより信頼性の高いものとするためにも、相互作用過程において関連づけられる様々な因子を研究対象とすべきである。カテゴリー・システムに基づく相互作用分析では、発問や発言など、表出行動のデータを数量的・統計的に処理することを目的としている。授業逐語記録に基づき、教室全体の言語的コミュニケーションを総合的に分析していくのである。特に、授業逐語記録を作成することで、コード化の段階で分析者の主観的な判断が分析に影響を与えることを最小限におさえようとする。分析者相互の共通理解を得ることのできるような理論的枠組みが模索されてきたといえるが、記録に基づいた定量的な測定を行うため、一斉授業にみられるような全体的なコミュニケーションの分析には適するものの、個別化された学習過程、特に学習者の認知・情意過程についてはその全てを取りあげることが難しいという方法論上の限界も指摘される。

これに対し、質的研究法は「分析者が記録を精読し、発言を解釈し、それに基づいて子どもの思考過程などを考察する」(柴田, 1997) 研究手法であり、授業の諸事実を重視することにより、これを整合的に解釈することを目的としている。分析手法としては、観察法、インタビュー法、質問紙法、または、学習者個人の学習記録に基づく内観分析などいくつかのアプローチが考えられる。特にインタビュー法や質問紙法では学習者の内観報告を判断材料として、その内面を事例分析的、解釈的にとらえていくことが求められる。こうした質的な分析を行うときに課題とされるのが、データを分析する際の分析者個々の解釈に対する信頼性の問題である。いわゆる量的な分析手法の場合、分析者の主観をできるだけ排し、授業事実の同定に関する共有可能性を高めることを目的とするが、質的な手法では、当該事例に即した分析を行おうとするため、観察過程において分析対象とする事象を特定していくという手続きが踏まれる。また、授業実態の一般性・法則性を明らかにするというよりも、学習者個々の内的過程を重視した現象的分析を行うことをねらいとする。渡辺・吉崎(1991)が、「学習者が授業場面のどこで、どういった旧情報と新情報とのつながりを作って知識構造を築きあげていくのか、あるいは逆にどこでどういったつながりができなかったためにつまずいたのか、といった学習者の内的過程を把握できれば、学習成果と授業との関わりだけでなく、学習者それぞれがもっている理解の仕方の個人差なども明らかにできるものと思われる」として述べるように、学習時における内面化された思考の様相をとらえるとともに、学習者個人に還元される種々の情報を引きだすこともねらいの一つとされている。このように考えると、「グループ活動」「話し合い活動」に見られるような、授業逐語記録だけではとらえることの困難な部分——個別化された学習過程の情報を得ようとする場合、談話レベルでの発話を授業の構成要素としてとらえ、ある発話がなぜそこで発現したのかということの理由、またはその背景情報について検討を加えることが重視されるべきだろう。話し合い活動における相互作用分析を行う上でも、談話の構造と相互作用外要因との関係について検討を加え、その作用因を特定していくことは教育研究として意義をもつと言えないのではないだろうか。

ただし、こうした質的な手法に関する方法論上の課題として、回答者の認知とメタ認知とを区別することが難しいという点、例えば、質問紙による調査を行ったとしても、藤谷(2001)が述べるように「質問紙の各項目は具体的な行動レベルで構成したので、必ずしも学習者が自分の行動を認知しているとは限らない。もともとメタ認知の質問紙による測定においては、メタ認知の概念化と同様、真にメタの部分をとらえる難しさが内在して」おり、学習者が自覚的にメタ的な方略を用いているのか明確に測定しづらい。無自覚にメタ認知的な活動を行っている場合も多いはずで、こうした場合など特に、質問紙法でその無意識的な部分をどれほど抽出することが可能なのかという点も問われることになる。自由記述に基づく質問紙調査の実施については、「『あり』『なし』という境界が微妙だったり、それだけでは言い尽くせないような内容や現象について尋ねるときに、併用すると有効」(萱間, 2007)であるとされるが、本稿では特に、こうした調査の方法論上の特性を重視し、大谷(2008)により提唱されるSCAT(Steps for Coding and Theorization)を援用することとした。質的な研究で代表的なものに、グラウンデッド・セオリー・アプローチ²⁾があるが、この手法は比較的規模の大きいデータや対象を想定して開発されているため、教室における学習場面を対象とした分析・研究には適さない部分も認められる。これに対しSCATは、小規模データにも適用可能な質的研究のための分析と理論化の手続きとして考案されている。

2 話し合い過程の質的分析

2.1 SCATを援用した話し合い過程の質的分析

質的分析を行う際の問題の一つとして、分析データの収集までできても、これを分析・解釈する段階になると分析者自身のそれまでの分析経験に依拠する部分が大きくなり、分析経験が少ない場合には的確な手続きを踏まえること

が難しいという点が指摘される。大谷（1997）は、こうした質的分析の課題に関して、「グラウンデッド・セオリー・アプローチをはじめ、多くの質的研究では、フリー・コーディングを採用している。しかしそのフリー・コーディングの際に、そもそもどのようなコードを付したら良いか初学者には分からないことが多い」と述べている。その上で、一般的なグラウンデッド・セオリー・アプローチの欠点を次のように指摘している。

オーソドックスなグラウンデッド・セオリー・アプローチでは、「絶えざる比較法（constant comparison）」による「理論的サンプリング（theoretical sampling）」によって、「理論的飽和（theoretical saturation）」に至るまでデータの採取を継続することになる。そのため、たった一つのケースしかデータとして持っていないがそれを分析したい場合や、アンケート調査の自由記述欄のような限られた質的データを分析しようとする場合には、グラウンデッド・セオリー・アプローチを適用することができない。（p.28）

SCATは、比較的小さな規模の質的データを対象として分析できるように開発されており、初学者にもコード化が容易に行えるように工夫されている。さらに、グラウンデッド・セオリー・アプローチを背景理論として数多くの分析実績があり、ホームページ³⁾に詳細な解説とSCATを運用するための表計算ソフト用のスプレッドシートも掲載されている。本実験授業の検証についても、分析の対象とするデータが主として話し合いにおける発話であり、毎回の話し合いの内容が継続性に乏しいことを踏まえ、できるだけ分析者のバイアスのかからない手法としてSCATを援用することとした⁴⁾。SCATは、「マトリクス内にセグメント化したデータを記述し、そのそれぞれに、〈1〉データの中の注目すべき語句／〈2〉それを言いかえるためのデータ外の語句／〈3〉それを説明するための語句／〈4〉そこから浮き上がるテーマ・構成概念、の順にコードを考えて付していく4ステップのコーディングと、〈4〉のテーマ・構成概念を紡いでストーリーラインを記述し、そこから理論を記述するところなる分析手法である」（大谷，2011）と説明される。ストーリーラインは、データに記述されている出来事に潜在する意味を、主として〈4〉に記述したテーマを紡ぎ合わせて書き表したものであり、データから現時点で説明できる内容を記述したものだとして定義されている（大谷，2008）。「理論を記述する」という点については、「理論」を「このデータから言えること」（大谷，2011）にとらえた上で、ストーリーラインから導き出される命題やデータを踏まえて予測される事象や考え得る処方・処置について記述することもあると説明される。

本稿では特に、学習者がワークシートを話し合いの中でどのように活用しているかを明らかにすることを目的として、第3節（場面①～場面⑤）に示すように、マトリクス内に「〈5〉ワークシート上の語句との関連」の項目を付け加えてセグメント化したデータを記述できるようにした。ここには、後述するメタ認知ワークシート上部の4つの問い（何を明らかにするか分かった上で話し合っているか／班員それぞれの考えとその理由・根拠はかみ合っているか／話し合いの中で自分の考えを十分に説明することができているか／話し合いをどうまとめていけばよいか考えながら発言しているか）と対応させた内容を記述できるようにしている。また、テキスト（発話データ）と合わせて、ビデオ映像から観察された学習者の行動を「（ワークシートを）見る」と「（ワークシートを）指し示す」とに分けてデータ化するための項目（「視線」）も新たに設けた。

同じ「映像データ」内の項目である「WSの種類」の欄には、後述する2軸4象限ワークシート（図1）に視線を向けた場合には「共通」と記入し、メタ認知ワークシート（図2）に視線を向けた場合には「個人」と記入することとした。なお、本稿では分析の対象を5名で編成したC班（班員：M, H, A, K, K A）の話し合い活動とし、テキストとワークシート上の記述をもとに検討を加える。また、テキスト中の生徒の発言に、1, 2, 3, 4の数字が出てくるが、これらは2軸4象限ワークシート内の各象限を指している。

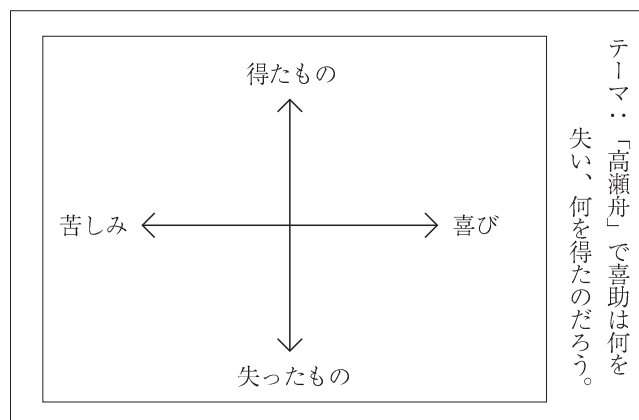


図1 2軸4象限ワークシート

2.2 実験授業の設計

平成24年2月10日から24日にかけて、中学3年生を対象として全5時間の授業を実施した（授業者：山本直恵教諭）。下記ア～オ）に示すように、4時間目（話し合いのテーマ：『高瀬舟』で、喜助は何を失い、何を得たのだろうか）の授業内容をデータ化し、分析の対象とした。

- ア) 教材文：学校図書 中学校国語3「高瀬舟」森鷗外
- イ) 学習課題：2軸4象限ワークシートを用いて、「喜助が得たもの」と「喜助が失ったもの」とを整理し、発表する。
- ウ) しかけ：「どうしてそこ（その象限）にそれを置くの?」「え?それはこっちじゃない?」「こう考えるから、これはこっちかな」といった根拠を明確にする発言を促し、生徒のメタ認知的思考を活性化させるための教材として2軸4象限ワークシートを用いる。
- エ) グループニング：学級の生活班によるメンバーを生かし、5人班を4つ、6人班を2つ編成する。

◎○△		◎○△											
何を明らかにするかわかった上で話し合えているか。		話し合いの中で自分の考えを十分に説明することができているか。											
班員それぞれの考えとその理由・根拠はわかっているか。		話し合いをどうまとめればよいか考えながら発言しているか。											
話し合いで考えていたことは？												テーマ	
1. 話し合いの中で、自分の考えを説明するときに気づけたことは何ですか。また、どうしてそのことに気づけたのですか。													「高瀬舟」で喜助は何を失い、何を得たのだろうか。
2. 話し合いの中で、考えがまとまらないと感じることはありましたか。また、どうしてそのように感じたのですか。													
3. 話し合いの方法について改善したほうがよい点はありませんか。また、どうして改善したほうがよいと思うのか、その理由も書きましょう。													

図2 メタ認知ワークシート

オ) メタ認知ワークシートの活用：メタ認知的な意識や思考を顕在化させるために、ワークシート上の指示文を「言語行動についての質問」と「認識や考え方についての質問」との2つに分けた。前者がワークシート上部の指示文、後者がワークシート左側の指示文になる。ワークシート上部の言語行動に関する指示文は、4項目とし、それぞれチェック欄を設けて各問いに対して3段階(◎○△)で自己評価させるようにした。これは話し合いの最中でのモニタリング(進行モニタリング)にあたり、話し合いの最中における思考過程を確認できるような問い方となるように意図している。ワークシート左側の問いについては、自由記述をさせ、ここにメタ認知的な意識や思考が表出することを期待した。また、話し合いの最中に、上部と左側の内容について意識化させるために、上部に網掛けを施した上で赤線で囲み、左側を青線で囲むことで視覚的に目立つように工夫した⁵⁾。

2.3 分析の手順

話し合い過程の分析は、(1)録画・録音データのデジタル化(全てのデータをパソコンに取り込む)、(2)録画・録音データのトランスクリプト化、(3)SCATに基づく質的分析、の順番に沿って行い、特に(3)においては、スプレッドシートのセル中にトランスクリプト化されたデータを記述することにより行う。ここで扱うデータは、発話記録、映像データ、WS(ワークシート)の3つである。次に、話し合いにおいてワークシートに関わる発言・行動が見られる場面を話し合いとワークシートとの関連性が高い場面と判定し、その場面をSCATによる以下の<1>~<5>のステップを踏まえて質的に分析する。

- <1> データの中の注目すべき語句を選択する。
- <2> 語句<1>を言いかえるためのデータ外の語句を付す。
- <3> 語句<2>を説明するための語句を付す。
- <4> 語句<3>から浮き上がるテーマ・構成概念を記す。
- <5> ワークシート上の語句からメタ認知に関連するものを抽出する。

まず、<1>~<3>のステップをパソコン上で行い(コード化)、<4>のコードを意味をもたせながらつなげ、ストーリーラインを記述する⁶⁾。その上で、<5>のワークシート上の語句とストーリーラインの記述とを結びつけてデータの再文脈化を行う。場面ごとに、ワークシートの活用と話し合いとの関係についての理論記述を行い、ワークシートの活用が話し合いの方法や内容に関するメタ認知的作用を及ぼしたかを検証する。

3 話し合い過程の分析とメタ認知に関わる理論記述

3.1 場面① (発話番号5~56)

番号	発話者	テキスト (発話記録)	映像データ		<1> テキスト中の注目すべき語句	<2> テキスト中の語句の言い換え	<3> 左を説明するようなテキスト外の概念	<4> テーマ・構成概念 (前後や全体の文脈を考慮して)	<5> ワークシート上の語句との関連 (前後や全体の文脈を考慮して)
			視線	WSの種類					
5	K	はい次、次、はい次			次	進める	話を進める	話がずれてきていることを意識	話し合いをどうまとめればよいか考えている
6	M	お前から脱線させてんだらう	見る	個人	お前ら、脱線	あなたたち、話がずれる	私たちの話し合いのテーマが、ずれてきている。	今話していることは、テーマとは関係が無いことを自覚	話し合いをどうまとめればよいか考えている
7	K	いいよ、次いこう	見る	個人	次	進む	話を進める	このままでは、議論が進まない	話し合いをどうまとめればよいか考えている
8	A	うるせいな、脱線を戻すのがお前の役目なんだよ			脱線、戻す、お前、役目	外れる、回復、あなた、仕事	論点を集中させる必要がある	話を戻すことを自覚化	話し合いをどうまとめればよいか考えている
9	K	直しているから今おれ	見る	個人	なおす	修理	話を元に戻している	自分の発言内容を自覚	話し合いをどうまとめればよいか考えている
10	H	確かにそうだ			確かに、そうだ	確実に、言える	同意	友達役割に同意する	話し合いをどうまとめればよいか考えている
11	M	はい、苦しみからの解放	指し示す	共通	苦しみ、解放	困難、自由	つらいことから、自由になる	支脈からの読み取り	
12	A	はあ？							
13	K	苦しみではないよね	指し示す	共通	苦しみではない	困難ではない	得たものは、違う	喜助が得たもの	
14	A	だって苦しみからの解放って	指し示す	指し示す	苦しみ、解放	困難、自由	得たものは、違う	喜助が得たもの	
15	M	てっことは、ここ	指し示す	共通					
16	A	苦しみからの解放が一体どこのラインにあるかって話？	見る	個人	苦しみ、解放、ライン	困難、自由、行	読み取った事とワークシートとの一致点の検討	ワークシート上のどの位置に存在するか	何を明らかにすればよいか分かった上で話し合う
17	K	うん、1ですか2ですか3ですか4ってなんだっけ？	見る	共通	1、2、3、5	番号	場所の検討	ワークシート上のどの位置に存在するか	
18	M		見る	共通					
19	A		見る	共通					
20	A	4、7	指し示す	共通	4、7	番号	該当場所の指示	ワークシート上のどの位置に存在するか	何を明らかにすればよいか分かった上で話し合う
21	K	喜び			喜び	うれしき	文脈から読み取り	喜助が得たもの	
22	A	4***5にいつちゃうじゃん			4、5、いつちゃう	場所、指定する	該当場所の指示	ワークシート上のどの位置に存在するか	何を明らかにすればよいか分かった上で話し合う
23	K	苦しみを尖ったんじゃないの？だからこの辺じゃない？	指し示す	共通	苦しみ、尖う、この辺	困難、消える、場所	文脈から読み取り	ワークシート上のどの位置に存在するか	何を明らかにすればよいか分かった上で話し合う
24	H	苦しみからの解放という苦しみから逃げたみたいだから	見る	共通	苦しみ、解放、逃げる	困難、自由、逃避	文脈から読み取り	喜助の心情の予想	
25	K	だから	指し示す		だから				
26	A	逃げてねえよ			逃げてない	逃避しない	文脈から読み取り	反論	
27	H	逃げてないけどなんていうか			逃げてない	逃避しない	文脈から読み取り	意見	
28	A	喜助は何も逃げてねえ			喜助、逃げてない	逃避しない	文脈から読み取り	反論	
29	M	1？1派？			1				
30	K	うん…私は1派で	見る	個人	1				何を明らかにすればよいか分かった上で話し合う
31	M	私も1派			1				
32	A	喜助は逃げてねえ			喜助、逃げてない	逃避しない	文脈から読み取り	意見	
33	M	1？			1	番号	文脈から読み取り	検討	
34	H	1か2だよね……1	見る		1、2	番号	文脈から読み取り	検討	何を明らかにすればよいか分かった上で話し合う
35	A	1、2			1、2	番号	文脈から読み取り	検討	
36	M	Hさんだけ2ね			Hさん、2	番号	ワークシート上の意見	確認	話し合いをどうまとめればよいか考えている
37	A	ああ、ごめんささい			ああ	はい	私は、違う	賛成できない	自分の考えを1分に説明する
38	K	じゃあ、****少数どっち？	見る		じゃあ、どっち	選択肢	あなはた、どんな意見なのか	聞き返し	話し合いをどうまとめればよいか考えている
39	H	いやおれ1だよ	見る		1	番号	ワークシート上の意見	意見	何を明らかにすればよいか分かった上で話し合う
40	M	1			1	番号	ワークシート上の意見	意見	
41	K	じゃあ2の人			2	番号	みんなの意見を確認する	確認	話し合いをどうまとめればよいか考えている
42	A	とりあえず聞いてなかったからわかんないよ			聞いてない、分からない	無視、不明	議論への不参加	議論への不参加	何を明らかにすればよいか分かった上で話し合う
43	K	うそお							
44	M	はい、こういう人いるんだよね、たまに			こういう人、いる	あなたのような人がいる	議論へ参加しない人がいる	議論に参加しない人に対する批判	何を明らかにすればよいか分かった上で話し合う
45	A	苦しみからの解放ってなに？何したいってこと			苦しみ、解放	困難、逃避	人は、つらいことから逃れようとする	話を聞いていないわけではない、みんなの意見がよく分からないだけである。	自分の考えを1分に説明する
46	K	((個人ワークシートをじっと見る))	見る	個人					
47	M	あ、間違えた			間違える	異なっている	自分の考えは、別である	議論を通して、自分の考えが変容	
48	A	どうした弟、苦しみからの解放を得たと思うよ。自分で書いといてあれだよ、この文章意味わかんない	指し示す	共通	弟、苦しみ、解放	兄弟、困難、自由	喜助は、困難からの自由を求めていたのだろうか	自分の読み取りは、これで良かったのか。	自分の考えを1分に説明する

49	K	うーん	見る	個人	うーん	悩み	考える	自分の意見を再考する。	何を明らかにすればよいか分かった上で話し合う
50	A	要するに苦しみから解放されたの？わかる？			苦しみ, 解放, 分かる	困難, 自由, 理解	喜助は, 困難からの自由を求めていたのだろうか	今までの議論を通して, 自分の考えを主張。	何を明らかにすればよいか分かった上で話し合う
51	K	だったら苦しみじゃないよね ((個人, 全体を見比べながら))	見る	個人	苦しみじゃない	困難ではない	話し合いを通じた結論	議論をまとめて	話し合いをどうまとめればよいか考えている
52	A	うん			うん	同意	話し合いを通じた結論	結論に対して, 同意する。	話し合いをどうまとめればよいか考えている
53	K	2と3は	見る	共通	2, 3	番号	他の意見を求める	結論が出そうであるが, ほかの意見はないのかを確認している	話し合いをどうまとめればよいか考えている
54	M	まずさ, 僕, 根拠を言っていないよね			根拠, 言っていない	理由, 発言	理由を明らかにした話をしていない	自分の意見に対する自覚化	理由・根拠はかみ合っている
55	M	次いきます			次				
56	K	おれの根拠, 根拠って言えないしね			根拠, 言えない	理由, 発言できず	理由を明らかにした話をしていない	自分の意見に対する自覚化	理由・根拠はかみ合っている

(1) ストーリーライン

生徒達は、「喜助が得たもの、失ったものは何か」という論点に沿って話し合いを進めている。Mの発言（発話番号11）から、生徒達は、喜助が弟を殺したことにより、弟の看病という苦しみから喜助自身が解放されたことに着目するようになる。解放という言葉に対して逃避という概念がHの発言（発話番号24）より引き出され、この後、逃避という概念の適切さについて議論された。最終的に発話番号11から始まる議論は、喜助が得たものは、苦しみからの解放であるという一応の結論を出すことで話し合いが収束する。

(2) メタ認知に関わる理論記述

生徒達は、メタ認知ワークシート（個人で活用する教材）と話し合いの結論をメモ的に記すための2軸4象限ワークシート（班のごとに活用する共通教材）とを確認しながら発言を行っている。話し合いの論点がずれそうになったとき、発話番号6のMの発言のように議論を戻そうという意識が働いていることがわかる。発話番号11からの検討場面では、共通ワークシートに視線が移動しており、ワークシートを通して論点が可視化されていると言えるだろう。また、自分の意見を再確認する際には、個人ワークシートに視線を移動させており、自分が話し合いにおいて何を明らかにすればよいかの確認が絶えずなされていたと考えることができる。この結果、話し合いが大きくずれることなく結論を導くことができた。

3.2 場面②（発話番号57～102）

番号	発話者	テキスト（発話記録）	映像データ		① テキスト中の注目すべき語句	② テキスト中の語句の言い換え	③ 左を説明するようなテキスト外の概念	④ テーマ・構成概念（前後や全体の文脈を考慮して）	⑤ ワークシート上の語句との関連（前後や全体の文脈を考慮して）
			視線	WSの種類					
57	M	はい, 未来	見る	個人	未来	先	次のテーマに進む	このままでは, 議論が進まないのよ, 次の話題へいく	話し合いをどうまとめればよいか考えている
58	K	未来は得たもの, 失ったものと言うよりはこれからの事だから失ってはいないよね	見る	共通	未来, 得たもの, 失ったもの	先, 手に入れる, 手放す	文脈からの読取り	喜助が得たものは何だったのか	
59	A	「応得るんだらうから, これから, まず未来っていうもの自体をつかんだわけですから, この子はもう			得る, 未来	手に入れる, 先	文脈からの読取り	喜助が得たものは何だったのか	
60	M	でどっち	指し示す	共通	どっち	選択	意見の確認	得たものか, 失ったものか	話し合いをどうまとめればよいか考えている
61	A	よっぽどのことやんなきゃ死なないわけじゃん			死なない	生きる	同意を求める	話し合いを通して, 自分の意見への同意	
62	M	でどっちどっち	指し示す	共通	どっち	選択	意見の確認	得たものか, 失ったものか	
63	A	「応喜びだよこれは			喜び	うれしさ	意見の表明	喜助が得たもの	
64	K	苦しみから言いますと, 人生楽あり, 苦ありって言いますからどっちだろうね	見る	共通	苦しみ, 人生, 楽, どっち	楽しさ, 生き方, 苦しい, 選択	人生には, いろいろな生き方がある	喜助が得たものは何だったのか	
65	A	むしろお前の人生は苦しくないだろう			人生	生き方	冗談	話の脱線	
66	K	あちゃあ					友達への冗談の受け止め	話の脱線	
67	M	はい, 善の心, 善の心	見る	共通	善の心	良い心	文脈からの読取り	話の脱線を戻す	話し合いをどうまとめればよいか考えている
68	K	私の未来は死しかない			未来, 死	先, 消滅	友達への冗談の受け止め	話の脱線	
69	A	善の心は明らかに喜びだろうさすがに			善の心, 喜び	良い心, うれしさ	文脈からの読取り	意見	
70	K	おれ善, 苦しみだと思	指し示す	共通	善, 苦しみ	良い, 困難さ	文脈からの読取り	意見	何を明らかにすればよいか分かった上で話し合う
71	A	ちょっと待って, 善って何?			善, 何	良い	どうして, そのような意見なのか	聞き返し	何を明らかにすればよいか分かった上で話し合う
72	M	良い心だろ			良い心	正しい心	定義付け	意見	
73	A	そんなのわかるよ, まって, 君は何を根拠に善っていちゃってるわけ							理由・根拠はかみ合っている
74	M	((個人ワークシートをじっと・隣見る))	見る	個人					
75	M	言っちゃたんじゃあないか							
76	A	ああ, これ							
77	H	善の心はどれかって							
78	A	あ, カミソリを抜いてあげて弟に対して正しいことをしたってことになってるわけ							
79	M	そういうこと							
80	A	ああ, はいはいはい							
		中略							

90	A	えー、でもさあ、喜助としては「応」苦しみじゃない？	指し示す	共通	喜助、苦しみ	苦しみ	意見の発表	ワークシート上のどの位置に存在するか	何を明らかにすればよいか分かった上で話し合う
91	K	苦しみだけぞ善の心	見る	共通	苦しみ、善の心	つらさ、良い心	どちらを選択するか	ワークシート上のどの位置に存在するか	何を明らかにすればよいか分かった上で話し合う
92	H	善の心は多分苦しみ	見る	共通	善の心、苦しみ	つらさ、良い心	言葉の定義付け	ワークシート上のどの位置に存在するか	何を明らかにすればよいか分かった上で話し合う
93	A	喜助がさあ*****	見る	共通	喜助	男	主人公		
94	H	*****背が高いからいやだ							
95	A	意味がわかんない							
96	K	何それわかんない							
97	M	それ違うと思いますけど							
98	T	さあみんなわかっているかな、何が	指し示す	個人	分かっているか	理解しているか	話し合いは進んでいるか	話し合いの活性化を促す	
99	A	この人が、なんか良く分かんないことばっかり言います							話し合いをどうまとめればよいか考えている
100	K	いやいや							
101	T	ほらこのエリアとかよく見てさ	指し示す	個人	エリア、見て	箇所、読む	話し合いは進んでいるか	話し合いの活性化を促す	
102	A	はい、それぞれの考えたその理由と根拠が組み合っているから	見る	個人	考え、理由、根拠、組み合う	思考、わけ、よりどころ、合意	私たちの話し合いは根拠をもったものである	建設的な意見を述べる	理由・根拠は組み合っている

(1) ストーリーライン

喜助が弟を殺した行動は、弟を楽にさせたいという「善の心」から生まれたとする観点から話し合いがなされる。「善の心」は、苦しみからの解放からくる喜びを表すという考えと、弟を殺したことからくる苦しみを表すという考えであるとする意見が分かれ、議論された。

(2) メタ認知に関わる理論記述

議論をまとめようとする意識を強くもっていたのは生徒Mである。Mは、発話番号60、62から分かるように、共通ワークシートを指し示しながら、結論の選択を他の班員に求めている。また、Aの「むしろお前の人生は苦しくないだろう」（発話番号65）という発言により話が脱線しそうになるが、Mの「はい、善の心、善の心」（発話番号67）という発言で流れを戻している。これによって、Aは再び議論に沿った発言を行うようになった。

3.3 場面③（発話番号149～181）

番号	発話者	テキスト（発話記録）	映像データ		① テキスト中の注目すべき語句	② テキスト中の語句の言い換え	③ 左を説明するようなテキスト外の概念	④ テーマ・構成概念（前後や全体の文脈を考慮して）	⑤ ワークシート上の語句との関連（前後や全体の文脈を考慮して）
			視線	WSの種類					
149	M	うーん、じゃあ善の心？	見る	共通	うーん	どうかな	悩んでいる	善の心でよいのか	
150	A	何が、それが、誰が、どれを、ねえこれって何の話							
151	K	今善の心の話	見る	共通	善の心	よい心	心情	何の話をしているか	何を明らかにすればよいか分かった上で話し合う
152	A	善の心？まだ善の心してんの？							
153	K	ちがうの？進んだ？							
154	M	進んでないよ							
155	K	ですよ							
156	A	まだ善なの？							
157	M	結論出てないよ	見る	共通	結論	判断	話し合いの結果	今の話の流れは違うのではないかと	何を明らかにすればよいか分かった上で話し合う
158	A	え？善出たんじゃないの？結論？	見る	共通	善、結論	判断	話し合いの結果	結論はこれでよいのではないかとまとめようとする意識	何を明らかにすればよいか分かった上で話し合う
159	M	出てない	見る	共通	でてない	意見表明	話し合いで自分の考えを述べる	結論の確認	
160	A	そっか	見る	共通	そっか	同意	話し合いで自分の考えを述べる		
161	M	Aが反対したんじゃない	見る	共通	反対	違う	話し合いで自分の考えを述べる		
162	A	え？ていうかだから2でいいんじゃないの	見る	共通	2、いい	賛成	話し合いで自分の考えを述べる	結論はこれでよいのではないかとまとめようとする意識	話し合いをどうまとめればよいか考えている
163	K	苦しみでしょ、苦しみでしょ、苦しみなんだよつきと苦しみの、あれ？おれ何言ってる？	見る	共通	苦しみ、何言っている	苦痛、何を話しているか	話し合いで自分の考えを述べる	自分の意見をメタ的にとらえている	理由・根拠は組み合っている
164	A	結局みんなつらいんだよ	見る	共通	つらい	苦しい	話し合いで自分の考えを述べる	結論はこれでよいのではないかとまとめようとする意識	
165	M	またどういう根拠			根拠	理由	どの文脈からの意見なのか	結論が正しいか根拠から検証	理由・根拠は組み合っている
166	H	それはマニアックな意見だわ			マニアック、意見	個人的、考え	文脈から離れている		理由・根拠は組み合っている
167	M	((個人ワークシートを確認する))	見る	個人					
168	K	悪いことするのは簡単だけど正しいことするのっていうときにどっちが正しいのかわらなくて迷うときがあるってことでしょ			悪い、簡単、正しい、迷う	間違っている、楽、正義、考える	話し合いで自分の考えを述べる	意見に対して言い換えを行っている	自分の考えを十分に説明する
169	A	要するに人に人を裁く権利はないってこと			人を裁く、権利	裁判、資格	話し合いで自分の考えを述べる	話を要約している	話し合いをどうまとめればよいか考えている
170	K	そういうことだよ			そういうこと	同意	話し合いで自分の考えを述べる	ここまでの話し合いに同意	
171	A	僕はさらに何が言いたいかっていう*****	見る	個人	何が言いたい	話したいこと	自分の意見を説明	結論を強めるための意識	自分の考えを十分に説明する
172	K	駄目だよそれまだ言っちゃ			駄目、言っちゃ	禁止、発言	結論にもっていつは駄目である	まだ、結論付けの早い	
173	A	へー			へー	感嘆		結論付けの早い事に賛成	
174	M	はい、自分の居場所			自分、居場所	私、いどころ	話し合いで自分の考えを述べる	結論に対して、自分の考えの表明	

175	K	自分の居場所は得るものでしょう			自分、居場所、得る	私、いどころ、獲得	話し合いで自分の考えを述べる	ワークシート上のどの位置に当てはまるか検討	何を明らかにすればよいか分かった上で話し合う
176	M	得るものでしょう、どう考えても			得るもの、考えて	私、いどころ	話し合いで自分の考えを述べる	ワークシート上のどの位置に当てはまるか検討	何を明らかにすればよいか分かった上で話し合う
177	A	でも、応喜んでのこれってねえ			でも、喜んでい	しかし、うれし	話し合いで自分の考えを述べる	ワークシート上のどの位置に当てはまるか検討	何を明らかにすればよいか分かった上で話し合う
178	M	うん			うん	賛成	話し合いで自分の考えを述べる	ワークシート上のどの位置に当てはまるか検討	何を明らかにすればよいか分かった上で話し合う
179	A	Mさん、書いたMさんとしてはどう思う	見る	共通	どう思う	どう考えるか	意見の確認	これまでの話し合いで出た結論に対して、他者に意見を求めている	話し合いをどうまとめればよいか考えている
180	M	喜び	見る	共通	喜び	うれし	意見の表明	ワークシート上のどの位置かを表明	何を明らかにすればよいか分かった上で話し合う
181	K	じゃあそれでいこう			いこう	決定	話がまとまる	ワークシート上のどの位置にするか決定した	

(1) ストーリーライン

場面③の直前で少し話が脱線していたが、再び話し合いが始まる。喜助が得たものは、「善の心」なのか「居場所」なのかという点を巡って話し合いがなされ、居場所を得たことで喜助は喜んでいいるという結論に至った。

(2) メタ認知に関わる理論記述

ここでは、何を明らかにすればよいかを意識して話し合いが進行するとともに、他者の意見に対して根拠を求める発言（発話番号165）がなされている。また、メンバーの意見に対して、どのように考えているかという聞き返しの発言（発話番号169, 179）をAが行っており、話し合いを深めていこうという意識が働いていると見ることができる。この根拠を求める発言の背景には、発話番号102における、個人ワークシートを見た後のAの発言「はーい、それぞれの考えたその理由と根拠がかみ合っているから」があると考えることができるだろう。

3.4 場面④（発話番号195～235）

番号	発話者	テキスト（発話記録）	映像データ		① テキスト中の注目すべき語句	② テキスト中の語句の言い換え	③ 左を説明するようなテキスト外の概念	④ テーマ・構成概念（前後や全体の文脈を考慮して）	⑤ ワークシート上の語句との関連（前後や全体の文脈を考慮して）
			視線	WSの種類					
195	M	後なんかあったっけ、弟が***	指し示す	共通	なんかあった、弟	他にあるのか		別の考えを探す	
196	A	Hの自由は			自由	勝手	自由にもいろいろな解釈がある	意見の確認	
197	M	あ自由だ			自由	勝手	自由に対する自分なりのとらえ	意見の表明	
198	A	Hの自由と、未来はやった	見る	個人	自由、未来	勝手、将来	自由と未来にもいろいろな解釈がある	既に出された意見	何を明らかにすればよいか分かった上で話し合う
199	K	未来は何でもいいよ			未来	将来	今、取り上げるべき意見ではない	出された二つの意見に対する解釈	何を明らかにすればよいか分かった上で話し合う
200	A	自由自由	見る	個人	自由	勝手	自由が正しい	意見の表明	
201	H	自由			自由	勝手	自由が正しい	意見に賛成	
202	A	フリーダム、フリーダム	見る	個人	フリーダム	自由	自由が正しい	意見の強調	
203	K	自由って難しいよね、得るものだろうけど			自由、難しい、得る	勝手、困難、手に入れる	話し合いの中で自分なりの自由に対するとらえ	本当に自由でよいのか確認	何を明らかにすればよいか分かった上で話し合う
204	H	えー、得たものだと思う、失ったものはないと思う。3、4はない	見る	共通	得た物、失う、3、4	手に入れた物、なくす	自由とは、自分からつかみ取るものである	ワークシート上のどの位置に当てはまるか検討	自分の考えを十分に説明する
205	M	ちょっと待って、1、2どっち			待つ、1、2、どっち	止める、いずれか	考えを整理しよう	現在の話し合いの流れでよいのか	話し合いをどうまとめればよいか考えている
206	H	え、今考えてる、いきなり言われてもね			考えている	思考	自由は、得るものなのか考える	自分の考えを再考する	自分の考えを十分に説明する
207	K	完璧な自由って後でつけが来るよね	見る	共通	自由、つけ	勝手、仕返し	自由には危険が潜む	自由で本当によいのか	何を明らかにすればよいか分かった上で話し合う
208	A	ちょっと待って、あのさ、自由にもいろいろ範囲があるじゃん			待って、自由、範囲	止める、勝手、広さ	言葉の定義をはっきりさせる	自由の定義を確認	何を明らかにすればよいか分かった上で話し合う
209	K	てことだよ			ことだよ	同意	定義付けに同意	Hの意見に同意	何を明らかにすればよいか分かった上で話し合う
210	A	自分が好きなことやれるっていうのも自由だし、自分が思った通りに行動できるのも自由だし、好きなことできるのも自由だし、この世にはありとあらゆる自由があるの知ってた？			好きなこと、自由、思った通り、好きなこと、この世	自由、勝手、現在	自由にはいろいろな自由がある	自由の定義	何を明らかにすればよいか分かった上で話し合う
211	H	知ってるよー			知っている	分かっている	自由にはいろいろな自由があることを知っている	Hの意見に同意	何を明らかにすればよいか分かった上で話し合う
212	M	*****							
213	K	まじですか、私も忘れてる			忘れてる	失念			
214	A	でさー、自由はさー			自由	勝手	自由の定義について	自由の説明	何を明らかにすればよいか分かった上で話し合う
215	H	脱線しません			脱線	ずれる	話を進めていく	自由の話は論点として大事である	話し合いをどうまとめればよいか考えている
216	A	Hの考える自由ってどんなもんの？この	指し示す	個人	考える、自由	思考、勝手	自由の定義について	他者へ自由の定義を聞く	話し合いをどうまとめればよいか考えている
217	H	んー	見る	個人	んー	悩む	検討する	自分なりの自由の定義が思い浮かばない	自分の考えを十分に説明する
218	A	何を根拠に自由なの	見る	個人	根拠、自由	理由、勝手	自由は、どの文脈から出されたものか	自由で本当によいのか	理由・根拠はかみ合っている
219	K	そことだよー	見る	個人	そこ	指示	自由は、どの文脈から出されたものか	Hの意見に同意	理由・根拠はかみ合っている
220	H	なんとなく解放されてる感じだよ	見る	共通	解放、感じ	解放放たれる、感覚	自由の言い換え	自由という言葉の言い換えすることで自由の意味を確認	理由・根拠はかみ合っている

221	M	それは喜びに入ってること？			喜び	うれしき	自由は喜びなのか	ワークシート上のどの位置に当てはまるか検討	何を明らかにすればよいか分かった上で話し合う
222	A	弟を失うってこと	見る	個人	弟、失う	手放す	自由とは弟を失うこと	自由の根拠を明らかにする	理由・根拠はかみ合っている
223	H	んー、文章的に言ったら得たもの喜びの1だよ	見る	共通	文章的、喜び	文脈、うれしき	自由は喜びである	自由の根拠を文脈から明らかにする	理由・根拠はかみ合っている
224	M	1							
225	H	けどねー			けどねー	しかし	自由は喜びでよいのか	自由は喜びであるのか検討する必要があるのでは	何を明らかにすればよいか分かった上で話し合う
226	A	けどさー	見る	個人	けどねー	しかし	自由は喜びでよいのか	自由は喜びであるのか検討する必要があるのでは	何を明らかにすればよいか分かった上で話し合う
227	H	1か2							
228	A	でもあれさー、文章的にじゃん、	見る	共通	文章的	文脈	自由は喜びでよいのか	文脈から検討する必要があるのでは	理由・根拠はかみ合っている
229	A	あのさー、喜助の心情考えるときーやっぱ自分だけ自由みたいだね	見る	個人	心情、自分、自由	気持ち、私、勝手	自由は、喜びである	支脈から考える必要があるのでは	理由・根拠はかみ合っている
230	H	んー			んー	どうなのか	自由は喜びなのか	検討中	何を明らかにすればよいか分かった上で話し合う
231	M	苦しみ？	指し示す	共通	苦しみ	苦痛	喜びと反対のものではないか	支脈から別の解釈もできる	何を明らかにすればよいか分かった上で話し合う
232	A	だからそれが微妙なラインなんだよね	見る	共通	微妙、ライン	わずか、線	自由の意味は何か	支脈からは、二つとらえられる	何を明らかにすればよいか分かった上で話し合う
233	M	自分だけが自分だけ楽を得たのかそれとも	指し示す	共通	楽、自分だけ	簡単、自己	得られたものは、何なのか	解釈仕方によりことなる	
234	A	あのさー、ある意味弟はもう救われてるよね			救われている	助かる			
235	K	うん							

(1) ストーリーライン

喜助が得たものは自由だと言えるか、さらには自由とは何かについて話し合われた。自由に対する様々な見方が発表された後、喜助が得たものは自由であるという結論に至った。

(2) メタ認知に関わる理論記述

この話し合いの場面では、個人ワークシートを見ながら発言することが他の発話場面に比べて多くなっている。生徒達からは、発話番号215, 218, 223, 228で根拠を求める発言や話し合いをまとめようとする発言がなされており、その結果、喜助が得たものは自由であるという結論に至るまでの合意形成が円滑に行われている。

3.5 場面⑤ (発話番号236～265)

番号	発話者	テキスト (発話記録)	映像データ		① テキスト中の注目すべき語句	② テキスト中の語句の言い換え	③ 左を説明するようなテキスト外の概念	④ テーマ・構成概念 (前後や全体の文脈を考慮して)	⑤ ワークシート上の語句との関連 (前後や全体の文脈を考慮して)
			視線	WSの種類					
236	A	自分願いかんえられてるわけだし、だからそのラインで考えればってか弟呼びたいね			自分、願い、かなえる、ライン、弟、呼びたい	自己、希望、達成、線、弟、引き寄せる			
237	K	((個人ワークシートを確認する))	見る	個人					
238	M	だから弟こっちはだめなのっていう	指し示す	共通	だから、弟、こっち	しかし、弟、指示	登場人物の気持ちの検討	支脈から別の解釈もできる	何を明らかにすればよいか分かった上で話し合う
239	A	弟の本音が聞きたいよ、もう、でもさー	見る	共通	本音、聞きたい	本当の気持ち、分かりたい	登場人物の気持ちの検討	支脈から様々な解釈ができるので難しい	何を明らかにすればよいか分かった上で話し合う
240	M	これでさーだって自由がこっちはいるんだら**の言ってることだってこっちはいるんだよ			自由	勝手	登場人物の気持ちの検討	支脈から別の解釈もできる	何を明らかにすればよいか分かった上で話し合う
241	K	うーん	見る	個人					
242	A	ごめんね、え？何？弟って何？			ごめん、何、弟	謝る、何だろう、弟	登場人物の気持ちの検討をする場面なのか	話し合いの論がずれてきたことを自覚	話し合いをどうまとめればよいか考えている
243	T	1か4の話？3か4じゃないの？							
244	M	3か4でAの自由がこっちに入ると今1に入るとさわか分あれ、弟のあれあれも入ってるから、そうなるってさわか言ってた4、3じゃなくて4になる	指し示す	共通	自由、弟	勝手、弟			
245	A	本当ごめんな、待って弟って何？え？弟って？			弟	弟	登場人物の気持ちの検討をする場面なのか	話し合いの論がずれてきたことを自覚	話し合いをどうまとめればよいか考えている
246	T	弟の存在でしょ							
247	A	え？弟の存在？え？弟の苦しみが、え？弟の苦しみて言葉と弟って言葉			弟、苦しみ	弟、苦痛	登場人物の気持ちの検討をする場面なのか	話し合いの論がずれてきたことを自覚	話し合いをどうまとめればよいか考えている
248	T	弟の苦しみて言葉と弟の言葉では違うよね							
249	A	え、Mさんが何、Mさんが言ってる弟って誰何？			弟	弟	話のテーマが見えなくなってきた	話し合いの論がずれてきたことを自覚し、戻そうとする意識	話し合いをどうまとめればよいか考えている
250	M				弟	弟			
251	A	え、ちがうそうじゃなくて、何の話？え？弟にもいろいろあるじゃん			弟	弟	自由は得ることの話し合いだったのではないか	相手に意見の根拠を求める	話し合いをどうまとめればよいか考えている
252	K	おれもそこからついていけない			そこ、ついていけない	指示、分からない	この議論は、意味が分からない	話し合いの論がずれてきたことを自覚	話し合いをどうまとめればよいか考えている
253	H	おれも			おれも	僕も	この議論は、意味が分からない	話し合いの論がずれてきたことを自覚	話し合いをどうまとめればよいか考えている
254	A	Mさん何言ってるの？			何をいってるの	言っていることが分からない	Mの意見は、違うのではないか	話し合いの論がずれてきたことを自覚	理由・根拠はかみ合っている
255	H	なんかうるさすぎて、声がちょっと							
256	A	Mさん弟って何の話してるの？			弟、何の話	兄弟、会話	Mの意見の根拠を求める	相手に意見の根拠を求める	理由・根拠はかみ合っている
257	M	だから弟は、だから言ったじゃん衆目をかなえられたから	指し示す	共通	だから、弟、衆目、かなえる	理由、兄弟、希望、達成	自分の意見の根拠を述べる	自分の意見の根拠を文中より求める	自分の考えを十分に説明する
258	K	うんうん	見る	共通	うん	同意	Mの意見を聞く	Mの考えを理解しようとする	理由・根拠はかみ合っている

259	A	え？てかさんな論争あった？	見る	共通	論争	話し合い	今までの議論の流れを思い起こす	話し合いの論点の確認	何を明らかにすればよいか分かった上で話し合う
260	M	じゃあなんで弟失ったの？なることない	指し示す	共通	弟、失う	弟、千放す	反論	自分の意見の正当性を主張	自分の考えを1分に説明する
261	K	はい、じゃあとりあえず戻ろう、自由だよ自由	見る	共通	戻ろう、自由	立ち返る、勝手	やはり、意見としては、自由となるのでは	この議論は、打ち切りにしようとする意識	話し合いをどうまとめればよいか考えている
262	A	自由でいいよ、もう弟は	見る	共通	自由、弟	勝手、弟	自分の意見を主張	先ほどの結論に戻そうとする意識	話し合いをどうまとめればよいか考えている
263	H	自由は多分喜びでもあるんだよね	見る	共通	自由、喜び	解放、うれしさ	自由の別の解釈	自由を巡る議論に戻る	話し合いをどうまとめればよいか考えている
264	K	おしじゃあ喜びだ	指し示す	共通	喜び	うれしさ	自由の定義づけ	自由を巡る議論に戻る	話し合いをどうまとめればよいか考えている
265	A	喜びか	見る	共通	喜び	うれしさ	自由の定義づけ	自由を巡る議論に戻る	話し合いをどうまとめればよいか考えている

(1) ストーリーライン

喜助が得たものは自由であるという結論に落ち着くはずだったが、弟の苦しみの話になった。話し合いをする中で、「自由」「喜び」というキーワードが再び出され、「自由＝喜び」であるととらえる発言が引き出された。

(2) メタ認知に関する理論記述

主として共通ワークシートを見ながら話し合いが展開された。一度決まった結論が、生徒Mの「だから弟こっちじゃだめなのっていう」（発話番号238）から、弟をめぐる話し合いになってしまった。生徒Aは、これまでの話し合いの論点からずれてきたことに気付き、「え、Mさんが何、Mさんが言ってる弟って誰何？」（発話番号249）、「Mさん何言ってるの？」（発話番号254）と発言する。生徒達は、共通ワークシートに目を移し、喜助が得たものは、自由なのか喜びなのかの話に戻った。この場面では、ずれた話し合いの論点がもとに戻る過程が、生徒の発話から明らかになり、生徒達が話し合いの仕方をメタ的に意識していたことがうかがえる。

4 話し合い活動の観察可能性と教材化への視点

4.1 ワークシートの活用とメタ認知促進に関する検討

実験授業で用いたワークシートは、学習者自らが学習（話し合い活動）の内容を客観視できる学習ツールとして機能させることをねらいとして作成したもので、学習者のメタ認知の促進を図ることを意図している。特に、次の二点（㉑と㉒）において教材としての機能をもたせ、その効果を検証するための授業を実施した。本節では㉒に即して考察を加えることにしたい。

- ㉑ 学習者が、自らの認知的状態を把握し確認できるような教材として機能させる。例えば、話し合いのどの場面において問題が認められるのか、どの点を改善すれば「話す・聞く」といった技能が向上するのかなどを自己点検、自己評価できるようにするための教材となるようにワークシートを作成する。
- ㉒ 学習者の「メタ認知的な意識及び思考」の状態を授業者自身が抽出するための指標として機能させる。例えば、「話し合い活動」のどの場面において学習者自身が困難感を抱いているのか、あるいはどうすれば「話し合い活動」が活性化するのかなどを推し量るための判断材料を学習者の「メタ認知的な意識及び思考」に求めるようワークシートを作成する。

4.2 全体的考察1——自己点検、自己評価のための媒材としてワークシートがどのように活用されたか

本項では、スプレッドシートのセル中にトランスクリプト化されたデータに分析を加えるとともに、ワークシートの活用の際にどのような発言・行動がみられるのかについて検討を加えていく。まず、場面①から場面⑤までの分析から、C班の話し合いには、議論をまとめようとする意識が常に働いていたととらえることができる。「要するに人に人を裁く権利はないってこと」（発話番号169）ではそれまでの議論の内容を要約したり、「え？善出たんじゃないの？結論？」（発話番号158）、「え？ていうかだから2でいいんじゃないの？」（発話番号162）、「Mさん、書いたMさんとしてはどう思う」（発話番号179）のように、それまでに出た結論（意見や考え）を吟味しながら他者に意見を求めたりするなど、話し合いをどうまとめればよいかを考えながら発言しているととらえることもできるだろう。こうした結論に対するメタ的な気づきは、他の抽出生にも顕著にも表れており、例えば生徒Mは、「結論出てないよ」（発話番号157）とそれまでの議論の流れを振り返った上で、結論を再確認するよう求めるといった発言をしている。

SCATに基づくワークシートと話し合いとの関係についての整理からもうかがえるように、生徒Aは、学習ツールを参照しながら「話し合いをどうまとめればよいか考えている」→「何を明らかにすればよいか分かった上で話し合

う」→「自分の考えを十分に説明する」→「何を明らかにすればよいか分かった上で話し合う」→「自分の考えを十分に説明する」→「何を明らかにすればよいか分かった上で話し合う」→「話し合いをどうまとめればよいか考えている」……と、話し合いのテーマに沿って自分の話し方や聞き方、参加態度を自己評価しながら、他者の話す内容を吟味して全体的なまとまりをもたせようとしていたと考えられる。映像データを見ると、学習ツールの上部（網掛部）の指示文を参照しながら○や△を記入しており、こうしたメタ認知的な意識を働かせて話し合いに参加していたと見ることができる。

一方、C班の話し合いの様相については、場面ごとで個人ワークシートと共通ワークシートとを活用する頻度が異なっている。全体的には共通ワークシートを参照したり、指し示したりしながら話し合いを進めていると言えるが、場面④では個人ワークシートを見ながら発言することが多くなっている。SCATによる分析においても、「生徒達からは、発話番号215, 218, 223, 228で根拠を求める発言や話し合いをまとめようとする発言がなされており、その結果、喜助が得たものは自由であるという結論に至るまでの合意形成が円滑に行われている」と指摘したように、話し合いをどうまとめればよいか考えたり、他者や自分の考えの理由や根拠の整合性を確かめたりするといったメタ認知的な意識や思考が働いていたと推察される。また、C班の話し合いの特徴となる「議論をまとめようとする意識」については、個々の発言が話し合いのテーマや論点からずれそうになったとき、そのずれを修正しようとしてワークシートが用いられていたという点も抽出した事例から指摘できる。場面⑤「メタ認知に関わる理論記述」において、「一度決まった結論が、生徒Mの『だから弟こっちじゃだめなのっていう』（発話番号238）から、弟をめぐる話し合いになってしまった。生徒Aは、これまでの話し合いの論点からずれてきたことに気づき、『え、Mさんが何、Mさんが言ってる弟って誰何?』（発話番号249）、『Mさん何言ってるの?』（発話番号254）と発言する。生徒達は、共通ワークシートに目を移し、喜助が得たものは、自由なのか喜びなのかの話に戻った。この場面では、ずれた話し合いの論点がもとに戻る過程が、生徒の発話から明らかになり、生徒達が話し合いの仕方をメタ的に意識していたことがうかがえる」と考察したように、まず、話し合いの論点がずれているという点が認識・自覚され（あるいは、話がうまくかみあわないという「気づき」が生まれ）、次にこのずれを元に戻そうとする意識が共通ワークシートを参照しながら働いていたととらえることができるだろう。特に、ここでの生徒Aの発言（発話番号238, 254）には、他者の発言内容を評価しながら、他者の考えとの相違点や共通点を明らかにしようとしている意識も働いていると見ることができる。「弟を失うってこと」（発話番号222）や「あのさー、喜助の心情考えるとさーやっぱ自分だけ自由みたいなね」（発話番号229）のように、個人ワークシートを参照しながら「喜助が得たものは自由であるとする考え」の理由や根拠がかみ合っているかを自問自答し、自分の考えを説明している場面も認められる。ここでは、他者から示された質問に回答し、根拠や理由づけを述べており、この他者に説明をする活動を可視化させることにおいてワークシートの活用が促されていたと言えるだろう。このように、即時的に「議論のまとまり」を意識しながら、話し合いの流れを修正（軌道修正）しようとしたり、話し合った結果や結論の内容について再度確認を求めたりするなど、話し合いそのものを吟味し、調整しようとするメタ的な意識や思考が働いていたと考えられる。

4.3 全体的考察2——メタ的な学習方略としてどのような行為が確認できたか

本研究で考案したワークシート（教材）は、話し合いに関する知識を獲得させ、それを定着させるために学習者が自らの内的過程をモニターし、コントロールするための媒材として機能していたととらえることができる。特に、抽出したC班の事例からは、話し合い活動が円滑なものとならなかった場合にどう対応すべきか、話し合いが円滑なものとなるように個人的にどのような点に留意すべきであるのかという点に意識を集中し、そのための質的な改善を図るための自己評価が一貫して働いていたと見られることもできる。こうした自己評価のための媒材としてワークシートが活用されていたととらえることができるだろう。ただし、進行中の活動に対する思考（認知レベル）とその活動を客観視する思考（メタレベル）とがどのように生起していたのかについては、例えば、生徒Kの「苦しみでしょ、苦しみでしょ、苦しみなんだよきつと苦しみの、あれ？おれ何言ってる？」（発話番号163）のように、共通ワークシートを確認しながら自分の考えを説明しようとしながらも、この考え方や説明の仕方をメタ的に評価している様相が見られる一方で、即時的に進行する意識や思考の流れを詳細に把握することは難しく、本事例の発言内容やインタビューへの回答から十分な検証を行うことができなかった。この点は、学習時の内的過程を分析するための方法論の構築と合わせて検討課題として残ることとなった。

また、実験授業で用いた2種のワークシートには学習者による書き込みが残るため、この記述に沿って自己評価や学習活動の確認を行うというメタ的な学習方略も確認できた。これは、メタ認知ワークシートへの3段階の自己評価の記入状況に基づき、「指示文を参照しながら学習を進めているか」「メタ認知的にそれぞれの活動を意識しながら話し合いに参加しているか」について自己診断するといった行為にも表れている。授業者は、ここで得られた回答を確

認することで、個々の学習への参加状況や場面ごとの困難感などについての診断を容易に行うことができたと思われる。2軸4象限ワークシートの活用についても、それぞれの班において話し合いの焦点がどこにあり、2軸4象限のどの部分に学習者の意識が向けられているのかを授業者もある程度把握することができていたと言えるだろう。班員共通のワークシートとして用いた教材が、学習者のメタ認知的な意識及び思考の状態を授業者自身が抽出するための指標として機能していたと見ることができる。

本稿では、授業を分析するという立場から、学習者の認知活動の遂行にメタ認知的活動がどのように関与しているかを探るための方途について検討を加えたが、こうした議論は、視点を変えれば、学習者の自律的な学習を支えるために授業者がどのように働きかけているのかについて、そのメカニズムを解明することにもつながると考えることができる。多くの要因が複雑にからみ合っているために、応答行動など、交流場面の正確な把握は難しいと言えるが、授業者自身の言動や授業事象の発現に至る要因を慎重に特定し、授業そのものの特徴や一定の傾向を把握することができれば、教育研究としても有益な手がかりを得ることができるようと思われる。

※本稿は、迎、木嶋、山本の3名で執筆した。研究の着想、授業設計と教材開発、授業分析手法の策定、事例分析の全体にわたって共同で行ったが、特に授業設計と教材開発は山本・迎が担当し、授業分析手法の検討と事例分析については木嶋・迎が担当した。

【注】

- 1) 本稿は、平成22-24年度科学研究費補助金(基盤研究C 課題番号22531015)に基づく研究の一貫として執筆したものである。本課題研究では、加藤(2008)や木下(2010)等の成果を踏まえ、学習者が自らの学びの様相を可視化するためのツールとしての機能をもたせた教材の開発を行った。メタ認知的な意識や思考を可視化させることで、自身の認知的状態を確認しながら学習を進め、または修正していくことができるよう意図している。「話し合い活動」の事中や事後に自己診断を行わせる場合、「うまく話せたか、あの言い方でよかったのか」「うまく話し合いに参加できたか」といった行動の結果を評価させること、言い換えれば、何らかの方法で再現させた言語行動の内容を報告させ、これをメタ的に評価させるという手続きをとることが求められる。本課題研究では質問紙調査の手法を踏まえ、ワークシートに設ける自由記述欄への記述内容に着目し、その記述内容からメタ的な意識及び思考をどう同定できるかについて検討を加えた。
- 2) Glaser & Strauss (1967), Straus & Corbin (2004), 戈木 (2006, 2008)などを参照。
- 3) 「SCAT Steps for Coding and Theorization 質的データ分析手法」<http://www.educa.nagoya-u.ac.jp/~otani/scat/index.html> (最終アクセス日:2013年11月5日)
- 4) 大谷(1997)は、質的分析のアプローチの手続きとして、①実験的研究状況を設定しない、②「現象に内在する意味」を見いだすことを目的とする、③研究者の主観を排さない、④得られる資料を総合して検討するの4点を挙げている。本稿でもこれらの点を踏まえて実験授業を実施し、テキスト(発話記録)、映像データ、ワークシートから得られたデータに基づいて質的分析を行うこととした。ただし、本来SCATで取り扱うテキストは、観察やインタビューによって採取される言語記録であるため、比較的多くの情報をもってデータ化されている。しかしながら、本稿で扱ったテキストは発話記録であるため、そのほとんどにおいて一文ずつで語られるような断片的な情報しか得られなかった。このため、テキストのセグメント化・切片化の手続きを踏まえることが難しく、②での言いかえにも課題を残した。この点は、発話記録をデータとし、これをSCATを援用して分析する際の課題になると考える。
- 5) 本研究では、木下(2010)が開発したメタ認知支援ワークシートを援用して教材を開発した。木下は理科の授業を対象として、学習者のメタ認知促進を図ることを目的とした研究を行っている。考案されたワークシートには灰色記述欄が設けられており、ここに示された手立てに沿って学習者のメタ認知の働きが促されるよう意図されている。
- 6) ストーリーラインは、①から④までのコーディングを踏まえ、特に④のコードを用いながら意味に繋がりをもたせてつないだものであると説明される。今回の分析では、④からストーリーラインを紡ぎ、話し合い過程を再文脈化する作業がこれにあたる。

【文献】

- 大谷尚(1997)「質的アプローチの必要性とその特徴」平山満義編著『質的研究法による授業研究』北大路書房
- 大谷尚(2008)「4ステップコーディングによる質的データ分析手法SCATの提案—着手しやすく小規模データにも適用可能な理論化の手続き—」『名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要(教育科学)』54(2)
- 大谷尚(2011)「SCAT: Steps for Coding and Theorization—明示的手続きで着手しやすく小規模データに適用可能な質的データ分析手法—」『感性工学』10(3)

- 加藤尚裕 (2008) 「メタ認知ツールとしてのコンフリクトシートの利用に関する試み—小学校第5学年『おもりの働き』の授業を通して—」『理科教育学研究』48(3)
- 萱間真美 (2007) 『質的研究実践ノート—研究プロセスを進めるclueとポイント—』医学書院
- 戈木クレイグヒル滋子 (2006) 『ワードマップグラウンデッド・セオリー・アプローチ—理論を生みだすまで—』新曜社
- 戈木クレイグヒル滋子 (2008) 『実践グラウンデッド・セオリー・アプローチ—現象をとらえる—』新曜社
- 木下博義 (2010) 「ワークシート活用による子どものメタ認知促進に関する事例的研究—小学校第5学年『もののとけ方』を例に—」『理科教育学研究』51(2)
- 柴田好章 (1997) 「逐語記録にもとづく授業分析の諸手法の検討—質的研究への量的分析の統合をめざして—」『名古屋大学教育学部紀要(教育学科)』43(2)
- 藤谷智子 (2001) 「児童期における自己概念の形成とメタ認知」『武庫川女子大学紀要(人文・社会科学編)』49
- 山元隆春 (1991) 「小説教材に対する解釈方略の検討—大学生による『山月記』解釈の分析を通して—」広島大学教育学部国語科光葉会編『国語教育研究』33
- 渡辺和志・吉崎静夫 (1991) 「授業における児童の認知・情意過程の自己報告に関する研究」『日本教育工学雑誌』15(2)
- Glaser, B & Strauss, A (1967) *The Discovery of Grounded Theory*. Chicago: Aldine. / 後藤隆・大出春江・水野節夫訳 (1996) 『データ対話型 理論の発見—調査からいかに理論を生み出すか—』新曜社
- Rosenblatt, L. (1978) *The Reader, the Text, the Poem; the transactional theory of the literacy work*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Straus, A & Corbin, J (1990) *Basic s of qualitative research: grounded theory procedures and techniques*. London: Sage Publications.
- ／操華子・森岡崇訳 (2004) 『質的研究の基礎—グラウンデッド・セオリー開発の技法と手順(第2版)』医学書院

Analysis of the discussion process, and the viewpoint to teaching-materials —Qualitative analysis of discussion activities which used SCAT—

Katsuhiko MUKAE* • Tappei KIJIMA** • Naoe YAMAMOTO***

ABSTRACT

As a method to validate analysis of clinical learning situations in junior high school and elementary school, discourse analysis, conversation analysis, social linguistic approach can be considered. In recent years, by understanding the psychological and affective basis process, including awareness and motivation and thought process of students, we studied the thinking consciousness and meta-cognitive, and clear the way of guidance and support and the learning effect that you are required.

In this paper, SCAT (Steps for Coding and Theorization) which is the technique of analyzing the interaction process in a classroom is used, and the discussion process in a junior high school is analyzed qualitatively. Meta-cognition consciousness and thinking are used as data, and the data is analyzed in inductive and case study. An analytic process is clarified while clarifying a subject, when doing student research. While applying the qualitative research technique to Japanese education research, consideration is added also about the method of the teaching-materials research based on the result.

* Humanities and Social Studies Education

** Inokuchi Elementary School

*** Minami Junior High School