

原著論文 (Article)

## 国語科の「話し合い」における「自己調整学習」に関する考察

— 「知識および技能」とメタ認知の観点から —

### A consideration about self-regulated learning in discussion of Japanese classes: “Knowledge and skills” and metacognition

森 和久\*

MORI Kazuhisa\*

キーワード：知識及び技能，学習方略，メタ認知

Key words：knowledge and skills, learning strategy, metacognition

#### 1. 研究の背景と目的

「話し合い」は、様々な学習の基盤となっている言語活動である。試みに神奈川県と埼玉県がweb上で公開している学習指導案の例のうち小学校の国語，社会，算数，理科の本時の学習活動を調べたところ，38例中，31例に「話し合う」「伝え合う」「グループで共有」「ペアで交流」など「話し合い」を想定した学習活動が組み込まれていた。「話し合い」が，学習を進めるに当たって多く行われる活動であることが表れている。

学習のあり方という点においては，2021年に出された中央教育審議会答申で「個別最適な学び」と「協働的な学び」が打ち出された。このうち「個別最適な学び」に関連しては，経済産業省の「『未来の教室』とEdTech研究会」の第一次提言（2018）で出された「個別最適化」をはじめとして様々な考えが出されているが，新しい学習指導要領を推進していくこととの整合性を持たせるという趣旨で，中央教育審議会教育課程部会において，溝上（2020）が「個別最適な学び」を「個別な学びを踏まえて自己調整学習を行うこと」（personalized and self-regulated learning）と規定している。AIに頼れば「個別最適」になるというような考えもあるなか，子どもの自律的な学習を重視している点で大変意義ある規定であると考えられる。

では「個別最適な学び」の重要な側面である「自己調整学習」と，本稿で焦点を当てる「話し合い」は，どのような関係にあるのであろうか。かつて大村（1983）が「話し合い」を「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。」の二つに区分した。（上述の学習指導案では，国語科以外の教科はすべてBとなり，国語科の「話すこと・聞くこと」の学習のなかでAがある）この区分に習うと，

「A 話し合いの力をつけるために『自己調整学習』を行う」という側面と，「B『自己調整学習』を成立させるために話し合いを行う」という二つの側面があると考えられる。

まずBについて考えてみる。確かに学習の方法として「話し合い」は多く取り入れられてはいるが，そもそも個別の学習を前提としている「個別最適な学び」としての「自己調整学習」において，「話し合い」という活動は想定しにくい。しかし，ジマーマンらが「自己調整学習」を提起したころから，学習を進めるための「学習方略」として，「援助要請」が想定されていた。「援助要請」とは，学習を進めるにあたって，わからないことを教師や友人に聞くということである。適切なタイミングで適切な人に「援助要請」をすることは，学び続けるにあたって極めて重要な方略である。岡田（2012）は，「日常の教室場面において，仲間の存在は学習を効率的に進めていくためのリソースとなり得る。必要に応じて仲間に援助を求めたり，協力したりしながら学習を進めていくことも自己調整学習の重要な一側面である」としている。そして，単に「質問する」だけではなく，「協力し合う」「協働する」「話し合う」なども重要な学習方略と考えられるようになる。伊藤（2012）によれば，pintrichの自己調整学習方略のリストの中に「リソース管理方略」として「ピア・ラーニング」（「仲間とともに学んだり，話し合ったりして理解を深めること」）が掲げられている。「話し合うことで理解を深める」ということが「自己調整学習」の学習方略の一つとして考えられているわけである。

細川（2019）は「相手の表現を受け止め，それを解釈して，自分の考えを述べる，そうして，自分の表現したことが相手に伝わったか，伝わらないかを自らが確かめることによって，自分の『言いたいこと』『考えていること』がようやく見えてくる」ことから，「『私』は個人の中にあるというよりもむしろ，他者とのやりとりの過程にあるというべき」と述べて

\* 椋山女学園大学教育学部

2022年11月8日受付

いる。また内田（2022）は、「人間は『話し合い』を通じて自己に対する情報を他者から獲得し、その情報を元に『自分はこのような人間である』という統一された自己像を作り上げる」と述べている。

「自己調整学習」を進める上で、一人一人がその学習に関して自分の考えをもつことが重要であることは言うまでもない。自分の考えを明確にもつだけであれば、個人の学習だけで十分とも考えられるが、他者との関わりの中で、自らの考えを相対化することによって、自らの考え、さらには自分という人間が明確になるという点において、他者と「話し合う」活動は、学習をする過程の中で重要な方略となっているのである。

では、「A 話し合いの力をつけるために『自己調整学習』を行う」側面はどうであろうか。大村（1983）は、「Aのほうの学習が進み、ある程度の実力をつけてこなれば、Bのほうに進むことはできない」と述べているように、Bの基盤として、Aは重要である。森（2022）は、物語文の学習を「自己調整」しながら進めるためには、対象とする物語を読む際にはどのような「学習方略」が適しているだろうかと子どもが選択できるようになっていることが大切であり、「物語文を読むための学習方略」が、学習指導要領で「知識及び技能」として整理されている必要があるが、そのようになっていない問題点を指摘した。「話すこと・聞くこと」における「話し合い」も同様の問題を抱えている。「話し合いの力をつけるために、今回の話し合いは、どのような形式で、どのような計画で、どのような点に注意して進めると良いか」を子どもが自ら考え、学習計画を立て、学習を遂行する過程で、絶えず自己評価しながら必要な修正を図るということが、「話し合いの力をつけるために『自己調整学習』を行う」ことだと考えるが、そのためには、話し合いの形式、話し合いの計画の立て方、話し合いの留意点などが知識として習得されている必要がある。しかしながら、後に詳しく見るように学習指導要領の「知識及び技能」の記述は十分ではない。

また、学習場面で多く行われ、重要な役割を担っている割には、どのように話し合ったら良いかを学び、話し合う力を向上させるための実践が十分になされていないとの指摘も多い。例えば内田（2022）の「これまでの『話し合い』学習の研究および実践は、それぞれの『話し合い』学習に関わる記述は散見するものの、一回の授業の取り組みのみに言及しているものがほとんどで、学習活動を繰り返し行う中で学習者の『話し合い』の力が向上するという変化を想定した授業計画は野家潤家氏等の一部の研究者や実践者を除いてほとんど見られなかった」との指摘や、香月（2018a）の「学びには話し合いが必要不可欠である。これは、従来から言われ続けてきたことである。にもかかわらず、なぜ、話し合う力の育ちが不十分だったのかといえば、『話し合う力』そのものへの理解が不足していたことはもちろん、それを育てるための

実践開発や拠り所となる学習の体系、内容が不十分だったからである」との指摘などがある。

「話し合い」の方法を学ぶ学習は、国語科の「話すこと・聞くこと」の領域が主に担うと考えられるが、学習指導要領国語科の「指導計画の作成と内容の取扱い」によると、「話すこと・聞くこと」は、小学校1,2年で年間35単位時間程度、3,4年では30単位時間程度、5,6年で25単位時間程度、中学校1,2年では年間15～25単位時間程度、3年では年間10～20単位時間程度を配当することとされている。学習指導要領において「話すこと・聞くこと」の指導事項は小学校、中学校ともア～オの5項目あるが、そのうち「話し合い」に特化した指導事項は「オ」の1項目であり、「話し合い」に配当することのできる時間はかなり限られることになる。したがって教科書上「話し合い」に特化した単元は、小学校1年から中学校3年まで、ほとんどの場合年間1単元もしくは2単元となっており、「話し合い」の方法について体系的に学ぶには十分とはいえない状況となっている。

本稿は、「話し合い」の学習方略を「知識及び技能」として児童生徒が獲得し、自らの学習を調整しながら話し合う力を向上させるためにはどうしたらよいかを考察することを目的とするものである。

## 2. 国語科学習指導要領における「話し合い」

先に述べたように、学習指導要領上で「話し合う」ことに特化して指導事項が記載されているのは、国語科の「思考力、判断力、表現力等」の「A話すこと・聞くこと」領域の「オ」である。小学校、中学校の「オ」の記述を一覧にしたものが、表1の「指導事項」である。

それぞれの文末を見ると、小学校3,4年で「考えをまとめること」が、5,6年で「考えを広げたりまとめたりすること」となり、中学校1,2年では再び「考えをまとめること」となり、3年で「考えを広げたり深めたりすること」となっている。小学校3年生以上では「話し合い」の結果として、「考えをまとめたり広げたり深めたりすること」を目指していることが分かる。これは、前述の『話し合い』は、自分の考えを明確にする手がかりとなるものである」という考え方に合致している。(小学校1,2年生段階では、「話をつなぐこと」となっており、「話し合い」の前段階ではあるものの「話し合い」までは求められていないため、ここでの考察の対象外とする。)

また、一人一人の考えを「まとめたり広げたり深めたりする」だけにとどまらず、中学校2年では「結論を導く」、3年では「合意形成」が目指されており、集団で何らかの結論を得ることが志向されている。話し合いをする個人としては、「多様な考えを知り、自分の考えを明確にする」という意義があるが、山元（2003）は、「相互啓発性を尊重する話

表1 小学校・中学校 2017年学習指導要領「思考力、判断力、表現力等」における「話し合い」の指導事項及び言語活動例

|                                      | 小1, 2                        | 小3, 4   | 小5, 6                                      | 中1                                    | 中2                                     | 中3  |
|--------------------------------------|------------------------------|---|--|---------------------------------------|--|---|
| 指導事項<br>話し合いの進め方の検討、考えの形成、共有（話し合うこと） | 互いの話に関心をもち、相手の発言を受けて話をつなぐこと。 | 目的や進め方を確認し、司会などの役割を果たしながら話し合い、互いの意見の共通点や相違点に着目して、考えをまとめること。 | 互いの立場や意図を明確にしながら計画的に話し合い、考えを広げたりまとめたりすること。 | 話題や展開を捉えながら話し合い、互いの発言を結び付けて考えをまとめること。 | 互いの立場や考えを尊重しながら話し合い、結論を導くために考えをまとめること。 | 進行の仕方を工夫したり互いの発言を生かしたりしながら話し合い、合意形成に向けて考えを広げたり深めたりすること。 |
| 言語活動例<br>(話し合う活動)                    | 尋ねたり応答したりするなどして、少人数で話し合う活動。  | 互いの考えを伝えるなどして、グループや学級全体で話し合う活動。                             | それぞれの立場から考えを伝えるなどして話し合う活動。                 | 互いの考えを伝えるなどして、少人数で話し合う活動。             | それぞれの立場から考えを伝えるなどして、議論や討論をする活動。        | 互いの考えを生かしながら議論や討論をする活動。                                 |

話し合いのほか、結論をはっきりさせる問題解決のための話し合いもある」としているように、話し合っている集団全体で、結論を得て合意形成を図っていくことは、民主的な市民形成という観点からも重要なことである。中学校2, 3年の指導事項となっているのは、結論を得る、合意形成を得るのは高度な内容であることから考えられる。

指導事項の冒頭部分は、どのように話し合いを行うかについて記載されているが、順に並べてみると、小学校3, 4年「目的や進め方を確認し、司会などの役割を果たしながら話し合い」、5, 6年「互いの立場や意図を明確にしながら計画的に話し合い」、中学校1年「話題や展開を捉えながら話し合い」、2年「互いの立場や考えを尊重しながら話し合い」、3年「進行の仕方を工夫したり互いの発言を生かしたりしながら話し合い」となっている。小学校3, 4年では「目的、進め方、司会などの役割」という話し合い方のアウトラインを学ぶと、小学校5, 6年生で「立場」という考え方が加わるのみで、あとはどこに重点を置くかが多少変わるにとどまっている。例えば中学校3年の「進行の仕方を工夫したり互いの発言を生かしたりしながら」は、小学校6年生に置かれたとしても大きな違和感がない。同じようなことを毎年繰り返し行うことによって、話し合う力を高めていくという構造が読み取れる。

国語科の学習指導要領には、各領域に、具体的にどのような言語活動を行うかを示す「言語活動例」が示されているが、「話すこと・聞くこと」の言語活動例のうち「イ」は、「話し合い」について述べられており、それをまとめたものが表1の「言語活動例」である。

小学校1, 2年生で「少人数」、3, 4年生で「グループや学級全体」となるが、中学校1年ではまた「少人数」が想定されている。小学校3, 4年の「互いの考えを伝えるなどして、グループや学級全体で話し合う活動」は、中学校1年の「互いの考えを伝えるなどして、少人数で話し合う活動」とほぼ同じ内容になっているばかりか、人数の点から見ると、小学校の方が高度な活動ではないかとも見える。小学校5, 6年

と中学校2年の記述も似通っており、ここでも、同様な活動を何度も繰り返し行うことで、話し合う力の向上が目ざされていることが分かる。

確かに言葉の力の獲得は、繰り返し行う中で身につけていくものではある。しかし、この学習指導要領の指導事項と言語活動例は、活動とゴールは記述されていても、どうやってそのゴールにたどり着けるのか、どのような力を段階的に養っていくのが明確になっているとはいえない。少ない時間数だからこそ、学年で身につけるべき力をはっきりさせていく必要があると考える。

これは「話すこと・聞くこと」だけに限らないが、従来の学習指導要領の3領域を、2017年の改訂で概ね全て「思考力、判断力、表現力等」に整理したため、「学習方略」として獲得されるべき「知識及び技能」が見えにくくなってしまっている。本来は、「話し合い」のために段階を追って習得すべき「知識及び技能」があるはずである。以下、「話し合い」の「知識及び技能」は何かを検討することとしたい。

### 3. 「話し合い」の「知識及び技能」

#### 3.1 国語教科書「学習の手引き」の記述内容の分析

「話し合い」における「知識及び技能」にはどのようなものがあるか考えるために、国語教科書の「話し合い」の単元で何を学ぶことが企図されているのかを調べることとした。光村図書出版の小学校、中学校の国語教科書の「話し合い」単元とその学習の手引き（小学校「たいせつ」、中学校「学習の窓」として整理されている箇所）及び学習用語として紹介されているものをまとめたものが表2である。

この記述を見ると、どのようなことに留意して話し合いを行うと良いと想定されているかが窺える。つまり「話し合い」の「知識及び技能」が集約されていると考えられる。一方、2017年の学習指導要領の「知識及び技能」の中から「話し合い」に関係すると考えられる指導事項を抽出したものが、表3である。「話し合い」の「知識及び技能」となり得る事

表2 「話し合い」単元及び学習の手引きの記述内容一覧（光村図書）

| 学年 | 教科書のサブタイトル「単元名」活動の概要   | 手引き（小「たいせつ」、中「学習の窓」）※小学校の記述は漢字を用いた表記に変えている。  | 用語 |
|----|--|--|----|
| 1下 | ふたりでかんがえよう「これは、なんででしょう」学校にあるものクイズを相談して決める。                                     | 友達の話を確かめたり、わからないところを聞いたりしましょう。<br>例：（「とけい」を答えにするクイズで）「どうして『まるい』を先にいったほうがいいの。」「じかんのことはさいごにいおうよ。」  |    |
| 2上 | しつもんをしあつて、くわしく考えよう「あったらいいな、こんなもの」あったらよいというものを考え、質問しあつてくわしくする。                  | 質問して相手の考えを引き出す<br>・相手の考えをくわしく聞くために、大事なことは何かを考えて、質問する。<br>・ <u>ていねいな言い方と、普通の言い方</u> のどちらを使うとよいか、考える。  | 質問 |
| 2下 | みんなで話をつなげよう「そうだんにのってください」学校や普段の生活での相談ごとを聞いて、考えを出し合う。                           | 次のことに気を付けて話し合しましょう<br>・話し合いたいこと（ <u>話題</u> ）は何か。<br>・友達の考えのよいところや、 <u>自分の考えと同じところと違うところ</u> はどこか。  | 話題 |
| 3上 | 対話の練習「山小屋で三日間すごすなら」山小屋で三日間過ごすことになった。何を持っていくかグループで5つ決める。                        | 考えを広げる話し合い<br>・互いの考えを認め合い、全員で出し合う。・出された考えを、 <u>仲間分けして整理</u> する。<br>考えをまとめる話し合い<br>・目的に沿って、 <u>大事なことの順番</u> を考える。・より多くの人が大事だと考えたものを選ぶ。                                |    |
| 3下 | 進行を考えながら話し合おう「はんで意見をまとめよう」1年生に読み聞かせをする本を話し合つて決める。                              | 進行を考えながら話し合う<br>・次のことを考えながら話し合うと、話し合いが進みやすくなる。<br>・話し合いの目的や進め方と、自分の役割。・どうやって決めるのか。<br>・友達の考えと同じところ、違うところ。<br>・ <u>司会</u> は、記録係や時間を測る係と協力して、 <u>出た意見を整理</u> しながら進行する。 | 司会 |
| 4下 | 役わりをいしきしながら話し合おう「クラスみんなで決めるには」学級で出された議題について多くの人が納得できる結論を目指して話し合う。              | 役割を意識しながら話し合う<br>〈司会グループの役割〉・多くの参加者の意見が出るように、工夫して進行する。・出された意見や、どうやって決めるかななどを、黒板で <u>整理</u> して示す。<br>〈参加者の役割〉・自分の立場を明らかにして、積極的に発言したり質問したりする。                          | 議題 |
| 5  | 対話の練習「どちらを選びますか」犬と猫どちらを飼うと良いかチームに分かれて話し合う。                                     | 二つの立場から考える<br>・互いに <u>理由</u> をたくさん挙げ、質疑応答を通して二つの立場の違いをはっきりさせる。<br>・互いの意見のいいところや問題点をくらべることで、どちらの考え方に説得力があるかを考える。  |    |
| 5  | たがいの対場を明確にして、話し合おう「よりよい学校生活のために」話題や流れを捉えて議論するためには、どのようなことに気をつければよいか、発言の仕方を考える。 | 立場の違いを明確にして計画的に話し合う<br>・目的や条件、進行計画に沿って話し合い、考えを広げたりまとめたりする。<br>・質問を通して互いの考えをよく聞き、 <u>共通点や異なる点</u> をはっきりさせる。<br>・立場や考え方が違う人同士で話し合うと、 <u>新たな解決方法</u> が見つかることがある。        |    |
| 6  | 目的や条件に応じて、計画的に話し合おう「みんなで楽しく過ごすために」交流週間に1年生とどんな遊びをしようかと話し合う。                    | 目的や条件に応じて計画的に話し合う<br>・目的や条件を確かめて進行計画を立てる。<br>・自分の主張や理由、 <u>根拠</u> を明らかにして話し合いに臨む。<br>・目的や条件に照らして、互いの考えをよく聞く。<br>・考えを広げる話し合いと、まとめる話し合いを繰り返して、結論に向かう。                  |    |
| 中1 | 話し合い「話し合いの展開を捉える」文化祭の展示内容について学級会で話し合う。   | 上達のポイント<br>・ <u>根拠</u> を述べる ・前の人の意見を受けて話す ・自分の意見と <u>比較</u> しながら聞く ・意見を整理する ・話がそれたときは、元の問題に戻す  |    |
| 中1 | グループディスカッションをする「話題や展開を捉えて話し合おう」話したい話題を決めてグループで話し合う。                            | 話題や展開を捉えて話し合うには<br>・話し合いの目的や話題を常に意識し、展開に沿って話したり聞いたりする。<br>・それぞれの意見の共通点や相違点に着目し、 <u>整理</u> する。<br>・結論を出すときは、複数の意見を結び付けて、考えをまとめる。                                      |    |
| 中2 | 討論「異なる立場から考える」同じ情報を基に、二つの異なる立場から考える練習をする。                                      |  |    |
| 中2 | 討論で多角的に検討する「立場を尊重して話し合おう」地域や社会で話題になっていることからテーマを探し、立場を意識して討論する。                 | 異なる立場の人と話し合うには<br>・複数の情報や客観性の高い情報を <u>根拠</u> にして、意見を述べる。<br>・相手がどのような <u>根拠</u> を基に意見を述べているのかに注意して聞く。<br>・互いの考えの共通点や相違点、話し合いの論点を踏まえて発言する。                            |    |

|    |  |  |
|----|--|--|
| 中3 | 議論「話し合いを効果的に進める」 他者の発言や話し合いの展開を捉えながら参加するための工夫を学ぶ。  | 論点を整理する<br>・意見が分かれたときには、それぞれの意見の <u>共通点と相違点</u> を確認し、何について話し合うべきか（論点）を確認する。<br>・論点が複数ある場合は、全体にかかわる <u>大きな論点</u> から、より具体的な論点へと話し合いを進めるように意識する。<br>話し合いの展望をもつ<br>・話し合いの目的やこれまでの方向、進み具合や制限時間などを踏まえ、これからの展開を考える。 |
| 中3 | 課題解決のために会議を開く「合意形成に向けて話し合おう」 学校生活の中から解決したい課題を見つけ、グループでブレインストーミングをしたのち、全体会議を開き、互いの意見を生かして合意形成に導く。 | 話し合って合意を形成するには<br>・話し合いの目的を意識し、観点に沿って意見や提案を絞り込む。<br>・自分の意見や一つの見方に固執せず、柔軟な態度で話し合う。<br>・互いの意見の長所を生かして、より良い結論になるよう協力する。   |

※「活動の概要」は森がまとめた。 ※下線は森による。

表3 小学校・中学校 2017年学習指導要領「知識及び技能」における「話し合い」関連事項

|           | 小1, 2   | 小3, 4  | 小5, 6                                       | 中1  | 中2                                | 中3                             |
|-----------|---|--|---|---|-----------------------------------|--------------------------------|
| 言葉遣い      | 丁寧な言葉と普通の言葉との違いに気を付けて使うとともに、敬体で書かれた文章に慣れること。              | 丁寧な言葉を使うとともに、敬体と常体との違いに注意しながら書くこと。                     | 日常よく使われる敬語を理解し慣れること。                        |   | 敬語の働きについて理解し、話や文章の中で使うこと。         | 敬語などの相手や場に応じた言葉遣いを理解し、適切に使うこと。 |
| 話し言葉と書き言葉 | 音節と文字との関係、アクセントによる語の意味の違いなどに気付くとともに、姿勢や口形、発声や発音に注意して話すこと。 | 相手を見て話したり聞いたりするとともに、言葉の抑揚や強弱、間の取り方などに注意して話すこと。         |   | 音声の働きや仕組みについて、理解を深めること。                               | 話し言葉と書き言葉の特徴について理解すること。           |                                |
| 情報と情報との関係 | 共通、相違、事柄の順序など情報と情報との関係について理解すること。                         | 考えとそれを支える理由や事例、全体と中心など情報と情報との関係について理解すること。             | 原因と結果など情報と情報との関係について理解すること。                 | 原因と結果、意見と根拠など情報と情報との関係について理解すること。                     | 意見と根拠、具体と抽象など情報と情報との関係について理解すること。 | 具体と抽象など情報と情報との関係について理解を深めること。  |
| 情報の整理     |   | 比較や分類の仕方、必要な語句などの書き留め方、引用の仕方や出典の示し方、辞書や事典の使い方を理解し使うこと。 | 情報と情報との関係付けの仕方、図などによる語句と語句との関係の表し方を理解し使うこと。 | 比較や分類、関係付けなどの情報の整理の仕方、引用の仕方や出典の示し方について理解を深め、それらを使うこと。 | 情報と情報との関係の様々な表し方を理解し使うこと。         | 情報の信頼性の確かめ方を理解し使うこと。           |

項は、「言葉遣い」「話し言葉と書き言葉」「情報の扱い方」のみとなっていることがわかる。国語科の2017年の学習指導要領にある「知識及び技能」は、2008年の学習指導要領の「伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項」を元に整理されているので、本来3領域にあるはずの「知識及び技能」が十分に取り上げられていないことが見て取れる。

表2の学習の手引きの記述内容のうち、表3の指導事項に関連すると思われる箇所に下線を引いて示した。「自分の考えと同じところ違うところ」「共通点、相違点」「意見を整理

「根拠」など、「情報の扱い方」の内容が大変多くなっており、他には「言葉遣い」に相当する「ていねいな言い方」に関する記述が1か所のみとなっている。「話し合い」を成立させるためには、「共通点や相違点」など情報を整理することが重要であるため、「学習の手引き」において「情報の扱い方」が大きなウエイトを占めることは妥当であると考えられる。

しかし、下線のない箇所、すなわち学習指導要領に「知識及び技能」としてとりあげられていない記述には、「友だちの話を確かめる」「質問する」「話題を確認する」「考えを広

げる話し合いの仕方」「考えをまとめる話し合いの仕方」「話し合いの進め方」「司会の役割」「話し合いの計画」「合意形成のはかり方」など、「話し合い」における重要な「知識及び技能」が含まれており、こうした事柄を段階を追って習得していくことで、話し合う力を高めていくことが、教科書では意図されていることが窺える。

また、「用語」として掲げたものは、学習用語として欄外等で説明が加えられている言葉で、これらの言葉は「知識」として押さえておくべきことであると考えられるが、学習指導要領の「知識及び技能」では触れられてはいない。

そして、表2では、その単元の学習活動の概要も示しているが、小学校1年「クイズを相談して決める」、3年「何を持って行くかグループで5つ決める」、「1年生に読み聞かせする本を決める」のように、小学校低学年の段階から、話し合いによって何らかの結論を得る活動が示されている。前項で見たように学習指導要領の指導事項では、「結論を導く」ことは中学校の指導事項となっている。確かに話し合いの仕方としてはより高度であるとは考えられるが、日常的に小学生の児童も話し合いによって何らかの「合意形成」（「次は何して遊ぼう」「学級にはどんな係があるとよい」など）を行っており、また「多様な考えを知り、自分の考えをまとめる」ために話し合うというよりは、「何かを決める」ために話し合うという方が、子どもたちにとって目的を意識しやすいということもあり、何かを決める話し合いを小学生からの指導事項とした方がむしろ自然なのではないかと考える。であるとすると、「結論を得る」「合意形成をする」ための「知識及び技能」も小学校のうちから必要となってくる。

また、表2の「活動の概要」を見ると、その単元での話し合いのおおよその形式がわかる。教科書単元では、ペアでの

話し合い、グループでの話し合い、司会者を設けての話し合い、ディベート形式の話し合い、討論、ブレインストーミングなどが設定されている。これらの話し合いの形式を知り、その特徴や進め方を知ること、話し合いの「知識及び技能」として重要であると考えられる。

以上、教科書の学習の手引きと学習指導要領の「知識及び技能」を見比べることで、学習指導要領では、「情報の整理」という点においては「知識及び技能」が整理されているが、話し合いの形式、進め方や結論の出し方、合意形成の仕方に関する「知識及び技能」は未整理であることが明らかになった。

### 3.2 先行研究における話し合いの「方法知」

上山（2021）は、「話し合い学習指導における学習内容としての方法知の系統を整理することは困難であるとの前提に立ち」つつも、先行研究を概観した上で「方法知を『傾向』として捉え、整理することは可能」とし、「計画、展開、整理、逸脱の修正、発話の促し、反論、質問、確認、受容、提案、理由づけ、言い換え、補足、あいづち、ユーモア」の15の方法知を示した。そして、この方法知を「つなげる×ひろげる」「ふかめる×まとめる」「すすめる×やわらげる」の3段階に分類し、学習指導要領の指導事項の段階も踏まえ、系統として整理した。この方法知（「こつ」として示されている。「学習方略」と捉えてよいと考える）の分類をもとに、表2の学習の手引きの内容がどこに該当しているかを示したものが表4である。どの学習の手引きの記述が上山の整理した方法知と合致しているかの判別は極めて難しいが、該当すると考えられる学年を表に記述した。これを見ると、上山も「この系統は、あくまでも『こつの質』を観点に分類したもので

表4 上山（2021）が整理した話し合いの方法知一覧及び学習の手引きに相当する記述がある学年

|      | こつの質       | こつの名前 | こつの説明       | 学習の手引きに相当する記述がある学年   |
|------|------------|-------|-------------|----------------------|
| 第一段階 | つなげる×ひろげる  | 提案    | 意見を提案する     | 小3、小6、中3             |
|      |            | 確認    | 発言内容を確認する   | 小1                   |
|      |            | 質問    | 理由を尋ねる      | 小1、小5                |
|      |            | 理由づけ  | 意見の理由を述べる   | 小5、小6、中2、中3          |
|      |            | 発言の促し | 相手の発言を促す    | 小4                   |
| 第二段階 | ふかめる×まとめる  | 反論    | 反対意見を述べる    | 小4、中2                |
|      |            | 受容    | 相手の考えを受容する  |                      |
|      |            | 言い換え  | 別の言葉に言い換える  |                      |
|      |            | 補足    | 相手の言葉に付加する  | 中1                   |
|      |            | 整理    | 論点を整理する     | 小2、小3、小4、小5、中1、中2、中3 |
| 第三段階 | すすめる×やわらげる | 計画    | 進め方について検討する | 小5、小6、中3             |
|      |            | 展開    | 別の論点への展開を促す | 中2、中3                |
|      |            | 逸脱の修正 | 逸れた話題を戻す    | 中1                   |
|      |            | あいづち  | 話しやすくするあいづち |                      |
|      |            | ユーモア  | 雰囲気や和ませる発言  |                      |

※「段階」「こつの質」「こつの名前」「こつの説明」は上山（2021）の作成した表より引用した。

あり、順序に絶対性があるわけではない」と述べてはいるものの、大まかにではあるが、第1段階から第3段階への系統があることが見てとれる。

この表で空欄になっている箇所は、「受容」「言い換え」「あいづち」「ユーモア」である。「受容」「あいづち」は話し合いの重要な要素として一般的にかなり指導されている事柄であり、「学習の手引き」にも盛り込んだ方がよい「方法知」として考える。また「言い換え」は、「それって、……だよね。」のように具体化、一般化、意味づけ、抽象化などすることとされており、自分の意見を主張するために有効な方法である。香西(2016)は、「議論」に「負けないための技術」として、「定義」「類似」「譬え」「比較」「因果関係」を挙げているが、「言い換え」は、そのうちの「定義」「類似」「譬え」として用いられる話し方であり、議論においては汎用性が高いと考えられる。しかし、かなり高度な内容であり、小中学生の方法知として、「言い換え」という抽象化された形で提示されても、使いにくいのではないかと考える。「ユーモア」については、「話し合い」の中で指導されている事例は少ないと考えられるが、「話し合い」の中に取り入れるるとよいことであり、今後取り入れ方について検討を進めるべきと考える。

一方、学習の手引きの記述の中で、上山の提起した15の方法知に該当しないと考えられるものがあつた。分類すると、以下の4点である。

- ① ていねいな言い方、積極性、柔軟な態度など参加態度に関すること。
- ② 話し合いの「話題」「目的」を考えること。(これは「逸脱の修正」にも関わると考えられるが、小学校低学年の「学習の手引き」では、話し合いの途中段階での軌道修正といった高度なことを想定していないため、別のものと考えた。)
- ③ 司会、記録係、時間を測る係など役割に関すること。
- ④ 結論の出し方、合意形成の方法に関すること。

上山が整理した方法知の一覧は、話し合いの過程において、参加している個々人がどのようなことを次に発言したらよいかを考えるための手がかりとして大変使いやすいものになっている。上記①②は話し合いを成立させる態度、③④は話し合いを成立させるために知っておくべき枠組みであり、個々人の発言のための手がかりとなっている15の方法知に組み込むべきとまでは考えないが、学習指導要領の「知識及び技能」として、とりわけ③④は記述すべきことがらであると考える。

上山(2021)も「話し合い活動の予測不可能性を踏まえれば、全ての話し合いを統一的に網羅できる方法知の一覧がすぐに作成できるとも考えがたい。その上で、上記で試みた整理をもとに、修正を加えていくことが、今後の話し合い学習指導研究の進展のためには求められる。」としているように、

学習の手引きからの考察だけで、「学習方略」として明記すべき「知識及び技能」が網羅できるわけではない。また山元(2003)は、「あらかじめ用意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)として学習内容を積み上げること。つまり用意された言語能力を育てるという発想ではなく、児童の学習活動から帰納的に意識化された技術や方法を『学ぶ内容』とする方向性をとる」とし、「経験→『ひけつ』のメタ認知→方略の自覚的活用経験というサイクルの繰り返しを通して話し合う能力を育てること」の重要性を指摘している。自分の経験をメタ認知し、今後使える方略にしていくという点においてまさに「自己調整」の考え方であると考える。しかし、であるとしても、子どもが獲得した方略を整理する支援を行うためにも、教師は方略をリストとして持っている必要がある。また、子どももある程度の見通しをもつためにも「学習方略」の枠組みは必要になると考える。

こうした意味において、上山の整理した方法知に加え、「司会、記録係、時間を測る係など役割に関する知識」と「結論の出し方、合意形成の方法に関する知識」は、学習指導要領の「知識及び技能」に位置づけるとよいと考える。

以上をまとめると、「話し合い」を自ら調整しながら進めていくための学習方略として、次の3点が必要であると考える。

- ① 話し合いの形式、その特徴と進め方、役割
- ② 適切な発言の仕方(提案、確認、質問、理由づけ、発言の促し、反論、受容、整理、計画、展開、逸脱の修正、あいづち、ユーモア等)
- ③ 結論の出し方、合意形成の方法

#### 4. 「話し合い」のメタ認知

前項で「話し合い」の力をつけることを目指して「自己調整学習」を行うために必要な「学習方略」としての「知識及び技能」について検討したが、言うまでもなく単に方略の知識を得ただけでは、必要な場面で使える方略とはならない。山元(2003)が述べているように、「経験→『ひけつ』のメタ認知→方略の自覚的活用経験というサイクルの繰り返し」が重要である。そのためには自分が目的とした話し合いができたか、計画や話し合い方は妥当だったかをメタ認知することが重要となる。

大塚・森本(2011)は、「話し合いの目的や目標、話し合いを進めるにあたって参加者が守るべきルール、進行の段取り等について全員で確認し、話し合いの途中段階においても目標に向けて抜け落ちている点はないか、今話している話題は目的から逸脱していないかなどのグループのふるまいをチェックしながら話し合いを進めていくこと」の重要性を述べている。そして、参加者がそれを診断する観点として、「誠

実な参加態度」「対等な関係性」「議論の活発さ」「意見の多様さ」「議論の深まり」「議論の管理」「意見の積み上げ」の7つをあげ、実際に活用しやすい形式の「診断シート」を提示している。これについて上山(2021)は、7つの観点は、「反対意見に感情的になってしまう」「発言者が固定していて、少人数で議論が進む」等のありがちな「進行上の諸問題」を解決する「方法知を導出するための観点となり得ている」とし、「国語科でめざされてきた一つの話し合い像を包括するものであり、小・中学校段階で営まれる話し合いを学習者が評価し、改善するための観点として援用可能であると捉えられる。」と述べている。

以上のようにこの7つの観点は、話し合いを学習者がメタ認知し、学習方略を確かなものにするために有効な指標になると考えられる。また、前項で、学習の手引きに「ていねいな言い方、積極性、柔軟な態度」「話し合いの『話題』『目的』を考える」といった参加態度に関わる内容があったことと重なっており、評価指標であると共に、望ましい話し合いとはどのようなものか、望ましい参加態度はどのようなものかという、話し合いの枠組みに関する知識として、「知識及び技能」に掲げるとよいと考える。

なお、この指標はファシリテータや司会を置かない、「自律型対話」を想定したものである。したがって、当然話し合いの形式や司会等の役割に関する言及はない。しかし、国語科での学習は、ペアによる対話からディベートなどの様々な話し合い形式があり、また司会などの役割がある場合がある。一般的な「話し合い」学習に援用するのであれば「話し合いの形式は妥当であったか」「司会などの役割を適切に行うことができていたか」という指標があってもよいのではないかと考える。とりわけ話し合いの形式については、話し合いの目的に応じて、「最初はペアで話し合い、その後全体で」など、児童生徒が自ら話し合いの計画を立てることが重要であると考えるため、必要な観点ではないかと考える。

## 5. 「話し合い」において「自己調整学習」を行う際の困難さ

### 5.1 「即時性」の問題

「話し合い」において「自己調整学習」を成立させるためには、学習者一人一人がどのような学習方略を使うかを自覚的にその場その場で判断し、その判断の妥当性を振り返りでメタ認知することが必要となる。しかし、話し合いは、他者と行うため、展開の予測が困難であるにもかかわらず、即時に対応を判断しなければならないという点で、極めて難しい。

内田(2022)は、「効果的な『話し合い』学習を行うために不可欠な力として、即時的な判断力の必要性を指摘することができる」とし、「常に議論が論題の解決に向けて行われているかに注意を向け、議論の中心から外れた発言が行われ

たときにはすぐに議論を中心に戻す即時的な判断力」の重要性を述べている。そして、教師にとっても難しいこのような役割を、「訓練も行わずにその場で決めた司会役の学習者のみに担わせるのは、その学習者に負担がかかりすぎる」とし、「これまでの国語科の『話し合い』学習の大きな課題点として、このような『司会』という役割への無自覚さ、さらには即時的な判断力の育成・伸張に対する認識の低さを指摘することができる。このような即時的な判断力はすべての学習者に育成・伸張すべき学力であり、『話し合い』学習を行う学習者全員で取り組み、議論の中心から外れる発言があった場合は参加者各自が指摘し合えるような学習活動を計画しなければならぬ」と続けている。

実際、小学校4年の学習の手引きには「司会グループの役割」として、「多くの参加者の意見が出るように、工夫して進行する。」「出された意見や、どうやって決めるかななどを、黒板で整理して示す。」と記載されているが、それを即時に判断してこなすことは、相当難しいと言える。

梶本(2021)は、大学における対面の話し合いにおいて、「学生個々の発言を把握しにくい」「グループ内での口頭による発言に抵抗がある学生がいる」「時間的余裕がなく、発言のスピードについていけない学生がいる」ことから、「文字によるチャット形式によるグループ内での意見交換の取り組み」を試みている。結果として、「文字をゆっくりと読むことができるので意見を理解しやすい。文章の方が、自分の意見をまとめやすい。ゆっくりと自分の考えを整理することができる。」などの理由から、「文字による意見交換の方が、口頭による意見交換より意見交換がし易いと回答した人数」が多くなった。大学生段階でも、話し合いの即時性についていくことに困難さを抱えている学生が一定数いることが見て取れる。チャット形式による手法は、SNSなどに慣れ、かなりの速度で文字を打つことができる大学生ならではの克服方法で、直ちに、小中学生に活用できる方法ではない。

以上、司会の仕方をはじめとする「話し合い」の知識を、実際に、しかも瞬時に使える「学習方略」として獲得することの重要性が改めて感じられるとともに、一方で即時性の困難さを克服する方法の工夫が必要であると考える。

### 5.2 「非記録性」の問題

「学習方略」の獲得には、振り返りにおけるメタ認知が重要であるが、話し合いは瞬時に過ぎるうえに、消えてしまうために、あとで振り返るのに大変都合が悪いという困難さがある。

上山(2018a)は、「話し合いの振り返りには音声言語による活動であることに起因する困難さが伴う。音声言語には、発話されたことが即時的に消えてしまうという『非記録性』という特性が備わっている。これにより、何らかの記録を活用しなければ、振り返りは個々人の記憶に頼ることとなる。



そのため、振り返りが『上手く結論を決められた』や『みんなが発言していた』等の印象的なものになりがち」と話し合いを振り返る事の困難さを指摘している。

この困難さを克服するために、話し合いをICレコーダーやビデオに記録し、「文字化」した資料を振り返りに活用することが提唱されている。上山(2018b)は、文字化資料の特性として、「可視性」「俯瞰性」「当事者性」をあげその効果を指摘している。また、その作成手法として「教師の文字起こしによる文字化」「教師が即時的に板書で文字化」「事後に協働的に再現する文字化」「学習者が分担して短冊に文字化」「学習者の速記による文字化」を例示している。

文字化資料を振り返りに用いることが、瞬時に消える話し合いのメタ認知のために有効であることは間違いないところではあるが、教師が作成するにせよ学習者が作成するにせよかなりの労力が必要となり、手軽に行いにくいことが、現実的な課題となっている。

文字化よりは労力が少ない方法として「動画を聞いた振り返り」もある。山本(2009)は、『自分はこんな発言をすればよかったのだから』『あの発言の主旨をもう一度聞いてみたい』などと感じることがある。しかしそう思ったときには、すでに話し合いは別の局面に入っている。話し合いが終わってから流れ去った話題を再検討する機会はずがない」という問題意識から、「振り返る活動」と「改善する活動」を相互に行き来する学習過程を設ける試みを行った。話し合いの様子を録画したビデオ見て、「各場面ビデオを一時停止し、パフォーマンスについての気づきと、自分(今)ならこのように発言するという考えをワークシートに記入」という活動や、観察役を設けた話し合いで「観察役のコメント」を踏まえて「振り返りの記入」「次回の目標設定」を行う活動を行っている。この方法は、文字化する労力は要しないにしても、ビデオを見直し、適宜一時停止して検討するということは話し合った時間以上の時間が必要となり、時間の確保の困難さという問題点が残っていることは否めない。

労力が大きい、時間がかかるという文字化の弱点を克服する取り組みとして、リアルタイムで要点筆記する手法も考えられている。香月(2018b)は、「代表児によるリアルタイムの話し合いの様子を観察し、要点(こつが見える言葉、文)をノートに書き留める。その後、児童同士で情報交換を行い、それぞれのノートに補足を加えていく」という方法を紹介している。リアルタイムで文字化されていくという点で、効率性が高い方法である。しかし、話し合いの活動をする児童生徒は少なくなり、話し合いの活動量の確保という点では、デメリットが生じる。

北川(2016)らは、「合意形成を目指した話し合い」のために、「概念」「見える化」「生活実感」の3つの視点を掲げて実践を行った。このうちの「見える化」は、話し合った内容を書き込めるようにした「話し合いボード」を活用するこ

とによって、「話し合いの論点を全ての参加者が共有し、進捗状況を互いに確認しながら展開する上で有効である」としている。ファシリテーション・グラフィックのように、参加者がどのような話し合いが行われているかを共有することに主たる目的をおいているが、話し合いの後には、振り返りのための文字化資料としても有効であると考えている。ただし、記録者の能力が相当に高くなければ、うまく記録ができないということが想定される。

「話し合い」の「非記録性」の克服には様々な手法があり、それぞれ一長一短があるが、学習のねらい、児童生徒の実態等を勘案し、適宜選択、組み合わせを行いつつ、さらなる工夫をすることが必要であると考えている。

### 5.3 「即時性」「非記録性」の克服試案

先に述べた「即時性」「非記録性」の困難さを克服するための一つの試案を提案したい。まず、「即時性」の克服のために、「話し合い」に「考慮時間」を設けるとよいと考える。誰しも、即時に何を話すのかを考えるのは大変である。そこで身につけた方略の中で、今何を用いるべきかを判断するための考慮時間を設ける。便宜上、話す順番は常に一定とし(仮に4人であるならばA→B→C→Dのように)、自分の順番が来た際に、何を話したら良いか瞬時に判断がつかない場合は、「ストップ」をかけることができるようにする。このように時間的余裕がある中で、自覚的に学習方略を選択するというものを行っていけば、次第にその方略の使用に関する考慮時間は短くなっていくだろうと想定する。スポーツで、正しい動きを速くできない際に、ゆっくりした動きを何度も練習することと似ている。また、時間に追われて何となく選択したことは、後で振り返っても、その選択の是非がわかりにくい、自覚的に判断した選択であれば、振り返りの際に、その選択が適切であったかどうか検討しやすくなるという効果も期待できる。

「考慮時間」を設けることは、「非記録性」を克服する文字化にも効果が生じる。「考慮時間」には、自分が話すことをメモできる上に、他者の考慮時間には、自分の話したことや人が話したことをメモする時間にあてることができる。こうして、「考慮時間を設けた話し合いを行う」→「話し合いメモを活用した振り返りをし、理想的な話し合いを作り直す」→「理想的な話し合いを再現する」という一連の活動をすれば、「学習方略」の獲得に効果があるのではないかと考える。

大学生で試行してみた。教員採用試験の集団討議の練習として、「子どもが安全・安心な学校生活を送る上で教師が考えるべきこと」というテーマで、4人グループで話し合いをさせた。話をする際に何を話すべきかを考えるための参考資料として、上山(2021)が提起した15の方法知を配布し、いつでも見られるようにした。そして「考慮時間」を使いながら、図1のような用紙に各自が話し合いの流れを記録した。

| テーマ ( ) |   | No ( ) |   |
|---------|---|--------|---|
| A       | B | C      | D |
|         |   |        |   |

図 1

5分間話し合いを行い、終了後、記録用紙を見ながら、話し合いをどうするべきか話し合わせた。そして、改善した話し合いを他のグループの前で、再演した。2回目の話し合いでは、それぞれの意見の出し方がより明確になり、話し合いの筋道もわかりやすくなった。

学生からは「話し合いを止めて考える時間をもつことについて、言いたいことが頭で整理できるから、余計なことは言わなくてもすむ」「話し合いをするだけだと、どんな流れでどんな話をしたかが残らないため、紙に書くことで振り返りやすく、反省点や良かった点を見つけやすいと感じた」「1回目話し合ったことに関してまた話し合うことで、1回目より確実にスムーズに話し合いができたと思いました。どのような順で話し合いを進めていくとわかりやすく、まとめやすいのか、どのようなサポートをだれがいつ入れるとよいのかという具体的な言動を考える機会は初めてだったので面白かった」との感想が得られた。

大学生であったから、活動の意図を短時間でとらえ、的確にメモをして、話し合いについて考えることができたことは間違いない。しかし小中学生にも丁寧に指導すれば有効な方法となり得るという感触は得られた。

## 6. まとめ

本稿では「話し合い」の学習を子ども自らが計画し遂行していく「自己調整学習」とするために、学習方略としての「知識および技能」について、また、「話し合い」をメタ認知するための振り返りの観点について、検討を試みた。それぞれについて一定の視点が得られたと考えるが、実践に活用できるようにするためには、学年に応じた段階の検討とさらなる具体化が必要である。

また、学習方略を用いて話し合いを行い、振り返りによるメタ認知を行うことを困難にしている要因として、「即時性」と「非記録性」を挙げ、その克服方法について検討を行った。今後は実践レベルでの検討を行っていきたいと考える。

## 引用文献

- 伊藤崇達 (2012) 自己調整学習方略とメタ認知. 『自己調整学習 理論と実践の新たな展開へ』. 自己調整学習会編. 北大路書房. 京都
- 上山伸幸 (2018a) 話し合いの授業の現状と課題—振り返り活動に重点を置いた指導への転換—. 『文字化資料・振り返り活動でつくる小学校国語科「話し合い」の授業』. 長崎伸仁監修. 明治図書. 東京
- 上山伸幸 (2018b) 話し合いの授業の学習内容・教材・指導方法の工夫—「話し合いのこつ」「文字化資料」「対象化」をキーワードとした授業づくり—. 『文字化資料・振り返り活動でつくる小学校国語科「話し合い」の授業』. 長崎伸仁監修. 明治図書. 東京
- 上山伸幸 (2019) 『小学校国語科における話し合い学習指導論の構築—メタ認知を促す授業とカリキュラムの開発をめざして—』. 溪水社. 広島
- 内田剛 (2022) 『国語科における「話し合い」学習の理論と実践』. ひつじ書房. 東京
- 大村はま (1983) 「話し合い」指導について. 『大村はま国語教室 第二巻』. 筑摩書房. 東京
- 大塚裕子, 森本郁代 (2011) 『話し合いトレーニング 伝える力・聴く力・問う力を育てる自律型対話入門』. ナカニシヤ出版. 京都
- 岡田涼 (2012) 自己調整学習における他者. 『自己調整学習理論と実践の新たな展開へ』. 自己調整学習会編. 北大路書房. 京都
- 梶本佳照 (2022) 話し合いを家庭での課題としたハイブリッド型授業の提案—文字によるチャット形式によるグループ内での意見交換の取り組み—. 新見公立大学紀要第42巻 2号
- 神奈川県県央教育事務所指導課 (2022) 令和4年度 初任者研修講座学習指導案(例)集. <https://www.pref.kanagawa>.

- jp/documents/16669/r4gakusyusidouanreisyu.pdf (2022年10月28日閲覧可能).
- 香月正澄 (2018a) 「主体的・対話的で深い学び」と話し合う力. 『文字化資料・振り返り活動でつくる小学校国語科「話し合い」の授業』. 長崎伸仁監修. 明治図書. 東京
- 香月正澄 (2018b) 「進行」をモニタリングする話し合いの授業モデル—児童が作成した文字化資料による授業—. 『文字化資料・振り返り活動でつくる小学校国語科「話し合い」の授業』. 長崎伸仁監修. 明治図書. 東京
- 北川雅浩, 坂本喜代子, 中村敦雄 (2016) 合意形成を目指した話し合いの力を培うための方略. 東京学芸大学国語教育学会研究紀要12巻
- 経済産業省 (2018) 「未来の教室」とEdTech 研究会第1次提言. [https://www.meti.go.jp/report/whitepaper/data/pdf/20180628001\\_1.pdf](https://www.meti.go.jp/report/whitepaper/data/pdf/20180628001_1.pdf) (2022年10月28日閲覧可能).
- 香西秀信 (2016) 『議論入門 負けないための5つの技術』. 筑摩書房. 東京
- 埼玉県東部教育事務所 (2020) 参考となる学習指導案集 (小学校). <https://www.pref.saitama.lg.jp/g2204/sidouan-syo.html> (2022年10月28日閲覧可能).
- 中央教育審議会 (2021) 「令和の日本型学校教育」の構築を目指して—全ての子供たちの可能性を引き出す, 個別最適な学びと, 協働的な学びの実現— (答申). [https://www.mext.go.jp/content/20210126-mxt\\_syoto02-000012321\\_2-4.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20210126-mxt_syoto02-000012321_2-4.pdf) (2022年10月28日閲覧可能).
- 細川英雄 (2019) 『対話をデザインする—伝わるとはどういうことか—』. 筑摩書房. 東京
- 溝上真一 (2020) 令和の日本型学校教育における「個別最適な学び」「協働的な学び」についての概念的考察. 2020年10月23日中央教育審議会教育課程部会報告. [https://www.mext.go.jp/content/20201023-mxt\\_kyoiku01-000010203\\_2.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20201023-mxt_kyoiku01-000010203_2.pdf) (2022年10月28日閲覧可能).
- 森和久 (2022) 小学校国語科における物語文を「読むこと」の「知識及び技能」に関する考察—教科書の「学習の手引き」の記述を手がかりに—. 椙山女学園大学教育学部紀要15.
- 文部科学省 (2017) 小学校学習指導要領 (平成29年告示) 解説国語編平成29年7月. [https://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/micro\\_detail/\\_icsFiles/afieldfile/2019/03/18/1387017\\_002.pdf](https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2019/03/18/1387017_002.pdf) (2022年10月28日閲覧可能).
- 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だてを通して—. 国語科教育54. 全国大学国語教育学会
- 山本直恵 (2009) 「振り返る活動」と「改善する活動」を相互に行き来する話し合い学習の実践. 上越教育大学教育実践研究19.