

教師による対話アセスメントのための指標の開発

北川 雅 浩

Development of indicators for assessment of dialogue

Masahiro Kitagawa

(Received September 30, 2022)

1. 問題の所在と目的

(1) 汎用的な対話スキルの検討

現在、「対話的な学び」に代表されるように、教科等を問わず学習場面での対話が重視されている。対話を通して学ぶためには、多様な立場や考えとの交流を通して、自己の考えに累積させたり、葛藤を生じさせながら再構造化したりすることが重要である。しかしながら、小学校の現場では互いの発言を認め合うものの、思考の深化に生かされない実態も少なくない。そのため、言語能力育成の中核を担う国語科教育においては、話し合い指導の充実が志向されてきた。近年では、コミュニケーション発達調査や認知心理学の知見も援用され、理論面でも拡充されてきていると言える。しかしながら、国語科教育では、領域別に独立した単元での指導が多く行われることもあり、話し合いの方法を取り立てて学習する際にはある程度のまとまったボリュームの話し合いが指導の対象とされる傾向にある（合意形成の話し合い、問題解決の話し合い、討論活動等）。そのため、話し合いのスキルを取りまとめた先行研究においては、まとまったボリュームの話し合いで求められるスキルと、他教科等でも多く実施されるようなコンパクトなサイズの対話・話し合いでも活用されるスキルとが混在している状況が見られる。あらゆる教科等で「対話的な学び」を充実させるのであれば、より汎用的な対話スキルを整理する必要がある。

この点に関して、Zwiers (2019) は「学習会話 (Academic conversation)」として様々な教科等を対象とした対話スキル^{*1}を多くの実践者と共に開発し、提唱している。日本の学校でも生かせる内容は多いが、さらに日本の学習場面での対話・話し合いに生かせるよう加除修正することが望ましいと考える。また、Zwiers の「学習会話」はスキルが大括りに示されており、具体的な働きかけについては並列に扱われている。しかし、確実に高めていくためには、それらの難

易度の違いをもとに階層を整理する必要があると考える。

これらのことから、本稿の目的の第一として、Zwiers の「学習会話」を足掛かりとしながら日本の学習環境で活用される対話スキルを整理し、スキルの向上を測る指標を作成することを設定する。

(2) 対話のアセスメントの重要性

山元 (2016a) は言語コミュニケーション能力の発達調査をもとに、「言語コミュニケーション能力の指導は、あらかじめ用意した内容をどの児童にも獲得させるという発想はなじまない」(p.274) と主張する。その上で山元 (2016b) において「言語コミュニケーション能力の発達モデル」を指針とした「編み上げ型カリキュラム」の重要性について提言する。「編み上げ型カリキュラム」では、「言語コミュニケーション能力の発達モデル」と照らして子供たちの実態を捉えることにより、効果的なタイミングであらかじめ計画していた学習材や単元に取り組みせることが重視されている。すなわち、モデルから導出される指導の指針と、見取りによって捉えられた子供たちの実態とをすり合わせながら、言語コミュニケーションの育ちを導いていくのである。そのためには、指導者による的確な「見取り」としてのアセスメントが不可欠だと言える。また、一柳 (2012) は担任教師のコミュニケーション意識の差によって学級のコミュニケーションが変化することを実証的に示している。そうであるならば、学級編成換えや年度単位での担任交代が通常である学校の現状を鑑みれば、指導者として自分が受け持つ学級の対話の実態を的確に捉えることがどの教師にも求められていると言えるのではないか。

このようなことから、本稿の第二の目的として、作成した対話スキルの指標を用いた対話のアセスメントの事例を提示し、指標がどのように機能するか、実践上の課題として何が挙げられるかを明らかにすることを設定する。

2. 対話スキルの導出と整理—「対話力を高める5ラインズ」の作成—

(1) 対話スキルの導出

まず, Zwiers (2019) の「学習会話」をもとに対話スキルを整理する。Zwiers は「中心となる学習会話のスキル」として, 以下の五つを提示している (p.9)。

- ①考えをつくりあげる
- ②最初の考えを出す
- ③考えを明確にする
- ④根拠を用いて考えを支える
- ⑤討論において根拠を評価する

Zwiers はこれらの下に具体スキルを提示しており, 機能でスキルを束ねていることが分かる。また「③考えを明確にする」「④根拠を用いて考えを支える」については, 自分から出す場合と相手に尋ねる場合がある「両面的なスキル」であると定義されている^{*2}。これらは, Zwiers が特に重要なスキルと述べるように, 多くの学習場面で有効に機能すると考えられる。

では, 他のスキルについてはどうであろうか。以下に検討する。まず「①考えをつくりあげる」は, 「学習会話」の目的であり, 他のスキルを活用する際に意識すべきことである。Zwiers は「全体像を描く」ことの重要性から示しているのだが, 稿者は他のスキルと並列するのは妥当ではないと判断した。次に「②最初の考えを出す」については, 山元 (2004) が「協同的態度」の一部に「自分の考えを進んでみんなに話そうとする」を設定したことに重なる。山元は「協同的態度」を「言語コミュニケーション能力の発達の核」(山元, 2016a) として重視しているのだが, そこには「考えを出す」だけではなく, 発言を促すことや共感的な反応を返すことも含んでいる。こういった態度の重要性は広く共有されており, 教科書教材にも多く示されていることから, 「最初の考えを出す」を「協同的に取り組む」に含まれるものとして, 本稿では差し替えることにする。さらに, 「⑤討論において根拠を評価する」についてである。Zwiers はクリティカルな判断力の育成を重視しているため, 「⑤討論において根拠を評価する」を重要なスキルと捉えている。しかし, 本稿が対象としている日本の学習環境では, どちらがよいか対比的に検討するやりとりは現状においてそれほど多く活用されていないと判断する^{*3}。これらの判断から, Zwiers (2019) をもとに「協同的に取り組む」「明確にする」「考えを支える」をスキルの機能での束として導出する。

では, 日本の対話・話し合い指導において提示されている対話スキルとはどのように関連づけられるであ

ろうか。本稿では, 対話スキルが具体的に明示されている長谷 (2013) と上山 (2021) を取り上げて検討することとする。いずれも先行研究に基づきながら, 実践的に対話スキルの検討がなされている。

長谷 (2013) では 34 の対話スキルが提示されているが, 価値に関するもの (2), 態度に関するもの (3), 形式的なもの (1), まとまった規模の話し合いで用いられるもの (1) が含まれているため, これらを除いた 27 のスキルを対象とした。一方, 上山 (2021) については, 日常的な対話では必ずしも求められない「計画」「ユーモア」を対象から外した。また, 「反論」については Zwiers 同様, 必要に応じて出されることはあるものの, 「反論」を出すことを指導することは協同的な議論において有効ではないと判断し, 対象から外すことにした^{*4}。以上の処理を経て, 対話スキルを機能で束ねたのが表 1 である。表 1 からは, Zwiers (2019) をもとに導出した「協同的に取り組む」「明確にする」「考えを支える」については, 日本においても対話スキルとして重要視されていることが確かめられる。加えて, 表 1 では残されたスキルを分類し, 「比較し整理する」と「対話を進める」の二つのスキルの束を新たに設定している。「比較し整理する」は共通点や相違点を伝え合うことや出された意見を整理することであり, 小学校国語科の教科書においても散見されている。一方, 「対話を進める」は, 話し合いの目的を意識して進めることや, 新たな論点へと話し合いを広げていくことである。いずれも有効なはたらきかけであると判断し, 先に導出した三つに加え, 「協同的に取り組む」「明確にする」「考えを支える」「比較し整理する」「対話を進める」の五つを, 現在の日本の学習環境で対話を充実させるために重要なスキルの束として設定した^{*5}。

図 1 は, このようにして設定した五つのスキルの束を, 学校現場で活用しやすいように「対話力を高める5ラインズ」として整理・図化したものである(以降, 「5ラインズ」とする)。Zwiers 同様, 対話スキルを機能で束ね, 「対話ライン」と呼ぶことにした。この五つの「対話ライン」内に具体スキルを提示することにより, スキルの機能や目的を指導者が意識しやすいようにしている。また, 先行研究を参考にしながら, 「対話ライン」内の具体スキルを内側から外側へと大まかな系統性をもたせ, 質的な程度の把握ができるように作成している^{*6}。このように, 指導すべき対話スキルの範囲と順序性を提示することにより, 指導者が子供たちの対話の実態把握をよりの確なものとする上で効果を発揮すると考えられる。

表 1

	長谷 (2013) 対話能力系統表	上山 (2021) 話し合いの方法知一覧
協同的に取り組む	相手を尊重し、協調して話し合う 自分から積極的に話題を見つけて話そうとする 相づちができる 復唱（繰り返し）ができる	提案 意見を提案する 発話の促し 相手の発言を促す 受容 相手の考えを受容する あいづち 話しやすくするあいづち
明確にする	相手の話した内容をまとめる（言い換える）ことができる 相手の話した内容をまとめること（一般化）ができる 五感を使ってイメージ豊かにつなぐ 自分の体験や感想・意見を入れてつなぐ 分からないことやわしく知りたいことを尋ねる 関連した事柄を話す 大事だと思ったことを確認する 相手のあいまいな点を明確にしてつなぐ 相手の考えを踏まえて、まとめたり、補足したりしてつなぐ	確認 発言内容を確認する 言い換え 別の言葉に言い換える 補足 相手の考えに付加する
考えを支える	理由を考えながらつなぐ 根拠を明らかにしてつなぐ	質問 理由を尋ねる 理由づけ 意見の理由を述べる
比較し整理する	相手を尊重し、考えを比べて話し合う 相違点や類似点を明らかにするためにつなぐ 話の中に賛成、反対を入れてつなぐ 相違点・類似点を整理する よい点・悪い点を整理した上で、新たな視点を持つ 途中で、それまでの対話の過程をまとめながら話せる	整理 論点を整理する
対話を進める	順序を意識してつなぐ 中心を意識してつなぐ 意図（話し合い）を意識してつなぐ 相手を尊重し、見方を広げて話し合う 目的を考えて進める 主題からそれないで話そうとする	展開 別の論点への展開を促す 逸脱の修正 逸れた話題を戻す

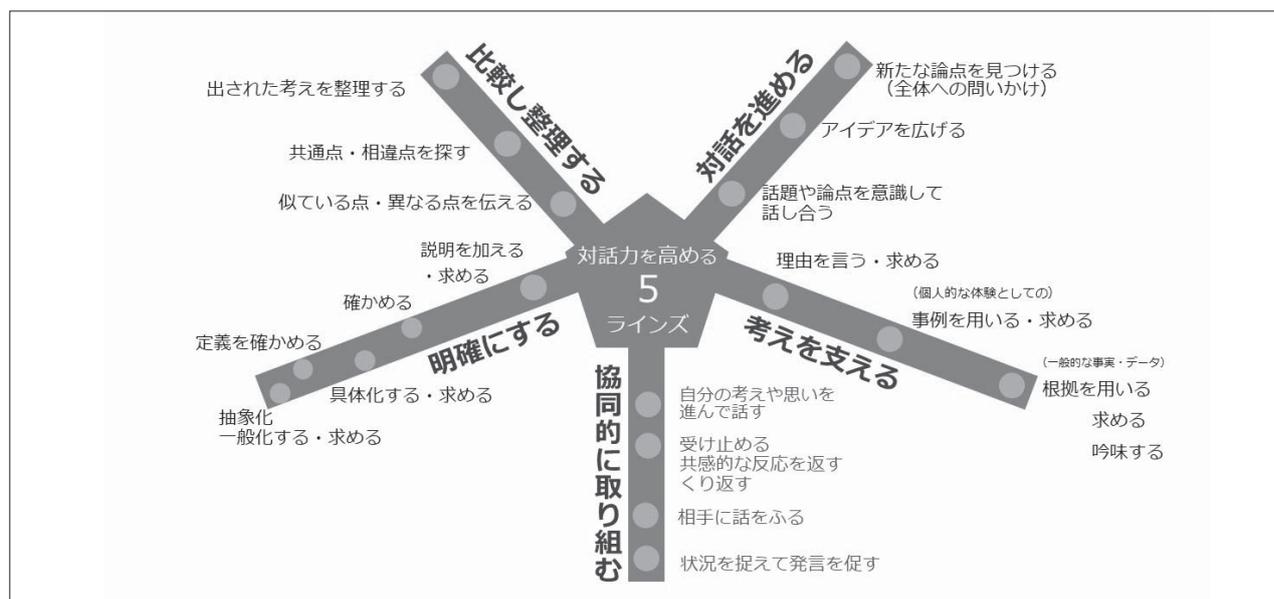


図 1 開発した「対話を高める 5 ラインズ」

3. 「5 ラインズ」を活用したアセスメントの実際

次に、前項で作成した対話スキルの指標である「5 ラインズ」が対話のアセスメントにどう活用し得るか、臨床的方法で検討していく。本項では、診断のための話し合い活動の後、稿者と担任教員とで実施した共同アセスメントの事例を取り上げる。

(1) 調査対象

対象とした学級は熊本県内 A 小学校の4年生の1学級である。担任の中津教諭(仮名)は国語科教育の専門性の高い中堅教員であり、同校や自治体の国語科教育の実践研究をリードする立場にある。対象学級は、中津教諭が今年度から新たに担任している。学級の子供たちは、稿者が出会った7月の段階で互いの考えを傾聴する様子が見られた。今年度から週1度のグループエンカウンター活動に継続的に取り組んでいる。

(2) 診断のための話し合い活動

①概要

対象学級の対話の実態を捉えるために、1単位時間の話し合い活動に取り組んだ。

話題) 無人島に持っていくなら

概要) 無人島に3日間行くという設定で、持ち物を二つグループで話し合って決めるという活動に取り組んだ。各グループ3・4人で構成し、二つのグループをセットにして先に話し合うグループと後で話し合うグループを作った。片方のグループが話し合っている間、他のグループは代表で1名が iPad で話し合いの様子を撮影し、他のメンバーは話し合いを観察した。1時間の活動の流れとしては、①ワークシートに自分の考えとして二つの持ち物を理由をつけて書く、②先行グループが話し合う、③後行グループが話し合う、④話し合いの振り返りを書く、であった。なお、ワークシ

トには持ち物の候補が8点示してあり、その中から選んでもよいし、自分で考えてもよいこととした。話し合いは全て iPad と IC レコーダーで撮影・録音し、稿者が文字起こしをした。

②結果

文字起こしデータについて「5 ラインズ」に設定した対話スキルでコーディングし、「対話ライン」ごとの出現頻度を表に整理した(表2)。グループ3と7の「対話を進める」が「X」となっているのは、グループで話し合って決めるという話し合いの目的を捉えられておらず、話題を意識して話し合うことに課題があったことを表している。グループ間のバラつきが大きく、特にグループ5が高い値を、グループ3が低い値となっていた。スキルに関連する発話であっても、効果が低いと判断したものは、0.5でカウントした。

五つの「対話ライン」別に見ると、「考えを支える」「協同的に取り組む」「明確にする」の三つの頻度が順に高かった。〔引用1〕はグループ1の序盤の話し合い状況である。どのグループも話し合いの序盤では、〔引用1〕と同様に自分の考えを理由付きで述べたり、他の参加者が理由を尋ねたりしており、「考えを支える」の頻度が高い要因となっていた。また、3Bのように受け止めや共感する発言が多かったことが「協同的に取り組む」の高頻度につながった。「明確にする」については、頻度は高かったものの、その内訳は「説明を加える」が約半数を占めており、主に自分の発言内容を補足するという状況であった。

一方、「比較し整理する」「対話を進める」は頻度が低く、0回のグループも散見された。「比較し整理する」については、〔引用1〕のように、先行する発話との異同を示すメタ言語(「〇〇さんと同じで…」等)は全てのグループで見られなかった。頻度が複数回あったグループは、〔引用1〕の13Bや15Aのように共通点や相違点について発言しており、話し合いを建設的に進めることに貢献していた。

表2

Group	協同的に取り組む	明確にする	考えを支える	比較し整理する	対話を進める	小計	総発話数
1	8	9	8	5	0	30.0	60
2	9	17	14	0.5	2	42.5	109
3	2	2	3	0	X	7.0	25
4	12	10	8.5	2	3	35.5	61
5	23	21	16.5	5	3	68.5	120
6	11	11	10	0	0	32.0	62
7	8	7	11.5	0	X	26.5	109
8	9	10	11	1	0	31.0	72
9	10	4	12	4.5	5	35.5	80
合計	92	91	94.5	18	13	308.5	698
平均	10.22	10.11	10.50	2.00	1.44	34.3	77.56

〔引用1〕※7

1	A	えーっと、ぼくが、無人島に行くとしたら持っていくものは、テントと水です。なんでテントかというと、テントがあれば家の中みたいに安心して眠れるからです。
2	A	あと、水は水が無いとこの暑さだと熱中症になることがあるからです。食べ物よりも水の方が大事だと思います。
3	B	いいと思います。(拍手)
4	C	持ち物言って、理由を言うの
5	B	書いてないけどいいの？
6	C	(うなづく)
7	B	じゃいきます。もし無人島に行きたいなら、持ち物はライターと水2リットルです。なぜかということ、ライターで目の前を明るくしたり、水で塩分補給をしたりします。
8	f	(4) (拍手)
9	C	えっと、わたしはナイフと水を持っていきます。ナイフは理由は、木を切ったりとか食べる時に、調理する時に使うからです。
10	C	水は暖かい島だから、雨が降ってなくて水が無いかもしれないからです。
11	f	(拍手)
12	T	(12) 話し合って決めるんだよ。決まった？
13	B	えっと、水は三人とも1個あるから//水はこのままでいいでしょう。
14	A	// だけん、水は、水
15	A	ナイフとライターとテント

(3) 共同アセスメントの実際

診断のための話し合い活動後、中津教諭には話し合いの動画データを共有し、互いに視聴しておくこととした。約2週間後に稿者と中津教諭とで共同アセスメントを実施した。中津教諭の了解のもと、会話は全て録音した。

①自分の意見を言うことへの偏り

〔引用2〕の最初の発話は中津教諭が動画を視聴した印象についての語りの箇所である。「総じて自分の意見だけ結構言うっていう傾向」や「『例えば』とかそういうのは入ってはくるけど、使う子はそんなに多くはない」という指摘は(2)②の分析結果における「説明を加える」が「明確にする」ラインの約半数を占めていたことと重なる。中津教諭は「5ラインズ」と照らしなが見取することで、子供たちが自分の言いたいことばかり意識を向けて説明を加えているという実態を的確に捉えられていたことが窺える。

〔引用2〕

中津	そうですね。うーん、とても話し合いを進めるのが上手い子は上手かったけど、やはり総じて自分の意見だけ結構言うっていう傾向に、まあ4年生ですからそんな感じだとは思んですけど。なんて言うんですかね、「協同的に取り組む」の「自分の考えや思いを進んで話す」はできている子はできているかなって。特に私のマーカー引
----	--

	いた子はそれがベースにあるので、話は何となく進みますけど、ところどころにこの間価値付けていただいた「例えば」とかそういうのは入ってはくるけど、使う子はそんなに多くはないかな、全員で使っているわけではないっていうところですかね。
稿者	まあ、でも、ポジティブに捉えるならば、芽はあるかなって感じですかね。
中津	ああ、そうですね。
稿者	その何人かがあんまり自覚してないけど出しているところをフォーカスして、先生が価値付けてあげながら広げていくっていうのがね、一つのアプローチの方法だと思うので。

②「考えを支える」の安定的活用

中津教諭は「考えを支える」については〔引用3〕の場面で「結構言っていた」と評価しており、具体的な発言の様子も報告されている。(2)②の分析結果での頻度の高さとも重なっていた。稿者とのやりとりの中で安定的な活用状況が共有されるとともに、中津教諭から「Aタイム」という活動の影響が語られていった。「考えを支える」発話は、「なぜ」「…だから」といった語が付くため、「5ラインズ」が無くても捉えやすかったかもしれない。しかし、ラインごとに焦点化して見取りを共有する中で、その背景にも言及されることにつながっていたと言える。

〔引用3〕

稿者	こっちの「考えを支える」のラインはどうですか？
中津	「理由を言う」「事例を用いる」のところは結構言っていたと思います。なんでかっていうのは、
稿者	理由を聞くのも多かったですよ。
中津	はい。「なんで？」ってそしたらテレビで、最近冒険少年とか無人島脱出系のやつが出てるので、こうやって火を起こしてとかジェスチャー付きとかナイフで削った木を使って火を使うとかそういう事例も言っていた。実際、自分というよりはテレビの情報かもしれないけど。
稿者	それは大事な個人的な(事実:稿者補)というか、根拠というほどでもないかもしれないけど。
中津	明確な根拠までですね。
稿者	まあ、話題の特質もありますしね。
稿者	「考えを支える」のラインは、中津学級は結構しっかりしていて、というところですかね。
中津	今、Aタイムって銘打って、週1回ですね、お互いかわる時間をもってるんですけど。

③共通・相違への意識の低さ

(2)②の分析結果で頻度の低さが見られた「比較し整理する」に関しては、〔引用4〕において中津教諭も「意外と少なかった」と評価していた。別の場面では、その要因として「その(話し合いの目的):稿者補足」意識が低かったから、たぶん共通点を探そうと

かが薄かったのかもしれない」という新たな気づきが述べられていた。また、〔引用5〕の場面では、互いの発言の関係を明示して発言することを指導しているが定着が弱いと感じていることが述べられた。学習経験と結び付けながら、課題をより具体的にしていることが窺える。

〔引用4〕

稿者	この辺り（「似ている点、異なる点を伝える」）どうですか？ここ同じだねっていうのは、
中津	そう、そこが意外と少なかった。
稿者	少なかった？
中津	いたはいたんですけど、この水っていうのに注目した〇〇さんとか。
稿者	もっと出るかなと思ったらって感じですか？
中津	そうですね。共通点・相違点って意外と少なかったかな。具体的にそれ、食料ってどんなのが食料なのかとか、ご飯炊くっていうけど炊飯器無いじゃんとか詳しくしていく方向には行くけど、それぞれの意見の共通項とか見出そうというのは結構無かったんじゃないかなと思いました。

〔引用5〕

稿者	この子たちは何々ちゃんと同じでとかっていう発言をあまりしないんですね。
中津	授業中につないでいく時に誰々と似ててとかそういうのをやったつもりなんですけど、でもそういう意識がとても低くなって、出会った時から、ただ言いたいことだけ言って終わる。
稿者	先生が持たれたのは4年生からですか。
中津	今が初めてです。
中津	誰々の考えを受けてっていうのは比較的弱いというか。
稿者	読みの交流の場面とかでも、ペアで考えを言う時に何々ちゃんとも私も考えが似ているんだけどちょっと理由が違ってとか、そういうやりとりが大事だと思うんですね。そういうのは今回のじゃない場面ではどうですか？結構見られますか？
中津	いや少ないと思います。そういうことを私もしたいというか、価値付けてきたつもりだけれど、まだ価値付けが弱かったのかなって思うぐらい、誰々と同じでそういうのがあまり。わたしの、ぼくのって感じが強いですかね。

④アセスメントを生かす

本実践は対話の診断を目的としているため当然指導に生かすことにつなげる必要がある。中津教諭の発言からも、積極的に活用しようとする意思が伝えられていた。〔引用6〕は、子供たちが理由が言われれば満足している状況について話し合っている場面において、中津教諭が「理由の質」に目を向けさせる指導を取り入れることを述べた場面である。一方で、〔引用7〕では、子供たちの対話の実態は捉えられたものの、指導のプランニングに迷いがあったこと、稿者との共同アセスメントの中で明確化できたことが指摘された。

〔引用6〕

中津	まずそこから2学期行った方がいいですかね。理由の質というか。それはすごく納得できるというか、落ちるというか。安心してやりとりができるとか、そういうところだけにしか1学期取り組まなかったんですね。そこに具体性を出せとしかしてなかったの。
----	---

〔引用7〕

中津	方向性っていう点で、子供たちを見てどこからどう手をつけていこうかなみたいなのふうに思っていたんですけど、でも、すっきりしました。お話をきて。
----	--

今回の共同アセスメントを通して2学期の目標として以下の3点が設定された。

- ・具体化する、確かめる
- ・理由を吟味する
- ・意見相互の関係を伝えてから発言する

4. 対話のアセスメントに「5ラインズ」を活用する効果と課題

今回の共同アセスメントの事例から得られた、対話のアセスメントに「5ラインズ」を活用する効果と課題を以下に整理する。

(1) スキル面での対話の実態把握の明瞭化

共同アセスメントの中で、中津教諭はそれぞれの「対話ライン」について具体的に見取った実態を述べられていた。それらは3(3)で指摘したように、文字起こしデータを用いた頻度調査の結果とも重なるものであった。すなわち、中津教諭は「5ラインズ」を活用することで対話スキルの活用状況を的確に捉えられていたと言える。中津教諭自身も、共同アセスメントの中で「ただ見たらたぶん分からないことがこの「5ラインズ」で明確になった」と評価しており、分析の物差しとして機能していたことが確かめられる。

また、〔引用3〕のように「対話ライン」のどのレベルまで発現しているかが話題となる場面も見られた。作成の趣旨である対話スキルの質的な程度の把握に関しても活用が促されていたと考えられる。

これらのことから、「5ラインズ」を活用することは、指導者が子供たちの対話を観察する際に、対話のスキル面での実態把握を明瞭化する上で効果があると判断する。

(2) 共通言語としての意義

中津教諭個人による分析にも「5ラインズ」は効果を発揮していたが、今回の事例では中津教諭と稿者と

の協議場面においてさらに有用性が高まっていたと言える〔引用7〕。その際、各「対話ライン」や配置された具体スキルが、協働で分析する上での共通言語として機能していた。各スキルが「対話ライン」として束ねられていることにより、何のために当該スキルが求められるかといった意図が共有されていたことの影響が大きいと考える。共通言語として機能していたことにより、〔引用3〕〔引用4〕のように共同アセスメントが円滑に進められていた。そのため、話題が定着状況に関する背景や、各スキルについての認識のすり合わせへと発展させることができたのだと考えられる。今回は稿者との共同アセスメントであったが、同じ学年を担当する同僚との活用であれば、育成する学習者像の共有にも資することが期待できる。様々な学習場面での活用を企図していることから、共通言語として機能することの意義は大きいと言えよう。

(3) ポジティブな見取りへの転換

「5ラインズ」は対話のスキル面において、何ができる程度できているかを可視化するためのツールである。アセスメントにおいても、どこまではできているかを話題とし、頻度は少なく活用者は限られているスキルを「芽」と捉え次へのステップとして位置付けるやりとりが散見された。また、中津学級では「考えを支える」ラインの頻度が高いため「強み」として生かしていくことが話し合われていた。このように「5ラインズ」は共同アセスメントにおいて、対話の実態をポジティブに捉え伸ばしていくという意識につながっていたと言える。

しかし、中津教諭が「担任だとできていないところに目が行ってしまって」と心境を述べていることから、指導者個人のアセスメントにおいてもポジティブな把握を促すようなはたらきかけの必要性が示唆される。継続的に活用する場合には、スキルによっては変容が見られにくいものも想定される。今後、対応を検討していきたい。

(4) 指導のプランニングへの手掛かりの必要性

「5ラインズ」は実態把握のためのツールであり、指導に生かす手順や方法については指導者が考える必要がある。とはいえ、〔引用7〕で中津教諭が指摘するプランニングに迷いが生じたという事態は、多くの活用者にも同様に起こり得ることが想定される。中核となる「協働的に取り組む」「明確にする」「考えを支える」のラインから充実させるとよいことを強調して伝えたり、指導法を合わせて提示することにより取り組みやすいものから選べるようにしたりといった支援を検討していく必要がある。

5. 今後の展望

国語科の読むことや書くことの学習や他教科等を対象に、考えを深め合うことにつながった対話の実例を収集する必要があると感じている。それらを「5ラインズ」と照らし合わせることにより、設定した「対話ライン」や具体スキルの妥当性を評価し、必要に応じて修正していくことができると考える。今後の課題としたい。

また、現在、中津教諭とは「5ラインズ」を活用して年間を通じた対話力の育成に取り組んでいる。今回のような短期的なアセスメントとは異なる利点や課題が導出されることが見込まれる。それらを整理し、対話の指導の充実に資するアセスメントの支援ツールを開発していきたい。

さらに、効果の検証のためには、より多様な活用者へと対象を広げていく必要があると考える。例えば、指導者のキャリアによっても、ツールの有効性や活用方法が異なる可能性がある。対話指導の経験が少ない教員にとっては、アセスメントのみならず、具体的な指導の手立てがセットになっていることが望ましいかもしれない。対象の幅を広げるためにも、対話スキルを高めるための活動例についても「5ラインズ」と対応させながら開発・整理していきたいと考えている。

謝辞

本研究に際して、A小学校の学校長、中津教諭及び学級の子供たちには多大なる協力をいただいている。記して謝意を表したい。

本論は科学研究費助成事業（19K23342）の研究成果の一部である。

註

- ※1 Zwiers に拠れば会話スキルの方が適切かもしれないが、本研究での統一を図るため対話スキルと表記することとした。また、以降のZwiers (2019) に関する訳語は稿者による。
- ※2 単に、質問する、理由を言うといった具体スキルを提示するのではなく、それらを用いる目的が明示されているため、スキルの網羅的な指導を防ぐことができよう。
- ※3 このスキルの必要性が低いということではなく、あくまで現状の学習場面における対話・話し合い活動で活用されているスキルか否かによる判断である。
- ※4 稿者は、意見そのものについての反論ではなく、相手の用いる理由や根拠の妥当性や重要性を吟味することの指導が建設的な議論を可能とするため

には重要だと考えているが、いかがだろうか。特に小学生段階では、反論から始めることの弊害についての Zwiers の指摘は首肯できるように思われる。

- ※5 なお、Zwiers や山元の指摘から、「5 ラインズ」においても、「協同的に取り組む」「明確にする」「考えを支える」の三つがより重要度が高いと判断している。
- ※6 先行研究においても質的な高低については見解が一致してはいないため、あくまで目安としている。また、教科等によって含まれる具体スキルは若干異なることが想定される。
- ※7 トランスクリプトの記号は以下の通りとする。
// 発話の重なり f フロア（不特定の児童）
(n) n 秒の沈黙 ? 語尾の上昇

引用一覧

- Zwiers, Jeff. (2019). Next steps with academic conversations :new ideas for improving learning through classroom talk, Stenhouse Publishers.
- 一柳智紀 (2012)『授業における児童の聴くという行為に関する研究』風間書房
- 上山伸幸 (2021)『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
- 長谷浩也 (2013)『小学校国語科 対話が子どもの学びを変える指導のアイデア&授業プラン』明治図書出版
- 山元悦子 (2004)「聞き話す双方向性のある音声言語活動の学習指導」倉沢栄吉・野地潤家 (監)『話し言葉の教育』朝倉書店
- 山元悦子 (2016a)『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
- 山元悦子 (2016b)「話すこと・聞くことの特徴に鑑みたカリキュラム作りの試み」『国語科カリキュラムの再検討』学芸図書