

学位論文要約

方法知のメタ認知を促す話し合い学習指導の研究
—小学校国語科を中心として—

広島大学大学院 教育学研究科 博士課程後期
文化教育開発専攻 国語文化教育学分野

上山 伸幸

論文の構成

序章 研究の目的と方法

第1節 研究の目的

第2節 研究の方法

第1章 話し合い学習指導研究の成果と課題

第1節 話し合い学習指導研究史の概観

第1項 研究の「隆盛期」と「沈静期」

第2項 2000年前後以降の動向

第3項 メタ認知への着目

第2節 対象化する活動を取り入れた先行実践の分析

第1項 考察対象とする先行実践の概要

第2項 学習内容と記録媒体との関係

第3項 先行実践の成果と課題

第3節 教材開発に関する先行研究の検討

第1項 指導時期に応じた教材の開発

第2項 事後に用いる教材開発の視点

第3項 開発された教材の分析

第4項 教材開発に関するまとめ

第4節 先行研究の成果と課題

第2章 方法知のメタ認知を促す話し合い学習指導の構想

第1節 方法知概念とその具体

第1項 方法知の定義

第2項 話し合いを推進する方法知の整理

第3項 学習内容としての方法知の類型化

第2節 メタ認知研究の知見の援用

第1項 メタ認知的知識としての方法知

第2項 話し合いのメタ認知を促す学習活動

第3項 メタ認知的経験を活かす話し合い学習指導

第3節 指導方法としての対象化する活動

第1項 対象化を促す観点

第2項 学習活動の導出

第3項 対象化する活動における学習活動のまとめ

第4節 話し合いを評価する営みとしての対象化する活動

第1項 話し合いを評価する力の構造

第2項 話し合いを評価する観点

第3項 「評価指標」の援用可能性の検討

第5節 方法知の教材としての文字化資料

第1項 話し合いの振り返り教材の種類

第2項 全体凝縮型文字化資料の特性

第3章	方法知のメタ認知を促す指導方法の検証
第1節	自覚化が起こる際の認知過程の分析
第1項	自覚化を促す学習指導の仮説
第2項	実験授業の概要
第3項	量的分析
第4項	質的分析
第5項	自覚化が起こる際の認知過程の解明
第2節	方法知の自覚化を促す授業過程と教材の分析
第1項	教師の働きかけの分析
第2項	文字化資料を教材とした授業過程の提案
第3項	開発した教材の効果
第3節	方法知の活用を促す授業の分析
第1項	「困難点」をとり入れる際の考慮点
第2項	授業の概要
第3項	量的分析
第4項	質的分析
第5項	「困難点」を起点とする学習活動の導出
第4章	方法知のメタ認知を促す指導方法の活用可能性
第1節	文字化活動を取り入れた学習指導の構想
第1項	文字化資料を用いた指導方法の課題
第2項	文字化活動の種類
第2節	文字化活動を取り入れた授業の分析
第1項	高学年の学習内容とその教材
第2項	授業の概要
第3項	話し合い活動の分析
第4項	授業の分析
第5項	文字化活動に関する考察
第3節	文字化活動を取り入れた指導方法の可能性
第1項	文字化活動がもたらした学習者の反応の分析
第2項	指導方法としての可能性と課題
第5章	方法知のメタ認知を促す話し合い学習指導論の構築
第1節	方法知のメタ認知を促す話し合い学習指導論の構造
第2節	構造図における各要素の説明
第3節	話し合い学習指導論の課題
終章	研究の総括と展望
第1節	研究の総括
第2節	研究の展望
補助資料	
参考・引用文献一覧	

研究の目的

話し合いという言語活動を営む力は、学習者が学校という場において他の学習者と協同的に学ぶためだけでなく、社会において人と人との関わり合いのなかで生きていくうえでたいせつな力である。話し合いに参加し、他者とやりとりする力の育成は、問題解決や意見の創出といった、協同的・創造的話し合いができる学習者の育成がひとつの目標とされているように(山元悦子,2004b)、これまでの話し合い学習指導研究においても目指されてきた。こうした話し合いを生み出すためには、参加者が主体的に関わり合う必要があり、その過程では、刻々と変化する状況に応じて、個々人が自身の振る舞いを選択することが求められる。話し合いの場でどのように振る舞うべきかを意識的に選択していくという行為は、自然に身につくものではなく、学習の場で内省を伴うことで獲得され、育まれていくものであろう。

では、そうした話し合いの指導は、学習者が話し合いについて内省し、自身の振る舞いを意識的に選択していくための場として準備されているといえるだろうか。近年の、福岡教育大学国語科他(1997)、村松賢一(1998a,2001)、若木常佳(2001,2011a)、位藤紀美子監修(2014)といった研究においても、そうした側面の学習が提案はされてきた。それは例えば、学習者が話し合いでの振る舞いを自己評価したり(若木,2001)、話し合いの事前・事中・事後に話し合いを対象化したり(村松,2001)、学習者が話し合いを振り返ることで「話し合いのこつ」を見つけたり(位藤,2014)、といった活動として具体化されてきた。しかし、こうした活動は、前掲の先駆的なとり組みの中で部分的に見られるのみであり、話し合い学習指導論として体系化されているとは言い難い。話し合い授業実践については、「話し合い」の方法そのものを学ぶ場は、ほぼ設定されていない。」(位藤他,2007,p.210)という現状の指摘もみられる。

こうした現状にある原因のひとつに、話し合い指導が活動を中心に考えられてきたことが挙げられる。先行研究を概観した論考には、1990年代には様々な活動形態に関する研究が多く行われたとする指摘(中村敦雄,2002)や、活動形態や論題が教材開発の対象となっていることを指摘するもの(田中俊弥,2002)がみられる。どのような活動形態で、どのような話題について話し合わせるのかは、実際の話し合いを経験させるために重要である。しかし、これらは話し合いの事中に関わる問題であり、事後に話し合いを内省し、よりよい話し合いのために自らがどう振る舞えばよいのかを学習させるための方途が明らかにされる必要がある。また、教師がモデルやスキルを示す指導の限界も考慮する必要がある。長田友紀(2013a)が述べるように、これまでの指導は「モデルやスキルを始めに提示し、実の場や練習的なトレーニングによってそれを習得させるという形が多かった」(p.73)といえる。しかし、例えば話し合いの指導方法として研究が深められてきた台本型手引きには、次のような課題があるとされている。若木(2011a)は、「学習者にある程度の路線を示してしまい、考えの広がりを妨げる」ことや、「意識してその情報処理を行っていないということが考えられる」(p.307)と述べる。このことから、手引きを読み合う段階を越えて、学習者が自らの参加する話し合いのあり方を考え、そのような話し合いを実現するための振る舞いを学習することの必要性が改めて窺える。

では、そうした学習指導とは、どのようなものであると考えられるのか。大槻和夫(2010)は、「国語科の役割は、子どもたちの無意識的な言語活動を意識的な言語活動にいったん転化させ、メタ認知させたうえで再度無意識的な活動に戻していくことにあるのではないか

と考えている。」(p.159)と述べる。また、前掲の指摘を行った長田(2013a)は近年見られる新たな実践の特徴として「メタ認知」を挙げている。これらの指摘からは、学習者が自らの話し合いを振り返る過程で、話し合いを推進する方法をメタ認知するという学習が想定できる。また、山元(2005)が「学ばれる内容はあらかじめ用意されたものをトップダウン式に提供するのではなく、その場で児童生徒が体験的につかんだもの、または教師が意識してつかませて積み上げていく」ことで、「実感を伴った理解が図られ、肌身についたふるまいとしての話す聞く態度が形成される」(pp.9-10)と述べているように、そこで獲得された知識は学習者の振る舞いとして内面化し、実際の話し合いにおいて活用されていくと考えられる。

こうした指導のあり方のうち、自らの話し合いを振り返る活動は対象化する活動として、また意識化することで得られる知識は、話し合いの方法についての知識という意味での方法知として位置づけられよう。以上のことから、対象化する活動を通した、方法知のメタ認知を促す話し合い学習指導論の解明が、研究課題として設定できる。そして、指導論として体系化されるためには、どのような学習内容を獲得させることをめざして、どのような学習活動を取り入れ、どのような教材を用いながら行えばよいのかが明らかにされる必要がある。本研究では、学習内容・指導方法・教材が指導論の構成要素であると捉えながら検討を行う。またこの過程では、話し合いの授業実践の改善を志向し、実験授業と授業開発を通した実践的な研究を行う。最後に、対象とする学年段階について述べる。方法知という知識的な内容を扱うためには、学習者のメタ認知がある程度発達していることが求められる。そのため、話し合い活動のメタ認知が可能(山元,2003b)とされている小学校4年生及び、メタ認知が本格的に発達するとされている(三宮真智子,2004,p.41)小学校5年生を対象に研究を行う。

以上を踏まえ、本研究では以下の5点の研究課題を設定する。

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">①話し合い学習指導研究史と近年の理論的・実践的動向を踏まえた、方法知のメタ認知を促す話し合い学習指導研究がとり組むべき今日的な課題を明らかにする。(第1章)②学習内容の類型化・指導方法の検討・教材の開発という3つの側面から、方法知のメタ認知を促す話し合い学習指導を構想する。(第2章)③方法知のメタ認知を促す指導方法の有効性と課題を明らかにする。(第3章)④先の課題を踏まえた授業開発を行い、指導方法の活用可能性を解明する。(第4章)⑤以上の検討から得られた知見を集約し、学習内容・指導方法・教材を体系化することで、方法知のメタ認知を促す話し合い学習指導論を構築する。(第5章) |
|---|

研究の方法

上記の課題を解明するために、本研究では以下の2つの方法で研究を進める。1つ目は、国語科教育とメタ認知に関する先行研究の検討による、成果と課題の解明と話し合い学習指導の構想である。この際は、先行実践の事例収集と分析を合わせて行う。2つ目は、実験授業による指導方法の有効性の検証と、指導方法の課題を踏まえた授業開発とを通した、方法知のメタ認知を促す話し合い学習指導論の構築である。

各章の概要

第1章 話し合い学習指導研究の成果と課題

本章では、話し合い学習指導の先行研究及び実践の検討を通して、研究課題を設定した。

第1節では、話し合い学習指導研究史を概観し、近年の研究動向と先行研究の到達点とを明らかにした。国語科の「話すこと・聞くこと」領域の教育史研究では、平成期に至るまで研究の「隆盛期」と「沈静期」が繰り返されてきたことが指摘されている(増田信一,1994,pp.16-17)。この現象は、同領域の教育が、時代の状況や要請に左右されてきたことを示している。一方で、話し合い学習指導の重要性については、「沈静期」においても西尾実や倉澤栄吉らによって指摘されており(野地潤家,1986,p.11、山元悦子,2010,p.240)、話し合いの指導は国語科の不易な側面として位置づけられる。また、平成期以降の隆盛の傾向は、福岡教育大学国語科他(1997)と村松賢一(1998a,2001)といった話し合い学習指導に関する「開拓的な書物が刊行」(吉田裕久,2002,p.84)されて以来、若木常佳(2001,2011a)や位藤紀美子監修(2014)の研究成果にみられるように、今日まで継続しているものと捉えられた。

こうした研究史を踏まえ、話し合い学習指導研究が本格化する2000年前後以降に焦点をあて、先行研究の到達点を解明した。1990年代は話し合いの活動形態に関する研究が中心であったとされる(中村敦雄,2002)一方で、2000年前後以降は話し合い学習指導の内容・方法に関する研究の充実が顕著であることが指摘されている(長田友紀,2013a)。本研究では、育てる学習者像の明確化と話し合いという言語活動の特性の解明、さらにこれらを踏まえた指導方法の開発が成果であることを指摘した。育てる学習者像の明確化に関しては、山元(1997,2004b,2009a)と村松(1998a,2001)との比較から、問題解決や意見の創出といった協同的・創造的話し合いができる学習者の育成が共通して目指されているものの、そうした話し合いを実現するために重要となるとされる方法知(位藤紀美子他,2007、住田勝,2014)の整理が不十分である現状が見てとれた。また、話し合いという言語活動の特性に関しては、複数の参加者によって営まれるため、発言を事前に予測することが不可能(藤森裕治,2002a,p.93)であることと、音声言語の「非記録性」(長田,2008a)とを踏まえながら指導論を構築する必要性が示唆された。最後に、指導方法に関しては長田(2005,2013a)による「指導時期と媒体による話し合いの指導方法」の整理があるように充実した様子が窺える。特に長田(2013a)は、学習者自らが話し合いを振り返り、そこでの気づきを言語化する指導方法を価値づけながら、これらの背景に「メタ認知」の重視があることを指摘している(p.73)。こうしたことから本研究では、「学習者が自分たちや他の人の話し合いの記録を事後に分析する活動」を「対象化する活動」(村松,2001,p.170)と位置づけた。指導方法の意義は、学習者の方法知についての「実感を伴った理解」と「自覚」を促すことができる点にある(山元,2003a,2005、位藤他,2007)が、その学習活動について考察した研究は管見の限りでは確認できなかった。

第2節では、対象化する活動を取り入れた先行実践の分析を行った。事後指導に用いる教材の媒体を限定せずに、西上慶一(2011)、住田勝・守田庸一(2009)、坂本喜代子(2004b)、勝村正樹(1998)、山元悦子(2003a)、山本直恵(2009)の実践について検討した。その結果、学習内容は、発言のあり方、話し合いの方法、非言語的な要素と多岐にわたっており、従来の話し合い学習指導研究で目標とされてきた内容が対象化する活動によって学習可能であることが明らかになった。また、対象化する活動を有効に機能させるための要件として、学習

内容に適した記録媒体を選択することの重要性が示唆された。課題として、学習内容と学習活動、さらには教材との関係づけをどのように体系化すべきかが明らかにされていない点を指摘した。

第3節では、話し合い学習指導の教材論と対象化する活動における教材開発に関する先行研究について検討を行った。1990年代は活動形態や論題・話題が教材とされていた(田中俊弥,2002)同領域であるが、2000年以降には類型化が可能なほどに多様な展開をみせている(若木常佳,2013)。ただし、これらの論考では、事後指導に用いる教材は位置づけられていない。そのため、話し合いの教材について考察を加えている三宮真智子(1995,2004)、村松(1999,2001,2013a)、長田(2005,2008a)、若木(2011a)らの言及を手がかりに、対象化する活動における教材開発の視点を取り出した。特に、学習者の話し合いの文字化資料には、音声言語の「非記録性」に対応することができ、発言に現れる方法知が学習可能となるだけでなく、話し合いの経験と関連させることで発言の背景に踏み込んだ振り返りが行えるという有効性があることが明らかとなった。また、学習者の話し合いの文字化資料を用いた実践として山元(1995,1996a)、坂本(2004b)、長谷浩也(2013)を取り上げて分析を行った。その結果、各実践が開発した教材は、それぞれ学習者による文字化資料の作成事例、部分的な文字化資料の作成事例、即興的な文字化資料の作成事例のように捉えられ、ねらいとの関係で多様な文字化資料が開発されてきた様子が見てとれた。こうした各事例においては、長田(2005)が文字化資料を用いた実践が少ない現実的要因に「手間」の問題を挙げていた点への対応が、個々に図られていると捉えることができた。ねらいと文字化資料の適合性についての吟味が今日的課題であることを述べた。

第4節では、先行研究の成果と課題について総括するとともに、研究課題を設定した。先に述べたように、近年の話し合い学習指導研究の成果として、メタ認知を重視した指導方法の開拓が挙げられる。ただし、育てる学習者像が明確化されてきた一方で、学習者にメタ認知させる内容についての統一が見られない。また、対象化する活動という指導方法がとり入れられるようになってきたものの、指導方法論としての体系化には至っていない。そして、教材論に関しても言語的な方法知の教材のあり方についての検討が求められる。本研究では、以上を踏まえた対象化する活動を取り入れた話し合い学習指導論の構築が今日的な課題であるとの立場から研究を行った。

第2章 方法知のメタ認知を促す話し合い学習指導の構想

本章では、先行研究の課題克服のための、方法知のメタ認知を促す話し合い学習指導について、学習内容の整理を行うとともに、指導方法と教材開発の仮説を構想した。

第1節では、方法知を定義するとともに、学習内容としての話し合いの方法知について類型化を試みた。まず、国語科の話し合い学習指導研究において用いられてきた方法知(位藤他,2007,p.210、住田,2014,p.114)という用語については、知識論に関する研究で今日に至るまで議論が継続されている。その議論は、ギルバート・ライル(1987)が従来の知識の分類に疑問を投げかけ、方法知を内容知と区別することを提案したところに端を発している。ライルの提案は、知識を「ある手続き、あるいはある種の技術的な面をも含んだ概念に拡張」(福島真人,2010,p.13)した点に意義がある一方で、問題意識が内容知との区別にあった(小嶋季輝,2011,p.19)ことから批判的検討の対象ともなってきた(生田久美子,2011,p.7)。本研究で

は、教育という文脈を意識した検討を行ったイズラエル・シェフラー(1987)の方法知概念に則り、方法知には、意識的な判断が求められる「批判的技能」と、ライルが含めなかった自動化が可能な「機械的能力」の両方が含まれるとの考えに立つことを述べた。その上で、学習指導という場面を想定した場合には、方法知には言語化できない内容が含まれているという困難さが浮上する。この点については、「できるようになる」ための学習においては方法知を言語化した知識(「Knowing Know-How」)が必要であると主張する小嶋(2011,2015)の分類を参照した。以上を踏まえ、本来的には「できる」ことを意味する方法知ではあるものの、学習指導とその研究においては、方法知を言語化した知識という狭義の部分を対象とすることとした。

次に、山元悦子(1997,2004b,2014b)、村松賢一(1998a)が提案する方法知が多岐にわたっていたため整理した。関連する研究成果(末田清子・福田浩子,2003,p.20、若木,2005a、高垣マユミ,2005,2009、田島充士・茂呂雄二,2006)と発言の機能から整理の観点を導出し、言語的な方法知を①進行系②反論系③疑問系④受容系⑤主張系⑥その他の6つに類型化した。本研究では、学習内容としての各類型の下位項目に含まれる方法知の定義と発言例を提示した。先行研究において統一が見られなかった学習内容を、独自の観点から整理を行った点に成果があると考えらる。

第2節では、メタ認知研究の知見を援用し、方法知をメタ認知的知識から捉え直すとともに、メタ認知的モニタリングとメタ認知的経験を手がかりに学習指導を構想した。

まず、前節で述べた狭義の方法知は、メタ認知的知識の構成要素によって詳細に捉え直すことができた。話し合い学習指導においては、学習者が方法知を意識的かつ柔軟に使用することを求めることになる。これは、方法知をスキルではなく、方略的に捉えることを意味する。そのため、三宮真智子(2008)の「方略についての知識」(p.9)を参照し、話し合いの方法知が以下の3つの知識で構成されるものとして捉えた。1つ目は「具体的発言例に関する知識(手続き的知識)」、2つ目は「発言の機能に関する知識(宣言的知識)」、3つ目は「効果や効果がある<状況>といった有効性に関する知識(条件的知識)」である。近年の国語科教育研究においては条件的知識の学習の重要性が指摘されており(古賀洋一,2014)、方法知がいつ有効なのかという知識の重要性(小嶋,2011,p.20)が述べられていたことを踏まえれば、刻々と変化する<状況>に応じて「適切」な方法知を選択するためには、特に、3つ目の「有効性に関する知識」の学習が重要となろう。

また、学習指導を構想するための視点としてメタ認知的モニタリングとメタ認知的経験の考え方を援用した。方法知の段階的な学習(小嶋,2011,p.20)は、富安慎吾(2013)においては、「抽出時」と「活用時」という段階として考えられている。これらのうち、抽出時の学習活動については、事後段階のメタ認知的モニタリングの内実である、「成功や失敗の原因分析」(三宮,2008,p.10)から示唆が得られた。ここでの「成功や失敗」を話し合い活動に具体化すると、集団での成果や個人内での新たな認識の獲得、活動過程で生じる課題などが考えられる。このような、話し合いが「上手くいった／いかなかった」原因となる発言や問題点を学習者が分析することが、方法知の自覚化に有効に機能すると考えられた。そして、活用時の学習活動については、「メタ認知的経験」(稲垣佳世子,1982)から示唆が得られた。話し合いがうまくいかないという<状況>を参加者が認知する現象は、話し合い活動の過程で生起する「困難点」として位置づけられる。話し合い活動過程に現れた「困難点」を学

習の対象とすることで、方法知を適用する＜状況＞が具体化され、学習者個々人の「有効性」についての理解は、抽出時のそれよりも体験を経た具体的事例に基づく「精緻化」されたものになると想定できた。

第3節では、指導方法としての対象化する活動について特に学習活動の側面を検討した。方法知の内実である「発言」「機能」「有効性」を捉えさせるための学習活動に加え、話し合いの内容(以下、「内容」)を捉えさせる学習活動を解明することを目的とした。言語的な方法知を自覚化させることをねらい、対象化する活動を取り入れている先行実践(位藤他,2007、住田・守田,2009、長谷,2010、西上,2011)から導出できる学習活動は、以下のようにまとめることができた。①「内容」を捉えさせるために、学習者に話し合いを評価させることから対象化する活動を始め、②文字化資料に線を引くなどの学習活動により「発言」への着目を促し、全体での交流においても引用させ、③学習者のことばで具体的「発言」から要素を取り出させ、それを教師が整理し「機能」として概念化すること。そして、「有効性」の自覚化が起こるのは、④「上手くいった／いかなかった」話し合いの分析として、方法知と「内容」との関係を分析する学習活動の過程であると想定できた。これらの①から④の学習活動は、基本的には、「内容」と「発言」の分析から「機能」としての方法知を発見し、改めて方法知と「内容」との関係が検討された結果「有効性」が自覚化できる、という授業過程として位置づけることが可能である。

第4節では、対象化する活動を、話し合いを評価する営みと捉えながら検討を加えた。「話し合い」という言語活動が複数の参加者によって営まれる活動であるため、発言を事前に予測することが不可能(藤森,2002a,p.93)であるという特性に対しては、学習者が話し合いを評価する活動によって対応できるものの、その具体については検討されていない。ここでは、三宮(1995,2008)、鹿毛雅治(2000)、富安慎吾(2013)を検討し、話し合いの改善のための方法知の獲得を志向する「話し合いを評価する」という営みが、「評価の観点をもとにどのような話し合いであったかを評価し、そうした話し合いはどのような発言が原因となって起こったのかを分析し、次の話し合いで用いる方法知の検討(発見・創出・再選択)」を行うことであると提案した。また、特に重要な評価の観点については、話し合い「過程」の評価が可能な「自律型対話プログラム」の評価指標(森本郁代・大塚裕子編,2012)を分析した。分析の結果、7つの評価指標が国語科教育研究において目指されてきた話し合いを生み出すためのものとして有効であることと、評価の観点の段階性が発達調査の成果とも重なり、学習者の実態に応じて基本的なものから高次なものへと引き上げていくことで「発達に応じた階梯」(藤森裕治,2002a,p.94)が設定可能であることを指摘した。この評価の観点は、前節で検討した授業過程の冒頭において、学習者が自分たちや他の学習者の話し合いを評価する際に活用することができるものである。

第5節では、方法知の「有効性」を含めた自覚化に機能すると考えられる全体凝縮型文字化資料の特性について考察を加えた。事後に話し合いを振り返る際に、特定の発言が話し合いにどのような効果をもたらしたのかを分析するためには、話し合いの全体像や文脈が読み取れる文字化資料が求められる。本節ではこうした考えに立ち、学習者の話し合いの全体を省略しながら文字化した資料を全体凝縮型文字化資料とし、これまでに開発されてきた他の教材との比較を行った。教材が文字媒体かどうか、概括的な記録かどうか、学習者自身の話し合いかどうか、という観点で分類を行った結果、全体凝縮型文字化資料に備わってい

る特性として「可視性」「俯瞰性」「当事者性」という特性を導出することができた。

第3章 方法知のメタ認知を促す指導方法の検証

本章では、第2章の内容を踏まえ、方法知のメタ認知を促す指導方法について授業の分析を通してその有効性を検証した。授業の対象は、話し合い活動のメタ認知が可能(山元,2003b)とされている小学校4年生である。

第1節では、方法知の「有効性」の自覚化が起こる際の学習者の認知過程について分析を行った。これは、文字化資料を用いた対象化する活動を取り入れた先行実践が行われているものの、どのような指導により方法知の「有効性」が自覚化されるのかが明らかとなっていないという課題を克服するための分析である。学習の時期との関係では、主に抽出時の学習指導に該当する。方法知の「有効性」の自覚化を促すと考えられる、全体凝縮型文字化資料を教材として開発した。対象化する活動においては、「内容」を捉えさせた後に、「発言」に着目した分析を行わせ、それをもとに「機能」を取り出させることで概念化することとした。そして、「上手くいった／いかなかった話し合い」の原因分析において、問題意識が喚起され、それが解明された認知過程において「有効性」が自覚化されるとの仮説を設定した。

考察対象とする実験授業は、2013(平成25)年12月2日～6日の計5日間(全5時間)に40歳代の熟達教員との共同研究で行ったものであり、授業者はその熟達教員である。

量的分析では学習者の記述を対象に、方法知の「有効性」に関する記述が何時間目にどの「こつ」に対してみられるかを分析した。質的分析では、量的分析により2時間目の〈もどし〉と〈聞き返し〉の学習過程が典型的な事例であると想定されたことを踏まえ、該当する授業場面と学習者の記述を合わせた分析を行った。以上の分析の結果、次のような成果が見出された。まず、「有効性」の自覚化は、「上手くいった／いかなかった話し合い」の分析として、方法知と「内容」との関係性を分析する学習活動の過程で起こっていた。また、質的に分析した、〈もどし〉と〈聞き返し〉の「有効性」の自覚化が起こった場面は、それぞれ「上手くいった／いかなかった話し合い」の分析過程であると捉えることができた。そして、授業場面の分析から、自覚化が起こる際には、問題意識の喚起とその解明という共通した認知過程を見てとることができた。2つの事例を統合すると、以下のようにまとめることができた。

「上手くいった／いかなかった話し合い」の分析過程において、方法知の機能の確認や、問題点の改善といった問題意識をもちながら【認知1、4】、再度分析や、方法知の適用を行った結果、前後の文脈の中での効果が理解できたり推察できたりし【認知2、5】、方法知を使用することで話し合いが良くなるという実感を得ることができた際に【認知3、6】、「有効性」が自覚化される。

こうした成果から、全体凝縮型文字化資料を教材とし、方法知を発見させた後に、上記のような認知過程が働く学習活動を設けることが、「有効性」の自覚化を促す指導の要素となることが明らかとなった。そして、本事例から導出できる学習活動とは、方法知の機能の確認と、問題点にどの方法知が適用できるかの検討である。

第2節では、前節で分析を行った授業を手がかりに、方法知の自覚化を促す授業過程と開発した教材の効果について分析を行った。まず、方法知の自覚化に機能することが明らかとなった「上手くいった／いかなかった話し合い」を学習者に分析させる活動を、授業過程

として位置づけなおすことを試みた。具体的には、実験授業における教師の働きかけを分析することを通して、効果が実証された指導方法の授業過程について考察を加えた。方法知の学習に作用したと考えられる 4 つの場面における、教師の働きかけと学習者の反応の分析から、方法知の学習を促す授業過程が見出された。提示した授業過程は、「上手くいった話し合いの分析からコツを学ぶ」〔授業過程 A〕と、「上手くいかなかった話し合いの分析からコツを学ぶ」〔授業過程 B〕である。

また、教材の効果については、開発した全体凝縮型文字化資料が授業においてどのような学習活動へと具体化され、どのような学習者の反応を引き出したのかを分析した。全体凝縮型文字化資料に備わっている特性としての「可視性」「俯瞰性」「当事者性」は、分析対象とした授業において、それぞれ以下のような学習活動と連動していた。「可視性」を活かす学習活動としては、発言を確かめたり探したりする活動が挙げられる。この活動によって発言に着目させた後に、その発言の機能を取り出すことにより、話し合いの方法知が自覚化されることになる。「俯瞰性」を活かす学習活動としては、複数ある発言を捉えたり関連させたりする活動や、展開のあり方を検討する活動が挙げられる。この活動により、特定の発言が話し合いにどう影響を与えたのかが理解されたり、「話し合いにおける全体の流れ」の評価が可能となったりする。「当事者性」を活かす学習活動としては、発言の意図や参加者の認知過程を推論する活動が挙げられる。この活動により、方法知を使用することが求められる状況が具体化される。そして、3 つの特性が関連する学習活動として、話し合いの問題の背景を踏まえて改善案(どのような発言に変えるとよいか)を考えさせる活動が挙げられる。記録されている話し合いを個々人の話し合い観から評価させた後に、問題の背景にある当事者の意図を踏まえて、どういう話し合いが「よい」のか、どうなればもっと「よい」話し合いになるのか、発言に着目した分析を行う活動を指す。こうした活動は、学習者の話し合い観の表出を促し、さらに自分達が目指す話し合い像の再構築へと向かわせる。3 つの特性が関連しているという点で、全体凝縮型文字化資料が最も活かされるのは、こうした学習においてであると考えられた。

第 3 節では、方法知の活用を促す授業の分析を行った。学習の時期との関係では、主に活用時の学習指導に該当する。本節で対象とした授業は、「メタ認知的経験」(稲垣佳世子,1982)としての「困難点」を起点として構想した。ここでいう「困難点」は、目指す話し合いとのずれにより生まれるものであり、話し合い活動の過程で起こる上手くいかない現象を指す。話し合い活動過程に現れた「困難点」を学習の対象とすることで、方法知を適用する<状況>が具体化され、学習者個々人の「有効性」についての理解は、抽出時のそれよりも体験を経た具体的事例に基づく「精緻化」されたものになると想定した。また、授業へと具体化するために、重要な方法知を使っても上手くいかないという「困難点」へと焦点化すること、単元冒頭で目指す話し合い像の確認を行うこと、「困難点」に対して他の方法知がどう貢献できるかを構造的に表現させること、という 3 点を基本方針とした。先行実践では先に述べた活用時の学習のあり方についての検討は行われておらず、特に「メタ認知的経験」としての「困難点」を扱うことがどのような学びにつながるのかは解明されていない。そのため、「困難点」を起点とした授業によりもたらされる学びと、そこから導出できる指導の要素を実践的に解明することを目的とし分析を行った。

考察対象とする授業は、2014(平成 26)年 2 月 24 日～28 日の計 5 日間(全 6 時間)に 40 歳

代の熟達教員との共同研究で行ったものであり、授業者はその熟達教員である。

量的分析では学習者の記述を対象に、どの方法知が「困難点」に対して有効であると考えられたのかを分析した。質的分析では、「困難点」に関する単元前半と後半の2つの事例を対象に、学習者の記述を照らし合わせた分析を行った。以上の分析の結果、次のような成果が見出された。まず、＜受け入れ＞と＜まとめ＞を選択した学習者の記述に、「困難点」の事例に基づく「有効性」が表現されていた。これは、文字化資料により具体化された「困難点」に対して、各方法知が改善案として有効であることが予期されたり、実際に現れている発言から方法知を使用することによる効果が認知されたりしたためであるといえる。このことから、「困難点」を起点とすることで、＜状況＞が具体化され、個々の方法知の「有効性」についての理解が「精緻化」されたものになるといえる。そして、こうした「精緻化」は文字化資料による「困難点」の具体化とその背景の特定に加え、「困難点に対する改善案の検討(どの方法知が使えるかの予想)」と「目指す話し合いに向けた方法知の使用例の確認(どの方法知が使われているかの確認)」という指導の要素により促されていたと結論づけられる。また、こうした指導は「目指す話し合い像の確認」に支えられていたと考えられた。

第4章 方法知のメタ認知を促す指導方法の活用可能性

本章では、第3章で有効性が示唆された文字化資料を教材とする指導方法を発展させ、学習者による文字化活動の学習活動としての活用可能性を実践的に検討した。これは、学習者による文字化活動は、野地潤家(1958)が「記録法」(p.241)として早くからその存在を指摘しており、「教師」が作成する負担という現実的問題への対応に加え、学習者のメタ認知を促す効果が期待できる方法であると考えられる一方で、話し合い学習指導にどのように活かしていけばよいのかが明らかとなっていないためである。以上を踏まえ、文字化活動を取り入れた授業を構想・分析し、学習者が作成した文字化資料がどのように活用可能かを実践的に解明することを目的に研究を行った。授業の対象は、メタ認知が本格的に発達するとされている(三宮真智子,2004,p.41)小学校5年生である。

第1節では、文字化資料を用いた指導方法の課題と、文字化活動の種類を整理した。このうち、文字化活動には、音声記録を用いる方法(山元,1995,1996a)と、即時的な文字化活動である「要点筆記」と「全文筆記」(野地潤家,1958,p.241)の3つがあるとされてきた。学級全体で文字化資料を共有する対象化する活動を基本とする本研究では、記録媒体を用いない即時的な文字化活動を中心とし、高学年の学習課題である話し合いの＜計画的な進行＞の学習が、「要点筆記」によって成立するとの立場から授業を構想した。

第2節では、授業の分析では、学習者が作成した文字化資料は、＜計画的な進行＞についての学習に活用可能か、可能であるとすれば、文字化資料をどのように活用する指導により成立するのかを実践的に検討した。考察対象とする授業は、2015(平成27)年2月23日～27日の計5日間(全5時間)に40歳代の熟達教員との共同研究で行ったものであり、授業者はその熟達教員である。

単元終末段階における話し合いの分析と、授業の質的分析の結果、次のような成果が見出された。まず、学習者が作成した文字化資料は、小学校高学年における＜計画的な進行＞の学習に活用可能であった。特に、文字化資料に現れた発言を起点としながら、実際の話し合いの進行を振り返り、構造を捉えさせたり、問題点の分析を通して改善案を検討させたりす

る学習活動に活用できることが明らかとなった。また、＜計画的な進行＞の学習においては、学習者によって記録された発言の要点のみでも、学習が成立することが示唆された。「要点筆記」では、発言が部分的にしか記録されないものの、これにより主な進行の様子が捉えやすくなり、かつ時系列で記録されている発言の分量から、各構造にどれだけ時間がかけられていたかが見えやすくなる効果があったといえる。なお、こうした教材の特性に関しては、教材に現れた発言が学習者が使用可能な方法知として内面化していくという可能性に加え、学習内容が教材に左右されるという限界が指摘できる。

第 3 節では、文字化活動を取り入れた指導方法の可能性について、文字化活動を取り入れた授業における学習者の反応を質的に記述することを通して、指導方法としての可能性と課題について考察した。文字化活動の直後、文字化活動の活用場面、実際の話し合い活動における学習者の反応を分析の対象とした。分析の結果、学習者による文字化活動は話し合いに対する気づきをもたらす活動として位置づけることができた。

第 5 章 方法知のメタ認知を促す話し合い学習指導論の構築

本章では、前章までの研究成果を統合し、方法知のメタ認知を促す話し合い学習指導論の構築を試みた。第 1 節では、方法知のメタ認知を促す話し合い学習指導論の構造([図 1] 参照。以下、構造図)を提示した。構造図には、研究成果と、学習指導論の見通しを含めた。第 2 節では、上記の構造図を構成する各要素について、教材・指導方法・学習内容の順に、その内実を説明した。各要素そのものに加え、要素間の関係性についても言及することで、方法知のメタ認知を促す話し合い学習指導論の体系を示すことができた。第 3 節では、話し合い学習指導論の今後の展望について、主に各要素の課題を整理した。

終章 研究の総括と展望

本研究の成果は、方法知のメタ認知を促す話し合い学習指導の学習内容・指導方法・教材を明らかにした点と、それらを総括した話し合い学習指導論の構造を明らかにした点の 2 点である。以下では、それぞれの成果についてまとめる。

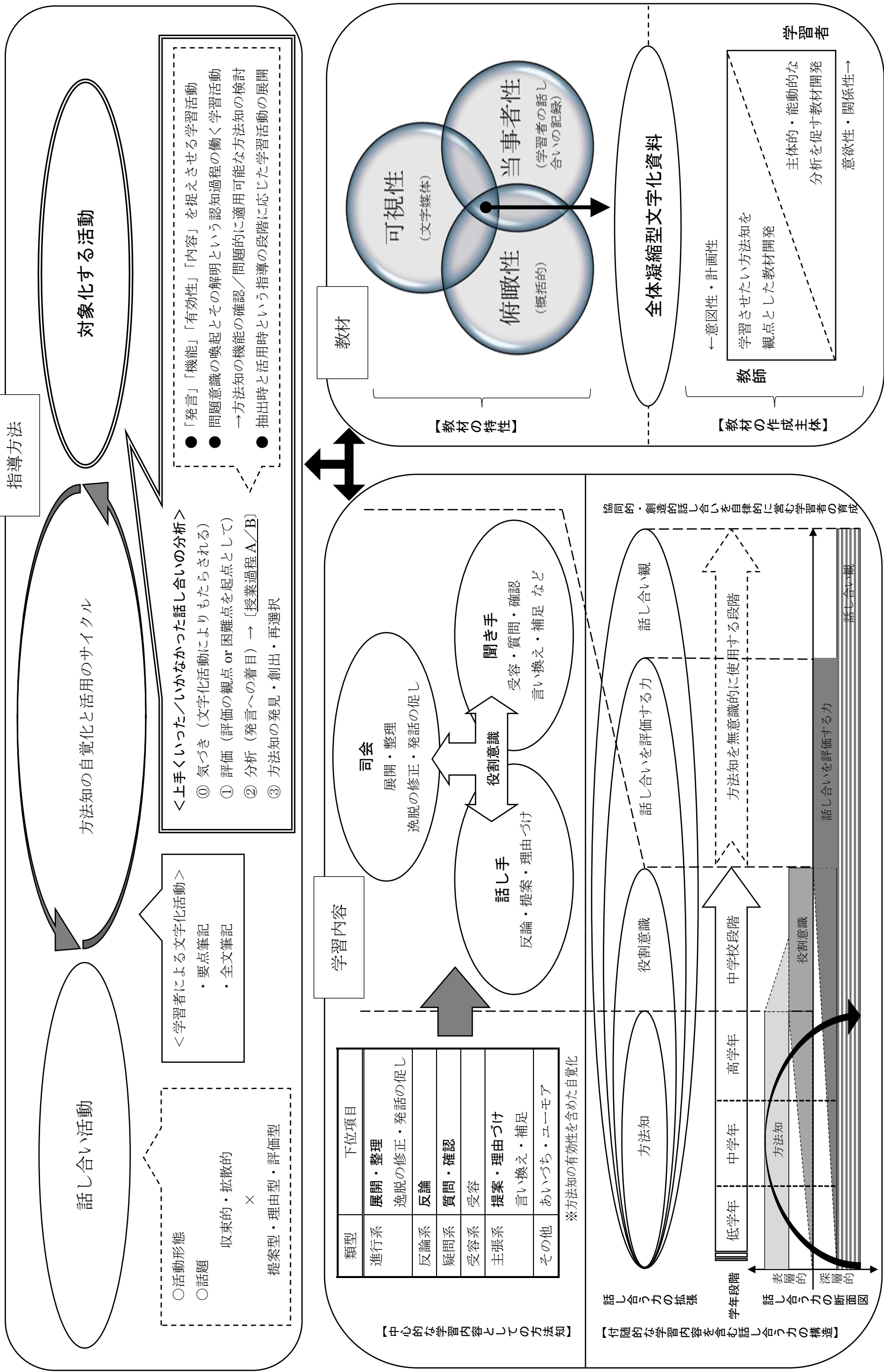
①方法知のメタ認知を促す話し合い学習指導の学習内容・指導方法・教材を明らかにした点

本研究では、方法知のメタ認知を促す話し合い学習指導論の解明が今日的な課題であるとの立場から研究を行った。先行研究では、学習指導論の構成要素である学習内容・指導方法・教材という 3 つの要素ごとに課題が残されていたため、それぞれ個別に検討を行った。検討過程では、先行研究を手がかりに方法知のメタ認知を促す指導方法を構想するとともに、授業の分析を通してその有効性を検証してきた。

学習内容については、先行研究で提案されていた方法知を類型化することで、学習者の実態に応じた指導内容の決定を行いやすくした。指導方法については、対象化する活動における学習活動を構想し、授業の分析を通して授業過程として位置づけなおした。教材については、全体凝縮型文字化資料をあらたに開発するとともに、学習者による文字化活動による教材がどのように学習指導に活かせるのかを実践的に検討してきた。先行研究の課題であった、事後指導のあり方を示すことができたと考える。

また、こうした検討を、実験授業と授業開発という実践的な研究により明らかにした点に意義があると考えられる。

〔図1〕方法知のメタ認知を促す話し合い学習指導論の構造



②方法知のメタ認知を促す話し合い学習指導論の構造を明らかにした点

本研究では、先述した研究成果を総括し、方法知のメタ認知を促す話し合い学習指導論の構造を提示した。〔図 1〕として示した構造図には、学習内容・指導方法・教材の相互の関係性が図示されている。先行研究で各要素に課題が残されていたこともあり、話し合い活動の事後における、方法知のメタ認知を促す話し合い学習指導論の体系も明らかとなっていなかった。これらの 3 つの要素の関係が学習指導の場で意識されることで、話し合い学習指導の改善が期待できる。

また、構造図には研究過程の発見を見通しとして盛り込んだ。本研究が考察対象とした学年段階は限定的であるものの、見通しを含めることにより話し合い学習指導論としての展望も浮き彫りとなっている。

話し合い学習指導研究全体の研究の遅れもあることから、こうした学習指導論の仮説的な枠組みを提示することには意義があると考ええる。

最後に、本研究の今後の展望について述べる。学習指導論を構成する各要素の課題については、第 5 章で詳述したため、ここでは学習指導論全体に関する展望を示す。

1 点目に、学習指導論の修正と改善についてである。具体的には、第 5 章で提示した方法知のメタ認知を促す話し合い学習指導論の構造図を、新たな授業実践を通して再構築することが求められる。特に、本研究で対象とした小学校中学年と高学年の前後の学年段階を対象とした学習指導論の有効性の検証と発展を試みたい。また、本研究が分析対象とした授業はいずれも同じ教員によって実践されている。今後、異なる学級を対象に実証的な研究を行うことにより、学習指導論を精緻なものへと改変していく予定である。

2 点目に、話し合い学習指導の評価論についてである。学習内容・指導方法・教材という 3 つの要素については明らかとなった部分がある一方、評価論について論じることができていない。話し合いが「できる」という状態をどのようにみとめるのかは、話し合い活動の特性に基づく困難もあり、話し合い学習指導研究全体から見ても大きな課題として残されている。評価論の解明は、話し合い学習指導論の改善に直結する問題であるため、新たな評価方法の開発を視野に入れながら検討を行いたい。

3 点目に、本来的な方法知概念を視座とした研究についてである。本研究は、学習者が方法知をメタ認知する点に重点を置いて検討を行ってきた。本来的には「できる」ことを意味する方法知ではあるものの、学習指導とその研究においては、方法知を言語化した知識という狭義の部分を対象とすることとしたのである。これにより、学習者が言語化された方法知を理解する過程について明らかとすることができた。しかし、学習者が方法知を活用する姿については、当然「できる」の水準で捉える必要が望ましい。そのため、学習した方法知を自分のものとし、話し合いができるようになるまでの道筋を解明していきたい。この点は、先述した評価論の問題とも密接に関連する。さらに、こうした解明のためには、国語科における他領域及び他教科の話し合いとの関係も視野に入れる必要がある。学習者の話し合う力がどのように発達するのか、広範かつ長期的な視点をもちながら検討したい。

参考・引用文献一覧

- 秋田喜代美(1991)「メタ認知」『児童心理学の進歩—1991年版』金子書房
- 秋田喜代美(2007)「教室談話を通したメタ認知機能の育成」『心理学評論』50-3,pp.285-296
- 秋田喜代美(2008)「教室談話で育つメタ認知」丸野俊一編『【内なる目】としてのメタ認知—自分で自分を振り返る』(現代のエスプリ No.497),pp.88-97
- A.L.ブラウン著、湯川良三・石田裕久訳(1984)『メタ認知—認知についての知識』サイエンス社
- 生田久美子(2007)『「わざ」から知る』(新装版)、東京大学出版会
- 生田久美子(2011)「「わざ」の伝承は何を目指すのか—Task か Achievement か」生田久美子・北村勝朗編『わざ言語—感覚の共有を通しての「学び」へ』慶應義塾大学出版会、pp.3-31
- 生田久美子・北村勝朗編(2011)『わざ言語—感覚の共有を通しての「学び」へ』慶應義塾大学出版会
- イズラエル・シェフラー著、村井実監訳(1987)『教育から見た知識の条件』東洋館出版社
- 位藤紀美子他(2004)『国語科教育改善のための言語コミュニケーション能力の発達に関する実証的・実践的研究』平成 13-15 年度科学研究費補助金(基礎研究(B))研究成果報告書,研究課題番号 13480061
- 位藤紀美子他(2007)『国語科教育改善のための言語コミュニケーション能力の発達に関する実験的・実践的研究』平成 16-18 年度科学研究費補助金(基礎研究(B))研究成果報告書,研究課題番号 16330177
- 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—発達調査をふまえた国語教育実践の開発—』世界思想社
- 出口文雄(2006)「対話学習指導論」熊本大学教育学部国文学会編『国語国文研究と教育』第 43 号,pp.3-13
- 稲垣佳世子(1982)「認知への動機づけ」波多野誼余夫編『認知心理学講座 第 4 巻 学習と発達』東京大学出版会,pp.95-132
- 上田真也(2012)「小学校教科書教材が示す話し合い能力育成の実態—現行教科書教材から見た話し合い教材の今後の課題—」『学芸国語教育研究』第 30 号,pp.33-42
- 植西浩一(2015)『聴くことと対話の学習指導論』溪水社
- 上山伸幸(2012)「国語科における課題解決型の話し合い指導に関する一考察—グラウンド・ルールの共有を目的とした Talk Lesson を手がかりに—」『教育学研究紀要(CD-ROM 版)』58,pp.194-199
- 上山伸幸(2013a)「国語科における小集団での話し合いモデルの検討—Neil Mercer の「探索的会話」に関する論を中心に—」『論叢国語教育学』復刊 4 号,pp.11-23
- 上山伸幸(2013b)「話し合い学習指導に関する基礎的研究—話し合いを対象化する活動を取り入れた実践の分析を中心に—」『広島大学大学院教育学研究科紀要 第二部』62,pp.143-150
- 上山伸幸(2014a)「協働的な話し合いを生み出すための指導方法の検討—Dawes, Mercer, and Wegerif (2004) Thinking Together を中心に—」『国語教育研究』55,pp.1-12
- 上山伸幸(2014b)「話し合う力を育てる学習指導方法の検討—話し合いを対象化する活動を中心に—」『論叢国語教育学』復刊 5 号,pp.9-18
- 上山伸幸(2014c)「話し合い学習指導の教材開発に関する先行研究の検討—事後指導に用いる文字化資料を中心に—」『広島大学大学院教育学研究科紀要 第二部』63,pp.109-118
- 上山伸幸(2015a)「方法知の有効性の自覚化を促す話し合い学習指導の研究—小学校 4 年生を対象とした実験授業の分析を中心に—」『国語科教育』77,pp.14-21
- 上山伸幸(2015b)「話し合いを評価する力に関する一考察—「自律型対話プログラム」の評価指標を手がかりに—」『論叢国語教育学』第 11 号,pp.1-12

- 上山伸幸(2015c)「文字化資料を教材とした話し合い学習指導に関する実践的研究—小学校4年生を対象とした授業における教師の働きかけの分析—」『国語教育探究』28,pp.98-107
- 上山伸幸(2015d)「方法知の活用を促す話し合い学習指導の開発—小学校4年生を対象とした授業の分析を通して—」『国語科教育』78,pp.13-20
- 上山伸幸(2015e)「話し合い学習指導における振り返り教材開発—全体凝縮型文字化資料の特性の検討を中心に—」『広島大学大学院教育学研究科紀要 第二部』,64,pp.93-101
- OECD 教育研究革新センター編著、篠原真子・篠原康正・裴岩晶訳(2015)『メタ認知の教育学 生きる力を育む創造的数学力』明石書店
- 大塚裕子・森本郁代編(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
- 大槻和夫(2010)「国語科教科内容の「系統性」確定上の問題点と今後の方向」科学的『読み』の授業研究会編『国語科教科内容の系統性はなぜ100年間解明できなかったのか—新学習指導要領の検証と提案』学文社,pp.157-164
- 大村はま(1982)「单元 クラス雑誌」大村はま『大村はま国語教室 第一巻』筑摩書房,pp.139-172
- 大村はま(1983a)『大村はま国語教室 第二巻』筑摩書房
- 大村はま(1983b)「中学校の作文指導」大村はま『大村はま国語教室 第五巻』筑摩書房,pp.141-147
- 岡本真彦(2008)「熟達化とメタ認知」『現代のエスプリ』No.497,pp.164-173
- 岡本真彦(2012)「教科学習におけるメタ認知—教科学習のメタ認知的知識と理解モニタリング—」『教育心理学年報』第51集,pp.131-142
- 荻野勝(1999)「パネル・ディスカッション」高橋俊三編『音声言語指導大事典』明治図書,pp.89-90
- 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』35,pp.49-60
- 長田友紀(2005)「話し合いの構造把握のための事中指導—視覚情報化による可能性—」『月刊国語教育研究』No.393,pp.46-51
- 長田友紀(2007)「国語科での話し合い指導における視覚情報化ツールの実証的研究—大学生の事中メモの種類と事後報告との関係—」北海道教育大学函館人文学会編『人文論究』76,pp.25-37,
- 長田友紀(2008a)「話し合い指導における学習過程上の困難点—状況的認知アプローチからみた事前・事中・事後指導—」『日本語と日本文学』47,pp.1-12
- 長田友紀(2008b)「話し合い指導におけるコミュニケーション能力観の拡張—事中・事後指導における視覚情報化ツール」桑原隆編『新しい時代のリテラシー教育』東洋館出版社,pp.196-207
- 長田友紀(2009a)「話し合いの構造把握を可能にする視覚情報化」文部科学省教育課程課／幼児教育課編『初等教育資料』No.850,pp.74-77
- 長田友紀(2009b)「話し合いの視覚情報化によって事後の報告はどのように変化するか—大学生によるメモと報告書の語数の量的分析による一考察—」『人文科教育研究』36,pp.1-12
- 長田友紀(2010a)「話し合いの学習指導の方法」全国大学国語教育学会編『新たな時代を拓く 中学校・高等学校国語科教育研究』学芸図書,pp.62-67
- 長田友紀(2010b)「メモの取り方による話し合い報告内容の差異—視覚情報化ツールのテキストマイニングによる質的データ分析—」『読書科学』第53巻,第3号,pp.60-71
- 長田友紀(2011)「グループ討議における視覚情報化ツールのケーススタディ—視覚情報化ツール使用行為の種類—」『人文科教育研究』38,pp.77-89

- 長田友紀(2012a)「討論・話し合い指導の問題点—グループ討議の充実と視覚情報化ツールの活用に注目して」『月刊国語教育研究』No.477,pp.28-31
- 長田友紀(2012b)「グループ討議における視覚情報化ツールの使用行為—相互作用場面と討議の全体構造からの分析—」『人文科教育研究』39,pp.39-54
- 長田友紀(2013a)「話すこと・聞くことの学習指導の内容・方法に関する研究の成果と展望」全国大学国語教育学会編『国語科教育学研究の成果と展望Ⅱ』学芸図書,pp.69-76
- 長田友紀(2013b)「戦後の学校教育における話し合い指導研究レビュー—視覚情報化ツールの活用に着目して」筑波大学大学院人文社会科学研究科文芸・言語専攻『文藝言語研究—言語編』第64巻,pp.23-39
- 長田友紀(2013c)「話し合いにおける視覚情報化の学年ごとの特徴—テキストマイニングによる小学生・中学生・大学生の分析—」『人文科教育研究』40,pp.1-12
- 長田友紀(2014a)「話し合いにおける視覚情報化ツールのテキストマイニングによる発達の分析—小・中・大学生にみる図示化メモの効果—」『国語科教育』75,pp.16-23
- 長田友紀(2014b)「大村はま実践にみる話し合いの視覚情報化」『月刊国語教育研究』No.504,pp.50-57
- 鹿毛雅治(2000)「評価と測定」森敏昭・秋田喜代美編『教育評価重要用語300の基礎知識』明治図書,p.15
- 香月正登(2001)「他者と通じ合える「自分のことば」を求めて—対話活動の有り様を見つめ、対話能力を自覚的に捉える—」国語教育探究の会編『国語教育探究』第14号,pp.10-19
- 香月正登(2002)「(2)話すこと・聞くことの学習指導の実践」森田信義編『21世紀の初等教育学シリーズ—第1巻—初等国語科教育学』協同出版,pp.34-45
- 香月正登(2013)「「場の構成の工夫」で話し合いを展開する力を育てる音声言語の授業—「話し合って決めよう」の実践を通して—」中渚正典監修、石丸憲一・岸本憲一良・香月正登編『「新たな学び」を支える国語の授業—上—思考力・判断力・表現力の育成を目指して』三省堂,pp.108-113
- 勝村正樹(1998)「つながりのある話し合い指導」『実践国語研究別冊』No.182,pp.114-127
- 加藤和生・丸野俊一(1996)「議論の概念的解析：概念的定義と議論に関わる諸側面や要因の特定化」『九州大学教育学部紀要(教育心理学部門)』第41巻,第1号,pp.81-111
- 河野順子(2002)「説明的文章の学習指導改善への提案—「メタ認知の内面化モデル」を通して—」『国語科教育』51,pp.66-73
- 河野順子(2006)『〈対話〉による説明的文章の学習指導—メタ認知の内面化の理論提案を中心に—』風間書房
- 吉川芳則(2013)『説明的文章の学習活動の構成と展開』溪水社
- ギルバート・ライル著、坂本百大・宮下(井上)治子・服部裕幸共訳(1987)『心の概念』みすず書房
- 倉澤栄吉・青年国語教育研究会編著(1970)『国語科対話の指導』新光閣
- 倉澤栄吉(1989)『倉澤栄吉国語教育全集10』角川書店
- 古賀洋一(2014)「説明的文章の読みの方略指導における条件的知識の学習—中学生への実験授業を通して—」『国語科教育』75,pp.40-47
- 古賀洋一(2015)「説明的文章の読解方略指導における条件的知識の学習過程—自己調整学習理論を枠組みとして—」『国語科教育』78,pp.29-36
- 小嶋季輝(2011)「学習の客体としての知識,その基本的性質—知識の獲得状況を手がかりとして—」『筑波大学教育学系論集』35,pp.15-26
- 小嶋季輝(2013)「概念主義と学習者現実の理論的基礎付け—Polanyiの理想に求める学習の主観性研究の展望—」『学校教育学研究紀要』6,pp.19-31

- 小嶋季輝(2015)「文字言語を媒介した方法知の伝達に関する前提とその隘路：テキスト学習における方法的妥当性の再検討」『琉球大学教育学部紀要』86,pp.109-118
- 坂本喜代子(2004a)「相互作用分析による対話的コミュニケーションの研究」『国語科教育』56,pp.34-41
- 坂本喜代子(2004b)「能動的な聞き手」を育てる授業—対話的コミュニケーションの研究—『月刊国語教育研究』No.389,pp.52-57
- 佐藤公治(1996)『認知心理学からみた読みの世界—対話と協同的学習をめざして—』北大路書房
- 佐藤公治(1999)『対話の中の学びと成長』金子書房
- 佐藤佐敏(2005)「話すこと・聞くこと」の新しい教材の開発—マイクロパネルディスカッション—『日本語学』第24巻第2号,通巻第289号,pp.26-41
- 佐藤佐敏(2008a)「場の空気を読んで話す技能を習熟させる—提案「マイクロディスカッション」—」『月刊国語教育研究』No.434,p.16-21
- 佐藤佐敏(2008b)「話合いのメタ認知を促す武器」『教育科学国語教育』No.698,pp.88-91
- 三宮真智子(1995)「メタ認知を促すコミュニケーション演習の試み「討論編」—教育実習事前指導としての教育学演習から—」『鳴門教育大学学校教育研究センター紀要』9号,pp.53-61
- 三宮真智子・田中祐次・田中道治・井上久祥(1998)「共同思考を支えるコミュニケーション」『鳴門教育大学学校教育研究センター紀要』12号,pp.51-59
- 三宮真智子(2004)「コミュニケーション力を育てるメタ認知」秋田喜代美編『子どもたちのコミュニケーションを育てる』教職研修2004/10増刊,pp.38-43
- 三宮真智子(2008)「メタ認知研究の背景と意義」三宮真智子編『メタ認知 学習力を支える高次認知機能』北大路書房,pp.1-16
- 三宮真智子編(2008)『メタ認知 学習力を支える高次認知機能』北大路書房
- 三宮真智子(2009)「人間のコミュニケーションにおけるメタ認知」『電子情報通信学会技術研究報告・HCS, ヒューマンコミュニケーション基礎』109(224),pp.1-4
- J.H.フラヴェル著、木下芳子訳(1981)「メタ認知と認知的モニタリング」波多野誼余夫監訳『子どもの知的発達』pp.45-59
- 末田清子・福田浩子(2003)『コミュニケーション学 その展望と視点』松柏社
- 住田勝・守田庸一(2009)「小学生の話し合い能力に関する実践的研究—中学年を対象とした実験授業を通して—」大阪国語教育研究会編『野地潤家先生卒寿記念論文集』pp.160-179
- 住田勝(2014)「小中一貫のカリキュラムモデルの提案」位藤紀美子監修『言語コミュニケーション能力を育てる—発達調査をふまえた国語教育実践の開発—』世界思想社,pp.113-114
- 妹尾政子(2003)「話し合い活動における指導のあり方の一考察—「話し合い名人になろう」の学習を通して—」国語教育探究の会編『国語教育探究』第16号,pp.2-9
- 全国大学国語教育学会編(2011)『公開講座ブックレット①国語科授業分析研究の方法』いなもと印刷
- 高垣マユミ・中島朋紀(2004)「理科授業の協同学習における発話事例の解釈的分析」日本教育心理学会編『教育心理研究』第52巻第4号 pp.472-484
- 高垣マユミ(2005)「1章 授業研究の新しい視点と方法」高垣マユミ編『授業デザインの最前線 理論と実践をつなぐ知のコラボレーション』北大路書房 pp.1-16
- 高垣マユミ編(2005)『授業デザインの最前線 理論と実践をつなぐ知のコラボレーション』北大路書房
- 高垣マユミ(2009)『認知的／社会的文脈を統合した学習環境のデザイン』風間書房
- 高橋俊三(1999)「話し合うことの基本的指導過程」高橋俊三編『音声言語指導大事典』明治図書,pp.133-135

- 高橋俊三編(1999)『音声言語指導大事典』明治図書
- 高橋俊三(2002)「話すこと・聞くことの評価に関する研究の成果と展望」全国大学国語教育学会編『国語科教育学研究の成果と展望』明治図書,pp.126-132
- 田島充士・茂呂雄二(2006)「科学的概念と日常経験知間の矛盾を解消するための対話を通じた概念理解の検討」日本教育心理学会編『教育心理学研究』第54巻第1号 pp.12-24
- 田島充士(2008)「再声化介入が概念理解の達成を促進する効果—バフチン理論の視点から—」日本教育心理学会編『教育心理学研究』第56号第3号 pp.318-329
- 田中俊弥(2002)「話すこと・聞くことの教材・教材研究に関する研究の成果と展望」全国大学国語教育学会編『国語科教育学研究の成果と展望』明治図書,pp.106-113
- 谷口直隆(2010)「「適応的なメタ認知能力」の育成を目指したコミュニケーション教育の提案」『国語科教育』68,pp.19-26
- 寺井正憲(2003)「コミュニケーション戦略、あるいはメタコミュニケーション能力の育成」『実践国語研究』246号,明治図書,pp.128-132
- 富安慎吾(2013)「知識の創造に資する方略記述実践についての検討—パターンランゲージという方法を中心に—」『国語科教育』74,pp.30-37
- 中堀陽子(2007)「応じる力を育む学習指導の研究—小学校高学年における話し合い活動の分析—」『石川県教育センター平成十八・十九年度大学院派遣研修報告(概要)』 pp.5-8
- 中村敦雄(2002)「話すこと・聞くことの学習指導方法に関する研究の成果と展望」全国大学国語教育学会編『国語科教育学研究の成果と展望』明治図書, pp.114-125
- 西上慶一(2011)「音声言語の学習過程を対象化していく授業研究—話し手と聞き手の内言に目を向けて—」『月刊国語教育研究』No.472,pp.10-15
- 西尾実(1975a)『西尾実国語教育全集 第4巻』教育出版
- 西尾実(1975b)『西尾実国語教育全集 第5巻』教育出版
- 西尾実(1975c)『西尾実国語教育全集 第6巻』教育出版
- 野地潤家(1958)「話しことば学習論」全国大学国語教育学会編『国語教育科学講座 第4巻 国語学習論』明治図書,pp.228-273
- 野地潤家(1974)『話しことば学習論』共文社
- 野地潤家(1986)「対話教育の復興を—国語科教師の責任—」『教育科学国語教育』No.357,pp.5-11
- 長谷浩也(2010)「振り返りの重視による学びの自覚—「話すこと・聞くこと」領域の指導を通して—」『教育実践学研究』11(2), pp.1-10
- 長谷浩也(2011)「対話能力を高める授業づくり—対話の成立要素に着目して」『児童心理』65(5),pp.438-443
- 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
- 長谷浩也・村松賢一(2015)「合意を目指した話し合い教材に関する研究—合意形成のプロセスとその能力の観点から—」『環太平洋大学研究紀要』9,p.81-91
- 比留間太白(2006a)「言語的説明と思考に関する研究の検討—自己説明研究と協働思考研究を中心として—」『関西大学文学論集』第55巻第4号,pp.39-64
- 比留間太白編(2006b)『協働思考を通じた学習』関西大学人間活動理論研究センターCHAT Technical Reports No.3
- 比留間太白・伊藤大輔(2007)「協働を通じた学習 2—中高学年用協働思考プログラムの開発と実践—」関西大学人間活動理論研究センターCHAT Technical Reports No.5,pp.27-49

- 比留間太白(2008)「日本の学校文化において創造的協働活動を創出するための活動システムの開発」関西
大学人間活動理論研究センターCHAT Technical Reports No.7,pp.1-12
- 比留間太白(2009)「協働を通じた学習の発達—教育的介入研究における共媒介の検討—」関西大学人間活
動理論研究センターCHAT Technical Reports No.8,pp.33-44
- 比留間太白(2010)「社会文化的アプローチから見た言語活動」『指導と評価』56(6),pp.24-27
- 福岡教育大学国語科他(1997)『共生時代の対話能力を育てる国語教育』明治図書
- 福島真人(2010)『学習の生態学』東京大学出版会
- 藤村宜之(2008)「知識の獲得・利用とメタ認知」三宮真智子編『メタ認知 学習力を支える高次認知機能』
北大路書房,pp.39-54
- 藤本学・大坊郁夫(2006)「小集団会話における話者の発言傾向を規定する3要素」『社会言語科学』第9巻
第1号,pp.48-58
- 藤森裕治(1995)『対話的コミュニケーションの指導—「話し合い」における「感性のレトリック」—』明治
図書
- 藤森裕治(1998)「国語科学習材の概念規定に関する一考察」『国語科教育』45,pp.34-41
- 藤森裕治(2002a)「話すこと・聞くことの学習指導目標設定に関する研究の成果と展望」全国大学国語教育
学会編『国語科教育学研究の成果と展望』明治図書,pp.86-95
- 藤森裕治(2002b)「状況を拓く主体としてのコミュニケーション能力—規則に従う主体からルールを創造す
る主体へ—」『月刊国語教育研究』No.361,pp.30-35
- 藤原顕(2014)「開発的アプローチ」日本教育方法学会編『教育法法学研究ハンドブック』学文社,pp.90-93
- 前田真証(2004)『話しことば教育実践学の構築』溪水社
- 増田信一(1994)『音声言語教育実践史研究』学芸図書株式会社
- 間瀬茂夫・守田庸一・松友一雄・田中俊弥(2007)「小学生の話し合い能力の発達に関する研究—同一課題に
よる調査を通じた考察—」『国語科教育』,62,pp.67-74
- 間瀬茂夫(2009)「小・中学生における小グループによる話し合い能力の発達」『月刊国語教育研究』
No.441,pp.50-57,p.68
- 間瀬茂夫・守田庸一(2011)「小グループによる中学生の話し合い過程の分析—協同的な論証に注目して—」
『学校教育実践学研究』第17巻,pp.27-37
- 松尾剛・富田英司・丸野俊一(2005)「対話の場としての教室づくりに関する研究の現状と課題：グラウン
ド・ルールとリヴォイシングを中心にして」(研究代表者：丸野俊一『教師の「ディスカッション教育」
技能の開発と教育支援システム作り』平成14年度-16年度科学研究費補助金(基礎研究[A][2])研究成果報
告書)
- 松尾剛・丸野俊一(2007)「子どもが主体的に考え、学び合う授業を熟練教師はいかに実現しているか—話し
合いを支えるグラウンド・ルールの共有過程の分析を通じて—」『教育心理学研究』55,pp.93-105
- 松尾剛・丸野俊一(2008)「主体的に考え、学び合う授業実践の体験を通して、子どもはグラウンド・ルール
の意味についてどのような認識の変化を示すか」『教育心理学研究』56,pp.104-115
- 松尾剛・丸野俊一(2009)「学び合う授業を支える談話ルールをいかに共有するか」『心理学評論』52,pp.245-
264
- 松尾剛(2010)「学級文化と授業」高垣マユミ編『授業デザインの最前線Ⅱ 理論と実践を創造する知のプロ
セス』北大路書房,pp.200-211
- 松尾剛(2011)「「授業」を支える暗黙のルール 学び合いの場をつくる教師の働きかけ」『発達』,125,pp.48-

- 松崎正治(1991)「《メタ言語能力》を育てる教材の開発」『国語科教育』38,pp.27-34
- 松本修(2003)「教室における話し合い活動の活性化」『月刊国語教育研究』No.377,pp.4-9
- 丸野俊一・加藤和生(1996)「議論過程での自己モニタリング訓練による議論スキルの変容」『九州大学教育学部紀要(教育心理学部門)』第41巻第1号,pp.113-148
- 丸野俊一・加藤和生・生田淳一(1997)「MK式議論尺度の構成(1):議論スキルに関する予備的分析」『体験過程研究』6,pp.43-56
- 丸野俊一(1999)「心の中のスーパービジョン」『自己モニタリング』現代のエスプリ, No.314, pp.9-24
- 丸野俊一・松尾剛(2000)「対話を通じた教師の対話と学習」秋田喜代美, キャサリン・ルイス編『授業の研究・教師の学習』明石書店, pp.68-97
- 丸野俊一(2004)「質問する力・議論する力としてのコミュニケーション」秋田喜代美編『子どもたちのコミュニケーションを育てる』教職研修, 2004/10 増刊, pp.31-37
- 丸野俊一(2007a)「特集にあたって:「心の働きをつかさどる『核』としてのメタ認知」研究—過去、現在、未来—」『心理学評論』50-3, pp.191-203
- 丸野俊一(2007b)「適応的なメタ認知をどう育むか」『心理学評論』50-3, pp.341-355
- 丸野俊一(2008)「心を司る「内なる目」としてのメタ認知」『【内なる目】としてのメタ認知』現代のエスプリ, No.497, pp.5-17
- 丸野俊一・松尾剛・五十嵐亮(2008)「話し合う・学び合う」授業体験の中で、子どもの対話技能はどのように育まれていくか」丸野俊一『子どもの発達に応じた創造的ディスカッション技能を育む学習/教育環境作り』(平成17年度・平成19年度科学研究費補助金(基盤研究[A])研究成果報告書, 17203039)
- 水上悦雄他(2008)「話し合いにおけるコミュニケーションプロセスの評価法について」『言語処理学会第14回年次大会発表論文集』, pp.181-184
- 水上悦雄他(2011)「議論熟練者による話し合いの評価に影響を与える言語行動の分析」『言語処理学会第17回年次大会発表論文集』, pp.699-702
- 迎勝彦(2004)「話し合い」学習指導における教材研究『上越教育大学研究紀要』第23巻, 第2号, pp.549-562
- 迎勝彦(2007)「話し合い活動における学習者の実相把握—質問の内容的検討に関する考察—」『月刊国語教育研究』424号, pp.46-51
- 迎勝彦(2008)「話し合い学習における「振り返り」の意味と役割—内的活動を顕在化させるための視点—」桑原隆編『新しい時代のリテラシー教育』東洋館出版社, pp.399-411
- 迎勝彦(2011)「メタ認知的な意識及び思考を顕在化させるための視点—話し合い活動を対象とした授業研究に関する一考察—」『上越教育大学国語研究』第25号, pp.1-13
- 村井万里子(1995)「ことばの生活と向上一言語行動主体の形成をめざして」糸井通浩・植山俊宏編『国語教育を学ぶ人のために』世界思想社, pp.49-58
- 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』349号, pp.28-33
- 村井万里子(2008)「基本法」をめぐる国語力の「活用」—「話し合い」と作品の「共同批正」—『月刊国語教育研究』432号, pp.52-59
- 村井万里子(2014)「第V章コミュニケーション能力の評価へ向けて」位藤紀美子監修『言語コミュニケーション能力を育てる—発達調査をふまえた国語教育実践の開発—』世界思想社, pp.285-304
- 村松賢一(1998a)『いま求められるコミュニケーション能力』明治図書

- 村松賢一(1998b)「対話自体を対象化し、管理するメタ対話能力」『「生きる」力を育む国語学習』3号,明治図書,pp.7-10
- 村松賢一(1999)「技能の定着を図り、自己学習力を育むメタ言語教材」『教育科学国語教育』No.571,pp.11-13
- 村松賢一(2001)『対話能力を育む話すこと・聞くことの学習—理論と実践—』明治図書
- 村松賢一(2002)「コミュニケーション論と国語教育学研究」全国大学国語教育学会編『国語科教育学研究の成果と展望』明治図書,pp.487-496
- 村松賢一(2009)「話し合い方を話し合えるメタ対話能力」『教育科学国語教育』No.706,pp.5-7
- 村松賢一(2010a)「真に「主体的に学び合う場」とするために」初等教育研究会編『教育研究』第65巻第12号,通巻1306,pp.14-17
- 村松賢一(2010b)「姫路市立太市小学校の「対話」授業に学ぶ(1)」東書Eネット『スピーチコミュニケーション通信』2015年10月31日確認
<http://ten.tokyo-shoseki.co.jp/downloadfr1/htm/cke85585.htm>
- 村松賢一(2013a)「長谷・前田実践についての講評」村松賢一編『コミュニケーション能力を育てる授業づくりの秘訣』教育報道出版社,pp.49-51
- 村松賢一(2013b)「対話能力育成カリキュラム試案(9)—中学校2年(後半)～高校3年〔発展期〕で何を・どう教えるか③—」東書Eネット『スピーチコミュニケーション通信』2015年10月31日確認
<http://ten.tokyo-shoseki.co.jp/downloadfr1/htm/cke99088.htm>
- 村松賢一編(2013)『コミュニケーション能力を育てる授業づくりの秘訣』教育報道出版社
- 森本郁代・大塚裕子編(2012)『自律型対話プログラムの開発と実践』ナカニシヤ出版
- 文部科学省(2008a)『小学校学習指導要領解説 国語編』東洋館出版社
- 文部科学省(2008b)『中学校学習指導要領解説 国語編』東洋館出版社
- 文部科学省(2010)『高等学校学習指導要領解説 国語編』教育出版
- 安直哉(1996)『聞くこと話すことの教育学—国語教育基礎論—』東洋館出版社
- 安直哉(2013)「話すこと・聞くことの評価に関する研究の成果と展望」全国大学国語教育学会編『国語科教育学研究の成果と展望Ⅱ』学芸図書,pp.77-84
- 矢島伸男・大崎素史(2015)「笑いとコミュニケーション能力との関係性について:芸能従事者と大学生を対象とした「ユーモア・スキル」調査を中心に」『教育学論集』(66),pp.71-91
- 山住勝広・比留間太白(2007)「多文化共生時代の学校カリキュラムと協働的アプローチにもとづく教師の専門職性の開発」関西大学人間活動理論研究センターCHAT Technical Reports No.6,pp.1-23
- 山元悦子(1995)「中学生の対話心理をふまえた「対話学習」を求めて—自己紹介「どうぞよろしく」実践(中学一年)の検討—」『福岡教育大学国語科研究論集』37,pp.10-28
- 山元悦子(1996a)「聞く話す力を育てる教材の特性と教材研究—単元学習実践の前進のために—」『月刊国語教育研究』No.287,pp.28-33
- 山元悦子(1996b)「対話能力の発達に関する研究—対話展開力を中心に—」『国語科教育』43,pp.39-49
- 山元悦子(1996c)「対話指導のための基礎論研究—対話展開力をとらえる指標—」『福岡教育大学紀要』第45号、第1分冊、pp.27-42
- 山元悦子(1997)「対話能力の育成を目指して—基本的考え方を求めて—」福岡教育大学国語科他『共生時代の対話能力を育てる国語教育』明治図書,pp.13-48
- 山元悦子(2002a)「話すこと・聞くことの発達論的研究の成果と展望」全国大学国語教育学会編『国語科教

- 育学研究の成果と展望』明治図書,pp.133-144
- 山元悦子(2002b)「(1)話すこと・聞くことの学習指導の理論」森田信義編『21 世紀の初等教育学シリーズ 第 1 巻 初等国語科教育学』協同出版,pp.17-34
- 山元悦子(2003a)「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,pp.51-58
- 山元悦子(2003b)「「話すこと・聞くこと」と対話」『実践国語研究』No.249,pp.48-53
- 山元悦子(2004a)「国語科におけるコミュニケーション教育の方向」『国語科教育』56,pp.6-7
- 山元悦子(2004b)「聞き話す双方向性のある音声言語活動の学習指導—対話と話し合い」倉澤栄吉・野地潤家監修『朝倉国語教育講座 3 話し言葉の教育』朝倉書店,pp.134-153
- 山元悦子(2005)「「話すこと・聞くこと」の学習によって育成する言語能力とは何か」『日本語学』第 24 巻 第 2 号,通巻第 289 号,pp.6-15
- 山元悦子・稲田八穂(2008)「コミュニケーション能力を育てる国語教室カリキュラムの開発—発達特性をふまえたコミュニケーション能力把握に立って—」『福岡教育大学紀要』第 57 号,第 1 分冊,pp.59-76
- 山元悦子(2009a)「(2)対話」全国大学国語教育学会編『新たな時代を拓く 小学校国語科教育研究』学芸図書 pp.62-66
- 山元悦子(2009b)「コミュニケーション能力の発達に関する研究—小学 5 年生における認知・思考の発達特性—」『福岡教育大学紀要』第 58 号,第 1 分冊,pp.113-128
- 山元悦子(2010)「音声言語教育の研究」『新訂国語科教育学の基礎』溪水社,pp.230-277
- 山元悦子・稲田八穂(2010)「小学校高学年の発達特性をふまえたコミュニケーション能力の育成に関する研究」『福岡教育大学紀要』第 59 号,第 1 分冊,pp.119-142
- 山元悦子(2011a)「小学生のコミュニケーション能力の発達に関する縦断的研究—同一課題を用いた話し合いの学年間の差異に着目して—」『福岡教育大学紀要』第 60 号,第 1 分冊,pp.49-72
- 山元悦子(2011b)「話しことばの教育」日本国語教育学会編『国語教育総合事典』朝倉書店 pp.99-109
- 山元悦子・稲田八穂(2012)「小学校中学年の発達特性をふまえたコミュニケーション能力の育成に関する研究」『福岡教育大学紀要』第 61 号,第 1 分冊,pp.109-125
- 山元悦子(2013)「メタ認知研究が国語教育界にもたらしたもの」『月刊国語教育研究』No.496,pp.28-31
- 山元悦子(2014a)「児童生徒の言語コミュニケーション能力の調査Ⅱ—小学校 2 年・3 年・5 年生—」位藤紀美子監修『言語コミュニケーション能力を育てる—発達調査をふまえた国語教育実践の開発—』世界思想社,pp.30-51
- 山元悦子(2014b)「第 2 節「話すこと・聞くことの実践」山元隆春編『教師教育講座第 12 巻 中等国語教育』協同出版,pp.66-88
- 山元悦子・松尾剛・若木常佳・稲田八穂・河野順子・生田伸司・三浦和尚(2014)「小学生の話し合う力をどう見取るか—発達研究に依拠した実態調査を手がかりに—」『日本教科教育学会誌』第 37 巻,第 1 号,pp.53-62
- 山元悦子(2015)『言語コミュニケーション能力の育成に関する研究』博士学位論文、広島大学大学院教育学研究科文化教育開発専攻
- 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」上越教育大学学校教育実践研究センター『教育実践研究』19,pp.45-50
- 山本名嘉子(2000)「対話能力を育む自己評価の考察(一)」『安田女子大学大学院文学研究科紀要』第 5 集,pp.101-120

- 横田純也・若木常佳(2013)「話し合う力を育てるための教材についての研究～教科書教材の分析と教材の開発を通して～」『福岡教育大学紀要』第 62 号,第 1 分冊,pp.97-108
- 吉田裕久(2002)「話すこと・聞くこと」の教育研究史の概観と本章の課題」全国大学国語教育学会編『国語科教育研究の成果と展望』明治図書,pp.80-85
- 若木常佳(2001)『話し合う力を育てる授業の実際―系統性を意識した三年間―』溪水社
- 若木常佳(2005a)「対話能力を育成するためのカリキュラムについての研究―「方略的知識」と「関係づける力」を中心に―」『国語科教育』58,pp.26-33
- 若木常佳(2005b)「話す・聞く能力を高める指導方法について―「台本型手びき」の成果と留意点―」『教育学研究紀要』第 51 巻,pp.458-463
- 若木常佳(2005c)「話す・聞く学習指導における「思考」を育てる学習の手びき―大村はま実践を手がかりに―」『広島大学大学院教育学研究科紀要』第二部,第 54 号,pp.141-149
- 若木常佳(2006)「話す・聞く能力を育成する指導方法における考慮点」『教育学研究紀要』第 52 巻,pp.192-197
- 若木常佳(2007)「話し合う力を育成するための台本型手びき(1)」『教育学研究紀要』第 53 巻,pp.123-128
- 若木常佳(2010)「話し合う力を育てるための教材開発―教材「話し合い劇」の心的作業に対する指導の可能性―」『福岡教育大学紀要』第 59 号,第 1 分冊,pp.143-151
- 若木常佳(2011a)『話す・聞く能力育成に関する国語科学習指導の研究』風間書房
- 若木常佳(2011b)「教科書教材に見られる話し合い能力育成の実際」『福岡教育大学紀要』第 60 号,第 1 分冊,pp.99-107
- 若木常佳(2011c)「話し合う力の育成をめざした教科書教材の実際と課題―昭和 27 年～37 年の中学国語教科書の場合―」『教育学研究ジャーナル』第 9 号,pp.71-80
- 若木常佳(2012a)「言語活動における国語科の役割―話し合いの指導について―」福岡教育大学国語国文学会編『福岡教育大学国語科研究論集』53,pp.80-69
- 若木常佳(2012b)「話し合う力の育成をめざした教科書教材の実際と課題―昭和 40～46 年の中学国語教科書の場合―」『福岡教育大学紀要』第 61 号,第 1 分冊,pp.135-143
- 若木常佳(2013)「話すこと・聞くことの教材・教材開発に関する研究の成果と展望」全国大学国語教育学会編『国語科教育研究の成果と展望Ⅱ』学芸図書,pp.61-68
- 若木常佳・北川尊士・稲田八穂(2013)「話し合う力を育成する教材の研究「台本型手びき」にキャラクターを設定した場合」『福岡教育大学紀要』第 62 号,第 1 分冊,pp.87-95