

《報告》

科目保健における CROSS OPINION を用いた性に関する対話的学びの 発話分析による評価

Evaluation of Interactive Learning about Sex Using "CROSS OPINION" in High School Health Class by Utterance Analysis

石井里佳¹⁾ 木山慶子²⁾ 霜触智紀³⁾

キーワード : 性教育 高校 保健授業 対話的学び 発話分析

Abstract

Objective:

The author developed a teaching material, CROSS OPINION, for effective interactive learning in subject health, and conducted a subject health class using CROSS OPINION, and evaluated its effectiveness as interactive learning by analyzing the speech.

Methods:

The participants were 187 second-year high school students from two schools. The data were collected in July, 2017.

Results:

- 1)The number of utterances was different for each individual and group.
There was a connection between the number of utterances and the development of discussions.
- 2)The opportunity for students to speak was guaranteed.
- 3)The interactive learning was held in a receptive and positive atmosphere.
- 4)Various opinions were exchanged on solving health problems.
- 5)A further study of the reconstruction of CROSS OPINION and the examination of how to support teachers remained.

Conclusions:

It was concluded that the discussion using CROSS OPINION was an effective interactive learning.

1) 高崎市立高崎経済大学附属高等学校 2) 群馬大学共同教育学部保健体育講座

3) 新潟大学大学院現代社会文化研究科

I. はじめに

平成 29 年度・30 年度告示学習指導要領¹⁾²⁾³⁾では、単元や題材など内容や時間のまとまりを見通して、その中で育む資質・能力の育成に向けて、主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善（アクティブ・ラーニングの視点に立った授業改善）を進めることと記されている。つまり保健授業における性に関する学習においても対話によって既習した適切な知識を活用したり、自分の考えなどを広めたり深めたりする場面を取り入れていく学びを実施していく必要があるといえる。

しかし、高校生で「友人と性の問題について話す」者は、男子で 52.1%（よく話す 12.7%、たまに話す 39.4%）、女子で 47.2%（よく話す 10.6%、たまに話す 36.6%）⁴⁾であり、友人とのおしゃべりというプライベートで安心できる状況でも約半数の者は、性について話す機会がないことが示されている。また、大学生で「同世代の性についての考えを知りたい」と思う者は 55.4%（とても思う 10.0%、やや思う 45.4%）であるのに対し「同世代と性について意見交換をしたい」と思う者は、46.8%（とても思う 7.0%、やや思う 39.8%）と少なくなる⁵⁾。このことから、性について自分の考えを話すことには、抵抗感や困難性を抱くことが推測され、授業という公的な空間において生徒同士で性の対話的学びを効果的に行うためには、性についての意見交換がしやすくなるような工夫が必要であると考えた。

そこで筆者らは、科目保健における性に関する対話的学びを効果的に行うためのカードゲーム教材「CROSS OPINION」を開発した。

前報⁶⁾では、CROSS OPINION の開発と、CROSS OPINION を用いた「語り合い（性について自分の考えを伝え合う学習）」を主活動とした保健授業を実施し、保健授業評価票⁷⁾及び感想文の分析を通して、その有効性を検討した。その結果、語り合いを通して多角的な考え方に触れることができたことや、性の健康課題を対処するためにはパートナーの思いを尊重することが重要であるといった気づきなどの学びがあったことが読み取れた。さらに、今後の健康的な意思決定・行動選択に関する実践意欲を抱いた点で効果があるという示唆を得られた。また、授業のめあてや教材のねらいが達成されていたことも示された。しかし、CROSS OPINION の有効性をより詳細に評価するためには、生徒の語り合い中の発話を分析する必要があることが課題として示された。

そこで本研究では、語り合いにおける生徒と授業者の発話の数や内容を分析し、それらの発話の特徴を明らかにすることで、CROSS OPINION 及び提案授業の有効性や今後の指導について考察することを目的とした。

II. 研究方法

1. 研究の手順

性に関する語り合いを効果的に行うためのカードゲーム型教材 CROSS OPINION を用いた語り合い中の発話を分析した。図 1 は先行研究⁵⁾⁶⁾を含めた研究デザインである。

先行研究⁵⁾では、性に関する対話的学びに向けた学習者視点のよりよい保健授業の特徴を明らかにした。続いて先行研究⁶⁾では、上記で明らかに

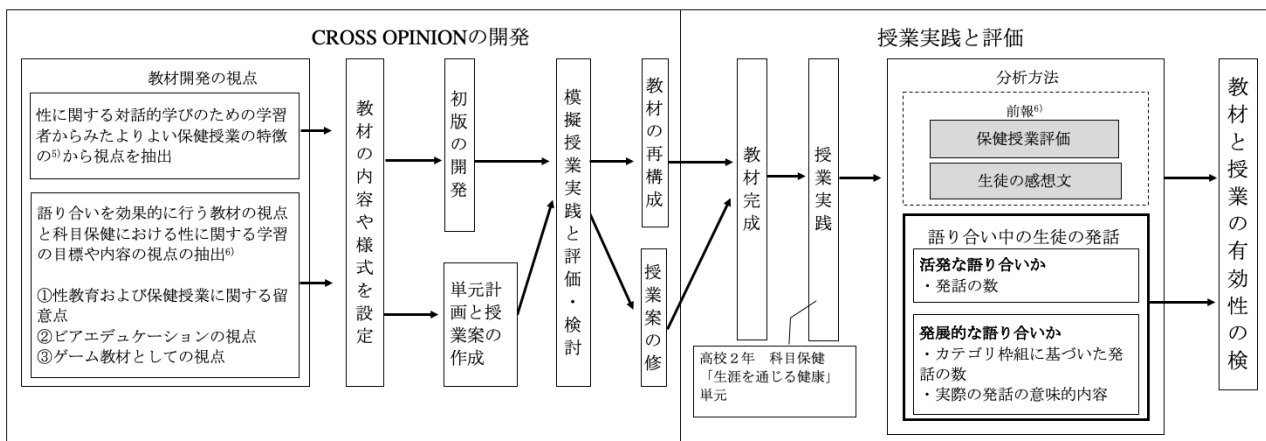


図 1 研究デザイン

なった学習内容や指導法の特徴に加え、性に関する対話的学びを効果的に行うために必要と考えた要素を抽出し、カードゲーム教材 CROSS OPINION を開発した。CROSS OPINION を用いた提案授業の実践及び評価の結果、授業のめあて及び教材のねらいの達成や、性の多角的な考え方に触れる学びを経験したことや、今後の生活で本時の学びを活かしたいという実践意欲につながったことが明らかとなった。しかし、実際にどのような対話的学びがなされていたのかは明らかにしておらず、今後の課題となった。そこで本研究では、語り合い中の発話数や内容を分析することで、語り合いが対話的で生徒にとって有効な授業であったのかを検討した。

2. CROSS OPINION の概要

2.1 CROSS OPINION の内容物

CROSS OPINION は、「19 種類の問題カード (図2) (表1)」「YES/NO カード(1セットに5枚)」「説明書」からなる。問題カードには、与えられる役柄(例：あなたは高校生)と立たされている状況、「YES/NO」どちらを選択するか、といった文章を記した。与えられる役柄は、性行為や結婚・出産、飲酒や喫煙を題材とする問題では「成人」「妊婦」と設定した。立たされている状況は、特定の健康課題に直面したというシチュエーションを設定し、既習の知識を活用しながら健康課題の解決に向けて、語り合えるような仕様とした。YES/NO カードは、それらの健康課題をどのように対応していくかという、意思決定時に使用する。説明書には、教師及び学習者が語り合い活動を円滑に行うために「1. クロスオピニオンとは?」「2. ゲームの流れ」「3. 語り合いのやくそく」「4. ゲームのルール」を記した。裏面には、ゲームの進め方をイラストで記載した。説明書は、同じグループになった学習者同士が語り合いのねらいや行い方を確認するためだけでなく、語り合いに向かう気持ちづくりにも繋がると考え、性に関する意見交換がしやすいあたたかな雰囲気を醸成するために、やわらかいデザインや言葉を選択した。

2.2 CROSS OPINION の行い方とルール

まず、3~5人のグループを編成する。続いて班員の1人が問題カードを引き、問題文を読む。個人でYES/NOの選択とその理由を考える。一斉にYES/NOカードを出し、選択した理由を1人ずつ発表する。班員全員の発表が終わったら、時間までその話題に関するフリートークを行う。

また、語り合いを効果に行うために、活動中のルールを6点設定した。以下は説明書に「語り合いのやくそく」として記載したルールである。

1. 守秘義務を必ず守ってください。
2. 自分のペースで参加し、うち解けてください。
3. 話をする時は、自分の経験からするように心がけてください。
4. 発言は一人ずつにしてください。
5. 批判、決めつけにならないようにしてください。
6. 時間は必ず守ってください。

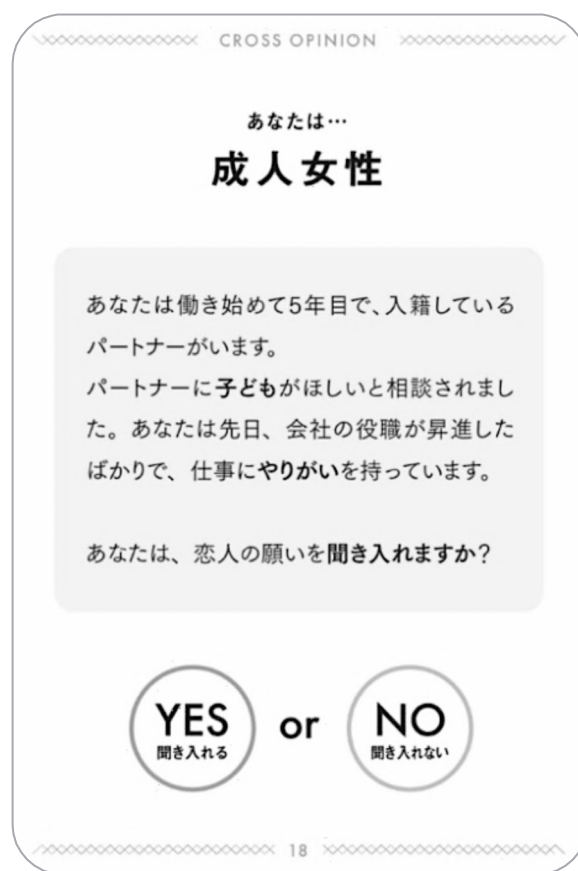


図2 問題カード例

表1 問題カードの内容

NO.	役柄	問題
1	高校生	あなたの友人が、ダイエットを始めました。友人は日ごとに痩せて満足そうですが、顔色は悪く元気もないように見えます。友人には「最近、体重が落ちない。諦めないように応援してほしい。」と言われました。あなたは、友人のダイエットを応援しますか。
2	高校生	あなたの友人が、SNS(ソーシャルネットワークサービス)で知り合った同じ地元の高校生と週末に会うそうです。「不安だから一緒に待ち合わせ場所にきてほしい。」と相談されました。あなたは友人と一緒にいきますか。
3	高校生	あなたの友人に恋人ができました。友人は、デートの度に食事代や交通代を支払っているそうです。友人が以前、お金はたまには出し合ってほしいと言うと、友人の恋人は不機嫌になったため我慢をずっと言っています。あなたは、友人に賛同しますか。
4	高校生	あなたの恋人は、あなたの携帯電話のメールやSNSの履歴や内容をあなたに確認せざるに見ます。恋人は、「恋人なんだからいいよね。それともやましいことがあるの。」と言います。あなたは、恋人に勝手に携帯を見ないでほしいと言いますか。
5	高校生	あなたの女性の友人は、月経前になると腹痛や頭痛がひどく、精神的にも不安定になります。友人が「今日は月経で体調が悪いから、係の仕事を変わってほしい」とお願いにきました。彼女の仕事の代理をするのは今まで何度もありました。あなたは彼女の願いを聞き入れますか。
6	高校生	あなたは、以前交際をしていた人から頻繁に復縁を持ちかけられています。断りましたが、最近ではあなたの家や学校付近で待ち伏せをされています。それ以外は嫌がらせなどはありません。あなたは、今の状況のまま様子を見ますか。
7	高校生	あなたには、交際したいと思っている人がいます。頻繁に連絡をしていましたが、突然返信が少なくなりました。共通の友人に相談すると、「あなたからたくさん連絡がきて困っているみたい。連絡をとるのをやめたら。」と言われました。あなたは、相手と連絡をとり続けますか。
8	高校生	あなたには高校生のお姉さんがいます。姉は、最近親が仕事の夜勤で家にいない日に、友人の家を外泊します。姉は「友だちの家だから大丈夫だよ。でも面倒だからお母さんとお父さんには黙っておいて。」と言います。あなたは姉の外泊について親には内緒にしますか。
9	高校生	最近、あなたと親しいグループの友人たちがピアスを付け始めました。友人たちに、おそろいでピアスをつけようとお勧められています。あなたはピアスの穴は空いていません。あなたは、友人たちと一緒にピアスを付けますか。
10	高校生	あなたには恋人がいます。ある日、恋人に「頻繁に連絡を取ってほしい。メッセージを送ったらもっと早く返信して。」と言われました。あなたは恋人の願いを聞き入れて、頻繁に連絡を取るようになりますか。

NO.	役柄	問題
11	高校生	あなたのクラスにHIV感染をしている転校生が来ました。転校生は気さくでユーモアがあり、すぐにクラスに馴染みました。二週間後に修学旅行があります。あなたは、転校生を宿泊や行動を共にするグループに受け入れますか。
12	社会人	あなたは会社員で、部下たちに慕われています。ある部下が、会社に貼られているポスターのグラビアアイドルの写真が不快なので、ポスターを取ってほしいとお願いにきました。そのポスターは会社の販売商品のもの、あなたの上司が貼ったものです。あなたは、ポスターを取り外しますか。
13	成人男性	あなたには交際している恋人がいます。性行為をする際に「今日は安全日で子どもはできないと思うから避妊は必要ない。」と言われました。お互いまだ、結婚や家族計画の予定はありません。あなたは、恋人の願いを聞き入れますか。
14	成人女性	あなたには恋人がいます。あなたは性器に痛みを感じ病院を受診すると性器ヘルペスでした。性器ヘルペスは、性行為以外でも感染し、病院で治療することができます。あなたは恋人以外と性行為をしたことはありません。あなたは恋人に性感染症になったことを打ち明けますか。
15	成人女性	あなたには恋人がいます。お互いまだ、結婚や家族計画の予定はありません。そこで恋人がピル(経口避妊薬)を服用して欲しいとお願いしてきました。あなたは、恋人の願いを聞き入れますか。
16	成人男性	あなたのパートナーが妊娠しました。パートナーは妊娠前から飲酒をほぼ毎日しており、以前禁酒を試みましたが、失敗しています。妊娠した今も、量は今までより減りましたが飲酒を続けています。あなたは、パートナーに禁酒をするように再度言いますか。
17	妊婦	あなたのパートナーは喫煙者です。禁煙して欲しいとお願いすると「仕事の付き合いもあるし、ストレス発散でもあるから、一緒にいる時以外は喫煙させてほしい。」と言われました。あなたは、パートナーの願いを聞き入れますか。
18	成人女性	あなたは働き始めて5年目で、入籍しているパートナーがいます。パートナーにそろそろ子どもがほしいと相談されました。あなたは先日、会社の役職が昇進したばかりで、仕事にやりがいを持っています。あなたは、恋人の願いを聞き入れますか。
19	成人女性	あなたには、結婚を前提に交際している恋人がいます。あなたの父親は血友病で、あなたは血友病の遺伝子をもっています。血友病は、血が止まりにくい病気です。ほとんどの男性に発症し子や孫へ遺伝します。あなたは、自分が血友病の遺伝子をもっていることを恋人に伝えますか。

2. 3 CROSS OPINION のねらい

語り合いのねらいを4点設定した。

1. 性を「自分のこと」として捉える。
2. 実際に行動に移すことを想定した答え(YES/NO)とその理由を、制限時間内で導き出す思考力や判断力を育む。
3. 自分の考えを表現することで自己理解につなげる。
4. 多様な意見を受け入れ、多くの人が受け入れ可能な結論を引き出し、実際に実行するための練習とする。

3. 授業実践と評価

3. 1 対象・期日

G県のA高校(クラス1)及びB高校(クラス2~5)の第2学年187名(男子62名、女子125名)を対象に、2017年7月に実施した。各校の特徴として、A校は高校卒業後の進路として進学する者が多く、ディベート大会など言語活動を取り入れた学習を多く実施していた。B校は、卒業後の進路としてA校よりも就職する者が多く、商業に関する

専門教科がカリキュラムに組み込まれていた。

3. 2 実践の概要

3. 2. 1 授業計画

CROSS OPINION を用いた語り合い活動が主活動となる1単位時間(50分)の授業を各保健授業担当者が実施した。各授業の生徒と教師の情報は表2の通りである。なお授業は筆者ら作成の指導計画を参考に進めてもらった。本授業は、全てのクラスで「生涯を通じる健康」単元の「思春期と健康」「結婚生活と健康」の内容を学習した後のまとめの授業と位置づけ、問題カードのテーマとなる健康課題について既習した状態で実施した(表3)。

表2 対象授業の情報

授業	生徒数(班数)			教師				
	男子	女子	計	教師	立場	性別	教員歴	
クラス1	A校	13(3)	20(4)	33	T1	非担任	男性	7年
クラス2	B校	13(3)	28(7)	41	T2	非担任	女性	17年
クラス3		12(3)	28(7)	40		担任		
クラス4		12(3)	26(7)	38	T3	非担任	男性	6年
クラス5		12(3)	23(7)	35		担任		

表 3 授業の流れ

目標

- ・ブレインストーミングや語り合いを通して、性に関する考え方は人それぞれで違うことに気づける
- ・性についての自分の考えを伝え、仲間の意見を聞くことで、自分のより良い生き方や人間関係の築き方について考えより深められている

時間	学習活動	指導上の留意点
導入 15 ～ 20 分	<ul style="list-style-type: none"> ・前時までの復習 <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px 0;"> 予想される回答 ・思春期は卒業式や受験、就職活動 ・成人してからは結婚や妊娠・出産、子供の結婚式 など </div> <ul style="list-style-type: none"> ・男女別班の編成 ・ブレインストーミング(○○○らしさ) 男子班は「おんならしさ」、女子は「おとこらしさ」と聞いたイメージワードを時間内にできるだけ多く書く ・班ごとに発表、クラスで共有 ・教師はイメージワードを板書する <p>めあての提示</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px 0;"> <ul style="list-style-type: none"> ・性に対する考え方は、人それぞれ違うことに気づこう ・性についての自分の考えを伝え、仲間の意見を聞くことで、自分の考えをより深めよう </div>	<ul style="list-style-type: none"> ・生涯の各段階でどのようなライフイベントがあるか質問する ・「今日は、みんなが将来経験するかもしれないライフイベントに関する健康課題と向き合って、人生の選択をしてもらいます」というような、今日の活動に関心と見通しを持たせる言葉がけを行う ・書記係を1人設けるよう指示する ・個人に関することや中傷的なことは書かないことを告げる ・一番多く書けた班を称賛する ・受容的に意見を受け入れる ・教師自身に当てはまる両方の「らしさ」を紹介（男性教師で「筋肉(おとこらしさ)」と「きれい好き(おんならしさ)」など ・「らしさ」は性別などの枠組みではなく、「自分らしさ」としてその人らしい「良いところ」であることを説明する
展開 20 ～ 25 分	<ul style="list-style-type: none"> ・説明書を用いて「CROSS OPINION」のルール、やくそくの説明を聞く ・語り合い活動 	<ul style="list-style-type: none"> ・タイマーや時計を使って時間を調整する ・机間支援を行う ・語り合いが停滞している班に、「なぜ選択をしたの?」「どうやって説得する?」「同じYESでも理由も同じ?詳しく説明して」と言った語り合いが発展するような介入を行う
まとめ 10 ～ 15 分	<ul style="list-style-type: none"> ・感想シートの記入 ・個人で発表、クラスで共有 ・指名された生徒は感想を読み上げる <p>教師の本時のまとめ</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・記入時に机間巡視を行う ・感想に対する肯定的・受容的なフィードバックを行う ・必要に応じて「○○さんと同じで、いろいろな意見があったことに関する感想を書いた人?」「～さんと同じでNo.12のポスターを取るかどうかの問題が1番迷った人?」というように感想の内容をクラス全体で共有する ・めあてに触れながら、語り合いを通じた学びについての総括を行う。(例)「自分の考えを持つことも大事だし、相手と語り合って初めて知れることもある」「健康的に生きるためには、正しい知識や多様な意見を知って、自分の考えを深めることも大切」「今日学んだことを、みんなの人生を良くするために活かして欲しい」

評価規準

- ・性に関する考え方は、人それぞれで違うことに気づける(思考・判断・表現)
- ・性についての自分の考えを伝え、仲間の意見を聞くことで、自分の考えをより深められている(思考・判断・表現)

表4 使用問題カード順と活動時間

	1 問目	2 問目	3 問目	4 問目	5 問目	6 問目
クラス 1	(No.)問題 時間(秒)	(8)姉の外泊 240	(18)仕事と家族計画 270	(17)妊娠と喫煙 270	(12)ポスター 250	
クラス 2	(No.)問題 時間(秒)	(2)SNS 250	(5)月経前症候群 300	(18)仕事と家族計画 260	(16)妊娠と飲酒 210	
クラス 3	(No.)問題 時間(秒)	(2)SNS 250	(5)月経前症候群 300	(8)姉の外泊 260	(14)性器ヘルペス 250	(17)妊娠と喫煙 225 (19)血友病 200
クラス 4	(No.)問題 時間(秒)	(4)携帯履歴 240	(6)復縁 240	(8)姉の外泊 240	(12)ポスター 240	(16)妊娠と飲酒 240 (18)仕事と家族計画 240
クラス 5	(No.)問題 時間(秒)	(4)携帯履歴 240	(6)復縁 240	(8)姉の外泊 240	(12)ポスター 240	(16)妊娠と飲酒 240 (18)仕事と家族計画 240

全5授業で同一内容の授業を展開するために、授業者と話し合い、授業案の大枠は統一しながらも、細かい時間の設定などは授業ごとに対応した。語り合いにおける教師の発話介入は、語り合いが不活発な班に支援する旨を伝えた。

また、授業者から YES/NO の選択が少数派(4人班の中で1人だけ YES/NO)だった生徒への配慮が必要という指摘を受けたため、「虹色ハート」というルールを適応した。虹色ハートは CROSS OPINION の説明書に記載した特別ルールである。YES/NO の答えが班で1人だけだった場合に、少数で貴重な意見という理由から虹色ハートを獲得できる。さらに「よい考え」や「面白いと思う意見」を言った班員に与えることができる。今回は虹色ハートの枚数を競うねらいはないが、活動終了後に虹色ハートを多く獲得した生徒を称賛することとした。「虹色ハート」の使用は自由であることを各授業者に伝えた結果、本対象の全クラスで取り入れられた。

3. 2. 2 問題カードの選定と活動時間

問題カードの種類と枚数は、既習内容や生徒の実態を考慮して授業者と選定した。また、問題1問あたりの活動時間は、4~5分が適当であることを伝え、設定は各授業者に委ねた。その結果、全5クラスが4分または4分30秒を制限時間として設定したが、授業時間の配分や語り合いの様子から、時間を調整している場面がみられた。そのため、各クラスで語り合い時間に違いがあった。各授業で用いた問題カードの使用順と活動時間は表4の通りである。

3. 2. 3 班編成とボイスレコーダーの設置

語り合いを行う班は、3~5人の男女別班にすることを指定し、班員の構成は授業者に委ねた。その結果、全クラスが普段の学校教育活動における班別活動で用いられている名簿順の編成であった。ボイスレコーダーを設置する班は、プライバシーの保護など録音・撮影の承諾を得られた生徒のみで構成された班とし、全てのクラスで女子班4つ男子班3つの計7班であった(表5)。

4. 分析方法

調査内容は、授業を通じた映像撮影による授業記録と録音による発話記録であり、録音した生徒と教師の全ての語り合いの発話を文字に起こした。分析は、高垣・中島⁸⁾の TD(Transactive Discussion)の質的分析カテゴリを基に作成された枠組を用いた(表6)。TDについて Berkowitz&Gibbs⁹⁾は、「自分自身の考えをより明確にしたり、相手の考え方や推論の仕方に働きかけ、相手の思考を深めるような相互作用のある対話」と定義している。この TD 分析枠組は「表象的トランザクション」という他者の考えを引き出したり、単に表象したりする対話と「操作的トランザクション」という論述に揺さぶりをかけて、他者あるいは自己の考えを認知的に操作したり変換したりする対話に分類される。Berkowitz&Gibbs は、同性同士の大学生の道徳課題の討論における TD の質的分析を行った結果、二者によって知識が協同的に作り上げられていく議論の方向性や認知的変などの相互作用状況を浮き彫りにすることができ、討論過程における相互作用の変化を引き

表5 各クラスの班数とその人数

	A校	B校				
		クラス1	クラス2	クラス3	クラス4	クラス5
1 性別	女	男	男	男	男	
班 人数	5	4	4	4	4	
2 性別	女	男	男	男	男	
班 人数	5	5	4	4	4	
3 性別	女	男	男	男	男	
班 人数	5	4	4	4	4	
4 性別	女	女	女	女	女	
班 人数	5	4	4	3	3	
5 性別	男	女	女	女	女	
班 人数	4	4	4	4	4	
6 性別	男	女	女	女	女	
班 人数	5	4	4	4	3	
7 性別	男	女	女	女	女	
班 人数	4	4	4	4	3	
8 性別		女	女	女	女	
班 人数		4	4	4	4	
9 性別		女	女	女	女	
班 人数		4	4	4	3	
10 性別		女	女	女	女	
班 人数		4	4	3	3	

網掛けされた班はボイスレコーダーを設置していない班

起こす重要な要因は表象的トランザクションではなく操作的トランザクションの対話の生成であることを見出している。そこで、語り合いが仲間同士で相互作用のある深い学びになっていたか評価するために、本研究においても操作的トランザクションの発生に着目して分析を進めることとした。発話分類の手順として、まずクラス1及び2を筆者と教育学を専攻する大学院生1名で協議しながら行った。その結果、一致率が97.1%と高かったことから、クラス3・4・5は筆者のみで行った。

録音した発話を集計した結果、全クラスで4781の総発話数が得られた。そのうち3992の発話がカテゴリに分類できた。カテゴリに分けることができなかった発話は、他者の意見に対する受容的なあいづち(「そっかあ」「うんうん」)や問題に関係のない発話(「これ何分までやるの」)などであった。以下論文内ではフィードバックの要請をFBの要請と表記した。

発話から得られたデータはMicrosoft Excel2010及びIBM SPSS Statistics24を用いて集計及び統計的処理を行った。分析方法は、発話数の平均を比較する場合にはt検定を、カテゴリや対象の発話数の相関分析の際はPearsonの相関分析を行った。

表6 TDの分析枠組み

カテゴリ	分類基準	先行研究から見られる例
課題の提示	話し合いのテーマや論点を提示する。	「～しよう」
表象的トランザクション	フィードバックの要請	提示された課題や発話内容に対して、コメントを求める。 「～はどうなった？」 「もう一度言って？」
	正当化の要請	主張の内容に対して、正当化する理由を求める。 「なんで？」
操作的トランザクション	主張	自分の意見や解釈を提示する。 「～だよ」「～じゃない？」
	言い換え	自己の主張や他者の主張と、同じ内容を繰り返して述べる。 A「○○になるんじゃない？」 B「ああ、～で○○になる」
操作的トランザクション	拡張	自己の主張や他者の主張に、別の内容をつけ加えて述べる。 「そう。○○みたいになるよね」
	矛盾	他者の主張の矛盾点を、根拠を明らかにしながら指摘する。 「～だと○○は変じゃない？」 「～になるはずじゃん」 「～はおかしいよ」
操作的トランザクション	比較的批判	自己の主張が他者の示した主張と相容れない理由を述べながら、反論する。 「～になるはずだと思う」
	精緻化	自己の主張や他者の主張に、新たな根拠をつけ加えて説明し直す。 「そうか。○○だと～になるはずだよ」 「～だと分かった」
統合	自己の主張や他者の主張を理解し、共通基盤の観点から説明し直す。 「○○が～ってことだよ」	

統計的有意水準は5%とした。

また、発話内容の意味的な特徴を捉えるために、文章分析ソフトKH Coder(3.Alpha.17b版)を用いて品詞分析を行った。使用した品詞は「名詞」「サ変名詞」「形容詞」「動詞」「形容動詞」「副詞」である。発話の分析は、TD分析枠組に依拠しながら、各カテゴリの発話数をクラス、班、生徒個人、教師、問題ごとに整理した。

5. 倫理的配慮

授業実践の前に、各高校の学校長及び授業担当の保健体育教員に研究の目的や授業の内容を口頭及び紙面にて説明した。撮影した映像や録音した音声及び授業評価の結果は、筆者にて厳重に管理し、生徒のプライバシーの保護に努めることも説明し、承諾を得た。生徒に対しては、データの使用許可を断っても不利益にならないことや、個人が一切特定されない形にして研究以外の目的で用いることはないことを示した上で、データを研究に使用してほしくない場合は担当教員に伝えるよう指示をしてもらった。

Ⅲ. 結果

1. 発話量の分析

1.1 クラスごとの発話

クラスごとに総発話数及びカテゴリ別発話数を整理した(表7)。

カテゴリ別に見ると、全クラスで「主張」が全体の約半数を占め最も多く、次いで「拡張」であった。また、総発話数が最も少ないクラス1でも25.2%の操作的トランザクションが発生していた。

さらに、総発話数(Mean=798.4、SD=317.7)と操作的トランザクションの総数(Mean=221.0、SD=71.0)で正の相関($r=.921$ $P<.001$)がみられた。

表7 クラスごとの発話数と割合

TDカテゴリ	A校 クラス1 (19分)		クラス2 (17.5分)		B校 クラス3 (24.5分)		クラス4 (24分)		クラス5 (23分)		
	発言数	(%)	発言数	(%)	発言数	(%)	発言数	(%)	発言数	(%)	
表 象 的 ト ラン ザ ク シ ョ ン	課題の提示	2	0.5	0	0.0	1	0.1	1	0.1	1	0.1
	FBの要請	31	7.8	97	13.2	98	8.3	97	10.6	90	11.7
	正当化の要請	2	0.5	3	0.4	34	2.9	36	3.9	25	3.3
	主張	229	57.7	377	51.2	724	61.6	419	45.8	376	49.0
	言い換え	33	8.3	60	8.1	46	3.9	73	8.0	49	6.4
総数	297	74.8	537	72.9	903	76.8	626	68.4	541	70.5	
操 作 的 ト ラン ザ ク シ ョ ン	拡張	74	18.6	153	20.8	184	15.6	217	23.7	184	24.0
	矛盾	6	1.5	12	1.6	26	2.2	15	1.6	13	1.7
	比較的批判	5	1.3	13	1.8	24	2.0	45	4.9	20	2.6
	精緻化	8	2.0	8	1.1	16	1.4	8	0.9	4	0.5
	統合	7	1.8	14	1.9	23	2.0	4	0.4	5	0.7
総数	100	25.2	200	27.1	273	23.2	289	31.6	226	29.5	
総発話数	397		737		1176		915		767		

カテゴリ別に見ると、全クラスで「主張」が全体の約半数を占め最も多く、次いで「拡張」であった。また、総発話数が最も少ないクラス1でも25.2%の操作的トランザクションが発生していた。さらに、総発話数(Mean=798.4、SD=317.7)と操作的トランザクションの総数(Mean=221.0、SD=71.0)で正の相関($r=.921$ $P<.001$)がみられた。

1.2 班ごとの発話

各クラスの班ごとに総発話数及びカテゴリ別発話数を整理した。

総発話数(109.0 ± 80.0 , mean=111.4)、操作的トランザクション(34.5 ± 27.5 , mean=31.6)と発話数は班ごとに違いがあった。さらに、総発話数(Mean=111.4、SD=53.5)と操作的トランザクションの総数(Mean=31.6、SD=15.4)で正の相関($r=.885$ $P<.001$)が認められた。次いで、カテゴリ別発話数とその割合について男子班と女子班で比較した。各クラスにおける総発話数及び操作的トランザクションの数の最多班は、全て女子班であり、最少班はクラス2以外で全て男子班であった。次いで、男女班間で発話数の平均値の差の検定を行ったところ、操作的トランザクションにおいて、女子班

の方が多い傾向($P=.063$)がみられた(表8)。また「言い換え」がクラス1($P=.008$)及びクラス4($P=.004$)で、「比較的批判」がクラス1($P=.002$)及びクラス4($P=.038$)で、「拡張」がクラス4($P=.025$)で女子班の方が多かった。

表8 男女班比較

	男子 (N=15)		女子 (N=20)		有意差
	mean	SD	mean	SD	
表 象 的 ト ラン ザ ク シ ョ ン	74.3	40.1	89.5	33.1	
操 作 的 ト ラン ザ ク シ ョ ン	25.5	17.4	35.3	15.4	†
総発話数	99.7	53.7	124.8	44.6	

N=班数 † $P<.10$

1.3 生徒ごとの発話

各生徒の所属班における総発話数及びカテゴリ別発話数を整理した。

まず、問題1問に対して、全ての生徒がカテゴリに分類される発話を1回以上行っていた。さらに、総発話数(Mean=30.9、SD=17.0)と操作的トランザクションの総数(Mean=7.5、SD=5.8)で正の相関($r=.850$ $P<.001$)が認められた。

また、総発話数及び操作的トランザクションの総数を男女比較したところ、総発話数($P<.001$)、操作的トランザクション($P<.007$)で女子の方が有意に高かった(表9)。各クラスにおける最多発話者をみると、全て女子生徒であり、最少発話者はクラス1・2・3・5で全て男子生徒であった。唯一最少発話者が女子であったクラス4の女子生徒D(8回)が所属している女子6班には、クラス4の最多発話者である女子生徒A(83回)と、2番目に多い女子生徒B(69回)がおり、教師による「要請」等の発話は生徒A・Bが答えていた。

表9 発話者ごとの男女比較

	男子 (n=61)		女子 (n=81)		有意差
	mean	SD	mean	SD	
操 作 的 ト ラン ザ ク シ ョ ン	6.0	5.0	8.6	6.1	**
総発話数	25.0	14.8	35.4	17.3	**

** $P<.01$

1.4 教師の発話

クラスごとに教師の発話数に違いがあった。最多はクラス3の78回であり、最少はクラス1で

見られなかった(表 10)。クラス 1 の教師 T1 は、生徒に対して TD のカテゴリに分類される発話はしていなかったが、指定された問題カードと違う問題を行っていた班に誤りを指摘し、やるべき問題カードや語り合いのルールを再度説明したり、机間支援を行いながら生徒の意見に対して頷く等の言動がみられた。

カテゴリ別に見ると「FB の要請(48.8%)」が最も多かった。

クラスごとに教師の発話数と生徒の総発話数で相関分析を行ったところ、正の相関($r=.983$ $P<.01$)がみられた。班ごとでは相関関係はみられなかった。

表 10 クラスごとの教師の発話カテゴリ

	A校		B校			
	クラス1 0/397 %	クラス2 34/737 %	クラス3 78/1176 %	クラス4 53/915 %	クラス5 40/767 %	
表 彰 的 ト ラン ザ ク シ ョ ン	課題の提示	0 0.0	0 0.0	0 0.0	0 0.0	0 0.0
	FBの要請	0 0.0	19 55.9	31 39.7	25 47.2	25 62.5
	正当化の要請	0 0.0	2 5.9	15 19.2	7 13.2	4 10.0
	主張	0 0.0	3 8.8	13 16.7	9 17.0	5 12.5
	言い換え	0 0.0	3 8.8	6 7.7	4 7.5	3 7.5
計	0 0.0	27 79.4	65 83.3	45 84.9	37 92.5	
操 作 的 ト ラン ザ ク シ ョ ン	拡張	0 0.0	3 8.8	0 0.0	31 58.5	0 0.0
	矛盾	0 0.0	0 0.0	1 1.3	1 1.9	2 5.0
	比較的批判	0 0.0	0 0.0	0 0.0	0 0.0	1 2.5
	精緻化	0 0.0	0 0.0	0 0.0	0 0.0	0 0.0
	統合	0 0.0	4 11.8	12 15.4	4 7.5	0 0.0
計	0 0.0	7 20.6	13 16.7	8 15.1	3 7.5	

教師の発話数/授業の総発話数(回)

1. 5 問題別の発話

問題によって、発話の数や内容に差異があるか評価するため、問題ごとに発話数を整理した。クラスによって使用した問題が異なり、全ての班で実施された問題はない。そこで3つ以上のクラスで実施された4つの問題(問題 No.8・12・16・18)を比較した。

まず、問題ごとに各カテゴリ総発話数の平均値の差の検定を行ったところ、有意差はみられなかった。また表象的トランザクションの総数、操作的トランザクションの総数、総発話数においても、有意差はみられなかった。

次いで No.8・12・16・18 の問題における総発話数と操作的トランザクションの総数で相関分析を行ったところ、有意確率は各々、 $P=.027$ 、 $P=.042$ 、 $P=.028$ 、 $P=.029$ であり、全ての問題で正の相関

がみられた(表 11)。

表 11 問題ごとの総発話数と操作的トランザクションの発生数

No.8 姉・外泊	No.12 会社員・ ポスター	No.16 妊娠・飲酒	No.18 仕事・ 家族計画
.988*	.980*	.990*	.923*

* $P<.05$

また、問題カードの役柄には、大きく分けて「高校生」と「成人」がある。そこで高校生である学習者が、成人など架空の自分を想像して語り合うことで総発話数や操作的トランザクションの総数に違いがあるかを検討するため、使用された全問題の役柄を高校生と成人(成人男性、成人女性、妊婦、社会人)の2つに分類し、分析を行った。その結果、表象的トランザクションの総数で高校生の問題の方が有意に($P=.040$)多かった(表 12)。

表 12 問題の役柄ごとの各発話数の比較

	高校生 (n=5)		成人 (n=6)		有意差
	mean	SD	mean	SD	
表象的 トランザクション	122.4	36.3	95.9	23.8	*
操作的 トランザクション	56.1	39.6	38.8	14.5	
総発話数	153.3	64.2	134.6	35.6	

n=問題カードの枚数 * $P<.05$

2. 発話の意味的内容の分析

2. 1 「矛盾」「比較的批判」の後の発話

授業者との打ち合わせの際に、YES/NO の選択が少数派となった生徒への配慮が必要との意見が出たように、性について語り合う上で他者と意見が異なることに不安を抱く生徒もいることが想像できた。そこで、前の発話者の意見に同調しない発話である「矛盾」「比較的批判」の後の発話について分析することで、生徒同士が受容的な雰囲気の中で性について語り合っていたのかを評価した。(図 3)。

「矛盾」「比較的批判」の後の発話として最も多いものは共に「主張」であり、次いで「拡張」「その他」であった。「その他」には「ああ」「そっかあ」「うんうん」といった受容的なあいづちが多かった。

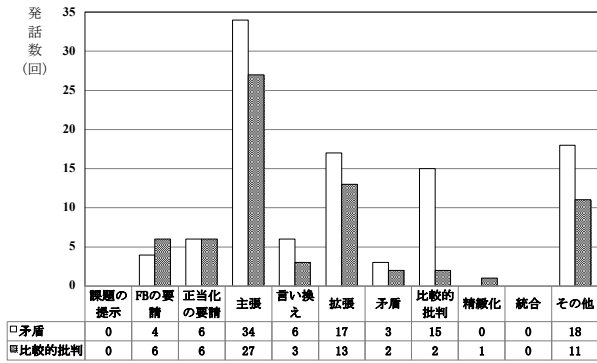


図3 「矛盾」「比較的批判」の後の発話

2. 2 YES/NOの偏りとその理由

「1. 5 問題別の発話」において、分析対象の4つの問題では発話の量や内容に偏りはなかった。その結果を踏まえ YES/NO の選択の偏りが大きい(例えば同じ班で全員 YES を選択した)問題でも活発で発展的な語り合いがなされていたか分析をした。

4クラス(28班)で使用された「No.16」の問題は多くの生徒が YES を選択した。というのも、問題作成の時点で、学習者は妊婦の飲酒による胎児への健康被害について十分に理解していると考え、その上でパートナーとより良い関係を築きながら、どのように断酒させるかという具体的方策について語り合うことを問題のねらいとしたため、断酒させる YES の選択が多くなったのは予想通りであった。そこで、同様に28班で使用された「No. 18」の問題と比較分析を行った(表13)。なお、割合の合計が100にならないクラスは、語り合いの制限時間内で YES/NO の選択ができなかった生徒がいたためである。

表13 No. 16・18のYES/NO割合

	問題 No.16(n=154)			問題 No.18(n=147)		
	男子	女子	全体	男子	女子	全体
クラス1	/			46.2	40.0	42.4
YES				53.8	60.0	57.6
クラス2	9.2	80.0	81.8	50.0	37.5	42.9
YES	8.3	0.0	3.0	50.0	62.5	57.1
NO	/			/		
クラス3						
YES	8.3	0.0	3.6	/		
NO	9.2	100.0	96.4			
YES	8.3	0.0	3.6	41.7	81.3	64.3
NO	100.0	92.9	96.2	41.7	28.6	34.6
YES	0.0	7.1	3.9	58.3	71.4	65.4
NO						

n=使用した生徒の人数 (%)

続いて、文章分析ソフト KH coder を用いて、語り合いに使用された語(上位50位)を抽出し、発現頻度が高く、同様な意味合いで使用されている発話を整理した(表14)。

表14 問題 No. 16 抽出語

抽出語	回数	抽出語	回数	抽出語	回数
飲む	112	飲酒	16	ストレス	
子ども	82	パートナー	13	依存	
言う	80	頑張る		炭酸	7
だめ	48	期間	12	当たり前	
妊娠	39	障害		別に	
自分	36	影響	11	奥さん	
思う	35	可哀想		感じ	
産む	34	止める	10	焼肉	6
生まれる	29	ビール		男性	
考える	25	出る	9	普通	
赤ちゃん		負担		理由	
我慢	22	アル中		悪い	
禁酒		飲める		嫌	
一緒	20	失敗	8	死ぬ	5
アルコール	18	大変		書く	
健康	17	欲求		成功	
				名前	

多数派の YES の主な理由には「胎児への害(抽出語の例：生まれる、赤ちゃん、障害、影響、可哀相、死ぬ)」や「妊婦の病的な健康状態(アル中、依存)」が多かった。また少数派である NO の理由には「禁酒による妊婦の心身への影響(負担、ストレス)」「一度禁酒に失敗していること(禁酒、失敗、成功)」などが挙げられていた。さらに、禁酒のための具体的方策について語り合いが発展した班が多くみられた。主な理由は「ノンアルコール飲料の代用」「飲酒以外の楽しみを見つける」「我慢する期間を設定して禁酒を試みる」「飲酒のできない環境をつくる」「禁酒外来・病院へ行く」「パートナーとして協力する」などであった。妊婦への伝え方には「後の後悔や健康被害について説明・説得する」「励ます」「ヒステリックにならずに」「背中をさすったり」などの意見があげられていた。

ここで、YES/NO の偏りが大きい No.16 の問題において同一クラスで同じ男子4人班でも発話の数や質に大きな違いがあったクラス2の男子1班及び3班の語り合いに着目した(表15)。

3班は表象的トランザクション17回、操作的トランザクション11回と、1班(表象的トランザクション15回、操作的トランザクション3回)と比較して、活発で発展的な語り合いとなっていた。

表 15 クラス 2 1 班と 3 班の語り合いの流れ

クラス 2 男子 1 班 (4 人)		
発話者	発話内容	分類
A	これはもうだってね	主張
C	うん。だってそれで子どもに障害がでたりしたら絶対相手も後悔するし、それは言うよ	主張
B	妊娠のストレスあるだろうけどそれは違うよね	主張
D	ああ、そうだ	主張
10 秒程度の間		
T	ここはみんな Yes なんだなんで?	FBの要請
B	障害を持って子どもが生まれたりしたら子どもも相手も可哀相	主張
T	ああ。だから言うってこと	FBの要請
B	はい	主張
T	じゃあみんな言うってことか。でも一回さ、やめてるんだよね。やめようとしたけどやめられないんだよね。それでも言うってこと?	正当化の要請
B	はい	主張
A	やめさせる	主張
D	妊娠しちゃったってことはそこまでの関係だから	主張
B	自分もなんか、禁酒したらいいんじゃないの	主張
C	酒飲む人と結婚したくない	主張
B	それな。煙草はマシない	主張
C	なんかそしたらアレじゃね。あんたもなんか一つくらい我慢してよとか言われるんじゃない	FBの要請
D	いいよ	主張
C	え、だって【アイドルグループ名】だけ? とか	主張
D	いや、結婚してまで	比較的矛盾

クラス 2 男子 3 班 (4 人)		
発話者	発話内容	分類
C	でも俺これも本当にケースバイケースなんだよね	主張
B	また?	FBの要請
C	え、だって好きなんですよ。お酒が好きだからずっと飲んでるわけじゃん。好きなことを奪うことは別に好まない	主張
D	え、でも危ないじゃん。赤ちゃんがさ	比較的矛盾
C	それはもうしょうがない	主張
D	しょうがないじゃなくて	正当化の要請
C	でも一児産んだわけでしょ	主張
B	禁酒を試みた。でも失敗した	主張
A	えーでも言うよ	主張
C	えーでも微妙だわ。え、ガチで本当にどっちでもねえ。でもこの人が、女性の人が本当に赤ちゃんとか好きとか子ども育てたいとかだったら言う	精緻化
A	できたんなら	主張
D	え、妊娠したんじゃない?	主張
B	でもその場合もよるよね	主張
C	だからそれでも酒が好きって言うなら、俺はそれ以上は言わない	比較的矛盾
T	えー。向こうも一人 No いたよ。ねえなんで No なの	正当化の要請
C	えっと女性の人が本当に、あでもどっちでもないです	主張
T	ああ。でもどっちかっていうと No なんだ。今のところは	言い換え
C	はい。で、好きだからやめられないわけじゃないですか。子どもがいるってわかってても。子ども以上にその酒が好きなら、もうそれ以上は言わないです。でも子どもが好きって言うなら、それは言います	精緻化
T	ああ。それもケースバイケースってこと?	統合
C	うん	主張
D	難しい	主張
B	これが初めてだったらさ。俺は言うよなあ	主張
A	わかんねえよ	主張
B	二人目が嫌ってわけじゃないけど、さすがに一人目はあれじゃね。なんか、無事に産んでほしくない?	主張
D	でもこれ、精神的に病んじゃったら嫌じゃん	比較的矛盾
C	精神的に病んじゃったら、精神的に病むなら別にいいけど、もうその、そっちになっちゃうと大変	主張
A	でもそれはさ、一回忠告しとけばわかるじゃん	比較的矛盾
C	それなら	主張

※操作的トランザクションは下線斜体
発話者のTは教師

まず 1 班は、妊婦の飲酒は胎児への健康被害があるという点で皆 YES を選択し、ここで語り合いが停滞した。すると教師が「FB の要請」を行い説明を促したが、どのように説得するかといった具体的方策や妊婦の気持ちなどは言及されないまま制限時間になってしまった。

3 班では、生徒 C が唯一 NO を選択した。生徒 C はパートナーの好きなものを奪うことはしたくないという理由を説明した。それに対して生徒 D は胎児の命の危険について意見を伝えた。すると生徒 C は『どっちでもない』という立場を取りながらも、ケースバイケースという言葉の通り、詳細なシチュエーションを想定し、理由を説明した。すると生徒 D 『難しい』生徒 B 『それでも俺は言う』生徒 A 『わかんねえよ』と、様々な要素が絡み合ったジレンマと出会うことで、詳細な状況を想像しながら行動選択について考えていた。

IV. 考察

1. 発話量の分析

1. 1 総発話数と操作的トランザクションの関係

発話数の多さからは、語り合いが活発化したことが評価でき、操作的トランザクションの発話数が多さからは、それまでの発話を元に、より発展的に語り合いが深まっていたことが評価できる。

クラス、班、生徒個人の全てにおいて、総発話数の多さと操作的トランザクションの多さには正の相関が示された。つまり、語り合いが活発であることと、語り合いが対話として発展することには関係があることから、発話数を増やすことや、操作的トランザクションの発話を引き出すことで、より効果的な対話的学びとなることが推測できた。

1. 2 発話数から見た語り合いの特徴

全クラスで「主張」が約半数を占めており、先行研究¹⁰⁾の主張が 26. 2%であることから、本授業の主張の多さが分かる。その背景として、語り合いは、1 人ずつ自分の意見(主張)を発表してからフリートークを行うためだと考えられる。さらに、全クラスで操作的トランザクションの発話が見られ、こちらも、高垣・中島⁸⁾の 23.6%を全 35 班中 23 班が上回っていた。しかし先行研究⁸⁾¹⁰⁾の発話分析は保健授業ではなく、対象も高校生では

ないため、一概に比較することは難しく、この点については今後の課題とする。

また、発話数が最も多いクラス3と最も少ないクラス1では779の発話数の差があった。各クラスの語り合いの活動時間で割っても、その差は大きい。クラス1の発話数が少なかった理由の一つに、教師T1によるカテゴリに分類される発話がなされなかったことが考えられる。教師の発話数と各クラスの総発話数で正の相関関係があったことから、教師の発話がクラス全体の発話数の増加に影響を与えることが考えられる。

二つ目の理由は、使用した問題カードがクラス1は4種、クラス3は6種と違いがあったことが考えられる。問題カードの枚数や問題1問の制限時間などが、発話数に影響を与えると考えられる。

以上のことから、本授業は先行研究と比較し、主張の割合が高いにもかかわらず、同等またはそれ以上の操作的トランザクションが発生しており、生徒一人ひとりの主張から、多くの相互作用が発生したことが明らかになった。また発話数は、教師の発話介入や使用する問題数、問題1問の制限時間などによって影響される示唆を得たことから、適切な語り合いの行い方を検討していく必要があることが明らかになった。

1. 3 発話機会の保障

問題1問に対して、全ての生徒がカテゴリに分類される発話を1回以上行っており、生徒に発話の機会が保障されていたことが評価できた。

しかし発話数に大きな偏りがある班があった。「クラス4女子6班」には、クラス4の最少発話者である生徒Dと最多発話者A、2番目に多いBがいた。Dは他の生徒の発言が活発であったために発話をしたくてもできなかったのか、Dにとって授業のねらいや目標が達成される学びとなっていたのか分析する必要があると考えた。この「クラス4女子6班」をモデルに発話数に偏りがある班の発話が少ない生徒の学びについて考察した。

CROSS OPINIONの語り合い中のやくそくとして、発話機会に偏りが出ないように「発言は一人ずつにしてください。より多くの人意見が聞けるようにしましょう。」という項目を設定し、説明書に記載した。6班において、このやくそくが守られていたか確認したところ、Dの発話に他の班

員が重ねて話す、強く意見を否定するといったDが発言を積極的にできなくなってしまうような場面は見られなかった。そこで、Dが語り合いをどのように評価したのか前報⁶⁾の授業評価結果を確認した。性について語ることは「やや難しい(5件法において2番目に低評価)」、カードゲームを用いた学習は「とてもやりたい(5件法において最高評価)」と評価していた。さらに、授業の感想では「様々な選択を迫られた時に、色々な意見があり、それに応じた選択がなされているということが分かった。今後はこの授業を思い出して、様々な選択肢の中から、慎重に決定していきたいと思った。

(原文)」と記述していた。先に述べた語り合いの約束には、性について発言することに抵抗感がある生徒への配慮として「自分のペースで参加し、うち解けてください。上手く語り合えない人がいても、その人のペースを認めてください。」という項目もある。Dが配慮の必要な生徒であったかは明らかではないが、性についての語り合いを難しいがまたやりたいと肯定的に評価していた。さらに、様々な意見を聞くことによる学びから、今後の意思決定・行動選択についての実践意欲を抱いていたために、発言数が少なくても班員の意見を聞くことで授業のねらいに則した学びとなっていたことが評価できる。

しかしながら、多様な意見に出会うことはCROSS OPINIONのねらいであるため、生徒一人ひとりの意見を表明する機会を一層保障するための工夫は必須である。まず教師は発話の量や質には性差や個人差があることを踏まえつつ、班員全体に向けた発話だけでなく、個人に向けた「要請」などの介入をすることが考えられる。さらに性について語ることが不慣れで、抵抗感を抱く生徒もいることを考慮して、性について語ることについての診断的授業評価やその結果及び語り合い中の生徒の様子を見取って、発話介入することも重要であろう。

1. 4 教師の発話介入

教師の発話数と各クラスの総発話数で正の相関関係があった。教師の発話は「FBの要請」が多く、生徒にYES/NOの選択の理由についてより詳しく説明させていたことから、発話数が増加したことが考えられる。藤江¹¹⁾は、小学校の社会科の授業

における話し合いの分析において、子どもの両義的な発話(フォーマルともインフォーマルともとれる教室談話)は、教師が質問をくり返して追求したり、発話者を指名することで、教師が課題解決の方向づけをしていることや、教師自身が両義的な発話を導入することで、問題解決の促進や授業進行の円滑化に貢献することを明らかにし、教師の適切な発話介入の重要性について示した。なお、教師の発話数と各班の総発話数に正の相関関係がみられなかった理由としては、教師は語り合い活動が活発でない班、つまり元から発話が少ない班に介入したため、発話数として差がでなかったことが考えられる。

総発話数が最も少なかったクラス1では、担当の教師 T1 によるカテゴリ分類される発話の介入がなかった。T1 が発話介入をしなかった理由として、クラス1のA校は進学校であり言語活動を取り入れた学習を多く実施していることから自分の意見を相手に伝える能力が高い生徒が多いことが考えられる。クラス1のカテゴリ別発話数の割合を見ると、それまでの意見に新たな根拠を付け加えて説明し直す「精緻化」や共通点を見つけ説明し直す「統合」などの操作的トランザクションの発話が他のクラスと同等かそれ以上に発生していた。教師の発話介入は語り合いが不活発な班にするよう授業実践前に指示をしたことから、T1 は十分な質の語り合いがなされていると評価したのではないか。

また、七木田(2021)は共同学習におけるグループの思考活動について「活発に活動するグループ」と「静かなるグループ」の二つを比較する形で、「授業は話し合いではなく「学び合い」を目指していますから。一方の全く動きがなかったとされるグループは、大きな課題にぶつかっていたために、一人ひとりがその課題を引き受けながら、夢中になってずっと考え込んで(自己内対話)、その動きがないように見えた」¹²⁾と示している。T1 は生徒たちの活動の様子から、発言数は多くないが自己内対話を経て学びにつながっていると判断し、生徒たちの主体性を重んじることで無闇な発話介入をしなかったことも考えられる。

このような T1 の指導について生徒はどのような印象を受けたのか前報⁶⁾の授業評価結果を確認

すると「先生が熱心であった。」の項目で生徒全員が最高評価の「そう思う」を回答しており、生徒は教師の指導に満足感を抱いていたことがわかった。このことから、T1 の支援が生徒の学習の実態に則していたことが推測できる。

以上のことから、教師が生徒の語り合いに介入することは、発話数の増加など活発な語り合いにつながることを示されつつも、深い学びの達成は発話数が多いことだけではなし得ないため、教師は生徒の実態や語り合いの様子を見取って、適切なタイミングで介入することが重要であることが示唆された。しかし、その詳細な手立てなどは明らかではないため今後の課題としたい。

1. 5 問題ごとに見る発話数

分析対象の問題においては、各カテゴリの発話数や表象的トランザクションの総数、操作的トランザクションの総数、総発話数の平均値の差で有意差($P<.05$)は認められず、かつ総発話数と操作的トランザクションの正の相関関係に相違がないことも示唆された。このことから、発話の傾向に大きな偏りがある問題はないことが示された。

また、与えられた役柄が高校生の問題の方が成人の問題よりも表象的トランザクションが有意に多かった。その理由として高校生の方が、問題テーマの健康課題が生徒の身近な内容であるため、意見や理由の背景が類似することが考えられた。語り合いの中でも、「例：問題 No.2『一緒に来てほしいってそもそも会うなって(主張)』『不安なんだったら会うなって(言い換え)』」のように主張や前の発話者に同調する言い換えが多く見られた。これらのことから、役柄が高校生の問題では、教師の発話介入として生徒に詳しく理由を説明させたり、別の意思決定や行動選択の可能性について考えさせるような思考を引き出す必要があることが推察された。

2. 発話の意味的内容の分析

2. 1 「矛盾」「比較的批判」の後の発話

矛盾や比較的批判の後の発話は、主張や拡張、「そっかあ」「うんうん」といった受容的なあいづちも多かったことから、前の発話者と異なる意見の後でも、再度自身の考えを説明し直すことがで

きる受容的・肯定的な雰囲気ですぐに語り合い活動が発展していたと推察できた。

2. 2 YES・NOの偏りとその理由

班員の全て、または多くが YES を選択した「No.16」の問題であっても、禁酒のための具体的方策や説得の仕方について語り合いが発展した班が多くみられた。方策の一つとして「ノンアルコール飲料の代用」が挙げられたクラス4女子6班では「妊婦はノンアルコール飲料を飲んでいいのか(アルコールは含まれていないのか)」といった新たな疑問を抱く場面が見られた(例:クラス4の6班『あれならいいんじゃない。ノンアル』『ああ、ノンアルなら』『でもノンアルっていてもお酒ちょっと入ってる』『そうなん』『入ってくない。ノンアルって』『0.01%とか』)。以上のことから、YES/NO の選択が偏った問題であっても、具体的方策や理由について多様な意見交流がなされていたことが明らかになった。

また、クラス2の男子1班と3班は、同じ授業を受けており、さらに同様に教師の発話介入がなされているが、発話の量や質に大きな違いがあった。その要因には、3班に NO の選択をした生徒がいたことがあろう。清水¹³⁾は、中学3年生の理科授業を対象として、学習課題に対する予想や仮説が異なる生徒同士で構成されたグループと、予想や仮説が同じ生徒同士のグループにおける話し合いのプロトコルを比較分析している。その結果、予想や仮説が異なる生徒同士のグループの方が、話し合い時間が長く、話し合い時のプロトコル数も多いことが明らかになった。特に相手の発言を受け止めた積極的な発言が他に比べ多く見られたことや、他者の考えに質問したり、自分の考えを述べたりと言ったことが活発に行われ、個人の中に新たな考え方が生まれる様子を伺うことができ、生徒同士の話題の提供数も多く、話し合いの広がりを見ることができたと示している。これらのことから、語り合いが活発で発展的になるためには、語り合いの中で異なる意見が出ることが重要である示唆が得られた。そのためには、教師の発話介入や、より詳細なシチュエーションで具体的方策を考えることを促す指導が必要と考えられる。

V. 研究の成果と今後の課題

1. 研究の成果

CROSS OPINION を用いた対話的学びである語り合いの発話の特徴が明らかになった。まず、発話数からは、語り合いにおいて一定の発話機会が生徒に保障されていたこと、その発話の量や内容には個人差や性差があるものの、クラスや班ごとに見ても活発で発展的な語り合いとなっていたことが示された。発話の内容分析からは、性の健康課題の解決に向けた様々な考えや、意見交換を重ねて出てきた新しい疑問などと出会っていたことなどが明らかになった。さらに、語り合いが受容的な雰囲気が進められていたことも評価できた。これらのことから、CROSS OPINION を用いた語り合いは授業のめあてや教材のねらいが達成され、効果的な対話的学びになっていたと結論づけることができた。

2. 今後の課題

2. 1 CROSS OPINION の再構成

発話の量や質は個人で異なっており、特に性差による特徴の違いがみられた。そこで今後は、本授業のような男女別班だけでなく、男女混合班での語り合いを実施することで性に関する発話の特徴をより明らかにしていく必要がある。また、問題別の発話において分析対象とした4つの問題では、総発話数や、特定の各トランザクションの発生数に偏りはみられなかったが、今回は使用や詳細な分析を行わなかった問題があるため、今後も実践と評価を行っていくことで、CROSS OPINION の改善と再構成を進めたい。

2. 2 教師の関わり

教師の「要請」などの発話介入は、授業全体の総発話数に影響を与えることから、語り合いにおける教師の適切な介入は、対話的学びを発展させると考えられる。そこで、語り合いが活発で発展的になる発話介入の方法や、性について語り合うことに抵抗感を抱く生徒への配慮を含めたマニュアルの作成が必要であろう。しかし、どのような発話が発展的な語り合いに起因するかは、詳しく解明されていない。そこで今後も、CROSS OPINION の実践を行い、性に関する語り合いの内容について研究を行っていく。

引用・参考文献

- 1) 文部科学省：小学校学習指導要領解説体育編，東山書房：3-4，2018
- 2) 文部科学省：中学校学習指導要領解説保健体育編 体育編，東山書房：3-4，2018
- 3) 文部科学省：高等学校学習指導要領解説保健体育編 体育編，東山書房：3-4，2019
- 4) 一般社団法人日本性教育協会：「若者の性」白書 第8回青少年の性行動全国調査報告書，小学館，2019.
- 5) 石井里佳ら：性に関する対話的学びの展開に向けた学習者からみたよりよい保健授業の特徴—学生の既習状況及び学習ニーズに着目して—，保健科教育研究 4(1)：21-30，2019.
- 6) 石井里佳ら：高校科目保健における性に関する効果的な語り合いを促す授業—「CROSS OPINION」の開発と授業実践及び評価—，保健科教育研究 5(1)：2-14，2020.
- 7) 白石龍生ら：科目保健の生徒による授業評価についての研究，大阪教育大学紀要第V部門 62(1)：71-77，2013.
- 8) 高垣マユミら：理科授業の協同学習における発話事例の解釈的分析，教育心理学研究 52(4)：472-484，2004.
- 9) Marvin W. Berkowitz et al：Measuring the developmental features of moral discussion. Merrill Palmer Quarterly, 29：399-410. 1983.
- 10) 高垣マユミら：相互教授が小学生の電流概念の変容に及ぼす効果とそのプロセス，教育心理学研究 53(4)：551-564，2005.
- 11) 藤江康彦：一斉授業の話し合い場面における子供の両義的な発達の機能—小学校5年生の社会科授業における教室談話の分析，教育心理研究 48(1)：21-31，2000.
- 12) 七木田文彦：保健授業の挑戦—学びの創造とデザイン—，大修館書店：168-169，2021
- 13) 清水誠：グループ構成が話し合いに及ぼす効果，埼玉大学紀要教育学部教育科学 51(2)：1-8. 2002.