

相手の発言を受けて話をつなぐ力を育てる国語科学習指導の工夫 — 話し合う姿の比較・分析を繰り返し行う単元づくりを通して —

東広島市立郷田小学校 山本 益庸

研究の要約

本研究は、相手の発言を受けて話をつなぐ力を育てる国語科学習指導の工夫について考察したものである。文献研究から、相手の発言を受けて話をつなぐ力とは、話し合いを行っている複数の相手と、問題解決を目的として、互いの考えや思いを大切にしながら、合意形成を意識して話し合いを運び、協力して話し合う力とした。この力を付けるために、小学校低学年において、児童自身に話し合う姿の比較・分析をさせながら話し合う活動を行い、児童自身が自分達の話し合う姿を繰り返し比較・分析することを通して、合意形成に至ることのできる話し合いにするために必要な話し方や聞き方、態度についてメタ認知を図る単元づくりを行った。このような単元づくりを行うことは、相手の発言を受けて話をつなぐ力を育成するとともに、話し合いの素地を培っていくために有効であることが分かった。

I 主題設定の理由

小学校学習指導要領（平成29年告示、以下「29学指」とする。）では、国語科の目標として、「日常生活における人との関わりの中で伝え合う力を高め、思考力や想像力を養う」¹⁾と示している。この伝え合う力とは、互いの立場や考えを尊重し、言語を通して正確に理解したり適切に表現したりする力であるため、「A話すこと・聞くこと」における「話し合うこと」の力を育成することは、伝え合う力を育成するために重要な役割を担っていると考えられる。また、「話し合うこと」について、小学校学習指導要領（平成29年告示）解説国語編（平成30年、以下「29解説」とする。）には、「話し合うこと」の指導に当たっては、「話すこと」に関する指導事項と「聞くこと」に関する指導事項との関連を図ることの重要性が示されている⁽¹⁾。とりわけ学習指導の初期段階である小学校低学年段階での「話し合うこと」の指導事項については、「29学指」において、第1学年及び第2学年の指導事項として「互いの話に関心を持ち、相手の発言を受けて話をつなぐこと」²⁾が位置付けられた。「29解説」では、この指導事項について、「話し合いの基盤となる『思考力、判断力、表現力等』を示す指導事項である。」³⁾と示され、さらに、「話がつながることの楽しさやよさを実感できるようにすることが大切であり、第3学年及び第4学年以降での話し合いの素地となる。」⁴⁾と示されている。

しかし、「話し合うこと」の指導に当たって、「話

すこと」と「聞くこと」に関する指導事項との関連をどのように図ることが重要なのか、話し合いの基盤や話し合いの素地とはいかなるものなのかについては具体的に述べられていない。また、自身のこれまでの指導を振り返ると、話し合うという「活動を行うこと」に重点が置かれ、求められている力や話し合いの素地を身に付けさせる指導になっていたのかという点において課題がある。

そこで、小学校低学年の指導を行うに当たっては、「互いの話に関心を持ち、相手の発言を受けて話をつなぐこと」とは、具体的にどのようなことができるようになることなのかを明らかにし、「話すこと」「聞くこと」の指導事項との関連を明らかにする必要がある。さらに、「話し合うこと」において求められる力について、小学校から中学校、高等学校におけるまでの系統性を整理していくことで、育成すべき話し合いの基盤となる力や、第3学年及び第4学年以降での話し合いの素地とはいかなるものなのかを明らかにし、指導に生かしていきたい。

以上のことから、低学年において、相手の発言を受けて話をつなぐ力を育てる必要があると考え、本主題を設定した。

II 研究の基本的な考え方

1 話し合いの基盤となる力とは

(1) 話し合いとは

久保庭健吉(2001)は、話し合いとは、「相互に共有する課題や問題をもつ当事者が課題を解決したり何らかの結論を導き出したりするために、それぞれの意見や情報を同時・相互的に交流する話し言葉による言語行為を指す。広義には話し手と聞き手とが一方的に固定されない形態の話す、聞く活動のすべてを意味し、対話、会話、討論、討議、会議などの総称。(中略)2, 3人～数人の小グループから1学級規模の人数で行われるのが一般的である。」⁵⁾と述べている。山元悦子(2020)は、話し合いを目的によって二つに大別している。一つは、ある課題に対する結論を得るために意見を交換し、合意形成に向けて知恵を出し合う「問題解決的な話し合い」、もう一つは特に結論は出さないものの互いの意見を出し合うことで問題を掘り下げたり、新たな発想を得たりする「相互啓発的な話し合い」である⁽²⁾。

よって、話し合いとは、課題を解決するなどの目的をもって、話し手と聞き手が相互に意見や情報を話したり聞いたりする活動であると捉えた。本研究では、小学校低学年が対象であるため、「相互啓発的な話し合い」を扱うことは難しいと考え、児童にとって身近な学校生活、学級生活の課題を解決する「問題解決的な話し合い」を取り上げることとする。児童に話し合う必要感や切実感をもたせた上で、合意形成に向けて、互いの意見を話したり聞いたりする活動を通して、話し合いの基盤となる力の育成を目指す。

(2) 話し合いの基盤となる力とは

「29解説」には、第1学年及び第2学年の指導事項「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」に関して、「話し合いの基盤となる『思考力、判断力、表現力等』を示す指導事項」⁶⁾と示されている。そこで、「話し合うこと」において求められる力を、高等学校、中学校、小学校の各校種の学習指導要領の指導事項や言語活動例に示されている内容で系統的に整理し、小学校低学年の段階で求められる、「話し合うこと」の基盤となる力を明らかにし、表1にまとめた。(下線部は稿者による。)

表1から分かるように、「話し合うこと」において基盤となる力は、「つなぐ力」であった。学習指導要領では、「進行」や「合意形成」という表現が中学校第3学年から明示されるが、小学校中学年から司会などの役割を果たしながら進行に沿って話し合い、集団として考えを形成することが求められる。また、進行に沿って話し合ったり、集団としての考えの形成を図ったりするためには、話し合いの目的から逸れずに、互いの意見を話したり聞いたりして話をつな

ぐ力を身に付けておく必要もある。

表1 「話し合うこと」において求められる力の系統性

		学習指導要領	
		「話し合うこと」の指導事項	言語活動例(話し合う活動)
高等学校	現代の国語	オ 論点を共有し、考えを広げたり深めたりしながら、話し合いの目的、種類、状況に応じて、表現や進行など話し合いの仕方や結論の出し方を工夫すること。	ウ 話し合いの目的に応じて結論を得たり、多様な考えを引き出したりするための議論や討論を、他の議論や討論の記録などを参考にしながら行う活動。
	第3学年	オ 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。	イ 互いの考えを生かしながら議論や討論をする活動。
中学校	第2学年	オ 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。	イ 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。
	第1学年	オ 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。	イ 互いの考えを伝えるなどして、少人数で話し合う活動。
小学校	第6学年	オ 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ること。	ウ 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。
	第5学年	オ 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。	ウ 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。
	第4学年	オ 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。	イ 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。
	第3学年	オ 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。	イ 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。

よって、話し合いの基盤となる力とは、合意形成することを目的として話し合うために「話をつなぐ力」とであると捉え、それを検証することとした。

(3) 話をつなぐ力とは

話をつなぐことについて、「29解説」は、「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」⁷⁾と示している。さらに、話をつなぐために、「相手の発言を聞いて、質問する、復唱して確かめる、共感を示す、感想を言うこと」⁸⁾を例示している。よって、話をつなぐとは、「聞き手」として相手の話に関心をもち、相手の話を理解した上で、「話し手」として①質問・復唱して相手の考えを確認すること、②共感を示すこと、③感想や自分の考えを伝えることと捉えることができる。

長谷浩也・重内俊介(2018)は、話し合いのプロセスとして、「計画・共有」→「吟味・検討」→「終結」の段階を挙げている⁽³⁾。また、長谷・重内(2018)は、話をつなぐことを「言葉を受けて返す」行為と言い換え、合意へと向かう話し合いは、話題をめぐる「話し手」と「聞き手」の思考が伴った応答の連続によって成立するとしている。また、連続した応答がかみ合って展開するためには、一往復の応答で言葉を受けて、直前の発言のみならず、これまでの発言や話の流れを踏まえて、発言を返す行為が必要不可欠であると述べている⁽⁴⁾。

よって、話をつなぐ行為には、相手の発言に関心

をもって聞き、相手の考えを理解した上で、**1**話し合われている話題や内容に沿って、自分の考えを相手に返すこと、**2**合意形成を意識して、話し合いを運ぶことの二つの働きが必要であると捉えた。合意に向かって話をつなぐイメージを図1に、話し合いにおける話をつなぐ発言例を図2に示す。

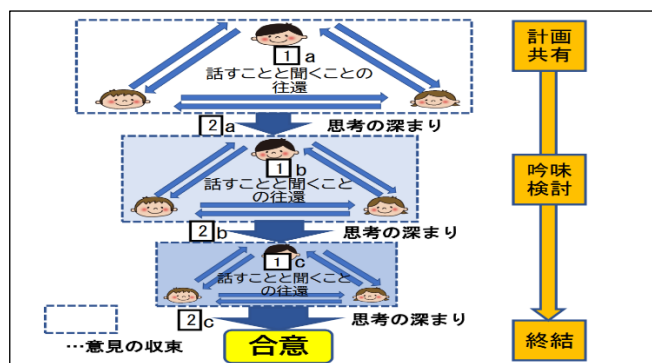


図1 合意へと話をつなぐイメージ

話し合いモデル		話題「学級園で育てる野菜について」
計画共有	先生	学級園の畑で、どんな野菜を育てたいかのアンケートで多かったのは、「きゅうり」と「サツマイモ」でした。どちらがよいかをグループで話し合いました。
	Aくん①	1 ぼくは、きゅうりがいいです。夏にたくさん収穫できるから、みんなで食べることができるので、きゅうりがいいと思います。
	山本さん①	わたしも、きゅうりがいいです。家で育てたときに、とても新鮮で、おいしいきゅうりがたくさんできたからです。
吟味検討	Bさん①	2a わたしは、サツマイモもたくさん収穫できるのは同じなので、芋ほりをしたり、採った後に料理をしたり、みんなで落ち葉を集めて焼き芋を作ったりする楽しみがあるサツマイモの方がいいと思います。
	Aくん②	1 だけど、きゅうりだって、いろんな大きさのきゅうりがあって、収穫が楽しいと思うよ。
	Cくん①	2b そうだね。きゅうりもサツマイモも、どちらもたくさん採れるし、採った後も楽しいね。だけど、ぼくは、収穫するとき、どんなイモが出てくるかわくわくするから、サツマイモがいいな。
合意	Aくん③	1 たしかに、サツマイモは収穫する時も、わくわくして楽しめるね。みんなの話から聞いていると、サツマイモがよくなってきました。
	山本さん②	サツマイモもみんなで楽しめそうですね。だけど、新鮮なきゅうりもみんなといっしょに食べたいなあ。なやむなあ。
	先生	もうすぐ時間です。そろそろ意見をまとめましょう。
終結	Cくん②	2c たくさん収穫できるのはどちらも一緒だね。新鮮なきゅうりもおいしいそうだけど、採った後や収穫のときにも楽しみがあるサツマイモの方がいいかなってぼくは思うんだけど、山本さんはどうですか？
	山本さん③	そうですね。Cくんの話を聞いて、私も収穫や料理など、楽しみがたくさんあるサツマイモの方がよくなってきました。
	Bさん②	じゃあ、山本さんもサツマイモがいいと言ってくれたので、サツマイモに決定してもいいですか？
終結	先生	山本さんたちのグループは、どのようにきまりましたか？
	山本さん④	わたしたちのグループは、サツマイモは、収穫や料理など、たくさん楽しみがあるという理由で、サツマイモに決まりました。
	先生	分かりました。

図2 話し合いにおける話をつなぐ発言例

1の応答を繰り返していく中で、**2**合意形成を意識して、話し合いを運ぶための発言も必要となる。この**2**の発言を受けて、また**1**の応答が繰り返されるが、**2a**→**2b**→**2c**→…と進むにつれ、合意形成への意識を高め、徐々に意見が収束していくように、互いの考えや思いを関わらせながら、参加者全員が納得できるように思考を深めていく必要がある。

以上のことから、話をつなぐ力とは、相手の考えを確認・共感しながら受け止め、話し合われている話題や内容に沿って自分の考えを返したり、合意形成を意識して話し合いを運んだりする力である。この力を育成するためには、合意形成に向けて話をつなぐだけでなく、参加者全員で合意形成できるように、互いの話に関心を持ち、協力し合う姿勢が求められる。このように互いの話に関心を持ち、協力し合う姿勢について、「29解説」では、互いの話に関心をもって話し合うためには、相手の発言を受けて話をつなぐ活動を通して、話がつながることの楽しさやよさを実感できるようにすることが大切であり、このことが、「第3学年及び第4学年以降での話し合いの素地となる。」⁹⁾と示されている。

2 話し合いの素地とは

「高等学校学習指導要領（平成30年告示）解説国語編（平成31年）」では、話し合いの参加者全てが、話し合いのゴールを意識しながら、進行や展開を助け合い、話し合いが計画的に進むように配慮することが示され、参加者全員が助け合いながら、能動的に関わることが求められている⁽⁵⁾。また、香月正登(2017)は、話し合いの指導において、最終的に子供たちに描いてもらいたいのは、話し合いに対する見方や態度(話し合い観)であり、それこそが話し合いへの原動力となると述べている⁽⁶⁾。これらを踏まえ、話し合いの場において、助け合いながら能動的に関わることでできる児童生徒に育成するためには、小学校低学年の段階から、協力して話し合うことの楽しさやよさを実感させ、互いの考えや思いを大切にしながら協力して話し合うことの価値を認識させることが話し合いの素地となると捉えた。

そのためには、指導者が、互いの考えや思いに歩み寄って思考した発言を価値付け、児童に合意形成に協力してくれた相手に感謝の気持ちを持ち、相手に伝えることや、合意形成に協力できたことを誇らしく思うことを大切にする指導を行う必要がある。このような指導を積み重ね、話し合い観と共に、互いに助け合いながら合意形成に貢献していこうとする人間性を培っていくことこそが、「第3学年及び第4学年以降での話し合いの素地」となり、課題解決や思考の深化の原動力となっていくと捉えた。

以上のことを踏まえ、話し合いの素地が涵養されるイメージを次頁図3に示す。このイメージ図を踏まえれば、話をつなぐ力を養うことで、話し合いの素地も同時に涵養されていくと考えられる。

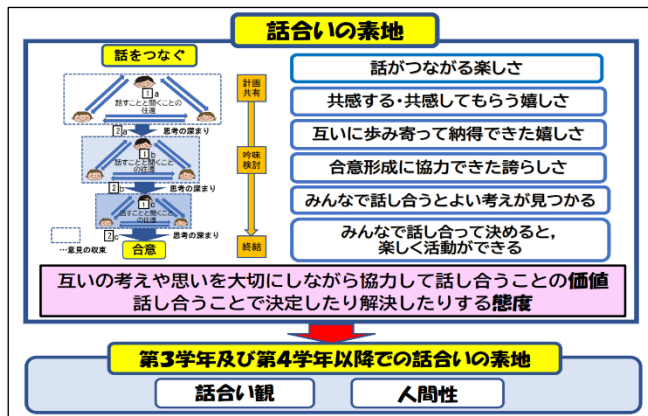


図3 話し合いの素地が涵養されるイメージ

3 相手の発言を受けて話をつなぐ力とは

1, 2で述べたことを踏まえれば、相手の発言を受けて話をつなぐ力は、話し合いの基盤となる力と話し合いの素地の両方で成り立つものだと考えられる。そこで、本研究での相手の発言を受けて話をつなぐ力とは、話し合いを行っている複数の相手と、問題解決を目的として、互いの考えや思いを大切にしながら、合意形成を意識して話し合いを運び、協力して話し合う力であると定義する。

4 話し合う姿の比較・分析を繰り返す単元づくりについて

(1) 話し合う姿の比較・分析とは

話し合う姿とは、ある話題について、合意形成を目指して話し合っている姿のことと解釈できる。

上山伸幸(2018)は、話し合いがどのように話し合われたのかという過程を分析することに焦点を当てた指導を提言している⁽⁷⁾。さらに、上山(2018)は、分析について、最も基本となる視点は、話し合いが上手くいったのはなぜか、あるいは、上手くいかなかったのは何故かの分析を促すことだと述べ、効果的であった発言や改善点を考えることで、こつを自覚させることを提言している⁽⁸⁾。すなわち、話し合いの一往復のつながりや、話し合いを運んでいるつながりに着目し、効果的な発言を自覚させたり、改善点を考えたりできるよう、視点を与えて比較・分析させることの重要性を指摘している。

この指摘を踏まえ、本研究では、話し合う姿の比較・分析から得た気づき(目指す話し合い像)を基に、話し合う活動を行い、更に児童自身が自分達の話し合う姿を比較・分析することを通して、メタ認知の力を養いながら、話をつなぐための方法知の獲得と活用の促進に注目することとした。

(2) 低学年でも可能な比較・分析する方法の工夫と

単元づくり

本研究において、低学年でも児童自身が自分たちの話し合う姿の比較・分析が可能な単元づくりを行った。単元づくりのモデルとして、研究授業の内容及び単元計画を表2に示し、単元の中に位置付けた三段階の比較・分析について、以下に述べる。

表2 研究授業の内容及び単元計画

単元名		話をつないで話し合おう
目標		互いの話に関心をもち、相手の発言を受けて話をつなぎながら、少人数で話し合うことができる。
次	時	学習活動
一	1	話し合いの進むプロセスに沿って、モデル例の発言と、考えた良い発言とを比較・分析することを通して、よい話し合いモデルを完成させ、話をつなぐための聞き方・話し方を捉える。 【比較・分析①】
	2	
	3	
	4	
二	5	合意を目指して話し合い、話し合いにおける自分の発言を比較・分析することを通して、話をつなぐために必要な話し方や聞き方、発言内容について振り返る。【比較・分析②】
	6	
	7	
	8	

ア 【比較・分析①】話し合いのモデルイメージをもたせる

比較・分析①では、話し合いのプロセスを学ぶとともに、今後の比較・分析の指標となる話し合いのモデルイメージをもたせる。話し合いが進むプロセスに沿って、文字による会話例を示し、空欄になっている部分を、児童が効果的な発言となるように考えて記入することで話し合いモデルを完成させるという活動を設定する。この活動により、話をつなぐためには、どのようなことに気を付けて発言すればよいのか、具体的な聞き方や話し方の留意点に気付かせることができる。

イ 【比較・分析②】分析チェックシートを活用した映像記録による分析

比較・分析①の活動で、児童自身が見付けた話をつなぐための聞き方・話し方の留意点を分析の視点とした分析チェックシート(以下、「分析シート」とする。)を作成する。分析シートの一部を次頁図4に示す。児童に話し合う必要性を感じさせることのできる話題を設定し、合意形成を目指して話し合わせる。その話し合いにおいて、留意点に気を付けて発言することができたか、できなかったかを○×や「はい、いいえ」で自己評価させ、そのように評価した理由を記述として書かせることで分析させる方法は、小学校低学年においても可能な方法であると考えた。さらに、分析シートにおいて、合意形成に向けて意見を変えてくれた他の参加者に対する気持ちや、自

分が意見を変えた場合には他の参加者から掛けてもらった言葉、結論に納得できた理由を振り返ることのできる項目を設定する。合意に至った話し合い場面での話し合いの様子を振り返り、合意に至ったポイントがどこにあったかを明らかにしていくことで、話し合いの素地を培うことができると考えた。

Ⅲ 研究の仮説及び検証の視点と方法

話し合う姿の比較・分析を繰り返し行う単元づくりを行えば、児童に相手の発言を受けて話をつなぐ力を付けることができるであろう。

検証の視点と方法について、表4に示す。

検証の視点		方法
1	話をつなぐ力を付けることができたか。	・アンケート ・プレテスト
2	話合いの素地を身に付けることができたか。	・ポストテスト ・分析シート
3	話し合う姿の比較・分析を繰り返すことは、相手の発言を受けて話をつなぐ力を育てるために有効であったか。	・話合い記録 ・振り返り

研究授業は、所属校の第2学年（1学級26人）を対象に、令和3年12月7日～令和3年12月23日に行った。授業の内容及び単元計画は4頁表2に示した。

1 話をつなぐ力を付けることができたか

(1) プレテスト・ポストテストによる分析

表5 プレテスト・ポストテストの内容及び評価の判断の基準

4. 話し合いの中で いけんを かえたとき		すうどうして、いけんをかえよう(かえなくていい)と思いましたが。
⑦ あなたは、話し合いのの中で、いけんを かえましたか。	はい いいえ	○ ○くんの～という話を聞いて、た かにそうだなと思ったから。
⑧ 話し合いをまとめるときに、いけんを かえている 友だちが いましたか。	はい いいえ	⑧そのとき、いけんをかえた友だちを、どう思いま したか。 意見をかえてくれて、やさしいなと 思った。
⑨ いけんをかえてくれた 友だちに、なにが こぼをかけてあげることができましたか。	はい いいえ	⑨なぜ、そうした(しなかった)のですか。 意見をかえてくれてうれしかったか ら、 ありがとうと伝えたかったから。
5. 話し合いが おわったとき	○×	⑩なぜ、ななくでできた(できなかった)か。 ○ ○さんが～という意見を言っ てくれて、みんながななくでできたか ら。 みんなで話し合って、ななくと してきめられたから。
⑩ きまったことにななくでできたか。	○	⑪なぜ、ななくでできた(できなかった)と思うか。 みんなであゆみよって考えて、きま ったから。
⑪ みんなも ななくでできていたか。	○	

分析の際には、児童用タブレットを活用してグループで話し合いを録画し、映像記録を自分たちで見返しながら分析する活動を行う。記憶や気持ちが鮮明な内に分析を行うことで、自身の姿や気持ちを正確に振り返ることができる。また、映像記録は何度も見返すことができ、録画・再生の操作も容易であるため、低学年においても有効な方法である。

比較・分析③では、指導者が児童の話し合いにおける発言を文字化した文字資料を分析に活用する。文字資料は6、7ページの図5に示す。話し合いを可視化することで、より個々の発言やつながりに着目させることができる。分析の視点の一部を表3に示す。

①自分ののはつげんの、よいと思ったところに赤線を引きましょう。

②そののはつげんの、どういうところがよいと思いましたか。

・みんなが話しているようにそして、自分の考えを話しているところ。

・友だちのいけんを聞いて、なっとくできたところを、伝えていた。

⑤グループの中で、これが決め手になったよいのはつげんだ！と思うのはつげんに、☆マークを書きましょう。

⑥☆のはつげんは、どういうところがよいと思いましたか。

・みんながなっとくするうちに、よいところを分かりやすく話していたところ。

・いけんをかえてくれた友だちに、つぎはそのうちをしうねと伝えていた。

[2]合意形成を意識して、話し合いを運ぶ。	A	直前の発言やこれまでの展開の中から納得できた理由を明確にした上で、更に新たな理由や自分の考えを付け加えた発言をしている。
	B	直前の発言やこれまでの展開を受けて、納得できた理由を明らかにした発言をしている。
	C	直前の発言やこれまでの展開を受けて、納得できた理由を明らかにした発言をしていない。

表6 プレテスト・ポストテストの結果 (n=26) (人)

問題	プレテスト	ポストテスト				
		A	B	C	無記入	計
問題①	A	1	3	0	0	4
	B	4	7	1	0	12
	C	2	5	2	0	9
	無記入	1	0	0	0	1
	計	8	15	3	0	26
問題	プレテスト	ポストテスト				
		A	B	C	無記入	計
問題②	A	1	2	0	0	3
	B	1	8	2	0	11
	C	1	10	1	0	12
	無記入	0	0	0	0	0
	計	3	20	3	0	26

問題①におけるB評価以上の児童は、プレテストでは16人だったが、ポストテストでは23人に上昇し、C評価・無記入の児童が10人から3人に減少した。

児童の分析シートを分析すると、ポストテストにおいてB評価以上であった児童は、比較・分析を繰り返す中で、具体的な話し方、聞き方の留意点を捉えていた。A評価の児童は、話し方、聞き方に関することだけでなく、違う立場の意見もしっかりと聞いて検討することや互いに歩み寄って思考することなど、話し合いの素地に関する記述が多く見られた。

「意見がまとまるように」「みんなが納得できるように」「相手の意見も考える」というキーワードが全員に見られ、合意形成に向けて思考を巡らせることや、互いの考えや気持ちを理解し、整理しながら話をつなぐことの重要性を捉えていた。そうした捉えが、相手の思いを尊重し、相手の発言を生かしながら、自分の考えを相手に返す力につながったと考える。

問題②におけるB評価以上の児童は、プレテストでは14人であったが、ポストテストでは23人に増加し、C評価の児童は12人から3人に減少した。問題④でB評価以上であった児童は、一人を除いて問題②においてもB評価以上であった。

プレテストでは、合意に向けて話し合いを運ぶために、多数決で決めようとした児童や、人数が多い方に沿わないといけないという意識が全体的に見られたため、比較・分析①において、多数が支持した意見が正しいというわけではないこと、数で納得するのではなく、意見の関わり合いで互いに納得して合意することの意識をもたせた。すると、話し合い後の比較・分析②③において、全員の意見がまとまるにはどのような発言をすればよいかという視点で考え

ることや、相手の意見を聞いて納得できる点を見付けることなど、話し合いの内容によって納得して合意形成しようとする児童が増加したことが分析シートから見受けられた。このことから、比較・分析①での気づきを、実際の話し合いで実践し、自分の発言を振り返ったり、他の参加者のよい発言に気付いたりしたことで、合意形成へと向けての思考の仕方や納得の仕方を自覚できたことが、話し合いを運ぶ具体的な発言を思考することにつながったと考えられる。

ここで、C評価からA評価へと上昇した児童Nの、合意形成を意識した発言内容や分析の記述から見られた思考の変容を表7にまとめた。

表7 児童Nの思考の変容

	児童Nの考えた発言や分析の記述	評価
プレテスト	納得した理由を明確にせず、自分の意見を変えている。「どうしよう。なやむな。でも(A)にしようかな。」	C
研究授業	比較・分析① 納得した理由を明確にして、意見を変えている。「たしかに、(A)もしやうかくが楽しいですね。わたしも、(A)が楽しみなってきたから(A)にします。」	B
	比較・分析② 話し合いを振り返ることで、納得できた理由を考えている。「〇〇さんが、『おみやげにできるよ。』という意見を言ってくれたから、それで賛成することができた。」	
	比較・分析③ 自分の発言をメタ認知し、振り返っている。「〇〇さんの意見に納得した理由をもう少し詳しく言えばよかった。その方が、心が伝わったかな。」	
ポストテスト	両者の立場の意見を受け止めた上で、納得した理由を明確にして自分の意見を述べている。「たしかに〇〇くんが言ったように、(A)はいい気持ちになるし、(A)も(B)もどっちともいいね。じゃあ今回は(A)にしようかな。今度のときは(B)にしようね。」	A
事後アンケート	みんなの話の内容に沿って聞いたり、自分の意見を言ったりした。話がすすんできたから、よいタイミングで(意見を)言う。みんなが納得する。	

表7より、比較・分析の活動を重ね、全員が納得して合意形成できるように、思考を深めていることが分かる。児童Nは、比較・分析を繰り返す中で、合意形成を意識して話をつなぐ力が高まった。

2 話し合いの素地が身に付いたかどうかに関わる分析

(1) 話し合いでの児童の発言や記述による分析

あるグループが分析で用いた、話し合いの文字資料を図5に示す。話し合いの発言と、分析シートやアンケートの記述から、話し合いの素地について検証する。

[1-3]「お楽しみ会ですあそびは、『①ハンターおにごっこ』と、『②たからさがし』のどちらがよいかを話し合いました。いけんを言ってください。」	
司会 (Aくん)	お楽しみ会ですあそびは、『①ハンターおにごっこ』と、『②たからさがし』のどちらがよいかを話し合いました。いけんを言ってください。
Aくん	ほくは、①がいいです。りゅうは、みんなでミッションをしたり、つかまえた人を、ふつかつかつカードをゲットして、ふつかつかせられるから、楽しいと思います。あと、ほくもどうそう中に出てみたいからです。
Bさん★	いいです。わたしは、②にしました。りゅうは、②は、まだやったことがないからです。
Cくん※	ほくは、Aくんちょっとにっています。みんなでもいっしょに、ハンターからにげたり、いろんなミッションがあるから楽しいと思います。
Dさん	わたしは、Bさんちょっとにっています。わたしは、①がいいです。りゅうは、まだやったことがないからです。
Eさん	①がいいです。たからを見つけたいです。
Bさん★	わたしが②にした理由の一つは、どんなたからが出てくるかわくわくするからです。
Aくん	でもみんなににけて、ハンターがほやい人だったら、ぜん力ににけたりするのが、楽しそうだからです。

Cくん※	ゆすり合いかあ。ハンターやったよね。でもミッションはやってない。
Bさん★	でも④は、今までで一回もやったことないよ。
Aくん	でも、④は、プールでやるとよ。
Bさん★	でも広い校庭では、やったことないよ。
Cくん※	えっ、でもプールでやったの、④は同じ内ようなんよ。
司会	そろそろ時間です。いけんをまとめましょう。
Aくん	どうする？
Cくん※	うーん。ゆすり合う。ゆすり合う。
Bさん★	けいどろはやったことあるけど、ミッションとかはやったことないし、でも④も校庭ではやったことない。
Aくん	前のおにごっことかは、せんいんつかまつたら しゅうりょうだつたじゃん。ふつかつとかしたら、楽しそう。
Bさん★	のでいいよ。④も、やってみると楽しそう。
Eさん	うん、いいよ。
Dさん	わたしも、のでいいよ。ミッションが楽しみになってきた。
Cくん※	よし！いえーい！じゃあ、④にきまりでいい？
Aくん●	こんどもクラスが同じで、こんどのお楽しみ会で④のいけんが出たら、④をやろう！
Cくん※	OK！ゆひきりけんまんしよう！
みんな	(みんなで わらう。)

図5 あるグループが分析で用いた、話し合いの文字資料

ア 意見を変えてもらった児童A

児童Aの話し合いでの発言(図5の●部分)には、グループとしての意見をまとめるために意見を変えてくれた相手への感謝の気持ちが見て取れる。また、児童Aは、終結後の結論を報告する際に、意見を変えてくれた児童B、それに続いた児童D、Eの名前を挙げ、結論とともに合意に至った経緯を報告した。その発言にも、意見を変えてくれた児童に対する感謝の気持ちが表れていた。その発言が出たときに、機を逃さずに、快く意見を変えることのできた児童B、D、Eと、そのように報告した児童Aを称賛した。指導者による価値付けにより、他のグループも決め手となったよい発言をした児童や、意見を変えてくれた児童の名前を挙げて、報告する姿が見られた。児童Aの発言からは、互いの考えや思いを大切に話し合おうとする態度が見られた。

イ 話し合いの途中で意見を変えた児童B

児童B(図5の★)は、事前アンケート時には「自分と相手の意見が同じ時に納得できる」と考えていたが、実際の話し合いにおいて、相手の意見についても検討し、グループとしての意見をまとめるために、自分の意見を変えている。話し合いの素地に関する児童Bの記述の変容を表8に示す。

表8 話し合いの素地に関する児童Bの記述の変容

	児童Bの記述内容
事前アンケート	(相手の意見が)自分と意見が同じだった時に納得できる。
比較・分析①	みんなが納得できて、意見がまとまるように話すよ。
比較・分析②(話し合い後)	本当は宝探しがよかったけど、このままだったらずっと決まらなかったから、意見を変えた。決まって本当によかった。
比較・分析③	Aくんが言った言葉でとっても納得しやすかったです。ありがとこの気持ちが、とっても伝わってきました。これからも、自分の意見もいっぱい言って、譲り合いもちゃんとするよ。
事後アンケート	自分たちで一生懸命考えた意見が決まったら嬉しい。話し合いを何のためにするのかよく分かったよ。みんなが納得するため。

表8より、比較・分析③において、話し合いの終結場面で自分に向けられた児童Aの発言(図5の●部分)に改めて着目することができ、話し合いの中で自

分が意見を変えたことに対して、より納得できた様子が見受けられた。最終的に、「みんなで一生懸命に話し合おうと、みんなが納得できる」という話し合いの価値を捉え、今後も話し合っ解決しようとする意欲をもつことができた。

ウ 意見を変えてもらった児童C

児童C(図5の※)は、ポストテストⅣ、Ⅴで、C評価であった児童のうちの一人である。図5の網掛部分の発言から、実際の話し合いでは、合意形成に向けて互いに譲り合うことの重要性を感じ取り、思案している様子が見て取れる。話し合いの最後の児童Cの発言により、グループはよい雰囲気の中で終結を迎えている。児童Cに話をつなぐ力を十分に育成することには課題が見られたが、協力して話し合おうとする態度は育ってきていると言える。

エ 二度目の話し合いで合意形成できた児童I

一度の話し合いで意見がまとまらず、分析後に再度行った話し合いで合意に至った、別グループの児童Iの話し合いの素地に関する記述の変容を表9に示す。

表9 話し合いの素地に関する児童Iの記述の変容

	児童Iの記述内容
事前アンケート	(相手の意見と)自分の意見が同じ時に納得できる。
比較・分析①	みんなの意見を聞いて納得すると、意見がまとまる。
比較・分析②(話し合い後)	どうして決まらなかったんだろう。ぼくたちが意見を変えていけば、まとまって決まったんじゃないかな。
比較・分析③	自分が2回も意見を変えてしまっていたから、自分がよくなかったと思った。次の話し合いでは、タイマーがなかったらみんなの話をまとめて、納得する。
事後アンケート(二度目の話し合い後)	一人でも楽しくない人がいたらいけないから、みんなで話し合っ納得した方がいいと思った。(他のグループよりも時間が掛かったけれど)めんどくさいやいやだの気持ちではなくて、話し合おうと楽しいや決まっうれしいの気持ちの方が強かったから、よかったなと思いました。

児童Iは、比較・分析②において、話し合いでの自分の発言の良くなかった点に気づき、改善点を考えることができた。さらに改善点を二度目の話し合いで生かして合意に至るまで話し合い、納得し合えたことで、「話し合いは面倒くさい」という思いではなく、「決まって嬉しい、話し合いは楽しい」という思いを実感することができ、「話し合っみんなが納得できると楽しく活動できる」という価値を捉えていた。児童Iの事例から、意見が割れ、解決に苦労を要しても、納得し合ったり譲ったりしながら最終的に自分たちの力で解決できたという成功体験により、話し合いの価値を捉えていくことができると分かった。

(2) 事後アンケートによる分析

単元の中で話し合っ決定した遊びを、実際に行うという体験をした。

事後アンケートの「A始めから決まっていること」と「B自分達で話し合っ決めたこと」をするのは

どちらが楽しいと感じたかとその理由を問う質問では、26人中24人の児童がBを選択し、その理由として、「話し合うと、みんなが納得できる。」「自分たちで一生懸命考えて決まったことをする方がわくわくして楽しい。」「みんなで話し合うと色々なことを発見できる。」など、話し合いで解決することのよさを捉えている記述が見られた。また、単元の振り返りでは、「お互いに歩み寄って納得することが大事だと思った。」「相手のこともよく考えながら、話し合いを進める。」「もっとみんなの役に立ちたい。」など、合意形成に貢献することを価値あることとして捉え、今回の学びを次の機会に生かそうとする姿勢が見られた。実際に自分たちで話し合っただけで合意形成し、導き出した結果を楽しく活動することで、話し合いの楽しさやよさを実感し、協力して話し合うことの価値を見いだすことができたのではないかと考える。

3 話し合う姿の比較・分析を繰り返し行うことは相手の発言を受けて話をつなぐ力を育てるために有効であったか

単元の中で話し合う姿を比較・分析する活動を繰り返し行うことで、児童は話をつなぐための方法知を自覚することや、互いの考えや思いを大切にしながら協力して話し合うことや合意形成に貢献することに価値を見いだすことができた。また、分析の視点や分析資料を工夫することで、小学校低学年においても、話し合いにおける自分の姿をメタ認知して振り返ることができた。即時的に消えてしまう音声言語を、デジタル機器や文字資料で可視化することにより、児童はその場での自分の思考を思い出したり、良かった面や改善点を見付けたりするなど、話をつなぐ自分の姿を俯瞰的に振り返り、次に生かそうとすることができていた。

Ⅵ 研究のまとめ

1 研究の成果

話し合う姿を繰り返し比較・分析し、自分たちの姿をメタ認知させていくことは、相手の発言を受けて話をつなぐ力を育成するために有効であることが明らかになった。さらに、話し合いの素地は、話をつなぐ力を養うことで、同時に涵養されていくものだということが明らかになった。

今回の研究を通して、「話し合うこと」の指導において、どのようなことができるようになることであるのか目指す児童の姿を指導者側が明確にもち、児

童自身にも目指すモデルイメージをもたせた上で、自分たちの姿と比較・分析しながら具体的な発言の受け止め方や伝え方の方法知を自覚させていくことが重要であると分かった。また、話し合う活動において、互いに協力し合うことによって合意形成できたという体験をさせることで、児童は話し合いに価値を見だし、合意形成に貢献しようとする見方や態度を育てていくことができると分かった。

2 研究の課題

話し合う姿を比較・分析させることで、話をつなぐ発言の仕方や方法知を捉える指導を行ったが、依然として数名の児童は、具体的に思考することや互いに納得し合っただけで思考するという見方をもつことに課題が見られ、今後も引き続き実践する必要がある。

また、今回身に付けた力や素地が、他単元や他教科の学習においてどのように生かされるのか、また本研究での実践を更に上の学年で行うためには、どのように分析シートを工夫するとよいのか、今後の系統性を見据えた研究の続きを明らかにし、汎用性を高めていく必要がある。

【注】

- (1) 文部科学省（平成30年）：『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説国語編』東洋館出版社pp. 29-30に詳しい。
- (2) 山元悦子（2020）：「話す・聞く・話し合いの教育」山元隆春、難波博孝、山元悦子、千々岩弘一『あたらしい国語科教育の基礎』溪水社p. 238に詳しい。
- (3) 長谷浩也・重内俊介（2018）：『小学校国語科 合意形成能力を育む「話し合い」指導』明治図書出版p. 23に詳しい。
- (4) 長谷浩也・重内俊介（2018）：前掲書pp. 24-28に詳しい。
- (5) 文部科学省（平成31年）：『高等学校学習指導要領（平成30年告示）解説国語編』東洋館出版社p. 226に詳しい。
- (6) 香月正登（2017）：『論理ベースの国語科授業づくり 考える力をぐんぐん引き出す指導の要点と技術』明治図書出版p. 59に詳しい。
- (7) 上山伸幸（2018）：「話し合いの授業の学習内容・教材・指導方法の工夫」『対話力がぐんぐん伸びる！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』香月正登・上山伸幸編著、明治図書出版pp. 14-16に詳しい。
- (8) 上山伸幸（2018）：前掲書pp. 18-19に詳しい。

【引用文献】

- 1) 文部科学省（平成30年）a：『小学校学習指導要領（平成29年告示）』p. 28
- 2) 文部科学省（平成30年）a：前掲書p. 30
- 3) 文部科学省（平成30年）b：『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説国語編』東洋館出版社p. 61
- 4) 文部科学省（平成30年）b：前掲書p. 61
- 5) 久保庭健吉（2001）：「話し合い」『国語教育辞典』日本国語教育学会編、朝倉書店p. 317
- 6) 文部科学省（平成30年）b：前掲書p. 61
- 7) 文部科学省（平成30年）b：前掲書p. 61
- 8) 文部科学省（平成30年）b：前掲書p. 61
- 9) 文部科学省（平成30年）b：前掲書p. 61