

話題に沿って話し合う力を育てる国語科学習指導の工夫 — 「話合いマップ」で論点を明確にした対話を取り入れた単元づくりを通して —

廿日市市立地御前小学校 鬼頭 衛

研究の要約

本研究は、話題に沿って話し合う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、本研究における話題に沿って話し合う力を、身近で、共通な話題という目標に向かって、協同的に他者と言葉を交わすことによって、共通理解や認識を深め合ったり、新しい考えを生み出した力とした。この力を育てるために、話題と論点を可視化する「話合いマップ」を使って論点を明確にした対話を取り入れた単元づくりを行った。具体的には、「話題についての自分の考えを明確にする活動」「論点を明確にして話し合う活動」「話合いを通した自分の考えの広がり深まりを振り返る活動」を取り入れて単元を構成するものである。その結果、話題に沿って話し合う力が高まった。このことから、「話合いマップ」で論点を明確にした対話を取り入れた単元は、話題に沿って話し合う力を育てるのに有効であるといえる。

キーワード：話題に沿って話し合う力 論点を明確にした対話 話題と論点の可視化

I 研究題目設定の理由

国語ワーキンググループにおける審議の取りまとめ（平成28年）では国語教育の改善・充実を図るために「対話的な学び」の実現の重要性が示された。そして「対話的な学び」の実現には、話し合う力を育成することが求められている⁽¹⁾。

平成28年度全国学力・学習状況調査の、小学校国語B1の設問三「話し手の意図を捉えながら聞き、話の展開に沿って質問することができるかどうか」をみる問題の全国の平均正答率は50.6%，所属校の平均正答率は43.4%であった。誤答を見ると、自分より前に発言した人の話の内容から話の展開を理解して質問することができていないものの出現率が最も高い。所属校の話合いの実態を見ても、話の展開に関係なく思い付いた意見を言い合う場面が多くみられる。これらは、話の展開や論点を把握できていないことに起因する。この課題を解決するために、6年間の系統性を明らかにし、本研究では、第1学年及び第2学年の「互いの話を集中して聞き、話題に沿って話し合うこと。」の指導の改善を図る。

そこで、本研究では、第2学年の「話すこと・聞くこと」の学習において、互いの話を集中して聞き、話題に沿って話し合うために、話の論点を「話合いマップ」で可視化し、それを基に話し合う活動を行

う。具体的には「話題についての自分の考えを明確にする活動」「論点を明確にして話し合う活動」「話合いを通した自分の考えの広がり深まりを振り返る活動」を取り入れた単元を構成する。以上のような活動を行うことで、話題に沿って話し合う力を育てることができると考え、本研究題目を設定した。

II 研究の基本的な考え方

1 話題に沿って話し合う力について

(1) 話し合う力とは

次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめ（平成28年）では、子供たちに育てたい資質・能力として、多様な相互の考えを理解したり、自分の考え方を広げたりし、多様な人々と協働していくことができる力の必要性を示している⁽²⁾。村松賢一（2013）は、「他者と言葉を交わすことによって、分かち合う部分を増やし、それを土台にして、相互理解や認識を深め合う力」¹⁾、山元悦子（2015）は、「言語を介した他者との協同活動の中で、何かを共有・確認していったり、新しい考えを産み出したりする行為ができる能力」²⁾の重要性を指摘している。これらの指摘から、これから時代に求められるのは、他者と言葉を交わすことによって、共通理解や

認識を深め合ったり、新しい考えを生み出したりする能力であることが分かる。これから子供たちが身に付ける話し合う力とは、共通理解や認識を深め合ったり、新しい考えを生み出したりすることにつながるものでなければならない。

のことから、本研究では、「話し合う力」を、「協同的に他者と言葉を交わすことによって、共通理解や認識を深め合ったり、新しい考えを生み出したりする力」とする。

(2) 話題に沿うことについて

小学校学習指導要領解説国語編（平成20年、以下「小学校解説」とする。）では、話題について「身近なことなど」を取り上げることを示しており、「話題設定」として、低学年では「経験したことなど」が挙げられている⁽³⁾。

瀬川榮志（2007）は、「話し合うことは、共通の目標に向かって他者と協同し合うことであり、協同の関係を生成する話し合いの初期形態として、『話題に沿う』ということを低学年段階では大切にする必要がある」⁽³⁾、と述べている。話し合うためには、自分の言いたいことを放送出するのではなく、ルールに則りながら場や相手の話題にそれないように話すことが大切であることを理解し、話題という目標に向かって、話し手と聞き手が同じ方向を向くことが必要である。

以上のことから、本研究では、「話題に沿う」ことを「身近で、共通な話題という目標に向かって、話し手と聞き手が同じ方向を向く」こととする。

(3) 話題に沿って話し合う力とは

(1) (2) を踏まえ、本研究では、「話題に沿って話し合う力」を、「身近で、共通な話題という目標に向かって、協同的に他者と言葉を交わすことによって、共通理解や認識を深め合ったり、新しい考えを生み出したりする力」とする。

2 「話合いマップ」で論点を明確にした対話を取り入れた単元づくりについて

(1) 対話とは

表1 対話の捉え方と本研究における対話の整理

	西尾	山元	大内	多田	本研究における対話
定義	一人一人が相対で行う話合い。談話の基本的な形。	二人の双方向のやりとりで、コミュニケーションの基本。	複数の人間の間でも行われる価値観の交流。	他者とのかかわり合いで、言語・非言語による表現活動。	話合いの基本となる双方のやりとり。
形態	一対一	一対一	多様な他者	多様な他者	一対一
目的	相互理解	相互理解・創造	価値観の交流を含む	知恵や価値、解決策	相互理解・創造
結果	仲間への認識の深まり	物事や相手、自分に対する認識の深まり	知の構築	良好で創造的な関係の構築	物事や相手、自分に対する認識の深まり

対話について、西尾実（1957）や山元悦子（2010）は、一対一で行う話合いで、話が進むのにつれて話し手が聞き手となり、聞き手が話し手となる、談話の基本的な形態として分類した⁽⁴⁾⁽⁵⁾。一方、大内善一（2008）や多田孝志（2009）は、一対一だけでなく、多様な他者とのかかわり合いや、価値観の交流までを含んだ広い概念の機能的観点として捉えている⁽⁶⁾⁽⁷⁾。そこで、対話に対する論者による捉え方を表1にまとめた。また、これらに基づいて、本研究における対話について整理した。

話合いと対話の整理について、高橋俊三（1999）は、話合いの基本的な形が対話であり、一対一の相互理解の上に、一対多の話合いは成立立つことを示している⁽⁸⁾。中村敦雄（2002）は、対話の延長線上に話合いを位置付け、話合いの準備能力として一対一の対話を挙げている⁽⁹⁾。また、「小学校解説」には、話し合うためには、「話し手と聞き手の双方の立場から言語活動を行」い、「相手の話題からそれないように話したり、分からぬことを聞き直したり尋ねたりする活動」⁽⁴⁾を行うとある。これらの指摘に共通するのは、話合いの前の準備段階として、「対話」が必要だということである。

のことから、本研究では「対話」を、話合いの基本となる双方向のやりとりとし、「話合い」を、対話を積み重ね、結論を導き出すための活動とする。表2にその違いをまとめた。

表2 対話と話合いの違い

	対話	話合い
定義	話合いの基本となる双方向のやりとり	対話を積み重ね、結論を導き出すための活動
目的	相互理解・創造	問題解決・創造・自己伸長
形態	一対一	多人数

(2) 話し合う力を育てる系統について

対話を基礎として「話し合う力」を身に付けさせることにおける系統化を示した先行研究に、多田孝志（2006）、山元悦子（2006）、村松賢一（2013）

がある。

多田は、相互行為の継続により、一人では到達しなかった高みに至る対話を、共創型対話とし、高めるには、①対話の楽しさを実感する段階、②対話の基本を習得する段階、③事実を変革する対話を体験する段階の三つの段階の必要性を説いている⁽¹⁰⁾。山元は、対話指導のモデルとして「対話の価値」を知り、「相互融和的な対話」から「相互啓発的な対話」への系統を示している⁽¹¹⁾。村松は、対話能力の発達度に応じた系統性として、低学年を入門期、中学年を基礎基本形成期、高学年を基礎基本確立期とし、何を重点的に指導するかを示している⁽¹²⁾。

村松は、「対話スキルを取り立てた指導を、系統的、継続的に行うことが必須である」⁵⁾と述べている。対話を経験させ、「受けて返す」力を徹底的に鍛える必要を示唆している。一方で、他領域・他教科でも「対話的な活動を積極的に取り入れ、取り立てた指導で身に付けたスキルを発揮させる」指導の必要性も述べている。「話し合う力」を育てるには、対話の技術を学ぶ学習と、学んだ対話の技術を使って話し合う学習が必要であるということである。

のことから、計画的に対話の技術を学ばせ、それを使わせることで、お互いの意見が交流される「話し合い」になり、「話し合う力」を育てることができるといえる。表3に「話し合い」に必要な対話する力と話し合う力の系統を、論者ごとの話し合う力を育てる系統とともにまとめた。

(3) 論点を明確にした対話について

広辞苑によると論点とは、「議論の要点。議論すべき中心点」⁶⁾のことである。論点は、話題の中に包括されるものであり、児童にとって身近な話題の中にも、話し合う中心点としての論点は複数あり、展開によって論点が変わっていくこともある。

平成28年全国学力・学習状況調査報告書小学校国語では、対話の中で必要に応じて聞き返したり、相手の話の内容を確認したりといった主体的な聞き方を指導し、話し手と聞き手とが補完し合うことによって、より効果的な情報の伝達を実現する必要性が述べられている⁽¹³⁾。話の論点を明確にして、話がずれないようにするには、「必要に応じて聞き返したり確認したりする」ことが必要である。

そこで、本研究において「論点を明確にした対話」を、「論点を明確にするために、必要に応じて質問したり応答したりする一対一の対話」とする。

(4) 「話し合いマップ」について

ア 論点を可視化する「話し合いマップ」とは

話し合いの中で、論点を明確にするには、相手の意図を捉えながら必要に応じて質問や応答をすることが必要である。しかし、対話は、音声言語ゆえに発せられた瞬間から消えていくため、児童が話の論点や展開を具体的に捉えることが難しい。そこで、対話や思考を可視化する「ツール」が用いられている。

黒上晴夫(2012)は、思考の種類に合わせて様々な思考ツールを提案している。頭の中にある知識や新しく得た情報を、一定の視点や枠組みに従って書き出すツールである⁽¹⁴⁾。対話の可視化に焦点化したツールとしては長田友紀(2009)の「視覚化ツール」が挙げられる⁽¹⁵⁾。長田の「視覚化ツール」は、話し合いの構造を可視化したり、話の展開を可視化したりするものである。両者のツールとも、様々な実践で用いられ効果が示されているが、若干複雑で、小学校低学年の児童にふさわしいものとは言い難い。

そこで、本研究では、思考ツールの一つである2軸4象限の思考ツールを2軸1象限にシンプル化して、次頁図1の「話し合いマップ」として提案する。論点を二つに絞り、それぞれの論点について適切か

表3 論者ごとの話し合う力を育てる系統と本研究における話し合う力の系統とそれを支える「対話の技術」

	話し合う力を育てる系統			本研究における話し合う力の系統	
	多田	山元	村松	話し合う力	対話の技術
低学年	楽しさを存分に感得させ、前向きな姿勢を醸成する。	意欲を育て、ルールに則り話すことを理解させる。	楽しさを実感させ、積極的な態度を培う。	質問・応答しながら、相手の話につなげて話し合うことができる。	・相手の話に質問する。 ・相手の話につなげる。 ・対話を楽しむ。
中学生年	「型」を習得させ変化に対応できる力を身に付けさせる。	協同で作る意識を育て、他者との相違を言葉で調節させる。	情報交換的対話を通して、伝え合う力を身に付けさせる。	協同的に話合い、考えをまとめるなど問題解決することができる。	・順番を守って発言する。 ・相手の話に共感する。 ・まとめたり、分類したりする。
高学年	創意・工夫を加え、説得力のある論議ができる。	共同体の成熟を喜びとする心を育てる。	意見交流的対話による知的な面白さを経験させる。	学級全体で論理的・計画的に、討論をることができる。	・助言や評価をする。 ・話し合いの形態や進め方を選択する。

どうかを縦横の座標軸で判断する。

児童は「話合いマップ」に自分や相手の意見を位置付けたり、マップ上を移動させたりするために質問したり話をつなげたりしながら論点を明確にした対話を行っていく。

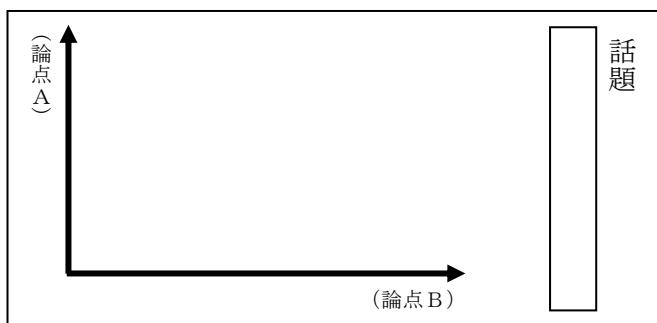


図1 「話合いマップ」

イ 「話合いマップ」で対話する手順

本研究における、「話合いマップ」で対話する手順を図2に示す。この手順で話合いを行うことで、常に話題や論点が可視化される状態で話し合え、児童は、話題からそれに、論点を明確にしながら話合うことができると考える。

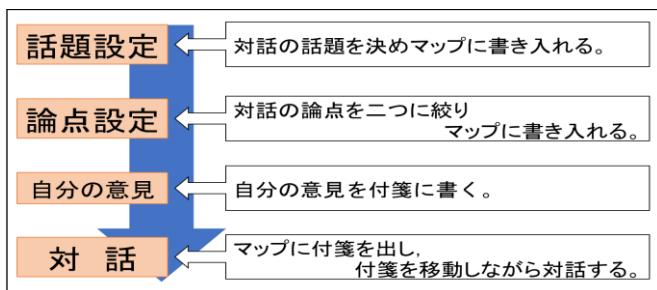


図2 「話合いマップ」で対話する手順

(5) 「話合いマップ」で論点を明確にした対話を取り入れた単元について

村松賢一（2013）は、話し合う力を育てるには、対話 자체を学習対象とする「対話を学ぶ」学習と学んだ知識・技能を活用する「対話で学ぶ」学習が必要だと述べている⁽¹⁶⁾。

のことから、本研究では、第一次を「対話を学習する」、第二次・第三次を「対話で学習する」「振り返る」とし単元計画を行った。単元構想図を図3を示す。第二次・第三次には次の三つの活動を取り入れた。

ア 話題についての自分の考えを明確にする活動

「話題」について「論点」に沿って、自分の考えを根拠とともに書く活動。

イ 論点を明確にしながら話し合う活動

考えを書いた付箋を、座標軸で価値付けながら話し合う活動。お互いの意見に対して質問・応答や、加筆し、論点に沿って付箋を移動しながら話し合う。

ウ 話合いを通した自分の考えの広がり深まりを振り返る活動

友だちの意見を聞いたり、話し合ったりした結果、自分の考えが広がったり深まったりしたかどうかを振り返る活動。

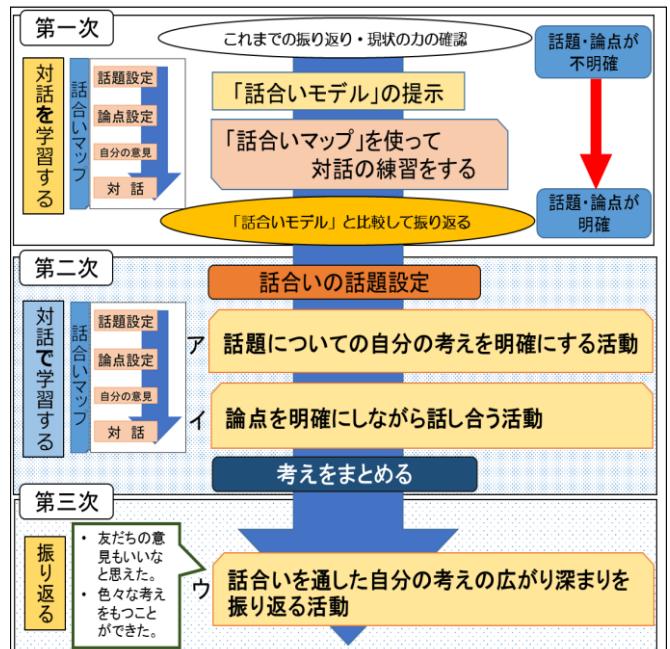


図3 「話合いマップ」で論点を明確にした対話を取り入れた単元構想図

III 研究の仮説及び検証の視点と方法

1 研究の仮説

「話合いマップ」で論点を明確にした対話を取り入れた単元で学習させることで、話題に沿って話し合う力を育てることができるだろう。

2 検証の視点と方法

検証の視点と方法を表4に示す。

表4 検証の視点と方法

検証の視点	方法
話題に沿って話し合う力と意識が高まったか。	事前テスト 事後テスト
「話合いマップ」で論点を明確にした対話を取り入れた単元は、話題に沿って話し合う力を育てるのに有效であったか。	事前アンケート 事後アンケート 児童の「話合いマップ」の分析

IV 研究授業について

1 研究授業の内容

- 期 間 平成28年12月2日～平成28年12月9日
- 対 象 所属校第2学年（2学級65人）
- 単元名 あそびのやくそくを話し合おう
- 目 標 互いの話を集中して聞き、尋ねたり応答したりしながら、話題に沿って話し合うことができる。

2 指導計画（全6時間）

次	時	主な学習活動
一	1	話し合いで大切なことを考え、話し合いの仕方を学ぶ。
	2	「話し合いまapp」を使って、話し合いの練習を行う。
二	3	話題についての自分の考えをまとめる。
	4	「話し合いまapp」を用いて話題に沿って、論点を明確にしながら話し合う。
	5	話し合いの意見をまとめ全体で共有する。
三	6	自分の考え方の広がり深まりを振り返る。

V 研究授業の分析と考察

1 話題に沿って話し合う力と意識が高まったか

(1) 事前・事後テストの結果より

事前テスト・事後テストは、話題に沿って質問する力（問い合わせ1）、話題や論点がずれた時に戻す力（問い合わせ2）を検証する問題を設定した。

ア 話題に沿って質問することができたか

「全国B1のIII」の類似問題、問い合わせ1「話題に沿って質問する力を見る問題」の結果を図4に示す。

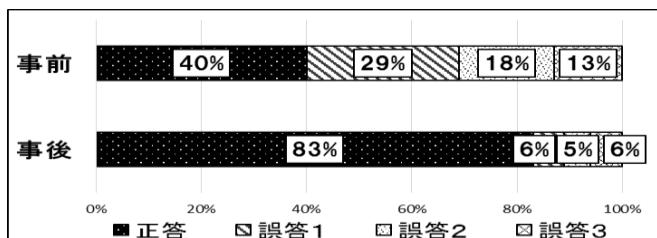


図4 話題に沿って質問する力を見る問題の結果

事前テストでは正答は40%であったが、事後テストでは、83%に増加した。問い合わせ1の事前テスト・事後テストのクロス集計を表5に示す。事前テストで、誤答を選んだ35人のうち27人が事後テストにおいて

正答を選んでいた。

表5 話題に沿って質問する力を見る問題の事前・事後テストの結果

事前	事後	正答	誤答1	誤答2	誤答3	計(人)
正答	22	0	3	0	25	
誤答1	14	1	0	1	16	
誤答2	5	1	0	2	8	
誤答3	8	2	1	0	11	
計(人)	49	4	4	3	60	

（5名欠席したため、総人数は60名である。）

このことから、話題に沿った話の展開や論点を意識して、質問をすることができるようになったといえる。

イ 話題や論点がずれた時に戻すことができたか

問い合わせ2は、事前テストでは「全員あそびを決める話し合い」を、事後テストでは「クラスで飼う生き物を決める話し合い」を話題とし、その上で「話題や論点のズレを戻す発話」を選択する問題を設定した。また、選択肢を選んだ理由も合わせて記述させた。

結果を図5に示す。

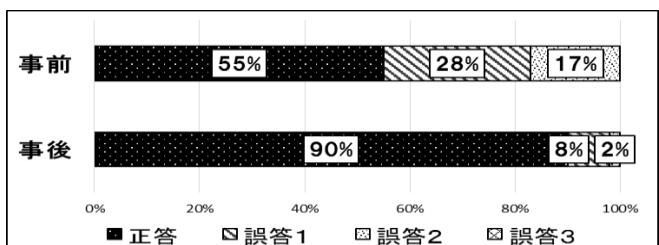


図5 話題や論点のズレを戻す力を見る問題の結果

事前テストでは、正答は55%であったが、事後テストでは、90%に增加了。

事前テストで誤答を選択した理由に、「ボールどうしだからいいと思う。」や「たくさんの人人が楽しいから他の人も楽しくなる。」と直前の発話とのつながりのみに着目していた児童が、事後テストで正答を選択し、その理由に、「ちがう話になっているから。」「今は、クラスで飼う生き物の話し合いだから。」など、話題や論点のズレを意識した記述をしていた。このことから、話題や論点のズレを戻す力が高まったといえる。

以上ア、イの結果から、児童に話の展開に沿って質問したり、話題や論点がずれた時に戻したりしながら、相手と言葉を交わすことによって共通理解や認識を深め合う力が育ったといえる。

(2) 事前・事後アンケート結果より

図6は、「話合いが終わった後、自分の考えが広がったり、新しい考えが浮かんだりしたか」という質問項目についての回答状況を示している。

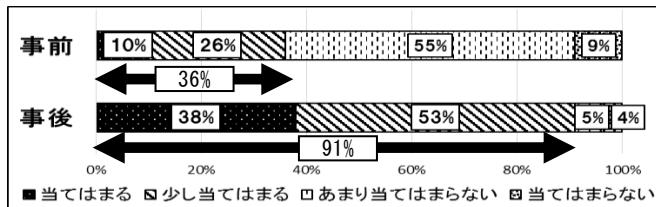


図6 自分の考えの広がり深まりに関する意識の変容

事前アンケートでは、「自分の考えの広がり深まり」を感じた児童は36%であったが、事後アンケートでは、91%に増加している。さらに、肯定的に回答をした児童の記述の分析結果を表6に示す。

表6 自分の考えの広がりや深まりに関する回答例

回答例
・友だちの意見がいいなと思って、それを中心にして考えると新しい考えが思いついたから。
・友だちからアドバイスをもらってよく考えてみると「あ～確かに」と思ったから。
・友だちの意見についていっしょに考えたから。

分析結果から、児童は話合いの中で、友だちの意見を聞き、質問・応答する中で、共通理解や認識を深めたり、自分の意見に対して、友だちから質問や意見をもらったりする中で、新たな考えをもつたりすることができたと実感していることが分かる。また、そのことに価値を感じている。

これらのことから、児童は、友だちと話合いをすることによって共通理解や認識を深め合ったり新しい考えを生み出したりする意識が高まっているといえる。

以上（1）（2）の分析から、話題に沿って話し合う力と意識を高めることができたと考える。

2 「話合いマップ」で論点を明確にした対話を取り入れた単元は有効であったか

（1）事後アンケートによる分析

図7は、「話合いマップ」を使った話合いの学習の有効性に関するアンケート結果である。

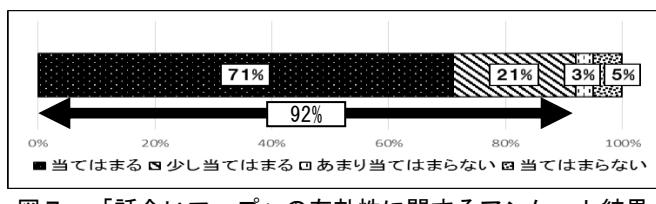


図7 「話合いマップ」の有効性に関するアンケート結果

「話合いマップ」を使ったペアでの対話や、グループでの話合いを行った結果、92%の児童が「話合いマップ」の有効性について肯定的に回答している。児童がそう考えた理由を表7に示す。

表7 「話合いマップ」の有効性に関する記述

論点の明確さ	・どちら辺が論点A、Bなど分かりやすかったから。
意見の移動	・みんなの意見に質問したり、動かしたら意見を言つたりできたから。
マップの効果	・話合いマップがあった方が言葉が浮かんでくるから。

児童の記述を分析すると、「話合いマップ」を使った話合いの「論点の明確さ」「意見や質問のしやすさ」「話合いやすさ」を評価する記述がみられた。

このことから、ほとんどの児童が「話合いマップ」を使った話合いの有効性を感じたことが分かる。

（2）「話合いマップ」での話合いの実際

事前の話合い、「話合いマップ」を使った対話、「話合いマップ」を使った話合い、「話合いマップ」を使わない話合いにおける児童の発話について分析する。話合いの分析と変容を次頁図8に示す。

ア 事前の話合い

話題や論点が児童の中で明確になっておらず、思い付いたことを言うだけで対話になっていない。

イ 「話合いマップ」を使った対話

「話合いマップ」を使った一対一の対話の効果として、次の三つの効果が期待できる。①話し手と聞き手の役割が限定され聞かざるを得ない状況が作れる。②お互いの意見・考えを論点に沿って比較し、共通点・相違点を明らかにできる。③軸を指しながら、付箋を移動することでお互いの意見・考えを価値付けられる。

その結果、聞き手は質問を考えながら相手の話を聞くことができ、意見が出た後、論点に沿って意見や質問を出し合っていた。また、論点の軸を意識してお互いの意見を移動しながら対話を行っていた。

このことから「話合いマップ」により話題と論点が明確になり、ほとんどのペアで一対一の対話をすることができた。

ウ 「話合いマップ」を使った話合い

「話合いマップ」での対話の仕方を学んだ効果として、話合いにおいても、話し手と聞き手の役割を交互に入れ替えて、論点に沿って相互の意見の共通点や相違点を比較することができた。

そして、一人の考えについて出た質問や意見につ

	話合いの様子	話合いの分析	【事前の姿】
ア 事前	話題や論点が児童の中で明確になっておらず、思い付いたことを言うだけで対話になっていない。	・言い合い、すれ違いになつていてる。 ・論点がはつきりしない。	話題・論点が意識できない。
イ 「話しマップ」を使った対話	C 1 : わたしの好きなゲーム（話題）は、牧場ゲームです。馬に乗れるので楽しい（論点A）気がします。それに、動物を育てるで楽しいです。 C 2 : 言つていい？ (①) ぼくの好きなゲームは、「ぼくのヒーローアカデミア」です。理由は、どんな技を使うか、わくわくする（論点B）からです。じゃあ、ここ。 C 1 : 「ぼくのヒーローアカデミア」は、いろんな技が使ってわくわくするから (②)、もっとここだと思うよ (③)。（付箋の場所を示す） C 2 : (友だちが示した場所に貼り直す)	話し手と聞き手の役割が明確で、聞き手は質問を考えながら相手の話を聞いている。 意見が出た後、論点に沿って比較し、意見や質問を出し合っている。 付箋をマップの軸を意識して移動しながら対話をしている。	①話し手・聞き手の役割が限定されるので、交互に発話されている。 ②論点に沿って比較し、共通点・相違点を明らかにしている。 ③論点の軸を指しながら、付箋を移動している。
ウ 「話しマップ」を使った対話の効果	話題「長縄とびの練習のやくそく」 論点A「はやく楽しく」論点B「一位になる気持ち」 ※最も変容が見られた4班C 3児の様子を詳しく書く。 C 3 : わたしは、「人に合わせてとぶ」です。 C 3児、論点B「一位になる気持ち」に沿って貼る。 C 3児への質問の順番になる (①)。 C 4児から、C 3児に意見。 C 4 : C 5の「前に合わせてとぶ」と同じ意見じゃないの？ (②) C 3児、質問の意味が理解できない。 C 4児がC 5児の「前に合わせてとぶ」と一緒に意見じゃないのかともう一度説明する。 (②) 他の児童もC 5児が論点A「はやく楽しく」に沿って貼っていたので、同じ論点Aじゃないのかと話す。 C 3児は責められている感じている様子。 おそらくC 3児は論点B「一位になる気持ち」が高いという自分の判断が否定されたと感じたのだろう。 そこで、C 4児が、話しマップ論点Bを指さし (③)。 C 4 : 論点Bの一位になる気持ちもあるけれど、(指さし) 論点Aもいいんじゃないの？ (②) C 4児が二つの論点の上の場所を示す (③)。 C 3児は、そこで初めて自分の提案が論点Aでも高い評価であるということに気付き笑顔になる。 C 5 : C 3のは両方ともいいんだから、意見に加えたら？みんなで足してみよう！ (②) C 3児、満足そうに自分の意見に加筆する (②)。 C 3児が書き換えた上で、再度、全員貼り直す (③)。 C 3児の意見は、論点Bも論点Aも含まれる意見なので、一番良い位置に移動することができた。	多人数でも、話し手と聞き手の役割が明確で交互に意見を述べ合っている。 同じ考えでも、関係付けた論点が異なる時に、論点に沿って比較し、意見や質問を出し合っている。 自分の意見を相手が理解できない場合に、論点の軸を指しながら説明している。 論点に沿って比較し、意見や質問を出し合っており、相手の意見に足らないところがあれば、相手の意見に加筆するなど、新たな考え方を付け加えていく。	①一対一の対話と同様、話し手と聞き手が交互に入れ替わり意見を述べ合っている。 ②論点に沿って比較し、共通点・相違点を明らかにした意見が出ている。 ③論点の軸を指しながら、相手に意見を言ったり説明したりしている。
エ 「話しマップ」を使わぬ話し	C 6 : (フルーツバスケットの意見に) 知らないフルーツがあったらどうするんですか？ (①) C 7 : あっ、グレープとか、なんか、つぶつぶの、なんだっけ～、サクランボ… C 8 : アケビとか? C 7 : そうそう、アケビとか～。 C 8 : アケビ（こんなんよね、とジェスチャー） C 6 : もういい、もういい、論点ずれてる！ (②③)	論点のずれを指摘し、話を戻している。	①②③ 「話しマップ」を使わない場合でも、論点のずれを戻し、対話することができるようになっている。

①話し手・聞き手の役割の限定 ②論点に沿って比較し共通点・相違点の明確化 ③「話しマップ」の論点の軸の指さし
※イ：2班、ウ：4班、エ：5班は、それぞれの話し合いの典型である。

図8 実際の話し合いアイウエの分析と変容

いて他のメンバーも一緒に考えて更に意見を出すことができるようになった。具体的には、話し合いによって意見の付け加えや付箋への加筆が行われた。これによって、自分の考えの広がり深まりを感じた児童が増えたといえる。実際の授業場面では、これまで話し合いに参加することが難しかった児童の意見に、友だちからの意見が加筆され、班の中で一番良い位置に動かすことができた。さらに、その児童は、友だちから意見を認められたことで、「話し合いが楽しい」と思えるほど変容を遂げることができた。

このことから、「話しimap」での話し合いは、相手と言葉を交わすことによって共通理解や認識を深め合ったり、新しい考えを生み出したりする力を育てるのに有効だといえる。

エ 「話しimap」を使わない話し合い

第二次第5時には、「話しimap」を使わない話し合いも行った。論点がずれた時にも、C6の発話「もういい、もういい、論点ずれてる！」に代表されるように、話を戻して、論点に沿って話し合うことができていた。

ア、イ、ウ、エの分析から、「話しimap」を使ったペアでの対話の仕方を学ぶことで、論点を意識して、相手の考えに質問や意見を言うことができるようになった。また、相手の考えに対して他のメンバーと一緒に考えて意見を出すなど、話題に沿って論点を使い分け、話し合うことができるようになった。さらに、「話しimap」がなくても、論点を意識して話し合うことができるようになった。

以上（1）（2）より、「話しimap」で論点を明確にした対話を取り入れた単元は、話題に沿って話し合う力を育てるのに有効であったといえる。

VI 研究のまとめ

1 研究の成果

「話しimap」で論点を明確にした対話を取り入れた単元は、話題に沿って話し合う力を育て、意識を高めるのに有効であることが分かった。

2 研究の課題

- 「話しimap」での対話や話し合いにおいて、児童に「論点」を考えさせる際に、「何のための話し合い」など話し合いの目的を理解させることが今後必要である。
- 本研究は、低学年が対象であったが、中学年及び高学年対象の「話しimap」について更に研

究し活用させる。

【注】

- (1) 文部科学省（平成28年）：『国語ワーキンググループにおける審議の取りまとめ』pp. 17-18に詳しい。
- (2) 文部科学省（平成28年）：『次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめ』p. 11に詳しい。
- (3) 文部科学省（平成20年）：『小学校学習指導要領解説国語編』東洋館出版社p. 28に詳しい。
- (4) 西尾実（1957）：『国語教育辞典』朝倉書店p. 424に詳しい。
- (5) 山元悦子（2010）：『新訂国語科教育学の基礎』溪水社p. 240に詳しい。
- (6) 大内善一（2008）：『国語科教育実践用語の用法をめぐる問題—『対話』ブームの中で考えさせられること—』『教育実践学研究』第12号 教育実践学会p. 32に詳しい。
- (7) 多田孝志（2009）：『共に創る対話力—グローバル時代の対話指導の考え方と方法—』教育出版p. 5に詳しい。
- (8) 高橋俊三（1999）：『音声言語指導大辞典』明治図書pp. 83-84に詳しい。
- (9) 中村敦雄（2002）：『国語科教育学研究の成果と展望』明治図書pp. 119-120に詳しい。
- (10) 多田孝志（2006）：『対話力を育てる—「共創型対話」が拓く地球時代のコミュニケーション』教育出版p. 152に詳しい。
- (11) 山元悦子（2006）：『小学校国語科におけるコミュニケーション教育の方向』福岡教育大学紀要第55号第1分冊pp. 77-79に詳しい。
- (12) 村松賢一（2013）：『コミュニケーション能力を育てる授業づくりの秘訣—話すこと・聞くことの具体的指導法とアイディアー』教育報道出版社pp. 22-23に詳しい。
- (13) 文部科学省（平成28年）：『平成28年全国学力・学習状況調査報告書小学校国語』国立教育政策研究所p. 59に詳しい。
- (14) 黒上晴夫（2012）：『シンキングツール～考えることを教たい～』NPO法人学習創造フォーラム http://ks-lab.net/haruo/thinking_tool/
- (15) 長田友紀（2009）：『話し合いの構造把握を可能にする視覚情報化』初等教育資料2009年8月号（No. 850）東洋館出版社pp. 74-77に詳しい。
- (16) 村松賢一（2013）：『国語授業における「対話」学習の開発』三省堂pp. 10-14に詳しい。

【引用文献】

- 1) 村松賢一（2013）：『コミュニケーション能力を育てる授業づくりの秘訣—話すこと・聞くことの具体的指導法とアイディアー』教育報道出版社p. 15
- 2) 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』広島大学博士学位論文p. 2
- 3) 濱川榮志（2007）：『これだけは身につけたい国語科基本用語』明治図書p. 69
- 4) 文部科学省（平成20年）：『小学校学習指導要領解説国語編』東洋館出版社p. 29
- 5) 村松賢一（2013）：前掲書p. 18
- 6) 新村出（2008）：『広辞苑第六版』岩波書店p. 3015