熊本大学教育学部紀要
第69号, 1－8, 2020

小学校２年生の話し合い指導の要点についての検討

―― 同一話題による２年生と３年生のグループディスカッションの比較を通して ――

北　川　雅　浩

A consideration on guidance to enhance group discussions in the second grade

Masahiro Kitagawa

（Received September 30, 2020）

1. 問題の所在と目的

現在，「対話的な学び」の充実が志向され，様々な教科等の学習において話し合い活動が取り入れられてきている（対話で学ぶ）．しかしながら，話し合い活動の場面を設けさえすれば，実りのあるやりとりが展開されるわけではないことは自明のことである．話し合いが発表のし合いに留まりやすいとの指摘（村松，2001）はその最たるものであろう．子供たちが話し合いを通して互いの考えを深めたり，新たな考えを創発したりできるようにするためには，適切なタイミングで必要な事項を指導していくこと（対話を学ぶ）が不可欠である．そのため，国語科教育においては，話し合いに必要な資質・能力を意図的・計画的に育成するため，発達調査の結果に基づいた実践の開発が進められている（位藤ら，2014：山元，2016）．本稿もその一端として，子供たちの話し合いの具体的な様相から，指導すべき内容や方法を導出しようとするものである．

本稿では，小学校２年生のグループディスカッション（以下，GD と表記する）の指導に焦点を当てることにする．小学校２年生は，ペアでの交流が中心として行われる低学年期から GD が中心となる中学年以降への移行期でもある．ペアでの交流では聞き手が次の話し手になることが求められるため，話者交換が自ずと行われるものの，GD では次の話者を選択・調整する必要が生じる．そのため，「言葉を受けて返す」（長谷・重内，2018）という話し合いの基本となる行為も複雑化してくる．このペアからグループへの移行期としての２年生段階での指導の要点を明確化することは，発表のし合いに留まるという GD もどきの状況を乗り越える上でも重要であると考えられる．

２年生段階の GD について，山元（2016）は，実態調査を踏まえて，「累積的コミュニケーション」の達成を目標とすべきであると提言する．「累積的コミュニケーション」とは，「各自が累加的に発言を積み上げていく展開を見せる話し合い」（p.113）であり，「相手の言葉に触発されながら自分の発言を産出していくという状態」（p.113）であるとされる．また，「累積的コミュニケーション」には，話し合いによって発展が見られない「拡散型」から，一貫性をもって展開される「連鎖型」へといった段階が示されており[※1]，その差を生じさせる要因として「参加者各自に「つなぎ」の意識が育っている」（p.114）ことを指摘している．この考えに基づき，山元（2016）では年間を通じた実践が示され，話をつなぐ姿の質的向上が提示されている．しかしながら，２年生の GD を高めるために意図的な指導が必要なスキルは何であるかが明示されていないため，指導方法を検討するにあたってはさらなる具体化が必要であると考えられる．そこで，本稿では，話をつなぐことについて明示的な指導を受けた経験の無い２年生と３年生の学級における GD を対象とし，それらを対比することを通して，意図的な指導が必要な内容を検討し，その順序性についても考察することを研究の目的とする．

2. 調査の概要

（1）対象学級について

本研究の対象は，都内公立 A 小学校の２年生と３年生の１学級ずつである．人数は，２年生が 26 名，３年生が 28 名である．同じ地域に通う子供たちであり，在籍校の他の教員から見ても，学力の分布に大きな差は無いとの判断が得られた．いずれの担任も性別も年齢も同じであり，話し合いについて独自な指導は特にしていない．３年生の子供たちも，２年生段階で話をつなぐということについて明示的な指導を受けたことはない．

(2) 調査実践について

両学級とも，同日に，同じ指導者が同様の内容で実施した.

【実施日】 2019 年 11 月 25 日

【指導者】 北川雅浩（稿者　小学校教員経験 17 年）

【活動内容】 話し合いのレッスンと題して，1 時間のワークショップ形式で行った．具体的な活動は，以下の通りである.

1　導入
2　教師と抽出児童で「フラワーパス」のモデルを示す.
3　2 グループずつでバディを組み，先に話し合うグループと後で話し合うグループに分ける.
4　先に話し合うグループが「フラワーパス」に取り組む（5 分）．後で話し合うグループは先に話し合うグループの観察をする．話題；魔法が使えたらどうしたい？
5　バディグループで話のつながり方についてふり返る.
6　教師が見つけた話し合いの工夫や，バディグループでのふり返りで見つけた工夫を共有する.
7　先に話し合うグループと後で話し合うグループが入れ替わり，4 ～ 6 の活動をくり返す.
8　「フラワーパス」を通して見つけた話をつなぐための工夫について確認する.
9　全グループ同時に，ツールを使わず，5 分間の GD に取り組む．話題；いろいろな人と仲よくなるには？
10　活動のふり返りを書く.

グループサイズは，4 人組を基本とし，端数が出る場合は 3 人組を作って調整した（2 年生；全 7 グループ．ただし 1 グループは話題を間違えたため，対象は 6 グループ．4 人組：5，3 人組：1，3 年生；全 7 グループ．全て 4 人組）.

2・4 の「フラワーパス」とは，一輪の花をツールとして用い，話のつながり方を捉えやすくした活動である．話し手が花を持ち，話し終わったら次の話し手に花を渡す．発言を促すことで次の話し手を現在の話し手が選んでもよいし，話したいことがある参加者が自分から花を受け取って次の話し手になってもよい．やりとりを円滑にするために，質問や「なるほど」などの短い反応は花を持たない人がしてもよいことにした．また，観察者は図 1 のように，花の移動を線でつないで記録し，参加者間の話のつながりを可視化させた．活動後には，線の頻度や偏りをもとに，全員が参加するためにはどう話をつないでいけばよいかについてメタ対話を行う（5）．6 の場面では，各グループから出された気付きを発表させると共に，教師が見つけた上手な話し合い方をグループごとに紹介していった．これらはまとめて板書しておき，いつでも確認できるようにしておいた．9 の GD は「フラワーパス」の活動を通して発見した話をつなぐための工夫を活用して話し合うことを意図した活動である. 本研究では，話をつなぐということを意識させた上でどのようなやりとりがなされるかを比較しようと考えたため，この 9 の GD を分析の対象としている．以上のように，本調査実践は，話し合い方を教師側から示し，そのように取り組むことを求めるのではなく，話し合いのふり返り場面を通して話をつなぐとはどういうことかを理解し，意識しながら取り組むことを促すような展開となっている．そのため，どのように話をつないでいけばよいかについての各自の思考・判断が表出されやすいと言える.

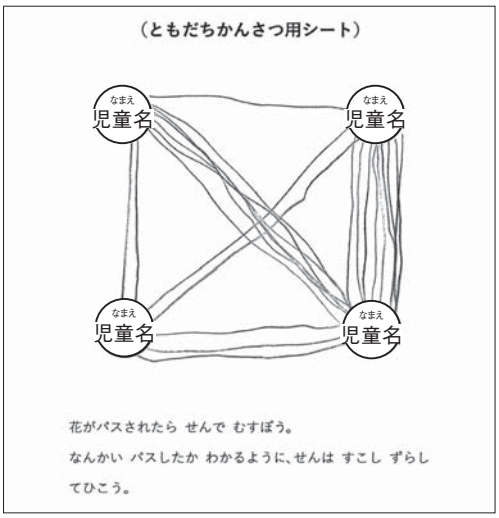


図 1　記録用紙の例

(3) 話題について

小学校低学年では，話し合いのよさや楽しさを味わい，情意的基盤をつくることが求められる（村松，2001：文部科学省，2017）．そのため，本調査実践の話題は，グループで何かを決める収束型の話題ではなく，それぞれの発言をもとにアイデアが生まれ，広がっていくような拡散型の話題を設定することにした．収束型の話題では，話し合う力が未熟な低学年段階であると，多くの場合，どれかを選ぶという展開となり，選ばれなかったという思いを抱く子供が多数出現すると考えたからである．具体的には，分析対象の GD では「いろいろな人と仲よくなるにはどうしたらいい？」を設定した. その日の朝に行われた全校集会において，今週の生活目標が「友達と仲よくしよう」であるとの話があり，適時的な話題であると考えたためである.

また，本調査実践では，2 年生も 3 年生も同じ話題に取り組ませることにした．同様に異学年で同じ話題

に取り組ませ，発達の差を調査した先行研究に，間瀬・守田・松友・田中（2007）があるが，共通させる話題の要件として「認識能力の差が話し合いの過程を規定する程度がなるべく小さくなるよう」にすることを挙げている．今回扱った話題「いろいろな人と仲よくなるにはどうしたらいい？」は思考力や知識量の差が話し合い過程に影響することは少なく，両学年とも自身の経験をもとに考えることが可能であると考え，共通の話題として設定することは妥当であると判断した．

（4）成人の GD の参照

本稿では，小学 2 年生と 3 年生の GD を比較対象としていくが，どちらにも差が生じなかった部分については，北川（2020）に示された成人による GD を参照することにした※2．

3. GD の分析

両学年の全 GD について音声データ及び動画データからトランスクリプトを作成し，話のつなぎ方に焦点を当てて 2 年生の GD の特徴を検討した．以下にそれらを示し，3 年生の GD と対比することで，2 年生という発達段階で指導すべき要点であるかを検討する．

（1）結束性の低い発言

2 年生の GD では，先行する発話や話し合いの展開と関連づけることなく，話題「いろいろな人と仲よくなるにはどうしたらいい？」に対しての自分のアイデアを発言するといった結束性の低い発言が散見された．表 1 は，2 年生の GD で見られた結束性の低い発言の出現頻度と総発話における割合を示したものである．グループによる差はあるものの，全体的に総発話の 10％程度が結束性の低い発言となっている．この結束性の低い発言は，GD の冒頭部だけではなく，全体を通して唐突に出されることも多かった．その要因として，話題が拡散型のものであり，ブレインストーミングのようにアイデアを出し合うことがイメージされたことが挙げられる．しかしながら，GD 前の活動「フラワーパス」を通して，話をつないで発言することを意識させたことを考慮すれば，この結束性の低い発言は話をつなぐ意識が薄れた発話行為であると考えられる．また，メタ言語の不使用による影響を指摘することができる．メタ言語とは，「談話において，自分あるいは他者の言ったこと，これから言うことに言及する表現」（西條，1999，p.14）であり，発話間の結束性を高めるはたらきをする．成人の GD では，引用部 1 下線部のようにメタ言語が多用され，発話間の結束性が高められていた．しかし，引用部 2 のように 2 年生の GD ではメタ言語が用いられることはほとんどなかった．このことによって，本人としては関連がある発話だとしても，結束性が低いと判断されるケースもあるだろうし，メタ言語を用いる際に意識せざるを得ない発話間のつながりを考えることのないまま自分の発言を表出することにつながってしまったことが考えられる．こういったメタ言語を使用しないために結束性の低い発言となる状況は，3 年生でも同様に散見された．

表 1　2 年生で見られた結束性の低い発言

	G1	G2	G3	G4	G5	G6
結束性の低い発言数	7	14	7	8	12	2
総発話数	103	55	109	69	80	88
割合	7%	25%	6%	12%	15%	2%

11	C	えっと，自分は，自分は，何か自分が大変な時に励ましてもうらうような言葉をかけてもらった時に // 嬉しくなるなぁと思います．その人とのなんか距離が縮まったりして
12	f	// あぁ
13	B	うんうん
14	C	嬉しいなぁって思うんですけど，どうですか？
15	B	はぁい．励ますっていう言葉とおんなじかは分からないけど，自分のがんばってるものを頑張ってるねって // 言ってもらえた時は認めてもらえた感じがしてすごく嬉しいかな．特に自分が嫌だけど頑張ってたことを頑張ってるねって言われると嬉しいかなって思います．
16	f	// あぁ
17	C	それに似てるんですけど，自分はがんばれって言われること，何か今からやろうとしていることに対して，がんばれないときに頑張れって言われたらちょっと頑張れるかなと思って，嬉しくなります．
18	f	う::ん
19	C	どうですか？
20	D	あ::．
21	D	みんなの話を聞いてて思ったんだけど，ほめられた時も嬉しいし，認められたり励ましてもらったりした時も嬉しいし，わたしは落ち込んでる時に励ましてもらうだけじゃなくて，気持ちを分かってもらえることも // いっしょに悲しんでもらうことも嬉しいって思うかな．

引用部 1　メタ言語使用の発言（成人の GD）※3

40	A	じゃあ::次，B ちゃんさしてあげる．え::と，いろんな人と仲よくなるには，え::と，あ::楽しくいっしょに誘ってあげれば仲良くなる．B ちゃん．
41	B	え::と，ケンカしちゃったらあやまって仲よくなりたい．
42	A	う::ん
43	C	えっと::どうしたら仲よくなれるかっていうと::ゆずりあいをする．

44	A	はい.
45	D	仲よくなるには::あの，すぐにあの自分のことばっかりじゃなくて，人の顔とか見て，表情を見て，いやそうだったらあのうなんかあのうゆずりあいみたいにあ，そのうなんかその子の遊びたい遊びとかをやってあげれば，その子も

引用部 2　結束性の低い発言（2 年生の GD）

このことから，発話間の結束性を高めて話をつなぐことを促すためには，小学校 2 年生段階でのメタ言語の意図的な指導の必要性を指摘することができる．本来，メタ言語は他の参加者に自身の発話の関係を示すことで理解されやすくするためのものではあるが，2 年生段階ではメタ言語を使うという意識をもたせることによって，発話間の結束性を高めるということになろう．

（2）先取りの発話

先取りの発話とは，発話者がまだ話し終わらない段階で，内容を先読みして言語化する発話である．引用部 3 は 2 年生の GD の一部であるが，B 児の発話に C 児が割り込むようにして話を進めようとしている．相互に発話し合うことで一つの内容を作り上げているという点では「共話」（水谷，1993）として捉えられなくもないし，つなげて話そうとする意識は感じられる．しかし，19C や 21C の先取りの発話と 22B の発話内容を照らし合わせると，C 児は必ずしも相手の言いたいことを的確に予測しているわけではなく，やや自分の考えに引き寄せている印象を受ける．22B では 2 秒間の沈黙後に自分の考えを表出していることからも，この場面での先取りは B 児にとって話づらさにつながっていた可能性すらある．このような先取りの発話が 2 年生の GD では，7 グループ中 6 グループにおいて 1 回以上出現した．

3 年生でも先取りの発話の出現頻度は同程度であり，7 グループで 7 事例見られた．しかし，2 年生で見られた自分の考えに引き寄せるような先取りの発話は 2 事例のみであり，相手の考えに沿った言語化が 2 事例（引用部 4），相手の発話の方向付けが 2 事例（引用部 5），明らかな冗談が 1 事例（引用部 6）であった．

このことから，先取りは 3 年生以降でも見られるものの，ややもすれば恣意的と感じられる用い方がされるのは 2 年生の特徴であるといえる。2 年生段階では，勝手な理解や相手の話づらさにつながらないよう，割り込みとも言える先取りをしないことを必要に応じて指導するべきであると考えられる。

（3）同じ内容の再発話

2 年生の GD では同じ内容であるにもかかわらず，新たなアイデアかのように出される発話が，7 グループで 13 事例見られた．その内，同じ内容が再発話されたことを指摘されたのは 1 事例だけであった．引用部 7 は，その指摘があった場面である．32A が「ゆずりあい」という考えを出した後，35C が「ブランコ乗ってる時に，乗りたい人にすぐ代わる」と発言したことに対し，36A は「ゆずりあいといっしょじゃない」と指摘する．35C は「ゆずりあい」という語句は用いておらず，内容としては「ゆずりあい」を具体化したものになっている．「ゆずりあい」と 35C の発話内容の関係が明示されなかったため，36A が「いっしょ」であると位置づけたのだといえる．ところが，すぐ後の 43C では，全く同じ「ゆずりあいをする」と発言しているにもかかわらず，44A は「はい」と受け止めるだけであり，45D の「ゆずりあいみたい」とさらに再発話されている．この場面から，C 児や D 児は同じ内容を再発話することに特段の問題があるとは感じていないことが窺える．A 児も 44A での受け止める様子を見ると，36A の発話の意図は再発話を批判したのではなく，同じことを言っているという内容の関係を確かめたかっただけなのかもしれない．唯一再発話に対する指摘があった事例もこのような状況であり，他の事例については再発話を気にする様子は全く見られなかった．

一方で，3 年生の GD では，再発話そのものが少な

18	B	分かんない？いろんな人と仲よくなるためには，えっと，えっと
19	C	接触する？
20	B	接触したり
21	C	あいさつしたり
22	B	何かをする．（2）何かっていうか，えっと，遊んであげたり，あれ，いじめられてたら助ける．

引用部 3　先取り（2 年生の GD）

25	A	仲よくなる方法は::，とりあえず話しかけるとか，ええと相手のなんていうんだろう＝
26	B	＝情報＝
27	A	＝情報，あのうなんていうんだろう，情報を調べるというか何というか

引用部 4　先取り（3 年生の GD）

63	A	なんでなんで相手のいいことを言うの？
64	D	えっとね::，う::んなんかね::
65	A	相手が
66	D	喜ぶから.

引用部 5　先取り（3 年生の GD）

32	C	友達は今何人ぐらいいる？
33	D	え？ // わたしは::友達は::2 人います.
34	B	// 1 億万人.

引用部 6　先取り（3 年生の GD）

くなり，「もう言われちゃった」「誰と同じ意見とかでもいいんだよ」と一度出された発言を意識し，再発話を回避していることが確かめられる発話が散見されていた．引用部 8 は，3 年生の GD において，先行して出されていた 1A「いろいろな人と::仲良くなるには::自分から挨拶をしに行きます」と 55A が同じ内容であることを批判された場面である．A 児本人の発話内容の再発話であり，発話番号も 1 から 55 と離れているにもかかわらず，グループ全員から批判されている．A 児も批判を受けて，単なる再発話にならないように 60A で握手や自己紹介といった内容をつけ加えており，2 年生の GD とは様相が大きく異なっているといえる．このように単なる再発話を回避し，批判することは，話し合いで新たなアイディアを創発していく上で重要なはたらきかけである．そのためには，自分の発話内容と先行する他者の発話内容との異同を区別するといった「自他の分離」（山元, 2016）が進み，また，何ターンか前に発話された内容を記憶しておくための認知的能力が高まっている必要がある．2 年生に比べ，3 年生ではそれらの能力が高まっているため，再発話の回避や批判ができたと考えられる．「自他の分離」といった他者との関係の認識や記憶力などの認知的能力は，2 年生にとって，話し合いの学習だけではなく，様々な教科等の指導場面を通じて育ちを促していくべき発達課題である．そのように考えるならば，同じ内容の再発話を制御することを一律に 2 年生の指導事項として扱うよりも，2 年生から 3 年生にかけての幅のある期間に，他者との関係認識や認知的能力の高まりとともに気付かせていく方が適していると考えられる※4．

27	C	いろんな人と仲よくなるには
28	D	はいはいはい
29	C	えっと // いっしょに遊んだり，手伝う．B さん．
30	D	// 早く早く，はいはいはい．
31	B	え::と，いっしょに遊んで仲よくなりたい．
32	A	えと::ゆずりあって，あの物とか：：えっと取り合いにならないようにケンカにならないようにすれば仲よくなれる．
33	f	はいはいはい．
34	A	じゃあ C くんでいいよ．
35	C	えっと::ブランコ乗ってる時に，乗りたい人にすぐ代わる．// 代わってあげる．
36	A	// あぁゆずりあいといっしょじゃない．
37	f	はいはいはいはい．
38	C	じゃあ A ちゃん．
39	B	え::
40	A	じゃあ::次 B ちゃんさしてあげる．え::と，いろんな人と仲よくなるには，え::と，あ::楽しくいっしょに誘ってあげれば仲良くなる．B ちゃん．
41	B	え::と，ケンカしちゃったらあやまって仲よくなりたい．
42	A	う::ん
43	C	えっと::どうしたら仲よくなれるかっていうと::ゆずりあいをする．
44	A	はい．
45	D	仲よくなるには::あの，すぐにあの自分のことばっかりじゃなくて，人の顔とか見て，表情を見て，いやそうだったらあのうなんかあのうゆずりあい // みたいにあの，// そのうなんかその子の遊びたい遊びとかをやってあげれば，その子も

引用部 7　同じ内容の再発話（2 年生の GD）

55	A	いきなり来た．// いろいろな人と仲よくなるには，出会ったら，挨拶をして＝
56	D	// 分かんなかったらパスって言えば．
57	B	＝２回目
58	D	２回目
59	C	いっしょ
60	A	握手をしたいです．あと，自己紹介もしたいです．

引用部 8　再発話への批判（3 年生の GD）

（4）問いかけ・質問

グループ全体への問いかけや個別の質問についても，2 年生と 3 年生とでは差が見られた．3 年生の GD では，問いかけや質問があることにより，各自が発言して終わるだけでなく，先行発話に反応し，話をつなげていく姿が 2 年生に比べて多く見られた．表 2 は，各グループでの問いかけ・質問の出現頻度の一覧である．各グループ内の SD は，2 年生が平均 0.75，3 年生が平均 1.43 であり，特定の子だけが発話した結果ではなかった．学年別の出現頻度について分散分析を行った結果，3 年生の平均が有意に高かった（$F(1,11)=6.89$，$p<.05$）．

表 2　問いかけ・質問の頻度

	G1	G2	G3	G4	G5	G6	G7
2 年生（回）	4	1	5	2	1	7	
3 年生（回）	13	3	4	10	12	6	16

表 3　両学年での問いかけ・質問の傾向

質問の種類	2 年	3 年	発話例
具体的な事柄を尋ねる	6	6	じゃあどんな遊びがいい？
方法や対応を尋ねる	8	20	どういうふうに話しかけるんですか？
語句を明確化する	2	3	繰り返して信頼をさせるってことですか？
意見を尋ねる	3	28	○○さんはどうですか？
理由を尋ねる	1	1	どうして相手のいいことを言うんですか？

その他	0	6	その方法で友達になった人はいますか？ 友達は今何人ぐらいいる？ つなげの言葉分かんない？

表3は，各学年で出された問いかけ・質問を，種類ごとに分類したものである．両学年を比較すると，3年生では「方法や対応を尋ねる」「意見を尋ねる」「その他」が多くなっている．3年生で最も多かったのは「意見を尋ねる」の質問である．これらは，相手を指名して「どうですか？」と聞くだけなので使いやすかったことが考えられるが，引用部2・7のように単に自分のアイデアを言い切って終わっていた2年生と比べると，話者交換への意識が高まっていることの表れであると言えよう．「方法や対応を尋ねる」質問も，倍以上に増加した．この質問の割合が両学年共に大きかったのは，話題の問いが「いろいろな人と仲よくなるにはどうしたらいい？」と方法を考えることを求めるものであったことの影響であると考えられる．「方法や対応を尋ねる」質問は，出されたアイデアをさらに具体的にしていくものであるため，3年生でこれらの質問に焦点が当てられたことは，話し合いの方向性を捉えたやりとりができていることを表しているといえよう．「その他」の増加は，3年生では質問のバリエーションが増えた結果であると考えられる．

このように3年生では話題に沿った質問を選び，積極的に話者交換をしていこうとしていたものの，質問量の増加が話し合いの高まりにつながらない場面も散見された．引用部9は，17Aが知らない人と仲よくなる方法として，「話しかけてみる」を提案した場面である．

17	A	仲よく，知らない人と仲よくなれるコツは::（4）んと::話しかけてみる，まず．
18	C	あ，ちょっと．ちょっと質問です．
19	A	何ですか？
20	C	どうやって話せばいいんですか？
21	A	なんか::勇気をもって．
22	C	はい．勇気って，どうやって出せばいいんですか？
23	A	あ::って．
24	C	はい．
25	A	あ::
26	C	あ::って何ですか？
27	B	なんかしつこい質問だね．

引用部9　質問の繰り返し（3年生のGD）

A児の発言に対して，C児が積極的に質問を繰り返している．20C，22Cは「方法や対応を尋ねる」質問ではあるものの，相手の回答に「どうやって」を重ねるばかりであり，23Aは「あ：：って．」と正対して答えるのを避け，27Bも「なんかしつこい質問だね」と否定的な評価をするに至っている．C児による質問の繰り返しの背景には，質問することそのものが目的になっていたことが考えられる．すなわち，事前の活動「フラワーパス」で話をつなぐためのコツとして共有された「くわしくきく質問」にC児は積極的に取り組もうとしたものの，アイデアの吟味や取り入れという目的を明確にもっていなかったため，質問することが目的化してしまったのだと推察される．こういった質問が増加したとしても，話し合いの質的な高まりにはつながらない．単に質問の量が増えるように指導したのでは不十分であることが示唆される．

(5) グループ間の差

グループ間の話のつながりの差を捉えるために，総発話をもとに，先行する発話に何かしらの関連が認められる発話の割合を算出した[※5]．その結果を整理したのが，表4である．3年生に比べて，2年生のグループ間の差の開きが大きいことが確かめられる．

表4　先行発話との関連が認められる発話の割合

	G1	G2	G3	G4	G5	G6	G7
2年生（%）	22	20	35	7	50	72	
3年生（%）	75	50	39	53	58	55	77

2年生の割合が低いグループでは，話題に直接関係しない発話（言い争い，発言の順番決め）が目立った．また，割合が低いグループと高いグループの話し合いの様相の違いとして，受け止める，同意する，復唱するといった発話の差が挙げられる．先掲した引用部7は割合が7%に留まったG4のものであったが，「はいはいはい」と指名を求めるなど，自分のアイデアを発言することには積極的であるが，発話された内容に対して，受け止めたことを表すような反応は返していない．一方，引用部10は割合が70%を超えるG6の話し合いの一部である．

29	B	う::ん，自己紹介だ．
30	A	自己紹介で
31	C	自己紹介か
32	B	自己紹介した後何しようか？
33	C	一緒に遊ぼうとか，声をかけてあげる
34	A	でも外国人ならどうするの？
35	C	英語を覚えて言うしかない．My name is なになになにって言えばいいんじゃない？
36	B	うん，そうそうそう．
37	C	習ったじゃんね．
38	B	（4）あと：：，言葉が通じなくても気持ちは伝わるかもしれない．
39	A	あぁ
40	C	気持ちを伝える．ああ，なるほどね．

引用部10　つながりの割合が高かったGD（2年生のGD）

参加者から出されたアイデア（29B，33C，35C，

38B）に対して，復唱をしたり（30A，31C，40C）賛同したり（36B），受け止めたり（39A，40C）といった反応を返しているのが確かめられる．引用部 10 のやりとりでは,「自己紹介」「気持ちは（を）伝わる（える）」が復唱されることで強調・共有され，参加者内で取り入れられていっている．2 年生という相手の発話内容の要点を捉えることが発達課題となる段階においては，復唱されることによって，参加者全員が話し合われている内容を理解しつつ GD に参加しやすくなると言うことができよう．「リヴォイシング」の研究では，発話内容の言い換えによって抽象度や精緻さが変更されることが議論の有効性を高めることが指摘されてきたが（Cazden，2001：一柳，2014 等），小学校低学年の段階では，そのまま復唱するという行為によっても協同的な GD の展開が促されることが指摘できる※6．また，受け止める，同意するといった反応を返すことは，GD への参加しやすさや協同性を高めることにつながる（北川，2018）．低学年段階では，話し合うことのよさや楽しさを体得することが目標とされるため（文部科学省，2017 等），これらの反応を用いられるよう意識的に指導することが求められると言える．

4. 2 年生における指導の要点の考察

以上の分析をもとに，2 年生の GD 指導として意図的に指導すべき要点について整理する．

まず，スキルとして身に付けさせたい言語行為には以下の三点が挙げられる．第一に，メタ言語の使用である．本来，メタ言語は発言相互の関係性を参加者間で理解しやすくするためのものではあるが，2 年生にとってはメタ言語の使用を促すことで，発話間の結束性についての意識を高めることにつながると考えられる．第二に，受け止め・同意・復唱といった反応を返すことである．受け止め・同意の反応を返すことにより, GD の協同性は高められる．また, 復唱することは, 発話内容から自分が注目した部分を伝えることになり，また，他の参加者にも強調・共有されることになる．第三に，問いかけ・質問である．問いかけ・質問は，先行発話への反応であり，通常は加えて応答がなされることから，つながりのある発話が続きやすい．しかし，3 年生の GD で見られたようにややもすれば質問そのものが目的化されてしまうことになりかねない．今回の調査実践では，共有された話をつなぐためのコツの中から自身で必要性を感じて取り組んだにもかかわらず，子供によってはこういった状況に陥ったのであるから，教師が質問することを積極的に促した場合には，さらに多くの子供たちが質問を目的化させてしまう可能性がある．相手が伝えたいことや自分が聞きたいことを捉えた上で質問することができるようにする必要があるといえよう．

逆に，先取りする発話については，必要に応じて減らしていくべきであることを指摘した．特に 2 年生の先取りする発話は，自分の考えに引き寄せようとする恣意的なはたらきかけが多いことが 3 年生との比較で明らかになったが，これは自他の分離が未熟であることの影響も考えられる．しかしながら，観察の中で先取りの発話で割り込まれることによって，自分の言いたいことを思うように話せない子供も見られた．先取りした子供としても，自分の都合のよいように認識してしまうという事態にも陥りかねない．「共話」にもつながる行為であるので，完全に無くすことを求めるものではないが，2 年生段階では，まずは最後まで割り込まなずに聞くということを必要に応じて指導することが求められよう．

以上，意図的に指導すべき要点について，スキルとして身に付けさせたい言語行為と必要に応じて減らしていく言語行為とに分けて整理した．これら両方に共通するのは，相手の発話を主体的に聞くということが基盤となるということである．受け止めや同意は，聞いて理解（共感）したことを話し手に伝える行為であるし，復唱は自分が聞いたことの焦点を共有する行為である．当然ながら，メタ言語を用いてつなぐためには，先行する発話を自身の考えとつなぎながら聞くということが不可欠である．質問も，先行発話への主体的な認識の上に生じる行為である．特に，的を射た質問をするためには，先行発話の要点を捉える必要がある．自分の考えと安易に同一化せずに，最後まで相手の発話内容を聞くということも，低学年の段階では重要な指導であると言える．

このように主体的に聞くということを基盤に考えていくと，指導の順序性も見えてくる．まずは，相手の発話を受け止めや同意の反応を返しながら聞くことができるようにする．これによって，自分の考えの発表に関心が偏りがちであった実態から，他の参加者の発話内容にも関心を向けられるようにする．実態によっては，最後まで口を挟まずに聞くということも指導する必要があるだろう．その上で，注目した部分や大事だと感じた内容を復唱できるようにする．ここで求めるのは相手の発話の一部をそのまま復唱するといったレベルではあるが，そのことによって話されている内容に焦点をしぼるといったより主体的な聞き方ができるようになると考えられる．そして，焦点をしぼって聞くことができるようになった段階で，質問やメタ言語の使用を指導していくのがよいであろう．それ以前の段階が不十分なままに質問することを指導した場合

には，質問が目的化されてしまい，効果的なGDにはならないことが危惧される．また，焦点をしぼって聞くことができなければ，どのようなメタ言語を使うのが適切かの判断が難しい子が出てくる可能性がある．今回は話題の影響か，感想を言うという言語行為は2年生でも3年生でも出てこなかったが，感想も相手の話の要点に沿ったものである必要があることから，質問やメタ言語の使用と同様に，焦点をしぼって聞くことができるようになった段階で，明示的な指導をしていくことが望ましいと考えられる．

5. 課題

本稿では，3年生と対比させながら，2年生のGDの特徴を捉え，指導の要点やその順序性について検討することができた．このことは，小学校国語科の低学年に新設された話し合うことの指導事項としての「話をつなぐ」の実践を考える上での指針となるといえる．今後は，提示した指導の順序に沿って具体的な実践を開発・実施し，その効果を検証する必要があると考える．また，今回の調査実践では，拡散型の話題を用いたが，収束型の話題を用いた場合には，考えをまとめるために，より一層，話をつないでいくことが求められることから，異なる様相が見られる可能性もある．話題を変数に，比較することも今後の課題としたい．

付記

本論は2019年～2020年度科学研究費助成事業（19K23342）「小学校における議論を展開する力の育成に向けた指導内容の整理と指導法の開発」の研究成果の一部である．

註

※1 山元（2016）でも「拡散型」としてブレインストーミングが例示されているように，目的に即してあえて話をつなぐことを必要としない場合もある．

※2 活動や対象の詳細は北川（2020）を参照されたい．ここでの成人とは国語科の研修に自主的に参加した現職教員や学生である．

※3 トランスクリプトの記号は以下の通りとする．
// 発話の重なり　＝ 途切れない発話の連続
（n）n秒の沈黙　？ 語尾の上昇　：： 音の伸び
f 複数の不特定の参加者から発せられた声

※4 付言すると，2年生のGDにおいて，この同じ内容の再発話が，リヴォイシングとしての強調や共有のはたらきをしているとするならば，2年生が自他分離の未熟な中で出されたアイデアを取り入れていくといったアプロプリエーション過程としての役割があるとも考えられる．そういったことからも，同じ内容の再発話は話し合いの発展性にはつながらないものの，2年生段階では無理に減らしていかなくともよいと言えるのではないだろうか．

※5 具体的には，北川（2020）を基に，付け足し，受け止め，共感･賛同，問いかけ･質問，質問への応答，感想・意見等，連想，復唱・確認，トピックの転換，話題の模索･調整，否定，先取り，整理といった話をつなぐ発話を指標とした．

※6 「同じ内容の再発話」と「そのまま復唱」との違いは，前者が新たな意見かのように発表するのに対し，後者は相手の発話の一部であることが分かるように繰り返している点である．

引用一覧

一柳智紀（2014）「小グループでの問題解決過程における学習者によるリヴォイシングの機能」『新潟大学教育学部研究紀要 人文・社会科学編』第1号7巻，37-48.

位藤紀美子監（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

北川雅浩（2018）「自律的な討論の実現に向けた指導に関する一考察―小学校段階における〈議論展開能力〉の育成を中心に―」『国語科教育』，84号，40-48.

北川雅浩（2020）「成人のグループディスカッションにおける「話をつなぐ」行為の実態調査―小学校での指導内容の検討に向けて―」『国語国文研究と教育』，58号，6-20

西條美紀（1999）『談話におけるメタ言語の役割』風間書房

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

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」『国語科教育』第62号，67-74.

水谷信子（1993）「「共話」から「対話」へ」『日本語学』12巻4号，4-10.

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』 明治図書出版

文部科学省（2017）『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

山元悦子（2016）『発達モデルに依拠した言語コミュニケーション能力育成のための実践開発と評価』渓水社

Cazden, B. C.（2001）. *Classroom Discourse: The Language of Teaching and Learning 2nd edition.,* Portsmouth, NH: Heinemann.