

# 成人のグループ・ブデイ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——

北川 雅 浩

## 1 小学校における議論を展開する力の育成

現在、議論を通した学習の重要性が多く指摘されている。

そのため、各教科の学習において、教師がファシリテートする学級全体の話し合いだけでなく、グループデイスカッションが多く設定されるようになっていく。しかしながら、その内実は、各参加者が考えたことや調べたことを順に発表していくことに留まり、発表を起点に互いの考えを深く理解するためのやりとりをしたり、互いの考えを発展させて新たな発想を得たりするといった議論を通した思考の広がりや深まりに至らないケースが少なくないことが指摘されてきた。このようなことから、Mercer (1995) は「Exploratory talk」の重要性を指摘し、山元 (2016) は発達調査をもとに

「組織型の話し合い」に向けて「協同的態度」や「メタ意識」を高めていく必要性を主張している。これらの先行研究を踏まえ、稿者は北川 (2018) において小学校高学年を対象とした討論指導では「議論展開能力」——議論を俯瞰して捉え、展開にはたらきかける能力、を育成する必要性を論じ、特に「議論の道筋をつくるはたらきかけ」と「議論内容を整理するはたらきかけ」に重点をおくべきであることを指摘した。

各教科等のグループデイスカッションでは、グループで意見の一つにまとめることよりも、議論を通して多角的に検討し互いの考えを深めることが目的とされることが多いことから、小学校段階での討論の指導内容を明らかにしたことは意義のあることであると考えられる。しかしながら、北川 (2018) では小学校6年間を見通して「議論展開能力」を育成するといった視点からの検討は十分とはいえない。例えば小学校低

学年では互いの話を聞き合い新たな発想を楽しむ等、発達段階に応じた指導内容と指導方法が考案されるべきであろう。

そのような検討の積み重ねにより、小学校における議論する力の育成に向けたカリキュラムが開発されると考える。

## 2 研究の目的

その手始めとして、本稿では、議論を展開する力の基礎として「話をつなぐ」を設定し、それが具体的にどのような行われ、ディスカッションが展開されているのかについて、実証的に検討することを目的とする。

「話をつなぐ」を議論を展開する力の基礎としたのは、ディスカッションを通じて考えを発展させるためには、単に自分の意見を述べればよいのではなく、先行する発話に何らかのつながりをもたせながら発言する、次の発話者につないでいく等のふるまいが不可欠であると考えたためである。そして、この「話をつなぐ」は、2017年告示の学習指導要領においても低学年の話し合いの指導事項として位置付けられており、同解説には「話をつなぐ」の具体として「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、感想を言うことなど」が例示され、「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」と述べられている。しかし、上学年で求められる議論を展開する力とのつながりが明示されていないことから、ややもすれば話し合いが好きな子を育てればよいといった短絡的な解釈を招きかねない。このことから、実際に「話をつなぐ」行為がどのように行われ、ディスカッションが展開されているのかを分析することは、意義のあることであるといえよう。

## 3 研究方法

### 3-1 調査の方法

今回、分析の対象としたのは、成人（大学生及び現職教員）によるグループディスカッションである。まずは、熟達者である成人がどのように話をつないでいるかを調査することで、「話をつなぐ」行為の全体像を捉えることができると考えた。今後、他の発達段階における調査を踏まえて、小学校低学年での指導の重点を導出し、具体的な指導方法を開発していきたいと考える。

今回の調査は、以下の2回に分けて行った。

#### （調査1）大学生を対象とした調査

2019年7月、熊本大学教育学部の小学校教員養成課程

に所属する大学3年生6名を対象に調査を行った。6名とも初等国語科教育を専門とするゼミに入っている。学生の承諾のもと、調査を兼ねてゼミ活動を行った。活動の流れは、以下の通りである。ディスカッションとメタ対話を繰り返すことで、自覚的に「話をつなぐ」ことができるように展開した。今回のディスカッションでは全て拡散型の話題を用いた。観察者は毎回入れ替わることにしたため、3回の話し合いの参加者は全く同じではない。

① 教員による趣旨説明

② 【GD1】1枚の写真を見ながら話し合う（参加者4名、観察者2名）。

話題…写真の様子について、自由にアイデアを出し合う

③ 観察者からの気付きと参加者として考えたことを共有し、「話をつなぐ」を具体化する。

④ 【GD2】「フラワーパス」に取り組む（参加者4名、観察者2名）。

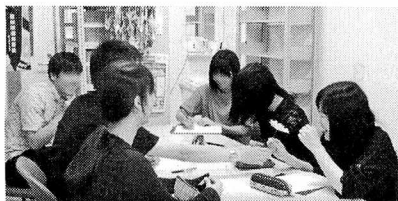
話題…言われてうれしくなる言葉って何だろうか？

⑤ 観察者の記録や気付きと参加者として考えたことを共有して、「フラワーパス」の価値や課題について検討し、「話をつなぐ」を具体化する。

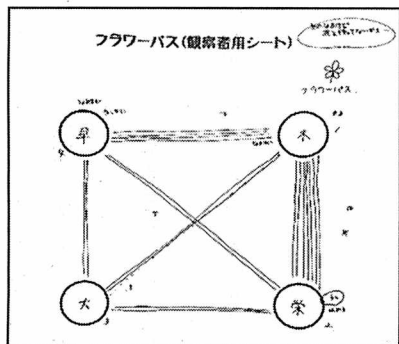
⑥ 【GD3】4人組で自由に話し合う（参加者4名、観察者2名）。

話題…夏休みだからやりたいことって何だろうか？  
⑦ ゼミ活動のまとめをする。

【GD2】では「フラワーパス」と呼ぶ言語活動に取り組んだ。「フラワーパス」とは、発話のターンに合わせて一輪の花を渡しながら話し合う活動である。活動時間は5分間とした。参加者と観察者に分かれ、観察者は発言者の推移を記録し、どのように話をつないでいたかについての気付きを参加者にフィードバックする。観察者の気付きと参加者の意図や思いを交流し、話をつなぐためのポイントを共有する。花を渡す行為が発話のターンを可視化するため、参加者も観察者も「話をつなぐ」様子を捉えやすいと考えた。花の移動を観察者が線で記録し、交流の際に活用した。



↑学生による「フラワーパス」の様子



↑観察者による記録（発話の推移）

## （調査2）現職教員らを対象とした調査

2019年8月、東京学芸大学で行われたワークショップに参加した現職教員ら（一部学生を含む）24名を対象に、参加者に承諾を得て調査を行った。座席はくじで決めたため、参加者のほとんどが初対面の状況である。4名のグループを6つ作り、2グループずつバディとして前半に話し合うグループ（教師間A）とする）と後半に話し合うグループ（教師間B）とする）とに分けた。ディスカッションは全て5分間の「フラワーパス」で行った。前半に話し合うグループの話題は「言われてうれしくなる言葉って何だろう？」で、後半のグループの話題は「夏休みだからやりたいことって何だろう？」である。話し合っていない間は、バディグループの活動を観察した。各グループのディスカッション後、参加者と記録者とで気付きを交流した。

### 3-2 分析の手順

調査1の【GD2】【GD3】及び調査2の全てのディスカッションの音声データを文字に起こし、トランスクリプトを作成した。【GD2】については、ノンバーバル情報も分析対象とするため、映像データをもとに視線・動作等をトランスクリプトにつけ加えた。

これらのトランスクリプトをもとに、①具体的な発話とし

て表れている「話をつなぐ」行為にはどのようなものがあるのか、②話題となったトピック間のつながりはどのようなであったか、③ノンバーバルな「話をつなぐ」ためのはたらかけにはどのようなものがあるか、について分析した。

## 4 発話として表れた「話をつなぐ」行為の種類

まず、発話ターンをもとに、それぞれの参加者がどのような言語情報を用いて「話をつなぐ」行為を行っているのか分析した。出された「話をつなぐ」行為を10種類に分類してコード化し、生起頻度をカウントした。その際、頻度の低いものは統合した。具体的な発話として表れた「話をつなぐ」行為（以降〈発話によるつなぎ〉とする）は表1の通りである。

### 4-1 全体的な傾向

〈発話によるつなぎ〉を種類別に生起頻度の平均値と中心値を示したのが、図1である。

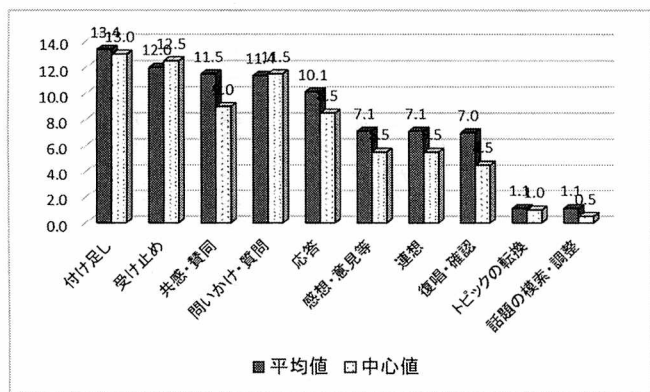
総発話数の平均値は109回であった。

「付け足し」「受け止め」「共感・賛同」「問いかけ・質問」はいずれも総発話数の10%を超えていた。「付け足し」を自説への付け足しと他説へのそれとに分けると、自説が10・6回で他説が2・8回であった。他の参加者の反応を見ながら自

表1 〈発話によるつながぎ〉の種類

種類	説明
1 付け足し (自説・他説)	先行する自他の発話内容に情報を加える。
2 受け止め	「ああ」「なるほど」等と発話を受け止める。
3 共感・賛同	「わかります」「わたしも…」等の共感や賛同の思いを伝える。
4 問いかけ・質問	参加者全体や特定の個人に「どうですか?」と問いかけたり、説明を求める質問をしたりする。
5 応答	問いかけや質問に答える、一つの質問に複数が応答する場合もある。
6 感想・意見等 (助言・依頼)	先行する発言内容に感想や意見等を伝える。
7 連想	先行する発言内容から思い浮かべたことを話す。
8 復唱・確認	先行する発話の一部を繰り返し、確認や強調等を行う。
9 トピックの転換	「話は変わるけど」等のメタ言語を用いて、自分から先行するトピックとは異なる内容を話し出す。
10 話題の模索・調整	「他にあるかな」等と話題を模索していることを言語化したり、焦点のズレを調整したりする。

図1 〈発話によるつながぎ〉の種類別頻度



分の話をより詳しく話す様子が見られていた。そして、「付け足し」の活性化を促すことにつながっていたのが、「受け止め」「共感・賛同」の多さである。これらは短い言葉で示されることが多いものの、受容的で共感的な雰囲気づくりに貢献し、参加者相互の積極的に言葉を発しようとする態度に影響を与えていたといえる。さらに、「問いかけ・質問」を意

44	D	そう(2)同年代ってあんまり言われないうすよね、同年代って 言われますか?	問いかけ
45	A	うん、言われる、同年代の子が、やっぱりそうやって聞き上手 だねとか//聞いてほしいっていう気持ちでいられるとやっぱり うれしくて、で、 そのことについても話すことができる	応答
46	D	//ああ	受け止め
47	A	うん、聞いてもらえることって癒しになるんだなって//思っ てました、	付け足し
48	D	//ああ	受け止め
49	B	逆に、相手の気持ちを考えて言わなきゃいけないんだなってい うのを	連想
50	f	ハハハハハハ	
51	B	考えてて、さっきも言っていましたけど、その、なんかこっちが イライラして、やってほしいなってことを言ってしまうよりか はありがとうっていうことを言った方がいいのかなっていうの は、今話を聞いててすごい感じました。	付け足し

識的に用いることで話をつなぎ、やりとりを続けようとする姿も散見された(平均11・5回)。自分がまとまった話をした後や同じトピックが続いた後に、「どうですか?」「:はありますか?」等と問いかけることによってトピックを広げたり相手の話を引き出そうしたりする様子が見られた。また、相手の話に対して5W1Hの質問をすることで、具体化を促しながら話をつないでいる様子も見られた。トランスクリプト1からも分かるように、「問いかけ・質問」から「応答」が出され、それに対して「付け足し」や「連想」が加わるという一連の流れになりやすい。疑問形で語尾が上がるという分かりやすさもあり、活動後の参加者と観察者の共有場面に於いて「問いかけ・質問」の効果が多く指摘されていた。

一方、「トピックの転換」「話題の模索・調整」は共に平均値が1・1に留まった(総発話数の1%)。「トピックの転換」は新たなトピックを提示することによって展開が滞ることを回避するはたらきかけである。しかし、「話変わるけど」等と先に詫げるように、これまでとの内容的なつながりは薄い。ため、展開が切れる状態を招くことになる。多用すると話がかみ合わないといった問題が生じることから、有効なはたらきかけではあるものの使用頻度は少なくする方が望ましいといえる。また、「話題の模索・調整」は模索状況をあえて言語化することで、参加者全員の「話をつなぐ」意識を高める

ことにつながるはたらきかけとなる。とはいえ、話をつなげようとする協同的態度が基盤としてあることが条件となる上、話が盛り上がらないといった問題状況としてネガティブな認識につながるものが危惧されかねない。実際、「話題の模索・調整」が複数回出された2つのグループでは話題がうまく広がらないという感想が参加者から出されていた。

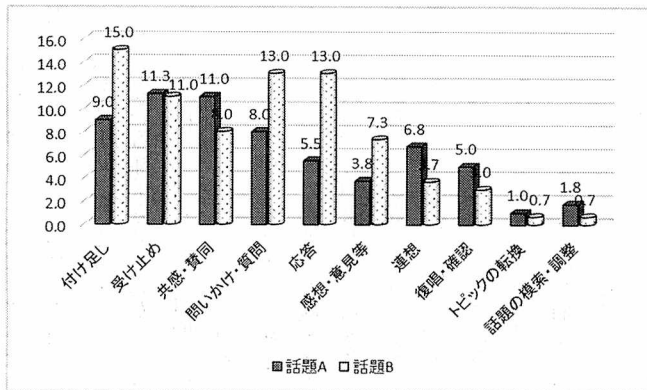
#### 4-2 話題の違いによる影響

今回の調査では、話題A「言われてうれしくなる言葉って何だろう?」(GD2)、「教師問A」①②③、話題B「夏休みだからやりたいことって何だろう?」(教師問B)①②③の二つを扱った。総発話数の平均値は話題Aが83・8回、話題Bが112・3回であり、話題Bの方が多くの発話が出されていた。

図2は、それぞれの〈発話によるつながり〉の頻度を比較したグラフである。話題によって頻度の順位が異なることが分かる。話題Aの方が多かったのが「共感・賛同」「連想」「復唱・確認」である。言われて嬉しい言葉のバリエーションがさほど思いつかない中、トランスクリプト2のように共感的な雰囲気の中で連想を広げていっていた。一方、話題Bの方が多かったのは「付け足し」「問いかけ・質問」「応答」「感想・意見等」である。4-1で示した「問いかけ・質問」を

起点として参加者全員で話を膨らませていく様相が顕著に表れていた。

図2 話題別〈発話によるつながり〉の傾向



トランスクリプト2 【教師間A】②

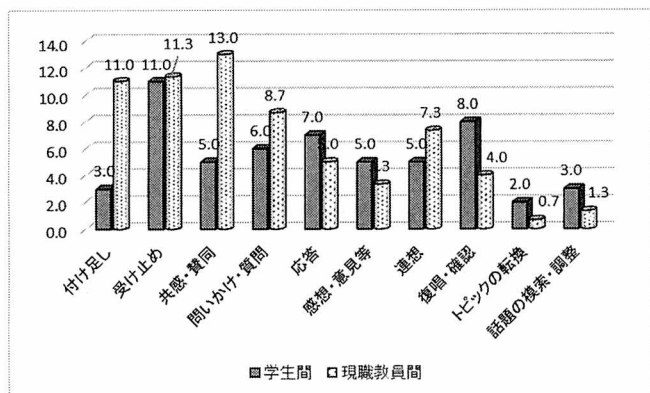
68	D	やっぱりうん. あと買ってきたよとか.	連想
69	f	ハハハハ	
70	C	買ってきたよ. ああ, わかるわかる.	復唱 共感
71	D	***買ってきたよ. ごほうび買ってきたよとか. ハハハ	自説
72	B	ハハハハ	
73	C	ああ, ある, めっちゃある. ボーナス入ったよ. フフフ	共感 連想
74	B	フフフ, 分かんない.	否定
75	C	どんどん出てくる. ほら.	
76	A	大人になれば, 給料上がったよとか.	連想

4-13 大学生間と現職教員間との差

大学生間で行った【GD2】と話題Aを扱った現職教員間でのグループディスカッションとでも差異が生じた<sup>※2</sup>。大学生間の総発話数は81回、現職教員間は平均84・7回であった。現職教員間の方が多かったのは「付け足し」(3・11)「共感・賛同」(5・13)「問いかけ」(6・8・7)「連想」(5・7・3)であった。特に「付け足し」「共感・賛同」は差が大きかった。しかし、学生間の【GD3】(話題B)では「付け足し」は27回、「共感・賛同」24回出されていることから、【GD2】の「嬉しくなる言葉」という話題に対して各参加者の発言内容が、共感されるというよりは個人的な感覚にもとづくものであったことが影響したと判断する。また、活動後のメタ対話面で言語活動「フラワーパス」に対して学生が「返してみたいのを言いたかったけど、なんか花持っている人しかしゃべっちゃいけないのかと思って入りづらかった」「奪い返すのは基本できないっていうか、ちょっとそれにについて気になるなって思ってるけど、その人が花を持ってるから聞けない」と述べていることから、「フラワーパス」が発話の重なりや割り込みを生じさせにくくしていることが「共感・賛同」「問いかけ」の発話をためらわせたのだと考えられる。一方、学生間の方が大幅に多かったのが「復唱・確認」(8・4)である。これは【GD3】では27回出されており



図3 構成員別〈発話によるつながり〉の傾向



全種類の中で最も多かった。トランスクリプト3のように、互いに確認や強調をしながら話し合う様子が散見された。今回の調査ではデータが少ないため一般化することは早急過ぎるが、発達段階や関係性によって用いられる〈発話によるつながり〉の傾向は異なる可能性があることが示唆され得る。

### トランスクリプト3 【GD3】

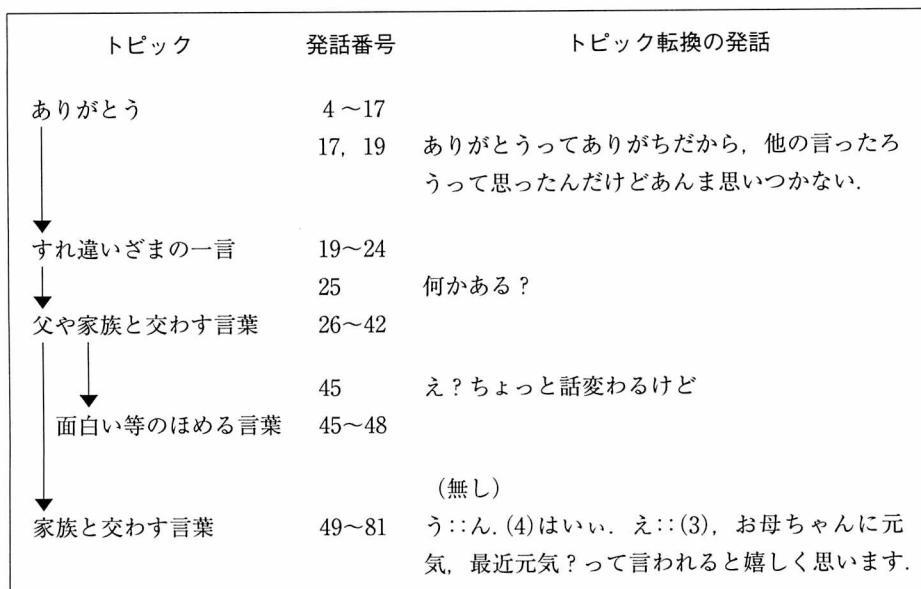
17	A	流れ星2回見た。普通の日に。	付け足し
18	B	普通の日に？	復唱
19	A	普通の時に、流れ星2回見れた。	復唱
20	C	ハハハ	
21	D	え、どこどこ？	質問
22	A	八女？	応答
23	D	八女？	復唱
24	C	ああ。	受け止め

## 5 トピック間のつながり

学生及び現職教員間のグループディスカッションでは、トピック間にゆるやかな結束性が保たれていた。図4のように、トピックが転換される際には、多くの場合そのことが発話によって明示されていることから、意識的に行われていることがうかがえた。トピック「面白いなどのほめる言葉」と「家族と交わす言葉」との間には、トピック転換の発話は出されなかったのだが、その転換に唐突さを感じなかった。その要因の1つとして、さらに前のトピックと「お父さんや家族と交わす言葉」とのつながりがあることが関係していると考えられる。2つめは、新たなトピックが発話されるまでの間の影響である。47で花が渡された後、51で発話内容が示されるまでに4秒(49) + 3秒(51)の沈黙が見られた。この沈黙がトピックの切れ目を示す間として機能し、トピックの転換に唐突さを感じさせなかったと考えられる。

これらのことから、学生や現職教員は明示的に表される(発話によるつながり)だけでなく、トピック間にゆるやかな結束性をもたせながら「話をつなぐ」行為をしていることが分かる。しかも、現在進行中のトピックだけでなく、少し前のトピックに戻して話を膨らませることも自然に行われている。

図4 【DG2】のトピック転換



た。また、トピックの転換を示す発話や間としての沈黙をうまく活用しながら、参加者が相互に話し合いを展開させていた。こういった議論展開の自在さは、成人によるグループディスカッションの特徴であると考えられる。

## 6 ノンバーバルな「話をつなぐ」行為

学生間の【GD2】については、映像データをもとにノンバーバルなふるまいを記録してトランスクリプトに付け加えた。視線、表情の二つの視点で分析した結果、以下の状況が見られた。

### (視線)

- ① 発話の後半で次の話者となる人に視線を送っていた。
- ② 発話の後半で話者への視線を外す(多くは下を向く)様子が見られた。
- ③ 話が盛り上がってくると、視線が上がってきた。

①と②からは、視線によって次の発話者の指名と受理が行われていることが確認できる。②の視線を外す行為は、発言する意向が無いことのメッセージを伝えていると考えられる。

トランスクリプト4※3 【GD2】

発話展開			視線の動き			
			A	B	C	D
7	B	う::ん。ほくも、最初ありがとうって思 い浮かべました。どんな時に言われる？ 最近。	B 花	花 全 A	B	BA
8	A	最近？ありがとうを？	B	A 全	A	A
9	B	うん。	B	全	A	A
12	A	え::。プリントをもらった時、あ？違う、 渡した時か。もらった時、自分でもあり がとうって言おうとはしている。	全	全⇄A	花 A 下	A 下
13	C	(3)はん、はは	全	全	A 下	下
14	f	ハハハハ	全	全	下	下
15	A	ありがとうね::。う::ん。ありがとうの 他に＝	全	全	A	A 下

が、そういった参加者がいた場合には、話者は無理にその人に話させるのではなく、別の参加者に話をふっていた。また、③の状態になっていると、話者交代がスムーズに行われている。このような視線によるメッセージの送受信が実際に「話をつなぐ」上で影響を与えているという事実は、明示化される（発話によるつなぎ）は「話をつなぐ」行為の一要素にか過ぎないことを意味している。トランスクリプト4は発話展開においてA B C Dの4者の視線がどのように動いたかを示したものである。

7 Bの「質問」に対しAは12で「応答」して花をパス（＝話者のターン）しようとしたものの、12の発話後半でC Dが下を向いたため、渡す相手を失ってしまう。ここでAが指名してつなぐこともできたのではあるが、実際にはAは15で自ら話を続けることで流れが滞ることを回避している。ここには、Aが視線によるメッセージを受理し、場の雰囲気をつなぐ配慮して自ら話を続ける判断をしたことが推察される。このことから成人によるグループディスカッションでは、〈発話によるつなぎ〉の前後階に視線によるメッセージの送受信が行われており、「話をつなぐ」行為に大きな影響を及ぼしているといえる。わけても「話をつなぐ」意思が無い場合には、視線といったノンバーバルな方法でメッセージを伝える傾向があるといえよう。

#### （表情）

- ① 前半は固い表情が多かったが、後半に向かうにつれて明るくなっていった。
- ② 自分のことを話す時は表情が明るくなっていた。

①の状況は発話量にも影響しており、後半に向かうにつれて発話量は増加していた（前半30…後半51）。この表情の変化の要因となっていたのが、【GD2】で多く見られた笑いと頷きである。笑いによって固さの見られる状況を和らげていくことや、頷きを通して傾聴する態度を示すことで、グループ全体に話しやすい雰囲気を作り出すことができる。このような雰囲気があったからこそ、②のように自分の話を明るい表情ですることができたのであろう。このように表情の明るさも、互いの話に関心をもって聞き進んで「話をつなぐ」ことに影響しているということが出来る。学生間の【GD2】では、笑いや頷きといったはたらかかけによって、参加者間の表情を明るくすることに自然に取り組んでいたということが出来る。

これらのことから、大学生レベルのグループディスカッションでは、ノンバーバルなやりとりを通して話をつなぐ意思の有無を伝え合ったり、協同的に話し合いが展開しやすい

ような場づくりをしたりしていることが確かめられる。これらが基盤となって〈発話によるつながぎ〉が行われていることを認識しておく必要があるといえよう。

## 7 考察

以上の分析をもとに、大学生や現職教員といった成人レベルでのグループディスカッションにおける「話をつなぐ」行為についてまとめていきたい。

まず、〈発話によるつながぎ〉の種類については、表2に整理するように学習指導要領解説に示された例の全てを含む結果となった。本調査の独自の内容としては、次の話者が自分から話し出すはたらきかけである「応答」「付け足し」「連想」を含んだことである。実際には、全種類の中で「付け足し」が最も多く出され、自他の話に内容を加えながら「話をつなぐ」行為が行われていた。また、頻出されるはたらきかけではないが「トピックの転換」「話題の模索・調整」を位置付けたのも、本調査の独自の内容である。これらは使い過ぎると話がばらばらになってしまうものの、話がつながらなくなった際の対処として一定の機能があることを示した。とはいえ、小学校低学年の指導のための例示と成人レベルで実際に用いられていた〈発話によるつながぎ〉の種類とで大きな差

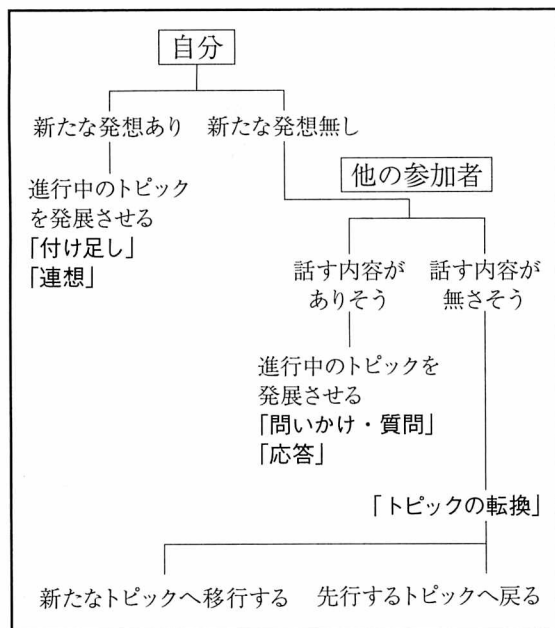
表2 本調査と学習指導要領解説との対照

本調査	学習指導要領解説
付け足し（自説・他説）	
受け止め	共感を示す
共感・賛同	
問いかけ・質問	質問する
応答	
感想・意見等（助言・依頼）	感想を言う
連想	
復唱・確認	復唱して確かめる
トピックの転換	
話題の模索・調整	

は無かったという見方も可能である。そう考えると、成人レベルの〈発話によるつながぎ〉の特徴としては、種類の豊富さというよりは、自在に使えるバリエーションの多彩さにあるということができよう。例えば「問いかけ・質問」についても、多様なバリエーションを的確な内容とタイミングで用いているといえる。

また、成人レベルのディスカッションでは、〈発話によるつながぎ〉だけでなく、トピック間にゆるやかな結束性をもたせながら「話をつなぐ」行為をしていることも明らかになった。

図5 状況に応じた「話をつなぐ」方法の判断



その際、うまくつながらない場合にはトピックの転換を示す発話や間としての沈黙を的確に活用し、話の展開を調整していることも確かめることができた。こういった「話をつなぐ」行為ができるようになるためには、トピック間のつながりや活動内の相互のふるまい等の展開を俯瞰して捉える能力の向上が不可欠である。自分が話したい内容や現在進行中のトピックだけに意識を向けるのではなく、当該トピックを発展させたり、状況に応じて新たなトピックに移行する、ある

いは先行するトピックに戻る等の展開そのものにはたつきかけたりすることにも意識を向ける必要がある。その展開へのはたつきかけの判断をする際に参照されるのは、トピックに関する自分の発想状況であり、他の参加者のふるまいの状況である。これは、山元（2016）がメタ意識の高まりがコミュニケーション発達の契機となることを提言したことと重なるといえる。そうすると小学校段階でも、単に（発話によるつなぎ）の種類を増やすのではなく、図5に示すように状況の判断とセットで捉えさせていく工夫が必要であると考えられる。

さらに今回の調査で明らかになったのが、ノンバーバルなメッセージ理解が「話をつなぐ」行為の基盤となっていることである。視線や表情を中心に分析したところ、「話したい」「話したくない」「このトピックを楽しんでいる」等といったメッセージがノンバーバルな手がかりをもとに互いに送受信され、「話をつなぐ」行為の選択や実行に影響を与えていることが確かめられた。注目すべきは、こういったノンバーバルな方法によって非認知的な情報の送受信がなされているということであり、今回の成人レベルのディスカッションではそれらが互いに「笑い」や「頷き」によってポジティブな方向へと調整されていたということである。そう考えると、小学生へのディスカッション指導において「視線」「表情」が

どのような役割を担っているのか、「笑い」「領き」が協同的で共感的な雰囲気をつくる上でどう貢献しているのか等について、体験を通して考えさせていく場面を意図的に設定する必要があるといえよう。

## 八 今後の課題

今後、小学校の発達段階別に今回と同様の調査を行い、それぞれの段階別の「話をつなぐ」行為の特徴を検討する。その結果を踏まえて、小学校低学年段階での「話をつなぐ」指導の重点を明らかにするとともに、小学校6年間を通した議論を展開する力を育成するカリキュラムを開発・検証することを今後の課題としたい。

### 【註】

※1 トランスクリプトの記号は以下の通りである。

// 発話の重なり    // 途切れない発話のつながり    (n) n秒の沈黙

(.) ごく短い沈黙。    ? 語尾の上昇    ... 直前の音が伸びている。  
(-) (-) 注記 f フロア (不特定の参加者)

※2 現職教員間にも一部学生を含んだが、4人のグループ内で学生は1人以下であり、どのグループでも教員が進行や雰囲気づくりを行っていたため、学生を含むことへの影響は少ないと

判断した。また、【GD3】は「フラワーバス」で行わなかったため対象から外した。

※3 「視線の動き」の欄は、発話中に4名の参加者の視線がどこに向かっているかを示したものである。縦に並んでいる箇所は、時間とともに視線が移行していることを表している。①は複数回にわたって視線が往復していることを示す。

### 【引用文献】

Mercer, N. (1995). The Guided Construction of Knowledge. *Multilingual Matters*

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。

文部科学省 (2018) 『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』 溪水社  
(きたがわ・まさひろ 熊本大学大学院教育学研究科准教授)