

小学校中学年段階での話し合いを展開する力の育成に関する検討

北川 雅 浩

A study on development of the ability to promote discussion in third and fourth grade

Masahiro Kitagawa

(Received September 30, 2021)

表1 〈議論展開能力〉の一覧

1. 本研究の目的

現在、ディスカッションを通じた学習が重視されており、小学校国語科においてグループ等の形態で自律的に話し合う力を育成することが求められている。しかしながら、高学年段階であっても、自律的・主体的に議論に取り組み、互いに考えを深め合える子供たちを育てることは容易ではない。考えを分かりやすく伝える表現力や相手の考えを理解するための聴解力に加えて、話し合いを展開していく力が求められるからである。そこで、これまでに稿者は、小学校高学年の討論において自律的に議論を展開するために求められる能力について検討を重ね、北川（2018）において表1の内容を〈議論展開能力〉として整理し、実際に子供たちが受容し活用していく過程を分析してきた。ここでいう〈議論展開能力〉とは、議論の推進といった認知的次元だけでなく、参加者間の社会的・情意的次元の調整も含めて考えている。

さらに、〈議論展開能力〉を確実に育成していくためには、小学校6年間で積み上げていくことが必要であると判断し、小学校低学年や中学年におけるどのような話し合いの資質・能力が〈議論展開能力〉につながるかを実証的に検討している。北川（2020）において小学校低学年で身に付けさせたい力を検討した結果、主体的に聞くということを基盤としながら、話をつなぐために「メタ言語の使用」「受け止め・同意・復唱」「問いかけ・質問」について意図的に指導すべきであることを提言した。特に「復唱」の重要性を指摘し、「復唱」により焦点をしぼって聞くことができるようになることで「メタ言語の使用」や「問いかけ・質問」が有効なものになりやすいことを提起した。低学年段階における話し合いの指導の要点やその順序性について具体化したことは、実践や教材開発の指針となると言える。しかしながら、低学年と高学年をつなぐ中学年段階の話し合いを展開する力^{*1}については、

	上位	下位
1	共通の理解を深めるはたらきかけ	言いたいことを確認する
		他の参加者の理解状況を捉え、説明を加える 説明を要求する
2	議論の道筋をつくるはたらきかけ	全体に問いかける ・論題について検討したり、確かめたりする ・論点を提示する
		展開への意見や質問をする
3	進行状況をコントロールするはたらきかけ	論題からの逸脱を修正する
		話を転換し、違った視点を打ち出す グラウンドルールを確認する
4	議論内容を整理するはたらきかけ	途中で意見を整理したりまとめたりする
		前の発言と関連付ける
5	協同性を高めるはたらきかけ	共感的な反応を返す
		全員の参加を促す

これまでに具体化しておらず、検討が求められる。そこで、本稿は次の2点を研究の目的とする。第1点は、小学校中学年段階において話し合いを展開するために求められる力を具体化することである。もう1点は、実際に中学年の子供たちはどのように活用しているのかをもとに、高学年との接続を検討することである。

2. 先行研究における中学年の話し合い指導の重点と話し合いを展開する力の検討

2-1 発達調査による中学年の話し合い指導の重点

小学校全学年を対象とし、学校現場での臨床的な調査を踏まえて、話し合う力の発達を論じた先行研究として、位藤ら（2014）と山元（2016）とがある。まず、これらを基に、小学校中学年段階の話し合いの一般的傾向について確かめておく。

位藤ら (2014) は, Mercer (2008) の提言する会話の類型(「論争的会話」「累積的会話」「探究的会話」; 訳語は位藤らに拠る)を援用し, 各発達段階の話し合いにおいて多く見られる様相を明らかにしている。そして中学年段階では, 低学年で見られる基礎的な「累積的会話」が, 「協応的なやりとり」の増加に伴い質的に高まっていくことを指摘している (pp.35-36)。ここでいう「協応的なやりとり」とは, 他の参加者の発話に反応して共に発話内容をつくり上げていく「協応」に加え, 「不足付加」や「触発想起」を含むやりとりであり, これらの出現が多くなることにより, 「場で一つのアイデアに沿って考えが鮮明になっていく」(p.35) といった話し合い状況が散見されるようになるとされている。この状況は, 5年生では「相手と共話しながら1つの考えを参加者で作っていく「協応」は減少し, 一人一人の発話の独立性が増してくる」(p.41) と指摘されていることから, 中学年段階特有の話し合い状況であると考えられる。また, 「協同的な態度ができている場合」には, 「他者の発言を理解し, 他者の考えも生かしながら自分の考えを作り上げていくことや, 「他者の意見への反論の意思表示ができる」様子が見られる等, 「探究的会話」の素地が生まれてくると論じられる (p.40)。こういった論点を整理して意見の違いを検討し合うやりとりは2年生では現れなかったとされ (p.40), 「4年生段階で探究的会話が出現し, 以降5年生, 6年生ではグループによって探究的会話が成立するという傾向」(p.21) が捉えられたことが報告されている。これらのことから, 小学校中学年段階の話し合いの発達課題は, 「協応的なやりとり」による「累積的会話」を充実させることであり, その過程で次第に「探究的会話」の萌芽を促していくことにあると捉えることができる。

加えて, 山元 (2016) は, 3年生から「他者の意見を理解し, 自分の中へ取り込むことができるため, お互いの意見の検討と整理が可能」になると述べる。しかしながら, 中学年段階の話し合いにおける相互検討は「反論の応酬」に陥りやすいことを指摘する。そういった「論争的会話」から脱却するためには, ①「お互いの意見の根拠を尋ねあい, 傾聴的態度で受容しあう協同的資質」(p.271) と, ②「自他の分離」(p.115) の育ちが求められることを主張している。「自他の分離」については, 位藤ら (2014) において住田が次のように論じている。

自己と他者が異なった存在であり, そこには異なった意見と理由が存在しているということを理解するためには, 実は, 自分に立ちほだかる他者の立脚点はもちろんのことであるが, 自分自身の意見(思いや欲望を含めて)をも, 対象化した上で, 相

互に見比べ吟味をすることができなければならない。

位藤ら (2014) pp.185-186
すなわち, 住田は「自他の分離」において, 他者と自らを共に「対象化」する必要性を主張しているのである。わけても, 話し合いのように様々な異見が交わり一定の共通理解や合意を目指す社会的行為を建設的なものにするうえでは, 重要な発達課題であるといえよう。以上のことから, 尋ね合い受容し合う「協同的資質」と自らをも「対象化」する「自他の分離」といった情意的・社会的次元にも認知的次元にもかかわる資質・能力の育ちを確かなものにしていくことが, 中学年段階の話し合い指導の要点であると言える。

2-2 中学年で育成する話し合いを展開する力の導出

では, 前項のような話し合いを自律的に展開していくためには, 中学年段階でどのような話し合いを展開する力を身に付ける必要があるだろうか。その手がかりとして, 本研究では, 村松 (2001), 山元 (2004), 長谷 (2013) に示された話し合いの展開へのはたらきかけを参照する。これらの先行研究は, いずれも, 話し合いに必要な資質・能力を多面的に捉え, 系統立てて整理しているため, 本研究に援用することは適切であると判断する。

まず, 村松 (2001) の「はこぶ力」について見ていきたい。村松は「はこぶ力」について, 議論を深めるために必要である「一つの問題を深める発話連鎖」(p.49) と「筋を意識して話し合うこと」(p.49) とに関する技能であると説明していることから, 「はこぶ力」は話し合いを展開する力に関連の強い資質・能力であると考えられる。中学年で育てたい「はこぶ力」を, 村松は以下のように提示している。

- | |
|-----------------------|
| ①目的や主題を意識して話し合う。 |
| ②展開の型(パターン)を予想して話し合う。 |

次に, 山元 (2004) である。山元 (2004) では, 相手の発話への反応を返したり話し合いを進めたりするうえではたらく「展開力」や「司会力」が, 話し合いを展開する力に関連する技能であると判断できる。山元 (2004) は, これらの技能の育ちを中学校までを対象として4段階で示しているが, 「第1段階」は低学年段階であり, 「第4段階」は中学校以降であると考えられることから, 「第2段階」が一般的な中学年段階での指導対象であると判断する。具体的には以下の通りである。

展開力	A 話し合いの目的からそれないように話の内容を決める
-----	----------------------------

司会力	B みんなが話し合いに参加できるよう気を配る C 話し合いの目的からそれないように気を配る
具体的発言例	D 整理 二人の意見はこういう点で似ているね・違っているね。 E〔進行に関して〕話の切り出し・段取り・逸脱の修正をする発言

(行頭記号は引用者による)

さらに、長谷(2013)では、対話スキルの一つとして、「話を進めたり、対話の運営に関する力」である「話を進める」技能が位置づけられている。中学年段階では、以下の内容が示されている(◎は重点)。

ア	目的を考えて進める。
イ	話のパターンを予測して話す。
ウ	相違点・類似点を整理する。◎

(行頭記号は引用者による)

これらには重なりが見受けられることから、その対応を整理すると表2のようになる。

表2 展開する力についての先行研究の対応

	村松	山元	長谷
目的を意識して進める	①	A C E	ア
共通点と相違点を見つける		D	ウ
進め方の見通しをもつ	②		イ
全員の参加を促す		B	

三者ともに共通していたのは、「目的を意識して進める」であった。ただ、村松①と長谷アは目的を志向した進行であるのに対し、山元ACEはいずれも目的からの逸脱の修正となっている。しかし、はたらきかけ方は異なるものの、どちらも目的を意識するという点では共通しているため、「目的を意識して進める」としてまとめ、中学年段階での話し合いを展開する力の一つに位置づけることとした。

「共通点と相違点を見つける」については、山元Dと長谷ウが該当する。両者ともに「整理」という文言を用いているが、中学年の実態を鑑みると、それぞれの意見の関係性を発見していくプロセスが多くなることから、「見つける」と表すこととした。

「進め方の見通しをもつ」は、村松②「展開の型(パターン)を予想して話し合う」と長谷イ「話のパターンを予測して話す」をもとにしている。しかしながら、村松(2001)も長谷(2013)もその具体を提示していないため、文言から推論すると、中学年の子供たちは話し合いの進め方についてのパターンをある程度もっていると想定し、それらを手がかりに話し合いの

進行にはたらきかけるという姿を意図していると考えられる。これは山元(2016)においても、2年生段階から簡単な話し合いの「手順意識」(p.95)をもつことができることとされていることや、中学年での話し合いから司会者を設定するケースが多く見られるようになるという実践的状况からも、「進め方の見通し」をもてるようになることを考えることは妥当であると判断する。とはいえ、その程度には幅があるため、中学年段階ではどの程度を想定するべきかは、実際の状況をもとに判断する必要があるといえる。

最後に、「全員の参加を促す」は、山元(2004)のみがBとして位置づけていた。上述したように、本研究における〈議論展開能力〉や話し合いを展開する力は、議論の進行と参加者間の調整の両方を含んでいるため、「全員の参加を促す」を話し合いを展開する力に位置づけることは妥当であると判断する。

以上のように、先行研究をもとに、中学年段階で求められる話し合いを展開する力を4点導出した。これらが、高学年における〈議論展開能力〉とどうつながるかを整理すると以下のように考えられる。

目的を意識して進める →議論の道筋をつくるはたらきかけ →進行状況をコントロールするはたらきかけ
共通点と相違点を見つける ↳議論内容を整理するはたらきかけ
進め方の見通しをもつ →議論の道筋をつくるはたらきかけ
全員の参加を促す ↳協同性を高めるはたらきかけ

3. 4年生による話し合いの実際

前項において先行研究から導出した中学年段階での話し合いを展開する力が、4年生の子供たちによる話し合いの中で、具体的にどのように表れるかを確かめることを目的に、国語科で話し合うことの実践として行われた4年生による話し合いを分析する。分析は質的な方法で行う。

3-1 対象とする実践について

2015年2月に、東京都内公立A小学校において4年生を対象とし、「4年1組もっと仲良し計画」という単元名で実施された実践を分析対象とする。担任は60代のベテラン教員であり、稿者が外部講師として以下に要点を示す4時間の指導を行った。

①単元の流れを知り、4人組の話し合いグループで「目標」を決める。クラスがもっと仲よくなるための活動を個人で考える。

②自分が提案する活動と理由を決め、生活班で聞き合う。
③よりよい聞き合い方を話し合い、話し合いグループで互いの提案を聞き合う。
④話し合いグループで、クラスに提案する活動を話し合って決める。

本稿で対象とするのは、4時間目の話し合って決める場面である。前時には、各自が考えた提案する活動を発表し、質問する等して理解を共有している。4時間目には、冒頭で話し合い台本を活用しながら、目的に即して比較し、よりよい活動を決めることが指導者から指示された。子供たちはA2サイズの台紙に各自の提案する活動と理由を書いた付箋を貼り、話し合いの中でそれらを移動させたり、台紙に文字や記号を書き込んだりしている。なお、提案する活動が重なったケースもあり、各グループに3つか4つの活動案が出された状態で話し合いが開始された。全8グループの中から、本稿では2グループの話し合いを抽出して分析する。一方のグループは話し合いを通して一つにまとめることができなかったグループ（A班）、もう一方は一つにまとめることができたグループ（B班）である。

3-2 話題と話し合いの目的の関係

全班ともに「クラスに提案する活動を決める」ということを話題としている。加えて、A班は「みんなが仲が良くて思いやりのあるクラスにするために、たがいのよさを知る」という「目標」に掲げている。一方、B班は「みんなが仲が良くて思いやりのあるクラスにするために、いっしょに遊ぶ」を「目標」に設定している。両者は下線部のアプローチ方法が異なっている。話題にある活動を考える「枠組み」(甲斐, 2015)が「目標」であり、両者が合わさって、話し合いの目的を構成している。

3-3 両班の話し合いの概要

両班ともに、話し合いの中で「検討」に加えて「協応的なやりとり」も多く見られ、位藤ら(2014)が中学年の発達段階として示す「累積的会話」と「探究的会話」の様相の両方が確認された。

図1は話し合いのトピックごとにセクション区分し(①～⑥)、議論の流れをチャートに整理したものである。矢印の横に記した発話は、話し合いの中で議論の進め方について参加者が直接言及した発話である。また、話し合いの中盤にある「相互モニタリング活動」は、授業で目標とした話し合い方ができているかを確認する場面である。

A班の話し合いは、それぞれの案の検討と比較をく

り返した後、しばらくこんだ二つの案のメリット・デメリットを整理しようと試みたものの、次第に「論争的会話」の様相が見られ、最終的に一つにまとめることはできなかった。その要因の一つとして、カズキが非建設的な反論をくり返したことが挙げられる。自身の提案する「よいところボックス」に固執し、反論を重ねたことにより、二つの活動案のマイナス面を指摘し合う状況に陥った。カズキは自他を分離し、自らの考えも「対象化」し検討することができていなかったと言える。一方、B班の話し合いは初めから4つの活動案を能力差や機会、参加人数といった観点で比較していった。その中で「目標」に関連の強い「協力」という観点を発見し、それを発展させて「思いやり」が得られる活動と「仲よくなれる」活動とに分類した。さらに比較とそれぞれの検討を重ね、「能力差」はチーム編成の工夫で解決できる等の観点そのものや観点相互の重要度の吟味や比較がなされ、提案する活動がしばらくこまれていった。最後はセナによりやや唐突に「ポートボール」への決定が宣言されたが、その後の記述からは全員が納得している様子がかがえた。B班でもケンが自分の提案する活動にこだわって恣意的な発言をくり返したが、他のメンバーから修正を促されたことや本人もそれを素直に受け入れたことから「論争的会話」に陥ることは無かった。

3-4 議論展開へのはたらきかけの分析

(1) 進め方の見直しをもつ

話し合いの前に教師がモデルを使って示したのは、目的に即して比較する方法であり、どのように話し合いを進めるかを具体的に提示してはいない。すなわち、提案する活動の一つにまとめるというゴールは共有したものの、それに向かう進め方は各グループに委ねたということである。そのため、図1の二つの流れを比べると分かるように、それぞれの活動を検討することや比較することはどちらも行われているものの、その順序や回数は異なっており、A班に見られるようにメリット・デメリットを表にまとめるといった独自の取り組みもなされている。この話し合いの推進に直接はたらきかけたのは、両班ともに出されている矢印横の発話である。本実践の話し合いでは、特定の司会者を設定していないため、それぞれの参加者が話し合いの状況を捉え、次のステップを見通しながら主体的にはたらきかけた姿であると言えよう。このように、対象とした4年生の話し合いにおいては、あらかじめ詳細な計画をもって議論を進めたというよりは、比較しながらしばらくしていくという大きな見直しをもって取り組む中で、それぞれの局面において次にどう進めるかを見つめながら議論を進めていったと言える。

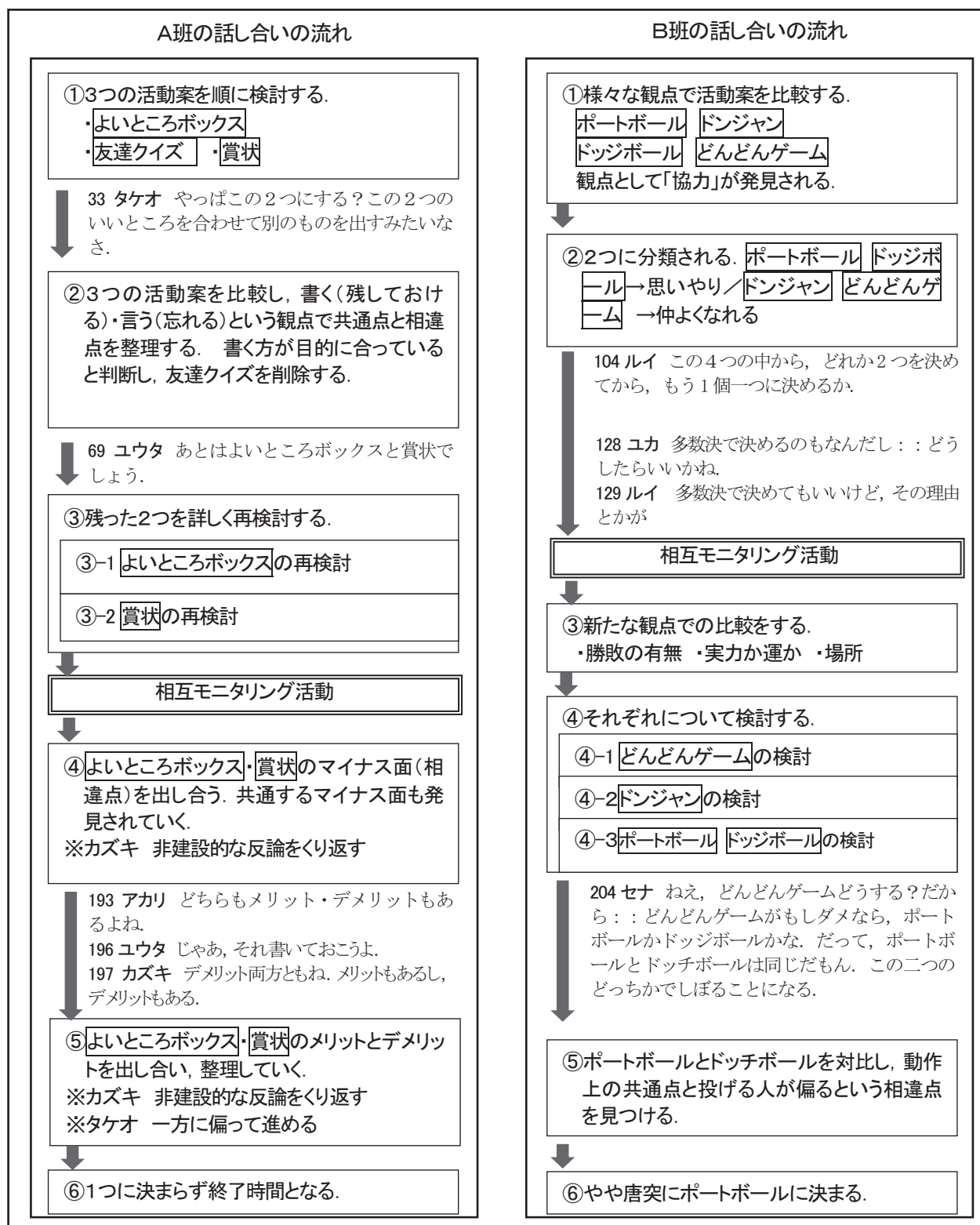


図1 A班・B班の話し合いの流れ

このように話し合いの進め方の見直しをもち、主体的に推進することができたのは、メタ認知的な「プランニング能力」(藤村, 2008)の発達が影響しており、話し合いの基本的な「手順意識」(山元, 2016)が獲得されていたことが要因として考えられる。高学年から多く取り組まれるようになる討論では、今回の話題のような何かを決める話し合いよりも議論展開の自由度が高く^{*2}、ややもすれば議論の停滞や堂々巡りに陥りやすい(北川, 2018)ことを鑑みれば、一ノ瀬(2019)や長谷・重内(2018)が主張するように基本的な話し合いのプロセスを中学年の子供たちにメタ認知的知識として獲得させておくことは重要だと言える。こういった日常的な話し合いの進め方についてのメタ認知的知識が、高学年で自律的に議論を展開する際に求められる「議論の道筋をつくるはたらきかけ」の基盤となると考えられる。

(2) 目的を意識して進める

A班の①～③場面とB班の話し合いにおいては、提案する活動を決めるという話題レベルの目的に加え、自分たちの「目標」とする「枠組み」レベルでの目的を意識して話し合うことができていた。また、以下の引用部(A①, B②)^{*3}の4カズキや60ルイのように話し合いの中で目的を明示的に確認する様子も見られた。

1	カズキ	よいところボックスは
2	タケオ	出さない人がいる // めんどくせーとか言って、だんだん数が減って言ってやがては空っぽみたいになっちゃうかもしれないじゃん
3	ユウタ	// 出さない人がいると
4	カズキ	でも、互いのよさを知るっていうことには関係あるよね
5	タケオ	まあね あるある

59	ユカ	(2) ドッジボールは赤とか白とかに分れて、どんどんゲームは
60	ルイ	(6) でも、目標はみんなが仲が良くって思いやりのあるクラスにするためにだから=
61	ケン	=みんなが仲良く
62	ユカ	思いやりのある
63	ケン	なんか、うーん
64	ユカ	思いやりって言ったら=
65	セナ	=ポートボールやドッジボールは例えば、パスとか//を
66	ルイ	// パスとかゆっくりして
67	セナ	ドンジャンは気合い
68	ユカ	気合い
69	ルイ	気合い、フフ

さらに、以下の引用部(B①)の40ルイのように、目的に沿わない発言が出された場合に流れを修正し

たり、参加者による目的の意識レベルを調整したりする姿も一部で見られた。

35	ケン	でもこれ::う::ん、オレはこれしたい。
36	ユカ	多くの人とか、誰でもできるようにしてくださいって言ったら、こっちで=
37	ケン	=俺はやっぱこっちだ
38	ルイ	協力したり、なんか=
39	ケン	=男子にとってはこっちの方が楽しいね。やっぱ
40	ルイ	楽しいけど、そういう関係じゃないから。(4) そういう意味じゃなくて。
41	ケン	協力できる
42	ルイ	これは1対1っていうか、協力って言わないからね。

一方、A班の④～⑥場面では、非建設的な反論が多く出されたことが影響し、以下の引用部(A⑤)のような「枠組み」レベルでの目的への意識が薄い発話が続いた。

276	カズキ	ぜったいどれにもデメリットはあると思うよ。言ってみてって言われても今は言えねーよ。
277	タケオ	絵が描けないなんて賞状に、賞状に絵を描くなんて原理は無いしさ。よいところボックスにも絵はいらさないから。
278	カズキ	いるよ。よいところボックスのさ、絵を描いてさ。
279	タケオ	賞状は余裕がある人は描けばいいけどさ。
280	アカリ	賞状のデメリットはさ、やっぱあるよね。
281	ユウタ	あるけどさ、すぐに考えられないさ
282	タケオ	ちっさいこまこましたデメリットだよな。な。
283	アカリ	準備時間にすごく時間がかかる
284	タケオ	だから紙にこうやって書いてさ
285	アカリ	でもさ、35枚分でしょ。

このことから、4年生段階では、全員が自他の考えを対象化できている場面では「枠組み」レベルでの目的を意識して議論を展開することができるものの、「自他の分離」(山元, 2016)の達成にばらつきがあるため、自分の考えに固執する参加者の調整がうまくいかず「論争的会話」の状況が続いた場合においては、目的の意識も低下してしまう可能性があることが示唆される。そのため、高学年での立場の対立を前提とした討論に円滑につながられるよう、中学年段階で目的意識の低下に陥らないような話し合いの進め方を身に付けておくことが大切であるといえる。モデルの提示や「振り返り活動」(上山, 2021)の際に、「枠組み」レベルで目的を意識できている場面だけを対象とするのではなく、目的の意識が低下した場面をも検討の対象とし、その原因や対処法を子供たちと共に考える場面を設定することが望ましい。このように目的を明確に意識して話し合い、状況に応じて修正し合えるようにな

ることが、高学年で育成をめざす「議論の道筋をつくるはたらきかけ」や「進行状況をコントロールするはたらきかけ」を確かなものにすると考えられる。

(3) 共通点と相違点を見つける

どちらのグループも、いずれかの活動を選ぶために比較や分類をするといった取り組みの中で、相違点や共通点を検討の観点として見出すことができていた。その内実は、「枠組み」に適合したものと表面的なものが混在している状態であり、以下の引用部（A②）のように、表面的なもの（書く／言う）から「枠組み」に適合したもの（残しておくか）へと変化していき、「枠組み」に適合した共通点や相違点が判断の基準として生かされていく様子が散見された。

34	ユウタ	よいところボックスと賞状は文字で書くけど
35	タケオ	こっちも書くじゃん
36	ユウタ	でも、そっちは言葉で言うじゃん。
37	タケオ	まあ、そうだな。
38	アカリ	ずっと残しておくの・・・
39	ユウタ	友達クイズは言葉で言うけど、こちらは文字で書いて＝
40	T	＝ずっと残しておくっていい言葉言ったね。どれがずっと残しておくの？
41	ユウタ	よいところボックスとか賞状はずっと残しておくけど
42	T	おお、じゃあそれ書いておこうよ。いい比較したね。比べるの上手。
43	ユウタ	ずっと残して
44	カズキ	クイズは紙に書けばずっと残しておくけど＝
45	タケオ	＝でも、みんなに配ることはできないじゃん。
46	ユウタ	まあね。
47	カズキ	よいところボックス＝
48	アカリ	＝そういうところを考えると、友達クイズはみんなに伝わるっていうことじゃない。頭の中で残っているだけになっちゃうかもしれない。
49	タケオ	そうそうそうそう。忘れちゃうこともあるかもしれないし。
50	ユウタ	賞状とよいところボックスは文字で書くけど、友達クイズは口で話すから＝
51	タケオ	＝そうそう、いずれ忘れちゃうじゃん。記憶としては＝
52	ユウタ	＝記憶としては忘れちゃうけど、これだったら文字で書くから＝
53	タケオ	＝見たら分かるじゃん。＝
54	ユウタ	＝見たら分かるし//名前も書けるし
55	カズキ	//みんなは
56	タケオ	どっかにかざっておけば、その人のよいところがいつでも見られる
57	カズキ	そんで、いいところをみんなの前で発表したりとかそういうふう
58	タケオ	その点ではこっちの方がいいじゃん。

ただし、目的の意識が低下した場面（A④～⑥）では、出される共通点や相違点も表面的なものや「枠組み」とのつながりが不明確なものに留まっていた。

一方、以下の引用部（B④）のように、共通点や相違点から導き出された検討の観点について、妥当性や重要度を指摘する姿も一部で見られた。自覚的ではない可能性も高いが、検討の観点の重要度を比較することはクリティカルな判断をする上で重要であることから（Zwiers, 2019）、そのための大切な萌芽であると言えよう。

163	セナ	じゃあ、どんどんゲームから考えよう。どんどんゲームはどんなの？
164	ユカ	どんどんゲームの理由は、いろいろな人と出会えるしっしょの輪になった人と仲よくなれるからって書いてありますよ。
165	ルイ	でも、仲良くなれる//かはあんまり
166	セナ	//仲良くなれるかは微妙だよ。//でも協力できる
167	ユカ	//でも今のクラスはみんな仲いいから::でも、誰でもできるって//いう
168	セナ	//誰でもできるって言えばできるけど、仲良くなれるかはちょっと微妙
169	ルイ	でも、みんなさ、そんなに、そんなに仲悪い人ってそんなにいる？

共通点と相違点を明らかにすることは、〈議論展開能力〉の「議論内容を整理する」の一部である。しかし、目的の意識が低下した場面では「枠組み」に適合したものが出されなくなったように、自分の判断を保留して出された意見を比較・分類することなしには、有効に機能し得ないと言える。これはA班⑤でメリット・デメリットに整理しようと試みたものの、的確にできなかったこととも同じ問題点を抱えている。ゆえに、中学年段階では、目的を明確にした上で共通点と相違点を発見する経験を積み重ね、自他の「対象化」の育ちに応じて議論を整理することにつなげていくことが大切であると言えよう。そのため、「対象化」の育ちが充分ではない時点においては、教師が介入し、子供たちが発見した共通点や相違点をもとに整理するといった場面も効果的だと考えられる。

(4) 全員の参加を促す

対象とした話し合いでは、どの参加者もある程度の発言量があったため、発言の少ない人に参加を促すようなはたらきかけは見られなかった。そうではなく、以下の引用部（A⑤）の240ユウタのように、参加者間の意見が分かれたり論争的な様相が見られたりした際に、そのやりとりを聞いていた参加者に意見を求める姿が見られた（A班2回、B班1回）。このように、参加を促す程度のはたらきかけは中学年で定着が可能

であり、議論の状況を見て誰に意見を求めるべきかまで考えることができるようになると言える。高学年の討論における「反対意見が続いたけれど、賛成の人はどう考えますか？」というような、より公平な判断に向けたはたらきかけにつなげていきたい。

237	タケオ	貼れるっちゃ貼れるよね。
238	カズキ	それデメリットに入らないよ。
239	タケオ	入ると思うよ。
240	ユウタ	アカリさん、どう思う？
241	タケオ	どっち？いいの？悪いの？
242	アカリ	例えばよいところボックスに入る＝
243	タケオ	＝でもさ、貼るためには小さい方がいいじゃん。

4. まとめと課題

以上、先行研究から導出した中学年で重点を置くべき4つの話し合いを展開する力が、4年生の話し合いにおいて具体的にどのように表れるかをもとに、高学年にどう接続するかを含めて論じてきた。その結果、話し合いを展開する力の育成の側面からも、中学年段階では特に「自他の分離」による「対象化」の育ちが重要なカギを握っていることが確かめられた。中学年での話し合い指導における教師の介入場面や適切な話題の設定を検討する上での示唆が得られたといえよう。

課題としては、先行研究では「共通の理解を深めるはたらきかけ」と接続するスキルが位置付けられていなかったため、本稿で論じることはできなかった。議論を進める上での共通の土台をつくるために、中学年段階で重視すべきことは何か、実証的に検討する必要があると考える。また、本稿で対象とした4年生の話し合いは、様々な指導上の手立ての効果により、中学年段階の話し合いを展開する力が発揮された可能性が高い。どのような指導の要件が話し合いを展開する力の発揮を促すのかについては、稿を改めて検討することとする。

付記

本論は2019年～2021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 〈議論展開能力〉が高学年における討論で求められる資質・能力であるのに対し、中学年では日常的

なグループ討議がメインとなることから、区別が必要であると判断し、中学年を対象とする本稿では、話し合いを展開する力と表記することとした。

- ※2 多くの学習場面で活用される討論は、ディベートのようにフォーマットが明確ではなく、自分たちで展開させていく必要がある。
- ※3 児童名は全て仮名である。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

引用一覧

- Mercer, N. (2008). *The Guided Construction of Knowledge :Talk Among Teachers and Learners. (7th) Multilingual Matters*
- Zwiers, Jeff. (2019). *Next steps with academic conversations :new ideas for improving learning through classroom talk, Stenhouse Publishers.*
- 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
- 一ノ瀬里紗 (2019) 「目的に応じた話し合いの進め方を身につけさせるための年間指導のあり方—小学校中学年段階を対象に—」『国語科教育』第86号, 44-52.
- 上山伸幸 (2021) 『小学校国語科における話し合い学習指導論の構築—メタ認知を促す授業とカリキュラムの開発をめざして—』溪水社
- 甲斐雄一郎 (2015) 「合意形成能力」『国語科重要用語事典』明治図書出版, 86.
- 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) 「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—」『熊本大学教育学部紀要』, 69号, 1-8.
- 長谷浩也 (2013) 『小学校国語科 対話が子どもの学びを変える指導のアイデア&授業プラン』明治図書出版
- 長谷浩也・重内俊介 (2018) 『合意形成能力を育む「話し合い」指導—理論と実践—』明治図書出版
- 藤村宣之 (2008) 「知識の獲得・利用とメタ認知」三宮真智子編『メタ認知 学習力を支える高次認知機能』北大路書房, 39-54.
- 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
- 山元悦子 (2004) 「聞き話す双方向性のある音声言語活動の学習指導」倉沢栄吉・野地潤家 (監) 『話し言葉の教育』朝倉書店, 134-153.
- 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