

小学校における「話し合い」指導のカリキュラムに関する考察

－対話的な学びの実現に向けて－

A Study on the Curriculum for Teaching “Discussion” in Elementary Schools

: Toward the realization of interactive learning

井上雅彦 INOUE Masahiko

1. 問題の所在

現行学習指導要領では、育成すべき資質・能力の3つの柱として、「知識及び技能」「思考力・判断力・表現力など」「学びに向かう力、人間性など」が示された。これら三つの資質・能力の育成のために、主体的・対話的で深い学びの視点からの授業改善が求められている。

なかでも対話的な学びは、「子供同士の協働、教職員や地域の人との対話、先哲の考え方を手掛かりに考えること等を通じ、自己の考えを広げ深める」¹ことを目指している。しかし、教室での話し合いの様子を見ると、自分の意見をもたず、声の大きな児童生徒に無批判に同調する、いわゆる「フリーライダー」が多くいたり、自分の意見を一方的に主張するだけで、個々の考えを広げ深めることになっていなかったりする場面が散見される。対話を通して多面的な視点を獲得したり、考えを深めたりして知識を創造するためには、話し合い能力の育成が不可

欠である。それは話し合いの技能や能力そのものを学習対象とする国語科が担わなければならない。

本稿では、対話的な学び実現の鍵となる話し合いの技能や能力の系統性を、小学校に焦点を当てて明らかにする。また、話し合いの力をどのように培っていくのかについて考察する。

2. 「話し合い」の条件と難易

学習指導要領によると、国語科の「話すこと・聞くこと」領域は、「話すこと」「聞くこと」「話し合うこと」の3つの系統に分けて指導をすることになっている。各系統の指導に当てられる教科書教材は、各社とも1年間に概ね1教材である。したがって、学習者だけではなく教員ですら単元間のつながりが認識しづらいのが実状ではなかろうか。まずは教員が教材の系統性を意識して、それぞれの教材でどのような技能や能力を重点的に指導するのかを理解する必要がある。

図表1は「『話し合い』の条件と難易」²である。このような条件や難易を考慮して、学習指導要領の指導事項は各学年に配置され、教科書教材が作成されている。

図表1の最上段に示されているように、聞き手の数が多数になるほど話し合いは難しくなる。多人数の話し合いでは多様な意見が交わされるため、合意形成が困難になる。したがって教科書教材は、聞き手が一人のペア、少数

条件 \ 難易		易 → 難		
聞き手の数		一人	数人	多数
聞き手との関係	親疎	親しい		初対面
	上下	目下	同輩	目上
場の性格		インフォーマル		フォーマル
文脈依存度		高い		低い
聞き手への働きかけ度		経験・情報を交換する (わかち合う)	事柄への理解を深める (論じ合う)	問題を解決する (知恵を寄せ合う)

図表1 『話し合い』の条件と難易

のグループ、多数の学級全体と話し合いの参加人数で難易を調整している。

聞き手との関係については、相手の考えや性格を良く知っている親しい人との話し合いより、それらを全く知らない初対面の人との方が難しくなる。また、目下より知識や経験が豊富な目上の人との話し合いは高度になる。しかし、同一学年を対象とした教科書教材では、若干の例外を除いて、聞き手との関係については考慮されていない。様々な関係における話し合いは「総合的な学習の時間」などで経験させることが肝要である。

場の性格としては、インフォーマルな話し合いはざつぱらんで気軽であるが、司会や提案者を立てたフォーマルな話し合いは難しい。加えてディベートやパネルディスカッションは形式を学ぶ必要があり、円滑に進めることが困難である。こうしたことを考慮して、インフォーマルからフォーマルな話し合いへと教科書教材は配置されている。

また、言葉が発せられた背景や状況がわかりやすい文脈依存度の高い話し合いは易しく、文脈依存度の低い話し合いは難しい。これは上段の聞き手との関係性や場の性格とも関連する。

最後に聞き手への働きかけ度による難易がある。経験・情報を交換する（わかち合う）話し合いが最も容易であり、続いて事柄への理解を深める（論じ合う）話し合い、そして問題を解決する（知恵を寄せ合う）話し合いへと難しくなる。

経験・情報を交換する（わかち合う）話し合いとは、意見や情報を出し合い、知見を広げることが目的とする話し合いである。例えば以下のような話し合いである。

A：どこでランチしようか？

B：そうだなー。サイゼかな。

C：僕はすき家によく行くよ。

D：王将もありだよ。

A：王将は思いつかなかったな。

このようにランチをする店の候補を出し合い、当初もっていた知見を広めことができる話し合いである。

事柄への理解を深める（論じ合う）話し合いと

は、意見や情報を論じ合い、適切なものを一つ決める話し合いである。例えば以下のような話し合いである。

A：どこでランチしようか？

B：私はサイゼがいいな。

C：すき家が美味しいからすき家にしようよ。

D：がつつり食べたいから王将にしよう。

A：でも、時間がないから一番近いところにしようよ。

B：そうだね。じゃ、すき家に行こう。

このように現在の状況や条件に照らし合わせて、ランチをする店はどこが適切なのか理解を深める話し合いである。

問題を解決する（知恵を寄せ合う）話し合いとは、解決策を見いだせない問題などについて、意見や情報を出し合い、解決にたどり着く話し合いである³。例えば、以下のような話し合いである。

A：でもさあ。今日はDの誕生日だったよね。

B：そうだね。

C：誕生日のランチにすき家はいやじゃない？

D：うん。それもそうか。

A：どうしよう？

B：それじゃ、Dが行きたいって言っていたのは

王将だよな。中華でもう少し誕生日に合った

店はないかな。

C：じゃ、バーミヤンにしよう。

このように誕生日のランチに相応しい店を見つけたという課題について、知恵を寄せ合って解決する話し合いである。

教科書教材は、経験・情報を交換する（わかち合う）話し合いから、事柄への理解を深める（論じ合う）話し合いへ、そして問題を解決する（知恵を寄せ合う）話し合いへと配列される。

3. 学習指導要領「話し合い」指導事項の系統性

上記のような「『話し合い』の条件と難易」を考慮して、学習指導要領の指導事項も配列されている。話し合いの指導過程は、話題の設定、情報の収集、内容の検討、話し合いの進め方の検討、考えの形成、共有となる。「話題の設定、情報の収集、内容の検討」の指導事項アは、「話すこと」系統の再掲である。その指導事項は以下のとおり

である。（傍線、波線、破線および丸数字は稿者による。以下同様。）

〈第1学年及び第2学年〉

ア 身近なことや経験したことなどから話題を決め、伝え合うために必要な事柄を選ぶこと。

〈第3学年及び第4学年〉

ア 目的を意識して、日常生活の中から話題を決め、集めた材料を比較したり分類したりして、伝え合うために必要な事柄を選ぶこと。

〈第5学年及び第6学年〉

ア 目的や意図に応じて、日常生活の中から話題を決め、集めた材料を分類したり関係付けたりして、伝え合う内容を検討すること。

傍線部のように、話し合う話題は身近なことや経験したことなど話し合い易いものから、日常生活に関するものへと発展していく⁴。また、波線部のように、低学年は集めた情報の中から伝え合うために必要なものを選択する。中学年は集めた情報を比較し分類して、伝え合うために必要なものを選択する。高学年は集めた情報を分類し関係づけて、伝え合う内容を検討する。このように「話題の設定、情報の収集、内容の検討」の難易は高くなっていく。

次に「話し合いの進め方の検討、考えの形成、共有」の指導事項を、以下に示した。

〈第1学年及び第2学年〉

オ 互いの話に関心をもち、①相手の発言を受けて話をつなぐこと。

〈第3学年及び第4学年〉

オ 目的や進め方を確認し、⑤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、②考えをまとめること。

〈第5学年及び第6学年〉

オ 互いの立場や意図を明確にしながら⑥計画的に話し合い、③考えを広げたりまとめたりすること。

傍線部①→②→③と、経験・情報を交換する（わかち合う）話し合い→事柄への理解を深める（論じ合う）話し合い→問題を解決する（知恵を寄せ合う）話し合いへと指導事項が配列されていることが理解できるであろう。また、波線部⑤⑥のように、低学年ではインフォーマルな話し合い、中

学年、高学年はフォーマルな話し合いへと発展させる。このような学習指導要領の系統性に対応して、教科書教材（令和6年版）が配列されている。それは図表2（上段－東京書籍、下段－光村図書）からもわかるであろう。

小学校	種類	単元名	話題
1年生	広げる	なにに見えるかな	身近なこ
2年生	広げる	みんなで話し合おう	と、経験
3年生	決める	グループでの合い言葉を <u>決めよう</u>	日常生活
4年生	決める	クラスで話し合って <u>決めよう</u>	
5年生	解決する	<u>問題を解決するために話し合おう</u>	日常生活
6年生	解決する	話し合って <u>考えを深めよう</u>	

小学校	種類	単元名	話題
1年生	広げる	これは、なんでしょう	身近なこ
2年生	広げる	そうだんにのってください	と、経験
3年生	決める	おすすめの <u>一さつを決めよう</u>	日常生活
4年生	決める	クラスみんなで <u>決めるには</u>	
5年生	解決する	<u>よりよい学校生活のために</u>	日常生活
6年生	解決する	みんなで <u>楽しく過ごすために</u>	

図表2 教科書における話し合いの種類、単元名、話題

4. 教科書教材における系統性

ここからは、話し合い教材の系統性を、東京書籍の小学校教科書をもとに明らかにしていく⁵。

(1) 小学校1年「なにに見えるかな」

学習指導要領第1学年及び第2学年の指導事項「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」を指導するための教材である。葉っぱや木の実を並べると、いろいろなものに見えてくる。次のように、何に見えるかを先生や友だちと話す場面を扱っている。

児童：わたしには、こればちょうちょに見えます。

先生：ちょうちょに見えるんですね。どんぐりがからだと思いますか。

児童：そうです。どんぐりに、かおとあしをつけたら、ちょうちょになります。

先生：かわいいちょうちょですね。なにををしているところですか。

児童：あかいはねでおしゃれをして、パーティーに行くところですよ。

先生：なるほど。まっかできれいですね。おしえてくれてありがとう。

会話例のあとに、「どのようにはなしたりきいたりすると、はなしをたのしくつなげられるでしょう」という問いかけがある。言葉のキャッチボールを楽しむことに主眼があることがわかる。

教材の末尾に、話をたのしくつなぐための「ことばの力」⁶として、以下の3つを上げている。

- ・ともだちのはなしをよくきく。
- ・おもったことをすすんではなす。
- ・しりたいことをたずねる。

また、児童の挿絵が描かれており、「ほんとうだ」「いいね」「なにををしているの」という吹き出しが付けられている。話をつなげるために「たずねる」（傍線部）という技能以外、相手の話をしっかりと聞き、積極的に話すというコミュニケーションの基本を身に付けさせる教材である。

(2) 小学校2年「みんなで話し合おう」

学習指導要領第1学年及び第2学年の指導事項オを指導するための教材である。「もし好きなお話の世界に行けたらどんなことをしてみたいか」という話題のペアでの話し合い例を掲載している。

A：林さんはどのお話のせかいに行きたいですか？

B：ぼくは、「ぐりとぐらのえんそくのせかい」に行ってみたいです。みんなはぐりとぐらのお話をしていますか。ぐりとぐらはふたごの野ねずみです。

A：なるほど。どうしてそのお話のせかいにいったのですか。

B：ぐりとぐらと同じくらい小さくなったら楽しいと思ったからです。

A：小さくなってみたいのですね。小さくなって、どんなことをしてみたいのですか。

B：ぐりとぐらが毛糸のボールをころがして、それがどんどん大きくなります。ぼくもいっしょにやってみ

たいと思いました。

〈後略〉

教材の末尾に、話をつなぐための「ことばの力」として、以下の3つを上げている。

- ・話を聞いて知りたいと思ったことをしつもんする。（傍線部）
- ・しつもんされたらくわしくこたえる。（波線部）
- ・あいづちをうったり、聞いたことばをくりかえしたりしてあいての話をうけとめる。（破線部）

初対面の人などと話をつなげなければならぬ場合、「今日はどこからこられたのですか」「何時に新幹線に乗られたのですか」など質問をして話を振っているはずである。それに対して「東京」「8時」とだけ答えられては話を続けづらい。

「東京に住んでいるのですが、昨日は名古屋で講演があったので、今日は名古屋から来ました」など、くわしく答えてくれると、次の話への端緒が見いだせる。また、応答の姿勢も会話を弾ませるうえでは、大切になってくる。このようなスキルを意識して使用させて、話をつなぐ力を身につけさせる教材である。さらに、「質問するときを使う言葉」として、「どの～、どうして～、どんな～」を、それに「答えるときに使う言葉」として、「～してみたいです、～からです、～やってみたいです」を示して学びを支援している。1年生より話をつなげる技能を意識的に身につけさせようとしている。

(3) 小学校3年「グループでの合い言葉を決めよう」

学習指導要領第3学年及び第4学年の指導事項「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」を指導するための教材である。「運動会の練習で頑張れるような言葉を決める」という話題で、グループの話し合い例を掲載している。

司会の仕方を身につけさせるために、司会者の役割と話形を、話し合いの進行に沿って、以下のように示している。

始め	目的と進め方を確かめる。 ・これから～について話し合います。 ・はじめに、～を出し合ってから、次に、～を決めていきます。
途中	発言をうながす、整理する。 ・意見を出してください。 ・質問はありませんか。 ・〇〇さんは、どう思いますか。 ・出てきた意見は、～です。 ・そろそろ決めていきましょう。
終わり	決まったことを確かめる。 ・話し合ったことを確かめます。 ・～は、〇〇に決まりました。

この教材では、司会の仕方を身につけるだけではなく、意見や情報を論じ合い、適切なものを一つ決める話し合いができるようにすることも重要な指導事項となる。教科書には明示されていないが、適切なものを一つ決めるためには、①共通点、相違点に着目して分類する→②目的や条件に合ったものを選ぶという手順が必要である。つまり、多くの意見を分類することによって選択肢を少なくしたうえで、目的や条件に合致したものを一つ選ぶという要領である。教科書にはこの手順を、次のように示している。

司会：これから、来月のグループの合い言葉について話し合います。①話し合いの目的はこれから始まるうん動会の練習をみんなでがんばれるような言葉を決めることです。〈中略〉まず、一人ずつ意見を出してください。木村さんからお願いします。

〈中略〉

司会：みんなから出てきた言葉はこの五つです。これについて、しつ問はありませんか。〈中略〉では、②みんなの意見をせい理します。同じところやちがうところを見つけて、なかま分けしてみましょう。

〈中略〉

司会：③「えがお」で楽しむことをだいじにしている言葉と、あきらめずにやりきることをだいじにしている言葉、この二つのなかまに分けました。〈中略〉どちらがよいでしょうか。

小林：④楽しく練習したいので、「えがお」という言葉はいいです。

中島：わたしは、「きっとできる。」がいいと思います。なぜなら、⑤自分たちの力をしんじている感じがしてすてきだからです。

〈中略〉

司会：合い言葉は「えがおならきっとできる。」に決まりました。これで今日の話し合いを終わります。

まず、傍線部①で司会者が話し合いの目的と進め方を確かめている。最初に話し合いの目的を共通理解しておくことが、最後に一つ決める際に重要になる。このあと意見を出し合い、次に波線部②③で共通点、相違点に着目して、意見を分類・整理している。そして、分類・整理した意見の中から、傍線部④⑤のようにして目的や条件に合ったものを選び、決まったことを確かめるという流れで話し合いを進めている。意見や情報を論じ合い、適切なものを一つ決める話し合いにおいては、司会者にこの流れをしっかりと意識させる必要がある。

(4) 小学校 4 年「クラスで話し合って決めよう」

これも学習指導要領第 3 学年及び第 4 学年の指導事項オを指導するための教材である。「クラス目標の『心をついに』という言葉と一緒にクラス旗に書く絵」という話題で、4 年生ではクラス全体での話し合い例を示している。

4 年生の教材では、司会者以外に提案者や書記が登場しており、3 年生よりフォーマルな話し合い場面になっている。しかも、グループではなく学級全体で意見や情報を論じ合い、適切なものを一つ決める話し合いであり高度である。この教材では提案者の役割と、学級全体という多人数での話し合いに必要なことを新たに学ぶ。教科書には、話し合いの進め方と司会者、提

案者、参加者が何をするのかが、次のように示されている。

- (1) 議題と進め方をたしかめる〈司会〉
- (2) 提案する
〈提案者〉考えてきた提案を発表する
- (3) 提案について質問する
〈参加者〉提案について分からない点やくわしく知りたい点を聞く
〈提案者〉質問に答える
- (4) 話し合う
〈参加者・提案者〉
 - ・提案について意見を言う
 - ・ほかの提案があれば出す
 - ・出た提案に対して、賛成か反対かを言う
 - ・いくつかの意見を組み合わせる
 - ・目的に合った意見を選ぶ
- (5) 決まったことを確かめる〈司会〉

また、次のような話し合い例を示している。

司会：待ってください。話がそれいていませんか。今、話し合っているのは、「旗にどのような絵を描くか。」ということです。このことについては、ほかに意見はありませんか。

池田：みんながそれぞれ好きな絵をかく案とみんなが手形をおす案は、どちらもクラス全員が参加するという点で同じです。また、さくらの旗をかく案は、クラスの中で絵が得意な一人にかいておろうということでした。みんなで作るか、一人がかくかという点でちがうと思います。

川野：みんなで協力して旗を作ったほうが、「心を一つに」というクラスの目標と合うのではないしょうか。

〈中略〉

司会：では、全員が参加して作ることにします。それぞれが好きな絵をかく案とみんなで手形をおす案のどちらがよいでしょうか。一意見が出ないようなので、少し時間を取りたいと思います。まわりの人と相談してください。時間は三分間です。

司会：三分たちました。好きな絵か手形か、どちらがよ

いでしょうか。

学級全体で話し合うため、意見があまり出ないことが想定される。そのようなときには、波線部のように少人数で相談する時間を取ることや、議題からそれたときには傍線部のように元にもどすという技能も示されている。また、破線部のように①共通点、相違点に着目して分類する→②目的や条件に合ったものを選ぶという手順が、3年生と同様に示されている。

(5) 小学校5年「問題を解決するために話し合う」

学習指導要領第5学年及び第6学年の指導事項「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たりすること」を指導するための教材である。「高学年の読書量を増やすためにクラスでどんな取り組みをすればよいか」という話題で、グループで話し合いをしている場面を取り上げている。

この教材では、問題解決のための話し合いができるようにすることが主な指導事項となる。問題解決の話し合いでは、問題の原因を明らかにしないまま解決策を模索した場合、表面的な話し合いとなる。したがって、教科書には次の手順で計画的に問題解決するように示している。

(1) 問題の原因と解決のための取り組みについて、意見を出し合う。

A：わたしは、習い事でいそがしく読書に関心が向かないことが原因だと考えます。習い事などの興味があることと関係する本をしょうかいするのがいいと思います。

B：高学年向けにしょうかいされている本は、文章が長くてむずかしそうなものが多いと思いませんか。わたしはそれが原因だと思います。そこで短編集などの読みやすそうな本をポスターでしょうかいしてはどうでしょうか。

(2) 意見をもとに、考えを広げる

- ・他の人の意見に質問する
- ・他の人の意見を手がかりに、新たな考えを生み

出す

(3) 意見を整理して、考えをまとめる

- ・意見を分類する

C: 取り組みについては、大きく三つに分けられそうです。一つ目は……二つ目は……三つ目は……です。

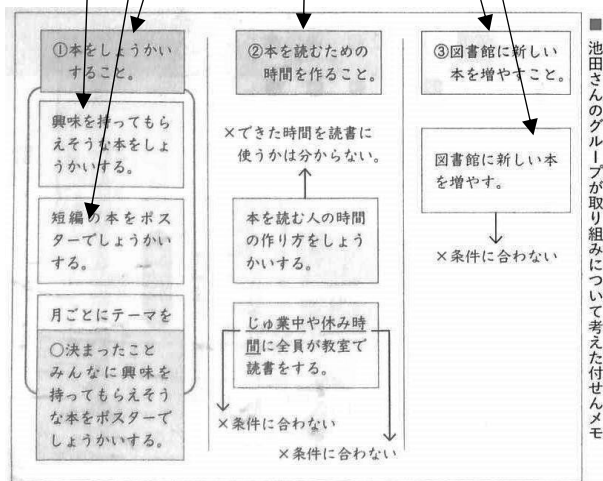
- ・意見を比べたり組み合わせたりする

B: 興味があることに関係する本をしょうかいすることと短編の本をしょうかいすることは、しょうかいする本のちがいがありますが、一つの取り組みとしてまとめることができると思います。

- ・目的や条件に合っているか考える

A: わたしたちのクラスでできることにしぼるとよいと思います。そうすると、三つの図書館に新しい本を増やすことは、その条件に当てはまらないのではないのでしょうか。

さらに図表3のように付箋を使用して、視覚的に話し合いを整理する方法も示している。



図表3 教科書に示された付箋による意見の整理

(6) 小学校6年「話し合って考えを深めよう」

学習指導要領第5学年及び第6学年の指導事項を指導するための教材である。「お世話になったかたへのお礼は、手紙がよいか、電子メールがよいか」というディベート的な話し合いを通して、立場を明確にしながら計画的に話し合う力を養おうとしている。ただ、話し合いの最後はディベートで陥りがちな「言い負かし合い」とな

らないように、次のような工夫がされている。

A: ぼくは、お礼の気持ちを早く伝えた方が喜んでもらえると考えていましたが、時間をかけていねいに気持ちを伝えることも大切だと気づきました。今は、手紙のほうがよいという考えに変わってきています。

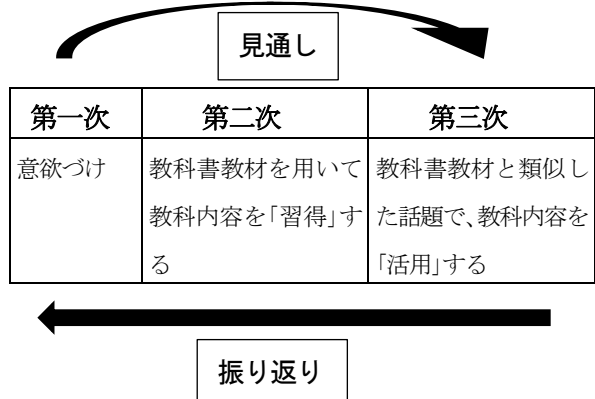
B: ここまで話し合ってきて、どちらにもよさがあると思いました。手紙は、字をていねいに書いたり、くふうしたりすることで、書く人の個性を表すことができます、一方で、電子メールが読みやすく、すぐに届けることができます。

司会: それでは、話し合いをまとめます。今日は、「お世話になったかたへのお礼は、手紙がよいか、電子メールがよいか」という議論について話し合いました。話し合いの中で、どちらにもよさがあることが確かめられました。手紙も電子メールも目的に合わせ、それぞれのよさを生かして使うようにしていきたいですね。これで話し合いを終わります。

自分の考えに固執せず（傍線部）、多面的に考える（波線部）ように話し合いを終えている。つまり、指導事項の「考えを広げたりまとめたりする」ための工夫がされているのである。

5. 話し合いの学習指導過程

本誌第4号において、「主体的・対話的で深い学び」を実現する国語科「読むこと」領域の単元の在り方について考察した⁷。それを話し合いの単元に置き換えると図表4のようになる。



図表4 話し合いの単元構想

第一次～第三次においては、具体的に以下のような学習指導を行うと良いであろう。

【第一次】

- ・第三次で話し合うテーマは、学習者にとって必要性・必然性のあるものとし、第一次で学習者に示して意欲づけをする。
- ・単元の始めに学習計画と第三次の言語活動の評価基準を明示する。手順とゴールをつかませておくことで、主体的な言語活動が行われるよう留意する。

【第二次】

- ・教科書教材を用いて教科内容（技能）を習得させる。
- ・教科書教材の話し合い例を用いて、例えば次のような話し合いのプロセス意識をもたせる⁸。
 - ①議題をたしかめる→ ②提案する→
 - ③提案について質問する→ ④話し合う→
 - ⑤話し合いをまとめる
- ・教科書教材の話し合い例を何度も役割読みさせて、良い話し合いのイメージをもたせる。
- ・教科書教材の話し合い例や「文字化資料」⁹を用いて、音声ではなく文字によって「話し合い」の内容把握、意見の整理・分類をさせる。例えば、図表5のように整理・分類をさせる。

話題「縦割り活動でどんな遊びをするのか」

候補：氷いこ、大なわとび

	意見	共通している点	対立している点	合意する手立て
Aさん	氷おに	ルールが簡単	走るのが苦手な子はおもしろくない	
Bさん	氷おに	ルールが簡単	楽しい	走るのが苦手な子が楽しめるルールを作る
Cさん	大なわ	ルールが簡単	飛ばない子が責められる	

図表5 文字による意見の整理・分類の例

- ・教科書教材の話し合い例や「文字化資料」の途中まで示し、その先を「自分なら…」と考えさせる。

【第三次】

- ・単元の終わりに教科書教材の話し合い例や「文字化資料」を用いて、学んだことを自覚化させる時間を設ける。

6. 全教育活動を通して行う話し合い指導

話し合いの教科書教材は、各社とも1年間に概ね1教材である。これだけでは話し合いの能力向上は見込めない。日常から教師の話をしっかりと聞き、教師に質問する学習者を育てたい。また、相手の立場と声を尊重する学級集団をつくるのが話し合いの土台である。

話し合いの力は話す力、聞く力を土台としている。したがって、話すこと系統、聞くこと系統の学習指導を大切にすることは言うまでもない。また、国語科で習得した話し合いの教科内容（技能）を、国語科の他領域（読むこと領域、書くこと領域）、そして社会科や算数科などの他教科、さらに総合的な学習の時間や特別活動などにおいて活用させ、教育活動全体を通して話し合いの経験を積み重ねさせていく必要がある。そうすることによって、学級内だけではなく、他学級、異学年、他校の児童や地域の人々と話し合う機会を得ることができる。話し合って良かったという体験と話し合いの生産性に気づくことにもなる。

7. 話し合い能力に影響を与える教師の発話

国語科において話し合いの仕方を習得し、他教科・領域においてそれを活用しながら話し合う機会を増やしていくことは重要である。しかし、それ以上に教師の日常の発問形態が話し合い能力に大きな影響を与えることを、心得ておくべきである。

(1) 教師の教室発話の学習者への影響

渡辺は教室談話で使われる言語表現が、思考の型の違いになってあらわれることを指摘している¹⁰。渡辺は日本とアメリカの歴史授業を観察

した。そこで日本の教師は、過去の出来事を時系列に教え、「順番・過程・状況」に重点を置いて歴史的事実を教えていることを見いだした。発問は「何を（What）？」「どうやって（How）？」が中心となる。一方、アメリカの教師は、最初に時系列で学習した出来事を因果関係に置き換える訓練に授業の大半を費やし、歴史的事件の登場人物の「目標・意志・行動」に力点が置いた授業を行っていた。しがたって「どうして（Why）？」という発問が多くなる。

そこで日本とアメリカの子どもに四コマ漫画について作文を書かせたところ、日本の子どもの93%が「そして、それから、こうなった」というような時系列表現を多用した。一方、アメリカの子どもも多くは時系列表現をするものの、34%が因果律を使った表現をして、最初に出来事の総まとめや評価・感想を述べ、それらのまとめや感想をもつに至った理由を述べた。このように、教師が使う言語表現が学習者の思考に影響を与えることがわかった。

日本の場合、小学校から高等学校まで学習者は12000時間の授業を受ける。そのなかで教師の言語表現が学習者の思考に大きな影響を与えているのである。

(2) IRE連鎖からの転換

メーハンが教室におけるコミュニケーションの異質さを指摘した。通常のコミュニケーションではものを知らない者がものを知っている者に尋ねるのに対して、教室ではものを知っている教師がものを知らない学習者に尋ねる。このような教室におけるコミュニケーションをメーハンはIRE連鎖と呼んだ。それは次の例のように、教師の会話の切り出し（Initiation）→子どもの応答（Reply）→教師の評価（Evaluation）という形で相互作用が行われる。

教師：「AとBどちらが小さいですか？」

児童：「Aです。それは……だからです」

先生：「正解です。よくできました」

エドワーズとマーサーはIRE連鎖を支えるのは、以下①～④のグラウンド・ルールが共有されているからだを指摘する¹¹。

①質問を行うのは教師である

②教師の質問には正しい答えが存在している

③教師は答えを知っている

④答えの正確さのみが教師の評価対象となる

このようなグラウンド・ルールが成立している学級では、「話し合いの機会を設けても、子どもが教師の指導を待ち続ける」「教師がグループを離れている間は話し合いが止まり、教師が戻ってくると教師に向けて再び話し始める」というようなことが起こる。つまり、日常的に教師主導のIRE連鎖で授業を展開している教室では、話し合いが成立しない可能性がある。したがって、IRE連座の発問形式から、学習者に自分の考えを説明させる、その考えを他の学習者とつなぎ、共に吟味、検討させるなかで新たな考えを生み出すような発話形式への転換が必要になる。

(3) つなぐ発話の有効性

では、具体的にどのような教師の発話形式が必要なのであろうか。それは以下のようなつなぐ発話である。

◇他の学習者（グループ）の思考活動とつなぐ

「A君は～と言っているけど、それについてB君はどう考えているのかな？」

「C班はユニークな発見をしたようだけど、それをみんなに伝えてくれないかな？」

◇意見の共通点に気づかせて人と人（グループとグループ）をつなぐ

「二人の話したことで共通するのはどのような点かな？」

「これからAさんとBさんとCさんに話してもらうけど、まとめて言うとうどうなるかな？」

◇意見の差異に気づかせ、人と人（グループとグループ）をつなぐ

「二人の話したことで違いは何かかな？」

「A君とB君は同じ意見だけど、A君はデータの分析

から検討しているね。B君は何から検討しているかな？」

「三つの班の意見を二つに分けるとどうなるかな？」

「A君とB君は同じ意見、Cさんは～の点で違うけど、他の人はどちらが正しいと思うな？」

また、日頃から前の発言との関係（異同）を言ってから、自分の意見を言う習慣を身につけさせたい。

（4）リヴォイスの必要性

話し合いの力を育てるためには、学習者の発言を教師が繰り返し、再構成するリヴォイスも必要である。小学生の拙い発言を教師がリヴォイスすることで、学習者は自分の考えを再確認し、他の学習者はその内容を理解できるようになる。また、学習目的と発言を関連づけ、学習者同士の考えの関連づけを図る機能も果たす。リヴォイスの目的と教師の発言例として、以下のようなものが考えられる。

◇自己の考えの精緻化と反省的思考

- ・「〇〇がよくわからないのけどもう一度説明してくれるかな」
- ・「あなたは〇〇のようなことが言いたいよね」

◇学習目的と学習者の発言とを関連づける

- ・「あなたの意見の〇〇の部分が先生の尋ねたことの答えになるのかな？」

◇互いの意見を検討する機会を提供する

- ・「あなたの意見は、〇〇君の考えと同じ？」

低学年の間は、学習者の不明確な発言をリヴォイスして、児童の意見を大切にするとともに、それをつないでいくことが大切である。

8. 成果と課題

本稿では、対話的な学びの成立に大きく関わる話し合いの学習指導について、小学校を中心に考察した。成果は以下の4点である。

話し合いの教材は1年間に概ね1教材しか教科書に掲載されていない。したがって系統性が意識されないまま、指導されがちになる。そこで松村（2001）をもとにして、小学校学習指導要領における話し合いの指導事項と、教科書教材の系統性を明らかにした。

また、話し合いの指導は、読むこと領域の合間に、教科書をなぞって終わらせがちである。そのため話し合いの学習指導における単元構成及び具体的な指導について言及した。

さらに、話し合いの力をつけるためには、国語科において教科内容（技能）を身につけるだけでは不十分であり、それを他教科、他領域へと広げて活用することが大切であることを強調した。

最後に、日常の教師の発話が話し合いのグラウンド・ルール作りに関わっており、つなぐ発話やリヴォイスが重要であることを指摘した。

今後の課題は、小学校における話し合い指導の系統性を受けて、中学校、高等学校において学習指導要領の指導事項と教科書教材がどのように展開しているのかを明らかにすることである。

¹ 文部科学省（2017）『中学校学習指導要領総則解説 国語編、東京書籍、p. 78

² 松村賢一（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、p. 62

³ 松村（2001）同上 pp. 36-37 によると、長らくコミュニケーションは意味が一方から片方へと伝達されるものと考えられてきた（電信モデル）。その後、送り手と受け手相互の意味の交換であるという考え方（双方向モデル）がもたらされた。現在は、参加者が共同で意味を作り出す過程と捉える考え方が一般的である。このような考え方を松村賢一は「相互作用モデル」と呼んでいる。

⁴ 中学校では日常生活（第1学年）から社会生活（第2・3学年）へとさらに話題は発展していく。

⁵ 東京書籍の教科書が、小学校教科書において最も系統性が強く表れていると判断したため考察の対象とした。

⁶ 東京書籍の教科書には「ことばの力」として各単元に言語技能（教科内容）が示されている。

⁷ 井上雅彦（2022）「主体的・対話的で深い学びを実現する国語科学習指導に関する考察」『立命館実践教育研究』第4号、p. 81

⁸ 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』P. 71 参照。以下、内容把握、意見の整理・分類、及び「自分なら…」と考えさせるも同様。

⁹ 話し合いを文字化するためのアプリを利用する。

¹⁰ 渡辺雅子（2004）『納得の構造—日米初等教育に見る思考表現のスタイル—』東洋館出版社、p. 22

¹¹ 高垣マユミ編著（2010）『授業デザインの最前線Ⅱ』北大路書房、p. 202