

児童の実態に即した実践による 「相手の発言を受けて話をつなぐ」力の変化 — 小学校2年生「そうだんにのってください」を通して —

帝京大学教育学部 坂 本 喜代子
府中市立小柳小学校 山 崎 龍 一

<要 旨>

本研究の目的は、小学2年生の「話すこと・聞くこと」の学習において、「相手の発言を受けて話をつなぐ」力はどのように変化していくかを、児童の発言の記録と振り返りから明らかにすることである。実態に応じた実践を行い、その記録を分析した結果、〈質問〉〈復唱〉〈共感〉〈感想〉の発言の質的变化と〈問いかけ〉〈言い換え〉〈不足付加〉の発言の出現が見られ、累積的話し合いの結束性が高まった。段階的振り返りによりつなげる話し合いへの視点が広がり、話し合いへの意欲につながった。課題としては、さらに結束性の高い累積的話し合いへの指導法を検討することである。

<キーワード>

話をつなぐ力、視覚化、段階的振り返り、累積的話し合い、結束性

1. はじめに

1.1 低学年における「話すこと・聞くこと」の指導事項

「主体的・対話的で深い学び」の重要性が指摘され、2017年告示学習指導要領に明示された。その結果、各教科領域で話し合いや交流学习が取り入れられている。しかし、学習経験が少ない場合には単なる発表し合いにとどまることもある。

対話的な学びの系統的指導は、国語科の「話すこと・聞くこと」の指導事項が基本となっている。小学校低学年は、学校の言語コミュニケーション文化を理解し、学びの中でどのように聞くか、どのように話すかを学ぶ。そのため、話すことや聞くことのスキルだけでなく、聞いて

から話すことや話してから反応を聞くなどの言葉のやり取りという基礎的な能力も育てる必要がある。

小学校学習指導要領国語科(2018)^[1]の指導事項に「相手の発言を受けて話をつなぐ」という言葉が導入された。指導事項のオ「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」である。これは、前学習指導要領の指導事項のオ「互いの話を集中して聞き、話題に沿って話し合うこと」を引き継ぐ事項に位置する。つまり、聞くことと話すことを切り離して考えるのではなく、「受けて話をつなぐ」という仲立ちを示す語句が入ったことになる。これは、発言と発言の間に生じる聞き手の思考操作を考えて指導することを示すものでもある。

小学校学習指導要領国語科解説には、「第1

学年及び第2学年においては、互いの話に関心をもって聞き、相手の発言に関連した発言をすることで話をつなぐことを示している。互いの話に関心をもち、相手の発言を受けて話をつなぐとは、互いの話に関心をもって聞き、話の内容を理解した上で話題に沿って話したり、再び聞いたりすることである。相手の発言を受けて話をつなぐためには、例えば、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考えられる」(p.61)とある。つなぐ例として「質問・復唱・共感・感想」が例示されている。この4つは話し手が順に続くのではなく、聞き手として受け止めてから話し手に交替することの重要性を示す例示である。

1.2 「話をつなぐ」力についての先行研究

「相手の発言を受けて話をつなぐ」ことに関する研究は多く蓄積されている。

東京都小学校国語研究会話すこと・聞くこと部会では、話を聞いて、受けて返す力の重要性を指摘してきた。1985年から部会の講師を務めた津田成一(2011)^[2]は、『対話機能』を『受ける』『返す』『続ける』とするならば、小学校低学年では、相手の話を『受ける』ことを中心に置く。『受ける』ことは、『聞くこと』が極めて重要となる」(p.90)と述べ、聞き手が「相手の発言を受けて話をつなぐ」力を、「受けて返す」力として位置付けた。

話をつないで進める話合いに累積的話合いがある。廣川知世(2017)^[3]によれば、「お互いの考えを聞いて自分の考えが広がったり確かになったり、新しいアイデアが生まれたりするタイプの話合い」(p.59)である。例として、相談や続き話づくり、アイデアを出し合うブレインストーミング等がある。友達の話聞いて自分の考えを思いつくことを大事にする低学年で重視したい話合いにあたる。人の話を自分のこととして関わりながら聞き、それにつないで自分の考えをつくっていく態度が必要にな

る。次の段階の問題解決型の話合いができるようになる基礎を築くことになる。

北川雅浩(2020)^[5]は、2年生における指導の要点として3点を挙げている。第1にメタ言語の使用、第2に受け止め・同意・復唱といった反応を返すこと、第3に問いかけ・質問である。

第1のメタ言語とは、自分あるいは他者の発言やこれから言うことをまとめた発言である。成人の対話例として「○○っていう言葉とおんなじかわからないけど・・・」「それに似てるんですけど・・・」「みんな話を聞いてて思ったんですけど・・・」などを示し、「発話間の結束性が高められていた」が「2年生のGD(グループディスカッション)ではメタ言語が用いられることはほとんどなかった」(p.3)としている。

第2の反応を示すことは、復唱によって「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」(p.7)こと、受け止めや同意によって「参加しやすさや協同性を高めることにつながる」(p.7)とその価値をまとめている。

第3の問いかけ・質問は、グループ全体への問いかけと個別の質問とを含むものと整理している。問いかけ・質問によってつながりのある発話が続きやすいとする一方で、「質問そのものが目的化されてしまうこと」の問題点も挙げている。例として、繰り返し「どうやって?」と質問された相手が話すことができなくなり、聞いていた児童から「なんかしつこい質問だね」という発言が見られた部分を引用し、「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」(p.6)と述べ、質問の量と質の両方に注目する必要性を指摘している。

また、2年生では話のつながりについてグループ間に差が生まれやすいことにも言及し、その差は、「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」によって生まれていたと分析している。このことから、児童の実態とグループの話合いの状況に応じた指導が求めら

れると考える。

山元悦子 (2016) ^[4] は、発達モデルに依拠した言語コミュニケーション能力の系統をまとめている。一方的に自分の考えを主張し合う一方通行の発表し合いから、2年生の後半には話を積み上げていく「累積的会話」として、出合ってまとめるタイプの話し合い展開が見られるようになること、しかし各自の意見を足し合ったものや、一人の意見を代表とする単純なものが大半を占めていることを明らかにした。その後の3年生では、「互いの意見を位置付け整理する発話が現れ」(p.108) 質の高い「累積的会話」に発展しはじめ、4年生では、意見を整理し「他者の発言についての言及が増加」(p.108) し、「累積的会話」から「探索的会話」に進んでいくとしている。

山元 (2016) は「累積的会話」を7つのカテゴリーに分類している。それは①繰り返し、②協応、③触発想起、④言い換え、⑤精緻化、⑥不足付加、⑦富化である。その概要は、〈繰り返し〉は相手発話を繰り返して確認したり自説としたりすること、〈協応〉は相手と共話しながら一つの考えを参加者相互で作っていくこと、〈触発想起〉は相手発話を聞くうちに思いついたことを言うこと、〈言い換え〉は相手の発話を別の表現にしたり自分の理解で言い換えたりすること、〈精緻化〉は相手発話の内容について賛成する根拠を出したりさらに具体事例を挙げるなどして内容を鮮明なものにすること、〈不足付加〉は相手発話の不足情報を明示的に付加すること、〈富化〉は相手発話の内容を発展させてアイデアを広げたり価値づけたりすることである。(p.94)

小学校学習指導要領国語科解説にある「復唱して確かめる」とは、一般的には単純な前の発話の〈繰り返し〉を指すが、確かめるためには〈言い換え〉たり、くわしく〈精緻化〉しながら繰り返し、〈不足付加〉しながら確認することも含まれるといえる。〈相手の発言を受けて話をつなぐ〉力は「累積的会話」のカテゴリー

を身に付けることと重なる部分が多いため、この指導事項は、中学年の探索的話し合いや、さらに質の高い累積的話し合いへと発展することにつながるかと考える。

以上の「話をつなぐ」力の先行研究から、話し合いのために必要な点を整理する。まず、2年生の累積的話し合いが可能になるには、考えが広がったり確かになったり、新しいアイデアが生まれたりする話題を取り上げることである。つなぐ言葉として、学習指導要領解説に例示されている「質問・復唱・共感・感想」が、参加者全員にとって内容を理解し参加しやすくなるという効果を生むことである。発展として「言い換え・精緻化・不足付加」のつなぐ言葉にも注目することで、より質の高い話し合いになる。さらに、つなぐ言葉の量だけでなく質にも注目することである。そして児童の実態とグループの話し合いの状況に応じた指導を計画することが必要である。

2. 研究の目的

本研究の目的は、小学2年生の「話すこと・聞くこと」の学習において、「相手の発言を受けて話をつなぐ」力はどのように変化していくかを児童の発言の記録と段階的振り返りから明らかにすることである。

3. 研究方法

3.1 分析対象の授業実践

学習者は都内公立小学校2年生29名、指導者は第二稿者である。実施日は2023年11月である。

3.2 分析対象資料と方法

分析対象は、グループの話し合いの記録と個人の振り返り記述の2種類である。相談は、話し合いの練習1回と個人の相談4回の合計5回である。

話し合いの記録は、グループでの相談場面を

IC レコーダーで記録し文字化したものである。
トランスクリプトの記号は以下の通りとする。

記号	意味
//	発言の重なり
(n)	n秒の沈黙
?	語尾の上昇
:	音の伸び

4. 実践授業

4.1 単元名

単元名 みんなで話をつなげよう

教材名「そうだんにのってください」（光村図書）

4.2 単元の目標

- 共通、相違、事柄の順序など情報と情報との関係について理解することができる。
- 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ができる。
- ◎互いの話に関心をもち、相手の発言を受けてつなぐことができる。
- 積極的に相手の発言を受けてつなぎ、学習の見通しをもって話し合おうとする。

4.3 単元の計画

次	時	学習活動
1	1 2	<ul style="list-style-type: none"> ・「みんなで話をつなぐ」とはどのようなことか考える。 ・「お話トナカイ」を使ってグループで話合いの練習をする。 ・話題を決める。
2	3 6	<ul style="list-style-type: none"> ・前時の振り返りの内容を振り返りめあてを確認する。 ・グループで話し合う。 ・振り返りをワークシートに記述し交流する。
3	7	・学習を振り返り、学んだことを整理する。

4.4 実践の概要

グループ内で各自の考えを広げていく拡散的

な話合いとして、友達の相談ごとを受けて考えを出し合うことが中心となる。話し合う内容は相談のため、相手の話を受け止めて関連した発言をすることで話をつないでいく。

授業の7時間のうち、第1次は1時から2時とした。1時は、本単元のめあてを確認し、学習の見通しをもつことができるようにした。また、以下のような話をつなぐ言葉を例示した。

質問	「どうして～ですか」「なんで」「なぜ」
繰り返し	「たしかに～だね」「～なんだね」
うなずく	「うん、うん」「わかる」「たしかに」「～ってことだよね」
感想	「いいね」「～は…と思います」「わたし（ぼく）はちがって～」

さらに話者交代のためのペープサートを用いて全グループ共通の話題を提示して話合いの練習をした。2時は、話をつなぐとはどのようなことか考えたうえで、話合いの話題である相談したいことにはどのようなことがあるか出し合った。一人一人の相談ごとについてグループで紹介し合ったあと、個人の相談したいことを決定した。

第2次は3時から6時とした。「相手の発言を受けて話をつなぐ」ための手立てをもとに、3～4人のグループで話合いを行った。話合いの後は振り返りをワークシートに記述し交流した。話合いの中で、上手いかなかったことや嬉しかったことなどを言語化し、個人、グループ、全体で振り返りそれを次時につなげた。

第3次は7時とした。学習全体を振り返り、学んだことを整理した。

4.5 児童の実態

日常的に教科学習を中心に自分の考えをもってペアや3人程度のグループでの話合いを経験してきた。特に国語の読むことの学習や算数の文章問題から式を考える場面での話合いでは、友達の話を聞いて、似ているところや違うところを見付けて、相手に聞くなど話合いの目的を

児童が理解できるようにしてきた。

1学期の生活科「どきどきわくわくまちたんけん」の学習で、町探検に行ったことを思い起こしながら、いちばん伝えたいことを選び、絵地図を作成する活動をグループで行った。そこでは、一人一人が自分の意見を伝えることに重きが置かれ、グループの人の話を聞いて、それを受けてまとめることはまだ難しかった。

2023年7月の「話すこと・聞くこと」の学習では、教材「あったらいいな、こんなもの」を扱った。学習の中で、デジタル教科書の模範の話し合いを視聴した際に、話し方、聞き方でどのようなことがよかったかと、児童に尋ねた。「丁寧な言葉（敬体）で話している」「話す人がグループの人を見ながら話している」など、話し方に着目することに加えて、「聞く人も話す人を見ている」と聞く人の態度にも目を向けている児童が見られた。また、聞いていた人が質問したり、感想を言ったりしていることに気付いた児童もいた。さらに、「〇〇は、いいですね」「〇〇は、おもしろいですね」という発言にも注目していた。そのような感想を言われたら嬉しいという発言があり、「話す人も聞く人も気持ちがいいといい」とまとめるなど、相手の発言を受けて話をつなぐ基礎に気付いていた。しかし、実際のグループでの話し合いの際は、一人一人が積極的に発言することはでき、楽しかったという実感はあるものの、模範の話し合いのように相手の発言を受けて話をつなぐことへの意識はあまり見られず、今後の課題となった。

2023年9月の校内研究テーマ「『対話的に学び合う児童の育成』～個別最適な学びの充実を通して～」において算数及び対話に関する4件法のアンケートを実施した。項目は「好き・まあまあ好き・あまり好きではない・好きではない」である。「友達と話し合いながら学習をすることが好きか」という項目では、「好き」「まあまあ好き」と答えた児童が全体の9割を占めていた。理由として、「友達と話すのが楽しい」「いろいろなことを知ることができるから」「友

達の意見を聞けるから」「友達と一緒に考えたら分かるから」「友達と話しながらやるとなんだかやる気がでるから」などの記述が見られた。一方、好きではない理由として「一人で（問題を）見たいときもあるから」「わけをしゃべることが苦手だから」「一人で静かにやりたいから」などがあった。以上のアンケートを踏まえて、本学級では、座席が近い人との話し合いに加えて、自分の考えをもった人や友達に聞きたい人からノートやワークシートを持って教室後方に行き、3人程度のグループをつくり話し合う活動を行ってきた。

5. 実践研究の視点

5.1 「相手の発言を受けて話をつなぐ」ための視点①対話の視覚化

話者がマイクのように持つことで、対話がパスされていくようなペープサートを作成した。これは北川（2020）の考案した「フラワーパス」（p.2）を参考にした。一輪の花をツールとして用いて話のつながり方を捉えやすくしたものである。

児童から折り紙でトナカイを作りたいという意見が出され作成した。そこに短いわりばしをつけてペープサートのようにそれをもって話すマイクのような役割である。グループに一つずつ用意した。学級で話し合っ「お話トナカイ」と名付けた。

「お話トナカイ」の使い方は、話すときに持つこと、話し手が変わるときに渡すこととした。次に話してもらいたい人に話し手が渡すこともあれば、聞き手の中で発言の意思がある人が自分から手を伸ばしてもらうこともあり、渡し方は座席の順番などではなく自由とした。

「お話トナカイ」を使うことにより、今話をする人が明確になり、ほかの人は聞き手として話を聞く立場であることが見て分かることになる。そのため、自分の思いをもっと話したいという願いと、まずは相手の話を終わりまで聞く

うとすることとのバランスを考えることができると考えた。また、受けてつなぐことが「お話トナカイ」の移動と同時に起こることが視覚化できると考えた。

5.2 「相手の発言を受けて話をつなぐ」ための視点②実態に応じた段階的振り返り

話合い後の振り返りを、実態に応じて変化させた。

1・2回目の話合いでは、自由記述による振り返りとした。しかし、振り返りの視点がいまいな記述が多く、次時のめあてに生かすことが難しいことがわかった。そこで、3回目からはつなぐ言葉を使うことができたかどうかを二重丸、丸、三角で記す記号の評価を加えて記述するようにした。しかし、記号の評価を取り入れることにより、話合いの技能に重きが置かれた振り返り記述が多くなった。そこで4回目では、話合いをして「よかったこと・上手くいったこと・もっとやってみたいこと・むずかしかったこと」などの心情的気付きについて記述することを促し、本時のめあてからの振り返りができるようにした。

また、話合いの授業の導入で前時の児童の振り返りを紹介し、めあてを明確にさせるとともに、実態に即して本時の指導を焦点化した。

6. 実践の分析

学級を9グループに分け、3人組(7グループ)と4人組(2グループ)とした。グループごとの話合い記録の文字化資料と、振り返り記述をもとに以下の2つの観点から分析する。相手の発言を受けて話をつなぐ話合いの変化、実態に応じた振り返りにおける変化である。

6.1 相手の発言を受けて話をつなぐ話合いの変化

各グループも回を重ねるうちに、相手の発言の受け方が変化していた。

相手の発言を受けるあいづちでは「なるほど・

たしかに・わかりました」等の〈共感〉と同意の表明、「うん・ああ」等の〈共感〉のあいづち、「そう思います・そうなんですね・そういうこと」等の前の発言部分を「そう」という指示語で受けて〈復唱〉する確認、「いいですね」という〈感想〉などがどのグループでも見られた。

また、「お話トナカイ」を使ってパスしながら話すことで、話す順番が明確になった。これまで自分のことを相手に伝えたいと、聞くことよりも話したいという思いが強く、ときには言い合いになることも見られた。しかし対話を視覚化してパスすることで話をつなぐことを意識する姿が見られた。

具体的な変化については、2つのグループの音声記録の一部を引用しながら分析する。引用部1・2はaグループ、引用部3・4・5はbグループの話合いである。

引用部1は、aグループの1時の相談の練習である。この話題は「朝起きて寒いときどうしたらいいか」という教師からの相談である。相談者は教師のため、グループの中に答えを聞きたい相談当事者がいない。そのためか、自由な意見を出し合い、連想的につなげた発言が多く見られた。前の発言者の用いた「毛布」「上着」などの語を繰り返すことで話題が続いていた。つなげるために、前者の発言をよく聞き、そこから発想しようと考えている様子が見られた。内容の深まりは見られないが、体験したことのある話題のため話しやすく、発言はつながっていた。

引用部2は、aグループの5時のA児の相談である。忘れ物をしてしまう相談者は、友達からの提案を聞いて受け止め、納得していることを返すと同時に、さらに質問をして具体的方策を考えていた。相談者のA児は「11A：それはそう」「15A 自由帳に？ああ：それもいい考えですね」(下線稿者、引用部ゴチック以下同様)に見られるように、相手の発言を〈復唱〉し、「そう」「ああ」と〈共感〉して「いい考え」と〈感想〉を伝えていた。また、「13A ああ：じゃあ、

いつ書けばいい？」という〈質問〉も見られた。また、「20C はい、じゃあ、そうになったら、赤白ぼうしを、赤白ぼうしを、えっと、赤白帽子を//」に続いて「21A//ぬがない？」のような、相手の発言の続きを推測して付け加える〈予測付加〉の発言が見られた。

引用部1と比較すると、引用部2は単純な〈復唱〉から、ひとつの話題について複数のつながり言葉を用いた話合いに変化した。

NO	名	発 言
1	A	朝寒いときどうするか。
2	B	手首足首と首を温めるといいんじゃない？
3	C	夜寝るときにまず毛布を用意しておいて、朝起きたらその毛布でむこうまでいく。
4	A	三枚毛布を用意して起きるとき3枚かぶっていく
5	B	夜寝るとき朝まで上着を着てる
6	A	ぼくも家で上着を着てる。
7	C	夜になったら上着を枕の上に置いて朝起きたら上着を着てむこうまで行く

引用部1 aグループ1時 相談の練習

NO	名	発 言
9	B	体育が終わったら、必ず体育袋にしまえばいいんじゃない？
10	C	それふつうじゃない？
11	A	それはそうなんだけど、なんか体育は4時間（目の）授業ですよ。給食準備があって、なんか入れるの忘れちゃうの。
12	B	じゃあ、紙に書いておけば？
13	A	そういう？:: ああ:: じゃあ、いつ書けばいい？
14	B	体育行く前、自由帳に。
15	A	自由帳に？ああ：それもいい考えですね。Cさん。
16	C	体育袋を、えーと、いく時、なんだっけ、机に置いておく。
17	A	なんでさ、体育行く時にさ、あの、ここに体育袋を置いておかなきゃいけないのってなるじゃん。
18	C	いいじゃん。だめ？

19	A	はい、けれど、給食準備の時、給食当番だったらここにおいてあったらちょっと困っちゃうんだけど。
20	C	はい、じゃあ、そうになったら、赤白ぼうしを、赤白ぼうしを、えっと、赤白帽子を//
21	A	//ぬがない？
22	C	教室に一番で来て、体育袋に入れちゃう。

引用部2 aグループ5時 A児の相談

引用部3はbグループの1時の相談の練習である。話題に対してつなげる意識があるものの、思いついたことと前者の発言を形式的に重ねてつなげている様子が見える。思いつきを次々と重ねていく練習としての話合いになっている。「27Rでもお布団とか2枚かけちゃうと、逆にあったかすぎておきれないかもしれないですよ」では〈復唱〉と〈感想〉、「28P たしかに」では〈共感〉の発言が見られた。

引用部4はbグループの3時O児の相談である。O児から「サッカーの試合でばててしまって走れないからどうしたらいいか」という相談が出された。R児は、O児の相談に対して「4R それは、もっと練習したらいいんじゃないですか？」と提案した。しかしその後、P児とのやりとりを聞き単純に練習をしないから走れないということではないことに気付いた。そこで、O児の相談テーマを確認するために、「3O サッカーの試合、連続試合ってあるじゃない、それでばてて走れない」にさかのぼり、「ばてて」と「走れない」の2つの語を〈復唱〉し、意味を確認するために「9R サッカーでばててって、走れないって、どういうことですか？」と〈質問〉した。O児の返答は「10O まあ、要するに、あの、疲れてて、なんか、疲れてて走れないんです」であった。〈復唱〉されたことにより、「ばてて」を「疲れて」と〈言い換え〉ていた。その後、R児は「11R: 疲れてて走れない」と再度〈復唱〉することで理解したことを表現した。「ばてて」という語の〈復唱〉は別の語を引き出し、話合いの参加者の理解が進んでいた。繰

り返すことで〈質問〉や〈共感〉の役割を果たしていた。

引用部5は、bグループの5時のR児の相談である。「6R それはPさんと一緒なんですね。どうしてそうやって思ったんですか？」のように、〈質問〉と〈共感〉の発言が現れた。さらに「8R Qさん、言って？」と発言数の少ない児童へ小さな声で発言を促す〈問いかけ〉が見られた。相談を受けた側は表現を変化させながらさまざまな解決策を提案し、累積的話し合いにつながっていた。

NO	名	発 言
26	O	寒いときは布団を3枚とか2枚重ねたら起きれると思います。
27	R	でもお布団とか2枚かけちゃうと、逆にあったかすぎておきれないかもしれないですよ。
28	P	たしかにね。
29	P	そういうときは、自分で調整したらいいと思いますよ。(発言したい人は)手を挙げて。Qさん。
30	Q	寒いときは首にマフラーをまけばあったかいと思います。
31	O	ほくもそう思います。
32	R	朝とか換気しないとだめだから、寒いかもしれないけど、夜はカーテンもしめなくちゃいけないから、夜も寒くなると思います。

引用部3 bグループ1時 相談の練習

NO	名	発 言
3	O	サッカーの試合、連続試合ってあるじゃない、それでばてて走れない。何か質問ありますか？
4	R	それは、もっと練習したらいいんじゃないですか？
5	O	じゃあ、P。
6	P	最初の試合をバックにしたならそんなに絶対走んないじゃん。その2連続の2回目でトップにしたらきっと走れる。
7	O	確かに。バックもやるけど：
8	O	他に意見ありますか？
9	R	サッカーでばててって、走れないって、どういうことですか？

10	O	まあ、要するに、あの、疲れてて、なんか、疲れてて走れないんです。
11	R	疲れてて走れない。
12	P	それからOさ、いつもさ、2連続の試合前に遊んでるじゃん。だから、一回休憩したら全力でやれると思う。
13	O	なるほどです。
14	R	サッカーを目指してるんだったら、サッカーを大事にした方がいいです。遊んじゃだめだと思います。
15	O	ほくもそう思います。

引用部4 bグループ3時 O児の相談

NO	名	発 言
5	O	例えば6の段だったら、ろくいちがろくを2回言えればいいと思います。
6	R	それはPさんと一緒なんですね。どうしてそうやって思ったんですか？
7	O	そうすれば、覚えやすくなったと思うからです。
8	R	Qさん、言って？
9	Q	：：(3)
10	P	ちょっといい？例えば2の段から9の段まで完璧に言えるようになったら次の段に行くっていうのが//
11	R	//Pさんはどうしてそうやって思ったんですか？

引用部5 bグループ5時 R児の相談

6.2 振り返りにおける変化

6.2.1 実態に応じた段階的振り返りの効果

振り返りは、はじめは記述式で行い、次に記号の評価を加え、さらに心情的な側面に目を向ける振り返りを付け加えた。また、話し合いの前時の数名の振り返りを紹介し導入とした。

引用部6は、1時の話し合いの振り返りである。話したり、聞いたりするときに大切だと思うことを記述していた。

引用部7は、5時の話し合いの導入で紹介した2回目の振り返り例である。その特徴は5つあった。第1はつなぐ話し合いでできたこと、第2はできたことの具体的な発言例、第3は前の自分と比較して気づいたこと、第4はグループ全体の話し合いの様子、第5は聞いているときの思考についてであった。

引用部8は、5時の話合いの振り返りである。記号の評価も加えたため、つなぐ言葉の観点ごとに振り返る視点が明確になった。また、話合いの導入で紹介した振り返りの視点を取り入れた記述が多く見られた。

引用部9は、6時の話合いの振り返りである。相談することができてどうだったか、自分が話したことにならずいたり、質問されたりしてどうだったかについて考えていた。

- ・話をつなげるのが大切。人の話につなげると、いろんなことにつながって、いろんなことが分かるから。
- ・話すとき、人が言ったことをよく聞いてつなげることをした。
- ・話すのがむずかしかった。なぜかという、みんないろんなの言ってたからもう思いつかなかった。
- ・話すときにおなかをむけるのがだいじだと思った。
- ・話合いをするときにだいじだと思ったのは、なるべくぜんぜんちがうことを話さないこと。わけはぜんぜんちがうことを話すかわだいがちがなくなっちゃうかもしれないから。

引用部6 1時の話合いの振り返り

特徴	振り返り
できたこと	<ul style="list-style-type: none"> ・友だちの話をさいごまで聞くことができた。友だちの言うときにうなづくことができた。 ・しつもん、うなづくができたからよかった。 ・しつもんで話をつなげた。
できたことの具体例	<ul style="list-style-type: none"> ・二人が、「こうすればいいんじゃない。」と言ったときに、「それはいいですね。ありがとう」みたいなことを言えたからうれしかった。
前との比較	<ul style="list-style-type: none"> ・きのうよりかんそうやしつもんをすることができたから話合いがうまくなった。 ・きのうはしつもんやうなづくことはできなかったけど、今日はしつもんとうなづくことをできた。つぎはかんそうも言えるようにしたいです。
グループ全体	<ul style="list-style-type: none"> ・バラバラに話していたからつぎ話合いするときはもうすこしつなげたい。
思考	<ul style="list-style-type: none"> ・だれかがこう思いますって言ったら、それにたいしてかんそうを言えた。つぎはくりかえしをつねに考えておく。

引用部7 5時の導入で紹介した振り返り

- ・きのうよりかんそうやしつもんをすることができたから話合いがうまくなった。
- ・きのうはしつもんやうなづくことはできなかったけど、きょうはしつもんとうなづくことをできた。
- ・きょうはうまくなったこともちょっとあつてかんそうもいえることをしたいです。
- ・しつもんができていてよかった。MさんがLさんよりちょっとむずかしかったけれど、しつもんとうなづくができてからよかったなと思いました。
- ・二人が「こうすればいいんじゃない」と言ったときに、「それはいいですね。」「ありがとう。」みたいなことを言えたからうれしかった。しつもんやかんそうは言えなかったけれど、◎がいっぱいあつてうれしかった。

引用部8 5時の話合いの振り返り

- ・自分のなやみごとをグループで話してかいけつして、かいけつしたことをやってみたらできたからよかったと思った。
- ・ちゃんとくりかえし、うなづくこととかんそうをぜんぶ言えるようになった。さいしょにやったのと、さいごまでのやつがけっこうさいしょにくらべてよくなってきていた。自分が言ったことにしつもんしてくれたのがうれしかったです。なかなかさいしょはしつもん、くりかえし、うなづく、かんそうを言うのがむずかしかった。
- ・かんそうを言えてうれしかった。話がつながっていないときもあったけれど、うまいく日もあったから少し3年生に近づけたのかなと思った。3人のいけんを聞いて3人のなやみを少しでもかいけつすると楽しかったり、心が晴れ晴れする気分になるから、ほかの話していない人ともやりたくなった。
- ・話をくわしくすることができた。しつもんをなんかいかできたからうれしかった。四人で話し合ったのが楽しかった。自分だとおふろのあとさむくなる（ことにどうしたらいいか）考えは思いつかなかったけれど、人の話を聞いて考えが思いついた。
- ・Uさんがいっぱい私のそうだんにのってくれたからうれしかった。かんそう、しつもん、くりかえし、うなづくことをやりたいです。Tさんがこうしたらいいんじゃないですかと言ってくれたので、これからそうしようと思いました。
- ・みじかい時間だったけどがんばって10こぐらい話せた。話す時にふりかえりのぜんぶを言えたり、できたりしたからものすごくうれしい。「そうだんにのってください」のべんきょうで、1回目とか2回目とかよりも、今日が一

番話し合いがうまくいって自分じしんで思えてうれしかった。

- ・わたしのわだいを話し合うときにグループの人が色々な意見をたくさん言ってくれてうれしかった。ちがうグループの人とも話し合いたいです。でもわたしはもう少しできたかなと思います。くりかえしがむずかしくてできなかったけど楽しかったです。

引用部9 6時の話し合いの振り返り

6.2.2 個人の振り返りの変化

話し合いをした後の個人の振り返りから3名の変化を分析する。

O 児は、1・2回目では、「話をつなげるのが大切」、3回目では、「人が言ったらみんな自分が話したいことを話しているから話がつながらない」とうまくいかない理由が話すことに気持ちが向きすぎることで気付いた。4回目では、「質問、感想をすることができたから話し合いがうまくいった」とつなぐ話し合いの技能的側面から成就感を得ていた。

K 児は、1・2回目では、「話し合いをするときに大事だと思ったのは、なるべく全然違うことを話さないこと。全然違うことを話すと話題がちがなくなっちゃうかもしれないから」と内容のつながりに注意すること、3回目では、「つかえていないところははっきりと言えたから嬉しかった。話すことに集中しすぎて、感想をいうことを忘れていた」と話すことに気持ちが向いていることに気づき相手の話に反応することの意識が少なかったことを振り返った。4回目では、「二人が『こうすればいいんじゃない』と言ったときに、『それはいいですね』『ありがとう』みたいなことを言えたから嬉しかった」と前時で課題になっていた反応をして感想を言うことができた成就感をもっていた。

K 児と同じグループのH 児は、「K 児がいっぱい相談にのってくれたからうれしかった。(相談について) こうしたらいいんじゃないですかと言ってくれたので、これからそうしようと思いました」と話し合いのよさについて振り返っていた。

これら3名は、うまくいかない原因を個人で考え、グループで共有することにより協同で話し合いを作っていくために必要なことをボトムアップ的に見つけ出していた。

7. 考察

分析から、以下の4点について考察する。復唱の変化、累積的話し合い、対話の視覚化、振り返りにおける変化である。

7.1 復唱の変化

相手の発言にある語を単に繰り返す〈復唱〉から、相手が伝えたいと思う内容に寄り添って聞き、素直にひっかかった語句を繰り返す〈復唱〉が多く見られるという質的变化が見られた。

相手の言葉を引用するリヴォイシングの効果は一柳智紀(2014)^[6]が指摘するように、そのままの復唱ではなく、抽象度や精緻さを変えて用いられることで生まれる。その初歩段階である2年生にとっては、ひっかかりの言語化ともいえる。どのようにひっかかりがあったかは、その語を発言する際の非言語が重要であった。声のトーンや、高低などにより、同じ〈復唱〉も〈質問〉や〈共感〉など多様な意味を表現していた。

7.2 累積的話し合い

教材「そうだんにのってください」では、相談の話題として「これからすること・困っていること・学習のこと」が例示されている。しかし、2時で児童から出された相談の話題はほとんどが「困っていること」であった。悩みや困りごとは個人の問題であり、児童によって共感しにくい様子もみられた。一方で、悩んでいる状況が生まれるまでの個別の事情を理解する必要も生まれていた。内容を詳しくするための質問や、理由を確かめる〈復唱〉や確認の言葉が多く見られた。

各グループの話し合いのはじめは、紋切り型の

表現が目立ち、相談内容が共有されるまでは不自然なやりとりも見られた。しかし困っていることが共有されると、日常の会話に近くなり、使いやすい表現や、受け止めやすい表現を多く用いるように変化した。

分析で述べたように、引用部1と比較すると、引用部2は単純な〈復唱〉から、ひとつの話題について複数のつなぐ言葉を用いた話合いに変化し〈予測付加〉の発言が見られた。引用部3では思いついたことをつなげる〈復唱〉が多く見られたが、引用部4では、〈復唱〉することで理解したことを表現するようになった。「ばてて」という語の〈復唱〉は、「疲れて」という〈言い換え〉を引き出し、話合いの参加者の理解が進んでいた。繰り返すことで〈質問〉や〈共感〉の役割を果たしていた。引用部5では、発言数の少ない児童へ小さな声で発言を促す〈問いかけ〉が見られた。相談を受けた側は表現を変化させながらさまざまな解決策を提案していた。このように、授業の1時で教師が示した〈質問〉〈復唱〉〈共感〉〈感想〉の例文のようなオウム返しの〈復唱〉や定型文の〈質問〉〈共感〉から、相手の話をもっと聞きたいという意思を伴うつなぐ言葉に変化した。さらに、相手への促しの〈問いかけ〉や、内容を具体的にする〈言い換え〉や〈不足付加〉の発言が見られるようになった。

これは、技能に注意を向けて話合いを繰り返す段階から、相談を解決したいという目的のために技能を使う段階への変化の過程だと考えられる。この段階に変化しようとする姿が発話の質の変化として現れていた。累積的話合いの結束性が高まっていた姿といえる。

7.3 対話の視覚化

対話の視覚化をねらった「お話トナカイ」は発言の交代を明確にすることへの意識付けに効果的であった。パスの数の少ない児童へ発言を促すことや、質問する姿が見られた。発言数のかたよりについても、ペープサートの移動に

よって気付きやすくなった。一方で、ペープサートを用いたことで、相手の話を聞き、瞬時に思いついたことを話したいと思ったときに、ペープサートの受け渡しという手順を踏まえることが前提とされるため妨げになることも見られた。

7.4 振り返りにおける変化

段階的振り返りでは3つの効果が見られた。第1は、技能に着目するために記号の評価が効果的であったことである。第2は毎時の振り返りを次時の導入で紹介することにより、つなげる話合いへの理解が深まったことである。振り返りの視点が広がることにつながり、自分のめあてを具体的に考えるための材料となった。第3は、実態に応じて技能面と心情面の振り返りのバランスをとることにより、話合いへの意欲に結びついたことである。聞き手の反応が安心感につながることに気づき、技能面の振り返りと話合いの意義を結び付けた振り返りに変化した。

8. おわりに

本研究の目的は、小学2年生の「話すこと・聞くこと」の学習において、「相手の発言を受けて話をつなぐ」力はどのように変化していくかを児童の発言の記録と段階的振り返りから明らかにすることであった。分析の結果、〈復唱〉の質が変化し、〈問いかけ〉〈言い換え〉〈不足付加〉の発言の出現が見られた。これらは累積的話合いの結束性が高まった結果と考えられる。また、段階的振り返りにより、つなげる話合いへの視点の広がりがみられた。つなげる話合いの技能面での理解と、心情的な楽しさや安心感とを結びつけることで、話合いへの意欲につながった。しかし、質の変化はグループごとにばらつきがあり、児童が自覚して用いる状態には至っていない。今後の話合い活動で繰り返し確認し、児童の発言を教師が意識的に取り上

げ、日常で使えるようにしていく指導が必要であると考えている。

今後の課題は、「2年生の累積的話し合いの結束性を高め中学年での探索的話し合いにつなげていくことである。そのために、まず北川（2020）のメタ言語の使用のための指導について検討したい。さらに中学年における探索的話し合いの基礎を培う指導についても課題としたい。

謝辞

本研究に際し、府中市立小柳小学校校長の内井利樹先生から評価方法について貴重なご助言をいただきました。また、外部研究協力者として、足立区立桜花小学校主幹教諭の神永裕昭先生から研究内容についてご示唆をいただきました。ここに感謝申し上げます。

追記

本論文は第1章から第3章を第一稿者が、第4章から第5章を第二稿者が、第6章から第8章までを共同で執筆した。

引用文献

- [1] 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
- [2] 子どもの言葉を考える会（2011）『未来に生きる話し手・聞き手を育てる「話し言葉」の学習——津田成一理論とその実践』光村図書出版
- [3] 廣川知世（2017）「コミュニケーション活動の種類」日本国語教育学会監修『シリーズ国語授業づくり話す・聞く伝え合うコミュニケーション力』pp.58-63, 東洋出版社
- [4] 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

- [5] 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」熊本大学教育学部紀要, 69, pp.1-8
- [6] 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・社会学編』1, (7), pp.37-48