

〔資料〕

小学生の話し合いの実際
A survey of Primary School Students' Discussion

綱本 佑香
Yuka TSUNAMOTO

弓指 千賀
Chika YUMISASHI

福岡教育大学大学院教育学研究科教職実践専攻教育実践力開発コース

(2015年1月30日受理)

本資料は、小学校国語科における授業の中での話し合い活動において、児童がどのような話し合いを行っていたのかその内容を文字化し報告するものである。対象授業は、2015年1月に小学5年生を学習者とし、「わらぐつの中の神様」を教材として用いた。話し合いの前には、児童に発言させたい内容を持たせるような準備と話し合い台本に基づく話し合い活動についての指導を行っている。

採集した話し合いからは、これまで指導されてきた発言の型に依る発言が多いこと、その結果として、検討に対する発言の不足が生じていることがわかった。また、他者の意見に対して言葉を確かめたり、尋ねたりすることが、検討や吟味のきっかけとなり、話し合いの深化を握る鍵として重要であることがわかった。こうした実態を踏まえたとき、尋ね方を取り上げ、それを集中的に指導することが必要になる。

キーワード：話すこと・聞くこと 話し合い 言語活動

1 はじめに

話し合いを指導するためには、何よりもまず対象者の実態を把握しなければならない。これまでも話し合いの実態を把握しようとしてきたが、そこで課題となるのは、話し合いが成立しにくいという状況であった。その理由は、話し合いの準備が不十分であり、個々に意見を十分に持っていない、つまり話し合う必要性を感じ、話し合いたいことを十分に持ち得ない状態で話し合いの場に臨んでいることが多いためである。そのため、話し合いの過程でどのようなことが生じるのかということについて捉えにくいという問題があった。

こうした問題に対し、本研究では、話し合いの必要性和話し合いの前に個々に意見を十分に持たせた状態を設定し、そこで生じる話し合いの実態を捉えることとした。

2 対象授業

(1) 対象授業

対象授業は、2015年1月に福岡県内の公立小学校で行われた国語科の授業である。対象は5年生34名で、教材は「わらぐつの中の神様」(光村図書)である。全11時間の計画であるが、今回は話し合い活動が主となる7時間目を対象とした。その概要は表1の通りである。

表1 単元構成

学習活動
1 「わらぐつの中の神様」を読んで感想を交流し、学習の見通しをもつ。(2時間)
(1) 「わらぐつの中の神様」を読んで、感想を書く。① 《初発の感想を書く観点》
・登場人物の性格や人柄(人物像) 関係が意識できるようにする。
・表現のおもしろさ
・文章構成の工夫
(2) 感想を交流し、「杉みき子」の生い立ちやエピソード、作

品について紹介するブックトークを聞いて、学習の見通しをもつ。①
2 登場人物の相互関係と表現の魅力を読み取り、自分の感想をもつ。(6 時間) (1) 全文を読み、物語の主要 3 設定と文章構成についてまとめる。① 《物語の主要 3 設定》 ・時(いつ) ※時代・年・季節など ・場(どこ) ・登場人物(だれ) ※「主人公」「対役」は誰か 《文章構成》 現在－過去－現在 (2) 「わらぐつの中の神様」の魅力について、読みの視点①「登場人物の相互関係」か、読みの視点②「表現の工夫(オノマトペ・色・ダッシュ)」のどちらかの観点を選び、学習プリントにまとめる。②(一人読み) (3) 読みの視点①「登場人物の相互関係」を選んだグループ A と読みの視点②「表現の工夫」について選んだグループ B(オノマトペ・色・ダッシュ)に分かれて、話し合いの台本から見つけたこつを使って、各自の読み取ったことを叙述をもとに話し合う。②本時 (4) 「わらぐつの中の神様」のミニ読書会を開き、それぞれのグループでまとめたことを読みの視点に沿って報告し合い、「神様」とは何かについて話し合う。①
3 「わらぐつの中の神様」と「春先のひょう」をもとに、杉みき子作品の魅力について話し合う読書会を開く。(3 時間) (1) 杉みき子作品の「春先のひょう」を読んで、作品の魅力を 読みの視点①②から整理する。② (2) 読書会を開き、杉みき子作品の魅力について話し合う。①

本時となった 2－(3)では、話し合いを行う際に、「話し合いの台本」を教師が演じてみせた後、児童に 2 回通読させることを通して話し合いのこつを見つけさせた。この話し合い台本には 4 人の登場人物がそれぞれの役割を担っており、児童に定着しやすいように、藤子・F・不二雄による漫画作品「ドラえもん」のキャラクターとして提示した。児童に提示した役割と話し合いのこつは表 2、「話し合いの台本」は資料 1 の通りである。

表 2 「話し合いの台本」の登場人物の役割と発言例

人物	役割	こつとなる発言例
A	進行役を務め、途中で意見をまとめる。(司会役)	「これまでを一度まとめるよ。」「まず～」
B	言葉を確かめたり、疑問を出したりする。	「～は、～ということ?」「どうして?」

C	自分の考えを理由と共に話す。	「～と思いました。理由は～」 「～気づきました。」
D	周囲を気遣ったり、発言をほめたりする。	「何ページかわかる?」「すごい!」「なるほど」

資料 1 「話し合いの台本」

	発言
A	それでは、登場人物の人物像について発表してください。
B	人物像って、「どんな人か」っていうことが言えたらいいんだよね?
A	そうだよ。どうしてそういう人と思ったか理由も言ってみてね。
C	はい! 私は、わらぐつをじょうぶにつくっていて、一生けん命な人だと思いました。
B	誰のこと?
C	えっと、おみつさんのことです。
B	なるほど。どこを読んでそう思ったんですか?
C	理由は、203 ページの 13 行目で大工さんが「使う人の身になって、使いやすく、じょうぶで長もちするように作る」っておみつさんをほめていたからです。
D	すごい! 気付かなかった。みんなどこに書いてあるか分かる?
B	あつ、ここだね。どうして「使う人の身になって、使いやすく、じょうぶで長もちするように作る」と「一生けん命な人」になるの?
C	じょうぶで長もちするわらぐつを作るためには、一生けん命が必要だと思うからです。
B	なるほどね。分かりました。
A	これまでを一度まとめるよ。Cさんは、大工さんの言葉からおみつさんを「一生けん命な人」と考えたんだね。似ている意見の人は居ますか?
D	はい。私もCさんと同じで、おみつさんは一生けん命な人だと思いました。なぜなら、197 ページの最後から 2 行目の下の方に「毎晩、家の仕事をすませてから、わらぐつ作りを始めました。」って書いてあるからです。
B	どうしてそこを読んで一生けん命な人だと思ったの?
D	家の仕事も大変なのに、その後にわらぐつを作るっていうのは、一生けん命な人じゃないとできないと思ったからです。
A	Dさんは、おみつさんの行動からおみつさんを「一生けん命な人」だと考えたんですね。
D	そうです。Bさん、分かってもらえた?
B	うん。ありがとう。
A	それでは、これまでに出了おみつさんの人物像一度まとめようと思います。おみつさんについては、「一生けん命な人」という意見が出ました。CさんもDさんも、わ

皆 A	らぐつを作っている姿に注目していましたね。ここまでで分からなかったことがある人はいる？ 大丈夫です。 では、おみつさんについて、「一生けん命」以外に考えた人は居ませんか？ (以下略)
--------	---

(2) 採集方法

話し合いの際に、グループの机上にボイスレコーダーを置き、それをもとに話し合いの中身を文字化する作業を行った。

(3) 採集した話し合いの資料的価値と配慮

対象とした児童に対する意識的な話し合いの指導は、今回が初めてである。話し合いの指導においては、大村（1984）も指摘しているように、「話し合いの力をつけるために、話し合いをさせている」ものと「たとえば、文学作品を味わうことをめあてとして、その方法に『話し合い』という方法をとっている」ものとは明確に区別されねばならない。対象とした児童は、「話し合いの力をつけるために、話し合いをさせている」という過程を踏むことなく、本授業において、「文学作品を味わうことをめあてとして、その方法」として話し合うのである。話し合いの指導としては、1時間だけ「話し合いの台本」を用いた指導を行ったのみである。こうした状況から、今回の授業で行われる話し合いの実際は、話し合いの指導を受ける前の状態として捉えることが可能であると考えた。

本学級の話し合いに対する個々の意見の状況であるが、対象とした学級は、以前から自己の意見を述べることにについて積極的である。加えて、話し合いの前段階に児童個々に意見を持たせるという指導がなされており、児童個々の保有する意見を教師が確かめて、話し合いのためのグループを編成することもなされている。こうした指導により、個々に発言したい意見を十分に持ち得て話し合いに参加するという話し合いが成立する条件は確保されたと考える。

以上のことから、本授業で行う話し合いは、話し合いの事前指導で個々に意見を持ち得た状態になっており、かつ話し合いの力をつける指導は行われていない。したがって話し合いの実際が捉えやすい資料になると判断し、収集を行った。

なお、話し合いの前に行った「話し合いの台本」を用いた指導をふまえ、児童には次のことを伝えた。

- ・ 「話し合いの台本」で学んだ話し合いの役割は意識することが大切だが、必ずしも他の役割の発言をしてはならないというわけではない

また、今回の話し合いにおいては、話し合い前の個々の意見を持たせることと、個々の意見を考慮した上での話し合うメンバーの組み合わせに対し、教師の指導が丁寧になされている。そのため、望ましい話し合いとして成立せず、意見を述べあうだけでも、他者と話し合うことにより、自己の考えが深まったり広がったりするという話し合いの意義を感じることができる。さらに、話し合いを行うグループごとに教師を配置し、話し合いの進行によっては、指導的な介入を行うこととした。

こうした配慮により、望ましい話し合いとして成立しないまでも、話し合いの意義を感じる話し合いになり、今後の話し合いの指導に意欲を持てるようにした。

3 採集した話し合いの実際¹

(1) 登場人物の相互関係を読み取ったグループ

資料2 登場人物の相互関係 A グループ

	実際の話し合い(人物名は仮名)
	(前略)
1	この行動力から僕は、自分で思ったことは実現する力、家族に負担をかけない行動力と僕はおみつさんの思いがよく伝わってきました。
2	えーっと……
T3	わかった今の？先生わかんなかったんだけど。わかんなかったんだけどさ、どこから行動力があると思ったのか、もう一回ゆっくり説明してくれる？
4	p197の行は……
T5	みんな開けてる？(Dに対して)「みんな開けてる？」って聞かなきゃ。
6	みんな開けてる？
7	「うちの暮らしだって……雪下駄を買おう」というところから行動力があることがわかりました。
T8	行動力ってなに？Cくんが思う行動力って何？
9	僕が、おみつさんからの行動力でいいですか？おみつさんの僕がおみつさんの行動力は、自分で思ったことを実現する力と家族に負担をかけない行動力が、えっと僕の行動力だと思います。

T10	そっか。おみつさんの行動力がって違うんだ？A さん違うこと書いてなかったっけ？A さんそれ出してみて。
11	A さん言ってみて。
T12	C 君は行動力だっと思うんでしょ？自分が決めたことやろうと思うんでしょ？A さんもそういう風に思ってる？おみつさんのこと。
13	えっと……
T14	おみつさんのことさ、A さんこんな風書いてたよね？C さんの言ってることと違うと思わない？それを、みんなにわかるように言ってみて。あなたが考えるおみつさん。
15	えっと私は、P197 の L7 の「自分の……なりませんでした」というところから、家族のことを考えたりしてる、とかえっと、p195L10 の「まけてくれと言ってもだめだろうしね」というところから、自分が欲しいけど、でもお金のこともあるからみたいな感じで控えめな人だと思いました。
16	わかりました。
T17	なんか不思議じゃない？C くんが言ってることと全然違うような気がするんだけど。
18	え、僕もそこは気づかなかった。
19	みんなで行動するとは思わなかった。
T20	え、ちょっと待って、何て言ったっけ今？控えめな人？行動力？これどっちかが正解？
21	うーん 迷うな。
22	どっちか？どっちも？
23	どっちも。
T24	どっちも？うん、先生もどっちもあるような気がする。だって C くんが言ったみたいに確かに行動してるよね？
25	はい、えっと……
T26	はい。あ、先生司会じゃない、司会役さんがんばって。
27	A さんは、えっと控えめな人で、僕は、行動力、役割 C のキャラクターみたいな人って考えたけど
T28	え、何て何て？A さんは控えめな人っておみつさんを考えて、ぼくは、役割 C のキャラクターみたいな人って思ったんだ？
29	おみつさんの行動力が役割 C のキャラクターみたいな人で、だけど、おみつさんは空気が読めるというか場を考える人だなと思いました。
T30	誰が誰が？おみつさん？
31	いや、おみつさんは A さんの人物像から僕は、場を考える人だなと思いました。
T32	つつこんで、つつこんで。先生つつこみたいっちゃけど、先につつこんで？言いよること不思議っちゃけど、つつこんでつつこんで。先生、つつこんでいい？
33	いいよ。
T34	え、ちょっと待って。控えめなところから場を読めるんだよね？どうして控えめなところから場を読める人

	だって思うわけ？
35	えっと、おみつさんは、えっとおみつさんは p195 の
T36	ちょっと待ってちょっと待って、(教科書を)開けた？
37	10 行目の「とてもだめだろうしね」とか「きっと高いんだろうしな」とか自分の思うところでは遠慮してたり、それとは別に、真反対にやろうという気持ちは人に迷惑をかけずに自分の努力がわかるところで、えっと、逆に「お金がなあ」とか遠慮してるところもあるってところがここの文でわかりました。
T38	A さん(のことを)一度ほめてみて。
39	A さんがおってよかった。俺こんな見つからんかった。
T40	A さんおってよかったってよ。じゃあ、おれの考えは間違っとうと？
41	きづかんかった。
T42	きづかんかったっちゃろ？間違ってるやないよ。といことは考えが？
43	深まった。
T44	深まった？広がった？どっち？
45	深まり広がった。
T46	深まると広がるってどう違うの？
47	深まるは、落ちる。話が深まる。広がるは、膨らむ・大きくなる。考えが。
T48	今のあなたはどっちが近いの？
49	広がってる。
50	広がってる。なるほどね。みなさん、まとめてみようか。
51	C くんは行動力があるって言ったよね？
52	うん、言った。で、心のなかでは反対になんか、えーっとなんていうか、ゆるやかというかなんていうか
53	控えめって言った。
54	ひかえめなところも遠慮がちなところもある。逆に人に迷惑をかけない負担をかけない行動力のところもあるってところが初めて発見しました。
55	なるほどね。
56	えっと、じゃあ、おみつさんは人に迷惑をかけないように自分でなんとかする行動力があって、人に迷惑をかけたくないってところから遠慮がちになってる人っていうことでもいいですか？
57	うん、僕も同じだ。
T58	へえ〜。ねえ、2 人は黙ってたけど、おみつさんのことをどう思ってたの？
59	はい、僕は、A さんとも C くんとも違って……
T60	違うんだってよ。また深まるよ、じゃあ、拾おう
61	広まる！
62	広まる。
63	198 ページの 3 行目の「はく人が……あんでいきました」ってところから、頑張り屋で優しい人ということがわかりました。僕はそう思いました。

64	どこでそう思ったの？
65	えっと、頑張り屋というところは、自分が雪下駄を買おうと思ってしっかり編んでいたところからで、優しいというところは、履く人のことを思いつくっていったところからそう思いました。
66	僕もそういうところは優しいって書いてたし。 (後略)

このグループの話し合いから見出される課題としては、児童自身がAやBの役割となる発言ができず、話し合いを深めるきっかけとして教師が積極的に関わっていることが挙げられる。教師がBの役割となる発言(3, 8, 12, 20, 28, 30, 34, 45, 51, 58)をすることで、児童に対して、自分の意見に更なる根拠を付加するという思考を導いている。また、T58の発言に示されるように、発言する児童が偏っている。ただし、教師の発言によって、55, 57, 64のような他者の発言に対する反動的発言や引き出す発言が見られるようになった。

このことから、個々に発言する内容を持ち、それらが発言できるようにメンバー構成を工夫しても、なおかつ、発言している生徒が偏ってしまうという課題、意見の吟味や検討を行うための引き出す質問がなかなかできないという課題が見出せる。

ただし、何度か具体的なモデルを提示されると、それを見習うようにして活用することができる。

(2) オノマトペを読み取ったグループ

資料3 オノマトペAグループ

	実際の話し合い(人物名は仮名)
	(前略)
1	僕は、p191の11行目の「ぶるっと」っていう言葉が気に入りました。理由は、このオノマトペを使うと読んだ人が本当に「ぶるっと」しそうだからです。
2	ほんとに？ほんとに？ほんとにぶるっとするって？
3	ぶるっとしそう。
4	あ〜。
5	寒いような感じがよく伝わってくる。
T6	寒いようなことが伝わってくるってこと？
7	より。
T8	より？すごいなこの表現。より。
9	寒いのがすっごくわかりやすい、伝わりそう。
10	実感？
11	実感したみたいな。
T12	あ〜、なるほど。すごいね〜。よりわかるってことだね。

	へ〜。
13	はい。
T14	あ、すごい。
15	私は、p206の9行目の「にこにこ」っていう言葉が気に入りました。わけはお母さんは、おばあちゃんだったってことを知っていたからです。
16	ちょっと質問をお願いします。
T17	質問、ちょっとごめんなさい、なに？
18	えっと、「にこにこ」って言葉は？
19	えっと、お母さんはおばあちゃんだったってことを知っていた。
20	けど、それでなんで「にこにこ」って言葉が、だってその「にこにこ」って言葉が。
21	えっと、わざとマサエを困らせるためだと思います。
22	あ〜わかりました。
23	他にありませんか。
24	ちょっと待ってね、今探してる。
T25	ちょっとここで整理しようか。みんな今まで出てきてたことがいくつあったかさつき整理したよね？
26	はい。
T27	じゃあ、ちょっと整理してみて、今まで一番言っていない人にあててみようかなとかできるじゃん、司会者。まず、あなた、「これまでを一度まとめるよ」って。
28	えっと、五回以上言った人は手を挙げて下さい。五回。
29	おれ二回。
30	何回？
31	二回しか。
32	三回。
33	じゃあ、私たち二人で。
34	じゃあ、はい。
35	Bくん、どうぞ。
36	p193の1行の「つうんと凍りそうです」のところが気に入りました。「つうんと凍りそうです」が書いてあったんで、その文を読むと本当に凍りそうだと思うからです。
T37	あ、ごめん。聞こえなかった。もう一回言って？
38	えっと、その文を読むと本当に凍りそうだと思うからです。
T39	あ〜。君さっきから「本当にそんな感じ」ってよく使ってるね。へ〜、本当に。 (後略)

このグループの話し合いから見出される課題としては、発言を整理するということができない点である。一つ一つの発言に対して、肯定的な反応や、自分の感じたことを発言することはできているが、出し合うだけであり、オノマトペの効果という視点から考えるという階層には上がることができていない。その状態に気づいた教師がAの役割を促す発言(27)をしているが、「発言が少なかった人にあてるためにも、これ

までの発言を一度まとめよう」という趣旨を理解できず、発言の内容ではなく発言回数そのものを尋ねる様子(29～33)が見られる。このグループにおいて発言を整理するなら、オノマトペの果たす役割という点から、個々の発言に示される、「よく気持ちがわかる」、「様子がわかりやすい」など、オノマトペがあることで、どうなるかということを見つけ出さなければならない。T39 が「本当にそんな感じ」という言葉に着目させようと発言しているが、個々が見つけたものが多くあるだけに、それを全て発言したいという思いもあり、個々の発言に終始している。

こうした状況からは、発言を整理するということについて理解できていないことがわかる。また、準備した(見つけ出した個々の意見)を多く発言することに対して意識が向き、その発言と前の発言にはどのような関係があるのかということについては、関心が向けられない。意見が多いことが、意見の羅列になってしまうという事態を招いている。

資料4 オノマトペBグループ

	実際の話し合い(人物名は仮名)
1	それでは、まず、どんな色を取り出したか発表して、その後に何を表しているか話し合いたと思います。言いたい人?意見のある人?どんなことでもいいので
2	出してください。
3	赤くなった手。P193の7行目を見てください。
	はい。
4	赤くなった手……赤くなった手、赤くなったと書いてありますけど……ぼくは一生懸命だったと思いました。
6	なんでそう思ったんですか。
7	理由は、赤くなった手とは、こう、がんばった証拠だからです。
8	わかりました。
9	何かこの発表に対して意見はありませんか?
10	ありません。
11	じゃあ他にありませんか。
12	P195の7行目を見てください。えっと、ここには、赤ぎれの指って書いてありますが、そこから、えっと、寒い中でいろいろがんばって一生懸命やっていたから、赤ぎれの指になったと思うので、一生懸命な人だと思います。
13	何を一生懸命ががんばったんですか?
14	えっと、それは、わらぐつをつくったり、家事を手伝ったりすることです。
15	わかりました。

16	他に意見はありませんか。
17	えっと、194ページの⑩行目の……えっと、ここで白い軽そうな台って書いてあるけど、それは、赤い雪げたを目立たせたり、強調していると思います。
18	わかりました。
19	他に意見はありませんか。
20	えっと、190ページの2行目に、真っ赤とあるけど、真っ赤になったのは……
21	何ページ?
22	190ページ。
23	真っ赤になったのは、えっと、はずかしかったからだ
24	と思います。
25	わかりました。
26	そう思ったわけは?
	えっと、真っ赤になって口の中で何かもごもご言いながらってあったからです。
27	わかりました。
28	他に赤や白以外のその他の色で意見がある人はいませんか。……C君。
29	えっと、P195ページの1行目の、えっと、黒いふっさりとした……あたたかいと思いました。
30	Dさん。
31	P186の4行目で、バツと明るいオレンジ色とあるけど、それはきれいな色だと思いました。
32	なぜきれいだと思ったんですか。
33	えっと、明るいオレンジだから、えっと、暗いオレンジだと別にきれいとか思わないけど、明るいオレンジ色と書いてあるので、きれいだと思いました。
34	わかりました。
35	はい、Bさん。
36	えっと、夕焼けのように赤くなりましたっていうのは、
37	はずかしい気持ちを表していると思いました。
38	分かりました。
39	えっと、発表した同じ意見を書いていたら、同じです
40	と言ってください。
41	わかりました。
42	ハイ、A君。
	ぼくは、P205ページの夕焼けのように赤くというのは、ドキドキしたりはずかしいという意味が入っ……思っ
43	ていると思います。
44	わかりました。
45	他に意見はありませんか。……C君。
	えっと、P190の2行目に、えっと……雪がしんしんと
46	降っています、は静かに降っていると思いました。
47	なぜそう思ったんですか。
	しんしんは、えっとなんか、静かに降っているような
48	言葉だからです。
49	わかりました。

このグループで最も顕著に表れているのは、誰かが意見を述べたあとに高い頻度で「わかりました。」と返し、発言の吟味や検討がほとんど為されていないことである。この返答の型は多くの小学校で定着しているものと考えられるが、その結果、検討することや、尋ねて引き出すということを妨げることになっている。

このことは、児童は繰り返し指導されることでその指導内容が定着することを示している。このことから、話し合いに必要な発言の具体を繰り返し指導することが話し合いの指導に効果をもたらすことが推察される。問題は、記憶される発言の型である。児童に示す発言の型に対して吟味や検討をする必要があるだろう。

(3) 色の表現を読み取ったグループ

資料5 色の表現Bグループ

	実際の話し合い(人物名は仮名)
1	それではまず、どんな色を取り出したいか発表してください。意見がある人は手を挙げてください。……これ見たらダメ？ノートは見ていいけど台本は見たらダメ？
2	だって意味ないやん？
3	これを丸読み？
4	難しいもんね朗読。
5	誰か意見がある人は居ますか。
6	えっ、この中で言っている？
7	いいよいいよ。
8	伝わってきたことも言うの？
9	いいよ、なんでも。大きな声で。
10	思ったことやろ？
11	うん。
12	みんな自由に言っているよ。
13	正解はない、国語は。
T14	Bの役割の人でも、不思議に思ったことやわかんないことがあったら「なんで？」って聞いてもいいし、ドラえもんもわからないことがあったら「なんで？」って聞いていいよ。
15	はい
T16	ただ、今日はちょっとだけ、役割を意識しながら話してね。
17	あ〜なるほど。
T18	そう。自由に喋っているから。
19	はいBの役割の人！
20	赤いつま皮(ガワ)？
21	ガワ？そうだよ。
22	……194 ページ 14 行目で、赤いつま皮の雪げたから伝わってくることは、一生懸命だなどと思いました。

23	はいっ、わかりました！
T24	えっほんとに？赤いつま皮が、まっすぐ？わたしこれすっごく知りたかったんだけどなんで？
25	なんで？うーん
26	なんで一生懸命だと思ったんですか。
27	やばっ、あれ、これ間違っとうやんウチ？これ一生懸命って……(発言したことがノートに書いていたことと違ったことに気づいた模様)
28	なんでそう思ったか理由を……
T29	そう、あの、Cさんは、赤いつま皮の雪げたから、まっすぐって思ったんだけど、
30	えへっ、間違えた
T31	間違いじゃないよ、すっごく面白いなあって思ったのね。だからどうしてそう思ったかが知りたいの。
32	うーん
33	じゃあちょっと、Cさん理由を言ってください。
34	はい
35	何ページ？
36	ニーマルハチ。一番最後。
37	なんでそう思ったかという、赤いつま皮の雪げたってことは、赤い皮の雪げたってことで、雪げただったら普通、赤い雪げたって無いと思うんですけど、赤い皮の雪けたがあるってことは、……
T38	Cさんは、赤って色に対してそういうイメージを持っているってことかな？そうかあ、赤って強い色だって……。
39	……はい、じゃあ分かりました。えっと、その他の意見はありませんか？
40	ありませ〜ん。
42	ありませんじゃいかんやろ。
43	質問はない？
44	質問以外じゃあ新しい意見は何かありますか。
45	はい、Aから言っているんですか？P205の4行目の「夕焼けのように赤く」で、恥ずかしいっていうのを伝えたいんだと思います。
46	わかりました。
47	このAさんの意見に対する質問とかありますか。
48	はい、なんで夕焼けのように赤くっていうのが恥ずかしいというように思ったんですか。
T49	そうだよ、いいよ。こういう風に分かんないなと思ったら聞くんだよ。上手。
50	えっと、大工さんのおみつさんにお嫁に来てくれということを書いて、そういうことに気づいて、なんか、私でいいのかなあ、みたいな感じで、ちょっと恥ずかしくて、赤くなったんだと思います。
51	分かりました。
52	じゃあ、質問ありますか。新しい意見はありますか。
T53	これ、似ていることじゃない？恥ずかしいだよ。
54	似ていることがあるんですけど……。
55	はい、Dさんどうぞ。

56	「大工さんはちょっと赤くなりました。」のところが、私は恥ずかしいんだなと思いました。伝わってくることは「恥ずかしい」んですけど、理由は、203ページの5行目で、プロポーズしたとき、「勇気を出して……」とあるので……
57	あ〜、なるほど。
58	だから恥ずかしいと思いました。
59	えっと、ちょっとこの理由で、違う考えがあるんですけどいいですか。「どうしてあんなにたくさん——」と言われて、大工さんは、これは、もしかしたら本当に壊れたりしてたかもしれないけど、そうやって言うのが悪いから、理由が無くて、恥ずかしくて、赤くなって、「それは丈夫でいい〜」と言ったのかもしれないかなと思いました。
T60	お〜すごいね
61	わかりました。 (後略)

このグループのみに見られる点として、1〜13、の発言がある。このグループでは、話し合いを開始してから、何について発表しているのか確かめる発言がなされ、さらにその確認を無視することなく受け入れる発言が見られる。また、20、21の発言のように、他者の自信のない発言に対する好ましい対応も見られる。また、T31やT49のように、参加する児童の考えや発言を価値付ける発言も、話し合いの雰囲気に影響を与えている。

こうした望ましい雰囲気の中で進められた話し合いであるが、このグループでも同様に意見を述べあうという流れが見出せる。それを止めているのがT38の検討を促す発言やT53の分類を促す発言である。そうした検討や分類を行おうとする発言は児童から出にくいという実態が捉えられる。

(4) ダッシュの意味を読み取ったグループ

資料6 色の表現Aグループ

	実際の話し合い(人物名は仮名)
1	(前略)注：ここまでに、最初のダッシュのところは、間や、現在から過去のうつりかわりを表していることが話し合われている。 僕はひとつひとつのダッシュについて考えて、最後のダッシュにはほとんどそのあと会話文のあとに詳しく説明している文があって、例えばP203の6、7行目の会話文のあとに、「おみつさんがきょうしゅくすると、」のところの気持ちから、不格好なわらぐつで、ダッシュのところは申し訳ないと思ってると思いました。

2	あー、わかりました。じゃあ要するに気持ちとかを表している？
3	うん。
4	えっと、ほかに意見とかありますか？質問？えっと、じゃあ、さっきCくんが手をあげていたけど、同じ？
5	いや、まあ、まあ、尋ねる感じ。
6	(一同)あー。
7	えっと、ぼくは、心の中で思っていることや気持ちを表している。
8	あーそれは、会話文の中？どこから？どこからそう思った？
9	えー、なんか、えっと、ここの、こことか。
10	P204？
11	11行目くらい。とか、なんか、そこらへんから。
12	わらぐつで、のところで、きょうしゅく？
13	うんうん。
14	あー、わかりました。じゃあ一回まとめると、最初のダッシュのところは、間や、最初のダッシュは、昔、それから 現在過去のうつりかわり始まりを表している。そのほかの最初のダッシュは、間を表している。で、最後のダッシュは、そのなんか、会話文のあとに、作者が、詳しく説明している。その文のあとに、おずおず、などの、気持ちや気持ちを表す言葉がはいっているから、そこが気持ちを表しているダッシュだと思った。
15	あー (中略)
T16	先生が質問していいですか？
17	はい
T18	じゃあ、ダッシュを使うのと、使わないのでは、どっちが分かりやすい？
19	ダッシュ。
20	使う方。
T21	使う方が分かりやすい？……じゃあ、最後のダッシュがあったよね？
22	うん。
23	最後のダッシュを使って分かりやすいのはなぜ？
24	最後のダッシュ？
T25	最初のダッシュと最後のダッシュがあったよね？最後のダッシュについてちょっと聞きたいんやけど。
26	うん。
T27	最後のダッシュを使って分かりやすいのはなぜ？
28	最後のダッシュを使って分かりやすいのは……
T29	分かりやすいんだよ、ダッシュ使った方が分かりやすいんやろ、じゃあ最後のダッシュを使って分かりやすいのはなぜか説明できる？
30	うーん、最後のダッシュを使うことで、会話文の気持ち伝わりやすくなる。
T31	そのダッシュを使った方が、その人物の気持ちが伝わりやすい？

32	感情とか。
T33	へー、そう思った？へへへ。……あんさあ、Cの役割は何君？Cくん。Cくんは、最後のダッシュについて、疑問ってか、質問？みたいなのがあるんじゃないかって言ったやん？言いたくない？なんつったっけ？なんか、尋ねる！
34	尋ねる感じ
T35	それは、どこのページのダッシュから思いました？
36	あー、えっと……
T37	このダッシュは尋ねてるんじゃないかってどこで……
38	203ページの1行目、「どうしてあんなにたくさん——」のところで、尋ねている。
T39	ああね。えっと、Cくんは、その、203ページの1行目、「どうしてあんなにたくさん——」ていうのは、このダッシュは尋ねてるってことを表してるんじゃないかって。
40	あー
T41	あーって、わかる？わかる？(全員に確認)じゃあ、このダッシュは尋ねているってなんとなくわかるってこと？けど、このダッシュに他の意味もあるんじゃないかって考えもある？
42	ああ、まあ……
43	例えばじゃあこのダッシュに他にどんなことが考えられる？
44	気持ちとか
T45	じゃあ、もし、ここで作者は、なにか気持ちを表したとしたらどんな気持ちを表してるのこのダッシュには？
46	申し訳ない
T47	なんで申し訳ないって分かる？
48	なんか、いつもたくさん買ってるから、その後に仕事場の仲間や近所の人の分も買ってあげたって書いてあるけど、それが本当なのかなあと。
49	その前の、P203の2行目の会話文の最後の「申し訳なくて」っていうのが、このダッシュの気持ちを表しているから…
T50	ほうほうほう、ほんでその次のダッシュは？
51	その次のダッシュと同じ気持ち
T52	ああね。おんなじように、申し訳ない
53	申し訳ないけど、不思議。有り難い。
T54	不思議っていうのはいまCくんが言ってくれた、疑問というか、尋ねてるのも含まれてるわけ？
55	はい
T56	どうしてっていうのは、疑問も思うし、申し訳なさも入ってる？
57	はい
T58	へえへ、ふへん。
59	Cくんの、その疑問とかにもいろんな意味があるから、まとめると、ひとつのダッシュにはいろんな意味がある。

60	いろんな意味というより、その、文章中の言葉のどこかに隠されているってことやろ。
61	やけん、繋がってるってこともある。
62	繋がらせとるんやん。
63	うんうん。 (後略) (「最後のダッシュ」とは、会話文の中で文末にあるダッシュを指す。)

このグループの話し合いの特徴は、14の発言と、5の発言から課題が捉えられる。14はこれまでの話し合いを整理する発言であるが、実はこの発言は一人の児童によってなされたものではない。Aの役割を担った児童が整理しようとして言葉に詰まると、それを助けようとする他の役割の児童の発言が重なるのである。このことは、誰か一人が意見を整理しまとめるのではなく、皆で確認し合いながらまとめを行う形も成立することを示している。非常に珍しいケースである。

ついで、5の発言についてである。Bの役として教師が登場し、児童の発言5を受け、ダッシュの意味を追究する過程が設定されている。教師の「なぜ」に対してグループの成員が答えるという形態になっているが、その結果として、ダッシュの持つ意味に広がりが見出され、その結果、60～62の発言のように、ダッシュから無意識に読み取っていたであろう「気持ち」には根拠があり、作者の意図があることを自覚するに至った。

こうした様子からは、グループの成員が協力しながら意見を整理しまとめることで、それぞれの理解を深められるということが見出される。一つの完結した文のスタイルではなく、発言を紡ぐようにつなぐことで、思考を整理したり深化することができるのである。また、発言5についてだが、これは教師による発言である。時間的にも経過的にも離れた状態にある発言を捉えることは教師だから可能だったかもしれないが、契機さえ与えられれば、相互に考えを出し合ったり、その出された意見を確かめ合ったりして、追究を成功させることができることが見出せる。

4 話し合いの実際から捉えられる課題

まず、話型の固定化という課題が挙げられる。これは、資料4で顕著に表れている。例えば、「意見はありませんか。」という司会の問いかけ

に対し、「私は～と思います。理由は～です。」と発表があり、「わかりました。」や「同じです。」「似ています。」という返答をする一連の流れがそれにあたる。多くの小学校では話し合い指導でこのような話型を指導しているが、資料4はこの話型が固定化することで話し合いが深まらず途切れてしまうことが明らかとなった。

話型が固定化すると、児童だけでなく教師にも安心感が生まれる。「私はしっかり発言しているのだ」という児童の意識と、「他の生徒もししっかり聞いて反応している」という教師の意識が生まれやすいからである。また、児童の「友達の意見をわかってあげなくては」という意識によって、尋ねるという行為がいけないことのように感じていることも推測される²。しかし、そうすると述べられた意見に対する吟味や検討が為されないまま意見は流され、場合によっては、統合されてしまう。パターン化された話し合いの中での児童の「わかりました」は、「理解しました」ではなく「聞こえました」と同義であり、それを理解したことには、実はなっていないのではないだろうか。

この状況を打開するためには、吟味検討を行うためのBの役割の発言を訓練していくことが重要である。今回、児童の発言を採集することで、このBの役割である「言葉を確かめたり、疑問を出したりする」ことが、検討や吟味の鍵を握る存在であることが鮮明になった。検討や吟味が発生しているところでは、教師がBの役割を担い、児童の思考や発言を導いている。

このBの発言は容易にできるものではない。しかし、話し合いの深化には大変重要である。このBの発言に対する指導方法の一つとして、一つの発言に対してどのような質問が考えられるか、それによってどのような展開が予測できるかということについて、集中的に訓練することとも考えられよう。こうした方法を、表2に示した話し合いに必要な役割別に「話し合いの力をつけるために、話し合いをさせている」という場面の中で取り扱い、役割とそのための発言例を児童の中にしみこませるように繰り返すことが必要なのではないかと考える。

前述した「わかりました。」といった話型の固定化も、指導を繰り返すことによって児童に定着したのである。そう考えるならば、新たな話型となる具体的発言を習得させることは十分に可能である。

5 おわりに

本稿では、児童の話し合いの実際を捉え、そこから課題と方法を導いた。話し合いの実際を録音して文字化する過程は労力が大きい、それによってしか見えてこないものもある。ただ、文字化だけでは、話し合いの過程の児童の戸惑い等の表現が見えてこないという問題もあり、ビデオ記録も併用していきたい。

最後に、授業を提供して下さった現職コースの先生と、ご協力頂いた当該小学校の先生方と児童に深く感謝申し上げます。

5 主要引用・参考文献

- 若木常佳 201 話す・聞く能力育成に関する国語科学習指導の研究 風間書房
 若木常佳 2013 話し合う力を育成する教材の研究「台本型手びき」にキャラクターを設定した場合 福岡教育大学紀要 第62号 第1分冊
 大村はま 1984 大村はま国語教室 第二巻 筑摩書房

¹本稿では、5つのグループの話し合いの実際とそこから見出せる課題を示す。発言中の「Aさん」、「Bさん」等は、児童が担った表1の役割と対応しており、教師の発言には発言番号にTの文字を記している。

²若木(2013)は、自己の意見を述べるが、出された意見に対する検討などが難しい原因について、「わかってあげられていないことになるから質問はしない」という児童の発言から「相互に分かり合っていること」への幻想があるのではないかと推測している。