

話題に沿って話をつなぐ力の育成を目指す低学年国語科学習指導の工夫 — 話合いを可視化し分析させる工夫を通して —

府中市立上下北小学校 横山 万里江

研究の要約

本研究は、話題に沿って話をつなぐ力の育成を目指す低学年国語科学習指導の工夫について考察したものである。文献研究から、話題に沿って話をつなぐ力とは、話題について一貫性をもった方向で話合いが展開するために、他者の話の内容を理解した上で、話題に沿って話したり、再び聞いたりし、自分の発言と他者の発言とを結び付ける力とした。そして、本研究では、この力を付けるために、小学校低学年段階における相手の発言を受けて話をつなぐ手立てとしての質問に焦点を当て、児童が話題に沿った質問を行うために、話合いを可視化し分析させる工夫を行い、「疑問感の生起の段階」と「質問生成の段階」への手立てとした。このような指導の工夫を行うことは、低学年段階の話合いの困難さとその課題を解決し、話題に沿って話をつなぐ力を育成するとともに、児童に、話題に沿って話がつながることの楽しさやよさを実感させ、話合いの素地を培っていくために有効であると分かった。

I 主題設定の理由

小学校学習指導要領（平成29年告示）では、国語科の目標として「日常生活における人との関わりの中で伝え合う力を高め、思考力や想像力を養う。」¹⁾と示しており、第1学年及び第2学年の「A話すこと・聞くこと」の指導事項の(1)オに「互いの話に関心を持ち、相手の発言を受けて話をつなぐこと。」²⁾と示している。

小学校学習指導要領（平成29年告示解説国語編、以下「29 解説」とする。）では、相手の発言を受けて話をつなぐ手立てとして、「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」³⁾が挙げられている。

所属校の第2学年児童の令和5年度標準学力調査の結果では、聞き取り問題は83.3%と正答率が高く、話の内容を聞き取る力はある。しかし、実態として、児童は、友だちの発言を聞いて、それを復唱したり、共感を示したり、感想を言ったりすることは概ねできるが、相手の発言を受けて質問することに課題があり、話合いが話題に沿って展開しない。そのため、児童は、話合いを通して、話がつながることの楽しさやよさを実感することが十分できていないと言えない。

話合いは、言葉のやりとりが即時的に消えてしまう「非記録性」という特性をもっている。そのため、低学年段階の児童が、自身の話合い活動の様子を振り返り、話合いでの言葉のやりとりを俯瞰的に捉え、自分の質問が話題に沿ったものになっているのかどうかを捉えることは難しい。これまでの研究でも話合いを文字に起こした文字化資料や映像を用

いて、話合いを可視化し、分析することは行われてきた。しかし、質問に焦点を当てたものは見受けられない。そこで、本研究では、相手の発言を受けて話をつなぐ手立てとしての質問に焦点を当て、可視化資料を用いて、話題に沿った質問はどのようなものか、質問するために大切なことは何かを自覚化させれば、話題に沿って話をつなぐ力を育成することができるのではないかと考え、本研究主題を設定した。

II 研究の基本的な考え方

1 話題に沿って話をつなぐ力と質問とは

(1) 低学年段階での話合いに求められること

話合いは、話すことと聞くことが交互に行われる言語活動であり、話合いには、合意形成など何らかの目的が前提としてであると捉えられる。しかし、山元悦子・松尾剛他（2014）は、認知思考の発達から自他の分離を前提とした合意形成を行う話合いができる段階は小学校中学年段階からと捉えている。

「29 解説」には、第1学年及び第2学年の話合いに係る指導事項について、「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学年以降での話合いの素地となる。」⁴⁾と示されている。低学年における「話をつなぐ」話合い方は、中学年「考えをまとめる」高学年「考えを広げたり、まとめたりする」話合い方へとつながると言える。

村松賢一（2001）が「他者と話し合うことに対する信頼感、積極性が培われていなければ、そのこと

ばのやりとりは形式的な空疎なものになってしまう」⁵⁾ため、「ことばをつむぎ合う楽しさを味わうことを第一義にすべき」⁶⁾と述べているように、低学年段階では、話題に沿って他者と話すことで、会話がつながっていく楽しさやよさを実感させ、中学年以降の話合いにつなげていくことが求められる。そのため、楽しくやりとりをさせ、話し合うよさを体験させながら、話題に沿って話をつなぐ力を身に付けさせておく必要がある。

よって、低学年を対象とする本研究では、話合いの指導を通して、話題に沿って話がつながることの楽しさやよさを実感できるようにしつつ、互いに話したり、聞いたりする話合い活動を通して、話題に沿って話をつなぐ力の育成を目指す。

(2) 話題に沿って話をつなぐ力とは

話題に沿って話をつなぐことについて、「29 解説」には、「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。」⁷⁾と示されている。

また、山元悦子(2014)は、低学年の話合いを「複数の学習者がそれぞれの発話を積み上げていく累積的会話を特徴とする」⁸⁾とし、話題について一貫性を持った方向で話合いが展開するためには、連鎖型(つなぐ)発話が重要と述べている。

このことから、話題に沿って話をつなぐ力とは、話題について一貫性をもった方向で話合いが展開するために、他者の話の内容を理解した上で、話題に沿って話したり、再び聞いたりし、自分の発言と他者の発言とを結び付ける力とする。

(3) 質問とは

村松(2001)は、相手の言葉を受けて返す「応じる力」が相手の発言を受けて話をつなぎ、対話を活性化させ深めるためには重要であると述べている。そして、低学年段階の応じる力として、「①分からないことをたずねる。②くわしく知りたいことをたずねる。③大事だと思った点を確認する。」⁹⁾ことなどがあると述べている。質問には、様々な種類があると考えられるが、村松(2011)は、「応じる力」の中の質問を、その機能から大きく三つの系統に分けられるとした。その質問の類型とともに、第1学年及び第2学年の国語科の検定教科用図書「話し合うこと」の単元で、質問している内容の具体を調べ、表1にまとめた。

表1 質問の類型

質問の類型		質問(各教科書より抽出し、稿者作成)
WHAT系 ※「いつ」「どこ」「だれ」を含む。	知らないこと、 分からない点を 聞き返す。	・どんぐりが体ですか。(東京書籍1下) ・何をしている所ですか。(東京書籍1下) ・かたつむりは何をしているの。(東京書籍1下) ・どのお話の世界に行きたいですか。(東京書籍2上) ・朝、何時頃に見たのですか。(光村図書2下) ・それは、～ということですか。(光村図書2下) ・どんなことをしてみたいですか。(東京書籍2上)

HOW系	物事の様子や状態、方法を詳しく尋ねる。	・どんなことをしてみたいですか。(東京書籍2上)
WHY系	思いや行動や、考え、などの原因・理由を尋ねる。	・どうして、「まるい」を先に言ったほうがいいの。(光村図書1下) ・どうして、～に行ってみたいのですか。(東京書籍2上) ・どうして～ですか。(教育出版2下)(光村図書2下) ・へは、どうしてですか。(教育出版2下)

教科書から抽出した質問を村松(2001)の分類に当てはめていくと、知らないこと、分からない点を聞き返すWHAT系と、思いや行動、考え、などの原因・理由を尋ねるWHY系に概ね集約できると考えられる。また、光村図書出版の第2学年教科書上巻の巻末の「がくしゅうに用いることば」では、質問について「分からないことや知りたいこと、たしかめたいことなどを、人にきくことです。」¹⁰⁾と書かれている。

したがって、本研究における質問とは、知らないことや分からないことを聞き返したり、思いや行動、考えなどの原因・理由を尋ねて確かめたりすることを基本として捉える。

(4) 話をつなぐ手立てとしての質問とは

村松(2001)は、「対話は表面的には「話すこと」「聞くこと」の繰り返しに見えるが、それぞれに習熟しただけでは、つまり、きちんと話せて、しっかり聞けるだけでは一問一答にはなっても相互の化学変化を起こすような対話にはなりえない。対話を対話たらしめる最大のポイントは、相手のことばを受けて返すその返し方である。」¹¹⁾と述べている。先述の「がくしゅうに用いることば」では、質問する際に留意すべきこととして「しつもんをするときは、あいての話をよく聞いて、かんけいのあることを たずねるようにします。」¹²⁾とされている。

これらのことから、話をつなぐ手立てとしての質問は、相手の発言を聞いて、直前の発言のみならず、これまでの発言や話の流れを踏まえて、質問を返す行為と考える。

(5) 児童が質問するためには

生田淳一・丸野俊一(2005)は、「質問生成活動の認知プロセスを想定し「疑問感の生起」「質問生成」「質問表出」の3つの段階に注目するという実態を明らかにし」¹³⁾た。そして、授業中の児童の主体的な質問生成の促進を行うため、質問するか否かといった「質問表出の段階」への手立てだけに留まるのではなく、質問表出までの過程である「疑問感の生起の段階」と「質問生成の段階」での手立てが必要であるとしている。

まず、「疑問感の生起の段階」への手立てとしては、児童が自分の知っていること、考えていることと新たな情報（テキスト・他者の発言）との間の違いに気付くようにすることが必要だと述べている。次に、「質問生成の段階」では、疑問感を解消するため、質問を作成する際に用いる言葉を示す手立てが必要であると述べている。

つまり、相手の発言を聞いて、それに関連させて疑問感をもたせる手立てとその疑問感を質問に言い換える手立てが在るということである。

生田・丸野（2005）は、児童の授業中の質問生成活動について着目しているが、相手の発言や話の流れを踏まえて、質問生成することは共通していると考ええる。

そこで、本研究では、児童が話題に沿った質問を行うために、話し合いを可視化し分析する工夫を行い、「疑問感生起の段階」と「質問生成の段階」への手立てとする。

2 話し合いを可視化することが必要な理由とは

香月正登・上山伸幸（2018）は「話し合いの振り返りには音声言語による活動であることに起因する困難さが伴う。音声言語には、発話されたことばが即時的に消えてしまうという「非記録性」という特性が備わっている」¹⁰⁾と述べている。話し合いは、非記録性のものであり、それゆえ、話し合い活動を振り返った際、态度的な側面や非言語的な内容に振り返りが留まる傾向がある。

また、山元悦子（2014）は、連鎖型の話し合いは、児童一人一人のお互いの意見を「つなぐ」意識が育っている場合に営まれるが、低学年段階の児童は、話し合いで一貫性をもって話をつないでいこうとする意識にまで至りにくいと述べている。このような発達段階の低学年の児童が非記録性の話し合い活動を振り返り、話題に沿って話し合いが展開しているかどうか捉えることは難しいと考えられる。

そこで、低学年段階の話し合いの課題を解決するために、話し合い活動において目に見えない音声のやりとりを文字化資料や映像を用いて可視化することが有効であると考ええる。文字化資料とは、話し合いの発言を文字に起こした資料である。話し合いの振り返りを文字媒体で行うことで具体的な発言に着目した分析が可能になり、個々の発言のつながりに着目することができると考えられる。

映像とは、話し合いの様子を動画に収めたものである。低学年段階ということで文字化資料だけでは、具体的に話し合いをイメージすることができない児童もいることが懸念される。そこで、本研究では、低学年段階の児童が文字化資料よりもより簡単に話し合いの概要を捉えることができるよう映像も用いる。

これらを用いて、話し合いを可視化することで、低

学年段階の児童であっても、自分の質問が相手の発言とどのように結び付いているか言葉のやり取りとその関係性を捉え、話題に沿って話をつなぐことができているか振り返ることができる。

3 質問表出の段階までへの手立て

(1) 児童に質問させるための工夫とは

生田・丸野（2005）は、疑問感の生起の段階への手立てとして、先述したように、児童が自分の知っていること、考えていることと新たな情報（テキスト・他者の発言）との間の違いに気付けるようにすることが必要だとしている。

低学年段階の児童にとって、その違いに気付き、もっと知りたいと疑問感をもつためには、疑問感の生起の段階への前段階として、互いの話に関心をもって聞くことが必要となると考えられる。

そこで、話題の設定の工夫を行う。「解説 29」には、「話題を設定する上で第1学年及び第2学年にふさわしい対象として、身近なことや経験したことなど」¹¹⁾が示されている。

本研究では、「これまで読んだ好きな話の世界に行けたらどんなことをしてみたいか。」という話題を設定する。普段から、絵本を手に取り自ら読んだり、読み聞かせをしてもらったりすることの多い低学年の児童にとって、この話題は、身近なものであるとともに、想像力を刺激し、たくさんの「してみたいこと」が思い浮かぶと考えられる。これまでの読み聞かせや国語科の授業の中で扱ってきた物語などを共通の話題として取り上げ、互いの話に関心をもって話し合いに参加できるようにする。

そして、低学年でも児童が話題に沿った質問はどのようにするのか実感の伴った理解が得られるよう、単元づくりの型として、単元計画を表2に示し、単元の中に位置付けた質問表出の段階までの手立てについて、以下に述べる。

表2 単元計画

次	時	○学習内容 ●指導の留意点
一	1	○これまでの様々な教科で行った話し合い活動を振り返り、話し合いで困ったことを想起する。 ○「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」という話題で1回目の話し合いを行う。 「1回目の話し合い」
	2	○モデルと自分たちの話し合いを映像と文字化資料を用いて、比較分析し、話がつながる話し合いポイントを見付ける。 ●「話がつながっているか。どんな質問をしているか。」という視点で二つの話し合いを比較させ、自分たちの話し合いの課題を自覚させる。 「2回目の話し合い」
二	3	○質問の部分のみ空欄になった文字化資料を用いて、どこにどの質問が当てはまるか、その理由を文字化資料から見付ける。
	4	●児童が問いと答えの関係に終始しないよう、質問につながる言葉と質問の関係に気付かせ、話題に沿った質問はどのようなものが捉えさせる。 ●相手の発言を受けて質問しているのに、話し合いが話題から逸れている誤答を提示し、話題を意識して話す大切さを捉えさせる。 「3回目の話し合い」
三	5	○話題に沿った質問を意識し、1回目の話し合いと同じ話題で2回目の話し合いを行う。 「4回目の話し合い」

6	○「2回目の話合い」の振り返りを行う。 ●映像と文字化資料を用いて、「1回目の話合い」と「2回目の話合い」を比較しながら振り返らせ、話題に沿った質問を行えば、話がつながることの楽しさやよさを味わえると気付かせるとともに、質問表出の意欲を高めさせる。 ウ【学習の振り返りへの手立て】
7	○他の話題で、学んだことを生かしながら、話合いを行う。 「3回目の話合い」

(2) 質問表出段階までの三つの手立て

ア【質問生成の段階への手立て】

2時間目では、モデルとなる話合いと自分たちの話合いを映像と文字化資料を用いて、比較分析する。質問生成のプロセスの段階順とは異なるが、モデルとなる話合いから質問を作成する際に用いる言葉を見つけ、話合いについてのモデルイメージをもたせるため、質問生成段階への手立てを先に講じる。ここでいうモデルとなる話合いとは、話の内容を理解した上で、話題に沿って話したり、再び聞いたりし、自分の発言と他者の発言とを結び付け、一貫性をもった方向で展開する話合いである。これを表3に示す。

表3 モデルとなる話合いの文字化資料(一部抜粋)

話題	「もし、すきなお話のせかいに行けたらどんなことをしてみたいですか。」
Bさん	わたしは、「からすのパンやさん」のせかいに行ってみたいです。「からすのパンやさん」はからすがしているパンやさんのお話です。
Cさん	なるほど。どうして、そのお話のせかいに行ってみたいのですか。
Bさん	自分もからすのパンやさんの子どもになってみたいからです。
Cさん	からすのパンやさんの子どもになってみたいのですね。からすのパンやさんの子どもになって、どんなことをしてみたいですか。
Bさん	からすのパンやさんには、子どもがアイディアを出した色々なパンがうってあります。わたしもおもしろいパンを考えてみたいと思いました。
Aさん	たとえば、どんなパンですか。
Bさん	わたしは、パズルをするのが好きだから、パズルパンをつくってみたいです。たべられるし、それであそぶこともできるパンです。
…質問につながる言葉 ……質問	

まず、自分たちの話合いとモデルとなる話合いの映像を「話がつながっているか。どんな質問をしているか。」という視点で比較し、自分たちの話合いの課題を自覚させる。そして、文字化資料を音読したり、気になった言葉に線を引かせたりする活動を設定する。この活動により、話をつなぐためには、どのようなことに気を付けて発言すればよいのか、どのような言葉を使って質問生成していけばよいのか、気付かせることができる。

イ【疑問感の生起の段階への手立て・質問生成の段階への手立て】

3・4時間目では、話題に沿って、話をつなぐためには、どのように質問していけばいいか捉えさせる。モデルとなる話合いの文字化資料の質問している箇所だけ空欄にしたものを児童に提示し、どこにどの質問が当てはまるのか理由を文字化資料から見つけ説明させる。この際、質問と答えの関係に終始することがないように留意する。

また、話合いが話題から逸れていく文字化資料を

誤答として示し、前の発言を受けた質問であっても話題に沿わない話合いになることがあることに気付かせ、今、何について話をしているのかと話題を常に意識して、話合いに参加する重要性を捉えさせる。さらに、自分たちの話合いを文字化資料で振り返り、相手の発言を受けて「分からないな。もっと知りたいな。たしかめたいな。」という疑問感が生まれたときに、どのような言葉を用いて質問生成をすれば、話題に沿った質問になったか考えさせる。

これらの活動が「疑問感生起の段階」と「質問生成の段階」への手立てとなり、相手の発言を受けて、話題に沿いながら質問していくと話がつながることに気付かせることができる。

また、児童の言葉から疑問感とはどのようなものかまとめるとともに、文字化資料から児童が考えた質問する際に使うといい言葉をまとめ、児童の疑問感を質問生成に繋げる手立てとなるカード(図1、以下「質問カード」とする。)を作成する。そして、再度話合いを行う際は、一人1枚児童に配付し、「質問カード」を手元に持ちながら話合いに参加できるようにする。

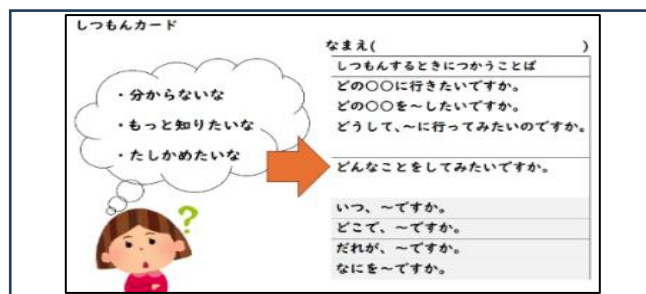


図1 質問カード

ウ【学習の振り返りへの手立て】

6時間目では、質問表出の手立てとして、映像と文字化資料を用いて「話合いで出来るようになったことは何か」という視点でと1回目の話合いと2回目の話合いを比較しながら振り返り、自分の発言により、話合いがどのように進んでいったのか捉え、質問するために大切なことを確かめさせたり、なぜ話題に沿った質問を行い、話合いを展開していくことが大切であるかを考えさせたりする。この活動により話合いの中で話題に沿った質問を行えば、話がつながることの楽しさやよさを味わえると気付かせることができ、次も質問をしてみたいという意欲を高めることができると考えられる。

Ⅲ 研究の仮説及び検証の視点と方法

1 研究の仮説

「話すこと・聞くこと」の学習において、映像と文字化資料を用いて、自らの話合いとモデルとなる話合いを質問に着目して分析させる工夫を行えば、

話題に沿って質問し話をつなぐ力を育成することができる。

2 検証の視点と方法

検証の視点と方法について、表4に示す。

表4 検証の視点と方法

	検証の視点	方法
1	話題に沿って質問し話をつなぐ力を育てることができたか。	・プレテスト ・ポストテスト
2	話合いを可視化し分析させる工夫を行い、「疑問感生起の段階」と「質問生成の段階」への手立てとすることは、話題に沿って質問し話をつなぐ力を育てるために有効であったか。	・動画検証 ・授業の振り返り

IV 研究授業について

研究授業の内容を表5に示す。

表5 研究授業の内容

期間	令和6年6月26日(水)～7月5日(金)
対象	所属校第2学年(5人)
単元名	みんなで話し合う ～ことばをつないで話し合おう～
重点を置く指導事項	互いの話に関心を持ち、相手の発言を受けて話をつなぐこと。(思考力、判断力、表現力等A(1)エ)
言語活動	もし、すきなお話のせかいに行けたら、どんなことをしてみたいか、友だちと話し合おう。

※単元計画は表2を参照

V 研究授業の分析と考察

1 話題に沿って質問し話をつなぐ力を育てることができたか

(1) プレテスト・ポストテストによる分析

プレテストでは、「雨の日には、どんな遊びをすればよいか」、ポストテストでは、「1・2年生合同のお楽しみ会をどのように実施するか」という話題について、話し合っている資料を読み、話の内容を落とさず聞き取り、話題を捉えているか、これまでの発言や話の流れを踏まえて話題に沿った質問をすることができているかを検証する問題を作成した。テストを実施する際には、男性教諭と女性教諭で役割分担をし、児童の前で、話合いの資料を読み上げ、児童は、必要に応じてメモを取りながら、話合いを聞き、その後、問題に取り組んだ。プレテスト・ポストテストの内容及び評価の判断基準を表6、結果を表7に示す。

表6 プレテスト・ポストテストの内容及び評価の判断基準

問題番号	内容(問題形式)	解答類型	評価基準
①	話の内容を落とさず聞き取り、話題を捉えている。(選択問題)	正答	話し手が知らせたいことを落とさず聞いている。
②		誤答	話し手が知らせたいことを正しく聞き取れていない。

③	これまでの発言や話の流れを踏まえて、質問を返している。(記述問題)	1	これまでの発言や話の流れを踏まえて、質問を返している場合
		2	発表者への質問は書いているが、発言内容の中に既にその答えがある場合
		3	発表者の発言内容に関することは書いているが、質問を書いていない場合
		9	上記以外の解答
		0	無解答(無記入の場合)

表7 プレテスト・ポストテストの結果 (n=5)(人)

問題番号	解答類型	プレテスト	ポストテスト
①	正答	5	5
	誤答	0	0
②	正答	3	5
	誤答	2	0
③	1	2	5
	2	0	0
	3	1	0
	9	0	0
	0	2	0

表7に示すとおり、プレテストとポストテストを比較すると、話の内容を落とさず聞き取り、話題を捉えているか検証する問題は、正答した児童が2人、これまでの発言や話の流れを踏まえて話題に沿った質問をすることができているかを検証する問題は、正答した児童が3人増加した。この結果から、他者の話の内容を理解した上で、これまでの発言や話の流れを踏まえて、質問し、自分の発言と他者の発言とを結び付けることが概ね出来るようになったといえる。

(2) 話合いにおける児童の質問表出の変容の分析

児童の質問表出の変容について、表8の質問の評価の判断基準を用いて、1回目の話合いと話題を変えて実施した3回目の話合いを比較し、結果を表9に示す。話合いは3人1グループで実施した。

表8 質問の評価の判断基準

A	これまでの発言や話の流れを十分踏まえ、さらに話がつながるように話題に沿って質問をすることができている。
B	これまでの発言や話の流れを踏まえ、話題に沿って質問をすることができている。
C	これまでの発言や話の流れを踏まえ、話題に沿って質問をすることができていない。

表9 話合い活動の結果 (n=5)(人)

		3回目の話合い 話題「2学期に頑張りたいことは何ですか。」			
すか。」 1回目の話合い、 話題「もし、すきなお話 のせかいに行けたら、ど んなことをしてみたいで すか。」		A	B	C	計
	A	0	0	0	0
	B	1	1	0	2
	C	1	2	0	3
	計	2	3	0	5

1 回目の話合いで B 評価以上の児童は、2 人だったが、3 回目の話合いでは、5 人に上昇し、C 評価の児童は、3 人から 0 人に減少した。1 回目の話合いでは、一人一人がスピーチのように、自分の考えを述べ、話し終わった後に、特定の児童が質問するという形であったが、「疑問感生起の段階」「質問生成の段階」への手立てを講じた後の 3 回目の話合いでは、児童の質問表出の様子に変容がみられた。3 回目の話合いの様子を表 10 に示す。

表 10 3 回目の話合いの様子(一部抜粋)

①	A 児	B ちゃんは 2 学期にどの勉強を頑張りたいですか。
②	B 児	私は、図工を頑張りたいです。 ①の答え
③	A 児	なんで、図工の勉強を頑張りたいのですか。 ②を踏まえての質問
④	B 児	カッターを使うのが苦手だからです。 ②の答え
⑤	C 児	B ちゃんは図工でカッターを使うのが苦手なんですね。 ④の復唱
⑥	A 児	はい。
⑦	C 児	どうして、カッターを使うのが苦手なんですか。 ④を踏まえての質問
⑧	B 児	なんで、カッターを使うのが苦手かという紙を切ろうとしても、なかなか上手に切れないからです。 ④の答え
⑨	C 児	なるほど。 ⑧への共感 私はカッターを使うときは、カッターを鉛筆を持つときと同じように持って、あとは、ゆっくり慎重にやったらきれいにできると思います。 ⑧に対する自分の考え B ちゃんもやってみてください。
⑩	B 児	分かりました。やってみます。うちでもカッターを使って紙を切る練習がやりたいです。
⑪	A 児	カッターを使うこと以外に、図工で頑張りたいことはあるんですか。 ⑩を踏まえての質問
⑫	B 児	ううへん。 ⑪への返答に悩む児童の様子
⑬	A 児	私だったら、ミリーの素敵なぼうしを作った時にみたいに、想像したり、付け足したりして、かわいいのやかっこいいのを作るのを頑張りたいです。 ⑪に対する自分の考え
⑭	B 児	ううへん。 ⑪への返答に悩む児童の様子
⑮	C 児	私だったら、絵具で画用紙に絵を描くことを頑張りたいと思います。 ⑪に対する自分の考え B ちゃんは、どうですか。 ⑪を踏まえての質問
⑯	B 児	私も絵具を使って画用紙に絵を描くことを頑張りたいと思います。2 学期は、図工でカッターを使うことと絵具を使うことを頑張ります。
…質問につながる言葉 …質問 …自分の考え		

A 児は、②を踏まえて、③のように質問した。そして、C 児は、⑤で B 児の考えを復唱した後、④を踏まえて、⑦でその理由を尋ねた。さらに、⑧の B 児の答えを受けて、⑨で B 児へ共感を示した後、カッターの使い方について説明を行った。B 児も⑩でそれについて感想を述べ、話がつながっていった。

また、A 児は、⑩を踏まえて、⑪のように質問し、何と答えるか迷う B 児に⑬で自分の考えを示した。それでも、返答に迷う B 児に対し、話題に沿って、さらに話がつながるように、⑮のように C 児も自分の考えを示し、⑪を踏まえて B 児に再度質問をした。B 児は、⑯で友だちの考えを受けて⑪の質問に返答した後、これまでの話合いを受け、2 学期に頑張りたい勉強についてまとめる発言をした。

このように、児童は、他者の話の内容を理解した上で、これまでの発言や話の流れを踏まえて、質問し、自分の発言と他者の発言とを結び付け、話をつなぐことができるようになった。

2 話合いを可視化し分析させる工夫を行い、「疑

問感生起の段階」と「質問生成の段階」への手立てとすることは、話題に沿って質問し話をつなぐ力を育てるために有効であったか

V 1 で述べたように、児童は、研究授業を通して、話題に沿って質問し話をつなぐ力を高めることができた。その要因となったと考えられる手立てとその際の児童の様子について、以下に述べる。

(1) ア【質問生成の段階への手立て】での児童の様子

まず、モデルとなる話合いと自分たちの話合いを映像と文字化資料を用いて、比較分析し、話題に沿った話合いについて、モデルイメージをもたせた。モデルとなる話合いの映像は、教師が児童役となり、3 分程度のものを作成した。

児童は、自分たちの話合いとモデルとなる話合いの映像を比較し、「(二つの話合いの) 違いは、私たちは途中質問をしていないけど、動画は途中質問をしていた所です。」と発言した。途中質問という表現を使い、動画を視聴したことで、話合いは言葉のやり取りをすることと捉え、そのやり取りの手段として質問があると気づき、自分たちはそれが出来ていないと話合いの課題を自覚した。

そして、文字化資料を音読したり、気になった言葉に線を引いたりする活動では、すべての児童が質問に線を引いており、質問する際に使う言葉を捉えた。さらに、「質問してもらったら、より詳しく説明できると思います。」と質問されるよさに言及したり「最初にどんなお話か言って、みんながどんなお話か分かれば、みんなも質問することができる。」と話がつながるためにどのようなことに気を付けて発言すればいいか言及したりしていた。

このように、映像や文字化資料を用いて、話合いを分析することは、言葉のつながりを意識させることができ、話合いにおいて、どのような言葉を使って質問生成していけばいいのか、どのようなことに気を付けて発言すればいいのか、気付かせるために有効であると考ええる。

(2) イ【疑問感の生起の段階への手立て・質問生成の段階への手立て】での児童の様子

まず、質問部分が空欄になった文字化資料図 2 を用いて、どの質問が文字化資料のどの部分に当てはまるか考える学習を行った。

○たさとはどんなパンですか。 ○このお話のせかいに行きたいです か。 ○うしてそのお話のせかいに行 てみたいのですか。 ○かすのパンやさんの子どもにな て、どんなことをしてみたいで ずか。		F さん 話を聞いて、好きなお話をしたいから、どんなパン をしてみたいですか。
G さん わたしは、パンやさんには、まだたさ ズンバを、つくって、みたいで、た し、まだ、あそびたいです。パン さんで、あそびたいです。	4	G さん からすのパンやさんは、どんなパン ですか。
F さん わたしは、パンやさんには、まだた ズンバを、つくって、みたいで、た し、まだ、あそびたいです。パン さんで、あそびたいです。	5	H さん からすのパンやさんの、子どもに なりたいです。
G さん わたしは、パンやさんには、まだた ズンバを、つくって、みたいで、た し、まだ、あそびたいです。パン さんで、あそびたいです。	2	G さん からすのパンやさんの、子どもに なりたいです。
H さん からすのパンやさんの、子どもに なりたいです。	1	G さん からすのパンやさんの、子どもに なりたいです。

図 2 質問部分が空欄になった文字化資料

授業では、①から順番に空欄に当てはまる質問を児童が発表していった。①～③に当てはまる質問は何か発表した児童たちは、皆、その質問がその場所に当てはまる理由を問いと答えの関係から見つけて述べた。しかし、D児が「④に入る質問は、「例えば、どんなパンですか。」だと思います。その理由は、「面白いパンを考えてみたいと思います。」の所です。」と、その質問がその場所に当てはまる理由として質問より前の質問につながる言葉を取り上げ述べたことから、他の児童たちも話をつなぐ手立てとしての質問は、これまでの発言や話の流れを踏まえて行われていることに気付いた。そして、「前の人が言っていた質問の答えをヒントにして、その中から、聞いてみたいと思うことを探したら分かりやすいと思いました。」などと発言をする児童もいた。

そこで、次に話合いが話題から逸れていく文字化資料を示した。「みんなが見つけた質問のポイントを使って、Hくんが質問をしています。これでいいのかな？」と問いかけ、話合いが話題から逸れていく文字化資料の分析を行わせた。その際の児童の発言を表11に示す。

表11 話合いが話題から逸れていく文字化資料の分析を行った際の児童の発言（一部抜粋）

A児	「Mさんは、何ピースのパズルをつくることができますか。」のところが違うと思います。
D児	何から何に変わってるかという、からすのパン屋さんからパズルの話に変わっています。
教師	前の言葉を使って質問したのに、話が変わっていくことなんてあるんだね。なんでかな。
C児	からすのパン屋さんからパズルの話になっているのがいけないと思います。話題に書いてあるように、話すときの中心となることからは、からすのパン屋さんのお話なのに、パズルの話になっているから、いけないと思います。この質問で、話がかわってしまったから、この質問はいけないと思います。

A児は、話合いが話題から逸れていった質問の箇所に気づき、それを受けてD児が、話題が絵本の中の話からパズルの話に移行したことを説明した。そして、C児が、話すときの中心となることからも逸れる質問をすることは、話合いにおいてよくないことを説明した。よって、児童たちは、前の発言を踏まえた質問であっても話題に沿わない話合いになることがあることに気づき、今、何について話しているのかと話題を意識して、質問生成をしていく重要性を捉えた。

そして、それらのことを意識しながら、自分たちの話合いを文字化資料で振り返り、「分からないな。もっと知りたいな。たしかめたいな。」と疑問感をもつ友だちの発言に線を引き、文字化資料から見つけた、質問に用いる言葉をまとめた質問カードを補助的に使いながら、質問生成を行った。1回目の話合いで質問表出できなかった児童も、疑問感を

もち、質問生成をすることができた。また、この質問カードは、再度話合いを行う際にも児童に持たせ、話合いに参加させたことで、児童が質問を生成する際に用いる言葉を確認でき、質問生成の段階への手立てとして、一定の効果があつたと考える。

このように、話合いを可視化し、分析する工夫を行うことは、低学年段階の児童であっても、個々の発言のつながりに着目させることができ、相手の発言を受けて、話題に沿いながら質問していくと話がつながることに気付かせることに有効であると考えられる。また、文字化資料で再度自分たちの話合いを振り返らせることで、児童に自分の知っていること、考えていることと新たな情報との間の違いに気付かせることができ、それによって疑問感を生起させ、質問生成させることに有効であると考えられる。

3 その他の質問表出段階までへの手立て

本研究で、疑問感の生起の段階への前段階として、児童が興味をもてるように話題設定の工夫を行ったことは、互いの話に関心をもたせるための手立てとなったと考える。

また、ウ【学習の振り返りへの手立て】では、まず、映像と文字化資料を用いて「話合いで出来るようになったことは何か」という視点で1回目と2回目の話合いを比較し振り返った。しかし、その視点だけでは、児童は自分たちの話合いの変容を十分に自覚することが出来ていなかったため、授業の中で児童と見つけた話がつながる話合いポイント（①質問する②復唱して確かめる③共感を示す④感想を言う）を想起させ、再度、映像や文字化資料で話合いを振り返った。児童は、具体的な視点をもち、自分たちの話合いを振り返ることで、自分たちが話合いの中で、それらができるようになったことに気付くことができた。

さらに、なぜ、話合いの中でそれらをすることが大切なのか、考えを深めた。教師の「なぜ、話合いで質問をすることは大切なのですか。」という問いかけに対する児童と教師の対話を表12に示す。

表12 質問のよさについての児童と教師の対話

①	A児	途中質問をすればいい理由は、楽しく話合いができるからです。
②	E児	途中質問をしてもらえたら、うれしいからです。
	教師	なぜ、うれしいのかな？
③	B児	途中質問をしてもらったら、話している人が自分の話を聞いてくれていると分かって、うれしくなります。
④	C児	途中質問をしたら、次に何を話したらいいか分かって、話がスラスラ言えるようになるからです。だから、私は、言葉がつながる話合いポイントを使って、話合いをしたらいいと思います。
	教師	Cちゃんが言ったように、質問されることで自分が用意していなかったことまで考えて、話せたという人いますか。
(全員挙手)		
⑤	B児	初めの好きな世界に行ってみたいことから、質問されてバージョンアップした。
	教師	最初よりどうなったの？

⑥	A児	最初よりレベルアップした。
⑦	D児	(自分ももっていた考えが) 大きくなった・・・広がった!!!
⑧	C児	話し合うことで、自分の考えが広がっていく。

児童は、話題に沿った質問を行えば、話がつながることの楽しさを味わえたり、自分の話を聞いてもらえているということが分かり、喜びを感じたりすると捉えた。(発言①②③④参照)そして、質問をされることで、最初の自分の考えよりも、より考えを広げることができると実感することができた。

(発言⑤⑥⑦⑧参照) 3回目に行った話合いの振り返りの記述にも、「みんなのしゃべったことをよく聞いて、質問をしたら考えが広がる。」「質問をされると自分の考えが広がるのがよかったです。(私が質問してあげて) お友達の考えも広がっていたらいいと思います。」「(次の話合いで頑張りたいことは) 途中質問をたくさんすることです。」など話合いにおける質問表出のよさを捉え、質問表出への意欲が高まったことが分かるものがあった。

このように、ウ【学習の振り返りへの手立て】は、話合いの中で話題に沿った質問を行うことの楽しさやよさを実感的に理解させ、質問表出の意欲を高めることに有効であると考えられる。

VI 研究のまとめ

1 研究の成果

- 低学年段階の児童を対象とした本研究では、相手の発言を受けて話をつなぐ手立てとしての質問に焦点を当て、話合いを可視化させる工夫を行い、「疑問感生起の段階」と「質問生成の段階」への手立てとした。それにより、児童は、話題に沿った質問はどのようなものか、質問するために大切なことは何かを捉えることができ、また、話合いの中で話題に沿った質問を行えば、話がつながることの楽しさやよさを味わえると気付いた。そして、その結果、児童の話合いは変容した。以上のことから、本研究で行った学習指導の工夫は、話題に沿って話をつなぐ力を育てるために一定の成果を得ることができると分かった。

2 研究の課題

- 本研究で行った学習指導の工夫は、低学年段階の児童に対しては有効であることが分かった。しかし、話合いの指導は小学校6年間を通じて、系統的・段階的に行われていくべきものである。本研究は低学年段階の児童の課題を前提として進めていったため、低学年段階の児童以外にも、有効であるのかは明らかではない。本研究のように、各学年段階に応じて、有効な学習指導の工夫があると考えられるため、低学年以降の児童の発達段階

階に合わせた、さらなる学習指導の工夫を検討していく必要があるという課題が残った。

3 成果と課題を踏まえた今後の方向性

- 今後の方向性としては、今回の研究を生かし、中学年「考えをまとめる」高学年「考えを広げたり、まとめたりする」話合い方の指導につなげていくために、中学年段階、高学年段階の児童の発達段階に合わせたさらなる学習指導の工夫を行う。今後は、本研究での課題を踏まえて、他教科との関連も図りながら各学年段階に応じた指導を構想していく。

【引用文献】

- 1) 文部科学省 (平成29年告示): 「小学校学習指導要領」 p. 28
- 2) 文部科学省 (平成30年): 前掲書p. 30
- 3) 文部科学省 (平成30年a): 「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p. 61
- 4) 文部科学省 (平成30年a): 前掲書p. 61
- 5) 松村賢一 (2001b): 「21世紀型授業づくり17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p. 87
- 6) 前掲書b: p. 86
- 7) 文部科学省 (平成30年a): 前掲書p. 61
- 8) 山元悦子 (2014): 「第IV章 2 低学年 (2 年生) の指導」位藤紀美子監修「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—」p. 147
- 9) 松村賢一 (2001b): 前掲書p. 105
- 10) 甲斐睦朗外 (令和 6 年c): 「こくご二上 たんぽぽ」光村図書出版p. 160
- 11) 松村賢一 (2001b): 前掲書p. 47
- 12) 甲斐睦朗外 (令和 6 年c): 前掲書p. 160
- 13) 生田淳一・丸野俊一 (2004): 「質問作りを中心にした指導による児童の授業中の質問生成活動の変化」日本教育工学会論文誌29 (4) p. 577
- 14) 香月正登・上山伸幸編者/国語教育探究の会著 (2018): 「対話力がぐんぐん伸びる! 文字化資料・振り返り活動でつくる小学校国語科「話し合い」の授業」明治図書出版p. 12
- 15) 文部科学省 (平成30年a): 前掲書p. 58

【参考文献】

- 山元悦子・松尾剛外 (2014): 「小学生の話し合う力をどう見取るか—発達研究に依拠した実態調査を手がかりに—」日本教科教育学会誌第37巻 第1号
- 村松賢一・佐藤申子編者 (2011): 「子どもたちの対話が激変する「質問力」アップワーク低学年」明治図書出版
- 甲斐睦朗外 (令和 6 年): 「こくご一下 ともだち」光村図書出版
- 甲斐睦朗外 (令和 6 年): 「こくご二下 赤とんぼ」光村図書出版
- 樺山敏郎・青木伸生外 (令和 6 年): 「ひろがることば 小学国語二下」教育出版
- 秋田喜代美外 (令和 6 年): 「新編新しい国語一上」東京書籍
- 秋田喜代美外 (令和 6 年): 「新編新しい国語一下」東京書籍
- 秋田喜代美外 (令和 6 年): 「新編新しい国語二上」東京書籍