

小学校国語科における話し合いを深めるための学習指導 —Thinking Together Programmeの導入を通して—

富澤(猿山)恵未・佐藤 浩一・石川 克博

群馬大学教育実践研究 別刷
第32号 173～188頁 2015

群馬大学教育学部 附属学校教育臨床総合センター

小学校国語科における話し合いを深めるための学習指導 —Thinking Together Programmeの導入を通して—

富澤(猿山)恵未¹⁾・佐藤 浩一²⁾・石川 克博²⁾

1) 前橋市立時沢小学校

2) 群馬大学大学院教育学研究科教職リーダー講座

Instruction of Japanese language in an elementary school to facilitate effective discussion through Thinking Together Programme.

Mami TOMIZAWA-SARUYAMA¹⁾, Koichi SATO²⁾, Katsuhiko ISHIKAWA²⁾

1) Tokizawa Elementary School, Maebashi, Gunma

2) Program for Leadership in Education, Graduate School of Education, Gunma University

キーワード：国語科、小学校、Thinking Together Programme、探究的な話し合い、協同学習

Keywords : Japanese language, Elementary school, Thinking Together Programme,
Exploratory talk, Collaborative learning

(2014年10月31日受理)

1 問題

1. 言語活動の充実と難しさ

平成20年度の学習指導要領改訂により、児童の思考力・判断力・表現力等の育成を目指し、様々な教科で言語活動の充実が求められるようになった。授業中の言語活動には、自らの思考を文章化する、他者に伝える、他者と意見交換するなど、様々な形態がある。またこうした活動は教科の学習のみならず、道徳や特別活動、ひいては日常生活の中にも多く含まれている。その意味からも、言語活動の充実を図ることは、現在の学校に求められている大きな課題と言える。

こうした指導に力を入れることが求められるということは、反対に、こうした活動が不十分であり、言語を運用する力が身につけていないという実態があることが推察される。例えば、自分の意見を問われても答えなかったり、聞き取れないほどの小さい声で発言し

たりする児童、人の話を聞かず一方的に自分の意見を主張する児童は、多くのクラスで見られる。

2. 教室での話し合いとグラウンド・ルール

Mercerは児童生徒の会話を分析した結果から、競争的 (disputational)・累積的 (cumulative)・探究的 (exploratory) という3種類の話し合い (talk) を分類した (Mercer, 2000 ; Mercer, Wegerif, & Dawes, 1999)。競争的な話し合いでは、個人が自分の意見を一方的に主張したり、あるいは相手の主張に反論するというやりとりが繰り返される。意見を集約しようとか、組み立てようといった試みは行われない。累積的な話し合いとは、他者の発言を受け入れたり、それに同意を示すような話し合いである。これにより知識や情報を共有することはできるが、無批判にそうしていることが多い。探究的な話し合いとは、互いの意見を巡って批判的かつ建設的に行われる話し合いである。どの

人の意見もメンバー間で検討され、根拠を問うたりそれに応えるようなやりとりがなされる。また議論の末に、グループ全体の同意を経て何かが決定される。児童が共同で活動を行う際には、探究的な話し合いが行われることが望ましいが、現実にはそれは難しい。

どのような話し合いでも、そこに参加する人々の間で、ある種の知識や暗黙の了解が共有されている。Mercerはこれをグラウンド・ルール (ground rule) と呼んでいる。そして教室で探究的な話し合いが行われるためには、以下のようなグラウンド・ルールが共有されていなければならないと指摘している (Dawes, 2001; Mercer et al., 1999; Wegerif, Mercer, & Dawes, 1999)。

- ①関連する全ての情報を共有する。
- ②グループは同意に達することを目指す。
- ③グループは意思決定の責任を負う。
- ④発言の際に理由を言う。
- ⑤反論 (挑戦) を受け入れる。
- ⑥決定する前に他の案を検討する。
- ⑦互いに発言を促す。

またDawes & Sams (2004) では、探究的な話し合いを導くために、以下のグラウンド・ルールが提示されている。

- ①誰の発言も求められる。
- ②誰も相手の話を注意深く聴く。
- ③理由が期待されるし、提示される。
- ④賛成意見も反対意見も、議論の一部として受け入れられる。
- ⑤メンバーは互いの意見やアイデアを尊重する。
- ⑥全ての情報が共有される。
- ⑦決定する前に同意に達することを目指す。

Wegerif, Linares, Rojas-Drummond, Mercer, & Velez (2005) では以下のルールがあげられている。

- ①関連する全ての情報を共有する。
- ②どのメンバーも議論に参加するよう励まされる。
- ③誰も相手の話を注意深く聴く。
- ④どの提案も注意深く検討される。
- ⑤自分の考えや意見には理由をつけることが求められる。
- ⑥考えに対する建設的な挑戦は受け入れられ、それに応えることが求められる。
- ⑦決定する前に他の案を検討する。

⑧グループは意見の一致に到達することを目指して協働する。

細部の表現は研究により異なっているが、探究的な話し合いを導くグラウンド・ルールの要点は、次のようにまとめることができる。

- 全員が話し合いに参加すること。
- 相手を尊重すること。
- 発言には理由をつけること。
- 建設的な意見交換がなされること。
- 意見交換を通して全員が同意すること。

こうしたルールが教室内で共有されなければ、話し合いは競争的あるいは累積的なものにとどまる。

3. 話し合い方の学習

話し合いがうまくいかないのは、決して、児童生徒の発達段階 (例: 思春期だから) や、性格特性 (例: 内気だから) ばかりが原因ではない。適切な話し合い方を学習してこなかったこと、あるいは誤った学習をしてしまったことが大きな原因として考えられる。誤った学習というのは例えば、「多数決で決めるのが最も良い方法だ」とか、「自分の考えを真っ先に発言するのが、良い話し方だ」などと考えているケースであり、授業を参観しているとしばしば出会う。

倉盛・高橋 (1998) は道徳判断課題を用いて、小学1・3・5年生の話し合いを検討した。すると3年から5年にかけて、自分の意見を主張する発話量が増えることが見出された。一方、相手に質問や提案をしたり、それに応えるタイプの発話量は、3年生と5年生で差がなかった。このことは、児童の発達に伴って自らの意見を主張することは増えるが、相手の意見を聞いたり、それに基づいて議論を深めるには至らないことを示している。競争的な話し合いはたやすいが、累積的な話し合いや探究的な話し合いは、時間をかけて学ばなければならないのである。

適切な話し合いを学ばせる授業実践も報告されている。山元 (2003, 2007) や増田 (2007) は、話し合い活動を積極的に取り入れた国語授業や、スモールステップ式の話し合い活動を重ねていくことを通して、相手の話を傾聴したり、建設的に話し合うといったコミュニケーション能力が次第に獲得されていくことを報告している。松尾・丸野 (2007, 2008) は授業中のやりとりを通して、「自分なりの考えを大切に」、

「積極的に質問や反論を行う」といったグラウンド・ルールが児童の間で共有されていく過程を記述している。また協同学習の推進者であるJohnson, Johnson, & Holubec (2002) も、小集団での協同の技能として、「意見やアイデアを分かち合う」、「事実と推論の根拠を尋ねる」、「皆に参加を呼びかける」、「別々の意見を一つにまとめる」、「正しいと判断する根拠を尋ねる」、「綿密な質問をして徹底的に検討する」などを教えなければならないとしている。これらは探究的な話し合いや、それを導くためのグラウンド・ルールと同じ内容と言える。

4. Thinking Together Programme

Mercerらは教室での児童生徒の話し合いを探究的なものに変えていく手段として、Thinking Together Programme (以下、TTP) を開発している。このプログラムは、Talk Box と名付けられた一連のレッスンから構成されている。各レッスンは、様々な課題にグループで取り組むことを通して、探究的な話し合いに必要な話し方、聞き方、話し合い方や決め方を学ぶという内容になっている。例えば小学校低学年向けに Dawes & Sams (2004) は、14時間編成のプログラムを提案している。最初の5時間は表1の通りである。

各時間の最初に、教師から学習目標が提示される。ついで、目標を達成するための課題にグループで取り組む。例えば3時間目では、教師が4つのバッジを用意し、クラスで一つのバッジを決めるが、どういう方法で決めるのが良いか問いかける。その後で3人一組になり、互いに「どのバッジが好きか?」、「なぜそう思うのか?」を尋ね、説明し合う。さらにグループで一つのバッジを選び、なぜそのバッジが良いのか理由をつけて説明させる。そしてクラスで一つのバッジを決める。最後にクラス全体での振り返りが行われ、学習した成果が共有される。こうした学習を重ねた末に

5時間目には各グループで、話し合う際のグラウンド・ルールを作成する。さらに6時間目以降は自分たちが作成したルールを活用しつつ、様々な教科学習の中で話し合いに取り組む。そのため作成されたルールは常に参照できるように、教室に掲示される。

MercerやDawesらは学年に応じたプログラムを開発し、その有効性を報告している。Mercer et al. (1999) と Wegerif et al. (1999) は英国の9～10歳児を対象に9時間構成のプログラムを実施した。その結果、(1)プログラムの実施前に較べると実施後には、“because”、“agree”、“I think”など、探究的な話し合いを特徴づける表現が増えること、(2) 探究的な話し合いを行うことでレーヴン・マトリックス・テストの問題解決が促進されること^(注1)、(3) 個人でもレーヴン・マトリックス・テストの得点が増加したこと、が示された。同様の効果は英国の低学年(key stage 1) 児童を対象とした研究 (Littleton, Mercer, Dawes, Wegerif, Rowe, & Sams, 2005) や、メキシコの10～12歳児を対象とした研究でも確かめられている (Wegerif et al., 2005)。

日本では比留間らが小学校低学年と中高学年を対象に、TTPの効果を検討している。比留間・若槻・上野・鍋島 (2006) は小学1～2年生を対象に、5回の授業(1回45～60分)から構成されたプログラムを実施した。1～4回目では、言葉の働きの違いに気づく、互いに聞き合うことができる、理由を述べながら話し合っていることができる、理由を述べて分類することができる、ということを目標として、児童はグループで種々の課題に取り組んだ。そして5回目には、クラスごとに話し合いのためのルールを作成した。例えば1年1組では「じゅんばんにはなしていきます」、「わけをききます」、「みんなでちからをあわせてかんがえます」など8項目からなるルールが作成された。グルー

プ活動の分析から、プログラムを通して児童が探究型の話し合いに必須の言語運用能力を獲得したことが確認された。比留間・伊藤 (2007) は小学4～6年生を対象とした4回(1回90分)のプログラムを構成した。さらに4回のプログラム終了後は、各クラスが作成したルールの定

表1 TTP最初の5時間の概要 (Dawes & Sams, 2004に基づき作成)

時間	目標
1時間目	話し合うことの目的に気づく。
2時間目	丁寧に聞くことの重要性に気づく。
3時間目	話し合って決定する方法を知る。
4時間目	情報をやりとりし複数の視点を考慮する。
5時間目	話し合いのルール(グラウンド・ルール)を提案し同意する。

着を目指して、教科や道徳の授業が実施された。プログラムの前後でレーヴン・マトリックス・テストをグループで実施し、その問題解決中の発話を分析したところ、発話数の増加、傾聴的な態度、理由や同意に関わる語句の増加、といった面で効果が認められた。

5. 本研究の目的

このようにMercerらが開発したTTPは、児童の言語運用力を高め、探究的な話し合いの仕方を学ばせる効果があると言える。またこうした介入により、グループでの認知的な問題解決が促進されることも示された。冒頭に述べたように、わが国では言語活動の充実を通して思考力・判断力・表現力の育成を図ることが強く求められている。このことと照らし合わせるなら、TTPを活用した言語活動を工夫することは、児童の思考力・判断力・表現力の育成につながると期待される。

しかしながら日本では、TTPを活用した言語活動の実践報告は少ない。また比留間ら（2006, 2007）の実践では、TTPを実施するための特別な時間枠を設定して取り組んでいる。もちろん、こうした時間を確保できれば問題ないが、おそらく多くの学校現場では、そうした余裕は少ないと思われる。そこで教科の学習にTTPを生かした言語活動を組み込めないか検討が必要であろう。その教科としては、「話すこと・聞くこと」を主要な領域として設定し、TTPを活用した言語活動を想定しやすい国語が最適であろう。

本研究では、小学校4年生の国語の授業にTTPを組み込んだ実践とその成果を報告する。教科の学習指導と整合するかたちでTTPを実践し、理由をつけて意見を言ったり、相手の話を傾聴したり、建設的に話し合う力をつけさせることが可能か検討する。

2 授業実践

1. 実践校と学級

授業はM市内の公立小学校4年生3クラスを対象に、2009年10月に実施された。児童数は3クラス合わせて89名であった。

授業者が5月から実習生として配属されていた4年3組では、次に示すように、話し合いの力がついているとは言い難い場面が見られていた。

○国語の授業で、ある漢字の画数を問われると、「7

画」、「10画」など、自分の意見を勝手に発言していた。

○国語の授業で、他の人と同じような内容を羅列的に発表していた。

○道徳で、自分の意見をワークシートに書いているのに、小さい声でしか発表できなかった（あるいは書いていても発表しようとしなかった）。

○学級活動でクラスの課題を話し合ったところ、特定の児童に非難が集まり、話し合いにならなかった。

2. 単元

小学校4年生の国語、「話すこと・聞くこと」領域の単元「話し合って決めよう」（光村図書出版 国語4年下『はばたき』平成16年検定済）をもとに、2009年10月に全7時間の授業が計画された。この単元は教科書では、4年生の児童が学年交流会で1年生に読む本を選ぶという設定で、話し合いの様子が3頁半にわたって記述されている。教科書の下段には発言に即して、「話題からそれない」、「賛成・反対などの立場をはっきりさせる」などの注意点が記されている。

教師用の指導書では6時間の計画が示されている。すなわち、1・2時間目は、教科書を読み、意見をまとめるための話し合いの方法を理解する。3・4時間目は、教科書の例題（「3学期のクラスの標語を作る」等）にグループで取り組み、司会を交替しながら話し合いをする。そして5・6時間目にグループで話し合ったことを学級で発表し、学級全体で話し合ってみよう、という計画である。

学習指導要領では第3学年及び第4学年の目標として「相手や目的に応じ、調べたことなどについて、筋道を立てて話す能力、話の中心に気を付けて聞く能力、進行に沿って話し合う能力を身に付けさせるとともに、工夫をしながら話したり聞いたりしようとする態度を育てる」ことがあげられている（文部科学省、2008, p.50）。そのための指導事項には、「理由や事例などを挙げながら筋道を立て」、「互いの考えの共通点や相違点を考え」など、探究的な話し合いに有効な内容も含まれている。

一方、指導事項の中には「司会や提案などの役割を果たしながら、進行に沿って話し合う」という、TTPでは想定されていない内容も含まれている。そこで、教科書の内容を適切に生かし指導要領と整合する計画に

することを念頭に、単元目標を「自分の考えと友だちの考えとの共通点や相違点を考え、参加者や進行係などの役割を果たしながら、意見をまとめる話し合いができる」とした。

3. 授業者

授業は、第一著者（当時、群馬大学教職大学院2年次）が中心になって計画、実践した。第一著者は当該年度の5月から4年3組に実習生として配属されており、3組での授業は1時間目から7時間目まで全てを担当した。また1組と2組の授業も、第一著者が1時間目から4時間目（各クラスでグラウンド・ルールを作成する）までを担当した。5～7時間目は、1組と2組それぞれの担任教員が、第一著者の作成した指導案に基づいて授業を実施した。第一著者もその間は教室に入り、適宜、支援や観察を行った。

4. 本実践の内容

概要

授業計画の概要は以下の通りである。最初の4時間でTTPを活用したプログラムを実施し、各クラスの話し合いのためのグラウンド・ルールを作成した。なお本実践では、「グラウンド・ルール」ではなく、「わざ」という表現を用いた。1時間目と2時間目はゲーム活動を通して、相手に何かを伝えたり、相手の考えを聞くときに気をつけなければならないことを意識し、「話すわざ」と「聞くわざ」を考えた。3時間目は教科書にある話し合いの様子から、話し合うときに気をつけなければならないことを意識し、「話し合うわざ」を考えた。4時間目は各クラスの「話し合い名人のわざ」を考えた。

その後、クラスの音読発表会に向けて、「わざ」を意識した話し合いを重ねた。5時間目と6時間目は、音読発表会で読む作品・役割分担・目標を各グループで決めた。7時間目は音読発表会を行い、これまでの学習を振り返った。なお授業は3クラスで実施したので、先行して実施したクラスの様子を参考に、後続のクラスでは課題やワークシートの細部に変更を加えるなどした。^(注2)

1 時間目

冒頭でこれまでの授業や学級活動での話し合いを振り返り、これからの国語で「話し合い名人になるための修行をしよう」という目標を掲げた。続いて二人一組で「図形伝達ゲーム」を行った。これは各自の手元に別々の幾何学的な図形を配付し、話し手がその形を説明し、聞き手は説明に従って図形を描くというゲームである。話し手と聞き手の役割を交替して1回ずつ実施した。図形伝達ゲームの実施後、話すときと聞くときに気をつけることを、「話すわざ」、「聞くわざ」としてワークシートに記述させた。そのうえで各自が考えた「わざ」をクラス全体で発表させ、整理した後、次回に自分が気をつけたい「わざ」をワークシートに記入させた。^(注3)

児童からは以下のような「わざ」が提案された。
(話すわざ)

- ・くわしく言う。
- ・はっきり言う。
- ・相手がわかるように言う。
- ・具体的に言う。
- ・聞く人を見る。

(聞くわざ)

- ・理解しようとする。
- ・話す人の方を見る。
- ・聞き返す。
- ・相手の言ったことをいろいろ考える。
- ・耳をすませて聞く。

ゲームの性質上、児童からは「形や場所を言う」や「大きさを言う」といった、図形伝達に特化したわざも発表された。これに対し授業者は『「形や場所を言う」や『大きさを言う』は図形を伝えるのに大切だけど、『はっきり言う』なんかは、いつでもどんな時でも大事なことですね』と、話し合い全般に必要なわざを強調する説明を加えた。

2 時間目

3人一組になり「ペットおすすめゲーム」を行った。これはあるおばあちゃんについての情報を読み（75歳、一人暮らし、散歩が大好き、等）、このおばあちゃんにぴったりのペット（犬）を複数匹の候補から選ぶという課題である。候補の犬にはそれぞれ、大きさや性格、「番犬になれる」や「散歩が好き」などの特徴が

添えられていた。児童はまず各自でペットを選んで、選択理由をワークシートに記述した。続いてグループの中で順番に、各自の選択と理由を発表し合った。一通り発表が終わった時点で、クラス全体で、理由をつけると説明がわかりやすくなることを確認した。

続けて、もう一度グループ内で、選択と理由を互いに発表させた。今度は他の児童の理由を聞きながら、自分と似ている点や違う点をメモさせ、それに基づいて自分の選択と理由を説明するようにさせた。また発表する際の手がかりとして、「私は～と考えました、理由は～だからです」、「～さんの考えとにいて」、「～さんの考えにつけたしで」といった表現方法を記したカード（ヒントカード）を配付し、適宜使用するよう促した。

以上の活動を踏まえて、話すとき、聞くときに気をつけたことを各自がワークシートに記述し、それをクラス全体で発表させまとめた。

児童からは1時間目の「わざ」に加えて、以下のような「わざ」が提案された。

（話すわざ）

- ・自分の考えを言う。
- ・理由をくわしく言う。
- ・みんなの考えとくらべて話す。
- ・早口で話さない。
- ・落ち着いて言う。

（聞くわざ）

- ・理由を聞く。
- ・くらべながら聞く。
- ・考えをイメージしながら聞く。
- ・じっくり聞く。
- ・相手の言ったことをいろいろ考える。

3時間目

教科書と同じテーマ（学年交流会で1年生に読む本を選ぶ）に従って、5人グループで、『エルマーのぼうけん』、『おさるとぼうしうり』、『てぶくろ』、『ライギョのきゅうしょく』という4冊から1冊の本を選ぶ話し合いをさせた。児童には4冊の本のあらすじと、教科書中でも言及されていた情報の一部（例：『てぶくろ』は簡単で面白い）をまとめたプリントが配付された。3分間話し合いをさせた時点では、6グループ中2グループでしか意見がまとまっていなかった。意見がま

とまっていなかったグループも、話し合っただけで決めることの重要さは認識しており、「ジャンケンはやばくない？」といった発言も聞かれた。

その後、教科書の話し合いの様子をCDで聞かせて、その中で良かったと感じた箇所を探させた。このとき教科書の話し合いを印刷したワークシートを配付し、良かった箇所に線を引く、そう感じた理由をシートの下段に記入させた。各自が記入した後でクラス全体で意見を出させた。最初に、教科書の話し合いでは進行係がいることを確認したうえで、段落ごとに良かった点を発表させていき、それらを「進行係のわざ」と「みんな（参加者）のわざ」として整理した。

児童からは以下のような「わざ」が提案された。

（進行係のわざ）

- ・話し合いのきっかけを作る。
- ・発言するように声をかける。
- ・理由を言うように声をかける。
- ・途中で出た意見をまとめる。
- ・話を元に戻す。

（参加者のわざ）

- ・関係のない話をしない。
- ・理由を言う。
- ・賛成、反対を言う。
- ・新しい意見を言う。
- ・丁寧な言葉で言う。
- ・決める相手のことを考える。

（注）学年交流会で読む本を決める場合、相手となる1年生のことを考えないといけない、という意味である。

4時間目

7時間目にクラスで音読発表会を開催すること、それに向けてグループでいろいろな事柄を話し合っただけで決めることを伝え、今後の学習の見通しを持たせた。

1～3時間目に作成された「話すわざ」、「聞くわざ」、「話し合うわざ」を全て短冊で黒板に提示し、かつ、それらを印刷したワークシートを配付した。そして、話し合う際に気をつけたら良いと思われるわざを一つ、各自に選択させた。各自が選んだわざをクラスで発表させ、全員が気をつけるべき「4年〇組の話し合い名人のわざ」7～8項目が決められた。「話し合い名人のわざ」を決める過程では、これまで提案されたわざから取捨選択するだけでなく、関連する内容を一つ

にまとめたり、よりわかりやすい表現を工夫するといった活発な意見交換が見られた。各クラスの「話し合い名人のわざ」は以下の通りである。

(1組)

- ①聞き返す。
- ②話す内容に集中する。
- ③ゆっくり、やさしくていねいに言う。
- ④積極的に発言する。
- ⑤話す理由を見つける。
- ⑥くわしく言う。
- ⑦順番に言う。
- ⑧協力する。

(注) ⑦⑧は4時間目後半の話し合いで追加された。

(2組)

- ①話をそらさない。
- ②積極的に発言する。
- ③賛成、反対を言う。

(注) 単に賛成・反対すれば良いという意味ではない。他者の意見も聞いたうえで自分の立場をはっきりさせ、「〇〇君の意見に賛成で、～～と思います」などと発言すること意味している。

- ④大事なことを聞き逃さない。
- ⑤話し合うことをみんなで話す。
- ⑥ゆっくり大きな声で話す。
- ⑦理由を言う。

(3組)

- ①賛成、ときに反対する。

(注) 2組の③と同じ意味内容である。

- ②相手にわかりやすくするために、ゆっくりはっきり話す。
- ③積極的に話す。
- ④みんながなっとくするように決める。
- ⑤前の人の意見につけたす。
- ⑥理由をくわしく言う。
- ⑦大事なところをしっかりと聞く。
- ⑧関係のない話はしない。

(注) ⑦⑧は6時間目に「⑦他の人の話をだまってよく聞く」に変更された。

この後5人グループで話し合っ、音読発表会で読む物語を、既習の教材『三つのお願い』、『白いぼうし』、『いろはにほへと』、『一つの花』から一つ決めさせた。話し合う際には、先ほど決められた「話し合い名人のわざ」に気がつけることが強調された。また5人のう

ち一人が進行係、一人が記録係になり、進行係には3時間目に学習した進行係の台詞(例:「話がそれいていませんか?」、「今、〇〇という意見と△△という意見があります」)を記した「進行係わざカード」を渡して、困ったときには参照させた。

しかしグループによっては、全員が一通り意見を出したもののそこで話し合いが膠着したり、みんなが次々に意見を言って混乱する、という問題も生じた。そこで授業者はいったん話し合いを停止させて、そこまでの話し合いを振り返らせた。例えば1組では最初6つの「話し合い名人のわざ」が提案されていたが、あるグループから「みんなが勝手に話すでごちゃごちゃになる」「協力しないとうまくいかない」という意見が出され、これがクラス共通の課題であると認識された。そこで新たに二つのわざ(「⑦順番に言う」と「⑧協力する」)が追加され、話し合いが再開された。授業の最後に、各グループでどのように話し合ったか発表させ、「話し合い名人のわざ」に気がつけた話し合いができたか、振り返った。なおグループによっては時間内に話し合いが終わらず、時間外に話し合いを続け、その結果「全員が納得して決めた」と授業者に報告してきたケースもあった。

5時間目

7時間目の音読発表会での発表時間は、1グループあたり3分なので、選んだ物語の全編を読むことはできない。そこで各グループで、誰がどこを読むか話し合わせた。

最初に個人でどこを読みたいか考えさせた。その後黒板に「話し合い名人のわざ」を提示して意識させたうえで、グループで話し合って読む箇所と役割を決めさせた。4時間目と同様、5人のうち2人が進行係と記録係になった。15分を話し合いにあてたが、必要な事柄を決められなかったグループもあったため、授業者がいったん話し合いを停止させ、どこで困ったか、どうすれば良いかをクラス全体で考えさせた。例えば3組では児童から「意見が出ない」や「意見が分かれた」などの訴えがあった。授業者はクラス全体に対して「このグループが～～で悩んでいる。どうすれば良いか教えて欲しい」と投げかけた。そして児童からの意見を踏まえて、「積極的に話す」と「理由をくわしく言う」という「わざ」を再確認し、みんなが納得して

決められるようにという点を強調して、話し合いを再開させた。

授業者は適宜、話し合いが停滞しているグループに支援を試みた。全員が納得したうえで読む箇所と役割が決まったグループから、音読の練習に入った。さらに授業の最後に改めて、どうすれば話し合いがうまくいったかを振り返らせ、「話し合い名人のわざ」に気をつけることの重要性を確認した。

6時間目

音読発表会に向けて、各グループの目標を話し合っ
て決めた。最初に「話し合い名人のわざ」を振り返り
確認したあと、約15分かけてグループごとに「どのよ
うに音読するか」という目標を話し合わせた。4時間
目・5時間目とは異なる児童が、進行役と記録係を務
めた。なお3組ではグループでの話し合いに先立って、
それぞれの物語をどのように読んで欲しいかを全員に
尋ねて板書したうえで、グループで話し合った。「聞い
ている人がイメージできるように読む」や「伝わるよ
うに読む」などの目標が決められた。

3組では、前時に作成した「話し合い名人のわざ」
を修正したいという意見が児童から出された。そこで
「よく聞かないと話がわからなくなる」、「ちゃんとみ
んなの話を聞いて決めるべきだ」といった意見を反映
させて、前時に作成した「話し合い名人のわざ」のう
ち「⑦大事なところをしっかりと聞く」と「⑧関係のな
い話はしない」を削除し、新たに「⑦他の人の話をだ
まってよく聞く」が加えられた。目標が決まったグル
ープから音読練習に移った。授業の最後に「話し合い名
人のわざ」に沿って話し合いができたか振り返らせた。

7時間目

音読発表会を開催した。授業の最後に、話し合い名
人になるための修行や話し合いの経験を振り返り、わ
かったことや大切だと思ったことをワークシートに記
入させ、発表させた。児童からは次のような感想が発
表された。

○話すときは大きい声と、相手の顔をよく見ることで
相手のこともよくわかる。最初は話し合いは難しい
かなと思っていたけれど、授業でわかったことを話
し合いに使ったら、簡単でした。

○みんなにくわしく伝えられて、すごくよかった。こ

れからも話すわざと聞くわざを守って、話したり聞
いたりしたいです。

○話し合い名人になるためには、わざが必要だとい
うことがわかりました。また三つの授業から、うまく
話し合いができてよかったです。話し合っ
て音読発表会に向けて決めて、最後に音読発表会ができてよ
かったです。

○いろいろなことをしてきたけれど、伝えたり話し合
うことは難しいと思いました。

3 授業実践の成果検証

本実践の目的は、TTPを活用した国語科授業により、
理由をつけて意見を言ったり、相手の話を傾聴したり、
建設的に話し合う力をつけさせることが可能か、検討
することであった。同時に学習指導要領とも整合する
授業計画とし、単元目標を「自分の考えと友だちの考
えとの共通点や相違点を考え、参加者や進行係などの
役割を果たしながら、意見をまとめる話し合いができ
る」とした。

本実践の成果を、(1) 児童の作成したグラウンド・
ルール、(2) 授業前後でのアンケート調査、(3) 単
元学習まとめテスト、(4) 他の学習場面への転移、の
4点から検討し、上記の目的が達成されたか検証する。

1. 児童の作成したグラウンド・ルール

比留間・伊藤(2007)は4年生に1回2時間(90分)
のレッスンを4回行った後で、グラウンド・ルールを
作成させた。その結果、例えば4年1組では、①友だ
ちの意見をきちんと聞く、②相手に正確に伝わるよ
うに話す、③相手の顔を見て話す、④意見をまとめる、
⑤理由を聞き取る、⑥全員で協力する、というルール
が作成された。

またWegerif et al. (1999)が5年生で行った研究で
は、1回1時間程度のレッスンを実施し、3回目のレ
ッスンで、①一緒に議論する、つまり、みんなの意見を
聞き、理由を尋ね、人の話に耳を傾ける、②意見を交
えることもある、③話す前に考える、④自分の考えだ
けでなく人の意見も尊重する、⑤全ての考えや情報を
共有する、⑥話し合った後にはみんなが同意する、と
いうルールが作成された。

本実践では授業時数の関係から3時間のレッスンを

踏まえて、4時間目にグラウンド・ルールを決めた。ただし3時間目はTTPで実施するようなレッスンではなく、教科書の教材文から、「話し合うわざ」を抽出するというものであった。従って、標準的なTTPに較べると、レッスンの量は少なかったと言える。しかし本実践でも以下のように、探究的な話し合いを導くルール（わざ）が提案された（最初の数字は組、○はその組でのルールの番号を示す。例えば1-④は1組で提案されたルール④を意味する）。

【全員が話し合いに参加すること】

- 1-④積極的に発言する。
- 2-②積極的に発言する。
- 2-⑤話し合うことをみんなで話す。
- 3-③積極的に話す。

【相手を尊重すること】

- 1-③ゆっくり、やさしくていねいに言う。
- 1-⑦順番に言う。
- 1-⑧協力する。
- 2-④大事なことを聞き逃さない。
- 2-⑥ゆっくり大きな声で話す。
- 3-②相手にわかりやすくするために、ゆっくりはっきり話す。
- 3-⑦他の人の話をだまっておくよく聞く。

【発言には理由をつけること】

- 1-⑤話す理由を見つける。
- 2-⑦理由を言う。
- 3-⑥理由をくわしく言う。

【建設的な意見交換がなされること】

- 1-①聞き返す。
- 1-②話す内容に集中する。
- 1-⑥くわしく言う。
- 2-①話をそらさない。
- 2-③賛成、反対を言う。
- 3-①賛成、ときに反対する。
- 3-⑤前の人の意見につけたす。
- 3-⑧関係のない話はしない。

【意見交換を通して全員が同意すること】

- 3-④みんながなっとくするように決める。

このように、本実践は標準的なTTPよりもレッスンの時間は少なかったものの、児童は探究的な話し合いにとって大切な事項に気づき、それらを各クラスの「話し

合い名人のわざ」としてまとめることができたと言える。

2. 授業前後でのアンケート調査

授業の前後（10月と11月）にアンケート調査を実施した。アンケート項目は以下の通りである。①～⑥には4件法で回答し、①②には回答理由も書かせた。

- ①みんなで話し合いをすることは楽しいですか。
- ②みんなで話し合いをすることは難しいですか。
- ③あなたは、みんなで話し合うときに発言しますか。
- ④あなたは、みんなで話し合うときに友だちの発言を聞きますか。
- ⑤あなたはみんなと協力して話し合えていますか。
- ⑥みんなと話し合うと、いい考えが出てくると思いますか。
- ⑦みんなで話し合うときに、あなたが大切にしていたり、気をつけていることは何ですか。3つ書いて下さい。

【話し合いに対する態度】

項目①～⑥に対する回答を整理して表2に示す。表2から、実践前に較べて実践後には、話し合いについて「楽しい」、「いい考えが出てくる」と捉え、「発言する」、「友だちの発言を聞く」、「協力して話し合えている」という自己評価が増えていた。

「話し合いが楽しい」と判断する理由にも変化が見られた。10月には「友だちと話をすることが楽しい」という表面的な理由が多かった。ところが11月には「いろいろな意見が出る」、「自分の意見に反対されても意見がまとまれば楽しい」、「みんなで話せば解決できる」など、話し合って決めるというプロセスに着目した理由が増えた。これは児童の話し合いが探究的なものに高まったことを反映していると言える。

その反面、実践後には「話し合いはむずかしい」と捉える児童も増えていた。「むずかしい」と判断した理由は、10月には「話すことが思いつかない」、「意見がまとまらなくなる」という2通りの回答が多かったが、11月には「話すことが思いつかない」は減り、「意見が合わない」や「何かを決めるのが難しい」という理由が多かった。積極的に話し合うことができるようになっただけに、10月には感じなかった難しさを感じるようになったと言える。

表2 質問項目①～⑥への回答 実践前（10月）と実践後（11月）の比較（数値は人数）

質問① みんなで話し合いをすることは					
	とても楽しい	楽しい	あまり楽しくない	楽しくない	無回答
10月	38	36	13	2	0
11月	45	34	8	1	1
質問② みんなで話し合いをすることは					
	とてもむずかしい	むずかしい	あまりむずかしくない	むずかしくない	無回答
10月	10	36	28	15	0
11月	13	38	25	12	1
質問③ みんなで話し合うときに発言を					
	よくする	する	あまりしない	しない	無回答
10月	20	34	32	3	0
11月	25	40	22	1	1
質問④ みんなで話し合うときに友だちの発言を					
	よく聞く	聞く	あまり聞かない	聞かない	無回答
10月	42	38	3	5	1
11月	57	27	4	0	1
質問⑤ みんなと協力して話し合っているか					
	よく協力する	協力する	あまり協力しない	協力しない	無回答
10月	32	53	4	0	0
11月	35	51	2	0	1
質問⑥ みんなと話し合うといい考えが出てくると					
	とても思う	思う	あまり思わない	思わない	無回答
10月	44	37	5	3	0
11月	51	30	6	1	1

表3 話し合いで気をつけること 指導事項と回答例

指導事項	回答例
イ(話すこと)	「わかるように説明する」、「理由を言う」、「理由もつける」
ウ(話すこと)	「大きい声で言う」、「目を見て話す」、「早口で言わない」
エ(聞くこと)	「みんなの意見を落とさずに聞く」、「聞き返す」、「理由を聞く」
オ(話し合うこと)	「意見をみんなで協力してまとめる」、「むだなおしゃべりはしない」、「みんなの意見を参考にする」
話し合いの態度	「協力する」、「やさしくしている」
その他	「ちゃんと話す」、「しっかり聞く」

表4 話し合いで気をつけること Mercer (2000) に基づく分類カテゴリーと回答例

カテゴリー	回答例
反競争	「みんなと協力する」、「悪口を言わない」、「やさしくていねいに言う」
累積	「いっぱい発言する」、「積極的に話す」、「自分でも発言する」
探究	「理由を言う」、「人の考えをひていしない」、「いい意見を組み合わせる」
その他	「ちゃんと話す」、「声を大きくする」

【話し合いで気をつけること】

項目⑦では「3つ書いて下さい」と指示したが、3つまで書けなかった児童や、4つ以上書いた児童がいた。一人あたりの平均回答数は10月が2.1だったが、11月には3.1に増加していた。また、全く記述できなかった児童が10月には6名いたが、そのうち11月にも記述

できなかったのは1名のみであった。

続いて記述内容を分析する。児童の記述内容は、学習指導要領の指導事項と、Mercer (1996) による話し合いの分類、という二つの観点から分析された。

『小学校学習指導要領解説 国語編』では、第3学年及び第4学年の「A 話すこと・聞くこと」の指導事項と

して、「ア 関心のあることなどから話題を決め、必要な事柄について調べ、要点をメモすること」、「イ 相手や目的に応じて、理由や事例などを挙げながら筋道を立て、丁寧な言葉を用いるなど適切な言葉遣いで話すこと」、「ウ 相手を見たり、言葉の抑揚や強弱、間の取り方などに注意したりして話すこと」、「エ 話の中心に気を付けて聞き、質問をしたり感想を述べたりすること」、「オ 互いの考えの共通点や相違点を考え、司会や提案などの役割を果たしながら、進行に沿って話し合うこと」の5項目が示されている(文部科学省, 2007, p.51)。このうちイ～オに該当する内容が、児童の回答にも見出された。また指導事項にはあげられていないが、話し合いの態度に関わる回答(協力する、など)も認められた。児童の回答例を表3に示す。

次に児童の回答を、Mercer (2000) による話し合いの3分類(競争的、累積的、探究的)をもとに、「反競争」、「累積」、「探究」に3分類した。「反競争」は、自分の意見だけを主張しない、反論ばかり出さない、けんかをしないという内容である。「累積」は情報を出し合っていけるよう、積極的に意見を出したり、同意する、といった内容である。「探究」は建設的・探究的な話し合いになるよう、理由をつけて意見を述べたり、しっかり聞いたり、みんなが納得するように決めるという内容である。回答例を表4に示す。

児童の回答は授業中に使われた表現を含んでいたりと、通常の児童との関わりを考慮しないとわからないニュアンスで書かれていたりするものがあつた。そこで授業者が1名で分類した。約3週間の間隔をおいて

2回分類したところ、指導事項に基づく分類もMercer (2000) に基づく分類も、ともに95%という高い一致率を示した。10月と11月の分類結果を表5に示す。

指導事項に基づく分類結果を見ると、イ(話すこと)～オ(話し合うこと)のいずれでも回答数が増えている。とくにエ(聞くこと)に関わる回答の増加が顕著である。この事項は聞くことと同時に、質問や感想を述べるという内容を含んでいる。実践を通して、自分の意見を述べるだけでなく、相手の話に耳を傾けること、そのうえで、聞き返したり相手に質問をすることの大切さに気づいたと考えられる。

Mercer (2000) をもとにした分類を見ると、探究的な話し合いに関わる回答の増加が顕著である。実践を通して、しっかり聞いたり、理由を述べたり、建設的な話し合っ決めてくることの大切さに気づいたためと考えられる。

3. 単元学習まとめテスト

単元学習まとめテストを作成して3クラスで実施した。問1では話し合いの様子が書かれた文章を読み、進行係が誰か、参加者の発言の適否とその理由を問い、進行係や参加者の役割を理解できているか検討した。問2では、話すわざ、聞くわざ、話し合うわざの正誤を問い、自分たちが提案したわざが理解できているか検討した。問3では進行係の役割について適切な語句を選択させ、進行係の役割が理解できているか検討した。

結果は60点台が1名、70点台が2名、80点台が12名、90点台が36名、100点が38名であり、学年全体での平均点は93点という高得点であった。ほとんどの児童が学習内容を理解し、知識として習得できていたと考えられる。

4. 他の学習場面への転移

7時間の授業を通じて、話し合いで気をつけることが知識として習得でき、話す・聞く・話し合う力が育まれたとしても、その単元の中だけで終わったのでは、授業の成果として十分とは言えない。本実践での学習が他の場面に転移してはじめて、学習の実質的な成果があがったと言える。この点を検証するために、4年3組で第一著者が授業者となり、7時間目の音読発表会から約2週間後に、昼休みの掃除の仕方を考える話

表5 話し合いで気をつけること 回答数と分類結果

指導事項に基づく分類		
	10月	11月
イ 話すこと	20	47
ウ 話すこと	10	42
エ 聞くこと	1	22
オ 話し合うこと	36	57
態度	35	21
その他	88	83
Mercer(2000)に基づく分類		
	10月	11月
反競争	44	30
累積	29	35
探究	78	143
その他	39	64

し合いを学級活動の時間に行った。

授業に先立ち児童にアンケートを実施し、掃除で困っていることがあるか、それは何かを尋ねておいた。30人中22人が困っていることがあると回答した。児童からは「ふざけている」、「特定の児童がほうきばかりする」、「遅れてくる」などの回答が多数得られた。

授業の冒頭ではアンケート結果を紹介すると共に、教室内のゴミを書画カメラで提示して、児童に現状を意識させた。そのうえで「そうじ問題かいけつ大作戦」と称して、全員で協力してきれいにするための作戦を話し合わせた。

国語の実践では最大5名のグループでの話し合いしかしていなかったが、本時は掃除という現実的な問題に対応するため、日頃掃除と一緒にしている7～8名のグループで、20分間の話し合いをさせた。また国語の授業で使った進行係カードも必要に応じて使わせた。最初に5分程度、個人で作戦を考える時間を設けた。続いてグループでの話し合いに移行した。グループあたりの人数はこれまでの授業よりも増えたが、児童は国語の授業で培った力を発揮して話し合っている様子が観察された。例えば、まだ発言していない児童に「〇〇くんの意見をまだ聞いていないよ」と声をかけ全員を参加させようとしたり、「これでいいんじゃない？」と言う児童に「どうして?」、「理由を言ってよ」と理由を問いかけたり、意見を集約する際に「これは（これまでの掃除で）できていないから（作戦の中に）入れる」と理由をつけるなど、「話し合い名人のわざ」が生かされたやりとりが認められた。

この授業では7～8名というこれまでにない大きな単位のグループで話し合いが行われた。グループの人数が増えると、複数の会話の流れが並列的に進行したり、グループ内に小グループができて対立するなどの問題点が生じやすくなる（浦野・佐藤, 2004）。今回も、授業者の指示や発問が不適切なために話し合いが混乱したり、最後までまとまらない場面も見られた。しかし児童は国語の授業とは全く別の文脈でも、自分たちが考えた「わざ」を意識しながら、全員が納得して決めるという姿勢で話し合うことができていた。国語の授業実践で身につけた力が学級活動にも転移したと言えるだろう。

さらに12月時点での児童の様子を、4年生担任の教諭3名に尋ねたところ、

○「何となく～」ではなく、理由を言ったり書けたりできるようになった。

○話し合いの仕方がわかっている。

○話し合いで、相手に理由をつけるよう求めている。

○自分の意見を言うときに、前に出てきた意見への賛成・反対をよく言うようになった。

○理科の授業などで話し合いをする場面でも、進行係や書記の役を設けての話し合いをしたがる。

とのことであった。これらは実践の成果が定着し、他の場面にも転移していることを示している。

4 考察

1. 本実践の成果

本実践は小学校4年生の国語「話すこと・聞くこと」領域の授業に、TTPを取り入れ、児童が探究的な話し合いを行う力を育むことを目的とした。7時間の授業の成果は、以下のようにまとめられる。

○児童は授業中の活動を通して、探究的に話し合うためのグラウンド・ルール（わざ）を見出すことができた。

○話し合うことに対する肯定的な態度が育まれた。

○自分たちの話し方、聞き方、話し合い方に対する自己評価が高まった。

○話し合いではどんな点に気をつけなければならないかということについて、意識が高まった。

○授業内容が知識として定着した。

○当該の单元以外の場面にも学習の成果が転移した。

2. Thinking Together Programme の有効性

こうしたTTPの有効性は、「メタ認知」という観点から捉えることができる。児童は様々な活動を通して、「話すわざ」、「聞くわざ」、「話し合うわざ」を引き出した。また、活動に特化したわざの場合は、教師が適宜、一般的な表現に変えて投げ返した。これらは自分たちの言語活動をメタ的に捉える場面であり、児童は言語への気づきを深めたと言える。

授業者は2時間目以降は必ず、前時までに提案された「わざ」を授業の最初に掲示し、それを意識して話す・聞く・話し合うよう促した。さらに話し合いがうまくいかなかった場合には、途中で止めて、そこまでの話し合いを振り返らせたり、うまくいくにはどうし

たらよいかクラス全体で考えたりした。これらは自分たちの話し合いをメタ的にモニタリングし、コントロールするのに有効だった。授業者のこうした支援がTTPの有効性を高めることにつながった。

さらに児童自身が、一連の活動に真剣に取り組んだことを強調したい。だからこそ、いったん決めたルールに追加や修正することが必要だという意見が出された。また、最初は発言力のある児童の意見や多数決で決めていたグループでも、児童たちは「全員が納得できないと気持ちよくない」と感じはじめ、「みんながなっとくするように決める」というルールが生み出された。このように、児童の意欲的な取り組みが、探究的な話し合いに必要なルールへの気づきを導いたのである。

3. Thinking Together Programmeと国語の授業

本実践ではTTPを取り入れることで、指導書とは異なる構成となった。しかし単元学習まとめテストの結果や、「話し合うときに気をつけること」のアンケート結果から、国語の「話すこと・聞くこと」領域の学習目標が達成できたとと言える。

小学校6年間を通しての「話すこと・聞くこと」の指導事項とTTPの関連について考察しておきたい。低学年での指導事項は、「順序立てて話す」、「はっきりし

た発音で話す」、「大事なことを聞き落とさない」、「話題に沿って話し合う」など、話し合いの前提になることが中心となっている。中学年になると、「理由や事例を挙げながら筋道立てて話す」、「中心に気をつけて聞く」、「質問したり感想を述べる」、「互いの考えの共通点や相違点を考える」など、探究的な話し合いに不可欠な内容が取り上げられる。そして高学年になると、「話し手の意図を捉える」、「自分の意見と比べる」、「考えをまとめる」、「互いの立場や意図をはっきりさせる」といった事柄が強調される。このように見ると指導事項においても、段階を踏んで探究的な話し合いを目指していると捉えることができる。

このことは当然、教科書における「話すこと・聞くこと」の教材にも反映されている。本実践当時の3年生と4年生の教科書（光村図書、平成16年検定済）の一部を整理して、表6に示す。TTPにおけるレッスンと似た課題が設定されたり、探究的な話し合いにつながる事柄が留意点として強調されていることがわかる。

本実践は4年生で行われた。実践当初は声の小さい児童がいたり、児童から提案された「わざ」の中にも「はっきり言う」、「耳をすませて聞く」のように、低学年の指導事項と重なるものも見られた。こうした課題をクリアしたうえで、児童の意識は次第に探究的な話し合いに向かっていった。高学年の教科書（光村図

表6 小学校3・4年生の教科書における「話すこと・聞くこと」教材の例

教科書	教材名	内容		探究的な話し合いにつながる留意点*
		概要	本実践の課題との類似点	
三(上)	道あんないをしよう	道案内を聞きながら地図をたどる。道案内をする。	情報を正確に伝えるという意味で、第1時「図形伝達ゲーム」と類似。	<ul style="list-style-type: none"> ・分かりにくそうな所は丁寧に話す。 ・質問して確かめる。
三(上)	「分類」ということ	22匹の猫の絵を分類し、互いの考えを比べる。	複数の考え方があるという意味で、第2時「ペットおすすめゲーム」と類似。	<ul style="list-style-type: none"> ・友だちの意見で自分と同じところ、違うところに注意する。 ・分からないところは質問する。 ・それぞれの考え方を分かり合う。
三(下)	名前をつけよう	ポートボールのチーム名を話し合って決める。	複数の候補から話し合いで一つに決めるという意味で、第3時「交流会で読む本を選ぶ」と類似。	<ul style="list-style-type: none"> ・意見を言うときには理由をつける。 ・互いの意見の同じ部分と違う部分を整理する。 ・互いの意見の良いところを生かす。
四(下)	話し合って決めよう	交流会で1年生に読む本を、話し合って決める。	本実践の第3時に扱った。	<ul style="list-style-type: none"> ・最初に話題を確かめる。 ・話題からそれないように発言する。 ・賛成、反対などの立場をはっきりさせる。 ・途中で意見を整理する。 ・他の人の意見を取り入れてより良い案を考える。 ・結論をまとめ参加者に確かめる。

*これらの留意点は教科書では「たいせつ」として、囲みで表示されている。なお、表現・表記は、一部変更している。

書、平成16年検定済)を見ると、調べたことを資料を見せながら発表する、スピーチをする、インタビューをする、学級討論会をするなど、本実践よりも形式が整った場面で話す・聞く・話し合うことが行われる。しかしそうした場面であっても、「友だちの発表は、自分の考えを深める材料となる。いつも自分の考えと照らし合わせるようにする」、「話し合いの目的を確かめ、話題にそって話し合う」、「相手の主張や、質問に対する答えをよく聞き、それをふまえて発言する」、「聞き手の様子を確認しながら、話を続ける」といったことが留意点として教科書で強調されている。すなわち中学年の学習をふまえて、探究的な話し合いや、それに つながる話し方、聞き方が課題になっているのである。このように本実践を実施した中学年という段階は、児童の実態からも、指導事項からも、また教科書の構成や教材からも、探究的な話し合いを学ぶのに適していたと言える。

国語の授業とTTPの大きな違いは、後者には司会を決めて話し合うという内容が含まれていないことである。そこで本実践では国語授業としての目標を踏まえて、あえて、司会役を設けた話し合いを実施した。出口(2001)は道徳的判断課題をめぐる小学5・6年生の話し合いで、成員のリーダーシップ得点(他の児童から「みんなをまとめたり引っ張っていく力がある、リーダーに向いている」とみなされている程度)が高いほど、グループ内の児童が偏りなく多くの発言をして、的確な結論を出しやすいことを見出している。本実践では児童に交互に司会役を割り当てたが、こうした経験を重ねることで、どの児童も話し合いを引っ張ったりまとめる力をつけるなら、クラス全体として有益な話し合いを行い適切な結論に至る可能性が高まるだろう。

4. Thinking Together Programme と現実の話し合い

TTPでは学年に応じて様々な言語活動(Talk Box)が考案されている。本実践でも、図形伝達ゲームやペットおすすりゲームに興じている間は、児童たちは目新しい課題に関心をもって取り組んでいた。しかし、音読発表会を目指した現実的な話し合いになると、話し合いが難航したり、司会を無視して話を仕切る児童が出てくるなどの問題も生じた。

こうした問題が生じたのは、TTPでの話し合いと現実の話し合いとの間に、いくつかの重要な相違があることによる。以下に、こうした相違を論じ、プログラムを拡張する方向を提案する。

第一に、TTPでは、話し合うこと(話し合っ て決めること)自体が主要な内容になっており、児童も教師も話し合いのプロセスそのものに注意を集中することができる。しかし、通常の授業や日常生活では、「何か」の目的のために話し合う。その際、「何か」(例:誰がどこを音読するか)に焦点が当たるほど、話し合いのプロセス(例:理由を説明すること)は背景に引込み、意識されにくくなってしまふ。こうした場面では教師が適宜、話し合いのプロセスに注意を向け直させることが必要であろう。

第二に、先行研究ではTTPの効果は、レーヴン・マトリックス・テストのように正解が一つしか無い集束型の課題で検証されている。こうした課題では、理由をつけて意見を述べ、それが論理的であれば採択され、最終的に課題が解決されるという経緯を辿りやすい。そのためプログラムの効果も現れやすいと思われる。しかし日常生活では、最適解が一つに定まらない拡散型の課題解決に向けて話し合うことも多い。また利害や対人感情が絡むこともある。本実践で取り上げた学級活動での話し合いは、その一例である。出口(2001)は道徳的判断課題をめぐる小学5・6年生の話し合いで、成員の対人関係が悪いとグループ内の児童の発言が偏り、発言数も低下し、的確な結論を出しにくいことを見出している。こうした場面でも探究的に話し合えるようにするために、レッスン(課題)の内容を拡充することが必要であろう。

第三に、先行研究では各クラスのグラウンド・ルールがいったん定められると、それを変更するということは行われていない。しかし現実に話し合い活動の実践を重ねると、そのルールではうまくいかないことに気づいたり、あるいは、十分学習できているルールについては省略する、といった見直しも必要になってくる。今回の実践でも児童は、いったん決めたルールではうまくいかないことに気づき、ルールを修正するに至った。このことで児童にとっては、より切実な経験に裏付けられたルールになったのではないだろうか。ルールの修正という問題はMercerらの一連の研究では論じられていないが、比留間(2007)は「グラウン

ド・ルールは固定的なものではなく、児童の話し合いの質やその経験に応じて、適宜再編される必要がある」と指摘している（比留間, 2007, p.6）。

言語活動の充実に向けて

学校現場では、思考力・判断力・表現力等を育むために、言語活動を積極的に授業に取り入れることが求められている。しかし、児童生徒同士の会話が競争的あるいは累積的なレベルにとどまっていたのでは、思考力等を育むような言語活動は難しい。TTPは探究的な話し合いや思考力につながるような言語活動を行うための、基礎的な指導方法として有益である。

ただしこのプログラムで学習するグラウンド・ルールは、「積極的に意見を言う」、「全員が決定に責任をもつ」、「同意を目指す」など、抽象的な表現になっている。どうすれば全員が積極的に意見を言えるのか、どう話し合えば全員が納得できるような結論に達するのかといったことを、これらのルールは示していない。グラウンド・ルールが言語活動の充実につながるには、（1）各自が考えを持つための時間を確保する、（2）全員の考えを付箋や図などを使って可視化する、（3）話し合いのテーマに応じて上手な考え方や決め方を教える、といった具体的な支援を教師が加えることが必要である。

（注1）複数の幾何学図形がマトリックス状に並んでおり、その配列の規則性を考えるテスト。

（注2）例えば1時間目の課題で声が小さい児童がいたことから、クラスによっては机を30センチ離させた。また2時間目の課題で、最初のクラスではペットとして選ぶ犬の候補を5匹用意していたが、考える要素が多すぎて課題が困難になったことから、次のクラスでは3匹に減らし、それぞれの犬の特徴も減らした。

（注3）山元(2003)は小学校5年生の国語の授業で話し合いを繰り返し設定し、発言で良かった点を「話し合い名人のひけつ」としてクラス全体に共有させながら、話し合いの力を高めさせていった。本実践の「話し合い名人になるための修行」や「わざ」という表現は、山元(2003)を参考にした。

引用文献

Dawes, L. (2001). Developing exploratory talk. In E. Grueon et al. (Eds.), *Teaching speaking & listening in the primary school*. UK : David Fulton. pp.89-107.

Dawes, L., & Sams, C. (2004). *Talk box : Speaking and listening activities for learning at key stage 1*. Oxon, UK : David Fulton Publishers.

出口拓彦 (2001). グループ討議における相互作用とグループの構造・構成との関連—成員の対人関係に注目して— 名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要(心理発達科学), 48, 17-28.

比留間太白 (2007). 日本の学校文化において創造的協働活動を創出するための活動システムの開発 関西大学人間活動理論研究センターCHAT Technical Reports, 7, 1-12.

比留間太白・伊藤大輔 (2007). 協働を通じた学習2—中高学年用協働思考プログラムの開発と実践— 関西大学人間活動理論研究センターCHAT Technical Reports, 5, 27-49.

比留間太白・若槻健・上野正道・鍋島弘治朗 (2006). 小学校低学年用TTPの開発と実践 関西大学人間活動理論研究センターCHAT Technical Reports, 3, 1-40.

Johnson, D. W., Johnson, D. W., & Holubec, E. J. (2002). *Circles of learning : Cooperation in the classroom (5th ed)*. Edina, MN : Interaction Book Company. (石田裕久・梅原巳代子(訳) 2010 改定新版 学習の輪—学び合いの協同教育入門 二瓶社)

倉盛美穂子・高橋登 (1998). 異なった意見をもつ児童間で行われる話し合い過程の発達の検討 発達心理学研究, 9, 191-200.

Littleton, K., Mercer, N., Dawes, L., Wegerif, R., Rowe, D., & Sams, C. (2005). Talking and thinking together at Key Stage 1. *Early Years*, 25, 167-182.

増田和明 (2007). 話し合いによる学び合いを行える学級を目指して—スモールステップを踏まえた指導と実践のプロセスの明確化への試み 群馬県総合教育センター第5回21世紀ぐんま教育賞入賞論文
http://www.center.gsn.ed.jp/21c/h19_21c/h19kyouikusy-ou.htm

松尾剛・丸野俊一 (2007). 子どもが主体的に考え、学び合う授業を熟練教師はいかに実現しているか—話し合いを支えるグラウンド・ルールの共有過程の分析を通じて 教育心理学研究, 55, 93-105.

松尾剛・丸野俊一 (2008). 主体的に考え、学び合う授業実践の体験を通して、子どもはグラウンド・ルールの意味についてどのような認識の変化を示すか 教育心理学研究, 56, 104-115.

Mercer, N. (2000). *Words & minds : How we use language to think together*. Oxon, UK : Routledge.

Mercer, N., Wegerif, R., & Dawes, L. (1999). Children's talk and the development of reasoning in the classroom. *British Educational Research Journal*, 25, 95-111.

光村図書 (2009). 国語 三 (上) わかば 平成16年検定済

光村図書 (2009). 国語 三 (下) あおぞら 平成16年検定済

光村図書 (2009). 国語 四 (上) かがやき 平成16年検定済

光村図書 (2009). 国語 四 (下) はばたき 平成16年検定済

光村図書 (2009). 国語 五 (上) 銀河 平成16年検定済

- 光村図書（2009）. 国語 五（下）大地 平成16年検定済
 光村図書（2009）. 国語 六（上）創造 平成16年検定済
 光村図書（2009）. 国語 六（下）希望 平成16年検定済
 文部科学省（2008）. 小学校学習指導要領解説 国語編 東洋館出版
 社
 浦野弘・佐藤千暁（2004）. 小学生のグループ討議に関する研究
 日本教育工学会大会講演論文集, 20, 565-566.
 Wegerif, R., Linares, J. P., Rojas-Drummond, S., Mercer,
 N., & Velez, M. (2005). Thinking together in the UK and
 Mexico : Transfer of an educational innovation. *Journal of
 Classroom Interaction*, 40, 40-48.
 Wegerif, R., Mercer, N., & Dawes, L. (1999). From social in-
 teraction to individual reasoning : An empirical investiga-
 tion of a possible socio-cultural model of cognitive develop-
 ment. *Learning and Instruction*, 9, 493-516.
 山元悦子（2003）. 話し合う力を育てる学習指導の研究：メタ認
 知の活性化を図る手だてを通して 国語科教育, 54, 51-68.
 山元悦子（2007）. 国語科教育の視点から見たコミュニケーション
 教育 BERD, 11, 12-16.
 ※本研究は、第一著者による平成21年度群馬大学大学院教育学
 研究科専門職学位課程教職リーダー専攻（教職大学院）課題研
 究報告書『小学校国語科における話し合いを深めるための学
 習指導—話し合いのルールづくりと活用を通して—』に基づ
 く。
 実践にあたっては比留間太白氏（関西大学）より、氏の実践
 に関わる情報を提供していただき、参考にしました。深く感謝
 申し上げます。

（とみざわ(さるやま)まみ・さとう こういち・いしかわ かつひろ）