平 成 ２ ７ 年 度
広島市教育センター

# 小学校国語科第２学年における，
# 話題に沿って話し合うことのできる力を身に付けさせるための指導の工夫

―ペアで協働してアイデアを膨らませる場の設定と，話合いの過程を視覚化するカードの活用を通して―

広島市立草津小学校教諭　古　川　幸　子

研究の要約

本研究は，小学校第２学年の児童に対して，話題に沿って話し合うことのできる力を身に付けさせる指導を行い，その工夫について考察したものである。山元・松尾・若木他(2012)は，話し合う活動を支える因子には「他者受容」「メタ認知」「自己表出」があるとし，「他者受容」や「メタ認知」が「自己表出」を促すとしている。

そこで，本研究では「他者受容」を経て「自己表出」を行う指導の工夫，すなわち①ペアで協働してアイデアを膨らませる場の設定と，「メタ認知」を経て「自己表出」を行う指導の工夫，すなわち②話合いの過程を視覚化するカードの活用を取り入れた単元「話だいにそって話し合おう」を実践した。児童に話題に沿って話し合うことのできる力を身に付けさせることができたか，また二つの指導①②は有効であったかを検証した。その結果，児童は話題に沿って話し合うことのできる力が向上し，指導法の工夫の有効性が示された。

**キーワード：話題に沿って話し合う，ペアで協働してアイデアを膨らませる場，話合いの過程を視覚化するカード**

# Ⅰ　問題の所在

自身の学習指導を振り返ってみると，これまで授業において話し合う活動は設定していたが，話し合う力を身に付けさせる指導を行うことに意識を向けていなかった。そのため，児童に学年に応じた話し合う力を身に付けさせることができていなかった。

「教育課程企画特別部会　論点整理　補足資料」には，国語科の現状と課題として「話合いの目的を踏まえた上で，観点に沿って発言を整理したり，話合いの報告を捉えて話したりすることに課題がある。」[1]と記されている。

また「教育課程企画特別部会　論点整理」には，これからの子供たちには「他者と協働しながら新たな価値を生み出していくことが求められる」[2]と記されている。そして，育成すべき資質・能力の中に「自らの思考のプロセス等を客観的に捉える力など，いわゆる「メタ認知」に関するもの」[3]が含まれると記されている。

そこで，自らを客観的に捉えながら，他者と協働し，新たな価値を生み出していく資質・能力の育成を念頭に置き，児童に話し合う力を身に付けさせるための指導の工夫を探ることとした。

# Ⅱ　研究の目的

小学校国語科第２学年において，話題に沿って話し合うことのできる力を身に付けさせるため，「他者受容」を経て「自己表出」を行う指導の工夫と，「メタ認知」を経て「自己表出」を行う指導の工夫を行い，その有効性を探る。

# Ⅲ　研究の方法

１　研究主題に関する基礎的研究
２　研究仮説及び検証の視点と方法
３　検証授業の計画と実施
４　検証授業の分析と考察

# Ⅳ　研究の内容

## １　研究主題に関する基礎的研究

### ⑴　「話題に沿って話し合うこと」とは

『小学校学習指導要領解説国語編』では，第１学年及び第２学年の話し合うことに関わる内容を次のように設定している。

> オ　互いの話を集中して聞き，話題に沿って話し合うこと。[4]

また，話合いの人数としては「ペア，小グループ，学級全体などを効果的に組み合わせて指導するように留意する。」[5]と記している。

そこで，本研究では「話題に沿って話し合うこと」を「ペアで話題に沿って話し合うこと」とする。

### ⑵　話題に沿って話し合うことのできる力を身に付けさせるための手立て

山元・松尾・若木他(2012)は，話し合う活動を支える因子には「他者受容」「メタ認知（課題・他者・状況認知）」「自己表出」があるとし重回帰分析を用いて因子相互の関連性について検討を行った結果を図１のように示している。

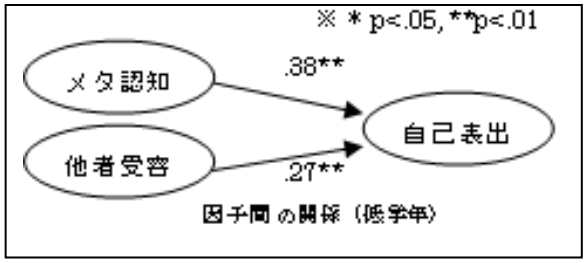


図１　山元・松尾・若木他(2012)における話合いを支える因子と因子間の関係

本研究では，この論に基づき「他者受容」を経て「自己表出」を行う指導の工夫と，「メタ認知」を経て「自己表出」を行う指導の工夫を行うこととする。

なお，「他者受容」「メタ認知」「自己表出」については山元・松尾・若木他(2012)の論に基づき次のように捉えることとする。

**「他者受容」**

- 自分が納得したら譲ることができる
- 感情的にならずに，穏やかに意見を言うことができる

**「メタ認知」**

- 話合いがそれたら，軌道修正することができる

**「自己表出」**

- 自分の考えを発言している

## ２　研究仮説及び検証の視点と方法

### ⑴　研究仮説

小学校国語科第２学年において「他者受容」を経て「自己表出」を行う指導の工夫と，「メタ認知」を経て「自己表出」を行う指導の工夫を行うことにより，話題に沿って話し合うことのできる力が身に付くであろう。

### ⑵　検証の視点と方法

検証の視点は，以下の三つのように設ける。視点⑴は本研究で付けたい力に関するもの，視点⑵・⑶は本研究における指導の工夫に関するものである。

表１　検証の視点と方法

| 検証の視点 | | 検証の方法 |
|---|---|---|
| ⑴ | 話題に沿って話し合うことのできる力は身に付いたか | 評価テスト Ⅰ・Ⅱの分析 |
| ⑵ | ペアで協働してアイデアを膨らませる場の設定は「他者受容」を経て「自己表出」を行うことに有効であったか | 話合いの分析と振り返りの分析 |
| ⑶ | 話合いの過程を視覚化する「お話せいとんカード」の活用は「メタ認知」を経て「自己表出」を行うことに有効であったか | 話合いの分析と振り返りの分析 |

次に，検証の方法について述べていく。図２と表２，３頁の図３と表３は評価テストの具体とその評価基準を示したものである。

評価テストは自作のものであり，難易度の検定を行っていない。そのため，事前・事後は同一の問題を行うこととする。

評価テストⅠはケーキ屋でインタビューをしているという設定である。解答欄①では「30種類」という相手の話に対して，②では「いちごのケーキ」という相手の応えに対してそれぞれ話題に沿った話合いができるかを見取る問題である。

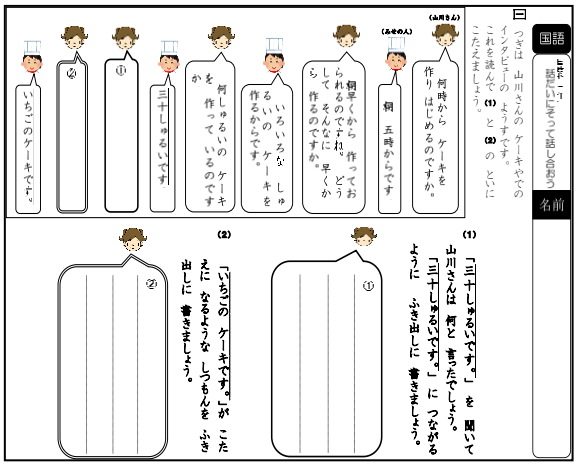


図２　評価テストⅠ（事前と事後は同一の問題）

表２　評価テストⅠの評価基準

| 評価 | 子どもの姿 |
|---|---|
| C | ・　無解答。<br>・　解答欄①に「30種類」という話題に沿った会話を書いていない。<br>・　解答欄①に「30種類」という話題に沿った会話を書いているが解答欄②に「いちごのケーキ」という話題に沿う質問を書いていない。 |
| B | 解答欄①に「30種類」という話題に沿った会話を書いている。また，解答欄②に「いちごのケーキ」という話題に沿う質問を書いている。 |
| A | 解答欄①に「30種類」という話題に沿った会話を書いている。また，解答欄②に「いちごのケーキ」という話題に沿う質問を書いている。さらに解答欄①と解答欄②に書いた会話につながりがある。 |

評価テストⅡはクラスのお楽しみ会でするゲームについて話し合うという設定である。「みんなが楽しめるゲーム」という話題に沿って話し合うことができるかを見取る問題である。

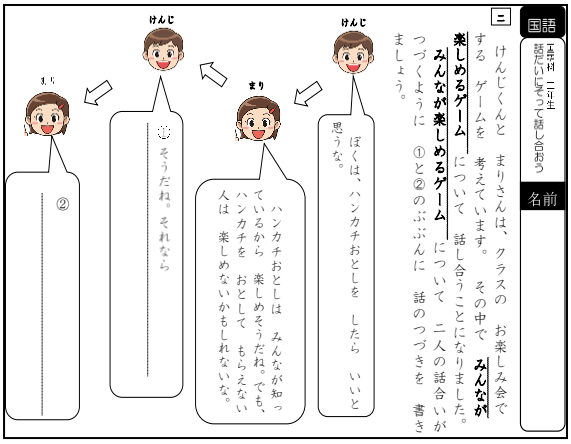


図３　評価テストⅡ（事前と事後は同一の問題）

表３　評価テストⅡの評価基準

| 評価 | 子どもの姿 |
|---|---|
| C | ・　無解答。<br>・　「みんなが楽しめるゲーム」という話題に沿っていない。<br>・　けんじ①の会話は話題に沿っているが，まり②の会話は話題に沿っていない。 |
| B | けんじ①の会話が話題に沿っており，まり②の会話も話題に沿っている。 |
| A | けんじ①の会話が話題に沿っており，まり②の会話も話題に沿っている。さらに「みんなが楽しめる」という言葉を書いている。 |

## ３　検証授業の計画と実施

### ⑴　検証授業

期　間：平成 27 年 12 月 7 日～16 日
対　象：小学校第２学年　33 名
単元名：話だいにそって話し合おう
　　～ぼうけんストーリーづくり～
目　標：ペアで話題に沿って話し合う
学習計画：表４に表す

表４　学習計画（全９時間）

| 次 | 時 | 学習内容 | |
|---|---|---|---|
| 一 | 1 | ・　事前評価テストに取り組む<br>・　学習のねらいと流れを知る | |
| | 2 | 話し手の話を詳しく聞く方法を考え，ペアで相手の話を詳しく聞き合う | |
| 二 | 3 | ペアで話題に沿って話し合う | 話題１「冒険に行く場所」 |
| | 4 | | 話題２「登場人物」<br>話題３「冒険に行くことになったきっかけ」 |
| | 5 | | 話題４「冒険の途中で起こる困った事」<br>話題５「冒険の途中で起こるうれしい事」 |
| | 6 | | 話題６「冒険の終わり方」<br>話題７「冒険ストーリーの題」 |
| | 7 | | 話題８「書き始めの文」<br>話題９「書き終わりの文」 |
| 三 | 8 | 冒険ストーリーを書く | |
| | 9 | ・　事後評価テストに取り組む<br>・　学習の振り返りをする | |

### ⑵　指導方法の工夫

#### ア　ペアで協働してアイデアを膨らませる場の設定

⑺　指導の目的

「他者受容」を経て「自己表出」を行うことができるようにする

⑴　指導方法の具体

- 冒険ストーリーづくりに必要な視点を九つの話題として単元に位置付ける
- ４人又は５人班を二組に分け，固定する
- 「他者受容」をするための言語モデルを作成し，尋ねたり応じたりするときに使う言葉の参考とさせる
- 交互に発言するルールを設定する

#### イ　話合いの過程を視覚化する「お話せいとんカード」の活用

⑺　指導の目的

「メタ認知」を経て「自己表出」を行うことができるようにする

⑴　カードの具体（４頁図４）

- 色カードである
- 色は「話題カード」（話合いの話題が書いてあるカード）の色と対応している
- 白色カードは，話題に沿っていないことを示すためのカードである
- 「お話せいとんグループ」一人につき，30 枚程度配付する

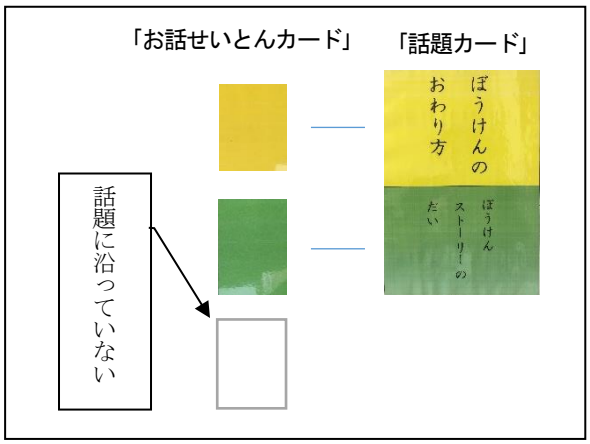


図４　「お話せいとんカード」の具体

### ⑺　カードの活用方法

- 「お話せいとんグループ」は，話合い活動時において「話合いグループ」が話合いをしている様子をそばで聞いて「話題カード」に書いてある話題に沿って話し合えているかを，話をする度に即座に判断し「お話せいとんカード」で示す(図５)
- 「話題カード」に書いてある話題に沿っていない場合は白色カードを示す
- 「話合いグループ」は，話合い活動時において「お話せいとんグループ」によって示された「お話せいとんカード」の並びを見ながら，自己が話題に沿って話し合うことができていたか振り返る

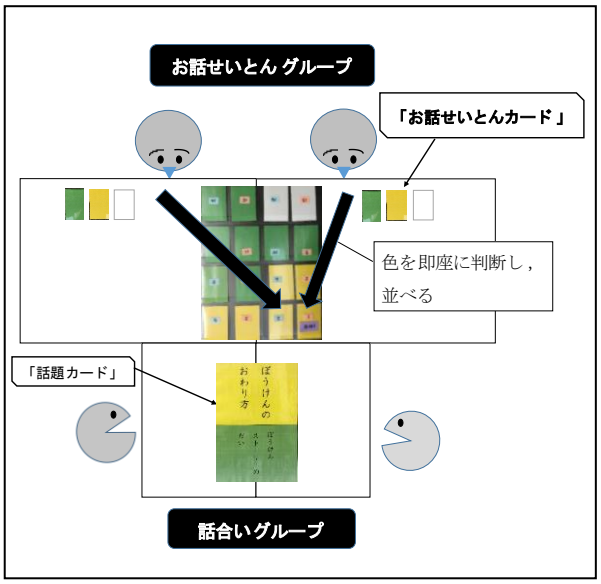


図５　「お話せいとんカード」の活用イメージ

- 「話合いグループ」は，振り返り時において「お話せいとんカード」の並びを見ながら「お話せいとんグループ」に白色と判断された理由を聞き，自己の話合い方を振り返る
- 第２回から話題を二つに増やし難易度を上げる

## ４　検証授業の分析と考察

### ⑴　話題に沿って話し合うことのできる力は身に付いたか

#### ア　評価テストⅠ・Ⅱの事前・事後の比較

図６　評価テストⅠの事前・事後の結果

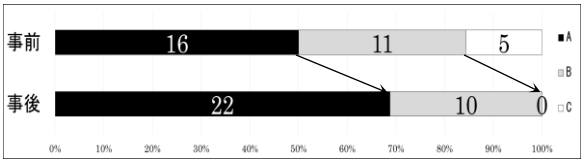


図７　評価テストⅡの事前・事後の結果

図６・図７から，評価テストⅠ・Ⅱの双方とも，A評価及びB評価以上の児童数が増えたことが分かる。

#### イ　評価テストⅠの事後においてB基準に達していなかった児童の解答の分析

評価テストⅠの事後においてB基準に達していなかった５名の解答を分析し，その様子を三つに分類して５頁の表５に示した。

1のA児は，事後の①の解答において「30 種類」という話題に沿った会話を書いていない。しかし，会話の内容が話の最初の話題である「ケーキを作る時間」という話題に沿っているため，話題を最初の話題に戻そうとしたと捉えることができる。2と3に分類した児童は「30 種類」という話題には沿っている。しかし「いちごのケーキです。」という相手の応答に対する適切な質問をすることができていない。これは

日常の会話において，相手の応答に合わせた質問をすることがあまりないためと考える。

よって，評価テストＩの事後においてＢ基準に達していなかった５名の児童も，話題に沿って話し合うことのできる力が身に付いたと考えられる。

**表５　評価テストＩの事後においてＢ基準に達していなかった児童の解答類型**

| 解答の様子の類型 | 児童 | 事前 | | 事後 | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | ①の解答 | ②の解答 | ①の解答 | ②の解答 |
| 1 事後において「30種類」に応じていない | A児 | 多いですね。 | 一番人気なケーキは何ですか。 | すごく早く来るんですか。 | 一番人気なケーキは何ですか。 |
| 2 事前では「いちごのケーキです」に対する適切な質問をすることができたが，事後ではできなかった | B児 | 多いですね。 | おすすめのケーキは，いちごのケーキですか。 | 30種類のケーキは何のケーキですか。 | へぇ～すごいですね。 |
| | C児 | どうやって作っているんですか。 | どんなケーキがあるんですか。 | 30種類とも，全部あまくておいしいんですか。 | １種類目のケーキも２種類目のケーキもどっちもあまくておいしいんですか。 |
| 3 事前・事後共に「いちごのケーキです」に対する適切な質問をすることができなかった | D児 | すごいです。 | いちごのケーキにしたんですか。 | 30種類ですか。すごい数ですね。一日すごく作っていますね。 | いちごのケーキにしたのかが気になりました。 |
| | E児 | 30種類の中で一番人気なケーキは何ですか。 | いちごケーキが人気なんですね。 | 一番人気なケーキは何ケーキですか。 | いちごケーキが人気なんですか。 |

以上ア，イより，おおむね児童は話題に沿って話し合うことのできる力が身に付いたと考えられる。

### ⑵　ペアで協働してアイデアを膨らませる場の設定は「他者受容」を経て「自己表出」を行うことに有効であったか

#### ア　全体の変容

話合い活動時における，児童の全発言回数に占める「他者受容」を経て「自己表出」した回数の割合は 23.5%(1801 回中 423 回)であった。これは，他の単元の学習において話合い活動を行ったときの結果(11.8%)と比べて高い値を示している。

#### イ　個の様子

ここでは普段，学校生活において人と関わることをあまりしないＦ児と，多くの友達と関わることのできるＧ児のペアを取り上げる。

図８に示したＦ児とＧ児の話合いの様子から，Ｇ児はＧ児（３）の時点で「他者受容」を経て「自己表出」していることが分かる。それと比較して，Ｆ児はＦ児（９）まで自己の考えを表出するのみであった。しかし，Ｇ児との話合いの中で自己の思いを受容してもらう体験をし，またＧ児の話し方から他者を受容する方法を知り，図中のＦ児(10)やＦ児(13)の発話に見られるように「他者受容」を経た「自己表出」を行うことができるようになったことが明らかになった。

第２回　話題　登場人物
冒険に行くことになったきっかけ

網掛け部分・・・「他者受容」
下線部分・・・・「他者受容」を経ての「自己表出」

Ｆ児（１）：　何て名前にする。
Ｇ児（１）：　私はスフィンクスがいい。
Ｆ児（２）：　私は砂漠に行くからさばたがいいな。
Ｇ児（２）：　どうしてさばたっていう名前にしたの。
Ｆ児（３）：　砂漠に行くからさばたっていう名前にした。
Ｇ児（３）：　……スフィンクスは少しおかしいからさばたにしよっか。
Ｆ児（４）：　うん，さばたにしよう。
Ｇ児（４）：　だったら次は冒険に行くことになったきっかけを決めようね。
Ｆ児（５）：　うん。私は（公園の）砂場で遊んでいたら近くの砂がどんどん増えていって砂漠になったのがいいな。
Ｇ児（５）：　あ，Ｆさんはまず（冒険に行く場所を）公園を選んでて，砂場で遊んでたらだんだん砂が増えて砂漠に行ったっていうきっかけにする。
Ｆ児（６）：　うん，その方がいい。
Ｇ児（６）：　分かった。それで決まりだね。
Ｆ児（７）：　これできっかけも名前も決まったね。
Ｇ児（７）：　えっと，次はさばたのすきなことと嫌いなことを決めようね。
Ｆ児（８）：　うん。
Ｇ児（８）：　すきなことは何にする。Ｆちゃんは何がすきなの。
Ｆ児（９）：　私はラーメンや春雨がすきだから麺類がすき。
Ｇ児（９）：　麺類がすきなんだね。わたしはお菓子がすき。
Ｆ児(10)：　じゃあ，すきなものはお菓子と麺類にしよう。
Ｇ児(10)：　それで決まりだね。嫌いなことは何にする。
Ｆ児(11)：　私の嫌いなものは，ハチとクモ。
Ｇ児(11)：　私の嫌いなものは毛虫と青虫。えっとだったら，Ｆさんはクモとハチ。それは全部虫でしょ。私も毛虫と青虫嫌い。虫でしょ。だから虫でいいかな，嫌いなもの。
Ｆ児(12)：　うん。虫より毒虫の方がいいかな。
Ｇ児(12)：　でもわたしチョウとか嫌い。だから虫でいいんじゃないかな。
Ｆ児(13)：　じゃあ，虫で賛成ね。

**図８　話合い活動時に「他者受容」を経て「自己表出」している様子**

以上ア，イより，ペアで協働してアイデアを膨らませる場の設定は「他者受容」を経て「自己表出」を行うことに有効であったと考えられる。

### ⑶　話合いの過程を視覚化する「お話せいとんカード」の活用は「メタ認知」を経て「自己表出」を行うことに有効であったか

#### ア　全体の変容

６頁の図９に示したように，児童（「お話せいとんグループ」）が白色（話題に沿っていない）と判断した割合が回を経るごとに減っている。

このことから，児童は話題に沿って話し合うことができているかを意識しながら話合いを行うことができるようになったと考えられる。さらに，教師が白色と判断した割合も回を経るごとに減っている。このことから，児童は話題に沿って話し合うことができるようになったと考えられる。

１回の話合い活動における児童一人当たりの「自己表出」の回数は，一番少ないときでも平均５回以上であった。このことから，話合い活動時に一定の「自己表出」が見られたことが分かる。「自己表出」の回数が減っているのは，話題の難易度によって「自己表出」するまでの思考時間に差が生じたためと考える。加えて，回を経るごとに話題に沿って話し合うことができるようになっていることから，自己の話合い方を意識しながら話し合うようになったため，「自己表出」するまでに時間を要するようになったとも考えられる。

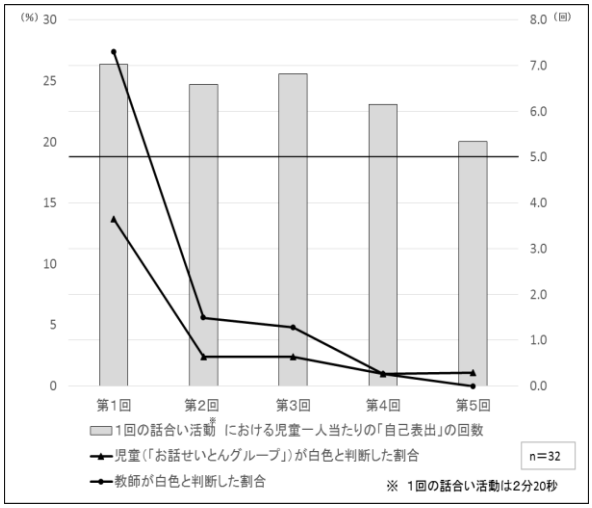


図９　「お話せいとんカード」全体に占める白色カードの割合と１回の話合い活動における児童一人当たりの「自己表出」の回数

### イ　個の様子

#### ⑺　話合い活動時において「メタ認知」を経て「自己表出」している様子

ここでは，特に「お話せいとんカード」の並びを意識して「自己表出」していたＩ児を取り上げる。

図 11（凡例を図 10 に示す）に示した第３回の話合い活動時におけるＩ児の㉒の発話や，第４回の話合い活動時におけるＩ児の⑫の発話の様子から，児童は話合い活動時において「自己表出」する度に「お話せいとんグループ」によって並べられる「お話せいとんカード」を意識し，話合いが話題に沿っているか確かめていたことが分かる。

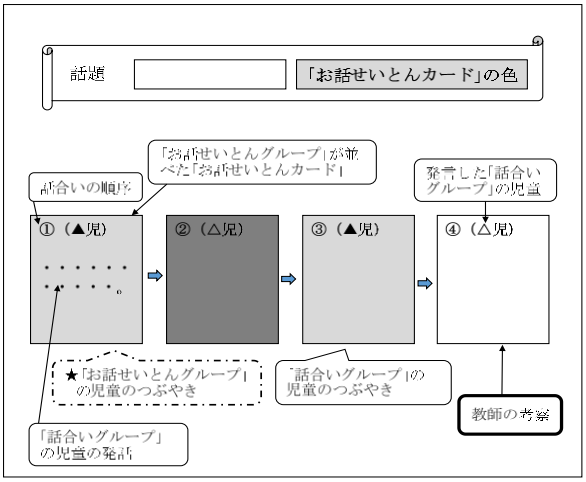


図 10　図 11・12 の凡例

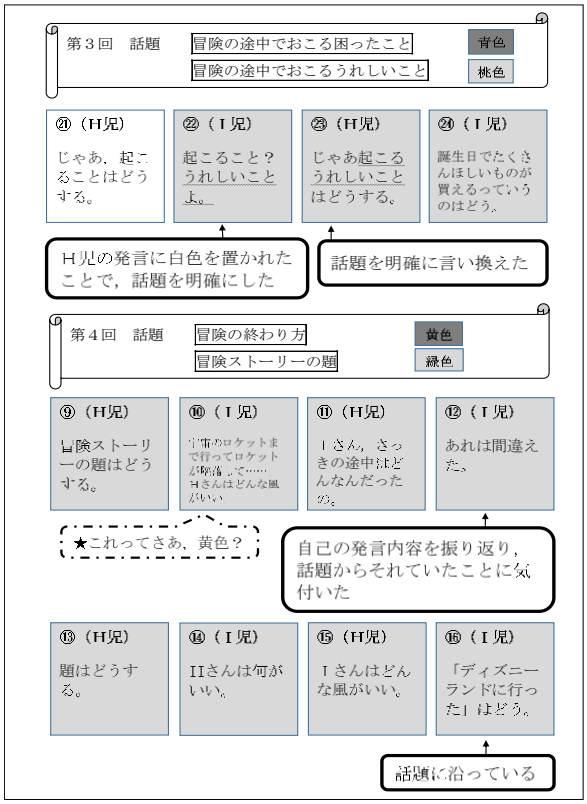


図 11　児童の発話と「お話せいとんカード」の並び①

他のグループにおいても，自己の発言に対して白色カードが並べられた時には話題を元に戻そうとしたり，ペアの発言に対して白色カードが並べられた時には，図 12（凡例を図 10 に示す）に示した J 児の⑱の発話のように，相手に話の意図を尋ねたりする場面が見られた。

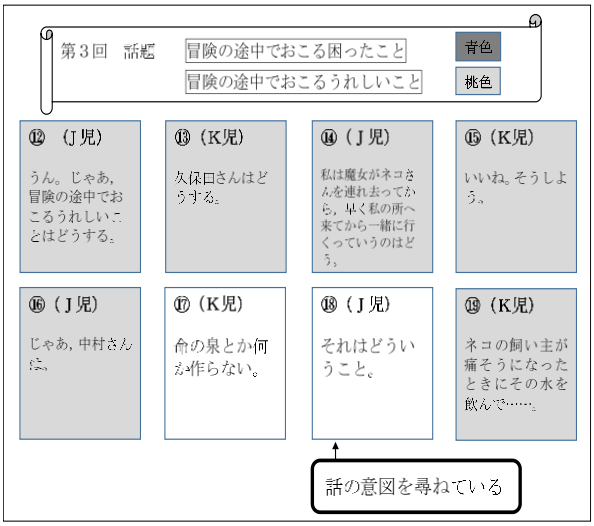


**図 12　児童の発話と「お話せいとんカード」の並び②**

このことから，話合いの過程を視覚化する「お話せいとんカード」は，話合い活動時において，即時に自己の話合い方を意識することに有効であったと考えられる。

ただし，話題に沿って話し合うことができているかどうかの判断は「お話せいとんグループ」の児童の判断に左右されるため，回によっては話題に沿った話合いができていないことに気付けなかった児童もいた。

### ⑷　振り返り時における「メタ認知」の様子

ここでは，白色カードが並べられる割合が多かったグループを取り上げる。N児は特に「お話せいとんグループ」になった場合に「話合いグループ」の話合いの内容を客観的に聞いて，話題に沿っているかどうかを判断していた児童である。

図 13 は，「話合いグループ」のＬ児とM児，「お話せいとんグループ」のN児の振り返り時における話合いの様子を表している。図 13 から分かるように，児童は「お話せいとんカード」の並びを見ながら「お話せいとんグループ」から白色と判断した理由を聞くことで，自己の話合いの仕方を振り返ることができていた。

しかし８頁の図 14 に示したＰ児のように，話題に沿って話していたつもりでも白色と判断された場合があった。このように「お話せいとんグループ」との振り返りを通して，自分は話題に沿って話していても言葉の使い方や文脈によっては，相手に伝わらないことに気付くことができるようになった。ただし，改善策を考えるまでには至らなかった。

このことから，話合いの過程を視覚化する「お話せいとんカード」の活用は，振り返り時において自己の話合い方を意識することに有効であったと考えられる。

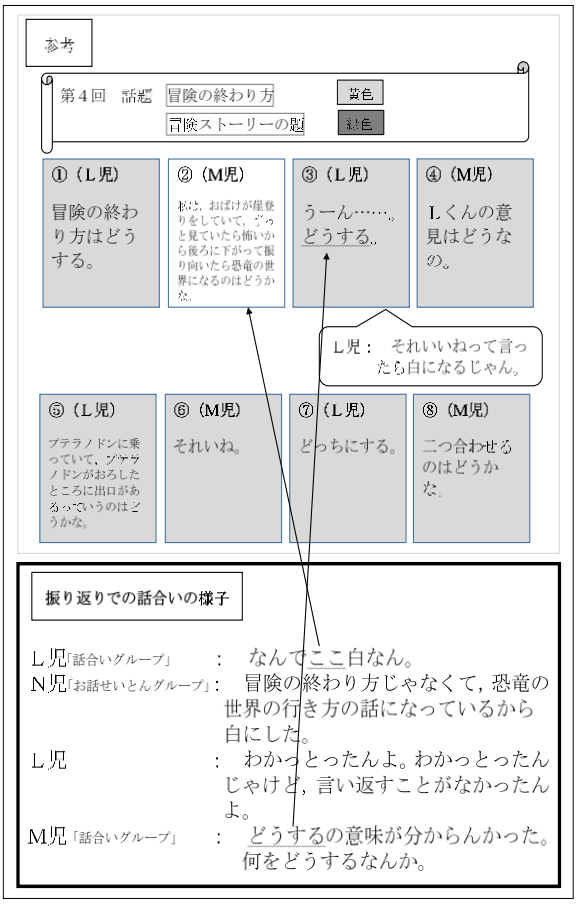


**図 13　振り返りでの「お話せいとんグループ」と「話合いグループ」の話合いの様子①**

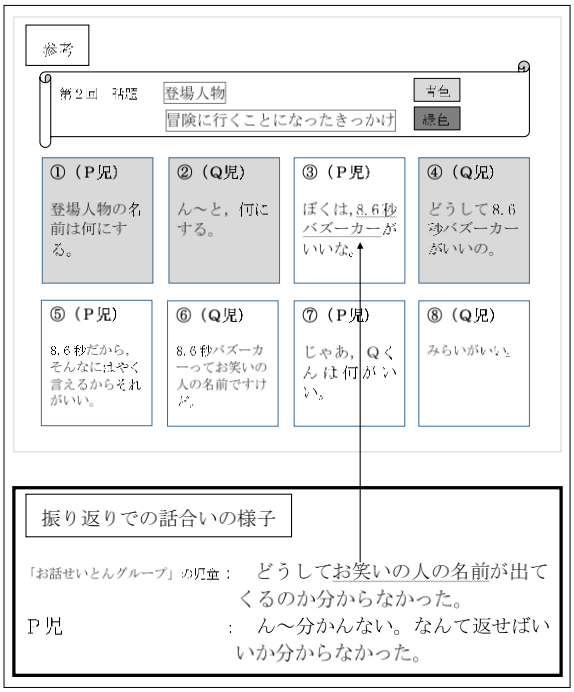


図 14　振り返りでの「お話せいとんグループ」と「話合いグループ」の話合いの様子②

### ㈼　「自己表出」が少ないＲ児の変容

ここでは「メタ認知」をすることで「自己表出」ができるようになったＲ児を取り上げる。

Ｒ児は，「自己表出」するまでの思考に時間を要する。そのため，話合いの際に「自己表出」を行う機会を逸してしまい，これまであまり「自己表出」を行わなかった。しかし図 15 から分かるように，第２回，第４回の話合いとも「自己表出」することができていた。これは，「お話せいとんカード」を並べる活動を仕組んだことで「お話せいとんグループ」やペアの児童が，Ｒ児の発言を期待して待っているという場ができたことが影響していると思われる。

第２回と第４回を比べると，第２回では自分の好きな食べ物や嫌いなことなど，比較的答えやすい内容について発言しているのに対し，第４回では自分の考えを発言しているように見える。

振り返りカードの記述においては，第２回の「声の大きさ」という技能についての振り返りから，第４回の「自己表出」の振り返りへと視点が変容している。「自己表出」を通して自己の話合い方を振り返り，次回の「自己表出」に取り組むことができるようになった。

以上のことより，「お話せいとんカード」の活用は，「メタ認知」を経て「自己表出」を行うことに有効であったと考えられる。

**第２回の様子**

第２回　話題　登場人物　冒険に行くことになったきっかけ

Ｒ児：　登場人物は何にする。
ペア：　（ペア児童の頭文字）のみと（Ｒ児の頭文字）のおをくっつけてみおはどうかな。
Ｒ児：　それいいね。
ペア：　好きなことは何にする。私はいろいろなことを調べることが好き。
Ｒ児：　私は食べることが好き。
ペア：　じゃあ，みおはいろいろなことを調べることと食べることが好きなことにしよう。
Ｒ児：　それいいね。
ペア：　嫌いなことは何にする。
Ｒ児：　私は暗いところが嫌いだよ。
ペア：　私は先のとがっているものが嫌いだよ。じゃあ，みおの嫌いなものは暗いところと，先のとがったもので決まりだね。
Ｒ児：　そうだね。
ペア：　冒険に行くことになったきっかけは何にする。私だったらみおは探検隊で，ジャングルの探検に頼まれたからジャングルに行くことになったのはどうかな。
Ｒ児：　それいいね。
ペア：　じゃあ，すべてこれで決まりね。

**振り返りカード**
少しこえが小さかったから，こんどからきをつけようと思いました。

**第４回の様子**

第４回　話題　冒険の終わり方　冒険ストーリーの題

Ｒ児：　冒険の終わり方はどうする。
ペア：　冒険の途中で地図を見つけて，地図を辿って行くと洞穴があって，洞穴の中に何かの箱があるっていうのはどうかな。
Ｒ児：　それいいね。
ペア：　じゃ，その箱は何にする。
Ｒ児：　箱の中に出口の鍵があるのはどう。
ペア：　なるほどね。私だったらその箱の中に宝物が入ってたことにするけど，それはどうかな。
Ｒ児：　それもいいね。
ペア：　どっちにする。
Ｒ児：　箱の中に出口の鍵が入っていたことがいいと思うよ。
ペア：　じゃあ，宝物が入っていたんだけど，その宝物の中に出口の鍵が入っていたってのはどうかな。
Ｒ児：　それいいね。

**振り返りカード**
あんまりことばをかえせなかったけど，まえよりはじょうずになったと思いました。

図 15　Ｒ児の「自己表出」の変容

# Ⅴ　研究のまとめ

## １　成果

○　評価テストⅠ・Ⅱの結果より，児童は話題に沿って話し合う力が向上した。

○　「他者受容」を経て「自己表出」を行う指導の工夫として，ペアで協働してアイデアを膨らませる場の設定を行った。冒険ストーリーを作るためにペアで協働してアイデアを膨らませていくことで，これまでは自己の考えを一方的に発言することが多かった児童も他者の意見を踏まえて自己の考えを発言することができるようになった。ペアで協働してアイデアを膨らませる場の設定は「他者受容」を経て「自己表出」を行うことに有効であったと考える。

○　「メタ認知」を経て「自己表出」を行う指導の工夫として，話合いの過程を視覚化する「お話せいとんカード」の活用を行った。「お話せいとんカード」を並べること，またその並びを見ながら振り返りをすることで，話題に沿っているかという自己の状況を意識することができ，話題に沿って話し合うことができるようになった。話合いの過程を視覚化する「お話せいとんカード」の活用は「メタ認知」を経て「自己表出」を行うことに有効であったと考える。

## ２　課題と今後の展望

○　振り返り時において「話合いグループ」の児童は「お話せいとんグループ」から白色カードを置いた理由を聞くことで，自分が話題に沿って話し合えていたかを振り返ることができた。しかし，改善策を考えるまでには至らなかったことを考えると，課題を学級全体で共有し改善策を考える学習活動を行うことが必要であると考える。

○　今後は振り返り時において，白色カードに着目させるだけでなく，話題に沿って話し合うことができていた理由についても振り返らせる活動を行うことにより，児童の学びをより高めていくことができるのではないかと考える。

### 引用文献


1)　中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会「教育課程企画特別部会における論点整理について　補足資料」文部科学省，平成 27 年，88 頁

2)　中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会「教育課程企画特別部会における論点整理について（報告）」文部科学省，平成 27 年，２頁

3)　前掲書　2)，11 頁

4)　文部科学省『小学校学習指導要領解説国語編』東洋館出版社，平成 20 年，29 頁

5)　前掲書　4)，32 頁


### 参考文献


①　山元悦子・松尾剛・若木常佳・稲田八穂河野順子・幾田伸司・三浦和尚「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―」（『全国大学国語教育学会発表要旨集』2012 年）

②　若木常佳『話し合う力を育てる授業の実際―系統性を意識した三年間―』溪水社，2001 年

③　若木常佳『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，2011 年