平 成 ３ ０ 年 度
広島市教育センター

小学校国語科第４学年「話すこと・聞くこと」における「話し合う力」を高めるための指導方法の工夫

―単元構成の工夫と「台本型手びき」を取り入れた言語活動を通して―

広島市立井口小学校教諭　熊　野　彩

研究の要約

本研究では，小学校国語科第４学年「話すこと・聞くこと」における「話し合う力」を高めるための効果的な指導方法の工夫について探った。また，「話し合う力」を高めるためには，「単元構成の工夫」「『台本型手びき』の活用」の二つの視点が重要であると考えた。そこで，二つの視点を取り入れた言語活動を手立てとし，指導を行った。

その結果，「話し合う力」を高めるための単元構成の工夫が有効にはたらき，「話し合う力」の高まりがみられた。また，「話し合う力」をさらに高めるための，「台本型手びき」の改善点を示すことができた。あわせて，「台本型手びき」を活用する際の指導手順および留意点も明らかにすることができた。

キーワード：国語科「話すこと・聞くこと」，話し合う力，台本型手びき

Ⅰ　問題の所在

新学習指導要領では，小学校第３学年及び第４学年の全ての領域において，「考えをまとめること」が目標の一つに設定されており，その目標達成に向けて，全ての領域で「考えをまとめる」力を付けるための指導事項が設定されている。中でも，「話すこと・聞くこと」の領域においては，「話すこと」，「聞くこと」の他に「話し合うこと」についての指導事項が設定されており，考えをまとめる「話し合う力」の育成の重要性が示されていると言える。

一方，平成 30 年度全国学力学習状況調査では，「話すこと・聞くこと」領域の問題において，話し手の意図を捉えながら聞き，自分の意見と比べるなどして考えをまとめることに課題があることが読み取れる。（Ｂ問題1三 33.9%）その原因の一つとして，「話し合う力」の育成に課題があることがうかがえる。

第４学年における自身の実践を振り返ると，考えをまとめるために話し合う活動を設定していた。しかし，話合いが考えの出し合いのみに終始していたため，目的を意識して共通点や相違点に着目しながら話し合うなどの「話し合う力」を十分に付けることができていなかった。そこで，本研究では，「話し合う力」を高めるために有効な指導方法について探ることとする。

Ⅱ　研究の目的

小学校国語科第４学年「話すこと・聞くこと」における，「話し合う力」を高めるための指導方法の工夫を行い，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　研究仮説の設定及び検証の視点

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　第４学年の国語科における話合い

第４学年では，クラス全員で考えをまとめるための話合いについて学習する。第４学年の国語科において，司会を立てて話し合う学習では，図１のような話合いの流れで行われている。話合いは「意見を出し合う場面」と「みんなで考える場面」の二つの場面で構成される。

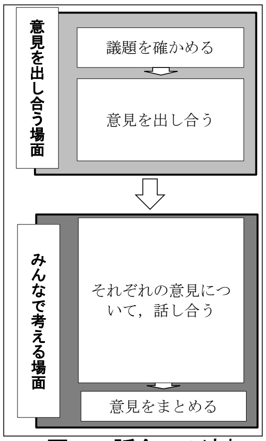

図１　話合いの流れ

第４学年の話合いにおいて着目すべき場面

第４学年の話合いでは，「意見を出し合う場面」でどのような発言をするかが重要である。

「意見を出し合う場面」では，「ぼくは，〇〇がよいと思います。」と議題に対して自分の主張を述べる姿がよく見られる。しかし，国語科における話合いで目指す姿は，みんなに相談したいことをあらかじめ準備しておき，「相談する」姿である。例えば，「ぼくはＡとＢで悩んでいるのですが…みんなは，どちらがよいと思いますか。」「わたしは，Ｃが…という理由でよいと思ったのですが，みんなはどう思いますか。」など，みんなに相談して意見をもらうことで話合いが進行していくことが，この場面で求められる姿である。

また，「みんなで考える場面」では，共通点や相違点を考えながら話し合うことが大切である。複数出された意見から，最終的に一つの意見を選ぶためである。例えば，「お楽しみ会で，何をするか考えよう」という議題で，お楽しみ会の目的が「教室でも安全に遊べる」という話

合いの場合，「クイズと劇はどちらも安全に遊ぶことができるけれど，いす取りゲームはけがをすることがあるかもしれない。だから，クイズか劇の方がいいと思います。」というように，共通点や相違点を考えながら，最も目的に合った意見はどれかを検討し，意見をまとめることが求められている。

⑵　「話し合う力」とは

水戸部（2018）は，「話し合う力」を具体化したものが，新学習指導要領の「思考力・判断力・表現力」Ａ「話すこと・聞くこと」の中の「話し合うこと」に関する指導事項（アとオ）であり，それが「話し合う力」の中心であると述べている。ＡアとＡオは，以下の２点である。

○　Ａア 目的を意識して，日常生活の中から話題を決め，集めた材料を比較したり分類したりして，伝え合うために必要な事柄を選ぶこと。 ○　Ａオ 目的や進め方を確認し，司会などの役割を果たしながら話し合い，互いの意見の共通点や相違点に着目して，考えをまとめること。

Ａアで指導すべき事項は，目的を意識して，伝え合うために必要な事柄を選ぶことである。「日常生活の中から話題を決め，集めた材料を比較したり分類したりして」の部分は，指導事項を指導するための方法を示している。

Ａオについて，新学習指導要領解説国語編では，「第３学年及び第４学年においては，話し合って考えをまとめるために，司会などの役割を果たしながら，互いの意見の共通点や相違点に着目することに重点を置いている。」[1)] と述べられており，考えをまとめるための話合いの際には，互いの意見の共通点や相違点に着目することの重要性を示している。

これらのことから，本研究においては，第４学年における「話し合う力」を，「話し合うこと」に関する指導事項ＡアとＡオを中心とし，次のように定義する。（図２）

1	目的を意識して話し合うために必要な事柄を選ぶこと。
2	共通点や相違点を考えながら話し合うこと。

図２　本研究における話し合う力

「話し合う力」1は，話合いの準備をする際に必要な力である。「話し合う力」2は，「みんなで考える場面」で必要な力である。

⑶　「話し合う力」を高めるためには

水戸部（2018）は，「国語科では資質・能力を育成する際，言語活動を通して指導することが基本」[2)] になると，言語活動の充実の重要性を述べている。

また，水戸部（2018）は，【第３学年及び第４学年】言語活動例ウ「互いの考えを伝えるなどして，グループや学級全体で話し合う活動」について，「特に，学級全体で，司会や提案，記録などの役割を決めて話し合う言語活動の場合，学級会の指導との区別がつきにくい」「めあての設定や振り返りの際には，話し合う力を高めるための学習であることを子供と共有化」する必要があると述べ，「例えば学習の振り返りでは次のようなポイントが挙げられ」[3)] ると，５点挙げている。（図３）

ⅰ）	司会や提案，記録などの役割について，どのような工夫が見られたか。
ⅱ）	参加者のどのような発言が，話し合いの目的に照らしてよかったか。
ⅲ）	話し合いが停滞したときに，誰のどのような発言が話し合いを前に進めたか。
ⅳ）	話し合いを進めるために，前もって準備していたことがどのように役立ったか。
ⅴ）	話し合うことにはどのようなよさがあったか。

図３　学習を振り返る際のポイント

⑷　本研究における「話し合う力」を高める言語活動

図３のことから，「話し合う力」を高めるためには，役割や場面ごとに，具体的にどのような

発言がよかったのか振り返り，今後どのように話し合えばよいか考えることが必要であると考えられる。そこで，本研究では図４に示した言語活動を設定した。

本研究における「話し合う力」を高める言語活動の特徴は，以下の二つである。

- 単元構成の工夫
- 「台本型手びき」の活用

ア　単元構成の工夫

話合い全体を一度に振り返ると，どのように話し合えばよいかということが整理しにくく，要点が定まらない。「話し合う力」である「目的を意識して話し合うために必要な事柄を選ぶこと」と「共通点や相違点を考えながら話し合うこと」に焦点化して力を高めるためには，段階的に学習することが必要だと考えた。

段階的に学習することによって，図３「学習を振り返る際のポイント」にあるように，より具体的な発言に着目しながらどのように話し合えばよいかを考えることができる。

また，段階ごとに付けたい力を焦点化することで，各時間のねらいをより明確にしやすいと考えた。

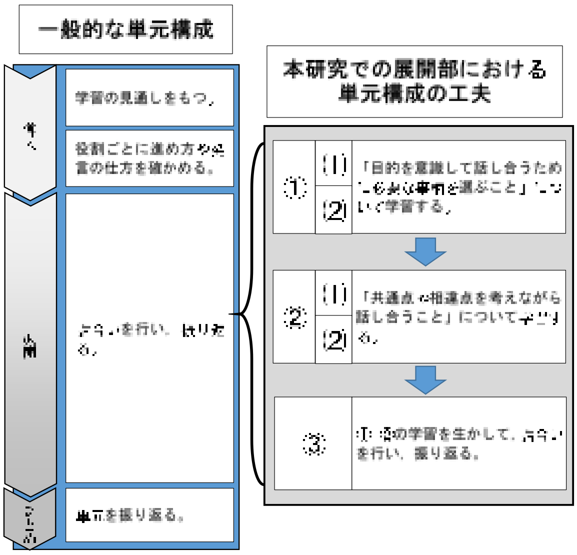

図４　「話し合うこと」の単元における一般的な単元構成と本研究での展開部における単元構成の工夫

そこで，本研究では，図４に示したように一般的な単元構成の展開部を工夫した。

「話し合うこと」について学習する単元においては，教科書を用いて，一般的に図４左側のような単元構成で行われることが多い。

本研究では，展開部で，すぐに話合いを行い，振り返るのではなく，３段階で「話し合う力」を高める単元構成とした。

単元構成の①の段階では，「話し合う力」1について重点的に指導し，②の段階では，「話し合う力」2について重点的に指導する。さらに，①と②をそれぞれ２時間ずつに分けて指導する。まず，①⑴と②⑴では，どのように話し合えばよいかということを考えさせる授業を行う。①⑵と②⑵では，実際にその知識・技能を生かして，思考・判断・表現させる授業を行う。この際に，各段階で，児童に話合いの仕方を考えさせるように留意した。

イ　「台本型手びき」の活用

実際の話合いは，音声言語であるため，どの場面で，誰がどのような発言をしたのか具体的に想起し，振り返ることは難しい。そこで，本研究では，実際の話合いの代わりに，話合いの例として「台本型手びき」を提示する。そこから誰のどのような発言がよかったのか考えさせることが有効だと考えた。

㈠　「台本型手びき」とは

若木（2013）は，「台本型手びき」について，「示される台詞に，話し合いの場面で求められる思考や発言の仕方等を内包させたもの」「その指導における効果については，（中略），有効性が確認されている。」[4)] と述べている。また，教科書に掲載された話合いの例も「台本型手びき」の一つとしている。

このことから，「台本型手びき」を示すことで，話合いの具体的な様子を全員で共有できる。そのため，「学習を振り返る際のポイント」（図３）にそって，以下のような振り返りを行うことが可能である。

- 振り返りのポイントⅰ)，ⅱ)のように，役割に着目し，具体的にどのような発言がよかったか検討することができる。
- ⅲ)，ⅳ)のように，話合いの状況や流れと対応させながら，どのように話し合えばよいか検討することができる。
- 参加者全員が合意に向かう話合いの様子を具体的に知ることで，ⅴ)にあるような話し合うことのよさに気付くことができる。

⑷　本研究における「台本型手びき」の特徴

本研究で活用する「台本型手びき」の特徴は以下の通りである。

- 話合い全体を一度に児童に示すのではなく，二つの場面「意見を出し合う場面」「みんなで話し合う場面」(図１参照) に分けて提示する。
- 二つの場面の「台本型手びき」を２種類ずつ作成し，比較させて，どのように話し合えばよいか考えさせる。

図４のように，各段階において付けたい力を焦点化するため，単元構成の工夫を行うことは先に述べた。そこで，各時間に付けたい力に合わせて「台本型手びき」を２種類ずつ作成した。

それぞれの段階で使用する「台本型手びき」はＡ１とＡ２，Ｂ１とＢ２である。(表１)

表１　本研究における「台本型手びき」の四つの類型

	「話合いのポイント」を含まない	「話合いのポイント」を含む	単元構成（図４）
話し合う力①に関わる部分	Ａ１	Ａ２	①(1)
話し合う力②に関わる部分	Ｂ１	Ｂ２	②(1)

Ａ１とＡ２，Ｂ１とＢ２の活用場面とねらいは，表２の通りである。

表２　本研究における「台本型手びき」の活用場面とねらい

	Ａ１とＡ２	Ｂ１とＢ２
活用場面	意見を出し合う場面	みんなで考える場面
ねらい	「目的を意識して話し合うために必要な事柄を選ぶこと」が「話合いのポイント」だと分かること。	「共通点や相違点を考えながら話し合うこと」が「話合いのポイント」だと分かること。

また，「台本型手びき」を活用する際の指導手順を表３に示す。

表３　「台本型手びき」Ａ１とＡ２，Ｂ１とＢ２を活用する際の指導手順

手順１	Ａ１とＡ２，Ｂ１とＢ２をプレゼンテーションソフトを用いて示す。
手順２	Ａ２，Ｂ２がよりよく話し合えていることを確認する。
手順３	Ａ１とＡ２，Ｂ１とＢ２を配付する。
手順４	Ａ２，Ｂ２のよいところに印を付けさせる。
手順５	印を付けた場所とその理由について，ペアで話し合わせる。
手順６	ワークシートにＡ２，Ｂ２のよいところを記述させる。
手順７	全体交流で，Ａ２，Ｂ２のよいところを共有し，「話合いのポイント」をまとめさせる。

２　研究仮説の設定及び検証の視点

⑴　研究仮説

小学校国語科第４学年「話すこと・聞くこと」における，「話し合うこと」に関する単元において単元構成の工夫と「台本型手びき」を取り入れた言語活動を行えば，「話し合う力」を高めることができるであろう。

⑵　検証の視点と分析方法

検証の視点と方法については，表４に示す。

表４　検証の視点と分析方法

	検証の視点		検証の方法
１	小学校国語科第４学年「話すこと・聞くこと」における，「話し合う力」は高まったか。	「話し合う力」①について	・　発言内容による分析 ・　ワークシートの記述内容による分析
		「話し合う力」②について	・　事前・事後テストによる分析 ・　発言内容による分析
２	手立てとしての言語活動が有効だったか。		・　発言内容による分析 ・　ワークシートの記述内容による分析

３　検証授業の計画と実施

検証授業（単元　全８時間）

期　　間：平成 30 年 10 月 22 日～11 月９日
対　　象：小学校第４学年　31 名
指導事項：話すこと・聞くこと　ア，オ
単元名　：「クラスで話し合おう」
言語活動：「台本型手びき」から「話合いのポイント」を考えよう
（「話し合い名人になろう」）

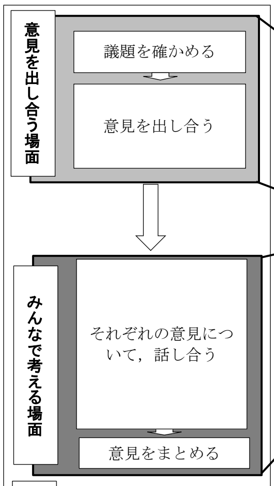

図１　話合いの流れ

単元名・対象		クラスで話し合おう　第４学年			
単元計画（全８時間）			単元構成（図４参照）	高めたい「話し合う力」	「台本型手びき」の活用
第一次	1※	単元の学習課題を確認し，単元計画を立てる。話合いの中での役割と話合いの進め方について知る。議題にそって話合いを行う。	導入	―	―
第二次	2	話合いの進め方を教科書教材から確認する。「台本型手びき」Ａ１とＡ２を活用し，「話合いのポイント」を考える。	展開①(1)	「話し合う力」1	台本型手びき Ａ１・Ａ２
	3	「台本型手びき」Ａ１とＡ２から考えた「話合いのポイント」を活用し，話し合うための準備をする。	展開①(2)	「話し合う力」1	
	4	「台本型手びき」Ｂ１とＢ２を活用し，「話合いのポイント」を考える。	展開②(1)	「話し合う力」2	台本型手びき Ｂ１・Ｂ２
	5	「台本型手びき」Ｂ１とＢ２から考えた「話合いのポイント」を活用し，話合いを行い，振り返る。	展開②(2)	「話し合う力」2	
	6	４種類の「台本型手びき」から考えた「話合いのポイント」を整理し，次時の話合いに向けて目標を立てる。	―	―	台本型手びき Ａ１・Ａ２ Ｂ１・Ｂ２
第三次	7※	「台本型手びき」から考えた「話合いのポイント」を生かして話し合い，振り返りを行う。	③	「話し合う力」1・2	台本型手びき Ａ２・Ｂ２
	8※	単元の振り返りを行う。	③まとめ	「話し合う力」1・2	

※「意見を出し合う場面」と「みんなで考える場面」を通して話し合う。

図５　検証授業の単元計画

検証授業の単元計画は図５のとおりである。

第１時では,「意見を出し合う場面」と「みんなで考える場面」を通して話し合わせ，振り返らせることで，課題を把握させた。

次に，第２時と第３時では,「意見を出し合う場面」，第４時と第５時では,「みんなで考える場面」について，段階的に学習させた。

その後，第７時と第８時は，今までの学習を生かして,「意見を出し合う場面」と「みんなで考える場面」を通して話し合わせ， 振り返らせた。

４　検証授業の分析と考察

表４に基づき，検証授業の効果検証を行う。

⑴　小学校国語科第４学年「話すこと・聞くこと」における,「話し合う力」は高まったか

第１時と第８時の話合いの様子から,「話し合う力」1，2（図２）について，変容が見られたか分析を行った。

ア　「話し合う力」1について

発言内容による分析

第１時「意見を出し合う場面」では， ３人の発言があった。３人の発言は，いずれも思いついた意見を主張する発言であり,「話し合う力」1に関する発言は見られなかった。

一方, 第８時の「意見を出し合う場面」では，議題について複数の意見を検討した後，話し合うために必要な事柄を選び，みんなに相談している発言が３人見られた。その発言に，他の児童が答えることで，話合いが進んでいた。

ワークシートの記述内容による分析

第１時では,「話し合うために必要な事柄を選ぶこと」ができている記述が見られなかった。しかし，第８時では，複数の意見を検討し，検討したことを基に話し合うために必要な事柄を選んでいる児童が見られた。このように「話し合うために必要な事柄を選ぶこと」ができた児童は 17 人であった。

以上のことを表５に示す。

表５　発言内容と，ワークシートの記述内容から「話し合う力」1の姿が見られた児童の人数
（30 人中）

	第１時	第８時
発言内容	０人	３人
ワークシートの記述内容	０人	17 人

第１時では，話合いの中で「話し合う力」1の姿は見られなかったが，第８時では「話し合う力」1に関する発言が見られるようになった。また，ワークシートの記述内容からも,「話し合う力」1に関する記述が見られるようになった。

以上のことより，「話し合う力」1は高まったと考えられる。

イ　「話し合う力」2について

事前・事後テストによる分析

話合いの中で共通点や相違点を見つけることができるかを見取るため，事前・事後テストを行った。

表６　事前・事後テストで正答した児童の人数（30 人中）

事前テスト	事後テスト
８人	18 人

その結果，事前テストより，事後テストでは，正答の児童が，10 人増加した。（表６）

また，事前と事後でｔ検定を行った結果，ｐ＝0.0087（ｐ＜.05）となり，有意差が認められた。

発言内容による分析

第１時の話合いにおいて，「話し合う力」2に関する発言はなかった。

一方，第８時の話合いでは，５人（31 人中）が発言した。その中で，共通点についての発言が２回，相違点についての発言が３回であった。それらの発言に対して，他の児童からは，「分かりました。」と返答があるのみで，話合いが停滞した。見つけた共通点や相違点を基に話合いを進めることはできなかった。

以上のことから，共通点や相違点に着眼することはできた。しかし，共通点や相違点をどのように話合いで生かすのかということは，理解できていなかったと推察される。この結果から，「話し合う力」2は十分高まったとはいえない。

ウ　「話し合う力」1と2について

第１時と第８時で「話し合う力」1と2に関する姿が見られた児童を表７に示す。

表７　第１時と第８時で「話し合う力」1と2に関する姿が見られた児童の人数（30 人中）

	第１時	第８時
「話し合う力」1と2どちらも見られた	０人	13 人
「話し合う力」1のみ見られた	０人	７人
「話し合う力」2のみ見られた	８人	５人
どちらも見られなかった	22 人	５人

第１時と第８時で比較した結果，「話し合う力」1と2のどちらも高まった児童が 13 人（30 人中）に増えている。しかし，残りの 17 人については十分高まったとはいえない。

なぜ，このような結果になったのか，分析を行った。

⑵　手立てとしての言語活動が有効だったか

「話し合う力」を十分に高めることができなかった背景を探るために，手立てとしての言語活動が有効だったか，言語活動の機能状況を検証する。

本研究では，単元構成の①で「話し合う力」1を高めるために，単元構成の②で「話し合う力」2を高めるために学習した。これら二つの言語活動の機能状況について，表８に示す。

表８　手立てとしての言語活動の機能状況

	単元構成		目指す児童の姿	目指す姿が見られた児童	機能状況
「話し合う力」1	①	⑴	Ａ１とＡ２から「目的を意識して話し合うために必要な事柄を選ぶこと」が「話合いのポイント」だと分かる。	29 人（31 人中）	機能した
		⑵	「目的を意識して話し合うために必要な事柄を選ぶこと」ができる。	27 人（30 人中）	機能した
「話し合う力」2	②	⑴	Ｂ１とＢ２から「共通点や相違点を考えながら話し合うこと」が「話合いのポイント」だと分かる。	７人（31 人中）	機能していない
		⑵	「共通点や相違点を考えながら話し合うこと」ができる。	０人（30 人中）	機能していない

この結果から，①は機能していたが，②は十分機能していなかったと考えられる。

ア　①の段階が機能した要因

①⑴の段階において，目指す姿が見られた児童は，29 人（31 人中）であった。また，「目的を意識して話し合うために必要な事柄を選ぶこと」のよさについて，次のような発言が見られた。

- みんなからたくさん意見をもらえる。
- 意見が出るので，話合いが進む。
- 自分で決めるのではなくみんなで話し合って決めようとしている。

このことから，「目的を意識して話し合うた

めに必要な事柄を選ぶこと」がなぜ大切なのか理由も含めて理解している様子が見られた。

また，①⑵の段階において，目指す姿が見られた児童は，27人（30人中）であった。目指す姿が見られた児童の記述例を次に示す。

*みなさんに質問です。*わたしは，こおりおに・けいどろ・バナナおにの中でどれにしようか*まよっています。*理由は，どれも協力してできるからです。みなさんは，こおりおに・バナナおに・けいどろの*どれがいいか教えてください。*

わたしは，ドッジボールがよいと思いました。けれどいつも同じドッジをしているので，体育の教科書にあっためずらしいドッジボールをすればよいと思いました。なので，体育の教科書以外に*少し変わったドッジの仕方を知っている人は教えてください。*

わたしは，長なわがいいと思います。わけは，あまりやっていないし，れんぞくでとべたら楽しいからです。でも，とべない人をせめる人がいたら楽しくないし，*みなさんはどう思いますか。*

上記のように，迷っていること，アイディアをもらいたいこと，自分の考えに対する意見を聞きたいことなど，「話し合うために必要な事柄を選ぶこと」ができている姿が見られた。

上記のような姿が見られたのは，①⑴で学習したことを活用している結果であると考えられる。

その要因として，次の三つが考えられる。

- Ａ２のどの台詞が，よりよく話合いを進めるためによかったかを考えさせる時間を十分にとったこと。
- Ａ２の台詞のうち「話合いのポイント」となるものに印をつけさせたことで，具体的な発言に着目させることができたこと。
- 全体交流の際，どの台詞がよかったかだけでなく，なぜよいのかを問うことで，理由を確かめられたこと。

上記の三つのことが児童の「話し合うために必要な事柄を選ぶこと」についての理解を促したのではないかと考えられる。

イ　②の段階が機能しなかった要因

②⑴において，目指す児童の姿が見られた児童は，７人（31人中）であった。②⑴は十分に機能していなかったといわざるを得ない。そのことが，②⑵の機能不全につながったと考えられる。

②⑴が機能していなかった要因としては，以下の２点が考えられる。

- 「台本型手びき」を活用する際の指導手順を一部実施しなかったこと。
- 「話し合う力」[2]に着目させるためのＢ２の台詞が不十分であること。

⑺　「台本型手びき」を活用する際の指導手順を一部実施しなかったことについて

当初，①⑴と②⑴は同様の指導手順で進めることを計画していたが，②⑴では，以下に示すように手順４と手順５を省略した。（表９参照）

表９　①⑴と②⑴における指導手順の比較

	①⑴の指導手順	②⑴の指導手順
手順1	「台本型手びき」Ａ１とＡ２をプレゼンテーションソフトを用いて示す。	「台本型手びき」Ｂ１とＢ２をプレゼンテーションソフトを用いて示す。
手順2	Ａ２がよりよく話し合えていることを確認する。	Ｂ２がよりよく話し合えていることを確認する。
手順3	Ａ１とＡ２を配付する。	Ｂ１とＢ２を配付する。
手順4	Ａ２のよいところに印を付けさせる。	実施しなかった
手順5	印を付けた場所とその理由について，ペアで話し合わせる。	実施しなかった
手順6	ワークシートにＡ２のよいところを記述させる。	ワークシートにＢ２のよいところを記述させる。
手順7	全体交流で，Ａ２のよいところを共有し，「話合いのポイント」をまとめさせる。	全体交流で，Ｂ２のよいところを共有し，「話合いのポイント」をまとめさせる。

手順４を省略したのは，①⑴で，一度経験しているため，「台本型手びき」に印を付けなくても，直接ワークシートに「話合いのポイント」を書けると考えたからである。

手順５を省略したのは，Ｂ２の台詞の数が多いことから，手順５を実施しないことで，手順６の時間を十分確保しようと考えたからである。

手順４と手順５を省略したことで，以下の問題点があったと考えられる。

- 「話合いのポイント」が具体的にＢ２のどの台詞にあたるのか，全員で確認することができなかったこと。
- 児童が見つけた「話合いのポイント」が適切か再検討させることができなかったこと。
- 「話合いのポイント」を使うことで話合

いを進めるためにどのようなよさがあるか着目させることができなかったこと。

手順４，５を省略したことが，上記のような三つの問題につながり，そのことで，②⑴が十分に機能しなかったと推察される。

⑷　「話し合う力」2に着目させるためのB２の台詞が不十分であること

②⑴で活用した「台本型手びき」はＢ１とＢ２である。

Ｂ２では,「話し合う力」2に着目させるための台詞が不十分だったと考えられる。具体的には，次のような台詞が不足していたと推察される。それは,「共通点や相違点について考えましょう。」と促す台詞である。このような台詞がなかったため，「共通点や相違点を考えながら話し合うこと」に着目できなかったのではないかと考えられる。

⑶　検証のまとめ

検証の結果,「話し合う力」1は高まったが,「話し合う力」2は高まっていなかった。

その要因は，手立てとしての言語活動の機能状況によるものであると考えられる。「話し合う力」1に焦点化した単元構成の①は機能していた。しかし,「話し合う力」2に焦点化した単元構成の②は，十分に機能していなかった。

単元構成の②においては，以下のことに留意することで「話し合う力」2を高めることができるのではないかと考えられる。

【指導手順について】
- 七つの指導手順（７頁表９）を省略せずに行うこと。
- 具体的にＢ２のどの台詞が「話合いのポイント」であるか，全員で確認すること。
- Ｂ２のどの台詞がよいかを発表させるだけでなく，なぜよいと思ったのかを問い，理由を確かめること。

【Ｂ２の台詞について】
- 司会が参加者に，共通点や相違点を考えるように促す台詞を取り入れること。

Ⅴ　研究のまとめ

１　成果

○　手立てである単元構成の工夫と「台本型手びき」を取り入れた言語活動が「話し合う力」を高めるために有効であることが分かった。

○　手立てである単元構成の工夫と「台本型手びき」を取り入れた言語活動を実施する際に,留意すべきことについて，指導手順と「台本型手びき」の二つの視点から示すことができた。

○　第４学年の国語科における「話し合う力」を高めるために，児童の実態に合わせ,「台本型手びき」を視覚化することができた。また,付けたい力に対応するように，４種類の「台本型手びき」に整理することができた。

２　課題

「話し合う力」を十分に高めていくための単元構成の工夫と「台本型手びき」を取り入れた言語活動について，さらに研究を進めていきたい。

その際には，水戸部（2018）の振り返りの際の五つのポイント（図３参照）にそって，話合いの仕方を考えることができるような「台本型手びき」の作成に努めたい。具体的には，次の二つである。

一つ目は，ⅱ)「参加者のどのような発言が,話し合いの目的に照らしてよかったか。」にあるように，共通点や相違点に関する発言が話合いの目的に照らしてよかったと感じられるような「台本型手びき」を作成することである。

二つ目は，ⅲ)「話し合いが停滞したときに,誰のどのような発言が話し合いを前に進めたか。」を考えることができるような「台本型手びき」にすることである。話合いが停滞したときに,「共通点や相違点を考えること」を促す場面

や，共通点や相違点を基に意見を選んだりする場面を入れることである。

このように，各段階で付けたい力を明確にした上で，「台本型手びき」および単元構成の改善を行えば，「話し合う力」をさらに高めることができると考える。

今後も，「話し合う力」を高めるための指導方法の工夫を探っていきたい。

引用文献

１） 文部科学省『小学校学習指導要領　解説　国語編』2018 年，98 頁

２） 水戸部修治『小学校新学習指導要領国語の授業づくり』明治図書，2018 年，34 頁

３） 前掲書　2），73 頁

４） 若木常佳・北川尊士・稲田八穂「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」2013 年（福岡教育大学紀要，第 62 号，第１分冊，87-95），87-88 頁

参考文献

① 水戸部修治『小学校新学習指導要領国語の授業づくり』明治図書，2018 年

② 水戸部修治『新学習指導要領＆３観点評価対応！小学校国語科質の高い言語活動パーフェクトガイド３・４年』明治図書，2018 年

③ 若木常佳・北川尊士・稲田八穂「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」2013 年（福岡教育大学紀要，第 62 号，第１分冊，87-95）