

創造的話し合い能力を育て、主体的・協働的学びの カリキュラムをデザインするトピック学習の試み —小学5年生の国語学習を核として—

Implementing topic units for fostering Verbal communication abilities
and designing “active learning” curriculum
— In the case of Grade6 Japanese language arts classroom —

山 元 悦 子

Etsuko YAMAMOTO
福岡教育大学

廣 口 知 世

Tomoyo HIROGUCHI
広島大学附属小学校

(令和3年9月29日受付, 令和3年12月23日受理)

1 実践研究の目的

本稿の目的は、トピック学習によって主体的・協働的な学習で進められる国語科カリキュラムを開発し、創造的話し合い能力を高める実践のあり方を提案することにある。トピック学習とは、あるテーマを元に数時間にわたって展開される単元学習をさす。

これまで小学2年生¹、3年生²、4年生³、6年生⁴を対象にしたトピック学習実践を行ってきた。本稿に記載した実践研究は、令和2(2020)年度に実施した小学5年生対象の実践の報告である。

2 子どもの実態

本研究の対象は、広島大学附属小学校1部5年32名(男子16名、女子16名)である。実践前の子どもの話し合いの実態について述べよう。第5学年を受け持った当初の話し合いの傾向を、話し合いの機能的特徴(どのような働きをもった話し合いができるか)、話し合いの質的特徴、グループ内の子どものポジションの傾向、話し合いのパターンの傾向の4観点で分析すると以下のようにまとめられる。

① 話し合いの機能的特徴

物事についてのメリット・デメリットという多面性を捉えられる。／物事を多角的に見る。／まとめの暫定的決定や念押しにより、話し合いを整理して、筋道を見つけようとする。／相互に話し合って考えをよりよいものに発展させたいという情意的相互作用が見られる。

② 話し合いの質的特徴

共感的な主体との話し合いを通して、自分の考えが強化されたり、付加されたりする。／相手の考えは認めるが、初めの自分の考えを一掃するということはない。

③ グループ内の子どものポジションの傾向

話を切り出し、話し合いを進めるリーダー的ポジションの子ども／自己主張をする子ども／話し合ったことを書く役割を担う子ども／状況を俯瞰で見て、発言を故意に控える子ども／話し合いの軌道修正をする子ども

④ 話し合いのパターンの傾向

状況のメタ認知がはたらく。／共感的な話し合いが根付いており、自分の考えを述べつつ、相手の考えも受容することで、話し合いが豊潤化する。／多角的・多面的に物事を検討しながら話し合いを展開していくことができる。／話し合ったことを書き留める役割を自らつくり、話し合いを展開させる。／話し合いの流れが分かるように書き留める。／軌道修正をしながら話し合いを展開させる。

総じていえば、話し合って考えをよりよくしたいという情意を根底として、物事を多面的・多角的に追究する技能を働かせ、一人一人がグループの中で話し合いに必要なポジションを獲得しつつ、話し合いを展開させる傾向がみられる。多面的というのは、ひとつの物事の多様な側面を見いだして考えることを指し、多角的とは、物事をいろいろな立場から考えていくことを指す。

また、話し合いの状況をメタ認知することができる子どもも数名おり、そのような子どもが軌道修正しながら話し合いを進める様子も見られる。一方で、既存の事柄を予定通りに遂行するための話し合いはできるが、その事柄の意味や価値に立ちかえて考え、問題解決のために新しい考えを見いだそうとすることは少ない。そのような子どもの姿から、創造的話し合い能力を身に付ける必要性があると考えた。

3 創造的話し合い能力とは何か

創造的話し合い能力とは、第5、6学年で目指す話し合い能力である。創造という概念は、既存の組み合わせから新しい事物を産出することから、全くの無から事物を産出することまで広い意味で使われるが、本実践でいう「創造」は、他者の考えも手がかりにしながら自分の考えを起点に新しいものを創り出すことを指している。創造的な話し合いをするためには、個人内で、考えの根本を問い直す力や納得いくまで考えを構築する力を働かせることが必要である。つまり、本研究で目指している「創造的話し合い能力」は、「考えの根本を問い直したり納得いくまで考えを構築したりして、考えを創り出す話し合いができる能力」を示す。

この創造的話し合いは、次の三つの要素で構成されると考えられる。一つは、話し合いの展開や言葉に着目したり、全体を俯瞰的に見て話し合いとはどのようなものかと捉えたりする認知的要素である。二つは、話し合いの形態、話題、言語活動に応じて、展開の仕方、思考の仕方を駆使する技能的要素である。三つは、話し合いに有用感を持ったり、話し合いを主体的・意欲的に行おうとする情意的要素である。創造的話し合いの根底には、まず、話し合いの参加者全員による「この話し合いには意味がある。知恵を出し合いながらよりよいものを創出していこう。」という情意が必要である。その上で、「話し合いとは～というものである。」という話し合いに対する認知をもとに、参加者は創造的に話し合うための技能を働かせて話し合いを進めていくのである。

話し合いに技能や情意が必須であることは理解されやすいが、なぜ認知的要素が必要なのか。先にも述べたが、認知的要素とは、話し合いの展開や言葉に着目したり、全体を俯瞰的に見て、話し合いとはどのようなものかと捉えたりする要素のことである。つまり、「話し合いとは、このように展開していくものなのだな。話し合いとは、このような言葉を使って進めればいいのだな。」「話し合いとは、このようなものなのだな。」というように、話し合いの展開や言葉、全体をイメージして捉えるような要因である。話し合いをこのようにメタ認知的にとらえることができる参加者は、創造的に話し合うためにどのような技能や情意が必要なのかを理解し、自分から発動させ、話し合いによい影響を及ぼしていくことができると考えられる。このように、創造的な話し合いは、情意的要素を土台に持ちながら、話し合いに関する認知を働かせて技能を駆使するという構造として捉えられよう。

4 トピック学習を織り込んだ国語科学習カリキュラム

トピック学習は、あるテーマを元に数時間にわたって展開される単元学習であり、国語科学習カリキュラムはトピック学習のほか、適当な時期に挟み込まれながら継続的に進められる話し合いのスキルアップをはかる日常的取組や教科書のコラムのような教材を扱った学習によって構成される。表1は、それらの学習単元によって実施したカリキュラムを示したものである。

5年生のトピック学習の特徴は、問題解決のために既存の物事を問い直し、新たな考えを相互啓発的に創造するスタイルを取ったところにある。

表1 トピック学習・スキル学習・帯学習（読書会）によって構成される国語科学習カリキュラム

トピック学習と日常的取組（スキル学習）による国語科学習カリキュラム 広島大学附属小学校5年生		3学期	
トピックの種類 ①ことば ②言語生活 ③言語文化 ④メディア		2学期	
トピックの種類		1学期	
教室内の話し合う 風土づくり	自他の考えを大切に教室	互いに考えを高め合う教室 【相互啓発】	
	読者の日常の課題	音読暗唱（短歌・俳句・名句・名言）、名人見つけ、トークタイム、ピラミッド図（思考ツール）の習得	
①ことば	「漢字の成り立ち」	「敬語の使い方」	「和語・漢語・外来語」
②言語生活	「新型コロナウイルスに関する報告書を書く」 ねらい：自分が主張したい意見にふさわしいデータを集めて、報告書を書く。	「わたしの座右の銘」 ねらい：経験や考えを踏まえ、自分の座右の銘についてスピーチをする。	「マイ枕草子をつくる」 ねらい：指定された古語を使い、自分が感じる四季のよさを、広島の伝えたいことを決め、それにふさわしい資料を収集して、パンフレットをつくる。
③言語文化	「思いを考えよう」 ねらい：物語の問いを解決していく中で、描写を基に登場人物の相互関係や心情を捉えることを学ぶ。 （だいじょうぶだいじょうぶ）	「物語の読みどころを話し合おう」 ねらい：読後感を基に、グループ別で、物語の読みどころを探る。 （世界でいちばんやさしい音）	「伝記を読もう」 ねらい：描写を基に中心人物の人物像を具体的に想像する。 （大造じいさんとガン）
④メディア	「新聞記事を読み比べよう」 ねらい：書き手の意図を捉える。	「宮沢賢治の作品の魅力を伝え合おう」 ねらい：文章と資料を結びつけ、論の進め方を考える。 （和の文化を受けつぐ）	「テクノロジーの進歩について考えよう」 ねらい：自分の経験に基づき、テーマを多角的に捉え、自分の考えを深める。 （弱いロボット）だからできること
「仲間で読む力」 「読んで考えたことを表現する力」 を育てる帯学習	「新型コロナウイルスについて知りたいことを話し合おう」 ねらい：イメージマップを使って、考えを広げ、共通点でカテゴリーに分ける。カテゴリー別グループで、調べたことを基に、伝えたいことをまとめる。	「委員会を見直す話し合いをしよう」 ねらい：考えを吟味・検討したり、創発したりするには、どのような言葉を使うとよいのか、その言葉がどのような機能をもっているのかを考え、話し合う。	「新型コロナウイルスについて話し合ったことを発表しよう」 ねらい：カテゴリー別グループで話し合った伝えたいことを、新聞やブログでまとめ、発表する。
	「並行読書をしよう」 （やまなし）（なめとこ山の熊） （よだかの星）（セロ弾きのゴーシュ） （どんぐりと山猫）（雪渡り）（猫の事務所）	「並行読書をしよう」 （山の太郎タマ他）（金色の足あと他） （アルプスの猛犬他）（片耳の大シカ他） （マヤの一生他）	「読み広げよう」 （伝記の本50冊）

トピックの種類 ①ことば ②言語生活 ③言語文化 ④メディア（さまざまな表現媒体 写真 新聞 テレビ 刻々 ポスター パンフレット）の読み書き ※（ ）は教科書教材を指す。→は単元相互の関連を指す。
□の単元は、論者が開発した話し合い単元を指す。

5 実践の概要

5.1 実践の趣旨

本実践で対象とする第5学年の児童に見いだせる特徴は、様々な状況や場面、条件を考えながら、物事を多角的に捉えたり、共感したりする能力の高まりが見られることである。また、自分達の学級の問題や課題を見つけると、自分達で話し合って解決し、互いに高めたいという情意的側面も高まってくる。本実践では、このような5年生の発達状況を踏まえ、自分達が話し合ったことによって周囲の環境や自分自身に変容が見られるような活動を仕組むことを考えた。具体的には、よりよい委員会活動をするために、委員会活動や委員会の活動内容について吟味・検討しながら話し合い、理由に納得して考えを削除したり新たな考えを創発したりすることができる活動を仕組んでいった。

5.2 実施対象

広島大学附属小学校1部5年32名。令和2年10月23日～11月6日。

5.3 検証方法

子どもの話し合い映像記録や表現物等の子どもの様相を手掛かりに、子どもが他者とどのように関わり、自己内の何を変容させていったのかを追究し、創造的対話能力を育成するための手だての有効性を検証する。

5.4 実践の実際 「委員会を見直す話し合いをしよう」

5.4.1 目標

<知識・技能>

- 創造的な話し合いには、物事を吟味・検討する言葉や創発する言葉が必要であることを知り、それらの言葉を用いて話し合うことができる。

<思考力・判断力・表現力>

- 考えを吟味・検討したり、創発したりするには、どのような言葉を使うとよいのか、その言葉がどのような機能をもっているのかを考え、話し合うことができる。

<主体的に学習に取り組む態度>

- 委員会を見直すという目的に向かい、自分達の話し合いを改善しようとする。

5.4.2 展開計画（総時間数 7時間）

- 1 委員会を見直す話し合いをするという単元をつくる。……………指導のポイント①
- 2 委員会グループで、現在行っている活動を出し、よさや課題について話し合う。(2時間)
……………指導のポイント②
- 3 話し合いを深めるのに大切な言葉の機能やよさについて話し合う。
……………指導のポイント③④
- 4 委員会グループで、現在行っている活動の展望について話し合う。(2時間)
- 5 単元全体をふり返る。

5.4.3 本単元で施した指導の手立て

(1) 手だて1：既存の物事を問い直す単元の設定（指導のポイント①）

本実践対象の子どもたちが行っている委員会の活動が停滞しているという実態があった。創造された活動は少なく、既存の活動を繰り返している状況が続いていた。一方で、学校を牽引していくのは自分達であるという自覚は芽生えており、学級においては新たな活動を創造している様子が見られた。それは、学級内という小さなコミュニティにおいては「学級をよりよくするためには、どのようなことをすればよいのか。」という根本に立ち返って、友達と話し合いを進めることを繰り返していたからであると考えられる。つまり、既存の物事に対して、その意味や価値を問い直す志向性・態度を身につけ、問題を発見し追求していくすべを学べば、解決に向けて創造的に話し合うことができると考えた。そこで、学級というコミュニティを超えて、学校全体に目を向け、自分達が行っている既存の委員会活動を問い直す単元を設定する。

(2) 手だて2：話し合いマップへの付箋を使った価値付け（指導のポイント②）

話し合いマップとは、一枚の模造紙に全員の考えを表出するツールである。模造紙の中央に話し合いの話題が丸囲みで書いてあり、そこから線を放射線状に引いて考えを広げたり、関係のある事柄を線で繋いだりする。活用するに従って、対立する考えに両方向の矢印を使ったり、共通する考えを丸や四角で囲んだりする等、考えに応じたアレンジをすることができる。話し合いマップの利点は、思考が可視化される点、話し合いの軌跡を辿ることができる点にある。この話し合いマップに、教師は、ポイントとなりそうな話し合いの言葉を書

いた付箋を添付する。本単元では、子どもたちの意識は「よりよい委員会活動にするにはどうすればよいのか。」という内容に向いている。その内容を話し合う過程で、物事を多面的・多角的に捉えたり、根本を問い直したりする言葉が無自覚に使用すると考えられる。そのような言葉を教師が掬い上げ、黄色の付箋に書いて添付することで、子どもはこの学習以降その言葉を使おうとする言葉自覚を獲得し、生活に生きて働く創造的な話し合いが可能になると考える。

(3) 手だて3：委員会についての他者のアンケートの結果提示（指導のポイント③）

自分達の委員会について聞きたいことを他者にアンケートとしてとり、その結果を提示する。ここでいう他者とは、同じ学級の他の委員会に属する人、隣の学級の人、他学年の人等、自分の話し合いのグループに属さない人全般をいう。アンケートは、教師が代理で取り、時間の短縮を図る。子どもはアンケート結果との出会いにより、自分達の想定を超えた考えと対峙することとなる。そこで、自分達の考えと友達の考えの相違や自分の考えの至らなさに衝撃を受け、「このままの話し合いではいけない。もっと話し合う必要がある。」「話し合って、よい解決策を見つけない。」という情意が湧くと考えられる。

(4) 手だて4：考えを深める言葉の機能やよさを考える場の設定（指導のポイント④）

物事をよりよくするためには、新しい考えを次々に出していくのではなく、物事そのものの意味や価値を吟味し、それに応じた考えを検討することが欠かせない。しかし、子どもは、物事をよりよくしようとするとき、物事の根本に戻ろうとすることは少ない。そこで、考えを吟味・検討するには、どのような言葉を使うとよいのか、その言葉がどのような機能をもっているのか、その言葉を使うと自分達の話し合いにとってどのようなよさがあるのかということを考える場を設ける。

5.4.4 実践の概要

実践の具体として、放送委員会5名の話し合いの様相を分析していこう。まず、5名の話し合いに関する実態について述べる。矢代（仮名）は、話し合いの展開を司る役割に位置するが、度々、自分の思いが先行し、友達が話し合いに付いて来られない状況をつくる。関口（仮名）は、状況のメタ認知が働き、矢代にストップをかけることができる。話し合いの展開を陰で司る役割に位置している。野本（仮名）は、共感する力に長けており、どの友達の考えも平等に聞くことができる。帯中（仮名）は、批判的思考力が高い。問題の解決方法が妥当か否かを問う役目を担っている。田上（仮名）は、自分が早口であることに劣等感を抱いており、自ら発言することが少ない。田上が話し合いを苦手としていることは他の4名は承知のことであった。このような5名が希望したアンケート項目とその結果は、次のとおりである。「大休憩と掃除の放送をちゃんと意識していますか。はい…78%, いいえ…22%」「お昼の放送は楽しいですか。はい…91%, いいえ…9%」「放送は聞き取りやすいですか。はい…25%, 時々…16%, いいえ…59%」この結果を基に4時目の話し合いが始まり、全校が楽しんでもくれる放送をするにはどうしたらよいかという話し合いを展開させていった。学校放送の問題点を改善する視点からの検討が始まったのである。放送を故意にやめて全校の時間意識を高めるという考えが創出され、各々がメリットやデメリットを出すという多面的検討も行われた結果、実験的に放送をやめてみることを委員会で提案しようという考えに集約されていった。資料1は、その後の話し合いの発話プロトコルである。

矢代	関口	野本	帯中
<p>⑤ 時計のないところは、時間が分からない。</p> <p>⑨ 掃除の放送はあった方がいい？みんなはどう？関口さんは？</p> <p>意味の根底的検討</p> <p>⑪ まずさ、何で放送しないといけないんだろう。何で放送委員会って、放送するん？</p> <p>⑬ つまり、時間を守ってもらうために放送するんでしょう？そうするためには、それを考えて放送やめるか決めないと。なくすかなくさないか、決めないと。</p> <p>⑮ ああ。</p> <p>活動の根底的検討</p> <p>活動の根底的検討</p> <p>⑮ 放送委員というのは、時間を守ってもらうために仕事をするから、まずは、委員が目的を達成できるかどうか…。時間を守ってもらいたいのに、聞き取りにくかったら、どう？</p> <p>⑰ 田上さん、どう？（→田上：時間を守ってもらえたら…。）</p> <p>⑲ 楽しくだから、今も楽しんでもらえているから、それを続けたい。掃除は「しゃべらず、集中してしまおう。」って言うてるじゃん。</p> <p>⑳ （話し合いマップを示しながら）ここに書いてある。掃除をきちんとしてもらうために放送があるから、それぞれの放送の目的が違う。</p> <p>㉑ それは、向上に繋がるかどうかよ。一番最終的な目的。放送委員は、学校生活の充実と向上に向かっているか。</p> <p>目的の根底的検討</p>	<p>② 掃除の放送はなくさない方が…。</p> <p>⑩ 確かに、掃除の集中は分かるけど、でもそのままずっと、放送に頼ってしまうと守れなくなる。時間が見れないのは分かるけど、集中して時間を見る。</p> <p>仮説的發展</p> <p>⑫ でも、放送に慣れてしまっているから、放送をなくすには、時間がかかる。</p> <p>仮説的發展</p> <p>⑬ しばらくなくして…。</p> <p>⑭ 大休憩と掃除は時間を守ってもらう。給食時間は楽しんでもらう。目的が違う。</p> <p>⑮ うん。時間を守って。</p> <p>目的の根底的検討</p>	<p>③ 何で？</p> <p>④ 合図がなくなる。掃除だけが。</p> <p>⑥ 集中したら分からない。</p> <p>⑦ 確かに。</p> <p>⑧ 例えば、大休憩はみんな帰ったりするけど、掃除は集中したら。</p> <p>⑨ ああ。</p> <p>⑩ じゃあ、掃除の放送は残すべきなん？</p> <p>軌道修正</p>	<p>① 放送をなくしたら、仕事なくなる人が…。</p> <p>② 集中したら分からない。</p> <p>③ 例えば、大休憩はみんな帰ったりするけど、掃除は集中したら。</p> <p>④ 関口さんのところ、放送…。</p> <p>⑤ 関口さんの弟の学校を例えにすると、自分達で（時間を守ることが）できてるから、放送がいらない。</p> <p>⑥ 大休憩のをなくしたら、もしなくすなら、何か新しいことをしないと。</p> <p>例示</p> <p>例示</p>

【資料1 放送を故意になくすか否かについての放送委員会による話し合いの様相】

資料1より、野本は、質問、納得、軌道修正という技能を使い、共感的に話し合っていることが分かる。発言回数こそ少ないが、話し合い全体を捉え、要所で重要な発言をして話し合いを展開させることのできる児童であることが分かる。矢代は、放送委員会の活動一つ一つの目的、放送委員会自体の目的、委員会活動自体の目的というように、三つの角度から根本的検討をしていることが分かる。関口は、仮説的發展をする傾向にある。そして、関口に仮説的發展をもたらしているのが帯中である。帯中は例示という技能を用いる傾向にあり、彼女の発言によって話し合いは広がっている。このような4名が、発言に苦手意識を抱いている田上に時折発言を促しながら、放送委員会のメンバーの話し合いは展開されている。5名は、話し合いに広がりを見せつつ、物事の根本に戻るという深まりをもたらし、しかし深めるあまり話し合いが展開していないことに気

付くと軌道修正するというように、それぞれが得意とする技能を駆使するという技能を働かせている。

本グループが資料1のような話し合いを展開することができた要因は、3時目の話し合いにおける、帯中の「そもそも、放送委員の価値って何だろう。」という発言にあった。それ以前は、放送委員会の取組の一つ一つが必要か否かを話し合っており、全校にとって役に立つか否かという基準で必要性が判断されていた。しかし、帯中のこの発言を契機に、「役に立つか立たないかということで考えていたら、放送委員会がいらなくなる。」「学校生活の充実と向上に放送委員会はどうか繋がっているか確かめよう。」「まずそこを考えないと、放送委員会の仕事の一つ一つがあるかどうかは決められない。」と、委員会自体の存在意義を考える根本的な話し合いが展開されていったのである。

そこで、4時目の後半は、放送委員会グループで発せられた「そもそも」という話し合いの言葉を取り上げ、学級全体でこの言葉の機能を考える場を設定した。『「そもそも」という言葉は、話し合いが戻っているけど進んでいる言葉だと思う。』という子どもの発言を取り上げ、「話し合いを戻したら、進まなくなるのではないですか。」とゆさぶり発問をしたことで、子どもの思考は話し合いをメタ認知する方向へとシフトチェンジしていく。そして、やりとりを続けていった結果、子どもは資料2のように「そもそも」という話し合いの言葉を使った場合の話し合いを構造的に捉え、言葉の機能を考えていった。

【子どもの説明の概略】「そもそも何で、～するんだろう。」と、その土台に戻ったら、「ああ。なるほど、だから～するんだ。」「だから～なんだね。」ということで、話し合いが速くなる。つまり、「そもそも」を使うと、土台に戻り、結果、話し合いがスピードアップする。

【子どもの説明の概略】話し合いで食い違ったときに、何で食い違ったんだろうと前に戻って見たら、自分達の第一の目的が～だから、今やっていることは違うんじゃないかなと分かる。つまり、「そもそも」を使うと、新しいことが「じゃあこうしたらいいんじゃないかな。」と見えてきて、話し合いが深くなる。

【資料2 「そもそも」という話し言葉を使った場合の話し合いの展開についての子どもの考え】

このように、「そもそも」という言葉を取り上げ、言葉の機能を考える学習を展開したことで、第5、6時目のグループによる話し合いでは、放送委員会のみならず、それぞれが担当する委員会についての話し合いにおいても根本的検討を促す深い話し合いが展開されていった。

5.4.5 実践の成果

本実践の成果を、創造的な話し合いを構成する認知、技能、情意の三要素の出現に整理して述べる。

資料3は、本単元における子どものふり返りを三要素に分類したものである。

創造的話し合いの要素	内容	具体的なふり返りの記述
話し合いに関する認知	展開に関すること	・ 話し合いが進むという視点は人によって異なる。
	言葉に関すること	・ そのときそのときで使う言葉を選び、使っていくことが大事である。 ・ 話し合いにおいて内容と言葉は同じぐらい重要である。
	話し合いそのものに関すること	・ 話し合いは、参加している人全員が意見を伝え合い聴き合うことである。 ・ 話し合いとは自分の意見を発信し、相手の意見を尊重することである。 ・ 話し合いとは、人同士が他人のこともちゃんと意識しないとうまくできない。人と人との対話の形が必要なたても繊細なものである。

		<ul style="list-style-type: none"> ・ 話し合いとは、いろんな人の意見を知り、理解し、自分や人のために生かせるようにできるとても大切な学習である。 ・ 話し合いとは、全員が参加し、どんどん深まっていくものである。 ・ 話し合いとは絵具である。
話し合いの技能に関するもの	展開の仕方 (機能)	<ul style="list-style-type: none"> ・ ふり返る言葉がたくさん出て来た。 ・ 「たしかに」「～さんはどう?」「そもそも」という言葉が大切である。 ・ 比較、視点(→土台)、提案、確認をすると話し合いが深まる。 ・ 話し合いの言葉が知れて、前より話し合いがレベルアップしたと思う。
	思考の仕方 (内容)	<ul style="list-style-type: none"> ・ 「そもそも」は話し合いが進んでいないときに使う。ぐちゃぐちゃになったときに使う。目標をふり返ることになり、スピードアップする。しかし、話が盛り上がっているときに使うと、逆に進まなくなる。 ・ 戻って考え直すことや違う視点で考えることができるようになった。 ・ 視点を変えて話し合うと、新しい意見が増える。 ・ 原因を考えると、提案するときに、それを考えた理由が分かる。土台ができ、話し合いが進むためのヒントになる。
情意	価値	<p>【言語活動に関する価値】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 委員会が何のためになるのかを考えられてよかった。 ・ 提案できてよかった。友達と話し合っただけで言いやすくなった。否決になったけど、言ってよかった。 ・ 少しでも学校を変えられたというやりがいを感じた。 ・ 解決策を実践してみたらかなりの効果があった。 ・ 委員会の重要さを見直して、友達の意見で自分の考えが深まって楽しかった。 <p>【話し合いそのものに関する価値】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 話し合いをすることで、自分の考えが変わる。深まる。 ・ 友達の提案を聞いてダイナミックな考えを遠慮せずに言えるようになった。 ・ 今まででもやもやしていたことが解決できた。自分がやっていることを見直し、意味が見いだせた。 ・ 話し合いは、何かをもっとよくするために必要なことだと思った。 ・ 自分は考えもしなかった意見を知った時、話し合いをしてよかったと思う。
	態度	<p>【話し合いの基盤となる態度】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 思いやりと聞く心、変えようとする心が大切である。 ・ 話し合いに必要な心は、人のことも見て話し合いを進めることのできる優しい心が大切である。 ・ 相手の意見を聞きたい、自分はこう思うなという心が必要である。 ・ 話し合いには、頑固ではなく、他人の意見を取り入れ、それを生かそうとする心や言葉が大切である。 ・ 話し合いには放棄(執筆者注:納得したら譲る譲歩のこと)の心、問いの心、解決の心、妥協の心という心の図がある。 ・ 受け止める言葉とやさしい心が必要だと分かった。 <p>【話し合いを生産的にするための望ましい態度】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ これからは、授業だからではなく、自分で考えて提案したい。 ・ 話し合いは自分一人のものではない。自分の意見を一生懸命に貫くのではなく、みんなの意見を耳に入れて、そこからどう考えるかが話し合いである。みんなでつくり上げていくものである。 ・ 先生のアドバイスで、とげとげした話し合いがやさしい話し合いに変わった。 ・ 重要なのは、意見を言う人の自信ややる気。それを高めるためには言葉選びが重要だと分かった。

【資料3 本実践のふり返りの質的分析】

資料3からは、話し合いは共感や尊重を基盤とし、全員参加でつくり上げていくものだとする子どもの認知が見てとれる。また、技能としては、「そもそも」という言葉を始めとしたふり返りの技能や、発言のないメンバーに発言を促す＜促進＞や＜共感＞の技能の重要性に気付いていることが分かる。

また、多くの子どもが情意について言及していたことが明確になった。そのうち、価値については、この学習の内容に関するものと、話し合いそのものに関するものに大別される。前者は、委員会活動をふり返るという活動そのものが自分達の生活にとって価値のあるものであったというものである。実は、子どもたちは、本単元で話し合ったことを委員会活動で提案したのであるが、実際に受容された提案は少なかった。しかしながら、自分達の提案が受容されたことに価値を見いだしたのではなく、話し合ったことが学校全体に

影響を与えたこと、委員会自体の意味を考えたこと等に価値を見いだしたのである。また、話し合いそのものに関する気づきをみると、友達と話し合ったことで自分が変容したことに価値を見いだしていることがわかる。

情意面では、話し合いの基盤となる態度と話し合いをつくり上げる態度とに関する気づきに大別される。前者は、話し合いに必要な一人一人の態度についてである。話し合いには積極的態度、受容的態度、配慮的態度がなければならないとする見解を見いだしている。後者は、そのような一人一人の態度を基盤としながら、みんなて話し合いをつくり上げようとする態度を重視している。そして、そのような話し合いを生活に生かしたいとする展望も見えて取れる。

技能の出現に焦点化して本単元を考究してみよう。資料4は、全7グループに見られた話し合いの機能をまとめたものである。

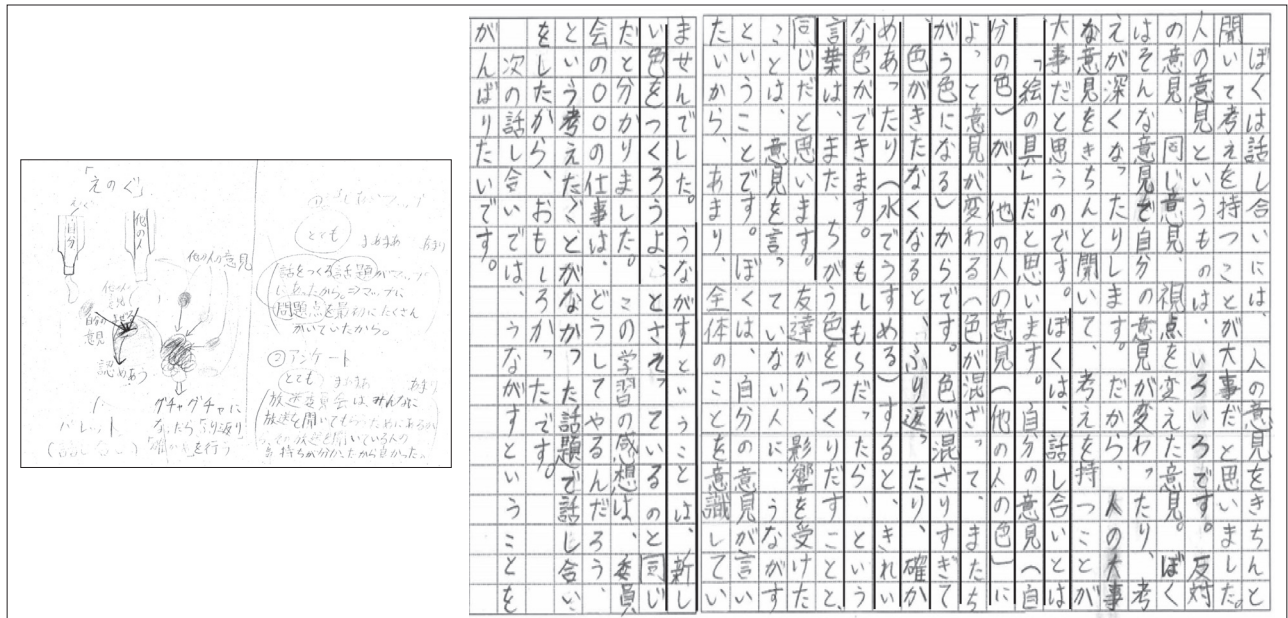
第5学年具体的実践に見られる話し合いの機能	機能の下位項目	具体的発言
進める	切り出し 譲歩的賛成 促進 共感 納得 状況確認 注意喚起 転換 理解表示 意味確認 軌道修正	ちょっと、意見言ってい？／ちょっと待って。 それでいいよ。 ○○さん、どう？／○○さん、それでいい？ じゃあ、どうする？／他に何か提案ある？／感想は？／意見はない？／他にある？／どう？ そこは、どう思う？／～するためにどうする？／～するにはどうしたらいい？／もっと、こうした方がいんじゃないかって、ある？／～って必要だと思う？／じゃあ～はどうなん？ ああ。／そういうことね。／そう、そう。／うん、うん。／それ、いいね。 たしかに。 分かる？／そろそろ～しないと。／これが終わったら～しよう。 ○○さん、分かる？／ねえ、ねえ、○○さん。／○○さんが、言いたいことあるよ。 次、どうする？／とりあえず～しよう。 ○○さんの言っていることもよく分かるけど／確かに～だけど／～もあるかもしれないけど／○○さんの言いたいことは ～ということよね。／だから～ってこと？／やっぱり～だよ。 ちょっと前に戻ろう。／同じところずっと話しているよ。／話が逸れてるよ。／話がずれてるよ。 ／まず～を考えないと。／ずれてるよ。
まとめる	連結 類似化 相違化 取捨選択 集約 統合 整理 目的意識 焦点化 根拠	関連して ○○さんと同じで／これとこれは同じ。／共通点は～だね。 もう一つの～としては ～は必要？必要じゃない？／～はAかBか？ まとめると／結論は～でいい？ つまり／どっちにせよ／結局～だから 確かに～だね。／整理しよう。／一応、～ってことよね。／／理由は○つあって 目的は／○○は目的に沿っているか考えよう。／目的が違うね。／目的に向かっていくかどうか。 ／～が最終的な目的だよ。 問題は～だね。／何が大事か考えよう。／～は大事だよ。／これが必要だね。 ～は○%だから
広げる	提案 例示 説明 着意 反論 付加	だったら／それなら／提案！／～してもいいんじゃない？／～という案はどう？／～すれば？／やってみよう。／提案なんだけど 例えば／～を例えにすると 理由は／あくまでも／詳しく言うと ちょっと考えたんだけど／いいこと、思い付いた。 でも しかも／付け加えて／さらに
深める	質問 仮定 消極的吟味 積極的吟味 根本的検討 ★多面的検討 ★多角的検討	何で？／何でそう思うの？／理由は？／どういうこと？ もし～だったら／もし～したら…になるよ。 これをなくしたら…になるよ。／～がだめだったら ～できたら／やっぱり、もう一度考え直そう。／～ってことを確かめようよ。 そもそも／何で～するんだろう。／～の必要性って何だろう。／原因は／意味はあるの？ メリットとデメリットは ○○にとっては／違う視点で／○○の視点では／○○の側からしたら／ぼくたちは～だけど、相手からしたら…／○○の立場からしたら／ぼくが○○の立場なら／立場を変えると

【資料4 全7グループの話し合いの機能の分析】

この資料を見ると、この実践では、話し合いを進める、まとめる、広げる、深めるというそれぞれの技能が使われていたことが分かる。深める機能の下位項目である根本的検討の具体的発言の増加は、第5学年の特徴としてあげられる。第4学年においても根本的検討は現れていたが、その発言は「そもそも」「～とはどういうこと何だろう。」「～とはどういう意味なんだろう。」というものであり、物事の意味を検討する発言にとどまっていた。しかし、第5学年では、資料3のように、「何で～するんだろう。」「～の必要性って何だろう。」「原因は」「意味はあるの？」というように、物事の根本に立ち返って探ろうとする、より深い検討に変容している。

もう一つの特徴は、同じく「深める」機能の下位項目である多面的検討と多角的検討の新出である。多面的検討とは、一つの物事の多様な側面を見いだして考えること、多角的検討とは、一つの物事を立場を変えて考えることである。これは、委員会活動を見直すという話題自体にこの多面的検討と多角的検討を促す特性があったことに起因していると考えられる。

つぎに、認知と情意の出現の一例を、資料1で挙げた矢代を例にして分析しよう。資料5は、矢代の単元全体のふり返りである。



【資料5 矢代による単元のふり返り】

矢代の特徴は、話合いを絵の具に例えて認知的に捉えているところである。それぞれの意見を絵の具に例え、創造的な話合いはそれぞれの色を混ぜたり薄めたりする行為であるとしている。発言していない人に促進する技能を、「新しい色をつくろうよ。」と誘っていることだとし、情意をも見いだしている。このように矢代に影響を与えたのもまた、発言が少なかった田上の存在であるといえる。つまり、発言の多い矢代と発言の少ない田上とは相反する存在に見えるが、互いに影響を与え合い、相互作用が生じていたことがふり返りで明らかとなった。考えの異なる者同士が絵の具のように交わるからこそ、汚い色ができたときには自分達でふり返りきれいな色にすることが必要であり、自分達で新しい色をつくることができる。そのように、創造的な話合いを捉えている子どもが表れたことは、本実践の成果である。

5.4.6 手だての有効性に関する検証

(1) 手だて1：既存の物事を問い直す単元の設定（指導のポイント①）について

「委員会を見直す話合いをしよう」という単元は、認知、技能、情意の三要素に関して児童に多様な発見と自覚を促せたところに有効性が見いだせる。特に、話合いそのものに意味を見いだしたところが本実践の成果である。本実践が終わった後も、児童は、各委員会活動において新しい取組を提案したり、自分達で話し合ってまず行動し、その結果を根拠にして委員会に提案をしたりするなど、創造的な話合いに取り組んでいる姿が見られるようになった。

(2) 手だて2：話合いマップへの付箋を使った価値付け（指導のポイント②）について

話合いマップの付箋を使った価値付けの有効性は低い。なぜなら、子どもへのアンケートの中で、付箋に言及したものは、「付箋で使った言葉が書いてあって使いやすい。」というもののみであり、技能の十分な自覚化を促すことができたとは言い難い。しかしながら、話合いマップ自体の有効性は高いといえる。というのも話合いマップがあることで、思考が可視化され、話合いが展開したということが、児童のふり返り記述に見られるからである。今後の課題は、教師の話合いマップへの介入の仕方を効果的なものにするところである。本実践のように、子どもが使った話合いの技能を付箋に書いて価値付けるのではなく、進むべき話合いの方向性を書き示し、展開の呼び水の役割を果たす等の手だてを講じたい。

(3) 手だて3：委員会についての他者のアンケートの結果提示（指導のポイント③）について

委員会についての他者のアンケートの結果提示は概ね有効である。「アンケートの結果は、役に立ちましたか。」という質問項目の結果は、「とても」が66%、「まあまあ」が28%、「あまり」が6%であった。「と

ても」の理由としては、アンケートがあったから提案ができた・アンケートの結果で話し合いの方向が変わった・予想と違って話し合いにやりがいを感じた・視点を変えて原因や改善策を考え、深掘りできたというものが挙げられた。つまり、予想外の結果というものが、話し合いの動機付けになり、話し合いが深まったという点で利点を感じているといえる。今回は、時間の都合により、アンケートを教師が代理で取り、項目も3つまでと制限をかけた。さらなる改善点としては、自分達でアンケートをとることで、どんな情報を集めればよいのか自体を考える学習ともなり、より主体性のある学習となるようにしたい。

(4) 手だて4：考えを深める言葉の機能やよさを考える場の設定（指導のポイント④）について

「そもそも」という言葉の機能とそのよさを考えたことで、量的にも技能の向上が見られた。どのグループも委員会自体の目的に立ち返り、物事のそのものの意味や価値を吟味し、それに応じた考えを検討した。それが、委員会での提案につながったと考える。子どもが分かっているつもりの言葉が何かということを吟味することで、既有知識を用いながら、話し言葉に対する考えを表出する学びが営まれると考える。

6 創造的話し合い能力の伸長に関する検証

資料6は、「話し合う力を見取る評価指標15項目⁵⁾」を使って子どもが自己採点したものを元に、稿者の観察結果を加えて判断した評価結果（6月と2月に実施）である。これによって子どもの実態を分析したい。

15項目の達成率は下記の結果となった。

協同性に関しては、3項目とも97%以上の達成率である。しかし、項目1-1の評価が下がった子どもが4名、項目3-3の評価が下がった子どもが5名いる。そのうち、3名は両方の評価が下がっている。その要因としては、①批判的思考が高まり、今話し合われていることの先の展開を想像して注意を向けることが困難になる、②話し合いの展開に付いて行けずに注意散漫になる、③自分の考えに固執し、他者の視点を自己の中に取り入れることが困難である、というように、3人それぞれ異なっている。けれども3名のうち2名は項目1-2については◎の評価であり、友達の考えを傾聴しようとする情意は見えて取れる。

自己表出に関しても、3項目とも94%以上の達成率である。しかし、この項目が極端に低い子どもが3名おり、個人差が大きい。その3名には、それぞれ、自分の意見をつくり、発言することが困難である、自分の意見はつくるが友達の考えと繋げられず自己主張が激しい、自分の意見はつくれるが理由や根拠を示すことが困難であるという特徴がある。特に、項目1のアイデンティティの強い子どもと自分の意見はつくるが友達の考えと繋げられず自己主張が激しい子どもは同一人物であり、自分の言うことが全て正しいという考えから他者を受け入れないと発言していた。第5学年では、そのように自分に固執している子どもが変容を遂げるためのグルーピングや個別指導が一層重要である。

他者受容・自他のメタ認知に関しては、項目3-3が第4学年の85%とあまり相違なく、85%と低調である。情意としては、相互啓発があるものの、根本に戻って考えを精査しないと納得はできないという拘りが内在しているといえる。

課題追究・課題追究のメタ認知に関しては、項目4-1の課題に沿って考えることが97%、項目4-3の課題について検討したり確かめたりする発言ができることが94%と、第4学年から上昇している。前者については、資料4の軌道修正の具体的発言が増加したこと、後者については深める機能の吟味が多様になったこととも関連している。

状況のメタ認知に関しては、項目5-2の話し合いが逸れたら軌道修正することができるという内容が84%であるが、そもそも話し合いが逸れていないのでこの技能を使う必要性がなかったという子どもの声が挙げられていることから、未達成であるという判断は尚早であろう。項目5-3は第4学年の71%から81%へと上昇している。これは、全員参加を意識するという状況のメタ認知を図る項目である。状況のメタ認知の高まりは、資料3「本実践のふり返りの分析」において、「話し合いは相手の考えを尊重し、全員参加で深めていくものである。」という記述からも窺える。

話し合う力を見取る評価表

◎…よく見られる ○…時々見られる △…話合いの話題によっては見られる 空欄…見たことがない

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	
H28年度入学 5年生		T K	I T	M A	N K	Y T	O K	T T	Y T	M K	N Y	K K	T E	H S	H Y	M Y	M K	M H	F A	S M	T S	S N	S Y	T Y	M M	S K	T M	H R	I A	S W	K M	C I	N C	
レベル	内 容	6月	1月	6月	1月	6月	1月	6月	1月	6月	1月	6月	1月	6月	1月	6月	1月	6月	1月	6月	1月	6月	1月	6月	1月	6月	1月	6月	1月	6月	1月	6月	1月	6月
1 (協同性)	1 何が話し合われているかに注意を向けることができる。	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎
	2 友達の考えを真剣に聞くことができる。	◎	◎	◎	△	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎
	話し合いに参加しようとして尋ねたり反応している。 「もう一言言って。」「いいね。」	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	△	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎
2 (自己表現)	1 課題について自分の意見を作ることができる。	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	△	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	△	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎
	友達の考えとつないで発言することができる。 「〇〇さんが～言っただけ、私は。」	△	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	△	◎	△	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	△	◎	◎
	自分の意見を理由や根拠で整理して伝えることができる。 「〇だと思えます。わけは。」	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	△	◎	◎	◎	◎	◎	◎	△	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎
メタ認知者知の受容 3	1 感情的にならず、穏やかに意見を言うことができる。 「～だと思っただけですか。」	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	△	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎
	自分の意見が通らなくても参加することができる。「それでいいよ。」	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎
	自分の意見だけを通そうとせずに、友達の意見のいいところも取り入れて、自分が納得したら譲ることができる。 「わかりました。」	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	△	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎
探究力・課題意識の追 4	1 課題に沿って考えていくことができる。 「今考えないといけないのは。」	◎	◎	◎	◎	△	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	△	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎
	筋道を立てて考えを進めることができる。「ということは。」	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	△	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	△	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎
	課題について検討したり確かめたりする発言ができる。 「仲良くするってどういうことだと思う？」	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎
メタ認知状況 5	1 話し合いの途中で意見を整理したり、まとめたりすることができる。「今までの意見は2つに分かれるね。」	△	◎	◎	◎	△	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	△	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎
	話し合いが進められ軌道修正することができる。「ちょっとずれてない？」	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	△	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	△	◎
	全員が参加できているか判断しながら進めることができる。「〇〇さんはどう思う？」	◎	◎	△	◎	◎	◎	◎	◎	◎	△	◎	◎	◎	◎	◎	◎	△	◎	◎	◎	◎	◎	◎	△	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎

話し合う力を見取る評価指標(集計版)

◎…よく見られる ○…時々見られる △…話合いの話題によっては見られる 空欄…見たことがない

H28年度入学 5年生			◎	○	△	空欄	2月 ◎+○の割合	
数値は32人中の人数を表す			6月→2月	6月→2月	6月→2月	6月→2月		
レベル	内 容							
1 (協同性)	1	何が話し合われているかに注意を向けることができる。	どの学年でも	22→21	10→10	0→1	0→0	97%
	2	友達の考えを真剣に聞くことができる。		26→27	5→5	1→0	0→0	100%
	3	話し合いに参加しようとして尋ねたり反応している。 「もう一言言って。」「いいね。」		18→23	13→8	1→1	0→0	97%
2 (自己表出)	1	課題について自分の意見を作ることができる。	どの学年でも	24→20	6→10	2→2	0→0	94%
	2	友達の考えとつないで発言することができる。 「〇〇さんが～言っただけ、私は。」		12→16	15→14	5→2	0→0	94%
	3	自分の意見を理由や根拠で整理して伝えることができる。 「〇だと思えます。わけは。」		22→26	8→5	2→1	0→0	97%
メタ認知 3 (他者受容)	1	感情的にならず、穏やかに意見を言うことができる。 「～だと思っただけですか。」	どの学年でも	16→15	14→14	2→3	0→0	91%
	2	自分の意見が通らなくても参加することができる。「それでいいよ。」		19→25	10→6	3→1	0→0	97%
	3	自分の意見だけを通そうとせずに、友達の意見のいいところも取り入れて、自分が納得したら譲ることができる。 「わかりました。」		14→20	14→6	4→6	0→0	81%
メタ認知 4 (課題追究)	1	課題に沿って考えていくことができる。 「今考えないといけないのは。」	中学年以降	18→19	11→12	3→1	0→0	97%
	2	筋道を立てて考えを進めることができる。「ということは。」		10→19	17→10	5→3	0→0	91%
	3	課題について検討したり確かめたりする発言ができる。 「仲良くするってどういうことだと思う？」		20→19	9→11	3→2	0→0	94%
メタ認知 5 (状況知)	1	話し合いの途中で意見を整理したり、まとめたりすることができる。 「今までの意見は2つに分かれるね。」	中高学年以降	0→14	9→15	14→3	9→0	91%
	2	話し合いが進められ軌道修正することができる。「ちょっとずれてない？」		0→19	11→8	13→5	8→0	84%
	3	全員が参加できているか判断しながら進めることができる。 「〇〇さんはどう思う？」		1→20	12→6	10→6	7→0	81%

【資料6 第5学年における児童の話し合う力の見取りと集計表】

次に、このような全体の達成率では捉えにくい個人の成長について、以下特徴的な子どもを挙げて指摘したい。

・ 矢代輝一（仮名）

資料5のふり返しを書いた児童である。もともと高い共感力に加え、本実践によって物事の根本を問い直したり、参加者全員が発言するための配慮をしたりというように、課題追究や状況のメタ認知が高まった。資料4において「話し合いは絵の具である。」と捉えているように、話し合いそのものに関するメタ認知を働かせ、それを比喩的に表せるようになった。実践によって言葉の機能を考えたこと、共感したり促したりすることが話し合いの基盤であることを学んだことが、彼に変容をもたらしたと考えられる。

・ 田上幸（仮名）

自分が早口であることにコンプレックスを抱き続けている子どもで、教師が指名しない限りは自分から発言することが難しい子どもである。6月は話し合いにも苦手意識をもっており、課題を自分事として捉えていない状況があった。本実践においても、友達から様々な話を促されるが、話すことが難しいという局面が多々あった。このような子どもは、話し合いを内省することに時間がかかり、頭で話すことを全て整理し、考えがまとまってからでないと話し出せないという傾向がある。そのような子どもにとって、話し合いマップは話し合いに参加する一助となる。彼女は、友達が話している内容を話し合いマップに書き留める役割を見つけたことで、話し合いの輪に入る術を見つけた。彼女のように、話し合うことに苦手意識をもつ子どもにとって内容を記録する役割は、話し合いに参加する上での拠り所となることが分かった。だからこそ、より成長するためには、話し合いの流れを意識できるような手だてが必要である。話し合いを展開するために必要な言葉を提示したり、先の展開を予想しながら話し合う技能を身に付けることで、情意や認知が刺激されることが考えられる。

・ 関口香（仮名）

状況のメタ認知能力が高い児童である。「話し合いは、参加している全員がそれぞれ自分なりの意見を伝え合い、聞き合うものである」という考えをもち、上記の田上に、様々なパターンで話を促していた。つまり、彼女には、話し合いとはどのようなものかという認知があったため、それに伴って情意や技能が誘発されたと考えられる。この児童の姿からは、全員参加の共創的関係が築かれた上で展開される創造的な話し合いにおいては、技能、情意、認知が単独ではなく、相互に作用して働いていくことが指摘できる。

・ 中川弥生（仮名）

本年度、転入してきた子どもで、周囲とのかかわりを一から構築した子どもである。そのため、6月は、話し合いでも自分の考えを表出することに遠慮していた。しかし、生活の中で周囲との関係を築いていき、11月には、積極的に考えを表出するようになった。彼女の変容を観察すると、話し合いの根底には、対等な共創的関係が必要であることが分かる。魅力的な話題を設定し、分かりやすい話し合い方等を教えても、互いが対等であるとする関係、互いに啓発し合ってよりよい考えを構築していこうとする関係がなければ、創造的な話し合いにはならないことを示してくれた児童であった。

・ 橋本雄太（仮名）

年間を通して、次第に話し合いの力が衰退してきた子どもである。6月は、どのような考えも自由に出すことのできるフランクな話し合いを行ってきたため、主体的に参加することができていたが、11月の問題解決的な創造的話し合いでは、思いついたことを次々に述べたり、自分の発言内容が解決されたか否かにこだわり続けたりして、参加者全員で話し合いを展開させていこうとする姿が見られなかった。つまり、話し合いの流れを見取って俯瞰して考えることが苦手であるといえる。このような児童には、自分自身を対象化する手だてが必要である。グループの話し合いを文字化したり、話し合いの映像を見て話し合い方を自分で分析したりする等、自分の話し言葉を対象化して問題点と対峙することで、話し言葉や態度に自覚的になることを促したい。

7 本実践の成果

これらの結果から、第5学年の児童は、課題や状況を俯瞰して捉える思考が高まり、メタ認知的思考が益々活発に働くと共に、相互啓発を快く思う情意が強まっていくと結論づけられる。この実践によって第5学年では、言い負かすことに快感を覚えたり、自分の考えに固執したりする児童も、特化されたトピック学習と日常的な取組の両輪による指導によって、相互に認め合う関係を築き、自他の考えが異なっても相手

の考えを尊重するという経験を重ねていく。その学習の中で、＜促進＞や＜共感＞という情意面の作用を基盤に、考えを深める技能を用いながら、考えを多様に変容させ、相互に啓発する創発的話し合いができるようになったということが成果である。

注

- ¹ 小学2年生を対象とした実践は下記の論文で報告している。
山元悦子・廣口知世（2017）「言語コミュニケーション能力を育て、主体的・協働的学びのカリキュラムをデザインするトピック学習の試みー小学2年生の国語学習を核としてー」『福岡教育大学紀要』第66号第1分冊，pp49-64
- ² 小学3年生を対象とした実践は下記の論文で報告している。
山元悦子・廣口知世（2019）「言語コミュニケーション能力を育て、主体的・協働的学びのカリキュラムをデザインするトピック学習の試みー小学3年生の国語学習を核としてー」『福岡教育大学紀要』第68号第1分冊，pp27-41
- ³ 小学4年生を対象とした実践は下記の論文で報告している。
山元悦子・廣口知世（2018）「言語コミュニケーション能力を育て、主体的・協働的学びのカリキュラムをデザインするトピック学習の試みー小学4年生の国語学習を核としてー」『福岡教育大学紀要』第67号第1分冊，pp27-42
- ⁴ 小学6年生を対象とした実践は下記の論文で報告している。
山元悦子・廣口知世（2020）「言語コミュニケーション能力を育て、主体的・協働的学びのカリキュラムをデザインするトピック学習の試みー小学6年生の国語学習を核としてー」『福岡教育大学紀要』第69号第1分冊，pp39-55
- ⁵ 山元悦子（2016）『発達モデルに依拠した言語コミュニケーション能力育成のための実践開発と評価』，溪水社，p.394