

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 —小学1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 Grade1 Japanese language arts classroom —

山元悦子

廣口知世

Etsuko YAMAMOTO

Tomoyo HIROGUCHI

福岡教育大学

京都ノートルダム女子大学
現代人間学部こども教育学科

(令和4年9月7日受付, 令和4年12月20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・協働的な学習が進められる国語科カリキュラムを開発し、言語コミュニケーション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。

論者たちはこれまで小学2年生, 3年生, 4年生, 6年生, 5年生を対象にした実践カリキュラムを構想し、検証してきた。¹ 本稿はこれを受け、平成26(2014)年度に実施した小学1年生対象の実践を捉え直し、報告するものである。

2 トピック学習の特性

山元・廣口(2017)は、トピック学習を「児童のやりたいことから立ち上げたトピック(話題・言語活動)をめぐって、話す聞く読む書く活動が有機的に繋がって展開する一連の学習のまとまり」と定義した。² トピック学習は、国語科の時間を使って行われるが、話題や言語活動は児童の学校生活や他教科、活動と密接につながって展開し、学習の当事者性・必要感・やりがい・実効感が保障される点に特長をもっている。トピック学習が扱うトピックは、児童の興味関心を出発点にして生まれるが、それは言語に関する指導内容・領域を念頭に置いた教師の配慮の中で選ばれ、それによって児童の関心に基づくトピックでありながら国語科の指導事項をバランスよく網羅したものとなる。

トピック学習は国語科において実施される学習であるが、他教科や学校行事に話題の端を発したり、諸教科と一体的に展開したりすることもある。

トピック学習は国語科指導全般のカリキュラムの中の一部に位置づけられる。取り上げられるトピックは、数時間にわたって構成される単元で展開するが、国語科カリキュラムの中で、トピック学習と関連づけられ、挟み込まれながら継続的に進められる帯学習や、教科書学習材を扱った学習と連動して実施される。また、トピック学習を進める際に必要となる言語スキルを、機会を捉えて教えることにより、より効果的・実感的に言語スキルの獲得をねらえるように学習活動を配置している。

3 トピック学習で育てたい資質・能力

この学習で育てたい児童の資質は次のようなものである。

- ・仲間と協力しあいながら、探究的学習活動を進めていこうとする児童。
- ・仲間と共に物語を読みながら、人の生き方やものの見方について自分の考えを広げ深めていく児童。
- ・様々な文章やメディアを読みこなし、書き表して生活に役立てていく児童。

特に、言語コミュニケーション能力に関しては、15項目にわたる、話し合う力を見取る評価指標を設定し、児童の成長を見取っている（論稿1, 2, 3, 4, 5参照）。

4 小学1年生の言語コミュニケーション能力の実態把握

前述のように「トピック学習」は、児童の主体性や探究心を尊重しながら言語コミュニケーションの能力育成を図る、編み上げ式のカリキュラムの一部分に位置づくものである。しかしながら、このカリキュラムは場当たりに構築されるものではない。また、児童の興味関心を最優先にするものでもない。肝要なのは、トピックが、「バランスの取れた言語に関する指導領域の網の目を念頭に置いた教師によって選択される」ことである。教師は常にトピック学習で育てたい資質・能力を念頭に置き、児童の言語コミュニケーションの実態や興味関心をつかみ、他教科や学校行事に話題、諸教科との有機的な関連を図る必要がある。トピックは児童の興味関心によって選択されるが、それをういた学習に児童の言語コミュニケーション能力の育成が期待できなければ、「トピック学習」とはいえないのである。児童の言語コミュニケーションの実態を把握し、それにもとづいた学習を構想するのは、「トピック学習」の基本的構えといえる。

そこで、本稿の研究対象である小学1年生の言語コミュニケーションの実態を次のように捉えた。本研究の対象は、福岡教育大学附属小倉小学校1年K組24名（男子12名、女子12名）である。実践前の児童の言語コミュニケーションの実態について述べよう。この児童たちの当初の話合いの傾向を、話合いの機能的特徴、話合いの内容的特徴、グループ内の児童のポジションの傾向、話合いのパターンや質の傾向の4観点で分析すると以下のようにまとめられる。

① 話合いの機能的特徴

少人数の児童が共感する。／考えを話すように選択形式で進んでいく／提案することができる／説明をし始めるが、相手に理解してもらえそうな十分な理由を述べるのが難しい。

② 話合いの内容的特徴

個人の考えをもつことができる。／考えが付加され、グループ内の考えがまとまってくる。／発言の内容そのものを吟味して、考えを変容させるのが難しい。

③ グループ内の児童のポジションの傾向

話を切り出し、友達全員に配慮しながら話し合うリーダー的ポジションの児童／自分の考えに固執する児童／友達に影響を受けやすく、すぐに自分の考えを変える児童／突発的に考えを述べる児童

④ 話合いのパターンや質の傾向

リーダー的ポジションの児童を中心としたやりとりで進められる話合いをする。

5 第1学年のトピック学習及びスキル学習の方向性

第1学年では、一対一である「私とあなた」の関係が親和的なものになることを狙ったトピック学習の設定が、言語コミュニケーション能力育成の起点となると考える。親和的とは、相手を身近な存在だと感じ、心を合わせる状態のことであり、これは言語コミュニケーション能力の基底にある認知的共感につながるものである。1年生は、自分中心の世界で楽しんでいる存在である。よって、親和的話し合い能力を育成するためには、まずは、個々の要求のぶつけ合いによって、「私とあなた」の切り分けを意識する必要がある。第1学年の話合い学習実践では、往々にして、けんかがおこらないように、話合いが続くようにと、お行儀よく反応することや、型をなぞって話し合うことが指導されるきらいがあるが、親和的話し合い能力を育成するには、そのような指導ではなく、まずは、相互の要求をぶつけ合って、かかわり合う場をつくり、自己開示できるようにすることが重要である。そのような経験を通して、児童は自分の考えを臆さず出し合い、「私とあなた」でどんどん話し合うことができるようになると思える。しかし、要求をぶつけ合うだけでは、生産性のあるコミュニケーションにはならない。「私」と「あなた」は相互に補助し合っていかなければならないのである。そのためには、相手の気持ちに心を向け、相手にわかるように話す意識を育てることが必

要となる。つまり、要求のぶつけ合いの次の段階として、「私が、あなたに、自分の考えが伝わるように話す。」「あなたから伝わってきた考えを受け止めて聞く。」という双方向の行為を仕組むことが必要となる。このように、第1学年のトピック学習では、十分に「私とあなた」というペアで話し合う経験をして、まずは、自己開示に対する抵抗感を省き、「話し合うことは楽しい。」「もっと話し合いたい。」「話し合ってよかった。」という情意を喚起させていきたい。そして、相互に補助し合っていく話し合いの基盤をつくりたい。そこで、まず、一対一の関係で要求のぶつけ合いをしたくなるようなトピック学習を設定する。要求のぶつけ合いを通し、相互の存在を意識するようになるという1年生の発達特性を配慮し、自分の要求を話すことが楽しい、聞いてくれることが嬉しいという満足感を味わうような学習を設定したい。そのようなトピック学習を展開することで、児童一人ひとりが話し合いを楽しみ、友達と共に話し合っ探究することへの興味・関心を高めていこう。その上で、話し合いにおける言葉に着目する学習を展開していきたい。親和的な言語コミュニケーション能力は、目を見て聞く、姿勢を正す、うなずくという形式的な態度を強要する指導では育成されない。大切なのは、そのような態度の中には相手を受け止め、受容する心があることを体得し、第1学年から、情意と態度を結ぶ指導を行っていくことなのである。

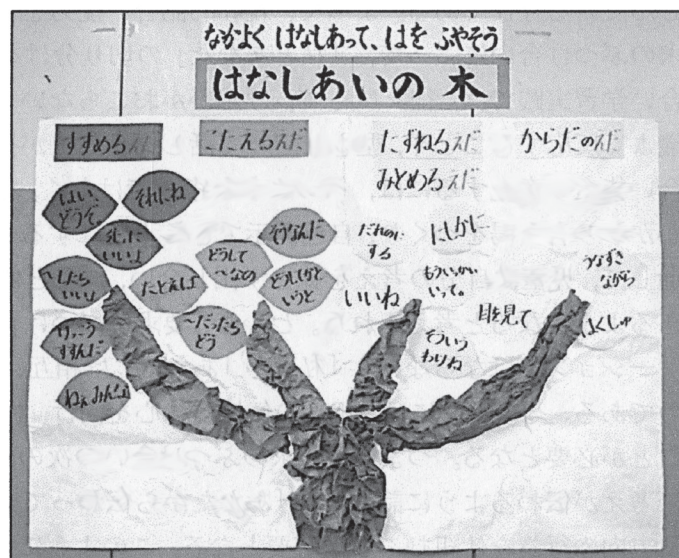
次に、スキル学習の面からは、児童が一対一で話し合うことに慣れ、話をつなぐスキルを身に付けるようにしたい。次々に発想することができる話題や、経験を引き出せる話題等を設定し、誰もが話をつなぐことができるようになることを目指したい。

6 トピック学習を織り込んだ第1学年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み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、それらの学習単位によって実施したカリキュラムを示したものである。

1年生のトピック学習が目指すのは、自分の考えをどんどん伝え合う、つまり自己開示できる教室づくりから、互いの考えを助け合う、つまり相互補助する教室づくりへの移行を指向し、ペアで親和的な言語コミュニケーションをとることのできるスタイルを取ったところにある。特に帯学習では、低学年にとって想像力を掻き立てる原動力となる絵本という教材を用い、話し合っ物語を想像する探究的活動を織り込んだ。

話し合いのスキルアップに資する日常的取組としては、「話し合いの木」を教室に掲示し、年間を通じて、児童が発言した話し合いを親和的に行うためのつなぎ言葉を、話し言葉の機能別に葉の色分けをして書きためていった。この取組は、具体的な言葉をその機能に着目して分類するという、話し合いの認知を促す取組である。



【話し合いの木の掲示物】

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 1年生

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 ⑤言語生活 ⑥言語文化 ⑦言語生活 ⑧言語文化 ⑨言語生活 ⑩言語文化
 ※（ ）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。

1 学期		2 学期		3 学期	
トピックの種類 教室内の話し合う 風土づくり	自分の考えをどんどん伝え合う教室 【自己開示】	互いに考えを助け合う教室 【相互補助】			
話し合いのスキルアップに 資する日常的取組	音読暗唱（短歌・俳句・名句・名言）、読み聞かせ列車、トークタイム、話し合いの木、付箋の使用（思考ツール）の習得				
①ことば	「はる」「あかるいこえで」「どうぞよろしく」 「うたにあわせてあいさつ」「はをへをつかおう」「おはなしよんで」「おはなしよんで」 「うたにだけ」「いねいねいねのうた」「日づけとよう日」「ことばであそぼう」「かたかなをみつけよう」「かんじのはなし」 「なぞなぞあそび」「はをへをつかおう」「おはなしよんで」「おはなしよんで」	「ゆげとよう日」「あつめれ、ふゆのことば」「かたかなのかたち」「にている漢字」 「むかしはながい」「しらせたいな、見せたいな」	「てんとうむし」		
②言語生活					
③言語文化	「お話を楽しもう」 ねらい：人物の行動を中心に、想像を広げながら読む。 〈はなのみち〉 「楽しんで楽しもう」 ねらい：リズムのおもしろさを感じて音読する。 〈おむすびころりん〉 「楽しんで楽しもう」 ねらい：登場人物をとおえながら読む。 〈おおきなかぶ〉 「楽しんで楽しもう」 ねらい：登場人物の行動や会話から気持ちを想像して読む。 ねらい：内容の大体をとらえる。 〈ぐらぐらぐら〉 「楽しんで楽しもう」 ねらい：登場人物の行動や会話から気持ちを想像して読む。 ねらい：内容の大体をとらえる。 〈ぐらぐらぐら〉	「楽しんで楽しもう」 ねらい：登場人物の行動や会話から気持ちを想像して読む。 ねらい：内容の大体をとらえる。 〈ぐらぐらぐら〉 「楽しんで楽しもう」 ねらい：登場人物の行動や会話から気持ちを想像して読む。 ねらい：内容の大体をとらえる。 〈ぐらぐらぐら〉	「楽しんで楽しもう」 ねらい：登場人物の行動や会話から気持ちを想像して読む。 ねらい：内容の大体をとらえる。 〈ぐらぐらぐら〉	「楽しんで楽しもう」 ねらい：登場人物の行動や会話から気持ちを想像して読む。 ねらい：内容の大体をとらえる。 〈ぐらぐらぐら〉	「楽しんで楽しもう」 ねらい：登場人物の行動や会話から気持ちを想像して読む。 ねらい：内容の大体をとらえる。 〈ぐらぐらぐら〉
④メディア	「おはなしよんで」 ねらい：読み聞かせを聴いて思ったことを伝え合う。 「ふたりでおはなししよう」 ねらい：絵を見て気付いたことを伝え合う。 「こんなときは何というの」 ねらい：相手や場面に応じて、話したり応答したりする。	「どこに何がいるのか」 ねらい：問いと答え、事柄の順序に気を付けて読む。 「話してつくる」 ～1Kなかよしの詩～ ねらい：相手の話をよく聴いて、話し合う。	「おみせさんごっこをしよう」 ねらい：客と店員になりきって、やりとりをする。	「話してつくる」 ～1K『きよだいなきよだいな』ビッグブック～ ねらい：ペアで話題から逸れずに話し合う。	「話してつくる」 ～1K『きよだいなきよだいな』ビッグブック～ ねらい：ペアで話題から逸れずに話し合う。
「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	「読んで考えたことを表現する力」 外国のお話を読む。	「読んで考えたことを表現する力」 色々な乗り物の図鑑を読む。	「読んで考えたことを表現する力」 色々な動物の図鑑を読む。		

7 実践の実際 I

7.1 トピック学習の実際—はなしあってつくろう～「1K『きよだいな きよだいな』ビッグブック」—

7.1.1 学習の意図

このトピック学習は、大型絵本『きよだいな きよだいな（長谷川摂子作 福音館書店 2001）』を学習材とし、相互に考えを出し合って続き話の1ページをつくるものである。ペアで相互の話を中心して聞き、わけを話したり聞いたりしながら、話題に沿って、言い争わずに話し合えるようになることをねらう。小学1年生を対象に全5時間をかけて行った（2014年11月）。この学習を構築した理由をトピック選定の意図と言語コミュニケーション能力育成の観点から示しておこう。

・絵本『きよだいな きよだいな』選定の意図

絵本『きよだいなきよだいな』は、野原に次々と巨大なものが現れ、子ども100人が遊ぶという話である。この絵本を学習材にした理由は、次の3点である。一つは、第1学年の児童にとって、きよだいなものを想像することが楽しく、相互に考えを出しやすいということである。二つは、繰り返しの構造であるため続き話がつくりやすいということである。この絵本は1ページ目が「あったとさ あったとさ ひろい のっばら どまんなか きよだいな〇〇あったとさ」、2ページ目が「こどもが 100にん やってきて・・・」という文章になっている。この構造が繰り返されているので、児童は、文章の繰り返し表現に導かれて、何があるか、それが野原にあったら子どもたち100人が何をやるかという内容に集中して話し合えることができる。三つは、作成したページを取りまとめることが容易であるということである。そして、完成したビッグブックを学校図書館で読み聞かせるという学習のゴールを設定することで、相手意識と目的意識が明確にされ、学習意欲が継続すると考えた。

・言語コミュニケーション能力育成の観点から

前述のように、1年生は、「私とあなた」の一对一の世界を共有していく段階であり、要求のぶつけ合いを通し、相互の存在を意識するようになる。その発達特性・特徴を生かした本実践は、「自分の要求を相手に話すことが楽しい。」「相手が聞いてくれることが嬉しい。」という情動性を培うのに適している。

同時に、この時期の児童は自己中心性が高く、相手に理解してもらえないような十分な理由を述べるのが難しい。発言の内容そのものを吟味して、考えを進んで変容させることは困難であり、自分の考えを押し通し、自分の考えに固執する児童と、友達に影響を受けやすく、すぐに自分の考えを変える児童が混在する。そのような中で、突発的に考えを述べる児童も少なくない。しかし、聞き合う中で考えを思いつき、付加され、グループ内の一部の考えがまとまってくる傾向も現れる。それは、グループ内に、話を切り出し、友達全員に配慮しながら話し合うリーダー的ポジションの児童が出現してくることの影響が大きい。そこで、グループ以前の二人組（ペア）での話合いにおいて、相互話を集中して聞き、わけを話したり聞いたりしながら相互に考えを出し合い、話題に沿って、言い争わずに話し合う力の育成を目指した。

7.1.2 目標

- 「1K『きよだいな きよだいな』ビッグブック」を話し合って作り、読み聞かせをするということに関心をもち、話題に沿って進んで話したり聞いたりしようとする。（国語への関心・意欲・態度）
- 「きよだいな きよだいな」の続き話について、互いの話を集中して聞き、話題に沿って話し合えるようになる。（話す能力・聞く能力）
- 言葉には、自分の考えを伝える働きがあることに気付くことができる。（言語についての知識・理解・技能）

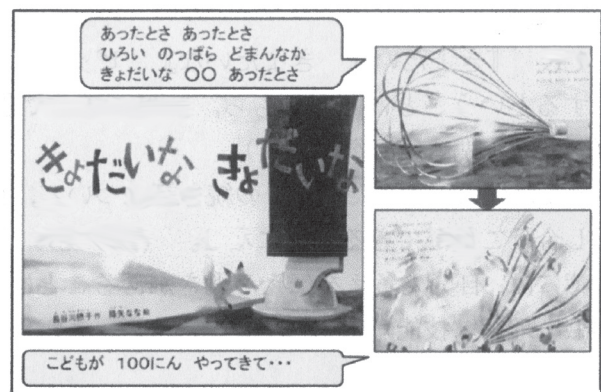
7.1.3 展開 (総時間数 5時間)

学習過程	学習のねらい	主な学習活動	指導上の留意点
導入 (見通す)	種まき 【種まき】 ○ 言語活動に対する種まき・・・絵本「きよだいな きよだいな」の読み聞かせ		指導の ポイント①
	1 絵本「きよだいな きよだいな」を思い出し、ビッグブックをつくる計画を立てる。	1 単元の設定	○ 絵本「きよだいな きよだいな」のおもしろかったところや、「こんな巨大な〇〇があったらいいな。」と思う物を出し合う場を設定する。
展開 (挑む・立ち止まる)	中心問題 「1K『きよだいな きよだいな』ビッグブック」をなかよく話し合っつくろう。		
		分析問題1 「きよだいな〇〇」をなかよく話し合っ決めよう。	
	2 「きよだいな〇〇」をペアで話し合っ決める。	2 ペアによる1回目の話し合い	○ 「きよだいな〇〇」のアイデアを、カードに書くようにする。 指導の ポイント②
	3 話し合いのサンプルの中から、課題を見つける。	3 話し合いのサンプルの課題見つけ	○ わけの入っていない不十分な話し合いを音声CDと文字化で示す。
	分析問題2 「きよだいな 〇〇」にぴったりの文章をなかよく話し合っ決めよう。		
4 ペアで決めた「きよだいな〇〇」に合う文章をペアで話し合っ決める。	4 ペアによる2回目の話し合い	○ 「つまり」「それなら」「どう思うの。」などの言葉を価値付けする。	
終業 (生かす・広げる)	分析問題3 「1K『きよだいな きよだいな』ビッグブック」を完成させよう。		
	5 自分たちのページの「きよだいな〇〇」の絵と文をかく。	5 ビッグブックの作成	○ 本単元で学んだ話し合いの言葉を復習し、自分たちのページの絵や文を書く場を設ける。

7.1.4 本実践における言語コミュニケーション能力育成の指導のポイント

(1) 指導のポイント①：本単元が生まれるまでの種まき

本単元のねらいは、ペアで相互の話を集中して聞き、わけを話したり聞いたりしながら相互に考えを出し合い、話題に沿って、言い争わずに話し合うことができることである。そのための手だてとして、絵本『きよだいな きよだいな』を学習材にする。この絵本の続き話を話し合い、画用紙4つ切り大に絵と話を書き、ペアで2ページを作成する。それを学級で取りまとめ、32ページ分のビッグブックとし、学校図書館で読み聞かせをしようというのが、学習のゴールである。そのゴールを見据えるために、単元の導入以前にこの絵本の読み聞かせをし、内容に没入できるようにする。そして、児童が自分できよだいな〇〇を想像し始めたときに、本単元への意欲が生まれてくると考えた。



【絵本『きよだいな きよだいな』の表紙と展開の一部】

(2) 指導のポイント②：話し合いのサンプルの課題見つけ

児童が、わけを用いて話し合う必要性を学ぶことができるよう、教師によるペアの話し合いのサンプルを音声CDと文字化で提示する。サンプルとは、改良の余地のある見本のことである。



【教師によるペアの話合いのサンプルの文字化】

サンプルの作成のポイントは、次の3点である。一つは、ペアでの自然な話合いをねらうため、敬体ではなく常体での話合いにした点である。二つは、発言者を特定しやすいように、名前ではなく写真を用いた点である。三つは、わけを話したり尋ねたりせず、相互に納得しないまま「きよだいななわとび」に決める展開にした点である。木部先生は「じゃあなわとびでいいやん。」「きよだいななわとびにしようや。」というように、廣口先生の考えを尊重しているように見えるが、実は、相手の考えのわけを尋ねず、投げやりに決めていく。だから、廣口先生は「ううん。」と、自分の考えが採用されたにもかかわらず、不満足そうな反応である。この不満足さは文字では感じ取れないため、音声CDも必要となる。このようなポイントを生かして、話合いのサンプルを作成し、なかよく話合いをするためには、わけを話したり尋ねたりすることが大切であるということに気付くことができるようにする。

7.1.5 実践の概要と考察

次の資料は、指導のポイント2を示した後の児童の学び合いの様相である。

<p>C1: はい。おかしいところがあります。 C2: <u>何か、もうちょっと続くはず。だって、廣口先生がまだしゃべるはずよ。</u></p>	<p>【課題① (話し合いそのものに関すること)】 話し合いは続けることが必要。</p>
<p>C3: 確実におかしい。 T: はい、C4くん。 C4: 「<u>そうなん。じゃあ、なわとびでいいやん。</u>」って言った後、「<u>ううん。</u>」ってなって、その後、心配そうな声が出て、その後、木部先生はすぐ「<u>きよだいななわとびにしようや。</u>」って言ったから…。</p>	<p>【課題② (展開に関すること)】 合意形成が必要。</p>
<p>C2: でも、まだ決まってないと思う。(つぶやき) C4: 「<u>ちょっと待って。もうちょっと、よく考えよう。</u>」って言ったら、<u>自分の意見が「ううん。」</u>ってならないで、もうちょっと話し合いが続いたらいいと思うよ。</p>	<p>【課題③ (言葉に関すること)】 消極的吟味が必要。</p>
<p>C2: そうよね、C4くん。私も、もうちょっと続いた方がいいと思うよ。 T: C2さん、どうぞ。</p>	<p>【よき①】 交代交代に話している。</p>
<p>C2: <u>交代交代に、木部先生と廣口先生が話し合いをしてただけど、最後、「きよだいななわとびにしようや。」</u>って木部先生は言ってただけど、もうちょっと、廣口先生の話がその後にも続いてもいいのかなって思いました。<u>だって、長く話した方が話し合いが上手になるからだと思う。</u></p>	<p>【課題④ (話し合いそのものに関すること)】 話をつなぐことが必要。</p>
<p>C5: いつも、ぼくたちに言っている言葉を、廣口先生が忘れてるよ。 T: C5さん。 C5: 「<u>どうして、コップにしたの。</u>」とか「<u>どうして、なわとびと、ひこうきにしたかという</u>」とか、ちゃんと、<u>どうしてかという「わけ」を言ってから、「それ、いいね。」</u>と言うと、<u>ちゃんと決まります。「わけ」を言って決まったら、それが、ちゃんとした「決まった」になります。</u></p>	<p>【課題⑤ (展開に関すること)】 わけを話すことが必要。</p>
<p>C6: 木部先生は、「<u>コップにしたよ。</u>」って言ったのに、<u>どうして廣口先生は、「いいね。」</u>と言わなかったんですか。</p>	<p>【課題⑥ (展開に関すること)】 共感することが必要。</p>

【資料1 話し合いのサンプルを示した後の児童の学び合いの様子】

資料1を分析すると、児童は、話し合いが続いていないという課題①を見いだしていることが分かる。そして、「ちょっと待って。もうちょっとよく考えよう。」「どうして。」「どうしてかという」と「いいね。」という言葉を使うとよいという、言葉に関する認知を見いだしている。これは、それらの言葉を使わなければ、話し合いが続かず相互が納得する結果が出ないという、話し合いそのものに関する認知と関連している。また、課題④「長く話した方が、話し合いが上手になる。」というのは、この発達段階における展開に関する認知であるといえる。児童は、話し合いとは話をつなぐことであり、話し合って合意形成に至るには、消極的吟味（相手の意見を積極的に取り入れるために吟味するのではなく、相手の意見を保留し、消去する方向に導くために吟味すること）、理由付け、共感して聞く態度が必要であるという、話し合いに関する気づき（メタ認知）を見いだした。また、話し合いを行った11ペアの全てに、サンプル提示後、話題や言語活動から逸れずに話し合いを行うという技能の高まりが見て取れた。

資料2は、話し合いのサンプルを用いた学び合い後の2名の児童による話し合いの様相である。資料2に挙げる中田と古関は、手だて2の話し合いのサンプルを示す以前は、相互の考えを書いたカードを「せいのみ」で指差し、「きよだいな〇〇」を「きよだいなケーキ」に決めようとしていた。そして、「やっぱりきよだいなモルモットにしよう。」と考えを次々に変えていた。しかし、資料1のサンプルを用いた学び合い後の話し合いでは、資料2のような様相が表れた。表の点線矢印は主な話し合いの機能のつながり、実線矢印は主な話し合いの内容のつながりを表す。

中田	古関
ペアで「きよだいな〇〇」を話し合っている場面	
① やっぱり、「きよだいなモルモット」はやめた方がいと思う。 <div style="border: 1px solid black; border-radius: 10px; padding: 5px; display: inline-block;">考え1a</div>	② どうして？
③ 難しそうだから。	④ そうだね。難しいかもね。
⑤ 「きよだいなケーキ」もいいと思うけど、一回、書き直してみない？ <div style="border: 1px solid black; border-radius: 10px; padding: 5px; display: inline-block;">考え1b</div> <div style="border: 1px solid black; border-radius: 10px; padding: 5px; display: inline-block;">考え1c</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; display: inline-block; vertical-align: middle;">創発</div>	⑥ うん。
⑦ あっ、「きよだいな本」はどうか？	⑧ いいね。「きよだいな本」。
⑨ 「きよだいな〇〇」にぴったりだもんね。	⑩ 今、私たちがつくっているのも本だから、「きよだいな本」にしよう。
⑪ うん。うん。	

【資料2 話し合いのサンプルを用いた学び合い後の中田と古関の話し合い】

この2名の児童の話し合いについての価値観について説明しよう。中田（以下児童名はすべて仮名（かめい）で示す）は、友達と遊ぶときも、自分の考えを提案することが上手な女子児童である。しかし、相手が自分の提案を受け入れないと反論して、自分の考えが通るまで説明を続ける自己中心的なところも見られる。古

関は、相手の考えを共感的に受け入れ、人ではなく内容を聞いて、公正・公平に物事を考えることができる女子児童である。この2名の話合いには、どのような話合いの特長があるのだろうか。

話合いの展開の特徴の一つは、中田の発言①「やっぱり、『きょだいなモルモット』はやめた方がいいと思う。」という吟味にある。「きょだいなモルモットにしよう。」と勢いで決めた前時の考えに、自分でストップをかけたのである。中田にそのような吟味をもたらしたのは、話合いのサンプルを示した後の資料1の学び合いが影響していると考えられる。資料1に、C4児の「『ちょっと待って。もうちょっとよく考えよう。』って言ったら、自分の意見が『うん。』ってならないで、もうちょっと話合いが続いたらいいと思うよ。」という発言があった。中田は、この発言から、「よく考える」ということを学び、自分の考えに一度、立ち止まったのではないかと考える。しかしながら、「きょだいなモルモット」案を考え直す理由は、「難しそうだから。」という主観的なものであり、客観的な根拠は示していない。ペアが、共感能力の高い古関であったから中田の考えは受容されたが、相手が「『きょだいなモルモット』にしたい。」という考えを強くもっている友達であったら、根拠のない中田の考えは受容されず、言い争いになっていたであろう。このような中田の姿には、説明をし始めるが相手に理解してもらえるような十分な根拠を示して考えを述べるには至らないという第1学年の話合いの機能的特徴が表れている。

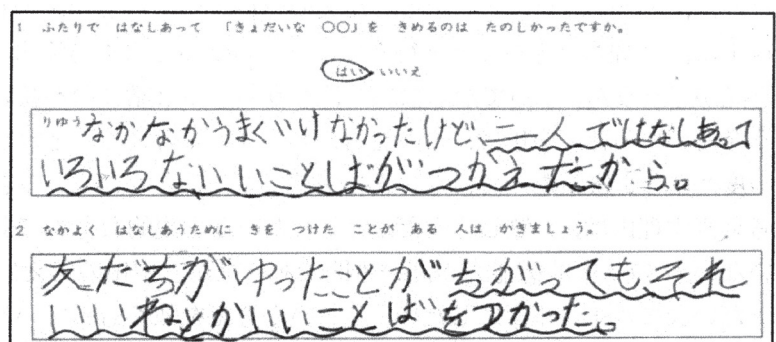
話合いの展開の特徴の二つは、発言⑦から発言⑪にかけての発言から分かるように、共感の連鎖による合意形成である。中田が発言⑦で着意し、「きょだいな本」を古関に提案した。そこから、相互に発言⑧「いいね。」、発言⑨「ぴったりだもんね。」、発言⑪「うん、うん。」のように、共感を伴う話合い展開が続き、発言⑩「今、私たちがつくっているのも本だから。」と理由の説明が表れている。これらからは、着意した考えに共感し、「きょだいな本」のメリットのみに焦点を当てていることが見て取れる。しかし、これは同時に、「もし、『きょだいな本』にしたら、困難なことは起きてこないか。本当にこれでよいのか。」というようにデメリットにも焦点を当てる多面的検討は、第1学年では難しいという実態が表れたともいえる。

思考の仕方としては、創発が見られた。中田の発言⑤「一回、書き直してみない？」というのは、「もう一度、きょだいな〇〇を考え直して、新しいカードに書き直そう。」と言っている点も着目される。ここでは、考えの検討が始まっている。考えを検討し始めたことで、「きょだいなケーキ」という案は自然と削除され、新たな「きょだいな本」という案が示された。

このように、中田と古関の2名の話合いは、「せいの。」と理由もなく自分たちの好みで結論を出そうとしていたものから、提案、消極的吟味、全面的賛成、着意、共感という話合い展開に変化し、自分の考えを押し付けるのではなく、相互に考えを補うようにして新たな案を創発するものへと変容を見せた。この2名は、着意を契機に、加速度的に全面的賛成に向かって合意形成を図る話合いを示した。

多くのペアがこの2名のような話合いをする一方で、特徴的な話合いを行ったペアがある。それは、相互に相手を慮りながら、譲歩し合って合意形成を図った桐谷と白海のペアである。桐谷は、「例えば?」「うん。じゃあ、どうする?」「白海さんのアイデアにする?」「じゃあ、何で白海さんはそういう話に決めたの?」というように、相手に発言を促したり、譲歩的に賛成したりする技能を用いた。一方の白海も、「どうかな?」「これにしない?」「桐谷さんのでも、いいよ。」というように、提案したり譲歩的に賛成をしたりしていた。つまり、彼女らは相互に相手を慮りながら、相互が譲歩し合って合意形成を図る話合いを行ったのである。そして、彼女らの巨大な〇〇は、白海が最初に発案していた「きょだいなじゅうたん」から「きょだいなまほうのじゅうたん」へと変容した。取捨選択で結果を出さず、さらに考えを拡充したのである。

このように、本実践では、共感の連鎖による合意形成のみならず、相互に相手を慮り、譲歩し合う合意形成が出現し、児童間に情意的相互作用が見られた。このような情意的相互作用は、資料3の児童による単元の振り返りからも見て取れる。その中でも、特に「ことばをつかった。」ということが、学習が楽しかった理由や話合いで気を付けたこととして挙がっているように、本実践においては、児童が技能を自覚化した



【資料3 子どもによる単元の振り返り】

どもは、「すすめる」「こたえる」「たずねる」「からだ」という4つの言葉の機能を見いだした。そして、それぞれの種類に分けて葉の色を変えることで、子どもは、親和的な話合いの言葉にはどんな種類があるのかという、言葉に関する認知を一層高めることができた。この手だてのポイントは、次の2点である。一つは、言語コミュニケーションに欠かせない、つなぐ言葉を教師が意識的に取り上げて、葉を蓄積していくことである。二つは、子どもと共に話合いの木に蓄積されていった言葉を仲間分けすることである。そしてその学習活動は、分類するという思考法を活用させながら、言葉の機能自体は子どもが考えるという自律的積み上げで進めていくことが望ましい。学級の仲間と協働で自律的に発見する態度を育てることは、教師の手を離れても自己成長していく児童に育てることにつながるからである。

9 検証

9.1 トピック学習の有効性について

1年間で行ったトピック学習は3回あり、その内容は、「自分の要求をつたえるとき（こんなときはなんというの）」「絵本のつづき話作り」「新1年生への学校紹介ポスター作り」というもので、いずれも児童の学級生活に根差したテーマであった。

これは、トピック学習の理念である「児童の活動中心に展開するが、その中に必然的なスキル学習が織り込まれている学習」「話合いによる仲間との考えの創出を尊重し、言語コミュニケーション能力の慎重を図る学習」となることを意図したためである。同じ低学年でも、2年生のトピック学習は、自分たちで考えたことをまず実行に移すことを好む児童の心性を勘案して次のようなテーマを設定している。「ことばでつたえるおりがみのおrikata（6月）」「2A 秋の図書かんまつり（11月）」「1年生のおこまりかいけつほう（2月）」である。

1年生のトピック学習は、2年生と同様、自分たちの活動が学級活動にストレートに生かされていくテーマであることは共通している。また、どちらの学年でも学習過程は、自分たちで考えを出し合い、決定し、実行していく過程を取る学習である。

両者の違いは、2年生のトピック学習が、グループでアイデアを出し合う、考えをまとめる活動であったのに対して、1年生ではペアでアイデアを出し合い、話をつなげる過程に、言い争うのではなく、わけを話したり聞いたりしながら相互に考えを出し合う学習を織り込んでいった点にある。このようなねらいで設定したトピック学習が、小学入門期の児童にとって適時性のあるものであったかを話し合う力を見取る評価指標^{*1}の結果で検証していきたい。

^{*1} 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 pp394-395

話し合う力を見取る評価指標

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

H26年度入学 1年生		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	
		O	K	K	K	K	S	T	T	F	F	M	M	K	K	K	K	K	S	T	N	N	H	M		
		Y	K	T	R	T	R	E	M	T	S	K	R	R	S	H	R	Y	Y	M	H	H	K	N		
レベル	内容	4月2月	4	2	4	2	4	2	4	2	4	2	4	2	4	2	4	2	4	2	4	2	4	2	4	2
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。	○	○	△	△	○	○	○	○	○	○	○	○	△	△	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
	3 話し合いに参加しようとして尋ねたり反応している。「もう一回言って。」「いいね。」	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
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。	○	○	△	△	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
	2 友達の考えとつないで発言することができる。「○○さんが～言ったけど、私は、」	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
	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。「○だと思えます。わけは、」	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
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。」	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
	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。」	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
	3 自分の意見だけを通そうとせず、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。」	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
メタ(課題の追)	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、」			○					○		○										○					
	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、」			○					○		○				○					○		○				
	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？」																			○		○				
メタ(状況の)	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。」																				○					
	2 話し合いが逸れたら軌道修正することができる。「ちょっとずれてない？」				○						○				○						○					
	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。「○○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 △…話し合いの話題によっては見られる 空欄…見たことがない

H26年度入学 1年生		◎	○	△	空欄	2月
数値は24人中の人数を表す		4月→2月	4月→2月	4月→2月	4月→2月	◎+○の割合
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。	6→19	11→2	7→3	0→0	88%
	2 友達の考えを真剣に聞くことができる。	6→20	12→2	6→2	0→0	92%
	3 話し合いに参加しようとして尋ねたり反応している。「もう一回言って。」「いいね。」	5→19	15→5	4→0	0→0	100%
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。	7→13	7→10	10→1	0→0	96%
	2 友達の考えとつないで発言することができる。「○○さんが～言ったけど、私は、」	5→11	13→13	1→0	5→0	100%
	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。「○だと思えます。わけは、」	6→24	18→0	0→0	0→0	100%
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。」	4→9	12→12	2→0	6→3	88%
	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。」	2→12	18→12	4→0	0→0	100%
	3 自分の意見だけを通そうとせず、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。」	2→14	19→10	3→0	0→0	100%
メタ(課題の追)	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、」	0→4	0→0	0→0	0→0	17%
	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、」	0→5	0→2	0→0	0→0	29%
	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？」	0→0	0→2	0→0	0→0	8%
メタ(状況の)	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。」	0→0	0→0	0→0	0→0	0%
	2 話し合いが逸れたら軌道修正することができる。「ちょっとずれてない？」	0→0	0→4	0→0	0→0	17%
	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。「○○さんはどう思う？」	0→5	0→1	0→0	0→0	25%

協同性に関しては、項目1-3が100%の達成率である。これは、話し合いに参加しようとして尋ねたり反応したりするという内容であり、技能面での「共感」が多出していたことと合致する。

自己表出に関しては、項目2-2, 2-3が100%の達成率である。友達と考えをつないで発言する、自分の意見を理由や根拠で整理して伝えるという内容は、「説明の表出」と合致する。しかし、第1学年の場合は、客観的なデータを示す根拠で整理するのではなく、主観的な自分の思いや経験を述べて理由とする事例が多い。

他者受容・自他のメタ認知に関しては、項目3-2, 3-3が100%の達成率である。自分の意見が通らなくても参加する、友達の意見のよいところを取り入れて、納得したら譲るという内容は、「譲歩的賛成」と合致する。

しかし、課題追究・課題追究のメタ認知、状況のメタ認知の達成率は、低調(0%~29%)である。これは、課題や話し合いの状況をモニタリングし、コントロールする力が未発達であるからだと考えられる。しかし、具体的実践から、1年生の中でもメタ認知能力を働かせている子どもがいることが明らかとなった。「わけを説明することで、納得できる話し合いになる。」という、言葉に関するメタ認知と、「長く話し合った方がなかよしの話し合いになる。」「もう一度よく考えて話し合うことは難しい。」という話し合いそのものに関するメタ認知をうかがわせる発言が見られた。彼らの特徴としては、相手の表情や仕草に敏感で、自分の考えを貫き通そうとせず、相手がどうしたいかを慮ることができるという点が指摘できる。しかし、1年生全般としては、このようなメタ認知を働かせる児童は少ないことが明らかになった。

これらの結果から、1年生の児童には、主体的に話し合いに参加する、相互に譲歩し合って合意形成を図ろうとする情意的相互作用は起こるといえることがわかる。しかし、認知的な意識の育成については、適時とは言えないことが明らかになった。

本実践が対象とする第1学年の子どもたちは、4月当初、自分の考えを適切に表せない、友達の考えを聞き入れない、理由なく自分の考えをすぐに変える、突発的に発言して話が續かないといった実態にあった。しかし、トピック学習が具体的な本作りや読み聞かせ活動とつながる学習であったことと、日常的な取組(話し合いの木等)の両輪による働きかけによって、相互にかかわり合う関係を築き始め、自己開示することが楽しいという経験を蓄積していった。その結果、譲歩的賛成、促し、共感、提案、説明、着意、質問という話し合い技能を用いながら、考えを拡充、創発、付加するような相互に補助し合う話し合いができるようになったことが本実践の成果である。

10 実践の成果と課題

この実践を通して、トピック学習の効果的なテーマ設定について確認することができた。それは、児童が互いに要求をぶつけながらも最終的に話し合うことの喜びを実感できるようなテーマを設定することの効果である。また、学習展開の中に、話し合いサンプルを可視化して提示し、自分たちが気付かなかった良さや問題点を見いだす学習を織り込むことで、児童の興味関心を出発点にしながら、話し合いに関する学びを意識した学習となったことも効果的であったと考える。

問題として浮かび上がってきたのはトピック学習に対する指導者の授業観である。言語コミュニケーションは日常生活に必要な言語行為ではあるが、それは、自然に身につくものではなく、指導者の目指したい児童像や教材観を含めた授業観による指導により育成される。授業者がトピック学習の理念や特性、育てたい資質・能力を真に理解しなければ、活動あって学びなしの話し合い学習が展開されることが危惧される。

今後は、主観的にも捉えられがちな教師の授業観を客観的に捉え直し、それがトピック学習とどのように有機的に結合していくのかを追究していきたい。

注

¹ 論稿1 山元悦子・廣口知世(2017)「言語コミュニケーションを育て、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2年生の国語学習を核として—」『福岡教育大学教育学部紀要 第1分冊』第66集 PP49-64

論稿2 山元悦子・廣口知世(2018)「言語コミュニケーションを育て、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4年生の国語学習を核として—」『福岡教育大学教育学部紀要 第1分冊』第67集 PP27-42

論稿3 山元悦子・廣口知世(2019)「言語コミュニケーションを育て、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3年生の国語学習を核として—」『福岡教育大学教育学部紀要 第1分冊』第68集 PP27-41

論稿4 山元悦子・廣口知世（2020）「言語コミュニケーションを育て、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6年生の国語学習を核として—」『福岡教育大学教育学部紀要 第1分冊』第69集 PP39-55

論稿5 山元悦子・廣口知世（2022）「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—」『福岡教育大学教育学部紀要 第1分冊』第71集 PP9-22

² 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