

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2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 Grade 2 Japanese language arts classroom —

山元悦子

廣口知世

Etsuko YAMAMOTO

Tomoyo HIROGUCHI

福岡教育大学 国語教育講座

福岡教育大学附属小倉小学校

(平成28年9月30日受理)

1 実践研究の目的

話す・聞く活動を中心とする言語コミュニケーション能力は、人が社会を円滑に発展的に築いていく上で不可欠な能力である。この能力を構成する資質・能力には、協同的態度、論理的思考力、想像力、人間関係形成力があげられる。近年の教育の方向性を検討する中央教育審議会教育課程部会の審議のまとめ（平成28年9月12日）においても、言語能力を構成する資質・能力の中に、「他者とのコミュニケーション」が挙げられており、この能力を高めることによって「積極的に人や社会と関わり、自己を表現し、他者の心と共感するなど互いの存在についての理解を深め、尊重しようとする態度」を形成することが標榜されている。

国語教育界においても、学習指導要領国語編にある「伝え合う力」「交流」という言葉に表れているように、コミュニケーション活動は、国語科で育てる能力として、また積極的に導入する活動として取り上げられていることは周知のことである。

論者は、このように今日重視されているコミュニケーション能力を、言語による活動という意味合いを重んじた「言語コミュニケーション能力」という概念で意義づけ、これを育てる研究を行ってきた。¹

言語コミュニケーション能力は、国語科の授業時間のみで育まれるものではない。学級で営まれる言語生活全般を通して教室の言語コミュニケーション文化が生まれ、仲間と共に協同的に活動しようとする態度、他者を受け入れて聞こうとする姿勢、話し合っ物事を進めることを快く思う資質が育まれていくのである。

ところで、今日強調されている、主体的協働的学びで進められる学習過程は、国語科教育においてどう具現化されていけばよいのだろうか。児童の主体的な学習態度は、児童の意欲を尊重する学習によって生じてくる。協同的学びは小集団の問題解決的・自律的活動を達成感のあるものによって実現すると考える。本実践研究ではそのような学習過程を具現化する方式として、小学校2年生を対象に国語科の授業を核とする「トピック学習」を試みた。本稿に記載した実践研究は、その経過を報告するものである。

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、²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。

2 トピック学習の構想

2.1 トピック学習とはどのようなものか

主体的・協働的な学習を進めるために、何故トピック学習に注目するのか。まず、本稿ではトピック学習を「児童のやりたいことから立ち上がったトピック（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」と定義しておく。

「トピック学習」という概念は、そもそもイギリスの児童中心主義の学習観に端を発した学習方式で、イギリスにおけるトピック学習研究者サラ・タン（Tam, S）によって「子どもの興味・関心を大切にして、子どもたちを学習経験の計画・実施・発表・評価についての討議に積極的に関わらせる学習方式」と紹介されている³。トピック学習は、日本の小・中学校で2002年から実施された総合的な学習の時間のあり方に関して有益な示唆を得られるものとして日本で注目されてきた。というのも、トピック学習を「子どもたちが一つの中心になるトピックに関わる多様な活動を、いくつかの教科を関連させながら行うことを特色とする学習方式⁴」と受けとめ、クロスカリキュラムへ進もうとする総合的な学習の時間のモデルをそこに求めたからである。

しかし、本実践でいうトピック学習は、児童が一つの中心になるトピックや課題に関わる多様な言語活動を国語科の配当時間を中心に使いながら実施していくものである。それは、教科を総合した形態を取るわけではないが、学校生活や他教科とも密接に関連して展開する性格を持っている。

また、本実践研究で目指すトピック学習は、「国語単元学習」に近い理念を持つ学習方式である。「国語単元学習」は、次のように定義される。

「単元学習とは、学習者の興味・関心・必要に根ざす話題をめぐって組織されるひとまとまりの価値ある活動であり、それによってことばの力、学ぶ力、生きる力を適性に育て得るものをいう。言いかえると、あるめあてを持って進められる学習活動のひとまとまりを単元というが、指導者も学習者もその学習活動のひとまとまりを意識して学習活動を進めるとき、それは単元学習になる。ただしそこに、学習のめあてが学習者の興味・関心・必要に立脚していること、学習を通して学習者の現在及び将来に必要な生きる力、学ぶ力がつくこと、聞く・話す・読む書くなどの言語経験（活動）を通してことばの力がつくこと、条件が満たされなければ単元学習とはいえない。」

『ことばの学び手を育てる 国語単元学習の新展開 V 中学校編』日本国語教育学会 東洋館出版社 1992

昭和29年に結成され、昭和45年に国語教育研究団体の統合によって新学会として設立された日本国語教育学会は、初代会長西尾実、二代会長倉澤栄吉（昭和51年）、三代会長湊吉正（平成23年）、四代会長田近洵一（平成28年）によって統括される会である。この会は、現在全国に10の支部を持ち、各支部が毎年公開研究会を開くなどの活発な活動を展開し、国語教育界を牽引している団体である。

上記の「国語単元学習」の定義は、日本国語教育学会の刊行物からのものである。この会は設立当初から国語単元学習を国語教育の理想的なありかたとして掲げ、その具体的な姿は、西尾実や倉澤栄吉に学び続けた中学校教師大村はまによって具現化されていった。現在もなお各地で実践報告がなされる国語単元学習実践は、時代のありようを反映しながら多様な姿で発展し続ける実践方式である。

トピック学習はこの単元学習に類似しているが、いくつかの点で異なる特色を有している。それは次のようなものである。

- ・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。トピック学習は、数時間にわたって構成される単元で展開するが、カリキュラムは、トピック学習のみならず、適当な時期に挟み込まれながら継続的に進められる帯学習、教科書学習材を扱った学習と連動して実施される。
- ・トピック学習は他教科や学校行事に話題の端を発したり、諸教科と連動して展開することもある。
- ・トピック学習におけるトピックは、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、それによって児童の関心はほどよく整えられる。
- ・学習過程は、児童の自律性を尊重するため、柔軟に進んでいくものとなる。
- ・トピック学習は、話す聞く・読む・書く活動が有機的関連を持って展開するが、その中にスキル学習が必然性を持って意図的に織り込まれる。

2.2 トピック学習の理念

トピック学習の理念をキーワードで示そう。「トピックを設けた探究的学習」「児童の主体性を尊重した自律的な学習」「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」「話し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伸長をはかる学習」

何故このような国語学習指導の形態を取るのか。それは、この学習形態が、話すこと聞くことの指導のありかたを探究していった結果の帰着点であったからである。

話す聞くことを指導するためには、児童生徒の話したい聞きたい意欲を持たせることが不可欠である。そのため、何故だろうという疑問や、やってみたいという期待を学習のスタートに据える探究的な学習であることが有効となる。そして、その学習が児童生徒の協働的態度に支えられた相談・話し合い活動によって自律的に進められるとき、そこに指導の機会が現れるのである。つまり、話し方・聞き方・話し合い方のスキルを学ぶ必然性のある機会がそこに生まれ、しかも実際に学習や生活で使える実用的スキルとして学ぶことも可能になる。

また、話す聞くという行為は、人と人とのコミュニケーション行為である。それは他者を受容し、人間関係を作っていく力を育てることに他ならない。つまり話す聞くコミュニケーション活動は、児童によりよい社会的資質を育てていくことと密接に繋がっているのである。話す聞くことの指導は、学級という小さな社会において他者とともに協力し合いながら何かを追究していく学習活動を通してこそ、このような社会的資質を育てることに繋がるのではなかろうか。

このような学びの姿は、主体的協働的学びの姿であると考えられよう。今日求められている主体的協働的な学びの具体化を図るものとして、トピック学習を試みてみたい。

2.3 トピック学習のテーマはどのように選定されるか

トピック学習におけるトピックどのように選定されるべきなのだろうか。この点に関してイギリスのトピック学習から示唆を得ようとしている教科に家庭科がある。例えば、英国の家庭科学習のためのトピック⁵の内容を家庭科の教育目標と比較することによって我が国のトピックのありようを問い直そうとするものなどが挙げられる。⁶このような視点、つまり、トピック学習のテーマ設定のありかたについての配慮は基底に必要である。トピック学習におけるトピックは、児童の興味ややりたいことから選択される。しかしそれは、児童に100%の選択権があるという意味ではない。そこには、国語教育の目標及び内容から導出される指導内容の枠組があり、教育目標や学習指導要領国語編で示された教育内容を盛り込んだものでなければならない。また、児童が持っている国語教科書の中の学習材を活用したものであればより実施しやすいだろう。

そこで、ここでは言語を対象とする国語教育で担うべき領域を、言語・言語生活・言語文化の三つの枠組で設定し、バランスよくトピックを選定するためのマトリックスを設定した。

表1 「バランスよいトピック選定のための領域／素材」

		素材・学習材	
領域	言語	言葉認識	感情を表す言葉・筋道立てて考えるための言葉 コミュニケーションのための言葉・季節を表す言葉
		言葉のきまり	文の組み立て・和語漢語外来語・言葉の種類・漢字の由来
	言語生活	談話生活	あいさつのことば・敬語・話す・きく・話し合い
		文章生活	観察記録・説明書・提案書・報告書 等
		読書生活	物語文・説明文・図鑑・写真集 等
		メディア生活	写真・ポスター・リーフレット・パンフレット・動画・映像・ビデオレター カード・文集・新聞
	言語文化	伝統的文化	カルタ・百人一首・俳句・民話・古典 ことわざ・慣用句 古典芸能(歌舞伎・能・狂言)
		メディア文化	活字メディア・活字+画像メディア(絵本等)・動画メディア

表1は、トピック学習において探究の対象にしたり、資料として使用したり、表現物として作成するものを示している。これらは国語教科書に学習材として掲載されているものでもある。トピック学習を構想するにあたり、国語教科書の単元を活かすこともあるだろう。児童生徒の興味ややりたいことから出発するにしても、このような枠組を意識し、有効にかつ手近に使える素材や学習材を活かしていくことが实际的であろう。例えば次のようなトピック学習が考えられる。

- ・学校の花壇を花いっぱいにして（文章生活：説明文を読む 話し合い 観察記録を書く）
- ・学校図書館をよりよくしよう（読書生活：話し合い 資料を読む 提案書を書く）
- ・冬のカルタづくり（伝統的文化：説明文を読む 話し合い カルタを作る）
- ・新聞社見学（メディア文化：説明文を読む 敬語 インタビュー 手紙を書く）
- ・ファンタジーを読もう（読書生活：物語文を読む 話し合い 読書ノートを書く）

2. 4 トピック学習を核とする国語カリキュラム

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分に位置づけられると先に述べた。トピック学習は、数時間にわたって構成される単元で展開するが、カリキュラムは、トピック学習のみならず、適当な時期に挟み込まれながら継続的に進められる帯学習、教科書学習材を扱った学習によって構成される。それを表2に示そう。

2. 5 トピック学習で育てたい児童の資質能力

トピック学習を核とした国語カリキュラムを通して育てたいのは、以下のような児童である。

- ・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。

3 実践の実際 I

3. 1 トピック学習の実際－2 A秋の図書かんまつり－

3.1.1 学習の意図

このトピック学習は、教室の学級文庫を使って図書館まつりをするために、自分たちでいろいろなアイデアを出し合おうというものである。小学2年生を対象に全8時間をかけて行われた（2015年11月）。図書館まつりというイベントに向けて、学級文庫をもっと楽しくするアイデアを出し合い、実行に移すという活動を選んだ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。

・トピック選定の意図

「〇〇の秋」という言葉の中に、「読書の秋」がある。実施時期の話題としてふさわしく、読書というトピックをめぐって様々なアイデアが生まれ、児童たちの中にどれにしようかという話し合いを生み出す可能性を持っている。

・言語コミュニケーション能力育成の観点から

小学2年生児童は、自分たちで考え出したことを、まず、実行に移すことを楽しむ。学級活動においても、例えば、「お花やさん（係）」になった児童は、校内のポスターのまねをしてお花のポスターをつくり、「運動大好き係」は、学校内でとるアンケートを見よう見まねでつくり、友達に、みんなでしたい運動をアンケートでとったりしていた。「学級文庫をもっと楽しくする」という話題は、そのような、児童の「つくってみたい」「実行してみたい」という情動性を喚起するのに適している。

一方、この時期の児童には自我が表れ始め、自己主張し出す傾向にある。「自分が話せて楽しい。」という考えはあっても、みんなで知恵を出し合うのもっと楽しいと感じる経験はまだ少ない。また、自己主張の強い友達に押されて、自分の考えをなかなか言えない児童も増えてくる。しかし、考えをなかなか言えない児童でも、友達のすることには興味があり、やりたい気持ちが一緒だと、色々なアイデアを出し合うこともある。そこで、グループで活動することを仕組むことで、全員が参加する話し合い方を知り、話題に沿って話し合う力の育成を目指した。

表2 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 平成27年度 第2学年

トピックの種類	1学期		2学期		3学期	
	仲間と一緒に勉強ができる教室 協同性	友だちの良さを受けてとめる教室 他者受容	自分の考えをどんどん伝えあう教室 自己表出	「ようすをあらわすことば」 「きのこをあらわすことば」 言葉をつめてくお話の作者になろう」に生かす	「秋の言葉」 「冬の言葉」 「俳句づくり」 「詩づくり」	皆の力を活かしかしあう教室 相互創発
① 言語	「朝の会の言葉」<順番に並ぼう> 「1年生と話すとき、出逢った人と話すとき」	「学校の春を見つけよう」 ねらい：言葉と絵巻をつなげる <春がいつはいい> 学校の花いっばい活動 <かんさつ名になろう><タンボウのちえ> 生き物紹介冊子を作って図書館に置く 自分かまづくりトークタイム を使った話し合い学習	「秋の言葉」 「冬の言葉」 「俳句づくり」 「詩づくり」	「ようすをあらわすことば」 「きのこをあらわすことば」 言葉をつめてくお話の作者になろう」に生かす	「秋の言葉」 「冬の言葉」 「俳句づくり」 「詩づくり」	皆の力を活かしかしあう教室 相互創発
② 言語生活	「図書館の本探検」 どこにどんな本が並んでいるのかな 学級の本棚作り <本の分け方並べ方> ねらい：色々なジャンルの本を知る	「学校の春を見つけよう」 ねらい：言葉と絵巻をつなげる <春がいつはいい> 学校の花いっばい活動 <かんさつ名になろう><タンボウのちえ> 生き物紹介冊子を作って図書館に置く 自分かまづくりトークタイム を使った話し合い学習	「夏休みの思い出」 <大好きなもの教えたいたい> ねらい：簡単な組み立てを考えて話す	「あつたらいいなこんな係」 <あつたらいいなこんなもの> ねらい：グループで話し合せて考えをまとめる	「あつたらいいなこんな係」 <あつたらいいなこんなもの> ねらい：グループで話し合せて考えをまとめる	
③ 言語文化 (さまざまな説 み物に接する)	「劇ごっこ」 <ぶきのとら> ねらい：昔話がいっぱい <いばのしろうさぎ> ねらい：考えをまとめて伝える あいうえおのき <スイミー> <8まいのおふだ> ねらい：神話や昔話に 興味をもって楽しむ	「読んでおもしろかったこと」 発見したことを伝えあおう <おてがみ> ローベールシリーズ ねらい：人物について 感想を持つ	「読んでおもしろかったこと」 発見したことを伝えあおう <おてがみ> ローベールシリーズ ねらい：人物について 感想を持つ	「読んでおもしろかったこと」 発見したことを伝えあおう <スーホの白い馬> ねらい：長い話を区切りながら 一緒に読み、心に残ったことを 表現する	「読んでおもしろかったこと」 発見したことを伝えあおう <わたしはおねえさん> ねらい：人物と自分を重ね合わせて 読む	
④ メディア	「折紙の折り方を教えあおう」 マニアル本を読む ねらい：必要な手順を読み取る <大事なことを落とさずに> 折紙紙の作り方を説明し、大事なことを落とさず聞き取る	「折紙の折り方を教えあおう」 マニアル本を読む ねらい：必要な手順を読み取る <大事なことを落とさずに> 折紙紙の作り方を説明し、大事なことを落とさず聞き取る	「遊びを紹介しよう」 <しかけカードのつくりかた> ねらい：事柄の順序を考えながら読み書きする	「遊びを紹介しよう」 <しかけカードのつくりかた> ねらい：事柄の順序を考えながら読み書きする	「遊びを紹介しよう」 <しかけカードのつくりかた> ねらい：事柄の順序を考えながら読み書きする	
「仲間であそぶ力」 「読んで考えたことを表現する帯学習」	「帯で行う継続学習（図書の日）」 ・4人程度のグループで本を紹介したり 同じ本を読みあつたりする時間 ・お話をノートに考えを書きとめることで 考えを書く力を育てる	「帯で行う継続学習（図書の日）」 ・4人程度のグループで本を紹介したり 同じ本を読みあつたりする時間 ・お話をノートに考えを書きとめることで 考えを書く力を育てる	「帯で行う継続学習（図書の日）」 ・4人程度のグループで本を紹介したり 同じ本を読みあつたりする時間 ・お話をノートに考えを書きとめることで 考えを書く力を育てる	「帯で行う継続学習（図書の日）」 ・4人程度のグループで本を紹介したり 同じ本を読みあつたりする時間 ・お話をノートに考えを書きとめることで 考えを書く力を育てる	「帯で行う継続学習（図書の日）」 ・4人程度のグループで本を紹介したり 同じ本を読みあつたりする時間 ・お話をノートに考えを書きとめることで 考えを書く力を育てる	

▲は、短時間又は帯時間を使って実施したスキル学習 <>は、教科書掲載の学習材を指す

3.1.2 目標

- 「2 A秋の図書かんまつり」について、進んで考えを話したり聞いたりしようとする。(国語への関心意欲・態度)
- 話し合いリーダーの役割やグループ全体としての話し合い方を考え、話題に沿って話し合うことができる。(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づくことができる。(言語)

3.1.3 展開 (総時間数 8時間)

	主な学習活動	誘導上の留意点	重視する評価の規準と観点
見 い だ す 見 通	1 「2 A秋の図書かんまつり」を実行するために、グループで話し合うという学習問題を設定し、学習計画を立てる。 1	○「話し合ってつくりたい。」という意欲と、「どんな話し合い方をすればよいのだろう。」という問題意識を高めるために、試しの活動を行う場を設ける。	○「2 A秋の図書かんまつり」を実行するためのめあてを、ワークシートに書いている。 (国語への関心・意欲・態度)
	中心問題：グループで「2 A秋の図書かんまつり」の話し合いをしよう。		
挑 む	2 グループでアイデアを出し合う。 1	○話し合いの基盤を確認することができるようにするために、他者を受け入れたり、反応を返したりする言葉が入った話し合いのモデルを提示する。	○「いい考えだね。」「なるほど。」などの言葉を用いて、友達の考えを受け入れながら話し合っている。 (話す・聞く能力)
	3 アイデアの中から、実行することを決める話し合いをする。 1	○実現可能なアイデアに絞り込む話し合いができるように、時間や金銭の観点を提示する。	○アイデアについて詳しく知りたいことを尋ねたり、理由を加えて話したりしている。(話す聞く能力)
	分析問題2：グループでアイデアを実行するための話し合いをしよう。		
挑 む	4 グループで話し合って決める事柄を整理し、チェックリストを作る。 1	○チェックリストを作成することができるようにするために、話し合いのサンプルを提示する。	○これから話し合って決めていくことについて、友達の考えを受け入れたり、理由を話したりしながら話し合っている(話す聞く能力)
	5 アイデアを実行するための話し合いをする。 2	○話し合いリーダーの役割や、グループ全体としての話し合い方の具体を考えることができるようにするために、サンプルを提示する。	○話していない友達に話を聞いたり、考えを合わせたりしながら話し合っている。(話す聞く能力)
	分析問題3：「2 A秋の図書かんまつり」をしよう。		
生 か す 広 げ る	6 今まで話し合ってきたことを、グループで実行する。 2	○互いが納得し、楽しく実行することができるように、これまでの話し合いで使ってきた言葉や態度を確認する場を設ける。	○グループで話し合うために大切なことをふり返りで書いている。 (言語についての知識・理解・技能)


3.1.4 授業の実際と考察

(1) 見いだす・見通す段階

第1次では、「1人よりも友達と話し合った方が、『2 A秋の図書かんまつり』が楽しく実行できるアイデアがまとまりそうだ。」という単元を貫く意欲を高め、見通しをもつことができるように、自分の考えたアイデアを試しに実行する活動を行った。児童は、第1次の前に教師が実施していたことの中から、ポップづくりやおすすめの本のレイアウトを行った。そのような活動の中で、子どもは資料7のような問題意識を基に、「どんな話し合い方をすれば、友達と考えを出し合ってもっと楽しく『2 A秋の図書かんまつり』をすることができるのかな。」という問いを見だし、「グループで『2 A秋の図書かんまつり』の話し合いをしよう。」という学習問題をつくった。その後、「一人一人がばらばらのことを実行したら、2 Aの図書館は、

きたなくなってしまうよ。」「みんなが同じことをしても、図書かんまつりにはならないよ。」「みんなで一度アイデアを出して、それからグループに分かれたらよいのではないかな。」など、これから話し合うことについての見通しをもち、学習計画を立てた。


友だちとアイデアを出し合っ
てつくと楽しいだろうな。
どうすれば友だちと楽しく作
ることができるかな。



一人でのポップづくりから
問いを見出した児童

⇒


二人だと一人よりもアイデアが
出るね。でも、書き方はこれで
合っているかな。もっと、たく
さんの友だちの考えを知りたい
な。



二人でのポップづくりから
問いを見出した児童

⇒

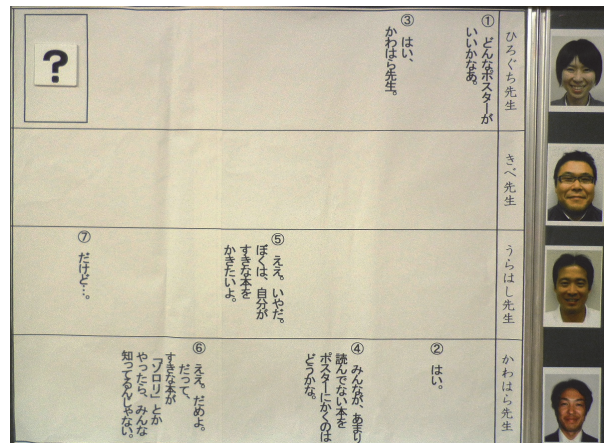
同じことを実行する友だちと
一緒に話し合うと、どんどん
アイデアが出て楽しいな。で
も、時々言っていることがば
らばらでまとまらないな。



四人でのポップづくりから
問いを見出した児童

(2) 挑む段階

第2次では、「2 A秋の図書かんまつり」のアイデアと、そのアイデアを実行する方法を、グループで話し合うことができるようにした。できあがったグループは、「マークはり隊3人組」「お知らせ隊」「レイアウト隊」「ゆめのかざりつけ隊」「本ふやし隊」「なかよしポスター隊」「元気かざりつけやさん」「本だなピカピカおそうじ隊」「日本むかし話読み聞かせ隊」「本づくり隊」の10グループである。これらのグループによる話し合い活動に進む機会を捉えて、教師による話し合いのサンプルから話し合いのよさや課題を見つけることや、それらを踏まえた話し合いをすることに挑む学び合いを仕組んだ。まず、資料1のように、「おすすめの本のポスター」を作るための教師による話し合いのサンプルの音声CDと文字教師による話し合いサンプル化したものを提示した。そして、グループには、話し合いリーダーが必要であると気が付いたところで話し合いリーダーの役割を考えることができるようにするために、クエスチョンマークを貼り、「みんなが話し合いリーダーだったら、『?』のところで何と言いますか。」と発問した。



資料1 「おすすめの本のポスター」を作るための
教師による話し合いサンプル

また、グループ全体としての話し合い方を考えることができるようにするために、気が付いたことをワークシートに書き込み、自分の考えをつくる場を設けた上で、全体での話し合いを行った。

資料2は、資料1のサンプルを基に、話し合い方の具体を考える中で、話し合いリーダーの必要性や役割に立ち止まり、問いを連続させた子どもの学び合いの様相である。

資料2 問いを連続させた児童の学び合いの様相

教師の話し合いのサンプル(資料1)を提示する。

<はじめの問い：サンプルの話し合いの良さや課題は何か？>

- C1 まず、思ったんだけど、浦橋先生は「だけど。」で止まるんだったら、「だけど。」は言わない方がいいと思います。
- C2 あと、川原先生が「みんなが、あまり読んでない本をポスターにかくのはどうかな。」と言ったら、浦橋先生が「ええ。いやだ。」と言ったから、そうではなくて、「へえ、そうなんだ。ほくは、…」と、つなげたらよかったと思います。
- C3 川原先生と浦橋先生がけんかになったらだめだし、好きな本がいいという人も知らない本がいいという人もいるから、廣口先生は、「ポスターを2枚作ればいいんじゃない。」と言えよかったです。
- C4 いいねえ。
- T C4さん、いいねと言ったのはどうして。
- C5 学校の図書委員会の人も、どちらのポスターも作っているし、それだとけんかにならないし、**まとめる**こともスムーズにできるからです。
- T **まとめる**ことが必要なんだね。
- C5 他にもあって、木部先生は他の人と比べて何もしゃべってないから、廣口先生は、「木部先生はどう思う。」と言えよかったです。
- C6 私だったら、「浦橋先生、川原先生、けんかしないで。一度、話をまとめるよ。」と言います。

<新たな問いが生まれる：話し合いリーダーはいらない？>

- C1 ちょっと、めあてと変わるんだけど、話し合いリーダーはいらないと思います。だって、リーダーは王様みたい。
- 木部先生には、他の人でも、「木部先生はどう思う。」と聞けるからです。

<さらなる探究が始まる：そもそもリーダーの役割はなに？>

- C7 話し合いリーダーは王様ではなくて、全員が一回話すことを目標にしたり、まとまったことを書いたりするのてただの王様ではなくて、話をまとめたり決めたりするのが、話し合いリーダーだと思います。
- C8 リーダー以外の人の意見をまとめるのが話し合いリーダーだと思います。
- C9 ほくも、じゃんけんしたり、けんかしたりするから、話し合いリーダーはいらないと思います。
- T じゃあ、話し合いリーダーは、いる？いない？グループで話し合ってください。(グループでの話し合い)
- C10 **まとめる**と言っても、話し合いリーダーが「これをしよう。」と言った後に、次々と言葉を言ってしまったら何をしたいのか分からなくなって、まとまらなくなると思います。
- C4 この班では、みんながリーダーはいらないと言っていたんだけど、その理由は、リーダーがまとめる力がないと、話はまとまらないし、それぞれに考えがあるのに、リーダーの言うことに従ったら、うまくいかないと思います。
- C11 C4さんに付け加えなんだけど、ほくは話し合いリーダーはいらないと思っていたけど、同じ班のMくんは、リーダーはいると言っていて、Mくんの意見を聞いてみたら、Mくんは、リーダーがいないと話が先に進まないから、いると言っていました。でも、ほくははいらないと思います。どうしてかという、リーダーと意見が同じとき以外、自分の意見が言えないからです。
- C5 私もC11くんに賛成です。リーダーがいても話がまとまらない班もあるし、前の時間に3班さんの話し合いがうまくいかなかったのも、リーダーに**まとめる**力がなかったからだだと思います。

<自律的に学習展開を作る一時間が迫ったことに気づき、これからの学習の進め方について提案が出る。>

- C11 そろそろ、2A秋の図書館まつりの計画を立てないといけないと思います。
- C1 そうよねえ。
- C2 だったら、この前は話し合いリーダー有りの話し合いをしたから、今日は、リーダー無しでやってみて、どう、うまくいか、どう、うまくいかないかをはっきりさせたいと思います。

(3) 生かす・広げる段階

資料3は、10チームあるグループの内の一つである「お知らせ隊」が、兄弟学級である5年A組に、2Aの図書館ができたことを知らせるチラシを渡している場面である。このチラシを作る場面において、「お知らせ隊」の3人は、「チラシに、2Aの図書館に来た回数分かるように、○を書くところを作ろう。」「でも、その説明が（紙面上に）入らないよ。」「そっかあ、じゃあ、○を点線で書いたら、『ここを、なぞるんだ。』と分かるんじゃない。○○くんはどう思う。」というように、身に付けた話し合いの技能を生かし、生活へと広げていった。



資料3 作成したチラシを渡す児童

(4) 考察

① トピックの設定について一話し合って実行したくなる場を生み出す—

このトピック学習は主に協同して話し合う力の育成をねらったものである。グループで話し合ったアイデアを実行していく中で、子どもは、何か一つに決めないといけない状況になる度に、友達の考えを受け入れたり、自分の考えを話したりする姿が見られた。資料4は、「マークはり隊」の話し合いの様子である。「みんなが、読みたい本をすぐ見つかるようにするにはどうすればよいか。」という話題で話し合った結果、シリーズものの本の背表紙には青シール、生き物に関する本の背表紙には緑シールというように、全ての本を5種類のジャンルに分け、5色のシールで色分けした。グループ内の共通理解が図れていないと実行できないため、「～でいいかな。」「どう思う。」「そうしよう。」など、相手の考えを最後まで聞いて自分の考えを話したり、他者の考えを受け入れて聞いたりしながら話し合うなど、親和的に話し合う子どもの姿も現れている。



資料4 マークはり隊の話し合いの様子

以上のことから、「学級文庫をもっと楽しくしよう」というトピック学習は、児童に意欲をもたせ、話し合いたい場を生みだし、小グループで親和的に話し合う児童を具現化するための手立てとして概ね有効であったと考えられる。

② 話し合いリーダーの役割やグループ全体としての話し合い方の具体を考えるサンプルの提示について

資料2をみると、児童は、話し合い全体としてのよさや課題は何かということから、話し合いリーダーの必要性や役割は何かということへと、問いを連続させている。そして、話し合いリーダーの課題を四つ、よさを一つ、話し合いリーダー以外の課題も挙げるなど、グループ全体の具体を考え、話し合いに挑んでいった。その結果、アイデアをどんどん出すことが大切な「どんどんタイプ」の話し合いでは、話し合いリーダーは必要ないが、考えを一つにまとめる「まとめるタイプ」の話し合いでは、話し合いリーダーが必要であるという考えに至り、話題に沿った話し合い方をする姿が見られるようになってきた。

教師によるサンプルの提示により、グループ全体の話し合い方を考え、自ら話し手・聞き手となって話し合う姿が見られたことが成果である。しかし、「まとめる」ためには、どんな話し合い方をすればよいかという具体を考え、実行するまでには至っていない。

③ 児童の姿に見られる話し合う力の成長

以下の発話記録は、「レイアウト隊」の3人の話し合いの様相である。

T児	S児	I児
① じゃあ、意見がある人、いない。	② はい。	③ はい。
④ じゃあ、Iくん。	⑥ どうして、置くの？	⑤ よく、本を棚にポンと戻すから、棚の横に小さい棚を置くといいと思います。
	⑧ うん…。例えば？	⑦ だって、雨の日は、よく「サバイバル」の本が読まれるから、別の棚を作った方が戻しやすいと思います。
⑩ 場所が大切なんよ。場所が。	⑪ じゃあ、その新しいアイデアを、ホワイトボードに書いて。	⑨ 例えば、ここの（教室中央の棚を指して）棚の横に置いたらいいと思います。

このチームは、第4次の話し合いの際に、「何をするか全然決まらない。」と、話し合い方に困難を感じていたチームであった。リーダーをしようとすけれど、まとめ方の分からないT児、話題から逸れるS児、発音が明確でないことを気にして話すことに苦手意識をもっているI児の3人組である。

しかし、第5次で、グループ全体としての話し合い方や、話し合いリーダーの必要性・役割について話し合った結果、第6次の話し合いでは、このような様相が見られた。T児は①のように発言を促したり、⑩のようにI児の発言の要点をまとめたりするなど、話し合いリーダーとしての役割を果たそうとしている。S児は、⑥のように納得できないところをI児に尋ねている。また、⑧のように一度I児の考えを受け入れた上で「例えば？」と促して考えを理解しようとしている。このように、話題から逸れる傾向にあったS児には、話題に沿って話すという変容が見られた。さらに、進んで話し手になろうとしていなかったI児は、T児やS児に発言を促され、⑤⑦⑨のように、自分の経験を理由にあげ、自分の考えが2人に納得されるように話すなど、自ら話し手になろうとしている。

「話し合う力を見取る評価指標」を用いて学級全体の話し言葉の分析をした結果、相手の考えを最後まで聞いて自分の考えを話すことができた児童は35人中31人、他者の考えを受け入れる言葉を発していた児童は34人であった。

以上、T児、S児、I児のように、話し合いの技能を使って、自ら話し手・聞き手となり、小グループで親和的に話し合う子どもが姿として表れたことが本実践の成果である。

他者に同意するものの自分の考えを話すことができない児童も、自分の考えばかりを主張し他者の考えを受け入れて聞くことができない児童が自分から他者へと働きかけながら相手の考えを最後まで聞いて自分の考えを話すようになったことで、話す機会を得ることができるようになる。こうして、他者の考えを受け入れて聞いたり、たずねたりしながら、納得した上で考えをまとめていく能動的・協同的な話し手・聞き手となり、小グループで親和的に話し合うことができる児童が育ちつつあると判断した。

④ 総合考察

この実践のトピック学習としての成果は次のような点に認められる。

・ 学びと生活の連続、読書生活の広がり

自分たちの学級文庫が楽しくなったことにやりがいを感じた児童達は、教室前の廊下に「2Aとしょかん」と看板を出して、他の学年学級の友達を教室に誘い込むなどの姿を見せた。また、学級文庫のジャンルも、「昔話は最近あまり読まれてないけど、実はおもしろいんだよ。そんなことを伝えたい。」と、昔話コーナーができたり、ランダムに置いてあった図鑑をひとまとまりにして展示したりするなど、本にはジャンルがあることにも気付いていった。このように、学校生活にトピック学習の学びが活かされている姿、トピックの領域の1つである「読書生活」に関する認識の深化が見られることが成果としてあげられる。

・ 児童が協同的話し合いの姿を実感的に理解し、自分たちのものにしていったこと

日常生活においても、まずはグループで考えようとする姿が見られるようになった。また、グループで話し合う際に、「～くんはどう思う？」という言葉が聞こえるようになったり、「それなら～した方がいいんじゃない？」と提案したりする言葉の種類が増えた。つまり、グループの友達全員が話し合いに参加するようになってきた。また、児童が考え出したのは、話し合いリーダーは全員参加のグループの話し合いには必要ないという考えである。これは、話し合いには全員が参加するのが当たり前という基盤が児童に構築された根拠となる発言であろう。

しかしながら、アイデアはたくさん出るけれど話がまとまらず、どのようにしたら話がまとまるのかについてはまだ理解は不十分である。

小学校2年生の言語コミュニケーション能力を育てるための発達課題として、児童は「まとめる」という言葉は知っており、「まとめる」とは、一つにすることという概念はもっていても、どんな話し合い方をすれば、個々の考えが一つになるのかといった、具体的な話し合い方を考えたり、他者の考えに納得した上で考えをまとめたりするまでには至っていないことが、資料2で観察できる。今後は、第2学年にとっての「まとめるタイプ」の話し合い方を、似ている考えを合わせる合体型と、わけに納得して選ぶ取捨選択型ととらえ、話題に応じて、児童がこの二つの話し合い方で話し合うことができるように導きたい。その方法としては、サンプル文からではなく、自分たちの話し合い方からよさや課題を見いだすという、児童にとっ

て、より切実感のある手立てを講じる必要があるだろう。

4 実践の実際Ⅱ

4.1 帯時間を使ったスキル学習—なかまづくりトーク—

トピック学習と平行して実施したのが、話し合う力を育てるために短時間で継続的に帯学習で行ったスキル学習である。「なかまづくりトーク」と名付けられたこの学習のねらい・方法・成果を示しておく。

ねらい 話題から逸れずに、経験や理由を用いて自分の考えを話したり、反応しながら聞いたりして、親和的に話し合う。

学習活動 (1) 日直が、箱の中に入っている10個のカプセルトイのカプセルから1つを選ぶ。1つのカプセルには1つの話題が入っている。

(2) 日直が学級全体に聞こえる声で、「今日の話題は～です。それでは5分間話し合ひましょう。」と話題を伝え、話し合いを呼びかける。

(3) 生活班(1班4人)で、話題について話し合う。机の移動をすると時間がかかり話し合う時間が短くなるので、前方の子どもが、椅子を後ろ向きに変えて、話し合う。

(4) 5分間の話し合いが終わったら次の2分間でどのような考えが出たかを全体で出し合う。

(5) 最後の3分間では、誰のどのような話し方がよかったか、どのような聞き方がよかったかを全体で出し合ったり、教師が見取った話し合いのよさを価値付けし、称賛したりする。



実施時間 1週間に2回 10分程度 朝の会終了後

実際の内容と経過

話題は、自分の考えをつくりやすい内容から、他者と考えを合体する内容へとレベルを上げていく。

1学期は、主に、「ライオンとゾウのどちらが好きですか。」というような、二者択一ができる話題を取り上げた。低学年の児童にとっては、理由を話すということが話すことの基本スキルと考える。よって、二者択一にすると、「私は、ライオンが好きです。どうしてかという、たてがみがかっこよくて強そうだからです。」というように、話し手は理由を話しやすくなる。また、聞き手は「私も同じです。」「私は違います。」というように反応しやすくなる。このような話題について話し合うことで、考えと理由とセットにして話すことが定着し、「同じです。」「違います。」という反応が、「選んだ動物は同じだけど、好きな理由が違います。」「理由が似ています。」等、友達と自分の考えを比べる実態が見られるようになった。

2学期は、「宿題をしないといけないのに、どうしても見たいテレビがある。こんなとき、どうしますか。」というような、子どもの生活経験として身近で、問題解決的な話題を取り上げた。低学年の子どもは、自分の経験を基に考えを話すという実態がある。こうした実態を踏まえ、子どもの生活経験として身近で、問題解決的な話題を取り上げることで、自分の経験を引き出しやすくする。このような話題は、「私にも同じようなことがあって、昨日、宿題をする前に好きなゲームをしていて、お母さんから怒られた。」というように自分の経験と重ねやすい話題である。また、それを聞いた聞き手も、「私も同じだよ。そんなことあるよね。」と友達に共感しやすい。大切なのは、最善解を見いだすことではなく、自分の考えを他者に共感してもらうために、経験を引き出して話すことや、他者の考えに共感する態度を形成することである。それに加えて、「じゃあ、どうしようか。」とみんなで考えを出し合うように話を展開させる力も身に付く。従って、教師の価値付けでは、「自分のことを思い出して話すと、聞いている友達も『なるほど』と分かりますね。」「『そうだよね』と考えに賛成されると嬉しいですね。」等、共感的発言を評価し、児童の協働的態度を強化する。

3学期は、「もうすぐ附属小倉小学校の校長先生の誕生日です。あなたなら、何をプレゼントしますか。」というような、他者と考えを合体するとより親和的な話し合いができる話題を取り上げる。低学年の子どもにとっては、話し合って考えをまとめるということが難しい。それぞれの自己主張が始まるからである。よって、「みんなで話し合うと、どんどんアイデアが出てきて楽しい。」という話題を取り上げることで、友



初期段階で金魚鉢方式を使ってトークの方法を共通理解した時間

達の考えを聞こうとする態度が育成される。中学年の話し合いは、啓発的な話し合いを目指すので、3学期にこのような話題を取り上げることで、中学年への橋渡しができる。子ども達は、「私なら、ネクタイをプレゼントするよ。だって、お父さんの誕生日のときにあげたら喜んでくれたから。」「でも、校長先生は何色が好きなのかな。好きじゃない色だったら、喜ばないかもしれない。」「それなら、お手紙も書いて『この色が似合うと思います。』と伝えたらどうか。』」等、考えがまとまっていった。このような話題を取り上げることで、自分だけでは及ばなかった考えがつながり、「話し合うことは楽しい。」と感じられる親和的な話し合いができるようになった。

成果

○ 話し合いの始め方の定着

児童の話し合いでよく見られる課題となる姿は、話し合いの隊形をつくるのに時間がかかり、「だれが話を切り出すか。」ということと言い合いになり、話題に沿った話し合いが始まらないという姿である。しかし、この「なかまづくりトーク」を継続することで、話し合いになったらすぐに前方の人が、椅子を後ろ向きに変えて、話し合うという隊形が定着した。また、すぐに話し合いを始めるグループを価値付け続けることで、「まず、私から言ってもいいかな。」と友達に配慮しながらすぐに話題に沿った話し合いを始めることができるようになった。

○ 親和的な話し合い方の定着

上に述べたように、学期ごとに話題を変えることで、段階的に親和的な話し合い方を身に付けていくことができた。また、この話し合い方は「なかまづくりトーク」のときだけに限らず、普段の国語科の学習を始め、他教科の話し合い活動の際にも効果を発揮している。理由を話す・経験と繋げて話す・友達の考えに反応しながら聞く・話し合っただけで考えをまとめるという親和的な話し合いの基盤が身に付いた。これは教師から子どもへのトップダウンではなく、子どもからよさを引き出すボトムアップの指導方針を貫いたことにも起因していると考えられる。(3・4は、廣口知世教諭による稿である。)

5. 検証

1年間の実践を通して児童の言語コミュニケーション能力はどのように育ったのだろうか。そして、児童は自分の育ちをどのように認識しているのだろうか。これを、「話し合う力を見取る評価指標」⁷を使って児童が自己評価した結果及び教師の観察結果で分析してみたい。

表3は、なかまづくりトーク時の自分の姿を思い出しながら自己評価したものである。一学期(5月)と三学期(3月)に実施した児童の自己評価結果を示している。

実施方法 教師が、一項目ずつ具体例を添えて説明し、そのペースに合わせて子どもが該当する数字に○をつけていった。例えば、項目1であれば、「他のことをしないで、みんなと仲よく話します。手遊びをしないで、話し合うということです。」というように説明を行った。数値の意味は以下の通り。3「よく気を付けてしています」、2「しています」、1「あまりしていません」。

使用時間 10分程度

結果と考察 表3の結果から、項目13(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)のポイントの伸びが最も高く、児童達は「みんなの考えを比べたりまとめたりしながら聞くことができるようになった。」と最も感じていることが分かる。また、「わけは、・・・。」「～ということは、・・・。」というように、自分の考えにわけを付加して言ったり、友達の考えを進んで聞こうとしたり、友達の考えに繋いで話したりできるようになったとも感じていることが分かる。また、項目7(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)のポイントが5月では最も高いこと、そして、3月においても、ポイントは2ポイントしか上がっていないが、依然89ポイントと高い得点を示していることから、「親和的な話し合い」を意識し続けてきたことが分かる。

一方で、項目15(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)のポイントは、5月・3月ともに最も低い。理由の一つとして、「話し合いではみんなが参加するのが当然だから、話していない人はいない。だから、『○○さんは、どう?』と聞く場面自体が少ない。」ということが挙げられる。しかし、ポイントは上がったものの、3月の得点が全体的に見ると、項目3の「分からないときは『もう一回、言って。』と言います。」が67ポイントと低いことから、第2学年の児童が話し合いにおいて主体と考えているのは、自分自身であると推察できる。自分の考えが主であり、他者(ここでは友達)の考えは、あくまで

も、比べる材料であって、他者の考えを主体として大事に聞こうとする意識は薄い。自己中心性が高いという発達段階を示していると考え。よって、課題は、自己表出と他者受容のバランスであると考え。

(表3に関する分析は廣口教諭による稿である。)

表4 教師の観察評価

まず4月と3月を比較すると、項目はまちまちだが35名すべての児童に何らかの伸長が見られる。15項目のうち8項目以上向上が見られた児童は5名である。そのうち児童3(金田)は、低学年までに期待しているレベル3までに渡ってすべてよく見られる状態になった。児童12(原山)は、話し合いの土俵に乗りにくい状態であったが、時々見られる項目が増えている。

協同性についてはすべての児童に何らかの記号(◎○△)がある。このうち向上する変容が見られる児童が33名、4月の現状維持児童が2名であった。協同性については低下は見られない。

自己表出(レベル2)は、他者受容(レベル3)と比べると全体の達成度が高い。自己表出に関して向上する変容が見られた児童は30名、4月の現状維持児童が5名。他者受容に関して向上する変容が見られた児童は27名、4月の現状維持児童が8名。程度の差はあるが、自己表出・他者受容とも下降はなく、おおむね向上していると判断できる。

3月には、自己表出の3つの項目に関して空欄(見たことがない)の児童が皆無になっているのも成果である。一人ひとりに目を向けると、児童13(前口)のように4月には自己表出が見られるが他者受容が空欄だった児童が、3月には他者受容の姿も見られるようになった。児童25(高橋)のように自己表出・他者受容双方に成長が著しく見られる児童もいる。

4月当初からレベル1・2・3までの項目がよく見られる状態であった児童16(村松)・17(守野)・21(上賀)・27(中山)・35(湯本)は、レベル4・5の中学年以上に期待する課題追究思考の見られる発言や、課題追究過程についてメタ認知を働かせる発言が見られるようになった。

また、児童16(村松)・17(守野)・21(上賀)・26(田島)・27(中山)・35(湯本)のように、4月からレベル3までの能力を発揮していた児童が、約1年経った3月にも変わらずその能力を発揮していることが、本研究による成果とも言える。つまり、一度身に付けた話し合い方が剥離することなく定着している姿が見られる。

3月には、学級の11名の児童に、中高学年以上に期待している「状況のメタ認知」が時々見られるようになった。このような児童が育ったことで、3月になっても諸項目で「見たことがない」という結果の出た、課題の残る6名の児童も共に話し合うことができるようになっていく。このように「状況のメタ認知」に関わるレベル5項目に何らかの記号(◎・○・△)があるこれらの児童が、話し合いの中核を担い、場を引き上げていると考えられる。

つまり、グループでの親和的な話し合いは、11名の児童のような、話し合い全体を俯瞰し、話をしていない友達に考えを聞いて話を進めていく役割を担う児童が、6名の児童のような話せない児童に働きかけることで、彼らが話し合いに参加できるようになる成長を助け、また11名の児童もそのような経験を重ねることでその能力が確かなものになっていくという互惠的な関係によって成熟していくのであろう。

(表4に関する分析は、廣口・山元による稿である。)

6 実践の成果と課題

親和的に話し合う力を育てるということは、協同的な探究活動を遂行する能力を高めることに直結するというのが本実践を行って得た実感である。本稿で試みたトピック学習「2 A秋の図書かんまつりをしよう」は、企画立案・実行を小集団で進める協同的な探究活動である。また、その探究活動の中に親和的に話し合うためのスキルを育てることを意図している学習であった。

「話し合う力を見取る評価指標」を用いた評価によれば、「2 A秋の図書かんまつりをしよう」という具体的な行動に結びつく課題(トピック)は、話し合う力を高める上で有効であったと判断できる。この結果をもたらしたのは、この課題がこの時期の児童の心性にあっており、そのため児童が意欲を持ち続け、必然的なタイミングで話し合いスキルを学ぶ学習を織り込むことができたためと考えられる。

このようなトピック学習を本カリキュラムでは、表3に示したように学期に1回、計3回実施している。また、その他にも、絵本の読み合い活動を媒介にした言語コミュニケーション能力を育てる帯学習⁸、機会

表4 教師の観察評価

話し合う力を見取る評価指標

4人程度の小集団の話し合いにおいて、多数決ですぐに何かを決定するのではなく、多数決までの過程で自分の意見を自由に述べ合う話し合いを想定した観察結果 話題例：休み時間にみんなで仲良く遊ぶためにどうしたらいいか
 ◎…よく見られる ○…時々見られる △…話し合いの課題によっては見られる 空欄…見ることがない

レベル	内容	児童名																																					
		井口	大木	金田	神上	酒田	新庄	末武	杉元	高川	武田	富田	原山	前口	松元	三城	村松	守野	片部	合沢	古川	上賀	重本	杉山	草田	高橋	田島	中山	中田	中野	久山	馬川	宮田	森野	山村	湯本			
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 友達のことを真剣に聞くことができる。	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	
	3 「もう一回言ってみようね。」	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	
2 (自己発信)	1 課題について自分の意見を述べる。	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎		
	2 「○○さんが言ったけど、私は。」	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎		
	3 「Oだと思いません、わけは。」	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	
3 (他者知)	1 感情的にかならず、思いつく意見を言うことができる。	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	
	2 「自分の意見を述べても参加することはないよ。」	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	
	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を取り入れて、自分が納得したら譲ることができる。」	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎
4 (課題に沿って考えていくことができる。)	1 「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筋道を整理したり、まとめることができる。「仲良くするってどう思う？」	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎
5 (状況認知)	1 話し合いの途中で意見を整理したり、まとめることができる。「今の意見はどのくらいある？」	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎
	2 話し合いが進められているか判断しながら進めることができる。	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎
	3 「○○さんはどう思う？」	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎

編みかけは向上及び変化が見られた項目 児童名は仮名である

を捉えて実施したスキル学習の積み上げも行っている。「話し合う力を見取る評価指標」を用いて見取った結果は、これらの学習の積み重ねによる総合的な結果でもある。

このトピック学習－「秋の図書かんまつりに向けて、やりたい企画やアイデアを話し合いで出し合って決め、話し合いによって企画やアイデアを具体的にしていく学習」－は、今日求められている主体的協働的な学習過程を具現化する一例となりうるのではなかろうか。このトピック学習で具現化された学習過程とは次のようなものである。

- 1 児童の関心事から始まるトピックの設定（ただし、トピックの適時性、妥当性を担保するマトリックスを念頭に置いた教師の種まきも必要である）。
- 2 トピックウェブ等を活用してアイデアを広げ、価値ある学習になるよう誘う。
- 3 活動計画を児童主体で立て、進める。
- 4 小グループによる活動を中心にした自律的学習を展開させる。
- 5 学びの成果・学んだ技能を生活へつなぎ、活かしていく。

この学習過程は、学年を問わない本質的な学習展開の筋を示すものであり、学年があがるにつれて各過程の精度が高まるものではないかと仮説している。例えばトピックの質の高まりや、途中に挟むスキル学習の多様化高度化などである。これを追究することを今後の課題としたい。

謝辞 実践研究実施にあたり、快く共同研究を引き受けてくださった福岡教育大学附属小倉小学校および学級担任廣口知世先生に深く感謝申し上げます。どうもありがとうございました。

注および参考文献

- 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
- 2 山元悦子（2014）「小学校入門期の発達特性をふまえたコミュニケーション能力育成の研究－編み上げ型カリキュラム構築の試み－」『福岡教育大学紀要』第63号第1分冊 pp95-117
- 3 Tann,S.（1998）Developing Topic Work in the Primary School, London,The Falmer Press, P4 引用は、以下の書による。『総合的学習を作る』吉田貞介監修 黒上春夫編集 日本文教出版株式会社 1999 p43
- 4 同注3
- 5 英国における家庭科学習のためのトピックを示す資料として、Barbara Wynn “Home Economics Investigations” Oxford University Press（1988）が使われている。
- 6 青木幸子（2006）「英国における家庭科の学習目標とトピック学習の関係」『東京家政大学研究紀要』46集（1）pp43-54
- 7 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
この指標の15項目は、言語コミュニケーションの発達モデル（同上書 p338）の各モジュールを元に作成している。
- 8 この帯学習に関しては、右の論考にまとめている。山元悦子（2016）「小学校2年生を対象とした言語コミュニケーション能力を育てる実践の開発－絵本を媒介にしたシェアードリーディングの試み－」『平成27年度大学教員による附属学校・園との授業実践の研究』福岡教育大学教育学部・附属学校共同研究部会議