

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4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 Grade4 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29年10月2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。¹

主体的協働的学びを実現させるためにはどうすればよいのだろうか。児童の主体的な学習態度は、児童の意欲や疑問を尊重する学習によって生じてくる。協働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4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、平成27(2015)年度に実施した小学2年生対象の実践研究の継続にあたる。²

2. 1 トピック学習とはどのようなものか

トピック学習とは、主体的・協働的な学習を進めるために、「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)をめぐる、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」である。

「トピック学習」の発想を得た経緯や、トピック学習の理念については、先に論じてきたが³、その中でも、この学習によって育てたい児童の資質を次のように定めている。

- ・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。

また、「トピック学習」の特性について、次のように規定している。

- ・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分に位置づけられる。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 トピック学習の有効性

トピック学習の理念は、次のようなキーワードで整理できる。

「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」

児童の主体性を引き出すためには、学習のテーマが、児童のやりたいことであることが要件となる。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学習であることが有効だと考えられる。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、そこに学びがいや達成感が生まれる。また、必要な状況の中で必然的な言語スキルを教える機会が現れる。しかも、必要な状況の中で学んだスキルは、納得のいく実感的な方法として、後の様々な学習や生活の中で使える肌身についた実用的スキルとなり、定着していく可能性が期待できる。

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、児童にトピックの選定をゆだねるわけではない。トピック設定の際には、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、トピック設定にあたり、言語・言語生活・言語文化の三つの枠組を設定し、バランスよいトピック設定を配慮した。

表1は、トピック学習のテーマを選定する上で、国語科の教育内容を3つの領域で捉え、それぞれの下位領域と、そこで使われる学習材・学習媒体を整理したものである。

この表によって、トピックの選定が、児童のやりたいこと、教師の嗜好に偏った恣意的なものにならぬよう配慮している。

表1 バランスよいトピック選定のための領域／素材 改訂版

		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・書く・話し合い
		文章生活	物語文・説明文・科学的読み物・紹介文・観察記録・説明書・提案書・報告書
		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・カード・新聞・図鑑
	言語文化	伝統的言語文化	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)・動画メディア

2.4 小学4年生を対象にしたトピック学習で育てたい「話す・聞く」能力

以上のような特性を持つトピック学習は、主体性を持って協働して問題を追究しようとする資質を育て得る学習スタイルだと言えよう。そのような資質を基幹で支える言語能力は、言語コミュニケーション能力だと考える。学習指導要領の領域に即して換言するならば、話す・聞く・話し合う力である。そこで、この学習を通して育てたい言語コミュニケーション能力を「話し合う力」に焦点化し、これまでの実践を通して見えてきた話し合う力の発達段階を配慮しつつ、4年生で目指す指導事項を表2のように定めた。

この表を指針とし、トピックのテーマや学習活動の難易度、内容、展開を構想していった。

表2 話し合う力の内実とその伸長を見取る指標

平成28年度 4年生

学級の実態: いたい気持ち強い 他の子に反応を返すことが少ない 問題追究的な話し合いには慣れている

話し合いの段階	協同的關係ができています	聞き合う態度ができています	→問題解決(追求)型話し合い まとめるタイプ
話し合いの質	相手の話を興味を持って聞き、積極的に参加する	他者の考えを共感的に受容し、自分と他者を対象化して考えを発展させる	課題からそれぞれに追究し、整理したり結論を出したりする まとめる 共通点で括る 似ているところは 抽象度を上げる つまり 優先順位をつける 一番大事なものは 観点を立てて選択する この点から言うと○○だ
使われる言葉	<p>相手に反応を返す わかった 納得 そうかもしれん そうもいえるね そうかなあ ふーん それもあるね</p> <p>わかろうとして尋ねる どういこと? もっと聞かせて もっと説明して もうちょっと言ってみて</p> <p>相手の意図をわかろうとする こういうことがいいの? ○○さんが言ったのはこういうことだと思います</p> <p>相手の話を聞いて触発されていく ○○さんの話を聞いて思ったのは そしたらこうならん? あっそうか、だったらこうやん</p> <p>相手を尊重し、相手にわかるように意識して話す ね、聞いて こう思うんだけどどう? これとどうかな ここまでわかる?</p>		<p>司会 二つの話し合いに共通する役割 話し合いのタイプを意識する 話し合いの目的を意識する 話し合いの状況を意識する 時間は? ○君が参加していない 話がそれてるな</p> <p>→啓発的話し合い 広げるタイプ 課題について様々な考えを出し合い、見方考え方を多様化し(広げ)、精緻化する(深める) 検討する ほりさげる 深める 逆に言うと言換えると もし...だったら</p>

発達状況に応じて話し合う力を育てるための仮説: 2年生では、相手の話に関心を持って聞き、累積的に繋いでいくことを目指す。3年生は、繋ぎ方(展開)の質が多様化していく段階。4年生では、問題解決型話し合いと啓発型話し合いの分岐を意識し、話し合いそのもののあり方を意識することを促す。

指導の方針: 話し合いを対象化して検討する機会を設ける。どの学習でも小グループでの話し合いを活用し、話し合いを対象化してつかんだ、話し合いのあり方を意識して話し合わせる。個人の持つ課題を意識してそれぞれの方向に伸ばす。

2.5 トピック学習を織り込んだ国語科学習カリキュラム

国語科の学習は、基本的には国語教科書に用意された学習材や単元を基軸に展開される。けれども、聞く話す話し合う力や言語感覚、論理的に探究していく思考力などの指導事項は、日々の学級生活を通して土壌を耕すように継続的に積み上げていく指導が必要である。そのような国語科の特性に鑑み、トピック学習を織り込みつつ展開する国語科学習カリキュラムを作成した。

トピック学習は、数時間にわたって展開される単元である。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帯学習、教科書学習材を扱った学習によって構成される。

表3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。

表3 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・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28年度 4年生

トピックの種類 ①言語 ②言語生活 ③言語文化		トピックの領域	
		1 学期	2 学期
教室の言語コミュニケーション文化作り（聴き合い話し合う風土作り）	【受容性】 帯で行う継続学習 ・音読暗唱（短歌・俳句・名句・名言） ・名人見つけ ・なかよしトーク	考えを受け入れる教室 【受容性】	納得する話し合いができる教室 【協同性】
		協力して勉強ができる教室 【相互創発】	
言語生活	「漢字の組み立て」 「春の言葉見つけ」 「ばらばら言葉聞き取り」	「漢字辞典って何だろう」 「夏言葉見つけ」 「文と文とをつなぐ言葉」	「百科事典って何だろう」 「秋の言葉見つけ」 「冬の言葉見つけ」 「熟語の意味」
言語生活 談話生活	「よりよい話し合いをしよう～4A学級旗をつくろう～」 ねらい：目的に応じて、共通点を考えながら話し合うように話し合う	「ちがう考えでもなっとくできる話し合い～4A図書館改造大作戦～」 ねらい：提案したり、目的に応じて話し合ったりして、納得できる	「話し合いを見つめ直そう～思い出に残る4A最高の集いをしよう～」 ねらい：目的のものに立ち返り、考えを受け止めながら話し合う
文章生活	「物語のふしぎについて話し合おう」 ねらい：複数のあまんきみこ作品を読み比べて、物語の問いを解決していく （白いぼうし）（あまんきみこ作品）	「同じ年ごらの登場人物が主人公の物語を読もう」 ねらい：キーワードに着目し、題名にこめられた意味を考えながら読む（一つの花）	「物語のふしぎについて話し合おう」 ねらい：複数の安房直子作品を読み比べて、物語の問いを解決していく （初雪のふる日）（安房直子作品）
メディア生活	「段落のつながりを考えよう」 ねらい：読者を納得させる論の展開を考えながら読む （大きな力を出す）（動いて、考えて、また動く） 「附小新聞をつくろう」 ねらい：取材をしたり、わりつけを考えたりして新聞をつくる	「二つの詩を読み比べよう」 「説明の仕方の工夫を考えよう」 ねらい：対比の構造の効果を読み取る （アップとルーズで伝える） 「調べたことを、発表しよう」 ねらい：調べたことをポスターにまとめて発表する	「のはらうたの詩を書こう」 「本の帯をつくろう」 ねらい：興味をもったところを中心に要約する （うなぎのなぞを追って） 「わたしの研究レポート」 ねらい：調べたいことを決めて、報告する文章を書く
言語文化	「短歌・俳句に親しもう」		
言語文化 伝統的言語文化 メディア文化	読書会 （小さなお客さん）（山ねこことわり） （ほん日は雪天なり）（うんのいい話） （ゆずかげ通り三丁目）	読書会 （つり橋わたれ）（貝がら）（ボレボレ）（走れ）	読書会 （うさぎ庭の夜）（雪窓）（声の森） （きつねの窓）（走れ）
「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（継続学習）			

3 実践の実際 I

3.1 トピック学習の実際—4A 図書館改造大作戦—違う考えでも納得できる話合い—

3.1.1 トピック選定の意図

4年生は、思考力の発達段階からみると、他者の立場に立って物事を考えたり、自分の考えを客観的に見たりすることのできる時期にある。また、集団としての観点から見ると、仲間意識が高まり、組織的・集団的な行動をするようになる時期である。一方で、自分なりの判断力も高まるため、激しく自己主張をする姿が見られるようになり、発言力の強い子どもの意見が通りやすくなる。

そこで、本単元では、集団決定の場がある学級活動との関連を図り、発言力ではなく、「目的そのものについて立ち返ったり、相手の考えを受け入れたりしながら、考えを深めて納得する話合いをする力」の育成をねらって、「話し合うこと」の学習材を開発することにした。

1月、クラス替えがあることを見据えた子どもは、学級会において「思い出に残る4A 最高の集会所がしたい。」と、プログラムについての話合いを始めた。しかし、一人ひとりの思いが強く、簡単に決まるであろうと考えた「みんなで歌う歌」すら、納得のいく話合いで決まらない。子どもたちは「このままの話合いだと、『思い出に残る4A 最高の集会所』はできないのではないか。」という問題に直面した。この単元（トピック学習）は、このような、子どもの生活の中から生まれた問題から立ち上げ、その過程で「考えを深めて納得する話合いをする力」を付けていくことをねらいとしている。

3.1.2 単元の目標

〈国語への関心・意欲・態度〉

○ 「思い出に残る4A 最高の集会所をする」という目的について、自ら考えを話したり、聞いたりして、進んで話し合おうとする。

〈話す能力・聞く能力〉

○ 「思い出に残る4A 最高の集会所をする」という目的について、立ち返ったり、相手の考えを受け入れたりしながら、考えを深めて納得する話合いをすることができる。

〈言語についての知識・理解・技能〉

○ 話合いの言葉には、話し手や聞き手の思いが込められていることに気付くことができる。

3.1.3 単元計画

第1次 1時 今までの話合いを見つめ直し、学習問題を設定する。

2時 学習計画を立て、考えを深めて納得しながら話し合うポイントを考える。

第2次 1時 「思い出に残る4A 最高の集会所をする」という目的について、グループで考えを深めて納得しながら話し合う。

2時 「思い出に残る4A 最高の集会所をする」という目的について、話し言葉と思いを結び付けて話し合う。

3時 「思い出に残る4A 最高の集会所をする」という目的について、学級全体で考えを深めて納得しながら話し合い、考えをまとめる。

第3次 1時 目的について、考えを深める話合いをしたよさについて振り返る。

3.1.4 授業の実際

ここでは、本単元のポイントとなる、第1次と2次を中心に説明したい。

第1次1時では、「納得するまで深く話し合って、思い出に残る4A 最高の集会所をしたい。」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、単元導入前に行った「思い出に残る4A 最高の集会所」の話合いの映像や、1, 2学期で学んだことについて振り返る場を設けた。

【手立て：学級会の話合いの映像の提示、既習学習の振り返り】

「この前の集会所の話合いは、みんな納得できていなかったよね。今の自分たちの話合いには何が足りないのかな。振り返って、自分たちの話合いを見つめ直してみよう」と投げかけたところ、子どもからは、「学級会での話合いで、全く納得できなかったのはどうしてだろう。」「話し合った内容が薄かったな。もっと濃い話合いをしたら納得できるのではないかな。」「『深める』と『濃い』は、似ているのではないかな。」な

ど、様々な問いが出てきた。そこで、学習問題をつくるために、今の自分の話し合いに対する問いをノートに書きだすことにした。

第1次2時では、第1時に各自が出した問いをまとめた資料1を作成、配布した。作成のポイントは、子どもに立ててほしい学習問題をキーワードにして、問いを分類しておき、提示することである。

【手立て：話し合いの問いを分類したシートの提示】

目的についての問い

みんな目的をわすれて話し合っていたね。☹

目的をわすれていて、質問することが少なかったね。☹

目的をわすれていたし、イメージする集会在、それぞれちがうのではないかな。☹

今までは、目的を考えて集会をしてきたよ。☹

話し合いでは、目的に合った考えを出すことが大事だよ。☹

目的に対する考えをもつことができていないのではないかな。☹

自分の経験を理由付けて、目的にそうすることが大事なのではないかな。☹

話し合いでは、目的が一番大事なのではないかな。☹

「思い出に残る4A最高の集会」という目的にそって話し合わないかね。☹

考えを深める話し合いについての問い

ずっと、同じ考えが続いてばかりの話し合いだったな。☹

考えを「深めるなっとくパターン」の話し合いをしたいな。☹

賛成か反対かということばかりの話し合いが続いたな。☹

もっと濃い話し合いをすれば、まとめ方も濃くなるのではないかな。☹

まとめようとするばかりの話し合いだったな。☹

いいところだけ主張しないで、わるいところもしっかり話し合うといいかも。☹

考えを深める話し合いも、「話し合いピラミッド」のように図がかけそう。☹

考えが深まってないから、まとまらないのではないかな。☹

考えを深める話し合いの図がかけそうだよ。☹

考えが深まる、濃い話し合いではなかったね。☹

見通しについての問い

2学期の話し合い方が役に立つのではないかな。☹

今までの話し合いの映像やファイルを見直してみたらどうか。☹

2学期の国語ファイルをチェックしてみたらどうか。☹

今までの映像を見つめ直して、話し合いのポイントを復習したらどうか。☹

なっとくについての問い

多数決をとっても、もやもやしない、納得できる話し合いがしたいな。☹

みんな自分の考えを主張すぎて、なっとくできないよ。☹

多数決をとった後に、文句を言っただめだよ。☹

一人一人が、歌に対する主張をしすぎて、聞き手はなっとくできないよ。☹

話し合い方についての問い

この話し合いは、まとめられないのではないかな。☹

自分の経験を理由付けすることが足りなかったね。☹

「提案→なっとく」が必要なのではないかな。☹

理由付けすることが足りなかったね。☹

もっと話し合っ、提案することが大事ではないかな。☹

第一回「思い出に残る4A最高の集会」の話し合いのふり返り

資料1 学級会での話し合いをふり返ってもった問いを分類したシート

前の学習でみんながもった問いをまとめたものだよ。これらの問いをもとにすると、どんな学習問題がつかれるかな。」と問いかけた。

子どもは、資料1の問いをもとに、「どんな話し合い方をすれば、考えを深めて納得できる話し合いができるのかな。」という問いを見いだした。そして、「思い出に残る4A最高の集会にするために、話し合いを見つめ直し、考えを深めて納得する話し合いをしよう。」という学習問題をつくり、「話し合いを見つめ直そう～考えを深めてなっとくするために～」という単元のテーマが生まれていった。その後、「1, 2学期に見付けてきたように、考えを深めて納得する話し合いにも、『なっとくポイント』があるのではないかな。」など、学習の内容と方法の見直しをもち、学習計画を立てることができた。

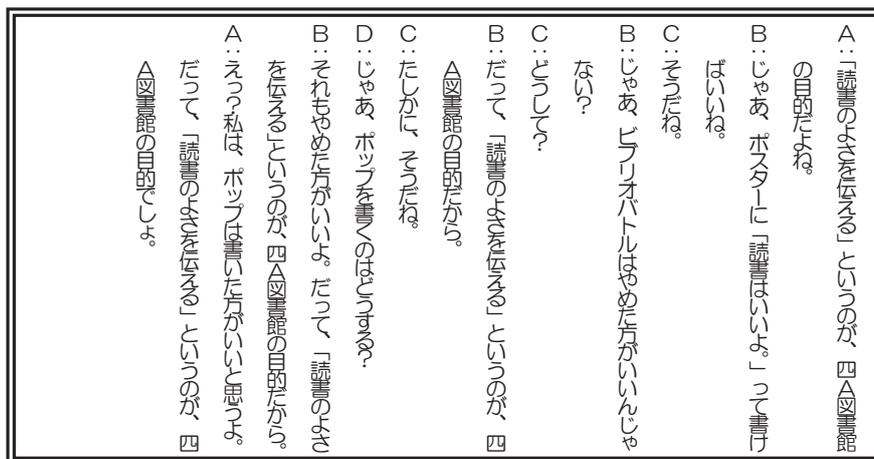
第1次のポイントは、子どもと一緒に単元のテーマを決めることである。単元を教師から一方的に与えても、主体的な学びにはならない。単元は、子どもの生活の中から生まれた問題→学習問題→単元の順で生起するものなので、教師の教えたいことが子どもの生活の中になれば、種まきをする必要がある。本単元の場合は、子どもから自然に「集会の話合いがしたい。」という声が出たが、もしそうでない場合は、子どもが「4A最後の集会について話したい。」という思いをもつことができるように、教室にこれまでの集会の写真を掲示したり、4Aで最後にみんなでしたいことを募集するポストを設置するなどの種まきをし、その上で、学習問題をつくっていくのである。単元は、学習問題のキーワードを取り出してつくるものなので、学習問題なしに単元が生起することはありえない。

第2次では、考えを深めて、納得する話合いができるように、「納得ポイント」を見つける学び合いを仕組んだ。

ここでは、子どもが新たな知識・技能を獲得した第1時について具体的に説明していきたい。第1時では、2学期単元「ちがう考えでもなっとくする話合い～4A 図書館改造大作戦～」での話合いを例に、教師によるサンプルCDを流し、資料2のように、その話合いを文字化したワークシートを提示した。サンプルCDは、ボイスレコーダーに音声を録音して、CDに取り込み、自作したものである。このサンプルの特徴は、「目的」という言葉は使っているが、その内容が「読書のよさを伝える」という抽象的なものであり、話合いが深まっていないところにある。これは、話合いの中で「目的」という言葉を使うことはできていても、その具体を考えて話し合うことができているという子どもの課題を踏まえたものである。このサンプルCDを流し終わった後、次のようなゆさぶり発問をした。

【手立て：話合いのサンプルの提示とゆさぶり発問】

・話合いのサンプル



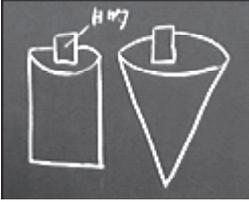
資料2 考えを深める話合いのサンプルの文字化

・ゆさぶり発問 「この話合いは、すごく考えが深まっていたでしょう。」

すると、子どもは、「深まってない。だって…。」「深まりそうなところで…。」「何か、今ちょっと掘り出し始めたような…」とつぶやき始めた。そこで、話合いを文字化したワークシートに気が付いたことを書き込む場と、それをもとにグループで考えを交流する場を設けた。その際、この後の全体での交流で、「目的」について考えるという学びを焦点化するために、教師は、「目的」という言葉に注目しているグループを見つけ、記録をとっておく。もし、ワークシートに「何を書いてよいかわからない。」という声が出たときには、「『いいな。』と思うところには赤線を、『よくないな。』と思うところには青線を、『気になるな。』という言葉には丸を付けましょう。」と具体的に指導していく。その中で、書き込みをしている子どもがいたら、「○○さんは、気が付いたことをこのように書き込んでいるよ。こうすると、理由がよくわかるね。」と紹介し、価値付け・称賛すると、学びが広がっていく。

資料3は、全体での学び合いの様相である。

C1： ぼくは、図にかいてみると、今の話し合いは、下の図のようになっていると思います。これが、「目的」の中心となる棒。



全員： ああ！！

C1： 「目的」にくっついた話し合いをどんどん続けているけど、ぼくたちが目指しているのは、この「目的」の中心となるものに対して、どんどん話し合いを深めていっている右側の図だから、「目的」に話し合いが付き添いすぎている今の話し合いは、だめだと思います。

C2： C1さんに繋げるんだけど、最初のところで、「『読書のよさを伝える』というのが四A図書館の目的だね？」って確かめてますよね？なのに、また、ここで、「ポップを書くのはどう？」とか、ポスターとかいろんな意見を出してますよね？

全員： うん、そうそう！

C2： 一つのことを深く話し合っていないですね？一つのことを深く話し合ったら、えっと…話はまとまるんだと思います。

C3： ぼくが思うには、「目的」だけに注目していて、質問がないんですよ。

全員： そうそう！

C3： 反応や質問がないと、真の意見というのが成り立たないんです。さっき言ったC1くんのこういう（右の図を指す）…。質問がないと、ここまで成り立たない。だから、「目的」だけに注目しすぎていると、こういうふうになんでも賛成になってしまうと思います。

複数： ああ！

C3： 何でも賛成ではなくて、もっとじっくりじっくり話し合っていないといけないと思います。

C4： Bさんで例えるんだけど、「だって読書のよさを伝えるのが四A図書館の『目的』だから。」と、「目的」が理由になっているんですよ。

C5： 理由か！それは思いつかなかった。

C3： だから、〇〇さんが言っていたんだけど、「目的」が理由になったら、ただの言い訳みたいに、「だって『目的』だもん。」と言ってしまふ。ピブリオバトルだったら「本が好きではない人は楽しめないんじゃない？」と、そういうことを言ったらいいけど、このままだったら、「『目的』が理由だもん。」と言って、何でその「目的」がだめなのかとかいいのにかについての理由は聞いていない。だから、ぼくは、「目的」が条件になっているから、この話し合いは、ちょっと成り立っていないんじゃないかなと思います。

複数： それに！C3くんが言ったことを図にかいて！いいところもあって！

C6： ここに、「じゃあポスターに『読書はいいよ。』って書けばいいね。」って書いてあるじゃないですか。ここは、その次のCさんが「そうだね。」ってすぐ納得しているから、ここで本当は理由を聞けば濃い話し合いになっているのに…。

C5： 理由付けが足りないのか！

C6： ここですぐ納得しているから、薄い話し合いになっていると思います。ここで理由を聞いて、それから深めていけば、濃い話し合いになったと思います。

複数： そうよね。

T： みんなの考えを聞いてみると、「目的」「目的」と言っているけど、C1くんが言ったように…。

複数： 深まってない。まとまってない。

T： 「だって『目的』だもん。」という言い訳ばかりみたいになっているんだね。

C6： 「目的」イコール理由じゃない。

資料3 話し合いのサンプル提示後の全体での学び合いの様相

資料3の傍線部からわかるように、サンプルを提示したことで、子どもは、4つの改善点を見つけていった。特に、本単元の目標である、「目的」についての意識を高めていったことがわかる。そこで、今度は、資料4のような話し合いのモデルを音声CDとともに提示した。このモデルの特徴は、「そもそも」と今までの考えに一度立ち返る、詳しく尋ねる、考えを確かめるという話し合い方を通して、「目的」についての考えを深めているところにある。

【手立て：話し合いのモデルの提示といざない発問】

・話し合いのモデル

A：「読書のよさを伝える」というのが、四A図書館の目的だね。
B：でも、そもそも「読書のよさ」って何かな。
C：「私は、本を読んだら想像が広がる」ということだと思うよ。
B：「想像が広がる」ってどういうこと？
C：たとえば、「白いほし」を読んだときに、女の子はちようちよかな、ちがうかなって、いろいろ考えながら読んだら楽しかったでしょ。それが、想像が広がるということかな。
B：そういうことね。ほくが考える「読書のよさ」は、Cさんとはちがうんだけど、「自分がかわる」ということだと思うよ。
C：「自分がかわる」って、どういうこと？
B：本を読んで、勇気をもらったことがあるんだ。
D：へえ。読書には、人をかえるよさがあるんだね。
A：じゃあ、「読書のよさを伝える」ということは、「想像が広がる」とか「自分がかわる」とかいうことになるね。だから、「想像が広がって、自分がかわる」アイデアをもう一度、選んでみようよ。

資料4 考えを深める話し合いのモデルの文字化

・いざない発問 「では、この話し合いは考えが深まっているかな。」

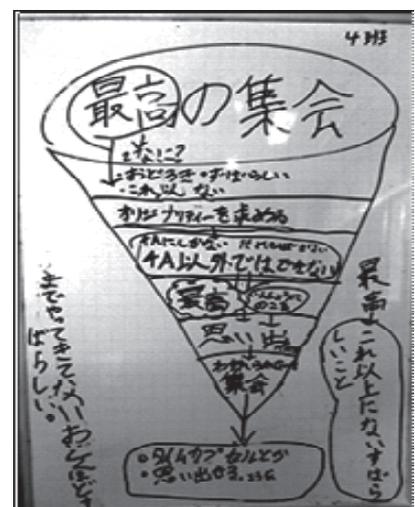
音声CDを流すと、Bさんの一番始めの「そもそも」を聞いた瞬間、複数の子どもが「ああ！この言葉が出たら完璧！」と大きな反応を見せ、一斉にワークシートへの書き込みが始まった。そして、音声CDを全て聞き終わった後に、「わあ！すごい！さっきの話し合いより、とてもいい！」と声が次々と挙がった。そこで、話し合いのサンプルのときと同様、個人→グループでの学びの後、全体での学び合いを行った。資料5は、その様相である。

- C 7: 今さっきの話合いのときは、ほとんど質問がなかったじゃないですか。だけど、この話合いは、質問が何個もあるし、さっきと違って、「目的」もそこまで出てないじゃないですか。だからこっちのほうがいいと思います。
- 複数: それに! 似ていて! しかも! まだあって!
- C 8: 私は、ここのBさんの「本を読んで勇気もらったことがあるんだ。」というところがいいと思いました。
- C 6: 確かに、そこもいい。
- C 7: 理由は、自分の経験を言っていて相手を納得させているから、本当に自分がこうなったと言った方が、みんなも納得しやすいからBさんの経験を言っているところがいいと思いました。
- C 9: 質問のことなんだけど、前の話合いは「どうして?」で終わっていましたよね。でも、その次の話合いは、「でも、そもそも、読書のよさって何かな。」と、自分が知りたいことをどんどん話し手に追跡しているんですよ。だから、一回目は「そうだね。」とすぐ納得しているけど、二回目はすぐ納得しないで、「えっ、どうして?」とか、「経験があるんだ。」とか、「広がることはどういうことかな?」という、相手に対して優しい質問をしています。話の立て方が二回目の方がいいと思います。
- 複数: はい! それに繋げて!
- T : 今、「そもそも」というところに注目していただけど、ここに注目した人はいるかな?
- C10: 私は、一回目の話合いは、ただ賛成していて質問がないから、本当に納得しているように思えないんだけど、二回目は、「そもそも」と言っていて、これは、「思ったんだけど」というのと同じだから…。
- 複数: ああ。
- C10: だから、本当に、「これが分からないと次のことが分からない。」ということだから、その最初の第一ステージみたいなのところ、その時点で深めているんだなと思いました。
- 複数: 付け加えて! それに!
- C11: 「そもそも」というのは、何か、話合いの根本から「こうじゃないかな。」とじっくり濃く一つのことについて話し合っていると、ぼくは思うから、「そもそも」がキーワードなんだなと思います。
- T : 今のみんなの考えを聞いていると、やっぱり二回目の方が。
- 複数: 前より断然いい。
- T : 読書のよさが、根本から考えたり、質問したり、詳しい理由を言ったり、経験を言ったりすることで、「こういうことね」と深くなっていくということがわかったね。

資料5 話合いのモデル提示後の全体での学び合いの様相

資料5の傍線部からわかるように、モデルを提示したことで、子どもは、考えを深めて納得するポイントは、「経験を言う」「詳しく質問する」「『そもそも』と一度立ち返る」であるということに気が付きいた。学びを焦点化するポイントは、「そもそも」に着目した瞬間を取り上げて、そのよさを考える場を設けることである。

このような話合いのポイントを見つけた上で、第2時、3時では、「思い出に残る4A最高の集会をする」という目的について、まずは、資料6のようにホワイトボードを用いてグループで学び合い、その後、資料7のように、全体で学び合った。



資料6 4班の書いたボード

- C12: 最高だと思いつにに残るといふことだから、段々、「楽しい」「今までと違ふ」「感動」などがあると最高が満たされて、その最高が、忘れられなくなつて、最高があるから思いつにに残る…。分からなくなつたので助けてください。
- C13: C12さんが言いつたいのは、「最高の集會」があるから「思いつにに残」つて、なぜ「思いつにに残る」かといふと、「最高の集會」をしたからなんですよ？それが、きつと言いつたいことで、その中にも、「感動」「残る物」があるから思いつにに残つて、集會があるといふことだと思いつます。
- C14: みんなが言いつたいのは、要するに、「思いつにに残る」から「最高の集會」になる。だから、この二つは同じ意味として、とても価値が高いもの。この今から計画する「最高の集會」は、四Aが今までしてきたものの中で、もっと価値が高いものなんですよ？
- 全 員: ああ。うん。
- C14: だから、「最高の集會」「思いつにに残る」の後に、「大人になつても忘れない」「今までみんなでがんばつて駆け抜けてきたから、印象に残る」などが回つてきて、「最高の集會」の中でも一番深いところに「思いつにに残る」が来て、「思いつにに残る」の一番深いところに「最高の集會」が来るのではないかなと思いつます。みんなの考えを聞いてこのように思つただけで、どうですか？
- 全 員: う～ん。
- C15: ぼくは、さっきC14さんが言つていたんだけど、「思いつにに残る」のは「最高の集會」があるからと言つていたじゃないですか。その「最高の集會」の発信源が「オリジナリティを求める」といふことだと思つたんですよ。
- 全 員: う～ん。ああ！
- C15: オリジナルを求めたら、さっきC14さんが言つたように、「今までにない」とか「刺激的」とか、今までにないことがあるから「最高の集會」ができるんですよ。今までの平凡な、今までと全く同じプログラムの集會だったら、「思いつにに残」らないのではないですか？
- 全 員: ああ！ああ！確かに！
- C16: それだったら、いつもの集會だね。
- C15: 今までの集會とレベルが同じで、でも今回するのは、レベルが最高の集會だから、オリジナリティを求めて、成功したら印象に残る、印象に残つたら、思いつにに残るじゃないですか。そして、思いつに残つたら大人になつても忘れないのではないですか。だから、発信源はオリジナリティを求めることにあつると思いつます。

資料7 「思いつにに残る 4A 最高集會」とは何かといふ全体の学びの様相

成果

子どもは、考えを深めて納得する話合ひのポイントを用いて話し合つたことで、「思いつにに残る 4A 最高の集會」を「今までの中で最も価値が高く、苦勞して、自分たちの手で創り上げ、4A 以外ではできないオリジナリティがある、感動が残る集會」と考え直し、本単元終了後、集會の話合ひを再開しました。その結果、単元前に決まらなかつた歌は、4A の一人ひとりのよさを入れたオリジナルの替え歌に決まり、新しいプログラムも加わるなど、集會は、4A 全員が納得のいくものとなつた。

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つたスキル学習である。「なかまづくりトーク」と称されるこの学習活動は、2年生でも行つてきた。4年生の実践でも行つたこの活動のねらい・方法・成果を示しておく。

ねらい: 話合ひの目的（考えを累積するのか・考えを一つにまとめるのか）を考えて、異なる考えを臆せず出し合ひ、他者の考えを受け入れたりして、協働的に話し合う。

(参考: 2年生を対象にしたなかまづくりトーク実践のねらい: 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、箱の中に入つている 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分間話し合しましょう。」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

4年生の協同的な話し合いでは、自分と異なる考えをいかに受け入れるかということが重要である。そこで、話し合いの話題を、たくさんの考えが出るような話題にした。例えば、「あなたの好きな歴史上の人物は誰ですか。」「あなたがおすすめる読書の秋にぴったりの本は何ですか。」「北九州に来られた方におすすめるものや場所は何ですか。」などである。



成果

子どもからは、「答えは同じなんだけど、理由が違って…。」というように、共通点や差異点を明確にする発言や、「それもあるよね。だって、…だからね。」と他者の考えを認めた上で、自分の考えを付加したりしたりする発言が聞かれるようになった。共通点や差異点を明確にするようになったのは、教師がベン図を板書することで、考えを可視化していったことも影響していると考えられる。このような、話題の工夫や考えの可視化によって、子どもは、協同的に話し合うスキルを身に付けていったと考えられる。

5 実践の実際Ⅲ 「名人カード」を使って一人ひとり児童の良さを価値づける

名人カードとは、5 cm×20 cmの画用紙の右寄りに「名人」とだけ記入したカードのことである。国語科の学習に限らず、よい話し手・聞き手を価値付けるためのカードである。そのカードのみ複数枚準備しておき、価値付けの言葉を記入すると、「○○名人」というカードができあがる。5 cm×20 cmの画用紙にしたのは、机の前面に貼ったときに、ぴったりと収まるからである。

4年生には、「うなずき名人」「視線名人」のように、態度で価値付けたものもあれば、「いいね名人」「なるほど名人」のように、共感する言葉を価値付けたもの、「共通点を見つける名人」「問いをもつ名人」「考えを比べる名人」のように、反応の言葉から推測される思考を価値付けたものまであった。

はじめは教師が、「今の言葉は、話し手が喜ぶ言葉だね。」と話し手・聞き手にとってどのようなよさがあるのかを説明した上で、「だから、『なるほど名人』だね。」と言って、カードに記入し、子どもに渡していった。すると、子どもは、もらったそのカードをうれしそうに机の全面に貼るのである。時間が経つと、数人の子どもが、名人カードをもらっている友達ともらっていない友達がいることに気付き始める。すると、子どもは、全員が何らかの名人になるように、教師が気が付かなかったよさを見取り、「先生、今の○○くんの反応は『共感名人』ではないかな。」「先生、『共感名人』を○○くんにあげたらどうですか。」と互いの話し方・聞き方のよさを見つけていった。

このように、名人カードでの価値付けは、名人という言葉が子どもの話す・聞く意欲を喚起するとともに、お互いによい話し手・聞き手になろうとする態度や、協同的な話し方・聞き方が身に付くのに有効な手立ての一つとなったと考える。

(3・4は、廣口知世教諭による稿である。)

6. 検証

6.1 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、「学級旗づくり」「学級の図書館改造（学級内の図書コーナーの整備）」「最後の学級集会の企画決定」というもので、いずれも児童の学級生活に根ざしたテーマであった。

これは、トピック学習の理念である「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」となることを意図したためである。2年生で実施したトピック学習では、自分たちで考え出し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以下のようなテーマを設定している。³

「2A 秋の図書かん祭り」ねらい：グループで話し合って考えを出す（11月）

「1年生のおこまりかいけつ方ほう」ねらい：グループで話し合って考えをまとめる（2月）

4年生のトピック学習は、2年生同様に、自分たちの活動が学級生活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とる学習である。

両者の違いは、2年生時のトピック学習が、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、4年生では学級全体で考えを集約してまとめる過程に、話し合いそのものを対象化して見つめる学習を織り込んでいった点である。この点でトピック学習の精度の高まりをねらう意図があった。

このような学習の精緻化によって、子ども達は、話し合いそのものを対象化し、よりよい話し合い方についての自覚を持ったか、またそのような話し合い方が児童に獲得されたかを、「話し合う力を見取る評価指標」（教師の観察）の結果で分析してみたい。

表4 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、多数決ですぐ何かを決定するのではなく、決定する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て作成

◎…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	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35				
H25年度入学 4年生		I	U	O	K	K	K	K	S	S	T	N	H	F	F	H	M	Y	U	U	K	K	S	S	T	T	T	N	H	M	M	M	M	M	M	R			
1	何が見えかわっ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	話し合いに参加しようとして静かに反応している。「もう一回言ってみようね。」	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	
1	課題について自分の意見を出せることができる。	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	
2	友達のことをよく聞いて発言することができる。「○○さんが～言っていたけど、私は、」	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	
3	自分の意見を理由や補強で説明して伝えることができる。「○○だと思えます、わけは、」	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	
3	感情に任せず、穏やかに意見を言うことができる。「～だと思いませんか。」	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	
3	自分の意見を述べた後、相手に意見をいいて、相手の意見も取り入れて、自分が納得したら譲ることができる。「わかった、いいね。」	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎
1	課題について考えを深めていくことができる。「今考えないといけないのは、」	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	
2	友達を助けて考えを進めることができる。「こういうのは、」	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	
3	課題について検討し、理由を述べた後、自分の意見を述べることができる。「仲良くするってどうしたらいいかな？」	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎
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。「今までの意見を22つに分かれるね。」	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	
2	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。「今までの意見を22つに分かれるね。」	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	
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？」	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	

縦横は向上が更なる部分

15項目の達成率は下記の結果となった。

表5 話し合う力を見取る評価指標（集計版）

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、決定するまでの過程で自分の意見を自由に述べ合う話し合いを念頭に置いた指標

◎…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…見たことがない

		話し合う力を見取る評価指標		◎ 11月→3 月	○ 11月→3 月	△ 11月→3 月	空欄 11月→3 月	3月 ◎+○の 割合
		数値は36人中の人数を表す						
項目	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	23→23	11→11	0→0	0→0	100%
	2	友達の考えを真剣に聞くことができる。		29→24	5→10	0→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。「もう一回言って。」「いいね。」		21→22	12→10	1→2	0→0	94%
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	27→21	6→8	1→5	0→0	85%
	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、」		16→16	15→16	3→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。「○だと思います。わけは、」		25→22	8→12	1→0	0→0	100%
3 (他者のメタ認知)	1	感情的にならず、穏やかに意見を言うことができる。「～だと思うけどどうですか。」	どの学年でも	20→22	13→10	1→2	0→0	94%
	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。」		22→22	8→12	4→0	0→0	100%
	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。」		16→15	16→14	2→5	0→0	85%
4 (課題のメタ認知)	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	15→17	15→15	3→2	1→0	94%
	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、」		9→6	22→24	2→4	1→0	88%
	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→18	15→12	0→4	19→0	88%
5 (状況のメタ認知)	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	12→14	16→18	4→2	2→0	94%
	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？」		21→21	10→13	0→0	3→0	100%
	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？」		12→19	16→5	4→9	2→0	75%

・項目1「協同性」、項目2「自己表出」について

全体を総じて見ると、達成率は75%を最低として、100%達成した項目が5項目ある。協同性については、最も達成率が高い。これはテーマに対するやりがいを感じ、意欲が高まっていたことによって積極性が教室の中に生まれた結果と考えられる。トピック学習への意欲は高かったようである。

また、項目2-3「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」も100%の達成率であり、この思考方法で考えを伝えることが定着していることがわかる。項目2-2「友達の考えとつないで発言することができる」は、94%の達成率である。これは、低学年の認知特性を勘案して設定した項目であるが、これについても達成度は高かった。

・項目4「課題のメタ認知」について

項目4は、課題そのものに注目し、吟味していく認知行為である。特に項目「4-3 課題について検討したり確かめたりする発言ができる」がそれにあたるが、この項目は、88%の児童が達成できている。この項目は11月の時点で19名(56%)の児童には見られることがなかった。それが3月にはすべての児童に見られる姿となり、成長が顕著にうかがえる。これは、3学期の実践による成果である。

3学期実践は、学級活動「思い出に残る集いにしよう」に向けて、みんなが納得いく話し合いの仕方を追究

する国語科学習が挟み込まれたものであった。どのような話し合いが良いのか、モデルを検討しながら目的に立ち返って検討することの大切さが発見され、それが実行に移された結果だと考えられる。項目4-1「課題に沿って考えていくことができる」の達成率が94%であるのがそれを示している。

それに対して項目4-2「筋道を立てて考えを進めることができる」は、達成率88%であるものの、◎（よく見られる）が6名、○（時々見られる）が24名であり、項目4-1（◎17名、○15名）、4-3（◎18名、○12名）に比べて幾分達成率が低い。目的を意識して考えることはできても、個人で筋道立てて考えをつくったり、集団思考の中で筋道立てて課題追究をすることについては、まだ教師の導きが必要であり、これからの成長を促すポイントとなるだろう。

・項目5「状況のメタ認知」について

項目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」、項目5-2「話し合いがそれなら軌道修正することができる」は、11月観察では、項目5-1に2名、項目5-2に3名がその姿を見たことがない状態であったが、3月観察ではすべての児童に程度の差はあるもののその姿を見るようになった。達成率は、項目5-1が94%、項目5-2は100%である。4年生は、学習を通して働きかければ、状況や課題に関してメタ認知を働かせながら話し合うことができると判断できよう。よって、この時期の児童の発達を促す方向（発達課題）を、状況や課題に関してメタ認知を働かせる思考活動を活性化させることにおくことが効果的であると考えられる。促せばできるようになる時期なのである。

項目5-3「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」については、11月時点ではその姿が見られない児童が2名いたが、3月にはすべての児童に程度の差はあるものが見られるようになった。この項目は達成度が最も低い75%である。しかし、この項目が11月から3月にかけてよく見られるようになった、ないしは時々見られるようになった児童は10名おり、上昇率は2番目に高い（上昇率1位は項目4-3の28名。2位は4-1と5-3の10名）。これは、追究課題である「みんなが納得する話し合い」になるためには、「○○さんはどう思う？」と一人ひとりの意見を聞く必要があったため、このような姿が見られるようになったのである。つまり、メンバーの納得を得ながら話を進める態度が、追究課題の内容と応じあって効果的に形成されたと判断できる。達成度の低さ（75%）の原因は、黙りがちで「どう思う？」と聞かれる側にあった児童（△：話し合いの課題によっては見られる）が9名いたため、数値としては低いものとなったと考えられる。

・項目3「他者受容・自他のメタ認知について」

項目3-3「自分の意見だけを通そうとせずに友達の意見の良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」については、達成度85%である。この数値は低いわけではないが、個人の11月から3月への変化を見ると、低下している（◎→○、○→△）児童が12名おり、15項目中最も低下度が高い。これは、意見の根拠や、根本に立ち返る（「そもそも…と考えようとする」）ことを大事にして考えようとしていたため、自分の意見をなんとか相手にわかってもらおうという気持ちが先行した結果と考えられる。2年生の実践では、意見が対立したとき、「譲ってあげる」という解決策がしばしばみられたが、4年生では、相手の意見と自分の意見を比べて考えることもでき、問題を納得するまで追究しようとする学習態度がこの学級には形成されているため、あっさり納得して譲る姿が減少していったとも考えられる。

「それなら、こうしない？」と、相手の意見を認めながら自分の意見とすりあわせ、発展的な意見を生み出していく思考方法を促すことが必要である。また、相手の考えを自分の中で咀嚼する間を大事にしたり、相手を配慮しながら主張するスキルを獲得させることも必要であろう。

・個人の実態について

3月の実態では、すべての項目について程度の差はあれ達成をあらわす姿が見られるようになった。同一項目で見取った2年生を対象とした実践の結果と比較すると、その成長は顕著にうかがえる。⁴

では、一人ひとりの実態はどうであろうか。児童34は、3月観察では、◎が5項目、○が7項目、△が3項目である。課題について自分の意見をつくることのできる（項目2-1）が△で、11月から3月にかけて下降した項目が最も多い児童であった。担任の観察によると、自分に自信がなく、グループ内での発言もできないことが多い児童で、全体の話合いの場で発言を促したところ泣いてしまったこともあるという。人の話は聞くが、そこから自分の考えを生み出すことが難しいようであり、この児童の考えを認めるチャンスがつかれなかったと担任は述べている。このような児童に対する指導としては、グループの話合いの中で、「○○さん、なんでここに線を引いてるの？」と発言を促すように尋ねあう関係をつくったり、不十分な反

応について「こういうことを言ってるの?」と汲み取って付加する聞き方を児童たちに習慣づけたり、「私が考えを話すから聞いてね。同じだったらそう言ってね」と反応を返すことによる参加をうながす仕方もあることを児童に教えることが考えられる。いずれもまずは教師が率先してやって見せ、児童の中にその姿が現れたときに価値づけることによって定着させていくことがよいただろう。

個人の能力・特性は多様である。一律に同じ方向へ伸ばしていくことばかりに着目しては、こぼれていく児童が現れる。それぞれの能力・特性に応じて課題をつかみ、それぞれの方向へ伸ばしていくことを基本的な指導方針としたい。そのために、この指標を用いて個人それぞれの課題を見取り、成長へのルールを見定め、児童に寄り添いながら声かけをしていく指導が求められよう。なかでも、指標として設定した姿が児童34のように学習するにつれて減少していくことは見逃してはならない問題である。この観点を持って児童の成長や課題を見取り、実践の成果を捉え、次への指針を設計していきたい。

(この分析は、廣口・山元の協議による稿である。)

7 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、児童の生活上の必要感をかき立てて児童からテーマが現れるように設定することの効果である。また、単元展開の中に対話や話し合い活動を設け、協働的自律的な学習展開をつくるという手法の効果も確認できた。学習展開の中に「話し合いの望ましいあり方」を対象化して学ぶスキル学習を織り込むことで、必要感のある状況で主体的に問題を追究し、話し合いの方法について学ぶ学習を仕組むことができたと考える。具体的には、児童が「そもそも」という立ち返る発想を促す言葉を獲得し、目的に立ち返って考える思考方法を使い始めたことが成果としてあげられる。問題として浮かび上がってきたのは、この時期の児童は、納得を求めて問題をどこまでも追究したい気持ちと、他者を受容し、状況判断によって自分の考えを語りたい気持ちとを調整する意識の間のバランスがとりにくい状態にあることである。前者は人間として本質的に価値ある気質の芽生えだと考える。後者は、社会的で円滑なコミュニケーションをすすめるためには必要な配慮と言えよう。どちらの成長に重点をおくのか。個人の資質に応じて両者の成長を調和的に図っていく配慮が指導者に求められよう。

今後は、引き続き発達状況に応じたトピック学習のあり方について学年ごとに追究し、年間のカリキュラムとして具体化していきたい。

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 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—小学2年生の国語学習を核として—」 『福岡教育大学紀要』 第66号 第1分冊, pp49-64
- 3 注2に掲載した論文参照。
- 4 注2に掲載した論文にこの結果は掲載している。