

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3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 3 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30年10月1日受付, 平成30年12月3日受理)

1 実践研究の目的と経緯

本実践研究は、平成28年度から継続して取り組んでいる、トピック学習による国語教育実践開発の一環にあたる。これまでに、小学2年生・4年生を対象にした実践カリキュラムを構想し、検証をしてきた。本稿は、これを受け、小学3年生を対象にした実践を報告するものである。これまでの実践に関しては、下記の論稿にまとめている。

論稿1 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—」『福岡教育大学教育学部紀要 第1分冊』第67集 PP27-42

2 トピック学習の理念と方法

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)をめぐって、話す聞く読む書く活動が有機的につながって展開する一連の学習のまとまり」を指す。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持っている。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狙えるように学習活動を配置している。

「トピック学習」の学習の理念については、これまでも論稿1, 2において述べてきたが、改めてここで確認しておきたい。

- ・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。

3 トピック学習で育てたい資質・能力

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、これまで実践を行っている。

- ・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。

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・2参照）。

4 カリキュラムデザインに関する3つのアプローチ

年間のカリキュラムを構想するにあたって、3つの機会を設け、相補的、有機的に学習が展開するように配置している。

1 帯学習として展開する「なかよしトーク」と日々の言葉がけによって、「情意的共感」「学級の言語コミュニケーション文化」を育てる。

2 トピック学習

3 機会を捉えて、比較、分析等の思考様式や言語スキルを育てる取り立て学習

小学2年生・4年生で実施したトピック学習のテーマを掲げておこう。これらのテーマは、バランスのよいトピック選定のための3つの領域（論稿2参照）を配慮し、当事者性・必要感・やりがい・実効性を念頭に置きながら選定され、実施したものである。

2年生 5月全2時間「学校の春を見つけよう」

11月全8時間「2A秋の図書かんまつり」

2月全7時間「話し合ってきめよう～1年生のおなやみかいけつたい～」

4年生 6月全8時間「学級で話し合おう～わたしたちの話し合いを見つめ直して～」(学級旗づくり)

11月全9時間「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～」

2月全6時間「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～」(思い出に残る4A最高の集会の企画を立てる)

3年生のカリキュラムを以下に示す。

5 実践の実際 I

5.1 3年生の発達特性とトピック選定の意図

3年生は、思考力の発達段階からみると、少人数のグループの話合いにおいて、「私は、こう思うよ。」「なるほど。確かに～だね。」と相手の考えを聞いて共感的に応じたり、「〇〇さんと似ていて…。」「〇〇さんと違って、…。」と考えの共通点や相違点を明確にしたりしながら話し合うことができるようになってきている。また、集団としての観点から見ると、学級全体で協力することは困難だが、少人数のグループ内で仕事を分担し、一つのことを成し遂げることに達成感を感じる時期である。一方で、話し合っているうちに、考えが広がりすぎて、話合いの目的から逸れていき、結果的にグループ内での考えがまとまらないという困難が生じてくる。

そこで、本単元では、目的に応じて、グループで考えをまとめるという話し合う能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学期から、本学級の学級文庫は3A図書館として開放しており、特に下学年が、本学級の子どもが書いた報告書や図鑑を読みに来ていた。その様子を見て、本学級の子どもは、「自分で本を作ってよかった。」と発言する等、自作の本を読んでもらうことに喜びを感じていた。そこで、学級文庫に、3Aの学習に関わる先生を中心とし、9名の先生の名前と写真だけを載せた教師自作の「附小の先生ブック」を置いた。表紙には、「先生の知られざる一面が分かる『附小の先生ブック』」と書いた。すると、「〇〇先生は、△△が得意だよ。」と自分が知っていることを付箋に書いてブックに貼ったり、「自分たちで完成させたら学校の図書館に置いて、全校のみんなに読んでもらいたい。」と発言したりするなど、「附小の先生ブック」づくりへの関心が高まった。そして、「9人の先生なら、4人ずつのグループに分かれて作ると早く出来上がるよ。」「9人だけではなくて、附小にいる先生たち全員をブックに載せたいな。」という発言も聞かれた。しかし一方で、「今までもグループで話し合うことはあったけど、考えがまとまらなかった。」という問題も出されていた。この単元（トピック学習）では、このような、子どもの生活の中から生まれた学習の必然性と意欲を基盤にして児童の話し合う力の課題である「目的に応じてグループの友達と考えをまとめる力」を付けていくことをねらいとして進めることとした。

5.2 単元の目標

国語への関心・意欲・態度

○「附小の先生ブック」づくりのために、グループの友達と考えをまとめる話合いをしようとする。

話す能力・聞く能力

○「附小の先生の知られざる一面がわかる質問を考える」という目的に応じて、話し合って質問をしばらくこむことができる。

言語についての知識・理解・技能

○「目的から考えると」という言葉には、話し手と聞き手の共通の思いや、目的に応じたよりよい考えが決まるというよさがあるということに気付くことができる。

5.3 単元計画 全7時間「考えをまとめる話合いをしよう－『附小の先生ブック』を作ろう－」

	主な学習活動	次時への問いを生み出す手だて	重視する評価の規準と観点
見 い だ す ・ 見 通 す	1 教師が作成した「附小の先生ブック」を基に、本単元を設定し学習計画を立てる。(1時間)	○ 教師自作の「附小の先生」ブックを提示し、「附小の先生のまだ知らない一面がよく分かるね。」とゆさぶり発問をする。	○ 附小の先生ブックづくりに向けて、自分が学んでいきたいことを書いている。 (国語への関心・意欲・態度)
	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p><単元を貫く問い(学習問題)> 全校のみんなに読んでもらう「附小の先生ブック」をつくるためには、附小の先生の知られざる一面がわかる質問をよく考えないといけないね。グループの友達とどのように話し合ったら、考えがまとまって、質問を決めることができるのだろう。</p> </div>		
	2 グループで、1回目の話合いをする。(3時間)		
	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p><問い> どんな質問をすればよいのだろう。</p> </div>		
	(1) 先生にする質問を個人で考える。 ①	○ 付箋に自分がしたい質問を書く場を設けた後、時間の都合上、先生に質問することができる項目がグループで3つであることを伝える。	○ 「附小の先生のまだ知らない一面がわかる質問を考える」という目的に応じて、質問を集めている。 (話す・聞く能力)
	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p><問い> どのように話し合ったら、グループで質問を三つにまとめられるのだろう。</p> </div>		

挑 む	(2) グループで、先生にする質問について話し合う。①	○ 話し合いの様相を映像で記録する。	○ 共通点や相違点を考えながら話し合っている。(話す・聞く能力)
	<問い> 質問を3つにまとめられなかったのは、どうしてだろう。		
	(3) 自分たちのグループの話し合いを分析する。①	○ 自分たちの話し合いを文字化したワークシートを基に、考えをまとめるポイントを見つける場を設ける。 ○ 目的に応じて考えをまとめていない話し合いのサンプルと、目的に応じてまとめているモデルを比べ、どちらの話し合いがよいか、一人学びをする。	○ 自分のグループの話し合いの方のよさや課題について話し合っている。(話す・聞く能力)
	<問い> どちらの話し合いがよいだろう。5つ目の「まとめるタイプ」の話し合い方は何だろう。		
生 か す ・ 広 げ る	3 考えをまとめる話し合いのポイントを話し合う。 1	○ 1回目の自分たちの話し合いの文字化を見直し、次にしたいことをグループで話し合う場を設ける。	○ 目的に応じて話し合いをするときに大事な言葉に気付き、話し手・聞き手の思いや、話し合いに与えるよさを考えている。(言語についての知識・理解・技能)
	<問い> 目的を考えて話し合いをすれば、本当にグループとしての考えはまとまるだろうか。		
	4 グループで、2回目の話し合いをする。 1	○ 第3時でつくったワークシートを基に、グループで話し合い、話し合いの様相を記録する。	○ 「附小の先生のまだ知らない一面がわかる」という目的に応じて、3つの質問を話し合っていて決めている。(話す・聞く能力)
<問い> 1回目より2回目の方が、よりよい話し合いをすることができただろうか。			
5 自分たちの話し合いの成長をふり返る。 1		○ 1回目と2回目の話し合いの文字化を比較し、まとめる話し合い方の変化と、これからできるようにしたい話し合い方を確認する場を設ける。	○ 考えをまとめるための自分の話し合い方を自己評価している。(国語への関心・意欲・態度)
<次単元への問い> 目的を考えて話し合いをすれば、どんな話題のときでも、グループの考えはまとまるのだろうか。			

5.4 授業の実際

(1) 問いをもつ・見通す段階

子どもが「『附小の先生ブック』をつくりたい。」という言語活動に対する関心を高めることができるように、資料1を背面黒板に掲示した。3年A組の学習に関わる先生を中心とした9名の先生の名前と写真だけを載せた教師自作の「附小の先生ブック」のページである。すると、子どもは、「『附小の先生たちのまだ知らない一面がわかる』と書いているけれど、名前と写真しか載っていないから、まだ知らない一面はわからないよ。」と発言したり、「○○先生は、△△が得意だよ。」と自分が知っていることを付箋に書いて貼ったりする姿が見られるようになった。言語活動に対する関心の高まりは、ねらいどおりになった。



【資料1 教師自作の「附小の先生ブック」のページ】

そこで、「9人の先生の『附小先生ブック』をつくりましょう。」と投げかけると、「附小には、もっとたくさん先生の先生方がいるよ。」「グループにわかれて、先生方のページをつくって最後にまとめたら、ブックができるよ。」「先生たちに質問をして、色々なことを聞いてみたいな。」など、学習の方法についての見通しをもち始めた。そして、「それでは、どの先生のページをつくるか、分担をしましょうね。」と投げかけ、誰がどの先生のページをつくるかということが決まった。一人の先生につき、4人のグループでつくることになった。「さて、グループにわかれてつくりましょう。」と投げかけると、ある子どもが「先生、つくると言ってもいきなりはつくれない。グループでつくるのだから、話し合いが必要だよ。」と言い出した。「今までの話し合い方では、『附小の先生ブック』は、つくれないのでしょうか。」とゆさぶると、自分たちの話し合い方についてのふり返りが始まった。既習の考えをまとめる話し合い方に対する子どもの考えは、資料2に示す通りである。

つまり、子どもは、既習の4つのまとめ方には、それぞれによさと欠点があると考えていることが明らかとなった。そして、「どのように話し合ったら、考えがまとまって、質問を決めることができるのだろうか。」

考えをまとめる話し合い方	よさ	欠点
1 多数決で決める。	どの考えに決まってもよいときに使える。	十分に話し合わないとき文句が出る。
2 賛成して決める。	気持ちよく、早く決められる。	賛成できる考えがないときには、まとまらない。
3 仲間分けをする。	多い考えが少ない考えにまとまる。	仲間が多くなりすぎたら、多数決で決めるしかない。
4 共通点でくくる。	みんなの考えが取り入れられる。	無理に共通点でまとめようとするところがある。

【資料2 既習の考えをまとめる話し合い方に対する子どもの考え】

という問いが生まれた。こうした子どもの声には、「考えがまとまる、5つ目のまとめ方を見つけない。」という願いが込められている。このような子どもたちが考えた学習の方法についての見通しや問いを整理し、「附小の先生のまだ知らない一面がわかる、『附小の先生ブック』をつくるために、4人で考えをまとめる話し合いをしよう。」という学習問題、「考えをまとめる話し合いをしよう～『附小の先生ブック』をつくるために～」という単元が生じた。

(2) 挑む段階

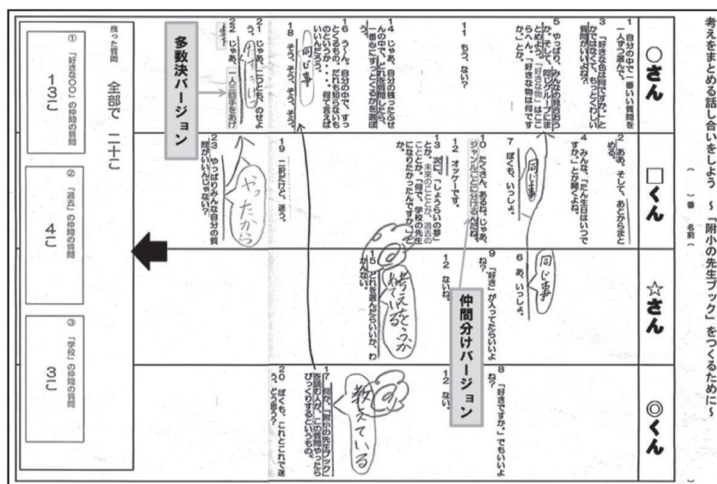
「グループで話し合って、担当の先生に質問をしたい。」という思いをもっている子どもに、「自分の担当の先生にしてみたい質問を書いてごらん。ただし、1枚の付箋に1つの質問ですよ。」と言い、付箋を渡した。子どもは、思い付いた質問を次々と付箋に書いていく。子どもが考えた質問のトップ5は、資料3に示す通りである。内容のほとんどは、自分が知りたい内容の質問であり、「附小の先生の知られざる一面がわかる質問」とまではいえない。そこで、「先生方に質問ができる時間は限られています。質問にすれば、グループで3つしかすることはできません。」と条件を提示した。

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 好きな食べ物は何ですか。 好きな音楽は何ですか。 何歳ですか。 どうして、小学校の先生になったのですか。 好きなことは何ですか。 |
|--|

【資料3 先生への質問トップ5】

質問を3つとしたのは、4人グループの誰かの考えを無くさなくてはならない状況をつくり、考えをまとめる必然性を出すためである。際限なく質問ができると思っていた子どもは、「ぼくたちのグループは質問がありすぎるから、話し合って3つにまとめないとイケない。」「一人一つずつ質問をするということができない。」と言い出し、グループで話し合って考えをまとめる切実感が生まれた。

そこで、1回目のグループでの話し合いを行った。子どもは、資料2に挙げた、既習の考えをまとめる話し合い方を活用しながら、どうにかグループで3つの質問にまとめていこうとした。しかし、3つの質問に決めることは、どのグループもできなかった。そこで、資料4のように、各グループの1回目の話し合いを文字化したワークシートを配付し、自分たちの話し合い方のよさと改善点を見つけて書き込む活動を設けた。そして、学級全体で話し合ったところ、「ぼくたちのグループは、仲間分けバージョンで話し合ったから途中まで考えがまとまったけど、それからどうしてよいか分からなくなった。」「わたしたちのグループは、『好きな食べ物は何ですか。』という質問をみんなが考えていたから、共通点バージョンと多数決バージョンを使ってこの質問を決めたけど、何だか普通の質問で面白くない。」等の発言が聞かれ、「もっとすっきりと質問がまとまる、5つ目のまとめタイプのバージョンがあるのではないかな。」という問いが生まれた。



【資料4 自分たちの話し合いの文字化に考えを書き込んだワークシート】

そこで、子どもが、「目的に応じて話し合う」という5つ目の話し合いの技能に気付くことができるように、自作の音声CDとともに、資料5の話し合いのサンプルとモデルを提示した。このサンプルの特徴は、目的を考えて話し合っていないため、自分がしたい質問ばかりが決まっているところにある。モデルの特徴は、目

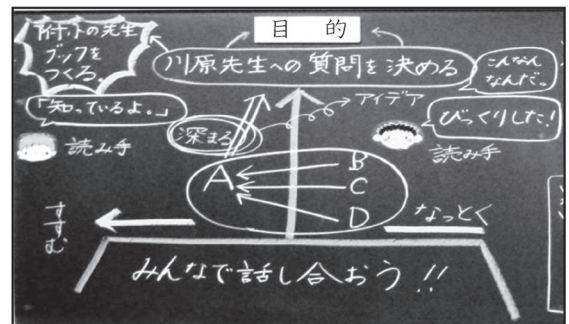
的を

<p>決まった質問</p> <p>好きな食べ物は何ですか。</p> <p>子どものころのゆめは、何ですか。</p> <p>どうして、算数の先生になったのですか。</p>	<p>【サンプル】</p> <p>A… じゃあ、自分がしたい質問を一人一つずつ出そう。わたしは、「好きな食べ物は何か。」と出してかという、川原先生の好きな食べ物を知りたいから。</p> <p>B… ああ、ぼくは、「子どものころのゆめは、何ですか。」子どものころのことを知らないから。</p> <p>C… ぼくは、「どうして、算数の先生になったのですか。」算数がどうして好きなのか気になるから。</p> <p>D… ぼくは、「好きな果物は何ですか。」好きな果物を知りたいから。</p> <p>A… じゃあ、四つ出したら、三つにまとめよう。</p> <p>B… Dさんの「好きな果物は何ですか。」は、Aさんの「好きな食べ物は何か。」の中に入らない？</p> <p>D… ああ、果物の食べ物の一つだからね。じゃあ、Aさんの「好きな食べ物は何か。」といっしょでいいよ。</p>	<p>決まった質問</p> <p>算数以外で、得意なことは何ですか。</p> <p>もし、たからくじが当たったら、どうしますか。</p> <p>どうして、算数の先生になったのですか。</p>	<p>【モデル】</p> <p>A… じゃあ、自分がしたい質問を一人一つずつ出そう。わたしは、「好きな食べ物は何か。」と出してかという、川原先生の好きな食べ物を知りたいから。</p> <p>B… でも、目的から考えると、「好きな食べ物は何か。」というの、やめた方がよくない？</p> <p>C… ああ、「附小の先生の知られざる一面が分かる質問を考える」というのが目的だったよね。</p> <p>D… そうよ。全校のみんなが知ってびっくりするような質問を考えるんだっつよ。</p> <p>A… そうだった。じゃあ、川原先生の好きな食べ物は知らないけど、知っても「ああ、そうなの。」ぐらいで、びっくりはしないか。</p> <p>B… Aさんの質問なら、「算数以外で、得意なことは何ですか。」の方が目的にあっているのではないかな？</p> <p>D… ああ、算数の先生だから、算数が得意なのは分かるけど、そのほかの得意なことが分かったら、読む人もびっくりするね。</p>
--	--	---	--

【資料5 目的に応じて話し合う技能に焦点化する話合いのサンプルとモデル】

的を考えて話し合い、「先生の知られざる一面が分かる質問を考える」という目的に応じた質問が決まっているところにある。

子どもたちは、「自分がしたい質問しか考えていない。」「右（モデル）の話合いは、目的を考えていて、『附小の先生ブック』を読んだ人が『知らなかった。』と思うような質問が決まっている。」等と気付きはじめ、目的に応じて話し合うことが大切であるという話合いの技能に気が付いた。そこで、子どもが、話合いの技能に立ち止まり、技能に込められた話し手・聞き手の思いや、話合いに与えるよさを問い返すことができるように、「右（モデル）の話合いは、みんなの考えが取り入れられていないから、かわいそうですね。」とゆさぶり発問をした。すると、子どもは、資料6にまとめているように、「右（モデル）の話合いは、みんなの考えは取り入れられてないけれど、Aさんの質問をみんなで考えてあげている。」「だから、読み手が『びっくりした。』『こんななんだ。』と思える質問が決まっている。」「みんなで目的を考えて話し合って、よりよい質問を決めようとしているから、納得しながら話合いが進んでいる。」と発言し、目的に応じて納得しながら話合いを進めるという「技能」を自覚し、話し手・聞き手がともに協力して話し合おうとする情意的要素の大切さや、このモデルには、目的に応じたよい考えが決まっていくなさがあるということを確認していった。



【資料6 目的を考える話合いについての子どもの考えをまとめた板書】

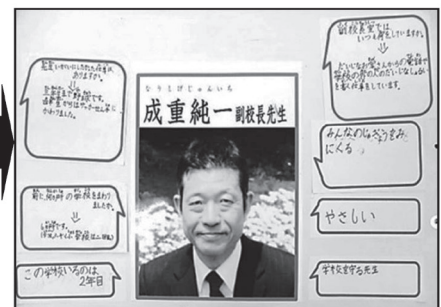
このようにして、目的に応じて話し合う技能と情意、認知を結ぶ学習を行った子どもは、グループで2回目の話合いを行い、目的に応じた3つの質問を決めることができ、相手の考えに応じる心やよさを感じていた。

(3) 生かす・広げる段階

グループで決めた3つの質問を基に、資料7のように担当の先生にインタビューに行き、その回答を基に、資料8のように、自分のグループのページをつくった。そして、各グループが作成したページをまとめ、学級で一冊の「先生たちの知られざる一面がわかる『附小の先生ブック』」をつくり、学校図書館に置いて、全校のみんな



【資料7 副校長にインタビューをする様子】

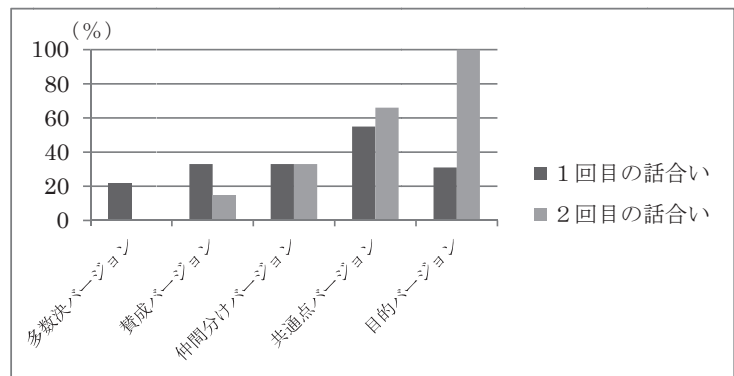


【資料8 成重副校長先生のページ】

なが読めるようにした。ふり返りでは、「先生たちにインタビューに行くときはどきどきしたけれど、友達と話し合ったから、インタビューすることができた。話し合っただけよかった」と記述した子どもが多く、相手の考えに応じ、協働的に話し合うよさを実感していた。

5.5 成果

資料9は、どのような話し合い方で考えをまとめているのかを、1回目の話し合いと2回目の話し合いで比較したグラフである。2回目の話し合いでは、全てのグループが目的に応じて話し合っていた結果から、子どもが話し合いの新たな知識・技能を身に付けたことが分かる。資料10は、本単元の子どものふり返りである。目的に応じるという技能のみならず、「相手の考えや気持ちを考えて話し合うと、自然と考えがまとまる。」「もよもよとした気持ちのない話し合いがしたい。」と記述しており、話し合いを支える情意や認知が大切だと考えていることが分かる。これらの結果から、話し合いの言葉に立ち止まり、その言葉に込められた話し手・聞き手の思いやを問い直すという見方・考え方を働かせながら、相手の考えに応じ、協働的に話し合うことができるようになったことが本研究の成果である。



【資料9】考えをまとめる話し合い方の変化

この学習を通してわたしは目的と相手の考えをまとめる話し合いには相手が大切だと気が付きました。相手の考えや気持ちを考えると話し合えると思います。今の時は何の考えか相手は、どうしてその考えをしたのか、そういうことを考えると、考えをまとめることができます。理由は、相手の気持ちからです。そのこと、目的を考えると、考えをまとめることができます。わたしはこの学習でこのようなことを学びました。

【資料10】技能・情意・認知を結んだふり返り

6 実践の実際Ⅱ 機会を捉えてスキルを獲得させるショート学習ークラゲチャートを用いて分析する

6.1 ねらい

3年生では、目的に応じてグループで考えをまとめるという話し合う能力の育成をねらっていた。しかし、目的に応じていても言い合いになるという姿が見られるようになる。その理由としては、それぞれの主張に理由や根拠がないことが挙げられる。主張とは、結論のことである。根拠とは、誰が見ても明らかな証拠資料のことである。理由とは、どうしてその根拠からその主張ができるのかを説明するもので、主張と根拠を繋ぐものである。本学級の子どもは、話し合いの中で自分の考えを主張するとき、根拠や理由が抜けがちであった。つまり、主張に根拠や理由を関係付ける思考様式を身に付けることが必要となってきた。そこで、スキル学習においてクラゲチャートという思考ツールを提供することにした。クラゲチャートは、一般的には、頭の部分に主張を書き、その根拠を脚の部分に書き出して理由づける時に用いられるが、この実践では、対象を分析して捉える思考を促すツールとして扱った。頭の部分に対象を書き、それを構成する要素を分析して脚の部分に書き出していく。そして、このスキル学習で身に付けた「分析」という思考様式を、トピック学習で活用することにした。

6.2 授業の流れ

6.2.1 朝の活動でクラゲチャートの書き方を学ぶ

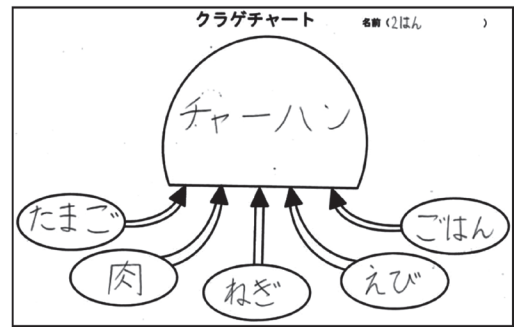
① らくらくレベル<話題：チャーハンはどうなるかなでできているかな。>

対象とそれを構成する要素を捉える練習として、まずは、構成されている要素が明確な料理を例に挙げることにした。「チャーハンはどうなるかなでできているかな」という話題で、4人グループの話し合いをし、要素を挙げていった。クラゲの頭の部分には「チャーハン」と書き、チャーハンに使われる食材をクラゲの脚に書くように指示した。子どもは、資料11のようにクラゲチャートをグループごとに作成し、その後、全

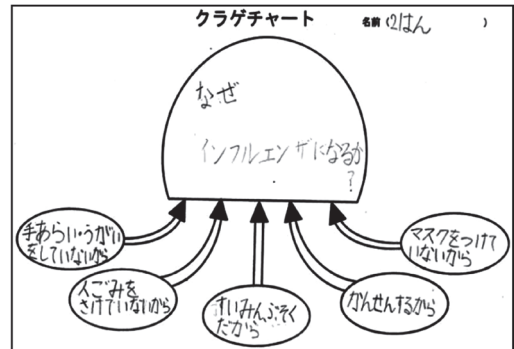
体で考えを出し合った。他にも、グリーンピース、にんじん、米などが挙げられたが、出し合う中で、「私の家のチャーハンにはグリーンピースは入っていないよ。」「きくらげが入っているよ。」などの発言が聞かれた。そしてこの学習で、同じ言葉でも、それぞれがイメージしているものは違うことや、一つのものを成り立たせるには様々な要素があることを学んだ。

② おてごろレベル<話題：私達はどのようにしてインフルエンザになるのかな。>

主張と理由を関係付ける練習として、次に、「私達はどのようにしてインフルエンザになるのかな」という話題を設定した。ちょうどインフルエンザが流行し始めたころだったからである。話題（問題）の原因を分析するには、根拠と理由のどちらとも必要とする。例えば、「インフルエンザ菌が存在する」というのは、根拠である。「手洗いをしない」というのは理由である。これを腑分けし、関係づけて、「インフルエンザ菌」というものがある、その菌を体内に入れてしまうからインフルエンザになる」と主張できるようにさせたい。そこで、らくらくレベルと同様に、4人グループの話合いをし、理由を挙げていった。クラゲの頭の部分には「なぜ、インフルエンザになるのか」と書き、その理由をクラゲの脚に書くように指示した。子どもは、資料12のようにクラゲチャートを



【資料11 チャーハンのクラゲチャート】



【資料12 インフルエンザになる原因を考えるクラゲチャート】

グループごとに作成し、その後、全体で考えを出し合った。理由に関して、他にも予防接種をしていない、換気をしないなどが挙げられた。理由を挙げているうちに、「インフルエンザになる理由は、たくさんあるね。」「インフルエンザの菌があっても、手洗いをしていたらインフルエンザにはかからないよね。」という発言が聞かれた。この学習では、根拠と理由を明確に腑分けすることには及ばなかったが、主張には理由が必要であることや、その理由は人によって異なることを児童は学んでいったと考えられる。

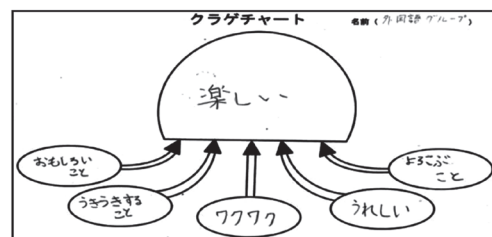
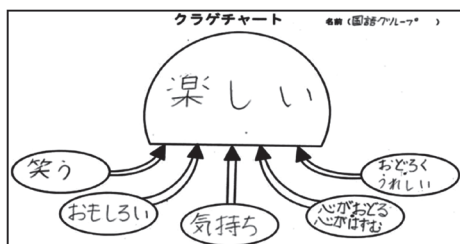
6.2.2 単元の導入時にクラゲチャートを使う

③ 達人レベル<話題：「楽しい」とはどういうことなのだろう。>

1月の朝の活動でクラゲチャートの書き方を学んだ後の2月に、単元「考えをまとめる話し合いをしよう～3年生の学習を教えます～」という学習を設定した。この学習は、3年生の学習を2年生に教えるために、4人のグループに分かれ、どんなことをどのように教えるかを話し合う学習である。ねらいは、「2年生に3年生の学習を教える」という目的に応じて、互いの考えがどのような根拠に基づいているのかを明確にしなが話し合い、グループとしての考えをまとめることができることである。

その単元の導入時において、「2年生に楽しく分かりやすく3年生の学習を伝えるために、グループで話し合おう」という学習問題が生じた。しかし、そこで、一人の女の子が「楽しいってどういうこと？」とつぶやいた。この女の子の発言で、学級全体が、「楽しいとは何なのか」を考え始めた。そのタイミングを見計らって、クラゲチャートのシートをグループに一枚ずつ配布し、本単元での「楽しい」を分析していった。

資料13は、その分析結果の例である。自分の経験を語りながらチャートを作成するグループがある一方

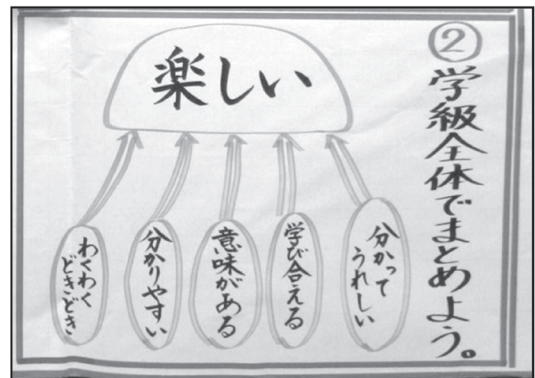


【資料13 「楽しい」という言葉の意味を分析したクラゲチャート】

で、「この『楽しい』は、『自分たち3年生が楽しい』という意味ではなくて、『教えてもらう2年生が楽しいと思うのはどういうときか』という意味だと思うよ。」と、2年生の立場になって分析するグループも現れた。クラゲチャートの中の「よろこぶこと」は、その表れである。このようにして作成したクラゲチャートを基に、全体で考えを出し合うこととなった。そして、「みんなで分析した楽しいについてまとめよう」という次時のめあてが生起した。資料14は、学級全体でまとめた「楽しい」の分析結果である。

子どもたちは、話し合いの中で、自分達が楽しめることが大事なのではなく、2年生にとっての「楽しい」を考えることが大事であるとした。そして、その場合にふさわしい

と考えられる分析の内容を選出することとした。すると、「楽しい＝おもしろいというのは、おかしくて爆笑するという意味にもなるから、『おもしろい』はあまりぴったりきません。」「グループのクラゲチャートには書いていないのだけれど、みんなの考えを聞いていたら、『学び合える』という意味もあるのではないかなと思いました。だって、このクラスでもみんなで学び合うから楽しいということがあると思うからです。」などの発言が聞かれ、「楽しい」は、わくわくどきどきする・分かりやすい・意味がある・学び合える・分かって嬉しいということから成り立つとまとめるに至った。そして、「2年生が、わくわくどきどきして、分かりやすく、意味があって、学び合えて、分かって嬉しいと思うように、3年生の学習を教えよう。」と学習問題を捉え直し、グループでそのために何をするかという話し合いが始まった。「楽しい」の内実を5つの要素に分けて捉え、この楽しさが生まれる根拠といえる事柄を出し合っていた。そして、根拠と、楽しさの生まれる5つの理由を関係づけていく話し合い学習を進めていった。このように、朝の活動で学習したスキルが国語科の単元「3年生の学習を教えます」の中で用いられ、2年生にとって楽しいとはどういうことなのを分析する活動に活用されていった。



【資料14 学級全体でまとめた「楽しい」の分析】

7 実践の実際Ⅲ 話し合い、聴き合う力を育てる帯学習「なかよしトーク」

7.1 ねらい

「なかよしトーク」は話し合う力を育てるために短時間（約15分）で継続的に行った学習である。これまで取り組んできた2年生4年生の実践においても実施している。2年生を対象に行った実践では、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あうことをねらって行った。4年生では、話し合いの目的を考えながら異なる考えを臆せず出し合い、他者の考えを受け入れたりして協働的に話しあうことを目指して実践をしている。3年生では、主張に理由を添えて話すことと、グループで話し合ったことを学級全体で発表し合い、互いの考えを聴き合い繋いで共同思考を行う練習の場として位置づけた。

7.2 学習活動と教師の支援の仕方

- (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。話題は、はじめは教師が考えて入れておくが、慣れてきたら子どもから募り、教師が判断して適当なものを選ぶ。
- (2) 日直が、「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。子どもが自分達で進める場になるよう教師は立ち位置を考え、教室の後ろや横に控えておく。
- (3) 生活班（1班4人）で、話題について話し合う。教師は話すことが苦手な子どものそばに付き、話し方のポイントを伝えたり、低学年なら話を繋いでいる子ども、中学年なら話を整理しまとめようとしている子ども、高学年なら話を発展させている子どもをほめる。理由をいうことを徹底させる。
- (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。発表の質を、ランダム発表⇒つなぎ発表⇒紹介発表⇒まとめ発表ができるように高めていく。
- (5) 最後の3分間で、活動を振り返る。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、教師からは、進んで参加し相手の考えを受け入れようとする態度をほめ、話し

合いの基盤に必要な協働性や相手を受容しようとする情意面を育てることを心がける。

7.3 実施時間 1週間に2回10分程度 朝の会終了後

7.4 実践の内容と経過

話題は、**どんどんタイプ⇒選ぶタイプ⇒条件付きタイプ**と徐々に難易度を上げていった。

どんどんタイプ：好きシリーズ（例：好きな理由は何ですか）、～したいシリーズ（例：どこに旅行に行きたいですか）。

選ぶタイプ：2つから選ぶ（例：イヌと猫、飼うならどっちですか）、3つから選ぶタイプ（例：男の3人兄弟だったら、一番上、真ん中、一番下のどの人になりたいですか）。

条件付きタイプ：個数を条件にするシリーズ（例：無人島に持って行くものを3つあげるなら何ですか）、人を条件にするシリーズ（例：校長先生に誕生日プレゼントをあげるなら何をあげますか）、季節を条件にするシリーズ（例：夏休みに遊びに行くなら、海がよいですか、山がよいですか）。

学級全体に発表する場合の発表の仕方を、単純なもの（子どもたちが進んで次々に発表していくランダム発表）から、お互いの発表を関連づけようとするもの（つなぎ発表）や、同じグループの友達の考えを紹介するもの（紹介発表）や、グループでどのような考えが出てどのようにまとまったのかを報告するもの（まとめ発表）へと多様に広げていった。

7.5 成果

発表の仕方について、子どもがランダム発表をつなぎ発表、紹介発表まとめ発表に変えたとき、その瞬間を捉えて誉め、「どうして発表を繋ぐとよいか」考えさせたところ、「ばらばらにいうよりも、繋いだ方がわかりやすい」という自覚が生まれた。また、「自分の考えではなく友達の考えを紹介するやり方はおもしろい」「グループのみんなの考えを紹介しながらまとめるとみんなの考えがわかって活かされるからいいな」などと、それぞれの発表の良さを感じるようになり、教師が指示しなくても自分達で発表の仕方を選ぶようになった。

8 検証

表2は、6月と3月に、「話し合う力を見取る評価指標15項目」を用いて子どもたちの話し合う姿を見取ったものである。表3は、6月から3月にかけての児童の変容を数値で集計している。これらを用いて実践の成果を考察したい。なお、記号について説明すると、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想定し、よく見られる姿の場合は◎、時々見られる場合は○、話し合いの課題によっては見られる場合は△、空欄は見ることがないことを表している。

8.1 全体傾向の分析

協働性に関して

学級の児童数は36名である。この36名中変化の見られなかった1名を除いて、3項目（1-1、1-2、1-3）とも6月から3月にかけてすべて向上が見られた。変化の見られなかった1名は、話し言葉によるコミュニケーションに関して生活全般を通して他の児童とのやりとりを目にすることが少なく、担任とは交換日記による書き言葉でのコミュニケーションでつながっていた児童である。

自己表出に関して

3項目（2-1、2-2、2-3）とも○⇒◎と向上した児童が25名。変化が見られない項目が1つないし2つある児童が5名いる。この5名の児童は、学級全体では発言は少ないがグループでは発言し、確信を持ってから話すためその言葉には説得力がある児童であったり、自分の意見を持つようになり言いたくなる気持ちが抑えきれず、穏やかに意見を言うこと（3-1）が低下した児童であったり、課題を与えられた瞬間はぐっと意欲がわくがさらに課題を追究して満足を得ようとするには至らない児童であったり、その状態はそれぞれ異なる。これらの児童の変容または変容しなかった背景を捉え、次に施す適切な手立てを考える必要があるだろう。これらの児童は、成長の過渡期であったり、そのままで見守っていても心配ない児童も含まれているように判断できた。

他者受容・自他のメタ認知に関して

6月から3月にかけてすべての児童に向上が見られた。3項目（3-1、3-2、3-3）すべてが◎へと向上した

児童が24名(67%)である。3名の児童は、向上が見られるが、変化の見られない項目が1ないし2つある状態である。これらの児童は自分の意見が持ちにくくそもそも他者受容の段階に至っていないように推測される児童や、家庭の言語環境の事情で手持ちの語彙がそもそも少ない児童である。ただし、3名とも参加することはでき(3-2)、納得したら譲ることができる(3-3)項目には向上が見られた。

課題追究・課題のメタ認知、状況のメタ認知に関して

トピック単元でねらっていたのは、目的を意識して考えをまとめる話し合いの力であった。目的を意識するという認知活動は、課題や状況のメタ認知にあたる。自他のメタ認知を働かせ、互いの意見の共通点や相違点を意識しつつ、より上位の判断基準、つまり目的に照らして最適解を追究する思考をしているか否かは、特に項目4-1「課題に沿って考えていくことができる」に反映されると考えられる。この項目が3月観察で◎に向上した児童は32名89%である。これはトピック単元を設けて指導した効果と判断できる。

また項目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」は、課題を分析検討しようとする姿である。これについては、クラゲチャートを用いて考える学習をしたが、3月観察において◎が4名、○が5名、△が1名、総じて30%の児童で見取ることができた状態であった。項目4-3のような姿、つまり「そもそも楽しいってどういうことなんだろう」と課題に立ち返って追究する志向は、問題の本質を見極めようとする内省的な思考活動であり、抽象的思考が可能になることや自己内で対話的に自問自答する内面の言語活動が成熟していくこととも関連するのではないかと推測される。この姿はまだ数名(30%)の児童に見られたにすぎない。児童の認知発達を見据えた、指導の適時性について今後追究していきたい。

4年生の実態と比較した考察(4年生の実態は、論考2に報告したものに基づく)

協働性については、教師の絶えざる言語コミュニケーション文化づくりの働きかけにより、97~100%(◎と○の児童の割合)の達成状況である。これは4年生についても同様の状況であり、この項目については学年を問わず教師の働きかけによって児童に形成され得る資質であると判断できる。

2年生の話し合うことに関する発達課題の指標を「相手の話の内容とつないで話す」と定め、実践を重ねてきたが、6月時点での現状は、項目2-2「友達の考えとつないで発言することができる」の達成率(◎と○の児童の割合)は83%であり、これが3月に89%と向上した。3年生ではおおむね達成できると判断できよう。この項目の達成率は、4年生では94%であった(論考2参照)。

4年生の実態との顕著な違いは、課題や状況に対するメタ認知(項目4.5)が3年生6月では皆無に近いことである。ところが、自他のメタ認知(項目3)については、3年生の実態は、3-1が89%、3-2が97%、3-3が97%であり、達成率は高い。これについて4年生の実態は、3-1が94%、3-2が100%、3-3が85%であり、達成度に差は見られない。ここに3年生と4年生の発達上の特徴が見いだされる。つまり、3年生では自分と他者を切り分けて意識し、他者との違いを自分と比べながら考えることができ、その中で自己が立ち上がって来るが、それと同時に話し合う目的や課題や状況を合わせて配慮することが6月時点では困難であった。トピック単元の学習を経て、項目4-1の姿は3月時点で92%の児童に見られるようになったが、他の項目については、4-2(39%)、4-3(25%)、5-1(22%)、5-2(17%)、5-3(50%)と低調である。これらの項目に関する4年生3月の実態は、4-1(94%)、4-2(88%)、4-3(88%)、5-1(94%)、5-2(100%)、5-3(75%)であり、教師が指導すれば達成できた項目であった。

このことから、3年生の項目4-1の達成度の高さを考えると、4-2や4-3も指導すれば伸びる可能性も考えられるが、今回の実践の内容では、4-2、4-3、とりわけ項目5の力を育てることに限っては効果が見られない。これは、意図してねらった項目でないことも反映しているが、発達の適時性から考えて3年生ではまだ早く、これらの項目は4年時での指導を見通しながら徐々に指導していくことがふさわしいのではなかろうか。

8.2 子どもの変容とそれをもたらした指導の手立ての分析

本学級の子どもは、話し合いの能力別にみると4つのタイプに分けられる。Aタイプは、話し合い全体を客観的な視点で見たり、話し合いをよい方向に修正したりすることのできるメタ認知が発達している子ども(約34%)、Bタイプは、相手の考えを聞きつつ自分の考えも主張できる協働的な話し合いができる子ども(約46%)、Cタイプは、自己主張が強く相手の考えを聞き入れることが困難な子ども(約10%)、Dタイプは、相手の考えを聞くばかりで自分の考えが言えない子ども(約10%)である。

話し合う力を見取る評価指標を分析すると、そのような子どもたちが一年間で最も伸ばした話し合いの力は、「3 他者受容・自他のメタ認知」である。◎が6個、○が7個増えた。これは、年間を通して、目的に

考えのまとめ方	トピック学習実施前	トピック学習実施後
1 多数決をとって決める。	22%	0%
2 それぞれの考えに賛成か反対かを聞いていき、賛成に残った考えに決める。	33%	15%
3 様々な観点で仲間わけをして、いくつかのまとまりをつくり、仲間単位で決める。	33%	33%
4 考えの共通点でまとめる。	55%	66%
5 目的に応じた考えでまとめる。	31%	100%

※ 一連の話合いの中にまとめるべき考えが複数出てくるので、全ての項目を足して100%になるわけではない。

【資料15 グループでの考えをまとめ方の変容】

応じて考えをまとめたり、考えを分析したりする話し合い方を身に付けたことによると考えられる。その中で、人によって考え方が異なるということや、自分ばかりが主張をし続けていても考えはまとまらないということ、実体験を通して学んでいったと推測できる。特に、4月当初は自分の考えばかりを主張して同じグループの友達と言ひ合いになっていたCタイプの子ども（7番のS・S児）は、2月には、自分の意見だけを通さずに、目的に応じていれば友達のよい意見も取り入れて「分かったよ。」と譲ることができるようになった。また、「3 他者受容・自他のメタ認知」の中でも最も伸びしろがあったのが、「2 自分の意見が通らなくても参加することができる」である。これは、目的に応じるという話し合いのまとめ方を学習したことで、自分の意見を通すことではなく、考えが目的に応じているか否かということが大事だと分かったからだと判断できる。また、Dタイプの子ども（12番のH・R児）が自分の意見をつくれるようになったのは、教師の働きかけにもよるが、Aタイプの子どもと同じグループ構成にしたことで、Aタイプの子どもが、「～ということが言いたいのか?」「この考えと、この考えならどっち?」というように、自分の言いたいことを代弁してくれたり、考えを選ぶように提案してくれたりした成果が大きいと考える。

資料15は、グループで考えをまとめる話し合いに使われていた言葉から、子ども達がどのように考えをまとめているのかを分析したものである。

資料15から、トピック学習の前は、考えの共通点を探してまとめるという話し合いが最も多かったことが分かる。子ども達の中では、このまとめ方が、大多数の人が納得し、衝突を回避するための最善の方法であった。しかし、そのようにして出した結論が最適解であったわけではない。そして、考えが衝突したときの妥協案として、多数決で決めるという姿も見られていた。

しかし、トピック学習をした後は、多数決をとるという姿が見られなくなった。これには、目的に応じて考えをまとめるという話し合い方を知ると同時に、そうすることが、みんなが納得できるよい考えに決めることができるという認知に関することや、みんなで話し合おうとする気持ちが大事だという情意に関することを学習したことが関わっている。子ども達の態度は、安易に結論を出さず、最適解が出るまでねばり強く話し合うものに変わっていった。そして、考えが同じとか違うとかではなく、その考えが目的に応じているかということが大切であり、それが最適解になるということ学んでいった結果、全てのグループで、目的に応じて考えをまとめる話し合いができるようになった。そして、その話し合いの中で、「そもそも〇〇とは何か」という目的の分析も行われるようになった。これが、本研究の成果である。

一方で、話し合いの能力の個人差は大きい。自己主張が激しく相手の考えを聞き入れることが困難な子どもや、相手の考えを聞くばかりで自分の考えが言えない子どもは、自分の考えを聞き入れてくれたり引き出してくれたりする友達のおかげで多少伸びることはできたが、どの子どもも同等の力を身に付けて話し合えたとは言えない。つまり、個人での成長は少なからず見られたものの、相互に作用し合ったとは言いがたい。今後は、どのタイプの子どもも、互いが相補的によい方向に変容できるような個に応じた手だてをとることが課題である。(5, 6, 7, 8.2は、廣口教諭による稿である。)

9 実践の成果と課題

本実践では、トピック学習の効果的なテーマ設定のあり方と単元展開の手法についてはこれまでの2年生4年生を対象とした実践と同じ方針で進めている。テーマ設定に関しては、児童の興味関心の湧く事柄であることを念頭に置いて、日々の学級生活、環境や学習内容から立ち上げてきた。具体的には、異学年の児童

に係活動や自分達の学習内容を伝える、附属小学校の先生紹介ブックを作り学校図書館に置く、学級旗づくり、学級図書コーナーの充実、学級集会企画づくり等である。学校の人・環境・行事にアンテナを張り、教師が種をまきつつ児童の興味を誘って設定する手法である。低・中学年ではこの手法で児童は意欲的にテーマに取り組ませることができた。今後は高学年にふさわしい、視野を社会に向けたテーマの開拓が課題である。児童の問題意識を社会生活、とりわけ言語生活・言語文化に関する事項に向けて広げていきたい。

単元展開については、これまで試みてきた手法を踏襲しながら、多様なバリエーションを開拓していくことが課題である。高学年を対象とした実践において、より児童集団の自律性を育てる学習展開を試みていきたい。

話すこと聞くこと話合いの指導については、「なかよしトーク」の帯学習を、他者を受けとめて聞き合うことを楽しみ、話し合いに使うとよい言葉や態度を教えるものから、学級全体で話し合う際に発表するときの発言の仕方の多様さを学ぶものへと発展させたことが成果である。高学年では、話し合いの価値に関する認識を深め、共同思考を探究的に進める態度や意識を育てるものへと進めていきたい。

これまで進めてきた一連の実践研究では、トピック学習で育てたい児童の資質能力を3点にわたって設定している。なかでも「仲間と協力し合いながら探究的学習活動を進めていこうとする児童」を育てるために、話し合う力の育成に焦点化して実践を進めてきた。今後高学年の実践を開拓するにあたり、話し合いの質を、中学年までのまとめたり合意形成をするものから、討論のようなより高度な探究型のものへと高めていくことが課題である。

また、高学年では、育てたい資質能力のうち「さまざま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」ことについてさらに力を入れて取り組んでいきたい。

謝辞 実践研究にあたり、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。

参考文献

- ・田村学・黒上晴夫・三田大樹（2017）『田村学・黒上晴夫の「深い学び」で生かす思考ツール』小学館
- ・新潟大学附属新潟小学校（2017）『ICT×思考ツールで作る「主体的・対話的で深い学びを促す授業」』小学館

