

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6年生の国語学習を核として—

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

山 元 悦 子

廣 口 知 世

Etsuko YAMAMOTO

Tomoyo HIROGUCHI

福岡教育大学 国語教育ユニット

福岡教育大学附属小倉小学校

(令和元年9月30日受付, 令和元年12月12日受理)

1 実践研究の目的

本稿の目的は、トピック学習によって主体的協働的な学習で進められる国語科カリキュラムを開発し、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

これまで小学校2年生²、3年生³、4年生⁴を対象にしたトピック学習実践を行ってきた。本稿に記載した実践研究は、平成30(2018)年度に実施した小学6年生対象の実践の報告である。

2 トピック学習を織り込んだ国語科学習カリキュラム

トピック学習は、あるテーマを元に数時間にわたって展開される単元学習である。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。

6年生のトピック学習の特徴は、テーマに関する納得解を求めて協働的探究活動を展開するスタイルを取るところにある。また、3つのトピック学習「考えを広げる討論会をしよう」「自分が納得する考えを作ろう～僕たちはなぜ学校へ行くのか～」 「自分が納得する考えを作ろう～平成から新しい時代へ～」を設け、段階的に言語コミュニケーション能力を育てることをねらっている。

また、6年生のカリキュラムでは、カリキュラムを構成する帯学習に話合いを促進するツールを獲得する学習を設定しているのが新しい内容である。これは、児童一人ひとりが協働的探究の話合いを経てそれぞれの納得解へ至る過程を促進させ、共創思考をうながし、可視化する

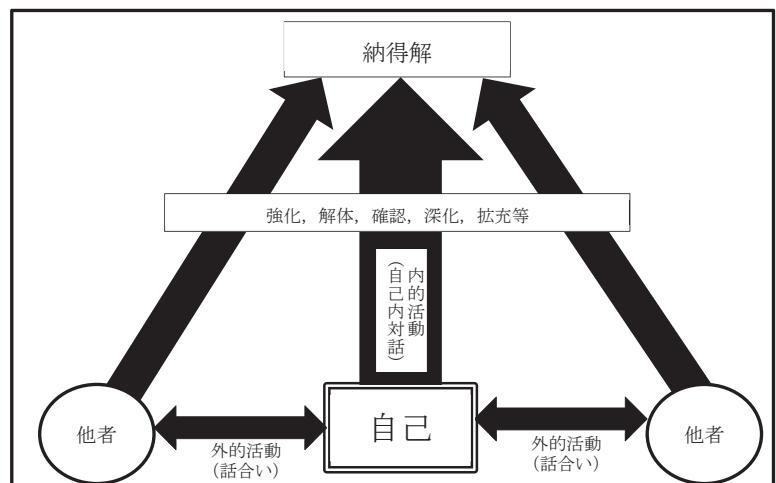


図1 納得解

ことで教師がグループ巡視する際の支援の手がかりとなるツールを必要に応じて獲得させていくことをねらったものである。

3 実践の実際 I

3.1 単元 考えを広げる討論会をしよう（平成 30 年 6 月上旬 全 8 時間 33 名）

第 6 学年は、他者と自分を分化し、物事を多面的・多角的に思考し、他者の意見を検討しながら自分の考えを形成していく児童を目指したい。そこで、物事を多面的・多角的に思考するスキルを身に付けるために帯学習において様々な思考ツールの学習を行った。そして、その思考ツールを用いながら協働的に探究し、納得解を創り出すトピック学習を実施することにした。

3.2 手立て

① 思考ツールによって考える手がかりや枠組を得、思考の可視化を図る。

児童が、互いの考えの対立点や共通点を整理しながら話し合い、考えを深めることができるように、囲みや矢印、ベン図や付箋等を用いて考えを表出する活動を設ける。

② 言葉による考え方を促す教師のコーディネート

児童が言葉によって考えを深めることができるように、グループでの話し合いの際に「話し合いマップ」に赤ペンや付箋を使って、考えを深めるための話し合いのポイントをアドバイスしたり、価値付けたりする。

3.3 単元の目標

<知識及び技能>

- 言葉には、相手とのつながりをつくる働きがあることに気付くことができる。

<思考力・判断力・表現力等>

- 相手と自分の立場の双方から理由や根拠を明らかにして、自分の考えを主張したり、質問をしたりし、考えを広げる討論をすることができる。

<主体的に学習に取り組む態度>

- 互いの考えの違いを大切にし、進んで討論しようとする。

3.4 単元計画（全 8 時間）

- 討論の目的を話し合い、学習問題と単元をつくる。
- 論題を選定する。
- 考えを広げる質問のポイントを話し合う。
- 討論の準備をする。
- 討論会をする。（計 3 回）
- 本単元をふり返る。

3.5 授業の実際

(1) 問いをもつ・見通す段階

児童は、本単元に入る前に、トピック学習としてミニ討論会を経験している。そこで、討論の目的は、立場を明確にして、考えを広げることであるということに気付くことができるように、ミニ討論会を想起し、討論の目的について考える場を設けた。すると、ミニ討論会を通して難しいと感じたこととして、説得力のある根拠を集めること、経験のないことは討論にならないこと、肯定派と否定派のどちらとも納得できることの三点が挙げられた。また、討論をしてよかったと感じたこととして、自分の考えが広がったことが挙げられた。そこで、「根拠や経験で説得力をもたせ、自分の考えが広がる討論会をしよう」という学習問題、「考えを広げる討論会をしよう」という単元が生起した。児童は、トピック学習をする以前は、討論の目的は相手を言い負かすことであると考えていた。しかし、トピック学習のミニ討論会を行ったことで、自分の考えが広がる楽しさを経験した。よって、単元の目的が考えを広げることに焦点化された。

(2) 挑む段階

児童が考えたくもない論題で討論をしたところで、「考えを広げることは楽しい。」「討論をしてよかった。」という成就感を感じることはない。よって、討論の論題は児童から募集した。ただし、どんな論題でも討論にふさわしいわけではない。そこで、論題は児童から募集し、その中から「討論する価値のある論題」「自分の考えが広がりそうな論題」「誰でも根拠が挙げられそうな論題」「人を傷つけない論題」と

いう4つの条件で、3つの論題を選ぶようにした。その結果、「本能寺の変に賛成か、反対か。」「物語を味わうなら本か、映像か。」「社会に出て役に立つのは国語か、算数か。」という3つの論題が決まった。誰もが討論側にもフロア側にもなれるように、それぞれの論題に対する考えを書いたワークシートを基に、教師が意図的に討論者のグルーピングを行った。司会、副司会、計時、記録といった司会団は希望者で行った。ただし、本単元の目的は司会力を上げることではないので、司会者には進行表を渡した。

自分が討論する論題が決まった児童は、タブレットや本、インタビューを活用して根拠を集め、反対の立場から出てきそうな質問や、自分たちが反対側にする質問を考え始めたが、どんな質問をしたらよいのかわからないと立ち止まった。そこで、考えを広げる質問のポイントを考えることができるように、「日本を代表するアニメは、ドラえもんかワンピースか。」という論題で、教師がどちらとも立場になって主張し、フロアの側からそれらに対する質問をする場を設けた。これにより、児童は「相手の主張に沿った質問をする。」「『そもそも』という質問をする。」「フロアから質問をする場合は、肯定派と否定派のどちらとも同じ質問をする。」「自分の知っていることを入れつつ質問をする。」という質問のポイントを見いだしていった。

質問のポイントが分かった児童は、さらに自分の考えを主張するための根拠を集め、討論会の準備を行っていった。その際、トピック学習で獲得した思考スキルを用いて、資料1のようにマトリックスを使った自作の資料をつくる児童も現れた。資料2は、「物語を味わうなら本か、映像か。」という論題で、映像を主張する子どもが作成した資料である。本のよさを主張するために観点を定め、両者を比較している。

このようにして、友達と協働的に根拠を集めたり質問を考えたりして討論の準備を行い、討論を行っていった。資料3は、「物語を味わうなら本か、映像か。」という論題で討論をする子どもの様子である。子どもは、司会の進行に沿って、あらかじめ準備していた質問を検討する際に、頭を寄せ合い、質問のポイントを見返して、「この質問は相手を言い負かすだけで考えは広がらないからやめておこう。」「この質問をすると、相手の言いたいことがもっと分かるのではないかと」と、考えを広げるということに重きを置いた話し合いを行っていた。

板書のポイントは、考えの広がりを視覚的に表すように、イメージマップで整理したところである。「本」と「映像」を対立構造で整理するのではなく、どの考えとどの考えが繋がっているのか、どの考えからどの考えが導きだされたのかを矢印や線で繋ぎ、考えの広がりが表れるようにした。このようにして、考えの広がりに重点を置きながら計3回の討論会を行った。

言語(本)と映像の比較

	本	映像
情報量	少ない	多い
記憶力	低い	高い(2倍)
汎用性	低い	高い
伝え方は	文字をいかにするの おもしろい	目で見るまま分かる はやすい

【資料1】



【資料2】



【資料3】

(3) 生かす・広げる段階

考えの広げ方を他の教科や日常生活に生かすことができるように、挑む段階までで見つけた考えを広げるポイントを、見方・考え方という技能面、心という認知面で整理し、教室に掲示していくこととした。特に、見方・考え方の表の「使う言葉」は、他教科の学習において、自分の前の発言者の考えと自分の考えをつなぐ言葉として使われることとなった。

4 実践2 単元 自分が納得する考えをつくろう ～ぼくたちはなぜ、学校へ行くのか。～(平成30年11月中旬 全5時間)

4.1 単元の目標

<知識・技能>

- 複数の言葉を丸で囲んだり、矢印でつないだりし図示し、互いの考えの関係を明確にすることができることを理解し、使うことができる。

<思考力・判断力・表現力等>

- 「ぼくたちはなぜ、学校へ行くのか。」という問題に対する答えを様々な視点から検討し、互いの考

えを共通点と相違点、具体と抽象などの視点で関係付けたり整理したりして話し合い、考えを深めることができる。

＜主体的に学習に取り組む態度＞

○「ぼくたちはなぜ、学校へ行くのか。」という問題に対する答えを話し合い、考えようとする。

単元計画（全5時間）

- 今までに読んだ本の内容を想起し、本単元を設定し学習計画を立てる。
- 「ぼくたちはなぜ、学校へ行くのか。」という問題に対する自分の考えをつくる。
- グループや学級全体で一回目の話し合いをする。
- グループや学級全体で二回目の話し合いをする。
- 「ぼくたちはなぜ、学校へ行くのか。」という問題についての最終的な自分の答えを出す。

授業の実際

(1) 問いをもつ・見通す段階

児童が「『ぼくたちはなぜ、学校へ行くのか。』ということについて話し合いたい。」という話題に対する興味をもつことができるように、資料4のように、学校がある意義について、様々な視点から書かれた、計30冊の本を学級文庫に置き、ブックリストを配付した。すると、『ランドセルは海を越えて』を読んだ子どもが「世界には、学校に行けない子どもがいるのだね。」と発言したり、『フィンランドの小学生』を読んだ子どもが「日本の学校と、していることが全然違うよ。」と発言したりする等、友達同士で、学校について話す姿が表れ始めた。そこで、そのような子ども達に、「ぼくたちは、なぜ学校へ行くのか。」という問題に対する、現段階での自分の答えを書く場を設けた。そして、資料5のように、全員の答えを一覧表にし、提示した。



【資料4 学校に関する学級文庫の本】

すると、子どもから、「こんなに答えが違うのだね。」「どれが正解なのだろう。」「どれも正解なのではないかな。」等、正解を求めようとする問いや、「義務教育だからというのは、どういうことだろう。」「Kくんは、『勉強』ではなくて『勉強の仕方』を教わるとしたのはどうしてかな。」等、友達の考えに対する問いが生まれた。そこで、教師が、「①番の答えを書いた人が一番多いのだから、『夢をかなえるため。』というのが正解でしょう。」「〇〇くん、自分の答えが正解ですよ。ね。納得しているでしょう。」等のゆさぶり発問を行った。すると、児童は、「友達の答えを知ったら、自分の答えに納得できなくなってきた。」「友達と話し合ったら、『これがあったか。』」といような考え方ができそうだよ。」「自分の考えも深まりそうだ。」「でも、『経験が違うから。』という理由で友達の考えを取り入れなかったら、考えも深まらないよ。」「同じ答えの人同士ではなくて、違う答えの人とも話し合ってみたい。」等の発言が聞かれた。そこで、これらの学習の方法についての見通しや問いを整理し、「友達と考えを共有したり、友達の考えを取り入れたりして、自分が納得できる答えを創り出そう。」という学習問題、「自分が納得できる答えを創り出そう～ぼくたちはなぜ、学校へ行くのか～」という単元が生まれた。

問題	答え
ぼくたちはなぜ、学校へ行くのか。	① 夢をかなえるため
	② 大人になつたとき困らないため
	③ コミュニケーション人間関係を学ぶため
	④ 毎日、勉強するため
	⑤ 読み書き計算のため
	⑥ 義務教育だから
	⑦ わくわくするため
	⑧ 自分の考えを言葉で伝えるため
	⑨ 自立した大人になるため
	⑩ 知識をもちため
	⑪ 勉強の仕方を教わるため
	⑫ 未来の自分をつくるため
	⑬ 学んだことを未来に活かすため
	⑭ 社会に出て力を発揮するため
	⑮ よりよいまき方をするため
	⑯ 次の世代に大切なことを引き継いでいくため
	⑰ 平和な国をつなげるため
	⑱ 学校が好きだから

【資料5 「ぼくたちはなぜ、学校へ行くのか。」という問題に対する初めの考え】

※□の中は、子どもの名前が入っている。

(2) 挑む段階

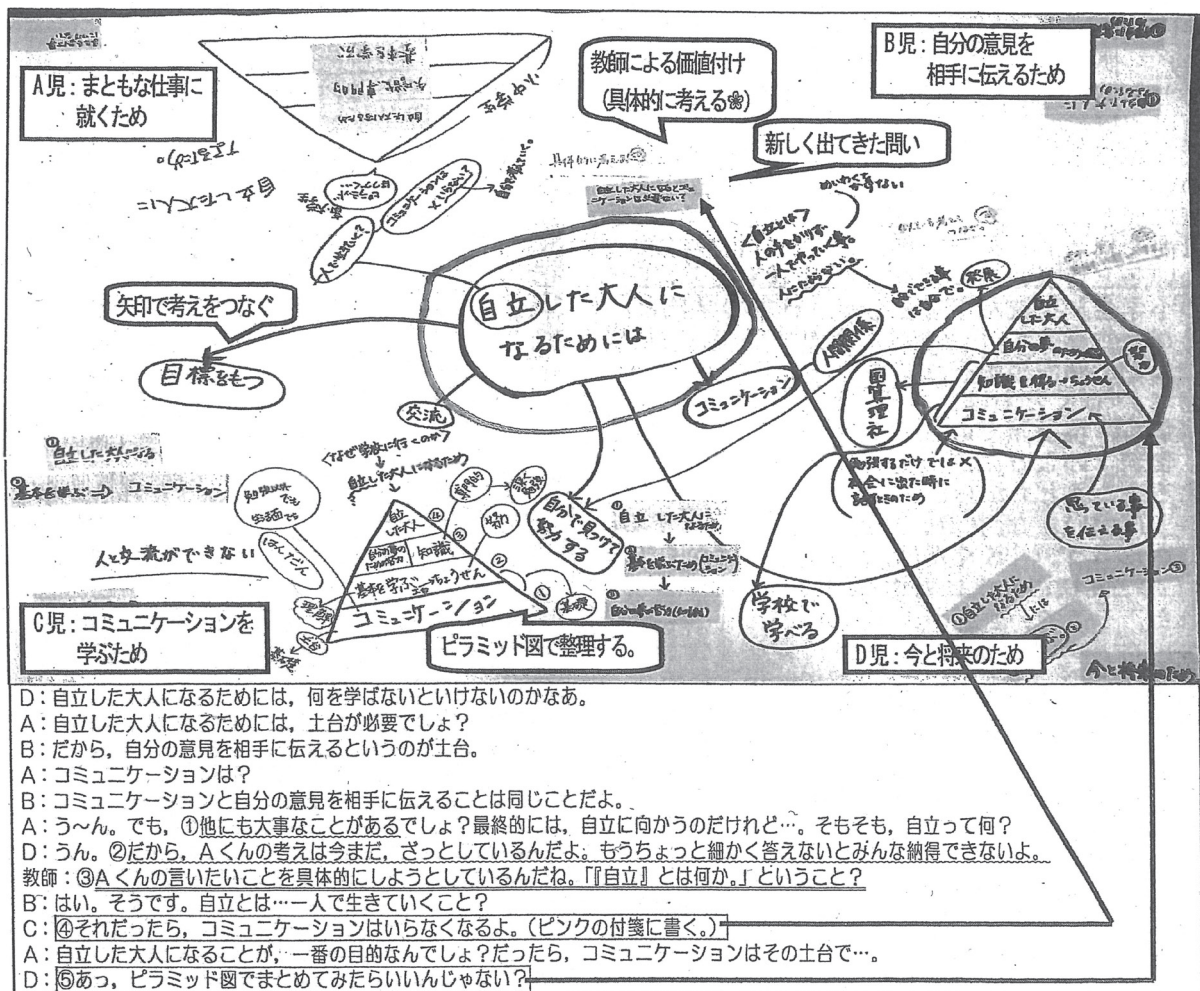
挑む段階では、児童が自分の納得解を創り出すことができるように、「ぼくたちはなぜ、学校へ行くのか。」という話題について、グループや学級全体で話し合う場を設けた。

第2時目では、自分の考えを明確にするために、自分と似た答えの友達と話し合った。その際、互いの考えが可視化されるように、四つの役割を意識して話し合うように助言した。一つは、グループの中心となっ

てみんなの考えを模造紙に書く「書き書きマン」、二つは、問いを出して話し合いを展開させる「問い問いマン」、三つは、考えをつなげていく「足し足しマン」、四つは、言い合いになったり滞ったりしたときに今までの考えを整理する「交通整理マン」である。児童は、この四つの役割をグループで分け合ったり、全員が担ったりしながら、思考ツールを用いて模造紙に考えを可視化していった。教師は、それぞれのグループの模造紙に表れた考えを見取り、より考えが深まるように、「具体的には?」「整理すると?」等の文言を黄色の付箋に書き、模造紙に添付していった。すると、児童は、「もっと具体的に考えよう。」「学校と塾の違いをマトリックスで整理してみよう。」等と発言し、考えを深めていった。

第3時目では、自分の考えを広げたり深めたりして納得解を導き出すために、自分と異なる考えの友達と話し合う活動を設けた。児童は、前時で自分と似た考えの友達と話し合いをしており、自分の考えが強固になっている。そこで、その考えを青の付箋に書き、模造紙の四隅に提示して、それぞれが自分の考えを発言することから始めた。

第4時目では、第3時目で解決できなかったことをテーマにし、話し合いを進めた。例に挙げる1班は、第3時において、「学校に行くのは、自立した大人になるためではないか。」という考えが出ていた。そこで、第4時目は、「自立した大人になるためには、学校で何を学ぶ必要があるのか。」という問いを話し合いのテーマとした。資料6は、1班の思考を可視化した模造紙と、話し合いの様相である。



【資料6 1班の思考の可視化した模造紙(話し合いマップ)と話し合いの様相】

資料6のように、1班は、コミュニケーションと自立の関係性を明らかにしようとしていた。そのため、D児は②のように、A児の考えを具体的に聞こうとした。それでもA児が答えに悩んでいたため、教師が③のように、1班が考えを具体的にしていることを価値付けた上で、「自立とは何か。」を明らかにしようアドバイスした。すると、B児が答えた自立の意味とコミュニケーションを関係付けたC児が④のように問いを

もち、ピンクの付箋に「自立した大人になるとコミュニケーションは必要ない?」と書いた。それを受けて、A児の考えが整理され始め、⑤のようにD児がピラミッド図を用いてまとめるという思考ツールを提案したことで、自立を頂点にしたピラミッド図が出来上がっていった。この思考ツールにより、A児が語っていた①の「他にも大事なこと」が、「基本を学ぶこと・自分の夢のために努力すること・知識を得ること」であることが明確になった。

このように、児童は自分たちの考えを表すのに必要な思考ツールを取捨選択しながら話し合い、教師は、各グループの模造紙を見て、考えに応じた価値付けやアドバイスを黄色の付箋に書いて模造紙に添付していったことで、全8グループが、互いの考えを聴き合い、各々の考えを深めていった。

(3) 生かす・広げる段階

挑む段階から毎時間書き溜めていたポートレートを参考にし、自分の納得解を書く場を設けた。資料6で挙げたA児が書いた納得解で説明したい。

問いをもつ・見通す段階におけるA児の答えは、「義務教育だから。」というものであった。その後、学級文庫にあった『学校に行くのは、なんのため?』という本を読み、似た考えをもつ友達と話し合ったことで、「まともな仕事に就くため。」という考えに変わった。しかし、違う考えをもつ友達との2回に渡る話合いの中で、「自立した大人になるため。」という考えに変わり、最終的には、「自立した大人になるためではあるが、学びは死ぬまで続くものであり、その上のピラミッドをつくるのは自分次第である。」という納得解を得るに至った。

5 実践3 単元 自分が納得できる答えを創り出そう ～平成から新しい時代へ～(平成31年2月中旬 全11時間)

5.1 単元の目標

<知識及び技能>

- 思考ツールを使った考えや情報の関係付けの仕方を理解し、使うことができる。

<思考力・判断力・表現力等>

- 「平成とは、どんな時代だったか。」「新しい時代をどんな時代にしていきたいか。」という問題に対する答えを様々な視点から検討し、考えや情報を比較・整理・関係付けして話し合うことができる。

<主体的に学習に取り組む態度>

- 「平成とは、どんな時代だったか。」「新しい時代をどんな時代にしていきたいか。」という問題に対する答えを話し合おうとする。

5.2 単元計画 (全11時間)

- 平成について考え、学習のゴールについて話し合い、本単元を設定し学習計画を立て、自分の初めての考えを書く。
- 「平成とは、どんな時代だったか。」という問題について、視点別のグループで情報を集める。
- 視点別のグループで一回目の話し合いをし、掘り下げるテーマを決める。
- 視点別のグループで二回目の話し合いをする。
- グループで話し合ったことを全体場で出し合い、自分の納得解を創る。
- 「新しい時代をどんな時代にしていきたいか。」という問題について、自分の考えを創る。
- 異なる考えをもつ友達とのグループで話し合う。
- グループで話し合ったことを全体場で出し合い、自分の納得解を創る。

5.3 授業の実践

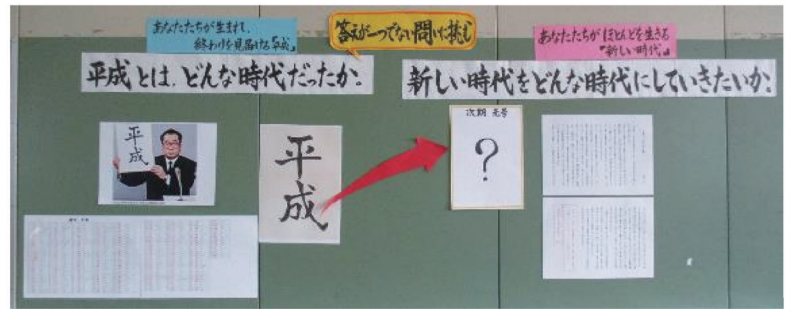
(1) 問いをもつ・見通す段階

児童が「平成という時代、新しい時代について考え、話し合いたい。」という話題に対する興味をもつことができるように、単元の導入の一か月前から、平成の間に起きた出来事をA4サイズの写真で提示した。次に、それらの写真を見た児童が、既にもっている平成に対する見方を働かせることができるように、思い出した出来事を付箋に書いて貼る場を設けた。児童は資料7のように、進んで付箋に出来事を書き、平成の出来事について語り始め、平成という時代について考えることに興味を示し始めた。しかし、新しい時代について考えることへの興味を示すには至っていなかった。そこで、資料8のように、平成から新しい時代がつながっていくことを可視化した掲示物を貼った。掲示物には、歴代の年号をまとめたものや、本学級の児童が冬季休業中に書いてきた「年号に込められた思い」という題名の作文が貼ってある。この作文には、歴

代の年号で「永」という字が最も多く使われていた意味や、平成という元号にはどんな意味が込められていたのかということ、新しい時代も平和に近づいてほしいという思いが書かれてあった。それを、学級全体に紹介し、掲示した。すると、児童から「新しい元号を考えてみたい。」という声が上がったので、テレビ番組「新説所ジャパン 新元号を考えよう」を鑑賞し、その番組で説かれていた説を基に、トピック学習として、グループで新元号を考えるという活動を行った。



【資料7 平成にあった出来事を付箋に書いて貼る子ども】



【資料8 平成から新しい時代について考えるための教室掲示】

このような種まきを経て、本単元の導入に入った。児童は、学習のゴールから逆算すると、①新しい時代への願いをもつことが最終ゴールである、②願いをもつためには、自分にできることは何かを話し合って創造することが必要である、③創造するということは、自分がよく考えて納得する答えを導くことが必要である、というように考えていた。そこで、「平成」「納得」「創造」「新しい時代」「願い」というキーワードを取り入れて学習問題を立て、単元をつくった。全てを一つの単元名に入れることは難しいということからサブタイトルを付けることにし、学習問題は「平成についての課題やよさ、現状を共有し、納得しながら自分の考えを創造し、新しい時代への願いをもとう。」、単元は「自分の考えを創造しよう～平成から新しい時代へ～」と決まった。

(2) 挑む段階

挑む段階では、児童が自分の納得解を創り出すことができるように、「平成とは、どんな時代だったか。」という話題について、グループや学級全体で話し合う場を設けた。

第2時目では、視点別のグループで、平成の時代に起きた出来事の情報を集める活動を設けた。子どもは、タブレットやお家の方へのインタビューを通して分かったことや考えたことをA3の白紙にまとめていった。また、集めた情報を基に、「平成は、どんな時代だったか。」という問題に対する初めの考えをワークシートに書いた。その際、自分の考えを表すのにふさわしい言葉で表現できるように、資料9のように、時代を形容する言葉表を配布した。すると、この言葉表の中から言葉を選んだり、言葉表に載っている言葉の意味を辞書で調べたりして、自分の考えにふさわしい言葉を考えて書いていた。

第3時目は、第2時目で書いた初めの自分の考えを基に、視点別のグループで、「平成は、どんな時代だったか。」という問題について話し合いをする場を設けた。児童は、みんなの考えを話し合いマップ（模造紙）に書く・問いを出して話し合いを展開させる・考えをつなげていく・言い合いになったり滞ったりしたときに今までの考えを整理するという四つの役割をグループで分け合ったり、全員が担ったりしながら、思考ツールを用いて模造紙に考えを可視化していった。また、話し合いと並行して、それぞれのグループの

時代を形容する言葉の例		(組)(番号前)
明るい 平和な 革新的な 幸せな 革命的な 創造的な 協力的な 協力的な 自由な 便利な 進歩した 生産的な 成長した 自立の 成熟した 温かい 心地よい 晴れやかな はなやかな 型確かな 樂觀的な 積極的な 熱い 安全 豊かな 深みのある あざやかな 前向きな	混沌(こんとん)とした 目まぐるしい 不透明な 心もとない あいまいな ごたごたした さくそうした もやもやした 不確かな	
暗い 保守的な 不変な 不変 個人の 戦り恐ろしい 愚かしい 不自由な 怖い 動揺した 失われた 停滞した 自暴自棄な 追い込まれた 冷たい 世知辛い 未熟な もの悲しい 痛々しい 味気ない 失望の 重々しい 悲観的な 消極的な のろくろかな 困窮の		

【資料9 時代を形容する言葉表】



【資料10 話し合いマップを使った話し合いの様子】

話合いのキーワードを書き、黒板に貼るよう促した。教師は、それぞれのグループの話合いマップに表れた考えを見取り、より考えが深まるように、黄色の付箋に話合いのアドバイスを書き、話合いマップ（模造紙）に添付していった。視点別グループで話し合ったことを出し合った結果、児童は「平成とは、どんな時代だったか。」という問題に対して、「良いことが少ない時代」「表面的な平和のみの時代（SNSの問題があるから。）」「戦争はなかったけれど、それが平和と言えるのか分からない時代」等と考えた。これらの考えから、「果たして平成は、平和だったと言えるのか。言えないのか。」という問いも生じてきた。そこで、自分たちの視点から、さらに平成について掘り下げて考えようということになり、次の学習でさらに掘り下げたい話題を決め、現段階での自分の考えを書いて残すことにした。資料10を作成し、第3時目の後に配付した。これを配布することで、平成がデメリットだけではないということを視覚的に知ることができ、第4時目に相互の考えを関係付けて話し合うことができるのではないかと考えた。関係付けて、新しい考えを生み出すことが、考えを創り出すことになるからである。

第4時目は、第3時目にグループで決めていた話題について、グループごとに話合いをした後、学級全体で考えを出し合い、「平成とは、どんな時代だったか。」という問題に対する最終的な納得解を出した。資料11は、平成を「教育」の視点から切り取ったグループが、話合いの内容を話合いマップ（模造紙）に表したものである。このグループは、第3時目においては、「教育」という視点から話合いを行っていたが、「もっと『SNS』や『言葉』について考えを深めていこう。」と話合いを焦点化していた。資料11の話合いマップに第4時目で追加されたものをみると、SNSの良さや悪いところをマトリックスで整理している様子が分かる。そして、このような善悪があるから、「状況判断の力」が求められていると関係付けている。



【資料11 教育の視点から平成を考えたグループの話合いマップ】

さらに、状況判断の力が「教育」で養われるべきだとしつつも、「なんでもかんでもハラスメント」にしてしまう現代社会の状況に関連付け、「先生が遠慮してしまう。」という教育の構造になっているところまで考えが繋がっている。このように、資料11からは、物事を言葉で整理する・原因と結果で結ぶ・違った視点を打ち出すなどの思考が働いていることが分かる。このようにして、視点別のグループで話合いマップ（模造紙）に考えを表出した後、学級全体で考えを出し合う場を設けた。

資料12は、学級全体の話合いをまとめた板書である。これより、子どもは、自分のグループの視点だけでなく、他の視点との関連付けをしながら、平成をとらえていこうとしていることが分かる。特に、ある児童が、黒板に貼っているホワイトボードの言葉を引用して、物事には良い点と悪い点のどちらもあると言及したところから、経済や技術の進歩、工業に至ってもそれぞれメリットとデメリットがあるということに焦点化していった。平成の特徴はつかみ始めたものの、だんだんと「平成とは、どんな時代だったか。」という根本的な話題が空に浮いてきた状態になってきたので、「今、いろいろなつながりが見えてきたけど、Uくん達は、悪いことばかりは話し合ってたよな。どういことを話し合ってたの。」と、工業の視点のグループを意図的に指名し、「循環」という言葉で平成を定義付けられるという考えを引き出した。

学級全体の話し合いの中心となったのは、「そもそも平和とは何か。」「新しい時代の主体は誰か。」「AIをどうとらえるのか。」「活気があるとはどういうことか。」という具体や根本を考えるということであった。そのような話し合いが展開されたのは、考えを「取り入れる」「比べる」「共通点・相違点を考える」という考え方があったからであると整理した。また、これらに加え、先に述べたように「具体を考える」「根本を考える」ということも、この段階に出てきた思考方法である。そこで、全体で考えを共有した後は、毎時間、自分の現段階での納得解を書いて残すようにした。

K児の考えは、初めは「創造的な」という抽象的な考えであったのが、1回目の話し合い後には、「環境がよく、災害がない」という具体的な考えになり、最終的には、「環境をよりよい方向へと推進していく」という環境に重きを置きつつも自主性の入った考えになっていった。理由も、初めは、「今の状態が続いてほしくない。改善と課題が大事。」という思いから、「森林伐採や植林活動のことを知った。自然と災害のつながりを考えるうちに、そもそも環境とは何だという話し合いになった。私は、安心・安全が第一と考える。」というように、友達から得た情報を総合的に判断し、より追及することを明確にし、自分が何を大切にしているのかを顧みるものとなっていった。そして、最終的には、「技術の進歩により街を活性化するか、植林活動をして環境を守るべきなのか、優先順位を考えていたら、どちらが先なのかだんだんわからなくなった。私からすると、早く環境改善をすすめて安心できる暮らしがしたい。」と自分の考えの理由を書いている。K児の「分からなくなった」という考えは非常に重要である。なぜなら、これが問い続けた証拠だからである。自分の考えで単刀直入に結論を出すのではなく、友達の考えを聞いて、一つの話題について熟考していったからこそ、自分が初めにもっていた環境優先の考え方と、街の活性化という考え方で思考錯誤を続けたのだと言える。そして、最終的には、「私からすると、早く環境改善をすすめて安心できる暮らしがしたい。」と自分の納得解を支える思いを明らかにしている。

このK児の変容から、国語科の「話すこと・聞くこと」において問い続けるためには、他者の異なる考えを必要とする学習材が不可欠であり、また、一つの答えを求めるのではなく、自分の納得解を導き出すための思考を学習することが肝要であることが明らかとなった。

6 実践研究の成果

本実践に現れた児童の学習に取り組む姿は、次の3つのパターンに整理できる。

1つのパターンは、「平成とは、どんな時代だったか。」という話題については主体的であったが、「新しい時代を、どんな時代にしていきたいか。」という話題については主体性を欠いていた児童である。彼らは、即時的話題や情報を収集することは好むが、抽象的な話題については難しかったと考える。自分が興味や関心のある話題には意欲的だが、関連付けの力の乏しさと自分の考えを表す語彙の乏しさが主体性を欠いた原因であろう。

2つ目のパターンは、友達の考えを取り入れる協働的な態度を示した児童である。彼らが協働的な話し合いができるようになったのは、異なる考えをもつ児童同士でのグルーピングが有効であったからだと考える。本実践の本質的な価値は、物事をとらえる視点が違う者同士が出合うことで、互いの考えを折り合せながら互いを変容させていくところにあるからである。

3つ目のパターンは、思考の結果のみではなく思考過程を話し合いマップにメモで書き出していくとよいことに気づき、メモを活用していった児童である。トピック学習で思考スキルを獲得したことが、主単元で自分の考えを形成することに有効に働いたと考える。

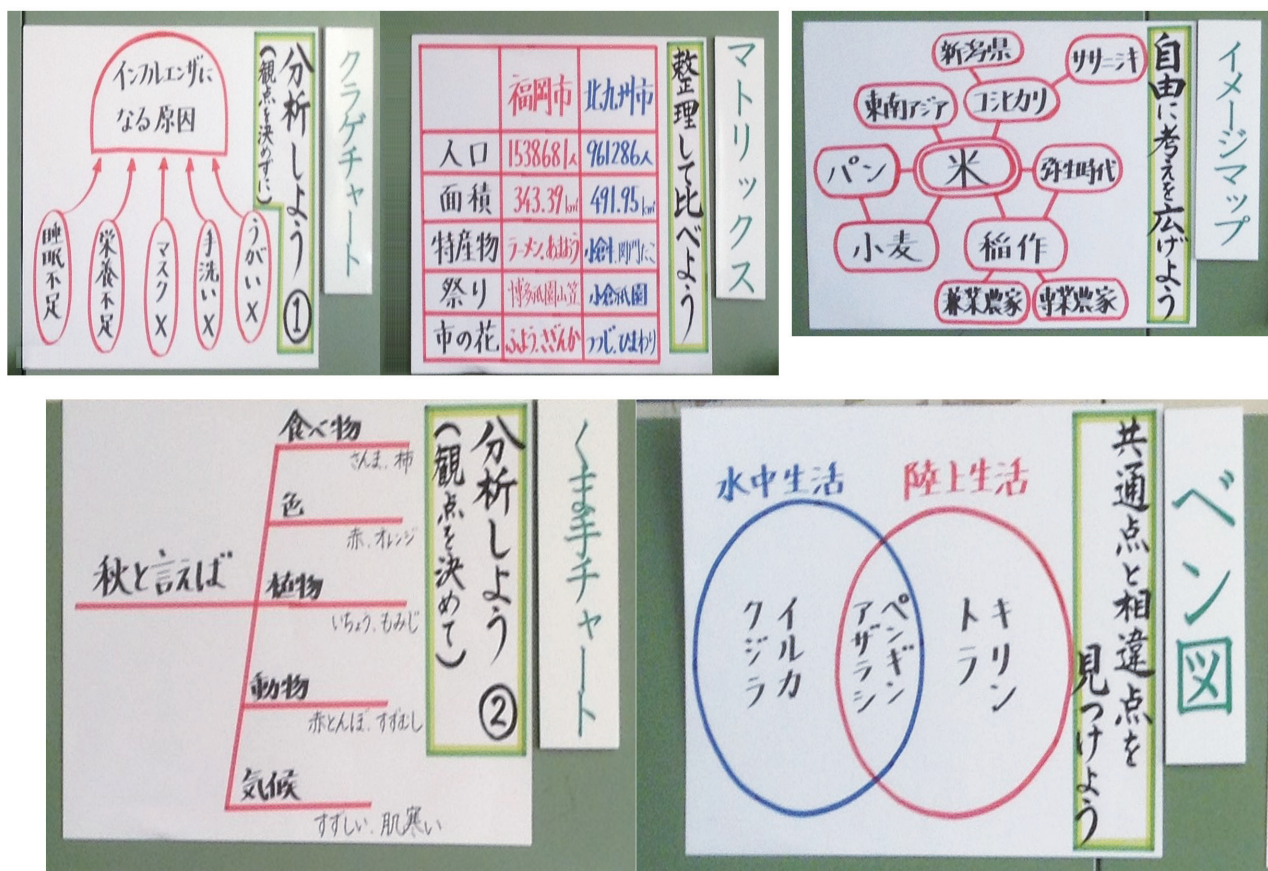
このような児童の姿が表れた成果を、①思考スキルの有効性、②年間カリキュラムの有効性、③話し合いの話題についての有効性で述べる。

(1) 年間カリキュラムの有効性

単元の前に思考ツールを学ぶスキル学習を配置した学習を行ったことで、資料10や資料11のように主単元での話し合いの際に思考ツールを活用する姿が表れた。肝要なのは、主単元で付けるべき話し合いの能力を明確にし、その能力を付けるための思考ツールを選択し、その思考ツールを身に付けるために必要なトピック学習を構成することである。思考ツールを量的に身に付けることを目的とせず、あくまでも、協働的に探究し、納得解を創り出す主単元に寄与する思考ツールとそれに応じたトピック学習を位置付けることが大切である。

(2) 思考ツールの有効性

本研究にあたって、児童が身に付けることをねらった思考ツールの内容は以下のとおりである。



思考ツールは、それ自体を使うことが目的ではなく、考えの形成や共有に活用するための手段である。思考ツールを活用することで、考えが可視化される。この考えの可視化により、目では見えない思考のありようが目に見えるようになり、話し合いが活性化され、自他ともに考えが変容する手段となる。

思考ツールの形態は、ワークシートやノート、画用紙、模造紙、ホワイトボード、短冊である。特に、模造紙に鉛筆で書く話し合いマップは、何度も上書きするため累積でき、お互いのメモを関係的につなげて可視化して後に残すことができるので、本実践ではグループでの話し合いに有効であった。また、ホワイトボード短冊は、全体での考えを共有する際に有効である。グループで話し合いをしている最中に創出されたキーワードを、短冊に書いてその都度黒板に貼りに行くことで、各グループでの考えが短時間で把握でき、グループでの話し合いも焦点化される。また、プラスの考えは赤のペン、マイナスの考えは青のペン、判断がつかない場合は黒のペンと色を変えて書くことで、考えの違いがさらに可視化される。

(3) 主単元の話題について

本研究では、第1実践の話題を「本能寺の変に賛成か、反対か」「物語を味わうなら本か、映像か」「社会に出て役に立つのは国語か、算数か」、第2実践の話題を「ぼくたちはなぜ、学校へ行くのか」、第3実践の話題を「平成とは、どんな時代だったか」「新しい時代をどんな時代にしていきたいか」とした。第1実践は、討論会という言語活動ということもあり、条件は設定しつつも、論題とすべき話題は児童の話し合いたい話題にした。第2実践の「ぼくたちはなぜ、学校へ行くのか」という話題は、中学受検のために学習する傾向になりつつあった本学級の児童にとって切実感のある話題であった。第3実践の「平成とは、どんな時代だったか」「新しい時代をどんな時代にしていきたいか」という話題は、改元を間近に迎えた時期の実践において旬な話題であり、新奇性のある話題であった。この3つの実践で共通している話題は、いずれも答えが一つでなく、自分で自分の答えを、つまり納得解を創り出す必要のある話題ということである。納得解を創り出す必要性があるからこそ、その話題は話し合う価値のある話題である必要がある。

7 課題

(1) 語彙表の提示

協働的に探究し、納得解を創り出すためには、初めに自分の考えを形成することが出発点となる。特に、研究の成果で挙げた子どものパターンの一つである、主体性を欠いていた児童には、自分の考えを表す言葉を選ぶための語彙表を提示するという細かな手立てが必要であった。「平成とは、どんな時代だったか」という話題については主体的であったが、「新しい時代を、どんな時代にしていきたいか」という話題については主体性を欠いていた原因の一つは、前者の考えの形成の際には語彙表があったが、後者の際には語彙表がなかったことであると考ええる。語彙表を提示することで児童の考えを狭めてしまうという懸念もあるが、語彙を豊かにする児童は、語彙表を手掛かりにし、自分の考えに合致する言葉を、辞書などを使って収集しようとする。考えを形成するのが苦手な児童にとっては、語彙表は自分の考えを表す言葉を選ぶための手掛かりとなる。

(2) 思考を焦点化したまとめ方

話し合う価値のある話題を設定すると、児童はその話題に対する考えを表出していく。納得解を出すことは単元のゴールではあるが、あくまでも身に付けるべき力は、思考力・判断力・表現力等である。つまりは、考えや情報を比較・因果・類推・統合し、整理したり関係付けたりする方法である。このように、話し合ったことの価値を、納得解を出したことだけにではなく、整理したり関係付けたりする力が付いたこととして教師がまとめると、児童は思考すること自体に価値を見だし、生活の中で粘り強く考え続ける生きて働く力として発揮していくものと考ええる。

(3) 話し合いのコーディネートの仕方

本研究の手だてとして付箋を使った教師のコーディネートを行ったが、グループによっては教師が介入したことで話し合いが中断したグループもあった。そこで、話し合いの支援がほしいときに適切に教師が支援できるような手だてが必要である。例えば、グループでの話し合いが滞ったときに、「お助けカード」のように困り感を視覚的に表せるようなものを児童が提示できるようにしておく、話し合いがスムーズに進んでいるグループに教師が必要以上に介入することなく、一方、支援を必要としているグループには効果的に支援を行うことができると考える。

注：3から7の実践に関する部分は、廣口知世教諭の執筆による。なおこの部分は、廣口知世（2019）「協働的対話能力の考究」『九州国語教育学会紀要』第8号の内容を加筆修正したものである。

8 検証

表2は、「話し合う力を見取る評価指標15項目」を使って児童が自己採点したものを元に、廣口教諭の観察結果を加えて判断した評価結果（11月と2月に実施）である。これによって児童の実態を分析したい。

15項目の達成率は下記の結果となった。

15項目中、14項目が達成率97%以上である。自己表出のうち「友達の考えと繋いで発言することができる 発話例：「〇〇さんが～言ったけど、私は、」は88%であるが、これは他者の意見について、単純につないでいく以上の返し発言が多様に生まれていることを反映していると考えられる。

全体で捉えた場合、どの項目も達成度は高く、目的（課題）や状況を配慮しながら自己表出・他者受容することに関しては申し分ない状態だといえよう。この教室の児童に限ってであるが、総じて言えば、認知能力面では、状況や目的を配慮しながら考えることは97%の児童ができている。自己表出と他者受容の達成度の高さからみて、自分の考えと他者の考えを検討の俎上に載せて考えていくこともできていると判断できる。

しかし、個人の状態は多様である。そこで、このような全体の達成率では捉えにくい個人の成長について、以下特徴的な児童を挙げて指摘したい。

この学級の児童は小学4年時に廣口教諭が担任をしていた児童である。そのため、4年時の状態からどのような変容が見られたかを見取ることができた。ここでは5名の児童を取り上げることにする。

・福島 空（仮名）

彼の発言は、彼なりの論理や発想でなされる独特のものである。自分の中に生まれた考えを言葉にして表そうとして精一杯長く語るため、4年時では、周囲の者が彼の発言に対して、また突拍子もないことを言い出したと引いて眺めている状況が見られた。6年生になってからは、「みんなならどうしますか」「もし～だったらどうしますか」「普通はこう考えるよね、それもわかるけどこういう場合はどうするんですか」等

表2 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、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における力

4・・・よく見られる 3・・・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

H25年度入学 6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	25	26	27	28	29	30	31	32	33
レベル	内 容	11月2月	11月2月	11月2月	11月2月	11月2月	11月2月	11月2月	11月2月	11月2月	11月2月	11月2月	11月2月	11月2月	11月2月	11月2月	11月2月	11月2月	11月2月	11月2月	11月2月	11月2月	11月2月	11月2月	11月2月	11月2月	11月2月	11月2月	11月2月	11月2月	11月2月	11月2月	11月2月	11月2月
		11月2月	11月2月	11月2月	11月2月	11月2月	11月2月	11月2月	11月2月	11月2月	11月2月	11月2月	11月2月	11月2月	11月2月	11月2月	11月2月	11月2月	11月2月	11月2月	11月2月	11月2月	11月2月	11月2月	11月2月	11月2月	11月2月	11月2月	11月2月	11月2月	11月2月	11月2月	11月2月	11月2月
1 (協同性)	1 何が話し合われているかに注意を向けることができる。	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
	2 友達の考えを真剣に聞くことができる。	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
	話し合いに参加しようとして等なり反応している。	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
	3 自分が発言していることをよく聞いている。	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
2 (自己意識)	1 課題について自分の意見を言うことができる。	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
	2 友達の考えとつながって発言することができる。	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
	3 友達の意見や理由や根拠で整理して伝えることができる。	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
3 (他者意識)	1 感情的にならず、穏やかに意見を言うことができる。	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
	2 自分の意見が通らなくても参加することができる。「それでもいいよ。」	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
	3 自分の意見だけでなく友達やクラスメイト、先生の意見のいいところを取り上げて、自分が納得したら譲ることができる。「わかりました。」	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
4 (課題意識)	1 課題に沿って考えていくことができる。	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
	2 筋道を立てて考えをまとめることができる。「ということは。」	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	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。「仲良くするってどういうことだと思う？」	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
5 (状況知識)	1 話し合いの途中で意見を整理したり、まとめた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。」	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
	2 話し合いが深められれば参加することになる。「みんなどう思う？」	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
	3 全員が参加できているかを判断しながら進めることができる。「OOさんはどう思う？」	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4

表3 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多量に重いて評価指標

◎・・・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-2月	○ 11月-2月	△ 11月-2月	空欄 2月新合
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。	24-27	9-6	0-0	0-0
	2 友達の考えを真剣に聞くことができる。	27-31	6-2	0-0	0-0
	3 話し合いに参加しようとして等なり反応している。	21-19	12-14	0-0	0-0
2 (自己意識)	1 課題について自分の意見を言うことができる。	26-25	5-7	2-1	0-0
	2 友達の考えとつながって発言することができる。	11-11	17-17	5-5	0-0
	3 友達の意見や理由や根拠で整理して伝えることができる。	25-26	8-7	0-0	0-0
3 (他者意識)	1 感情的にならず、穏やかに意見を言うことができる。	22-25	11-7	0-1	0-0
	2 自分の意見が通らなくても参加することができる。	18-22	15-10	0-1	0-0
	3 自分の意見だけでなく友達やクラスメイト、先生の意見のいいところを取り上げて、自分が納得したら譲ることができる。「わかりました。」	13-16	20-15	0-2	0-0
4 (課題意識)	1 課題に沿って考えていくことができる。	17-24	15-8	1-1	1-0
	2 筋道を立てて考えをまとめることができる。「ということは。」	16-23	12-9	5-1	1-0
	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？」	18-23	13-9	2-1	0-0
5 (状況知識)	1 話し合いの途中で意見を整理したり、まとめた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。」	11-21	19-10	3-2	0-0
	2 話し合いが深められれば参加することになる。「みんなどう思う？」	17-24	11-7	5-2	0-0
	3 全員が参加できているかを判断しながら進めることができる。「OOさんはどう思う？」	19-25	9-7	5-1	0-0

の発言が見られ、聞き手の考えを想定したり、受け入れたうえで自分の考えを伝えようとする意識が現れてきた。話しながら意識の中で配慮できる対象が広がった感がある。また、教師の働きかけによって、新しいもの、よりよい考えを産み出すためにはいろいろな意見が必要だという考えが学級の風土として醸成されていたことも功を奏し、彼の発言に対して彼は別の角度から考えようとしているのだなと受け入れて聞こうとする周囲の聞き手のありようが彼の変容をもたらしたとも考えられる。教室が聞き合う対話的空間であることの重要性を改めて確認できた。

・河上敬蔵（仮名）

評価尺度のうち「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（発言例：〇〇さんはどう思う？」）評価が低い児童である。自我が強く自分の考えを通そうとする。そのような状態であった彼に、自分の考えは譲れないが、自分の考えばかり主張してもだめで、みんなで考えた結論だったら自分を抑えた方がよいのだという態度が見られるようになった。状況判断を働かせ、自己表出とのバランスを意識できるようになったといえる。

・高川篤紀（仮名）

問題意識が高く、課題を解決したいという意欲が高い児童である。課題に対して意欲的に考えていこうとする探究心がある。4年時では、すでに「〇〇さんはどう思う？」という発言も見られていたが、6年時でのそれは、礼儀上聞くのではなく、相手の考えは自分に益をもたらすと思って聞いているふうであった。相手の考えを自分の中に取り込み、新しい自分の考えを産み出そうとして聞いている姿が形成されているように見受けられた。

・黒本美香（仮名）

4年時には発言が少なかった児童である。心の内には豊かな感性を持っているが、率先して発言するタイプではない。それが6年生になってから、「私にはこういう経験があって…」という内容の発言が増えた。これは、周囲が彼女を受容してきたことが大きな要因となっている。彼女独自の考えを馬鹿にせず、彼女なりの考えとして受けとめる態度が周囲の児童にあったことが彼女の変容をもたらしたようである。話し手の発言の背後にある思いを聞き取ろうとする態度が集団の中に形成されることの重要性が示唆された。

・中田一輝（仮名）

自分の考えを表現する語彙に乏しい児童である。本を読むのは好きだが手に取るものは学習漫画類が多い。4年時にはよい聞き手であったが、6年時になると周囲の児童の表現力の高さと自分を比べ、どうせよくが言っても上手に言えないという思いが強くなっていったようである。第3実践「自分が納得する考えを作ろう～平成から新しい時代へ～」においても、平成時代はどんな時代だったかを諸資料を情報源として表現することはできたが、では新しい時代をどういう時代にしたいかを自分の言葉で表現するのは困難であった。彼の漠然とした思いを言葉にするために対話による一対一指導や、語彙の提供が必要であった。また、彼の言葉を受け入れて気長に待つことのできる聞き手とグルーピングする配慮も必要であった。

このように、それぞれの児童の課題をシャープに見取り、課題に応じた手当を臨機応変に選択し、実施する教師の姿勢が問われるといえよう。

以上の観察結果をもとに、言語コミュニケーション能力を育てるためのモジュールモデルを作成した。

このモデルは、情意面への働きかけを土台に据え、テーマに関する情報と自分の考えを作り現す語彙の提供という認知面への働きかけと、話し合いを生産的なものにするツールや、考えを作る枠組を作るための思考ツールを提供する技能習得への働きかけという3つのモジュールによって成り立っている。これらのモジュールが相互に作用しあい、言語コミュニケーション能力が高まっていくことを示したものである。

以下、説明したい。

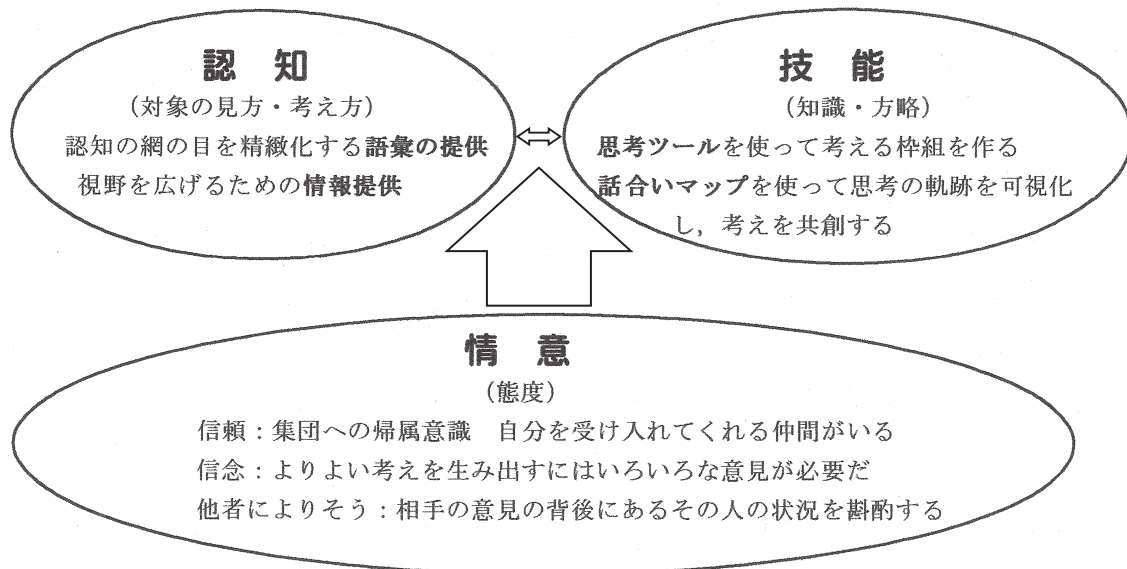


図2 言語コミュニケーション能力を育てるためのモジュールモデル

言語コミュニケーション能力を育てるために、6年生（13歳前後）で重点的に配慮しなければならないことは、情意面への働きかけだと考えられる。つまり態度形成の面である。ここでいう態度とは、納得することに価値を見いだして相手の意見も自分の考えもフラットに扱い、検討しようとする態度や、話し手が背後に抱えている経験や思いを斟酌して聞こうとする態度である。前者は、自分の意見と他者の意見を、相手への好悪や力関係でなく目的に照らして吟味し判断しようとする態度ともいえる。後者の姿としては実際に、Kさんが言いあぐねているからと代わりに発言したり、「Kさん言ってみて」と促しの声かけをする姿、また、「ちょっとどうかなと思う意見だけれどS君の経験の中で考えたことなんだから」と、相手をまるごと認める態度で聞いている姿が見られた。

これらの態度形成を図ることは並大抵ではない。教師がまず率先してお手本を示し、その価値を伝え、これらの態度の心地よさを実感的に体得することが必要だからである。しかしコミュニケーション能力の基底にあるのは、認知能力の高まりや、コミュニケーションスキルの獲得ではなく、情意面への耕しなのではなかろうか。間違えたり笑われたりするのがいやで黙っていたり、学級での自分の相対的位置がわかっているため言えなかったりという状態が生じやすい6年生だからこそ情意面への働きかけが重点的配慮事項になると考えられる。

9 6年生の特性を踏まえたトピック学習の構造

6年生を対象とした実践で試みたトピック学習の構造は次のようなものである。これまで試みたトピック学習の理念を踏襲しつつ、さらに指導の手立てを破線で挿入している。また、6年生の精神的特性に鑑みてトピック学習の重点育成事項として「自律心の尊重」「相互創発」「探究活動」「自己内省」を重視したものとなっている。

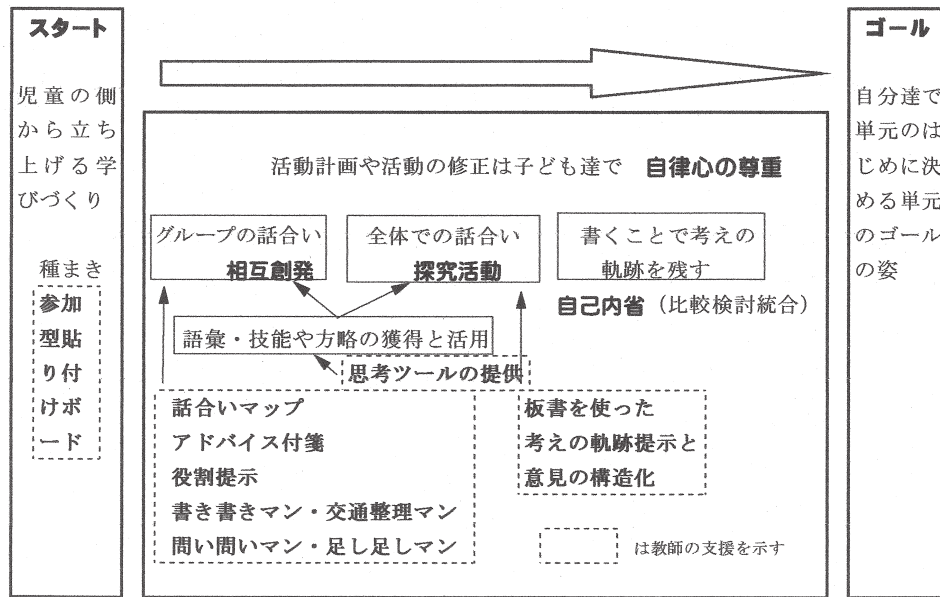


図3 トピック学習の構造

カリキュラムの中心を貫くトピック学習は、言語コミュニケーション能力を育てるための基軸となるものである。先に考察した児童の言語コミュニケーション能力の育ちも、トピック学習の存在なくてはなしえないものであった。

トピック学習を設計するにあたっては、テーマなど、学年段階によって適時性が異なる配慮が必要なものの、学年を問わず本質的に携えておかねばならない性質を配慮しなくてはならない。またトピック学習を支える帯学習の内容も学年によって異なってくる。

今後は、これまで継続してきた各学年におけるトピック学習のあり方を集約し、トピック学習で展開するカリキュラムの有効性や課題を明らかにしていきたい。

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

- 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
- 小学2年生を対象とした実践は下記の論文で報告している。
山元悦子・廣口知世（2017）「言語コミュニケーション能力を育て、主体的・協働的学びのカリキュラムをデザインするトピック学習の試み—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
- 小学3年生を対象とした実践は下記の論文で報告している。
山元悦子・廣口知世（2019）「言語コミュニケーション能力を育て、主体的・協働的学びのカリキュラムをデザインするトピック学習の試み—小学3年生の国語学習を核として—」『福岡教育大学紀要』第68号 第1分冊，pp27-41
- 小学4年生を対象とした実践は下記の論文で報告している。
山元悦子・廣口知世（2018）「言語コミュニケーション能力を育て、主体的・協働的学びのカリキュラムをデザインするトピック学習の試み—小学4年生の国語学習を核として—」『福岡教育大学紀要』第67号 第1分冊，pp27-42

