

第3学年でめざすコミュニケーションの姿

共通点・相違点に着目して合意形成する 最適解を見いだす姿 (Phase3)

第3学年では、上記のようなコミュニケーションの姿の育成をめざした。第3学年でコミュニケーションを図る際、各教科における単元でめざすコミュニケーションの姿を比べると、Phase2の共感したり理解したりして聞くことと、共通点や相違点を理解して聞くことが比較的多い。しかし、高学年になると、Phase3の多数のメンバー間で合意形成をしたり最適解を見いだしたりすることが多くなる。そこで、高学年でPhase3の姿で話合いができるよう、第3学年では、Phase2の共通点・相違点を理解して聞くことに重点を置きながら、Phase3の合意形成を図ったり、最適解を見いだしたりする方法を徐々に身に付けていくことをめざす。

(1) 1学期の実践 中山典子 (国語科)

めざすコミュニケーションの姿

相手の話を受けて質問する姿 (Phase2)

共通点・相違点を理解して聞く姿 (Phase2)

一つ目の「相手の話を受けて質問する姿」をめざすために、第3学年国語科の単元「知りたいことを考えて、しつもんしよう『もっと知りたい、友だちのこと』」では、友達の話聞いて質問したり感想を述べたりする活動を行った。この単元では、「いつ・どこで・だれが・何を」のような知らないことや分からないことを尋ねる質問、「どのように」のような物事の様子や方法を詳しく尋ねる質問、「なぜ」のようなしたことや考えたことなどの理由を尋ねる質問を学習した。しかし、普段から友達の話聞いて質問するという活動を継続して行わなかったため、質問することに慣れていない児童も多く見られた。

二つ目の「共通点・相違点を理解して聞く姿」をめざすため、第3学年の道徳「絵葉書と切手」では、言いにくい内容でも友達に正しいことを伝えた主人公のような行動が自分にもできるのかどうかを考えた。自分の考えをもった後、全体交流する際、自分の考えとの共通点・相違点を意識して聞くように話型を提示して話すようにした。しかし、授業後のふりかえりを見ると、「〇〇さんの理由を聞いて、そういう考えもあるんだと思いました。」等、抽象的で話型を用いて話したことが生かされていないものが多く、自分とどのように違うのかははっきり書けていない児童が多かった。

そこで、これらの経験や実態を踏まえ、国語科の単元「しょうかいしたいな いちばん遊んでみたい昔遊び『言葉で遊ぼう』『こまを楽しむ』他」では、「相手の話を受けて質問する姿」をめざすために、二つの手だてを講じた。一つ目は、司会進行シートの中に質問する場面を設けることである。二つ目は、質問の型を掲示し、常に参考にすることができるようにしたことである。質問の型の掲示は二つあり、一つは、前述した既習の国語科の単元で使用したもの、もう一つは、NHK for School「お伝と伝じろう～ほんとに分かっての?～」の中の「6? (はてな) の法則」である。

また、「共通点・相違点を理解して聞く姿」をめざすために、三つの手だてを講じた。一つ目は、自分の考えと比較しやすいように、「同じこま」を選んだ者同士でグループ交流を行うことである。二つ目は、共通点・相違点を意識して話すための話型を提示することである。その際、共感的に聞くことができるよう、反応の型も併せて提示した。三つ目は、互いの考えを可視化できるようにすることである。そのため、教材文が書かれた全文シートをボードに挟み、そのボード上に理由の根拠となる叙述に線を引いたり、自分が選んだ理由が書かれた付箋を貼ったりできるようにした。

A児：(今日の話合いの進行について話した後) それでは、Bさん、よろしくお願ひします。

B児：ぼくは、曲ごまで遊んでみたいと思いました。6段落4文目をみてください。細い糸の上や、ぼうの先のような回しにくい所へうつしかえてと書いてあるので、ぼくもちょうせんしてみたいと思いました。*1

A児：何か質問のある人はいますか？※2

A児：はい，Cさん。

C児：どういうところで回してみたいですか？※3

B児：えっと，ここに書いてある細い糸の上です。髪の毛一本の上でも回してみたいです。※4

C児：その髪の毛一本というところが同じです。※5

A児：次は，Cさんのトークです。Cさん，お願いします。

C児：ぼくのいちばん遊びたいこまは，曲ごまです。6段落1文目を見てください。

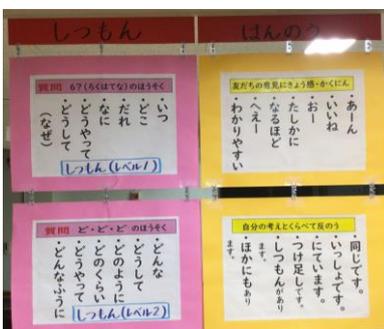
参加者：見ました。

C児：そこに，おどろくような所で書いてあるので，そでの上や髪の毛一本の上でやってみたいので曲ごまにしました。※6

参加者：あーん。

(以下略)

資料1 曲ごまで遊んでみたい理由について話し合う様子-1 (グループ交流)



資料2 質問の型と反応の型の掲示

まず、「相手の話を受けて質問する姿」について見ていく。資料1の下線部※2を見ると，A児が司会進行シートをもとに，「何か質問のある人はいますか？」と，参加者に質問を促している。そうすることで，C児は，「どういうところで回してみたいですか。」と，質問の型の掲示物(資料2)を参考にし，質問をすることができた(下線部※3)。このことから，一つ目の手だての司会進行シートの中に質問する場面を設けることと，二つ目の手だての質問の型の掲示は有効な手だてであったと思われる。しかし，4人グループで交流しているにもかかわらず，D児がこの時点でまだ登場していない。なぜなら，質問することができていないからである。しかも，D児はグループ

交流全体を通して，一度も質問することができなかった。このことから，質問することが苦手な児童から意図的に司会者が質問を促す等，質問をする順番にも配慮すべきであったと考える。

また，これら二つの手だてを講じたことから，自分の考えが深まるという成果も見られた。下線部※1を見ると，最初，B児は「細い糸の上や，ぼうの先のような回しにくい所へうつしかえてと書いてあるので」というように，曲ごまで遊んでみたい理由の根拠となる叙述としてとらえていた。しかし，C児に質問されたことで，下線部※4では，「髪の毛一本の上でも回してみたいです。」と，具体的にどこで回してみたいのか，B児は自分の考えが明確になった。このことから，相手の話を受けて質問する姿をめざすための二つの手だては有効だったといえる。

次に，「共通点・相違点を理解して聞く姿」について，資料1の話合いの様子から見ていく。参加者が話し手に質問したことで，自分と話し手との共通点を見つける場面が見られた。そのことは，下線部※5「その髪の毛一本というところが同じです。」と，下線部※6の「そでの上や髪の毛一本の上でやってみたいので」のところからわかる。これは，なぜ曲ごま遊びたいのか自分の考えをもった上で，同じ曲ごまを選んだ者同士で交流をしたため，友達と考えの比較がしやすかったのではないかと推察される。このことから，同じ曲ごまを選んだ者同士でグループ交流を行ったことは有効な手だてだったと考える。

次に，共通点や相違点を理解して聞くために，話型を提示することと互いの考えを可視化できるようにすることは，手だてとして有効だったのか考察する(資料3)。

(資料1の話合いが進んできて)

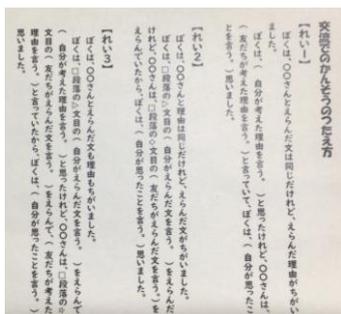
A児：次は，Dさんのトークです。Dさん，お願いします。

D児：わたしがいちばん遊んでみたいこまは，曲ごまです。6段落4文目を見てください。そこに，細い糸の上やぼうの先のような回しにくい所へうつしかえてと書いてあるので，むずかしそうだけど，できたらうれしいからやってみたいと思いました。

A児：何か質問のある人はいますか？
 B児：できる自信はありますか？
 D児：(首をふって、できないの意思表示。)
 A児：どういうところで回してみたいですか？
 D児：(何かの) 台の上です。
 C児：何ミリぐらいのところで回してみたいですか？
 D児：(手で2と示しながら) 2mmぐらいのところですよ。
 A児：では、えらんだ理由が自分とどういうところが同じ (またはにている) なのか、ちがうのか、あと、そこから自分が考えたことを伝えます。
 B児：まず、ぼくから言います。ぼくは、選んだ文はDさんと同じだったけれど、回したいところがちがいました。ぼくの場合は、細い糸の上や、ぼうの先のような回しにくい所で、ここには書いてないけれど髪の毛一本の上などで回してみたいと思い、(Dさんの台の上と) 全然ちがったのでびっくりしました。※7
 C児：ぼくは、Dさんと選んだ文が同じで、選んだ理由がちがいました。※8
 B児：いや、(選んだ文も) ちがうよ。※9 … (以下略)。

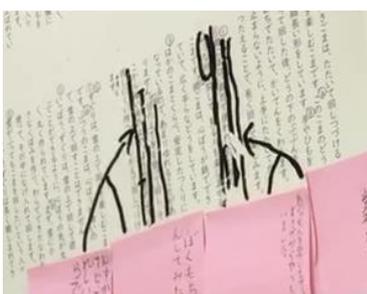
資料3 曲ごまで遊んでみたい理由について話し合う様子-2 (グループ交流)

資料3では、司会者が質問を促した後、参加者が次々と質問し、話し手がそれに答えている。話し手の考えは、質問されるごとに具体化されていることがわかる。そのやりとりを踏まえ、B児は、自分の考えとD児の考えの違いを比較し、下線部※7のようにD児との共通点・相違点を話している。しかも、これは、資料4の話型をもとに話していることがわかる。このことから、共通点・相違点を理解して聞き、それを3年生になって間もない児童が円滑に話すためには、話型の提示は有効であったといえる。



資料4 伝え方の話型

また、C児が下線部※8のようにD児との共通点・相違点を話したところ、B児は、「いや、(選んだ文も) ちがうよ。」と、言った(下線部※9)。これは、B児にとって、考えを可視化した手だて(全文シートを挟んだボード・理由の根拠となる叙述に線を引く・自分が選んだ理由が書かれた付箋)が有効に働いたからだと思われる(資料5)。では、考えを可視化した手だてがあつたにもかかわらず、なぜC児は「選んだ文が同じ」と、下線部※8のように言い間違えたのだろうか。それは、理由の根拠が書かれている叙述に線を引く際、交流する4人全員が同じ色のペンで線を引いてしまい、自分がどの叙述に線を引いてしまったのか混乱したからだと推察する。このことから、根拠となる叙述に一人ずつ違う色のペンで線を引かせ、誰がどの叙述を根拠としているのか一目でわかる工夫が必要であったと考えた。



資料5 線を引いたボード

これらの姿から、「相手の話を受けて質問する姿」にせまるための二つの手だてと、「共通点・相違点を理解して聞く姿」にせまるための三つの手だては有効であることがわかった。さらに、質問をすることで参加者全員の理解が深まり、そこから共通点・相違点に気付く等、両方のめざすコミュニケーションの姿に同時にせまることがあることもわかった。本実践は、3年生になった当初ということもあり、話合いの場面で必要なスキルを知らなかったり、身に付いていなかったりすることも多い。そのため、型を提示したり、考えを可視化できるようにしたりすることが、今後も必要であると推察する。

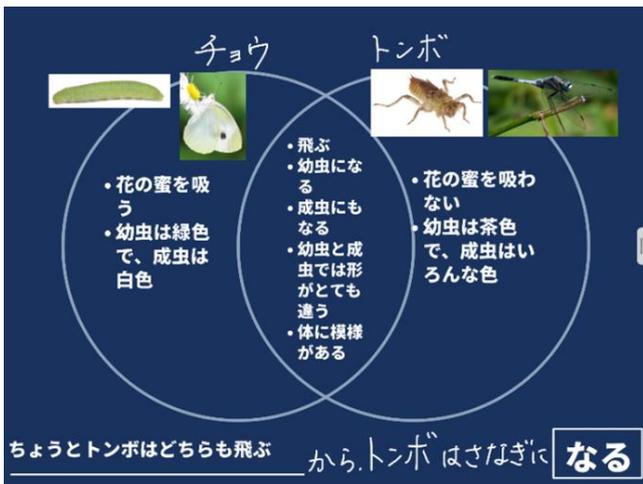
一方、質問する順番に配慮することや、一目で明確に可視化できるようにするというような細かな手だてを講じる必要があるという課題もある。これらのことを、コミュニケーション場面において、国語科だけではなく、他教科でも留意していきたい。

(2) 1学期の実践 宮崎雅行 (理科)

めざすコミュニケーションの姿
共感・理解しながら聞く姿 (Phase2)
共通点・差異点を見つけて考えたり聞いたりする姿 (Phase2)

上記の姿をめざすため、社会科「金沢市の様子」の学習では、タブレットの活用を図った。金沢市内にあるいくつかの小学校の周りの様子を調べる活動では、児童に航空写真と地図の2つの資料を提示し、それに印をつけたり、文を書きこんだりしたものを発表する際に使用することにした。これによって、児童は友達が何に着目したのかに興味をもちながら発表を聞き、「なるほど。」「たしかに。」といった、発表の内容を理解し共感する姿も増えてきた。国語科「こまで遊ぼう」の学習では、遊びたいコマとその理由を考え、グループで交流した。選んだコマが違うが、理由が同じだったり、コマは同じだけど理由が違ったりと、友達と感じ方に違いがあることに気付いていた。また、友達の考えに共感し、自分も遊んでみたいと感想を伝える児童もいた。このように共通点や差異点を見いだす力とともに、友達の考えに共感・理解する力を付けてきた。まだまだ、児童によって個人差があり、友達の考えについてどのように対応していいかわからない児童もいることは事実である。

これらの経験をふまえ、理科「トンボやバッタを育てよう」では、これまでの学習内容をもとにした根拠のある説明をするためにタブレットを使用した。本単元はB生命に関わる単元であり、「チョウを育てよう」に次ぐ単元である。「チョウを育てよう」で、チョウは、卵・幼虫・蛹・成虫という成長のきまりがあり、成虫の体が頭、胸及び腹からできていることを学習してきた。本単元に登場するバッタやトンボはチョウと同じ体のつくりをしている昆虫ではあるが、蛹の時期がない不完全変態と呼ばれる育ち方をするという違いがある。蛹化するチョウとバッタやトンボを比較することでバッタやトンボが蛹化するかどうかを考えた。具体的には、チョウとバッタ、チョウとトンボの幼虫と成虫の写真をもとに共通点・差異点を見つけ、シンキングツールのベン図にまとめていった。資料1のようなベン図をもとに、体の特徴や育ち方に違いがあるのかないのかを蛹化するかどうかの根拠として活用できるようにした。ペアで考えを伝える場面では次のような様子が見られた。(資料2)



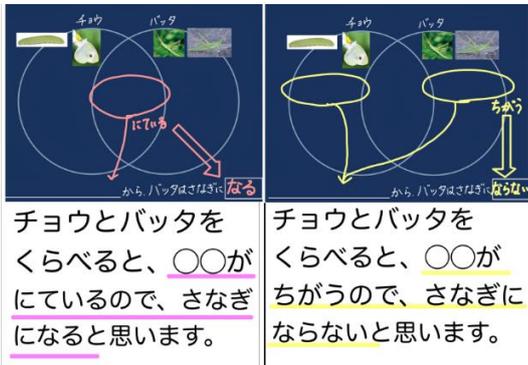
資料1 シンキングツールのベン図

A児：(チョウとトンボの) 似ているところは頭・胸・腹が共にあることと、チョウには羽がある？
 B児：ある。
 A児：羽がどちらにもあることと、幼虫は成虫に似ていないところが似ているところで、違うところはチョウには抜け殻がなく、トンボには抜け殻があるから、私はトンボには抜け殻があるから、トンボはさなぎにならないと思います。色が違うことも書きました。
 B児：あー、なるほど。
 A児：じゃあ、次Bさん。
 B児：チョウには羽があるけど、バッタには羽がないと思いました。
 A児：あー
 B児：あと、チョウの成虫は花の蜜を吸うけど、バッタは他の物を食べると考えたので、食べ物が違うからバッタはさなぎにならないと考えました。
 A児：あー

資料2 ペアで考えを伝える場面の様子

このペアの話合いから、ベン図を使いながら、根拠のある説明をすることができ、友達の説明に反応する姿が見られた。タブレットにかいたベン図を見せながら説明することで、友達の考える共通点・相違点も知ることができ、考えの多様性を感じることができたと思われる。A児の説明の中での質問にす

ぐに反応しているB児は、めざす姿にかなり迫っていると言える。しかし、資料2下線部のA児の反応から分かるように、聞いたときの反応に関してはこれからも話し合い活動の積み重ねが必要だろう。反応はしているが深く理解したり共感したりするには、説明への質問が不可欠となると思われる。聞くだけではなく質問するスキルを次に取り組みコミュニケーション能力と設定し、身につけさせたい。



資料3 説明の型

全体での発表の場面では、前ページの資料1のようなベン図を、ホワイトボードに大きく提示しながら発表させることにした。こうすることで、友達の発表内容をより理解し、共感したりする姿が見られるようにした。また、説明の型を提示し(資料3)、これを基に発表させることにした。この説明の型によって、発表する人は自分の考えを簡潔にまとめて伝えやすく、聞く人には発表内容が分かりやすくなるようにした。全体での発表の場面では次のような様子が見られた。(資料4)

C児：(チョウもトンボも) どちらも飛ぶからさなぎになると思います。
 全体：あー。確かに。なるほど。
 D児：ヤゴ(幼虫)とトンボ(成虫)は形が少し似ているから、さなぎにならないと思います
 T：少し似ているってどこが似ていた？
 D児：足とか。
 全体：ふーん。なるほど。
 T：他の考えはあるかな？
 E児：ヤゴ(幼虫)とトンボ(成虫)は全然形が似ていないから、その間にさなぎになって形が変わると思うから、さなぎになると思います。
 全体：あー、なるほど。

資料4 全体での発表の場面の様子

全体での発表の場面から見てきたことが2つある。一つ目は、共感・理解しながら聞く児童が増えていることである。今回、ホワイトボードに大きくベン図を映したことによって、説明への理解が進んだことも反応の多さにつながったと考えられる。二つ目は、ペア学習でも感じられた深い理解がどれほどの児童ができていたかということである。D児、E児は同じものを見ているが、一方は形が似ている、もう一方は形が似ていないと考えている。この相反する二つの考えが出たとき、みんなはどちらの考えに納得するかと問い返したが、考えを説明できる児童は少なかった。話し合いの充実のためにはやはり、先ほども述べた質問するスキルが必要であると感じた場面だった。



資料5 全体での発表の場面の様子

今回、コミュニケーション力の育成にあたり、タブレットにかいたベン図を使用することにより、ペアの話し合いでは根拠のある説明をすることができ、全体での発表の場面では発表をよく聞こうとする姿が見られた。また、反応の型を意識させることで、より良い反応をしようとする姿が見られた。

一方で、発表は活発ではあったが、聞く必要感をもちにくい本時の学習活動だったこともあり、ペアの話し合いにおいて、話すことはできても、質問したり、それに対して答えたりするペアは少なかったように感じた。全体でも、異なる二つの意見をよく理解し、自分の考えをもつことができなかつた児童もいた。このことから、

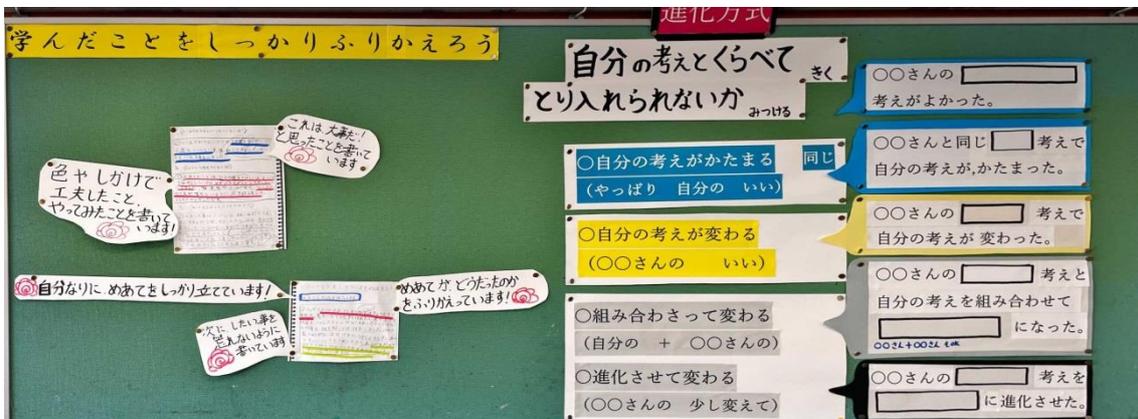
友達の考えを聞きたいと感じられるような学習場面の設定が必要となってくるだろう。また、タブレットを使うことに慣れない児童も多く、ベン図をかくのに時間を多く使ってしまった。思考のための時間をどのように確保するのも大切になってくるだろう。

(3) 1学期の実践 小林優毅 (図画工作科)

めざすコミュニケーションの姿
相手の話を受けて質問する姿 (Phase2)
共通点・相違点を理解して聞く姿 (Phase2)

上記の姿をめざすため、体育科「かけっこリレー」のでは、速くバトンをつなぐために、よりよい方法を話し合う活動を行った。児童は、上手な姿を見つけたり、良い方法を聞いたりして自分の動作に取り入れ、より速くバトンをつなぐ方法を獲得することができていた。また、それは単純に良い方法をまねるということではなく、自分に合う情報を取捨選択し、実際に動作で試しながら自分に合う形に変えて取り入れていた。このように、目的を達成するために話し合いの場を設定すると、獲得した情報を取捨選択し、自分に合う形で取り入れていく姿が見られた。

これらの経験をふまえ、図画工作科「くるくるランド」の学習では、題材を通して考えの交流をする場面で、「自分の作品に取り入れられないか」を視点に話し合いを行うようにした。視点を意識づける手だてとして、どんな視点で友達の考えを聞いたら良いのかを掲示し、ふりかえりの際に「交流によって見つけた考えや方法を自分の作品に取り入れられたか」を継続的に自己評価してきた(資料1)。



資料1 聞く視点やふりかえりの視点の掲示

取り組みを続けていく中で、自分の作品に取り入れるとは、すべてをまねることではないことを確認した。友達の方法の一部を取り入れたり、複数の方法を組み合わせたりすること、取り入れる前に試してみることや、方法を進化させるなど、多岐にわたる取り入れ方が考えられることを児童と確認してきた。

題材の導入時、各自で考えたくるくるランドの細かい場面を全体で交流し、それを自分の作品に取り入れることができたかをふりかえった(資料2)。



A児：Cさんのかみなり+ぼくの火山の噴火を組み合わせました。
 B児：Cさんのかみにりに雨をつけ足してみました。



D児：Fさんの海底神殿がいいと思いました。海底神殿を進化させて砂浜に変えました。
E児：Fさんの島がいいと思いました。今度、Fさんの島を使ってみようと思いました。

資料2 児童のふりかえり抜粋

A児のふりかえりから、火山の場面を考えていたが、その背景に合う天候としてC児の雷のアイデアを採用していることが分かる。B児のふりかえりからは、C児の雷のアイデアから、雨の降っている天候も考えて、膨らませて取り入れていることがわかる。D児のふりかえりから、場所のアイデアとしてF児の海底神殿の考えから発想の手助けを得て、海の砂浜の場面を考え付いていることがわかる。E児のふりかえりから、洞窟の場面を考えていたが、その洞窟がどこにあるのかまでは考えていなかったところ、F児のアイデアにより、無人島の中にある洞窟にしようと考えていることがわかる。

どの児童も、(資料1)の掲示物によって示された、視点に沿って考えを聞き、自分の製作活動にどう生かしていくかをふりかえりに書くことができていた。

このように、ワークシートに自分の考えを描いてから、友達のを聞くことで、視覚的に何を付け足したらいいかを考えながら聞くことができていた。また、たくさんの意見を聞く中で、取り入れる情報が多くなってしまいうこともあるが、板書によって項目ごとに児童の意見を整理することで、児童が必要なものを選択する手助けとなっていた。さらに、これらの視点に対応したふりかえりの定型文を掲示することで、文章を書く事が苦手な児童にとっても、ふりかえりを書く際の手助けとなり、考えの交流による自己の変容を表出することができていた。

考えを交流するにあたり、掲示によって聞く視点を示すことで、児童の意識は、自分の作品をよくするために友達の考えを聞くことに向いていたと考える。また、自分の製作活動に必要な情報を選択していくうえで、自分の考えと友達の考えを比べて聞くことは必然となるため、手だては有効であったと考える。このように、掲示物で聞く視点を確認することは、児童の意識づけや型の定着に有効であったと考える。

今後も継続的に、考えの交流の場を設定するとともに、終末でのふりかえりによって、自己評価を行っていくことで、他者からどのような影響を受け、自身の作品がどのように変化していったのかを自己認知できるようにしていきたい。

今回の実践で児童は、自分の考えと友達の考えを比べ、より良いものや、自分に必要な考えを見つけることができていた。しかし、その見つけた考えの何が良いのか、どんなところが自分の作品にぴったりで取り入れたいと思ったのかを説明することはできていなかった。これは、考えを取り入れる際に現状では、感覚的に良い考えを見つけて、それを真似るだけになっていることがあると考えられる。今後、考えの交流の場面を繰り返す際には、考えを取り入れることで、どんなところが良くなったのかや、自分の作品のイメージとどう結びつくのかを加えて考えることで、考えを取り入れた根拠を説明できる力をつけるようにしていきたい。

(4) 1学期の実践 稲垣宏樹 (体育科)

めざすコミュニケーションの姿

3年生なりの最適解を見いだす姿 (Phase3)

共通点・相違点を理解して聞く姿 (Phase2)

上記の姿をめざすため、国語科の「もっと知りたい、友だちのこと」では、「聞くこと」に焦点を当て、友達の話聞き、もっと知りたいと思ったことについて質問をし、心に残ったことを伝え合うという言語活動を設定した。司会者を立てて、知らせたいことを話したり、知りたいことを質問したりする活動に取り組んだ。話合いの経験が不足しているため、司会者シートを活用した。実際の話合いの場面では、始めて聞いた話に的確な質問をするのは難しく、つなげたり関連させたりする意識が乏しく、単発のやりとりになっているグループが多かった。多数のメンバーで取り組んではいるが、やり取り自体は一对一の形に近かった。

本実践における「3年生なりの最適解を見いだす姿」を「記録を伸ばすために、動きの工夫を考える姿」、「共通点・相違点を理解して聞く姿」を「友達の考えを比べ、グループに合う方法を選ぶ姿」と位置付け、授業後に児童にふりかえりをさせた。

体育科「体づくり運動(多様な動きをつくる運動)」では、国語科の「もっと知りたい、友だちのこと」で活用した司会者シートをもとに話合いをすることにした。話合いが円滑に進むように、事前に自分の考えをワークシートに書かせた上で話合いに臨ませた。また、言葉だけでは伝わりにくい面もあるので、ホワイトボードや人型のマグネットを準備した。15mの距離を手を使わずに両足でボールを挟んで運ぶ(フットボールリレー)活動後に、どんなことに気がつけたら記録が伸びるかという話合いをさせた(資料1)。

- A児：では、フットボールリレーのボールの挟み方について、Bさんお願いします。
B児：ボールは浅く挟んで(手を足に見立てた動きを示しながら)、ボールを横、縦、横…と。
C児：ちょっといいですか。これで表してください。(ホワイトボードと人型マグネットを渡す)。※1
B児：(人型のマグネットを動かしながら)私は、最初はこうで(横挟み)、次はこう(縦挟み)。
C児：あーん。一緒です。
A児：ぼくも。
C児：ということは、一番最初の方が横、(人型マグネットを指しながら)縦、横でいいですか?※2
D児：最初の方が縦だったら(人型マグネットを操作しながら)?※3
B児：(人型マグネットを横に操作しながら)こう。
D児：そういうことか。

資料1 ボールの挟み方、受け渡しする時に気をつけることの話合いの様子

このグループでは、司会がA児である。司会者シートに沿って、話題の提示をし、B児の考えを促した。



資料2 人型マグネットを操作しながら説明

下線部※1では、B児の説明が分かりにくかったため、C児が具体物を使って説明をするように促している。下線部※2では、グループの考えをC児がまとめようとしているが、ここまで発言のないD児はよく理解していないので、下線部※3のように確認をしている。D児は人型マグネットを操作しながら(資料2)、どのようにボールを受け渡すのか理解した。D児は自分の考えとは異なるやり方であったが、話合いを通してやり方を理解した。実際、次時にこのグループは、交互に縦・横挟みをして記録を伸ばした。

話し合いの仕方 司会用①

今から「フットボールリレー」の仕方について話し合います。

それを聞くじゅん君は、○○さん、△△さん、□□さん、わたしのじゅん君です。

では、「フットボールリレー」の

・ボールの送り方 ・ボールをうけたしする時 ・じゅん君

・送り方 ・そのほか

について、○○さんお願いします（他のメンバーは反のうしをなら聞く）。

次に△△さんお願いします（他のメンバーは反のうしをなら聞く）。

次に□□さんお願いします（他のメンバーは反のうしをなら聞く）。

さい後はわたしです。

では、このメンバーで一番記録が伸びそうなやり方に決めたいと思いますか。

（みんなまでとめる）>決まったら、次のやり方について話し合おう

資料3 司会者シート

えていた。また、ホワイトボードや人型のマグネットも有効であった。話し合いを進めていく上で、抽象的な曖昧な表現で、共通理解が本当に図られているかが分からない、あるいは間違っ

て解釈されているということがある。しかし、資料2のように実際に操作することで、イメージを共有し理解することができた。共通点・相違点を理解して、グループ内での最適解を見出すことができたグループもあった。

全てのグループで話し合いがうまくいったわけではなく、決め方に課題があるグループがあった。ボールを渡した後にどうするかを話し合う場面で、次のような姿が見られた（資料4）。

E児：じゃあ、フットボールリレーでボールを渡した後、どうやって移動しますか？ Fさんお願いします。
F児：ぼくは（人型マグネットを操作しながら）、こう走ります。ボールを渡したら、分かれて走ります。一人目が入り口側なら、二人目がステージ側、三人目がまた入り口側…と続けます。
E児：次にGさんお願いします。
G児：私は、（人型マグネットを操作しながら）、ボールをわたしたらみんな同じ方向にステージ側を通って移動します。意味ないかもしれないけど、そろえた方がいいんじゃないかと思います。
E児：次にHさんお願いします。
H児：Gさんと同じです。
I児：ぼくもGさんと同じです。
E児：ぼくもGさんと同じです。
では、このメンバーで一番記録が伸びそうなやり方は、ボールを渡した後、同じ方向を通るでいいですか？
F・G・H・I児：はい。

資料4 ボールを渡した後の走り方についての話し合いの様子

この場面では、円滑に話し合いが進んで決定している。しかし、二つの意見が出ているのに深く検討することなく、多数決で意見がまとまっている。こうなった原因は二つ考えられる。一つ目は、聞き手の質問しようとする意識が希薄であったということである。異なる意見をもつF児に対して、どうして交互に順に分かれて移動するのが良いのか、その根拠を他の四人の誰も問わなかった。二つ目は、話し合いの時間の割に話し合うべきことがたくさんあったことである。限られた時間内で決定すべきことがたくさんあり、一つ一つにじっくり時間をかけることができなかった。

話し合いを進める上で、司会者シートだけではなく、ホワイトボードや人型マグネット等、意思の疎通をするために具体物を準備したものは、適宜活用されていて有効な手立てとなっていたと思われる。動きややり方など、言葉だけのやり取りで通じにくい部分では、実際に見せることで伝わったり、理解が深まったりしたと考えられる。

話し合いの型に沿って話し合いが円滑に進んだ反面、淡白な話し合い、報告や確認に終始した場面やグループもあった。聞き手が「どうしてそのやり方がいいの？」等、質問することでやりとりが生まれる。話し手も根拠や理由を言う場面が少なかった。しかし、グループで最適解を導く力は、一朝一夕にはつかない。今後もあらゆる教科で、話し合いの際には聞き手の質問する力を高めていく必要がある。

(5) 2学期の実践 稲垣宏樹 (体育科)

めざすコミュニケーションの姿

3年生なりの最適解を見いだす姿 (Phase3)

共通点・相違点を理解して聞く姿 (Phase2)

上記の姿をめざすため、1学期の課題から話し合いでは質問のやりとりをし、根拠のある返答をすることをめざし、各教科で実践を進めた。国語科の「はんで意見をまとめよう」では、学年のお楽しみ会の出し物を決めるという話題を設定して学習に取り組んだ。互いの意見の共通点や相違点に着目して、一つの結論を出す過程において、やりたい活動の理由を伝え合う姿が見られた。質問に対し、根拠をもって答える活動をくり返し、クラスでオリジナルの活動にまとめることができた。

体育科「走・跳の運動(幅跳び)」では、自分や友達の課題が幅跳びのどの局面にあつて、その課題を克服するために六つある場のうちどの場で活動をすればいいかを話し合い、自分なりの最適解を見だし、場を選んで活動する姿をめざした。幅跳びは、助走～踏み切り～空中動作～着地と四つの局面で構成され、一連の動作の流れがあるため、児童にとってどの局面にどんな課題があるのかが把握しにくい。そこで、局面ごとに動きを可視化できるような場を設定した(資料1)。A児がどの場で活動をするか決定する場面では、次のような話し合いが行われていた(資料2)。



踏み切り 踏み切り時の音の大きさを数値化した場(爆音)



空中動作 空中での頭の位置を色テープで把握する場(ヘッドアップ)



空中動作 空中での振り上げた腕の高さを色と長さの違うスズランテープで把握する場(ハイタッチ)

資料1 可視化した場

A児：では、Bさんどうですか。

B児：課題は空中動作で、課題をクリアするためにハイタッチで練習したらいいと思います。

A児：Bさんどうしてですか。

B児：踏み切りは、強くて上手だと思ったけど、踏み切りの後、腕を大きく振れずにハイタッチでは一番低い黒色に届いていなかったからです。

A児：なるほど。では、Cさんどうですか。

C児：課題は空中動作で、課題をクリアするためにヘッドアップで練習したらいいと思います。

A児：Cさんどうしてですか。

C児：踏み切りの後の頭の位置が下の赤色で高くなかったからです。

A児：なるほど。みなさんの考えを聞いて、わたしの課題は空中動作で、今度ハイタッチで練習します。(以下略)

資料2 A児の活動の場を決める話し合いの様子

このグループは、司会がA児でA児の課題について話し合いをしている。司会者シートに沿って、話し合いを進めた。A児は、助走のスピードをうまく生かせず、踏み切りが弱く、踏み切り後の空中へ跳び出す角度が低い。踏み切りと空中動作の二つに課題があつた。A児は、踏み切り時の音の大きさを把握していたので、自身の一番の課題は踏み切りにあると考えていた。しかし、A児の活動の様子を見て、B児、C児ともにA児の一番の課題は、空中動作にあると考えていた。二人の提案する活動の場は異なるが、根拠をもって話をする姿が見られた。幅跳びは課題を把握することが難しく、自分の感覚や根拠の乏しい友達からのアドバイスをもとに漠然と活動に取り組むことが少なくない。しかし、説得力のある指摘を受け、どの場で活動すると課題が克服できるか自分なりに考え、適切な場を選ぶことができた(資

料3)。単元末の幅跳びの記録測定では、A児は1回目の記録より記録を伸ばした。

私は、自分の課題は踏み切りだと思っていました。でも、BさんCさんから空中動作が課題と言われました。自分の考えとは違ってはいたけど、BさんもCさんも分かりやすく言ってくれていたの、私は踏み切りの練習も必要だと思うけど、空中動作の練習をした方がいいと思いました。ハイタッチかヘッドアップか迷ったけど、ハイタッチは自分で触ったかどうかわかるので、ハイタッチの練習をすることにしました。

資料3 A児のふりかえり

本実践では、児童の話合いについてルーブリック評価を行った。1学期の課題から、話合いで質問のやり取りをし、自分自身や友達の課題を明確にするために、話合いのふりかえりの評価項目を「自分の考えを相手に話す」<表現>と「多様な考えを出し合う(引き出す)」<双方向>の二つとした。本時では、友達の考えを聞いて、自分なりの最適解を見いだすことをねらいとしていたため、「多様な考えを出し合う(引き出す)」<双方向>の自己評価の結果(資料4)と自由記載のふりかえり(資料5)を以下に示す。なお、3年生という発達段階を考慮し、ルーブリックの評価基準を3段階として提示した。

1点	2点	3点
メンバーの考えや思いについてさらに詳しく聞くために質問することを意識しなかった	メンバーの考えや思いについてさらに詳しく聞くために質問することができなかった	メンバーの考えや思いについてさらに詳しく聞くために質問することができた
4人	12人	17人

資料4 ルーブリックと結果

- ・質問をしたら、その人の考えがもっと分かるようになった。※1 (3点)
- ・みんなの意見から、同じ意見と違う意見が分かった。※2 (3点)
- ・理由が分かりやすくて、※3質問することがなかった。(2点)
- ・意見を聞いただけで、詳しく聞けなかった。※4 (1点)

資料5 話合いのふりかえり

以上の結果から、およそ半数の児童は概ね満足した話合いができていると自己評価した。下線部※1のように、話合いを通して理解を深めたり、下線部※2のように、共通点と相違点を理解して聞いたりする姿が見られた。また、下線部※3のように、2点とした児童のふりかえりでも、話し手の説明が納得のいくもので、質問の必要がなかったものもあった。他にも2点とした児童の中には、下線部※3同様のふりかえりを書いていた児童もいたので、多くのグループでの話合いは、根拠を示しながら進めることができ、自分なりの最適解を見いだすことができた。しかし、話合いの場面で下線部※4のような児童もいた。詳しく聞けなかった児童にとって、質問や根拠のある説明の仕方が上手な児童が話合いのモデルとなることが効果的であると思われる。そのため、いろいろなメンバーでの話合いを継続していくことが必要であると考えた。

児童の話合いの様子を見ていると、1学期に比べて児童の実際の話合いの自己評価が教師の見取りと大きく異ならず、客観的な評価ができるようになってきた。特に自分の考えを伝える場面では、1学期から取り組んできた司会者シートをもとに、型に沿った話合いができる児童が増えた。

しかし、質問を1回だけする型通りの話合いだけではなく、自分が納得するまで質問をくり返す話合いをしようとする意識は、もっと高めていくことができる。そのために、ルーブリックの評価項目を単元の途中で変えていくことも有効な手だてになると考える。今回の単元は<表現>と<双方向>の二つに絞って継続して取り組んだが、状況に応じて<表現>と<反応>に変えて、話合いの目的を再確認することで、質問ができなかった児童や話合いがうまくいかなかったグループも良い方向に変容すると思われる。また、下線部※3のように同じ2点でも、理由が分かりやすくて質問の必要がなかった場合と、質問の必要があったのにできなかった場合が混在しているので、話合いの様子と児童の自己評価が一致するようなルーブリックの評価項目やその文言を実態に合わせて再考していく必要があると感じた。

(6) 2 学期の実践 小林優毅 (図画工作科)

めざすコミュニケーションの姿

相手の話を受けて質問する姿 (Phase2)

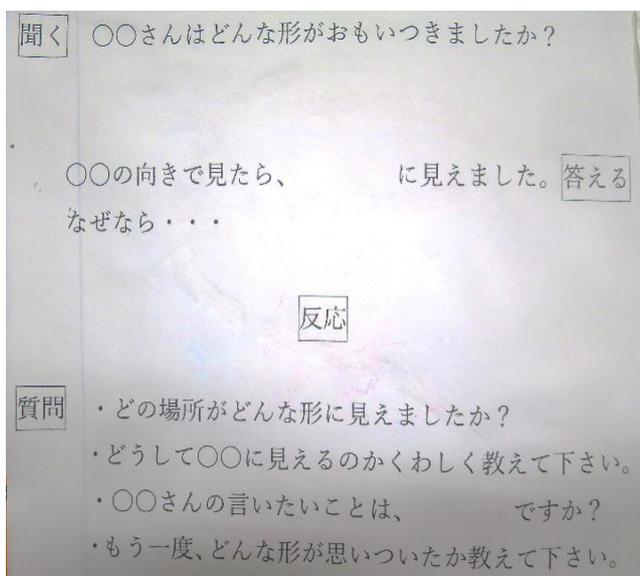
共通点・相違点を理解して聞く姿 (Phase2)

1 学期の実践をふまえ、話し合い活動では、より良い方法や、新しいものの見方を見いだすことを目的として、児童には話し合いの際に「進化方式」として、考えを聞く視点を示し、意識付けを継続して行ってきた。また、考えを活用する方法やそれに準じたふりかえりの型も合わせて示すことで、話し合いによる自己の変容を自己認知し、次の製作活動の意欲へつながるように取り組んできた。

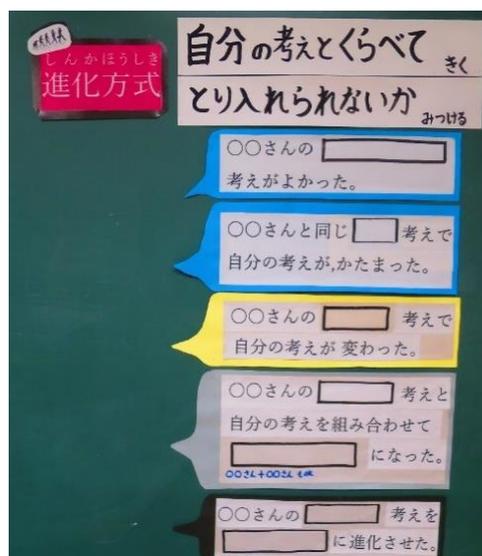
2 学期の実践では、自分が必要な情報を収集するために、質問することや、説明し合う姿が自然に生まれる場を設定し、主体的でより活発なコミュニケーションが生まれる手だてを考え、実践を行った。

活発なコミュニケーションが生まれる手だてとして、話し合いシートを準備した。このシートには、話し合いの時間に、一方的な発表とならないように、どんな質問をしたらよいかを示し、話し合いが苦手な児童も話し合いに参加できるような手だてをとった (資料1)。

また、1 学期から継続して取り組んでいる聞く視点や考えを活用する方法の掲示では、①良い考えを見付ける②見付けた考えを自分の作品に取り入れる③見付けた考えを進化させて自分の作品に取り入れる、と段階を分けて児童に示し、自分の考えと比較しながら話し合うことにつながるようにした (資料2)。



資料1 話し合いシート



資料2 聞く視点や考えの活用方法の掲示

A児: Bさんは何に見えましたか。
B児: ぼくは、蝶々に見えました。
A児: あー! たしかに!
C児: ぼくも初めモンシロチョウに見えたよ。
A児: どういう所が蝶々に見えましたか?
B児: こことここがどちらも同じ形だから、蝶の羽みたいに見えました。
A児: あー、確かに。

資料3 話し合いの記録

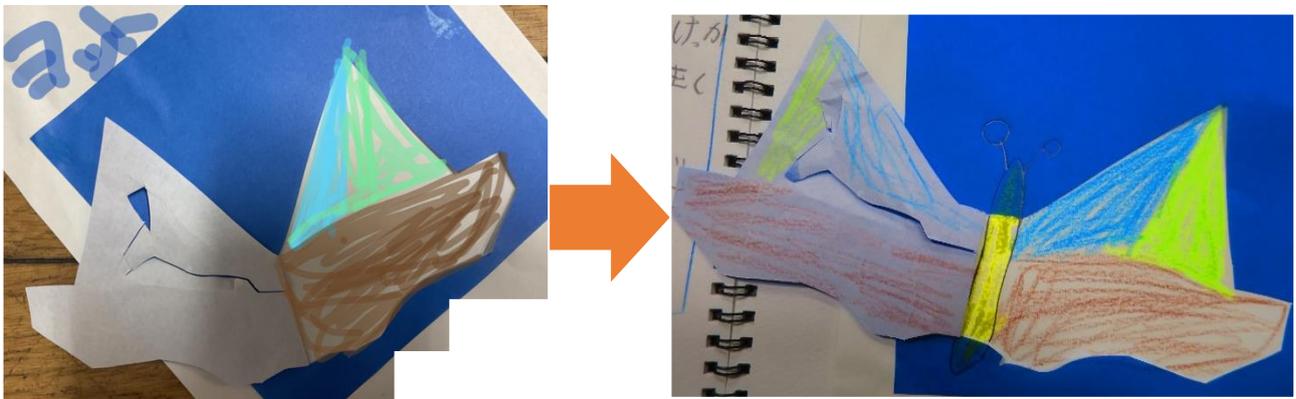
開いた形から見える形について話し合う場面では、次のような姿が見られた。資料3の話し合いの記録を見ると、A児は、初めは、話し合いシートに沿って進めていたが、途中からは、それぞれの児童に「何に見えましたか」と話を振り、シートがなくても自然と自分の情報を集めるために、司会進行をすることができていた。このことから、話し合いの手順や方法を獲得していることがわかる。

また、A児はさらに詳しくB児の考えを知るために「どういう所が蝶々に見えましたか？」と具体的な根拠を問う質問をしている。その質問に対してB児は自分の描いた絵を指差して「こことこの形がどっちも同じ形だから蝶々の羽みたいに見えました。」と考えの根拠になった形を説明することができる。つまり、A児は自分の作品に活用する考えを、主体的な質問によって詳しく聞き出すことができていると考えられる。

資料3では、A児とB児の発言が中心となって話合いが進んでいるが、C児も「ぼくも初めモンシロチョウに見えたよ。」と発言し、話合いに参加していることがわかる。このことから、活発に発言していない児童も自分の考えと他者の考えの違いを意識して話合いに参加できていたと考えられる。

話合いシートがあることで、全ての話合いが苦手な児童が、話合いを進めることができ、考えを比べて聞いたり、詳しく聞いて考えを深めたりすることの手助けになっていることがわかった。また、初めは型に沿った話合いであったが、話合いシートを活用し何度も話合いをくり返していくことで進め方が身に付き、型から発展していった自発的な質問、反応があるやり取りへと発展させることができた。

話合い後のA児の作品とふりかえりは次のようなものであった。



資料4 A児の作品の変化

ふりかえりの抜粋：Bさんの蝶のアイデアと、私のヨットのアイデアで、結果、羽がヨットの形の蝶に変わりました。ヨットが最初の一つだけだったけど、蝶にしたおかげで、ヨットが二つの羽に変わりました。

資料5 A児のふりかえりの抜粋

話合い活動の後のA児の作品（資料4）や、ふりかえり（資料5）を見ると、B児の考えと自分の考えを組み合わせると、ヨットと蝶が融合した新しい形になっていることがわかる。初めに資料2で示した、ふりかえりの型を使うことで話合いによって自分の考えがどのように変容したのかを自己認識することができる。このことがわかる。

1学期から継続して取り組んでいる、聞く視点や考えの活用方法の掲示についても、くりかえし意識をして話合いを行ってきたことで、自然と友達の考えから自分の制作活動につなげられないか情報収集をして聞く姿が身に付いてきている。このことは、児童のふりかえりをみると明らかであり、ふりかえりを書いている児童にとっても、話し合うことの良さを自己認識できる機会となっている。

コミュニケーションの育成において、話合いの型を示すことや聞く視点を与えることは、とても有効であったといえる。全ての児童が、共通した土台をもって話合いを行うことで、そこから主体的なコミュニケーションを発展させることにつながっていたと考える。

児童のふりかえりをみると、自己の変容をふり返るとともに、次の製作活動への意欲につながるものが多く書かれている。しかし、そのふりかえりには、変容した事実は書かれていても、それについてどんな良さがあるのか、自分はどう思うのかについてはあまり書かれていなかった。今後の課題としては、考えを取り入れることで、どんなところが良くなり、どう思ったのか、自分の作品の最初のイメージとどう結び付くのかについても自己の学びを俯瞰してふり返ることができるようにしていきたい。

(7) 学年の成果と課題

成果

各教科のコミュニケーション場面において、1学期から継続して司会進行や質問、反応の型を提示し、話し合いを行ったため、3年当初よりも各々の型が身に付き、深まりがある話し合いができる児童が増えてきた。このことから、全体論図4のように、【モデル提示】することは、有効な手だてであったといえる。

また、児童は、ルーブリックを用いて自分自身のコミュニケーション力を評価した。この取り組みにより、ルーブリックの縦軸「評価項目（規準）」において、反応や表現、話し合いの進行に関すること全てにおいて、児童の話し合いに対する意欲の向上が見られた。さらに、ルーブリックの横軸に「評価の基準」として、評価項目の尺度（評価基準）を4段階で示したことで、どんなコミュニケーションの姿をめざすのか、具体的な姿を児童はイメージしやすくなった。それ故、めざす姿を意識しながら話し合いに参加し、自分が達成できなかった点を改善しようとする等、意欲的な姿が見られるようになった。これらのことから、コミュニケーション場面において、ルーブリックを用いて自己評価を行ったことは有効な手だてであったと考える。

課題

コミュニケーション場面において、児童は友達に一度質問をしたら満足してしまい、それ以上友達に質問することなく、型通りに話し合いを進めていく姿がよく見られた。そのため、友達の考えを多く引き出し、自分の考えを広げ深めたいという意識が薄く感じられた。このような姿から、コミュニケーションの型から少しずつ脱却を図る必要があると考える。話し合いを始める前に、話し合いの進行の手順のみを示す等、【モデル提示】を簡略化していき、自分たちで話し合いの進行を調整できる余白部分を与えると、質問する場も増え、話し合いに深まりが見られるのではないかと考える。

また、ルーブリックの横軸である評価基準にも課題が見られた。理論部が作成したルーブリックをもとに、教師が3年生用ルーブリックを作成したが、文言が抽象的だったため、児童は話し合いでどのような姿をめざせばよいのかイメージがわかなかった。そこで、評価基準を具体的な文言に書き直して再度児童に提示した。このようなことから、評価基準には児童が理解しやすいように具体的なコミュニケーションの姿がわかる記述をする等、具体的な文言で書き記す必要があることがわかった。