

第5学年でめざすコミュニケーションの姿

多数のメンバー間で最適解を見いだす姿 (Phase3)

第5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。グループの話合いにおいて、お互いの考えを、共通点や相違点に着目し比較しながら聞き合うようにする。それらを通して、合意形成を図ったり、メンバー間での最適解を見いだしたりする姿の育成をめざす。

(1) 1学期の実践 横川竜也 (理科)

めざしたコミュニケーションの姿

根拠をもち、筋道立てて話す姿 (Phase2)

多数のメンバー間で最適解を見いだす姿 (Phase3)

上記の姿をめざすため、国語科「なまえつけてよ」では、登場人物の気持ちを考える場面において、叙述を根拠として話し合う活動を取り入れた。児童は登場人物の気持ちについて「～と書かれていることから…」と文章中の叙述とつなげて考え伝えることができた。算数科「直方体や立方体の体積」では、複合図形の体積の求め方を考える場面で、考えを収束させる活動を行った。それぞれの体積の求め方を比較することを通して、「分けている」「付け足してから引いている」などと似た考え方で分類したり、「どれも直方体や立方体で考えている」という共通点を見いだしたりする姿が見られた。

これらの経験をふまえ、理科「植物の発芽と成長」では考察の際「考察の進め方」を提示し、ある程度型に沿って話合いを進めることとした。また、実験結果を根拠として示しながら話合いを進めるようにした。単元導入時、各自で考えた発芽条件で種子を発芽させる実験を行った。その実験結果から発芽条件を見いだす話合いの場面で、ある班では次のような話合いが行われていた(資料1)。

(結果を確認後)

A児：で、(結論の)決め方として私が思いついたのは、入れたものの中で全部重なったものだけで発芽すると思うんだよね。

B児：みんな発芽しているよね。

A児：うん。だから、みんな(全員)が入れているものがあれば発芽すると思う。だからまず、順番にみんなが入れたものを言ってみて。※1 Bさんからお願いします。

B児：私は水と適当な温度と空気を入れたよ。

A児：みんな自分と重なったやつだけメモして。水が重なっているよね。じゃあ、次はCさんお願いします。

C児：えーと、土と水と肥料と日光。

A児：空気は?※2 触れさせなくても発芽した?

C児：(うなづく)

B児：でも、空気に触れさせないってことは、「上からラップしてるような状態」じゃないとそうは言えなくない?※3

A児：ああ、そうか…。

B児：で、はじめは水がいっぱいかもしれないけど、今は空気に当たっているし、実は空気には触れているんじゃない?※4

A児：ああ、確かに。(種が)水を吸い込んでからは空気に触れているよね。だから空気は必要ということでもいいかな。どうですか?※5 次にDさんはどうですか?

(以下略)

資料1 発芽条件についての話合いの様子(抜粋)

このグループの話合いから、A児が司会となって話合いを進めている様子、A児とB児の発言を中心に話合いが進んでいる様子が見られる。下線部※1のようにA児がB児、C児、D児の発言を促し、全員の発言を共有しながら話合いを進めている。教師が提示した話合いの型に沿って話し合う姿が見られたといえる。下線部※2では、A児がC児の条件と、先のB児の条件を比較し、不足している空気の条件について確認をしている。さらに下線部※3及び4でC児がB児の考えと実際の実験結果を比較しながら、気になる点を指摘している。つまり、この班においては互いの考えと実験結果を実際に比較しながら話合いを進める姿が見られる。下線部※5ではA児がB児の考えに納得し、それを同じ班のC児、D児に確認するという姿が見られる。

考察の流れを「型」として提示してあることで、司会役が全員の考えを引き出すことになり、話合いを進めていく上で有効であったと考えられる。また、実験結果が実物として班にあることで、C児のように考えと実際の「ズレ」に気付くとともに、その実験結果を根拠として自分の考えを伝えることで、話合いをより深めることにつながったといえる。

一方、多数のメンバー間で最適解を見いだすことに関する課題も見られた。全体で結果を共有し、今後の実験方法はどのようなものが良いか話し合う場面で、次のような姿が見られた(資料2)。

(全体で結果を確認後)

T : 結局、発芽には何が必要だといえる？

E児 : 土はなくてもいいです。なぜなら「土を入れた人」と「入れない人」がいて実験したけれど、どちらも発芽したからです。

F児 : 水は絶対に必要です。なぜなら、クラスの「全員が水をあげている」からです。

(以下略)

資料2 発芽条件について全体での話合いの様子(抜粋)

この場合、E児の発言は条件制御の考えに基づいており科学的に妥当であるが、F児の発言は妥当とはいえない。しかし、クラスの中で、この発言に対する質問や意見はなく、水は発芽に必要な条件として結論付けられそうになった。教師がこの二人の発言の根拠に目を向けさせることで、児童はF児の根拠が科学的に妥当ではない事に気付くことはできたが、これでは、児童が話合いを通して科学的に妥当な考えをつくり上げた(最適解を見いだした)とすることは難しい。このことから、児童が話合いを通して最適解を見いだすためには「最適とするための判断規準」が必要であり、その判断基準には児童の「科学的な見方・考え方」や「筋道立てて話す力」が必要であることが見えてきた。また、必要に応じて教師が児童に視点を与えることも大切である。

コミュニケーション力の育成にあたり、実験結果の実物を示して話合いができたことや話合いの進め方を共通理解していた事はとても良かったと考えられる。思考するためのよりどころがあることで、話合いが大きくぶれることなく進んでいったと思われる。こうした「話合いの進め方」を提示したり、話合いの土台となるもの利用したりすることは今後も継続していきたい。

一方で、各グループの話合いを比較すると進め方に差が見られた。グループ内の誰かがうまくファシリテーションを行い、班の合意につながった班は少なかった。多くの班では、お互いの考えは出し合うものの、「つまり～という事?」「(話合いを受けて)じゃあ～したらどう?」といった言葉が少なく、考えをグループで練り上げるというより、誰かの考えを結論として採用する姿が多かった。今後は、児童の論理に話す力を向上させるとともに、児童一人一人のファシリテーションのスキルを高める手だてが必要だと思われる。

(2) 1学期の実践 中前裕佳 (体育科)

めざすコミュニケーションの姿

自分の考えを相手に話す姿 (Phase1)

相手の話を受けて話す姿 (Phase2)

上記の姿をめざすため、家庭科「レベルアップソーイング」では、毎時間の授業で、課題となっている技能を何人の児童が達成できたか表に書き込むという手だてを取り入れ、グループのメンバーが課題のどこで躓いているか相手の状況を理解し、アドバイスしている姿が見られた。体育科の「キャッチバレーボール」では、1チーム3人とすることで一人一人が役割をもって運動をしなければならない状況をつくり、全員がゲームに参加する楽しさを味わわせることや連携プレーをすることでより得点を取りやすくなるということを学んできた。

これらの経験をふまえ、本実践では自分だけではなく全員が運動技能を高めることに価値を見いだすことができるような手だてや一人一人が役割をもち、目的意識や相手意識をもって友達や運動とかかわっていけるような手だてを取り入れていく。また、理科の横川実践をふまえて、話し合いを進めていく手順を示すことを手だてとして取り入れていく。

本実践における「自分の考えを相手に話す姿 (Phase1)」を「より体力が高まる運動の行い方を考え、それを伝えたり試したりする姿」、「相手の話を受けて話す姿 (Phase2)」を「相手の状態や体力を理解して、アドバイスをしたり、声かけをしたりする姿」と位置付けることとする。そのために、体育科「巧み技で巧み度アップ！」(巧みな動きを高めるための運動)では、まずは教師が提示した四つの巧みな動きを高めるための運動に取り組んだ。四つの運動とは、「あんたがたどこさ」の曲に合わせてジャンプするリズムジャンプ、フラフープのバックスピン、コーンタッチ(反復横跳びのような運動)、ボール背面キャッチである。次に、その四つの運動からグループで一つ運動を選び、工夫してより巧みな動きが高められるような運動にアレンジし、そのアレンジした運動を友達にチャレンジしてもらったり、友達がアレンジした運動にチャレンジしたりして、みんなで巧みな動きを高めていくという学習を行った。お互いの工夫した運動に取り組むときは「巧み屋さん」と名付けたお店を開いて楽しむという設定にした。

巧み屋さんを開いたときの授業で、ボールを背面でキャッチするお店では、次のようやりとりが行われていた(資料1)。

お店A児：ここでは四つのボールを使って四つの技ができます。赤玉は(小さいから)難易度が高いです。バランスボールは(大きいから)結構簡単です。どのボールを使いますか。
お客B児：(バランスボールを選ぶ。バランスボールを床に打ち付けて背面キャッチしようとするがうまくいかない。)
お店A児：ボールはね。こう(弾んだボールの下を通過して背面でキャッチする)じゃなくて、こう(ボールが弾んでいるうちに半回転)してキャッチするといいよ。
お客B児：(ボールが弾んでいるうちに半回転して背面キャッチが一回で成功する)
お店A児：おお～(拍手)！！

B児は決して運動が得意ではなく、失敗を恐れはじめはなかなかチャレンジできない様子であったが、A児の励ましの声かけやアドバイスによって成功したことでとても達成感を味わうことができた。

また、リズムジャンプのお店では、ケンステップを置く距離を変えて二つの場を準備していた。資料

資料1 背面ボールキャッチ屋さんでA児がB児にアドバイスしている様子



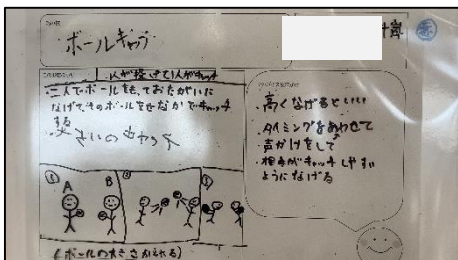
資料2 リズムジャンプ屋さん
の様子

2の左の場をレベル1、ケンステップ同士を離して配置してある右の場をレベル2としていた。このお店では、はじめにどちらの場でチャレンジするか友達に聞き、友達自身が難易度を選べるように工夫していた。お客さんが場を選ぶと、お店役の子はお客の前に立って「あんたがたどこさ」を歌っていた。お店役の子は友達の運動の状況を見ながら歌い方を工夫していた。例えば、苦手な児童に対しては、ゆっくり歌ったり、間違えたところからもう一度歌い直したりしていた。何度チャレンジしてもできない友達に対しては、歌詞の“さ”の部分強調して歌う

ことで、前にジャンプするきっかけをつかんでもらおうとしていた。

これらのように、巧み屋さんでお店役、お客役と役割を明確にしたことで、お店役の児童は「お客さんに運動を成功してもらいたい、巧みな動きを高めてほしい」という目的意識・相手意識をもつことができた。また、お客役の子は「運動にチャレンジして巧みな動きを高めたい」という目的意識をもつことができ、友達とかかわって運動に取り組もうとする姿が多く見られた。一方で、本実践では「こうするんだよ」とやって見せる児童が多く見られた。体育科では「やって見せる」というのも一つのアドバイスの方法でありコミュニケーションの姿としてとらえている。しかし、それでは運動ができる児童はアドバイスができるが、運動ができない児童は何もできないということになりかねない。今後は、なぜ運動ができたのかを考えさせ、ポイントやコツとして言葉で表し、誰もが伝えられるようにしていきたい。そうすることで、より多くの児童が誰とでもかかわることができるようにしていきたい。

巧み屋さんでは、運動にチャレンジしてもらう手順を①運動の紹介②運動のウリ紹介③チャレンジをしてもらう④アドバイスをするというふうに手順を提示した。さらに、その四つのことをお店の看板としてまなボードにあらかじめかいておいた(資料3)。資料4はあるお店での児童の会話である。お客役の子から「どんな運動?」や「じゃあウリは?」などと、お店役の子に発言を促すような言葉かけを行っている。そのとき、全員が看板を見ながら会話をしていた。これらのことから、お店での手順を示すことやモノ(看板)があることで見通しがもて、お店役の子にとってもお客役の子にとっても、スムーズにかかわることがきる要素になったと言える。



資料3 コーントッチ屋の看板

お客D児：ここはどんな運動?
お店C児：ボールを友達に投げてもらって背面キャッチしてね。それを二人同時にして。難しかったら一人ずつでもいいよ。
お客D児：はい、じゃあウリは?
お店C児：ボールの大きさを換えられるよ。
お客D児：わかったよ!

資料4 背面ボールキャッチ屋さんでの会話

本実践においては最適解を「グループのみんなで、お客さんの巧み度がアップするようにアレンジした運動」と位置付けていた。資料4のお店屋さんを開いた後で、自分たちが考えた運動によって巧み度をアップさせることができたことと振り返っている児童もいる中で、次のようなふりかえりも見られた(資料5)。

自分たちが前の時間に考えた巧み技が難しすぎて、成功した人がいませんでした。なので、二人同時にボールを投げた後お互いが投げ合ったボールを背面キャッチするのではなく、キャッチしたらすぐ投げるなどもう少し簡単なのにすればいいと思いました。他にも、キャッチの仕方を変えるなどもうほうが良かったと思いました。

資料5 背面ボールキャッチ屋さんを開いたあとの授業のふりかえり

このふりかえりから、自分のグループが工夫してアレンジした運動は、今回の授業には適していなかったと振り返っていることがわかる。どのグループも課題に適した運動、すなわち最適解を見いだすためには、最適解と判断する基準を、具体的で客観的なものにしておく必要があった。例えば「お客さんにとって難しすぎず簡単すぎない運動」としていれば、どのような工夫が適しているかについて話し合うことができ、そのグループにとっての最適解を見いだせたのではないかと考える。

コミュニケーションの育成にあたり、役割を明確にすることで目的意識・相手意識が生まれ自然なかかわりが多く生まれた。また、理科の横川実践と同様に、かかわる際に思考のよりどころとなるモノや手順があることは、コミュニケーションにとって有効であったと考える。

本実践では、「多数のメンバー間で最適解を見いだす姿(Phase3)」まではねらっていなかったものの、児童自身が課題に適した運動(最適解)を見いだすということに対して課題をもっていた。今後は判断基準を教師と児童で共有して、その判断基準を基に話し合う経験を積み重ねることで、全員が納得できる最適解を見いだしていくことができるようにしていきたい。

(3) 1学期の実践 田中朋子 (家庭科)

めざすコミュニケーションの姿

共感したり理解したりして聞く姿 (Phase2)
多数のメンバー間で最適解を見いだす姿 (Phase3)

上記の姿をめざすため、国語科「言葉の意味が分かること」では、「はじめ」「中」「終わり」の文章構成をとらえる学習において、「くりかえし使われている言葉は?」「どこ(叙述)を読んでそう思った?」などと意図的に問い返しを行ったことで、児童の考えが収束されていき、学級間で最適解を見いだすことへとつながった。理科「植物の発芽と成長」の学習では、考察場面やグループごとの発表の場面において、話し合いの型を示したことで、少しずつ根拠を示しながら説明することを意識し、共通点や相違点に着目しながら話したり聞いたりすることができるようになってきた。

これらの経験をふまえ、本実践である家庭科「レベルアップ!整理整とん」では、身のまわりのよりよい整理・整頓の方法をグループで話し合い、「〇班 整理整頓3カ条」にまとめる活動を通して、グループ内で最適解を見いだす姿をめざした。そのために、既習の調査活動で見つけたことを使い自分の考えに根拠をもたせて話す手だてや、3カ条に絞るというグループで一つの考えにまとめる負えない状況を設定する手だてを取り入れた。また、体育科の中前実践で効果が見られた、「話し合いを進める手順を具体的に示すこと」を引き続き取り入れ、話し合い場面では司会を立て、司会者は全員に意見を求めるように場を調整することを意識させた。

3カ条を絞っていく話し合いの場面で、ある班では次のような話し合いが行われていた。(資料1)

- A児：Bさんと同じなんだけど、違うところは使ったらすぐに戻すというところ。結局出しっぱなしにしないということ。
- C児：ぼくは、仕切りをつくといいと思うよ。
- D児：あーっ、似てる。Cさんに似ていて、箱に入れてそのまま持ち運ぶ※1といいよ。
- C児：はーん。「仕切りを作って持ち運びやすくする」と(まなボードに)書けばいいかな?
- B児：仕切りを作ったり…プレートとかつけたらいいんじゃない?※2
- D児：「箱に入れて持ち運びやすくする」ちょっと違うかな。
- C児：「仕切りを作ること」※3かな? 根拠は?※4
- B児：根拠かあ…
- (中略)
- D児：それって、引き出しに使える? ブラウンロッカーなら…
- B児：(じゃあ) 縦の位置をそろえる!
- C児：縦横をそろえる!※5
- B児：そうすると美しく見える!
- D児：だけど引き出しだったら? (縦と横をそろえるってどうしたらいいの?)
- A児：(D児に共感してうなづく)
- B児：引き出しだったら…クーパーが曲がったりってことかな。

資料1 3カ条決定における話し合いの様子

この班の話し合いでは、C児が司会となり、順番に自分の考えを述べ合い全員の発言を共有しながら話し合いを進めることができている。下線部※4のように、「根拠は?」とメンバーに問い返すなど、場をコントロールしながら話し合いを進めているといえる。他の班でも、それぞれ司会を決め、司会が中心となって活発な話し合いを行うことができていた。

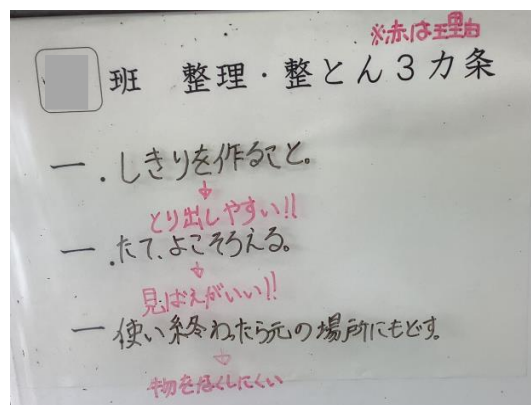
また、この班では、自分の考えを話す際に前時までに行ってきた調査活動で明らかになったことを根拠にして発言している姿が見られた。下線部※1のD児は、家庭でのインタビューで聞いてきたことを

根拠にして話している。下線部※2のB児は、学校内で見つけた整理・整頓の工夫を根拠にして話すことができている。自分の考えをその場の思い付きで話すのではなく、既習事項を生かし自分たちの生活とつなげて話すことができているといえる。

さらに、本時での話し合いのゴールを、「3カ条にまとめる」としたことによって、考えを出し合うだけでは課題解決ができない状況をつくり出すことができた。内容を絞っていく必要感が生まれたことで、全体的により話し合いが活発なものとなったと考える。他の班でも、時間内に自分たちなりの3カ条をまとめ上げることができていた。

グループで3カ条にまとめるという場面の設定は、話し合いへの目的意識をもたせ、活発な意見交流へとつながった。前時までの共通の調査活動から得られた結果を全員がもっていたことはスムーズな話し合いにつながった。その結果を根拠として話す姿も多く見られた。また、グループで一つの考えにまとめざる負えない状況を設定することは、最適解を見いだすために有効に働くことがわかった。この手だてによって全グループが自分たちなりの課題に対する答えを導き出すことができたのではないかと考える。さらに、前回の中前実践のように話し合いを進める手順を具体的に示すことも有効であったといえる。司会を中心に、場をコントロールしながら話し合うことについては今度も継続してくりかえし行っていきたい。

その一方で、安易に3カ条を決定している姿も見られた。右に示すのは資料1の班が最終的にまとめ上げた3カ条である。この班は、3カ条に入れる言葉やその言葉の意味合いを吟味している姿が多少は見られたものの、見方によると司会者であるC児の意見をそのまま取り入れている（下線部※3、※5）というようにもとらえることができる。他の班においても、中心的な一人の意見に考えが引っ張られたり、多数の意見を順番に取り入れたり、みんなの考えを寄せ集めたりして3カ条作っている場面が多く見られた。自分の考えにこだわりをもって発言し、よりよいものをめざしてグループで練り上げていく手だてがより必要であったと考えられた。



資料2 決定した3カ条（まなボード）

お互いの意見を肯定し合う雰囲気の中で、折り合いをつけてグループでの答えを導き出しているように一見とらえることができても、前述したように多数の考えがベストな考え、みんなの考えを混ぜ込んだものがベストな考えという安易な決め方で終わってしまう傾向が見られることもわかった。最適解を見いだすためには、話し合いの進め方そのものの経験を十分に積ませ、児童が話し合いの進め方を体得していく必要がある。また、前回の中前実践と同様に、「判断基準（指標）」を明確にした上で話し合うことで、全員が納得できる最適解を見いだす経験を積み上げていく必要がある。本時の場合で考えると、例えば、一つ目は「見た目の美しさ」、二つ目は「取り出しやすさ」、三つ目は「なくしものをしないため」という視点で条文を考えるとといった具体的な判断基準があれば、よりベストな3カ条を話し合いによって絞り上げていくことができたのではないかと考える。今後もグループで話し合うことで新たな考えが生まれたり、友達の考えを取り入れて、自分自信の考えが深まったり広がったりする姿をめざして実践を続けていきたい。

(4) 1学期の実践 山岸哲学 (社会科)

めざすコミュニケーションの姿
共通点・相違点を理解して聞く姿 (Phase2)
多数のメンバー間で最適解を見出す姿 (Phase3)

上記の姿をめざすため、5年生では各クラスで段階的にコミュニケーション能力の育成を図ってきた。それぞれの実践を通して確認されたことは、「具体物があると話し合いが活発になること」「コミュニケーションを促進するためには教師の指示や発問を減らすこと」「話し合いで役割があると、より話しやすくなること」「話し合いは経験が必要であること」「児童自身が合意形成や最適解についての理解を深めておくこと」であった。また、家庭科の田中実践をふまえて、「話し合いの土台となる共通の『モノ (課題)』を用いる」ことを引き続き取り入れることとした。

社会科「米づくりのさかんな地域」では、単元を通して「米作り農家はどのような工夫や努力をしているのか」や「どのような課題を抱えているのか」について学習した。そして、単元のゴールは「米コメプラン」として米作り農家の課題を解決するための方法を自分なりに考えることとした。



資料1 ワールドカフェの様子

前時では、資料 (グラフ, 写真, 文章など) をもとにして個人で「米コメプラン」を考えた。そして、グループでの最適解をつくりやすくするために、共通の課題を選んだ者同士でグループをつくり、話し合いの土台を揃えた。グループは「米離れ」「農家の減少」「大変な作業」「農薬・化学肥料」の4つの課題ごとに分けた。

コミュニケーションを促進するための手だてとして、本時では、全体交流としてワールドカフェを用いた。このワールドカフェでは、自分のグループの考えを説明する「お店役」と、各グループを自由に回り、お店役にアドバイスをしたり、質問

をしたりしながら自分たちに必要な情報をメモする「お客役」の役割をつくった (資料1)。児童はそれぞれの役割を通して、互いに質問やそれに答えるなどして相互交流のコミュニケーションを図ることができた。また、児童はこのワールドカフェを用いた方法を他教科でも何度か経験しているため、児童は活動の見通しをもつことができ、児童主体の話し合いを見ることができた。これらのことは、授業後のふりかえり (アンケート) で「授業に満足している」と肯定的な回答をした児童の割合が 100%であったことからもうかがえる。このことから、同じ課題を選んだグループをつくって話し合いの土台を揃えたことや見通しをもったワールドカフェ方式の話し合いがコミュニケーションを促進する手だてとして有効であったと考える。

また、最適解を求める話し合いについて、具体的な基準をもとに4段階で自己評価を行えるようにした (資料2)。この具体的な評価規準を教師と児童が共有し、めざす姿を明確化することで、本時の目的意識を高めることができた。

グループのみんなが一番のこたえをつくることについて			
1	2	3	4
みんなが一番のこたえをつくらうとしたが、まったく話し合いに参加することができなかった。	みんなが一番のこたえをつくらうとゴールをめざして協力しようとしたが、少ししか意見を言うことができなかった。	みんなが一番のこたえをつくるために意見を言ったり、友達の意見を聞いたりしながら、ゴールすることができた。	みんなが一番のこたえをつくるためにたくさん意見を言ったり、「〇さんはどう？」というふうに友達の意見を引き出したりしながら、みんなが納得してゴールすることができた。

資料2 具体的な4段階の自己評価

さらに、ワークシートを工夫し、紙面にはまず自分の考えを書かせ、次にグループの最適解、最後に自分の最終的な最適解を書かせるようにした。こうすることで、自分の考えが話し合いを経てどのように変化したかをわかりやすくとらえることができた。

しかし、5年生でめざす「多数のメンバー間から最適解を見いだす姿」に関しては課題が見られた。「農家の減少」を選んだグループで以下のような話し合いがあった（資料3）。

A児：（グラフを指さしながら）農家の人が減って、（農家の）平均年齢が上がっていることから、作業が大変だから、おじいちゃんたちがやめていったと思うんだよね。だから、もっと機械を使っていけばいいと思いました。

B児：若者が農業離れしているのは、農家が輸入に頼っているから、若者はそれなら米を作らなくてもいいのでは思っているんじゃないかな。だから、輸入を制限したほうがいいと思う。

C児：資料はないけれど、地域の人とグループになって米づくりをすればいいんじゃないかな。

（全員が意見を言い終えた後で）

B児：（A児の意見にあった）機械はお金がかかりすぎると思うけど、そればどう解決すればいいの？

A児：う～ん、どうする。じゃあBさんの（意見をこのグループの最適解）にする？※1それなら、輸入を制限して地域の人と協力して米づくりをするっていうのはどう？地域の人と協力して米づくりをする！

資料3 「農家の減少」の課題を選んだグループで最適解を求める話し合いの様子

このグループでは最初に自分の考えを述べ、その後互いの意見についての意見交流がなされないまま下線部※1のように安易にグループの意見をまとめようとしていた。しかも、最適解を求める基準として「現実的なもの」や「農家にできること」というものがあつたにも関わらず、「輸入を制限する」という農家にはできないB児の意見を選ぼうとしていた。しかし、その後の全体交流となるワールドカフェでは、この点について他グループの児童から指摘があつた（資料4）。

D児：地域の人と協力するってどういうこと？※2

A児：田植えとかを地域の人に手伝ってもらおう。

D児：（「輸入を制限する」という意見を指さしながら）これ、米づくり農家にできること？輸入の制限は米づくり農家にはできないけど。

B児：輸入に頼っているから、米づくりはしなくていいと思ってる農家が増えるんだよ。

資料4 ワールドカフェで他のグループの友達と交流する様子

他のグループのD児は、A児とB児に積極的に質問を言っていた（下線部※2）。その中で、「輸入を制限することは農家にできることではない」という指摘をしたにもかかわらず、A児らはそれに納得することができなかつたようである。結局、このグループは友達からの指摘に関わらず、自分たちの考えを変えようとしなかつた。このことから、最適解を求めるための基準についての押さえが不十分であつたことと対話を通して自分たちの考えを練り上げていくという経験が不足していたことが考えられる。このように、多様な他者との対話を通して、主観的な自分たちの考え方から脱却し、より客観的な視点や規準をもとに考えようとする素地がなければ、限られたメンバー内でいくら対話をくり返していても、ねらいとする最適解には到達しないことがわかつた。

今後に向けた具体的な改善策として、最適解を求める上で基準を2軸のグラフにし、そこから自分たちの考えが今どこに位置しているのかを可視化しながら話し合いを進めることができるようにする。また、安易に友達の意見をそのまま採用するのではなく、グループ間での十分な練り上げの話し合いを用いながら、教科の見方・考え方に沿つた最適解を見いだせるような経験を積み重ねていきたい。

(5) 2学期の実践 横川竜也 (理科)

めざしたコミュニケーションの姿

根拠をもち、筋道立てて話す姿 (Phase2)

多数のメンバー間で最適解を見いだす姿 (Phase3)

上記の姿をめざすため、2学期の学習の話合い場面では、1学期の実践をもとに「出し合う、つなげる、まとめる」という基本の進め方に沿って話合いを進めることとし、教科を横断して実践を進めた。例えば、国語科「どちらを選びますか」では、「AとBのどちらを薦めるべきか」について結論を出す場面で、進め方に沿って話合いを深める活動を取り入れた。児童はまず互いの考えを出し合い、出てきた考えを俯瞰して見ることで、意見の異なる点を見出し、それらを薦める対象に合わせて比較することで深まりのある話合いをする姿が見られた。

これらの経験をふまえ、理科「台風と天気の変化」では、既習を基に台風の進路を「予想する場面」と「予想と結果のズレについて考える場面」で話合いの場を設け、「出し合う、つなげる、まとめる」の流れにそってグループとしての考えをまとめさせることで、深まりのある話合いをめざした。

予想の場面で、ある班では次のような話し合いが行われていた(資料1)。

A児：僕は大体(北海道北部を指しながら)この辺りだと思ったんですけど、ここまでの台風の軌道を見た時に、前回の台風の一つの動きに似ているからです。
B児：ああ。(納得)
A児：だから、(似ている台風と同じように)この後一気にここ(北海道南部)まで動くと考えました。
B児：へえ。僕も同じで前回の台風と進み方が似ているから(A児より少し手前の位置を示し)ここにしました。
C児：私は、(前日まで)こんな風に台風が動いたから、そのまま進んでここ(秋田沖)まで進むと思いました。
A児：で、(結論は)どうしますか。大体みんな北海道から東北あたりを選んでるよね。
(間があく)※1
A児：じゃあ、ぼくの理由を言います。ここ(北海道北部)には理由があって、台風は陸地を通過していないし、はじめはもう少し東の方に行くと思ったけど、陸地を通らないとするならやっぱりこっちだと思います。
B児：いいです。
C児：いいです。※2
A児：じゃあ、とりあえず、ここら辺(A児の予想した所)でいいですか。
B児、C児：(同意)

資料1 台風の進路について予想する話合いの様子(抜粋)

この班の話合いでは、A児が進行役になって話を進めている。下線部※1までに各自の考えを出し合う姿が見られた。一方、下線部※1で間が空いた後、出てきたA児の意見に対して下線部※2のようにB児、C児が安易に同意する姿が見られた。つまりこの班では、互いの考えを出し合うことはできたが、考えを比べ、深めることができていないといえる。このような話合いの様子は、他の班でも見られた。どの班でも考えを出し合う様子は見られたものの、比べる、まとめる段階での深まりが見

られなかった。下線部※1での児童の様子を見ると、話合いをまとめるために、どんな根拠を示せばよいか戸惑っている様子が確認できた。学習後のふりかえりでは、A児は話合いが深まらなかった原因として根拠の乏しさを挙げている(資料2)。下線部※3で示すように話合いが深まらなかった原因は「明確な(決め手となる)理由がなかった」ことであり、それによって話合いが進まなかったことだと言える。こうした「明確な根拠がない」「決め手に欠ける」といったふりかえりは他にも多数見られた。

班のみんなが1つ以上考えをもっていたので話し合いがスムーズに進んだ。司会としてみんなの考えをまとめられたのも良かった。ただ、明確な理由が少なかった。それにより僕の考えになってしまったのは少し納得がいかなかった。※3みんなの意見をもっと反映できればもっと結果に近づいたかなと思うし、ぼく自身もレベルアップできたと思う。

資料2 A児のふりかえり(抜粋)

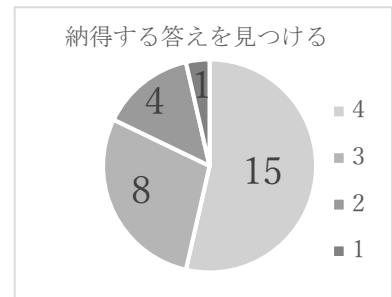
これらのことから、児童には話し合いの進め方は身に付いており、互いの意見を比べ、話し合いを活発に行おうとしていることがわかる。一方で話し合いを深めたくてもそのための根拠の乏しさから話し合いを深めることができなかつたことも見えてきた。つまり、教科を横断して行った話し合いの積み重ねは、着実に児童に身に付いたといえる反面、話し合いの目的や内容といった場面の設定そのものが話し合いの深まりに影響することがわかる。

理科において個々の予想は大切にされるものであるので、本時で設定した話し合いの場面である「各自の予想を一つにまとめること」は、その目的意識に必要感が感じられない。また、台風的位置を予想するために、児童が根拠とできるものは「学習した台風の軌跡及びその台風のこれまでの軌跡」のみである。台風の動きに影響を与える偏西風や貿易風についての知識ももっていないことから、児童は台風の移動に関わる要因にまで想像を広げることも難しかったのであろう。

本実践では児童の話し合いについてルーブリック評価も行った。評価観点の内、最適解を見いだすことについては次のとおりである(資料3)。また、その結果も以下に示す(資料4)。

1 (意識なし)	2 (意識したができなかった)	3 (概ね満足)	4 (3以上の成果)
課題について、話し合いをまとめるということを意識しなかった	課題について、話し合いをまとめようとしたが、できなかった	課題について、話し合いをまとめることができたが、メンバー全員が納得していたかどうかはわからない	課題について、メンバー全員が納得したうえで、話し合いをまとめることができた

資料3 ルーブリック(最適解を求めることについて)



資料4 授業後の結果

この結果から、児童は一見十分に話し合いを行い、全員が納得する最適解を導いているようにも見える。しかし先に述べたとおり、この話し合いではそれぞれが根拠を示して意見を出し合うことはできたものの、話し合いの内容に十分な深まりは見られなかった。そこでふりかえりの記述内容を確認すると次のようなふりかえりが見られた(資料5)。

- ・話し合いを通して、みんなの意見の理由に納得できた※4ので話し合いがスムーズだった(4点)
- ・みんなが意見を出し合っていて、話し合いもうまくまとめられた※5のでよかった(4点)
- ・話し合いが十分にできなくて時間までにまとめることができなかった※6が、時間までにまとめたかった。(4点)
- ・意見が少ししか出なかったけれど※7、まとめてよかった。(4点)

資料5 話し合いに関するふりかえりから

このふりかえりからは、下線部※4、5のように、よい話し合いを行ったと感じて4点とした児童がいる一方で、下線部※6、7のように納得を得られていないにも関わらず評価を4点とした児童も見られた。ここから児童が自分たちの話し合いを客観的にとらえ、評価する力が不足していることもわかった。本実践後に、ルーブリック評価を継続したところ、個人差が見られるが、自分たちの話し合いを客観的に評価できる児童が増えてきたことは確かめることができた。今後さらに継続することで、より多くの児童が適切にルーブリック評価を行えるだろうと思われる。

コミュニケーションの育成にあたり、話し合いの進め方を様々な教科で汎用的に使えるように示した。このような取り組みを続けていくことで、児童には話し合いの基本的な進め方の定着が見られ、児童が目的に向かって話し合いを進めていくことができるようになった。

一方で、話し合いの目的や内容に必要感の感じられないものや考えを広げにくいものである場合には、話し合いの深まりが見られなくなる。教師が話し合いの場をどのように設定するかが大きな課題である。

(6) 2学期の実践 田中朋子 (家庭科)

めざすコミュニケーションの姿

共感したり理解したりして聞く姿 (Phase2)
多数のメンバー間で最適解を見いだす姿 (Phase3)

上記の姿をめざすため、横川実践と同様に「出し合う→比べる→まとめる」の3段階で話し合うことを学年で共有し児童に意識させていくことにした。国語科の「どちらを選びますか」では、「〇〇さんに△△をすすめるなら？」と相手を指定して話し合うことで、児童は相手意識をもって考え、出し合った意見の中から、相手の状況を考えてより説得力をもつ理由を絞っていく姿が見られた。理科の「台風と天気の変化」の学習では、台風の進路の予想をグループで話し合うことで、考えの広がりが見られた。しかし、個の予想をグループで一つにまとめるという活動では、十分な考えの深まりが見られなかった。グループで最適解を見いだすためには、効果的な場面設定が必要であることがわかった。

これらの経験をふまえ、家庭科「消費者としてレベルアップ!～買い物名人をめざそう～」では、「調理実習で使うほうれん草」を「自分なりの視点で選ぶ場面」において、「出し合う→比べる→まとめる」の流れにそって話し合いを行った。まず、児童に4種のほうれん草(資料1)から1つを選ばせた。それをカラーカードで表現することで自分の立場を明確にし、自分とは異なる考えをもったもの同士で班を作り考えを交流することを手だてとして行い、グループ間ではなく自分の中での最適解を見いだすことをめざした。ある班では次のような話し合いが行われていた(資料2)。

a	b	c	d
岐阜県産 158g 98円 広告の品	石川県産 200g 148円 地産地消	金沢市産 180g 160円 地産地消 生産者の名前	奈良県産 120g 290円 有機JASマーク

資料1 児童が選択したほうれん草

A児：私はdのほうれん草を選びます。理由は、dにはJASマークがついているけど、a～cにはないからです。JASマーク(があるということ)は農薬を使ってないということだから安心だけど、a～cは農薬が使われているかがわからないから不安です。
B児：なるほど。※1
A児：それに、cは見た目が他に比べて…黄緑っぽい色で…ちょっと(選びたくないです)。
B児：確かに(色が)薄いですね。※2
A児：Cさんはどれを選びますか？
C児：私は、迷ったけれど、cにしました。地産地消にもなるし、生産したところを書いてあるし、ほがらか村(生産者直売所)は新鮮なまま届くから、より美味しく食べられると思います。
B児：なるほど。※3ほがらか村のものっておいしいんですよ。僕はbを選びます。たくさん食べたいからです。
D児：僕は、あまりほうれん草を食べないからdにします。食品ロスを防ぎたいからです。
A児：何か質問したいことはありませんか？※4
C児：えっと…(時間が来てしまう)

資料2 ほうれん草を選択する場面での話し合いの様子(抜粋)

この班の話し合いでは、A児が司会となり話を進めている。A児の進行のもと班のメンバーそれぞれが、自分の選びたいほうれん草を理由とともに出し合っている。下線部1～3のB児のように友達の考えに対して共感する反応をしている児童や下線部4のA児のように質問を促している児童はいるものの、その後の議論が続かず、「出し合う」のみで終わってしまっていることがわかる。この班では、異なる考えをもつ児童が集まっているのにもかかわらず、お互いの考えを比べ合って深め合う姿は見られなかった。このような話し合いの様子は他の班でも見られた。話し合いが深まらなかった原因として、自分の考えと友達の考えを比べる必要感を児童があまり感じていなかったためであると考えられる。友達同士の考えを比べるのではなく、a～dのほうれん草の特徴について比べながら話し合う活動の方が有効であった。

まとめの場面において、児童の考えの変容を見てみると、話し合いでは「cを選ぶ」と話していたC児が、下線部※5のように友達の意見を聞いて、「bを選ぶ」と考えを変えていることがわかる(資料3)。他にも友達の意見を聞いて考えを変容させている児童がいた。考えが変わらなくても、自分の考えをより明確にすることができた児童もいた。

私は、bを選びます。理由は、bを選んだ人の意見を聞いて、※5値段が安いし石川県産だし安心だからです。予算が300円の中で2束買えるしお得だと思います。

資料3 C児のまとめ

最終的にどの児童も自分なりの視点をもってほうれん草を選択することができていた。このことから、班で答えを出すのではなく、最終的には個に返し、個で最適解を見いだすという手だてが自分の考えを明確にするという点において有効に働いたのではないかと考える。

本実践では、児童の話合いについてルーブリック評価も行った。今回用いたルーブリック評価の内容と結果を資料4に、話し合いにおけるふりかえりの記述内容を資料5に示す。本時では、友達の多様な考えにふれて自分の中の最適解を見いだすことが最終ゴールであったため、最も重視した評価観点を「多様な考えを出し合う（引き出す）」とした。

	1 しようとしな い できなかった	2 しようとし た できなかった	3 しようとし た と り あ え ず で き た	4 しようとし た よ く で き た
多様な考えを 出し合う (引き出す)	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したが、より理解が深まるようなものではなかった	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し、より理解が深まった
結果	0人(0%)	9人(25%)	9人(25%)	20人(56%)

- ・ いっぱい質問して、相手の立場になって考えることができたから、考えが深まった。^{※5} (4点)
- ・ 詳しく質問したことで、自分が選ぶものをはっきりさせることができたから。^{※6} (4点)
- ・ 友達の意見を聞いて、自分の意見により自信をもつことができた。^{※7} (4点)
- ・ 質問ができなかったため、詳しく聞くことができなかった。^{※8} (2点)

資料5 ふりかえりの記述内容

この結果から、達成度を4点や3点と自己評価している児童が多く、話し合いにおいて「多様な考えを出し合う（引き出す）」点についてはおおむね満足できていた。ふりかえりの記述内容からも、下線部※5～7のように質問を通して友達の立場になって考えたり、自分の考えがより明確になったりするなど、異なる考えをもったもの同士で交流したことで自分なりに納得した答えが出せたことがわかる。また、※8のように自分に不足しているところを客観的にとらえる児童も見られた。しかし、先に述べたように、実際の話合いではそれぞれの意見を比べて話すことが十分にできておらず、話し合いの内容に深まりが見られていなかった。このことから、自分たちの話し合いを客観的にとらえ評価する力がまだ十分に身に付いていないのではないかとということも考えられる。今後さらに継続して行い、適切な評価ができるようにしていく必要がある。

学年で共有した、「出し合う→比べる→まとめる」の話合いの仕方は有効であった。本時でも児童一人一人が自分なりの考えをしっかりともち、自分の立場で意見を「出し合う」ことができた。また、「まとめる」場面では個に返し、個で最適解を決定したことでそれぞれが納得した答えを出すことができた。

しかし、話し合いの目的や必要感が不足していたことから、考えを「比べる」ことが十分に行われず、話し合いの場の設定について課題が残った。深まりのある話し合いの場づくりについては、今後も研究を続けていきたい。

(7) 学年の成果と課題

成果

「出し合う、比べる、まとめる」という話し合いの手順は、どの教科でも活用できる汎用性のあるものであり有効であった。この三つの手順を意識させた話し合いを何度も経験させたことで児童は話し合いの基盤をつくることができた。さらに、話し合いの目的や最適解を導くための条件・基準を明確にしてから話し合わせることで話し合いがより深まり、教科のねらいに迫ることができた。

課題

話し合いの目的の設定や、何を基準に話し合うかは話し合いの深まりに大きな影響を与えた。児童が話し合うための十分な根拠や材料が不足したり、自分の思いが強すぎて折り合いがつけられなかったりする場合には、話し合いに十分な深まりが生まれなかった。このことから、話し合いの場を単元や授業場面のどこに位置づけるかを教科の特性に合わせて精査していく必要があると思われる。