

第6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追求する姿 (Phase3)

第6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。グループの話し合いにおいて、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出したりする姿の育成をめざす。

第6学年は、外国語科、社会科、音楽科、国語科で実践を行なった。外国語科では、めざす姿を Phase3 と設定することが難しいため、外国語科においては各単元の目標や児童の実態に合わせてめざす姿を設定し、それに応じた手だてをとることとした。

(1) 1学期の実践 乗富智子 (外国語)

めざすコミュニケーションの姿

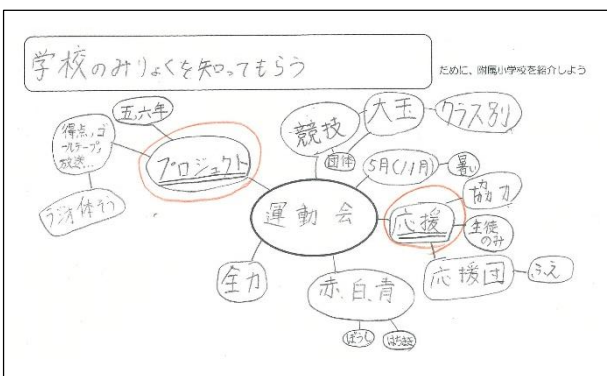
自分の考えを相手に話す姿 (Phase1)

共感したり理解したりして聞く姿 (Phase2)

上記の姿をめざすため、外国語科ではこれまでに聞く活動を中心に学習し、段階的に話す活動、読む活動や書く活動を行なってきた。そのため、聞く力は十分に身に付いている一方で、話す活動においては、「正しく言おう」とするあまり、文章で書いたものを読んだり、端末の翻訳機能を使って全ての文章を英語にしたりすることがある。Lesson1 We are from India. では、友達との共通点を見つける学習をした。単元終末の話す活動では、友達とやり取りしながらお互いの共通点を見つけ合う活動をした。既習表現 Do you like~? や Can you ~? などを使いながら、くりかえし友達とやり取りを続けることで、英語を正確に話すのではなく、相手のことを知ろうと思ってたずねたり答えたりすることができた。Lesson2 We have Children's Day in May. では、「初めて石川に来た外国人観光客に石川県の紹介をしよう」というミニゴールを設定して学習を進めた。単元の初めに、自分が伝えたいことを「まず言ってみる」という活動を行なった。当然のことながら、言いたいことを上手く表現することはできなかったが、一度言ってみることで、自分が必要としている表現に気付くことができた。しかし、石川の紹介を言うとなると、やはり全ての文章を正しく言おうとする児童が多く、端末の翻訳機能を使って、英文を書き表そうとする様子が見られた。

これらの経験をふまえ、This is our school. (Crown Jr.6 Unit1 Presentation1 JUMP1 JUMP2) では、話す活動の前に十分に聞く活動を行い、必要となる表現や伝えたい内容を整理・形成する視点に気付くことができるようにした。本単元は、Lesson1 Lesson2 の学びを生かし、「新しくいらっしゃった先生方に附属小学校を紹介しよう」という1学期の学習のゴールに迫る。1学期の初めにこのゴールを児童と共有し、各 Lesson の学習を進めてきた。JUMP1 では今年度赴任してきた新任の教師に学校を紹介し、JUMP2 ではその経験を生かしてインドネシアの小学生に附属小の様子を紹介した。

まず、児童はグループごとに相手の先生にどのようなことを伝えたいかを考え、それらをマップに表した(資料1)。マップには伝える目的(何を知ってほしいのか)と、伝えたい細かな情報を書いた。



児童はこのマップをもとに、自分たちの伝えたいことを英語で表現した。授業の中では、マップを見ながら「まず、言ってみる」という活動を行い、今自分が英語で言えることと言えないことが明確になるようにした。さらに、その後で教師のモデルを聞かせ、伝えたい内容を選ぶ視点と伝えたい内容を伝えるときに適切な表現に気付くことができるようにした。

以下の資料2は、A グループ B 児が初めに「まず言ってみる」の活動での発話の様子である。

資料1 Aグループのマップ

This is sports festival in November. We have... We have... うーん, We can 大玉ころがし.
We have red , white and blue.

資料2 B児の発話

Aグループの学校紹介の目的は、「学校の魅力を知ってもらう」ことであり、テーマとして運動会を選んでいた。B児は、マップに書いてある情報の中から、自分の知っている英語で何とか表現しようと、sports festival や red, blue and white などの単語を使って伝えようとしていた。この時のB児の意識は「マップに書いてあることを英語で言う」ことであり、「何を伝えたいのか」という学校紹介の目的とは合っていないものであった。この発話の後、教師のモデルを提示した。モデルの内容を資料3に示す。

(卒業式について書かれたマップを示しながら)

HRT: We have graduation in March.

ALT: OK. You have graduation in March. Why did you choose graduation? We have many school events. Why did you choose graduation?

HRT: Umm, graduation in special. It is a special day for students and school.

ALT: I think all school events are special. Why did you choose graduation?

HRT: 伝えたいことは、「附属小のすごいところ、かっこいいところ」だから・・・。
かっこいいところは何だろう。練習? 体育館? 寒い? ちがうちがう・・・。かっこいいのは「歌」だ。

We have graduation in March. We sing songs. I like songs. I want to listen to their songs.

※1

資料3 教師の示したモデル

このモデルにより、B児は学校紹介の目的に合わせた内容を選ぶと良いこと、これまでに学習した表現の中から、自分の気持ちを表す言葉を付け加えると良いことに気づいた。モデルを見た後、B児は伝えたい内容を考え、以下のように表現していた(資料4)。

We have sports festival in November. We cheer together. I like 応援合戦.
I want to (まだ言えない)

資料4 B児のモデルを見た後の発話

B児は「学校の魅力を知ってもらう」ためには何を伝えたら良いのかを考え、マップの中から「応援」を選んだ。B児は運動会の中でも応援合戦が好きで、みんなで応援し合うことが附属小の運動会のいちばんの魅力だと考えていた。この後、Aグループは、運動会が11月にあること、運動会には応援合戦があること、全校の児童は運動会が好きなことを英語で伝えることができた。

モデルの役割として、自分の伝えたい内容についてもう一度考え、内容を再構築するためのモデル(内容のモデル)や、必要な言語材料に気付くためのモデル(表現のモデル)などがあるが、本実践では伝えたい内容を整理・形成する段階でのモデル提示の可能性について探った。話す活動の前にモデルを提示して聞く活動を行なったことで、児童は自分が伝えたい内容を目的に合わせて整理・形成することができた。

一方で、言語材料の選択・活用については、資料3で示したモデル(下線部※1)を複数回聞かせたことにより、必要な言語材料に気付くことができた反面、児童が使用する言語材料を制限してしまう原因となった。本単元は各Lessonの学習のまとめの単元であり、児童の言語使用における思考力・判断力・表現力等を評価する場面である。その場合、使用すべき言語材料を教師が明示しないことが求められるが、本実践ではモデルをくりかえし聞かせたことにより、児童がモデルで使われている言語材料(I like~やI want to ~など)を必ず使用しなければならないと考えた可能性がある。B児のふりかえりを見ると、「I want to ~で言えることを考えたい」とあったことから、教師のモデルによって必要な言語材料を選択・活用するという点において、本実践で示したモデルは不十分であったと言える。コミュニケーション力の育成にあたって、教師の示すモデルは非常に重要であることから、今後、どのような場面でどのようなモデルを見せるのが適切であるのかを考えていかなければならない。

(2) 1学期の実践 井南実践から

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)
深めたり広げたりして聞く姿 (Phase2)

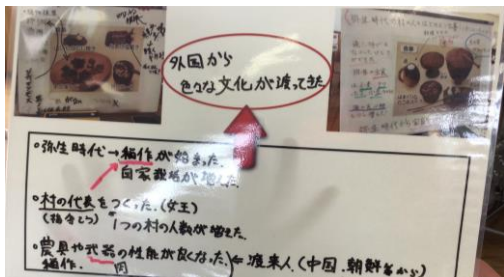
上記の姿をめざすため、社会科「わたしたちの暮らしと日本国憲法」では、児童にいくつかの社会的事象を提示し、それらが日本国憲法の三原則(国民主権, 基本的人権の尊重, 平和主義)のうちどれに当てはまるか分類整理させた。分類整理するときは1グループ4人の班で考えさせた。その後、クラス全体の前で発表させ、なぜそのように分けたかも説明させるようにした。グループによって分け方が異なっており、真剣に他のグループの説明を聞く姿が見られた。

この経験をふまえ、社会科「縄文のむらから古墳のくにへ」では、大きく三つの手だてをとった。一つ目の手だては、課題について考える観点を班ごとに変えたことである。二つ目の手だては、考える土台となるような知識をつける時間を十分にとったうえで考えさせるようにしたということである。そして、三つ目の手だては、班で話し合わせる際に話合いが活発になるようにファシリテーターという役割を各班一人ずつつけたことである。

単元の導入時にまず、班で考える機会を設け、次にクラス全体で意見を出し合い、出てきた考えの共通点や相違点から学習問題に結びつけるようにした。班で考える内容は、「縄文時代から弥生時代にかけて、人々の暮らしの様子が変化したきっかけは何か」である。そこで、一つ目の手だてとして、あえて考える観点は各班同じにならないようにした。観点とは衣, 食, 住(建物), 道具, 人(何をしているか)の五つである。他の班が自分たちの調べていないこと, 知らないことについて説明する環境をつくることで聞きたいという思いをもちやすくした。食の観点で考えていた班では次のような話合いが行われていた(資料1)。

- A児：その場所に定住することによって、そのままだと食料が無くなっていったんじゃないかな。
 B児：縄文時代には木の実など自然のものを食べていたけど、弥生時代だとお米などの自家製のものを食べているね。
 A児：弥生時代になると、稲作が始まって、自分たちで食料を作るようになってきたんだね。
 C児：弥生時代になると人数が多くなったから、仕事を分担するようになった。
 B児：人数が増えたから、稲作みたいに集団でできることが増えたんじゃない？
 D児：でも、こっち(縄文)のころから集団でやるというのはあったみたいだよ。
 A児：縄文時代は米とかもなかった。弥生時代になってから指示を出す人が現れて稲作をするようになったんじゃないかな。

資料1 生活様式の変化について話し合う様子(食生活班)



資料2 縄文と弥生を比較するワークシート

この班の話合いでは、B児の発言からものわかるように、縄文時代と弥生時代それぞれの時代に食べていたものを比較することによって、食生活の変化、また人々の労働のあり方の変化には稲作が伝わってきたことがきっかけとして考えられるという答えが導き出されている。児童がこのような考え方ができたのは、二つ目の手だてとして、単元の導入1時間目に縄文時代について調べさせ、2時間目に弥生時代について調べさせたうえで3時間目にこの話合いを行っているからだと考えられる。縄文, 弥生それぞれの時代についてきちんと調べてあるからこそ、両者を比較して考えることができています。考える観点は3時間続けて同じものにしたことで、回を追うごとにその観点について深く考えられるようになっていった。また、資料2のように、1時間目, 2時間目で用いた資料を並べたものを3時間目のワークシ

この班の話合いでは、B児の発言からものわかるように、縄文時代と弥生時代それぞれの時代に食べていたものを比較することによって、食生活の変化、また人々の労働のあり方の変化には稲作が伝わってきたことがきっかけとして考えられるという答えが導き出されている。児童がこのような考え方ができたのは、二つ目の手だてとして、単元の導入1時間目に縄文時代について調べさせ、2時間目に弥生時代について調べさせたうえで3時間目にこの話合いを行っているからだと考えられる。縄文, 弥生それぞれの時代についてきちんと調べてあるからこそ、両者を比較して考えることができています。考える観点は3時間続けて同じものにしたことで、回を追うごとにその観点について深く考えられるようになっていった。また、資料2のように、1時間目, 2時間目で用いた資料を並べたものを3時間目のワークシ

ートとして使用したことで、二つの時代を比較して考えやすくなったのではないかと考える。

E児：中国からお米が伝わってきた。
F児：つなげていいですか。お米が伝わってきたっていうよりも外国とのかかわりが多くなってきたということが考えられます。
G児：なるほど、たしかに縄文時代は日本の中だけだったけど、弥生時代は中国とかと交流するようになったもんね。じゃあ、外国人が来てそのついでにお米が伝わってきたってこと。
F児：そうそう、他にも文化が伝わってきていて、その一つに稲作があるみたいな。
G児：じゃあ、移動手段は何だったんだろうね。だれか移住してきたのかな。

資料3 生活様式の変化のきっかけについて話し合う様子(他地域との関わり班)

資料3の児童のやりとりを見ると、このグループの話合いはG児が児童同士のやりとりを活発にしていることがわかる。これは三つ目の手だてである各班にファシリテーターをつけたことが影響していると考えられる。G児は、友達の見聞きを受け、自分なりの解釈をしたうえで新たな問いにつなげている。単元の始めに班での役割として司会、記録、発表、ファシリテーターを設定した。ファシリテーターの役割として、友達同士の意見をつなげたり、具体的に問い返していくことで考えを深めたりすることを求めた。児童にとって初めての経験であったため、教師の方でファシリテーターに向いているような児童を抽出し、任せることにした。資料4はE児のふりかえりである。ファシリテーターという役割の有用性を感じ取っていることがうかがえる。

Gさんのファシリテーターが良いと思いました。ファシリテーターがいることで話が深まったり話の内容がわかりやすくなったりしてすごいいいと思いました。

資料4 E児のふりかえり

本実践の成果としては、導入の3時間目で、異なる観点で考えた九つの班の考えを出し合い、縄文時代から弥生時代にかけて、人々のくらしの様子が変化したきっかけは、稲作が大陸から伝わってきたことであるという答えをすべての班が導き出すことができたことである。また、その答えを導き出す際に縄文時代と弥生時代の共通点と相違点に注目して考えることができたことも成果としてあげられる。これらの成果を得られた理由として、話し合いの土台となる知識をきちんと入れたこと、ファシリテーターを中心として活発な話し合いを行ったことが考えられる。

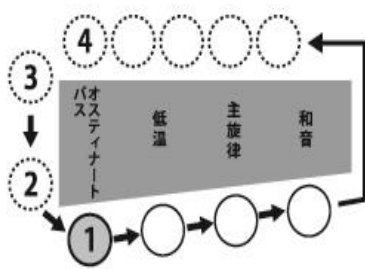
一方で、課題としては、話し合いを活発にするためにつけたファシリテーターの役割であったが、具体的にどのような働きをすればよいかわからないままの児童もいたことがあげられる。うまくできている班を撮影し動画で見せるなど、具体的に例を示していく必要があると感じた。また、本時が予想する時間なのか調べる時間なのかを明確にしていなかったため、インターネットを使用して答えを検索しようとする姿が見られたことも課題である。児童に単元の見通しをもたせ、本時が何のための時間なのか、理解させたうえで、活動させる必要があると感じた。

(3) 1学期の実践 徳田典子(音楽科)

めざすコミュニケーションの姿

思いや意図に合った表現にするために、グループで合意形成していく姿	(Phase3)
全体のまとまりを意識した音楽にするために、最適解を見いだす姿	(Phase3)

本題材のめざすコミュニケーションの姿とは、発想を生かした表現にする活動を通して、マリンバアンサンブルをつくるために設定した条件に基づいて、多様な考えを出し合い、マリンバアンサンブルにまとめる姿をとらえた。多様な考えを出し合う姿をめざすためには、グループ内の意見の対立や異見に傷つくことなく、むしろそれらを生かし、調整する力が必要となる。そこで本題材では、学級内を3グループに分けて活動させ、個々に役割として、それぞれが活躍するために係りを決め、常に全員で活動



資料1 4つの旋律とカノン
(輪奏)形式の奏法



資料2 即興的に表現する姿

きを表現できるかに着目し、高音域で星がキラキラと輝く様子を表現したいと考えた。低音担当では、中音域を上手く使って、星空の広がり表現したいと考えていた。また、オスティナートバス担当では、イメージを探すためにこれまでのドラム演奏で学習したベースドラムの音型を取り入れて、即興的な演奏をくり返していた。



資料3 ぐるぐるチャットシートによるBグループのふりかえり



資料4 Bグループのテーマ「星」の
即興的な演奏をする姿

しているという意識をもつ雰囲気づくりに配慮することで安心してコミュニケーションができるようにした。また、四つの旋律をつくるために、各グループ(12名)内でそれぞれの旋律づくりの担当者を決め、より小グループにすることで、考えのもてない子等への精神面の配慮し、音楽づくりに参加できるようにした。このマリンバアンサンブルの音楽づくりの約束事は、4分の4拍子、4小節、C | Am | F | G | のじゅんかんコードをくりかえし、Cで終止することにした。また、四つの旋律をつくり、カノン(輪奏)形式で演奏することを目的とした(資料1)。

第一次では、はじめにグループのテーマタイトルを決めることにした。各グループでは、提示したじゅんかんコードをくりかえし聴き、イメージしたことを話し合った。本学級のテーマタイトルでは、Aグループが「水」、Bグループが「星」、Cグループが「蝶」となった。

旋律づくりをより簡単にする手だてとしては、これまでの器楽学習で身に付けたドラム演奏の8ビートのリズムパターンカードを提示することで、旋律づくりの着想を得るようにした。次に、じゅんかんコードによる旋律づくりをより理解させるために、提示したリズムパターンをつかって即興的な演奏をする機会を与えることにした。

Bグループでは、即興的に表現することを通して、テーマタイトルの「星」のイメージに合う旋律になるように、三つの旋律担当(和音、低音、オスティナートバス)に分かれて、友だちとかかわりながら様々な音を選択していた(資料2)。和音担当では、どのようなリズムが星のきらめ

きを表現できるかに着目し、高音域で星がキラキラと輝く様子を表現したいと考えた。低音担当では、中音域を上手く使って、星空の広がり表現したいと考えていた。また、オスティナートバス担当では、イメージを探すためにこれまでのドラム演奏で学習したベースドラムの音型を取り入れて、即興的な演奏をくり返していた。

このように、各グループでは、表したいテーマタイトルを意識して、イメージした音の響きの組合せを試しながら、よりよい音楽をつくろうとしていた。また、音を音楽へと構成する過程において、よりまとまりのあるアンサンブルにするために、学習のふりかえりとして、グループファイルやチャットシート(ぐるぐるチャット)を使って、自分の考えを表出することで学んだことを整理した(資料3)。低音担当のB児によると「もう少し、音の大きいや小さいなどを考えれば、もっと、星らしくなると思うので考えていきたい」と強弱について着目している。低音パートは、1・3拍に4分休符、2・4拍に8分音符をくり返す音型を提示した。資料4にあるように、B児は、実際に他のパートのメンバーとアンサンブルしたことで、低音パートの旋律に強弱をつけることで、さらに星のイメージが表現できると実感したようだった。その他のふりかえりとして、「もうちょっとキラキラする音が出せるようにしたい」「もっと星というイメージが伝えられる音楽にしたい」などが示されていた。このように、児童は、ぐるぐるチャットを活用したことで、日頃より対話が苦手で見意見を言わない友だちの感想や新たな考えを知ることができた。また、友だちの思いや考えを知ったことで、自分のグループのメンバーが共通の目的のために学習しているという実感をもって、次

の学習課題に気付くことができた。さらにぐるぐるチャットでは、自分たちのふりかえりだけでなく、他のグループへの表現に対しての感想や意見などを発信した(資料5)。

- ・和音の部分がリズムの刻まれた音符を使っていて、星がまたたいているように感じられました。(C児)
- ・和音が星のようで、その他の音が夜空の星のような感じできれいだなと思いました。(D児)
- ・テンポが少し速くて、本当に星が流れているようでいいと思った。また、夜空も想像させられた。(E児)
- ・重音にして演奏したパートが2パートあったので、星がたくさんあったように思えました。(F児)

資料5 他グループによるBグループへの表現の感想

Bグループへの感想(ぐるぐるチャットシート)によると、C児は、Bグループの和音パートのリズムに着目し、選んだ音型の演奏から星の様子が伝わったと述べている。D児は、C児同様に和音パートの音型に着目するだけでなく、低音パートやオスティナートバスパートによる中低音域の響きから、夜空をイメージしたと述べている。E児によると、速度に着目することで星が流れる様子を連想し、夜空をイメージしている。F児によると、重音で演奏した二つパートに着目し、三つのパートを合わせると音の重なりが多いことを星の数が多いととらえている。このように、他のグループからの意見や感想には、グループのめざす音楽表現の最適解を見つけるための手掛かりとなる音楽の要素が多く指摘され、その後の表現の再構成において、より多様な表現をめざすきっかけとなった。

本題材の成果として2点挙げる。1点目は、チャットシートを使うことで、コミュニケーションへの主体的な参加を促す手だてとなったことである。特に、表現を実現するために互いに発案する段階において、チャットシートに書かれた多くの感想や意見を得たことで、グループ内のコミュニケーションを促し、表現の試行錯誤をくり返すことにつながった。2点目は、演奏形態をカノン(輪奏)形式にしたことである。児童は、このカノン(輪奏)形式で演奏するにあたり、つくった四つの旋律を正しく演奏することが必要とされる(資料1)。よって、グループ内の技能の差が生じないように、練習法のあり方についての合意形成を図り、協力して粘り強く練習したことで、演奏等を継続する力が身に付いた。ここでは、練習過程を経て、レジリエンス(精神的な復元力・耐久性など)を高めることができ、失敗や批判を恐れることが少なくなった。このように、つくった音楽をあえてカノン(輪奏)形式で演奏することを取り入れたことで、必然的にコミュニケーションが生まれ、児童同士の心を開かせることにつながったと実感した。

課題としては、テーマタイトルを意識したまとまりのあるマリンバアンサンブルをつくるために、児童にどのような着想(例えば、鑑賞曲)や例示を与えることが、音楽づくりをするために有効に働き、学びが深まるかということである。

今後もコミュニケーションの良さを増進させる音素材や学習過程の手だてを見直し、協働する場を設定していくことで、さらに高みをめざす音楽学習の質的向上をめざしたい。

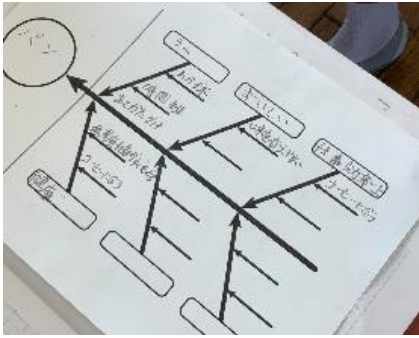
(4) 1学期の実践 清水義之(国語科)

めざすコミュニケーションの姿

自分と友達の考えを比較し、自分の考えを深めるために質問する姿 (Phase2)

考えの共通点や相違点を確認し合う姿 (Phase3)

上記の姿をめざすため、道徳「ひとみと厚」では、登場人物の気持ちに寄り添いながら異性との友情関係について考えることを通して、真の友情とは何かを考えた。授業後のノートでは、自分の考えをふり返ったり、「〇〇さんのおかげで自分の考えと比べて、新しい考えができるようになりました。」などの話合いの場面をふり返ったりすることができた。また、国語科「筆者の主張や意図をとらえ、自分の考えを発表しよう」でも、学習を通して、筆者の主張や理由、それを支える事例を読み、自分の考えと友達の考えを比較しながら考える姿が見られた。



資料1 思考ツール



資料2 ロイロノートによる

ふりかえり

ていけるとともに、色によって観点の違いを出すことで、共有するときに同じ観点を選んだ人と比べたり、違う観点を選んだことも比べたりして、感じ方の違いを感じることができると考えた。

前時までに思考ツールを用いて自分の考えをまとめた後、本時のグループの議題に沿って考えを交流する場面では、次のような話し合いが行われていた(資料3)。

A児：わたしは、小学生が携帯電話をもつことに反対です。理由は二つあります。一つ目は学力が低くなるということです。この資料を見てください。(中略)このことから、わたしは小学生が携帯電話をもつことに反対です。

B児：私もA児さんの考えと同じで反対です。学力に差が出るという理由は同じなのですが、わたしは携帯を見る時間が長くなることで寝不足になり授業中眠くて集中できなくなるという点があると思います。

(以下省略)

(中略)

C児：(C児は賛成派)反対の理由の中に、学力が低くなるということがありましたが、学校でもタブレットを使った授業も多くなってきていることに対してはどう思いますか。ぼくは、携帯も時間を決めて使えば、見る時間が長くても学力が低くなることにつながらないと思います。



資料3 議題に沿って考えを交流の様子(抜粋)

A児は、1度目の話し合いでは、自分の立場は明確にできているものの考えの根拠やそれに対する根拠が不明瞭であった。しかし、今回の話し合いでは、思考ツールに自分の考えをまとめたことで、根拠や事例を整理し順序よく発言することができた。また、B児もA児の発言を聞き、自分にはない根拠を発言することができた。C児は、発言の語彙に不足が見られるが、友達の発言を聞き、自分の考えの理由との相違点を見つけながら質問することができた。このように思考ツールに理由とその根拠や事例をまとめたことにより、友達が理由を述べているのか、根拠や事例を述べているのかを考えながら聞くことができた。また、自分の考えと比較しながら、関係するところはあるか、補強する考えはないかといった点を重視しながら聞くことや、自分の考えと理由が違うのか、根拠が違うのかを明確にしながら話し合いを進めることができたのだと考える。

ロイロノートを使ったふりかえりでは、次のようなふりかえりが見られた(資料4)。

1 時間目：話合いにむけて

私が話合いにむけて意識したいことは、相手を論破するのではなく、相手の意見をよく聞くことです。相手を納得させるのではなく、自分の考えをより良くできるように頑張りたいです。

2 時間目：話合いにむけて

自分の考えと理由、根拠を調べました。調べてみると、たくさん今まで知らなかったことがありました。そう思うと反対の意見の人の意見も予想以上なこともあるかもしれないとワクワクしてきました。話合いの日が楽しみです。(以下省略)

3 時間目：もっとやってみたいこと

逆の立場に立って考えてみると、もう一度自分の考えを見直すことができました。(中略) まだ、自分の考えを深められそうなのでもう少し逆の立場からやってみたいです。同じふりかえりの人も同じように感じているのだと分かりました。

4 時間目：友だちとの交流で学んだこと

話し合っって相手に自分の考えをうまく伝えるのは、大変なんだということが分かりました。食い違ったり、言葉が足りなかったり、接続詞が少なかったりして、全然伝わりませんでした。

(中略)でも、Cくんはふりかえりに理由と根拠がはっきりしていてわかりやすかったと書いてくれてうれしかったです。

資料4 B児のふりかえり

B児は、単元を通して自分の学習に対してふり返ることができていた。また、ふりかえりを共有できるように設定しておくことで、他者のふりかえりを見て、自分と比べる様子も見られるようになった。3時間目には、同じ色の用紙に着目して、自分と同じ思いをもっている友達がいることを知ることで安心することができた。さらに4時間目には、グループの友達のふりかえりを見て、自分との感じ方の違いを知ることができた。

成果として、自分の考えをもつ段階で、思考ツールを使ったことにより、「主張」「理由」「事例」と内容や構成を明確にしなが、自分の考えをもたせることができたことやロイロノートを使って、観点別にふり返らせることで、全員のふりかえりをリアルタイムに表示し、共有化を図ることができ、同じ観点を選んだ人と比べたり、違う観点を選んだことも比べたりして、感じ方の違いを感じることもできた。一方で、最後にまとめるところで、他者に依存してしまう様子も見られた。今後の課題としては、より深い最適解を求めていくような手だてが必要である。端末を使うとコミュニケーションが少なくなりがちになる。そのため、マネジメントやタイピングの差が出ないようにして継続して行っていきたい。

第6学年では、2学期の実践においては「話合いの質を高める」ことを目標とした。1学期の実践から、話合いの場面で児童が十分に検討しないままに解を出したり、ひとりの解を安易にグループ全体の解としたりすることがあった。表面的なやりとりで終わるのではなく、時間をかけて話し合い、最適解に向かうための話合いの高まりを児童が感じられるようにしたいと考えた。そこで、話合いの質を高めるための耐久性（レジリエンス）を養うこととし、各教科で具体的な手だてを考え、実践を行った。

外国語科では、「話すこと（やり取り）」の領域における実践を報告する。「話すこと（発表）」とは異なり、事前に自分が考えておいた内容を相手に伝えることに加え、その場で相手の話を聞き、内容に応じて適切にやり取りを続けていく必要がある。児童にとっては難易度の高い学習であるが、このやり取りの場を設定することをレジリエンスを養うための手だてとし、実践を行った。

(5) 2学期の実践 乗富智子（外国語科）

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)

相手の話を受けて質問したり話したりする姿 (Phase2)

上記の姿をめざすため、外国語科においては、1学期の実践で Phase1「新任の先生などに附属小学校について紹介しようとする姿」Phase2「教師の話を理解しながら聞いて自分の考えを整理・形成する姿」をめざし、学校紹介を行った。「新任の先生に附属小を紹介する」というゴールを設定したことで、

児童は目的意識・相手意識を明確にして言語活動に取り組むことができた。また、教師がモデルを示すことで、目的に合わせて必要な情報を選択し、伝えたい内容を整理・形成することができた。しかし、正確さにこだわるがあまり、既習表現を活用するのではなく端末の翻訳機能を頼りに話そうとしたり、伝えたいことを英文で書いてそれを読もうとしたりすることがあった。また、これまで学習した表現の中から適切なものを選んで話すのではなく、教師が示したモデルの言語材料のみを使って話そうとする姿も見られた。教師のモデルが言語材料選択の制限になってしまった可能性があり、適切なモデルの提示の仕方について課題が残った。

これらの経験をふまえ、My best of SPORTS DAY 「運動会の思い出を伝え合おう」(Crown Jr.5 Lesson5 It was green. 春と秋を比べて)では、話すこと[やり取り]を中心に学習することとした。やり取りを継続させるためには、相手の話を受けて感想を述べたり、質問をしたり、話題に関連した自分のことを話したりすることが必要である。予め用意しておいた自分の思い出を伝えるだけでなく、その場の相手の話に応じて、適切にやり取りが継続できることをめざした。具体的な手だてとして、small talk やモデルなどで、十分なインプットを与え、運動会の思い出について話したりやり取りしたりする時に必要な言語材料に気付くことができるようにした。加えて、すぐに児童同士でやり取りさせるのではなく、教師同士のやり取りを聞かせる、児童を巻き込んで一緒にやり取りをさせる、児童同士でやり取りをさせるなど段階的に指導した。児童同士のやり取りにおいては、一度きりではなく複数回を行うことで、児童が徐々にやり取りに慣れるようにした。

My best of SPORTS DAY の思い出について伝え合う学習では、まず、モデルとして、教師同士のやり取りを聞かせた。HRT が何を言っているか、ALT がどんなことを聞いているかなど、聞く視点を明確にして複数回聞かせることで、やり取りを継続するために必要なポイントに気付くことができるようにした(資料1)。

HRT: In the 6th grade, we enjoyed dancing “若い力”. It was hard but it was nice.

ALT: I see. You enjoyed dancing. Do you like dancing?

HRT: I can't dance well, but I like dancing.

ALT: Nice. I like dancing, too.

資料1 教師同士のモデルを聞かせる

このモデルを聞いたことで、児童はやり取りを続けるためには、質問、反応、くりかえしが必要であること、相手の話について自分のことを付け足して話すことが大切であることを確認した。次にALTの思い出を聞き、それについて児童と一緒に反応したり質問を考えたりして児童を巻き込みながらモデルを示した(資料2)。

HRT: In the 6th grade, we enjoyed the tag of war.

STU: Oh, nice.

ALT: We got the 3rd place. I was disappointed, but it was fun.

STU: Nice. You enjoyed the tag of war (※1). Do you like the tag of war?

ALT: Yes, I like the tag of war.

HRT: 他に何か質問できないかな。どうしようか。

STU: You are strong!

HRT: いいね。質問するときは Are you ~? で聞いた方がいいから、Are you strong? だね。

STU: Are you strong? (※2)

ALT: No, I'm not.

資料2 児童を巻き込んだやり取りのモデル

児童は ALT のモデルを聞き、思い出が 6 年生の綱引きであること、3 位で悔しかったことを理解していた。また、相手の話をくり返したり (※1)、これまでに学習した表現を用いて質問したり (※2) することができた。Do you like~? の質問は教師同士のモデルでも提示していたため、児童はすぐに質問できていたが、下線部 2 の Are you ~? の質問は、前のモデルにも出てきておらず、児童がこれまで学習した英語の中から考えた質問である。このように、やり取りを続ける際には、今学習したものだけではなく、これまでに学習したことや自分のもっている知識を総動員して英語を話す必要がある。全員を巻き込みながらモデルを示したことで、既習表現を生かしたり、実際に口に出して言ってみたりすることを経験し、次の児童同士へのやり取りへとつなげることができた。

児童同士でやり取りをする場面では、やり取りに慣れ、友達の様子から学んだことを生かすことができるようにするために相手を変えて複数回行った。以下は、A 児のやり取りの様子である (資料 3)。

(1 回目) A 児と B 児

A: My best of sports day, 5th grade. I enjoyed cheering. えーっと何だっけ…。 My class, 2, winner.

B: Oh,... you... cheering?

A: Yes.

B: (沈黙が続き、そのまま終わる)

(2 回目) A 児と C 児

A: My best of sports day, 5th grade. I enjoyed cheering. My class, 2, winner.

C: Oh, do you like cheering?

A: Yes, I do.

C: Nice. じゃあ私言うね。In the 6th grade of sports festival, we had a flag. It was fun.

A: えーっと…。 Do you ... でも (旗持ちの仕事) 楽しいかなあ。 Do you like 旗持ち?

C: Yes, I do.

A: I don't ... (旗持ちのジェスチャーをしながら) have a flag.

(3 回目) A 児と D 児

D: In the 2nd grade, we enjoyed cheering.

A: Nice.

D: It was fun.

A: Oh, you enjoyed cheering. Do you like cheering?

D: Yes, I do.

A: Good. I like cheering. Are you nervous?

D: Umm.... No.

(4 回目) A 児と E 児

E: My best sports day is 2nd grade. I enjoyed dancing.

A: Great. You enjoyed dancing. Do you like dancing?

E: Yes.

A: I like dancing, too. My best of sports day is 5th grade. I enjoyed cheering. I was happy. My class, winner.

E: Nice. Cheering. Do you like cheering?

A: Yes.

1回目のやり取りでは、A児は自分の思い出を話すことが上手くできなかったが、何とか知っている単語を組み合わせて伝えようとしていた。相手のB児は反応や質問を返すことができず、二人でやり取りを続けることができなかった。しかし、2回目、3回目と進むうちに、A児は相手の発言をくり返したり、質問や反応をしたりしながらやり取りを続けることができた。質問も、Do you like~?だけではなく、Are you nervous? とたずねたり、相手の話を受けて自分のことを付け加えたりして話すことができた。4回目では、A児は自分の思い出にI was happy.を付け足す様子も見られた。相手を変えて思い出を伝え合う活動をくり返し行うことで、A児は徐々に自信をもって自分の伝えたいことを伝えられるようになり、やり取りも継続させることができるようになった。

ふりかえりで、A児は「自分の思い出を伝えられたし、質問したり答えたりできた」と記述しており、

A児
自分の思い出など、英語の文章で作ることができるようになった。英語で会話もできるようになった。

C児
少しの単語や言葉でも、色いろな会話ができるので、話すのが楽しくなりました。話が長くよにやり取りをする事が出来るようになりました。

やり取りができたことを実感していた。また、2学期の学習全体をふり返る場面では、「2学期の学習を通してできるようになったことは何ですか」という問いに対して「英語で会話もできるようになった」と述べている。A児と2回目にやり取りをしたC児は、「話すのが楽しくなった」とやり取りを通してコミュニケーションの楽しさを感じ取っていた(資料4)。

これらのことから、児童がモデルを聞いて必要な言語材料に気付き、段階的にやり取りを行

資料4 2学期のふりかえり

ったことはコミュニケーション力を育成する上で有効であったと考える。児童はやり取りを続けるために必要なポイントに気付き、それらを思い出を伝え合いながら実践することができた。話すこと[やり取り]の領域においては、教師同士のモデルを見せるだけでなく、児童を巻き込んで一緒に言ってみるという段階が非常に重要である。モデルで気付いたことを、実際に口に出して言ってみる機会があることで、児童は実際のやり取りの場面でも質問や反応、くりかえしなどができていた。また、児童同士のやり取りの場を複数回設けたことで、児童が回数を重ねるごとに自信をもって話したり質問したりすることができていた。一度きりのやり取りではなく、何度も経験することによって、やり取りに慣れるだけではなく、友達の様子から学ぶことでやり取りが上達していくことがわかった。また、児童自身が自分の成長を実感でき、より楽しくコミュニケーションを取ることができるのだとわかった。児童同士のやり取りの中で、相手の話を聞いてどのような質問をするか、自分のことをどのように付け加えるかを考え込む様子が見られた。一見すると、なかなか英語が出てこない、やり取りができていないように見えるが、それは児童が本当に相手の話を受け止め、何とかそれに応えようとするコミュニケーション本来の姿であると考えられる。本単元の学習を通して、定型表現をくり返す機械的なやり取りではなく、相手の話を理解し、受け止め、さらに自分の意見を伝えるという本物のコミュニケーションを経験することができた。

課題として、児童同士のやり取りで、4回目になってもなかなかやり取りが続かない様子が見られた。やり取りでは、自分だけではなく相手のコミュニケーション力によってもやり取りの内容が変わってくるため、授業の中で教師が適切に間に入り、個別に指導する必要がある。また、児童がやり取りの中で板書を見ながら質問をしている姿が見られた。本単元は、話すこと[やり取り]の指導場面であるため、板書に質問や反応、くりかえしなどを表す英文の一部を書いていた。本物のコミュニケーションにより近づけていくためには、目的、場面、状況を変えて、くりかえし自分の思いや考えを伝え合う活動を体験させていく必要がある。2学期の終わりに行った話すこと[やり取り]の評価場面(小学校生活の思い出を伝え合う)においては、質問や反応などの英文を全く板書せずに行った。児童はこれまでの経験や学習を生かし、友達の話聞いてコミュニケーションを楽しむことができた。

(6) 2学期の実践 清水義之 (国語科)

めざすコミュニケーションの姿

自分の考えと相手の考えを比較しながら聞く姿 (Phase2)
考えを比較することを通して、自分の中の最適解を見いだす姿 (Phase3)

上記の姿をめざすため、2学期の話合いの場面では、1学期の実践をもとに、自分の考えやそれを支える理由や根拠をもって話合いを進めるように実践を進めた。算数科「円の面積の求め方を考えよう」では、単元の導入で円の面積を提示し、なぜ公式が成り立つのかを考えた。多くの児童は、円の面積の公式を知っていたがどうして「半径×半径×円周率」になるのかについてはなかなか説明ができなかった。そこで、これまでの学習の既習を生かすことや、学習してきた図形の面積の求め方をもとに考えていった。グループの話合いの際には、考えたところまでを話す児童の姿やある程度の正答をもつ児童が他の児童の考えを聞き、残りを補う姿が見られた。自分の立場を把握しながら話合いを進めることができるようになってきた。一方で理解度の差から、自信がもてず一部の児童の考えで話合いが進んでしまったこともあった。そのため、グループの最適解も深まらず、浅い最適解になってしまってしまうことがあった。

これらの経験をもとに、国語科「表現の工夫をとらえながら読もう」(教材文 『鳥獣戯画』を読む)では、1学期から継続して行っている思考ツールを用い、自分の思考を整理し、構成することができるようにした。そうすることで、説明的文章を読む単元では、筆者や資料との内言的な対話を行うことができ、自分の考えにより最適な理由や根拠をもつことができると考えた。さらに、外言的なグループでの話合いの際にも、相手にわかりやすく伝えたり、考えを比較しやすくなったりして、話合いが活発になると考えた。

一方で、課題となった「より深い最適解を求める」ということに対しては、グループでの話合いの際に、教師から条件を提示し、話合いに負荷をかけ、より条件に合った解が必要になるようにした。そうすることで、単に考えを出し合いまとめる活動ではなく、筆者が一番言いたかったことは何か、本当に必要な根拠となる叙述はどこかを考えるのではないかと考えた。

くなぜ筆者はつながっている絵を分けて示した後、1枚の絵にもどして示したのか」という課題に対して自分の考えを交流する場面では、以下のような話合いが行われていた(資料1)。前時には、思考ツールを用いて、自分の考えを明確にしてから話合いに臨んでいる。

- A児：僕は、あくまで筆者が説明のために分けたわけであったのだから、1枚の絵を戻したのだと思います。
- B児：うん、説明のためなんだけど……。私はちょっと違うんだけど、違うというか根拠があって「1枚の絵だからといって(略)」と書いてあるから、2枚に分けることでアニメの祖である時間軸を見てもらえるようにしたんだと思います。
- C児：僕はB児さんと同じかな。2枚にしてから1枚に戻すとアニメーションとかと同じだよ。部分からわかるよね(教科書の文章を指さしながら)。
- A児：ああ、そうか。
- B児：そうそう。だから時間の流れが見えるよね。
- D児：1枚の絵に戻して示した意図は、「鳥獣戯画はアニメの祖でもあるので兎や蛙が動いている所をよりわかりやすくしたり、話のつながりをよりわかりやすくしたりするためだと思います。
- B児：1枚にして示したことで、「アニメの祖」であるということ(を伝えたかったの)だね。

資料1 自分の考えを出し合う様子

このグループの話合いでは、A児が初めに自分の考えを発言した。B児は、A児の発言を聞き、根拠のたが足りないことに気づき、根拠を述べてから自分の考えを発言している。C児も同じことに気付いたため、自分の考えをすべて述べるのではなく、根拠となる叙述に着目して、筆者の意図を述べていた。最終的にD児は、自分の考えを修正しながら述べていた。

このように、前時に自分の考えをもつ時間を十分に確保したり、思考ツールなどを用いて、自分の「主張(考え)」「理由」「根拠や事例」を明確にさせたりしておくことで、話合いの際には、お互いがお互い

の考え聞き、考えを比べ、補足したり、修正したりしながら話し合いを行うことができた（Phase2）。その後、考えをまとめる場面では、以下のような話し合いが行われていた（資料2）。

（前略）
 A児：今、漫画とアニメは別のもものだけれど、元は同じものだったということは、必要だと思う。
 B児：それを入れるの？入れることは、C児さんもそれで大丈夫？私も似ているからそれで大丈夫。でも、どの文章から根拠をもってくる？
 C児：「アニメの祖」は？
 D児：「漫画の祖」でもあるということは「アニメの祖」でもあるから・・・
 A児：「漫画の祖でもあり、アニメの祖でもある」がいいんじゃない？
 B児：あ～、オッケ！そうしよう。いいよね？
 A児：もう一個の案としてとしては、さっきの時間の流れことを入れた方がいいんじゃないかな？
 B児：そうか、それも大切だよね。どっちも入れると（字数が）オーバーしちゃうね。どっちが一番大切？
 （以下省略）

資料2 グループの考えをまとめる話し合いの様子

〈条件1〉
本文中から言葉や文を取り上げて書くこと。

〈条件2〉
書き出しの言葉（筆者が1枚の絵に戻して示した意図は）に続けて、60字以上80字以内で書くこと。

手だてとして、教師から児童に条件（資料3）を提示した。
 グループで話をまとめていく際に、初めは意見が同じところをグループの解としてまとめていた。しかし、条件を提示したことで、文中の言葉や文に着目して根拠を選んだり、字数の制限があることでより最適なものを選ぶようになったりした。
 このように、条件を提示し、話し合いに適切な負荷をかけることで、グループの解が単に意見の寄せ集めになるのではなく、より大切な言葉は何かを吟味し、考えまとめていった。自分たちのグループの考えをより最適な解に深化させることができた（Phase3）。
 ルーブリックを使ったふりかえりでは、多くの児童が話し合いをまとめることができた実感していた。また、教科のねらいについても概ね達成することができた（資料4）。

資料3 提示した条件

I 最適解・合意形成	課題について、話し合いをまとめるということ意識しなかった	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分からない	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
	0人	0人	4人	31人

資料4 ルーブリックによる評価の集計

これらの結果から、本時では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、グループで最適解を見いだすことができた。
 しかし、個の情意面で課題が残った。まだまだ、他に頼る姿が見られる児童がいた。今後も取り組みや手だてを継続して行い、全員が話し合いに参加し、グループだけでなく、一人一人が最適解を見いだしていけるようにしていきたい。

(7) 学年の成果と課題

成果

児童の実態や学習のねらいに応じた適切な負荷を与えることで、コミュニケーションの質を高めることができた。簡単に解を導き出せるものではなく、最適解に向かうため、話し合う必然性がある学習課題を設定することで、よりコミュニケーションの質が高まっていくことがわかった。指導にあたっては、教科の特性やめざすコミュニケーションの姿に合わせ、どのような負荷をどのタイミングで与えるのが適切なのかを教師が判断し実践していくことが必要である。

課題

話し合いの場において、コミュニケーション力に個人差が大きく見られた。第6学年となると、これまでの話し合いの経験や話し合いのスキルが大きく影響し、結果、グループ間のコミュニケーションの質に差が現れた。教科指導のみならず、教育活動全体を通してコミュニケーション力の指導をしていくことで、児童一人ひとりが確実にコミュニケーション力を身につけられるようにしていく必要がある。