

第1学年でめざすコミュニケーションの姿

相手の話を受けて話す姿 (Phase2)

共通点や相違点を聞く姿 (Phase2)

第1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。そのために、まずは、話合いの土台である考えを相手に話すという力と、相手の話を聞くという力を身に付ける。次に、ペアやグループ、全体の話合いの中で身に付けた土台を生かし、相手の話を受けて話したり、共通点や相違点を聞いたりする姿の育成をめざす。

(1) 1学期の実践 長谷川勝浩 (算数科)

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)

相手の話を聞く姿 (Phase1)

上記の姿をめざすため、算数科「あわせていくつ ふえるといくつ」では、単元を通して話す・聞く土台作りとして、ブロック操作と言葉を結び付け、ペアや全体の場で自分の考えを話す・聞くことを行っていくこととした。そのため、ペアで問題を読む人、ブロック操作をする人に分け、交互に話す・聞く経験ができるようにさせた。

適切な評価をするために、コミュニケーションの様子を自身で自覚できるように「自分の考えをもち、話すことができるか」を顔の表情「もやっ」と「にっこり」の2段階で表すこととした。また、コミュニケーションの様子の評価の場を授業の途中と終わりの2回設けた。

本時では、運動会で行った玉入れをもとに、問題場面を設定した。クラスの全員が経験した身近な問題場面にしたことで、前時との学習（合併）との違いに気付き、かごに入った玉の数が増える（増加）場面であるととらえることができた。次に、児童にかごの中にある玉を操作させ、全部でいくつ入ったのかを全体で共有した。その後、「どんなおはなしかな」と児童と本時の課題を設定し、学習を進めた。

増加は、合併とは異なるブロック操作であることに気付かせるために、前時と本時の問題場面の違いを確認した。その後、ブロックをどのように動かすのかを問いかけ、増加するブロックを寄せた操作を行った児童の考えを取り上げた。その理由を全体に聞き、他の児童に操作をさせた場面では、次のような姿が見られた（資料1）。

T : 前と今日の学習はどこが違うの？

A児 : 前は、二つのかごに入っている玉を一つのかごに一緒に入れているけど、今日は玉が入っているかごに手で入れています。

(その後、増加するブロックを寄せた操作を行った考えを取り上げ)

T : ○○さんはブロックをどうしたの？

全体 : 右側のブロックを動かした。

T : どうして右側のブロックを動かしたの？

B児 : 玉を入れているからです。

C児 : うんうん、玉を入れているからだよ。※1

T : どのように動かしたらいいか教えてくれる？

C児 : (両方のブロックを寄せる。) ※2

全体 : あれ？

C児 : うーん。わからなくなった。 ※3

T : どのように動かしたらいいんだらう？

B児 : (もう一度前を出て、増加するブロックを寄せる)

C児 : そっか。(増加するブロックを寄せる。)合わせるのと同じだけど、入れている方を動かすんだね。 ※4

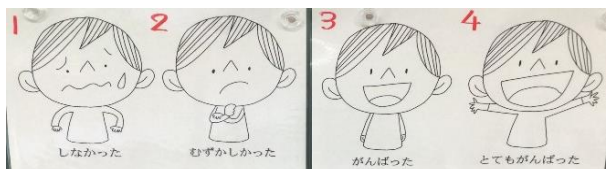
資料1 全体での話合いの様子

※1のC児の発言から、A児の説明、B児のブロック操作と言葉を結び付けた説明により、増えた数のブロックを寄せる操作であることに気付き、言葉で反応する姿が見られた。しかし、※2のC児のブロック操作では、合併になってしまった。※3のC児の発言より、C児の言葉とブロック操作が結び付

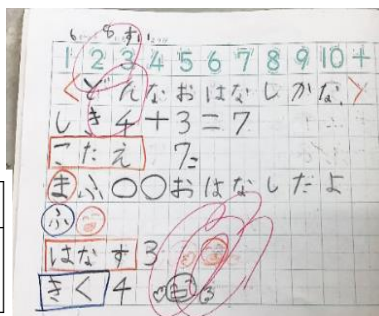
いていないことに気づき、学級全体で反応している姿が見られた。また、C児も学級全体の反応から言葉とブロック操作が結び付いていないことに気付く姿が見られた。増加について考える場面では、思考とブロック操作に曖昧さがあることが見えてきた。その後、もう一度、B児の考えを取り上げたことで、※4のC児の発言から、C児自身も言葉とブロック操作が結び付くようになり、増加と合併の場面を区別して話す姿が見られた。

これらの姿から、言葉とブロック操作を結び付けてきたことは、自分の考えを相手に話したり、相手の話を聞いたりする上で有効であったと考える。

児童の話す・聞くについてルーブリック評価を行った。1年生でも理解できるように、顔の表情と言



2. はなせなかった	3. かんがえをはなせた	4. わかりやすくはなせた
2. できなかった	3. ことばやしぐさで はんのうした	4. きもちをこめたことばや しぐさではんのうした



言葉で表した話す・聞くの4段階評価を提示した。C児のノートでは、授業の途中は「にっこり」と評価をしていたのだが、授業の終わりには「もやっ」に評価をしていた。また、C児は「ブロックと

資料2 掲示したルーブリックとC児のノート

言葉をつなげて話すことが難しかった。」と言い、「話す」を3、「聞く」を4と評価していた(資料2)。

C児は、最後に増加について話すことができたものの、途中では操作と言葉を結び付けることが難しかったことを自覚し、客観的にとらえている。このことから、コミュニケーションの様子を把握できるようにしたことや、評価の場を2回設けたことは、授業の途中と終わりのコミュニケーションの様子をふり返ることができ、C児にとって適切な評価をする上で有効であったと考える。

一方、クラスのルーブリック評価は以下のとおりであった(資料3)。

F 自分の考えを相手に話す (思いを伝える)	1. しなかった (2人)	2. はなせなかった (0人)	3. かんがえをはなせた (7人)	4. わかりやすくはなせた (20人)
A 反応する (受容の意志)	1. しなかった (1人)	2. できなかった (0人)	3. ことばやしぐさで はんのうした (6人)	4. きもちをこめたことばやしぐさで はんのうした (22人)

資料3 ルーブリックによる評価

D児		E児	
はなす	4	はなす	1
きく	3	きく	3

結果から、4や3と高く自己評価をしている児童や1と自己評価をしている児童が見られた。その評価をしたD児とE児のノートの評価は次のとおりであった(資料4)。

資料4 ノートの評価

D児は、「話す」を4と評価をしているが、教師から見た評価は相手に伝わる話し方ではなく、3であった。E児は、「話す」を1と評価をしているが、ペアでの話合いの様子を見ると、ブロック操作をして、考えを話そうとする2の評価の姿が見られた。これらのことから、教師と児童の評価のズレが見られ、コミュニケーションの様子を自覚するのが難しかったと言える。

コミュニケーション力の育成にあたり、単元を通して、ブロック操作と言葉を結び付け、ペアや全体の場で考えを話す・聞く場を設けたことは有効であったと考える。このように、他教科でも言葉だけでなく具体物を用いながら、話すというコミュニケーション力を転移させていきたい。

しかし、コミュニケーションの評価に関しては課題が見られた。それは、低学年の発達段階では、自分自身を客観的にとらえることが難しいためではないかと考える。そのため、コミュニケーションの姿を具体的にするだけでなく、授業の中でその姿が見られたときに、教師が「今の姿が4の姿だよ。」と示す必要がある。また、友達や教師からの他者評価を得ることも必要である。このように、一人一人が自身のコミュニケーションの様子を自覚して、評価をできるようにしていきたい。

(2) 1学期の実践 片桐優美 (道徳科)

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)
相手の話を聞く姿 (Phase1)

算数科の長谷川実践からは、コミュニケーション力の育成にあたり、ブロック操作のような具体物と言葉を結び付け、ペアや全体の場で考えを話す・聞く場を設けたことは有効だとわかった。そこで、言葉だけでなく具体物を用いながら、話すというコミュニケーション力を転移させていくために、道徳科「たのしいがっこう Cよりよい学校生活, 集団生活の充実」では、話す・聞くの土台作りとして、学校の中での自分が好きなもの・ことについて思考ツールを活用しながら話し合うペア学習を行うこととした。

また、長谷川実践から、低学年の発達段階では、自分自身を客観的にとらえることが難しいという課題がみられた。そのため、自分の考えを相手に話す姿や相手の話を聞く姿を児童が具体的に理解するために、コミュニケーションの姿を具体化するだけでなく、授業の中でその姿を全体に視覚化して示す必要があると考えた。そこで、コミュニケーションの様子を自身で自覚できるようにルーブリック評価の項目を全体で共通理解しながら作成した。また、それをどの教科の授業にも用いることで、児童が自分の聞くこと、話すことを継続的に自己評価できるようにした。



資料1 話の聞き方や反応の仕方

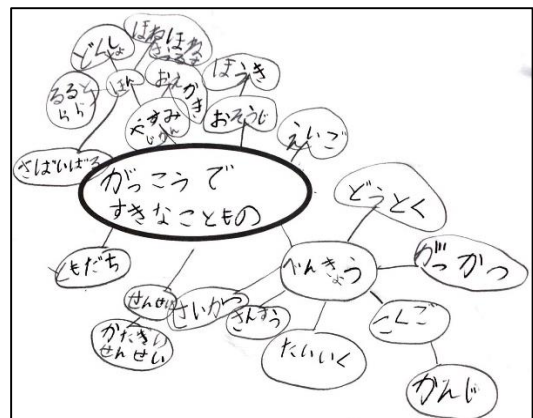
さらに、望ましいと思われるコミュニケーションの場面を動画や写真におさめることで視覚化し、全体に広めるようにした。上手く話合いができているペアを動画に撮り全体に広めることで、どのペアも話合いができるようになってきている。上手く話合いができている姿とは、相手の方を見て聞いたり、聞きながらうなずいたり、相手の発言に反応したりする姿である。それらの姿を動画で見た後、話の聞き方や反応の仕方を掲示に残し、児童が常によりよい話合いに立ち返ることができるようにした(資料1)。

本時では、主人公の小学校へ入学することに不安を感じていた気持ちや、友達に優しくしてもらい学校に愛着をもった気持ちについて考えた。すると、学級や学校に愛着をもつことが学級や学校のために自分ができることをしたいという意欲につながることに気付くことができた。その後、学校の中での好きなもの・ことについて話し合うことで、自分の学校に対する愛着に気付き、学級や学校のために自分は何のようなことができるかを考えている姿が見られた。

学校の中での自分が好きなもの・ことについて話し合う活動はペアで行い、ウエビング法という思考ツールを活用しながら行った(資料2)。

T : 学校の中で自分が好きなもの・ことは何か。
 ペアでお話して考えましょう。
 A児: 何が好き? ※1
 B児: まず勉強。体育とか算数とか。
 A児: 国語も好き。
 B児: 道徳も好きだな。もっと勉強で好きなもの書こう。
 A児: 生活も好き。学活もいいね。
 B児: いいね! ※2
 A児: 休み時間はどう? ※3
 B児: 好き。読書が好きだよ。
 A児: 私はお絵描きが好き。
 B児: そっか! 僕はやってないけどいいね。 ※4

資料2 A児とB児のペア学習の様子



資料3 A児とB児が書いたウエビング法

資料2のペア学習の様子から、※1や※3のようなA児がB児に質問しながら話題を広げている姿や※2や※4のようなB児がA児の考えを受容しながら会話を続ける姿が見られた。また、「べんきょう」という項目から資料2のような話合いをすることで、資料3のウエビング法では、「たいいく」や「きんすう」などの項目が付け加えられていた。このように、ウエビング法を活用することで、学校で好きな

もの・ことを勉強や休み時間、友達のことなど幅広く考えることができた。ペア学習を8分間行ったが、会話が途切れることなく自分の考えを伝え広げていく姿が多くのパアで見られた。

A児はふりかえりに、「わたしもがっこうがすきだよ。どうしてかというべんきょうがすきだからだよ。」と書き、ペア学習を行ったことで学校への愛着に気付いたようである。B児はふりかえりに、「つきゆびをしているけど、みんなのためにしょしゃがかりとしてがんばるぞ。」と書き、みんなのために自分ができることを考えていた。これは、本時のねらいである「自分もみんなのためにできることを頑張ってやろうとする態度を養う」に近づくことができたと考えられる。

これらの姿から、思考ツールの一つであるウエビング法を活用しながらペア学習をしたことは、自分の考えを相手に話したり、聞いたり、話を広げて考えたりする上で有効であったと考える。

さらに、資料1のような掲示を残したことで、本時ではC児とD児の話合いにおいて次のような姿が見られた。C児が「私は体育が好き。」という「いいね。」と言いながら手でしぐさをするD児の姿、D児が「体育の鬼ごっこが好き。」と言うとうなずきながら反応するC児の姿である。このように、話の聞き方や反応の仕方について共通理解したことは学習規律の基礎となることはもちろん児童だけで行うペア学習でも活用でき、より円滑により活発に話合いを行う点において有効であった。また、この話の聞き方や反応の仕方におけるコミュニケーションの力の転移が他教科でも見られた。

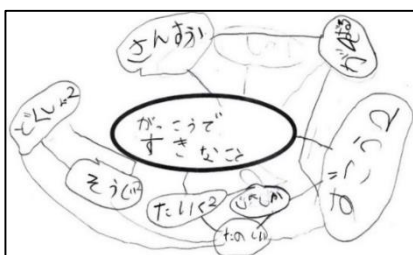
一方、クラスのルーブリック評価は以下のとおりであった(資料4)。

A 反応する(受容の意志)	1. しなかった (0人)	2. はなすひとをみながらきかなかった (0人)	3. はなすひとをみながらきいた (5人)	4. ことばやしぐさでほんのうしてきいた (25人)
F 自分の考えを相手に話す(思いを伝える)	1. しなかった (0人)	2. はなせなかった (3人)	3. かんがえをはなせた (7人)	4. わかりやすくはなせた (20人)

資料4 ルーブリックによる評価

結果から、「A反応する」「F自分の考えを相手に話す」において、ほとんどの児童が4や3と高く評価をしていたことがわかる。上述したC児とD児は、どちらもルーブリック評価において、「話す」を4、「聞く」を4と評価していた。中には「話す」を2と評価した児童が数人いた。評価を2としたE児のペア学習のウエビング法は次のとおりであった(資料5)。

E児のペアのウエビング法は資料3のA児とB児のペアのウエビング法に比べると記入が少ないと



資料5 E児のウエビング法

考える。このことから、話合いがあまり活発に行われなかったと考える。E児は「話す」を2と評価をしており、正確に評価できていることがわかる。一方、相手にわかりやすく話せなかったにもかかわらず4と評価している児童も多くいた。

このように、本実践でも教師と児童の評価のズレが見られた。そのため、実体験をして理解できるようにするために、自己評価にズレがある児童と正確に自己評価できている児童とを意図的にグルーピングすることも考えていく。

コミュニケーション力の育成にあたり、思考ツールを用いることは、8分間という1年生にとっては比較的長時間のペア学習も行うことができたことから有効であったといえる。しかし、話合いが活発に行われていないペアもあったため、活動を一度区切り、教師からの発問を追加したりできているペアを例示したりする必要があると考える。さらに、話合いよりもウエビング法を書くことに意識が向かうペアもあったため、今後は思考ツールを用いず児童だけで話合いができるように考えを話す・聞く場を設けることも考えていく。

また、コミュニケーションの評価に関しては教師と児童の評価のズレがあるという課題が依然として見られた。低学年の発達段階では、自分自身を客観的にとらえることが難しいため、ペア学習の相手や教師からの他者評価も伝えることで少しずつ自己を客観視できるようになると考える。さらに、ルーブリック評価の尺度3と4の姿の境界線が曖昧なため、各々の具体的な姿を例示し共通理解を図ることで、尺度の違いを明確にし、1学年でめざすコミュニケーションの姿を他教科へと転移させていく。

(3) 1学期の実践 角谷加織 (生活科)

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)

相手の話を聞く姿 (Phase1)

算数科の長谷川実践では、ブロック操作を取り入れることで、ペアや全体の場で具体物を用いながら話す姿が見られた。また、道徳科の片桐実践からも、思考ツールを活用しながら話し合う姿が見られた。一方で、話し合いよりも思考ツールの活用に意識が向いていくペアも見られた。またペアでの話し合いが長時間になることで、話し合いが停滞するペアも見られた。

これらの実践をふまえ、生活科「きれいにさいてね」では、ペアでの話し合いを短時間にし、ペアでの話し合いと全体での話し合いを繰り返しながら複数回設けた。そして全体での話し合いでは、児童の発言に合わせて必要に応じて具体物を提示し、それを使いながら考えを話すことができるようにした。

また片桐実践から、コミュニケーションの評価に関して、教師と児童の評価にズレがあるという課題が見られた。そのため、他教科においても全体での話し合いの際に、短くわかりやすく話す姿や、友達の話を聞いてわからなかったことを尋ねる姿などをよい姿として広めてきた。

本単元において、児童は『あさがおさんのお父さん・お母さん』になって、種まきや水やりを行って



資料1 葉がしおれている写真



資料2 つるが伸びて絡まった写真

きた。本時ではあさがおの様子に気付くことができるよう、葉がしおれている写真(資料1)や、つるが伸びて絡まった写真(資料2)を導入時に提示した。そしてあさがおの気持ちに寄り添いながら考えることができるよう、あさがおの気持ちを全体で考え、吹き出しで板書に示していった。あさがおの

困り感を明確にした上で、「おたすけだいさくせんをかんがえよう」と本時の課題を設定し、1回目のペアでの話し合いを行った。その後の全体での話し合いでは、次のような姿が見られた(資料3, 4)。

(1回目のペアでの話し合いの後)

T : どんな『おたすけ大作戦』を思いついたかな?

A児 : つるが絡んじやった時は、気付いた時に優しく手で直してあげたらいいと思います。

全体 : 同じです。

B児 : 「ほどく」の方がわかりやすい。※1

T : Bさん、どういうこと?

B児 : Aさんは「優しく手で直す」って言っていたけど、「ほどく」の方がわかりやすいです。※2

C児 : ああ、確かに。

D児 : 「喉が乾いた。暑いよ。」って言っていたら、今よりももっと水をあげたらいいと思います。

全体 : 同じです。

T : 「手でほどくよ。」「もっと水をあげるよ。」以外に思いついた人はいる?

全体 : …。

T : (板書の吹き出しを指さしながら) つるが踏まれちゃうかもしれないんだよね。どうする?

E児 : つるを葉っぱの上に乗せればいいと思います。

全体 : どういうことですか?

E児 : 踏まれちゃうから… (声がだんだん小さくなり、話が聞こえなくなる)。※3

T : (あさがおの植木鉢をE児に提示しながら) Eさんの言っていたことってどういうこと?

E児 : (伸びているつるを手で持ち上げ、植木鉢の上にそっと乗せる。)※4

全体 : えーっ!

F児 : 乗せてもすぐに落ちちゃうと思います。

G児 : 乗せちゃうと風に飛ばされて、また乗せないといけなくなる。

T : じゃあどうする?

全体 : …。 ※5

T : つるが踏まれないようにどうするか、もう一度お隣さんと一緒に考えてみましょう。

資料3 全体での話し合いの様子(1回目のペアでの話し合いの後)

(2回目のペアでの話し合いの後)

F児：棒を立てて、外に出ているつるをくるくる巻いたらいいと思います。 ※6

全体：どういうことですか？

H児：1回お手本してみてください。

T：(F児にどんな棒か尋ねると「まっすぐな棒」と答えたため、緑色の1本の支柱を提示する。)

F児：(支柱を植木鉢の横に差し込み、手でつるをくるくる巻いてみせる。) ※7

I児：巻いても手を離したら、つるがぼろんって取れちゃいます。

H児：Fさんが言っていた棒が4本あって、(腕で円をつくりながら)横や上にも丸いのある棒を使ったらいいいと思います。 ※8

全体：ああ、お家に持っている！ お姉ちゃんが持っていた！

資料4 全体での話し合いの様子(2回目のペアでの話し合いの後)

全体の話合いでは、※5のように話し合いが進まなくなる場面があった。そこで、話し合いが活発になるよう、つるに焦点を絞り、再度ペアでの話し合いを行った。すると、その後の全体での話し合いでは、※6のように新たな考えが出てきた。このように、ペアでの短時間の話し合いを複数回設けることで、児童は目的をもって話し合うことができ、新たな考えを話す姿へとつながった。

また、自分の発言に対し「どういうことですか？」と尋ねられたE児が、※3のように自分なりに説明しようとするものの、途中で言葉を詰まらせる場面があった。そこで、自分の考えを相手に伝えることができるよう、教師からE児に具体物としてあさがおの植木鉢を提示した。すると※4のように、実際にやってみせる姿が見られた。そしてE児の考えを受け、F児やG児が自分の考えを話していた。またF児が「棒を立てる」と話した際に、F児に尋ねながら支柱を提示すると、※7のように実際にやって見せており、それを見たI児は1本の支柱ではうまくいかないことに気付いていた。さらにH児はF児の発言を受けて、これまでに家で使ったことのある支柱を思い出し、※8のような発言をしていた。このように、必要に応じて具体物を提示することでイメージしやすくなり、友達の話を受けて考えをもつ姿が増えていた。これらの姿から、ペアでの短時間の話し合いを複数回設けると、全体での話し合いの際に必要なに応じて具体物を提示することは効果的であったと考える。

自身のコミュニケーションの姿を評価することができるよう、これまでに反応の仕方について児童



資料5 反応の掲示

と話し合ったことを掲示物として視覚化してきた(資料5)。そして他教科においても全体での話し合いの際に、短くわかりやすく話す姿、友達の話と比べながら話す姿、友達の話聞いてわからなかったことを尋ねる姿などを取り上げ、よい姿として広めてきた。すると本時でも、「同じです。」「ああ、確かに。」と反応したり、話を聞いてよくわからなかった時には「どういうことですか？」と尋ねたりしていた。B児はA児の話聞き、※1のように反応したり、※2のように自分の考えとA児の考えを比べ、似た意味の言葉に言い換えたりしており、ルーブリック評価は「話す」を4、「聞く」を4に自己評価していた。これらの姿から、これまでに全体での話し合いの際に、よい姿を広めてきたこと

は有効であったと考える。

一方、クラスのルーブリック評価は以下のとおりであった(資料6)。

A 反応する (受容の意志)	1. しなかった (0人)	2. できなかった (0人)	3. ことばやしぐさではんのうした (11人)	4. きもちをこめたことばやしぐさではんのうした (18人)
F 自分の考えを相手に話す(思いを伝える)	1. しなかった (0人)	2. はなせなかった (1人)	3. かんがえをはなせた (10人)	4. わかりやすくはなせた (18人)

資料6 ルーブリックによる評価

ほとんどの児童が4や3と高く自己評価をしていたが、J児は「話す」を2と自己評価していた。

K児：つる、伸びてきちゃったじゃん？
だから棒みたいなのを立てるとか？
J児：野菜とか育てるみたいなの？
K児：(頷く。)
J児：(腕を縦にまっすぐにして) 棒みたいなのか。
K児：喉乾いているって言っているから、水あげるとか。
J児：でももう水あげているよ？
K児：じゃあ朝休みと昼休みと1回ずつやる。

資料7 J児のペアでの話合いの様子(1回目)

J児のペアでの話合いの様子は、次のとおりであった(資料7)。1回目(課題提示後)と2回目(全体での話合いの途中)のペアでの話合いでは、学習課題に対してJ児が自分の考えを話す姿があまり見られなかった。3回目(ふりかえりの直前)のペアでの話合いでは、板書を見ながら「つるが伸びてきたら、全部巻き

つける。」と自分の考えを話していた。そのため、「話す」については、適切に自己評価できているといえる。

話を聞く際に、J児は「野菜とかを育てるみたいなの？」と尋ねたり、身振りをつけながらK児の考えを確認したりしていた。さらに、K児の考えを聞いて疑問に思った際には「でももう水をあげているよ？」と尋ねていた。K児は「聞く」を3と自己評価していたが、教師の評価は4であり、教師と児童の評価にズレが見られた。また「話す」「聞く」を4と自己評価していた児童がクラスの半分以上いたが、中には教師の評価が3の児童もおり、教師と児童の評価にズレが見られた。ペアでの話合いを3回取り入れたことで、自己評価が難しくなってしまったのではないかと考えられる。また3と4の違いを理解し、客観的に評価することが、今の発達段階では難しかったと思われる。

ペアでの短時間の話合いを複数回設けること、そして全体での話合いの際に必要なに応じて具体物を提示することは有効であった。今後は、話合いの回数を工夫するだけでなく、児童の実態に応じてグループでの話合いを取り入れるなど、話合いの形態を工夫していきたい。

しかし、コミュニケーションの評価については、教師と児童に評価のズレがあるという課題があった。また、ペアでの話合いを複数回設けることで、児童の自己評価が曖昧になってしまった。児童がどの場面を自己評価しているのか、教師も見取ることが難しかった。今後、自己評価のタイミングを工夫したり、「話す」「聞く」の3と4の違いを具体化したりしていく必要がある。また、友達や教師からの他者評価を取り入れながら、児童が自身のコミュニケーションの様子を自覚できるようにしていきたい。

(4) 学年の成果と課題

成果

めざすコミュニケーションの姿に迫るための土台として、自分の考えを相手に話す、相手の話を聞くという力を身に付けることを学年で取り組んできた。その力を身に付けつつ、適切な評価ができるように言葉と顔の表情で表したルーブリック評価を教室に掲示した。そうすることで、話合いをするたびに掲示を確認して、児童も自分自身の話す・聞く姿をふり返り、行うことができた。また、話合いの具体的な姿を広めて共有したことで、適切に評価する児童も見られた。

課題

適切な評価ができるような手だてを取ってきたが、教師と児童の評価にズレが見られた。特に、話す姿に見られた。それは、低学年という発達段階で、自分自身を客観的にとらえることが難しいと考えられる。また、評価を児童にフィードバックすることができなかった。今後は、話す姿を具体化する必要がある。そして、他者評価を取り入れていくことで、客観的にとらえることができると考える。