

第4学年でめざすコミュニケーションの姿

考えの共通点や相違点を確認し合う姿 (Phase3)
 多様な考えを出し合い、共通点や相違点を理解して聞く姿 (Phase2)
 要点を明確にして端的に伝える姿 (Phase1)
 話の要点を意識して聞く姿 (Phase1)

第4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。まずは、話合いの土台である、要点を明確にして端的に伝える力と話の要点を意識して聞く力を身に付ける。次に、身に付けた土台を生かしペアやグループ、全体の話合いの中で共通点や相違点を聞いたり確認しあったりすることで、話合いを基に授業のねらいを達成できる児童の育成をめざす。

(1) 1学期の実践 岡本実践から

めざすコミュニケーションの姿

要点を明確にして端的に伝える・話の要点を意識して聞く姿 (Phase1)
 多様な考えを出し合い、共通点や相違点を理解して聞く姿 (Phase2)

上記の姿をめざすため、総合的な学習の時間「金沢の伝統工芸の魅力を発信」では、グループでの話合い活動の充実を図った。

本学級の特徴である異学年での学び合いを生かすため、話合い活動の司会進行は4年生が行った。4年生は、自分たちのみで話合いを完結させるのではなく、3年生の考えを自分から積極的に取り入れていくことを意識付けた。また、3年生は、4年生の話し方を真似しながら、徐々に自分の発表の仕方だけでなく、グループ活動の進行に関われるようにした。そのため、3・4年生それぞれに、話合い活動のルーブリック評価の項目を作成した(資料1)。

話し合う	1. 全員が話せなかった	2. 全員が話せたが、考えをまとめられなかった	3. 全員が話をして、意見を仲間分けすることができた	4. 相手の考えを深める質問をすることができた
話す	1. 考えを話せなかった	2. 考えを話そうとしたが、上手く伝わらなかった	3. 自分の立場をはっきりさせて話すことができた	4. 自分の立場に理由をつけて話すことができた
聞く	1. 反応しなかった	2. 反応しようとしたがうまくできなかった	3. 「たしかに」「へえ」「なるほど」など声に出して反応ができた	4. 自分と比べて同じか違うかを考えてつなげる反応をすることができた

資料1 話合い活動のルーブリック表

本時では、加賀友禅について基礎的な学習をした後、一人一人がさらに深く知りたいと思った疑問を、加賀友禅に関わる仕事をしている3人のゲストティーチャー(友禅作家・呉服問屋・観光会館)のうちの誰に質問したら良いかを考えた。手だてとして、自分の考えたアイデアを一つにつき一枚の付箋に書いて用意し、4人で一つのベン図に考えを整理しながら貼り分ける活動を設定した。ベン図に貼り付けることで、2人あるいは3人に共通して質問したいことを、円の重なる部分に位置付けられるようにした。また、仲間分けをする必然性を生むために、質問を「①その人に聞かないとわからないこと」「②自分で調べられるが、直接聞くとさらに深く知ることができること」「③自分で調べられて、確認したいこと」の3項目に分け、①から優先的に聞いていくために、グループで出た考えを整理する活動を行なった。

児童は、はじめに用意した付箋を4年生の司会する順に貼り出していった。スムーズに4人全員の考えを貼り分けることができた班と、授業時間内に4人の全ての意見を張り出すことができなかった班があった。スムーズにできた班では、以下のような話合いの様子が見られた(資料2)。

A児：(司会) まずは全員の付箋を似てるのから固めて貼っていきこう。※1
 B児：全部出してから、後で場所変えたり、①②③に分けていったりしたらいいよね※2
 A児：そうそう。まずは毎田さんからいきこう。質問ある人いますか。
 C児：はい。「仕事を始めたきっかけはなんですか」です。
 D児・A児・B児：同じ。僕も(私もそれある)
 A児：ちょっと待って、これって僕はここ(ベン図の真ん中)やと思うんだけど、どうしよう。もうここに貼っていいかな？
 B児：じゃあとりあえず真ん中に貼っておいて。CさんとDさんここでいい？
 D児・C児：いいよ。
 A児：じゃあ次に毎田さんに他に質問ある人？

資料2 スムーズなグループでの話し合いの様子

※1※2のA児・B児は、ともに4年児童であり、この2人は、グループ活動の最終的なゴールとして、グループ化された付箋がベン図に位置付き、①②③に分けることを理解して司会進行を協力して行なっている。付箋やまなボードは貼り直しや書き直しが容易なことをこれまでの経験で感じており、「仮に」決めて進行していき、後から最終決定のために話し合いをすれば良いという見通しを持っている。また、C児・D児の3年生2人も、積極的に自分の意見を発言し、4年生の確認に対して「いいよ」「大丈夫」と言った反応を見せながら、4人で話し合いを進めることができた。

一方で、時間内に4人全員の付箋を発表することができず、付箋をベン図内で張り替えるなどの活動が十分にできなかったグループでは、以下のような話し合いの様子が見られた。(資料3)

E児：(司会) 初めに毎田さんへの質問ある人はいいますか。
 F児：はい。「仕事をしていて一番のやりがいは」※2
 E児：他にありますか。
 G児：はい。「作業で一番難しいところは」。
 E児：はい次はHさん。
 H児：はい。「仕事をしていて一番のやりがいは」
 E児：ちょっと待って。同じってこと。
 H児：あとは、「虫食ってどんなふうを描くんですか」
 E児：ちょっと待って。同じの他に人いる？
 他児：いない。
 E児：えーと。Hさんはこれ聞きたいと思った理由はなんですか。
 H児：え。なんか気になったから。

資料3 スムーズなグループでの話し合いの様子

下線で示したのは、司会の4年児童の発言である。活動前に司会を集めて説明した手順通りに司会を進めようとしているが、話し合い活動自体の目的と見通しがなく、教師に指示された手順を一生懸命にこなそうとしている様子であった。他の児童も、司会に言われた通りに発表をしているが、活動に目的意識が明確でなかったため、司会の指示に合わせて単発の発表になり、話はしているが進まないという状態であった。

コミュニケーション力の育成にあたり、二つのグループを比較して成果と課題が得られた。成果としては、ベン図やピラミットチャートなどの思考ツールを活用することで、グループで考えを共有しながら、試行錯誤をくりかえして意見を比較したり、整理したりするための有効な手だてになるということが明らかになった。今後は、話し合いの目的に応じて、様々な思考ツールを児童自身で選択して使い分けられるようにしたい。一方で、どれだけ丁寧に場や手順を設定しても、話し合い活動自体の目的や必要感を明確にして、児童全員が理解した上で話し合い活動を行わないと、「話し合いのための話し合い」になり、教科のねらいに迫ることができないことが改めて確認できた。今後は、教科のねらいの中で、「ここはみんな話したい」という児童が話し合い活動に必要感を強く感じる場面で、継続的にコミュニケーション力を育成する場を設定していきたい。

(2) 1学期の実践 宮崎 雅行 (理科)

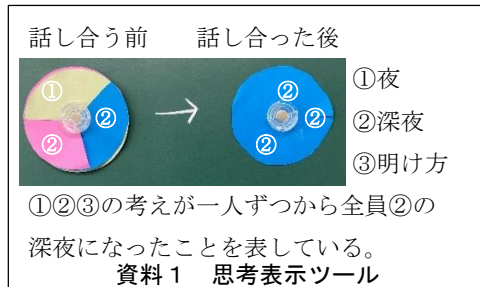
めざすコミュニケーションの姿

多様な考えを出し合い、共通点や相違点を理解して聞く姿 (Phase2)

要点を明確にして端的に伝える姿 (Phase1)

話の要点を意識して聞く姿 (Phase1)

上記の姿をめざすため、理科「天気と気温」では、グループでの話し合い活動の充実を図った。話し合いを円滑に進めるために、グループの人数を一グループ3人にした。グループ内で多様な考えを出し合うことができるように、グループメンバーについては、あらかじめ教師が児童の考えを把握し、意図的に構成した。また、教科のねらいにせまるための話し合いの目的とコミュニケーション力を育成するための話し合いの目標を確認するために、「1 考えと理由を伝える、2 質問する、3 考えを一つにまとめる。」という話し合いの流れを提示した。さらに、グループでの話し合いによって考えが変容したことをわかりやすく示すために、円形の思考表示ツールを用いた。このツールはグループ内の自分の考えを色で表したものである。グループごとに話し合う前と話し合った後の二つを黒板に掲示し、どの考えに変容したかが色でわかるようにした (資料1)。



評価はルーブリックを用いた。4 学年では、話す・聞く・話し合うの1学期の目標を設定し、どの教科でも同じ評価で行い、自己評価を継続的に記録してきた。話す・聞くに関してはめざすコミュニケーションの姿のPhase1を、話し合うに関してはPhase2を基に評価項目を設定した。

本単元では、気温に着目して、気温と天気の様子とを関連付けて、天気の様子を調べる活動を通して、天気によって1日の気温の変化の仕方に違いがあることへの理解を図る。そして、主に既習の内容や生活経験を基に、天気の様子と気温との関係について、根拠のある予想や仮説を発想する力や主体的に問題解決しようとする態度を育成することがねらいである。前時までには、晴れと曇り・雨などの天気によって1日の気温はどのように変化するかを予想し、気温とその時の天気を観察した。結果より、晴れの日には気温が大きく変化し、曇りや雨の日にはあまり気温が変わらないことがわかった。本時では、夜を含む1日の気温の変化について、既習の内容や生活経験を基に、根拠のある予想を発想し、表現することをねらった。そのために、前時までには個人で予想させ、その予想を基に意図的に3人グループを構成した。

深夜と予想をした児童が二人、明け方と予想した児童が一人のグループを、予想を基に設定した。そのグループの話し合いの場面では次のような話し合いの姿が見られた (資料2)。

A児：今から話し合いを始めます。Bさんお願いします。
 B児：一番夕方から時間が経っているから明け方です。
 A児：あー。確かに。
 C児：明け方な気がしてきた。
 B児：時間が経っているというのは自分と同じ考えなのに……。Cさんはどうですか。※1
 C児：深夜で太陽が沈んでいるからです。
 B児：深夜で、太陽が沈んでから時間が経っているからです。
 B児：自分の考えにも疑問があって、明け方だと太陽が出てくるから気温が上がると思うので、時間が一番経っているのは明け方なんだけど。※1

資料2 グループでの話し合いの様子

また、3人とも考えも理由も違うグループを、予想を基に設定した。そのグループの話し合いの場面では次のような話し合いの姿が見られた (資料3)。

(3人とも考えを発表したがまとまっていない。司会はF児)
 D児：Eさんは深夜？もう1回考えと理由を言って。
 E児：日光が当たらないし、太陽からの距離が一番離れているから。
 D, E児：確かにそれもそうだね。
 E児：(図を使って説明をする。)
 F児：なるほど。じゃあ深夜、深夜で。※2
 D児：うん、そうだね。

資料3 グループでの話し合いの様子

さらに、3人とも同じ深夜だと考えるがその理由が違うグループを、予想を基に設定した。そのグループの話し合いの場面では次のよ

うな話し合いの姿が見られた (資料3)。

うな話合いの姿が見られた（資料4）。

H児：深夜だと思います。雲が日光をさえぎると気温が下がるので深夜は太陽がなく日光が当たらないからです。
G児：深夜だと思います。深夜に電車を見に行ったとき、とても寒かったからです。（自分の経験）
H児：どれぐらい寒かった。
G児：深夜にかけて8度から10度は下がっていたかな。
H児：考えと理由を一つにまとめていきます。まず、似ている意見と似ていない意見を分けます。みんな意見がバラバラだから・・・でもIさんと私の考えは似ているかな。※3
I児：気温という部分でHさんと似ているかな。（既習の内容）
H児：自分の経験と自分の考えということで考えは同じ深夜だけど理由はわかれているね。
H児：どちらの考えもいいよね。

資料4 グループでの話合いの様子

資料2, 3, 4の発話記録から、どのグループも児童一人一人の発話量が多く、自分の考えを伝えようとしていることがわかる。このことから、一グループ3人にしたことは、有効であった。資料2のグループはとても自然な流れで、話合いの目的である考えを一つにまとめることに向かっていた。司会を務めるB児の発言から、このグループでは話合いの理由を聞こうとする意欲が高いと言える。納得する理由であれば、自然と反応も出て、自分の考えと比べようとしていることがわかる。予想が深夜と明け方に分かれているグループではあったが、もともとの予想の根拠には似ている部分が多い。友達のを受容的に聞いていたように思われる。B児は自分の考えと比べながら聞いており、自分との共通点に気付きつつ、※1のように深夜と明け方に意見が分かれていることの原因をみんなで考えようとしていた。資料3のF児が司会のグループは、なかなか意見がまとまらず時間が過ぎていった。司会ではないD児がE児にもう一度考えと理由を聞くことで全員が納得し、深夜という答えとなった。友達に質問することや意見の共通性や相違性を見つけていくということが話合いに不足していたことで、※2のように深夜という意見に流されたと思われる。意見を仲間分けしていくことは話合いにおいて大切なことである。それぞれが違う考えをもつこのグループへの手だてが不十分であった。資料4のグループでは、司会のH児が※3のようにとても丁寧に声かけをして、話合いの目的に向けて努力する姿が見られた。理由は一つにまとめられなかったが、全員が納得する考えを導き出すことができた。これらの姿から、教師が意図的にグループのメンバーを決めたことや話合いの流れの提示は有効であったと考えられる。さらに話合いでより考えを深めていくためには、「似ている意見をまとめよう」や「どの考えが納得できる」などの話合いで出てほしい言葉や理想的な話合いについて伝えていく必要がある。

グループでの話合い後に円形の思考表示ツールを基に全体での交流を行った。グループで話し合った後のツールを見ると、話合いによって考えが変化したことが一目瞭然である。「話を聞いてみたいグループは。」と聞くと、自分たちと同じ深夜と考えたグループや唯一明け方という考えにまとまったグループへの質問があった。このことから、この円形の思考表示ツールは全体での話合いにおいて有効に働いていた。授業では質問したいグループを聞いたのだが、変容した児童にその理由を聞くことにしていれば、さらに考えが深まったり、納得したりすることにつながるのではないかとと思われる。

児童の話す・聞く・話し合うについてルーブリック評価を行った。クラスのルーブリック評価は以下の通りであった（資料5）。3と4と評価した児童が多く、目標を達成している児童は多かった。しかし、実際の様子を見てみると、どのグループも話合いの目標を達成したかと言えば疑問が残る。資料3のF児は話し合うに4をつけていたが、教師の見立てとしては3であった。F児は司会の役割を果たそうとしていたが、この話合いの目的である考えを一つにまとめることに関してはできていたとは言い難い。また、同じグループのD児は話し合うの評価を1としている。このように、同じグループ内の話合いでも評価にかなりの開きがある。これからは、グループで話し合った後、ルーブリックによる評価をすぐ行うなどして自分のことを客観視できるようにすることで、「ここはよくなかった。ここをこうすれば4になるだろう。」という気づきができるようにしていきたい。

話し合う	自分の考えをもち、意見を仲間分けする	1. 全員が話せなかった (1人)	2. 全員が話せたが、考えをまとめられなかった (2人)	3. 全員が話をし、意見を仲間分けすることができた (19人)	4. 相手の考えを深める質問をすることができた (12人)
話す	相手に伝わるように考えを話す	1. 考えを話せなかった (0人)	2. 考えを話そうとしたが、上手く伝わらなかった (0人)	3. 自分の立場をはっきりさせて話すことができた (4人)	4. 自分の立場に理由をつけて話すことができた (30人)
聞く	同じか違うかを考えて反応する	1. 反応しなかった (0人)	2. 反応しようとしたがうまくできなかった (2人)	3. 「たしかに」「へえ」「なるほど」など声に出して反応ができた (16人)	4. 自分と比べて同じか違うかを考えてつなげる反応をすることができた (16人)

資料5 ルーブリックによる評価

コミュニケーション力の育成にあたり、単元における手だては概ね効果的に働いていた。しかし、話合いの流れについては、もう一段踏み込んだ手だてがあってもよかった。例えば、話合いで出てほしい言葉を提示したり、理想的な話合いの姿を見せたりすることである。

評価については概ね自分のことを上手に評価できている児童がいる反面、なんとなく3、4につけている児童もいることがわかった。今後は、4になった理由や4にならなかった理由を書かせ、児童と教師の評価のズレを認識することが必要である。

(3) 学年の成果と課題

成果

4学年はどの教科でも同じルーブリックで評価を行うことや反応が上手にできるようにクラスに応じた掲示を行った。また、思考を可視化したり、思考を補助したりするための思考ツールを使うという手だてをとってきた。また、教科の違いがあっても、評価を共通にすることで、児童も教師も理想的な話し合う姿を追究していくことができた。反応に関する掲示も効果的に働いており、授業でも意識させることが多かったため、身に付いてきている。思考ツールは場面に応じて様々なものを選び使ってきた。思考ツールは話合いには必要であると考えるので、これからも活用していきたい。

課題

今回は評価における教師と児童とのズレを減らしていくことが大切だとわかった。児童からしてみれば「4をつけたい」、「2や3をつけることに抵抗がある」という気持ちもわからなくはないが、めざす姿にはたどり着けないだろう。話合いの評価についてはグループで話合い後にすぐ行うなど客観性をもたせる必要がある。また、話合いの授業をこれからもどの教科でも取り組み、話合いでの目標の達成が授業のねらいにせまるためのものであれば、これからも自己を見つめながら評価ができるようになるのではないかと考える。