

第5学年でめざすコミュニケーションの姿

多様な考えを出し合う姿 (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、自分の考えを筋道立てて伝えたり、お互いの考えを共感的に、共通点や相違点を意識して聞き合ったりするようにする。お互いの考えを尊重し受け止めながら、話合いにおいて多様な考えを出し合う姿の育成をめざす。

(1) 1学期の実践 横川竜也 (理科)

めざすコミュニケーションの姿

筋道立てて伝える姿 (Phase2)

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、理科「植物の発芽と成長」では、はじめに試しの実験を行い、「なくてもよいもの」について話し合わせた。そうすることで、話し合う必然性を生むとともに結果を根拠として自分の考えを筋道立てて伝えることができるようにした。

コミュニケーション力の評価にはルーブリックを用い、「筋道立てて話すこと」「共感して聞くこと」の視点でふりかえりを行った。評価は一覧で変容を見ることができるようになるとともに、「自分の変容を感じた時」に感じたことを自由に記述して、自分が決めたルーブリック評価の得点の根拠を示すようにした。

本時では、まず前時に各自が「自分が必要だと思う発芽条件」で発芽させた実験結果を持ち寄った。そして班の中で、その結果をもとに「発芽になくてよいもの」について考えた。話合いではワークシートを利用し、各自の実験方法と結果を整理しながら話せるようにした。その後、各班で話し合ったことを全体で整理し、「どのような視点があれば」必要ないものがあるかを話し合い、条件制御の必要性に気付かせた。ふりかえりでは自分の話合いの仕方を振り返り、自己の変容は自由記述で表現した。

発芽に必要なものについて話し合う場面では、次のような話合いが見られた (資料1)。

- A児：こっちは綿(で発芽しているし)、土はいらないんじゃない？
 B児：うーん。
 C児：けど、綿がなくても発芽してるのなら、綿はいらないんじゃない？
 D児：それ、どっちにも言える。土がなくても発芽したのだから、土はいらないんじゃない？※1
 C児：じゃあ、両方いらんってこと？
 A児：いや、それはまだわからない。
 D児：そう、実験してないから。
 B児：(土も綿も)なくても育つかもしいけど、まだわからない。
 C児：三人に共通していることを探すと、水と空気。※2
 A児：じゃあ、これは「わからない」「わからない」で良いんじゃないの？
 C児：じゃあ、最終的に考えると、水と空気さえあれば発芽するってこと？
 B児：んー、まあ・・・。んー？
 D児：土なしで実験した人もいるわけだから・・・※3
 C児：でも土に栄養があるかどうかによって肥料に関係するんじゃない？※4
 A児：えーでもこれは発芽じゃん。
 D児：発芽・・・だな。(強くうなづく)
 A児：(肥料がなくても発芽しているのだから)肥料は発芽するには関係ないんじゃない？
 B児：発芽すればいいんだから・・・(納得)
 A児：これ土じゃなくても発芽・・・
 B児：じゃあ、いらなーい。
 C児：じゃあ、「わからない」にするよ。※5
 A児・B児：いいよー。

注：児童は各条件が「必要」「必要でない」「わからない(判断できない)」で話し合っている。

資料1 グループでの発話記録

グループ別の話合いでは、どのグループでもワークシートに結果を書き込みながら、話し合う姿が見られた。資料1のグループでは、全体を通してC児の発話量が多く、司会の役割を果たしているように見える。しかし、※2、※4から、周りの話を聞いて話合いを進めているというよりは、C児には自分の考えがあり、その考えが通るように話合いを進めている。※5にもその様子が見られ、※4に対する

A児の説明によってB児やD児は肥料が発芽に必要な事に納得しているにもかかわらず、C児は「わからない」を結論としている。また、※1、※3からD児は結果を科学的にとらえ、筋道立てた説明をし、グループ内に広めようとしたが、C児がそれをうまく受け止めていない様子も読みとることができる。

これらの姿から「発芽に必要なもの」について話し合ったことは、話し合いの必然性を生み、活発な話し合いの場を作ることができたといえる。一方で、ワークシートで整理した結果を元に話し合う姿は見られたが、D児のように客観的に見た結果を根拠として考えることができる児童は少なかった。つまり、根拠を示す点では有効であるが、根拠をもとに話すためには、その素地となるべき教科の力である科学的な思考力を育成する必要があると考える。

ルーブリックの結果は資料2のとおりである。話す・聞くのどちらの点においても、半数近くの児童が評価を4としており、ほぼ全員が肯定的な評価(3または4)としていることが分かる。つまり、児童は本時の自分の話し方、聞き方がよくできていたと感じていると言える。どの班においても、考えを活発に出し合う姿が見られていた。

G 筋道立てて話す「根拠+考え」	1.筋道立てて話そうとしなかった (1名)	2.結果と考えをつなげようとしたが、うまく話せなかった (2名)	3.結果と考えをつなげて話せた (9名)	4.結果と考えをつなげて話し、相手に納得してもらえた (15名)
A 反応する(相手の話に耳をかたむける)	1.反応をしなかった (0名)	2.反応しようとしたが、うまくできなかった (2名)	3.「は～ん」「なるほど」の言葉やうなずきなどのしぐさで反応ができた。 (11名)	4.気持ちを込めた言葉やしぐさで反応できた。 (14名)

資料2 使用したルーブリックと児童の自己評価

自由記述では、C児、D児は次のようにふり返っていた(資料3)。C児のふりかえりでは※6のように、本人は「友達に納得してもらえた」という思いをもっているが、先述のとおり、教師からは「自分の考えを押し通した」ように見受けられ、評価のズレが見られた。一方D児は、※7のように前回の自分と比べており、自己の変容に気付いていた。教師から見ても、D児は話し合い場面で筋道を立てた説明ができていた。C児、D児の自己評価はどちらも話す・聞くともに得点4であったが、評価の実態には差が見られることもわかった。

話が4の理由は、2人とも同じ条件だけど1人は発芽してもう1人は発芽しなかったということを説明して、みんなに納得してもらったからです。※6 (以下略)	わからないところや同じ条件なのに違う所とかがあって、それをみんなと話し合うとき、積極的に意見を言うことができたし、また、他の人が喋ってる時、頷いたり、「なるほど」などと言ったりすることができました。前回は、このようなことができなかったの、少しは成長したんじゃないかなと思いました。※7このようなことをすると、前回よりスムーズに楽しくいい気持ちで話し合いを進めることができました。これからもこのような聞くこと、話すことに気をつけて話し合いなどを進めていきたいです。
--	---

資料3 C児のふりかえり(左)とD児のふりかえり(右)

これらのことから、ルーブリックの評価を継続して行い、それを俯瞰できるようすることは、児童が自己の変容に気付くために有効だといえる。しかし、その評価にズレが生まれないようにより客観的に自分の話し方・聞き方を評価できるようにすることが必要であると考えられる。

コミュニケーション力の育成においては、話し合いの必然性を生み出すこと、結果を表にまとめながら話すことは有効であった。また評価においては、自己評価を継続して行い、それを俯瞰できるようにすることが有効である。特に話し合いでは、表などにまとめながら話し合うなど、「何かを介して話し合えるようにすること」は他教科においても有効に働くであろう。

しかし、考えの素地となるべき教科の力もまた、よりよい話し合いに必要なものであった。その力を伸ばしていく必要がある。評価においては、教師から見た児童の姿とのズレが課題である。こうした評価のズレを減らし、客観的に判断できるような手だてをとる必要があると考える。

(2) 1学期の実践 吉木寿充 (国語科)

めざすコミュニケーションの姿

相手の話を受けて話す姿 (Phase2)

相手の話を受けて質問する姿 (Phase2)

理科 植物の発芽と成長における横川実践では、話し合いに必然性を生み出すことや、考えを可視化しながら話し合うことを経験させていくことが、さらにコミュニケーション力を育成できると確認した。ルーブリック評価については、横川実践の知見から、児童の評価にズレが生まれないように、より客観的に自分の話し方・聞き方を評価できるようにすることが必要であることがわかった。また、この評価は自己の変容に気付かせるために有効ではないかという点に着目し、本実践においても継続し、注視していくことにした。そこで、上記の姿をめざすため、国語科「きいて きいて きいてみよう」では、第一次において、児童によるインタビュー活動を行い、その様子を動画撮影し、モデル動画（光村国語デジタル教科書5年より）との比較をすることで「話し手」「聞き手」「記録者」としてのポイントをつかませていくことにした。

適切な評価をするために、グループによるふりかえりを実施し、コミュニケーションの様子を客観的に見られるようにしたいと考えた。特に他者評価を取り入れることで、自己評価の尺度をそろえるように配慮した。

本単元では、「誰も知らない友達の新たな魅力を発見しよう」をテーマに設定し学習を進めた。第一次のインタビュー活動では次のような様子が見られた（資料1）。

A児：得意なことは何ですか？
B児：スイミングです。
A児：好きなことは何ですか？
B児：読書です。
A児：へ～。嫌いなことは何ですか？
B児：虫です。
A児：誕生日はいつですか？（以下略）

聞き手は詳しく聞くことができなかったです。質問することが無くなり、好きな食べ物など、違う話題を質問してしまいました。みんなが知っているようなことしか知れなかったような気がします。反応はうまくできたと思います。だから「聞く」は2にしました。どうしたらうまく質問できるのか知りたいです。

資料1 第一次のインタビュー活動の様子

資料2 A児のふり返し（1回目）

A児とB児の様子からA児は思いつくままに質問をし、B児は質問されたことに対してだけ答えていることがわかる。どのグループでも同じような姿が見られた（資料1）。A児は聞き手として詳しく質問することができなかったことをふり返っている（資料2）。これらの姿から、児童に困り感が生まれ、モデル動画を視聴する必要感が生み出されていると考える。そこで、第一次のインタビュー活動に撮影した自分達の動画と比較する活動を取り入れることで、改善点やより良い話し合いにするためのポイントを意欲的に探そうとする様子が見られた。

本時ではよりよい話し合いになるよう改善しインタビュー活動を再度行った（資料3）。

A児：それでは、よろしくお願ひします。得意なことは何ですか？
B児：スイミングです。
A児：スイミングを始めたきっかけは何ですか？（中略）
A児：心に残ったことは何ですか？
B児：背泳ぎで50mを泳ぐ試験に合格したことです。練習をたくさんして泳げるようになりとてもうれしかったです。※1
A児：お～！すごいですね。思い出はありますか？※2
B児：思い出？なんだろうな～難しいです。
A児：すみません。質問をかえます。どうしてスイミングが得意なんですか？※3
B児：1年生から続けてきたからです。
A児：5年も続けてきてすごいですね。※4
B児：ありがとうございます。
A児：続けてきてよかったことはありますか？
B児：体力がついたことです。
A児：そうですか。体力がついてよかったことはありますか？※5
B児：マラソン記録会や運動会です。体力はいきなりつかないから続けてきてよかったです。（以下略）

資料3 第二次のインタビュー活動の様子

※4では話し手の発言を受け自分の言葉で言い換えながら会話を続けている。また※3のA児の発言

から相手の話を聞き、相手が答えやすいように質問を変えている姿が見られた。※5ではB児の話を受けてさらにくわしく質問をしている。しかし、同じような質問(※2)をくり返すことによりB児が答えられない様子も読みとることができる。話し手として、※1のB児の発言から質問されたことよりもくわしく話そうとしていることがうかがえる。他のグループでも同じような姿が見られた。

これらの姿から、自らの動画とモデル動画を比較することで、改善点が明確になり、話合いの質が高まったといえる。一方で、質問の順番に配慮することや、話し手からどんな情報を得たいのか明確にしておくこと、聞き手の意図を



資料4 モデル動画と比較する様子とモデル動画(光村国語デジタル教科書5年)

考えて質問に答えることが必要であるという課題もある。相手意識や目的意識を明確にしていくことを、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。

ルーブリックの結果は資料5のとおりである。単元の導入で行ったインタビュー活動と改善をしたインタビュー活動でのふりかえりの結果から、話す・聞くのどちらの点においても肯定的な評価が増えていることがわかる。つまり、児童は前回よりも話合いが上達したと感じているといえる。

話す	H 相手の話を受けて話す	1. 相手の考えや質問を受けてくわしく話そうとしなかった (1名) → (0名)	2. 相手の考えや質問を受けてくわしく話そうとしたけどできなかった (4名) → (1名)	3. 相手の考えや質問を受けてくわしく1回話せた (18名) → (9名)	4. 相手の考えや質問を受けてくわしく2~3回話すことで、やりとりが何度か続いた (13名) → (25名)
聞く	B 相手の話を聞く	1. 相手の知らせたいことや自分が聞きたいことを落とさず聞こうとしなかった (1名) → (1名)	2. 相手の知らせたいことや自分が聞きたいことを落とさず聞くことができなかった (7名) → (4名)	3. 相手の知らせたいことや自分が聞きたいことを落とさず聞くことができた (言ったことをくり返して言えた) (15名) → (10名)	4. 相手の知らせたいことや自分が聞きたいことを落とさず聞き、内容が理解できた (つまり~ということですね) (~なんてすごいですね) (12名) → (20名)

資料5 ルーブリックの結果

自由記述では、A児は次のようにふり返っていた(資料6)。

今回は得意なこと(スイミング)について深く質問することができたと思います。相手が答えられない質問をしてしまった後も、言い換えて質問することもできました。深く質問すると意外な一面が引き出せることが分かりました。改善出来てうれしいです。ただ、グループで評価し合った時に、「答えにくい質問が何回もあった。」と言われたのでそこは直したいです。今回は3にしました。

資料6 A児のふりかえり(二回目)

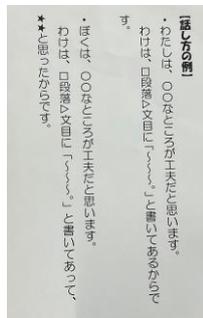
これらのことから、動画を撮影し、自己の話合いの様子をモデル動画と比較しながらふり返ることは有効だと感じた。さらに、自己評価だけでなく、他者評価を行うことで教師から見た児童の姿とのズレが起きにくくなると推察される。よって今後もより客観的に評価できるようにグループで話合いを評価する場面を取り入れていく必要がある。

(3) 1学期の実践 中山典子 (国語科)

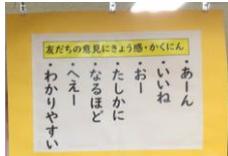
めざすコミュニケーションの姿

根拠をもち、自分の考えを相手に話す姿 (Phase2)
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、国語科の単元「筆者の考えに共感・納得、それとも疑問 自分の考えをもち友達と交流しよう『見立てる』『言葉の意味が分かること』」では、「根拠をもち、自分の考えを相手に話す姿」をめざすために、話型を示し、根拠と自分の考えを事前にノートに書き記すという手だてを講じた (資料1)。



資料1 話型



資料2 反応の型

また、「共感したり理解したりして聞く姿」をめざすために、二つの手だてを講じた。一つは、考えを視覚化することである。そのため、教材文が書かれた全文シートをボードに挟んだ。また、教材文が書かれた全文シートは、児童一人一人にも持たせた。もう一つは、共感的に聞くことができるよう、反応の型を掲示し、意識付けを行ったことである (資料2)。本学級では、年度当初から、掲示するだけではなく、反応ができたかどうかを毎日終わりの会でふり返ることで意識付けを行った。なお、ふりかえりは、「金」のカードを高

評価とし、以下「緑」「黄色」「赤」という合計四色のカードを用いて簡単に行った。

また、上記の二つのコミュニケーションの姿ができたかどうかを適切に評価するため、四段階のルーブリックを提示し、児童に自己評価させた。その際、教師と児童の間にズレが生じないように、尺度をもとに具体的な姿を説明し、児童と共通理解を図った。

本時では、課題として、筆者が読み手を「共感・納得」させるために、どんな工夫をしているのかを考えた。要するに、筆者が自分の考えに対して説得力をもたせるために、「中」で「事例」を挙げたり、「原因と結果」の関係で記述したりしているところを見つけるということである。下記の資料は、児童が、自分の考えをもった後、グループ交流を行ったグループAの話合いの様子の一部である (資料3)。

- B児：私は、例を挙げているところが工夫だと思います。3段落の1文目に「小さな子どもに『コップ』の意味を教えるとしたらどうですか。」と書いてあるからです。※1
 C児：8段落の2文目に「朝食にスープを食べました。」と例を書いているところが工夫だと思います。なぜなら、日本語と英語の違いがここでしっかり分かるからです。※2
 参加者：なるほど。
 B児：他にありますか。(参加者は、自分の全文シートとボードに挟まれた全文シートを見る。) ※3
 D児：私は原因を書いているところがいいと思いました。
 E児：なるほど。
 D児：なぜなら、原因が分からなかったら、何でこんな考えになるのか分からなくなるからです。

資料3 グループAの話合いの様子

まず、「根拠をもち、自分の考えを相手に話す姿」について見ていく。資料1と資料3の※1と※2を見ると、B児もC児も話型どおりに話していることがわかる。しかし、話型は有効であるものの、自分の考えを一人一人が述べているだけで、お互いの考えの理解を深めるような話合いには至らなかった。

次に、グループFの話合いの様子を見ていく (資料4)。

- G児：私は、『見立てる』のときと同じように例を挙げているところが工夫だと思いました。わけは、6段落2文目も8段落2文目どちらも例を挙げているからです。※4
 H児：どういう例ですか。※5
 G児：6段落2文目の「歯でくちびるをふんじやった。」と8段落2文目の「朝食にスープを食べました。」です。※6
 H児：どういうことを言いたいのですか。※7
 G児：言葉の意味には広がりがあるということです。
 参加者：はーん。
 I児：言葉の意味に広がりがあるということですね。※8
 I児：意見があります。Gさんと同じなのですが、文が違って、3段落の1文目を見てください。「あなたが、小さな子どもに『コップ』の意味を教えるとしたらどうですか。」と書いてありますね。そこも具体例だと思いました。※9

資料4 グループFの話合いの様子

※4を見ると、G児は資料1の話型どおりに根拠を示して話したが、どんな事例なのか具体的に述べていなかった。そこで、※5でH児は、「どういう例ですか。」と尋ねた。この質問により、G児は事例を具体的に述べる事ができた。続けてH児は※7で、「どういうことが言いたいのですか。」と尋ねた。本時の課題を解決するだけに留まらず、掘り下げることによって、※6の二つの事例が「言葉の意味に広がりがある」ことへの認識を深める事例だという理解を深めた。これらのことから、グループFは、質問することで、足りないところを補ったり、理解を深めたりしていることがわかる。そこで、今後は、根拠を示す話型を提示することを徐々に減らし、話し手の内容が不十分だったり、友達の考えの理解を深めたりしたい場合は、聞き手やファシリテーター役が適宜質問する等、話し手・聞き手が双方向で話し合うように育成していく。



資料5 全文シートを挟んだボード

次に、「共感したり理解したりして聞く姿」について述べていく。まず、一つ目の手だて「考えを視覚化する」であるが、資料3 ※3から、自分の全文シートと全文シートを挟んだボード(資料5)を見比べて、他に筆者の工夫がないかを考えている。また、資料4 ※9でI児が「Gさんと同じなのですが、文が違って、…」と、G児の考えと比べて自分の考えを述べていた。これらのことから、「考えを視覚化する」手だては有効であったといえる。

二つ目の手だて「反応の型を掲示し意識させた」であるが、資料3と4のどちらのグループの話合いにおいても、参加者が「なるほど。」や「はーん。」と反応している姿が伺える。このことから、反応の型を提示し、毎日意識付けを行ったことは、有効な手だてであったといえる。

これまで、手だてについて考察してきたが、上記の手だての他に、児童に対し、コミュニケーションにおけるふりかえりとして、ルーブリックを用いた自己評価を行った。その結果が資料6である。

F 自分の考えを相手に話す	1.相手に話そうとしなかった (0人)	2.話そうとしたが、話せなかった (1人)	3.相手に話すことができた(もともと考えてあった自分の考えを話す) (11人)	4.相手に伝わるように話すことができた(その場で考えて話す) (24人)
A 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.「はーん」「いいね」「たしかに」等の言葉や、うなずき等のしぐさで反応ができた (18人)	4.気持ちを込めた言葉やしぐさで反応できた(「いいね。○○という考え」等、相手の意見をくり返す) (16人)

資料6 ルーブリックによる評価

「自分の考えを相手に話す」においては、資料3のように話型どおりに自分の考えを述べた児童が多かったにもかかわらず、尺度4が24人と、自己評価が高い児童が多く見られた。これは、本時の後半に、その場で考えることが求められる深めの発問「どうして小さい子供の事例から英語や中国語、韓国語の事例の順番で書いたのか。」を教師が投げかけたためである。このことから、本学級の3分の2の児童は、話型に頼ることなく、その場で考えたことを話すことができると考える。上述と同様、今後は、話型の提示は徐々に減らしていく。また、自分の考えを書き記す場合は、メモ程度にしたり、付箋に書いたりする等書く量を減らし、その場で考えたことを話す場面を増やしていく。

「反応する」(共感したり理解したりして聞く)においては、尺度3と尺度4の人数を合わせた人数が34人ということから、本時においては、「はーん」「たしかに」等、共感的に反応することは、上述の手だてを講じたこともあり、ほとんどの児童が意識していたといえる。また、資料4の※8で、I児は、「言葉の意味に広がりがあるということですね。」と、尺度4にあたる反応の仕方ができている。しかし、自己評価では16人と、クラスの半数程度である。このように、相手の意見をくり返すことで共感的に聞くことも今後は育成していく。

コミュニケーションの育成にあたり、根拠を記した話型の提示や考えの視覚化、反応の型の提示と意識付けの手立ては有効であったといえる。また、共感的な反応が概ね身に付いてきていることから、今後は、友達の考えとの共通点や相違点を理解して聞く等、聞くレベルを上げていく。更に、型の提示を徐々に減らし、話し手の内容が不十分だったり、友達の考えの理解を深めたりしたい場合は、聞き手やファシリテーター役が適宜質問する等、話し手・聞き手が双方向で話し合うように育成していく。

(4) 1学期の実践 山口友美 (算数科)

めざすコミュニケーションの姿

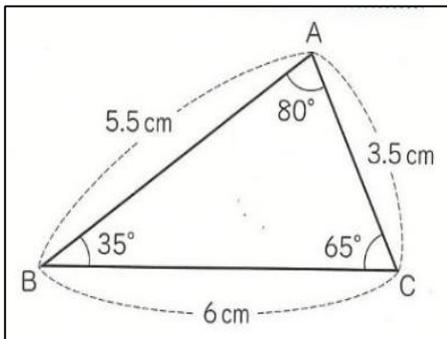
筋道立てて自分の考えを伝える姿 (Phase2)

自分の考えと友達の考えとの共通点, 相違点を理解して聞く姿 (Phase2)

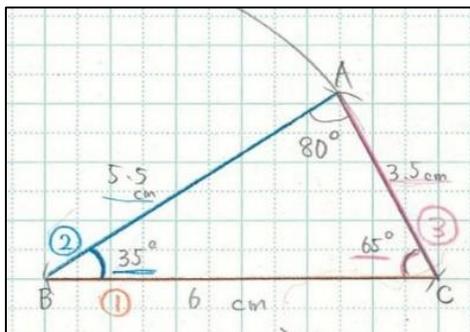
上記の姿をめざすため, 算数科「形も大きさも同じ図形を調べよう」では, 単元を通してグループで話し合う時間を設けた。自分の考えを伝える際には, 「まず」「次に」「だから」などの接続詞を使いながら話したり, 自分の考えの理由を明確にしながらかたりすること筋道立てて話すことを意識させた。また, 自分と友達の考えの共通点や相違点を明確にするためには, 考えを整理・分類していくことが大切だと考えた。グループの話合いでは, ワークシートを活用してそれぞれの考えを整理・分類し, 共通点や相違点を視覚的に捉えやすくした。自分の考え方以外にも他の考え方があることに気づき, 試したり, 友達の考えのよい考えを取り入れたりすることを価値づけてきた。

ふりかえりでは, 「筋道を立てて話すことができたか」「自分の考えと友達の考えとを比べながら聞くことができたか」について四段階評価のルーブリックを作成し自己評価を行った。友達の自己評価も見られるようにし, 現時点での自分に身に付いていること, 身に付いていないことを客観的に判断し, 次に繋げられるようにした。

本時は, 資料1の三角形ABCを提示し, それと合同な三角形を作図する場面である。三角形を作図



資料1 三角形ABC



資料2 児童のノート

する過程で, 合同な三角形を決定する条件について整理して理解させていく。「どこから書き始めればよいか」と問いかけると「辺BC」と答えた。3つの頂点のうち, 頂点Bと頂点Cの位置が決まり, あとは頂点Aの位置がわかれば合同な三角形を作図できることを全体で確認し, <頂点Aを見つけるには?>という課題を設定した。既習を思い出しながら, 頂点Aの位置を見つける活動へと進めた。

まずは, 一人一人が頂点Aの位置を見つけ, 合同な三角形を作図した。その後, 「辺が三つ, 角が三つあるけど, 全部測って作図をしたか」と問うと, 「全部測らなくてもかける」という反応が見られた。そこで, できるだけ測るところを少なくして合同な三角形を作図するには, どこを測る必要があるかを考えさせた。どのような考えなのかを視覚的にとらえやすくするために, 資料2のように測ったところを測った順番で番号をつけ, その図をもとにグループでの話合いをした。あるグループでは次のような話合いが行われた(資料3)。

初めのA児の発言から, 自分の考えを伝える際に, 「まず」「次に」「最後に」などの接続詞を用いながら筋道を立てて話そうとしていることがわかる。B児がワークシートに, A児

A児: まず辺BCの6cmを測って直線を引きます。次に角Bの35°を測って, 次に辺ABの5.5cmを測って直線を引きます。その次に角Cの65°を測って, 最後に辺ABの3.5cmを測ってかきました。

B児: いいね。

C児: 全部で五回測ったってことだね。

A児: うん。

C児: 角は二つ測るの? ※1

(う〜ん 考え始める)

B児: 片方の角と辺を測ればいいんじゃない? 角Cは測らなくてもいい。

C児: そっか。角Cは測らなくても頂点Aは見つかる。

D児: なるほど。

(四人でワークシートを用いて作図の仕方を確認)

A児: 測らなくてもつなげばいいのか。

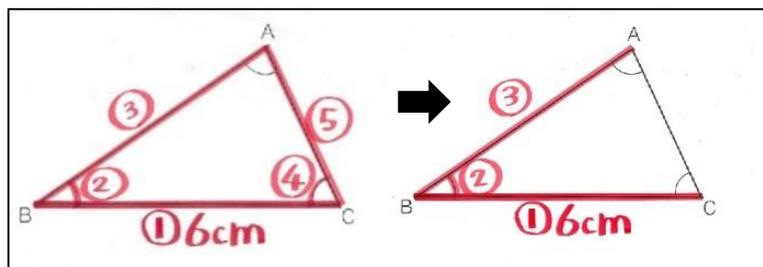
B児: じゃあ, 三回でかける。

C児: 三回でかけるね。

資料3 話合いの様子

の考えを書き込みながら反応をしていた（資料4 - ①）。※1のC児の「角は二つ測るの？」という発言をきっかけに、合同な三角形を決定する条件について再思考していることがわかる。角Bと角Cの両方を測る必要があるか考え、ワークシートを活用しながら話し合いを進め、角Cは測らなくても作図できることに気が付いた（資料4 - ②）。初めは5回測って作図をしていたA児も、グループでの話し合いを通して、3回測って作図する方法に納得している様子が見られた。

これらの姿から、作図の手順を説明する場面であるため自然と順序立てた話し方にはなるのだが、



資料4 - ① ワークシート

資料4 - ② ワークシート

接続詞を用いながら話そうと意識している児童が多く見られた。また、どのような考えなのかを視覚的にとらえやすくするために測った順番で番号をつけたことにより、測ったところが明確になり、自分の考えと友達のを比べる上で有効であったと考える。

ふりかえりで行ったルーブリックによる評価では、1～4を選択し、その理由

を記述した。本時でのルーブリックによる評価は以下の通りであった（資料5）。

話す	G 筋道を立てて話す	1. 筋道を立てて話そうとしなかった (0人)	2. 筋道を立てて話そうとしたが、話せなかった (4人)	3. 筋道を立てて話すことができた (13人)	4. 相手の理解を確かめながら、筋道を立てて話すことができた (17人)
聞く	D 比べて聞く (自分の考えと比較する)	1. 自分の考えと比べなかった (0人)	2. 比べようとしたけど、分からなかった (0人)	3. 自分の考えとの共通点や相違点がわかった (8人)	4. 自分の考えとの共通点や相違点がわかり、考えが広がった (26人)

資料5 ルーブリックによる評価

結果から、4や3と高く自己評価をしている児童が多い。上記で取り上げたグループの児童の記述を見てみると、「僕は4です。わけは、「まず」「次に」を使って話すことができたし、グループのみんなが「いいね」と反応してくれたから自分の考えが伝わったと思ったからです。」(A児)「私は最初、辺 AB と辺 AC を測り、コンパスを使って作図をする方法しか思いつかなかったけれど、4人で話し合っ、なるほど!と思う新しい方法を見つけました。だから4にしました。」(C児)と、自分たちのグループでの話し合いについてふり返っている。しかし、中には「他のグループのワークシートを見に行った時に、自分たちのグループと違う意見があって、「なるほど」と思えた。」「クラスみんなで話し合った時に、〇〇さんが分からないところを説明してくれて納得した。」など、グループでの話し合いについて自己評価するのではなく、全体交流での話し合いについて自己評価している児童も見られた。自分が「なるほど」と思った場面が強く印象に残り、自己評価に反映されてしまっているといえる。

コミュニケーション力の育成にあたり、考えを可視化することで、自分や友達のを視覚的に捉えやすくなった。自分と友達のを共通点、相違点が明確になり、比べながら聞く上で有効であったと考える。このように、他教科でも考えを可視化させながら、比べて聞くというコミュニケーション力を高めていきたい。

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。一人ひとり自己評価をする場面が曖昧になってしまった。自己評価する場面を明確にし、統一する必要がある。グループでの話し合いの場面での自己評価を繰り返し行うことで、自身のコミュニケーションの様子を客観的に判断できるようにしていきたい。

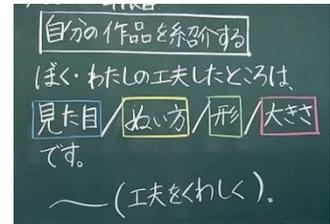
(5) 1学期の実践 田中朋子 (家庭科)

めざすコミュニケーションの姿

相手の話を受けて質問する姿 (Phase2)
共通点や相違点を理解して聞く姿 (Phase2)

中山実践では、国語科の話す・聞くの場面において話型を用いて活発な意見を交流する姿が見られた。山口実践では、算数科の合同な図形のかき方を分類・整理する中で共通点や相違点を見いだしていた。

上記の姿をめざすため、家庭科「ソーイング はじめの一步」でも、活発なコミュニケーションを促進するために話型を提示した(資料1)。自分の小物づくりにおいて、工夫したところを詳しく説明することで、その後の話合いがより活発に進むのではないかと考えた。また、共通点や相違点により目を向けて友達の話を聞けるようにするために、同じ小物を作る児童同士で班編成を行った。さらに、自分の考えと比べながら友達の考えを聞くことができるように、話合いにおいて「見た目」、「縫い方」、「形」、「大きさ」といった4つの観点を提示した。



資料1 提示した話型

適切な評価をするために、「相手の話を受けて話す(会話がつながる)」、「比べて聞く(自分の考えを比較する)」の2つの項目で授業の終末にルーブリック評価を行った。数値での評価だけでなく、その数値を選んだ理由についても記述させ、どこがどのようにできた(できなかった)のかについて自分自身のコミュニケーションの様子を具体的に振り返らせた。

本題材は、第三次で構成されている。第一次でソーイングのよさを知り、第二次でなみ縫いやかがり縫いなどいろいろな縫い方を習得する。そして、第三次では、これまでに身に付けた知識・技能を生かして生活に役立つ小物を作るという流れである。本時は、第三次の自分の作りたい小物について伝えあう活動になる。初めに、班ごとに自分の作りたい小物について話型を用いて紹介し合った。班での交流後は、より多様な考えにふれ、自分との共通点・相違点に気付くことができるように全体で話合いの内容を共有することにした。そのあと、班ごとに自分の製作計画を見直す時間を設けた。

自分の作りたい小物を紹介し合う活動や自分の作品を見直す活動で、ある班では次のような話合いが行われていた(資料2)。

(自分の小物を紹介しあう場面)

A児：私は、友達にコースターを作ります。周りがかがり縫いで、ハートのもようと友達の名前は縫い取りをします。色は表がピンクで、裏が黒です。

B児：このハートは糸で作るんですか？

A児：黒い糸で作ります。

C児：ハートは本返し縫いですか？※1

A児：「名前の縫い取り」をしたときみたいに縫います。

C児：なみ縫いですとハートがとぎれとぎれになってしまうしね。※2

D児：このハート(上のものとは別のハート)は全部黒のフェルトで作るんですか？

A児：これは裏側の部分なんですけど、できればこの模様になりたいです。

C児：僕のヘビの模様もわざわざフェルトを切らなくても糸だけで作ることができるかも！※3

B児：ヘビみたいに曲線だったらフェルト、カクカクだったら糸のほうがいいんじゃないかな。

(中略)

B児：Aさんは、フェルト2枚で作るの？これ(一辺)って何cmくらいなの？4つ作るからフェルト4等分になるよね？※4

A児：(ものさしを取り出して)7cmくらいかな。※5

(D児の作品を見直している場面)

B児：糸をカメの甲羅の色に合わせるの？

D児：糸は緑にする。だけど、縫い目を目立たせるために白を準備しようかな。

B児：白でかがり縫いは？なみ縫いだったら裏が縫い目が目立っておかしくなりそうだよ。※6

A児：それに、もようや縫い目がガタガタしていたらコップが乗せづらいよね。※7

B児：Cさんもヘビとかを付けるから、コップを乗せたときに安定するようにつくるといいね。僕はこの間(図を指して)に乗せるよ。※8

資料2 ある班での話合いの様子(抜粋)

「縫い方」に目を付けて質問する姿や、※4のB児の「大きさ」についての質問から、これまで考えていなかったコースターの1辺の長さについて具体的に考えるD児の姿(※5)が見られた。製作計画

を立てる際に、「見た目」、「縫い方」、「形」、「大きさ」といった4つの観点を提示したことが、話し合いにおいても生かされ、観点に沿ってお互いの作品を見合う姿へとつながったものと考えられる。

また、※3のC児は、友達の考えと自分の考えと比べて、友達の工夫を自分の作品にも生かせないかと考えていることがわかる。これは、同じコースターという作品を作るもの同士だからこそ、イメージがつながりやすかったのではないかと考える。※6～8のA児やB児のように、「裏に縫い目が目立たないような工夫」「コップを乗せたときの安定感」についてのアドバイスも、コースターを作るという同じ土台に立っているからこそ生まれたものであると考える。

提示した話型は、話し合いにおいて積極的に使おうとする姿が見られなかった。前述した観点の提示や班編成の手だてがより有効であったため、今回の話し合いでは話型は必要なかったのではないかと考える。

これらの姿から、話し合いにおいて4つの観点を提示したこと、同じ作品を作る者同士で班編成をしたことは、より自分事としてとらえることができ、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。

本実践では、児童の話し合いについてルーブリック評価を行った。今回用いたルーブリック評価の内容と結果を資料3に、話し合いにおけるふりかえりの記述内容を資料4に示す。本時では、共通点や相違点を理解して聞く姿が最終ゴールであったため、最も重視した評価観点を「比べて聞く（自分の考えと比較する）」とした。

- A児：相手との共通点や相違点が分かったのでよかったです。（3点）
 B児：僕は、コースターの表と裏を本返し縫いで縫おうと思っていたけど、Cさんの考えを取り入れ、かがり縫いで縫うことにしました。Cさんの話を聞いて考えが広がったと思います。※9（4点）
 C児：ほかの人と比べてアドバイスができました。（4点）
 D児：相手の計画と自分のとを見比べ、いいところを取り入れました。※10 考えが広がりました。（4点）

資料3 ルーブリックの内容と結果

D 比べて聞く (自分の考えと比較する)	1. 自分の考えと比べなかった 0人(0%)	2. 比べようとしたけど、わからなかった 1人(3%)	3. 自分の考えと共通点や相違点がわかった 9人(30%)	4. 自分の考えとの共通点や相違点がわかり、考えが広がった 20人(67%)
-------------------------	---------------------------	--------------------------------	----------------------------------	---

資料4 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「比べて聞く（自分の考えと比較する）」点についてはおおむね満足できていたと見て取れる。ふりかえりの記述内容を見ても、※9、10のように、自分の考えとの共通点や相違点について比べて考えながら聞き、自分の作品を見直すことができていた児童も多かった。しかし、自由記述には班でのコミュニケーションの様子だけでなく、全体交流に関する記述も見られた。つまり、児童は話し合い場面以外のことでも評価しており、話し合い部分だけを評価するというのに難しさを感じた。

これらのことから、数値評価だけではなく、コミュニケーションの様子を記述させたことは、自分自身の姿を具体的にふり返ることができ、評価をする上で有効であったと考える。しかし、ふりかえりの仕方については検討していく必要がある。

コミュニケーション力の育成にあたり、話し合いにおいて観点を提示したり意図的な班編成をしたりしたことは、友達との共通点や相違点を意識して聞く上では有効であったと考える。このように、他教科においても、話し合いの目的や観点を明確にしたり、班編成を工夫したりしていきたい。

話型については、有効に働く場面もあれば、必要のない場面もあるということがわかった。今後は、必要に応じて取り入れていくようにしたいと考える。また、ふりかえりの仕方にも課題が見られた。児童が意識的に話し合い場面についてふり返られるような手だてを考えていく必要がある。

(6) 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、1学期は「筋道立てて話すこと」「根拠を示して話すこと」「認める反応をすること」に重点を置いて取り組んだ。基本的な話し方や聞き方については「型」を示すことで話合いはスムーズになり、考えをしっかりと交流することができた。さらに、似た話合い場面を繰り返し設定することで、児童は経験を重ね、コミュニケーション力が向上していった。1学期は同一単元内での話合い場面の繰り返しであったが、コミュニケーション力の転移という視点から見ても、教科を横断させ、似たような話し合う場面を設定することでコミュニケーション力の転移を促せるのではないかと考えられる。2学期にはそうした視点も取り入れて研究を進めていく。

課題

児童はそれぞれに考えをもち、積極的に話し合おうとする姿は見られていたが、話合いの内容が深まらない場面も見られた。児童は確かに「型」を意識しながら共感的に認める反応をしているものの、友達の発言に問い返すことで、より深く友達の考えを知ろうとしたり、考えをつなげたりする姿が十分とは言えなかった。「なぜ？」と問い返したくなるような話合いの場面を取り入れるなど、話合いがより深まる手だてを考えていく必要があった。また、ふりかえりにおいては、自由記述から「話合い場面に限定した」ふりかえりではなく、「学習時間全体」をふり返って自己評価する児童も見られた。コミュニケーション力育成のための自己評価という視点でとらえるならば、「場面を絞ったふりかえり」ができるような手だてを考えていく必要が感じられた。