

## 第6学年でめざすコミュニケーションの姿

話し合いによって最適解を見いだしたり、合意形成したりする姿 (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。話し合いによって学習課題や教科のねらいに迫っていく姿をめざす。そのために、1学期はまず、話し合いの型を示し、役割を明確にし、児童が主体的に話し合いを進めていけるようにする。また、グループ内やグループ間での様々な考えに対して、共感的に受け止めたり、批判的に受け止めたりできるようにする。他者の考えを受け入れつつ、多角的に考え、個々や学級内の最適解や合意形成を行えるような姿をめざす。

### (1) 1学期の実践 清水義之 (国語)

#### 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)

互いの意見を出し合い、筆者の意図に迫ろうとする姿 (Phase3)

上記の姿をめざすため、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」では、単元を通して児童がグループ内で主体的に話し合いを進めたり、自分の役割や立場を明確にしたりして話し合いを行い、その話し合いを児童が個々及びグループで評価していくことにした。

まず、話し合いの型を提示し、型に沿った話し合いを行わせた。話し合いが主体的に行われるために、個々が考えを明確にして話し合いに臨めるようにしていく。そのために、児童が思考ツールを活用し、思考を整理して話し合いに臨めるようにした。

次に、授業の終末には話し合いのふりかえりではルーブリックを使って評価を行わせた。個々の話し合いの仕方だけでなく、グループでふりかえりをさせることで、個々の感覚のズレに気づき、次の話し合いに生かせるようにした。

本時では、目的に応じて、文章と図表などを結び付けるなどして必要な情報を見つけたり、論の進め方について考えたりすることができる力を付ける。そのため、説明的文章の中に書かれた事例を読み、筆者がその事例を使った意図やその順番に書いた意図を叙述を基に考えた。様々な思考ツールを用いて自分の考えをもった状態で話し合いを進めたことで、話し合いを活発に行わせることができた。その後グループでの考えを全体で共有しながら、本時のねらいに迫った。

自分の考えをまとめた後、グループで話し合いを行った。その際、話し合いの型を提示し、児童の役割を確認させた。継続して取り組むことで、次のような姿が見られた(資料1)。

話し合い前の型や役割分担

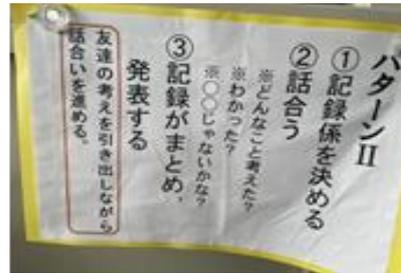
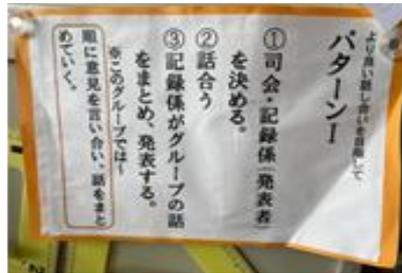
- A児：今日の話し合い、どちらのパターンですか？  
B児：今日はみんなしっかり意見を考えているからパターンⅠの方がいいと思います。  
C児：前やったパターンⅡの方がよくない？  
D児：どうして？  
C児：だってあれの方がみんなたくさんしゃべれるやろ。  
D児：そうだね。パターンⅡの方が話しやすかったね。  
A児：じゃ、今日もパターンⅡでいこう。

(話し合い終盤の様子)

- A児：グループの意見はどうする？  
C児：うーん、たぶん最後にわかりやすい事例をもってすることでなんか読みやすくなった気がする。  
D児：そう、だんだん理解が難しいのよりも、最後に実感できるのがあるといいよね。  
A児：B児さん、どう？

B児：それでいいと思う。読んでいて伝わりやすいと思う。

A児：じゃ、このグループでの考えは「最後にわかりやすい事例を入れることで、読み手に実感をもってもらうため」でいいね。



児童が用いた話し合いの型の掲示

資料1 グループでの話し合いの様子

話し合いに入る前では、A児を中心とし今日の話し合いの型をどうするか話し合われた。継続的に行っているため、どのパターンにどんなメリットがあるかをつかんできている。自分たちに合った話し合いの方法を選ぼうとする姿が見られた。また、話し合いの中でもA児を中心として、グループ内の全員が話し合いに参加し、グループ内での考えをまとめていく姿が見られた。

これらの姿から、自分の考えを整理させてから話し合いを行ったり、話し合いの型を提示し、継続的に行ったりすることで話し合いが主体的に進められていったと考える。しかし、一方でA児のように自分の立場や役割を自分で把握しながら話し合いに臨める児童ばかりではない。他のグループでは、話し合いが全く進まないこともある。パターンIを組み合わせながら多くの児童が多くの役割を経験していくことが大切である。

このグループを含め、クラス全体のルーブリックによるふりかえり（資料2）の中の話し合いをみると27人とクラスの約77%の児童が肯定的な回答を行っている。しかし、8人の児童がまとめることに意識はしたができなかったと回答している。また、20人の児童が結果として本時の課題についてまとめることができたが、他者とのかわりにおいて難色を示している。また、個人としても、グループの役に立てたと回答する児童は全体の半分もいない。

この結果から、グループ間で考えを共有をしていたが、話し合いとして相手を説得したり、共感をもってもらったりできたという思いには至っていなかったということがわかる。また、個人でも自分の役割を意識してはいるが、その役割が適切かどうかは判断できていないことがわかる。

|      |            |   |  |  |  |
|------|------------|---|--|--|--|
| 話し合う | I 最適解・合意形成 | 1. 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。<br>0人 | 2. 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。<br>8人 | 3. 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。<br>20人 | 4. 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。<br>7人  |
|      |            | 1. 自分の役割を果たすことができなかった。<br>0人            | 2. 自分の役割を果たそうとしたが、うまくいかなかった。<br>6人     | 3. 自分の役割を意識しながら話し合いを進めることがまあまあできた。<br>13人                  | 4. 自分の役割を意識しながら話し合いを進めることができた。グループの役に立てた。<br>16人 |

資料2 ルーブリックによるふりかえり

成果としては、継続的に話し合いを行ったり、個々の考えをしっかりとめたりしたことで話し合いの停滞がなくなったことである。また、型を提示したことで自ら話し合いの型を選び、より主体的に話し合いを進めることができた。課題としては最適解や合意形成をしていくためには、話し合いでの自分の役割を明確にし、児童同士で共通理解をすることでより質の高い話し合いが行えるようになると思う。今後もルーブリックを継続的に使用し、自己の変容にのみならずグループでの変容にも気付かせていきたい。また、自分の立場や役割を明確にした話し合いを行っていききたい。

(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

根拠を示しながら話す姿 (Phase2)

話し合うことに価値を見だし、積極的に話し合う姿 (Phase3)

上記の姿をめざすため、体育科「みんなで楽しもう！ティーボール」では、毎時間チームで話し合う活動を取り入れた。その時には、話し合う目的を明確にし、全員が積極的に話合いに参加できるように作戦ボードを使用した。また、チームの課題を見だし、解決方法を探っていくときに、今までの試合の様子を根拠として話すことができるように、毎回のゲームで誰が何得点取ったかということと、ゲームでうまくいったこと、困ったことを作戦ボードに記録させるようにした。また、清水教諭の実践において、役割や立場を明確に決めることが話合いの手だてとして有効であったことを受け、キャプテン (司会)、記録の役割を決めて話し合うことにした。

コミュニケーションの様子を適切に自己評価することができるように、ループリックを使い「話す」「聞く」「話し合う」の三つについて継続的にふり返らせるようにした。

本単元で扱うベースボール型のゲームは、ルールを理解することが難しかったり、技能の個人差が

- ・6人対6人、3回表裏攻守交替でゲーム終了
- 攻撃**
- ・6人攻撃したら攻守交代
- ・1塁進塁1点、2塁進塁2点、3塁進塁3点、本塁に戻ったら4点取れる

- 守備**
- ・フライを捕ったらアウト
- ・アウトにするにはボールを捕球してアウトゾーンに運び (持っていく、送球する)、打者が進塁するよりも早く二人で座ることができればアウト

大きくゲームを楽しめなかったりすることがある。そこで、本単元ではみんながルールを理解し、ゲームを楽しむことができるように、ボールを打つ攻撃と隊形をとった守備によって簡易化されたティーボールを行うことを目標とした。基本のルールは資料1の通りである。本時では、今までのゲームをもとに、自分のチームの特徴に応じて作戦を選び、ゲームを行うことをねらいとした。ベースボール型のゲームでは作戦が複雑になりがちなので、作戦のとらえを攻撃では「チームのめあてを決める」こと、守備では「役割を決めて動く」ことととらえて学習を進めた。

資料1 基本のルール

作戦を話し合う場面では、どのチームもどのような作戦にしたらいいか積極的に話し合っている姿が見られた (資料2)。そのような姿が見られたのは今までの授業を通して、ボールを飛ばして走塁

し点数を取ることや、仲間と協力して点数を抑えられたことなど、ティーボールのおもしろさを十分に味わってきたからだと考えられる。資料3のチームの児童の発言のように、仲間とともに勝利をめざして、自分の考えたことを伝えようとしている児童が多くいた。このようにルールを簡易化することで、全員がルールを理解しゲームができるようにしたことで、積極的に話合いに参加することができた。

|                     |
|---------------------|
| 月 日 ( )             |
| どんなゲームや攻撃や守備にしたいかな? |
| 攻撃と守備の作戦            |
| スコアボードと個人の得点        |
| うまくいったこと            |
| 困ったこと               |
| まとめとふりかえり           |



資料2 頭を寄せて話し合う様子とワークシート

ゲームの作戦を話し合う場面では、以下のような姿が見られた (資料3)。

(攻撃の作戦を話し合う場面)

A児：攻撃ではみんな、毎回2塁をねらいすぎている。あっち側 (1塁か3塁) ねらってって言うけど、2塁の方に打ってしまう。 ※1

B児：「全員、2点以上をとる」を目標にしたらいんじゃない。

C児：(作戦ボードに「2塁をねらわない」と書き込む)

B児：うん、それいいね。

(守備の作戦を話し合う場面)

D児：守備では2塁までにおさえる。

B児：カバーもあった方がいいかもね。もし (ボールが) 捕れなかったときに後ろにいて、カバーするといい。

D児：あとカバーと4点を防御するために真ん中（本塁のアウトゾーン）に座っていた方がいい。  
 B児：ああ、真ん中に誰がいる、ああ、確かにそれありかも。※2  
 A児：うん、真ん中に誰がいる方がいいかも。※3  
 B児：じゃあ、今から役割分担する？  
 D児：わたしここ（3塁）にいて、真ん中に行く。  
 （このあと、守備の配置を決める）  
 A児：散らばった方がいいかな。  
 D児：1塁、2塁、3塁、本塁、1・2塁間、2・3塁間にいればいいよね。  
 A児：散らばりすぎても連携取れないよね。あまり飛ばせない人がバッターだったら前につめて、飛ばせる人だったら後ろにさがればいいよ。  
 B児：オッケー、それでいこう。

資料3 作戦を決めるときの話合いの様子

攻撃の目標を決める場面でのA児の※1の発言は、今までの試合の様子を指摘している。その後、「全員2点以上を取る」というめあてに決まっていることから、周りの児童もA児の発言に対して納得している様子が見られる。守備の役割を決める場面では、今までのゲームの様子を根拠として動き方を決めていく様子が見られる。これらの姿から、作戦ボードを活用したり、今までのゲームの記録を書きためたりすることは話し合う手だてとして有効だったと考えられる。また、今回の話合いにおいて、根拠を明確に話している児童はほとんどいなかったが、考えの意図は伝わっていた。それは、これまで何度もゲームに取り組み、そのたびに話合いを重ねてきた成果だと考えられる。

資料3を見ると、このチームの作戦はスムーズに決まっている。授業後の話合いについてのふりかえりを見ても、「積極的に意見を言えた。」や「みんなで意見を出し合って、それを生かした。」など、6人とも肯定的にふり返っていた。これらのことから、6人で合意形成をして作戦を決められたといえる。しかし、実際の話合いでは、A児、B児、D児の3人が中心となって進んでおり、残りの3人の発言回数がほとんどない。また、※2や※3は相手の考えに対して反応しているが他にそのような発言は少なく、話が次から次へと進んでいることがわかる。今後は全員が考えを話せるように進行したり、話合いの途中で全員に確認する場面を取ったりするなど、司会者が話合いの中でどのような役割を果たすべきかということをご指導していく必要があるといえる。

資料4はA児の授業後のふりかえりである。資料4にあるように、A児の提案した「散らばる」という作戦はうまくいき、このチームはゲームに勝利することができていた。これらのことからA児は自分の役割を果たせたと自分で評価している。しかし、教師からは司会者としての役割を十分に果たしたとは評価しておらず、教師と児童の間にズレが生じている。また、クラス全体のルーブリックによる評価は資料5の通りであった。「話し合う」「話す」「聞く」の3項目ともほとんどの児童が肯定的な評価をしているが、全員が納得していたということや根拠を話すこと、相手に伝わるように反応することにおいて、教師の見取りとしては十分であったとはいえない。今後、これらのようなズレを解消していく手だてが必要であると考えている。

どんな散らばり方が一番いいか（守備）ということを考え、みんなが納得するように説得力がある作戦を立てました。  
 チームの士気がとても上がり、いい役割ができたなと思います。

資料4 A児のふりかえり

|                         | 1  | 2   | 3   | 4   |
|-------------------------|----|-----|-----|-----|
| 最適解・合意形成                | 0% | 14% | 37% | 49% |
| 筋道立てて話す。<br>「根拠+考え」で話す。 | 2% | 9%  | 34% | 54% |
| 反応する（相手の話に耳をかたむける）      | 0% | 3%  | 31% | 66% |

資料5 ルーブリックによる評価

コミュニケーションの育成にあたって、全員が意欲的にゲームに参加できるようにすることや、作戦ボードを活用して話し合う目的を明確にしたこと、話す根拠となるものがあることは有効であった。今後はめざす姿やそれぞれの立場の役割というものをより具体化し、その姿を共通理解することで、コミュニケーション力を身に付けさせていきたい。そうすることが、さまざまな教科において汎用的に活用できるコミュニケーション力の育成につながると考える。

### (3) 1学期の実践 徳田典子(音楽科)実践から

#### めざすコミュニケーションの姿

曲の特徴にふさわしい表現について、新たな価値を見出そうとする姿 (Phase3)

体育科「みんなで楽しもう！ティーボール」における中前実践では、児童にチーム内における自分の立場を明確にし、その役に徹するように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。そこで、上記の姿をめざすため、音楽科「アーティストになりきって歌おう～つばさをください～」では、題材を通して、話す・聞く・話し合うの土台作りとして、第一次にできるだけ一人一人のもっている考えや思いを生かすようにすること、第二次に多様な意見を出し合う場を設定するために、グループ活動を取り入れることにした。

本題材では、この楽曲が多くのアーティストによってカバーされている点に着目した。そこで、第一次では、『つばさをください』の曲想にふさわしい歌い方を見つけるために、タブレットを活用して演奏の聴き比べをさせ、その中でイチ推しのアーティストを提示することにした(資料1)。

A児は、前時に実施した様々なアーティスト演奏による聴き比べにおいて、6名のアーティストをあげ、イチ推しアーティストとして二宮愛の演奏を選択した。資料1の4の記述で示されているように、この歌声から情景が広がってくる点や歌い方に表現力があることから、A児の心にささるという理由で取りあげている。

このように、深く思考したことをもとに、この学習の目的である曲想にふさわしい歌い方を見つけるためには、一人一人の児童がじっくりと鑑賞したことは有効に働いた。

そこで第二次では、一人一人の児童がより深層性のあるコミュニケーションを育むために、グループ活動における表現活動を取り入れることにした。このグループ活動では、中前実践において示唆された、児童自身の立場を明確にすることというを生かし、アーティスト、プロデューサー、マネージメントのいずれ

|   |         |
|---|---------|
| 6年「つばさをください」  | 6年 組( ) |
| ＜「つばさをください」って どんな曲なの？＞  |         |
| 1. この曲の歌詞からどのような印象をもちましたか？  |         |
| 「悲しみのない自由な空へ」のところや「この大空につばさを広げ飛んでいきたいよ」というところから、私はぬげだしたいのだととらえました。  |         |
| 2. この曲はどのように歌ったらいいですか。  |         |
| 「つばさがほしい」と何度も書いてあるので、この曲の中の人になりきって、「つばさがほしい」というのが表現できるように歌えたらいいと思います。   |         |
| 3. あなたのイチ推しアーティストは誰ですか。   |         |
| アーティスト名 ( 二宮 愛 )  |         |
| 4. なぜイチ推しなのか、 <u>わけを詳しく書きましょう。</u>  |         |
| この人の歌声から、この曲の歌詞の情景が広がってくる感じがして力強いこえなので、ずっと聞いていたくなります。表現力もあるので、曲想が伝わりやすく聴いて感動するし、心にささるような歌声なので、この人の声を聴いたら、すぐにこれだーとなりました。 |         |

資料1 A児のワークシート

れかを決めて、その立場や役割を活動の中で経験させるという方策をとった。

初めに、第一次で自分が選んだイチ推しのアーティストについての個人的な理由や感想が能動的に表出できるように、意見交換の場を設定した。この意見交換の場では、自分がなぜその演奏をイチ推しアーティストにしたかという理由について、音楽的な根拠に基づいて伝え合った。A児の所属するBグループでは、イチ推しアーティストとして、6名を取りあげた。そこで、より課題意識をもって演奏の仕方を工夫させるために、グループが範唱とするイチ推しアーティストを提示させることにした。Bグループによる話し合いでは、以下のような様子が見られた。Bグループではプロデューサー役のD児の発言をもとに、アーティスト役の児童の4人が二宮愛の歌い方に近づけるように歌い方を試した。ここでは、実際に歌ってみたアーティスト役のA児の発言をもとに、再度、曲想にふさわしい歌い方のアーティストの演奏を見つけるという姿がみられた。その上で、E児の発言による意見をもとに再度視聴し、B児の発言をもとに、アーティストの山本潤子の演奏を範唱にするという合意形成する姿がみられた(資料2)。

B児：今から範唱にするイチ推しアーティストを決めます。多数決だと二宮愛さんになるけどいい？

C児：二宮愛の演奏をもう一度聴きたいな。(それぞれのタブレットで聴く)

D児：声がきれいで表現力もあったよ。でも、こんなにゆっくりと歌える？まねして歌ってみる？

(この後、プロデューサー役が自動オルガンのテンポを遅く設定し、アーティスト役が歌唱した)

A児：何か…歌いにくかったよ。聴くのと実際に歌うのは違っていて、私たちにはこのアーティストの演奏は、あまり参考にならないと思ったな。(この後、他のアーティストの演奏を聴き直した)

E児：ぼくは、山本潤子さんがいいと思うな。発音がいいところや息を吸ったり吐いたりのタイミングもすごく参考になるよ。どう思う？（E児に提示されたアーティストの演奏を聴き直した）

B児：本当に参考になるね。このアーティストをイチ推しのアーティストにしていいい？（皆うなづく）

資料2 範唱とするイチ推しのアーティストを決める話合いの様子(Bグループ)

本時では、Cグループの範唱としたイチ推しアーティストの二宮愛の映像によるサビの部分の表現を全体に提示した。その上で、アーティスト役がサビの強弱を意識した歌唱を披露した。また、鑑賞者となる他のグループには、演奏を鑑賞した感想や表現のアドバイスをワークシートに記述させ、演奏後にその表現についての意見交流を実施した。各グループでは、意見交流の後、演奏表現における最適解を見つけるために、他のグループからのアドバイスを吟味し、表現の問題点や課題を整理した。Cグループでは、アドバイスをもとに演奏表現の課題を見だし、「前半にしっかり声をだす。後半には声をもっとそろえてサビのつながりに気を付けよう！」という次時へのめあてを設定した(資料3)。また、第二次では、自分の立場(アーティスト、プロデューサー、マネージメント)を明確にした表現活動に取り組ませた。プロデューサー役は、アーティスト役の歌唱力が向上するために表現のアドバイスをし、マネージメント役は、常にアーティストの演奏を冷静に聴き、範唱との演奏比較をくりかえした上で、音楽的な要素が身に付いてきたかをアドバイスする立場をとった。



資料3 Cグループの表現及び表現の課題を見いだす姿

また、毎時のふりかえりとしては、この自分の立場(アーティスト、プロデューサー、マネージメント)としての自己評価を行なった。ここでは、ループリックの評価の話し合うの項目について、前時と本時の2時間の変化に着目した。それによると、1学級35名中、28名が前時に3ないし4と評価していたが、本時では17名に減少している(資料4)。

|      |                    |   |   |  |   |
|------|--------------------|---|---|--|---|
| 話し合う | j 多様な考えを出し合う(引き出す) | 1.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。<br><br>(1)⇒3 | 2.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。<br><br>(6)⇒14 | 3.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。<br><br>(11)⇒14 | 4.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。<br><br>(17)⇒3 |
|------|--------------------|---|---|--|---|

資料4 全体による話し合いループリックの評価 (前時)⇒本時

G児(プロデューサー役)の前時と本時の学習コメントは、資料5のように記述している。自己評価は、(4)から3となっている。G児は、プロデューサー役としての自分の立場を自覚し、よりよい表現をめざして意欲的に学んでいるのが伝わる。また、自分の立場として、どの段階にいるのか、自分のグループの表現がどのような段階にあり、次に何を努力しなければならないのかを理解している。このことから、ループリック評価では、何が評価を下げる原因になったのか、何を改善しているといいのかなどを考えるきっかけになっていた。また、前時のようにグループで課題に向かい、互いの立場が明確で信頼性が高まったときは、評

**前時(4)：**今日は表現の仕上げに入りました。私はプロデューサーとして活躍できました。なぜならアーティストにアドバイスし、よりよい歌声になったからです。

**本時 3：**今回はチーフプロデューサーの役は果たせなかったと思う。なぜなら本番で今まで歌い方のアドバイスをしてきたけど声が小さく聴こえづらかったからです。

資料5 G児のふりかえり

価が高いことも明らかになった。

コミュニケーションの育成にあたり、題材を通して、個の考えをしっかりとめさせたことや児童一人一人の立場をより明確にしたことが自分自身の変容を自覚させる上で有効に働いた。さらに、ルーブリックを使った評価に関しては、一貫性のある評価基準であることから、児童だけでなく、教師においても題材のねらいに具体性が増すと感じた。

今後は、これまで見えづらかった学習過程においての問題点をすくい上げることができるように、大いにルーブリック評価を活用し、児童が楽しんで能動的に学べるコミュニケーションの育成の方策を考えたい。

#### (4) 1学期の実践 室野秀幸 (社会科)

##### めざすコミュニケーションの姿

根拠を明確に示しながら、自分の考えを伝える姿 (Phase2)

共通点や相違点を理解しながら聞く姿 (Phase2)

上記の姿をめざすため、社会科「天皇中心の国づくり」では、単元を通して考えや根拠、理由を明確に示しながら、自分の考えを伝えられるように話型を示して学習を進めた。また、共通点や相違点を理解しながら聞くことができるように、選択や判断をさせる中で、ネームプレートを活用して、立場を明確にするようにさせた。

適切な評価をするため、授業のふりかえりでは、エデュキューブを使って自分たちのコミュニケーションの姿を自己評価させた。集計したデータで表れた姿をクラスで確認し合って、自分たちのめざすコミュニケーション姿がどれくらい身に付いているか客観的に判断できるようにした。また、めざすコミュニケーションの姿で児童と教師のズレが生じないように、よい姿を価値づけながら学習を進めた。

本時では、聖武天皇が行ってきた大仏造営に関わった人たちの思いについて考えた。聖武天皇や行基、地方の農民など様々な立場から、どんな思いで大仏造営に携わったのかを考えていった。地方の農民の思いを学級で話し合った場面では、次のような姿が見られた(資料1)。

T : 地方の農民の人たちは、どのような思いで参加したのかな？

A児 : 私は、進んで参加しなかったと思います。教科書の 28 ページに地方の人々のくらしが書かれていますね。当時は、大仏を造る前から、地方の農民は重い税に苦しんでいました。重い税で苦しんでいるのに、さらに大仏造りなんて自分だったら難しいと思います。※1

全体 : あ〜、確かに。租、調、庸の税があったね。

T : このあたりにネームプレートを貼った人たちはどうかな？

B児 : 仕方なく参加した人が多かったと思います。さっき行基がこの大仏造りに協力したと確認しましたね。菩薩と呼ばれる行基が参加したことで、そこで一緒になって参加した人もいたのかなと思います。

T : 真ん中に貼った人たちはどんな考えかな？

C児 : ぼくは、みんなと少し考えが違っていて、参加した人たちは全て進んで参加していたと思います。前までの時間で、聖武天皇は仏の力で国を治めようとしていましたよね。でも、クラスのみんなでの話し合いでは、仏の力を信じていない人がいたのではないかという意見がありました。※2つまり、大仏造りに参加した人は仏教を信じていた人たちばかりで、信じていない人はそもそも参加していなかったと思います。

D児 : なるほど。確かに近くならまだしも、遠い人はわざわざ行かないよね。※3

E児 : これまでの人たちの意見に対して、反論があります。※4ぼくは、地方の人々は進んで参加したと思います。資料集の 48 ページに、大仏造立の詔があって、「少しでも大仏造りを手伝いたいと思うものがあれば協力してもらいたい」という文がありますね。これは、強制ではなく、やりたい人だけが集まるようになっていることがわかります。だから、集まった人は進んで参加したのだと思います。※5

##### 資料1 全体での話し合いの様子

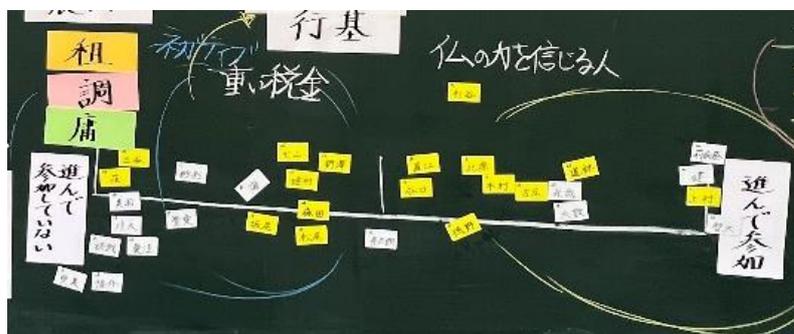
まず、根拠を明確に示しながら、自分の考えを伝える場面について見ていく。※1のA児の発言を含め、他の児童も自分の考えや根拠を明確にしながら、自分の考えを伝えていることがわかる。※2

のC児の発言に注目すると、教科書や資料集を根拠とせず、前時までの既習内容を根拠にしなが  
ら発表する姿が見られた。C児は根拠を明確に示しながら、自分の考えを伝える場面において、既習内  
容を根拠として用いることが最も伝わりやすいと判断したと考えられる。これらの姿から、根拠を明  
確に示しながら、自分の考えを伝えるために、話型を提示することは有効であったと考える（資料  
2）。

次に、共通点や相違点を理解ながら聞く場面について見ていく。※3に注目すると、D児は、自分  
とは立場が違う友達の考えを理解して聞いていることが伺える。さらに、D児は立場の違う友達の考  
えを聞いて、理解するだけではなく、そこから自分が考えたことを付け加えて述べている。ネームプ  
レートの活用は、立場が可視化されるので、D児のように、共通点や相違点を明確にしなが  
ら聞くた  
めの手だてとしても有効であった（資料3）。一方で、※4のE児は、みんなとの立場の違いを明確  
に主張している。しかし、※5の発言を見ると、その前に発表したC児と内容が概ね同じであった。  
このように、ネームプレートを貼ることが目的になってしまう児童の姿も見られ、めざすコミュニケ  
ーションの姿に迫ることができない児童もいた。



資料2 話型の提示



資料3 ネームプレートの活用

児童のルーブリック評価の結果は次のとおりである（資料4）。自分の考えを伝える場面では、グ  
ループ活動や全体での交流でも話型を意識する児童が多く見られたことから、どちらの項目において  
も4段階評価の3や4と達成しているのとらえた児童が多かった。

|                                   |                        |                              |                             |                                    |
|-----------------------------------|------------------------|------------------------------|-----------------------------|------------------------------------|
| G 根拠を明確に示しながら、自分の考えを伝える（根拠、考え、理由） | 1. 発表しようとしなかった<br>(3人) | 2. 考えだけ話すことができた<br>(5人)      | 3. 考え、根拠を意識して話せた<br>(11人)   | 4. 考え、根拠、理由を意識して話せた<br>(16人)       |
| K 共通点や相違点を理解しながら聞く                | 1. 理解しようとしなかった<br>(1人) | 2. 理解しながら聞くことができなかった<br>(2人) | 3. 共通点や相違点を理解して聞いた<br>(15人) | 4. 共通点や相違点を理解して聞き、考えが広がった<br>(17人) |

資料4 ルーブリックによる評価

ふりかえりの自由記述は、先述したD児とE児のものに注目した（資料5と資料6）。D児は、4  
段階評価の4と評価していた。D児は、資料1と資料5から自分と同じ考えでも根拠となる資料や文が異なること  
や、話合いの中で立場の違う友達の意見もしっかりと理解しながら聞いていることがわかる。教師から  
見ても評価のズレは感じられなかった。一方、E児も4段階評価の4と評価していた。しかし、資料1と  
資料6から、発表したことに対して満足してただけで、友達の考えとの共通点や相違点を理解して発表  
したとは言えず、児童の自己評価と教師の見取りにズレが生じた。

グループでは、同じ考え（立場）の人がいたけど、根拠が違ってました。また、全体での話合いでは、Cさんの考えを聞いて、自分とは違うけどそんな考え方も確かにあるかなと思いました。

資料5 D児のふりかえり

根拠を意識して話すことができました。友達とは違う考えを発表できたのでよかったです。

資料6 E児のふりかえり

このように、児童の自己評価と教師の見取りにズレが生じたことから、エデュキューブを使いルーブリック評価を継続して行うことは、児童のめざすコミュニケーションの姿と実態をとらえる上で有

効であったといえる。また、児童にとって客観的に自分の姿を評価できることは、自己の変容に気付くことや、よりよいコミュニケーションへの意欲付けにもつながる。しかし、児童一人一人の自己評価の基準が曖昧になるため、学級全体でめざす姿のイメージをより明確にもつことが必要である。

コミュニケーション力の育成において、根拠を明確に示しながら、自分の考えを伝えるための話型の提示は有効であった。研究授業では、既習内容を根拠として示した児童の姿も見られ、話型を自分なりに活用する姿が見られた。また、ネームプレートを活用することも、共通点や相違点を理解して聞くための手だてとしても効果があった。自分の立場が視覚化することで、聞くことの必要感が生まれ、共通点や相違点を理解するだけでなく、そこから新たな考えへの気付きにつながる児童の姿が見られた。

しかし、ネームプレートの活用では、課題も見られた。それは、ネームプレートを貼ることや貼って自分の考えを一方向的に伝えるだけになり双方向の交流が生まれなかったことである。共通点や相違点を理解して聞くことはもちろん、そんな姿を価値付けながら、学級全体で共通しためざす姿のイメージをもつことも必要である。友達の考えを聞き、自分の考えが変容した児童や自分の考えが広がったり、深まったりした児童の声を意図的に広めていき、友達と交流することのよさや喜びを感じられるようにしたい。

## (5) 学年の成果と課題

### 成果

6年生のめざすコミュニケーションの姿は、話し合いによって最適解を見いだしたり、合意形成したりする姿である。そのために、1学期は、その素地となる「話す」「聞く」「話し合う」ことを意識し、段階を経て取り組みを進めてきた。その結果、1学期当初に比べて学年全体としてのコミュニケーションの姿で高まりが感じられた。具体的には、話し合いでは役割や立場を明確にすることで話し合う目的がズレることなく、話題について深く話し合う姿が見られてきた。また、ルーブリック評価も効果的であった。児童の自己評価を集計したものをクラスで確認することで、めざすコミュニケーションの姿を明らかにすることや、児童のコミュニケーションの意欲付けにつなげることができた。

### 課題

日々の実践で、役割や立場を明確にした授業を展開してコミュニケーション力の育成を図ってきたが、やはり自分の専門教科での指導が中心となってしまうことが課題としてあげられる。そのため、中には自分の役割に徹することなく話し合いが進み、グループごとに意見がまとまらず、拡散したままで話し合いが終わる場面が見受けられた。自分の専門教科に限らず、様々な教科でコミュニケーション力の育成を意識すべきであった。また、話し合いによって最適解を見いだしたり、合意形成したりする姿をめざしているが、最適解を導き出そうとするあまり対立した意見を述べ合うばかりで収束しないこともあった。2学期以降は、最適解を導き出すことはもちろん、話し合いの過程にも目を向けて、コミュニケーションをとることの喜びやよさも伴って実感できるようにしていきたい。