

小学校第3学年における児童のコミュニケーションを促す指導 －学習の転移と学級風土づくりを通して－

木村裕子¹⁾・佐藤浩一²⁾・武井英昭³⁾・田村充²⁾

1) 吾妻教育事務所

2) 群馬大学大学院教育学研究科教職リーダー講座

3) 元・群馬大学大学院教育学研究科教職リーダー講座

Instruction at the 3rd grade of an elementary school to facilitate children's communication: Through the transfer of learning and the classroom climate.

Yuko KIMURA¹⁾, Koichi SATO²⁾, Hideaki TAKEI³⁾, Mitsuru TAMURA²⁾

1) Agatsuma Educational Administration Office, Gunma

2) Program for Leadership in Education, Graduate School of Education, Gunma University

3) Formerly Program for Leadership in Education, Graduate School of Education, Gunma University

キーワード：小学校、コミュニケーション、転移、学級風土

Keywords : Elementary school, Communication, Transfer, Classroom climate

(2017年8月31日受理)

問題と目的

1 児童の姿

国語には「話すこと・聞くこと」という領域があり、国語以外の教科や学級活動などでも、児童が話し合う機会は多い。しかしこうしたコミュニケーションの内実は必ずしも充実したものとなっていない。筆者(第一著者)の実践では次のような状態があった。

例えば授業で話し合いを取り入れた場合、各自が自分の考えをもてないまま、一部の児童の発言に左右されることがあった。また、話題がそれたり、考えを言えない児童を非難してしまったりして、意見がまとまらないままに話し合いが終わることもあった。

朝の会では日直によるスピーチを取り入れてきた。最近経験した出来事などを話題にスピーチをして、2～3名の児童から質問を受けて答えるというスタイルであった。しかし慣れてくるにしたがって話題は少な

くなり、質問する児童は限られ、小さな拍手が起こるだけの味気ないものになってしまった。

また学級活動では、司会や書記を決めて話し合い、何かを決定しなければならない。ここでも、自分の考えを発言できなかつたり、一つ発言できると安心してしまいそれ以上考えることを止めてしまったりする児童の姿があった。司会に指されても「考え中です」と言って、自分から話し合いに参加しようという気持ちが見られない児童もいた。

2 良好なコミュニケーションと目指す児童像

それでは児童がどのようなコミュニケーションができることが望まれるのだろうか。このことを四つの観点から検討する。

村松賢一のコミュニケーション論

村松(2001)はコミュニケーションを、話し手と聞き手が共同で意味を作り出す過程と捉える。話し手と

聞き手は、しばしば役割を交代しながら、この過程に参加する。そこで話し手の意図と聞き手の解釈を擦り合わせつつ、誤解や理解を繰り返しながら、意味を新たに作り出すのである。

Neil Mercerによる探究的な会話

Mercerは、児童・生徒の授業中の会話を分析し、競争的・累積的・探究的の三つに分類した(Mercer & Littleton, 2007; 猿山・佐藤・石川, 2015)。探究的な会話とは、互いの意見を巡って批判的かつ建設的に行われる会話である。どのメンバーの意見も検討され、根拠を問うたりそれに答えるようなやりとりがなされる。また、何かを決めるときには、グループ全体の同意を得る。これを授業や学級活動での話合いに重ねると、他者と自分の考えを比較検討したり、意見をつなぎ合わせたりして、よりよい考えを探る姿になる。

国語科が捉える良好なコミュニケーション

『小学校学習指導要領解説 国語編』によると、第3学年・第4学年の「話すこと・聞くこと」の目標は、「相手や目的に応じ、調べたことなどについて、筋道を立てて話す能力、話の中心に気を付けて聞く能力、進行に沿って話し合う能力を身に付けさせるとともに、工夫をしながら話したり聞いたりしようとする態度を育てる」(p.50)である。この目標を解説する中で、話合いについては、「グループや学級全体の問題解決などに向けて、主体的に話し合い、より一層豊かな相互交流を図る」(p.51)とされている。

学級活動が捉える良好なコミュニケーション

『小学校学習指導要領解説 特別活動編』によると、学級活動では「楽しく豊かな学級生活づくりのために、互いに尊重しよさを認め合えるような人間関係」(p.32)を育てる。そのために、「話し合い活動」や「係活動」などが行われる。中学年の話し合い活動の指導のめやすとして、「協力し合って進め、事前に考えてきたことについて、理由を明確にして分かりやすく話したり、異なる意見にも耳を傾け、公平に判断したりして、楽しい学級生活をつくるために折り合いを付けて集団決定ができるように」(p.52)とされている。

3 目指す児童像と実現のための方針・手立て

筆者のこれまでの実践や上で四つの観点から検討したことから、本研究では「互いの考えを尊重し、良好なコミュニケーションができる児童」を、国語科や学

級活動を通して育てることを目指す。目指す児童像を実現するために、国語科「話すこと・聞くこと」と学級活動を中心に実践を行う。その際に、次の三つを、いずれの実践にも共通の方針として位置づけたい。

学習を生かす

第一に、ある学習を別の学習に生かすという姿勢をもつことである。筆者は今まで、国語科における話合いと学級活動などでの話合いとの相互の関係を意識することが少なかった。そのため児童も、国語で「話す・聞く・話し合う」技能を学んでも、それを他領域や他教科に生かすという意識に乏しかった。

しかし、互いの考えを尊重し、良好なコミュニケーションができる児童を育成するためには、国語科や他教科、学級活動などの話合いの指導がそれぞれ独立しているものであってはならない。ある場面での話合いで気付いたことや学んだことは、他の場面での話合いにも生かされることが望ましい。このように先行する学習が次の学習に生かされることを、心理学では「転移」と呼び、人が適応的に生きていくためには不可欠なものとして捉えている(佐藤, 2013)。本実践でも様々な教科や学級活動をまたいで、学習が転移することを目指したい。そのために例えば、国語で話し方や聞き方のポイントを学んだら、それを掲示したりカードの形で児童に持たせて、意識させるようにする。

話す・聞く・話し合う活動を振り返る

第二に、自分たちの話す・聞く・話し合う活動を振り返り、その良い点や課題をつかんで、よりよいコミュニケーションに向かえるように指導することである。このように自分の思考や言語活動そのものを見つめる力は「メタ認知」(三宮, 2008)と呼ばれる。

ただし、話し合いながら同時に、自分の言葉をモニタリングしたり(例「この話し方で分かりやすいだろうか」)、コントロールしたりする(例「もっと具体的に話そう」)ことは難しい。そこで話し合いの途中や後で振り返る機会を設けることが有効である(上山, 2015)。その際に、「がんばりました」「よくできました」などの感想にとどまることがないように、話し合いのめあてに即した観点を示して、振り返りをさせる。

学級の風土を育てる

国語科での「話す・聞く・話し合う」学習はとすれば、話し手と聞き手、司会と書記などの役割を固定し活動させることが多い。しかし日常の対話では、話

し手と聞き手の役割はしばしば交代し、両者の対話のなかに意味が作られていく(村松, 2001)。

そこで第三に、学習活動だけを強調するのではなく、日頃のコミュニケーションを豊かなものにするのである。ちょっとした会話や相談といった場面でも良好なコミュニケーションができるようにしなければならない。そのために国語や学級活動と並行して、道徳の時間を活用したグループワークや、朝の会で自分の経験を紹介し合う「お話タイム」を計画的に実施する。そして、児童が「安心して対話を交わせる」「話し合うことで学びが深まる」「話し合っただけでよかった」と思える、受容的な学級風土を育てる。こうした風土がなく、例えば児童同士が「あの子、嫌い」と思っていれば、いくら教師が話し合い活動を組んでも、良好なコミュニケーションは生まれまいだろう(村田, 2017)。

4 本実践の目的と仮説

本実践では、小学校第3学年において、互いの考えを尊重し、良好なコミュニケーションができる児童を育成することを目的とする。そのために以下の手立てを講じる。①国語科だけでなく学級活動などでも話し合う機会を増やす、②話す・聞く・話し合う活動をめあてに即して振り返る、③ある場面で学んだことを他の場面で生かせるように話す・聞く・話し合うポイントを掲示やカードの形で明示する、④道徳や朝の会を活用し学級の風土を育てる。

こうした手立てを講じた実践を行うことにより、以下の成果が得られるであろう。①児童が話し合いにおいて大切なことを知識として身につける。②児童が積極的に話し合いに関わり、話す・聞く・話し合う力が育つ。③児童が互いを受容する学級風土が形成される。

実践

1 学級の様子と実践の計画

学級の様子

実践は平成28年度に、第一著者の勤務校の第3学年(33名)で行った。この学年は27年度は2学級であったが、28年度に単学級になり、学級の児童数が急増した。4月は、休み時間には自分の気の合う仲間と少人数で遊んでいることが多かった。授業では比較的静かに話が聞けるものの、教師からの問いかけに対しては

黙ってしまうことが多かった。5～6月頃になると、一人ひとりが少し自分を出せるようになってきたが、毎日のように些細なことでもけんかが起きるようになった。児童同士の関わりは弱く、相談して物事を進めたり分からないことを聞き合っただけで解決したりすることは少なかった。

実践の計画

実践は4名の著者が協議をして計画をした。第一著者は学級担任として授業を担当した。第二著者と第四著者は4月～11月にかけて、それぞれが20回程度授業を参観し、児童の様子を観察したメモを作成するとともに、次の実践に向けた指導を行った。

表1に5月～12月の実践の概要を示す。国語科では、5月に「よい聞き手になろう」、10月に「つたえよう、楽しい学校生活」(いずれも「話す・聞く」の単元)で、「話すこと・聞くこと」を学習した。教科書は光村図書『国語 三上 わかば』(平成26年検定済)である。学級活動では、学級会を「わかば会議」と名付け、11月までに5回行った。道徳の時間には4回のグループワークを実施した。朝の会を利用した「お話タイム」は、毎月1～2回のペースで続けた。

図1には、国語で学んだ話し方・聞き方・話し合い方をどう生かすかという点について、実践の関連を示す。5月の国語「よい聞き手になろう」で上手な話し方・聞き方を学んだ。この学習は10月の国語「つたえよう、楽しい学校生活」だけでなく、6月のわかば会議や、お話タイムにも生かせるように指導した。また10月の国語「つたえよう、楽しい学校生活」では話し方・聞き方に加えて話し合い方を学んだ。これは11月のわかば会議に生かせるよう指導した。

以下では、国語と学級活動の4つの実践を時系列に沿って記述する。また半年間を通して続けた道徳のグループワークと朝の会でのお話タイムについて記述する。学級内のトラブル対応を通して、話し方や聞き方を学んだ事例も紹介する。なお児童の様子は撮影や録音したものではなく、著者たちの観察メモに基づく記述である。

2 国語「よい聞き手になろう」

計画

この単元の目標は、「話の中心に気をつけて聞き、質問をしたり感想を述べたりできること」である。教

科書では、グループで友だちの話聞き合い、質問や感想を言うという課題が設定され、①よい聞き手について考える、②友だちに知らせたいことを考える、③話の組み立てを考える、④友だちの話聞き合い質問や感想を伝える、⑤グループでのやりとりを振り返る、という流れが示されている。本実践も、この流れを踏まえて5時間で実施した。

1 時間目

聞くことについて学ぶために1時間目に、図形伝達ゲームを行った。これは話し手が手元にある図形の形を口頭で説明し、それをもとに聞き手が図形を描くと

いうゲームである。1回目は話し手が図形の説明をし、聞き手は質問したりせず黙って図形を描いた。2回目は別の図形を用いて、役割も交代した。聞き手は分からないときは聞き返してよいことにした。このゲームを通して児童が気付いたことをもとに、次のコツをまとめた。

〈よい聞き手になるために〉

- ・分からないときには、しつもんをする。
- ・話を聞くときには、相手の言いたいことを落とさずに聞く。

表1 実践の概要

	国語	学活「わかば会議」	道徳の時間でのグループワーク	朝の会のお話タイム
5月	「よい聞き手になろう」(話す・聞く)	第1回わかば会議 「あいさつについての学級の取り組みを考えよう」	すてきなあなた1	グループになって、互いに休日の日記を発表し、質問や感想を言い合う。 毎月、1～2回のペースで実施する。
		第2回わかば会議 「雨の日の過ごし方考えよう」		
6月		第3回わかば会議 「七夕集会にむけて、ねがい事決めよう」	友達ともっとなかよくなるよう	
7月			上手な注意のしかた	
9月		第4回わかば会議 「運動会のスローガンを考えよう」	すてきなあなた2	
10月	「つたえよう、楽しい学校生活」(話す・聞く)			
11月	「つたえよう、楽しい学校生活」発表会	第5回わかば会議 「お楽しみ会をしよう」		
12月		「お楽しみ会」の実践		

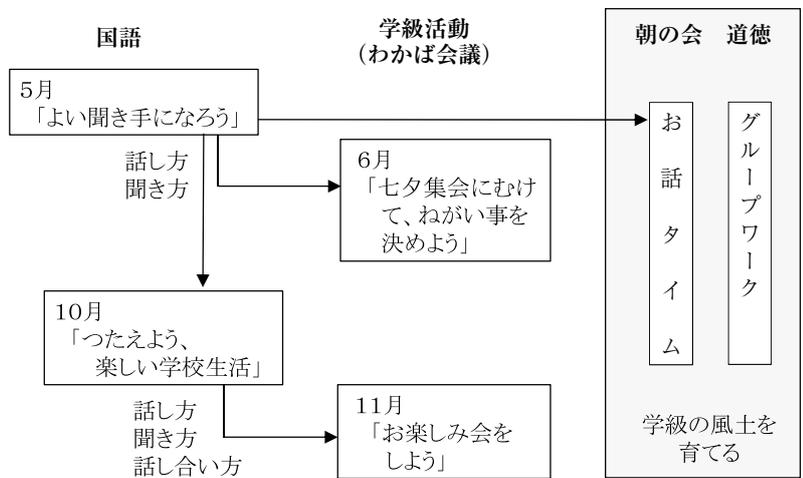


図1 実践間の関連

2～4時間目

2～4時間目に児童は自分が経験したことについて「私のニュース」を書いた。途中、ペアで原稿を読み合っ
て質問したり、それを参考に原稿を直す活動も取り入
れた。

4時間目には教科書のコラム「きちんとつたえるた
めに」を読み、普段の生活でも話がよく伝わらないこ
とがあることを知り、「よい話し手」について考えた。
そのうえで、あらためて1時間目の図形伝達ゲームを
振り返り、話し手が気をつけることとして、次のコツ
を児童の言葉から引き出した。

〈よい話し手になるために〉
・相手の方を見ながら話す。
・相手が聞き取りやすい声の大きさや速さで話
す。

1時間目と4時間目に引き出したコツは教室に掲示
すると共に、A5サイズ用紙に印刷して児童一人ひ
とりに配り、ファイリングしていった（附録参照）。

5時間目

5時間目は3～4人のグループで「お話し会」を開い
た。最初に、1時間目と4時間目に学んだ「聞くコツ」
「話すコツ」を大切なこととして伝えた。どのグルー
プでも全員が何らかの質問をしたり感想を言えたりし
て、笑い声や拍手が起き、和やかに会が進んだ。

おとなしくて普段はあまり話をしない女子(Bさん)
のいたグループでも、次のような会話ができていた。
話し手であるC君が、お父さんとバッティングセン
ターに行き、お父さんがホームランを打ったという
ニュースを聞いて、

A「私のお父さんも、バッティングセンターでホ
ームランを打ったことがあるので、すごいな
あと思いました。
C「はい」
B「よかったですね」
C「はい」
D「ほかに、どんなゲームをしたのですか？」
C「エアホッケーをしました」
D「エアホッケー？」
(教師が介入して「エアホッケーがどんなも
のか質問してもいいんだよ」と伝えると)

D「エアホッケーって何ですか？」
C「こう、空気が下から出ていて（身振り手振り
で）平べったい丸い板が浮いているから、こ
うやってたたいてゴールにいれるんだ」
A「そうそう、こんな感じ」
D「ああ、見たことある」
B「また行きたいですか？」
C「はい。行きたいです」

「聞き手」の3人が「話し手」であるC君のニュース
をよく聞いていることが分かる。おとなしかったBさ
さんも、「よかったですね」という感想や「また行きた
いですか？」などの質問を言っていた。

お話し会の後に、自分たちの活動を振り返った。児童
の実態と授業のめあてにそった振り返りの観点とし
て、「話し手の一番言いたいことがわかった」「せつめ
いを聞いてしつもんやかんそうを言うことができた」
を設定し3段階で評定させた。また、「聞くときに気
をつけたこと」「話すときに気をつけたこと」「友だち
の聞き方や質問や感想で良かったこと」を自由記述で
書かせた。

3 第3回わかば会議「七夕集会にむけて、ねがい事
を決めよう」

学級の様子

7月7日に開催される七夕集会では、各学級が「ク
ラスの願い事」を発表することになっていた。そこで
6月29日のわかば会議で、クラスの願い事と、それを
達成するために取り組めることを、話し合っ
て決めることとした。この時期は毎日のように児童同士のトラ
ブルが起き、事前のアンケートでも学級の「直したい
ところ」として、33名中29名が「けんかが多い」とし
ていた。

国語での学びを生かす

国語「よい聞き手になろう」で引き出したコツを生
かすために、わかば会議での話し合いのめあてとして、
「相手の方を見ながら話す」「わからなかったら質問す
る」を児童に示した。さらに願い事を決める必要があ
ることから、「友だちの意見と自分の意見を比べなが
ら聞く」もめあてとして示した。

会議の様子

児童はあらかじめワークシートに、願い事とその理

由、取り組めることとその理由を書いていた。それをもとに、話し合いは35分間ほど続いた。途中から理由をつけて発表する児童が出てくると、多くの児童が理由をあげて意見を言うようになった。あらかじめ書いていなかった新しい意見を考え、理由をつけて発表する児童もいた。願い事は6月当時の実態を反映して、「けんかをしない、なかのよいクラスになりますように」に決定した。

続けて、願い事を達成するために取り組めることを話し合った。「けんかをしたら、あやまる」という意見が多かったが、ある児童が「注意ができるようになればいい」と発言すると、話し合いの流れはそちらに傾き始めた。しかし、これまでも注意をしてけんかになったことがあったことを教師が指摘し、「注意するのは大事なことだけれど、相手のことを考えて、優しい気持ちで注意をしていこう」と呼びかけた。最終的には、「けんかのないクラスになるために、みんなで相手のことを考えながら注意をしていこう」となった。

会議の途中で司会役が戸惑ったときには、教師から「他の意見の人も聞いて」「はい、どんどん当てて」など進行に関する指示を出した。また児童の発言に対して、「理由を言えるといいね」「一人だけの意見でも、ちゃんと言えるのは素晴らしい」と価値づけるコメントを返した。

話し合い後の振り返りには、「これから、優しい言葉で話したい」「けんかをしないで、注意をこわがらずにやりたい」などが書かれていた。また、「みんなで話し合いができてよかったです」と、みんなで決められたこと自体をうれしいと感じた児童もいた。

めあての一つ、「相手の方を見ながら話す」は、多くの児童がよくできていた。司会の方を向いたり、教師の方を向いたり様々だったが、相手に伝えようという気持ちがうかがわれた。それに比べると、「分からなかったら質問する」はあまりできなかった。質問をしたくなるような意見を出す児童がいなかったこと、多様な意見が出るような議題ではなかったことが、理由として考えられる。「友だちの意見と自分の意見とを比べながら聞く」ことができた児童もいた。話し合いの途中で、ワークシートに言葉を書き込んだり、意見を付け足した児童がいたことからもうかがえる。例えばA児は、ワークシートの「ねがいごとをたっせいするためにみんながとりくめること」の欄に、事前に

は何も書いていなかったが、B児が「ぶつかったら、ごめんねと言う」と発表すると、「ゆずりあいをする」「強く言わない」と書き込んでいた。発言には至らなかったものの、友だちの考えを聞き、自分の意見を変えたり、付け足したりすることができたと思われる。

4 国語「つたえよう、楽しい学校生活」

計画

この単元の目標は、「互いの考えの共通点や相違点を整理し、司会や提案などの役割を果たしながら、話し合うことができる」である。教科書では学習発表会で家の人に学校生活を説明するという課題が設定され、①相手と目的をたしかめ話題を決める、②グループごとにどのように説明するか話し合う、③発表メモを作り練習する、④発表会を開く、⑤話し合いや練習での相談の仕方を振り返る、という流れが示されている。これに即して12時間の実践を計画した。

1～2時間目

あらかじめ保護者に実施したアンケートをもとに、音楽集会、休み時間、給食など8つのテーマを設定し、それぞれのテーマを担当するグループを編成した。児童の希望が偏り苦慮したが、当初の希望とは違うテーマに自主的に移る児童が何人もおり、各テーマ3～5人のグループが編成された。2時間目には児童は個人で、何を家の人に説明するかノートに書いた。

3～4時間目

教科書に掲載されている話し合いの様子をCDで聞いて、司会者が気をつけること、司会以外のメンバーが気をつけることを考えた。児童からの意見をもとに、以下のコツを引き出した。

〈司会者〉

- ・何について話し合うかを言う。
- ・話し合う手順をたしかめる。
- ・発言する人を指名する。
- ・発言する人の順番を決める。
- ・ところどころで、それまで出た意見を整理する。
- ・もち時間などの約束を思い出して伝える。

〈司会以外〉

- ・司会に指名されてから話す。

- ・自分の考えを先に言って、次に理由を言う。
- ・友だちの意見と同じところやちがうところをはっきりさせて、意見を言う。

5 時間目

5時間目はグループごとに、司会者と書記という役割を立てて、家の人にどんな内容を、どういう順番で説明するか、話し合った。

教師は前時までに引き出した「司会のコツ」と「参加者のコツ」をカードにして、グループごとに配布した（附録参照）。また5月に「よい聞き手になろう」で学んだコツを生かすために、既習事項を模造紙に書いて掲示したり、コツカードのファイルを児童一人ひとりに持たせたりした。

「音楽集会」のグループを例に話し合いの様子を示そう。児童は既にノートに書いてある意見を出して話し合い、何を歌うか、場所（どこでやるのか）、並び方はあるのか、ピアノはだれがひいているのかを付箋に書いていった。意見が出尽くすと児童は、何を歌うかについて、どう説明するか話し合い始めた。

- A 「お家の人は、音楽集会でどんな曲を歌っているか知らないよね」
- B 「そうだよ。どうする？」
- C 「最近『ジャンプ』歌っていますって言えば？」
- A 「あっ、いいね。でも、ずっと同じじゃないよ」
- B 「校歌はいつも歌っているよ」
- C 「じゃあ、音楽集会の曲は、校歌の後は毎回変わりますって言えばどう？」
- D 「そうだね。それから10月の歌は『ジャンプ』ですって言えば？」

児童の話し合いは非常に活発で、コツカードを参照するグループはほとんどなかった。ただし話し合いが行き詰まったグループもあったので、途中で一旦止めて、順調に進行しているグループの話し合いの様子を教師から説明したり、「家の人にわかりやすく伝える」という目的を再度確認したりした。そうすることによって、再び話し合いが進み始めた。

最後に自分たちの話し合いを振り返った。司会は「司会メモを見ながら話し合いを進めたり意見をまとめたりすることができる」、書記は「グループで出された意

見を大きな付せんにわかりやすく書くことができる」、参加者は「自分からすすんで話し合いにさんかし意見を出せる」という、それぞれの立場のめあてに即して、よくできたことや次にはがんばりたいことを書いた。また、メンバーの中でがんばっていた人や、話し合いの仕方が「いいな」と思った人をあげて、その理由も書かせた。

6～11時間目

児童はグループごとに、説明の内容と順番を整理し、発表の練習を行った。練習でも互いに「真っ直ぐに前を向いていて、いいね」「『まず』とか『次に』とか、順序を表す言葉を使うと分かりやすいね」など良いところを認め合う様子が見られた。さらに「もっと相手の目を見た方がいいよ」「実際にやってみたらいいんじゃないかな」などのアイデアが出された。

そして参観日（11時間目）には、どのグループも実演を含めてわかりやすくユニークな説明を行い、保護者から大きな拍手を頂いた。児童は、「声の大きさ」「速さ」「聞いている人の方を見ていたか」「わかりやすくするためにどんな工夫をしていたか」という観点で、各グループの発表を評価し、自分たちの発表についても同様に振り返った。

5 第5回わかば会議「お楽しみ会をしよう」

学級の様子

11月頃の学級は落ちついた雰囲気になってきた。トラブルが起きたときにも、教師が話を聞けば、互いに「ごめんね」「私もごめんね」と言えるようになった。遠足や校外学習などの行事を経て、たくさんの友だちと小グループを作って行動することも増え、児童同士の関わりが増えた。

筆者の今までの経験では、お楽しみ会のような集会活動が題材になると、意見の衝突が起きた。自分が遊びたいものを主張する児童と、学級全体のことを考え我慢する児童とが出てくるのである。友だちを責めずに話し合いができるのか、この半年間の成長を確かめたい気持ちもあり、お楽しみ会を題材にした。

国語での学びを生かす

国語「つたえよう、楽しい学校生活」で学んだ「司会以外話し合いのコツ」を生かすため、「自分の考えを言ってから理由を言う」「友だちの意見と同じところやちがうところをはっきりさせて（賛成・反対・付

け足し)意見を言う」を話し合いのめあてとした。また、1学期に多くの児童ができなかった「友だちの意見と自分の意見を比べながら聞く」も、めあてに加えた。
会議の様子

事前のアンケートに基づき、フルーツバスケット、たからさがし、カラオケ、ドッジボール、しっぽとりの5つを、お楽しみ会の候補とした。児童はこれら5つの中からどれをしたいかとその理由をワークシートに書き、本時を迎えた。

「しっぽとりがいいと思います。理由は、みんなが楽しく遊べると思うからです」「フルーツバスケットがいいと思います。理由は、ルールが簡単だからです」といった意見が続いた。20名以上から意見が出たところで、女兒(Aさん)が「質問があります」と言い出した。以下にその後の話し合いの流れを記す。

- A「カラオケがいいと言った人に質問があります。カラオケは一人で歌うんですか？」
B「一人でもグループでもいいと思います」
C「はい。私も質問です。一人で歌えない人がいたら、どうするんですか？」
B「チームで歌います」
C「私は、カラオケに反対です。理由は、はずかしい人もいると思うからです」

この意見が出たことで、ドッジボールやしっぽとりについても、「ドッジボールは、負けると人のせいにする人がいるから反対です」「しっぽとりは、うるさくなってしまって他のクラスに迷惑をかけるから反対です」等の反対意見が出された。最終的には、反対意見がなかった「フルーツバスケット」と「たからさがし」に決定した。

振り返りでは、友だちの発言について、「わかりやすく意見を言っていました」「反対の意見を言っていた人がいてすごいなと思った」「反対の意見が出ても、きちんと反論していてすごかった」などの記述が見られた。国語の「つたえよう、楽しい学校生活」で学習したことを意識しながら話し合い、友だちの発言の中にそのよさを見つけられたことが分かる。また「自分がやりたかったドッジボールには決まらなかったけれど、たからさがしやフルーツバスケットも楽しそう

なのでよかったです」という振り返りもあり、児童の成長を感じとることができた。

なお会議中での話し合いの様子は、1学期と比べて大きな変化が見られたので、次の検証で取り上げる。

6 道徳のグループワーク

良好なコミュニケーションができる学級の風土をつくるために、國分・清水(2007)を参考に、年度当初から計画的に道徳の時間にグループワークを取り入れた(表1)。5月と9月には「すてきなあなた」と題して、グループの友だち4人の良いところをカードに書いて渡し、友だちや自分自身の良いところに気付いた。6月には「友だちともっとなかよくなろう」と題して、ゲームを行った。児童が「私は3年生になって初めて自転車に乗れました。○か×か」のように、自分のことについてクイズを出した。他の児童は4人グループで答えを考えて一つに決めた。遊び仲間が固定化しつつある時期だったが、友だちの意外な面を知り、グループの仲間との一体感を感じることができた。

7月に行った「上手な注意のしかた」は、児童が自分たちのコミュニケーションを振り返り、それに基づいて今後のことを考えるという意味で、重要な時間になった。掃除中にさぼっている子を注意したらけんかになったというトラブルを例に、「この学級だったらどうかな?」と投げかけると、「すぐけんかになる」「なにやってるん、と強く言う」等々、活発な意見が出された。そこで児童の意見を黒板に書き出し、全員で大声で読みあげた。児童にとっては、自分たちの実態を少し冷静に捉える機会になったと思われる。その後、「けんかにならないようにするには、どうしたらいいかな?」と質問をすると、「やさしく言う」「今はそうじをやる時間だよと伝える」「いっしょにそうじをやるうと言う」等の答えが返ってきた。

この活動を通じて児童は、自分たちの日頃のコミュニケーションを振り返り、正しい行いでも言い方がよくないと、相手の心に届かないばかりか反発を引き起こし、けんかになるということを学んだ。これ以降児童は、相手が嫌にならないよう、優しい言葉で注意をするように気をつけるようになった。

7 朝の会のお話タイム

道徳と同じく学級の風土を育てるために、朝の会の

5～6分間を使い、グループになって、週末の日記を
発表し合う「お話タイム」を設け、5月から月1～2
回のペースで継続して実施した。1学期と2学期では
話し方・聞き方の様子に大きな変化が見られたので、
次の検証で取り上げる。

8 トラブルへの対応

鹿嶋 (2015) によると、トラブルを通して子どもが
成長したという経験を持つ教師は、当事者の話を聞く
—学級に伝える—自分だったらどうするか考えてもら
う—どういう学級にしていきたいか話し合い自己決定
する、という対応をしているという。筆者の実践でも、
こうした対応をとることがあった。

5月下旬、2校時が終わった後、女兒Aが涙を浮か
べて来た。2校時が終わるとき、隣の男児Bが「鉛筆
がない」と言ったので、Aは「じゃあ(机の)引き出
しにあるんじゃない?さがしてみなよ」と言った。し
かしBが返事をしなかったので、Aが「ほら」と引き
出しを開けようとしたら、勝手に引き出しを見られた
くなかったBが、「やめろ」と言って急に閉め、Aの
指が挟まれたということであった。

そこで3時間目に学級全員にこのことを伝え、「ど
うすれば指を挟まずに済んだかな?」と問うた。「A
さんは『さがしてごらん』と言って、B君にまかせれ
ばよかった」「Aさんは『開けてもいい?』と確認す
ればよかった」という意見が児童から出た。「B君は
どうすればよかった?」と問うと、「『僕が自分で探す
からいいよ』と言えばよかった」という意見が出た。
そこで教師から、「ありがとう。でも、僕が探すから
いいよ」と、相手の気持ちを受け止めることが大事だ
と話した。

このように、トラブルを通して話し方・聞き方を考
えさせた。特に1学期には、こうした取り組みが多かつ
た。これは一種の機会利用型ソーシャルスキル・トレ
ーニング (多賀谷・佐々木, 2008) とも言える。

検証

児童の「話す・聞く・話し合う」力やコミュニケー
ションの様子がどう変容したかを、以下の三つの観点
で検証した。第一に、「話す・聞く」の単元テストと
教研式学力テストから、話すこと・聞くことについて

の知識の定着を検証した。第二に、お話タイムとわか
ば会議でのコミュニケーションの様子を観察し変化を
検証した。第三に、5月と11月にhyper-QUを実施し、
学級風土の変化を検証した。なお、本学級の児童36名
のうち特別支援学級在籍の3名は分析から除く。

1 知識の定着

単元テスト

5月に学習した「よい聞き手になろう」の単元テス
トを7月1日に、10～11月に学習した「つたえよう、
楽しい学校生活」の単元テストを11月16日に実施した。
テストはいずれも光文書院の製作で、教科書に掲載さ
れているものとは異なる材料を用いている。相手の話
の中心を聞く、クラスのみんなに経験を話すときの話
し方を考える、話題・意見・理由を聞き取る、司会の
役割を考える、といった内容になっている。

結果を図2に示す。いずれのテストでもA基準 (80
点以上) に達した児童が多く、11月のテストでは、全
員がA基準に達していた。それぞれのテストの全国平
均点と比較しても、「よい聞き手になろう」は全国平
均レベル (全国平均85、学級平均85.2、SD = 11.6)、「つ
たえよう、楽しい学校生活」は全国平均を上回ってい
た (全国平均84、学級平均93.3、SD = 6.2)。

教研式学力テスト

4月と11月に同一の教研式学力テストを実施した。
相手の話の中心をとらえる、適切な質問をする、道順
を説明する、話合いの様子を捉える、といった内容に
なっている。15点満点の採点で、4月は平均11.8 (SD
= 1.9)、11月は平均13.4 (SD = 1.2) であった。4月
に比べて11月の点数は有意に上昇していた ($t(31) =$
4.93, $p < .01$)。

単元テストと学力テストの結果から、児童は話すこ

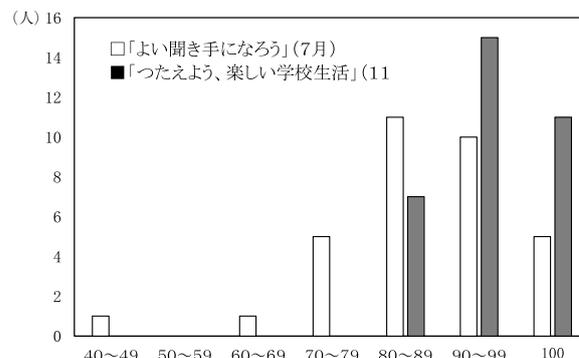


図2 単元テストの結果

と・聞くこと・話し合うことについての知識が定着したことが分かる。次に実際の学級の様子を検証する。

2 お話タイムやわかば会議での変化

お話タイム

1学期は日記を読みながら、書いてあるとおりにきちんと読みあげる話し手と、「よかったね」「すごいね」などの短い感想を言う聞き手に分かれていた。ところが、2学期後半になると、日記の内容を短く伝えたり、見ないで話したりする児童が増えてきた。そして、その後に質問をしたり答えたりする時間が長くなってきた。1学期は、「先生、もう終わりました」とグループの全員が読み終わるまでの時間が早かったが、2学期は、「もう一周いっていいですか?」というグループが出てきたり、担任が「次の人の番ですよ」と声をかけるまで話題が盛り上がりやすくなった。1学期は国語の「よい聞き手になろう」で学んだコツを意識するように教師から働きかけたが、2学期にはそうした働きかけは不要になっていた。「自分のことを話すのが好きですか?」と聞くと、1学期よりも多くの児童が「好き」と答えた。

わかば会議

1学期と2学期のわかば会議を比較してみると、2学期には次の点で成長がうかがわれた。まず、1学期は大同小異の意見が多かったが、2学期は色々な意見が出てきた。また、質問をしたり質問に答えたりできるようになった。これまでなら、自分の意見に対して「反対です」と言われると、落ち込んで拗ねたり、怒ったり、泣き出したりする子もいたのだが、そういうことはなかった。さらに、「私は、〇〇がよいと思います。理由は、～だからです」のように自分の考えを言うてから理由を話すことや、「私は、△△さんの意見に賛成です」のように自分の立場をはっきりさせることなど、これまでの国語や学級活動で学習したコツを使って表現できるようになった。Mercerの理論にある「探究的な会話」が出来るようになってきたと考えられる。

3 学級風土

hyper-QUは河村茂雄が開発したアンケートであり、学級満足尺度、学校生活意欲尺度、ソーシャルスキル尺度の三つの尺度から構成されている(河村, 2006)。

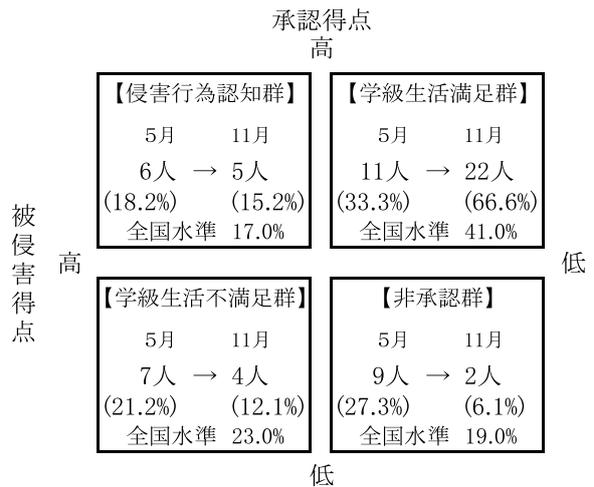


図3 Hyper-QUより学級満足度尺度の結果

内容的に本実践の検証に最も適している学級満足度尺度を取り上げる。この尺度では、児童の行動が友だちや教師から認められている程度を示す承認得点と、仲間はずれにされたりする程度を示す被侵害得点が算出される。そしてこれらの得点の組み合わせにより、学級内に居場所がある学級生活満足群、トラブルの被害や不安がある学級生活不満足群、悪ふざけやトラブルがある侵害行為認知群、学級内で認められていない非承認群に分類される。

5月と11月の結果と全国水準を合わせて図3に示す。5月に比べて11月には、学級生活満足群の人数が大きく増え、全国水準と比較しても多いことが分かる。これは5月からの半年間で、児童同士の関係が良好になり、承認得点が有意に上昇し($t(32) = 3.67, p < .01$)、逆に被侵害得点が有意に下降した($t(32) = 2.83, p < .01$) ことによる。

この変化は児童自身の実感とも合致する。10月に「学級のよくなってきたところは何か」を書かせたところ、「けんかをしなくなった」という回答が一番多く、「友だちが増えた」「先生の話聞けるようになった」「注意ができるようになった」という意見も多かった。

総合考察

本実践を行った学級は、前年度までの2学級から単学級になった。人数がほぼ2倍になり、学級としての

まとまりに欠け、児童は小さな集団の中でしか自分を表現できなかった。4月から国語で話し方・聞き方・話し合い方を学び、それを様々な場面でのコミュニケーションに生かそうとしてきた。合わせて、道徳のグループワークや、朝の会のお話タイムを通して、安心して対話を交わすことができる学級の風土を作ろうとしてきた。

「検証」に示したように、こうした取り組みを通して、①児童は話す・聞く・話し合う際に大切なことを知識として身につけ、②積極的また探究的に話す・聞く・話し合う力を身につけ、③受容的な学級風土が育まれた。②については観察に基づくもので客観性に欠ける点もあるが、複数の観察者による観察であること、③の数量的なデータと整合する内容であることから、一定の信頼性と妥当性を有すると考える。

関根（2013）は「子どもの人間関係づくりの力をどこでつけていくのか」と問いかけ、「学力づくりは授業で、人間関係づくりは特活や道徳で」という発想に疑問を投げかけている。本実践も、教科と学活・道徳の両面から、良好なコミュニケーションができる児童を育てたものと意味づけられる。

しかし不十分だった点もある。以下で、本実践の課題を検討する。

1 振り返りから学ぶ

実践では、教科書の教材文や図形伝達ゲームから、話すコツ・聞くコツ・話し合うコツ（司会者・司会以外）を引き出し、意識させた。しかしそれだけでなく、児童自身による振り返りの中にも、その後に生かせる大切な内容がたくさんあった。

例えば第5回わかば会議で「反対の意見を言っていた人がいてすごいなと思った」「反対の意見が出て、きちんと反ろんしてすごかった」と振り返った児童がいた。ここから、その話し合いがNeil Mercerの言う「探究的な会話」になっていたと推測される。「反論すること、反論に応えること」は、探究的な会話を成立させるルールの一つである（猿山ら, 2015）。日本でMercerの理論に依拠して実践を行った事例はいくつかあるが（猿山ら, 2015; 比留間・伊藤, 2007）、「反論すること、反論に応えること」の大切さに中学年児童が気付いたという例は見当たらない。児童がこれをコツとして意識できれば、相当に充実した話し合いが期

待できる。

藤井・佐藤・武井（2015）は中学3年生の国語の授業に話し合い活動を取り入れ、自分たちの話し合いを振り返る中で、生徒が次第に話し合いのコツ（例「理由をつける」）に気付き、それが学級に定着したことを報告している。同様に、児童が自分自身の経験から気付いたことは、他者から教えられたコツ以上に、その後の話し合いに生かされるだろう。

ただし、児童自身が言葉にしてはいるものの、実は教師の側から方向づけた振り返りもある。教師が「聞く人の方を見よう」「理由を言おう」と強調し、児童も「聞く人の方を向いて話せた」「理由を言えるように次はがんばる」と振り返るようなケースである。このように方向づけられた振り返りであっても、言葉にすることで自分のコミュニケーションを確認し、その後の行動に生かされることもあり得る。しかしできれば、「相手を見ながら話したら、相手もこちらを向いてくれてうれしかった」「理由をつけたら、納得してもらえた」など、児童自身の実感を伴う振り返りや、そういう振り返りにつながる活動が望ましい。

2 コツカードと型の指導

実践では、話すコツ、聞くコツ、話し合うコツを教室内に掲示したり、カードのかたちで児童に持たせたりした（附録参照）。柴田・佐藤・武井（2017）は5年生児童に、説明文読解のコツをカードにして持たせて繰り返し参照させることで、読解力が高まったことを報告している。本実践のカードも、このことにヒントを得たものであった。

コミュニケーションを促すために話型を掲示することは多いし、カードにして持たせる実践も行われている（例：岩瀬・ちょん, 2013）。筆者のカードにもコツと一緒に話し方の例（話型）を示しておいた。またカードや掲示物にしなくとも、教師から「『うん、うん』とうなずきながら聞こうね」「『よかったね』って言おうね」などと見本を示すこともあった。

しかし「つたえよう、楽しい学校生活」5時間目の話し合いでは、カードを参照しているグループはほとんどなかった。にもかかわらず、本文で紹介したような内容のある話し合いが展開したのである。これは「うちの人に伝える」という目的を児童が意識し、そこに向かって、司会者も司会以外も考えを出し合うことに集

中したためである。こうした場合、カードを参照する余裕もなければ、その必要もなかったのである。

ある程度の型は必要ではあるが、型にはめた丁寧な言葉遣いは、児童の口から出た途端にぎこちなく響き、話し合いたいという気持ちまで削いでしまうことがある。実は「つたえよう、学校生活」5時間目の話し合いの前に、筆者自身もそのことを考え、教科書通りの話し方でなくてもよい、普段通りの話し方でよい、と指示をした。しかし児童の手元にはそういう話型が書かれたカードを配布していたわけで、矛盾するメッセージを児童に伝えていたことになる。

型を教えながらも、型にはめすぎない指導が大事である。コミュニケーションが共同で意味を作り出す過程(村松, 2001)であるなら、その過程で型やカードがどういう機能を果たすのか、あるいはかえってマイナスに働くこともあるのか、今後も吟味したい。

3 学級の風土

12月時点での学級の実態を見ると、毎日がけんかもなく穏やかに過ごしているわけではない。児童は日々、些細なことで言い合いをし、時には教師に不満を訴えてくる。その都度お互いの気持ちを伝え合い、仲直りをしているのが実情である。

自分のことを話したくなる学級、相手に受け入れてもらえるという安心感のある学級、温かで居心地の良い学級を目指していくことは今後も変わらない。しかしトラブルをゼロにするというのは、非現実的な目標である。村松(2001)のコミュニケーション論に即するならば、誤解を生じないきちんとした話し方を指導するのではなく、「誤解と理解を繰り返しながら納得を成立させていくこと」(p.38)が大切なのである。学級というものは、問題があるからこそ、そこから学び、高めていけるものだろう。問題が起きた原因を理解することや、次に同じような問題が起きたときにどのような行動をとればよいのかを考えることが必要である。それらを繰り返しながら、温かさと同時にレジリエンス(柔軟性、弾力性)を備えた学級を育てたい。

おわりに

1年間にわたる実践を通し、筆者自身が学んだことが二つある。一つ目は、話したい・聞きたいと心から思える学級の風土が必要不可欠だということだ。それ

を抜きにして授業でペア活動やグループ活動を取り入れても、コミュニケーションや、コミュニケーションを通した学びは生まれない。

二つ目は、一つの学びを他の場面につなげて生かす(転移)ということの大切さである。教師の側にそういう発想がなければ、当然、授業も一つ一つが個々別々のものになってしまう。その結果、児童も少し場面が変わると既習事項を生かせないという状態になってしまう。児童が汎用的な力をつけるためにも、教師の側の意識が不可欠である。

本論文は第一著者による平成28年度群馬大学専門職学位課程課題研究報告書『互いの考えを尊重し良好なコミュニケーションができる児童の育成—小学校第3学年において自分たちの対話をふり返り学びを生かす学習指導の工夫を通して—』に基づくものである。

引用文献

- 藤井智章・佐藤浩一・武井英昭(2015). 伝え合う力を育む中学校国語科の学習指導—メタ認知の視点を取り入れた話し合い活動を通して— 群馬大学教育実践研究, **32**, 147-158.
- 比留間太白・伊藤大輔(2007). 協働を通した学習2—中高学年用協働思考プログラムの開発と実践—関西大学人間活動理論研究センター CHAT Technical Reports, **5**, 27-49.
- 岩瀬直樹・ちよんせいこ(2013). 信頼ベースのクラスをつくるよくわかる学級ファシリテーション ③授業編 解放出版社
- 鹿嶋真弓(2015). いざこざが起きやすいクラスと起こしやすい子 児童心理 1月号 (No.997), 18-25.
- 河村茂雄(2006). 学級づくりのためのQ-U入門—「楽しい学校生活を送るためのアンケート」活用ガイド 図書文化
- 國分康孝(監修)・清水井一(編集)(2007). 社会性を育てるスキル教育 35時間 小学3年生 図書文化
- Mercer, N., & Littleton, K. (2007). *Dialogue and the development of children's thinking: A sociocultural approach*. Routledge.
- 光村図書(2015). 国語 三上 わかば 平成26年検定済 光村図書出版
- 文部科学省(2008). 小学校学習指導要領解説 国語編 東洋館出版社
- 文部科学省(2008). 小学校学習指導要領解説 特別活動編 東洋館出版社
- 村松賢一(2001). 対話能力を育む話すこと・聞くことの学習—理論と実践— 明治図書

