

自らの思いや考えを適切に「伝え合う力」を育む
小学校国語科指導

—第3学年における話し合い活動を軸として—

三俣貴裕・山口陽弘・石川克博

群馬大学教育実践研究 別刷

第36号 221～225頁 2019

群馬大学教育学部 附属学校教育臨床総合センター

自らの思いや考えを適切に「伝え合う力」を育む小学校国語科指導 —第3学年における話し合い活動を軸として—

三 俣 貴 裕¹⁾・山 口 陽 弘²⁾・石 川 克 博²⁾

1) 高崎市立箕輪小学校

2) 群馬大学大学院教育学研究科教職リーダー講座

Teaching Communication Skills to Express Their Own Thoughts and Ideas in the Japanese Language Course at Elementary School: Through Discussion Activities for the Third Grade Students

Takahiro MITSUMATA¹⁾, Akihiro YAMAGUCHI²⁾, Katsuhiko ISHIKAWA²⁾

1) Takasaki Municipal Minowa Elementary School

2) Professional Degree Course, Program for Leadership in Education

キーワード：教職大学院、協同学習、国語科教育

Keywords : Program for Leadership in Education, Active Learning, Group Discussion

(2018年10月31日受理)

1 問 題

(1) 平成29年度 全国学力学習状況調査

調査項目の中に、話し合い活動に関する質問がある。項目への回答と学力の関連を調査したところ、話し合いについての設問に肯定的な回答をしている児童(生徒)ほど、教科の平均正答率が高い傾向が見られた。これは、学校側が回答した学校質問紙も同様だった。以上の結果から、児童間・生徒間での話し合い活動を、充実させる必要性を感じた。

(2) 平成28年度 児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査(速報値)

「暴力行為の発生件数」を見ると、他の校種が減少する中で小学校だけが増加の一途をたどっている。また、「いじめの認知件数」を見ると、1~3年生が上位を占めている。原因として、自他の思いや考えを表現したり、受け止めたりする語彙力や表現力の乏しさや、感情コントロールが苦手であることから、キレ

るという形で感情を爆発させていることが、原因として指摘されている。よって、小学校低~中学年にかけて、自らの思いを言葉によって適切に伝え合う力を育成することが必要であると考えた。

(3) 非認知能力の観点から

「認知能力」が、学校のテスト等で測ることのできる能力を指すのに対し、「非認知能力」というのは、「思いやりの心」「誠実さ」「自制心」といった、人間の気質や性格的な特徴のことを指す。国立教育政策研究所(2017)は、非認知能力をIQ等の認知能力以外の、心の性質全般を意味するものとして扱うべきとしている。ジェームズ・J・ヘックマン(2015)ら多くの研究によって、非認知能力を育成することで、将来の社会的な成功に結び付くことが明らかとされている。本研究を支える理論として取り入れたのは、前述の話し合い活動の成功や、暴力行為の防止抑制に、非認知能力が大きく関わっていると考えたためである。

2 本研究の手立て

本研究は、授業時数が最多であり、「学校教育の中核」とも言われる、国語を中心に行う。そして、光村図書第3学年「つたえよう、楽しい学校生活」を実践の中心とする。

本研究の柱として、「協同学習」、「指導内容と児童用ルーブリックの明示化」「教材の構造的把握」を挙げる。

(1) 協同学習 5つの構成要素

相互協力関係 グループの目標を達成するためには、協力が必要である。「司会が困っていたら、参加者であってもアドバイスをする」ことを伝え、一人が頑張るのではなく、相互に協力し合う必要性を繰り返し伝える。

対面的一積極的相互関係 「話し合い」という性格上、相手の意見に反対意見を述べることもあり、険悪な雰囲気となる危険性もある。よって、反対意見を言うときはあくまで「相手の意見」に反対することをきちんと伝えていく。

個人の責任 個人としての責任と、グループとしての責任の両方が組み込まれる必要がある。全員に司会または、参加者という役割を与え、全員が話し合いに参加できるようにする。

小集団での対人技能 話し合いで必要とされる対人技能は、教師が教える必要がある。基本的な話し合いスキルを、4月単元で確認する。そして、10月単元において、賛成反対の仕方、出された意見の整理の仕方といった、より話し合いに重点を置いたスキルを扱う。

グループ改善の手続き グループとして、よかった点・反省点を振り返り、改善していくこと。具体的には、話し合いの次の時間に、個人とグループの良くできた点と、改善点を出し合い、話し合いを振り返る単元構成とする。

(2) 各時間の目標・指導内容および、児童用ルーブリックの明示化

単元を1～5次に分け、次ごとにねらいを設定した(表1)。各次のねらいは独立したものではなく、単元の大きな目標を達成するためのものであると考えて設定した。また、評価基準を児童に分かりやすい表現とした、「児童用ルーブリック」(図1)を作成し、児童に提示した。図1の内容は、ルーブリックの項目は、

表1 単元の流れ

次	時間	ねらい
1次	1～2	発表したい内容ごとにグループを作成する。
2次	3～4	司会、参加者の役割を学習する。
3次	5～8	発表する内容、方法を話し合う。
4次	9～12	発表メモを作り、発表の具体的な方法を話し合う。
5次	13～14	1年生へ発表し、単元の振り返りをする。

話し合いのポイント

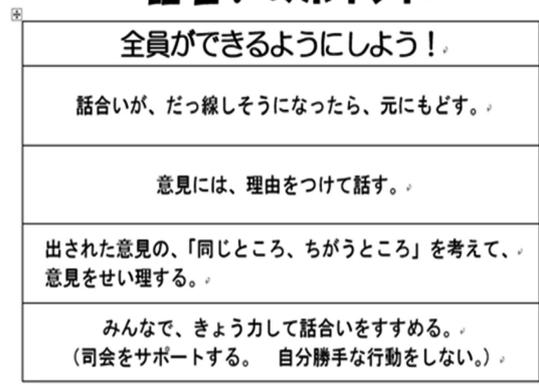


図1 児童用ルーブリック

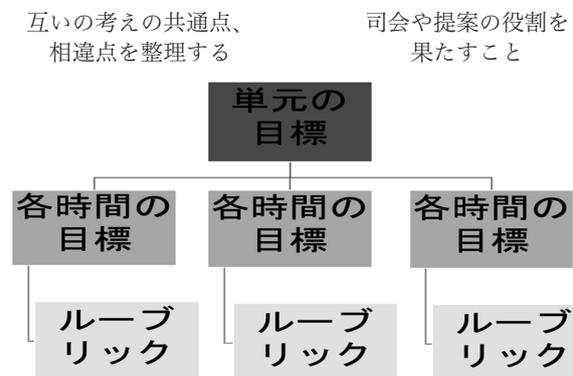


図2 単元の構造的把握

児童が話し合いにおいて重要であると発言したものや、単元の目標の中で筆者が特に重要であると考えたものを精選して設定した。

(3) 教材の構造的把握

まず、単元全体を貫く、単元の目標が最上部に存在し、その下に、単元の目標を達成するための毎時間の目標が存在すると捉えた。毎時間を独立したものと考えず、単元の目標を達成するための小さな目標が、毎

時間に設定するめあてであると考え、単元を通してゴールを常に意識した指導をすることができると考えた。また、各時間にはそれぞれの評価基準が付属するものとも考え、単元全体を構造的に把握した。

3 本研究の仮説

話し合い活動の重要性や、言葉によるコミュニケーションの重要性を示す実態を受け、前述の3つの手立てを授業内で取り入れ、『自らの思いや考えを適切に「伝え合う力」を身につけた児童』が育成できるであろう（図3参照）。



図3 研究構想図

表2 授業実践の流れ

月	5月	6月	7月	8月	9月	10月
単元	《国語》 5時間 よい聞き手になろう 《学級活動》 1時間 あいさつとことばづかい ねらい b	《算数》 5時間 たし算ひき算の筆算 《道徳》 1時間 正しいことは勇気をもって 《道徳》 1時間 「いじめ」なんてしたくない ねらい b	《国語》 3時間 「ありがとう」をつたえよう ねらい a	《国語》 14時間 × 2クラス つたえよう、楽しい学校生活 ねらい a ねらい b		

4 授業実践

本実践は、平成29年度に前橋市立M小学校、3年2組の21名を対象に実施した。実践の流れを表2に示す。なお、「つたえよう、楽しい学校生活」は始めに1組において先行実施し、その成果及び課題を、2組での実践に生かした。（全44時間）なお、算数及び、『ありがとう』をつたえようは配当時数の一部を担当した。

(1) 学級活動・道徳における授業実践

①学級活動 「あいさつとことばづかい」

クラスの実態として、言葉遣いの荒さが感じられたため行った。アンケートで尋ねた「なくしたい言葉」を模造紙に列挙したことで、児童に言葉遣いの問題を気付かせることができた。また、模造紙を授業以降も掲示しておくことで、児童が授業後も常に意識できるようにした。話し合いの際に、各自が持ち寄った意見を合わせ、より優れた意見を作り上げていくことが以降の課題となった。

②道徳 「いじめなんてしたくない」

冒頭で提示した、いじめの定義や授業終盤での絵本の読み聞かせによって、いじめがいかに恐ろしく、許されざる行為であることを伝えることができ、友人を大切にしようという心情を育むことができた。また、道徳の他の単元との関連を図り、既習内容を本時の学習に生かせるような工夫をしたことで、より深い心の葛藤まで考えさせることができた。一方、話し合いの目的や方法を児童に明確にすることが、次回以降の課題となった。

(2) 国語科における授業実践

①4月単元 「よい聞き手になろう」

「お話し会」において、最近読んだ本や最近知ったニュースを発表し合い、グループで感想や質問をし合うという単元である。単元の大きな目標として、「話の中心に気をつけて聞く」ことを設定されている。単元終了時の児童からの発言は、「つかえないで読む」、「良い姿勢で聞く」などの外面的な振り返りが多かったので、「話の中心」を意識させる指導の必要性を感じた。また、

グループ活動をすると、早く終わってしまう班と、話が盛り上がり、なかなか終わらない班との時間差が生まれてしまい、その時間差をどう埋め合わせるか、どう短縮するかが非常に難しいと考えた。

②10月単元 「つたえよう、楽しい学校生活」

1年生に対し、今までの学校生活で楽しかったことを伝えるという目的のもと、グループごとの話し合いを重ねた。本単元の目標は「司会や提案の役割を果たすこと」、「互いの考えの共通点、相違点を整理する」ことであった。

まず1組で先行実施し、その成果と課題を2組での実践に生かした。具体的には、1組で提示した児童用ルーブリックが細かすぎて、児童が意識しづらいものであった。よって、2組で提示したものは図2のように、シンプルなものとした。また、1組の児童は、発表の際に模造紙を使用したり、ドッジボールの技術を前でやって見せたりするなどの、工夫を多くしていた。しかし、本来の目的である言葉による伝達よりも、模造紙のデザインやドッジボールの技術の見せ方に意識が向いている児童が多くおり、2組での実践では、模造紙ではなく写真を見せるのみにするよう指示した。

司会・参加者の、話し合いでの役割を教科書の話し合いの例を元に児童に考えさせる際には、「意見を整理する」ことの指導が難しかった。しかし、児童の意見を拾い、繋ぎ合わせていったことで、意見の整理の仕方の具体策をいくつか挙げる事ができた。児童の意見を元に、「話し合いの流れ」を作成し、話し合いの際に各グループに配布し、いつでも確認できるようにした。6～8時間目は、話し合いとその振り返りをした。二度の話し合いの最後には、筆者が作成した児童用ルーブリック(図2)を元に、児童に本時の自らの振る舞いを自己評価させた。自分やグループの話し合いの振り返りを行う際には、協同学習5つの構成要素の1つ、「グループ改善の手続き」に従い、前向きな表現で行うようにした。「あそこがいけなかった。」「ここが悪かった。」というような振り返りをするより、「次は、こうしよう」という次の話し合いにつながるような表現で行わせた。

最終的に児童は、言語による伝達という大きな枠組みを外れない程度に発表を効果的にする工夫をし、1年生に対して堂々とした発表をすることができた。

5 効果検証

(1) 協同学習の評価基準による評価

吉野(2016)が作成した、協同での学び方に関するアンケートの項目を使用した。小学校中学年では自己評価がしにくいいため、筆者が観察により評価した。結果を表3に示す。

表3のように、4月単元「よい聞き手になろう」の後に観察したときよりも、10月単元「つたえよう、楽しい学校生活」のあとに観察したときの方が、全項目でA評価が増え、「互恵的強力関係」、「相互交流」の項目においてC評価が減っていた。担任のH教諭にも評価をお願いしたところ、筆者と約90%の一致率であった。

(2) 児童用評価基準

筆者が話し合いの後に提示した、児童用ルーブリック(図1)による児童の自己評価である(表4)。同項目で筆者からも評価を行い、一致率は約70%であった。

児童の自己評価と筆者の評価を比べると、「脱線を元に戻す」、「理由をつけて話す」の項目において、児童と筆者の認識のズレがあった。これは、まだまだ、児童の中に各項目での「望ましい姿」が内在化されていないことが原因として考えられる。

表3 協同学習の評価基準による評価

協同学習の要素		4月	10月
互恵的協力関係	A	25%	52%
	C	10%	5%
個人の責任	A	30%	67%
	C	0%	0%
相互交流	A	30%	81%
	C	20%	5%
対人技能	A	30%	67%
	C	10%	10%

表4 児童用ルーブリックによる児童の自己評価

	挙手(自己評価)	筆者からの評価
脱線を元に戻す	86%	57%
理由をつけて話す	38%	67%
共通点・相違点で整理	48%	52%
協力	90%	67%
司会サポート 注1	80%	53%

注1 司会者が6名のため、15名中である。

(3) 話し合いでの児童の発言及び、アンケートへの回答から

①児童の発言の分析

ねらいに到達していると考えられる発言が見られた児童Aの発言を抽出する。話し合いを行った時間の終盤に、児童に対して工夫したポイントを尋ねた際、「賛成・反対を明確にしておくことで、まとめがしやすくなり、良い結論が出る。」(児童A)という趣旨の発言があった。互いの意見の共通点・相違点を意識するのは、表3のルーブリックの中でも最も難度が高いことである。児童の自己評価、筆者からの評価、共に半数ほどではあるが、話し合いにおいて達成できただけでも、大きな成長であると感じた。また、「相手の意見の重要な部分だけをメモしておく」(児童A)という発言もあった。メモについては、単元内で扱っていない。児童が話し合いを進める中で、メモの取り方や重要性に気付いた事例である。自らメモを取っている児童は他にもおり、出された意見を手で整理し、意見の共通点・相違点に気付こうとする意思の現れであると感じた。

②話し合いのアンケートへの回答

「人と話し合うときに、大切なことは何だと思えますか？」という問いに対し、「相手を傷つけないように反対を言う」(児童B)という記述があった。児童Bは児童Aと話し合いが同じ班であり、児童Aと同様、ねらいに到達していると考えられる児童だった。また、「人の話をきいて自分の発表に生かす」(児童C)という記述もあった。児童Cは、話し合いの序盤ではグループのメンバーとそりが合わず、衝突することもあった。しかし、単元終盤に目指す児童像に合致するような発言が見られたため、取り上げた。

6 考察

(1) 成果

表2を見ると、全項目で4月に比べて10月は、A評価が増え、クラスの半数以上の児童がA評価に達することができた。これは、協同学習の理論を指導の端々に適用したことや、担任が国語の他の単元及び、他教

科においても、協同的な学習を取り入れたことが要因の一つと考えられる。

アンケートの自由記述において、メンバーへの思いやりや協力することなど、非認知能力の高まりを感じさせる記述が多く見られた。また、うまく話し合いが進まないときや、メンバーが非協力的な態度であるときでも感情的にならず、話し合いを重ねることで乗り切ろうとする姿も見られた。協同学習の5つの理論を取り入れ、話し合いの正しいやり方を知ったことで、心に余裕が生まれ、相手を思いやることができたのだと考えた。よって、非認知能力の向上には、協同学習を授業に取り入れることが、重要である。

以上のことから、適切な表現方法によって、自らの思いや考えをお互いに伝え合う力が児童に身に付いたと考える。

(2) 課題

表3を見ると、児童の自己評価と筆者からの評価に大きな開きがある項目がある。原因としては、5-(2)で述べた通り、児童が、各項目での「望ましい姿」を具体的にイメージできていないと考えた。そのため、児童が自分の振る舞いを振り返ったときに、児童の間で「良い」と考えている姿に差が出てきて、筆者からの評価との違いが大きくなったと考えられる。具体的には、どうすることが司会をサポートすることになるのか、理由はどの程度つけられればよいのかといった具体的な姿を教え、考えさせることで、より「伝え合う力」を育成することができたと考えられる。

主要参考文献

- ジョンソン, D. W・ジョンソン, R. T・ホルベック, E. J. [著]
石田裕久・梅原巳代子 [訳] (2010) 学習の輪—学び合いの協同教育入門 二瓶社
- ジェームズ・J・ヘックマン [著] 大竹文雄 [解説] 古草秀子 [訳] (2015) 幼児教育の経済学 東洋経済新報社
- 国立教育政策研究所 (2017) 非認知的 (社会情緒的) 能力の発達と科学的検討手法についての研究に関する報告書 平成27年度プロジェクト研究報告書
- 吉野章子 (2016) 小学校社会科における思考力を育成する学習指導～思考ツールを活用した言語活動の充実～ 平成28年度群馬大学大学院教育学研究科専門職学位課程教職リーダー専攻課題研究報告書

