

実践事例 1年

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2022-06-16 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/2297/00066474

This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 3.0 International License.



実践事例

1年

第1学年でめざすコミュニケーションの姿

相手 (T, C) の話を聞き共感したり、疑問をもったりして話す姿 (Phase3)

第1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、話合いの土台である考えを相手に話す、相手の話を聞くという力を身に付ける。次に、ペアやグループ、全体の話合いの中で身に付けた土台を生かし、相手の話を聞き共感したり、疑問をもったりして話す姿の育成をめざす。

(1) 1学期の実践 和田紀子 (生活科)

めざすコミュニケーションの姿

思いをもつ姿 (言葉・絵・文字) 教師の話聞く姿 (Phase1)

思いを伝える姿 (T,C) 友達の思いを聞く姿 (Phase2)

上記の姿をめざすため、国語科「ききたいな、ともだちのはなし」では、好きな遊びを伝え合う活動を行った。当初、自分の好きな遊びを考えられない児童も、例を提示したり友達のつぶやきを広げたりしたことで、課題に対して自分の思いをもつことができるようになってきた。また、国語科「はなのみち」では、共通の挿絵や叙述をもとに自分の思いを伝え合う活動を行った。ここでは、共通の挿絵があることで安心して自分の思いを話したり、友達の話したことが合っているのかを確認したりしていた。また、幼児期の経験を思い出すよう促すことで、叙述や挿絵から季節の変化を見つけたり動物たちの言葉を想像したりでき、自分の思いをもち、伝えることができていた。

これらの経験をふまえ、生活科「きれいにさいてね」では、幼児期の経験を生かしたり教師や友達の話を聞いたりし、自分の思いをもつことができるように、言葉だけでなく身体表現も取り入れた。さらに、身体表現を取り入れることで、楽しみながら言葉の意味を理解し、教師も児童の動きから表現しきれなかった部分を補足できると考えた。また、児童が思いを伝えるよさに気付くように、自分が話したことで思いをもてた友達がいることを広めた。単元導入時、あさがおの世話や観察、幼児期に行ってきた栽培等の経験から、今の様子とこれからの成長を予想する場面で、次のような姿が見られた(資料1)。

T : これからあさがおさんは、どうなっていくと思う？
 A児：つるが長ーく。
 B児：細長ーく。※1
 C児：どんどん長ーく。※2
 T : じゃあ、これからこのあさがおさんは、太ーくなって長ーくなっていくんだね。
 B児：そう、つるが長ーく！（手を葉っぱに見立て、両手を上げる）
 T : みんなできる？（真ん中3本の指をくっつけて）葉っぱはこれだって。
 （両手を葉っぱの形にする。両手を上に伸ばす児童もいる）
 T : つるが太くなって長くなる時、どんなふうに成長していくのだろうね。
 全体：太く！長く！（口々に言いながら、両手を上に伸ばしながら、立ったり背伸びしたりする）
 T : あっ、なんかね。A児がこうやって（その場で）くるくる回っている。
 D児：あっそうか！つるだからだ！※3
 A児：（左右に揺れながら）風も吹いているよ。
 （思い思いに、回ったり揺れたりして、成長の仕方を身体で表現する）
 E児：ぼくのあさがおも揺れそう。

資料1 あさがおの今とこれからの様子を話し合う児童の様子

この様子から、教師が友達の考えを広めたことで、はじめは思いがもてずにいた児童も手を葉っぱの形に見立てたり腕を伸ばしたりし、これからの成長を自分なりに考えることができた。また、友達の話を聞いたことで、※1や※2のように、言葉をつけ足して自分の思いを表現することができたと言える。また、児童が体を動かした様子など気付いたことを教師が言葉にして広げることで、※3のように、友達が考えたことを推測し、自分も揺れたり回ったりする表現に生かすことができていた。言葉だけでなく身体表現を取り入れたことでイメージしやすくなり、身体表現は有効であったと考える。

また、自分の思いをもつことができたか明確になるようにふりかえりを行った。自分の思いをもつこ

とができたかを「モヤッ」と「スッキリ」で自己評価し、視覚的にわかるように顔の表情のカードで提示することにした。あさがおの今の様子を全体で共有した後に、あさがおがもっと元気になる作戦を考えることができるかという点で、自分の考えをもてなかった「モヤッ」としているか、考えをもてた「スッキリ」しているかを確認した。はじめは自分の考えをもてなかった児童は 24 人、考えをもてた児童は 10 人であった。児童は、今のあさがおの様子やどんな世話をすべきか知っている様子が見られた。しかし、その様子と世話を結びつけて考えたり、その世話をすることであさがおの成長にどのような影響があるのか予想したりすることは、不十分だったように思える。そのため、話合いながら、これから成長していくあさがおにはどんな世話が必要なのかを、整理しながら考えた（資料 2）。

T : これからあさがおさんが成長していくと、どんなお世話をするといいのかな。

E 児 : つるが長くなっていくから、今のままでは狭いと思います。※1

G 児 : そうだよ。それで、葉っぱが出てきて、つぼみになって咲く。

T : 葉っぱも増えるの？

E 児 : (両手を広げながら) 葉っぱもバーッとなる。※2

F 児 : だから、重くなるんだ。

E 児 : そう。雨降った時とか大変なんだよ。※3

G 児 : 支柱があるかつるが伸びるかなって思います。※4

全体 : ああ、わかる。

T : もっと上に伸びるようにするといいですね。

E 児 : 今はつるが地面についちゃってる。

(中略)

T : それでは、これからあさがおさんがのびのびと成長するために、どんな作戦があるといい？

E 児 : やっぱり柱を立ててあげたらいいと思います。

G 児 : 根っこも伸びないと大きくならないと思います。※5

T : そのために、どんな作戦を立てる？

G 児 : だから、根っこがちぎれないように、優しく抜いてあげる。

T : ちょっと植木鉢が狭いってことかな？もったいなくて抜けなかった人がいるんだよね。(挙手しながら) そういえば、まだ狭いかもと思う人？

(10 人程度、挙手をする)

資料 2 あさがおに必要な世話について話し合う児童の様子

この話合い以前から、E 児は「支柱を立てたい」と発言していた。しかし、多くの児童は、支柱を立てることと成長に関係性をはっきりと感じていない様子が見られた。そのため E 児は、※1、2、3 のように、教師や友達の発言を受けながら自分の思いを友達に伝える姿が見られた。また G 児は、E 児の発言から支柱を立てる必要があることに気付き、※4 のように E 児の発言を補足する様子が見られた。さらに※5 のように、自分にとって必要な作戦を考える姿が見られた。このような話合い後に、再度自分の思いがもてたかを確認すると、思いをもてなかった児童は 7 人、思いをもてた児童は 27 人になっていた。思いをもてなかった児童も、はじめよりはスッキリしていると話合いによって多少なりに自分の思いをもつことができたようであった。あさがおになりきって今後の成長を身体で表現することで、成長するあさがおに必要な世話を考えることができたので、身体表現は有効であった。

また「モヤッ」から「スッキリ」に変容した児童になぜ変わったのか質問した。「みんなが考えてくれた。」「柱を立てると、あさがおが重くなくなるってわかった。」等、話を聞いて考えるよさに気付く様子が見られた。教師が児童の思いを広げたことで、思いを話した児童も話したことで思いをもつことができた友達がいることを知り、有用感が高まるだけでなく、思いを伝えるよさを感じているようであった。

コミュニケーション力の育成にあたり、児童にとって必要感があり共通の経験がある話合いは、自分の思いをもつという点において有効であった。共通の経験や具体物があることで、話合いの視点がはっきりし、安心して思いを伝えることができたと考える。また友達の話を聞いて身体表現することで、友達の思いを聞くよさやあさがおの様子と世話を関係付けて考えることもできた。

一方、学級全体での話合いになると、話す量に個人差が見られる。自分の思いをはっきりさせるためにも、話したり聞いたりしながら思考することが大切である。ペアやグループで自分の思いを伝えたり友達の思いを聞いたりする話合いの場を設定することが、自分の思いをもつことにもつながると考える。

(2) 1学期の実践 長谷川勝浩 (算数科)

めざすコミュニケーションの姿

自分の考えを相手に話す姿 (Phase1)

筋道立てて伝える姿 (Phase2)

上記の姿をめざすため、生活科「がっこうだいすき」では、学校の中にある教室や学校にいる先生について、友達に伝える学習を行った。グループごとに調べた教室や先生が違うために、友達にわかってもらえるように話すという意識をもつことができた。校舎内の図が描かれている学校探検マップを使い、指で示しながら話すことで、友達が聞いているかどうかを意識して伝える児童が見られた。

生活科の和田実践からは、あさがおを育てるためにはどんな世話が必要かを考え、自身の生活経験やあさがおの成長記録をもとに、自分の思いをもつ姿が見られた。この姿から、自分の思いをもつためには、生活経験や記録などの共通の土台が必要であることがわかった。

これらの経験より、算数科「のこりはいくつ ちがいはいくつ」では、単元を通して話す土台作りとして、ブロック操作と言葉を結び付け、ペアや全体の場で自分の考えを話すことを行っていくこととした。次に、わかりやすい友達の話し方を児童の中で共有し、「これは、〇〇です。どうしてかという、〇〇だからです。」という話型を示した。また、ふりかえりでは、「自分の考えをもち、話すことができたか。」についての自己評価を行った。顔の表情「モヤッ」と「スッキリ」の2段階で表し、授業の途中と終わりにふりかえりの場を設けた。

本時では、算数の学習で行った「ねらえゲーム」をもとに、問題場面を設定した。「ねらえゲーム」とは、玉入れのようにかごに目がけて玉を投げ、かごの中にくいつ入ったかを競うゲームである。体育の学習で行った身近なゲームを問題場面にしたことで、前時との学習の違いに気付き、赤チームと白チームが入った玉の数を比べる場面であることとらえることができた。次に、児童にかごの中にある玉を操作させ、赤と白のどちらのチームが勝ったのかを全体で共有した。その後、「いくつおおいかな」と児童と本時の課題を設定し、学習を進めた。ペアで交流する場面では、次のような姿が見られた(資料1)。

(3人グループ)

A児：(ブロックを操作しながら) これは、くるりんばいばいです。どうしてかという、色が違うからです。

B児：これは、くるりんばいばいです。どうしてかという、下が5個白いからです。

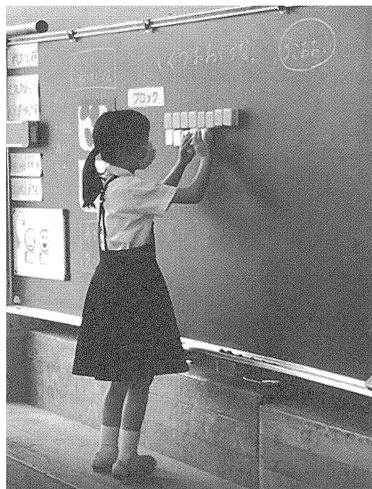
C児：これは、3個多いです。どうしてかという、ブロックを並べると、3個多いとわかるからです。(ブロック3個を指さしながら)

(ペア)

D児：これは、くるりんばいばいです。どうしてかという、色が違うからです。

E児：(ブロックを2列に並べ、1対1対応できなかったブロック3個を動かす。)

資料1 3人グループでの話合いの様子



資料2 ブロック操作の様子

3人グループでの話合いから、A児、C児はブロック操作と言葉を結び付け、考えを話す様子、B児は言葉を使って話す様子が見られる。また、別のペアでは次のような姿が見られた。

D児とE児の話合いから、3人グループでの話合い同様、D児も「これは、〇〇です。どうしてかという、〇〇だからです。」と児童と共有した話型を使い、話している。また、話すことの苦手なE児は、ブロック操作で相手に自分の考えを伝える姿が見られた。

単元を通して、ブロック操作と言葉を結び付け、話す学習をくりかえし行っていった(資料2)。何度も自分の考えを話す経験をすることで、自信をもつことができ、相手に伝える姿に近付けたと考える。また、わかりやすい話型を提示したことで、どのように話すかよいのか見通しをもつことができ、自分の考えを話そうとする姿が見られたので有効で

あったと言える。

次に、求差の場面は1対1対応したブロック操作であることに気付かせるために、ブロックをどのように動かすのかを問いかけ、ブロックを寄せた操作を行った児童の考えを取り上げた。その理由を全体に問い、他の児童に操作をさせた場面では、次のような姿が見られた（資料3）。

(ブロックを寄せた操作を行った考えを取り上げ)

T : ○○さんはブロックをどうしたの？

全体 : くっつけた。

T : どうしてくっつけたの？

F児 : こうやってくっつけたほうが3個多いとわかるからです。(ブロックの3個を動かしながら)

G児 : こうやってくっつけたほうがわかりやすいし、(ブロックの3個を指さしながら) 3個のばいばいってわかるからです。

T : このブロックの動かし方はわかりやすい？

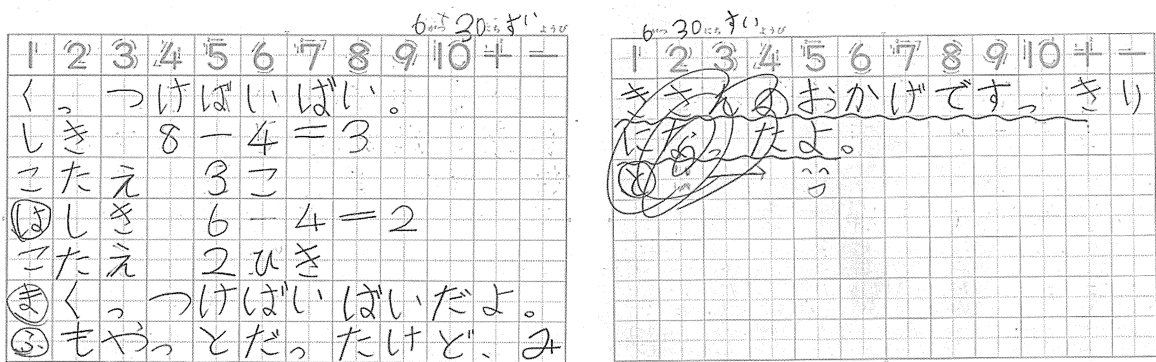
全体 : うん。わかりやすい。

T : だから○○さんは、くっつけたんだね。3個、ばいばいでいいの？

H児 : うーん、3個ばいばいでいいのかな？

資料3 全体での話合いの様子

F児、G児のブロック操作と言葉を結び付けた説明により、どうしてブロックを1対1対応させて操作するのかに気付いていた。しかし、この話合いの姿からわかるように、1対1対応できなかった3個のブロックの方を動かすという考えになっていた。H児の発言から、1対1対応できたブロックを動かすのか、1対1対応できなかったブロックを動かすのかに迷い、求差について考える場面では、思考とブロック操作に複雑さがあることが見えてきた。そのことが、2段階の顔の表情の自己評価で表したH児のノートのふりかえりからもわかる（資料4）。



資料4 H児のノート

どのようにブロックを動かすとよいのかを話し合った授業の途中では、顔の表情は「モヤッ」と表されている。それは発言でもあったように、1対1対応できたブロックなのか、1対1対応できなかったブロックなのか、どちらを動かすとよいのかに「モヤッ」としている。しかし、授業の終わりでは、○○さんの考えを聞いて、顔の表情が「スッキリ」になっている。これらのことから、友達の考えを聞くことで、課題に対して自分の考えが明確になったことが言えるであろう。

コミュニケーション力の育成にあたり、単元を通してブロック操作と言葉を結び付け、ペアや全体の場で自分の考えを話したことやわかりやすい話し方を見習う中で共有し、その話型を示したことは有効であった。また、ふりかえりで2段階の自己評価を行い、授業の途中と終わりにふりかえりの場を設けたことで、自己の成長を感じたり、コミュニケーションの有用性を感じたりすることができた。

しかし、自分の考えを話す姿は見られるようになってきたが、筋道立てて伝える姿にはまだまだである。ブロック操作や言葉だけでなく、式と結び付ける必要もあった。今後も、話し合うために必要な力を身に付けるとともに、ペアやグループ、全体の話合いの中で、身に付けた土台を生かし、相手の話を聞き共感したり、疑問をもったりして話していくための手だてが必要だと思われる。

(3) 1学期の実践 中川佑紀 (図画工作科)

めざすコミュニケーションの姿

友達の思いを聞く姿 (Phase2)

自分の考えを伝える姿 (Phase2)

上記の姿をめざすため、生活科「きれいにさいてね」では、成長したあさがおの困り感について取り上げ、考える学習を行った。児童は、観察しているあさがおの成長の様子を伝え合い、困り感を共有し、**<あさがおさん げんきだいさくせん>**という学習を設定した。元気にするためにはどうするかということについて、あさがおの気持ちになったり、生活経験を想起したりしながら、必要感のあるコミュニケーションを行うことができた。

生活科の和田実践からは、あさがおを育てるためにはどんな世話が必要かを考え、自身の生活経験やあさがおの成長記録をもとに、自分の思いをもつ姿が見られた。この姿から、コミュニケーションに必要感をもたせることが必要であることがわかった。また、算数科の長谷川実践からは、単元を通して話す土台作りとして、ブロック操作と言葉を結び付け、ペアや全体の場で自分の考えを話す姿が見られた。しかし、コミュニケーションツールとして活用した、表情が描かれた『モヤッ』と『スッキリ』カードでは、友達の状況がとらえにくかったため、コミュニケーションは難しいようであった。

これらの実践をふまえ、図画工作科「ちよきちよきかざり」では、副題を「〜チョッキンピックで金メダル〜」とした。児童は、メディア等でオリンピックについてふれる機会も多く、オリンピックが身近と考えたからである。一度きりの表現の場であるオリンピックで最高のパフォーマンスを発揮するには、試行錯誤しながらの練習、周りの人とのコミュニケーションが必要となってくる。本題材においても、オリンピックのように試行錯誤、コミュニケーションを大切にしながら、思いのこもった飾りにつけていきたいと願い、この副題を設定した。さらに、コミュニケーションの必要感をもつことができ、友達にどうやって伝えるかについて、考えられるように本時を設定した。

コミュニケーションの必要感をもたせるために、教師はプロセスのみを伝えた。アドバイスを加えてしまうと、全員が成功してしまう。児童に、どうやったら確実に成功するのかを考えさせるかために、成功する児童や失敗する児童が混ざり合った環境をつくった。

そのときの児童の様子は、以下の通りである (資料1)。

(角を同時に切る場面)

T : 角を丸く切るよ。一つ目を切ります。切れたかな？
はい、二つ目も切ります。

(中略)

最後は、四つ目の角だよ。

(すべての角を切る)

T : じゃあ、みんなで開いてみるよ。せえの。

A児 : 先生、できました。

B児 : あれ？バラバラになっちゃった。

C児 : やったあ。できたよ。

D児 : 私もバラバラになっちゃったよ。

C児 : なんで？

T : 先生もバラバラになってしまったよ。

なんでバラバラになったのかな？



資料1 プロセスのみを伝えたときの児童の様子 (左) と姿 (右)

このように、児童は教師と一緒に取り組んでいたにもかかわらず、成功する児童と失敗する児童が混ざり合う環境をつくることができた。この状況をきっかけとして、コミュニケーションの必要感がうまれたと言える。

長谷川実践での課題を解決するために、『モヤッ』と『スッキリ』カード」の代わりに赤白帽子を活用した。視覚的にわかりやすくなると考えたためである。課題が明らかになった場面で、今の気持ちを帽子で示させた。「モヤッ」の児童には白帽子、「スッキリ」の児童には赤帽子をかぶるように指示した。

はじめに、白帽子の児童に理由を問うた。「バラバラになってしまったから。」「失敗しちゃったから。」と、答えた。そこで、「どうしたら、みんなが成功するのかな?」と問うと、赤帽子の児童も白帽子の友達が成功するにはどうしたらよいか考え始めた。

このように、赤白帽子を活用したことで、教師も児童もそれぞれの状況を瞬時に把握することができた。そして、この赤白帽子の手だてによって、白帽子を赤帽子にしたいという課題意識が高まり、コミュニケーションの必要感もさらに高まった。

そして、「成功した人は、失敗した友達に、どうやったらうまく切れたかを伝えられるかな?」と問いかけた。すると、「ん?」と首を傾げたり、紙を見て考えたりしながら、「やっぱりモヤッとしてきた。」と、帽子を赤から白に変え始めた。児童は、成功は偶然であり、説明できないことに気付いたのである。金メダルをとるためには、「いつでもだれでも成功できるように、コツをつかまなくては成功とは言えない」という思いをもち、課題がうまれた瞬間である。

そこから、児童の心に火が付いた。自分の手元にあるうまくいっている紙と友達のバラバラになった紙を見比べ、何かに気付き「もっと紙がほしい。」と立ち上がる児童。自分の気付きをみんなに伝えるために学級に常設してある小さなステージに乗り、「聞いてください。」と、紙を見せながら説明する児童。タブレットを使い、成功した紙を写真に写し、矢印を書き入れ、「(学習支援ソフトで)画面に映して、説明します。」と大型テレビの前に立つ児童。白帽子の友達の机に出向き、直接デモンストレーションをしながら伝える児童。「やった! Eさんができたよ!」と、友達が成功したことを喜ぶ児童。

児童は、いろいろな方法でコミュニケーションを取りながら、学級の全員を赤帽子にするためにどうしたらいいのかを考え、解決していくことができた。

授業の終末、一人だけ白帽子のままの児童がいた。その児童のために、たくさんの赤帽子の児童が説明していた。資料2のやりとりで、この児童の帽子も赤帽子に変わった。

(板書の前で説明する場面)

F児：(紙を見せながら) ここを切るんだよ。

G児：(指をさしながら) ここを切っちゃうとバラバラになっちゃうよ。

H児：(黒板に切った線をかき足し、指さしながら) ここがちょっとだけでも残っていれば、大丈夫です。

I児：けど、ちょっとだけピッて切れてもだめだよ。

J児：(H児の図を使いながら) ぎりぎりまで切っても、大丈夫です。

H児：やった! Eさんができたよ!

資料2 白帽子の友達に説明している様子

このように、成功する児童や失敗する児童が混ざり合った環境をつくる、視覚的に友達の状況を把握できる赤白帽子を活用する、課題意識が児童からうまれるようにするという三つの手だてによって、児童は様々な手段でコミュニケーションを取りながら、課題解決に向けて学習を深めていくことができた。

コミュニケーション力の育成にあたり、あえて状況が違う環境を作ったり、その違いを視覚化したりする手だてを講じた。その結果、児童は課題に対して解決しようという意識を高め、あらゆる方法でコミュニケーションを取り、課題の解決に向かうことができた。終末で、一人残った白帽子の児童にも学級みんなで解決しようという姿もあった。友達に伝えることができたという喜びを感じることができ、さらにコミュニケーションの有用感にも気付かせることができたと考えている。

しかし、児童がどのくらいコミュニケーション力がついたかについては、まだ課題が残っている。児童がコミュニケーションについて、どのくらいができたかどうかを自己評価できるように、どのような手だてが必要かを今後検証していく。

(4) 2学期の実践 和田紀子(生活科)

めざすコミュニケーションの姿

思いを伝える姿 (T, C) (Phase2)

友達の思いを聞く姿 (Phase2)

上記の姿をめざすため、生活科「きれいにさいてね」では、あさがおの成長時期に合わせて必要な世話を考える活動を行った。共通の経験や思いをもつことで、友達に伝えようと言葉と身体表現を組み合わせて話すことができた。また、友達の思いを聞くことで自分の考えをもつことができることに気付くこともできた。算数科「のこりはいくつ ちがいはいくつ」では、既習をもとに、自分の考えや疑問を話し合っていた。教師と共に考えを整理しながら、答えを導き出そうと話し合うことができた。

算数科の長谷川実践からは、単元を通して話す土台作りとして、ブロック操作と言葉を結び付け、ペアや全体の場で自分の考えを話す姿が見られた。また、コミュニケーションに関する評価においては、表情が描かれた『モヤッ』と『スッキリ』カードをコミュニケーションツールとして用いた。しかし、カードを教師に向けていたため、児童は誰がわかっていて誰がわからないのか判断しづらかった。また、図工科の中川実践からは、赤白帽子を使うことで、友達の状況を視覚化し、課題解決に向けて学習を深めていた。しかし、課題が達成したかどうかは視覚化されたが、児童がめざすコミュニケーションの姿に到達できたかどうかについての把握は難しく、自己評価できるような手だてが必要だとわかった。

これらの経験をふまえ、生活科「なつが やってきた」では、気付きの共有化が図りやすいように、友達と情報交換し、それぞれの気付きや工夫を共有する場を設けた。その際、グループのメンバーを変えずに活動を行い、情報や気付きの変容を共有化しやすようにした。そのために、友達同士で思いを伝え合えるよう、グループでの活動や話し合いの場を多く設定した。また、全体の場での情報交換をした後、グループで課題解決に向けて活動をし、再び全体の場で情報交換をするという流れで学習を進めてきた。本時では、全体の場でどのような色水をつくと紙がよく染まるのか考えを出し合い、濃くて、花びらのような不純物が少ない色水が染まりやすいのではないかと予想した。その予想のもとグループごとに濃くてきれいな色水をつくっている場面で、次のような姿が見られた(資料1)。

- T : 濃い色水をつくるために、花びらと水の量が関係ありそうなんだね。色の出し方も工夫できそうなんだね。では、グループごとによく染まる色水をつくるコツを見つけましょう。
(グループごとに、ペットボトルの水、花びら、プラスチックのコップ、ビニル袋を渡す)
- A児 : (コップに入れた色水を見せながら) これ、どう思う？
- B児 : いいね！ どうやってつくったの？
- A児 : ビニル袋。みんなは？
- C児 : 結構いいよ。一回、紙を染めてみる？
(中略)
- E児 : 染まってない！ まだ濃くしなくちゃいけないの？
- D児 : 花びらが、足りないのかな？
- A児 : 水の量が多かったのかも。
- B児 : でも、いつもより少なかったよ。
- D児 : あれでも、(水の量が) 多かったってことか…。
- C児 : (花びら入れを見ながら) もう花びらないよ。
- B児 : (まだ色が出そうな花びらを集めて) 前みたいに、これ使えば？
- F児 : いけそう！

資料1 色水の濃さについて考えを出し合う児童の様子

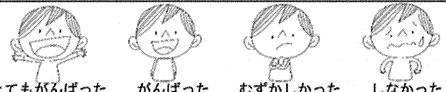

この様子から、児童はこれまでのグループでの活動を通して、自分たちなりの「濃い色水」の基準をもち、互いに確認し合いながら課題解決に向けて活動していた。同じメンバーでグループ活動をしてきたことで、共通の経験や基準をもって活動を行うことができた。そのため、自分の思いを伝えやすく、友達の思いもイメージしながら聞くことができ、どの児童も課題解決に向けて思いを伝え合うことができたと思う。また、同じメンバーで共に活動をしてきたことで基準だけでなく経験も共有していたため、成功や失敗について友達と話し合いを行うことができ、グループのメンバーを変えずに活動を行ったことは有効であったと考える。

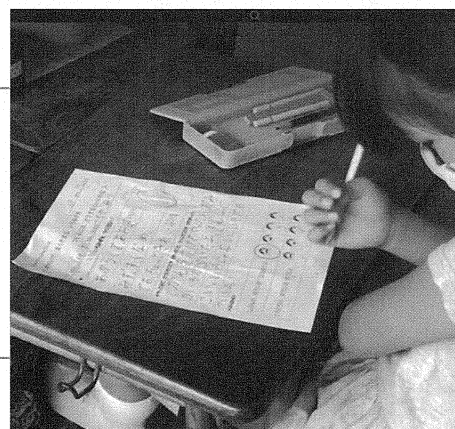
さらに、その後、全体の場で情報交換をする時には、共通の思いをもって話すことができ、同じグループの友達が言葉に詰まったら別の児童が続きを話す等、フォローして補い合う協働のよさが表れていた。他のグループの考えを聞く時も、自分のグループに生かす情報がないか熱心に聞く姿が見られ、「あれ、やってみない？」と自分たちの活動に生かそうとする姿も見られた。全体の場からグループ、そして全体の場という流れで学習を進め、共通の経験や情報や気づきの共有化を図ることで、思いを伝え、聞く姿にもつながり、有効であったと考える。

また、中川実践での児童がどのくらいコミュニケーション力が身に付いたかについての把握は難しかったという課題を解決するために、本単元より赤白帽子と4段階の自己評価のワークシートを併用した。課題が「できた・できない」を視覚的にわかりやすくするために赤白帽子を使い、コミュニケーション力の自己評価についてはワークシートでふり返ることとした。

これまでは自己評価を項目別に3段階で行ってきたが、本実践から4段階で行うこととした。モヤッとスッキリカードで使った顔の表情も取り入れ、4は「とてもがんばった」、3は「がんばった」、2は「むずかしかった」、1は「しなかった」の基準で、ふりかえりを行った。4段階にしたことで、これまで上記の2と1を区別することが教師にも児童にも難しかったが、2は「話そうとしたけど、話せなかった」、1は「話そうとしなかった」と提示した。そうすることで、2の児童にとって「次は話そう！」と意欲が高まり、評価項目を4段階にしたことは有効であったと考える。

縦軸の評価項目において、話すことに関しては、自分は何れにあたるのかを思い出しながらふり返っている姿が見られた。しかし、授業の終末に自己評価しているため、授業中に友達がわかったかどうかの反応を思い出せず困る児童がいた。そのため、4と3の区別がつきにくい様子が見られた。聞くことに関しても同様で、4「友達の話聞いて自分の考えが広がった」と、3「友達の話が理解できた」の区別がつきにくい様子が見られた。このことから、授業の途中でも自己のコミュニケーション力が身に付いたかどうかを判断できる、何らかの視覚化した手だてが必要だとわかった。

ふりかえり	
じぶんの おもいを はなせたよ	 とてもがんばった がんばった むずかしかった しなかった
ともだちの おもいを きけたよ	 とてもがんばった がんばった むずかしかった しなかった



資料2 4段階の自己評価（左）児童のふりかえりの姿（右）

コミュニケーション力の育成にあたり、単元を通して同じメンバーでグループ活動を行うことや全体の場からグループ、そして全体の場という流れをくり返すという話合いの場を多く設定することは、有効だと考えられる。さらに友達と情報交換しそれぞれの気づきや工夫を共有することを通して、友達の気づきや工夫を自分の活動に取り入れたり、取り入れてもらうことで伝えてよかったという有用感を高めたりすることができたと考える。また、4段階で自己評価を行うことで次への意欲が高まっている様子も見られた。

一方、赤白帽子で「できた・できない」を把握し、ふりかえりでどのくらい話したり聞いたりしたかを自己評価することはできたが、授業の途中で自己のコミュニケーション力について判断することや友達に伝わったのか自分で判断することが難しいとわかった。授業の途中でも自己のコミュニケーション力を判断できる、何らかの視覚化した手だてが必要だと思われる。

(5) 2学期の実践 長谷川勝浩(算数科)

めざすコミュニケーションの姿

自分の思いを筋道立てて伝える姿(Phase2)

友達の話を聞き共感したり、疑問をもったりして自分の思いを話す姿(Phase3)

上記の姿をめざすため、生活科「むしとなかよくなろう」では、グループごとに虫かごを用意して、1週間育てる経験をした後、ダンゴムシを育てるためにはどのような住処が必要かを考える学習を行った。グループごとに虫かごの環境が違うために、他のグループに話を聞いて「うんうん。同じようにしているよ。」と共感したり、「どうして〇〇を入れているの。」と疑問をもって聞いたりする姿も見られた。

生活科の和田実践からは、単元を通して、同じメンバーでグループ構成を行い、グループ活動やグループでの話し合いを多く取り入れてきた。そうすることで、きれいでよく染まる色水をつくるにはどうするといったかをグループで考え、これまでの経験やグループ内での共通の色水遊びの気づきをもとに、自分の考えを伝える姿が見られた。この姿から、自分の考えを伝えるためには、コミュニケーションの取りやすい場の設定や、共通の体験をもとに話すことのできるコミュニケーション場面の設定を工夫することは、有効であった。

これらの経験をふまえ、算数科「たしざん」では、単元を通して、ブロックや数カードを使って操作させることと言葉を結び付け、ペアや全体の場で自分の考えを話すことのできる場を取り入れた。次に、友達のわかりやすい話し方を児童の中で共有し、その説明の話型を示した。また、「自分の考えをもち、伝えることができるか」というコミュニケーションの様子を全体共有できるように、いつでも取り外しのできるリストバンドを活用した。そのリストバンドとは、「伝えられた」ときはリストバンドを付け、「伝えられなかった」ときは外すこととした。児童も教師もコミュニケーションの様子を常に把握できると考えたからである。

本時では、数カードを使った「たしざんゲーム」をもとに、問題場面を設定した。「たしざんゲーム」とは、お互いに1から5までの数カードを準備して、先攻と後攻を決める。その後、自分の選んだ数カードを1枚ずつ交互に置いていく。そして、置いた数のカードの和を12にした方の勝ちというゲームである。ゲームに勝つために「どんなひみつがあるかな」と本時の課題を設定し、「たしざんゲーム」を行った。あるペアでは、次のような話し合いが見られた(資料1)。

(たしざんゲームをB児と数回行った後、A児はリストバンドをつけ始める)

(B児に向けて、ひみつを話し始める)

A児：先生とのゲームでは、みんな先に置いているでしょ。それで負けているよ。後に置いた方が勝つんじゃない？

B児：うん。後に置いた方が、勝つのが多い気がするよ。※1

A児：ずっと後の方を先生がしてるでしょ。後の方が有利じゃないのかな？

B児：後の方が有利なのかな？でも、先でも勝つことがあるよ。

A児：でも、そういうことある？※2

B児：うっかりした人が。

A児：うっかりした人？

B児：うん。例えば、まず先の人が5を出したとするよ。(数カードの5を操作しながら)次に、後の人も5を出したとするよね。※3

A児：うんうん。そしたら、さいごに先の人が2を出したら12になるよ。(数カードの2を操作しながら)※4

B児：だから、そういうこともあるかもしれない。

A児：そういうこともあるかもしれないけど、これは簡単すぎるからそういうことはないと思うよ。だってB君だって、後の方になって、全部私に勝っているよ。

(以下略)

(ペアでの話し合いが終わった後も、B児はリストバンドをつけなかった)

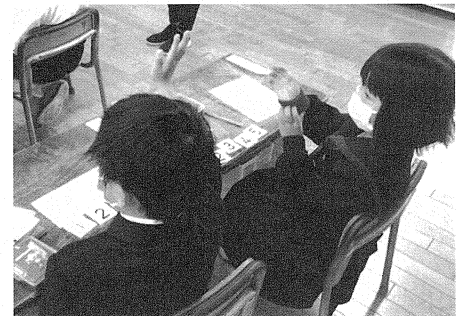
資料1 ペアでの話し合いの様子

これよりお互いに友達の話聞いて反応しながら、話合いが進んでいる様子が見られる。※1のB児の発言から、友達の話聞き、共感しながら自分の思いを話している。また、※2のA児の発言から、B児の思いに対して疑問を感じ、理解できなければもう一度疑問をもち、思いを話す姿が見られる。そして、※3のB児の発言から、「例えば」と、5の数カードを出した場合を仮定して、「まず」「次に」という説明の話型を使い、話を進めている。※4では、B児の話からA児も加わり、「さいごに」と説明の話型を使い、お互いに数カードを操作しながら言葉と結び付け、先の方が勝つ場合を話す姿が見られた(資料2)。



資料2 数カードを操作して話合う様子

単元を通して、操作と言葉を結び付けてきたことで、必要に応じてカードを操作して話すことができるようになり、有効な手だてであったと考えられる。また、話し方を児童で共有し話型を提示したことで、ペアでの話合いでも自然と共有され、筋道立てて伝えることができるようになったと言えるであろう。



資料3 リストバンドをつけるA児

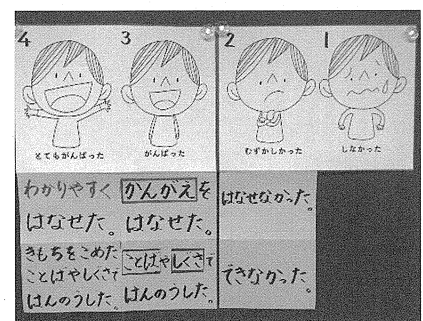
ペアでたしざんゲームを行った場面で次のような様子が見られた(資料3)。ゲームを数回行った後、A児はリストバンドを腕に付け始めた。その後、A児はリストバンドを付けていないB児を見て、説明を始めた。B児は、リストバンドのついているA児の説明を聞き、自分の思いを話し始めた。

これらの姿から、お互いのコミュニケーションの様子を把握できたことで、相手意識をもってコミュニケーションをとることができるようになったのではないかと考えられる。

一方で、B児はA児との話合いが終わった後も、リストバンドをつけることはなかった。数カードを操作して、言葉と結び付けて話す姿は見られたが、「自分の考えをもち、伝えることができたか」という評価に対して、伝えられなかったとB児は自己評価をしたのである。また、授業後のA児とB児のノートからは、コミュニケーションの自己評価に差が見られた(資料4)。A児は「話す」を5と評価しているのに対して、B児は「話す」を3と評価をしている。コミュニケーションの評価には、1年生でも理解できるように、顔の表情と言葉で表した「話す」「聞く」のルーブリックを提示した。

A児ノート	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
くどんなひみつがある	
かな。	
あとのほうがかかてる	
ひみつがあったよ。	
はなす	
はなす	4
ものかにまわりをつくる	
とよいよ。	

B児ノート	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 +
くどんなひみつがある	
かな。	
あとのほうがかかてるのか	
おおい。	
はなす	
はなす	3
はなす	
はなす	



資料4 A児とB児のノート(左・中)と掲示したルーブリック(右)

コミュニケーション力の育成にあたり、数カードの操作と言葉を結び付け、ペアや全体の場で考えを話す場を多く設けたことや1学期同様に話型を児童の中で共有し、提示したことは有効であったと考えられる。また、着脱可能なリストバンドを活用して、児童も教師もコミュニケーションの状態を視覚的に把握することができたことで、相手意識をもってコミュニケーションする姿が見られたと思われる。

しかし、コミュニケーションの自己評価をする際に、教師と児童の間に評価基準のズレが見られた。先程記述したように教師から判断して、話す評価で4を達成していると思われるのだが、自分自身で3と判断して、評価する児童も見られた。また、話したことに満足してしまい、聞いて反応するという姿

は多く見られなかったが、聞くという評価は4段階の4を付ける児童が多かった。それは、低学年という発達段階では、自分自身を客観的にとらえることが難しいためではないかと考えられる。そのため、コミュニケーションの姿を言葉で確認をするだけでなく、話す、聞くの具体的な姿が児童に見られたときに、「この姿が4の姿だよ。」と示していく必要がある。自分のコミュニケーションの姿を自覚できるようにすること、より相手意識をもって話す、聞くことができるようにしていきたい。

(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の土台として、自分の考えを相手に話す、相手の話を聞くという力を身に付けることを学年で取り組んできた。Phase 1 から段階的に取り組み、各学級のコミュニケーションの現状を話し合い、情報や手だてを共有してきた。また、授業実践後にコミュニケーションの姿はどうであったか、次の授業では学年でどのような姿をめざしたらよいかを話し合い、各担任の教科だけでなく、教科を横断して手だてを行ってきたのは有効であった。具体的な手だてとして、顔の表情で表した『モヤッ』と『スッキリ』カードや赤白帽子を用いて意思表示をしたり、着脱可能なリストバンドを活用してコミュニケーションの様子を表現したりした。そうすることで、自分自身のコミュニケーション力を把握することができた。また、自身だけでなく友達とのコミュニケーションの状態を視覚的に把握することができた。また、コミュニケーションの場を、単元や本時のめざすコミュニケーションの姿に合わせて、ペアやグループ、全体で行うことも有効であった。

課題

顔の表情と言葉で表した「話す」「聞く」のルーブリックを提示して、コミュニケーションに関する評価をワークシートやノートに収集してきた。しかし、学年で収集してきたものを活用することができず、児童は自分自身のコミュニケーション力の成長や変容を感じ取ることが難しかったように思われる。一人一人がコミュニケーション力の高まりを感じられるようにしていきたい。