

児童の話し合いを支える言語コミュニケーション文化の形成

高度学校教育実践専攻
教職実践力高度化コース
高木 由紀

実習責任教員 泰山 裕
実習指導教員 芝山 明義

キーワード: 言語コミュニケーション文化, 言語コミュニケーション能力, 話し合い, 対話

1. はじめに

これまで筆者は、児童が自分の言葉で語ることが学びにとって重要であることを経験上感じ、児童の語る生活経験と課題を結びつけるなどの手立てで、子どもと創る授業を実践してきた。

しかし近年、児童の言語コミュニケーション能力について課題を感じるが多くなった。

2020年から小学校での本格実施が始まる新学習指導要領でも資質・能力を育成する方向性が打ち出されており、主体的・対話的な深い学びを行うためにも、話し合う力を育成することが求められている。

今後、より価値観の多様化が予想される社会を生き抜く力として、また、社会を変革する新しい社会の担い手として、児童に話し合う力をつける必要性は高いと言える。

2. 置籍校の現状

置籍校はさぬき市のほぼ中心にある全校児童100人の学年単学級の学校である。ほとんどの児童が同じ幼稚園から来るなど、人間関係の固定化が見られ、思いを言葉にしなくとも思いが通じる安心感があるためか、お互いの意思を伝え合おうとすることに消極的な児童が多い。

そこで、平成26年度から研究主題「豊かな言語活動を通して、確かな学力を身に付け、進んで表現する児童の育成～よく聴こう、進んで話そう、分かり合おう～」として実践を進めてき

た。日々の授業の中で話し合う活動を行い、児童の表現力、発信力を高めながら、自ら課題を解決する力の育成を狙ってきた。

しかし、具体的な目標や支援については十分に明らかにできておらず、中・高学年の児童が主体的に話し合う姿勢にも課題があることから、より実践的で具体的な教育方法の確立が求められている。

3. 研究の目的

本研究は学習や生活の課題を解決するために話し合うことのできる児童の育成を目標としている。そのような児童に必要な言語コミュニケーション能力は児童間の相互作用によって身につけられるものである。

この研究は、その相互作用を生み出す学級内の言語コミュニケーション文化の育成まで視野に入れた、教師の効果的で具体的な支援を検証し成果として示すことを目的としている。

言語コミュニケーション文化とは、山元(2015)の「言語コミュニケーション能力の育成に関する研究」によると、学級の協同的に学ぶ姿勢や教師への信頼感、子どもの中に築かれる仲間意識、集団で学ぶことで生じる相互作用などを含む学級の話し合う文化を指す。

4. 研究の方法

山元(2015)の枠組みをもとに研究を進める。山元(2015)は、児童の協同的態度の形成が言語コミュニケーション能力を育てる上での基盤を

作ると述べている。また、協同的態度を育成するのは社会や教師からの働きかけであるとも述べている。そこで、児童が話し合う力を育成するためには、児童の個人差を互恵的に活かしながら、児童間の相互作用を通じた学級集団の協同的態度を育成しながら、言語コミュニケーション文化を形成することが必要である。

この言語コミュニケーション文化の形成を促すための教師の支援を探り、その支援の有効性を実証する。その支援を山元(2015)の「教師はいかにして言語コミュニケーション文化を形成していくか」における4つの枠組み

- 1 基盤となる土壌を作る
- 2 学級のグランドルールを築いていく。
- 3 具体的スタイルや言葉を教える。
- 4 児童間の聞く話すやりとりそのものに直接的に働きかけコーディネートする。

を使って整理・分類することで、学級の話し合う課題に対する有効な支援を表にする。この分類・整理された支援によって学校現場における実践的で具体的な指導確立すると考える。

研究の方法は、以下の3つである。

- ① 児童の話し合う力を育成することに力のあるベテランの教員の授業を観察し、有効な支援の方法を拾い出す。その支援を山元(2015)の「教師はいかにして言語コミュニケーション文化を形成していくか」における4つの枠組みを使って、整理・分類する。
- ② その有効な支援を使い、4年生で支援の実証を行う。支援の有効性や中学年での言語コミュニケーション能力の発達とも合わせて考察し、4年生での話し合う課題に効果的な支援や授業構成を検証する。

- ③ 実践前と実習終了後に山元(2015)の話し合う力を見取る評価指標による評価と、児童のインタビューによって実践の効果の評価する。

H25年度入学		年生	氏名	氏名	
レベル	内容		1	2	3
1 (協同性)	1	何が話し合われているかに注意を向けることができる。	低	中	高
	2	友達の考えを真剣に聞くことができる。	中	高	全
	3	話し合いに参加しようとして尋ねたり反応している。 「もう一回言って。」「いいね。」	全	高	中
2 (自己表出)	1	課題について自分の意見を作ることができる。	低	中	高
	2	友達の考えとつないで発言することができる。 「〇〇さんが～言ったけど、私は。」	中	高	全
	3	自分の意見を理由や根拠で整理して伝えることができる。 「〇だと思えます。わけは。」	高	全	中
3 (他者受容・ 自他のメタ認)	1	感情的にならず、穏やかに意見を言うことができる。 「～だと思うけどどうですか。」	低	中	高
	2	自分の意見が通らなくても参加することができる。「それでいいよ。」	中	高	全
	3	自分の意見だけを通そうとせずに、友達の意見のいいところも取り入れて、自分が納得したら譲ることができる。「わかりました。」	高	全	中
4 (課題追 突・課題メ タ認)	1	課題に沿って考えていくことができる。 「今考えないといけないのは。」	中	高	学
	2	筋道を立てて考えを進めることができる。「ということは。」	学	年	中
	3	課題について検討したり確かめたりする発言ができる。「仲良くするってどういうことだと思う？」	中	高	学
5 (状況 メ タ認)	1	話し合いの途中で意見を整理したり、まとめたりすることができる。 「今までの意見は2つに分かれるね。」	高	学	年
	2	話し合いが進められなかったら軌道修正することができる。「ちょっとずれてない？」	学	年	中
	3	全員が参加できているか判断しながら進めることができる。 「〇〇さんはどう思う？」	高	学	年

図1 話し合う力を見取る評価指標

5. 実践の具体

(1) 2年生での国語科の実践

児童 16名(男10名 女6名)

期間 5月 12日～ 5月 16日

東京書籍 新しい国語上「ことばで絵をつたえよう」

教職経験30年以上のベテランの2年生担任の国語科の授業を観察し、話し合いに有効な支援を探し、整理・分析した。

表1 2年生国語科における効果的な支援の表

項目	学級の話し合う課題	形成に必要な働きかけ	働きかけの効果
1 基盤となる土壌を作る	友達の発言に注意をむけられない児童がいる。	担任が「あっ。みんな聞いた？」と発言をおもしろがる。	聞き逃した児童がまわりの子に聞いたり、次は聞き逃さないようにしようとした。
2 学級のグランドルール(注)を築いていく	注意がそれて、活動に参加しない児童がいる。	「みんなと一緒に」と呼びかけ、一緒にやることで全員にメリットがあることを伝える。	注意がそれている児童に声をかける児童ができた。
3 具体的スタイルや言葉を教える	話し合いや活動で発言しない児童がいる。何をすべきなのか呑み込めない児童がいる。	体を向けて話を聞くことや、うなずきながら聞いている児童の態度をほめる。話し合いの前に何をすればゴールになるかを全体で確認する。一つの活動で指示は2つ程度。複雑な指示はせず、活動をシンプルにしている。朝の会等で話す、聞く、司会進行など順番に立場を変えて経験させる。司会進行のマニュアルを提示し、司会のハートルを下げる。	話し合うこと自体を楽しんでいる。意見を言えたことを喜べる。
4 児童間の聞く・話す、やりとりそのものに直接的に働きかけコーディネートする	2人組で片方ばかりが話し、聞く姿勢に欠ける児童がいる。	うまく話し合っている児童の特徴をフォーカスし、明にロールモデルとして提示させるなどできないことより出来ることに注目させる。	同じようにやってみようとする児童が多くなった。

2年生は教師の支援により、互いの話を集中して聞き、話題に沿って話し合う姿が見られた。特に有効だったのは、視覚的かつ具体的な支援の方法だった。話し合う前に、活動の意味や方法を具体的手順で視覚的に説明していた。さらに、児童とのロールプレイなど、どの児童にも話し合いを「やってみたい」と思わせる支援があった。また、意見の良さ以上に協同的な行動を教師が称賛していた。注意がそれる児童にも、行動そのものを指導するのではなく、話し合いに参加することでその児童に活動するメリットをさりげなく伝え、協同的に学ぶことの良さを児童に理解させていることを発見した。

(2)4年生国語科の実践

児童17名(男 9名 女 8名)

期間 6月 2日～7月 4日

東京書籍 新しい国語上「メモのとり方を工夫して聞こう」『ことわざブック』を作ろう

2年生で有効だった支援を取り入れ、効果を検証した。しかし、4年生児童では自分の考えを安心して話す姿が見られず、期待した効果は得られなかった。4年生担任との原因分析では、児童に「間違えたくない」という意識があることに気付いた。

2年生と4年生の効果的な支援の表を比べると、2年生は 3 具体的スタイル 4 児童間やりとり に有効な支援を多く行っていた。

表2 4年生国語科における効果的な支援の表

項目	学級の話し合う課題	形成に必要な働きかけ	働きかけの効果
1 難解となる土俵を作る	児童のことを恐れて自分の意見を言わない。なぜそう考えたか理由を話さず、言えない他の児童言葉での指示を聞くのではなく周りの様子を見て動く。	間違えたことを「間違いない」として否定して終わりにしない。なぜそう考えたか理由を話させ、言えない他の児童に理解させる。「間違いないみんなの財産」「間違えてくれたのでみんながわかった。」「間違えたことを言える児童が増えた。」	「原因探検」として正解より「なぜ間違えたか」をゲームのように楽しめるとなった。「自分もそう考えた。」など、間違えていたことを言える児童が増えた。
2 学級のランドルルール(口を閉めて聞いていく)	何かをしてもうって無反応な児童がいる。わからないまま黙っている。	わからないことは「わからない」と言っていない。わかったことを説明して「わかった」といえる児童はダメ。相手の話を聞きかけに何らかの反応を出す。教師の呼びかけも「わかりましたか。」から「わからないことはありますか。」へ。	ルーブリックで「ここまではわかった。できた、でもここからどうすればいいか」という意識が育ち、自分が出ていることを相手に知らせるなど、自分から解決に動く児童が増えた。
3 具体的なスタイルや言葉数を数える	意見を言える友達に任せからで自ら発言しない児童がいる。	話を聞くときはメモをとらなから話し合う話形「私たちが・・・」「○○のところかかわらなかつたので・・・」を練習する。「私も同じで・・・」など、友達の発言を使って発言が広がった。	グループ内で自主的に役割分担ができて、自分の発想でない役割も状況を見て引き継ぎできるようにした。「私も同じで・・・」など、友達の発言を使って発言が広がった。
4 児童間の聞く・話す、や意見を出さず、意見を述べたまま、言葉が重なる児童がいる。	話し合いのときに自分から意見を言えない児童がいる。	T「○○さんが言ったことを自分の言葉で言ってみよう。」「話し合えないときに言葉(発言が不明確な児童に)T「今の話・・・と言うことじゃあ、今度は最後まで言ってみようか?」(明チャリン)T「どうすれば良かったかな?」(教師側を今後の方向へ進む)	「間違っているかも知れんけど・・・」と断りながらも自分の意見を言えるようになった。発言できることに満足している児童が増えた。授業の振り返りで「次は・・・したい」という意見も出てきた。努力する姿勢が見られた。

これは、2年生ではすでに 1 基盤 2 グランドルルールがほぼ確立され、その上での 3 具体的スタイル や 4 児童間のやりとり が効果を生んでいるためではないかと考えた。

そこで、4年生でも 1 基盤 2 グランドルルール を築いていく に働きかける支援を授業にもっと取り入れる必要性に気付いた。児童に「答えを言う」といった「発表」ではない、話し合うための基礎となる、違う意見が出ることで自分たちの課題が解決につながるという児童の認識があれば人と違う意見を安心して言えるのではないかと推察した。

(3)4年生社会科の実践

期間 6月12日～10月24日

単元「水はどこから」

「ごみのゆくえ」

児童に、違う意見を言う価値や発想を広げて話し合う楽しさを実感してもらうために、社会科の実践に取り組んだ。地図帳を使った色々な視点から話し合う活動や友達の意見を聞いて反応を返す活動を通して、1 基盤 2 グランドルルール に働きかける支援を工夫した。このような支援によって、4年生児童に以前見られた「間違えたくない」という意識を「間違ったり、分からなかったりしても、誰かが助けてくれる」という意識に少しずつ変えることができた。

表3 4年生社会科における効果的な支援の表

項目	学級の話し合う課題	形成に必要な働きかけ	働きかけの効果
1 難解となる土俵を作る	「正しい」ことだけを言わなければいけないと思っている。	教師が「おもしろい、どうしてそう思ったか説明して。」説明できた。「この考え方がお事またよ。」と思考の過程をロールモデルにし、結果より過程を評価する。最初に出た意見と違う意見も必ず採録しつけて、思いつきではない意見を出てくることを思い出しの目標とした。与えられた話題に対して短い時間でどれだけ発言できるかをゲームとして取り組ませる。	言えることの価値に気づき、説明することに積極的になった。違う意見を出すために、友達に発表に注目するようになった。話し合いを「もっと聞きたい。」活動前を減らした児童が増えた。話し合いの自発的な児童も増えたり、違った発想を楽しんだりできた。
2 学級のランドルルール(口を閉めて聞いていく)	学級の話し合う課題を話し合える児童が少ない。社会科を「覚える教科」という意識があり、苦手を意識しない。	同じ言葉でグループ確認し、その中で理由や根拠を付け足した意見になるよう話し合わせる。社会科は「考える教科」として児童にも学習・探究の機会を保障。学業との関係とどう力をつけることを話し合える児童にのみ範囲で説明する。ルーブリックにも反映させる。児童が自分の問題として考えられるよう、授業の構成を考えさせた。	同じ意見という安心感があり、その考えに至る根拠や理由を述べても、「なるほど。」「それもあるか。」など受け入れられる継続した。話し合いを「もっと聞きたい。」活動前を減らした児童が増えた。話し合いの自発的な児童も増えたり、違った発想を楽しんだりできた。
3 具体的なスタイルや言葉数を数える	根拠や理由がはっきり言えない。	児童へのインタビューの記録や地図帳などの資料を用いた発想の根拠を手元に持たせ、それをもとに話し合えた。	自信を持って話し、意見にも「そうか。」「なるほど。」という反応が返ってきた。
4 児童間の聞く・話す、や意見を出さず、意見を述べたまま、言葉が重なる児童がいる。	多様な意見の中で自分の出した意見がみんなの意見があるかに児童が気付かない。	全体交流で出された、特徴、面白い意見を採録、共通なテーマや結論を導き出すワークシートとした。意見を出すだけでなく、出た意見も分類する時間をとった。	「○○さんの意見は、ここにいるね。」「○○さんの意見はここが違うけど、口を閉じているのは一掃だ。」などの発言が出るようになった。

(4) 4年生の総合的な学習の時間の実践

「香川の良さってなんだろう」

社会科の授業で、1 基盤 2 グランドルールに働きかけたことに続いて、3 具体的スタイル や 4 児童間のやりとり に働きかけることにした。グループで話し合う活動の多い総合的な学習の時間の実践でグループでの話し合いへの支援を考えた。

表4 4年生総合的な学習の時間における効果的な支援の表

項目	学級の話し合う課題	形前に必要な働きかけ	働きかけの結果
1 基盤となる土壌を作る	発言に消極的な児童がいる。	「途中でまで良いから言ってみよう。」と促す。	発言を支援してくれることを発願で受け止める。
2 学級のグランドルール(注)を築いていく	正答が複数あるにこだわり、誰かが正答を言えばそれで話し合いが集中できなくなる児童が多い。	ルーブリックを提示し、違った意見を聞いて自分たちの新しい考えを生み出したり、自分のことばで説明できたりすることが大切だということを伝える。	より高次のルーブリックをめざして、積極的に意見を言ったり友だちの意見との違いを考えたりする姿勢が生まれた。
3 具体的スタイルや言葉を選ばせる	全体交流やブレインストーミングのような書き言葉や発表の機会が多く、記入や発表に時間がかかる。伝えたいことが曖昧や伝えないがはっきりしないグループでの発表があった。教師から伝えられた課題を解決する意欲的な態度の児童が多い。	ミニホワイトボードを使って、伝えたいことを短くまとめ、絵や図を使って分かりやすく説明する方法を提示する。発表するとともに、項目(プロット)を決めて整理し、それに沿って話したり、発表したりするよう指示した。思考ツール(マインドマップ、イメージマップ、くまでマップ)を使い、自分たちの課題や情報を整理して、話し合う課題を明確にしておく。	絵や図を積極的に使い始め、ボードを使って説明することができるようになった。課題や調べ方など斬新なアイデアを取り入れた話し合いや活動が生まれた。
4 児童間のやりとりに働きかける(注)	教師に対して答える教師が自動的になりがちで、友だちが発表している時に注意がそれがちである。相手の提案を言わず「だめ」と否定し、話し合いがストップする。	話し合う内容より話し合う態度が変わる。友だちの発表に対して、「自分の意見や言い方とどうなるかどうするか考えながら聞くんだよ。」「自分だったらどう説明するか考えながら聞いて、違うところを見つける時間だよ。」などと助言し、話し合いの助けを借りながら積極的に学ぶようになった。「俺が言った意見が『だめ』って言われた。」と不満そうに児童に話す相手を見ている様子で、「相手に納得してもらえないために何を伝えたいのかな。」と助言。	指導後は注目する行動が現れたが普遍的な変化には至っていない。单元終了後の児童へのインタビューで、話し合いの評価指標が8月の時点で描かれた児童ほど、互恵的な話し合いに変化を感じていた。

児童はグループで協同的に学ぶ楽しさを感じ、全員が発言するルールや友達の話し合いのやりとりへの支援から具体的な話し合う方法をつかんでいった。また、発表会というゴールをめざしてより活発な活動になり、教師も、相手に自分の思いを伝えるための視点や方法について直接的に働きかけることができた。

(5) 評価

山元(2015)の話し合う力を見取る評価指標(図1)を使い、実践の効果を評価した。T検定を実施した結果、ほとんどの指標項目で実践前と後で値が有意に向上していた。また、児童のインタビューからも「話し合うことは楽しい。」は半数を超え「友だちの話を聞くことがすき。」は全員になった。

6. 研究の考察

児童の協同性の育成といった言語コミュニケーション文化を形成するための支援で、児童の話し合う力は向上した。児童は協同的な学びを

通して、お互いをロールモデルとして、どのように話し合うかを学んでいったといえる。

しかし、2年生で有効な支援で4年生でも同じ効果が得られるわけではないように、協同性への支援は、学習活動におけるピンポイントの支援だけでは成り立たないのではないか。例えば1 基盤 や2 グランドルールを確立することで3 具体的スタイル や4 児童間のやりとり についての支援も効果を上がったことから、協働性を確立するには順序性があるといえる。また、どの活動、どの教科でも共通する「話し合う意義」や「話し合うことへの信頼」といった学級内での共通認識があって初めて児童は自主的に話し合い、話し合うこと自体をツールとして課題解決に向かうといえる。

7. 成果と課題

実践を通して、具体的かつ有効な支援が数多く集まった。また、その支援を効果的にするために、話し合う基盤から支援する順序性や探究のサイクルや授業ルーブリックなど児童主導で学ぶこととの関連、思考ツールを使うなどの話し合うための思考の視覚化など、授業を構成する上で考慮すべき点に気付くことができた。

しかし、高学年に向けて育てたい状況のメタ認知については、評価で有意差が示されず、今後も有効な支援を探る必要がある。話し合う力の育成には学校現場の教員全体で協同して取り組むには、各学年での目標の検証も欠かせない。そのためにも、児童が主体的に学ぶ意義やそれによって資質・能力を育てることが児童の生きて働く力になり、ひいては授業の効率化に結び付くことを実践で示し、教職員や保護者にも話し合う価値への理解を広げていきたい。

参考文献 山元悦子(2015)「言語コミュニケーション能力の育成に関する研究」広島大学教育学研究科博士論文