

コミュニケーション能力を育むカリキュラム・マネジメント

学校力開発分野(17220917) 高橋 真江 美

コミュニケーションの重要性は認識してきたものの、その能力の育成については多くの困難を抱えてきた。本研究では、小学校教育で育てたいコミュニケーション能力について先行研究から整理し、育むための「学年カリキュラム・マネジメント表」を作成した。さらにその実践をカリキュラム・マネジメント3つの側面から考察した。その結果、児童の実態及びその変容を把握しながら、教科横断的な計画を立て、全校体制で指導していくことの有効性が示唆された。

[キーワード] コミュニケーション能力, カリキュラム・マネジメント

1 問題と目的

(1) 問題の所在

小学校教員として児童の教育に携わる中で、筆者が抱えてきた重点課題の一つとしてコミュニケーション能力の育成が挙げられる。職員間で、コミュニケーションの重要性について頻繁に話題にはするものの、その実態をどう捉え、その育成について小学校教育でどのように具現化していくかという段になると、なかなか突破口を見出せないままになることが多かった。

小学校学習指導要領実施状況調査報告書(国立教育政策研究所, 2015)を見てみると、相手の話の内容を聞いて必要な情報を取り出したり、相手にわかりやすく報告したりすることが概ねできている一方で、「話し合いの流れを踏まえ、話し手の意図を明確に押さえた上で質問する」ことに継続的な課題があることがわかる。この結果から、相手と言葉のやり取りをする中で思考、判断する能力の系統的な育成が十分でなかったと言える。

言葉のやり取りについて筆者の実践をふり返ってみても、国語科の「話すこと・聞くこと」の単元で児童の学びが終始することがほとんどで、各教科領域の学習との関連を明確にして指導や評価を行うことはなかった。児童数減少に伴い小規模の学校では、児童間の人間関係が限定的であることがコミュニケーション能力育成の大きな課題となっていることもあると考えられる。現任校においてもそのような状況が見られ、学校全体の課題となっている。

(2) 先行研究の検討

これらの現状と課題を踏まえ、育成すべきコミュニケーション能力の構造を整理した。村松(2013)は、コミュニケーションには言語的と非言語的なものがあるとした上で、教育の場では、「他者とことばのやりとりを通じて、思いや情報、考えなどを共有すること」を一次的定義とし、「その結果、相互理解や認識を深めたり、合意を形成したりすること」を二次的定義としている。また、コミュニケーション能力とは、他者とことばを交わすことによって「分かち合う」部分を増やし、それを土台にして、相互理解や認識を深め合う力としている。これは、「主体的・対話的で深い学び」でつけたい資質・能力と重なるものである。

村松は、コミュニケーションの5つの類型とコミュニケーション能力の3つの要素を提示し、それらを段階的に指導していくことが重要だとしている。この考えを筆者が構造化したものを図1に示す。5つの類型とは、①感覚や感情を分かち合う親和的コミュニケーション(あいさつやおしゃべり)、②思いや気持ちを分かち合う心情交流的コミュニケーション(語らい)、③情報や知識を分かち合う情報交流的コミュニケーション(説明・報告)、④考えや意見を分かち合う意見交流的コミュニケーション(討論)、⑤アイデアや解決策を分かち合う合意形成的コミュニケーション(討議)である。これらの言語活動を可能にするコミュニケーション能力は、「情意的要素」「認知的要素」「技術的要素」から構成される。「情意的要素」とは、自己を率直に開く、他者と積極的に関わろう

とする、相手の立場に立つ、反論されてもすぐ切れて感情的にならない、粘り強く一致点を目指して話し合う、といったことである。その土台には、自分には常に足りないところがあって、相手が自分にはないものを持っているという認識を前提として、相互に受け入れようとする構えが求められる。つまり、学級内の雰囲気や人間関係が密接に関わる要素であると言える。「認知的要素」とは、具体事例を一般化する、聞き取った情報を関連づける、自他の意見の異同を考える、相手の論理の妥当性を吟味する、といった「考える力」であり、この比重は類型が①から⑤へ進むにつれて増す。「技術的要素」とは、聴く、応じる、話す、はこぶといったコミュニケーションのスキルである。心構えができ、頭でわかったからといって、対話が可能になるわけではなく、ことばのやりとりが「深め合い」をもたらすには、技術的トレーニングは不可欠である。

また村松は、「話線（話し手から聞き手へのことばの届き方）」が交流することで、相手のことばを一旦受け入れてから返すことが目指すコミュニケーションの姿だとしている。以上のことは、学習指導要領の国語科等に示される目標や内容に準ずるものである。

(3) 研究の目的と方法

本研究は、山形県内A小学校第6学年単学級児童27名を対象にした実践をもとに進める。目的は児童の実態を踏まえたコミュニケーション能力を育成するカリキュラムを開発し、その有効性をさぐることである。方法は以下のとおりである。

①コミュニケーションに関する児童の実態を把握する。

②把握した実態からつきたい力を吟味し、それを軸にしたカリキュラムを作成する。

③カリキュラムに基づく指導を行い評価する。

④児童の姿からカリキュラムの見直しを図り指導に活かす。

これらのことを実践し、その効果についてカリキュラム・マネジメントの視点から考察する。

2 実践と結果

(1) 実態把握

①各調査の結果から

A小学校がある自治体で採用している二つの市販の調査のうち、はじめに、知能偏差や学習適性を明らかにする検査の結果から児童の実態を捉えた。知能偏差は、全国平均よりやや低く、学習ペースが遅い児童が多いことがわかった。学習適性は、言語を用いた学習が優位とされる抽象言語型の児童に比べて、具体物操作や視覚的情報を用いた学習が優位とされる感覚運動型の児童の割合が高く、全国平均と比較して二つの型のばらつきが大きいことが明らかとなった。

次に、「学習に対する意欲や学級における人とのかかわり方の傾向を明らかにするアンケート」の結果を分析した。学習に対する意欲は全国平均程度であった。人とのかかわり方については、「相手の気持ちを考えて話す」「友達の話最後まで聞く」といった「配慮」のスキルに比べて、「うれしさを身振りでも表現する」「係の仕事をする時に意見を出す」「遊びの中でアイデアを出す」といった「かかわり」のスキルが弱いこと、具体的なかかわりを表現するというよりは、表情やしぐさから察することができる児童が多いことが明らかとなった。

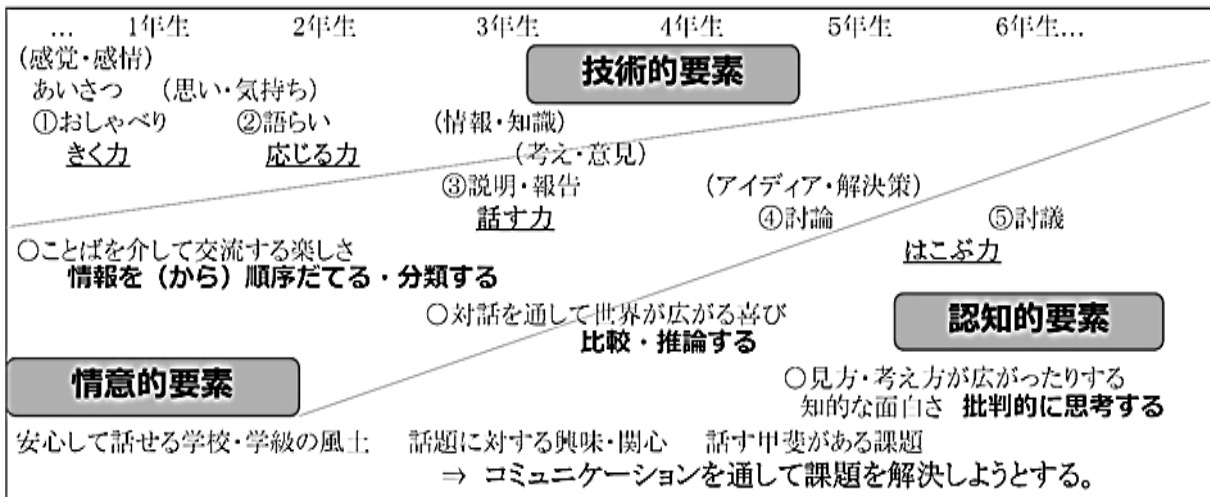


図1 小学校で育成したいコミュニケーション能力の構造 村松(2013)に基づき筆者作成

②村松(2013)に基づく検証から

5つのタイプのコミュニケーション活動を授業等で複数回実施し、それぞれの活動の記録を分析した。その結果の一部を以下の表1に示す。

表1 村松(2013)に基づく検証

類型	実態把握の方法	実態(27名中的人数)			
あいさつ	生活場面: 筆者による記録 と筆者以外の職員 からの聴取	自分からほとん どの相手にする	相手に聞こえ る大きさの声 で返す	ほとんどしな い。小声で返 す	
		4	7	17	
おしやべり	学級活動: 3分×5回 相手を変えて 身近な話題で 筆者による記録	相手の 男女を 問わず 話が続く	仲の良い 友達とは 話が続く	教師とは 話が続く	相手に 関わらず ほとんど 話が続か ない
		5	18	2	2
語らい	図工:抽象画の 作品を相互鑑賞 3~4人で相手 を変えて3回 筆者による記録	聞く	話す		
		共感して 最後まで 話を聞く	どのグル ープでも 感想が言 える	仲の良い 友達には 言える	ほとん ど話さ ない
		22	2	18	7
説明	縦割り班活動:顔 合わせ会でゲー ムのルール説明 筆者による記録 と筆者以外の職員 からの聴取	班員に視線を 配り、例を示 したり質問に 答えたりしな がら説明する	メモを見なが ら、班員に聞 こえる大きさ の声で説明す る	班担当職員の 支援を受けな がら説明する	
		15	9	3	
報告	理科:プレゼンテ ーションソフト を使い、調べたこ とを2~3人組 で報告 教科担任の授業 を筆者が参観し て記録	聞き手に視線 を配りながら 話し、質問に も応じる	メモを見なが ら、みんなに 聞こえる大き さの声で話す	メモを見なが ら、かろうじ で聞き取れる 程度の大きさ の声で話す	
		3	17	7	
		質問する児童は限定的。 報告によっては質問が出ないものもあった。			
討論	道徳:葛藤が伴う 内容について自 分の立場を明ら かにして話し合 う 筆者による記録	立場を明確に して話し、異 なる意見に受 けて返す	自らの立場 を明らかに する(発言 または黒板 にネームを 貼る)質問 や反論は無	友達の様 子を見て からネー ムを貼る 発言は無	最後ま で迷い、 その理 由を現 ででき ない
		4	10	9	3
		討論というより意見の出し合い。筆者から促されてから、ようやく発言やネーム提示で意思を表出する児童が多数という状態であった。(※欠席1名)			
討議	学級活動:学級目 標を決める学級 全体での話し合 い(4月)	全体の場で挙手 をして意見を 言う	司会者が全員に 発言するよう 求めてから言 う		
		4	21		
		沈黙の時間が多く、司会者に対する助言を求めても乏しい反応。(※欠席1名)			
	学級活動:修学旅 行のテーマを決 め話し合い (5月)	全体の場で理由 とともに意見を 言う	全体の場で 意見を言う	挙手で意 思を表す	
10		12	4		
		※4月の様子を受け、話し合いの進め方を変更 ・テーマに入れたい言葉と込めた意思を付箋に書き、生活班ごとに似た意味の言葉を仲間分けする。 ・その結果を全体で見合い、賛同が多いものをつなげて決定に至る。(※欠席1名)			

対象学級の児童は、学級という閉じられた環境において、特に学習の中におけるコミュニケーションに対する抵抗感が大きく、視覚的情報が発言を促す支援として有効であることが示唆された。これを受けて、情意的要素に力点を置いた指導をしていくこととした。

(2)カリキュラム・マネジメント表の作成

コミュニケーション能力における児童の実態を踏まえ、つけたい力を「受けて返す力」として作成したカリキュラム・マネジメント表を図2に示す。重点目標は、「相手の話をわかろうとして聴き、自分の思いや考えを伝えようとする子どもの育成」である。重点目標でめざす子どもの姿は「受けて返す力」が見える子どもである。子どもなりの受け方、返す力には個人差があつて当然である。「受けようとする姿」「返そうとする姿」を求めていくこととした。

めざす姿に照らして児童の実態を図2Ⅱのように捉え、課題解決の手立てとして以下の4点を挙げ、カリキュラムを構想することとした。一つ目は図2Aに示したようにグループ学習を通して説明をしたり、質問をしたりする力を育むことである。児童の長所をいかし、抽象言語だけでなく図や絵も多く用いて考えることができる算数科の図形の学習を中心に据え、児童の変容を詳細に見取りカリキュラムの見直しにつなげることとした。二つ目(図2B)は、国語科における話すこと・聞くことの学習と朝の会におけるスピーチと音読をコミュニケーションの基本的なスキル学習と位置づけ、繰り返し経験を積めるよう帯状に配置することである。三つ目(図2C)は、総合的な学習の時間を中心に多様な他者とコミュニケーションをとる機会を設けたり、学級活動や道徳の時間にコミュニケーションを楽しむ活動やその意義を考える機会を多く設けたりすることで安心して雰囲気醸成するとともに折り合いをつける経験を積めるようにすることである。四つ目(図2D)は、第6学年という立場や責任を負う場面で力を発揮しようとする児童の特性が最大限にいかせるようにすることである。そのために、学校職員全体で児童の実態と指導の在り方を共有する時間を設けた。縦割り班活動や児童会活動、学校行事等において目的を明確にしたコミュニケーションを取り入れながら、児童自身に考えさせることを重視して指導と評価を行うこととした。

(3)「受けて返す力」を見取る算数科の授業

カリキュラム・マネジメント表の図2Aに示す通り、算数科の図形に関する単元を主軸に据えて児童の「受けて返す力」の変容を評価し、指導及びカリキュラムの見直しを行うこととした。3つの実践について指導の概要と児童の様子、変容は

		県内A小学校												第6学年学級		
		コミュニケーション力を育む「カリキュラム・マネジメント表」(2018.12.21更新)														
も重 点目 標	1. 学年(学級)重点目標と設定理由 相手の話をわかろうとして聴き、自分の思いや考えを伝えようとする子どもの育成 2. 設定理由 協働して学習課題に向かうことが難しいという児童の姿を受け、コミュニケーションを通して、学ぶことの価値を体験させたいと考えた。個人差を認めながら、その子なりの変化を、返そうとする姿を求めている。	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	1	2	3		
	II. 重点目標に対する子どもの現状と課題 ○心を許せる相手に対しては、共感を示しながらお話しや語りあいができる。 ○縦割り班長等責任ある立場での説明、声かけ、発言を求めた場合の発現はできる。 ▲学ぶことに受け身で、学習の中での友の話を主体的に聞くという意欲や考えながら聞くことに課題がある。 ▲聞いたことへの反応(相づち、質問)が少なく、受け答えも単発的な言語で、論理的あるいは建設的な話し方ができない。 ▲明確な目標があると思われる課題に向かう場面では、誤りが露呈すると気まぐしくするのはないかと恐れ複雑に発言しなくなる。	<p>期：基本となる「話す・聞く」の活動を計画的に進める。</p> <p>①毎日1分間スピーチ活動を行う経験を積む。(引用文、はまっているもの、本などのテーマで) ②毎日音読集を使って一斉音読をし声を出す経験を積む。</p> <p>国語：グループでの話し合いを重点に「話す・聞く」の学習を進める。</p> <p>①「引用して話そう」朝スピーチの進め方と多様な質問ができることを知る。 ②「グループで話し合おう」話題を広げ話し合いの進め方を身につける。 ③「ホスターセッション」を根拠として示しながら主張したり、それを聞いて質問や意見を述べたりすることを通してねらいに向かって話そう」話題を広げたり深めたりする。 ④「大切な一冊」好きな本を紹介し合い、読んだ時の心情について語り合ったり、互いの本の特徴を話し合う。</p>														
III. 重点目標達成のための取組(カリキュラムの構成)	A. 算数科におけるグループ学習によるコミュニケーションのバリエーションの導入(重点を置いて指導するとともに、基本的なやりとり(質疑応答・相違等)を学ぶ相手と話し合う) B. 国語科「話す・聞く」の学習で、話し合いのスキルを重点を置いて指導するとともに、基本的なやりとり(質疑応答・相違等)を学ぶ相手と話し合う C. 多様な相手と話し合い、話し合いの中で折り合いをつけたりする活動(総合的な学習や学活等)を取り組むとともに、道徳の時間も含めて、自分の思いを伝えたり表現できる雰囲気を作る。 D. チーム学校として、全職員で6学年児童の美意識を把握し、指導の留意点を共通理解した上で指導にあたるとともに、少人数の強みをいかし、一人ひとりに活躍の場を設け自信を持つことができていく。	<p>算数1 対称な図形</p> <ul style="list-style-type: none"> ・知恵を出し合って課題を解決する①。 (たすね、教える。必要な情報を見つけたら、わかりやすい説明を考える。) <p>算数2 拡大と縮小</p> <ul style="list-style-type: none"> ・知恵を出し合って課題を解決する②。 (①にプラスして、グループ毎の考えのよさや特徴を見つけて伝え合う。) <p>算数3 およその形と大きさ</p> <ul style="list-style-type: none"> ・一人ひとりの考えを比較、検討する①。 (②にプラスして、間違いを指摘する。異なる考え同士を指摘する。) <p>算数4 卒業研究(個人)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・一人ひとりの考えを比較、検討する②。 (③にプラスして、批判的に聴いて質問や意見を述べ、それに応じる。) 														
目標評価① 質問する力	○▲教師が意図して組んだグループでの学習では、多くの児童が学びに向かえたと、アトラクタムに組んだグループでは難しい場合がある。 ▲質問についても、何を聞けばいいのかわからない児童が少なくない。	<p>学活での重点：折り合いをつけ話し合う</p> <p>①修学旅行のテーマを話し合ってから決める。 ②運動会の新入児童の目録について話し合ってから決める。 ③卒業式で歌う歌を話し合ってから決める。</p>												<p>道徳での重点：自分の思いを表現する(留意点)</p> <p>①少しでも自分の思いが表現できたら価値をつける。 ②付箋やボードで多くの友達の思いもわかるようにする。 ③正論だけでなく、負の感情も正直に話せたら大いに価値をつける。</p>		
目標評価② 受け手としての力	○相手の話を聞き、理由を問う、他の考えを求め、教える「聞く」に加え、「聞く」を指導する「考える」のやりとりができるようになる。○▲積極的な意見ややりとりは増えたが、単発、単文の表現が多い。○▲わからない様子を探して教えようとする際、図や線を添えて示すことで言葉が通じやすくなる。	<p>総合での重点：いろいろな人と話す</p> <p>①「私達の地元のこと知ってますか」修学旅行先で出会った人と話す。 ②「地元の人血にインパクト」地元を盛り上げようとしている地域の人と話す。 ③「学校を盛り上げよう」縦割り班の人や先生方と話す。</p>												<p>学活での重点：折り返し話し合う</p> <p>①修学旅行のテーマを話し合ってから決める。 ②運動会の新入児童の目録について話し合ってから決める。 ③卒業式で歌う歌を話し合ってから決める。</p>		
カリキュラム 評価	★不明な点を明らかにする、理由を問う、他の考えを引き出す等、質問の意図を伝えるようになる。★常に「話す」相手以外の人がかわかると、自分の発言が受け取られなかったりする。★勇気づけたいことと自己評価の方法を工夫する。★主体的に発言する声に張りがないので、期の後に音読を取り入れる。	<p>縦割り活動・児童会での重点：チーム学校で6年生の「立場と責任を自覚した」リーダー・コミュニケーション力を育む</p> <p>①児童の実態と指導者の共有(考え、時間、見通し)の確保。「待ち」を重視。見通しの示唆、話線をつなぐ支援。自主性の尊重。適時性ある指導。②縦割り班、児童会、学校行事における一人一人の役割を明確にする。</p>												<p>道徳での重点：自分の思いを表現する(留意点)</p> <p>①少しでも自分の思いが表現できたら価値をつける。 ②付箋やボードで多くの友達の思いもわかるようにする。 ③正論だけでなく、負の感情も正直に話せたら大いに価値をつける。</p>		

図2 A小学校第6学年 コミュニケーション能力を育むカリキュラム・マネジメント表 筆者作成

次の通りである。授業の記録には、ビデオ、筆者のメモ、授業参観者のメモ、および児童によるふり返りの記述を用いた。

①算数 1 「対称な図形」について

単元時数：10 教時 事例：1 教時目 時期：4 月
 学習課題：図形(アルファベット、一般図形、市章等)の特徴に注目して仲間分けしよう。
 学習形態：筆者が設定した 3 人グループで話し合う。各グループで出された考えを全体で共有し、わかったことを整理する。

9 グループのうち、予習するなどしてわかっている児童が説明して話が終わったのが 4 グループ、机を合わせたものの各自でプリントに書いていたのが 4 グループあった。わからない友達に説明する姿は見られたが、相手の理解を確かめる働きかけはなかった。また、わからないから教えてほしいという意思を自ら表明できた児童は 2 名であった。「アルファベットとそれ以外」という分け方をした児童が 6 名いたが、それに対して「図形の特徴に注目していない」ことを指摘できた児童はいなかった。なお、授業後の聞き取りでその間違いに気づいていた児童は 5 名いた。

上記の 8 グループに共通していたことは、男女間のコミュニケーションに隔たりがあり、質問するといつても何をどう訊いてよいかわからないということであった。

1 グループは「線対称と点对称と両方に属するもの、どちらにも属さないもの」という分け方、「直線のみと曲線のみとその両方で構成されているもの」という分け方を考え、他の分け方もあるのではないかと話し続けていた。

授業のふり返りを全体で行い、みんなでわかるようになるために大事にしたいことを「グループ学習のポイント」として次のように整理した。また、これ以降の授業をこの 6 つの観点で児童がふり返ることを確認し、筆者もこれに基づき評価することとした。

- ・わからない時はたずねる。
- ・きかれたらヒントを出したり説明したりする。
- ・間違った時こそ話を聞いて考え直すことを大事にする。間違いを見つけたら指摘する。
- ・途中まででも自分の考えを伝える。その先を一緒に考える。
- ・わかった時はわかったと伝える。
- ・一つの方法で完結せず、他の方法も検討する。

②算数 2 「図形の拡大と縮小」について

単元時数：10 教時 事例：8 教時目 時期：8 月
 学習課題：拡大のきまりを使って、ピラミッドの高さを求めよう。

学習形態：筆者が設定した 4～5 人グループで話し合う。その後、グループの考えが異なるもの同士、あるいは同じ考えであっても答えまで導き出せたグループと途中で悩んだグループ同士をペアにして、互いに説明・質疑応答を行い、最後に全体でわかったことを整理する。

既習事項の定着度を考慮し、グループすべてに定着度の異なる児童が混在するように設定した。男女分けたほうが話しやすい児童については性別ごとにグルーピングし、ペアのグループ同士の場面で交流するようにした。

グループ内の交流では、算数 1 の時にはあまり見られなかった「わからない」「自信がない」といった困り感を出する児童が増えた。一人の困り感から対話が生まれたグループの対話記録を《事例 1》として以下に示す。

《事例 1》
 Y 児：何で影の長さでピラミッドの高さがわかるの？
 K 児：(図を指し示しながら)だってこっち(ピラミッドを高さとする直角三角形)がこれの(棒を高さとする直角三角形)の拡大図だから。
 R 児：縦が 2 倍だったら横も 2 倍になるってやったでしょ。
 Y 児：(365÷5 をしようとして)ひき算じゃないの？ かけ算なの？
 K 児：わり算してかけ算…
 Y 児：何で？(納得がいかず怒ったような表情)
 M 児：(3 人のやりとりを聞いた後、図を指し示しながら)ああ、大きいほうが小さいほうの何倍かってやればいいのか。
 K 児：(E 児に向かって説明を始める)そうそう。われは何倍かってわかって、2 も同じように(等倍)になるから…
 Y 児：何だ、そういうこと！簡単じゃん。

Y 児がわからないとたずねたことで、K 児、R 児の説明が始まり、悩んでいた M 児の理解の助けになった場面である。同様のことが 4 つのグループであった。また、ふだん積極的にコミュニケーションをとろうとしない R 児が相手に自ら働きかけたところも特筆すべき点であった。

一方で、次のようなやりとりをしたグループもあった。これを《事例 2》とする。

《事例2》

U児：(ホワイトボードとマーカーを独り占めした状態で)こっち(5mを表す直線)がこっち(3.65mを表す直線)になるんでしょ。(定規を出す。)

S児：うん。

U児：(プリントの図を実測し始める。)ここが2.5cmで、いや2.6か?半端だなあ…

O児：測んなくてもよくない?(もう一人のN児に向かってつぶやく。)

N児：(黙ってうなずく。一人自分のノートに計算を書いて正解を出している。)

(O児もそれを見てうなずく。)

(S児もU児の方に向けていた視線をN児のノートに移す。)

(U児は「測らなくてもよい」という言葉に反応して定規を使うのを止め、ぶつぶつ言いながらわかっている数字をかけたがりわたりしている。)

筆者：N君の考えはどう考えたの?伝えてみたら?

N児：(ノートを見せる)

U児：ああ、やっぱりね。(ボード上の計算を消し始める。)

筆者：ちょっと待って。消さなくてもいいところがあるんじゃない?

U児のように間違いを認めたり、困り感を素直に表現したりしない児童とそれを指摘したり察して働きかけたりしない児童の間では、話線の交流が生まれにくい。教師の支援が必要である。

そこで、授業後の職員会で話し合い、《事例1》のR児、《事例2》のU児、N児を抽出児とし、変容を見取る指標とすることとした。

③算数3「およその形と大きさ」について

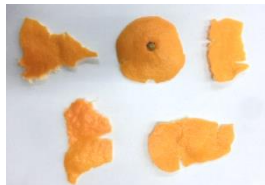
単元時数：3教時 事例：1教時目 時期：11月

学習課題：およその形を捉えて、みかんの皮の面積を求めよう。

学習形態：筆者が設定した

4～5人グループで

5つのパーツの面積を分担・協力して求め合計を出す。その後、同じパーツを担当した児童同士で交流する。最後に全体で共有し、わかったことを整理する。



この時期には、わからないまま一人で考え込む児童はほぼいなくなり、男女間のコミュニケーションに多く見られた隔たりも軽減していたため、「求積」の計算技能の定着度を考慮して男女混合のグルーピングを行った。分担・協力して取り組む学習課題の特性もあり、コミュニケーションの様子は普段よりも活発であった。ここでは、《事例3》として抽出児U児とR児を中心としたやりとりとU児のふり返りの記述を示す。

《事例3》

U児：ああ、やっぱりおれって計算だめだね。(円に近い形のパーツを選び、半径を3.2cmとして計算)

R児：え?(U児のプリントをのぞき込む。)

E児：「およそ」だから約3でいいんじゃないの?

R児：そうだよ。(それでも粘るU児をしばらく見て) どうしてそんなに細かく計算してんの?

U児：だってさ、3.2も3で3.14も3にしたら本物とかなりずれるじゃん。

E児：ああ確かに。

R児：そんなに違うかな。(自分のプリントにさっと筆算をする。)32と27か…

U児：何でそんなに(計算が)速いの、落ち込む。

J児：どっちも約3だもん、いいんじゃない?

U児：そっか!

R児：3.14だけそのままにしたら。

U児：いいね、それ。それでいくわ。

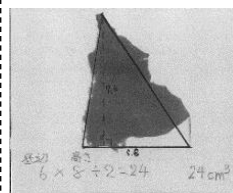
R児：他の班ってどうなってるんだらうね。

(U児のふり返りの記述)

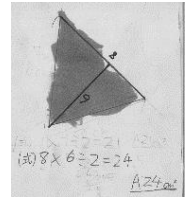
話し合っ
て気付く事や分
かる事があ
って話し合っ
て大事な事
を思った。

ここから、算数2の時点では友達に頼らず弱みを見せたくないようなかわりをしていたU児が、グループのメンバーの働きかけにより本音で話していることがわかる。また、他者に働きかけることに対して積極的ではなかったR児が、E児やJ児と協力してU児を支援していることや、U児の心情を引き出し、ともに考え、できるだけU児の思いに沿う方法を提案していることなどが下線部に見て取れる。加えて、R児は同じパーツの面積を求めた者同士の交流の場面を経て、ふり返りに次のように記述した。

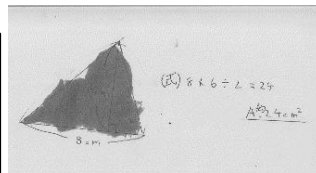
R児の考えとふり返り



交流した友達の考え



みんなおよその数もほぼ同じだったし、やり方がたりして入った。そこがよかった。



R児と同じパーツを同じように三角形ととらえていた6名の児童が集まって話す場面では、どこを底辺や高さとするかで方法が何通りもあり、しかも求積した値がそれぞれ近いことにそろって驚いていた。

次に、抽出児NのグループのやりとりとN児のふり返りを《事例4》に示す。相手の間違いを指摘することや自分の考えを進んで伝えることが難しかったN児は、《事例4》のやりとりについて、授業後に以下のようにふり返った。

《事例4》

H児：これ、台形にしか見えない。(と言いながら、足すべき上底と下底をかけ算している。)60 cm²だ。

N児：え?(H児のプリントをのぞき込む。)

T児：(一緒にのぞき込み、H児と顔を見合わせる。)

Y児：ねえ、早く合計出そうよ。

N児：(しばらく考えてから) Hくんさ、これ4と6かけ算してない?

H児：うん。

N児：台形でしょ…(H児の表情をうかがう。)なら、上底(4)と下底(6)を足したやつに高さの…

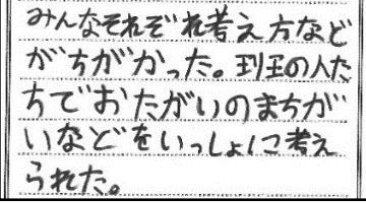
H児：あ、ほんた。 (計算し直す。)

Y児：うっそ、私のもあってる?

N児：うん。(みんなのを)足してみる?
おれのもこれでいいよね?

T児：O. K.

(N児のふり返りの記述)



算数を得意としているN児は、H児の間違いにいち早く気づいたが、T児とともに悩んでいた。H児に間違いを指摘するまでに考えているところやH児の考えを確かめ、表情を見ているところ、最後に自分の考えも友達に確かめているところから、周囲を察して自分が引くのではなく、察した上で自ら働きかけたことが下線部から見て取れた。

3 考察

以上の結果についてカリキュラム・マネジメントの3つの側面から考察する。

(1) PDCAサイクルの確立

はじめに、既存の調査を実態把握に活用するメリットを整理する。

これまで学校現場で実施してきた各種検査やアンケートからは、全体的な傾向を捉えたり、支援を要する児童の把握に活かしたりするに止まっていることが多かった。しかし、コミュニケーションに関して細部まで分析することで、言葉よりもしぐさや表情から察して表現することが得意であるといった実態も捉えられることがわかった。

次に、算数科の授業でのグループコミュニケーションの様子の評価を行い、それをもとにして授

業やカリキュラムを見直したことについて述べる。

算数1「対称な図形」の実践から、「男女間のコミュニケーションに隔たりがある」「質問といっても何をどうたずねてよいかわからない児童が多い」という二つの課題が見えてきた。

前者についてはグルーピングの変更や授業展開の見直しを行った。性別ごとのグループで活発に話し合った後に、他のグループと考えを共有することで自分達の考えに自信を持って話すことができるようになったと考えられる。この変更が、算数2「図形の拡大と縮小」から算数3「およその形と大きさ」の実践までの間に、段階的に男女間の垣根を取り払うことにつながった。

後者については、朝の会のスピーチや国語科の学習で児童が出した質問を短冊に記入し、質問の系統を分別して考える活動を取り入れた。例えば、知らないことやわからない点をたずねる質問、より詳しい様子や状態を聞き出す質問、理由を質す質問というように分けて短冊を掲示していくことで、それを見ながら以前出た質問を真似して使ってみようしたり、まだ出されていない質問を考えたり、新たに出された質問がどの系列に入りそうかを検討したりすることができ、個人差に応じた活用につながったと考えられる。

(2) 教科横断的な視点

算数科におけるグループ学習を展開する中で、対話を生み出すきっかけになったのが、児童の困り感の表出であった。多くの場合、「わからない。」というつぶやきに対して他の児童が助け船を出すところから対話が始まった。道徳の時間においては、「こんなことを言ってよいのだろうか。」という迷いがきっかけになることが多かった。例えば、食品の大量廃棄について議論した際、食べ物の好き嫌が多い抽出児Uは、食べ物を残してはいけないとわかっていてもどうしても食べられないものがあるという意見をグループ内で言えずに迷っていた。そこで同じグループの児童がその気持ちを察し、代弁してくれたことによってU児も本音を話すことができた。そして、その発言が学級全体の議論を深める突破口になった。その出来事を一つのきっかけとして、U児が自分の弱いところを少しずつ表出できるようになったことから、教科・領域を越えた学びの意義を見出せる事例と考える。また、国語科の学習においても、「わからない」「迷う」といった表現に対して、どのようなか

かわりが解決のきっかけになったかを児童に問い返してきたところ、「否定せずに聞いてくれる。」「詳しく説明してくれるのでわかりやすい。」「もう少しでわかりそうな時に待ってくれる。」といったことが出された。その際に抽出児Rのかかわりが認められることがあり、その回数が増えていった。かかわることに積極的になれずにいたR児が、自分の働きかけが認められることを繰り返していく中で自信を持ち、変容したことが推察される。なお、実態把握で用いた「学習に対する意欲や学級における人とかかわり方の傾向を明らかにするアンケート」を10月にも実施したところ、R児の変容が大きかったことから、上記のような経験の有効性が認められた。

このように、学活や道徳、国語科等で他者とつながることの価値に気づいた児童が算数科においても同様のつながりを持ち始めるようになった。これは、教師が、意図的にデザインした教科横断的なカリキュラムを実践していく中で、子どもの変容を積極的に見取ろうとして指導にあたった成果であると言える。

(3) 必要な人的・物的資源の活用

教育の最高の資源である教職員全員が、「チーム学校」として6年生の指導にあたってきた。

例えば、抽出児Nは生活場面において下級生への指導の仕方ですばる変容が見られた。仕事をしない下級生がいるとその分の仕事も自分がするというのが1学期の実態であったが、担当教員が、「上級生として注意したり教えたりすることがあなたの役割だ。」と指導し、その方法を児童と一緒に考えた。そして、できた時には勇気づけることを繰り返していた。その結果、N児は少しずつではあるが、自分が正しいと判断したことを遠慮せずに言動で示せるようになってきた。N児のように、児童会活動や学校行事などの場において変容のきっかけをつかんだ児童は多数存在した。

これは、6年生に一人一役の場を設定し、その場における指導を担任以外の教職員が直接行った結果であると言える。そこに居合わせた教職員が、何をどう伝えたらよいかを児童とともに考え、児童の言葉を待ち、自分の言葉で伝えられたその時に認める声かけを行ってきたのである。

このような関わりを可能にしたのは、カリキュラム・マネジメント表を媒介として児童の実態や指導観を全職員で共有し、同じ願いを持って指導

にあたること、折りに触れて児童の変容を語り合うことを繰り返してきた結果であると言える。

4 到達点と課題

様々な要素を含むコミュニケーション能力について、先行研究からその具体を捉えることで一定の指標を持って指導にあたることができるということがわかった。また、コミュニケーションについて詳細に実態を把握することで見えてきた情意面の課題に力点を置いて指導したことで、明確な変容を見取り授業改善やカリキュラムの見直しにいかすことができた。加えて、児童の実態や指導の方向性をカリキュラム・マネジメント表という形で見える化し、全校体制で指導観を共有した上で指導にあたった効果が大きかったと言える。

今後の課題は、「受けて返す力」のレベル、すなわち技術的要素をどう高めていくかである。相手の話を聴く、相槌を打つ、質問する、訊かれたことについて応じる等、受けて返す姿が見られるようになり、どうすればより相手に伝わる表現になるかを考える児童も出てきた。こうした児童の問いをもとにした学びを重ねていくことが課題に向かう道の一つと考えている。思考と表現が一体化したコミュニケーションの指導は容易ではないが、今後もその在り方について試行錯誤をくり返し、知見を得ていきたい。

引用文献

- 国立教育政策研究所(2015)「小学校学習指導要領実施状況調査報告書」,
https://www.nier.go.jp/kaihatsu/shido_h24/point.pdf(最終閲覧日 2019年1月5日)
村松賢一(2013)『コミュニケーション能力を育てる授業づくりの秘訣』, 教育報道出版社,
pp. 13 - 17.

参考文献

- 水戸部修治・岩崎淳(2017)「実践国語研究」345号, 明治図書出版.
村松賢一・波多江誠・福島崇宏(2011)『「質問力」アップワーク高学年』, 明治図書出版.

Curriculum Management to Nurture Communication Skills
Maemi TAKAHASHI