

一人ひとりに表現力・かかわり合う力の向上を 保障するための手立ての研究

～訊き合い、高まり合う学級を築き上げるために必要なこととは～

藤上 真弓

A Study on Ensuring Every Child the Improvement of Presentation and Communication Skills:
An attempt to create a class where children learn from each other

FUJIKAMI Mayumi
(Received January 7, 2015)

キーワード：学級づくり、訊く、持ち味、役割、居場所

はじめに

一見したら、活発に語り合いをしているように思われる学級。しかし、その内実を見てみると、話をしたくてたまらない子どもや表現力が豊かな子どもの発言だけで、授業が進んでしまっている場合も多い。班活動においても、意見を述べない子どもが置き去りにされ、リーダー格で発言力のある子どものペースだけで語り合いが展開されてしまう場合も多々ある。このように、発言する子どもが固定化されると、授業の中で発言するタイミングを失ってしまっている子ども、発言することを求められることがなく、いわゆるお客さん状態になっている子ども、発言することを諦めてしまっている子ども等が見受けられる。このような状況であっては、学級の一人ひとりを生かし、一人ひとりの学びと育ちを保障する授業は展開できるはずもない。また、学校教育の大きなねらいの1つである仲間と学び合う意味や価値を実感する機会を奪ってしまう。

「うちの学級の子どもは全然発表しない」「〇さんが発表するところを1度も見たことがない」「指名すると△さんは黙り込む」「お客さん状態になってしまう子どもがいる」「一人ひとりの意見がつかない」「班の語り合いが活性化せずに停滞してしまう」等と、子どもの表現力・かかわり合う力に関する教師の悩みは尽きない。しかし、今一度見つめ直すべきことは、それらの原因を子ども個人の問題にすり替えていないかという点である。確かに、子どもたちが抱えている問題は多岐にわたり、原因を1つに絞り込むことは難しいかもしれない。だが、その原因を教師側がつくってしまったのではないかという意識をもつことで、学級経営や授業が変わり、子どもたちの姿が変わっていくのではないかと考える。

平田 (2014) も、「コミュニケーションも稽古」と主張し、「管理側の人間はよく、『今の若いやつらは』と精神論や教育論を持ち出しますが、そんなふうには個人の問題に帰さず、指導する立場の自分がコミュニケーション回路を作る努力を怠っていないか、振り返った方がいい。普段はモノを言うことが苦手な人にも、『発言しやすい場面を作ってあげる』『発言しやすい機会を作ってあげる』という工夫をしているでしょうか。」と述べている。

また、秋田 (2012) も、「『学びの世界にのめりこむ、うちこむ、学びこむ』といった学習への集中、没頭状況は、子どもたち個々の能力のみによっているのではなく、能力と共に授業の文脈により形成されていく。そしてその没頭状態が、積み重なって安定的な学力形成に寄与していく」と述べている。(p. 24)

このように、かかわり合いが活性化しない・学びが深化しない原因を個の問題にはできないのである。

授業の段取りだけを考え、都合のいい発言だけを取り上げて授業を終えていないか。考えの組み立て方や表現の仕方について学級で共有せず、それらに磨きをかける時間を確保したりせず、課題や友達の意見に対する自然なつぶやきを出しにくい雰囲気学級の学級経営になっているのに、意見を言わないことを責め、子ども

だけに原因があるように追い込んでいないか。このように、日々の手立てについて見つけ、今後の方向性を見いださねば、一人ひとりの表現力やかかわり合う力の向上は保障されないのではないかと考えた。

1. 子どもたち¹⁾の表現力・かかわり合う力に関する実態

1-1 子どもたちの実態

4月当初の子どもたち（第4学年・27名）の表現力・かかわり合う力に関する実態は、以下の通りである。

表1 4月当初の子どもたちの表現力・かかわり合う力に関する実態

実態	人数
挙手をして発表することに対する意欲が常にあふれている子ども	11
発表する意欲に溢れ、論理的に説明することが得意な子ども	6
教師の発問に対して、すぐ反応し、つぶやく子ども	7
意見を持ち、考えを論理的に伝えることができるのに、発表意欲が旺盛な子どもたちに押されて挙手をしなかったり、班活動でも遠慮して意見を述べなかつたりする子ども	7
仲間や教師の話をしっかり聞いているが、発言しない子ども	4
発言することに対して苦手意識を強くもつ子ども	3
発言したくて挙手をするが、指名されたら、何をどのように伝えたらよいか分からなくなってしまうがちな子ども	2
発言したくて挙手をするが、指名されたら、何をどのように伝えたらよいか分からなくなってしまうがちな子ども	4

山口県下松市立公集小学校においては、毎年学級編成替えがあり、研究の対象としている子どもたちは、第1学年から第4学年まで4学級で編成された。すなわち、研究対象となる学級は、3年1組、2組、3組、4組出身の子どもが1/4ずついるという編成であった。表1のように、これまでの担任の指導により、「発表する意欲に溢れ、論理的に説明することが得意な子ども」が6名いるので、その子どもたちの姿を、一人ひとりの表現力・かかわり合う力を高めていくための具体的な姿として価値付け、共有したいと考えた。この6名は、効果的な表現方法をすぐに自分のものにし、授業の中で意図的に活用できる子どもたちであった。また、発言したくてたまらない子どもが多いという実態は、中学年らしい姿であると言える。

しかし、言葉を発せずとも授業が進むことに対して、違和感を感じていない子どもも多い。発言する意欲に溢れている子どもも、発言しない子どもがいることを気にすることもない様子であった。そのため、「授業を創り上げる」ということの意味について考え、全体で共有する必要があると感じた。

1-2 抽出児の実態

以下の4名の子どもを抽出児とし、学び合う仲間とのかかわり合いによる変容の様子についても見つけ、全体と個との関係も分析していきたいと考えた。4名の子どもの学級開き時での実態は、以下の通りである。

表2 抽出児の学級開き時における実態

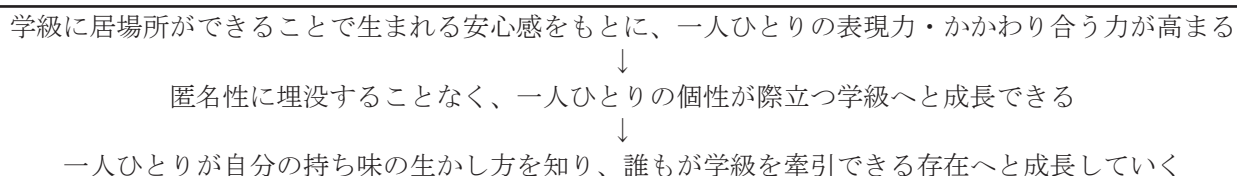
A児	<ul style="list-style-type: none"> ○一生懸命教師や仲間の話を聞くことができる ○班活動の際に、A児にかかわったり、アドバイスをしたりしても黙り込まれ、メンバーが困ってしまう場面が多く見られる ○学校においてはおとなしく、休み時間も一人で机についている場合が多く、自分から他者にかかわることはほとんどない ○家庭訪問の際に母親から、下学年の時、朝のスピーチが嫌で「学校に行きたくない」ともらすことがあったと相談を受ける
B児	<ul style="list-style-type: none"> ○人の話を集中して聞けず、文房具に気を取られて、手悪さをしがちである ○仲間の考えを訊くことのよさを実感しておらず、発表する子どもの方を向いて話を訊くという態度は身に付いていない ○指名されると、涙を流すこともあるが、休み時間には、筆者や友達と自分の好きなことについて笑顔で話す
C児	<ul style="list-style-type: none"> ○笑顔で人を巻き込みながら話すことが得意である ○教師の発問にすぐに反応してつぶやいたり、効果的な表現の方法やまとめ方等を知るとすぐに活用できたりする ○自分が指名されなかったり、仲間に意見を取り入れてもらえなかったりすると、ふてくされたり、泣いたりすることもある
D児	<ul style="list-style-type: none"> ○教師の発問にすぐに反応するD児のつぶやきは、他の子どもにとって課題解決の糸口を見いだすためのヒントになることも多いが、答えをつぶやいてしまうことも多く、他の子どもの課題に取り組む意欲を奪ってしまう ○自分なりの表現方法で仲間に意見を伝えることに喜びを感じている ○自分の考えや方法にこだわりが強く、班のメンバーとの折り合いを付けられず、険悪なムードになってしまうこともある

2. 研究の目的と視点

本研究では、子ども一人ひとりが自分の学級に居場所を見いだしながら、表現力やかかわり合う力を高めていくための方途やその積み重ね方を模索することにし、以下のような手立てを行うことにした。

- 表現し、かかわり合うことに対する苦手意識の強い子どもやそうする意欲がもてない子ども、遠慮しがちな子どもの心を動かし、他者とかかわり合う意味や価値を実感させていく手立て
- 表現力・かかわり合う力の素地が身に付いている子どもの学び合いに対する意識を変えるとともに、身に付いている表現力・かかわり合う力に磨きをかけ、高めていく手立て

これらの手立てからも分かるように、表現力・かかわり合う力に課題を抱える子どもに焦点を絞った研究ではなく、学級の子ども一人ひとりの力量の向上のために行うべき手立てに焦点を当てた研究を行う。一人ひとりに着目し、経験則に基づいた2-6-2の法則²⁾なるものを打ち砕いていきたいと考えた。この法則では、組織の2割が組織を牽引する人材と言われる。しかし、自分の果たすべき役割を一人ひとりの子どもが見いだし、自分の持ち味を生かして、自分なりに組織に貢献する喜びを感じられる人材となっていくような学級を創造する方途を模索し、以下のような流れを生み出したいと考えた。



3. 学級開きの時期に行った手立てとその後の子どもたちの変容

3-1 子どもたちの成長に対する教師の思いや願いを伝え、目指す学級像の共有化

学級開きの時期は、良くも悪くも、前学年で身に付けたことを引きずっている時期であるとともに、新学級への期待も高まっている時期である。それゆえ、この1年間の学びと育ちを保障するために、子どもに、1年後の姿をイメージさせることが大切であると考えた。そこで、子どもたちに、成長に対する担任としての思いや願いを、具体的に捉えさせた。主に、「学び合う」「一人ひとりに力を付ける」「一人ひとりを大切にする」の3つの言葉の意味について具体的な姿と関連付けて捉えさせ、共有していった。



図1 目指す姿を表す掲示物

図1は、自分の世界を充実させるために、一人ひとりの世界をつなぎ、仲間の魅力的な部分や見方・考え方等を取り入れ、自分の世界を再構築し続ける重要性について、常に意識させるための掲示物である。

3-2 「きく」が高まる姿の具体化・共有化で、一人ひとりの参加を促す

「聞く・聴く・訊く」の意味を捉える活動からスタートし、「きく」が高まる姿を共有した。質問内容を考えたり、話の中心を捉えたりしながら人の話を「訊く」、話し手の考えやその背景にあるものを捉えながら「訊く」を求める姿とすることを学級全体で共有した。そして、図2等を提示し、活用してほしい表現を子どもたちが具体的に捉えることができるようにした。

ここで、ポイントとなるのは、活用できていないことを指摘し、教え込むのではなく、身に付けさせたい学び方や表現方法等を、子どもの姿から見取り、実際の姿として価値付けることである。そうすることで、価値付けられた子どもは、学級の課題解決や学び合いの深化・活性化のために役立っている自分を実感でき、自己有用感を高めると考えた。また、他の子どもも、一人ひとりの持ち味や着眼点等が重なり合うことで、有効な学び方や表現方法等を自分たち自身で見いだせて、学級の財産にできているという実感を持ち、目指す方向性を明確に把握できると考えた。具体化・共有化の手立てについては、以下に述べる。

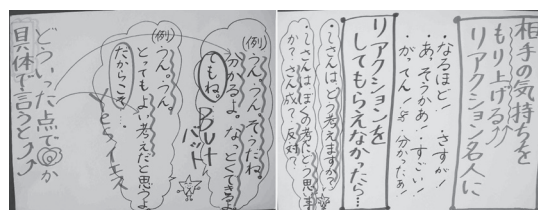


図2 活用してほしい具体的な表現を具体化・共有化するための提示物

3-2-1 D児の持ち味を生かし、学び合い、高まり合う仲間を創造するための姿を具体化・共有化し、子どもと子どもをつなぐ

「分からなかったら首を傾げる」「納得できなかったら確認したり、自分の意見を述べたりする」ことが

できるD児の姿を取り上げて価値付け、D児のような反応する態度を他の子どもたちにも身に付けてほしいと考えた。そこで、筆者は、表3のように発問したり、それに対する子どもたちの意見をまとめたりしながら、話す側と「きく」側の心の動きや学び合う意味や価値等について、子どもたちに考えさせていった。

表3 具体化・共有化していくための教師の発問や確認

T①	「みんなが発表していた時に、誰も何の反応もしてくれなかったら、どんな気持ちになりますか。」 「自分の考えが伝わっているのかどうか、不安になりますよね。」
T②	「伝えたいことがある時、話す側として、分かっていないような表情の人がいたり、もっと詳しく教えてほしいと言ってくれたりする人がいると、何とか分かってもらおうと、色々な方法を使って説明したくなりますよね。反対に、『きく』側として、分かっていないのに、何の反応もしなかったら、そのまま授業は流れていくかもしれません。そうなった時に、一番困るのは誰なのでしょう。」
T③	「どういうことをすれば『課題について語り合って、みんなで解決していく』と言えるのでしょうか。」

T①は、反応の有無による話す側の心の動きへの着目を促す発問や確認であり、T②は、「きく」側として、分かったか否かを反応することの自分や仲間にとっての意味や価値への着目を促す発問である。T①とT②の発問をもとにして語り合い、どんな課題に対しても、自分の腑に落ちるまで納得した表情にならないD児の態度は、学び合い、高まり合う学級集団を創造するためには大切な態度であると価値付けた。

T③は、学び合う姿の具体化・共有化を促す発問である。

これらの手立てで、子どもたちは、「話す力は訊く力が支える」ことを実感し、表4のような「訊く」姿としての具体的な反応の仕方を共有していった。

表4 子どもたちが見いだした「訊く」姿としての具体的な反応

納得できたとき	納得できなかったり分からなかったりするとき
<ul style="list-style-type: none"> ・キーワードだと感じたことをメモに取る ・うなずく ・「うん。うん。分かる、分かる!」「なるほど!」「そういうことか!」等とつぶやく 等 	<ul style="list-style-type: none"> ・納得できてない点をメモにとり、質問する準備をする ・首を傾げる ・「もう少し詳しく教えてください」と言う ・ペアで話す 等

3-2-2 かかわり合おうとする思いや願いの表れを見逃さず、価値付け、A児と他の子どもをつなぐ

A児は、黙々と雑巾がけをしたり、小柄な体で重そうな机を運んだりする等、一生懸命掃除に取り組んでいた。そういう姿から、他の子どもたちに、徐々にA児の持ち味や魅力が伝わっていった。筆者は、学習面で、自分で考え、自分から動き出すことが少ないA児が掃除に積極的に取り組んでいるのは、活動の目的を達成するための方法を把握できているからであり、見通しをもって活動に進んで取り組み、自分の頑張りどころを見いだすことができているからではないかと見取った。その反面、語り合う際に、意見を求められても困った顔をしたり、口を閉ざしてしまったりするのは、考えの整理の仕方や判断の決め手の見だし方、かかわり合い方等の具体的な方法をイメージできないからであると見取った。そこで、授業時間にA児の表現力やかかわり合う力に関するよさを見つけ、価値付け、自分の持ち味を実感してもらおう機会を伺っていた。

2週目に、これまであまり反応しなかったA児が、他の子どもの発表を身を乗り出しながら、にこにこしながら「訊く」姿が見られた。その瞬間を見逃さず、表5のT④のように価値付けた。

表5 教師の価値付けと発問

T④	「A児さん、発表する人の方をしっかり見て、訊き逃すまいと身を乗り出していて、やる気がみなぎっていますね。今日の訊き方チャンピオンになりそうですね。」
T⑤	「今、考えを語った〇さん、A児さんが、にこにこした表情で話を訊いてくれていましたよね。にこにこした表情で話を訊いてくれたら、どんな気持ちになりましたか。」

T④の価値付けは、A児が無意識に行った訊き方や反応の仕方等についての自覚を促すことで、かかわり合うために効果的な方法を活用できている自分に自信をもたせ、今後の参加の意欲を高めたいと考えて行ったものである。A児を価値付けると、自然と拍手が起き、A児はうれしそうな顔をしていた。この価値付けや価値付けられたことによる他の子どもたちの賞賛は、A児にとって大きな自信になるとともに、学び合う仲間の存在を今まで以上に意識したエピソードとなった。

価値付けの語尾を、「ですね」ではなく「になりそうですね」としたところがポイントである。一見すると、A児のみを価値付けたように感じられる筆者の言葉であるが、語尾を変えることで、他の子どもたちの「ぼくも訊き方チャンピオンになれるよ」という意欲をくすぐり、前向きな挑戦を促す言葉となると考えた。

T⑤は、話す側と「きく」側の双方向的な関係を生み出すことの大切さについて再確認するための発問である。考えを述べた子どもは、A児に関心をもってもらえたことに対して自信をもっていった。

3-2-3 C児に学び合い、高まり合う学級づくりに貢献できている自分を実感させ、自己有用感を高め、子どもと子どもをつなぐ

筆者が、様々な場面において、子どもを価値付けていくうちに、C児の姿に変容が見られた。発表できないとふてくされてしまったり、うまくできないことや自分の意図とはそぐわないことが展開されると泣きわめいたりするところがあるC児だが、誰よりも人の頑張りや素敵な部分を見つけて、つぶやくことが多くなった。そこで、C児からそういったつぶやきが出た際、筆者は、「ステキ！」と抽象度の高い言葉で価値付け、他の子どもたちに、筆者の言葉の意味について推論させた。その意図は、筆者の考えを押しつけるのではなく、子どもたち自身に、C児のつぶやきと与えるプラスの影響に目を向けさせ、学び合い、高まり合っていくために必要な態度について気付かせるためである。推論後、筆者は以下のように自分の考えを伝えた。

C男さんは、「Oさん、ナイス目の付け所！」「なるほど、そういう考え方もあるね。さすが△さん」とつぶやくことが多いですね。人を大切にしながら学んでいる証拠です。「美しいものを美しいと言えるあなたの心が美しい」（相田、2002. p. 65）という言葉もありますが、まさしくC男さんのことですね。今、褒められた□さん、どんな気持ちですか？（略）気持ちが盛り上がりますよね。他の人も、□さんのやったことを真似したくなりますよね。（略）

C児は、まるで、筆者の映し鏡のように、他の子どもたちを価値付け、筆者の決めゼリフや褒め言葉等を連発するようになってきた。C児は、この学級で共有したい学び合いの姿を推進できる存在へと、短期間で成長してきた。C児のような「小さな先生」の出現が2-6-2の法則を打ち砕く第一歩であると考えていたため、C児の姿が、他の子どもたちに影響を与えていくことを願った。

このように、まず、表現力・かかわり合う力の素地を身に付けている子どもに、「小さな先生」として、役割を見いだし、自己有用感を高めていきたいと考えた。そして、学級の一人ひとりが表現力・かかわり合う力を高めることで導かれる学びの深さや、得る達成感を味わわせたいと考えた。C児らに影響され、多くの「小さな先生」が生まれたおかげで、「分からない」「教えて」と言いやすい雰囲気になっていった。誰もが自分の得意分野や持ち味が発揮できる部分で「小さな先生」になり、授業内で共有した学び方や説明方法等を活用するので、それらに磨きがかかるとともに、一人ひとりが互いの持ち味を把握することにつながった。また、より伝わりやすい表現を見つけていくことができた。しかも、「教えてやる」という目線ではなく、仲間が「分かった」という顔をしてくれる喜びが原動力となる子どもたちへと成長していった。

3-3 「きく」を高めるための手立ての工夫

3-3-1 学び合う意識を高める座席の配置の工夫

図3のように、学び合う意識を高めるために、自然に考えを語る子どもの方を向いたり、反応を確認し合ったりしやすい変形コの字型の座席の配置にした。しかし、この座席の配置にも、デメリットはある。他の子どもの顔が見えることが、学ぶ意欲をそぐことにつながる子どももいる。その際には、その子どもたちが、直に対面しないように配慮した。

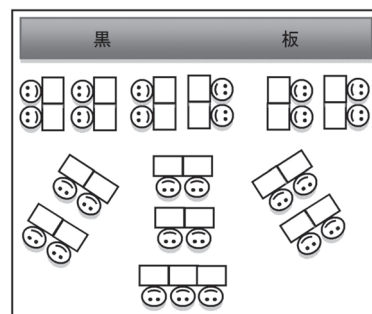


図3 変形コの字型の席の配置

3-3-2 反応しないと次に進めない授業の流れの工夫

反応しなければ次に進めない授業に常に心掛け、子どもたちを思考し、判断し、表現せざるを得ない状況にしていった。4月当初、A児やB児は、いくつかの学びの立場の中から、ふさわしいものを選ぶ際に、判断に躊躇したり、何を問われたのか分かってない表情をしたりしていた。また、いつもは判断できる子どもであっても、難しい課題に直面した際には、自分の考えを仮にでも表現できないこともある。一人ひとりが表現できるようにするために、判断しかねる表情の子どもがいたら、以下のような手立てを行った。

- 判断を求める前に、ペアで考えを交流して、考えがまとまっていない子どもの不安を取り除く
- ヒントが必要かどうか確認した後に
 - ・筆者がすぐにヒントを出す
 - ・何が分かれば判断できるか、不足情報について考えさせた後にヒントを出す

このような場を設定することで、次のような効果が生まれると考えた。

- ・三択クイズを行うような感覚なので参加しやすく、一人ひとりが、授業に参加しているという実感がもてる
- ・表現せざるを得なくなるため、判断をするために、それまでの教師や仲間の発言をしっかりと訊くようになる
- ・判断する決め手が見いだせないと感じた際には、「ヒントをください」「もう少し話し合わせてください」「△さんに質問があります」等と反応したくなるため、仲間とのかかわり合いが深化・活性化する 等

変形コの字型の座席の配置なので、子どもたちは、一斉に判断する際にも、反応している仲間の姿が常に見える状態である。そのため、こういった活動を続けることで、反応していない子どもがいたら、ペアや班の仲間がさりげなくヒントを出す姿が見られるようになった。

図4は、10月末の授業研究で、筆者が、3つの考えを提示し、子どもたちに、ふさわしいと考えた番号を指で一斉に表現させている場面である。自信満々に筆者にアピールする子ども、他の子どもの考えが気になる子ども、少し自信がないけど判断した子ども等、様々であるが、27人全員が自分なりの考えを何らかの形で表現することに対して、あまり躊躇しなくなった。



図4 一斉に考えを表現する場面

3-4 保護者との協力体制を整える手立て

年度当初の学級懇談会の際には、担任として1年後に目指す子どもの姿を保護者に伝えるとともに、保護者の子どもに対する思いや願いを聞く時間を確保した。そして、毎日発行する学級通信に、筆者の教育観や子どもの成長のために行った手立て、それによる子どもの変容等を掲載していった。学級通信を用いて、子どもの成長に対する説明責任を果たし、共に子どもの成長を喜び合う関係を保護者につくることを目指した。

B児は、授業に集中できないこともあるため、「訊く」ことなくして学習内容や学び方を身に付けることは難しいことを実感させようと、他の子どもと同様、「今、〇さんは何と言ったでしょう」と再現を求めると、黙り込んだり、涙を流したりするということが続いた。他者の発言を再現する方法は、「訊く」を促す手立てとなるので、学級開き1週目から子どもたちに挑戦させていた。次の週も、B児の様子は変わらなかった。これまで表現することを求められることが少なかったため、お客さん状態であることに不都合を感じたり、表現することで学びが深化することを実感したりすることもなかったのではないかと見取った。

表現することは、学びの成果や今後学んでいくべき方向性を見いだす機会となる。だから、経験不足で、泣くから発表の機会を与えないのでは、B児の成長の機会を奪ってしまうと考え、より具体的に表現の仕方・かかわり合い方をB児に捉えさせ、表現したり、かかわり合ったりすることに慣れさせようと考えた。

当初は、家に帰って母親にも、「授業中に全員意見を言わないといけないから嫌」ともらすことがあったようだ。B児の母親は、以下のようにB児に伝えて励ましたと、1学期末の個人懇談で筆者に報告してきた。

懇談会の時に、先生は、全員に力を付けたいとおっしゃっていたよ。だから、B児にも変わってほしいのよ、先生は。この前の「生き生き」（学級通信）にも書いてあったよね。とにかく、発表したり、説明したりするのが上手になるためには「慣れること」だって。何度もやっているうちに普通になるよ。先生だって、人前で話すことに対して苦手だったとおっしゃっていたよね。それに、先生はたくさん話し方もちゃんと教えてくださるじゃ。慣れたら大丈夫よ。

筆者の思いや願い、意図等をくみ取り、子どもに寄り添いながらも、親としての成長への思いや願いを伝えている保護者の支えもあり、B男は、徐々に自分からペアの子どもに質問をしたり、分からないことがあったら首を傾げて反応したりできるようになっていった。担任の教育観や行った具体的な手立て、それによる子どもの成長の様子を保護者に伝え、共に育てていくことの重要性を改めて実感したエピソードであった。

4. 表現力・かかわる力をさらに向上させるための手立て

4-1 朝の会においてかかわり合う基盤をつくる手立て

4-1-1 一人ひとりに自分の提示した話題で語り合う場を保障する

朝の会において、毎日1人ずつ出席番号順にトークをさせる場を設定し、自分が提供する話題をもとに、学級のみinnで語り合う経験を一人ひとりに積み重ねさせた。毎朝、表現内容や方法、学び合う仲間のかかわり方等について確認し合ったり、効果的な方法が出てきた際には価値付けたりしながら、学級のみinnでそれらを共有し、蓄積した。そうすることで、人前で語ることに苦手意識がある子どもも、どのように語り合いを進めていったらよいのか具体的に把握させていきたいと考えた。それとともに、人前で語る経験を何度も積み重ねることで、語ることに慣れてほしいと考えた。A児やB児のように、人前で語ることに対する苦手意識をもつ子どもの多くは、語り合う経験が少なく、そのための具体的な方法について知らない場合がほとんどである。「慣れ」こそ、表現力・かかわる力を向上させるために効果的であると考えた。

4-1-2 かかわり合いを生み出すために有効な表現方法や内容の組み立て方について共有する

まずは、国語科の時間を活用し、話題の選定の仕方、話題の投げかけ方、仲間が食いついてくる問いかけ方等について、共有していった。朝トークは、2～3分程度の話題提供の後に、それをもとにして「きく」側の子どもたちと話題提供者が10分程度やりとりを行う。語り方にも説明文と同じように、組み立て方の工夫が必要なことを意識させるために、筆者が話題提供者となり、以下のように、全体で語り合った。

今日は、私の好きなコンビニエンスストアのおにぎりについて話します。(拍手、イエーイ!等の声^①) みなさんは、何おにぎりが好きですか^②。(2～3人の子どもに聞く) それもおもしろそうですね。それでは、まず、コンビニのおにぎり人気ランキング^③について紹介します。2010年に行った12,195人を対象にしたインターネット上のアンケート調査による^④と、3位は、ジャン!ツナマヨおにぎりでした。2位は、ジャン!明太子おにぎりでした。さて、1位は何だと思いますか^⑤。(複数の子どもの指名) 残念。今中にはありません。ヒントがほしいですか。(ほしいと反応) では、ヒント1「私の好きなおかずの1つ」ヒント2「泳ぐ」ヒント3「オレンジ色」^⑥。思い浮かびましたか。みんなには聞こえないように、隣の人と「きっと～だよ。」と確認し合ってみてください^⑦。では、聞いてみましょう。(複数の子どもの指名し、答えを確認する) 1位は、サケおにぎりでした。次は、私のお気に入りナンバー1のおにぎりについて紹介しますが、それは、このランキングに入っていない。それは期間限定商品で、いつもは棚には並んでいません。(画像を提示し^⑧) この3つのおにぎりの中で、私が好きなのはどれでしょうか^⑨。(筆者の話の中を含めたヒントから推論する) 答えは「(商品名)」です。理由は3つあります^⑩。1つめは^⑪、大好きな具を組み合わせているからです。2つめは^⑫、温めるとチーズがとろりとして、さらにおいしくなるからです。3つめは^⑬、自分では出せない味だからです。(続き略)

上記の下線を引いている子どもの姿の意味や教師の表現の意図について、表6で説明する。

表6 子どもの姿の意味や教師の表現の意図

①	話題提供者の話したいという気持ちを盛り上げるためのそのための声掛けや行動をとっている
②	説明文と同様に、問いかけを話題提示で行うと、「きく」側が引きつけられることに気付かせる
③	情報を発信する側として、情報の出所を明らかにすることの重要性について伝える
④	クイズ形式は参加を促すための問いかけになることに気付かせる
⑤	ヒントを出すことで、参加意欲を高めることができることに気付かせる
⑥	ペアトークを行う意味について考えさせる(全員参加を促す、不安を取り除く等)
⑦	実物や画像等を使うことでイメージを共有しやすくなることに気付かせる
⑧	立場を提示すると、語り合うための拠り所ができ、自分の考えをもちやすくなることに気付かせる
⑨	ナンバリングしながら説明すると、「きく」側に構えができ、伝わりやすくなることに気付かせる

4-2 表現力・かかわり合う力に磨きをかける手立て

4-2-1 ペア活動で基本を身に付ける

かかわり合いの基本は、ペアでの対話である。誰とペアになっても、対話が深化・活性化するための方法を一人ひとりが身に付けていくことが学級全体での学びを深化・活性化することにつながると考え、授業の中に何度も取り入れ、有効な方法を共有していった。慣れるまでは、朝トークの直後に、提供された話題についてペアで語り合う時間を確保した。その際には、時間を指定して語り合わせ、語り合いがうまくいったと感じたペアにその理由を問うたり、子どもが活用している表現方法や盛り込んだ内容のよさについて筆者が見取って価値付けたりし、かかわり合いを深化・活性化するために必要なことについて共有していった。

4-2-2 時間力を身に付ける

設定された時間に応じて、語る内容を膨らませたり、削ぎ落としたりできるようになっていくことを目指していった。そのために、国語科で取り扱った説明文の文章構造を意識させ、時間が短ければ、伝えたいことのあるものを見極め、キーワード化させたり、時間が長くなれば、具体例の挙げ方を工夫させたり、目的や設定時間に応じて、抽象と具体を往復できるようになることを目指した。

4-3 音読「タケノコ読み」で参加意識の改革を行う

音読する際に、自分が読むと判断した時に席から立ち、読み進める「タケノコ読み」という方法がある。筆者は、その方法を一人ひとりの授業への参加意識を変革するために用いた。音読では、席順、列ごと等、多様な場設定ができるが、それらは与えられた場であり、自分の意志に関係しない。挙手・指名方式で行う

場合においても、挙手という行為は子どもの意志であるが、指名は自分の判断は及ばない。その点、「タケノコ読み」は、自らの意志で音読という活動に参加している意識をもたせることができると考えた。

下学年で経験済みのはずの「タケノコ読み」だったが、行くと、積極的な子どもが、他の子どもへの配慮もなく、慌ただしく立ったり座ったりして読み進めるという状態であり、「もぐらたたき読み」と命名したい姿であった。参加意識が低い子どもや遠慮しがちな子どもが、参加するタイミングを失ったままで進んでいった。そこで、「読んでいない子どもがいたら2回目を読んではいけない」というルールを決め、なぜ、このルールが必要なのか考えさせ、音読以外の活動とも関連付け、以下のことに気付かせていった。

表7 「タケノコ読み」を通して、子どもたちに実感させたいこと

積極的に参加できる子どもに対して	・一部の子どもだけで学びを展開することは、一人ひとりを大切にする姿にも、課題解決の望ましい姿にもならず、学び合いとは言えないこと
参加意識の低い子ども、遠慮しがちな子どもに対して	・一人ひとりの参加で、多様な見方・考え方を学級全体で共有でき、学級集団が、高まり合う仲間になること ・一人ひとりを大切にする学級では、参加できていない子どもが1人でもいたら、学びが展開できないこと

積極的な子どもたちも、2回目以降は、誰が音読していないのか意識して、読み進めることができるようになってきた。参加意識の低い子どもや遠慮しがちな子どもも、周囲が自分の音読を待っていることを感じ、自ら立ち上がって読み進めることができるようになっていった。A児やB児は、それでも、なかなか立つタイミングを見いだしなかったが、それをペアの子どもが感じ取り、「今よ」と小声で言ったり、腕をつついてサインを出したり、さりげなくサポートする姿が見られた。何回か繰り返して行ううちに、音読だけでなく、全体の中の個としての自分の役割を意識しながら、他の学びも展開できるようになってきた。

4-4 「訊く」の本質を体感させ、子どもと子どもをつなぐ手立て

4-4-1 「訊く」を促す初期段階の教師の役割

子どもは、意見を述べる際に、つい教師に目を向けてしまいがちであるが、それでは、学び合う仲間とともに課題を解決するという意識をもたせることはできない。何のために、誰とともにその課題解決を図っていくのか、意識させることが大切である。そういう意識をもたせるためには、教師がいる位置も重要である。筆者は、語る子どもの後ろに立ち、「きく」側が、自然と語る子どもへ視線を向けることができるようにした。そして、筆者は、「きく」側に視線を向けた。それは、「訊く力が話す力を支える」姿の具現化には、「きく」側の反応の在り方に着目することが大切だからである。また、語る側にとっても、「きく」側に視線を向け、考えが伝わっているか否か確認しながら、双方向的に話を進めるための手立てとなるからである。

このように、教師の立つ位置や送る視線を工夫し、子どもと子どもをつなぐことで、子どもたちは、学び合うための素地を身に付け、筆者が、語る子どもの後ろに立たずとも語り合うことができるようになったが、筆者は、「きく」側に視線を送り続け、常に筆者の意識が一人ひとりに向いていることを実感させ続けた。

4-4-2 つぶやきを生かし、背景にあるものを浮かび上がらせることで、子どもと子どもをつなぐ

つぶやきが生まれる授業に心掛けるだけでなく、出たつぶやきを生かすことが大切である。子どもから「えっ!」「なんで?」「なるほど!」等のつぶやきが出たら、つぶやいてしまった理由を問うことで、子どもの内面にある感動や疑問、考え等を浮かび上がらせていき、子どもと子どもを深い部分でつないでいった。

4-4-3 仲間の考えや学習内容を多様な方法で再現させることで、子どもと子どもをつなぐ

まず、仲間の考えを再現させ、「訊く」を促す多様な手立てについて、表8に述べる。

表8 仲間の考えを再現させ、「訊く」を促す手立て

	教師の手立て	実際の声掛けや発問例
①	再現させる	・□さんは、今、何と言ったのでしょうか
②	キーワードを問う	・今、すごいキーワードが○さんの意見の中にあっただけけど、気付きましたか ・△さんの意見の中に、2つキーワードがありました。何だったのでしょうか
③	言い換えさせる	・◇さんの考えを自分の言葉で言い換えるとどう表現しますか

①の手立てを適宜行うことで、人の意見を再現できることが「訊く」ことであることを共有していった。

②の手立ては、「訊く」姿を共有するだけでなく、語る側の意識も変える手立てとなると考えた。仲間が自分の伝えたいキーワードを意識して「訊く」ので、語る側は、それらが伝わりやすい語り方を模索した。

③の手立てを行うことで、最初は受け売りであっても、最終的には自分の言葉で何に対しても説明できるようになることを目指した。そうすることで、子どもたちは、学びの対象を深く捉えていった。また、勝手な解釈に留まることを防ぐために、「合っていますか」と確認することの大切さについても共有した。そのように確認し合うことで、ズレが生じた場合には、それを埋めるためにさらに深い語り合いが展開された。

C児は、①②③の再現を得意としており、筆者は、「言い換え上手な人は、仲間の意見や考えをその人の立場に寄り添って考えられる人であり、人を大切にしている人である」とC児の表現力やかかわり合う力の高さを価値付け、C児の自己有用感を高めるとともに、目指す姿として他の子どもたちに共有させていった。

次に、「学習内容や学習方法等を自分の言葉で言い換えさせる」手立てとその効果について述べる。この手立ては、学習内容や学習方法等を確実に定着させるために用いた。

例えば、国語の物語文の学習に入る前に、「物語文の中心人物の決め手は何か」と問うた。これは、新たな物語文を読み味わう前に、習得してきた学習内容や学習方法等が活用できる状態になっているかどうか、確認するために問う。新たな物語文に出会う度に、スパイラル的に読み味わうための新たな視点や方法が付け加わっていく。そのため、学んできたことが定着していないと、読み味わうことも、新たに付け加わっていく視点や方法等も自覚できない。こういった子どもと概念をつなぎ直す場を確保し、定着していないことを実感した子どもには、定着している子どもの表現した内容を手掛かりにして、今一度、学習内容や方法等について捉え直し、自分の言葉で説明させていく。子どもたちは、以下のように表現していった。

C	登場人物の中で、1番会話がが多く、1番気持ちが描かれている人物です
C	何かきっかけとなって、結末には成長している人物のことで
C	きっかけとなる出来事で、心が大きく変わる人物のことで
C	登場人物の中で、1番ビフォーアフターが激しい人のことで
C	その人の視点から描かれ、視点人物とも言います。でも、「ごんぎつね」の場合は、クライマックスには、兵十の視点に急に変わっていました
C	あるきっかけで心が強くなったり、できないことができるようになったりする等、色々なパターンがありました
C	題名も中心人物の決め手になりました。しかし、「ドラえもん」はのび太なのかドラえもんなのか悩みませんか
C	他の物語文は、ハッピーエンドだったのに、「ごんぎつね」は悲劇で終わりました。あるきっかけで、中心人物にとってプラスの因果関係になるものばかりではないことを知りました (続く)

上記のように、途中からは、物語文のしかけや構造、例外等についても話が及んだ。「同じです」という反応は、学びを深める反応にならず、そこを表現することで、学びは深まりも広がりも増すことを実感させてきたので、27通りの説明が続く。27人全員がみんなの前で説明する活動ばかりでは時間がかかりすぎる場合もあるので、より詳しく、より深く考えを説明させるために、ペアでの説明活動を適宜取り入れた。

4-4-4 共通点や相違点に着目させることで、子どもと子どもをつなぐ

表9 共通点や相違点に着目させ「訊く」を促す手立て

	手立て	実際の声掛けや発問例
①	共通点をまとめさせる	・〇さんと△さんの考えの共通点をキーワード化するとどうなりますか
②	相違点を問う	・〇さんと△さんの考えは違いましたが、どこが違っていたか分かりますか ・△さんの意見は、これまでとは違う視点ただけど気づきましたか

①は、複数の意見に共通している言葉を抜き出したり、まとめてキーワード化させたりする手立てである。

②は、複数の意見の相違点に着目させる手立てである。これらの手立てを行うで、相手の語る言葉のどこに着目して訊けば、課題解決のために有効な視点や考えを得ることができるのか、気付かせたり、「分類する」「キーワード化する」という学び方の活用を自分で促せたりできるようにしていった。

4-4-5 推論させることで、子どもと子どもをつなぐ

表10 推論させることで「訊く」を促す手立て

	手立て	実際の声掛けや発問例
①	続きを考えさせる	発言の途中で止め ・〇さんは、これから何を言おうとするのでしょうか 発言の途中で止まった子どもがいたら ・〇さんは何が言いたいのだろう

②	意味を考えさせる	・「すごい！」と私は言いましたが、どうしてそう言ったのでしょうか ・〇さんは、何に「あっ！」と気付いたのでしょうか
③	着眼点を考えさせる	・ある言葉に目を付けたら解決できました。さて、どの言葉に目を付けたのでしょうか ・◇さんは、3つの部分に目を付けたら解決できたそうですが、どこでしょうか

①は、分かっている子どもだけに説明させるのではなく、途中までの仲間の考えをヒントにして、全体で課題解決や分かっていく過程を共有する手立てである。意見を述べることを止められた子どもも、自分の考えを学級全体が推論し、分かろうとしていく姿を見ることができるので、自己有用感をもつことができた。

また、途中で説明できなくなって止まってしまった場合には、他の子どもに続きを考えさせた。そうすることで、子どもたちは、自分に寄り添い、一生懸命代弁しようとしてくれる仲間がいることを実感し、安心して発表できた。代弁してもらった子どもは、うまく説明できなかったことを嘆くのではなく、「そうそう、それが言いたかったんよ。ありがとう」と反応し、代弁した子どもは自己有用感を感じていった。子どもたちは、互いに支え合いながら、学び合い、分かっていく過程を共有する喜びを実感していった。

②は、抽象度の高い言葉やつぶやきを提示し、価値観や課題解決の着眼点を共有するための手立てである。

③は、課題解決の見通しをもたせ、分かっていく過程を共有するための手立てである。

5. 研究の成果と課題

年度末に実施された学校診断アンケートの確かな学力（3～6年生用）に関する質問項目3つのうち2つが本研究に関わるものであるので、研究対象とした子どもたちのそれらの集計結果について分析していく。

表11 表現する力、かかわり合う力等を子どもたちが評価していくための質問内容

質問 1	絵や図、キーワードにまとめる、ナンバリングを使う等、色々な表現方法を使って、自分の考えを説明したり、友達の発表に反応したりしている
質問 2	学習に役立つ学び方や目の付け所、分かったこと等を自分の言葉でまとめ直したり、それらを使って新しい課題に取り組んだりしている

図5 質問内容1に対する集計結果（はい・まあまあ・あまり・いいえ）

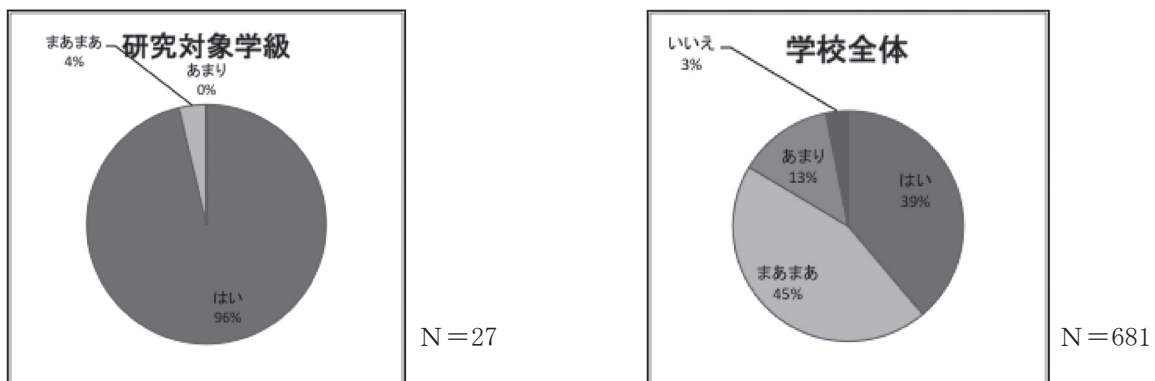
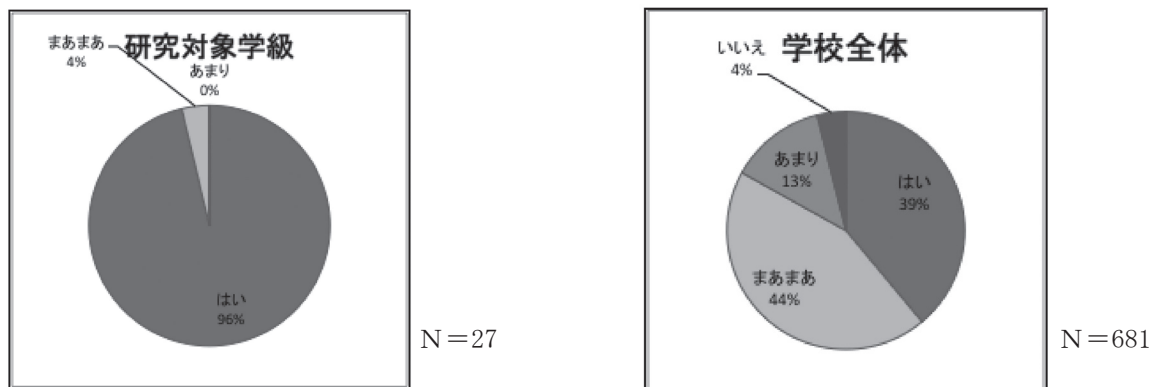


図6 質問内容2に対する集計結果（はい・まあまあ・あまり・いいえ）



○表現することやかかわり合う意味や価値を実感し、成長した自分を感じた日見

研究対象学級においては、どちらの質問にも、27人中26人が「はい」と回答し、「まあまあ」と回答した

のは、B児1人であった。発表する時になると涙したり、語り合いに集中できなかつたりしていたB児は、2学期以降、積極的に楽しそうにペアや班活動に取り組むことができるようになった。算数科の課題解決には苦手意識が残っていたが、待ちの姿勢から、納得できるまで友達からの説明を求める姿勢が変わっていった。「まあまあ」と自己評価できていることは、B児なりに成長した自分を実感できたことが分かる。しかし、担任の筆者としては、他の子ども同様に、B児が、「はい」と自信をもって回答できるために行う手立てが他にもあったのではないかと省察した。

○安心感や居場所感をもとに表現することやかかわり合うことに自信をもっていったA児

授業中において他者がかかわると困った顔をしたり、考えを求められても反応できなかつたりしたA児が、両質問に「はい」と回答した。

下学年の時には、学校に行きたくないほど苦痛を感じていた朝トークの順番が回ってきたA児に対して、周囲の子どもたち誰もが、筆者が求めるまでもなく、温かい視線を送ったり、A児の安心感を生み出すような声掛けをしたりしていた。苦手意識をもっている仲間こそ、「訊く」で支えることを姿で表そうとしていた。学級開き当初から、A児に対して優しい言動が多かったD児らをA児の班のメンバーにし、密かにA児に自信をもってほしいという筆者の思いや願いを伝えた。D児は、課題解決の着眼点が鋭く、発想が豊かなので、A児には同じ班で常にかかわって表現の仕方やかかわり方のバリエーションを増やしてほしいと願った。D児には、A児にかかわることで、自分の発言が及ぼすプラスの影響を感じ、より表現力やかかわり合う力を磨きをかけてほしいと考えた。

また、筆者は、誰にも好かれる要素をもつA児の持ち味を意図的に学級内で価値付けてきた。そのため、そういった筆者の「一人ひとりに力を付ける」という思いや願いをくみ取って、一人ひとりの成長を自分のことのように喜ぶ仲間に学級集団が成長していったことが、A児の安心感につながり、表現したりかかわり合ったりすることに対する自信にもつながったことが伺われる。

A児の初の朝トークは、みんなを引きつける話題であり、A児なりにネタ集めに力を入れたことが伺われた。仲間からの質問に対しても、自分なりの考えをリアクションし、何往復もの対話をすることができた。A児の成長ぶりに、「私はうれしい」と何度も繰り返し言う筆者を見て、他の子どもたちもここにこしていた。ここで、納得がいけないこととも向き合えるようになり、クラスを前向きにする発言が増え、藤上2号と仲間に命名されたC児が、A児を価値付け、笑いとともに朝トークを終了した。このようなエピソードの連続で、A児は、学級集団内において表現することやかかわり合うことに、自信をもっていったに違いない。

おわりに

以下は、週1回算数科の学習を参観する学力向上推進リーダー（教頭職）からのコメントである。

- ・自分の考えを伝えたくてたまらない子どもたちになりましたね
- ・誰もがみんなを巻き込みながら、自分の考えを述べるできるようになりましたね
- ・1/10をペアで説明し合うだけで、全員が笑顔になれる学級ですね。1週間で1時間しか参観しないのに、いつも一人ひとりの個性が見えました。毎回、今度はどんな姿を子どもたちが見せてくれるのか、楽しみにしていました

学校全体で目指す子どもの姿を、実際の授業における具体的な姿や具体的な方法レベルで共有し、それを常に意識できるようにした。そして、そこに至るまでの道筋を具体的に示し、見える化を図ることで、一人ひとりが表現力・かかわる力を高め、一人ひとりが際立つ学級を創造できることを再認識した。そのためにも、具体的に価値付け・褒めることこそ、一人ひとりが目指していきたい方向性が姿として具体的に把握できる手立てとなることを実感した。それとともに、価値付けら、褒められた子どもは、自己有用感を感じ、大きな自信をもつことも実感した。

一人ひとりの資質や能力の個人差は大きく、学習面で個人的な配慮が必要な子どもも複数いたが、かかわり合い、全員で課題解決の過程、分かっていく過程を共有していくことで、誰もが意欲的に学びに参加し、「分かった」「できた」と感じられる授業を創造できることを実感した。そういった授業においては、個人差よりも、一人ひとりの持ち味の方が際立っていくことが分かった。

以下は、研究対象の子どもたちが第5学年になった5月末に、第4学年の当初から「発表する意欲に溢れ、論理的に説明することが得意」であり、学習面でも生活面でも学級を牽引し続けた子どもから届いた手紙の一部である。

(略) 新しい学級になっても、元4の×のみんなは、4の×で身に付けたプレゼン力を発揮して頑張っています。A児さんも、自分から手を挙げて発表していますよ。元4の×は、みんなに問いかけながら、考えを説明しています。先生が、「メンバーが変わってもやっていたことを当たり前が続けてね」と言っていたことをみんな忘れていないのだと思います。頑張っているので、安心してください。○さんも、相変わらず、リアクション王子で笑いをとっています。(略)

転出もあって、学級減となり、4学級から3学級への編成替えでスタートした第5学年になっても、身に付けてきたことを活用し、学び合いを楽しもうとしている姿が伺われるだけでなく、仲間を意識し、一人ひとりの頑張りを喜んでいる様子も伺われる。A児に対する記述もあり、筆者の一人ひとりの成長に対する思いや願いをくみ取って第4学年の1年間を過ごし、今後も過ごそうとしていることも伝わってきた。

今後、研究該当年次の集団を離れた子どもたちが、集団の構成員が変わった際に、周囲とどのように学び合う仲間となっていこうとするのか、どのように表現力・かかわり合う力を発揮し、それらに磨きをかけていくのか、気になるところである。1年間の研究の成果が、研究対象とした子どもたちの今後の基盤となっていくのかどうか、調査していきたいと考える。

注

- 1) 2014年3月まで、筆者は、山口県下松市立公集小学校に教諭として勤務する。この実践は、第4学年担任時のものである。
- 2) 「2-6-2の法則」は経験則で、上位2割が実績も残せ、積極性に優れた優秀なグループ、6割が平均的なグループ、下位2割が実績も低く積極的に行動しないグループと言われている
- 3) インターワイヤード株式会社が運営するネットリサーチティムスドライブによって2010年11月4日～11月18日にかけて実施され、モニター12,195人から回答を得た「コンビニのおにぎり購入に関する公開アンケート調査結果」をもとにする。<http://www.dims.ne.jp/timelyresearch/2011/110427/>

参考文献

- 秋田喜代美：「教師の言葉とコミュニケーション」，教育開発研究所，2010.
内田伸子：「ことばと学び」，金子書房，1996.
桂聖：「クイズトーク・フリートークで育つ話し合う力」，学事出版，2006.
北川達夫，平田オリザ：「ニッポンには対話がない」，三省堂，2008.
齋藤孝：「質問力」，筑摩書房，2003.
齋藤孝：「人を10分ひきつける話す力」，大和書房，2005.
齋藤孝：「実践！齋藤メソッド 生きる力を鍛える」，小学館，2006.
下地寛子：「コクヨの1分間プレゼンテーション」，中経出版，2011.
都留覚，藤上真弓：「プロ教師に学ぶ総合的な学習の時間授業の基礎技術」，東洋館出版社，2012.
藤井千春：「問題解決のストラテジー」，明治図書，1996.

引用文献

- 相田みつを：「私が『自分』に出逢うとき」，毎日新聞社，p.65，2002.
秋田喜代美：「学びの心理学 授業をデザインする」，左右社，p.24，2012.
下松市立公集小学校：「公集小だより臨時号」，2014.2.4.
平田オリザ：「分かり合う回路は作れる 平田オリザが語る仕事③コミュニケーションも稽古」『朝日求人仕事力』，朝日新聞，2014.3.23.