【主題】伝え合う力を高め、協働的な学びへと向かう児童の育成（第２年次）

【副題】― 国語科「話すこと・聞くこと」を中心とした言語活動を通して ―

【学校・団体名】宮城県宮城郡利府町立菅谷台小学校
【役職名・氏名】校長　田母神　理香

１　研究の概要

（１）主題設定の理由

本校の近年の全国学力・学習状況調査や標準学力調査の結果においては、一定の成果が上がっている。一方で、全国学力・学習状況調査における「自分と違う意見について考えるのは楽しい」という質問に対し、肯定的回答をした児童の割合が全国平均を下回っており、「伝え合う力」の育成が重要な課題となっている。この課題解決に向け、前年度は「伝え合う力を高め、協働的な学びへと向かう児童の育成（１年次）」を研究主題に掲げ、副題を「国語科『話すこと・聞くこと』の言語活動を通して」として実践に取り組んだ。その結果、以下の３点の成果と課題が得られた。

①伝え合う力の向上には話し方・聞き方のスキル向上が不可欠であり、国語科にとどまらず他教科や学校全体での取組へ広げる必要があること。

②児童が自身の目標に向けて主体的に学ぶことで、互いの学び合いが深まり協働的な学びへつながること。

③異見の価値や面白さを実感させるため、ワークシートやアドバイスカード等の支援ツールを適切に活用することが重要であること。

今年度はこれらの成果と課題を踏まえ、副題を「国語科『話すこと・聞くこと』を中心とした言語活動を通して」と改めた。話す・聞くこと以外の領域や他活動にも実践を広げ、継続して伝え合う力を育み、協働的な学びへと向かう児童の育成を目指した。

（２）研究主題の捉え

「伝え合う力を高める」とは、相手の意図・理由・根拠を捉えて聞き、それを受けて自分の考えを述べるやりとりが、学習の目的に沿って継続する状態である。また「協働的な学び」とは、そのやりとりの中で児童が推論・思考し、新たな考えを見い出したり創造したりする学びである。

（３）目指す児童像

○低学年：よく聞き、自分の考えをはっきりと話す児童

○中学年：よく聞き、自分の考えを整理して話す児童

○高学年：よく聞き、話合いを通して問題解決に取り組む児童

２　研究の視点と方法

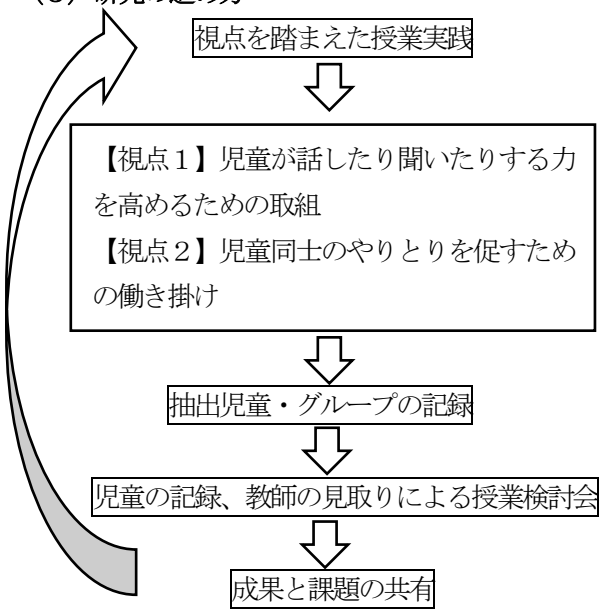
（１）視点１　児童が話したり聞いたりする力を高めるための取組

全学年の帰りの会に「聞いて！聞いて！タイム」を位置付けた。基本は「伝え隊・聞き隊・たずね隊」の３人組とし、学年の実態に応じて形態を工夫した。週ごとの身近なテーマについて、話す、聞く、反応する、質問するという短時間の伝え合いを継続した。授業では、学習課題や話合いの観点を明示し、児童が「何を話し、何を聞くか」を理解して活動できるようにした。

（２）視点２　児童同士のやりとりを促すための働き掛け

ペアやグループでの交流を授業の目的に応じて設定し、意見の比較、新たな気付き、表現の修正につながるようにした。話合い自体を目的化させず、本時の目標に迫る場面を選ぶこと、観点・基準・役割を明確にすること、付箋、チェックシート、ICT 等で思考過程を可視化することを重視した。

（３）研究の進め方



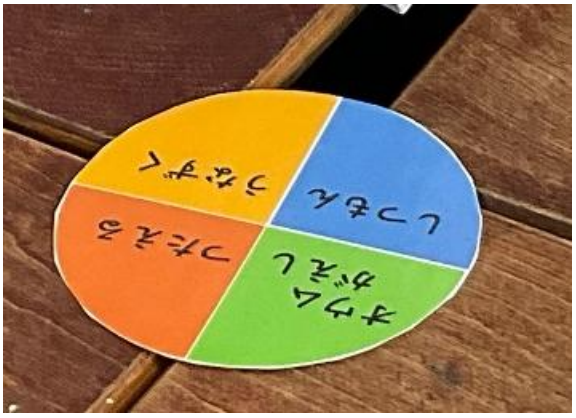
（4）検証方法

学年部及び全校での授業研究、年２回の国語学習に関する意識調査、「聞いて！聞いて！タイム」の情報共有、全国学力・学習状況調査、町標準学力調査、i-check、文献研究を通して、手立ての有効性と児童の変容を検証した。

３　実践事例

（1）下学年部

２年「二つのぶんしょうをくらべよう」では、「自分はどちらが好きか」という視点で、看板とガイドブックのよさを比べた。交流前に選んだ文章と理由を書かせ、児童が自分の立場を持って参加できるようにした。意見を発表する場面では、児童に役割を示して伝え合いを行った【図１】。



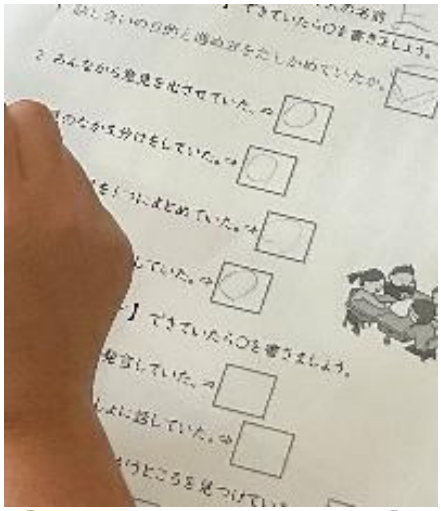
【図１　児童に示した役割分担カード】

聞き手には「どの言葉からそう思ったのか」「もう一つと比べるとどうか」と問い返すことを促した。

児童は、質問されると本文に戻って根拠を探し、「写真があるから分かりやすい」「短い言葉で目を引く」など、初めの感想を具体的な説明へ修正した。友達の理由を聞いて選択を変えたり、双方のよさを認めたりする姿も見られた。日常の短時間活動で身に付けた反応や質問の仕方を授業内に移したことで、話合いが途切れにくくなり、根拠を確かめながら読む姿につながった。

３年「グループの合い言葉を決めよう」では、複数の案と理由を付箋に書き、比較した。話合いに先立ち、他グループを「理由を言っているか」「友達の意見を受けて話しているか」「全員が参加しているか」という観点で見学し、チェックシートに記録させた【図２】。よい進め方を具体的に見たことで、発言に不安のある児童も見通しを持って参加できた。

話合いでは、「似ている考えをまとめよう」「この言葉なら全員の願いが入る」と、付箋を動かしながら意見を整理する姿が見られた。一方、分類に時間を使い、決定理由を十分に吟味できないグループもあった。付箋の色を「案」「理由」「付け足し」に分けるなど、思考を支える道具の役割をさらに明確にする必要がある。



【図２　話合いのチェックシート】

１年「のりものカードをつくろう」では、ペアでメモを読み合う際、「何をする乗り物か分かるか」「そのためのつくりが書かれているか」という二つの質問の観点を絵と言葉で示した。児童は質問を受けて資料を読み直し、情報を加えたり、語尾や言葉のつなぎ方を直したりした。交流後に個人で直す時間を確保することが、対話を文章の改善へ結び付ける上で有効であった【図３】。

【図３　グループでメモを読み合う様子】

（2）上学年部

５年「地域のみりょくを伝えよう」では、相手と目的を台湾の小学生に利府町の魅力を伝えるとし、「利府町ならではかどうか」「台湾の小学生に魅力が伝わるか」を話合いの基準とした。

あるグループでは、駅や商業施設を中心にした案に対し、「他の町にもあるものではないか」という問いが出たことから、梨や文化施設、地域行事へ内容を見直

した。「行ってみたいと思うには、体験できることを伝えた方がよい」という意見を受け、紹介文に具体的な活動も加えた。基準に途中で立ち戻らせたことで、自分好みの主張に終わらず、相手と目的に照らして判断する話合いとなった【図４】。

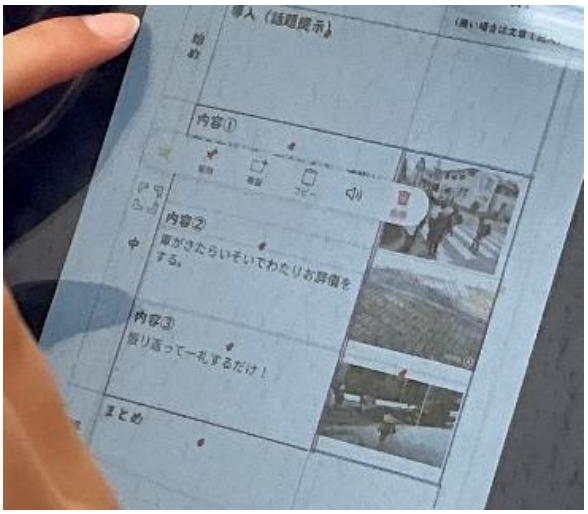
【図４　基準にもとづいて話し合う様子】

４年「広告を読みくらべよう」では、ロイロノートに記録した個人の気付きを持ち寄り、二つの広告を比較した。初めは「明るい」「目立つ」といった印象語が多かったため、写真、背景色、文字の大きさ、キャッチコピー、配置という観点を追加提示した。すると児童は、想定する相手によって写真や言葉の選び方が異なることに気付き、根拠となる箇所を示しながら説明した【図５】。

振り返りには、「自分は色だけを見ていたが、友達の意見から文字の大きさにも意味があると分かった」「伝えたい相手によって工夫が変わる」という記述が見られた。観点の追加は、工夫を列挙する段階から、表現の意図を考える段階へ学びを進めた。一方、順番に発言するだけになる場面もあり、異なる見方を結び付ける問い返しをするスキルを全員に持たせる必要がある。

【図５　授業当日の板書】

６年「プレゼンテーションをしよう」では、共有ノート上に候補となる写真と資料を並べ、「相手に分かりやすいか」「話す内容を補っているか」「一目で要点が伝わるか」という基準を示した。資料選択の過程を可視化したことで、「この写真だけでは日本の学校生活が分からない」「数字を入れると規模が伝わる」と、発表内容との対応を確かめる発言が増えた。個人で選んだ資料をグループで吟味し、再び個人で発表案を修正する往還により、交流の成果が一人一人の表現に反映された【図６】。



【図６　デジタルワークシート】

４　成果

（１）聞くことを基盤とした学習の定着

学習課題や話合いの観点を授業の始めに示す実践を全学年で継続した結果、児童は見通しを持ち、友達の話を意識して聞くようになった。意識調査では、「友達の考えや発表を聞くことは好き（楽しい）」への肯定的回答が中・高学年で約９割を維持した。板書、テレビ、ICT による視覚的な提示は、低学年や学習に困難を感じる児童にも活動の目的を分かりやすくし、安心して参加する姿につながった。

（２）やりとりを通した考えの深化

ペアやグループで互いの考えを伝え、認め合う場を計画的に設けたことで、友達の意見を受けて自分の考えを付け加えたり修正したりする姿が増えた。アドバイスカードや振り返りは、友達のよさや工夫への気付きを促し、自分の表現を見直すきっかけとなった。発言への自信と意欲も高まり、やりとりを通して学ぶ価値を児童が実感することにつながった。

（３）学習領域の広がり

「話すこと・聞くこと」に限らず、「読むこと」「書くこと」を中心とした単元や他教科にもやりとりを位置付けた結果、学習内容に応じて意見を交流し、考え

を伝え合う姿が各学年で見られた。第１年次に培った力を多様な学習場面へ広げることができた。

（4）協働的な学びへの基盤形成

中・高学年を中心に、学びを一人で完結させず、他者との関わりを通して深めようとする態度が育ってきた。意識調査の結果からも、友達の考えを聞くことへの肯定感が高い水準にあり、児童が協働的に学ぶ価値を実感し始めている。

以上から、本研究は協働的な学びへ向かう土台づくりに一定の成果を上げたと評価できると考える。

５　課題と考察

聞くことへの意識は高まったが、聞いた内容をもとに自分の考えを深め、表現へつなげる力には差がある。交流後に「何が分かったか」「考えがどう変わったか」を記述・共有する場を意図的に設定する必要がある。

また、話合いが形式的になったり、参加の程度に差が生じたりする場面があった。特に「読むこと」「書くこと」等では、やりとりの目的や視点が曖昧だと発言が一部の児童に偏ることもあった。学習目標から逆算して交流場面を設定し、観点、役割、到達点を児童と共有することが必要である。

さらにグループ活動では教師が一人一人の変容を捉えにくいことが課題に挙げられた。共有ノート、ワークシート、振り返り等に交流前後の考えを残し、児童自身と教師の双方が変容を確認できる仕組みが求められる。

したがって、協働的な学びを深めるためには、①目的と相手の明確化、②思考を促す観点・基準の提示、③個人思考と交流の往還、④交流前後の変容の可視化、⑤活動形態と時間配分の精選にある。これらを一体的に設計することで、伝え合いを学習内容の理解や思考の深化につなげられると考える。

６　おわりに

２年間の研究により、話す・聞くことを基盤として互いの考えをつなぎ、学びを深めようとする児童の姿が学校全体に広がった。今後は、日常的な「聞いて！聞いて！タイム」と各教科の授業をより明確に関連付け、児童が自己の変容を自覚できる振り返りを充実させたい。また、全教職員で実践記録と児童の変容を共有し、学年段階に応じた指導の系統性を整えることで、対話を通して新たな考えを創り出す協働的な学びへ発展させていきたい。

【研究のまとめ】

本研究では、「伝え合う力」を、相手の意図・理由・根拠を捉えて聞き、それを受けて自分の考えを述べる交流が学習目的に沿って続く状態と捉えた。日常的な短時間活動と授業内の意図的な交流を組み合わせ、話す・聞く技能の定着と、考えを深める協働的な学びを目指した。

実践の結果、聞くことへの肯定感、話合いへの参加意欲、友達の考えを受けて自分の考えを付加・修正する姿が向上した。また、目的、相手、観点、基準を明確にし、思考過程を可視化する支援が、児童の安心感と対話の質を高めることが確認できた。

一方、話合いの形式化、参加への意欲、個々の変容の見取りに課題が残った。交流前後の考えを記録し、学んだ内容と自己の変容を振り返らせること、活動形態を精選することが次の改善点である。伝え合いは活動そのものではなく、学習内容の理解と新たな考えの創造に向かう手段であることを改めて確認し、この原則を全教科で共有したうえで、日常的な対話経験を授業の学びへつなげていきたい。

【参考文献】

○文部科学省（2017）『小学校学習指導要領』
○文部科学省（2017）『小学校学習指導要領解説 国語編』
○中央教育審議会（2021）『「令和の日本型学校教育」の構築を目指して』
○宮城県教育委員会（2024）『第２期宮城県教育振興基本計画』
○令和６年宮城県検証改善委員会報告書『主体的・対話的で深い学びの充実に向けて』
○東京書籍『新しい国語』