

# 研究主題 「能動的にコミュニケーションをとる力を育成する 学級活動における話し合い活動の指導の工夫 ーコミュニケーションの場づくりを通してー」

東京都教職員研修センター研修部教育開発課  
江戸川区立臨海小学校 主任教諭 関口 千恵

## 第1 研究のねらい

中央教育審議会答申（平成20年1月）では、自分に自信がもてず将来や人間関係に不安を感じている子供たちの現状を踏まえ、集団の中で自信をもたせることの必要性を指摘している。そのためにも、言語の能力が重要であるとし、自己や他者の思いや考えを表現したり、受け止めたりする他者とのコミュニケーションをとることについての指導の充実を図ることが必要であるとしている。これまで担当した学級においても、自信をもって自分の意見が言えない児童も少なからずいるのが現状であった。そのため、他者の意見に頼るのではなく、一人一人が自信をもって意見を言えるような児童を育てることの必要性を感じていた。

これらのことから、意見の異なる人と折り合いを付けたり、他者と議論して集団としての意見をまとめたりする特別活動における話し合い活動を充実させることが重要であると考えた。そこで、本研究では、児童に他者とのコミュニケーションにおいて自己を表出することに自信をもたせるために、学級活動における話し合い活動の指導の実態を明らかにし、コミュニケーションの場を意図的に取り入れた指導の工夫を考察することを主なねらいとした。

## 第2 研究の内容と方法

### 1 基礎研究

#### (1) 「能動的にコミュニケーションをとる力」についての定義

他者とのコミュニケーションにおいて自己を表出することに自信をもたせるためには、自ら他者と関わろうとする気持ちを起こさせること、そして、その気持ちを態度として表出させることが必要であると考えた。そこで、本研究では、自ら他者と関わろうとする気持ち（以下「他者と関わろうとする気持ち」と、それを態度として表出することができる力（以下「態度として表出する力」）を「能動的にコミュニケーションをとる力」と定義し、他者とのコミュニケーションにおいて自己を表出することに自信をもたせるために必要な力として育成していく。

#### (2) 「能動的にコミュニケーションをとる力」を育成するための指導の工夫

指導の工夫を考えるにあたり、児童に他者と関わろうとする気持ちをもたせ、態度として表出させるために、小学校学習指導要領解説国語編（平成20年8月）、同解説特別活動編（平成20年8月）の記述を分析し「能動的にコミュニケーションをとる力」を育成するための「指導の重点」を設定した。

表1 「能動的にコミュニケーションをとる力」を育成するための話し合い活動の指導の工夫

能動的にコミュニケーションをとる力	能動的にコミュニケーションをとる力を育成するための指導の重点	指導の手だて
他者と関わろうとする気持ち	話し合いの流れに見通しをもたせる	A 話し合いの柱を示す B 一人一人の意見を出し合い集団の意見として決定するまでの話し合いの流れを示す C 提案理由を記入させ発言内容が話し合いの目的からそれないように意識させる
態度として表出する力	思考し判断したことを可視化し、自他の意見の共通点や相違点が比較できるようにする	D 一人一人の意見を共有する場と時間を確保する E 話し合いの過程（発言内容）を記入させる
	一人一人の意見を意図的に出させる	F 議題に対して考える時間をとる G 議題に対する自分の考えを記入させる H 意見を述べる場と時間を一人一人に確保する

そして、「指導の重点」を具現化する手だてとしてA～Hまでの「指導の手だて」を考えた。

### (3) 「可視化すること」に重点を置いた指導の手だてについて

「他者と関わろうとする気持ち」や「態度として表出する力」を育成するためには、自分の考えや友達の考えを可視化することが重要だと考えた。A～Hはそのことに重点を置いた指導の手だてである。例えば、Gの「課題に対する自分の考えを記入させる」手だてやEの「話し合いの過程を記入させる」手だては、書くことで考えを可視化させる手だてである。そのことにより自分の考えを再認識し、相互理解が促され、自己と他者の考えを比較しやすくさせる。その結果生じる、互いの考えに対する共感や疑問、驚きなどの感情が、他者と関わろうとする気持ちを強くし、態度として表出させる動機となると考えた。

### (4) 研究仮説

以上のことより、本研究の仮説を次のようにする。

一人一人の意見を意図的に出させたり、思考し判断したことを可視化したりする話し合い活動の指導の工夫を取り入れたコミュニケーションの場を確保することにより、能動的にコミュニケーションをとる力が高まれば、自己を表出することに自信がもてるであろう。

## 2 調査研究

### (1) 話し合い活動における指導の実態

教員への話し合い活動における指導の実態調査の結果によると、話し合いが一部の児童に偏るとい回答が78%あり、自分の意見を出しきれない児童がいるまま集団決定に至る現状が明らかとなった。また、児童は事前に議題に対する考えや、話し合いの見通しをもてていない状況であることが分かった。

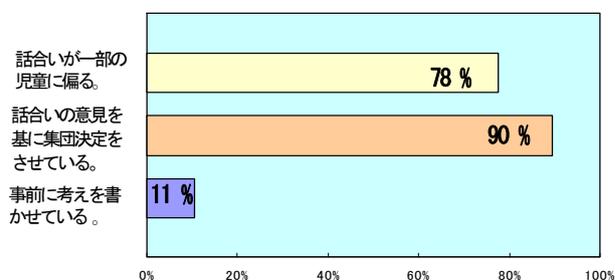


図1 話し合い活動における指導の実態 (平成22年7月教員100名を対象に実施)

この結果より児童一人一人の意見を意図的に出させたり、授業の中で議題に対して考える時間を設けたりする本研究の指導の工夫は、話し合い活動の実態の改善にもつながると考えられる。

### (2) 「他者と関わろうとする気持ち」と「自己を表出することへの自信」の関連

都内公立小学校第5学年34名、第6学年36名の児童を対象として「他者と関わろうとする気持ち」と、他者とのコミュニケーションにおいて自己を表出することに自信をもつこと(以下「自己を表出することへの自信」)について心理尺度による意識調査を実施し、積率相関係数を算出した。その結果、正の相関を示した。

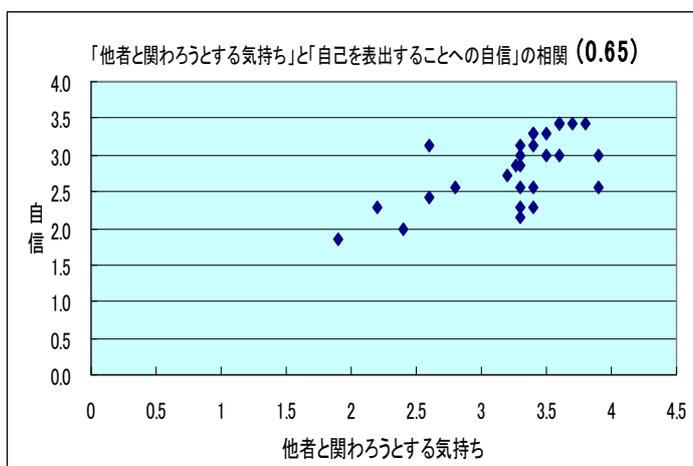


図2 ピアソンの積率相関係数 (平成22年7月実施 質問紙による17項目4件法)

(0.65) さらに、心理尺度の得点結果において「他者と関わろうとする気持ち」に関する項目が「自己を表出することへの自信」に関する項目より高いことから、順序性が見いだされた。つまり、「他者と関わろうとする気持ち」を向上させることが他者とのコミュニケーションにおいて自己を表出することに自信をもたせることにつながるといことが明らかとなった。

### 3 開発研究

#### (1) 1 単位時間の指導過程の開発

基礎研究により考案した A～H の指導の手だてを、教師が指導の流れとして取り入れる「場・時間の設定」と、児童の活動として取り入れる「話し合いシート」に分け、1 単位時間の指導過程に位置付けた。

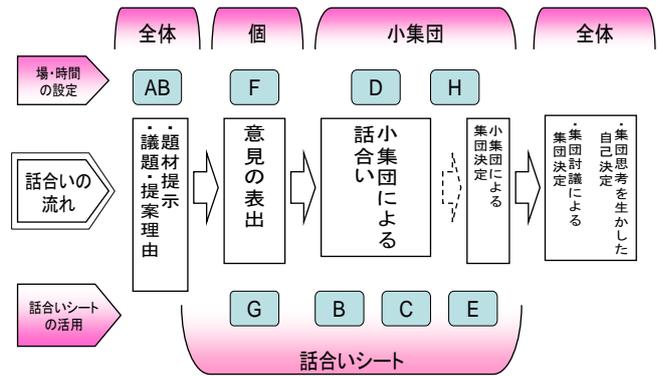


図3 指導の手だてを取り入れた基本的な1単位時間の指導過程  
※A～Hは表1「指導の手だて」のA～Hに対応する。  
※A～Hは話し合い活動(1)(2)の別々習熟度により柔軟に変更した。

#### ア 「場・時間の設定」の役割

「場・時間の設定」の役割は、一人で考える場と時間、一人一人が小集団や全体で意見を述べる場と時間を確保することである。

#### イ 「話し合いシート」の役割

児童の考えや思考過程を可視化させる「話し合いシート」の役割は主に以下の4点である。

#### (ア) 児童一人一人の意見を意図的に出させ、

考えを可視化し、共有し合う。**手だてG**

#### (イ) 話し合いの流れを可視化し、見通しをもたせる。

(①→②→③) **手だてB**

#### (ウ) 提案理由を記入させ、話し合いの流れがそれないように意識させる。

**手だてC**

#### (エ) ①の意見に対して、班で思考した過程を書かせ、能動的に話し合いに参加させる。

**手だてE**

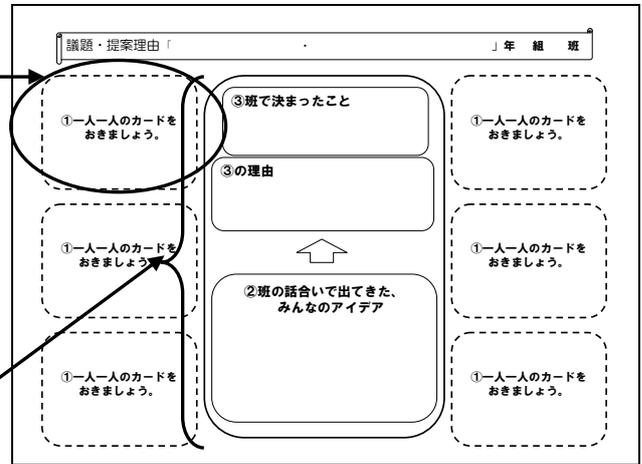


図4 話し合いシートの一例

### 第3 研究成果

#### 1 検証授業から

本研究の検証にあたり指導の手だてに対して顕著に見られた実態(実)と考察(考)を示す。

場・時間	手だて	実	考
全体	AB	第2学年(2)「班でまとまって動けるようになるために、めあてを決めよう」	第5学年(1)「学級のチームワークを深める遊を決めよう」
個	F	実意見を書く時間を設けると、ほぼ全員が意見を書くことができていた。	実意見を書く時間を設けると、全員が意見を書けた。1枚につき一つの意見としたところ、2枚3枚と用紙を追加する児童の姿も見られた。
	G	考発着段階に合わせて、各自で意見を書かせる前に近くの仲間と話す時間を設けた。疑問や意見を書くことに抵抗があった児童はこの過程で払拭し、自分の意見がもてたため、全員が意見を書く姿へとつながった。	考考える時間を確保され、「書く」という手段を取り入れたことにより、普段授業で発言することが少ない児童も意欲的に自己を表現する姿につながった。
小集団	B	実班での話し合いでは「次、私ね」と嬉しそうに意見を述べていた。	実授業で発言することが少ない児童が、班のまとめ役となり「その案良いね。理由はなんて書いてあるの。」等話し合いシートを基に、会話を広げようとする発言が聞かれた。
	C	実班での話し合いの時に意見が書けない児童に対し「あそこから選べばいいんだよ。どれが良い。」と板書に書かれた他児童の意見を指し、助言をする児童がいた。	考個人の意見とそれを選んだ理由が書かれていることにより、一人一人の考えの差が明確であったために出てきたこの発言は、互いの意見を尊重しながらも意見を一つにしていかなければならないという児童の葛藤する内容が良く表れている。このことより、話し合いが表面的なものではなく、深まりをもっていることが分かる。話し合いにより集団決定をすることが目的ではあるが、時間内に集団決定に至らなくても、このようなことで悩み、班の仲間と合意形成を図る過程こそ、経験させたい話し合い活動である。
	D	考大勢の前では発言のない児童も、小集団のため、班での話し合いに参加する姿につながった。	実班の話し合いシートにメモ欄には赤鉛筆等で検討した跡が残っていた。
	E	考自分の意見を個人の話し合いシートに書くということが前提となっているため、書けていないという状況が「意見をもてていない」ということの本質となっていない。意見が書けているが発言しない児童は、発言することに抵抗を感じているという表れである。そのため児童同士でも相手が何で困っているのが明確となり、「助言」という他者へ関わる姿勢へとつながった。	考小集団の話し合いを取り入れることにより、多くの児童に意見をまとめる役割の機会が与えられ、集団の意見をまとめる練習の場となった。
全体	H	実集団討議による集団決定 実集団思考を生かした自己決定	考メモ欄に検討した跡が残るため、なぜこの決定に至ったのかという理由が明確となる。また、メモを見て、再考することも可能となる。

図5 基本的な1単位時間の指導過程

## 2 調査結果から

### (1) 調査方法

都内公立小学校第5学年、第6学年の児童を対象として検証授業前後の7月と10

月に「他者と関わろうとする気持ち」「態度として表出する力」「自己を表出することへの自信」について、心理尺度による意識調査と振り返りカードによる実態調査を用いて、効果測定を行った。また7月の調査で「他者と関わろうとする気持ち」と「態度として表出する力」の関係から見いだされた3つのタイプの調査結果を集約し、全体の調査結果と合わせて検証した。

### (2) 仮説の検証

図6は検証授業の前後における調査結果である。7月と10月の数値を比較すると「可視化すること」で他者と関わろうとする気持ちを強くし、態度として表出する動機となるであろう、とした指導の手だてに効果が見られ、能動的にコミュニケーションをとる

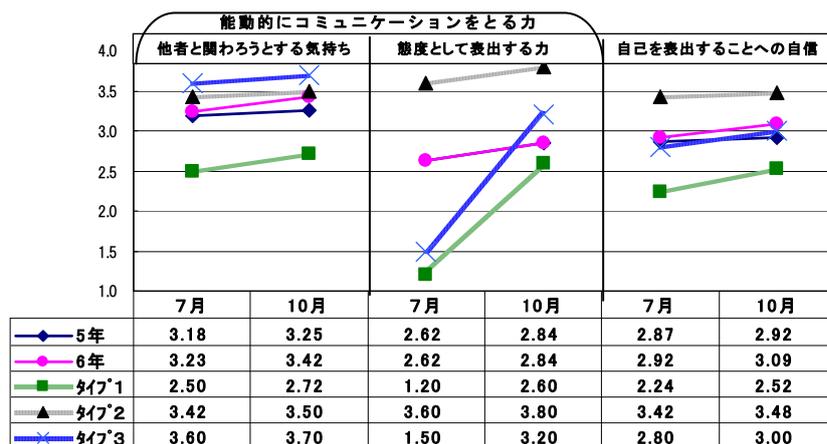


図6 検証授業の前後における調査結果の平均比較(平成22年7月実施心理尺度に基づいた質問紙による17項目4件法と授業後の振り返りカードによる4件法)

力の育成に有効であったことが読み取れる。また、「他者と関わろうとする気持ち」と「自己を表出することへの自信」に相関があり(図2)、本調査結果で双方に向上が見られることから、指導の手だてが、自己を表出することへの自信を向上させることに有効であったことが分かる。

### (3) タイプ別にみる検証授業の様子とまとめ

タイプ1の児童は、他者の考えや話し合いの過程が可視化されたことで理解が促され、態度として自分の考えを表出することにつながっていた。また、議題や題材に対して考える時間を確保したことが、児童の関心を高め、話し合いに参加するきっかけとして有効であった。タイプ2の児童は検証前から数値が高く、どのような場面でも態度として表出をすることができるという特徴があったが、指導の手だてにより、話し合いの意図に沿ったリーダーシップをとる姿が見られた。タイプ3の児童は、他者と関わりたいという気持ちは高いが、態度として表出できなかった児童である。考えを書くことや小集団で発言をする場を確保したことにより、緊張や恥ずかしさが払拭され、安心して態度として表出することにつながったと考えられる。

本研究の指導の手だてによる効果は、児童の他者と関わろうとする気持ちや、自己を表出することに自信をもつ気持ちが向上したという変容として表れた。この気持ちを持続させ態度として表出させていくために、自己や他者の思いや考えを表現したり受け止めたりすることを児童一人一人が意識し、学級において話し合い活動を積み重ねることで、児童一人一人が自信をもって自分の思いや考えを伝え合えるようになると思う。

## 第4 今後の課題

特別活動で培った話し合いの仕方を利用して、教科等の話し合い活動においても一人一人が自己を表出できるよう、開発した話し合いシートのさらなる工夫改善を図る。