

メディアを活用し、自身の考えを他者に主張できる児童の育成

～主張的コミュニケーション能力育成プロセスの研究～

金沢市立十一屋学校

〒921-8106
石川県金沢市十一屋町3-45

<http://cms.kanazawa-city.ed.jp/juuchiya-e/>

1. 研究の背景

本校では、研究主題を「コミュニケーション力の育成」とし、2年間の金沢市教科授業力向上事業における体育科部門での指定を受けて実践研究をつみかさねてきた。体育科での授業を足がかりとしてコミュニケーション力の育成に、日々の授業の主軸を置いてきた。平成25年度の研究を通して明らかになったことの中に以下の点が上げられる。

- 学年段階によって、育成すべきコミュニケーション能力が異なる。
- コミュニケーションを促進するためにはメディアの活用が有効である。

中川・村井・秋元・山本（2011）は、コミュニケーションを【協調的コミュニケーション】と【主張的コミュニケーション】の2種類に大別している。本校でも、実践事例の分析から、コミュニケーションを、下記2つのコミュニケーションに分類することができた。

【協調的コミュニケーション】

自分の考えと他者の考えの相違点と共通している点を明確にしながらかたり聞いたりするコミュニケーション

【主張的コミュニケーション】

他者との考えの違いを理解した上で、自身の考えの正当性を理由・根拠、事例などをもとに主張していくコミュニケーション

また、これらをどの学年でも同様に育成していくのではなく、学年に応じて系統的に育成していくことが必要であるという見解に至った。具体的には、協調的コミュニケーション能力を低学年で重点的に育成し、中学年を経て、最終的に高学年において主張的コミュニケーション能力を育成していくことをもとに、実践に取り組んでいる。だが、これらの能力を育成していく上で、どのような手だてを構築していくことが有効かについては、十分な検討がなされていない。また、本研究では、協調的コミュニケーション・主張的コミュニケーションのうち、主張的コミュニケーションに焦点をあてていくこととする。

2. 研究の目的

本研究では、メディアを有効に活用し、自身の考えを他者に主張できる児童を育成していくこととする。同時に、効果的な主張的コミュニケーション能力育成プロセスも明らかにしていきたい。

3. 研究の方法

3-1. 校内研究組織

研究を進めるにあたり、「育成プロセス研究部会」「メディア活用研究部会」を設けて取り組んでいくこととする。2つの研究部会の役割を以下に記載する。

○育成プロセス研究部会

主張的コミュニケーション能力の育成プロセスについて研究する。年間を通した指導計画を立案し、評価の観点を明らかにしていくとともに育成プロセスについて検証を行う。

○メディア活用研究部会

コミュニケーションを促進するための、効果的なメディア活用手法について研究する。また、大型ディスプレイ、タブレット端末、まなボード（フィルム付きホワイトボード）の活用体制を整え、校内研修を通し、校内教員のメディア活用を促進する。

3-2. 手立ての構想

前年度までの研究をもとに、本校高学年部会において、「コミュニケーション能力育成3つの柱」の共有化を行った。「コミュニケーションを保証する土台の構築」「コミュニケーションが起こりうる授業設計」「コミュニケーションを促進するメディアの活用」の3点である。これらのコミュニケーション能力育成の3つの柱をもとに、高学年部会のメンバーが1学期に各クラスで具体的な手だてをもとに実践を行った。なお、データ収集の際には、フォーマット（右）を用いた。

主張的コミュニケーション能力育成の手だて	
1) 取った手立ては、コミュニケーション能力育成3つの柱のどこに位置づけられるか	
2) 具体的な手立て	
3) 取った手立ては有効であったか	
I 大変有効であった	II 有効であった
III 有効でなかった	IV まったく有効でなかった

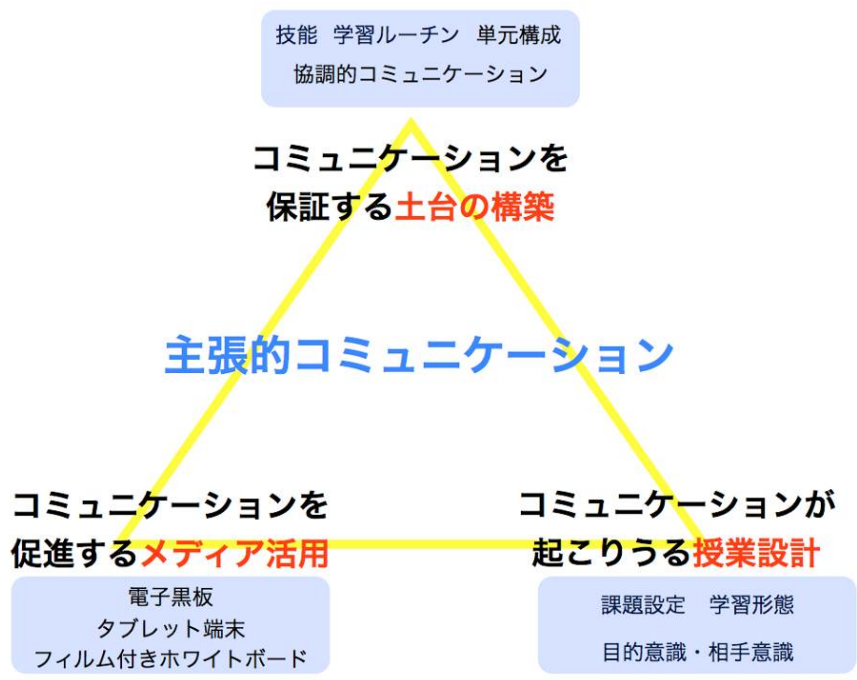


図1：コミュニケーション能力育成3つの柱

3-3. データ分析の手法

収集したフォーマットにおいて、項目3)において、「大変有効であった」「有効であった」に位置づけられた手立てを抽出する。抽出された手立てについて、実践者が口頭で説明を補足する。その後、抽出された手立てがコミュニケーション能力育成の3つの柱のどの部分に位置づくかをもとにグルーピングを行った。これらの分析の際には、育成プロセス研究部会がグルーピングを担当し、グルーピングされたものを研究主任及び学校長がチェックを行うことによって妥当性が確保されるよう心がけた。

3-4. 能力育成にあたって

グルーピングの結果、主張的コミュニケーション能力を育成するにあたり、3つの手立てを構築することが必要であるという見解に至った。

3-4-1 話型の提示

自身の意見を他者に主張し、納得させる際には、考え・理由・根拠が同時に示されていなければならない。そこで、他者に主張する際の話型を示すこととした。また、コミュニケーションは一方通行ではなく、双方向のやりとりによって質の高いものとなる。今回は話し手の話型だけでなく、聞き手の話型も同時に示すこととした。集約した結果、児童に示すこととなった話型は右のようになった。

<話し手>

- ・私の考えは～です。(意見)
- ・理由は～です。(理由)
- ・根拠は～に書いてある。(根拠)
- ・例えば～です。

<聞き手>

- ・つまり〇〇ということですか？
- ・〇〇の部分を教えて下さい。
- ・～の部分があいまいでした。

3-4-2 児童が切実感を抱く課題

自身の考えを他者に主張していくためには、考えや立場の異なる児童に対して伝えるという場の確保が必要である。そこで、討論形式の学習や、自身とは立場が異なる児童に調べたことを伝え、納得させるような学習の場を授業設計に組み込んでいくこととした。また、これらの構造が成立するためには、本時の学習課題や単元を通した課題設定が大きな役割を果たすこととなる。そのためには、児童が切実感を抱く課題を設定していかなければならない。

3-4-3 考えを共有し合う場の確保

課題に対する個人思考の後に、全体交流の前段階として同じ意見を持つ者同士が集まり、共有し合う場を確保することとした。このことによって自身の考えを多角的に見直すことになると同時に、自身の考えを他者にどのように伝えることが必要かを検討することとなる。なお、この段階では、自身の思考を可視化させるために、フィルム付きホワイトボードやタブレット端末といったメディアを活用することとする。



(写真1：メディアを活用し、情報を共有し合う児童)

5. 授業の実際

本稿では、上記3点の手立てに基づいた実践事例（5年：理科「流れる水のはたらき」）（6年：社会科「明治時代をつくった人々」）を取り上げることとする。

5-1. 5年理科実践「流れる水のはたらき」

本単元では2つの条件（条件1：水の量／条件2：傾き）で流水実験を行う。本来であれば、一つずつ順に行うべきであるが、本実践ではグループを2分割（A：水の量を変える実験／B：傾きを変える実験）し、自分たちが担当した実験を他者に伝えるという場を設定した。さらに、いきなり実験した結果を相手に伝えるのではなく、同じ実験を担当したメンバーが集まり、どのような内容を伝えるべきか、映像のどの部分を見せると相手の理解につながるかということ共有する場を確保した。

児童が切実感を抱く課題
＜水の量、傾きを変えるとどうなるのかを相手が納得するように伝えよう＞
考えを共有し合う場の確保
実験結果と考察内容を共有する場



(写真2：担当する実験の様子を撮影する児童)



(写真3：同じ実験をしたメンバーで情報を共有する児童)

自身が担当した実験の結果と考察を相手に実感させるということは容易なことではない。単に、結果と考察を羅列的に伝えていても、相手を納得させることができないということを児童は身を持って実感していたようである。どの班においても、説明を聞いている児童から、説明途中で、「どうして〜ってことが言えるの？」や「〜の部分をもう一度教えてほしいんだけど。」という問い返しがあつた。このような問い返しを受け、説明する児童は、ペアの児童と同じ実験を担当したメンバーで確認した「どのような内容を伝えるべきか」、「映像のどの部分を大きく見せるか」、「どの事実を考察と結びつけるか」ということを説明する過程において再度見直していた。また、聞き手からこれらの問い返しが見られたということは、主張的コミュニケーション能力の土台となる話型が定着していたからであると言えるであろう。

メディア活用に関しては、本実践において、タブレット端末が果たした役割は非常に大きかったと言える。流水実験は一度しか行うことができないが、映像を録画することによって何度も実験を見ることができる。さらに、映像の一部分を何度も巻き戻しながら見せ、相手が納得するまで説明している姿も見られた。

5-2. 6年社会科実践「明治時代をつくった人々」

本単元の第三次において討論形式の授業を行った。討論の課題は「人々が願っていた国づくりは実現したのか」とした。この課題は第一次において、当時の指導者と民衆が国づくりに対して、どんな思いを持っていたかについて、既習をもとに推論するところからつくりあげた。二次における社会認識の時間においては、どの児童も人々の願いは実現したかどうかという視点で内容をつかんでいった。その後、児童は三次1時間目において実現した、実現していない、のどちらかの立場を選択した。そして、同じ立場に立つ児童同士が集まり、相手を納得させるための根拠を確認したり、反論のための意見を確認し合っていた。その際には、フィルム付きホワイトボードに資料をはさみこみ、マーカーで重要な意味を持つ資料を選択しながら話し合いをしている児童の姿も見られた。

児童が切実感を抱く課題

＜人々が願っていた国づくりは実現したのだろうか＞

考えを共有し合う場の確保

同じ立場に立つ児童同士で考えを共有する場



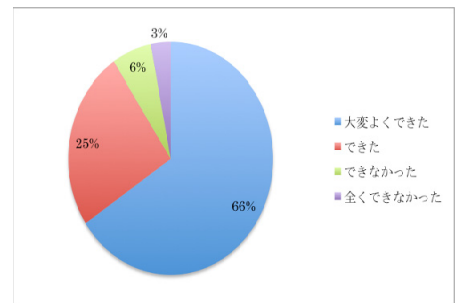
(写真4：第三次における課題をつくった場面の板書)



(写真5：同じ立場に立つ児童同士で情報を共有する場面)

同じ立場に立つ児童同士で考えを共有し合った後に、全体でそれぞれの考えを述べあった。発言する児童らは、根拠をもとに述べていたが、同じ根拠でも見方によって解釈が異なることがある。その際には、反対の立場の児童から、「そのように考えるのは、すこし無理があると思います。」といった指摘が見られた。だが、同じ立場に立つ児童らがフォローし合い、さらには、違う立場の児童も「確かに、そのような考え方もできるけどー、こっちとしてはー」といった受け止めた上での発言が複数あった。これらの発言は全て二次での既習をもとにしてきたことから、単元を通して児童が課題を意識していたことが分かる。

授業後、児童に対して、「違う立場の相手が納得するように自身の考えを説明できたか」という質問紙調査（4件法）を行った。その結果、91%の肯定的な回答を得ることができた。本単元における討論課題に明確な解はない。そのことから、自分の考えの根拠はいったいどこにあるのかを丁寧に示しながら伝えることの重要性を感じていたようである。



6. 研究の成果

本研究は、メディアを活用し、自身の考えを他者に主張出来る児童の育成を目的に行った。実際に、目的が達成したかどうかを、児童の自己評価及び教員による評価によって検証していきたい。

本校高学年児童を対象に、年度末に「一年間を通し、自分の考えを相手が納得するように伝える力は身に付いたか」という質問紙調査（4件法）を行った。結果、身に付いたと肯定的な回答をした児童は、第5学年では33%であり、第6学年では52%であった。

また、同様に高学年担当教員にも、質問紙調査（4件法）を行った。結果、5名の教員全員が身に付いたと回答していた。なお、教員には、身に付いたと答えた理由の記述を求めた。以下にその一部を示す。

- ・ 1学期と3学期では、授業における発話の質が大きく変化した。単に発表するのではなく、相手の立場を意識するようになったからだろう。年間カリキュラムの効果は大きい。
- ・ 普段の授業の中で、教師が「納得」という言葉を多用していたし、児童もそのことを意識していた。課題設定もそのことを見据えていたものが多かった。教員の足並みもそろっていたように感じる。
- ・ 最初は使うメディアを教師が指定していたが、3学期からはそれぞれが異なるメディアを使っている姿が見られた。これはきっと、コミュニケーションを自然と意識していたからであろう。

なお、児童の自己評価及び教員による評価に差が生じたことについては検討の余地がある。教師は児童に身につけさせる力を具体的に共有しているものの、児童は明確な姿として持っているわけではないと考えられる。今後は、児童自身がコミュニケーションをより具体的なものとしてとらえていくために、より一層児童に具体的に示して行くことが必要であると言える。

なお、以下では今年度の結果をもとに作成した本校における育成プロセスを示すこととする。

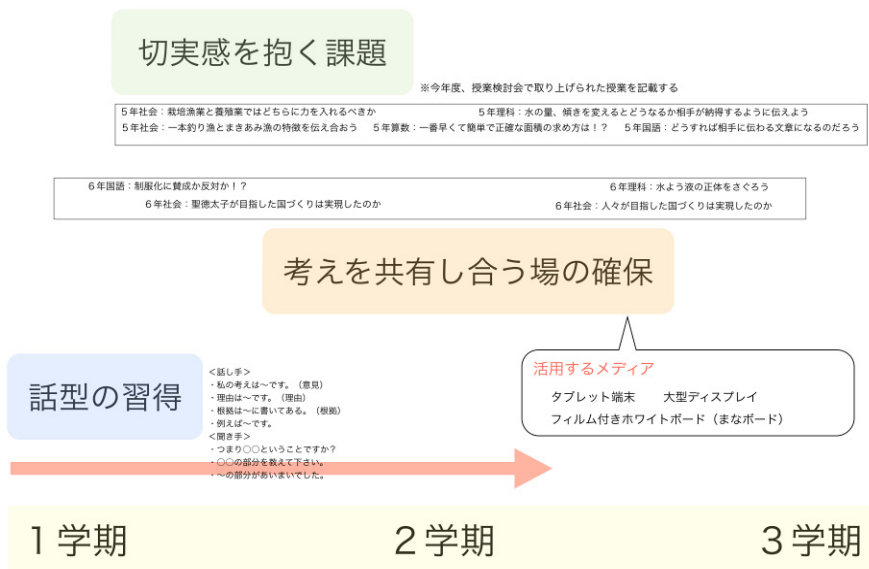


図2：主張的コミュニケーション能力育成プロセス

(参考文献)

中川一史・村井万寿夫・秋元大輔・山本朋弘(2011)コミュニケーション力指導の手引 小学校版,高陵社書店