

教師の「ディスカッション教育」技能の開発と教育 支援システム作り

丸野, 俊一
九州大学大学院人間環境学研究院

<https://hdl.handle.net/2324/13253>

出版情報 : 2005-05
バージョン :
権利関係 :

シンポジウム

「教師が暗黙に想定しているコミュニケーションスキルの発達モデルとは？」

企画・司会者：丸野俊一，加藤和生

話題提供者：山下恵子，田頭美幸，山元悦子

指定討論者：丸野俊一

- ・「教師が暗黙に想定しているコミュニケーションスキルの発達モデルとは？」
- ・シンポジウム企画趣旨
- ・山下恵子氏による話題提供
「伝え合う力を高め，自分を豊かに表現する力の指導法：
中学年の話し合い活動の背景に想定した発達モデルと国語科学習の実践」
- ・田頭美幸氏による話題提供
「小学校低学年の「話す・聞く」力の育成を狙った授業実践の報告」
- ・山元悦子氏による話題提供
「教師が暗黙に想定しているコミュニケーションスキルの発達モデル構想」
- ・話題提供者とフロアとのやりとり

「教師が暗黙に想定しているコミュニケーションスキルの発達モデルとは？」 からの学び

丸野 俊一

（九州大学大学院人間環境学研究院）

1. はじめに：

この自主シンポジウムは、以下のページに示すような企画趣旨のもとに行われたものである。シンポジウム当日は、最初に企画者の丸野がシンポジウムを開催するに至った経緯を次のように話した：

『もの見方や考え方の異なる人との間で創造的にディスカッションしながら問題解決したり意味を深めるための対話能力の育成が教育的にも社会的にも重要な問題になっている。創造的なディスカッション能力を育むためには、これまでの断片的な知識を一方向的に詰め込む「知識伝達型教育」への偏りから、少し「対話型授業」へ比重を移し、両者のバランスの取れた教育を営んでいく必要がある。しかし、教師や児童が、従来の授業の枠組みを見直し、新たな学びや教授のスタイルへ変換を図ることは容易ではない。

文部科学省がコミュニケーションを重視した新たな方向性を指摘して以来、教育現場ではいろいろな試みがなされているが、実践的課題が多過ぎるという悩みの声が聞こえてくる。そこで私は、こうした現場教師の悩みの声に少しでも応えて新たな方向性を探りたいという意図から、昨年教育心理学会において、一体、教育現場の教師は、対話型授業を支える「聞く力／話す力／話し合う（関わり合う）力」に関して、文部科学省が打ち出している発達段階に応じた指針をどの程度、信じて実践しているのか、それとも教師は長年の教育経験の中で培ってきた独自の実践知に従っているのかを問題にした。

その結果、現場教師の中には、文部科学省が提唱する指針よりもむしろ自分の独自の実践経験の中で培ってきている素朴発達モデルに依拠しながら、自分の実践を行っている者が多いのではないかという声が大であった。それぞれの教師が、独自の素朴発達モデルを形成しており、しかもそこに共通性がないとするならば、教師の数だけの素朴発達モデルが存在することになる。それだけでなく、学年間に系統性がなく、子ども達の話し合い活動の立ち現れ方や様相やその中で培われる諸技能は、教師の抱く素朴発達モデルの違いやそのモデルに依拠し実践力の差異によって、大きく異なってくることはいうまでもない。

これでは、子どもは教師に振り回されるのみで、子どもの中に「聞く力／話す力／話し合う（関わり合う）力」が体系的に育まれていかない可能性がある。もし教育現場の実態がそうだとするならば、対話型授業実践をガイドするのに一役を担うような「聞く力／話す力／話し合う（関わり合う）力」に関する素朴発達モデルを研究者と実践家とのコラボレーションを通して構築する必要があるのではないか。私たちは、こうした認識のもとに、対話型授業を日頃から実践している北九州地区（福岡県）の現場教師、実践したいという強い志向性を持っている現場教師と一緒に、約一年間かけて、実践をガイドするための素朴発達モデルのひな型（素案）の構築を目指して努力を重ねてきた。今日のシンポジウムでは、その素案作りに関わ

っている二人の実践家の実践報告と一人の国語教育研究者の理論的見解をベースにしなが
ら、対話型授業を営むうえで体系的に実践をガイドしていくような素朴発達モデルが是非とも
必要なか、必要であるとするならば素朴発達モデルはどのようなものでなければならないか
について、皆さんと一緒に創造的な議論ができればと思っています。

田頭さんには、自分の実践を踏まえて、低学年の段階では少なくともこのような技量を育む
必要があるのではないか、そうした技量を育むために自分はこのような実践上の手だてを考
えているということを報告していただく。また山下さんに、中学年段階での必要な技能とそれを
育成するために実践している独自の技法を、最後に、山元さんには、国語教育の研究者の立場
から、小学校での授業場面、特に話し合い活動場面でのコミュニケーション・スキルを育むた
めのモデル提案を行っていただく。』

この丸野の経緯説明の後、まず、田頭氏が低学年段階では、何よりもまず「人の話を聞く」「自分
の意見をハッキリした声で表現する」態度作りが重要であるという実践報告があった。その実践報告
の中で田頭氏は、「その態度作りは、ある教科の中だけに閉じているのではなくて、教科を越えて実
践していかなければならない」と教科を超えての話し合い態度作りの重要性を主張。その後、山下氏が、
中学年になると、自分と他者の意見の違いに気づけるようになるが、その違いを踏まえて相互の意見
を繋げるようにしていくためには、自分たちの話し合い活動を一旦対象化してみて、子どもに問題点
を発見させるような自己の対象化という活動が極めて重要であるといった実践を報告された。その実
践報告の中で山下氏は、4年生くらいになると、自分達の話し合い活動を対象化し、そこに再び働き
かけ、問題点を発見し、修正していくメタ認知的活動を活かした実践的工夫が重要であると主張。

最後に、山元氏が、国語教育の専門家の立場から、教室での話し合い活動におけるコミュニケーシ
ョンスキルについて、低学年から高学年に至るまでの発達モデルを提案し、そのモデルを踏まえての
実践上の一つの指針を示した。その後、各話題提供者が提案した内容を踏まえて聴衆者（フロアー）
との間の活発な議論が行われた。

実際のやり取りの内容は、以下に示す通りであるが、ここでは、まず最初に、教師が実践をガ
イドするために想定している暗黙の素朴発達モデルに関して、このシンポジウムでの話題提供者
及びフロアーとのやり取りから、明確になったことを箇条書きに述べておく：

2. 「話題提供者／フロアーとのやり取り」からの学び：

- 1) 子どもに「聞く力／話す力／話し合う力」を体系的に育てていくうえで、実践をガイドする目安に
なるような素朴発達モデルを作ることは重要である。ただし、その素朴発達モデルは、ある特定の
年齢や学年に一对一に対応した規範的なモデルではなく、自分の実践を振り返ったり、編み直した
りするときの一つの参考モデルになる、あるいは対話型授業作りについて実践家同士が語り合う際
の一つの“ものさし”的な役割を担うものである。
- 2) 小学校での低学年から高学年に至るまでの素朴発達モデルの中には、次のような道筋を想定できる。
まず、話し合い活動への参加態度（例：「他者の話に興味を示す」「相手の話を聞く」「他者に心を
向ける」）の形成が基本である。この基本的態度に加え、次のステップでは、「聞き方／話し方」の
基本的な技能的側面（例：「自分の考えを一つの文にして表現できる」「相手に分かるように表現す
る」「相互の意見を繋げる」「他者の視点に立って考える」「意見や考えの違いを認め合う」「根拠を
持って意見を述べる」）の形成である。この基本的態度や技能が育つと、子ども同士の間に相互交
流的な対話が見られるようになる。さらに次のステップでは、高次の「聞き方／話し方」の技能

(例：「自他の考えの差異を明確にする」「自他の考えの矛盾点を発見する」「話に論理的筋道を立てる」「自他の考えを広める／深める」)の形成が求められる。この段階になると、論理的整合性や意味の深化を求めて、相互の考えを批判的に吟味していく創造的対話も可能になる。

- 3) そうした素朴発達モデルの道筋は、たとえ詳細な点に関しては違いがあったとしても、自分の実践知に照らし合わせると、大まかには教師間で何となく分りあえるかもしれない。が、どのように実践の手立てを工夫するか、どれだけ多様な実践技法を身に付けているかは教師の技量に依存し、教師間で大いに異なる。
- 4) 素朴発達モデルの運用にあたっては、子どもの実態やクラスの実態に合わせて実践していかなければならない。教師が実践にあたり、例え「いま」「ここ」から「このレベルまで」という願望があったとしても、それを実現するためには、教師自らの「ここ」からではなく、子どもたちの「いま」「ここ」から出発することが大切だ。素朴発達モデル(一種の理論知)を先行させるのではなく、子どもが生きている“いま、この世界”あるいは教室に持ち込む子どもたちの日常知からスタートしなければならない。
- 5) 素朴発達モデルについて教師間で共有を図ることが、体系的に「聞く力／話す力／話し合う力」を子どもに育んで行くうえでは極めて重要である。しかし、教師間にはそうした技能の育成や対話型授業作りや実践に対する認識に大きな温度差があり、共有化を図ることは容易ではない。共有化を図るためには、学校内ないしは学校間に、同僚同士あるいは実践家と研究者とのコラボレーションによる“学びの場”を作り、恒常的に自己研鑽の努力を相互に行っていく必要がある。
- 6) 子どもの「聞く力／話す力」の発揮され方は文脈や状況によって大きく変化する。このことを考えるならば、授業の中で「聞かない／話さない」からといって、本当に子どもたちの「聞く力／話す力」が低下していると主張できるのか。子ども達の技能の低下を問題にする前に、むしろ「授業や教室場面の中の何が、子どもの聞く力や話す力を阻害しているのか」を問いただす必要があるのではないか。
- 7) 一斉授業の中での話し合い活動が教師と児童との間で巧く展開していくためには、子どもは教師との間で、教師がクラス全体に問い掛けた発話の意味を自分にも同時に問い掛けられているのだと認識し、それを引き受け、反応しあう対話行為ができるようにならなければならない。すなわち、教師と子どもたちとの間に、一対多の直接的対話や間接的対話(他者間でなされる一対一の対話に間接的に参加する)が成立する“関わりの関係”が出来る必要がある。しかし、低学年の対話行為は教師と子どもとの間の一対一の直接的対話が主であり、一対多の直接的対話や間接的対話ができない。「聞く力／話す力／話し合う力」を支える基本的態度作りにおいて、この対話行為の質的变化を子どもがどのように学び取っていかは一つの重要な発達課題となるが、同時に、それは教師にとっても関わり方を子どもにどのように指導するかの大きな実践／教育課題となる。

『教師が暗黙に想定しているコミュニケーションスキルの発達モデルとは?』¹

企画者・司会者：丸野俊一・加藤和生 (九州大学)
話題提供者： 牧野 生次郎² (北九州市立 若園小学校)
田頭 美幸 (北九州市立 桜丘小学校)
山元 悦子 (福岡教育大学)
指定討論： 丸野俊一 (九州大学)

「コミュニケーションを中心にした21世紀の学校教育」という文部科学省が掲げたスローガンのもとに、教育現場では生徒間の対話を巧く引き出しながら、学びを深める授業実践のあり方が模索されている。だが、実際の授業場面で、深みのある対話を生み出すのは必ずしも容易なことではなく、多くの教師が、どうにかして生徒間との対話をうまく引き出し、その絡み合いを思考の道具にしながら体験の深まりのある授業を実現したいという願いを抱いているに違いない。この願いに応えるためには、「対話する授業」の実現を支えている現場教師の暗黙知、すなわち、教師が暗黙に想定しているコミュニケーションスキルの発達モデルを浮き彫りにし、そのモデルと実際の教授行動との関連を吟味検討し、「対話生成」を困難にしている原因は教師のどのような側面にあるのか、生徒のどのような側面にあるのか、あるいはその両者のどのような関係性にあるのかを探ることが重要である。しかし、その暗黙知ないしは実践知は、実践の場で「行われる」知であり、教師本人でさえ言語化しにくい側面がある。本シンポジウムでは、「対話型授業」を実践している小学校低学年から高学年に至るまでの現場教師の実践を巡って、その背景にある暗黙知から、どのような「コミュニケーションスキルの発達モデル」が想定されているかを解明し、その発達モデルに従った教育実践の特徴や問題点について、多面的視点から議論し、豊かな「対話生成」が育まれるような学習環境／教育環境作りのあり方を探ることとする。

「高学年の話し合い活動の背景に想定している教師の発達モデル」

牧野 生次郎 (北九州市立若園小学校)

1. 教育現場の実態：

小学校卒業時まで、どのようなコミュニケーション能力を習得しておくべきかについて、教師は系統的に把握しておく必要がある。また、時には教師も生徒も理想的な話し合い活動はどのようなスキルから成り立つかを熟考したり、話し合い

の喜びや価値を自覚できるような経験を積み重ねることが必要である。だが、授業場面の中で、話し合い活動は意外に少ない。教師から生徒への知識伝達型授業では、発言力のある一部の子どもの発表で授業が進行していく。発言が出にくい時に「グループで話し合ってみよう」と投げかけることはよくあるが、どう話していいのかわからない子どもは置き去りにされたままである。教師の側の問題として、特に深刻であるが、①話し合いの力をつけるために話し合いをさせるのか、②問題解決や意見・感想交流のために話し合いをさせるのか、曖昧に認識され実践されている感が強い。しかも前者(①)の機会が少ない。①の力がつかなければ②の深まりはないのではないかと私は考えている。さらには、「どのようなスキルを、どの学年で指導すればよいか」の明確な発達モデルを持っているわけでもなく、そのモデルに基づいた教育実践を意識的に行っているわけでもない。もっと悪いことには、「最近の子どもたちは話し合えない」と不満にさえ思っている。

2. 新たな提案：

話し合いを価値あるものにするためには、「話し合いの進め方」「発言の仕方」などの指導が必要になってくるが、それ以前に聞く力をつけなければならない。高学年としては、冷静に聞く力／整理しつつ聞く力／人間的な心まで聞く力の育成が重要である。話し合いは聞き合いである。聞く力を育成するには、学年に応じて子どもが思わず傾聴したくなる話題や教材を教師が準備することが極めて重要である。また発言力が乏しい子どもが、話し合いの輪の中に参加できるような学級経営が不可欠である。その上で、話す／聞く力を育むためには、シミュレーションのようなモデル学習体験が必要ではないかと考える。

「低学年の話し合い活動の背景に想定している教師の発達モデル」

田頭 美幸 (北九州市立 桜丘小学校)

1. 「聞く話す」の切り放せない関係：

子どもは本来、人に自分の考えや体験を話したいという意欲を持っている。また子どもの話す・聞く力は、「発声しながら言語を獲得する」「獲得した言語を発声して話してみる」という二つの側面の絶え間ない知の循環フレームの中で育つ。低学年では、「話す喜びと話す自信」をつけることが重要であるが、その喜びと自信は①相手が興味をもってよく聞いてくれた、相手によく分かってもら

らえた、聞いた人を感動させたような反応があった、といった体験の積み重ねの中で育まれるが、逆に②相手が真剣に聞いてくれない、相手にきちんと伝わらなかった、話を否定された、無反応、といった体験を多く踏めば踏むほど自信を無くする。この点を考慮するならば、低学年においては何よりもまず、話を深めることができる態度・技能の育成が重要であると考えられる。

2. 私が想定している低学年の発達スキル (表):

	聞く態度	聞いて分かる	聞いて反応する	話す意欲・態度	相手にきちんと伝わる話し方	相手を引きつける話し方
一年生	○じっとして、相手の目を見て話を聞く。	○相手の話した事柄の大体が分かり、人によって感じ方が違う事を知る。	○頷く、拍手する、分からないことを尋ねる。よかった所が言える。	○話したいことを持ち、学級全体に分かる声で話す。	○主語＋述語の文を使ってハキハキ話す。	
三年生	○相手の目を見て分からない所は聞き返すなど、分かるうとしながら話を聞く。	○相手の話した内容が正確に分かり、自分の経験等から共通の感情を持ったり違いを認めたりしながら聞く。	○頷く、拍手する、分からない事を尋ねる。自分の考えや体験と重ねながら感想が言える。	○話したい事をはっきり持ち、相手に分かるように目を見て話す。	○文のつながり言葉を使って文章にしながらハキハキ話す。聞きやすい速さですらすらと話す。	○話す順序を工夫する。つながり言葉「どうしてか」というと…」「なぜなら…」等を工夫して使う。

3. 習得させるべきスキルと発展スキル:

上の表でいえば、『聞く態度』『聞いて分かる』と『話す意欲・態度』『相手にきちんと伝わる話し方』については、是非その学年のうちに一人一人の子どもに習得させたいスキルである。『聞いて反応する』については指摘している一部ができれば良しとしたい。「内容に関する感想を述べる」ことは聞いた結果の行為であるが、すでに「話すこと」になっている。この「感想の返し」についても詳細は段階スキルが存在すると思うが、これは学年で固定すべきではないと考えている。『相手を引きつける話し方』は、1年生でもそれなりに可能であるし、話すことの不得手な子どもについては、3年生でもそこまで要求するより、基本のスキルを定着させることが大事であろう。よって、この2項目については、発展的なスキルとってよいのではないかと。

コミュニケーション能力の発達調査を踏まえて想定したコミュニケーション(特に話し合い)能力の発達モデル試案を提出する。

- (2)そして、それに基づいて実施した話し合う力を育てるための実験授業(小学6年生対象)の結果を報告し、深みのある対話・話し合いを授業で成立させるための要件や、教師の指導性(介入)のあり方について具体的に提案する。この実験授業は、教師が明示的に想定しているコミュニケーションスキル(能力観)に則って行ったのであるが、実際の教師の教授行動を通して児童が学んだものはその能力観の枠で捉えられるものだったのか。そこには教師の意図とのずれや一人ひとりの学びの内容の違いがある。

この個々の児童の学びの内容の違いに着目して考察を進め、児童一人ひとりの個性の多響的高まりを図る話し合い指導こそという方向性を提案したい。

「個性の多響的高まりを図る話し合い活動の重要性」

山元 悦子(福岡教育大学)

- (1)言語を媒介にした対人コミュニケーション能力の育成を図ることを研究テーマにしている立場から、小学校段階における児童のコミュ

1:本研究は、文部科学省科学研究費(平成15年基盤研究A(2)、課題番号:14201016、代表者:丸野俊一「教師の「ディスカッション教育」技能の開発と教育支援システム作り」)の援助を受けた。2:牧野氏はシンポジウム当日体調不良のため欠席した。牧野氏の代わりに山下氏が話題提供を行った。

伝え合う力を高め、自分を豊かに表現する力の指導法： 中学年の話し合い活動の背景に想定した発達モデルと国語科学習の実践

山下 恵子

北九州市立長行小学校

1. コミュニケーション教育の必要性

本研究では、コミュニケーション能力を「自分の言葉や文字で意志を伝える、そして、相手の意志を受け取る能力」と考えている。このような力を育てることは小学校教育における重要な教育目標の1つであることは言うまでもないが、現実には、そのための具体的な教授方法が十分に確立されていないと言える。さらには、筆者自身や同僚たちの経験から言うと、近年の子どものコミュニケーション能力の個人差が以前に比べて圧倒的に大きくなっていると思われる。このような厳しい状況の中においてコミュニケーション能力を育成するには、一斉指導で行われる教科学習をしっかりと進めながらも、個人差に対応しながらコミュニケーション能力の指導を行っていくという困難な課題を乗り越えなければならない。そこで、本研究では、そのようなニーズに応えるための1つの提案として、筆者が現在担任している小学校4年生の児童に対して行ってきた実践を報告する。

次節(第2節)では、まず筆者が想定していた小学校中学年のコミュニケーション能力を示し、それと比較する形で、現在担任しているクラスの児童の実態を示す。第3節では、このクラスの児童のコミュニケーション能力を高めるために筆者が考案した具体的な手だて(以下では、この手だてを教授方略と呼ぶ)を紹介する。そして、第4節では、これらの教授方略を具体的な教室での学習活動にどのように適用したかという指導の実際を紹介する。最後に、第5節では、今回の実践の

成果と今後の課題について述べる。

なお、本校は、今年度より学校主題として国語科の話すこと、聞くことを中心に、「伝え合う力を高め自分を豊かに表現する児童を育てる指導法の研究」に取り組んでおり、本研究報告は、この学校主題の下で行われたものである。

2. 想定した子どものコミュニケーション能力と実態

今回の実践研究で取りあげた学級は4年生、男子21名(わかば学級1名)、女子13名の34名からなっている。本校の特徴として、まず隣接する障害者施設から障害者施設から通う児童と、児童支援施設から通う児童が含まれていることが挙げられる。特に児童支援施設から通う子は総生徒数の1割おり、本学級にも4名含まれている。そのうち3名は身体的虐待とネグレクトを経験しており、人との関わりや関わり方に個人差があり、この子たちも含めて学級全体的に、生活面・学習面に様々な課題(個人差の大きさも含め)を抱えている。

このようなことから本研究が対象にしている学級は、いくぶん特殊な状況におかれていると考えられるが、まず筆者が一般的な4年生が獲得すべきだと想定する理想的なコミュニケーション能力を記しておく。表1は、筆者が中学年に獲得して欲しいと考えるコミュニケーション能力の水準を、3年生と4年生に分けて整理したものである。しかし、4月の時点では、このような水準にほど遠い状況であった。

表1. 筆者が中学年に獲得して欲しいと考えるコミュニケーション能力の水準

	3年	4年
話す・聞く・話し合う	目標: 相手や目的に応じ, 調べたことなどについて, 筋道を立てて話すことや話の中心に気をつけて聞くことができるようにするとともに, 進んで話し合おうとする.	
	基本的な言語能力と発信力	
	伝えたいことを選ぶ.	伝えたいことを選ぶ.
	自分の考えが分かるように話す.	自分の考えが分かるように話す.
	区切りや中心を考えて話す.	筋道を立てて話す.
	話の中心に気をつけて聞く.	話の中心に気をつけて聞く.
	聞いて自分の感想を持つ.	聞いて自分の感想をまとめる.
	話し合い, 互いの考えに相違点や共通点があることに気づく.	相違点や共通点を考えながら話し合う.
	進んで話し合う.	進んで話し合う.

子どもたちは, 親しい友達との会話や教師との私的な場面でのおしゃべりを楽しむことができた。その一方で, 自分の思いをうまく表現できずに乱暴な言葉や態度で相手を威圧する児童が見られた。一方的に自己主張することでけんかになってしまう場面も多々みられた。また, 学習の場面においても, 調べたことや書かれていることに関しては上手に話す, 自分の考えを話したり, 自分の言葉で話したりすることに抵抗を示す子どもが多くみられた。また, 相手の話を最後まで聞けなかったり, 話の意味がわからない子も少なくなかった。話す側, 聞く側ともに, 相手の意図を分かり合うことが出来ないため, コミュニケーションがなかなか成立しなかったのである。また, 目標基準準拠検査(CRT)の結果からも, 自分の考えで表現し, 話の中心を理解して聞き取る力に非常に個人差があることがわかった(児童の実態についての詳細は, 本報告末尾の資料1の左側に掲載された1学期(4月)の段階での各児童に対する個別評価を参照されたい)。

このような実態から, 話し合い活動や教科学習を通して, 「話の中心に気をつけて聞く」「自分の考えがわかるように話す」の基本的な能力にポイントを絞って, 「相手の考えを最後まで聞く」「相手の意見と自分の意見の共通点や相違点を見

つけながら聞く」「自分の考えを最後まで言う」「理由をいいながら意見を言う・意見を聞いて自分の考えをまとめる」などを意識して日常, 学習活動に取り組もうと考えた。

3. 教授方略の提案

コミュニケーション能力を育成する具体的な手だてとして, 2つの水準から成る教授方略を考案した。その1つは, 「全般的教授方略」であり, もう一つは, 「個別教授方略」である。前者は, 様々な学習活動に共通して全般的に適用するような教授方略であり, ①『「全体→グループ・個人→全体」の学習サイクルの形成」および②「指導と評価の一体化」から成る。後者は, 個別の学習活動の特徴にあわせて適用される教授方略であり, ①「話を聞く・聞かせる時間とタイミングの設定」, ②「話す目的・相手意識を持たせる場の設定」, ③「話し合いドリル」, ④「筋道を立てた話の組み立て:(ア)話し方モデルの提示, (イ)話の組み立てメモ」, ⑤「自己の対象化」から成る。

3-1 「全般的教授方略」の設定

①「全体→グループ・個人→全体」の学習サイクルの形成 学習課題を進めるにあたって, 一斉指導する場面とグループ, 個人で学習する場面

と意識して指導を行っていく。個人差が大きい
ため、課題も個別化せざる得ない場合もある。しか
し、個人・グループの課題を必ず全体の場の課
題に返して授業を進めていくようにし、子どもた
ちにみんなで学習すること、個人で調べたり考え
たりすること、グループで練り合ったり、話し合
ったりすることを意識させる。

②指導と評価の一体化 子どもの実態から課題
を一人一人把握しておく。課題からの手だてを分
析し、学習時に声かけや支援を行う。また、ワー
クシートやノート、振り返りカードから子どもの学
習を見取り、指導に生かせるようにする。個に応
じ、一人一人の学習状況に対する指導と評価の
一体化を図ることが大切である。

③児童のタイプに合わせた指導 資料1に示した
児童の実態に基づいて、話を聞くことと話すこと
についての行動パターンから、次の表2の4タイ
プに児童を分けることができた。このような個人
差を考慮した指導を心がけると同時に、これらの
個人差に基づいて年間計画(資料2参照)を立て、
「話す・聞く・話し合う」ことを、国語科を中心
に位置づけた。

表2. 「聞く」ことに関する子どものタイプ分けとそれらにあわせた教師の働きかけ

子どものタイプ	タイプにあわせた教師の働きかけ
話を聞かずにさわぐ子	友達が言い終わるまで聞くように何度もうながす。 話している人の方を向く 最後まで聞いたあとで自分の意見を言わせる。できたらほめる。
話が聞けない子	繰り返して指示する。 板書、OHP、ワークシートなどを活用し視覚から捉えさせる。
話は聞くが自分の意見が言えない、 言わない子	ノートやメモの活用し、発言を促す。 場面場面での声かけ。 グループ学習での発言の機会を促す。 話形、話し方の指導
話を聞き、発信力がある子	◇聞き方(頷いて聞いている・相手の方を向いて聞く)を取り上げる。説明 のしかたや上手にいえるときに取り上げる。その都度みんなに紹介するグ ループでの話し合いの際にまとめ役にする。 ◇自分の考えと相違点や共通点を探すことを促す。

3-2 「個別教授方略」の設定

①話を聞く・聞かせる時間とタイミングの設定 朝
自習の時間や学活の時間を利用して、毎日絵本
の読み聞かせを行う。「話を聞く」というより「聞か
せる」題材の工夫である。同時に四月はじめより
音読カードを個人に持たせ、本への興味と意欲
付けを図る。音読カードは一学期「音読貯金通
帳」でページ数を書きこませた。二学期はジャン
ルを意識した音読カードにした。

②話す目的・相手意識を持たせる場の設定 何
のために話すのか、何について話し合うのか目
的を明確にすること。そのために、身近な話題や
今考えて欲しいこと、学習したものなど、内容や
対象を学校生活・日常生活、思考過程に近づけ
ていく。そして、それは誰に発信するのか、相手
意識をきちんと持たせ、そのためにどの方法で発
信するのかを考えさせる。学習の場でも生活の場
でもそれらを常に意識させる。そのためには本人
が伝えたい思いや願い、意見を明確に自覚させ
ることが大切である。

③話し合いドリル 「司会者」「発言者」の立場で作成した話し合いカードを、様々な話し合いの場で活用する。司会者、記録者を交代させ、子どもたちがそれぞれの立場で話し合いに参加出来るように考慮する。また、グループの話し合いを様々な場面で取り入れる。これは、友達の話をしっかり聞くということに加えて、言い方がわからない・自分の考えに自信がないなどの子どもにとって、「話される」「友達の助言をもらう」「友達の言い方をまねる」ことができ、有効であると考え。

④筋道を立てて話を組み立てる：

(ア)話し方モデルの提示 自分が話したいことがよく伝わるためにはどのように話したらよいかかわからないという子が多く、筋道を立てるということが具体的にイメージできない。低学年で学習した、行動の順序・時間の順序・場面の移り変わりが顕著に表れたものを提示して、話し方を学ばせる。モデル提示は、子どもが組み立ての良さに気づき、内容や組み立てを、自分なりに工夫していくのに効果的である。

(イ)話の組み立てメモ 話の組み立てを捉え、生き生きと自分のことばで話す力を育てるために、組み立てのメモ化を進める。簡単な小見出し程度のメモを目的とするが、子どもの実態によって、少し説明的なことばが入ったメモや、吹き出しにして思いや会話を入れ込むメモなど、指導と助言を促す。

⑤自己の対象化 話し方やスピーチなどを、お互いに聞き合い良さや改善した方がよいところを練り合う。その際に自分の姿や友達の姿を視覚的、客観的に捉えさせるため、ビデオやテープを活用する。

4. 指導の実際

4-1 実践Ⅰ：話し合いの姿勢を身に付ける

<単元について>

単元名 「無人島で暮らすとしたら」(6月国語科

教材)(話す、聞く、話し合う)

指導目標 意見をまとめるために、他の人にわかってもらうように話したり、どの意見がどういう点でよいのか聞いたり、よりよい意見を選んだり取り入れられたりしながら話し合う。

主な学習活動 (i)無人島で暮らすことについて「過ごし方・必要な物・その理由」の観点で話し合う。(ii)お互いの意見の相違点や共通点を探す。

<個別教授方略に対応した活動の設定>

(A)個別教授方略②：話す目的・相手意識を持たせる場の設定 話し合い活動の興味や関心、目的を持ちながら学習できるような話題を設定する(挿絵やビデオを参考に)。

(B)個別教授方略⑤：自己の対象化 話し合い活動を子どもたちが視覚的に振り返りながら学習できるように活動を録音し、文字に書き起こす。

(C)個別教授方略③：話し合いドリル 話し合いカードを活用して、話し合いで大切なことを生かすことが出来るようにする。

<指導実施の様子>

話を最後まで聞く、自分の考えを話すという基本的な能力がついていないという問題点に加え、自分の言いたいことを一方的に言い意見が通らないともめる。また、強く発言した子の意見だけで進められる話し合い活動が定着しており、基本的な話し合いの姿勢がついていなかったのをそれをつけるべくこの単元に取り組んだ。ガラパゴス諸島のビデオを見せ、架空の無人島の絵を用意して全体で無人島のイメージを話し合わせた。つぎに、グループで鳥の名前や川の名前、そこにすむ生き物や植物を想像させ、島でどんなことをしたいか話し合わせた。そして、この島に何を持っていきたいか、グループで7つだけ品物を決めることを約束する。7つの品物は自分たちがやりたいこと休むために必要な物で、なぜそれがいる

のか理由をつけて話し合うよう助言した。その際、グループでの話し合いを録音し、文字化してテープを聴いた後、子どもたちに表示した(図1)。自分たちの話し合い活動を視覚的に捉えることで、問題点や課題点に気づかせたいと考えた。

個別教授方略⑤: 自己の対象化 プリントを読みながら、言葉遣いや話し方や話し合いの順序などに着目しながら、問題点だと思うところに線を引いて意見を出させた。問題点からつぎのような気づきが出された(図2)。

司会をどのように進めたらよいか、話し合いの順序や自分が意見を出すときの出し方がよくわからないという意見も出た。そこで話し合いカード(図3)を司会者の立場と発言者の立場で提示し活用した。

個別教授方略③: 話し合いドリル 基本的な話の聞き方(話を最後まで聞く・その人の方を見て聞く・自分の考えと比べて聞く)を確認し、話し合いカードを活用してグループの話し合いを行った。それによりつぎのような評価が得られた。

○「・・・したことがあるので・・・がいいと思います。」
「・・・を聞いたことがあるので・・・だと思いません。」など理由をつけてはなせる子が増えた。

○「・・・さんと似ています。」
「・・・さんの考えはいいと思います。」などの肯定的な言い方をするようになった。

○意見をまとめる際「・・・はいいと思うが・・・を考えると・・・が良いです。」という話し方がよいことに気づいた。

学級会や他教科での話し合いでも活用し、話し合いの仕方を少しずつ身につけていったように思われる。しかし、相手にわかってもらうように自分の意見をわかりやすく話す、相手の意見の大事な部分、中心となる事柄をしっかりと聞くという課題は個別に残った(資料1 2学期の実態参照)。

4-2 実践Ⅱ:相手に伝わるように話す

<単元について>

単元名 「十才を祝おう」(9月国語科教材)(話す・聞く・スピーチ)

指導目標 十才の記念の思い出が相手に伝わるように、くわしい説明や考えを入れて筋道を立てて話すことができる。友達の話の中心を聞き取り、感想を持つことができる。

主な学習活動

○今の自分を現在・過去・未来でふりかえる(図4)。

○発表会についての話し合いで自分と友達の意見の相違点や共通点を考える(図5)。

○十年の自分の思いを、組み立てメモを使って、スピーチにする(図6)。

○友達の話の中心を聞き取る。

<個別教授方略に対応した活動の設定>

(A)個別教授方略②:話す目的・相手意識を持たせる場の設定 十才という記念すべき年齢を捉え、これまでの出来事や思い出を振り返り、今からの生き方を見つめて今の自分の思いを伝え合おうという導入段階での話し合い。

(B)個別教授方略③:話し合いドリル スピーチの内容や発表会について、自分の考えを書いたワークを元に、話し合いを重ね友達の考えを聞き、自分の考えと比べながら考えをまとめる。

(C)個別教授方略④:(ア)話し方モデルの提示 思いがよく伝わるような組み立てを具体的にイメージできるようモデルを提示して、どのような話を組み立てればよいか、よいスピーチとはどのようなものか学習する。

(D)個別教授方略④:(イ)話の組み立てメモ 聞き手にわかりやすく伝わるように、組み立てメモを活用して話の構成を考えさせる。

(E)個別教授方略⑤:自己の対象化 自分のスピーチをビデオで視聴し、グループで話し合い、良さや直したほうがよいところなど客観的に捉えることができるようにする。

- A 何を持っていったらよいか決めます。何がいいですか。
- B 七つよね。
- C 七つっちゃ、七つもおもいつかんね。
- A 木登りするけど、ロープいるよね。
- D 手ぶくろもいるよ。
- B おれはね、ロープやる、てぶくろ、かいちゅうでんとう、かなづち//
- C 一人目でぜんぶいうなっちゃ。
- A 一人一人、言うとするんやけ、(もっていきたいもの) まずそれをいったら。
- B だけ、言ったほうがいいやん (ややけんかごし)
- A 一人一人言って、多いのは決めよう。
- D てぶくろ、ロープ、懐中電灯、つり道具、マッチ、魚取り網//
- C つり道具っちひとつやないんやないん。
- D 竿とかエサとかあるよ。でもつりの道具やけひとつにかぞえていいんやないん。
- A いけんのやないん。
- B いいよ。
- C いけんよ
- B いいっちゃ... (しばらく、「いけん」「いい」の言い合い)
- A もう、そんなん言いよったらきまらんやん。
- C もうBがいったのでいいやん。
- D 同じのはいいけど違うのはいわなかわらんやん (チャイム)
- A チャイムが鳴りました。どうしますか。
- D ロープはぜったいいるよ。木登りやら者に登るっちきめたやん。
- C だけ、そこ買いとるのでいいやん。
- A ちゃんと決めなだめっちゃ。
- B 次の時間に決めよう。
- みんな そうそう、そうしよう。

図1. 「無人島でくらすとしたら」グループ別話し合い活動(3班, A: 女兒, B・C・D: 男児)

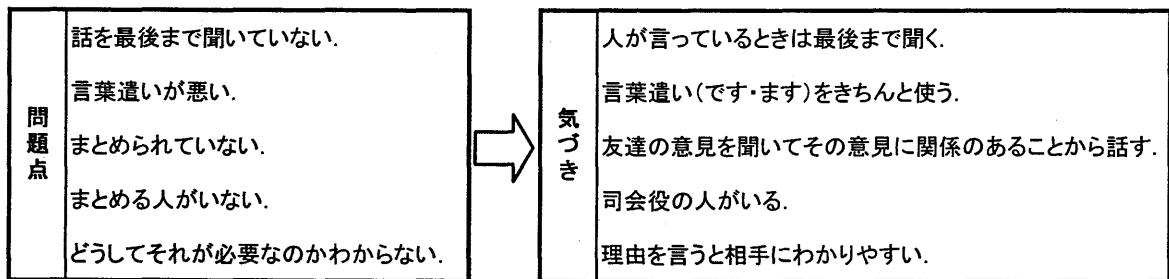


図2. 子どもたち自身によって出された問題点とその対応策についての気づき

【話し合い】 司会のしかた

① これから第〇回〇〇の話し合いを始めます。

② 今日の議題は「 」です。

③ 提案した「 」さん。提案理由を言ってください。ありがとうございます。

④ 名です。司会者を紹介します。司会の「 」(司会者名・グループ名)です。黒板記録の「 」です。ノート記録の「 」です。よろしく願います。

⑤ では話し合いに入ります。まず(*話し合うこと) についてです。意見を出してください。

話し方カード

話し方の語尾

○ 「です。ます。」

○ 「〜と思います。」

○ 「〜と考えています。」

考えが思いつかないとき、わからないとき

○ 「今、考えています。」

○ 「分かりません。」

○ 「あとで、意見を言います。」

友達の見聞を聞いて

○ 「〇〇さんに、さんせいです。」

○ 「〇〇さんに、質問があります。」

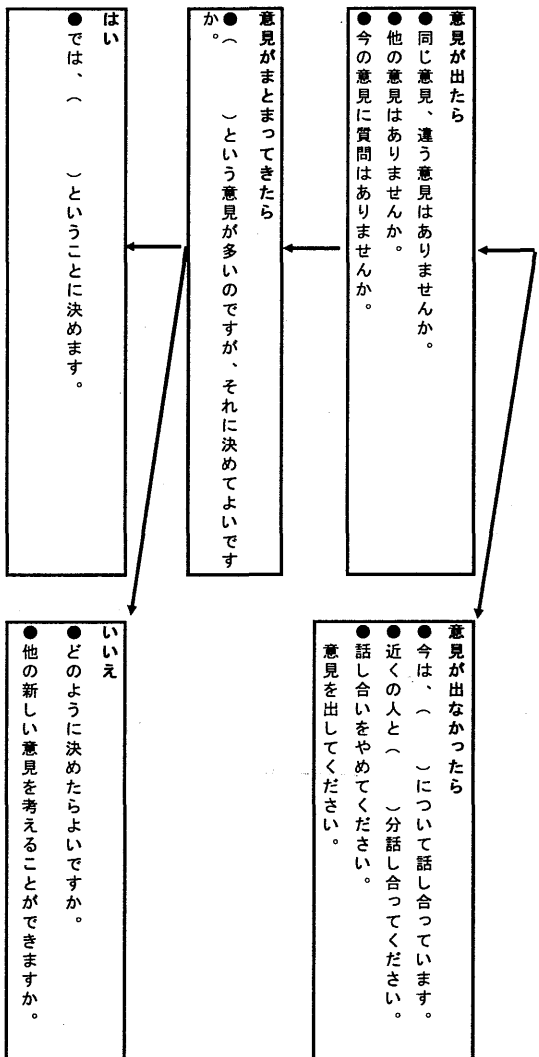
○ 「〇〇さんに、つけくわえます。」

○ 「〇〇さんに、にています。」

○ 「〇〇さんところがうところがあります。それは〜です。」

自分の考えを言うとき

○ 「〜だと思えます。〜です。理由は〜だからです。」



意見がまとまらないとき

●意見がまとまらないのですが、どうしたらよいですか。

●まとまらないので多数決にしてよいですか。

●多数決の結果()に決まりました。

*話し合いがまだ続くときは「次の話し合いに入ります」で同じように流す

⑥ これで話し合いを終わります。決まったことをノート記録の「 」さん、発表してください。

⑦ 今日の話し合いの感想を言ってください。

⑧ 次は先生のお話です。お願いします。ありがとうございます。

⑨ これで、第〇回〇〇の話し合いを終わります。

図3. 話し合いカード

話すこと(初めから、伝えたいこと)
 しょう来の夢 (ダンサー)

はじめ	な	おわり
わたしのしょう来の夢の夢です。 ダンサーです。	<p>10年の練習のダンサーを目指します。</p> <p>ダンスは週に一回、水曜日にある。</p> <p>始めこの発表会は少し大人でもうした。でも大人になれなかった。</p> <p>4年になって夏休みの思い出も発表会かなんとかあった。</p> <p>なんども発表会をして</p> <p>ダンスが好きになった。</p> <p>ダンスは攻めしから</p> <p>ダンサーになりたくなった。</p> <p>これがらも大人になるダンスから</p> <p>なりました。</p>	<p>ダンサーになってほしいです。</p> <p>もしもしにしたら思えばダンスは</p>
8	7	6
		4
		5
		3
		2
		1

十才の発表会
スピーチ発表会

話し合いの時間を確保するために書いてある

十才を記念する会を開こう

話し合い



図6. 「組み立てメモ」(記入例)

<指導実施の様子>

子どもの実態から、「自分の思いがうまく出せない」「題材が選べない」「話の組み立て方がわからない」などの課題を受けて、この単元でどのような手だてを組んでいったらよいか、個別に手だてや留意点を考えて指導と評価の一体化を図った。

導入で十才のイメージを話し合い、自分の十年を過去、現在、未来で振り返り自分を見つめ直した。様々な家庭の事情があるので、過去に関しては小さい頃として年代を特定せず、大まかに区切った。

個別教授方略②: 話す目的・相手意識を持たせる場の設定 自分という人間を意識し自分と周りの環境にも目を向けるようになってきている子どもたちは、自分の思いを伝えていきたいということで十才を記念するスピーチ発表会を開こうということになった。発表会をどのようにするのか、スピーチでどのようなことを話したいのか、スピーチの時間や会の場所など話し合いをした後、導入のワークを元に自分が話したいことを決めていった。

○スピーチ、発表会の内容の話し合い

子どもたちの意見として・今までの自分のエピソードや事件・今がんばっていること・将来の夢の3つにわかれた。

自分の思いが相手にわかるようにスピーチするために話すということはどういうことなのか意味がわからない子もいたので、スピーチのモデル提示をし、筋道を立てる学習をした。低学年で学習した行動の順序、時間の順序、場面の移り変わりが顕著に表れたスピーチと、将来の夢を語りたいという子が多かったので、野球のイチロー選手が六年生のときに語った「ぼくの夢」という作文を使った。ふりかえりカードの観点にもとづいて、それぞれのスピーチの良さを話し合った。

個別教授方略④: (イ) 話の組み立てメモ 導入での十年をふりかえるワークシートを元に、スピーチの取材、題材集めをし、それらを組み立てメモに書いていった。

「はじめ—なか—おわり」の構成を話し合う際に、はじめのところに「みんなへの呼びかけを入れた

方がよい」「自分の決意や一番にいたいことをいれたらよい」などの意見が出た。

組み立てメモから取捨選択して話す順序を考え、メモをカードにした。取捨選択する際に子どもたちの話し合いの中で「話の意味がよくわからないな。」「カードの順番はこれで良いのかな」「もっと思ったことが入った方がわかりやすいよ」などの子ども相互の意見をうけて、カードを「白:したこと、ピンク:思ったこと、青:始めと終わり」のように色分けした。自分のスピーチに足りないものや、内容をもっと豊かにするための題材みつけ、順序の手だてになったようである。

メモカードをもとに、スピーチの練習をした。2

～3人の練習の様子をビデオに撮り、モデル学習をしてグループでスピーチを練り合った。

個別教授方略⑤: 自己の対象化 ビデオにより自己を対象化することで、スピーチの内容から話し方まで、友達同士で意見を言い合えるのは、自分のスピーチを高めることに有効である事を認識した。ビデオでの練り合い、グループでの練り合いで自分のスピーチを見直した(図8, 9)。

発表会では、スピーチに加え、自分の得意なことや今がんばっていることを実際にしたり、ビデオで紹介したりした。友達の夢や特技を聞いて、新たな友達の一面を知ることができ、どの子どもも一生懸命に友達の発表を聞くことが出来た。

スピーチ「キャンプの思い出」

ぼくは、去年キャンプにでかけた思い出を話します。家族みんなで阿蘇にキャンプに出かけました。はじめに、テントをはりました。テントをはるのははじめてだったので、大変でした。それから、まきを集めて、火をおこしました。はんごうでたいご飯は、すごくおいしかったです。そこの方が、ちょっとこげていたけど、それがまたおいしかったです。次の日は魚も釣りました。お父さんはつりがうまいです。ぼくにつりのポイントをたくさん教えてください。(中略)家族で旅行などなかなかいかないのでとても思い出に残りました。皆さんも、阿蘇に行ってみてください。空気がおいしいですよ。

図7. 発表会でのスピーチ例

十才を記念しようスピーチ発表会をしようー

スピーチをふりかえろう①・2
4年

聞き手	スピーチをする友達(自分)をふりかえって	◎ ○ △
♡	ちょうどよい時間でしたか(3分いない)	○
♡	つたえたいことがはっきりしていましたか	○
♡	話す順じよはよかったですか(文の組み立て)	○
🌀	声の大きさはよかったですか	○
🌀	ことばづかいはふさわしかったですか	○
👁️	前を向いて話したり、表情よく話したりできましたか。	○
👁️	しせいやたいどはよかったですか	○
今日の感想	話のなつうをふりかえらなうべきになうと思う。	

図8. 発表会の感想①

十才を記念しようスピーチ発表会をしようー

スピーチをふりかえろう1・②
4年

聞き手	スピーチをする友達(自分)をふりかえって	◎ ○ △
♡	ちょうどよい時間でしたか(3分いない)	◎
♡	つたえたいことがはっきりしていましたか	◎
♡	話す順じよはよかったですか(文の組み立て)	○
🌀	声の大きさはよかったですか	○
🌀	ことばづかいはふさわしかったですか	○
👁️	前を向いて話したり、表情よく話したりできましたか。	◎
👁️	しせいやたいどはよかったですか	◎
今日の感想	しせいや声の大きさがよかつたなわとしいも上うにうへた。言古もちんしまとめられた。楽しい発表会たうた。	

図9. 発表会の感想②

5. 実践の成果と今後の課題

以下では、先に論じた手だてについてふりかえってみたい。

①話を聞く・聞かせる時間とタイミングの設定 毎日の読み聞かせは、今も継続中である。はじめは全く聞けなかった子ども、聞いていても持続せず途中から聞けなくなる子どもも毎日続けることでしっかりと聞けるようになった。本や絵本は子どもたちの感情語彙も豊かにしてくれた。本から学ぶ、優しい気持ちや人への思いなど、よい影響を与えてくれていると思う。学級文庫には二百冊の本を入れているが、給食準備の時間や休み時間に読書する子が増えた。また、「人の話は最後まで聞く。」という基本的な態度がどの子にも定着しているように感じる。「今は聞くととき」「今話すとき」「今読むとき、話し合うとき」など、時間のけじめ・場面のけじめを常に意識することも効果的だと考えている。

②話す目的・相手意識を持たせる場の設定 意識を高め、学習意欲を継続させるためにも場の設定は重要である。学習に限らず、帰りの会や図書時間のブックトークなど話すことへ積極的な態度が見られるようになった。

③話し合いドリル 話し合いの場を多く経験することで、話す事への自信につながった。話し合いカードを活用することは、話し方がわからない子、話すことに自信がない子に有効であった。今後の課題としてカードの工夫が必要である。

④筋道を立てた話の組み立て 基本的な発達スキル、「自分の考えが相手にわかるように話す。」「話の中心は何かを聞く。」と言うことに関して非常に重要だと考える。話の筋道を立てていく学習で、メモ化やモデル提示以外の手だてを、新たに取り組んでいきたい。

⑤自己の対象化 子どもたちが話し方や聞き方を見直す上で非常に大きかった。自分を客観的に見ながら様々な問題点や課題に気づき、そこから次の活動なり行動に移していったことがよか

った。自分を見ることで相手を見る。相手を見ることで自分をふりかえるよい機会になった。

子どもたちは手だてを踏んでいく過程で少しずつではあるが、自分に自信を持ち、聞くことの大切さ、話すことの喜びを感じてきている。しかし、聞くこと、話すこと、そしてことばの習得など、あらゆる面で個人差が大きい。家庭環境、成育環境の違いや学年が上がるにつれて、その個人差はもっと大きく成り得る。この個人差を学校教育の場で体験や経験を重ね、教材を工夫することで、どのように縮めていけるかが私たち教師にとって大きな課題である。

一人一人が聞く力、話す力、話し合う力を確実に定着できるための重点的な指導の工夫を重ねていく必要がある。それは、必ず子どもの実態から出発したものでないと意味がないと考える。個に応じた指導の重要性を感じている。

資料 1. 「話す・聞く」力についての子どもの実態

性別	1学期(4月)					2学期(9月)					課題を受けて本単元での手だてや留意点 「十才を祝おう」	
	国語	話す	聞く	評価	課題	国語	話す	聞く	話し合う	評価		1学期の学習からの課題
1 男	○	△	○	B	はずかしい、自分の思いが言えない	◎	△	◎	○	B	自信をもっている	発言の機会を多くもつ
2 女	◎	○	○	B	語尾をはっきり言えない	◎	○	◎	◎	B	課題をうまく見つけられない	ワーク1での助言 取材活動での助言
3 女	○	○	○	A	人前ではずかしい	◎	○	○	△	A	人前で話すのは慣れた 自信もある	グループ活動での発言の声がけ
4 女	◎	○	◎	C	話し方がわからない	◎	◎	◎	◎	B	話の組み立て方△	組み立てメモでの助言
5 女	○	△	◎	B	人前でなかなか言えない	◎	◎	◎	○	A	考えは持っている 自信がない(はずかしい)	発言の機会良さを紹介する
6 男	△	△	○	C	話し方がわからない ことば数が少ない	△	△	◎	△	C	説明ができない	組み立てメモの指導 話し合い時 ワークでの指導
7 男	△	△	○	C	話を最後まで聞けない 話し方がわからない	△	◎	◎	△	C	話し方がわからない ことば数△	組み立てメモ ワークでの発言指導
8 男	△	△	◎	C	話を最後まで聞けない、話せない	△	◎	◎	◎	C	思いを説明するのがむずかしい	話し合い発言での助言 組み立てメモでの助言
9 女	○	○	○	C	話の中心・要旨が聞きとれない	◎	△	◎	○	C	話は最後まで聞くが、話の中心点 がわからない	グループ活動の際友達のように ところを見つける助言
10 男	△	△	◎	C	はずかしい、話し方がわからない	△	△	◎	△	B	はずかしい	発言の機会を多くもつ
11 男	○	◎	◎	B	話を聞いていない時がある	◎	◎	◎	◎	B	分かりやすいスピーチの工夫	グループ活動の際良さを 見つけて紹介する
12 男	△	◎	○	C	話を最後まで聞けずさわいでしまう	◎	◎	◎	◎	C	話は聞くようになった 中心が聞きとれない	話をあまりまで聞いて何か 言いたいのか聞く
13 男	△	△	△	C	話を最後まで聞けない ことばがわからない	△	◎	◎	◎	C	話し方がわからない	話をあまりまで聞く 組み立てメモの助言
14 女	○	○	○	C	はずかしい、話し方がわからない	◎	◎	◎	○	B	ことばの組み立て	取材活動の助言、メモの助言
15 女	○	○	○	B	自信がない、はずかしい	◎	◎	◎	○	A	もっと相手に分かるように話したい	取材活動での材料の助言
16 男	◎	△	△	B	落ち着いて聞く	◎	○	△	△	B	相手へ説明するやり方が上手になり たい	組み立てメモの助言
17 男	○	○	△	C	話を最後まで聞かない	◎	○	△	△	B	言い方・話し方をもっと学びたい	あまりまで話を聞いてワークの 発言指導
18 女	◎	◎	○	C	話の中心を聞きとれない、ことば△	◎	◎	○	○	C	発言はB、組み立て方がわからない	組み立てメモ、取材活動の助言
19 男	△	△	△	C	話を最後まで聞けない 話し方がわからない	△	○	○	◎	C	話は聞ける 話し方がわからない	話型の見直し グループ活動への助言
20 女	◎	○	○	B	はずかしい	◎	◎	◎	△	B	みんなに分かるように話す	グループでの話し合いでの声 がけ
21 男	◎	◎	◎	A	話すこと大好き	◎	◎	◎	◎	A	わかりやすいスピーチの工夫	良さを皆に紹介
22 女	○	△	○	B	言うとき緊張する	○	△	○	○	A	はずかしい 自分の考えには自信 がやや出てきた	グループでの発言の機会 良さを紹介
23 男	○	△	○	C	話がきけない 話し方がわからない	○	○	○	○	C	適切なことばを見つけれ られない	組み立てメモ ワーク1の指導
24 女	◎	◎	○	B	はずかしい	◎	◎	◎	△	B	話す順序をしっかりと考 えたい	組み立てメモと取材活動の 助言
25 男	△	△	◎	C	話し方がわからない	△	△	◎	△	C	どう話したらよいがわ からない	話し方カードの見直し
26 男	△	△	△	C	話を最後まで聞けない	○	△	△	△	C	説明のしかたがわ からない	話をあまりまで聞く ワーク1の助言、組み立て メモ
27 女	◎	○	○	B	語尾をはっきり	◎	◎	○	○	A	わかりやすい話し方の工夫	取材活動の助言
28 女	◎	○	○	B	はずかしい なかなか思いが言えない	◎	◎	◎	△	B	人前で言う(話す)のが苦 手	グループ内での発言の機会 ワークの良さを助言
29 男	○	○	○	C	話を最後まで聞けない(聞いてい ない)	○	◎	◎	△	C	話し合いが苦手 話の中心が聞けない	話し合い活動の際の役割 助言
30 男	△	△	○	C	どう話してよいかわ からない	△	△	◎	△	B	話の組み立て	ワーク1からの取材 組み立てメモの助言
31 男	○	◎	◎	B	相手の話を最後まで聞けない	◎	◎	◎	◎	B	上手に話を組み立てたい	組み立てメモの助言
32 男	△	○	○	C	2センテンス以上聞けない ことばx	△	◎	△	△	C	組み立て 構成	ワークの書きこみ指導 ことばがけ個別の指導
33 男	○	△	○	C	はずかしい 自信がない	◎	△	◎	△	B	うまく組み立てられない	組み立てメモの指導 発言の機会を促す

注1)「国語」「話すこと」「聞くこと」「話し合うこと」の自己評価の凡例:◎すき、○ふつう、△きらい。
注2)評価欄(A・B・C)は、教師による評価を示す。

資料2.「話す・聞く」力についての年間指導計画

月	国語科単元名	指導目標	その他の取り組みや他教科との関連指導
4			「自己紹介をしよう:自己紹介カードを使って」(学活)
5	「お気に入りの詩を見つけよう」(発表)	○ことばやリズムが気に入った詩を選んではっきりした発音で読む	「いいとこの実をつけよう」(学活)(帰りの会)
6	「無人島でくらすとしたら」(話す・聞く・話し合う)	○意見をまとめるために他の人にわかってもらえるように話したり,どの意見がどういう点でよいか聞いたり,よりよい意見を選んだり取り入れたりしながら話し合うことができる.	「雨の日の遊びについて」(学活)
7			友達の「環境新聞」を読んで感想を交流しよう(総合)
9	「十さいを祝おう:ぼく・わたしの十さい記念発表会」(話す・聞く・スピーチ)	○十才の記念の思いが相手に伝わるようにくわしい説明や考えを入れて筋道を立てて話すことができる.友達の話の中心を聞き取り,感想を持つことができる.	「夏休みに読んだ本の紹介をしよう:紹介カードをつかって」(図書・朝の会)
10			
11	「電話で約束」(話す・聞く)	○目的や内容に即して,大切なことを相手にわかりやすく話すことができる.大切なことに気をつけて聞くことができる.	
12	「やさしい町長行」(話す・聞く・話し合う)	○調べたことや体験したことについて,グループでまとめ筋道を立てて発表することができる.発表の中心に気をつけて聞き,感想を持つことができる.	「やさしい町長行」(総合)
1			「冬休みに読んだ本の紹介をしよう」(ブックトーク)
2	「お気に入りの本を紹介しよう」	○音読貯金カードをもとにテーマをきめて相手にわかりやすくブックトークすることができる.	
3	「1年間の思い出集会をしよう」(話し合う)	○友達の意見のよいところを取り入れたり,よりよい意見を選んだりしながら話し合うことができる.自分の考えと友達の考えの相違点や共通点を見つけながら聞くことができる.	

小学校低学年の「話す・聞く」力の育成を狙った授業実践の報告

田頭 美幸

北九州市立桜丘小学校

1. はじめに

本研究は、小学校低学年の話し合う力の育成を狙った国語の授業実践を報告するものである。筆者は現在、担任として小学校1年を受け持っていることから、このクラスを対象として事例研究を行った。

以下ではまず、「2. 想定していた児童の状態と実際の児童の状態の比較」、「3. 児童の状態についての分析と目標の設定」、「4. その目標を達成するために独自に考案した、具体的な指導の手だて」、「5. 指導を実施するに当たっての工夫」、「6. その手だてを用いることによって得られた学習効果の事例検討」、「7. まとめと今後の課題」、といった順序で述べていきたい。

2. 想定していた児童の状態とその実態

表1には、「1年生の話し合う力について当初想定した子どもの状態」と「入学時の実態」、「指導の手だて」、「学年終了時の目標」を「聞く」と「話す」に分けて示している。入学時に既に子どもたちが獲得していると想定していた「話す意欲・態度・基礎力」は次のようなものであった：「相手を見て話す」「話したいことを持ち、相手に分かる声で話す」「複数の友達の前で話す」。しかし、実際のところは、「何を話していいかわからん」と教師にすがりついたり、自分の名前をみんなの前ではっきりと言うことすらできない子どもたちがいた。具体的には、1年生に入学して初めてみんなの前で自己紹介をした際、自分の名前さえはっきり言えなかった児童が31名中9名いた。

3. 現状の分析と目標の設定

この問題点について、何が原因なのか掘り下げて考えてみた結果、つぎの2つに絞ることができた：(A)人前で話すことがはずかしい、(B)言葉の獲得が不十分であったり、発音・発声がうまくいかなかったりする。(A)は、話す態度に関連する内容であり、(B)は話すための基礎能力であると考えられる。

問題点(A)を克服するためには、相手意識・目的意識をはっきりさせた話す場を多く持つことが役立つと考えた。さらに、話すことに自信を持つためには、聞き手がしっかりと聞いてあげることが大事である。つまり「しっかり聞ける集団」ができていなければならない。

他方、問題点(B)を克服するためには、語彙の基礎力を学習することが役立つと考えた。

また、(A)・(B)の克服のどちらにも共通に必要なスキルとして、聞き手にはっきり聞こえる声が出せる技能を身に付けることが重要であると考えた。

以上の理論的想定をまとめたものが、表2である。そして、さらにこのような想定を行った背後にある、「話す・聞く」力の理想的な発達過程を示したモデルが表3である。これは筆者自身が暗黙に想定していた理想的な発達モデルを明文化したものである。以下では、現状の分析から明らかになった2つの問題点を克服するための具体的な手だてについて述べていく。

4. 具体的な指導の手だて

図1は、4月から10月までに実施した、具体的な指導の手だてを示したものである。図1の上部は国語科などの教科における取り立て指導の積

表1. 1年生の入学時の実態, 指導の手立て, 1年生終了時の目標

	入学までに想定していた子どもの状態	入学時の実態	指導の手立て	1年生終了時に目的とすべき状態
聞く意欲・態度・基礎力	<p>○じっとして、相手の目を見て話を聞く。相手の話を分かろうとして聞く。</p> <p>○聞いて分かったら、「はい」などの返事をする。</p> <p>○聞いて分からないときは、はっきり意思表示をする。</p>	<p>○自分の体をじっとさせて話を聞くことができない(うろろする、人にちよっかいを出す、手遊びをする、身体のどこかを動かしてつづける)。</p> <p>○話す人の方をじっと見ることができない。</p> <p>○自分と他者の違いが認識できず、他者の話を分かろうとして聞くことができない。</p> <p>○話し手の不十分さがまんして最後まで聞くことができない。</p> <p>○聞いてその内容が分かっているのかわかっていないのか反応しない。返事がない。</p> <p>○聞いて分からなくても、「わからない」ことの意味表示ができない。</p>	<p>◆いすに座った時、立って話す読むときの姿勢指導の繰り返し。</p> <p>◆「ひとりひとりのはなしをだいにきこう」というクラス目標を掲げ、毎日いつでもその目標を読み意識できるようにする。</p> <p>◆「だいにきく」ために話す人の目を見て話を聞くことを4月5月で徹底させる。</p> <p>◆話し合ったとき、「すごいね。」「友達の意見を聞くってのいいね。」と言い続ける。</p> <p>◆何か聞いたら、反応するように指導する。</p>	<p>○じっとして、相手の目を見て話を聞く。相手の話を分かろうとして聞く。</p> <p>○相手の話した事柄の大体が分かり、人によって感じ方が違うことを知る。</p> <p>○「分かりません。」「もう一度言ってください。」を言う。(声が聞こえない。言葉が不明瞭である。語や文が正確でない。)</p> <p>○頷く、拍手する、分からないことを尋ねる。</p> <p>○聞いたことの中でよかったところや心に残ったことが言える。</p>
話す意欲・態度・基礎力	<p>○相手を見て話す。</p> <p>○話したいことを持ち、相手に分かる声で話す(発声・発音・音量)。</p> <p>○複数の友達の前で話す。</p>	<p>○好きなものをひとつ言います。「何をはなしていいかわからん。」とすがりつく子ども。</p> <p>○自分の名前を言います。みんなの前で声が出ない(はずかしい・いいたくない)。</p> <p>○隣の席の友達に名前を聞かします。「聞いてくれない」「言ってるけど、聞こえない」</p> <p>○音量の大きな発声ができない。</p> <p>○相手に分かるように話そうという意識に欠けている。</p> <p>○相手の顔を見ることができず、下や横を向いたり、ふにやふにやと姿勢がくずれたりする。</p>	<p>◆話す人は、みんなの前に立つか自分の席で立って、みんなの方を向いて話すことの徹底。良い姿勢を具体的に示し、毎日良い姿勢の子どもを誉める。</p> <p>◆自分の好きな物発表→経験発表から、考えたことを加えた発表会への移行により話したいことを選べるようにする。</p> <p>◆4人音読の特性により、はずかしさをとりはらい、発声・発音のグループ・個人指導を徹底する。</p> <p>◆話すときの基本文型をはっきり提示して練習する単元を年間に効果的に配置する。</p> <p>◆毎日の学習活動、当番活動の中でみんなに一人で発声する(発表する)場を多く与える。</p>	<p>○相手の方を見て、姿勢よく話す。</p> <p>○話したいことを持ち、相手に分かるように、はきはきた発声・発音で話す。</p> <p>○相手に合わせた音量で話す。</p> <p>○主語+述語など基本の文型を意識して話す。</p> <p>○学級の場合において、みんなに向けて一人で話す。</p>

表2. 話すスキルについての問題点とその構造

	問題(A)	問題(B)
問題の内容	人前で話すことが恥ずかしい。	言葉の獲得が不十分。 発音・発声がうまくいかない。
問題を克服するためのポイント	相手意識・目的意識をはっきりさせた話す場を多く持つこと。それを支えるのが「しっかり聞ける集団」づくり。	語彙の基礎力を学習。
具体的手だて	①「しっかり聞ける集団」づくり ③「一人で話す自信」を身に付けさせる手だて。	②「話す基礎能力」を身に付けさせる手だて
2つの問題に共通のスキル	聞き手にはっきり聞こえる声が出せる技能。	

- 4月 (自分の名前) ●好きな食べ物
- 5月 (自分の名前) ●好きな動物など
- 5月 1 ●探険した教室のこと
- 6月 ●運動会のこと(生活)
- 6月 1 ●他の教室のこと2
- 7月 ●きのうのこと(学活)
- 7月 1 ●好きな本
- 夏休み
- 9月 ●夏休みの思い出(生活)
- わたしのアサガオ(生活)
- 10月 ●わたくしは「なんでもう(「わかるスキル」)
- 大きながら(「四人」)
- 自分のじどう車
- くじらぐも(「四人読み」)
- 11月 ●と劇字習発表会(「群読」)
- 好きなものをしらせ(「作文発表」)
- 12月 ●すきだよ(「感想発表」)
- いえのめいじんをさ(「生活」)
- 1月 ●そいう(「家の名人発表」)
- 2月
- 3月

日常の手立て

聞いて反応する指導2(よかつたところの発表)
聞いて反応する指導1(拍手、同じ・違うの言い方)

繰り返しの会でのよかつたがし(一人で発表)
日直当番の仕事(一人で発声する場)

聞こえない・分らないことに意思表示をする指導

話し合い活動でたくさん誉める(聞く態度・友達の見解のすばらしさ)
くめあて「ひとりひとりのはしをいっしょけんめいきこう」(クラス目標)

姿勢をよくする指導

「しっかりと聞ける集団づくり」のための手だて(ドット) // 「話す基礎能力」を身に付けさせる手だて(斜線) ■ 「一人で話す自信」を身に付けさせる手だて(グレー)

図1. 4月から10月までの指導の手立て一覧

表3. 1学年～3学年の「話す・聞く」力の理想モデル

聞く	聞く態度	○じっとして、相手の目を見て話を聞く。 ○相手の話を分かつようとして聞く。	○相手の目を見て分からないところは聞き返すなど、分かつようしながら話を聞く。	○自分の体験や思うことと比べて聞く。 ○分かるまで聞き返そうとする。
	聞いて分かる	○相手の話した事柄の大体が分かり、人によって感じ方が違うことを知る。	○相手の話した事柄や気持ち、考えが分かりその違いを認める。	○相手の話した内容が正確に分かり、自分の経験などから共通の感情を持ったり違いを認めたりしながら聞く。
	聞いて反応する	○分からなかったら、「分かりません」や「もう一度言ってください」と言う。 ○頷く、拍手する、分からないことを尋ねる。 ○聞いたことの中でよかったところや心に残ったことが言える。	○頷く、拍手する、分からないことを尋ねる。 ○聞いたことから大事な事がわかり、自分の思ったことが言える。	○頷く、拍手する、分からないことを尋ねる。 ○聞いた事の内容が分かり、自分の考えや体験と重ねながら感想が言える。
話す	話す意欲・態度	○相手の方を見て、姿勢よく話す。 ○話したいことを持ち、相手に分かるような音量の声で話す。	○話したいことをはっきり持ち、相手に分かるように、相手の目を見て順序を考えて話す。	○話したいことをはっきり持ち、相手によりしっかりと伝わるように工夫して話す。
	相手にきちんと伝わる話し方	○聞き手に分かるように、はきはきとした発声・発音で話す。 ○主語＋述語など基本の文型を意識して話す。 ○学級の中で、みんなに向けて一人で話す。	○主語＋述語の基本文に形容の言葉を加えて、順序よく話す。 ○理由を意識して話す。 ○間を空けすぎて話が途切れないようにして、話したいこと最後まで話す。	○文と文のつなぎ言葉を使って文章にしながら話す。 ○理由をつけて話す。 ○聞きやすい速さを考えてすらすらと話す。
	相手を引きつける話し方			○言いたいことの順序に工夫をする。 ○つなぎ言葉を工夫して「どうしてか」というと・・・」「なぜなら・・・」などの言い方で話す。

み重ねを示しており、下部は日常の取り立てを示している。また、図1内の、ドットで塗りつぶされた部分は、「①『しっかり聞ける集団づくり』のための手だて」として設定されたものであり、斜線の部分は、「②『話す基礎能力』を身に付けさせる手だて」として設定されたものであり、そしてグレーの部分は、「③『一人で話す自信』を身に付けさせる手だて」として設定されたものである。

1学期の入門期は、特別な配慮が必要である。したがって、日常の取り立て(図1下部)として、集団作りのための手立てを学活や帰りの会を使って実施した(これらは生活科などの教科でも実施された)。また、「みんなに聞こえる声ではきはき話そう」、「一人ひとりの話を一生懸命聞こう」という学級目標を掲げ、実態に合わせた1年間の「話すこと・聞くこと」の目的として設定した。

国語科などの教科での取り立て(図1上部)では、話す場を多く持つために、発表会やスピーチ会の計画も立てた。1年生の児童は、一度に多くの要求や新しい活動には適応できない。児童の実態から効果的と思われる時期を選んで、始める時期を少しずつずらしながら具体的取り組みをいくつも計画した。このことで目的とする態度や能力に向かった積み上げが着実にできていくようにした。1学期は特に、「1対多」という「話す・聞く」場の持ち方を徹底継続させることにポイントを置いた。しっかり聞く土台作りについては、入学時の実態から特に重点を置く必要があると考え、目的とすべき状態を見通した上で、細かに段階的手立てを計画した。

また、2学期・3学期の国語科では、単元として独立した学習が始まる。そこで、各学習活動が言

語事項以外の領域別にどのくらいの活動量を持っているか分析し、その積み上げを年間計画の一つとして表した(図2と図3)。読む領域を分けているのは、1年の基礎・基本段階では、分けてそれぞれの積み重ねについて配慮していく必要

があると考えたからである。2学期は、話すこと・聞くことの時間数が少なめであるため、読むこと中心の単元や書くこと中心の単元においても感想発表会や音読発表会、作文発表会を設定したので、活動時間数が増えている。

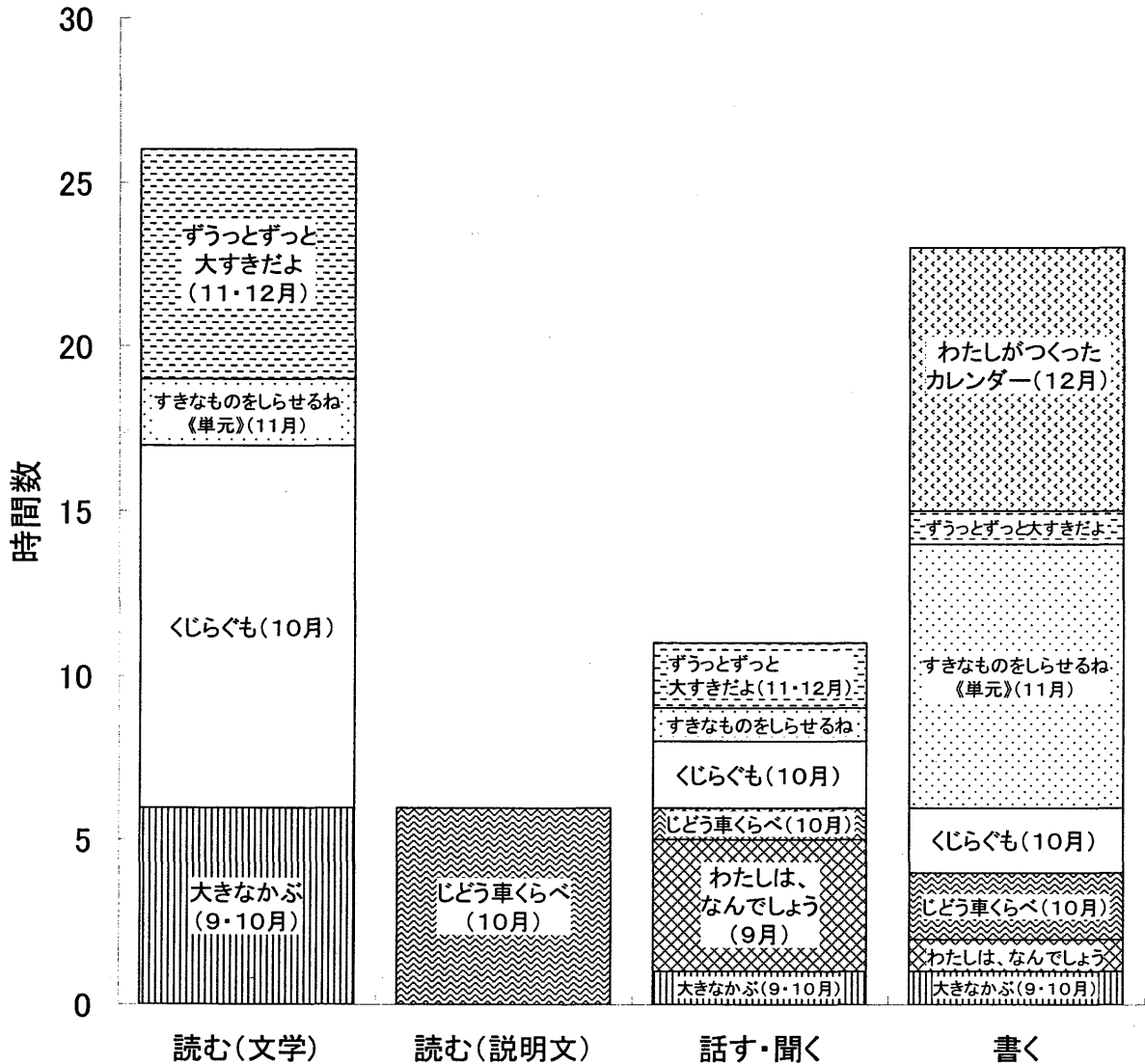


図2. 国語科における領域別の学習活動の積み重ね(2学期)

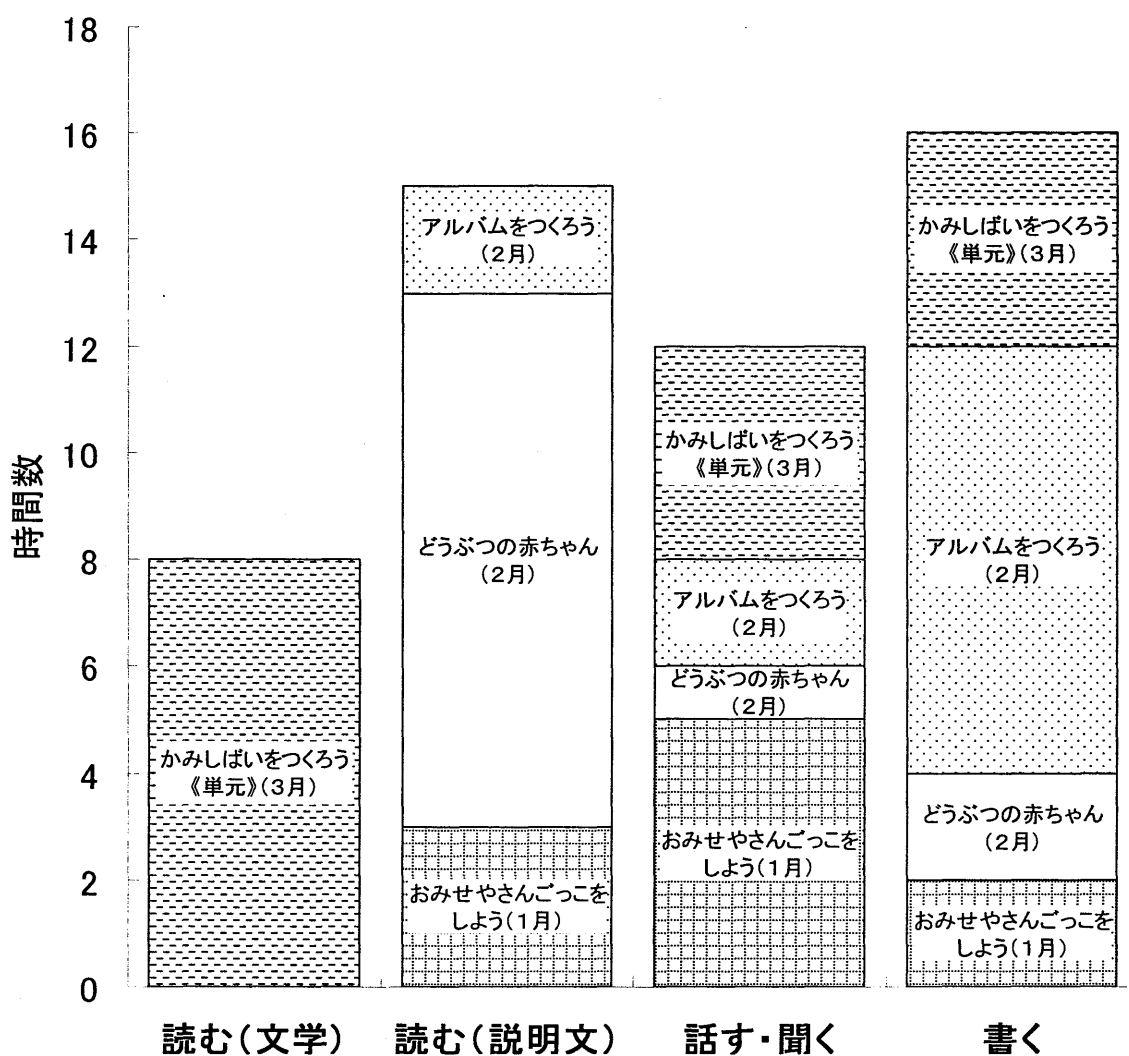


図3. 国語科における領域別学習活動の積み重ね(3学期)

「4人読み」の導入 話すための基礎スキルとして、表2に挙げたように「発音・発声」がある。これを育成する手だてとして、6月から「4人読み」を導入した(図1上部)。「4人読み」とは、主に国語科で、リズムのある詩や物語、説明文などを4人で分けて分担して音読していく活動である。4人読みの期待できる効果については、後で述べるが、その特徴のひとつとして4人が音読している中に、教師はいつでも入り込み、計画していた個人指導や必要な実態把握がしやすいことが挙げられる。気になる児童のグループの練習に筆者が介入し、鏡を見せての口形指導やお腹を押さえての

息の使い方の指導を行った。「発声・発音」の基礎を身に付けるための個人指導の場として4人という人数は有用であろうと考えた。

「尋ねるスキル」の想定 表3の中で「話す・聞く」の双方向的な交流をふかめるための基本的スキルとして、尋ねることを重視した。具体的には、9月から「尋ねるスキル」の訓練を導入した(図1上部)。

話し合う活動を考えたとき、その活動が活発に行われるか否かは、やはり聞き手の行為によるものが大きいのではないだろうか。聞き手が『尋ね

表4. 1学年～3学年の尋ねるスキル

	1年	2年	3年
の分 意か 思ら 表な 示い 事	○「分かりません」「もう一度言ってください」を言う。(声が聞こえない。言葉が不明瞭である。)	《話し手は、左記のような状態を克服している。聞き手は、分からないことが何なのか自覚して尋ねる下記の段階に移行している。》	
使事分 つをか て疑ら 聞問な く詞い を	○「いつ」「どこで」「だれが」「なにが(を)(で)」を使って尋ねる。 ○ものやことがどんなようすか尋ねる(色・形・大きさ)。	○「なぜ(どうして)」を使って尋ねる。 ○ものやことがどんなようすか尋ねる(におい・音・手触りなど)。	○「どう思う(思った)か」「どう考えたのか」「どんな気持ちか」相手の考えや気持ちを尋ねる。
聞確 きか 返め する ため に	○そうであるか確かめるために、「それは、□□のことですか?」「それは、△△ということですか?」などと聞き返す。	○そうであるか確かめるために、「それは、□□のようなもの(こと)ですか?」「それは、○○だからですか(ね)?」などと聞き返す。	○そうであるか確かめるために、「わたしはこう思うのですが、どうですか?」などと自分の受け取った内容を話し、相手の言いたいことを確かめる聞き返しをする(様子→考えへ)。

る』ことで、話し手による話がいかに未熟でも言いたいことがその場に参加する聞き手全体にはつきり理解できるようになってくる。その中で聞き手に言いたいことができ、話し手が変わる。このような繰り返しによって話し合い活動が深まっていくのだと考えた。また、1・2学年の「話すこと・聞くこと」の目標の言語活動例に『尋ねたり応答したりすること』とある。このようなことから、尋ねることの発達段階に応じたスキルがあるのではないかと考え、尋ねるスキルを想定した(表4)。これは、各学年とも下方の欄へ移ることで少しずつ発展していくように表した。なお、表4はあくまで系統や段階をはっきりさせ、上の学年へのつながりを踏まえて指導計画をたてるためのものである。学年のスキルにまたがって、螺旋的・反復的な学習活動を考えられるように柔軟に扱うものである。

5. 指導を実施するに当たっての工夫

以上のような手だてを行った結果として、①どの児童もみんなに向かって進んで話すことができるようになり(仮説1)、②話し手・聞き手としての資質を高め、話すこと・聞くことを楽しむことができ

る(仮説2)であろうと想定した。このような結果が現実に得られる為に、以下のような点について工夫した。

一人の話を大切にしっかりと聞く態度を身に付けるために、図1のような段階的な日常の取り組みを継続する。また、国語科やその他の教科でも、音読発表を含めた「一対多」の話す・聞く場を多く持ち、恥ずかしさを取り払うとともに、語彙指導や発声・発音指導を繰り返す。特に話す力の実態が目標に到達できない児童については、一覧表や座席表を活用して個々の指導支援を準備した上でその場のチャンスをいち早く捉えた誉めやアドバイスを繰り返す(指導と評価の一体化)。なお、声を出せない児童がすんなりと発声でき、同時に友達に聞いてもらっている安心感を育むことができるように、音読活動に4人読みを仕組む。この活動の場も、準備した個人指導を適宜行う場としてフルに活用する(指導と評価の一体化の場の保障)。

聞きたいことを自覚しながら聞くことは、聞き手として育つための必要条件である。「尋ねる⇔応答する」ことで話し合いは、深まる。その「尋ねる

「応答する」ための話型や尋ね方を身に付けるために、尋ねるスキルを練習することができるような単元「わたしは、だれでしょう」を設定した。基底の学習活動を変更して、意図する学習計画を立てた。尋ね方と応答の仕方を黒板にはっきりと示し、双方向のやり取りを楽しみながら、クイズの答えを当てる。検証は、観察による座席表メモや一覧表整理、ビデオで行う。

6. 学習効果

6-1 M児の変容から

おとなしく引っ込み思案のM児は、4月の自己紹介で自分の名前が言えなかった。6月の探検した教室の発表会では、顔が真っ赤になり、泣きそうな表情になって、もぞもぞと下を向き、声を出しているのかいないのか分からない様子であった。話すことに大きな課題を持っているM児の姿を中心に追うことで本研究の検証をする。

6-2 仮説1の検証

なかなか思い切って声を出せないM児であったが、日直当番で前に出て、給食の号令をかける時、小さくても一生懸命聞くとみんなに聞こえる声が出せた。帰りの会の司会も同じように言えるようになった。どちらのときもみんながシーンとなり大事に聞こうとする聞き手の成長に感心した。毎日、継続的に聞き方についてこだわって誉めることで日に日にあたたかい聞き手集団ができていった。7月の教材文「おむすびころりん」を初めて4人読みした時である。実態把握のためM児のグループに近寄ると、びっくりするほど透明で細いがいづらかのびのある声を出し、グループの3人にはっきり聞こえるように音読していたのである。まだ、口がよく開いていないことが今後の課題と見取り、4人読みの練習に入り込んで、手鏡で口を見せながら口形指導をしたり、お腹の風船を膨らまして息を吐ききる指導をしたりした。他の単元においても、その日その時間の指導・支援を一

つにしぼり、座席表で確認しながらの計画的個別指導を繰り返した。9月の生活科での「夏休みの思い出発表会」では、また口があまり開かなくなっていたが、教師のアドバイスをよく聞いて、一生懸命書いたものをみんなに見せながらの発表ができた。これは、「みんなに聞いてもらおう。」という相手意識や目的意識が生まれてきたことの表れだと考えられた。

M児に限らず、口形や発声指導として、1対多における「話す・聞く」の場や4人読みの場で、個の実態やねらいに合わせた意図的な「認め」「誉め」の言葉をかける指導を日常的に継続した。また、語彙力向上のためには、個人指導が必要な児童に、4人読みの場で言葉カードを見せたりはさみ読みを支援したりして、語を語として意識できるように継続支援をした。

12月の生活科「いえのめいじんをさがそう」は、M児にとって大きな転機となった。以下のトランスクリプト①は、そのときの様子である。

トランスクリプト①

- M児 まなのお母さんは、粘土でいろんな色のものを作ります。妖精とかさくらんぼを作ります。時々まなに作ってくれます。
- 今井 何個くらい作ってもらいますか。
- M児 10個。
- 後藤 何分くらいかかりますか。
- M児 1分。
- 田中 何を作ってもらいますか。
- M児 おにぎり。
- T ああ、食べ物を粘土で作るんだ。ほ〜。
- N児 一番うまい食べ物か生き物は何ですか。
- T 一番上手と思うものある？
- M児 おにぎり。
- T どうしてうまいと思う。
- M児 本物みたいに見えるけ。
- T もしかしたら、ごはんつぶまで作ると？
- M児 うん。
- N児 のりも作る？
- M児 作る。
- T どんな形のを作れますか。
- M児 三角です (T「です」をつけるように促す)。
- 緒方 どんくらい大きいですか。
- M児 (手で小さな輪を作り示す)
- T あっ、ミニミニなんだ。
- 内徳 作ってもらおうので、一番すきなのは、何ですか。
- M児 イチゴケーキです。
- 相良 どんな形ですか。
- M児 三角です。
- N児 クリームの上にイチゴが乗っているのですか。

M児 (首を振って) クリームとイチゴが離れとる。
 N児 カステラの中にクリームが入っていますか。
 M児 はい。
 T カステラもちゃんと作ってるの？
 M児 はい。
 内徳 カステラの中にイチゴが入ってますか？
 M児 いいえ。
 みんな 「見たい、見てみたい」と言い出す。

母親が特別な粘土で作った小さい食べ物や生き物をみんなに紹介した。これがみんなの興味をそそり、尋ねることが次々出てきて場が盛り上がり、全体が集中した話し合いになった。質問の応答をしながら、笑顔になる場面があり、初めての様子だったので、教師は、うれしくて躍り上がる気持ちをおさえた。前ページの最後の写真は、次の日、持ってきてみんなに見せた現物である。その際特別にさらに詳しい発表会を持った。そのことをきっかけにすべてのことに自信をもった様子のはっきりと伺われた。1月の今は、教室の隅まで響き渡る声をのびのび出して、みんなに向かって尋ねたり呼びかけたりと、顔を上げ明るくきりとした表情で積極的に話している。

このことは、多様なテーマ(目的意識にかかわるもの)を設定し、話し合い(発表)の場を多く持つことが、その児童が自分の本当に話したいことを見つけることにつながり、その体験が児童に話す自信や楽しさを想像以上にもたらしてくれることを確かめる結果となった。

6-3 仮説2の検証

手立ての詳細 つぎに、単元「わたしは、だれでしょう」の変更した計画を以下の図4示した。

尋ねるスキル(表4)を取り入れて練習することができるよう、クイズ形式の単元を選んだ。分からないことを尋ねる型「どんな色ですか？」と考えたことを確かめる型「それは、空を飛ぶものですか？」の2種類の質問の仕方を黒板に提示した。わざとに、すぐ分からないようなヒントを教師が出題者と考える。ヒントは2つと決めてある。なるべく多くの児童が発言できるように指名は教師がする

ように配慮した。トランスクリプト②は、ゲームの第1時目である。M児は、自分から手を挙げて確かめる質問をした。クイズに興味を持ったことと、質問の仕方がはっきり黒板に提示されていたので、尋ねる言葉を考えることが容易であったためだと思われる。次頁に実践記録を示す。

トランスクリプト② 1年9月教材名『わたしは、なんでしょう』実践記録

—第1時—

- T 先生は、今、何かを思い浮かべています。それは、何か当ててください。ヒントを2つ言います。よく聞いてください。わたしは、あかいです。わたしは、たべものです。わたしは、なんでしょう。
- C1 りんごです。
 T りんごでは、ありません。
 全体 えー。
 C2 すいかです。
 T すいかでもありません。つぎで、さいごですよ。
 C3 トマトです。
 T トマトでもありません。
 T 「あかいです。」「たべものです。」だけではよくわかりませんね。では、どうしたらいいでしょうか。
- C4 「どんなかたちですか？」と聞きたい。(板書)
 子どもから「どんな～ですか？」のスキルが出ること
- T すごいね。「聞く」っていうことがだいじになるよね。では、聞いてください。何か一つ聞いてください。
- C5 「どんなかたちですか？」
 T しわしわです。しわしわのものもあるし、丸いものもあります。
 C6 いちごです。
 T いちごでは、ありません。いま、手を挙げている人は、手をおろしてください。
 いま、こたえと思っているものを確かめられるような聞き方、質問をしてください。「それは、こんなものですか？」と聞いてください。(黒板に言い方の板書)
- スキルを文型としてはっきりさせること
- C7 それは、どんなものですか？(▲)
- T 「どんなものですか。」では、こたえにくいです。こたえやすい質問をしてください。
 尋ね方として好ましくないものは、はっきりさせること
- C2 それは、ながいものですか？
 T それは、さっき「しわしわ」か「まるい」と言いましたね。長くないです。他の質問がある人。よく聞いてないことの指摘
 《たくさん手が挙がる。》
- M児 それは、中に食べられないものがありますか？(◎)
- T よい質問ですね。中に食べられないものが入っています。
- よく考えた質問は、必ず認め、誉める。
 《さらにたくさん手が挙がる》
- T 答えがわかりましたか？
 《多くの児童がうなづく》

尋ねたり応答したりする力を育てることに
重点を置いた案。教科書のゲームをする。

■「わたしはなんでしようゲーム」のやり方を知ろう（二時間）
○教師が出すクイズに答え、ゲームのやり方を理解する。

- ・ 児童の身近なものを提示し、ゲームへの興味・関心を高める。
- ・ ゲームの手順を分かりやすくまとめ、児童にわかるように掲示しておく。

■「わたしはなんでしようゲーム」の問題を作ろう（二時間）
① 宛ててほしいものの名前を出し合う。
② 宛ててほしいものの特徴を見つける。
③ 宛ててほしいものを決め、画用紙に絵と問題を書く。

- ・ 宛ててほしいものの特徴を見つける視点を示す。
- ・ 問題をかく用紙は複数用意し、児童が必要に応じて選べるようにする。

■「わたしは、なんでしようゲーム」をしよう（二時間）
① ゲームの約束を確かめる。
② グループで相談してからゲームする。
③ グループどうしでゲームの様子を紹介しあう。
④ メンバーを変えて、ゲームをする。
⑤ 活動を振り返り、感想を書く。

展開

■「くいずたいかい」のやり方を知ろう（一時間）

○教師が出すクイズに答え、ゲームのやり方を理解する。

- ・ ゲームの手順や尋ねるスキルを分かりやすく書いたものを掲示する。

■「くいずたいかい」の答えを考えてクイズの準備をしよう。

○宛ててほしいものを決め、画用紙に絵を描く。（二時間）

- ・ 答えの絵を描く画用紙は、複数用意し、児童が必要に応じて使えるようにする。

■「くいず『わたしは、なんでしよう』げえむ」をしよう。

① ゲームの約束を確かめる。二段階の質問の仕方

教師がヒントを作る。

② 一人ずつみんなに向かってクイズを出す。

③ 尋ねるための基本型（尋ねるスキル）を覚え、「どんなですか？」「それは、〇のものですか？」の言い方を使ってを繰り返す、ものを当てる。

④ 活動を振り返り感想を発表する。

- ・ 二段階の質問の型をはっきり掲示・板書する。
- ・ なるべく多くの子どもが発言できるように、指名の仕方を工夫する。（一度発言したらグーにする。）

図4. 変更した指導計画(9月末実践)

T では、教えてください。
C9 うめぼし。
多くの児童 「同じです！」
T すごい。よくできました。正解です。

《約6分間》

トランスクリプト②には、発言の分析と分析による教師の指導・支援を書き込んでいる。話を聞いてない質問や答えにくい質問などについては、きちんとだが柔らかく指摘をすることは、大事であった。それとともに、やはり「的確な質問」や「答えをはっきりと確かめることができるような質問」は、しっかりと誉め、よい訪ね方として全体に提示することが、効果的な支援であった。その結果、「よし、ぼくも、うまい質問をするぞ。」といった意欲が全体に感じられた。そのことで、予想以上に尋ねるスキルが定着した。

その後の話し合い活動でも、尋ねることが増え、話し手の話したいことが、明確になるような上手な質問がよく聞かれるようになった。何より双方向的な話のキャッチボールが続いていくようになったことは、話し合い活動の基礎・基本の態度や能力が身についてきたと言えるのではないだろうか。

さて、尋ねるスキルは、話し合いを深めるための手立てであることから、話す力が実態評定Aや実態評定Bの児童についても検証を広げる必要がある。

○検証児N児(実態A評定)

もともと話すことが大好きで、はきはきとみんなに向かって楽しい話をしていたが、1学期は、途中で止まったり、声が大きすぎたり、急に小さくなって自信なく話したりすることがあった。

そのときの話し合い内容は、下の資料3のとおりであった。1学期の発表に比べ安定した落ち着いた態度で話まらずすらすらとはなしをした。音量が終始適当で聞きやすかった。また、最後の質問には、少し困ったが、前頁の写真のように「だだだだっど…」と持っている発表メモ紙を置いて、母親の手まねをしながら説明した。聞き手

の意図を汲んだ的確な応答であったと判断される。さらに、資料1でも読み取れるようにN児は、「クリームの上にイチゴがのっていますか。」など、様子を詳しく尋ねることがとてもじょうずになってきている。

トランスクリプト③ 12月の実践記録「家の名人を探そう」

N児 (落ち着いた調子ですらすらはきはきと話す) ぼくは、料理名人のことを話します。お母さんはねぎを切るのが速いです。それとお母さんの料理はおいしいです。
N児 質問はありませんか。
川村 どんな風に切りますか。
N児 買ったばかりの包丁で、(手真似をしながら)ねぎをこう爪のところで持ってどンドンこう横にやってから速く切ります。(言い直し)どンドンよこに手を動かしてから切っていきます。
村田 どんな料理がおいしいですか。
T 質問がじょうずになったね。
N児 みそしるの中にねぎを入れて食べるのがおいしいです。
T 村田さん、わかったら「わかりました」といってあげてごらん。
村田 わかりました
柏井 ねぎを切るのは、どのくらい速いですか。(略)

○検証児I児(実態B評定)

I児は、6月の発表では、黙ってしまうことが何度かあった。発声や発音はきちんとできていて、はっきりと話すことができる。しかし、黙ってしまうのは、語彙不足と自信のなさが影響していると考えられた。

そこで、計画的な個別指導と数多く経験した発表会で「練習の場での的確なアドバイス」や「意図的な視点を持って、なるべく多く誉めること」を積み重ねてきた成果で、12月の発表では、笑顔でいきいきとすらすら話すことができた。

質問に対する応答がてきぱきして聞いて聞きやすかった。A評定に近づいていると判断できるようになった(トランスクリプト④を参照)。

トランスクリプト④

I児 鉄棒名人。おねえちゃんは、鉄棒名人です。公園に行ったら、鉄棒をします。鉄棒をつかんだら、5回ぐらい続けて回ります。わたしが後ろに10回してと言ったら、10回できました。
松本 おねえちゃんは、最高何回ぐらいまでですか。

I 児 20回です。
I 児 ほかにありませんか。
藤沢 どのくらいの高さの鉄棒ですか。
T おお～、すごい質問。
I 児 (手で胸のところを示し) このくらいです。

7. 研究のまとめと今後の課題

主にM児の変容について述べながら、研究の検証を行った。入学時に比べると、M児は大きく変わった。3学期の初めに、M児が「先生、計算ドリル、自分で丸付けしてみたいですか?」としっかりと声を出し大きく見開いた目を向け、自分から私に尋ねてきた。尋ねる言い方にしても、1学期はあれだけでもじもじしてこちらが聞きかえすのを待って頷くだけだった児童とは思えなくなった。

昨年4年生を受け持ったが、どうしても人前で話ができない児童がおり、1年間指導を積み重ねたが思わしい方向へ変容させることができなかった。

1年生で是非身に付けておかねばならないことがあるとしたら、本研究で述べてきた「クラスみんなの前で堂々と話せる子ども」に育てることではないだろうか。そのために必要不可欠なことが、「一人一人の話を大切に聞く子ども」に育てることである。1年間を見通して、「1対多」で話す・聞く

ことにこだわり続けた価値が見えてきたように感じられた。

教師がもし、「Mさんは、人前では恥ずかしくてものが言えないのよ。」とレッテルを貼ってしまったり、「声が小さくしか出せないのも個性だから、認めてもっと近くから聞いてあげようね。」という支援をしたなら、1年間かけてもM児の生き生きとした姿は見られなかったかもしれない。

子どもは、本来話したいはずであり、1対多で話せる資質を持っているのだと確信した研究でもあった。

やはり最後には、一人一人を思いやる気持ちで支える仲間である「聞く集団」を育てることである。このことが基底にあってこそ、個の話す聞く力を身に付けさせることができた。

教師が、このようにめざす子ども像をはっきりと持ち、多教科・教科外の活動をも含んだ多くの場において、1年間を見通した段階的、継続的指導を行うことが、どの児童にも聞くこと・話すことの力を身に付けさせることにつながるのだと考えられる。

教師が暗黙に想定しているコミュニケーションスキルの発達モデル構想

山元 悦子

(福岡教育大学)

1. 発表のねらい—どのような方向を目指して児童のコミュニケーション能力を育てるのか—

本論文では、シンポジウムのねらいである「教師が暗黙に想定しているコミュニケーションモデルを明らかにする」ことに関して、これまで行ってきた発達調査や実験授業で得た知見を踏まえて作成したモデル試案を提案したい。

コミュニケーション能力の伸長は単なるスキルの集積によってなされるのではなく、自分を他者との関係のなかで捉え位置づけながら自分というものを確立する過程で獲得されるものである。端的に言えば児童生徒が社会化していく過程で身につける対人関係に関する能力である。そこで、本論では人が社会（学校社会）のなかで自己の精神発達をはかっていく過程を視野に入れながら、人と人とのコミュニケーションの始まりにおいて何が根本的に重要なのかを考察し、コミュニケーションを支える態度やスキルとはどのようなものか、またそれをどう順序立てて体験させればよいのかを追究することでその能力の系統化をはかっていきたい。

コミュニケーション能力を「対話」や「話し合い」の能力に焦点化して考えていく。これらの能力は社会・文化的な行為に関する能力である。それは、生得的な発達に負う面よりも周囲の環境（大人）によって開発されるものである。だから、話し合いの能力の発達を調査していくときに、自然発達のようなものが調査によって導出できるかというところではない。話し合いの能力は社会的能力なので、周囲の導き手、つまり教師を代表とする大人が持っているこういう方向に伸ばしたいという目指すイメージがあり、それに向かって発達の様相を描いていくという性格が強いものである。

それでは、コミュニケーション能力の伸長とはどのような方向に向かって成長することをいうのか。それを次のようなものと措定したい。

『コミュニケーション能力の指導は児童生徒が自己と他者との関係を言語行為を通して構築していき、共同社会（教室）の秩序と発展を協同して作り上げる能力を身につけさせることである。』

このようにコミュニケーション能力を規定して、これを目指してどういう段階をたてて育てるかというアプローチからコミュニケーション能力の発達を考えていきたい。

2. コミュニケーション能力を捉える心理モデル

コミュニケーション能力伸長の根本を支えるのは、自分の考えと異なる他者の考えについて積極的に考える姿勢ではないだろうか。他人の考えを受け入れ、自分の考えと照らし合わせたり、自分の考えをいいものにしたいと思う積極性があるかということである。そしてそのような相互作用が自分の精神内で営めるかということが、伸びる・伸びないを分ける鍵になるだろう。

そこで、本論ではその精神内の相互作用を取り出すために次のようなモデル（図1）を考案している。これはコミュニケーションの基本単位である「対話」において、人はどのような思考を働かせるのかを2人の人が行う一往復の言葉のやりとりに絞って取り出したものである。

このモデルは相手の発話を受けて自分の言語表現を産み出していくサイクルを示したものであるが、以下これについて説明したい。人は相手の話を聞くとき、まず相手の発する音声を言語的意味に変えて受け取る。それからその受け取ったものを場の状況や今までの会話のやりとりから得た先行情報と合わせて言葉の中に込められた相手の思い—伝達意図—を受け取る。そしてその理解を元に自分の記憶の中からのいろいろなものを引っ張り出して心内テキストを形成していく。例えば話題となっていることについての記憶や百科辞典

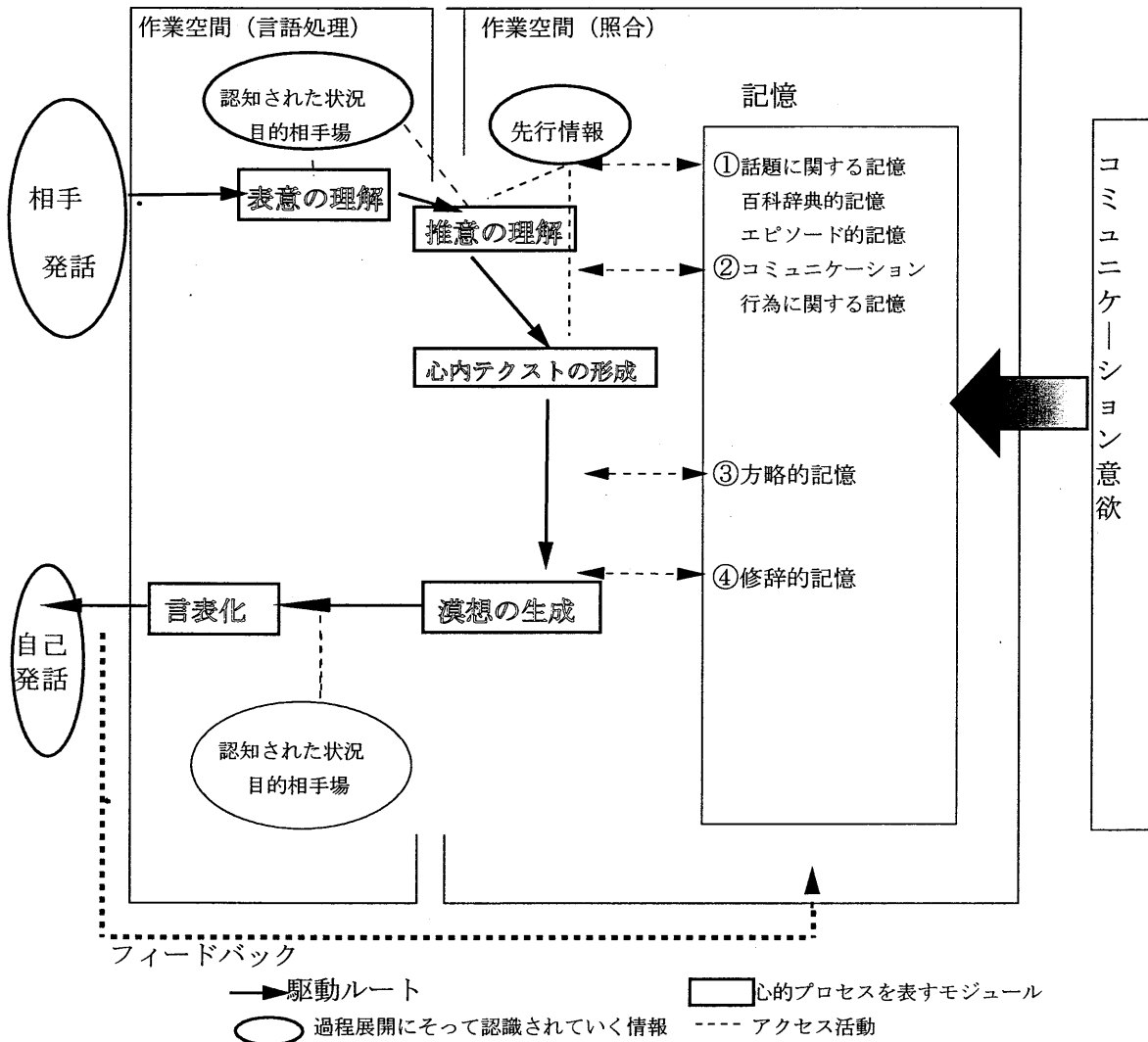


図1 コミュニケーション能力を捉える心理モデルー対話行為モデルー

的な記憶、それから鮮明に記憶に残っているエピソード的な記憶のようなものを呼び出して、いったい相手は何を伝えようとしているのだろうか、それに応じて自分は何を話そうか、と考えて自分の話す内容を産み出していくという過程を経る。

これらの心内行為に作用するものの一つに、「②コミュニケーション行為に関する記憶」というものがある。例えば、教室における学習の場面では、先生のこういう問いにはこう答えるのがふさわしいというような、聞く話す行為のあり方に関する記憶である。そういったコミュニケーション行為に関する記憶というものをいかに体験的に蓄積しているかということが、コミュニケーション能力の伸長を図る上での大事な要因となってくるだろう。これはいわばメタ的な記憶である。例をあげると、相手に反論するにしても、一旦受けと

めて受容のサインを送ってから反論した方が話がスムーズに進んだというような記憶を指す。

次に④の「修辭的記憶」について。これはいわゆる敬語とか、婉曲表現とか様々な言葉遣いに関する記憶である。人は修辭的記憶を適宜引き出しながら、相手と状況を踏まえてこの場ではどういう言葉で自分の思いを表現していけばいいかを勘案しながら表現していくと考えられる。そして、自分の表現の効果をフィードバックして、「こうすればよい」「こんな言い方をしたら相手は怒る」というような経験知を記憶の中に蓄えていく。

このシステムが動き始める土台には、モデルの右側にある「コミュニケーションへの意欲」、積極的な姿勢・自己開示の構えが必要であり、これが原動力となってこのシステムが動いていくと考えられる。

コミュニケーション能力を伸長させるためには、この、コミュニケーションへの意欲を土台に持たせ、①～④の記憶を豊かにしていくことが必要であるし、また、状況や先行情報を適切に引き出して相手の真意を理解したり、不十分な点を汲み取る力も必要になる。

コミュニケーション能力が発達するというのは、このようなシステムを支える各要素が豊かになることとともに、このシステム自体が単純素朴なものから精緻化していくことを意味すると考えたい。

3. コミュニケーション能力(特に対話・話し合いに焦点化したもの)を系統的に育てる階梯試案

次に、この対話行為モデルを原理として、より教育の現場で扱いやすいような項目に具体化して「対話」「話し合い」の能力を取り出したものが別表1である。

この表では、話し合いを支える能力として、聴解力・展開力・話表力・司会力・協同的態度・方略的知識を設けている。聴解力というのが先のモデルの中の相手発話の表意の理解・推意の理解にあたる部分である。展開力とは、相手発話の表意・推意の理解を元に自己の記憶の中から様々な記憶を引き出してくる段階の力です。話表力というのは、心内テキストが生成され、それを言葉にして表出する、その段階での力を指している。協同的態度は、これはコミュニケーションの意欲に関する部分に関わってくる領域である。方略的知識、メタ意識というのは、記憶の中の一領域で、話し合いに関する知識、方法知を特に取り出して挙げている。表の再下段の具体的発言例とは、以上のような力が児童にあるかどうかを見取る場合に、こんな発言が出れば指標となるだろうという発言例を示している。

表の上の区分である第一段階から第四段階について説明したい。

この段階は、学年を表している訳ではない。もちろん小学校1年生から、第一段階を目指して育てていくことを考えているが、指導を受けていない場合は中学生でも第一段階から始める場合もあり得るといふ類の段階である。第一段階は話し合いを支える基礎的な態度をつくり、話し合いを成立させるための約束事を身につける段階である。第二段階は親和的な話し合いが出来る段階である。親和的とは話し合うことに対して肯定的な感情をもち、話し合いは楽しく、自分にとって益があるという気持ちを持って話し合いに臨む態度を指す。このような態度形成を基盤としてここでは徐々に話し合い方を獲得させていく。第三段階は協同的な話し合いを指す

段階である。協同的な話し合いとは、協力して話し合うことでお互いの考えが深まって自己発展がもたらされるという話し合いを指している。第四段階は、第三段階と平行してであると考えられるが、協同的な啓発的な話し合いとは質の違う話し合いを目指している。それは意見の違いを乗り越えて合意形成を図ることに向けて論理的に話し合える段階である。話し合いによって社会や組織を運営していくことが出来る社会人に要求される話し合う力だといえよう。

このような段階を指定することで、どのような方向を目指してコミュニケーション能力の伸長を図っていくのかについて教師は見通しを持つことが出来るのではないだろうか。

4. コミュニケーション能力を育てる授業構想上の要点(実験授業からの考察)¹⁾

対話行為モデルを拠り所として話し合いの能力の構造とその伸長段階を描いてみた。次は、このようなコミュニケーション能力を育てる授業のあり方について、どのような授業過程を組織すれば児童のコミュニケーションに関する認知構造やその構成要素であるコミュニケーションに関する記憶・方略等の変化進展をもたらすことができるかを単元を構成する場合の要点の形で提案したい。なおここでは小学校高学年を念頭に置いている。

・単元構成上の要点(高学年の場合)

1. 一人ひとりが主体的に参加でき、主人公となれるコミュニケーションの場(対話・話し合いの場)を繰り返し体験させながら、併せてコミュニケーション過程におけるメタ認知意識の活性化を図る。

メタ認知意識というのは、例えば「自分の参加態度はどうだろう」「話の流れはどうだったろう」というような意識のことである。このような自分の話し合いにおける態度や話し合い方に関しての意識を持たせる工夫をし、コミュニケーション行為に関する記憶や方略的記憶を蓄えさせる。

2. あらかじめ用意された指導目標にそって単元を設定するのではなく、児童のつかんだひけつ(知識・方略・技術)として学習内容を積み上げること。つまり、用意された言語能力を育てるという発想ではなく、児童の学習活動から帰納的に意識化された技術や方法を「学ぶ内容」とする方向性を取る。

授業を構想する場合一般的には教師があらかじめこの授業ではこの目標で指導したいと

いうことを定め、それが達成できたかということの問題にするが、少し大胆に言えば、学ぶ内容はその都度授業の中からつかみ出すぐらいのつもりで臨むということである。(もちろん教師は上述した話し合いの能力の伸長段階のような見取り図を念頭に持って授業に臨むことは必要であるが。) 経験的なものからフィードバックしてつかんでいく学習過程を繰り返し踏ませることが、先の対話行為モデルで示したようなシステム自体の精緻化を自ら図っていく力を育てると考える。

2-1 既存の知識構造を確認し、そこから学習をスタートさせる。

2-2 学習経験によって新たに得たものを自覚化させる。

これは、児童が自分で内省して自覚化できればいうことはないが、教師が児童の気がつかないことを取り出してやることも含めて自覚化と言っている。

2-3 自分の変容を見つめる機会を与える。
(個人のめあてを学習のはじめに立てさせ学習後にその達成状況を振り返らせる)

3. 学級集団の構成員の個性が相互に作用し合うことを重視して各人のコミュニケーション能力の育成をはかる。

他者(友達・教師)に自分を認められる(意味づけられる)ことにより、自分に対する認識を変化させていく体験を重視する。そのためには児童生徒一人ひとりが自分の役割を意識できる場作りを心がけたい。

・単元構成の実際

山元は、以上のような単元構成上の要点を勘案しながら実験的に授業を行った。¹⁾ その際の指導過程を以下に示したい。

<単元の概要>

本単元は全6時間である。単元に入る前に以下のような内容の事前アンケートを実施した。これによって授業への意識づけを図ることと、授業前に児童が獲得しているよい話し合いに関する事前認識の実態および自分の欠けている面についての自己認識の実態を探ることを試みた。

<事前アンケートの内容>

「みんなで話し合うときに大切なことは何ですか。思いついたことをいくつかでもいいから書いてください。」 / 「話し合いの学習が始まります。どんなことをがんばりたいで

すか。」

このアンケートによって、児童がすでに自覚している話し合いの要件は以下のようなものであることが明らかになった。(重なり等を執筆者がまとめて21項目にしている。)

「話し合いで大切なこと」-6年生の今、気づいている21項目-

土台

- (1) 話し合いにみんなが参加する
- (2) 真剣に全力で取り組む
- (3) けんか腰にならない

聞く

- (4) 人の話をよく聞く、無視しない
- (5) 発言した人の方を向く
- (6) 人の話に反応する
- (7) メモを取る
- (8) 自分のことだと思って考える
- (9) 話の中心を聞き取る
- (10) 自分の意見を持つ
- (11) 他の人の考えを聞き、参考にする
- (12) 自分の意見と比べながら聞く

話す

- (13) 自分の意見を積極的に話す
- (14) 声を大きくしてみんなに聞こえるように話す
- (15) わかりやすく話す
- (16) 一文を短く話す

話し合い

- (17) 一人ひとりが安心して意見が言える
- (18) 話題から話をそらさない
- (19) 進め方を頭に入れて流れについて行く
- (20) 司会にしたがって発展性のある話し合いにする

一番大事なこと

- (21) 協力して進めようという心を持つ
クラスのみならず仲間を深めるために-

そこで、第1時ではこの21項目をプリントにして提示し、各項目に重みづけをしながら読み上げ、このうちの最も大事なこととして「協力して進めようという心を持つ」を強調した。児童Mから出された項目である。(児童Mは、アンケートのこの項目のところに「クラスのみならず仲間を深めるために」と書いていたのでそれもあわせて授業で紹介した。) 第1時では教師が21項目を読み上げながらだれがそれを指摘してくれたのかを紹介し、児童はそれを聞きながら自分の現在の力でそれができているかどうかを3段階で自己評価する時間とした。表1に全6時間の学習指導の実際の経過を示す。

表1 実験的授業（全6時間）における学習指導の実際の経過

実施日時：11月27・28日、12月1日
 実施校：福岡教育大学附属小倉小学校 6年A組39名
 学習指導過程（全6時間）

次時	学習活動・内容	活動形態
第1 1 1 月 2 7 日	<p>・単元のねらいと計画を知る</p> <p>1. 昨年の話し合い学習の想起、事前アンケートで児童が捉えている、「話し合い時に大切な要件21項目」を示し、学習内容を意識化する。</p> <p>2. 単元のねらいと計画を知り、各自の自己学習目標を決める。WS1</p> <p>3. 社会的行為性を高めるような話し合いの進め方を学ぶためのモデルビデオを視聴し、よい点や問題点を出し合う。 (1) 1人で考える。(2) 二人で考えを比べあう。(3) 全体で出し合う。WS2</p> <p>4. よりよい話し合いのしかたについてのイメージを持つ。</p>	一斉 1人 ペア 一斉
2 7 日	<p>・学習計画を確認する</p> <p>・話題に関する考えを持つ</p> <p>1. 単元の流れの中の本時の位置を確かめる。 掲示資料1</p> <p>2. 「空中ブランコのりのキキ」(別役実)の朗読を聞く</p> <p>3. 読書会の話題を知り、それについて自分の考えとその根拠を考える。 話題：「4回転宙返りをして消えてしまったキキは幸せだったろうか、幸せでないか」</p> <p>4. 話題に関する自分の考えを書き留める。 幸せ・幸せでない・まだ揺れているの3つのうちどれかに自分の立場を決め、考えを書き留める。WS3</p> <p>5. 5人グループ(席の近いもの)になり課題についての考えを紹介しあう。 グループ内で司会を立てて司会の進行の元に話し合いを進める。(WS4各グループに1枚用意)</p> <p>6. 聞き合って浮かんだ自分の考えをまとめて書く。WS3</p> <p>7. 話し合いの状況を振り返ってワークシートに書く。WA5</p> <p>この時間の後、ワークシートを元に意見ごとに教師がグループを再編成する。(幸せ2G・不幸せ4G・ゆれている2G)</p>	一斉 個人 5人グループ 個人
第3 2 次 2 8 日	<p>・学習の目的と計画の確認・メタ認知の活性化</p> <p>1. 「協力して進めようとする心」を持つことをめあてとして確認する。</p> <p>2. 前時の話し合いの状況に見られた問題点や良いところ(WS5より抜粋)を紹介する。</p> <p>3. 立場討論会(第4時)の方法を説明する。</p> <p>4. 立場の同じ児童が集まってグループを作り、意見の根拠を出し合い、発表に向けて考えを確かにし、まとめる。WS6</p>	
4 2 8 日	<p>・話し合い2 まとめる話し合い</p> <p>1. グループ代表者(幸せ2グループ、幸せでない4グループ司会1人)で意見を出し合い、その後お互いに反論しあう。 ゆれている派は、聞き手になり意見が変わればどちらかのグループに席を移動する。</p> <p>2. 立場討論会を振り返りWS7を書く。</p>	立場討論会 個人
5 1 日	<p>・話し合い3 対論的話し合い</p> <p>1. 学習の目的と計画の確認。本時学習の流れを説明する。(審判団の設置等)</p> <p>2. 前時に出された意見を表にして教師が整理して説明する。 掲示資料2</p> <p>3. 話し合いの目的の確認 前時(4時)は自分の意見を主張する話し合いで、本時</p>	
1 日	<p>・本時学習の流れを知る</p> <p>・話し合い1 聞き合う話し合い</p> <p>1. 学習の目的と計画の確認。本時学習の流れを説明する。(審判団の設置等)</p> <p>2. 前時に出された意見を表にして教師が整理して説明する。 掲示資料2</p> <p>3. 話し合いの目的の確認 前時(4時)は自分の意見を主張する話し合いで、本時</p>	

第1 3日 次	6・話し合い4の 続き ・単元を振り返 る	は聞き合って考えを深める話し合いであることを確かめる。 児童に司会をゆだね、幸せ・幸せでない意見を自由に出し 合う。教師は適宜発言を意味づけ・焦点化・整理し、また ちがう観点からの意見を出す。 4. WS8 を記入し、単元の始めに確かめた話し合いで大切なこ とについての達成状況を捉える。 自分の学習目標について達成できたか考える。 5. 学習についてのアンケートを書く。	一斉学 習 個人
---------------	--------------------------------	---	--------------------

<学習指導過程の意図>

・単元の展開のねらい

第1時によい話し合いについてのメタ認知を高めるため、ワークシート1による「話し合いの要件21項目」の自覚化と、モデルビデオの視聴・検討によるよい話し合いのイメージ化を行った。そして、第2時から第6時にかけて4つのタイプの話し合いを持った。それぞれの時間の始めには、学習の目的一協力して話し合いを進める一を確認し、終わりには自分たちの話し合いを振り返って課題を書き出す作業を課した。最後の第6時では、単元の始めに確認したワークシート1の21項目について自分の達成状況を評価する時間を取った。

・4つのタイプの話し合いを設けた理由

単元の中で「聞き合う話し合い」「まとめる話し合い」「対論的話し合い」「社会的行為性を高める話し合い」の4つのタイプの話し合いを設定している。この意図を説明したい。

4・5年生で行った実験授業では、同じ形態の話し合い（読書会）を作品やテーマを変えて数回繰り返した。それによって全員が一度は代表者になって話し合う機会を用意したのである。しかし、代表者の話し合いがスムーズにいかなくなったり、聞き手の集中力が続かなかつたりという課題も見いだされた。そこで、今回は小グループによる話し合いを重ねることで全員が主体的に発言する機会を保障しようとした。また、目的の異なる話し合いをその都度自在に運営する力を養う場になるよう、①「聞き合って自分の考えを深める話し合い」と、②「同じ意見を持ちよってまとめる話し合い」③「相手の意見と自分の意見の違いをはっきりさせて話す話し合い」（対論的話し合い）、④「自分の価値観を出し合い自由に考えを伝え合い、聞き合う話し合い」（自由交流型話し合い）という目的の異なる話し合いを用意した。

小グループの話し合い（通算2・3時間目）には、その上に、構成メンバーと役割（司会・

報告者）を配慮することによって児童の個性に応じた伸長を図る学習にする意図もあった。

対論的話し合いとは、課題である「キキは幸せだったか」について、「幸せだった」（2グループ）「幸せでない」（4グループ）のグループに別れ、それぞれの理由を主張し、質問し合う話し合いである。また、どちらの意見に決めかねてゆれている派の児童は、フロアで両者の意見を聞き、考えが決まったら賛成する側に席を移動するというゲーム性を持った話し合いである。話し合い時の席の形態を工夫して、立場がわかるように、また移動がしやすいように椅子だけを使用した。グループ代表で意見を言う児童とそれを助けるサポーターが後ろに控えているという形態である。司会は児童が行い、通算で2時間分を取ったが、2時間目には話し合いの流れを見守る審判団（児童3名）を置き、話し合いが喧嘩腰になったらレッドカード、流れがそれそうになったらイエローカード、話し合いを前に進めるよい意見だと思ったらブルーカードを出す役割を持たせた。これは話し合いの流れと協同性を意識させるためである。

「自由交流型話し合い」は、お互いの考えの良さを聞き合うことで友達や自分についての新たな発見をもたらし、話し合いの生産性を実感させる目的で設定した話し合いである。

この実践の成果や課題についての考察は、注1)にくわしく述べているので参照されたい。

5. 児童の相互の対話による学習作用を尊重し、教師がそれを支え導く授業(対話型授業)における教師の役割

最後に、コミュニケーション能力を育てる授業において、教師はどのような指導性を発揮すべきかを指摘しておきたい。

児童相互の対話による学習作用を尊重し、教師がそれを支える授業を実現するための教師の指導性は4つの面から発揮されるべきではないだろうか。この4つの指導性を模式化したのが図2である。

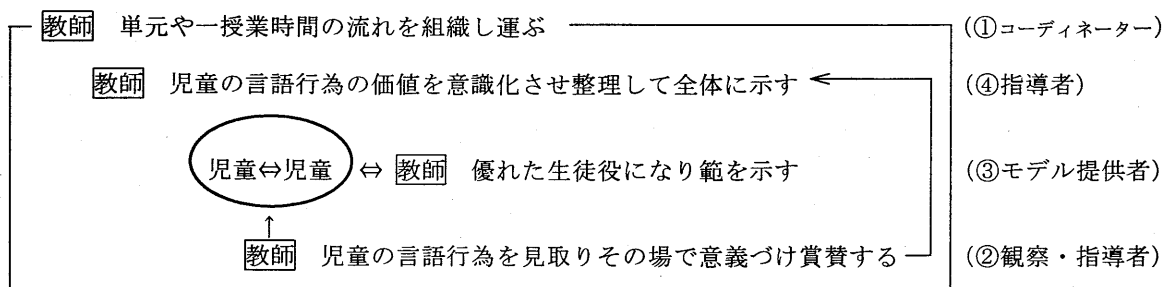


図2 コミュニケーション能力を育てる授業において教師が発揮すべき4つの指導性

一つ目はコーディネーターとしての役割。単元や授業時間の流れを管理し組織する役割である。これは当然の役割であるが、教師は周到な配慮にもとづいて単元計画を立てるが、実際の授業においては児童の自発性や意欲を引き出すことを常に念頭に置いて臨まなくてはならない。

二つ目は、児童相互の対話を観察し、児童のコミュニケーション状況を見取ってその場で意味づけて賞賛する、観察・指導者の役割である。

三つ目の役割は、モデル提供者である。児童の活動にばかり任せては話し合いが高まらないことはしばしばおこる。そこで、三つ目の役割として優れた発言をする児童の役となり、具体的に発言して見せたり、案内人のような役を果たしてアドバイスをする役割である。

四つ目の役割は、見取った児童の良い所を全体にフィードバックしてその価値をその児童を始めとする学級全体で意識させ、コミュニケーションスキルとして共有化させていく役割である。

まとめると、教師は単元や授業設計の面では入念で強力な指導性を発揮する。しかし、学習活動の中では、児童は互いに良い方向に影響を与え合って学びあえる、そういう潜在

的な能力を持っており、それを引き出すことが教師の役割だということを念頭に置いて見守っていく姿勢を第一とするのである。つまり教師は児童の能力が発動されやすい教室風土や単元を作り、児童の発言の相互交流の場を作ること。そしてその場において、熟達者の視点から示範や賞賛やアドバイスを加え、児童一人一人の成長と学級全体の成長を図っていくということである。教師はこのような多面的な指導性を発揮して授業に臨むことが望ましいのではないだろうか。

6. おわりに

以上、小学校高学年を念頭に置いて、コミュニケーション能力を育てる国語学習のあり方を話し合いの能力に焦点化して述べてきた。シンポジウムの目的である「教師が暗黙に想定しているコミュニケーションスキルの発達モデルを明らかにする」ことについては、対話行為モデルと話し合い能力の伸長を捉えようとした表の提案によって試みたつもりである。このモデルや表の妥当性の検討、及び、このようなモデルに則った授業実践の開発が今後の課題である。

注

1) 「国語科教育改善のための言語コミュニケーション能力の発達に関する実証的・実践的研究」(平成13～15年度科学研究費補助金 基盤研究B(1) 研究成果報告書 2004. 4)

話し合いの能力の構造とその成長段階

		第一段階	第二段階	第三段階	第四段階
		話し合いを支える基礎的態度作り まず聴いてから話す習慣を身につける	親和的話し合い 話し合うことへの信頼感を育てる	協同的話し合い 協力して話し合うことで考えが深まることを知り、話し合いの意義を体得する	創造的話し合い 対立を恐れず、よりよい合意形成に向けた論理的な話し合いができる
話し合いを支える能力	理解過程	1 相手の話の内容を聞き取る 2 話に反応を示しながら聴く	3 相手の言いたいことの全体をつかみつつ、自分の考えとの共通点や相違点を考えながら聴く 4 わからないことは進んで尋ねる	5 相手の言い足りないことを補いながら聴く 6 相手の意見に対して考えを紡ぎ出しながら聴く 7 相手の話を引き出す質問をする	8 相手の話の妥当性や欠落点を考えながら聴く 9 細かいことがらを聞き分けながら必要な情報を選択して聴く 10 出された意見同士の内容を分類しながら問題点を整理して聴く
	展開力	1 相手の話につないで話す	2 話し合いの目的からそれないように話の内容を決める	3 話し合いの流れを意識して計画的に話し合う 4 話し合いの目的からそれないように相手と自分の考えを照らし合わせながら合意形成に向けて話の内容を決める	5 話し合いの流れを見通しつつ出された意見を整理し位置づけながら、自分の考えを発展させる方向で話す内容を産み出す
	表現過程	1 自分の考えを順序などに気をつけて整理して話す 2 聞き手の方を見て話す	3 自分の考えを中心点をはっきりさせて話す 4 聞き手に伝わる方に意識して話す	5 理由や根拠をはっきりさせて場にふさわしい言葉遣いで話す 6 聞き手の理解を確かめながら話す 7 相手の気持ちを配慮した反論表現をする	8 論理関係に気をつけたり、出された意見同士を関連づけながら話す 9 聞き手の理解に応じて話し方を調節する
	司会力	1 司会の役割を知り、朝の会などの簡単な司会ができる	2 みんなが話し合いに参加できるよう気を配る 3 話し合いの目的からそれないように気を配る	4 意見の違いを聞き分けながら話し合いが計画的に進むよう話し合いの流れに気を配る	5 話し合いが深まるように別の見方を提案したり、流れを転換させたりできる
協同的態度		1 話し合いに参加する 2 友達の話を興味を持って最後まで聞く 3 自分の考えを進んでみんなに話そうとする 4 協力して話し合うことの楽しさを知る	5 自分の言いたいことにとらわれず話題に沿って内容を考えようとする 6 相手を受け入れて話そうとする 7 自分の考えを受け止めてもらえる喜びを知ることで話し合うことの値うちを知る	8 共同での考えの深まりを求めて自分の役割を自覚して話し合いに臨む 9 みんなが気持ちよく意見が言えるように気配りする 10 参加していない人・できていない人に気配りする 11 異なる意見を臆せず出し合い、考えが広がったり深まったりすることの知的楽しさを経験することで、話し合うことの値うちを知る	12 話し合いの方向性を的確に捉えて、内容の深まる・まとまる方向で発言をしようとする 13 参加者へ平等に気を配り、多数決ではない形でみんなの総意を取ろうとする 14 対立を恐れずよりよい合意形成に向けて建設的に発言することの値うちを知る
方略的知識・メタ意識		1 話し合いの基本的な進め方を知り、話し合いのイメージを持つ	2 話し合いの場にふさわしい話し方や尋ね方、語体を知り、うなずきや相手の方を見て聞く話すなどの基本的姿勢を身につける 3 意見をつないで話すときの発言のしかたを蓄える	4 討論の種類（パネルディスカッション・会議・討議等）と、その社会的意義を知る 5 話し合いの流れを捉える意識を持つ	6 よりよい討論についてのイメージを持つ 7 論理的思考を司る語彙を蓄え、筋道だった発言のしかたを知る 8 自分の発言の効果をモニターしながら話し方を調節する意識を持つ
具体的発言例		賛意 賛成です 反対 違う考えがあります 補足 助けます 質問 尋ねます まとめ まとめます 相手の名前を入れて発言する ○○さんが言ったように	第一段階に加えて 説明 わかりやすく言いえると 確認 それはこういうことですか 発展 ○○さんの意見を聞いてこんなことを考えました 整理 二人の意見はこういう点で似ているね・違っているね 進行に関して 話の切り出し・段取り・逸脱の引き戻しをする発言	第二段階に加えて 具体化・一般化 それは例えばこういうことでしょうか つまりこういうことだね 修正 さっきはこう言ったけど改めて考えてみると…も考えられます 条件付き賛成 あなたの考えに大筋で賛成しますがこの点については主張します 集約 つまりこういうことではないでしょうか 統合 私たちの意見はこのような共通点でまとめられます 進行に関して まとめ 今日の話し合いの成果は、…です	第二・三段階に加えて 意見の多角的吟味 それはこういう点から言うけど…だし、この点から見ればこうだね 意見の条件的位置づけ その意見はこの条件は満たしているけれどこの点からは問題があるね 仮説的發展 もしそうならばこういうことになりませんか 富化 あなたの考えをさらに進めるとこうなります 進行に関して 残された問題の明確化 こういうことは明らかになったけれどもこの点にははっきりしません

3. 「話題提供者とフロアーとのやり取り」:

シンポジウム当日の話題提供者の内容を踏まえてフロア（聴衆者）との間でやり取りされた議論内容（そのままの生の声ではなくて議論が流れるように、発言者の趣旨を歪めないように配慮しながら、一部を取り出し、修正を加えたものである）をとりまとめたものが、次のものである。登壇者として名前の上がっている人の発言はそのまま明記してあるが、フロアーからの発言者は、発言者 A, B というように仮称名で表記していることにも注意していただきたい。

加藤：三人に話題提供してもらいましたが、これからの時間はフロアーとの討論の時間にしたいと思います。

丸野：呼び水にあたるかどうか分かりませんが、ちょっと一言だけ、コメントというか、全体が絡むような方向へと話をさせていただきます。3人の話を通して、大まかな理想的というか実践をガイドするための素朴発達モデルは、なんとなく分かりました。また現実には、教師が担当している学校の子どもの状態や学級や学年の状態は非常に多様であり、素朴発達モデル通りには現実の実践現場は動かないので、状況や状態に合わせてどこに強調点をおきながら実践していかなければならないかということが常に突きつけられているということもよく分かりました。

その中で、田頭さんは低学年においては、「自分の意見をはっきり声にして表現するという態度作りが非常に大事であり、その態度作りはある教科の中だけに閉じているのではなくて、教科を越えて実践していかなければならない」という所に、田頭さんの実践の特徴があったんじゃないかなと感じました。

山下さんの場合は、中学年になると、自分と他者の意見の違いに気づけるようになるが、その違いを踏まえて相互の意見を繋げるようにしていくためには、他者の考えを最後まで聞いているか、他者の発言に割り込むようなことをしていないかなど、自分たちの話し合い活動を一旦対象化してみて、子どもに問題点を発見させるような自己の対象化という活動が極めて重要であった実践を報告されたものと聞き取りました。自分達の話合い活動を対象化し、そこに再び働きかけ、問題点を発見し、修正していくメタ認知的活動が、この段階では不可欠ではないかということですよ。山

元さんは低学年から高学年に至るまでの、自分なりの発達モデル像をつくりながら、こういうことが大事じゃないか、また教師が実践していくときの手立てとしてはこうすべきでないかというひとつの指針を示していただいたように思います。

さて、話し合い活動を育むために、教師はどのように働きかけるか、あるいは子どもの側に何が必要かということの一面は見てきたと思うんですね。話し合い活動の場やコミュニケーションが成立する場や状況は、教師や子どもの頭の中に閉じているというよりも、子どもと教師のかかわりと集団や教材とのインタラクション、相互作用の中で営まれます、まさに他者や状況に開かれた関係の中で行われます。だとすると、どのような関係性を子どもと教師の間や子ども同士の間で作るかが極めて重要になります。

そこで、そういう話し合い活動を支えている心理的・談話的風土の土壌づくり、換言するならば、話し合いがうまく進むために共有されるべきルールとして、学年段階でどのようなものを想定されているのかをお聞きしたいのです。低学年では、話し合い活動を活性化するのに必要な談話的風土の土俵作りとしては、少なくともこのようなものが、また中学年、高学年になると、もっとこのような側面も大事ではないかというように、できるだけ具体的に述べていただく有り難いと思います。

田頭：聞く態度作りとして、一年生では、自分の体をじっとさせて相手の目を見て話をするという初歩的なルールです。それから、もしわからない時は「もう一度言ってください」とか「わかりません」とか言うルール。それから話を最後まで聞くというルールですね。それから、「いいな」と思ったら頷いたり、拍手をしたり、それから徐々に

良かったところを發表していこうというふうに言っています。それと、話している人をまず受け入れて、温かく聞いていこうと。どんなに未熟な話しでも、とにかく最後まで聞いてあげようという気持ちで、しっかり目を見て話を聞いてあげようという、そういうことをまずやっていかないことにはというふうに思っています。

それから、暖かく聞ける方向にもっていくためには、教師が注意して子どもに分らせるのではなくて、褒めて分らせるようにしています。例えば、目を見て話を聞いていなかった時に、「～ちゃん、見てないね」というようには言いません。逆に一生懸命見てる子どもを取り上げ、「あら、～君、よく見て聞いているね」って褒めれば、見えない子もぱっと注意するようになる。そういうふうに、ポイントポイントで褒めて、定着させていくようにしています。

山下：話し合うためには、話しをしっかりと聞いて、自分の考えと比べながら自分の考えを言うということが大事であると考えています。それを定着させる実践上の手立てとしては、例えば、「友達が言い終わるまで聞くように促す」とか、「話が聞き取れない時には、聞き返すように指示する」とか、「聞けけれど、発言できない子にはノートやメモに書くように指示している」とか。話し方の話し合いカードの活用をも意識的に行わせています。

山元：クラス担任をしていないので、子どもさんの実態からというのはなかなかいえないのですが、コミュニケーション能力の発達調査のアンケートを熟達した先生方にしたものがあります。5～6つものに関して、これができるのは何年生くらいですか、というアンケートをとりました。一つは協同性、二つ目は社会的行為性、三つ目が主体性、四つ目が身体性、五つ目が対話性、論議性、論理性です。この中で六年生でできるようになるという数値が高かったのが、社会的行為性、具体的にいうと、話し合いの中で共通理解を作ろうとしながら話し合いをしようとする。それから話し合いが進む中で、自分の役割を考えながら話をしようとする。この二つに関しては、六年生になって20%以上の子ができるが、他はで

きていない。このことから考えて六年生くらいで大事なものは、社会的行為性、ここにポイントを置いて指導するものが大事かなという大まかな方針を考えています。

そこで、先ほどご指摘に答えるならば、高学年での話し合い活動の中での社会的行為性を共有させるルールを作るためには、「協力して進めようという心を持つ」ということが大事ではないかと考えます。「みんなで高めていこうじゃないか」というものを持たせる、これが話し合いを支える共有ルールの基本かなと考えています。

加藤：今の議論に関しても、あるいは異なる視点からの意見や質問でも結構ですので、自由に発言していただきたいのですが……

発言者A：すごく大きな質問をしたいと思いますが……。聞く力、話す力、聞く活動、話す活動ということで、教育課題として語られるようになると、それが実態として一人歩きし始めるということが起きてくる。その中で、聞く力というのが大事だということになるわけですがけれども、「子どもたちは本当に聞けないのでしょうか」、っていう所を聞きたいと思います。「教室で聞けないのか、子どもが聞けないのか」という問いの間にはすごく大きなギャップがあると思います。幼稚園生でも小学校一年生でも六年生でも、教室を離れると、しっかり子どもたち同士でお互いの話を聞いて、友達関係を作ったり、何かの時には真剣に議論をし合ったりという姿はふんだんに溢れています。実際に、私はアメリカの小学校や日本の小学校に入り込んで、教室や授業、あらゆる場面の子どもたちの姿を追っかけているなかで、そういう場を体験しています。

だとすると、ここでやっている聞く力、話す力というのは、聞く力全般として語ってしまっているのかという問題が一つ浮かび上がってくると思うのですね。荒い話になっていくと、教室で子どもたちが聞けないことが子どもたちに聞く力がないことのように、すり替えられてしまいかねない。そうならないためには、ここで言っている聞く力というのが一体どういうことを意味していて、どうして教室ではこんなに子どもたちは話しにくくって、聞きにくいのかっていうところとの関係で発達の問題を考え

ていかないと……。発達課題というのは実は子どもの課題ではなくて、教育課題なのかもしれないという、その辺の微妙な部分が抜け落ちている気がするんですね。逆に言うと、何が授業場面で、あるいは教室の中で、聞くということをここまで難しくしているのか、話すということを難しくしているのかっていうふうに、問い直すっていう視点が必要ではないかという気がするのですが、どうでしょうか。

田頭：一対一という状況では、私の話を子どもはいっぱい聞いてくれます。しかし、皆で一緒に聞こうという場面では、以前の子どもに比べて最近の子どもは非常に実態的に低下しているということは言えると思います。その「皆で一緒に」という点に関しては、「我慢」できにくくなっているように私は思います。もう一つは相手のことを思う、「思いやり」ですね。相手を大事にしているから、その話している人のことを大事に思って聞いてあげようとするれば、例えどういった場面でもたくさんいっぱい人がいても聞けるはずなのですけれども……。その点が、やはり「あなただけに話しているよ」ということをしないと、なかなか聞けないってことがあります。

山下：「話を聞かない、聞けない」って単に言いますけれども、子どもの状態を教師はしっかりと把握する必要があるかと思います。私のクラスには、先天的に聴覚障害があり聞けない子ども、聞く態度に問題があり、聞かない子どもがいます。聞かない子どもにもいろいろなタイプがあり、「話を聞かずに騒いで本当に聞けない子」、「静かに聞いてけど全く反応しない子」、「だいたい聞いていて、私（教師）が質問すると答えるけど自分からは発言しない子」といったのが実態です。そこで、教師が自分のクラスの子ども一人ひとりに向き合い、「この子は聞けないんだ」「この子は聞かないんだ」「この子は聞いているけど、想いがなかなか言えないんだ」っていうのをしっかりと把握し、その実態にあった働きかけ（関わり）をしていく必要がありますね。例えば、騒いで聞かない子どもには、教師が体全体で関わり、話したり聞くとときには、相手の方に身体をしっかりと向け、目を見て聞く、話すとい

う基本的な態度作りを徹底させるように努力します。

山元：私がお答えすると、経験があまりないのでとんちんかんなことを言うかもしれませんが、私も、今の子どもたちの聞く力は落ちているなど感じますし、現場の先生方からそうした悩みを聞くことが多いです。そうした状態を改善していくための手だてとしては、次のように考えていますが……。

「聞きたいことは聞くけど嫌なことは聞かない」、「興味があるなら聞く」というのは基本的な姿だと思うんですが、そこに聞くことを楽しむ体験というのを学習すると聞くようになるのではないのでしょうか。具体的には、「詩を聞かせる」こともとてもいいと思うのですが、経験があれば聞く姿勢というのがつく、つまり、聞く力というのは学習によって、体験することによって獲得する力だろうと思います。もうちょっと高度になると、「聞いたら得する」、「聞いたら自分で伸びることがある」という友達の話を聞いたりとかですね。自然的なレベルで言うと、「聞きたいことを聞く」というのは普通だろうと思います。学習の場で、価値ある聞く体験を重ねることで、聞く姿勢や聞き方の技術を獲得させていきたいなと思っています。

加藤：今の回答で、発言者 A は納得されたでしょうか。

発言者 A：時間がないので、これ以上は……

加藤：質問なのかコメントなのか、そういうふうに言っていたら、質問だったら何を聞いているか分かりやすくまとめていただくとありがたいのですが……。

発言者 B：質問です。まず一つ、実践の報告をいただいた二人の先生ですけれども、コミュニケーション、特に教室での、こういう話し言葉のようなやり取りの時の子どもたちの言葉、どういう言葉として話すことを先生方が指導されているのか、また実際にここでされたどういう言葉を対象にしているのか。質問の一つは、「公の場だと話すことが苦手だ」という報告が先ほどもありましたけれども、今の発言者 A の話とも絡む所もありますが、子どもが教室で使う言葉のスイッチングというのをどういうふうに先生方が指導されていて、どの段階でそ

れぞれどのように求めていらっしゃるのかを聞きたい。特に低学年、中学年という段階で。

二つ目の質問は、中学年について報告いただいた山下先生にお尋ねしたいのですが、4ページの発話を文字化して分析したもので、例えば話を最後まで聞いてないという反省点が出たというのは、上のシートの中のCという子どもの結果と捉えていいのでしょうか。テープをおこす段階で、「Bが言っている途中」とか「Dが言っている途中」というふうに、もう、「そこ着目視点」というのがゆるく見えるんですが、これを要するにある種の問題発言として捉える、それだけでいいのか。先生はこの発言をどういうふうに捉えていらっしゃるのか。私自身は、ここに二つ入ってきている、このCの発言は両方とも必然があって出てきてる発言だろうと受け止めていて、特に最初のものに関してはここで言わないと意味をなさないので、途中で遮って言わなきゃ意味をなさない発言だと思うのです。それから二つ目のCに関しては、発言を吟味しながら言っている証の言い方じゃないかな。釣りの道具って一つじゃないじゃないってのは、まさによく聞いている証拠なんじゃないかなと思って、むしろこういう発言を育てなきゃいけないんじゃないかって思う部分があるんですよ。そうすると、聞けてないってことについてですね、なんかちょっと方向を変えていかなきゃいけない部分が私たち現場の人間というか教師の中でどこかないかなと最近感じるようになっていっているものですから……そういう観点からの質問なのですが……。

山下：4ページの資料についてはですね、まず初めにテープを聞いてから文字化したものを子どもたちに提示したのですが、なぜこれを私が提示したかという、それまでの子どもたちの話し合いかたには次のような特徴があったからです。「例えば、係活動はどんなものがあるか、今から話し合ってみよう」と投げかけると、強い発言をした子の発言で全てが決まってしまうという実態がありました。そこで、まずこうした自分たちのクラスの実態に気づかせたいというのがありました。だからこの発言がです

ね、いい悪いというよりも、もうほとんど喧嘩腰です。「もう一人で言うなってよ！」って言うように叫ぶ。「バカ」「うるせー」「死ぬ」「お前どっか行け」その一言で終わる子もいます。その四つの言葉しかしゃべらない一日という子もいました。

私は、「話を最後まで聞く」、「お友達の話を聞いた後に、“僕はこう思うよ”というような、掛け合い」の態度を作らせたかったのです。四年生としてははるばる未熟で、まだまだ一年生、二年生の段階かもしれませんが、そこからの出発でした。だから、文字化して視覚的に捉えさせた時に、子どもたちがテープを聞いた時や文字を見た時に、「最後まで聞かんといけんね」とか、特に授業の中では「です・ます」をつけていくことが大切だといったことに気づいて欲しかった。

この自分達の話し合い活動場面での対象化を体験させていく中で、子どもたちに確実に変化が現れ始め、公の場で、「～です」とか、「僕は～さんに賛成です」といった話し方や「人の話を最後まで聞く」、「聞いてから考える」という態度が少し身についてきたように思います。また、対象化することで、〇〇君が発言している時に、けっこうみんな一生懸命聞いていて、「こういう所がよかったよ」と相互に発言の中でのよいところを見つけて評価し合うことがみられるようになった。私は、子どもたちの中に、一つの発言でも聞こうとする態度や互いの発言のよさを認め合うという変化が見えてくるだけでもよかったな、というように感じています。学級、学級で実態が違うからですね、四年生でこれだけかと言われればそれまでなんですけど、私はやっぱり子どもの、クラスの実態に即して、そこに指導の出発点を置いていくことが重要ではないかと考え、日頃の実践を行っています。

発言者B：あの、ここに文字化されたものだけを見ての質問でしたので、ご容赦いただければと思いますが、大変よくわかりました。今のお話しの中で、最初の二つ目の質問に関わる所の、まさに一つの側面として出てきたので、例えば「です」という言い方で話しをする。でもここに子どもが普通に話している時には、まさにその土地の言葉

というか、生活言語で話されていますよね。そうすると、子どもの中で一次的な言葉と二次的な言葉っていう、この違いを音声言語指導の中でどういうふうに絡めていけば、子どもにとってより子どもたちのものになる対話力が育っていくのか、その辺は是非先生方からどこかで触れていただけたらありがたいなというふうに思います。

加藤：他の方で何かありますか。

発言者 C：質問ですが、今までの話しと重なってしまう部分があるかと思いますが、コミュニケーション・スキルのトレーニングをになるとするんですけど、集団で行うことのメリットについてお伺いがしたい。

田頭：私は、いろんな場で行っていますが、集団ですというものが、一年生の段階で非常に重要だと思っています。「みんなの前で話す」とか、「誰かの話しをみんなで聞く」というのは、人間の持っている満足感や達成感に繋がるものではないかと思っています。

みんなの前で話すっていうことは非常に高いレベルのようでもあります。それだけに、「みんなの前で言えた」とか、あるいは「これだけの人が聞いてくれている」という、それは最高の自信になるんじゃないかなと考えています。そこには、少人数とかでは得られない達成感とか喜びとか、また充実感とかいうものがあるのではないかな。また「皆で頑張っている、一緒に頑張っている、一緒に練習している」という、共同の喜びもあるんじゃないかなというふうに考えています。

山下：場面に応じて集団全体でやるか少人数で行うか使い分ける必要があるかと思っています。一人で話すっていうよりも、やっぱり誰かにまず聞いてもらう。あるいは話す、話し合うという場はいると思います。それが二人とか四人とか、人数は様々だと思いますけれど。

山元：おっしゃるところの集団というのがどういうものなのか。学級での一斉指導というイメージなんですか。

発言者 C：一対一ではなく集団学級。

山元：そうですね。一対一でやること自体はいということですね。

発言者 C：そうではなくて、学校では集団でやることが多いじゃないですか。だから、そ

のメリットというのは必ずあると思うんですけども、そのメリットについての話しが伺えると、今日伺ったお話しをもっと生かすことができるのかなと思って。

山元：コミュニケーションはもちろん相手あつてのものなので、基本的に一対一でやるのは必要かと思いますが、そこで生まれる考え方や自己啓発されるものは学級集団の中から生まれるものとは異なっているのではないのでしょうか。学級集団の場合には、子どもの考え方を誘導したり刺激する教師がおり、多角的なものを出し合う他の子がいるという状況ですよね。特に低学年の場合は、教師主導の一斉学習のモデルを示したり、子どもたち自身では気づかなかつた所を先生がこう意識化させたり、そういう一斉学習というのは非常に効果があると思っています。

加藤：できるだけ多くのご意見を伺いたいので、他の観点からのご意見はないでしょうか。

発言者 D：一つは意見ですが、タイトルがコミュニケーション・スキルってなっているんですが、私はソーシャル・スキルのことをやっているの、どうもそっちのイメージが強いもので……。今日のお話しを伺っていると、学校教育の中におけるという一つの縛りがあつた方がいいのではないかと感じました……。次は質問ですが、今日先生方三人からいろいろとお話しがあつたんですが、そういったものをモデルとしてどうやって共有していくのか。コミュニケーションの発達モデルということで、聞いてみると、三人三様で、微妙に違うような気がして、ちょっと一つのモデルとは言い難いという感じがあるんですけど。多分、十人いたら十人十様になってしまうと。そういった場合にどのような方法で共有していくのか。実際には、学校の教育現場では共有できない部分もありますよね。つまり、どういったあたりまで共有できるのかっていう、可能性をお伺いしたいなと思っています。

加藤：山元先生お願いします。

山元：共有の可能性は難しいだろうと思います。コミュニケーション能力というのは、そのものを想定するその個人、山元なら山元の到達点のイメージ、今回資料を出しました

けれど、ここに向かってこう描かれるものとして、私自身が出会った子どもさんたちや、自分の価値観というもので、築き上げられたものですし……。さあ、どう共有しましょうか。結論は難しいですが、共通のものを洗い出していくというのもいいかもしれませんし、ま、目指すべき到達点という所からお互いにディスカッションして確認していくというのもまた大事なかなと思っています。

加藤：実践報告されたお二人は、提示されたモデルについてどうお考えですか。相互にフィットするのかしないのか。

山下：答えにならないかもしれませんが、最初の1ページ目のですね、発達スキルのところに書いていますけれど、これはやはり四年生として、ここまでは到達してほしいという理想といえば理想ですね。私たちは、いま一年生から六年生までの発達スキルを想定しながら体系的に実践をガイドしていくものを、研究者と一緒に構築しつつあるのですが、それを基に、自分のクラスはどこが足りなくて、どこに力を入れなければいけないのかっていうのを判断すると思うんですね。私は、クラスの実態を踏まえて、資料の中では網掛けをしていますが、「自分の考えを分かるように話す」ということと、「話しを中心に気をつけて聞く」、この二つを中心に指導していこうと考えました。

山元先生が先ほど、資料の所で話し合いでの「気づき」ということを掲げられていましたけれど、その段階を見たときに共通する所もあれば、やっぱり子どもの実態が違いますので、私の学級では全くそのことの重要性に気づいていない状態でした。だから、やっぱり、そこは子どもの実態が様々あるので、どこから出発するかということは違うなというのを感じながら聞いておりましたけれど。

田頭：対応と言うことですが、私は山元先生の第一段階、第二段階、第三段階までは、一年生、低学年でも非常に共通する所があるなと思ってお話を聞かせていただきました。

山元：お二人の発達モデル、スキルを見せていただきました。私は基本的に考えの違う者同士が共同で作っていく、それをコミュニ

ケーションの到達点と考えているので、むしろ話の中心に気をつけて聞くとか、その場で切り出された能力ではなしに、この場でこうしたらいいんじゃないかというのを共同で作っていくような能力として想定しているところが違うような気がします。具体的に言葉に直せば、参加していない人に気を配るとかそういうこともわかるんですけど、そこが少し違うかなということのを伺いながら思っていました。

加藤：あの、そのモデルを単に想定すること自体に無理があるのか。本当にそういうことが可能なのか。それから、個人差の問題が出てきますよね。そうすると、ある学年で何かができるというのは教えていく上で、なんかこう、単元とか授業を構成するのに参考になるのかもしれませんが、ただ、個人差とか地域差とかそういうのがあまり違うと、あまりモデルを想定してもあまり役には立たないのではないかな。その辺はどうですか。

発言者D：そこら辺がわからないんで。

加藤：他の方はどうですか。

発言者E：北九州市で小学校教員をしています。大まかな到達点というのは大体一緒じゃないかなと小学校教師は思うんですね。ただ、それぞれにやっぱりスタートが違うっていうか。今、前に出ている二人は、北九州の小学校がみんなこんなふうだと思われると困るかもしれないんですが、とても状況の厳しい学校の教師です。普通に言葉が通じなかったりする所があるんですが、大まかな到達点は共通する所が私はあるのじゃないかと思っているのですが。

スタートが違うので、私たち実践の場にいる教師が、その子どもたちのスタートに合わせて能力を作り変えていくっていうのがあって、それぞれ違うんじゃないかと思うんですね。その方法というか、到達に至るやり方も少し違うんだらうと思うんですね。

例えば田頭さんが言ったように、田頭さんは、多くの場での話す力を高めていきたい、その場をたくさん作りたいというふう実践されましたが、私はまず一般教師と子どもの会話から、一対一のお友達との会話から、一対一のグループから、というふう到達点に向かっていくような指導を心

がけています。だから、それぞれに至るまでの手立てというのはそれぞれの教師によって違うし、それぞれのクラスによって違うと思うんですね。でも、大体の大まかなその到達点、ないしは想定しているものはある程度一緒じゃないかなというふうに、きちんと話したことはないんですが、思います。従って、発達モデルはやっぱり必要だと思えます。それは、できたら研究者の方に、こんな発達モデルというのを提示していただければ、私たちは自分のクラスの子どもたちに合わせてそれを変えていけるんじゃないかなというふうには思います。

加藤：今の発言に対してでもいいですし、何かありましたらお願いします。

発言者 A：モデルというものの役割をいくつか考えたほうがいいというふうに思いました、今日の話しを聞いていて。普通、発達モデルというとか科学的な根拠をもって、子どもがこういう順序で変化していくとか、ある年齢段階に達したらこういうことができるようになるというふうなイメージを提示することだと思うのですが、この種のモデルっていうのはどっちかっていうと規範的ですよ。この実験によるとこうなると、こういう変化はこういう順序で起きてくるとか、そうするとそれを概念にして実践するという流れがあると助かるというふうにおっしゃったと思うんですけど、そこは一つわからなくはないんです。

もう一つは、それがはっきりちゃんと言えるほどコミュニケーションの発達モデルということをしつくり語れるものではない気がするんですね。コミュニケーションの活動自体がもっと掘り下げられなければいけない。今日の話しの中でも、例えば聞く態度ということ一つとっても、最初に「聞くって何か」ということを問いかけたのはそれなんですけど、ずっとお話を聞いてると、ここで聞くっていうのは自分が関心がなくても、どうであってでも忍耐強く聞くというふうな態度としての聞く態度というものを育てるということなのか。そうでなくて、何でもかんでも聞くっていう態度を育てることがいいってわけではないですよ。聞きたくない時に聞かないというのも、これも大事なわけで。すると聞く力と言った時

の中身をすごく丁寧に掘り下げていかないと、何をもちいて聞く力の発達とするかということ自体成立しない。ただこれは、丁寧にもちいていかないと混乱を深めることになりかねないっていう側面をもっていると思うんですね。なので、規範的なモデルを構築するっていう方向は、かなり注意深くする必要も気にしながらやっていけば、やっていく必要がある。

もう一つのモデルには、実践をガイドするモデルっていうんですか、それは規範的なモデルではないですね。本当にこの順序で発達するかっていうのはとりあえず置いて、ここで育てたい聞く力っていうのをもうちょっと掘り下げた上で何なのかっていうことですね。押さえて上で、自分で違う実践を組み立てていくために想定するモデルという位置付けになる。これは大きなプログレスになると思うんですね。そのモデル自体は基本的にそれを使って実践するためにあるのではなくて、自分の実践を振り返ったり、編み直したりするためにやると。その対話を実践家同士が行うためにモデルというものがなくて語りようがないので、そういう意味合いで提示していくモデルの役割っていうのはあると思うんですよ。で、ちょっとこの二つを分けて考えないと、モデルが必要かどうかっていう議論が成立しにくくなるという気がします。で、後者の方のモデルは、ある種これまできちり使われてこなかったけれども大事かもしれないっていうふうな気がしています。

田頭：聞く力っていうことですけど、学校現場ではですね、担任は一人ですので、一人の話しを聞かないと学習が成立しないんです。ですから、どうしても、そこにみんなでも何か一つのを、ある程度興味がなくても聞くっていうことは、どうしても私たちの中で、モデルというか、大事になってきているものだと思います。

山元：モデルについて、批判的なモデルとか指標とかいうのは確かに今、発言者 A がおっしゃるようなあやしいところがある、強制に結びつくところがあると思うんです。ただ、私が資料 1 にしたようなこのレベルのモデルですね。これもずいぶん機械的なんですけど、これを手に入れたおかげで授業を

する時に、例えば話し合いする時には課題に関する記憶が大事とか、一人学びをして自分の考えをつくるというような時間がある。それから相手のよく言う五つの言語意識というようなものをいったものメカニズムとかシステムの中に入れ込むとこうなると説明することができる。そういったレベルでのモデルっていうのがあると、先ほど言いました二つ目のモデルですね、そういう役割になるのではないかと。

山下：聞くっていうのはどういうことかを、常にいつも問い、自分自身も考えているつもりですが……。学級の中での言語の学習として、非言語の部分っていうのがあると思います。その非言語の部分もとても大事なことで……。そこは教師と子どもとの信頼関係であるとか、子ども同士の思いとか、そういうものが学級を作っていて、その上での「聞く」「聞ける」「話せる」ということが起こっていると私は思います。それだけに、「聞ける」「話せる」という態度を作っていくと同時にですね、やっぱり子どもの学習の中で、「今は聞く時」、「今はお話しする時」、「今は読む時」という一つのけじめと、それから、もう何度も言いますが、「話しを最後まで聞く」という基本的な態度を身につけてあげないといけないと考えています。ときには、こちらが投げかけて、「今聞いてない、今聞く時よ」とか、お友達が話している時に「今～ちゃんがいいこ

と言っているから聞いてね」と投げかけてあげなきゃいけない子どももいますし、大事なことを言ってるなどと思って自分でこうやって聞く子もいますし、様々ですので、そこら辺の手立てというのは、やはり教師がいつも、心掛けていかねばならないのではないかと強く思います。

田頭：最初は我慢してでも、聞いたら「このお友達の意見ってすばらしい」とか、そういう感動をやっぱり学校は集団ですから、そういう感動の中で育てたいですね。だから、興味がないから聞かないじゃなくて、～ちゃんを大事に考えて、人をまず大事にするということと、それからそれを聞いて全然期待してなかったけど「何かすごいじゃない」とか、「すばらしいじゃない」とか、そういう体験をたくさんさせていきたいなと私は思っています。

加藤：時間が来て、過ぎてしまったので、やっとスイッチが入りかけているということで終わるのは非常に残念なんですけど、これで終わらせていただきたいと思います。貴重な実践を報告してくださった先生や積極的に貴重な発言をしてくださったフロアの皆さん、それに最後まで参加してくださった皆さん、どうもありがとうございました。