

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

「子どもの聴く力・話す力を育むには」

企画者 : 丸野俊一, 加藤和生
司会者 : 丸野俊一
話題提供者: 稲田八穂, 山本俊輔, 生田淳一

- ・「子どもの聴く力・話す力を育むに」からの学び
- ・シンポジウム企画趣旨
- ・話題提供者の内容とフロアとのやりとり
- ・(資料) 稲田八穂氏の当日配付資料
「心を育てる話しことば教育 -聞くことを基底に据えて-」
- ・(資料) 山本俊輔氏の当日配付資料
「目的的な活動で聴く・話す力を育てる -ポスターセッションを通して-」
- ・(資料) 生田淳一氏の当日配付資料
「聴く, 話すやりとりでの「質問力」の重要性」

「子どもの聴く力・話す力を育むには」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、最初に丸野がこのシンポジウムの企画趣旨を話した。その後、国語教育において、話し合いを中心にした対話型授業を実践し、その実践のユニークさ及び実践力の素晴らしさで注目されている稲田氏、山本氏から具体的な実践報告に基づく話題提供が、次に生田氏から実際の授業観察を踏まえての子どもたちの質問の無さの原因を探る実験室的な視点からの話題提供があった。

稲田氏からは、「聴く・話す力」を育むためには、「3つの段階を踏んで教えていくこと、すなわち根底を耕す段階では、聞く習慣を養う学習をとおして話す心を目覚めさせる、互いを認め合う学級風土を作ること、音声言語そのものを育てる段階では、応答力・質疑力・発表力・司会力を育成すること、音声言語能力を活用する段階では、教科を越えて運用できる場を設けることが大事である」、また「それぞれの場では、教師がまずは心を開き子どもに寄り添う姿勢で、話す・聞くことの大切さに気づかせ（教師の仲立ち）、それを子ども同士の関わりに広げていけるような関わり姿勢（「教師と子どもとの関わり方／関係性の取り方」）が重要である」といった内容の趣旨が、「聞くことを基底に据えての心を育てる話し言葉教育」の具体的な実践報告に基づきながら提案された。

山本氏からは、「聴く・話す力」を育むためには、「子どもの聴きたい、話したいという気持ちや意欲を引きだすような、子どもにとって必然性のあるような文脈や課題を作ることが不可欠である」、また「相互の考えや意見を繋げられる力を育むためには、自分達の考えを対象化し、そこに再び働き掛けるような知的振り返りの場ないしはメタ認知的な思考が機能するような状況設定することが極めて重要である」といった内容の趣旨が、「目的的な活動で聴く・話し力を育てる：ポスターセッションを通して」の具体的な実践報告に基づきながら提案された。

生田氏からは、授業場面で子どもからの質問がでない原因の一つは、子ども達が質問の仕方を知らない、そこで質問の仕方が分からない子どもたちに質問の仕方を実験的にトレーニングすることで、その後の教室場面での子どもの「聴く・話す力」にどのような変化が見られるかについての提案があった。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。

各話題提供者と聴衆者（フロアー）との実際のやり取りの内容は、以下に示す通りである。ここでは、まず最初に、このシンポジウムを通して、「子どもの聴く力・話す力」を育成するためには何が重要かについて、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、次のページに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) 話す力を育むためには、聴く力を育むことがまず先決である。そのためには子ども同士が一人ひとりの思いや考えの違いを認め合うことで、互いの発言に耳を傾ける"聴き合う関係"作りや自由に発言しやすい環境作りが大切である。
- 2) "聴き合う関係"を作るためには、まずは、教師が心を開き、一人ひとりの子どもの声を注意深く丁寧に聴くことを根気よく続けることである。子どもの思いや感じや考えを巧く引き出すような関わり方で子どもに寄り添いながら、子どもが心を開くような仲立ちをすること。そして、その仲立ちを、今度は子どもたち自身が、相互に仲立ちできるように、広げていくことが重要である。
- 3) 教師と子どもとの間に"聴き合う関係"を作ることが出来て初めて、子どもたちの中に"聴き合う関わり"が生まれる。その際、教師の聴き取りの姿勢としては、頭を働かせて、子どもの発言の内容の意味そのものを理解する知的な「聴き方」ではなく、その発言に込められている子どもの気持ちや思いや意図に心を通わせ、身体全体や心で味わう情動的「聴き方」の姿勢が重要である。
- 4) 聴く力・話す力を育むには、子どもたちが聴きたい・話したい気持ちになるような、必然性のある教材を用いながら、実際の活動文脈の中で体験させることが重要である。話し方や聞き方という技術的な側面のみを取り上げて（無文脈の中で）教えても、そうした力は子どもの中に育たない、根づかない。
- 5) 聴く力・話す力を育むには、自分なりの思いや感じや考えをしっかりと自分なりに自覚すること、持つことが大事である。そのためには、自分の考えや意見をしっかりと書く体験が必要不可欠である。
- 6) 相互の考えや意見を繋げられる力を育むためには、自分達の考えを対象化し、そこに再び働き掛けるような知的振り返りの場ないしはメタ認知的な思考が機能するような状況を設定してやることが極めて重要であり、有効な教育実践技法の一つである。
- 7) 創造的な話し合い活動は、二者択一的な答え方（「はい」「いいえ」）や知識を単に問うような細切れの知識を学び、知るための「学びのための質問」ではなく、「なぜ」「どうして」といった考えを深める／広めるような「考えるための質問」のやり取りの中で展開していく。考えを広め／深めるために、相互の考えを繋げていく質問が重要である。
- 8) 聴く力・話す力は、学校教育のなかでのさまざまな体験を通して自然発生的に子どもの中に育つというよりも、実際の教授活動の中で体系的に段階を踏みながら教え育てていかねばならない。
- 9) 教育実践家は、自分なりの実践経験の中から感じ取ってきている自分なりの、独自の「聴く力・話す力」に関する素朴な発達段階モデルを抱いている。

子どもの聴く力・話す力を育むには

企画者	丸野 俊一・加藤 和生	(九州大学大学院人間環境学研究院)
司会者	丸野 俊一	(九州大学大学院人間環境学研究院)
話題提供者	稲田 八穂	(福岡県北九州市立霧丘小学校)
	山本 俊輔	(福岡県筑紫野市立阿志岐小学校)
	生田 淳一	(九州大学大学院人間環境学府)

「企画趣旨」

国際化が進む21世紀においては、「ディスカッション教育」がますます重要になる。そこでは、ものの見方・考え方や価値観の異なる異文化の人々との間で創造的に問題解決していく力やそうした状況に積極的に参加していく態度の育成が強く望まれている。そのためには、子どもの中に、自分なりの考えを持ち、自分とは異なる他者の考えを尊重し、他者と一緒に協同構成しながら、新たな知を創出していくという、問題発見型の学びのスタイルを育成していかなければならない。

ものの見方や考え方の異なる他者と一緒に協同構成しながら新たな知を創出していくには、何よりもまず「他者の発言を聴く(ききとる)力」、「状況の流れを読みとる力」、「自分の考えを話す・表現する力」が不可欠であり、しかもこの三つの力が、車の両輪のごとく、一体となって機能しなければならない。三つの力は切るに切れない密接な関係にあるが、初めから備わっているわけではない。では、子どもの中には、どのような状況での、どのような体験によって、どのようなステップを経ながら育まれていくのであるか?例えば、一つ「聴く力」を取り上げてみても、そこには、少なくとも、「相手の話しを文字通り聴く」「相手の話し言葉の背景にある意図や考えを聴く」「相手の話しを手がかりにして、自分で自分自身に聴く」といったように、発達的にも質的にも異なるレベルを想定できる。

本シンポジウムでは、現場教師の実践を手がかりにしながら、「ディスカッション教育」の重要性の指摘が単なる「打ち上げ花火」のレベルに留まることなく、真に日本の学校教育や文化の中に根づき、発展していくためには、どのような「学習環境作り」や「教育実践プログラムの開発」や「現場教師の技能向上への取り組み」を行っていったらよいかについて議論し、新たな可能性を探る。

「話題提供」

心を育てる話しことば教育

— 聞くことを基底に据えて —

稲田 八穂 (北九州市立霧丘小学校)

これまでどちらかと言えば、日常指導や話し方技術の指導にとどまりがちであった話しことば教育を、「聞くこと」を基底に据えた「人間としての成長をめざす」教育に転換させたいと願っています。自分の実践の中で、「聞くこと」がいかに大切であるかを実感してきたからです。「聞くこと」を能動的に捉えたところに子どもの「ことばの学び」があるのではないかと思うようになりました。

そのためには、まず「聞くこと」を基底に据える意義やその学力構造を明らかにしなければなりません。西尾実氏、野地潤家氏などの論考、大村はま氏の実践に学びながら、「聞くこと」を基底に据えた学力構造を自分なりにつかみました。

次に、その学力構造をもとに、発達段階を踏まえた指導目標や具体的な指導内容を考え、学年ごとに話しことばのカリキュラム(試案)を開発しています。このカリキュラムを基に、子どもの実態・国語科の教材配列・他教科との関連・学校の状況を考慮し、年間カリキュラムができあがりません。

本年度は4年生で実践に取り組みました。二つの仮説を立て、「聞くこと」の指導がどのように子どもの「ことばの学び」と結びつくのかを検証しています。日常的には教師と保護者による「読み聞かせ」を継続しました。「話し合い」の場においては、一部の子どもの活動にならないよう、福岡教育大の山元悦子氏の提唱されている形態をとっています。

検証は「聞くこと」に課題を持つ子どもに焦点を当て、話し合いの場における発言の様子や書いたものから、その子の心に迫ろうと試みています。心の有り様を測るのはとても難しいことです。こう思ったのではないかと、記録から教師が推測し

なければならぬからです。それが果たしてそうなのかと問われると、確固たる自信はありません。ただ、学級集団での学びを通して、その子の「話しことば」に変化の兆しが見えてきたという実感はつかみました。

「聞くこと」は決して黙ではなく、「心を育てる」ことだと考えます。「聞くこと」の意義を子どもと共に認め、それによって真の話し手として成長していく自分自身を発見させたいと願っています。その臨床研究をこれからも続けていきたいと思っています。

目的的な活動で聴く・話す力を育てる

－ ポスターセッションを通して －

山本 俊輔（筑紫野市立阿志岐小学校）

1. はじめに

この実践は、5年生3学期の「ポスターセッション」という目的的な活動の場で、聴く力・話す力を育てようと試みたものである。取り組んだわけは、聴く力・話す力は、聴き手や話し手の目的に応じた技術や方法をタイムリーに指導し実際に使う場で身に付くのではないだろうかと考えたからである。

2. なぜ活動を通してなのか

伝えたいこと・知りたいことが学習活動の中で学習者に自覚されなければ、ただ技術や知識を教えても、あるいは訓練しても学習者にはさほど身に付かないと考える。そこで、相手意識や目的意識等を自覚させる活動と場を設定すれば、自分に必要な技術や方法を身につける必然性が生じると考えたからである。

3. 聴き手も話し手も書くことを大切にしたい指導から育つ

【話し手】①発表原稿を書く力を育てる（情報活用能力・文章構成力等）、②話す力を育てる（原稿棒読みで→丸暗記で→発表メモをもとに資料を用いて）

【聴き手】①筆速を育てる、②メモの仕方を育てる（図・キーワードを用いて等々）、③聴き方を育てる（聴き手や話し手の目的に合った情報を中心に）、④話し手との対話の仕方を育てる（質問・確認・意見など）

4. ポスターセッションの実際

聴く目的や話す目的、そしてもっと話す力をアップしたい意欲を持たせれば、話し手も聴き手も

共に育つ（練習の場の対話を中心に）。

5. 実践を振り返って

【感想より】（話すとき）今まで1回間違っていたら、すぐに崩れていったけど（レンガでいうと）今度は間違っても組み立てられるようになった。

聴く、話すやりとりでの「質問力」の重要性

生田 淳一（九州大学大学院人間環境学府）

聴くこと、話すことの重要性が最も強調されるのは、「ディスカッション」あるいは「話し合い活動」と呼ばれるようなやりとりの場面である。また、広く見れば授業そのものがそのような聴くこと、話すことによって成立するやりとり場面といえる。では、どのようなやりとりが理想的なディスカッション（話し合い活動）と言えるのか。

「聴くとき」に、他者の話について疑問を抱き、質問を考えながら聞きくことで、自分の意見との違いや問題点に気づき、他者の話をより明確に聞き、相手の意見、自分の意見をさらに理解する。そして「話すとき」には、そのような積極的な聴きの中で思いついた質問を他者に投げかけることで、話し合いを活発にするだけでなく、その場での共通理解を生み出し、自己の理解だけでなく、他者の理解をも促進する。（このとき、やりとりは情報提供、意見の言い合いに留まらない。）

このようなやりとりが理想的であるとするならば、聴く、話すやりとりにおいて「質問を思いつくこと、質問すること」が伴っていることが重要である。このことは、「質問すること」が疑問を解消し、理解を深め、他者とのやりとりを促進するという、これまでの様々な研究の指摘からも明らかである。

よりよい聴き、話しを実現するためには、「質問を思いつく力、質問をする力（質問力）」を育むことが重要であると考えられる。しかし、学齢を問わず、小学生から大学生のすべての学習者にあてはまる問題として、授業中の無質問行動（学習者が質問しないこと）やうまく質問できずお互いの理解が深まるようなディスカッションができないといったことが指摘されているのが現状である。

このシンポジウムでは、私がこれまでに行ってきた、質問紙調査、教室での介入実験による研究結果から得られた、「なぜ学習者は質問をしないのか」、「どうすれば質問できるようになるのか」についての知見をもとに、聴く力、話す力を育むにはどうすればよいのか考えてみたい。

3. 「話題提供者の内容と実際のやり取り」:

シンポジウム当日の話題提供者の内容と、それを踏まえてフロア（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。

このシンポジウムの企画の主目的が、「子どもの聴く力・話す力」を育成する学習・環境作り、教育現場の実践力の向上を目指すことにあることから、教育実践家が、異質な集団構成員からなる学校・教室文化という独特な文脈の中で、どのような諸側面の技能の育成をどのように実践している（しようとしている）のかに特に焦点を当てる。そのために、教育実践家の稲田、山本氏の提案内容に関しては、生の声をできるだけ生かすことにする。それに対し、実験室的アプローチから、授業場面での子どもたちの質問の無さの原因を探索している生田氏の内容については、全体の議論を展開していく上で必要な趣旨（本人の提案趣旨を歪めないように配慮しながら）をピックアップすることに留める。

なお、各話題提供者の提案内容の中に出てくる「小見出し」は筆者（丸野）が分かりやすくするために、提案内容の趣旨を踏まえて勝手につけたものである。また提案内容の中で特に筆者が注目していただきたいと考えた箇所には、「ゴチ」で強調するようにした。そうしたいくつかのゴチマークの箇所も、まったく筆者の独断によるものであることを断っておく。また、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。

丸野の企画趣旨の提案： 国際化が進む 21 世紀においては、ものの見方・考え方や価値観の異なる異文化の人々との間で創造的に問題解決したり、ディスカッションしていく機会が増大する。しかし、現実的には、日本人は異文化の人々の中で創造的なディスカッションができない、自己表現力やディスカッション能力が育っていない、また教育現場においてもディスカッションを中心とした授業実践が非常に少ないといった嘆きの声が多い。こうした時代動向や教育・社会的背景を踏まえて、文部科学省も 21 世紀の学校教育の重要課題の一つに「コミュニケーション教育」を掲げている。

ものの見方や考え方の異なる他者と一緒に協同構成しながら新たな知を創出したり、ディスカッションしていくには、何よりもまず「他者の発言を聴く（ききとる）力」、「状況の流れを読みとる力」、「自分の考えを話す・表現する力」「他者と自分の考えを繋ぎ関係づける力」が不可欠であり、しかもこれらの力が、車の両輪のごとく、一体となって機能しなければならない。これらの力は切るに切れない密接な関係にあるが、初めから備わっているわけではない。家庭教育をベースにしながら、体系的な学校教育や仲間集団との間のさまざまな体験のなかで、そうした力は育まれていくものである。その中でも学校教育、特に小学校段階での教育が担っている役割は極めて重要であると私は考えている。

では、どのような学習・教育環境を作るなかで、どのように教育実践していったらよいのか。

実際に、教育実践家は、話し合う力の育成に対して、どのように認識し、実践されているのかを探り、問題点を洗い出し、研究者と実践家とが協力し合いながら「ディスカッション技能」の育成／向上に向けての新たな打開策を迫りて行きたい。そして、日本文化の基底に流れている価値観や教育観を根本的に見直したい。ということで、話し合い活動を中心にした対話型授業実践に力を注いでおられる二人の教育実践家に登場してもらった次第です。一人は、北九州市立の霧丘小学校の教師である稲田氏です。もう一人は筑紫野市立阿志岐小学校の教師である山本氏です。「聴く力・話す力」を本当に身に付けていくためには、どうしたらよいか、自分の体験踏まえながら、皆さんと一緒に考えていきたい。しかも、「この場が、実は話す力、聞く力の実践の場になるといいなあ」というふうに思っていますので、自由に、どこからでも発言していただきたいと思います。

稲田氏の提案： ここ 10 年くらいの間、話し言葉の指導と読書指導を自分のライフワークにしているのですが、国語教育に関する学会と違った場で、自分の実践内容を話すのは初めてなので、どこまで巧く出来るかどうか分かりませんが・・・レジュメ（別紙参照）に沿って話したいと思います。レジュメのなかで、話し言葉指導という言葉と、音声表現指導という言葉が混合しているところがあります。自分の中でもまだ言葉がきちんと整理できていないと思ってい

ます。新しい学習指導要領になって、「伝え合う力」というのが重視され、話し言葉の指導が大事だということになっているのですが、これまでの教科書教材では、話し方の技術の指導、練習学習のような教材は小教材が多かったのですね。きちんとした話し方の指導というのが担任まかせになっていたり、あるいは日常の指導の中に、日々の指導のなかに下ろされてしまったりしがちでした。

どこに問題点があるのかというのを自分で考えたときに、一番欠けているのは「聞く力なのではないかな」と私は思うようになりました。そこで、北九州市内の教師 120 名位にアンケートをとりました。その結果、多くの教師が、1) 音声言語とか、そういう話し言葉の指導に大きな問題を抱えている、2) 指導が活動主体である、3) 指導体系が掴みにくい、4) 最終的なねらいを人格形成、人間の核づくりにもっていつている、という4つの点が明らかになりました。そこで、私は「聞く力を基底にした話し言葉の指導をしていきたいな」と思いました。「話し言葉の能力というのは、どういうふうに育て上げていけばいいのか」ということを明らかにしたいと思います。

1) 「聞く力を基底にした話しことばの指導：カリキュラム作成と年間計画」:

国語学者の野地潤家氏、倉澤栄吉氏、大村はま氏の実践から、話し言葉の能力の構造というもの、1ページの下のような能力構造として捉えました。論議はいろいろあつてですね、話し言葉の能力は態度、技能の両面から捉えられるが、どちらが先にあるかというのは研究者によって様々で異なっているようです。聞くことというのは、話すことよりも日常生活の大半を占めているということです。こうした先人達の実践から、「聞くことが、話し手の立場を展開させる」、「聞くことが学ぶことであり、聞き方は学び方である」、「聞くことが情報社会に生きる人間の中枢頭脳である」ということを私自身が学び取り、その中の良い点を踏まえて能力構造を明らかにしました。

まず一番目に、2ページに入っていますが、「基底に聞く力を踏まえて、他の能力と密接に関連させる」。それから、「対話を談話生活の基本とし、発展させていく」。それから、「公話や会話も対話の発展と捉え、分化させていく」。それから「話し言葉の最終的な能力を、すべての話表力と聞解力が要求される司会力」として、模擬的であっても、小学校であっても練習を重ねて育成をしていく。こういうふうに捉えました。

次に、話し言葉の能力の構造化により、発達の道筋がみえてきましたので、2学年ごとに指導目標を作成しました。2ページから3ページ目にかけてあげています。それから、この目標のそれぞれの一番目は、基底となる「聞く・話す」のコミュニケーションに関する目標をあげています。2つ目は、適切な表現方法を習熟させていくための、技能的な目標をあげています。これは指導要領の目標を射程に入れて、キーワードを取り上げています。3番目は、話し合うことの能力を考え、これからの社会生活を担う言語生活者として育てたい目標を掲げています。その指導目標の作成をして、望ましい学年の発達を重ね合わせて、具体的な指導内容の組織化を図りました。4ページからの資料にあげています。それぞれ、1, 2年, 3, 4年, 5, 6年というふうにしてあります。聞くこと、話し合うこと、話すことというような改行をしていますが、それは「聞くことができ話し合うことに進むというのではなく、それぞれが絡みながら成長していく、成長させていかなければいけない」ものだと思っています。

指導内容の組織化を図り、次に5ページに示す年間カリキュラムの作成を図りました。これは、大村はま氏の実践をもとに、3つの枠組みを作つて、年間カリキュラムを作成しています。そして次は音声言語能力の根底を耕す、2つめは音声言語能力そのものを育てる、3番目に、音声言語能力を活用する段階というようにしています。

根底を耕す段階では、読み聞かせや教師の話を通してよく聞く習慣を養う学習、それから単元の発表を通して話す心を目覚めさせる学習、表現遊びを通してお互いを認め合う民主的な学級風土をつくる学習を計画しました。2番目の、**音声言語能力そのものを育てる段階**では、教科書教材を練習学習としていくこと、**応答力・質疑力・発表力・司会力を育成する**単元学習を計画しています。3番目の**音声言語能力を活用する段階**では、**国語科と他教科と関連させて、音声言語活動が展開できる**単元を取り入れました。資料6、7ページに各学年の話し言葉カリキュラムの試案を立てています。この試案をもとに、他の教科とも合わせながら、年間の指導をしています。

2) 「2年生での実践：応答力／質疑力の基礎づくり」:

では、実際の具体的な実践ですが、8ページをご覧ください。2つの視点に絞っています。最初の実践は2年生の2学期の単元で対話をもとに、応答力や質疑力の基礎を身につけさせる

聞き取りゲーム、読書指導と関連させた特設単元、「私は誰でしょう」という単元です。本単元では、対話を元に応答力や質疑力の基礎を身につけさせることを狙いました。

本単元を読書指導と関連させることについてですが、この単元をしたときに、私は図書館の担当をしておりました。図書館にいますと、全然顔見知りでない子どももやってきて私に本の話をするのです。本の話をするので、「見知らぬ人との間でも対話はできるな」というように思ったので、読書指導と関連をさせました。

話す心を目覚めさせる活動として、一年生から簡単な読書紹介を継続させていました。「この本がおもしろかったです」といった簡単な読書紹介です。2年生1学期では、話しことばの基礎能力を活用する段階として、「くまの子ウーフ」で読書紹介をしました。主体が読書活動でしたので、話しことば自体を育てる学習はできませんでした。他の単元では、話しことばの指導を中心として言語活動で応答力などを育てたいと考えました。

単元の目標の大きなものは、「**教師の仲立ちで友達同士の対話に慣れ、問われたことに答えたり、もっと聞きたいことを進んで尋ねたりすることができる**」ことを目標にあげています。まず「教師との対話が先にあって、それで教師との間で充分話す心ができて、それで友達にそれを広げていけたらいいな」と思いました。単元計画は9ページの下のほうにあげています。第一に「今まで読んだ本の中から好きな本を選び、紹介する人物を決める」、第二に「教師の仲立ちで友達と対話し、問いに答える経験をする」、第三に、「グループで役割分担し、クイズ大会を開く」という学習計画です。教室に読書紹介の本を用意して、その中の本を自由に読んでもらって、自分の好きな登場人物を決めて、その登場人物を紹介することによってお話のおもしろさをお互いに伝え合うという単元にしたかったのですが、そこには大きな誤算がありました。そこは省略します。

「教師が心を開き対話することで子どもの対話力が改善」：授業の考察としてはですね、詳しい授業計画を報告することは避け、本単元で狙ったことについて、子どもとの対話記録を通して検討してみたいと思います。

まず「教師と対話をする」ということ、それから2番目に「教師の仲立ちで友達と対話をする」ということを決めていましたので、それについて検討してみたいと思います。資料は11ページに示しています。資料3は、R児と私の対話記録です。資料4は、私を仲立ちにして、

R児とH児が対話をしています。それで検討してみたいと思います。R児は、自分から積極的に話をする子どもではありませんでした。読書の時間も黙って一人で読んでいました。読み終わった後も、その内容について話すことはほとんどありませんでした。「何処が面白いのかな」とか、「何を考えているのかな」とか思うのですが、なかなか私も声をかける時間がありませんでした。黙って読んでいるので、声をかけるということがどうしてもおろそかになってしまいがちであったということを反省しています。

この単元では全員の子どもと時間をみつけて対話をしました。R児は、私との対話で人物に対する認識が深まり、自分の思いを膨らませることができたのではないかと思います。発話記録をご覧ください。

T3で、私が「へえ、いたずらっ子なの?」と聞き返すことによって「うん、そこをね、みんなに教えたいの」というふうにして、自分の教えたいという思いを確認しています。それからT7においても、「おもしろいね、車の人困ったでしょ」というふうに私が問いかけることで、「うん、それからね」というふうにもっとおもしろいことに広げています。それからT15では、私に本の中の挿絵を示しながら、私に分かるように説明してくれました。それからT20では、「それ、いつ?いたずらの国に行った後?」というふうにして、私が間違っていると分かっていたのですが、問い返しました。するとR21で「あ、違った」というふうにも自分自身で間違いに気づくことができています。それからT22でいたずらをする女の子なのですが、「いっぺんはやめようと思ったのね。でも、またしたのだね。」ということ私に言うと、「うん、またするかもしれん」というふうにして、話の中にはないその次のところを自分で予想して「するかもしれない」という繰り返しの面白さをみつけています。つまり、「話の先を期待しているという自分」を発見しています。私との対話で私に共感したのか、心を開き、自分の思いを確認したり、膨らませたりしようとしている姿が見えました。私との対話は大事ななと思いました。

「今後の反省：子どもに如何に関わるか」：

ただですね、今回子どもを迷わせてしまった原因もここではっきりしたのですが、やっぱり教師根性なのでしょうか、「好きな登場人物を選ぶこと」と、「話の面白さを伝える」という二つのことを、2年生の子どもに与えてしまったということで、子どもの中で「少し考える筋道」が揺れてしまった所があったのではないかな

と思っています。それが、「子どもの自分の思いをきっちり絞れなかったことに繋がったのではないかな」と思っています。「人物を通して話の面白さを伝えるということとはちょっとできなかったかな」と思いました。

それから資料4をご覧ください。これはR児とH児の対話を私が仲立ちをしているのですが、私が出すぎているということがよくわかります。**2年生の子ども同士では完全な対話というのは出来難い**ですね。お互いに自分の言いたいことが先に立って、相手の思いをよく聞くことができないからだと思われまます。二人だけの対話ではかみ合わない部分もあるので、T2、T3、T4のように、仲立ちを教師自身が代わって助けているのですね。**私自身に少し待つことが足りない**ので、**これでは子ども自らの対話にはなり難い**と思いました。反省点です。

それからT8のように、たずね方を「この話のなかで、どんなことがあったか聞いてみたらどうですか」というふうに、たずね方をそのまま指示しています。このやり方では、子ども自身に相手に聞くという力はつかないというふうに思います。**何をどんなふうに聞いたらいいかを、子ども自身に考えさせる仲立ちの役割をしない**といけないなと思います。登場人物とお話の内容の両面を求めようとした無理が、この対話にも現れています。H2、H3、H5、H7のような登場人物の外観だけを聞く問いになっていることです。これはやはり二つのことを求めたからということなのでしょう。子どもは物語の面白さより、その登場人物がどんな人物かということに思いがいつてしまうというふうに思います。

この指導を通して、「**対話を根幹にする聞くことの指導がいかに大切であるか**」ということ**を私自身が気づきました**。ただ、検証の方法は自分自身の言っているように、自分勝手な分析になってしまっていますが……。子どもの言葉をどのようにみていくのか、私自身の実践研究の課題も残されました。

3)「4年生での実践：活動主体としての自覚を持たせる」:

13ページから、4年生の実践に入ります。この実践では、「**話すことと聞くことが双方向に行われるまで言語活動の主体者としての自覚を高める**」指導を心がけました。

2つの実践を比較しております。最初の上にあるのは、グループでの話し合い活動を楽しむという教科書教材の「無人島で暮らすとしたら」という教材です。それからその下は、フリートークで全員が参加する「いちばん大切なもの」

という特設単元です。白血病でなくなった女の子の本の「いちばん大切なもの」という本を元に子どもたちとフリートークをしました。これは4年生の実践ですので、「話しことばに対して子どもたちがどのような意識を持っているのか」ということを調査しました。それが資料5です。資料1の指導内容の組織化にあわせてグループ整理をしています。

子どもたちはいいところもみつけているのですが、自分たちの話しことばには、「足りないところが多い」と思っていることが分かります。子どもたちの話しことばに対する思いが、態度、能力面から明らかになっていて、それを新たな課題とするようにしました。その下には研究の仮説として2つあげていますが、**第一の仮説は「教師や保護者の読み聞かせや語りかけを継続することで、聞くことの価値を見出し、真摯に聞く意欲と態度を育てることができようである」という仮説**、**仮説2は「話すこと・聞くことが双方向に行われる場で、言語活動の主体者として活動できる手立てを工夫することにより、より聞き手・話し手としての自覚を高めることができるであろう」という仮説**です。

仮説を実証するために、一番目には、保護者にも読み聞かせの参加を呼びかけました。家庭でも読み聞かせをしてくださるようになりました。それから読み合いカード、自分がいいなと思った本を家に持ち帰って、家の方と一緒に読み合う。あるいは、低学年に読んであげるという活動もやるようにしました。仮説2では、話し合い活動において、ややもすると、発言力のある子どもだけで進められるということがあるので、全員に「**主体者としての自覚**」を持たせたいと考えました。それから福岡教育大学の山元悦子さんが提案された話し合いの手法を取り入れました。

その手法は、「話し合いに関するメタ認知意識を子どもに持たせ、話し合いの流れをモニターしながらメタ認知の意識を働かせることを促すことで話し合う力を育てる」というものです。そこで左の図のように、4～5名のグループで話し合い、他はフロアーとしました。少人数なので必ず発言しなければならない状況におかれます。これは「全員言うのよ」とか、「このことについては全員発言するように」というふうに、司会者に指示しました。フロアーでは、聞き取りメモを使って、話し合いグループが話し合いをしているのを聞き取ったり、話し合い名人、聞き取り名人をつけたりしました。それから話し合いに続き、フロアーとの意見交換の場も設けることにしました。

「活動主体としての自覚の芽生え／改善」:

この場面では、A 児の姿から追うことにします。A 児は、今年も担任しているのですが、LD の傾向があると思われる子です。自分の言いたいことは言うけれど、人の言うことはほとんど聞いていません。自分の思いが通らないとすぐ泣いたりします。状況にあった発言をしたり他の意見を受け入れたりすることがなかなか苦手です。気持ちの行き違いからのトラブルも多いです。そこで、聞くことに課題を持つ A 児の姿を追うことにしました。

仮説 1 については、A 児は読み聞かせを大変好きでした。一生懸命聞きます。読み合いについても効果をあげてきました。学力に遅れがみられるのですが、音読はとても上手です。感情を込めて読めます。家庭で「よぎむさん」を読んで、泣いたらしくて、お母さんがお手紙をくださいました。お母さんもその姿に感動して、「二人で泣いた」と書いてくださいました。

では仮説 2 のほうです。1, 2 学期の話し合いの実践の概要を資料 6 に比較してあげています。この話し合いではどちらもお互いの考えの共通点や相違点を考えながら話し合うことを主目的としました。個人の考えを持ち寄り一つに決定する 1 学期の実践は、子どもたちの話し合いに対する実態をつかむこと、それからフロアの前で話し合う様式に慣れることをねらいました。それから 2 学期の実践では、一つに考えを決定するというのではなく、フリートークなどで、**それぞれの考えを出し合って、お互いのいいところをぶつけ合い、自分の考えを変更したり、相手のいいところを見つけたりする、**という活動にしました。これで、話し合うことの活動の一応の到達点として、話すことへの移行にいくことにしました。16 ページに入ります。話し合う力はもちろん話し合う活動を通してつけられると思います。しかしいきなり話し合うことでもうまく進まないことがあるので、そういう子どもたちには適切な各活動を取り入れることも大切かなと思いました。でも、**将来的には必ず「自分のことばで話す」ということを目標にしたい**と思っています。

資料 7 は、1 学期の A 児のカードです。自分の考えは書いていますが、友達の意見はまったくメモされていません。決まったこと、無人島に何を持っていくかということの決定事項の記録もできていません。資料 8 は 2 学期の「いちばん大切なもの」というもののカードです。本実践は思いを認め合うことを大切にするために、事前の取り組みを十分に考慮しました。そこで彼は相手が十分に考えを聞き取るということを

めあてとして話し合いに入っています。

では話し合いの記録から検証したいと思います。資料 9 は 1 学期の話し合いの表です。資料 10 は 2 学期の話し合いの表です。1 学期は話し合いの条件をきちんと理解していませんでした。無人島へは食べ物を持っていくので食べ物はいらぬという条件があるのに、彼は猛獣を殺して食べるということをしつこく最後まで主張しました。友達が言ってもなかなかそれをまげようとはしませんでした。

ところが、2 学期にはその状況が少し減ってきています。資料 10 の F15 の発言をみてください。この子は「長老が最初から仕組んでいたということですか?」と尋ねていて、彼はそれに対して、自分も A17 のように F 児に質問しています。話の流れを理解して、F 児の発言をよく理解していないとできない発言です。「少し相手のいうことを聞いて言っていることを理解しながら聞こうとする」姿が見えると思います。1 学期では発言の様子は文字だけなのでわからないと思うのですが、とても言い方や語調が強くて、「関係ないと思います」とか「どうするんですか」とか、とてもトゲのある言い方をしていたのですが、2 学期にはそれが減っています。

A30 をみてください。友達の言ったことに対して、「あ、そっか」というふうに驚きの声をあげました。ただただ友達の意見を自分の中に入れるだけで、自分の考えにとりいれるところまでにはいっていません。A40 のように、相変わらず固執する面はあります。1 学期には話し方としては、A28 のように、話がだんだんズレてくる、というところがあったのですが、2 学期も、まだそれは幾分みられました。自分の思いを作るうえでは、一番大切なものは友情なのだっていうふうに考えているのに、話し合いになって、「長老が取った」と言った友達の言ったことに合わせて、自分の考えを何の根拠もなしに流しています。

ただですね、2 学期の資料 8 の聞き取りカードをみてもらうと、今日の名人のところに、「あわ谷くんはすごいと思う。友だちのいうことを聞いて自分の考えを変えられるのがすごいと思う」というふうにあげて、あわ谷君を話し合い名人に選んでいました。感想には、「ぼくも始めは長老がもっていたと考えていた。話し合いをしていたらその宝は友情だと分かった」と認めていました。話し合いの場では自分の考えも変えようとはしなかったのですが、最終的には、自分の物語をつくる段階では、次の物語を作る段階ではそれを変えています。

4) 「今後の反省：子どもに如何に関わるか」

まとめに入ります。16 ページの下ですが、2 年生の実践では、**教師がいかにも子どもと関わっていくか、子ども同士の関わりのなかに方法をみだしていくかが課題**となりました。子ども自身の学びを導き出すような関わり方を模索しなければならないと思っています。それから 4 年生の実践では、聞くことに力を入れる中で、相手を意識しようとする視点を加えています。自分の考えだけに固執しないという態度も見え初めています。「何を学んだかということではなくて、どのように学んだのか、どのような学びをしているのか」ということを、「子どもたちに意識をさせていきたい」ということと、「自分もそういう目で子どもたちをみていきたい」と思っています。資料 12 は今年話し合い活動をしていて使っている話し合いカードです。子どもたち自身が話し合いにおける学びを意識することで教室の談話生活を活性化させ、その中で子ども自身の話しことばの力を育てて生きたいと思っています。

丸野：現時点で何か確認しときたいことはないでしょうか。後で、フロアとのディスカッションの時間は十分取ることにいたしますが……

発言者 1：質問が的外れかもしれませんが、私たちの時代に教育を受けた人は、美しい言葉で話せるとか、美しい文章が書けるとか、感性を感じ取るとか、そういうところが国語っていうのだと認識していたのですが、「あー、時代がずいぶん変わったのかな」、「今はこういう形の教育なのかな」というような思いで聞かせていただきました。後でまた、フリートーキングのときにそのあたりのことを教えていただきたいと思えます。

丸野：実践を通して、子どもが変化したということもありますが、先生自身の子どもを見る目の変化したことが、子どもの変化を捉えるのに大きく影響したということは考えられないのでしょうか。

稲田：……そうですね、やはり私自身の子どもの捉え方が変わったということですね。話し合い活動の中で、子どもたちが何かを発言したり何か考えを表出したりしていくなかで、違ったものをみつけること、子ども自身のなかに違った芽をみつけることができ、それらを子ども達や私自身に返してあげることで変化したのかもしれないと感じています。

山本氏の提案：今日はポスターセッションを通して、聞く力、話す力を育てるということについて報告したいと思います。

では、はじめに、うちの学級というか、学校の紹介をしたいと思います。クラスは 1?2 で、1 クラスの人数は大体 21 名から 25 名位のサイズで、私のクラスが一番多くて 38 人です。ただこのクラスは一年のときは 1 クラスで、2 年から 4 年までは 2 クラスに別れていましたので、よく目がいき渡っているという、そういうなかで育ってきた子ども達です。その子ども達の現状を言うと、「おしゃべり」は非常に活発なのですが、いざ、「自分の考えをいう」とか、「改まった場で話をする」とかになると「ピタッ」と口を閉じて、下を向いて、ただ「時間が過ぎるのを待つ」という感じです。ですから見学に行っても「質問はありませんか」なんて尋ねられても、「ありませーん」って声をそろえて言うのですね。そこで、「何とかして、どこかで変えたい」となっているのがありました。

1) 「目的意識を自覚させる活動と場の設定」:

今から報告するのは、5 年生の 3 学期のマザーテレサという教材を使って、伝記に従って、伝記文学を読んでいく中で、自分の読んだ伝記の人物を報告することをポスターセッションにする。その中で聞く力、話す力を育てようと試みたものです。

「どのように取り組んだか」というと、やはり聞く力とか話す力、特に私の場合は話す力なのですけれども、聞き手や話し手の目的に応じた技術というような、例えば、相手に視線をきちっと向けてとか、あるいは声の速さとか、抑揚とか、間とか、そういうものは、やはり「〇〇ながら」というか、「〇〇しながら」でないとなかなか身につかないのではないかと、という考えがあったので、ポスターを使ってそれをするという場を設けました。

それを体系的に指導すれば実際に身につくのではないかな、という思いがありました。それで伝えたいこと聞きたいことが、学習活動の中で学習者に「ああ自分はこういうことに気をつけないといけないのだ」ということが分かってくれば、ただ訓練するというか、話型を教える指導がありますね、よく教室の前にも貼られています、「付け加えます」「これは～です」というような話型を正しくするだけの指導に終わらないのではないかと、**自分の思いを臨機応変に伝える視点**が身に付くのではないかと、思っています。そこで対面式の状況に子どもを立たせて、つまり誰にどんなふうに、それから、何をいうかについての**目的意識を自覚させる活動と場**を設定

すれば、確実にそのような力が身に付くのではないかと考えています。

また、聞き手も話し手も何か興味ないといけないだろうと考えた時に、書くということじゃないかなと考えました。書くことを大切にしないと、どうしようもないのではないかと、というのがあります。例えば話し手であれば、書く力がついていけば、当然それは話すときに書く内容を手にしていくわけですので、その考え方というのは話すときにも転用できるというわけです。しかし子どもたちが書くときに使うのは原稿の棒読みだと思い、まず原稿を棒読みさせる。それから次に丸暗記でやればいいかと、それから次に発表メモを元に、話ができていけば確かな話し方ができていくのではないかと考えました。

聞き手のほうも、やはり書くってことでは、メモの仕方ですね、メモの取り方が非常に重要なんじゃないかと。例えばキーワードを用いてまとめるとか、そういう技術というか、スキルというか、そういうものが身につけば確かな第一歩を踏み出せるのではないかと……。それから、二点目に、聞き方、どのような聞き方をしていけばいいのか、というのはあります。例えば、やはりこの場でもそうなのですが、聞いてくださるとこちらも頑張れるし、知らん顔をされると「どうしようもないなあ」というか、「面白くないなあ」という感じになって。それは話し手の方も聞き手の方もそうだろうと思いますよね。ですから、そういう聞き方というもの一つでしょうし、見るということもそうだと思うのです。メモを取るということもそうだと思うのですが、そういう面でも育てないといけない。

それからもう一つは、話し手との対話の仕方、どのような対話の仕方を育てないといけないかということを考えていました。つまり最初是对話というのは質問するだけだろうと思うのです。わからない言葉や表現に対して、それから今度は確認をするということだろうと思うのです。

「～ということなんですね」ということだと思うのです。それからその確認が終わったときに、きっと自分の意見があるから確認するだろうと思うのです。そういう意見をだす、というそういうような筋道をとったらいいのではないかなというように考えています。

2) 「ポスターセッションの内容と進め方」:

では実際にポスターセッションの中身に入っていきます。ここにあげてあるKという子は、人前にたって意見を言うというのがなかなかできません。学習中の発表も人差し指が机の上で

ずっと動くのですが、なかなか5センチくらいしか上がらなくて、5センチと10センチの間を上下するんですね。そういう子なんです。それを見て、たまたま私が当てると、なんか全然違うところを見てしゃべるんですね。最初、むこうむこうとするんですね。そのうち8の字を床に描いたり、ずっと外を見ながら話したりっていうふうに、キョロキョロして話す子でした。その子がどういうふうに変化していったということを報告して行きたいと思います。

ではまずこの学習ですが、「紹介しよう、あこがれの人を」ということで、人間の生き方を「マザーテレサ」という東京書籍の教材を扱っていきます。この子どもたちにどんなことを育てたいかという、**限られた時間の中で、意図的、計画的に話すという力**をつけたいなと思っています。そうでないと、なかなか話すというのはやっぱり話すということにはならないと思いますので、そういう条件のあるなかで話すということをしていく。そのために必要な力としては、**情報の収集や選択の力**、そしてその話の中身を第一稿としてポスターにデザインする。そしてそのデザインをもとに原稿を書くわけですが……。それに至るまでが、2ページ目の学習指導過程の部分のところの理念です。そこの中では、「ポスターセッションの練習をしよう」ということで、話し手はポスターを生かします。「話し手の良さや改善点を見つけよう」ということでやりました。これは一人について大体7～8名のクラスの子が聞くという、5グループ位に分かれて、二つの教室を使ってやりました。

そんな中で、話し手はまずポスターの中に書いてあるエピソードを追うとか、自分の感想とか、自分なりに人物の生き方を表現した一言なんかを使って話す。聞き手は、話し方や内容の良さを見つけながら聞きます。それから、疑問などを質問する、それから改善点をアドバイスしようということでした。大体これは2回ほどしかできませんでした。結構ばらつきがあって、10分以内で出来た子や、例えば作曲家を出した際には音楽を聞かせたりするので原稿以外に時間がかかったりしたので、結構20分くらいかかったりした子もいたりして。

そこで使ったのが、「ポスターセッションの進め方」という3ページにある定義です。「ポスターの説明は、一回10分以内で行ってください」ということで、タイマーをそれぞれの子にセットさせて、はじめました。そして、中身(1)(2)(3)というふうを書いてあるように進めていく。ただ質問はですね、ポスターセ

セッションをする説明者の希望に応じて「先に言いなさい」ということではじめます。例えば、ところどころでまとまりごとに質問を受けるのか、あるいは全部説明を終わってから質問を受けるのか、それは先に言いなさいというふうに言っています。そうやって進めました。これが一つ目です。二つ目は、4ページにあります。ポスターセッションの振り返りノートということで、これは単元全部が終わった後に書かせました。ちょっと甘いかと思いますが、ぼやっとしたもので書いていますが、これも後で述べたいと思います。

3)「ポスターセッションでの子どもたちの活動風景」:

それでは5ページの第1時の発表原稿案にいきます。これは、「自分はこんなことをするのだ」ということで、ポスターに照らし合わせて書いたものですが、すごく少ないです。まったく書いていません。

ところが、本番発表原稿で、ずいぶん変わります。例えば、一番変わったのは、「ナイチンゲールは、クリミア戦争で傷ついた兵士たちを助けてあげて大活躍をした人です」で終わっているんですね。最初は、だけど、ずっと友達との練習とか、早く終わった子は練習していましたので、**お互いにアドバイスし合っ**て一つ増えている。「でも一番大切なことは、看護婦のもととなり基礎を作ったことです。今からナイチンゲールという人の……」というふうに、非常に大事なところが出てきているんですね。書きながら、そして練習しながら、分かりやすくということで、どんどん、どんどん変わっています。**前回を次に生かしている**ところもかなりありますが、そういうふうに変わっています。

それからもう一つは、第一次発表原稿にない**クイズ**が入っています。ところどころに「ここで質問ありませんか」という一区切りをとって、じゃあここまでの説明のなかでということで、クイズをつくっています。「ここで問題です。ナイチンゲールに勲章を上げた女王は誰でしょう」というふうにしなげら、ちょっと一休みして、**人の気を引きながら、また次に入る**というようなやり方をしてる。そして最後に、感想は変わっていないのですが、ポスターの中に書いてあります。ちょっとみにくいですが、印刷のほうが、これが一番に書いたポスターのなかで半分、半分書いているわけです。全部覚えなくても、そのポスターをみながら書きながら加えていく。自分の言葉を加えていくということをしてます。また、**まとめ方によって、それ**

ぞれの子どもの「こだわりや考え方」が違ってくる。ただこういうのは業績というのにはならないですけども、まあそんなふうにして感想を述べました。

そして最後にですね、この子は戴冠式、ナースになった人がする決意するときのことを暗唱しています。最後にナイチンゲールの言葉をいいます。「凄いな」と感心したことは、「これはナイチンゲール自身が作ったものじゃありません。ナイチンゲールがした業績を称え、1893年、アメリカ・デトロイトでつくられました。」ということで、ざっと暗唱しているわけです。それもお母さんが看護師だったので、本を借りてきているんですね。それを持ちながら、聞き手に向かって話をする。それで締めくくると。しかし、その最後の締めくくりも、「これで終わります」とすんなりいかずに、またクイズを出のです。「しつこいかな」とも思いましたけども、自分が一番分かって欲しい部分ですね。「ナイチンゲールが看護婦になりたいと思ったのはなぜでしょう」ということで、またナイチンゲールのことを思い出させようとして終わっているわけです。

今日はこの子のノーを持って来ていないですが、その子のノートの中には、以下のようなものが記載してありました。「きちんと目をみて言う」こと、それから「暗記しとくこと」とあと、ボディーアクセント、手振り身振りを入れていく。そういうことを大切にしていける。それからもう一つ、メモとして多分これは練習というか個人的な練習、何人か仲良しのなかで練習したときに質問されたのだらうと思いますが、「ナイチンゲールはなぜ看護婦になろうとしたか」についての回答をものにしていく。こういうふうにしてそれをやっています。

この発表練習の時間で、この子は、「聞き手の人にできるだけわかりやすく聞こえる声で発言する」という「**めあて**」をもって**目覚め**ました。それが終わった第一回目のカードの感想ですが、聞き手としてのアドバイスカードです。その中には次のような素晴らしい発見がみられます:「ほとんど話す内容を覚えていて、僕たちの方を向いて話していたのは良かった」。この聞き手もうまいんですね、書き方が。「Kさんも分かっていたことだけど、もうちょっと遅く言った方がいい」、話の速さをですね。非常に優しいアドバイスです。こういうところが、繋がってというか、「話して繋がるってことなんじゃないかな」と思います。これは男の子です。非常にうれしいですね。また動作が多かったということにも気づいています。

話し手のKは、どういう振り返りをしたかっていうと、「私が注意しようと思ったところ、最初、とっても緊張してあがって言葉が早口になっていたの、気をつけたいと思う」というふうに、第一回目はしています。続いて、メンバーが変わって第二回をしている二回目の練習発表の振り返りカードです。「質問に対して、素早く答えていたのすごかったです。」要するに、質問されそうなことを、この子は、自分で調べていたみたいです。自分で用意をしていたみたいです。それから「ナイチンゲールの本を持ってきたのがよかったです」、看護覚書とか伝記の本ですね。そういうのを、見せています。それで他の子は、例えば気に入った一節を読んだりもしています。あるいは絵を見せたりとか、そういうふうをしています。後は、大体同じことですが、「自分から感想を言っているのはいいと思うといったものです。」こういう、「ナイチンゲールを調べて、どんなふうに自分は思った」んだっていうのは、一回目よりは多くなっているが・・・、それは多分、二回目に入って、質問されていたところを考えると、付け加えていったのだと思います。

三回目になると、この子は、この通りには言っていない：「二回目のときは、一回目より、少し声が大きかったけど、もうちょっと声を大きくしなければいけない」、ただ、「説明が分かりやすいと書いてあったので、よかった」っていうふうに本人は思っています。「うれしかったって、分かりやすくてよかったって書いてあった」のでよかった」って書いていますね。この学習の単元終了時の振り返りノートですが、先ほどのプリントですね、その中に書いてあった部分。ポスターセッションをした感想を書きましょう、「いつもはとても緊張したら早口になるのに、6年生に聞いてもらっていたときは、早口にならなかったからです。だから自信がついた」というふうに言っています。

それから2つ目ですが、自分にどんな力がついていたかっていうと、原稿を書くときあまりだらだらと書かなくなった。要するに「伝えたいことをしぼりこむという力」ですね。それから「聞く・話す力がついたらんじゃないかなあ」と本人も言っている。特に「話すとき、いつも緊張すると目がきよろきよろしていたけど、発表したときは目があまりきよろきよろしていませんでした」この子です、この子全然きよろきよろしなくて、うまくやわらかく質問とか受け答えていたんであれはびっくりしました、私も。だからこの子を選んだっていうのもあるのですが、変化が大きかったので。聞く力はそんなに

変わっていないんじゃないかなあ、と思います。

三番目にどんなことに気づいたかっていうことで、友達のいいところをいっぱい気づいてますね。ポスターの作り方や話の身振り手振りのあり方みたいなもの、それから指示語とかそういう文法的なもの。工夫しようと思ったことは、ポスターの作り方みたいです。また「ポスターセッションしたいか」という問いには「はい」と。「はい」と答えた者は39人中37名です。2人の男子が「いいえ」でした。「いいえ」の理由は「面倒くさい、覚えるのが大変」という二つの理由です。「書いて、覚えて、練習して」という、そこには、子どもの中に、「質問応答という授業の流れ」との違いがあるのでしょね。そのことを「書いてください」って言うと、「一回目よりもっと上手にやりたいという気持ちもある」し、「とても自分に自信がついてきて、最後やる時にもう一回やりたいという気持ちがここまでついたからです」というふうに、「もっとやりたい」、「今度は、こんなことをやりたい」というような希望があります。例えば、好きな本の紹介とかですね、そんなのは自分でやってみたいということです。

4) 「振り返りノートに見られる子どもの発見・成長」:

クラスの振り返りノートからみますと、聞く力についてはいろいろあがっていますが、「今まで聞いた後で質問や意見を考えていたけど、常に質問や意見を頭に入れて話が聞けるようになった」というのがでていました。「おおう」と思いました。僕自身は、これがあんまりできないんですよ。聞くそばから、話が流れていくんですけど、「こんなこと書けるんだな」と思いました。それから、他には「大事な所をノートにメモしておいて、それを自分の発表のときに生かす」、「今一番伝えたいことを考えながら聞いている」、「何をこの人は伝えたいかっていうこと」「最後まで聞く」など。またもう一つは、「光る言葉やキーワードなどを見つけながら話を聞く」と。本当に、このようなことをテストに書いたら、100点になりそうなら素晴らしい発見や気づきを、書いてくれたんですが、実際これはびっくりしました。

話す方は、いっぱい書いていました。最初は「今までは一回間違ったらすぐにくずれていった」、なんか訳が分からんようになったということですね。ところが、「今度は間違っても組み立てられるようになった」と、そこからの発展ですね。その理由としては、「話すだけじゃなくてポスターというものがあつたからなんじゃないかな」と、後から話があつたんですが・

…それから、「みんなの前に立つと"言おう"と
思っていたことが頭からすっかり忘れてしまっ
て、その場ででまかせになっていたけども、な
んとか原稿を書いたことによって、きちんと
言えたよ」ということがあります。それから「質
問に答えられる力がついた」と。例えば、「出
てきそうな質問を予想して、今回話しました」
というふうにして、「ちゃんと準備をした」と。

いつも発表するとき、『えーと』や『それ
で』とかが多くて、また、句読点がなくて話が
繋がらないで、ずっと流れていっていた子ども
が、書いているんですけど…、それは「話
すのは下手だったけど、今回のポスターセッ
ションで自信がついて、いつもよりスラッと読
む」ことができるようになったということです。
しかし、この子は実際には読んではいません。
多分、「覚えたことを暗記したから読む」とは
言っているんですが、発言は見えていません。

それから、「声の調節」、「相手に分かるよ
うに難しい言葉を調べておくって」いう。さき
ほどのK子がポスターの計画案をノートに書い
たときには、9ページのように書いていたの
ですが、実際のポスターは全部変わっています、
写真の配置とかが。やはり、「自分の説明の順
序に従って組み替えたんだろう」と思います。

5)「子どもの発見・成長の原因は何に起因し ているか」:

次に実践を終えてです。11ページ。どの子も
「自分が調べたいことを生き生きと話すことが
できた」と思っています。ここでの反応を深く
読んでください。どの子も熱心にはできていた
と思います。そこで、「こうした変化が起きた
のは、何でだろうか」、「普通の授業と違うのは、
何でだろう」というのを考えたんですが、一
つ考えられることは、「**新鮮な学習材に接する
ことができる**」ということかと思えます。何日
間も何日間も「ごんぎつね」なら「ごんぎつ
ね」の勉強だけをしなさい、ということですよ。
ある意味、そのときは4ページに示したよう
にすることができます。二つ目には、「他者と比
べられない安心感がある」ということ。全員が
「違うものにした」という。それから「自分
だけが詳しく知っているという優位感があるん
じゃないかな」思ってるんです。これは「自分
が専門家なんだ」というところで、話し手には自
信になる。そういうことを感想に書いてくれた
のが一つあります。それが「国語の勉強だっ
たらみんな同じのを調べるけど、ポスターセッ
ションはそれぞれみんな違うものを調べるから、
話し手も聞き手も楽しいから、またしたいで
す。」というふうには書いています。

だから、「**教材の鮮度**というか、そういうの
が大切だなあ」と思えます。また、活動する
ときに、学習のつまづきが大きいT君、ほとん
ど話さない子なんですが、この子の感想に、「僕
はあまり人の前でしゃべらないけど、ポスター
セッションをしてよくしゃべれたので力がつ
いた、と思えます」と述べている。この子は、本
当に、ほとんどしゃべりません。原稿があっ
て、それをまがりなりにも原稿を覚えて、ポ
スターを使って、指しながら話すということに、
一つは安心感があつたと思えます。

つまり、**ポスターを使って発表させるという
のは、「話すことに対する不安をかなり取り除
いたのではないか」**、と思っています。それは
僕たちもそうですけど、メモも何にもなくて、
メモもみないで話すっていったら、「ちょっと
話があっちにいったりこっちにいったり」し
ますよね。そういう意味では、レジュメとかメ
モとかあつたらいいと思うんですが、その**メモ
の役割がこのポスターにはある**っていうこと
ですね、「**これだけは伝えたい**ということがあ
る、それを繋ぎ合わせて行く。忘れたらそれを見
ればいい」という安心感がある。そういうところ
からポスターを使って話したというのは非常
によかったんじゃないかと思えます。それから、
「ポスター作りの後に、**発表原稿を書いたこと
が話す内容の組み立てや効果を考えることに繋
がったのではないか**」と思っています。それは、
例えば「ここで顔写真をだす」とか、「ここで
音楽を聴かせる」とか、「ここで話をする」と
か、いろいろ工夫していました。そういう意味
ではいいなと思えます。

6)「新たに工夫／創出していかねばならない 反省課題」:

ただし課題もいっぱいあります。まず一つは、
単発的な、聞く・話す力を育てるためには、**単
発的な国語科教材という学習活動だけでは無理
がある**んじゃないか、と思っています。だから、
「**学習活動で得た知識や技術・態度をです
ね、あらゆる学習の場や日常活動と繋ぐ必要
がある**んじゃないか」と思っています。今そう
いった意味では朝の会などを利用して、神奈
川県の方で開発されてきましたが、笠原登先
生という人の「**独話活動**」というのに取り
組んでいます。この「**独話活動**」というの
が対話活動を基本に進める活動ですので、
非常に、**内側からの対話**というのを少しは
深めてくれるんじゃないかなと思ってい
ます。

二つ目の課題は、これは読みの課題です
けれども、伝記を扱った学習なんですが、**時
代背景を捉えさせる読みが弱**かったんです。
つまり、

「今ではみんな平等だよ」とかそんなことを言っても、今じゃ当たり前なんですけど、例えば、「差別があったときの時代に、それを言うということは非常に勇気と実践力があつた、と言える」と思うんですね。そういう部分の時代背景というのを捉えさせるようなのが薄かったなあということで、ちょっと、伝記学習としては致命的かなあと思っています。だから人物にしてもすごい発見した人以外は、そういう部分、思想っていうかそういう部分も「ふーん」っていう程度で終わっています。

三つ目は、話す力に重点をおいていました。だから聞くことについての指導は弱かったです。ポスターセッションの練習のとき、聞く視点の一つとして「聞き手は、話し手の話し方から、自分に役立つものを盗みなさい」と、二つに「絶対に、話し手のいいところをみつけろ」とアドバイスしていました。「良いところを言ってあげると、その人はまた工夫するから」ということで、そういうアドバイスをしました。これは、大体の子ができたんですけども、ポスターセッションが終わっての対話になると……そのときの対話の内容は、分からない言葉に対する質問なので、例えば自分の調べた人物と比べてとか、生き方を比べてとか、そういうのが全く出ませんでした、残念ながら。そういう部分が弱かったかなと。

四つ目は、「原稿の丸暗記のメインが、話すではなく、読み、つまり暗唱という行為になっていた子が多かった」などと思います。そのため、「聞き手から質問されても、それに答えてくれない」とか、それ以外にもありました。とにかく、「言うことが精一杯」という子がいました。「解説をしながら、注釈を入れながら、話を進めることができなければいいな」と思っています。

丸野：現時点で質問しておきたいこと、あるいは確認しておきたいことありましたらどうぞ。
発言者T：最後の所ですが、どうしても「読んでしまうというか、頭にあるものを言ってしまう子ども」と「ポスターをみながらでも、自分の言葉で話せる子」との違いとありますか、「ポスターを作製していく上での違い」とか、「その子の普段の学習態度とか活動の違い」というのを教えていただきたい。

山本：一つ目はですね、こういうスタイルの学習をした場合に、**終わる時間が大きく違います**。作業が早い子は、どんどんポスターを作り、原稿を書き、ということで練習ができます。中身、外見を通してですね、早く終わっ

た子は、それが終わった後で、「この言葉を調べとかなきゃいかん、あの言葉を調べとかなきゃいかん」とか言って、さらにはまた「何回か練習する中で、**自然に受け答えができていく**」ようになってたりします。ところが、丸読みにするとか、暗唱になってしまった子というのは、その時間がなかった子です。作業が遅くて、なんとか原稿を仕上げた発表日に間に合ったというのが一つの原因です。

もう一つの原因は、丸読みする子は「満足するっていうか、終わったって思う」んですね、原稿を書いた段階で。後は、「これを調べりゃいいや、言えればいいや」という感じで、**そこでもう学習が終わっているところ**です。このタイプには、わりと男の子が多い。それに対し、女の子は、例えば、登校時間の間に、一緒に登校するときですね、原稿の確認をしてくるんですよ。4人くらいの子が、一人ごとって。これは「分かっている」と、茶々を入れながら。そうやって、混ぜ返しながら、それでも間違わないとか、それでも言えてるとか、そんなことです。あんまり男の子はそういうところはないですね。

発言者T：その子の学習観と申しますか、その子のどこで学習が終わるかという、堅い言葉で言えばそういうことなんですかね。「どこで学習が終わるか」という学習活動について、「どこが一区切りかかっていうところに関しての思い込みとか考え方が関係している可能性がある」と考えてもいいですか。

山本：そうですね。それともう一つは「もっと良くしたいという意欲」っていうか、そういうものですね。「分かってもらいたい」とか。

発言者T：人に対して「理解をしてほしい」とかですね。

山本：はい、そういう違いがあります。

発言者T：男女の違いというところが、そこにあるということですか。「女の子の方が人にわかってもらいたい」ということを意識しやすいとか、そこまでいうと極論ですけど。

山本：その男女差っていうことはないです。

発言者T：たまたま男の子に多かったということですね。はい、どうもありがとうございました。

丸野：いろいろあるでしょうけど、また後ほど。

生田氏の提案：実践の先生のすごさに圧倒されているのですが・・・ポスターセッション、対話、独話という、いろいろ言葉がでていたが、私は「話し合い場面を双方向でやりとり

する場面」というイメージで捉えています。そのなかで、まず子どもの聞く力、話す力を育むには、学校の授業の中にディスカッション場面を増やそうというのが目標になるのではないのか、ということ提案したい。

私は、現在、週一回位の頻度で学校に出かけ、授業をみさせていただいているのですが、その経験によりますと、「授業中にディスカッション場面を観察することがなかなかできない」という体験をしています。私自身は、現場の先生の中には、「そんなことはないよ」と言われる人もおられるかとは思いますが、「どうしてだろう」とずっと考えておりました。

1) 「ディスカッション状況とは」:

もう一つは、「観察者の私が持っている視点とどういいますか、ディスカッションに対して持っているイメージやモデルと現場の教師とのそれとが違っているのではないのか」というのがあります。私が大学院で経験しているディスカッションというのは、次のように定義されるような内容のことです。「ディスカッションの過程というのは、メンバーが相互作用しながら、あらゆる観点から問題について分析・吟味・検討を加え、よりよい解やアイデアの創出を目指す過程であり、その過程は絶え間ない提案・検証・評価・新たな提案というようなサイクルの繰り返しの過程」である。あるいは「一つの課題について知識や経験のことなる複数の者が創造的な対話を繰り返しながら問題解決をしていくような社会的相互作用の過程である」というようなものです。

この定義を踏まえて、私なりに、話し合い場面での聞き方、話し方について考えてみる、その中でも、どちらかといえば聞き方になるのかなと思っています。ではどのような聞き方なのかとどういいますと、「他者の話について疑問を抱き、質問を考えながら聞くことで、自分の意見との違いや問題点に気づき、他者の話をより明確に聞き、相手の意見、自分の意見をさらに理解する」、このような聞き方というのが、私の持っているディスカッションのなかのイメージというものだと思います。また話すときには、そのような積極的な聞きのなかで思いついた質問というのを他者に投げかける、そういったことで話し合いを活発にするだけでなく、その場の共通理解を目指し自己の理解だけでなく他者の理解をも促進しよう、そういった話し方というのが話し合いのなかであるべき姿じゃないのかというのを暗黙に持っています。

私は、このようなイメージを持って実際の授業場面を観察していましたので、それが原因で

結果的には、「それに符合するような場がみられないと、教育現場にはディスカッションの場が少ない、授業中にディスカッション場面を観察することができない」と、判断してしまったのではないかなと思っています。つまり、大学で体験してディスカッションイメージないしはモデルをそのまま現場に持ち込んで、小学校のディスカッションあるいは話し合い、実は起きているのかもしれないんですが、そういう目で観察していたので、見えなかったんじゃないのか。もちろん、私が未熟だったっていうのもあるのですが、そういった「ものさし」の違いというのが、一つ可能性として考えられます。

二点目は、話し合い活動に対するイメージやモデルには現場教師と私との間には違いはないのだけれども、小学生の技量がそこまで到達していないために観察されないのではないのかということです。私がイメージしているレベルの営みが、まだ現れてきていないんだと。そういった二つの見方があったんです。いずれにしても、私のなかで「ディスカッション場面になかなか遭遇しない」ということで考えますと、「なぜなのか」ということを考えていかざるを得ない。私の中では、「話し合いの場面では質問を思いつく、あるいは質問するっていうことが大事」なのではないのかと想定していますので、「子どもはなぜ質問しないのだろうか」、そういったことを研究の対象としていますし、話し合いのなかでの「質問力」というのが大事なのではないかという考えに至っているところです。

2) 「話し合い中心の対話型授業を積極的に」:

一つ提案したいのは、学校の授業でのディスカッションを増やそうと。双方向のやり取りの経験を増やしさえすれば、子どもたちに「話す・聞く力」がついてくるのではないのか、という思いが私にあります。理想的には、資料に示してある一番下段の流れのようなディスカッション構造です。

従来の授業場面の基底に合ったモデルの一つが、**IRE構造モデル**です。このモデルに従ったやり取りが教室での授業場面には頻繁に見られる。教師が質問し、それに対して生徒が応え、その応えが質問に対して正しいか否かを教師が評価すると言ったやり取りの形式。この構造に従った授業が展開されているかぎり、「学習者からの主体的な質問」というのがあまり重視されてこなかった。先ほどの山本氏の実践報告の中では、子どもたちがいろんな質問を思いつき発言しており、そのことがすごく「聞く力、話す力」を育む上で重要であるとの指摘がありました。私自身も「そういったことの起こる

授業が理想ではないかな、そういった話し合い活動中心の授業が日々の教科でも展開するならば、自ずと話す力、聞く力っていうのがついてくるのではないかと考えています。

3) 「質問しない子ども達」:

そこで、実際にはどの程度、子ども達が授業の中で質問しているかを、小学校、5、6年生398名を対象に調べてみました。質問紙に対する自己評価ですので、どこまで実態を反映しているか問題はありますが、その質問調査によると、68.3%の子どもたちが授業中には質問しないと答えています。授業中には、質問しない子の方が多いという結果です。さらに注目すべきことは、「質問を思いつかない」子どもが多い、その数はと50%近い。クラスの半分の者が質問を思いつかない。クラスの半分を占めるこの子どもたちは、どういう状態なのでしょう、「やる気がない」からなのか、「知りたいことがない」からなのか、「課題が分からない」のか、「授業に魅力がない、面白さがない」からなのかは分かりませんが……。そこで、質問を思いつかない原因を探るために、子どもに尋ねてみると、「質問の作り方が分からない」という子どもが多いということが分かりました。

4) 「質問のし方のトレーニングによる改善」:

そこで、「なんとか思いつくような手立てをしてあげたいな」ということで、質問の仕方についてのトレーニングを目的に、模擬授業を行って見ました。資料の中の表2に示すような、さまざまな質問の語幹リストを使いながら、子どもと一緒に質問について考える、質問の作り方を勉強するような授業です。私が質問づくりという授業と一緒にやった後でみられた教師と学習者のやり取りのサンプルを例に話します。

N君という子がいるのですが、彼は何時もすごく小さな声でつぶやくんですね。社会でのクール宅急便の授業の中での出来事ですが、「クールって何だろう」って思ったのでしょうか、小さく「クール、クール」と「ポロッ」と言うわけですね。教師はそのことに気づいていたけど、他の子には聞こえていなかったようなので、教師がN君に質問をふったんですね。そうすると、N君自信もって、「何でクールっていうんです

か」って質問しました。教師はそこで、すぐに答えなくて、場全体の活性化を図る役割をとるように、「んー、クールって何でしょう」って、クラス全体に再度そのN君からの質問を投げかけました。すると、クラスの中でも元気のあるY君が、「それは英語で、冷たいって意味、冷たいって意味」って答えるというやり取りが見られた。教師は、「そうだね」とY君を承認した後に、「冷たいか涼しい、冷たい状態のことをクールっていうんだ」という言い直しの発言で、N君およびクラス全体に確認するという行為を示しました。

このやり取りの中では、単純に考えると、N君が発した「クールとは何だろう」という質問に対する回答が得られただけのように見えますが……。視点を変えると、学習者からの質問というものが、これまでの授業構造を変化させて、**新たな子ども同士のやり取り、あるいは教師が支援者として振舞う**というような変化が起きた事例だと思えます。このような活動が保証されるといいますか、レジュメにも示してあるように、「正しい答えを発言できたこと」ではなくて、こういった「新たな質問をみつけ出して発言したっていうこと」が評価されるような授業になってくると、あらゆる授業において、「子どもの発言や子どもの質問を中心とした対話型の授業が成り立つ」のではないかと考えています。

私が調査した子どもとの関わりのなかでは、実際に「質問が増える」というデータの変化は見られませんでした。聞き方という面では変化が見られ、常に子どもたちが「質問を思いつきながら聞いている」という状況が起きました。「振り返りカード」といいますか、「質問タイム」ということで授業のあちらこちらでそういう時間をとっていただいたんですが、最初は生徒の反応が「エーまたかよ」という感じだったのですが、最後の方になると、「授業中にメモをとっておいて、それを書き写す」という行動をする子も増えてきました。また、質問の作り方を教えるときに配った資料である質問リストを、常に授業中、机の上に出して授業に臨むっていう子もでてきて、そういった意味での変化はありました。

これまでの3人の話題提供を受けて、話題提供者とフロアーとのやり取りが熱く行われた。それらの要旨を整理すると次のようなものであった。

丸野：始めにも話しましたように、できるだけフロアーと話題提供者との間のディスカッションをやりたい。この場を「聞く・話す・やり取りする」実践の場にしたいということでしたので、何処からでも結構ですので、自由に発言してください。

発言者A：三人の話題提供者の面白いお話ありがとうございました。ちょっと質問したいのは、聞くということに対する定義というのか、見方というのが、おそらく二つほどあったように思ったんです。山本氏と稲田氏が主張される「聞く」という行為の中には、これは共感できるかそれとも反対かといったような態度的な側面が。それに対し、生田氏の主張される「聞く」という行為の中には相手への情報を過不足なく理解することという側面が強く出ていたように感じました。ディスカッションする上では両方の側面が必要だと思うんですが、そこら辺の関係をどのように捉えているかを聞かせていただくとありがたいのですが……。

山本：「聞く」ということについて、私はいくつかの段階に分けて考えています。一つは、相手の言うことを自分の考えを入れずに聞く。二つには、それを通り過ぎると今度は自分のそこについてのわからないことをみつけながら聞いていく、三つには、意見を持って聞くということ。自分の考えを持って、私は、小学校5、6年生には、すくなくともこの三つの聞く側面を教えようと考えています。

稲田：最終的には、聞くことによって談話生活を豊かにしていく。相手の話を聞きながら自分が聞くことによって相手の話をもっと豊かにしていく。ただの共感だけでなしに、聞くことが相手の話を豊かにしていく。お互いにそういう関係が深まっていく。そういうものを目指したいと思っています。

生田：私の中では、共感するというより相手の話を「聞こう」というようなもの態度として位置づけ、それは「聞く」ということを支えるものだと考えており、私が提案している「質問を思いつきながら聞く」というのは、スキルのような、ストラテジーのようなもの、として分けて考えています。

丸野：関連していると思うので。今、山本氏は5、6年に対しては3三つの聞き方を教えたいということでしたが、低学年、例えば小学校3年生位までの指導においては、どのよ

うに考えておられるか。子どもの認知・思考発達の特性を考えると、少なくとも三つ目の「自分なりの考えを持って、それに照らしあわせながら聞く」という営みは、3年生レベルでは無理ではないかと思っているのですが……

山本：1～6年までっていうことで考えると、中身の深さということではいつも考えていますね。ただ1、2年生の段階では「相手の話よりも、自分の言いたいこと」「聞いても、話の中に自分の知っている単語が入ったりすると、それをしゃべりたい」というか、そっこのほうが大きいような気がするんですね、私は。だから、最初に1・2年生の子に求めるのは、「相手の言うことを言ったとおりに復唱できる」みたいな聞き方を考えています、極端に言えば。3・4年、5・6年になると、「相手の意見を確かめながら聞く」「自分の意見を持ちながら聞く」比重がどんどん大きくなると考えています。

加藤：「確かめながら聞く」という行為は、教えないといけないのか、ポスターなんかだとそうせざるを得ない状況設定がありますよね。そういう状況設定をしてやると自然に発生するのかどうか

山本：私は「教えないとだめだ」と思います。話し方の指導は、一応のポイントというか、例えば、そういう場合に気になって自分はいたけれども、「相手の意見のどの部分を自分はこう思ったからそういったの？」というふうに言って、まず「確かめてごらん」とか、あるいは、「こういうふうに自分は分かったけれど、どうですか？」というふうに「言ってごらん」というように教えることは大切だと思って、日頃実践しています。

加藤：それは何歳レベルから考えられますか？

山本：5・6年にしか求めないですね。

加藤：5・6年ですか。

加藤：3・4年となるとどうですか。

山本：1・2年と5・6年しか担任したことがないので分からないんですが……でも他の先生の授業とか見ると、求めてはいらっしやらないし、僕もあんまり求めようとは思っていません。

稲田：私はですね、1・2年生でもですね、低レベルではあっても、そういうことを意識したいなと思っています。それはまず私が子どもたちの話を聞いている中で、子どもたちがそういう

状況になることを気持ちよいと感じたら、私との話もそういう状況におくこと。だからレベルはずいぶん違いますけれど、そういう思いは常に持っておきたいなと思っています。最終的にはやっぱり分かり合う、通じ合うっていうことがとても大事なことなんだっていうことを……

発言者B：大雑把な言い方でいうと言語能力ってというのは、聞く力、話す力、読む力、書く力の4つなんだと思うんですね。それなのに、なぜ、今回、「聞く力と話す力」を選ばれたのかというのを聞いてみたいというのが一つですね。二つ目は、「質問力」というの、私の少ない経験からでも、ある程度の年齢にならないと難しいと思うんですね。低学年だと非常に難しいと思います。これは常識的に言っても自分の経験から言っても、経験と知識がないと質問ってなかなかできないですよ。そこにどのような教師の介在で、質問力をあげていくのかについて、どのようにお考えになっているのか、お答えいただくと……

丸野：話題提供者への問いというよりも、むしろこのシンポジウムを企画した私への問いというように思うので、そもそも、何故、私が、「聞く力・話す力」をテーマに取り上げたかといいますと、企画趣旨からも推測できるかと思いますが、大学生においてさえもなかなか創造的なディスカッションができない。

その大きな原因の一つに、これまでの日本の学校教育では知識偏重主義のもとに重要な原理や概念や知識の教授には多くの時間と力を注いできたものの、他者と協同しながら問題解決したり、新たなアイデアや知を創出していくのに不可欠な自己表現力やディスカッション技能の育成に力を注いで来なかったのではないかということが考えられます。

「話し合い活動への参加態度の育成」「自分の考えを主張することに対する不安の解除」「話し合い活動の良さ、大切さへの気づき（対話的価値：例、他者と話し合うことにより、自分一人では創出しがたいアイデアを生み出したり、他者に話すことによって自分の考えが明確になったり、自分の考えや見方がさらに広まったり深まったりする、ということへの気づき）」などは、家庭での対話や小学校段階での教育の中で少なくとも形成されるべきではないかという私なりの想いがありました。

まずは、家庭教育や小学校段階での教育の中で、「自分が思ったこと感じたこと考えたことを何でも自由に話す、自分とは異なる考

えや意見をも自由に認めあう」という基本的態度作りが重要ではないか、そのためには「他者の話を聞く力」「自分の思いや感じや考えを相手に分かるように伝える、話す力」の育成が不可欠であると。

実際、いま、教育現場では、「聞く力、話す力」をどのように実践されているかを知り、何処にどのような問題があるかを明らかにしたいということから、対話を中心にした国語教育を実践されている著名な福田、山本氏に登壇してもらったということです。国語教育をどうするかということではなく、あくまでもディスカッション技能を育むにはどうしたらいいのか、ということがこのシンポジウムの狙いです。

話しあう力（対話能力／ディスカッション能力）の育成は、何も国語教育の中だけの問題ではなく、さまざまな教科を越えて、しかもいろいろな場面で可能なはず。にもかかわらず、現実には、ものの見方や考え方や価値観の異なる人との間で創造的にディスカッションするのが苦手である人やその技能に欠けた人が多い。ディスカッション技能はどうやったら育つのか、小学校教育ではどのように対処されているのか、どのような学習・教育環境作りを行なっていったらよいのかなど、可能性を研究者と実践家とが一緒になって探ることが大きな目的です。こういうことでよろしいでしょうか。

発言者B：じゃあ、きっかけは大学生……

丸野：そうです。きっかけは、いまの大学生が創造的にディスカッションできない。

それだけの理由ではなくて、日本のトップ企業も国際化がますます進む中で日本人のディスカッション能力の低さを嘆き、何とか根本的に育成し直さないと国際化競争に負けてしまうという大きな危機感を持っています。文部科学省も21世紀の学校教育の一つの重要な課題に「コミュニケーション教育」を掲げていることはご存知かと思います。このような時代動向を踏まえて、これまでの学校教育における「話し合い活動」の在り方を見直してみようと考えた次第です。

発言者B：企画の意図は大変よく分かりました、どうもありがとうございました。

発言者C：広島の中学校で社会科の教員をしております。ソーシャルスキルということを通して今日このシンポジウム聞かせてもらいました。生徒達は「人の話が聞けない」、もちろん「話し合い」なんてとんでもない。集会があっても「うるさい」「うるさい」。さらに

「キレル」子どもたちが多い。「つかかってくる」。どこに原因があるのか、困っています。また「単語でしか表現しない」んですよ。14の小学校から上がってくる300人弱の学校ですが……。

私自身も、基本的に人間関係を円滑にするためには、「一緒に考えていくこと」「聞くこと、相手の考えや気持ちを相手に分かるように表現する」といった話しあい活動を積み重ねていくことで、うちの学校も変えられるかな、というようなことを思っています。そこで、ちょっとズレているかもしれませんが、学校の様子とか、学級での学級崩壊とかでもいいですけども、どうなのかなと興味がありまして……質問させていただきました。

稲田：実はうちのクラスも4月、ひどかったんです。4年生のクラスが学級崩壊しまして、いつも誰かの番をしていないと、授業が成り立たない状況だったんですね。そのクラスから私のクラスに4人来たのですが、「全く話を聞かない」、「教室中歩き回る」、「何か物を投げる」、そういう状態が4年生から引き続きで続きました。それでもう一人さっき話したLDの子がいたので、その子も続けて担任しました。そんな教室に、四月、アスペルガー症候群だろうという男の子が転入してきて、教室の中めめちやくちや、教師になってはじめてという体験でした。まず「人の話を聞くこと」ができない、「自分の言いたいことだけは言う」、それも先ほど美しい言葉っていうのがありましたけど、「美しい言葉が成り立たない」状況なんですね。それで、こういうことを改善していくために、まずやっぱり保護者にも入ってもらうことが大切と思い、毎週夕方に教室に入ってもらいました。「美しい言葉が成り立つような教室にしていくこと」をあえてしなければ、できないような状況でした。

やっと4月、5月落ち着いて、なんとか、授業が成り立つなという感じでした。とても大変ですね、やっぱり。これからもっともっと増えていくような感じ体験でした。まず「人の話を聞くこと」です。よろしいでしょうか。

丸野：どの発達段階ないしは学年で、どのような実践を通して、どのように聞く力・話す力を育成していくかに対して、稲田氏は一つの教育実践モデルを示されていたかと思えます

が……。また山本氏も、聞く力を三つの視点から想定され、それぞれの聞く力をどの学年でどのように教えるかに関して、教育実践段階モデルのようなものを想定されていた様に思いました。それぞれの実践モデルは、文部科学省がおおまかに国語教育のなかで想定している学習発達の道筋と同じものなのでしょうか、それとも独自のものなのでしょうか？

稲田：文科省の国語教育の中にも大まかな教育指針はありますが、具体性に欠けていますね。見るにはみえますが、あまり信用していません。先程、述べたものは、私なりに、これまでの私なりの実践の中から感じ取ってきたものに基つきながら想定したものです。

山本：現場の教師は、それぞれ独自のスタイルで日頃の実践を行っています。それで、文科省が国語教育の中で示している大まかな教育指針については、信用していないのではないかと思います。現場は理想通りには動かないので、現場の状況に適した方法を、各自が模索している状況です、大半は。

丸野：だとするならば、現場の教師が、聞く力・話す力に関して、どのような素朴な発達モデルないしは教育実践モデルを抱えているか、またその素朴な発達モデルないしは教育実践モデルは、本当に人それぞれなのか、それとも教師間においてはある程度の共通認識が見られるのか否か、を調べてみる必要がありますね。

今日のシンポで、子どもの聴く力・話す力を育むためには、教育実践家は、どのような学習・教育環境を作る中で、子どもにどのような姿勢で関わっていったらよいか、また研究者は教育現場の実態を踏まえるなかで、教育現場の教育力向上を図るためには、どのような課題をどのような視点から研究していったらよいか、一定の方向性が示されたのではないかと思います。

ここで提案されたいろいろな示唆を、実践家、研究者、一人ひとりが、今後解決すべき取り組む課題として、それらを真摯な気持ちで受け止め、教育現場のディスカッション教育向上に少しでも役立つように努力していただくことをお願いしながら、このシンポを終わることに致します。

要約 本研究の目的は、これまで日常指導にまかされたり、話し方の指導にとどまりがちであった話しことばの指導を改め、聞くことを基底に据えた「心を育てる話しことば」カリキュラムを開発し、指導実践することである。そのために、大村はま・野地潤家氏の学力論から発達段階に合わせて話しことば能力を捉え直し、子どもの実態に合わせた具体的な指導内容を案出した。それをもとに熟的な態度育成や単なる話し方の技術習得だけではない年間指導計画を作成し、臨床研究を重ねている。実践を通して、子どもの内なるものを育てることの大切さが見え始めてきた。さらに他学年でも実践を重ね、話し手の成長を促す話しことば指導のあり方を模索したい。

キーワード 話しことば能力 指導内容の組織化 年間カリキュラム 対話 フリートーク

1 研究の目的

「聞く力の低下」を実感しながらも、その学力を明らかにせず、日常指導にまかせることが多かったこれまでの指導を反省し【注1】、「聞くことが学力の第一歩」【注2】という大村はま氏の考えをもとに、「聞く力」を基底に据えた話しことばカリキュラムの開発を旨とし、臨床研究を重ねる。

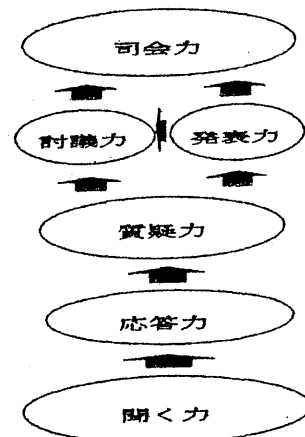
2 話しことば能力の明確化

「聞くこと」を基底に据える意義を、西尾実氏、野地潤家氏、倉澤栄吉氏の論考や大村はま氏の実践から明らかにすることにした。話しことばの能力は態度・技能の両面からとらえられる。どちらが先であるかという論議は研究者によって様々であるが、態度形成を先とされる野地潤家氏の考えに基づきたい【注3】。氏は、通じ合いを基本とする聞く・話すにおいて、「静かにしかも相手の立場にも立つように聞く」「明確にしかも自然に話す」ことを根本態度とされている。

これまでの自分自身の「聞くこと」の指導を反省すると、「静かに聞きなさい」と熟的な面が大きかった。野地潤家氏も「静かに」の言葉を用いられているが、意味合いは違うだろう。重なるものとして大村はま氏の「くよく聞きなさい」は恥であり、く聞きたくてたまらない気持ちにさせることこそ大事な指導」という考えを上げる【注2・p 19】。この「聞きたくてたまらない」という心理的な面の育成が、結果的に野地潤家氏の言う「静かに」という状態を生むのであろう。

「聞くこと」は言語生活の大半を占める。「聞くこと」を基底に据える意義を、西尾実氏、野地潤家氏、倉澤栄吉氏の論考や大村はま氏の実践から明らかにすることにした。西尾氏は「聞くことが話

(図1) 話しことば能力の構造



手の立場を展開させる」【注4】、野地氏は「聴くことが学ぶことであり、聴き方は学び方である」【注3・p113】、倉澤氏は「聞くことは情報化社会に生きる人間の中樞頭脳」【注5】と言われる。漠然とした思いに確かさを得た。

そこで、野地氏の「話し言葉の基本形態に関わる聞解力・話表力」【注3・P 171】を参考にし、以下の四点を踏まえて能力構造を明らかにした。〈図1〉

- ① 基底に「聞く力」を踏まえ、他の能力と密接に関連させる。
- ② 対話を談話生活の根本とし、「聞かれたことに的確に答える応答力」から「自ら疑問を発し、問いただしていく質疑力」へと発展させる。
- ③ 公話や会話も対話の発展ととらえ、「発表力」「討議力」に分化させる。「発表力」は「討議力」を双方向の力として考えたい。
- ④ 話しことばの最終的な能力を「すべての話表力と聞解力が要求される司会力」とし、模擬的にはあっても練習を重ね育成する。

話しことば能力の構造図で「聞く力」を出発点にし、他を常に「聞く力」と関連させて発達させていきたいと考えた所以である。

3 指導目標の作成

話しことば能力の構造化により、発達の道筋が見えてくる。前田真証証氏の提案した「望ましい話し手・聞き手の姿」【注6】、白石壽文氏「話しことば教育体系」【注7】を参考にし、二学年ごとに指導目標を作成した。

[1・2年生の指導目標]

- 1 安心して先生や友達から聞いてもらえる対話の場で、「聞きたくてたまらない」「話したくてたまらない」という気持ちを体験させることで、周囲の人々と心を開いて聞いたり話したりしていかうとする態度を育てる。
- 2 生活の中から自分が本当に「聞きたい」「話したい」ことを見つけ、相手の立場を考えながら大事なことを落とさずに聞いたり、相手に応じて事柄の順序を考えて話したりすることができるようにする。
- 3 「聞く・話す」ことの楽しさを味わったり、友達に受け入れてもらった喜びを実感したりする経験を積み重ねることにより、「話し合うこと」への意欲を高めることができるようにする。

[3・4年生の指導目標]

- 1 親しい人との対話だけでなく、いろいろな人の話を聞いたり、その人たちと進んで話したりしようとする態度を育て、自信を持って新しい談話生活に取り組む意欲を持たせる。
- 2 人の話を聞くときは必ず自分も何かを言うつもりで、「話の中心」や「要点」に気を付けて聞くことができるようにする。また、自分の伝えたいことが聞き手に分かるように「筋道」を立て、話し方にも注意して話すことができるようにする。
- 3 心を開いた学級での話し合いの楽しさを実感し、進んで話し合いに参加する態度を育てる。互いの意見の共通点や相違点などを考え、自分の言語生活を豊かにしていく意欲を育てる。

[5・6年生の指導目標]

- 1 このような聞き手・話し手になりたいという目標を抱き、どのように聞いたり話したりすれば伝え合うことができるかということに心を配る気持ちを育て、自分の談話生活を豊かなものにしていかうとする態度を育てる。

- 2 聞かざる・話さざるを得ない場を設定して、「聞く・話す」活動における自分の立場を自覚させることで、話し手の思いや考えを相手の人間性を理解する気持ちで聞いたり、聞き手の立場に立って自分の意図が伝わるように話を組み立てて、工夫して話したりすることができるようにする。
- 3 友達同士や学級の中で起きる様々な問題や学習の中で起きる対立意見は、話し合いによって解決していくという根本的な姿勢を固め、何を目指してどのように話し合っていけばいいかという見通しを持って話し合いに臨むことができるようにする。

一つめは、基底となる「聞く・話す」の態度形成に関する目標である。対話の相手はまず教師である。「この先生の話を知りたい」、「この先生なら自分の話を聞いてもらえる」という一人一人の子どもと教師の人間関係を深めながら、対話活動を行う。心から耳を傾けて聞く教師の姿を子どもに示したい。それを徐々に子ども対子ども、子ども対学級集団へと広げていく。安心して対話できる場をもった経験は、言語活動に向かう根本的 attitude 形成とつながっていくだろう。

二つめは、適切な表現法を習熟させていくための技能的な目標である。指導要領の目標も射程に入れ、キーワードを取り上げた。野地潤家氏は「聞く・話す技術の習得と活用」には「個性・持味を生かすための教師の助言が果たす役割が大きい」とされる。この技術とは、「発声・発音」に始まる音声化の技能のみを指すものではなく、「人間としての生き方」に通じる「聞き方・話し方」の技術である。

三つめは、「話し合うこと」の能力を考え、これからの社会生活を担う言語生活者として育てたい目標を掲げた。「伝え合い」が言語生活に果たす役割を自覚し、社会を担っていく存在として自分の言語生活を開いていく子どもを育てたいという願いを込めた目標である。能力構造図では「質疑力→討議力→司会力」の道筋に当たる。野地潤家氏は言語発達上の特性として、小学校3年生を「積極性をもって、聞く・話すことに、ある習熟と自信を得てくる時期」とされている。この考えを基に、「話し合うこと」の能力は、3年生から本格的に育成することとし、1・2年生は「話し合い活動」をしながらその態度形成をする時期と捉えた。指導要領に置いても、1・2年生は「話し合おうとする態度を育てる」段階としている。「聞きたい・話したい」経験を積み重ねることにより、「分かり合いたい」という思いへ発展させ、話し合う意欲につなげたい。

3 具体的な指導内容を組織化する

望ましい学年の発達に指導目標を重ね、具体的な指導内容の組織化を図った〈資料1〉。談話形態に置いて、まず一対一の対話・問答を出発点とし、応答力・質疑力を育成する。それ以後の発表力・討議力も対話を基本としたい。西尾実氏が言われるように、会話・討議・公話・討論にしても、「ことばによる道じ合いの完成形態であって、決して一方的な伝達でもなければ、主体の真実の表現だけでもない」からだと思える。もちろん、すべての談話生活の基底に「聞くこと」を置くことは言うまでもない。

「聞くこと」「話し合うこと」「話すこと」という階梯にしたが、段階的に育てるものではなく、絡み合いながら形成されていくものと思える。それぞれベースとなる態度形成から出発し、技能形成へと移行する。その過程で生まれる「対人・自己へのかかわり」という意識は、さらなる態度形成へ発展すると考えた。

〈資料1〉 指導内容の組織化 (○は取りかかり, ◎はある程度の完成, →は継続して指導)

「1・2年生における指導内容の組織化」

		具体的な指導内容		1	2
聞くこと	態度	①	教師の話に興味を持ち、話を聞くことに努める。	○	→
	能力	②	話を聞きながら、相手の話の内容を聞き取る。	○	○
		③	話を聞きながら、相手の話の内容を聞き取る。	○	○
話し合うこと	態度	④	教師の話に興味を持ち、話を聞きながら、自分の話を話す。	○	○
	能力	⑤	教師の話に興味を持ち、話を聞きながら、自分の話を話す。	○	○
		⑥	教師の話に興味を持ち、話を聞きながら、自分の話を話す。	○	○
話すこと	態度	⑦	教師の話に興味を持ち、話を聞きながら、自分の話を話す。	○	○
	能力	⑧	教師の話に興味を持ち、話を聞きながら、自分の話を話す。	○	○
		⑨	教師の話に興味を持ち、話を聞きながら、自分の話を話す。	○	○

「3・4年生における指導内容の組織化」

		具体的な指導内容		3	4
聞くこと	態度	①	誰の話に対しても、興味を持って聞こうとする。	○	→
	能力	②	学級集団で心を開き、友達の思いを受け止めようとする。	○	○
		③	相手の話を聞き逃さないという思いを持って聞く。	○	○
話し合うこと	態度	④	相手に話を通じ、自分の話を話す。	○	○
	能力	⑤	相手に話を通じ、自分の話を話す。	○	○
		⑥	相手に話を通じ、自分の話を話す。	○	○
話すこと	態度	⑦	相手に話を通じ、自分の話を話す。	○	○
	能力	⑧	相手に話を通じ、自分の話を話す。	○	○
		⑨	相手に話を通じ、自分の話を話す。	○	○

「5・6年生における指導内容の組織化」

		具 体 的 な 指 導 内 容	5	6
聞くこと	態度	① 誰の話に対しても、真摯な態度で耳を傾けようとする。 ② 学級の友達の思いに心から共感して聞く。 ③ 聞くことが人間の成長に大きな役割を果たすことを理解し、自分の聞く生活を作り出そうとする。	○	◎
	↓	④ このような話し手になりたいという思いを抱いて、相手の話を聞き、聞いたことを自分の生活に生かそうとする。	○	◎
	能力	⑤ 相手がなぜそのように話すのか、何を伝えようとしているのか相手の思いを考えながら聞き、その意図をつかむ。 ⑦ 単に相手の話を聞くだけでなく、人間性にも迫る聞き方をしようとする。 ⑧ 適切で効果的な組み立て方や言葉遣いのよさを自分の話し方にも生かそうという思いで聞き取る。	◎	◎
話し合うこと	態度	⑩ 全体と部分、事実と意見の関係に注意して聞き取る。 ⑪ 聞くことの価値を知り、自分の生活を建設的なものにしていくために、聞こうとする。	○	◎
	↓	① 学級のため、みんなのために聞いたり、話したりする気持ちを持って話し合いに望もうとする。 ② 友達同士や学級で起こる問題や、学習の中で生まれた対立意見は、話し合いによって解決していこうとする根本的な姿勢を持つ。	○	◎
	能力	③ どんなふうに話し合えばいいかという、話し合いの見通しを持つ。 ④ 今まで身につけてきた応答力や質疑力、発表力を生かして、問題解決のために前向きに話し合っていく。 ⑤ 他人の言動に流されず、自分の立場や意図をはっきりさせて話し合う。 ⑥ 問題解決や共通理解のためだけでなく、新たな考えを生み出していく話し合いも経験し、自分の立場や考えに固執せずに話し合おうとする。 ⑦ 教師の力や手引きを参考にしながら、自分たちの力で司会進行して話し合いを進めていく。	○	◎
話すこと	態度	⑧ 自分たちの生活をよりよくしていくために、その集団の一員としての自覚を持って話し合い、決定したことに前向きに取り組もうとする。	○	◎
	↓	① 自分の話したい・伝えたいことを、相手や目的に応じて話そうとする。 ② 自分にとっても聞き手にとっても必要な話をしていこうとする意欲を持ち、聞き手を意識した話をしようとする。	○	→
	能力	③ 自分の考えたことの中から、相手に応じて話す話題を求め、取材する。 ④ 自分の思いや考えが相手に伝わるように、事実と感想、意見などの組み立てを工夫して的確に話す。 ⑤ 紹介、意見発表、報告など多様な話す形態に慣れ、形態に合わせた話の組み立てや話し方を工夫する。 ⑥ 資料や例示、発表の方法など、目的や意図に応じて話し方を工夫する。 ⑦ 目的や場に応じた適切な言葉遣いで話す。 ⑧ 多様な場で、多様な相手に対して、話したい、伝えたいという思いを深め、聞き手に合わせた発表をしようとする意欲を持つ。	○	◎
	↓	⑨ 発表力、司会力	○	◎
	態度		○	→

4 年間カリキュラムの作成

カリキュラム編成に当たり、大村はま氏の実践をもとに提案された前田眞澄氏の作成手順を手がかりとした【注8】。

- (1) 音声言語能力の根底を耕す
- (2) 音声言語能力そのものを育てる
- (3) 音声言語能力を活用する

根底を耕す段階では、読み聞かせや教師の話を通して「よく聞く習慣を養う」学習、対話や発表を通して「話す心を目覚めさせる」学習、表現遊びを通してお互いを認め合う「民主的な学級風土を作る」学習を計画した。(表現遊びについては太宰久夫著「表現遊び」今人舎を参考にした。)

音声言語能力そのものを育てる段階では、教科書教材を練習学習として、「聞くこと」「応答力・質疑力」「発表力」「司会力」を育成する単元学習を計画した。

音声言語能力を活用する段階では、国語科の他領域及び他教科と関連させて、音声言語活動が展開できる単元を取り上げた。

表2は、各学年の「話しことばカリキュラム(試案)」である。実践をもとに検証中である。

資料2 「話しことばカリキュラム (試案)」

【1年生】

		1学期	2学期	3学期
音声言語能力の根底を耕す	よく聞く習慣を養う	教師・保護者による読み聞かせ (聞く) 教師の話聞く・友達の話聞く		
	話す心を目覚めさせる	どうぞよろしく (教科書教材) 先生あのね (教師との対話) 「お話聞いて」「たんけんしたよ 見つけたよ」 (応答・問答)		
	民主的な学級風土を作る	キャッチ・テッシュ、ボイス・ミーティング等 (集団を高める表現遊び)		
	練習学習 (教科書教材)	「こんな本をみつけたよ」 (話す)	「わたしはなんでもよ」 (聞く)	「わたしのたからもの」 (紹介)
音声言語能力そのものを育てる	単元学習 (特設単元)	声を楽しもう (音声技能)	「学校のこと教えよう」 (クイズで応答)	「うちのかぞく」 (対話で発表)
音声言語能力を活用する	国語科において	〈読書〉 「おはなしよんで」 (聞く)	「作文・すきなものをしらせるね」 (紹介) 「説明文 くらべてよもう」 (発表)	「おみせやさんごっこをしよう」 (応答)
	他教科において	〈生活科〉 「学校探検をしよう」 (紹介)	〈生活科〉 「大好きわたしの家族」 (紹介)	〈国語・生活科〉 「昔遊びをしよう」 (発表)

【2年生】

		1学期	2学期	3学期
音声言語能力の根底を耕す	よく聞く習慣を養う	教師・保護者による読み聞かせ (聞く) 教師の話聞く・友達の話聞く		
	話す心を目覚めさせる	本はともだち (教科書教材) 先生あのね (教師との対話) 「お話聞いて」「楽しいお話見つけたよ」 (問答)		
	民主的な学級風土を作る	キャッチ・テッシュ、ボイス・ミーティング等 (集団を高める表現遊び)		
	練習学習 (教科書教材)	「とも子さんはどこかな」 (聞く)	「あったらいいな こんななもの」 (話す)	「一年生へのプレゼント」 (話し合い)
音声言語能力そのものを育てる	単元学習 (特設単元)	声を楽しもう (音声技能)	「絵描き歌を作ろう」 (ゲーム・聞く)	「大切なもの」 (対話で発表)
音声言語能力を活用する	国語科において	〈読書〉 「すきなお話を読もう」 (読書紹介)	「説明文・うごくおもちゃをつくる」 (紹介・応答)	「ことばあそび大会」 (質疑)
	他教科において	〈生活科〉 「冒険・発見・町探検」 (紹介)	〈生活科・図工〉 「おもちゃランドで遊ぼう」 (紹介)	〈国語・生活科〉 「あしたヘジャンプ」 (発表)

【3年生】

		1学期	2学期	3学期
音声言語能力の根底を耕す	よく聞く習慣を養う	教師・保護者による読み聞かせ (聞く) 教師の話聞く・友達の話聞く・地域の人の話聞く		
	話す心を目覚めさせる	「こんなことしたいな」 (継続活動) 1分間スピーチ (日常活動)		
	民主的な学級風土を作る	キャッチ・テッシュ、ボイス・ミーティング等 (集団を高める表現遊び)		
	練習学習 (教科書教材)	「名前をつけよう」 (話し合い)	「みんな子どもだった」 (話すこと)	「道あん内をしよう」 (聞く・話す)
音声言語能力そのものを育てる	単元学習 (特設単元)	「声を楽しもう」 (音声技能)	「ガイドさんになろう」 (聞く)	「友達いっぱい」 (ロールプレイング)
音声言語能力を活用する	国語科において	〈読書〉 「集まれ 世界のお話」 (読書紹介)	「作文・説明書を作ろう」 (紹介) 「説明文・動物とくらす」 (発表)	「総合・調べたことを発表しよう」 (発表)
	他教科において	〈総合的な学習〉 「民話から世界が見える」 (聞く・話す)	〈総合的な学習〉 「養護学校の友達と仲良くなろう」 (聞く・話す)	〈総合的な学習〉 「昔の暮らしについて調べよう」 (聞く・話す)

【4年生】

		1学期	2学期	3学期
音声言語能力 の根底を耕す	よく聞く習慣を 養う	教師・保護者による読み聞かせ（聞く） 教師の話を書く・友達の話を書く・地域の人のお話を書く		
	話す心を目覚め させる	「こんなことしたいな」（取材） 1分間スピーチ（日常活動）		
	民主的な学級風 土を作る	キャッチ・テッシュ、ボイス・ミーティング・ロールプレイング 等（集団を高める表現遊び）		
音声言語能力 そのものを育 てる	練習学習 （教科書教材）	「無人島でくらすと したら」（話し合 い）	「十さいを祝おう」 （話す・聞く・話し合 い）	「電話で約束」 （応答）
	単元学習 （特設単元）	「声を楽しもう」 （音声技能）	「わたしは専門家」 （聞く）	「コマーシャル大作 戦」（発表）
音声言語能力 を活用する	国語科において	〈読書〉 「作品を紹介しよう」 （読書紹介）	「説明文・体について 調べよう」（質疑） 「作文・生活白書」 （発表）	「総合・伝えあいを 考える会を開こう」 （発表）
	他教科において	〈総合的な学習〉 「探検 福祉の町」 （聞く・話す）	〈総合的な学習〉 「考えよう パリアフ リー」（聞く・話す）	〈総合的な学習〉 「ビデオレターを送 ろう」（聞く・話す）

【5年生】

		1学期	2学期	3学期
音声言語能力 の根底を耕す	よく聞く習慣を 養う	教師・保護者による読み聞かせ（聞く）・インタビュー 教師の話を書く・友達の話を書く・地域の人のお話を書く		
	話す心を目覚め させる	「こんなことしたいな」（継続活動） 1分間スピーチ		
	民主的な学級風 土を作る	キャッチ・テッシュ、ボイス・ミーティング・ロールプレイング 等（集団を高める表現遊び）		
音声言語能力 そのものを育 てる	練習学習 （教科書教材）	「わたしたちはこう 考える」（話し合 い）	「子ども環境会議を開 こう」（話す）	「インタビュー名人 になろう」（聞く）
	単元学習 （特設単元）	声を楽しもう （音声技能）	「ニュースを伝えよう」 （聞く）	「テレビ番組を作ろ う」（司会）
音声言語能力 を活用する	国語科において	〈読書〉 「読書の楽しさを伝 えよう」（読書紹介）	「作文・わたしたちの 学校生活」（紹介） 「説明文・環境につ いて考えよう」（発表）	「総合・伝え方を工 夫して発信しよう」 （聞く・話す）
	他教科において	〈総合的な学習〉 「チャレンジ米作り」 （聞く・話す）	〈総合的な学習〉 「チャレンジ米作り」 （聞く・話す）	〈総合的な学習〉 「わらの文化に学ぶ」 （聞く・話す）

【6年生】

		1学期	2学期	3学期
音声言語能力 の根底を耕す	よく聞く習慣を 養う	教師・保護者による読み聞かせ（聞く） 教師の話を書く・友達の話を書く・地域の人のお話を書く		
	話す心を目覚め させる	「こんなことしたいな」（継続活動） 1分間スピーチ（日常活動）		
	民主的な学級風 土を作る	キャッチ・テッシュ、ボイス・ミーティング、パフォーマンス等 （集団を高める表現遊び）		
音声言語能力 そのものを育 てる	練習学習 （教科書教材）	「学級討論会をしよ う」（話し合 い）	「二つの意見から」 （話し合 い）	「わたしの六年間」 （公話）
	単元学習 （特設単元）	声を楽しもう （音声技能）	「ブレンストーミン グをしよう」（聞く）	「バズ・セッション をしよう」（司会）
音声言語能力 を活用する	国語科において	〈読書〉 「作家に出会う」 （読書紹介）	「説明文・言葉と文化 展示館へようこそ」 （発表）	「総合・自分の考え を発信しよう」 （公話）
	他教科において	〈総合的な学習〉 「世界の国から」 （聞く・話す）	〈総合的な学習〉 「生き方について考え よう」（聞く・話す）	〈総合的な学習〉 「日本文化のよさを 伝えよう」 （聞く・話す）

5 実践例

〈音声言語能力そのものを育てる授業実践〉

対話を基に、応答力や質疑力の基礎を身につけさせる聞き取りゲーム

～ 読書指導と関連させた特設単元「わたしはだれでしょう」～

— 2年生2学期 —

(1) 本単元実施時期における子どもの能力形成について

そろそろ「3年生の壁」と言われる時期を迎え、入学した頃から比べると子どもたちの話しことばの力は、格段の成長を遂げている。それは単に活動の対象が教師から子ども相互へと広がり、多様な活動の場を経験してきているといった目に見えるものだけで推し量ることはできない。むしろ、簡単には見えない、態度形成に現れていることの方こそ重要である。心の通い合った教師との対話を通して、聞いたり話したりすることの楽しさを実感し、自分たちもよき聞き手・話し手になりたいという願いが生まれたときこそ、低学年の素地作りができたと言えよう。

2学期までに子どもたちは、教師による読み聞かせや心に響く話を聞いたり、「先生あのね」の対話を継続したりして、音声言語の根底を耕してきている。そこで目覚めた「聞きたい・話したい」という思いを、子どもどうしの対話「おたずねごっこ」などの活動に発展させてきた。また、いくつかの表現遊びを通して、自分一人で自分を表現すること、友達と無言の内に心を合わせて活動する楽しさを実感し、民主的な学級風土を作り始めている。

話しことば力そのものを育てる段階では、教科書教材を練習学習として、特設単元へ発展させてきた。1学期は遊び感覚で声を聞き合いながら、音声化の技能を育てることをねらった。2学期は、「こんなことがあったよ」という教科書教材で、「いつ・どこで・だれと・どのように」が聞き手に分かるような話し方の練習をした。それを受けて本単元では、対話を基に応答力や質疑力の基礎を身に付けさせることをねらった。

話しことばを活用する段階では、国語の他領域や他教科との関連の中で、その時点で付いていると思われる力が発揮できるような活動を展開した。「応答力・質疑力」の基礎を培うことができる本単元後は、「発表力」の育成を目ざしたいと考えている。

(2) 本単元を読書指導と関連させることについて

前勤務校では読書指導を研究テーマにしており、朝の10分間読書、教師や保護者による読み聞かせ、子どもの手によるバーコード貸し出しを始めて4年目を迎えた。読書意欲の向上は、驚異的に増えた読書量に顕著であるが、教師との対話活動にも読書に関する話題が増えてきていることから推察される。

相手に、心から話したいと思うことが生まれたとき、人は自ずと表現活動に向かう。たとえ表現方法は稚拙であっても、その思いが確かなものであれば必ず相手に通じる。話したいという思いを作ることを大事にしたいと考え、その思いを作る場を読書活動に求めた。

モンセラット・サルト氏は読書とコミュニケーションの関わりについて、「言語を用いて他の人とコミュニケーションをとるためには、きわめて創造的な能力が要求され、その場合のコミュニケーションとは、相手のメッセージをきちんととらえ、適切な言葉を選びながらふさわしい応答をしようと創意工夫をすることです。」と述べている【注9】。当時学校図書館担当をしており、図書室にいる

ことが多かったためであると思われるが、今まで話したこともなかった子どもが読んだ本について話しかけてきたり、探している本や何を読んだらいいかなどを尋ねてきたりする。思わぬ人間関係の広がりには驚き、話しことばと読書の関わりを実感した。これが、心の通い合った担任や学級の友達であったりしたら、なおのことであろう。読書の世界が話しことばを開き、人間関係をいっそう深めていくものとする。

話す心を目覚めさせる活動として、1年生から簡単な読書紹介を継続してきた。そこで、2年生1学期では、「話しことば能力を活用する」段階として、「くまの子ウーフ」で読書紹介をした。主体は読書活動であったので、話しことば能力そのものを育てる学習はできなかった。本単元では、音声表現を中心にしたゲーム活動で「応答力・質疑力」を育てたいと考えた。

(3) 単元の目標

- ◎ 教師の仲立ちで友達どうしの対話に慣れ、問われたことに答えたり、もっと聞きたいことをすすんで尋ねたりすることができる。
- 今までに読んだ本の中から好きな本を選び、教師との対話を通して伝えたいことをはっきり意識できる。
- 少人数での話し合い方を体験する。

(4) 単元計画 総時数 6時間

第1次 今まで読んだ本の中から好きな本を選び、紹介する人物を決める。 (2時間)

- ① 教師によるクイズ「わたしはだれでしょう」を楽しみ、自分たちもクイズをしたいという学習の目当てをもち、学習方法を知る。
- ② 教師との対話で、自分の選んだ人物像を確かなものにする。(自由読書の時間を利用して個別に対話する。)
- ③ 選んだ人物について、自分の中にまとまった思いを文章化する。

第2次 教師の仲立ちで友達と対話し、問いに答える体験をする。 (2時間)

- ① 二人ペアになり、お互いの選んだ人物について質問し、クイズに答える。
- ② 交代で聞き手と話し手になって発表する練習をする。

第3次 グループで役割分担し、クイズ大会を開く。 (2時間)

- ① 話し合いのモデルを見て、自分たちの発表の手順を決める。
- ② グループに分かれてクイズ「わたしはだれでしょう」をする。
- ③ この学習を通してできるようになったことについて感想を交流し、学習をまとめる。

(5) 授業の考察

詳しい授業経過を報告することは避ける。本単元でねらったことについて、子どもとの対話記録を通して検討してみたい。

- ① 教師との対話で、子どもは自分の思いを確かなものにするのができたか。

R児は、自分から進んで話をする子どもではなく、読書の時間もだまって一人で読んでいた。読み終わった後も、その内容について話したりすることはなかった。教師と対話で、人物に対する認識が深まり、自分の思いも膨らませることができたと思える。教師との対話記録【資料3】で検証する。

T3では、共感と教師の聞き返しにより、自分の中に教えたいという思いを確認している。T7においても、教師の共感の笑いと「こまったでしょ」という問いかけに、新たなポシエットという要素を思い出している。さらに、T15の少しオーバーな驚きと問い返しに、挿絵を示しながら、相手によく分かるようにと言う意識を働かせている。T20の問い直しでは、自分で間違いに気付くことができた。T22では「またするかもしれん」と繰り返しの面白さを見つけ、お話の先を期待している自分を発見している。R児は、教師との対話で共感を得て心を開き、自分の思いを確認したり膨らませたりしようとしている。教師との対話の有効性が見えてきた。

ただ、今回子どもを迷わせてしまった原因もはっきりした。それは、好きな登場人物を選ぶことと、お話の面白さを伝えることの両方を教師が望んだために、子どもが自分の思いをきちんとしぼれなかったことにある。人物を通して、お話の面白さを伝えることは2年生には無理である。活動主体になり、いくつものものを求めすぎてしまう。あくまでも目標を達成するための活動でなければならない。あれもこれもと、つい欲張ってしまうことは、大きな反省点である。

② 教師の仲立ちにより子どもどうしの対話は成立したか。

教師を仲立ちにした対話記録【資料4】で検証する。2年生の子どもどうしでは、完全な対話はなかなかできにくい。お互いに、自分の言いたいことが先になり、相手の思いを「よく聞く」ことができないからである。二人だけの対話では、かみ合わない部分もあり、T2・T3・T4のように仲立ち役の教師自身が、変わって尋ねている。教師自身にじっと待つ心が足りないので、これでは子ども自らの対話にはなりにくい。反省点である。また、T8のように尋ね方をそのまま指示したのでは、子ども自身に「聞く力」はつかない。何をどのように聞けばいいかを、子ども自身に考えさせる仲立ちでなくてはならない。

登場人物とお話の面白さの両面を求めようとした無理が、この対話にも現れている。H2・H3・H5・H7のような登場人物の外見だけを聞く問いになっていることである。物語と言うより、子どもの意識は人物そのものに向くのは当たり前だろう。課題の設定のまずさを改めて反省した。

しかし、それだけではなく、この段階で「応答力・質疑力」を育成することを求めた考えの甘さにも気づいた。まだ無理である。教師との対話活動を通して、答えること、尋ねることに十分慣れさせて次の段階へすすまなくてはならない。今回の実践で、2年生2学期で「応答力・質疑力」をねらったカリキュラムを修正することとした。

音声言語カリキュラム作りの実践を重ねていく中で、対話を根幹とする「聞くこと」の指導がいかに大切であるかが明らかになってきた。大村はま、野地潤家氏の理論から学んだことをもとに、実際の一つ一つの授業でどのような仮説を立てて検証していくかが、これからの大きな課題である。

実践の検証として対話記録をとったが、検証の方法がわからず自分勝手なものになってしまったという反省も残る。子どもの「ことば」をどのようにみていくのか、自分自身の実践研究の課題も残された。

資料3 F.児と教師の対話記録

発言者	発 言	問いかけの効果 教師(▼)子ども(▲) 効果が現れたときは↓
T 1	Rちゃんの本, 楽しそうだね。(問) この本から, だれを選んだの?	▼共感と共に問いかけ
R 1	わたしはララちゃん。	▲嬉しそうな笑顔, 発言には効果がない
T 2	ララちゃんを選んだの。ララちゃんのこと, みんなに教えたいんだ。ふうん。なんで?	▼伝えたいという思いを問いかけて確認
R 2	あのね, いたずらっ子でからね。	▲人物の性格を答えただけ
T 3	へえ, いたずらっ子なの?	▼聞き返して確認
R 3	うん。そこをみんなにね。教えたいの。	↓ ▲何を伝えたいかを意識する
T 4	Rちゃんは, ララちゃんをどう思ってるの?	▼人物に対する思いの確認
R 4	あのね。いけんというところはときどきあるけどね, されてる人がいけないこともある。	▲両面からとらえられている
T 5	されてる方がいけないことがあるの?ふうん, どんないたずらするの?	▼マイナス面を膨らませる
R 5	接着剤で車にごみをくっつけた。	▲事実の部分だけ
T 6	ごみはどこにあったごみ?	▼発言を受けて内容を膨らませる
R 6	その車の中におった人がね, ごみをぼいぼいとすてよった。	▲事実の部分だけ
T 7	ああ, すてたわけ。じゃ, 車の中の人がいけないことをしたわけ。それをララちゃんが車にくっつけたわけ。おもしろいね。(笑) 車の人こまったでしょ。	▼子どもの発言をつないで確認。笑うことで面白さにも共感
R 7	うん。それからね, このくまさんのね, カセット(ボシェット)には, 何でもいたずらのものが入ってる。	↓ ▲共感されたことでさらに思いを広げている
T 8	あっ, この中にはいってるの, いたずらのものが。かばんみたいなものに。ボシェット?へえ, ドラエモンのポケットみたいね。(笑) どんないたずらの道具が入ってるの?	▼カセットという言い誤りをさりげなく訂正。ドラエモンを出すことで思いを広げる
R 8	それは聞かんかったけどね。書いてなかった。	▲思いは膨らまず
T 9	面白そうなものが入っているわけね。ほかにどんないたずらしたの?	▼ほかにだけでは膨らまない
R 9	へびとかね, とかげとかね, ネズミとか入れたんよ。	▲したこと断片だけ
T 10	なんでそんなことしたの?	▼答えの膨らみようがない
R 10	わからん。	▲当然答えられない
T 11	もらった人おこってなかった?	▼視点を変えようとしている
R 11	おこっとった。	
T 12	Rちゃんの周りにそんな子がおったらどうする?	▼自分にひきつけさせようとしている
R 12	びっくりする。でも, 面白いかもしれん。	▲でも, と違う方向から考えようとする
T 13	ああ, それでRちゃん, ララちゃんが好きなんだ。いたずらするけど, こんな子がおったら面白いかもしれんって, それで好きなんだ。じゃみんなにそんなところ分かって欲しいの?	▼面白いと答えたことを「好きなんだ」と決めつけている。代弁しすぎ。
R 13	うん。	▲言われてしまったので答えない
T 14	ほかにララちゃんのこと分かって欲しいことってなあい?	▼ほかにという言い方が多い
R 14	あのね, 反対に自分の番でびっくりした。	
T 15	えっ, どういうこと?	▼少しオーバーに問い返す
R 15	あのね, いたずらの国に招待されてからね, 食事しよってこれをあげたらね(絵を指す), へびが出てきた。	↓ ▲挿絵を使って分かりやすく説明しようとする
T 16	ララちゃん, 自分もいたずらしてたけど, 招待されたわけ。だれに招待されたの?	
R 16	なんかね, 服が招待したの。	
T 17	えっ, 洋服が?	
R 17	うん。動いてから。でね, このお面をはずしたら, おぼけやった。	
T 18	かわいいうさぎさんやけど, お面はずしたらうさぎさんやったの?じゃ, ララちゃんもいたずらの国でいたずらされたわけ?そしたら, もう懲りたでしょ, いたずら。もうやめたでしょ。	▼子どもの思いを代弁しすぎ。自分の口から言えるように
R 18	いんや, またしよった。	▼逆説的な問い
T 19	なんで? (笑) へえ, そう。自分がいたずらされてこわい思いしたんでしょ。こわかったんでしょ, おぼけやけ。ふつうやったらやめるよね。	
R 19	やめんやった。	▼恣意的な問いかけ
R 20	あとね, おばさんとおばさんが道で話してじゃましよったけ, かばんとかばんを接着剤につけた。	▲思いつきで発言
T 20	それ, いつ?いたずらの国に行った後?	▼問い直すことで順序を確認↓
R 21	違った。はじめのときやった。	↓ ▲間違いに気づく。
T 21	じゃ, 後からはどんないたずらしたの?	▼「どんな」という問いが多い
R 22	やめたけどね, 友達にいたずらされて, 服がびしょびしょになったけ, お返ししたと。	
T 22	いっべんはやめようと思ったのね。でも, またしたんだね。	▼事実を確認する
R 23	うん。またするかもしれん。	↓ ▲新しい考えを提示
T 23	Rちゃんは, そんなララちゃんが面白くて好きなんだね。そこをみんなに教えてあげたいんだね。よおくわかったよ。先生も読んでみたくなりました。お話ししてくれて, どうもありがとう。	▼教師がまとめてしまった。共感嬉しかったようで笑顔が見える。
R 24	はい。	

資料4 教師を仲立ちとするR児とH児の対話

発言者	発 言	対話の効果 教師 (▼) 子ども (▲)
T 1	Rちゃんが選んだ本がこの中に入っています。Rちゃんはこの本の中から誰を選んだでしょう。聞いてみてください。どんなことを聞きたいですか。	▼誰を選んだか、どんなことを聞きたいかと2つの違うことを問いかけている
H 1	昔の本か、今新しい本か教えてください。	▲本のジャンルを聞いている
T 2	昔の人が出てくるか、いまの人が出てくるか？昔の人ですか、今の人ですか？	▼補足になっていない
R 1	ええっ、わかりません。	▲問いの意味が分からない
T 3	昔話に出てくるような人ですか？	▼教師が質問してしまっているので、二人の対話の仲立ちの役割を越えている
R 2	ちがう。	
T 4	今の人ですか？RちゃんやHちゃんみたいなひとですか？	▲答えの膨らみようがない
R 3	はい。	▼登場人物としての聞き方のアドバイスが必要
T 5	何聞いたらいいですか。	▲物語から離れてしまっている
H 2	有名人ですか？よく出てくる人のお話ですか？	▼お話と言うことを強調している
R 4	じゃないとおもう。	▲あくまでも一般的な人物像にこだわる
T 6	みんなは知らない話なのね。	
H 3	髪は長いですか、短いですか？	
R 5	短い。	▲外見からだけで答えようとしている
H 4	じゃ「アルプスの少女」だ。	
R 6	違います。	
H 5	大人ですか、子どもですか？	▲教師のねらっている方向になかなか向いてこない
R 7	子どもです。	▼話の内容で聞くことを指示
H 6	男ですか、女ですか？	
R 8	女です。	▲単発的な答えしか出てこない
H 7	女ね。背は何センチくらいですか？	▼内容を問うように指示
R 9	えっ、わからない。大きいときもあるし、小さいときもある。(挿絵のこと)年と言えば、五、四才くらい。	▲いたずらの内容をまとめている
T 7	四、五さいくらい。ふうん、でも、格好だけじゃ分からないね。後、何聞いたらわかるかな。このお話の中でどんなことがあったかを聞いたらどうですか。お話の中で、どんなことがありましたか？	▲H児は、読んでいた
H 8	いたずらしました。	▼人物を通して自分の思いを話させる。
R 10	いたずら？	▲対話で確認した思いを述べている
H 9	いたずら？	▼教師との対話で確認したことを忘れてるので補足する
T 8	どんないたずらをしたか、聞いてみたらどうですか。	▲自分から問いかけている
H 10	どんないたずらをしましたか？	▲人物に関する内容の読みが足りない
R 11	あのね。したらいけんことをしよう人がおってね。その人たちの車をくっつけたりかばんをくっつけたりした。でも自分もね、いたずらの国に招待されたんだよ。	
H 11	わかった、いたずらリリちゃんだ。	
R 12	違う、ララちゃんです。	
H 12	そうか、ララちゃんだ。	
T 9	ララちゃんのどんなところをわかって欲しいかお話してあげてください。	
R 13	ララちゃんはいたずらばかりして悪いところもあるけど、面白いいたずらするから好きです。いたずらをわかって欲しいです。	
H 13	わかりました。	
T 10	いたずらをやめなかったことも、好きだったんじゃない？	
R 14	ああ、そうやった。	
H 14	何でやめんかったと。	
R 15	わからん。	
T 11	二人で本を読んてみたらどうですか。二人で仲良く、つぶやきながら読み出す	

話すこと・聞くことが双方向に行われる場で、言語活動の主体者としての自覚を高める
 ～グループでの話し合い活動を楽しむ「無人島でくらすとしたら」～（４年１学期）
 ～フリートークで全員が参加する「いちばん大切なもの」～（４年２学期）

(1) 子どもの姿から

子どもたちとの新鮮な出会いを、今でも覚えている。明るい笑顔で、持ってきた学級文庫を嬉しそうに運んでくれた。国語教室開きでは、『思いを自分らしく伝え合おう』という目当てを決め、「①自分らしい考えを作る。②自信を持って発表する。⑤思いをす直に書く。⑥読書を楽しむ。⑦思いを聞き合い、友達と協力してやりとげる。」という具体的な活動目標も持った。ここで、子どもたちの思いと「話しことば」を結び付けることとした。

話しことばに対する意識調査の結果は、資料５のようであった。資料１の「指導内容の組織化」に合わせて分類・整理をしたものである。自分たちの話しことばには足りないところが多いと思っていることが分かる。子どもたちの話しことばに対する思いが態度・能力から明らかとなり、これを新たな課題とすることができた。

【資料５】 話しことばに対する意識調査

		いいところ	たりないところ
聞 く	態 度	○人の話をよく聞いている。 ○話している人の方をきちんと見る。	○聞くときの姿勢が悪い。 ○手遊びをしている。 ○人と話していることがある。 ○相手の目を見ていない。 ○人の話を聞いていない。
	能 力	○人の話をきちんと聞き取れる。 ○きちんとメモをしている。 ○自分の意見と比べられる。	○人の話を聞き逃すことがある。 ○人が言ったことをすぐに忘れる。 ○大事なことを聞き落とす。 ○メモの取り方が悪い。 ○一回言われたことを聞き返す。
話 し 合 い の う ち	態 度		○分かっていると言わないことがある。 ○自分から手を挙げて言えない。 ○得意そうに言ってしまう。
	能 力	○よく聞き、自分の意見をしっかり言う。 ○相手の言ったことをよく考える。 ○みんなに分かるように言う。 ○メモしながら話し合いをしている。 ○まとめながら言うことができる。	○意見を言えない。 ○質問が言えない。 ○聞かれたことに答えられない。 ○相手が分かるように言っていない。 ○分からないことをそのままにしておく。
話 す	態 度	○分かったことは手を挙げて発表する。 ○班の中では発表できる。	○少しふざける。 ○分かっているのに発表しない。 ○思っていることが言えない。
	能 力	○思っていることをすぐに言える。 ○はっきり言う。 ○大きな声で言える。	○はっきりと言えない。 ○手を挙げられない。 ○声が小さい。 ○話す順番がめちゃくちゃ。 ○言っているときにつまることがある。

(2) 研究の仮説

仮説１ 教師や保護者の読み聞かせや語りかけを継続することで、聞くことの価値を見出し、真摯に聞く意欲と態度を育てることができるであろう。

仮説2 話すこと・聞くことが双方向に行われる場で、言語活動の主体者として活動できる手立てを工夫することにより、よき聞き手・話し手としての自覚を高めることができるであろう。

— 仮説の実証のために —

仮説1 「聞いてよかった。また聞きたい」という思いを持たせるために、読み聞かせや心に響く語りかけを継続する。保護者にも読み聞かせの参加を呼びかけ、家庭でも取り組んでほしいとお願いした。また、学校外の方の話を聞く場も数多く設けた。検証は、聞く姿の観察、感想や聞き取りメモ・読み合いカードの分析、写真やビデオによる記録という方法を取る。

仮説2 ややもすると発言力のある子どもだけで進められる話し合いの場で、全員に主体者としての自覚を持たせたいと考えた。山元悦子氏が提案した話し合いの手法を取り入れる。【注7】山元氏は「話し合いに関するメタ認知意識を持たせ、話し合いの流れをモニターしながらメタ認知の意識を働かせることを促すことで話し合う力を育てる。」と言われる。

(図2 場作り)



左図のように、4～5名で話し合い 他はフロアーとする。少人数なので、必ず発言しなければならない状況に置かれる。フロアーは、聞き取りメモを使って話の内容を聞き取ったり、話し合い名人、聞き取り名人を見つけたりする。また、話し合いの途中にフロアーとの意見交換の場も設けることとした。この手法を取り入れることで、話し合う子どもたちには責任感が生まれ、フロアーには話し合いに対するメタ認知が働く。検証は、子どもの書いた話し合いメモ、聞き取りカード、ビデオや写真、自己評価カード、教師による観察などで行うこととした。

(3) A児の姿から

明るく素直なA児は、活動主体の学習を好む反面、積み重ねが必要な学習は集中できない。自分の思いを積極的に述べようとするが、状況にあった発言をしたり、他の意見を受け入れたりすることは苦手である。気持ちの行き違いからのトラブルも多い。聞くことに課題を持つA児の姿を、友達との関わりや心のありようから追うことで、本研究を考察してみたい。

A児自身は自分の課題を次のようにとらえている。(◎は、いいところ・▲は、足りない点)

【聞く力】 ◎人の話をよく聞いている。 ▲ときどき、人の話を聞きのがしていることがある。

【話し合う力】 ◎なし ▲自分が分かっていることをあまり言わない。

【話す力】 ◎自分のめいあんをすぐ言える。 ▲さされたらしぶしぶ言っている。

〈保護者による読み聞かせ〉

(4) 仮説1の検証

幼さの残るA児は、自分で読書をするより、読み聞かせを好む。食い入るように聞き、素直な感想を述べる。保護者の賛同も増え、10分間読書の時間や国語の時間に来てくださるようになった。写真は、国語の時間に読み聞かせに来て頂いた時のものである。子どもの教育に悩まれている保護者だが、読み聞かせに入って我が子の教育を見直すきっかけにな



つたと感想をいただいた。

また、家庭での「読み合い」も効果をあげてきた。A児は学級文庫の「よざむさん」を選び、母親に読み聞かせた。「よざむさんはひとりぼっちだったんだ。さびしかったんだ。」と読みながら涙をこぼしたらしく、母親もその姿に感動し、「その気持ちを忘れないでね」と読み合いカードに書いてくれた。心から聞いてもらえることが、聞く子を育てることにつながるのだと思う。

【資料6】 1・2学期の話し合い実践の概要

	1 学 期 の 実 践	2 学 期 の 実 践
単元名	無人島でくらすとしたら	いちばん大切なもの
分 類	教科書教材（「話し合うこと」の練習単元）	特設単元（「感想を話し合うこと」の応用単元）
時 期	6月教材を実態把握のために4月に	11月（「人権学習」と関連させて）
単元 目 標	<ul style="list-style-type: none"> ◎ 個人の考えを持ち寄り、グループで協力して無人島での楽しい生活を話し合う。（話・聞ウ） ○ 無人島で一週間の生活を想像し、自分の考えを整理してグループに提案する。（話・聞ア） ○ 「無人島サバイバル計画発表会」に意欲を持って取り組む。（関・意） 	<ul style="list-style-type: none"> ◎ 互いの考えの共通点や相違点がどこにあるかを考えながら話し合い、お互いのよさを認め合う。（話・聞ウ） ○ 読み聞かせを聞いて、自分なりの感想をまとめたり、想像を広げたりする。（話・聞イ） ○ 続き話や自分の絵本「いちばん大切なもの」を意欲的に作ろうとする。（関・意）
単元 計 画	<p>（総時数 5時間）</p> <p>1 「無人島でくらすとしたら」という題名に興味を持ち、無人島で生活する計画を個人で立てる。（「ヤドカリ探検隊」の読み聞かせや、「十五少年漂流記」の話を開いたりしてイメージを広げる。）</p> <p>①</p> <p>2 無人島で一週間を過ごす計画と持ち物をグループで話し合いまとめる。（グループ毎に話し合い、他は聞き手になる。）</p> <p>③</p> <p>3 旅行代理店になり、「無人島サバイバル計画発表会」を開く。（キャッチフレーズを作り、ツアー募集という形でお互いに評価する。）</p> <p>①</p>	<p>（総時数 8時間）</p> <p>1 絵本「いちばん大切なもの」の読み聞かせを途中まで聞いて、作者がどんな人物かを予想し、11才の作者が亡くなるまでのビデオを観る。 ①</p> <p>2 前時の感想を書き、宝箱が空っぽだった理由を考え、話し合いの準備をする。 ①</p> <p>3 グループ毎に「なぜ宝箱は空っぽだったのか」について話し合う。（他は聞き手）</p> <p>②</p> <p>4 宝箱を開けた後の続き話を創作する。 ①</p> <p>5 作者の書いた続きの読み聞かせを聞き、自分の絵本「いちばん大切なもの」を創作する。（作者の両親へ手紙と作品を送る。） ③</p>
評 価 規 準	<p>〔関・意〕○「無人島でくらすとしたら」という話題に興味を持ち、話し合いに参加しようとしている。</p> <p>〔話・聞ウ〕◎お互いの考えの共通点や相違点を考えながら話し合うことができる。</p>	<p>〔関・意〕○絵本の創作に意欲をもち取り組む。</p> <p>〔話・聞〕○読み聞かせを聞き、感想をまとめたり、想像を広げたりすることができる。</p> <p>〔話・聞ウ〕◎お互いの考えの共通点や相違点に気付き、相手の考えの良さを認め合することができる。</p>

(5) 仮説2の検証

1・2学期の「話し合い」活動におけるA児の姿から検証する。二実践の概要を資料6にまとめた。この二つの実践は、どちらも「互いの考えの共通点や相違点を考えながら話し合う」を主目標とする。個人の考えを持ち寄り一つに決定する1学期の実践は、子どもたちの実態をつかむこと、フロアの前で話し合う様式に慣れることをねらった。

また、一人一人の思いを認め合う2学期の実践は、4年生における「話し合うこと」の一応の到達と、3学期に重点指導をする「話すこと」への移行をねらう。

① 話し合い活動を支える書く活動

話し合う力は、話し合う活動を通してつけられる。しかし、いきなり話し合いをさせてもうまく進まない。適切な書く活動を取り入れることによって、話すことが苦手な子どもに自信をもたせることができる考えた。負担を感じさせないような話し合いカードや聞き取りカードを使った。1学期の話し合いカード【資料7】では、事前に自分の考えは書いているものの、活動中の友達の考えは全くメモされていない。また、決定事項の記録も不十分だった。

【資料8】は『いちばん大切なもの』の聞き取りカードである。本実践は思いを認め合うことを大切にするため、事前の取り組みを十分に話し合いに入った。

【資料7】 1学期のカード

【資料8】 2学期のカード



白血病と闘う作者の姿に感動したA児は、話し合い活動にも意欲を見せた。聞き取りカードには、「相手がい...ことをききとること」という目当てをきちんと書き、友達の考えもメモしている。個に応じ、書くことを取り入れた「話し合い」の指導も必要なのであろう。

② 発言の検証

実際の話し合いの場における発言記録から、A児の心のありようを検証する。資料9は1学期、資料10は2学期の話し合いの記録である。二つの記録を比較検討してみることとする。

【聞く力】

1学期は話し合いの条件をきちんと理解していず、A4（発言番号）のように持っていき必要のない食べ物のことを考えている。教師や友達の話がきちんと聞けていない。A82のように、一度決定したことをまた持ち出す姿も見られた。

2学期にはそのような状況は減ってきた。F15に重ねて、自分もA17のようにE児に質問をしている。話の流れを理解してF児の質問をよく聞いていないとできない発言である。聞く力については、相手の言っていることを理解しながら聞こうとする姿が見られた。

【話し合う力】

友達が言ったり質問したりしたことに、自分の考えや答えを用意せず、すぐに話し出そうとする傾向は1・2学期とも見られた。ただ1学期のようなたたみかける調子は消え始めている。1学期は反対されたことに反発してふくれたり、自分の言いたいことに固執していたりした。友達が受け入れてくれないことに憤りを感じている。

【資料9】1学期の話し合いの記録

発言者	発言の内容	発言に関わる分析
司会 全員 司会	1 今から無人島で暮らすとしたら話し合いを始めます。 2 はい。 3 じゃあまず、それぞれ何をしたら無人島で楽しく過ごせるかをA君から言ってください。	・人一倍大きく、意欲が伺える。
A 司会 A 司会 B 司会 B 司会 C	4 ぼくは食べるために猛獣狩りをしたらいいと思います。 5 質問です。猛獣って食べれるんですか。 6 肉を食べれば食べれると思います。 7 Bくん。 8 えっと、それで猛獣がりができなかったらどうするんですか。 9 だから、それができるかの話し合いをしているのじゃないですか。B君。 10 えっと、釣りをしたいです。 11 Cさん。 12 わたしも魚釣りと、もしかしたらこの島には宝があるかもしれないから、宝探しをしたいです。	・食べ物はあるという前提条件を聞いていない。 ・自信がないのか、ほとんど聞き取れない声
D 司会 A 司会 A 司会 A C	13 わたしはカヌーに乗って川下りをしたいです。 14 わたしは島を探検したいです。それで、それぞれの意見について質問とかこれはやめたほうがいいというのはありませんか。 15 あります。 16 Aくんの猛獣狩りなんですけど、わたしたちも血を見たくないし、関係ない生き物を殺すのはどうかと思っています。 17 ぼくは食べるんだから別に関係ないと思います。 18 パンや缶詰はあると言いましたか。 19 でも、もしそれがなくなったらどうやって食べていくんですか。猛獣狩りをするしかないと思います。 20 魚釣りがあるとあります。だから猛獣はむやみに殺さなくていいと思います。	・即座に反応はするものの質問はでてこない。
A C A 司会 B A C	21 魚が全部いなくなったらどうするんですか。 22 そんなことはありません。 23 あるやん。 24 それに肉を食べている動物はあまりおいしくない聞いたことがあります 25 えっと、それで猛獣狩りをしてもしかして食べられたらいけない。 26 そのため、武器があるんだと思います。(襲われんようにとつぶやく。) 27 でもやっぱり猛獣狩りは、わたしたちには死ぬ確率があるからやめた方がいいと思います	・食べ物があるという前提条件を聞いても理解していない。 ・たたみかけるような調子で問う。 ・ふくれた感じで ・A児は笑うだけで反応しない。 ・だんだん興奮してくる
A 司会 C 司会 B 司会	28 もし猛獣が本当に襲ってきたらどうするんですか。殺すしかありません。 29 猛獣は何もしなければ襲ってこないと思います。何かするから襲ってくるのだと思います。 30 はい。ちょっとそんなことを言い合っても前に進まないと思うので、後でまた話しましょう。 31 はい。それでは猛獣狩りはちょっと置いて、他の人の意見に何か質問や意見はありませんか。B君。	・話の趣旨がずれている自分たちが何をして楽しむかではなく、猛獣に固執して話の中に置いておきたいために、猛獣がという言い方に替えている。
B 司会	32 Dさん、何かゆったん。 33 カヌーに乗りたと言いました。	
意見が出つくし、したいことが探検と魚釣りにまともにかける。持っていく道具の話し合いに入る前に、A児の猛獣狩りについて再度話し合う。		
司会 C 司会 A 司会 A 司会 D 司会 A A B C 司会 司会 A A	66 A君の猛獣狩りというのは、結局どうすることにしますか。 67 多数決を取った方がいいと思います。 68 では、猛獣狩りをやった方がいいと思う人は手を挙げてください。(A児だけ挙手する。)決まりました。 69 その前にちょっとまって。もしかして猛獣がおなかをへらせてやってきたらどうするんですか。 70 猛獣は人間を食べません。ちょっとかかを出すから人間を襲うんです。 71 おなかが・・・。 72 おなかがすいたら、他の動物を捕らえます。 73 でも、その前に人間がいたら食べるとあります。 74 あおう、すいません。 75 だから、もう多数決で決まったことなので、猛獣狩りはやめてもいいですか。やめます。 76 はい。わかりました。 77 ぼくはまだしたいことがあります。それは洞窟の中の生き物を見てみたいです。 78 それは探検にはいると思います。 79 そんなことはいいから、前に進めてください。 80 じゃあみんなが言ったことを全部しようと思つたらいろんな道具がいるから、ちょっとしばらくお休み。 A児のつぶやき(ナイフはいるやん。木切るときとか。) 81 A君。 82 ナイフはいると思います。訳は、木を切って、川を渡るときとか使うと思います。魚を捕るときもいると思います。船を造って海を眺めたいと思います。木がなくなったら、岩をけずって船にしたらいいと思います。 83 カヌーは取りやめになったし、岩は船にはなりません。 84 あっそうか。じゃあ木を切ったらいいと思います。	・先ほどの話し合いの、猛獣が襲ってきたらという思いが持続している。 ・司会者の強硬な発言に少しじろぎ反論できない。 ・多数決を取られたことに不満げである。 ・自分の意見が却下されたことにめげず、新しい思いを出そうとする。 ・気持ちの切り替えができたようである。 ・自分の思いを通じたいと、たくさんの理由をつけるが、理由として成り立っていない。カヌーをまた持ち出している。

【資料10】2学期の話し合いの記録

発言者	発言の内容	A児の発言に関わる分析
司会	1 今から宝箱の中身がなぜ空っぽだったのかを話し合います。E君から言ってください。	
それぞれ自分の考えを述べる。 A児は宝箱の中身は長老が先に取ってしまったのだと考えを述べた。		
司会	9 それでは、お互いに質問があったら出してください。	
A	10 特にありません。	・さして考えずにすぐ反応しようとしている。
G	11 A君に質問です。「長老が取った」というのはお話のどの場面で行ったのですか。	
A	12 宝箱を見つけて誰かが取ったんじゃないかと思いました。	・しばらく考えて、自信なげに答えている。長老と言ったことを忘れてしまっている。
E	13 A君が最後の方に「取ったんじゃないとおかしい」と言ったのはどうしてですか。	
A	14 宝の箱があるのに、中身がないなんておかしいから誰かが取ったんだと思いました。地図があったから、地図があったというのはその場所を忘れないためにかいたんだから、絶対に中身はあったと思います。	・中身があったと言うことを自分なりに理由付けて言おうとしている。
F	15 E君が「長老が協力の大切さを教えようと思った」というのは、長老が最初からしくんでいたと言うことですか。	
司会	16 A君	・Fの質問を聞き、重ねて質問しようとしている。自分に言われていることではなくても、人の話を聞いている。
A	17 えっと、それはほんとに長老がしたかどうかわかるんですか。	
E	18 ぼくは、たぶん長老が村のみんなにこうなってほしいと思っていたから、やったんだと思います。	
司会	19 では、お互いに思ったことを言ってください。感想や意見はありませんか。	
F	20 わたしが思っている宝箱の中身は勇気だったことと、Gさんが言った宝箱をさがしているうちにみんなが仲良くなったと言うのは似ています。	
司会	21 Gさん。	
G	22 わたしもFさんが言った勇気と似ていると思っていました・・・。	
司会	23 Fさん。	
F	24 A君の「長老が隠れていて様子を見て一度に宝物を取った」と言うのと、Eさんの「みんなに協力することを教えたい」というのは、どちらも長老が出てきてやったということだから、長老がみんなのことを考えているのじゃないですか。	
E	25 わたしもそう思います。	
司会	26 A君はどう思いますか。	
A	27 ぼくもそう思います。(つぶやくような声で) ぼくは、最初は長老が宝物を先に取っていたかと思っていただけで、長老が取ったのはみんなに何かを教えようとしたからだと思いました。	・あまり納得はしていないようだ。あくまでも宝物はあって、長老がそれを取ったと言うことから考えは変わっていない。無理にあわせている節も見られる。
司会	28 これから、全体の話に入ります。今までの3班の話し合いを聞いて、感想や意見はありませんか。	
H	29 わたしはA君の考えに少しおかしいところがあると思います。宝物を見つけて、それを忘れないように地図にかいたと言いましたが、宝の地図は見つけた人がかくのではなく、宝を隠した人がかくのが普通だと思うからです。	
A	30 あっそうか!	・自分の考えに新しい視点が与えられたことに驚きの声を挙げている。
I	31 Hさんの意見に付け加えがあります。	
司会	32 I君。	
I	33 ぼくはA君の最初の意見に反対です。訳はぼくの考えている中身は、勇気や協力や友情だと思うからです。何か品物ではないとおもいます。(同じですとつぶやく声)	
司会	34 Fさん。	
F	35 わたしは話しているうちにみんなの考えが似ているような気がしてきました。	
J	36 ぼくもそう思います。題名に「いちばん大切なもの」とあるから、本当に大切なものはお金とか品物じゃなくて、心の中にあるものだと思うからです。	
K	37 「いちばん大切なもの」という題名からして、長老が隠れていて取ったというのはちょっと合わないと思います。	
A	38 はい。	
司会	39 A君。	・みんなに反対されて少しむきになっている。宝物はあったということを主張し続けている。ただ、その宝物を通して、長老がなにかをみんなに教えようとしたという考えに変化しているようだ。
A	40 Kさんの意見に反対です。それは宝物がないと宝箱という名前がつかないからです。だから宝物はあったと思います。	
K	41 宝物は品物じゃなくてもいいと思います。勇気とか友情だって大切なものです。	
L	42 ぼくもそう思います。そうでないとお話がちゃんと続きません。宝物だったら、一番大切なものにはなりません。	
話し合いはこの後も続いたが、最終的には個人の思いは自由だからどう考えようかと間違いなどはないということを教師が指導して終わる。		

2学期にはそれが減ってきた。A 30のように、友達の意見に「あっそうか！」と驚きの声をあげた姿も見られた。ただ、友達の意見を入れて自分の考えを見直すまでにはいたっていない。「そうか」と納得しても、A 40のように固執するような面はある。だが、自分の考えをすぐに変更することがいいわけではない。相手の考えを認めようとする姿勢が育ちつつあることを認めたい。

【話す力】

自分の考えをきちんとまとめて話す力は、まだついていない。1学期のA 28のように、話がだんだんずれてくる傾向は未だ見られる。2学期実践の自分の思いを作る段階では、「いちばん大切なものは友情」と考えているのに、話し合いになると「長老が取った」と友達に合わせて考えを変えている。自分の思いを確かなものにしていく指導が必要であろう。

二実践の検証は以上のものであったが、A児に次のような変容も見られた。それは資料8の聞き取りカードに顕著に表れている。自分と同じように「長老が取った」と言っていたI児が、友達の意見を聞いて自分の考えを変えたことについて、「Iくんはすごいと思う。友だちのことを聞いて自分の考えをかえられるのがすごいと思う。」と書いた。そして、I児を「話し合い名人」に選んだ。感想には、「ぼくも始めは長老がもっていったと考えていた。話し合いをしていたら、そのたからは友じょうだとわかった。」とまとめていた。友達の考えのよさを認めている。

その後にした続き話では、宝の地図は偽物だったと変え、「そして二どとけんかをしないで、みんなはなかよくくらしました。」と終わらせていた。その場では考えを見直そうとしなかったA児だが、I児の話し合う姿に自分を投影したのであろう。そして、読み聞かせの段階で素直に感じていた「いちばん大切なものは友情」という思いにもどれたのかもしれない。相手の思いを素直に受け入れることで、安易に流されてしまった自分の心も見つめることができたのだろう。

(6) 考察

A児の変容を追って研究を検証してきた。幾分の変容は見られたものの、残された学期が大切だと考えている。A児は明らかに友達を意識し、自分に置き換えて考えようとし始めたからである。話しことばの力としては、まだつけていかなばならないものがたくさんある。しかし、A児が他を認め、受け入れようとしていることは受け止めたい。そして、その成長を他の子どもに返していきたい。そうすることが、A児のさらなる一歩につながり、全体も成長すると思われる。

資料11のふり返しカードでは、「今はけんかみたいにいわないで、人にあわせていえるようになった。自分のことだけじゃなく、相手のこともいった。(相手のことも考えて言えるようになったの意味と取れる。)」と自分の成長を見つめている・自分の成長を認め、よき聞き手・話し手として成長したいと願う姿がそこに見える。

変容は他の場にも現れてきた。総合的な学習の時間に中国の方の話を聞き、メモをもとにお礼の手紙を書いた。いつもは書きたいことが整理されず、話が行ったり来たりするのに、この手紙は筋がそれていなかった。「きちんと聞いたから、こんなにいいお手紙が書けたんだね。」とほめると、嬉しそうにうなずいた。他と合わせることを教えるのではなく、一人一人のよさを生かしながら、自分の成長を自覚できるような話しことばの指導をこれからも目指したい。

6 まとめ

2年生の実践では、教師がいかに子どもと関わっていくか、子ども同士の関わりの中に方法を見いだしていくかが課題となった。子ども自身の学びを導き出すような関わり方を模索しなければならな

い。子どもの心を開く教師の語りかけが必要である。教師の「聞く」姿勢を大切にしたい。また、対話を通して友達とどのような関係を気付いていきたいのか、子ども自身が意識するような手だてを工夫しなければならない。たとえ低学年でも、対話を通して人間関係を気付いていくことに目覚めさせたい。

4年生の実践では、相手のことを考えながら話したり、話し合ったりすることができにくい子どもの成長を見つめた。大きな変容は見られなかったものの、「聞くこと」に力を入れる中で、相手を意識しようとする姿勢が生まれたこと、自分の考えだけに固執しないという態度が見えたことが明るい展望であった。今後は、自分自身の談話生活を対象化しながら学んでいく手立てを工夫したい。

現在5年生の担任であるが、資料12のような「話し合いカード」を作成し、積み重ねている。「聞くこと」を基底に据え、自分や学級の友達がどのような学びをしているかを意識させたい。それが教室の談話生活を活性化させ、個の成長につながると考えている、

【資料11】 A児のふり返りカード

話し合う力	聞く力	話す力	
上手にする	めまろきいせがかったが らまつちよとまきく をあげた	おぼくはいつもしぶし ぶいっているがうま うと大きいな スでいいな	身につけた力
ちよとけんか たりにた	ときどきた いばった	あまろま ガトナ	一学期
人にい 人にお 月にお へんこ をい	自分 今 そ	大 二 一	二学期
			三学期

二 これから、どんな「話す力」「聞く力」「話し合う力」を身につけたいですか。
半期ごとにふりかえり、自分の成長を確かめましょう。

話し合う力	聞く力	話す力	
	あまろま ガトナ	あまろま ガトナ	少し足りない
	ガトナ	あまろま ガトナ	

一 自分の「話す力」「聞く力」「話し合う力」について、考えてみましょう。
いいところはそのまま、少し足りないと思うことはどんなところですか。

話しこと・聞くことの
学習について
四年
組
名
一

【資料12】5年生で使用している「話し合いカード」

話し合いをしよう □ 組 名前

クラスのみんながもつと仲良くなるためにミニ集会を計画します。グループで協力して話し合いました。他のグループは話し合いのいいところを見つけてみましょう。

みんなで決めた目標に向かって、がんばりましょう。

話し合い 協力して話し合う。

- ・人の意見を聞く。
- ・ゆずりあって考える
- ・かわりの案を出す。
- ・勝手に発言しない。
- ・けんかこしで言わない。

聞き手 はげましの気持ちで聞く

- ・静かに聞く。
- ・発言した人の気持ちを考える。
- ・名人を見つける。

★話し合い名人

大事なことだけメモしよう

大田君は、ぼくんとみんなの意見のちがいをメモして、話し合ったところをみんなに話して聞かせることにしました。

井田君は、聞いてくれる方だけじゃなく、みんなに話して聞かせることにしました。

大田君

ぼくは、大田君は、みんなの意見をメモして、話し合ったところをみんなに話して聞かせることにしました。

★聞き方名人

井田君

井田君は、聞いてくれる方だけじゃなく、みんなに話して聞かせることにしました。

★今日の話し合いの感想を書きましよう

今日の話し合いの感想を書きましよう。今日の話し合いの感想を書きましよう。今日の話し合いの感想を書きましよう。

★今日の学習を反省ましよう

聞き方 大田君と聞き手メモした。

7 引用及び参考文献

- 1) 「現行小学校国語教科書六社における音声言語単元の比較検討」, 「音声言語教育に関する教師の意識調査」から, 音声言語教育の現状と課題の一端として「聞くこと」指導の不十分さがうかがえた。
- 2) 大村はま「聞くこと・話すことの指導計画 よい聞き手を育てる」『大村はま国語教室2』筑摩書房, 1983, p 5
- 3) 野地潤家「聞くこと・話すことの態度と技術」『話しことば学習論』共文社, 1974, p 83
- 4) 西尾実『西尾実国語教育全集第4巻』教育出版/昭和50年4月30日/P 249
- 5) 倉澤栄吉「聞くことの学習指導」明治図書/昭和49年9月/P 11
- 6) 前田真証「話しことば教育実践の立脚点」『福岡教育大学国語科研究論集43』/平成14年P 27
- 7) 白石壽文『育つことば育てることば』東洋館, 1996, p. 125
- 8) 前田真証『共生時代の対話能力を育てる国語教育』の成果と課題『福岡教育大学紀要第47号』1998年, p 50
- 9) モンセラット・サルト著・佐藤美智代・青柳啓子訳『読書で遊ぼうアニメーション』柏書/1998年, p 15

日本教育心理学会 第45回総会

自主シンポジウム15

「子どもの聴く力・話す力を育むには」補助資料

目的的な活動で聴く・話す力を育てる —ポスターセッションを通して—



2003年8月23日(土) 於・大阪国際会議場
福岡県筑紫野市立阿志岐小学校 教諭 山本 俊輔

目 次

- P 1 学習指導案①
2 学習指導案②学習指導過程
3 ホスターセッションの進め方（学習の手引き）
4 ホスターセッション振り返りノート
5 第1次発表原稿案（K子）及び本番発表原稿
6 発表練習の時間より（第1回発表終了後の感想カードから）
7 発表練習の時間より（第2回発表終了後の感想カードから）
単元終了時の振り返りノートより（K子）
8 クラスの振り返りノートより
9 K子のホスター計画案
10 K子の実際のホスター
11 実践を終えて
12 学習指導要領「A 話すこと・聞くこと」の目標と内容
――第5学年及び第6学年――

<ホスターセッション発表会風景>



第5学年1組 国語科学習指導案

指導者 山本 俊輔

1. 単元 「紹介しよう、あこがれの人を！」(人間の生き方を マザー・テレサ 東京書籍)

2. この教材でこんな学習を

- (1)子どもの実態・・・・・・・・子どもたちは、歴史上の人物を紹介するテレビ番組などを通して、伝記などに書かれた人物についてある程度は知っている。しかし、自分が興味や関心を持ったとしても、詳しくその人物のことを知ろうと図書室で本を借りて調べようとまではしていない。
- (2)教材の価値・・・・・・・・本教材は、「マザー・テレサ」という人物の成長やその過程での変容を通して、人の生き方について自分なりの見方や考え方を広げ・深めることができる教材である。同時に、自分が興味や関心を持つ人物について、どんな生き方をしたか調べてみようという学習意欲を引き出す教材でもある。
- (3)育てたい国語学力・・・・・・・・関心を持つ人物を紹介するという目的的な学習活動を通して
- ①限られた時間の中で、意図的計画的に話す言語化能力。
 - ②自分の意見や感想を分かりやすく話すために、情報を収集・選択し、ポスターや発表原稿をかく言語化能力。
 - ③自分に必要な情報を得るために、付箋紙や情報カードなどを使いながら読む情報活用能力。
- を育てたい。
- (4)展開される言語活動・・・・・・・・本単元では、自分が関心を持つ人物を紹介しようという目的意識をもとにした学習展開が可能である。学習展開の前半では「読む・書く」活動を、後半においては「話す・聞く」活動を位置づけることができると考える。

3. 目 標

- 自分が関心を持つ人物について調べていくことを通して、人の生き方について自分なりの見方や考え方を広げたり深めたりすることができる。
- 具体的な事実や言葉を引用しながら自分が考えたことや感じたことを話したり、発表者の発表のよさを考えながら聞いたりすることができる。
- 情報を収集・選択しながら、紹介したい人物のポスターを作ることができる。

4. 単元計画 (別紙)

5. 主 眼

- ポスターセッションの練習を通して、自分の伝えたいことや相手の伝えたいことについて見直し、改善するために意欲的に話したり聞いたりすることができる。
- ポスターをもとに、自分の紹介する人物についてのエピソードや、その人物に対する自分なりの考えや感想を話すことができる。
- 友だちの発表の内容(具体的な事実・感想や意見)や発表の仕方(聞き手を意識した言葉づかい・ポスターの生かし方など)のよさに気付くことができる。

6. 準 備

人物紹介用ポスター、発表会の流れ(学習の手引き)、発表原稿、評価カード

7. 学習指導過程

学 習 活 動 と 内 容	教 師 の 支 援
<p>1. 前時学習を振り返り, 本時学習のめあてをつかむ。</p> <p>(1) 前時学習で分かったよさや改善点を出し合い, 本時学習のめあてをつかむ。</p>	<p>○今日の発表練習で発表内容や仕方をさらによいものにしようという意欲付けをする。</p>
<p>ポスターセッションの練習をしようII ・話し手⇒ポスターを活かして話そう ・聞き手⇒話し手のよさや改善点を見つけよう</p>	
<p>2. ポスターセッションの練習を行う。</p> <p>(1) 話し手・聞き手の構えを確認する。</p> <p>○話し手・・・紹介する人物のエピソード等を語る。 人物に対する自分の感想を話す。 人物の生き方を自分なりに表現した一言。 3～5分間を使い, 発表する。</p> <p>○聞き手・・・話し方や内容のよさを見つけながら聞く。 疑問に思ったことは質問する。 改善点はないか, 考えながら聞く。</p> <p>(2) 学習の進め方について知る。</p> <p>○グループでポスターセッションの練習を行う。</p> <p>＜進行＞①司会は話し手がする。②話し手・発表する(3～5分間)。③話し手・聞き手は評価カードに記入する(1～2分間)。④説明終了後, 聞き手に対して質問やアドバイスがないか, 尋ねる。(説明の仕方等については具体的に聞き手がやってみせる。・説明内容については, その場で書き換えることができるものは書き換える。)</p> <p>⑤聞き手としての全体的な感想を述べる。⑥聞き手の感想をふまえ, 話し手としての感想を述べる。</p> <p>※話し手を替えて, 2回繰り返す。</p> <p>3. 本発表で生かしたほうがいいことや改善点を話し合う。</p> <p>○よさ・・・時間が守られていた。声の大きさがよかった。</p> <p>○改善点・・・ポスターが活用されていなかった。目線が下。</p> <p>4. 本時学習の感想を交流する。</p> <p>○話し手や聞き手として学んだこと・感じたことを語る。</p>	<p>○話し手には, 目線・時間・速さ・ポスターの活用などについて助言する。</p> <p>○聞き手には, アドバイスカードを持たせ, 目的的な聞き方ができるようにする。</p> <p>○7～8人程度のグループで行わせる。</p> <p>○手引きにそって学習活動を行わせる。ただし, うまく進んでいないグループについては, 教師が介入し, 進行する。</p> <p>○発表中はメモがうまく取れないので, 発表後記入させる。</p> <p>○感想は, 本発表に生かせるように, 話し方・ポスターの活用など, なるべく具体的に言うよう, 助言する。</p> <p>○友だちからほめられたことやアドバイスされたことを中心に発言するよう, 助言する。</p> <p>○強く印象に残ったことなどを中心に感想を発表させる。</p>
<p>◎ポスターにかいたエピソードや象徴する言葉などの情報を使い, 工夫し話すことができています。</p> <p>○ポスターにかいてある情報の1つを使い, 自分なりの感想を交えながら話すことができています。</p> <p>△ポスターの情報を活用せず, ただ原稿だけを読み, 話し方の工夫ができていない。</p>	

ポスターセッションの進め方

名前 ()

1 ポスターの説明は、一回十分間以内で行います。部屋の責任者がタイマーをセットして始める。

①あいさつと説明（5分間ぐらいで）

②質問は 各説明の後（説明者がいつ質問をしてほしいか、言います）。

③全部の説明が終わったら、カードに感想を書きましょう。約一分で書きましょう。

★話す人は自分の説明のしかたや内容について、直したほうがいいところやよかったところを書く。

★聞く人は、話し方や説明の仕方・内容・言葉などについて、アドバイスやよかったところを書く。

④カードの感想をもとに、話し合います。司会は説明者がする。

⑤話し合いが終わったら、説明者はポスターセッションをした感想と御礼の言葉を言う。

⑥感想をポスターの横にはって、次の場所に動く。

※もし、時間より早く終わったら。

★話す人はポスターを作るとき、工夫や苦労したことなどを話しましょう。

★聞く人は、自分が紹介しようとしている人と比べて、どんなところが同じなのか、違うのか発見したことを話してみましょう。

今日のめあて

--

自分のめあて

--

めあて

①ポスターセッションをした感想を書きましょう。

②ポスターセッションをして、自分にどんな力がついたと思いますか。

③友達のパスターセッションを見て、どんなことに気づきましたか。

④今度ポスターセッションをするときは、どんなところを工夫しようと思いましたが。

⑤また、ポスターセッションをしたいですか？○で囲んでください。

はい いいえ

※どちらの答えも、そのわけを書いてください。

第1時発表原稿案（K子の場合）

みなさん、ナイチンゲールのことを知っていますか。ナイチンゲールは、クリミア戦争で傷ついた兵士たちを助け、大活躍をした人なんです。この写真は（一番下の方の写真）スクタリアの野戦病院にナイチンゲールが兵士たちを助けに行った病院です。（質問）

では、ナイチンゲールのすごさについて発表します。私が思ったすごさは、家族に病院に行き「看護法」を習うのを反対されながらもいろいろな病院から集めた本をもとに夜中や朝早くから勉強をしていた、その強さがすごいと思いました。あと一つ、戦争中自分が危険なことを知っておきながら、兵士たちを助けに行ったのもすごいと思いました。

次に功績を発表します。まず一つ目は、クリミアで経験したことで、それまでに勉強した「看護覚え書き」という本を書きました。（そのときに「看護覚え書き」の本を出す）あともう一つは、赤十字国際会議では、代表者からは感謝状を贈られ、王様からは、女性として一番名誉のある勲章を受けました。

そして、私が気に入った言葉は、看護の人はただ機械みたいに動いているだけではない、病人の気持ちを察して、できるだけやさしく味方になってあげなければいけないところです。

私がナイチンゲールを読んで思った感想です。（下の右を見る）

最後は年表です。（一番下を見る）

これで、ナイチンゲールの紹介を終わります。

本番発表原稿（K子の場合）

みなさん、ナイチンゲールという人のことを知っていますか。ナイチンゲールはクリミア戦争で傷ついた兵士たちを助け、大活躍をした人なんです。でも、一番大切なことは、看護婦のもととなり、基礎を作ったんです。今からナイチンゲールという人のことを説明するので、聞いてください。

この写真を見てください。（一番下の方の写真）この人がナイチンゲールです。この写真は、映画のスクタリアの野戦病院を見回っているところです。

では、ナイチンゲールのすごさについて発表します。私が思ったすごさは、家族に病院へ行って看護法を習うのを反対されてもあきらめずに、いろいろな病院から集めた本をもとにし、夜中や朝早くから勉強し、看護の勉強をしていたことです。あと一つ、戦争中、自分が行ったら危ないのに自分の命よりも傷ついた兵士たちの命を大切にしていた、その強さがすごい！！と思いました。ここままで質問はありませんか。

次は功績のことについて発表します。まず一つ目は、クリミアで経験したことで、今までに勉強していたことをまとめ、「看護覚え書き」という本を書きました。（そのときに「看護覚え書き」の本を出す）（看護覚え書きには、看護を行ううえの大切なこと）これが「看護覚え書き」という本です。あともう一つは、赤十字国際会議では、代表者からは感謝状、王様からは女性として一番名誉のある勲章を受けました。ここままで、質問はありませんか。

ここで問題です。ナイチンゲールに勲章を上げた女王は誰でしょう。1番ビクトリア女王・2番ビクトリア女王・3番サマンサ女王。

では、私が気に入った言葉を言います。「看護の人は、機械みたいに動いているだけでは

いけない。病人の気持ちを察して、できるだけやさしく味方になってあげなければいけない。」のところです。理由は、ナイチンゲールが看護をするときに気をつけていたところだったからです。

私がナイチンゲールの本を読んだ感想を言います。(下の右を見る)私はナイチンゲールが自分の命より他の人の命を大切にしているその強さがすごい！！と思いました。それに、両親に病院へ行って看護法を習うのを反対されながらも、いろいろな病院から集めた本で勉強をしていたので、すごいなあと思いました。私もナイチンゲールのような強さを持った看護婦になりたいです。

最後に、ナイチンゲールの誓いの言葉を言います。これはナイチンゲール自身が作ったものじゃありません。ナイチンゲールがした業績(すごいこと)を称え、1893年、アメリカ・デトロイトでつくられました。看護婦になりたい人が、その決意の証として、ナースキャップをもらうときに言う言葉です。「われはここに集いたる人々の前に厳かに神に誓わん。我が生涯を清く過ごし、我が任務を忠実に尽くさんことを。我はすべて毒あるもの、害あるものを絶ち、悪しき薬を用いることなく、また知りつつこれを進めざるべし。我は我が力の限り、我が任務の標準を高くせんことを努べし。我が任務にあたりて、取り扱える人々の私事のすべて、我が知り得たる一家の内事のすべて、我は人に洩らさざるべし。我は心より医者を助け、我が手に託されたる人々の幸のために身を捧げん。」

最後に問題です。ナイチンゲールが看護婦になる！！と思った頃は何歳でしょう。1番25歳・2番19歳・3番27歳・4番21歳。

これで、ナイチンゲールの紹介を終わります。

<欄外メモ>

- きちんと目を見ている。暗記
- あと、ボディーアクション
- ナイチンゲールはなぜ看護婦になろうとしたか。小さいときから貧しい人たちと金持ちの暮らしの差があることを考えていて、貧乏な人は病気になっても手当てを受けられないのがとても悲しんでいたから、自分が助けようと思った。

<発表練習の時間より>

学習のめあて「ポスターセッションの練習をしよう」

自分(K子)のめあて「聞き手の人にはできるだけ分かりやすく、聞こえる声ではっぴょうしよう」

◆発表練習1回目の振り返り(カードの感想より)

○聞き手のアドバイスカードより

- ・ほとんど話すことを覚えていて、僕たちの方を見て話していたのが良かった。ポスターも色とりどりに仕上がっていたので、きれいでした。Kさんもわかっていたことだけど、もうちょっと遅く言った方がいいです。
- ・話の中にクイズが入っていたので、そこがよかったと思うよ！でも、話す速さが速かったから、そこに注意しよう！！

- ・ほとんど原稿を見らずに言えていた。動作が多かった（よかったこと）
声の大きさ、話す速さを気をつけたほうがいい（アドバイス）

○話し手（K子）の振り返り

私が注意しようと思ったところ、最初とっても緊張してあがって言葉が早口になっていたので、気をつけたいと思う。

◆発表練習2回目の振り返り（カードの感想より）

○聞き手のアドバイスカードより

- ・質問に対して素早く答えていたのすごかったです。
- ・Kさんは実際にナイチンゲールの本（伝記の本及び「看護覚え書き」のこと）を持っているのが良かったです。
- ・もうちょっと声を大きく出すと良かったです。でも、説明がうまかったので、わかりやすかったです。
- ・自分から感想を言っているのはいいと思う。
- ・質問したことにちゃんと答えていたところが良かったです。ポスターがとても分かりやすかったです。

○話し手（K子）の振り返り

- ・2回目の時は、1回目より、少し声が大きかったけど、もうちょっと声を大きくいけない。説明が分かりやすいと書いてあったのが、良かったと書いてあってとてもうれしかった。

単元終了時の振り返りノート（K子）より

①ポスターセッションをした感想を書きましょう。

私はポスターセッションをして、とても自分に自信がついたと思います。いつもは、とても緊張したら早口になるのに、6年生に聞いてもらっていたときは早口にならなかったからです。だから、自信がついたと思います。

②ポスターセッションをして、自分にどんな力がついたと思いますか。

私は原稿を書くときに、あまりだらだらと書かないでいたので、とてもまとめる力がついたのかなあと思いました。あと、話す力、聞く力、どちらともついたんじゃないのかなあと思いました。理由は、話すとき、いつも緊張すると目がきょろきょろしていたけど、発表したときは目があまりきょろきょろしてなかったからです。それに、聞くときはあまり発表しなかったけど、どんどん発表していたので、そこにも力がついたんじゃないのかなあと思いました。

③友達のパスターセッションを見て、どんなことに気づきましたか。

私はSさんのポスターを見て、ボディーアクションがとても多く楽しく聞けたので、そこを真似したいと思いました。あと、Uさんのポスターがとてもカラフルで、とても見たいと！！と思ったので、そこも真似したいと思います。それに自分で指示棒を作っていたのがすごいと思います。

④今度ポスターセッションをするときは、どんなところを工夫しようと思いましたか。

私はボディーアクションとポスターの色使いに工夫したいと思います。最初のときは

あまりポスターの色が似ていてバランスがとれてなかったし、あまりボディーアクションを入れてなかったので今度やるときはそこを工夫しながらやってみたいです。

⑤また、ポスターセッションをしたいですか。○で囲んでください。

はい (に○)

※ そのわけを書いてください。

わけは、1回目よりももっと上手にやりたいという気持ちもあるし、このポスターセッションをして、とても自分に自身がついてきて、最後やるときにもう1回やりたい！！という気持ちがとても出ていたからです。

<クラスの振り返りノートより～聞く・話す力について～>

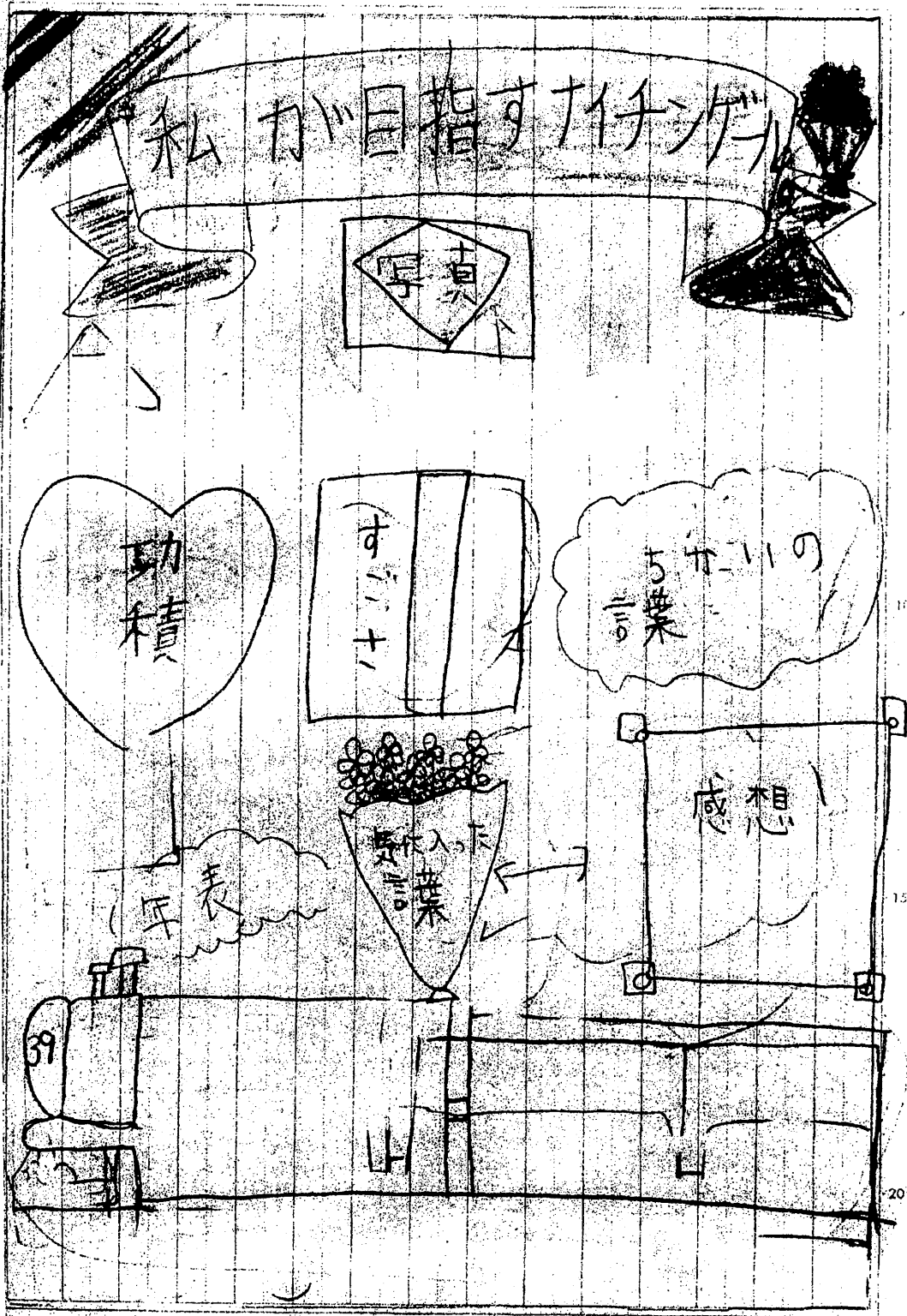
○ 聞く力について

- ・ いろいろな人の話を聞いて、アドバイスやよい点を言えた。
- ・ 今まで聞いた後で質問や意見を考えていたけど、常に質問や意見を頭に入れて話が聞けるようになったので、聞く力が伸びたと思います。
- ・ ポスターセッションのときに、大事な所をノートにメモをしていて、それを自分のポスターセッションのときに少し生かした。
- ・ 話し手がその場で今一番伝えたいことを考えながら聞く。
- ・ 話し手のいい言葉（光る言葉）や、その内容のキーワードなどを見つけながら話を聞く。

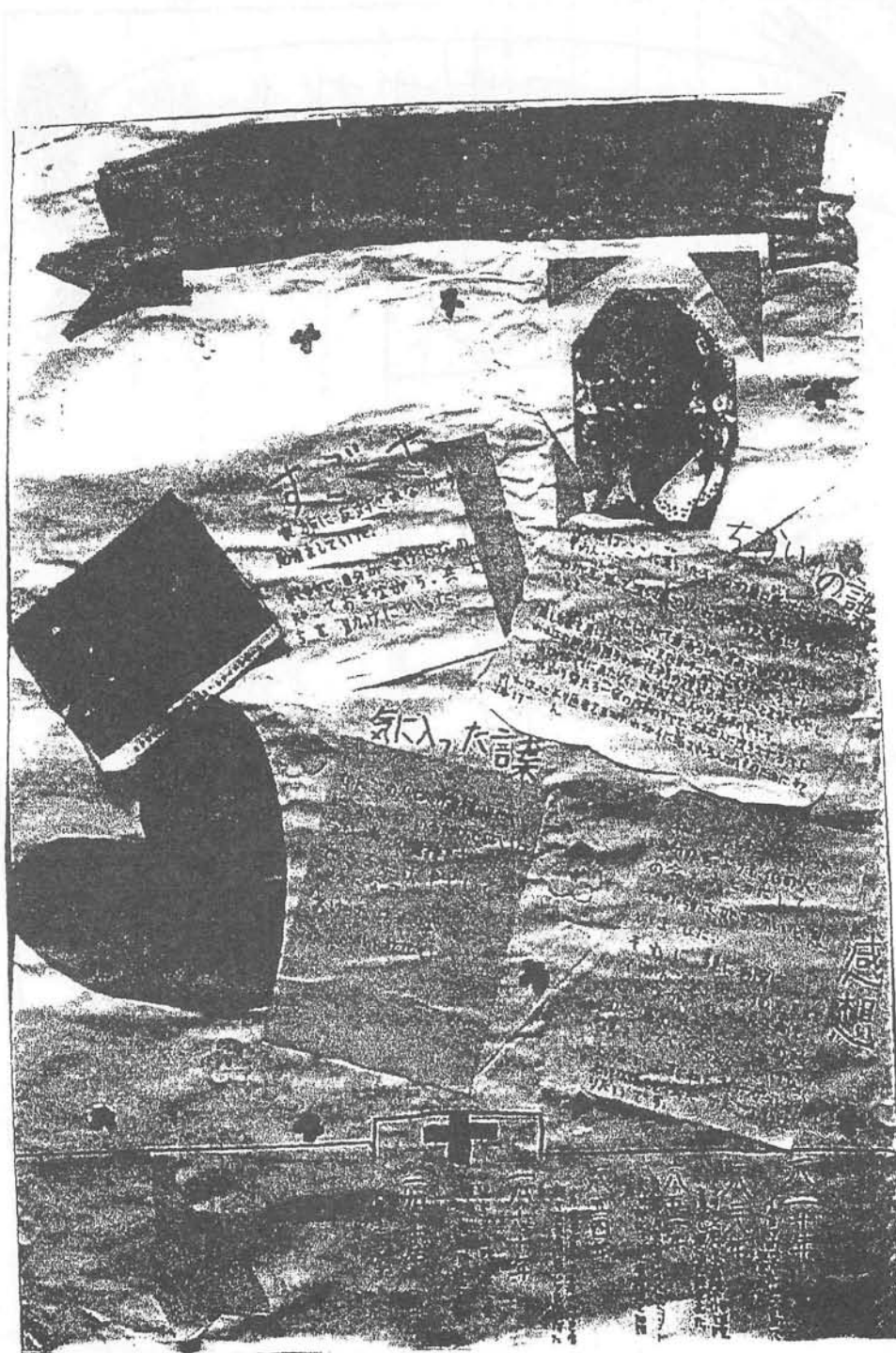
○ 話す力について

- ・ いろいろな人の前で話せるようになった。
- ・ 今までは1回間違ったら、すぐにくずれていったけど（レンガでいうと）、今度は間違っても組み立てられるようになった。
- ・ 今までみんなの前に立つと「言おう」と思っていたことが頭からすっかり流れてしまって、その場ででまかせということで、いいかげんにやっていたけど、しっかりと原稿と一緒に内容を言えるようになったので、話す力が伸びたと思います。
- ・ ゆっくり大きな声で言えるようになりました。
- ・ 聞いてから、もう少し深く考えるようになりました。
- ・ 僕は質問に答えられる力がつきました。例えば、出てきそうな質問を予想し、本からさがしました。
- ・ 今までは声が小さくて、言葉もはっきりしなかったけど、ポスターセッションをして声を大きく出して言葉もはっきり言えるようになりました。
- ・ いつも発表するとき「えっと」や「それで」とかが多くて、話すのがへただったけど、今回のポスターセッションで自信がついて、いつもよりスラッと読む（言う）ことができました。
- ・ みんなに伝えようとする力がついた。
- ・ 声の大きさとかが調節できる（ようになった）。
- ・ 相手の顔をなるべく見て話す。
- ・ 相手に分かるように。何も知らない人にでも分かるように難しい言葉は調べておく。

<K子のポスター計画案>



< K子の実際のポスター >



<実践を終えて> ※成果=○、課題=●

- どの子ども自分が調べたことをいきいきと話すことができた。また、聴くことも熱心にできた。このことは、新鮮な学習材に接することができる、他者と比べられない安心感、自分だけが詳しく知っている優位感などのためだと考える。それが、以下の子どもたちの感想に良く表れている。

普通の国語の勉強だったらみんな同じのを調べるけど、ポスターセッションはそれぞれみんな違うものを調べるから、話しても聞いても楽しいからまたしたいです。それに、話す力も聞く力もつくからです。

また、学習のつまずきが大きく、学習中ほとんど話さない T 君も以下の感想を書いている。

僕は、あまり人の前でしゃべらないけど、ポスターセッションをしてよくしゃべれたので力がついたと思います。

- ポスターを使って発表させたことは、子どもたちの話すことへの負担をかなり取り除くことができた。このことは、ポスターの中に発表メモに相当する内容が書いてあったため、暗記することや話す順序を覚えることが負担にならずポスターを見ながら話すことができたためだと思う。
- ポスターを作り発表原稿を書いたことは、話す内容の組立てや効果を考えることにつながり、自分の考えをまとめて話す力がついたと思う。それは、いつも、「ええっと」ということばを多く発し、読点のみで話を続ける K 君の感想に代表される。

僕は、ちょっとまとめる力がつきました。理由は、今までいくら言葉を出そうとまとめられなかったけれど、まとめられるようになった。

- 話す・聴く力を育てるためには、単発的な国語科教材を使った学習活動だけでは無理がある。学習活動で得た知識や技術・態度をあらゆる学習の場や日常活動とつなぐ必要がある。そういった意味で、朝の会などの場を利用した帯の学習活動が必要である。そこで現在、「独話活動」(神奈川県教師、笠原登氏の実践に学んでいる)に取り組んでいる。※「独話活動」は対話活動を基本に進める活動である。
- 伝記を扱った学習であったが、時代を把握させる読みが弱かった。このことは、人物の言動のすごさを確かにつかませることにつながらなかった。つまり、今では誰でも考えたりしたりすることがどんなに困難であったかをつかませることが弱かったのである。だから話し手にも聞き手にもすごい発見をした人物意外については出会った感動が薄かったと反省している。
- 今回の実践は、どちらかというとな話す力の育成に重点をおいた。そのため、聞く事に関する指導が弱かった。指導の内容としては「ポスターセッションの練習のとき、聞き手は話し手の話し方やボディーアクションなど自分の発表に役立ちそうなものを「ぬすむ」、話し手のいいところを見つける」であった。このことについては、大部分の子どもたちができていたが、残念ながら発表の中での話し手と聞き手の対話に深まりがなかった。今後、どのように対話を進めたらいいかなど、対話活動の研究に努めたい。
- 原稿の丸暗記のみで、「話す」ではなく「読む」という行為になっている子がいた。そのため、聞き手の反応や質問に応じながら話すということができていなかった。このことについては、今後の対話活動を通して、解説したり注釈を入れたりしながら話を進めることができる力をつけていきたい。

国語科の目標

国語を適切に表現し正確に理解する能力を育成し、伝え合う力を高めるとともに、思考力や想像力及び言語感覚を養い、国語に対する関心を深め国語を尊重する態度を育てる。

第5学年及び第6学年

「A 話すこと・聞くこと」

①目標

(1) 目的や意図に応じ、考えた事や伝えたい事などを的確に話すことや相手の意図をつかみながら聞くことができるようにするとともに、計画的に話し合おうとする態度を育てる。

②内容

(1) 話すこと・聞くことの能力を育てるために、次の事項について指導する。
ア 考えた事や自分の意図が分かるように話の組立てを工夫しながら、目的や場に応じた適切な言葉遣いで話すこと。
イ 話し手の意図を考えながら話の内容を聞くこと。
ウ 自分の立場や意図をはっきりさせながら、計画的に話し合うこと。

③言語活動

3 内容の取扱い

(1) 内容の「A 話すこと・聞くこと」、「B 書くこと」及び「C 読むこと」に示す事項の指導は、例えば次のような言語活動を通して指導するものとする。

「A 話すこと・聞くこと」

自分の考えを資料を提示しながらスピーチをすること、目的意識をもって友達の考えを聞くこと、調べた事やまとめた事を話し合うことなど。

15 子どもの聴く力・話す力を育むには

日本教育心理学会第45回総会
2003年8月23日
グランキューブ大阪

聴く、話すやりとりでの「質問力」の重要性

生田 淳一（九州大学大学院人間環境学府）

<主張>

子どもの聴く力・話す力を育むには
→ 学校の授業でのディスカッション（話し合い）
場面を増やそう。

1. 小学校の授業場면을観察してみよう

聴くこと、話すことの重要性が最も強調されるのは、「ディスカッション」あるいは「話し合い活動」と呼ばれるようなやりとりの場面である。また、広く見れば授業そのものがそのような聴くこと、話すことによって成立するやりとり場面であると考えられる。にもかかわらず・・・

授業中にディスカッション場면을観察することがなかなかできない。

<観察者(私)の視点>

ディスカッションの過程は、メンバーが相互作用しながらあらゆる観点から問題についての分析、吟味、検討を加え、よりよい解やアイデアの送達を目指す過程であり、その過程は絶え間ない「提案、検証、評価、新たな提案」のサイクルの繰り返しの過程である（丸野、加藤；1996）
ディスカッション過程は、「一つの課題について知識や経験の異なる複数の者が創造的な対話を繰り返しながら問題解決していく社会的相互作用の過程」（加藤、丸野；1996）

<観察するときの背景にあったもの>

大学院の演習型（ディスカッション重視型）授業との比較。

○大学でのディスカッションをあてはめたことに問題があったのか（ものさしの違い）
○そもそも授業場面ではディスカッションが成立しないのか

大学でのディスカッションとの一番の違い
→ 「子どもたちは、なぜ質問しないのだろう」
→ 授業中の質問行動への注目
（自分の研究への展開）

2. 話し合い場面での話す力、聴く力とは。

「聴くとき」：他者の話について疑問を抱き、質問を考えながら聞くことで、自分の意見との違いや問題点に気づき、他者の話をより明確に聞き、相手の意見、自分の意見をさらに理解する。

「話すとき」：積極的な聴きの中で思いついた質問を他者に投げかけることで、話し合いを活発にするだけでなく、その場での共通理解を生み出し、自己の理解だけでなく、他者の理解をも促進する。（このとき、やりとりは情報提供、意見の言い合いに留まらない。）

3. 話し合い場面での質問力への注目

<主張>

聴く、話すやりとりにおいて「質問を思いつくこと、質問すること」が伴っていることが重要

「質問」についての研究からの知見

「質問を思いつくこと」：質問行動を「知識の獲得・理解の促進ストラテジー」として捉えた研究にその特徴を見ることが出来る。例えば、教科書などの文章を理解する場面や講義を聞く場面で、自分に向かって質問すること（自己発問）を意図的あるいは指示的に利用することによって、学習効果が高められることが指摘されている。

「質問をすること」：質問行動を「Help seeking（求援助）ストラテジー」と捉えた研究が参考になる。他者や環境に開かれている、つまり他者とのやりとりが保証されている学習場面（例えば、その中での問題解決場面）において、他者の助けを求めることで生じた困難や疑問が解消されたり、質問によって他者とのやりとりが促進されたりする働きがあることが指摘されている。

→ 質問が生成され、表出されることによって、自己・他者理解、学習が促進される。

しかし、学齢を問わず、小学生から大学生のすべての学習者にあてはまる問題として、授業中の無質問行動（学習者が質問しないこと）やうまく質問できずお互いの理解が深まるようなディスカッションができないといったことが指摘されているのが現状である。

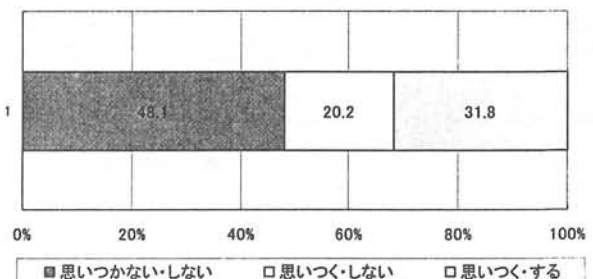


Figure 授業中に質問を思いつくか、するかによる分類（自己評価）

4. どのような「学習環境作り」や「教育実践プログラムの開発」や「現場教師の技能向上への取り組み」を行っていたらよいか

<主張>

よりよい聴き、話しを実現するためには、「質問を思いつく力、質問をする力（質問力）」を育むことが重要である。

取り組みの例 → 実践研究より

Table 1 質問生成を中心にした対話型模擬授業セッション

Dillon (1988, 1998) の主張を参考に、質問生成プロセスを、疑い知ろうとする気持ちの生起→質問生成→質問行動の3段階で捉え、各段階に働きかけるように、実験者と被験者（子ども）あるいは被験者同士で質問生成について考え、話し合い、実際に質問を作り、使ってみる中で質問生成プロセスを主体的に体験できるような対話型のセッションを計画した。

Table 2 様々な質問の語幹リスト

- ①理由や様子について考える（知る）ための質問：いつ？、どこで？、だれが？etc.
- ②前に習ったことや知っていることとの関係を考える質問：前に習ったことと何か関係がありますか？～についてよく知っていますか？etc.
- ③原因を考え（知り）、予測するための質問：～の原因は、何？・もし～なら、何が起る？etc.
- ④二つのことを比べるための質問：～と～の違いは？～と～は、～の長所と短所は何？etc.
- ⑤相手が何を言いたいかを考える（知る）ための質問：何が、一番大切なことですか？etc.
- ⑥自分（みんな）が、どんな意見なのか考える（知る）ための質問：～に賛成、反対？etc.

<主張>

講話型の授業 + 対話型の授業
問題解決型の学び + 問題発見型の学び

→ 教師の関わりの変化

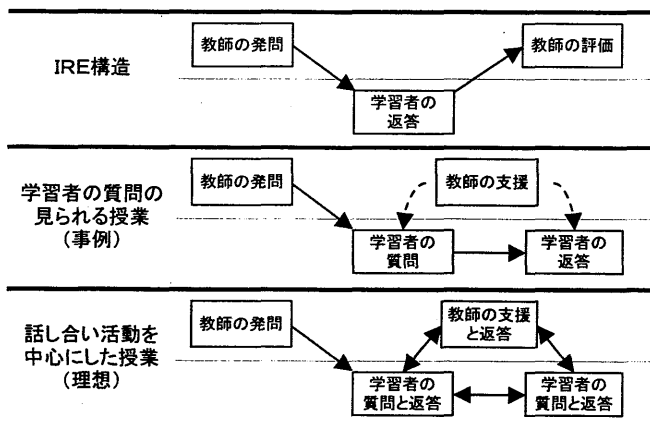


図 IRE構造で展開する授業の展開と学習者の質問の見られる授業（事例）の展開と話し合い活動を中心にした授業（理想）の展開の違いのイメージ図

例えば、正しい答えを発言できることよりも、新たな質問を見つけて、発言したことが評価されるような授業をイメージする。

Q. どのような状況での、どのような体験によって、どのようなステップを経ながら育まれていくのか？

イメージ

状況	様々な人との「話し合い」というやりとり	いろいろな価値観のぶつかり合い
体験	お互いに質問しあう	問題が発見され、解決されていく体験
ステップ	低次な質問から、より高度な質問が飛び出す	情報の確認のレベルから、よりよい理解や創造のレベルへ

Q. なぜ、「学校の授業で」なのか。

<学校の授業でディスカッション（話し合い）場面を増やすことのメリット>

- ① 価値観の違う人の集まりである。
- ② 話し合いのテーマ内容（課題）が豊富。問題発見、解決が求められる場面が多い。
- ③ もともと発問（質問）のプロである教師が子どもの質問の質を向上させる可能性がある。

5. おわりに

—蛇足として、いま考えていること—

聴く力、話す力を育むうえでの学校教育の最終ゴールは何だろう。

教育目標A.（各教科、特に国語）？

話し合いの中で話す力、聴く力を身につける。

教育目標B.（全教科）？

話し合いを通して学ぶ

→ 聴く力、話す力をどの教科で育てるのか。

<家庭や地域、友達関係で育つものとの違い>