

## ことばかけ・働きかけを重視した国語科授業の臨床的研究

—聞き方・話し方・話し合い方の変容を求めて—

田ノ上 久美子\* 柳瀬 智文\* 日高 恵一\*  
坂元 智子\*\* 川崎 昌彦\*\* 内田 朋代\*\*  
植原 義顕\*\*\* 白川 智\*\*\*

A Clinical Study of Japanese Classes: With a Special  
Reference to Teacher Talk and Facilitation of Learning

TANOUE Kumiko YANASE Tomofumi HIDAKA Keiichi  
SAKAMOTO Tomoko KAWASAKI Masahiko UCHIDA Tomoyo  
NARAHARA Yoshiaki SIRAKAWA Satoshi

### I はじめに

国語科授業は、話しことばを中心に展開する。ことばを用いて、ことばの学習を組織する国語科では、話しことばを基盤・中核の領域としながら、文字言語による表現活動の向上をめざし、言語文化への視野を開く。メディアとしての話しことばは、文字ことば（アナログ活字・デジタル活字は普遍性と永続性を有する）に比して、個別性と一回的発言性および対人的直接性が強く、それだけに指導・学習の場である教室において中心的な役割を担う。具体的には、教師の発問・指示・説明等の教育話法と、児童・生徒の応答・発話・質問等の学習話法のやりとりとして、教室における学習活動は展開する<sup>1)</sup>。新しい学習指導要領の改訂によって、国語科ばかりでなく、各教科等を通じた言語活動の充実が課題になっているが、その理由の一つは話しことばの特質に基づいている。

宮崎大学教育文化学部附属小学校・中学校では、大学院と連携して、「ことばかけ・働きかけを重視した国語科授業の臨床的研究」をテーマとする研究をおこなった。平成21年度の学部・附属共同研究補助金による取り組みでもある。

話しことばは発せられた瞬間に消え去る（一回的発現性）ために、話し方（パターン）の指導がむずかしい。小学校の低・中学年段階において、多くのばあい、話型表を掲げて学習のモデルとするのは、音声としてのパターンを文字ことばとして固定し、補強するためである。この文字化された話しことばによる話し方の学習は、やがて学習者の思いや考えに即した、個性的で多様な発話（表現）へと発達・伸長していかなければならない。しかし、文字ことばによる固定化と補強は、予想以上に学習者の意識を支配し、話しことばを形式化・形骸化することによって、学習者独自の表現への展開を阻害する。したがって、国語科における話しことばの指導は、型としての音声表現をどのように克服するかに大きな課題を有していると言える。

\* 宮崎大学教育文化学部附属小学校教諭

\*\* 宮崎大学教育文化学部附属中学校教諭

\*\*\* 宮崎大学大学院教育学研究科

本研究は、話しことばによることばかけ・働きかけに注目し、指導者と学習者のやりとり、また、学習者同士のやりとりを重視することによって、学習者の思考力や判断力、および、その結果としての表現力に培う国語科授業のありかたを探究することを目的とする。

小学校段階では、特に児童の語彙に着目し<sup>2)</sup>、話型の学習をより個性的で多様な表現に拡張する方途を探るとともに、対人関係を軸とする対話・会話・話し合いの形態と編制、書く活動との連関(学習プリント・学習ノートの活用)、話し合いの媒体(材料・資料)等に工夫を試みた。

中学校段階では、聞くこと(傾聴)と場(発表・伝え合い)の形成・段階化に着目し、基本的な技能の向上と身体論的な課題(視線や表情)の実現、生徒による話しことばの認知・評価を重視した学習活動のレベルアップ等を図った。聞く力(傾聴力)の重視は、平成10年の学習指導要領の改訂によって、「聞くこと」と「話すこと」の関係が「話すこと・聞くこと」という領域名で変更になったため、その順序性からとすれば「話すこと」に傾斜しがちな指導への反省に立つ<sup>3)</sup>とともに、「聞くこと・聞く力」を基盤とする「話すこと」(発信力)の更新・レベルアップをねらいとしている。

国語科における話しことば学習の系統化は、義務教育9年間の発達段階を踏まえ、発達の可能性を探りながら、国語科授業の質的な向上を支えるものでなければならない。話しことばの特質によって瞬時に消え去る音声の実態を意識化し、自らの話しことばを聞きながら評価・修正し、対人的直接性による目的意識・相手意識を明確にしなが、その向上に努めることは、学習者にとって決して容易なことではない。指導者のことばかけ・働きかけは、学習者の学習活動の充実と進展を図る「実の場」を形成するとともに、学習者への「話しことばのモデル」として機能する。学習者は指導者の話しことばを音声として聞き理解しながら、話しことばのありかた・すばらしさ・むずかしさを実感し、学習する。指導者の話しことばは、学習者の、また、学習者同士のやりとり・ことばかけ・働きかけを更新する糸口になる。従来、話しことば単元(話すこと・聞くことの単元)は、国語教科書の文字ことばによる内容(知識)の読解・習得に終始しがちであった。本研究は、国語教科書の単元に即しつつも、教室で生起する問題・課題に力点を置き、児童・生徒の実態と発達の可能性を見定めながら学力の向上に資する、臨床的な研究の出発点として位置づけることができる。学習の内容・方法に関する指導のほとんどは、指導者の発意とアイデアによる。以下の報告は、その第一歩のアウトラインである。

(文責；檜原義顕，白川 智)

## II 附属小学校(国語科)における取組の実際と成果

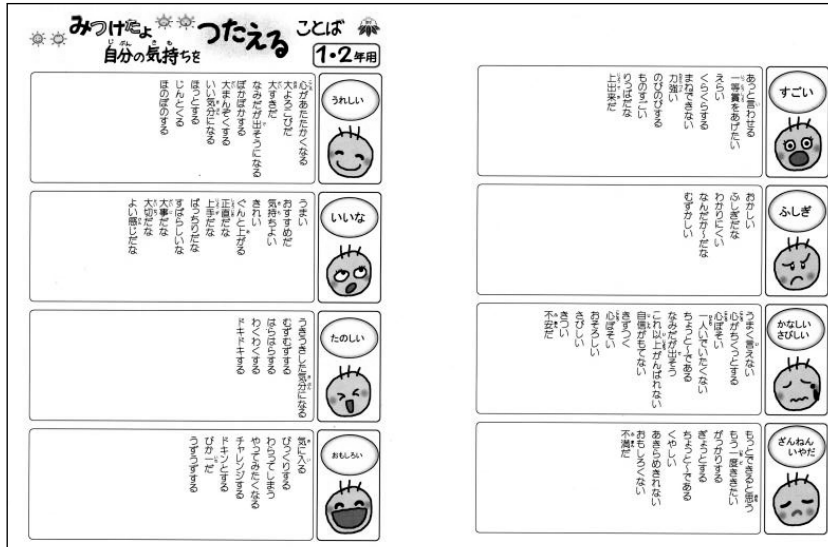
### (1) 感想語彙集の活用

人は、自分の中にもっている語彙の範囲内ではかもの考えることができないと言われていいる。そのため、自分のことばで話したり話し合ったりするためにも、また相手の話を聞き、考えや気持ちを的確に理解するためにも、十分な語彙の習得が必要となる。さらに、他者評価を行う際、友達のよい点を的確に伝えるためには、やはり、十分な語彙の習得が必要となる。そこで、低・中・高学年別に自分の気持ちを伝えることばについての語彙集を作成し、授業や日常の指導で活用するようにした。

単元の導入段階において、単元のめあてや学習計画を立てる段階において初発の感想をもたせる際にこの感想語彙集を活用するようにした。それにより、子どもは、自分の思いを豊

富な語彙で表現することができた。

また、単元の各段階で相手のことばの力を評価する際にもこの語彙集を活用するようにしたことで、様々な言葉を使いながら、相手のよさを認めることができるようになった。



(2) 形態の工夫

一人一人の聞く力、話す力を効果的に伸ばしていくためには、相手とのことばとのやりとりを多く経験できるようにすることが必要であり、特に小集団の話し合いを重視することにした。また、小集団の話し合いの流れを「(聞・聴・訊) いて 考えて つなげる」と設定し、低学年は2名、中学年は2～3名、高学年は3～4名という編制員数で指導していくことにした。

個の考えや興味・関心の同質、異質による編制  
(2年「ビーバーの大作事」)

同じ動物を選んだ友達で編制した。その後、それぞれがつくったクイズを交流することにより、楽しみながら学習の成果を確かめ合う機会となるようにした。

学習問題の同類、異類による編制  
(3年「つな引きのお祭り」)

同じ祭りを調べる子どもで二つの班を編制し、それぞれ別に調べ学習を進めた。さらに単元の途中で、それぞれが調べたことを情報交換する場を設定し、聞いて考えて自分の学習につなげていくようにした。



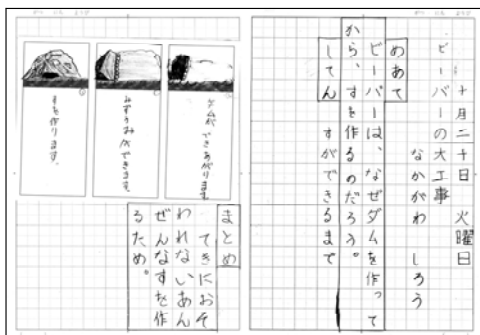
【中学年における3人組での話し合い】



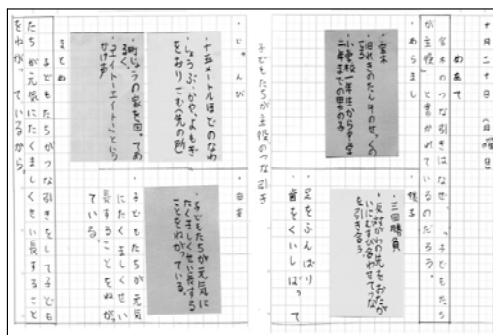
## (3) 効果的な話し合いにするための書く活動の工夫

互いの考えを交流し、高め合うためには、一人一人が自分の考えをもって話し合いへの臨み、考えを交流することが大切である。そのために、一人一人が自分の考えをもつことができるように、書く活動を工夫した。

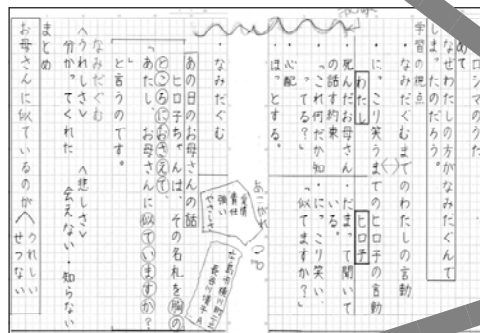
発達の段階を考慮し、低学年であれば学習プリント、中・高学年ではノートや付箋紙に自分の考えを書くようにし、それらを使って考えを交流するようにした。それにより、子どもは互いの考えを効率的に伝え合い、自分の考えを深めたり、新たな考えに気付いたりすることができていた。



低学年 学習プリントを活用して



中学年 板書を参考にして



高学年 自分で構造化して

互いの考えを効率的に  
伝え合い、自分の考えを  
深めたり、新たな考え気  
付いたりする。

## (4) 話し合うための「媒体」の工夫

互いの考えを交流する際、音声言語を介して行うことが多い。しかし、互いの考えをより高め合うことができるような話し合いを行うことができるようにするためには、個の考えをさらに効果的に交流できるように「媒体」を工夫することが必要ではないかと考えた。そこで、音声言語だけではなく、模型、絵図などの教具も話し合うための「媒体」として活用することにした。

## 下学年の話し合いにおける工夫

第2学年教材「ビーバーの大作」では、ダムをペアでの話し合いの媒体とし、ビーバーがダムをつくる様子を再現しながら、教材から読み取ったことを相手に説明するようにした。これにより、教材から読み取ったダムの作り方についてより具体的に交流するこ

とができ、読みを深めることにつながった。

上学年における工夫

第5学年教材「動物の体」では、それぞれが読み取った動物の断面図とキーワードを書き込んだ大きめの付箋紙を話し合いの媒体とし、3人による話し合いをした。これにより、互いの図とキーワードを比較し合いながら話し合い、自分の考えと他者の考えの共通点や相違点に気付くようにすることができた。

さらに、話し合う中で、他者の考えを取り入れたり、他者により自分の考えを修正したりする際には、色を変えて書くようにした。それにより、他者との関わりによる自分の変容に気付かせることができた。また、他者の考えを取り入れる際には、その部分に印を付けるようにした。このことで、印を付けられた子どもに、よい評価を受けたことが伝わり、自分を多面的に評価する力を付けさせるとともに、評価し合うことのよさを実感させることができた。こういった手立てより、子どもは、話し合いをとおして、互いの考えを高め合うことのよさを実感することもできていた。

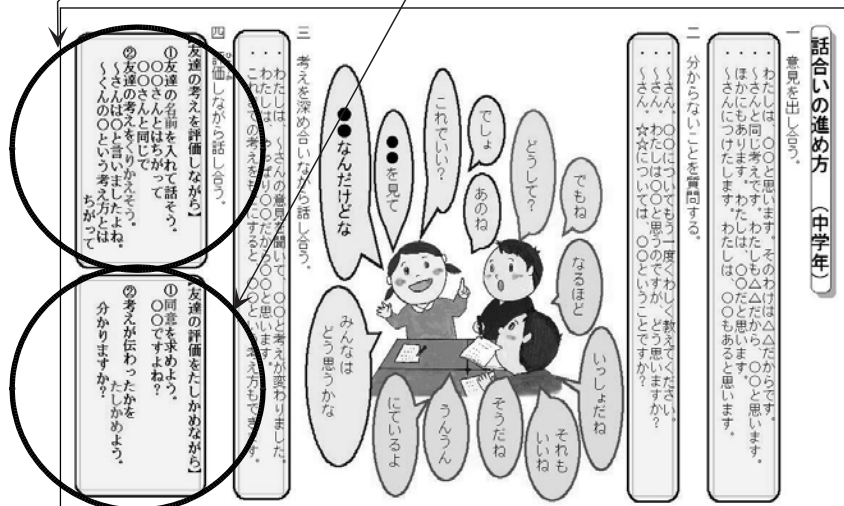


(5) 互いの考えを高めるための少人数での話し合いの工夫

互いの考えをきいて、自分の考えを補充・深化することができるようにするために、少人数で話し合いをするように話型表を活用するようにした。

これまでの話型表には、主に話し合いを進めるための話型を載せていたが、話し合いがスムーズには進むものの、形式的になりがちになり、互いの考えを高め合うまでには至らないという課題が生じた。

そこで① 相手の考えを評価したり、② 評価を求めたりする言葉かけを付け加えた。これにより、相手の考えを受け止めながら、自分の考えを述べたり、質問したり、自分の考えの伝わり具合を確認しながら伝えたりする姿が見られるようになった。



## (6) 評価の力を高める言葉かけの工夫

話し合いの中で、自分のことばの力が伸びていることを実感するためには、自分の考えに対する他者からの言葉かけが重要である。自分の意見を評価されることで、自分では気付かなかったことばの伸びに気付くことができると考えられるからである。そこで、自分の考えを述べる際や他者の考えを受け止める際にどのような言葉かけをすればよいのかについて、先述の話型表を活用して具体的に指導した。

少人数での話し合いの場における言葉かけの工夫

少人数の話し合いにおいては、「確認」と「同意」の言葉かけを中心に指導した。下の写真では、話し手は自分の考えを相手に確認しながら話している。聞き手は、同意をしたり、自分の考えと異なる際に疑問を返したりしている。このような指導を行ったことで、それぞれが理解を再構成したり、ことばの伸びを感じたりすることができた。

全体の話合いの場での言葉かけの工夫

全体の話合いにおいては、次のような意図で言葉かけの指導を行った。

自分の考えを伝える場合の言葉かけ

- 自分の考えを述べている途中で相手が理解しているかどうか確認する。

(例)「～ですね。」「ここまでは、分かりますか。」

聞いたことをもとに、自分の考えを述べる場合の言葉かけ

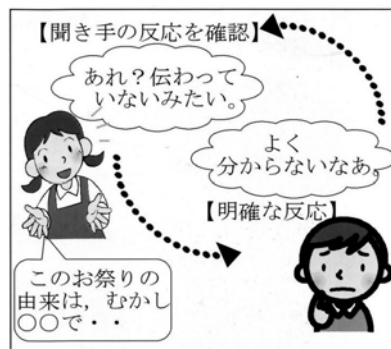
- 自分の考えを述べる前に、相手の考えを要約し、確認する。

(例)「 さんの考えは ということですね。わたしは少し違って・・・。」

このような指導により、子ども同士の言葉かけがそのまま他者を評価することになり、それをもとに、その場で自分のことばの力の伸びについて形成的に評価することにつながった。

## (7) 一人一人をかかわらせる教師の言葉かけの工夫

学級全体での話し合いを活性化させるために重要になってくるのが教師の意図的・計画的な言葉かけである。そこで着目したのが、子どもが文章を理解するプロセスである。一般的に「知識としての表面的な理解(確認)」「内容の理解(解釈)」「自分の考えをもつ(評価)」の3段階が考えられる。このプロセスを活用して、発問計画を作成した。これにより一つ一つの発問の意図が明確になるとともに、発問の精選にもつながり、支援のための補助発問を事前に考えることもできた。これにより、教師側に子どもの多様な発言を受け入れる準備ができ、話し合いの中で、子どもの考えを意図的にかかわらせたり、意図的に指名したりして話し合いを活性化させることができた。



【発問についての考え方】

発問の目的（具体的な言葉かけの例）	
確認 発問	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 情報収集（いつ、どこ、だれ、どう）</li> <li>・ 内容理解（〇〇とはどういうこと）</li> <li>・ 真偽や妥当性の判断（〇〇とは本当かな）</li> </ul>
解釈 発問	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 因果関係（どうして、なぜ？）</li> <li>・ 拡散（比べてどう、本当にいい？）</li> <li>・ 収束（まとめると、つまり？）</li> <li>・ 言い換え（他の言葉で言うとき？）</li> <li>・ 説明（例えばどういうこと？）</li> <li>・ 予想（どんな意味が込められている）</li> </ul>
評価 発問	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 意見（なぜこの書き方、AとBは？）</li> <li>・ 批判（〇〇じゃだめ？もし〇〇じゃなかったら、何か変じゃない）</li> <li>・ 鑑賞（2つはどう違って感じる？）</li> </ul>

この三つのパターンの発問の考え方をもとに  
実際の授業での発問を構成

【発問計画表】

発問計画（第2学年教材「ビーバーの大工事」）	
確認 発問	<p>発問 ビーバーは、どうやって巣を作りますか。(情報収集)</p> <p>(答) 「ダムと同じ」</p> <p>補助発問 「ダムと同じ」とは、どういうことですか。(内容理解)</p> <p>(答) 木と石と泥を積み上げて作るということ。</p>
解釈 発問	<p>発問 ビーバーは、何のためにダムを作るのでしょうか。(因果関係)</p> <p>補助発問 ビーバーの巣が安全だといえるのはなぜですか。(因果関係)</p> <p>つまり、まとめるとどういことですか。(収束)</p> <p>(答) ダムで川の水をせき止めて作った湖の中に、敵におそわれない安全な巣を作るため。</p>
評価 発問	<p>発問 「けっして巣の中に入ることにはできません。」とありますが、「けっして」という言葉から、どんな感じがしますか。(鑑賞)</p> <p>(答) 「けっして」という言葉がつくと、「どんなことがあっても、絶対に」巣の中に入ることができないという感じが強くなる。</p>

【個の考え方を高め、話し合いを活性化させる発問構成のポイント】

- (ア) 確認発問で、既習事項や記述内容を十分に押さえる。
- (イ) 押さえた内容をもとに、解釈発問で思考を深める。
- (ウ) 評価発問で、さらに思考を深め、筆者の述べ方のよさや表現のよさを味わうことができるようにする。

## (8) 取り組みの成果

必要に応じて感想語彙集を活用したことで、自分の考えをより適切な言葉で簡潔に表現したり、様々な表現を用いながら他者のことばの力を評価したりする子どもが増えてきた。

目的に応じた学習形態を編成したことで、個の考えを明確にもち、かかわり合いながら互いを高める話合いができるようになってきた。

話合いにおいて、発達の段階に合わせた媒体を取り入れるようにしたことで、互いの考えをより効率的に伝え合うようにすることができ、それによって、一人一人の考えを高めることができた。

相手の考え方を評価したり、評価を求めたりする言葉かけを話型表に付け加え、それを活用しながら指導を行ったことで、互いの考えを高め合うことのできる話合いを行うことができるようになった。

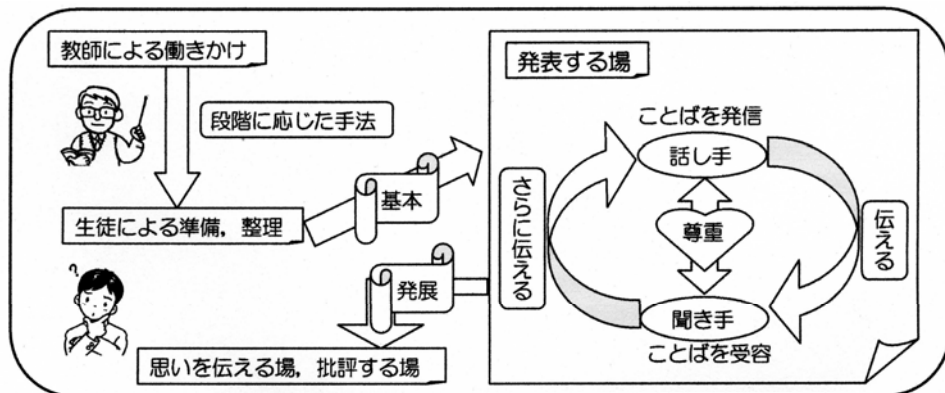
発問を分類し、意図的に発問を行ったことで、表面的な思考から、熟考・評価する思考へと深めることができた。また、計画的な発問を行うことで、子ども同士の考えを交流させることができ、全体での話合いを活性化することができた。

(文責；日高恵一，田ノ上久美子，柳瀬智文)

## III 附属中学校（国語科）における取り組みの実際と成果

学校教育においてコミュニケーション能力の重要性が叫ばれている今日、今回改訂された学習指導要領の目標にも現行のものを踏襲し、「伝え合う力を高める」が明文化されていることはごく自然な流れであり、今後の教科指導においても意識していくべき点だと考える。

「伝え合う力」とは「適切に表現する能力と正確に理解する能力とを基盤に、人と人との関係の中で、互いの立場を尊重しながら言葉によって伝え合う力」と説明できる。ここで、強調したい点は、「伝え合う」という活動の主体は、「話し手」のみではなく、「聞き手」も大きな役割を果たしているという点である。「話し手」主体の活動は、換言すれば「伝える力」で、一方向のベクトル作用といえる。そこで、「伝える力を受容し、発信者に向けて理解、思考の観点を重視し、再発信すること」が大切になってくる。このことが、副題の「話合い方」につながっている。



(資料1 中学校における指導の流れ図)



しかし、このような力は、一朝一夕に身に付くものではない。継続的に意識をし、現在の生徒の姿を明らかにしたうえで訓練をしていくことが大切である。

そこで、中学校の国語科の授業においては、自分の考えを相手に伝える際に、特に「目的意識」と「相手意識」を持ち、段階を追って、考えをその場で整理しながら述べることを実践していくことにした。さらに、発達段階に応じて、自ら調査をしたり、まとめたりしたことを題材にして、発表することにとどまらず、さらに思いを伝える場、批評する場を設定した。(資料1)「聞き方」「話し方」を本校校内研究の一手法である「傾聴力」「発信力」のスキルと絡め、国語の授業の中で扱うことも意識していくことにした。「傾聴力」「発信力」の中学生としてのゴールイメージおよび主とするスキル、関連する言語活動例(資料2)については、以下のとおりである。

(資料2 中学生としてのゴールイメージおよび主とするスキル、関連する言語活動例)

要素	中学生としてのゴールイメージ	主とするスキル
発信力	多様な手段の中からの確かな手段を選択することができる。 情報や資料、データを用いてわかりやすく具体的に伝えることができる。 意見を交流したり、助言したりすることで、自分の意見をよりよいものにすることができる。	発信の手段を的確に選ぶ。 意見を整理し、相手にわかりやすく伝える。 互いの意見を参考にする。
傾聴力	相手の意見を正確に理解することができる。 相づちや共感等により、相手が話しやすい表情をすることができる。 相手の話を素直に聞くことができる。	相手の目(顔)を見て聴く。 うなずきや相づちをしながら聴く。 すぐに反論せず、話をしっかり聞いてから意見を伝える。

言語活動例	要素
説明的な文章との関連を図りながら、日常生活や社会生活における話題をもとに、対話をしたり、討論をしたり、説得をしたりすること。	傾聴力 発信力
読書活動との関連を図りながら、テーマに沿って読書紹介をしたり、ブックトークをしたりすること。	傾聴力 発信力

(1) 話すための準備

「話すこと」が不十分である要因として、「訓練の欠如、興味・関心の希薄さから定着が不十分であること」「精神的に未成熟であるため、伝え合いに望ましい環境が整っていないと自分の考えを持っていても表出できないこと」が本校校内研究の生徒アンケートから明らかになった。そこで、次の2つの視点からアプローチしていくことにした。

- 視点1 授業に臨む全員に発表する場を設定すること
- 視点2 段階を追った指導過程を編成すること

視点1については、次の3つの単元のまとめにおいて編成することにした。編成の概要については、次の通りである。ここでは中学校初期段階の実践として、第1学年の例を示す。

#### 第1単元「新しい世界へ」(4月実施)

今まで読んだ本や詩集などから、最も印象に残っているものを紹介するためのワークシートをまとめる。次に、基本的な技能(声量、速さ、間)に気をつけながら発表(発信力)をする。内容についてのコメントは完成したワークシートに指導者が記入し、発表の態度については、その場で気付いたことを短い言葉でアドバイスする。

#### 第2単元「視野を広げる」(6月実施)

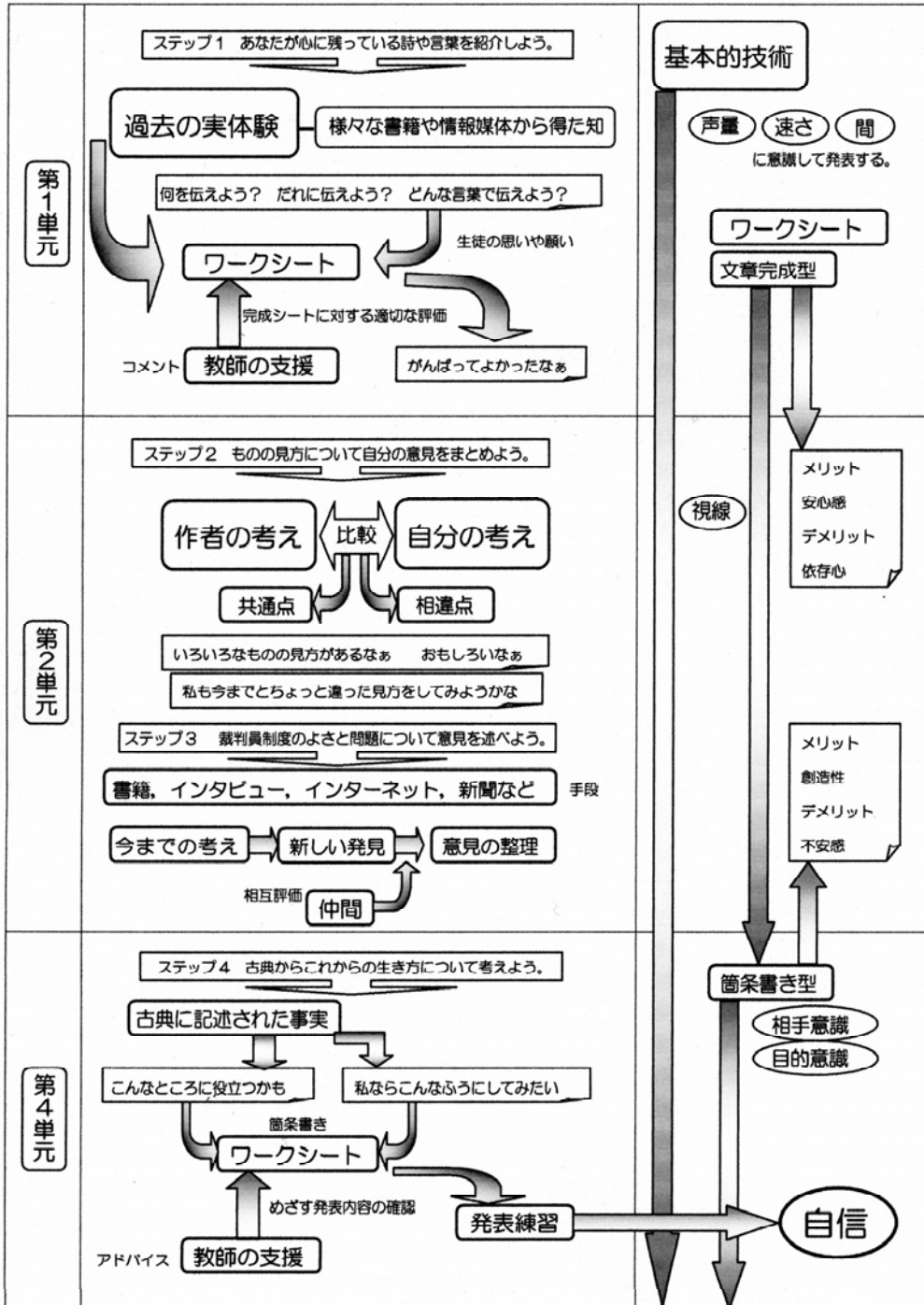
「ちょっと立ち止まって」で学んだことを受けて、共通課題「わたしのものの見方」をまとめる。作者の考えと自分の考えとを比較することで、自由テーマの構想を構築する段階につながるための伏線とする。「視野を広げる」のすべての内容を学習した後、「発見! 新視点」という内容の発表原稿を作成する。発表にあたっては、第1単元で習得した基本的な技能(声量、速さ、間)に加え、相手に気持ちを伝えるための手法(発信力)を考える。そのうえでグループごとに発表会を行い、相互評価をする場を設け、発表内容を正確に理解できる(傾聴力)ように努める。

#### 第4単元「古典と出会う」(10月実施)

「竹取物語」の教材全体を見通したうえで、古典学習の第一義と考えられる「温故知新の精神」に到達するための道標を示しながら活動計画を立てる。学習のまとめの段階においては、古典から学んだ事実をもとに、「今後の生活にどのようにつながっていききたいか」また、「どのような生き方を目指していききたいか」を箇条書きにする。第2単元では、実際に意見文等の形まで仕上げた発表をしたが、どうしても原稿に頼りすぎる傾向があったため、発表したいと考える構想を、箇条書きを見ながら表現することができるレベルまで個人内で練習する(発信力)時間を設ける。また、発表に関する評価を全体に向けて投げかける工夫をし、一方的な「伝える」という活動を避け、「さらに伝える」という活動(傾聴力、発信力)を取り入れる。

#### (2) 段階の必要性

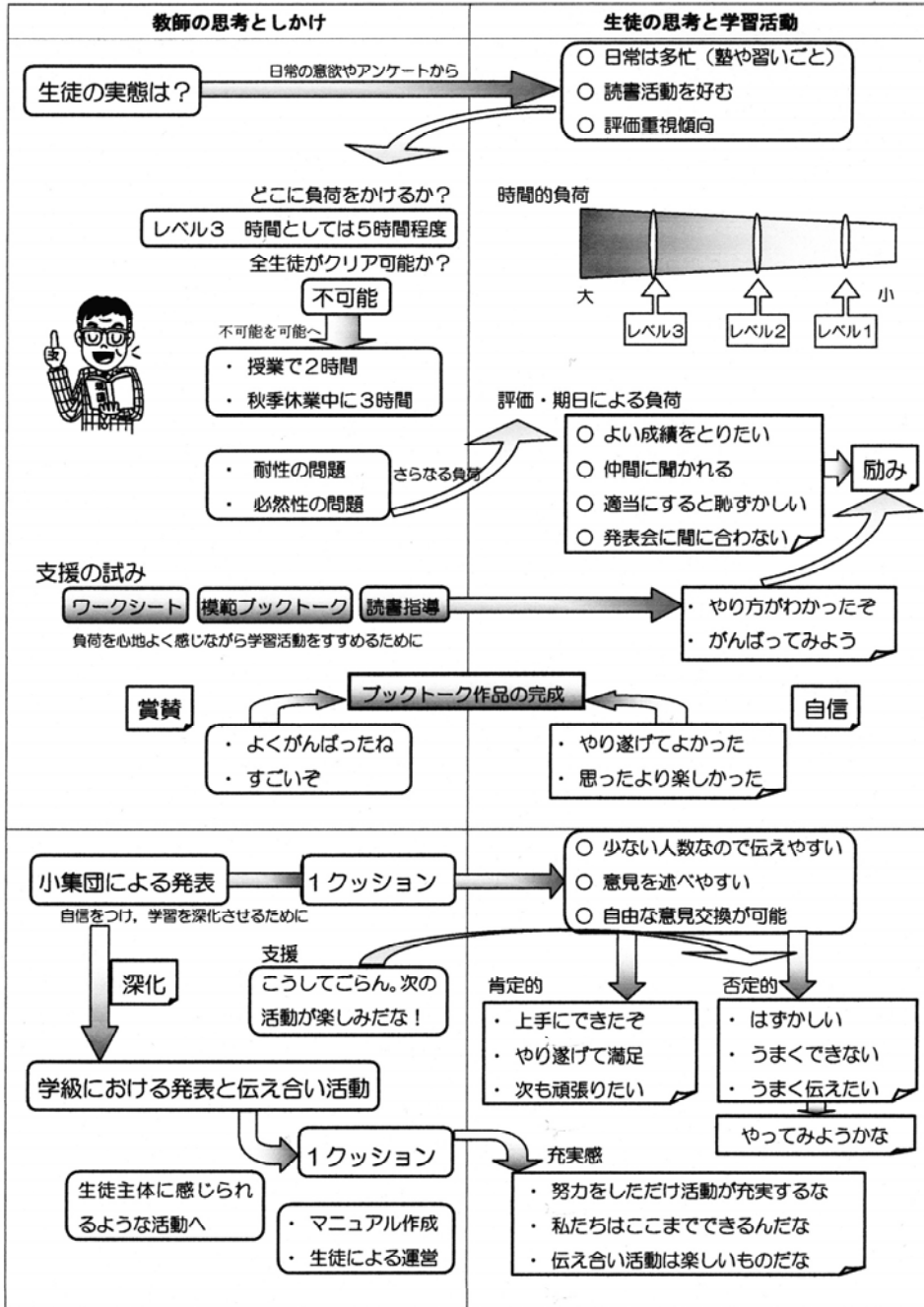
「好き」を育てることは、学習能力を高めていくためには不可欠な条件ともいえる。そのためには、段階を追って少しずつ高次のレベルのものを求めながら、活動内容をいかに定着させていくか(活動から時間が経過しても、習得したものを活用できる能力を育てていくか)ということが重要である。「文章完成型」から「箇条書き型」へという視点で、段階の高次化へのアプローチ(資料3)を図っているが、2つの型には一長一短があり、生徒にどの程度の訓練をさせたいかというところが課題である。移行までの訓練や準備が不足した場合、発言することへの不安を増幅させることになり、また長すぎた場合は、そのことが当然だという馴れが生じ、書いたもの(原稿)に依存してしまいがちになる。そこで、生徒の活動の様子や変容を観察しつつ、段階を移行させていくことにした。



(資料3 段階の高次化へのアプローチ)

(3) 思いを伝える場、批評する場を設定

ここでは、中学校中期段階以降に扱うブックトークについて説明する。全学年で取り扱う「本の世界を広げよう」の第3学年における実践（資料4）である。負荷の大きい課題をや



(資料4 「本の世界を広げよう」の第3学年における実践)

り遂げたことを前提に授業を構築する。グループでの発表会、全体に向けての発表会という2つの活動を設定し、思いを伝える場、批評をする場を十分に確保する。その際、ブックトークをふまえて、「伝え合い活動」のマニュアルおよび柱を提示し、気負わずに「伝え合い」ができるように配慮する。2往復以上の関わり合いについては、小中連携の視点で作成した「話す・聞く・話し合うに関する評価規準表」の「質問の答えを聞いて、その答えに対し、さらに質問や感想を加えるなど、2往復以上の対話をしている」と関連のある内容である。一方通行にならないように配慮していくという意味においても、最低ラインを2往復の交流と考える。2往復以上になると、AとBの関係のみにとどまらず、「伝え合い活動」に、広がりが出てくる。

この授業は、負荷の大きい課題をやり遂げていることが前提であるため、生徒に成就感を獲得させるという意味で、1時間をコーディネートする司会者、発表者と事前の打ち合わせの時間をとり、生徒主体の活動を試みる。事前の打ち合わせにおいては、司会者に大まかな会の進め方を説明し、全体に向けての発表会では、一切口を挟まないことにする。

司会者については、希望者を募ることも考えられるが、今回の「伝え合い活動」においては、評価規準として2往復以上の伝え合いを求めるため、日頃、学級活動等で、進行やまとめに慣れている学級役員に依頼する。

「伝え合い活動」の柱については、ブックトークを作った経験を生かし、それをあたためながら考えることができるものを設定する。また、ブックトークを実際の対象の前でする機会に備えて、話し方は適切か(対象年齢に合致した話し方であるか)についても批評する。批評については、本校校内研究の「読解力育成」の視点に沿ったもので、文部科学省の「読解力向上のプログラム」におけるクリティカルリーディング(自分の知識や経験と関連づけて建設的に批判したりする読み)を充実することの必要性および、「生きる力 学習指導要領が変わります」(平成20年3月)に示されている「国語の時間においては、経験したことを記録・報告する活動や、相手を説得するために意見を述べ合う活動、知識や経験を活用して論述する活動を行う」ことを意識する。

まとめの場面においては、言い残したことや感想等を述べる機会を設け、司会者が50分間の振り返りをするすることで、生徒が満足感や成就感をもつことができるようにする。

活動終了後の教師のまとめにおいては、負荷の大きいと考えられる課題を解決し、「伝え合い活動」に生かしたことを賞賛し、さらに高い意欲をもって取り組むことができるよう今後の見通しを伝える。

#### (4) 取り組みの成果

段階を踏まえて高次化へアプローチしたことによって、人前で発表したり、意見を述べたりすることに少しずつ慣れてきた。

発表の場を設定したことにより、目的をもって調査活動ができるようになり、自分の意見を持つことのできる生徒が増えてきた。また、物事を真面目に考える姿勢が見られるようになり、落ち着いて活動ができるようになった。

発表の回数を重ねる毎に基本的な技能(特に声量や速さなど)が向上し、「箇条書き型」の段階においては、多くの生徒が視線に気を配り、豊かな表情で話ができるようになった。教師がコメントを書いたり、向上している点や改善を求める点についてアドバイスした

りすることにより、生徒の中に自信や意欲が高まった。

「伝え合い活動」の発展型を「自然な形で2往復以上の伝え合いが成立すること」と定義したことで、単発的なコミュニケーションが少なくなり、「伝え合う」活動以外でも、質問や意見を述べようとする姿勢が育ってきた。

授業における実践例の少ないブックトークに挑戦したことで、指導する側も先の見通しを立てることが十分でき、生徒も刺激を受けながら、意欲的に取り組むことができた。

グループでの発表会までに全生徒がブックトークを完成し、発表、意見交換に生かすことができた。

負荷の大きい課題に取り組んだことで、生徒は自らの課題を大切に、「伝え合う」活動においては昨年度以上の積極的な発言や、2往復以上の伝え合いが見られた。

相手意識、目的意識の選択幅を広げたことで、小中連携の視点が明らかになり、課題に責任をもって取り組む姿が見られた。

思いを伝える場、検討をする場を十分に確保したことで、会の流れを把握し、目標に到達することができたと考える生徒が多かった。

(文責；川崎昌彦，坂元智子，内田朋代)

#### IV おわりにー今後の課題ー

国語科授業は、話しことばを中心に展開する。指導者の発問や指示・説明等、それに対応した学習者の応答や発話・質問等は、いずれも話しことばによっておこなわれる。国語科は、ことばを用いてことばを指導・学習するところに、教科としての特質を有する。したがって、方法としてのことばが、わけても話しことばが、国語科授業の中核を担うことになる。

本研究では、授業中の話しことばを「ことばかけ・働きかけ」の面からとらえ、指導者と学習者、教育話法と学習話法の双方に関わる課題として取り組んだ。話しことばは、従来、文字化された話しことばとして典型性(モデルとしての価値)を備えてきた。しかし、文字ことばによる典型性の提示は、特に小学校の低・中学年段階では、話しことばの形式化と形骸化を生み、小学校高学年から中学校段階での話しことばの個性化・多様化を阻害する要因となってきた。今回の研究は、「ことばかけ・働きかけ」を対人的直接性に基づく諸要素(語彙、形態、聞くことの意義、書くこととの関係、材料、資料、身体による表現等)に着目して、場としてのコンテキストからのアプローチを試みたものである。その成果は、附属小学校(国語科)、附属中学校(国語科)の取り組みに即して整理したので、最後に今後の課題について付言しておきたい。

上述の典型性(モデル)の問題に関しては、授業中、その時、その場をとらえて指導する即決的な対応がこれまでも多くおこなわれてきた。しかし、即決的な指導は、方法としての話しことばに関する指導であり、その話しことばによる学習の目的(読む活動における解釈や書く活動における表現)から逸れてしまうリスクを負うことになる。また、瞬間的に生起し消滅してしまう話しことばの問題点(よくない点)をその時その場で指摘されると、学習者に個人的・心理的な負担を与えることにもなる。たとえば、「段落と段落の関係はどのように考えることができますか?」という発問に対して、「原因と結果…」と児童が答えればあい、指導者が「原因と結果です、と答えましょう。」と即決的に指導することは可能である。しかし、発言の

ニュアンスから、「原因と結果だと思えます。」なのか、「原因と結果かなと思えます。」「原因と結果のような気がします。」なのかを汲み取り、学習者の思考・判断の結果に即した指導まで試みるとなると、指導は長く、複雑になり、かつ、重くなる。話しことばの即決的指導は、このようナリスクと心理的な負担を常に覚悟しなければならない。(もちろん、日本語の文末決定性と話部のニュアンスを指導した大村はま先生の実践は、日常的な学習訓練のありかたに重要な示唆を与えるものである。)

国語科授業における学習者の実態や心理を踏まえた臨床的な指導・研究は、やっと緒についたばかりである。指導者・学習者双方の話しことば観を育成・形成することと、対人的直接性を軸とする関係要素を整理して学習活動の場を保証すること、この2点を入口として、今回の研究はスタートした。学習者に委ねる部分をさらに指導のターゲットにし、最終的には学習者の主体性と個性に支えられた話しことばの学習を系統的に実現すること、それが今後の大きな課題である。  
(文責；檜原義顕，白川智)

#### 【注】

- 1) 野地潤家氏は『話しことば学習論』(1974)において、教育話法と学習話法を次のように分類・整理された。教育話法；発問法，助言法，説明法，司会法，賞賛法，ユーモア話法，学習話法；応答力，質疑力，発表力，討議力，司会力(同書，P164～P175)
- 2) 平成16年の文化審議会答申「これからの時代に求められる国語力について」では、語彙を「個人が身に付けている言葉の総体」と規定し、情緒力・想像力と論理的思考力の基盤に位置づけ、その発達の可能性を試案として示した。(同答申P8，P11)
- 3) 平成10年の学習指導要領改訂の前は、「聞くこと・話すこと」の順であり、「聞くこと」が「話すこと」の基礎に位置づけることは、言語発達研究の成果からも周知のことであった。