

## 小学校教育において「伝え合う力」を育成する —活動事例と教師として取り組みたい指導・実践—

児玉 悠里

### はじめに

私は、これまで、小学校でのボランティアや教育実習、部活動を通して児童と接する中で、学習指導の場面や学童保育、部活動のイベントなど、様々な場面で様々な立場として、児童とかわかってきた。児童とことばを交わしたり、児童の会話の様子を見たりする際に、現代の児童には、自己を表現する力と、他者を理解しようとする姿勢が備わっていないという問題意識が芽生えた。自己表現に関しては、ことばや非言語的要素を以て自分の気持ちをうまく表現することができない・ことばで分かり合うことができず暴力や泣くことで感情をあらわにしてしまう・ことばの正しい使い方や意味の理解が浸透していない・人の心を傷つけることばを平気で使ってしまう、などの問題が挙げられる。他者理解に関しては、相手の話を聞いていない・話を聞く耳や聞こうとする態度をもたない・話の内容をきちんと理解しながら聞いていないので内容の中身が入っていない、などが挙げられる。

本研究の出発点となったのは、以上に述べたような児童の発話行為に対する私自身の問題意識である。自己表現による他者理解のためには、問題があると感じる以上のような態度や意識を改め、自分の思いや考えを相互に伝え合い、受け止め合うことが大切であると考えている。人間関係の中で、生き生きと伝え合うことで、人は他者理解を深めることができ、相手とよりよい関係を築くことができる。そして、小学校教育において、伝え合う力を高めていくためには、言語活動や教師の役割が非常に重要なものになってくる。私は、本研究を通して、様々な角度から、児童の伝え合う力の育成について考え、教師としての指導や教師の在るべき姿について、考えていく。

そこで、まず第 1 章では、文献や学習指導要領を基に、「伝え合う力」の意味について考え、最終的に自分なりに「伝え合う力」の定義づけをして、論文全体につなげていく。

次に、第 2 章では、自分自身の経験や研究者の実態調査から、現代の児童の実態を追う。言語環境やことばのやりとりをする際の児童心理などといった切り口から研究を進め、言語活動をする際の児童の実態についての自らの考えを深めていく。

また、第 3 章では、教育活動全体を通して伝え合う力を育成するために重視したい点や、伝え合う力の育成に効果的な取り組みについて、事例をあげながら述べていく。

さらに、第 4 章では、国語科の授業を通して伝え合う力を育成するために効果的な指導方法や学習指導について、児童の発達段階別に授業例を挙げながら、取り上げていく。

最後に、第 5 章では、本研究を通しての自分自身の考えをまとめ、児童の伝え合う力を育成

するために、教師として何ができるのか、教師としての姿勢や心がけをまとめていく。

## 第1章 伝え合う力とは？

「伝え合う力」ということは、平成10年に告示改訂された国語科学習指導要領の目標に新たに取り入れられた文言であり、現在広く使われるようになった。しかし、その言葉の意味は多様に定義づけられており、様々な観点からの解釈がなされている。本章では、文献や学習指導要領を基に伝え合う力について述べ、最終的には、私なりに伝え合う力の意味をとらえ、各章全体につなげていく。

### 第1節 村松賢一氏の視点からみる「伝え合う力」

伝え合う力について研究を進めていく中で、現在、日本語コミュニケーション論、日本語音声学、異文化交流論についての研究に取り組んでいる村松賢一氏の考える観点や解釈が非常に興味深かったのでここで紹介する。

村松氏は、「伝え合う力とは、言葉を媒介にして相互に交流する能力、つまり対話能力である。」

(1) と述べており、コミュニケーション（ことばによる相互交流を包摂する上位概念<sup>(2)</sup>）・対話能力・討論能力（対話の指導の最終的な帰結点<sup>(3)</sup>）の3点について言及している。

#### ① コミュニケーション

村松氏は、尾関氏の説を引用して、二側面を反映したコミュニケーション観が有力であると述べている。<sup>(4)</sup>

尾関（1989:25）（注 尾関周二『言語的コミュニケーションと労働の弁証法』大月書店。）によれば、一つは、コミュニケーションを「その『伝達』的意味合いの純化によって、もっぱら、手段的、道具的なものと見」る「情報伝達のコミュニケーション観」である。主に事柄の理解に焦点が合っている。もう一つは、コミュニケーションを「その『交わり』的意味合いの独自の純化によって、もっぱら自己目的的なものと見」る「実存的コミュニケーション観」である。心の理解に重心が置かれている。…（中略）…

これらは排他的な関係にあるのではなく、人間のコミュニケーションが、この両端の間で営まれているということである。…（中略）…事柄の理解を通して相手の心を理解することになることは十分考え得ることであり、両者は截然として区別できるわけではない。

以上に述べた解釈を基に考えると、スピーチや発表など『伝達』の意味合いが強いやりとりは、形式的でパブリックな言語活動につながり、事柄の内容を確実に最良の方法で伝えるための知識的・態度的な指導が求められる。一方、『交わり』の意味合いが強いやりとりは、日常における人との関わりの中で、互いの意思が通じ合ったり、心を通わせたりすることを目的としていると考えられる。知識的な指導により伝え合う力を育成するのではなく、日々の生活の中での関わりや言語活動を通して、相手と自分自身の心を見つめながら、体験的に意思疎通や

思いを共有することの喜びを感じることができると考える。

次に、時代の流れや学力観の変化により、形態を変えるコミュニケーションの様々な姿を紹介する。<sup>(5)</sup> ○は村松氏の掲げるキーワードである。

○「豊かな表現力」「発信する国語教育」

自分の考えを正確に言語化して相手に伝えること、受け取った方はそれを忠実に頭の中に再現する力、を重視してきた。

→○「双方向モデル」「言葉のキャッチボール」

コミュニケーションの本質は、送り手と受け手の相互交通による意味の交換である。

独話より話し合いやディベートに力を置き、スピーチの場合も感想や質問の時間を設け、言語活動が双方向的になるように配慮する。

→○「相互作用モデル」

コミュニケーションは、何事かを共有するだけでなく、創造する行為となる。さらに、この過程を通じて、参加者の立場や態度、考えが変容することを重く見る。そうでなければ、見方・考え方の異なる相手と一致点を探しながら共同で問題を解決することができないからである。理解としての「受信」、表現としての「発信」を、相互に繰り返して「交信」しながら、相互理解をもとに新たな価値観を創造していく。

これら様々なコミュニケーションの姿は、言語活動をする中での話し合いの目的性や指導者の意図によって、変わっていくように思う。児童の発達段階に合わせて、言語活動の場を工夫し、児童が自然な形で話し合いの目的を達成できるように教師が導いていくことが必要である。

## ② 対話能力

次に、児童の発達段階に応じて、育成していきたい対話能力について紹介する。<sup>(6)</sup>

対話能力は、「参加者が、言語及び非言語メッセージの交換により相互に影響し合い、情報や思想、感情などを共有しつつ目的を遂行する能力」と規定できよう。…（中略）…

一つは、相互理解を目的にした受容的対話能力、二つ目は、事柄の深い理解を目指す対論的対話能力、三つ目は話し合いによって問題の解決案をみつける協働的対話能力である。

ここでは、3つの対話能力について引用したが、村松氏の著書『対話能力を育む話すこと・聞くことの学習』には、受容的対話能力の前段階として、ことばをつむぎ合う楽しさを実感する親和的対話能力<sup>(7)</sup>が加えられている。本論文では、言語活動の実践例を挙げながら、主に、小学校教育の領域において育成される、親和的対話能力・受容的対話能力・対論的対話能力の3つの対話能力について考えていく。

## ③ 討議能力

対話を「よく知らない者を相手に共通の理解を築いていく目的性のある話し合い<sup>(8)</sup>」というように捉えると、最終的には、対話能力とは討議・討議能力ということになる。以下に、異

なる意見をかみ合わせて高次の理解を共有できるようにするための三つの要素を挙げる。<sup>(9)</sup>

- (1) 情意的要素—他人の意見に謙虚に耳を傾ける、対立を恐れずきちんと主張する、反論されても感情的にならない、相手が正しいとさえいさぎよく自分の意見を変える、などといった情意的な要素…（後略）。
- (2) 技能的要素—Aの意見とBの考えの交流を通じてCという新たな考えを生み出す（化学反応を起こす）には、触媒が必要である。それが、「ことば選びの技術」、つまり対話技能である。（聞く技能・応じる技能・話す技能・はこぶ技能）
- (3) 認知的要素—
  - ①思考力（相手のことばに自分の解釈を加えて投げ返すための、「一般化」や「抽象化」）
  - ②コミュニケーションリテラシー—宣言的知識（内容知）・操作的知識（方法知）。

討論能力は、対話能力の位置づけで考えると、対論（論じ合う）的対話能力ということになり、小学校高学年の内容である。小学校教育における対話の指導の帰結点と考えることができ、討論能力を育成するための要素には、対話のために欠かせない知識や技能がほとんど含まれているといえる。

## 第2節 学習指導要領からみる「伝え合う力」

本節では、平成10年に国語科の教科目標に「伝え合う力」という文言を新たに加え、平成20年に告示改訂された学習指導要領<sup>(10)</sup>の観点から、伝え合う力について考える。以下に、国語科の教科目標、各学年の目標を紹介し、国語科指導の観点から伝え合う力を考える。

（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。

「国語を適切に表現」する能力には、国語を適切に使う力と国語を使って内容や事柄を適切に表現する能力との両面があり、「正確に理解する能力」には、国語の使い方を正確に理解する能力と国語で表現された内容や事柄を正確に理解する能力との両面がある。そして、「伝え合う力を高める」とは、人間と人間の関係の中で、互いの立場や考えを尊重し、言語を通して適切に表現したり正確に理解したりする力を高めることである。

人間関係の稀薄になりつつある社会背景の中で、自分の思いを相手に理解してもらえるように表現する力、聞くことで相手の考えや目的を理解する力は、児童一人ひとりが将来社会生活を営んでいく上で重要な言語能力である。情報化・国際交流化する現代では、表現力や理解力をもって人々と豊かにコミュニケーションをとることがますます重視される。平成10年の学習指導要領改訂で、新たに加えられた「伝え合う力」という文言は、「表現」領域と「理解」領域を含む総合的な意味をもち、また、音声言語能力と文字言語能力を含めた能力を高める指

導を中心に考えていくべきものである。

本論文では、前者の音声言語能力に的を絞り、話しことばを中心に伝え合う力を育成する方法について考えていく。以下に、学習指導要領が掲げる、＜話すこと・聞くこと＞における目標を紹介し、内容を考察していく。

### ○各学年における＜A話すこと・聞くこと＞の目標

第1学年及び第2学年	第3学年及び第4学年	第5学年及び第6学年
相手に応じ、身近なことなどについて、事柄の順序を考えながら話す力、大事なことを落とさないように聞く能力、話題に沿って話し合う能力を身に付けさせるとともに、進んで話したり聞いたりしようとする態度を育てる。	相手や目的に応じ、調べたことなどについて、道筋を立てて話す能力、話の中心に気を付けて聞く能力、進行に沿って話し合う能力を身に付けさせるとともに、工夫をしながら話したり聞いたりしようとする態度を育てる。	目的や意図に応じ、考えたことや伝えたいことなどについて、的確に話す能力、相手の意図をつかみながら聞く能力、計画的に話し合う能力を身に付けさせるとともに、適切に話したり聞いたりしようとする態度を育てる。

この目標では、相手、目的や意図、場面や状況などに応じて適切に表現したり正確に理解したりする力を育成することを重視している。また、平成20年の学習指導要領告示改訂では、学習の目的や各領域で育成したい力に加え、実践的で具体的な活動事例が示されている。これは、一人ひとりの児童を、あらゆる場面において適切に思いを伝え合うことができる言語の主體的な使い手に育てていくために、日常生活に生きて働く言語能力を身につけるための指導が求められるからだと考える。

ここからは、平成20年に改訂された学習指導要領の指導事項＜話すこと・聞くこと＞中で、興味深かったポイントを以下に4点紹介する。

聞くこと―「自分とかかわらせて聞く」ことを追加

聞いて終わらないで、「自分とかかわらせて聞き、自分はどうするべきか」を示している。

聞くという行為は受身だという印象があるが、この改善事項の内容からは、聞き手も主体的に伝え合う活動に参加することが大切であることがわかる。自分の立場を考え、相手と結びつけることは、相手と同時に自分自身を理解することになるとも考えられる。

話し合うこと―話し合うことに関する指導事項

「互いの考えや立場などを尊重しながらお互いに協力し合う」ことが大切である。自分と違う考えを理解し、コミュニケーションを図ることができるようにする。

平成10年の改訂で指導事項「話す」「聞く」系列に加えられた「話し合う」系列であるが、「話す」「聞く」という一方的なやりとりの繰り返しに終わるのではなく、「話し合う」ことを通して双方向的にコミュニケーションをとることが重視されていることがわかる。これからの国語科における音声言語は、相互交流的な言語能力として指導すべきであり、たとえ、独話的な形式をとる場合でも、話し手による、一方的な説明や報告になることを避け、質問や意見など、双方

向的な話し合いになるように、場の設定を工夫することが求められる。具体的な活動については、第3章・第4章で事例を紹介しながら述べていく。

#### 話すこと・聞くこと―話題設定や取材に関する指導事項（平成20年に新設）

話題設定や取材を行う際、児童にとって身近な話題や児童自身の経験に沿ったものなど、児童の実生活に根ざした内容を取り上げたい。知らせたい・伝えたいという児童の願いが生かせる話題を選ぶことで、児童は自らの興味・関心や活動の目的をもって、主体的に学習や言語活動に参加することができる。また、話題を決めたら、収集した知識や情報とどのように関連付けられれば自分の思いを伝えることができるのか思考することも大切である。

道徳との関連についての事項―「互いの立場や考えを尊重しながら言葉で伝え合う力を高めることは、学校の教育活動全体で道徳教育を進める基盤となる。」「思考力や想像力および言語感覚を養うことは、道徳的心情や道徳的判断力を養う基本になる。」

これは、平成20年の改訂で新設された内容であり、国語科指導と道徳の関連性を改めて感じる改善事項である。伝え合うという双方向的な活動は、相手があってはじめて可能なことであり、相手のことを考えながらやりとりを重ねる中で、互いに理解し合いたいという気持ちや思いやりといった道徳的心情が生まれてくる。相手意識を大切に、相手を思いやりながら伝え合う活動は、道徳教育と深い関わりがあると考ええる。

### 第3節 自らが考える「伝え合う力」

第1節、第2節で、伝え合う力の定義について述べてきた。本節では、自分自身が「伝え合う力」をどのようにとらえて論を進めていくかをまとめていく。

伝え合う力とは、互いの立場や考えを尊重しながら、適切に表現し、正確に理解することができる力であり、私はその中で、相手意識を高くもち、相手の気持ちや立場を考えたり、想像したりする心情や、自分自身の気持ちや考えを見つめる思考力という要素をとりわけ重視する。事柄の理解に焦点を合わせ、正確に『伝達』することに終始するのではなく、やりとりから生まれる新たな考え方や感情の『交わり』を大切にしていきたい。

また、コミュニケーションが、「双方向モデル」から、さらに発展して、「相互作用モデル」へとステップアップしていくことを目指したい。対話や会話といった関わりへの参加者が、送り手であると同時に聞き手になり、話し手は話しながらも聞き手のあいづちなどを聞き、表情、しぐさなどから絶えず相手の反応（フィードバック）を受け止め、新たな思考や感情をもつ。一方、聞き手は話し手の反応から、目的意識や感情、こちらに向けての意識などを感じ取りながら聞き、聞いたことを基に自分自身の考え方も見つめ合い、考えを変容しながら新たな価値観を生み出していく。言語活動への参加者が、言語及び非言語メッセージの交換により相互に影響し合い、情報や思想、感情などを共有・変容しつつ目的を遂行していくことが大切である。



指導面においては、技能的要素、知識や対話の方法といったコミュニケーションリテラシーを育てることで個人の知識や能力を高めることを基盤としながら、情意的要素や言語活動における思考力を育成することに力を注いでいきたい。情意的要素は言語活動に参加する者の姿勢・態度・意志として、思考力は、相手のことばを受けて思考しながら自分なりに解釈し、新たに生まれた考えや価値観をもってさらに高次の創造を目指す、考えながら働きかける力としてとらえており、この2点については、論文全体の中でさらに論を深めていく。

## 第2章 児童を取り巻く言語環境と児童の実態—なぜ、伝え合う力が求められるのか—

### 第1節 現代の児童を取り巻く言語環境

本章では、児童を取り巻く言語環境や、児童の実態に目を向けることで、児童の言語活動に関する傾向や問題点を洗い出し、そこから伝え合う力の必要性について考えていく。第1節では、児童の言語環境について述べ、言語環境の中での人とのやりとりが、児童の言語活動や伝え合う力の育成にどのような影響を与えているのかを考えていく。

言語環境については、小川雅子氏が平成14年度・15年度に行った科学研究費補助金基盤研究の言語環境に関する調査を基に、述べていく。調査は、小・中学生、4351名と、その教師、242名から回答を得たものであり、小川氏は、その結果を、研究成果報告書『言語認識の形成に及ぼす言語環境の影響と問題点に関する研究』<sup>(11)</sup> (平成16年3月)にまとめている。調査から、児童はさまざまな言語環境の中で、親・祖父母・兄弟姉妹・教師・友だちから、人それぞれに異なった影響を受けていることがわかる。以下、家庭・教師・友だちの3点の言語環境について、それぞれの児童に対する影響を考察していく。

#### ①家庭という言語環境

教師の多くは、児童の発話行為の問題は、家庭の言語環境も要因になっていると考えているようである。それは、教師の回答にある問題事例の記述にその児童の成育歴や家庭の言語環境について触れていた回答が多かったことから推測できる。

児童は、家庭という言語環境で母語を習得し、それを基盤にして独自の経験による解釈を積み重ねているので、日常、家庭で交わされることばの現実態は、そのまま子どもの言語行動と言語認識の形成に影響している。したがって、子どもたちの言語行動の問題に対する指導では、家庭環境の問題も考慮に入れた対応が必要となる。

親は、児童の具体的な行動に目がいきやすく、自分の都合で時と場合によって異なった是非善悪の観点からのことばをかけやすい。祖父母のことばは子どもの存在そのものを認める発話はプラスに機能するが、価値観や感情の違いによる否定のことばは、子どもに心理的断絶を生じさせる。また、兄弟姉妹間の発話行為に注目すると、容赦のないことばのやりとりが目立つ。しかし、このやりとりによって言語環境や人間関係に対する理解力や耐性が育つ様子がうかがわれることもあるので、一概に否定できない。

児童の発話行為に対して教師が問題を感じる場面は多いが、家庭においての児童の話しこと

ばの不足は、聞き手の場面理解によって補われ、問題として意識されることが少ない。公的な場面で児童と接する教師が、学校教育全般で伝え合う力を育成していく必要がある。

## ②教師という言語環境

教師は、児童にとって家族に続いて身近な存在であり、多くの時間を共にする数少ない大人であるといえる。児童は、その貴重な存在である教師の発話に対して敏感に反応しており、調査の結果から、児童に対する教師の影響力の大きさを実感することができる。

小学校の教師には「命令口調」が、中学校の教師には「ことば遣いの乱暴さ」が、教師と児童の双方から指摘されている。児童は、教師からの感情的なものの言い方や威圧的な語調に傷ついたり、反感を覚えたりするようである。特に、誤解されて適切な弁解ができない場合は、児童たちの不満や不信感が長く残り、自分の気持ちを伝えようという意欲が下がってしまうと考えられる。

そして、教師という言語環境の特質は、「一对多」の場面で交わされる発話が多いために、児童によって異なった様々な感情を呼び起こすことがある。児童は、自分に向けられたことばだけでなく、クラスメートに向けられたことばに対しても敏感に反応しており、発話を左右する教師の価値観や認識までもが、学習者に鋭く観察されていて、それが不信感や批判の対象となっていく。

また、教科指導の場面について考えてみると、学校教育を長く支配してきた一斉教育の影響は大きく、教師＝教える存在、児童＝学ぶ存在という役割が固定されてきたことで、相互交流的コミュニケーションが実存するのは難しい。

## ③友だちという言語環境

児童期における変化のひとつは、仲間同士でグループをつくり、相互に会話を交わし、一緒に遊ぶことである。堀川正義氏は、「子どもの就学前の最大の話し相手は母親であったが、小学校入学後、母親に代わり友人がトップとして浮上してくる」<sup>(12)</sup>と述べている。

友だちという言語環境には、大人からは得られない共感に基づいた励ましや元気が与えられるプラス面がある。学習面においても、教師のはたらきかけよりも、友だち同士の話し合いや励まし合いが有効な一面があり、学習の成果をあげることがある。

一方、友だちからのことばによって深く傷つけられるマイナス面も多く、交友関係の中でできた心の傷はコミュニケーションの成立に直接反映し、さらに生涯にわたって影響するという指摘もある。児童の友だち同士の発話行為の中にみられる問題点については、本章2節で詳しく考察していく。

調査の結果から、児童の話しことばには、その形式面・内容面において友人との交流を反映するところの感情がとくに豊かに表れることがわかる。逆にみれば、「友人のいない子・できない子」における感情表現の乏しさ、あるいは負の感情の乏しさが示唆される。

また、テレビやゲームなどのマス・メディアという環境からも児童は大きな影響を受けており、友だち同士の会話にみられる乱暴なことばや存在を否定することば・悪口、ことばの乱れ



などが問題視されている。

このように、児童の様々な言語環境について考えていくと、児童が対話をする際の発話内容やそれに伴って生まれる思考・感情は、その時の場面や状況、相手との関係や日常の習慣などが関わってくることがわかった。したがって、児童の伝え合う力育成について考える上で、ことばそのものを意識するだけでなく、その裏にある児童の心情的な要素や言語環境を考慮する必要がある。

## 第2節 児童の実態（社会背景・一般論から）

次に、様々な言語環境の中で、発話行為を行う児童の実態についてまとめていく。児童の発話行為の問題点、発話を行う際の児童の心理、児童のコミュニケーション能力について、前節と同様の調査結果や文献を基に、考察していく。

### ①児童の発話行為の問題点

以下に、児童の発話行為や話しことばの、問題点・乱れを感じる点を挙げる。

- 文法の誤用―「見れる」「ちっとも元気」「全然～いいよ」
- 敬語の不使用・誤用―「先生が来てくれた」「ポチにえさをあげた」
- ことばのくだけ―「めっちゃすげーんだよ」、「行ったらよおー、Aがいるじゃん」
- 新造語・流行語の使用―「ダサイ」「キモい」「メル友」「アド変」
- 悪口や存在を否定することばの多用・習慣化―「死ね」「ウザい」「バカ」
- 表現力の低下―自分の気持ちをなかなか言葉にできない・文として言わず、単語で話す

これらは、小川氏の調査結果の考察や文献の事例を基にして、私自身がまとめたものであるが、文献の中だけでなく、私自身が実際に児童と接する中で感じたことがある問題点ばかりである。要因としては、これまで育ってきた環境が大きく関係していると考えられ、周囲の人々やマス・メディアからの影響が大きいであろう。そして、こういった乱れたことばは、友だち同士のコミュニケーションの中で、さらに助長されていくと考える。同じ様なことばを使う中で仲間意識や安心感が芽生えていくからである。

教師から見ても指摘が一番多く、個人的にも気になっているのが「「バカ」「殺す」「死ね」などの乱暴なことばが口癖になっている」という点である。児童は、自分の不快な気持ちや、相手との感じ方や考え方の違いを適切に表現できないと、誰もが簡単に言える否定的なことばを習慣的に使ってしまう。バカにされたり、存在を否定されたりと、容赦のないことばをあびせられる厳しい言語環境に置かれては、児童はストレスを感じてしまう。

また、親しさを確認しあうために、「ウザい」「ムカつく」「キモい」といったネガティブな感情を表すことばが、児童の中で頻繁に交わされている。たとえ冗談であっても、児童が、ネガティブな感情を表し、互いを否定し合うことで、仲間同士の同質性を確認し合っている様子は気になる問題点のひとつである。

## ②発話行為の際の児童心理について

ここでは、小川氏の調査を基に、発話時の児童の心理がわかる回答を取り上げていく。「自分の話し方について気をつけていること」という質問に対して、「ある」と答えた回答者は、小学校で 37.3%、中学校では 45.8%であった。小学校では、「乱暴なことばを使わない」(37.5%)という回答が一番多く、発話行為の問題点と呼応している。以下に、児童が気をつけている点として多く挙がっていた回答を紹介する。<sup>(13)</sup>

- 「嫌われないように話す」    ○「自慢げに話さない」    ○「命令をしない」  
○「きつく言わない」    ○「男ことばを使わない」(女子)    ○「やさしく話す」(女子)

このような回答から、児童はどのような話し方が相手を不愉快にするか、相手にどのような印象を与えるのかをよく理解しており、意識して話していることがわかる。

また、「すぐ怒らないようにする」、「物事をプラスに考える」、「ごうまんにならない」などの記述からは、自らの発話行為の問題は自身の心理的傾向や認識から派生してくると考え、自らの心理的傾向や認識の問題を反省し改めようとしている態度がうかがえる。

しかし、問題だと思ふ発話行為を改めようと思ひながらも、反射的・習慣的につい言ってしまう、改善できないと悩む児童が多いことも調査結果からわかる。児童が、自分たちの発話行為について様々なことを心がけていながら、うまく表現できずにいる要因は、感情をうまく整理して表現したり隠したりすることができず、また、表現に至る前段階としての思考が十分にできていないからだと考え。したがって、教師は、このような児童の心中を推察しながら、児童が自分自身で適切に自己を表現できる態度や思考を形成していけるように、活動や指導を考えていくことが大切である。

## ③現代の児童のコミュニケーション能力について

ここでは、児童のコミュニケーション能力について、小川氏の調査結果や文献を基に、対教師と対友だち 2 つの観点から考えていく。

教師とのコミュニケーションの問題には、「教師に対しても友だち同士のよう話し方をする」、「敬語が使えない」など、教師に対することば遣いの問題が多くを占めている。

また、教師と児童のコミュニケーションについて「乱暴なことば遣いや威圧的な言い方の問題が指摘されている児童ほど傷つきやすく小心である場合があります。教師に丁寧な言い方をする場合も、幼少時代から本音と乖離した心理的傾向が強く、その場をつくらう方法として反射的に言っていることもあります。」<sup>(14)</sup> という小川氏の記述があり、とても興味深かった。教師に対する児童の話しことばや態度は様々であるが、どこまで児童の本音が含まれているかは計り知れないところがある。児童の発話行為の裏には、取り繕った姿や複雑な心情が含まれている可能性がある。

友だちとのコミュニケーションの問題には、「相手を傷つける言い方や、悪口が多い」という指摘が一番多く、他に、「リーダー的な命令口調になる」、「よく友だちに嘘をつく」、「相手の話を最後まで聞かない」などがある。素直に自らの気持ちを表現することができない児童、理解や思いやりといった相手意識が欠けている児童の姿が多いと感じる。

私自身、教室で児童と関わる際に、身近な友だちと話しことばによって上手にコミュニケーションをとることができない児童の姿を目にすることがある。相手の反応を恐れ、直接ぶつかっていくことを避ける態度や、極々狭い範囲内や感覚を共有する仲間としか人間関係を結べなくなってしまった児童の実態は深刻である。特に、自我が芽生え、人間関係が複雑になってくる中・高学年に多くみられる事象である。

### 第3節 児童の実態（観察・経験を基にした自らの見解から）

本節では、私自身が小学校でのボランティアや研修、学童保育のアルバイトなどを通して感じた児童の発話行為に関する問題点について事例を挙げながらまとめていく。

#### 【低学年の児童—自分の気持ちを言葉で表現するのが苦手である】

**事例1)** A君が姉の友人Cちゃんに向かって不快になるような言葉を繰り返し、見かねたBちゃん（A君の姉）が厳しい口調でA君に注意する。しかし、A君の発言は止まらず、2人は取っ組み合いのケンカを始め、大泣きしてしまう。その間、Cちゃんは特に発言しなかった。後で聞くと、A君はCちゃんの持っている本に興味があり見せて欲しかったそうだ。

三者それぞれが、自分の考えや気持ちを適切な言葉で表現し、その言動に至った理由付けをすることができるかといと感じた。

**事例2)** 宿題や読書などをして静かに過ごす時間になると、必ずB君（3年生）に暴言を吐くA君（1年生）。普段はそこまで交流がないように感じる2人である。B君は勉強の邪魔をされたため怒って、A君に蹴りかかり、みんなが勉強している中、2人は走り回りけんかを始める。B君は本気で怒っているようだが、A君は楽しそうで、かまってもらえて嬉しい様子であった。

言葉を介して気持ちを伝え合っていないので、気持ちにすれ違いが生じている。A君は自分の気持ちを素直に表現するのが苦手で、普段から場面や相手に適していない言葉が出たり、手が先に出たりしてしまい、よい人間関係を作ることができていないように思う。

#### 【高学年の児童—大勢の児童の前で話すのが苦手である】

**事例1)** とても面倒見がよく1年生への対応も上手な児童が、1年生全員の前で話すときは、難しい言葉をつかったり早口になったりしてしまい、わかりやすく話すことができなかった。

普段は生き生きと会話をしている児童も大勢の前に立つと声が小さくなり明確に発言できない。高学年になるに従って挙手が減り、発言が少なくなるという傾向は、全国的なものである。おしゃべりはできるが、公共の場できちんとした話となるとできなくなってしまう。東京都内某区立小学校国語研究部の平成8年度調査（高学年対象）<sup>(15)</sup>によると、「自分の考えをわかりやすく話すことができているか」に、「できていない」が64%、「どのような時に話しやすいか」に、「グループで」と答えた者66%、「クラス全体で」と答えた者25%、「話したいことがあるの

に話せないことがあるか」に「ある」が75%、という結果が出ている。

教師が掲げる児童の発話行為の問題点に、「声が小さい」「語尾が不明瞭」「まとまりのある話し方ができない」などが挙がっているが、これも、パブリックな場面で話すことを苦手とする児童の実態であると考えられる。学年が上がるにつれて、多くみられるこの問題は、中学年の授業の際にも見受けられた。以下に、中学年の事例を紹介する。

**事例2)**3年生の研究授業、国語科「絵文字発表会をしよう」を見学し、事後研究会に参加する。  
「原稿から目を放さないで、周りが見えていない。(担任の指導がはいる)」

「展開が速く、焦っていて、4年生からの質問やアドバイスが耳に入っていない。(4年生から指摘が入る)」「アドバイスや質問等の声が小さく、個人的なやりとりで終わってしまう。」

事後研究会では、これらの様子が話題に上り、スピーチの指導に難色を示す各学年の先生の姿がみられた。

「伝え方や文法などを間違えたくないという思いがあり、原稿に全部書いてしまう」

「発表会ということを意識しすぎて、緊張してしまい、話す・聞くに集中できない。聞き手が目に入らない」「スピーチ指導は時間がかかる上、ただ原稿を読むだけになってしまう。」……

ここでも、プライベートな場面では、流暢におしゃべりし、自分を表現することができる児童が、パブリックな場面になると表現力や理解力を発揮できなくなる、ということが問題視されていた。しかし、授業の最後に感想を述べた児童は、その場で考えた感想を、とても生き生きと立派に発表できていた。個人差もあるが教師の指導や工夫を凝らした活動により、児童がパブリックな場面でも生き生きと伝え合う活動ができるよう、努めていくことが大切である。この課題については、第3章で詳しく取り上げる。

その他の問題点や考察を、事例を省略して、以下にまとめておく。

### **【汚いことばや乱暴なことば、状況に適していないことばをつかう】**

中学年に特に多くみられた発話行為であり、相手意識や思いやりのない発言が多い。精神的にも成長し繊細になってくる時期において友人への言葉の暴力は、いじめや不登校といった深刻な問題にもつながってくる。このような、ことばの暴力に対して、注意をする児童の姿が高学年になっていくにつれて減ってくるのも特徴の一つである。

### **【勘違いして言葉を認識し、適切な使い方ができていない】**

これまでの言語環境が影響して生じる問題である。ことばの認識の中で勘違いが生じ、その勘違いがさらに重なって他の児童にも広がってしまうという悪循環が見られる。

### **【「ありがとう」や「ごめんなさい」が言えない。】**

けんかの際、自分の言い分ばかりで相手の話を聞こうとしない自己中心的な児童にみられる様子である。心無い感謝や謝罪のことばからは、ことばに対する認識の稀薄さを感じる。

次章以降では、これまで述べてきた児童の実態を踏まえ、問題点の解決やさらに高いレベルの伝え合う力育成に向けて、具体的な指導や取り組みたい活動について考えていく。

### 第3章 教育活動全体を通して「伝え合う力」を育成するために

#### 第1節 教育活動全体を通して「伝え合う力」を育成するために大切なこと

本章では、教育活動全体を通して伝え合う力を育成する方法を考えていく。第1節では、①発達段階に合わせた適切な指導や教師側の留意点、伝え合う活動をする上で私自身が大切にしていきたい②思考力・③情意的要素についてまとめる。

##### ①発達段階に合わせて伝え合う力を育成する

まずは、第1章第1節で紹介した対話能力を指導するポイントについて、児童の発達段階を踏まえながら、以下に述べていく。

**《低学年—親和的対話能力》**自由で楽しい対話を通して、ことばをつむぎ合う楽しさを実感させ、話し合うことに対する信頼感と積極性を培う。<sup>(16)</sup>

対話の条件として対称性と交流性を設けた時に、交互に話すという対称性はみられるが、話題が交わっておらず典型的な「出し合い」になってしまう。話題の自然性や必然性（児童の意欲を刺激するものか・内発的な動機によるものか）といった要素を大切に、対話すること自体に意識が行き過ぎないようにすることで対話が活性化される。低学年においては、自然な対話を繰り返し経験し、無意識のうちに対話技能を意識化させるようにしていく。

**《中学年—受容的対話能力》**対話において互いによく“聞き合う”ことで、ことばを媒介にして体験や考えを共有する喜びを経験させる。<sup>(17)</sup>

中学年では「社会意識がしだいに表われ、これまでの自己中心の考え方や行動が、対他的、協同的に発展してくる」<sup>(18)</sup>という倉澤氏の考えが興味深い。しかし、自我が芽生え、自己主張が現れてくる時期でもあり、相手の話には耳を貸さないが、自分の主張は聞いてほしい、という態度もみられる。話し合いの非常に難しい時期であり、ここで重要になってくるのが“聞き合い”である。互いに聞き合うことで、自他の視点を分化し、他者の視点に立って自己の思考や感情と向き合うことで、他者理解とともに自己理解にもつながる。

**《高学年—対論的対話能力》**対論的対話を通して、視野が広がり、ものの見方が深まる知的な高揚感を体験させる。<sup>(19)</sup>

高学年になると、自我が確立してくることで自分の主張や考えをもつとともに、相手意識が高まってくる。他者の立場、気持ちも理解できるようになるので、言いにくいことはなかなか言わず、相互批判によって話し合いを深めることが難しい時期でもある。また、非具体的・抽象的な対象に対しても論理的な思考ができるようになり、客観的な事実を根拠とした話し方によって、相手を納得させようと努力する様子がみられる。一方で、自分を他の人と違う立場におくことを嫌う児童の様子もみられる。討論的知性の育成にとってのスタート台の時期と言えるが児童の実態を考えると、指導に工夫が必要である。

各学年に共通してみられる課題として、いくら話し合いの注意事項を説いたり、指導を工夫したりしても、「出し合い」「言い合い」にとどまり、なかなか意見がかみ合わない、という意見が挙がる。スピーチと違って対話とは、日常的に実践している会話と似ているだけに、いざ



授業として行おうとすると児童は構えてしまう。また、全体で話し合う場面では、教師対児童の応答が多く、児童たち同士の話し合いにならないことも多い。

このような対話の問題を解決するためには、じっと聴かざるを得ないような、ついその先を訊ねてみたくなるような、どうしても反対意見を言いたくなるような枠組みをつくることが有効である。例えば、対話者双方の情報格差を埋めることを目的とする対話、対立する意見をもって討論する対話、助け合う関係の中で課題解決を目指す対話などが考えられる。これらの方法の具体的な内容や成果については、本章第2節で紹介する。

また、児童の実態や対話、話し合いの内容に合わせて参加人数や形態を工夫することも重要である。「言いたいのに全体交流ではなかなか挙手しても当てられない」「全体では自信がもてずに挙手できないが、小集団でなら声を出して言うことができる」<sup>(20)</sup>といった児童の姿は多い。この問題は、対話の際に、一対一の対話を基礎にしつつも、ペアトークやトリオトーク、グループでの話し合い、クラス討論など、様々なスタイルの活動を行うことで解消される。パブリックな場面で自分を表現するのが苦手な児童のために、小集団交流を大切に、自分の考えを声に出して表現する場を少しでも多く設定していきたい。

そして、自然発生的な対話を楽しんだ後に、対話を振り返る場を設け、活動のさせっ放しにしないことも重要である。対話自体を意識させ過ぎない雰囲気を作りつつ、対話後に、対話の際に生まれた新たな考えや感情、対話のポイントを意識化する活動を取り入れたい。

## ②思考力という観点から伝え合う力を育成する

ここでは、伝え合う力の中の認知的要素に位置づけられる思考力について取り上げる。私は、ことばを介在としたコミュニケーションを通して、相手を理解すると同時に、自己の考えや感性が啓発され、自己変革をとげていくことが大切であると考えている。しかし、思考力を活用しなければ、相手理解や自己理解は深まらないし、双方の表現の交流によって新たな考えが構築されるという、化学変化も起こらない。自分の考え、思い、感性と十分に向き合い、自分の考え方や解釈を明らかにしたり、他者のことばや非言語的な要素から他者理解を深めたりするために、思考という過程が重要になってくる。

児童期における話しことばの新しい変化の一つとして、自己中心的言語（ひとり言・誰に聞かせるでもないおしゃべり）の減少が挙げられる。福沢氏は、「自己中心的言語は児童の意識の中に内化し、“内言”と呼ばれる思考のための言語になる。伝達のために役割をになう外にあることばを“外言”という。」<sup>(21)</sup>と述べている。この見解から、児童は、対話の際に“内言”と“外言”を区別するようになり、“外言”として聞き手にメッセージを送ると同時に、“内言”によって自分の中のもう一人の自分とも、送ったり受け取ったりのコミュニケーションをしていると考えられる。目的や相手、場面によって、考えながら話すようになる、という児童期にみられるこの特徴は非常に興味深い。

村松氏の解釈によると、対話においての思考力とは、相手のことばに自分の解釈を加えて投げ返すための、「一般化」や「抽象化」といった力である。そこで、村松氏の考える伝え合う

力の中の認知的要素である思考力を、発達段階別にまとめると以下ようになる。<sup>(22)</sup>

《低学年》事象の時間的空間的順序性、秩序性をとらえる・対比的表現において差異性を見出す・並列列挙の表現において共通性や類似性を見出す・事象と事由の関係をとらえる。

《中学年》事象の推移や変化に発展性や法則性を見出す・類化、分類によって差異性、共通性を見いだす（…中略…）・原因と結果、前提と帰結の関係をとらえる。

《高学年》物事の成り立つ条件をとらえる・類推によって物事を想定する（…中略…）仮説を立て、それを証明（論証・実証）する・物事の相関的な関係をとらえる。

低学年では、具体的な対象に対する思考のみ可能だったものが、発達するにつれて抽象的な対象に対する思考へと発展していくこともあり、思考の観点にも発達段階別に特徴がみられる。高学年においては、かなり複雑な論理的思考過程を要する内容も含まれてくる。対話の内容を考える際は、児童の発達段階に合わせて、経験を語ることから、物事を順序よく説明し、論理的に主張を組み立てるところまで系統的に指導したい。

また、思考力は、聞く・話す・応じる・はこぶといった対話を成立させるために大切な過程の中で、十分に活用される。聞く力は、相手の意見を聞くことで自分の見方・考え方を広げる技能であり、相手の主張の論点や、自分の意見と他者の意見の異同を考えて聞くことが求められる。話す力では、理解しやすいように話す、傷つけないように反対意見を言う、など思考を要する場面がある。対話をはこぶ力は、何をどんな順序で話し合うか、目的に照らして本筋に戻るなど、考えながら対話をはこぶことで対話の筋を意識する。

中でも、とりわけ、相手の表現に応じる力は、相手の言葉を受けて返す技能であり、相手の考え方と同時に自分自身の反応や考え方もとらえなければならないので、豊かな思考力が必要である。分からないことや詳しく知りたいことをたずねる・話されたことと関連した情報があれば積極的に提供する（低学年）<sup>(23)</sup>、理由や根拠をたずねる・まとめたり補足したりする・相手の考えを受け入れつつ自分の考えをのべる（中学年）<sup>(24)</sup>、相手の発言内容を一般化する・相手の発言に自分の経験などをつけ加えて拡張する（高学年）<sup>(25)</sup>などが、村松氏の挙げる応じる技能であるが、いずれも思考力を要する活動であることがわかる。

また、相手の表現を受けて、新たな経験や考え方に出会い、実際に経験していないことを心に描く想像力も、思考力を深める作用をもつ力であるといえよう。

児童期は、児童の思考の観点が大きく変わる時期でもあるので、対話の中で、児童の思考力を育成するためには、発達段階に合わせた活動の工夫が必要であると感じた。

### ③情意的要素という観点から伝え合う力を育成する

この論文を書く動機の一つとなったものが、現代の児童のコミュニケーションにおける相手意識の低さに対する問題意識である。この問題を解決するために、重要となってくるものは、村松氏の考える伝え合う力の中でいうと、情意的要素であると考え。情意的要素を発達段階別にまとめると以下ようになる。

《低学年》相手を尊重し、協調して話し合う・素直に自分を開示する<sup>(26)</sup>

《中学年》自分と異なる考えや経験の持ち主と交流する大切さと難しさを知る・特定の友だちだけでなく、大勢のクラスの友だちと話し合うことができる<sup>(27)</sup>

《高学年》対立を恐れず、論理的に話し合うことの価値を理解する・大きな一致点を探すつもりで話し合う・自分の意見に対する批判を冷静に受け止める・当事者意識をもってねばり強く話し合う・自分のことばに責任をもつ・相手の意見を尊重する<sup>(28)</sup>

これらの情意的要素は、先に見た親和的対話能力・受容的対話能力・対論的対話能力といった対話能力と深く関係している。また、表情やしぐさや態度といった非言語的な要素を、対話に対するその人の姿勢や意欲が表れる重要な要素としてとらえている。言語的・非言語的な表現をもって、気持ち・思いやり・思慮・感情・意志、といった様々な心の動きを伝え合うことで、考えや思いを広めたり深めたりすることができる。互いに理解し合い共感し合うことで、自他の心が理解でき、心が育っていくのである。

私は、児童の言語発達において、周囲を取り巻くことばからの影響は非常に大きく、情意的要素の構築にも、教師や友だちといった児童を取り巻く人々が関わっていると考える。よき人のよきことばからよき価値観が生まれ、思いやりや相手意識が芽生えることが望ましい。素直に自己を表現することで、理解不足によるお互いの障壁や心の波立ちが減り、児童相互の気持ちのズレによって生じる、人間関係の問題も緩和されると考える。

教育活動全体を通して、根本的に児童の情意的要素を育てていくために教師としてできることや、望ましい学級経営の方法については、第5章で詳しくまとめていく。

## 第2節 教育活動全体を通して「伝え合う力」を育成するための取り組み（事例）

本節では、伝え合う力の育成につながる活動を、具体的な事例を挙げながら紹介する。

まず、児童の対話に力強い主張や反証、疑問提示が多くみられた方法を、3つ紹介する。<sup>(29)</sup>

### ○インフォメーションギャップを生かす—ジグソー学習に学ぶ—

この学習内容は、コミュニケーションとは、情報をもっていない者がもっている者に働きかけて獲得し、そのギャップを埋める行為だとする考え方に基づいている。両者の間に情報格差があるかということを重視し、児童の学習動機を高め、生きたことばを身につけることを目指す。代表的なジグソー学習は国語科の文章読解の際に有効であり、第4章で詳しく取り上げる。

### ○対立する意見を組み合わせる—ジレンマ学習に学ぶ—

対話は隣り合わせの関係よりも向かい合わせの関係で発展するという考えを基にする。「テレビをどう考えるか」という主題で話し合うより、「テレビは必要だ」という議論をめぐる肯定・否定に分かれて討論するという枠組みをつくった方が議論は深まりやすい。中でも、主人公がAすべきかBすべきかで悩んでいる事例やどちらにも正当性が認められるような複数の立場を提示して、どれを選択するのが道徳的にもっとも正しいのかを話し合わせる中で、学

習者が道徳性を身に付けることをねらった学習法をジレンマ学習という。

### ○助け合う関係の中で一バズ学習に学ぶー

個人学習→グループ学習（ペアトークを行うために偶数）→全員での話し合い、などといったように、学習内容に合わせて適した学習形態を設け、与えられた学習課題に対してグループで協力して取り組む。全員に発言の機会が設けられるように人数やグループ編成を工夫し、個々の意見をまとめるための思考力や協調性を刺激することができる課題を与える。この学習活動では、無駄話が多い・成績上位者に負担がかかる・自分で考えず他人に依存する傾向が強くなる、などといった課題が挙げられる。解決のためには、一人ひとりが生き生きと自分を表現できるように雰囲気をもつ学級作りや、児童同士の人間関係を改善していくための指導や配慮に努めていくことが重要であると考ええる。

次に、私自身が、伝え合う力の育成に成果を挙げると考える具体的な活動を紹介する。

#### 【歩み寄りゲーム】<sup>(30)</sup>

「ねらい」コミュニケーションにおける質問の重要性を実感し、質問の仕方を具体的に学び、児童一人ひとりの他者意識が深まることを目指す。

「方法」2つの条件（①相手の希望と自分の希望とがぶつかり合っていて、両立しない。②お互いに、相手の置かれている詳しい状況はわからない。）のもと、A・B2つのグループがお互いに相手のグループとの折り合いをつけ、歩み寄っていくという経験をする。

具体例：（グループA）Aの幼なじみの友人が急に外国に引っ越すことになった。その友人から「どうしても話したいことがあるので、今度の土曜日の午後に会いたい。」という連絡があった。しかし、日曜日にはAの部活の大切な試合があるため、その土曜日の午後は学校の体育館での練習日になっていた。メンバーには悪いと思ったが、Aは友人の申し出を承諾し、部活を休むとだけ、部長に連絡した。

（グループB）自分たちの部活の主力選手であるAから部長の所に、土曜日の練習を休むという電話連絡があった。日曜日には、部活にとって大切な試合がある。Aには事情がありそうだが、Aはチームの主力選手なので試合のことを考えると、どうしても土曜日の練習に参加してほしい。他のメンバーとも相談して、BがそのことをAに頼むこととなった。

◎質問の類型：○相手のおかれている立場を理解するための質問○相手の希望や意見を聞くための質問○自分たちの希望や意見に対する相手の意見を聞く質問など

◎グループで話し合う内容：○質問で相手から出た回答をもとに自分たちはどのような行動をとればよいか。○自分たちはどこまでなら相手に譲れるか。

「児童の感想」「どちらか一方だけが我慢しなければならないという結果にならなくてよかった」「考えたことを（相手にわかるように）うまく話すことは大切だ」「みんなと話し合ったりして人の意見を聞いたり自分の意見を言ったりするのにすごく興味をもった」

勝ち負けではなく歩み寄ることが目的であり、話し方や態度にも留意させることで情意的要

素の育成につなげていく。その場の状況に合った的確な質問をする“状況意識”、相手からの情報を収集して相手のことを知る“相手意識”、両者が納得した上での合意を目指す“目的意識”など、大切な要素が豊富に含まれた活動である。

### 【絵描きゲーム】<sup>(31)</sup>

「ねらい」ことばを介して意図がなかなか伝わらないもどかしさが、自らの言語能力を見直すきっかけとなり、ことばを学ぶ動機を高める。順序を考えてわかりやすく話す力・聞き手の質問を受けて話す力・順序を考えながら内容を正しく聞き取る力を身につける。

「方法」単純な図形をことばだけで説明し、聞き手に再現させるという課題を与える。

「意義」○児童の話したい・聞きたいという気持ちに添える学習（話し手：よく聞いてくれて正しく描いてくれるとうれしい。聞き手：よく聞かないと描けないのでつまらない。）

○相手意識が育てられる学習（聞き手がわかっているか確かめながら話すようにする。

全部話してからでは描いてもらえないので、区切りごとに確かめ合う。）

○自己評価ができる学習（一回のゲーム時間が短く、話し方、聞き方が絵になってすぐに表れる。一回のゲームの反省を二回目のゲームに活かすことができる。）

○課題指向性がある（対話すること自体が目的でない絵描きゲームのような課題指向的対話から入る対話指導は児童が取り組みやすい活動である。）

絵描きゲームは、私自身も大学の授業で経験し、自らの言語意識を刺激したゲームである。正しく伝え、正しく聞き取るためには、十分な思考力と相手意識を要する。また、2人で課題解決に向けて取り組む姿勢や目的を達成した時の気持ちから、「話すこと、聞くこと」に楽しさを見出すことができた。対話を意識し過ぎることのない何気ないゲームの中で、私が大切だと考える思考力と情意的要素を育成することができる活動である。

この他にも、話し合いやスピーチといった学習活動は、各教科領域で可能である。あらゆる活動を通して言語教育を認識しながら活動の意図を明確にし、総合的に関連付けて組織していくことが求められる。

## 第3節 パブリックスピーキングの力をつける ～スピーチ学習を通して～

私は、第2章第3節の高学年の事例2で紹介したように、児童のパブリックスピーキングの力が低いということに問題意識を感じたので、本節で取り上げることにする。村松氏は、「パブリックスピーキングとは、「公の場で話すこと」であり、必ず相手と目的が存在する。『だれに』『何のために』『何を』『どう』話せばよいかの認識に立って、相手に分かるように話すのがパブリックスピーキングの基本である。』<sup>(32)</sup>と述べている。

研究授業の事後研究会では、各学年の先生方がスピーチ指導の難しさを痛感していることがわかった。先生方の意見には、「発表原稿をそのままって発表すると聞き手が目に入らないが、すべてを暗記するのは難しい。」「要点だけを書こうと言っても、不安があるため、原稿に全部



書いてしまう。」「伝え方や文法などを間違えたくないという思いがあり、意識し過ぎて緊張してしまうと話す・聞くに集中できない。」などがあった。

これらの問題を解決するために、まず、大切なのは、スピーチのテーマ選びである。テーマを選ぶ際には、児童の興味・関心のあるものや、何らかの目的性をもつ内容を選択することが望ましい。目的意識や発話への意欲は生き生きとしたスピーチにつながる。

そして、相手や目的を意識するために有効な原稿作りを重視する。原稿があると、正しく話すことだけに意識がいき、話すというよりも原稿を読むという行為になってしまう。言語の意味・内容や文の組み立て方などの言語事項にばかり気をとられ過ぎていると認知力・思考力が低下し、外界にある事象を把握することが難しく、相手意識が低下してしまう。一度原稿を書いたら、大事な部分にだけ線を引き、その部分をまたメモに書くのが適切である。また、普段から、短作文の機会を増やし「始め・中・終わり」の三段落の組み立てに慣れさせることや、短いことばで大事な点を書き記すメモのとり方に習熟させることが大事である。また、スピーチの構造・構想のまとまりを意識して頭に入れるとメモを見ずに発表しやすい。

そして、パブリックスピーキングの力をつけるためには日常の会話が大切であり、普段のことばや話し方を精練していく中で規範的な形を身につけていくのが効果的であることにも触れておく。例えば、年配の方から異年齢の児童まで、様々な年齢や立場の人と話す機会を多くもつ児童は、相手意識が高まり、ことば選びや会話の内容を相手に合わせるができる。考えながら話すことが習慣化している児童は、ことばを発する際に自然に思考を働かせることができる。

以下に発達段階に合わせたスピーチ指導のポイントを挙げ、本節を締めくくる。<sup>(33)</sup>

《低学年》スピーチの目的を「知らせる」「共感を得る」「楽しませる」などとし、目的意識と相手意識を大切にする。実物を見せる内容や、〇〇の作り方といったテーマがよい。

《中学年》表現したいことの中心をはっきり自覚させ、適切に情報を加えることで、主張を明確にする。テーマは、自らの体験談や、興味がある内容が好ましい。

《高学年》自我が芽生え、論理的思考により、独自の主張ができるようになる。また、人目を気にする時期なので、気持ちを互いに認め合い、高め合えるような言語環境が望ましい。テーマは、「私の自慢」や「大切にしているもの」など抽象的な内容も取り入れる。

## 第4章 国語科の授業を通して「伝え合う力」を育成するために

### 第1節 国語科の授業を通して「伝え合う力」を育成するために大切なこと

第4章では、視点を国語科教育に絞って、国語科の授業を通して伝え合う力を育成する方法を考える。これまで、〈話すこと・聞くこと〉の学習に着目してきたが、ここでは、実践例とともに、〈読むこと〉・〈書くこと〉といった事項を取り上げていく。

#### 《文学的文章の読解を通して》

国語科学習指導要領〈読むこと〉の文学的な文章の解釈に関する指導事項の中に、「登場人物」ということばが加わり、文学的教材を扱う上で、登場人物に注目しながら読解を進めてい

くことが重視されている。登場人物と自分自身を重ね合わせて、感情を共有したり、様々な人の立場から物事をとらえながら思考を深めたりすることが大切であるとされている。また、本文の内容と関連性のあるエピソードや経験を児童に話してもらい、感情や考え方を共有する場面を設けていく。

私は、物語の中の登場人物になりきり、様々な立場から多くの経験を通して新たな感情を抱き、価値観を広げたり、思考を深めたりすることは、相手意識の育成にもつながると考え、注目している。文学的教材の読解によって相手意識を高める学習活動については、次節及び第5章の第1節でより深く考えていく。ここで、文学的教材の読解を生かして伝え合う力を育成する事例として、第3章第2節で取り上げた、インフォメーションギャップを生かすジグソー学習を紹介する。

### 【インフォメーションギャップを生かすジグソー学習に学ぶ】<sup>(34)</sup>

二人が同じ作品を読んで感想を交換しようとする対話がなかなか発展しないが、Aが前半、Bが後半と分けて読み、話し合うと、情報格差を埋めたいという気持ちが芽生え、対話が盛り上がる。効果的な学習方法は、本文を分解して、それぞれの場面をグループごとに読解した後、グループを解体して異なる内容を読解した児童が集まり話し合いを行う、というものである。文章の全貌やつながりがなかなかみえてこない面白さや新鮮さが児童の興味・関心を刺激し、必然的に意欲をもって話し合う状況を作ることができる。

### 〈説明的文章の読解を通して〉

説明的文章の多くは、知的な内容が魅力であり、内容を理解する過程で、「なるほど」「すてきだ」「おもしろい」といった納得や感心、感動といった気持ちが芽生える。そこで、私は、説明的文章の読解の後の副教材を利用して、相手の興味・関心をひくような論理的で説得力のある文章を通して、自分の伝えたいことを相手に伝えるという活動を児童に体験させていきたいと考えた。例えば、説明的文章を読むとき、段落の要点をまとめたり、小見出しをつけたりする学習は、作文やスピーチ原稿を書くための構想作りに活用することができる。接続詞の使い方や自らの主張の効果的な表現方法なども学ぶことができる。説明的文章読解の観点をそのまま生かし、伝え合う活動につなげていく。以下に、事例を紹介する。

### 【説明的文章の読解を生かした「新聞作り」】<sup>(35)</sup>

説明文『ありの行列』を読んで学んだことを基に「あり新聞」を書くという学習活動。

○大きなまとまりを意識して、見出しをつけ、記事を書く。

○筆者の考えや文章の中心となる内容をスクープ記事としてまとめて書く（要約）。

○ありについて自分で調べたことを記事に書く。○自分の考え（社説）を書く。

発展学習として、興味がある文章を選んで新聞を作り、発表を通してみんなに紹介してもよい。

### 〈書くことを通して〉

私はこれまで、伝え合う力の一つとして思考力に注目してきたが、実際に児童が場面や状況

に応じて思考を十分に働かせ、自分の思いや考えを流暢に話すというのは難しいことだととらえている。そこで、話す前や聞いた後に考えることや伝えたい内容などを整理させる機会を設けたい。話し合う前に内容を十分に準備したり、話し合いの前後に自らの考えを整理したりする過程として〈書くこと〉の指導を重視していく。自分の主張に自信をもって伝え、思いや考えを相手に理解してもらうという体験を通して、伝え合うことに対する意欲をもち、伝え合うことに意義や喜びを感じることができると考える。〈書くこと〉を重視した指導については、本章２節高学年の事例を基に詳しく考察していく。

## 第２節 国語科の授業を通して「伝え合う力」を育成するための取り組み（事例）

本節では、文献による研究を進める中で、私自身が、伝え合う力を育成するために生かすことができると感じた事例を紹介する。以下に紹介する活動は、実際の小学校現場で行われた実践例である。〈ねらい〉や〈学習を終えて〉の考察は、実践者の意見である。事例に対する私自身の意見も、事例の最後に〈考察〉として取り入れ、まとめていく。

### ①低学年一ロールプレイング・劇遊び

#### 【単元 たのしいお話「きりかぶの赤ちゃん」】<sup>(36)</sup>

**ねらい：**低学年の児童は、自分の思いを表現するためのことばが伴わないため、気持ちや考えを上手に表現できないことが多い。自分の思いを相手に伝えようとする意識を育てるとともに、自分のことばで相手にかかわってみようと働きかけることが出発点となる。

ここでは、低学年の表現意欲を生かし、児童が大好きな劇遊びを通して児童たちが登場人物に同化して生き生きと交わすことばを取り上げ、話し合いの場を作っていこうと考えた。この活動を通して、相手を意識して話すことや、相手の話を最後まで聞いて話し合うことの大切さに気づかせ、友達と話し合う楽しさを味わうことができるであろう。

**単元について：**「きりかぶの赤ちゃん」は、大きな木を切ってしまった自分たちの身勝手さに気づき、切り株に対して温かく優しい心で接した動物たちと、それに応えて心を開き、動物たちの願いを聞いてやった切り株との、心の交流が描かれたお話である。総合単元として、理解から表現へと活動をつなげ、イメージを広げて続き話を作ることを目指す。登場人物である動物のセリフを考え、リレー形式（話す順番を意識し過ぎるあまり、話し合いが進まなくなることも考えられるので、臨機応変に進行していくことを認める）で順に話していく。お話が楽しく展開するためには、前の人のお話をよく聞いて、話の続きを考えることや、相手の話を受け止めた上でつなげていくことが大切であることに気づかせたい。

**うなずき・あいづちの意識化の重視：**前の人のお話を受け止めながら聞く聞き方として、うなずきやあいづちのことばの存在に気づかせ、進んで使っていけるようにさせたい。学習の場で取り立てて示すことによって、相手の話を受け止めながら聞き、話し合いを円滑に進めるために重要なことば（同感・気づきなど）の働きに目を向けていかせたい。

**〈考察〉** 私自身も、１年生の最初の教材である「はるのおたより」の学習で、児童たちが動物

のお面をつけ、文章や挿絵の中に登場する様々な動物になりきってことばを交し合う劇形式の学習活動をみたことがある。見開きのページ全体に、桜の木のもとで思い思いに春を楽しむ十数種類の動物たちが載っており、児童たちは、自由に動物や設定を選び、自分で考えたセリフで会話を楽しんでいた。この学習の背景には、お面をつけて動物になりきることで、普段なかなか発言しない児童も生き生きと自分の気持ちを表現できる、という教師のねらいがあり、実際に効果があったようである。正解はないので間違いを恐れず、自由に自分の思いを表現でき、聞き手も友だちが考えたお話に興味をもって熱心に聞いていた様子だったので、伝え合うことに楽しみを見出すことができる授業であると感じた。しかし、発達段階的に相手意識や対話の交流性がまだまだ稀薄であり、相手のことばを受けて自分の中で思考し、関連性のあることばを返すということが難しいようであった。

## ②中学年一話し合い・ディベート

### 【単元 「ごんぎつね」―「ごんぎつね」裁判】<sup>(37)</sup>

**ねらい：**物語の学習で「気持ち」を考える場合には、文脈に即してことばを吟味し、主人公の言動や情景の描写から想像しようとしたり、人物がどのような事情からそのことを行ったのかを場面や背景から考えたりする。自分が何を必要とし、どの部分を根拠として考えなければならぬのかを判断し、描写を読み取ろうとするような学習を設定するために、自分の判断で必要となる部分を見つけて読み進めるような学習が必要だと考えた。

「ごんぎつね」は、ごんのいたずら、兵十の過ちなど、善悪の判断が入る余地のある作品であり、判断をするためには多面的な読み取りが必要になる。話し合いを進める中で、自分の判断をするために必要な部分を読み、心情や状況を理解しながら読むことができる。

**教材について：**いたずらするごん。後悔し償いをするごん。兵十に撃たれ、最後に「ぐったりとうなずく」ごん。ごんについては、場面ごとに豊かに心情が変化する。

一方で、兵十についてもいろいろな表情が浮かんでくる。うなぎや魚を川に戻されて怒鳴ったことや身に覚えのないことで殴られたこと。心当たりのない贈り物に不思議がり人に相談する。ついには、ごんを撃ち、茫然とする兵十の姿はとても印象的である。

情景描写の巧みさと色彩の鮮やかさは見事であり、場面の展開が明確で、そのつど登場人物の心情が無駄なく描かれている作品である。

#### **方法：**結論から考える―「ごんぎつね」裁判

気持ちを読み取る一つの学習方法として、「ごんを撃った（撃ち殺した）兵十をどう思うか」ということから始める。これは物語の流れに沿った読みではないので、当然作者の意図とは反することになる。しかし、全ての結果の前にはその出来事を起こした原因となる要素（出来事・事実）が積み重ねられているはずであり、結果を検討することによってそこに至った事実を押さえ、心情を想像させていく。

兵十はごんを撃った。それは問答無用の仕打ちであった。ごんの心情に添って読み進め兵十の仕打ちは許せないと考える児童もいるが、それまでの兵十の立場になって考えてみるとやむ

を得ないという考えも出てくる。自分がどちらの考えに立つのかは、そこに至るまでのごとと兵十の関わりを十分に学習していかなければ決まらない。

裁判とは過激なことばであり、4年生がどこまで理解できるのかという懸念もある。しかし、討論という形にすると、自分の考えにこだわり過ぎて、感情的になったりけんかごしなったりする恐れがある。ここでは、ある規制のもとでどういう風に質問したら求める情報を引き出すことができるのだろうか、どのような事実を積み上げれば、今ある状況を他者に理解させることができるだろうかということを考えさせたい。

この裁判で裁かれるのは兵十である。ごんが死んで数年経って、兵十が死ぬこととなった。ごんを撃ち殺してしまった兵十は、果たして天国へ行けるのだろうか、それとも地獄が妥当なのだろうかということを判定されることになったとする。

裁判官は閻魔大王である。二人の鬼を従え、合議で決定する。この裁判では、弁護人（兵十を弁護する側）と検事（兵十は地獄へ行くべきだと考える側）が数名ずつ存在する。また、被告である兵十とごんは、自分の弁護もすることがあるため数名とした。その他に村人がいて、弁護人から要請されるか、検事から要請された場合、必要に応じて発言することができる。また、村人の中からレポーターを立候補させ、裁判の状況をまとめたり、一般傍聴人の反応をまとめたりする。どの役目ももたない者は、一般傍聴人として閻魔大王の判断や弁護人、検事の動きを審査する役である。

**学習を終えて：**裁判をする中で、〈なぜ、このような行動に至ったか〉を知るためには、そこに至るたくさん事実を丁寧に検証しなくてはならない。弁護人側、検事側それぞれが教科書を詳しく読み取り、ごんや兵十の気持ちをくみ取りながら、閻魔大王を説得するために証言をしていく姿がみられた。自分だったらこのようにした、自分だったらこのように感じた、というように物語の登場人物になった気持ちで参加していた。

閻魔大王たちの下した判決は中くらいの天国であった。時間の関係で十分に読み込む時間がなく、証言に対して「どこに書いてあるの」という発言があったり、自分の言いたいことを証人から引き出せず検事や弁護人が自分で根拠を言ってしまうたりと反省すべき点はあったのだが、ごんや兵十について多面的に考えることができたようである。

〈考察〉判決を下すという目的がある中、客観視しながら話し合いの根拠を文中から探し自分の立場に引き寄せて考えるという学習は、児童の興味や意欲に支えられ、活発に展開するのだということを感じた。また、裁判をする中で、登場人物や様々な役になりきって話し合うことで、自分の感情をコントロールしながら自身の考えを表現できると考える。

### ③高学年—パネルディスカッション

**【単元 話し合って考えを深め、意見文にまとめよう「二つの意見から」】<sup>(38)</sup>**

**ねらい：**異なる意見をもつパネリストが自分たちの意見について理由づけをしたり、異なる意見に対する質問や反論を理論づけたりして話し合いを構成していくことを学習する。

**教材「二つの意見から」のねらい：**○話し合いにあたってのメモや話し合いシートの有効性に



気づく

○話し合いや意見の出し合いをもとに、二つの意見に対する自分の立場を明確にする

○様々な場面を想定して、推測することの可能性や根拠・正否について考える。

**方法：**①児童の興味や関心を基に議題を決める。

○生活に密着し、意見が二つに分かれる議題「宿題はある方がよいか、ない方がよいか」

○教材文の読解から生まれた議題「守る、みんなの尾瀬を」の読解を通して、「自然か人間か」開発に賛成する立場と、反対し自然を守ろうとする立場に分かれる。

②二つの意見に対して、自分自身はどちらの意見に賛成か、まず対話・対談の形式をとり、パネルディスカッションに向けて、相手意識や目的意識、意図意識を高める。

③テーマに沿った内容を調べ、自分自身が伝えたいことを明確にしながら課題について意見文を書く一事実と意見を区別して書いたか、など推敲を重ねる。

④対話の意味や討論会の目的についてまとめ、討論会の形式や方法を学習する—自分なりの目標も明確にさせる。役割分担についても自分たちで話し合う。

⑤討論会「パネルディスカッション」をする—調べたことをもとに、グループ内で自分の意見が相手にわかるように工夫して発表する。

○司会者・記録係各1名を学級全体から決める。

○双方の意見からパネリストを2名ずつ、中立の意見のパネリストを2名選出する。

○6名が自分の立場とその理由、調べたことやわかったことを発表する。

○参加者全員で質疑・応答をし、自分の調べたことに基づいて意見を交換しあう。

⑥各グループの話し合いを学級に報告し、質疑応答をする。感想をまとめる—振り返る視点や自己評価のポイントを指導者が明確にし、話し合い自体の評価をする。

⑦再び、意見文を書く—討論会を振り返り、自分が伝えたいこと・伝えたい相手を改めて考える。意見をわかってもらうための構成を考える。

**学習を終えて：**論理的思考を表出させるために「書くこと」に重点を置き、「意識する」「思考する」「理解する」「表現する」という指導過程を踏んでいるので、自分の思考を確認して理解することができた。話し合い学習に入るまでの時間を十分にとることで、自らの主張に自信をもって学習に意欲的に取り組もうとする姿勢が感じられた。

**〈考察〉**パネルディスカッションは、様々な視点から情報を収集したり意見を交換し合ったりして、自分の考えを広げ、深めることができる価値のある活動であると感じた。また、論理的に話し、意見の転換を整理しながら聞く能力を高めるとともに、相手の立場や考えを尊重する態度を養うこともできる。自己の主張を一方的に述べるのではなく、相手の主張に耳を傾け、自己の主張に同調させることのできる論理を考え、説得することが大切であり、論理的思考能力・判断力・表現力が求められる。そして、感情的になりやすい活動だからこそ、情意的な要素を意識させることもできると考える。

また、討論の目的を、事柄を深く理解し、問題の本質を明らかにすることとして位置づける

ことが大切である。例えば、「男と女どちらが得か」というディベートもそれだけを取り出してやるのではなく、ジェンダー（社会・文化的な視点から「男と女」をとらえる）を考えるとという学習の一過程として取り入れるのである。そうすると、目先の勝敗ではなく、論理と事実とにこだわる科学的な姿勢をもつことができ、聴衆を含めた参加者全員が、主題の共同的認識を深めることができる。

## 第5章 「伝え合う力」を育成するために教師としてできること

第5章は、伝え合う力の育成についての研究を進める中で、私自身が見出した教師としての思いや姿勢、実践したい取り組みなどについてまとめ、研究全体のまとめとする。

### 第1節 相手・状況・目的に応じて伝え合う力を育成する

#### ①学級経営において

研究を通して、児童が生き生きと伝え合い、主体的に学習活動に参加するためには、環境が非常に大切であると、改めて感じた。児童一人ひとりが心を開いて、何でも心置きなく話せる雰囲気をつくるため、そして、相手の話をしっかりと聞く態度を育てるための母体となるのが学級環境である。

自己表現すること、相互交流することが楽しい、と児童が感じることができるよう学級環境を整えるために、よい聞き手や話し手を育て、何でも言い合える学級経営を目指す。

#### 《よい聞き手を育てる》

「話し合い」は同時に「聞き合い」であり、話し合いをするとき、大部分は聞き手となる。話し合いが成立する第一歩は、集中して話を聞く態度を育てることである。

人の話を聞くときに、私語や手遊びやよそみをさせないことは、低学年のうちにしつけておく。大人になっても、面と向かってきちんと相手の話を聞くことができない人がいるが、このような態度は相手に対して不信任や不誠実な感じを与えてしまう。相手を理解したいという思いをもって真剣に話を聞くことで、話し手は話す意義を感じることができ、児童の表現意欲は高まっていく。

また、互いの思いや考えを伝え合う言語活動をつくっていくために、能動的な聞き手を育てていく。そのためには、わかること・わからないことや、相手の意見に対する自分の考えを明確にするために、考えながら聞くことを習慣づける。第3章、第1節で取り上げたように、思考力を活用させて聞くことは、豊かな相手理解・自己理解につながると考える。

このように、聞き手が相手理解を望む態度や思考力をもつことで、話し手の表現を聞き手がすべて受け入れてくれるような環境作りにつながっていく。そのためには、相手の気持ちになって考えることを意識させ、ひやかしやからかい、さげすみといった発言が出ないよう、粘り強く指導していく。

#### 《よい話し手を育てる》

児童の発話行為には様々な問題がある。表現が苦手であったり、適切でなかったりする児童

への個人的な指導については、後ほど詳しく触れることにし、ここでは、パブリックな場面において話す際の技能的な要素を高めるためのポイントをまとめる。

○はっきりした発音で話す・語尾までしっかり言い切る、ことを意識させる：気恥ずかしさを感じ、話しなれない児童には難しい。様々な発話の場面でハキハキ話すことができるように意識させ、経験を重ねる中で不明瞭な発音などを改善していくことが大切である。

○主語と述語の関係を意識させる：話しているうちに文がねじれてつじつまが合わなくなることがないように、できるだけ短いセンテンスでわかりやすくまとめて話すよう指導する。

○話し方の基本の型を決めておくことで、話し合いや発表の仕方を理解させる：賛成です・付け加えて言います・反対です・違った考えを話します・まとめて話します・様子を言います・わけを言います、などの話型を定着させ、発言の意図を明確にするよう指導する。

そして、話が途中で途切れたり、詰まったりしたら、即座に教師と一緒にことばを添えて言い直すなど、支援していく。児童が話せるまで、じっと待っているといっそう緊張して話しにくくなることもあるので、児童の性格や様子に応じて支援していく。

### ＜聞き手と話し手の交流＞

私は、研究を進める中で、「明日の教室」研究会の「常識や論理は必ずしも普遍的なものではなく、価値観の枠組みに縛られている。相手の意見について生まれる反論も自分の価値観の枠組みの中でとらえることができないだけなのかもしれない。」<sup>(39)</sup> という考え方に共感した。大人であれ子どもであれ、成長過程や周囲の環境の違いによって個々に独自の価値観をもっていることは当たり前である。聞き手と話し手の交流の中では、一人ひとり価値観の枠組みが違うという観点に立ち「なぜ、そう思ったのか」「この事実から、なぜそういえるのか」と、相手の考えの成り立ちを考えることを大切にしていきたい。

質疑については、質問をする中で、話し手の気持ちや考えを聞き、理解を深めることが大切である。話の内容が不十分だったものについては、質疑の中で解決したり内容を理解したりする。聞き手が積極的に参加することによって対話が深まり、広がっていく。

そして、大切なことは、話し合いや討論の中で、考えを批判したり、それに反論したりする場面において、個人の人格を傷つけるようなことは絶対にしてはならない、という姿勢を徹底して守らせることである。学習活動の際は、相手意識や目的意識を高め、気持ちの制御や切り替えができるような児童を育成していきたい。

### ② 学習指導において

学習指導における伝え合う力を育成するための取り組みについて、文章の読解や話し合いのあり方といった観点に基づいて考えていく。

### ＜文学的文章の読解を通して～新たな言葉や感情との出会い～＞

第4章第2節の『ごんぎつね』の事例で、児童は、ごんや兵十といった登場人物になりきり、裁判を行うことで、もう一つの人生を追体験していた。現実とは違った時間・空間・状況の中に身をおいて、虚構の世界の中で、様々な人物になりきる・様々な他者に出会う・多くの

感情に出会うなどといった経験は、児童の視野を広げたり、価値観を変容させたりする。素晴らしい文章や、魅力的な登場人物に出会うことで、自分たちの暮らしやそこに生起する出来事を豊かに受け止めていくことができるようになると期待している。例えば、『ごんぎつね』の読解を例にすると、4年生なりに、ごんと兵十が、互いの心を通わすことのできない悲しさを感じ、仲間との関わり方や自分の言動についてより深く考えることにつなげていくことができる。様々な人物と気持ちや体験を共有し、他者の気持ちや価値観も受け入れたうえでかわっていく姿勢が培われ、それは相手意識につながってくると考える。

主人公と同化する助けとするためには、最初から物語全文を読み通すのではなく、先のわからなさを楽しみ、予想したり想像したりすることができるような活動を多く取り入れていきたい。また、登場人物の気持ちになるだけではなく、エンパシー（自己移入）する活動も取り入れたい。「あなたが主人公だったら、どのように感じたか?」「あなたが主人公だったら、どうするか?」といった質問を通して、主人公になりきり、物語の中の出来事を主体的に受けとめ、独自の思考を広げていく学習を実践していく。

### ＜文章の読解を通してことばの定着を図る＞

第2章で取り上げた児童の実態の中で、言葉を勘違いして覚えてしまい、それが定着してしまうという問題があった。児童が多くのことばと出会う国語科教育において、ことばの意味の理解や適切な使い方の定着化を図りたい。

文章読解の際に、新たなことばに出会ったときは、その文脈に即した意味をもつことを理解させたい。そのために、辞典を用いて、一つの語がもついろいろな意味を調べさせ、さらに短文作りを通して、その定着化を図るようにする。また、感情や抽象的な内容を示すことばに対しては、文学作品に触れる中で登場人物になりきり、間接的に登場人物と同じ体験や感情を味わう中で、その感情を表すことばを自分のことばとして吸収させたい。

人間はことばを使って考え、交流しているのであり、ことばを豊かにすることは、生き生きと生活していくことにつながってくる。児童が、ことばを、表面的および内面的に様々な場面で試行錯誤しながら使うことにより、意味や概念を獲得していくことが望ましい。

### ＜話し合い学習のあり方＞

叙述をたどって読ませようとする教師の発問に、児童が一生懸命反応していく、といった様子の授業が多くみられるが、私は、児童が主体となる相互交流的な授業作りに努めたい。以下に、児童主体の話し合い学習の基盤を作るために、大切なことを述べていく。

◎一人ひとりが読みたいこと、解き明かしたいことを学習活動としてはっきりさせる。

児童の初読の感想や課題を出発点として、授業を展開していく。教育実習で、初読の感想を模造紙にまとめたものを用意したが、初読の感想に立ち返ることができなかったのも、児童の考えや感想の分析に一層力を入れ、読解の流れと絡めながら生かしていきたい。

◎対話やグループの話し合いを学習にはさみ、一人ひとりが考えを出さなければならない学習状況を設定することで、学習参加意識をもたせる。

◎教師が、児童の発言を他の児童が十分に理解したか、また、その内容について、疑問や関連したことはないのか掘り下げていく。児童の発言をまずは教師が受け止め、他の児童にもわかりやすい形に消化して投げ返していく。

教師の価値観をそのまま児童におしつけて、教師が用意した回答だけを取り上げてはいけない。児童一人ひとりの考えや、想像することが微妙に異なるのは当たり前のことであり、児童の反応を同じ内容、同じ発言にまとめることには無理がある。また、誤った解答、勘違い、飛躍なども全体で考え直す好機として、それらをきっかけに叙述に立ち戻って改めて全体の課題にしていくことが望ましい。

◎「考え方」を教師が示し、豊かに思考力を働かして自分なりの考えをもつ活動へと導く。

自分の考えがない児童は話せないのも、ただ「考えてごらん」というのではなく、「AとBとCの同じところ、違うところを見てみよう。」「Bって例えばどういうことなのだろう」「Aのようになったのはどうしてだろう」といった観点を示す。自分なりの考えをもつようになると、話す意欲も生まれてくるし、友だちの考えも聞いてみたいと思うことにつながる。

### ③個人的な関わりや指導において

ここでは、児童に対してことばかけをする際に、場面や相手に応じた効果的な話し方や内容、また、私自身が心がけていきたいことをまとめていく。

#### ＜児童を誉める場面において＞

◎「いつ」「どこで」「なにを」「どのように」という4つの観点から、様々な誉め方の効果を考える：個々の児童に合わせて、具体的な観点・効果的なタイミングを考える。

◎「計画的」に誉める：「チェックシート」「1人1頁ノート」などを作成・活用し、「誉めすぎている児童」、特に「あまり誉めていない児童たち」を把握し、計画的に誉める。

◎「ありがとう」は最高の誉めことばの一つである：「ありがとう」は、単に行為に対する感謝の気持ちを伝えることばとしてだけでなく、「自己肯定観」や「自己有用観」「自分が存在することの意味」を児童に感じさせることができることばである。

◎しっかり目線を合わせ、「笑顔」で誉める：気持ちを込めてことばをかける。

◎「事実」や「結果」だけではなく、本人の努力や過程、それに伴う能力を誉める。

児童は、教師の誉めことばの内に自らの可能性を見出し、たった一言が、後の人生を大きく左右することさえある。しかし、とにかく何でも誉めればよいというわけではない。誉め方を誤ればやる気を減退させたり、問題行動を助長してしまったりすることもある。

#### ＜児童を叱る場面において＞

◎叱るということは、望ましくない行為が、なぜ望ましくないのかという理由を考えさせ、適切な行動を意識的に選択できるようにする指導である：「叱る」対象は、児童の人格・存在ではなく、あくまで（望ましくない）行動事実のみに限定する。

◎答えを与えない：叱る際には、教師が予め答えを用意するのではなく、自分で考えさせることが大切である。「深く考えるための道筋を示す」という姿勢で指導に臨む。



◎児童の言い分もよく聞く：トラブルやけんかが起きた際の、児童の理不尽な言い分には、共感できなくとも、考え方や気持ちを理解したという姿勢はみせていく。児童としっかり向き合い、互いの言葉を聞き合う過程を経ることにより後の指導も通りやすくなる。

◎問題行動を起こす児童について：すぐに叱るのではなく、その行動に至った背景や児童たちの心の奥に隠れているメッセージを考える。時には、個別に話を聞くことで寄り添うことも必要であり、その際は、できる限り自然にいつもと変わらないような態度で接する。

### ＜フォローの在り方＞

パブリックな場面において、児童は、失敗したり、自分の考えや思いが受け入れられなかったり、といった状況を恐れ、表現意欲が低下してしまう。

教師のフォローや教師自身が間違えたり、失敗したりする姿をみせることで、「失敗してもいい。」「みんなと比較せずに、自分がちょっとでも成長できればそれでいい。」という雰囲気や学級の中に作っていくことが大切である。

児童の発言に対して他の児童が笑った時、答えた児童がウケを狙ったわけではなくまじめに取り組んだ場合は、うまく誉めていく。児童の出した結果や考えが適さなかった時は、発想や過程を誉めたり、内容の深化に生かしたりすることでフォローする。

### ＜自己表現が苦手な児童に対して＞

対話や表現の際に自信がもてない児童には、小さなことから「成功体験」を積みませ、自信をもたせたい。児童の状態をよく考え、個々の課題にあった取り組みを考える。

まずは、自己表現が苦手な児童が自分を開放して表現できる相手を増やしていきたい。自己表現が苦手な児童と教師の間で関係をつくり、それを基盤として、児童同士の関係をつくることが大切である。「共通に好きなモノ」などで児童をつなぎ、何気ない会話や対話を通して、少しずつ相手の話を聞くことの大切さ、自分の話したいことを伝える大切さなどに気付いていくことができるような人間関係を形成していく。

### ＜自己肯定観の低い児童に対して＞

自己肯定観の低い児童は、自信がなく、自己を表現することを苦手とする。「私はあなたのこんなよさを知っているよ」と具体的な事実を添えてその子に接し、自分の自信があることを生かして、自己表現や他者と積極的に関わる行動に導いていく。

## 第2節 教師としての姿勢

第2節では、児童の伝え合う力の育成を目指して、教師として、こう在りたいという姿勢を示していく。児童の実態や、本論文で取り上げてきた事例のねらいなどから、私なりに確立してきた考え方であり、今後の教育活動で意識していきたい重要な要素である。

### ＜教師としての話し方＞

教師は、対集団・対個人と、児童の前で話す機会が非常に多く、教師の姿勢が、そのまま学級の児童たちに反映されることもあり得る。私が、児童と話す際に大切にしたいのは、児童た

ちと向き合い、自分のことばで教師としての思いや願いを伝えていく姿勢である。

私は、児童を「集団の中の一員」として位置付けるのではなく、児童一人ひとりの個性や人格を尊重して、一人の人間対人間という立場として、関係を作っていきたい。そのためには、誰に対しても相手を尊重するような丁寧なことばを使うことを心がける。丁寧な心のこもったことばで語りかけられたとき、人は自分が大切にされていると感じる。大切なのは、ことば選びだけでなく、きちんと相手に体を向け、目を合わせて、伝え合おうという情意的な要素である。

理詰めで飛躍を促しても、理屈を受け入れる枠組みが児童の中にはない場合は意味がない。人それぞれ（たとえそれが相手が子どもであっても）個々に価値観の枠組みをもっているとう前提に立ち、「納得させよう」と理屈を並べ続けることは避けたい。多少理屈が破綻していても情に訴えることを優先したり、人として自分の思いをむき出しにして表現する方が有効であったりすることもあると考えている。

そして、話すときは「先生」という言い方ではなく、「私」という一人称で語ることで、私自身のメッセージを伝わりやすくしたい。第2章第1節の実態調査で、教師のことばの問題として、「命令口調」が上がっていたが、厳しく温かみのないことばは、教師と児童の間に上下関係や壁を作ってしまう。児童に対しても「お願いできるかな?」「どうもありがとう」ということばが当たり前に出てくる大人でありたい。

### ＜教師としての聞き方＞

児童のよさや存在そのものを認めるためには、児童の表現をまるごと受けとめることができるような、聞く姿勢が大切である。研究を通して、児童は自分のことばに熱心に耳を傾けてもらい、表現を受け止めてもらうことで、表現に対する意欲を高めることがわかった。一人ひとりのことばや考えがどのようなものであっても、温かく受け止めてもらえるという安心感を、全ての児童がもてるような学級を作っていくことに努める。

児童を、前節で述べたようなよい聞き手に育てていくためには、教師がそのお手本となるような姿勢を見せるべきである。教師として、児童の話聞く際に大切にしていきたいものは、私がこの研究を通して注目してきた、思考力と情意的要素である。

教師は、児童の発言がどのような内容であっても、そこに児童なりの思いや考えがあるのならば、それを理解するだけの思考力や感受性を持ち合わせるべきである。児童の発言を理解し、学習活動に反映させ、他の児童に効果的に広げていくだけの力量をつけたい。教師が児童の意見を肯定的に受け止め、うまく消化し、生かしていくことで、児童の表現意欲を高めることに貢献していきたい。

そして、心から児童のことばや気持ちを真剣に受け止める姿勢をみせるためには、情意的要素が大切である。多くの児童が一度に話しかけてきた場合であっても、じっくり一人ひとりと向き合って話を聞く姿勢は大切にしていきたい。児童は教師の反応には、とても敏感であり、情意的な要素から様々な気持ちをくみ取ると考えられる。なので、うなずきやしぐさ、表情などで、話を肯定的に聞いているというこちらの思いを伝えたい。温かく受け入れる態度で、児

童の話聞くことで、児童との関係を丁寧についでいく。

ことばや、口調や表情、身振り手振りなど、教師の姿まることが、児童に影響を与える。語る内容にふさわしい姿、日常の振る舞いができているか、自分を見つめ直していく。

そして、児童たちは本気で、この先生はことばだけなのか、それとも心の底から自分たちのことを考えてくれているのかということを瞬時に見分けていると感じる。指導技術ではなく、根底に信念をもって児童と向き合うことが大切である。児童の人格は尊重しつつも、いけないことは厳しい態度できちんと叱ることで、こちらの真剣な思いを伝えていく。

また、教師であるからといって、「指導者」や「教える立場」というポジションを確立するのではなく、児童たちからも学ぶ姿勢をもっていく。伝え合うことを通して、児童たちと、長所も短所も丸ごと受け止め合う関係を作りながら、教師を含めたクラスみんなで、伝え合うことを大切にする教室を作っていく。教師がすべてを受け止めるという覚悟をもつことで、児童たちは安心して自分を出すことができ、また、教師自身も「児童に弱みを見せてならない」と虚勢をはる必要もなくなる。

児童と教師は、伝え合い、学び合うパートナーである。教師自らが児童を尊重する気持ちをもつことで、信頼関係を深め、児童間でも互いに仲間を大切にする空気ができってくる。そういった環境になってはじめて伝え合い、理解し合い、高め合う児童の姿がみえてくる。

## おわりに

私は、自らの中に芽生えた問題意識を出発点として、児童の伝え合う力を育成するという課題を解決するために、本研究を進めてきた。よって、今後、どのような形で、本研究から得たものを生かしていくのが大切である。

具体的な学習活動や、教師としての在り方については、これまで出会ってきた児童の様子や、授業の際の先生方の姿を思い出し、照らし合わせながら、指導・活動の実践やその成果について考えてきた。本論文を通して、紹介してきた事例などは、どれも伝え合う力の育成に成果をあげる活動である。しかし、中には、学校内・学年内での学習への取り組み方の形式によって容易に実践できない内容も出てくるであろう。また、いくらこちらが熱心に伝え合う力を育成しようと思って活動を提案しても、その内容が児童に取り組む意義を感じさせる魅力的なものでない限り、成果を出すのは難しく、教師の空回りになってしまうおそれがある。今回、取り挙げてきた事例や実践を実際に行うときに大切にしたいことは、活動に望む児童の気持ちを酌むことである。活動の内容、対話のテーマや形式を、児童の目線に立って考えていく。児童一人ひとりが、心から伝え合いたい、理解し合いたいと思えるような活動や、学級全体の雰囲気を作っていくことが重要である。そのために、その活動自体が、自然発生的に生まれ、また、課題解決型であるといった児童の表現意欲や興味・関心を刺激するものになるよう工夫していく。その前提となるものが、児童の興味・関心、意欲の理解であり、日頃からの児童理解に努めていく。

さらに、第5章第2節でまとめた教師としての姿勢を心がけていき、児童一人ひとりへのことばかけや、日常会話やパブリックな場面でのやりとりなどの中で、親しみをもって真剣に児童と向き合う姿勢を大切にする。また、児童一人ひとりの家庭環境や人間関係、性格や自我といったものをおさえながら、児童のことばひとつひとつに対してより深い認識をもって受け止めたい。そして、私自身もことばを大切にして、こちらの思いや気持ちができるだけストレートに伝わるよう、心を込めて素直な私自身のことばで児童に語っていききたい。今後は、自分自身の中で確立した姿勢や心がけを意識し、児童に伝え合う姿勢や思いやりのあることばのやりとりが定着していくよう、一人の教師として努めていく。

本論文の執筆を通して、自分自身の表現能力や書くことの技術を見つめ直すこととなったが、納得のいく論文を書き上げることができたのは、山室先生のご指導あつての成果である。的確に、そして丁寧に指導して下さいました山室先生に多大なる感謝の意を表したい。

#### 注

- (1) 村松賢一・花田修一・若林富男編著『21世紀型授業作り 14 国語科で育てる相互交流、能力 小学校編』（明治図書、2000年）、7頁。
- (2) 村松賢一著『21世紀型授業作り 17 対話能力を育む話すこと・聞くことの学習—理論と実践—』（明治図書、2001年）、34頁。
- (3) 注(2)と同前書、45頁。
- (4) 同前書、34頁。
- (5) 注(2)と同書、36頁。
- (6) 注(1)と同書、10頁。
- (7) 注(2)と同書、85頁。
- (8) 注(2)と同書、45頁。
- (9) 注(2)と同書、45-52頁。
- (10) 文部科学省『小学校 学習指導要領解説 国語編 平成20年8月』（東洋館出版社、2008年）参照。以下の指導要領の引用はすべて同書による。
- (11) 調査の項目や調査対象者の回答内容については、小川雅子著『生きる力を左右する 子どもたちの言語環境』（溪水社、2004年）を参照。
- (12) 福沢周亮編『子どもの言語心理』（大日本図書、1987年）、26頁。
- (13) 注(11)と同書、108-112頁。
- (14) 同前書、137頁。
- (15) 植松雅美企画・編集、江森利公編著『いきいきと話し合っていますか？ 5・6年生』（東洋館出版社、1997年）、20頁。
- (16) 注(2)と同書、85頁。
- (17) 同前書、107頁。
- (18) 同前書、108頁。
- (19) 同前書、132頁。

- (20) 白石範孝・青山由紀監修、小樽市立緑小学校『読解力から表現力へ向かう学力』（東洋館出版社、2007年）、24頁。
- (21) 注（12）と同書、21頁。
- (22) 注（2）と同書、103・125・151頁。
- (23) 同前書、105頁。
- (24) 同前書、126-127頁。
- (25) 同前書、153頁。
- (26) 同前書、104頁。
- (27) 同前書、125頁。
- (28) 同前書、151頁。
- (29) 同前書、79-82頁。
- (30) 声とことばの会編『話すこと聞くことの活動事例集』（明治図書、2002年）、45-48頁。
- (31) 同前書、97頁。
- (32) 注（2）と同書、21頁。
- (33) 注（1）と同書、92-137頁。
- (34) 注（2）と同書、80頁。
- (35) 注（1）と同書、150頁。
- (36) 注（1）と同書、33-40頁。
- (37) 注（1）と同書、68-75頁。
- (38) 京都市総合教育センター『伝え合う力を育てるための国語科教育の在り方』<http://www.edu.city.kyoto.jp/sogokyoiku/kenkyu/outlines/h17/index.html>
- (39) 明日の教室研究会編集『明日の教室 4』（ぎょうせい、2009年）、107頁。

#### 参考文献

- 明日の教室研究会編集（2009）『明日の教室 4』 ぎょうせい
- 植松雅美企画・編集、江森利公編著（1997）『いきいきと話し合っていますか？ 5・6年生』 東洋館出版社
- 小川雅子（2004）『生きる力を左右する 子どもたちの言語環境』 溪水社
- 京都市総合教育センター『伝え合う力を育てるための国語科教育の在り方』 <http://www.edu.city.kyoto.jp/sogokyoiku/kenkyu/outlines/h17/index.html>
- 声とことばの会編（2002）『話すこと聞くことの活動事例集』 明治図書
- 白石範孝・青山由紀監修、小樽市立緑小学校（2007）『読解力から表現力へ向かう学力』 東洋館出版社
- 福沢周亮（1987）『子どもの言語心理』 大日本図書
- 村松賢一・花田修一・若林富男（2000）『21世紀型授業作り 14 国語科で育てる相互交流能力 小学校編』 明治図書
- 村松賢一（2001）『21世紀型授業作り 17 対話能力を育む話すこと・聞くことの学習―理論と実践―』 明治図書
- 文部科学省（2008）『小学校学習指導要領解説 国語編 平成 20 年 8 月』 東洋館出版社