

小学校入門期の発達特性をふまえたコミュニケーション能力育成の研究 —編み上げ型カリキュラム構築の試み—

A Study on the development of communicative in language art-
Taking into the developmental characteristics
in entrance into an elementary school

山元悦子

松中保明

Etsuko YAMAMOTO

Yasuaki MATUNAKA

国語教育講座

福岡教育大学附属小倉小学校

(平成25年9月30日受理)

1 研究の目的

国語科教育における話すこと聞くことの指導を考える場合、小学校入門期(1年1学期)のスタートの指導をどのように始めるかという問題は重要な意味と特殊性を持つ。というのも、話すこと聞くことの指導が学校文化に順応することとも重なっており、その指導は国語科教育の範疇のみならず、これから始まる話したり聞いたりする学習生活のしきたりやふるまいを身につけていくことと不即不離の関係にあるからだ。

ここでいう学校の言語コミュニケーション文化とは、言葉のやりとりやふるまいに関するその社会に共有された様式である。子どもたちはどのようなコミュニケーション文化をどのようにして身につけていくのだろうか。それを、国語科教育の聞くこと話すことの指導とどう絡ませていくのか。本研究は、この問題について実践を通して提案することを目的としている。

論者は、これまでコミュニケーション能力を育てる国語教育実践の開発を行ってきた。^(注1) この研究はその一貫である。なお、ここでいうコミュニケーション能力とは、他者との協同活動の中で新しいものを産み出したり、何かを共有・確認していく行為ができる能力である。

2 入門期の特殊性をふまえた指導の方針

2.1 学校の言語コミュニケーション文化の特質に応じる

幼児期を通して、家庭や保育園で交わされる会話は、生活体験を共有した者同士で通用する生活言語である。ところが、小学校へ入学すると、学校文化で使用される教室談話の約束事としてのやりとりや、文脈に依存しない言葉を用いた会話をするを求められるようになる。この言葉の質的な転換を乗り切り、学校のコミュニケーション文化になじんでいくことは、小学校入門期のコミュニケーション能力を育む上での重要な通過課題なのである。

学校の言語コミュニケーション文化における言語行為には、次のような特質がみとめられよう。

(1) 言葉の質が変化する。文脈依存の言葉(生活言語)から文脈独立の言葉(パブリックな言葉)の使用が求められる。

注1・山元悦子・稲田八穂「コミュニケーション能力を育てる国語教室カリキュラムの開発—発達特性をふまえたコミュニケーション能力把握に立って—」『福岡教育大学紀要』第57号, 第1分冊, pp59-76 (2008)
・山元悦子・稲田八穂「小学校高学年の発達特性をふまえたコミュニケーション能力の育成に関する研究」『同上』第59号, 第1分冊, pp119-142 (2010)
・山元悦子・稲田八穂「小学校中学年の発達特性をふまえたコミュニケーション能力の育成に関する研究」『同上』第61号, 第1分冊, pp109-125 (2012)
・山元悦子・稲田八穂「中学校3年生の話し合い能力の育成に向けて—協同性を基盤に論理的探究を行う話し合い能力を育てる—」『同上』第62号, 第1分冊, pp69-86 (2013)

- (2) しきたりとしての言葉のやりとりや言語行為・態度がある。例えば「今から、はじめます。よろしくお願ひします」、「ありがとうございます」、挙手して発言する、人の話を最後まで聞いてから発言する、人が話し始めたらその人の方を向き反応を返す等の、教師が自分の指導観によって明示的暗示的に教室に導入する言語行為がある。
- (3) 自分の思いの表出、要求のための発信ではなく、教師の話聞いて考えたことを話す活動が増えるために、心内の思考活動のツールとして言葉を用いることが多くなる。この変化に応じるため、「頭のテレビに映してみよう」等の働きかけを行い、内言活動を促していくことが必要となる。
- (4) 学級集団の中で他の児童の話聞いて、自分の言いたいことを産み出し、話すというスタイルのコミュニケーション行為が求められる。そのため、他者を意識し、自分というものを自覚するという認知面の育ちが必要になる。

本実践研究では、入門期児童の言語コミュニケーション能力を育てるために、このような言語の質の変化に応じ、認知面の成熟を促すことを意識して取り組むことにした。

2.2 安心感・協同性・仲間意識を育てる

また、1年生という新しい環境におかれた児童は、お互いの名前も知らない孤立した状況の中で、自分の居場所感覚を教室に感じることから始めていかなければならない。また居場所をともにする他者に関心を持ち、共に生活していこうとする親和感をお互いに抱き合うことも入門期において大切なことである。このような安心感と協同性を児童の心と学級集団の中に育むことが、児童のコミュニケーション行為（他者に向けて話したり他者の言葉を聞く行為）を生み出す基盤に必要となる。入門期におけるコミュニケーション能力の指導は、ただ単に話し方聞き方を教えることにとどまらず、このような土壌づくりから始めなければならない。

では、コミュニケーション能力を伸ばす土壌とは何か。それは、この教室にいて楽しいという安心感、この人達と話したいという親和感、困った時は助けてくれるし、助けてあげたい。だって仲間（なかよし）だからというような情感の共有がはかられることだと考える。そこで、この土壌を作るための方策として、物語（お話の世界）を共体験して楽しみ、情感の共有をはかることで仲間意識を育てることに取り組んだ。

また、協同性の成長を促すために、小集団（4人班）での話し合い活動を積極的に設け、聞いてつないで話す意識の育ちを促すことにした。

2.3 カリキュラム構想の方針

これらの入門期指導の特殊性を配慮し、学校の言語コミュニケーション文化に馴染ませる指導は、国語科の学習のみならず、生活全般にわたる機会を活かして相補的に行われていくことが必要になる。そこで、実践カリキュラムを構想するにあたり、生活と国語学習の相互補完的關係を意識しながら、適時性のある学習を取り立て学習として位置づけた。また、国語科における読むことの学習の中に、それまでに習得したコミュニケーションスキルやスタイルが活かされる活動を意図的に導入した。

3 発達特性をふまえた指導の方針

山元ら（2013）は、コミュニケーション能力の発達モデルを下記のように設定し、入門期および低学年段

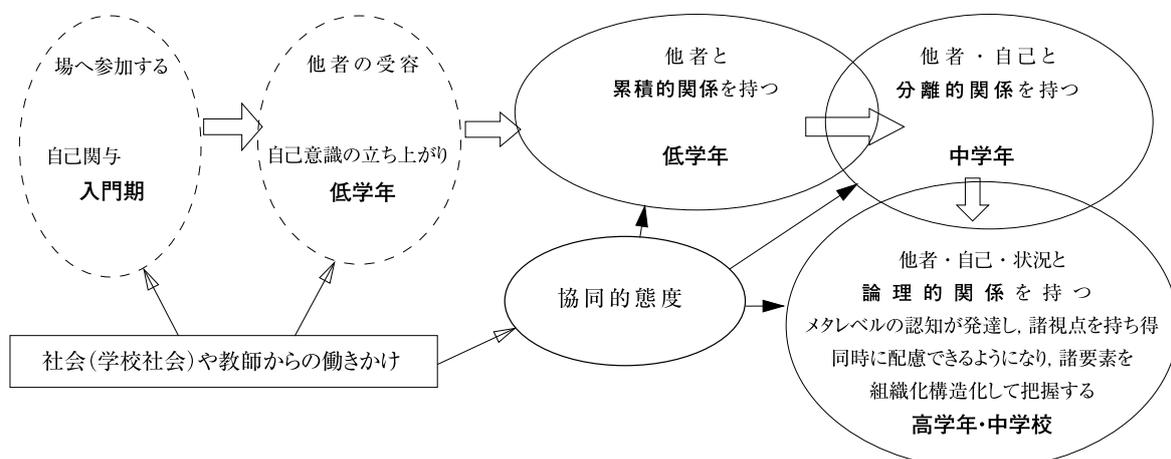


図1

階の発達課題として、場への参加意識（自己関与）、自己意識の立ち上がりと他者受容意識に注目した。また、低学年における他者と自己との関係のありかたを累積的關係と捉えている。^(注2)

本研究では、このモデルに依拠し、次のような方針を立てた。

(1)場へ参加する意識を持たせるために場への安心感を持たせること。(2)自己意識を立ち上げるため、相手の話を聞いて自分ならどうすると考えたり、わからないという意思表示を大事に扱い、わかろうとして相手の話を能動的に聞くことを促す。(3)他者受容意識を高め、累積的思考を促すために、自他の関係を強める活動、繋いで話すことを重視する。(4)協同的態度を形成するために、仲間意識を持たせること。この4点に焦点をあて、実践を構想していくことにした。以下に、この構想のもとで作成したカリキュラムの基本方針と、それを具体化するための手立てを示しておく。

| | 具体的な感情や姿 | 生活 | 学習 |
|-----------------------------------|---|------------------------------------|---|
| 場へ参加する (安心感・親和感・情動の共有をはかる) | 居心地がいい雰囲気。自分を表現する気になり、自分の思いが自由に発言できる場であり、言ったことが認められる。困った時は大丈夫だと声かけしあう。先生が好き。その子らしさが出せている。 | 朝の会帰りの会係活動等あらゆる機会を通して、示範・指導・賞賛をする。 | お話遊び（絵本を読み、その世界を借りた楽しい言語活動）をする。 「いちねんせいになったら」「しりとりのだいすきなおうさま」「はなのみち」「あいうえおうさま」 |
| 自己意識 | 尋ねてみたい気持ちで能動的に聞く。 | | ・「お」と「を」の使い分けを考える |
| 他者の受容 | ほかの子どもの話につないで話す。 | | ・サイコロトーク |
| 協同的態度 自他の関係をつなぐ 班の中の自分の役割意識 | 「なかよし」を意識する。班で一緒に助け合って楽しくやりがいを感じて活動をする。 | 「なかよし」をスローガンに掲げて指標化する 役割を持った班活動 | ・心の糸を繋ぐ ・ことわざの意味を班で考えよう ・民話の題を当てよう |
| 状況認知 | メタ意識を持たせる。 | | ・作ったものを話します |

4 考察の方法ー授業リフレクション^(注3)と児童発話による検証ー

話すこと聞くことは情報のやりとりであると共に情感のやりとりでもある。とりわけ、状況文脈から独立した二次的ことばをこれから獲得していく入門期においては、未だきちんと整った言葉にならない児童の思いに教師は心をめぐらし、行動や未熟な言葉の背後にある児童の心を推察することなしには的確な指導は行い得ないのではなからうか。そのためには、様々な状況文脈の中で発せられ、交わされる児童の言語表現を生み出した児童の心の状態を推察し、見取っていくことが必要となる。

そこで、本稿では考察の方法として授業者のリフレクション（内省的省察）の記述を通して、出来事の意味を捉えていくという方法をとった。

授業者と観察者が授業ビデオと文字記録を見ながらリフレクションを行い、記述するというアプローチを取った意図は、状況文脈の中で営まれる教室の聞く話す活動の渦中にあり、舵取りの役を担う教師が、自分の働きかけについての内省も含めて、教室に立ち現れたコミュニケーション活動の意味を観察者とともに捉え、そこに生じた学びの内実を取り出すことにある。

また、教室のコミュニケーション文化の形成は、様々な要因が重層的に絡み合い、学級ごとに独自のスタイルが形成されていく力動的なプロセスである。児童のコミュニケーション能力はこの文化の形成と不即不

^{注2} 植山 俊宏代表『国語科教育改善のための言語コミュニケーション能力の発達に関する連携的・提案的研究』（科学研究費補助金 基盤研究 B）（1）研究成果報告書，2013

^{注3} 授業リフレクションとは、澤本和子が開発し、「授業研究から見た国語科教師の専門的力量形成ー国語科教育の現代的課題と授業リフレクション研究による実践知形成ー」（『国語科教育』第58集，全国大学 国語教育学会，2005）に報告されている手法を指す。

離な関係で育っていく。そこで、この研究では、コミュニケーション文化の醸成をはかる過程をカリキュラムとして構築していく方針をとった。従って、考察は指導のプロセスを時系列で追っていき、実践の効果を捉え、生まれた課題から導出される、指導のあり方についての発見やその後の指導方針を記述していく方法をとっている。

併せて、児童発話や、話し合いのやりとりを分析し、指導の効果や新たに見いだされた児童の認知状況に関する知見を取り出し、入門期児童に対する適時性のある指導について考察していくことにした。

考察資料は、4月23日から7月19日にかけて、週一回程度朝の会から帰りの会までを撮影した映像・音声記録（班の話し合い状況等）・フィールドノート・児童のノートと作成物である。これらを用いて教諭（松中）と観察者（山元）が協議した内容について、松中教諭がリフレクション部分をまとめ、山元が児童の実態についてデータを元に分析した。

5 カリキュラムの構造

表 1

4月11日から7月19日

| コミュニケーション 文化形成プロセス | 生活 | 学 習 | |
|-----------------------|---------|------|--|
| | 朝の会帰りの会 | 他教科 | 国語科 |
| 安心感 | | <聞く> | <聞く⇔話す> 対話・話し合い お話遊び |
| 信頼関係 | | | ががんばったことを話します ①3人で相談「いちねんせいになったら」 独話型スピーチ ②先生とお話「しりとりのだいすきなおうさま」 二人で相談「はなのみち」 |
| 協同性 | | 図画工作 | ③心の糸をつなごう（お話会） |
| 仲間意識 | | | ④本とともだちになろう パブリックな話し方 小集団（4人）の話し合い 関心を持って聞く |
| 小集団 協同性 | | | ⑤お話遊び オリジナルブック「あいうえおとあそび」を作ろう 考えを班で出し合う「あいうえおうさま」 |
| | | 学級活動 | ⑥おおきなかぶのかみしばいをつくろう 協力して話し合う |
| | | | ⑦サイコロトーク 動物クイズを作ろう「くちばし」 つないで話す言葉を使って話す やりとり型スピーチ 聞いてつないで話す |
| | | | ⑧作ったものを話します 1往復半のやりとり型スピーチ 聞いて感想を伝え、また返す |
| 小集団 自他意識 役割意識 | | | ⑨ことわざの意味を班で考えよう 漫画辞典と写真辞典どちらがいいか考える（全体）／ことわざの意味を考える（班） 能動的に聞く 相談して考えを作る |
| | | | ⑩民話の題をあてよう 役割を分担して答えを考える |
| | | | ⑪「お」と「を」の使い分けを考えよう わかろうとして聞く・4人で考えを作る |

6 指導の実際（教師の省察部分は松中教諭の執筆による。文章中の児童の名前はすべて仮名である。）



①お話遊び いちねんせいになったら 5月1日（全1時間）

ねらい：絵本の読み聞かせを楽しんだ後、仲良くなるためにどんな遊びをするかを3人で相談する話し合いを体験させる。3人で決めた遊びを先生に話して伝える。

活動の概要：『いちねんせいになったら』（まどみちお詞 かべやふよう絵 ポプラ社）の読み聞かせを聞く。友達をたくさん作るために一緒に遊ぶ遊びを3人で考える。思いついたら先生の所に3人で伝えに行く。先生はそれを書き言葉（二次のことば）にして児童の国語ノートに書き、児童はそれを視写する。

教師の省察：聞くこと話すことにするどのような学びが生まれたか

読み聞かせから子ども達とともに歌い、「友達一杯つくるには？」とつなぐ展開が子どもの思考に沿っていて、大変有効であった。また、近日中に遠足があることも踏まえ、何をして遊ぶかということについて、「話し合いたい」という気持ちへと結ぶことも効果的であった。「話す・聞く」の学習においては、話す必然性、聞く必然性をいかに子ども達にもつことができるようにするかが大切である。3人で相談する子ども達の表情は、必然性を感じるとともに、学年目標の「なかよし」に向かって「話し合って決めたい」という思いを感じた。それは、子ども達が話し合いを通して決めようとしていた点である。その方法を知らなかったからかもしれないが、じゃんけんで決めるということをしていなかったことからである。それは、「早く仲良くなりたいな」という思い、「話し合って決めないと（だれかが勝手に決めるのではなく）」という意識が働いていたのだと思う。まだまだ緊張感が漂うこの時期に、友達と話し合って物事を決めるということの経験は大きかった。また、決まったことを先生に話し、話し言葉を書き言葉に変換した文を書いてもらってそれを視写するという活動は、読む・話す聞く・書く活動を必然性のある流れでさせることができ、この時期の子ども達には大変有効であった。

児童の実態：3人の話し合いの実態は、思いついた児童が話し、それが良ければそのまま決まる。複数の意見が出た場合は、お互いの意見について考えて自分の意見を伝えることはなく、おとなしい児童が引き下がったり、元気よく話す児童の考えで何となく決まったりという状態であった。しかし、相手に向かって3人が気持ちをあわせて話す体験にはなったようである。

②お話遊び しりとりのだいすきなおうさま 5月8日（全1時間）



ねらい：話の続きを考えて、思いついた考えを先生に伝えることで、先生との1対1の会話の機会を持つ。

活動の概要：『しりとりのだいすきなおうさま』（中村翔子作 はたこうしろう絵すずき出版）の読み聞かせを聞き、途中で止めたお話の続きを考える。思いついたら先生の所に伝えに行く。児童の考えを聞いた先生が国語ノートにその内容を書き言葉（二次的ことば）に変換して書く。児童はそれを視写する。

教師の省察：聞くこと話すことに関するどのような学びが生まれたか

まず、お話が大変面白く、子ども達も「このおうさま、わがままだなあ」と言いながら聞いていた。教師の意図としては、このおうさまにどうしてやりたいか、という発話によって「文句を言う」「注意する」「みんなと相談する」などの子どもの発言を予想していたが、子ども達は、みな話の内容に即してしりとりでつながる料理名を考え始めた。子ども達は、お話のすじをとらえ、展開に即してしりとりをかんがえなくてはならない、と思ったのではないだろうか。それだけ、お話に魅力があったのだろうし、また、導入時に「しりとり」遊びをして意識づけを行った点も、その後の思考に少なからず影響を与えたのであろう。ひらめいた子ども達は、先生に話したがった。第1学年の様相が強く表れている。嬉々として思いついた料理名を話しにきた。自分の考えを教師に話したら喜んで受け入れてもらえたことで、他者に自分の考えを話すことの楽しさや満足感、教師への親しみを体験させることができたと考える。

児童の実態：考えを思いついた児童に関しては達成感を持たせることができた。思いつかない児童が数名いたが、教師がそれら児童を集めてヒントを与えたことが安心感を生んだ。話したい内容を持たせること、思いつかない児童への手立てを考えておくことが実践を作る上で肝要である。また、教師が児童の言葉を心から受け止める存在であることが、児童が自分の言葉で伸び伸びと表現するための要であると感じられた。

③とりたて学習 心の糸をつなごう（お話会） 5月29日（全1時間）



ねらい：人の話をきいてつないで話すイメージを持たせる。

活動の概要：4人班での活動。最初の話し手が話した、楽しかったことや頑張ったことについての話を聞いて、毛糸を渡しあいながら前の人につないで話す。まず、教師（3人）が毛糸玉を渡しながらかつながら話をつないでいくお手本を示す。次に、代表4人グループと教師5人が毛糸玉を渡し合いながらつないでいく様子を見る。それから、各々のグループでやってみる。

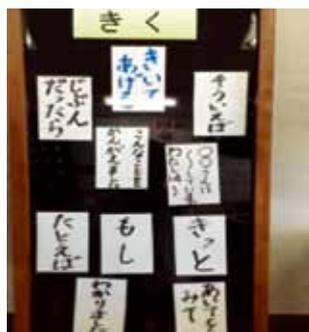
教師の省察：聞くこと話すことに関するどのような学びが生まれたか

第1学年の子ども達がどうすれば楽しくお互いで話す(話し合う)ようになるか。この時期の子ども達は話すことが大好きである。しかしながら、それは、自分のことを話したいという自己発現の欲求が強く、自分のことを話した後は関心が無くなったり、友達の話を書く必要性を感じていない様相も見られる。落し物があったり、困ったことが生じた場合(その落し物に名前が記されてあったとしても)まず、教師に話しに来る。授業場面においても同様である。教師との1対1のやり取りに終始し、横の展開はまず見られない。「付け加えます」「似ています」等の言葉を言うように指導し、行うことができるようになったとしても、それは、一部分の力のある子どもが対応できるだけであり、学級全員の子どもが対応できるとは限らない。入門期だからこそ、まず教えたことは、友達に話したり、聞いたりすることは楽しいことだという実感を持たせることである。その経験こそが、後の話し合いに発展していっくだろうし、他者意識の育ちにもつながると考える。

そこで、4人グループで話し始めの子どものみ決め、あとは、話を聞いて発言したい子どもの挙手により、毛糸玉を渡し、発言する、その発言に対して更に答えたり、付け加えたりしたい場合には挙手を行い、毛糸玉を渡す…そうすることで話がつながることを毛糸玉の糸がつながっていくことで可視化する。毛糸玉と糸の移動が目に見えることで、「毛糸玉を持ちたい」という活動欲求に最初は支えられ、次第に糸がつながっていく楽しさを感じ、いつの間にか話がつながって行って、話すことの楽しさを味わうようになるという展開を仕組んだ。

毛糸玉を持つためには、人の話を聞いておかないとつなぐことができない。そのことを子ども達は行いながら学んでいた。また、最初は「お尋ね」を行う子どもが多かった。お尋ねは1対全体のお話会「がんばったことをはなします」(スピーチ)で行っていたこともあり、言ってみれば手取り早い「毛糸玉の獲得」に向けた話し方であったからだと考える。お尋ねがあることで、きっかけとしての話し手もお尋ねを聞いておかないと答えられないので、集中して内容を聞くようになっていった。その活動だけでも、子ども達は十分に楽しい活動であったらしく、どのグループも時間内にずっと話が続いていた。

ふと、各グループの毛糸玉を見ていると2つの傾向があった。一つは清掃道具の熊手型。話し手を中心に聞き手とお尋ねのやり取りに終始するとこの形になる。もう一つは、毛糸が複雑に絡み合う、絡み型。熊手型が基本形なのだが、次にねらうのは、後者の絡み型である。絡み型になっているグループのお話会を見ていると、お尋ねが無いことはないが、途中で「あ、そうそう、それそういえば」と引き継ぐ発言、「でも」と反論する発言、「違う話だけど」と話を変える発言、「もとに戻るけど」と戻す発言等々、いわゆる『つなぐ』発言(発話)が出ていたのである。その点に着目した。



まず、お互いの毛糸玉を見てみた。すると、その違いが明らかだった。なぜそうなったかについて絡み型グループをモデルにみんなで検討した。すると、前出の「発言」(発話)の違いに着目することができた。そこで出てきた『つなぎことば』を抽出し、ボードに掲示した。そうすることで、子ども達は「自分も『つなぎことば』を使って話してみたい。」という気持ちが高まり、意欲的に取り組むことができた。『つなぎことば』を使ってみながら。

この活動を契機に、一斉学習時においても、『つなぎことば』を用いて発言しようとする子どもが増えた。また、その行為を教師が認め、価値付けすることによって、使う児童はふえていったが、全員ではない。今後の更なる一手を加えた取組みを行う必要がある。

④国語科学習 本ともだちになろう 6月5日～11日(全6時間)



ねらい：教師の読み聞かせに興味をもち、本を進んで探して読もうとする。選んだ本について進んで話したり、聞いたりしようとする。読んだ本や文章から好きなところを知らせたり、友達の話に興味をもって聞いたりすることができるようになる。

活動の概要：自分達の読書生活を見つめ、大好きな本を紹介し合うことを通して、生活を楽しくするという視点をあてて本単元を設定し学習計画を立てる。自分が大好きな本を選ぶ。選んだ本を紹介する。選んだ本を紹介し合う際の、内容と方法について話し合う。見出したポイントに沿って選んだ本をたくさんの友達に紹介する。友達から紹介された本を読み合う。友達が選

んだ本を読む。「ほんと ともだちに なるう」の学習をふり返り、本単元をまとめる。

教師の省察：聞くこと話すことに関するどのような学びが生まれたか

読書活動を「話す聞く」領域の学習として展開する提案を行った。本を媒介にして子ども達の話す意欲を高めることはできた。しかし、「聞きたい」「知りたい」「読みたい本を教えてください」という聞き手側の意識を高める手立てを検討する必要があると感じた。4月からペアリーディングを行っていたため、ペアにしたときに二人で音読をし始めてしまったり、話し手が話し終わるとそこで終了というペアも見られた。「返しの言葉（お尋ね）」をするんだよ、ということ伝えておく必要があったか…とも考える。しかし、それはこれまでの取り組みからそのような姿が自然発生的に生じることを期待したが、その姿はあまり見られなかった。聞き手がもっと聞きたいことを尋ねたり、話し手が用意した話をし終えてほっとして終わりではなく、そのあと聞き手に「もっと知りたいことはありませんか」など「返しの言葉」が出るようにする必要があると感じた。「返しの言葉」「促す言葉」、これらが子ども達から自然に出てくる活動を考案し、お互いに相手の考えを聞きあおうとする子どもの姿を目指したい。そのためには具体的な「返しの言葉」「促す言葉」を教え、使うことができるようにしていくことが欠かせないことだと思う。

⑤お話遊び あいうえおうさま 6月12日（全1時間）



ねらい：文例を班で考える話し合いにおいて、黙っている人やあまりお話ししていない人に聞いてあげる（話し合いに入れない児童に気がつき声をかける）という他者意識を持たせる。

活動の概要：『あいうえおうさま』を読みあい、挿し絵に隠された言葉みつけを楽しんだあと、『あいうえおうさま』に似た本をクラスで一冊作り、「私の本棚」（児童が一人一個持っているファイルボックス）を持っていない教師にプレゼントする特製

本、「あいうえおとあそび」を作ろうと投げかけ、中のページに入れる文例を班で考えて作る。

教師の省察：聞くこと話すことに関するどのような学びが生まれたか

教科書教材「あいうえおであそぼう」で言葉のリズムを楽しんだり、韻を踏む楽しさを学んでいた。この学習では、『あいうえおうさま』（寺村輝夫文 和歌山静子絵 理論社）を活用した。この本では、「おうさま」という登場人物が一貫して出てくることで、「あいうえおであそぼう」にはない、お話としての面白さがある。読み聞かせを聞きながら子ども達は「次はどんなおうさまなんだろう」と展開を想像しながら聞き、そのイメージと言葉とを一体にとらえることができたため、前出のリズム・音・韻についてより一層面白さを感じることができたのではないだろうか。挿し絵に隠された言葉発見も児童間の自然なやりとりを産んだ。文も短くリズムもあるので自分も作ってみようと思欲を持つことのできる素材であった。また、1ページが4文構成なので4人班で一緒に作るにも都合がよかった。

児童の実態：6つある班のうち、「に」のページを担当した4人班が思いついた文例は、「にじがかかったすてきなひに」「にわとり2わ」「にんじゃがでてきて」「にげまわる」。「う」を担当した4人班の文例は「うたがへたなのに」「ほめられるおうさま」「うれしいおうさま」「えがおのおうさま」であった。頭の音をそろえつつ友達の出した案と一貫性を持たせながら自分の文案を考え出すことは困難であったが、友達のを聞いてそれを念頭に置きながら自分の案をつないで作ろうとする姿は見られた。

⑥お話遊び おおきなかぶはなぜおもしろいのか 6月28日（全1時間）

ねらい：考えを思いつかない児童は、わかろうとして聞こう（尋ねようとする）とする。考えを思いついた児童は、思いついていない人に伝わるように話す。聞き手に回りがちな児童が学習活動に積極的に参加する話し合いのイメージを持たせる。

活動の概要：『おおきなかぶ』（1年国語教科書所収）を教師の音読にあわせて全員で登場人物になって演じながら楽しんだあと、大きなかぶはなぜおもしろいのか考える。活動は、まずひとりで考える。思いつかなくて聞いてみたい人は手を挙げる。思いついた児童は手を挙げた児童に教えるという順序で行った。最後に、大きなかぶと展開が似ている『てぶくろ』（うちだりさこ訳 エウゲーニー・M・ラチョフ絵 福音館書店）を読み聞かせて、繰り返しのある展開のおはなしのおもしろさを味わう。

教師の省察：聞くこと話すことに関するどのような学びが生まれたか

登場人物になって大きなかぶを演じた後、お話しの面白さについて話し合う活動を設定した。「どうして

おおきなかぶってこんなにおもしろいんだろう」という発問によって、子ども達は活動で感じていた面白さを言葉で表現することに迫られた。すぐに表現できた児童もいたが、表現できない児童も多くいた。このときの児童の考えていることを表出させるため、挙手マーク（手で○△×を作り意思表示させる）を試みたが、この方法は生活の中では使わないので不自然な感じもした。日常生活で用いるノンバーバルな表現を活かしながら、相手に反応していく手段を教える必要を感じた。話し合いが聞き合いになるための手立てをさらに考えていかなければならない。

また、この時期の子ども達は教師とのやりとりが中心で横につながっていく姿は見られない。この実践は横のやりとりができるようにすることもねらっていた。まずは、考えをもつことができていない子ども達を話し合いの土俵に上げ、その子たちが「教えて」「どんな考えを友達は考えたのかなあ」と思うことができるようにするにはどうすればよいのか。教師が、「思いついた人は思いついていない人に教えてあげましょう」「今のを聞いて思いついたら手を挙げて」「首をかしげているから○○君に話してあげて」という指示を出し、児童の発言を横につなげ、聞き合っていく活動をコーディネートしていくことが大切である。そして、それを少しずつ子ども達自身でできるように導いていく。子どもの中から「ねえねえ、○○についてお話して」とか「教えて」とか「どうしてそうなったん？（そう考えたん？）」というように、子ども自身が、分りたいという思いで聞こうとする姿を目指したい。そのためには、「わかれろとする心」「友達の考えを聞いてみたい」と思う心を育み、そして尋ねるためにどういったらよいのかという話す方法、そして尋ねられたとき、「それはね、」と文章や本のページを指さしながら根拠をもって理由付けしながら自分の考えを話すというようなスキルを教えることが必要である。この実践の時点ではまだまだできていないが、「○○君はこのことについてどう思う？」「うん、それはね…」「ほんとだ、なるほどね。ほくだったら」などの言葉が飛び交う姿を目指したい。

児童の実態：大きなかぶを演じる楽しい活動と、そのあとのどうして大きなかぶのお話はおもしろいのかを考える活動の繋がりが薄く、おもしろさを考え合う活動への意欲は低かった。考えを思いついた児童の意見を聞いて、反応を返す手法にも慣れていないため戸惑いがみられた。自然に友達の話聞きたくなる活動ではなかったようだった。教師の働きかけに関する課題と、次に指導すべきことの方向性が示唆された実践であった。

⑦とりたて学習 サイコロトーク 7月1日（全1時間）



ねらい：つないで話す意識を育て、つないで話すときの話しだしの言葉を使えるようにする。

活動の概要：話し出しのことばを書いたサイコロを振り、出た話しだしの言葉を用いて話をつないでいく。始めは教師がサイコロを振り、最初の話をする。サイコロに書かれた話し出しのことばを使って全体で一緒に、続く一文の話を考える。次は、教師が振ったサイコロで、出た言葉を皮切りに、班（8人）の中で話をつないでいく。用いた話題と言葉は以下の通り。話題1（全体で一緒にやってみる）：生活話題「ぼくは今日の夕ご飯にとんかつを食べたいです」。話題2（全体で一緒にやってみる）：生活課題「夏休みになったらプールに行きたいです」。話題3（班ごとに行う）：論理話題「雨が降っている時は花に水をやりに行きません」。サイコロに書かれた言葉は、「たぶん」、「それに」、「けれども」、「自分だったら」、「そういえば」、「もし」の6つである。

教師の省察：聞くこと話すことに関するどのような学びが生まれたか

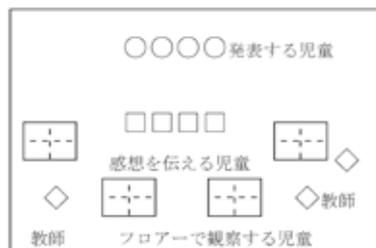
つなぐことばを提供することは、児童の思考を促すことになると実感した。直接実際にサイコロの目にかかれた言葉を使わず、「ぼくは…」という児童も表れたが、そこにつないで話す意識は生まれていた。

問題点としては、教師が示した話題についてつなぐと思ってしまった児童もあり、直前に話された友達の話したことに対してつなぐ形になっていない状態が現れてしまった。改善案としては、全体で、つなぎことばを使って話す練習、次につなぎ言葉以外でもよいから友達の話したことにつないで話すりレーを行い、イメージを持たせてから班で行う方が良さだろう。また、速くできるかどうか時間を競うゲームにしたため、急いでたくさん出すことに関心が向けられた。「班員全員がつながって嬉しいな」という意識を持たせられるようなくみかたが必要だった。

児童の実態：全体でやってみるとき、普段発言の少ない宮本が「ぼくだったらとんかつの皮だけ食べます」

と発表した。生活の中で実際に経験したことがある話題ならば考えが思いつく。経験したことと関連づけられる話題であることがこの時期の児童には望ましい。杉下は、自分にも経験があったり関わりのあることなら意欲的に言葉がでてくる。この時期の児童は、生活に密着した世界に生きており、言葉で思考（考えたこと）をやりとりするのに慣れていない状態の児童が少なからずいることがわかる。一方で、この学習の後の「生活の時間」の学習時間に、すぐに「そういえば」（大井）「いいです。たしかに・・・」（坂田）「話は変わるけど」（梅本）「…だし、…」（河口）と、学習したことを吸収し、意識しながらつないで話せる児童もいる。このように個人差が大きい状況での指導をどうするかを考えなければならないだろう。児童がみな同じ土俵に上がった状態にするために、宮本や杉下のような児童が、まず関心を持って聞き、わからなくなったりしたらそれを意思表示できる状況（例えば、考えるための十分な間をとるなど）を作り、教師が彼らの意思表示を大事に受けとめる。わかっていて話すことのできる児童に、再度聞き手にわかるように、友達に向かって話すよう促すといった聞き合い話し合う活動を仕組むことが望まれる。

⑧国語科学習 作ったものを話します 7月3日～10日（全7時間）



ねらい：様子や形を表す言葉を使って、想像したことやイメージを表現することができる。伝えたい内容を順序立てて話すことができる。興味を持って聞き、感想や思いを伝え合うやりとりができる。

活動の概要：図工の時間に作成した、お花紙を画用紙に貼り付けて作った絵に題名を

つけて発表する。まず発表のために話す内容を文章に書く。3つの役割（発表班4名、感想を伝える者4名、フロアでやりとりを観察する者16名）に別れる。ひと班ごとに前に出てひとりずつ発表し、発表が終わると役割を交代する。

教師の省察：聞くこと話すことに関するどのような学びが生まれたか

子ども達は何かをつくるのが大好きである。図画工作科の時間においては、意図的にグループで活動を行うようにしている。そうすることで、「ねえ、これどうやってつくったの?」「これはね…」「みてみて、こんななったよ」「うわ、上手!かっこいいね」というような自然な交流活動が生まれている。やはり、人は何かを創り出したときには、必ずそこに思いがあり（後付けであっても。特に低学年はその傾向が強い。だからこそ、創りながら考えるのであろう）少しの促しがあれば、その思いを表出するであろう、ということから本単元が生まれた。

この単元の一つ目のねらいは、自分の創作物（お花紙を画用紙に貼り付けて作った絵）に題名をつけ、順序立てた構成で話すことができるようにすることである。

まず、自分の話したいことを明確にするために、第一次作文を書いた。その際、ただ書くように指示をだしても書くことはできない。そこで、教師が自分の図画工作の作品を説明した文章をサンプルとして提示し、子どもにもっとこうしたらよいという点を考える活動を設定した。

この学習活動を通して、はじめなかおわりの構成や副詞の使用、そして「ぜひつくってみてください」というような、話し手として聞き手に働きかける言葉が、教師のサンプル文章に付け加えられた。子ども達は、この活動によって得た説明の仕方を活かして自分の創作物を発表する原稿を作っていた。更に、子どもの第一次作文をモデルとして、教師のサンプル文章と比較する活動を設定すると、その見だし方はいっそう活性化された。やはり、子どもが思考する際には、各種思考方法を用いたくなるような状況と展開が必要であると改めて感じた。



二つ目のねらいは、友達の発表に興味を持って聞き、感想や思いを伝え合うやりとりができるようにすることである。まだ育っているとは言えない聞き手意識を育てるというねらいを位置付けた。その手立てとしては、金魚鉢形態による場の工夫である。話し手、聞き手、そしてそのやりとりを評価するフロア。この3つの役割を場に位置付けることで、聞き手意識を高め、より、子ども達同士の会話のやりとりが活性化するのではないかと考えたのである。

ただ、難しい点は、やりとりを評価する役割である。果たして可能で

あるのか。話すこと・聞くことはリアルタイムで進行していく。しっかりと聞き手意識をもっていないと、話の展開についていくことができない。そのためには、やりとりのよいところを見つけるのだ、という問題意識が個に生じているかがポイントであろう。実際、行ってみたところ、やはり、その課題は残った。純粹に役割に沿って、友達のやりとりのよさを見出すことができたのは、数名であった。

この発表活動は、発表を聞いた感想や聞いて浮かんだ思いを伝えあう、一往復半のやりとりを目指していた。話し手・聞き手そして話し手へ、この一往復半のやりとりは、これまで意識して行っていなかった。たしかに、これまでの国語の授業で行われてきた交流活動では、発言者が考えを述べて、他者がそれを受けて話して、また別のものが…。横にはつながっているように一見見えるが、果たして考えが深まっているのかは疑問であるし第一見取れない。全体として、なんとなく話がつながって行って、教師が求めるところに帰着するところで話をとめるからではないだろうか、教師が。その際に、子ども達一人ひとりの考えは深まっているのだろうか。実際、一往復半を行ってみると、発表して終わり（表出して終わり）であったものが、さらに聞き手の発言を受けて返さなくてはならない状況となり、一生懸命に考えている姿が見られた。返し方として「作り方は…」というように、作り方の説明に走る子どもが多かった。文脈からその流れであるのならよいが、聞き手が何を期待しているかがとらえられずに、何でもかんでも作り方に行ってしまうのは、やはり、「相手の話を受けて考えて」いないことの表れであろう。ただ、初めて行ったことでもあり、また、そこが中心のねらいではなかったため、更に第1学年ということもあり、とにかく「返せればよい」というスタンスで教師が構えていたことで、子ども達は、概ね一往復半のやりとりを行い満足することができた。

・個人の育ちについて

吉谷（男児）のスピーチの場合



吉谷は論理的に思考することができるとともに、友達に対しても大変優しく接することができる子どもである。場や状況を感じ取ることもできるため、発言内容も的確である。しかしながら、公的な場面になると照れや緊張から声が小さくなってしまふことがある。今回の発表ではどちらになるかが、大変興味深かった。

しかし、発表内容を事前に見た際に、別の意味での不安材料が出てきた。吉谷の創作した張り紙の絵の題名は「絶体絶命のジャングル」で、「死」を取り扱っていた。確かにこの時期の子ども達は、不気味な世界への関心が高い。物語世界においては、登場人物が死ぬことは多いに起こりうることである。そこに心のゆらぎが生まれ、虚構世界に没頭するのだろう。とはいえ、このスピーチにおいては、きっと違う感じになるだろう、つまり、ふざけた感じになるか、死という言葉に強く反応し、楽しいスピーチの雰囲気が壊れるのでは、と考えたからである。そんな教師の葛藤はつゆしらず、吉谷のスピーチは始まった。結局、やめさせる、という判断には至らなかった。理由は、その心配以上に、吉谷の内容を尊重したいと思ったし、学級の子も達かどのような反応をするかを見ておきたかったからである。吉谷のスピーチは、予想以上に声が通っていた。やはり、伝えたい内容だったからか、と感じていた。作品中の登場人物が死ぬところがきた。やはり、ぴくっと反応する子ども、うわあ、死んだと声を出す子、様々であった。内容が衝撃的だったからであろうか、ざわついた中、スピーチが終わった。次の学習展開としては、聞き手が感想を伝える場面であったが、敢て介入した。「勇者吉谷は、その不思議な花を探す旅に出発したのである。」という言葉投げかけたのである。それは、雰囲気を整えたいという思いと、吉谷に今の音声表現を続けさせたいという思いからであった。だが、一番は、明るい内容で吉谷のスピーチを終えたい、という思いが強かったと思う。ことのほか子ども達は、沸き立った。一気に物語の虚構世界に入り込んだようであった。それは、今思えば、聞き手の子ども達も、このままじゃちょっと、と内容に対して不安、恐怖を感じていたからではないだろうか。一斉に立ち上がった大きな声を出したりしていた。「ほくも、わたしも行きたい！」と。あの普段目立たないおとなしい庄屋までもが立ち上がって叫んでいた。「じゃあ、みんなは勇者吉谷を助けるサポーターね。庄屋君はサポーター1号。」更に盛り上がる子ども達。「ほくは？わたしは？」田口も手を挙げていた。「田口さんはサポーター2号ね。」「いいなあ。ほくも、わたしも行きたい！」激しく騒がしい中、でも、いっばいの笑顔の中、吉谷のスピーチを終えることにした。

全くの偶然である。しかしながら、子どもが創り出した虚構世界に教師が突然虚構を上乗せしながら介入したことにより、子ども達の想像のスイッチが入り、その世界が共有され、一体となった。吉谷のスピーチの場合、話すこと聞くことの指導において成果をあげたわけではないが、子ども達が虚構世界に本気になって入り込んでいった具体の姿を表出した点においては、大変有意義な価値のある時間であったと考える。

坂石（女兒）のスピーチの場合

坂石は理知的な子どもである。それがゆえに、友達の考えを受け入れにくいところも見られている点が残念である。その坂石のスピーチは予想通り、内容も表現も適切であり、申し分ないものであった。聞き手の子ども達も尋ねたいことを次々に発言し、スムーズに進んでいた。そんな中、高本（女兒）が発言した。「もし、自分だったら、周りのお花の上の周りにも付けるかなと思いました。」私はその発言に感心した。それは、友達の話を自分ごととしてよく聞いていること、そのことをはっきりと伝えることができたこと、もし自分だったらと、仮定の思考方法を用いて考えること、提案を行い、友達の活動をより良いものにしようとして心を動かしていたからである。価値付け、称賛しようと思った。坂石が答えた。「ありがとうございます。」ここまでなら、今の学級であれば、誰もが表現可能であるし、坂石ならなおさらである。しかし、次の発話に驚かされた。「ありがとうございます。私もそのことは、気になっていました。高本さんの言うとおりに、次は、そうやってみたいと思います。」そこで思わず立ち上がり、「高本さんが坂石さんのためによく考えて、もし自分だったらって言えたところがすごい！また、坂石さんもそれをありがとうって受け止めて、次はそうしてみたいって友達の考えを取り入れようとしたところがすごい！」と、一気にまくし立てた。フロアの子ども達も口々に「すごい！すごい！」と言い出した。このときの状況は大変嬉しいものであった。確かにこのような思考方法を用いていることは1年生でもあるだろう。ただ、そのことを公的なスピーチで行えた高本に驚かされたし、坂石も受け止めて次の自分に活かそうとしているところに感心したからである。また、「すごい！」と口々に話し、拍手を送るフロアの子ども達の表情もみな笑顔であったからである。表情だけで、感覚で評価を行うことは危険なことである。教師の発話の勢いに押されたのかもしれないし、まねっこ大好きな発達段階がそうさせたのかもしれない。しかしながら、友達のことを一緒になって喜ぶことができる子ども達の姿が純粹に嬉しかった。また、その評価が正しかったことは、子ども達の発話に、もし自分だったら、が加わったことや、坂石をはじめとして、友達の考えの受け止め方が積極的になったところからも伺える。建設的な意見を出し合う風土が芽生えつつあると考える。

・聞くこと話すことを指導する授業における教師のコーディネートについて（教師の立ち位置の重要性について）

このような子ども達の姿を生み出したのは、教師のかかわりが大きかったと考える。中でも、教師の立ち位置は、子どもの思考に影響を及ぼすことを実感した。このスピーチ学習の際、私は教壇から離れ、フロアの一員として子ども達と一緒にになってスピーチを聞いていた。時には子どもの椅子に座って、聞き手の子どもと一緒にになってスピーチ内容につぶやきながら、時には一緒にになって笑い、時には大きな声でつっこみを入れるという立ち位置をとった。寄り添っていたのは、いわゆる「気になる子」である。教師が教壇を離れ、フロアに降り、子ども達と一緒にになって聞く。これだけで、黒板の前に出ていた子どもたちの中で、司会進行やお互いの支え合いが生じ、主体的に活動しようとする姿が見られるようになった。教師が前に立っていると、子ども達はどうしても教師を介在して話そうとする。第1学年の発達段階と言ってしまうまでもだが、このやりとりが上学年でも続いているのは、ねらいとするところではない。だからこそ、第1学年のときから、子どもが自ら進め、学ぶ環境づくりというのは必要であると考えられる。



では、教師の役割は何か、それは、陰からの学びのコーディネートではないだろうか。期待する反応をリードするつぶやきやねらいとする発言が出たときの価値付けの言葉、そして、何よりも、子どもの姿が見取れる、ということである。特に「気になる子」に対してかかわることができるのが大きい。一般的な授業スタイルにおいて、個にかかわれるのは、基本的に机間指導の時である。が、一単位時間において、果たしてどれだけの時間をそれに当てることができているだろうか。今回の取組においては、見取る子どもを決め、じっくりとその子どもと関わりながら、内容についていくことができなかつた時に助けたり、発言を促したり、内言の生み出しや表出の仕方のモデルを隣で示しながら一緒に学びをつくるのが可能となった。また、子ども達の後ろから（横）から授業を展開することは、全体の子どもの姿をとらえやすい。それは、子ども達が自ら学習をすすめていこうとするため、教師が必要以上の司会的立場から解放されるからである。ただ、もちろん、教師の役割は欠かしてはならない。教師のコーディネートは必要不可欠である。それを子どもと立ち位置を同じくして行うということである。そうすることで、教師自身が、子どもの視点、それは概念としての視点ではなく、まさしく実際の教師の立ち位置が子どもの視点と重なり、子どもの気持ちと一体となっ

たり、引いて見守りつつ指導するといったコーディネートが可能になった。教師が後ろの児童椅子に座っているのであまり存在感がなく、そのため前に出ていた児童が自発的に動き始め、生き生きとした学びが生まれた効果もあった。これは、実践から帰納して言える部分である。

児童の実態：坂石のスピーチとそれに対して感想を伝える聞き手（高本）とのやりとりを示す。

- 1 坂石：では、発表を始めます。この絵の題名はかわいいお花の世界です。どうしてこの題にしたかという
と、お花が好きだからです。右斜めにあるのは鳥です。これは紙を一枚持ってきて細長く折ったら違う
方向に追って完成です。端っこにあるのは、周りにはお花です。お花は紙をぐしゃぐしゃにして
作りしました。一番下にあるのは、一番工夫したのは、周りにはお花です。何で工夫したかという
と、いっぱい、したの、言い直します。
- 2 聞き手：2, 3人 はい。
- 3 坂石：いっぱいしたのも工夫したし、のりも貼るのもくふうしました。これで終わります。
- 4 T大きく拍手。(感想を伝える役割の4人とも手を挙げる。)
- 5 坂石：高本さんどうぞ。
- 6 高本：坂石さんのこの周りの、坂石さんが工夫していたところは周りのお花と違ってたけど、私だったら
周りの上のお花の周りにも付けるかな、と思いました。
- 7 T：私だったらそうすると思ったんやね。ほうすごいなあ、自分のことを思い出して、
- 8 坂石：ありがとうございます。
- 9 T：わたしだったら…(坂石が話し始めたのでTはボリュームを下げてつぶやく)。
- 10 坂石：わたしがしたより、高木さんが言ったのがいいです。
- 11 T：おお、なんでそう思ったん(驚きを示す)。
- 12 坂石：わたしはそんなことを一切わかっていなかった。(児童笑い)
- 13 T：ははは(笑顔で大きくうなずいて、観察しながら指導のチャンスを待つ児童後ろの児童椅子に座って
いた位置から体をあげて場に参加し始める)。
- 14 T笑顔で大きくうなずいて、おお、そういえる坂石さんがすごい(坂石を手差ししながら)。
- 15 児童一斉にすごいすごい。(田口、梅本、拍手をする。)
- 16 T：なあ(周りに同意を求める)、すごい。(拍手しながら)わー感心した。
- 17 児童からも拍手。口々に「すごい」と言い始める。
- 18 児童：そう言う先生がすごいね。そういう松中先生がすごい。
- 19 T：あまりに感動したけんちょっと言わせて。高本さんが、私だったらこうするなって思いながら言った
ことによって、(手振りを入れながら)坂石さんは、(視線を児童の方に移して)ふつうさあ、自分が一
生懸命作ったものに、「僕は、私だったらこうするね」って言われたら、ちょっとさあ(笑顔で言いか
けて止める)。
- 20 児童：いやだね(教師の途中でやめた発言に乗かって発言する)。
- 21 吉谷：いやくない。いやじゃない。
- 22 T：いやじゃない、(吉谷をみて指さして)ほう、なるほどね。(声のトーンが下がる)。ごめん。先生、心
が小さくて(笑いながら)。坂石さんはそんなにならんで、あ、私はそんなこと気づきませんでしたっ
て言うところがすごいなあって。
- 23 大井：(がまんできなくなって席を立ち、大変な勢いで話し始める)先生あね。高本さんが、私だったら
そうしませんっていったら、そしたらありがとうございますって言うけど、
- 24 T：ああ、うんうん。
- 25 大井：坂石さんは、ちゃんと高本さんとやりとりしてる。
- 26 T：ああ、ああ、そうだねえ。(うんうんうんうん。大きくうなずく)なるほどねえ。

坂石1のスピーチは、伝えたい内容を、題名・題を付けた理由・作り方・工夫したところと順序立てて表現できており、学習のねらいを達成できている。感想を伝えるやりとりも高本6⇔坂井10・12は、相手の感想を受けて自分の考えに取り入れていく受容的な聞き方返し方をしている。観察者役の大井23・25も話し方に注目して意見を述べている。24名全員のスピーチと一往復半のやりとりがこのような達成度の高い内容であったわけではないが、話し手が順序よく話し、聞き手が感想を伝え、話し手が更にそれに応じて答えることはおおむねできていた。

⑨とりたて学習 ことわざ(あぶはち取らず)の意味を班で考えよう 7月10日(全1時間)

ねらい：小集団(4人)の話し合いにおいて、班で役割を決めて話し合う。二つの意見を聞き比べ、自分の考えを作る、能動的に聞く姿勢を育てる。



活動の概要：ことわざ「あぶはち取らず」を4コマ漫画で表したもの（『小学生のまんがことわざ辞典』金田一春彦監修 2004 学研）を手がかりに、あぶはち取らずのことわざの意味を4人で考える。役割を決めて話し合い、内容をホワイトボードに書いて壇上で話す児童と、そのわけを伝える児童とが前に出て発表する。『写真でわかることわざ辞典』（学習研究社編 学研 2009）と漫画で説明したことわざ辞典を比べ、どちらよいかを考えあう。友だちの意見を聞いてその意見の理由に納得するかどうか、聞き手が意思表示をする。

教師の省察：聞くこと話すことに関するどのような学びが生まれたか

「ことわざ」や「四字熟語」など、自分が知っていることを自慢することが好きで、それを聞くことも好きな第1学年の子ども達にとって、知的好奇心をゆさぶる内容であったと思う。話し合い活動におけるねらいは、役割を決めて、手順に沿って話し合うことであった。役割、手順は確認されたが、そもそもの自分の考えをつくり出すところが難しかったようである。「わからない」と書くことが（表出することが）許されないと思っているであろう子ども達にとって、空白のワークシートは意欲低下を招きかねなかった。そこに、「わからないときはわからないって書いていいよ」という指導者の一言は、多くの子ども達の状況を救ったと考える。「本当に『わからない』って書いていいのかな」というように、恐る恐る書いているのが印象的であった。これまでよく行われてきた話し合いでは、話し合いの成立条件として次のようなことがいわれてきた。①共通の問題意識があり、②自分の考えを持っていること、③そして、場への信頼があることである。つまり、これまでの「話し合い活動」観は、考えの表出・検討の場であった。しかし、今回この実践を通して、「分からないことを共通確認し、解決への糸口を検討する、そしてその糸口に沿って班で活動していく」という班の話し合い活動の可能性を見た。これがチーム力であろう。今、次の学習指導要領作成に向けた審議会においては、創造・協働・自立がキーワードとなり、生き抜く力の育成が示されている。で、あるならば、問題を創り出すことも能力であるし、その見通しを立てることも能力である。意見交流ばかりではなく、問題を見いだし、協同で探究していく話し合い活動のあり方も探っていく必要があると感じた。

児童の実態：3班の話し合いの様相は次のようなものであった。

| | |
|--|--|
| 1 だってあぶはちとらずやろ、あぶはちとらずは、 | 34 高：取らずだから、取ろうとしている時に取らずだから落ちたから取らずよ。 |
| 2 の意味を、書かないかん。 | 35 田：取れないってことやない？ |
| 3 だからこれが、あぶはちとらずが、ヒントだから、これのあぶはち取らずの、その意味を書くわけよ。 | 36 高：そうそうそう。 |
| 4 意味か。 | 37 田：取れないって意味や。 |
| 5 意味をね。 | 38 高：わかった。 |
| 6 わからん。 | 39 田：ねえ取らずじゃあないで、取れないって書いたほうがいいよ。 |
| 7 そやね、意味が全部漢字でわからなかったやけん。 | 40 田：わかった、取れない、取れない（書いている）。 |
| 8 はいまとめる人おねがい。 | 41 梅：みて、取れずのかっこ（ ）に取れないって書いたら？ |
| 9 えー | 42 高：いいねいいね。 |
| 10 まとめる人。 | 43 河：ホワイトボード持ってくるよ。 |
| 11 わからんのよ。 | 44 梅：うんいいよ（書いている）。 |
| T：ホワイトボードは、答えが決まったら取りに来てくださいね。 | 45 梅：みて、ねえ、こうかっこ（ ）にすれば、かっこ。 |
| 12 河：難しいここ。吉谷くんのチームはいいな。 | 46 うん |
| 13 なんで？ | 47 田：取らずの下。 |
| 14 そうか。 | 48 横にさあ、とれな いて書いて。 |
| 15 わかりませんでいいやん。 | 49 梅：ねえここに取らずって書いて。 |
| 16 わかりませんって、うんうんある。 | 50 河：二つとも取れないね。二つとも。 |
| 17 わからんのならわかりませんか？ | 51 梅：二個いっしょにとれない、だから、そのの、 |
| 18 河：でも僕ことわざカルタあるけん、いっぱい | |

覚えた。

あーもうパズル道場のやつを見ればよかった。なかなか年少さんのやつのみればよかった。そしたら全部はいつてるもん。あぶらはちから…はいっとうし。

19 高：あ、わかった。

20 河：なんなんなん。

21 高：これさ、あぶはち取らずっていうのはさ。

22 河：あの二個とってきたあとで一個。

23 高：取らずだからさ、ほら、こういうふうにはら、取らずやろ、これ。

24 河：あー

25 梅：あー

26 高：やけ、ほら、取らずよ、たぶん。

27 田：あー、

28 河：取らずってことわざないよ。取らず取らず取らず。

29 田：わかった。よし、わかった。まちがえてた。

30 河：はい、終わった終わった終わったね。

31 梅：まごまご

32 田：えへへ

33 高：これでいいのか。(納得) 取れんと思う。ここが空くんだからね。

52 河：ことわざ。

(中略)

53 田：わけ、なんて書くん？

54 そうやね。

55 うーん

56 いいこと考えた。

57 あ、わかった。

58 待って。

59 高：あの、あぶはちとらずだから、取らず。

60 待って。

61 田：あ、わかった、いいこと考えた。わかった意味わかった。

62 高：あぶない、取れない、ね、あの、ほらこういうふうには危なくて 取れなったんよ。ね。

63 田：だからどうすればいい？なんて書けばいいか？

64 高：だから二つとも落ちそうで、それで、取れなくて取らずで、答えは取らずだったってことでいいんやない？

65 田：どういう意味？なんて書けばいい？

66 高：あー、だから。

4コマ漫画の絵を指しながら行われた、充分な言葉になっていない高本の説明 21.23 を聞きながら、班員の中で、共感と納得感が生まれ、一体感がメンバーの中に行き渡っていく様相が見て取れた。まず、発話1から5にかけて課題の共有が協応的に産まれている。発話19から34は高本が4コマ漫画を指しながら自分の理解を伝えようとしているのだが、言葉による説明としては体をなしていない。しかし高本のわかったという嬉しさと伝えたい気持ちが声に勢いを与え、それに促された河口22発話が、高本が言おうとしている内容を言語化していく。これらの流れに乗って河口24、梅本25、田口27・29の納得の感嘆「わかった。よし、わかった」が産まれたのである。さらに高本34発話では明確になっていない「取らず」の意味を田口35が「取れない」と言い換えたことで、班員の中にわかった満足感が行き渡っていく。ホワイトボードに班で決まった考えを書くにあたって、梅本が「取らず」だけではなく、() (かっこ) を付けて「取れない」と書けばいいという案を出せたのも、班員の協同的態度をベースにして、児童の中に相互作用が生まれ、知恵を出し合って生産的に物事が切り開かれていく様相があらわれている。「(ぼくは) ホワイトボード持ってくるよ」という河口43は、班員としての役割を意識した発言である。このような話し合いの実態から、児童達は協力して話し合うことのやりがいや生産性を満足感を持って実感を伴いながら体験できたのではないかと考える。

各班がホワイトボードに書いて発表された「あぶはち取らず」の意味は次のようなものであった。

5班：せっかくぬいぐるみをまとめて2ことれたのにふたつともまとめておちていっこともとれなかった。

6班：じぶんがほしいとおもって、「お、ラッキー」とおもうと「オーマイガー」いうことが「あぶはちとらず」です。

2班：やっていいことがあっても後で悪いことがある。

4班：ぬいぐるみらっきーいい に あぶはち

わけは このひんどのもじをいれてかけばいいとおもったからです。

1班：わけは これをとるとおもって2ことれたらラッキーとおもうけどそのままして そのままにしておくとおちるからあぶはちとらずといえます。

3班：とらず (とれない)

これを見ると、4コマ漫画の具体的なストーリーからことわざの意味をある程度一般化して捉えて表現しているのは5・6班である。2班はさらにより抽象の梯子を登った表現ができている。4班は4コマ漫画に書

かれていた文字を継ぎ足している。1班は漫画の話の展開を書き綴っており、これらは、4コマ漫画の内容を意味づけたり、漫画の内容から類推できない状態を示している。3班は感情的には4人が納得しあえた話し合いであったにもかかわらず、他者に伝わるような言語表現にできていない。6歳前後の児童の認知状況と言語表現の実態が窺える結果となった。

⑩とりたて学習 民話の題をあてよう 7月12日(全1時間)

ねらい：小集団の話し合いにおいて、自分の役割を意識し、分担(手分け)して活動できるようにする。自分が読んだ民話について登場人物やあらすじを話すことができる。

活動の概要：日本の民話19冊を提示し、この中からクイズを出すことを予告する。好きな本を手に取り自由に読む。昔話の地図を提示し、どんなお話が隠れているかを班で探し出す。4人の役割分担を確かめて、5分間でいくつあてられるか、協力して答えを見つける。

教師の省察：聞くこと話すことに関するどのような学びが生まれたか

子ども達が役割をもって話し合いに参加することができるかどうかをねらいとして取り組んだ。「班で考える時間は5分です」と告げたとき、大井が班員の一人ひとりを指さしながら「1分、1分、1分、1分」と分担して進めることを班員に提案していた。この「役割を決めたらいい」というアイデアを思いついた大井のつぶやきを活かして、子どもたちと相談しながらリーダー、書く人、調べる人二人という役割を作っていた。このようなアイデアを思いつくことはすばらしいことだと思う。大井のような、話し合い活動の進め方に意識を向けることをどの子どももできるようにしたいものである。そのためには、役割を決めて話し合ったらうまく話し合えた、順序を決めて話し合ったらうまく話し合えた、というような経験が数多く必要なのであろう。

授業の実際としては、リーダーの仕事が曖昧であったように思う。4班の杉下はリーダーをしたいと自ら言いだし取り組んだが、何をどうしてよいか分からない状況であることもうかがえた。教師の細やかな配慮、例えば、「リーダーってどんなことするの?」と事前に共通理解をはかることなどが必要であった。

児童の実態：4班は、土田が「次は3番見つけてきて、4番は私見つける」と班員に指示を出し、庄屋も「わかった、了解」といいながら探しに行くというような、役割を意識した言葉が交わされていた。杉下と永山は、自分がわかった題名を積極的に班員に告げていた。1. 2. 3. 6班も協力しながら役割分担して答えを探していた。5班は、班員が答えをどんどん見つけてきて、三崎がそれを書くという活動になっていた。この班では意見が食い違ったときになぜそう思うのかをあらすじを元に説明しようとする福田の姿もあった。ただどの班もリーダーがその役割を果たしていない様相がみられた。リーダーのイメージを明確に持たせることが今後必要である。

この時間の学習を振り返る児童発言に次のような内容が現れた。

坂石：今日のめあてはむかしばなしの地図から、題名を班で話し合ってみようでした。最初は宇元君は、見つけるの係りで坂田君が教えるでした。塚本さんと私で考えてたら宇元君が帰って、宇元君と坂田君が帰ってきて、これ、私たちがわからないことや本の名前や題のことをいっぱい教えてくれたから、そうなんだってわかってきました。

T：それぞれの役割でがんばってやったからできたってことやね。大井さんどうぞ。

大井：今日のめあては、むかしばなしの地図から、題名を班で話し合ってみようでした。(Tうん)今日是一班さんの、秋屋君と牛田君と黒川さんと一緒に、見つけられて、私一人じゃあ、一人じゃあこんなに見つけられなかったけど、(Tうん)班でこうやって、やったら、みんなと協力できたから、こんなにいっぱい書けたからうれしかったです。

T：友達と一緒にやったからいっぱいできたんだね。大井さん、黒川さんとこれこれ、これこれって、黒川さんとほんと一生懸命やりよるのがとってもよかったなって思っていました黒川さんはどうですか。

大井：ははは。いま先生息すわんで(急いで)言った。

黒川：今日のめあてはむかしばなしの地図から、題名を班で話し合ってみようです。私は秋屋君と大井さんと、秋屋君と大井さんと牛田君で、自分のことをして、大井さんは、大井さんと、一緒にしてよかったです。

T：一緒にやれてよかったね。

坂石(2班)と大井(1班)の発言からは、どちらも班員が役割を果たしながら協力して進めていったことの効果を実感し、楽しんでいる様子がうかがえる。スローペースで周囲の児童と波長が合いにくい黒川

(1班)も、この学習では班員として貢献し、一緒に活動できていたため満足感を得ていることがわかる。

⑪とりたて学習 「お」と「を」の使い分けを考えよう 7月18日(全1時間)

ねらい:「お」と「を」の使い分けができる。今まで学習してきた話す、聞く、話し合う力の習熟を図る。

活動の概要:児童に届けられた手紙の中の間違っている文字遣いを探し、なぜ間違っているのかについて、わかった児童がわからない児童に説明する。児童から出された言葉から作った本時のめあては、「山元先生からきたお手紙の間違っている言葉を教え合ってみみんなで仲良しになろう」である。この学習活動の中に、以下の4種の話し合い活動を設定する。

①情報を提供し合う話し合い。(どこが間違っている文字か、自分の考えを班の人に話す)。②情報を整理統合する話し合い。(班でまとめた情報を班の代表者として報告し、6つの班の考えをまとめ、黒板に貼られた拡大文に書く)。③相手にわかるように話し、納得するために聞く活動。「お」と「を」の使い分け方について、考えを持っている児童が自分の所に集まった児童(聞き手)に自分の考えを伝え、考えを持っていない聞き手はわかろうとして能動的に聞く)。④アイデアを創出する話し合い。(班で「お」と「を」を使い分けた例文を考える)。

教師の省察:聞くこと話すことに関するどのような学びが生まれたか

「山元先生からお手紙が来たよ」この一言で、子ども達は一気に聞く意欲が高まっていた。「早く読んで」紹介後に、もう一枚あることを告げ、それがクイズだと分かったときに、子ども達はすぐに考えたい!という気持ちになっていた。このように、親しい他者からのかかわりに対して興味を抱き、そして手紙、クイズという言語活動に対して意欲的に取り組もうとする発達段階に応じた問題状況の設定は、大変有効である。音声での読み上げで紹介したことにより、子ども達からは「先生、もう一回読んで」という声に対して「声じゃわからんよ。文を見ないと間違いはわからんよ。」といった音声言語と文字言語の違いに着目する子どももいた。本時のねらいとは異なるが、言語に関する認識を深める学習に発展できる可能性を感じた。

実際に手紙のコピーを渡した。すると、「ええっ、間違いなんてあるの?」「先生、(間違ってる字に)○つけていいですか?」「分かった!ここだ!」「どどこ?教えて」「あのね…」と多様な反応が返ってきた。

このように、自由な発言を行う場づくりを行うことで、下線で示したような発言が生まれる。つまり、自分が分からないことを不安にならない集団、それを臆せず言え、友達に尋ねようとし、応えようとする仲間意識と自由さが場に生まれていることが、積極的に聞き、わかるように話すことを指導をする上で大切であることがわかる。そして、その雰囲気がこの学級には生まれていることを感じた。

一人で考えた後に、すでに友達と確かめ合っている姿から、グループで話し合う(確認し合う)活動を設定した。ここについては、やはり、子どもがグループで確認し合いたい、という意志の発言があることが求めたいところである。(本時では、「みんなもう話し合ってるね。話し合うと確かめられそうだね。グループで見合ってみよう」という教師の働きかけがあった。ここを2学期以降は子どもが小グループの話し合い活動を求めるような学び方を獲得することができるよう、支援を行っていきたい。)「なかよし」の「し」(この学級では4人班の中で机の位置の名前が「な」「か」「よ」「し」と付けられている)の児童がリーダーとなって、班員で手紙本文が印刷された学習プリントを見合い、確かめ合って自分の考えを修正しあっていた。リーダーが前に出て、自分の所属する班でまとめた内容を持ち寄って集まった。すると子ども達は、各自勝手に拡大手紙本文に書きこむのではなく、リーダー同士で「どうなった?」と確認し合っていた。このように、ちょっとした時間を使って、ちょっとした内容であっても「話し合う」ことを行う姿は素晴らしいことだと感じた。協同的な学びができていると思う。次にリーダーが「お」と「を」の違いを検討し、それを書くことで板書を構造化し、それぞれ赤で本文に○を付けて、それぞれの考えを明確にする活動を設定したのだが、これは、フロアの子にとっては、大変待ち長い時間となってしまった。また、教師がそれの一つ一つ短冊画用紙に書き出すことも時間がかかり、集中を欠く状況となった。改善策としては、各班で「お」と「を」の違いについて考えたことの共通点を話し合ってみつける時間は保障しながら、どこが間違っているかを書くことについては、各リーダーからの報告でよかったのではないか。文短冊を各班に与えて間違いを指摘させるということである。そうすれば、更に話し合い活動をもう一回班に取り入れることができるし時間短縮になっただろう。次に短冊に文を書いた後、「お」と「を」を切り取った。このことで、「お」と「を」の違いが視覚的にもより一層明確に意識された。

更に、「お」と「を」の違いとその見分け方について説明できるかを問うた。そして、「説明したい人」「説明を聞いて分きたい人」と尋ねた。自分の立場を明確にした話し、聞く活動を設定するためである。子ども達は自分の立場を決め、活動に取り組んだ。特に聞き方がこれまでになく自分から頷いたり、「もう一度言って」というように尋ねたりすることができていた。これは、意識化を図った成果であると考えられる。

そこで、この「お」と「を」の見分け方を習得したことを活用することができるように、実践⑩で使った、昔話の主人公が描かれた絵の拡大図を提示した。その絵の中の人物の行為を見ながら、「○○は△△を□□した」という文づくりを行った。リーダーを「か」の子どもに設定し、話し合いを行った。この実践では、「し」の机に座っている児童が、班の中の話し合いにおいて、代表児童として集まって話し合った時の情報をもとに話す経験をもつことができ、大変有効であった。班の中で役割をもって話し合うことで、自分の役割に応じた活動が意識化され、調べたり話し合ったりする活動そのものが活性化した。各自が「話したい情報」をもち、また、それが班員にとって「聞きたい情報」でもあるため、絡み合い、重ね合う話し合いができたのではないだろうか。これは、協同的な話し合いを指導するための効果的な活動構成の要点であろう。

7 個人のコミュニケーション能力に関する考察

内田伸子は5歳後半頃に言語発達、認知発達、更に社会性の発達に質的な変化がおこることを「第二次認知革命」(内田, 2007)と名付け、可逆的操作ができるようになり、時間概念が成立するに伴い筋道立った長い説明ができるようになると指摘した。可逆的操作が成立すれば因果推論ができるようになる。また、情報処理容量が拡大するに伴い、メタ認知、因果推論、プラン能力などが連携し、協働するようになるという。

さらに、幼児期から児童期にかけて役割取得能力(他者の役割や視点に立ち、他人の願望や欲求を推測する能力)や、展示ルール(他人から自分がどう見られるかに配慮して自分のふるまい方を変える)が発達し、他者の視点を獲得することで自己中心的なふるまいを抑制することができるようになり、それと軌を一にして向社会性が発達していくという。

5歳後半幼児の言葉による説明表現力に関して、山元(2013)が幼稚園5歳児クラスを対象に行った調査(注4)によると、道具(ダンボールカッター)の使い方を筋道だてて説明する表現の個人差と多様さは指摘し得るところであった。このように、言語発達・認知発達・社会性の発達の質的転換期にある幼児は、それぞれにかなりの発達水準の異なりを抱えて小学校に入学してくるのである。

表2は、山元ら(2012)の研究(注5)に依拠して作成した、コミュニケーション能力を15項目にわたって見取る指標である。これによって担任教諭が、一学期末(7月上旬)の児童の実態を捉えてみた。これを見ても、児童の認知発達の個人差が大きいことがわかる。メタ意識(項目12, 13, 14)が見られる児童は、日々の観察からしても、学びの吸収がよく、状況に応じ、話題に即して思考を展開できる児童であった。

しかし、このようにメタ認知機能を働かせて発言できる児童は24人中4名程度(33%)程度である。逆にメタ意識をもって学習の意味を捉えることが難しいと推測される児童も同程度の3名いる。基本となる協同性項目1~3が低い児童は、観察によってくわしく見取ると、自分の生活経験に関する話や興味を持っている事柄ならば注意を向けて聞くことができるが、全体に向かって話される教師の言葉を我がこととして引き受けて理解し、共同思考に持続的に関与することが困難なようであった。

このような実態を受けとめれば、入門期の指導は、一人ひとりの認知発達状況に格別に意を払う必要があるといえるだろう。個人差の大きいことを配慮し、全体に向かって話し、指導しようとする教師の声が、心に届いていない児童はいないか、教師はまずそのような意識で児童を見取っていかなければならない。

注4 山元悦子「『人と関わる言葉』の育ちを目指して—5歳児に見られる説明表現の考察—」『幼児教育研究部会研究集録』7号, 福岡教育大学, pp23-37, 2013

注5 山元悦子, 松尾剛, 若木常佳, 稲田八穂, 河野順子, 幾田伸司, 三浦和尚「小学生の話し合う力どう見取るか—発達研究に依拠した実態調査を手がかりに—」『日本教科教育学会誌』第37巻第1号, 2013

表2 下記の15項目に関して、全体の話し合いと小集団（4人班の）話し合いの両方において見とれた項目にチェックを入れたもの

◎よく見られる ○見られる △時々見られる 見たことがないときは空欄

| 項目 | A | U | U | U | K | S | S | S | N | F | M | Y | O | K | S | T | T | T | T | N | N | M | M | Y |
|----|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | K | S | D | M | A | A | H | U | I | U | I | O | O | U | A | A | N | T | C | A | O | I | O | A |
| 1 | ○ | ◎ | ○ | ○ | ◎ | ◎ | △ | △ | ◎ | ○ | △ | ◎ | ◎ | △ | ◎ | ◎ | ○ | ◎ | ◎ | ○ | ◎ | ○ | ○ | △ |
| 2 | △ | ○ | ○ | ○ | ◎ | ◎ | ○ | | ○ | ○ | △ | ◎ | ○ | | ◎ | ○ | ○ | ◎ | ○ | ○ | ○ | ○ | △ | △ |
| 3 | ○ | ◎ | ○ | ◎ | ◎ | ◎ | △ | | ○ | ◎ | | ◎ | ◎ | | ◎ | ◎ | ○ | ◎ | ◎ | ○ | ◎ | ◎ | △ | ○ |
| 4 | ○ | ◎ | ○ | ◎ | ◎ | ◎ | △ | | ◎ | ◎ | | ◎ | ◎ | | ◎ | ◎ | △ | ◎ | ◎ | ○ | ◎ | ○ | △ | ○ |
| 5 | ○ | | | ○ | | | | | | ◎ | | | △ | | △ | | | | △ | | △ | ○ | | ○ |
| 6 | △ | ◎ | ○ | ○ | ◎ | ◎ | ○ | | ◎ | ○ | ○ | ◎ | ◎ | | ◎ | ◎ | ○ | ◎ | ◎ | ○ | ○ | ○ | △ | ○ |
| 7 | △ | ◎ | ○ | ○ | ◎ | ◎ | | | ○ | ◎ | | ◎ | ◎ | | ◎ | ○ | △ | ◎ | ○ | △ | ○ | ○ | △ | △ |
| 8 | △ | ◎ | ○ | △ | ◎ | ◎ | ○ | | ◎ | △ | | ◎ | ○ | | ○ | ○ | ○ | ◎ | ○ | ○ | ○ | △ | △ | |
| 9 | | ○ | △ | | ○ | ○ | | | △ | △ | | ◎ | ○ | | △ | △ | | ◎ | △ | | △ | | | |
| 10 | ○ | ◎ | | | ○ | ○ | | | | | | | ○ | | | | | ○ | | | | | | |
| 11 | ○ | ◎ | ○ | ◎ | ◎ | ◎ | △ | △ | ◎ | ◎ | △ | ◎ | ◎ | △ | ◎ | ◎ | ○ | ◎ | ◎ | ○ | ○ | ○ | △ | △ |
| 12 | | | | | | | | | | | | △ | △ | | | | | △ | | | | | | |
| 13 | | △ | | | | | | | | | | △ | | | | | | △ | | | | | | |
| 14 | | | | | | | | | | | | | | | | | | ○ | | | | | | |
| 15 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

15 項目の内容

協同性

- 1 関係のないことを勝手に話したり、持ち出したりせず、話し合いに参加している。
- 2 友達の話やうなずきながら聞いている。
- 3 話し合いに参加しようとして、何か発言している。「もう一回言って。」「わからない。」「～と思う。」「～さんは…」「いいね。」

自己表現

- 4 自分の考えを発言している。「私の意見は、～です。」「私は～と思う。」
- 5 自分の意見を通そうとする。（他者への配慮意識が薄く、言いたいことを言ってしまう状態）

他者受容

- 6 自分の意見が通らなくても、参加することができる。
- 7 友達のと自分の考えをつないで発言することができる。「私も～」「～さんと同じで」「～さんと違って」「～さんの考えと似ている」
- 8 自分が納得したら譲ることができる。「それでいいよ。」「わかりました。」「なるほど。」
- 9 感情的にならずに、穏やかに意見を言うことができる。「～だと思うけど、どうですか。」「確かに～、でも」「なるほど、でもね。」「わかるよ。でもね。」「ああ確かにそうだね。でもね。」
- 10 他者の意見を取り入れながら、自分の考えを発言することができる。「それなら～になるね。」「ということは、～だね。」

論理性

- 11 理由や根拠のことはを使いながら、自分の考えを整理して発言している。「理由は」「なぜかという」と

メタ意識

- 12 課題について検討したり、確かめたりする発言をしている。「仲良くするって、どういうことだと思う？」
- 13 話し合いの途中で意見を整理したりまとめたりすることができる。「今までの意見は二つに分かれるね。」「まとめると、～だね。」「出された意見の違いは～、同じところ（共通点）は～、」
- 14 話し合いがそれたら、軌道修正することができる。「今、その話をするときではないよ。」「ちょっとず

れていない?」「元に戻そうよ。」

- 15 全員が参加できているかどうかを判断しながら進めることができる。「～さんは、どう思う?」「他に言いたいことがある人は?」「反対の人は、これでいいの?」

8 学級集団のコミュニケーション文化の形成過程に関する考察

コミュニケーション文化を形成するために働きかけた経過の中から指摘できる、入門期の学級集団の特性は、以下のようなものである。

(1) 集団波及効果がみられる。

教師の実践知から言われる言葉に「まねっこ1年生」というものがある。一人の児童のふるまいを教師が褒めたことで、たちまちそのふるまいが他の児童にひろがっていく作用を言い表している。小学生になるということは、こういうふるまいができ、こういう発言ができることだということに関して白紙の状態である集団特有の現象であろう。

(2) 集団同調作用がみられる。

他人の言葉や感情が自分の考えや感情となる作用がみられた。他の児童が表した喜びの声や嬉しい気持ち、友達をかわいそうに思う気持ちなどの情動が集団に伝播し、自分も同じ感情を抱いて同化していく作用である。これは成人集団においてもみられることでもあるが、自己意識が立ち上がり、他者と自己を切り分ける意識が十分に形成されていない段階にある児童ゆえにそれが顕著に表れる様相が見られた。

(3) 情動的一体感が形成されやすい。

想像世界や虚構の世界と現実との境界が成人ほど明確でないため、想像世界を集団で一緒にイメージし、その世界に生き、楽しむ感情が共有され、情動面で一体となることが容易に起こる。

(4) 生活文脈から離れたり、具体的状況を離れて語ることに未熟で、言葉だけのやりとりについていくことに慣れていないため、集団での共同思考の場に入っていけない児童が散見する実態もみられる。

これらのことから導出される、集団の特性に合わせた指導方針として、一緒に学習を楽しむという一体感を集団内に産み出し、人と関わることの楽しさをベースにした学習の中で望ましい気質（例えば他者に共感的に関わろうとする気質）を集団内に形成していくことが、個人を育てる上で効果的だと考えられる。

また、(4)のような実態を克服するためには、コミュニケーションの場を小さく取ることも必要である。例えば4人グループで児童同士が生活文脈の言葉を交わす会話を通して、発達水準の違う子ども同士、つまり、文脈独立の言葉で話せる児童とまだそこに至っていない児童が発達の最近接領域でのやりとりをすることにより、(4)のような児童を引き上げていく活動をしくみたい。

小グループでのコミュニケーション活動が協同的な活動になるためには、班員に役割を持たせ、共通の目標に向かって活動する学習形態が効果的であった。

9 研究の成果

9.1 入門期の話すこと聞くことの指導の内容、指導の方法について、次のような提案をした。

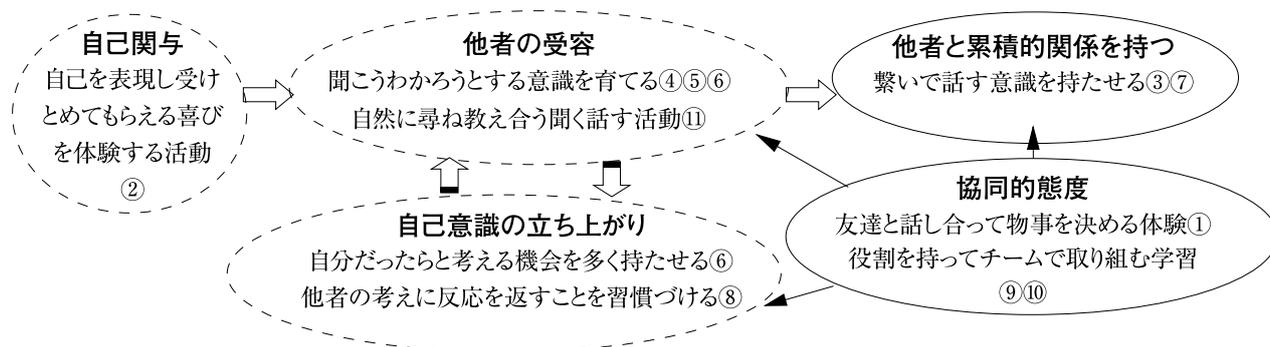
(1) 発達モデルにそって

まず、先に示した発達モデル（図1）モジュールの内容を以下のような指導目標に置きかえた。

- ・教室を児童が安心できる居場所にし、自分の伝えたいことを場に表出したい気持ちを持たせる（自己関与）。
- ・自分の表現をみんなに聞いてもらえた喜びと自信を持てるようにする（自己表現）。
- ・友達と必然的に関わるような活動の中で、友達の存在を意識して伝えたいことを表出し、友達の話から自分の考えを生み出す累積的思考ができるようにする（他者を受容し、自分と関わらせる）。
- ・友達の話に学ぼうという気持ちを持ち、一緒に作っていく態度を育てること（他者受容・協同性）。

そして、これらの指導目標を念頭に置き、表3の①～⑩の学習指導に具体化して実施した。付してある番号は、「6 指導の実際」に付した番号である。

表3



(2) 言葉の質の転換をはかることに関して

入門期の児童には、いろいろな自己表現スタイル（自己表現に消極的というスタイルも含めて）が見られる。多くの児童は自分の思いを教師に伝えたい、聞いて欲しいという気持ちを持っている。しかし教師には、パブリックなことばで学習規律（挙手して発言するなど）に則って学習を進めるようにしたいという思いがある。そのような状況にあって、教師からの働きかけで二次のことばによる発言を求められていても、未だ二次のことばを使い慣れていないために、発言に足止めがかかっている児童が少なからずいるのがこの時期の特徴であろう。

このような状況の中で、コミュニケーション能力の指導は、何を大事にし何から始めるべきなのか。

自由に自分の考えや気持ちを表現し合い、それが受けとめられる経験を通して、児童の「自分の考えを表現したい」「聞いてもらえるとうれしい」という意識は育っていく。コミュニケーション能力の指導は、まず、教室が児童の伸び伸びとした自由な「自分のことば」で表現する場であること、教師が児童の「自分のことば」を受け入れることから始まる。「自分のことば」とは、自分の思いをのせたことばである。学習集団の規律としてのことばを教えることも必要である。けれども、思わず言いたくなって発せられる言葉を大事に扱い、それはまだ二次のことばに変換できない言葉だが、その言葉をすくいあげ導いて二次のことばに整えていく指導が望ましい。二次のことばによる表現力をつける以前に見られる過渡のことばを受け入れ、パブリックな表現による発言を求めることを急がない。

また、思考の道具としての言葉を育てるために、内言による思考活動を営む間（沈黙の時間）を意識して設ける。「頭のテレビに映してみよう」「考えが思いついたらうなずこう」等の働きかけによって具体的イメージや動作として示し、内言（考えことば）を使わせていく。そして、内言による思考活動を営む上で必要なつぶやき言葉を意図的に教えていくのである。例えば「もし、だったら」（仮定）、「そういえば」（経験の想起）、「たぶん」（予想）、「それに」（追加）、「そうすると」（展開）などの言葉がそれにあたる。

(3) 個人の特性を活かした学級集団の育て方に関して

① 個人の特性を活かす

この実践において、集団で学習していく中で、次のような役割を担う児童が現れた。

- ・ **フロアアドバイザー**：「みんな、聞いてあげて」「静かにしてください」「今先生が話しよるよ」「〇〇さんドンマイ」「人ストップよ」などの言葉がけをする児童である。挙手して発言の許可を得て発言するのではなく、自分の席に座ったままで周囲の児童に声をかける。彼らは状況意識を持っており、他者に働きかける積極性がある。このような児童は学習を集団の自律的なものにする上で貴重な存在である。教師は他者に働きかけることの価値を伝え、このような児童が増えるよう伺っていききたい。

- ・ **先駆的発言者**：集団で共同思考を進める際に新たな考えを展開できる児童。教師の発言を受けて考えを展開させ、続きを発言する児童である。例えば、教師「〇〇だったよね」→児童「だから、〇〇なんよ」。教師「友達の話の聞いたら・・・」→児童「何か思いつく」→児童「そしたらなかよしになれる」。このような児童の発言は、集団による学び合いを作っていく上でキーポイントとなる。教師はこれらの発言を大事に扱うと同時に、その発言を聞いている児童へと繋いでいく働きかけをしなければならない。先駆的発言をする児童と教師とのやりとりで進む授業にしないためにも、聞いている児童に内容が理解されたかを確認し、心にじっとしみこむのを待つ間を取り、内容についての反応を返すことを促すような場のコーディネイトが必要である。

・児童の特性類型

児童の特性を5つの類型で捉え、それぞれの児童に応じた指導を示しておきたい。

- ①全体での共同思考について行きにくくそこから離脱しがちな児童→直接寄り添って、内言の産み出し、表現する言葉の示範等を行う。
- ②共同思考活動の中で考えが浮かんだり消えたりしながらじっと聞いている児童→考えを思いつき思わず言葉がでる瞬間を見逃さず、漠想を言葉にする機会を与える。
- ③共同思考活動に入っているが強いて発言しようとしなない（自己表出に積極的でない）児童→近くの児童に話す機会を多く設け、言葉に出したことを受けとめてもらえる快さを体験させる。
- ④共同思考活動に入っていて発言はするが他者意識・状況意識が弱い児童→教師に向かって話しがちなので、友達に向かって話す意識を高める。
- ⑤共同思考活動に入っていて活動を推進する児童。⑤の児童には、状況のメタ認知ができていない児童、状況のメタ認知に基づいてさらに新しい考えを展開することができる児童がいる。→この児童達の切り開く力を頼みにしつつ、彼らの発言と聞き手とを繋ぎ、自律的に学び合う集団へと導いていく。

児童の特性を活かしあった学習をどうデザインしていくか、さらに考究していきたい。

(4) 場（空間配置）の設定を工夫する

この実践を通して、聞く話す活動を行うためには場の設定（空間配置）が重要であることが示唆された。お互いの距離の近さ（4人で輪になって椅子に座る等）が子どもたち同士の関わる言葉を生んだ。（実践③）教師のいる位置を児童の側にし、児童椅子に座って寄り添いながら引くことで、児童の自主的な助け合い活動（司会をする児童の登場や発表メンバーへのアドバイスの言葉）が生まれていった。（実践⑧）聞きたい児童が話したい児童の所に集まる形態が能動的に聞く姿を実現させた。（実践⑩）このように、場の工夫が思いの外、学習効果を左右することが明らかになった。

入門期の児童の発達の個人差が大きいことを配慮して、それぞれ指導したいことが違う児童に教師が向き合える時間を保証する学習形態にすること、パブリックな言葉と場で話し聞くことに導くための前段階にプチパブリックな場を設け、過渡的ことばや、緊張せずに二次的ことばで話せる場を作ることが必要である。学級全体での共同思考を営む話し合い活動においても、児童の各々の特性に対応し、活かすことのできる場づくりが望ましい。このような学習形態の開発を今後も進めていきたい。

9. 2 授業リフレクションに基づいた、編み上げ型のカリキュラム作りという方法を提案した。

(1) 生活と学習を有機的に関連させたカリキュラムを実現させたこと

カリキュラムの枠組みは表1に示した。朝の会・係活動・教科学習（国語と図画工作。具体的には、図画工作創作物と国語科における聞く話す力を育てる学習の話題とを関連付ける）を相補的に関連づけて指導していくカリキュラムを考案することができた。^(注6)

(2) 学びの連鎖と積み上げによるコミュニケーション能力の成長を促せたこと

学びの連鎖の具体的な例としては、朝の会や特設学習での学習内容が汎化^(注7)していき、出来事の中で産まれ学んだことが個人のふるまいや思考方法に転化していったことが挙げられる。例えば、心の糸をつなぐお話会がその後の班活動の中のやりとりのイメージを形成していったことや、チャイムストップから、「人ストップ」（人が話し始めたら話をやめる）という教室のグラウンドルール^(注8)が生まれてきたことなどがあげられる。

学びの積み上げによる、編み上げ型カリキュラムとは次のようなものである。

^{注6} 生活と学習を関連させたカリキュラムについては、次の論文で詳述した。山元悦子「小学校入門期のコミュニケーション能力育成を促す教師の指導性—学級でのコミュニケーション文化形成の視点から—」『国語科研究論集』福岡教育大学国語国文学会、55号、2013

^{注7} 汎化とは、ある特定の刺激と結びついた反応が、類似した別の刺激に対しても生ずる現象を指す。

^{注8} 本論文では、グラウンドルールを、聞く話すコミュニケーション行為に関して、学級の中で共有され、明示的暗示的に理解されている約束事と定義しておく。

| 学習名 | ・聞くこと話すことに関する学習内容, ●見いだされた指導のポイントと指針 |
|------------------------|--|
| ①お話遊び「いちねんせいになったら」 | ・友達と話し合っ物事を決めるという体験をする。 |
| ②お話遊び「しりとりのだいすきなおうさま」 | ・先生と1対1で自分の考えを聞いてもらうことの満足感, 自己表出の喜びを味わう。 |
| ③心の糸をつなぐお話し | ・友達に話したり, 聞いたりすることは楽しいことだと実感する。 ●糸という具体物で言葉のやりとりの繋がりを可視化することが有効であった。 |
| ④お話遊び「あいうえおうさま」 | ・四人班で, 相手の案を念頭に置きながらそれと繋いで自分の案を作る。 |
| ⑤お話遊び「おおきなかぶはなぜおもしろいか」 | ・聞き合う話し合いを体験する。 ●わかるうとする心, 友達の考えを聞いてみたいと思う気持ちをまず持たせ, 聞くときの反応を表す態度や, 具体的な問いかけの言葉を教えることが必要である。 |
| ⑥本とともにだちになろう | ・1対1で進んで話したり, 興味を持って聞いたりすることができる。 ●聞き手の反応を促すような言葉, 聞き手に働きかける言葉が話し手から自然に出てくる活動を考案し, その時使う実際の言葉を教えることが必要である。 |
| ⑦サイコロトーク | ・繋いで話す意識を持ち, 繋いで話す時の話したしの言葉を使えるようにする。 |
| ⑧作ったものを話します | ・想像したことを様子や形を表す言葉を使って順序立てて表現することができる。 ・相手の話を興味を持って聞いて感想を伝える。伝えられた側は感想の内容を受けて自分の話す内容を考え出して話す。 ●話す内容ではなく話し方に意識を向けることができるのはまだ数名であることが明らかになった。 |
| ⑨ことわざの意味を班で考えよう | (小集団の話し合いに関して)・役割を決めて話し合う。二つの意見を聞き比べ, 自分の考えを作る, 能動的に聞く姿勢を育てる。 ●話し合う力をチーム力(問題を見だし, 分担し合い, 共同探究していく力)として捉え, 育てる必要性を感じた。 |
| ⑩民話の題をあてよう | (小集団の話し合いに関して)・役割がはっきりしていて, 何をしたいかがわかり, お互いに貢献しあって物事が進んでいく快さを体験する。 |
| ⑪「お」と「を」の使い分けを考えよう | ・役割を意識し, 手分けして活動できるようにする。 ●自由な発言が行き交う場づくりと, わからないことに不安を感じない学級集団に育て, 尋ね合える仲間意識を育てていくことが聞く話すことの指導をする上で大切である。 |

個人の言語コミュニケーション能力は, 教室のコミュニケーション文化の醸成と共に高まっていく。教室コミュニケーション文化の醸成は, 教室にいることへの安心感, 教師への信頼感, 子ども同士の間で築かれる仲間意識, 教師の教育理念に基づいた働きかけ, 先導的に発言する児童の言葉やふるまいの伝播, 集団で学ぶことで生じる相互作用など, 様々な要因が重層的に絡み合い, 教室に起こった出来事を経て独自の変容を遂げながら進んでいく力動的なプロセスであった。

この実践でできあがっていったカリキュラムは, 松中教諭の教室個有のカリキュラムである。しかし, ここにできあがった, 入門期の特性を配慮した指導の進め方は, 児童の姿で検証することを通して, 効果が認められるものだと判断した。

コミュニケーション文化の中で児童の能力が育つということは, 教師の指導性に支えられ, 子ども達それぞれの個性が織りなす出来事の中で学級集団が育っていき, その育ちが個人に内化されて個人のものとなる(個人が形成される)ということであった。

国語科における意図的とりたて指導(実践①～⑪)を学級のコミュニケーション文化の醸成の中に効果的に埋め込み, 生活と教科学習を往還しながらカリキュラムを編み上げていくことが, コミュニケーション能力を育てる方法として肝要なのである。

謝 辞

本稿をなすにあたって, 参与観察を許可くださり, 特別のご配慮いただきました校長先生, 小学校の関係者の皆様, 観察者を温かく迎えてくれた児童の皆さんに深く感謝申し上げます。どうもありがとうございます。

した。

追 記

本研究は、植山俊宏（京都教育大学）代表の研究プロジェクト：文部科学省科学研究費助成『国語科教育改善のための言語コミュニケーション能力の発達に関する連携的・実案的研究』（教科教育学，基盤研究(B)，平成25年度～27年度）の研究助成を受けたものである。

参考文献

- ・清水由紀，内田伸子「子どもは教育のディスコースにどのように適応するか—小学1年生の朝の会における教師と児童の発話の量的・質的分析より—」『教育心理学研究』49，pp314-325，2001
- ・鯨岡峻『エピソード記述入門 実践と質的研究のために』東京大学出版会，2005
- ・河野順子『入門期のコミュニケーションの形成過程と言語発達』溪水社，2006
- ・内田伸子「想像力する心：思考と談話の成立過程」内田伸子・氏家達夫編著『発達心理学特論』放送大学教育振興会，2007
- ・清水由紀・内田伸子『リスク社会を生きぬくコミュニケーション力』金子書房，P86，2007
- ・内田伸子・小林肖「幼児は未知人物の誘いにどのように対処するか：子どもの安全・防犯教育の発達心理学的検討」『発達心理学研究』2010，第21巻第4号，pp311-321

