

小学校 国語

伝え合う力を育成する小学校国語科「話すこと・聞くこと」領域の
指導法研究

— 少人数グループでの司会経験を話し合いに生かす学習を通して —

義務教育課 研究員 安 保 泰 仁

要 旨

「伝え合う力」を高めることは学習指導要領の改訂を経ても変わらない国語科の目標である。児童には各教科・領域等，学習の場面だけではなく，実生活で生きてはたらく伝え合う力を身に付けさせたい。しかし，国語科における「話すこと・聞くこと」領域の学習の中で，実生活で生きてはたらく伝え合う力を育成するための指導が十分にされてきたとは言い難い。本研究では，単元「学級討論会」の実践を基に，伝え合う力を身に付けるためには，少人数グループでの討論で，学級の全員が司会を務める経験をするのが有効であることを検証・考察した。

キーワード：小学校 国語 話すこと・聞くこと 伝え合う力 少人数 司会

I 主題設定の理由

思考力・判断力・表現力等を育むための基盤となるものは言語である。言語の能力を育成する上で中心となるのは，言語の教育としての立場が一層重視されている国語科である。国語科改訂の趣旨として，「互いの立場や考えを尊重して伝え合う力を育成すること」を重視することが示されている（中央教育審議会，2014）。このことを受け，小学校学習指導要領では，第5学年及び第6学年の「A 話すこと・聞くこと」領域「話し合うことに関する指導事項」として，「オ 互いの立場や意図をはっきりさせながら，計画的に話し合うこと」が示されている。

一方で，近年の全国学力・学習状況調査の結果から，「話すこと・聞くこと」領域においては「司会の役割を果たしたり，立場や根拠を明確にしたりして話し合うこと」に課題があることが明らかになっている。

これらの課題の要因は，互いの立場や考えを尊重して言葉で伝え合う力の不足である。この不足する力を育成するためには，国語科の学習で話し合いを行う際に，全ての児童に司会を経験させることが有効であると考える。なぜならば，司会の役割を果たすためには，互いの立場や考えを明確にした上で受けて返したり，広げたり，まとめたりする力が必要となるからである。ところが，実際には司会を務めるのは学級の一部の児童に限られる場合が多かった。また，司会を務めたとしても，話し合いを進行させるにとどまり，伝え合う力にまで十分につながっていないのが実態である。

そこで，本研究で提案する学習においては，少人数グループでの話し合いの中で，学級の全員が司会の経験をする。経験の振り返りを丁寧に行い，経験により身に付けた力を児童自身がメタ認知することで，学級全体での話し合いの場で，互いの立場や考えを尊重して伝え合うことができると考える。

II 研究目標

小学校国語科「話すこと・聞くこと」領域において，少人数グループでの司会経験で身に付けた力を振り返り，メタ認知させることが，伝え合う力を育成する上で有効であることを実践を通して明らかにする。

III 研究の実際とその考察

1 小学校における「A 話すこと・聞くこと」領域の指導の現状

表1は，平成25年度全国学力・学習状況調査の児童質問紙調査への回答から，本研究に関わるものを抽出し，青森県と全国の結果を比較した結果である。便宜上，質問事項には①～④の番号を振った。また，「当

てはまる」及び「どちらかといえば、当てはまる」を「はい」，「どちらかといえば、当てはまらない」及び「当てはまらない」を「いいえ」として処理した。

表1 「話し合い」に関する質問に対する児童の回答

質問事項	青森県	全国
①友達に伝えたいことをうまく伝えることができますか。	はい：73.5% いいえ：26.5%	はい：72.8% いいえ：27.2%
②友達と話し合うとき、友達の話や意見を最後まで聞くことができますか。	はい：92.4% いいえ：7.5%	はい：91.3% いいえ：8.7%
③普段の授業では、学級の友達との間で話し合う活動をよく行っていると思いますか。	はい：81.8% いいえ：18.1%	はい：79.3% いいえ：20.5%
④国語の授業で話し合いをするときに、司会者として発言をまとめたり、参加者として立場や理由を明らかにして発言したりしますか。	はい：51.6% いいえ：48.2%	はい：47.0% いいえ：52.7%

この表から、同領域に関する本県の児童の実態は、質問事項③と④で全国を若干上回るが、おおむね同等であることが分かる。そして、質問事項①と②の比較からは、「聞く」ことよりも「話す」ことに苦手意識をもつ児童が多いことが分かる。また、質問事項③と④からは、「話し合い」はよく行っているが、その中で「司会者として発言をまとめ」たり、「参加者として立場や理由を明らかにして発言し」たりしている児童が半数程度にとどまっていることが分かる。つまり、「話し合い」はよく行われ、その中に身を置いてはいるものの、司会者や、参加者としての役割（「賛成・反対」「肯定・否定」等）を意識して話し合った経験が少ないことが分かる。

本研究の検証授業を行った研究協力校（小学校）6学年児童77名（男子41名、女子36名）を対象に、事前アンケートを実施した。その中で、これまでの学校生活において「話し合って良かったと思った場面」を自由記述させた。記述が最も多かったのは、学級で何かを決めたり、問題を解決したりする場面であった。次に多かったのは、委員会や学校行事等について話し合う場面であった。質問事項が「話し合って良かったと思った場面」であることから、「学級や委員会等で、係分担や活動内容を決める」、あるいは「当面の問題を解決する」ための話し合いを想起し、記述した児童が多かったのは当然と言える。しかし、両学級合わせて80名近くの児童がいる中、5年生で学習した国語科「話すこと・聞くこと」領域の単元「自分の考えをまとめて、討論しよう」を想起し、記述した児童はいなかった。国語の学習として「話し合うこと」そのものを目的として、司会者として発言をまとめたり、参加者として立場や理由を明らかにして発言したりする経験が少なかった、あるいは経験はあったにしても、心に残るものではなかったということが言える。

表2は同アンケート中の司会経験についての調査結果である。なお、児童については、平成25年度の6年生であるため、表1で回答した青森県及び全国の児童と同学年である。

表2 国語の学習における司会経験の調査結果

	たくさん経験してきた	何回かは経験してきた	あまり経験していない	経験していない
1組	10.5%	28.9%	31.6%	28.9%
2組	12.8%	48.7%	17.9%	20.5%

両学級間でやや差が見られるものの、国語の学習において、司会を「たくさん経験してきた」児童は10%前後にとどまり、「経験していない」児童は20～30%にのぼる。司会の経験が不足しているという結果からは、児童が司会を務めてまとめる話し合い自体の経験が少ないか、あるいはいつも限られた数名の児童が司会を務めているという現状が浮かびあがる。いずれの場合においても、国語科の学習でより多くの児童に、司会者として、あるいは話し合いの参加者として、立場や理由を明らかにして発言する機会が十分に与えられていないことが推測される。表1の質問事項④「国語の授業で話し合いをするときに、司会者として発言をまとめたり、参加者として立場や理由を明らかにして発言したりしますか」において、青森県、全国の児童ともにほぼ半数の児童が「どちらかといえば当てはまらない」、または「当てはまらない」と回答していることから、この現状は研究協力校だけのものではなく、青森県及び全国の小学校でも見られるものではないかと考える。

2 児童に身に付けさせたい話合いの能力

(1) 「伝え合う力」の定義

小学校学習指導要領解説国語編（平成20年8月）「第2章 国語科の目標及び内容」には、「「伝え合う力を高める」とは、人間と人間との関係の中で、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」という解説がある。国語科の目標の前段「国語を適切に表現し正確に理解する能力を育成し」についての解説では、「国語の能力の根幹となる、国語による表現力と理解力を育成することが、国語科の最も基本的な目標」であり「「適切に表現する能力」と「正確に理解する能力」とは、連続的かつ同時的に機能するものである」と述べている。「伝え合う力」についての解説でも同様に、「話すこと（表現）」と「聞くこと（理解）」の両面の内容が含まれている。

また、菅野（2010）は「新しい学習評価のポイントと実践 2 各教科等の新しい学習評価の展開」で、表現には三つの段階があると述べている。第1は「自分が自分で納得するために自分なりによい表現の工夫を考える」段階。第2は「相手を意識して、分かりやすく伝えるように表現を工夫する」段階。第3は「他の者が表現したことを理解し、整理し直したりまとめたりする表現の工夫」をする段階とある。

二つの文献を基に本研究における「伝え合う力」を定義するに当たり、留意したのは次の二点である。一点目は、本研究では「伝え合う力」が身に付いたかどうかを検証するために、評価規準となる具体的な定義が必要であること。二点目は、小学校最終段階である第6学年児童を対象としているため、高次の力を身に付けさせたいということ。以上の二点に留意した上で、本研究では「伝え合う力」を「相手の立場や考えを理解し、整理し直したりまとめたりして、新たに自分なりに表現する力」と定義し、その育成をねらいとする。

(2) 児童が司会の経験をする意義

ア 全国学力・学習状況調査結果より

国立教育政策研究所教育課程研究センターでは、「全国学力・学習状況調査の4年間の調査結果から今後の取組が期待される内容のまとめ～児童生徒への学習指導の改善・充実に向けて～小学校編」において、「話すこと・聞くこと」領域における課題として「司会の役割を果たしたり、立場や根拠を明確にしたりして話し合うこと」を挙げている。該当する調査問題の趣旨と正答率は表3のとおりである。

さらに、具体的な課題として、「司会者として発言された提案や意見を整理し要約しながら話合いを進めること」「話合いの具体的な場面に即した司会の進め方の良さを捉えること」等を挙げている。これらの課題を受け、司会に求められる力として、「協議や討論などの話合いの目的に応じて、発言された提案や意見を整理し要約しながら話す力」や、「話し手の意図を考えながら聞く力」を挙げ、その上で、指導に当たっては「目的に応じた司会の役割を明確にし、司会が話合いの様々な場面に合わせながら発言内容を整理した上で、議論を収束させたり、新しい方向へ展開させたりすること」「学年の段階に応じて各教科等や実生活の様々な場面で司会ができるように、多くの児童が司会の経験を積むよう配慮すること」が大切であると述べている。

表3 全国学力・学習状況調査結果より抜粋

年度・調査問題	問題の趣旨	正答率
平成19年度B1	「話合いを計画的に進める〈交流計画の司会〉」	63.1%
平成21年度A7	「話合いを計画的に進める」	68.2%
平成21年度B2二	「表をもとに話し合う〈家の中のそうじや整とん〉」	25.9%

以上の報告を基に、「伝え合う力」を育成するための手だてとして「司会経験」を掲げた。また、2(1)で「相手の立場や考えを理解し、整理し直したりまとめたりして、新たに自分なりに表現する力」と定義した「伝え合う力」は、話合いの中で司会を務める際に必要な力と密接な関連があると分析した(表4)。そこで、司会経験は「伝え合う力」育成のために有効なのではないかと考えたのである。

表4 「伝え合う力」と「司会を務める際に必要な力」との関連

伝え合う力	司会を務める際に必要な力
①相手の話につながる、適切に質問する	①受けて返す
②自分の意見との共通点・相違点を見付ける	②広げる
③「賛成」「反対」等の立場をはっきりさせて意見を述べる	③賛成や協調、対立する発言を調整する

- ④相手の発言を受けて自分の意見をもつ
- ⑤合意形成につながる建設的な意見を述べる

- ④まとめる
- ⑤話し合いを完結させる

イ 先行研究及び文献より

井上（2008）は、「話す力・聞く力の基礎・基本」の中で「司会経験」に関して以下のように述べている。「従来、司会の要領や知識を学習しても、ほとんどの子供が経験することがなく、定着しているか分からないのが現状である。最初は、難しさもあるが、子供たちにとって、司会として全員の前に立つことは嬉しいことであり、経験を重ねることで巧みに進められるようになるものである」。さらに同著では「司会団を立てての自主学習実践の成果」として「他の人の話を積極的に聞く意識が強くなる」「他の領域や分野、さらには他教科の学習においても、学習に対する目的意識が向上し、子供同士による話し合いが自然発生的に行われ、課題探求力が高まるようになる」ことも示されている。

また、齋藤（2013）は「頭が良くなる議論の技術」で、次のように提案している。「議論の最中に、発言者の話をいったん取りまとめて「～ということではよろしいですね？」と念を押すクセを付ける。「そうすると相手の意見を常に確認しながら次に進む習慣が付き、要約力も身についてくる」。さらに議論の作法として「議論の場面では、発言量の配分をなるべく均等に行うというバランス感覚が必要」であり、「四人で話していて、まだ発言していない人が一人いたとするなら、その人にパッと話を振らないといけない」とも述べている。齋藤の提案は、児童が司会を務める際に留意すべき点を示している。これらの先行研究及び文献は、児童に「司会経験」をさせることの意義と、指導の際の留意点を明らかにするものである。

(3) 司会経験のメタ認知の必要性

児童が司会を経験する意義について、全国的な課題と先行研究を基に述べてきた。しかし、単に司会の経験をするだけでは、本研究の目標である「伝え合う力」を育成することはできないと考える。経験はあくまでも基になるもので、重要なのは、いかに経験を生かすことができるかにあると考えたからである。

そこで、司会経験のメタ認知をする学習活動を取り入れた。メタ認知は認知心理学の分野で用いられてきた言葉・概念であり、捉え方も様々である。「言語力の育成方策について（報告書案）【修正案・反映版】」（言語力育成協力者会議，2007）では、メタ認知能力を「自らの思考や行動を客観的にとらえて、自覚的に処理する能力」と定義した上で、「学校段階ごとの指導の特質」として次のように述べている。「言語に関する感覚や思考力を高めていくため、メタ認知能力を育成すること。特に小学校段階から各教科等で振り返りの時間を適切に授業に組み入れること」。

本研究では同報告書案を参考に、メタ認知を「司会者・発言者としての自らの発言の仕方や内容を客観的に捉えて、自己評価すること」と定義する。

具体的には、ペアやトリオによる話し合い、5～6人グループでの話し合いを行った後に、話し合いの様子を録画したVTRを視聴し、発言の仕方や内容について話し合うことを通して振り返りを行う。また、トリオでは「司会」「肯定」「否定」の三者をそれぞれ役割分担し、「プレ討論」を行う。その際に、自己評価のための視点となる「司会の手引き」（表5）を基に振り返りを行う。なお、「司会の手引き」は、ペアで司会の在り方について話し合った際の児童の発言やノートへの記述を基に児童自身が作成した。児童に、与えられたものではなく自分たちで考えた手引きなのだ、という思いをもたせるためである。

表5 司会の手引き

6年〇組 「司会の手引き」				
	チェックリストの項目が…	◎：よくできた	○：できた	
		△：できなかった	/：なし	
		回目		
		①	②	③
話し方・聞き方	1. 相手（肯定・否定）の発言を受けて話すことができたか。			
	2. 次に話し合う内容をみんなに確かめることができたか。			
	3. 「意見」やその「理由・根拠」を確かめながら話し合いを進めることができたか。			
	4. 話し合いの方向がずれないように、整理しながら話し合いを進めることができたか。			
	5. 分からないときやもう少し知りたいときに、相手の気持ちを考えて質問・反論をしたり、させたりすることができたか。			
	6. みんなが納得できるような話し合いにすることができたか。			
作法	7. みんなの気持ちを考えて、やわらかいものの言い方を心がけることができたか。			
	8. 「あいづち」や「うなずき」で、気持ちのよい話し合いにすることができたか。			

3 「伝え合う力」を身に付けさせることを目的とした単元の学習

2で述べた児童に身に付けさせたい「伝え合う力」を踏まえ、表6のような単元を構想した。

「光村図書 六 創造」に「学級討論会をしよう」という単元が設定されている。2学級のうちの1学級を「実験群」として、この単元の中に本研究の手だてとなる「少人数グループでの司会経験」を組み込むこととした。

単元の二次に少人数グループでの話し合いを設定した理由は二つある。一つ目は、最終的に学級全体などの大勢の場で伝え合う力を身に付けるために、まずは児童にとってあまり負荷のかからない少人数から話し合いを始めるということ。二つ目は、学級の人数が40名弱であり、学級討論会を学級全体、あるいは半分に分けた状態で複数回行ったとしても、司会を経験することができる人数は限られることである。本研究では、学級の全員に必ず複数回、司会の経験をさせたかった。よって、学級討論会の前段階において少人数で話し合う活動を多く取り入れ、その中で司会の経験をするという単元の学習とした。少人数グループでの話し合いは「ペアでの話し合い」「トリオでのプレ討論」「5～6人グループでの討論会」の流れで進めた。トリオからが討論の形をとった話し合いである。ペアでは、全国学力・学習状況調査で出題された問題を基に司会の在り方について話し合い、「トリオでのプレ討論」の基礎とした。具体的には、同調査の問題（平成21年A7、平成19年B1）に取り組みさせた後に、司会の進め方の良い所や、反論や質問が出た場合を想定した上での司会の発言について、ペアで話し合いを行った。

もう一方の学級では、「伝え合う力」を身に付けるという単元の目標は「実験群」と同じであるが、「統制群」として、指導書で示されている単元展開にのっとり学習を行った。少人数グループでの司会経験を組み込まない学習である。なお、いずれの学級においても、一次の「学級討論会①」並びに三次の「学級討論会②」を行った。二つの学級の児童の変容を比較し、本研究の手だてである「少人数グループでの司会経験」が有効であるかどうかを検証するためである。

表6 「本研究の検証を行う授業の単元計画」

	実 験 群	統 制 群
次	「少人数グループでの司会経験」を行う単元計画 (全7時間)	指導書で示されている単元展開にのっとり単元計画 (全7時間)
一	○教科書を読み、学級討論会の役割や進め方を理解する。 ○学級討論会①を行う。 ○教科書付属の音声CDを聞き、話し方や質問の仕方について自分たちとの違いに気付く。	○教科書を読み、学級討論会の役割や進め方を理解する。 ○学級討論会①を行う。(比較・検証のため) ○教科書付属の音声CDを聞き、話し方や質問の仕方について自分たちとの違いに気付く。
二	○本単元の学習で「司会の経験を積むことで伝え合う力を高めること」を理解する。 ○全国学力・学習状況調査問題を教材に、司会の在り方を考える。 ○「ペア」で、司会に必要な「要約して表現する力」を身に付ける。 ○司会の発言の仕方について考えたことを基に、「司会の手引き」を作る。 ○「トリオ(司会・肯定・否定)でのプレ討論」を行う。VTRに録画し、「司会の手引き」を基に自己評価する。(メタ認知の場面) ○「5～6人での討論会」を行う。振り返り、自己評価する。(メタ認知の場面)	○教科書を読み、聞き手として討論に参加することの大切さを理解する。 ○学級を肯定派、否定派、聞き手の三つに分け、学級討論会を開く。討論会の様子はVTRに録画しておき、相互評価を行う。 ○交代して複数回繰り返す。その都度、聞き手は肯定派、否定派のどちらがより説得力があったかを話し合う。
三	○学級討論会②を行う。	○学級討論会②を行う。(比較・検証のため)

4 少人数グループによる司会経験の成果

(1) 「伝え合う力」を見取るための基準(ルーブリック)の設定

「伝え合う力」が身に付いたかどうかを見取るために、パフォーマンス評価の手法を用いて基準となるルーブリック(表7)を作成し、これに基づいて一人一人の発言内容の評価を行った。「B」が「おおむ

ね満足できる」状況である。なお、一度の学級討論会において複数回発言があった児童については、本単元でねらいとする「伝え合い」に最も合致する発言の一つだけ取り上げて、評価対象とした。

表7 「伝え合う力」を見取るルーブリック

評価	発言の仕方・内容
S	話し合いの流れの中で、「賛成・反対」の立場やその理由を、他者と自分との関連性を示した上で述べている。かつ、合意形成につながるような「提案」や「代案」を述べている。
A	話し合いの流れの中で、「賛成・反対」の立場やその理由を、他者と自分との関連性を示した上で述べている。
B	話し合いの流れの中で、「賛成・反対」の立場やその理由を述べている。
C	話し合いの流れと関係なく、「賛成・反対」の立場やその理由を述べている。
D	話題と関係のない話をしている。

(2) 学級討論会における児童の発言の変容

表7に基づき、学級討論会での発言内容について評価を行った。結果は表8のとおりである。なお、学級討論会①は「学級文庫に置く本はまんがでも良い」というテーマで、学級討論会②は「動物園の動物は幸せである」というテーマで討論を行った。いずれも、討論会を行う直前にテーマを知り、5分程度で自分の立場（肯定・否定）と理由をノートに記述する。そして、対立する立場が向かい合うように座席を移動する。なお、人数に偏りが見られても、意図的に人数を合わせることはしなかった。

表8 学級討論会①、②における児童の発言の変容（学級全体）

	実験群	統制群
学級討論会①	S：0人 A：6人 B：8人 C：8人 D：10人 発言なし：6人	S：2人 A：7人 B：3人 C：21人 D：0人 発言なし：7人
学級討論会②	S：8人 A：9人 B：2人 C：0人 D：1人 発言なし：18人	S：4人 A：10人 B：5人 C：3人 D：1人 発言なし：17人

学級討論会①は、単元の導入（1時間目）で、教科書に示された討論会の進め方についての説明を読んだだけで行うということもあり、両学級において児童の発言の多くは「言い合い」や「出し合い」であった。ノートに記述したことを発表するという意識が強く、話し合いの流れや他者の発言と関係なく自分の意見を述べたり、テーマから逸脱したりする場面が多く見られた。

ところが、二次の学習を経た後の学級討論会②では、両学級において、学級討論会①ではほとんど見られなかった受けて返す発言、具体的には「質問」や「反論」が出るようになった。「言い合い」や「出し合い」によるかみ合わない話し合いから、本研究でねらう「伝え合い」へと話し合いが変化したのである。中でも、本研究の手だてである「少人数グループでの司会経験」を投入した実験群においては、「評価S」と「評価A」の人数からも明らかであるように、他者との関連性を示しながら話す発言、合意形成につながる提案や代案を含む発言等が多く見られた。

表9は、それぞれの評価に該当する学級討論会②での児童の発言例である。

表9 学級討論会②における児童の発言例

評価	児童の発言の内容及び仕方
S	わたしは否定です。動物は、自分で入りたくて入ったわけじゃないし、〇〇さんはさっきライオンに食べられてしまったと言いましたが、ライオンに食べられないように逃げるのも、それは経験となって大きくなったときに役立つと思うので、わたしは否定です。
A	確かに〇〇さんたちの言うことも分かるんですけど、動物園にいると飼育係の人が必ずいて、初めて見る物もあるし交流も深められると思うので、動物にとって幸せな動物もいると思います。
B	草原とかは生き物とかそういうのが大量発生して、食べ物が無くなるとかそういうことがたまにあるけど、動物園にいれば食べ物はあまり無くならないし、安全に食べられるし、天敵とかにも襲われないで済むから、ぼくはいいと思います。
C	（そこまでの話し合いと関係なく）動物園にいる動物は、毎日同じ物を食べて、イベントとかで同じことをしないといけないので、自然で育てた方がいいと思います。
D	（話題からそれた話し合いの中で）危ないなら、麻酔とか借りて治せばいいと思います。

表8の結果の中で特徴的なことは、いずれの学級においても学級討論会②に「発言なし」の人数が多くなっていることである。これには二つの要因が考えられる。要因の一つ目は、一人分の発言量の増加等による時間不足である。条件を合わせるために、学級討論会①と同様に25分間で行った。手だての投入の有無にかかわらず、いずれの学級においても二次での学習が生きたことで、一人一人の話す分量が多くなったこと、質問や反論等が多く出るようになったことで、それに対する回答が必要となり、同じ児童の話す回数が増えたことである。要因の二つ目は、話合いのテーマに対する知識量等の差である。テーマの設定に当たっては、児童にとって身近であり、専門的な知識が無くても話せるものであることに留意した。しかし、結果として学級討論会②で出た発言のいくつかは、絶滅危惧種について触れたものや、動物園に行った経験のある児童だからこそ発想できたもの等、知識や経験の豊富さが表れたものであった。そのような発言の後に発言することをためらった児童がいたことは確かである。ただし、学級討論会の直前に記述した自分の立場（肯定・否定）と理由を分析すると、学級討論会①では記述していたが学級討論会②では記述していない児童は、学級討論会で「発言なし」だった児童のうち10%程度である。このことから、テーマが難解であるために話せなかったという二つ目の要因よりは、先に挙げた一つ目の要因の方が大きかったものと考えられる。

次に、学級討論会での児童一人一人の発言内容の変容を分析する。図1は、一人一人の発言内容の変容を数値化しグラフにしたものである。ルーブリックに基づき、発言内容の段階が上がった児童は「+」、下がった児童は「-」とし、上がり下がりした段階の数を数字で表した。（例 A→S=+1, C→A=+2, A→B=-1, 変化なし=0）ただし、学級討論会①・②のいずれかで「発言なし」だった児童は除いている。本単元の7時間だけで児童の発言が劇的に向上することは想定していない。よって、統制群において「+」の児童もいれば「-」の児童もいるということは自然であり、想定内である。ところが、実験群においては、少なくとも発言のあった児童に関しては、「変化なし」の3名を除く全員が「+」に変容している。ルーブリックをあらかじめ示した上で「S」を目指して話させるようなことは行わず、あくまでも学級討論会で話した内容について、検証の段階で評価したものである。このことから手だて「少人数グループでの司会経験」の有効性は明らかである。

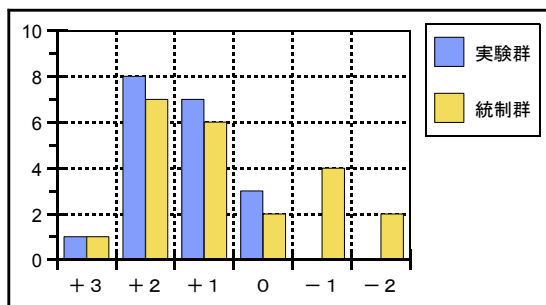


図1 学級討論会における児童の発言内容の変容

(3) 事前・事後アンケートから見取れる児童の変容

検証授業の3か月後に、事後アンケートによる調査を行った。本単元の学習で身に付けたと自覚した力を自由記述させたところ、「伝え合う力」に関連する記述が、統制群よりも実験群により多く見られた。

具体的には、「伝え合う力」を（ア：「相手の立場や考えを理解し」イ：「整理し直したりまとめたりして」ウ：「新たに自分なりに表現する力」）の三つの部分に分け、以下の記述例のようにこれらを規準として記述を評価した。結果は表10のとおりである。

（記述例）

- ア：「相手が何を伝えたいのかを考えて聞くこと」「人の発表を聞いて良かった所を見付け出すこと」
- イ：「相手の話す一番大切な所（キーワード）を探すこと」「人の意見を聞いて、参考にしてまとめること」
- ウ：「新しい違う意見にして話し合うこと」「自分の意見をより良い意見にすること」

表10 事後アンケートにおける「伝え合う力」に関連する記述の評価

実験群（延べ人数）				統制群（延べ人数）			
ア：6人	イ：7人	ウ：6人	計：19人	ア：5人	イ：4人	ウ：1人	計：10人

先に述べたとおり、本研究におけるメタ認知は、「司会者・発言者としての自らの発言の仕方や内容を客観的に捉えて、自己評価すること」と定義している。検証授業の直後ではなく、授業後3か月を経て記述したこれらの内容は、教師の発言や板書等からの影響を受けず、児童が自分自身を見つめて記述したという点で「メタ認知」そのものであると考える。

本単元の学習で児童がメタ認知した能力と伝え合う力との関連が、実験群により多く見られたことは、本研究の手だてが有効であったことを示している。

IV 研究のまとめ

トリオ（司会・肯定・否定）で行うプレ討論と、児童自らが作成した「司会の手引き」を基にした振り返りは、メタ認知を促す効果大きい。この学習により児童は少人数グループでの司会経験を「伝え合う力」に結び付けることができる。このことから、「少人数グループでの司会を経験し、その経験を話合いに生かす学習」の方が「複数回討論を行い、聞き手が肯定派、否定派の説得力の優劣を決める学習」よりも「伝え合う力」の育成に有効であることが明らかになった。

V 本研究における課題

- (1) 学級討論会で発言のなかった児童の変容を、記述式のパフォーマンス課題に取り組みさせることで捉えようと試みた。単元の学習前後に一度ずつ行ったが、事前と事後、及び両学級間で顕著な差は見られず「発言なし」の児童に「伝え合う力」が身に付いたかどうかは明らかにできなかった。学級全員に発言させるためには学級討論会を3回に増やす、あるいは1回の学級討論会の時間を増やす等の方法がある。また、一人一人の児童の「話す・聞く力」をよく知る学級担任として、最適な場面で指名することで、全員に話させることも可能であると考えられる。
- (2) 事前、事後アンケートの分析から、「話すこと・聞くこと」領域に関する意欲の変容については、実験群と統制群の間に大きな差は見られなかった。「伝え合う力」を身に付けさせるとともに、話すことや聞くこと、話し合うことへの意欲を高め、持続させることのできる単元の開発を目指す必要がある。

<引用文献・URL >

- 1 中央教育審議会 2008 『幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について（答申）』 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afielddfile/2009/05/12/1216828_1.pdf (2014. 1. 14)
- 2 文部科学省 2008 『小学校学習指導要領解説 国語編』, p. 9, 東洋館出版社
- 3 国立教育政策研究所教育課程研究センター 2012 『全国学力・学習状況調査の4年間の調査結果から今後の取組が期待される内容のまとめ～児童生徒への学習指導の改善・充実に向けて～小学校編』, pp. 4-5, 教育出版
- 4 国立教育政策研究所 2013 「平成25年度全国学力・学習状況調査 調査結果資料<<都道府県別>>」 <http://www.nier.go.jp/13chousakekkahoukoku/data/area/index.html> (2014. 1. 14)
- 5 菅野宏隆他 2010 『新しい学習評価のポイントと実践 2 各教科等の新しい学習評価の展開』, p. 75, ぎょうせい
- 6 井上一郎 2008 『話す力・聞く力の基礎・基本』, p. 20, 明治図書
- 7 上掲6, p. 77
- 8 齋藤孝 2013 『頭が良くなる議論の技術』, p. 191, 講談社現代新書
- 9 上掲8, p. 200
- 10 言語力育成協力者会議 2007 「言語力の育成方策について（報告書案）【修正案・反映版】」 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/036/shiryo/07081717/004.htm (2014. 1. 14)

<参考文献・URL >

- アルベルト・オリヴェリオ（川本英明訳） 2005 『メタ認知的アプローチによる学ぶ技術』 創元社
教育課程研究センター「全国学力・学習状況調査」 <http://www.nier.go.jp/kaihatsu/zenkokugakuryoku.html> (2014. 1. 14)
- 光村図書 2012 『国語 六 創造』
- 村松賢一 2001 『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
- 村松賢一 スピーチコミュニケーション通信 一 小・中学校の「話すこと・聞くこと」学習指導のために <http://ten.tokyo-shoseki.co.jp/downloadfr1/hm/cke44310.htm> (2014. 1. 14)