

## 伝え合う力を育てるための国語科教育の在り方

— 「話すこと・聞くこと」領域における小中一貫学習指導計画の開発 —

学年進行に伴う国語科の学習意欲や学力の低下が課題とされる中、この課題克服のために小・中9年間を一貫したものとしてとらえて育てていくことが必要であると考えた。本研究では、「話すこと・聞くこと」領域に焦点をあてた小中一貫学習指導計画を作成するために、9年間の子どもたちの発達段階をⅢ期に設定し、第Ⅱ期の段階から小学校第6学年と中学校第1学年の実証授業を行った。そこで明らかになった検証結果を改善した上で報告し、国語科における小・中一貫学習指導計画例を提示する。

# 目 次

はじめに ..... 1

## 第1章 国語科教育の現状と課題

### 第1節 子どもたちの学力実態と課題

- (1) 子どもたちの学習意欲と理解度 ..... 1
- (2) 国語科学習指導要領の歴史的変遷 ..... 3

### 第2節 小・中連携の意義と重要性

- (1) 小・中9年間の学力保障とは ..... 4
- (2) 国語科教育としての系統性と一貫性  
..... 8

## 第2章 小中一貫教育に必要とされる国語科学習指導内容

### 第1節 小・中9年間の段階設定における国語科学習指導計画

- (1) 「伝え合う力」を高める意識と小中一貫学習指導計画の構想 ..... 10
- (2) 小中一貫して育てたい  
「話す・聞く能力」とは ..... 11

### 第2節 伝え合う力をはぐくむための国語科指導

- (1) 文字言語からはぐくむ音声言語 ..... 13
- (2) 「伝え合う力」を小中一貫して継続的に指導していくために ..... 14

## 第3章 小・中連携による一貫指導の実際

### 第1節 思考を形象化する国語科指導

- (1) 単元「話し合って考えを深め意見文にまとめよう」の授業展開 ..... 17  
(小学校第6学年)
- (2) 意欲的な学習を作り出すための指導とは ..... 20

### 第2節 「伝え合う力」をふまえた思考を高める国語科指導

- (1) 単元「暮らしを見つめる」の授業展開  
(中学校第1学年) ..... 23
- (2) 目的に沿って「話し合う」ための指導とは ..... 26

## 第4章 本研究の成果と今後の課題に向けて

### 第1節 小中一貫学習指導計画の有効性と考察

- (1) 小学校における「伝え合う力」の育成のポイント ..... 27
- (2) 中学校における「伝え合う力」の育成のポイント ..... 28

### 第2節 国語科教育としてめざすもの

- (1) 「伝え合う力」は指導者から ..... 29
- (2) 小中一貫のさらなる充実のために  
..... 31

おわりに ..... 32

---

<研究担当> 西村 周 (京都市総合教育センター研究課 研究員)  
<研究指導> 外川 正明 (京都市総合教育センター研究課 指導主事)  
<研究協力校> 京都市立仁和小学校  
京都市立北野中学校

<研究協力員> 宇野 千鶴子 (京都市立仁和小学校 教諭)  
斎藤 弘美 (京都市立仁和小学校 教諭)  
栗山 明子 (京都市立北野中学校 教諭)

## はじめに

今次の学習指導要領は、国語科の目標の中に、初めて「伝え合う力」という言葉が登場し、国語科教育においては、キーワードとなっている。小学校及び中学校の学習指導要領では、「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(中学校では『認識』)を深め国語を尊重する態度を育てる」と国語科の目標が示されている。国語科においては、これまでから言語による思考力や認識力、伝達力や表現力、想像力や創造力などをはぐくむことが、大切にされてきたが、「伝え合う力」は、それらの力が表出されるもの、つまり、単なる「話し方の技術」ではなく、国語に対する関心や意欲や態度を含むものとしてとらえるべきことを確認する必要がある。

平成 16 年度に行われた京都市教育課程実施状況把握調査は、「伝え合う力」の基本領域であると考えられる「話すこと・聞くこと」領域における子どもたちの学年進行に伴う学力の低下が、過去に比べて顕著に見られることを示した。特に、中学校第 1 学年における通過率が小学校第 6 学年に比べて 20%以上減少しているという事実は、学年進行に伴っての学力の低下を示しており、緊急に課題克服をしていかなければならない問題だといえる。

そこで、本研究では、小中 9 年間の国語科教育の在り方として、小中一貫学習指導計画を作成することで学習指導の改善や学力低下の実態の回復に寄与することをめざした。発達段階を三つに分け、第 1 段階を小学校 1 年生～小学校 4 年生、第 2 段階を小学校 5 年生～中学校 1 年生そして、第 3 段階を中学校 2 年生・3 年生と設定し、その中の第 2 段階である小学校 6 年生・中学校 1 年生の学習指導計画を考えてみることにした。

第 1 章では、子どもたちの学力実態と課題をさぐるために、OECD(経済協力開発機構)生徒の学力到達度評価(PISA)における調査の結果を提示し、考察する。

第 2 章では、小・中 9 年間の学力保障、国語科教育としての系統性と一貫性および、「伝え合う力」を高めるための意識の在り方について述べ、小・中連携の意義やその重要性について分析していく。加えて発達段階別に学習指導計画を立てようとした根拠についても考察していく。

第 3 章では、小中一貫指導の実際の場面として

「伝え合う力」をはぐくむための思考力と学習意欲の向上について述べ、学習指導計画が子どもたちにとって有効であったかどうかを検証する。

第 4 章では、本研究の学習指導計画に対する実証授業の分析と考察をしたのち、第 3 章で述べてきた有効性について検証し、指導の改善に向けての課題を述べる。

## 第 1 章 国語科教育の現状と課題

### 第 1 節 子どもたちの学力実態と課題

#### (1) 子どもたちの学習意欲と理解度

今次の学習指導要領において、基礎基本の確実な定着を図るように提示されてきた背景には、近年の各調査における子どもたちの学力実態が考えられる。近年の学力実態を国語科の視点から比較・分析するという視点から、OECD 生徒の学習到達度調査(PISA)結果をもとに日本の生徒の学力到達度(1)を改めてみた。

表 1-1 「OECD 生徒の学力到達度調査

(PISA)における調査」(31ヶ国参加)

		2000 年	2003 年
		1 位	フィンランド
2 位		カナダ	韓国
3 位		ニュージーランド	カナダ
4 位		オーストラリア	オーストラリア
5 位		アイルランド	リヒテンシュタイン
6 位		韓国	ニュージーランド
7 位		英国	アイルランド
8 位		日本	スウェーデン
9 位		スウェーデン	オランダ
10 位		オーストラリア	香港
11 位		ベルギー	ベルギー
12 位		アイスランド	ノルウェー
13 位		ノルウェー	スイス
14 位		フランス	日本

表 1-1 は、OECD(経済協力開発機構)の 15 歳生徒の学習到達度を調べた調査(PISA 2000 年度・2003 年度)の調査結果である。2000 年度の到達度を見たとき、知識や技能を実生活の様々な場面で直面する課題に活用する力について、日本は国際的に見て上位といえる。しかし、2000 年度から 2003 年度にかけて日本の総合読解力の順位が極端に下落し、この結果には、現在、各分野からの批判的な見方は多様に拡がっていくが、これだけの調査結果では、日本の子どもたちがどれほどの学力が備わっているのかは明確ではない。性急

に学力低下を嘆くだけでなく、どのような点に原因と学力低下の要因が存在するのかを改めて分析する必要があるのではないだろうか。2003年度の問題の解説や調査実態は、現時点ではまだ詳しく明らかにはされていないが、過去2000年度の資料において、最も高いレベルの読解力を有する日本の子どもたちの割合は、OECD平均程度であること、そして教科書に書かれていることを自分の知識や考え方、経験と結び付けるといった能力においては優れているという結果からおおむね国語の力を平均的にもっていると考えられていた。

またその一方で、「宿題や自分の勉強をする時間」が参加国中最低であることは、上記の結果に反する現象としても、子どもたちの学力実態を知る上で重要な一つの結果であった。

国語の授業と読解力との関係を明らかにする調査は、「あなたの受けている国語の授業で先生は生徒に自分の意見を述べさせてくれますか。」という設問に非常に興味深い結果が出されている。教師が生徒に自分の意見を述べさせている授業を受けた場合とそうではない場合との総合読解力の関係を調べた調査結果である。

表1-2 「OECD（経済協力開発機構）読解力調査  
（12ヶ国抜粋）  
生徒に自分の意見を述べさせる国語の授業の割合」

国名	割合			
	まったく ない	たまの 授業で ある	ほとんどの 授業で ある	毎回の授 業である
日本	10.1	26.6	27.6	30.6
イギリス	4.3	19.0	29.1	46.9
フランス	9.6	27.6	26.9	34.2
アメリカ	7.2	20.4	25.0	40.7
韓国	15.5	40.5	26.9	16.4
フィンランド	4.0	22.7	32.6	39.0
アイルランド	9.1	23.4	24.9	41.6
OECD平均	7.4	24.1	28.7	37.6

表1-2は、国語の授業において、自分の意見を述べさせた割合を示したものである。総合読解力で1位のフィンランドの割合と日本の割合を比較してみると、国語の授業で自分の意見を述べさせることがまったくない回答の割合はフィンランドに比べて6%も上回っており、参加国の割合と比較してみても、まだまだ国語の授業で意見や主張を述べる形態がとられていないのではないかと考えられる。また、割合をみると、参加国においては、日本を含む4ヶ国がOECD平均値を下回る現象にある。この割合が総合読解力とどのような関係にあ

るのかを、同じくOECD調査における総合読解力得点表(2)で比較してみた。

表1-3 「OECD読解力調査  
総合読解力得点分布表」 （6ヶ国抜粋）  
「自分の意見を述べさせる国語の授業の割合と得点」

国名	割合	総合読解力得点			
		ま た く な い	た ま の 授 業 で あ る	ほ と ん ど の 授 業 で あ る	毎 回 の 授 業 で あ る
日本	23%	504	523	530	527
イギリス	75%	466	503	525	541
フランス	25%	487	498	516	512
アメリカ	19%	498	494	511	517
韓国	14%	513	526	530	527
フィンランド	52%	505	536	549	557
平均		474	493	508	511

いずれの国についても、毎回、自分の意見を述べさせる授業を受けている子どもは、そうでない子どもより得点が高く、毎回、自分の意見を述べている授業を受けているイギリスやフィンランドは総合読解力の割合が高い。

さらに学力低下の対策として、平成10年度大学入試センターが実施した『大学生の学力低下に関する調査結果』(3)にも着目した。国立大学学部長（現独立法人大学学部長）は「高校以下の教育において論理的思考能力、表現能力などの基礎的な能力をきちんと身につけさせる」という回答に、文系の学部長では、83.9%が、また理系では、79.3%が最も重要な対策であると答えている。すなわち、義務教育、高等教育を経て大学生に至る過程でも、論理的思考能力および表現能力が欠如しているとみられており、その学力をつけるための基礎的な学習方法を義務教育の中に位置付けることが要求されているのである。そして、この観点に立って2003年度の調査結果の読解力低下を裏付ける要因を考えたなら、自分の意見を述べさせる授業を組み立てられ、その指導を徹底させることこそが、子どもたちの学力低下を食い止める事ができる唯一の方法であるのではないかと考えた。

さらに、本市に根ざした分析と考察をしていくために、平成16年度に実施された京都市教育課程実施状況把握調査の結果から、本市における小・中学校の子どもたちの学力実態を見ることにした。(4)まずこの調査の目的である一人ひとりの学習状況を多様な側面から把握するという視点で、平均通過率の割合を領域ごとに見た。

表 1-4 「京都市教育課程実施状況把握調査 報告」

(京都市教育委員会：小学校平成 16 年 1 月・4 月

中学校平成 16 年 4 月実施)

観点 学年	話す 聞く 能力	書く 能力	読む 能力	言語 事項	平均 通過率
小学 1 年	82.7%	93.2%	74.2%	82.8%	82.5%
小学 2 年	92.1%	71.1%	73.5%	85.0%	81.6%
小学 3 年	85.0%	77.9%	74.7%	77.2%	78.4%
小学 4 年	71.2%	75.7%	77.2%	81.3%	78.6%
小学 5 年	90.4%	81.8%	74.2%	77.7%	79.7%
小学 6 年	96.1%	69.4%	61.3%	76.6%	76.2%
中学 1 年	76.7%	90.2%	58.2%	74.6%	72.1%
中学 2 年	49.1%	21.8%	53.8%	47.8%	49.8%
中学 3 年	49.7%	22.6%	50.8%	51.4%	49.9%

表 1-4 において、全体的な傾向としては、おおむね前年の平成 15 年度の調査と比べ、通過率が上がっているものの、依然として「話す・聞く能力」における学力結果は過去の調査結果と変化が見られないことがわかる。また、小学校第 6 学年の「話す・聞く能力」に比べて、「読む能力」が低いのは、音声言語能力と文字言語能力の係りに課題があるのではないだろうか。この結果は、問題の内容や設問数にも影響していると予測したとしても、仮に中学入学後の学力や「話す・聞く能力」の低下に何らかの要因があると考えられるとすれば、それは「話す・聞く能力」のみならず他の領域の学力低下にも着目しなければならないと考えられる。またさらにこの調査結果から、先に述べた国際比較調査結果に見た「自分の意見を述べる」授業をあまり行っていない割合が高いという現状も踏まえて、子どもたちの「話す・聞く能力」が落ち込む原因の一つになっているのではないかと考えられる。もし文字言語の指導の在り方や音声言語の指導の在り方に密接な相関関係があるとなれば、学習内容や学習方法、または授業形態に至るまでの条件を校種間の枠をこえて見通すという観点でとらえることはできないものだろうかと考えた。つまり、この小・中学校の指導の段差を埋める手段としては、小中 9 年間の学力の定着を図る目的での小中一貫指導を踏まえた学習指導計画が必要であると考えた。そのことで、子どもたちの学習意欲や伝え合う力の育成が一層充実したものとなるのではないかとこの視点で研究をすすめた。

## (2) 国語科学習指導要領の歴史の変遷

次に、小・中学校国語科教育がねらっているものは何か、実際に小中一貫教育をすすめる上で、具体的にどのように、「話す・聞く能力」を学力として定着させるべきなのかを考えていくために、まずは、日本の明治以降の国語科教育の歴史を振り返り、現在の国語科教育と比較しながら、どのように変遷してきたものであるかを考察していきたいと考えた。なぜなら、国語科教育の原点は、歴史なくしては論じられないからである。

平成 14 年に発表された国立教育政策研究所における「国語科系教科のカリキュラムの改善に関する研究－歴史の変遷・諸外国の動向」の中でまず、教育課程における整理がなされていた。それを基盤にして、国語科の明治時代以来の長い伝統と戦後の国語科教育を見ていくと、大きく三期に分けて時代を構成していた。以下の表 1-5 がそれである。(5)

表 1-5 「国語科における教育課程の変遷三期」

時期	国語科における変遷
第 1 期	教育制度の成立から国語科の成立まで (明治 5 年～明治 33 年)
第 2 期	国語科の成立から国民化国語の崩壊まで (明治 33 年～昭和 20 年)
第 3 期	戦後教育の成立から二十一世紀教育の志向 (昭和 20 年～平成 14 年)

安藤修平「教育課程の変遷」2002

安藤はこの研究報告の中で、今後の国語科教育にとって「国語科の授業時間の確保や言語教育として国語科の立場を明確にすること、発達研究の必要性」(6)などを提言している。この提言は、どれをとってみても、現在の国語科教育にとって必要だが、特に本研究にとっても、「言語教育としての国語科の立場を明確にすること」「発達研究の必要性」には現在の課題克服のためにも、今後十分に熟考していく必要がある。

そこで、表 1-5 の国語科教育の歴史的な流れを三期に分けた考えに依拠した上で、特に、ここでは、第 3 期とされる「戦後教育の成立から二十一世紀教育の志向」の時期を改めて詳細に見ていくことで、戦後の国語科教育がどのような変化をしてきたのか、また変わらず大切にしてきたことは何かを見据え、何をどのように子どもたちに指導していくべきか歴史的見地からの視点でみていくことにした。

表 1-6 『話すこと』『聞くこと』に関するカリキュラムの変遷

時代	カリキュラムの変遷の概要
昭和 22 年版学習指導要領	指導領域の第一に「話すこと」「聞くこと」を取り上げ、重視する姿勢を示す。他領域・他教科と結びつけながら、話し合い中心の学習活動をおこなうことが強調されている。
昭和 26 年版学習指導要領	領域では、話すこと・聞くことがそれぞれ一領域として独立し、聞くこと重視の姿勢が示される。国語能力表が掲載されるなど、系統的指導重視の方向性が打ち出され、思考指導との関連も言及されている。
昭和 33 年版学習指導要領	聞くこと、話すことは再び一まとめで領域が示され、相対的に音声言語に関する記述は後退する。また基礎基本が徹底され、高度な思考指導を伴うものは求められなくなる。中学では、音声言語指導に関して初めて具体的な時間数(年間最低授業時数の 10 分の 1 以上が規定された。)
昭和 43 年(昭和 44 年)版学習指導要領	目標から「聞く・話す」の具体的記述が消える。一方、録音機の普及を背景に、音声言語教材の活用についての言及がなされるようになる。
昭和 52 年版学習指導要領	領域が、言語事項、表現、理解の一事項二領域に移行。中学校では話し合いについての記述がなくなり、時間数についての記述もなくなる。
平成 元年版学習指導要領	情報化社会への対応という観点から、音声言語指導重視の観点が明確に打ち出された。朗読や音読、話し合いに関する記述も消える。
平成 10 年版学習指導要領	言語コミュニケーション能力が注目され、目標に伝え合う力を高めることが盛り込まれる。

有働玲子『『話すこと』『聞くこと』に関するカリキュラムの変遷』(2002)

表 1-6 は、同じ研究冊子の中で、聖徳大学の有働玲子の研究内容をまとめたものである。(7)彼女は、昭和 20 年以降の学習指導要領の変化の中でも、特に「話すこと」「聞くこと」に関するカリキュラムの変遷に着目し、整理して記述していることに注意したい。すなわち、日本の国語科教育がどのような時代の流れの中で子どもたちに言語活動におけるどのような表現力を育てていこうとしたのかが、明らかにされている。表 1-6 をみれば一目瞭然で日本の国語科教育が時代と共に変遷をたどってきたのかが理解でき、その時代の必要性や社会的な動向に対応して、子どもたちを育てていこうとしてきた姿勢がうかがえる。昭和 22 年版の学習指導要領では、特に「話すこと」「聞くこと」領域を重視している。当時の学習指導要領試案の中での国語科学習指導目標に明らかにされているように、戦後の新しい国語科教育は、広く児童の日常の言語生活をみわたし、あらゆる生活の場面を国語科教育の目標達成のために利用しようと

しており、教育課程は、国語についての知識を授けるよりも、まず豊かな言語経験を与えることが目標であるとされている。

つまり、戦後初の国語科教育として、主に日常の言語生活を重視し、話し合い中心の活動形態を進めていたことがわかる。ところが、時代の流れに伴い、その傾向は後退し、昭和 43 年から 52 年にかけて、学習目標から「聞く・話す」の記述が消えた。この時代の背景に関して田近洵一は、「経験主義、言語活動重視期、系統主義と経て、昭和 43 年以降については、学習内容精選・再構成期そして言語生活教育からの脱却及びゆとりと基礎・基本の時代に入った。」と述べている。(8)

確かに、この時代の国語科学習指導要領の目標・内容・方法のいずれをとってみても国語科教育における転換期であるといえる。高度経済成長と共に日本の国語科教育も知識・理解を中心としたものへと比重がおかれていたことがうかがえる。そうした中で、平成元年には、「情報化時代」に対応できる子どもたちを育成するという観点で再び、昭和 33 年期に戻るかのようになり、音声言語指導重視の目標が明確に打ち出された。引き続き、平成 10 年においても言語コミュニケーション能力および「伝え合う力」を高める指針が示された。

このことを踏まえて、次項においては、小中 9 年間の「話す・聞く能力」系統一覧表を試作した上で子どもたちに育てたい学力とは何かを追究していくこととする。

## 第 2 節 小・中連携の意義と重要性

### (1) 小・中 9 年間の学力保障とは

先に述べてきた小学校・中学校の指導の在り方を考える上で、小中一貫した学習指導計画の立案が不可欠である。では、具体的に小・中 9 年間の学習意欲や学力の定着を考える上で必要な学習指導要領の目標の一貫性とは一体何であるかを考えてみることにした。

本研究では、特に「話す・聞く能力」の育成に注目するため、「伝え合う力」の位置付けが、国語科目標としてどのように設定されているのかを知ること、また小・中学校での義務教育はもとより、さらにその上の段階である高等学校教育における学習指導要領の段階別学習目標の一貫性を見つめ、子どもたちへの学力を一貫して定着させるために、国語科目標が発達段階の特質に応じたどのような特色をもつのかを確認したいと考えた。

表1-7 「小学校・中学校・高等学校学習指導要領  
国語科学習目標一覧」  
(平成元年・平成10年)

平成元年	平成10年
小学校学習指導要領	小学校学習指導要領
第1節 国語 第1目標 国語を正確に理解し適切に表現する能力を育てるとともに、思考力や想像力及び言語感覚を養い、国語に対する関心を深め国語を尊重する態度を育てる。	第1節 国語 第1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。
中学校学習指導要領	中学校学習指導要領
第1節 国語 第1目標 国語を正確に理解し適切に表現する能力を高めるとともに、思考力や想像力を養い言語感覚を豊かにし、国語に対する認識を深め国語を尊重する態度を養う。	第1節 国語 第1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、思考力や想像力を養い言語感覚を豊かにし、国語に対する認識を深め国語を尊重する態度を育てる。
高等学校学習指導要領	高等学校学習指導要領
第1節 国語 第1目標 国語を適切に理解し適切に表現する能力を身に付けさせるとともに、思考力を伸ばし心情を豊かにし、言語感覚を豊かにし国語に対する認識を深め国語を尊重する態度を育てる。	第1節 国語 第1目標 国語を適切に表現し的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、思考力を伸ばし心情を豊かにし、言語感覚を磨き、言語文化に対する関心を深め、国語を尊重する。

そこで平成元年と平成10年における学習指導要領の国語科学習目標を並記し、今、求められている学習目標の一貫性を考えてみた。小・中学校及び高等学校の教科目標を並記したとき、明らかにほぼ同じ構成で目標の要点が示されていること、または目標は大きく前段と後段の二段に分けられている事がわかり、前段においては特に理解力や表現力を高めるために「伝え合う力」が必要であることの重要性について述べられていることである。また、後段では「思考力」「想像力」「心情」において国語を「尊重する態度」について述べられているものである。

表1-7において、まず着目すべき点は、平成元年に告示された学習指導要領の目標と比べ、平成10年に告示改訂された目標に「伝え合う力」という文言が取り入れられた点である。つまり、平成元年では「国語を正確に理解し適切に表現する能力」を育てるとあるのに対し、平成10年では「国語を適切に表現し正確に理解する能力」を育成しさらに「伝え合う力」を高めると表記されている。

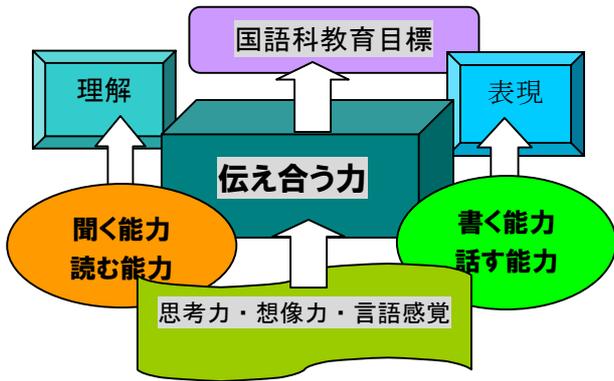
小森茂は、「この教科目標は、適切に表現する力と正確に理解する能力との育成を基盤に、互いの

立場や考えを尊重しながら言語で伝え合う能力の育成を重視して『伝え合う力を高める』ことを位置付けている。この『伝え合う力』は、人と人との関係の中で、互いの立場や考えを尊重しながら、言語を通して正確に理解したり適切に表現したりする力でもある。これからの情報化・国際化の社会で生きて働く国語の力であり、人間形成に資する国語科の重要な内容となるものである」と述べている。(9)

さらに、北川茂治は、「伝え合う力」を国語科目標に取り入れた改善点と転換期において、「これまでは、『表現』と『理解』という2領域の立て方をしてきた。それに対して、今回は『表現』と『理解』と、その相互関係として『伝え合う力』を新たに位置付けたのである。『伝え合う力』は、音声言語と文字言語との両面を含む言語能力である。音声言語を中心とするコミュニケーション能力よりも広い言語能力である」(10)と述べている。この「伝え合う力」の文言の重要性については両氏が述べているように、まさに従来の「表現」の領域の枠をさらに拡充し、国語科教育の中で「生きる力」の提唱をしているものと考えられる。つまり、人間関係の希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は、今後子どもたちが社会生活を営んでいく中で、極めて大切な言語能力だと考えられるのではないだろうか。その社会生活に対応する言語能力を学校教育の基盤である義務教育9年間において、確実に定着させることが必要であると思われる。

では「伝え合う力」をはぐくむためにはどのような条件が明確になさなければならないのだろうか。同じく、小森茂・北川茂治ともに『『伝え合う力』を高めるためには『相手意識』、『目的意識』、『状況意識』、『方法意識』などの条件を明確にした上で、何をどのようにすれば育成できるのかを明らかにする必要がある。』(11)と述べている。また、『『伝え合う力』の育成は各領域の中で、言語活動例などをもとにして具体的に構想される必要がある』(12)とも述べている。その考えを概念規定させるために、「国語科教育目標」にせまるためのイメージを図にしてみた。図1-1は、小・中学校学習指導要領における国語科教育目標の概念規定図である。学習指導要領では、国語科の目標の根幹であった「理解」と「表現」をより幅広い観点で「伝え合う力」を高めさせるように提示されている。また、「思考力・想像力・言語感覚」はそれを支えるものとして位置付けた。

図 1-1 「国語科教育目標概念規定図」  
(小学校・中学校学習指導要領参考)



従来の国語科の目標の根幹であった「理解」と「表現」よりも、さらに幅広い観点から「伝え合う力」を高めさせるように提示していることから、「理解」の領域においては、「聞く能力」と「読む能力」の領域を設定し、「表現」の領域においては、「書く能力」と「話す能力」の領域を設定した。「伝え合う力」は、「理解」領域と「表現」領域を含む表現能力であることを示している。

なぜなら、学習指導要領の各領域においてそれぞれの目標と内容を見た時、「話すこと・聞くこと」の目標・内容において「聞く能力」を育てるためには主に「理解」についての方針が掲げられており、「話す能力」を育てるためには主に「表現」についての方針が中心となっている。また同様にして、「読む能力」においても考えを深めること、理解をさせることの目標・内容が中心となる。一方、「書く能力」においては自分の考えなどを明確に「表現」させることが柱となっている。

図 1-2 「「伝え合う力」を高めるための  
音声言語と文字言語領域別概念規定図」  
(小学校・中学校学習指導要領参考)

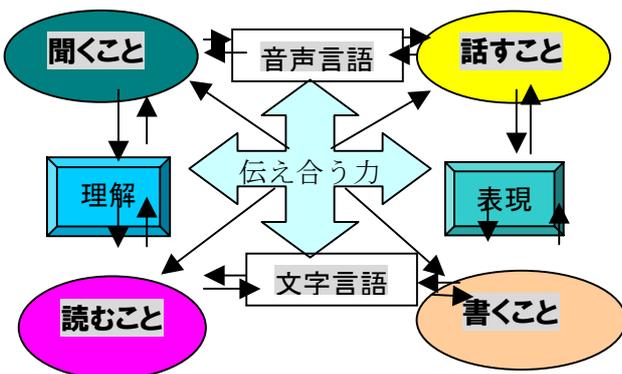


図 1-2 のように、「伝え合う力」を高めるための目標については、総合的な「理解」と「表現」能力を意味し、先にも述べてきたように音声言語能力と文字言語能力を含めた能力を高めさせる指導を中心として考えていかなければならない。

概念図は、特に領域系統の在り方を考えたものであり、各領域と「表現」「理解」と「伝え合う力」の関係、また音声言語と文字言語の指導の関係を図で表示させると、このようになるのではないかと考えた。国語科の系統性は見られるものの、図に示すと複雑な構造となっていることがわかる。

図 1-2 について、「伝え合う力」を高めるためには、【理解】と【表現】における言語活動を繰り返しながら循環機能させるように指導することが必要である。国語科教育を学ぶ子どもたちが言語を表出する「聞く」「読む」「書く」「話す」段階を踏み、【理解】と【表現】の上に立つ「伝え合う力」ととらえていくことが必要なのではないかと、すなわち、「聞く」ために「読む」。読むために「書く」。そして「書く」ために「話す」。そして、この循環機能を逆回りさせて、「話す」ために「書く」、 「書く」ために「読む」。読むために「聞く」ことも成立するのではないだろうか。また、その重要性を踏まえながら領域の循環をうまく廻らせかつ繋いでいきながら、国語科教育としての「伝え合う力」の系統性を図れるものではないかと考えた。

また、「伝え合う力」を高めるために必要な条件として、小森茂は、「子どもたちの側から、この「言語意識」を拠点に、「伝え合う力を高める」こと、つまり、生きて働く言語能力を育成する言語活動例を構想し展開することが大切である」(13)と述べている。この言語意識を条件にした小中一貫の学習目標・学習内容・学習方法を組み立てていくことが、9年間で「伝え合う力」を育成するための系統立てた学習指導計画に繋がっていくものと考えられる。

そうした一方で、国語科における音声言語教育の学力観として、高橋健三が、「学校の教育課程における意図的・計画的な国語科指導によっての児童・生徒が音声言語の力を獲得したといえる」(14)と述べているように三領域の指導を充実させ、国語科としての言語活動を工夫し、発展させることで、子どもたちの音声言語能力が高まり、併せて文字言語能力の向上も望めるものではないかと考える。そこで、本研究では、特に「話す・聞く能力」を向上させるために、文字言語能力の領域である「書く能力」について注目した。音声の外に

表出された状況だけを「伝え合う力」ととらえるのではなく、子どもたちの心の内面にある、話す前や聞いた後に考えること、話し合う前に内容を十分準備することなどの整理をさせて、話す相手に理解させるという指導も必要なのではないかと考えたからである。子どもたちの心の内面をきちんと整理し、見つめ直させることで、「話す・聞く能力」がさらに向上するのではないかと、また「書く能力」を充実させることで発展性のある「伝え合う力」の向上が見られるのではないかと考えた。

その概念において、表出されない学力としての「思考力」と「想像力」に着目した。思考力とは、児童・生徒の頭の中での知的な働きをもたせる学力であり、論理的思考を促す上においても必要不可欠な学力であると考えた。また、想像力とは実際に経験しないことを心に描くことで、思考力を深める作用を持つ学力といえよう。

国語科における思考力について、西尾実は、『『見ること』は、単なる観察ではなくむしろ、思考に形象を与えることである』(15)と述べている。また、「児童・生徒の思考が何らかの形象をとって進展すれば、これもはっきり見えはっきり聞こえる思考になるのではないだろうか、それは心理学用語である内言の表現化に置き換えられるのではないかと考えたからである」(16)とも述べている。これらの文献を参考にして、先に述べてきた「思考力」を子どもたちに育てていくために、「書くこと」の領域も「話すこと・聞くこと」領域の指導に取り入れていくことは、必要なことであると考えた。

また小中一貫学習指導を考えたときに、その学齢に応じた言語能力を育てるためには、発達段階の知識が本研究に必要なだと考えた。

井上一郎は、「言語能力の発達研究については、国語学よりも、古くから発達心理学の領域で研究されてきた。但し、主要な研究については、乳幼児期の言語獲得期であるので、児童・生徒期については最近の研究を待つ必要がある」と述べている。(17)そこで国語科教育としての見地から、少し離れて、心理学の視点で子どもたちの言語活動を考えてみることにした。

内田伸子は、「心理学事典」のピアジェ理論について、「ピアジェは、自由遊び場面で幼児の活動に伴う発語の中に、他者へ伝達する目的で発せられる社会的言語活動とは区別される非社会的言語活動を見出し、自閉的思考と論理的思考の中間にある自己中心的心性の反映である自己中心語と名付けた」(18)と述べている。また、ピアジェの理論

に対してヴィゴツキーは、この現象を言語活動の知性化としてとらえようとする見解をあげて、「すなわち、ことばはもともと、他人との社会的相互交渉の用具として内面化されて、内的な言語活動である「内言」へ進化していく。したがって自己中心語は、内面化の多く見られる5,6歳ごろにかけて枝分かれしていく」(19)とある。この論は、子どもたちの言語活動は、心の中で浮かんだ言語と発声する言語とは対置されているということである。また、汐見稔幸は、「要するに、ヴィゴツキーは、内言は、『自分のための言語』であるから、社会的な規範に必ずしも則る必要はなく、自分だけに通用する『慣用語(イディオム)』『方言』のようなものでよいと推測したわけである。この内言が豊かに形成され、働くようになることは、思考そのものを言語的=意味的なものへと高め、それをきっかけにして行動を媒介的なものへと発展させるうえで、重要であると同時にこの内言は、子どもの言語活動の質をも高めることを見落としはならない」(20)と述べている。

つまり、学習指導で、自分の内面にある思いや意見についてきちんと整理する場面を設定し、段階を踏んだ系統性のある音声言語能力を養うことが、生きた子どもたちの真の言語活動を促すこと、また、それを指導することで、子どもたちが生きた言語能力を獲得していけるのではないかと考えた。

では、再び視点を国語科教育に戻して考えてみた時、自分の内面を見つめ、自分の考えを見つめるという観点からの国語科指導とは一体どのような方法なのか。もう少し、深く掘り下げて考える必要があるのではないかと考えた。そこで、前ページの図1-2で表したように、「伝え合う力」を高めるために、先に述べた「表現」と「理解」そして「音声言語」と「文字言語」の循環機能的な構造から「話す・聞く能力」と「書く能力」に焦点を絞って考えていくことにした。

先に述べてきたように、国語科における思考力を考えたとき、思考を形象化する領域として、「書くこと」の指導が必要だと考えたが、「書くこと」に至るまでには、当然のことながら、他の領域の指導が不可欠である。仮に、国語科における思考力はどのような力かと定義するならば、事実としての見解と自分の意見としての見解を明らかにした上で、筋道立てて物事を深くとらえる力としての「論理的思考」と言いかえることができるだろう。なぜなら、小・中学校の学習指導要領を見た時、「話すこと・聞くこと」領域における能力の重

点指導として提示される学年目標は必ずといってよいほど「話の組立て」や「話の順序」を設定しているからである。これは、「論理的思考」を重点指導に挙げているといつてよい。このように、学年ごとにおいて目標の一貫性がみられ、学習内容にも系統性が図れる音声言語教育と文字言語教育を合致させながら、国語科としての小中一貫教育を提唱していきたいと考える。

## (2) 国語科教育としての系統性と一貫性

次に、具体的に国語科教育として、重要と思われる言語能力の発達段階について考察してみた。

表1-8 「ピアジェの発達理論・言語と認知の発達段階」

時期	発達様相
感覚運動期 (出生～2歳)	この時期の子どもは、見る・聞く、あるいは触る・嗅ぐ・口に入れるなど、自分の身体により周辺の世界をとらえる。そして、自分の身体(手・足など)によって、周囲に働きかける。この時期にはまだ、内行的に行われる思考や言語の活動は、ほとんど見られない。
前操作期 就学前期 (2～6歳)	電話文的発話から、完全な文法的発話へ急速に変化。発音上の誤りは残っているが少しずつよくなっていく。九年思考は自己中心的。この時期に事象に対する概念やことばの数が急速に増える。
具体的操作期 小学校期 (6～10歳)	語彙が豊富になる。複雑な文が作れるようになる。論理はさらに成熟したものになるが、まだ具体的水準にある。思考はもはや自己中心的なものではなくなる。概念の発達には、大きな個人間差と個人内差がみられる。
形式的操作期 中学校期 (10～14歳)	抽象的思考への移行期がみられる。さらに体系的に知的問題を解決できるようになる。そのために言語の存在が必要不可欠になる。知的機能に性差があらわれる。語彙はわずかな変化がみられるにすぎない。
高等学校期 (14～18歳)	大人への認知への移行が続く。語彙を除いて言語における著しい変化は見られない。

レイヒ・ジョンソン「教室で生きる教育心理学」 1991  
平山祐一郎 「音声言語大事典 高橋健三監修」 1999

特に本研究においては、「話す・聞く能力」における学力の低下という実態を踏まえて、日本の国語科教育においても言語能力における発達概念を起用すべきだと学習指導要領第1章の総則にも記載されていることに着目したい。また、小中一貫して考えていく上で、子どもたちの発達や成長を遂げる過程において、その発達理論に目を向け、

検討しておかなければ実践には繋がらないと考えた。

表1-8を通して、就学前期から中学校期までの発達様相を見ていくと特に小学校期において言語発達に著しい変化が見られる。語彙が豊富になり、思考も自己中心的なものから論理的・抽象的思考へと移行する過渡期と考えられる。また概念の発達においても発達心理学または認知心理学において、ピアジェの理論または先行研究結果から多くの検証がなされている。その発達過程の様相を知ることによって、子どもたちが少しずつ発達していく上で特に、小学校中学年以降の言語能力がどのような観点・立場に立って発揮されるかという関係を知りたいと考えたからである。

学年進行に伴って、子どもたちの言語活動の形態が多様になっていくと同時に、饒舌になる子どもたちがいる一方で、寡黙になり自分の事をあまり話したがらない子どもたちもいる現状も踏まえながら、社会的な発達やそれに支えられる言語活動を考えるという視点において、指導者が子どもたちにことばの弁別と分裂を繰り返す刺激を与える指導を行うことが大切ではないだろうか。

個人内差は見られるが、この時期において言語機能が大きく変化していくことは注目すべきである。また、思考においても小学校期から中学校期にかけて抽象的な思考に移行していく過程から、その理論を前提とした学習指導計画を作成していけば、学習指導要領の総則における目標にも、本研究における仮説にも有効なのではないかと考えた。

ピアジェの理論について、アメリカの心理学者レイヒ・ジョンソンは次のように述べている。「ピアジェ (Piaget, 1954) によれば、小学校第1学年と第2学年の子どもは、言語能力の成長を伴いながら思考の柔軟性を増大させていく。思考はさらに社会性を持ち、相手の立場に立ってものを考えることができるようになる」(21)としている。また、同じように「11, 12歳頃になると、子どもは、ピアジェのいう形式的操作の段階にはいる。端的にいつて批判的思考ができるようになる」(22)とも述べている。

また、児童言語研究会の小林喜三男は、少年期の言語活動に三つのタイプがあることを述べているので、その概容を表にした。(23)

これによると、仮に現行の、6・3・3制の学制から仮定して、小中一貫教育の在り方を4・3・2制と設定できるとするならば、このピアジェ理論の発達言語能力に基づいた国語科教育としての学

習指導計画が作成できるのではないかと考えた。つまり、小中一貫教育における国語科教育の在り方として、子どもたちの言語活動における発達段階の理論を用いることが不可欠であり、その上で、その理論に基づいた系統的な計画を立案することで、子どもたちの姿が見えないまま、学習活動を行う危険性を排除しようと考えたからである。

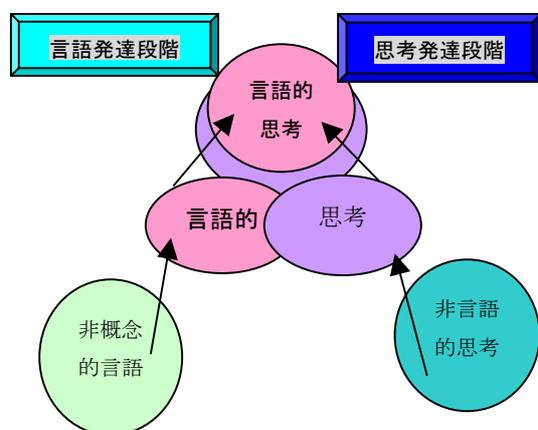
表 1-9 「表出される少年期の言語活動の三型」

学年	言語活動の型とその特徴
小学校 低学年	行動密着言語 目の現実から衝動的にことばにする。
小学校 中学年	表象言語 自分の体験を整理しないで、とめどなく話す。
小学校 高学年 中学校	知的随意語 自分の意図に合わせて、自由にことばを選び、的確な表現ができる。

小林喜美男「少年期の言語活動」 1976

表 1-9 の言語活動の型について、小林喜美男は続いてこうも述べている。「これは、教育の在り方にもよることが大きい知覚的随意語のような言語活動が一般化するの、中学生以降になってのことかもしれない。先に触れたように、知覚的随意語（意識的言語）は内言の活発な活動がないと実現されないが、それ以外の知覚的な要素とも関係がありそうである」(24)としている。この理論が現代の国語科教育に全てあてはまるとは、はっきりしないが今後の研究を深めていく上で重要な課題だといえる。また、ピアジェとは異なる見解を示したヴィゴツキーの言語と思考の発達段階を R・M・トーマスは、次の図のように示している。(25)

図 1-3 「ヴィゴツキーの言語と思考の発達段階」



R・M・トーマス「ラーニングガイド児童発達の理論」  
1985

図 1-3 のように、ヴィゴツキーの考え方について、平山は、「ヴィゴツキーは言語と思考は発達の初期において、別々の機能を開始すると考える。けれども各々が発達していく途上で、両者が関連をもち複雑な過程を経て、最終的には言語的思考という段階に達すると考えた。その意味するところは、思考があって、それを単に表現するためだけに言語があるのではなく、言語によって思考は現実のものになるということである」(16)と述べている。これについては、発達段階を経て非概念的言語と非言語的思考が徐々に交わり自己中心性の思考を逸脱しながら言語的思考に到達するという考えである。

また、思考と言語を考える上で興味深いヴィゴツキーの「ガラスの理論」がある。その一説を挙げてみると、「われわれは、言語というガラス越しに世界を見ている。ガラスという存在を意識しない限りは、外の風景ははっきりと見える。けれども、ガラスに傷や汚れがあって、それに気をとられてしまうと、途端に外の世界がぼやけてしまう。このように言語が強く意識されてしまうと、認識や思考が停滞してしまうことがある」(26)とある。

この理論は、言いかえれば言語の意味・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ると認知力・思考力は低下し、外界にある事象を把握することが難しいということではないか。言いかえれば、子どもたちが「話す」言語に対して過剰に意識させ過ぎると、認知・思考力は低下し、心理的に、「何をどのように話すのか」という不安傾向から話そうとする意識が働きにくい状況になるのではないかと考えた。

例えば、外界にある事象を子どもたちの心の内面にある新鮮な感動や感情を言語で表現させようとした時、認知力・思考力が十分に働いている中で表出される言語は、真に生きて働く言語表現とはいえないだろうか。その生きて働く言語表現を国語科教育の中で子どもたちから引き出し、指導していく重要性は極めて大きいと思われる。

学年進行に伴う学力低下の問題も、一つの見解のみだけに執着することなく小・中連携をしながら、指導者は子どもたちの発達を認識して取り組まなければならないのではないだろうか。

例えば、単純なスキルアップやドリル学習ではなく、学年進行に伴って抽象的思考や論理的思考が内言の活発化によってできるようになること、また知覚的随意語を用いて言語活動するようになる子どもたちにとって、授業の場面にも積極的に表現しなくなる状況が起こりうることだと想定する

見解も一つである。しかし、だからといって、その現状に甘んじて子どもたちに表現させる機会を与えないような指導形態を継続しては、先に述べてきた学力実態を根本的に問題解決することには決して繋がらないといえる。

以上のような理論と仮説に基づいて、本研究においては、小中一貫教育の柱としての発達段階を4・3・2制とした上で、小学校第1学年～第4学年を第Ⅰ期とし、小学校第5学年～中学校第1学年を第Ⅱ期、また中学校第2学年～第3学年を第Ⅲ期と設定した。その根拠は、二つの視点から成立する。最初の視点においては、発達段階の理論を取り入れたこと、二つめの視点においては、先に述べてきた小中の学力実態の段差を埋めるために、どうしても第Ⅱ期である小学校第5学年～中学校第1学年の段階を検証しなければならないと考えたからである。

つまり、小中一貫教育における国語科教育の指導の在り方をまずは小・中学校が直接繋がるこの時期に焦点をあてて、学習指導要領における目標、内容、指導上の取り扱いに至るまで、現行の学習指導要領の二学年に共通する学年目標を各学年一単位ずつでの学習目標を設定し、小中9年間でどのような指導事項が系統づけられるかの一覧表を試作した。その視点において具体的に発達段階に応じた小中一貫学習指導計画例を提示していくものとする。

- (1) 国立教育政策研究所『生きるための知識と技能』2002. 2p. 39
- (2) 前掲注 1p. 80
- (3) 中央教育審議会『初等中等教育における当面の教育課程及び指導の充実・改善方策について』(答申) 2003. 3 p. 37
- (4) 京都市教育委員会『京都市教育課程実施状況把握調査報告(小学校・中学校国語)』2004. 1
- (5) 安藤修平(富山大学)『国語科系教科のカリキュラムの改善に関する研究』国立教育政策研究所 2002. pp. 3～13
- (6) 前掲注 5p. 10
- (7) 有働玲子(聖徳大学)『国語科系教科のカリキュラムの改善に関する研究』国立教育政策研究所 2002. 3pp. 53～73
- (8) 田近洵一(早稲田大学)『国語科系教科のカリキュラムの改善に関する研究』国立教育政策研究所 2002. 3pp. 53～73
- (9) 小森茂『中学校教育課程の解説』第一法規出版 1999. 7pp. . 6～19

- (10) 北川茂治『中学校教育課程の解説』第一法規出版 1999. 11pp. . 9～15
- (11) 前掲注 9p. 13
- (12) 前掲注 10p. 12
- (13) 前掲注 9p. 15
- (14) 高橋健三『音声言語大事典』明治図書 1999. 4p18
- (15) 西尾実『書くことの指導』明治図書 1987. 4p23
- (16) 前掲注 15p. 23
- (17) 井上一郎『語彙力の発達とその育成』明治図書 2001. 4. 20
- (18) 内田伸子『心理学事典』平凡社 1988. 4p. 647
- (19) ヴィゴツキー・柴田義松訳『思考と言語』新読書社 2004. 7pp. . 53～62
- (20) 汐見稔幸『子どもの発達と教育』岩波書店 1979. p. 78
- (21) レイヒージョンソン『教室で生きる教育心理学』新曜社 1991. 5pp. . 84～98
- (22) 前掲注 21p. 88
- (23) 小林喜美男『国語教育・六年生』あゆみ出版 1976pp. . 43～44
- (24) 前掲注 23p. 43
- (25) 前掲注 19p. 60
- (26) 前掲注 19p. 62

## 第2章 小中一貫教育に必要とされる 国語科学習指導内容

### 第1節 小・中9年間の段階設定における 国語科学習指導計画

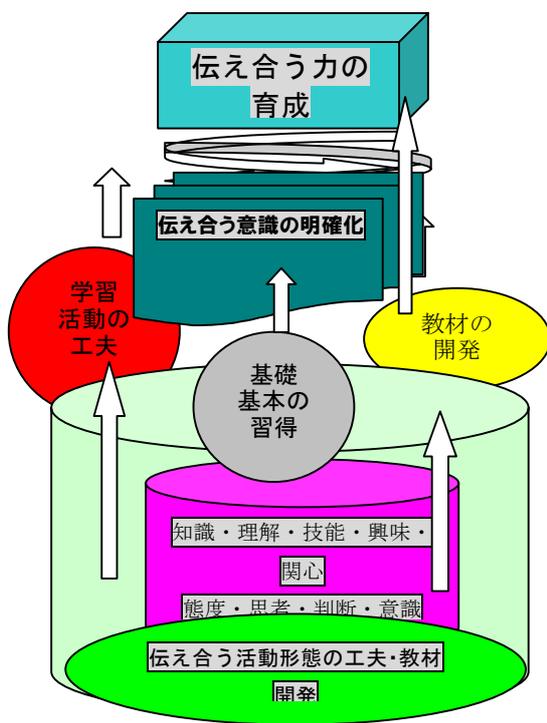
#### (1) 「伝え合う力」を高める意識と 小中一貫学習指導計画の構想

これまで、国語科教育における言語教育としての「伝え合う力」を高める育成が重要であること、またこのことが、現在子どもたちにとって社会生活を営んでいく上で緊急の課題であることは順を追って述べてきた。またその課題解決のために、発達段階を踏まえた学習指導計画の作成が必要であるという視点で論述してきた。それでは、その学習指導計画の立案に向けた指導の在り方を考える上で、「伝え合う力」を高めるための「話す・聞く能力」の学習指導目標及び学習内容の系統とは何かを考えた。

図2-1は平成12年に本研究課の村井千種が、国語の力を調和的に育て、伝え合う活動として、図に表示した構想図である。その中で、「国語科においては、「伝え合う力」の育成がねらいとなり、特に「話すこと・聞くこと」領域の言語活動で培

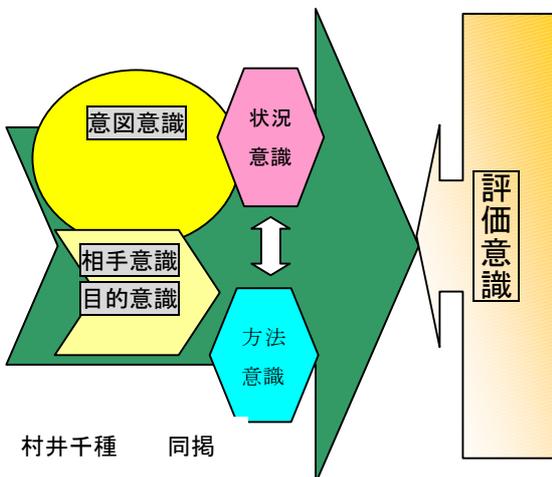
った力は伝え合う力の基盤となり、それを確実なもの豊かなものにするために、「書くこと」「読むこと」の言語活動をするのがのぞましい」述べている。(27)「伝え合う力」の意識を明確化するために、まず、「基礎・基本の習得」「学習活動の工夫」「教材の開発」を三本の柱に掲げ、「伝え合う力」の育成の目標として設定している。村井は、「小学校の国語科における基礎・基本を大切にしたい授業の在り方」を研究テーマにして研究していたため、本研究でもこの概念図を参考にして、小中一貫学習指導計画を考えた。

図 2-1 「伝え合う力」育成のための構想図



村井千種 平成 12 年度京都市立永松記念センター

図 2-2 「『伝え合う力』の意識の流れ」



村井千種 同掲

図 2-2 のように、この意識の設定と条件は、全て、自分にとっての相手意識・目的意識であり、何らかの意図意識をもって、その状況意識や方法意識、そしてそれらの意識の確立がどうであったかを評価するものである。

これらの条件を取り入れながら、小・中 9 年間の系統立てた発達段階言語機能一覧表を作成し、国語科教育としての学習指導計画を作成して試みることを試みた。そして、その学年の発達に応じて「話す・聞く能力」を向上させ、それに基づいた系統表を作成する試みを考えた。そして、「伝え合う力」を高める意識を学年に伴ってどのように系統づけていくのかも併せて考えていくことが、小中一貫教育において、重要なことだと考えた。次項において、試作した「伝え合う力」を育成するための指導事項系統一覧表と共に、「話す・聞く能力」系統一覧表、「話し合い学習発達段階別系統一覧表」を提示し、それらをもとにして作成した小中一貫学習指導計画例を提示していく。

## (2) 小中一貫して育てたい「話す・聞く」能力とは

前項で述べてきた国語科学習指導要領の歴史の変遷を踏まえて、さらに各学年二学年に跨った学年目標に視点を絞り一覧表を作成した。

表 2-1 の学年目標では、全ての学習目標について共通させたことは、「伝え合う力」を高めるための意識を内容に組み入れて学年目標を立てていることである。

つまり、小中一貫した「話す・聞く能力」をつけるための段階を踏んだ目標を掲げているということである。言い換えれば、小中一貫して「話す・聞く能力」を高めるための目標の一貫性をここに提示したということである。

次に「伝え合う力」を高めるために、六つの意識を学習指導要領の学年目標に照準を合わせて本堂寛の文献を参考にして、学年系統一覧表を試作してみた。(28)意識においても、系統性のある段階を踏んで考えた。

まず、相手意識は小学校低学年で、十分もたせられる段階にしておかなければならないと考えた。なぜならば、先に述べてきた表出される少年期の言語活動の型を参考に見たとき、衝動的にことばにする発達期であるなら、なおさらその時期に「誰に対して話すのか」ということを十分指導することによって、よりことばに思いをこめて表出できる子どもたちを育てていくことができるのではないだろうか。同じようにしてそれぞれの段階での意識を系統づけていった。

表 2-1 「小中9年間における国語科学習指導要領の学年目標一覧表」

学 年	話すこと・聞くこと
小学校 第1学年 及び 第2学年	相手に応じ、経験した事などについて、事柄の順序を考えながら話すことや大事な事を落とさないように聞くことができるようにするとともに、話し合おうとする態度を育てる。
小学校 第3学年 及び 第4学年	相手や目的に応じ、調べた事などについて、筋道を立てて話すことや話の中心に気をつけて聞くことができるようにするとともに、進んで話し合おうとする態度を育てる。
小学校 第5学年 及び 第6学年	目的や意図に応じ、考えた事や伝えたい事などを的確に話すことや相手の意図をつかみながら聞くことができるようにするとともに、計画的に話し合おうとする態度を育てる。
中学校 第1学年	自分の考えを大切に、目的や場面に応じて的確に話したり、聞いたりする能力を高めるとともに、話し言葉を大切にしようとする態度を育てる。
中学校 第2学年 及び 第3学年	自分のものの見方や考え方を深め、目的や場面に応じて的確に話したり、聞いたりする能力を身に付けさせるとともに、話し言葉を豊かにしようとする態度を育てる。

表 2-2 「小・中『伝え合う力』を高める意識の学年系統表」

	話すこと 聞くこと	書くこと	読むこと
小1及び小2	相手意識	相手意識	目的意識
小3及び小4	相手意識 目的意識 意図意識	相手意識 目的意識	目的意識
小5及び小6	相手意識 目的意識 意図意識 方法意識 評価意識	相手意識 目的意識 方法意識 評価意識	目的意識 評価意識
中1～中3	相手意識 目的意識 意図意識 方法意識 評価意識	相手意識 目的意識 意図意識 方法意識 評価意識	目的意識 評価意識

本堂寛「国語教育」2001より参考本人作成

まず、国語科学習指導目標における「伝え合う力」の育成に向けてそれぞれの領域において、「伝え合う力」の意識の明確化が重視されてきた。その視点に立って、小・中9年間の意識を発達段階別に分けてみた。小学校入門期において、いきなり「相手意識」の他に「目的意識」や「意図意識」をもたせることは容易ではないと考えられる。しかし、時間の流れにおいて、それぞれの学年にお

いて、指導者側が指導をする際に意識をしながら、指導を展開していくことは、それほど困難を極めるものではないと考えられる。

本堂寛は、「これからの国語の学習において、『相手』『目的』『意図』『多様な場面や状況』などに応じた『適切に表現する能力』『正確に理解する能力』をもとにしながら、話し手と聞き手、書き手と読み手相互の立場や考え方を大切に『伝え合う力』を意図的に高めることが期待されている」と述べている。(29)

表 2-3 「小学校第1学年～中学校第3学年における発達段階別「聞く」能力系統表

		意識	聞く能力（情意系統）	（指導事項系統）
第I期	小1	相手 目的 意図	相手の顔を見ながら、静かに話を聞くことができる。	簡単な話なら、その内容がわかる。
	小2		相手が話しやすいような態度で聞くことができる。	話のあらすじをつかむことができる。
	小3		相手の話を楽しんで聞くことができる。	話のあらすじを順序立てて聞くことができる。
	小4		相手の立場に立って聞くことができる。	自分の経験を思い出しながら聞くことができる。
第II期	小5	相手 目的 意図 方法 評価	相手の意見を尊重して聞くことができる。	話の大切な点をメモに書いて聞きとることができる。
	小6		相手の立場に立って話を聞くことができ、それによって自分の意見ももとうとする。	相手の意見の根拠や理由を聞き取り、メモをとることができる。また、そのメモを読んで理解できたかどうかを確認できる。
	中1		どんな場合でも、注意深く、集中して、相手の意図と話の内容をとらえて聞こうとする。	相手の意見の内容を詳しく聞くことができ、その意見に対する自分の意見が準備できる。
第III期	中2・中3	相手 目的 意図 状況 方法 評価	状況（時間・場所・目的）や機会に応じて、話の根拠と整合性を考えて聞くことができる。	相手の主張とそれを支える根拠に基づいて反論しながら批判的に聞くことができる。

本研究では、弾力的な指導を試みるために、発達心理学と国語科教育の両面から視野をもって小中一貫教育の展望を考えてきた。そして、次に提示する「話す・聞く能力」の小・中9年間を通して育てたい能力を高めるために系統を作成し、その上で、「伝え合う力」の意識も段階別に分けて系統づけていくことにした。まず、「聞く能力」の系

続表から作成したのには、二つの理由がある。一つは、入門期つまり学校教育を初めて経験する子どもたちにとって、幼児期に遊びの中で培われてきた学習とは異なる「授業」としての学習を自然な形で進めていくには、「聞く」という態度が基本的な姿勢の第一段階であると考えたからである。すなわち、「聞く」態度なくして「話す」ことはできないという論にも繋がる。しかし、ここで注意しなければならないのは、その能力において、情意面つまり主に態度に該当する領域と本来の「話す能力」を高めるための領域とに分けて系統づける必要があると考えたことである。

表 2-4 「小学校第 1 学年～中学校第 3 学年における  
発達段階別「話す」能力系統表」

		意識	話す能力 (情意系統)	(指導事項系統)
第 I 期	小 1	相手目的意図	相手を見ながらはっきりと大きな声で話そうとする。	簡単な会話を主述の関係で話すことができる。
	小 2		相手に対して堂々とした態度や姿勢で話すことができる。	適当な順序を立てて話せ主述の関係に修飾語を完全に入れて話すことができる。
	小 3		相手に対して内容を想像させるように工夫しながら話すことができる。	話題を選び、筋の通った話や話のあらすじを相手にわかるように話すことができる。
	小 4		相手に対して、わかりやすく親しみのある態度で話すことができる。	その場にふさわしい話題を選び、その話題について続けて話すことができる。
第 II 期	小 5	相手目的意図方法評価	他人の意見を尊重して話すことができる。	話の大切な点のメモをもとにして話すことができる。
	小 6		相手の立場を考えて、自分の意見を話すことや自分のことばに責任をもとうとする。	自分の考えの内容を整えて話すことができ、その根拠や理由に従って、説明や発表が展開できたのかどうかを確認できる。
	中 1		自信をもって積極的に話そうとする。	自分の意見に対する批判や反論を受け止め、それに対して新たに意見を述べることができる。
第 III 期	中 2・中 3	相手目的意図方法評価	状況(時間・場所・目的)や機会に応じて話の根拠状況(時間・場所・目的)や機会に応じて話の根拠	自分の主張とそれを支える根拠に基づいて反論や批判的意見を予測した上で話すことができる。

また、「聞く」能力の系統表から作成した二つめの理由は、ピアジェの理論による、小学校低学年の子どもたちの言語能力は成長を伴いながら思考の柔軟性・社会性をもつ、そして相手の立場に立って物事を考えられる思考を発達させるというこ

とから、まさに小学校入門期から「聞く」能力を高めることは、国語科学習指導要領の目標だけではなく「生きる力」をはぐくみ、よりよい人間関係を構築するための第一条件であると考えたからである。そのことを踏まえて「話す」能力を系統づけていけば、「話す・聞く能力」をうまく対応させられる能力系統表ができるのではないかと考えた。

次に「聞く能力」系統表を踏まえて、「話す能力」の系統表を考えてみた。できるだけ、両者の能力を高めあいながら指導できるように、対比させて項目をとらえられる系統表にした。ここでも、注意したのは、「話す」態度と「話す」能力系統とを分けて考えたことである。小学校低学年においても文法的な事項を取り込み、どの場面においても、自然に状況に応じて正しいことばを用いることのできる子どもたちを育てたいという意図で系統表を作成した。

## 第 2 節 「伝え合う力」をはぐくむための 国語科教育

### (1) 文字言語からはぐくむ音声言語

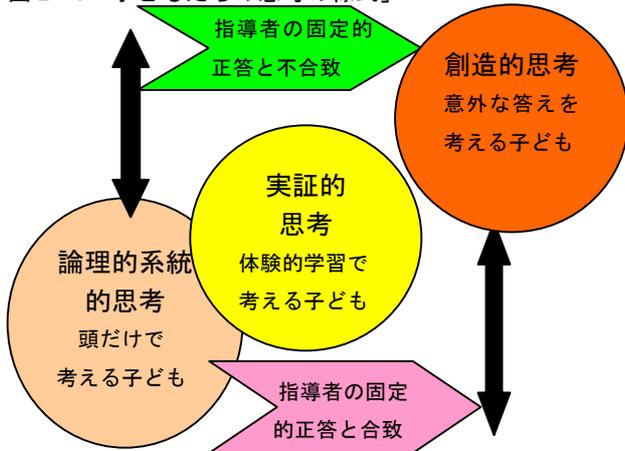
これまで述べてきた「伝え合う力」を高めるための様々な理論を振り返ると、最も子どもたちにとって重要なことは、思考力を高めさせるような指導を行う指導者側の立場を明らかにし、その時間を子どもたちに授業の中で、または毎日の生活の中で刺激を与えていくことが必要であることがわかってきた。言語で思考をするという事実に基づいた言語能力の育成を試みることが重要である。

具体的に国語科の領域において考えた時、「話すこと・聞くこと」領域に「書くこと」領域を取り入れることで子どもたちの思考力に働きかける視点が生まれるのではないだろうか。また、小学校低学年から相手意識をしっかりとらせる文章を経験させることで、一貫した論理的思考が養われるのではないかと考えた。「書くこと」領域を全て取り入れるということではなく、「書く活動」として思考を表出する文章能力の育成として学習内容の系統性を考えられないだろうか。自らの思考を振り返り、また思考性を高めることがこれからの「話す・聞く能力」の育成には必要だと考えられる。

そこで、国語科教育における思考力とはどうとらえていけばよいのかを再度整理してみた。思考とはどのような概念であるかを調べたとき、『国語教育研究大辞典』<sup>(30)</sup>には次のように定義づけされ

ている。「思考とは、想像、想起、連想、概念形成、問題解決、創造などさまざまな働きがある。(中略) 高等な動物では、刺激が与えられても即座に反応するのではなく、行動を一時中断し、様々な内的過程を経て最適な反応を選択することができる。このような内的過程のことを思考と呼ぶのである」とされている。つまり、言語の教育をするのが、国語科教育の基本理念であるとするならばその思考も言語を通しての思考であるということが出来る。

図2-3「子どもたちの思考の様式」



大越和孝「国語科・理論と実践の接点」

こうした子どもたちの思考については、大越和孝が、興味深い類型を提起している。彼は、図2-3に示したように、子どもたちの思考の様式を三つのタイプにわけてとらえている。第一は、「論理的系統的思考」をするタイプである。このタイプの子どもたちは、どちらかといえば「頭だけで考える」傾向があるという。次に、「実証的思考」を得意とするタイプで、この子どもたちは「体験的学習で考える」ことを得意とする。そして、第三のタイプは、「創造的思考」をする子どもたちで、「意外な答えを考える子ども」と彼は定義づけている。このようなタイプ分けをすると、それ自体に子どもを固定的にとらえることにつながり兼ねない危険性があるが、学校現場での経験からして、具体的な授業場面では、往々にして感じていることは確かである。

まず論理的系統的思考をする子どもは、指導者にとってはこの子どもたちの発言によって支えられるというべきである。大越が述べているように、「授業でも、いわゆる教師の望むような答えを出してくれるので、便利な子どもであり、授業はこの子どもたちを中心に進められることが多い」とされ

る。(31) 便利な子どもたちであるとは多少誤解を招くような表現ではあるが、ともすれば指導者はこの型の子どもたちにしか意識をしない授業をすることで子どもたちが理解したと把握してしまい自己満足に終わるだけの学習指導を繰り返すことになりかねないと想定できる。また、体験的学習で身体全体を使って考えていく子どもたちは、指導者にとっても表現力を豊かにぶつけてくる場面が多いと思われる。その豊かに表現できる子どもたちの活動の場をうまく取り入れることで、一時間の授業がより、意欲的で活動的な内容に発展するのではないだろうか。

では、第三の創造的な思考力をもつ子どもたちはどうであろうか。ここにもあるように、その授業内容から飛躍的な発想や新しい展開を導き出せるような発言をする子どもたちに、指導者側として、どのように取り組んでいるのかを、今一度考える必要がある。同じく大越は、「この子どもたちの考えは、終わりまでよく聞けば、授業を新しい方向に転換させる場合があるが、教師は初めの部分だけを聞いて結論を出し、後は聞いていなかったり、発言を止めたりすることが多い。教師にとって予想外であったり、意外であったりするような考え方を存在としてとらえがちだからである」と述べている。(32)

確かに、指導者側からすれば自分の予測できなかった子どもたちの発言や意見に対して積極的な指導を促す余裕は必ずしもあるとは言えない。まして、どうしてもこの時間で単元を終わらせたいと計画している時はなおさらである。ただ、この論で述べられているのは、指導者として論理的・系統的思考の子どもたちだけにとらわれて授業をしてはならないということである。また大越は「このような授業は別の見方をすれば、教師のもっている固定的な正答を子どもたちに当てさせる授業とも言えるのであり、創造的や想像的な考えの出にくい授業である。むしろ教師は、意図的に、創造的思考の子どもたちの思考が生きる授業を試みるべきである」(33)と述べている。指導者側における姿勢も創造的または批判的思考を受容することが重要であり、その思考性を大切に、さらにそれらのもつ幅広い子どもたちの能力を高めていくことが重要だと考えたのである。そのことはおのずから思考する過程の大切さを子どもたちに教えていくことにつながっていくのではないかと。

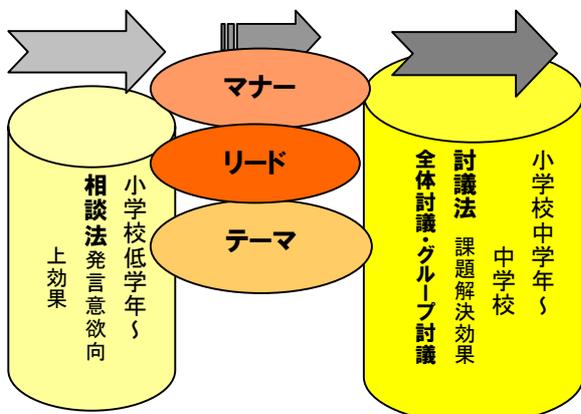
そのために、一時間の授業の場面に子どもたちがじっくり考えたり、思いを見つめられる時間を設定したりする上で、表現活動ができることが望

ましいと考えた。また、先に述べてきたように小・中共通した重点指導項目を設定した上で、授業展開できれば、学習効果が見られるのではないだろうか。

## (2) 「伝え合う力」を小中一貫して 継続的に指導していくために

前項においても明らかにしてきたように、国語科教育における言語の力は思考力と密接な関係にあることを述べてきた。では、具体的に音声言語と文字言語において、小中一貫して「伝え合う力」をはぐくむための思考力はどのように指導していけばよいのだろうか。まず、先に提示した「話す」「聞く」能力系統表から、指導における具体的な指導方法を考え、小・中の指導の継続性を進めるために、話し合い学習活動指導形態を発達段階別に設定し、どの学年においてどんな話し合い学習が必要なのかをより深く考えていくことによって、小中一貫学習指導計画の作成に役立つと考えた。そこで、「伝え合う力」を育成するための学習指導方法として、まず話し合い活動を考えた。但し、国語の授業として行われる話し合いと、日常生活の中で行われる話し合いとは根本的に異なるものだといえる。なぜならば、やはりそこには言語教育の一環としての話し合い学習の存在があるからである。多田元樹は、「話し合いによる学習には、話し合い活動を通して、児童に望ましい変容をもたらすという手段としてのねらいがある。これは、道徳や特活ばかりではなく、あらゆる教科の授業において位置づけられるものである」と述べている。(34)

図2-4 「話し合い学習の方法概念規定図」



多田元樹「教育の方法と技術」1992

図2-4は、発達段階に応じた学習指導方法を考

えていくために、どのような学習指導形態が行えるのかを整理した図である。多田は、「授業のねらいによって、話し合い学習の位置づけは異なる。話し合い学習の方法は、集団における構成員の発達段階によっても異なる。低学年の児童には、相談による方法が、高学年の児童には討議による方法がより適していると考えられる。ここでは、構成員の人数が2~3人の場合を相談、それ以上の場合を討議として区別する。話し合うテーマの必要性が不明確なテーマでは、話し合いが沈滞し、学習意欲もわかないであろう。学習過程に応じて話し合いのテーマや必要性をもたせる工夫が大切である」(35)と述べている。

多田は、ここでも、発達段階に応じた学習指導形態の必要性と留意点を強調している。

この留意点は、学年進行が進むに従って有効な内容だと思われる。特に、小学校6年生から中学校にかけて、著しく成長し、思考の変化がみられる子どもたちの現状を踏まえて指導者としては学習意欲を引き出すテーマを明確に打ち出す努力が必要である。また、もう一つの留意点として「テーマの内容が不明確だと、人によって発言内容が異なり、まとまりのない話し合いとなる恐れもある。テーマの内容を明確にするためには、学習のねらいに基づき、表現をより具体的にするとともに話し合いの視点を明示しておくことが肝腎である」と述べている。(36)すなわち、これらの留意点において、指導者として子どもたちに与える発問や工夫は一層重要なものとなり、一時間の授業を組み立てていく過程においても先に述べてきた「飛躍的発想や思考をする子どもたち」が話し合い学習の中で発言できる場と、指導者のその子どもたちを受容する力量が必要なのではないかとと思われる。また、マナーにおいては、観点における「関心・意欲・態度」の特に「態度」の領域が中心にあたるのではないかと考えられる。同じく多田は、「話し合いのマナーを身につけさせることは必要である。考えを批判したり、それに反論したりすることは大いにすべきであるが、個人の人格を傷つけるようなことは絶対にさせてはならない。また、はっきりと自分の意見を言うこと以外に、相手の意見をきちんと聞く態度が大切であることは低学年のうちから繰り返し指導しておくことが望ましい」と述べている。(37)多田の述べている論からもわかるように、「伝え合う力」を高めるための意識、「話す・聞く能力」の明確な指導、お互いに励ましあい認め合う人間関係を構築するための言語能力を国語科教育として一貫し、継続し

て育てていく指導こそが具体的な学習指導方法だと考えた。それは小中異質のものではなく、どの学年にあっても、どの発達段階にあっても不変の指導者の姿勢であるのではないだろうか。以上のような留意点を考えながら、「生きて働く言語の力」の概念図を考えた。

図2-5 「小中一貫指導で育てたい言語能力」

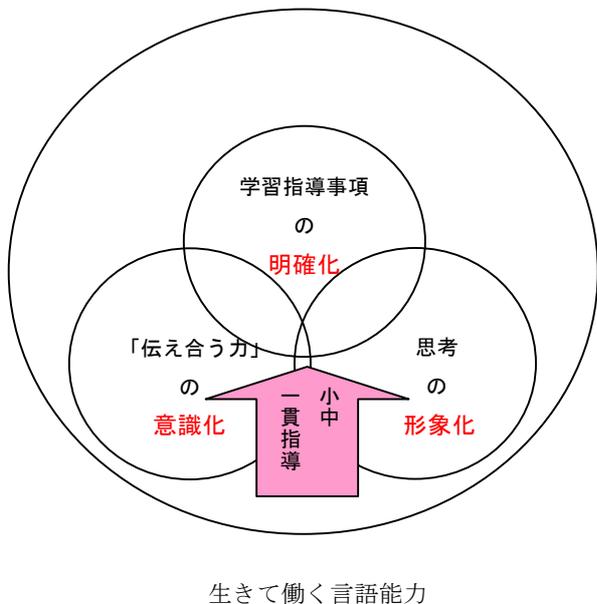


図2-5において、小学校入門期から中学校卒業までの構想として子どもたちにつけたい「伝え合う力」とは「思考力（論理的思考）」「理解」「表現」の指導段階を経た言語能力が、身につけていること、すなわち生きて働く言語能力をつけて高等学校以上の学校や社会に進出させていく力である。

この構想図2-5は、まず「伝え合う力」における「誰に、どんな目的で、何を、状況を踏まえて、どのような方法で」を意識させて伝え合うのかを指導する指導事項である。その中で、「伝え合う力の意識化」「思考の形象化」「指導事項の明確化」を小中一貫して育てたい言語能力と考えた。

この手順を小学校第1学年から中学校第3学年において、学習経験を重ねていくことができるとするならば、特に音声言語能力における学年進行による学力低下も、小・中における学力の段差も緩和されるのではないかと考えた。なぜならば、一貫して学習方法を9年間の継続した指導で繋げることが、子どもたちにとって安心して学習に取り組むことにも繋がるからである。また、思考・理解・表現を繰り返し、内容を弾力的に指導しながら、「話すこと・聞くこと」及び「書くこと」を

学んでいくことは子どもたちにとって、自然に生きて働く言語を培う絶好の教育だと思われる。

なお、付表2は、小学校第1学年～中学校第3学年までの小中一貫して育てたい言語能力または、「伝え合う力」を養うための指導事項系統一覧試作表である。学習指導要領における目標・内容・指導事項を踏まえて、第1期～第3期共に「伝え合う力」を高めるための「意識」、思考して言語能力を高めるための「思考」、「聞く能力」「読む能力」「話す能力」「書く能力」を「理解」し、「表現」させるための重要な指導事項を網羅し、系統一覧表にした。その一覧表をもとに、本年度の研究の中心である第Ⅱ期（小学校第5学年～中学校第1学年）における実証授業の学習指導計画・学習指導案を立案し検証した。

また、本市採択の光村図書館の国語科年間単元を見た時、年間でおおよそ同じ時期に「話すこと・聞くこと」領域の教材が設定されている。そこで、京都市立小学校・中学校教育課程指導計画を参考にしてみた。

先に述べてきた国語科における小中一貫指導の第一歩は、小・中9年間で継続した流れのもとに指導することである。系統性を明らかにしにくい国語科の特性を表面的にとらえるのではなく、全学年において「伝え合う力の意識化」「指導事項の明確化」「思考の形象化」を中心とした目標の一貫性・内容の系統性・指導方法の継続性を考えて、小・中9年間を通して取り組んでいけば、国語科教育としての小中一貫指導が成立するのではないかと考えた。

そこで、これまで述べてきた「話すこと・聞くこと」の学力低下といわれている実態や特に中学校では、切実な問題であろう生徒の発言内容の乏しさ、学習意欲の低下や国語の授業に対する取り組み姿勢における問題点などを追究していく上において、実際に学校で国語科指導がどのように行われているのか、また小学校と中学校の学力の段差や指導の差異はどのような点にあるのかを小中の研究協力員と協議し、9年間を見通した学習指導計画を作成し、小・中連携をする中でどのような効果が上がるのかを検証することにした。

そのために先に述べてきた本市教科書の単元一覧表を試作し、それをもとに単元の系統性を導き出して、実証授業における時期や学習内容などを整理した。そして、児童・生徒に「話す能力」「聞く能力」を高めさせる学習指導方法は何であるのかを考えていく視点にし、小中一貫学習指導共通指導過程を四つの指導項目に定めた。

- (27) 村井千種『No457 小学校国語科における基礎・基本を大切に授業のあり方』『研究紀要 Vol. 2』京都市立永松記念教育センター研究課 2002. pp. 3～13
- (28) 本堂寛『国語教育』明治図書 2001. 5pp. 5～7
- (29) 前掲注 28p. 5
- (30) 『国語教育研究大辞典』国語教育研究所編 明治図書 1991. 5pp. 20～23
- (31) 大越和孝『国語科・理論と実践の接点』東洋館出版社 2000. pp. 58～71
- (32) 前掲注 31p. 58
- (33) 前掲注 31p. 59
- (34) 多田元樹『教育の方法・技術』学文社 1992. 3pp. 99～101
- (35) 前掲注 34p. 99
- (36) 前掲注 34p. 100
- (37) 前掲注 34p. 101

### 第3章 小・中連携による一貫指導の実際

#### 第1節 思考を形象化する国語科指導

##### (1) 単元「話し合って考えを深め意見文にまとめよう」の授業展開（小学校第6学年）

小・中9年間で育てたい「伝え合う力」または、「生きて働く言語能力」の育成は思考力を軸とした学習指導の継続性であることを述べてきた。つまり、「伝え合う力の意識化」「思考の形象化」そして、「学習指導要領指導事項の明確化」によって系統性を図り、かつその指導の継続性を保っていくことが、最も重要な目標であるだろう。

そこで、まず本年度研究協力校として御協力いただく研究協力員と小・中の合同会議を開き、共通指導観や授業展開の柱を小学校・中学校で共有し、それに基づいて学習内容の系統性を考えていくことにした。また、その結果から児童・生徒は、国語に対する意識や学習意欲がこの学習指導でどのように変容するのか、また学習活動の工夫をすることで、学習内容の理解や学習意欲の低下に効果があるのかどうかを検証していこうと考えた。

小中一貫指導における先行研究については、平成15年度において、京都市総合教育センター研究課研究員、藤野盛二が『子どもたちが学びのよさ』を感じ意欲的に取り組む算数・数学教育の在り方—系統性を踏まえた小中一貫学習プログラムの開発—を研究テーマに掲げ、系統性のある算数・数学教育の学習プログラムを開発している。(38)

その研究を参考に図3-1に示した流れで研究を進めた。第2章まで述べてきたことは、小中合同協

議に至るまでの過程だといえる。これらの手順を踏まえて、実証授業の具体的な打ち合わせや合同会議を行った。合同会議では、それぞれの小・中学校で育てたい力を出し合い、どのように授業展開をしていけばよいのかを考えた。本年度は、まず小・中の実態を知ることから始めていくことにし、両校の意見を踏まえながら次のような指導過程を考えた。

図3-1 「小中一貫学習指導計画の実証授業までの流れ」

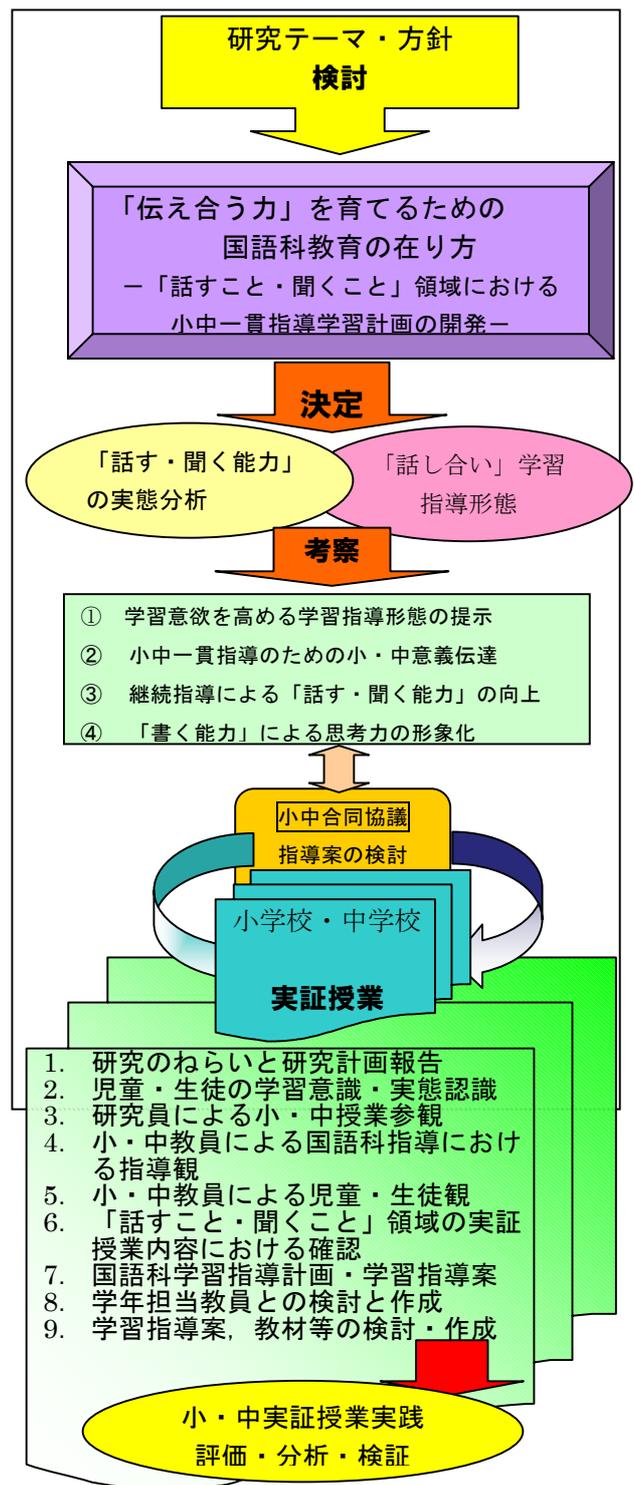


表 3-1 「小・中実証授業計画」

学年・単元	教材・領域	時間配分	時期
小学校第6学年 三、効果を考 えて書こう	ガイドブックを 作ろう（書く）	10時間	5月下旬
	同じ訓を持つ漢 字（言語知識）	2時間	6月中旬
	学級討論会をし よう（話す・聞く）	5時間	6月中旬 ～下旬
小学校第6学年 五、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 （書く・話す聞 く）	7時間	9月下旬 ～ 中旬
	推測するという こと（話す・聞く）	4時間	9月下旬 ～10月上 旬
中学校第1学 年 四、暮らしを 見つめる	魚を育てる森 （読む・書く）	2時間	9月下旬 ～ 10月上旬
	めぐる輪の中で 生きる （読む・書く）	2時間	9月下旬 ～ 10月上旬
	課題について調 べよう （読む・書く）	5時間	10月上旬 ～中旬
	意見交換会をも とう （話す・聞く）	4時間	10月中旬 ～下旬

（二重太線枠は今回実証授業を行った教材）

小学校では、小中一貫指導計画に基づいて、単元の「話すこと・聞くこと領域」の教材を選び出した。特に、小学校の研究協力員から主に検討案として出された内容は、「小学校は国語科だけではなく、指導においては他教科や総合学習などでも話し合い学習の機会や時間を設けており、子どもたちは「話し合う」ことについて気おくれすることなく、話し合える」という指導観や児童観をもたれていた。また、「学級の雰囲気によっても差異がある。」ということを知り、小学校の場合は往々にして、国語科指導や言語指導の範疇だけではなく、多角的に子どもたちを観察・指導されていることがうかがえた。

そこで、実証授業を実際に行うまでの期間において、子どもたちの実態を参観し、研究協力員の児童観を知ることで計画立案を進める手がかり

にしていった。小学校の授業では、児童たちの発言意欲や積極的に話し合う時間や機会を意識して設定されているためなのか、実際に授業を参観してみたとき、中学校の授業風景との差異を感じた。

それは、発達段階における言語能力、思春期における成長過程の違いをこえて、すべての教科を一人で指導しているという担任としての児童たちへ、豊かに表現させたいという思いをより強く感じた。ただ、先にも述べてきたように、子どもたちに「何をどのように話させるのか」ということにおいては、今後の指導課題であると語られていた。また、「話し合い学習」の授業形態においては、討論会やディスカッションの条件において、どちらのグループの意見が勝敗を決めるかなどととらえている児童もいるため、その授業形態の内容や条件について、細かく指導していくことが必要だと考えた。

しかし、これほど、意欲的な態度や発言で話し合い学習に取り組める子どもたちであるにもかかわらず、中学校に入学した時点で消極的になり、同じ生徒にばかり意見を求めなければならない授業の状況や静粛な授業形態を求めがちであった自分を振り返って、指導の改善や学習内容・または中学校としての「話し合い学習」の在り方について考えていかなければならないことを実感した参観となった。ところで、この児童たちは小学校低学年からどのようにして言語能力を養われてきたのかを、低学年の担任教員に尋ねたところ、二学級の親しみやすい環境作りの中で、言語教育が行われてきたこと、少人数ゆえに習慣化しない言語活動をめざして、場面や雰囲気作りの工夫、指導形態や指導内容に変化をもたせられるような指導方法も考えておられるということがあげられた。

小学校の国語科教育においては、他教科や総合学習などでも、話し合いの時間が多く持てることや、人間関係において密接で「伝え合う」意識をしっかりともたせられる指導が可能であり、学年の教員同士の学習内容や進度などの連絡や協議が頻繁に持たれ、子どもたちの実態把握をより深く、高い目標において臨んでおられる姿勢を感じた。その素地がある上で、さらに子どもたちの能力を向上させる取組は、中学校段階でも、十分能力が発揮できるのではないだろうかと考えた。

しかし、その結果を求めるためには、先に述べてきたようにどうしても子どもたちに思考力つまり論理的思考をさせる必要があるということは実態把握した時点から、よりその確信としてつかんだ。ただし、本実証授業では、「話す・聞く能力」

の学力を具体的に測る客観的な事前テストを行った結果から児童観を生みだしたわけではなく、評価としても客観性は極めて低い状況にあるので、全てにおいて実態把握ができていないとはいえないのではあるが、先の小学校教員の児童に対する指導観や学力観はそれらの結果と必ずしも離脱するものではないと考えた。図3-3は、協議した結果の育てたい力をまとめたものである。

図3-3 「小学校で育てたい『伝え合う力』」

- 話す人の意見を書きとめ、内容を確認しながら聞くことができる。
- 自分の意見をもつために「伝え合う意識」をもつ。
- 相手の立場に立って話を聞くことができ、その意見に対して自分の意見や感想を述べられる。
- 話すとき、聞くときの態度や話す表情や問の取り方などを学ばせたい。
- 話す内容をしっかり考えさせたい。

表3-2 「単元名『五 話し合って考えを深め、意見文にまとめよう』」

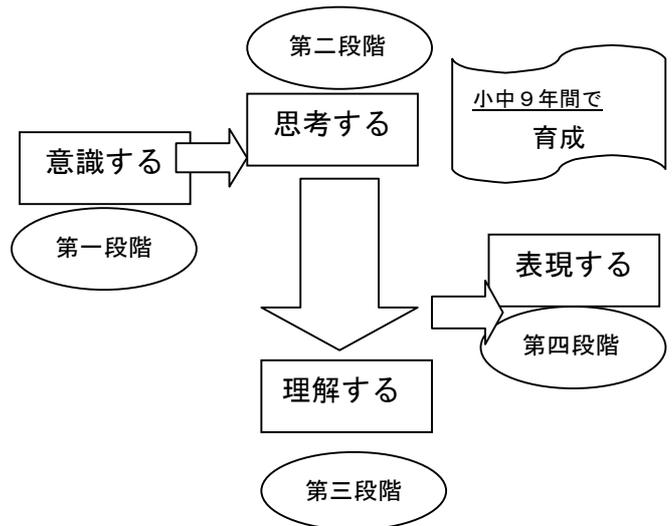
\* 単元指導計画の流れ京都市立小学校教育課程指導計画参考  
教材 二つの意見から 一話し合いを通して考えを深めようー  
「推測する」ということ 第1時～第6時

時	領域	学習活動	学習形態
第一次	第一時	「二つの意見から」 ○自分の考えを広げたり深めたりするために、事象(例)と意見との関係を押さえて読んでいます。 ○リード文・教材文から学習の流れをつかむ。教材文全体を読み、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。	全体指導
	第二時	「片仮名の言葉は場に応じて使われ方が違う」 ○自分の考えをもち、話題を決めるために読んでいます。 ○片仮名の使われ方について二つの投書についての感想を出し合う。二つの意見に対する自分の立場を明確にする。	全体指導
	第三時	「『推測する』ということ」 ○「推測すること」を読み要旨をつかむ。「推測」という言葉の意味を考える。いろいろな場合を想定して、推測することの可能性や根拠・正否について考えて読む。	全体指導
第二次	第四時	「課題調べ学習に入るための活動例」 例『宿題はある方がよいかない方がよいか』『学習するときは鉛筆かシャーペンかどちらがよいか』 ○二つの意見について、自分自身はどちらの意見に賛成か、まず対話・対談の形式をとる。交互に話し合う場を持つことで、パネル・ディスカッションの形態につなげていく。	全体指導 グループ指導
	第五時	○ テーマに沿った内容を調べる。 ○ 自分の調べたい方法で調べる。 ○ 調べたことを伝え合う意識をもとに考えをまとめさせる。 ○ 自分の課題についての意見文を書かせる	個人指導
	第六時	○ 調べてわかったことを自分の考えが明らかになるように書く。 ○ 伝え合う意識にもとづいて順序立てて書き進めていく。 ○ 調べてわかったことをグループ内で交流しながら書き進めてもよい。	個人指導 グループ指導

特に、これまで「話す内容」「聞く内容」を重視して論述してきたことから、現場の指導者と協議していく上で共通学力観は、「思考力」が軸になるという点で合致した。また、内容を理解せずに、「話し合い学習」をすることは発言者が減少していき、「聞く」態度に悪影響を及ぼすこと、また小学校第6学年ともなると、小学校低学年・中学年の子どもたちに比べて「話そう」という意識が希薄になりつつあるという現象があるということもわかってきた。つまり、「内容」「テーマ」「課題」を明確に提示しない「話し合い学習」は形骸化され、やがて学年進行と共に「何をどのように話したらよいかわからないから話さない」または「理解できない話は聞こうという意欲がわかない」などの原因に繋がっていくのではないかと話し合った。その傾向は、おそらく中学校においても全く同じ状況であろうと考えられる。

そこで、実証授業においては、「学習指導目標を明確に提示すること」「討論形式の内容をしっかりと把握させてその評価をさせること」「論理的思考を表出させるために『書く』活動をさせること」を指導の柱と考え、学習指導計画を立案した。そして、研究協力校の実態に焦点を合わせながら、大単元の計画の流れを作成し、図3-4のように、「意識」「思考」「理解」「表現」の段階に進度をすすめて授業を展開できるように考えた。

図3-4 「小中一貫指導過程重点項目の設定」



第一段階は、「意識する」第二段階は、「思考する」第三段階は「理解する」そして、第四段階は、「表現する」という指導過程を踏んで、重点項目を設定した。

また、「内容」については、本市教科書教材のねらいから身のまわりにある、子どもたちが思考し、表現しやすいような課題を協力員の希望により決定した。

表 3-3 「単元名『五 話し合って考えを深め、意見文にまとめよう』  
教材二つの意見から「推測する」ということ  
第7時～第11時

時	領域	学習活動	学習形態
第三次 第七時	書く	伝え合う意識をもとに書いた文章について推敲する。 意見を理解してもらうように文の構成をする。 事実と意見を区別して書いたかどうかを確認する。	個人指導
第八時	話す 聞く 書く	討論会の形式・方法について学習する。 討論会シートの書き方を理解し、討論会メモを基にあらかじめ書き込んでおく。	グループ指導
第九時	話す 聞く 書く	討論会「パネル・ディスカッション」をする。 前時で学んだ討論会の方法について流れを確認する。 調べたことを基に、グループ内で自分の意見が相手に分かるように組み立てて工夫して発表する。	グループ指導
第十時	話す 聞く 書く	各グループの話し合いを学級に報告する。 質疑応答をする。 感想を書きとめる。	全体指導
第十一時	話す 聞く	討論会を振り返り、意見文を書く見直しをもつ。 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。 事実と意見を区別して自分の考えを書く。	個人指導

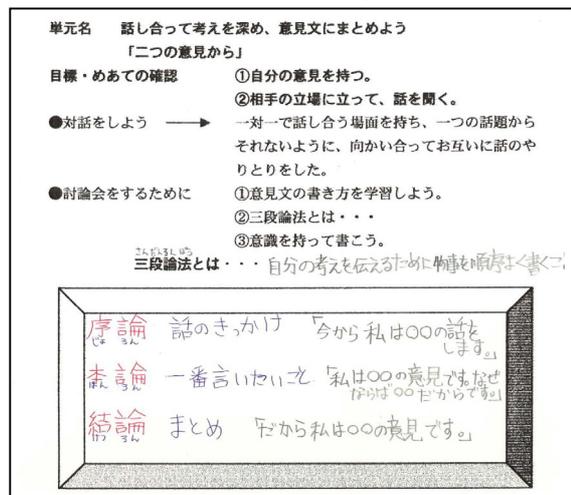
前頁表 3-1 は、単元計画の流れを示す計画一覧表である。第一次から第二次までの時間設定を第一時から第六時間までとし、領域も「話すこと・聞くこと」だけではなく、討論会に至るまでの過程として、「読む」領域、「書く」領域を十分指導できる学習目標を設定して、その目標に到達できる指導内容と指導方法、また系統指導事項に留意しながら立案した。

表 3-2 は、その後半第三次(第七時～第十一時)の単元指導計画の流れである。これらの単元計画の流れから、特に子どもたちには、課題について思考させる時間を十分取り、授業を展開させていくことが、目標に準拠した学習指導になると考えて、学習指導案を立案し、実証授業に向けて子どもたちの実態に合わせて計画を立案していくことにした。本研究のねらいに従って、文字言語で思考させ、理解させてから音声言語学習を試みる授業展開になるように考えた。

(2) 意欲的な学習を作り出すための指導とは

単元指導計画の流れに基づいて、自分の意見をもつために、相手の立場に立って話し合い学習をすすめる目標を設定したが、話し合い学習に入るまでの時間を十分とったからか、学習に意欲的に取り組もうとする姿勢が感じられた。図 3-5 は、子どもに目標・めあてを認識させるために、書かせたワークシートである。「自分の意見を持つ」「相手の立場に立って、話を聞く」ことを明確に提示し、「対話」の意味や討論会の目的や方法についてまとめさせた。

図 3-5 「『二つの意見から』ワークシート例」



この子どもは、第9時間目の「パネル・ディスカッション」において司会に立候補するのだが第1時間目のオリエンテーションから非常に意欲的に授業を聞いていた。担任の話によると、授業中はしっかり話を聞く児童であるが、日常の学級活動では、なかなか自分の思いをうまく伝えられずに、発言する機会を逸していたようだと言われている。目標とこれからの授業展開で「何をどのように話せばよいのか」または「論理的に文章を書くことや論理的に話題展開をすること」「順序立てて人の話を聞くこと」を指導することで、心理的に安定でき思考が整理されていくことを実感して「話すこと」に自信をつけていったと思われる。

写真 1 「論理的に自分の意見を書き出す場面」



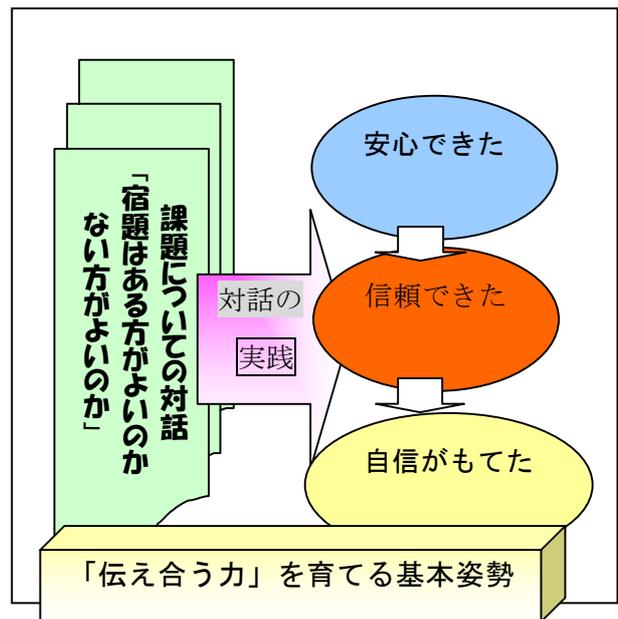
この学習活動を続けていく過程で、子どもたちの姿に次のような点が見えてきた。「書く」ということで、子どもたちの中に「話したい」という欲求が生まれてきたこと、また、普段おとなしく消極的で発言意欲がほとんどみられないのではないかという子どもたちが、自信をもって「話し合い活動に参加したい」「いつ、討論会するの」などの声が多く聞けた。

一方、その反面で「書くこと」に対して拒否反応を示す子どもたちもいた。その子どもたちに、どのようなことで「書くこと」が苦手だと思えるのかを、休み時間などを利用して聞いたところ、その大半の答えが「何をどのように書いたらいいのかわからない」「『書く』気持ちが起こらない」「論理的文章を作るなんて難しい」という意見があった。そこで、「論理的にものごとを考えていくためには、その方法がある」と指導に興味をもたせながらあえて子どもたちにはなじみにくい用語である「三段論法」という語を引用して、こと細かにかつ難易度を考えて指導してみたところ意外に、子どもたちの反応もよく、その後の学習活動にも意欲的に取り組んでいくことができた。

また、「伝え合う力」の意識についても「相手意識・誰に対して書くのか」「目的・どんなテーマについて書くのか」「意図・こんな点をわかってほしい」「方法・どんな方法で意図を伝えたいのか」「評価・自分の書き方はわかりやすいかどうか」という基本的事項を重視して学習活動を行った。また、「パネル・ディスカッション」における課題についても、子どもたちの身近にある問題として、「宿題はある方がよいか、ない方がよいか」という内容に決定した。二学級とも、同じ課題にするという学年の意向で、まずどちらの意見に自分の考えがあるかということを確認させた。その上で、小学校低学年で行われてきた「相談法」の「対話」の形態をとらせ、一対一もしくは人数配分の関係で、三人で話し合いの形態をとった。この段階を踏んだ指導は、子どもたちにとって相手意識、目的意識、意図意識を強くもつことができた形態であった。なぜなら、今後学級全体で討論会があるという目的が前提で、対話をするのと、討論会があるという目的がない状況で対話をするのでは、関心・意欲・態度にも違いが生じるのではないかと考えたからである。

協力員の話では、日常の学級指導の中で、対話形態をとらせてみても、やはり目的意識の低い状況では、なかなか話し合いの内容が充実しないこともあるとのことだった。

図3-6 『伝え合う』活動を通した  
子どもの気持ちの変化



子どもたちは対話をしたこと感想で、「相手への安心が信頼感を生み、話を聞いてもらったら自信がついた」「いつも、どんなことを考えているのかわからなかったが、二人でテーマを決めて話し合うのがとても楽しくて、相手の考えがよくわかった」という内容のものがああり、全体討議に入る事前の小学校第6学年においても、心理的に対話形態をとらせて話し合いをさせることは、子どもたちにとって効果的な学習活動形態であり、年間の話し合い学習においても、段階を踏んで継続的に指導していくことは、有効であるということがわかった。

図3-6は、子どもたちの感想から取り出した効果があったと思われる三つの気持ちの変化を表した図である。「話す能力」を重点的にみても、「対話形態」では、学習指導の目標に準拠するには物足りないようではあるが、実はこの子どもたちの体感「話す能力」よりも「聞く能力」の向上に顕著に表れたのではないかと思われた。なぜならば、子どもたちの心理的な状態において「安心」できる、「信頼」できる相手がいる状況、場面においては自分の考えや思いをより深くわかるように相手に伝えていこうという意識が強くなるのではないだろうか。その意味では、同じ心理状態を作ることが、学級全体で討論会をした場合、より活発で意欲的な「話し合い学習」を定着させていけるのではないか。ありがたいことに、研究協力校の子どもたちは毎日の学級指導が行き届いていること、また学級活動の基盤がしっかりとして

いる中で授業を展開することができたので、対話の段階でそのような理解をしたのだと考えられる。そして、学習指導計画通りに次の段階である「パネル・ディスカッション」への学習計画を子どもたち自身で活動させていくことにした。まず、「二つの意見から」という教材名より、この教材のねらいは異なる意見をもつパネリストが自分達の意見のもつ理由づけをしたり、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させた。子どもたちは、計画的にワークシートに必要事項を書き進めながら、異なる意見のパネリストを意識しながら、活動していたことがわかった。

そこで、役割分担をさせて学級独自の「パネル・ディスカッション」に展開していくことができるように時間を十分使って、「書く」「聞く」「話す」「読む」の順序で討論の企画をさせた。図 3-7 は子どもたちに使用したワークシートである。当日の座席の位置、手順や方法、または、目的や心がまえなども加えて説明されると、緊張した面持ちで、自分の立場への役割意識とその態度で、指導者を静かに見つめていた。

図 3-7 「パネル・ディスカッションをしよう」ワークシート例

●パネル・ディスカッションって何だろう？

あるテーマについて、違う意見をもつパネリスト（討論する人）が、フロア（観衆）の前で意見を発表し、パネリスト同士で討議した後聴衆も討論に参加する形式のことです。

パネリスト

司会書記

フロア

手順

- ① 司会者が議題を決定する。
- ② パネリストを指名する。指名は、学級内で決める。指名は、学級内で決める。
- ③ パネリストを指名する。指名は、学級内で決める。指名は、学級内で決める。
- ④ パネリストを指名する。指名は、学級内で決める。指名は、学級内で決める。
- ⑤ パネリストを指名する。指名は、学級内で決める。指名は、学級内で決める。

これらのワークシートは、「話し合い学習」に慣れている子どもたちにとっては、少しまわりくど

い学習活動でもあるかとは考えたのだが、やはり「計画的に話し合いをすすめるための方法」を指導し、討論会までの連続した学習活動をその都度させていくことで、子どもたちは日を追うごとにしっかり自分の意見をもつようになっていった。

表 3-4 「パネル・ディスカッションの流れシート例」

テーマ『宿題はある方がよいか、ない方がよいか』	
1. 司会者によるテーマの確認事項	挨拶・説明
2. 各パネリストによる意見発表	意見・見解
3. 司会者の発言	進行
4. パネリスト同士の討論	討議・質問
5. 司会者の発言	進行
6. フロアも参加した全体討議	討論全員参加
7. まとめ・司会者 書記の役割を学級全体で確認し、討論内容を評価する。	パネリストの意見のまとめ直しの整理・まとめ

写真 2 「グループ討議での役割分担の場面」



上の写真は、子どもたちがパネル・ディスカッションに向けての役割分担を話し合い、内容をメモしている様子である。中には、自分でどのように考えをまとめていけばよいのかをわからずに考え込む子どももいたが、その子ども一人ひとりの思いを大切にしながら、教員の支援やグループの仲間たちと一緒にテーマについて考える時間を共有することによって、次第に自分の考えを確立していく姿がみられた。グループによっては熱弁をふるう子どもの姿もみられ、対話形態から座談会もしくは自由討議（フリートーキング）の形態に移行していく過程で、さらに子どもたちは自信を

つけてパネル・ディスカッションに臨んでいく姿勢が感じられた。パネル・ディスカッションの授業においてはそれまでの準備時間にグループで意見交換を十分してきたことによって、パネリストの態度も非常に意欲的で、異なる意見に対してどのように説明をつけていくかまで予測して考えられるようになっていた。

写真3 「パネル・ディスカッションの授業風景」



「宿題がある方がよいか、ない方がよいか」というテーマは子どもたちにとって、身近で考えやすい問題であったため、真剣に討議ができたと思われる。「宿題がある方がよい」という意見が多かった内容は「自分達のためを思って先生は宿題をたくさん出されるのだと思う。」「宿題があれば予習もできるし、がんばる時はがんばらないといけない」などの前向きな発言内容が多かった。

また、「宿題がない方がよい」という意見は、「習いごとで疲れた後の宿題は、正直眠たくてやりたくない。」「自分で勉強できるので宿題はいらない。」など全体を考えた意見内容というよりも個人的な欲求が多く、討論をしていくうちに「宿題がない方がよい」派は意見が変わっていく流れになり、パネル・ディスカッションとしては非常に活発な内容になったと考えられる。

中には、ディベートと取り違えて攻撃的な発言をする場面もみられたが、司会や教師の助言により軌道修正されていったことは、さすがに日々の学習活動のなせる業だと感心した。また、最後にフロアからの意見や質問を出していき、全体討論に移行していった。この形態は、全員が話せる機会をもうけられるので、参加しているという状況意識が強くなり、より自分の考えを深める目的意識をしっかりとてたと感じる。異なる意見をもつパネリストの説得力のある説明や批判的な意見から今までの自分の考えを変えていく子どももおろ、討論の意義を十分感じている様子だった。

## 第2節「伝え合う力」と学習意欲を高めるために

### (1) 単元 「暮らしを見つめる」授業展開 (中学校第1学年)

中学校においては実証授業における仮説の中で「学力の向上」という視点からは子どもたちの変容を検証することはできないと考えた。なぜなら、小学校で本研究における学習指導を経験させることなしに、この学習指導計画が中学校第1学年にとって有効かどうかは量れないと考えたからである。

そこで、この学習指導計画の有効性を検証するために、観点を「子どもたちの課題解決能力による学習活動への関心・意欲・態度」という主に「話す・聞く能力」においては情意系統を中心に授業を展開しようと考えた。

なぜなら、中学校においては、学年進行と共に話し合おうとする態度が消極的になることや授業形態によっては、全くといってよいほど話し合いが成立しないという経験を今までの指導の中で感じているからである。そこで、少しでも子どもたちが意欲的に「話し合い学習」に取り組み、「伝え合うこと」を意識させる学習活動に発展するように学習方法と学習形態の工夫に時間をかけて学習指導計画の立案を試みた。

中学校における生徒の様相は、中学校の授業風景から観察したものであるが、やはり中学生になるとどこか「話すこと」を気恥ずかしそうにしたり、皆の前で挙手をして立ち上がって意見をいう場面は、小学校に比べてぐっと減少したりする傾向にある。この傾向を解消するために、先に述べてきたように学習指導方法と学習形態を工夫することを重点的に考えた。

次頁表3-5は、単元計画の流れである。第一時は、主に「読むこと」の領域教材で、論理的な文章をじっくりと読み、自分の考えを深める授業展開となった。事実と意見を区別して読み、要旨をとらえることは、「書くこと」に対する興味や関心をもたせる働きがあるので、学習目標も明確に提示して、特に言語事項の事象を表す語句・語彙に関心をもたせながら指導していった。

第二時～第三時についても、引き続き「自分のものの見方や考え方を広くする」「自分で課題を見つけられるように論理的な思考力をのばすようになること」というめあてを提示しながら、子どもたちには、「問題解決」「課題解決」の力を育てていくことを目標にした学習指導内容と方法を考えてきた。

表 3-5 「単元名 『四 暮らしを見つめる』」

教材 魚を育てる森

「めぐる輪の中で生きる」

調べたことを意見文にまとめる

「図書館を利用しよう」

意見交換会をもとう 第1時～第5時

時	領域	学習活動	学習形態
第一次	第一時	魚を育てる森 ○文章の構成や展開に即して要旨をとらえる。 ○事実と意見を読み分け要旨をとらえる。 ○事象を表す多様な語句・語彙に関心をもち、意味を正確にとらえる。	全体指導
	第二時	○社会・自然について、自分のものの見方や考え方を広げる。 ○自然界と人間についての筆者の考えをとらえる。	グループ指導
	第三時	めぐる輪の中で生きる ○文章の構成や展開に即して要旨をとらえる。 ○事例と意見を読み分け要旨をとらえる。 ○文と文との接続関係を考える。	グループ指導
	第四時	○課題について調べよう教材に入るための課題を見つける活動 ○k J法で何について調べるのかを話し合わせる。	全体指導
	第五時	○課題について調べよう ○図書館を利用しよう ○図書館を利用して身近な生活や学習の中から課題を見つけ材料を集めて自分の考えをまとめる。 ○課題を決める。 ○図書館で調べる活動をするために意見文のまとめ方を学習する。	個人指導

小学校の授業計画の流れと同様にして、中学校の授業計画も大単元で計画を立ててみた。従来の経験から、教材単位で学習指導を試みていたこともあり、研究協力員からも大単元の流れで授業を展開していくことの重要性を感じていただき、単元の流れと学習指導と小学校からの継続指導を意識した授業展開を試みていくねらいをもった。

とりわけ、相手意識、目的意識、意図意識、方法意識を強くもたせること、学級のほとんどの子どもたちにとって、初めての取組であるK J法という方法で学習することで、その意識とともに、意欲、向上心、思考力を高めさせる評価目標を設定して、授業を展開した。

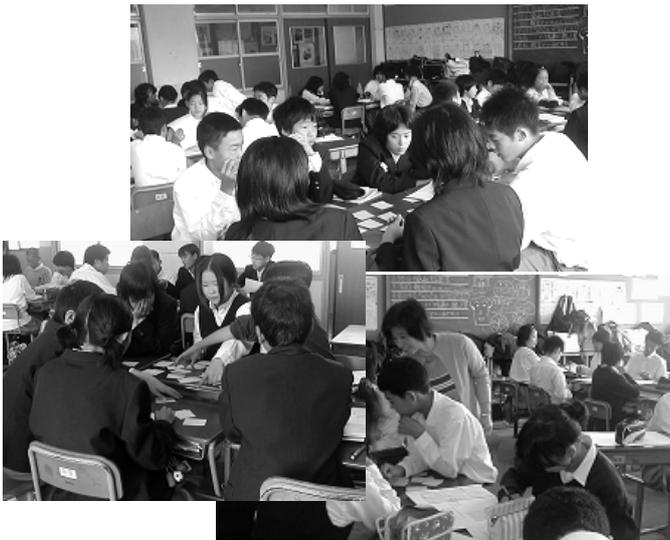
図 3-8 「K J法のワークシート例」

課題を自分で見つけよう								
<p>K J法とは、川喜多二郎氏の考案した問題解決法である。各人の考えにカードを使って、一枚の図に整理し、全体を見ながら討議する。記入したカードが全て生かされて全体図の中で自己主張することで、思わぬ発想につながるよさがある。</p>								
<p><b>方法</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● テーマに基づきカードに記入する。</li> <li>● 類似したカードを仲間分けする。</li> <li>● 仲間分けしたものにキーワードをつける。</li> <li>● キーワードをつけたグループの関係を明確にしていく。</li> <li>● 全体について、意見交換することで次の活動の方向性が見える。</li> </ul>								
<p>「環境問題について」</p> <table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr> <td>光化学スモック</td> <td>森林伐採</td> <td>土砂くずれ</td> </tr> <tr> <td>地盤沈下</td> <td>河川増水</td> <td>分別収集</td> </tr> </table> <p>それぞれのカードを自分で切り離し類似した語を班ごとに話し合いながら、グループ化していこう。 自分の考えを明らかにするために、何をどのように表現すればよいか順序立てて考えていこう。</p>			光化学スモック	森林伐採	土砂くずれ	地盤沈下	河川増水	分別収集
光化学スモック	森林伐採	土砂くずれ						
地盤沈下	河川増水	分別収集						

図 3-8 は、「K J法」を説明する時に用いたワークシート例である。「K J法」を取り入れた上で話し合い学習形態をバズ・セッションにしてみても、全体討議までの段階において話しやすい状況を作ることができるのではないかと考え、授業展開を考えた。この授業展開におけるポイントは、全体討議に至る過程において、「話し合い学習」形態の規模を変化させていくこと、また「知的随意語」が著しく成長する時期であるため、小学校でも行った学習指導の継続を子どもたちに感じさせるような指導の工夫を試みることで、大切な点であると考えた。写真 3 は、子どもたちがバズ・セッションの学習形態をとりながら、自分の考えを出し合い、思考をしている場面である。それぞれの班において、非常に活発な学習活動が行われた。課題は、「環境問題」について、それぞれが思い浮かべる語を六つ出し、班員の数だけカード枚数を集めて「環境問題」について一つの関係図を班ごとに作成していく。その過程では、その流れに不要だと思われるカードは、使用できないこともおこる。しかし、ここで、教員から何の指示も出

さなかったにもかかわらず、全てのカードを使用し、カードを切り、最小サイズにして、班の発表用紙に貼り付けていく班が出てきた。これについては、協力員と共に感心させられた。そのアイデアは、子どもたち自身から出された方法であり、活発な学習活動で思考しながら生み出された課題解決能力である。この発想は瞬く間に他の班や学級にも広がり、学習意欲向上につながる方法としては、有効性のあるものだったといえる。

写真4 「KJ法とバズ・セッション」



習の時間でも「環境問題」について、調べ学習をしていただけない、子どもたちの意欲が十分発揮されたと考えられる。しかし、なかなかそのねらい通りに指導が行き届かなかった点については今後の課題だと思われる。

例えば、バズ・セッションをする時の「話法」や相手の話を聞くとき、聞き取りメモの書き方の応用などは、今回の授業では深められなかった点である。しかし、比較的中学校入学と同時に学年の教師集団が率先して、学年独自の特色を出しながら、人間関係の構築・人権に関わる学習を重点化して指導されているので、相手の立場に立って話を聞くことや自分の意見を主張する姿勢や論理的に文章を構成したり、思考したりする力はこの授業展開ではもちろんのこと、他教科における子どもたちの学習にも随所に見られた。

また、「環境問題」についての課題を通して発想転換や課題解決に役立つ学習方法を学ぶことで、子どもたちの中には、より相手意識、意図意識、目的意識が強くもたれ、話し合いが活発に行われた。

また、図3-9は、バズ・セッションをしながら各グループで「環境問題」について、出し合ったカードである。「環境問題は、人間が作り出した大きな課題である。」「地球温暖化や酸性雨は、自然をないがしろにした結果だ。」という一つの結論を出して、「自分たちの課題」をしっかりとらえるグループがほとんどだった。

子どもたちが、自分の力で、または自分の考えた「環境」についてのキーワードをもちよることにより、思わぬ発想が生まれ、友だちの意見にしっかり耳を傾けて「聞く」態度は、状況意識、評価意識をさらに高めさせ、強く作用されることがわかった。

「課題を見つける活動」をした後の授業展開では、子どもたちの様子から「話すこと」「話し合うこと」への自信が生まれたように思えた。そして、思考の過程では「書くこと」に対する日常の指導が学校全体として行き届いていたので、子どもたちは、深く自分の意見や考えを静かに言葉を見つけながら「書く」姿が見られた。

この場面は先に述べた表出された少年期の言語活動として知的随意語の段階に入っていると考えられる。今後も継続してこのような授業形態を展開していく必要性を感じた。また、中学生は話し合うことについて、消極的であるという自分の固定的な考えが少しずつ変化していき、中学生も活発な話し合い活動を求めていたことがわかった。

図3-9 「KJ法で作成した発表用紙」



国語の時間では、言語教育を軸とした「話し合い学習」を指導するという目標に基づいて授業を展開していったが、この中学校では、総合的な学

(2) 目的に沿って「話し合う」ための指導とは

「書くこと」の学習活動に苦手意識をもつ子どもたちがいて、ただ、視写をしているだけの子どもがいたことも事実であったが、静かに文字を書きながら、表現していこうとする多くの子どもたちの態度には、小学校時代からの積み上げによる力と中学校での国語の時間に培われている指導の成果だと実感できた。

表 3-6 「単元名 『四 暮らしを見つめる』」

教材 魚を育てる森

「めぐる輪の中で生きる」

調べたことを意見文にまとめる

「図書館を利用しよう」

意見交換会をもとう

第 6 時～第 11 時

	時	領域	学習活動	学習形態
第二次	第六時	書く 言語 事項	意見交換会をもとう ○意見交換会に先立ち、話し合い学習形態を知り、その条件や目的によって内容が異なることを知る。 ○論理的に「話す」「聞く」ための討論形式やルールを知り、能力を高める。	全体 指導
	第七時	書く	○テーマに沿って自分の考えを明確にするために、文章を書きながら思考させる。	個人 指導
	第八時	話す 聞く	○話すときや聞くときの態度やその基本話法について学習し、その学習は次時の活動に生きるように確実に学習する。	全体 指導
	第九時・ 第十時	話す 聞く	意見交換会 ○実際に討論会形式で話し合う機会をもち、お互いの意見をじっくり聞き、またそれに対する反論や批判的意見に対応できる場をもつ	全体 指導
	第十一時	書く	○自己評価カードに自分の学習活動において、自己評価する。 ○学習指導のまとめ	個人 指導

表 3-6 については第 6 時～第 11 時における単元学習指導計画の流れである。意見交換会に至るまでの過程で、特に中学校第 1 学年では小学校での学習経験を振り返らせることから、再度「話し合い学習指導形態」の学習が必要だと考えた。中学校の実証授業の期間と小学校の実証授業の期間と重なり、どうしても調べ学習の授業展開について記録をする機会に恵まれなかったことが残念ではあるが、発表することが消極的になる傾向が見られる場面が多い中で、協力校の子どもたちの生

き生きとした学習場面では、やはり、「指導の継続性」と「指導者の教材開発の工夫」「『伝え合う力』を意識させた学習活動の工夫」「批判的思考力の育成」が必要であることがわかった。今まで学んできた学習指導形態を再度見直し、どのような条件で、何をどのように話し合いさせていくのかを学習することは、子どもたちにとって非常に有効な学習であったと思われた。

具体的に討論の形式やルールを知ることが、子どもたちにとっては不安の解消や「何をどのように話すか」「誰がどのような意図をもって話すのかを聞くこと」につながっていくと考えた。

「KJ法」を用いて話し合いをもったことがきっかけで、「話し合い学習」が自信につながり、活発に意見を出せるようになった。

また中学生らしい批判的な意見も出し合いながら、学級全体での話し合いを深めていった。討論会では「話し合いメモ」の活用や自己評価における振り返りシートなどを書かせて、中学校においても活発でユニークな意見が多く述べられた。

図 3-10 「子どもたちの自己評価カード」

①「魚を育てる森」「めぐる輪の中で生きる」を読んでみて		
自己評価における観点		評価
1.	文章を読んでみて、文章の内容と自分の生活とを比較しながら読み考えることができた。	B
2.	環境についての資料や本について、興味を持って読むことができた。	B
3.	環境問題について、さまざまな課題があることを知りその課題を中心に調べてみた。	B

②KJ法で課題を見つける方法を学習して(「課題について調べよう」の課題設定)		
自己評価における観点		評価
1.	9つの環境に関するキーワードを思い浮かべ、カードに記入することができた。	A
2.	班の友達と、キーワードについて考えを話し合いながら大きくグループ分けやグループの名前をつけることができた。	A
3.	課題を見つける方法がわかり、さらにその課題について調べてみた。	B
4.	教科書の文章の内容を参考にしながら課題を見つけようとした。	A
5.	教科書以外の環境問題についての資料や本を参考に調べ学習をすることができた。	B
6.	ワークシートに沿って、自分の力で課題を見つけることができた。	B

●自己評価判定の基準

A	B	C
満足できる。	おおよそ満足できる。	努力が必要である。

写真 5 「授業風景と意見交換会で発言する場面」



中学校では、小学校から学んできた学習指導を継続させて授業を展開することは、目的に沿った「話し合い学習」をさせることにも繋がり、子どもたちにとっても安心感と充実感のある心理状態の中で、話し合い活動を行うことにもなった。それは、「話し合い学習」の授業形態を指導する場面で、多くの子どもたちが「覚えている」「小学校で経験した」と懐かしそうに生き生きと発言する姿がみられた。

このことから、学年が上がるにつれて、難易度を上げたり、即効的な効果を期待して授業に取り組まれるのではなく、弾力的に復習したり、学級の友人に話を聞いてもらえる学級づくりや受容する態度を指導者自身が促すことにより、効果的な結果を得られることがわかった。

研究協力員と協議する中で、この中学校においても「話すこと・聞くこと」領域の学習活動は年々積極的に取り組まれており、先に述べてきた総合学習においても、国語科の特性から「国語科で指導を」という傾向になりがちではあるが、国語科は「言語教育のための学習指導」が基本となるので、今後の課題としては、小学校で学んだ学習内容の系統性をしっかりと把握し、中学校では、学習の継続性を意識しながら、授業に臨むことが小・中連携の基盤になっていくのではないだろうか。

(38) 藤野盛二 『No484 子どもたちが学びのよさを感じ意欲的に取り組む算数・数学教育の在り方』『研究紀要 vol. 1』 2004. pp.17

## 第4章 本研究の成果と今後の課題に向けて

### 第1節 小中一貫学習指導計画の有効性と考察

#### (1) 小学校における「伝え合う力」の

##### 育成のポイント

今回の実証授業で、子どもたちの変容と今後小・中一貫指導においていくつかのポイントとなる点を述べる。国語科教育における学年進行による学力の低下の問題はこの研究をスタートした時点よりも、はるかに世間を揺らがせる問題として浮上している。だが、その事実は何度も述べてきたように、現在の子どもの実態とは異なるのではないかと現場で経験してきた立場からは考えてきた。学力低下、学習意欲の低下にしても、原点に立ち返るのは、私たち指導者であろう。

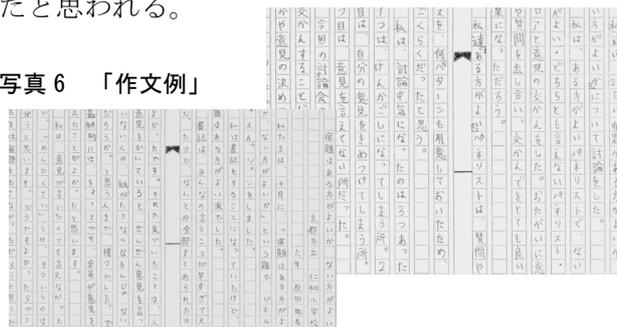
中学校に入学する直前の子どもの様子は中

学校教員の立場からは視点が定まりにくく、中学校教員が作成した学習指導計画で理解させ表現させられるのかどうか、非常に不安であった。しかし、その不安を払拭させる子どもたちの表現意欲と学習への向上心に励まされて、力を入れて「わかりやすい国語の授業を心がけよう」と考えた。

子どもたちは、「話すこと・聞くこと領域」においては、当初「慣れているから話し合いは簡単だ」「ぼくは、討論会をしたら熱くなってけんかごしになる」「言いたいことはいっぱいあるのだが・・・」などと自分たちの思いを表現していたが、今回の文字表現と音声表現の両面から「書くこと」を取り入れた指導には、意外だと思っただけでなく、ずいぶん想像していた形態とは、異質なものと考えたに相違ない。もちろん、日常の学級活動における話し合い活動が、子どもたちにとって「話したい」「聞きたい」欲求につながっていることはいままでの間もない。

また、子どもたちがこの学習活動を通して習得できたことは何であったのかを、単元学習の最終の時間に書かせた作文の内容についてから見たい。作文は、四百字詰め原稿用紙に書かせたのだが、単元学習の時間には必ず「書くこと」を学習活動に取り入れていたので、最後の作文においても、反応が気になったが、子どもたちは用紙をもらおうと、さっさと書き出した。書くことが好きな子どもたちや書く速度の遅い子どもたちがいる中で、指導者の支援や助言をもらいながら、懸命にまとめて発言していた子どもも、作文では、「話し合い活動はとても大変だったが、ちゃんと意見が言えてよかったです。」と書いていた。グループ・ディスカッションの学習形態から、全員に発言させる場を経験させることは、特に話すことが苦手な子どもたちにとっては、自信につながり、学習意欲も高まるのではないかと思われる。論理的思考をさせることに重点的に目標を掲げるならば、論理的文章の書き方を指導し、その文章表現で、自分の思考を確認して理解すること、またそのことを音声表現させる指導は非常に大切なことだと思われる。

写真6 「作文例」



前頁の写真 6 は、子どもたちの作文である。この作文の一節には、「私は、討論中気になったのは、三つあった。一つは、けんかごしになってしまうところ、二つめは、自分の意見を決めつけてしまいゆずらないところ、三つめは、まだ意見を言っていない人がいることだった。今回の討論会の目的はお互いの意見をよく聞き、お互いの意見を交換することだったはずだ。それが、けんかや意見の決めつけでは本当の討論にはならない」とある。

相手意識・目的意識・意図意識を十分にもたせる指導を行うことで、子どもたちはその時点から方法意識・状況意識を思考し、討論全体の評価をするのである。

例えば、実際に討論が白熱した場面があり、司会者が困り、討論が中断しかけたとき、この作文を書いた子どもは「この討論の目的はお互いの意見を交換し、相手の立場に立って話を聞くことだったはずです。だから、けんかごしで討論するのはおかしいと思います。」という意見を述べ、また司会者も、隣で黙って観察していた教員からメモを使って支援をうけたところ、司会者は軌道修正をしながら、みごとにこの進行を続けた。この司会者は、作文の中で、「困ってどうしようかと思ったときに、先生が黙って紙に書いて教えてくれたことが僕は一番うれしかったです。」と書いていた。

このように、学級場で発言することがだんだん消極的になる年齢または発達段階だからこそ、きめ紐やかな指導が必要なのではないだろうか。「皆の前で恥ずかしい思いはしたくない」という心理の裏には、「きちんと意見が述べられ、自分の思いを伝える表現ができれば恥ずかしくない」という対極の心理が働くはずである。なおさら、指導者はそれらの子どもたちの気持ちをつかんで、意識的に指導すること、また多く助言をしたとき、指導者のための話し合い学習になってしまうことを避けて、子どもたち本来の問題解決能力または反対意見に対する批判的思考をもたせることによって、自らで整合性のある意見にまとめていく力を育てることが重要だとわかった。

学習指導計画での予想を越えた状況にあっても、二つの学級ともにお互いの意見をしっかり聞いて、意見を述べていた。今回の討論は、オープン・エンドで閉会したため、「宿題が本当になくなるかもしれない」とかすかに期待をしていた子どもたちにとっては、残念な討論内容ではあっただろうが、教員とともに真剣に話し合う姿は、まさに学校教育の真髄であり学力問題などとは、質の異なる教

育活動の基本的精神を感じさせる「伝え合う力」が漲る素晴らしい授業であった。

今回、付表 2 にあげた「伝え合う力」発達段階別指導事項系統一覧表に基づいて、学習指導計画を立案した。これは、本研究のための試案であり、あえて学習指導要領の二学年で弾力的に指導目標をあげなかった根拠は、本研究の柱である発達段階に基づいてきめこまやかな指導の充実を目指す意図を踏まえたからである。特に、6 歳から 10 歳（小 1 から小 4）までの期間に著しい言語能力の発達があるとするならば、なおさら一学年ごとの指導事項が必要だと考えた。ただし、学習指導要領は二学年に弾力的に発達段階を踏まえた学習指導目標・内容になっており、下学年で到達できなかった補充要素が含まれていることが前提であるので、試案については二学年で指導することができるように記述した。

## （２）中学校における「伝え合う力」の

### 育成のポイント

研究協力校は、学校全体で生徒指導・学習指導両面に力を注がれている学校である。休み時間、放課後の部活動に至るまで常に学年の教室、廊下、グラウンドに教員がおり、子どもたちとは常にコミュニケーションをとれる状況を教員自身が組織的に作っている。

このことは、中学校においては、とても重要なことだと実証授業に入るまでの参観時から感じていた。そのことが、安定した授業展開と集中力を支える大きな役割を担っていることは、明らかである。中学校においては、生徒指導面と学習指導面のどちらが欠けても落ち着いた学習環境を作ることが難しく、特に「授業の成立」という点は、各教科担任がもっとも指導において重点的な事項だと考えている。

その中で、当初「話すこと・聞くこと」領域で実証授業を研究依頼するのは、躊躇した。なぜなら、意見交換をすれば、おのずから教室が活動的になり、他教科への影響はどうかと考えたからである。しかし、その思いはすぐに解消された。研究協力員も以前から、国語科指導における中学生の「話す・聞く能力」における低下を懸念され、突破口になるような学習指導方法がないものだろうかと考えておられたからである。

特に、学年が進むにつれて、高等学校入学試験における対策を視野に入れた学習指導が、必須になるため、読解力向上のための教材や言語事項、文法事項、漢字指導に力を注いだりしている。

しかも、小学校との連携を図りながら学習指導の内容・学習や方法の協議をする機会が、時間的・物理的に不可能であったため、こちらで連絡調整をしながら、小学校が中学校に指導で望むことや、中学校が小学校に指導で望むことを中心に学習指導計画を立案した。特に、本年度の研究においては、学力向上という課題について、子どもたちの変容を検証することよりも、中学校に入学して「話す・聞く能力」を伸ばし、学習意欲の向上を図ることを考えた学習指導計画を中心に検証した。確かに、中学校に入ると小学校の時のように、意欲的に意見を述べていく場面が極端に減少する。

「論理的に思考すること」「正確に聞くこと」「話し合い学習の時間を十分にもうけること」などを観点として協議したが、特に研究協力員は、まず何よりも「聞く」姿勢とその態度、能力を重視した指導目標を考えていきたい、だからといって、中学校第1学年の指導事項はおさえないで指導はしたくないとの意向だったので、その方向で計画を立てた。

第1学期の授業風景を観察したときに比べて、第2学期の子どもたちはますます成長しており「話し合い学習」に積極的に参加するのかどうか不安があったため、学習計画とは別に学習意欲を図る方法として、構成的エンカウンター法の「すぐろくトークング」も予備として準備した。国語科として、言語能力を高めるといっても、他者を受容して相手意識をもたせる方法といえるだろう。ただし、大単元の計画例には、時間を組み込むことが不可能なため、学級活動などで活用していただくように依頼した。しかし、そのような準備活動をしなくても、子どもたちは「課題を見つける活動」「論理的に思考する」「学習形態の規模を変化させていくこと」で十分に「話す・聞く能力」の指導事項及び学習目標の実現に向けて、意欲的に活動した。

また、中学校は他教科においても板書事項をノートにとるといふ学習形態や学習活動が増えてくるので、中学入学当初は戸惑う子どもたちが多いが、だんだん日を追って、中学校生活に慣れ、落ち着いてくる。その状況の中で、活発な「話し合い学習」活動を行うのは、なかなか難しいとされがちである。だからこそ、小学校からの学習指導を継続させることが必要となる。私たち指導者は、消極的な子どもたちだと決めつけて指導にあたるのではなく、積極的に学習方法の工夫や教材の研究にあたる姿勢によって、子どもたちの姿勢も変容するととらえることが必要だとわかった。

また、子どもたちは、バズ・セッションにおいても、意見交換討論会においても、非常に楽しい様子で、班員同士、学級全体、または教員の指導に従順で素直に、明るい表情で話し合い活動を展開していた。この点においては、小学校・中学校においても、全く同じことがいえるし、本研究を通して、小・中連携をもっと十分に行うことが必要だと考えたが、研究協力校が三小学区で構成される中学校では、小・小連携も含めて今後の課題としてとらえていく必要がある。

多くの子どもたちが、感想文の中で「KJ法」の問題解決能力を育てる力や人間関係の悩みにおいて、心理的不安傾向にあっても、自分自身を強く鍛えるために、いろいろな友だちとかかわって話し合うことが大切だと書いている。

「伝え合う力」は、子どもたちの意識の中にしつかり芽生えており、小学校第6学年の時期より相手意識・目的意識・意図意識・状況意識が強く作用することが観察してとらえられた。また方法意識を揺さぶる課題を与えるとそれらの相互作用はより強く思考力を揺さぶり、指導者が予想もつかないような新しい創造力と発想で学習意欲を高めていくということがわかった。この知的随意を伴う子どもたちの言語能力をさらに高めていかなければならない私たち指導者の責務は重大だと感じている。

## 第2節 国語科教育としてめざすもの

### (1) 「伝え合う力」は指導者から

これまで、「今、求められている緊急の課題」「学力低下」「学習意欲の向上」「小・中連携」などを、国語科教育として、どのように考えるべきかを述べ、その上で「小中一貫指導のための国語科教育」に取り組んだ授業の様子について報告してきた。

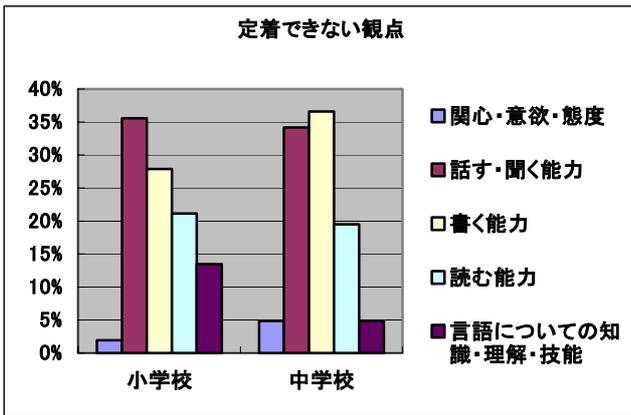
最後に、本市における小・中学校教員（小学校教員104名）（中学校国語科教員41名）を対象に、学校現場での声を聞く目的で、実施した学習指導に関するアンケートの結果を報告する。ここでは相互理解に基づく「目指す児童・生徒の共通した学力観」が必要であると考え、国語科学習指導における小・中の意識や現状を知る設問を中心とした。この、アンケートから現場教員から見た「小中一貫指導への課題」には、非常に興味深い結果がみられた。

研究の課題のひとつとして、「学力低下」が重要な視点を占めているので、それらの観点を小・中で比較した。図4-2に示した設問「学力実態にお

いて定着できていないと感じている国語科の観点」では、小・中共通して、「話す・聞く能力」の定着度が低いと感じている教員が多かった。

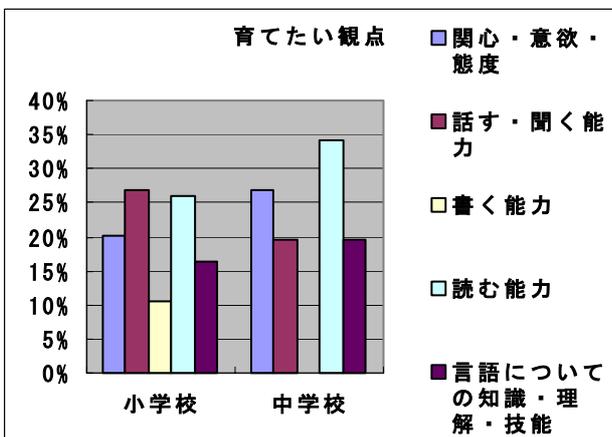
しかし、大きな差異ではないが、小学校教員は「書く能力」や「読む能力」よりも「話す能力・聞く能力」に視点をおいているのに、中学校の教員は「書く能力」が、もっとも定着できていないと感じていることが特徴的である。

図 4-1 「学力実態において定着できていないと感じている国語科の観点」



このことは、日常の小・中の国語科指導におけるそれぞれの教員の意識の差として顕著な傾向と考えられるのではないかと。また、小・中共通して、「関心・意欲・態度」をあげる教員は低い割合であった。このことは、多くの教員が自信をもって、児童・生徒に国語への「関心・意欲・態度」を高めさせる教材の工夫や充実した指導をしている結果であり、何より明確な学習指導目標を提示しながら、評価活動を日々行い実践している個々の自信の表れであるにとらえることもできる。

図 4-2 「学力定着しにくい児童・生徒に対してまず育てたい能力は何か」



しかし、図 4-2「学力定着しにくい児童・生徒に対してまず育てたい能力は何か」の設問では先の観点への意識と相反する結果が出ている。小・中共通して、定着しにくい子どもに育てたい能力として、多くあげられたのは、「読む能力」に共通していた。ところが、図 4-1 に反して、中学校の割合で注目したいのは、学力が定着できていないと感じている「書く能力」を選択する回答はゼロであったことである。中学校教員は、全体としては「書く能力」を課題としながらも、学力が定着できていない生徒に対しては、まず「読む能力」が必要であると感じているということではないだろうか。すなわち、学力を補う指導として中学校では「書くこと」を強く意識されていないことである。小学校でも「書く能力」の選択は、それほど多くはなかった。

このように、「学力実態において定着できていないと感じている国語科の観点」では、中学校からは、「書く能力」であると回答があつたにもかかわらず、「学力が定着しにくい子どもたちへの育てたい力」では、「読む能力」がウエイトを占めているという矛盾点に気づいたこと、また、中学校では「関心・意欲・態度」の観点にも力を入れたいという選択が多かったことが、本研究をすすめる上での視点となっている。

もちろん、この設問は単一回答なので、教員の意識にどの領域も重要であると感じているであろうことは、前提としての考察である。しかし、「伝え合う力」を文字言語と音声言語の両面から高めていくという目標がある以上、「書く能力」を高めていくことは、ますます重点的に考えていかなければならない問題なのである。

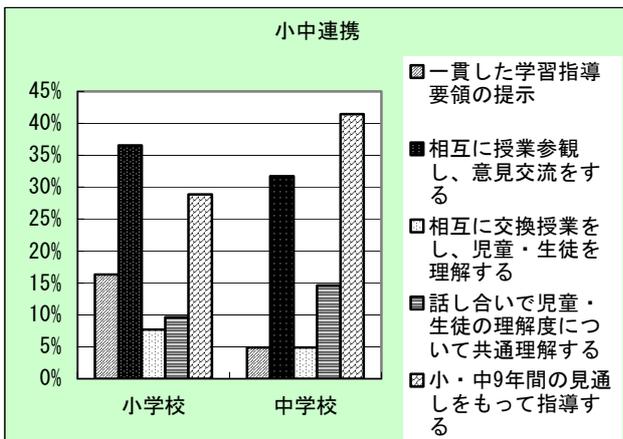
第 1 章で述べてきた OECD の学力調査 (PISA) の結果についても同様であり、今回の調査問題での「読解力」は「自分の意見を述べる力」ではなく、「自分の意見を論述する力」を求めている。

文部科学省は、平成 17 年度の「PISA 調査 (読解力) の結果分析と改善の方向」の資料の中で、次のように述べている。「今回の調査結果の分析及び 2000 年の公開問題の内容検討から、出題形式としては、『自由記述形式』に課題がある。記述問題の解答をクロス集計した結果から、問題の難易にかかわらず、いずれの記述式の問題でも解答していない生徒が一割程度存在することもわかっている。」(38) すなわち、記述問題に対して、はじめから書こうとせずにいる生徒が存在しているということである。このことは、どのようにとらえていくべきだろうか。安易に「学力低下」の一言でま

とめてしまうことは、危険であり、その意識では、今後も事態は好転しないであろう。「書く能力」以前に意欲がないのか、「書く能力」が育っていないから意欲がないのか、指導者が何を問われているのかを考える大きな課題であると認識しなければならない。

一方、本研究の大きなテーマである「小・中一貫指導」への教員の意識であるが以下のような結果が出た。

図 4-3 「小・中連携で何をすることが必要であるか」



「小・中連携」における設問については、小学校教員と中学校国語科教員には若干の意識の差異がみられる。図 4-3 は、「小・中連携で何をすることが必要であるか」を問うた結果だが、小学校では、「相互に授業参観し、意見交流をする」ということが必要であるとしているのに対し、中学校では、その回答も割合が高いものの、それよりも「小・中9年間の見通しをもって指導する」ことに必要性を感じていることが多い結果となった。

このことから、小学校教員はまず、小・中連携として、お互いの指導について意見交流をし、学習指導について向上させていこうという意識が高いといえる。中学校については、小学校から受け入れる生徒に対して、小・中連携を通して9年間の展望を見通して、育てていくために連携を行いたいという意識が高いといえる。

この意識の違いは、おもに小学校教員の自由記述欄にも、「中学校の授業形態を知らない」「国語の授業は活動的な指導があまりなされていないように感じる」などの意見が記述されていた。一方、中学校教員からは、指導をしていく上でまず、その生徒たちを6年間育ててきた小学校教員の評価や指導経過を連携を通して知ることが小・中連携の本分だと考えているという記述が多く見られた。

さらに、深くみつめるならば、「学習指導」と「生徒指導」に対する小・中の意識の比重の置き方が少し異なるのではないかともいえる。

日々成長し、心身共に変化する中学生を指導する立場の中学校教員にとって、彼らの人間形成の初期段階をはぐくんできた小学校教員と連携することでよりよい指導につながるはずではないかという思いの強さを切に感じる。

小・中連携とは、「学習指導」「生徒指導」のいずれに重点がおかれているとしても、指導者にとっても、「伝え合う意識」をもって、歩みよらなければならない課題である。互いの立場を尊重しあい、小・中教員の間には同じ子どもたちの存在があるという共通認識に立って、歩みよる姿勢が私たちにできる「伝え合うこと」の基本姿勢ではないだろうか。

## (2) 小中一貫教育のさらなる充実のために

本研究は、小中一貫教育をすすめる上で、国語科教育として、どのような指導ができるのかという素朴な研究仮説に基づいて展開してきた。その背景には、学力実態の現実を知り、指導の充実を図る目的を明らかにしていくことによって子どもたちへの指導の改善や方法が導き出されるのではないかという、いわば教育改革への小さな提言であると認識している。

その改革の第一歩を歩み出す上で、常に子どもたちの姿を頭に描きながら研究をすすめてきた。そしてその上で、研究協力員の温かい助言、本市小学校・中学校教員のアンケート調査への協力などによって、国語科教育における小中一貫指導の在り方を考えてきた。国語科教育を研究するにあたり、筆者がとらえた視点は新しい国語科指導を研究することではなく、古くから指導されてきた言語教育としての国語科指導を見直し、その基本的精神に基づいた「生きて働く言語の力」を育てたいとする筆者自身の学ぶ姿勢、その一点に根づいている。小学校の実態を知ることなく、この研究に挑んだ者がまず理解できたことは、「お互いを知らない」という状況である。従来のように、よく知らない状況であっても、教育活動は展開できていくのであるが、お互いをよく知ることでさらに子どもたちにとって教育的な相乗効果を上げることは言うまでもないことであろう。

従来、筆者が経験してきた小・中連携とは、中学校入学前における生徒指導面の連絡協議会、または中学校になってどのように成長したのかを授業参観し、特に気になる点や問題点における連絡

協議会をすることで連携を図ることだと思い込んできたように感じる。また、その意識の裏側にはそれぞれの指導観における相違から、「小学校でどんな指導を受けてきたのだろうか」「中学校の指導で子どもが良くない方向にある」などという互いの知らないことから生まれる無意味な批判や対立ととられてもしかたのないような環境や状況を、指導者つまり私たち自身が作り上げてきたのではないだろうか。

小学校の子どもたちは、素直に中学校の生活や中学生の姿への憧憬や期待感をもちながら学習活動に取り組んでいた。また、中学校の子どもたちは、小学校で学んだ先生と一緒に遊んだり勉強したりした軌跡を懐かしみ、その思い出を大切にしながら、大人への段階を歩み続けていると感じてきた。そのことを改めて思うとき、私たち教員はもっと深く子どもたちの中に溶け込み、そこに関わるすべての教育活動を通して、熱い思いで応えていくべきではないだろうか。

小中一貫教育の根本は、子どもたちへの教育のすべてにおいて必要な基本的精神であろう。その理念をもって指導にあたる目標をもてば、お互いに壁だと思われる様々な課題を解決することが不可能ではないということに気づくはずである。

「伝え合う力」を育てるためには、まず私たち教員が「相手を知りたい」「相手に伝えたい」と思うことを「伝え合うこと」が、今もっとも求められる指導の在り方だと考える。それは、国語科教育にかぎらず、すべての教育活動に普遍性をもつ、何ものにもかえがたい私たちの共有財産であるといえよう。

本研究では、小中一貫指導のキーワードとして、三本の柱をもとに研究を進めてきた。国語科の目標の一貫性、小・中共通理解のもとに指導項目を設定した内容の系統性、小・中9年間を通した指導の継続性をどのように進めていくかということの基本にして、「伝え合う力」を考えてみた。そのことで、多くの文献に出会い、多くの人にも出会えた。本研究を通してわかったことは、国語科教育として「小・中連携を踏まえた学習指導の継続」が必要であるということだった。来年度は、他領域について、研究していきたいという思いがさらに強くなっている。今後、小・中連携に一步でも自分自身が近づいていけるように、研究を進めていくつもりである。

(39) 文部科学省 『PISA 調査（読解力）の結果分析と改善の方向』 2005. 1p. 22

## おわりに

この一年を通して現場では到底経験できないような深い国語科研究の期間を与えられた。その道は厳しく険しくまさに、自己との闘いであった。いまだかつて、指導者の立場においてこれほどの研鑽を試みたことがあつたのだろうか、自分の不勉強さをまざまざと感じた研究生活だった。

本研究で追究しようとしたことの原点は、小学校時代の担任との出会いに既にあつたと考えている。小学校1年生の時から毎日のように短い文を書き、またその返事をいただくのがうれしくて一生懸命書いた。そのことをきっかけにして、国語が好きになり、中学校の国語科の教師になった。

小中一貫教育は、理想論だという意見を耳にすることがある。また、それぞれの学校教育の境域を侵してまで改革を行う必要性はないという否定的見解が存在することも事実である。しかし、それらの批判的意見も、教員間で「伝え合う力」を大切にすれば、必ず希望に満ちた明るい方向性が導き出されるのではないだろうか。

本研究においては、研究の仮説として「互いに歩みよることによる効果的な学力の向上」という観点にまで検証することができなかつたかもしれない。しかし、明らかに子どもたちは、学習に対する喜びや表現活動に対する成就感を求めている。今回の実証授業を通して、小学校においても中学校においても、それを実感としてつかんだ。

今後、小中一貫教育の道程は、必ず「小・中連携」のつながりが重要な位置を示し、新しい教育課程の編成や教育改革の柱となっていくだろう。

どのように時代が変遷しようとも、すべての子どもたちが、確かな学力をつけていきたいという根本は変わるものではなく、遵守していきたいと考えるのである。そんな小・中連携への思いをこめて、小・中共通指導項目を設定して、学習指導計画例や系統一覧表を作成した。また、資料集やCD-ROM をご活用いただき、子どもたちに活発で楽しい話し合い学習の指導に活用いただければ大変ありがたい。

最後になったが、本研究のために積極的に研究に協力していただいた京都市立仁和小学校と北野中学校の研究協力員と教職員の方々、また意欲のある態度で学習活動を行い、共に学ぶ喜びを知った、京都市立仁和小学校と北野中学校の子どもたちに心から厚く感謝の意を表するとともに、課題に向けて、さらなる研究への研鑽を今後も心がけていきたい。