

伝え合う力を育てるための国語科教育の在り方Ⅱ

－ 「聞く力」を高め合う小中一貫学習指導計画例の開発 －

近年、学年進行に伴う国語科の学力低下や国語に対する学習意欲の低下が課題とされる中、この課題克服のために小・中9年間で一貫したものとしてとらえていくことが必要であると考えた。

「目標の一貫性」「内容の系統性」「指導の継続性」「子ども理解の一貫性」という研究の柱を踏まえて「伝え合う力」を育てるための小中一貫した国語科教育の在り方を明らかにしていく。

「伝え合う力」は国語科の三領域一事項全ての指導を組み合わせることで表出する力であることに着目し、その中でも特に「聞く力」を高め合うことが重要な視点であることに気づいた。

本研究では、小・中9年間で「伝え合う力」を子どもたちにどのようにつけたいのかを基盤に、「話すこと・聞くこと」の指導と他領域の指導を組み合わせる単元学習を通して、小学校第6学年と中学校第1学年の小中一貫学習指導計画例による研究実践をおこなった。そこで、明らかになった研究の実践事例と改善点を報告する。

目	次
はじめに …………… 1	(2) 子どもたちの相手を理解する 学習場面とは何か………… 21
第1章 国語科教育に根づく「伝え合う力」	第2節 中学校の実際をさぐる
第1節 国語科教育の課題とは何か	(1) 正確に聞きとることから深く聞き合う までの学習集団を求めて (中学校第1学年) …………… 25
(1) 子どもたちの学力と課題の発見 …………… 1	(2) 相手を受容して「聞き合う」姿を めざして… 27
(2) 国語力と国語科教育の果たす役割とは …………… 2	
第2節 「伝え合う力」のある子どもたちを はぐくむために	第4章 「伝え合う力」がつながる
(1) 表現活動だけで「伝え合う力」は 育てられるのか………… 4	小中一貫教育をめざして
(2) なぜ小中一貫で「伝え合う力」を 育てることが必要なのか………… 6	第1節 小中一貫した学習指導計画例の 有効性
第2章 小中9年間で育てたい 「伝え合う力」とは何か	(1) 「聞きとりメモ学習」に見る 子どもたちの変容………… 28
第1節 国語科の領域構造を考える	(2) 「聞く力」がもたらした国語力への発信 …………… 29
(1) 「話す力・聞く力」を伸ばす鍵とは何か …………… 7	第2節 小学校・中学校一貫教育の 未来を考える
(2) 第2期発達段階における子どもたちの 「伝え合う力」をさぐる …………… 11	(1) 子どもたちをつなぐ架け橋と なるために………… 30
第2節 「聞く力」を焦点化した指導とは	(2) 小中一貫教育を受ける 子どもたちにむけて………… 30
(1) 「聞く力」の機能を考える …………… 14	おわりに…………… 31
(2) 小中一貫学習指導計画例の開発 …………… 15	資料 …………… 32
第3章 小・中一貫した「伝え合う力」を 育てるためには何をすべきか	
第1節 小学校の実際をさぐる	
(1) 正確に聞きとることから豊かに 聞き合うまでの学習集団を求めて (小学校第6学年) …………… 18	

<研究担当> 西村 周 (京都市総合教育センター研究課研究員)
 <研究協力校> 京都市立梅小路小学校・梅逕中学校
 <研究協力員> 小西 淳一 森田富美子 (京都市立梅小路小学校教諭)
 石井 大記 高倉 誠 (京都市立梅逕中学校 教諭)
 <授業協力> 高橋 敏哉 (京都市立梅逕中学校 講師)

はじめに

近年、文部科学省では「PISA」調査（2003年 OECD 生徒の学習到達度調査）の結果資料の中で、『国語力向上』の指導改善のためには、国語科教育だけではなく、各教科などの全ての教育活動で身に付けていくべきものであり、教科の枠を超えた共通理解と取組の推進が重要である⁽¹⁾と分析している。このことはいいかえれば、子どもたちの将来を見据えて、人間関係を社会で円滑に結んでいくために必要な「国語力」を学校教育全体で考えていかなければならないことを示唆しているのではない。また、言語教育の根幹を担う国語科教育を確立させることが、普遍的に「国語力」を向上させていく原動力となるのだと考える。

本研究は、小中9年間の国語科教育の在り方として、普遍的に学習指導の改善と学力低下の実態の回復に寄与する学習指導計画例を考えた。国語科三領域一事項の学習内容の構成をどのように包括的に考慮していけば、子どもたちの学力実態と学習意欲の向上に迫ることができるのかを考えていく。その視点として、小中9年間で「伝え合う力」を育てるための学習指導内容と方法を焦点化した。

昨年度の研究から、小中9年間の発達段階を3期に分けた上で、第2段階である小学校第6学年と中学校第1学年の子どもたちの実際に即した小中一貫学習指導計画例を考えていく。小学校から中学校に進んでいく上で、発達をもとにした子どもたちの言語能力をどう育てていくかを明らかにした上で、さらに発展的に指導をしていくためには具体的に何が必要かという自問に答えていくように本研究は進められている。

研究の柱として、「学習目標の一貫性」「学習内容の系統性」「学習指導の継続性」そして目の前の子どもたちをどのように理解していくかという視点で「子ども理解の一貫性」を焦点化した。

本報告では、第1章に「伝え合う力」とはなにかを探り、第2章では小中9年間で育てたい「伝え合う力」とは何かを探った上で、第3章で実践授業の結果を述べていく。

そして、第4章では、これからの小中一貫教育を考える課題と展望を述べる。子どもたちの人間関係のきずなをより固く結び、構築するために指導者としてどのようにあるべきか、筆者自身の今後の教育活動への思いをふまえながら論を進めていくこととする。

第1章 国語科教育に根づく「伝え合う力」

第1節 国語科教育の課題とは何か

(1) 子どもたちの学力と課題の再発見

昨年度の研究では、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、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てきた。

本研究では、特に、6歳から10歳（小学校第1学年から小学校第4学年）までの期間に著しい言語能力の発達があることを意識した上で、さらに子どもたちの実態に迫る学習指導計画例を考えていく。また、今年度は子どもたちの学力実態に国語科教育として何が必要であるのかを問題提起する。昨年度から重視してきた「話すこと・聞くこと」領域の学年進行に伴う学力低下を改善するために、「学習指導の改善」と「指導形態の工夫」を柱に、小中一貫した学力の確立と学習意欲の向上を図るには指導者として必要なことは何かを考えてきた。昨年度の研究報告では、先にあげた「PISA」調査の「総合読解力」の順位に着目をしながら分析していたが、今回は新しい視点として読解力得点結果で習熟度別レベルの生徒の割合を詳しく分析することにした。

表 1-1 「OECD 生徒の学習到達度調査
読解力得点の結果抜粋」

(31ヶ国参加)
『習熟度別レベル3以上の生徒の割合』(%)

	レベル3	レベル4	レベル5
日本	27.2	23.2	9.7
オーストラリア	28.4	26.9	14.6
カナダ	31.0	28.6	12.6
フィンランド	31.7	33.4	14.7
フランス	29.7	22.5	7.4
ドイツ	26.3	21.9	9.6
韓国	33.5	30.8	12.2
OECD 平均	28.7	21.3	8.3

表 1-1 は、「読解力」からみた 2003 年度 OECD 生徒の学力到達度調査結果をもとにして作成したものである。日本の学力到達度調査では、先にも述べたように日本の子どもたちが、世界の国々からみてどの位置にいるのかをみる分析を行った。拙稿では、「性急に学力低下を嘆くだけではなく、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⁽²⁾」と述べた。また、OECD 調査問題を作成

するシュライヒャー氏は、日本の教育実態について「教育的に成功している国々の多くでは、分権制が発達し、結果の評価を重視する傾向がある。日本が問題とすべきは、成績よりも、生徒の学習に対する認知ではないか」(3)と述べている。まさに、シュライヒャー氏は日本の論議の焦点が彷彿されている現状を的確に指摘しているのではないかと。

文部科学省が提示している OECD「読解力」の定義とは「読解力とは、自らの目標を達成し、自らの知識と可能性を発達させ、効果的に社会に参加するために書かれたテキストを理解し、利用し、熟考する能力である」(4)としている。この能力とは、一体どのような能力なのか。まずは、OECD 調査の習熟度レベルはどのように設定されているかを探るために、公開されている問題内容と分析の在り方をみた。なお、全ての問題が公開されているわけではないので、一部限られた分析の在り方になることをここで付け加えておく。

先の表 1-1 は、習熟度レベル 3 以上の生徒の割合を日本の子どもたちと諸外国と比較して作成したものである。習熟度レベルとは、共通に出題された読解力問題 28 題の得点の高い方から低い方へと設定された 6 つの段階を示す。つまり、レベル 3 以上とは、中間層の学力よりも高いレベルにあるということになる。OECD レベル 3 以上の OECD 平均は 58.3%あることに対して日本の子どもたちは 60.1%である。このことから、日本の子どもたちは、習熟度の割合が世界から見ても高い位置にあることがわかる。

ただし、この調査は日本の学力を相対的に見て議論する目的ではないということを認識して分析しなければならない。日本の子どもたちは、どのような力が足りないのか、どのように指導をしていけば不足している学力が定着するのかを分析する資料にしなければならない。

この調査問題の結果と分析について、文部科学省は「これは現行の学習指導要領がねらいとしている『生きる力』の育成、その知的な側面としての『確かな学力』つまり知識や技能に加え、自分で課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する資質や能力の育成と深く結びついている」(5)と述べている。ここで求められているのは、従来の国語科教育として考えられる文章の読み取りや登場人物の心情を読むというような「読解力」だけではなく図や表を読んで、その意味や傾向を認識する「読

解力」のことであることを指導者は改めて意識しなければならない。

つまり、指導する際には「解釈」「熟考」「評価」の過程を情報の取り出しと共に踏んでいくことを意識するのである。これらの指導過程は、昨年度小中共通指導過程として「意識」「思考」「理解」「表現」を設定した。もし、この指導過程が子どもたちの「読解力」または「国語力」向上につながるならば、引き続きこの指導過程をもとに学習指導計画例を考えていきたいと考える。子どもたちが抱える学習課題は一体何なのかを再発見する指針として、指導の工夫と改善を考えながら必要な指導過程とは何かを的確にとらえていきながら研究を進めることが重要であると考えた。

(2) 国語力と国語科教育の果たす役割とは

さらに国語科教育の果たす役割とは何かを探るために国立教育政策研究所が行った児童・生徒質問調査結果をもとに子どもたちの意識や学力実態をみていくことにした。この調査は、特に小中一貫教育の国語科指導をどのように進めていくかという目的のもと、小学校第 5 学年から中学校第 3 学年までの児童・生徒を対象に行われたものである。下の表 1-2 の設問は、「自分の思いや考えを積極的に話していますか」という児童・生徒の意識を問う項目である。

表 1-2 「平成 15 年度小・中学校教育課程実施状況調査」
— 質問紙調査集計結果 国語 —
設問 (5) 自分の思いや考えを積極的に話していますか

	そうしている	どちらかといえばそうしている	どちらかといえばそうしていない	そうしていない
第 5 学年	17.1	34.0	33.4	14.3
第 6 学年	14.8	29.8	36.1	18.3
第 1 学年	14.1	26.8	34.2	24.3
第 2 学年	13.3	25.6	33.6	27.0
第 3 学年	16.9	27.1	31.6	23.8

国語の時間のどのような領域の学習なのかに限定された内容ではないものの、明らかに学習時間の子どもたちの積極性は学年進行と共に低下の傾向にある。これは、昨年度の研究でも明らかにしてきた「国語の時間に自分の意見を述べているかどうか」(2000 年度 OECD 調査結果)であまりそのような時間はないと答えた子どもたちとの割合

と共通点がある。確かに、国語の授業で意見や主張を述べる場を積極的に行ってきたかといえば、筆者自身知識先行型の学習に慣れさせてきた経緯がある。子どもたちが、知識をどれほどもっているかの評価はできても、論理的に話すことや論理的に書くことの指導はともすれば教師主体に終わらせてしまいがちであった。

筆者自身、知識を十分に学習することは、大切な学力向上への要素だと考えてはいるが、それだけでは、子どもたちの学習意欲や学力向上はのぞめないことは十分理解しているし、学力調査や意識調査の結果からも明らかにされている。現在の子どもたちの学力実態に即した指導が望まれる。

また、本研究のテーマである「伝え合う力」を子どもたちがどのようにとらえているかを知る手がかりの一つとして興味深い設問があった。その結果を以下にあげた。

表 1-3 設問 (7) 国語を勉強すれば、私はお互いの思いや考えをうまく伝え合うことができるようになる。

	そう思う	どちらかといえばそう思う	どちらかといえばそう思わない	そう思わない
第5学年	39.1	34.0	12.3	5.4
第6学年	34.5	35.6	13.9	6.0
第1学年	31.3	34.1	15.7	8.0
第2学年	28.2	34.3	17.2	9.8
第3学年	31.7	32.9	15.6	10.7

顕著にみられる傾向としては、「国語を勉強すれば、お互いに思いや考えを伝え合うことができるようになる」と考えている子どもたちの割合は非常に多いことがわかる。このことは、国語科教育に携わる者としてはある種の救いを感じる。昨年度、学年進行に伴い学力低下がみられるという調査が多くあったことから学年が進むごとに、子どもたちは国語の学習を敬遠している傾向があるとみていた。

しかし、この設問からは、むしろ子どもたちは「伝え合う力」を国語の時間で身につけていきたいという意識を学年進行と共に変化することなく保ち続けているといってもよい。また、発達と共に自分の思いや考えを明確に言語にすることができにくいと考えている子どもたちの声だととらえていきたい。

積極的に自分の思いや考えを話してはいるという子どもたちの現状を踏まえながら、国語を勉強すればそのことが克服できるのではないかと考えている子どもたちの意識を把握していくことが

重要である。また、指導者としてその声を改善に向けて、具体的に考えていかななくてはならない。

特に国語の時間について、自分の意見を述べる時間を確保するためには、指導形態の工夫と改善を試みる必要があると考えてきた。次にあげる設問は、同じく国立教育政策研究所が行った指導者への調査である。

表 1-4 設問 (13) 「話すこと・聞くこと」の授業で、学習指導要領に例示されている「言語活動例」を取り入れた授業を積極的に行っていますか。

	行っている	どちらかといえば行っている方だ	どちらかといえば行っていない方だ	行っていない方だ
第5学年	12.2	49.8	31.8	5.4
第6学年	10.8	47.9	34.9	5.3
第1学年	12.6	41.5	38.3	7.1
第2学年	10.2	36.1	45.6	7.3
第3学年	10.8	35.7	44.9	7.7

表 1-4 の結果から、指導者が「話すこと・聞くこと」領域の授業で、学習指導要領の言語活動例を積極的に行っているとはいいいきれない問題点がみえる。「積極的に行っていない方だ」の割合がこの調査では、高いと見ざるをえない。なぜなら、総体的に「行っている」の割合と「行っていない」の割合は、わずか 10%~20%弱の僅差しか見られないからである。このことは、子どもたちの現状の意識に迫る結果だとはいいいきれない。この事実が全国的な傾向ならば、先に述べてきた OECD 調査の結果や子どもたちの課題を裏づける資料になることはいままでもない。また、このままでは子どもたちの意識の割合と学力実態の割合がいつまでたっても歩み寄れないのではないか。この歩幅を縮めるために必要なことは何かを追究していかねばならない。

その他、国立教育政策研究所が行った調査でみると「国語への興味や関心を高めるために、国語に関する一般的な話題を取り上げているかどうか」については 50%を超える割合で、どの学年の教員も「どちらかといえば行っている」(6) と答えている。この点については、小学校・中学校教員共に国語の興味や関心をもたせるためへの努力や工夫を凝らしていると考えられる。これに関しても「行っている」「どちらかといえば行っている」と答えた教員の担当している対象の児童・生徒についての平均得点は「行っていない」「どち

らかといえは行っていない」と答えた教員の担当している対象の児童・生徒に比べて5点から10点程度高いことがわかっている。

これらのことを総合的に判断して、次のようなことがいえる。指導者の積極的な指導のもと、子どもたちの「話す力・聞く力」は学力が伸びやかになるということが多くの調査等から明らかにされている。文部科学省では、「PISA」2003年調査の学力の状況から、基本的な方向性として、「小・中・高等学校を通じて、基礎・基本を徹底するとともに、思考力、判断力等を含む「確かな学力」を育成し、世界トップレベルの学力を目指す」(7)と謳っている。すなわち、我々指導者が具体的な思考力・判断力を養うための指導内容と方法を考えていくことが、今我々に迫る緊急の課題なのだといえる。

一方、文化審議会答申では「これからの時代に求められる国語力について」(8)において「望ましい国語力の具体的な目安」を示している。国語力を三つに定義して、それぞれの教育で身に付けるべき国語力とは何かを掲げている。特に、学校教育に対してはこれらの目標の「基礎的な力」を身に付けるように要請しているということに注目していきたい。

またそのような課題に迫られている指導者の姿を、学校組織全体で支えていくことが「国語力向上」につながる重要な視点である。それこそが、大切な子どもたちへの国語力向上と学力保障の役割を果たすのではないだろうか。

第2節 「伝え合う力」のある

子どもたちをはぐくむために

(1) 表現活動だけで「伝え合う力」は

育てられるのか

京都市の子どもたちの実態を探るために平成16年度に行われた京都市学力実態調査(平成17年度より京都市教育課程学力実態調査から改名)の結果をみていくことにした。この調査の目的は、先にあげてきた「一人一人の子どもたちを大切に教育」を視点に行われたものである。

平成16年度に行われた調査結果と平成17年度に行われた調査結果を経年比較することで、子どもたちの学習状況と実態を合わせて考えていくことにした。京都市の学力実態を考えてみると、なぜ、本研究で設定した第2期の子どもたちの「話す・聞く力」の学力が低下するのかを、それぞれの分析結果をもとにして考えていくことにした。

特に、中学校第1学年から中学校第2学年の学力差は大きく開いている。この点について、「生徒の取組状況はどうであったのか」(8)を指導者側に問い直している分析がされている。またこの設定通過率からみた状況は、子どもたちの学習意欲低下に直結するのではないかと考察できる。

表1-5「京都市学力実態調査報告」(京都市教育委員会)
小学校平成16年4月実施 中学校平成16年12月実施

観点 学年	今回 話す・聞く力	前回 話す・聞く力
小学校第1学年	82.5%	78.9%
小学校第2学年	81.6%	78.1%
小学校第3学年	78.4%	75.0%
小学校第4学年	78.6%	79.0%
小学校第5学年	79.7%	76.6%
小学校第6学年	76.2%	71.9%
中学校第1学年	76.7%	72.1%
中学校第2学年	49.1%	49.8%
中学校第3学年	49.7%	49.9%

小学校から中学校に学年が進んだ段階で、確かに前回よりは今回の方が割合は上がってはきている。しかし、残念ながら前回示したように中学校第1学年から第2学年に上がる時の割合は低いままである。この傾向をどのようにみていくのか。

学年進行に従って、極端に学力が下がる傾向にある「話す・聞く」領域においては、この指導をもっと強化する必要があることを示す結果ではないだろうか。また、中学校での「聞くこと」の指導を焦点化することによって、現傾向を食い止める手立ての一つとして考えていきたい。

全体的な傾向として、「聞きとり問題」については良好な結果である(9)ととらえることができる。これは、小学校・中学校共に、校内学力テストや定期テストまたは単元テスト等で「聞きとりの学習」を多く導入してきた成果であろう。

また、小学校では国語科以外の生活科、総合的な時間などの学習の中でも「聞きとりの学習」や聞きとったことをメモにする習慣をつけてきている。そのことを受けて中学校の国語科の時間でも、日々の授業時間で5分から10分間を「聞きとりの学習」の時間にあてている学校現場があると報告を受けている。つまり、小学校の指導を継続的に中学校で意図をもって行うことは、子どもたちにとって安定した学力の伸長につながっている結果につながることを確認できる。但し、京都市教育委員会が毎年行っている中学校国語・書写夏季研修会では、まだ「話すこと」「発表する」場面を計

画的に行えないという現場の声があると報告されている。この声が生きて課題解決につながるような小中一貫学習指導計画例を作成していきたい。

ところで、これらの声をどのようにとらえていけば少しでも現場に生きる研究となるのだろうか。この自問については、昨年度の研究でも筆者自身が考え続けた課題である。このことをふまえて、子どもたちにとっての表現活動とは一体どのような力をつける活動なのかを考えていくことにした。今まで、「話すこと・聞くこと」領域は表現領域が中心の活動に重きがおかれてきたように思う。しかし、果たしてその活動だけで「伝え合う力」は育つのだろうか。

子どもたちの表出する言語だけでその力を育てていくのではなく、表出されない言語つまり沈黙の中にある言語を引き出す努力をすることが、指導の原点になるように考えている。そのためには、まず理解領域である「聞く」「読む」の力を高めることが「話す」「書く」の力をより相乗効果を高めるのではないかと考えた。拙稿でも筆者は、『「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』(10)と述べてきた。

また、「理解」と「表現」の間に立つ「伝え合う力」ととらえていくことが必要である。なぜならば、表出する言語のみで自分の思いや考えを「伝え合う」ことは、子どもたちにとって学習の時間がまだまだ必要であると考えたからである。

昨年度の研究では、「表現」させるためには、子どもたちの思いを思考させる場と時間を十分設定して「話すこと」の活動を展開させた。この研究は主に、「書くこと」「話すこと」の学習活動を中心にさせていくことで子どもたちの心の内部に刺激を与えて、言語を生み出させるというものであった。この研究では、小・中学生共に思いを整理して「書くこと」が豊かに「話すこと」「話し合うこと」活動が意欲的に行えたと認識している。

そのうえで、子どもたちが豊かに「話すこと・聞くこと」領域と他の全領域を取り入れた学習活動ができないものかと考えた。とりわけ、現場では、「聞きとり学習」が積極的に行われていることに注目し、「聞くこと」の指導から「伝え合う力」を高める学習活動にはどのような活動とステップがあるのかを考えてみた。

図 1-1 は、6 つの「伝え合う力」を育てるための領域の指導内容である。その指導方法については、第 2 章で詳しく紹介する。また、特に理解領域である「聞くこと」を主体にすれば、どのような活動や指導ができるのかも考えてみた。

表出される音声言語領域の指導と表出されない文字言語領域を合体させて指導していくことが重要であることは、昨年度の研究からも明らかにしてきた。そのことを踏まえて、「聞くこと」の指導と他のどの領域の指導を組み合わせれば、子どもたちにとって「話すこと」を活発化できるのかを中心に研究を進めていく。

本研究では、子どもたちが小中一貫指導を受けることによって、表出される「伝え合う力」を育てることを目的とする。そこで、まず小学校第 1 学年の入門期指導の在り方を探るために、京都市採択教科書「光村図書」の指導書を参考にした。

入門期の国語学習について、首藤久義は「子どもが安心するっていうこと、小学校という新しい社会に入って、子どもが安心していられることがとても大事だと思います。(中略)言葉の学習は、小学校に入って開始されるわけではありません。話すこと・聞くことは、生まれてお母さんの言葉を聞く中から始まっていて、一歳ごろから言葉が出始めて、三歳ごろには相当話せるようになって、六歳には通常の話し言葉が完成すると言われています」(11)と述べている。このことからわかるように、子どもたちの五感による言葉の習得は「聞くこと」から始まっているということである。

また、この教科書の小学校第 1 学年から第 6 学年までの指導計画と指導内容をみてみると、「話

図 1-1 「『伝え合う力』を高めるための活動」

「伝え合う力」を高めるための活動

- 「聞く」ために「書く」活動
- 「聞く」ために「読む」活動
- 「聞く」ために「話す」活動
- 「書く」ために「聞く」活動
- 「読む」ために「聞く」活動
- 「話す」ために「聞く」活動

す・聞く」学習用のCDが付録としてあるのは小学校第1学年のみである。このことは、子どもたちの発達段階の第1段階である（小学校第1学年～小学校第4学年）「6歳から10歳までの間に著しい言語発達がみられる」(12)と発達理論に基づく見解でもある。すなわち、小学校低学年から「聞く」ことを主体に指導されてきた子どもたちは、文字言語を緻密に習得することと並行して音声言語の獲得を行っていくということである。

それでは、学年が上がるにつれて表現活動に消極的になっていくとされる子どもたちには、「聞くこと」の指導は重点的に行わなくてよいのだろうか。いいかえてみれば、学年を問わず、「聞くこと」の指導を重点的に行っていけば豊かに「話すこと」ができるはずではないだろうか。

ここで、筆者が特に重要視したい点は、我々指導者は、子どもたちがどの程度まで話を「聞いて」いるのかを客観的に評価しきれていないのではないかとということである。例えば、「聞きなさい」「静かにして聞きなさい」というような話し手の何をどこまで聞くのかという具体的な目標提示をしきれていないまま指導を終えているのではないかと。

話を聞いているのかどうかを子どもたちに問いかける前に、話のどの点をどう聞けばよいのかもっと追究していく必要があるのではないかと考えた。

子どもたちが活発に表出できる「伝え合う力」を育てていくためには、国語科教育のもう一つの領域である理解領域、すなわち「聞くこと」「読むこと」の指導を今一度見直すという視点が必要ではないかと考え、「聞くこと」と「読む活動」を組み合わせた単元学習を開発していくことにした。

(2) なぜ、小中一貫で「伝え合う力」を育てることが必要なのか

なぜ小中一貫して「伝え合う力」を育てることが必要なのかを考えていく過程には、どうしても避けては通れない壁を意識する。それは、小学校には小学校独自の文化とカリキュラムが存在し、中学校には中学校独自の文化とカリキュラムが遠い存在に位置するという点である。

「小中一貫指導」のとらえを中村隆は、「小・中学校の学びを9年間としてとらえ、各教科、道徳、総合的な学習の時間、特別活動などにおいて、「目標の一貫性」「内容の系統性」「指導の継続性」を踏まえ、意図的・計画的に進める指導」(13)と定義している。

この定義を示した上で、昨年度、中村が本市小学校178校、市立中学校78校に対し、小・中教職員にアンケート調査を行っている。(14)その実態と意識を問う項目で興味深い回答結果があった。「あなたの学校では、下記に示したもののうち、小中一貫指導を行っているものがありますか。ある場合、該当するものすべての欄に○をつけてください」で、小中一貫指導で国語科教育を行っている割合は、小学校では2.2%、中学校では1%であった。(15)中村は、「小学校で「一貫指導」を行っている」と回答していても、中学校では、0.0%と回答しているものがあった。このように各学校によって「一貫指導」のとらえ方に違いがある(16)と分析している。おそらく、ここで考えられるのは小学校と中学校の認識に対する違いがあらわれた結果だといえる。また、同じアンケート調査で、「小中一貫指導の必要性を感じる教科などについて」(17)という項目の中で特に「国語科」の割合に注目した。

表 1-6 「小中一貫指導の必要性を感じる教科などについて」(国語科)

回答者	小学校	中学校
教務	30.6%	50.7%
研究	37.1%	48.6%
生指	19.2%	41.7%
連携	24.2%	41.4%

中村隆 平成16年度 京都市総合教育センター

この設問では、算数・数学に次いで国語が必要性を感じる教科である。中村は、「総体的に、中学校の数値がどの選択肢を見ても割合が高くなっている傾向が見られた。すなわち、必要性を感じている割合が高いことがわかる」(18)と述べている。

小学校に比べて中学校の割合が非常に高いという結果は、中学校は小学校で指導されてきた内容や方法をもっと詳しく知り、子どもたちのためにその指導を継続する必要性を強く感じていることの表れではないだろうか。

また、小学校の割合は中学校の割合に比べて必要性が低い、研究主任の回答者の割合が高いことを重視したい。その分析の一つとして、小学校での活発な研究指導を継続していく願いを込めた回答ではないかと考えている。

いずれにせよ、小学校・中学校共に各教科や各教育活動で半数近くの教員がその必要性を感じているということを確認したい。

それでは、なぜ「伝え合う力」を小中一貫指導で育てるのかという課題について述べる。現在、「伝え合う力」は「国語力」と同じ観点で、各教科と各教育活動で日々実践されている。

文部科学省教育課程課学校教育官の吉富芳正は、「現行指導要領が目指す「生きる力」の育成を提言した中央教育審議会の「21世紀を展望した我が国の教育の在り方（第一次答申）」（平成8年7月）では、人間関係を形成するといった社会性が子どもたちに不足していることが指摘されている」（19）と述べている。

また、同答申での調査について吉富は、「友人の数が昭和の時代と比べ平成の時代では、減少していることや、付き合い方を問うと『普通の友達』と答える者が多いことを挙げ、こうしたことを背景に、生活体験や社会体験の不足もあって、子どもたちの人間関係を作る力が弱いなど社会性の不足が危惧される」（20）とも述べている。

人間関係を作る力が弱いとはどういうことか。子どもたちは言語や遊びを使って自分の思いや考えを伝えてきたのではなかったか。このことが問われている今、先に述べてきたように学校教育全体で「国語力」を伸ばすことへの緊急性を強く感じる。そのことに加えて、国語科教育は言語を育む教育であることを再認識していきたい。

とりわけ、子どもたちの実態を把握して、国語科の授業から、言語と言語でつなぐ場面を中心に広げていきたいと考える。つまり、小・中9年間を通して言語の力を育む国語科としての「伝え合う力」を一貫した目標と系統的な内容、継続した指導で子どもたちを一貫して導いていかなければならないと考えて研究を進めていきたい。

図1-2は、本研究の研究構造図である。「伝え合う力」を育てるために小学校・中学校共に研究計画の構造を考えてみた。国語科指導を中心とした小学校・中学校共通の視点として、学級の場合どのように設定されているのかも合わせて観察していく。その目的は、社会で円滑に人間関係を結んでいくための「伝え合う力」を備えた子どもたちの育成を主とする。また「伝えたいことを明確に伝えられる子どもたち」をめざした子ども理解を深めていくものとする。

- (1) 文部科学省『PISA調査（読解力）の結果分析と改善の方向』2005. 7 p. 29
- (2) 拙稿「研究報告494「伝え合う力を育てるための国語科教育の在り方」『研究紀要V01. 1』2005. 3京都市総合教育センター研究課 p. 80
- (3) 内村浩（京都工芸繊維大学）「学力向上のための処方箋」－国際学力調査、認知心理学、教育実践の視点から－講演2005. 11. 24
- (4) 前掲注（1） p. 29
- (5) 文部科学省『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. 10
- (6) 国立教育政策研究所『平成15年度小・中学校教育課程実施状況調査質問紙調査集計結果－国語－』2005. 9pp. 1～17
- (7) 前掲注（5）
- (8) 京都市教育委員会、京都市立中学校教育研究会国語部会「（中）国語・書写夏季研修講座」『平成16年度研究紀要』2005. 7pp. 16～19
- (9) 前掲注（8） p. 16
- (10) 前掲注（2） p. 84
- (11) 首藤久義「入門期の国語学習について」『小学校国語学習指導書 1上』光村図書2005. P. 25
- (12) 前掲注（2） p. 86
- (13) 中村隆「研究報告492「小中連携の在り方」『研究紀要V01. 1』2005. 3京都市総合教育センター研究課 p. 14
- (14) 前掲注（13） p. 14
- (15) 前掲注（13） p. 14
- (16) 前掲注（13） p. 14
- (17) 前掲注（13） p. 20
- (18) 前掲注（13） p. 19
- (19) 吉富芳正「なぜ、今「伝え合う力」なのか」『特別活動研究』明治図書2005. 11pp. 5～7
- (20) 前掲注（19） p. 7

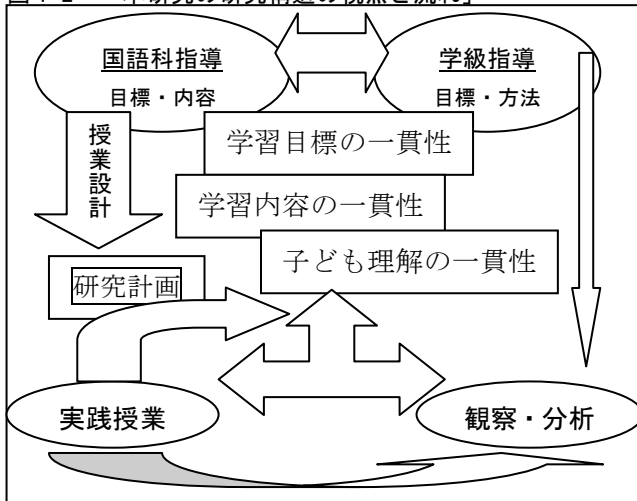
第2章 小中9年間で育てたい 「伝え合う力」とは何か

第1節 国語科の領域構造を考える

（1）「話す力・聞く力」を伸ばす鍵とは何か

これまで、小中一貫指導で、なぜ「伝え合う力」を育てなければならないのかを順を追って述べてきた。また、このことは現在の子供たちが社会生活を営み、人間関係を築いていく上で重要な視点であることも改めて再確認できた。しかし、現実の課題として、自分の思いを伝えたくても伝えられない子どもたちやあえて伝えようとしない子どもたちの存在を意識する中で具体的に「伝えたいことを明確に伝えられる子どもたち」を育てるためには、どのような国語科学習指導計画例が必要なのかを考えていくことにした。

図1-2 「本研究の研究構造の視点と流れ」



1. 目標の一貫性

第2期（小学校第5学年～中学校第1学年）の子どもたちの「伝え合う力」を育てていくためには、何をどのように重点的に指導するのかを具体的に知るために、小学校・中学校の学習指導要領の目標を読み比べていくことにした。

高等学校の学習指導要領解説編を見ていくと、「小学校及び中学校を一貫したもの」ととらえるように明記されている。子どもたちが高等学校の教育を受けたときには、小学校・中学校で培ってきた「伝え合う力」を基盤にした言語能力が求められるということである。

また、学習指導要領では、「発達段階に応じて各目標が膨らんでいくように設定されている。このことを踏まえて、昨年度作成した「話すこと・聞くこと」領域の小・中の学年目標一覧表を共通の指導項目と指導過程を設定する中で改善し、工夫を試みて再度作成してみた。

昨年度の「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」を掲げてみると、国語科の基本的な目標は、「表現」と「理解」領域に伴う「伝え合う力」の育成と国語を学ぶ態度に集約されていることがわかる。これまで述べてきたように「伝え合う力」とは、「表現する」「理解する」力を総合的に高める力といってよい。

また、子どもたちがあらゆる学習活動において、この「伝え合う力」をいかに表出できるかを考えて、指導していかなければならない。すなわち「伝え合う力」はどの領域もバランスよく育てていくことが必要である。その上で国語科指導事項の一貫性を見ていくことが、重要な視点ととらえたい。

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。

拙稿「一伝え合う力を育てるための国語科教育の在り方」
『研究紀要 Vol. 1』2005. 3 (21) 京都市総合教育センターより
抜粋

表 2-2 「学習指導要領にみる

『話すこと・聞くこと領域指導項目の設定内容』

項目	その定義
【意識】	目標に対する能動的意志活動・ここでは「話すこと・聞くこと」の積極的な意志や興味を意識する。〔相手・目的・意図・方法・評価〕
【思考】 【理解】	相手に自分の考えがわかるように考えて「話す」自分で相手の考えがわかるように考えながら「聞く」・ここでは話し手、聞き手の思考力・理解力を示す。
【表現】	聞き手の考えを十分理解した上で、自分の考えや思いを明確に伝える力を示す。

拙稿「一伝え合う力を育てるための国語科教育の在り方」
『研究紀要 Vol. 1』2005. 3 (22) 京都市総合教育センターより

中学校の「話すこと」の指導事項は「話題」という指導事項に沿って、「自分の考えや気持ちを的確に話すためにふさわしい話題を選び出すこと」という目標が掲げられている。しかし、「聞くこと」の指導事項はそれ独自の内容では掲げられていない。もし、具体的な「聞くこと」の指導事項があるならば、小中の子どもたちに一貫した「聞くこと」の学習指導計画例を開発できるのではないかと考えた。目標の一貫性は、小中共に明確であること、内容構成についての一貫性も、「話すこと・聞くこと」「書くこと」「読むこと」そして「言語事項」と一貫している。

そこで、第二の研究の柱である内容の系統性についてはどのように図られているのかをみるために系統一覧表を作成することにした。

2. 内容の系統性

昨年度、設定した指導過程における小中の共通指導項目をもとにして、「伝え合う力」を育てるための系統性を考えてみた。

「伝え合う力」とは「話すこと」と「聞くこと」の双方向から伝えることで、より理解が深まるものだと考える。またそれだけではなく、指導者の声、話法、表情、目線などで子どもたちの耳をとらえようとしてきた筆者の経験なども再度見直し、指導の改善や工夫を試みていくことが必要なのではないかとも考える。

さらに、子どもたちの理解をより深めていくために、「聞くこと」を客観的に評価する規準も必要ではないかと考えた。そこで、先に述べてきたよ

うに小学校・中学校の学習指導要領の「聞くこと」の目標の一貫性と学習内容の系統性を図るために特に「聞くこと」を重点的にみていくことで改めて精密な目標設定をされていることに気づいた。

表 2-3 「小中 9 年間『話すこと・聞くこと領域』
国語科学習指導要領学年目標一覧表」

学年	話すこと・聞くこと
小学校 第 1 学 年 及び 第 2 学 年	<p>【意識】 相手に分かるように話すこと。 興味をもって聞くこと。</p> <p>【思考】【理解】 知らせたい事を選び、事柄の順序を考えて話すこと。 大事な事を落とさないようにしながら聞くこと。</p> <p>【表現】 身近な事柄について、話題に沿って話したり、話し合うこと。</p>
小学校 第 3 学 年 及び 第 4 学 年	<p>【意識】 伝えたい事を選び、自分の考えが分かるように話すこと。 話の中心に気をつけて聞くこと。</p> <p>【思考】【理解】 伝えたい事を選び、自分の考えが分かるように筋道を立てて、相手や目的に応じた適切な言葉遣いで話すこと。 話の中心に気をつけて聞き、自分の感想をまとめること。</p> <p>【表現】 互いの考えの相違点や共通点を考えながら話したり、進んで話し合うこと。</p>
小学校 第 5 学 年 及び 第 6 学 年	<p>【意識】 考えた事や自分の意図について分かるように話すこと。 相手の意図をつかもうとして聞くこと。</p> <p>【思考】【理解】 目的や場に応じた適切な言葉遣いで話すこと。 話し手の意図を考えながら話の内容を聞くこと。</p> <p>【表現】 自分の立場や意図をはっきりさせながら話したり、計画的に話し合うこと。</p>
中学校 第 1 学 年	<p>【意識】 自分の考えを大切に話すと。 話し手の意図を考えながら話の内容を聞きとること。</p> <p>【思考】【理解】 自分の考えや気持ちを的確に話すためにふさわしい話題を選び出すこと。 全体と部分、事実と意見との関係に注意して、話したり聞きとったりすること。</p> <p>【表現】 話し合いの話題や方向をとらえて的確に話したり、それぞれの発言を注意して聞いたりして、自分の考えをまとめること。</p>
中学校 第 2 学 年 及び 第 3 学 年	<p>【意識】 広い範囲から話題を求める。 自分のもの見方や考え方を広めたり、深めたりしながら話したり聞いたりすること。</p> <p>【思考】【理解】 話の中心の部分と付け加え的な部分、事実と意見との関係に注意する。 話の論理的な構成や展開を考えて、話したり聞きとったりすること。 話の内容や意図に応じた適切な語句の選択、文の効果的な使い方など説得力のある表現の仕方に工夫すること。</p> <p>【表現】 相手の立場や考えを尊重し、話し合いが目的に沿って効果的に展開するように話したり聞き分けたりして、自分の考えを深めること。</p>

表 2-4 「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
小学校 第 1 学 年 及び 第 2 学 年	相手意識		目的意識
小学校 第 3 学 年 及び 第 4 学 年	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	目的意識
小学校 第 5 学 年 及び 第 6 学 年	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	目的意識 評価意識
中学校 第 1 学 年 及び 第 2 学 年 及び 第 3 学 年	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

拙稿「一伝え合う力を育てるための国語科教育の在り方」
『研究紀要 Vol. 1』2005. 3 (24) 京都市総合教育センターより
抜粋

表 2-4 をもとにして考えてみると、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した『伝え合う力』を意図的に高めることが期待されている」(25)と述べている。

この提示を受けて、意図的に『伝え合う力』を高めていくために、小中 9 年間を通して育てたい力の系統性を見直し、その上で、「伝え合う力」の意識も段階別に分けていった。

昨年度の系統一覧表を考えたとき、やはり「聞く」能力の系統を基準に考えた。その理由として、二つあげる。一つは、入門期の学校教育を初めて経験する子どもたちにとって、「聞く」という態度が基本的な姿勢であること、もう一つは、小学校低学年の子どもたちの言語能力が「聞く」発達を著しくさせるといふ理論からである。

【意識】【思考】【理解】【表現】の四過程に分けた学年目標を考えることで、より「話すこと・聞くこと」領域の指導目標が明確化されるのではないかと考えた。

特に第 2 期(小学校第 5 学年～中学校第 1 学年)の【意識】では、「相手の意図をつかもうとして聞くこと」「話し手の意図を考えながら話の内容を聞くこと」【思考】【理解】では、「話し手の意図を考えながら話の内容を聞くこと」「全体と部分、事実と意見との関係に注意して、話したり聞きとったりすること」を焦点化して小中一貫学習指導計画例を開発することにした。

表 2-5 「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か聞くことができる。
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持とうとする。	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。

拙稿「一伝え合う力を育てるための国語科教育の在り方」
『研究紀要 Vol. 1』2005. 3 (26) 京都市総合教育センターより
抜粋

表 2-6 は、昨年度の研究で作成した「聞く力」を情意系統と指導事項系統に分けて一覧表にしたものである。拙稿では「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ためには、「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」(27) と述べてきた。

しかし、この情意系統と指導事項を系統づけてみたが具体的に学習指導に利用できるような「聞く力」に焦点をあてた「聞く力」の系統表が必要だと考えた。

3. 指導の継続性

表 2-6 「話すこと・聞くこと領域の
おもな学習内容の関連図例」
一学習内容の系統性を踏まえた単元学習指導の継続—
[平成 18 年度版光村図書教科書単元名・教材名を引用]

小 1	【意識】「どうぞよろしく」 「いろいろなくちばし」 「すきなものおしえて」 【思考】【理解】 「みんなにしらせたいこと」 【表現】 「ものの名まえ」 「おみせやさんごっこをしよう」 「わたしはなんでしょう」
小 2	【意識】「あったらいいなこんなもの」 【思考】【理解】 「ともこさんはどこかな」 【表現】「何に見えるかな」 「ことばっておもしろいな」 「ことばであそぼう」 *「友だちに読んでほしいと思うお話のしょうかい」
小 3	【意識】「漢字と友だち」 *「学習したことを生かして」 【思考】【理解】 「道あんないをしよう」 【表現】「分類」ということ 「名前をつけよう」
小 4	【意識】「三つのお願い」 *「話題について発表する」 【思考】【理解】 「伝言はまちがえずに」 【表現】「伝え合うということ」 「話し合って決めよう」
小 5	【意識】「失敗をめぐる」 「どんなとき、だれに」 【思考】【理解】「インタビュー名人になろう」 「読書会をしよう」 【表現】「人と『もの』との付き合い方」
小 6	【意識】【思考】【理解】【表現】 「学級討論会をしよう」 「みんなで生きる町」 「今、わたしは、ぼくは」
中 1	【意識】【思考】【理解】【表現】 「発見したことを伝えよう」 「言葉を探検する」 【意識】【表現】 「話し合って考えよう」
中 2	【意識】【思考】【理解】 「『聞く生活』を考えよう」 【思考】【理解】【表現】 「提案のしかたを工夫しよう」
中 3	【意識】「相手を意識して伝えよう」 【思考】【理解】【表現】 「話し合って考えを深めよう」 *「文法の広場」コミュニケーション *「わたしのアルバム」

第1章で図示した「小中一貫指導で育てたい『伝え合う力』育成のイメージ図」をもとに、具体的に指導を継続していく場合の小・中9年間のおもな学習内容の関連図例を作成してみた。国語科学習指導要領の学年目標に従って、それぞれの学習内容が考えられていることから、指導項目を改めてみたことで、学習内容に系統性があることがわかった。この指導をいかに小中で継続していくかが今後の課題とされる。

筆者が求める小中9年間で育てたい子どもたちの姿とは「自分の思いを相手の立場に立ってしっかりと伝えられる子どもたち」である。この姿は、小学校・中学校共に一貫して育てていきたい子ども像である。その上で「自分の思いを相手にわかりやすく伝える」指導内容と指導方法を確立させていきたい。

これらのことを総合的にとらえて考えていくと、国語科の他の領域に比べて小学校第1学年から「話すこと・聞くこと」領域の基本的な力は、社会で通用するように学習しなければならない構造であることに気づいた。その際、文字を完全に習得できない子どもたちにとって、手がかりとなる言語の獲得は「聞くこと」に鍵があるように思える。

「聞く」ということをはっきりと子どもたち自身が理解すること、またそのためには、具体的な指導系統一覧表を作成することが重要である共に、積極的に「聞くこと」を他の領域で結ぶ単元学習を考えていくことが必要だと考えた。

また、自分の思いを整理するのが苦手な子どもや、相手にわかりやすく伝えられず、つい誤解を生む表現をしてしまう子どもたちにはどのような援助ができるのか、また子どもたちに向けた、いかなる手段で指導の立案と実践をすることができるかを考えるのは今後の課題としたい。

「伝え合う力を育むための国語科教育の在り方」の一提示として、「話し手」が主体的に話を展開するためには、「聞き手」の反応のよさが一番の手だてになるのではないかということ、またよい「聞き手」を育てるためには、「話し手」に対する具体的な理解の示し方や聞いたことを能動的に表現できるような授業や練習を生み出すことが重要な視点であると考えた。

そのためには、小中9年間を見通した「聞くこと」の学習内容の系統性、小中一貫指導のための継続性を意識した「話すこと・聞くこと」の学習活動を行うことが子どもたちにとって大変重要ではないかと考えた。

(2) 第2期発達段階

(小学校第5学年～中学校第1学年)における子どもたちの「伝え合う力」をさぐる

小中一貫教育を進めていくにあたって、言語発達が最も活発になる重要な時期はいつかを考えたとき、小学校と中学校の接続期であると考えた。昨年度の研究では、国語科学習指導要領の歴史的変遷を踏まえて、各学年二学年に跨った学年目標に視点をしぼり、一覧表を作成した。この一覧表を基にして、小中一貫学習指導計画例を作成して実践にあたってきた。その実践結果で、いくつかの改善しなければならない点をふまえて例をあげてみたい。

例えば、小中学習指導計画例に小中共通の指導過程を設定して学習指導の流れを考えたが、果たして全ての国語科の学習指導領域に適したものであったかどうかを問題にしなければならない。まず、「話すこと・聞くこと領域」で学習指導計画を考えたとき、子どもたちに「意識」「思考」「理解」「表現」の四つの指導過程を指導者自らが設定することで、子どもたちの思考力に刺激を与え、言語表現の力が豊かになり、わずかながらも語彙を豊富に使いこなす活動の場を作ることができた。

すなわち、小学校から中学校の発達に見られる具体的思考を促す時間と指導内容、指導方法、指導形態を指導者自らが意識して設定することで、子どもたちの自信と安心を確保する授業が臨めるという結果を得た。なぜ「思考」の時間を意識的に設定しなければならないかを考えたとき、筆者の経験上、学級場で単独の発表をすることや表現することを、学年が進むに従ってやや避ける傾向にあったと感じてきたからである。

また、昨年度の研究で実践してきた小学校第6学年の子どもたちと同様、中学校第1学年の子どもたちとそう変化のない姿が見られたことも明らかになってきている。

指導項目設定が果たして他領域に適用できるのかを確認していく必要があるために、再度発達段階を踏まえた学習指導要領の各領域と各学年の目標を整理してみることにし、平成10年度版の「伝え合う力を高める教育」の概要をみた。

文部科学省では、「その答申の基本的な方向性は、完全学校週5日制の導入の中でゆとりを確保することと『生きる力』の育成をめざすもので、『国際社会に生きる日本人としての自覚を育成すること』や個性を生かす教育を充実することな

どを提言している。」(31) と提示している。

また、「互いの立場や考えを尊重して言葉で伝え合う能力を育成することに重点を置いて内容の改善を図る、言語コミュニケーション能力が注目されたことで、『伝え合う力を高める』という表現で盛り込まれ、前回の改訂に続いての音声言語重視の姿勢を裏づけるものとなっている」(32) と国語科に関する記述がある。

高橋俊三は、「子どもの言語の使い方に著しい変化が起こるのは就学前の時期である。しかし、6歳から8歳のあとでも、いくつかの点で重要な変化が起こる。調音はよくなり、語彙も増加し、書きことば、話しことばにも変化が現れる。子どもは、それまでよりももっと多くの語を用い、語や句を創造的に組み合わせる文を構成するようになる」(33) と述べている。

子どもの言語発達の時期を考えてみると、子どもたちは小学校入学と同時にまず「聞くこと」を主体にして、文字を習得する。そして、言語で「伝え合う」という発達過程を経ていくとされる。

このことから、文部科学省も高橋の見解も、国語科教育の中で「伝え合う力」育成には一部音声言語学習に走った傾向が否めないことを裏づけた提示内容だと考える。

また、学習指導要領の発達段階について、高橋は「ピアジェによれば、小学校第1学年と第2学年の子どもは、言語能力の成長をとめないながら、思考の柔軟性を増大させていく。この時期に、子どもは前操作的思考の段階から具体的操作へと移行する。思考はさらに社会性をもち、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。さらに、この時期の子どもは、複雑な方法で概念を操作することができるようになる」(34) と述べている。

先にあげた「相手の立場に立って伝えること」が、小学校第5学年から中学校第1学年の発達に適した「伝え合う力」の基盤であることが理解できる。第2期(小学校第5学年～中学校第1学年)の子どもたちとは、高橋によれば、「自分が具体的に理解できる範囲のものに関しては、論理的な操作によって思考したり、推理したりすることができるようになる。もはや知覚に惑わされることなく、自己の顔の中で、物事を体系立てて考えることが可能になる」(35) ということが理解できる。その時期に「体系立てて考えた」ことをいかに「伝え合う」のかが重要である。

図2-1、図2-2は、昭和26年(1951)改訂版学

習指導要領小学校・中学校国語科編の試案である。

昭和26年学習指導要領の時点でも、「聞く力」の必然性が述べられていながら、自然の習得に任されてきたという経緯がここで確認できる。

図2-1「文部省 昭和26年
小・中・高等学校学習指導要領国語科編(試案)」

小学校

第三節 国語科学習指導の一般目標は何か

二 国語科学習指導の一般目標は何か

1 自分に必要な知識を求めたり、情報を得ていくために、他人の話に耳を傾ける習慣と態度を養い、技能と能力をみがき、知識を深め、理解と鑑賞の力とを増し、国語に対する理想を高めることが、国語学習指導の目標である。

聞くことはやさしいようでむずかしい。それは聞くことが、精神の集中を必要とする積極的な活動だからである。聞くことの指導、わけでも聞く態度の指導は、今までの教育でも相当行われてきたが、どうしたら聞くことがじょうずになるかという、聞く技術の指導の方面は、割合に行われなかった。

これは、聞くことの意義と、価値とが徹底せず、なんのために聞くのか、その目標がはっきりしなかったからである。

小学校学習指導要領国語科編(試案)の一般目標の中で、「自分に必要な知識を求めたり、情報を得ていくために、他人の話に耳を傾ける習慣と態度を養い、技能と能力をみがく」と提示した上で、「聞くことはやさしいようでむずかしい。それは聞くことが、精神の集中を必要とする積極的な活動だからである。聞くことの指導、わけでも、聞く態度の指導は、今までの教育でも相当行われてきたが、どうしたら聞くことがじょうずになるかという、聞く技術の指導の方面は、割合に行われなかった。これは、聞くことの意義と、価値とが徹底せず、なんのために聞くのか、その目標がはっきりしなかったからである」(36) とある。

また、中学校学習指導要領国語科編(試案)は「聞くこと」の学習意義の中で、「従来、聞く力の発達は、自然習得に任されていた。また小学校で

聞く態度や習慣をつけておくだけでよく、中学校では特別に計画的に指導する必要はないと考えられた向きもあるが、これは誤りである。現代においては、耳をとおして営まれる文化活動が多くなった。高度の知識や情報を、敏速に正しく受けとることは、実にはたいせつな能力であって、小学校よりも、さらに高い程度まで指導を高めなければならない(37) とある。

図 2-2 「文部省 昭和 26 年
小・中・高等学校学習指導要領国語科編(試案)」

中学校
<p>第二章 中学校の国語科の計画</p> <p>一 聞くこと</p> <p>(一) 中学校における聞くことの学習指導の意義</p> <p>従来の国語教育では、読み書きが国語の中心であって、聞くことの指導は、教育計画の中でじゅうぶんに取り上げられていなかった。しかし、言語生活という点から見ると、聞くことの範囲は非常に広いから、その学習がおおいに問題にされなければならない。</p> <p>1 [聞く力は、中学校において、じゅうぶんに伸ばさなければならない]</p> <p>2 [聞くことは話すこととあいまって行われるが、聞く力を伸ばす学習計画も立てる必要がある。]</p>

小学校・中学校の当時の提示内容は、現代にも深く通じるものがあると同時に「聞く力」がなぜ子どもたちにとって必要であり、重要性をもつのが理解できる。

また、「聞く力」を育てるための必要な条件として今井鑑三は、『聞く力』の根源は、その人が「聞く気」になって集中することであるように思われる。したがって聞く力を育てることは、集中力を育てる子に深い関係をもっている(38) と述べている。「聞く力」を育てていくことが子どもたちにとって、いかに必要かを問われながら、「聞く」ための言語活動や指導が未だ途上ではないかということをもふまえて「伝え合う力」を考えてきた。

その結果、各領域を含んだ学習活動と「聞くこと」をそれぞれ結ぶことから指導内容や指導方法を再度見直すことはできないかと考えた。同様に、今井自身も「聞く力」のトレーニングの一つに(例

えば聴写など)の「書くこと」で子どもたちの「聞く力」を伸ばす指導例をあげている。(39)

表 2-7 「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」能力系統一覧表 一部抜粋

	意識	聞く能力	指導事項
第 2 期	小 5	相手の立場を尊重して聞く	話の大切な点をメモに書いて聞きとることができる。
			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のかどうかを確認できる。
			相手の立場に立って話を聞くことができる。
第 2 期	小 6	相手の立場に立って話を聞くことができる。	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。
			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のかどうかを確認できる。
			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 2 期	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聞くことができる。	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。
			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のかどうかを確認できる。
			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。

拙稿「一伝え合う力を育てるための国語科教育の在り方」
『研究紀要 Vol. 1』2005. 3 (32) 京都市総合教育センターより
抜粋

表 2-7 で示した「聞く能力」の系統は、おもに、相手の意見や立場を尊重して「聞く力」を定着させていこうと系統づけたものである。

「伝え合う意識」から「相手」「目的」「意図」の過程に重点をおいて、指導事項は「聞きとる」「批判的に聞いて自分の意見をもつ」ことを目的としている。また、「書くこと」と「読むこと」を指導事項の基本において系統づけているため、どのような「聞く力」をつけたいのかを示している。

それでは、なぜ本研究で「伝え合う力」を育てるために「聞く力」に注目したのかを述べていきたい。自分の思いを明確に伝えるためには、子どもたちに言語を思考させる指導が有効であることは先に述べてきた。その思考させる指導及び活動は、表現領域である「書くこと」で結ぶことが重要であることが多くの先行研究からも明らかにされている。ただし、もう一点考えなければならないのは、文字言語に頼らない言語活動を行う場合の子どもたちへの指導方法である。自分の意志や思いを文字ではなく、音声言語の「話すこと」で伝えていく場合、思考させる指導及び活動は、理解領

域である「聞くこと」で結ぶことが重要なのではないかと考えた。相手を強く意識させて、相手が何をどのように伝えたいのかを「聞く」ことが、第2期の子どもたちに積極的な活動を促すのではないかと考えた。したがって、この時期の子どもたちにとって重要な鍵は「聞く力」を中心に指導することではないかと考えた。

第2節「聞く力」を焦点化した指導とは

(1)「聞く力」の機能を考える

子どもたちの「伝え合う力」を育成するための重点目標は、「聞く力」ではないかと考えてきたことから、「聞く」ための指導をどのように行えばその力が定着させられるのかを考えてみることにした。

まず、「聞く」という言語の機能を考えていく必要があると考え、「聞く」に結びつく複合語を広辞苑や国語辞典を用いてあげてみた。単語を二つ以上結び付けることで、「聞くこと」の意味や観点を考えていく。

高橋俊三は『聞くことの目標』とは、次の三つの意識が自己の内面で燃えてくることである(40)と述べている。また、高橋は、『聞くこと』の三つの意識とは、図2-3のような提示をしている。

図2-3「子どもたちが聞き手として自己の内面でもつ三つの意識」
高橋俊三「音声言語事典」より本人作成

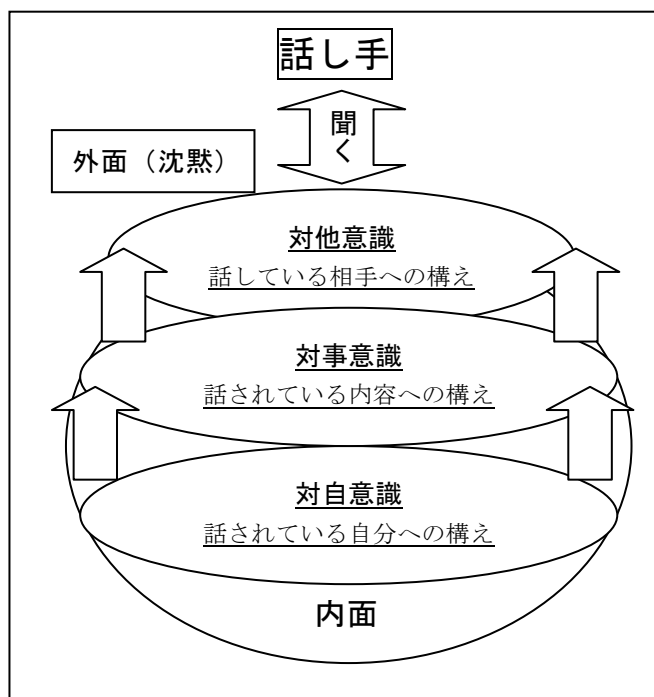


図2-3は、高橋俊三が「聞くということはどういうことなのか」(41)を具体的に図示したものである。外面から見た子どもたちは、静かに沈黙しているように見えるが、内面で聞くことの意識が激しく燃えることが本来の「聞く力」だと論じている。

国語科教育を歴史的に紐解く上で、先の学習指導要領のはしがきから、次のような一節を見た。「学校における教育課程がどのように移り変わることがあっても、国語の学習と指導をゆるがせにしてよいような時代は永遠にない」とした上で、「聞くこと」の指導を強化するように示している。特に、中学校での「聞くこと」の意義を中心に提示してある内容である。

「従来の国語教育では、読み書きが中心であって、聞くことの指導は、教育計画の中でじゅうぶんには取り上げていなかった」さらに「聞く力の発達上、中学校がたいせつな時期であることを知らないからである」(42)と当時の文部省の意図が明確に書かれている。「聞くこと」の重要性と社会の場に巣立った子どもたちに、多様に話を聞き分ける力を高めさせたい目的からなる文言と考える。

特に、小学校で聞く態度や深く聞き入ったりする技能は、学習内容の中に多く取り入れられていても、中学校・高等学校での聞く力の適切な指導はどうであろうか。この点については、指導者が自然に子どもたちに身についた力だと考えてきたことに関係があるのではないだろうか。

ところで、現在に最も近い調査の中で、1994年に実施された「小中高生の聞き取り能力に関する調査報告書—主体的・批判的に聞きとる能力の発達調査に重点を置いて—」(43)では、子どもたちに着実に身につけている能力としてあげられているのは、「話された内容を正確に収束的に聞きとる能力」が最も高い正答率を誇っていることがわかっている。子どもたちの聞き取り能力はその正答率から「物事を正確に聞きとる能力」で、非常に高い結果が出ている。

しかし、選択的、創造的、批判的に「聞く力」を育てるためには、これらの「聞く力」だけでは子どもたちの沈黙に指導者側が安心してしまうような曖昧なものではないだろうか。

つまり、黙って子どもたちが話を聞いていれば、学習内容を理解しているという誤解を生じさせるものではないか。「聞く」ということを「静かにする」ということと同義語にしてとらえてはいないのだろうか。

特に、学年が進むに従って沈黙の中で授業を受けることがよい授業であると考えてきた筆者にとっては、重要な視点になる。創造的によく聞く、意識的によく聞くという行為は、子どもたちが進んで「聞きたい」と思うことから出発されていくものだと考える。

では、子どもたちが話し手を自分の欲求の世界に導くような聞き手に育てるにはどのような「聞く力」の機能を考えていけばよいのだろうか。

(2) 小中一貫学習指導計画例の開発

聞くことの五つの機能を、高橋俊三は「聞き浸る」「聞き分ける」「聞き入れる」「聞き合う」「聞き遂げる」(44) という五つの語に分類して設定している。

表 2-8 「聞く」ことの分類表

分類した語	「聞く」機能の内容	「きく」
聞き浸る	鑑賞的に聞く機能	聞く・聴く
聞き分ける	論理的に聞く機能	聞く・聴く
聞き入れる	批判的に聞く機能	聞く・聴く 訊く
聞き合う	相互的に聞く機能	聞く・聴く 訊く
聞き遂げる	主体的に聞く機能	聞く・聴く 訊く

高橋は、「聞く」を「聴く」「訊く」の三つの語に分類している。また「聞くという活動は、消極的で受動的な行為では決してない。ぼんやり聞くという段階では確かに受け身であるかもしれないが、相手の話の内容を自分のものとして受け入れるか否かを判断しながら聞くという行為は、積極的に主体的なものである」(45) と述べている。

つまり、筆者は「静かにぼんやり授業を聞く」ことが受け身の授業になるのではないか、「静かに主体的に授業を聞く」ことが能動的な授業に発展するのではないかということを考えてきたが、この高橋の論に筆者の意図する研究の内容と整合するのではないかと考えられた。

また、京都市総合教育センターのカリキュラム開発支援センター発行の「授業力向上にむけて大切にしたい視点」の中で、井上新二は、『聞く』から『聴く』への意識の高まりについて着目し、外見的には「ただ静かにしている」だけのように見られがちな「聞く・聴く」ということが、内面的には深い広がりを持ち、その位相は多様である

ことを示唆している。また井上は、『聞く・聴く』の意義に関して、人間関係における相互理解の基盤をなすとともに、内面における思考の深化を支える能動的な機能を果たしていることについても示唆している。すなわち、「聞く・聴く」ことは、「ただ静かにしていること」ではなく、人間関係能力の形成や情報収集・活用能力の形成、思考の深化に能動的な働きをするとともに、人間形成そのものについても重要な意義をもつものなのである。本研究において「話すー聞く」の中で、「聞く・聴く」ことに重点を置いた理由は、「聞く・聴く」ことの能動的な意義について注目したからである。

図 2-4 「授業力向上に向けての

『聞く意識』と『聞く機能』について」井上新二

平成 17 年度 京都市教育委員会

「聞く」から「聴く」への
意識の高まりについて

- 誰かが話し出したら静かにする。
・・・静かに「聞く」
- 話している人の方を向いて話を聞く。
・・・話している人の方向に体を向けて「聞く」
- 話し手の目を見て話を聞く。
・・・話している人に心に向けて話を「聞く」
- 自分から話している人に心に向けて話を聞く。
・・・主体的に心に向けて「聴く」
- 話されている内容に自分の考えをもちながら聞く。
・・・「自問」しながら「聴く」
- 話されている内容だけでなく、話し手の気持ちや思いを深く聞く。
・・・心を「聴く」
- 意識されながらも未だ表現されない話し手の思いや願い、無意識のまま表現されなかった話し手の思いや願いを注意深く受け止め聞く。
・・・「沈黙」を聴く

「聞く・聴く」ことの意義について

- 「話す」ー「聞く・聴く」のコミュニケーションの基盤である。
・・・相互理解
- 「聞く・聴く」ことを通して言語感覚・言語認識が深められる。
・・・体験の言語化
- 「聞く・聴く」ことを通してイメージが広げられる。
・・・イメージの拡大
- 「聞く・聴く」を通して思考が深められる。
・・・思考の深化
- 「聞く・聴く」ことを通して内面へ深化が図られる。
・・・内省

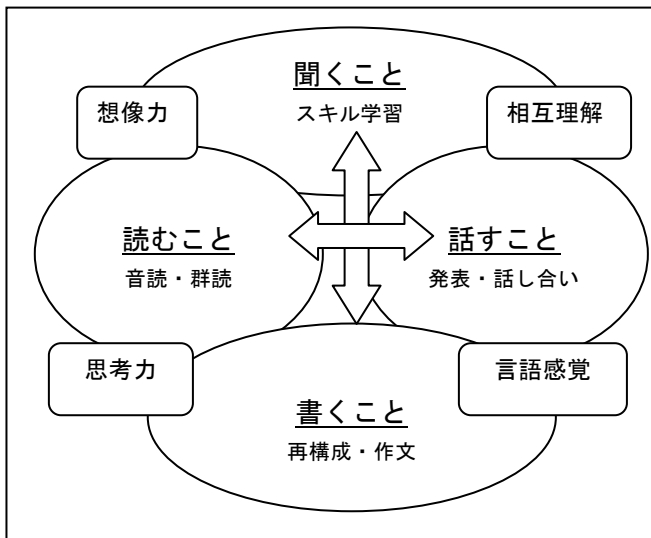
特に『心』を聴く』『沈黙』を聴く」とは、話し手のもつ内面的なものやその話し手の背景にある思いを「きく」ということだと述べている。言い換えれば、話し手の「心」を「よむ」ということでもある。

これらのことをふまえて、小中一貫指導における「聞く力」を学習指導要領の目標・内容で発達段階別に小学校第1学年から中学校第3学年までの「伝え合う力」を考えてみた。次頁は表2-9、小学校第1学年～中学校第3学年「伝え合う力」の「聞く力」段階別系統一覧表である。

それぞれの「聞く機能」を小中9年間のそれぞれの発達に応じた目標・内容から指導方法を考案していく。

また、図2-5、図2-6は、「聞く力」を高め合う小中一貫学習指導計画例の開発をイメージした図である。それぞれの領域を組み合わせた単元学習をイメージした中で「聞く力」を高めるための学習指導計画例を開発する。

図2-5 「聞く力」を高め合う小中一貫学習指導計画例の開発とそのイメージ図

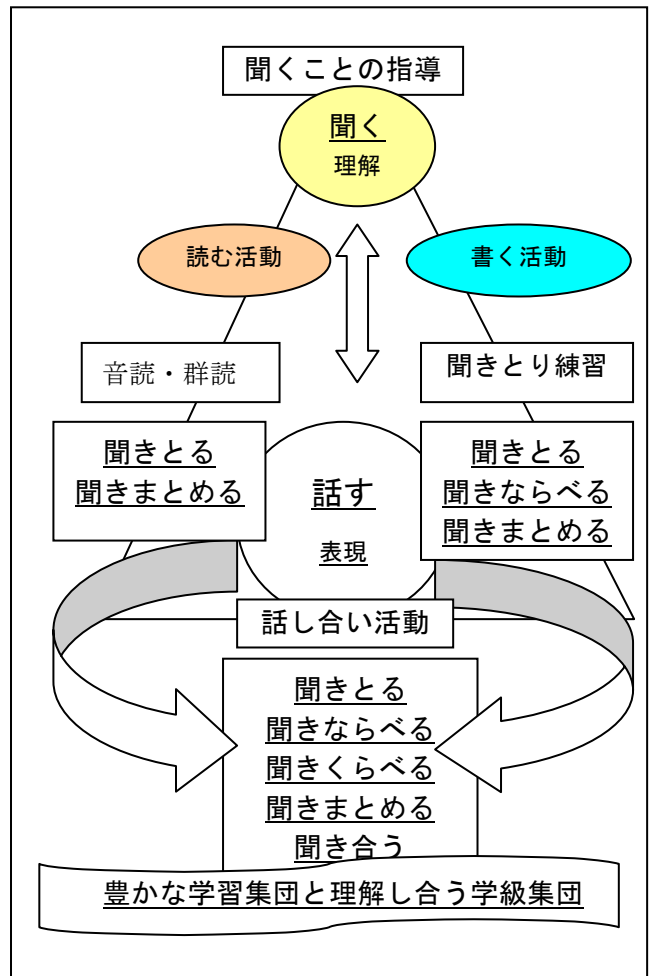


「伝え合う力」の基本になるものは、「話す・聞く」領域以外の全領域から構造化できるということを考え、特に具体的な「聞くこと」の指導はスキルの要素をもつ学習で力をつけていくことが必要だと考えた。以下この学習は、「聞きとりメモ学習」と明記していく。

表2-9にある系統一覧表を照らし合わせて、具体的な小中一貫学習指導計画例を作成していくことにした。図2-6のように、五つの「聞く」機能をモデルにして、聞くことの指導を具体的な学習活動に置き換えて、学習計画の中に組み入れてい

くことにした。

図2-6 「聞くこと」の機能と学習指導の構造図



- (21) 前掲注(2) p. 29
- (22) 前掲注(2) p. 29
- (23) 前掲注(2) p. 29
- (24) 前掲注(2) p. 29
- (25) 前掲注(2) p. 29
- (26) 前掲注(2) p. 29
- (27) 文部科学省『「伝え合う力を高める教育」概要』2003.
- (28) 前掲注(28)
- (29) 高橋俊三『音声言語大事典』明治図書1999. 4 p. 18
- (30) 前掲注(29) p. 18
- (31) 前掲注(31) p. 18
- (32) 文部省『「昭和26年 小・中・高等学校学習指導要領国語科編(試案)」』1949
- (33) 前掲注(32)
- (34) 前掲注(32) p. 72
- (35) 前掲注(32) p. 72
- (36) 前掲注(2) p. 29
- (37) 前掲注(2) p. 30
- (38) 前掲注(2) p. 30
- (39) 前掲注(32) p. 72
- (40) 前掲注(29) p. 18
- (41) 前掲注(29) p. 18
- (42) 前掲注(29) p. 18
- (43) 前掲注(29) p. 18
- (44) 前掲注(29) p. 18
- (45) 前掲注(29) p. 18
- (46) 井上新二「京都発！確かな教育実践のための『授業力向上に向けて』-フレッシュゼンせい授業交流会でのとりくみを通して-」2007. 3 京都市教育委員会 首席指導主事

表 2-9

小学校第1学年～中学校第3学年「伝え合う力」

—「聞く力」段階別系統一覧表—

能力		聞きとる	聞きならべる	聞きくらべる	聞きまとめる	聞き合う
段階						
第Ⅰ期	小1	相手の話を正しく聞く	まとまりのある話を時間や順序を考えて聞く	大事な事とそうでない事をくらべて聞く	話の内容を意味がわかるように聞く	話を自分の考えをもちながら聞く
	小2					
	小3	相手と話の目的を考えながら正しく聞く	まとまりのある話を筋道立て考えながら聞く	話の中心点とそうでない点を考えてくらべて聞く	話の内容をまとめて意味がわかるように聞く	話を自分の考えと違う点や同じ点を考えながら聞く
	小4					
第Ⅱ期	小5	相手と話の目的や意図を考えながら的確に聞く	話の組み立てや順序を論拠を考えながら聞く	話し手の意図と自分の意図または全体と部分、事実と意見との関係をくらべながら聞く	知識を吸収しながら語彙の意味を獲得するように聞く	話を要約して伝えられるように聞く
	小6					
	中1					
第Ⅲ期	中2	相手と話の目的や意図または状況を考えながら広い範囲の話題を求めて聞きとる	話の論理的な構成や展開を順序立てて考えながら聞きならべる	話し手の意図、自分の意図または話の中心的な部分、事実と意見との関係に注意しながら聞きくらべる	話の内容や意図に応じた適切な語句の選択や文の効果的な使い方など説得力のある表現の仕方に注意して、聞きまとめる	相手の立場や考えを尊重して、目的に沿って効果的に聞き合う
	中3					

第3章 小・中一貫した「伝え合う力」を育てるためには何をすべきか

第1節 小学校の実際をさぐる

(1) 正確に聞きとることから豊かに聞き合うまでの学習集団を求めて (小学校第6学年)

小・中9年間で育てたい「伝え合う力」とは何かを求めて、国語科学習の目標の一貫性、内容の系統性、指導の継続性そして子ども理解の一貫性と各重点的に柱を立てて研究を進めてきた。

ここで、実際にこの研究が子どもたちの為に生きた内容となるのかどうかを改めて確認していく必要がある。また、話は耳に入ってきているが、何となく理解した、または理解していない子どもたちが各調査から多くいるのではないかという疑問を解消するために何を明らかにすれば、指導の改善と工夫が見られるのかを具体的に子どもたちを通して考えたい。まず、第2章で述べてきた五つの「聞く」機能をモデルにして、実際どのような学習指導内容や方法を考えてみた。

例えば、「聞くこと」と「読む活動」を組み合わせると、音読や群読の学習指導が考えられる。子どもたちが学級で声に出して「読むこと」を継続し続ける必要があるのではないかと考えた。それは学年が進行しても同様である。

順序をふまえながら、五つの「聞く機能」を指導するために、表2-6の系統表をもとに、相互に「聞きとること」「聞き比べること」「聞きまどめること」で、「相手と話の目的や意図を考えながら的確に聞く」ことや「話し手の意図と自分の意図または全体と部分、事実と意見との関係をくらべながら聞く」「知識を吸収しながら語彙の意味を獲得するように聞く」などの具体的な目標に到達できないかを考えた。

一方、「聞くこと」と「書く活動」を組み合わせると、聞きとり練習の学習指導が考えられる。この聞きとりメモを使って、毎日10分間でも練習を行うことは、子どもたちの「聞く力」を高められるのではないかと考えた。毎日の練習により、子どもたちの総合的な「聞きとりの力」が定着できるのではないかと考えた。

ただ単純に、指導者の話を正確に聞きとるだけでは、子どもたちの興味や聞く関心が薄れると考え、指導者が創作したお話の単語をメモさせ、その単語を書き並べることによって、どんなお話で

あったのかを再構成する学習である。これらは、従来長谷部実らの(43)実践例でも広く紹介されている。

具体的な学習活動例は、実践授業であげていくが、これらの指導を継続することによって、子どもたちの「聞く」姿勢も自然と身につくのではないかと考えた。つまり、「聞くこと」の機能を生かしながら、相互に理解を深める時間や場を設定していくことによって自然に豊かな学習集団と理解し合う学級集団の場づくりを生み出すことができるのではないかと考えた。

「聞き合う」という機能は、「聞くこと」に加えて「話す・話し合い活動」の意味も含まれている。系統一覧表でも示したように「話を要約して伝えられるように聞く」ことは、「相手に伝わるように要約して話す」とことと一体の観点である。また、系統表の完成目標は、第3期の「相手の立場や考えを尊重して、目的に沿って効果的に聞き合う」ことから、実践授業を行う第2期では、特に子どもたちに「聞き合う」ことを重点化して学習指導計画を開発することにした。

図3-1 「小中一貫学習指導計画の実践授業までの流れ」

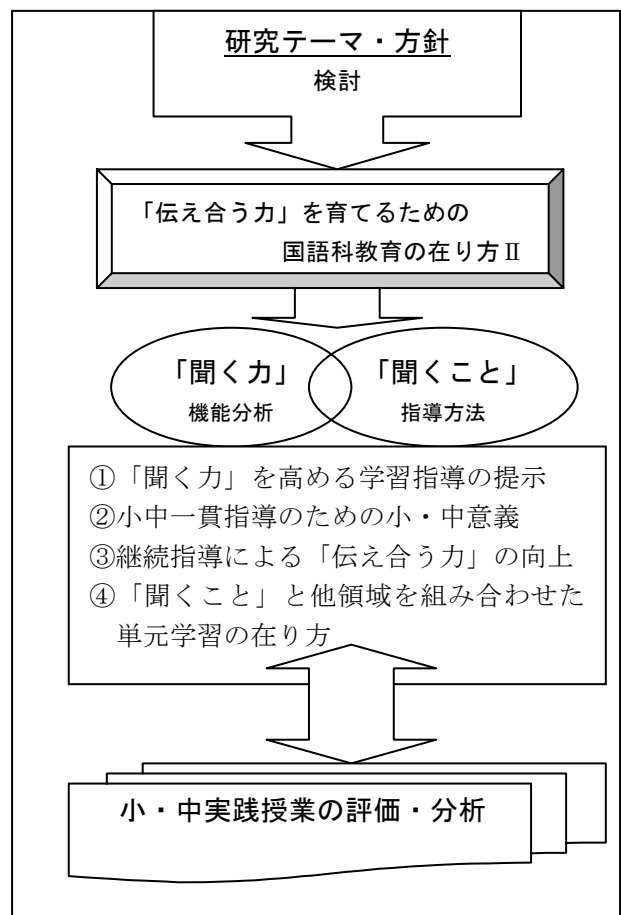
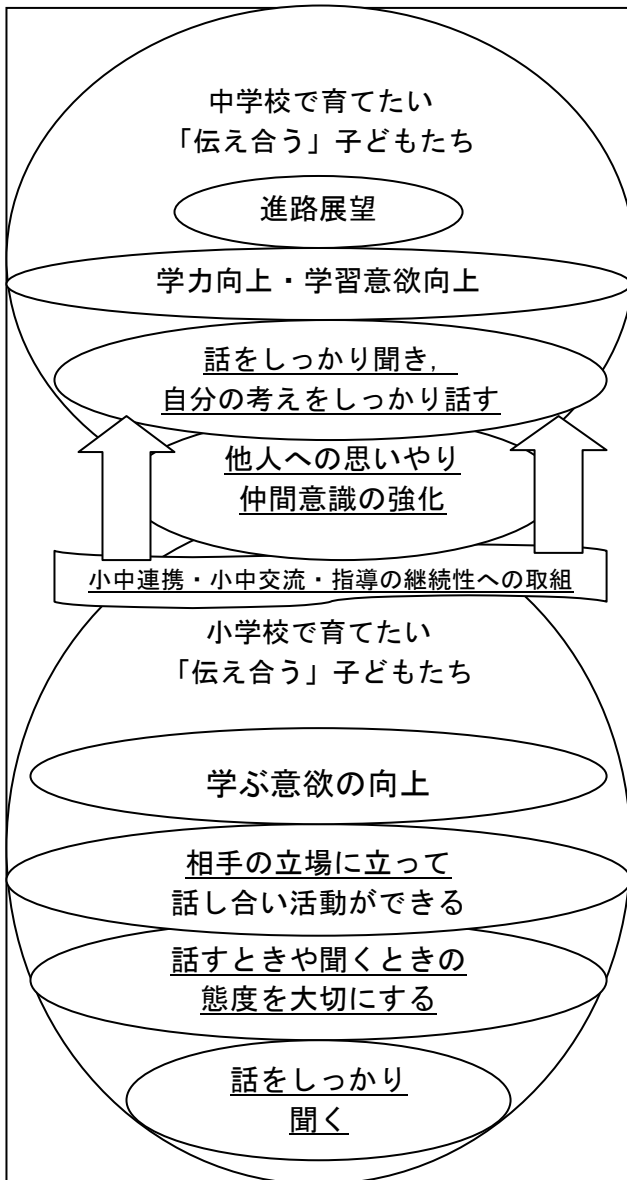


図 3-1 の手順を考えながら、実践授業の具体的な打ち合わせなどを行った。それぞれの小学校・中学校で育てたい力を出し合いながら教材の選定や学習指導案の検討などを考えた。

研究協力員の先生方には各校の子どもたちの実態を話していただき、またはその実態を実際に把握する為に中学校の実践については入学後間もない時期から学級の観察や学級指導、国語科学習の授業参観をさせていただいた。

図 3-2 「研究協力校 小学校・中学校で育てたい『伝え合う力』」



例えば、小学校では学級活動を基盤に学習集団が形成されていることから、特に話し合い活動などは、子どもたちの心の変化を細かにみとる指導者の姿がある。それだけに、子どもたちへの学級

指導・学習指導は子どもにとって実りが多く、密度の高いものに感じられた。

一方、中学校では、学級担任だけではなく、他教科や他学年の教員と多角的に教科指導や部活動指導面から子どもたちを観る指導者の姿がある。

そのため、中学校の育てたい子どもたちの姿はより心の変化や動揺が見られるという時期にさしかかり、その心身の発達に即した学級指導・学習指導に努めていることが再確認できた。

これらの観点は決して異なる性質をもつものではない。しかし、子どもたちを通しての一貫した指導は、「小・中学校における目標」「小・中学校における子どもたちへの相互理解」の一貫性をもつことが重要である。まず、「指導の継続」という点では、「聞くこと」学習を強化する教材として小中共に古典学習を選定することにした。小学校では古典学習の導入は発展教材として単元に組み込まれている。発展という観点ではなく「聞く」機能を高める要素として次のような項目を考えてみた。

図 3-3 「古典学習を選定した観点」

- ① 音声言語学習の中でも、古典の音読・群読などがリズムのみならず、表現活動や内容理解により効果的な学習指導になりうる。
- ② 子どもたちが聞く機能を高めるポイントとして、日本語の音の美しさに慣れ親しむことが必要となる。
- ③ 知識を吸収しながら、語彙の意味を獲得するように聞くことができる教材に適している。

上記のような観点から、小・中学校共に古典学習と「聞きとりメモ学習」を並行させた学習指導計画を考えてみた。特に、「聞きとりメモ学習」の練習については古典学習の内容とは異なる現代文を用いてスキルの学習を試みることにした。

図 3-4 は、「聞きとりメモ学習例」である。まず、指導者が学びのしつけとして、論理的で、学級の子どもの身近な出来事を構造化した文章を作成する。指導者が音読する文章をそのまま聞きとって書くのではなく、聞いて頭に残る単語を単語メモに埋めていくのである。そして、単語を並べて再構成することによって文章化させる。毎時間の導入時に聞きとり練習をすれば子どもたちの「聞く」機能が高まるのではないかと考えた。

図 3-4 再構成に役立つ「聞きとりメモ学習例」

聞くこと単語メモ

◎ 頭に残る単語を書きとめよう!

	組 番氏名					
	<u>聞きとりした単語を文章にまとめてみよう</u>					

	<u>書きならべた単語メモを聞きまとめてみよう!</u>					

再構成は、かねてから、日本でも研究が進んでいたところではあるが、ここでは日本を離れてドイツの言語教育を参考にしてみた。
 三森ゆりかは、「ドイツの言語教育は、『話す・聴く・書く・読む』を総合的に合理的に訓練する仕組みになっている。従って、音声言語に係わる技術的な訓練が独立して実施されることは少な

く、それは『書く』技術並びに『読む』技術の訓練とも深い関わりをもっていることが多い」(44)と述べている。また、「特徴的なのは、『聴く』ための訓練が『書く』技術の訓練と深く連携して実施されることである」(45)とやはり「聴く」と「書く」の重要性を述べている。

ドイツでは、再構成のことを再話と呼んでいる。この再話についての定義や目的については、「教師が短い物語（例えばグリム童話など）を読み聴かせ、生徒は聞きとった内容を他者に伝達することを目的に文章で再構成する。『再話』は感想文ではないので、読み聴かせられた物語に対する自分の感想は一切入れない」(46)と述べられている。

このドイツの技術的な訓練として『再話』によって鍛錬できる主要な『聴く』技術は、次の三点である。第一に、集中して聴くことができるようになる。第二に、読み聞かせられたテキストの内容を論理的に聞き取れるようになる。第三に、聞き取りながらメモが取れるようになる」(47)この三点は、本研究にとって大いに参考にしたい観点である。表 3-1、表 3-2 に示したように、開発した系統一覧表からは、主に「聞きとる」（相手と話の目的や意図を考えながら的確に聞く）「聞きならべる」（話の組み立てや順序、論拠を考えながら聞く）「聞きまとめる」（知識を吸収しながら語彙の意味を獲得するように聞く）といった観点到しぼって、聞きとりメモ学習をとらえてみた。

表 3-1 小学校第 5 学年～中学校第 1 学年
読む活動のための『伝え合う力』定義内容

	聞きとる	聞きならべる	聞きまとめる
第 II 期	相手と話の目的や意図を考えながら的確に聞く。	話し手の意図と自分の意図または全体と部分、事実と意見との関係をくらべながら聞く	知識を吸収しながら語彙の意味を獲得するように聞く

表 3-2 小学校第 5 学年～中学校第 1 学年
書く活動のための『伝え合う力』定義内容

	聞きとる	聞きならべる	聞きまとめる
第 II 期	相手と話の目的や意図を考えながら的確に聞く。	話の組み立てや順序を、論拠を考えながら聞く。	知識を吸収しながら語彙の意味を獲得するように聞く

(2) 子どもたちの相手を理解するための
学習場面とは何か

表 3-3 「小・中実践授業計画案」

学年・単元	教材・領域	時間配分	時期
小学校 第6学年 五 共に 考えるため に伝えよう	みんなで生きる町 (話す・聞く) (書く活動) 聞きとる 聞きならべる 聞き合う	13 時間	10 月
小学校 第6学年 発展教材	柿山伏 (読む活動) 聞きとる 聞きくらべる 聞き合う (話す・聞く) (書く) (言語事項)	5 時間	11 月
中学校 第1学年 五 古典と 出会う	竹取物語 今に生きる言葉 (読む) (話す・聞く活動) 聞きとる 聞きくらべる 聞きまとめる 聞き合う (書く) (言語事項)	13 時間 (古典 11) (漢字 1) (比喩 1)	9 月

(二重太線枠は、今回実践授業を行った教材)

まず、小学校では子どもたちの実態から「聞きとること」「聞きならべる」ことを中心に指導計画を考えてみた。教材は、「話すこと・聞くこと」領域である「みんなで生きる町」から子どもたちの住む町の紹介などを「話し合い活動」とポスターセッションなどの発表会を通して、相互に理解を深めていく過程を経ながら学習を進めた。

表 3-3 では、教科書に明記される領域をそのまま記載したが「伝え合う力」を高める為の活動としては、「活動」と明記した。また、「聞く」機能を高める目標も計画の中に加えた。ただし、現指導計画例では実際の授業で「聞く」機能の指導事項がわかりにくい。これを解決させるような計画例の開発を試みていきたい。

1. 「聞きとる」学習活動場面

小学校第6学年の子どもたちには、10月の授業開始から、「『相手意識』を強くもたせること」、「話の目的や意図を考えながら的確に聞く」ことを焦点にして「聞きとりメモ学習」を継続して指導の時間にあてた。初回は易しく短い文章を、学級の様子や子どもたちの名前を登場させて聞きとらせた。その際の留意点として、必ず論理的に組み立てた文章になるように心がけていた。

子どもたちは、回数を重ねるごとに、再構成を嫌がらなくなり、どんどん「聞きとる」ことの楽しさを体感している様子だった。また話をそのまま書き写す活動ではなく、自分で聞いた内容を編集するようになっていった。また、授業の進捗により聞きとりメモ学習の時間がとれない日もあったが、子どもたちの方から「今日は聞きとり練習をしないのですか？」という問いかけがあるほどで、子どもたちにとって新鮮な学習としてとらえていることが実感できる学習だった。

写真 3-1 聞きとり練習の子どもたちの様子



写真は、小学校の子どもたちの聞きとりメモ学習の場面である。全体的に集中して聞く態勢をとれるので、授業開始前に行うと非常に効果がある。その時間の授業の展開には快い緊張感のある学習集団になりうる。

指導者が創作した文章を聞きとる場面でも、通常、「聞きとりテスト」の問題は、聞いた話をもとに質問をしてそれに答える形式が多いが、本研究では、子どもたちに「聞く力」と「書く活動」を組み合わせた学習活動を行うことで「伝え合う力」の基礎的な力が身につくのではないかと考えた。

また、こういう子どもの例がある。頭に残る単語の数を欄に書きとめることは他の子どもに比べて非常に少ないのだが、再構成して文章にするときには、単語の数よりも相当量の語彙で、書き綴ることができる。

このことから、子どもたちの思考力や想像力を自由記述にして書く機会を与える方が、型にとらわれずに意欲的に作文の力がついていくように感じた。「書くこと」が嫌いな子どもや作文への苦手意識をもつ子どもたちに、「書く」単語や材料を自分で聞いてそれらをならべてみれば、「書ける」ということが理解できたようだった。

また、授業中に「国語は苦手」と指導者に訴えかけるつまずきの見られる子どもは、この学習でつまずく場面があっても、歯を食いしばって考えて最後まで書くという姿が見られた。

これは、研究を進める者として、また指導に携わる者として心を打たれる場面であった。子どもたちの実際に書いた聞きとりメモ例や聞きとり文章例は、付表資料にて公開する。

これらをもとにして、話を「聞きとる」技術的な学習を継続して行うことにより、今度は「聞き合う」ための「話し合い学習」に子どもたちのどのような姿が見られるのかを観察した。

この学習を通して、子どもたちに身につけさせたい「聞く力」は、頭に残る単語を目的や意図を考えながら的確に「聞きとる力」とその単語をもとに話の組み立てや順序、論拠を考えて「聞きならべる力」、そしてそれらを再構成する際に聞いた話の知識を吸収しながら語彙の意味を獲得するように「聞きまとめる力」の三つの観点からなる。

「書くこと」の活動と結ぶことによって、より子どもたちの内面に「聞く力」を集中させることができること、また話の内容によって、子どもたちの意欲を喚起させる効果があるということがわかった。技術的な面だけに偏っていくことは避けたいが、継続的に導入時間に取り入れることで、子どもたちの授業に対する姿勢の変容がみられるということを感じた。

2、「豊かに聞き合う」学習集団を求めて

研究協力校は、普段から色々な学習活動や研究活動を行っている。そして各学年共に特色のある学級集団、学年集団を作り上げている。

研究協力校の校長先生と話す機会があり、「小中連携」や「小中交流」などの取組内容を伺ったが、両校共に日々の行事活動や指導に追われて、なかなかスムーズにいかないというお話であった。そんな中で、中学校の子どもたちは下校途中に小学校の前の通学路を歩いて帰るため、中学校の様子や先生方の話など子どもたちの話を通してよくご存じであった。

これは筆者の経験した事例だが、子どもが小学校に行って中学校での不満を言うといったような対立を伴うものではなく、地域の子どもたちや保護者の温かい人柄、またはそれを包み込むような教職員の良いムードの中で小学校も中学校も育まれて現在に至るように感じた。しかし、このような学校と地域の実際に触れながらも、小中一貫教育を具体的に進めることは容易ではないことにも気づいた。

第1章で述べてきた「表現活動だけで『伝え合う力』は育てられるのか」という問いに対する答えを子どもたちに求めて、休み時間や給食時間に子どもたちを観察したが、活発に動く子どもたちが授業に入るとなぜか意見を出さない状況は、中学校教員である筆者の目にも切実に映った。

これらは、発達段階としては意識的に話さなくなる時期とも考えられる。学級担任である協力員の先生と子どもたちの様子や児童観を出し合いながら、自分達の思いや考えを明確に伝えられる学習集団や雰囲気を作っていくことや、子どもたちにお互いを理解することや困ったときに助け合える学級集団につなげる働きかけをしていけるのではないかと話し合った。若干、女子の心の発達が男子よりも早いように見られることも、協力員との打ち合わせの中で確認した。この子ども理解は小中共に、指導の留意点として重要な視点である。

写真3-2 「小学校学級活動の場面」



表 3-4 「単元名 『五 共に考えるために伝えよう』
教材 みんなで生きる町 第7時～

	時	領域	学習活動	学習形態
第三次	第七時	話す 聞く	私たちの学校のユニバーサルデザインを見つけにいこう ○校内を歩いて提案したい点を話し合う。 ○発表に必要なポスターや資料を準備する。 それぞれの意見を「聞き合う」	グループ 学習
聞きあうときのポイント				
● 相手の顔を見てうなずこう（あいづち）				
● 話がわかりにくいとき、相手にたずねよう				

写真は、学級活動の場面である。子どもたちの表情は、非常に生き生きとしている。その学級活動の場面と並行した形態の国語の話し合い活動を試みた。「みんなで生きる町」の教材では、「聞き合う」ときの二つのポイントを提示した。

特に、「話を要約して伝えられるように聞く」ことを目標としているので話し手の話に疑問点ができたら、素直に「何で？」と聞ける聞き手でありたい。

このことは、我々が忘れてしまいがちな小さな留意点だが、わからないときには、なぜか、どうしてかということばを発する姿勢が重要である。また、尋ねられた話し手は自分の話に曖昧な点がなかったかどうかを知る手がかりにもなる。聞き手に対して安心感をもたせる話し手を育てることも大切な視点である。

写真 3-3 授業場面に見る子どもたちの姿



「話し合い」の学習効果は、子どもたちの学習態度や表現活動にすぐ表れた。話し手の発表や提案に対して、深く聞いていなければ質問する事ができない内容が活発に討論された。また、質問を受けた話し手も臆することなく、その質問について答えていくようなキャッチボールのような「伝え合い」の場面が生まれた。

一方、筆者が焦点化したい「自分の思いを積極的に話せない子ども」の経過を観察してきた結果、次のような子どもたち自身の本音が聞けた。普段は「勝手な発言をする子」がいて、なかなか話し合いをする気にならなかったという子どもや「みんなの前で話をするなんて恥ずかしい」という気持ちをもつ子どもが意外に多いことがわかった。

また、高学年になるほど、人間関係のトラブルや悩みも多くあり、積極的に発言すると何か批判されるのではないかという不安や「格好をつけている」と思われまいかというような思いからあえて発言を避けていることなども、子どもたちの様子から何うことができた。

この思いは学年が進む中学生からよく聞く発言である。そして、これからもますますその思いをもつにいたる事は、経験上からも明らかである。しかし、この壁を指導者の熱意と指導方法の工夫で乗り越えたい気持ちは、小学校の協力員の先生も同じ思いであることがわかった。

毎日の子どもたちの変化を観察する中で、互いの話を聞いて理解しようとする子どもたちの場面があちらこちらで見られるようになり、相手理解を伴う「聞く力」を高める指導内容や方法は今後もっと開発していかなければならないと感じた。

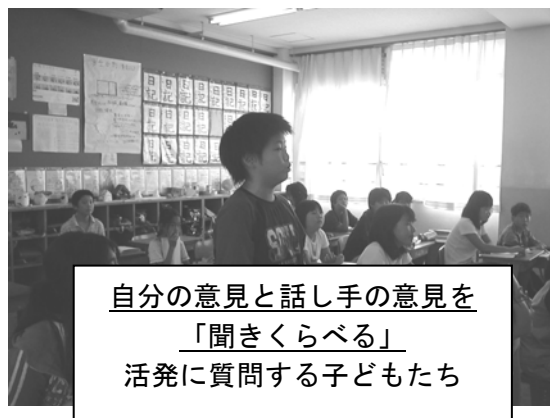
これらの「聞くこと」を中心とした単元学習から、11月に「狂言」の学習発表会を控えた子どもたちに意欲的な学習を進めるために、次の単元学習である発展教材の古典学習へとつなげながら、展開していくことにした。

子どもたちには、学習発表会の場のための「狂言」指導を意識させることなく、古典文学の面白さや古語のリズムを体感させるには、「音読」「群読」の指導を意識的にすることが重要だと考えた。

「聞き合う」姿を学級全体で形にしていくこと、読むことで「響き合う声」を「聞くこと」につなげていく指導は、子どもたちにとってどのような変容が見られるのかを考えていった。

さらに子どもたちの様子から、全体で活動するときの女子の態度に細心の注意を払いながら、「読む活動」を進める上でどんな学習形態が考えられるのか、またこの学級にふさわしい音読練習の方法や隊形の工夫をとはい体何かを考えてみた。ここでは、聞き手を意識した「読み」を目標にする。

写真 3-4 授業場面に見る子どもたちの「聞く」姿 1



自分の意見と話し手の意見を
「聞きくらべる」
活発に質問する子どもたち

写真 3-5 授業場面に見る子どもたちの「聞く」姿 2



聞き手に自分の思いを
明確に「伝える」

図 3-5 実践授業で子どもたちに導入した「古典学習」のポイント

- 古典の意味・・・古い書物
(むかし書かれた本)
- 古典学習とは・・・千年以上前の書物を現代に生きる私たちが読み、その時代に生きた人々の思いや当時の様子をさぐる。
- 「狂言」・・・室町時代 今から 700 年前の演劇 足利尊氏の生きた時代
 - ① 型で表現する演劇
 - ② 小道具(面)などを使う
 - ③ 笑う演技、こっけい劇(声の見事さ)
 - ④ 演目・せりふの言い回し例
- 古いものを学ぶこと・・・まなぶはまねぶといわれてきたこと。

図 3-6 実践授業で子どもたち一人一人にもたせた「読むポイント」「聞くポイント」カード

<p style="text-align: center; color: red; font-weight: bold;">「読む」ポイント</p> <p style="text-align: center; color: blue;"> <u>しっかりした声</u> <u>正しい発音</u> <u>間をとる</u> <u>ゆったりとした心で</u> </p>	<p style="text-align: center; font-weight: bold;">「聞く」ポイント</p> <p style="text-align: center; color: red;"> <u>相手の顔を見る</u> <u>話の内容に</u> <u>あいづちをうつ</u> </p>
--	--

3. 「響き合う」声から「聞き合う」姿へ

まず、小学校第 6 学年の発展教材ということで中学校の学習内容の前倒しにならないように「古典芸能に親しむ」「聞き手を意識した音読・朗読ができるようになる」という観点で学習指導計画を作成した。子どもたちには「古典とは何か」という意味を知らせその学習がなぜ必要なのかを指導した。

この学習に入って、子どもたちは、指導者の留意点や心配を覆し、「音読」「朗読」「群読」の読み方の違いとその面白さをどんどん追求していくような姿が見られた。図 3-6 に示したような個人カードを手にしながらか、「柿山伏」の世界に入り込んでいくようだった。「朗読」に聞くことの効果が表れたのか、声に出して文語を読めるようになった。

登場人物の性格を知るために「読解」のための「内容理解」の授業展開には重点をおかず、声に出して当時のことばや言い回しに触れていくことができた。朗読ががんばり目標表を作成して、自己評価や相互評価につながるように展開した。

小学校高学年から中学校にかけて、大きな声を出さなくなるという現場の声を耳にする。この原因は子どもたちの内面に関するものがあるにせよ、学級の雰囲気「みんなの気持ちがわかる」「みんなが声を出しているのだからがんばろう」という自然なムードになったとき、子どもたちから驚くほどの迫力がでてくるのではないかと、この学級を観察して感じた。おそらく、前の単元学習で「聞くこと」の活動を踏まえていなければこ

れほどの「響き合う声で読む」という姿を見せることはなかったのではないか。この紙面に声を載せられないことが残念である。

また、「柿山伏」朗読がんばり目標表で、子どもたちに自己のめあてをもたせた。下図がその自己評価につながる目標表例である。

図 3-7 「柿山伏」朗読がんばり目標表例

隊形の工夫	読むときのポイントで何をがんばりた	読むときのポイント しっかりと声で 正しい発音 間をあける ゆったりとした心で	「柿山伏」朗読がんばり目標 組 番氏名
-------	-------------------	---	---------------------------

この授業で、学級の総数（男子 13 人女子 12 人）の自己評価は、男子の目標はほとんど音声の技能に関する内容が多かったが、消極的と見られていた女子のめあては、12 人中 10 人までが「ゆったりとした心でがんばる」と書いており、女子の心理的な面と積極的な「話すこと」「読む活動」との関連は、この評価表でも明らかになった。

「聞くこと」「書く活動」を組み合わせさせた指導は、「話すこと」「読む活動」にも豊かな学習集団を生み出す影響を与えることがわかった。

子どもたちは、「柿山伏」のこっけいさや笑いの声の出し方で強弱をつけながら読んでいくうちに、柿主と山伏のそれぞれの役割読みが自然に深まり、感情を込めた朗読から集団での響く群読に変化していった。本格的な群読には、至らなかったものの、「聞き合う」ことで、全員が参加できる学習集団に組織化され、子どもたちの姿からは、豊かな内面活動と仲間と共存する意識が高まったことを感じさせる「読み」の深まりが見られた。

小学校高学年の時期に、古典文学の授業を「群読」や「音読」で展開していくことは、子どもたち同士の理解や自己表現をしにくい子どもの為にも機動性のある指導であろうと考える。また、音読・群読を相互に意識して「聞く」ことによって、子どもたち自らの声の強弱や読みへの思いを高める活動につながった。子どもたちの「楽しそう」な活動風景は相互理解の証しとも見られた。

また、11 月に行われた学習発表会では難しいとされる文語をそのまま台詞にして、元気のよい声と素晴らしい演技で学習発表を行っていた。

第 2 節 中学校の実際をさぐる

(1) 正確に聞きとることから深く 聞き合うまでの学習集団を求めて (中学校第 1 学年)

中学校の子どもたちの様子は、研究協力員から小学校時より非常におとなしく素直な学年色であったということを連絡会で聞いたと伺った。静かに授業を受ける姿勢は、非常に素晴らしく初めて授業参観をさせていただいたときには、学級の整然とした姿に感心させられた。

本研究のテーマに基づいた「聞く力」を育てていくという趣旨は、とてもよく理解していただきありがたかった。この学年は一小一中の地域性に加えて、一学級という状況であり、他の校区の小学校と交流することなく現在を過ごしている。

しかし、今後は、他の中学校の子どもたちとの新しい人間関係の結びつきをも控えているために、「子どもたちに、自分の思いがしっかりと話せる『伝え合う力』を育てたい」「この子どもたちの可能性を引き伸ばしたい」という学級担任としての熱意のあるお話を聞くことができた。

そこで、この学校、学級の実態を踏まえて「聞く力」を高めるための指導を考えていくことにした。どちらかといえば、一見「聞くこと」の指導は必要ないのではないかと思われるほどの子どもたちではあるが、本当に聞いた内容を理解しているかどうかを確認してみる必要があると考えた。

まず、国語の授業を参観させていただいたが、水をうったように静かな授業風景である。だからといって、中学校入学と同時にあるはずの緊張や抑圧されたような思いをもっていないことはその表情や様相から伺える。しかし、国語科の研究協力員からは「こちらが思っていたほど話の内容を深く聞いていないということがよくある。聞きとりテストなどもはじめから取り組んだ形跡のない子どもが少数いる。」といったような内容のお話を伺った。まさしく、静かに授業を聞く態度は養われていても、なぜ指導者が予測できない子どもの実態があるのかを、研究を進める中で研究協力員と一緒に考えていこうという方向性になった。

「聞きとる」「聞きまとめる」「聞き合う」に焦点化して、単元学習は、学校行事の関係で時期的に「五 古典と出会う」の中から「竹取物語」を選定した。小学校の学習よりも一步踏み込んだ「聞く」「書く」「話す」「読む」指導を心がけて学習指導計画を考えていった。

また、同じく小学校の子どもたちにもやや見られた積極的に話す意欲に欠けるという点では、男女共に同じ傾向だったので、その点に留意しながら指導案を開発した。

1. 「聞きとる」学習活動場面

中学校第1学年の子どもたちにも、小学校第6学年の子どもたちと同じように「聞きとり学習」から導入していくことにした。「正しく内容を聞きとらなければならない」という固定観念をもつ子どもたちが多くいる中で、この形式のスキルの学習は、小学校の子どもたちとは異なる反応がみられた。

頭に残った単語数は、欄外いっぱいまで書きとることができるが、再構成の文章は思ったように書けないという子どもたちが多くいたことであった。聞きとりメモ学習を行う事前の定期テストと事後の定期テストでは、「聞きとり問題」の子どもたちの得点が、全体的に高くなったという報告を受けている。中学校の子どもたちにも再構成を含む「聞きとる」学習は必要であることがわかった。

写真 3-8 「聞きとり練習」の子どもたちの姿



学級の身近な話題に反応しながら「聞きとる」

2. 「深く聞き合う」学習集団を求めて

学級の様子から、小中一貫学習指導のカリキュラム開発だけでは見えにくい現状が明らかになってきた。それは、子どもたちの発達に伴う「話す・聞くこと」教材に対する苦手意識である。

1学期に授業参観した時に、子どもたちは国語の時間に「親友」という教材を使って「友情」について自分が思うことを発表した。その時の発表

形態は一人一人教壇に立ち、ノートに書いた内容を読むといった様子であった。このことは、小学校第6学年の子どもたちにも見られた光景であった。何とかノートを読まないような発表や「伝え合う力」につながるような「明確に自分の思いを伝えられる子どもたちの姿」に近づかせることはできないものかと研究協力員と何度も打ち合わせを重ねた。

そこで、学級担任の研究協力員にお願いして、学級活動の時間にエンカウンター技法を生かした学級の相互理解や受容を図るような時間を確保できないかとした結果、一時間使用できる時間があるということで、「すごろくトーキング」という「話す・聞く領域」に関する活動を各生活班で行わせた。

写真 3-9 話すことで自己開示する子どもたちの姿



自然な笑顔で友だちの話を「聞き合う」

この活動は、子どもたちにとって楽しいと実感できるような盛り上がりを見せた。国語科の授業でない活動内容ではあったが、「相手と話の目的や意図を考えながら的確に聞く」または「話し手の意図と自分の意図または全体と部分、事実と意見との関係をくらべながら聞く」といった「聞く機能」の「聞きとる」と「聞きくらべる」話題づくりができていた。ただ単にすごろくに従って、自分の話をするだけではなく「なぜか?」「どのようにしてそう考えたか?」というように理由やその理由を説明するために深く考えないと話を進められないような質問になっている。

つまり、単語だけで話を進めていくことに慣れている子どもたちにとって、「思考力」や「想像力」または「身近にいる聞き手の存在を意識しながら

話すこと」の活動として最適の教材だった。

また、この学級は毎日の朝学活と終学活を通じて、学級担任と子どもたちとのコミュニケーションをとる時間が確保されている。実践研究期間中も一日も欠かすことなく、活動されていた。この継続した学級指導は、子どもたちの心を安定させる基礎的な集団作りに大きな役割を果たしている。この学級集団をさらに強力な学習集団にしていくためには、各教科担任との密なる連絡が必要である。その連絡も密になされていることが、子どもたちに生きているものと感じている。

写真 3-10 「学級活動の一場面」



友だちの発表には必ず
拍手がわき起こる学級

(2) 相手を受容して「聞き合う」姿を

めざして

これまで、「伝え合う力」の育成に向けて、子どもたちへの指導と工夫の改善には、学級集団作りの要素が重要な視点であることは述べてきた通りである。また、小学校でも中学校でもカリキュラムや体制の違いは見られても、共通して、学級作りの基盤に乗せた子どもたちへの「伝え合う力」育成を試みておられることがわかった。

中学校での「古典学習」は中学校の古典入門期として、最も大事な単元学習となる。「古典に親しむこと」が大きな目標であることはいうまでもないが、「内容理解」も目標に従って指導しなければならない。この指導計画は、13時間設定であるが、中学校では定期的に試験も行われるため、音読・群読指導にばかり力を注ぐことはできない。

学習指導計画では、「聞く力」をもとにした音

読・群読をめざして子どもたちに声を出して表現する読みを習得させたいと考えた。そこで、群読指導を進める前に高橋俊三の『『群読』で授業の活性化を図る』(49)を参考に指導案を作成した。

図 3-8 「個による朗読の国語教育的意義 10 項目」

1	子どもたちが容易に作品世界にひたることができる
2	黙読で得るよりも原初的で根元的な感動が得られる
3	内容理解だけでなく、叙述表現に対する目も開かれる
4	日本語のもつ美しい響きを感じとることができる
5	人の言にじっと耳を傾ける、聞く姿勢ができる
6	教師と子どもが一体化し、一つの世界を共有できる
7	感動ある授業、楽しい授業を作ることができる
8	分読法を話し合うことによる読みの深まり(学び合い)
9	読み合い、せめぎ合うことによる読みの高まり(響き合い)
10	他者の読みに触れ合うことによる読みの広まり(聞き合い)

高橋俊三「音声言語事典」1999

この朗読の意義から、「5、人の言にじっと耳を傾ける、聞く姿勢ができる」「7、感動ある授業、楽しい授業を作ることができる」「10、他者の読みに触れ合うことによる読みの高まり(聞き合い)」の項目を参考にして、「聞く力」を高めるために群読学習を試みることにした。中学校の群読学習は、学校行事で学級対抗のコンクール形式などにしないかぎり、普通授業の一環としては難しいと考えてきた。だが、「聞く力」を高め合う群読指導が中学校で可能かどうかを知るために取り組んだ。

図 3-9 実践中学校ワークシート例

群読相互評価カード

番氏名

観点	評価規準	評価
関心・意欲 態度	班全体が、聞き手に読みを気持ちよく聞かせているかどうか。	A・B・B*
読む能力 1	古典の文章のリズムを楽しみながら、正確に読めたかどうか。	A・B・B*
読む能力 2	文章に表れているものの見方を理解しながら、自分たちの読み方ができたかどうか。	A・B・B*
話す・聞く 能力	班の代表が、班の紹介をした時、相手・目的・意図を意識しながら発表することができたかどうか。	A・B・B*
言語事項	歴史的かなづかいを現代かなづかいに直して、読むことができたかどうか。	A・B・B*

群読指導は、学級の生活班にこだわり、登場人物の役割分担なども全て任せた上で、古典の文章を朗読から群読につなげていった。声のでにくい子どもには、班長である子どもが自ら指示や励ましの声かけができ、その子どもはそれに応えるように何度も練習する姿が見られた。この姿は、日々の学級指導の取組などから「受容」する心を生み出しているものだと感じた。

写真 3-11 「班で分担して群読する子どもたち」



この「群読」学習は、読む箇所に対して、子どもたちが話し合いの中で役割分担しており、声を全員でそろえることや大きな声を出して「読む」ことを目的としたものではない。各自異なる読み方を「聞き合う」ことによって、互いにその声を共有し、心を響かせ合う「群読」の活動に発展していく。これらの活動は、突然できるものではなく、日常の学級活動や学習活動の指導の過程により積み上がっていくものだと考える。その意味では、中学校の「群読」学習も普通授業の中で十分活用できるし、声を出すことや話し合いに参加しにくい子どもたちも活発な姿に変わった。また古文を朗読したこと、暗誦したことで「竹取物語」の時代背景から、登場人物の人物設定を想像していき、内容理解の手立てにもつながっていった。

- (44) 前掲注(32) p. 20
- (45) 前掲注(32) p. 21
- (46) 前掲注(32) p. 21
- (47) 前掲注(32) p. 21
- (48) 前掲注(32) p. 21
- (49) 前掲注(32) p. 21

第4章「伝え合う力」がつながる

小中一貫教育をめざして

第1節 小中一貫した学習指導計画例の有効性

(1) 聞きとりメモ学習に見る子どもたちの変容

本研究では、「伝え合う力」を育むためにとりわけ「話すこと・聞くこと」領域の「聞く力」に焦点をあてて研究を進めてきた。小中一貫した「伝え合う力」をつけていくためには、国語科全領域にバランスのとれた指導方法を子どもたちに迫る必要があると考えてきた。

子どもたちが意欲的に授業に参加することや話し手の話を落ち着いた気持ちで聞きとるためには、その力を伸ばすだけの指導をしなければならないという事に改めて気づかされた。

小学校・中学校共通して「聞く力」をつけるための「聞きとりメモ学習」を行ったことが子どもたちの姿にどのような変容があったのかをまとめる。

図 4-1 小学校の子どもたちの聞きとりメモ学習 一例

じつは、ぼく昨日少しなやんでいたことがありました。クラスの人と口げんかをしてしまいました。
Aさん、Bさん、C君にぼくはきつい言葉をかけてしまいました。
落ち込んでいたぼくに、C君が「気にしていないから大丈夫だよ」と声をかけてくれました。先に声をかけてくれたことで心がやけつくようにいたみました。
ぼくは、C君のようになりたいです。
(略)

図 4-1 は、小学校の子どもたちの聞きとりメモ学習の一例である。このメモは、協力員の先生のお話によれば、授業中、集中できる時と集中できない時があり、細かく手立てを要する子どもの書いたものである。

しかし、この学習を始めてから意欲的にこの学習に取り組むことができた。そして、先の章でも述べてきたように、時間が足りなくてできない時には、決まって「聞きとり学習」をやりたいという意欲的な声をあげる姿がみられた。

この子どもにとってのこの学習はどのような効

果があったのかを分析してみた。まず、この学習には、「正しく聞きとらなければならない」という拘束性はない。自分の頭に残る単語を好きなだけ書きとめればよいということが、自由にいくらでも書こうとする意欲につながってきたのではない。

また、学級の子どもの名前を入れた身近な話題にしたことが、子どもたちの興味をそそり、「明日は、僕の名前を入れてください」「何で、今日の話に私が入らなかったのですか」などの声があがったと考える。子どもとの関わりができることも、授業だけではなく、担任の子どもへの理解にもつながっていく。これらの要素は、単に「聞く力」のみを高めるだけではなく、人間関係を築く楽しい学習ともなり得ると考える。

図 4-2 中学校の子どもの聞きとり学習 一例

9月15日、木曜日。朝夕過ごしやすくなりました。今日は体育大会の練習です。行進練習の時、大きく手をふって元気よくA君とB君が背筋を伸ばして行進していました。少し、緊張して手と足が同じになって行進する人もいましたが、なんとか合わせようと心一つにして歩きました。○○先生も、ぼくらの行進に同じように合わせて歩いてくださったことが口では言いあらわせないくらいうれしかったです。

図 4-2 は、中学校の子どもたちの聞きとり学習の一例である。中学校の子どもたちも、小学校の子どもたちと同様の反応を示した。また、再構成については、単語数の少ない子どもの方が、文章の組み立て方に、論理性を見た。

このことは、聞いた文章全てを「正しく聞きとればよい」というイメージから広がって、少しずつ「大切なポイントになる単語を自分の力で選択したり、批判しながら聞く」ことができつつあるのではないかと思われる。

また、再構成するときの文章の作り方や構築の方法を、より子どもたちに強く認識させるものではないかと思われる。

ただ、今後の課題として、聞きとりメモ学習の様式が単純であったので、もう少し、子どもたちの意欲をかきたてるようなワークシート開発が今後の改善と工夫として必要になると思われた。

図 4-3 小中一貫指導「聞きとりメモ学習」の留意点

- 1, できるだけ継続した指導を心がける
- 2, 単語数が問題ではないということを子どもに知らせる
- 3, 競争意識をあおる必要のない聞きとり学習であるということ
- 4, 再構成が、子どもにとって「書く力」「聞く力」そして「読む力」そして「話す力」と全ての表現に役立つということを指導者自身が認識すること
- 5, 文章の話題はできるだけ身近な内容から論理的な文章へと変えていくこと

図 4-4 「聞きとりメモ学習創作文章例」

私は、○○先生から、環境問題についての授業を受けた。その授業の内容は、私たちがもっと考えていかなければならない問題点ばかりだった。その問題点の第一は、ごみの問題である。家庭のごみが増えていることで私たちの町のごみ処理場はごみであふれかえっている。第二に地球の温暖化問題である。フロンガスの使用禁止や農作物への影響を考えた対策など、私たちにできることはないのかを考えたい。そういえば、ここ最近の天気は、何だかおかしいような気がする。これらの問題を、私たちの力で食い止めなければ誰も助けてはくれないのである。

(2)「聞く力」がもたらした国語力への発信

「聞きとりメモ学習」を小学校・中学校共に行ってみて、気づいたことが二点あった。

一点は、子どもたちは、「話を聞きたがっている」ということである。おもしろい話でも、またそうでなくても、指導者のことばに一心に耳を傾けている。そして、その話に反応し、笑い、考え、行動する。また、友だちの話も、最後まで聞かないというような態度はとらないということである。

これは、第一章で述べてきた「国語力向上」に向けて、最も重要な子どもたちが本来もつ力を発揮させる基盤になる事実である。この事実をいかに最大限に引き伸ばすのかを今後もっと考えていく必要がある。子どもたちの力に任せることではいけないが、本来もつ力を利用して、様々な働きかけをしていくことが重要だとわかった。

次の点は、「聞く」機能は全て、「子どもたちの心の耳」につながっているということである。「思考力」も「想像力」も子どもたちの「心の安定」において豊かにそして深く生まれるものだということである。小学校の子どもたちが、「朗読」のめあて表に、「ゆったりとした心でがんばる」と書いたことは、子どもたちの心からのおもいだと受けとめていきたい。

その心の基盤となるのは、学級集団であり、学習集団の場である。研究協力校の学級は、小中共に温かく、指導者がいつも子どもたちとの距離を縮めるような工夫を凝らした実践をされていた。

学級の掲示を見ても、各校内のいたるところに子どもたちに向けた「伝言」が込められていた。このことに気づく子どもたちが、やがて自分のことだけではなく、友だちのこと、周囲のこと、そして学級全体のことに力を注いでいくのだと感じた。

「聞く力」が発信する「国語力」とは、心の伝言板のようなものだと考える。沈黙をしながらも、話し手の心をつかんで離さないような聞き手を育てていくことが、「伝え合う力」を育てる第一歩だと考える。

国語を勉強すれば、お互いのおもいや考えをうまく伝え合うことができるようになって考えている多くの子どもたちのために、まるで「心に耳をもつように」豊かに人の気持ちが聞ける子どもたち、またその気持ちに応えていくことができる子どもたちを育てていきたい。

第2節 小学校・中学校一貫教育の未来を考える

(1) 子どもたちをつなぐ架け橋となるために

これまで、小中一貫教育の研究を続けてきた上で、研究が進めにくいと感じた点がいくつかあった。その中で、最も解決しにくい問題は、現場で小中一貫指導といっても、教職員の意識が共通理解されていない点である。

カリキュラムでつなぐ研究であるがゆえに、実際に小・中学校の交流学習や小中連携のつなぎの役目をするわけではない。しかし、研究校以外にも、現場の先生方からその役割を求められるお話があった。研究と実践との意識の違いに半ば苦しみを感じながら取り組んだ時期もあった。

今回、教員の意識調査をすることはできなかったにせよ、今後、小中一貫指導を進めていく課題はまだ多く残されていると感じている。

そんな中、研究期間中に、小中交流学習の計画を立てた。研究の一環として行ったのだが、実際には、両校の授業時間の割り当てや、中学校での時間割変更などの側面をクリアしないと、交流学習はスムーズに成立しないことがわかった。

例えば、実際に交流学習が済んだ後の、協力員との話から、小学校は、中学生と共に学習をするというような意味の交流ととらえ、中学校は、小学生に授業参観をしていただくというような意味の交流ととらえていたことがわかり、相互に十分に綿密な計画のもと、企画していく必要があると感じられた。

日々、小中の教員間、学校間のつながりがなければ、子どもたちとのつながりを結ぶことは、難しいということであろう。また、教員同士が、小中間の授業参観をするだけでは、小中の指導の違いはわかっても、それぞれの指導観や留意点などを知ることはできないと考える。例えば、中学教員の筆者が、小学校の授業を参観したときに、小学校の学習内容の量的な多さに驚いた。もう少し、学習内容を深める時間が欲しいと感じるときもあったが、それが小学校の教育目標に基づく学習指導の在り方であることを正しく認識できた。

小中連携、小中交流といった小・中学校間の歩み寄りには、カリキュラム面、発達段階の区切りの面について、教育界全体のもとで、小中一貫のとらえ方をもっと協議していく必要がある。地域に根ざした、「小中9年間でどのような子どもを育てるのか」を共通認識していくことが重要な視点であろう。

今回は、小中交流学習を研究協力両校が試みられた。時間の制約などで、小学生が中学生の授業を参観したという形式になったが、子どもたちにとっては、相互に理解する機会であり、小学生を迎えた中学生の子どもたちも、自分達が中学校でがんばっている姿を見せたいという気持ちと快い緊張感にあふれていた。

(2) 小中一貫教育を受ける子どもたちに向けて

本市では、小中一貫校の誕生がまもなく現実化する。カリキュラムの枠組や区分に本格的な導入がされ、小中9年間の学びのスタイルが確立される。本研究では、発達段階をふまえたカリキュラムの在り方を考えてきたが、果たして「国語科の一貫教育」は可能かとまだ問い続けている。

それぞれの領域が「伝え合う力」育成にしたがって、いくつもの領域に適した活動に変化する性

質をもつということがわかった。国語科の領域はそれぞれ別々の分野に分かれて研究を深められてはいるが、根のところで全てつながっている。

第1章で、フィンランドの子どもたちの学力が非常に高いレベルにあることを紹介したが、ここで、フィンランド教育の事例があるのであげておきたい。「フィンランドでは、子どもたちが助けを求める術と知識を比較的しっかりと持っていること。もちろん学校の先生も注意して見ている。周囲の大人がしっかりと注意できるよう、少しでも何か感じたら気にかけるようにする。自覚できていない子どもも、じっくり時間をかけてカウンセラーか誰かに話せるようにするためにどうすればいいのか、そういう方法を知っている。」(50)これは、フィンランドに住む日本人女性の書いた手記である。この文章から、他人任せではなく、子どもを育てるための心が大人の社会全体に広がっているという感じがした。学力向上談義は、それらの後に付随しているという見方をすることもできる。

小学校の教育は、日常生活に即して基礎的な知識や技能そして態度を身につけて豊かな感性を磨く重要な目標のもとに行われている。また、中学校の教育は、義務教育の総仕上げとしての社会性を身につけて自我の確立を実現させる重要な目標のもとに行われている。この理念を我々指導者がとらえながら、「伝え合う力」を小中9年間の指導でつなげていきたい。

「聞く・聴く」から始める国語科教育の在り方は、子どもたちの「国語力」を考えるときの基本となりうる指導ではないか。学力低下と学習意欲の低下を憂いに思うことなく、子どもたちに直接的に迫る指導ではないかと考える。その指導に関わって、多くの学習活動を広げられるのではないかと考えていきたい。

その工夫された学習活動のもと、子どもたちは、指導者を通して、自分の思いを確かに受けとめてもらうことのできる学校や家庭の存在を求めている。その存在を知ることができれば、子どもたちの本来もっている「伝え合う力」を限りなく発揮するはずである。小学校・中学校で何をつなぐのかという答えは、子どもたちの魂すなわち心を揺さぶる教材研究に努める指導者の姿そのものに他ならないと考える。

(50) 森下・ヒルトゥン・圭子

『フィンランドの生活風景から』

「なぜ、フィンランドの子どもたちは「学力」が高いか」

教育科学研究会編 2005. 10 国土社

おわりに

本研究は、小中9年間を一貫したものととらえた国語教育の在り方の一例を提示したものである。とりわけ、「伝え合う力」を育てるためには「聞く力」を高めることが必要であると考えてきた。

国語科教育においては、「聞く力」は「理解」領域にあてはまるが、教科の流れが系統的になりにくいために、小中の系統一覧表開発には、相当の時間を要した。

しかし、学習指導要領の目標と内容に加えて言語能力の発達段階を見ていきながら、小学校と中学校の共通の指導計画例を開発した。

特に、第2期の子どもたちの年齢時期に焦点をあてて、「いかに話せる子どもたちが育てられるか」「どうすれば、自分の意見をしっかりと見せることができるのか」を考え続けてきた。

そのかぎは、案外すぐ近くに見つけられた。子どもたちに、「話す意欲」「話す力」をつけるためには、まず「聞く意欲」「聞く力」を具体的につければどうかという視点である。

今回「聞く」機能は、「聞く」ための複合語を作り、五つの機能に分けていった。「心の耳で聞く」ような「伝え合う力」は、非常に重要だと考えている。

昨今では、社会全体に、会話が少なくなり、ことばによる心のつながりがより薄れてきたといわれている。大人は、子どもたちに豊かな表現や心を打つようなことばのかけ方をどれほど行えるのだろう。また、そのことばを聞きながら、子どもたちの心と体は育まれていくと常に考えて子どもたちと向き合っていきたい。

もし、学級がうまくいかないときや、子どもたちの思いをさらにもっと知りたいという時に、自分の学級独自の「聞きとりメモ学習例」を活用していただくと幸いである。もしかしら、そういう時こそ、子どもたちの心の声を「聞く・聴く」ことが大事なのではないかと考えて、今後の実践に生かしていきたいと考える。

最後に、研究の趣旨と内容をご理解いただき、子どもたちのために意欲と熱意をもって、授業に取り組んでいただいた梅小路小学校の小西先生、森田先生、梅逕中学校の石井先生、高倉先生、高橋先生ならびに温かい励ましをいただいた両校の校長先生はじめ教職員の方々、そして一緒に「聞くこと」を学んできた子どもたちにこの場をお借りして感謝の意を申し上げます。

単元名 発展教材 「柿山伏」

1, 単元の目標

- (1) 古典の文章を音読し、読み慣れることができる。
- (2) 古典の文章と現代の文章との言葉の違いが理解できる。
- (3) 文語調の文章を音読し、文語の調子に親しんでいる。
- (4) 中学校で学ぶ古典の入門期として「聞く能力」を中心に高めさせる。

2, 単元の評価規準

	ア 国語への 関心・意欲・態度	イ 話す・聞く能力	ウ 書く能力	エ 読む能力	オ 言語についての 知識・理解・技能
内容のまとまりごとの評価規準	<ul style="list-style-type: none"> ・古文に対する関心をもち、進んで話し合ったり、書いたり、狂言などの文章に親しみながら読むことができる。 ・古文に応じた読み方をして、内容的確するとともに、進んで読み慣れることやおうとしてしている。 ・中学校で学ぶ古典のなごうとしてしている。 	<ul style="list-style-type: none"> ・物事に対する自分の考えや気持ちを分かりやすく話している。 ・自分の考えや気持ちを的確に話すためにふさわしい話題を選び出し取り上げている。 ・話し手の意図を考えを聞いている。 ・「伝え合う力」を高めるための特に「聞く能力」を五つの意識または「聞く要素」を意識して活動することができる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・目的や意図に応じて、自分の考えを効果的にまとめている。 ・自分の考えや気持ちを明確に表現した文章を書いている。 	<ul style="list-style-type: none"> ・音読や朗読などを通して、構成や展開に即して要旨をとらえて読んでいる。 ・音読または群読を通して耳から入る言葉や文章を大切に「読む能力」から理解を深めると同時に「聞く能力」と並行してさらに理解力を高める。 ・文章に表れているものの見方や考え方を理解し、時代の異なる人々の生き方や考え方に共感している。 ・様々な文章から必要な情報を集めるための読み方を身につけている。 	<ul style="list-style-type: none"> ・歴史的仮名遣い、文末の言葉づかいや語句の意味などについて知識を身に付けている。 ・文章を読むとき、古文と現代文の違いについて理解し、古文を現代語訳の意味を理解している。 ・話す速度や音量、言葉の調子や間のとり方などに注意して話したり聞いたりしている。 ・書いてある語を読んだときに現代語読みに置き換えて読むことができる。 ・意見発表のための文章を書くときいろいろな構成があることについて理解し、活用している。
単元の評価規準	<p>◎ 「柿山伏」 「今も昔も」を読み、写真を見たりしながら、知っていることを話し合う。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・当時の人々のものの見方について、自分の感想や考えをもとうとしてしている。 ・古語のリズムに慣れ親しもうとしてしている。 ・狂言の歴史や伝統について興味をもっている。 ・文章の展開に即して内容をとらえ、内容を理解しようとしている。 	<ul style="list-style-type: none"> ・自分の考えの意図を明確に述べ、あらすじを通して印象に残った点や面白い点をわかりやすく話している。 ・自分の考えをもち、話の内容を正確に相手の意図をつかみながら聞き取る。 ・内容を確実に相手や目的、意図に合わせて全体と部分、事実と意見との関係に注意しながら聞き入る。 	<ul style="list-style-type: none"> ・必要な材料を集め、課題に対する自分の立場、伝えたい事実や事柄を明確に書いている。 ・課題に対する自分の立場、伝えたい事実や事柄を明確にしている。 ・文章の形態に応じて書き出しや中心部分の展開など適切な部分を工夫している。 	<ul style="list-style-type: none"> ・古典の文章を音読し、現代の文章の違いについて知る。 ・古典の文章を何度も音読（または群読）し、読み慣れる。 ・二人の登場人物の話をもとに、まとめる観点で指摘できる。 ・二人の登場人物の行動をまとめるとともに、その性格の違いについても読みとることができる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・歴史的仮名遣い、文末の言葉遣い、言葉の遣われ方や意味の違いについて指摘できる。 ・古典の文章を音読することによって、古語特有のリズムや速度に関心をもち理解を深めようとしている。
単元の評価規準	<ul style="list-style-type: none"> ・登場人物の性格を読み取るために、(指導者による脚本化)文章を音読し、その読みから二人の登場人物の性格を想像しようとしている。 	<ul style="list-style-type: none"> ・本文の話をもとにまとめる観点や方向をとりえて的確に話している。 ・音読した話の意図をつかみながら理解し、能動的に聞き深める。 ・相手または話し手の話の共通点と相違点を自分の考えと比べ、自分の表現に役立てながら話し合う。 	<ul style="list-style-type: none"> ・聞き取りメモの取り方や学習をした上で、話を的確にとらえるために簡潔した内容を書きまとめている。 ・必要な材料を集め、課題に対する伝えたい事実や事柄を明確にしている。 	<ul style="list-style-type: none"> ・山伏と柿山の性格を自分なりにとらえながらその意図を考えて読むことができる。 ・教科書と同じように、それぞれの行動をまとめるとともに性格の特徴についても指摘できるように読み取る。 	<ul style="list-style-type: none"> ・相手や目的に応じて話の形態や展開の違いがあることに気づいたり、文の成分の順序や照応、組み立てなどについて考えたり、話したりしている。
学習活動における具体的評価規準	<p>古典の文章を音読し、古文のリズムに慣れ親しみ、楽しく理解しようとしている。</p>	<p>古典の文章を音読する目的を理解しようとしている。</p>	<p>話し手の考えや気持ちを聞き取り、話し手の意図をつかみながら理解し、能動的に聞き深める。</p>	<p>古典の文章を何度も音読し、読み慣れていくことによって本文の内容を読み深める。</p>	<p>話し手の考えや気持ちを聞き取るための指示語や接続詞またはそのまとめ方などの働きを知る。</p>

「小学校・指導と評価の計画」

時間	○ねらい ●学習活動	学習活動における具体の評価規準との関連	評価方法等
1	○ねらい ・単元の目標を知り、古典学習をするための基礎知識を理解する。 ・古典の文章を何度も音読し聞き手を意識した古語や漢文のリズムに慣れ親しむことを体感する。 ● 学習活動 ・「柿山伏」の文章を音読する。 ・現代の文章との違いを考えながら構成や展開または話の内容のおもしろさに注意しながら読む。	オ歴史的仮名遣い、文末の言葉遣いや語句の意味などについての知識を身に付けている。 エ古典の文章を何度も音読（または群読）し読み慣れる。または、本文の内容を読み深める。	観察（態度） ノート ワークシート 発言 発表
2 ・ 3	○ねらい ・読み手と聞き手とが伝え合うことの大切さや喜びを知る。 ・グループで読み合いながら、友達の良い点や読み方ですばらしい点を学ぶ。 ● 学習活動 ・文章を何度もくり返しながらかげの面白さを理解するように音読する。 ・山伏と柿主の性格や行動をまとめるための観点について考えながら話し合う。	エ音読または群読を通して、耳から入る言葉を大切に、読む能力から理解を深めるとともに聞く能力と並行してさらに理解力を高める。 ア当時の人々のものの見方について、自分の感想や考えをもととして、自分の考えをもち、話の内容や要旨を正確に相手の意図をつかみながら聞く。	観察（態度） 発言 発表 自己評価 相互評価
4 ・ 5	○ねらい ・文章の内容に即して内容をとらえ、内容を理解する。 ● 学習活動 ・二人の行動をまとめるための観点を考え、グループで話し合う。 ・「柿山伏」の群読用脚本を提示し、それぞれの登場人物の性格や行動を自分なりの考えで抑揚やイントネーション、表情をつけて音読する。	エ二人の話をもとにまとめとなる観点が指摘できる。二人の行動をまとめるとともに、その性格の違いについても読みとることができる。 オ古典の文章を音読することによって、古語特有のリズムや速度に関心をもち、理解を深めようとしている。	観察（態度） 発言 発表 自己評価
6 ・ 7	○ねらい ・登場人物の性格を読みとるために、(指導者による脚本)文章を音読し、その読みから二人の性格を想像させる。 ・音読した話の意図をつかみながら理解し、能動的に聞き深める。 ・相手または話し手の話の共通点と相違点を自分の考えと比べ表現に役立てながら聞き合う。 ● 学習活動 ・ワークシートや資料をもとに、聞き取りメモのとり方を工夫して話し手の話を理解する。	エ二人の性格を自分なりにとらえながら、その意図を考えて読むことができる。教科書と同じように、それぞれの行動をまとめるとともに、性格の特徴についても指摘できるように読み取る。 ウ聞き取りメモの取り方や学習をした上で、話を的確にとらえるために簡潔した内容を書きまとめる。 必要な材料を集め、課題に対する伝えたい事実や事柄を明確にしている。	観察 発言 発表 自己評価 相互評価
8 ・ 9	○ねらい ・実際に狂言の世界を知るために、実際に柿山伏を実演活動させてみる。	ア古典の文章（漢文）を音読し、古文のリズムに慣れ親しみ、楽しく理解しようとしている。 エ何度も音読することができる。登場人物の役割と意味を自分なりにまとめて考えられる。 ウ感想を簡潔に文章で書くことができる。	観察 自己評価 相互評価
10 ・ 11	○ねらい ・教科書以外の能・狂言を理解する。 ● 学習活動 ・自分の気に入った狂言の話をまとめる。 ・学級で発表しあい、なぜ気に入ったのかという点がおもしろいのかをまとめて発表する。	オ相手や目的に応じて話の形態や展開に違いがあることに気づいたり、文の成分の順序や照応、組み立てなどについて考えたり話したりしている。 イ「伝え合う力」を高めるための聞く能力を五つの聞く「要素」を意識しながら活動することができる。	観察 発言 発表 ノート 自己評価 相互評価

単元名 五 古典と出会う 「竹取物語」 「今に生きる言葉」

- 1, 単元の目標
- (1) 古典の文章を音読し、読み慣れることができる。
 - (2) 古典の文章と現代の文章との言葉の違いが理解できる。
 - (3) 漢文を音読することができる。
 - (4) 名句・名言や故事成語を自分の語彙として増やすことができる。
 - (5) 小学校で学んだ「聞く能力」を音読や群読をすることによってさらに高める。
- 2, 単元の評価規準

	ア 国語への 関心・意欲・態度	イ 話す・聞く能力	ウ 書く能力	エ 読む能力	オ 言語についての 知識・理解・技能
内容のまとめ(一)との評価規準	<ul style="list-style-type: none"> 古文に対する関心を高め、積極的に読む。 漢文の音読に慣れ、読み慣れる。 漢文の音読を通して、漢文の面白さや奥行きを味わう。 漢文の音読を通して、漢文の面白さや奥行きを味わう。 漢文の音読を通して、漢文の面白さや奥行きを味わう。 	<ul style="list-style-type: none"> 物事を自分の言葉で話す。 自分の考えや気持ちを相手に伝える。 相手の話をよく聞き、相手の気持ちや考えを理解しようとする。 自分の考えや気持ちを相手に伝える。 相手の話をよく聞き、相手の気持ちや考えを理解しようとする。 	<ul style="list-style-type: none"> 課題に関する材料をまとめる。 自分の考えや気持ちを相手に伝える。 相手の話をよく聞き、相手の気持ちや考えを理解しようとする。 	<ul style="list-style-type: none"> 音読や朗読を通して、漢文の面白さや奥行きを味わう。 漢文の音読を通して、漢文の面白さや奥行きを味わう。 漢文の音読を通して、漢文の面白さや奥行きを味わう。 	<ul style="list-style-type: none"> 歴史的仮名遣い、文末の言葉遣い、言葉の遣われ方や意味の違いについて知識を身に付けている。 文章を読むとき、古文と現代語訳の違いについて理解している。 話す速度や音量、言葉の調子や聞き取りやすさなどについて意識している。 書いている語句や文章の構成について理解している。 意図や目的を明らかにしている。
単元の評価規準	<p>◎ 「竹取物語」「今に生きる言葉」を読み味わおう</p> <ul style="list-style-type: none"> 当時の人々のものの見方について、自分の感想や考えをもとうとしている。 古典の文章を何度も音読し、古語や漢文のしもろうとしている。 文章の展開に即して内容を理解しようとしている。 	<ul style="list-style-type: none"> 自分の考えの意図を明確に述べ、あらすじを通して印象に残った点や幼い頃や知らない話の面白さや面白くない話の面白さを話している。 自分の考えや要旨を相手に正確に伝える。 内容を確実に相手や目的、意図に合わせて全体と部分、事実と意見との関係に注意しながら聞き入る。 	<ul style="list-style-type: none"> 必要な材料を集め、課題に対する自分の立場、伝えたい事実や事柄を明確に書いている。 課題に対する自分の立場、伝えたい事実や事柄を明確にしている。 文章の形態に応じて書き出しや中心部分の展開など適切に工夫している。 	<ul style="list-style-type: none"> 古典の文章を音読し、現代の文章の違いについて知る。 古典の文章を何度も音読(または群読)し、読み慣れる。 三人の貴公子の話をまとめる観点が指摘できる。 三人の貴公子の行動をまとめるとともに、その性格の違いについても読みとることができる。 	<ul style="list-style-type: none"> 歴史的仮名遣い、文末の言葉遣い、言葉の遣われ方や意味の違いについて指摘できる。 古典の文章を音読することによって、古語特有のリズムや速度に関心をもち理解を深めようとしている。
単元の評価規準	<ul style="list-style-type: none"> 登場人物の性格を読み取るために、(指導者による脚本化)文章を音読し、その貴公子の性格を想像しようとしている。 	<ul style="list-style-type: none"> 本文の話をもとにまとめる観点が明確に話題や方向性をとらえて的確に話している。 音読した話の意図をつかみながら理解し、能動的に聞き深める。 相手または話し手の話の共通点と相違点を自分の考えと比較し、自分の表現に役立てながら聞き合う。 	<ul style="list-style-type: none"> 聞き取りメモの取り方や学習をした上で、話を的確にとらえるために簡潔した内容を書きまとめている。 必要な材料を集め、課題に対する伝えたい事実や事柄を明確にしている。 	<ul style="list-style-type: none"> 貴公子の性格を自分なりにとらえながら読みとることができている。 教科書と同じように、それぞれの貴公子の行動をまとめるとともに性格の特徴についても指摘できるように読み取る。 	<ul style="list-style-type: none"> 相手や目的に応じて話の形態や展開の違いがあることに気づいたり、文の成分の順序や照応、組み立てなどについて考えたり、話したりしている。
学習活動における 具体的評価規準	<p>古典の文章を音読し、古文のリズムに慣れ親しみ、楽しく理解しようとしている。</p>	<p>古典の文章を音読する目的を理解しようとしている。</p>	<p>話し手の考えや気持ちを聞き取り、音読した話の意図をつかみながら理解し、能動的に聞き深める。</p>	<p>古典の文章を何度も音読し、読み慣れていくことによって本文の内容を読み深める。</p>	<p>話し手の考えや気持ちを聞き取るための指示語や接続詞またはそのまとめ方などの働きを知る。</p>

3, 指導と評価の計画

時間	○ねらい ●学習活動	学習活動における具体の評価規準との関連	評価方法等
1	○ねらい ・単元の目標を知り、古典学習をするための基礎知識を理解する。 ・古典の文章を何度も音読し聞き手を意識した古語や漢文のリズムに慣れ親しむことを体感する。 ● 学習活動 ・「竹取物語」の冒頭の文章を音読する。 ・現代の文章との違いを考えながら構成や展開または話の内容のおもしろさに注意しながら読む。	オ歴史的仮名遣い、文末の言葉遣いや語句の意味などについての知識を身に付けている。 エ古典の文章を何度も音読(または群読)し読み慣れる。または、本文の内容を読み深める。	観察(態度) ノート ワークシート 発言 発表
2 ・ 3	○ねらい ・読み手と聞き手とが伝え合うことの大切さや喜びを知る。 ・グループで読み合いながら、友達の良い点や読み方で素晴らしい点を学ぶ。 ● 学習活動 ・冒頭の文章を何度もくり返ししながら暗誦する。 ・三人の貴公子の性格や行動をまとめるための観点について考えながら話し合う。	エ音読または群読を通して、耳から入る言葉を大切に、読む能力から理解を深めるとともに聞く能力と並行してさらに理解力を高める。 ア当時の人々のものの見方について、自分の感想や考えをもとうとしている。 イ自分の考えをもち、話の内容や要旨を正確に相手の意図をつかみながら聞く。	観察(態度) 発言 発表 自己評価 相互評価
4 ・ 5	○ねらい ・文章の内容に即して内容をとらえ、内容を理解する。 ● 学習活動 ・三人の貴公子の行動をまとめるための観点を考え、グループで話し合う。 ・「竹取物語」の原文を提示し、それぞれの貴公子の性格や行動を自分なりの考えで抑揚やイントネーション、表情をつけて音読する。	エ三人の貴公子の話をもとにまとめとなる観点が指摘できる。三人の貴公子の行動をまとめるとともに、その性格の違いについても読みとることができる。 オ古典の文章を音読することによって、古語特有のリズムや速度に関心をもち、理解を深めようとしている。	観察(態度) 発言 発表 自己評価
6 ・ 7	○ねらい ・登場人物の性格を読みとるために、(指導者による脚本)文章を音読し、その読みから五人全員の貴公子の性格を想像させる。 ・音読した話の意図をつかみながら理解し、能動的に聞き深める。 ・相手または話し手の話の共通点と相違点を自分の考えと比べ表現に役立てながら聞き合う。 ● 学習活動 ・ワークシートや資料をもとに、聞き取りメモのとり方を工夫して話し手の話を理解する。	エ貴公子の性格を自分なりにとらえながら、その意図を考えて読むことができる。教科書と同じように、それぞれの貴公子の行動をまとめるとともに、性格の特徴についても指摘できるように読み取る。 ウ聞き取りメモの取り方や学習をした上で、話を的確にとらえるために簡潔した内容を書きまとめる。 必要な材料を集め、課題に対する伝えたい事実や事柄を明確にしている。	観察 発言 発表 自己評価 相互評価
8 ・ 9	○ねらい ・名句・名言や故事成語の意味や成り立ちを理解する。 ・故事成語の由来や漢文の基礎的知識について学習させる。 ● 学習活動 ・「今に生きる言葉」を読んで、いろいろな故事成語についての意味や成り立ちについて興味をもって調べたりまとめようとしている。	ア古典の文章(漢文)を音読し、古文のリズムに慣れ親しみ、楽しく理解しようとしている。 エ何度も音読することができる。「矛盾」についての意味を自分なりにまとめて考えられる。 ウいろいろな故事成語についての意味を簡潔に文章で書くことができる。	観察 自己評価 相互評価
10 ・ 11	○ねらい ・教科書以外の名句・名言や故事成語について理解する。 ● 学習活動 ・自分の気に入った名句・名言などの故事成語をさまざまな資料からまとめる。 ・学級で発表しあい、なぜ気に入ったのかという点がおもしろいのかをまとめて発表する。	オ相手や目的に応じて話の形態や展開に違いがあることに気づいたり、文の成分の順序や照応、組み立てなどについて考えたり話したりしている。 イ「伝え合う力」を高めるための聞く能力を五つの聞く「要素」を意識しながら活動することができる。	観察 発言 発表 ノート 自己評価 相互評価

小・中一貫指導 第2期（小学校第5学年～中学校第1学年）

「話すこと・聞くこと領域」評価規準表例

観点	評価規準	評価
I	聞き手にわかりやすく話ができただろうか。 話し手の方に集中して、内容を聞き取ろうとしていたかどうか。 授業参加に関して、「伝え合う力」の意図を理解していたのかどうか。	A／十分満足 B／おおむね満足 B＊支援必要
II①	班の中で、話し合いをした時、相手・目的・意図など話し合いに参加する意識をもちながら話し合いに臨むことができたかどうか。	A／十分満足 B／おおむね満足 B＊支援必要 C 支援と具体的な手立て必要
II②	班の中で、話し合いをする時、その話題に合わせて発言し、質問することができたかどうか。	A／十分満足 B／おおむね満足 B＊支援必要 C 支援と具体的な手立て必要
II③	班で話し合いをする時、または群読や音読をした時、話し手や読み手を意識して聞くこと（聞きとり・聞き合い）ができたかどうか。【理解領域】	A／十分満足 B／おおむね満足 B＊支援必要 C 支援と具体的な手立て必要
総合判定	IIの①②③の評価規準を総合的に観察・学習ノート等から評価する。 （観察はその評価項目をあげておく） ＊ 意識・声・間・抑揚・言語・アイコンタクト・表情などを含む	A／十分満足 B／おおむね満足 B＊支援必要 C 支援と具体的な手立て必要