

聞く意識を働かせる学習指導の研究

—必然性のある聞く場とメモの活用を考えながら—

国語科研究会議

黒谷 祥子¹

棹山 雄高²

安田 洋³

根田 もゆる⁴

要 約

国語科で児童生徒の実態を話し合う際、「聞くこと」に関する課題が話題になり、「聞く力」の低下が指摘されることも多い。ところが、本市の「学習状況調査」では、「聞く力」は育っているとする調査結果が出ている。このことから、「聞くこと」の課題は、聞く意識の問題としてとらえることができ、児童生徒の聞く意識を働かせる授業をすることが課題解決につながると考えた。

本研究は聞く意識を、「内容を正しく理解しようとする意識」「伝えようとしている相手の考えをつかもうとする意識」「相手の話を自分と関わらせ、目的を達成しようとする意識」ととらえる。また、聞く場を、スピーチや教師の話のように話し手に耳を傾けて一方向に聞く場と、グループの話し合いのように互いに考えを述べ合い双方向に聞き合う場とに大きく分けてとらえている。

児童生徒の聞く意識を働かせるために、聞き合うことを必然化する話材の開発や聞き合うことを活かした次の活動を設定し、単元の学習過程の中に取り入れ工夫することを検証授業の対象とした。

さらに、一方向に聞く場での聞き取りメモが内容の理解に、双方向に聞き合う場での聞き合いメモが問題点の整理に効果があることがわかり、メモの形式を工夫した。

キーワード：聞く意識、必然性のある聞く場、話材、聞き取りメモ、聞き合いメモ

目 次

I 主題設定の理由	46	5 聞く意識を働かせる学習活動の実施と指導の実際	52
1 研究に取り組むに当たって	46	(1)「一方向に聞く場」での活動の実施と考察	52
2 研究のねらい	47	(2)「双方向に聞き合う場」での活動の実施と考察	54
II 研究の内容	48	(3)単元を通じた活動の実施と考察	56
1 研究の仮説と検証の視点及び方法	48	(4)系統性を考えた活動の実施と考察	57
2 研究内容に関連する言葉の定義づけ	48	III 研究のまとめ	58
(1)「聞くこと」の能力	48	1 研究の成果	58
(2)聞く意識	50	(1)聞く意識を働かせるための	
(3)メモの活用の価値づけ	50	手だてとしての必然性のある聞く場	58
3 基本的な単元学習の流れ	50	(2)聞く意識を働かせるための	
4 聞き合うことを必然化する話材と活動の開発	51	手だてとしてのメモの活用	59
(1)聞き合うことを必然化する話材	51	2 今後の課題	60
(2)聞き合うことを必然化する次の活動の設定	51	参考文献	60
		指導助言者	60

¹川崎市立宮崎台小学校総括教諭（長期研究員）

²川崎市立東高津小学校教諭（研究員）

³川崎市立向丘中学校教諭（研究員）

⁴川崎市立西高津中学校教諭（研究員）

I 主題設定の理由

1 研究に取り組むに当たって

平成10年に学習指導要領が改訂され、それまで「表現」と「理解」の別領域にあった「話すこと」と「聞くこと」が、「話すこと・聞くこと」にまとめられ、新しい内容領域の筆頭に位置づけられた。

国語科の最も基本的な目標は、国語による表現力と理解力を育成することだが、それとともに強調されたのが、人間と人間との関係の中で互いの立場や考えを尊重しながら、言葉で「伝え合う力」を高めることだった。「伝え合う力」は3領域で実現させるわけだが、当時は、「話すこと・聞くこと」の領域に多くの教師の関心が集まった。総合的な学習の時間が新設されたこと、「書くこと」「読むこと」の領域で伝え合うことはすでに学習の中で交流場面として定着していると考えられたこと、これらのことを背景とし、「話すこと・聞くこと」に関心が集まったように思われる。

関心が高かったこともあり、改訂当初より数年間、多くの学校が「話すこと・聞くこと」の領域で研究に取り組み、話し合い活動も授業に積極的に取り入れてきた。その中で、成果とし実感できたのは、事前に話す内容を調べたり考えたりするなどして、用意したことを学年に応じた形式で発表する「話すこと」であった。児童生徒がつまずきやすい、課題を決める時や話の構成を考える時にきめ細かく指導することで、目標を概ね達成させることができた。

それに対し、「聞くこと」に関しては、指導をするがなかなか成果を上げることができなかった。国語科で児童生徒の実態を話し合う際にも、「聞くこと」に関する課題が話題に上がることが多く、「聞く力」の低下が指摘されることもあった。

ところが、過去4年間に実施された本市の「川崎市小学校学習状況調査」¹⁾で、「聞くこと」に関して以下のデータが出されている。

小学校5年生のこの調査における「聞くこと」に関する設問は、「目的に応じ、話の中心に気をつけて聞く力」を問うために作られたものである。調査結果は、平成17年度の平均正答率は92.4%、18年度は90.9%、19年度は85.9%と、どの年も3領域の中で最も高く、報告書には、3年連続「この調査を見る限り、聞く力は育っているといえるだろう」と解説されている。20年度に入り77.6%とやや低くなったもののやはり3領域の中での正答率は一番高い。(図1)

「川崎市立中学校学習診断テスト」²⁾に関しても、同様の結果が出ている。過去3年間の問題は、1学年「スピーチ発表」、2学年「インタビュー」、3学年「話し合い」から、学年に応じてそれぞれ内容を正しく聞き取ることができるかをねらいとして出題されている。

調査結果は、それぞれ18年度〈1学年88.2%、2学年85.4%、3学年77.4%〉、19年度〈1学年87.4%、2学年79.1%、3学年67.4%〉、20年度〈1学年85.6%、2学年81.4%、3学年86.7%〉と、全学年ともほぼ80%前後あり、他領域に比べ高い通過率を示している。(図2)

これらのことから、「聞くこと」に関する課題は、聞く能力の問題もあるが、聞く意識の問題としてもとらえることができ、聞く意識を働かせることが「聞くこと」の課題解決につながると考えた。

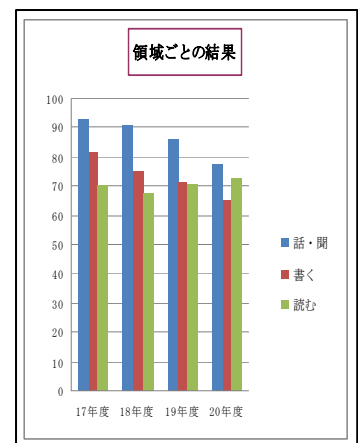


図1 小学校学習状況調査

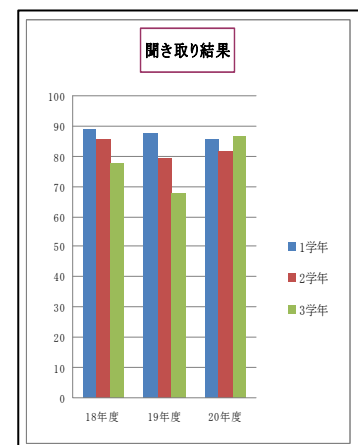


図2 中学校学習診断テスト

¹⁾ 「川崎市立小学校学習状況調査 報告書」(平成17-20年度)

²⁾ 「川崎市立中学校学習診断テスト 誤答分析と学習指導上の考察」(平成18-20年度)

2 研究のねらい

田中瑩一³⁾は、『聞く力が育つ学習指導』の冒頭に「聞くという行為は、国語科にとどまらず、全ての教育の始源である。聞く力が育たないところに教育の効果は期待できない。言語能力の育成をめざす国語科において聞く力を伸ばすことは教科の要諦を押さえることである。」と述べている。聞くということが、いかに大事なことを痛感させられる言葉であり、本研究の課題そのものでもある。

そこで本研究では、前述したように、聞く力を伸ばすには、児童生徒の聞く意識を働かせる指導が重要であると考え、主題を次のように設定した。

主題 聞く意識を働かせる学習指導の研究

聞く意識を働かせる具体的な学習指導の手だてとしては、主題に迫るために次の二つを考えた。

一つは、聞く意識は、必然性があれば能動的に働く、つまり聞かざるを得ない、「聞くこと」に必然性のある場が設定されれば、誰もが聞く意識を働かせると考えた。その場は二つと考える。一つは、基本となる「一方向に聞く場」である。授業は、教師の話を一方向に聞く場が多い。だから、この場での聞く意識を働かせる指導は、必要不可欠である。この場では、話し手に耳を傾けて一方向に話を聞き、受信とその再生というプロセスを工夫することで、「聞くこと」に必然性をもたせることができると考えた。しかし、授業だけではなく、実生活においても「聞くこと」の大事なことは、単に一方的に聞いたことを再生するだけではない。大事なことは、互いに考えを述べ合い、双方向に聞き合うことととらえる。そこで、「双方向に聞き合う場」も設定することが必要と考えた。この場では、聞き合ったことを次の活動に活かすことで必然性をもたせることができると考えた。一方向に聞く場と双方向に聞き合う場を組み合わせることで、途切れることのない聞く意識を働かせた単元学習を展開できるものと考えた。

もう一つの聞く意識を働かせる手だては、メモの活用である。倉澤栄吉⁴⁾は、『素直に聞き入ることとともに大切なことは、聞いたことを書き留めることである。(中略) 話し言葉のやりとりの忙しさに目がくらんで、それを文字言葉にする指導が欠けているのではないだろうか。(中略) 指導者が心を配って、つねづね人の言葉で大事なところはその時すぐメモしておくように、という指導を加えていたら、(後略)』と述べ、「聞くこと」の指導において、ぼんやりと聞かないために聞いたことをノートに言葉として残す大切さを説いている。「聞くこと」は、音声言語を媒介としており、聞くと同時に消えてしまう。後は記憶のみが頼りとなる。その記憶も次から次へと新しい情報が入るにつれ、次第に曖昧になる。聞いたことの中で落としてほならないと思ったことを形に残すことは、必要なことである。さらに、「聞くこと」は、話の内容を理解した上で、自分の考えを構築することが大切なことであり、決して聞いたことをそのまま受け入れることではないととらえる。その際、考えを整理するには、音声言語を文字言語に置き換えた方が適切といえよう。即時に文字言語や記号に変えることのできるメモは、「聞くこと」において有効な手だてであり、倉澤の指摘のように欠くことのできない指導の内容といえる。メモを「聞くこと」の学習の過程に位置づけ、聞いたことを文字に定着する習慣をつけることは、『実生活に役立つ国語の能力の基礎を育成する』(中央教育審議会 答申 平成 19.1) ことの具現化を図ることにもつながると考える。

これら二つの手だてを採り入れ、聞く意識を働かせる学習指導の研究に取り組みたいと考え、副題を次のように設定した。

副題 必然性のある聞く場とメモの活用を考えながら

³⁾ 田中瑩一 『聞く力が育つ学習指導』東京書籍 1997年 p.1

⁴⁾ 倉澤栄吉 『倉澤栄吉国語教育全集1 国語単元学習の開拓』角川書店 1987年 pp.115-116

II 研究の内容

1 研究の仮説と検証の視点及び方法

Iの「主題設定の理由」で述べたことを踏まえ、次のような仮説を立てた。

- 仮説1 聞き合いを必然化する話材を聞けば、自分の考えを伝え、他者の考えを聞こうとするであろう。さらに、他者と互いの考えを聞き合うことで広がったり、深まったりした考えを活用させる次の活動があれば、より意識を働かせて聞くであろう。
- 仮説2 聞き取りや聞き合いの際、聞き取りメモや聞き合いメモを取ることが、理解を深め、考えを再構築することに役立ち、聞く意識を働かせることになるであろう。

①「一方向に聞く場」での聞く意識の働き

〔検証の視点〕 話材の内容を理解して聞き、聞き取りメモを取ることができているか。

〔検証の方法〕 児童生徒の話聞く様子や、聞き取りメモと考えの表記の関連を分析し検証する。

②「双方向に聞き合う場」での聞く意識の働き

〔検証の視点〕 知りたいことを互いに聞き合い、自分の考えと他者の考えを比較し、聞き合いメモに整理しながら聞くことができているか。

〔検証の方法〕 グループで互いの考えを聞き合っている様子や、聞き合いメモを活用し他者の考えを取り入れて、まとめた考えの内容を分析し検証する。

2 研究内容に関連する言葉の定義づけ

(1)「聞くこと」の能力

「聞くこと」の目標や内容を定める時には、「聞くこと」の能力の段階が明確でなければならない。これまで、どのような定義づけがなされてきたのかを次の①、②、③、④、⑤の文献から探り、本研究でも整理を試み、試案を作成した。⑥は本研究会議作成の試案である。(表1)

① 理論的な根拠となった能力表⁵⁾

国語科教育の理論の根拠になったのは、『昭和26年版小学校学習指導要領国語科編(試案)』の国語能力表であるといわれている。これには、発達段階に即して「聞くこと」の能力について41項目が挙げられている。ただし、この試案はその後の理論の根拠になってはいるものの、当時は、実際には項目があまりにも多岐にわたっていたこと、「身につけさせたい能力」か「発達の目標となる能力」かが不明確だったこともあり、実践とは結びつけにくかったといわれている。

② 「聞くこと」の指導重点の試案⁶⁾

倉澤栄吉は、「聞くこと」の能力を20項目にまとめ、指導の重点時期を家庭・幼稚園・小学校(低・中・高)・中学校・高校・大学成人の8段階の適齢期に分けて示した。さらに、20項目は、i話されている事柄を受容するもの、ii話を構成したり、話し手や物に注意を向けたりするもの、iii主体的批判、内容を伴うもの、iv聞くことと他の生活活動と結びつくものと類別されている。

③ 聴く力の能力表 試案(増田信一・植西浩一)⁷⁾

この能力表は、5つの文献を基礎とし、子どもたちの実態や筆者の指導経験を照らし合わせた上に、聴くことの指導のあり方を考えて作成されている。5つの文献とは、i『昭和26年版小学校学習指導要領国語科編(試案)』、ii『昭和26年版中学校高等学校学習指導要領国語科編(試案)』、iii『上田市立南小学校カリキュラム』(1950.1)、iv『国語の学習指導の技術』(1953.11)、v『国語学力診断指導法体系』(1966.3)である。能力は、35項目から成っている。

⁵⁾ 「昭和26年版小学校学習指導要領国語科編(試案)」

⁶⁾ 倉澤栄吉『話しことばとその教育』 新光閣書房 1969年 p.146

⁷⁾ 増田信一・植西浩一「聴くことの学習指導の研究」『奈良教育大学紀要』第47巻 1998年

④ 技能的要素としての「聞くこと」(村松賢一)⁸⁾

村松賢一は、対話(言葉による相互交流)能力をはぐくむ技能的要素として「聞くこと」をとらえている。対話という行為は対話技能が必要であり、確かな言語技術に支えられてはじめて能力として発揮されるとし、「聞く・応じる・話す・はこぶ」の4つの技能としてとらえているのが特徴である。

⑤ 「聞くこと」の目標

平成20年版『小・中学校学習指導要領国語編』では、「聞くこと」に関する能力として、各学年において、次のような目標及び指導事項を示している。

学 年	「聞くこと」の目標(抜粋)	「聞くこと」に関する指導事項
低学年	大事なことを落とさないように聞く能力	大事なことを落とさないようにしながら、興味をもって聞くこと
中学年	話の中心に気を付けて聞く能力	話の中心に気を付けて聞き、質問をしたり感想を述べたりすること
高学年	相手の意図をつかみながら聞く能力	話し手の意図をとらえながら聞き、自分の意見と比べるなどして考えをまとめること
第1学年	話し手の意図を考えながら聞く能力	必要に応じて質問しながら聞き取り、自分の考えとの共通点や相違点を整理すること
第2学年	考えを比べながら聞く能力	話の論理的な構成や展開などに注意して聞き、自分の考えと比較すること
第3学年	表現の工夫を評価して聞く能力	聞き取った内容や表現の仕方を評価して、自分のものの見方や考え方を深めたり、表現に生かしたりすること

⑥ 「聞くこと」の指導の重点 試案(本研究会議作成)

表1 「聞くこと」の指導の重点 試案(本研究会議作成)

「聞くこと」の能力	学 年			中学校			参考文献
	小学校	低	中	高	1年	2年	
㉞ 仲間に入って聞く	◎						① ③
㉟ 話の終わりまで聞く	◎						③④
㊱ 簡単な内容を復唱できるように聞く	◎	○					① ③
㊲ 話に反応を示しながら聞く	◎	○					④
㊳ 大事なことを落とさないように聞く	◎	○					⑤
㊴ 話の流れを順序立てて聞く	○	◎					① ④
㊵ 自分の経験と結びつけて聞く	○	◎	○				①②③④
㊶ 感想や質問をもちながら聞く	○	◎	○				① ③ ⑤
㊷ 話の中心に気を付けて聞く		◎	○	○			①② ⑤
㊸ 疑問点や問題点を確認しながら聞く		◎	○	○			③
㊹ 要点をまとめながら聞く			◎	○			① ③
㊺ 自分の考えをまとめながら聞く			◎	○	○	○	①②③④⑤
㊻ 話し手の意図をとらえて聞く			◎	○	○	○	① ④⑤
㊼ 話の内容を分類して聞く			◎	○	○	○	④
㊽ 事実と意見を分けて聞く			◎	○	○	○	②③④
㊾ 話の不十分なところを補いながら聞く				◎	○	○	③
㊿ 話の展開を予想しながら聞く				◎	○	○	③④⑤
㉑ 自分の考えと比べながら聞く					◎	○	④⑤
㉒ 話の構成を考えながら聞く					◎	○	③ ⑤
㉓ 表現の工夫を評価して聞く						◎	② ⑤
㉔ メモを取りながら聞く		○	○	○	○	○	①②③ ⑤
㉕ 生活に役立てられるように聞く	○	○	○	○	○	○	② ⑤

『小学校学習指導要領解説 国語編』(平成20年)では、国語科の指導内容について「系統的・段階的に上の学年につながっていくとともに、螺旋的・反復的に繰り返しの学習を基本としている。」と示している。本研究もその考えに基づき、小学校の場合は指導の重点を2学年ごととした。

⁸⁾ 村松賢一 『対話能力を育む話すこと・聞くことの学習 ー理論と実践ー』明治図書2001年

(2) 聞く意識

聞く意識のもち方は、対象により異なるとの考えから分類を試み、聞き手の意識の有り様を本研究では次のようにとらえることとした。

- 「話題意識」・・・話題となる内容を正しく理解しようとする聞く意識
- 「相手意識」・・・伝えようとしている相手の考えをつかもうとする聞く意識
- 「自己意識」・・・相手の話を自分と関わらせ、目的を達成しようとする聞く意識

(3) メモの活用の価値づけ

本研究の考える聞く意識を働かせる学習指導は、教師から提示する文字言語は最小限にしたいとの考えである。そのため、教材としての話材や発問も音声言語を基本としており、学習に取り組み一つずつ学習課題を解決していくには、メモを取ることが必要になる。

指導する側としては、「聞くこと」におけるメモの活用を整理し、価値づけを考えて指導に当たる必要がある。「聞くこと」におけるメモの活用に関して、本研究は次のように価値づけを試みた。

- 「理解」・・・要点をまとめたり、要約したりする手だてとする
- 「思考」・・・考えを構築したり、考えるヒントを見出したりする手だてとする
- 「表現」・・・考えを整理し、論理的に考えを伝える手だてとする
- 「評価」・・・「聞くこと」を振り返る手だてとする

3 基本的な単元学習の流れ

副題設定で述べた「一方向に聞く場」と「双方向に聞き合う場」を組み合わせた単元学習の流れは、小学1年生から中学3年生まで、基本的に同じとしている。話材や聞き合ったことを活かす次の活動を学年やクラスの実態に合わせれば、基本的な流れは同じでも可能との考えからである。

聞く意識は、題を聞いて話材の内容を予想したり連想したりすることから働き始める。続いて、話材を聞いた後、話材の再生をする。話材の再生とは、録音を巻き戻すように聞いた話材を再生することである。この活動では、内容を正しくとらえようとする聞く意識が働くことになる。

そして、聞き合い活動では、相手の考えをつかもうとし、課題達成のために自分の知りたいことを聞こうとする。このように単元を通して、聞く意識を働かせる流れになっている。

図3は、学習の流れにおける聞く意識とメモの活用を整理したものである。

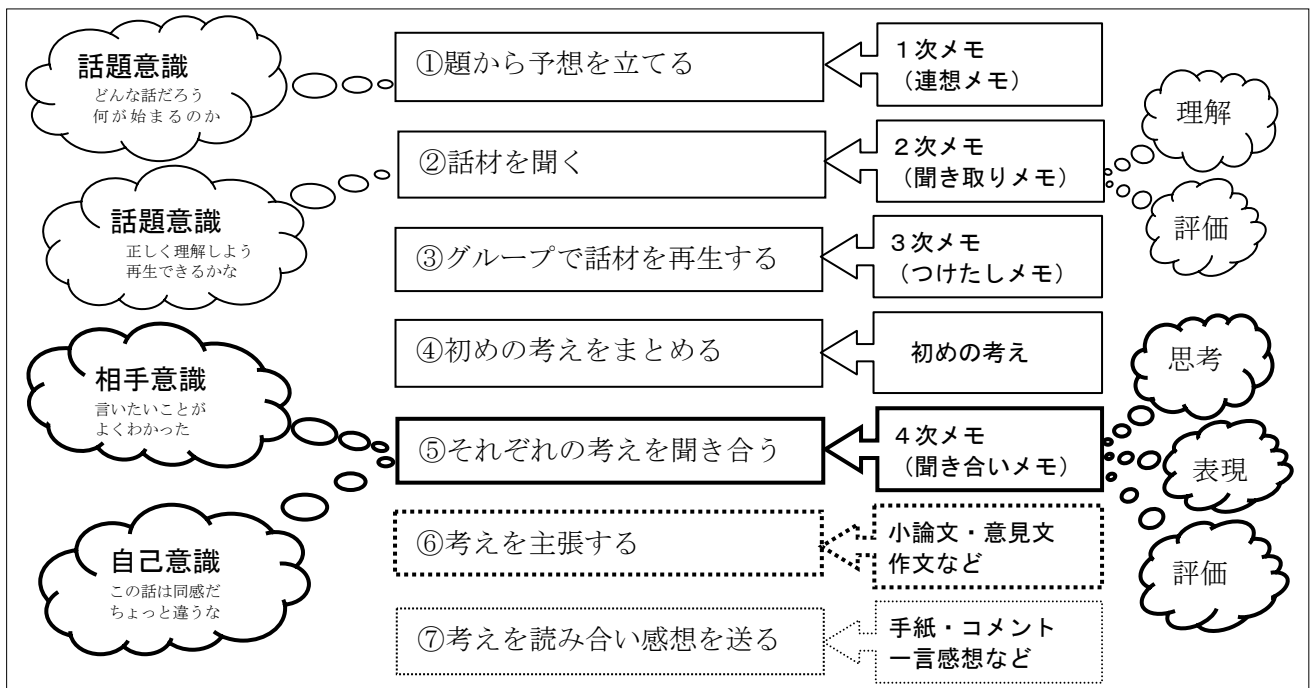


図3 基本的な学習の流れ

4 聞き合うことを必然化する話材と活動

(1) 聞き合うことを必然化する話材の開発

「聞くこと」の指導に際しては、「心情を豊かにするために聞く（情緒的に聞く）と、自分の考えを広げたり深めたりするために聞く（論理的に聞く）とをはっきり分けて行うことが大切」¹¹⁾とある。

本研究では、話材の作成に当たり、後者を指導の要点としている。自分の考えを広げたり深めたりする方がより他者の考えを取り入れやすく、聞き合いも必然化するとの考えからである。

また、聞き合うためには、双方向に意見の交流ができなくてはならない。知識を必要とする話材は、知っている子から知らない子への一方向の流れになるとの懸念がある。そこで、知識を問うのではなく、「考えること」を目的とした話材を作成することにした。狭義の正解がなく、誰のどのような考えもよしとすることは、双方向に聞き合う活動を活性化するものと考ええる。

さらに、考えに葛藤を起こさせるために対立軸を明確にする点、話材を聞いている時の思考が止まらないようにする点などにも留意している。

話材を作成する上で留意する点をまとめたのが、図4の「話材作成におけるポイント7」である。

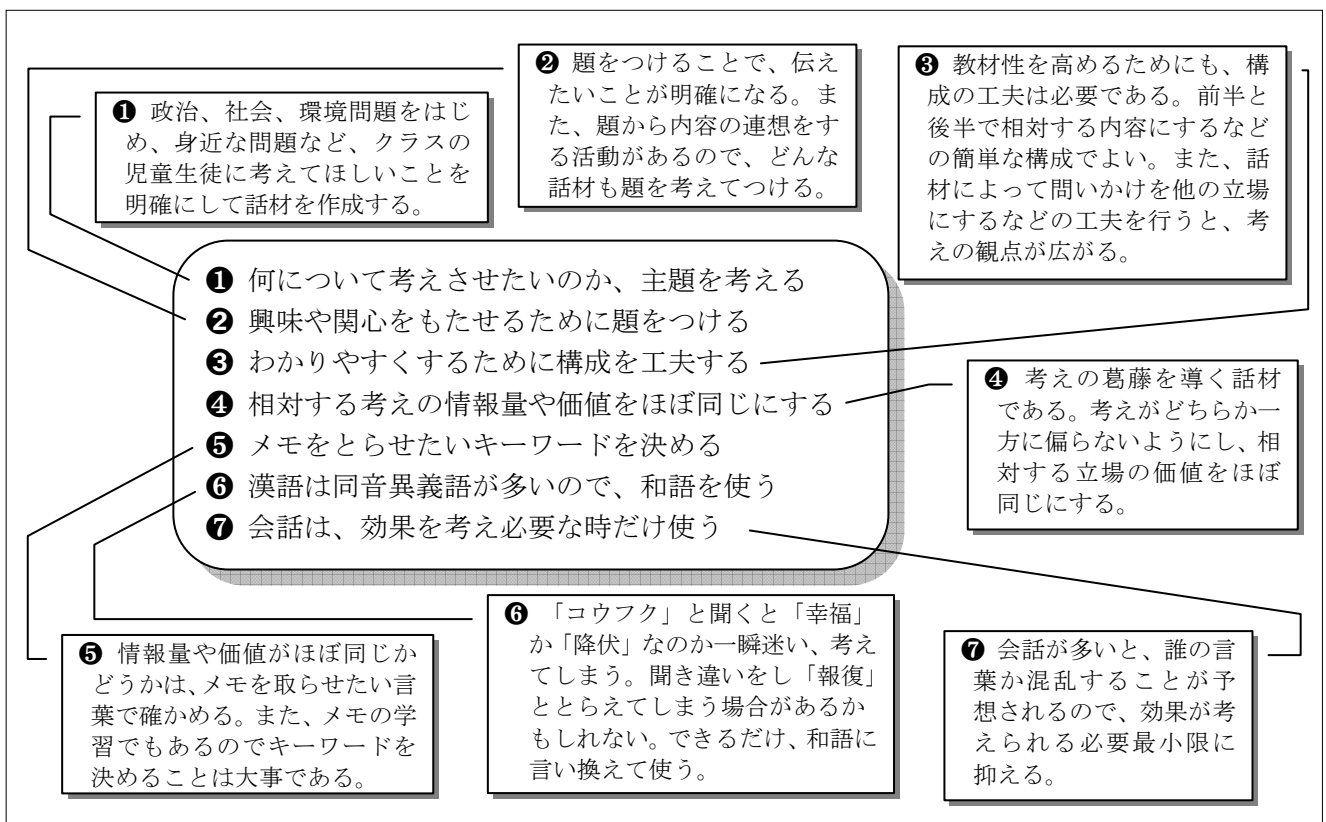


図4 話材作成におけるポイント7

(2) 聞き合うことを必然化する次の活動の設定

聞き合うことを必然化するためにも、聞き合ったことを基にした次の活動の設定は大切である。

本研究は、正しい答えを求めるのではなく、他者の考えを知るという見地で聞き合うことを学習活動に取り入れている。しかし、いろいろな考えがあることがわかりよかったとの感想で終わるのではなく、聞き合いを通して再構築した自分の考えを、言語で表現できることまでが大切なことと考える。

つまり、どのような考え方でもよいが、その際その考えを論理的に伝える表現力を育てることが大切と考える。そう考えると、聞き合うことから得た他者の考えを取捨選択しながら自分の考えを表現するには、学年によっては小論文の形式（自分の考え－理由－説明－違う考え－否定し自分の考えを強める－考えの補足）が適切との見解をもった。

系統性を考えた場合、低学年では、理由づけをしっかりとできることが小論文につながると考える。

¹¹⁾ 「話すこと・聞くことの学習指導」 光村図書出版株式会社 2001年

5 聞く意識を働かせる学習活動の実施と指導の実際

検証授業は、A中学校、B中学校の2校の中学1年生で実施した。話材は、教師が考えさせたいことやクラスの実態に合わせ、一つの話材を共通話材とし、二つの話材をそれぞれ別の話材で行った。

単元名	A中学校「聞き合って考えよう」	B中学校「聞いて、考えて、深めよう」
単元目標	話材や他の人の意見を聞き、メモをまとめながら、ものの見方や考え方を広げる。	

(1) 「一方向に聞く場」での活動の実施と考察

① 授業で使った話材

話材の情報は、新聞やラジオ、ネットなどから収集している。表2は話材のあらましである。

表2 話材のあらまし

	話 題	話 材 の あ ら ま し	<話材の字数>	
A 中 学 校	1	料金値下げは必要か	土日祝日に高速道路が千円になった。よく出かけるようになり、家族の絆が深まったなどの喜びの声が聞かれた。その一方で、夜行バスが遅れて到着、また、渋滞のせいで、救急車で運ばれた父親の最期に立ち会えなかったという家族もいる。高速道路料金の大幅な値下げは必要か。	<前半約320字・後半約225字>
	2	豊かな国とは	(図4参照) 問いかけ「あなたが考える豊かな国とは、 <u>どんな国か。</u> 」	<前半約230字・後半約225字>
	3	命	豚を育てて食べる、そこから食生活を考えるよう先生から学習課題を出されて豚を飼い始めた。しかし、食べる日が近づいてくるにつれ、小学生は悩み始めた。私たちは毎日食事をしている。料理されると気づきにくいがどこかの誰かが手をかけて世話をした生き物である。毎日命をいただいて生きている。小学生にどんな言葉をかけるか。	<前半約440字・後半約345字>
B 中 学 校	1	豊かな国とは	(図4参照) 問いかけ「あなたが考える豊かな国とは、 <u>どちらの国のことだと考えるか。</u> 」	<前半約230字・後半約225字>
	2	最後の試合	今度の試合は、3年生最後の試合。ベンチ入りは15人。しかし、3年生は16人いる。そんな時、Aが下校途中にお菓子を買った。自動的にメンバーが決まりそう。いつもベンチに入れないBは練習に一生懸命耐えてきた。Aはチームの要。勝利を重視するなら必要。監督ならベンチ入りをどちらにすべきと考えるか。	<①約160字・②約105字・③約135字・④約160字>
	3	これも日本料理なの	コックになることを夢見ている外国人のAは、「日本料理」について勉強している。Aは、味噌汁など日本で生まれた料理こそ「日本料理」とまとめた。ところが、日本人のBは、ラーメンやピザなどの普段から慣れ親しんできた味も「日本料理」ではないかと言う。さて、Bのいう料理は「日本料理」としていいのだろうか。	<前半約300字・後半約365字>

② 話材作成における「聞くこと」の指導の重点

話材は、「聞くこと」の指導の重点(表1)を基にし、作成している。

波線は、メモを取らせたい言葉(キーワード)。前半と後半で同じ数にする。 -指導の重点④・⑦-

前半と後半に分け、後半の内容は、前半と相対するように作っている。話す時に、前半と後半に間をおき、後半の話の展開を予想させるようにする。
-指導の重点⑤(2話材目より)-

メモを取ることに夢中になり、肝心の内容を聞き逃してしまう場合がある。要点を逃さずに聞くめあてを3話目に入れる。
-指導の重点⑥(3話材目)-

豊かさを物に求める生活を、一度立ち止まり、考えて欲しいという教師のねらいがある。
-作成ポイント⑧-

『豊かな国とは』
【前半】
現在の日本では、食べたいものを食べられるし、買いたいものがあればお店に行くとすぐに買うことができます。インターネットやオンラインゲームが楽しめるパソコンが、一家に1台あるといいます。さらに、暑い時や寒い時でも、スイッチ一つで快適に過ごすことができます。日本は、私たちの生活に便利なものを作り出し、それらを消費しながら豊かに成長してきました。国の豊かさを表わすものさしである国内総生産(GDP)の合計は、アメリカに次いで世界第2位の豊かな国といわれています。
【後半】
30年ほど前からブータン共和国では、国の豊かさを幸せで量ろうとする国民総幸福量(GNH)というものを取り入れています。これは、前に比べて、どのくらい良くなったと感じるかどうかで量るそうです。ブータンにこんな話があります。ブータンのある村は鶴が飛んでくることで知られていました。村人たちがそのことを誇りに思っていました。ある時、国はまだ電気が通っていないこの村に電気を通したらよいか、村人に投票してもらいました。その結果88%の村人が「このまま」でいいと主張したのです。電気をとおせば電線をはらなくてはなりません。そうすると鶴がこの村に来なくなるといいます。村人は不便でも鶴が飛んでくるという小さい幸せを選んだのです。ある調査によると、日本の国民総幸福量は世界第90位でした。
あなたが考える豊かな国とは、どんな国ですか?

図5 話材例(A・B中学校共通)

③ 2次メモ（聞き取りメモ）と話材の再生から探る聞く意識

2次メモは、単語でメモを取ることを指導したかったため、行ではなく、枠の中に単語を書き記す形式にした。表3は、話材に使った単語及びキーワードの数と、聞いた話材から生徒がメモに取った平均の単語及びキーワードの数を整理したもので、表4は、その割合である。

この2つの表から、話材の内容やキーワードのとらえやすさなどの条件の違いはあるが、回を重ねる毎に、メモの量が増えていることがわかる。

表3 話材の単語及びキーワードの数と平均のメモの単語及びキーワードの数

	話材1		話材2		話材3	
	単語の数 (キーワードの数)	平均のメモの単語数 (キーワードメモ数)	単語の数 (キーワードの数)	平均のメモの単語数 (キーワードメモ数)	単語の数 (キーワードの数)	平均のメモの単語数 (キーワードメモ数)
A中学	108語(19語)	約24.8語(約9.6語)	115語(38語)	約47.4語(約26.6語)	152語(56語)	約75.7語(約40.1語)
B中学	115語(38語)	約41.8語(約21.6語)	104語(30語)	約55.6語(約19.7語)	114語(32語)	約68.2語(約26.3語)

また、両校とも1話材から2話材へのメモの割合が、2話材から3話材に比べ、高いのが特徴的である。これは、メモを活用し、話の再生をすることを一度学習したことによって、メモの必要性を実感したからと考える。

表4 メモの単語及びキーワードの割合

	話材1	話材2	話材3
A中学	約22.9% (約50.5%)	約41.2% (約70.0%)	約49.8% (約71.6%)
B中学	約36.3% (約56.8%)	約53.5% (約65.7%)	約59.8% (約82.2%)

さらに、両校とも1話材目を聞き終わった後はざわざわしたのに対し、2・3話材目を聞いた後は、誰も話をしないという1話材目になかった状況が見られた。これは、聞き終わった後に、話を再生する、問いに対して考えるなどの言語活動が、一人一人の頭の中で活発に行われている表れであり、メモを取る量と聞く意識は、密接な関連があると考察した。

④ 3次メモ（つけたしメモ）から探る聞く意識

表5は、話材の再生の際につけたした単語の平均の数である。

わずかではあるがつけたし割合が減っていることから、キーワードを押さえて必要なことがメモできるようになってきた、つまり大事なことを聞き落とさなくなったということが推し量れる。

表5 つけたした単語の数

	話材1	話材2	話材3
A中学	約1.2%	約1.6%	約0.5%
B中学	約0.7%	約0.1%	約0.3%

⑤ 2次メモ（聞き取りメモ）と初めの考えから探る聞く意識

話材の再生で内容を確認し合った後に記述する初めの考えにおいても、2話材、3話材と回を重ねる毎に変化が見てとれた。例えば、1話材目を聞いた後では、たくさん記述しているようで話材の再生にとどまっていた生徒が、2話材目以降は問いに対する明確な自分の考えを記述するようになった。

また、1話材目に考えを記述できなかった生徒も、メモを正確に多くの量を取ることができるようになるにつれて考えを記述するようになった。表6の生徒が顕著な例である。ただ、この生徒は2話材目ではまだ内容を理解した上で自分の考えを構築しているわけではない。ところが、3話材目ではさらにメモの量が増え、話材の内容を理解した上で自分の考えを記述することができたのである。

表6 A中学校生徒Cの1話と2話の聞き取りメモ（原文通り）

題名	料金ねさげはひつようか(1話目)	豊かな国とは(2話目)
1次メモ	ふきゅう	おだやかな静かな国・へいぼんでくるしいことのない国・平和な国
2次メモ	・ばんごう客がふえた・やこうバス ・夜中に走る・時間どおりにつく・ 1000円になり・じゅうたいで大幅に おくれる・二酸化炭素もふえた	・現代の日本では食べる物も食べれるし買いたい物があればすぐ買える・インターネットやオンラインゲームが楽しめる・パソコンが1台ある ・エアコンはボタン一つで動く・国ないせいさん・30年ほど前からブータン共和国は国のゆたかさをこうふくではかろうとする国(じいNエイチ) をとりいれている・ブータンの村はつるがとぶことで知る・それを村の人がほこりに思う・電気を通っていない・電気をとおらせるためにアンケ ート・88%がこのままがいいとしゅちょうした・電気をとおせば電線とおさくなる・そうすればつるがこなくなる
3次メモ		世界総公幅JNH日本で第9位
初めの 考え	高速道の値下げだ金はひつよう だと思ふ。なぜなら、	豊かな国というのは、みんながおだやかで、静かでへいぼんな国で、だれもが平和という国のことだと思ふ。今の日本は、あまり平和な国らしく はいえないと思ふ。今は、エコをしていかなきゃいけないと困っている人を、平和な国にならないうと思ふ。だから、平和を取りもどすために エコして、困っている人や苦しむ人を平和にして豊かな国にしたいほうがいいと思ふました。

(2) 「双方向に聞き合う場」での活動の実施と考察

① 聞き合う活動をうながす場の設定

自分の考えを伝えると同時に、他者の考えを受け入れる「双方向に聞き合う場」で聞く意識を働かせるには、聞き合い活動が活性化したものでなければならないのは必須である。

そこで、聞き合うことにより必然性を持たせるために、3つの話材の中で最も関心が高かった話材を1つ選び、その話材について聞き合うようにした。グループは、同じ話材を選んだ者同士の組み合わせであるが、人数は、個々の言語活動の活性化を考え3人とした。また、意図的に立場や考えの違う組み合わせにすることで、対立軸を明確にして考えに葛藤が起きるようにした。

② 4次メモ（聞き合いメモ）の工夫

一方向に聞く場合は、話の流れにしたがってメモを取る形式でもよいが、双方向に聞き合う場合は、順に聞いたことを並べていたのでは、その後にもう一度整理が必要になる。そこで、自分の考えとの共通点や相違点を聞きながら判断し、同時に整理するにはマップメモの形式が適切と考えた。

次に、軸の取り方を検討し、縦軸と横軸に取ることにした。判断の軸を縦軸か横軸のいずれか1本ではなく、縦軸と横軸の2本を取ることにしたのは、このことで考えを示す位置は4領域となり、より多くの立場に立って考えることができると考えたからである。

先行したA中学校で取り上げたメモは、縦軸と横軸に観点を示した上に、領域の説明も入れた。この場合、観点はその話材に関する事なので、話材ごとに軸の観点は変わることになる。(図6)

一方、軸や領域の観点を示し過ぎるとかえってメモが取りにくくなるのではないかとの考えから、改善を図ったB中学校では、自分の考えに対し縦軸は遠いか近いか、横軸は同感できるかできないかだけ表し、どの話材にも適応できる形式とした。(図7)

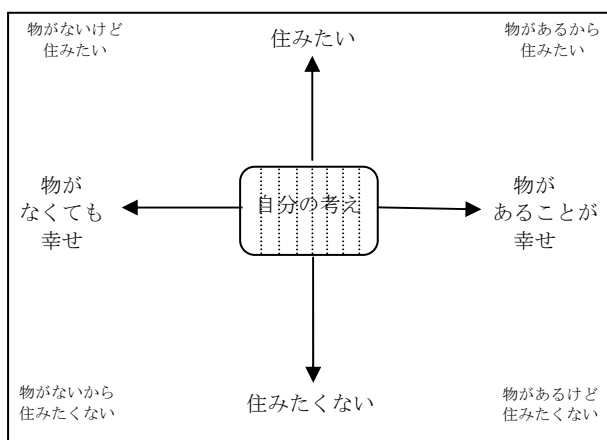


図6 A中学形式マップメモ（2話材目の例）B4版

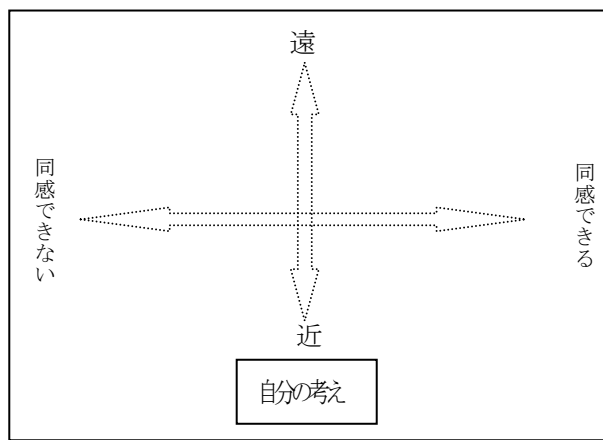


図7 B中学形式マップメモ（3話材共通）A4版

③ 聞き合い活動を活かす小論文の書き方

小論文を書く目的は、他者の考えを取り入れたことを明確に意識させることである。聞き合い活動が自分の考えを深め、表現活動に活かされたことを実感させたいからである。

小論文を書くための「小論文の手引き書」(図8)には、3の☆に聞き合いメモを活用して書くことを位置づけている。聞き合いメモに記号や番号をつけながら小論文を書き進めることで、メモの活用が実感できると考える。

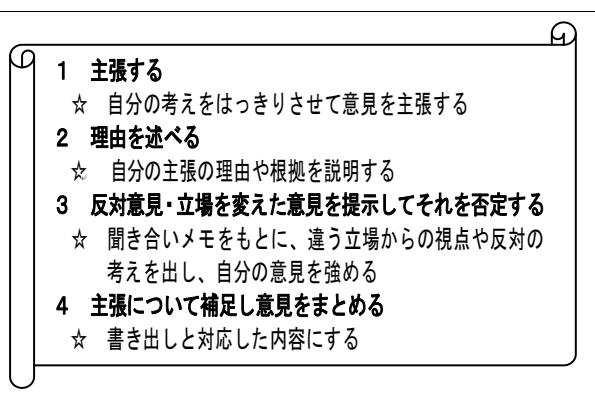


図8 「小論文の手引き書」

④ 4次メモ（聞き合いメモ）の工夫から探る聞く意識

4次メモは、前述したように、自分の考えと比較しながら他者の考えを整理して書き記せることをねらいとし作成している。つまり、4つの領域にメモが取られていれば、それだけ違う観点の考えを聞き合えたということになる。表7は、生徒がそれぞれいくつの領域にメモを書き記せたかを示した人数の割合である。

表7 メモを取った領域の割合

	4領域	3領域	2領域	1領域
A中学	75%	17%	8%	0%
B中学	23%	45%	16%	16%

着目すべき点は、A中学形式のメモを使った生徒に比べ、B中学形式のメモを使った生徒は、4つの領域にメモを書き記すことができなかつただけでなく、1つの領域にしか書き記すことのできなかつた生徒の数も多いことである。2次メモでは、B中学校の生徒のメモ量の割合が勝っていた（表4）ことを考えると、書き記すことのできなかつた原因は、メモの形式にあると考えた。

そこで、B中学形式のメモの4つの領域におけるメモ記入の割合をみると、「自分の考えに遠いが同感できる」90%、「自分の考えに近いので同感できる」84%、「自分の考えに遠いので同感できない」61%で、最も低かつたのが「自分の考えに近いが同感できない」32%であった。確かに、考えが近いのに同感できないという判断は、中学1年生にとっては難かつたといえる。

それに対し、A中学形式メモは具体的な観点が示してあるために、無理なくメモを取る位置が判断できたとと思われる。また、領域の説明が聞き合う観点となり聞き合いが活性化し、4つの領域にメモを書き記せたと考察する。聞く意識を働かせた聞き合い活動を活性化するには、考えが整理しやすかつた考える観点を示すなどのメモ形式の工夫は、大事な手だてになるといえる。

⑤ 聞き合い活動の振り返りから探る聞く意識

聞き合う活動がどのように行われているかは、一旦グループに分かれてしまうと一人の教員が見とめることは難しい。見とめるための一つの方法に、4次メモがある。

ただ、メモだけでなく、振り返りからも見とめることが必要である。検証授業で使った振り返りには、聞き合い活動の振り返りとして、「一つの話に対する意見を聞き合い、メモを取る」と表記している。その学習内容に対して行った自己評価が表8である。

表8 双方向で聞き合う場での評価の割合

	A評価	B評価	C評価
A中学校	55%	43%	2%
B中学校	48%	42%	10%

表9 一方向で聞く場での評価の割合

	A評価	B評価	C評価
A中学校	49%	48%	3%
B中学校	33%	61%	6%

表9は、3つの話材を聞いた一方向に聞く場での平均の自己評価である。この二つの表を見比べてどちらの学校にもいえることは、双方向に聞き合う場での自己評価の方が高いということである。これは、一方向に聞く学習より互いに考えを聞き合う学習の方に達成感をもっていることがうかがえる。これは、記述欄（図9）に、聞き合つたことに対する肯定的な文が多く書かれていたことから考察できる。

【聞くことに関して】・他の人の意見を傾聴することができた(13)・質問が聞けて良かった(2) **【聞き合つたことに関して】**・新しく考えられ世界が広がり深められた(7)・自分と違う意見を聞いて確かにそうだと思うようになった(5)・新たな意見が聞けた(4)・同じ意見と違う意見を見つげられた(2)・聞いて意見が変わった(2)・相手の意見が少しわかってきた(1)・意見は絶対変わらないだろう(1)・反対の人と意見交換をして自分の意見が強まった(1)・それぞれの意見に考えを持つことができた(1)・よくわからなくなった。豚の意見を聞きたい(1)・違う人の意見を聞くのはためになった(1)・違う考えにびっくりした(1)・みんな色々な考えを持っていた(1)・互いに意見を出し合いいろんな人の意見を知り合えて良かった(1)・意見が似ているが質問をする時は自分が考えない質問を行ってくるので驚いた(1)・違う意見でも理由がしっかりしていてわかりやすかつた(1)・違う考えがなぞだつた(1)・矛盾する意見を言っていた(1)・たずね合つていい意見が出た(1) **【話すことに関して】**・ちゃんと意見を出し伝えられた(8)・自分の意見がしっかり言えた(3)・質問したりそれに答えることがたくさんできた(3)・言いたいことがまとめられた(3)・理由がみんな言っていた(1) **【メモに関して】**・メモがしっかり書けた(4)・メモを取つてその人の意見について考えることができた(1) **【問題点に関して】**・あまり質問ができなかつた(3)・もうちょっとみんなで考えることができたら良かった(1)・自分が聞き迷ってしまったから遅くなつたのではないかと思う(1)・自分の意見の理由を考えるのに時間を使つた(1)・自分の意見をうまくまとめることができなかった(1)・笑つたので次は笑わないようにしたい(1)・メモが読みにくくなつてしまった(1) **【その他】** これからは質問をし合い意見を出し合つていきたい(1)・前の授業の再生もできて良かった(1)・2つの班が合わさつたので自分の意見が消えそうなくなつてしまった(1)

図9 A中学校「学習を振り返つて」の記述

(3) 単元を通じた活動の実施と考察

① 初めの考えと小論文から探る聞く意識

初めの考えは、話材を聞いた直後の自分の考えである。それに対し、小論文は互いの考えを聞き合った後に書く文である。2つの文章量を比較することにより、聞き合い活動における相手の話を自分と関わらせ、目的を達成しようとする意識の働き、つまり本研究で定義づけた「自己意識」の働きをうかがい知ることができる。

両校とも小論文の行数が増えたのは明らかである。(表 10) 小論文は内容を精選して書いていることを考えても、聞き合い活動での聞く意識は働いていたと考察する。

表 10 初めの考えと小論文の平均行数

	A中学校	B中学校
初めの考えの文章の平均行数	約 15.4 行	約 10.6 行
小論文の文章の平均行数	約 31.2 行	約 43.5 行

② 4次メモ（聞き合いメモ）と小論文から探る聞く意識

初めの考えに比べ、小論文の考えが広がったのは、前述の通りである。次に、実際4次メモが小論文を書く際にどれだけ活用されたか、4次メモの文の数と小論文に取り入れられたメモの文の数で考察を行った。

表 11 4次メモを小論文に取り入れた平均の文の数

	A中学校	B中学校
4次メモの文の数の平均	約 13.8 文	約 6.8 文
小論文に取り入れた文の数の平均	約 4.5 文	約 2.0 文

表 11 は、4次メモの文の数と小論文に取り入れられたメモの文の数の平均である。両校とも4次メモの内容から取捨選択をし、平均約3分の1を小論文に活用している。このことから、目的を達成するために聞く意識を働かせていたということがいえる。

小論文は、聞き合いメモと手引き書があったため、合図と同時に全員が一斉に書き始めた。その中には、今まで作文を書いたことのなかった生徒Dも鉛筆を動かしていた。

生徒Dは、初めの考えを書くことができなかった。(図 10) ところが、聞き合い活動をはさみ、自分の考えを表現したのである。(図 11) なぜ、書こうとしなかった生徒が書くことができたのか。振り返りの聞き合いの評価をAとし、その上◎をつけていることから、互いの考えを聞き合い、学び合う時間を過ごせたことが大きな要因となったと考える。

1話…料金値下げは必要ないと思う?土日の高速料金が1000円になると
 2話…豊かな国とは日本の方がいいと思う。なぜなら今すんでいる国の方がなれているから
 3話…自分が小学生にかける言葉は

図 10 A中学校 生徒Dの1.2.3話の自分の考え

[物が無いけど住みたい]	[物があるから住みたい]	私は豊かな国について日本の国の方が豊かな国ではないかと思う。 まず、今住み慣れている日本からブータン共和国へ住むことになった場合、電気の通らない所なので、テレビやパソコン、ゲームにエアコンなど自分が快的に暮らせるための物が使えなくては、豊かな国だと思いができない。 次に、洗たく機などの生活に必要な物も使うことができないので、すべて手作業で行なわなければならない。なので、これだと豊かという以前に不便だと思う。 たしかに「電気が通ってなく、不便でも、幸せなどがあり、豊かな国である。」などという考えなどもあるであろう。しかし、電気が通っていないとなると、今の住らしよりずっと不便になると思う。 しかも、ブータン共和国の人々も、88%の人が賛成しているが、残りの12%の人達は、私みたいに反対しているのだ。 いくら幸せがあるといっても、今の時代、電気の通っていないところで暮らすのはとても難しいと思う。 以上の事から私はブータン共和国は豊かな国だと思いはできない。しかし、日本も他の人から見れば、豊かな国ではないとも思うことができる。 なので私はどちらの国も不便がなく、平和な国になってほしい。
物がなくても戦争もないし、かんきょうも悪くないから住んでもいい。電気が通っていないけれど幸せにくらして豊かな国だと思う。東京は逆に物がありすぎると車などでは、かんきょうはかいかや事故が多いから。もし東京のかんきょうが悪くなったら、かんきょうのいいブータンに住むかもしれない。ゲームなどがなくても工夫して遊ぶことはできる。	[住みたい(軸上)]	
[物が無いから住みたくない]	[物があるけど住みたくない]	
ブータンはゲームなどがなくて不便。いきなりかんきょうが変わると困る。病気になった時などはとても困る。	ブータンは不便だけれど小さな幸せがある。逆に日本は不便なくらせるけど、幸せは見つけようとしてもあまり見つけることはできない。	
	車が多すぎるとかんきょうはかいかや事故が多い。使い方をあやまるとかんきょうが悪くなったり、ひがいをうけたりする。あつかいが危ない物があったらまちがえれば人を傷つけたりするから。	

図 11 A中学校 生徒Dの4次メモと小論文(原文通り)

(4) 系統性を考えた活動の実施と考察

系統性を考えた検証授業は、小学2年生で実施した。小学2年生の場合は、基本的な学習の流れ①から⑥まで(図3)を1時間の授業として設定し、3回実施した。

話材は(図12)は、指導の重点⑤(表1)の経験と結びつけて聞くことを意識し作成している。

単元名	お話聞いて考えよう
単元目標	大事なことを落とさないように聞いたり、友達の考えを聞いて質問をしたりする。

①「一方向に聞く場」での実際

2次メモ(聞き取りメモ)は、中学生のように聞きながら書き記すことは難しい。そこで、話材を聞き終わった後にメモの時間を取ることにした。これは、「聞くこと」の指導の重点⑤の「簡単な内容を復唱できるように聞く」を意識していることでもある。

ところが、話材を最後まで聞いた後でメモの時間を取っていたのでは情報量が多すぎ、話材の再生がうまくいけなくなってしまう。

そこで、3回目は、前半と後半の話が終わる度にメモの時間を取ることにした。情報量が多すぎた前2回に比べ、3回目の聞き取りメモは平均15.6単語、つけたしメモは2.6単語を書き記すことができた。これは1話材や2話材に比べて、倍以上の数である。

聞きながらメモを取ることのできない学年にとって、聞くことのできる情報量を把握することは、大事なことといえよう。

メモの形式は、中学生と同様に枠にし、単語で取るようにした。(図13)「単語」という意味を小学2年生に理解させることは難しいが、枠を設けたことは、単語を理解させる手だてとなった。

②「双方向に聞き合う場」での実際

1話材目には、何とか捨て犬を飼って育てる方向で考える児童が多い中、一人だけ飼わないという児童がいた。その児童は、聞き合い活動の後、体育館の裏にその犬を隠して残した給食を食べさせて育てるという考えに変わった。この児童のように、児童は児童なりに友達の考えを聞き入れ、考えようとしていた。

ただ、各自の考えの変化を追うと、聞き合う必然性があまり感じられなかった。そこで、3回目はより必然性をもたせるために、実際に電話がかかってきた時に、一番いいアドバイスをするという状況を設定することにした。

また、双方向に聞き合う前に、一人ずつの考えに対する質問も考えさせるようにした。質問を一つ考えてメモをし、聞き合い活動に臨ませたことで、1・2回目に比べ聞き合う様子が変わった。

状況設定の工夫や質問を考える時間を取ることは有効な手だてだったといえる。

1話 「飼おうか、飼わないか」
 夕方家に帰る途中、雨が降ってきた。その時犬が捨てられていたのを見つけた。おなかを空かせ「クーン」となっている。
 でも、マンションはペット禁止で弟も喘息である。捨て犬をどうしたらいいか。

2話 「ボールとって」
 3時間目に町探検に行く。50分のチャイムが鳴ったら校門にグループで並んでいるように言われた。用意を済ませてから時間があるので外で遊んでいた。
 45分のチャイムが鳴った。校門に向かった。ところが、近所に住む1年生が「ボールが木に引っかかったので取ってほしい。」と声をかけてきた。「後で取ってあげる。」と言ったが「ボールを持っていかないと使えなくなる。」と泣きそうだ。どうすればいいか。

3話 「プレゼント」
 ともさんとお母さんは二人で。お父さんとお母さんにクリスマスプレゼントをあげるという計画を立てた。そして、クリスマスまでに秘密にしておこうと約束し、毎晩遅くまで作っていた。
 ある日、学校から帰るとお母さんによべれた。先生から電話があり、最近宿題忘れが多く、授業中も眠そうだと言われたそうだ。お母さんは、心配している。
 お母さんは買い物に出かけた。一人部屋に残されたともさんは、どうしたらいいのかわからない。ともさんは、友達に電話をかけて相談することにした。あなたの所へ電話がかかってきたら、どんなアドバイスをするか。

図12 話材のあらまし

図13 小2メモのためのワークシート B4版

Ⅲ 研究のまとめ

1 研究の成果

(1) 聞く意識を働かせるための手だてとしての必然性のある聞く場

① 聞き合うことを必然化する話材の投げかけ

「聞き合いを必然化する話材を聞けば、自分の考えを伝え、他者の考えを聞こうとするだろう」との仮説の基に、話材の開発を行い児童生徒に投げかけた。それに対し、児童生徒は真剣に教師の話材に耳を傾け、聞き合い活動では、互いに考えを聞き合おうとした。教師の手作りの話材に、なぜこのように真剣に向き合おうとしたのか。

話材の作成に関する留意点は、「話材作成のポイント7」(図4)で示したが、その中でも大事にした点は、ポイント①「何について考えさせたいのか、主題を考える」ということであった。考える話ならば、どんな話でも対立するように作成すればいいというわけではなく、この話材から何について考えさせたいのか、思いをもって取り組んだということである。一例を挙げると、「豊かな国とは」は、物を作ることで経済成長を続けてきた日本だが、豊かさを図る指標が物でいいのだろうか、本当の豊かさとは何か、一度立ち止まって考えて欲しいとの思いが込められている。こうした教師の話材作成においての思いが、生徒の心に届いたと思われる。

また、実際に話材を投げかけて、作成する上で改めて大事だったと再認識したことが二つある。

一つは、ポイント④の「相対する考えの情報量、価値をほぼ同じにする」である。話材は葛藤させるために、考えが半々に分かれるように作成することが望ましい。なぜなら、相対する考えがあって、初めて聞き合う必然性が出てくるからである。話材「最後の試合」では、教師が思っていた以上にクラスの生徒の規範意識が高かったため、「勝利の鍵を握る買い食いをした選手」と「いつもベンチに入れないう一生懸命練習をしてきた選手」では、圧倒的に後者がベンチに入るべきだとの考えに傾く結果になった。そこで、両方の価値観のバランスをとるため、「買い食いをした選手」に「部長」というキーワードを加え、別のクラスで実施したところ、「部長」の言葉で「買い食いをした生徒」の方に人数が流れたという。このように、たった一言で考えが左右されることもある。ポイント⑤の「キーワードを決める」ことの大切さを、同時に再認識した。

もう一つは、ポイント⑥の「漢語は同音異義語が多いので、和語を使う」である。注意を払っていたつもりだったが、話材「豊かな国とは」で、「幸福」を「幸せ」としなかったために聞き違いが起きた。生徒Cは、「国民総幸福」を「世界総公幅」とメモ(表6)に残していた。前半で「国民総生産」と話したので、「生産」に相対する言葉として「公幅」という当て字を考えたとと思われる。もし、「幸せ」と話していたら、このような聞き違いは避けられたはずである。実際、B中学校で実施する際には、その点を改めたので聞き違いは起きなかった。

このように話材作成におけるポイントを確認できたことは成果である。

② 聞き合いを必然化する言語活動

小論文を書くという課題に対して、生徒はかなりの抵抗を示した。小論文は難しいと決めてかかっていたからである。ところが、小論文の書き方の手引きで構成がわかり、聞き合いメモに書き記されていることを取捨選択するだけで書くことができることがわかると表情が変わった。説明の後は一斉に書き始め、質問する生徒は、順に教師が対応できる人数であった。20分という時間に4次メモを活用しながら書き進め、振り返りにはメモの活用があったから仕上げることができたとの記述が多く書かれていた。

小論文を書くことが、聞き合いを必然化させたかどうかということだが、これは、一方向に聞く場で、話材の再生で初めて聞かなければならなかったことに気づいたことと似ている。小論文を書く時になって、聞き合いの大切さが実感できた生徒もいたはずである。

そう考えると、次の学年でも同じ単元に取り組みれば、さらに小論文を書くという言語活動が聞き合いを必然化するものと考えられる。単学年で終わらず、継続して行うことが力となると考える。

(2) 聞く意識を働かせるための手だてとしてのメモの活用

① 2次メモ（聞き取りメモ）

2次メモは、要点をとらえ速く短く書くことが大事である。ところが慣れていない子は、文で書こうとするため、話に追いつかなくなり、内容が理解できなくなってしまいがちである。

この課題を解決するために、まず文ではなく単語でメモを取ることに指導が必要と考えた。単語をメモに取るだけでも、要点をつかむことができるからである。そこで、枠内にメモを取るという方法を取った。特にこの方法は、小学2年生に効果があった。文にすると枠の中に入らなくなるので、自然と枠に収めることのできる単語でメモを取るようになったのである。

また、枠の便利な点は必要のない言葉を省きやすいことにある。例えば、「わたしは子どもです」という文は、メモを取る際「わたし 子ども」だけで十分である。理解するために必要のない「は」や「です」は、省かなければならない。この時、文字数に制限を加えられる枠を使った指導は、効果があったと思われる。

さらに、メモは縦書きにしている。なぜなら、日本語の文字は、縦書きに作られており、最終画が下に向かっている文字が圧倒的に多いからである。平仮名にいたっては、上に向かうのは、「し」だけである。メモを縦書きにすることで、速く書き記すという利便性が実感できたことと考える。

② 4次メモ（聞き合いメモ）

一方向に聞く場でメモを取ることは、比較的簡単である。しかし、双方向に聞き合う場でメモを取ることは、聞くと話すが行われるので簡単ではない。双方向に聞き合う場でメモを取ることでできない実態や段階の場合は、ある程度聞き合い活動の進行状況を見ながら、教師が聞いてわかったことを整理するように指示を出し、メモの時間を取るのがよいと思われる。

検証授業では、小学2年生の場合は指示を出し、中学1年生の場合は生徒に任せた。小学2年生の場合は、教師が指示を出し時間を取ることでメモを取ることができた。また、中学1年生の場合は、グループの中で必要な時に互いに聞き合いを止めてメモを取っていた。ただ、メモを取るのに時間のかかる子は、待つてほしい旨を伝えられないことも考えられる。現に検証授業をしたクラスにも対象者はいた。今回、グループの人数を3人にしたのは、そういう生徒を考慮したこともある。検証したわけではないが、どの生徒もメモを取っていたことから、人数も関係したと思われる。

また、4次メモには、2次メモになかった矢印や記号、囲みや色分けが随所に見られた。これは、本研究の定義する「自己意識」をもって聞いた表れだと考える。相手の考えを自分の考えと関わらせ、目的を達成しようという意識を働かせたからこそ、大事なことを囲み、矢印でつなぐなどの方法で整理できたと考えられる。

③メモ指導

A中学校のクラスでは、普段の授業で板書以外のメモを取ったら、はんこを押すという支援をしてきたが、全員が押されることはなかった。ところが、2次メモの学習の後、今まで一度も押されることのなかったはんこが全員に押されたという。

全員がメモを取った理由を推察すると、一番に考えられるのはメモを活用し、学習に役立てたという実感ではないだろうか。その実感があったからこそ、普段の授業でメモを取り始めたと考える。メモを取りながら授業を受けるということは、取りも直さず聞く意識を働かせることが身につけてきたといえる。

研究当初、メモ指導には段階を追った指導があるのではないかと考えていた。しかし、研究が進むにつれ、メモ指導は「聞くこと」の学習に位置づけ、メモを必要とする活動に一番適する方法を考えることが大事なことであり、何よりメモを取ることが必要だという実感を持たせることが大事だと考えるようになった。ただ、メモは、時間が経てばできるようになると待つのではなく、取り立てた指導は必要といえる。

2 今後の課題

本研究は、聞き合う活動から、聞く力を子どもたちに育てたいという願いをもって研究を進めてきた。その際、グループで聞き合う活動を設定したわけだが、設定したからには、全員を聞き合う土俵に立たせることが、指導をする上で外すことのできない点だった。そのために思考力を必要とする話材を開発し、聞き合ったことを活かす活動を設定するという手だてを取った。そのことが、一人一人に必然性をもたせて聞き合い活動に臨ませることができたと考える。

しかし、国語科においては、「読むこと」の時間数が多く、読みを深める上での聞き合う活動も多い。その場合、読み取ることに個人差があり、全員を同じ土俵に立たせることは難しい場合がある。聞き合うことは、違う情報をもっている時にこそ必要とされることを考えると、個々が課題をもち読み進める上で、互いに学び合う学習指導の方法をもっと考えていく必要があると考える。

また、野口芳宏¹²⁾は、「教室の授業でも、常に映像や色彩や音や動きが子どもをひきつけるようになった。それらを排除した素朴な教師の語りなどだけでは、子どもらは退屈するのだろう。じっと耳を傾けるという最も基本的な学びの姿勢が崩されてしまったように思えて仕方がない」と述べている。野口の言葉は、本研究の出発点と通じる。

本研究で、教師の声で教師の作成した話材に耳を傾けていた児童生徒の姿を思い起こすにつけ、野口の言葉を借りるなら基本的な学びの姿は崩されていない、必然性があれば子どもは聞く意識を働かせると述べていたい。教師が自らの声で話を語ること、これは教師である限り、研鑽を積まなければいけない課題と感じる。

最後に、研究を進めるに当たり、ご支援、ご助言をくださいました講師の先生方、また、校長先生を始め学校教職員の皆様に、心より感謝し厚くお礼申し上げます。

【参考文献】

- | | | | |
|------------|--------------------------------------|-------|-------|
| 倉澤 栄吉 | 『話しことばとその教育』 | 新光閣書房 | 1969年 |
| 大村 はま | 『大村はま国語教室2』 | 筑摩書房 | 1983年 |
| 倉澤 栄吉 | 『倉澤栄吉国語教育全集1 国語単元学習の開拓』 | 角川書店 | 1987年 |
| 田中 瑩一 | 『聞く力が育つ学習指導』 | 東京書籍 | 1994年 |
| 森久保安美 | 『聞く力を育て生かす国語教室』 | 明治図書 | 1996年 |
| 村松 賢一 | 『いま求められるコミュニケーション能力』 | 明治図書 | 1998年 |
| 村松 賢一 | 『対話能力を育む話すこと・聞くことの学習 ー理論と実践ー』 | 明治図書 | 2001年 |
| 全国大学国語教育学会 | 『国語科教育学研究の成果と展望』 | 明治図書 | 2002年 |
| 増田信一・植西浩一 | 「聴くことの学習指導の研究」『奈良教育大学紀要』第47巻 | | 1998年 |
| 佐賀県教育センター | 「積極的な聞き手を育てる学習指導法の改善に関する研究」 | | 2001年 |
| 佐伯美穂子 | 「話の内容を明確に聞き取り、相手の言いたいことを理解する力を育てる学習」 | | 2007年 |

【指導助言者】

- | | |
|------------------------------|-------|
| 日本教育大学院大学客員教授 | 村松 賢一 |
| 日本語教育学会理事 | 津田 成一 |
| 川崎市立小学校国語教育研究前会長（川崎市立東生田小学校） | 片桐 文雄 |
| 川崎市立小学校国語教育研究会長（川崎市立日吉小学校） | 高橋 順一 |
| 川崎市立中学校国語部会長（川崎市立菅生中学校） | 松井 隆夫 |
| 川崎市総合教育センター指導主事 | 新垣 英一 |

¹²⁾ 野口芳宏 「国語教育」明治図書 2009年 12月