

# 学習者の実態に対応する「話すこと・聞くこと」のカリキュラム

## —カリキュラム作成の理論的枠組みの構築と個人の課題に対応する単元設計—

牧野 太輝

**要旨** 本研究は、学習者の実態を的確に捉え、実態に対応する「話すこと・聞くこと」の単元を開発する考え方と方法について、理論的な枠組みを設け、授業実践を通して実証的に論じるものである。

学習者の実態を捉えるにあたっては、年度初めに様々な資質・能力の実態を測れるように言語活動を計画的に設定した。ここで個人の実態を捉えたうえで、全体として指導することが効果的であると考えられる資質・能力を洗い出し、単元開発につなげた。

カリキュラムを作成した上で、多様な実態に対応する単元を開発した。本稿では一斉学習とコース別学習からなる単元を取り上げている。

本研究の成果として、理論的な裏付けのある「話すこと・聞くこと」のカリキュラムを作成したこと、理論的枠組みとして学習指導要領を採用する一定の妥当性を確認し、運用上の留意点を明らかにしたこと、設定した理論的な枠組みに照らして、妥当な授業実践を行ったことが挙げられる。

**キーワード** 話すこと・聞くこと 話し合い 単元学習 生徒エージェンシー ICT

### I はじめに

#### 1 これまでの研究の経緯

本校に着任した令和3年度は、第2学年の学級の学習者の実態から「聞くこと」の力を付ける必要性を強く感じ、年間を通した「話すこと・聞くこと」の授業づくりに力を入れた。翌年の令和4年度は、前年度からの持ち上がりで担当した第3学年で、継続的に話し合いと振り返り活動を行うとともに、新たに担当した第1学年の学習者の多様な実態に対応した「話すこと・聞くこと」の年間指導計画の作成と単元学習の開発を行った。

これらの研究の成果は2点である。第一に「話し合いチェックリスト」を作成する学習を通して学習者が自らのことばについて自覚的になり、どのように他者と関わりたいかという態度を形成することができたことが挙げられる。第二に、適切な実態把握の方法を通して、個人の強みや課題を見取り、年間の指導で活かすことができたこと、学級全体にとっても指導すべき資質・能力を抽出し整理することに役立った。

課題としては、整理した「話すこと・聞くこと」に関する付けたい力や出会わせる場面に理論的な裏付けが少ないこと、課題としては、国語の学習で学んだことが他教科や他領域に広がっていないことがあった。

#### 2 本研究の目的と方法

本研究は、「話すこと・聞くこと」のカリキュラム作成の理論的な枠組みを設けることと、国語科で学んだ「話すこと・聞くこと」の学習が他教科・他領域に発展していくことを念頭に置いたカリキュラム作りを目的とする。

本研究の方法として、特徴的な点は二点である。第一に、多様な実態に対応する実践を開発し、その効果を実証的に明らかにしようとする点、第二に、理論的枠組みの構築と、その適用を通じて実践を進める点である。

なお、授業実践については、紙幅の都合により一つの単元のみを取り上げる。

### II 「話すこと・聞くこと」のカリキュラム作成の理論的な枠組み

#### 1 「話すこと・聞くこと」の内実に基づく「話し合い」を中心としたカリキュラムづくりの考え方

河野順子は、現在のコミュニケーションのあり方は「対話における相手も含めた環境との相互作用の中で何かを生み出していく〈行為〉としてコミュニケーションを捉えていくというアプローチ」である相互作用モデルを基盤とすることが多いと説明する。河野は、相互作用モデルを基盤としたコミュニケーション下では「共創的コミュニケーション(対話・話し合い)能力」

の育成が目標となつてゐる（河野、2018）。

「話すこと・聞くこと」の先行研究には、コミュニケーションのあり方を細分化して捉え、取り立てて指導しようとするものもあるが、本研究では、コミュニケーションを相互作用モデルが基盤となつてゐるものと捉え、その連続性を重視した指導を中心に行う。そして、この捉えに基づき、「話すこと・聞くこと」のカリキュラムの中心に、「話すこと」と「聞くこと」が同時多発的に行われる「話し合うこと」の活動を位置づけることとした。

## 2 先行研究の批判的検討

自己と他者の関係性の変化をカリキュラムの基軸に設定した研究として、山元悦子の研究がある（山元、2016）。山元の研究は、言語コミュニケーション能力を出来事性と状況依存性のある能力とみなし、予定していた指導目標の達成を評価するだけでなく、教室の中で起こった出来事の中で発動された行為を評価指標の網の目の中に位置づけている点で特徴的である。この点において、相互作用モデルを基盤としたコミュニケーションの性質を適切に捉えた研究であるといえる。

ただし、山元の「話すこと・聞くこと」の指導においては、独自に行った発達調査に拠つて作成したコミュニケーション構造モデルを用いてゐる。このコミュニケーション構造モデルは、現代のコミュニケーションのあり方と大きく異なつてゐる部分があり、時代や社会の変化に伴つて修正する必要がある。

また、山元は5年間にわたる発達調査によつて作成した言語コミュニケーションの発達モデルに依拠して指導を行つてゐるが、同様の指導を現場において実践することは困難である。山元の発達調査に基づいた発達モデルに代わる、カリキュラム開発において依拠することのできる理論的な枠組みが必要になる。

## 3 SEL/SSTの考え方の導入

山元の研究における課題を解決する新しい視点として、SEL (Social Emotional Learning) / SST (Social Skills Training) の考え方を「話し合うこと」のカリキュラムに援用することとした。その根拠となるSEL/SSTの特徴を3点挙げる。まず、SEL/SSTの考え方は、本研究で指導の対象とする中学生の実態に対応するために学習者を見取る重要な視点となる。SEL/SSTは、指導するスキル、その指導方法が学習者の学習環境や生育環境、置かれてゐる状況について目を向けたものとなつてゐる。日々関係性や状況の変化する中学生が、その関係性の変化や状況の変化に対応する重要なスキルを獲得できる指導の考え方である。次に、SEL/SSTの指導方法は、学習者主体の「話し合うこと」の学習の設計に適用することが

できる。SEL/SSTにおいては、学習者を中心として学習の場が設けられる。そのため、「他者と切実に関わりたいという必然性」、「他者と関わつてよかつたという楽しさや充実感」を味わうことや、「自己の存在感をもたせる」ことに繋げやすい指導方法である。最後に、SEL/SSTが、学習者の多様な背景を捉えるものであることから、実態に対応する個別の指導を行う際の理論的な支えとすることができる。学習指導要領で整理されてゐる「話すこと・聞くこと」の能力のように、SEL/SSTの射程としてゐるスキルを整理しておくこと、学習者の実態に対応する指導内容を選択することができる。以上のことから実態に対応するカリキュラムを作成する際に、SEL/SSTの考え方を援用することの意義が確認できた。

## 4 理論的枠組みとしての学習指導要領

「話すこと・聞くこと」の運用性の高いカリキュラムの作成を行うにあたり、理論的枠組みとして学習指導要領を用いることの妥当性について検討を行つた。長田友紀は、「コミュニケーション」の指導内容を「論理的な側面」と「対人関係の側面」で整理し、この二側面について、「論理及び対人関係はコミュニケーションにおける両側面であり実際にはどちらかのみで運用されるわけではない」と述べてゐる（長田、2013、p.70）。そこで、コミュニケーションの「論理的な側面」と「対人関係の側面」の視点から学習指導要領の指導事項と解説について検討することとした。

まず、学習指導要領の指導事項の「論理的な側面」について検討するために、若木常佳の整理した「話すこと・聞くこと」における認知的側面20のアルゴリズムとその遂行に必要な7つの知識（若木、2011）との比較を行つた。その結果、若木の示した能力観は学習指導要領の指導事項よりも詳細に細分化されたものとなつてゐることが確認できた。しかしながら、アルゴリズムの習得をコミュニケーションの連続性の中で行うことには大変な困難が伴う。また、アルゴリズムの要素として取り出した言語コミュニケーション能力をリアルなコミュニケーションとどのように接続するかという点に課題がみられた。この点において、ある程度抽象化された学習指導要領の指導事項に基づいて指導することには、一定の妥当性があるといえる。

続いて、学習指導要領の指導事項の「対人関係の側面」について検討するために、山元悦子の研究で示された「学校社会のコミュニケーション構造モデル」を用いて、学習指導要領「教科の目標、各学年の目標及び内容の系統表（小・中学校国語科）」の記述を整理した。その結果、小学校低学年を中心に関係構築や協同的態度の形成を促す記述があることや知識及び技能において

人との関係をつくる音声の働きに関する指導事項が設定されていることから、対人関係の基礎となる情意的資質を育む視点が含まれていることを確認した。一方で、協同的態度の形成にあたって、実態を見取ることの必要性や具体的な視点については示されていない。学習者を取り巻くコミュニケーションの構造を把握した上で指導の方法を検討するという流れを授業者が理解しておかなければならない。

以上の検討に基づき、学習指導要領の「話すこと・聞くこと」の指導事項は、相互作用モデルを基盤とした能力観であることが確認でき、理論的枠組みとして学習指導要領を採用する一定の妥当性を認められることがわかった。ただし、実態に応じて補完的に他の理論を援用したり、具体的な指導法を開発したりすることが求められる。

### Ⅲ 実態に対応する「話し合うこと」のカリキュラム実証

#### 1 「話すこと・聞くこと」の実態把握

以上の理論的な枠組みに基づき、中学校第2学年の学級において、実態に対応する「話し合うこと」のカリキュラムを立案し、授業実践を行った。

まず、実践を行う学級についての実態把握を三つの方法で行った。それぞれ、職員会議や学年職員の打ち合わせによる情報共有、国語科の学習場面以外での見取り、年度初めに国語科の学習として行う授業びらきによる見取りである。その結果、次のような実態を捉えた。

**実態①** 親和的な関係性が築かれており、他者を認める雰囲気がある。

**実態②** 口頭で考えを表現することについては得意な学習者が多い。

**実態③** 「聞くこと」や「話し合うこと」において、話し手の伝える内容に対して自分の考えをもつことについてはおおむねできている。

**実態④** 学級全体として親和的な話し合いの雰囲気を作ることができている。

**実態⑤** 話し合いにおいて、話し手の思いを受け止めたり、自分の意見との違いに配慮しながら話したりすることに課題がある学習者が一定数いる。

**実態⑥** 同じ目的に向かって話し合いを行う協同的態度の形成を苦手とする学習者がいる。

**実態⑦** 一部の学習者が話し合いに価値を感じていない可能性がある。

**実態⑧** 自らの話し合いや学習振り返ることはおおむねできている。

**実態⑨** 自らの「話すこと・聞くこと」の能力に自覚的で、その課題を解決したいと考える学習者が一定数いる。

**実態⑩** ICT機器を活用しながら行う話し合いにおいて、身体的なコミュニケーションが希薄になる学習者が多く見られる。

#### 2 カリキュラムの立案

多様な実態を捉え、「話し合うこと」のカリキュラムを設計する上で、授業を設計する授業者の意図と、学習者の「なんとかしたい」がかみ合う授業をカリキュラムに位置付ける必要があると考えた。

学習者の実態に対応する「話し合うこと」の指導の要件に基づいてカリキュラムを設計した。年間の「話し合うこと」の大まかな指導計画は、以下のように設定した。

4月 単元① 実態を見取る「話し合うこと」の単元

5～8月 単元② 一斉学習とコース別学習からなる「話し合うこと」の単元

9～12月 単元③ 学級の話し合いに対する課題意識から組織する単元

1～2月 単元④ 単元②、③の課題を踏まえて設定する単元

3月 単元⑤ 年間の「話し合うこと」を振り返り、ポートフォリオを作成する単元

指導する内容については以下のように整理した。

##### 全体的な課題

- ・話し合いにおいて、話し手の思いを受け止めたり、自分の意見との違いに配慮しながら話したりすること（**実態⑤**に対応）

##### 一部の学習者にとっての課題

- ・相手の反応を見て話すこと（**実態②**に対応）
- ・同じ目的に向かって話し合いを行う協同的態度の形成を行うこと（**実態⑥**に対応）
- ・ICT機器を活用しながら行う話し合いにおいて、身体的なコミュニケーションを意識すること（**実態⑩**に対応）

指導方法としては、自らの話し合いに臨む様子を記録した動画を視聴する振り返りを中心に行うこととした。具体的には、話し合いチェックリストを作成する活動を継続して通して行う。この活動では、学習の目標として提示された「話すこと・聞くこと」の能力について動画を用いて振り返ったことを記録することに加え、学習者自身が感じている課題や伸ばしたいと思っている点について、整理することを目指す。また、国語科の学習以外の場面での活用も積極的に行う。若

木常佳は、学習の転移の性質に着目した上で「学習する内容は原理的内容を選択し、学習の過程において類推場面を取り入れる必要がある」（若木、2011、p.155）と述べている。学校における諸活動での話し合いを振り返る活動を設定することで、学習者の「話し合うこと」に対する意欲を引き出すとともに、「話すこと・聞くこと」の能力が深化していくことを期待した。

### 3 単元の実際一斉学習とコース別学習からなる「話し合うこと」の単元

#### (1) 単元の概要

**単元名** 私だけの話し合いチェックリストを作ろう

**言語活動** 一斉学習とコース別学習を通して自分の「話すこと・聞くこと」に向き合う。

#### 【一斉学習】

異なる立場の考えや思いに触れながら、一定の結論を導くために論じ合う。

#### 【コース別学習】

一斉学習で認識した自分の課題からコースを選択して活動に取り組み、自分の「話すこと・聞くこと」の参加態度について考える。

#### **単元の流れ**

##### 1 時間目【一斉学習】

- ・単元の目標と流れを確認する。
- ・自分の「話すこと・聞くこと」の経験について振り返りながら、「私の話し合いチェックリスト」を記入する。
- ・「何者かになりたい若者」について討論する番組を視聴し、話し合いの題材についての様々な意見を知る。
- ・視聴した番組を参考に、討論を深めるための発言にはどのようなものがあるか考える。

##### 2 時間目【一斉学習】

- ・「何者かになりたい若者」を題材に、4人グループで話し合いを行い、話題を決めて結論を導く。
- ・話し合いの結論を学級全体で共有して考えを深める。
- ・複数の立場に触れながら「何者かになりたい若者」について考えたことをまとめる。

##### 3 時間目【一斉学習】

- ・話し合いを記録した動画を視聴し、自分の言葉や振る舞いを客観的に振り返る。
- ・自分の「私の話し合いチェックリスト」を更新する。
- ・コース別学習の内容を知り、自分の課題に応じてコースを選択する。

##### 4 時間目【コース別学習】

- ・一斉学習で認識した自分の課題を解決するために、四つのコースのうち一つを選択して学習に取り組む。

#### 5 時間目【コース別学習・一斉学習】

- ・コース別学習の続きを行う。
- ・コース別学習で学んだことを学級で共有する。
- ・本単元を通して自分の「話すこと・聞くこと」について考えたことをまとめる。

#### (2) コース別学習を取り入れた単元構想

本単元は、実態を把握した単元後、最初の単元である。全体の実態と個の実態の両方に向き合うため、一斉学習とコース別学習からなる単元とした。一斉学習では、学級や学年に見られた課題に応じて、中学校第2学年で身に付けるべき力を目標に据えた学習を組織した。一方、コース別学習では、発揮される力や行う言語活動が異なる学習を複数準備し、学習者の課題意識に基づいて選択できるような学習を組織した。学習者の「なんとかしたい」という課題意識に応えられるような学習の場とすることで、学習者の情意的資質を育むことにもつながると考えた。

一斉学習とコース別学習からなる単元構想の理論的枠組みとして、若木常佳の『話す・聞く能力育成に関する国語科学習指導の研究』を参考にした。若木は、話す・聞く能力として学習者に習得させるものとして、「情報処理に関わる認知活動を行うための〈方略〉」、「人と関わることの価値の認識」、「自己の話し方や聞き方をモニタリングする態度」を挙げており、一斉学習による習得とコース別学習による習得を組み合わせた指導法を提案している（若木、2011）。この考え方を単元構想の下敷きとして、一斉学習とコース別学習の一まとまりの単元を設計した。

なお、本単元は、年間カリキュラムの序盤に位置付けているため、年度初めの小単元で見取り切れなかった個人の課題について捉えることも目指している。

#### (3) 異なる立場の考えや思いに触れながら話し合う一斉学習

一斉学習では、異なる立場の考えや思いに触れながら、一定の結論を導くために論じ合う活動を行った。この活動は、年度初めの学級会で見られた姿や**実態⑤**、**実態⑥**を踏まえたものである。置かれた立場や意見が出された背景について理解しながら他者の考えを聞く必要性のある題材と言語活動を設定した。

言語活動として、4人1グループで話題を決めて結論を導く活動を設定した。話し合いを行う目的は、他者の多様な考えを踏まえて自分の考えをもつこととし、学習の指導目標と同じものとした。

話合いの題材は「何者かになりたい若者」とした。中学生は、アイデンティティが確立され始めるとともに、外的要因によって揺らぐ時期である。「何者かになりたい」という感覚について、それぞれのアイデンティティの形成状況によって多様な意見が出ることを期待した。また、この題材には世代や立場、経験等の違いによっても多様な意見があることが想定された。学習者の知識や経験で想像しきれない意見についても、資料を用いて知り、話合いで触れていくことを期待した。主たる資料としては、インターネットの討論番組と書籍を取り上げた。

#### (4) 多様な実態とニーズに応えるコース別学習

コース別学習では、一斉学習で認識した自分の課題からコースを選択して活動に取り組み、自分の「話すこと・聞くこと」の参加態度について考える活動を行った。コース別学習後には、それぞれの学習を共有する時間を設けた。

若木常佳は、「コース別学習」を一斉学習の学習状態を踏まえたものとして設定している。「コース別学習」の重要な点は次のように挙げられている。

- ・自己評価（モニタリング）を行わせる際に、その単元内の学習目標に対する評価基準を具体的に提示すること
- ・コース別学習には、一斉学習において充分ではなかった点を学習に組み込み、学習を導くための手びきを提示すること
- ・コース別に学習したことを発表、報告しあう場面（学習の個性化を図る場面）を設定すること

（若木、2011、p.260）

本単元では、若木のこの考え方を参考にし、コース別学習を設計した。若木と大きく異なるのは、話合いの振り返りを通して自己評価を行わせる際の評価基準を示さない点である。一斉学習で発揮してほしい力については、学習目標を示すとともに、評価規準として、授業を通して目指す姿を示すが、自己評価については、観点を示さないようにした。これは、学習者の「なんとかしたい」という思いが、自分の中から湧き上がることを期待したためである。

コースの選択にあたっては、学習者が一斉学習で認識した課題に基づいて選択することを想定した。学習者にとっての話合いの価値や「話すこと・聞くこと」の学習を行うことの価値など、情意的資質を育むことをねらい、興味に応じた選択や強みを伸ばすための選択も認めたいと考えた。自分の課題であれ、強みであれ、自らの伸ばしたい力を考えながら行われる学習の姿を期待した。

コース別学習は、始めに学習の進め方を確認した後、コースごとの手びきを用いて学習を進めさせることとした。手びきには各コースで行う言語活動と想定される身に付けられる力を示し、活動の概要を示した。また、コースごとに授業者が収集した教科書、書籍の一部、動画などの資料を、必要に応じて使用できるように提示した。書籍の一部、動画については、リンクを掲載し、クリックをすればすぐにアクセスできるようにした。手引きの末尾にはコース別学習のおおまかな流れを示す欄と学習の記録を行う欄を設け、コース別の学びを記録させた。この手びきと関連資料は、学習者がいつでも自由に閲覧・編集できるようにした。

コース別学習の終末では、それぞれの学習をスライドにまとめて共有することとした。本単元の終末でコ

表 コース別学習の概要

コース名	中心となる言語活動	対応する実態	関連する学習指導要領 指導事項・言語活動例
コース① 聞き上手になろう！	話し手の考えや思いに傾聴する活動	実態⑤	(中)第1学年[思、判、表](1)エ「聞くこと」、(2)ア
コース② 台本を演じて考えるみんな でたのしい話合い	話合いで参加者同士の関係性を構築する方法について考える活動	実態② 実態⑤	(小)第5、6学年[知技](1)ア「言葉の働き」 (中)第2学年[思、判、表](1)オ「話し合うこと」、(2)イ
コース③ ねえ、本当に皆納得して る？	納得感のある合意形成を行う活動	実態⑥	(中)第3学年[思、判、表](1)オ「話し合うこと」、(2)イ
コース④ 体のどこで話す？聞く？	身体の状態に着目して話し方や聞き方を考える活動	実態⑩	(小)第3、4学年[知技](1)イ「話し言葉と書き言葉」に一部関連

コース別学習の成果を共有する時間をとり、適宜スライドを参照しながら他者の学びを知ることができるようにした。

今回用意したコース別学習は前頁の表に示す4つである。表の「対応する実態」はⅢ1で示したどの実態に対応するかを示したものであり、様々な実態に対応できるようにコースを設定した。

これらのコースで行う活動は、学習指導要領の「話すこと・聞くこと」の指導事項と言語活動例を参考にしている。コース②、④のように小学校の既習事項に遡るものもあれば、コース③のように中学第3学年の指導事項を先取りするようなものもある。また、コース④では、現行の指導要領で明確に指導の位置づけがなされていない内容も取り上げている。

コース①では、設定された話題で一人の話者の考えや思いを聞くインタビューを行った。**実態⑤**で見られた話し手の発言の意図を汲んだり、思いを一度認めた上で自分の話をしたりすることについての課題を受け、話し手の考えや思いに傾聴することが中心となるインタビュー活動を設定した。インタビューの形態としては、インタビュー一人に対して、インタビュアーが複数になるようにした。これは、インタビュアーの言葉を聞くと同時に、別のインタビュアーの発言を聞く場面が生じるようねらったものである。この活動を通して、相手の考えや思いをどのように聞くことがよいのかを考えながら話し合う力を身に付けることを想定した。

コース②では、台本を使って協同的な関係性を築く話し合い方について考える活動を行った。**実態②**で見られた相手の反応を見て話すことができないという課題や、**実態⑤**で見られた話し手の発言の意図を汲んだり、思いを一度認めた上で自分の話をしたりすることについての課題に応じたコースである。このような実態に応じた手びきとして、大村はまの台本型手びきの活用を検討した。

大村はまは、話し合いの学習の手びきとして、「グループの話し合いはこんなふう」 という台本を作り、授業で活用している（大村、1991）。本単元では、大村の台本による手びきを真似て、協同的な関係性を築く具体的なことばを含んだ台本を作成しようと考えた。しかし、学習者の実態を丁寧に捉えたつもりであったが、どのような台本が眼前の学習者に必要なか、判断することができなかった。特に、学習者が協同的な関係性を築くポイントをどのように捉えているかということについては、学習者の考え方を知りたいと思った。

そこで、本コースでは、二つの台本を示し、実際に読み合わせる中で協同的な関係性を築くポイントについて考えさせることとした。二つの台本を読み合う中で、身近な話し合いの様子と比較し、現実に運用可能なコミュニケーションのあり方について考え、実践する力を付けることを想定した。

なお、このコースで用いる台本は攻撃的な発言や陰湿な雰囲気になるものがあり、不快に感じることも予想された。そのため、本コースの学習内容を提示する際に、本活動が続けることが難しい場合はどのタイミングでも止めて構わないことを伝えた。

コース③では、正解のない問いについて考えを深める話し合いを、相手を変えながら何度も行った。**実態⑥**で見られたそれぞれの置かれた立場や意見が出された背景について理解しながら他者の考えを聞くなど、話し合いの目的を達成するための協同的な態度を形成することについての課題を受け、合意形成を行う話し合いを多く行う場を設定した。意見が分かれそうなテーマの話し合いを何度も行い、全員が納得した状態を確認したら話し合いを終えるようにさせたが、それが難しい場合は、話し合いを途中でやめることも認めた。

「納得」の度合いや納得できた／できなかった理由について振り返ることを通して、納得感のある合意形成を導く力を付けることを想定した。

話題の設定には大村はまの「適切な話題の条件」を参考にした。

- 1 太い線で話を進められるような、どう言ってもよいかわからないというような微妙なところがあまりなく、程よく単純なこと。
- 2 こういう筋道で、このように討議を展開するという見通しが、子どもの力でつけやすいこと。
- 3 話の切れ目がつけやすく、話の節目が目立ちやすいこと。
- 4 資料の分量が少ないこと。
- 5 授業時間一時間で、一応、結末がつけられること。

（大村、1991、pp369-370）

本単元では、大村の条件1、4に関連し、中学生が経験を基に話せるような話題を設定し、学習者が活発に議論を行えるようにした。2、3、5については、意見の立場を二項対立に限定することで、明確な展開のもと結論までの道筋が立てやすくなるようにした。

以下に、提示した話題の例を示す。

- ・中学校生活で大事なものは……
  - A 「One for All (一人は皆のために)」だ
  - B 「All for One (皆は一人のために)」だ
- ・誰かの気持ちを守るために嘘をつくのは……
  - A 正しい
  - B 常に正直でいるべきだ
- ・附属中の運動会に必要なものは……
  - A 伝統だ
  - B 革新だ

コース④では、身体の状態に着目し、良い状態で話したり聞いたりする方法について考える活動を行った。**実態⑩**で見られた顔を上げて話を聞いたり、うなずきや表情によって理解度を示したりするような身体的なコミュニケーションが行われていないという課題を受け、SEL/SSTの方法を用いて、様々なトレーニングを行うこととした。自分の身体を良い状態にコントロールしながら話したり聞いたりする力を付けることを想定した。

SEL/SSTで扱うトレーニング内容は多岐に渡る。今回はその中でも、「声」、「表情」、「しぐさ」に関連する資料に絞って示すこととした。

#### (5) 単元の実際

一斉学習では、最初の活動として、これまでにどのようなことを考えながら話合いに臨んできたかを、話合いチェックリストに記入する形で振り返る機会を設けた。全ての学習者が何かしら記入しており、学習者なりに話合いに臨む際に大切にしたいことがあることがわかった。学習者が話合いに臨むときに意識していることの多くは、小学校の学習指導要領に記載されていることに関連する内容が多く、小学校での指導の蓄積を感じた。中には「聞き手の鼻を見る」、「緊張している感が聞き手に伝わると、意見が頼りなく感じられてしまう」といった、話合いのテクニックのようなことを記述している学習者もいた。机間指導をしながら、そのような学習者に話を聞くと、小学校の先生や保護者から聞き、そのようなことを意識しているということであった。「話すこと・聞くこと」に、学習者の関わってきた人たちの影響が大きく出るということを改めて実感した。

このチェックリストの目的について、書いた内容ができていないかを点検するものではなく、自分が意識したいことを言語化して書くことが中心の目的であることを学習者に説明したい。国語の授業や学校内外で行われる様々な話合いの場で、意識したいことを確認するために使うよう伝えた。

その後、一斉学習の中心となる「何者かになりたい若者」についての話合いを行った。この話合いでは、

「何者かになりたい若者」という大枠のテーマに対して、どのようなことを話すか、話題を決めてから話し合うように伝えた。各班の話題は次のようなものであった。

- ・「何者かになりたい」人が出来上がる仕組み
- ・「何者かになりたい若者」は減らすべきなのか
- ・「何者か」になる必要があるのか
- ・「何者か」を追う必要があるのか
- ・なぜ「何者かになりたい若者」が生まれるのか
- ・「何者」とはなんなのか

多くの班が、話合いの冒頭、短時間で話題を決めて話し合うことができた。しかし、各班の話合いの進め方や出される意見の質については、課題がいくつも見られた。これは、全体的な傾向があるというよりは、班によって異なるものであった。本単元では、話合いの最中に入って指摘をするのではなく、事後の振り返りで学習者に考えさせたいと考えた。

各班の話合いの結論については、学級全体で共有する時間をとった。他の班の意見に関連付けながら発表できるように、順番は決めずに自由に発言させた。しかし、意見を関連付けながら発表した班は1つの班のみであり、学級全体で行う話合いの進め方に課題が残った。

話合い後、話合いの様子を記録した動画を用いて振り返りを行った。ヘッドセットを用いて自分の話合いの様子を視聴し、以下の振り返り項目に沿いながら、自分の話合いの良さや他者の話合いの良さについてまとめた。

- ・話合いの評価とその理由
- ・よかったと思う自分の発言
- ・よかったと思う他者の参加の仕方とその理由
- ・自分の「話すこと・聞くこと」について考えたこと

また、この振り返りの際に全体の学習目標である、様々な立場や意見の背景について理解しながら考えを述べている場面に注目するよう伝えた。

話合いの振り返りと同時進行で、学習者はチェックリストの更新を行った。自分の話合いを客観視することによって、ほぼ全員がチェックリストを更新することとなった。

振り返りの後、次の時間から行われるコース別学習の説明を行った。それぞれのコースの特徴を伝え、各自が考える課題意識に基づいてコースを選択するよう伝えた。

コース別学習の初めに、学習の進め方について手びきを用いて確認させた後、学習者たちは指定された場所に向かい、コース別学習を開始した。

全コースに共通した学びの姿として、手びきで活動の流れを確認し、複数用意された資料に興味や関心に沿って選び読んでいる姿が見られた。コースによっては資料を分担する姿もあった。PDF化された書籍資料を用いて学習したり、ヘッドセットを用いて動画資料を視聴したりしながら学び、その内容や感想を手びきに記録していった。その後、それぞれが使用していた資料について共有し、設定されたコースごとの活動を行った。その活動では、事前に個々で読んでいた資料が生きているという場面が多くのコースで見られた。

コースごとの学びの実際については、紙幅の関係で省略するが、いずれのコースにおいても、学習者が課題意識や目的をもって活動に取り組む姿が見られた。

コース別学習後には、それぞれの学びを共有する時間を設けた。コース別学習での学びをまとめたスライドは、共有フォルダに格納して互いに閲覧できるようにした。

この共有では、一斉指導の終末に行った全体での共有の課題を踏まえ、授業者が中心となって進行し、話題をつなげて話すこととした。例えば、コース②の学習を行った学習者が挙げた「たのしい」話合いの条件を用いて、コース③での話合いを振り返らせたり、コース①の学習を行った学習者がマスクを付けている際の表情の作り方の難しさを話したあとに、コース④の学習者に身振り手振りの重要性について話させたりした。共有後、単元の振り返りを記述している際にも、他のコースの学びを共有フォルダで閲覧する学習者も多くおり、他のコースでの学びに興味深く見ているようだった。

この学びの共有の時間は、コースに分かれていた学びが学級に還ってくる大事な役割を担っていた。それぞれが自分の「話すこと・聞くこと」に感じている課題を出発点としてコースごとに学んだことが、実はつながっているということを実感できた時間だったと考えられる。

単元のまとめとして、「自分の『話すこと・聞くこと』について考えたこと」を書かせた。以下に、それぞれのコースから1名ずつの記述を示す。

- ・相手の答えやすい質問をすること、相槌のほかに内容のある反応をし、次の会話に繋げることなども大事だとわかったので意識しようと思う。(コース①)

- ・自分の意見の提示よりもまず周りの意見を聞き、話題を広げれば雰囲気の良い話合いになるし、視野が広がるのがコース別学習でわかったので、これから意識していきたい。また、相手の意見を尊重するとは相手の意見を全肯定することではなく、相手がなぜそう思ったのか？を投げかけ、歩み寄ることだと思った。(コース②)

- ・今回の話合いで意見は色々出せたので良かったですが、聞くことについてはメモを取りながら話を聞いてしまったので相手がせっかく話しているのにちゃんと聞いてなかったところがだめだなと思いました。次回からは他の人の意見が言い終わったら書くようにしたいと思いました。またみんなが納得するように意見を具体的に言ったり他の人に意見を尊重しながら話合いをすることが大切だと思いました。(コース③)

- ・「体のどこで話す？聞く？」の単元で、話すときにも聞くときにも視覚から入る情報が一番重要だと感じた。そのため、目上の人と会話するときや自分の意見を伝えたいときは、マスクを外したりジェスチャーを多めに加えたりなどして感じよく、わかりやすくまとめることが良い話合いをする上で大事にするべきことだと考えた。(コース④)

それぞれに多様な課題意識があったのと同じように、この単元での学びも、実に多様であった。上記の記述では、コース①を選んだ学習者とコース②を選んだ学習者は、コース選択時の自らの課題意識に基づいて学びを進め、改善するための具体的な方法を獲得している。一方でコース③を選んだ学習者は、コース選択の理由とは異なる気づきがあったようである。コース④を選んだ学習者はコース別学習での学びとコース別学習後の全体共有で出た話題を結び付けて考えることができた。

コース別学習は、課題意識を改善するために学ぶ学習者、思わぬ学びを得る学習者、他者の学びからさらに学ぶ学習者など、それぞれの多様な学びのスタイルを許容する、懐の広い学びのあり方であると感じた。

#### (5) 単元の考察

最も重要な成果として、一斉学習とコース別学習からなる単元を開発したことで、授業者として全体に身に付けるべき力と、学習者が身に付けたい力の両方を尊重した授業となったことが挙げられる。一斉学習では、実態把握に基づき、全体として課題のある資質・能力が発揮される話合いを組織し、その話合いを振り返ることで生まれた学習者の課題意識を活かせるようにコース別学習を設定した。学習者はこの単元を通して、「他者の多様な考えを踏まえて自分の考えをも

つ」という共通の力を付けるとともに、自分の課題意識のある「話すこと・聞くこと」の力を伸ばすことが可能となった。力を付けながら、自分らしく話合いに臨む姿勢を付ける単元となった。

さらに、コース別学習の利点として、学習者の判断で学ぶ内容を決定できることがある。ある学習者は、「聞き役に回ることが多い」、「話合いが苦手」、「端末に目が向いて話を聞いていないように見える」、「無言になったときに自分から話し出せるようにしたい」といった課題意識があったことがわかったが、コースとして選んだのは、「聞くこと」に特化したコース①であった。この判断は、インタビューという学習活動において、相手の話を聞いた上で話を展開するという力を付けたいという意図による選択であることがわかった。このような選択がなされたのはコース別学習のよさであり、授業者が見取って学習内容を決定していた場合、学習者のニーズに応える単元になっていなかった可能性が高い。

また、コース別学習後にそれぞれのコースの学びを共有したことは、最終的に学びが学級に戻ってくる学びになったという点で効果的であった。他のコースでの学びが本学級に還り、今後、国語の授業のみならず、学級活動、学年の活動や行事に向けた活動に生きていくことが期待される。

課題としては、設定したコース別学習が全ての学習者の課題意識に応えられなかったことが挙げられる。本実践では、一斉学習とコース別学習を一続きの単元として行っているため、一斉学習の終末の時点でコース別学習の準備を終えておく必要があった。そのため、コース選択に表れた課題意識に設定していた四つのコースでは十分に応えられないという問題が生じた。真に一人ひとりの学習者の実態に向き合うということであれば、その課題意識に合わせてコースでの学びを修正していくべきだったが、対応することができなかった。一斉学習とコース別学習の間にゆとりをもたせることが必要であった。

また、コース別学習の時間が短く、資料を読み込みたいという学習者のニーズに応えられなかった。本単元はコース別学習を2時間で行ったが、北川雅浩は、音声言語能力を自律的に学ぶ学習者を育成するために、「授業者が目標設定したスキルや思考方法を身に付けるだけではなく、『話すこと・聞くこと』に関わる自らのふるまいを省察し、そこでの気づきから自らの課題や新たな目標を個別に発見していくような学習が不可欠である」と述べている（北川、2020、p.7）。

今後このような活動を行う際には、学習者の試行錯誤が保障されるような時数で行うことを検討したい。

#### （6）単元終了後の学習者の姿

国語科での「話すこと・聞くこと」の学びを他教科や特別活動、総合的な学習の時間など、学校の諸活動につなげる一歩として、単元終了後、文化祭での学級の出し物を決める学級会の前に、話合いチェックリストを眺める時間を確保してもらうよう本学級の学級担任に依頼した。その後の国語の時間の際に、学級会での話合いを振り返らせたところ、本単元では見られなかった視点の振り返りが多く見られた。これは、文化祭の話合いの場と形態が本単元と異なることによるものであった。

### IV 本研究の成果と課題

本研究の成果は、大きく3点である。第一に、理論的な裏付けのある「話すこと・聞くこと」のカリキュラムを作成した。第二に、理論的枠組みとして学習指導要領を採用する一定の妥当性を確認し、運用上の留意点を明らかにした。第三に、設定した理論的な枠組みに照らして、妥当な授業実践を行った。

これらの研究成果の意義は4点ある。第一に、運用性の高い「話すこと・聞くこと」カリキュラム作成の考え方を提示したこと、第二に、学習者の実態に対応する学習の具現化を図り、一斉学習とコース別学習を組み合わせた単元を提示したこと、第三に「話すこと・聞くこと」の能力観にSEL/SSTの視点を導入したこと、第四に、他教科や他領域に活用できる振り返りの方法を開発したことである。

本研究に残された課題としては、学習者の実態に対応する「話すこと・聞くこと」のカリキュラムの成果と課題を年間の変容を通して見取ること、学習指導要領の改訂に対応することが挙げられる。

本研究では、コミュニケーションを連続性のある、様々な要素と関連し合いながらなされていくものとして捉えた。国語科の「話すこと・聞くこと」の指導にあたっては、そのような変化を捉えることが大切で、学習者の人間性、学習者同士の関係性、学校や社会におけるコミュニケーションのあり方を捉え続ける姿勢が授業者には求められる。今後は、学習者の一番近いところで、実態を捉え続けることができる価値を実感しながら実践を行い、研究的な視点で学習者のコミュニケーション能力の育成に努めたい。

---

## 参考文献

- ・大村はま「大村はま国語教室」、第2巻、筑摩書房、1991
- ・長田友紀「2 話すこと・聞くことの学習指導の内容・方法に関する研究の成果と展望」全国大学国語教育学会編『国語科教育学研究の成果と展望Ⅱ』学芸図書、2013
- ・河野順子「76 話し合い・討議」田近洵一・井上尚美・中村和弘『国語教育指導用語辞典〔第五版〕』教育出版、2018
- ・北川雅浩「複層的な指導を通して、確かな音声言語能力の育成を」日本国語教育学会『月刊国語教育研究』、577号、2020
- ・山元悦子『発達モデルに依拠した言語コミュニケーション能力育成のための実践開発と評価』、溪水社、2016
- ・若木常佳『話す・聞く能力育成に関する国語科学習指導の研究』風間書房、2011

## 注

<sup>1</sup> 授業びらきによる見取りは、安居總子『授業開きの構造』（光村図書出版、1987）を参考にしている。「話すこと・聞くこと」について見取る内容や実態の捉え方の具体については、以下の拙稿で詳細を報告している。

牧野太輝「力を付け、自らの態度を決定する「話すこと・聞くこと」の学習—生徒の実態に対応した年間指導計画づくり—」『千葉大学教育学部附属中学校研究紀要』第54集、2024

<sup>2</sup> 「話し合いチェックリスト」を用いた学習の詳細については、以下の拙稿で詳細を報告している。

牧野太輝「自らの態度を決定する『話すこと・聞くこと』学習の検討—学習者の実態に即した年間指導計画づくり—」『千葉大学教育学部附属中学校研究紀要』第53集、2023