

考えを自覚的に表現する生徒の育成

―「話す」力を鍛える指導と評価の在り方―

釧持太一・三竿香織・松森典子・吉藤亨希

1 主題設定の理由

(1) 共通研究主題との関連

共通研究主題は「学びの意義を実感し自ら学び続ける生徒を育成する指導と評価の在り方」である。学習指導要領において、国語科の目標は「国語で正確に理解し適切に表現する資質・能力を育成することを旨す」とある。そのうち「思考力・判断力・表現力等」には「社会生活における人との関わりの中で伝え合う力を高め、思考力や想像力を養う」とある。思考力や想像力を養うとは、言語を手がかりにしながら論理的に思考する力や豊かに想像する力を養うことであるとされている。また、思考力や想像力などは認識力や判断力などと密接に関わりながら、新たな発想や思考を創造する原動力となるとされている。こうした力を身につけることが本校国語科の考える「学びの意義」だと考える。

また「学びの意義」について、本校国語科では「意味」

ではなく「意義」になっている点に着目した。どちらも価値や重要さをあらわす言葉である点は共通するが、「意味」は広く多くの人に通じるものであるのに対し、「意義」は一人ひとり個人差があるものと捉えた。そこから、「学びの意義を実感」については、一人ひとりの答えがあるものだと考えている。ただし、自分だけで学んでも意義は実感できず、他者との協働を通じて、自分と他者を比較したりその違いを考えたり対話したりする中で実感されるものだと考えている。「実感」が独善的なものでなく、確かな次の学びへとつながるものになるために、協働は欠かせないのである。そして、その協働を円滑で充実したものにするためには「表現」することが必要になる。本校国語科が目指す「考えを自覚的に表現する」ことは協働の基盤となり、そこから実感された意義がさらなる学びへ、ひいては「自ら学び続ける生徒」へつながるものだと考えている。

(2) 本校国語科のこれまでの研究との関連

平成28年度～令和3年度「他者との協働を通じて自らの考えを広げ深める生徒の育成」の研究で提案された単元構想を軸とする（左図）。



ここで着目したいのは「生徒を学習の主体にさせる4段階のアプローチ」である。これは、平成元年～8年度に本校が全体研究で取り組んだ「自ら学び、たくましく生きる生徒の育成」において、次のように提案・整理されたものである。

【第1段階】学習課題の価値の自覚

追究する「学習課題」を自らの価値あるものとして自覚する段階

【第2段階】学習課題の解決の計画化

「学習課題」解決のために何をどのように追究していくかということをも自ら明確にする段階

【第3段階】学習課題の追究

集団の協同（働）的活動などを通して根気強く「学習課題」の解決に当たる段階

【第4段階】学習課題の解決の評価

「学習課題」の解決の方法を自らのものとして学習の成果に効力感や成就感を味わう段階

この1～4段階の内容からなる学習を螺旋状に繰り返して経験することで、何をどのように学ぶかという学び方を習得するとともに、学ぶことの効力感や成就感を体得し、新しい「学習課題」を自らの力で追究・解決できるように

なった状態を「主体的な学習」が確立した状態であると定義している。「主体的な学習が確立した状態」とは「主体的な学習者の成立」を意味しており、全体研究が目指す「自ら学び続ける生徒」につながるものと考ええる。また、第4段階の「学習課題の解決の評価」における指導のポイントとして次のように示されている。

○自己評価の視点を与え、自己反省、自己評価させることによって自己の改善・向上といった成長への方向づけをさせること。学習者の内面に評価を位置付けるのが望ましい。

○自己評価の一面的で自分中心になる面を是正するために外的評価・客観的評価も参考にすること。

教える側から励ましを含んだ評価をしていくこと。
○「わかった」「できた」という効力感・成就感をもたせ、新たな学習課題を追究しようとする意欲をもたせること。

現行学習指導要領で強調されているものの中に「指導と評価の一体化」があり、本校の共通研究主題にも「指導と評価」という文言が掲げられていることにも鑑み、国語科の研究主題も「指導と評価の在り方」としている。適切な指導と評価、そのフィードバックが生徒の効力感・成就

感をもつことにつながり、次の学びへの意欲となるものであるためには、どのような点に着目し、考慮する必要があるのかをさらに深化させていくことを目指す。

(3) 生徒の現状と課題

まず、本校の国語科の授業では、班相談・班発表を基本形態として学習を進めている。「話す・聞く」能力を常態的に育成することに加え、他の班員と切磋琢磨しつづかいに高め合うことをねらいとしている。加えて、挙手発表を求めることで、自らの意志で自分の考えを堂々と主張し、その発言に責任をもとうとする態度を育成したいと考えているからである。

常に班で学習を進めていることもあり、本校の生徒はよく話す。しかし、一昨年度の振り返りからは、「自分の中の論は完成しているが、それをうまく人に伝えることができなかった」という生徒の声があった。授業における発表前後の様子からも、もともとうまく伝えられないかと苦慮する様子も見受けられる。(ここでの「発表」は、常時行われている「班発表」ではなく、全体の前にて自身の成果をたとえば「スピーチ」のような一定の形式で行う「発表」のことを指す。)

一方、これまでの研究で培ってきた思考力の獲得について手ごたえを感じている生徒もいるようで、「論理的に文章で伝える力はいくらかついたが、話すことについてはま

だ改善できるところもあると思う」というような声もあった。思考力の向上については、前回研究までに一定の成果を得られたものと考えている。

また、教員間で行った生徒の課題共有では「伝える力の低下」、中でも「話す力の低下」が多く挙げられていた。研究室に入室した生徒の話す様子や生徒総会などで話している姿から課題意識をもつ教員が多いことがわかった。

さらに、国立教育政策研究所の「全国学力・学習状況調査の結果を踏まえた学習指導の改善・充実に向けた説明会資料」においては、「具体的な助言を生かしてスピーチの表現を工夫することはできているが、意図を明確にして話し方の工夫を具体的に考えることに課題がある。」「自分の考えを聞き手にわかりやすく伝えるために、聞き手の立場に立ち、どのような工夫が効果的なのか考え、工夫して話すことができるようにすることが必要である。第一学年では、相手の反応を踏まえながら、第二学年では、資料や機器を用いるなど、第三学年では、場の状況に応じて言葉を選ぶなど、様々な工夫があることを理解し、実践できるように指導を重ねることが大切である。」と説明されている。これまでの内容を踏まえ、教科研究主題「考えを自覚的に表現する生徒の育成」において、「表現」を「話す」にしばった理由を整理する。1つ目は、生徒の現状からである。時間をかけて思考したり思考したものを書いてまとめ

たりすることについては、一定の成果を得られているが、「話す」に関しては、課題の残る場面が多いためである。

そして、それは先に挙げたように、教員からの外的評価だけでなく、生徒たち自身の内的評価にも表れている部分である。つまり「思考力を生かして『話す』こと」に大きな課題があると考えられている。「話す」にしばった理由の2つ目は、「話す」に関する指導があまりない点である。国立教育政策研究所の資料にも示されているようなことは、学習指導要領にも示されていることであり、中学校国語教員としては当然の理解と思われるかもしれない。しかし、実際はどうだろうか。たとえば、「スピーチ」を単元における主な言語活動に位置付けた場合、そのスピーチに向けて一生懸命に原稿を書かせ、それを丸暗記するような形で「表現」を完成させていることはないだろうか。ややもすれば、その原稿をもつてして「話す」を評価していることはないだろうか。ここに、もうひとつの「表現」である「書く」との差異が不明瞭になりやすいという「話す」の課題も考えられる。生徒たち自身も、「スピーチ」をするためになんとなく「声を大きく」「緩急をつけて」「抑揚を意識して」と意識する点を掲げ、「表現した(話した)」つもりになってしまっているのではないだろうか。果たして、それが本当に「話す」の指導としてよいのだろうかと考えた。つまり、それらの「話す」がもつあいまいな点を整理する

ことに意味がある、と考えたことが2つ目の理由である。

2 目指す生徒像と研究仮説

(1) 目指す生徒像

本研究で目指す生徒像は「相手や目的に応じた方法を選択し(生み出し)、適切かつ豊かに自分の考えを『話して』表現できる生徒」である。

「話す」という表現は、種類が多岐にわたる。たとえば、「スピーチ」や「紹介」「説明」などの独話もあれば、「デベート」「対談」などの対話もある。本研究では、いわゆる独話にしほり考えていきたい。対話は学習指導要領の「話し合うこと」に該当すると考えるためである。ただ、独話にしほった場合でもその種類はさまざまである。そして、学習内容によって評価も異なる。さらには、話す内容だけでなく話し方も「話す」に欠かせない要素である。しかし、どのような「話す」にしても「伝わる」ことを目指していることに変わりはなく、相手に伝わったかどうか、が評価の大前提にあるはずである。

(2) 研究仮説

様々な「話し方」を学び、体験し、これまで培ってきた思考(法)を駆使すれば、相手や目的に応じた方法を選択し(生み出し)、適切に豊かに自分の考えを「話して」表現できる生徒が育成されるはずだ。

たとえば、スピーチという同様の手法をとったとしても、大観衆を前に一国の長が行うスピーチと、教室内で気が置けない級友に対して行うスピーチとは、違う。その違いには相手や状況、場面に応じた「話し方」が大きく関わっているはずである。

そもそも「話す」とは何なのか。どうすれば上手に話すことができるのか。「話す」を体感しながらその本質に迫ることを通して、「話す」方法を学び、実生活において活用できるようにしたい。

3 研究計画

(1) 研究目標

過去研究の成果を踏まえ、「話す」力を鍛える単元を設定し、授業を改善することで、考えを自覚的に表現できる生徒の育成を目指した指導と評価の在り方に迫る。

(2) 研究計画

- ① 対象生徒 本校生徒全学年 研究協力校
- ② 研究領域 考えを自覚的に表現する生徒の育成
―「話す」力を鍛える指導と評価の在り方―
情報収集、先行研究の調査、全体構想に
もとづく授業実践、検証、まとめ
- ③ 研究方法
- ④ 検証方法 「調査問題」「意識調査」による生徒の学習状況の分析

4 実践の概要

(1) 令和4年度 3年生における実践
 「話す」力を鍛える単元として、第五単元「その〇〇は如何なものか ～上手に話すとは～」を実施した。
 以下、指導と評価の計画(単元計画)を示す。

指導と評価の計画(●…「記録に残す評価」、○…「指導に生かす評価」)

学習課題と特徴的な学習活動	知	思	態	評価規準
単元を貫く問い：上手に「話す」とは。				
1 さまざまな「話し方」を聞き比べ、「話す」に対する課題意識をもとう。 あらかじめ録音した異なる「話し方」を比較し、その違いや特徴を考える。			●	○積極的に話の種類とその特徴について理解しようとしている。
2 「聞く」ことを通して、「話す」を見つめ直そう。 記者会見ゲームを通して、「話す」に聞き手側から迫る。			○	○積極的に話の種類とその特徴について理解しようとしている。
3 いろいろな「話す」を使い分けることを通して、「話す」の本質を考えよう。 同文スピーチゲームを通して、「話し方」の差に気づき、「話す」の本質に迫る。			○	○場や相手の状況に応じて言葉を選ぶなど、自分の考えが分かりやすく伝わるように表現を工夫しようとしている。
4 さまざまな「話し方」に挑戦し、それぞれの特徴について考える。 〇〇を用いて「話す」ことを通して、「話す」の多様性やその特徴を理解する。	●			○話の種類とその特徴について理解できている。
5 立場の異なる相手を「説得」するための方法を考えよう。 「走れメロス」におけるディオニシスの書簡について、対立する立場を説明するために、表現方法を考える。			○	○場や相手の状況に応じて言葉を選ぶなど、自分の考えが分かりやすく伝わるように表現を工夫しようとしている。
6 「提案」と「説得」を比較することを通して、それぞれの特徴をあぶりだそう。 「提案することを通して、必要な視点や工夫を考え、その特徴を考える。」			○	○場や相手の状況に応じて言葉を選ぶなど、自分の考えが分かりやすく伝わるように表現を工夫しようとしている。
7 これまでの学習をもとに、ER交換会の発表内容を見返そう。 自分の探究を、パブリックスピーチの場で表現することを想定して見直し、改善点を考える。			○	○場や相手の状況に応じて言葉を選ぶなど、自分の考えが分かりやすく伝わるように表現を工夫している。
8 「上手に話すとは」に対する考えを、話して伝えよう。 単元を貫く問いに対する自身の考えを整理し、表現する。			●	○場や相手の状況に応じて言葉を選ぶなど、自分の考えが分かりやすく伝わるように表現を工夫している。

(2) 成果と課題

成果として、「学びの意義を実感」している生徒が増えたことが挙げられる。単元前後に行った調査によれば、「『話すこと』について学ぶことは意味があると思いますか?」の質問において、「とても意味がある」と回答したものが73%から91%に向上している。理由を見ると、単元前は「学ばなかったら正しく使えないけど大体分かる言葉もあるから全部学びきらなくても良い」と回答していた生徒が、単元後には「話し方によって相手への伝わり方が変わってくるから」とあり、意識の変容が見られる。また、「『上手に話す』とは、どういうことだと思いますか?」「『上手に話す』ために必要なものは何だと思いますか?」という質問の回答を見ると、単元前が「聞きやすいのと文脈がおかしくない」「語彙力」だったのに対して、実施後は「目的というか伝えたいことに沿った話し方をする」と「目的を捉えること」となっていた。「話す」という言語活動を本質的に捉えることができてきている一つの姿であると考えられる。

一方、単元前から単元後で、意識が下降している生徒も数名みられた。記述内容を確認すると、「話す以外の情報を伝える手段はある。また、言葉を発して情報を伝えることを話すとするなら、それは人間が生まれ持った力であり、わざわざ学ばなくても生きていけるから。しかし、『話す

こと』を知らないより、知っていたほうが有利。(選択肢が増えるから)」とあった。授業で取り扱う意義を生徒たちはどう伝え、実感させていくかという課題があると捉えている。

また、授業時数や評価方法を鑑みたときに、本校以外の中学校での実施についてハードルがかなり高くなる点も、今後の課題としたい。

引用・参考文献

- 1) 文部科学省 (2018) 『中学校学習指導要領解説 国語編』
- 2) 香月正登・上山伸幸 (2018) 『対話力がぐんぐん伸びる！ 文字化資料・振り返り活動でつくる小学校国語科「話し合い」の授業』明治図書
- 3) 上山伸幸 (2021) 『小学校国語科における話し合い学習指導論の構築―メタ認知を促す授業とカリキュラムの開発をめざして―』溪水社
- 4) 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
- 5) 岡山大学教育学部附属中学校 (1992～2020) 『研究紀要 第21・26・47・55号 全体編・国語科編』

(本学附属中学校 教諭)