

明日を担う生徒を育てる学校教育の創造 (4)

—表現・コミュニケーション力の育成と評価—

黒瀬 基郎 ・ 今崎 英明 ・ 杉野 清隆 ・ 三宅 将巳 ・ 阿部 哲久 ・ 天野 秀樹
神原 一之 ・ 鹿江 宏明 ・ 松前 良昌 ・ 三桝 正典 ・ 小田 啓史 ・ 柳原 弘典
萩原 恵美 ・ 荒森 紀行 ・ 泉本 聖子 ・ 奥野 正二 ・ 国元 育子 ・ 田中 明子
山元 隆春* ・ 松本 仁志* ・ 小原 友行* ・ 木村 博一* ・ 植田 敦三* ・ 寺垣内政一*
林 武広* ・ 古賀 信吉* ・ 瀧本 恵康* ・ 若元 澄男* ・ 一鍬田 徹* ・ 松田 泰定*
東川 安雄* ・ 間田 泰弘* ・ 田島 俊造* ・ 深澤 清治* ・ 柳瀬 陽介* ・ 船津 守久*
小林 秀之* ・ 神山 貴弥* ・ 鈴木 康之** ・ 石井 眞治*

The Creation of School Education Bringing up a Student Carrying Tomorrow (4)

Training and The Valuation of “the Ability of Self-expression and Communication”

Motoo KUROSE, Hideaki IMASAKI, Kiyotaka SUGINO, Masami MIYAKE, Tetsuhisa ABE, Hideki AMANO,
Kazuyuki KAMBARA, Hiroaki KANOE, Yoshimasa MATSUMAE, Masanori MIMASU, Takafumi ODA,
Hironori YANAGIHARA, Emi HAGIHARA, Noriyuki ARAMORI, Seiko IZUMOTO, Masatsugu OKUNO,
Ikuko KUNIMOTO, Akiko TANAKA, Takaharu YAMAMOTO, Hitoshi MATSUMOTO, Tomoyuki KOBARA,
Hirokazu KIMURA, Atsumi UEDA, Masakazu TERAGAITO, Takehiro HAYASHI, Nobuyoshi KOGA,
Yoshiyasu HAMAMOTO, Sumio WAKAMOTO, Toru HITOKUWADA, Yasusada MATSUDA, Yasuo HIGASHIKAWA,
Yasuhiro MADA, Shunzo TASHIMA, Seiji FUKAZAWA, Yosuke YANASE, Morihisa FUNATSU,
Hideyuki KOBAYASHI, Takaya KOHYAMA, Yasuyuki SUZUKI, and Shinji ISHII

Abstract. The purpose of this study is to show how develop and evaluate the students’ “ability of self-expression and communication”, which was described by the project members in “Compulsory Subjects”, “Optional Subjects”, and “Integrated Study”. We remark on two points: the development of internal representation and awareness of others. The results were that we reached a definition of “the ability of self-expression and communication” and we saw an increase in the awareness of others in students who had been perceived to have low awareness at the beginning of the program.

Key words: valuation, self-expression and communication.

* 広島大学大学院教育学研究科

** 広島大学保健管理センター

I. 研究主題の設定について

これからの社会は、国際化、情報化、科学技術の発展、環境問題への関心の高まり、高齢化・少子化などにおいて激動の時代を迎え、この社会変動はさらに加速していくと予想される。また、これらの社会変動は、学校教育へも当然影響を与え、社会の中における学校教育の責務が厳しく問われてくる。

このような激動の時代に求められる資質や能力を明らかにすることやそれらを育成するためのカリキュラムの構築は、学校教育の緊切な課題である。

そこで、これからの中学教育のあり方を確立すべく、2000年度に研究主題「明日を担う生徒を育てる学校教育の創造」を設定し、研究を開始した。

「明日を担う生徒を育てる」つまり、先に述べたような激動する社会において活躍する人材を育成するために、まず、義務教育終了段階でめざすべき人間像を「自分を見失わずに異なる文化や異なる価値観を受容し、情報を活用しながら他者とのコミュニケーションを積極的に展開でき、よりよい意思決定を目指し行動しようとする人間像」と設定した。その目標に向かって、必修教科、選択教科、総合的な学習の時間など教育内容をどのように構築するのか実践的・実証的に検討を続けている。

本年度の副題として「表現・コミュニケーション力」を取り上げた理由は次の3点である。

まず第一は、現代社会の要請である。先に述べたように、今後の社会変化は大きく、特に急速な国際化、情報化の進展は大きな社会変化を及ぼし、多くの外国人労働力の流入、経済の一層のグローバル化、IT技術の進化による情報量の拡大とスピードの増加などに対応できる世界で通用する「表現・コミュニケーション力」の育成が求められることが上げられる。また、少子化のため同年齢間のコミュニケーションはもちろん、異年齢間のコミュニケーションの機会が減り、都市化の進行で古き良き時代のコミュニティーも崩壊し、世代を越えたコミュニケーションの機会も減っている。e-mailなどを活用した不特定な相手とのバーチャルなコミュニケーション機会が増えても、相手を意識した実態あるコミュニケーションが喪失し、この危機を救うには学校教育の補完が必須とされる状況にあると考える。

第二は、本校生徒の学習活動におけるコミュニケーションの実態からである。発表する力とアイデアを基本的にはもっており、限定された場面では活発に表現しようとするが、「他者を意識した発言が弱い」「要点をまとめてわかりやすく表現できる生徒が少ない」「自分の思いを公的な場で積極的に発言できない」などの課題が多くの生徒に共通する課題としてあげられる。また、ある教科の中では「表現・コミュニケーション力」が低くはないと評価された生徒が、他教科や総合的な学習の時間では十分にその力を発揮していないという指摘もある。限定された場面だけに有効にはたらく「表現・コミュニケーション力」ではなく、あらゆる生活の場面で生きてはたらく「表現・コミュニケーション力」の育成が求められる。

第三は昨年度の研究成果からである。これまでの研究で、めざすべき人間像の基礎・基本を「多元的価値観を受容する力」「表現・コミュニケーション力」「意思決定力」の3つの力とし、これらの力は、各教科の学習に対しても有機的にはたらく力であり、教育課程全般にわたり伸張すべく力であると捉えた。昨年度、この3つの力についての具体的内容をあげ、それら一つひとつについてどの程度重要だと考えるのか、本校教官、保護者、生徒の意識を探った。その結果、3者に大きなずれはなく、生徒・保護者の意識は肯定的だった。特に「表現・コミュニケーション力」については、3者とも「大変重要である」と認識

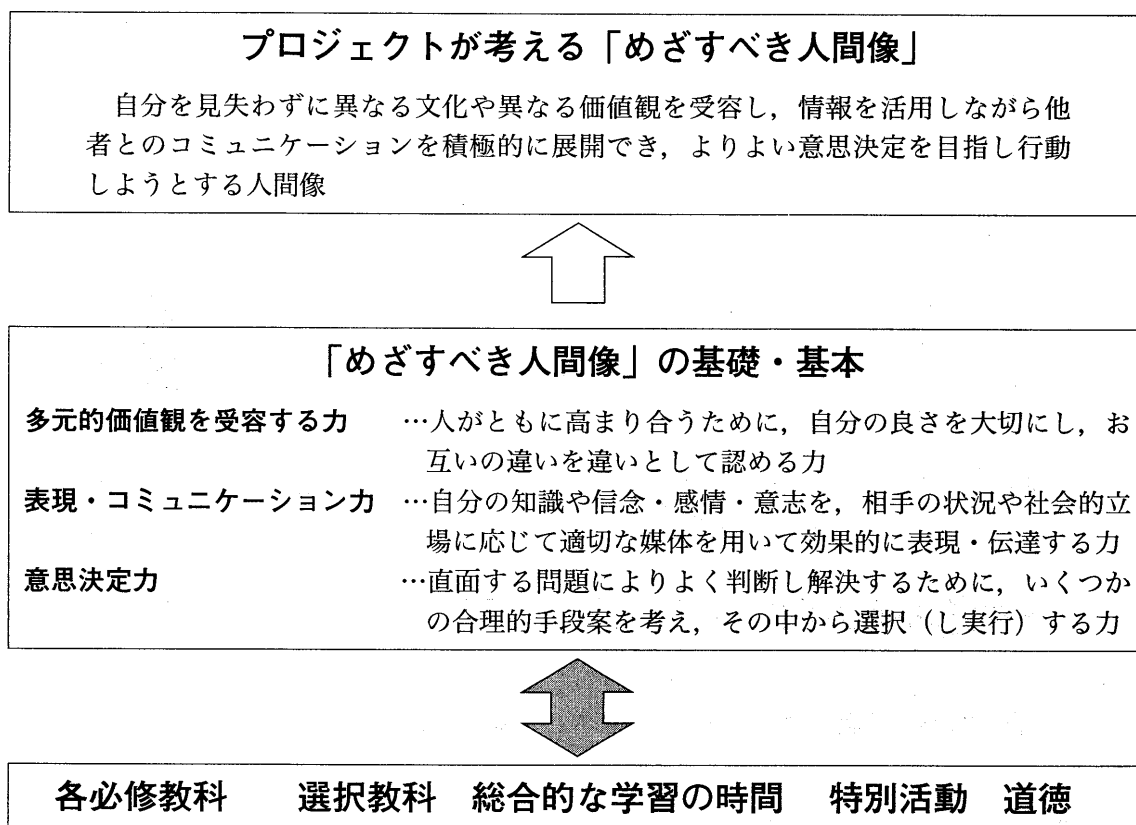
した項目が最も多くあった。指導者と学習者が一体となった評価規準の作成をめざす我々にとって「表現・コミュニケーション力」についての研究は、もっとも身近で、重要な対象といえる。

以上のように、社会からの要請、本校の生徒の課題、これまでの研究成果をふまえ、本年度副題として「表現・コミュニケーション力の育成と評価」を設定し研究を開始する。

Ⅱ. これまでの研究の内容

1 プロジェクトが考えるめざすべき人間像

本研究主題を推進するに当たり、本校教官 20 名と大学教官 16 名によるプロジェクトを編成し、各教科・領域ごとに e-mail や会議などによる意見交換を実施してきた。プロジェクトが考えるめざすべき人間像と各教科との関連を表す。



2 必修教科・選択教科・総合的な学習の時間の位置づけ

「必修教科」は学術的・系統的な学習内容だけではなく、現代社会を背景にした学習内容も含め、これらの内容の中から基礎・基本を焦点化してバランス良く学習することが大切である。また、「選択教科」においては、必修教科の内容から補充的な内容を展開したり、必修教科における学術的・系統的な内容をさらに発展的に扱い、現代社会を背景にした学習内容へと展開することも可能である。さらには、「総合的な学習の時間」は必修教科や選択教科の学習内容にとらわれることなく、現代社会を背景にした学習内容を強く意識して学習したり、学校の特色に応じた課題について学習活動を展開したりすることが

できる。

本校では、総合的な学習の時間のねらいを、現代社会の中に存在する諸問題を焦点化し、よりよく問題を解決しようとする資質や能力、及び学び方やものの考え方そのものを身につけることとし研究を継続している。総合的な学習の時間を第1学年では、5つのテーマを設定し、第2学年以降の「研究」に関わる基礎的・基本的事項をローテーションで学習する。第2学年では、現代社会の課題を基軸とした研究グループを第3学年とともに編成し、各テーマにおける課題や問題をほりおこし、あるべき姿や将来像を探る研究を中心に取り組む。第3学年では、第2学年時の研究課題を深化・拡大・総合しながら、社会の中で自らを生きし現代社会に貢献する「生き方」を見いだすことを主なねらいとして活動する。さらに本年度は、第2・3学年の生徒を対象に、「表現・コミュニケーション力」の育成に焦点を当てた4講座を、総合的な学習の時間の中に新設し研究を始めた。

特に本校の特色としては、選択教科では履修時間を最大限に確保し、大学の人的・物的協力を得た深化・発展的学習と基礎・基本の充実をめざした補充的学習を各教科で位置づけていること、異年齢で構成される選択の時間を設けていることが上げられる。

このように「必修教科」「選択教科」「総合的な学習の時間」を捉え、それぞれが有機的に関連し、かつ調和のとれた教育課程の編成をめざした。

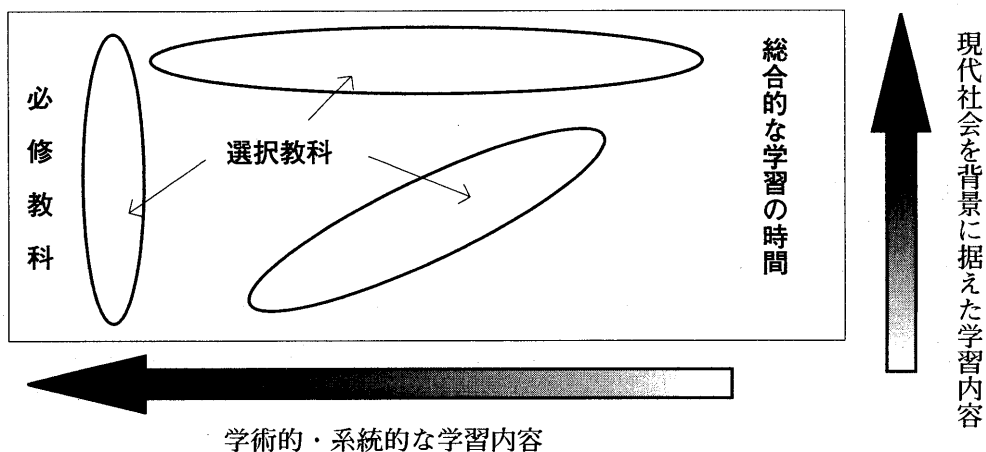


図1 「必修教科」「選択教科」及び「総合的な学習の時間」の関連（石井ほか，2001）

3 指導者・学習者が一体となった評価

教科・領域、総合的な学習の時間など全ての教育課程において、「めざすべき人間像」の育成のために日々、教育活動を行っている。計画し、実施した授業の目標が生徒一人ひとりにどの程度達成されたのか実現状況のみとり、評価することとさらにその評価を生かした新たな指導を日々の積み重ねることが、当然ながら我々が大切にしなければならないことである。教師が行った評価が、生徒や保護者にとって納得がいき、指導者・学習者双方にとって価値あるものとならなければならない。そこで、我々は、各教科において指導と評価の一体化をめざしたプランについて研究を進めると同時に、「めざすべき人間像」の基礎・基本と考える3つの力について、指導者と学習者が一体となった評価規準の作成をめざした。

Ⅲ. 本年度の研究内容

本年度は、先に述べたように「表現・コミュニケーション力」に焦点を当てて研究を進める。これまでの研究の成果や課題をふまえ、「表現・コミュニケーション力」を明らかにし、その指導方法、評価のあり方を模索していく年度と位置づける。

この研究の推進における具体的手段としては、これまで継続してきた大学教官との研究プロジェクトを発展・拡大させ、本校教官 20 名及び大学教官 22 名によるプロジェクトを編成し、各教科・領域ごとに e-mail や会議などによる意見交換を実施するとともに、プロジェクト全員によって構成されるメーリングリストを開設し、恒常的な意見交換をおこなった。また、中学校教育全体について協議する場として全体会を年に 3・4 回開催してきた。これまで各教科教育専門の大学教官が主にプロジェクトに加わっていたが、さらに専門教科を研究する大学教官が今年度加わったことや同じ敷地内にある附属東雲小学校教官と定期的に教科部会や合同研究部会をもち連携をとり、小学校と中学校との接点や小中義務教育 9 カ年を視野に入れた中学校教育のあり方について協議することで研究の幅を広げることができた。

本年度の研究方針を以下に示す。

本年度の研究の方針

- ①表現・コミュニケーション力について精緻化をめざす。
- ②本校生徒の表現・コミュニケーション力を明らかにする。
- ③教科・領域、総合的な学習の時間などの中で表現・コミュニケーション力を育む手だてを探る。
- ④評価を生かした授業のありかたを考察する。

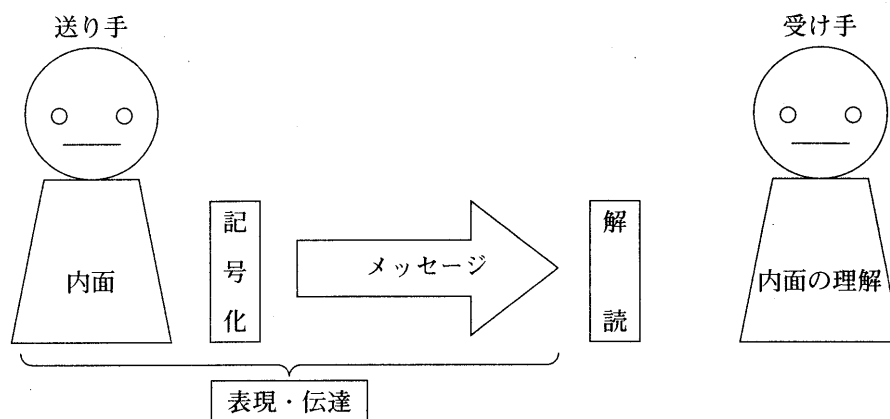
1 「表現・コミュニケーション力」のとらえ方

一般的にコミュニケーションとは、情報や意思、思想、態度などを共有するための営みであり、これを成立させるためには第一に情報を正しく理解し受けとめる力が必要である。そのためには教養や科学的思考力が必要であろうし、また主体的に他者を受けとめたいという意欲・態度や、多元的価値観を容受する力も不可欠であると考え。また、第二に自分の内面を主体的に表現・伝達する力が必要である。自分の内面つまり自分の知識や信念、感情、意思を記号化し、相手の状況や社会的立場に応じて効果的に備えることにより、有効な双方向のコミュニケーションが成立すると考える。

本研究では、研究の視点を明確にするために第二に述べた表現・伝達力を中心とした力に重点を置きながら、発信者の一方的な表現ではなく、知識や信念・感情・意思を効果的に伝達しコミュニケーションを成立させる力として「表現・コミュニケーション力」を考え、「自分の知識や信念・感情・意思を、相手の状況や社会的立場に応じて適切な媒体を用いて、効果的に表現・伝達する力」と捉えた。

図 2 は、送り手の内面に描かれた表象(内的表象)が送り手からのメッセージを介して、受け手に表現・伝達され、受け手に理解・解釈されるまでの一連のコミュニケーション過程を表したものである。通常、表現したり伝達したりする場面は、1対1の場面だけでなく多様であり、また、発信されたメッセージに対して何らかの反応もあるので一方向とは限らず双方向的であることは言うまでもないが、ここでは、

図式を単純化するために1対1の一方的な流れの部分だけに焦点を当てて図化している。



※内面の状況を、文脈（相手や状況）に応じて適切な媒体や発信形態を選択してメッセージに変換する

図2 送り手から受け手へのコミュニケーション過程

こうした一連の過程から、まず、表現・伝達を行うためには明確な内的表象が送り手に備わっていないことがわかる。内的表象とは、人が内面に描く認知構造化できる知識・信念から、感覚的イメージ、また単にインパクトとして心に残っているものまでを含む。次にこの内面の状況を、文脈（相手や状況）に応じて、適切な媒体や発信形態を選択してメッセージに変換することが記号化である。媒体として話し言葉や書き言葉のように言語化したものとパラ言語（声の大きさや抑揚、間など）、表情、身ぶり・手ぶり、絵・彫像・工作物、映像や動画、音などのように非言語化されたものが考えられる。これらの媒体を用いて発信形態を工夫しながら相手にいかにわかってもらうのか、いかに感じてもらうのか、五感に訴えるようにメッセージを発信するのである。

本研究で考える「表現・コミュニケーション力」をこの図に当てはめてとらえるならば、「送り手が抱く内的表象を、文脈（相手や状況）を考慮して記号化し、メッセージにのせて発信する力」ということになる。ここで育まれた「表現・コミュニケーション力」は、双方向のコミュニケーションをより豊かなものにしたたり、小グループや大人数を対象にしたコミュニケーションなど様々な状況において生きてはたらく力と考えた。また、「表現・コミュニケーション力」を育成することは単にそのスキルを高めることだけに留まらず、自己を見つめ直したり、考えを整理したりすることを通して、再び内的表象を高めることにつながると考えた。

2 「表現・コミュニケーション力」の育成にむけて

話し方やプレゼンテーション技術を学ばせることは「表現・コミュニケーション力」を育成するために重要である。しかしながら、一つ一つのスキルは多種多様でありそれらすべてを教科指導や総合的な学習の時間の中で指導することは簡単なことではない。また、各個人が場や状況に応じて表現できなければスキルは絵に描いた餅である。また、スキルを直接的に教え込む指導では、生徒自らが相手や状況に応じて、ふさわしい表現・コミュニケーションができかどうか疑問である。生徒が自らスキルを獲得することによってこそ生きてはたらく「表現・コミュニケーション力」が育成させると考えた。

そこで、我々は「表現・コミュニケーション力」を育成するための手だてとして、「内的表象を高めさせること」と「相手を意識させること」の2点に着目した。

第一に、表現したり伝達したりするためには、内的表象が生徒に備わっていることが前提条件としてあげられる。自分の内面に表現したい知識や信念、感情、意思が不明瞭な状況では、どんなにスキルを駆使しようが相手に思いを伝えることは難しい。各教科、領域における基礎的・基本的な力を生徒に定着させる指導を行うことが「内的表象を高めさせること」と直結する。例えば、数学科では、「数学教育の目標を達成するための基礎・基本」として①数学への関心・意欲・態度、②数学的な見方や考え方、③数学的な表現・処理、④数量、図形などについての知識・理解の4観点を捉えている。これら4観点を中心に生徒の総合的な数学の力を伸張するために、一連の指導の流れの中に(1)みとおす(2)みつける(3)みなおす(4)みつめる(5)みさだめるという5場面を設定し、指導と評価の一体化をめざした指導計画を立案し、授業実践を行っている。合わせて、少人数指導やチーム・ティーチングなどの授業形態の工夫、パターンブロックなどの半具体物を用いたカリキュラムの開発などについても研究を進めている。あるいは障害児教育では、個々の興味や能力に応じて実生活と関連づけて、主体的に学ぶ意欲を高める教科指導を工夫したり、総合的な学習の時間においては生徒の興味・関心に応じたテーマを選ばせ、具体的で取り組みやすい活動を優先して、体験的な学習活動を行えるよう工夫したりしている。

次に我々が着目した点は、「相手を意識させること」である。表現・伝達の対象は、一人の場合から大勢の場合、同年齢の場合や異年齢の場合、既知の人の場合や未知の人の場合など多様である。相手が大勢いるのに、一人に話しかけるようなメッセージの伝達の仕方・表現の仕方では、多くの人に自分の内面を伝えたり、表現したりすることは難しい。対象とする相手の人数や状況に応じた表現や伝達をするためには、「相手を意識させること」が必要であると考えた。特に今年度は、総合的な学習の時間の中に「表現・コミュニケーション」の4講座(口述表現・図表表現・映像表現・身体表現)を設定し、相手を意識させた表現・コミュニケーションの指導に力を入れている。例えば、図表表現では、「絵図や写真などをもちいた自己PRのポートフォリオを作成し、より効果的に自分自身を表現する活動を通して、コミュニケーション力を高めさせる。」という目標を設定し、一方的な表現や伝達の技術の向上のみを目指すのではなく、表現者に対しての評価活動を工夫することで、双方向のコミュニケーションがゆたかになるように指導している。各教科でも相手を意識させた表現・コミュニケーションの場を設定している。例えば、理科では、子ども文化科学館での科学教室やスーパーサイエンスミュージアムなどに補助教師として、選択理科を受講する生徒を参加させ、異年齢への表現・コミュニケーションを経験させている。音楽科でも、小学生を対象としたミニ・コンサートを企画・運営させ、自ら表現し感動を共有できるような指導を行っている。

また、本校は障害児学級(1年8名、2年8名、3年8名)をもつ。通常学級生徒と障害児学級生徒との共通活動場面を日常生活や行事、総合的な学習の時間などの中に設定している。これらの活動場面では、相手を意識した表現コミュニケーション力が実践的に育成され、双方にとって有効な学びの場面となっている。なお「表現・コミュニケーション力」の育成についての詳細は、各教科、領域・総合的

的な学習の時間の項を参照していただきたい。

3 本校生徒の「表現・コミュニケーション力」

「表現・コミュニケーション力」の育成を考えると、どのような内面をどういう媒体を用いてどのように発信する力を育成しようとしているのか明確にする必要がある。教科や領域、単元、さらには1単位時間によって対象とする内面は様々であるし、媒体についても言語を用いることもあれば非言語を用いる場合もある。したがって内面や媒体については各教科や領域にまかせることにし、ここではどの教科においても、どの場面においても共通する媒体である言語に主に注目し、7つの視点から生徒の「表現・コミュニケーション力」の変容を捉えようとした。

(1) 調査項目

本校生徒が自分自身の「表現・コミュニケーション力」をどう捉えているのか測定するために、表1に示すような先の7つの視点(「適切な言葉で伝える」「大切な点を中心に伝える」「筋道を立てて伝える」「豊かな発想で伝える」「相手の反応を確かめながら伝える」「物怖じせずに伝える」「熱意や意欲をもって伝える」)に分類した質問項目を作成し、自己評価(自分自身について)と他者評価(自分のクラスについて)による調査をした。

被験者および調査方法: 本校全生徒(260名 男子137名,女子123名)に対して集合調査を実施した。

調査時期: 第1回目 平成15年7月4日

第2回目 平成16年12月1日

表1 「表現・コミュニケーション力」の調査項目

下の各質問項目についてのあなたの力を判断してください。そしてそれぞれの項目の中から1から4のいずれかに○をつけて下さい。1全くあてはまらない、2ほとんどあてはまらない、3どちらともいえない 4だいたいあてはまる、5非常にあてはまる、を表しています。

●適切なことばで伝える

- | | 全くあてはまらない | | | 非常にあてはまる | |
|---|-----------|---|---|----------|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1. 自分の考えを述べるときは、本や新聞で得たことと、自分の考えとを区別して伝えている | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. 発表で事実を伝えるときは、確かな事実・情報だけを伝えている | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. 自分の意見を述べるときは、先生や友達に分かりやすいことばを使っている | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

●大切な点を中心に伝える

- | | | | | | |
|--------------------------------------|---|---|---|---|---|
| 4. 調べたことを発表するときは、調査・学習の目的もはっきりと伝えている | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. 簡潔に表現するときでも、大切な点を落とさずに伝えている | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. 余計なことをたくさん言わないで、大切な点を伝えている | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

●筋道を立てて伝える

- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 7. 話し合い中に意見を述べるときは、前に述べた人の意見とつながりをもった意見を言うことができる | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. 自分の考えを述べるときは、理由を付け加えて言うことができる | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. 友達の意見に賛成するときは、どんなところがよかったのかについても述べることができる | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

●豊かな発想で伝える

- | | | | | | |
|--------------------------------------|---|---|---|---|---|
| 10. すでに出来上がったものや見本にとらわれないで表現することができる | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. 何かを説明するときに、自分のことばで説明することができる | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. 伝えたいことを分かりやすく説明する方法をいつも考えている | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

●相手の反応を確かめながら伝える

- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 13. 場面や相手に応じて、使うことば遣いに気をつけている | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. 相手の表情を見て、話の速さや間のとり方を変えている | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15. 自分の考えが相手にうまく伝わらなかった時は、別の方法で伝えようとしている | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

●物怖じをせずに伝える

- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 16. 友達の意見に賛成できないときは、「賛成できません」とはっきり言っている | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17. 自分の言ったことが間違いだとわかったら「間違えました」と素直に言っている | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18. 難しくて分からないことは、先生や友達に「分かりません。教えてください」と質問している | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

●熱意や意欲をもって伝える

- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 19. 発表をするときには、自分の考えが伝わるように相手の目を見て大きな声で話すようにしている | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20. 自分の考えを伝えるときには、とにかく、いっしょうけんめい話すようにしている | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21. 何か説明しようとするときには、力がこもって身ぶり・手ぶりがでたり大きな声になる | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

(2) プリテストの結果とその考察

第1回目の調査結果について記述する。各項目の回答を「非常にあてはまる」を5点、「どちらでもない」を3点、「全くあてはまらない」を1点とし数量化し、平均値を求め分析した。21の小項目について、第2学年が他の学年に比べ、若干高い値を示したもののどの学年もおおむね同じような傾向を示した。全項目の平均値が3.4、平均値が4.0以上の項目は1項目しかなく、本校生徒が「表現・コミュニケーション力」に関して自信を強く持っているとは言えない。

図3は自分自身についてどう思うか（自己評価）とクラスの生徒についてどう思うか（他者評価），それぞれについて平均値をグラフに示したものである。

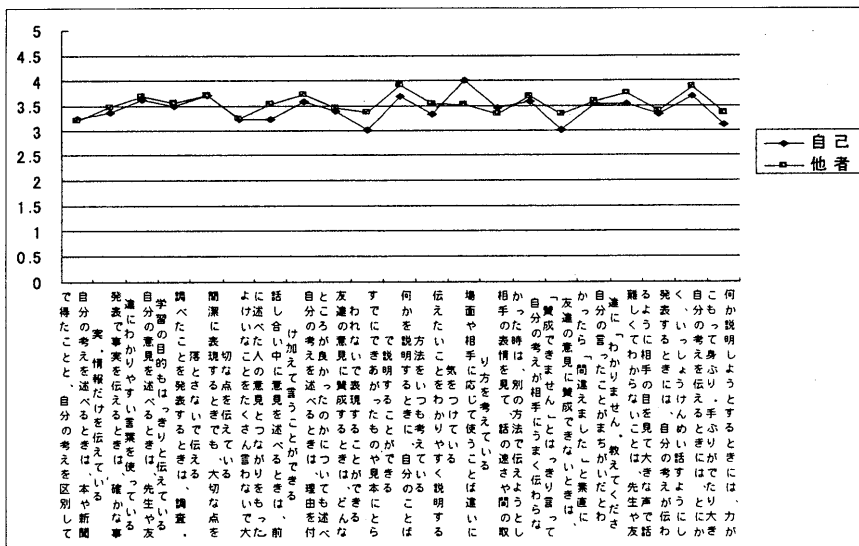


図3 自己評価と他者評価の比較

自他ともに3.7ポイント以上の高い値を示した項目は、「簡潔に表現するときでも、大切な点を落とさないで伝えている」「何か説明するとき、自分のことばで説明することができる」「自分の考えを伝えるときは、とにかく、一生懸命話すようにしている」の3項目である。

自他ともに3.3ポイント以下の低い値を示した項目は「自分の考えを述べるときは、本や新聞で得たこと、自分の考えとを区別して伝えている」「よけいなことをたくさん言わないで、大切な点を伝えている」「友達の意見に賛成できないときは、『賛成できません』とはっきり言っている」「何か説明しようとするときは力がこもって身ぶり・手ぶりが出たり大きな声になる」の4項目である。

このことから、本校生徒は、自分なりに大切な点を落とさず一生懸命伝えようとしているが、客観的な事実と自分の考えを区別して話したり、対立する意見や考えに対して自分の考えをはっきりと述べることにに関してどちらかという苦手としている生徒が多いことがわかる。

さらに、自己評価と他者評価の平均値をt検定により比較した。その結果、「話し合い中に意見を述べるときは、前に述べた人の意見とつながりをもった意見を言うことができる」(t=4.10, df=230, p<.001), 「すでに出来上がったものや見本にとらわれないで表現することができる」(t=4.98, df=230, p<.001)

「何かを説明するとき、自分のことばで説明することができる」(t=2.99, df=230, p<.005), 「伝えたいことを分かりやすく説明する方法をいつも考えている」(t=2.67, df=230, p<.01), 「友達の意見に賛成できないときは、『賛成できません』とはっきり言っている」(t=3.47, df=230, p<.001), 「難しく分からないことは、先生や友達に『分かりません。教えてください』と質問している」(t=2.47, df=230, p<.05), 「自分の考えを伝えるときは、とにかく、いっしょうけんめい話すようにしている」(t=2.55, df=230, p<.05), 「何か説明しようとするときには、力がこもって身ぶり・手ぶりが出たり大きな声になる」(t=2.58, df=230, p<.05)の8項目で、自己評価よりも他者評価の方が有意に高いという結果が得られた。一方、「場面や相手に応じて、使うことば遣いに気をつけている」(t=5.20, df=230, p<.001)で、他者評価よりも自己評価の方が有意に高いという結果が得られた。

次に、自己評価の21項目について因子分析(主因子法, Pro max回転)を行った。その結果、4因

子が抽出された (表 2)。

表 2 表現・コミュニケーション力に関する項目の因子分析結果

第 1 因子は、「自分の意見を述べるときは、先生や友だちにわかりやすい言葉を使っている」など表現のわかりやすさや適切さに関する項目に高い負荷量を示していたことから「表現の適切さ」とした。第 2 因子は、「何かを説明しようとするときには、力がこもって身ぶり手ぶりがでたり大きな声になる」など表現への努力や熱意に関する項目に高い負荷量を示していたことから「表現への努力」とした。第 3 因子は、「場面や相手に応じて、使うことば遣いに気をつけている」など表現

項目内容	I	II	III	IV
3 自分の意見を述べるときは、先生や友達にわかりやすい言葉を使っている	.833	-.028	.151	-.219
6 余計なことをたくさん言わないで、大切な点を伝えている	.708	-.037	-.029	-.111
5 簡潔に表現するときでも、大切な点を落とさないで伝えている	.619	-.171	.154	.096
2 発表で事実を伝えるときは、確かな事実・情報だけを伝えている	.536	.088	-.076	-.130
11 何かを説明するとき、自分の言葉で伝えることができる	.464	.009	.203	.173
10 すでにできあがったものや見本にとらわれないで表現することができる	.450	.028	-.223	.405
21 何かを説明しようとするときには、力がこもって身ぶり手ぶりがでたり大きな声になる	-.082	.901	-.156	-.112
15 自分の考えが相手にうまく伝わらなかったときは、別の方法で伝えようとしている	-.034	.624	.236	-.144
20 自分の考えを伝えるときには、とにかく、いっしょうけんめい話すようにしている	-.120	.515	.351	.082
12 伝えたいことを分かりやすく説明する方法をいつも考えている	.174	.450	.154	.002
1 自分の考えを述べるときは、本や新聞で得たことと、自分の考えとを区別して伝えている	.141	.446	-.116	.099
7 話し合い中に意見を述べるときは、前に述べた人の意見とつながりをもった意見を言うことが	.271	.334	-.246	.321
4 調べたことを発表するとき、調査、学習の目的もはっきり伝えている	.212	.213	.157	.142
13 場面や相手に応じて、使うことば遣いに気をつけている	.135	-.065	.757	-.156
14 相手の表情を見て、話の早さや間の取り方をかえている	-.027	-.009	.508	.136
17 自分の言ったことが間違いだとかかったら「間違えました」と素直に言っている	-.100	-.107	.452	.319
16 友達の意見に賛成できないときは、「賛成できません」とはっきり言っている	-.178	-.125	.001	.816
18 難しく分からないことは、先生や友達に「分かりません。教えてください」と質問している	-.137	-.040	.204	.563
8 自分の考えを述べるときは、理由を付け加えて言うことができる	.102	.041	.120	.439
19 発表するときには、自分の考えが伝わるように相手の目をみて大きな声で話すようにしている	-.025	.193	.220	.397
9 友達の意見に賛成するときは、どんなところが良かったのかについても述べるができる	.272	.043	.042	.332
α係数	.79	.81	.58	.73

表 3 因子ごとの自己評価と他者評価の平均値の比較

因子	平均値		t	p
	自己評価	他者評価		
表現の適切さ	3.43	3.57	-2.82	**
表現への努力	3.38	3.53	-3.30	***
相手への気遣い	3.66	3.48	3.02	***
自己主張	3.37	3.52	-3.06	***

注) * <.05, ** <.01, *** <.005, **** <.001

する相手への気遣いや配慮に関する項目に高い負荷量を示していることから「相手への気遣い」とした。第 4 因子は、「友だちの意見に賛成できないときは、『賛成できません』とはっきり言っている」など表現に伴う自己主張や物怖じしない態度に関する項目に高い負荷量を示していることから「自己主張」とした。

他者評価の項目についても自己評価の項目について得られた 4 因子に合わせて項目を分類した。そして、4 因子ごとに自己評価と他者評価の平均値を算出し、t 検定により比較した (表 3)。その結果、「表現の適切さ」、「表現への努力」、「自己主張」では自己評価よりも他者評価の方が有意に高かった。一方、「相手への気遣い」では他者評価よりも自己評価の方が有意に高かった。

これらの結果から、周りの友達の「表現・コミュニケーション力」が自分よりも勝っていると感じている生徒が多いことがわかる。しかしながら、自分では場面や状況に応じて話しているつもりではあるが、客観的に見れば思っているほど他者にそのことが伝えることができている生徒が多いことを示している。

(3) ポストテストの結果とその考察

第 1 回目と同様の調査項目で 12 月に実施したポストテストの結果について記述する。ここで調査の

対象としたのは、本年度の総合的な学習の時間で講座「表現・コミュニケーション」を受講している第2・3学年である。図4は21項目について、プリテストとポストテストにおける自己評価の平均値を、図5は他者評価の平均値をグラフに表したものである。自己評価、他者評価とも第1回目の調査結果と比べて有意差は認められなかったものの、各項目についてポイントが0.1以上下がった項目はなく、微少なながらポイントを上げている項目が多い。

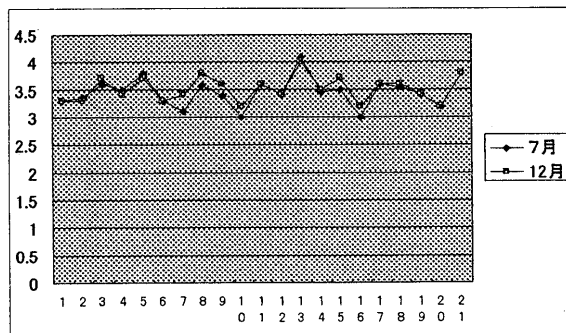


図4 プリテストとポストテストの比較 (自己評価)

中でも「友達の意見に賛成できないときは、『賛成できません』とはっきりいっている」や「すでにできあがったものや見本にとらわれなくて表現することができる」は0.3ポイント以上上昇している。内的表象を高めることで、自分が主張したいことが明確になり、その結果これらの項目が上昇したのではないかと考えられる。

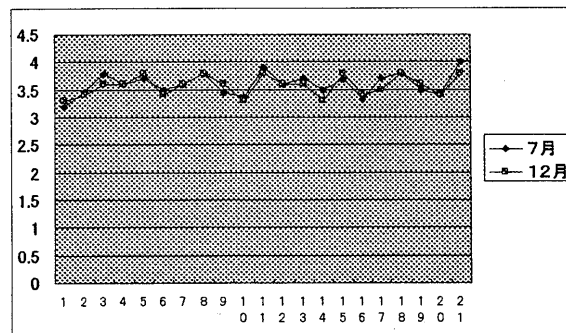


図5 プリテストとポストテストの比較 (他者評価)

次に、ポストテストの自己評価と他者評価を比較すると、他者評価と比較すると自己評価の方がポイントが上回った項目が増えた。「自分の意見を述べるときは、先生や友達にわかりやすいことばをつかっている (自己評価 3.69 > 他者評価 3.64)」「場面や相手に応じて、使うことば遣いに気をつけている (自己評価 4.03 > 他者評価 3.64)」「相手の表情を見て、話の速さや間の取り方を変えている (自己評価 3.48 > 他者評価 3.34)」「自分の言ったことが間違いだとわかったら『間違えました』と素直に言っている (自己評価 3.64 > 他者評価 3.51)」の項目があてはまる。単純には判断できないが、自己評価が他者評価に比べて高くなるということは、自分自身に自信をもつことができるようになってきたことが一つの要因として考えられる。

表4は、プリテストで抽出した4因子について、自己評価の平均値・標準偏差および分散分析結果を示している。4因子とも、分散分析の結果有意差は認められなかった。表5は、プリテストの自己評価における低群 (3ポイント未満の生徒) と高群 (3ポイント以上の生徒) について、2要因分散分析結果を表したものである。この結果、高群については両者に有意差は認められなかったが、低群についてはポストテストの方がプリテストと比較して、有意に高くなっていた。4因子すべてがプリテストでは、3ポイントを大きく下回っていたのに対して、すべての因子が3ポイント以上になった。中でも「相手への気遣い」は、2.31ポイントから3.51ポイントに1.2ポイントも上昇している。

このことは「自分は表現したり、コミュニケーションをとることが苦手である」と感じていた生徒が、この取り組みを通して表現・コミュニケーションに関する自己肯定観を高めたということを示している。まずは「自分もやれそうだ。」と自信をもつことが次の行動へのエネルギーとなる。特にコミュニケーション

ンをとることに對して苦手意識をもつ生徒にとっては、このエネルギーがなければスキルを教えられても活用することができないだろう。「内的表象を高めさせること」と「相手を意識させること」に焦点を当てたこの取り組みの大きな成果であろう。

では、自己評価の高かった高群の生徒たちがポストテストに効果が現れなかったのはなぜだろうか。元々表現・コミュニケーション力の高い生徒たちは、表現・コミュニケーションすることについてある程度自信をもっているだろうし、一定の表現技術ももっているだろう。今回の取り組みは、敢えて表現・コミュニケーションのスキルに焦点を当てていない。生徒の内面では、表現するものをはっきりもったり、相手を意識したりすることは高まってはいても、自分自身の表現技術が以前と比較して大きく向上したとは明確に感じ取れないことから結果に表れていないことが考えられる。「内的表象を高めさせること」や「相手を意識させること」の具体的方法をさらに工夫していく必要がある。

表4 プレ・ポスト調査における平均値・標準偏差および分散分析結果

		プリテスト		ポストテスト		プリテスト・ポストテストの主効果		自己評価・他者評価の主効果		交互作用		下位検定
		自己評価	他者評価	自己評価	他者評価	F	p	F	p	F	p	
表現の適切さ	M	3.44	3.64	3.46	3.54	0.71	n.s	9.16	***	3.05	n.s	—
	SD	0.61	0.56	0.57	0.52							
表現への努力	M	3.39	3.59	3.46	3.62	0.75	n.s	13	****	0.2	n.s	—
	SD	0.72	0.53	0.64	0.82							
相手への気遣い	M	3.73	3.64	3.72	3.49	2.13	n.s	9.7	***	2.04	n.s	—
	SD	0.75	0.67	0.66	0.71							
自己主張	M	3.38	3.58	3.49	3.62	2.52	n.s	12.11	****	0.83	n.s	—
	SD	0.73	0.59	0.66	0.65							

*:p<.05 *:p<.01 *:p<.005 *:p<.001

表5 プリテストの分散分析結果

		プリテストの低群		プリテストの高群		プリテストの高低群の主効果		プリテスト・ポストテストの主効果		交互作用		下位検定
		プリテスト	ポストテスト	プリテスト	ポストテスト	F	p	F	p	F	p	
表現の適切さ	M	2.49	3.17	3.62	3.52	61.64(1,144)	****	20.18(1,144)	****	36.22(1,144)	****	低群において プリ<ポスト
	SD	0.4	0.58	0.45	0.54							
	n	23		123								
表現への努力	M	2.33	3.19	3.65	3.52	82.13(1,144)	****	24.37(1,144)	****	43.89(1,144)	****	低群において プリ<ポスト
	SD	0.5	0.58	0.49	0.63							
	n	29		117								
相手への気遣い	M	2.31	3.51	3.92	3.74	53.91(1,143)	****	29.93(1,143)	****	54.11(1,143)	****	プリテストにおいて低 群<高群、低群にお いてプリ<ポスト
	SD	0.33	0.72	0.56	0.65							
	n	17		128								
自己主張	M	2.45	3.28	3.69	3.56	76.48(1,144)	****	27.69(1,144)	****	52.61(1,144)	****	低群において プリ<ポスト
	SD	0.37	0.6	0.52	0.66							
	n	37		109								

*:p<.05 *:p<.01 *:p<.005 *:p<.001

IV. 今後の研究に向けて

我々は、各教科・領域、総合的な学習の時間などすべての教育活動の中で、「表現・コミュニケーション力」に焦点を当て研究を進めている。特に「内的表象を高めさせること」「相手を意識させること」の2点に着目しながら「表現・コミュニケーション力」の育成をめざしている。このことは、直接スキルを教え込む指導ではなく、生徒の自ら学ぶ意欲や真に生きてはたらく表現・コミュニケーション力に焦点を

当てた研究とも言い換えることができる。本稿で、「内的表象を高めさせること」「相手を意識させること」は、この生きてはたらく「表現・コミュニケーション力」の育成のために重要な視点であることや一定の成果が期待できることがわかった。各教科や領域において取り組みを継続発展させ、各教科間にも有機的に生きてはたらく「表現・コミュニケーション力」の育成のためのカリキュラムを工夫していくことが今後の課題である。

引用・参考文献

石井眞治ほか。「明日を担う生徒を育てる学校教育の創造 (1)」。広島大学附属東雲中学校研究紀要『中学教育』。第33集。2001。

黒瀬基郎ほか。「明日を担う生徒を育てる学校教育の創造 (2)」。広島大学附属東雲中学校研究紀要『中学教育』。第34集。2002。

黒瀬基郎ほか。「明日を担う生徒を育てる学校教育の創造 (3)」。広島大学附属東雲中学校研究紀要『中学教育』。第35集。2003。