

# 言語コミュニケーション能力の育成に関する研究

## 論文の要旨

- 1 研究の目的
- 2 研究の方法
- 3 研究の意義
- 4 論文の構成
- 5 各章の概要
- 6 参考文献

福岡教育大学  
山元 悦子

## 1 研究の目的

本研究の目的は、言語コミュニケーション能力育成のあり方を追究することにある。本研究では、言語コミュニケーション能力を以下のように定義している。

**言語を介した他者との協同活動の中で、何かを共有・確認していたり、新しい考えを産み出したりする行為ができる能力**

この能力を育成するために、次のように分割した目的を設定し、段階的に研究を進めていく。まず、言語コミュニケーション能力の発達調査によって発達過程を明らかにし、言語コミュニケーション能力の発達モデルを作成する。これは、言語コミュニケーション能力を育成する上での基点となる枠組を構築するためである。次に、その枠組に依拠した実践を開発し、効果を検証する。これは、言語コミュニケーション能力を育成するカリキュラムおよび指導のありかたを実践の姿で明らかにするためである。さらに、言語コミュニケーション能力を評価する指標を設定する。これは、言語コミュニケーション能力の育ちを見取る確かな指針を創案し教育現場に資する研究を目指すためである。

## 2 研究の方法

本研究では、上に掲げた目的に沿って、次のような3つのアプローチをとる。

1つ目は、アンケート調査・実験的調査という手法をとる実証的アプローチ。これは、本研究で定義した言語コミュニケーション能力とその伸長過程を捉える枠組の信頼性・妥当性を担保するためである。

2つ目は、実際の教室を継続的に参与観察することによって、教室コミュニケーションの実態を考察する臨床的アプローチ。これは、教室社会のコミュニケーション文化がどのように成熟していき、そこで必要なコミュニケーションスキルが教師の働きかけ等によってどう習得されていくかを明らかにするためのアプローチである。

3つ目は、研究実践を実施し、その効果を検証していく実践的アプローチ。これは、国語教育実践に資する研究となるために、教育現場への適用を視野に入れ、研究が具体的提案に帰着することを念頭に置いているためである。

このように、本研究は、実験的な調査を根拠にする実証性、また、臨床的観察による事象を基点として一般化を図る典型性、さらに、研究実践を試行して効果を検証するという実践適用性を担保しながら、段階的に進めていく。

## 3 研究の意義

平成20年版学習指導要領(国語)によって、国語教育の内容領域が、話すこと聞くこと・読むこと・書くこと・伝統的な言語文化と国語の特質とされ、話すこと聞くことは、話し合うことも含め、読むこと書くことと分離独立した言語活動として規定された。しかし、言語能力をこれらの言語活動によって規定し、それぞれの能力を要素分割して指導しても、トータルとしての言語コミュニケーション能力が育つわけでもない。コミュニケーションは状況の中での他者とのやりとりであり、状況を配慮してどういう言語行為をするかを判断するというようなトータルな意思決定の力が、分割的な捉えでは漏れ落ちてしまう。このような現状を、コミュニケーション能力という概念で統括し、それによって国語教育を照射することは、新たな基軸を提供する可能性を拓くのではなかろうか。

このような考えに立ち、言語コミュニケーションという枠組を設けて話す聞く音声言語指導を捉えることで、学習指導要領において話す聞く話し合うというように分割的に設定された枠組を、トータルな目的的行為として統合することができる考えた。

本研究のアプローチの特長は、言語コミュニケーション能力の育成の道筋を幼児・児童の発達の実態調査から実証的に立ち上げていること、また、国語教育は実践学であるという思いから、研究の目指すところを教育実践に資する実

実践開発・評価指標開発に置いており、実践現場への提案性を重んじていることにある。

総じていえば、本研究の意義は、発達調査によって言語コミュニケーション能力の発達モデルを立ち上げていく実証性と、発達モデルに基づいた実践および評価指標の開発という実践志向性にある。教育現場を導く確かな枠組と方向性を与える理論を構築し、その理論を具体的な実践に具現化して提示しようとしている点に本研究の意義がある。

## 4 論文の構成

序章 本研究の意義・目的・方法

第1節 コミュニケーション研究の動向

第2節 本研究の意義

第3節 本研究の目的と方法

第1章 言語コミュニケーション能力の考究

第1節 言語コミュニケーション能力の定義

第2節 言語コミュニケーション能力の発達

第2章 言語コミュニケーション能力の発達調査

第1節 幼稚園年長児（5歳児）を対象とした調査Ⅰ

－絵本『はなのみち』をめぐる発話の調査－

第2節 幼稚園年長児（5歳児）を対象とした調査Ⅱ

－絵本『ハリスパーディックの謎』をめぐる発話の調査－

第3節 小学1年生を対象とした調査

－絵本『じいじのさくら山』をめぐる5歳児の発話との比較調査－

第4節 小学2・3・4・5年生を対象とした「課題追究型話し合い」の調査

第5節 発達調査の成果

第3章 発達モデルに基づいた言語コミュニケーション能力を育てる実践開発

第1節 幼稚園年長児（5歳児）の保育実践－絵本の読み聞かせとお話遊び－

第2節 小学校入門期の実践

第3節 小学校低学年の実践－2年生－

第4節 小学校中学年の実践－4年生－

第5節 小学校高学年の実践－6年生－

第6節 中学校の実践－中学3年生－

第7節 実践からの知見をふまえた発達モデルの検証および指導の指針

第4章 言語コミュニケーション能力の評価

第1節 言語コミュニケーション能力の特性から導出した評価の枠組

第2節 評価の枠組の有効性－第1次アンケート調査結果の分析－

第3節 アンケート調査に基づいた評価指標の開発

第4節 評価指標の有効性と課題－第2次アンケート調査結果の分析－

第5節 言語コミュニケーション能力の評価指標開発の成果と課題

結章 言語コミュニケーション能力の育成に関する研究の成果と展望

第1節 言語コミュニケーション能力の育成に関する研究の成果

第2節 言語コミュニケーション能力の育成に関する研究の展望

引用・参考文献

## 5 各章の概要

### 第1章 言語コミュニケーション能力の考究

第1章では、言語コミュニケーション能力の定義を述べ、その発達をどのような視点から捉えるかについて述べている。

#### ・言語コミュニケーション能力の定義

言語コミュニケーション能力をいかなるものとして規定するかは、研究を進める上での根本的な土台となる。

本研究では、言語コミュニケーション能力の特性を以下の4点から考察している。

- (1) 言語コミュニケーション能力の中核には他者への共感が必要であり、それは共同体の中で他者と情動的一体感を持つことによって、より育っていく。
- (2) 言語コミュニケーション能力の内実自己と他者の関係性の問題として捉えられる。
- (3) 言語コミュニケーション能力は、主体が所属している共同体の有する社会的ふるまいや社会文化の内化したものとして蓄えられ、共同体の成熟と共に成熟していく。
- (4) 言語コミュニケーション能力は、地球規模の共同体社会の意識を持った市民性の獲得に帰着する能力である。

このような特性を持ったものが、本研究で目指す言語コミュニケーション能力であり、これをふまえて言語コミュニケーション能力を以下のように定義した。

言語を介した他者との協同活動の中で、何かを共有・確認していたり、新しい考えを産み出したりする行為ができる能力

#### ・言語コミュニケーション能力の発達

言語コミュニケーション能力の発達をいかに捉えていくか。国語教育界において、話す聞く能力の発達は、昭和26年小学校学習指導要領国語科編(試案)の「国語能力表」を出発点に、主として個体内機能を要素に分割項目化し、それを段階的に積み上げて表されてきた。<sup>(1)</sup>つまり、能力を個体内にあるものとして発達を描く見方である。しかし、言語コミュニケーション能力は、状況の中で他者とのやりとりという現実の行為として個体間関係の中で発揮される能力である。そこで、本研究では、個体内の認知的要因と共に、個体内の思考過程と個体間の思考の共創過程との往還的な相互作用過程としてコミュニケーション行為の本質を捉え、発達を描いていく。

また、言語コミュニケーション能力は、社会文化によって規定され、生得的な個体の機能発達を伴いながら、学校や教室環境の中で他者(とりわけ教師)からの働きかけによって後成的に成熟していく能力であると考えられる。そこで本研究では、教室という学習共同体のコミュニケーション行為を対象とし、そこで育まれていく教室社会の文化様式も視野に入れて発達を捉えることとする。

このように、本研究では、学習指導要領に示された分割的な能力観を、言語コミュニケーション能力の観点から再構築し、その発達を教室という共同体におけるコミュニケーション文化形成、個体間関係性の変容、個体内の認知的成熟という3つの要因の相補的連関として捉えていく。

(1) 高橋俊三編(1999)『音声言語指導大辞典』(明治図書)に音声言語指導の能力表が諸論考を参考にしながら整理されている。明治図書、P22

## 第2章 言語コミュニケーション能力の発達調査

第2章では、言語コミュニケーション能力の発達調査の結果を示し、その成果を言語コミュニケーション能力の発達モデルとしてまとめた。<sup>(2)</sup> 本調査では、自己と他者の関係の伸長を軸に発達を見ようとしているため、小集団における児童のやりとりに注目することにした。

言語コミュニケーション能力の発達の内実を明らかにするために行った4つの調査のうち、ここでは、調査4について概略する。

調査1 幼稚園年長児(5歳児)を対象とした調査Ⅰ / 調査2 幼稚園年長児(5歳児)を対象とした調査Ⅱ

調査3 幼稚園年長児(5歳児)と小学1年生の比較調査 / 調査4 小学2・3・4・5年生を対象とした「課題追究型話し合い」の調査

### ・調査4 小学2・3・4・5年生を対象とした「課題追究型話し合い」の調査

#### 調査目的と方法

この調査は、課題解決のために小グループ(4・5人)で話し合う活動において、児童の発話がどのような質と展開を見せるかについて学年の差異を捉えることを目的としている。

調査の内容と手続きは、4・5人の小グループで、ことわざ・慣用句(あぶはち取らず・魚心あれば水心など)の意味用法を暗示している4コマ漫画を見て、漫画の内容からことわざ・慣用句の意味を考える話し合いを10分間行った。発話分析は、マーサ(Neil Mercer)(1996)が提唱した会話の3種類の出現状況と、山元が作成した発話コーディングカテゴリーを用いて発話をラベリングする方法で行った。この発話コーディングカテゴリーは、「主張」「累積的会話」「探索的会話」「話し合いについてのメタ意識が見られ得る発話」によって構成されており、それぞれいくつかの下位項目を設け、さらに詳細に発話の機能を捉えた。

#### 調査対象

北九州市の公立小学校の2年(30名)・3年(33名)・4年(33名)・5年(32名)である。担任は同じ人物であり、どの学年も同一のコミュニケーション指導観に基づいて指導を積み上げている。各学年とも1学期と2・3学期に調査を行った。

#### 調査結果

分析の結果を各学年に見られる発話の特徴として指摘し、各学年に見られる特徴を縦断的に考察した。

**2年生5月の調査では**、不十分な累積的会話が1例見られたのみで、「話し合う」とは何をすることかを理解していない状況であった。その後の教師の意識的・継続的な指導により、12月調査では累積的会話の数は増加し、協同性が育ち、「協応」のやりとりが現れて、「出し合ってまとめる」タイプの話し合い展開が見られるようになる。しかしその展開は、各自の意見を足し合ったものや、ひとりの意見を代表とするという単純なものが大半を占めている。

**3年生では**、お互いの意見を位置付け整理する発話が現れ、2年生の足し算的な累積的会話が、協応をベースにした、より質の高い累積的会話に発展する。

**4年生では**、出された意見を整理したり、新たな視点を場に提供する事例が増え、他者の発言についての言及も増加する。疑問を話し合いの場に出して考え合う事例も見られ、話し合いが協同的探索の様相を帯びてくる。

**5年生では**、累積的会話を中心であり、探索的な展開を見せる会話は少ない。しかし、探索的な会話カテゴリーである「新たな視点の提供」発話は4年時よりさらに増加し、別の例になぞらえて表現したり、反対の視点から考えようとしたり、他者の考えを引き受けて話題を展開したりする「検討」のやり取りが部分的に散見してくる。この調査の結果は、同一の教師による指導の成果として現れたものである。3・4年生は持ち

(2) このモデルは、科研共同研究の協議の成果を出発点にして作成したものである。

上がり児童であるため、一貫した方針で行われた継続的働きかけの結果と考えられるが、5年生の調査は新しい児童を引き受けて一ヶ月あまりの時期の調査であった。そのため、当該学級において他者との関係の形成が弱いという要因が調査結果に反映している可能性がある。

## ・発達調査の成果

発達調査の知見を元に、言語コミュニケーション能力の発達モデルを作成した。

本研究では、言語コミュニケーション能力は、所属する共同体文化によって育てられ、個体の認知活動との相互作用によって発達し、学校・学級環境の中で熟達者からの働きかけによって後成的に個体に形成されていく能力であるという立場を取り、そこから、言語コミュニケーション能力を3つの側面によって捉えてきた。(3頁参照) このうち1・2の側面を表したモデルが図1である。3の社会文化的側面に関しては、「学校社会におけるコミュニケーション構造モデル」(図2)を作成し、教室という社会におけるコミュニケーション文化の質を構造的に捉え、その層的關係を位置づける枠組を作成した。これらのモデルを発達調査の成果とし、研究実践の理論的枠組とした。

図1 言語コミュニケーション能力の発達モデル

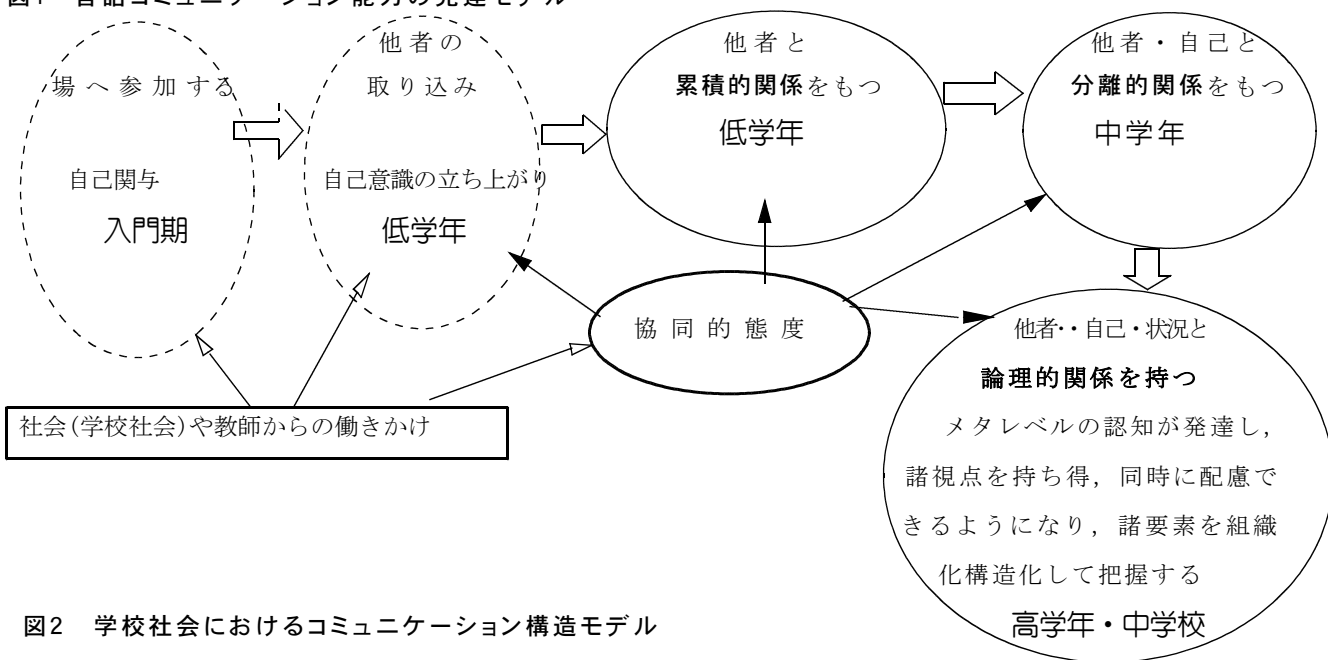
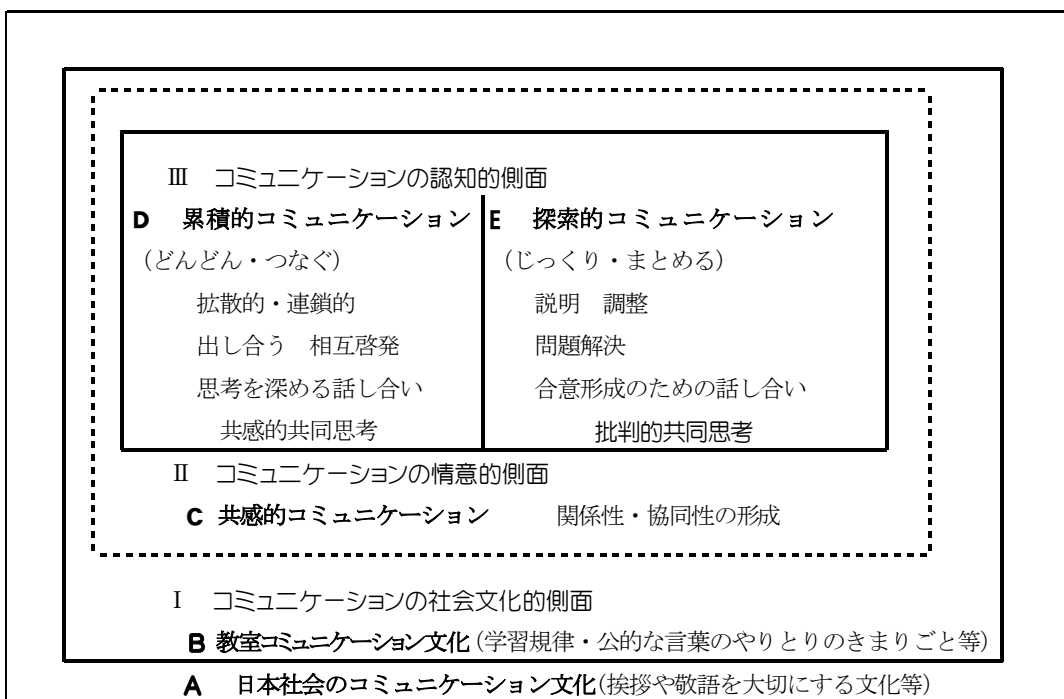


図2 学校社会におけるコミュニケーション構造モデル



### 第3章 発達モデルに基づいた言語コミュニケーション能力を育てる実践開発

第3章では、言語コミュニケーション能力の発達モデルから導出した指導方針と、当該児童の発達状況の実態調査によって指導課題を定めて実施した研究実践を提案し、結果を分析している。これらの実践は、幼稚園年長児の保育実践を除き、およそ1年間にわたって行ったものである。

論文の要旨では、このうち、小学1年生入門期の実践を略述し、小学校中学年、中学3年実践から得られた知見に絞って提示する。

#### ・小学1年生入門期の実践

##### 実践のねらいー発達モデルに即してー

言語コミュニケーション発達モデルでは、小学1年生入門期の発達課題を、「場への参加」に置いている。入門期は保育園幼稚園から学校へ入学し、児童を取りまく言語コミュニケーション文化が一新される時期である。そこで、入門期の実践のねらいを、1 場へ参加する意識を持たせるために場への安心感を持たせること、2 自己意識を高めること、3 他者受容意識を高めること、4 協同的態度を形成するために仲間意識を持たせることの4点とし、実践を行った。

**実施対象：**北九州市の附属小倉小学校1年生児童24名。平成25年(2013年4月～7月)

この実践は附属小倉小学校松中保明教諭(当時)との共同研究である。

##### 検証方法ー授業リフレクション<sup>(3)</sup>と児童発話による検証ー

検証方法として、2 種の方法をとった。ひとつは授業者と観察者による授業リフレクション(内省的省察)を行い、聞くこと話すことに関するどのような学びが生まれたかを取り出していく。2 つ目は児童発言、班での話し合いの発話記録および児童の書いたものを資料に学習の成果を分析した。

考察資料は、4月23日から7月19日にかけて、週一回程度朝の会から帰りの会までを撮影した映像・音声記録(班の話し合い状況等)・フィールドノート・児童のノートと作成物である。

##### 実践の概要

###### 目標

- ① 場へ参加する意識を持たせるために場への安心感を持たせる。(自己関与)
- ② 自己意識を立ち上げるため、相手の話を聞いて自分ならどうすると考えたり、わからないという意思表示を大事に扱い、わかろうとして相手の話を能動的に聞くことを促す。(自己関与・自己表出)
- ③ 他者受容意識を高め累積的思考を促すために自他の関係を強める活動、繋いで話すことを重視する。(他者受容)
- ④ 協同的態度を形成するために、仲間意識を持たせる。(協同性の育成)

###### 内容

学校の言語コミュニケーション文化に馴染ませる指導は、国語科の学習のみならず、生活全般にわたる機会を活かして相補的に行われていくことが必要になる。そこで、実践を構想するにあたり、生活と国語学習の相互補完的關係を意識しながら、適時性のある学習を取り立て学習として位置づけた。

学習名	・聞くこと話すことに関する学習内容 ●見いだされた指導のポイントと指導指針
-----	--

(3) 授業リフレクションとは、澤本和子が開発し、「授業研究から見た国語科教師の専門的力量形成ー国語科教育の現代的課題と授業リフレクション研究による実践知形成ー」(『国語科教育』第58集，全国大学国語教育学会，2005)に報告されている手法を指す。

①お話し遊び「いちねんせいになったら」 5/1	・友達と話し合っ物事を決めるという体験をする。
②お話し遊び「しりとりのだいすきなおうさま」 5/8	・先生と1対1で自分の考えを聞いてもらうことの満足感、自己表出の喜びを味わう。
③心の糸をつなぐお話し会 5/29	・友達に話したり、聞いたりすることは楽しいことだと実感する。 ●糸という具体物で言葉のやりとりの繋がりを可視化することが有効であった。
④本ともだちになろう 6/5 - 6/11	・1対1で進んで話したり、興味を持って聞いたりすることができる。 ●聞き手の反応を促すような言葉、聞き手に働きかける言葉が話し手から自然に出てくる活動を考案し、その時使う実際の言葉を教えることが必要である。
⑤お話し遊び「あいうえおうさま」 6/12	・四人班で、相手の案を念頭に置きながらそれと繋いで自分の案を作る。
⑥お話し遊び「おおきなかぶはなぜおもしろいか」 6/28	・聞き合う話し合いを体験する。 ●わかろうとする心、友達の考えを聞いてみたいと思う気持ちをまず持たせ、聞くときの反応を表す態度や、具体的な問いかけの言葉を教えることが必要である。
⑦サイコロトーク 7/1	・繋いで話す意識を持ち、繋いで話す時の話しだしの言葉を使えるようにする。
⑧作ったものを話します 7/3 - 7/10	・想像したことを様子や形を表す言葉を使って順序立てて表現することができる。 ・相手の話を興味を持って聞いて感想を伝える。伝えられた側は感想の内容を受けて自分の話す内容を考え出して話す。 ●話す内容ではなく話し方に意識を向けることができるのはまだ数名であることが明らかになった。
⑨ことわざの意味を班で考えよう 7/10	(小集団の話し合いに関して) ・役割を決めて話し合う。二つの意見を聞き比べ、自分の考えを作る、能動的に聞く姿勢を育てる。 ●話し合う力をチーム力(問題を見だし、分担し合い、共同探究していく力)として捉え、育てる必要性を感じた。
⑩民話の題をあてよう 7/12	(小集団の話し合いに関して) ・役割がはっきりしていて、何をしていいかがわかり、お互いに貢献しあって物事が進んでいく快さを体験する。
⑪「お」と「を」の使い分けを考えよう 7/18	・役割を意識し、手分けして活動できるようにする。 ●自由な発言が行き交う場づくりと、わからないことに不安を感じない学級集団に育て、尋ね合える仲間意識を育てていくことが聞く話すことの指導をする上で大切である。

## ・小学1年入門期実践から得られた知見

### (1) 学級の言語コミュニケーション文化の形成に関して

コミュニケーション文化を形成するために働きかけた経過の中から指摘できる、入門期の学級集団の特性は、以下のようなものである。

＜集団波及効果がみられる＞ ＜集団同調作用がみられる＞ ＜情動的一体感が形成されやすい＞  
＜生活文脈から離れたり、具体的状況を離れて語ることに未熟で、言葉だけのやりとりについていくことに慣れていないため、集団での共同思考の場に入っていけない児童が少なからず見られる＞

### (2) 言葉の質的転換をはかり、個人の認知思考を司る言葉の獲得をうながす

### (3) 個人の特性を活かして学級集団を育てる

この実践において、学級集団で学習していく中で、次のような役割を担う児童が現れた。

・**フロアーアドバイザー**：自分の席に座ったままで周囲の児童に今なすべきことについて声をかけ、働きかける児童である。

・**先駆的発言者**：集団で共同思考を進める際に新たな考えを展開できる児童。教師の発言を受けて考えを展開させ、続きを発言する児童である。このような児童の発言は、集団による学び合いを作っていく上でキーポイントとなる。これらの発言を他の児童へと繋いでいくことが肝要である。



#### (4) 場（空間配置）の設定を工夫する

この実践を通して、聞く話す活動を行うためには場の設定（空間配置）が重要であることが示唆された。例えば、お互いの距離の近さ（4人で輪になって座る等）が子どもたち同士の関わる言葉を生んだ。教師のいる位置を児童の側にし、児童椅子に座って寄り添いながら引くことで、児童の自主的自律的な助け合い活動（例：司会をする児童の登場、グループ発表の際自分の役割を考えて動く、班員へのアドバイス）が生まれていった。このように活動の場の工夫が学習効果を高めていくことが明らかになった。

#### (5) カリキュラム作成のあり方

カリキュラムを作成するにあたっての有効な指針は次のようなものであると考える。

＜生活と学習を有機的に関連させたカリキュラムにする＞

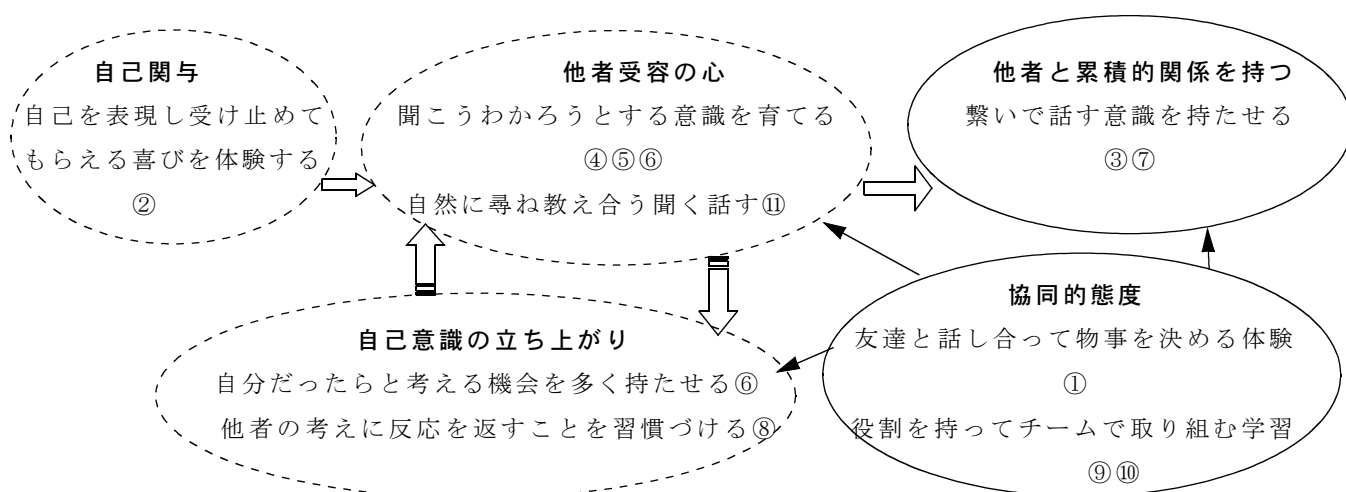
＜授業リフレクションを元に学びの連鎖と積み上げを図る編み上げ型カリキュラムが効果的である＞

個人の言語コミュニケーション能力は、教室のコミュニケーション文化の醸成と共に高まっていく。教室コミュニケーション文化が醸成するというのは、教室にいることへの安心感、教師への信頼感、子ども同士の間で築かれる仲間意識、教師の教育理念に基づいた働きかけ、先導的に発言する児童の言葉やふるまいの伝播、集団で学ぶことで生じる相互作用など、様々な要因が重層的に絡み合い、教室に起こった出来事を経て独自の変容を遂げながら進んでいく力動的なプロセスであった。

国語科における意図的とりたて指導(実践①～⑩)を学級のコミュニケーション文化の醸成の中に効果的に埋め込み、生活と教科学習を往還しながらカリキュラムを編み上げていくことが、肌身についたコミュニケーション能力を育てる方法として効果的である事が明らかになった。

#### (6) 言語コミュニケーション発達モデルに即した知見

言語コミュニケーション能力の発達モデルに依拠した目標を、11の実践によって指導していった。言語コミュニケーション能力の発達モデルの中に、実践①～⑩を配置して示したのが以下の図である。



小集団（4人）において他者と累積的な話し合いを行えるかに関しては、個人差がある。「つないで話す」は、この学級の共通符牒になってはいた。しかし教師に支えられつつ一斉形態で話し合う場合にはつないで話すことができるが、4人班で話す場合は、仲良く考え合う協同的話し合いはできるものの、つないで話ができることに関しては個人差があり、そのような姿が見られる児童は3割程度にとどまった。

相手の意見につないで話すためには、相手の考えを聞き取った上で、それにそって自分の考えを作っていかなければならない。全員ではないが、相手の考えを受け入れて発見や納得をし、協調的な雰囲気話し合いを進めることはできた。しかし、相手の考えに触発されてはいるものの、そこから関連して思いついた考えでは、一貫性を欠き、脈絡のないものとなる様相もよく見られた。

協同的態度に関しては、「なかよし」（協同的風土のある学級づくり）が学級目標になっていたことが相乗効果をもたらし、スムーズに形成されていった。そして、そのような言語コミュニケーション文化を育てていく上で強く作用する、要となるものは、教師の使う言葉、ふるまい、場や立ち位置によって作り出されていく言語環境であることが確認できた。

## ・小学4年生を対象とした実践から得られた知見

小学4年生は言語コミュニケーション能力の発達モデルにおける「累積的關係」から、他者と自己と分離的關係を持つ段階へ向けて進むことが発達課題であると想定し、実践を行った。また、発達モデルをさらに具体的な指導目標や伸長を見取る尺度に置き換えていき、モデルから導出・設定した尺度(レベル1「協同性」、レベル2「自己意識」、レベル3「他者意識」、レベル4「課題追究意識」、レベル5「状況意識」)を設けて当該児童の実態を捉えることにした。

およそ1年にわたる実践を通して実感させられたことは、言語コミュニケーション能力の指導は、あらかじめ用意した内容をどの児童にも達成させるという発想にはなじまないということである。なぜなら、発達状況には個人差がある。その個人差を互恵的に活かしながら、児童間の相互作用を通して学級集団の言語コミュニケーション文化を成熟させていくことが、翻って個人を各々必要な方向に伸ばすことに貢献するという、指導の本質的ありようが確認できた。

小学4年生の実践を通して、言語コミュニケーションの発達モデルをさらに詳細なものにするための示唆を得ることができた。以下の3点である。

- ・協同的態度の育成の具体的働きかけは、他者への共感的な心・傾聴的態度・尋ね合う関係の形成とすることが適切である。
- ・自他の関係性を、累積的關係→分離的關係と変容させるためには、他者を意識して自己表現する機会を頻繁に設けると共に、そこで働く思考活動に関しての指導が必要になる。思考活動に関してこの時期に働きかける適時性のある発達課題は、生活論理を基盤とした思考を、観点を立てて比べるような抽象的思考へと進めていくことである。これについて、児童の発達状況を大まかに指摘すれば、教師に導かれればできるが、児童間ではできるかどうか個人差がある。この思考活動の質的変容は、この時期に迎えるターニングポイントであると考えられる。
- ・レベル4・5(課題追究意識・状況意識)の発達に向けては、4年時の発達課題にするには時期尚早であり、4年時後半をスタートとして高学年につなぎ、継続的に指導していく項目であると考えられる。

## ・中学3年生を対象とした実践から得られた知見

中学校では、小学校高学年と引き続いて「他者・自己・状況と論理的關係を持つ」段階に到達することを目指した。本実践を通して生徒が気づいていった、話し合いで大切なことは、9つのカテゴリーに分けられた。それを言語コミュニケーション能力の発達モデルの各モジュールに集約して示すと次のようになる。

- ・協同的態度が詳細化されて意識されているもの(例：皆が納得する。揚げ足とりをしない。)
- ・他者の取り込みに関する意識(例：相手の意見を全否定せずにそれを含めた柔軟な意見を出す。)
- ・メタレベルの認知を示しているもの(例：話をまとめながら進める。観点を立てて比較する。)
- ・経験的知識(例：広い視野を持つ。)

実践を通して生徒が自覚していったこれらの内容は、言語コミュニケーションの発達モデルのうち、他者・自己・状況(話題や目的)を同時に意識しながら論理的に探究していく段階の言語コミュニケーション能力を伸長させる上での実質的ポイントとなる。これらは実践から帰納的に導出された、発達を促す具体的な手がかりを示しているといえよう。この自覚内容を、実行できる態度やスキルとして定着させることが、指導への指針となる。

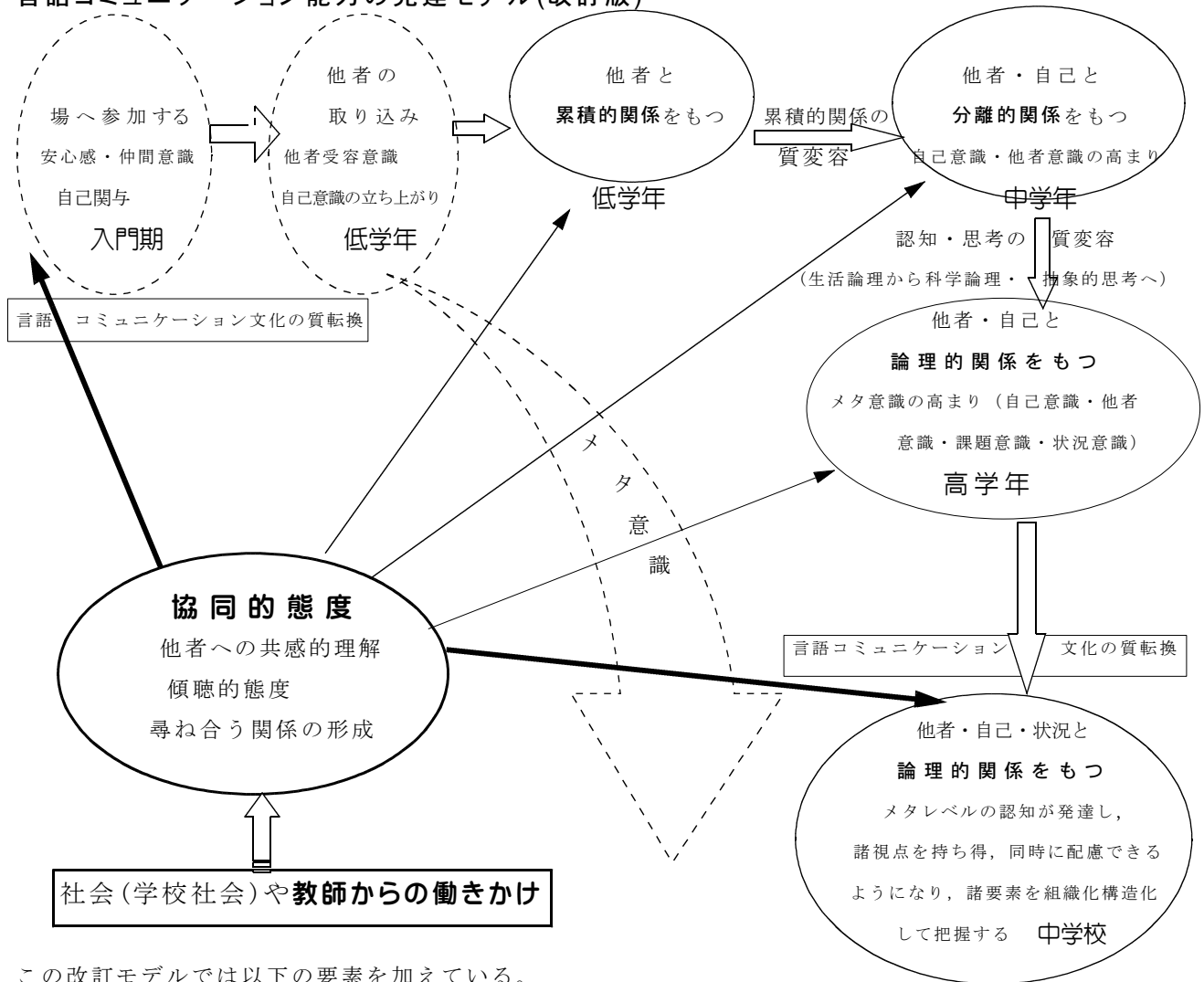
また、この実践を通して、言語コミュニケーション能力の発達モデル中にある「諸要素を組織化構造化して把握する」意識に関しては、生徒間に協同的關係がある場合、学習の自由さと、生徒による工夫の余地があり、自律性を頼みに信頼して任せるという指導によって高まりがもたらされるのではないかという示唆を得た。

## ・実践をふまえた発達モデルの検証および指導の指針

### (1)「言語コミュニケーションの発達モデル」の検証

発達調査から導出した言語コミュニケーション能力の発達モデルに，実践研究を通して解明された知見による検証を加え，さらに精緻化したモデルを作成した。

#### 言語コミュニケーション能力の発達モデル(改訂版)



この改訂モデルでは以下の要素を加えている。

- ・低学年から中学年にかけてみられる累積的關係の質的変容
- ・中学年からの促すことができる発達課題である認知・思考の質的変容
- ・中学年から高学年にかけて発達課題としてその必要性が指摘できるメタ意識（他者と自己意識，課題意識，状況意識）の高まり

累積的關係の質的変容とは，会話同士が表面的な言葉でつながってはいるものの内容に一貫性が欠けているものから，イメージを共有してつないでいたり，経験から思い出して関連させてつないだりするようなものへと変化することを指している。このような自他の言語コミュニケーション活動がより一貫性を持ったものとなる質的変容がもたらされるのは，認知・思考活動の成熟が要因となると考えられる。これらは相互に作用しあい，発達をもたらすのであろう。

また，これらモジュールの発達の質的変容を推進する要因にメタ意識があることも実践を通して明らかになったことである。メタ意識を高めるとともに意識の向けられる方向の広がりや保障することが発達を推進するのではないかと考えられる。

さらに，このモデルでは，協同的態度の形成が言語コミュニケーション能力を育てる上での基盤を作ることについて調整している。

話し合い活動に例を取って説明してみたい。話し合い活動を個人の意識の面から説明するならば，話

し合い活動とは、話し合うことや他者との関係に関するメタ認知を働かせつつ、課題についての記憶や知識を引き出しながら考えを産出し、他者を意識しながら表現していく活動である。であるから、それぞれの意識の確かさと、これらを同時に処理していくワーキングメモリの容量の増加が個人の能力において必要になる。しかし個人の持つ容量には限りがある。個人差もある。容量に限界を持ちながら個人の能力が高まるのは、処理の効率性の高まりに起因する変化だとされている。<sup>(4)</sup>

この考え方は個人の能力の発達を個の閉じた認知世界で説明しようとしたものである。しかし、話し合いという言語コミュニケーションの場合、個人間の相補的かかわり合いによって個々人の容量限界を超えた協同的な補い合う認知活動がその場で展開することもある。相補的な助け合いによる成長である。お互いが助け合って到達したより高度なステージが足場となって個人の言語コミュニケーション能力の伸長がはかれるという構造になっているのではなかろうか。他者との協調的關係の中で、個々人の力が高まるわけである。

それゆえ、言語コミュニケーション能力の発達の核に協同的態度の形成があることをいっそう強調して位置づけることにした。モデルでは、特に学習生活の変化に伴い言語コミュニケーション文化が変わる小学校入門期と中学校入学時において重要性を増すことを矢印の太さで表している。

さらにこのモデルでは、教師からの働きかけが言語コミュニケーション能力を伸長させる上で重要な意味を持つことを示そうとしている。教師からの働きかけが教室に社会文化としての言語コミュニケーション様式、つまり対人的態度であるふるまいや言語行為に関するしきたりを産み出し、共有化がはかれ、定着し、それが児童に内化していくことが入門期の実践を通して指摘できた。これらを促す教師の指導性が言語コミュニケーション能力を発達させる要諦となることを指摘しておきたい。

## (2) 言語コミュニケーション能力指導の指針

以上の研究実践に通底して明らかになった指導のポイントは、次のようなものである。

### ①言語コミュニケーション能力の成長を社会文化的視点から促す編み上げ型カリキュラム

言語コミュニケーション能力は、教室で形成されていくしきたりやふるまいを反映した、社会文化的に形成される能力でもある。文化が個人の資質をつくり、具体的なスキルとなって個人に定着し、それがまた集団のコミュニケーションのありようを形成していく。そのため、教室という社会の言語コミュニケーション文化を教室の出来事から徐々に形成していく視点をもつことが欠かせない。

小学校の場合、目指す言語コミュニケーション文化の指標を「学級目標」のような形で共有し、それを指標にして指導を進め、そこに、国語科学習(話すこと聞くことに関する取り立て指導と活用学習)や必要性の高まる機会を捉えて投げ込む取り立て学習、および他教科や学級活動でそれを活かしていく指導を相互補完的に進めていく複層的なカリキュラムレイアウトが有効である。

このように、言語コミュニケーション能力の指導を行う場合、児童生徒の実態に寄り添い、教室の出来事こそ成長の契機と考えてカリキュラムを設計していく発想に立つことが要点としてあげられる。このような理念を持つカリキュラムを編み上げ型カリキュラムと称している。編み上げ型カリキュラムは、学習生活の中で現れた成長の契機を活かし、積み上げながら展開させていくカリキュラムである。発達モデルという羅針盤をもちながら指導内容が選択され、結果として具現化されたカリキュラムであり、国語科の学習単元や取り立て指導は、その基本ルートの中に横糸のように差し込まれていくカリキュラムなのである。

### ②言語コミュニケーション能力の発達を促す学習指導

言語コミュニケーション能力の発達に効果を与える学習活動には、次のようなポイントが指摘できる。

#### ・媒材や問題の出来事性

言語コミュニケーション活動は、いまこの場で問題になっていること、つまり場からわき出た疑問で

---

(4) S. Eギャザコール・T. Pアロウエイ/湯澤正道.湯澤美紀訳 (2009)『ワーキングメモリと学習指導－教師のための実践ガイド－』, 北大路書房

あったり、未知のことがらであったり、切迫性がある状況の中で産み出されることによって、生き生きと発動していく。このような出来事性や即興性を重んじた学習活動であることが一つの要件となる。教師はいまこの場で営まれている言語コミュニケーション活動こそが有効な媒材であるという意識を持ち、学習活動を即興的判断を下しながら進めていくべきである。それによって言語コミュニケーション行為は、場の状況の中で納得を伴う実践力として体得されていくと考えられる。

#### ・自律で進む学習活動

協同性に支えられて進む言語コミュニケーション行為は、また、場に参加する者達の自律的な判断と決定で進む言語活動であることが肝要である。教師に支えられつつも、参加者の主体性が発揮される言語コミュニケーション活動であってこそ、肌身についた能力が形成されていく。

#### ・対話活動による自己内表象の言語化

対話活動は言語コミュニケーションの基本単位であるが、その意味は、他者に対して自分の思いを伝えるという対話活動が、表象(イメージ)を線(論理展開)に変えて立ち上がらせる点にも見いだされる。自己の内面の表象(イメージ)や漠想が、語り出す必然的な場を得て筋を持った思考となる。そしてそれは思考に筋をつけることを促す言語(ということは、つまり、自分だったら等)の獲得によって進められる。このような意味や価値を持った対話活動が学習活動には必要である。

#### ・省察と自己沈静をはかる学習活動

言語コミュニケーション能力は、コミュニケーション活動を経験することを通して育成されることはいままでもない。その過程で経験の意味や値うちをつかみとり、言語化して自覚することが学習効果をもたらす。言語コミュニケーション行為の可視化や、使うとよい言葉・表現の自覚化をはかり、省察やノートに自分の考えを書くことによる自己沈静によって学びの意味をつかんでいく学習活動は効果を発揮する。言語によって行動が明言化されることで行動様式の取り込みが確かなものになるのである。

#### ・集団における言語コミュニケーションで体験した探究的な思考活動は、個人の内面で進められる探究的な思考活動に内化していく。

そのため、クラスサイズやグループサイズでの協同的な論理的探究活動(話し合い)を往還的に導入し、教師のリードによる質の高い探究活動を体験させることが個人の内面の思考活動を高めていく学習効果をもたらす。集団で行う論理的探究活動が個人の内の探究的な思考力として内化され、それがまた集団のコミュニケーションの質を高めていく相乗効果を生むのである。

### ③言語コミュニケーション行為を促進するツール

児童生徒の言語コミュニケーション活動を促進する要因の一つに諸々の物的なツールがある。目には見えない音声による言語コミュニケーションを確かなものにする上で、思考を促すツールが有効に働くことが確認できた。次のようなものである。

低学年では、言葉の身体性が発揮できる、**<広場のある教室空間作り>**、言語コミュニケーション活動を可視化するための、**<心の糸(毛糸玉)>**、**<言葉ボード>**は有効であった。

中学年では、具体的な事象・事物から考える素朴生活理論による思考活動から、抽象概念を用いた思考活動へ高めるため、**<並べて比べる表>**を使った話し合い活動を行った。

高学年では、**<他者との関係を作る鉛筆対談>**、**<考えを共創するマッピング>**、自分たちの言語コミュニケーション行為を対象化し、メタ認知意識を高める**<話し合いの文字起こし記録>**を実施した。

中学校(3年生)では、小グループの話し合い活動において論理的探究を助ける**<観点を立て比較する表>**、メタ認知活動を促進する**<金魚鉢方式で行う話し合い活動を観察記録するノート>****<自己目標の設定と自己評価チェック表>**を創案している。児童生徒の認知面での発達状況を勘案したこれらのツールが、言語コミュニケーション活動を活性化させたり言語コミュニケーション能力の発動を促進する効果が見て取れた。

### ④教師の指導性

言語コミュニケーション能力を育成する上で看過できないのは、教師の存在である。本研究ではこれを教

師の指導性という概念で取り出し、明らかにしている。教師の指導性とは、児童の言語コミュニケーション行為を産み出し、支え、育てていくために教師が行う働きかけ全般およびその背後にある教育理念を指す。教師の指導性は、場に参加する児童生徒の自己内対話と全体でのやりとりの組織化を図る<オーガナイザー役>、児童生徒の自律的学習活動を見守り判断し方向付けていく<モニター役>、学習活動の価値を示す<教授者役>のように整理できる。本研究では、この指導性を下記のような手法で明らかにしている。

#### ・考察の方法

考察の対象を、教師の発話のみならず、所作や立ち位置も含めた行為全般において析していく。具体的に言えば、この指導性を明らかにするために、一人の教諭が小学校1年生を対象に4月から7月にかけて行った実践を観察し、出来事（エピソード）を経時的に拾い上げながら捉えていく。それに加え、当該教師へのインタビューと、観察者と教師がDVDを見ながら授業リフレクションを行い、教師の発する発話のみならず、所作や立ち位置も含めた指導行為全般とそのときの教師の判断を対象として指導性を捉える方法をとっている。

#### ・考察の対象と手続き

**対象学級** 福岡県内の小学校1年生1学級児童24名（男児12名、女児12名）を対象に4月11日入学式から7月19日終業式までの期間、週1回程度の参与観察を行った。担任教諭Mは40歳代の男性（教員歴23年）。

**手続き** 担任教諭と参与観察者として、目指すコミュニケーション能力像と指導方針を確認した。そして教諭が実践し、観察者がそれをビデオカメラ、ICレコーダー、フィールドノートに記録した。これらを元に、観察日終業後教諭と観察者がその日の出来事に関して成果と課題を出し合い、次からの指導に関して方針を決め、カリキュラムを作っていた。また、教師の教育理念を尋ねるインタビューおよび、1学期終了後、映像・音声・フィールドノート記録を元に、授業中の教師の働きかけの意図と効果についてM教諭と観察者でカンファレンス（省察）を行い、エピソード分析の手法で担任教諭と観察者が教授行為の意図と効果を協議した。

#### ・考察の結果－教師の指導性を形作るもの－

教師の指導性について、以下の点を指摘している。

#### ア教師に根本理念としてあるもの

#### イ教師はいかにして言語コミュニケーション文化を形成していくか

1基盤となる土壌を作る。

2学級のグラウンドルール<sup>(5)</sup>を築いていく。

3具体的スタイルや言葉を教える。

4児童間の聞く話すやりとりそのものに直接的に働きかけコーディネートする。

これには直接説明・直接指示・話し手発言の示範・聞き手の思考示範・言葉による暗示的方向付け・身体サインによる暗示・音声サインによる暗示リボイス・教室での立ち位置の工夫等多様なものがあり、これらは即興的判断によって瞬時に選ばれ、施されていく。これらの働きかけによって、児童の話し合いが進み、方向付けられ、焦点化されていくのである。このコーディネート型の指導は、M教諭の指導性の中でも注目に値する特徴だといえる。

#### ウ教師の資質

**結論** M教諭の場合、入門期においては、自分がそこにいることの安心感をもたせ、教師との信頼関係をつくり、仲間意識を育むことをスタートに教室のコミュニケーション文化作りが始まっている。そして、自分の言葉を自由に発することができ、それを受けとめつないでいく学習者相互の関係を築いていくことを基底にしながら、徐々に学級のグラウンドルールを積み上げ、場に表れたコミュニケーション状況から具体的な発言スタイルやふるまいを学ばせていく階梯が見いだせた。言語コミュニケーション能力の指導は、このような教師の指導性によって育まれた信頼関係・受容的關係・仲間意識を土壌にして始まる。この土壌の上に、話すこと聞くことの国語科学習指導を積み上げていくことが、言語コミュニケーション能力を育成する上での要諦となると結論づけた。

---

(5) グラウンドルールとは、ニール・マーサーのいう「言語の使用者がある種の話し合いを行うために採用しているもの」(Mercer 2000)である。ここでは特に教室において言語の使用者（児童）達が話し合いを行うために採用・共有しているルールと定義しておく。

## 第4章 言語コミュニケーション能力の評価

第4章では、まず、言語コミュニケーション能力の育ちを評価するための枠組を明確にし、次に言語コミュニケーション能力の発達モデルを具体的な話す聞く態度にして示した項目を作成し、それによって発達を描けるかどうかを問う調査を行った結果について述べる。そして、調査項目を評価項目として再編したものを作成し、これを用いて実際に教師に評価を実施してもらった結果のアンケートを分析する。これら一連の調査によって実効性のある評価方法を開発しようとした成果を述べている。

### ・言語コミュニケーション能力の特性から導出した評価の枠組

本研究で意図している**評価の目的**は、**児童生徒の成長を促すための指針となることに足場を置いた評価である**。教育評価の目的は、子どもを格付けしたり選別したりするのではなく、教師や子どもに対して自らの活動を改善する情報を与えることにあると考える。評価は児童生徒の成長を促すためのものであり、成長の方向を見定めるための教育的営為である。評価は、教師が自分の指導の方向性を判断する際の寄り所となる尺度によってなされ、児童生徒を次なるステップへと導く指針となるものでなければならない。そこで、本研究では、評価にあたっては、言語コミュニケーション能力を診断する際の指標（物事の基準になる目印）を設け、その指標の枠組によって児童の言語活動の成長を時々捉え、位置づけることのできるものを目指した。

本研究で主として開発しようとしている**評価の方法**は、**評価指標を用いた継続的観察による評価である**。

**評価の枠組**を設定する方針は言語コミュニケーション能力の特性に鑑みて以下のように定めた。

- ①言語コミュニケーション能力は、自己と他者のやりとりにおいて発揮される力であるため、個の中で閉じた能力ではなく自他の関係の中で相互作用的に高まっていく能力である。そこで、**評価の枠は、自己と他者の関係性の変化と精緻化の過程を基軸として設ける**。そして、そこに状況認識が立ち上がり、意識の向けられる方向が多様かつ自在になる様相を描くものとする。
- ②言語コミュニケーション能力は、ある出来事に際して現れた偶発的ふるまいとして発揮されるという、出来事性と状況依存性のある能力である。そこで、**1単元や1単位時間で目指した意図的な行為の発現を評価する**という発想のみではなく、**教室の中で起こった出来事の中で発動された行為にも注目していく**。
- ③言語コミュニケーション能力は、教室のコミュニケーション文化が醸成され、その文化様式が個人内へ取り込まれていくことによって育っていく性質がある。そこで、**言語コミュニケーション能力を評価する際の対象は、国語科の授業のみならず、教室の中で集団のふるまいとして成熟していく様相をも視野に入れていく**。
- ④言語コミュニケーション能力はコミュニケーションスキルの獲得によって成長する側面を持つ。そこで、**評価の指標は、具体的な言語表現事例を用いてあらかし、事例の発現状況をもってチェックできるものとする**。

### ・評価指標の作成－話し合う力を見取る評価指標－

以上のような目的と方針によって、次表のような評価指標を作成した。この指標は、話し合う力を15項目にしたリストを作成し、これらの項目が学級児童の実態把握に役立つかどうか尋ねるアンケートの結果をふまえて作成したものである。調査地域は、近畿5校、中国4校、福岡の公立小学校11校。各学校の全教諭に回答を依頼し、調査時期は、2012年2月～3月。回答回収枚数は282枚。

この「話し合う力を見取る評価指標」は、調査で導出された話し合う力を見取る3つの因子を基軸に、評価項目を、1協同性、2自己表出、3他者受容(自他のメタ認知)、4課題のメタ認知、5状況のメタ認知という項目に再整理し、それぞれの指標となる言語行為を具体的な発言例によって示したものである。この評価指標は、4人程度の小集団の話し合い活動という状況を想定して作成している。

また、この評価指標は義務教育9年間で使用することを念頭に置いている。そのため、どの学年で現

れると想定できるのかを「低学年 中学年 高学年」で示している。しかし、なかには年齢発達という考え方になじまないものもあり、そのため、「協同性」、「自己表出」、「他者受容」に関しては「低中高全般」とした。アンケートは、以下のような説明を付記して行った。

「この評価は、4人程度の小集団の話し合いにおいて、多数決ですぐに何かを決定するのではなく、決定するまでの過程で自分の意見を自由に述べ合う話し合いを想定して回答してください。話題例：休み時間にみんなでなかよく遊ぶにはどうしたらいいか。◎…よく見られる ○…時々見られる △…話し合いの課題によっては見られる 空欄…みたことがない」

（なお、この調査は、平成22年度科学研究費補助金(基盤研究(B))(研究課題「国語科教育改善のための言語コミュニケーション能力の発達に関する連携的提案的研究」課題番号22330246、研究代表者 植山俊宏)の

援助を受けた。また、結果の報告は、共同執筆論文「小学生の話し合う力をどう見取るかー発達研究に依拠した実態調査を手がかりにー」山元悦子、松尾剛、若木常佳)、稲田八穂、河野順子、幾田伸司、三浦和尚で行っている。)。

また、この評価指標を児童用にアレンジしたチェックシートを作成し、教師と一緒に相互評価できるものを用意した。これは、教師が項目を読み上げ、教室の状況を回想しながら児童が自分の状況をチェックするものである。それによって児童が自分の姿を内省し改善する指針をつかむ活動となることを意図したものである。アンケートではこのシートも提示し意見を求めた。

### ・ 評価指標の有効性と課題

この評価指標に関するアンケート調査を実施し、有効性や課題を明らかにした。

アンケートは、高知県・福岡県の小学校教諭に対して実施し、106名から回答を得た。(2014年3月実施)内容は、「話し合う力を見取る評価指標」を示し、「この評価表は学級の児童の話し合う力を見取るのに役立つかどうかを問うた。結果を以下に示す。

「役立つと思う 57%」 理由：項目についての指摘39名(具体的、わかりやすい、言葉の例があるので明確で客観的に見とれる、順序ができていて系統立ててある)、教師に指導内容内容が自覚できる(8名)、児童が学習内容を意識できる(4名)、実態把握に役立つ(3名)児童用とリンクしていて教師と児童の意識が共有できる(1名)グループ構成の手がかりになる(1名)

「役立つと思わない 6%」 理由：項目が多い、難しい(5名)

「どちらとも言えない 40%」 理由：項目についての指摘(多い、一年生には難しい、内容表現がわかりにくいなど28名)

このアンケートによって、評価指標が、指導者にとって伸ばすべき方向性への指針を示す役割を担うことが明らかになった。また、児童と教師で評価指標を読み上げて確かめ合う自己-相互評価活動を行う学習をセットにして実施することで、児童と教師の意識が共有でき、児童が学習内容を自覚し何をすべきかがわかる点も利点として指摘されている。しかしながら、項目の多さが指摘され、実際の教育現場で使用しやすい利便性をさらに重視する必要が明らかになった。また、どちらとも言えない理由に、指導計画との対応がわからない、つけたい力と指導を明確にしそれに応じた評価でなければ学習に対する評価になり得ないという意見も一例見られた。これは目標に準拠した評価を求める意見であり、つけたい力を明確にした短時間で言うショート学習の場合、このスタイルでの評価の開発も必要であることも確認できた。

H25年度入学		年生		氏名	氏名
レベル	内容	4月3月	4	1	3
1 (協同性)	1 何が話し合われているかに注意を向けることができる。	低中高全般			
	2 友達の考えを真剣に聞くことができる。				
	3 話し合いに参加しようとして尋ねたり反応している。「もう一回言って。」「いいね。」				
2 (自己表出)	1 課題について自分の意見を作ることができる。	低中高全般			
	2 友達の考えとつないで発言することができる。「○○さんが～言ったけど、私は。」				
	3 自分の意見を理由や根拠で整理して伝えることができる。「○だと思います。わけは。」				
3 (他者受容)	1 感情的にならず、穏やかに意見を言うことができる。「～だと思っけどどうですか。」	低中高全般			
	2 自分の意見が通らなくても参加することができる。「それでいいよ。」				
	3 自分の意見だけを通そうとせずに、友達の意見のいいところも取り入れて、自分が納得したら譲ることができる。「わかりました。」				
4 (課題の追究)	1 課題に沿って考えていくことができる。「今考えないといけないのは。」	中高学年中心			
	2 筋道を立てて考えを進めることができる。「ということは。」				
	3 課題について検討したり確かめたりする発言ができる。「仲良くするってどういうことだと思う?」				
5 (状況のメタ認知)	1 話し合いの途中で意見を整理したり、まとめたりすることができる。「今までの意見は2つに分かれるね。」	高学年中心			
	2 話し合いが離れたら軌道修正することができる。「ちょっとずれてない?」				
	3 全員が参加できているか判断しながら進めることができる。「○○さんはどう思う?」				



## 結章 言語コミュニケーション能力の育成に関する研究の成果と展望

結章では、言語コミュニケーションの育成に関する研究の成果を4点に整理して説明し、今後の研究の展望について述べている。

### ・言語コミュニケーション能力の育成に関する研究の成果

本研究の成果は次の4点にまとめられる。

#### 成果1 言語コミュニケーション能力の理念的概念を構築したこと。

言語コミュニケーション能力をどう規定するかについて、4点の根拠を示して以下のように定義づけ

**言語を介した他者との協同活動の中で、何かを共有・確認していたり、新しい考えを産み出したりする行為ができる能力**

このように、研究の基盤をなす理念について論究し、言語コミュニケーション能力の内実を具体化して提言している点が、本研究の拠点に位置づけられる成果である。(3頁参照)

#### 成果2 言語コミュニケーション能力の発達の道筋を調査に基づいて探査しながら、それに依拠した言語コミュニケーション能力の発達モデルを仮説し、実践を通じた検証によってモデルを構築したこと。

言語コミュニケーション能力の発達の内実を明らかにするために、4つの調査を行った。そして、それをもとに言語コミュニケーション能力の発達モデルを構築し、実践を通して得られた新たな知見をモデルに加え、さらに精緻化した言語コミュニケーション発達モデル(改訂版10頁参照)を作成した。

#### 成果3 仮説した言語コミュニケーション能力の発達モデルを踏まえて、発達状況に応じた指導目標・内容・方法を設定し、幼児期から中学校にわたって実践を開発したこと。また、実践から得られる、発達状況に応じた指導への指針を導出したこと。

本研究では、幼稚園年長児(5歳児)、小学1年生入門期、小学2, 4, 6年生、中学3年生を対象とした実践を開発した。そして、各研究実践の成果およびそこから導出される指導への指針を示した。また、各実践に通底して指摘できる事項を指摘した。(11頁参照)

#### 成果4 言語コミュニケーション能力の発達を見取る指標を開発したこと。

本研究では、言語コミュニケーション能力の発達モデルを枠組とした評価指標(15頁参照)を考案し、二つのアンケートによって有効性を検証することによってこの課題にアプローチしていった。

この指標の有用性についてのアンケート結果は、先に示したとおりである。

今後は、結果から示唆された、学年に応じて項目の重点化や大綱化、段階的扱いを検討し、また、つけたい力を明確にした短時間で行うショート学習の場合の、特化された目標に照らした評価開発を進めていきたい。

### ・言語コミュニケーション能力の育成に関する研究の展望

本研究は、国語教育実践の改良と進展に資する研究を目指し、調査や研究実践を通じた検証によって信頼性や妥当性を担保しながら、言語コミュニケーション能力を捉える理論的基盤や概念モデルの構築を進めてきた。そして、それに依拠した実践や評価についての提案も示している。

これによって、言語コミュニケーション能力の指導に関する塑像が描けたと考えている。今後は、この研

究成果をふまえた提案を国語教育界に投げかけ、追試によるさらなる妥当性の追究や効果の検証を図っていききたい。

具体的には、以下のような方面への研究の展開を計画している。

1 言語コミュニケーション能力モデルに依拠することで小学校と中学校にかけて一貫性を持たせた実践の展開が可能になる。そこで、特に中学校 1 年入門期における言語コミュニケーション文化を形成していく実践を開発する。

2 実践現場で活かすことのできる、信頼性が高く簡便で実用的な評価方法をさらに追究する。

研究者として国語教育実践に資する理論的支柱を提供しつつ、伴奏者として実践家と共に実践を共創しながら研究を進めていきたい。

## 6 参考文献

- ・位藤紀美子監修(2014)『言語コミュニケーション能力を育てるー発達調査をふまえた国語教育実践の開発ー』, 世界思想社
- ・内田伸子(1996)『子どものディスコースの発達ー物語産出の基礎過程ー』, 風間書房
- ・A. F. ガートン・丸野俊一訳(2008)『認知発達を探る 問題解決者としての子ども』, 北大路書房
- ・S. E. ギャザコール・T. Pアロウエイ・湯澤正道・湯澤美紀訳『ワーキングメモリと学習指導』, 北大路書房
- ・L. コールバーグ・永野重史訳(1990)『道徳性の形成 認知発達のアプローチ』, 新曜社
- ・岡田敬司(1998)『コミュニケーションと人間形成』, ミネルヴァ書房
- ・岡本夏木編著(1996)『認識と言葉の発達心理学』, ミネルヴァ書房
- ・河野順子(2009)『入門期のコミュニケーションの形成過程と言語発達ー実践的実証的研究ー』, 溪水社
- ・鯨岡峻(1999)『関係発達論の構築』, ミネルヴァ書房
- ・『講座 幼児の生活と教育 4 理解と表現の発達』(1994), 岩波書店
- ・小山正(2003)『言葉が育つ条件ー言語獲得期にある子どもの発達』, 培風館
- ・佐藤公治(2003)『認知心理学から見た読みの世界ー対話と協同的学習を目指してー』, 北大路書房
- ・ジェームズ・ワーチ(1995)『心の声ー媒介された行為への社会文化的アプローチー』, 福村出版
- ・末田清子・福田浩子編(2003)『コミュニケーション学』, 松柏社
- ・田近洵一編(2002)『子どものコミュニケーション意識』, 学文社
- ・ドナルド・ショーン・佐藤学・秋田喜代美(2001)『専門家の知恵』, ゆみる出版
- ・中村和夫(1998)『ヴァイコツキーの発達論ー文化歴史的理論の形成と展開ー』, 東京大学出版会
- ・難波博孝・原田大介(2014)『特別支援教育と国語教育をつなぐことばの授業作りハンドブック』, 溪水社
- ・日本コミュニケーション学会編(2011)『現代日本のコミュニケーション研究ー日本コミュニケーション学の足跡と展望ー』, 三集社
- ・橋内武(1999)『ディスコース 談話の織りなす世界』, くろしお出版
- ・B. バックレイ・丸野俊一『コミュニケーションスキルの発達と診断』, 北大路書房
- ・ブルース・D. ペリー・マイア・サラピッツ(2012)『子どもの共感力を育てる』, 紀伊國屋書店
- ・藤永保(2001)『ことばはどこで育つか』, 大修館書店
- ・マイケル・トマセロ(2013)『コミュニケーションの起源を探る』, 勁草書房
- ・マイケル・P. ニコルズ(2005)『聴くちから』, VOICE
- ・増田信一(1994)『音声言語教育実践史研究』, 学芸図書
- ・益地憲一(2002)『国語科指導と評価の探究』, 溪水社
- ・村松賢一(1998)『いま求められるコミュニケーション能力』, 明治図書
- ・森美智代(2011)『<実践=教育思想>の構築ー「話すこと・聞くこと」教育の現象学』, 溪水社
- ・茂呂雄二(1997)『対話と知 談話の認知科学入門』, 新陽社
- ・若木常佳(2011)『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
- ・鷺田清一(1999)『「聴く」ことのカー臨床哲学試論』, 阪急コミュニケーションズ