

スピーチと話し合いの学習からみる 「聞くこと」の論理

—〈つまずき〉があると見られがちな児童の言動の分析を中心に—

明 尾 香 澄
(2019年10月3日受理)

The Logic of Listening from the Viewpoint of Speech and Discussion Learning
— Focus on analysis of children's behavior that is often seen as having "difficulty" —

Kasumi Akeo

Abstract: This article analyzes and speculates the actual figures of pupils' attendance at discussions or speech activities, by focusing on their "listening" ways. In doing so, it also analyzes the statements and descriptions on target pupils who would be supposed to have some "difficulties" in listening to others, that is for example, their pattern of behavior to easily interrupt classmates' words to express themselves. As a result of our analyses, it turned out that such "difficult" pupils often listen to others in an aspiring and receptive way. In addition, we found that such pupils sometimes catch and understand others' statements by only a fragmental word, and they tend to listen to others' opinions by linking them (a single word and / or opinions) with reality, and imagining "What would it be if it were in a real world?". Therefore, we will derive a conclusion from these observations that supports will be required in recognitional and environmental ways to these pupils, rather than in behavioral ones. Also, now we come to regard that "difficulties" do exist in teachers (=authors) who have passed over the recognitional aspects in listening, rather than in "difficult" pupils themselves.

Key words: listening, discussion, speech, "difficult"

キーワード：聞くこと、話し合い、スピーチ、〈つまずき〉

1. 研究の目的

本稿の目的は音声言語活動における児童の「聞くこと」の実際をその言動から分析考察することにある。

藤森(2013)は、2000年から2011年までの『国語科教育』誌に掲載された原著論文を分析する中で、国語科教育全体として学習者研究が変化していることを指摘しており、実際の授業などの流動的な場における児童の姿を明らかにし、典型化を目的とする学習者研究が行われるようになってきていることを示している。国語科における音声言語活動を対象とした2000年以降の先行研究は、〈指導を中心にしたもの〉と〈実態

調査を中心としたもの〉に大別できると考える。指導を中心としたものとして、例えば、北川(2018a,2018b)は話し合い活動の形式の変化が学習者に与える影響を調査しており、長田(2014)はメモの形式が話し合いの報告書に与える影響を調査している。北川・長田の研究は、指導者が示した枠組みが学習者の学びに与える影響を考察しているといえる。また上山(2015a,2015b)は話し合いにおいて「文字化資料」を活用することを提案し、学習者が話し合いの「こつ」をつかむとともにその有効性に気づくことができることを示している。山元(2003)は話し合いから「ひけつ」を見つけ、目標を定めて話し合いを行った後に自分の話

し合いを振り返る活動を繰り返すことでメタ認知の活性化が図られることを述べる。上山や山元の研究は学習者のメタ認知の育成を目指し、話し合いを振り返る活動の有効性を指摘しているといえる。

このように効果的な指導を考察する研究とともに、話し合い活動や学習者の実態を明らかにしようとする研究も行われてきた。若木（2005）は情報受信過程において、「ある時点で提示された情報を把持しそれを下敷きとして、他の後続情報の受信や情報の検索を行うといった心的作業」（p.3）の実態を調査している。間瀬ら（2007）では小学校における話し合い中の発言内容から話し合いの質の学齡的発達を考察されている。また坂本（2004）では「対話的コミュニケーション」¹の特徴が発話分析から明らかにされており、酒井（2000）では話し合いの事例分析から「司会者」だけではなく「媒介者」が話し合いを進める上で重要な役割を担うことが指摘された。これらは、線条的流動的かつ即時的であるがゆえに捉えることの困難な音声言語活動の実際を捉えようとした緻密な分析研究である。一方で、このような中において児童の発言は匿名化される傾向にある。「誰が発言したのか」よりも「どのような発言内容であったのか」が重視されやすいといえる。原田（2009）は、「従来の学習者研究が学習者を集団の単位だけで捉えてきたことにより、個が抱えている困難を理解したり、個に必要な「ことばの学び」を検討するものになり得ていなかった」（p.11）ことを課題として述べ、個へのまなごしの必要性を指摘する。音声言語活動とりわけ話し合いが個人の記憶や参加者の関係性、その場の文脈など多くの要素が関わって成立していることを考えれば、さらなる「個」への視点が必要だと思われる。そこで本稿では、音声言語活動において〈つまずき〉があると見られがちな児童に着目して分析を行っていく。この児童は、度々他の児童の発言を遮ったり、語気の強い発言を行ったため、教員から「きちんと他の子の発言を聞いてください。」と注意されがちな児童である。また他の児童から「もうやめてよ。」などと注意される場面も見受けられた。〈つまずき〉があると見られがちな児童に着目することによって、どのような児童の参加の実際が見えてくるのだろうか。

本山（1999）は、自己中心的なふるまいや揚げ足取り、ちゃかしなどが見られ「問題児」とされる対象児を取り上げて、総合学習における対象児の発言や記録を分析する中で、対象児なりの「学習」が行われていたことを指摘する。この本山の分析からは、個人に着目し、その言動を詳細に分析していくことで、「問題」があると見られる児童が、児童なりの考えを持ちながら活

動に参加していることが示されたといえる。また、ジェニ・ボラック・デイラ（2013、山元隆春訳）はリテラチャーサークルにおいて特別なニーズを持ち、話し合いへの参加が難しい児童を継続的に観察する中で、参加を阻む原因として以下の三つをあげている。

- ・子どもたちは本に接することに困難を抱えているかもしれない。
- ・グループのメンバーであるということは、一人ひとりの子どもの成長をサポートしないかもしれない。
- ・一人ひとりの子どもは参加するために必要なさまざまなスキルを欠いているかもしれない。

（2013、山元隆春訳、p.147）

これらは、「内容の理解」における困難、「学習者同士の関係」に関わる困難、「必要なスキル」の欠如による困難といえよう。ジェニ・ボラック・デイラはこれらの困難を継続的な観察から明らかにし、テキストを変更したりグループなどの環境を整えたりすることで、児童の態度面を含めた参加スタイルが変化することを示している。個に着目してその児童の言動を分析することで、〈つまずき〉があると見られがちな児童の参加の実際を明らかにすることができるとともに、認知面や環境面の支援を行うことで、児童の参加スタイルに変化を与えられることが示唆される。

これらから、本稿では小学校2年生におけるスピーチ・話し合い活動における児童の参加の実際を特に個に着目し「聞くこと」の姿から分析解釈し考察する。具体的には、度々他の児童の意見を遮って発言するなど、聞くことに〈つまずき〉があると見られがちな児童Dを対象児として、その児童の参加の具体を発言や記述を手がかりとして考察していく。

2. 実践の概要

ここでは、本研究に関わって行った二回の実践の概要と分析対象を示す。なお、実践は全て中国地区の国立大学法人附属小学校2年生の1クラスを対象として行っている。授業者は稿者である。

2.1. スピーチの実践

まず、スピーチの実践を行った。山元悦子（1995）は、教室における音声言語活動を音読・スピーチ・対話・話し合いの四領域に区分し、音読～話し合いの順に即時性、流動性が増すことを指摘する。山元が指摘するように、話し合いは多数の発言を聞きながら考察し発言を考えなければならず、負担の大きい活動であるといえる。対象の児童らは聞くことを意識した学習の積み重ねが少なく、話し合い活動が負担となる可能性が

あったため、話し合い活動の前段階として、以下のスピーチの単元を設けた。

「スピーチをしよう スピーチをきこう」

小学校2年生31名 9月11日～13日 全6時間

実践の活動の流れは、以下の通りである。

	活動
1	①「スピーチ」とは何かを知る ②テーマの決定 ² ③スピーチ原稿の作成 作文指導で学習した「はじめ」「中」「おわり」を用いながら、原稿を作成。適宜机間指導を行った。
2	①スピーチの練習 ②メモ用紙・感想カードの配布 ③メモとカードの書き方の学習 ³ ④スピーチ発表・感想カードの記入
3	①感想カードの書き方の学習 ⁴
4	②スピーチ発表・感想カードの記入 ③振り返りカード記入
5	①スピーチ発表・感想カードの記入
6	②振り返りカード記入

児童には、スピーチ発表中に自由に書きこんでよいメモと、スピーチ発表後に話し手の話し方の三段階評価や感想・質問を自由記述するワークシートを配布している。自由記述には、スピーチを聞いて「質問したいこと」「自分と同じ・違うと思ったこと」「スピーチで良かったところ」「どんな気もちになったのか」などを書くよう指導している。感想カードは一人一人のスピーチの最後に2、3分時間を設け、書くよう促した。スピーチの発表は全ての児童が行った⁵。以下が児童が行ったスピーチの題名である。

- ・ ぼくのゼルダの伝説 ・ ぼくのロンギヌス
- ・ ぼくのゴットバルキリー ・ チョコレートせんそう
- ・ おじいちゃんからもらったこぼん ・ だいすきな家族
- ・ ごっつええかんじのDVD ・ とびにエサをやった
- ・ たからものユニホームとボール
- ・ 夏休みの思い出 ・ ぼくのニンテンドースイッチ
- ・ おばあちゃんちで花火をした ・ ちよろQの赤い車
- ・ 楽しかったお泊り会 ・ ちゅーピープル
- ・ ○○のお友だち ・ すながあつかった鳥取砂丘
- ・ わたしのおすすめの本の名前 ・ マンションの友達
- ・ おばあちゃんちで花火をしたよ ・ 自分の大好きな本
- ・ はじめてのともだち ・ 夏休みのシュノーケリング
- ・ おすすめのコナンの映画 ・ 北海道に行ったよ
- ・ たのしかったYMCAの一人キャンプ・夏休みの思い出
- ・ わたしが好きな本 ・ わたしの大切なボールペン
- ・ 私のすきなところ ・ 楽しかった東北旅行

2.2. 絵本を用いた話し合いの実践

スピーチの実践の後、話し合いの実践を行った。絵本の読み聞かせを聞いて、感想や疑問を共有する話し合いである。テーマを設定し、意見を述べ合う話し合いや、賛成・反対などの立場を決める話し合いは、論争的な話し合いになる可能性が高く、テーマに対する既有知識の違いが大きな影響を与える可能性があったため、同一の絵本を用いた話し合いとした。児童には読むことの学習ではなく、自分の意見を相手に伝えたり、相手の意見を聞いたりするための「話すこと・聞くこと」の学習であることを伝えている。実践の流れは、以下の通りである。話し合い実践は1時間で行い、その後適宜インタビューを行った。

絵本を用いた話し合いの実践

- ①読み聞かせを聞く。
- ②自分の意見をワークシートに記入する。
- ③意見発表を行う。
- ④直後再生課題を行う。
- ⑤インタビューを行う。

また、絵本は児童が話の内容を理解する段階でつまづくことのないよう、内容や話の筋が分かりやすいものを選んでいく。あらすじや特徴を以下にまとめる。『くるみのなかには』

『くるみのなかには』は、たかおゆうこ作で2017年に出版された絵本である。くるみの中に宝物や裁縫箱、おじいちゃんやおばあちゃんの家、一つの町など様々な世界が広がっており、「次のくるみの中には何があるのだろうか？」と児童が想像しながら聞くことができる。くるみの中の世界がどんどん広がっていくように描かれる。最後は、土にうめたくるみの種が成長してたくさんのくるみが出来るところで終わる。想像の世界からはじまり、最後に現実の世界に戻る話である。

2.3. 分析対象

分析対象は以下の通りである。なお、それぞれの実践は録画または録音を行っている。その録画や録音から文字おこしたものを音声データとして分析の対象とする。また、児童の様子を観察して作成したフィールドノートも分析の対象とする。

〈スピーチ〉

- ・ スピーチ内容 ・ 感想カード
- 〈『くるみのなかには』を用いた話し合い〉
- ・ 発言内容 ・ ワークシート ・ 直後再生課題
- ・ インタビューでの発言

直後再生課題は秋田ら(2002)、一柳(2009a,2009b)、小野田(2015)によって用いられている方法である。話し合いの後に児童に用紙を配布し、話し合いで覚えていることをできるだけたくさん書くように促す課題である。このことによって、発言のない学習者、また

は発言の少ない学習者の話し合いへの参加の姿の一端を把握するとともに、どのような発言を再生するのに着目して分析を行っている。話し合い活動の後に再生課題の記述の時間を設け、それらの記述を分析の資料とした。

インタビューは次の質問項目を設けて行った。なお、インタビューを行う時間の前には、話し合いを短く編集した映像を見せている。また、話し合い時の板書を示し、思い出すための手がかりとした。

- ・意見を聞くときに大切にしていることはどんなことか。
- ・意見を聞くときに、意見を言う人のどこを見ていたか。
- ・一番覚えている意見は何か。どうして覚えているのか。
- ・意見を聞いている最中にうかんだ言葉や思い出した思い出はあるか。
- ・友達の見解で自分の意見と似ている意見はあったか。
- ・自分とは「ちょっとちがうな」と思う意見はあったか。
- ・もっとくわしく教えてほしいと思った意見はあったか。
(発言のあった児童のみ)
- ・いつ発言したくなったか。
- ・意見を言う時に工夫したところはあるか。それは何か。

なお、インタビューを三分の一ほど終えた段階で、「絵本でおもしろかったところやおぼえているところはあるか」という質問を追加して残りの児童にインタビューを行った。

3. 実践における児童 D の発言・記述分析

ここでは一人の対象児、児童 D を抽出し、その児童の記述や発言を取り上げ⁶考察を加えたい。頻繁に発言するものの、聞くことが苦手であると考えられる児童 D である。実践における児童 D の記述や発言を参照しながら、児童 D がどのように活動に参加していたのかを特に聞くことに着目して考察する。もちろん記述や発言は児童 D の聞く姿をそのままあらわしたものではないが、可視化されない聞く姿を明らかにする際に有用な一つの考察材料として扱うこととする。児童 D は、普段の国語の授業においても、発言の多い児童である。教員の問いかけにはほとんど反応し、挙手してあたるのを待たずに話し始めてしまう時もある。「え、でも〇〇さんの意見に質問です!」など、質問の形で他の児童の発言に反論することも多い。挙手していても教員からあてられないと、「今日

一度もあたってません!」「またあたらなかった」など、指名を求めたり指名がないことを嘆いたりする姿も見られる。話し合いなどで自分の意見が通らないと、「だってさ!」「おかしい!」と語気を強めることもある。一方で、作文などは一人で書き進めることができ、読むことに関わるテストでは、クラス平均を上回ることがほとんどである。「名前を見てちょうだい」での登場人物を確認する場面では「風も登場人物じゃない?だって大事なところで吹いている」と、物語における風の重要性に気づいている姿も見受けられた。一方で「ビーバーの大工事」では、前時の復習においてビーバーの体の特徴をあげる場面で「水かきは前あしにもあるかもしれない」と教科書の記述にない主張を行い、他の児童が「もういいよ。」とつぶやく場面も見られた⁷。児童 D の発言によって他の児童の理解が促され、話し合いが活発になる契機となることがある一方で、文脈から外れた発言をしたり自分の主張に固執し話し合いの進行を阻んだりしてしまうこともある児童といえる。以下、この児童 D のそれぞれの実践における姿を確認していく。

3.1. スピーチの実践における児童 D

スピーチの実践における児童 D の感想カードは以下の通りである。

ペットはとてもいいね	せんちょうさんのす ごわざどんなのかな	とてもいいかんじな ぶん
とてもそのはなびは きれいなんだね	ちよろきゅうってい いうのはすごいね	ものすごいもだち かんけい
ほんとにはくりよく がすごいよね	キャンプはとてまた のしいね	10色でるボールペ ンがあるよ
ぼくもにんでんド スイッチほしいよー	とてもYくんはすご いね 3さいはす ごいね	そのほんはぼくがよ んでる西広島(こい) なんだよ
そのロンギヌスタ ぶんのよいる	はなびはうちあげそ れともてもち	ぼくは右かいてんは 一つしかもってない んだ
ありのかんさつだけ でそんなにもだち になれる	しゃしんでしかみた ことないからみてみ たいな	ぼくはさびたこばん しかもってないよ いなー
キャンプたのしいよ ね ぼくはたのし かったよ よくが んばれたね	なんはくしたのかほ くのりょうこうは2は くだよ	ぼくはその3DS は ちよつとこわいよ だつて3D だから
とてもほっかいどう にいくことをすす めしていた	いいよね ぼくの すきなばしょはス イッチがなんにち でもできるばしょ	まじよいぬぼんぼん はなんかすごいな まえだね
ぼくはスカットジャ パンにでそうない やな人しかいない	とてもいいおもいで だね とびにえさを とられたこと一か いだけしかない	とてもととりさ きゅうはいいいね らくだもあるいて いるしいいよね

1じまではすごいね ぼくはキャンプのとき に3じまでおきていたけど	いっしょの日にいっ ていたよ でもなん であわなかったのか な でもむかし のなまえは、チチャス だよ	ぼくはそのほんどて もだいすきだよ いちばんすきなばめ んはおとこのこが おもちのピストルで まどガラスをわると ころがだいすき
---	--	--

自分も読んだことがある本についてのスピーチに対する感想や、自分と同じ日に同じ場所にいた児童のスピーチに対しては記述量が多いものの、クラスの他の児童の記述量に比べると、記述量は少ない傾向にある。「とてもいいかんじなぶん」など、なげやりともとれる感想も見受けられる。この感想カードだけを見ると、スピーチの学習に消極的のように見える。感想カードは走り書きで、感想カードを書いたあとには後ろの席の児童にちょっかいを出し、おしゃべりをはじめようとする場面も多々見られた。自分が話したい気持ちが高く、聞き取ろうとする気持ちは少ないように見えた。しかし、この児童は活動後「先生、スピーチやって良かった。みんなのことがいっぱい知れたから、それが良かった」と伝えにきたのである。それだけでなく、前期の授業が終わる際に児童に対して行った自己評価カードの自由記述「国語のすきなところ・国語でがんばったこと」には、「スピーチのぼよう（ママ：はっぴよう）はみんなのすきなことがわかってとてもよかったです。」と記述がなされていた。スピーチを最も印象に残った活動としており、その理由は「他の児童のことを知ることができた」というものであったのである。児童Dは感想カードの記述やすぐにおしゃべりをはじめってしまうという活動中の振る舞いからは発言者への意識は希薄に見えたが、実際には受容的に他の児童の発言を聞く意識を持っており、意欲的に活動に参加していたことが見て取れる。

3.2. 絵本を用いた話し合いの実践における児童D

ここでは、『くるみのなかには』の絵本の実践における児童Dの記述や発言を確認したい。この絵本を用いた話し合いにおいて、立ち上がって発表された発言は以下の通り⁸である。

<p>S① 多分だけど、もしくるみに町が入っているなら、その町のなかにあるくるみが、もし町が入っていたら、この現象が続いてバイキンみたいな人間も出てくるんじゃないか。</p> <p>S② 心の中には何が残っているの？</p> <p>S③ くるみの中は本当はカラだと思います。</p> <p>S④ 私が一番このくるみの中でほしいのは、一番初めの小さな小さなたからものが入っているくるみがほしいです。</p>
--

<p>S⑤ ぼくはシャリンチリンという音のするくるみがほしいです。なぜなら、小さな小さな宝物を部屋に飾ってみたいからです。</p> <p>S⑥ 色々な色や、色々な世界、くるみの中はそんな中になっているのが、作者にとって言いたいこと。みんながもっとくるみをすきになってほしいことを作者がいいことが分かった。</p> <p>S⑦ なんでこんなお話つくったのかな。</p> <p>S⑧ くるみの中には何があるじゃなくて、ほかのものにもできたと思うのに、なんでくるみにしたのかな。</p> <p>S⑨ くるみが好きなんじゃないか。</p> <p>S⑩ 何でくるみの中の町から雪が降るんだろう。</p> <p>S⑪ 発言者：児童D もし、普通のこの世界も雪が降ってたら、上だけなんか穴が空いてて、……</p> <p>S⑫ ちっちゃい穴が空いてるんだったら、ゼーんぶに雪がふるんじゃないかって、一か所にザーってふる。</p> <p>S⑬ もし、くるみの中に町があるとしたら、私はその町に入りたい。</p> <p>S⑭ もしも、本当にくるみの中に宝物が入っていたらすごいなあ。</p>
--

児童Dは、S⑩の「なんでくるみの中の町から雪が降るんだろう。」という発言を受けて、「もし、普通のこの世界も雪が降ってたら、上だけなんか穴が空いてて、…」と発言を行っている。それに対し「穴が空いてるんだったら、一か所にザーって降る」と反論がなされると、強い口調で言い返そうとしたため、教員に制止された。

この話し合いにおいて、児童Dは以下のように直後再生課題の記述を行っている。

びよきがおこるんじゃないか (ママ)

一つ記入を行っている。クラスの平均再生数(2.26)と比べると、少ないといえる。また、「びよき(ママ：びようき)がおこるんじゃないか」という発言は話し合い中に発言されたものではないため、児童自身が感じたこと、考えたことを記述しているといえる(おそらく、最初のS①の「バイキン」の意見を聞いて、思い浮かんだものと考えられる)。

児童Dの直後再生課題の記述からは、児童Dが話し合いの内容を十分に捉えてはいない可能性が見とれる。では、「くるみのなかには」の絵本を用いた話し合いの後に行ったインタビューでは児童Dのどのような姿が見られるのだろうか。

T: じゃあまず、意見を聞くときに、大切にしていることはどんなことか教えてください。

D: えっと、自分が、その世界に、その、人のことを言ってる、その、自分、が、世界？

T: 世界？

D: 自分がくるみの中の世界に入った感じで聞いたりする。

T: なるほどね。じゃあ、意見を聞くときに意見を言う人のどこを見てた？

D: 顔？

T: 顔。一番覚えている意見はどんな意見？どうして覚えているか教えてください。

D: バイキンがおこるんじゃないか。えっと、くるみの中で。この世界だったら、バイキンも今起こってるわけだから、くるみの中でも起こるんじゃないかなと思ったから。

T: うんうん。意見を聞いている最中に浮かんだ思い出とか思い出した言葉があったら教えてください。

D: くるみ、の木から出ていったじゃないですか。あれで、さいしょは緑で、最後は茶色がおもしろかった。

T: 友達の意見で自分と似てた意見はあった？

D: びみょーな感じであった。

T: 誰の意見？

D: えっと、誰だったかは忘れたけど、

T: どんな意見かでいいよ。

D: えーっと、その、あれ、思い出せない…。あった、一人だけあった気がする。

T: これ、見てみてもいいよ（板書を見せる）

D: あ、これこれこれ！

T: うん、なんで雪が降るの？って意見がちょっと似てた？

D: 同じだった。

T: どうして同じだった？

D: えーっと、雪が降るには、絶対どこかが、こう、丸く囲ってあるから、くるみの世界は、だから、雪が、くるみの上に垂れても、ただそのくるみの上で、ただ、あの溶けるだけだと思った。

T: だから、同じようになんでだろ？って思ったってこと？

D: うん。

T: なるほどね。じゃあ逆に、自分とはちょっと違うなって思った意見はあった？

D: うーんと、これ。違う、こっち。（「ほんとうにあるならすごい」の意見）

T: なんで？

D: だって、もしかしたら、未来でその、ちっちゃくできるものができたりしたら、その、宝物をちっちゃくして、くるみの中に入れようだから。

T: なるほど。小さくしてね。もっとくわしく教えてほしいと思った意見はあった？あったら教えてください。

D: これ。

T: わたしは宝物がほしい？

D: ちがうちがうこれ。

T: くるみの中はほんとうはカラだと思う？なんで？

D: だって、カラっていても、でも、一応、外から囲われてて、その外と、こっちの厚い皮があって、それがまだ残ってるから、カラじゃないと思う。

T: ああ、カラじゃないと思ったからもっと詳しくなんでカラだと思ったのか教えてください。

D: うん。

T: ふんふん。なるほどね。発言してたけど、いつ発言しなくなった？

D: んー、あ、えーっとここ。
(他の児童が話しかけてきたため、一旦対応)

T: ごめん、いつ発言しなくなった？

D: いまとおんなじこで。

T: あーこの雪が降るの？を聞いてってこと？

D: うん。

T: なんで発言しなくなったの？

D: そんで、「雪が降るの？」っていうのは「？（ハテナ）」だから、発言しなくなった。

T: 「？」だから発言しなくなった？

D: うん。

T: じゃあ最後に、意見を言う時に工夫したところがあったら教えてください。

D: うーん、ない。

T: ない？じゃあこれでおしまいです。

児童Dは、自分と同じ意見や異なる意見を訊ねたインタビューの質問項目に答えていることから自分の考えと相手の発言を結びつけることは十分にできているといえる。また、スピーチ活動後の反応や話し合いの参加度から見ても、活動に対する意欲は十分にあると考えられる。意欲も十分であり、自身と比較しながら聞くこともできているが、この児童は相手の意見を単語レベルで捉え、全体の内容を十分には把握していないと思われる場合もある。一番覚えている意見と

して児童Dは「多分だけど、もしくるみに町が入っているなら、その町のなかにあるくるみが、もし町が入っていたら、この現象が続いてバイキンみたいな人間も出てくるんじゃないか。」というS①の児童の発言をあげている。この意見における「バイキン」とは、目に見えないほど小さな人、という意味を持つ。しかし児童Dは覚えている理由を「バイキンがおこるんじゃないか。えっと、くるみの中で。この世界だったら、バイキンも今起こってるわけだから、くるみの中でも起こるんじゃないかなと思ったから。」と、「バイキン」だけを受け取り、自分の意見とつなげていることが分かる。また、この意見を最も覚えている意見としてあげていることから、「バイキン」という単語に強く反応していることが見て取れる。自身の意見とつなげて考えることは十分できている一方で、相手の意見の全体を捉えず、部分だけを捉えて自分の考えと結びつけながら聞いていることが児童Dの参加スタイルに影響を与えている可能性が考えられる。

また、今回の話し合いから見える児童Dの聞き方の特徴として、「もし現実の世界だったらどうなるのか」ということを考えながら聞いていることがあげられる。先に述べたように、S①の「バイキン」の意見を聞いた児童Dは「この世界だったら、バイキンも今起こってるわけだから」と、仮想の世界を「この世界」に引き付けて考えていることが分かる。また、話し合い中にもS⑩の「何でもくるみの中の町から雪が降るんだろう。」という意見をうけて、「もし、普通のこの世界も雪が降ってたら、上だけなんか穴が空いて、…」と、「普通のこの世界」と結びつけながら考えを形成し発言している。加えて、インタビューにおいて自分と似ていた意見としてS⑩「なんでもくるみの中の町から雪が降るんだろう」という意見を取り上げ、「雪が降るには、絶対どこかが、こう、丸く囲ってあるから、くるみの世界は、だから、雪が、くるみの上に垂れても、ただそのくるみの上で、ただ、あの溶けるだけだと思った。」と、「くるみの世界は丸く囲ってあるから、雪がくるみの上に垂れても、くるみの上で溶けるだけだと思った。」とその理由を述べる。現実の世界において仮想世界である「くるみの世界」がどのように成立するのかを考えているのである。さらに、異なる意見としてS⑭「もしも、本当にくるみの中に宝物が入っていたらすごいなあ。」の意見をあげた児童Dはその理由を「だって、もしかしたら、未来でその、ちっちゃくできるものができたりしたら、その、宝物をちっちゃくして、くるみの中に入れれそうだから。」と答えている。「もしかしたら」と現実の世界における未来の科学の進歩の可能性を考えていることが

分かる。児童Dは、「もし、現実の世界だったら…」と仮想世界が現実になったらどうなるのか、現実世界において仮想世界がどのように存在するのかを考えており、仮想の世界に自己を発見できる児童であるといえる。そのように捉えるならば、児童Dは児童Dなりの一貫性と積み重ねを持って活動に参加していたことが分かる。

4. まとめ

本稿では、普段授業においてたびたび文脈から外れた発言をしたり、自身の主張を通そうと語気を強めたりする〈つまずき〉があると見られがちな児童Dを対象児として、実践における児童Dの発言や記述から児童Dの聞き方の特徴の一端を明らかにすることを目的に分析を行ってきた。スピーチ実践後の児童Dの発言からは、相手への意識が希薄に見えた児童Dが受容的に発言を聞く意識をもって活動に参加している可能性が認められた。また、話し合い実践における児童Dの発言や記述からは、児童Dが相手の発言を単語で捉えている場面があることが明らかになったとともに、児童Dが聞き取った意見を「もし現実の世界だったらどうなるのか」ということと結びつけながら聞く傾向にあることが明らかになったといえる。

児童Dは、他の児童や教員から暴走していると受け止められがちな児童である。しかし、今回の分析からは児童Dが認知的な一貫性を持って話し合いに参加していたことが示された。「もし現実の世界だったらどうなるのか」ということと強く結びつけながら聞くという特徴を持つ児童Dの発言は、言葉の未熟さもあって他の児童には共感されにくい。「分かってもらえない」ということが、受容的に相手の発言を聞き取ろうとする意識を持ちながら、語気の強い発言を繰り返してしまう児童Dの参加スタイルに影響を与えているのではないだろうか。

この児童に対して文脈から外れたり主張を通そうとしたりする〈つまずき〉の姿に目を向けて支援や指導を考えるならば、一つには態度面の指導の徹底が挙げられよう。例えば「手を挙げずに発言をすることは絶対にしない」などである。しかし、このようなルールの指導の徹底は同時に、児童Dの聞き方の認知面の特徴を押し拉ぐことになるばかりか、この児童のつぶやきを契機にはじまる話し合いや理解の深まりの機会を奪うことになりかねない。

児童Dは受容的に相手の発言を聞く意識を持ち、積極的に活動に参加する児童といえる。また、単語で発言を捉えることはあるものの、「現実の世界」と結

びつけながら意見を形成している。そのような児童Dに対しては、態度面ではなく認知面や環境面での支援が必要だと考える。児童Dの聞き方を捉えてそれを意味づけたり、認知面のアイデアを示したりすることで、他の児童からは暴走しているとも受け止められることのある児童Dの参加の姿や周りの児童の受け止め方が変化していくのではないだろうか。ルールの指導や支援でなく、認知面や環境面に重点をおいた支援を行う必要があると考える。

〈つまずき〉は、割り込んで話し出す、語気の強まりが見られるなどの児童Dの振る舞いに着目し、実際には意欲的・受容的に発言を聞き、自身の考えと結びつけている児童Dの聞き方の認知面を見落としていた授業者（稿者）側の〈つまずき〉であったといえるだろう。このような反省に立つと、〈つまずき〉として見えていたものが言葉の学びの可能性として立ち上がってくる。今回は具体的な支援にまでは至らなかったが、おとなが個の児童に着目し、柔軟に子どもへの見方を修正していくプロセスを取り続けることによって、子どもの聞くことの論理の一端を明らかにし、その特性を生かした支援を行うことができると考える。

【注】

- 1 坂本が定義。「基本的立場は一对一の話し言葉の通じ合いであるが、形態は一对多、一对衆の場合もあり音声言語活動全てを視野に入れた対話を媒介とする。異質な他者や自己との対峙であり共同体を形成する働きをもつ、人間形成に資する相互作用」のこと。(2004, p.34)
- 2 スピーチは「わたしの宝物」「夏休みの思い出」「おすすめの本」「わたしの友達」の四つのテーマで行うよう指示した。原稿を書く中で、他のテーマで書きたい児童が出てきたため、授業者に相談した場合に限り他のテーマを用いてもよいことにした。
- 3 ここで、今回のスピーチの学習では話す時間より聞く時間の方が長いことを確認し、聞き手が真剣に聞く必要があることを確認している。また、相手が話している最中に話さない、終わったら拍手をするなどの基本的なルールの確認も行っている。
- 4 2時間目のスピーチ後、感想カードに「声の大きさ」など話し方に関する言及が見られたため、3時間目のはじめにおいて話し方ではなく話した内容について記入するよう伝えている。
- 5 ただし、1年生の時から発表を苦手とする児童（人前に立つと緊張で泣いてしまう）がスピーチをでき

ないと伝えてきたため、その児童に関してはスピーチ原稿を全員に配布しそれを読んでもらうことでスピーチ発表とした。

- 6 一柳智紀（2012）は、聴くことが苦手であると担任へのインタビューから明らかになった一人の対象児（磯田くん：仮名）を選出して考察を行っている。
- 7 授業者が「教科書に書いてあることから考えよう」と促したり、他の児童が「教科書には後ろ足って書いてある」などと発言したりしても、「でもあるかもしれない！」と主張を続ける姿が見られた。
- 8 ここには、立ち上がって発言した児童の発言のみを整理している。話し合い中の児童のつぶやきや教員の発言は省略している。
- 9 話し合い中に出た発言ではないもの（自分の意見など）は数えていない。発言した児童名だけの記述も数えていない。また、途中で腹痛のためトイレに行った児童は再生数が0になっている。

【引用参考文献】

- ・ 秋田喜代美・市川洋子・鈴木宏明（2000）「アクションリサーチによる学級内関係性の形成過程」『東京大学大学院教育学研究科紀要』40巻 pp.151-169
- ・ 秋田喜代美・市川洋子・鈴木宏明（2002）「授業における話し合い場面の記憶—参加スタイルと記憶—」『東京大学大学院教育学研究科紀要』42巻 pp.257-273
- ・ 浅井哲司（2019）「音声・文字提示型教材による話し合い事後指導方法の開発—学習者自身の音声話し合いに与える影響の分析—」『国語科教育』85巻 pp.14-22
- ・ 荒川智・越野和之（2013）『インクルーシブ教育の本質を探る』全国障害者問題研究会
- ・ 磯村陸子・町田利章・無藤陸（2005）「小学校低学年クラスにおける授業内コミュニケーション：参加構造の転換をもたらす「みんな」の導入の意味」『発達心理学研究』16巻1号 pp.1-14
- ・ 一柳智紀（2009a）「物語文読解の授業談話における「聴き合い」の検討：児童の発言と直後再生記述の分析から」『発達心理学研究』20巻4号 pp.437-446
- ・ 一柳智紀（2009b）「児童による話し合いを中心とした授業における聴き方の特徴—学級と教科による相違の検討—」『教育心理学研究』57巻3号 pp.361-372
- ・ 植西浩一（2015）『聴くことと対話の学習指導論』溪水社
- ・ 上山伸幸（2015a）「方法知の有効性の自覚化を促す話し合い学習指導の研究—小学校4年生を対象とし

- た実験授業の分析を中心に—』『国語科教育』77巻 pp.14-21
- ・ 上山伸幸 (2015b) 「方法知の活用を促す話し合い学習指導の開発—小学校4年生を対象とした授業の分析を通して—」『国語科教育』78巻 pp.13-20
 - ・ 長田友紀 (2014) 「話し合いにおける視覚情報化ツールのテキストマイニングによる発達の分析—小・中・大学生に見る図示化メモの効果—」『国語科教育』75巻 pp.16-23
 - ・ 小野田亮介 (2015) 「討論活動における児童の聴き方と発話内容の関連：賛成論と反論に対する聴き方の偏りに着目して」『発達心理学研究』26巻4号 pp.358-370
 - ・ 北川雅浩 (2016) 「小学校段階で討論を円滑に導入する方法の検討—討論において協同性を育むことの意義とその指導方法を中心に—」『国語科教育』79巻 pp.23-30
 - ・ 北川雅浩 (2018a) 「小学校段階における討論学習の必要性の再検討—認知面と心理面への影響の分析を通して—」『国語科教育』83巻 pp.15-23
 - ・ 北川雅浩 (2018b) 「自律的な討論の実現に向けた指導に関する—考察—小学校段階における〈議論展開能力〉の育成を中心に—」『国語科教育』84巻 pp.40-48
 - ・ 倉盛美穂子・高橋登 (1998) 「異なった意見をもつ児童間で行われる話し合い過程の発達の検討」『発達心理学研究』9巻3号 pp.191-200
 - ・ 倉盛美穂子 (1999) 「児童の話し合い過程の分析—児童の主張性・認知的共感性が話し合いの内容・結果に与える影響—」『教育心理学研究』47巻2号 pp.121-130
 - ・ 酒井千春 (2000) 「話し合いの生成過程に関する—考察—個人間の調節を促す要因を中心に—」『国語科教育』47巻 pp.73-80
 - ・ 坂本喜代子 (2004) 「相互作用分析による対話的コミュニケーションの研究」『国語科教育』56巻 pp.34-41
 - ・ ジェニ・ポラック・デイ、ディキシー・リー・シュピーゲル、ジェネット・マクレラン、ヴァレリー・B・ブラウン著 山元隆春訳 (2013) 『本を読んで語りあうリテラチャー・サークル実践入門』溪水社
 - ・ 高橋俊三・声と言葉の会 (1998) 『聴く力を鍛える授業』明治図書
 - ・ 出口拓彦 (2002) 「グループ学習に対する教師の指導および児童の特性と学習中の発現頻度との関連」『教育心理学研究』50巻3号 pp.323-333
 - ・ 原田大介 (2009) 「国語教育における新たな学習者研究の構築—個へのまなざしの必要性—」『国語科教育』65巻 pp.11-18
 - ・ 益地憲一監修国語教育実践理論研究会編 (2018) 『対話的に学び「きく」力が育つ国語の授業』明治図書
 - ・ 間瀬茂夫・守田庸一・松友一雄・田中俊弥 (2007) 「小学生の話し合い能力の発達に関する研究—同一課題による調査を通じた考察—」『国語科教育』62巻 pp.67-74
 - ・ 藤江康彦 (1999) 「一斉授業における子どもの発話スタイル：小学5年の社会科授業における教室談話の質的分析」『発達心理学研究』10巻2号 pp.125-135
 - ・ 藤江康彦 (2000) 「一斉授業の話し合い場面における子どもの両義的な発話の機能—小学5年の社会科授業における教室談話の分析—」『教育心理学研究』48巻1号 pp.21-31
 - ・ 藤森裕治 (2013) 「国語科授業研究・学習者研究の動向」全国大学国語教育学会『国語科教育学研究の成果と展望Ⅱ』 pp.521-528
 - ・ 本山方子 (1999) 「社会的環境との相互作用による「学習の生成—総合学習における子どもの参加過程の解積的分析—」『カリキュラム研究』8巻 pp.101-116
 - ・ 山元悦子 (1995) 「話しことば指導の領域とその系統について」『福岡教育大学紀要第一分冊文科編』44巻 pp.55-65
 - ・ 山元悦子 (2003) 「話し合う力を育てる学習指導の研究—メタ認知の活性化を図る手だてを通して—」『国語科教育』54巻 pp.51-58
 - ・ 山元悦子 (2016) 『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
 - ・ 若木常佳 (2005) 「対話能力を育成するためのカリキュラムについての研究—「方略的知識」と「関係づける力」を中心に—」『国語科教育』58巻 pp.26-33
 - ・ 若木常佳 (2009) 「小・中学生における聞き取り能力の実際と指導上の課題—「並列的複数情報の関係づけを支える心的作業」について—」『国語科教育』65巻 pp.3-10
 - ・ 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
- (主任指導教員 山元隆春)