

言語活動のカリキュラムによる効果についての検討

—「話す」「聞く」の言語力に視点を当てて—

宮田 延実

愛知みずほ大学(非常勤講師)

本研究の目的は、概念地図法を手段にした協同的な学習によって、メタ認知が高まるかどうかを検討することである。そこで、第4学年の理科「電気の通り道」の授業において、子どもが概念地図を描いた後に、グループで完成度の高い概念地図の作成をする実践を行った。そして、抽出グループの発言分析と授業後に実施した質問紙によるデータにより分析した。その結果、次のメタ認知が高まった。グループのメンバーで、自分の知識や概念を点検し評価をする「グループ学習メタ認知」、経験を基に次の計画を改善する「改善的メタ認知」、そして、目的や他者の意見に応じて課題解決の方略を調整する「調整的メタ認知」である。さらに、学力差がある集団に対して、概念地図法を手段にしたグループ学習は、メタ認知を高める有効な手段であることが明らかとなった。

キーワード：言語力、カリキュラム、話す、聞く、小学生

1. はじめに

言語力は、知識と経験、論理的思考、感性・情緒等を基盤として、自らの考えを深め、他者とコミュニケーションを行うために言語を運用するのに必要な能力である(文部科学省, 2007)。そのために、中央教育審議会答申において、「言語力の育成」は、各教科等において思考力、判断力、表現力等を育成する観点から、基礎的・基本的な知識及び技能の活用を図る学習活動を重視するとともに、言語環境を整え、言語活動の充実を図ることに配慮することが求められるようになった(文部科学省, 2008a)。加えて、新しい学習指導要領(文部科学省, 2008b)では、国語科以外の各教科等において、教科等の特質に応じた言語活動の充実が記述されている。

各学校の状況を見ると言語活動の様々な取り組みがすでに進められている。例えば、『言語活動の充実に関する指導事例集小学校版』(文部科学省, 2011)において、第1学年では、読んだ本について好きなところを紹介する事例、第3学年では、出来事を説明するスピーチを行う事例などが掲載されている。これらは、

国語科における、話すこと・聞くこと、書くこと、読むことのそれぞれに記録、要約、説明、論述といった言語活動の例示である。また、第6学年では、調べたことやまとめたことについて、討論をする事例を、総合的な学習の時間、あるいは、教科等を横断した課題解決的な学習や探求活動の事例として掲載されている。

これらの事例からは、言語力は、様々な学習活動を展開していくうちに育成されていくものであるが、「話すこと・聞くこと」「書くこと」「読むこと」の言語力がどの学習活動でどの程度まで育成されるかは曖昧である。実際、学習指導要領解説総則編(文部科学省, 2008c)においても「これらの学習活動は相互に関連し合っており、截然と分類されるものではない」としている。

やがて、各学校での言語活動の取り組みが始まり、その成果と課題を検証する、教育課程企画特別部会における「言語活動の検証・改善のための有識者との意見交換」(文部科学省, 2014)では、次のような課題例が挙げられていた。1) 言語活動についての目的意識や、

教科等の学習過程における位置づけが不明確であったり、指導計画等に効果的に位置付けられていなかったりすることがあるとの指摘や、2)単なる話合いにとどまり形骸化している例、あるいは、言語活動を行うことが目的化している例である。

これらの状況について、例えば、朝の会で行う輪番のスピーチと聞き手が質問や感想などを述べる実践を、継続さえすれば、スピーチができる力、質問ができる力が育成されると長年の経験則に従って年間指導計画に位置づけたり、また、言語活動の指導には力を入れても、指導効果の検証が手薄になっていたりすることが考えられる。「話す」ことをひとつとってみても、スピーチができる力、敬語を使い分けて話す力、頭の中で考えたことを言葉で伝える力など、様々なレベルや内容のどれを育成させるかといった目的さえ明確にしないまま言語活動に取り組んでいる学校が少なくない。総合的な学習の時間、あるいは、教科等を横断した学習活動では、その学習活動によって、どんな種類の言語力が育成できるか、さらに曖昧になることが危惧される。

このような課題が挙げられる中で、まずは、子どもの言語力が育成されるメカニズムを明らかにすることが重要である。その育成の道筋に沿ってカリキュラム編成や指導展開を作成すれば、目標とする言語力の効果的な育成が期待できるからである。

そこで、本研究では、「話す」「聞く」といった初歩的な言語力に絞って、それらがどのように育成されていくかを明らかにすることを目的とする。そのために、研究協力校の5月と翌2月までの約1年間の言語活動の取り組みに着目し、質問紙調査を通して、実践前後の変化から「話す」「聞く」の言語力が育成されるメカニズムを構造方程式モデリングにより明らかにする。

2. 研究の方法

研究協力校は愛知県内の公立小学校である。この小学校の「話す」「聞く」の言語活動の取り組みは、調査年度が初年度である。

1) 研究協力校の実践の概要

研究協力校の言語活動におけるカリキュラムは、第1学年から第6学年まで通して、それぞれの発達段階に応じた「話す」「聞く」の基本的な知識技能を高めることが目標である。

「話す」の目標は、「メモを見ないで人前でスピーチできること」「伝えたいことを話すことができること」である。高学年については「敬語の使い分けや場に応じた話し方ができること」が加わる。

「聞く」の目標は、「他者のスピーチに質問ができるように聞くこと」「話し合いで出された意見の違いがわかること」である。高学年については「様々な意見の違いや要点をつかむように聞くこと」が加わる。

そこで、言語活動の全校の取り組みとして、学年の発達段階に応じて、朝の会では毎日2名の児童が自分の経験した出来事や感想をスピーチし、フロアから出された質問に答えることを年間通して実践する。また、教科に応じて発表会や討論、インタビューの練習などの言語活動の指導を教科横断的に実践することにした。

2) 調査協力者

調査協力者は、研究対象校の2年生67名、3年生71名、5年生59名、6年生86名である。

3) 質問項目と調査時期

質問項目は、研究対象校の校長に依頼され、言語活動の指導成果を評価するために、「話す」「聞く」に関する4項目の質問(Table 1)を作成した。

調査時期は、2013年5月と2014年2月である。調査協力者にはTable 1の4項目について4件法

Table 1 「話す」「聞く」の言語能力についての質目項目

1	メモを見ないで、スピーチすることができる(メモなしスピーチ)。
2	友だちのスピーチを聞いて、しつもんすることができる(スピーチに質問)。
3	話し合いでは、友だちの意見と自分の意見をくらべながら聞く(意見を比べ聞く)。
4	だれにでも、つたえたいことをきちんと話すことができる(きちんと伝える)。

()は、質問文を短縮したもの

Table 2 「話す・聞く」の5月と翌2月の平均値の比較

		5月		翌2月	
1	メモなしスピーチ	2~3年生	2.48(1.07)		2.51(1.07)
	「話す」	5~6年生	2.56(1.06)	>	2.34(1.08) *
2	スピーチに質問	2~3年生	2.90(0.99)		2.85(0.94)
	「聞き話す」	5~6年生	2.40(1.03)	<	2.79(1.02) ***
3	意見を比べ聞く	2~3年生	3.03(1.02)		3.02(0.93)
	「聞く」	5~6年生	2.61(1.03)		2.69(0.95)
4	きちんと伝える	2~3年生	3.06(0.98)	>	2.85(0.94) *
	「話す」	5~6年生	2.44(1.09)		2.61(1.00)

()は標準偏差 *** $p < .001$ * $p < .05$

(あてはまる, 少しあてはまる, あまりあてはまらない, あてはまらない)で回答を求めた。

3. 結果

IBM SPSS Statistics 22.0により、対応のあるサンプルの t 検定を実施したところ、有意差があったのは、Table 2 に示す通りである。

低学年では、翌2月は5月に比べて「きちんと伝える」の平均値が有意に低下していた [$t(137)=2.25, p < .05$]。有意な値ではないが「メモなしスピーチ」は平均値が高くなっていったが、「スピーチに質問」「意見を比べ聞く」は低下していた。

高学年では、「メモなしスピーチ」の平均値が有意に低下し [$t(144)=2.40, p < .05$] , 「スピーチに質問」は有意に高くなっていった [$t(144)= -3.96, p < .001$]。有意な値ではないが「メモなしスピーチ」は平均値が高くなっていったが、「意見を比べ聞く」「きちんと伝える」が高くなっていった。

「話す」では、メモを見ないでスピーチすることは、低学年は継続することで少しずつレベルが上がるようになると思われる。高学年では、すでにある程度は

できるのだが、「敬語の使い分けや場に応じた話し方ができること」の目標が加わり、高いレベルのスピーチが求められることや、級友の前で話すことに緊張したり、他者との比較による抵抗感を感じたりして、その平均値を下げたことが推察される。しかし、伝えたいことをきちんと話すことについては、場や相手に応じて使い分ける言葉遣いが必要となる。高学年はそれができるようになっていくが、低学年は、パターンがあるスピーチとは異なり、具体的な場面で、教師に言い直しをさせられたり、個別の指導を受けたりすることであろう。何度も経験してきたスピーチすることへの手応えを感じる一方、「きちんと伝える」ことの難しさを低学年の子どもたちが実感した結果ではないだろうか。

次に「聞く」は、研究協力校の目標は「他者のスピーチに質問ができるように聞くこと」「話し合いで出された意見の違いがわかること」であり、高学年の目標は「様々な意見の違いや要点をつかむように聞くこと」が加わっていた。高学年は、高いレベルの「聞くこと」を目指して言語活動を行った結果が平均値の向上に表れている。他方、低学年に対しては、スピーチ

に重点を置いた言語活動であったことから考えると、「聞く」に関しての言語能力はそれほど高まらなかったのかもしれない。

以上の平均値の比較からでは、何らかの言語活動による指導効果があることが推察されるが、それは、どんな言語活動によって高められていたかまでは明かにできない。そこで、構造的方程式モデリングにより、5月時の言語活動と翌年の2月の言語活動の因果関係を分析する。

4. 言語力育成モデルの構築

本研究の目的は、小学生の5月の時点の「メモなしスピーチ」「スピーチに質問」「意見を比べ聞く」「きちんと伝える」といった言語力が、実践協力校の言語活動によって、翌2月の言語力に与える影響を検討することである。そのために、構造方程式モデリングによって言語力育成モデルを作成するのであるが、低学年と高学年では、言語活動やその目標レベルが異なるので、別々にモデルを構築した。

初期のモデルとして、低学年と高学年の両モデルには、5月の「メモなしスピーチ」「スピーチに質問」「意見を比べ聞く」「きちんと伝える」から、翌2月の「メモなしスピーチ」「スピーチに質問」「意見を比べ聞く」「きちんと伝える」にそれぞれパスを引いた。そして、Amos19.0により解を推定した。両モデルともに適合度が低いため、修正指標に従ってパスを引き、モデルを構築したところ、低学年モデルは、Figure 1に示すように適合度はRMSEAが0.000、CFIは1.000となった。他方、高学年の言語力育成モデルはFigure 2に示すように適合度はRMSEAが0.000、CFIは1.000となった。適合度指標のRMSEA

を0.05以下、CFIを0.95以上とする基準から、両モデルの当てはまりは十分によいといえる。

低学年の5月の言語活動が翌2月の言語活動へ与える影響では、①「きちんと伝える(5月)」は、「きちんと伝える(2月)」を促進していたが、「意見を比べ聞く(2月)」を抑制していた。②「意見を比べ聞く(5月)」は、「きちんと伝える(2月)」を促進していた。③「スピーチに質問(5月)」は、「スピーチに質問(2月)」「メモなしスピーチ(2月)」「意見を比べ聞く(2月)」を促進していた。④「メモなしスピーチ(5月)」は、「スピーチに質問(2月)」を促進していた。

低学年の翌2月における各言語活動相互の因果関係については、⑤「きちんと伝える(2月)」は、「意見を比べ聞く(2月)」を促進し、それは「スピーチに質問(2月)」を促進し、さらにそれは「メモなしスピーチ(2月)」を促進していた。

高学年の5月の言語活動が翌2月の言語活動へ与える影響では、①「きちんと伝える(5月)」は、「きちんと伝える(2月)」を促進していなかった。②「意見を比べ聞く(5月)」は、「意見を比べ聞く(2月)」を促進していただけでなく、「スピー

チに質問(2月)」と「メモなしスピーチ(2月)」も促進していた。③「スピーチに質問(5月)」は、「きちんと伝える(2月)」と「メモなしスピーチ(2月)」を促進していた。④「メモなしスピーチ(5月)」は、「スピーチに質問(2月)」を促進していた。

高学年の翌2月における各言語活動相互の因果関係では、⑤「スピーチに質問(2月)」は、「きちんと伝える(2月)」「意見を比べ聞く(2月)」「メモなしスピーチ(2月)」をそれぞれ促進していた。

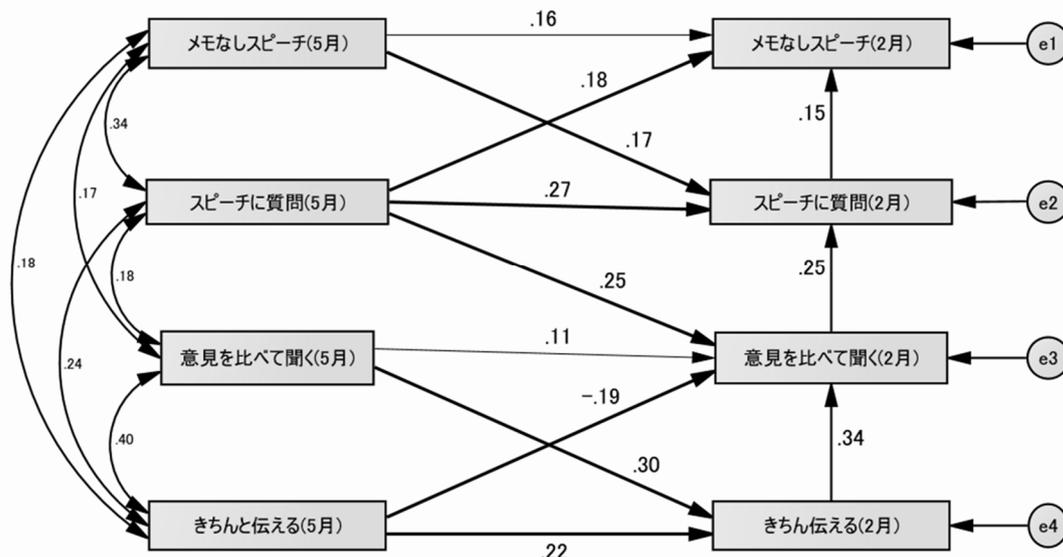


Figure 1 低学年の言語力育成モデル

Table 4 低学年のパス係数の推定値と標準誤差

		推定値	標準誤差	確率
きちんと伝える(2月)	<--- 意見を比べ聞く(5月)	0.27	0.08	***
きちんと伝える(2月)	<--- きちんと伝える(5月)	0.22	0.08	**
意見を比べ聞く(2月)	<--- スピーチに質問(5月)	0.24	0.08	**
意見を比べ聞く(2月)	<--- きちんと伝える(2月)	0.33	0.09	***
意見を比べ聞く(2月)	<--- きちんと伝える(5月)	-0.17	0.08	*
意見を比べ聞く(2月)	<--- 意見を比べ聞く(5月)	0.10	0.08	n.s
スピーチに質問(2月)	<--- メモなしスピーチ(5月)	0.15	0.07	*
スピーチに質問(2月)	<--- スピーチに質問(5月)	0.25	0.08	**
スピーチに質問(2月)	<--- 意見を比べ聞く(2月)	0.26	0.08	***
メモなしスピーチ(2月)	<--- メモなしスピーチ(5月)	0.17	0.09	n.s
メモなしスピーチ(2月)	<--- スピーチに質問(5月)	0.20	0.10	*
メモなしスピーチ(2月)	<--- スピーチに質問(2月)	0.17	0.10	n.s

*** $p < .001$ ** $p < .01$ * $p < .05$

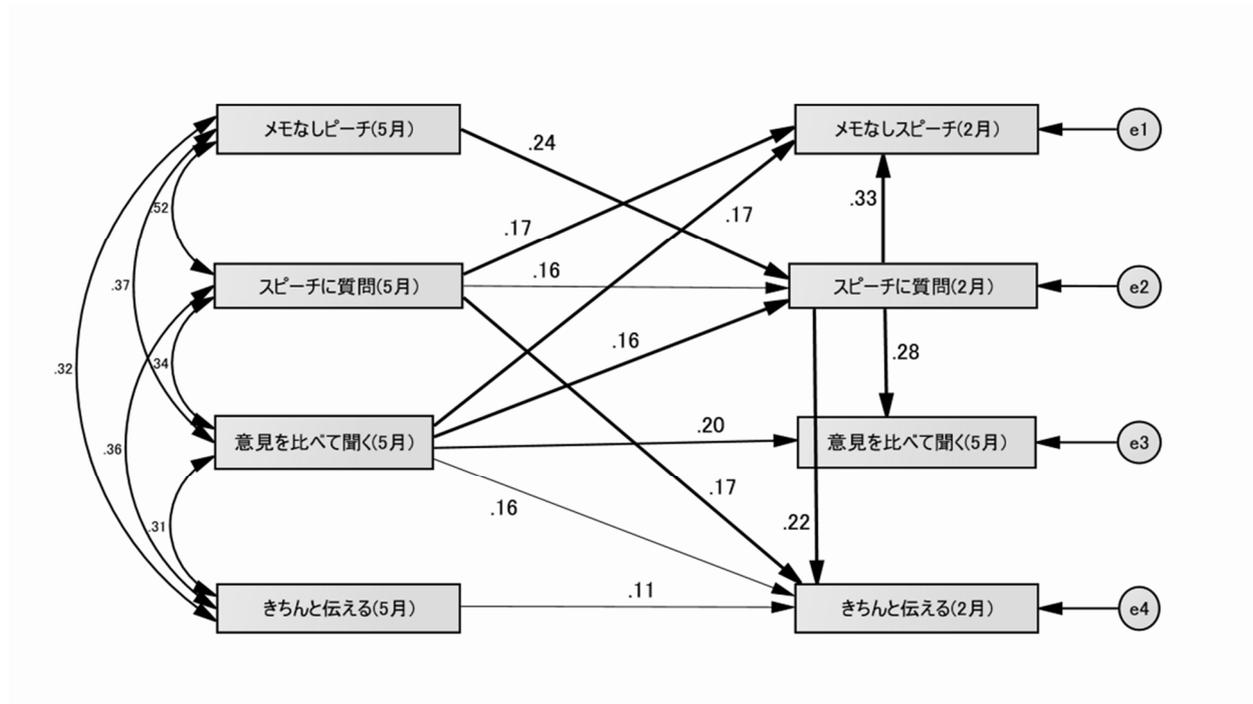


Figure 2 高学年の言語力育成モデル

Table 5 高学年のパス係数の推定値と標準誤差

			推定値	標準誤差	確率
スピーチに質問(2月)	<---	メモなしスピーチ(5月)	0.23	0.09	**
スピーチに質問(2月)	<---	スピーチに質問(5月)	0.16	0.09	n.s
スピーチに質問(2月)	<---	意見を比べ聞く(5月)	0.16	0.08	*
きちんと伝える(2月)	<---	きちんと伝える(5月)	0.10	0.07	n.s
メモなしスピーチ(2月)	<---	スピーチに質問(5月)	0.17	0.08	*
きちんと伝える(2月)	<---	意見を比べ聞く(5月)	0.16	0.08	n.s
意見を比べ聞く(2月)	<---	意見を比べ聞く(5月)	0.19	0.07	*
メモなしスピーチ(2月)	<---	意見を比べ聞く(5月)	0.18	0.08	*
きちんと伝える(2月)	<---	スピーチに質問(5月)	0.16	0.08	*
意見を比べ聞く(2月)	<---	スピーチに質問(2月)	0.26	0.08	***
メモなしスピーチ(2月)	<---	スピーチに質問(2月)	0.35	0.08	***
きちんと伝える(2月)	<---	スピーチに質問(2月)	0.21	0.08	**

*** $p < .001$ ** $p < .01$ * $p < .05$

5. 考察

(1) 継続指導による直接的効果

5月のある特定の言語活動が翌2月になって、同じ言語活動に影響を与える「直接的効果」について考察する。「直接的効果」とは、例えば、5月の「メモなしスピーチ」の取り組みが、翌2月の時点で同じ「メモなしスピーチ」の言語活動に肯定的な影響を与えることで、ここでは「直接的効果」と呼ぶ。

低学年では、直接的効果があったのは、「スピーチに質問」と「きちんと伝える」であった。高学年では「意見を比べ聞く」のみであった。

つまり、継続した言語活動を行うことでその言語力が伸びていくのは、低学年では、他者のスピーチに質問しようとする「聞き話す」力、伝えたいことをきちんと「話す」力であった。高学年では、自他の意見を比べて「聞く」力であった。

(2) 言語能力相互の間接的効果

5月のある特定の言語活動が翌2月になって、異なる言語活動に影響を与える「間接的効果」について考察する。「間接的効果」とは、例えば、5月の「メモなしスピーチ」の取り組みが、翌2月の時点で「意見を比べ聞く」といった異なる言語活動に影響を与えることで、ここでは「間接的効果」と呼ぶ。

まず、「メモなしスピーチ」に間接的効果を与えていたのは、低学年は「スピーチに質問」、高学年は「スピーチに質問」と「意見を比べ聞く」であった。普通、質問はメモなしで行うが、低学年はそれができるようになると、メモなしでもスピーチができるようになると考えられる。高学年では、レベルが高いスピーチが求められ、メモを見ないで話すことは、ある程度、頭の中で話の組み立てができることが前提である。その前提は、相手のスピーチや意見を聞いて自他の違いを比べて整理したり、質問することをまとめることである。このような「聞く」ことが、メモを見なくてもスピーチができることにつながるであろう。

次に、「スピーチに質問」に間接的効果を与えていたのは、低学年、高学年ともに「メモなしスピーチ」であった。頭の中で組み立てた内容を出すスピーチができるようになると、他者のスピーチを聞いて質問したいことを頭の中で整理できるようになると考えられる。

そして、「意見を比べ聞く」に間接的効果を与えていたのは、低学年では「スピーチに質問」であったが、逆に「きちんと伝える」はマイナスの間接的効果を与えていた。高学年では間接的効果を与えるものはなか

った。低学年にとってはスピーチに質問する力は、自他の意見を比べることのできる力につながると考えられる。ただ、「きちんと伝える」という要素には、ややもすると、伝えたいことは話す、傾聴を妨げる作用をする可能性が示唆される。

さらに、「きちんと伝える」に間接的効果を与えていたのは、低学年では「意見を比べ聞く」、高学年では「スピーチに質問」であった。低学年は、自他の意見を比べる力が培われると、自分が話し手になったとき、相手にきちんと伝わる話ができることを示していると考えられる。高学年でも自分が話し手になったとき、スピーチに質問できる傾聴力があると、場や相手に応じた話し方がきちんとできると考えられる。

以上のことを要約すると次の通りである。低学年、高学年ともにメモなしでスピーチする「話す」力と他者のスピーチに質問するための「聞き話す」力は、互いに高め合う関係があった。高学年では、メモなしでスピーチする「話す」力を伸ばすには、自他の意見を比べる「聞く」力も加えて必要である。

自他の意見を比べる「聞く」力を伸ばすには、低学年ではスピーチに質問できる「聞き話す」力が必要である。逆に、他者にきちんと伝える「話す」力は、ややもすると「聞く」力を抑制することが示唆される。他者にきちんと伝えるという「話す」力を伸ばすには、低学年では、自他の意見を比べて「聞く」力が、高学年では、スピーチに質問できる「聞く」力が必要になると考えられる。

(3) 「話す」「聞く」の言語力の関係

約1年間の言語学習をした翌2月になると、低学年は、「話す」「聞く」の言語能力に関して、次のような関係があった。それは、「きちんと伝える」から始まり、それが「意見を比べ聞く」を促進し、さらにそれは、「スピーチに質問」を促進する。最後にそれは、「メモなしスピーチ」を促進するといった順序性があった。

他方、高学年では、「メモなしスピーチ」「意見を比べ聞く」「きちんと伝える」のそれぞれを促進していたのは、「スピーチに質問」であった。

つまり、低学年の言語力には、次のような関係があると考えられる。低学年なりに自分の伝えたいことを「話す」ことができる力は、自他の意見を聞き比べる「聞く」という力を促進する。その「聞く」という力は、スピーチの内容に質問したい気持ちになるほど深く「聞く」ことができるようになる。このように、他者の意見やスピーチをインプットして頭の中で整理で

きるようになると、話し手になったとき、メモを見なくても頭の中で構成した内容をアウトプットするスピーチができるようになると考えられる。

高学年では、スピーチに質問する「聞き話す」ことが、他の「聞く」「話す」の言語能力を促進する作用をしていた。質問するために「聞く」ことは、スピーチの内容に対しての質問、つまり「話す」ためのアウトプットを想定した聞き方が求められる。それができる高学年は、インプットする中で自他の意見を比べて「聞く」ことができるようになると考えられる。また、「話す」ことでは、何を質問をするかを頭の中で組み立てる力が、メモなしでスピーチできる力を促進し、相手に相応しい方法できちんと「話す」ことも促進していたと考えられる。

つまり、低学年では、その子どもなりに「きちんと伝える」という「話す」力が、自他の意見を比べて「聞く」力を伸ばし、また、それがスピーチに質問できる「聞き話す」力を伸ばし、メモを見ないでスピーチできる「話す」力を伸ばすというメカニズムがあった。高学年では、スピーチに質問できる「聞き話す」力が、それぞれの「話す」「聞く」の言語力を伸ばしていくベースとなっていた。

これらのことから、子どもにとって、「聞く」ことは「話す」ことよりレベルが高いことが考えられる。

6. まとめ

研究協力校では、日々、スピーチとフロアーからの質問に答える言語活動を年間通して実践してきた。また、単発ではあるが、発表会や討論、インタビューの練習などの言語活動の指導もしてきた。その結果、翌2月の平均値は5月より、高学年のスピーチに質問しようとする「聞く」力は伸びてきたが、他の言語力については有意な伸びは見られなかった。しかし、構造方程式モデリングによる言語力育成モデルから「話す」「聞く」の育成メカニズムが分かり、今後の指導方法に示唆を与えることができた。

例えば、低学年は、質問するために「聞く」こと、低学年なりに他者にきちんと「話す」ことを継続指導するにより、それらの言語力は伸びる可能性があることがわかった。高学年の場合は、自他の意見を比べて

「聞く」ことが継続指導によって伸びる言語力であった。

また、メモなしでスピーチする「話す」力と他者のスピーチに質問するための「聞く」力は、互いに高め合う関係があったので、研究協力校のような日々のスピーチは望ましい言語活動といえる。

さらに、低学年では、他者にきちんと「話す」ことが、引き金となって他の言語力に次々と影響を及ぼしていた。したがって、低学年は、まず、他者にきちんと「話す」ことを指導することが望ましい。高学年では、スピーチに質問できる「聞き話す」力は、それ自体が複数の言語力に影響を与えているので、重点的な指導が期待される。

以上のように「話す」「聞く」が育成されるメカニズムについて分析し、研究協力校についての言語力育成の実態が明らかになったが、今後は、さらに多くの小学生を対象にして調査し、より安定した言語力の育成メカニズムを明らかにしたい。

引用文献

- 文部科学省(2007). 言語力育成協力者会 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/036/shiryo/07081717/004.htm.
- 文部科学省(2008a). 幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について 中央教育審議会答申 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2009/05/12/1216828_1.pdf
- 文部科学省(2008b). 小学校学習指導要領 東京書籍
- 文部科学省(2008c). 小学校学習指導要領解説総則編 東洋館出版社
- 文部科学省(2011). 言語活動の充実に関する指導事例集 小学校版 教育出版株式会社
- 文部科学省(2014). 言語活動の検証・改善のための有識者との意見交換 教育課程企画特別部会論点整理補足資料 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/053/siry/attach/1358722.htm

The Effect by the Curriculum of Language Activity: Focus on Speaking and Listening

Nobumi MIYATA

Aichi Mizuho College

Abstract

The purpose of this study is to make clear the mechanism how the school children's skill such as speaking and listening is brought up, and consider the effect by the curriculum of language skill at the school under a study. This is the crossing curriculum a morning meeting and each subject. I built an upbringing model by a structure equation modeling and analyzed the mechanism how linguistic skill is brought up in every lower grades and upper grades based on investigation data of 283 schoolchildren.

As a result, the following things could be suggested in the effect by this curriculum. 1) The skill to make a speech and ask a question raise each other. 2) Even if continuation guidance is done, improvement of linguistic skill is limited. 3) The base is talking transmitted to others in lower grades and asking questions in upper grades to improve the linguistic skill.

key words : language skill, curriculum, speaking, listening, school children