

「話すこと」において順序を考える力を付ける低学年国語科学習指導の工夫 — スピーチの構成を可視化するためのステップアップシートを通して —

呉市立昭和北小学校 鈴木 美加

研究の要約

本研究は、「話すこと」において順序を考える力を付ける低学年国語科学習指導の工夫について考察したものである。「話すこと」において順序を考える力とは、自分の話したいことが相手に伝わるにはどのような順序にすればよいかを知り、行動したことや経験したことを時間や重要度等の観点に沿って並べたり、物事や対象の説明や紹介の材料を追加してつなげたり、「始め—中—終わり」といった話の構成を基に組み立てたりすることを通して、相手に伝わるかどうかを想像しながら考える力とした。この力を育成するために、スピーチの構成を可視化するためのステップアップシートを活用し、重要度の観点に基づき、話の構成に関わる順序を考えることと、行動や経験の時間的順序の観点に基づき、言いたいことに対して具体を付け加えることの二つのポイントを意識した学習指導を行った。その結果、スピーチの構成を可視化するためのステップアップシートの活用は、話す事柄の順序を考える力を付けるために有効であることが分かった。

I 主題設定の理由

小学校学習指導要領（平成29年告示）「A話すこと・聞くこと」（1）イにおいて、第1学年及び第2学年では「相手に伝わるように、行動したことや経験したことに基づいて、話す事柄の順序を考えること。」¹⁾と示されている。

所属校では、コミュニケーション能力の育成と安心して学校生活を送ることができる風土の醸成を目的に朝の会でスピーチを取り入れている。自分の考えを発表することについて、所属校における令和5年度全国学力・学習状況調査〔児童質問紙〕での「5年生までに受けた授業で、自分の考えを発表する機会では、自分の考えがうまく伝わるよう、資料や文章、話の組立てなどを工夫して発表していましたか」の項目における肯定的評価の割合は、県平均を3.1ポイント下回る58.2%であった。学校全体として、話の中心を明確にすることや、事実と感想、意見とを区別したり、詳しい説明を付け加えたりすることに課題が見られる。高橋俊三（2023）は、話すことの指導法につながる音声コミュニケーション活動の改善の工夫として「内言の活動を特にしっかりおこなう」について、「話す前に考えること。話材の選択、主題の決定、組立の順序など、十分に時間をかけ工夫させる」²⁾と述べている。低学年の児童の実態としては、聞き手を意識して、聞き手に伝わるかどうかを想像しながら話の構成を考えることができなかったり、話の内容が相手に伝わるようにするにはどのような順序を踏まればよいのかを考えることができなかったりするなど内言の活動に当たる構成の検討において課題が見られる。所属校第

2学年の児童を対象に行った実態調査では、話す事柄の順序について自分の考えと理由を書くことができた児童は37%で、そのうち、「始め—中—終わり」の終わりに関する事柄について理解できていた児童が22%、時間的な順序について触れている児童が10%であった。また、行動や経験の時間的順序を意識して事柄を並べることができた児童は56%であったが、そのうち43%の児童はなぜそのように並べたか記述することはできなかった。以上のことから、児童は、話の内容が相手に伝わるようにするために、行動や経験の時間的な順序や、物事や対象を説明する際の事柄の順序を考えることに課題があると言える。

そこで、本研究では、「話すこと」におけるスピーチの構成の検討に焦点を当て、第1学年及び第2学年において、話の内容が相手に伝わるためにどのような順序を踏まればよいのかを可視化しながら考えることのできるステップアップシートを活用していけば、児童が話す事柄の順序を考えるとどのようなことかを知り、相手に伝わるように話の順序を考える力を育成することができるのではないかと考え、本研究題目を設定した。

II 研究の基本的な考え方

1 「話すこと」において順序を考える力とは

(1) 話す事柄の順序とは

小学校学習指導要領（平成29年告示）解説国語編（以下「29解説」とする）「A話すこと・聞くこと」（1）イにおいて、第1学年及び第2学年では、

話す事柄の順序について、「話の内容が相手に伝わるようにするにはどのような順序を踏まえばよいのか」³⁾と示し、順序を「行動や経験の時間的な順序、物事や対象を説明したり紹介したりする際の事柄の順序、「始め—中—終わり」といった話の構成に関わる順序など」⁴⁾としている。また、「知識及び技能」(2)「情報の扱い方に関する事項」では、「ア 共通、相違、事柄の順序など情報と情報との関係について理解すること。」⁵⁾と示し、事柄の順序の関係を理解するとは、「複数の事柄などが一定の観点に基づいて順序付けられていることを認識すること」⁶⁾、「例えば、時間、作業手順、重要度、優先度などの観点に基づいた順序が考えられる。」⁷⁾としている。その上で、「思考力、判断力、表現力等」の「A話すこと・聞くこと」の「構成の検討、考えの形成」に関する指導事項のイとの関連を図り、指導の効果を高めることが示されている。

以上のことから、本研究における話す事柄の順序とは、相手に伝わるように話すために時間や重要度等の観点に沿って行動したことや経験したことを並べる順序や物事や対象の説明や紹介の材料を追加していく順序、「始め—中—終わり」といった話の構成に関わる順序のこととする。

(2) 話す事柄の順序を考えると

小学校学習指導要領（平成20年告示）解説国語編（以下「20解説」とする。）「A話すこと・聞くこと」(1)イにおいては、「話す事柄を順序立て」るとして、「順序に沿って事柄を具体化することを求めたもの」⁸⁾と説明されている。また、泰山裕ほか（2014）は、「順序立てる」について、思考スキルの一つとして整理し、「視点に基づいて対象を並び替える」ことと定義している。

一方、「29解説」では「話す事柄の順序を考える」と示されている。「話す事柄の順序を考える」とは「話の内容が相手に伝わるようにするにはどのような順序を踏まえばよいのかを考えること」⁹⁾と示されている。さらに、「第1学年及び第2学年においては、順序をよく考えることで自分の伝えたいことを表現できたという実感を味わわせ、工夫して話そうとする態度へとつなぐ」¹⁰⁾ことの大切さも書かれている。これらのことから、今回の学習指導要領において、次の点について改定されたことが分かった。それは、児童が話す事柄の順序を考える上でどのような順序を踏まえばよいのかを考えさせることを明示したことで、話す事柄の順序を考える学習過程の重要性が示されたことである。

以上のことから、本研究での話す事柄の順序を考えると、自分の話したいことが相手に伝わるにはどのような順序にすればよいかを知り、行動したことや経験したことを時間や重要度等の観点に沿って並べたり、物事や対象の説明や紹介の材料を追加し

てつなげたり、「始め—中—終わり」といった話の構成を基に組み立てたりすることを通して、相手に伝わるかどうかを想像しながら考えることとして、研究を進める。

2 スピーチの構成を可視化するためのステップアップシートについて

(1) スピーチの構成を考える重要性

高橋（1999）は、スピーチとは「場の目的や趣旨に即し、一人の話し手が一人または多数の聞き手に対して、一方的に行う独話の一形態のこと」¹¹⁾であるとし、構成とは「「構想」の段階を終えて、主題・要旨の分割細分、各部分を支え、肉づける材料の組み合わせ方と、全体の統制を図る部分の配列を検討すること」¹²⁾と示している。

高橋（2023）は、スピーチをコミュニケーション活動の一つとして、以下のように説明している。高橋の考えるコミュニケーション成立図を、図1に示す¹⁾。

高橋は、「私たちが他者に何かを伝えようとするとき、まずは伝えようとする「物」や「事」を認識する」¹³⁾（図1の（R1）に相当する）。「そして、その内容を記号化する（S1）。相手はそれを解読してくれ（S2）、それをもって事実だと解釈（R2）する。」¹⁴⁾。そうしたスピーチを指導するに当たり、「外言（S1）の指導が強く、内言（R1）の指導が軽んじられていた面は否めない。たとえば、大勢の前での話し方とか、電話での話し方など、言葉を唇から外に発する後の話し方（S1）の指導に偏重していた。事柄をどの観点から見るか、どのように整理し構成するかなどの認識・思考の面（R1）の指導が軽かった。」¹⁵⁾と述べている。こうした指摘を踏まえ、本研究では、高橋の論の（R1）に相当する過程に注目して研究を行う。

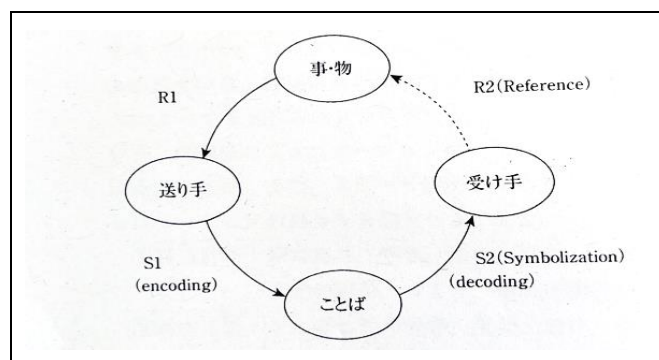


図1 コミュニケーションの成立図（高橋（2023））

(2) スピーチにおいて話す事柄の順序を考える思考の過程

児童がスピーチを作成する際の思考過程を【想起する】【決める】【思い出す】【選ぶ】【並べる】

(1) 高橋俊三（2023）：「あたらしい国語科指導法（七訂版）」学文社p. 186に詳しい。

【順序を考える】【説明する】【並べる】【順序を考える】【説明する】の10の過程に整理したものが図2である。

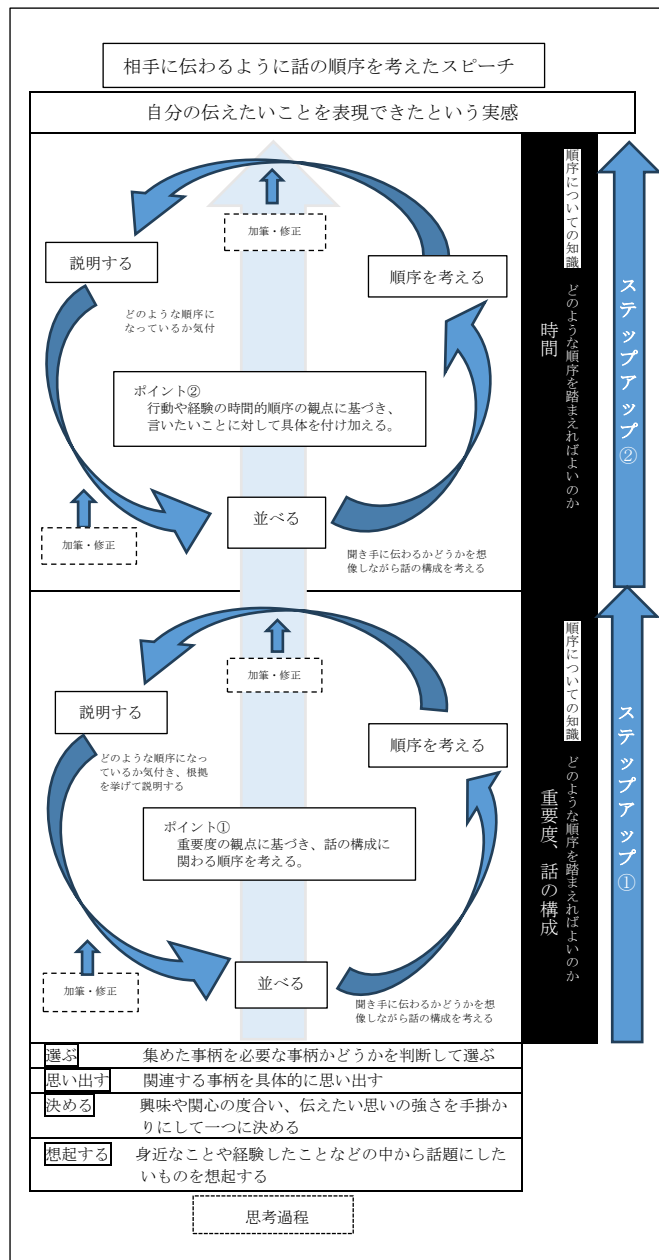


図2 スピーチを作成する際の思考過程

【想起する】【決める】【思い出す】【選ぶ】は、スピーチの構成を考える前段階として、身近なことや経験したことなどから話題を決め、伝えるために必要な事柄を選ぶ思考過程である。その上で、本研究におけるスピーチにおいて話す事柄の順序を考える思考過程をステップアップ①、ステップアップ②に相当する6の過程として整理した。「29解説」では「話の内容が明確になるように、構成を考えることを通して、自分の考えを形成すること」¹⁰⁾と示している。このことから、話の内容が明確にな

るように、重要度の観点で、どのような順序を踏まればよいのかを考え、全体を見取るステップアップ①と整理した。次に、「29解説」では、「構成を考えながら改めて材料を集めたり内容を検討したりする」¹¹⁾と示している。このことから、言いたいことに対して具体を付け加えながら、時間的順序の観点に基づき、詳細を見取るステップアップ②として整理した。この考えに基づき、聞き手に伝わるかどうかを想像しながら話す事柄を並べる上で、必要となるのが【順序についての知識】である。これも構成を考える前段階として必要な知識や技能であり、スピーチを考えていく上で基盤となるものである。

次に、図2におけるポイント①に沿って、話の重要度を観点に最も伝えたいことを明確にした上で、「始め—中—終わり」といった話の構成に関わる順序を考える。その際、自分が並べたものがどのような順序になっているかを、根拠を挙げて説明する。この学習によって、児童は、自分が最も伝えたいことは何かを明確にし、それを伝えるためにどのような話の構成に関わる順序がふさわしいのかを考えるという力を付けることができる。ここまでの1回目の個人思考で行う【並べる】【順序を考える】【説明する】【加筆・修正】であり、スピーチにおける話す事柄の順序の全体を見取るステップアップである。(図2のステップアップ①に相当する。)

2回目は、図2におけるポイント②に沿って、スピーチにおける話す事柄の順序を詳細に見取るステップアップである。(図2のステップアップ②に相当する。)この学習では、友だちとの交流による他者の視点を取り入れた思考過程を経て、相手に伝わるようにするために、時間を観点に、行動や経験に関する事柄の順序を考えたと、具体を付け加えていく。この学習によって、児童は、自分が伝えたいことが相手に伝わるように、物事や対象を具体的に説明する力を付けることができる。

大熊徹(1999)は、「スピーチの学習で大切なことは、言いつばなしではなく、相手の反応を確かめながら話すことである。聞き手が話の内容を引き出してあげることによってスピーチは充実する。」¹²⁾と述べている。

繰り返し話す事柄の順序を考えることで、話す「事」や「物」を再度認識することができ、より伝わりやすいスピーチになると考える。

(3) スピーチの構成を可視化するためのステップアップシートの開発

本研究では、スピーチの構成を可視化するための思考ツールとして、ステップアップシートを開発することとする。ステップアップシートとは、話の内容が相手に伝わるように、行動したことや経験したことの順序に気を付けて話の構成について考えることができるものである。

ステップアップシートは、中央に話す事柄を記した付箋を貼ることで順序を考える作業シート、右側にステップアップ①の過程において重要度の観点に基づき、話の構成に関わる順序を考える思考シート、左側にステップアップ②の過程において行動や経験の時間的順序の観点に基づき、言いたいことに対して具体を付け加える思考シートの3枚から構成されている。このことにより、話す事柄の順序を考える過程と思考の変容を見取ることができるステップアップシートになっている。ステップアップシートの具体を図3に示す。

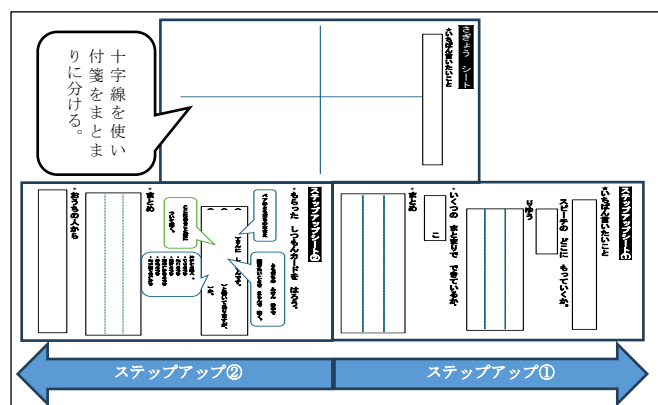


図3 ステップアップシート

ステップアップシートは、付箋を貼って順序を可視化できるようにし、ステップアップしていく度に貼り替えたり、思い出したことや新たな事柄を付け加えたりすることができるものとする。1回目は個人思考、2回目は友だちとの交流、3回目は家族に見せる、と3回活用する。ステップアップ①では、スピーチの題材として集めた事柄の中から、重要度を観点に自分が最も伝えたいことを明確にし、「始め—中—終わり」のどこに配置すればよいかを考え、なぜその順序で並べたのか理由を説明する。次に、スピーチにおける話す事柄を、内容のまとまりごとに分けて配置し、いくつのまとまりになっているかを見取る。

ステップアップ②では、「始め—中—終わり」の「中」において、行動したことや経験したことに関わる事柄を、時間を観点に並べる。その上で、友だちがもっと聞きたいと思ったことや詳しく知りたいと感じたことを質問してもらう。そうすることで、行動や経験の時間的な順序を考えることができ、相手に伝わるようにするためにはどのような事柄をより詳しく説明すればよいのかを考えることができる。この学習によって、行動したことや経験したことをより具体的に説明することができる。ここでも、なぜその事柄を付け加えたのかを、根拠となる叙述を挙げて説明する。

作業シートは同じものを繰り返し活用し、話す事

柄の順序を考える度に写真として残し、タブレット端末にステップアップシート集として蓄積し、観点に基づいて振り返りを残す。そうすることで、児童は、自分のスピーチの構成がどのような順序となっているかを見取ることができ、話の内容が相手に伝わるために、どのような順序を踏まえればよいのか考える力を付けることができる。そして、蓄積があることで、次にまた人前で話をする際に見直したり、自分の考えを整理するためのツールとして使ったりすることができる。さらに、なぜその構成にしたのかについて根拠を明確に書いて残しておくことで、より伝わりやすい話の組み立てにするにはどのようにすればよいかが一目でわかり、学びの足跡として「話すこと」における今後の学習で生かすことができると考える。(R1)におけるステップアップシート活用について図4に示す。

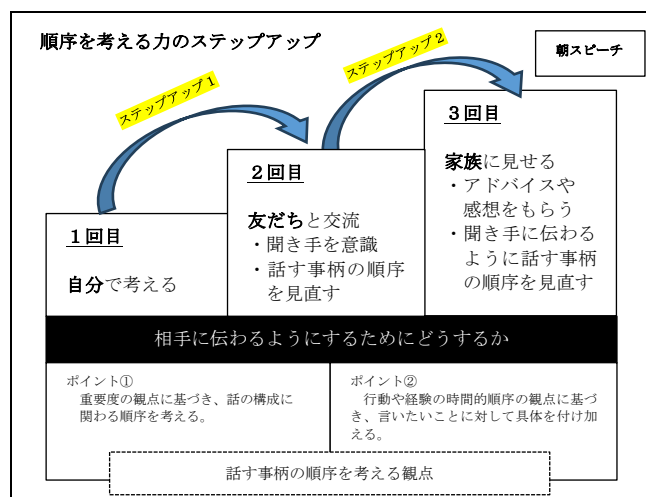


図4 (R1)におけるステップアップシート活用の図

Ⅲ 研究の仮説及び検証の視点と方法

1 研究の仮説

「話すこと」において、話の内容が相手に伝わるためにどのような順序を踏まえればよいのかを可視化しながら考えることのできるステップアップシートを活用していけば、児童がどのような順序を踏まえればよいのかといった、相手に伝わるように話す事柄の順序を考える力を育成することができるであろう。

2 検証の視点と方法

検証の視点と方法について、表1に示す。

表1 検証の視点と方法

	検証の視点	方法
1	「話すこと」において順序を考える力を付けることができたか。	・実態調査 ・ステップアップシート
2	スピーチの構成を可視化するためのステップアップシートの活用は、話す事柄の順序を考える力を付けるために有効であったか。	・振り返り ・プレテスト ・ポストテスト

IV 研究授業について

研究授業の内容を表2に示す。

表2 研究授業の内容

期間	令和6年6月24日～令和6年7月9日
対象	所属校第2学年
単元名	聞く人に伝わるように、じゅんじょを考えてスピーチをしよう
重点を置く指導事項	相手に伝わるように、行動したことや経験したことに基づいて、話す事柄の順序を考えること。(思考・判断・表現AI)
言語活動	「二年生になって心にのこっていること」をスピーチで伝えるために、ステップアップシートを用いて話す事柄の順序を考える。
次 時	学習活動
一	1 「二年生になって心にのこっていること」についてスピーチの話題となる材料を集め、話題を決める。
二	3 重要度の観点に基づき、話の構成に関わる順序を考える。 (ステップアップ①)
	4 行動や経験の時間的な順序の観点に基づき、言いたいことに対して具体を付け加える。 (ステップアップ②)
三	6 学んだことを基に事柄の順序について考え、振り返り、話すことの学習において活用できる場面を考える。

V 研究授業の分析と考察

1 「話すこと」において順序を考える力を付けることができたか。

(1) プレテスト・ポストテストの概要

「話すこと」において順序を考える力を付けることができたかを検証するために、プレテスト・ポストテストを行った。プレテスト・ポストテストは同じものである。「がんばっていることについて、行動したことや経験したことに基づいて、スピーチの構成を考える」という課題について、観点別に2問出題した。1問目は、重要度の観点で話の構成に関わる順序を考え、その理由を説明する問題である。2問目は、行動や経験の時間的な順序の観点に基づき、事柄を並び替え、その順番に並べた理由を説明する問題である。

プレテスト・ポストテストで見取ったのは、大きく二つである。一つ目は、重要度の観点に基づき、話の構成に関わる順序を考えているかどうかについて見取った。具体的には、最も伝えたいことの明確化、話の構成の工夫、聞き手意識の3点である。二つ目は、行動や経験の時間的な順序の観点に基づき、言いたいことに対して具体を付け加えているかどうかについて見取った。具体的には、時間の順序と物事の具体的な説明の2点である。

(2) 重要度の観点に基づき、話の構成に関わる順序

を考える力の変容について

重要度の観点に基づき、話の構成に関わる順序を考える力の変容を分析した。その際の基準を示したものが表3である。

表3 重要度の観点に基づき、話の構成に関わる順序を考える力を図る基準

解答類型	正答
(正答の条件) 次の条件を満たして解答している。 ① 重要度を観点に最も伝えたいことを明確にしている。 ② 「始め—中—終わり」といった話の構成に関わる順序を考えている。 ③ 聞き手を意識して、伝わるかどうかを想像している。	
(正答例) ・いちばん言いたいことは、はじめに話すと、何のことについて話すが聞く人に伝わりやすくなるから。(解答類型1)	
1 条件①、②、③を満たしているもの	◎
2 条件①、②は満たしているが、条件③は満たしていないもの	
3 条件①、③は満たしているが、条件②は満たしていないもの	
4 条件②、③は満たしているが、条件①は満たしていないもの	
5 条件①は満たしているが、条件②、③は満たしていないもの	
6 条件②は満たしているが、条件①、③は満たしていないもの	
7 条件③は満たしているが、条件①、②は満たしていないもの	
99 上記以外の解答	
0 無回答	

分析の結果を表4に示す。

表4 重要度の観点に基づき、話の構成に関わる順序を考える力の変容

解答類型	プレテスト (33人)		ポストテスト (32人)	
1	2人	6%	8人	25%
2	2人	6%	4人	13%
3	0人	0%	4人	13%
4	6人	18%	2人	6%
5	3人	9%	0人	0%
6	5人	15%	7人	22%
7	2人	6%	3人	9%
99	5人	15%	4人	13%
0	10人	30%	0人	0%

重要度を観点に最も伝えたいことを明確にしている児童は、プレテストでは21%であったが、ポストテストでは51%になった。プレテストにおいては、「いちばん言いたいこと」、「いちばん分かってほしいこと」、「何のことを話すのか」といった重要度に関わる言葉を21%の児童しか書いていなかったが、ポストテストでは、51%の児童が重要度に関わる言葉を用いて示すことができていた。

「始め—中—終わり」といった話の構成に関わる順序を考えている児童は、プレテストでは45%であったが、ポストテストでは66%になった。プレテストにおいては、話の構成を意識した「はじめに話す」、「さきに」、「いちばんさいしょに」といった話の構成に関わる言葉を45%の児童しか書いていなかったが、ポストテストにおいては、話の構成に関わ

る言葉を66%の児童が用い、重要度や聞き手と結び付けて述べることができていた。

聞き手を意識して、伝わるかどうかを想像している児童は、プレテストでは30%であったが、ポストテストでは53%になった。プレテストにおいては、「聞く人」「聞いている人」といった聞き手に関わる言葉を30%の児童しか書いていなかったが、ポストテストにおいては、53%の児童が聞き手に関わる言葉を用いて最も伝えたいことを始めに話す理由を説明することができていた。

一方で、話の構成に関わる順序を考えられない児童や、話の構成に関わる言葉を用いて説明することができない児童が見られた。

プレテストとポストテストで変容のあった児童aの記述を表5に示す。

表5 児童aのプレテスト・ポストテストの記述

プレテスト	ポストテスト
さいしよに言った方がいみがつた わるから。	いちばん言いたいことは はじめ に話すと、何のことを話すが聞 く人につたわりやすいから さき にいったほうがいい。

児童aは、プレテストでは「いみ」と書いていたが、ポストテストでは「何のことを話すか」という言葉に変わった。児童aは、振り返りでも「ふせんがふえていみをかくのがわかった。」と書いており、「いみ」という言葉を話の内容を大きく表す言葉として使っていると捉えられる。それが、「何のことを話すか」という明確なものになったことから、児童aは、話の内容の中でも、特に重要度を表す言葉として意識化できたと考える。他にも児童aは「テーマ」という言葉を導き出していた。このことから、重要度を観点に、最も伝えたいことを明確にすることができたと考える。

また、プレテストでは「さいしよに言った方が」と書いていたが、ポストテストでは「いちばん言いたいことは はじめに話すと」「さきにいったほうがいい」という言葉に変わっている。重要度の観点で、話の構成に関わる順序を考えていることが分かる。さらに、ポストテストでは「聞く人につたわりやすい」という聞き手を意識した言葉が増えている。その理由を「聞く人にとって何について話すがははっきりするから。」と説明したことから、最も伝えたいことをはじめに話すことが理解できたと考える。

(3) 行動や経験の時間的順序の観点に基づき、言いたいことに対して具体を付け加える力の変容について

行動や経験の時間的順序の観点に基づき、言いたいことに対して具体を付け加える力の変容を分析した。その際の基準を示したものが表6である。

表6 行動や経験の時間的順序の観点に基づき、言いたいことに対して具体を付け加える力を図る基準

解 答 類 型		正答
(正答の条件) 次の条件を満たして解答している。 ① 行動や経験の時間的順序を考えている。 ② 物事を具体的に説明している叙述を見付けている。		
(正答例) ① 二年生になって目ひょうが決まって、れんしゅうをはじめた、という時間の流れになっているから。 ② 目ひょうが2分間で百回だと思うから。(解答類型1)		
1	条件①、②を満たしているもの	◎
2	条件①は満たしているが、条件②は満たしていないもの	
3	条件②は満たしているが、条件①は満たしていないもの	
99	上記以外の解答	
0	無回答	

分析の結果を表7に示す。

表7 行動や経験の時間的順序の観点に基づき、言いたいことに対して具体を付け加える力の変容

解答類型	プレテスト (33人)		ポストテスト (32人)	
1	3人	9%	8人	25%
2	1人	3%	8人	25%
3	6人	18%	9人	28%
99	14人	42%	7人	21%
0	9人	27%	0人	0%

行動や経験の時間的順序を考えている児童は、プレテストでは12%であったが、ポストテストでは50%であった。プレテストにおいては、「時間のじゅんじょ」という言葉を用いて説明する児童はいなかったが、ポストテストにおいては、50%の児童が「時間のじゅんじょ」といった言葉を用いて説明していた。また、プレテストにおいて、時間的な順序を考える際に「～たら」や「～して」という行動や経験の順序に関わる言葉で事柄同士をつないだり比べたりすることができた児童は12%であったが、ポストテストにおいては19%の児童ができていた。

「目ひょう」という「何」に関わる言葉を、具体的に説明している「二分間で百回」という叙述を見付けることができるといった、物事を具体的に説明している叙述を見付けている児童は、プレテストでは27%であったが、ポストテストでは53%になった。ポストテストにおいては、34%の児童がプレテストの際には見られなかった「くわしいせつめい」、「そのときのようす」といった詳細を付け加える言葉を用いて説明していた。

一方で、時間的な順序で事柄を並び替えることができない児童や、話す事柄に対する具体的な叙述を選択できない児童が見られた。

プレテストとポストテストで変容のあった児童b、c、dの記述を表8に示す。

表8 児童b、c、dのプレテスト・ポストテストの記述

	プレテスト	ポストテスト
児童b	1から2のじゅんじょと思ったから。	みんな れんしゅうをはじめたら ひっかかることがすくなくなつたから。
児童c	1と9がつながるから。	時間が二年生のほうが5月より

児童d	ならべたことがつながっているところがあったから。	はやいから。 おにいちゃんにそうだんして、 おにいちゃんがおしえてくれた 文しょうが書いてあるから。
-----	--------------------------	---

森田良行（平成28年）は、完了の「～たら」について「“……したところ／……したとき”の意を表す。」¹⁹⁾と整理している。児童bは、「みんなれんしゅうをはじめた」ところ「ひっかかることがすくなくなかった」と児童が捉えていると考えられるため、二つの事柄を「～たら」でつなぐことで、行動の時間的な順序のつながりを意識していることが分かる。児童cは、「二年生」と「5月」を時間的な順序の観点で比べて考えていることが分かる。これらの分析から、行動の時間的な順序を考えることができるようになったと考える。

児童dは、「そうだん」と「おしえてくれた」という二つの言葉から事柄がつながっていることに気付くことができている。その結果、「文しょう」が「おしえてくれた」内容の具体を表すものであると理解できたと考える。

2 スピーチの構成を可視化するためのステップアップシートの活用は、話す事柄の順序を考える力を付けるために有効であったか。

ステップアップシートを活用することは、話す事柄の順序を考える力を付けるために、以下の点において有効であった。

(1) 比較・分類のしやすさ

ステップアップシートを活用することで、言葉同士を比較することができ、共通点や相違点を明らかにすることができた。その結果、話す事柄を比較し、スピーチ全体に関わる共通点を見付けることで、最も伝えたいことを明確にすることや、同じ言葉やよく似た言葉を手掛かりに、話す事柄を行動や経験の時間的な順序に並べたり、まとまりごとに分類したりすることができた。

(2) 具体化のしやすさ

ステップアップシートを活用することで、「いつ、だれ、どこ、何、なぜ、どのように」に関わる事柄を詳細に説明すれば、伝えたいことが具体的に、相手により伝わりやすくなることが理解できた。その結果、聞き手に分かりやすく伝えるために、どの事柄を具体的に説明すればよいかを考えたり、その言葉に対して、どのような説明を付け加えれば相手に具体的に伝えることができるかを考えたりすることができた。

これらのことから、スピーチの構成を可視化するためのステップアップシートの活用は、話す事柄の順序を考える力を付けるために有効であったと考える。ステップアップシートを活用することによって、比較・分類及び具体化について変容の見られた児童eの記述を図5及び図6に示す。

りょうり	6月15日	まず手をあらいました いちごがらのエプロン をつけてりょうりをした	にんじんをあらいました ほうちようでにんじんを きりました	ほうちようがこわかった だんだんほうちようを つかっていった たのしくなった	パパに、ほうちようが じょうずだねって ほめられた またりょうりをしたい です
------	-------	---	-------------------------------------	---	---

図5 ステップアップ①における児童eの作業シート

児童eは、ステップアップ①において、最も伝えたいことを「りょうり」としてはじめに並べたことが分かる。また、全体を身だしなみのこと、やったこと、ほうちように関すること、ほめられたことの四つのまとまりに分けていることが分かる。

りょうり	6月15日	いちごがらのエプロン をつけてりょうりをした	まず手をあらいました	にんじんをあらいました ほうちようでにんじんを きりました	ほうちようがこわかった だんだんほうちようを つかっていった たのしくなった	パパに、ほうちようが じょうずだねって ほめられた またりょうりをしたい です
					手をきりそう だったから つかうのが なれて たのしかった	

図6 ステップアップ②における児童eの作業シート

ステップアップ②では、実際の行動に合わせて「まず手をあらいました」と「いちごがらのエプロンをつけてりょうりをした」を入れ替えている。次に、児童eは、「なんで、ほうちようをつかうのがこわかったんですか。」という質問に対し、「手をきりそうだったから」と具体を付け加えている。「から」で文末を終えていることから「なぜ」を観点に理由を付け加えたことが分かる。また、「こわかった」と「手をきりそうだった」という二つの言葉をつなげていることから、「何」が「こわかった」のかについて、「手をきりそうだった」ことを具体として挙げていることが分かる。

(3) ステップアップシートの活用に関する改善案

ステップアップシート活用場面における児童のつまづきを解消するための改善案を以下に挙げる。

ステップアップ①では、付箋を内容のまとまりごとに分類するという学習場面において、まとまりとは共通する関係をもつ事柄同士のグループであることを理解していないというつまづきが見られた。改善案は、「まずは、同じ言葉で集めよう。」「次に、似た言葉で集めよう。」とグルーピングの観点をスモールステップで示すことである。そうすることで、言葉に注目し、同じところを見付ける等、言葉を比べる力を育てることにつながると考える。

ステップアップ②では、友だちからの質問カードを基に付箋に説明を書いていく学習場面において、質問されていることの観点を見取することを理解していないというつまずきが見られた。改善案は、聞かれていることは「いつ、だれ、どこ、何、なぜ、どのように」のどれなのかを赤で囲ませることである。そうすることで、具体を付け加える観点を明確にすることができる。と考える。

表9は、スピーチを作成する際の思考過程における児童のつまずきと手立てをまとめたものである。

表9 スピーチを作成する際の思考過程における児童のつまずきと手立て

	思考過程	つまずき	つまずきに対する手立て
ステップアップ①	並べる	●なぜはじめに並べるとよいか分からない。	○最も伝えたいことは何かを明確にし、配置とその理由について聞き手を意識させて考えさせる。
	順序を考える	●内容のまとまりが分からない。	○言葉に着目させ、同じ言葉で集めさせる。(共通点)
	説明する	●どんな順序で並べたか説明できない。	○なぜそう並べるのか理由を全員で考え、説明の根拠として使えるようにする。
ステップアップ②	並べる	●聞き手に伝わるかどうか分からない。	○友だちともっと聞きたいことを質問し合い、説明を付け加えさせる。
	順序を考える	●どんな順序にすればよいか分からない。	○時間に注目して並べ方を考えさせる。
	説明する	●なぜその順序で並べたか説明できない。	○時間の順序で並べると、したことの流れが聞く人に伝わりやすいことや、詳しい説明を付け加えると様子が伝わりやすい等、理由を明確にさせる。

VI 研究のまとめ

1 研究の成果

- 「話すこと」において、スピーチの構成を可視化するためのステップアップシートを活用することで、最も伝えたいこととしたことの流れが明確になり、詳しい様子がより聞き手に伝わりやすくなった。したがって、話す事柄の順序を考える力を付けるために有効であることが実証できた。

2 研究の課題

- 重要性を観点に伝えたいことを明確にすることや、同じ言葉やよく似た言葉を手がかりにしてまとまりをつくったり、時間的順序に並べたりすることにつまずきがあるために、最も伝えたいことをはじめに話すことや、行動や経験の時間的な順序で並べることによって、自分の伝えたいことがより明確に聞き手に伝わるという有用性を実感できていない児童がいた。

3 成果と課題を踏まえた今後の方向性

- 「話すこと」において、最も伝えたいことをはじめに話すことや、行動や経験の時間的な順序で並べることの有用性を実感させていくために、単元の導入時に学習のねらいや聞き手を意識することを児童と共有し、構成を検討する必要性をもたせたり、話す事柄の順序を考える学習場面において、順序を考える際の観点や手がかりとする言葉を理解するための手立てを工夫したりする。

【引用文献】

- 1) 文部科学省（平成29年）：「小学校学習指導要領（平成29年告示）」文部科学省発行p. 30
- 2) 高橋俊三（2023）：「あたらしい国語科指導法（七訂版）」学文社p. 187
- 3) 文部科学省（平成30年）：「小学校学習指導要領（平成29年告示）解説国語編」東洋館出版社p. 59
- 4) 文部科学省（平成30年）：前掲書p. 59
- 5) 文部科学省（平成30年）：前掲書p. 50
- 6) 文部科学省（平成30年）：前掲書p. 50
- 7) 文部科学省（平成30年）：前掲書p. 50
- 8) 文部科学省（平成20年）：「小学校学習指導要領（平成20年告示）解説国語編」東洋館出版社p. 30
- 9) 文部科学省（平成30年）：前掲書p. 59
- 10) 文部科学省（平成30年）：前掲書p. 59
- 11) 高橋俊三（1999）：「音声言語指導大事典」明治図書出版p. 61
- 12) 高橋俊三（1999）：前掲書p. 58
- 13) 高橋俊三（2023）：前掲書p. 186
- 14) 高橋俊三（2023）：前掲書p. 186
- 15) 高橋俊三（2023）：前掲書p. 187
- 16) 文部科学省（平成30年）：前掲書p. 29
- 17) 文部科学省（平成30年）：前掲書p. 29
- 18) 小森茂（1999）：「新国語科「言語活動例」の具体化 1 スピーチ・対話の学習」明治図書出版p. 16
- 19) 森田良行（平成28年）：「基礎日本語辞典」KADOKAWA p. 687

【参考文献】

- 泰山裕・小島亜華里・黒川晴夫（2014）：「体系的な情報教育に向けた教科共通の思考スキルの検討 ― 学習指導要領とその解説の分析から ― 」日本教育工学会論文誌 37（4）、375-386、2014
- 高橋俊三（2023）：前掲書
- 大江靖子（令和3年）：「文章の構成や展開を考えて、筋道の通った文章を書く力を育てる国語科学習指導の工夫 ― 「構成の検討」過程における、児童の実態に応じた効果的なデジタル機器の活用を通して ― 」