



児童教育実践についての研究助成

# 研究紹介ファイル 2019

vol.7

## ことばの力

— ことばの力を育成する教育実践とは —



早稲田大学所沢図書館ラーニング・commons

私たちは、この助成によって生まれた「縁」を大切に、  
過去の助成研究の中からいくつかの研究をピックアップし、  
応募に至るまでの背景や問題意識、その後の発展や新たに生まれた課題、  
さらには研究の社会的意義についてもレポートしてまいります。  
これから応募を検討されている皆さまに、  
当財団が助成してきた幅広い研究分野を知っていただくとともに、  
独自の視点で研究に挑む信念や研究成果を生み出すことへの情熱、  
専門家としての誇りなどを感じていただければと思います。



## これまでの研究紹介

★ 研究代表者の所属・役職は発行当時のものです。

2016.07.01 発行

**vol.1** 読み書き障害をかかえた子どもたち —  
発達性ディスレクシア

**File No.1** 原 恵子 氏 (上智大学 大学院言語科学研究科 准教授)

**File No.2** 奥村 智人 氏 (大阪医科大学LDセンター 技術職員、オプトメトリスト)

**File No.3** 三盃 亜美 氏 (大阪教育大学 教育学部 特別支援教育講座 講師)

**File No.4** 関 あゆみ 氏 (北海道大学大学院 教育学研究院 准教授)

2016.10.01 発行

**vol.2** 読書を科学する

**File No.5** 猪原 敬介 氏 (日本学術振興会 特別研究員 PD)

**File No.6** 常深 浩平 氏 (いわき短期大学 幼児教育科 専任講師)

2017.07.01 発行

**vol.3** 進化する授業  
— 子どもたちの思考を深め、理解力をはぐくむ授業とは —

**File No.7** 鈴木 一成 氏 (東洋大学 文学部 教育学科 准教授)

**File No.8** 寺本 貴啓 氏 (國學院大学 人間開発学部 初等教育学科 准教授)

2017.10.01 発行

**vol.4** まばたきで言葉をつむぐ、手話で想いを伝える  
— コミュニケーション支援 —

**File No.9** 鳥居 一平 氏 (愛知工業大学 情報科学部 情報科学科 教授)

**File No.10** 武居 渡 氏 (金沢大学 人間社会研究域 学校教育系 教授)

2018.07.01 発行

**vol.5** “当事者”の思いに耳を傾ける  
— 不安を解消し、健康的に過ごしていくための支援 —

**File No.11** 田部 絢子 氏 (立命館大学 産業社会学部 准教授)

**File No.12** 涌水 理恵 氏 (筑波大学 医学医療系 保健医療学域 発達支援看護学 准教授)

2018.10.01 発行

**vol.6** 日本語教育を考える  
— 日本語非母語話者・児の視点から見えてくるもの —

**File No.13** 金 愛蘭 氏 (広島大学 大学院教育学研究科 日本語教育学講座 准教授)

**File No.14** 櫻井 千穂 氏 (同志社大学 日本語・日本文化教育センター 准教授)

「研究紹介ファイル」バックナンバーは、財団ホームページからもご覧いただけます。

<https://www.hakuhofoundation.or.jp>



## ことばの力 ―― はじめに

― 次代を担う子どもたちにとって、ことばによるコミュニケーションこそが、「生きていく力」を喚起する根源であると考え。 ― (博報財団ビジョンより)

2020年の教育改革を目前に、  
「研究紹介ファイル」は研究助成事業の原点に立ちかえり、  
子どもの「ことばの力」の育成を目的とした実践的研究を2本紹介する。

SNSの発達やAIの進化によって時代の変容は加速度を増し、  
予測できない未来を生き抜く力を求められる子どもたち。  
これからの子どもたちに必要な「ことばの力」とはどのようなもので、  
その力はこういった教育実践で可能になるのだろうか。

今号でとりあげた助成研究は、いずれも10年の時を経ているが、  
それぞれの成果は、現在の学校教育の課題をひもとくヒントへと実を結んでいる。  
子どもたちの「ことばの力」を育む教育実践とはどういうものなのか ―― 。  
読者の皆さんと一緒に考えてみたい。



研究代表者

たかはし

高橋

かおる

薫氏

早稲田大学 人間科学学術院 准教授

第3回 研究助成

## アントレプレナーシップ教育で育まれる 「ことばの力」の検証

[助成期間] 2008年4月～2009年3月

### 優れた教育実践、先生の経験知を“見える化” 生きていくうえで一生ものの「論証力」を育む実践でした

「アントレプレナーシップ教育」って何？  
耳慣れない言葉だな、と感じる人も多い  
のではないだろうか。

アントレプレナーシップ教育(起業家教育、以下アントレプレナー教育)とは、起業家に必要とされる問題解決能力やコミュニケーション能力の育成を目的として小中学校の授業でも取り上げられるもので、高橋さんは、総合的な学習の時間にアントレプレナー教育に取り組んでいた山形県米沢市立南原中学校(以下、南原)の1年間の実践を「ことばの力」に着目して検討し、実践の成果を検証した。

「優れた実践があって、その成果を明らかにしてお手伝いをさせていただいたと思っています。現場の先生方の『生徒の言語力が伸びている!』という実感や経験知で行っていることを、外部的な指標でどう評価するか、私が“ものさし”を持って行って測ってみた、ということでしょうか。」

実践の成果として高橋さんが特に注目したのが、「ことばの力」の中の書く力だ。

「私はもともと、日本語を第二言語とする成人外国人を対象にライティング指導をしていました。そのときに上手くフィードバック(添削)するのは難しいなと感じる経験が多々あり、ライティングのフィードバック研究をやらうと大学院に入ったのです。しかし、先行研究を学ぶうちにどうも添削では作文は上達しないのではないかと気づきはじめ、ならば書く力を伸ばすにはどういった支援が有効なのか、作文の上手な人と下手な人は何が違うのかといった視点でライティング研究に取り組むようになりました。」

一般的にアントレプレナー教育では、思考力やプレゼンテーション力を養成しようとする実践が多いようだ。高橋さんは、南原の実践は、言語力が伸びるような工夫が随所になされている点に特徴があると考え、言語力育成という観点からアントレプレナー教育を捉えた。そして言語力の中でも「自分の意見を論理的にわかりやすく述べる力」=「論証する力」に焦点をあて、1年間にわたる実践のスタート時と終了時に、同じテーマで生徒に意見文を書かせ、その作文の質と量の側面から書く力がどう変容したかを調査・分析し、南原の生徒が「ことばの力」を伸ばしていることを明らかにした。

#### 地域の銀行マンから直に 融資を通すノウハウを学ぶ

では具体的に、南原の実践のどこに、どんな言語力が伸びるような工夫がなされているのだろうか。

南原のアントレプレナー教育は、3年間を通したカリキュラムが組まれており、1年生のときは予備段階として地域研究やコンピュータ操作の基本スキル習得を目的とした授業が行われる。2年生になると本格的な取り組みが始まり、生徒はグループ単位で会社を設立、社名やロゴマークも考案し、地域の特産物を活かした商品の企画、製造、販売、決算まで実社会のビジネスプロセスを体験的に学習していく。3年生は2年次の活動を分析・評価して新たな商品づくりに挑む、という流れで、高橋さんは2年生の1年間の実践を対象に研究を行った。

[表1] は2、3年生が取り組む活動の年

間計画だが、高橋さんは言語力育成に関わると考えられる活動の中に「教室に留まらない、リアルな読み手や聞き手に向けた活動」が取り入れられている点に着目し、その真正性(authenticity)の高さが「ことばの力」の伸長に有効に働いていると考えた。

「学校教育における作文の指導は、教師が読み手であることがほとんどですが、先行研究によれば、教師に向けて書かれた作文と、真の読み手に向けて書かれた作文を比較すると、後者のほうがより質の高い文章が産み出されるという報告があるのです。」

リアルな読み手や聞き手に向けた活動の見本例が、「ビジネスパーソンによる企画プレゼンテーションの指導」(表1、⑤)だ。

[表1] アントレプレナー教育年間計画  
数字①～⑩は言語力育成に関わる活動

|     |  |
|-----|--|
| 4月  | オリエンテーションマーケティング<br>①30秒自己PR<br>会社設立 社名ロゴ決定                                |
| 5月  | 知的財産権の学習<br>商品企画の学習 <b>事前の意見文作成</b><br>②校内特許申請書の分析<br>③校内特許の申請             |
| 6月  | ④企画書作成<br>⑤ビジネスパーソンによる<br>企画プレゼンテーションの指導<br>⑥教頭銀行でのプレゼンテーション<br>仕入れ 商品作り開始 |
| 7月  | ⑦チラシ・ポスターづくり   |
| 8月  | 販売準備   |
| 9月  | 販売準備   |
| 10月 | 販売学習1  |
| 11月 | 販売学習2<br>決算<br>⑧地域の魅力発信アイデア<br>コンテスト                                       |
| 12月 | ⑨総合学習発表会   |
| 1月  | ⑩アントレプレナーシップ報告書<br>コンテスト   |
| 2月  | 振り返り 学習のまとめ <b>事後の意見文作成</b>  |

「自社商品が決まったら、商品開発に必要な資金を“教頭銀行”から融資してもらうため、生徒は教頭先生に企画書のプレゼンテーションを行って融資の承認を得る必要があります。そのプレゼンの準備段階として、地域の銀行マンが直接、事業案の説明の仕方を指導してくれるのです」。

ここでは、想定するユーザーや商品のコンセプト、商品の新規性や訴求点について明確に説明し、事業計画と融資費用の返済見通しなどを具体的に提示する必要があるそうで、かなり本格的な内容だ。

「生徒たちは結構シビアな指摘をされます。『君たち、これ原価がいくらなの?』とか、『製造プロセスでロスが出ると思うけど、そういうの考えてる?』とか。やはり相手は銀行家ですから」。

ダメ出しをくらった生徒はションボリするそうだが、

「融資に値すると納得してもらえる商品にしなければならないので、企画書を本気で何回も何回も練り直します。ここでGOサインが出れば、教頭銀行の融資はほぼ確実になるのです」。

これまでの活動を共有している教師でなく、学外のビジネスパーソンに企画意図を理解してもらうため「論理的にわかりやす

く述べる」ことが強く求められる場面だと高橋さんは言う。

もう一例が「地域の魅力発信アイデアコンテスト」への応募(表1、⑧)だ。

コンテストの応募書類は、自社の商品をアピールするために、既存の商品とは何が異なるのか、どのような工夫が凝らされているかを、論拠を示して主張する必要がある。商品のネーミングも重要なPRポイントだ。

「銀行家やコンテストの審査員というリアルな読み手を意識して書くだけでなく、その結果、読み手に行動を起こしてもらわないといけないですね。企画を通して融資をしてもらわないと商品が作れない、審査員の心を動かして賞を取りたい。最終的に相手を動かせるかどうかがかかっている点が、かなり真正性の高い活動になっていると思います」。

### 作文の上手い下手は 読み手意識があるか否か

では何故、真正性の高い活動を通して読み手を意識すると「質の高い文章」が書けるようになるのか。

「作文の上手な人と下手な人の違いの一つに、読み手意識があるかどうかがあり、かなり重要だと思っています。英語の論文で

はオーディエンス アウェアネス (audience awareness) とよく出てきますが、自分に伝えたい思いがあり、それを受け取ってもらう相手、というニュアンスでしょうか。未熟な書き手は作文のお題が与えられると思いつくままに書いてしまいがちですが、読み手意識のある上手な書き手は、同じテーマでも大人に向けて書くのと子どもに向けて書くのでは違った文章を書きます」。

つまり、伝える相手が違えば、できあがる文章も異なる、ということだ。

誰に向かって書いているのか、読み手が子どもだからこの言葉はわかりやすく言い換えないと伝わらないな、与えられたテーマからずれていないかな、などと、書き手が書く過程で自己内対話を行うことを「作文過程での内省」と言うそうだ。

「書く力を伸ばすには、書くプロセスで書き手の内省が繰り返されるようなサポートをすることが大事だと考えています。私は『内省を促す支援』と言っていますが、読み手意識は、その支援の一つになるのです」。

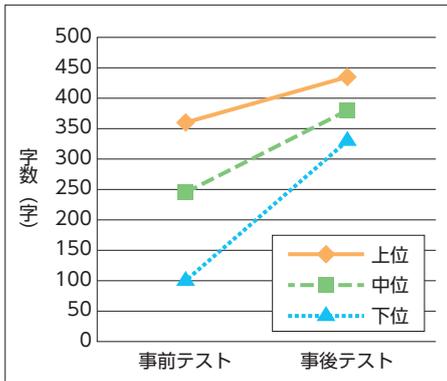
南原の実践は、学外に人的協力を求めて連携したり、外部のコンテストを活用するなど、読み手を意識して書かざるを得ない真正性の高い状況を設定することで、生徒が、この人に伝えるにはどうすればいいか



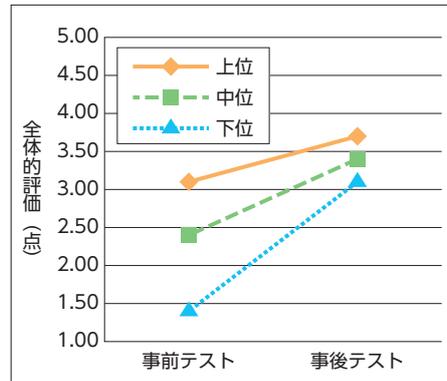
|                     |  |
|---------------------|--|
| グループ名               | もじゃ  |
| 出品物の名称              | 鯉しちやっただん♪しゃもじ  |
| 出品物の説明              | 私たちの住む地域の名産である鯉の形をデザインしたしゃもじです。  |
| 主な販売対象              | 恋するすべての人たちへ  |
| 出品物の特徴/PR/キャッチコピーなど | 「甘じょっぱいコイの味...みず」<br>それは、あなたの食卓に.....<br>このしゃもじは、米沢名産の鯉をデザインした、恋するすべての人々に届けたい一品です。また、しゃもじに最も適した木材ともいわれるエゾ松を使用したため、セレブな香りが食卓に漂います。ほかほかの白いご飯にこのしゃもじでひとすくいすれば、たちまち食欲が湧いてくることでしょう。そして、私たちはこのしゃもじでたくさんの恋が叶うことを祈りました。このしゃもじがあなたの恋にキューピットになれたら幸いです。そして、コテで焼きを入れたしゃもじの模様は、一つの味わいとなり、鯉の旨煮の歴史のように、食卓に輝きが続くことと思います。使い方は、ご飯を盛るだけでなく、炒め物にも最適です。尾びれの穴は収納に適し、鯉のくびれは手にフィットする構造となっています。世界に一つしかないこのしゃもじ、ぜひ一度お使いください。 |
| 販売価格                | 400円   |
| 制作費用                | 250円   |

◀実際に生徒が企画開発した商品「鯉しちやっただん♪しゃもじ」と、その製造風景。「米沢のABC」と呼ばれる特産物があり、AはApple、Bは米沢牛のBeef、Cは養殖鯉のCarp。米沢は山間部で魚がとれないため食用の鯉を養殖しています。こういう地域の特産物をモチーフに商品を企画していくのです。写真のご飯は雪を使っていて、アイデアが豊富です。裁縫男子が頑張っています。(高橋さん)

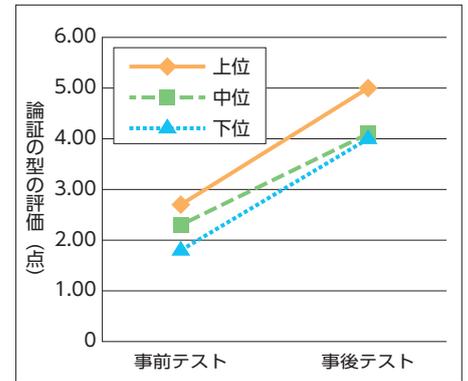
参照：「経済産業省東北経済産業局 平成19年度スクール発明王コンテスト」より



【図1】 字数の変化



【図2】 全体的評価の変化



【図3】 論証の型の評価の変化

を自分に問いかける = 「内省」を繰り返すようデザインされている、と高橋さんは見た。さらにもう一点、

「私の研究は個人内の内省を促す研究でした。一方、南原の実践は、他者と対話することで内省を促す、そういう活動になっていると捉えました」。

南原はコンテストの常連校だったため、文章を作成する前には先輩が作成した文書を分析する活動が設けられている。コンテストの応募書類しかり、『校内特許の申請』の場面でも同様の分析活動が行われ(表1、②③)、自社商品の新規性や訴求点を先輩たちの商品と対比し、友達と活発な議論を交わしながら一つの書類にまとめあげていく。ここにはグループメンバーとの対話もあれば、「先輩の企画」との対話もある。また、書きあがった文書類は生徒同士で読みあい、改善のフィードバックを行うピアレスポンス(peer response)活動も取り入れられている。

「会社として一本の企画をつくるわけですから、そこでは仲間を説得したりされたりの話合いが繰り返し行われます。出来上がった商品は地域のバザーなどで販売しますが、アピール度が弱いと売れないのです。売れないと会社が赤字になりますから、どうアピールしたら売れるかをみんなで必死に考える。実践の最初から最後まで、自分たちが届けたいアイデアや考えがあって、それを届ける本当の相手がいる状態の中で、本気のやり取りを繰り返しているのです」。

### 実践の前と後では「論証の構造」が大きく変わった

以上のような南原の実践の特徴をふまえ、高橋さんは「自分の意見を論理的にわかりやすく述べる力」に焦点をあてて、2年生全員を対象に書く力の変化を検証した。

「私より先に南原の実践に関わっていた知財教育の専門家に協力してもらい、実践開

始まもない時期に生徒が知的財産権の講義を受けた後(5月、表1参照)と、実践終了後(翌年2月下旬)に同じテーマで意見文を書かせ、その成果物を通して書く力の変容を調査、分析しました。

テーマは「DVDなどのコピー商品を販売している人たちに向けて、販売をやめてくれるよう説得してください」というもの。

高橋さんが使った“ものさし”は次のようなものだ。

#### 〈質の評価〉

##### ①全体的評価 (holistic analysis)

意見文が説得的か否か、全体的な印象を5段階で数値化(優れている15点~劣っている1点)。

##### ②論証の型の評価

6項目(主張・理由・データ・出典・反論の想定・反駁)を評価指標とし、表れていれば1、表れていなければ0の2段階で数値化。

#### 〈量の評価〉

字数をもとに3群にレベル分け(上位/300字以上、中位/300字未満200字以上、下位/200字未満)。理由は事前テストの字数が多い生徒ほど全体的評価の数値が高いという相関がみられたため。

これらの指標を用い、事前と事後の変化を分析したところ、【図1~3】のような結果が得られ、作文の量(文字数)、作文の質(全体的評価・論証の型の評価)いずれも、事前と事後の数値を比べると、上位・中位・下位すべてのレベルで得点を伸ばしており、作文の量と質の両方を向上させていることが明らかになった。

特に高橋さんが注目したのは【図

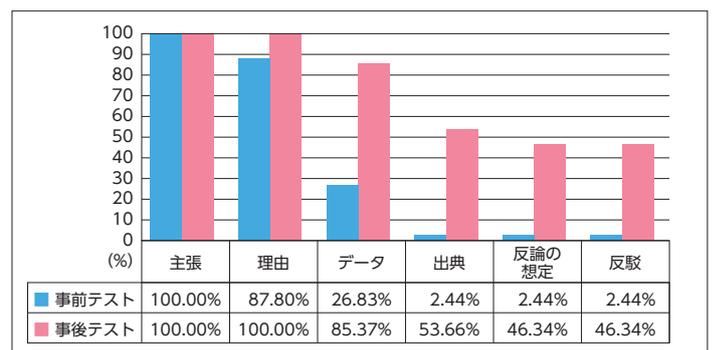
4】「論証の型の下位項目の出現率」だ。

先行研究によれば、意見文の基本要件は「主張」「データ」「理由づけ(論拠)」の3つであり、論拠に基づいた主張を展開するためにはデータを示すことが重要だとされている。データとは具体的な数値や自分の体験などの情報だ。

「事前テストでは、主張となぜそういう主張ができるかの理由くらいはあるのですが、それを支えるデータは乏しく、さらにその出典となるとほとんどの生徒が書いていませんでした。知財教育の際には『偽ブランドのコピー商品販売の38%は店頭から(警察庁平成19年度の上半期調査)』といったデータや出典を示したスライドを見せているのですが、それを文章に反映できていない。ところが事後になると、半数以上がデータや出典を示して書くようになり、さらに反論を想定して自分とは違う意見に再反論する、といった高度な論証ができるようになった生徒が4割以上にのぼっています」。

つまり、意見文がより説得的になり全体的評価の得点を伸ばした理由は、実践を通して意見文の論証構造を変化させたためではないか、と高橋さんは考えた。

「こういう高度な論証力は、型を教えることでも可能だとは思いますが、ただ、南原の生徒は、リアルな読み手を意識し、その相



【図4】 論証の型の下位項目の出現率

手に説得的に伝えるにはどうしたらいいかを繰り返しトレーニングしていく中で、できるようになっていったのだらうと思います。

## 普段の授業では目立たない子が輝く理由

さらに高橋さんは次のような興味深い話を聞かせてくれた。

「普段の授業では目立たない子どもが輝いたりするんですよね。実践の最後に校内で報告書コンテストが行われ(表1、⑩)、私も審査をしたのですが、とてもいいと思う報告書があり優秀賞に選ばれました。教員はその報告書を読んで驚き、書いた生徒が誰かを知ってまた驚いたそうです。それまで賞を取ったような経験もなく、国語の授業でも特に目立つことのない生徒だったそうで本人もびっくりしていました。その子の会社は商売的に上手くいかず赤字になってしまったのですが、なぜ自社商品が売れなかったのかを深く考察し、自分なりにデータを示し理由づけもしっかりしていました。主要5教科では測れない力を身につけた、ということかなと思います。おそらく、普段の授業の中では、このような論証の力が問われる場面があまりなかったのかもしれないね」。

助成研究の今後の課題として、当時、高橋さんは、検証された書く力の向上が、知的財産権とは関係ない他の領域でも応用可能な「ことばの力」として身につけているかどうかを検討する必要があると考えていた。検討方法には、知的財産権とは異なるテーマで意見文を書かせる遅延テスト調査を予定していたが、今回はその結果についても報告を聞くことができた。

「南原とは違う中学校の協力を得ました。協力校の生徒はアントレプレナー教育を受けていませんが、知財教育のレクチャーは南原と同様の内容で受けてもらい意見文を書いてもらいました。調査・分析方法も同様です。事前の結果は協力校のほうが全体的に上でした。協力校は米沢市の中心部にあり、もともと学力も高い。が、事後の意見文の得点は南原が逆転しました。そして南原の実践終了1か月後、両校に遅延テストを実施しました。テーマは『あなたは中学生が自分の携帯電話を持つことに賛成ですか？反対ですか？』。その結果は、南原のほうが上だったのです」。

つまり「いちど熟達してできるようになったことは持続する」のだと高橋さんは言う。「自転車に乗れるようになるのとよく似て



▶大学図書館のラーニング・commonsスペースの一角で。

いて、いちど乗り方を身につけたら、その動きは自動化されて意識しなくてもできるようになりますよね」。

南原の実践を通して生徒が身につけた「論証する力」の向上は、他の領域でも応用可能な力になっている、と高橋さんは南原の実践の全容をまとめた。

## 論証する力は自己表現の基本

現在の高橋さんは大学で初年次教育のコーディネーターとして、アカデミックな論文が書けるようになることを目的としたスタディスキル(論理的思考力や書く力、話す力の育成)、学生生活とセルフマネジメント(情報リテラシーやキャリア教育)などの科目を担当している。

「いちばん重視しているのは論証の力を付けてもらうことです。スタディスキルの目標は大学の教育に慣れてもらい、最終的にアカデミックライティング型のレポートを書けるようになることですが、その型の基本は論証です。高校までの教育では問題には正解がありそれを導き出す解き方を覚えれば良かった。しかし、大学の教育は正解のない問題に自分なりの納得解を出していくもので、そのためには論証力が必須です。これは南原の生徒がやっていたことと同じで、問題を解決していくプロセスでの頭の使い方は一生もの。生きていく中で解決すべき課題にぶつかった時、必ず応用できる力だと思いますし、中学生の時にこの力を身につけることができた南原の実践の意味は大きいと思います」。

2020年の教育改革では大学入試がセンター試験から共通テストに移行し、共通テストには記述問題が導入される。この改革

は高校生だけでなく小学生にも「論証の力」を求める要因となっているようだ。

「大学院時代の恩師の講演を聴いて、なるほどと思ったことがあります。日本語の語順は主語・目的語・動詞の順になっていて述語が最後にくるためか、日本語を母語とする子どもは『…しました。それから、…』というように、時系列に沿って話しをするのは得意なのだそうです。対して欧米圏の言語は主語・動詞・目的語の言語構造なので結論先行型になる、つまり『私はこう思う。なぜなら……』という自己主張の型に、幼い時から慣れ親しんでいるので論証の型が身につけやすい。一方、日本語を母語とする子どもに結論先行型の思考や書き方を身につけさせるには、やはり何らかの支援が必要なのだそうです」。

そういう実情をふまえ、高橋さんは現在、小学生を対象に論理的に書く力を育てるトレーニングを行っている学校の教育実践を評価する研究にも取り組んでいるようだ。

「論証する力は自己表現するときの基本だと思います。私は第一言語と第二言語、双方の日本語教育に関わっていますが、最近増えている外国にルーツを持つ子どもたちに目を向けると、日本語だけではなく、自分の母語ですら自己表現することが困難なセミリンガル(semilingual)の子どもたちも増えています。自分はこう思う、なぜなら…と論述するのは高次の思考能力だと思いますが、それができる何らかの言語を初等中等教育で身につけていれば、異なる言語でも同じような思考を行う基盤ができると思います。論証力は万国共通だと思いますし、グローバル社会の中で生き抜くための力の一つだと言えるのではないのでしょうか」。



研究代表者

 きし の ま い  
**岸野 麻衣氏**

福井大学 連合教職大学院 准教授

第3回 研究助成

## ことばを思考に使う力の育成過程における「つぶやき」の分析

[助成期間] 2008年4月～2009年3月

### みんなで学びあい探究していく授業づくり、学校づくり、教育的風土づくりを目指していきたい

「わかった!」「おれも思った」「1, 2, 3サンシャイン」「どこから9が出てきたの?」——授業中、子どもたちが思い思いに口にする率直な言葉や思いつきの発話。それらを「つぶやき」と岸野さんはくりくり、教師がつぶやきを拾い上げて授業に活用していけば、子どもはそれを手がかりに言葉を思考に使えるようになっていくと考えた。そして、子どもがそういう力を授業の中で身につけていく過程を検討することで、教師がつぶやきの運用力を高めていく方法を明らかにしようと助成研究に取り組んだ。

先行研究によれば、子どもは幼児期から児童期にかけて「一次のことば」=生活言語、すなわち親や幼稚園・保育園の先生など身近な人を目の前にして1対1でコミュニケーションする言葉と、「二次のことば」=時間空間を隔てた不特定多数に伝える言語(話し言葉、書き言葉)を習得するようになると言われており、そこには頭の中でもう一人の自分と対話する「内言」の成立を経て「二次のことば」を使いこなせるようになるというプロセスがあるそうだ。

「大人は何かを話すとき、話す内容を考えてからしゃべりますが、子どもは直感が先というか、まず言葉が出てそこから考えが明確になっていく面があると思います」。

たとえば思わず「うそっ!」と言ってしまってから、なぜ自分がそう思ったかを自己内対話を通して気づき、理解し、説明できるようにしていく。

岸野さんの研究には、授業中のつぶやきは内言にいたるステップの一つであると捉え、子どもに「自分で考える力」を獲得さ

せるための授業づくりを、あくまでも授業実践の中の子どもと教師のやりとりの中で構築していこう、という考えが根本にある。

背景には、次のような岸野さんの問題意識があるようだ。

#### 率直な感情表現の豊かさが自分で考えて表現する力につながる

「小学校低学年の場合、授業中のルールを身につけることは大事です。が、今しゃべってはいけませんとか、黙って聴きなさいなど教師の規制が厳しいと、先生の思い通りに授業は進むけれども、子どもが本当に思ったことや疑問に感じたことを素直に表現できなくなってしまい、それが問題だと思えます。成長するにつれ考えたことを人前で論理的にキチンと述べる公的な表現力が必要になると思いますが、その基盤となる率直な感情表現が豊かにないと、型にはまった表現しか出来ない子どもになってしまう現状があるのです」。さらに、

「教師がルールを敷いてその通り進ませようとする授業の場合、正解は先生が持っているので、子どもがだんだん先生の顔色を見るようになります。いま先生に何を求められているか、先生が求めている正解はこれだろうからこう答えよう、というふうに。そうすると、自分で考え、その考えをもとに表現していくような力にはなかなかつながっていきません。子どもが素朴な思いを率直に言えて、それを教師が受け止め意味づけながら授業に織り込んでいくほうが、自分で考えて表現する力、思考力や判断力につながる授業になっていくと考えています」。

こういう授業観は「アクティブラーニング」に通じるものがあるように感じられるが、岸野さんも、

「当時はアクティブラーニングという言葉は出てきていなかったと思いますが、今から助成研究を振り返ると、まさにそのことだったなと思います。子どもの自発的な言葉を出発点に、子どもたちとのやりとりの中で気づきや学びになるよう仕向けていく。それができる力量が教師の専門性には大いに重要だと考えています」。

が一般的に行われている座学スタイル中心の教員研修や、研究者主体の授業観察では教師の力量育成には限界があるのではと岸野さんは考え、授業者と研究者が一緒になって多角的に授業を見直しながら改善方法を探っていく、協働を通じた力量育成を目指した。

#### 3期62時間におよぶ授業観察を実施 担任教師と一緒に授業を振り返り見直す

以上のような問題意識と目的から、岸野さんはまず、小学校1年生の1学級(男子19名、女子20名)を対象に、5月下旬、7月下旬、11月下旬の3期に分けて、登校から下校までそれぞれ1週間ずつ、合計62時間におよぶ授業観察を行い、授業の様子をビデオカメラで撮影して画像と音声を記録した。また観察を行った日には、岸野さんたち観察者と担任の先生とでその日の授業を振り返って児童の行動や発言に対する意見を述べ合い、語られた内容を文字記録に残した。

そしてこれらの記録資料をもとに、次のような目的で3つの分析を行った。

#### 《分析》

##### I：朝の学級指導場面の分析

つぶやきの背景にある個々の子どもの特徴を把握することが目的。子どもた

ちの社会的関係、教師との関係性、学級の特徴を明らかにする。

## II：授業における子どものつばやきと教師の対応

言葉を思考に使う力の育成過程を検討することが目的。より思考を必要とする教科として算数と国語の授業を対象に、授業記録を文字に起こし、子どものつばやきと教師の対応を抽出して量的・質的に分析検討する。

## III：授業者と研究者による振り返りの分析

子どもの言葉に対する教師の運用力を高める方法を検討することが目的。朝の学級指導場面や授業観察後の振り返り時に語られた内容を分析し、その内容が3期に渡ってどう変容したかを明らかにする。

分析の結果と考察を、岸野さんの解説を交えて紹介していこう。

### 《結果と考察》

#### I：朝の学級指導場面の分析

5月には、担任教師が教室に入ってくるまで好き勝手に過ごしていた子どもが、7月に入ると「先生が来るよ」「おいみ

んな、遊んだらダメ」といった発話が生まれ、朝の会は静かに過ごすべきだというルールの共有がうかがえた。9月以降は子どもたちだけで朝の会を始めようになっており、教師が日直をほめると「教えてあげたんだよ」と自分も朝の会に貢献していたことを主張する発話もみられた。時間がたつにつれて、自立的に活動できるようになり、子どもが教師に認めてもらおうとする関係が成立していることがわかった。

ここで岸野さんたち観察者が注目したのは、富田(仮名、以下同じ)という男児の変化だ。

「最初はルールに沿えなかったり、言葉より先に手が出てしまったり、状況が呑み込めなくて混乱するような行動が目につきました。が、学期が進み、教師との関係が安定し、子ども同士で抑制する関係ができていくに従って、次第に自分の思いをきちんと言葉にして説明できるようになり、不安を言葉で制御できるようにもなっていました(友達がプリントをもらっている様子を見て「俺は？なんで(もらえないの)？」



と混乱していたが「ないと思う。俺、ないわ」と自分から落ち着いて結論を出した)。言葉を思考に使う力が育成される過程は、授業中に限らず、こういう場面からも見とることができると思います」。

### つばやきの中の思考を読み取り 授業の文脈へつないでいく

#### II：子どものつばやきと教師の対応の分析

岸野さんは国語と算数、合計19回分の授業観察記録から、子どものつばやきと教師の対応を非常に丁寧に抽出し、カテゴリ分類による量的分析と授業場面のエピソードの質的分析を行った。

【表1】は岸野さんが抽出したカテゴリの一覧で、9種類のつばやきと4種類の教師の対応が見いだされた。さらにカテゴリの数を授業ごとに精査した結果、つばやきや教師の対応の数の多少は授業の時期でなく、

【表1】子どものつばやきと教師の対応のカテゴリ

| カテゴリ名 | 定義      | 例  |  |
|-------|---------|--|--|
| つばやき  | 受けつき・代弁 | 教師の発話を引き継いで、暗黙に求められたことを推し量って発話しているもの。板書を見て先取りして発話しているものも含む。質問に答えているものは含まない。または、他の子どもの言おうとしていることを代わりに言っている。 | T：この筆箱の中に……<br>C：犬さんの鉛筆！   |
|       | 気づき     | 具体的に新たに気づいたことが反射的に発話され、内容を深める可能性のあるもの。   | C：あっ！引き算や、8びき！   |
|       | 連想      | 授業に関連はしているが、自分の思いつきなど授業内容からは外れたことや予想したことを連想しており、内容の深まりには貢献しにくい発話。  | T：ヒキガエルが<br>C：2<br>C：食べちゃった  |
|       | 思い      | 感情、共感、興味を伴って反応している発話。  | C：あ、わかった／C：できた／<br>C：えー／C：ずるい／<br>C：知ってるー／<br>C：おれも思ってた／<br>C：ほんとだ |
|       | 付け加え    | 全く同じ言葉ではないが、前の発話を受けて、同意や反論などの意見を付け加えている。   | T：アマガエル<br>C：アマガエルなんかいない／<br>C：6びきと8びき<br>C：6びきだよ                  |
|       | 繰り返し    | 直前の発話に限らず、前に出てきた発話と同じことを発話している。前出発話の一部を繰り返したのも含む。同時に発話している可能性のあるものも含む。                                     | T：アマガエル<br>C：アマガエル   |
|       | 問いかけ    | 疑問形で問いかけているもの。   | C：インコは入れない<br>C：インコ？   |
|       | 助言・注意   | 学習内容や順番について、他の子どもに対して何かを教えたり、呼びかけたりしている。または他の子どもに対して注意をしている。   | C：静かにして  |
|       | 無関連     | 明らかに授業の内容と無関連な発話。  | C：うっそ(給食の準備が)始まっている  |
| 教師の対応 | 取り上げ    | 子どもの発話を取り上げて、付け加えたりそれを生かして次の活動を進めている。  | C：一番後ろ<br>T：一番後ろの107ページ開いてください                                     |
|       | 承認・繰り返し | 子どもの発話をそのまま繰り返したり言い換えたりして、確認したり受け入れたりして認めて価値づけている。   | T：そうだね<br>C：濁点だよ<br>T：濁点がつきます                                      |
|       | 問いかけ    | 子どもの発話に対して疑問形で問い直している。   | C：一緒なのが出る<br>T：どれが一緒？  |
|       | 注意      | 注意している。  | C：前川3番目<br>T：前川ではありません。前、からです。                                     |

注)「T」は教師、「C」は特定不可能な子ども、「Cn」は複数の子ども、( )は動作を示す。

授業の特徴によることがわかった。この結果をふまえて、つぶやきとその対応が多く見られる特徴的な授業を取り上げて検討したところ、次のような3つの傾向が明らかになった。

①子ども個人の思いの主張から子どもどうしのつながりへ、そして思考の深まりへという変化。

②授業への参加から授業への積極的関与という変化

③個人への指摘からみんなで進める授業ルールへという変化

この中で、助成研究の主要テーマである①の傾向について、典型的な授業場面の事例を取り上げて見てみよう。

【表2】は7月に観察した、引き算の授業

【表2】7月の算数の授業のプロトコル (氏名はすべて仮名)

| 発話 No | 発 話  | カテゴリー  |
|-------|--|--------|
| 2-1   | C: 筆箱の中に鉛筆が9本ありました。藤本さんの鉛筆は3本です。(といいながらブロックを3つ上にずらす) 川合先生の鉛筆は何本ですか。(前を向く。) |        |
| 2-2   | 安田: はい (挙手)  |        |
| 2-3   | Cn: (拍手)   |        |
| 2-4   | Cn: はい!  |        |
| 2-5   | T: 今どんな風に動かした?   |        |
| 2-6   | C: 上に! 藤本さんのを動かした。   |        |
| 2-7   | T: なんで上に動かしたか分かる?  |        |
| 2-8   | C: 分けるため!  |        |
| 2-9   | 前田: 邪魔だから。   | 〈気づき〉  |
| 2-10  | C: うふふ   |        |
| 2-11  | C: あはは   |        |
| 2-12  | C: なんでだよ、邪魔っておかしいやろ。   | 〈付け加え〉 |
| 2-13  | T: 邪魔だから、こう分けるんだよね。(板書しながら)  | 〈取り上げ〉 |
| 2-14  | C: わーけーるー  | 〈受けつき〉 |
| 2-15  | T: ね。こっちもどうですか。  |        |
| 2-16  | C: 分けてるー!  |        |
| 2-17  | T: 最初分けたんやね。   |        |
| 2-18  | Cn: 引き算!   | 〈気づき〉  |
| 2-19  | T: ね   | 〈承認〉   |
| 2-20  | 前田: でも邪魔だから分ける。  | 〈気づき〉  |
| 2-21  | T: はい、ちょっと手を上げている、いいよ。   |        |
| 2-22  | 前田: 邪魔だから。   | 〈繰り返し〉 |
| 2-23  | T: で、こんな風に、最初あったところからこんな風に動かすときに、どんな風な計算をするんですか?                           |        |
| 2-24  | Cn: 引き算  |        |
| 2-25  | T: ね。先生この間も言ったように、引き算をしましょうと、いうんでしたね。                                      |        |

【表3】11月の算数の授業のプロトコル (氏名はすべて仮名)

| 発話 No | 発 話                                      | カテゴリー  |
|-------|--|--------|
| 3-1   | T: 今あの、小谷君は最初10と言っていましたけど、最初10と1に分けたでしょ。 |        |
| 3-2   | 10と1、最初に10と1に分けたんだけど、ただこどうして9で引いたんですか?   |        |
| 3-3   | C: どこから9が出てきたの?                          | 〈問いかけ〉 |
| 3-4   | T: どこから9が出てくるの? この8はこの8が出てきてるんで          | 〈取り上げ〉 |
| 3-5   | C: だから9と間違えたんじゃない?                       | 〈気づき〉  |
| 3-6   | C: あと、あとまず10を作るんだから、最初の9はない。             | 〈気づき〉  |
| 3-7   | T: まずみなさんも11って作るときに10と1にするでしょ。           |        |
| 3-8   | C: だって11はじゅうが付くからね。                      | 〈気づき〉  |
| 3-9   | T: ね。ですから9と2には分けないでしょう。                  | 〈承認〉   |
| 3-10  | C: じゃあ9引く8(9-8)になっちゃっじゃん。                | 〈気づき〉  |
| 3-11  | T: ね、ですから10と1に分けてそこから8引きます、ね。答え。         | 〈承認〉   |
| 3-12  | Cn: はい。                                  |        |
| 3-13  | C: はい、自信满满。                              |        |
| 3-14  | T: 間違ってる人が何人もいますよ。                       |        |
| 3-15  | Cn: はい。                                  |        |
| 3-16  | T: はい、成田さん。                              |        |
| 3-17  | C: なんで? 俺こっちにいるんですけど。                    | 〈思い〉   |
| 3-18  | 成田: 4班が3個多い。                             |        |
| 3-19  | Cn: 同じです。                                |        |
| 3-20  | C: あー、同じや。                               |        |
| 3-21  | T: 4班が3個多い。で、これが抜けてる人がまだ何人かいます。          |        |
| 3-22  | 吉川: え、え、4班の方が3個多い。                       | 〈繰り返し〉 |
| 3-23  | T: 4班がって書いてありますから多い方が分かりますね。             |        |
| 3-24  | C: 3個。                                   | 〈気づき〉  |
| 3-25  | T: 4班がなかったら……。                           |        |
| 3-26  | C: どっちが。                                 | 〈受けつき〉 |
| 3-27  | T: どっちが多いか分かりませんね。                       | 〈取り上げ〉 |
| 3-28  | C: どっちが3個多いか分からない。                       | 〈繰り返し〉 |
| 3-29  | 吉川: 違ってる。4班だけだったらダメ。                     | 〈付け加え〉 |
| 3-30  | T: ね、どちらが何個多いかっていうのをちゃんとね、分かるように答え書きます。  | 〈取り上げ〉 |

注) [T]は教師、「C」は特定不可能な子ども、「Cn」は複数の子どもの、( )は動作を示す。

だ。挙手して指名された子どもが前に出て、問題文を口にしながら黒板のブロックを動かして解き方を説明している。注目すべきは「なんで上に動かしたか分かる?」「分けるため!」の後の「邪魔だから」というつぶやきだ。教師は「邪魔」という〈気づき〉を《取り上げ》、「邪魔」という言葉を「分ける」という動作に結び付け、「引き算」という解法を繰り返し確認させている様子が明らかになった。

「ほかの子どもたちは“邪魔”というつぶやきを笑ったり、おかしいだろ、と反応していますが、教師がつぶやきの中の思考を読み取り、学習の文脈につないでいます。そうすると子どもたちが発した言葉が、その授業での課題を考えるための言葉になっていくのです。

【表3】は11月の算数の授業で、「11-8」の解法を考える場面だ。「11を10と1に分けて、10から8を引く」と言うところを「10から9を引く」と言った小谷(仮名)に対して教師が理由をたずねると「どこから9が出てきたの?」「だから9と間違えたんじゃない?」と他の子どもたちが次々に理由を想像している。また、「どちらがどれだけ多いか」を書く必要性を確認する場面では子どもが教師の発言を〈受けつき〉〈繰り返し〉〈付け加え〉で積極的に授業に参加し、学習内容に関与しようとしており、教師も学習内容の本質に関わるつぶやきを適切に取り上げ、解き方や答えの出し方の思考に上手く結びつけている過程がよくわかる。

授業者と研究者は協働関係互いに学び合うことが基本

Ⅲ: 授業者と研究者による振り返りの分析

5月の段階では、教師がいちばん気になるのは富田であり、彼の問題点の指摘が多かった。観察者からは富田の授業以外の場面でののびやかな様子が話題にのぼったり、特別でありたいという思い、教師にかまってほしいという思いが強いゆえの行動ではないかという解釈など、多角的に子どもの様子を捉えていった。

「私の研究のスタンスは、担任の先生を指導しようと思って入るのでなく、一緒に学ばせてほしい、が基本です。個々の子どもに対して、あの子の行動はこうもとれるよね、ああじゃないのかな、などと皆で授業を振り返りながら解決策を探っていきます。あくまでも協働関係なのです。私にはこう見えたという意見を出し合いますが、その中のどれか一つが正解な訳ではありません。そ

それぞれの捉え方すべてに可能性があり、皆で考える場を一緒に作っていく、そういう関わり方がきちんとできたのはこの研究成果のひとつだと思っています」。

多角的な視点で子どもを見直していくうちに、担任教師の富田への語りは問題指摘から彼の変化の気づきへと変わり、やがてほかの子の変化にも目が向き、行動面だけでなく学習面で気になる子どもについてなど広く重層的に語られるようになっていく過程が明らかになった。

## 21世紀の子どもたちの学びに ふさわしい教育文化を培う

以上のような結果と考察から岸野さんは、授業中のつぶやきは教師の対応次第で子どもが自分で課題を考え解決していく力に結び付けられること、教師の力量・専門性の向上は教師と観察者の協働による授業の見直しと改善によって可能になると総括した。

助成研究はその後、いくつかの方向に発展し、その一つが、幼児教育や幼小接続カリキュラムへの取り組みだそう。

「実は小学生より、幼稚園や保育所の子どものほうが自由に発話できる環境があります。実際、遊びながら自分が思ったことを口々に話していますよね。が、学校へ入学すると急に堅苦しい雰囲気になってしまい、先にお話したように形だけ整った表現しかできなくなってしまうことがある。そこをなんとかつないでいけないかな、と」。具体的には、

「園によっては、遊びが終わった後にみんなで教室に集まり、今日はこんなことをして遊びましたとか、こんなものを作りましたなどと伝え合ったり聴き合ったりする場を設定しています。そこで先生や保育士さんが、どうやって作ったの？なんでできてるの？などと上手にサポートしながら子どもが素朴な言葉で説明していく、そんな実践を福井県内の幼稚園や保育所で共有して行っています」。

まさに助成研究の幼児版といえる取り組みだが、

「10年ぶりに助成研究の報告書を読んで、改めてこの研究が原点だったなという気がしています」。

岸野さんは現在、幼小接続の取り組みに加え、専門職としての教員養成や研修システム構築などにも大きく関わっているが、当時の問題意識や目標はいまでも岸野さんの研究活動のベースとなっているようだ。

「子どもたちが自分の考えや判断を自分を



▶実践の場との関わり方を大切にしています。実践の中に理論があり、優れた実践の中の秘訣を明らかにしていくことが大事だと思っています。

通して表現し、友だちや先生と学びあいながら探究していくように、先生たちも授業のあり方を先生同士や研究者との協働で探究していき、先生自身のアクティブラーニングにつながるような研修システムを教師や研究者や行政の協働で構築していく。そこから今はさらに、皆で学び合うことを基本に、学び合う精神を組織や地域で共有して教育的風土や文化になっていくように、というところを目指しています」。

新しい時代を生きる子どもたちの教育には、授業内容や教師の力量だけでなく、新しい学校文化、新しい教育風土や教育文化を培っていく必要があるということだろう。

「新しいというより、古くて新しい、もういちど見直して再構築していく、という感じでしょうか」。

そのために特に注力を傾けているのが、教職大学院での教員養成だという。

「教職大学院は研究者養成ではなく、教職の専門性を高めるための大学院です。学校の先生や教育委員会の職員のかたも入学してきます。大事にしているのは助成研究と同様、自分の実践を自分で捉え直してより良い実践へと改善していける力を養うこと。カリキュラムも特徴があり、学部卒院生の場合には1年間、受け入れ校と呼ばれる小中学校でインターンシップを行い週3日通います。授業はもちろん、職員朝礼や職員会議にも参加し、実践現場を拠点に自分の課題を見つけ解決し、新しい実践を作っていく、そのプロセスを繰り返すのです」。

この、実践が出発点という福井大学教職大学院のカリキュラムは独自のもので、全

国から入学生が集まってくるそうだ。

また福井大学が関わっている教職研修システムは内外の評価が高く世界にも展開しているそうだ。

「JICAと連携して、アフリカの先生たち向けに授業研究に関する研修を行ったり、エジプトと福井大学で協定を結び、日本型の学校づくりを学んでもらうための研修を行ってエジプトからの研修生をたくさん受け入れたりもしています」。

最後に岸野さんの今後のテーマについてうかがった。

「アクティブラーニングという言葉がないころから、その中身自体は、優れた教育実践で知られる学校ですすで行われていたことです。授業を振り返って捉え直し再構成していくことを私たちは「省察」と言っていますが、出発点は教育実践であり子どもたちです。授業者と研究者の協働によって子ども観や授業観、教育観を互いに省察しながらより良い方向を共に探り、それを地域の文化として浸透させていけるよう、これからも日々の研究活動に関わっていきたいと思います」。



▶2019年4月から教職大学院で学ぶ学生たちを対象としたインターンシップ説明会。関西や中部地域、東京からの入学生もいる（福井大学コラボレーションホールにて）。



## 当研究助成への応募について

「児童教育実践についての研究助成」は2005年に「博報『ことばと文化・教育』研究助成」としてスタートして以来、多様な研究を助成してきました。これからも、ことばの教育と実践の研究を支援し、教育の質の向上につなげてまいります。皆さまからのご応募をお待ちしております。

### 【助成期間】

1年間または2年間

※応募時に選択のうえ、申請してください。

### 【助成金額】

[1カ年助成]…1件につき200万円を限度に助成します。

[2カ年助成]…1件につき300万円を限度に助成します。

### 【応募資格】

下記のいずれかに該当する方を対象とします。

●日本の大学・研究機関に所属する研究者

※若手支援のため、教授やそれに相当する職は除く。

●日本の学校・教育委員会に所属する教育実践に携わる方

### 【対象となる研究】

●「ことばの力」を育む研究

○国語・日本語教育の諸分野における研究

○あらゆる学びの場におけることばの教育に関する研究

●児童教育実践の質を向上させる研究

○多様な場における教育実践の質を向上させる研究

※対象は小・中学生となります。ただし、児童教育への反映が明確な場合に限り、幼児教育、高校生に関する研究を可とします。

● 詳しくは財団ホームページをご覧ください ●

<https://www.hakuhofoundation.or.jp>



博報財団(正式名称:公益財団法人博報児童教育振興会)は、次代を担う子どもたちの豊かな人間性の育成のために、児童教育の実践者を顕彰する「博報賞」をはじめ、「児童教育実践についての研究助成」「国際日本研究フェロウシップ」「世界の子ども日本語ネットワーク推進」「博報財団こども研究所」など、「ことば」「文化」の領域を中心に児童教育の支援につながる活動を行っています。2018年度にはこれらに加え、新たに「博報教職育成奨学金」を設立しました。

### 公益財団法人 博報児童教育振興会

〒107-0052 東京都港区赤坂2-11-7 ATT 新館8F Tel 03-5570-5008 Fax 03-5570-5016

[www.hakuhofoundation.or.jp](http://www.hakuhofoundation.or.jp)

博報財団

検索

「研究紹介ファイル」は財団ホームページからもご覧いただけます。