

望ましいスピーチ活動に関する一考察

―教師のファシリテーションに焦点をあてて―

京都教育大学大学院 連合教職実践研究科
教職実践専攻 生徒指導力高度化コース
166038 小山 維茉莉

子どもたちをつなぐ学級づくり ースピーチ活動に焦点をあててー

氏名 小山 維茉莉
生徒指導力高度化コース

要約：本研究は、スピーチ活動が学級づくりにどのように寄与するのかについて着目したものである。筆者は、ある小学校でのスピーチ活動について、参与観察とインタビューを行い、学級づくりに寄与するスピーチ活動の在り方を検証した。その結果、スピーチを行った後、その内容についてのやり取りをするだけでなく、教師が有効なファシリテーションを行い、話し手や聴き手の発言を取り上げ、話し合い活動へつなげることが、望ましいスピーチ活動の在り方であることが分かった。単にスピーチをするのではなく、スピーチ活動を話し合い活動につなげることで、児童同士の間に関心文化が生まれ、他者理解力が育まれる。このようなプロセスを踏むスピーチ活動が児童同士のつながりを深めることになる。

キーワード：スピーチ活動、ファシリテーション、コミュニケーション能力、他者理解力

はじめに

グローバル化が進展し、様々な文化や考え方を持つ人々と相互に尊重しあいながら生きることが求められている。小学校学習指導要領解説の特別の教科道徳編では、第3章の内容の「主として人との関わりに関すること」の第5学年及び第6学年において、「謙虚な心を持ち、広い心で自分と異なる意見や立場を大切にする」(文部科学省、2008)から、「自分の考えや意見を相手に伝えるとともに、謙虚な心を持ち、広い心で自分と異なる意見や立場を尊重すること」(文部科学省、2015、下線は筆者による)に改定された。改定の背景として、自らの考えをもって他の立場や考えを受け入れることを重視したことが挙げられる。具体的には下線で示したように、「自分の考えや意見を相手に伝えるとともに」を加え、「自分と異なる意見や立場を大切にする」を「自分と異なる意見や立場を尊重する」に改めている。この改定にみるように、他の人との関わりの中で、自分の考えや意見を相手に伝える力と、自分と異なる意見や立場を尊重する力が求められているのである。

筆者は、京都府内のある小学校で観察をする中で、児童たちが授業の中で自分なりの考えをしっかりと持ち、それをグループや学級全体の中で分かりやすく表現したり、その考えに対して

お互いによくコミュニケーションを取ったりしている姿を見かけた。そのような児童の姿には、1年生から彼らが継続して行っている、スピーチ活動で育まれた力が関係しているのではないかと考える。当小学校のスピーチ活動では、必ず、話す側と聴く側のコミュニケーションの場を設定しており、このことから、話す技術を身に付けさせるだけでなく、子ども同士の「対話」を大切にしていることが見受けられた。このような話し手と聴き手のコミュニケーションを大切にしたスピーチ活動が、グローバル社会の中で必要となる他者とかかわる力を育むことができると思う。

以上のような、小学校での参与観察の経験から、スピーチ活動が学級づくりに何らかの形で寄与しているのではないかと考える。しかし、国語科の話す・聞く活動に着目したスピーチ活動そのものに関わる研究に比べ、スピーチ活動と学級づくりを関連付けた研究は非常に少ない。そこで、本研究では、研究対象とした小学校のスピーチ活動についての参与観察や、教師・児童へのインタビューを通して、学級づくりに寄与するスピーチ活動の在り方を検討する。

1. スピーチ活動の定義

スピーチ活動は、国語教育辞典（2009）によると、「私的な場での気軽な話し方（トーク）の対極にある、パブリックスピーキングの一形態である」と説明されている。スピーチ活動と、話し合いはどのような違いがあるだろうか。話し合いは、「話し手と聞き手とが一方向的に固定されない形態の“話す・聞く”活動のすべてを意味する」（国語教育指導用語辞典、2009）と説明されている。スピーチ活動では話し手が決まっていることで、自分が本当に共有したい情報や意見を発信することができるため、学級であれば、児童一人一人が自分の発信したいことを発信できる場を持つことができる。

また、スピーチ活動とコミュニケーションや自己開示を関連付けた意義もある。中妻（2004）は「スピーチ活動」の意義を「子ども一人ひとりのよさを引き出し、子どもと教師、子ども同士の人間関係を構築することにある」と述べ、その具体的な手法として、「話し手だけでなく、聞き手にも“伝え合う”“分かり合う”対話的な活動を設定し、子ども同士の人間関係を育てる」ことを挙げている。齋藤（2017）はスピーチ活動を、自己開示を促進する方法の一つとして示し、その具体的な手法として、教師がスピーチのテーマに関して意見を交換できるような児童のコミュニケーションの場をつくり、互いの感情を分かち合いながら認め合えるようなファシリテーションを展開することを挙げている。また、小野寺・河村（2005）は、学級内における

自己開示がソーシャル・スキルを高め、それが学級への適応感につながっていくことを独自の尺度用紙を使って分析し、示した。

以上のことからスピーチ活動を行うことによって、対話的な活動や自己開示を行うことができることと、自己開示と学級適応の相関関係が高いことが言える。

2. スピーチ活動の参与観察とインタビュー調査

第1学年から第6学年の全ての児童が朝の会でスピーチ活動を行っている京都府内の小学校で、スピーチ活動の参与観察とインタビュー調査を行った。

当小学校の教育目標は三つあり、「1. 豊かな心情をもった子ども 2. すじみちだった考え方のできる子ども 3. 健康で明るい、たくましい実践力に富んだ子ども」である。二つ目の「すじみちだった考え方のできる子ども」を育成するという考えのもと、スピーチ活動を行っている。特筆すべき点は、当小学校のスピーチ活動では、話し手が伝えるだけの時間に留まらず、児童同士の活発なやり取りがみられる。そこで、担任の様々な工夫が加えられたスピーチ活動が、学級づくりに何らかの形で寄与しているのではないかと考え、望ましいスピーチ活動の在り方を検討する。

○研究対象

今回調査に協力頂いたのは、A教諭とA教諭が担任を務める第4学年の学級（以下A学級）の児童36名、B教諭とB教諭が担任を務める第5学年の学級（以下B学級）の児童36名、そして副校長である。なお、インタビューの対象児童は各クラス13名ずつであり、無作為に選出した。

○調査時期

2017年5月から12月にかけてA・B学級のスピーチ活動を参与観察し、10月から12月にかけて対象者それぞれへインタビューを行った。

○調査方法

およそ一回につき、教員に関しては15分間程度、児童に関しては5分間程度のインタビューを実施した。インタビュー内容については、各節の初めに枠内へ示した。

(1) 副校長へのインタビュー

副校長へのインタビュー項目

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">・スピーチ活動を始めたのはどのような経緯がありましたか。・各学年としてのスピーチ活動でのねらい、育みたい力について教えて下さい。 |
|---|

当小学校のスピーチ活動が始まったのは、平成21年度にPanasonicの研究開発指定を受け、情報教育としてメディア・コミュニケーション科を作ったことがきっかけであるそうだ。副校長は、「機械は変わっていくものだから、それをいかに利用するかの方が大事だと思う。社会が変わったとしても、ものが変わっても、変わらないのは人間関係と喋り。喋ることによって、コミュニケーション能力がつきますよね。生きる力の根底は、コミュニケーション。コミュニケーションを重視したからこそ、スピーチの時間を作ろうということで始めました」と述べた。つまり、コミュニケーション能力を高めることが、スピーチ活動を始めた理由であり、ねらいでもあるということが分かる。このねらいのもと、段階的に1年生からコミュニケーション能力を高めていきたいという答えであった。また、グローバル社会の中で育みたい力として、物怖じしない力が必要であると考えていると述べた。国境を関係なく、様々な人とこれから児童がコミュニケーションを取っていくことを視野に入れて、物怖じしない力を、コミュニケーション能力を素地として育んでいきたいという答えであった。管理職の視点から、スピーチ活動について述べてもらったが、コミュニケーション能力を高めることと、物怖じしない力を育むことができる「当たり前の環境」を維持し、その中で教育活動を行うことが重要であると述べた。

(2) A学級の参与観察とインタビュー

① A教諭へのインタビュー

A教諭へのインタビュー項目

- ・児童たちにスピーチを通して身につけて欲しいと考えている力があれば、教えて下さい。
- ・その育みたい力を児童に身に付けてもらうために工夫している点などあれば、教えて下さい。
- ・4月から現在までの学級の雰囲気はどのように変わってきましたか。

A教諭はスピーチ活動を通して、「話す力と聞く力を育む中で、互いに信頼関係を高めてほしい」と述べていた。そしてそのために、変化を日々加えながら活動を行っているそうだ。筆者が参与観察していた際にも、表1にみるように、多くの変化をA教諭が意図的に加えていた。

表1 A学級のスピーチ活動の変容

時期	5月	6月	9月	11月
質疑応答	あり	あり	あり	あり
メモや感想文	なし	付箋へ感想を書き、発表者へ渡す	ノートに書き、授業で伝え合う場面を設定している	感想を各グループにタブレット端末を使って送る
テーマ設定	伝えたいこと	伝えたいこと	ペアでテーマを事前に決定	あり(グループでテーマを共有)
スピーチ活動の状態	自己開示的	自己開示的	協同的かつ自己開示的	協同的かつ他者意識的
発表形態	個人	個人	個人	グループ

撮影	担任	児童	児童	担任(児童はタブレット端末にメモを打っている)および児童
電子黒板を使ったプレゼンテーション	なし	どちらでも可	必須	必須
事前リハーサル	なし	任意	あり(ペアで見合う)	あり
序論・本論・結論に沿った発表	なし	なし	あり(6月ごろ学習した国語科との関連)	あり
教師のファシリテーション	発表者の優れた点や改善すべき点のフィードバックを行っている			

例えば、発表形態において、1学期は、自分が伝えたいことを児童たちは個別に毎朝2名ずつ発表していたが、9月になると、テーマをペアで話し合ってから決め、その同じテーマのペアで発表するという形態になった。さらに、互いに見合いながら発表に向けて準備していた。11月には、4人程度のグループでテーマを共有して発表するという形態になった。児童たちは休み時間などにも発表の話し合いやリハーサルをしたり、グループ以外の児童に発表内容に関するアンケートを実施したりと、児童同士のかかわりも必然的に増えていた。グループのスピーチでは、話し手が一人、パソコン操作をする人が一人、電子黒板で強調したい部分を指す人が一人、というような発表をしており、しっかりとした事前練習が必要な発表形態であった。

テーマについては、一貫して児童自身が決めることになっており、4月から10月にかけては、例えば「自分の大切な人について」のように、自己開示的なテーマが主であった。しかし、11月からは「クラス・学年・学校をよりよくするための提案」という形で、児童たちが学級をより良くするために、グループで作った提案書を発表する形態になった。さらに、提案の根拠をより明らかにすることをA教諭が重視していたことから、発表内容に関するアンケートを取ってそれを根拠にするグループが数多くいた。

また、A教諭は「スピーチ後に成長を評価することを大切にしている」と述べた。つまり、教師が児童のスピーチに価値付けをすることで、児童の話す力や聴く力を育もうとしている。筆者が参与観察していた際にも、スピーチが終わった後には良かったところを褒め、改善すべき点には指導を入れてフィードバックを行っていた。4月から現在までの学級の様子については、「学習に向かう士気は高まってきたが、児童同士がさらに深くかかわることや、聴き手として相手の伝えたいことを受け止める力がまだ足りない」と指摘していた。このことから、A教諭は、児童同士のつながりをもっと深めることに課題を感じていることが窺えた。

② A学級の児童へのインタビュー

A学級の児童 13名へのインタビュー項目

・スピーチをしていて、今まで自分が成長したと感ずることや、良かったと思うことについて、教えて下さい。

児童からは「みんなの伝えたいことや好きなことを知れるし、自分のことも知ってもらえるから良かった」というように、自己開示ができたことについての回答が過半数出てきた。また、「(スピーチの)一回目はあまり上手くできなかったけれど、二回目はペアの人と一緒に見合ったことや、先生からのアドバイスを生かしてできた気がして嬉しかった」と、友人や担任とのかわりの中でスピーチの質を高められたことに達成感を感ずていた児童もいた。さらには「遊びのルールについてスピーチしている人がいて、自分と同じ意見だと思って聞いていたのだけれど、さらにその話を聞いて、“もしルールを決めなかった場合は…”と深く考えることができた」と、自分と同じ意見の友人のスピーチを聞いて、自己の考えを深化できたことについて述べている児童もいた。また、「プレゼンテーションが上手くなった」とスピーチの技術的な面から回答している児童もいた。

(3) B学級への参与観察とインタビュー

① B教諭へのインタビュー

B教諭へのインタビュー項目

- ・児童たちにスピーチを通して身につけて欲しいと考えている力があれば、教えて下さい。
- ・その育みたい力を児童に身に付けてもらうために工夫している点があれば、教えて下さい。
- ・4月から現在までの学級の雰囲気はどのように変わってきましたか。

B教諭はスピーチ活動を通して、「聞く文化、話す文化を育みたい。聴くこと、話すことで自分たちの生活がより良くなっていくことを、子どもたち自身が実感していくことが大切だと思っている」と述べた。筆者がスピーチやその他の授業を参与観察していた際にも、児童たちは、発表している人の方へ体を向けて、じっと耳を澄ましている様子が常にあり、聴くことと話すことを大切にしている様子が見受けられた。B教諭は、「初め、聴き手の児童たちは感想文を書いていたが、それだとしっかりスピーチを聴くことができないので、やめた」と述べた。それゆえ、B学級では、聴き手の児童は話し手の話に集中するため、スピーチ中に感想やメモは、表2にみるように、5月以降は書いていない。

表2 B学級のスピーチ活動の変容

時期	5月	6月	9月	12月
質疑応答	あり	あり	あり	あり
メモや感想文	なし	なし	なし	なし
テーマ設定	伝えたいこと			

スピーチ活動の 状態	自己開示的	自己開示的	自己開示的	協同的かつ他者意識的
発表形態	個人	個人	個人	各会社
撮影	なし			
電子黒板を使っ たプレゼンテー ション	任意			
事前リハーサル	任意			
序論・本論・結 論に沿った発表	任意			
教師のファシ リテーション	児童の発言を取り上げ、話し合い活動につなげている			

また、「義務的なスピーチや、方法の上達のためのスピーチでは意味がない。むしろよけい悪いかもしれない。その人が何を感じ、気になり…ということと一緒に感じられるような時間、内面にせまることのできる時間にしたい」と述べ、スピーチをすることで、児童同士がつながれるような時間を意識していることが分かる。また、児童同士が互いの内面に迫ることについて、B教諭は、「子どもたちのスピーチをもとに、より深く考える時間をつくっている。こういうことをすると、段々子どもたち自身でより深く考える質問や意見が出るようになる。これも一朝一夕ではなく、積み重ねの連続で文化ができあがってくる」と述べた。筆者が参与観察していた際に、スピーチ後、児童たちはすぐに3・4人で、そのスピーチについて話し合いを始め、しばらくすると話し合ったことを全体で交流していた。表2の教師のファシリテーションの欄にみるように、全体の交流の際、B教諭は児童の発言を取り上げ、さらに近くの人と話し合う時間を取っていた。また、B教諭は事前に児童の考えていることを、振り返りのノート(B学級で児童が毎日振り返ったことを記録している個人ノート)や普段の発言の様子からよく観察し、指名の理由を明確にしながら、十分に意図を持って行っている。

また、B学級には係り活動とは別に、学級がより良くなるための様々な「会社活動」があるが、その会社活動が「最近うまく機能していないように感じる」という児童の意見から、B教諭はスピーチ活動の時間に、表2の12月の部分にみるように、会社ごとのスピーチを取り入れた。筆者が参与観察した際にも、「ハッピーラッキーフレンズ会社」という動画配信会社が、学級での役割やこれからの計画、経営目標、今までに足りなかったもの等を、電子黒板を使って発表していた。そして、発表後に他の児童はすぐにグループで話し合い、その後感想やアドバイスを全体で共有していた。その間、B教諭は「おー」などの相槌以外に発した言葉はなく、児童だけで行う交流が当たり前のようにできていた。B教諭は、「この流れができているのも、4月からの積み重ねがあるからである」と述べた。

4月から現在までの学級の様子については、「4月の段階は、言われたことはできるという子達だった。しかし、今は自分から課題を見つけていくことができるようになってきた。スピーチに関しては、初めは友達のスピーチを聞いて、良かったところや、悪かったところを感想として述べるなど、評価ばかりしていた。しかし、段々と、相手の伝えていることを聴き、相手が何を感じて、何が気になっているのかというところに焦点をあてることができるようになったように思う」と述べ、児童同士がスピーチを通して、互いの内面に迫れることや、聴く力がついてきたことを評価していた。

表2にみるように、B学級のスピーチ活動では、ほとんど方法的な変化はなく、スピーチ活動の方法に重きを置いていないことが分かる。

② B学級の児童へのインタビュー

B学級の児童13名へのインタビュー項目

・スピーチをしていて、今まで自分が成長したと感じることや、良かったと思うことについて、教えてください。

児童からは、「質問タイム(スピーチ後に聞き手の児童が感想・質問を述べる時間)で、他の人の様々な意見を聞いて、分かるようになることがたくさんある」というように、他者の意見を聴き、それを聴いて考える時間を持つことで、学びが深まっていることを実感している児童が、他の回答に比べ多くあった。また、ある児童は、「他の人のスピーチを聞いて、どうしてスピーチが心に届いたのか、また、どうして心に届きにくかったのか、と考えることもあって、伝え方の方法についても勉強になる」と回答した。このように、より良い伝え方について考えながら聴いている児童が数名いた。さらに、ある児童は、「相手に何をどんな風に伝えたら、どういう伝わり方をするか、ということを実感することができたけれど、それはみんながしっかり反応してくれるからだと思う」と、聴き手の反応の大切さを実感している児童がいた。さらに、「他の人のスピーチを聴くと、いつもの雑談よりも、みんなの考えていることが良く分かるから、良いなと思う」と、普段の友人との会話とスピーチを比較している児童もいた。

ある児童は、「この学級をより良くできた達成感がある。僕は、英語の時間に、リアクションを言う人と言わない人がいるから、それについてのスピーチをしたのだけど、その後の時間の英語で、よくみんなリアクションしてくれるようになって、嬉しかった！でも、また最近ちょっとリアクションが薄くなりつつあるから…。だから、今度のスピーチでは、もっと人に興味を持ってもらえるような伝え方をしっかり考えたいなって思っている」と回答した。この児童の回答から、まずスピーチをして自分が伝えたことが学級にも影響を与え、達成感と自己効

力感を感じていることが窺える。しかし、スピーチで伝えた内容における学級の状況が、また思うようにいかなかったことから、次のスピーチで、さらに他者に興味を持ってもらえるようなスピーチをすることの必要性を感じている。さらに、「自分の意見を緊張せずに明確に言えるようになった」と、物怖じせずに発表をできるようになったと回答している児童が数名いた。

(4) A学級とB学級の比較

参与観察とインタビューから、A教諭、B教諭はともにスピーチ活動を通して、コミュニケーション能力を育むことと、児童同士のつながりを強めることを意識しており、学校として目指すものと、学級担任として目指すものはおよそ同じ方向であった。特にA教諭とB教諭は、その力を身に付けさせるために、各々の方法で工夫を加えていた。A学級とB学級のスピーチ活動についてまとめると、図1のようになる。

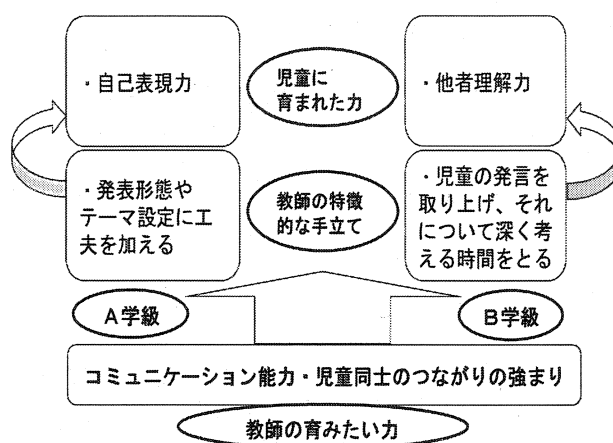


図1 A学級とB学級のスピーチ活動

スピーチ活動の特徴として、A教諭に関しては、発表形態において、友人との協働が必要になるような仕掛けを作り、テーマにおいて、自己開示的なテーマから、他者のことを考えるテーマとしていき、より広い視点から自分や身の回りにいる人の生活を考えるような活動となっていた。このように、発表形態やテーマ設定に工夫を加えることがA学級のスピーチ活動の特徴である。

それに対し、B教諭は、発表形態やテーマ設定に工夫を加えることはなかったが、児童のスピーチをもとに、教師が児童の言葉を取り上げ、そのことについてより深く考える時間を取っていた。筆者が参与観察していた際にも、「今の発言の良いところはどこだろう？」と、児童の発言を取り上げ、その後他の児童に問いかける姿があった。また、スピーチ活動の時間に、児童からの意見を踏まえて会社ごとにスピーチをする機会を作るなど、児童の意見を尊重するB教諭の姿が見受けられた。このように、児童の発言を取り上げ、スピーチ活動を話し合い活動へつなげるB教諭のファシリテーションがB学級のスピーチ活動の特徴である。

A学級の児童のインタビューからは、スピーチ活動を行うことによって、自己開示ができて回答が多い。また、A教諭が意図的に児童同士の協働を必要とする発表形態にしたことから、「初めは一人でやっていたけど、途中からペアでやるようになってペアの人に見てもらえてうれしかった」と、友好的な関わりができていたことが児童の回答から窺えた。また、他の児童の発表を聴くことで、自己の考えの深化ができたという内容の回答もあった。A学級の児童に育まれた力には、他者と考えを共有して深めることや議論を交わす機会が少ないため、自己完結的な側面がある。

それに対してB学級の児童は、「他の人の様々な意見を聞いて、分かるようになることがたくさんある」という回答から窺えるように、他者の意見を聴き、それについて考える時間を持つことで、学びの深まりを実感している児童が多くいた。これは、B教諭が、児童同士が互いに考えや学びを深めることを意識してファシリテートしていることによる。

さらに、雑談とスピーチを比較して、「スピーチの方がより伝わってくるものもある」と感じている児童がいたことから、スピーチの良さ、つまり話すことや聴くことの良さを感じながら活動できていることが窺えた。B教諭へのインタビューでも「聴くこと、話すことで自分たちの生活がより良くなっていくことを、子どもたち自身が実感していくことが大切だと思っている」と述べていたが、担任の想いと児童の実感が重なっていることが分かった。

4. 考察

各担任ともに、スピーチ活動で児童に育みたい力として、コミュニケーション能力を身に付けることと、児童同士のつながりを深めることを期待している、という点は同じであった。その上で、各々の工夫を加えながら児童たちとスピーチ活動を行っており、担任の取り組み方法が異なっているため、児童に育まれる力にも差異がみられた。

A教諭が、スピーチの形態を個人からグループでの発表へシフトし、テーマ内容については「伝えたいこと」から「学級をより良くするための提案」と工夫しながらスピーチ活動を行ったことで、児童同士が互いに自己開示でき、学級について考える機会となっていた。また、他者のスピーチを聴いて、自己の考えの深化ができていたことが窺える回答もあり、他者のスピーチを聴くことで、学びの深まりが期待できると言える。

B学級のスピーチ活動では、B教諭が児童の発言を取り上げ、教師が全体で深く考える場面を設定していた。片山・森口（2016）が、児童の発言や行為を児童の心に落ちるように価値付けすることが、その行為に価値を持たせるものになると言っているように、児童の発言を取り

上げることで、児童の発言に価値が生まれ、自尊感情を高めることができる。そして、B教諭はこのようなファシリテートをすることで、スピーチ活動を「話し合い活動」へとつなげ、学級全体の児童がより主体的に、対話的に考える機会を設けていた。日常的にそうしたプロセスを踏んでいくことで、B学級に傾聴文化が育まれていた。岩瀬ら(2011)が、有効なファシリテーションは児童に「聴き合う」関係性を育み、さらにクオリティの高い聴き合う活動が、学び合う、高め合う、つながり合う、温め合うことに直結していると述べているように、B学級でも、「聴き合う」関係が育まれ、互いの内面に迫ることができていたと言える。また、児童の「会社活動があまり機能していない」という意見から、会社ごとにスピーチをする形態をとり、児童同士が学級をより良くするための意見を交わす機会を作っていた。このことから、B教諭がスピーチ活動を「話す・聴く」力の育成だけでなく、児童自身が学級をより良くしていくための一つの活動として位置付けていると言える。

A学級のスピーチ活動の方法は、児童がスピーチを行い、それに対して他の児童が質問をするという一般的なやり方ではあるが、児童に育まれた力は自己表現力や自己の考えの深化など、主に自己に関するものである。この点B学級では、他者理解力や他者と創造的に物事を解決していく力など、主に他者に関するものであり、グローバル社会の中でより必要となってくる力である。

A学級で育てている自己表現力を養うことは、他者理解力を養う上で重要な要素であり、A学級の第4学年という発達段階を考慮すると、必要なステップであると言える。しかし、児童同士のつながりを深めるという学級づくりの視点にたつと、自己表現力と他者理解力を両輪として育むことができるスピーチ活動を行うことがより望ましい。

以上のことから、望ましいスピーチ活動の在り方を図2のように表した。スピーチ活動では、単にスピーチを行い、それについて児童同士で質疑応答をするだけでは、自己表現力を身に付けることはできるが、他者理解力を身に付けることは難しく、児童同士が深くつながることができるスピーチ活動にはならない。他者理解力を育むことができるスピーチ活動にするには、教師が有効なファシリテーションを行い、話し合い活動につなげ、児童に聴き合う関係性を育むことが重要である。

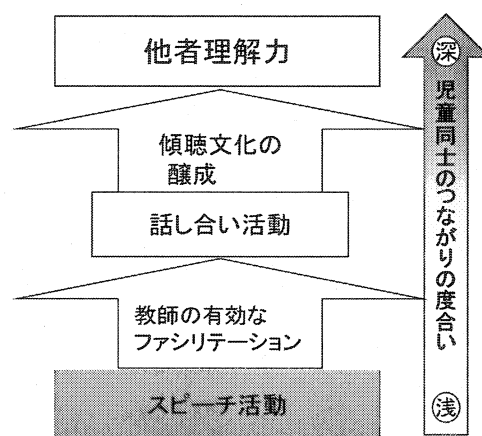


図2 望ましいスピーチ活動の在り方

このようなプロセスを踏んでいくことが、児童同士のつながりを深め、より望ましいスピーチ活動の在り方だといえ、学級づくりにも寄与すると考える。

おわりに

本研究を通して、スピーチ活動を教師のファシリテーションによって、「話し合い活動」へとつなげ、他者理解力を育むことが有効であることが分かり、学級づくりにも寄与することが分かった。しかし、児童同士のつながりを強める上で、他者理解力を育むには、自己表現力を育むことも必要である。したがって、発達段階に応じながら、両者を両輪として育むことを意識したスピーチ活動を行うことが望ましい。筆者が学校現場でスピーチ活動を行う際にも、本研究で示したファシリテーションを今後目標に、児童同士が深くつながることのできる学級をつくっていききたい。

引用・参考文献

- ・平木典子(2013)「“聞く力”とは」『児童心理』第67巻、第17号、pp. 1-10。
- ・岩瀬直樹・ちょんせいこ(2011)『よくわかる学級ファシリテーション①一かかわりスキル編』解放出版社。
- ・片山紀子・森口光輔(2016)『できてるつもりのアクティブラーニング』学事出版。
- ・文部科学省(2008)『小学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編』。
- ・文部科学省(2015)『小学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編』。
- ・中妻雅彦(2004)「“協力”と“協同”の学校を目指して—スピーチ活動10年の実践を軸に一—」日本教育方法学会『教育方法学究』第30巻、pp. 95-106。
- ・日本国語教育学会(2009)『国語教育辞典』朝倉書店。
- ・小野寺正己、河村茂雄(2005)「学級内での自己開示がソーシャル・スキル及び学級適応感に与える影響の検討」『日本教育心理学会第47回総会発表論文集』pp. 551。
- ・斎藤 優(2017)「子どもたちが自己開示しやすい、許容的な空気をつくろう」『月刊学校教育相談』4月号、pp. 26-28。
- ・鈴木教夫(2013)「聴く力を育てる授業」『児童心理』第67巻、第17号、pp. 60-64。
- ・田近 洵一・井上 尚美(2009)『国語教育指導用語辞典』教育出版。
- ・山崎加奈・梶井芳明(2015)「話すこと・聞くことの指導に関する研究の今後の展望：スピーチ活動における指導の観点と内容に着目して」『東京学芸大学紀要総合教育科学系』第66巻、第1号、pp. 231-241。