

# 発表原稿の型を指導する必要性の検証

—分かりやすいスピーチのために—

足利市立南小学校

内田仁志

## 1 序章

平成8年の中央教育審議会答申「21世紀を展望した我が国の教育の在り方」が示されてから、伝え合う力の育成が求められて久しい。特にスピーチは国語科の時間にとどまらず、朝や帰りの会の1分間スピーチ、学級活動など、様々な機会をとらえて行われている。

しかし、そのように数多く行われているスピーチであるが、果たして児童のスピーチの力は向上しているのでしょうか。平成21年3月に栃木県連合教育会から出された「栃木県における園児・児童・生徒の『言語力』の現状や課題の調査」では、依然として「話す・聞く」領域の指導に課題があることが分かった。<sup>(\*)</sup> また、本校でも、スピーチの学習において、児童が苦手意識をもっていることが次章のアンケートの結果から明らかになった。アンケートを見ると、児童はスピーチの学習に対し、「何を話していいか分からない」「どのように伝えればいいのか分からない」という悩みを多くもっていることが分かる。スピーチの指導では、これまで人前での話し方の指導に重点が置かれていた。この指導ではアナウンサーのような専門的な話し方（声量、間、視線など）と恥ずかしがらずに話す態度が評価された。したがって話のうまい子にとってはできる、話し下手な子にとってはできないという指導以前の児童の資質に依って評価が決まってしまうのである。

一方、スピーチで使用する発表原稿については見ながら話すことはよくないとされてきた。<sup>(\*)</sup> 発表原稿の構成の指導例は少なく、また、発表原稿の文例が載せられていても文章構成については、音声言語と文字言語の違いまで言及していない。「3. 発表原稿の書き方の指導」の章で詳述するが、文字言語と音声言語では読み手や聞き手に理解してもらうために文章構成の工夫に違いがある。しかし、どのような構成で原稿を書けばよいのか手本がないので、児童は自分で構成を考えざるを得ない。書いた文章が稚拙なため、聞く側にとっても話の論点が伝わらない発表になってしまう。上述した児童の悩みは発表原稿の指導が十分でないことに起因している。

以上のことからスピーチ学習の課題は発表原稿の書き方が重視されていないことと考えた。そしてその原因は教師側が音声言語と文字言語の違いを明確に把握できていないため、スピーチに適した文章構成が指導できなかったことにあるととらえた。したがって本実践はスピーチの原稿はどのような文章構成がよいかを児童に示し、その通りに書いた原稿でスピーチの訓練をすることにより、児童は分かりやすい話し方を修得し自信をもってスピーチの学習に取り組めるのではないかと考えた。

本稿は以上のような問題意識に基づき、スピーチにおいて発表に適した文章構成の型を教えることがいかに有効かということ、文章構成を教えないスピーチと比較することにより明らかにすることを目的とする。本稿の構成は2節ではアンケートと自由に書かせた発表原稿により、児童のスピーチの実態について解説する。3節でスピーチの原稿を示し、

4節で文章構成を教えない場合と教えた場合でどのように違いが生じたかをデータを挙げながら論じる。さらに5節で実践の結果を踏まえての考察を述べ、6節で今後の課題を述べる。

## 2 児童の実態

本稿はスピーチに適した論理的な構成の発表原稿を作ることを学習の目的としている。新学習指導要領では「A 話すこと・聞くこと」の第5学年及び第6学年において「話すこと イ 目的や意図に応じて、事柄が明確に伝わるように話の構成を工夫しながら、場に応じた適切な言葉遣いで話すこと」に合致する。したがって調査対象は小学校高学年とし、実践例では5年生の実践について記す。

児童の実態においては次の2項目の調査を実施した。

(1) 指導前のアンケート調査でスピーチに対する児童の実態を知る。

この調査により、児童がスピーチに対し、どのような苦手意識をもっているのかを明らかにしたいと考えた。

(2) 児童の発表原稿を書く力の実態を知る。(以後スピーチIと表記)

「足利市の気候を紹介しよう」というテーマで発表学習を行った。この学習では、教科書の指導通りに原稿の構成例を示さず発表学習に取り組ませた。(本節の(2)にまとめた)原稿の構成例を示さないと、児童はどのような発表原稿をまとめるのか、またその原稿で話した場合、聞き手の分かり易さはどうかを知るための学習である。

(1) 指導前のアンケート調査

スピーチの学習の前に5年生95人に行った意識調査では、次の結果を得た。

① スピーチの学習について

とても好き(8) 好き(20) あまり好きではない(52) 嫌い(10)

② スピーチが好きな理由

話すことが好き(23) 楽しい(18) 自分の意見を聞いてもらえる(12)  
人の前に立てる(3) (複数回答可)

③ スピーチが嫌いな理由

話すのが恥ずかしい(面倒くさい)(40) 失敗したら恥ずかしい(20)  
発表原稿を書くのが面倒(36) 緊張する(15) (複数回答可)

④ スピーチで気をつけること

はっきり言う(大きな声・速さ・間等)(83) 言葉遣い(32)  
相手を見る(下を向かない)(28) (複数回答可)

以上の結果から今までの指導の反省として、次のことが考察できる。

スピーチは普段の友達同士の会話、おしゃべりとは全く別のものである。普段快活に話すからといって、スピーチが好きという認識は誤りである。そしてスピーチが好きな児童は指導の結果として好きになったのではなく、多分に「人前で話すことがうれしい」という、本人の性格によるものである。

一方、大半の児童がスピーチが嫌いな理由として挙げている恥ずかしさについては、「話

すこと」自体が恥ずかしい場合と、「話す内容の貧しさ」故に恥ずかしい場合の二面があると思われる。これは発表原稿を書くことに抵抗がある児童が多いことから明らかである。

これまでの指導の反省として、発表する段階になって「大きな声で」「はっきりと」発表する指導は行われてきた。しかし、発表前の原稿を書く段階での指導があまり為されていないことは児童のアンケートからもうかがえる。

その結果、児童の発表原稿がどのような状態かを次項で示す。

## (2) 現在の児童の発表原稿を書く力の実態から

次章の指導計画にあるスピーチ I の学習として、「足利市の気候を紹介しよう」というテーマで発表学習を行った。この学習では発表原稿の書き方は指導していない。書き方を指導しないで書かせると、どのような文章になるかを実際に検証するために組んだ学習である。実際にどのような原稿になったかを紹介する。以下の作文は児童が書いた発表原稿を横書きに書き直したものである。

### 【スピーチ I における児童の作文の型】

#### ① 分量を埋められるが内容に不備のあるもの

##### ア) 話が思いつきで進められており、内容が支離滅裂型

「ぼくたちの足利市の気候をしょうかいします。

ぼくたち足利市の気候はいつも気温が同じ時もあるし、違う時もあります。冬はだいたい 10℃くらいだと思います。足利市は冬になるとすごく寒くなってきます。雪はふらないけど、風がとても冷たくて、とても強いので手やはだがかんそうしてしまいます。だけど足利市の方は晴れがとても多く、雨やくもりに時々なります。冬は寒すぎて、池や水たまりがこおってしまいます。でも今は雪はあまりふりません。でも昼はけっこうあたたかいです。夜になるとまた冷えてきます。ねる時とても寒いです。以上で足利市の気候のしょうかいを終わりにします。」

##### イ) 出来事が時間に沿って書いてある羅列型

「足利市の気候は冬はあまり雨がふりません。それですごくかんそうします。風も強いです。なので学校に行く時はすごく寒いです。

夏は、つゆがあります。そして台風も来ます。雷も多くて、足利市の夏はとっても大変です。

秋は、・・・(以下略)」

##### ウ) 疑問と答えに内容が整えられた説明文型

「足利市の気候をしょうかいします。

足利市はどこにあるのでしょうか。栃木県の一番南になります。

足利市は冬に雪がふると思いますか。足利市は冬には雨がほとんどふりません。

それですごくかんそうします。

足利市は、・・・(以下略)」

##### エ) 図鑑などをそのまま写した丸写し型

「足利市の気候と雪国の気候の違いです。一、雪の量と温度の違いです。

足利市では雪が積もりません。しかし、雪国では大量に雪が積もります。それに温度です。雪国では氷点下20℃以下になります。でも足利市では1℃から10℃くらいです。

二、足利市の気候の特徴です・・・(以下略)」

② 文章が分量に達していないもの

オ) 結論が最初に書かれ、止まってしまっている結論のみ型

「足利市の気候は冬寒く、かんそうしていてとても風が強いです。逆に夏はつゆがあって、台風も来ます。特に雷が多いです。」

カ) 話が骨組みだけで肉付けがなく分量に達しない型

「これから足利市の気候の特徴についてお話しします。知ってもらうことは四つあります。一つは冬は雨が降りにくく乾燥します。」

以上のように児童の発表原稿の書き方は統一されていない。また、上記で紹介した書き方は不完全ながら生活文や総合的な学習の時間での新聞の書き方で学習した型である。これらの文章構成で発表を行っても、聞き手には内容が分かりづらいことが明らかになった。スピーチをはじめとする音声言語の学習ではどのような文章構成がよいかを指導する必要があるのである。

### 3 発表原稿の書き方の指導

これまで書く領域の作文指導において児童は「はじめ・なか・おわり」や「起承転結」等の文章構成を学習している。しかし、これらの文章構成で発表しても聞き手に内容がよく分からない。理由を書き言葉と話し言葉の違いから考察する。

まず作文を読む場合の作業から考えてみる。児童の提出した作文を手取る。まず題を見てテーマを確認できる。・・・① 次に書いた枚数や行数から分量を確認できる。・・・② 次に全体を俯瞰して段落が整っているか確認できる。・・・③ 読みながら、自分が今読んでいるところは結論なのか、理由なのか、構成を確認しながら読むことができる。・・・④ そして必要があれば、現在読んでいるところをいったん中断して、前の文章を確認し直すこともできるのである。これらは全て表記されている書き言葉だから可能なことである。

一方、話し言葉は記録に残らない。一回しか言わない情報を瞬時に聞き手に理解させなくてはならない。そのために話し手としては聞き手に話の内容を理解してもらうために、聞いて分からせる文章の伝え方が必要になる。ではそのように論理的で説得力のある話し方にするにはどうしたらよいか。構成のしっかりした原稿にすることである。おもしろい小説やドラマには「起承転結」などの構成があるように、発表原稿も構成を決めてそれに合わせて書くようにする。構成は上述した①から⑤までの過程を発表原稿でどのように表現するかを考えればよい。以下に実践を述べる。

(1) まず全体像を話す

何を話すのか予備知識のない聞き手には、話の始めにスピーチの全体像を話しておくことが必要である。全体像を話すことにより聞き手に話す内容の概要が伝わり、それから自

然に聞き手の頭の中に情報を組み立てる大枠が作られる。

全体像というのはこれから話すことの結論であったり、要約であったり、予告等のことである。また、全体像を述べた後に「理由の数を〇つ述べます。」というように、全体像後に述べる項目が何であるかを予告しておくこと、聞き手には話し手の話の論理展開が予測でき、内容の理解につながる。以上で上述した①と②は解決できる。次に全体像を述べた後の部分の話し方を説明する。

### (2) 全体像の後の部分では、一つの項目で一つの段落を作る

全体像を伝えた後に部分の説明に移る。原稿なしのスピーチではこの部分の話すときに話が行ったり来たりしたり、関係のない話になったりして、いったい何を話しているのか聞き手を混乱させることがよくある。そうならないためにも、論理構成のつながりを考えて部分を項目ごとに並べることが必要である。項目の並べ方は全体像で示したテーマによってそれぞれ異なる。例えば全体像で結論を述べた場合、項目の並べ方は「理由の一つ目は、・・・」「二つ目は・・・」というように並立になるし、課題解決のための提案説明なら「現状」「問題点」「解決策」というような項目の分け方になるだろう。どの並べ方にせよ、聞き手にこの項目は何について述べているのかを理解させることが必要である。そのためには上述したように「理由の一つ目は・・・」や「現状を述べます。」というように最初にこの項目の小見出しを付けておけばよい。どの項目についても「全体から部分へ」という組み立てて文章を作ることが必須である。以上で上述した③と④は解決できる。

### (3) 結びの言葉は必ず付ける

作文を読む場合、どこで終わりなのかは一目瞭然に分かるが、聞いている話がどこで終わりなのかは分からない。したがって話し手は聞き手に話の終わりを明確に理解させることが大切である。発表の終わりに結びの言葉を考えることである。例えば、「これで発表を終わります。」「ありがとうございました。」などと言えるように指導しておく。

以上の指導を通し、分かりやすい話し方を理解させる。

上記のことから発表原稿のフォーマットを作成することが指導上有効であると考え。表1で授業でお手本で示したフォーマットと文を示す。

【表1】分かりやすい発表原稿の書き方例

テーマ	「わたしのニュース」の時間になりました。	
全体	概要	今日の「わたしのニュース」は、コンビニ秋のスイーツ特集です。
	予告	コンビニでは季節ごとにいろいろなスイーツを取り扱っています。秋にはどんなスイーツがはやっているのか、みなさんに紹介したくてこのテーマにしました。5位から1位までを紹介します。
項目①	全体	まず第5位です。わたしが選ぶ第5位は「ほうれんそうのボードーナツ」です。
	部分	ほうれんそうでスイーツというと、なんか合わない感じがしますが、しあげにさとうが使ってあって、とってもおいしくてヘルシーにしあがっています。

項目②	全体	第4位は、「ゴボウのチョコファッション」です。
	部分	またまたゴボウというと、スイーツには合わない感じがしますが、チョコとゴボウがとてもよく合っています。
※3位から1位は省略。3位から1位が項目の③から⑤になる。		
全体	結び	以上でわたしのマイスイーツベスト5の発表を終わります。コンビニにはこの他にも、おいしいスイーツがたくさんあります。みなさんも自分のマイスイーツベスト5を作ってみてください。

このような発表原稿の書き方を指導した場合としない場合では聞き手の分かりやすさに違いが生じるのか、次章で示す。

#### 4 実践と結果

##### (1) 実践の目的

本実践は発表原稿の型を作り、その通りに原稿を作れば、分かりやすいスピーチになり、自信をもって発表に取り組めるという仮説を検証するものである。

##### (2) 調査方法

本調査は発表原稿の型を指導しないで発表を行った場合（スピーチⅠと表記）と発表原稿の型を指導して発表を行った場合（スピーチⅡと表記）において、聞き手の分かりやすさと発表時間、児童の意欲・自信について対比したものである。

1 題材名 第5学年教材「工夫して発信しよう」光村図書5年下

2 単元について

本単元はテレビニュースの「特集」がどのように作られているかを記した説明文をまず読む。その後で自分たちも発表したい材料を集め、目的に合わせて整理し、編集して伝える学習の流れになっている。学習過程を整理すると

①テーマを決める→②取材する→③集めた材料を整理する→④発表原稿にまとめる→⑤発表する となる。実際の指導略案を記す。

##### 3 指導略案

学習活動	指導上の留意点
1.他の地域へ足利の気候を紹介しようとする。(スピーチⅠ)	・雪国と暖かい島の気候を調べ、気候の違った地域へ足利市の気候を紹介する発表学習であることを知らせる。
2.足利市の気候の特色を調べる。	・気温や降水量を調べ、発表の材料になりそうなことをメモに取らせる。
3.集めた情報をカードに蓄積する。	・取材してメモしたことを後で作文に活用できるよう、カードに転記しておく。
4.発表原稿にまとめる。	・型は指示せず、制限時間内に納めることだけを指示する。
5.発表会を開き、お互	・声の大きさや速さだけを評価するのではなく、内容が分

いの発表を聞き合う。	かりやすいかも評価させる。
6.教科書を読み、学習の展開を予想し、発表への意欲をもつ。 (スピーチⅡ)	・自分が何について話したいか、ノートにメモを取らせる。 ・学習の最終目標は発表であることを知らせる。
7.自分のテーマに沿って取材する。	・テーマを決めて、取材の方法を決めさせる。 ・必ずメモを取らせ、記録に残すようにする。
8.集めた情報をカードに蓄積する。	・取材してメモしたことを後で作文に活用できるように、カードに転記しておく。
9.発表原稿にまとめる。	※学習内容の詳細については、下記に記す。
10.発表会を開き、お互いの発表を聞き合う。	・声の大きさや速さだけを評価するのではなく、内容が分かりやすいかも評価させる。

### (3) 実践の結果

調査は次の6項目において実施した。一覧表の見方とともに示す。なおスピーチⅠはⅠ、スピーチⅡはⅡと表では記した。

<スピーチⅠにおいて>

① どのような原稿を書いたか。

欄中の記号は以下の通りである。(②～⑥は項目と記号の説明のみ)

1 支離滅裂型    2 羅列型    3 説明文型    4 丸写し型

② スピーチが制限時間を守っているか(2分間のスピーチとして実施)

短・・・20秒以上短い。    合・・・2分前後20秒    超・・・20秒以上長い

③ 児童と教師によるスピーチは分かり易かったかどうかの評価。

※ 以下の評定を用いて児童の評価の平均値と教師の評価を足して2で割ったものを表記してある。

○ 十分分かり易い。内容がよく分かる。

△ 話している事柄は分かる。しかし、何について話したのか、はっきりと記憶に残らない。

× 内容がよく分からない。あるいは書いてある内容がよく理解できない。

<スピーチⅡにおいて>

④ 児童と教師によるスピーチは分かり易かったかどうかの評価。

表中の記号は③と同様。

⑤ スピーチが制限時間を守っているか

表中の記号は②と同様

⑥ スピーチに自信をもって臨めたか

↑ 十分意欲を持って臨めた。 → これまでと変わらない。

↓ スピーチは嫌い。やりたくない。

【表2】スピーチI・IIにおける児童の実践の結果

※ 縦軸は児童数を表す。

A組 (調査人数32人)						B組 (同31人)						C組 (同32人)					
I			II			I			II			I			II		
①	②	③	④	⑤	⑥	①	②	③	④	⑤	⑥	①	②	③	④	⑤	⑥
2	短	△	○	合	↑	2	短	△	○	超	↑	1	合	△	△	短	→
2	超	○	○	合	↑	2	合	△	○	合	↑	2	合	△	○	合	↑
1	合	×	×	短	↓	3	合	×	×	短	↓	3	合	△	○	合	↑
4	短	△	○	合	↑	3	合	△	○	合	→	3	超	○	○	合	↑
2	合	△	○	合	↑	1	短	△	○	合	↑	3	合	△	○	超	↑
2	合	△	○	合	↑	1	短	△	△	超	↑	1	短	△	○	合	↑
3	短	△	○	合	↑	3	合	△	○	合	↑	3	合	○	△	合	↑
2	合	×	○	合	→	3	合	○	○	合	↑	2	短	×	×	短	→
1	合	△	○	合	↑	4	合	△	△	合	↑	2	合	△	○	合	→
1	短	△	○	合	↑	4	合	○	○	合	↑	2	短	×	×	合	→
1	短	×	×	短	→	2	合	△	○	合	→	2	合	○	○	合	↑
4	超	○	○	合	↑	2	短	△	○	合	↑	3	合	○	○	合	↑
2	超	×	○	合	→	1	短	△	△	合	↑	3	短	△	○	合	↑
2	合	×	○	合	→	1	短	△	○	合	↑	2	合	○	○	超	↑
2	短	△	○	合	↑	4	合	△	△	合	↑	4	短	○	△	合	↑
2	短	△	○	合	↑	4	合	△	△	合	↑	2	合	○	○	合	↑
4	短	△	○	合	↑	2	短	△	○	合	↑	3	短	△	○	合	↑
2	合	○	○	合	↑	2	超	×	×	合	→	1	短	△	○	合	↑
1	短	×	△	合	↓	2	超	×	×	合	→	3	合	○	○	超	↑
2	合	△	○	合	↑	1	短	△	○	合	↑	1	短	×	×	短	→
2	短	△	○	合	↑	1	短	△	△	合	↑	3	短	○	△	合	↑
1	短	△	○	合	↑	3	合	△	○	合	↑	4	超	×	○	合	→
1	短	△	○	合	↑	2	短	△	○	合	↑	1	短	△	○	超	→
2	合	×	△	合	→	3	短	×	×	短	↑	3	短	○	○	合	→
3	短	○	○	合	↑	1	合	×	○	合	→	2	短	△	○	合	↑
2	超	△	○	超	→	2	合	△	○	合	↑	3	合	○	○	超	↑
3	合	○	○	合	↑	2	合	△	△	合	↑	2	合	×	○	合	→
1	短	△	○	合	→	2	合	○	○	合	↑	2	合	△	○	合	↑
3	合	△	○	合	↑	2	短	○	○	合	↑	2	短	△	○	合	↑
3	短	△	○	合	↑	3	短	△	△	合	↑	2	短	×	△	超	→
3	短	△	○	合	↑	2	超	×	○	合	→	2	短	△	○	合	→
2	短	△	○	合	↑							2	短	△	○	合	↑

#### (4) スピーチⅠとスピーチⅡの結果と比較

##### <スピーチⅠについて>

- ・スピーチⅠでは原稿の型を示さずに児童に自由に発表原稿を書かせた。発表原稿の型は大きく4つに分かれたが、型によって聞き手の分かりやすさは差が見られなかった。
- ・スピーチⅠでは発表が分かり易いと判断された児童は20人である。一方、分かりにくいと判断された児童はほぼ同数の19人である。しゃべっている言葉は分かるが、内容についてよく分からないと判断された児童が56人と一番多い。
- ・スピーチⅠでは95人中46人の児童が発表の指定時間(2分間)より20秒以上短くなってしまった。これは2分間という時間を守った児童数(40人)よりも多い。一方、20秒以上の時間超過は9人だけである。時間超過が多い作文の型は羅列型である。

##### <スピーチⅡについて>

- ・型を指導して書かせた発表原稿を読ませたスピーチⅡの活動では、分かり易いと判断された児童は71人である。また、分かりにくいと判断された児童は9人である。しゃべっている言葉は分かるが、内容についてよく分からないと判断された児童が15人である。
- ・発表時間については2分間という制限時間を守れた児童が79人と一番多い。20秒以上短い児童は7人、20秒以上超過した児童は9人である。
- ・スピーチⅡでは自信をもって発表に臨めた児童は68人である。いつもと変わらない児童は24人、自信がない児童は3人であった。

### 5 実践の結果を踏まえての考察

#### (1) 聞き手の分かりやすさについて

本研究は発表前に原稿の型を指導することにより、聞き手にとって分かりやすいスピーチになるという仮説を支持している。以下にその論拠を述べる。

原稿の型を示さないで発表させたスピーチⅠでは「分かりやすい発表」と判断された児童は20人に過ぎない。一方、原稿の型を指示して、その通りに書いた原稿を発表した児童は71人が「分かりやすい」と判断された。割合では21%から75%へと、大幅に分かりやすい発表の割合が増えた。一方では「分かりにくい」と判断された児童は19人から9人へと大幅に減った。この9人については補足すると、原稿が型通りに書けなかった児童であって、「発表が分からない理由」は原稿の型によるものではない。したがって原稿の型を指導することが分かりやすいスピーチになるという仮説はこの結果からも証明されたと言える。

#### (2) 発表時間の正確さについて

本実践では、原稿の型を指導して発表させると正確に時間を守って発表できるという結果が得られた。スピーチⅠ、Ⅱの両実践とも2分間という制限時間を設けたが、原稿の型を指導したスピーチⅡでは制限時間通りに発表できた児童が40人から79人と倍増した。これは構成の中で項目の数を増減することにより、時間の調整が図れることが要因である。発表の予行練習の段階でスピーチの時間が延びるようなら項目の数を減らす、逆に

短いようなら項目の数を増やせばよいのである。

### (3) 発表者の自信について

本実践は発表原稿の型を示せば児童が自信をもってスピーチに臨めるという仮説を支持している。本実践が始まる前のアンケートでは62人の児童がスピーチが「あまり好きではない」「嫌い」と答えた。しかし、スピーチⅡの学習では68人の児童が自信をもって発表に臨めたと答えている。いつもと変わらない児童は24人、自信がない児童はわずか3人に減っている。これは発表原稿の型を指導することにより、論理的な文章が完成し発表原稿に児童が自信をもてたことが大きい。発表原稿の書き方が分かり、書くことに抵抗がなくなったために児童は自分自身の発表原稿に自信をもてた様子である。発表では恥ずかしさは消え、しっかり原稿を読む児童の姿が増えた。この結果は発表原稿をしっかり書くことができた成果だろう。

このように(1)から(3)の結果はいずれも、発表原稿を書くことの成果を証明できるものである。

## 6 本研究の意義と今後の課題

本研究の成果は、分かりやすいスピーチができるようになるには、どのような指導をしたらよいか、教師の指導法の確立に役立つ。一番重要なことは、学習過程の中に発表原稿の型を示し、その型通りに書く指導を位置づけることである。そのためには「話す・聞く」領域と「書く」領域を関連させて指導する必要がある。分かり易い文章には型があること、その型通りに書けば論理的な文章になることを児童に理解させることが大切である。

序章で示したが、これまで発表原稿の型を指導する学習はあまり行われていない。そのため原稿の型の蓄積がない。本研究は全体→項目→全体という流れの学習を試みた。この他にも発表の型はないか研究を重ね、バリエーションに富んだ発表原稿の型を作成することが望まれる。

---

### (\*1)

#### 1 教職員の意識調査：

##### ① 話す聞く指導はなぜ重要なのか

まず教員が児童の言語力についての認識から調査した。調査の結果、児童の言語力が良好な結果ならば今までの学習指導を踏襲すればよい。逆に言語力が低下していると感じるならば今までの学習指導を見直し、対策を講じなければならないからだ。調査は栃木県連合教育会「言語力育成研究部会」において、平成20年6月に「言語力」に関する意識調査を実施した結果を参照した。その結果、アンケートの結果から教職員のほとんどが児童の言語力が低下していると感じていることが明らかになった。

(筆者注：今後のアンケート結果は特に断りがない限り、栃木県連合教育会「言語力育成研究部会」において、平成20年6月に「言語力」に関する意識調査を実施した結果を用いている。)

では「低下している」ことをどのような場面で感じているのかを示す。

- 「話す・聞く」
  - ・ 日常会話 ・ 自分の思いや意見の発表 ・ 子供同士のトラブル ・ 話し合い活動 計 68%
- 「書く」
  - 書く活動 17%
- 「関心意欲態度」「読む」「言語事項」 各0%

以上のアンケートの結果から教員のほとんどが児童の言語力が低下していると感じている。そしてそのことを日常会話を始め「話す・聞く」領域の活動で感じていることが明らかになった。それでは「話す・聞く」活動に対し、教員はどのような対策を講じているのだろうか。指導の内容は「あいさつ」「言葉遣い」「意見発表」「スピーチ」とあるように、あくまでも相手を意識した、あらたまった公的な発言について指導していることが分かる。

一方、そのような指導を通して児童は公的な話し方が身に付いているのだろうか。アンケートを行った教員の学校で次のような意識調査の結果を得た。国語科において「話すこと」は児童にとって好きではない領域であることが明らかになった。ちなみにこの数字は苦手なもの全8項目中4番目の数字である。国語の時間に児童は「話すこと」については苦手意識を持って取り組んでいるのである。しかし、別のアンケートでは児童は「話すこと」に関しては明らかに「好き」という結果を示している。このギャップをどのように考えたらよいか。

アンケートの結果から児童は学年が上がるにつれてクラスに向かって話すことは好きではなくなっていくことが明らかになった。これは国語科で扱う「話すこと」の教材に一因がある。低学年の「話すこと」教材では自己紹介などの発話が主である。一方、中高学年の「話すこと」の学習はスピーチとプレゼンテーションであり、内容の構成も考え、分量も多くなる。また評価の面においても低学年の「話すこと」では「大きな声で、はっきりと」話すことができればよいが、中高学年では「分かりやすい話し方」など、工夫が求められる。このことはグループや二人組で話すことは学年の違いによる相関関係はなく「好き」と児童が答えていることから裏付けられる。このような少人数の対話では声の大きさや内容の構成など求められないからである。また、話す相手も少人数で自分の親しい関係ということが多いことから、自分の話したいことをそのまま声にすればよいのである。

以上、本調査において以下のことが明らかになった。

学校生活において教師は児童の言語力の低下を感じている。そして言語力の低下を一番感じるのは音声言語の分野である。また低下を感じる場面は「あいさつ」などの日常生活と「意見発表」等の授業での両面においてである。その事態に対し、教師は日常生活においては「言葉づかい」と授業では「スピーチ」を取り入れるなど、両面において対策を施している。しかし、児童は「話すこと」においてはごく親しい相手との対話は好きであるが、スピーチなど公的な話は好きではない。その結果、国語科での「話すこと」は好きではない単元となってしまっている。

以上の結果から教師としては次の対策をとらなければならない。

クラス全体の前で話す機会を多く作ること

親しい友達同士での対話ではなく、多数の前で話すのだから、それにふさわしい話し方を身に付けること

以上の2点を指導するためにはスピーチの学習が不可欠である。しかし、これまでもスピーチ学習は行われてきたが、満足する結果は得られていない。ではこれまでのスピーチ学習の反省は何か。そのことを探り、解決策を示せば児童の「話すこと」の向上につながる。本文では、本調査で示した課題を解決するために話し言葉の型を教えた指導法を述べる。

(\*2) 海保博之氏は「話の内容を全て原稿に書きそろえ、それを読もうとする人をよく見かけるが、これは最低である」と批判し、「原稿を読むくらいなら(中略)原稿のプリントを読めばこと足りる」としている。『説明と説

得のためのプレゼンテーション』、 共立出版、1995年、26ページ。

また、野地潤家氏も「予め書き言葉で認められたものが単に読み上げられているだけなら、それでいいはずはない」と述べている。「音声言語化への工夫と努力」、『教育科学 国語教育 No505』、明治図書、1995年、7ページ。

また甲斐睦朗氏も情報の伝達としては「言葉での伝達は10%を割り、音声的言語が40%、表情などによる伝達が50%を占める」と話す態度を重視している。「日本語の特質にかなうスピーチ指導の工夫が必要」、『教育科学国語教育 No474』、明治図書、1993年、5ページ。

## 〈「研究収録」発表原稿の型を指導する必要性の検証 評〉

新学習指導要領の、2改訂の基本方針②には、「～探究活動の質的な充実を図ることなどにより思考力・判断力・表現力等を育成することとしている。また、これらの学習を通じて、その基盤となるのは言語に関する能力であり、国語科のみならず、各教科等においてその育成を重視している。」とあります。小学校において新学習指導要領が完全実施となった現在、私たちは、学校教育活動の中にかに言語活動を取り入れ充実を図っていくかということに関して、試行錯誤を重ねている段階です。

そのような中であって、国語科の「話すこと・聞くこと」の領域における、「スピーチ」に焦点を絞り研究をされたことは、大変意義深いことです。

### ○子どもの実態から

授業は、子どもの実態から組み立てていくことが大切です。栃木県連合教育会から出された「栃木県における園児・児童・生徒の『言語力』の現状や課題の調査」や、学校におけるアンケート調査をもとに、特にスピーチの項目について詳細に分析を行い、子どもたちの実態を把握されています。この実態把握が、指導過程において「発表原稿の書き方が重視されていない」という問題を浮き上がらせました。さらに、その原因を、「音声言語と文字言語の違いを明確に把握できていない」とことと「スピーチに適した文章構成が指導できなかったこと」という指導上の課題に求めたことは特筆すべき点です。

### ○発表原稿の型の開発

発表原稿の型を子どもたちに示すことにより、型を示さないで発表させたスピーチよりも、「分かりやすい」と答えた子どもが54%も増えたということは、型を示すことがいかに効果的であるかということを示しています。発表時間の正確さという点においても、項目の増減で調節ができるということから、スピーチの指導において大変有効な手段です。聞き手が「分かりやすい」と感じて聞いていることは、スピーチをする側にとって、大きな自信につながります。スピーチは、スピーチをする側が自信を持つことで、その内容がより効果的に表現されます。

「スピーチ」は外来語です。国語辞典には「談話」や「演説」と説明されていますが、一人の人が複数の人たちの前で感想を交えながら特定の目的のためにする話のことを「スピーチ」と呼ぶ感覚は、すっかり私たち日本人の中に定着しました。しかし、「スピーチ」が外来語である以上、私たち日本人にとって比較的新しい「伝える」ための手段であることは確かです。「スピーチ」の指導においては、まず、私たち教師が、よりよい「スピーチ」とはどんなものかを知ること、そして、よりよい「スピーチ」の話し手であることが求められます。

「スピーチ」の発表原稿は基本的にはメモです。しっかり「書く」と読んでしまいます。「話すこと・聞くこと」の領域ですので、型を踏まえつつ、いかに豊かに「話すこと」ができるか、また、興味を持って楽しんで「聞くこと」ができるか、「スピーチ」を指導する教師の、永遠の課題でもあります。この課題を解決するための突破口として、本研究は、私たちに多くの示唆を与えてくれるものと確信しています。