

# 「語り」への意識をふまえた指導

櫻本明美

## 1. 問題の所在

「話すこと、聞くこと」の力が実際の場で発揮できる力の育成に向けて、国語科だけでなく様々な場で話し聞く活動が導入されるようになってきた。もちろん、これからの社会に、より豊かな人間関係を築きながら生きていくことができるようにしたいと考えるからである。

このねらいを掲げるまでもなく、平成14年度から完全実施される新学習指導要領に拠って、国語科では、これまで以上に「話すこと、聞くこと」の授業づくりに関心が向けられるのではないか。また、総合的な学習は、多かれ少なかれ、この活動にかかわる実際の場を抜きにしては考えられない。<sup>1)</sup>このような動向を見すえると、今後、ますます、この面の指導に拍車がかかるのは十分に予想できる。

それに伴って、新たな授業の具体化に向け、衆知を集めて取り組む必要がある。ただし、教材の開発や指導法の工夫にあたっては、指導者が思い描く姿と学習者の実像とはできるだけ重なっているように、ということを前提にしなければならない。話すことは即時性が強いので、よく話し、よく聞こうとすれば、それだけ緊張度も高まる。また、人と対面しての場合には、相手やその場の雰囲気によって、話しぶりが左右される。それらの条件も念頭において、少なくとも話し手としての学習者の意識に共感的理解をもちながら授業を進めたいものである。

ところで、学習者主体にと計画した「話すこと、聞くこと」の単元を通じて、

学習者は、話すことの学習にどのような意識で取り組んでいくものなのか。さらに、「話し聞く」ことによって自分が他者とつながっているのだという確かな手ごたえを実感しているのかどうか。このような問いについての答えはなかなか見えにくく、現実には、指導者の主に観察によるその時々状況判断に委ねられる。しかし、学習者の意識のありようを明らかにして互いに共有できれば、「話すこと、聞くこと」の学習指導の充実を図るための拠り所となる。

以上の考えにたって、ここでは、六年生の場合を取り上げ、互いに「話し聞く」ことを楽しむという感性の面に重きをおいた「短いお話の語りを話し聞くこと」(以下、煩を避けて「語り」と記す)を取り立てた授業で、学習者の意識面へのアプローチを試みる。とりわけ、「話すこと」の意識に潜む負の面に着目し、その解消に向けての方途を探る。

## 2. 「語り」に関する意識へのアプローチ

### (1) スピーチの力を高める「語り」の役割

周知のとおり、新指導要領には言語活動例が示されている。その中で「話すこと、聞くこと」の活動例としてどの学年段階においても挙げられているのが、スピーチである。この活動に関して、これまでの研究の過程で、「あらかじめ話す内容をよく考えておいても、実際の場合では、言葉がとぎれ『面白かったです』などと短く話を締めくくってしまう子が少なくない。中には、考えておいた原稿の半分も話さないうちに終わってしまう子もいる」ということが分かった。そして、このような問題を解消するのに有効な条件も幾つか見出している。それらを次に記す。

- ・ 5～10文程度のスピーチのなかに、具体的な出来事や聞いたこと、読んだ話などの一まとまりの内容を入れて語るようにすること
- ・ 筋立てに沿って語るようにすること (たとえば、物語のあらすじを紹介するようなことがこの力を身につけるのに有効である)
- ・ 問いかける、あいづちを求めるなどの方法で、聞き手を話に引き入れることができるよう、工夫すること

などである。<sup>2)</sup> これらの要件を備えている場の一つが「語り」である。そして、この「語り」を実際に試みることを通して学び取った力は、スピーチにおいてはもちろん、1対1で行う対話や少人数での話し合いにも生かされるものと考えられる。「話すこと、聞くこと」の諸活動の中で「語り」に表現場面を定めたのは、以上の理由による。

## (2) 「語り」における意識の把握にあたって

この研究のねらいに迫るために、「語り」の実践を通じた調査を計画し実施した。この調査では、次の2点を明らかにすることがねらいである。

- 「語り」の取り立て学習に臨む学習者の意識
- 上記の結果に基づく「語り」の指導方法の工夫とその効果

「語り」を取り立てて指導する場合、実際には、これに充てることのできる時間数はほんのわずかである。そこで、第5学年時に一度この学習に取り組んだ経験をもつ大阪市立茨田北小学校第6学年（下田学級 佐藤学級 計67名）に、再度協力をお願いし、平成12年12月上旬に実施した。調査の方法及び手順は、次の通りである。

### 〔事前調査として〕

- 第5学年で経験した「とっておきの話を語る パート1・4コマまんがでつくとっておきの話」（12月上旬実施）を想起し、「語る」ことについての意識の掘り起こしをする。
- 上の結果をもとにして、「とっておきの話を語る パートⅡ・ようこそ、不思議ワールドへ」という単元を設定する。その学習の準備段階として、まず、<・語ること（内容）の目途が立つかどうか ・聞き手として何人ぐらいを想定するのか>の2点を問う。

### 〔事後調査として〕

- 本単元の学習を終了して、語ることについて、その後の意識を確かめる。なお、どちらも質問紙によることにした。

## (3) 事前調査の内容と結果のまとめ

前回の実践から約1年間を経て、学習者は、様々な言語活動を通し言語能力

を高めてきたはずである。では、語ることへの意識は、どの程度持続し熟成したのか。改めて「語り」の学習を計画するにあたって、学習者の意識を確かめてみたいと考えた。

このねらいのもと、はじめに、次の問いを提示した。

5年のときにした「4コマまんがでつくるっておきの話」について、次の質問に教えてください。

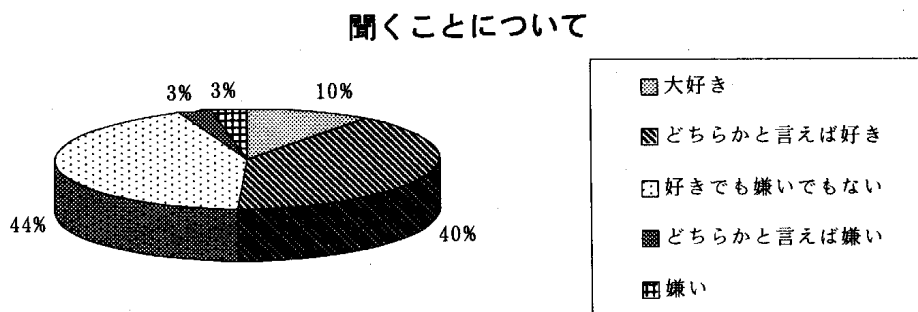
上記の質問に併せて、そのときの全員の題目が一覧できるプリントを配布した。それが体験の掘り起こしの助けになるのではないかと考えたからである。質問は、まず「語り」を「聞くこと」と「話すこと」との二つに分け、そのうえでそれぞれの下位項目を設定する形をとった。以下には、各質問についての答えを整理し、その結果に考察を加えていく。

#### ① 「語り」を「聞くこと」と「話すこと」に関する好悪感

「聞くこと」について、まず、「友達の語りを聞くことの好き嫌い」について尋ねた。結果は、

大好き…7名   どちらかといえば好き…27名   好きでも嫌いでもない…29名  
どちらかといえば嫌い…2名   嫌い…2名

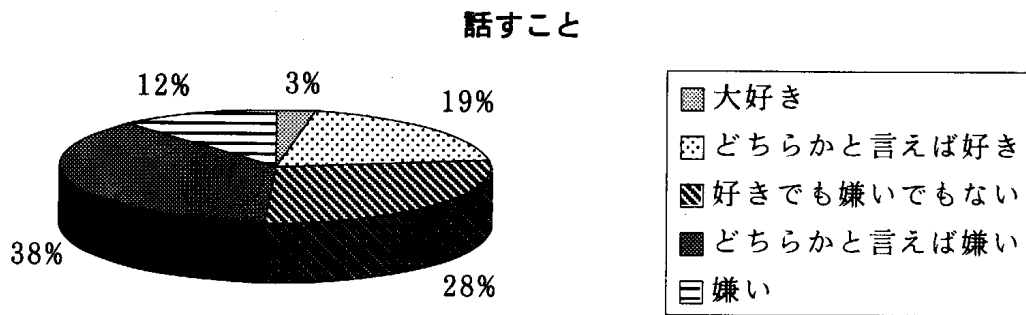
であった。また、「このときの話で、もう一度聞いてみたいと思うぐらい心に残っているものがあるか」という質問には、ある…11名（約16%）   ない…56名（約84%）と答えている。



これに対して、「話すこと」については、

大好き…2名   どちらかといえば好き…13名   好きでも嫌いでもない…19名  
どちらかといえば嫌い…25名   嫌い…8名

であった。また、先の学習では、聞き手を同級生とした。そこで、「あなたは、自分の『とっておきの話』を他の機会にも話しましたか」とも聞いた。その結果、「話した」と答えたのは67名中10名であった。このうち2名は同学年他学級の友達に、他の8名は家族（祖母，父，母，妹など）にと答えている。



さらに、個別に「話すこと」への好悪感を確かめたところ、大好き…1 どちらかといえば好き…3 好きでも嫌いでもない…4 と、やはり、肯定的な感情を抱いていることが窺える。しかし、2名は、「どちらかといえば嫌い」と答えた子であった。この2人は、そう思うわけとして、「はずかしいから」と答えている。

上記2つの側面からの問いに対する回答を比べてみると、明らかに「聞くこと」には好感をもっているが、「話すこと」には抵抗感が強いことがわかる。因みに、話すことを「嫌い」と感じる理由として挙げられているのは、次のようなものである。

ア	みんなの前で話すのが恥ずかしい	17名
イ	みんなの前で話すのが苦手で、とても緊張する	13名
ウ	話をおもしろいものにするのがむずかしい	6名
エ	話を考えたり話す練習をしたりするのがめんどろ	4名
オ	話を覚えなといけなのに忘れる	1名
カ	こんなことに慣れていない	3名
キ	話がつまらないと言われた	6名

(回答内容を整理しまとめたもの。ただし、一人が複数項目にわたって答えている場合もある。)

上記ア～オは、学習者が個々に克服していかなければならない課題ともいえ

るが、それを支援する指導者の工夫と指導力が強く問われるところである。つまり、「語り」における「はずかしさや苦手意識」から、あるいは「おもしろい話にしなければ」という意識などから、抵抗感が生まれてくるのではないか。そうだとすれば、一つには、緊張感をほぐすための手立てを講じること。そして、「おもしろい話」を考えるためのヒントを具体的に示すことが求められる。また、カについては、その機会の設け方を考える必要があろう。キについては、学習者の相互評価のあり方に問題を投げかけている。

## ② 「語り」に向けての意欲

このような学習者に再び「語り」の活動の場を提示したならば、意識面で、どんな受け止め方をするのだろうか。今回の実践は、それを把握することから始めることにした。できるだけ率直な気持ちを知りたいと考え、まず、次のような問いを用意した。

あなたの「とっておきの話」を思い出したり新たに作ったりして、また、誰かに話してみたいと思いますか。

この問いについては、学習者は次のように答えている。

- a また話してみたい…9名(約14%)
- b どちらでもよい …37名(約55%)
- c もう話したくない …21名(約31%)

かなり率直な答えが返ってきたのであるが、このような意識のありようについて、先の①の結果と対照してみた。まず、「もう話したくない」と答えている者が、必ずしも「嫌い」と思っているわけではないということに気づく。たとえば、「もう話したくない」と答えている者で「嫌い」と答えているのは5名である。「嫌い」の残り28名は、「話しても話さなくてもどちらでもよい」と答えている。積極的には話したいわけではないが、取り組んでもよいと思っているのだとすれば、次の学習経験がこの後の活動意欲を左右するかもしれない。そこで、さらに学習者の思いに分け入ってみようとした。そのために、この問いに続けて、「そう思うわけ」を聞いた。答えを a また話してみたい, b どちらでもよい, c もう話したくない のそれぞれについて整理し、まとめ

て以下に記す。

a また話してみたい

- ☆ ア 友達や他のクラスの人たちと交流できるのが楽しい
- ☆ イ 前よりはっきり話せるようになった
- ウ 話を作るのが面白い      エ 前よりいい話を作ってみたい

b どちらでもよい

- ☆ ア 話を聞くのは好きだけれど、発表はあまりしたくない
- ☆ イ 面白いと言われたらうれしい
- ウ もう1回話を作ってみたい      エ 話すことは嫌ではないけれど話を作るのに悩む      オ 話を作るのは面白い

c もう話したくない

- ☆ ア 恥ずかしい
- ☆ イ 話すのが苦手
- ☆ ウ あまり話すのが好きではない
- ☆ エ 覚えなといけない
- オ 話を考えてもアイデアが浮かばない      カ 話を作るのがめんどう

結果は上記の通りである。(ただし、☆印は話すことそのものについて、それ以外はその準備段階における物語を作る活動についての意識である)

因みに、この時点で「もし、もう一度あなたが語ることに取り組むとしたら、今度はどんな工夫をしようと思いますか」ともきいたところ、次のような答えが返ってきた。(複数回答もある。)

- ・話の筋をおもしろくする」…47名 (約70%)      ・語り出しを工夫する…29名 (約43%)
- ・結びを工夫する…21名 (約31%)      ・会話を取り入れる…30名 (約45%)
- ・声に抑揚をつける…31名 (約46%)      ・身振りを入れる…2名 (約3%)

この結果とも併せてみると、「語り」という設定なので当然のこととも言えるのであるが、学習者が話の筋立てにかなりのこだわりをもっていることが分

かる。このことも押さえておく必要がある。指導にあたって、この意識が学習意欲を左右する要因の一つになるのは間違いないと考えられるからである。

以上から、話すことそのものに関して、次の留意点が見出せる。「語る」ことに関しては、

- ・学習者の個に応じて対人関係が広がるように、相手の設定を柔軟にすること
- ・学習の過程でも指導者から、あるいは学習者相互で、何らかの肯定的な評価のことが受けられるようにすること

また、物語る内容、構成などの案を練る段階では、

- ・文章表現としてではなく「物語る」ための原稿作りとしての指導を工夫すること
- ・学習者自身が聞きたくなる話、話したくなる話のネタを集めておいて、適宜参照できるようなプリント、テープなどを準備すること

これらは、「話すこと、聞くこと」の学習指導で特に目新しいことではないかもしれない。ただ、この結果は、指導者にこれまで以上の意識化を求めているとは受け止められないだろうか。

### ③ 単元「ようこそ、ふしぎワールドへ」の「語り」に向かう意識

次に、新たに取り組む「語り」の話題を提示し、学習の具体像に近づけたときの意識に迫りたいと考えた。

五年の12月に、「とっておきの話」の語りに取り組みましたね。

こんどは、「とっておきの話(Ⅱ) ようこそ ふしぎワールドへ」をテーマにします。

みなさんがだれかから聞いた話、実際に自分が体験したこと、テレビでみた本を読んだりして知ったことなど、自分の知っているふしぎな話の中から、話すことを選ぶようにします。

その学習計画を立てるにあたって、まず、みなさん一人一人の考えを聞いて、できるだけそれを取り入れたいと思います。

そこで、次の質問に教えてください。

上記の質問紙を用意し、以下の2点にしばって質問した。

ア 話のネタの有無 … 自分が語ることの大まかなイメージがあれば、学



習への意欲の助けになる。また、自力ではそれが難しいという学習者にとってのヒントにもなるように、選択肢を設定した。

イ 聞き手意識 … 学習者の様子を観察した限り、必ずしも学級全員の前で語るわけではないことを確認させることによって、学習への抵抗感を少しでも和らげることができるという実態が見て取れる。過度の緊張感にとらわれないで話せる場の設定をどうすればよいかを探るための手がかりの一つとして、「語る対象」「聞き手の人数」に着目して、具体的な選択肢を設けた。

その結果、アについては、1名を除いて、それぞれ、話題に沿った内容の大きなイメージをもてたことが分かった。イについては、以下の通りである。まず、学習者が選んだ対象者として最も多かったのが「同じ学級の友達」で、約8割を占めた。あまり緊張しないで語ることのできる相手としては、やはり、まずはそのプロセスを共有することになる級友がよいと考えているようである。「学びの場の共有」の価値を感じさせる結果と言える。この他に少数ではあるが、「同じ学年で他の学級の人」「低学年の人」などもみられた。これまでの様々な活動経験によって、意欲的に相手意識を広げようとする学習者が生まれつつあるということではないだろうか。「聞き手の人数」に関しては、「2～5人」を選んだ者が最も多く、約50%であった。「1対1」と「5～10人」を望む者がそれぞれ約20%とほぼ同じぐらいである。それに比べて、「20人以上の相手」を選んだ者は3名と、ほんのわずかである。語る場の設定については、一律にするよりも、個々の実態に応じられるように複数にすることが望ましい。しかし、実際には、諸条件を考えるとそれが難しい場合もある。そのような場合、学習者の「語り」を楽しみにより近づける場を、この段階では、まずは、「少人数での『炉端』風語り」におくのが適当と考えてよいのではないだろうか。

#### (4) 「ようこそ、ふしぎワールドへ」における学習展開過程の概要

単元「ようこそ、ふしぎワールドへ」は、以上のような事前調査を織り込むかたちで導入したものである。したがって、展開段階では、可能な限り、これまで述べてきたことが生きるように考えた。

具体的には、以下の計画に沿って進めた。

### 学習展開過程の概要

- 1 物語る内容を決める。
- 2 その話を絵マップにかく。(具体例を参照)
- 3 もう一度、語り聞かせの相手を確認にして、語るための準備をする。
  - ① 自分の絵マップを見ながら話の筋を考えて、「ストーリーメモ」をつくる。(このとき、必要に応じて、絵マップに絵を書き加えたり、別の絵カードを加えたりしてもよいことを知らせる。)
  - ② 「語り出し」を工夫して、「語り出し」の部分話すように書く。
  - ③ 「絵マップ」「ストーリーメモ」「絵カード」「語り出し原稿」などの使い方を工夫しながら、「物語る」ことの練習に取り組む。(この段階で、学習者の求めに応じながら、個々に助言する。試しの「語り」の機会が少なくとも一人1回は得られるように、時間をとるように配慮する。(ビデオに撮り合って推敲に生かす。))
- 4 お話パーティ「ようこそ、ふしぎワールドへ」を実施し楽しむ。

ここでは、次の三段がまえの形態をとって実施した。

  - a 聞き手の人数で 1人、2～5人、6～10人を選んだ者が、それぞれの場所を決めて語り、それを聞く。(実際には、一人を選んだ者はいなかった。)
  - b 聞き手の人数で 11～20人を選んだ者が、それぞれの場所を決めて語り、それを聞く。
  - c 聞き手の人数で 20人以上を選んだ者が学級みんなに語り、それを聞く。

こうして、学習者にとっては二度目のこの実践を終えた。

#### (5) 事後調査の内容と結果のまとめ

学習者は、上記の学習をひとまず終えた時点で、「物語る」ことに関してどのような意識を抱いたのかということを確認してみたいと考えた。なお、この調査に関しては、これまで対象としてきた学級の都合により、1学級31名分の資料を得るにとどまった。しかし、その結果を事前のそれと比較しながら詳しくみることで、この学習効果にも言及できるものとする。

##### ① 「語り」を「聞くこと」と「話すこと」に関する好悪感

まず、「聞くこと」については、次の通りである。なお、数値は人数、( )内は、事前の場合の当該学級児数を表す。

大好き… 3 (1)            どちらかと言えば好き…13 (15)  
 好きでも嫌いでもない…11 (13)    どちらかと言えば嫌い… 2 (1)  
 大嫌い… 2 (1)

この結果をみる限り、多少の人数の変動はあるものの、学習者の意識の傾向に大きな変動は認められなかった。ただ、学習者の個別に見てみると、たとえば、「大嫌い」と答えたN児は、とにかく、このように話し聞く活動そのものに「嫌い」という感情をぬぐえないでいるようである。もう一人のK児も同様の受け止め方をしている。

次に、「話す（語る）こと」については、次の通りである。

大好き… 2 (1)            どちらかと言えば好き… 4 (6)  
 好きでも嫌いでもない… 8 (12)    どちらかと言えば嫌い…10 (7)  
 大嫌い… 7 (5)

ここで注目すべきは、事前よりもマイナスイメージに転じた者が5名もいたことである。ただ、よく見てみると、それぞれ、次のような理由を挙げていることに気付く。

☆・もう少し時間をかけて取り組みたかった (2)

☆・こわい話ではないものをやりたかった

・話を考えるのがめんどろ

☆・グループで一つの話を作って、役割を決めて語るのがよい

反対に、事前よりもプラスに転じた7名は、感想を次のように記している。

☆・次は、こわい話ではないものをやりたい

☆・もっと時間をかけて取り組みたい

・もう少し長い話がしたい

・今度は話を盛り上げる小道具などを工夫したい

☆・グループで一つの話を作って、役割を決めて語りたい

この結果から、どちらにも共通している学習者の意識があることに気づく。

☆印を付けた事項である。要するに、高学年ぐらいでは、学習者が「語る」ことを好きだ、おもしろいと感じ、意欲的に取り組めるのは、

○ 話題は自分で選べるように

○ 時間をかけてでも、工夫を重ねたものにして

という条件が整ったとき、「語らずにはいられない」気持ちの高まりが生まれる。このことは、聞く側の「しっかり聞きたい」という姿勢をも呼び起こすことになるのではないかということである。

「語り」の学習指導に場を限って、その改善を図るとすれば、上記のような学習者の求めに十分応えられるように計画すべきだということが、改めて確認できた。

## ② 「語り出し」の原稿を準備したことの有効性

前回の実践において、「語り出し」の工夫に注目した。そして、「問いかけ」「クイズ」「登場する主な人物紹介」などの語り出し方を学んだ。本單元では、そのときの全員の「語り出し」をプリントして配布した。そうすることで、「語り出し」の効果を再確認するだろうと考えたからである。

では、そのプリントは、学習者にどう受け止められたのか。物語る際に、話すように書いた原稿が役に立ったのかどうか。この2点について、記述式で回答を求めた。そこから、学習者にとっての実感を見出せるのではないか。そうすれば、「物語る」ことにおける「語り出し」の指導に関する拠り所が得られるのではないかと考えたからである。

まず、「語り出し」の例文プリントについての回答を整理しまとめた。それは、次の通りである。

- ・役に立った（こんなふうにやればいいということが分かって「語り出し」を考えやすかった　おもしろいなと思った）… 5名
- ・少し役立った（語り出しを考えるのが苦手なので　まねをしそうになった部分もあった）… 4名
- ・なくても自分で考えることができるので、必要がなかった… 19名
- ・プリントをみて、前回のものをもう一度使ってみようかなという気になった… 1名　　・よく分からない… 1名　　どちらでもよい… 1名

「必要なし」との答えが6割を超えたのは、文例のプリントを配布したこと

が「語り出し」の工夫を想起させ、自力でもできるという意識につながったからではないだろうか。そうだとすれば、先の学習経験が、功を奏したとみることが出来る。一方、何らかの手がかりになったという者にとっては、この繰り返しで次の活動での自立につながるのではないかと考える。そういうことから、こんどは、個に応じた支援として、文例プリントを用意したり、さらなる工夫を促すように形を変えた手引きを工夫したりするべきかもしれない。

次に、「語り出し」原稿を準備し、それを見ながら話したことについては、次のような肯定的意見がほとんどであった。

- ・「語り出し」を忘れる心配がないので安心。とても話しやすかった。
- ・「語り出し」が頭の中でつまってしまったら、そのあとが出にくくなるが、その心配がないので楽に話せた。
- ・頭の中で考えるのは難しかったけれど、「語り出し」を原稿に書いたら話しやすかった。      ・緊張していたので、役に立った。
- ・最初につまってしまったら後が話しにくいので、「語り出し」を原稿に書いておいたのはよかった。(K児)

ただ、「忘れないように」という言葉の裏には、「原稿どおりに」語らなければならないという束縛感が見え隠れする。実際、「語り出しだけではなく、話の内容もちゃんと原稿にしたほうが言いと思った。ストーリーメモがあったけれど、それは箇条書きだったから話しにくかった。」(H児)という言葉もある。「語り出し」の部分を原稿にしておくことは、K児が記しているように、緊張感を緩和するためである。もし、その必要がなければ、原稿は文章にするよりもメモ程度にとどめる方が望ましい。

要するに、「語り出し」原稿も、「話すように文章化する→メモ風を書く」と段階を追いつつ個に応じた指導が求められるということである。

### ③ 語る相手の柔軟な設定について

この單元では、事前調査の結果を可能な限り生かすようにと考えた。その一つとして、聞き手の人数を学習者の希望に添うように場を設定した。この試みについては、

- ・前のお話パーティと違い希望人数だったので話しやすかった
- ・あがりやすいので、希望通りでよかった

などと、「よかった」としたのが約75%。このほかの感想は、整理して以下に列挙する。

- ・別に何人でもよかった
- ・もっと多くの人に話してもよかった
- ・それでもちょっとはずかしかった
- ・うれしかった

この結果からみる限り、学習者の希望を取り入れて、語り聞く場を三段構えに設定したことは、有効であったと判断する。「語り」という内容から考えると、多人数でよりは、むしろ数人のグループでの、言葉のやりとりも交えながらの方が適しているとも言える。しかし、報告や意見発表などの場合にも、学習者自身の自覚のもとに意欲をもって取り組めるような配慮が必要だといえる。

#### ④ 「語り」における絵の効用

すでに明らかにしてきたことであるが、学習者の多くが、用意した通りに「間違えないように」という固定観念を拭いきれないでいる。そのために過度の緊張感にとらわれ、ひいては、「多くの人前で話すのは嫌い」という意識をもつようになるのである。そうだとすれば、「語り」を楽しめないのも頷ける。

そこで、本單元では、絵マップを使って語るという方法を生かして、この問題の解消を図ろうとした。<sup>3)</sup>

この方法をとったことについて、学習者には「話すとき絵を使ったことについてどうでしたか」と問いかけた。たとえば、事前調査で「話すことは大嫌い」と答えていたY児は、「絵があったので、話をするとき楽にできた」と記している。また、H児は、「普通」と答えていたが、「絵があると話しやすいし、聞く側としても絵をみて話が分かるので、絵を使ってよかった」という。このほかにも、

- ・最初に絵をかいて、その絵を見せながらやったら、なんとなくやりやすかった。それに、そのかいた絵をみたら、相手の話も分かった。
- ・絵をかいておくと、話していくとき、話の順序がまとまりやすかったように思う。

- ・絵で話をすると、話の途中で少しだけ話を変えたりもできるから、やりやすいと思う。絵があった方がこわさを増すような感じがした。

- ・相手（聞き手）に自分が言いたいことがだいたい伝わったと思った。

などとあり、話し手として少し余裕をもって取り組めた様子が窺える。そのことに加えて、「話を考えるのが難しい」という意識から少し解き放されたことが分かる。

つまり、絵マップを取り入れたことは、「話をつくるのが難しい、めんどろうだ」という嫌悪感「間違えることへの不安」などのマイナスイメージを少しでも緩和できるのではないかと考えたからであった。そして、そのねらいは、かなり満たされたのではないかと考える。そうだとすれば、このような学習を計画する場合、絵だけでなく、写真や簡単な図、映像なども利用するのが有効ではないかということである。

### 3. まとめと今後の課題

これまでの学習指導を通して、学習者の「物語る」ことへの意識を探ってきた。同時に、その過程で学習者の側に立つ指導の有効な方法を見出そうとしてきた。そして、この種の活動に関する抵抗感の源は、一つには話す強い緊張感。もう一つには話の筋立てを創り出すことへのこだわりにあるということが分かった。そこで、ひとまず、この2点に着目して次の工夫を試みた。

#### 話すときの緊張感を和らげるために

- ・個々の希望に応じたグループ構成
- ・工夫した「語り出し」原稿を書いておくこと
- ・絵やストーリーメモなどを語りの助けとして使うこと

#### 聞いてほしい話の筋立てを創り出すために

- ・筋立てを確かにするための絵マップづくり
- ・ストーリーメモの作成

その結果、学習者の意識の事例から分かる通り、これらの試みによって「語る」ことへの負のイメージを緩和することができたのは確かである。

しかし、このような支援の手だては、さらに検討を加えなければならないものである。たとえば、学習者の一人T児は、「次回があるのなら、おもしろいネタをさがしておきたい」と記している。他教科等との関連も視野に入れ、学習者の側からの提案が生まれるような機会を見逃さないようにする。そうした目配りの中から、語る内容にメッセージ性も高まり、それだからこそ「是非、話したい」に転じさせる場が生まれるのではないか。また、「もっと工夫したかった」という声をこれからの学習計画に反映するとすれば、今度は「語り出し」だけではなく、「転」の部分の工夫を促してみる。このようにして「練り上げた語り」になるよう、言語表現の工夫における具体的な「考えるヒント」を示す。そうすれば、自ずと「語り」が楽しみにになり、ひいては「話し聞く」ことへの負の意識の解消につながっていくことになるのではないだろうか。

今後、実践の着眼点を見直しつつ、対象を他学年にも広げることで、「語り」の指導段階の試案作成につなげていきたい。

注1)「総合的な学習」の実践報告を収めた諸文献によっても、たとえば「インタビュー」「討論」「ビデオの制作」など、様々な活動例を取り出すことができる。

2) 拙稿「独話における『語り出し』の指導」『教育専攻科紀要 第5号』神戸親和女子大学 平成12年6月

3) 本論文末資料(p.17)を参照。



語り出し

外は雨です。けっこう雨がふります。雨なので、

なんかともいやなかんじがします。この話はある小学校

のある先生が職員トイレに行ったときの話です。

◎先生が職員トイレに行き、トイレを  
すませました。

◎する、二人の女の子がきてみょうな  
ことをいきました。

◎先生は鏡を見てビックリ!!

◎二人の女の子は、この学校の生徒  
ではなかったのです。

◎帰りに先生は交通事故に。

◎あの二人の女の子は、この鏡を見て  
死んだゆうれいだっただけでしょうか…

職員トイレの鏡

(ゆい)

