

「どっちスピーチ」活動の可能性と課題

松永 康史* 中妻 雅彦**

*みよし市立北部小学校

**教職実践講座

The Possibilities and Challenges of the “Which Speech” Activity

Yasushi MATSUNAGA* and Masahiko NAKATSUMA**

**Hokubu Elementary school, Miyoshi 470-0207, Japan*

***Department of Practitioners in Education, Aichi University of Education, Kariya 448-8542, Japan*

要 約

本稿は、第4学年を対象に実践しているスピーチ活動の表現方法を道徳と社会科の授業に生かすことを試み、実践、考察することで、「どっちスピーチ」活動の可能性と課題を明らかにする。「どっちスピーチ活動」とは、どっちが好きか、どっちに行きたいか、どっちをしたいかなど話し手が話題を提示し、どちらか自分の意見（立場）と理由を発表するとともに、学級の聞き手の意見を聞き、交流する「言葉のキャッチボール」を行う活動である（以後、「どっちスピーチ」と記す）。

昨今、言語活動を充実させようと各教科においてさまざまな実践が日々行われている。しかしながら、授業の中だけでは、まだまだ充実できていない現状が見受けられる。充実させるには、日常的な言葉の学習が必要となる。その点でスピーチ活動にも期待されるのは大きい。本稿では、「どっちスピーチ」で行っている自分の意見と理由を発表するという表現方法を、直接授業の中に意図的に組み込むことで言語活動を充実させたいと考え、実践、考察した。その結果、「どっちスピーチ」の可能性と具体的な課題が明らかとなった。

Keywords: どっちスピーチ、言葉のキャッチボール、言語活動の充実

1. はじめに

現行学習指導要領においては、「言語活動の充実」が謳われ、学校現場では、日々さまざまな実践が行われている。「言語活動の充実」について、もう一度見直してみると、「各教科の指導に当たっては、児童の思考力、判断力、表現力等をはぐくむ観点から、基礎的・基本的な知識及び技能の活用を図る学習活動を重視するとともに、言語に対する関心や理解を深め、言語に関する能力の育成を図る上で必要な言語環境を整え、児童の言語活動を充実すること¹⁾」と記されている。つまり「言語活動の充実」により、基礎的・基本的な知識及び技能の習得、これらを活用して課題を解決するために必要な思考力・判断力・表現力をはぐくむことを目指す²⁾ことが確認できる。また、このことは国語科だけでなく各教科で行われること、言語環境を整えることも示されている。

著者も、言語活動を手がかりとして市民的な資質をはぐくむ授業づくり³⁾を実践し、報告してきた。しか

しながら、課題が残されている。「授業の中でも文型を示すなどの『ことばの教育』を行ってきたが、まだまだ型を使う段階にとどまっている。豊かに言語を使い、子どもの生活実感と切り結んだ言葉による学習活動への一歩を踏み出したにすぎない」と考える。繰り返しになるが、日常的な言葉の学習を保障する過程や学習環境の構成が必要となる。⁴⁾まだまだ、授業の中で言語活動が充実できたとは言い難く、それには授業外の「ことばの学習」が必要ではないかと考えるのである。そして、その「ことばの活動」の一つとして、スピーチ活動は有効な学習ではないだろうか考える。また、スピーチ活動は指導要領に書かれた「言語に対する関心や理解を深め、言語に関する能力の育成を図る上で必要な言語環境」の一つになりうると考える。

スピーチ活動は、多くの学校でこれまでも実践されてきている。また、スピーチ活動に関しては、「話す・聞く」に代表される国語学習、音声言語活動との関連もよく言われ⁵⁾ている。そのため、「話す・聞く」との関連で研究成果が残されている⁶⁾。しかし、スピーチ

活動と授業とを直接つなぐという視点での研究は少ないように思われる。

そこで本稿では、スピーチ活動の中でも、小学校4年生で実践した「どっちスピーチ」について、授業との関連を交えて、その可能性と課題について検討する。「どっちスピーチ活動」とは、どっちが好きか、どっちに行きたいか、どっちをしたいかなど話し手が話題を提示し、どちらか自分の意見（立場）と理由を発表するとともに、学級の聞き手の意見を聞き、交流する「言葉のキャッチボール⁷」を行う活動である。「どっちスピーチ」で「習得」した表現を授業の中で「活用」し、言語活動を充実させていくことが可能であろうか。もしくは、充実させていく手がかりになるようなことが見つかりはしないだろうか。実際の「どっちスピーチ」とその表現を意識して取り入れた授業実践から探ることにする。

2. スピーチ活動の概要

「どっちスピーチ」は、H小学校において平成23年度から継続して行っている。毎週金曜日の朝の帯学習（15分間）の時間を活用し、保護者にも公開している。名簿番号順に年間予定表に記載されているため、参観者も多い。

(1) どっちスピーチの流れ

どっちスピーチを〈資料1〉のような流れで進めている。どっちスピーチ活動の流れは、稲城六小のスピーチ活動の流れ⁸を学び、それをもとにH小学校で行っている流れである。

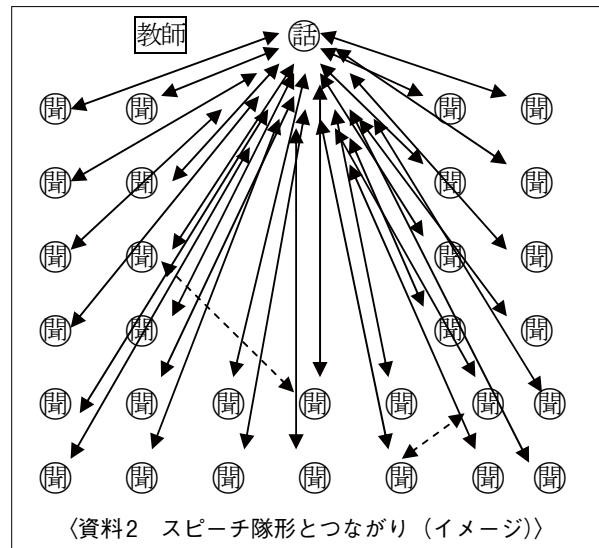
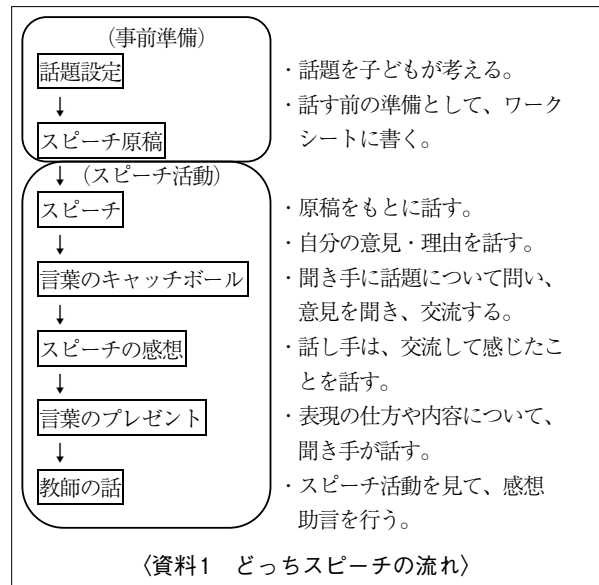
(2) スピーチ隊形とスピーチでのつながり

スピーチを行うときの隊形は、話し手が前に立ち、聞き手はコの字型に机を移動して行っている。㊦は、話し手を示し、㊦は聞き手を示している〈資料2〉。話し手が前に立つのは、話し手がスピーチ活動の主役となれるようにするためである。話し手に矢印が集中しているのは、話し手を主役とする活動だという認識からである。また、そのことから、話し手と聞き手の「言葉のキャッチボール」を軸に据えている。矢印が話し手と聞き手の両方を指しているのも、そのことを意識しているためである。聞き手と聞き手で補助発問的な「言葉のキャッチボール」も行われるが、話し手が主役となれるよう軌道修正を加えることもある。点線の矢印が少ないのは、そのためである。

教師は、発表を聞き、聞き手が話題の2つのうちどっちを選んだのかが分かるように、発表者のネームプレート⁹を黒板に分けて貼っていく。

(3) どっちスピーチのねらい

「どっちスピーチ」で話し手につけたい力は次の通り



である。

- ・自分の意見（立場）と理由を明確に述べることができる力
- ・理由が複数ある場合には、ナンバリングを使い、整理して伝える力。（ナンバリングには、指で示すようにする）
- ・インタビューを通して、身近な人の意見や理由を知る力をつける。
- ・メモをもとに話す力。

山崎・梶井は、国語教育辞典（日本国語教育学会、2009）のスピーチ活動の説明を引用しながら、「従来のスピーチ活動においては、話し手の指導に比べ、聞き手の指導は十分にされていない様子がうかがえる⁹」としているが、「どっちスピーチ」では、「言葉のキャッチボール」を行うため、聞き手にも望むものがある。聞き手につけたい力は次の通りである。

- ・話し手の話題に対して、自分の意見を持ち、理由を添えて話す力。
- ・話し手へ質問することにより、話し手の意見を詳しく

く知ろうとする力。

「どっちスピーチ」で話し手・聞き手の両者につけた力は次の通りである。

- ・「言葉のキャッチボール」を行うことで、相手の意見を知り、自分の意見を伝えることで、よりよい人間関係づくりができる力。
 - ・話し方や聞き方の基本的なスキル。
 - ・さまざまな言葉への出会いを通して、言葉に対して敏感になり、言葉をつかいこなせるようになる力。
- 以上のような力をつけてほしいと願い、スピーチ活動を行っている。

(4) スピーチ原稿の書き方

上述した力をつけさせるための手立てとして、資料3に示したスピーチ原稿のワークシート（メモ版）を考案した。さらには、メモだけでは不安で話す自信が持てない児童用に資料4のスピーチ原稿のワークシート（文章版）を用意した。メモ版と文章版を両面印刷し、児童が選択して使用できるようにした。

資料2のスピーチメモでは、①で話題を設定する。比べたいものを2つ書く。②で自分の考え（思い）と理由を書く。理由は3つまで書けるようにしたが、その時に応じて、増やしてもよいことにした。③では、①で設定した話題に対して、身近な人の意見や理由を知るためにインタビューしたことを書く。これまでのスピーチでは、親や兄弟を身近な人として選択しインタビューしてくることが多くみられる。中には、仲のいい友達へインタビューしたものも見られた。④で話題について聞き手に聞く質問を書く。欄外には、スピーチの途中で、話題を広げる切り返しの質問を準備しておく。このことで、2者択一のどっちだけではなく、別の選択肢も発表できることになる。また、言葉のキャッチボールが停滞した時に、話題を広げることにもつながる。

①から④には、スピーチ原稿（メモ版）の下段に話型を提示した。特に②で示した「わたしは～の方が～です。理由は〇つあります。一つ目は～だからです。2つ目は～だからです。3つめは～だからです。」の表現方法はどの児童にも習得してほしい部分であり、授業の中で、自在に使いこなしてほしい部分である。本稿でも、この表現方法を授業のなかでどのように生かせるのかを考え、実践していった。

3. どっちスピーチの実際

(1) 対象

- ・H小学校4年生 30名
（話し手：児童A 聞き手：Aを除く29名）

(2) スピーチ記録

ここで取り上げるのは、「海外か国内、どっちに旅行

① 書くこと ② インタビューしたこと ③ 自分の考えと理由 ④ くらべるもの	が が が	が が が	が が が	スピーチメモ （ ） （ ）
--	-------------	-------------	-------------	----------------------

① 切り返しの質問 どうして、その思うのか教えてください。	みなさんは、どっちが だからですか。	さんにインタビューしたら、理由が だと書いていました。理由は、 だからです。	は、 は、 は、 は、	一つ目は、海外に一度も行ったことがないからです。二つ目は、おいしい食べ物がたくさんあります。三つ目は、サッカーが好きなので、外国の強いチームの試合を見てみたいからです。	理由が、 つあります。 の方が です。	わたしは、 です。 理由は、 一つ目は、 二つ目は、 三つ目は、 です。	今から、二つのことについて話します。 一つは、海外か国内かどっちに旅行したいかです。二つは、海外に行きたいです。	どっちがスピーチ 名前 ○
----------------------------------	-----------------------	--	----------------------	--	------------------------------	--	---	---------------------

〈資料3 スピーチ原稿（メモ版、上）と（文章版、下）〉

今からスピーチを始めます。今から二つのことについて話します。二つのことは、もし、旅行に行くなら海外か日本国内かどっちに旅行したいかです。僕は海外に行きたいです。

理由は、3つあります。一つ目は、海外に一度も行ったことがないからです。二つ目は、おいしい食べ物がたくさんあります。三つ目は、サッカーが好きなので、外国の強いチームの試合を見てみたいからです。

お母さんにインタビューしたら、海外も行ってみたいけど、日本国内を旅行したいと言っていました。理由は、三つあります。一つ目は、まだ行ったことのないところがあるからです。二つ目は、春に旅行した沖縄にもう一度行ってみたいからです。三つ目は、同じ場所でも、季節によって見られる風景がちょっと違うし、楽しみ方が違うからだと思います。

みなさんは、どっちに行きたいですか。どうしてその国や県に行きたいと思うのか教えてください。（下線部は、つけた力との関連部分）

〈資料4 児童Aのスピーチ〉

したい？」を話題に取り上げた「どっちスピーチ」の記録である。〈資料4〉は話し手である児童Aのスピーチである。児童Aはスピーチメモにしっかりと話したいことを書き記し、堂々と発表することができた。話し手につけたい4つの力について振り返ってみると、自分の意見と理由を明確に述べるでは、「海外に行きたい」という意見と、その理由を整理して話すことができていた。理由を言う際には、自分の意見に対する理由も、インタビューした人の理由も、ナンバリングを使い、整理して話すことができていたことから、2つ目の力もついてきている。また、インタビューを通

して、身近な人でも、「日本国内を旅行したい」という自分とは違った考えを知ることができ、3つ目の力にもつながってきている。スピーチ全体を通して、落ち着いて堂々と話すことができていると、4つ目のメモをもとに話す力もついてきていると言える。

次にスピーチを聞いたあとの展開についてみていくことにする。「みなさんはどちらに行きたいですか。」という話し手の話題提示に対し、聞き手は、「ほくは、海外に行きたいです。理由は、海外にまだ1回も行ったことがないからです。飛行機とかも乗ったことないし、おいしい食べ物もありそうだからです。」や「ほくは国内に行きたいです。外国だったら、道に迷った時に他の人に聞いても、外国語がしゃべれないから、帰れなくなるかもしれないからです。国内だったら話が通じるから迷子になっても大丈夫だからです。」など、意見には必ず理由を添えて発表することができていた。学級の中の3分の2以上の児童が自分の意見と理由を発表することができた。これは、毎週「どっちスピーチ」を繰り返し、自分の意見と理由を発表する場を設定してきたことの成果であり、児童の自信につながっていると考えられる。他には「私は海外に行きたいです。なぜなら、おねだりしてもお母さんたちは連れて行ってくれないし、一度も行ったことがないからです。」や「私は海外に行きたいです。スペインに行きたいです。お母さんが前、住んでいて、スペインはおじいちゃんが住んでいるからです。」など児童の生活経験に基づく意見が多く出された。以上の発表の様子から、聞き手につけたい力の1つ目である、話し手の話題に対して、自分の意見を持ち、理由を添えて話す力が育ってきていると考えられる。

次に聞き手につけたい力の2つ目である、話し手へ質問することにより、話し手の意見を詳しく知ろうとする力をスピーチ記録〈資料5〉から見てみる。C1は児童Aの海外に行きたい3つ目の理由をしっかりと聞くことができ、その理由を受けて、どこのサッカーチームの試合が見たいのか話し手へ質問している。このことから、C1には、話し手へ質問することにより、話し手の意見を詳しく知ろうとする力がついてきていると

考えられる。さらに、C1は、そこには自分の考えも添えて話すことができている。それに対して、児童AもしっかりとC1と同じで前置きし、自分の意見を述べるすることができた。「言葉のキャッチボール」が成立した場面である。こういった場面が多くみられることを期待して、「どっちスピーチ」を繰り返している。

スピーチ記録をさらにみていくと、C2の「アメリカ」という言葉から、C3が児童Aにアメリカについて質問している。児童Aはそのことについてしっかりと回答している。C4は、さらにアメリカということで自分の意見を発表している。児童Aがそのことについても、C4に質問したことで「言葉のキャッチボール」が続いている。その後もC5、C7と「アメリカ」という言葉に関連して発表が続いていった。一つの言葉から、次々に関連して発表がつながっていくことに、「どっちスピーチ」としての「言語活動の充実」を垣間見ることができた。

以後、話し手であった児童Aを中心にして、道徳と社会科の実践をみていくことにする。

4. 道徳の授業実践

(1) 授業の対象

・H小学校4年生 30名

(2) 実践

道徳の授業では、題材をもとに、自分が思考・判断したことを表現する。特に、モラルジレンマ教材を用いた授業では、「A・Bのどちらを選ぶかどう判断に基づき、ディスカッションを行う授業¹⁰⁾」であることから、「どっちスピーチ」のどちらかを選び、意見と理由を表現する方法がそのまま授業に生かせるのではないかと考えた。スピーチ活動で培った表現をそのまま生かすことができる授業づくりを行えば、言語活動は充実し、より道徳的価値に迫ることができると考えた。そこで、本時ではモラルジレンマ教材を用いた授業を実践することにした。

授業では「かさを持たずに」(原案：森川智之、道

(スピーチ記録より抜粋)

C1 : 児童Aさんに質問です。海外の強いサッカーチームの試合はどこを見たいですか。ほくは、バルセロナが見たいです。

児童A : ほくもC1さんと同じでバルセロナです。

C2 : ほくも、海外に行ってみたくいです。アメリカに行ってみたくいです。ディズニーランドとかあるから、一度は行ってみたくいです。

C3 : 児童Aさんはアメリカに行きたいですか。ほくは行きたくありません。普通の人も銃を持っているから、事故が起こりやすそうだからです。

児童A : ほくは、行ってみたくいです。

C4 : ほくも、アメリカに行きたいです。理由は、小さい時に行ったことがあるけど、全く覚えていないからです。

児童A : 何歳の時に行ったんですか。

C4 : ほくはアメリカで生まれて3歳までアメリカにいました。

C5 : ほくも海外に行きたいです。理由は、アメリカのディズニーランドに行きたいからです。

C6 : ほくは海外には行きたくないです。飛行機が墜落するとこわいからです。

C7 : わたしは海外に行きたいです。なぜならC11さんといっしょで、アメリカに行ってディズニーランドに行きたいからです。

〈資料5 言葉のキャッチボール〉

徳性発達研究会、絵：森川智之）というジレンマ教材を用いた。この教材は、荒木紀幸監修、道徳性発達研究会編『モラルジレンマ教材でする白熱討論の道徳授業 小学校編』に掲載されている中学年向きの資料である。内容は、荷物になるという理由でかさを持ってこなかったひろみのジレンマである。学校帰りに雨が降り困っているひろみは、マリーから声をかけてもらい、かさに入れてもらうことになる。そうして帰っていると、雨にぬれるマリーの弟を見かける。自分は走って帰るから、弟をかさに入れるよう提案するひろみだが、弟は自分でかさをもっていかないと決めて置いてきたから、弟をかさに入れると弟の気持ちを無視することになるとマリーは言う。わたしも荷物になるという理由で置いてきたのだから、マリーの弟と同じようにぬれて帰らなければいけないと考えはじめる。ひろみは、入れてもらったかさから出るべきか、出るべきではないのかを考えさせる資料である。

指導過程は、次の通りである。①資料を読み（道徳的ジレンマの提示）、主人公が何を迷っているのか確認（状況の共通理解）する。②最初の判断を行う。判断・思考する際はワークシートを利用し、書く活動を取り入れる。③意見と理由を述べる考え方の交流を行う。④主体的な判断を踏まえ、主人公にアドバイスの手紙を書く。

道徳的ジレンマの提示と状況の共通理解で、「ひろみが、かさから出るべきか、かさから出るべきではないのか」という迷いがあることを確認した。最初の判断で児童Aはかさから出るべきか、かさから出るべきではないのか判断に迷いながらも、ワークシートには出るべきではない理由を記していた〈資料6〉。児童Aの理由を、価値分析表¹¹に照らし合わせてみると、出るべきではない理由は、マリーの言葉に合わせるということから、段階1の罰回避と従順思考（他律的な道徳思考）と考えられる。「モラルジレンマの授業では、モラルジレンマ資料に基づくディスカッションを通して、一人一人の道徳的な思考形式（道徳性発達段階）を高めることをねらいとする¹²」ことから、この後の考え方の交流を通して児童Aの思考形式を高められるとよいことになる。そのためには、考え方の交流が活発に行われなければならない。交流が活発に行われる、すなわち「言語活動の充実」のために「どっちスピーチ」での表現を生かしてほしいと願った。

（かさから出るべきではない）ひろみがマリーのかさに入れてもらっているから、マリーが「かさから出て」と言ったら出ればいけど、言わなかったら、かさから出るべきではないと思う。

〈資料6 児童Aの最初の判断〉

その後の考え方の交流では、まず、どちらかの意見を明確にするため、ネームプレートを支持する意見の書いてある黒板へ貼った。その後、意見と理由を発表

していった。ほぼ全員が、自分の意見と理由を発表することができた。「かさから出るべき」という意見では、

- ・自分もマイクと同じように、かさを持っていかないと言ったから
- ・マリーの弟がびしょぬれになっているからかわいそうだから、代わってあげる。
- ・かさを持ってこなかったのは自分が悪いし、1度いやな思いをすれば、次は失敗しないようになると思うから。

などの理由が出た。一方、「かさから出るべきではない」という意見では、

- ・マイクは自分でかさをもっていかないと決めたのだったら、マイクのことは気にしないでいい
- ・せっかく入れてもらったのにことわると、マリーにきらわれるかもしれない。
- ・せっかく入れてもらったのにことわると自分もぬれるし、マリーにも悪い。それにマイクも自分で決めたんだっただかさに入らないと思うから

などが出た。

そこで、自分とはちがう意見に対して聞きたいことや言いたいことを話し合うことにした。そこでは、「マイクとひろみがかさを持っていないと決めたことは同じと言ってるけど、違うと思う。マイクは、ちゃんと考えて持っていかなかったと思うけど、ひろみは荷物になるからと、あんまり考えずに決めたと思う。」や「マイクはまだ1年生で、こっちは4年生だから、1年生がぬれて帰って4年生がぬれないのは変だと思う」「自分で決めたんだから歳は関係ないと思う」などが出された。その後、意見が出なくなり、「もし、ひろみがかさから出なかったことを知ったら、マイクはどう思うだろう」や「マイクの気持ちを無視できないというマリーは、ひろみの提案を無視するだろうか」などの補助発問をしたが、それ以上の活発な意見の交流はなく、主人公へのアドバイスを書くことになった。

児童Aは、最初の判断と意見が変わり、かさから出るべきだという趣旨のアドバイスを書いていた〈資料7〉。交流の場面で出た1年生と4年生の歳の差を考えることも大事だと考えて判断し直したのではないかと推測する。価値分析表に照らし合わせてみると、段階3の他者への同調、良い子志向に当たるのではないかと考える。（コールバーグは、発達段階の移行に際し、その特徴として、段階を飛び越えることはないとしているが、児童Aにとって段階2がどの時点であったのか判断できなかった。もしくは、「言わなかったらか

ひろみはかさから出たほうがいいよ。1年生がぬれて帰っているから、4年生でもぬれて帰れると思うよ。それに、マイクを呼んで、かさに入れてもらうようにもう一度、マリーに頼んでみたらどうかな。

〈資料7 児童Aの書いたアドバイス〉

さからでるべきではない」という言葉には、道具的一
 互惠主義（自己本意志向）という段階2であり、段階
 1を内包もしくは統合していたとも考えられる。）

以上の児童Aの変容を見ると、意見を交流したこと
 により道徳性の発達段階が高められたと判断する。し
 かしながら、他の児童のアドバイスを読み返してみ
 ると、最初に判断した理由をそのまま記述しているもの
 も多々見られたことから、意見の交流が不十分であ
 ったと考えられる。意見と理由を述べるところまでは、
 多くの子が意欲的に取り組めたにも関わらず、交流に
 よって深める話し合いが充実しなかったことにはどの
 ような原因が考えられるのであろうか。

5 社会科の実践

(1) 授業の対象

・H小学校4年生 32名

(2) 指導計画と本時案

指導計画と本時案については、〈資料8〉の通りである。

(3) 実践

児童は、前単元「水と旅する」で飲料水の確保につ
 いて、みよし市の飲料水が愛知用水、明治用水を経て浄
 水場を通り、各家庭へ送られていることを学習した。

また、下水処理施設を経て、境川へ流されていること
 も学習した。学習する際には、浄水場や浄化センター
 の施設を見学し、聞き取り調査などの活動を行ってき
 きた。しかしながら、用水がどのような働きをしているか
 やどのようにして作られたのかはまだ追究できていな
 い。

そこで、本単元「愛知用水に思いをよせて」では、農
 業用水に着目し、愛知用水を事例として取り上げた。
 （H小学校に届く水は、矢作川、明治用水からくる豊田
 浄水場の水と地下水の混合で届いている。その一方で
 学区の家庭によっては木曾川、愛知用水からくる尾張
 東部浄水場の水が届いている。このことから2つの用
 水が教材として取り上げられると考えられるが、農業
 用水としての水を意識するとともに、みよし北部地
 区の飲料水を提供しているという点で愛知用水を取り
 上げることにした。）愛知用水を開発した先人の働き
 に関心を持ち、その働きや苦心によって地域の人々の
 生活が向上したことを理解するとともに、先人の努力
 によって発展してきた地域に誇りや愛情を持ち、その
 よりよい発展について考えようとするものである。また、
 地域の様子や先人の働きから学習課題を作り、資料
 を活用して調べたり、専門家の話を聞いたりして、
 地域の人々の願いや努力と用水を開発した先人の働き
 や苦心とを関連付けて考え、自分なりの考えを深めて
 いく学習である。資料から読み取りを深めたり、専門
 家の話を聞いたりすることで、過去の地域の様子や先
 人の思いに触れ、よりよいこれからのみよしを考える
 きっかけにすることもできると考えた。

本時は、「愛知用水が人々にとって恵みとなったの
 か」という観点を提示し、その点で資料を読み進める。
 そして、資料を読み取った中から、「恵みであった」、
 「恵みではなかった」という両意見の根拠となる部分を
 資料に立ち返り丁寧に取り上げようと考えた。「恵み
 であった」のか、「恵みではなかったのか」、どちらだ
 と考えるか理由を添えて発表することが、スピーチの
 表現方法をそのまま生かせるのではないかと考えた。
 また、発表の中で、「じゃ、なぜ」「もっとこの点は調
 べたい」という子どもから出たはてなの部分を大切に
 し、そのはてなを具体的にすることで次時以降の学習
 課題を作ることを本時の目標とした。

まず、『かがやく大愛知¹³⁾』の「用水を引く—愛知用
 水—」というページを資料として読んだ。このページ
 には、水不足に苦しんでいた人々の様子と愛知用水の
 建設と計画について書かれている。児童は、資料を読
 み、恵みだったかどうかの判断材料になりそうな部分
 に線を引いていった。

その後、どちらかを選び、ネームプレートを黒板に
 貼り、思考・判断し、発表していった。挙手数は、「ど
 っちスピーチ」に比べれば少ないように感じられた。そ
 れでも、少しずつ、意見を発表していった。「恵みで

1 指導計画（16時間完了）		
・みよしの水はどこからきているのか確認しよう……………1時間		
・愛知用水についての学習課題を考えよう……………1時間（本時2/16）		
・愛知用水がどのようにして作られたのか調べよう……………4時間		
・愛知用水ができて変わったことを調べよう……………2時間		
・学習問題の答えをつきとめよう……………1時間		
・愛知用水の新聞を作ろう……………4時間		
2 本時の指導		
(1) 本時の目標		
・愛知用水が人々にとって恵みとなったのかという観点から資料を読み取り、話し合う中で、愛知用水に関する学習課題をつくることができる。		
(2) 指導過程		
段階	子どもの活動	○教師の支援・評価
つか か む 5 分	1 本時のめあてを知る。 愛知用水は人々にとって恵みだったのだろうか。 ・見学した尾張東部浄水場の水は、木曾川から愛知用水 を通じてきていた。	○「恵み」とは、人々の生活を豊かに したり幸せにしたりすること であると、補足する。
ふ か め る 30 分	2 資料で調べる。 資料を使って調べよう。 ・資料を読み、根拠となりそうな部分に線を引く。	○提示資料として、「かがやく大愛 知」のP98、99を印刷して渡す ようにする。資料を限定するこ とで、もっと詳しく調べないとい く分らないという思いをもたせ たい。
	3 発表する。 愛知用水が、人々にとって恵みだったのか恵みではなかったのか発表しよう。 恵みであった ・昔は水不足だったから。 ・農作物に被害が出ているから。 恵みではなかった ・ダムで沈んだ家や命を落とした人がいるから。 ・もっと近くの川から用水を作ればよかったと思う。	○ネームプレートを黒板に貼るこ とで自分の考えを全体に表現で きるようにする。 ○根拠となる部分（資料）と発表 者の思いが区別できるように色 マーカーを使い分ける。 ○恵みだったかどうかすぐに答 えを出さず、調べてみて、単元の終 わりで再度、結論を出すことを伝 える。
ま と め る 10 分	4 振り返りを書く。 学びの振り返りを書きましょう。 ・私は、愛知用水が人々の恵みになったと思いました。 でも、恵みじゃなかったという人の意見もそうだと 思ったので、なぜ作るようになったのか調べたいと思 いました。	・話し合いを通して、恵みかどう かの根拠を明確にするために調 べたい学習課題を設定できたか。 (発表・ノート)
(3) 評価		
・恵みになったかどうかを明らかにするために、愛知用水のどんなことについて調べればよいか考え、 学習課題をつくることができたか。(発表、ノート)		

〈資料8 指導計画と本時案〉

あった」と考える児童と「恵みではなかった」と考える児童がそれぞれの理由を資料から引用しながら発表していった。児童Aは、「ぼくは、恵みだったと思います。理由は、水が足りず、困ることがあったと書いてあったし、水不足で苦勞していたためと書いてあったからです」と発表した。「そのことを知ってどう思った」と尋ねると、「大変そう」と答えていた。児童A以外の「恵みであった」と答えた児童の理由をみると、「用水ができる前は、作物がかれて大きな被害が書いてあったから」や「共同の井戸があったけど足りないから」や「久野さんや浜島さんが計画の説明を熱心にやったと書いてあったから、作った方がよかったということだと思う」などが出された。一方、「恵みではなかった」という意見の理由は、「186軒がダムの底にしずんだと書いてあったから」や「工事の時、土砂崩れや落盤で命を失ったと書いてあるから」「約422億円も使って、もったいない」などの理由であった。発表した児童は、どの児童も、「どっちスピーチ」で培った意見と理由の表現法を無理なく使うことができていた。

それぞれの意見が出たところで、お互いの意見に質問や付け足しがあれば出すように促した。ここから、話し合いである「言葉のキャッチボール」を行うことで、課題づくりへの視点を明確にしていきたいというねらいがあった。なかなか手が挙がらない状況が続いたが、少しずつ手が挙がり始めた。そこでは、「工事で命を失ったという人がいるのは、やっぱり恵みじゃないと思いました」という意見をきっかけに、「用水をつくらなくともっと多くの人困っていたと思います」「でも命を失うというのはだめだと思います。」「でもつくらなくともっと多くの人命に関係したかもしれない」などが出された。また、ダム建設のためにしずんだ家が186軒あったことを知り、「かわいそう」という意見も出た。さらに、約422億円も使ったことに対しては、「お金をはらってでも、人の命を助ける方が大事。命はお金には変えられない」という意見も出た。話し合いを振り返ってみると、まだまだ深めるという点では授業者としては、不十分だと考えるが、児童は、出た意見に対して自分の思いも加えながら、付け足しや反対意見をいくらかやりとりすることができた。

その後、恵みであったかどうかを追求するための課題づくりを行った。話し合いで話題になった視点を含め、「どんな工事だったのか、どうして事故が起こったのか調べていきたい」という課題や「ダムの底にしずんだ家の人たちはどうなったのか調べたい」という課題をつくった児童が多かった。児童Aのノート〈資料9〉を見てみると愛知用水建設計画を進めた人物について調べていきたいという課題をつくることができていた。

ぼくは、今は、じゃ口からかん単に水が出るけど、昔は、水がさちょうな物だと思いました。じゅ業を通して、久野さんたちは、どういう人で、どうい関係なのか調べてみたいと思いました。(下線部は課題)

〈資料9 児童Aのノートから〉

6 考察

「どっちスピーチ」の表現方法を生かして、授業での言語活動を充実させ、思考力・判断力・表現力をはぐくみたいと願い実践を行った。そこでの道徳、社会科の両実践を振り返ってみると、意見と理由を話す表現方法は、「どっちスピーチ」での体験から身につけることができており、授業での意見の出し合いを活発に行うことができたと考えられる。

その一方で、出し合いをした後の、それぞれの意見への付け足しや質問、反対などの話し合いは、挙手数が減り、出た意見をより深めていくことが難しかった。そこには、どのような原因があるのだろうか。

そのことを追求するため「どっちスピーチ」の在り方に立ち返り、考察することにした。「どっちスピーチ」を行う際、これまでは「言葉のキャッチボール」ができ、スピーチが盛り上がるように、児童とともに話題設定を考えてきた。これまでの「どっちスピーチ」で行ってきた話題は、〈資料10〉の通りである。

- ・体育と図工
- ・犬と猫
- ・クリスマスとお正月
- ・サッカーとドッジボール
- ・和食と洋食
- ・夏と冬
- ・小説とまんが
- ・海と山
- ・給食と弁当
- ・3DSとWii
- ・プールと海
- ・動物園と水族館
- ・中遊びと外遊び
- ・ディズニーランドとユニバーサルスタジオジャパン

〈資料10 どっちスピーチの話題の一例〉

しかしながら、「どっちスピーチ」を授業に生かすという視点でみたとき、重要なのは話題だけではなく、その後の「どっちが好きですか」や「どっちに行きたいですか」などの問い方にあるのではないだろうかと考えた。そこで、問い方についても振り返ってみると、

- ・どっちが好きですか？
- ・どっちに行きたいですか？
- ・どっちが楽しみですか？
- ・どっちがやりたいですか？

となっている。これは、相手の趣味嗜好を中心とした問いであり、そこで答えられたものは、否定されるべきものではない。ゆえに、答えるものは安心して表現できる。その安心感をもって表現していくうちに、表現技法も自然と身につく、授業の中でも使っていくことができたのではないだろうか。その反面、答えたことに対していくらかの質問はあるものの、反対されたり、それに対する反論をしたりするようなものではなかったため、これまでの「どっちスピーチ」での「言葉のキャッチボール」は、付け足しや質問中心の相手のことをよく知ることに傾向していたと考えられる。

それでは、趣味嗜好を問うだけではなく、「言葉のキャッチボール」を通して、より思考力・判断力を高めていけるような「どっちスピーチ」の在り方が可能だろうか。

- ・どっちが正しいと思いますか？
- ・どっちが良かったと思いますか？

などの問い方をする「どっちスピーチ」の在り方を模索し、実践していくことが必要である。問い方に合わせ、話題設定も考え直す必要がある。そうすることで「言葉のキャッチボール」の質もこれまでとは違ったものになりはしないだろうか。さらに、授業での意見の「出し合い」だけでなく「深め合い」につながりはないだろうか。

このように考える時、「深め合い」をねらうと〈資料11〉のように、これまでの〈資料2〉とは違ったつながりを想定する必要も出てくるであろう。その場合、話し手がスピーチの主役という前提がくずれ、話題提供者というだけになってしまう可能性もある。その点も今後の検討事項である。

7 おわりに

児童は、「どっちスピーチ」を通して、意見と理由の話すことを繰り返し行ってきていたため、道徳、社会のどちらの実践でも、抵抗なく意見と理由を發表することができ、「言語活動の充実」につながったと考える。さらにそのことが表現力の育成につながる事が確認された。また、友達の發表を聞き、意見を交流したことで、どっちか迷っていた児童がどちらかの立場にするか決める手助けとなったり、意見を変えることになったり、自分の意見を強化することにつながる可能性をみた。

以上のことから、どっちかを選ぶことが課題となる授業では、児童が学んだ表現方法をそのまま生かすこ

とができ「どっちスピーチ」が有効に生かされる可能性があることが分かった。スピーチ活動が、「話す・聞く」を中心とした表現力育成について、価値ある方法であることを再確認することにもなった。

その一方で、どっちかを選ぶという思考・判断したことをさらに話し合いで深めていく段階では、今までの「どっちスピーチ」の在り方では不十分であり、「どっちスピーチ」の在り方を改良していくことが課題として明らかになった。それは、「どっちスピーチ」では、「どっちが好きですか」や「どっちに行きたいですか」など、個人の趣味嗜好を聞くものが多く、相手の意見へ疑問を呈したり、こちらの意見の正当性を述べたりするような話題ではないということからであった。

以上の具体的な課題を踏まえ、今後の「どっちスピーチ」活動の改善に取り組むとともに、「どっちスピーチ」活動以外にも、スピーチ活動がスピーチ活動で終始するものと同時に、授業づくりとの関連を探る研究が期待される。

註

- 1 文部科学省『小学校学習指導要領』2008、16頁
- 2 文部科学省初等中等教育局教育課程課「言語活動の充実と授業改善」文部科学省『初等教育資料874号』東洋館出版社2011
- 3 松永康史・中妻雅彦『市民的な資質をはぐくむための授業づくり—言語活動を手がかりとして—』「愛知教育大学教育創造開発機構紀要 第4号」2014、27-35頁
- 4 前掲3、35頁
- 5 中妻雅彦『スピーチ活動でどの子ものびる』ふきのとう書房2003、78頁
- 6 山崎加奈・梶井芳明『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 I 66」2015、231-241頁
- 7 「言葉のキャッチボール」とは、聞き手が、話し手のスピーチをもとにして、自分たちの対話を広げる活動である。ひとまとまりのスピーチを、自分の言葉で広げ、互いに分かり合おうとする活動にする。（前掲書5、41頁、43頁）
- 8 前掲書6、45頁
- 9 前掲書5、237頁
- 10 荒木紀幸監修、道徳性発達研究会編『モラルジレンマ教材でする白熱討論の道徳授業 小学校編』明治図書 2012、176頁
- 11 前掲書10、91頁の価値判断表を参照した。コールバーグによれば、道徳的な思考形式は、概ね他律から自律へと発達するものとして、3水準6段階の道徳性発達段階を設定している。前掲書7では、小学生の段階では2水準4段階を示している。
- 12 前掲書10、177頁
- 13 愛知県社会科教育研究会尾張部会『五訂版 かがやく大愛知』2015、98-99頁

(2015年12月24日受理)

