

令和元年6月18日現在

機関番号：62601

研究種目：基盤研究(C) (一般)

研究期間：2015～2018

課題番号：15K04469

研究課題名(和文) 高等学校国語科における音声言語スキルに関する系統的カリキュラムモデルの開発

研究課題名(英文) Development of systematical curriculum model about a spoken language skill in a high school national language department

研究代表者

大滝 一登 (Kazunori, OOTAKI)

国立教育政策研究所・教育課程研究センター研究開発部・教育課程調査官

研究者番号：10544299

交付決定額(研究期間全体)：(直接経費) 2,500,000円

研究成果の概要(和文)：高等学校国語科における音声言語に関する資質・能力やそれを系統的に育成するためのカリキュラム開発について、義務教育も含めた先行研究をフォローするとともに、論理的思考力や表現力の育成を主眼とした年間指導計画の作成と更新、個々の単元における資質・能力の育成状況などについて、実践協力校の教師とともに共同研究を行った。

研究成果の学術的意義や社会的意義

社会のグローバル化や情報化が進展し、言語によるコミュニケーション能力が重要視される中、高等学校新学習指導要領においても、〔思考力、判断力、表現力等〕に音声言語の資質・能力の育成を図る「話すこと・聞くこと」の領域が設けられた「現代の国語」や「国語表現」が新設され、音声言語に関する資質・能力の育成は急務となっている。しかし、先行研究では高校生についてはきわめて限定的な言及しかなされていないうえに、年間や複数単元を対象に実践的な研究がなされた例も見当たらない。本研究は、高校生を対象とし、複数単元を対象とした資質・能力の育成を見据えた実践研究を成果として示した点において、先駆的なものだと考えられる。

研究成果の概要(英文)：The quality about the spoken language, the ability and the upbringing situation of the quality and the ability in the making of an annual instruction plan, the renewal and each unit that the preceding study including a compulsory education was assisted in the curriculum development to bring that up systematically as well as the logical thinking power and the expressive power were brought up with the primary focus in the high school national language department were researched jointly with a teacher in a practice cooperation school.

研究分野：国語科教育学

キーワード：音声言語 高校国語 論理的思考力 カリキュラム

様式 C - 19, F - 19 - 1, Z - 19, CK - 19 (共通)

1. 研究開始当初の背景

平成 20 年告示学習指導要領においては、国語科を基盤とした各教科等における言語活動の充実が重視され、記録、要約、論述とともに説明や話し合いといった音声言語に関わる言語活動などが例示された。また、国語科においては、「2 内容」に言語活動例が示され、話したり聞いたりする活動は、全教科等に広がりを見せていった。話し合いなどを通じた対話的な学びは、いわゆる「アクティブ・ラーニング」による授業づくりの方向性を踏まえ、一層重視され学校においても取り組まれてきている。このように、音声言語に関する教育は、その資質・能力の育成、活動としてのその活用の両面においてますます重要性を増してきているといえる。

しかしながら、高等学校国語科における「話すこと・聞くこと」の指導がこうした前提を踏まえて成果を上げているかという問いに対して、肯定的に回答することは難しい。というのも、残念ながら高等学校国語科はこうした要請に対して一貫して消極的であったようにさえ見えるからである。例えば、財団法人日本システム開発研究所(2009)の「学習指導と学習評価に対する意識調査報告書」(平成 21 年度文部科学省委託調査報告書)によると、「授業や学習指導において心がけていること」という問いにおける項目のうち、「児童生徒がグループで話し合い、考えなどをまとめる授業」や「児童生徒が、自分で課題を選択し、調べたことや考えたことに基づいて、レポートを書いたり発表したりする授業」における高等学校国語科教師の肯定的回答の平均割合が中学校教師や他教科等の教師のそれに比べてかなり低いことが挙げられる。また、中央教育審議会(2016)による「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について(答申)」においても、「話し合いや論述などの「話すこと・聞くこと」、「書くこと」の領域の学習が十分に行われていないこと」が高等学校国語科の課題として指摘されたところである。現行高等学校学習指導要領の共通必修科目「国語総合」においては、「A 話すこと・聞くこと」に関する指導において、「話すこと・聞くこと」を主とする指導には 15~25 単位時間程度を配当するものとし、計画的に指導すること。」「(3 内容の取扱い)」と定められているものの、高等学校国語科における音声言語の指導に関する実践事例や先行研究は、義務教育に比して非常に乏しいのが実状であり、高等学校国語科における音声言語指導に関する研究の充実が求められていた。

2. 研究の目的

本研究の目的は、高等学校国語科における討論などの音声言語に関する資質・能力について、義務教育も含めた史的研究の成果などを踏まえつつ、

- (1) 高等学校国語科において求められる音声言語に関する資質・能力を明らかにすること
- (2) 高等学校国語科における音声言語に関する資質・能力の諸相を授業実践レベルで分析し、カリキュラム・モデルを開発すること、の 2 点とした。

3. 研究の方法

- (1) 高等学校国語科の音声言語に関する資質・能力に関する文献研究
義務教育における先行研究を踏まえるとともに、高等学校学習指導要領の指導事項の分析などから高等学校特有の資質・能力やその育成に関する先行実践を探ることとした。
- (2) 高等学校国語科の音声言語に関する資質・能力の育成に関する実践研究
(1)を踏まえ、主として論理的思考力の育成に資する音声言語カリキュラムの構築を目指し、現行「国語表現」の年間指導計画の作成、それに基づく実施、更新を図り、複数単元に焦点化した考察により、新学習指導要領も見据えたカリキュラム構築に向けた知見を得ることとした。

4. 研究成果

- (1) 高等学校国語科において求められる音声言語に関する資質・能力については、以下の知見を明らかにした。

平成元年告示以降の高等学校学習指導要領国語における音声言語に関する指導事項を調査し比較したところ、以下の 4 点が特徴的であった。

- ・「目的や場に応じて」については、平成 10 年度までは主として高等学校段階を示す文言として用いられていたが、次第に義務教育においても用いられるようになった。
- ・高等学校においては、「自分の考えをもつ」に当たって「様々な問題について」「様々な角度から検討して」など、多様な問題について多角的に検討することが前提となっている。
- ・高等学校においては、「表現の仕方」の工夫や「様々な表現についてその効果を吟味」することなど、表現についてその効果を検討することに関する文言が用いられている。
- ・平成 21 年告示では、自らの表現に役立てたり自らのものの見方、感じ方、考え方を豊かにしたりするために「自己評価や相互評価」が取り入れられている。

音声言語の資質・能力について総括的に示した先行研究のうち、高等学校国語に言及したものを整理した。

増田信一(1994)は明治期から平成初期までにわたる音声言語教育の成果と課題を丹念に辿っているが、その考察の対象は主として義務教育、特に小学校に限られている。高等学校に関する言及としては、増田が音声言語学習を 15 項目に細分化して提案した中で、「表現の豊かさに注意して話す学習、相手の真意を聞き分ける学習」(主に中学校・高等学校)、「音声言語の文法」(主に中学校・高等学校)、「独話力を高める学習(主として小学校高学年・中

学校・高等学校)、「総合的な音声言語力を高める学習」(すべての段階)、「朗読の学習」(小学校高学年・中学校・高等学校)の5項目を高等学校の学習として位置付けたのみである。しかし、増田の提案は音声言語能力ではなく、あくまで学習としての提案である点、発達段階の位置付けに関する根拠や考え方を示していない点などを考慮すると、高校段階と位置付けられた学習に関する内実とその妥当性については明確とは言い難い。

また、中村敦雄(1999)は『音声言語指導大事典』において、「音声言語指導の能力表」を提示している。これは音声言語能力を「話すこと」(33項目)、「聞くこと」(37項目)、「話し合うこと」(33項目)、「音読・朗読・群読」(35項目)の別に示し、さらに「小学校(低・中・高)」「中学校(前・後)」「高校」の各発達段階との関係を重点事項(印)と最重点事項(印)とに分けて示したものである。高校の能力としては、全138項目中105項目が重点事項または最重点事項として位置付けられている。これらのうち、高校のみの能力として示されたのは、「聞くこと」における「37 時と場所と機会を設けて聞く」のみである。また、中学までは重点事項であり高校から最重点事項として示されているものは皆無である。比較的高校に近い発達段階の能力として措定されているものとして「中学校(後)」と「高校」のみが最重点事項であるものは、「話すこと」における「31 論理の展開を工夫して話す」「32 事実と意見を区別して話す」「33 効果を考えて話の構成を工夫する」、「聞くこと」における「35 メモをとりながら聞く」「36 さまざまな話題や問題について、適切な人を選んで聞く」、「話し合うこと」における「21 司会(議長)として意見を整理する」「26 事実と意見を区別して話す」「30 対立する立場の意見をとりえ、反駁する」「32 効果を考えて話の構成を工夫する」など計14項目である。「話すこと」「話し合うこと」に共通する、「論理の展開」の工夫や「事実と意見を区別」する能力、「時と場所と機会」「さまざまな話題や問題について、適切な人を選んで」聞くことなど、特定の状況に限らない聞く能力、対立する立場の意見を踏まえた反駁や効果を考えて話を構成しながら話し合う能力などが比較的高次の能力として位置付けられている。ただし、この表は、各発達段階における能力を具体的に示したのではなく、高校の能力に関する中村の言及も示されていないため、高等学校段階における音声言語能力を具体的に示す資料としては不十分な点があるといわざるを得ない。

高等学校の音声言語能力を規定しようとした研究として前田真証(2004)が挙げられる。前田は、平成10年告示学習指導要領を踏まえながら、小学校から高等学校にわたる「望ましい話し手・聞き手の姿を明確にした指導内容の組織化」(試案)を示している。前田は、「望ましい聞き手・話し手」を総合的に示すとともに、「指導すべき内容」を、西尾実が示した話しことばの系統化に関する見解を参考にしながら「話しことば学習の基底」「聞解力の系列」「応答力の系列」「質疑力の系列」「発表力の系列」「討議力の系列」「司会力の系列」とに分けて示している。この学力試案の作成に当たり、前田は学習指導要領の指導事項を「対話・公話(発表)・会話(討論)」に整理した上で、実践上の課題として次の2点を挙げている。

- 1 基底となる自己の見方・考え方の深化と、話し言葉における態度が対自意識の濃いものになり、話すこと・聞くことの能力のみが「目的や場面に応じて」と対人関係を重んじたものになっている。これらを統一して、このような学習者に育てたいという、肉体性を帯びた望ましい学習者の姿に具現する必要がある。
- 2 中学校以降、聞く力と話す力の落差よりも共通性・連続性の方に重みがかけられるとすると、学年の指標としては明確であっても、聞くこと・話すことそれぞれの領域の独自性や相互の関連性については、発達段階も考慮して、改めて考え直すことも出てこよう。

その上で、「国語総合、国語表現」については、「高校生に期待すべき姿というより、最終的に目指すべき学習者の姿」とし、「到達すべき学習者(ひいては言語生活者)の姿」と言い改める必要があると述べている。個々の系列における高等学校の位置付けについて、前田は、まず「話しことばの基底」については「高校では、話しことばの特性をふまえた上での本質追究に進むことを目指している」と述べている。また、「聞解力の系列」については「会話」において「高校では、中二・中三の延長線上にありながら、目的が課題解決にあるか、試行を深めることにあるかを見きわめて、実りの大きい話し合いにしていく土台を固める」とし、これが野地潤家のいう「聞くことの創造」「聞くことの究極的な技能」であるという。「応答力の系列」については、中学校を踏まえて「自己の内面に即する面を貫きながらも、最終的には相手理解の深化も取り込んだものとなっている」とする。「質疑力の系列」では「問いの生産性を確信して、相手から独創的なものを育もうとして問う」ことを目指しており、発達の大きな展開として「問う内容・主体本意の系統化から問う相手への配慮の深まりによる系統化」であるとしている。また、「発表力の系列」については、「個性的な主想に貫かれた新鮮な話題発掘に行き着くように導く」(取材)、「中二・三から高校へと、論理的構成 修辭的構成へというように、話題と聞き手との関係調整をはかっている」(構想)、「実地の場での修練に力を傾け、細やかな点にも心を配って」(口述)、「まとまった話を一回性の場と思わせるのではなく、継続的に話して成長していく、得がたい一コマであると自覚させ、振り返らせることは可能であり、取材・構想・口述の指導内容が真に定着していく鍵となろう」(吟味)と高等学校段階の到達点について解説している。「討議力」については、「共同思考のおもしろさを堪能する」との言及がある。最後に「司会力の系列」については、「中二・三には、四人程度の学習集団において一とおりの司会運営ができるようになる、国語総合ではもう少し大きい単位での司会をつとめ上げることまで進むというように」と述べている。これら一連の前田の学力試案は、当時の学習指導要領

に基づいて考案されたものであり、小・中・高の系統性を重視されている点は高く評価できるものである。義務教育までで身に付けた資質・能力を踏まえ、「本質追究」の方向性と「実地での修練」など現実性を目指す方向性の双方のベクトルへの志向が明示されており、高等学校特有の資質・能力に関する前田の考えがうかがえる。一方で、前田のこうした学力の整理については、技能的側面、思想的側面、情意的側面とがまとめて表現されている点、系列の設定や相互のレベル感などの妥当性、前田の考える段階が生徒の実態に即しているかなどの点については疑問も残るところである。また、前田は、高等学校段階を、先述したとおり、「到達すべき学習者」と呼び、「社会人になっても日々努めなければならない姿でもある。国語の教師自身が第一に学ばべき姿にもなっている」と述べている。しかし、これでは高校生という発達段階を明確に定めたとは言いがたい。社会人の姿を具体的に見据えた上で、中学生との間を取り結ぶ発達イメージを示すことが重要ではないか。

山元悦子(2011)は、「話しことばの指導領域」を示した上で「話す・聞く・話し合う力の伸長を見取る指標」を示しており、高等学校における音声言語に関する資質・能力の系統性を考える上で大変参考になる資料であるといえる。「話しことばの指導領域」では、発声や発音など、声の大きさなどの話し方、敬語や方言など場に適した言葉遣いなどからなる「第1領域 基礎技能」、スピーチやプレゼンテーションなど話し手から聞き手への一方向性という性質を有する「第2領域 独話」、対談やインタビューといった話し手と聞き手が対等関係にある「第3領域 対話」、討議やパネルディスカッションなど話し手と聞き手との双方向性を有する「第4領域 話し合い」の4つの指導領域が提示されている。第2領域では「親和」「説得・主張」などの機能が中心であるのに対し、第3・4領域では「相互啓発」「アイデアの創造」「問題解決」「合意形成」の機能を有するとされている。さらに全ての領域の基板領域として、「聞く」「教室コミュニケーション文化の形成」が位置付けられている。しかし、これらは発達段階とは関係付けられていないため、高等学校段階の資質・能力を考えるには、「指標」と合わせて検討する必要がある。「指標」には4つの段階が示されているが、各段階が学校教育におけるどの程度の発達段階と対応するかは示されておらず、山元も言及していない。したがって、暫定的に最も高次である「第4段階」の指標を確認することとする。第4段階に焦点化してみると、山元の音声言語に関する資質・能力のゴールイメージをうかがうことができよう。「相手・場・目的」に応じること、「批判的に聞く」「相手の話の妥当性や欠点を考えながら聞く」など価値判断に関すること、「話し合いの流れ」を見通したり方向付けたりすること、「相手の意見を汲み入れながら話す」「聞き手の理解に応じて」など状況を把握しながら臨機応変に対応すること、「別の見方を提案したり、流れを転換させたり」といったメタ的な話し合いの操作などが最高次の段階として想定されている。これらは、前田が目指す統合的な学力とも重なる点が多く、高等学校特有の資質・能力を検討する上で有益である。一方で、これらの文言は抽象度が高く、発達段階の高い高校生の資質・能力としては、さらに具体的なイメージを付与しなければ具体的なカリキュラム開発につなげにくいのも事実である。

これらの先行理論的研究の成果を高等学校の実践的なカリキュラム開発にどのように役立てるかさらなる検討が必要である。

(2) 高等学校国語科における音声言語に関する資質・能力の諸相を授業実践レベルで分析し、カリキュラム・モデルを開発すること、については、以下の知見を明らかにした。

山元(2016)の「論理的コミュニケーション」概念を援用するとともに、現行学習指導要領を踏まえ、新学習指導要領の〔思考力、判断力、表現力等〕の「話すこと・聞くこと」の領域の指導事項を考慮して単元の目標及び評価規準を設定し、実践の計画と成果の検証を行った。また、カリキュラム構築に関する教師の振り返りを踏まえた計画の更新も試みた。

山元の「論理的コミュニケーション」は、「組織化」とも呼ばれ、「メタレベルの認知が発達したし、状況他者自己などの諸視点を持ち、同時に配慮できるようになり、諸々の要素を組織化構造化して把握する状態」と定義づけられている。これは比較的高次の「探索的コミュニケーション」でみられるもので、話し合いの目的に応じて批判的共同思考がなされる展開だとされる。検証に当たっては、グループの話し合いの音声記録、各単元後の生徒意識調査、教師による振り返り記録を用いた。音声記録のプロトコル分析に当たっては、山元が示した「分析の枠組」に基づき、対象グループを特定し発話分析を行った。「分析の枠組」は小学生を対象として用いられた枠組みであるが、管見では高校生対象の枠組みが存在しないこと、山元の「論理的コミュニケーション」は高校生の音声言語コミュニケーションにおいても一定の汎用性を有すると判断したことによる。

研究協力校のうち、椋山女学園高等学校の事例を示す。「国語表現」選択3年生(2単位、クラス数3、計72名、全員女子生徒)を対象とした実践においては、1年間に実施した「話すこと・聞くこと」の14単元のうち、研究対象をAからDの4単元に絞り、段階的に「論理的コミュニケーション」が図れるよう、AからEの観点を設定し、指導の重点がしだいにAからEに向かうよう配列した。

ア 主張が信頼性・妥当性を備えた論拠に支えられていること。

イ 論拠は反論や異論が必ず想定され、主張や立場の違いが発生すること。ただし、それらは「個人」の違いとはしない。

ウ 目的に応じて、話し合いの仕方や結論の出し方を工夫すること。

エ 出した結論を別の観点・立場から見直すこと。

これらの配列は、主として「個人の論理的な表現力の育成（ア）」「協働的な学習活動を中心とした話し合いの活性化（イ）」「個々の学習過程における学びの充実（ウ）」「卒業後の実社会を意識させた実践的な学びの充実（エ）」を重点化したものである。対象グループの特定と分析は、全グループの録音を行った後、成長の状況を把握するため、音声言語コミュニケーションの苦手な生徒や、主張はできるが話し合いを調整することが不得意な生徒を含むグループを対象として行った。

対象グループの発話記録について、「分析の枠組み」に見る「3 探索的会話」「4 話し合いについてのメタ意識が見られる発話」「5 話し合いの流れをモニターする」にあてはまる発言の有無と「目的に添った話し合いが展開されているか」を中心に分析した。その結果、単元Aでは、主張 根拠 理由付け、反論の想定の定着を目指したが、「33 賛意」に対して「34 反論」が出現しにくく、「13 意見の変更・再説明」に象徴されるように、生徒は情報を鵜呑みにしがちであった。資料を活用し、論拠の妥当性、因果関係や相関関係を吟味し、目的に応じた結論を導き出すことが課題であることが明らかとなった。

この課題を受け、パンフレットを基に戦略の比較検討を図らせた単元Bでは、「36 新たな視点の提出」から「34 反論」につなげたり、「52 目的意識」で論点を共有するなど徐々に有機的な話し合いに向けた理解が進んだ。一方で、「23 触発想起」が連続すると話がそれやすくなり、論題の吟味よりも話しやすさに流れやすいという課題も明らかとなった。

単元Bを受け、単元Cでは、通常班で話し合いに慣れて安定して課題に取り組みるようにし、視点の転換を促した。その結果、コードの種類が多様化し、司会の生徒だけでなく、個々の主張が論理的になることが分かった。例えば、分析対象班のうちの一つでは、「36 新たな視点の提出」が増加し、複数の観点から考えようとしている状況がみられた。いつも進行役をし「53 整理・結論づけ」をする生徒と他の班員それぞれの関係性が変化し、進行役以外の生徒が話し合いを俯瞰して観点を見出したり、水掛け論の恐れを指摘するなど、話し合いの見通しがもてるようになっていた。卒業が近づいた単元Dでは、言語能力は有するが人前で話すのは得意ではなく、内言傾向の強かった複数の生徒がしだいに自分の意見を論理的に表出し始めるという特徴的な現象がみられた。ある対象生徒は、今までの国語の成績が芳しくなく「やってもできない」との思い込みの強い生徒であった。聴写に時間がかかる一方、触発想起の発言で、話し合いに視点の転換をもたらすなどユニークな存在であったが、単元Bあたりから手応えを感じて向上心が高まり、単元Dでは、話し合いへの参加態度が積極的になっただけでなく、因果関係を確認する問いや、主張と論拠の組み立てに対する発言など、論理的思考を働かせたコミュニケーションが認められた。

単元別の出現コードでは、単元B以降の「話し合うこと」において、30番台から50番台のコードが頻出していることから、部分的にはあるものの、各単元においてメタ意識も含めた論理的コミュニケーションが充実していたと考えられる。授業者はこれらのうち、話し合いの過程に対するメタ認知が機能し話し合いに生かされる「23 触発想起」に着目し、その進化の重要性を指摘している。互いに「批判的に聞く」姿勢が話題の対象化や論点の共有に繋がること実感されたという。例えば、単元Bでは、目的や話し合いの筋道が見通せていない「23 触発想起」がみられ、論理的に話し合いが展開しなかったり、拡散的思考から収束的思考に切り替わらなったりする課題がみられた。

対象単元の実施後に行った質問紙調査で特徴的だった点として、「人前で話すのが好きだ」の肯定的評価の割合について、パブリック・スピーキングとしてのスピーチを取り上げた単元A、討論を取り上げた単元Cに比して、グループ・ディスカッション（単元B・D）での評価が高かったこと、「人前で話すのは得意だ」の否定的評価の割合が単元が進むにつれて低下したため、しだいに活動に慣れ、苦手意識が低下したものと考えられること、「（学習の際）具体例やデータ、図表を示すなど、考えの根拠を示している。」の肯定的評価の割合について、全体的に意識が高かったが、根拠を明確にすることを目標に設定した単元A、相手の話の根拠を吟味し批判的に聞くことを目標にした単元Dで特に高かったことなどが挙げられる。

また、自由記述式回答については、1月の質問紙調査における「自分の話す・聞く・話し合うことの力を振り返って」に対する記述式回答で、「何回も書いている気がするがやはりPREPがとてつもないになった」など、論理の構成を明示するPREPの有効性を示す回答が多かった。また単なるツールの有効性だけでなく、「共感を得られるよう伝える順序を考えられるようになった」「話の構成を考えて相手に理解してもらうために話すことを意識できるようになった」といった、論理の構成を目的の実現と関連付けた回答もみられた。さらに、「相手の意見をよりよく聞けるようになった」「お互いの意見がちがっていてもだからといって聞く耳を持たなかったり話し合わなかったりするのはいやという感じが分かった」「相手を思いやること、相手に納得してもらう大切さを学ぶことができた」など相手意識の高揚やコミュニケーションの重要性への気付きを示す回答が顕著であった。この点は、先述の「36 新たな視点の提出」「23 触発想起」の意義を裏付けるデータの一つとも考えられる。

また、教室での学びと社会生活や自らのキャリアとの関連については、「人前で話してとっさに公の場の言葉遣いを思い出して使うのが苦手だから、平日頃から言葉遣いに気を付けたい」と言葉への自覚を高めたとする回答、進路希望について両親を説得するためにPREPでスピーチを考えた生徒の「将来は必ず人と関わる仕事に就くと思うので、この国語表現で学ん

だことをうまく利用してがんばっていきたい」という回答が特徴的であった。

以上のことから、論理的コミュニケーションのカリキュラム構築に向けた知見として、以下の点を挙げるができる。

まず、論理的コミュニケーションの状況変化については、次の4点を挙げるができる。

(1)論理の構成を明確にさせるために特定の型を用いることは有効であるが、定着には継続的に用いる必要があるとともに、その限界にも留意する必要がある。(2)生徒の意識の重点は、論理の構成が定着する段階から相手意識を重視する段階へと移行する状況がみられた。ただし、その関連性については明確ではない。(3)公的な場で相手を説得する営みを通して、自らの言葉遣いへのメタ認知が高まる状況がみられた。(4)相手を論理的に説得することと社会生活や自己のキャリアとの関わりを意識させることには意義があった。

また、教師による全単元の指導の終了後の振り返りでは、以下の点が特徴的であった。(1)話題の設定については、親和性や共感性の高い結論だけでなく、対立や多様な立場や意見の違いが明確になる過程を生む論題を設定することが重要であること。(2)生徒の他者意識や、話題や話合いの対象化が十分でない状況があるため、話合いを客観視してコントロールできるメタ認知や、話題と個人、発言と個人を線引きできる「対象化」の概念形成を初年次より繰り返し積み重ねる必要があること。

さらに、2018年度実施カリキュラムにおける成果と課題を踏まえ、2019年度計画カリキュラムを策定した。4単元の位置や役割をおおむね踏襲した上で、以下の3点については変更を行った。(1)特定の時期に特定の事項を集中させるのではなく、「聞くこと」「話すこと」「話し合うこと」の順で1学期に通って基礎的な部分を扱うこととした。(2)論理的コミュニケーション能力を育成するためには、批判的に聞く資質・能力と論理的に話す資質・能力との双方を養う必要がある。また、それらを話合いで生かすためには話題や発言を対象化し、反応や場の状況に応じて表現や展開を調整する力が必要である。その際、言葉の役割を基点として話合いそのものを客観視する視点が重要である。そのため、「聞くこと」の単元については、傾聴や共感的な聞き方で関係性を築き、目的に応じて批判的に聞くなど聞き方の工夫を考えさせることとした。また、「話すこと」の単元については、「論理的に話すこと」に続き、「批判的に聞くこと」を扱うことで話題の対象化を目指すとともに以後の相互批評、評価に役立てることとした。(3)ホームルーム活動や進路指導のスケジュールを踏まえ、身に付けた資質・能力が国語科以外の場で実践できる配置とした。

5. 主な発表論文等

〔学会発表〕(計2件)

大滝 一登, 田中 洋美, 第136回全国大学国語教育学会茨城大会自由研究発表, 「高等学校国語科における音声言語カリキュラム開発に関する研究 論理的思考力の育成を目指した「国語表現」の事例を中心に」, 2019

大滝 一登, 第133回全国大学国語教育学会福山大会自由研究発表, 「高等学校国語科における音声言語カリキュラム開発のための一考察 高等学校国語科特有の資質・能力とは何かを探る」, 2017

6. 研究組織

(1)研究協力者

研究協力者氏名: 田中 洋美, 五十嵐 猛, 山本 憲一, 小元 聡子, 小田部 明香

ローマ字氏名: (TANAKA, hiromi) (IGARASHI, takeshi) (YAMAMOTO, kenichi) (OMOTO, satoko) (KOTABE, sayaka)

科研費による研究は、研究者の自覚と責任において実施するものです。そのため、研究の実施や研究成果の公表等については、国の要請等に基づくものではなく、その研究成果に関する見解や責任は、研究者個人に帰属されます。