

平成 30 年 6 月 21 日現在

機関番号：12604

研究種目：若手研究(B)

研究期間：2014～2017

課題番号：26780495

研究課題名(和文) 児童の話し方・聞き方スタイル及び学年に応じた音声言語指導・評価に関わる実証的研究

研究課題名(英文) An Empirical Study on Speech Language Teaching and Evaluation according to Children's Speaking and Listening Style and Grade

研究代表者

梶井 芳明 (KAJII, Yoshiaki)

東京学芸大学・教育学部・准教授

研究者番号：90723841

交付決定額(研究期間全体)：(直接経費) 1,900,000円

研究成果の概要(和文)：本研究の目的は、児童の話し上手・聞き上手に至る発達の様相を明らかにするために、第3学年の帯単元で実施するスピーチ活動を対象に、教師による聞き方方略のフィードバックが、児童の方略の選択・活用に及ぼす影響を検討することであった。

研究の結果、第1に、児童がスピーチの様態でなくスピーチの内容に関する方略を選択・活用することが、児童評価と教師評価を話し上手・聞き上手で一致させる要因の1つとなること、第2に、児童がフィードバック内容から選択・活用する方略は、スピーチの様態に関する方略から内容に関する方略へと変容し、さらには、低学年から高学年の指導事項に位置づく方略へと段階的に変容する傾向が示唆された。

研究成果の概要(英文)：The purpose of this study was to determine the influence of the teacher's feedback on the children's choice and use of a listening strategy. Data were gathered in a third grade speech class. Results showed that when the child tended to choose and use a strategy related to the content of the speech based on the teacher's feedback, agreement between the teacher's and child's self-evaluation was high. The child's choice and use of a strategy change depending on the manner of the speech to contents of the speech. These changes were from the strategies adopted by lower grades to the strategies applied by upper grade children. Findings suggest that in developing the speech of third grade children, there is a need for the teacher not only to focus their attention on how to talk but also the contents of the speech.

研究分野：教授・学習心理学

キーワード：小学校国語科教育 話すこと・聞くこと 学習指導・評価

1. 研究開始当初の背景

これまで、就学時以降の子どもを対象に行われてきた言語発達研究は、文章理解や文章産出といった「読む力」や「書く力」といった文字言語能力に関する研究が相対的に多く、「話す力」や「聞く力」といった音声言語能力に関わる研究は少ない。

従来、国語科教育においては、「話すこと・聞くこと」の指導計画(カリキュラム)の作成を通して、発達の系統性を意図した指導の具体化が数多く試みられてきた(例えば、山元, 2002)。しかし、学習指導要領に記載された「話すこと・聞くこと」の能力観については、多くの議論がなされてきたものの(例えば、倉澤, 1951; 首藤, 2010)、それらの信頼性や妥当性について、十分な検討がなされてきたとは言えない。なお、実践場面で、指導目標や評価規準の設定といった、いわゆる指導・評価のよりどころとなるのが学習指導要領である。

例えば、高橋(1991)は、「話すこと・聞くこと」の指導が不振である理由として、「書くこと」や「読むこと」に比べ能力の定義が困難であることを指摘している。また、大越(2004)は、「話すこと・聞くこと」の指導効果が上がりにくい理由として、指導・評価の内容が明確でない点と、指導・評価の方法も十分に確立していない点を挙げている。さらに、山元(2005)は、「話すこと・聞くこと」は、「書くこと」や「読むこと」と異なり視覚を伴わない行為であることから、指導に当たっては、生徒自身に学習目標を立たせるとともに、自らが立てた目標に照らして学習状況をモニタリングさせる活動、いわゆる自己評価活動(メタ認知活動)を取り入れることの必要性を示している。

以上のことから、「話すこと・聞くこと」の実践場面においては、1つに、学習指導要領を反映させた指導・評価の観点(項目)を明確にして、系統的に取り組むこと、2つに、子どもらの学習時における観点(項目)の使用の様相を明らかにすることが重要であると言える。

ところが、これまでに行われてきた「話すこと・聞くこと」の研究の多くは、子どもの音声言語能力の自然発達の様相を詳細に観察、記述することに重点が置かれ、学習指導要領を反映させた指導・評価の観点(項目)に基づく、教師及び子どもらの指導・学習ならびに評価法の改善に資する十分な提言をするまでには至っていない。

2. 研究の目的

本研究の目的は、小学校国語科「話すこと・聞くこと」の単元学習において、児童が、教師や他の児童らによる評価結果を自らの活動にどのように役立てるのかを、話し上手・下手×聞き上手・下手からなる「話し方・聞き方スタイル」ならびに学年段階の視点から明らかにすることである。具体的には、研

究代表者ら(梶井, 2012; 阿彦・梶井, 2012)が作成した、学習指導要領を反映させた指導・評価観点(項目)を用いて、児童と教師が、評価の際に「使用しやすい観点(項目)」と「使用の難しい観点(項目)」を、統計解析に基づく客観的指標により明らかにすることを主たる目的とする。これにより、「話すこと・聞くこと」の指導・評価について、具体的で実践的、かつ応用可能な科学的資料を提供することが期待できる。

3. 研究の方法

(1) 調査対象

対象は、都内の国立大学附属小学校第3学年の帯単元として毎日実施されているスピーチ活動であった。また、児童は、2つの学年級に在籍する69名で、そのうち、話すこと・聞くことに関する質問紙(詳細は、「(2)調査方法」)から、「話し上手・聞き下手」「話し下手・聞き上手」とそれぞれ分類された児童で、かつ質問紙の結果が、児童と教師で一致及び不一致する傾向の強い児童をそれぞれ1名ずつ、計4名を検討対象児として選定した。

なお、「話し上手・聞き下手」について、児童評価と教師評価とが一致及び不一致する傾向の強い児童をそれぞれ「A児」「B児」、
「話し下手・聞き上手」について、児童評価と教師評価とが一致及び不一致する傾向の強い児童をそれぞれ「C児」「D児」と示す。

(2) 調査方法

方法は、阿彦・梶井(2012)が、先行研究ならびに現行の学習指導要領に基づいて作成した、話し方・聞き方評価観点・項目を参考にして作成した、話すこと・聞くことに関する質問紙、スピーチ活動振り返りシート、再生課題シートの3種類の質問紙による質問紙調査法と、スピーチ活動における行動観察法の2つの方法を用いた。

①話すこと・聞くことに関する質問紙(以下、能力調査) 普段の「話をするときのこと」について17項目(表1)、普段の「聞くときのこと」について14項目(表2)により構成した。

②スピーチ活動振り返りシート フィードバック内容から、以降のスピーチ活動において意識したい方略を上位3つまで選択する(以下、方略調査)欄、フィードバックされた方略以外で意識している方略を自由記述する欄、発表者に質問したいことを自由記述する欄により構成した。

方略調査の手続きは、次の通りであった。

まず、教師が方略のフィードバックを行い、児童が以降のスピーチ活動において意識したい方略を上位3つまで選択した。次に、4名の検討対象児の選択した方略について、1番目に意識したい方略には3ポイント、2番目に意識したい方略には2ポイント、3番目に意識したい方略には1ポイントをそれぞれ

表1 普段の「話をするときのこと」についての質問項目一覧

1	聞いている人の方を見て話すことができる
2	自分と相手の考えの同じところや、ちがうところを考えながら話すことができる
3	話の中心をとらえて話すことができる
4	正しい姿勢で話すことができる
5	話の組み立てを工夫して話すことができる
6	聞いている人の反応を見ながら話すことができる
7	重要なことは説明を加えて話すことができる
8	聞いている人の理解に合わせて話すことができる
9	目的を明らかにして話すことができる
10	相手の考えを取り入れて自分の考えを話すことができる
11	話し合いの時、交代しながら話すことができる
12	順序立てて話すことができる
13	大事な内容を伝えることができる
14	話の内容をまとめてから話すことができる
15	理由や具体例をあげて話すことができる
16	自分とはちがう考えを大事にしながらかつ話すことができる
17	場面に応じて声の大きさや速さを変えて話すことができる

注：各質問の内容について、とてもそう思う、ややそう思う、あまりそう思わない、ぜんぜんそう思わないの4件法により回答を求めた。

表2 普段の「話を聞くときのこと」についての質問項目一覧

1	話している人の方に顔を向けて聞くことができる
2	自分の考えと話している人の話の内容の同じところや、ちがうところがわかる
3	正しい姿勢で聞くことができる
4	分からないことや確かめたいことを質問することができる
5	自分とはちがう考えを大事にしながらかつ聞くことができる
6	自分の言いたいことをまとめるように聞くことができる
7	話している人の話の内容と関係した情報を知っていれば、教えてあげることができる
8	自分の考えを話すために相手の考えを取り入れることができる
9	大事な内容を聞き取ることができる
10	話の中心をおさえて聞くことができる
11	話の先を予想して聞くことができる
12	自分の言いたいことをおさえ、まず他の人の話に耳を傾けることができる
13	話している人の話の内容を、それ以前の話の内容と関係づけることができる
14	自分の知っていることだけにこだわらないで聞くことができる

注：各質問の内容について、とてもそう思う、ややそう思う、あまりそう思わない、ぜんぜんそう思わないの4件法により回答を求めた。

れ付与した。そして、「意識したい項目」の採用の基準となるポイントの合計値に加え、各検討対象児の調査回数が異なることを考慮し、合計ポイントが最大合計ポイントの5割以上を占める方略を、各検討対象児が選択する傾向にある方略として採用することとした。

③再生課題シート 発表者のスピーチ内容について覚えていることを、3分間でできる限り多く記述させるものであった。なお、発

表者に対しては、スピーチ内容の中で、とくに伝えなかったことを伝えなかったことの順に記述させるものであった。

(3) 調査内容

調査開始時に能力調査を実施し、その結果から検討対象児を選定した。なお、本研究では、以降の能力調査について、4名の検討対象児による児童評価と、担任教師による検討対象児についての教師評価を、分析の対象とした。調査前半時期には、スピーチ活動振り返りシート及び再生課題シートによる質問紙調査と、スピーチ活動における行動観察を実施した。なお、調査開始の週は、フィードバックなしのスピーチ活動を、スピーチ活動1巡目及び2巡目には、フィードバックありのスピーチ活動を実施した。さらに、スピーチ活動が1巡した後に、能力調査を実施した。後半時期には、方略の選択・活用の過程を、前半時期の調査結果と比較、検討するために、フィードバックなしのスピーチ活動を行い、スピーチ活動振り返りシート及び再生課題シートによる質問紙調査と、スピーチ活動における行動観察を実施した。なお、後半時期の最終週には、能力調査を実施した。

スピーチ活動の流れは以下の通りであった。(0) 児童らがスピーチ活動において意識したい方略の自由記述を行った。(1) 児童による(0) [以降(4)] の自由記述に基づき、教師が方略のフィードバックを行い、方略調査を実施した(週1回)。(2) 発表者がスピーチを行った。(3) 児童らが質問や感想を交流した。(4) 児童らがスピーチ活動振り返りシートを記入した。なお、週に1日、(4)に代わって、再生課題を実施した。そして、再生課題への回答内容から、再生得点を算出した。

再生得点の算出手続きは、次の通りであった。

まず、研究代表者らがビデオによる記録をもとに、スピーチ内容を文字記録に起こし、逐語記録を作成した。次に、作成した逐語記録の中から、スピーチの内容に関わるスピーチ発表者の発言及び質問や感想を述べた児童の発言のみを厳選した。そして、厳選した発言内容を一覧にまとめ、発表者による再生課題シートの記述を参考資料としながら、研究代表者らが、各発言に対して3段階での重要度評定(そのスピーチ内容において、3:大変重要、2:重要、1:普通)を行い、各発言に重要度得点を付与した。最後に、スピーチにおける各発言に付与した得点の基準をもとに、聞き手による再生課題への回答内容を分類し、それぞれの内容に得点を付し、得点の合計から再生得点を算出した。

4. 研究成果

(1) フィードバックの対象とする方略の選定

スピーチ活動振り返りシートにおける児童らの自由記述と、阿彦・梶井（2012）による聞き方評価項目の評価観点及び学年ブロックの対応、ならびに高橋・声とことばの会（1998）による聴く力の能力表を照らし合わせ、研究代表者らの合意のもと、フィードバックの対象とする方略、計 24 項目を選定した。さらに、各項目を 3 つの学年ブロック、及びスピーチの様態に関する聞き方方略として、適切な態度をとれる力、スピーチの内容に関する聞き方方略として、話の文脈に即して理解する力、自分の考えと結びつける力、話し手に寄り添う力の 4 観点の枠組みに当てはめた。本研究におけるフィードバックの対象となった方略の一覧を表 3 に示す。

(2) 方略調査に見るフィードバック内容から選択する方略の変容過程の様相

方略調査の結果得られた、4 名の検討対象児のフィードバック内容から選択する傾向の強い方略の変容過程は、次の通りであった。

まず、児童評価と教師評価とが話し上手・聞き下手で一致する傾向の強い A 児について、前半時期の方略調査では、スピーチの内容に関する方略のうちの、新 4 「話している人のその時の気持ちを考えながら聞く」といった話し手に寄り添う力の低学年に位置する方略から、スピーチの内容に関する方略のうちの、阿 5 「話している人が何を 1 番伝えたいのかに気を付けて聞く」といった話の文脈に即して理解する力の高学年に位置する方略へと変容したことが示された。

次に、児童評価と教師評価とが話し上手・聞き下手で不一致する傾向の強い B 児につい

ては、前半時期から後半時期の方略調査にかけて、スピーチの内容に関する方略のうちの、高 4 「話の内容を聞き逃さないように気を付けて聞く」といった話の文脈に即して理解する力の中学年に位置する方略から、スピーチの内容に関する方略のうちの、阿 5 「話している人が何を 1 番伝えたいのかに気を付けて聞く」といった話の文脈に即して理解する力の高学年に位置する方略へと変容したことが示された。

さらに、児童評価と教師評価とが話し下手・聞き上手で一致する傾向の強い C 児については、前半時期から後半時期の方略調査にかけて、スピーチの内容に関する方略のうちの、高 4 「話の内容を聞き逃さないように気を付けて聞く」といった話の文脈に即して理解する力の中学年に位置する方略及び、スピーチの内容に関する方略のうちの、阿 3 「大事などころを聞き逃さないようにして聞く」といった話の文脈に即して理解する方略といった 2 つの方略から、スピーチの様態に関する方略のうちの、阿 1 「姿勢をよくして聞く」といった適切な態度をとれる力の低学年に位置する方略へと変容したことが示された。

最後に、児童評価と教師評価とが話し下手・聞き上手で不一致する傾向の強い D 児については、前半時期から後半時期の方略調査にかけて、スピーチの様態に関する方略のうちの、阿 1 「姿勢をよくして聞く」といった適切な態度をとれる力の低学年に位置する聞き方方略から、スピーチの内容に関する方略のうちの、新 4 「話している人のその時の気持ちを考えながら聞く」といった話し手に寄り添う力の低学年に位置する方略へと変容したことが示された。

表 3 フィードバックの対象となった聞き方方略一覧

評価観点/学年ブロック	低学年	中学年	高学年
スピーチの様態に関する聞き方方略 (適切な態度をとれる力)	阿1 姿勢をよくして聞く 阿2 話している人の目を見ながら聞く 高1 おしゃべりをしないで聞く 高2 最後まで聞き続ける 高3 うなずきながら聞く		
スピーチの内容に関する聞き方方略 (話の文脈に即して理解する力)	阿3 大事などころを聞き逃さないようにして聞く 新1 話している人が言っていることを想像しながら聞く	高4 話の内容を聞き逃さないように気を付けて聞く 本3 順序立てて話しているかに気を付けて聞く 新2 理由に気を付けて聞く	阿5 話している人が何を 1 番伝えたいのかに気を付けて聞く 阿6 話の先のことを考えながら聞く 高5 何を話しているかをわかろうとして聞く
スピーチの内容に関する聞き方方略 (自分の考えと結びつける力)	新3 感想を考えながら聞く	阿7 質問したいことを考えながら聞く 阿8 話の内容と自分の考えの似ているところやちがうところを考えながら聞く	
スピーチの内容に関する聞き方方略 (話し手に寄り添う力)	新4 話している人のその時の気持ちを考えながら聞く	阿11 話と関係のあることで、つけたしを考えながら聞く	新5 話の内容で参考にできるところを考えながら聞く 新6 話している人からさらに話題を引き出すようにして聞く

注：阿：阿彦・梶井（2012）による項目、高：高橋・声とことばの会（1998）による項目、本：研究代表者らによる項目、新：本研究において新たに設定した項目、__：1 組のみに見られた項目、___：2 組のみに見られた項目

(3) 再生課題に見る聞き方の変容過程の様相

再生課題の結果得られた、4名の検討対象児の1再生当たりの再生得点の平均点の標準得点を時期ごとにまとめた結果、話し上手・聞き下手の児童については、児童評価と教師評価とが一致する傾向の強いA児の方が、不一致する傾向の強いB児よりも、いずれの時期においても、1再生当たりの再生得点の平均点の標準得点が高いことが示された。

また、話し下手・聞き上手の児童についても、児童評価と教師評価とが一致する傾向の強いC児の方が、不一致する傾向の強いD児よりも、調査を経るに伴い、1再生当たりの再生得点の平均点の標準得点が高くなることが示された。

これらのことから、児童評価と教師評価とが一致する傾向の強い児童の方が、1再生当たりの再生得点が高いことが示唆された。

ただし、児童評価と教師評価とが不一致する児童においても、調査を経るに伴い、1再生当たりの再生得点が高まる傾向が見られた。

さらに、前半時期における再生課題について、児童評価と教師評価とが話し上手・聞き下手で一致する傾向の強いA児の再生数、再生得点ならびに1再生当たりの再生得点の標準得点の調査回数ごとの推移について、児童が属する学級内での相対的な観点、及び全調査回数にわたる児童の個人内の観点で見た結果、学級内で相対的に見た場合には、A児は、再生数の標準得点が高いものの、調査を経るに伴い、再生数の標準得点が低下するにしたがって、1再生当たりの再生得点の標準得点が増加する傾向が示された。

また、全調査回数にわたる個人内で見えた場合には、A児は、調査開始時は、個人内で見ても再生数の標準得点が高いものの、1再生当たりの再生得点の標準得点は最も低いことが示された。その後の時期では、開始時に比べて、再生数の標準得点は低下するものの、1再生当たりの再生得点の標準得点は、高い値を維持したり上昇したりすることが示された。

以上のことから、A児は、はじめ、再生数が多く1再生当たりの再生得点が低い傾向にあることが示された。これに関して、梶井・山崎(2016)では、話し上手・聞き下手と捉えられる児童は、1再生当たりの再生得点が学級の平均に比べて低いことが示されている。そして、このことは、相手の発言を受け止めることに弱みがあることが一因となったと示唆している。

これらのことから、A児は、はじめ、話し手の意図をしっかり受け止める聞き方ができず、当てずっぽうな再生をしていたと考えられる。しかし、活動を経るにつれて、話し手の意図と関わりのない再生数が減少し、話し手の伝えたいことに関係した内容の再生数、いわゆる1再生当たりの再生得点が増

ることが示された。

このことから、話し上手・聞き下手が聞き上手に至る過程においては、スピーチの内容に関わる自らの関心事を再生するという聞き方から、話し手の思いに寄り添いつつ、さらに、話し手の意図を汲み取ろうとする聞き方へと変容する様子が伺えた。なお、これは、阿彦・梶井(2012)の、聞き上手を経て話し上手に至るといった児童の発達過程の可能性を支持する結果となったと推察される。

また、A児と同様に、児童評価と教師評価とが話し下手・聞き上手で一致する傾向の強いC児の再生数、再生得点ならびに1再生当たりの再生得点の標準得点の調査回数ごとの推移について、学級内での相対的な観点、及び全調査回数にわたる児童の個人内の観点で見た結果、学級内で相対的に見た場合には、C児は、全調査時期において、再生数の標準得点が高いものの、調査を経るに伴い、1再生当たりの再生得点の標準得点が高くなることを示された。

また、全調査回数にわたる個人内で見えた場合には、C児は、調査を経るに伴い、再生数の標準得点が増加すること、また、1再生当たりの再生得点の標準得点が増加することが示された。

以上のことから、C児は、再生数は少ないものの、1再生当たりの再生得点は高い傾向にあることから、話し手の意図を捉えた聞き方ができていると示唆された。さらに、再生数が活動を経るにつれて増加する兆しが見られた。

これらのことから、話し下手・聞き上手が話し上手に至る過程においては、話し手の意図を捉えた上で、スピーチ全体をも捉えようとする聞き方へと変容する様子が伺えた。

(4) 能力調査に見る話す力・聞く力の変容過程の様相

能力調査の結果得られた、話し上手・聞き下手の児童について、児童評価と教師評価とが一致する傾向の強いA児及び不一致する傾向の強いB児における児童評価と教師評価の、話し方と聞き方に対するそれぞれの評定値(平均値)を標準得点化し、話し方・聞き方スタイル類別の調査時期ごとの変遷をまとめた結果、A児について、前半時期の最後に行った能力調査において、児童、教師ともに、話し上手・聞き上手で評価が一致したことが示された。これは、「(2) 方略調査に見るフィードバック内容から選択する方略の変容過程の様相」における方略調査での、新4「話している人のその時の気持ちを考えながら聞く」、阿5「話している人が何を1番伝えたいのかに気を付けて聞く」といった方略の選択、及び「(3) 再生課題に見る聞き方の変容過程の様相」における再生課題での、話し手に寄り添いながら、その意図をも捉えようとする聞き方への変容が一因となったと推察される。

一方、B 児については、後半時期の最後に行った能力調査において、児童、教師ともに、話し上手・聞き上手で評価が一致したことが示された。これは、「(2) 方略調査に見るフィードバック内容から選択する方略の変容過程の様相」における方略調査での、自身の学年に位置づけられる方略から、高学年の方略へと変容したこと、及び「(3) 再生課題に見る聞き方の変容過程の様相」における再生課題での、1 再生あたりの再生得点の上昇が一因となったと推察される。

話し下手・聞き上手の児童について、児童評価と教師評価とが一致する傾向の強い C 児及び不一致する傾向の強い D 児の能力調査における児童評価と教師評価の、話し方・聞き方スタイル類別の調査時期ごとの変遷をまとめた結果、C 児について、前半から後半時期にかけて行った能力調査における児童評価より、話し上手・聞き上手に至ったことが示された。これは、「(2) 方略調査に見るフィードバック内容から選択する方略の変容過程の様相」における方略調査での、高 4「話の内容を聞き逃さないように気を付けて聞く」、阿 3「大事なところを聞き逃さないようにして聞く」といった方略の選択、及び「(3) 再生課題に見る聞き方の変容過程の様相」における再生課題での、話し手の意図を捉えた上で、スピーチ全体をも捉えようとする聞き方への変容が一因となったと推察される。

一方、D 児については、後半時期の最後に行った能力調査において、児童、教師ともに、話し上手・聞き上手で評価が一致したことが示された。これは、「(2) 方略調査に見るフィードバック内容から選択する方略の変容過程の様相」における方略調査での、スピーチの様態に関する方略から、スピーチの内容に関する方略へと変容したこと、及び「(3) 再生課題に見る聞き方の変容過程の様相」における再生課題での、1 再生あたりの再生得点の上昇が一因となったと推察される。

以上の結果と考察から、スピーチ活動において、フィードバック内容から選択・活用する方略については、スピーチの様態に関する方略から、スピーチの内容に関する方略へと変容し、その中でも、低学年に位置する方略から高学年に位置する方略へと、段階的に変容する過程が示唆された。

このことから、スピーチの様態に関する方略を選択する児童に対しては、まず、スピーチの内容に関する方略に関心を向けさせること、そして、スピーチの内容に関する方略の中でも、次第に高次の学年に位置する方略を意識して系統的にスピーチ活動に取り組むことができるように教師が促していくことが、発達の道筋に即した指導のあり方として適切であると言える。

5. 主な発表論文等

(研究代表者、研究分担者及び連携研究者には下線)

[雑誌論文] (計 2 件)

- ① 梶井芳明, 山崎加奈, 話し上手・聞き上手に至る児童の発達過程の予測的知見 (6): 話し上手・下手×聞き上手・下手の 4 つのスタイルに属する児童の能力に着目して, 東京学芸大学紀要 総合教育科学系 I, 査読無, 67, 2016, pp. 137-143.
- ② 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, 査読無, 66, 2015, pp. 231-241.

[学会発表] (計 4 件)

- ① 山崎加奈・梶井芳明 2017 小学校 3 年生のスピーチ活動における聞き方方略の検討 日本教育心理学会第 59 回総会発表論文集, 122.
- ② 阿彦翔大・梶井芳明 2014 話し上手・聞き上手に至る発達の予測的知見 (4) - 教師の指導目標と指導との関連, 及び児童の学習目標と学習の実際の時期的な変容について - 日本教育心理学会第 56 回総会発表論文集, 874.
- ③ 梶井芳明 2014 自主企画シンポジウム JE02 質の高い学習を支援する教育評価の在り方 - 学習環境のデザインという観点から - 小学校国語科における評価のありかたについて 日本教育心理学会第 56 回総会発表論文集, 90-91.
- ④ 山崎加奈・梶井芳明 2014 話し上手・聞き上手に至る発達の予測的知見 (5) - 児童の話す・聞く能力と授業観との関連から - 日本教育心理学会第 56 回総会発表論文集, 875.

[図書] (計 1 件)

- ① 梶井芳明 2015 小学校国語科「話すこと・聞くこと」実践における教育心理学の応用 森敏昭 (監修), 藤江康彦・白川佳子・清水益治 (編著) 21 世紀の学びを創る: 学習開発学の展開 北大路書房 pp. 94-102.

6. 研究組織

(1) 研究代表者

梶井 芳明 (KAJII, Yoshiaki)
東京学芸大学・教育学部・准教授
研究者番号: 90723841

(2) 研究協力者

阿彦 翔大 (AHIKO, Syota)
山崎 加奈 (YAMAZAKI, Kana)