

# 目次

## 前回の研究 目次

### 私たちの調査

1. 調査の目的と方法	1
2. 調査の結果	5
3. 考察	10
4. 結論	15

## 資料編

1. 調査の目的と方法	1
2. 調査の結果	5
3. 考察	10
4. 結論	15
5. 参考文献	20
6. 謝辞	25
7. 索引	30
8. 補遺	35
9. 用語集	40
10. 参考文献	45
11. 謝辞	50
12. 索引	55
13. 補遺	60
14. 用語集	65
15. 参考文献	70
16. 謝辞	75
17. 索引	80
18. 補遺	85
19. 用語集	90
20. 参考文献	95
21. 謝辞	100
22. 索引	105
23. 補遺	110
24. 用語集	115
25. 参考文献	120
26. 謝辞	125
27. 索引	130
28. 補遺	135
29. 用語集	140
30. 参考文献	145
31. 謝辞	150
32. 索引	155
33. 補遺	160
34. 用語集	165
35. 参考文献	170
36. 謝辞	175
37. 索引	180
38. 補遺	185
39. 用語集	190
40. 参考文献	195
41. 謝辞	200
42. 索引	205
43. 補遺	210
44. 用語集	215
45. 参考文献	220
46. 謝辞	225
47. 索引	230
48. 補遺	235
49. 用語集	240
50. 参考文献	245
51. 謝辞	250
52. 索引	255
53. 補遺	260
54. 用語集	265
55. 参考文献	270
56. 謝辞	275
57. 索引	280
58. 補遺	285
59. 用語集	290
60. 参考文献	295
61. 謝辞	300
62. 索引	305
63. 補遺	310
64. 用語集	315
65. 参考文献	320
66. 謝辞	325
67. 索引	330
68. 補遺	335
69. 用語集	340
70. 参考文献	345
71. 謝辞	350
72. 索引	355
73. 補遺	360
74. 用語集	365
75. 参考文献	370
76. 謝辞	375
77. 索引	380
78. 補遺	385
79. 用語集	390
80. 参考文献	395
81. 謝辞	400
82. 索引	405
83. 補遺	410
84. 用語集	415
85. 参考文献	420
86. 謝辞	425
87. 索引	430
88. 補遺	435
89. 用語集	440
90. 参考文献	445
91. 謝辞	450
92. 索引	455
93. 補遺	460
94. 用語集	465
95. 参考文献	470
96. 謝辞	475
97. 索引	480
98. 補遺	485
99. 用語集	490
100. 参考文献	495
101. 謝辞	500
102. 索引	505
103. 補遺	510
104. 用語集	515
105. 参考文献	520
106. 謝辞	525
107. 索引	530
108. 補遺	535
109. 用語集	540
110. 参考文献	545
111. 謝辞	550
112. 索引	555
113. 補遺	560
114. 用語集	565
115. 参考文献	570
116. 謝辞	575
117. 索引	580
118. 補遺	585
119. 用語集	590
120. 参考文献	595
121. 謝辞	600
122. 索引	605
123. 補遺	610
124. 用語集	615
125. 参考文献	620
126. 謝辞	625
127. 索引	630
128. 補遺	635
129. 用語集	640
130. 参考文献	645
131. 謝辞	650
132. 索引	655
133. 補遺	660
134. 用語集	665
135. 参考文献	670
136. 謝辞	675
137. 索引	680
138. 補遺	685
139. 用語集	690
140. 参考文献	695
141. 謝辞	700
142. 索引	705
143. 補遺	710
144. 用語集	715
145. 参考文献	720
146. 謝辞	725
147. 索引	730
148. 補遺	735
149. 用語集	740
150. 参考文献	745
151. 謝辞	750
152. 索引	755
153. 補遺	760
154. 用語集	765
155. 参考文献	770
156. 謝辞	775
157. 索引	780
158. 補遺	785
159. 用語集	790
160. 参考文献	795
161. 謝辞	800
162. 索引	805
163. 補遺	810
164. 用語集	815
165. 参考文献	820
166. 謝辞	825
167. 索引	830
168. 補遺	835
169. 用語集	840
170. 参考文献	845
171. 謝辞	850
172. 索引	855
173. 補遺	860
174. 用語集	865
175. 参考文献	870
176. 謝辞	875
177. 索引	880
178. 補遺	885
179. 用語集	890
180. 参考文献	895
181. 謝辞	900
182. 索引	905
183. 補遺	910
184. 用語集	915
185. 参考文献	920
186. 謝辞	925
187. 索引	930
188. 補遺	935
189. 用語集	940
190. 参考文献	945
191. 謝辞	950
192. 索引	955
193. 補遺	960
194. 用語集	965
195. 参考文献	970
196. 謝辞	975
197. 索引	980
198. 補遺	985
199. 用語集	990
200. 参考文献	995
201. 謝辞	1000

## 目 次

資料1	前回の研究	53
資料2	本グループの子供たちにとっての将来の生活について	55
資料3	基本的な考え方	57
資料4	言葉を取り出す働き	59
資料5	判断する動き	60
資料6	構成する働き	62
資料7	言葉を使うための力を高めるために	64
資料8	会話の前提について	66
資料9	会話を進める力について	67
資料10	会話を進める力の関係性	69
資料11	会話を進める力を高めるために	71
資料12	話題の提供を促すためには	73
資料13	質問への応答を促すためには	77
資料14	話題の維持を促すためには	80

## 資料1 前回の研究

### 1 子供たちの実態

本グループの子供たちは、「相手と伝え合いたい、分かり合いたい」というコミュニケーション意欲を持ち、話し言葉を用いて意思伝達の可能な子供たちである。そして、これまでの生活経験の積み重ねにより、それなりに日常の会話において、さほど不自由を感じさせない子供たちである。しかし、何か話し掛けたいが、言葉を切り出せずに教師の周りをうろうろしていたり、相手の状況に構わずに話し掛けてきたり、話の内容にしても子供の意図と合致していなかったりする。このようなことから、全体の傾向として、話そうという意欲はあり、話し言葉を持っているものの、相手や状況が限られて会話が広がっていかたり、会話の中でも言葉を十分に使いこなせず、言いたいことをうまく相手に伝えられなかったりしている。このような実態から前回の研究では、本グループの子供たちを話し言葉やコミュニケーション意欲を持ちながら、言葉を有効に使えない子供たちととらえた。

### 2 研究の概要

前回の研究では、「話す意欲や言葉を持ちながら、相手や状況に応じて有効に使えない子供の指導の在り方を探る」という研究主題のもと、以下の三つのことについて探っていった。(図1)一つには、「教師のかかわり方を探る」ことで、子供たちとどのようにかかわればより豊かな会話が展開できるようになるか具体的なかかわり方を明らかにした。

二つには「会話を進める力を高める」ためにはどのようなことをすればよいかを探った。まず、会話に必要な力を「会話を進める力」としてとらえ、構成要素である「話題を提供する力」、「応答する力」、「話題を維持する力」について明らかにして、それらをどのようにして高めていけばよいか探った。

三つには「会話を進める力を支えるものを育てる」ために会話の中で、子供の使っている言葉の量や質がどのようなものかを知り、子供に応じて量を増やしたり、質を高めたりしていくこと

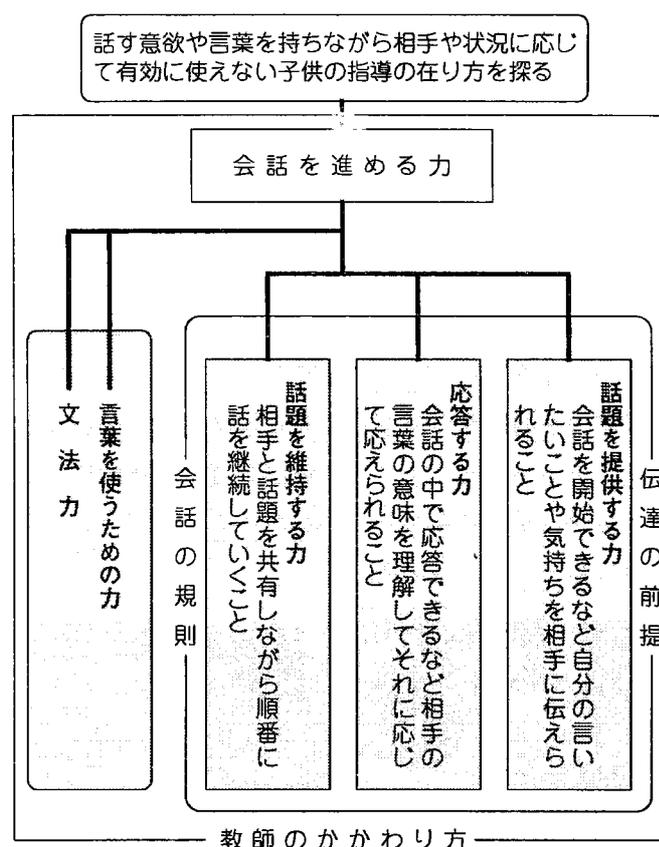


図1 前回の研究内容の関係図

## 資料1-2

が大切であると考え、「言葉を使うための力」と「文法力」という二つの視点から探っていった。これらの研究内容を実践を通して探ってきたわけだが、それぞれの成果と課題についてまとめてみると表1のようになる。(詳しくは研究紀要第10集を参照)

表1 前回の研究の課題と成果

教師のかかわり方	成 果	自由に会話のできる環境を十分に確保することで、子供たちの意図や気持ちを受け止めて情動的なつながりを深めることで、もっとかかわろうという意欲を育てることができていることが分かった。
	課 題	会話を進める力、会話を進める力を支えるものとの関連を持たせて具体的な指導内容を示す必要がある。
会話を進める力を高める	成 果	子供の課題に応じて、自然な形で場を設定したり、きっかけを作ったりすることで、やり取りの仕方、日常の出来事の順序に関する知識や会話の規則を獲得させたり、相手に伝えることができるという満足感を味わわせたりすることができていることが分かった。
	課 題	話題を提供する力、応答する力、話題を維持する力の三つの力の関係や位置付け、それらを高めていくための方法を明らかにしていく必要がある。
会話を進める力を支えるものを育てる	成 果	子供たちにとって、机上の弁別学習だけではなく、いろいろな場面で、感覚経験や体験を多く積ませて、概念形成を図っていくことが大切であることが分かった。
	課 題	言葉の概念形成を図るための取り組みだけではなく、その具体的な指導の在り方を明らかにしていく必要がある。

このような研究を進めてきたことによって、子供たちはやり取りのおもしろさに気付いて会話をしたいという意欲を高めたり、自信を持って状況に応じて受け答えができるようになったりなど、かかわり手が子供に合わせてかかわることができる場合は、相手や状況に応じて言葉を有効に使えるようになってきつつある。

## 資料2 本グループの子供たちにとっての 将来の生活について

### 1 子供たちにとっての将来の生活について

わたしたちは、子供の将来に目を向け、自立した社会の一員として子供たちが主体的に生活していくためには、社会の人々と円滑な人間関係を保つことが大切であると考えている。それを実現しようとするとき、会話は重要な要素の一つでありそれを豊かにしていくことが必要であると考えた。なぜなら、わたしたちは、社会生活において会話をしながらお互いに意図や気持ちを伝え合い、分かり合っている。また、それを基に、様々な相手や環境の中で、お互いの関係を円滑にしたり、あるいは余暇を楽しく過ごしたりする手掛かりにしているからである。同様に子供たちも将来の生活において、様々な環境下で、会話によって相手との関係を築いていくことになるからである。

前回の研究と実践によって、子供たちは教師や保護者が相手であれば、ある程度、意図や気持ちを伝え合い、分かり合うことができるようになりつつある。それは、わたしたちが、その意図や気持ちを汲んで言葉で補ったり、発話を促すような言葉を掛けたりしながら会話を進め、お互いに情動的なつながりを持てるようになることで、ある程度伝え合い、分かり合うことができるからである。しかし、将来の生活において、かかわる相手（環境や状況、立場等を含む）が職場の同僚や上司、地域社会の人たちや友達、先輩や後輩であったりしたとき、まだ十分に自分の意図や気持ちを伝えることは難しいと考えられる。なぜなら、わたしたちが意識して子供たちとの会話の中で、その意図や気持ちを汲み取り、言葉を補ったり、話題を修正したり、維持したりしようとしないと、子供たちは、言葉を有効に使えずに話を切り出せなかったり、正確に伝え合えたり、分かり合えたりすることが難しかったりして誤解やすれ違いが多いからである。また、話題が限定されて広がりが見られなかったり、単に自分の思いだけを一方的に話して相手の話を聞かなかったりする様子が見られるからである。

このようなことから、子供たちがわたしたち教師や保護者との間で築きつつある関係を将来の生活の中でも築いていくことができるようにすることが大切ではないかと考えた。現在、子供たちは、わたしたちや保護者との間では会話が豊かになりつつあり、かつ主体的な生活を営むことができるようになってきている。そこで、誰とでも、どこでも現在



## 資料2-2

の主体的な生活を少しでも広げていくためにも、子供たちの会話をより豊かにしていくことが大切ではないかと考えた。そのためにも、わたしたちの前回の研究をより具体的に、かつ深めていくことが、子供たちの会話が豊かになるのではないかと考えた。そうすることで、その子供なりに子供たち自身の持つ力を高め、相手と伝え合い、分かり合う関係を築いていけるようになるのではないかと考える。

### 2 会話が豊かになるとは

それでは、会話が豊かになるとはどういうことだろうか。会話は、よくキャッチボールに例えられるが、会話が豊かになるとは、キャッチボールをしてお互いに楽しく遊ぶことができるようになることと言える。キャッチボールは、相手にめがけてボールを投げて、それを受け取って投げ返す（会話の成立）ことの繰り返しができることであるが、本グループの子供たちは、相手にボールを投げられなかったり、うまく受け取れなかったり、あるいは受け取ったボールを投げ返しても方向が違ったり届かなかったりする。これをキャッチボールの相手であるわたしたち教師や保護者は、こちらから取りやすいように投げてあげたり、届くように近づいたり、走ってボールを取りに行ったりして、キャッチボールを続けられるようにしてきた。（図1）しかしキャッチボールは、普通にボールのやり取りができたり、ゴロを投げたり、フライを投げたり、速い球や変化球を投げたりした方が楽しい。そういうことが少しでもできれば、子供たちも相手もよりキャッチボールを楽しむことができると思う。楽しい

キャッチボールができるようになると周りの人たちからキャッチボールに誘われたり、子供たちの誘いに周りの人たちが応じてくれることも増え、周りから認められるとともにお互いに理解し合い、子供たちも主体的に生活できるのではないだろうか。

つまり、会話が豊かになるということは、その子供なりに、お互いに理解が深まり、楽しいと感じられる状態であり、その子供なりに自分の意図や気持ちを伝え合い分かり合うことができるようになることで、会話の対象を広げたり、内容を広げたり深めたりする（会話の量の

広がり、質の高まり）ことであると考えた。（図2）そして、会話をすることで楽しいと感じたり、相手と心を通わせたりして、将来において豊かなかわり合いができるようになり、「伝え合い、分かり合う関係」を成立させることが可能なのではないかと考えた。

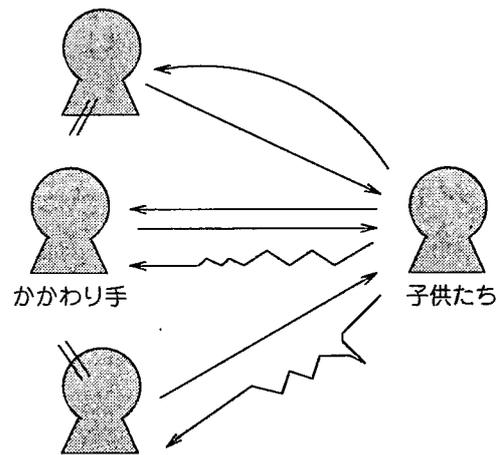


図1 現在の会話のキャッチボール

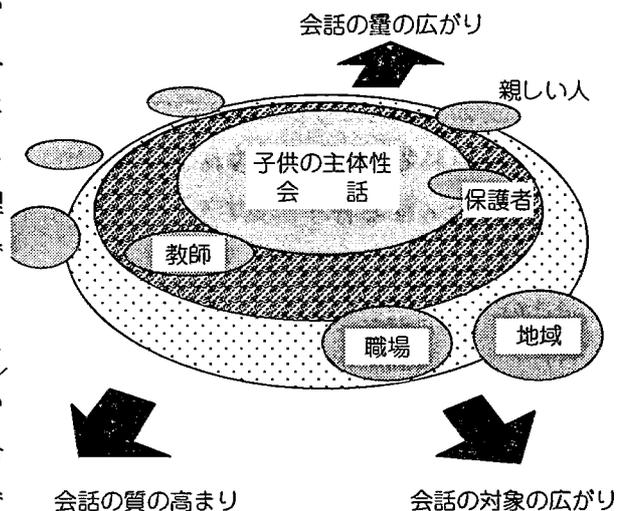


図2 会話が豊かになる

## 資料3 基本的な考え方

### 1 会話が豊かになるために

相手との関係を作っていく上で、相手とのやり取りを楽しいと感じることができるようになることが、関係を深め、豊かなものにしていく。また、その関係が豊かになるにつれ、その会話も豊かになっていくと考える。

そのためには、まず、相手の意図や気持ちに気付かなければならない。また、相手の言っていることが理解でき、自分の意図や気持ちを正確に伝えられなければならない。次に、話題の中に入れていけるように、その話題に関するある程度の知識（情報量の多さ、話題の内容の深さ）やそれ以外の話題をたくさん持っている（情報種の多さ、話題の豊富さ）と相手との会話を楽しむことができ、会話をしようという意欲が育っていくと考える。

具体的に会話が豊かになるためには、これまで述べたことを踏まえ、子供たち一人一人の将来の生活を視野に入れ、会話が豊かになるための指導という観点から会話の内容を再度とらえ直して整理していく。はじめに、「会話を進める力を支えるもの」を「言葉を使うための力」として整理してとらえ直し、それを高めるための指導について明らかにしていく。子供が会話を進めていくための材料（語いや知識）の量を増やしたり質を高めたりするために教師の働き掛けだけではなく、意図的・計画的な認知、記憶、思考活動へのアプローチが必要ではないかと考えた。そこで、課題学習場面を設定した取り組みを進め、子供たち自身が概念を形成し、語いや知識を蓄積していく側面を個体内能力としてとらえ、「言葉を使うための力」として位置付けた。

また、会話を「話し言葉を用いた用を達するためのやり取り」ととらえ直した上で、「会話を進める力」の「話題を提供する力」「応答する力」「話題を維持する力」の三つの力の関係性やそれぞれの力の考え方、それらを高めるための指導について明らかにしていく。「言葉を使うための力」を高め、会話のための材料（語いや知識）を蓄積しても、それを会話という2者間以上のやり取りの場面で使用し発揮できなければ、会話は豊かになっていかない。会話では、このような使用能力を子供と相手との間の2者間以上の中で使っていかなければならないことから、個体間能力ととらえ「会話を進める力」として位置付けた。会話は、相手の発話によって常に変化し、同じ内容や量、質で行われることがないために、課題方式の学習では「会話を進める力」を高めていくことが困難である。このことから、実際の日常会話場面を通して、教師の働き掛けを工夫することで「会話を進める力」を高めていきたいと考える。

さらに、子供たちの「言葉を使うための力」や「会話を進める力」を高めるための教師の働き



## 資料3-2

掛けの工夫 を実際の会話場面を通して明らかにしていく。その中で、子供の会話が豊かになるための教師の指導の在り方や質問の仕方について検討し、事例を通して明らかにしていきたい。また、会話は、学校だけで行われるものではなく日常生活全般において行われることから、「子供や保護者の意見を聞く会」や教育相談の中で、学校と家庭との間でそれぞれの目標や共通した目標を設定し、指導、評価、見直しをしていくことで、さらに研究を深めていきたい。

最後に進路先の人たちとより円滑にその関係を築いていけるように、進路先との連携も大切である。先に述べたように、会話を豊かにするための研究を生かし、その成果を進路先に伝えていくことで、そこでも会話を豊かにしていくことができると考える。

## 資料4

## 言葉を取り出す働き

### 1 言葉を取り出す働きとは

相手の言葉を聴いて、自分の中に蓄積されている概念を手掛かりにして、その事物、事象を思い浮かべ、それを使えるように自分の中に保持すること

例を挙げて説明しよう。わたしたちは、バナナについて話をしているときに、バナナそのものを思い浮かべるとともに、「果物、黄色、食べる、甘い」などのバナナに関する言葉を思い浮かべ、会話の中でそれらを使うために、忘れないように自分の中で保持している。

この例からも分かるように、言葉を取り出す働きを高めるためには、言葉についての概念を広げたり深めたりすること、記憶して保持することが大切になる。



### 2 言葉を取り出す働きを高めるために

具体的にどのような指導が有効なのかを考えていくことにする。

#### ○ 言葉についての概念を広げたり深めたりすることができるようになるために

→ カテゴリーや単語の一般的概念をとらえさせる

- ・ 仲間集め：「色の名前を集めよう。」、いろいろないすを見せ「何の仲間ですか？」
- ・ 仲間はずれ：「果物でないのはどれですか？」

→ 言葉のネットワークを広げさせる

- ・ なぞなぞ：「果物、黄色、酸っぱい。なあんだ？」
- ・ 連想ゲーム：「バナナーりんごーみかん」（並列的概念関係）  
「食べ物ー果物ーバナナ」（垂直的概念構造）

→ 対比によって、新しい言葉についての概念を獲得させる

- ・ 実物やカードの選択：バナナをすでに知っているときに、「いちごを取って。バナナじゃないよ。」「黄色じゃないよ。赤い方だよ。」

#### ○ 記憶して保持することができるようになるために

→ 記憶して保持しておく方法を体験的に学習させる

- ・ 伝言ゲーム：「『昨日、Aさんが動物園に行きました』を隣の人に伝えよう。」
- ・ お使い：メモや復唱などをさせた後で、「B先生から〇〇をもらってきてください。」

## 資料5 判断する働き

### 1 判断する働きとは

自分の中に蓄積されている概念を手掛かりにして、行動や出来事、概念間の問題解決をすること

これもバナナの例で説明する。

バナナについて話をしていくときに、まず、バナナやそれに関する事柄を思い浮かべて忘れないように保持する。そして、その保持している事柄を使って、バナナを食べることを予測したり、その一連の流れを配列したり、バナナとりんごとを比べたりしながら話をしているのである。つまり、推測したり、取り出した言葉を使って配列したり、関係付けたりして、いろいろな判断をしながら会話を進めていくのである。



### 2 判断する働きを高めるために

#### ○ 推測することができるようになるために

→ 原因と結果の関係を理解させる

- ・ 読み聞かせ：「どうして女の子は泣いたのでしょうか？」「次にどうなると思う？」「もし・・・ならどうなるのでしょうか？」などの答えを話し合ったり、吹き出しに書いたりする。
- ・ 絵カード選び：「どうして、男の子はけがをしたのでしょうか？」「赤信号で横断歩道を渡ったらどうなりますか？」などの答えを絵カードから見付ける。

#### ○ 配列することができるようになるために

→ 時間関係の理解を広げさせる

- ・ 粗筋調べ：絵カードや文章カードを時間的経過に従って並べる。「最初はどれ？」「次は？」「最後は？」など、時間に関係した言葉の理解も促していく。
- ・ お話作り：何枚かの絵カードを並べて話をしたり、二～三の提示された単語を用いて、順序性のある話を作ったりする。

○ 関係付けることができるようになるために

→ 二つ以上の概念の直接的関係付けを理解させる

- ・ 反対語さがし：「上-下」「着る-脱ぐ」などの反対語を言ったり，動作化したりする。
- ・ 似ているところ，違うところ：「レモンとバナナはどう違いますか？」「どこが似ていますか？」などの質問に答える。
- ・ 仲間さがし：「顔と目（全体と部分の関係）」「医者と看護婦（対になる関係）」など，絵カードを使って分類する。

→ 二つ以上の概念間の関係性を見い出させる

- ・ 言葉の類推：「夏は暑い。冬は？（寒い）」「〇〇先生は男。△△先生は？（女）」などの質問に答える。

## 資料6 構成する働き

### 1 構成する働きとは

取り出す働きや判断する働きにより生み出された一つ一つの言葉を組み立て、文として構成することで、構文力とも呼ばれるもの

構成する働きをもう少し詳しく説明してみたい。

自分の思いを相手により正確に伝えるためには、発達段階に応じて、「バナナ。」という一語文を「バナナを食べた。」という二語文に拡大させたり、「昨日、お母さんとバナナを食べた。」というような5W1Hや助詞を用いた多語文を形成させていく必要がある。

このような構成する働きを高めるためには、例えば、一語文段階の子供に対しては、動作語の獲得が二、三語文への橋渡しになると言われており、動詞の概念をより確かにしながら、「だれがどうした。」「だれがなにをどうした。」といった文を構成できるようにしていく必要がある。また、多語文段階の子供については、名詞や動詞だけでなく、助詞、助動詞、形容詞、疑問詞などを使うことで文がより正確に相手に伝わることや、これらの使い方で文の意味が変わってくることを理解させながら、事実の観察や経験の想起と結び付けた文へ広げていく必要がある。その際、文を書く練習を積むことが話す能力を高めることに直接関与するかどうかについては明らかになっていないところであるが、可能性としては否定できない。そのため、書く練習も取り入れながら指導を進めていきたい。



### 2 構成する働きを高めるために

#### ○ 文の構成ができるようになるために

→ 動詞の概念を確かにさせる

- ・ かるた取り：「走る」「食べる」などの動作を表した絵カードでかるた取りをする。

→ いろいろな品詞の使い方を理解させる

- ・ 助詞選び：文字カードを用いて、正しい助詞を選ばせたり書かせたりする。
- ・ 続きを言ったり書いたりする練習：「もっとバナナを食べ？(たい)」「明日は運動会  
○○○(だから)、晴れるといいなあ。」

→ 文を構成して話したり書いたりさせる

- ・ 文を構成する練習：人の動作や絵カードを見て、「だれがどうした。」「だれがなにをどうした。」といった文を構成し、話したり書いたりする練習をする。
- ・ 日記を書く：出来事の順序を押さえるとともに、「いつ、どこで、だれと、何をどうした」を落とさずに書いたり、それを基に話したりする。

→ 決まったあいさつや言い方を理解させる

- ・ 模擬体験による練習：「入ってもいいですか?」「〇〇を持ってきました。」「失礼しました。」「□□先生はいらしゃいますか?」「ぼくの名前は△△です。」などの言い方を練習する。

## 資料7 言葉を使うための力を高めるために

言葉を使うための力を「取り出す働き」「判断する働き」「構成する働き」から分析し、それぞれの働きをどのようにとらえるか、それらを高めるための指導場面や内容、方法にはどのようなものがあるかについて考えているのだが、現実には、言葉を取り出し、判断し、構成するという一連の情報処理や思考活動をわたしたちは瞬時に行っている。そこで、ここでは、言葉を使うための力を一連のまとまった力ととらえ、その力を高めるために、どのようなことに留意して指導を進めていけばいいのかという基本的な考え方について述べていくこととする。

### 1 相手の言葉に注意を向けて聴くことができるようにする

相手との会話を進める際には、相手の話している内容を正しく理解し、それに沿った形で自分の言葉を発していくわけだが、そのためには、相手の言葉に注意を向け必要な情報を選択するという聴く態勢ができていくかどうか重要である。

主体的に聴こうとする態度を育てていくことを大切にしながら、指導を進めていくことが求められるが、具体的に次のような点に配慮していきたい。

#### ○ 子供が言葉を理解しやすい状況をつくる

- ・ 一緒に同じ本を読みながら、同じ対象を見ながら、話題を確認しながら等、言葉の意味を理解しやすい状況をつくるのが大切である。会話は本来自由に行われるものであるが、自由の中にあっても、話題の共有というルールが存在する。「今はこのことを話しているんだな。」と分かる状況をつくることで、言葉の理解がしやすくなる。それが、相手の言葉に注意を向けて聴くことにつながってくるのである。
- ・ 子供の耳に入りやすい言葉を大人が発していく必要がある。分かりやすい言葉を選んで手短かに話したり、声の調子を変えてキーワードに注目させたりといった配慮や、音声刺激だけではなく、身振りやサイン、絵カードなどの視覚刺激を組み入れることも考えていく。

#### ○ 選択できる状況をつくる

- ・ 「○○と△△とどっちにする？」という直接的な選択を迫る問いをすることによって、子供は○○と△△という言葉により多くの注意を払うはずである。
- ・ 「○○を持ってきて。」と指示した場合でも、子供は○○を他の物と弁別しようとする。間接的ではあるが、選択的な注意力を養うという点での効果がある。

#### ○ 復唱をする状況をつくる

- ・ 「○○と△△を持ってくる」という課題があったときに、その課題に取り掛かる前に、子供に一度言わせてみて、内容を意識し、少しでも長く覚えようとする態勢を作ることが必要である。

## 2 具体物を操作する感覚経験や直接体験を重視する

子供は、身の回りの物を手で触れ、いろいろと確かめたり、試したりするという行動を繰り返す中で物への興味を広げ、イメージを豊かにしていく。そして、それらの活動を通して、物の性質や物と物との関係、差異を発見したり理解したりするのである。こうした「見る、触る、体験するなどの感覚経験や直接体験による情報」は、知識として長く記憶されていく。このことを踏まえ、わたしたちは、次の点に配慮していく必要がある。

### ○ 感覚経験を多く積む状況をつくる

- ・ 言葉は、視覚、聴覚、触覚、味覚、運動感覚によって記憶された物の特徴に、新たに加わった音声の特徴である。「バナナ」の例で言うと、色、形、重さ、味がどうなのかが十分に分かった段階で、それに/banana/という音声の特徴が付いてくる。したがって、子供の語いを増やし、言葉のネットワークを広げていくためには、言葉だけを優先させず、十分な感覚経験を積ませる中で、「これはバナナだね。」「黄色いね。」「甘いね。」といった音声と対応付けていく必要がある。

### ○ 子供が直接体験する状況をつくる

- ・ 会話の中で、ある事物、事象に関する言葉を使えるためには、その子供が、例えば、バナナを買いに行って、いろいろな果物の中からバナナを見付けたり、黄色く色付いているおいしそうなバナナを選んだりするといった直接体験をいかに積んでいるかということも大きく影響する。バナナに関する体験を会話の相手と共有してはじめて、/banana/という音声は、その共有のテーマを持つ言葉になるからである。このように考えると、学習場面だけでなく、生活場面においても、子供の直接体験の場を意図的に設定し、「これが黄色くておいしそうなバナナだね。」といった言葉掛けをし、子供の直接体験に意味付けをしていくことが大切である。

## 3 子供が試行錯誤して問題解決する過程を大切にす

子供が具体的操作で事物の特徴を認識し、他との差異や共通点に気付く過程を暖かく見守ることの重要性は先に述べた。このことと同じように、子供が蓄えた知識をより確かなものにし深化させていくためには、質問や課題に対する反応だけを求めず、いろいろと試行錯誤し問題解決する過程を大切にす必要がある。この試行錯誤の繰り返しにより、子供は、言葉を思考の道具として用い、「このようなときにはどうすればいいのか」「このようなときにはどのように言えばいいのか」を学習していくのである。

そして、その学習の過程こそが、「言葉を取り出す働き」「判断する働き」「構成する働き」といった言葉を使うための力を構成する各要素のつながりやフィードバック機能を強化していくことになるのである。

## 資料8 会話の前提について

### 1 会話を成り立たせる要素としての会話を進める力や会話の前提となること

わたしたちの日常の会話を考えるとき、

- ① 話すべき話題や内容があること、
  - ② それを伝えたいと思うこと、
  - ③ そのことを実際に話し言葉にして発していくこと、
  - ④ ○○○についての会話というように、会話が一つのまとまりとしてのテーマを持っていたり、会話場面ではだれかが話す人と聞く人になっていること
- という約束ごとが見られる。

①については、前項の「言葉を使うための力」に相当し、②は、本グループが対象とする子供たちは少なからず持ち得ている意欲、③は実際に内面に持っている言葉（内容や話題）を相手との関係の中で話し言葉として使用していく「会話を進める力」④は会話の前提となることとしてとらえられ、それぞれが重要な会話の成立に関与する要素と言える。

### 2 会話で前提となること 「伝達の前提」と「会話の規則」

わたしたちが、子供たちの会話を分析する場合、言語心理学や発達心理学などの様々な立場からとらえられるが、ここでは、語用論的な立場から会話が成立するために前提として考えられるものを取り上げてみた。その中で指摘されるものが、「伝達の前提」と「会話の規則」ということができる。

例えば、「遊園地に行ったこと」を話題としたAとBの会話を通して考えてみよう。（表1）まず、ABとも「遊園地の話題」ということで「昨日のAが遊園地に行った」情報を基に展開するという共通の意図を持っている。相手が話題に関心がない、他のことについて話したい意図を持っているとすれば会話はすれ違い、成立しえない。このことを「伝達の前提」として「両者が共有していく話題が存在すること、両者の意図が共有されていること」としてとらえた。

また、会話ではAの言ったことに対しBが答え、またBに対してAが答えるという一定の形式

が見られる。A（話し手）とB（聞き手）の役割が会話の中では明確になるとともに、それを順番に交替していきながら両者が会話の主体として存在しているという状況が生じる。

このことについて「会話は一つの話題を話し手と聞き手が共通の前提を持って進めていく言葉のやり取りである」ことから、会話の中での話し手と聞き手の役割や順番があると言える。このように、会話という複数の人間によるコミュニケーションの形態の中には、成立させるための前提や規則があることを基本的なこととして押さえておくことが大切になる。

表1 会話の規則例

— 会話の規則 —	
A 「昨日ね、遊園地に行ったんだよ。」	開始
B 「楽しかった？」	
A 「楽しかったよ。」	応答
B 「どんな乗り物に乗ったの？」	
A 「ジェットコースター。」	
B 「面白そうだね。」	
A 「うん、少し怖かったけどね。」	
「それからね、ハンバーグは おいしかったよ。」	話題の転換
B 「ハンバーグって、何？」	修正
	(明確化)
A 「そこの遊園地のレストランで食事をしたの。」	

## 資料9 会話を進める力について

### 1 会話を進める力とは

わたしたちの日常会話は、複数の当事者間の中で行われ、開始されてから終わるまで、伝達の前提や会話の規則を基にし、それぞれの思いや考えが発せられ進められていく。会話を進める力とは、その中で当事者が実際に話し言葉として会話を続けていくために自分から話題を提供して開始したり、話の中で相手の言葉を聞いて理解し応じたり、関連する内容を基に継続して話したりする総体的な力である。会話を進めるには、まず話題を提供して開始し、相手のその言葉に応答しながら、維持していく形態を取ることから構造的に三つの力に整理される。(図1)

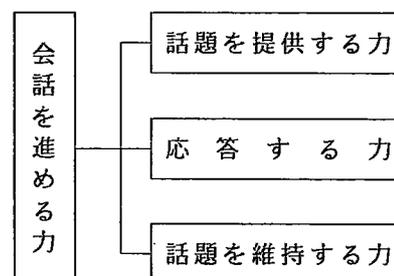


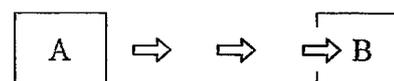
図1 会話を進める力

その中での特徴として次の様なことがあげられる。

- ・ 同じ話題でも相手や状況次第で発揮されることがあったり、なかったりすることがある。会話の話し手と聞き手である当事者それぞれが会話を成立させる意図を持ってこそ話題を提供したり、応答したり維持したりしようとするわけである。このことから、その人だけでは発揮できず、当事者間の中で発揮される個体間能力としてとらえられる。
- ・ 子供それぞれが持っている言葉を使うための力の能力や特性は異なる。子供の概念の範ちゅうにない言葉を使用しても伝わらずに応答できないことなどから、その子供なりの会話を進める力があると考えられる。

### 2 話題を提供する力

話題の前提や会話の規則を基にして会話が進められるとき、Aなり、Bなりが話題について話を始めることがなければ進みようがない。会話が一連の相互のやり取りとするならば、その最初のきっかけや切り出し（会話の開始）がなければ成立していかない。この最初に切り出していくために必要な力を「話題を提供する力」ととらえた。わたしたちが話を始めるときには伝えたい内容や気持ち、伝え方などが相手との関係の中でまとめられ調整されて話し言葉として表出される。これらの一連の遂行能力を総称して話題を提供する力としてとらえた。

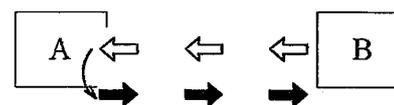


- ・ 伝えたいことがある
- ・ 伝えたい気持ちがある
- ・ 伝え方が分かる

図2 話題を提供する力

### 3 応答する力

また、相手の言葉に対して、共有された話題についての自分の考えなどをまとめたり、関連した言葉を選択したりして必要な言葉や適切な行動として相手に伝えていかなければ、会話は先に進まない。わたしたちは、そこで相手の言葉に対してその言葉の意味や話題との関係を理解して答えていくために必要な一連の遂行能力を「応答する力」としてとらえ



- ・ 相手の伝えたことを聴く
- ・ 聴いたことを理解する
- ・ 伝えられたことについての言葉を探して答えたり意見したりする

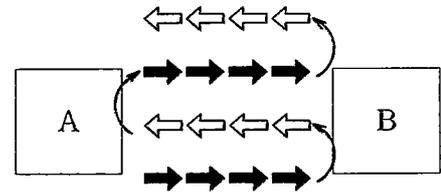
図3 応答する力

## 資料9-2

た。応答する力にも、右のように様々な事柄が両者の間で成されるものと考えられる。

### 4 話題を維持する力

人同士のやり取りは、子供から大人に様々な要求的なものが主として形成されてくる。その段階では子供から大人への一方向的、単発的なやり取りの場合が多い。これに比べ、伝達的前提の基に一定のやり取りが繰り返される会話では、話題に関連する内容を提供し、応答することを継続していかなければならない。このことは、単発的なやり取りよりも高次のレベルでの力が必要となる。そこでわたしたちはこの会話を続ける力を「話題を維持する力」としてとらえることにした。構造的にみれば、一つ一つのやり取りが繰り返されて一つのまとまった会話として成り立っているわけだが、話題を維持するには、全体の話の流れや前後の言葉の関連を考え、今の話題を保持しながら話題を提供する力と応答する力を必要に応じて駆使しながらやり取りを続けていくことができないと言えないと言える。



- ・話の前後の流れを理解する
- ・何の話題かを保持している
- ・提供する力と応答する力を使って進める

図4 話題を維持する力

## 資料10

## 会話を進める力の関係性

## 1 三つの力の関係性について

## (1) 提供する力と応答する力の関係

会話を現象的にとらえると、どちらにしても話し手と聞き手の役割を一連の流れの中で行うことになる。提供する力と応答する力は話を切り出し、そして聴いたことに対して答える力とすれば、両者の立場で必要なものと言える。つまり、子供たちが教師やほかの子供、家族の人と会話を進めようとするときには、子供の側にこの提供する力と応答する力が同様に備わっている必要があると考えられる。

提供する力と応答する力の関係は明確には分けられないが、提供する力は会話の開始ということから、子供側から相手に伝えるという話し手の立場での力と考えられ、応答する力は会話のやり取りの中で相手に応じての答えるという聞き手と話し手の両者の立場での力を持つと言える。したがって、構造的に見ると応答する力には、提供する力に加えて注意を向けて聴く力及び聴いたことを理解する力も必要であるということになる。このことから、応答する力には「答えていく」という部分で提供する力が基本的な素地として必要であり、両者は密接な関連性があると考えられる。しかしながら提供する力が相手に向かう方向性である一方で、応答する力は相手の言葉に応ずるといった方向性であるという方向性の違いはあり、少なくとも提供する力と応答する力は異なるものとしてとらえられる。

## (2) 提供する力や応答する力と維持する力の関係

子供たちの実態を見ても、2～3回のやり取りはあるが、その内容が途切れてしまい広がり深まったりしないことが多い。また、日常生活の中での決まり切ったパターン的なやり取りであれば比較的成立しても、そのことから少し外れてしまうと答えられなかったり、自分の考えや気持ちなどを提供できなかつたりすることが目に付く。これらを特徴としてまとめると次のようにまとめられる。

話題を提供する力の発揮が中心となる会話

幼児期などを中心として、大人に要求を次々としていくようなやり取りや「どうして」「なぜ」などの質問等を中心に投げ掛けるやり取りがみられる。また、話したい話題が次々と変わって相手の答えも聞かずに話していくことなどもみられる。相手との相互に主体的な会話とは言い難いが、会話のやり取りとしては成り立っているとも見れる。このような場合には比較的相手からの問い掛けなどに応じることが難しくしっかり聞いていなかったり、うまく答えが引き出せずに自分の話題に切り替えてしまったりすることが多い。つまり、提供する力に比べ、応答する力が発揮されずにアンバランスな状態になっていると考えられる。

<p>応答する力が中心となる会話</p>
----------------------

子供たちの中には、いろいろと尋ねるとそれなりのことを答えてくれたり、話に参加したりできる様子がみられる。はい、いいえの回答が中心の場合が多かったりもするが、自分の知っていることや考え、気持ちなどを発言することが見られる子供もいる。これらもまた、相互に主体的とは言えないものの会話としてとらえられないことではない。このような場合は、自ら話題を提供する力が十分に高まらないため、受身的で相手主導的なやり取りになってしまう。

しかし、相手からなにがしかの問いをきっかけにして答えるなど応答する力は比較的在るわけで、やはりアンバランスな状態としてとらえられるのである。

これらのことから考えると、提供だけしたり、応答だけしたりする場合は、相手との会話の内容が限定されている分、子供たちも自分なりの予測や判断などができ、話したり、応じられたりできるのではないだろうか。しかし、会話の流れが長くなったり、話の内容が他のことまで関連性の広いものになったりすると話題全体の内容がうまくつかめずに応じ切れなくなると考える。つまり提供する力と応答する力を相手との関係の一連のやり取りの中でバランス良く、順次発揮しながら、その背後にある共通する話題を保持し続けることから、維持する力は言わば総合的な力としてとらえられる。

### (3) 三つの力と会話が豊かになること

これまで見てきたように、提供する力、応答する力、維持する力はそれぞれが関連しながら会話を進める力となり高められていく。最初は提供したり、応答したりする中心の会話のまとまりが、維持していく力を次第に高められることで相互のやり取りが増えて会話が継続していく。

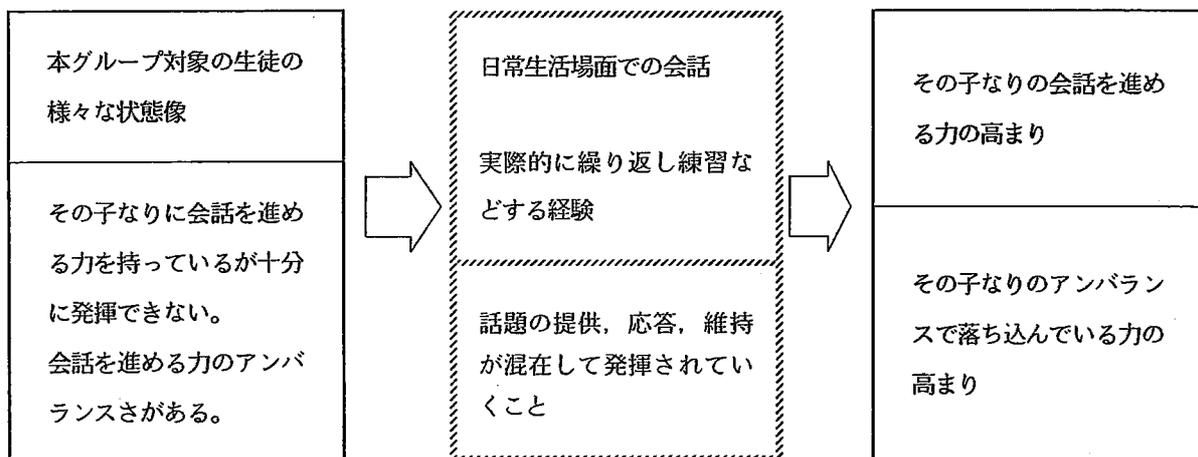
会話は、継続していくと言っても同じやり取りを繰り返すことではなく、内容として量的に広がったり、または関連したことで他の内容に展開されていったりするなどして質的にも深まっていくことになる。AはBとの会話自体のまとまりを客観的に把握した上で、話題に関連した内容を提供したり応答したりして円滑に維持していくのである。例えば、前述の公園の話題（資料8-1表1）では、「ジェットコースターは面白かった」だけでなく、「早かったこと」「声をきゃーとあげたりしたこと」も内容として話されると「ジェットコースター」での内容の広がりを見ることが出来る。また「ジェットコースターはどうして落ちないのか」という話題や「レストランでの食事の味」の話題などへと発展したり、深まったりすると更に会話は継続し、豊かなものになると考えられる。

このように会話が豊かになることには、会話の話題や内容として言い表される様々な体験や習得によって培われた「言葉を使うための力」により必要な言葉を引き出し、会話を進める三つの力によって円滑に発揮することが大切になってくると考えられる。そして、会話の中で話題としたいと思ったり、相手に応答して伝えたりするような事項が、子供たちの中に感動体験などを通して培われていることが基盤となっていると言える。

## 資料11 会話を進める力を高めるために

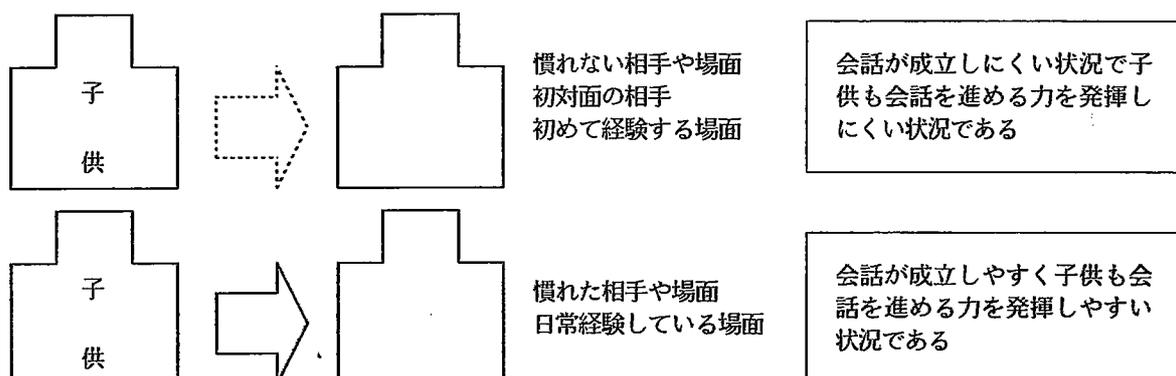
### 1 日常場面での取り組みの重要性

会話は、これまで述べてきたように様々な前提や力が総合的に生かされ、会話の当事者のそれぞれが主体的に取り組んで成り立っていると言える。しかし、個々によってはそれぞれの力や前提がバランスが取れずに、なかなか言い出せないでもじもじしていたり、うまく答えられずに避けてしまったり、一方的に話すだけで終わったりという状態像を生み出してしまふ。つまり、それぞれの力が相互に関連し合っているために基本的には単一で力を伸ばすよりも総合的に日常の会話を通して取り組むということが望ましいと考えられる。また、その子なりのアンバランスな状態を踏まえ、話題を提供する場面や応答する場面を通して発揮する力を高めていくことが大切になってくる。そして、日常会話に取り組む中でもそこで知り得たことや伝えられたことが子供の心を動かし、会話意欲を増進させることで会話を進める力もより高まっていくと考えられる。



### 2 外的条件としての相手や場面

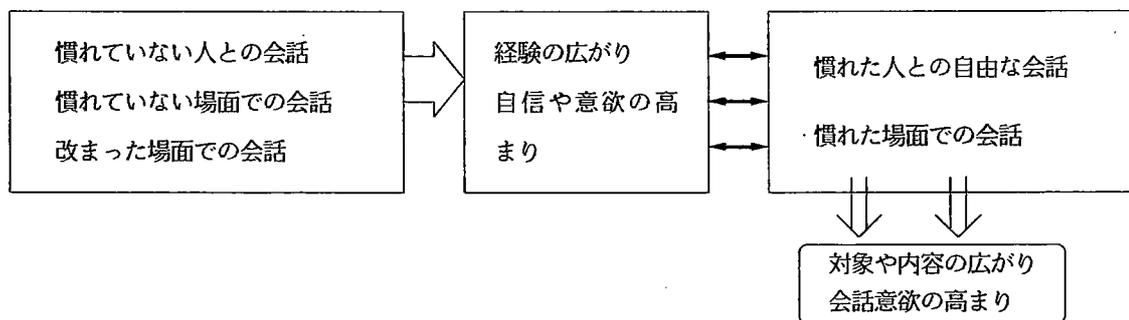
また、会話の成立にはその時の相手や場面などが外的な条件として大きく左右する。それぞれの力を高めるにも、成立しやすい比較的相互に分かり合っている相手や慣れた場面や状況の中で行うことが大切になると考えられる。このことについては、前項で会話を進める力が2者間以上での「**個体間能力**」ととらえられたことから考えられる。つまり、会話で前提となることにも象徴されるが、話題が提供されたとか応答した、維持したということは相手次第で異なる状況を生み出してくるわけである。



## 資料11-2

### ○ 改まった場面での会話経験の有用性

日常生活を見てみると、慣れ親しんだ友達や教師と自由に会話する場面だけではない。学校であれば授業中や話し合い活動、近所でのお遣いや伝言場面、買い物での店の見知らぬ人とのやり取りといった場合などの改まった場面も含まれる。このような場面では相手が不特定で全体的場合や慣れていないという状況などが多い。したがって、自分から話題を提供したり、応答したりするということに対して心理的な不安なども伴ない困難な生徒も見られる。しかしながらその反面、発表や報告、お遣い時の言葉はパターン的な内容や言葉が多く限られているために取り組みやすい面も多い。このような改まった場面での会話経験を積むことによって心理的な不安を軽減し、伝える意欲を高めることで会話を進めることがより幅広いものになるとともに、複数の相手との会話場面での広がりにもつながっていくと考える。



## 資料12

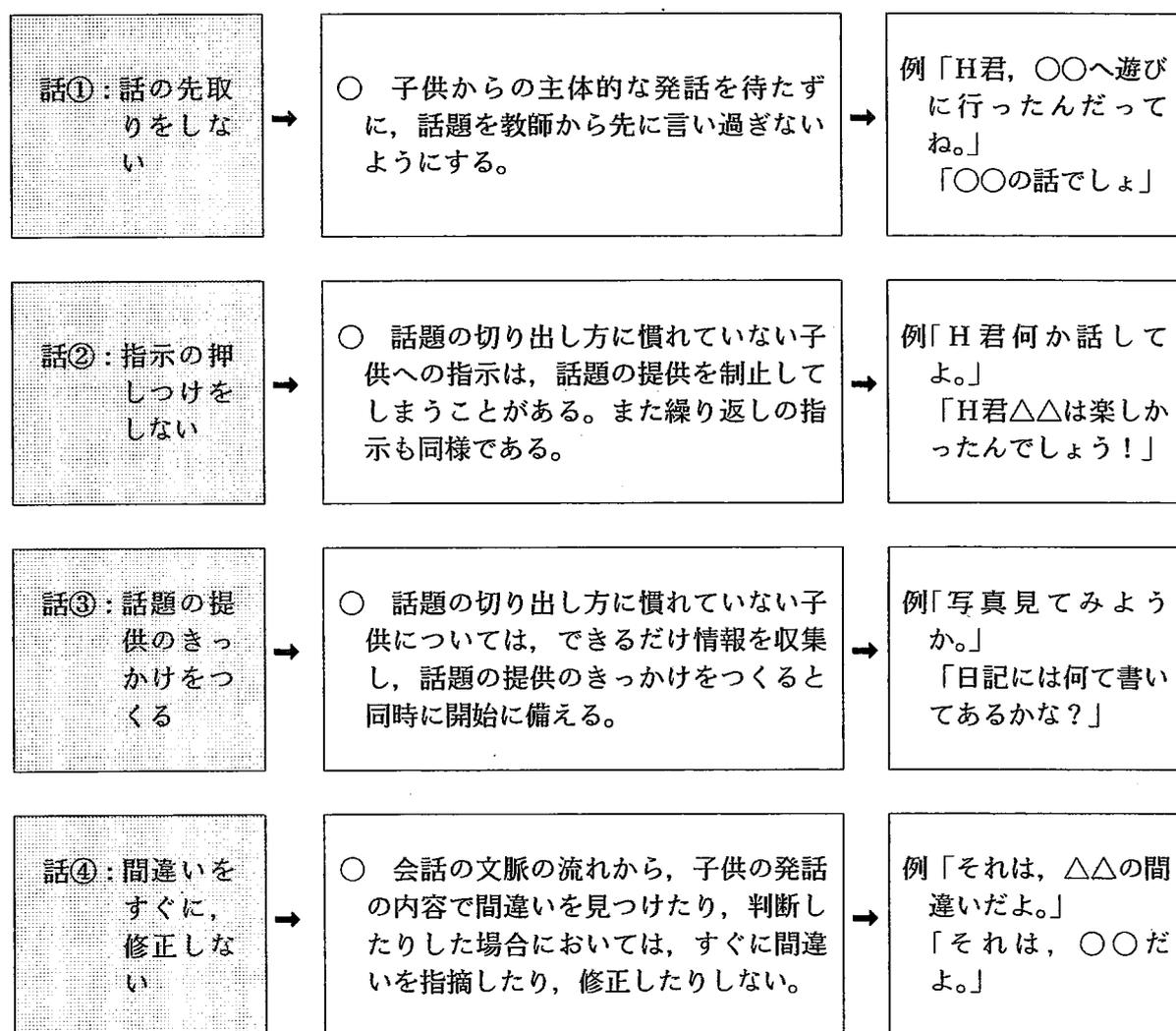
## 話題の提供を促すためには

- 会話をする中で話題を提供するには、「自ら相手に自分の気持ちや意図を伝えたいといった意欲を持ったり、伝えるための言葉を持ったりする」ことが必要であると考えられる。それと併せて、子供の特性によっては、「相手や状況が変わると、話題を切り出せないことがある」ことから、聞き手としての教師のかかわり方が重要になってくる。

そこで、話題の提供を促すためには、

- ※ 「教師が子供の話を聞こうとする姿勢ができているか」
- ※ 「教師が子供の話題の内容を理解したり、十分に尊重したりしているか」
- ※ 「教師が子供の話題提供の仕方（型）を十分に把握しているか」

等のかかわり方を基本姿勢としながら、以下のような「話題の提供を促すための話し方」のポイントを考えた。



【実践例-1】

○ 教師に話したいことがあり、教師のそばに近づくものの、話すきっかけがつかめない場合

● なかなか話すきっかけを作れない例 ●

働き掛け	教師	やり取り	子供
	【矢継ぎ早な質問や指示の開始】		(教師に気付いてほしい様子で入り口に立っている)
質問③	「何か用事ですか？」	→	「……。」
質問④	「話したことでもあるのかな？」	→	「……。」
話し方②	「聞いてあげるから、こっちにおいでよ。」	→	「……。」
質問③	「何を話したいの？」	→	「……。」

● 子供の気付いてほしい様子は理解できたが、質問をいろいろと繰り返すために、子供から切り出すきっかけがつかめない状況である。

☀ 教師は、子供の存在を認める「表情」によって、子供の話したい気持ちを受け止めている。

また、質問による話題の提供を得られないことに気づき写真(アルバム)に何かヒントがないか、あるいは事前に調べておいた情報を使って話題の提供を促そうとする。

☀ 写真をきっかけに話題の提供を促す例 ●

働き掛け	教師	やり取り	子供
	(おやっ! という表情で子供に気付いているよという安心感を持たせる)		(教師に気付いてほしい様子で入り口に立っている)
質問③	「何か用事ですか？」	→	「……。」
質問④	「話したいことでもあるのかな？」	→	「……。」 (アルバムを教師に差し出しながら)
話し方③	【情報を探す】 「おや、アルバムを持っているね。」	→	「ぞうさん……。」
維持①	【発話を承認し、話題の維持】 「ぞうさんと……。」	↙	
	「きりんさんも見たの。」	→	「きりんさん見たよ。」

【働き掛けのポイント】

○ 話題になる情報を事前に収集する

- ・ 子供の話したい話題についての情報をできるだけ収集しておいたり、素早く探したりする。(保護者・他の教師からの情報)(連絡帳や日記からの情報)等

○ 質問や指示を減らす

- ・ 話したい気持ちを察したら、質問や指示を繰り返さずに、主体的な発話のきっかけをつくったり、待ったりする。

**【実践例 - 2】**

○ いろいろと話したい内容を特徴的、あるいは印象的な言葉で伝えようとするため、相手との話題の共有が十分にできない中で提供する場合

提供された話題が共有されない例

働き掛け	教 師	やり取り	子 供
話し方④	「H君おはようでしょ。」	←	「ただいま。」
質問①	「ただいまなの？」	←	「ただいま。」
	「??????」	←	「うん、そう。」

登校時、H君は自分の思いを

込めて「ただいま」とあいさつをしたが、教師は話題の共有ができない状態である。

そのため、教師は修正しようとしているが、H君の方は自分の思いを伝えたいという気持ちが強く、「ただいま。」を繰り返している。

提供された話題を担任の情報で共有できる例

働き掛け	教 師	やり取り	子 供
話し方④	「H君おはようでしょ。」	←	「ただいま。」
質問①	「ただいまなの？」	←	「ただいま。」
	<b>【話題を担任に確認】</b>		
話し方③	「○先生に聞いてみようかね。」	←	「うん、そう。」
質問③	「H君、土曜日までどこか行ってたんだね？」	→	「はい、どうぞ。」 「N園で頑張ってきましたよ。ただいま。」
維持②	「現場実習から帰ってきましたね。お帰りなさい。」	→	「ただいま。」
質問③	「N園では、何をしましたか？」	→	「割りばし入れをしました。」
	「頑張りましたね。」	→	

担任にH君の思いを聞き、初

めて話題の共有場面が展開している。H君も思いを分かってもらえたことから、話題の提供が分かりやすいものになる。

**【働き掛けのポイント】**

○ 話題の根拠を捜し、提供を促す

・ 状況や場面に合わない話題の提供の場合、話題の根拠は何かを捜す。

・ 話題の提供の仕方が分かりにくい場合は、話題のヒントになるような質問をする。

【実践例-3】

○ 改まった場面（授業場面、お使い場面等）での、話題の提供が困難な場合

改まった場面での提供が獲得できない例

働き掛け	教師	やり取り	子供
質問③	「何か持ってきたの？」 【同じ質問の繰り返し】	←	「M先生はどこかな。」
質問③	「これって？ 何を持ってきたの？」	←	「これ。」
	【応答が不明確と判断】	←	「これ。」
質問③	「だれに持ってきたんですか？」 【同じ質問の繰り返し】	→	「分からない。」
質問③	「何を持ってきたの？」	→	「……。」

お使いを頼まれたS君は、改まった場面での提供、応答の型（パターン）が身に付いておらず、「これ。」や「分からない。」と答えている。

また、教師はS君の応答を聞き、質問の意味が分かっていないとの判断で、別の質問をしたり、同じ質問を繰り返したりしている。

改まった場面での提供や応答が困難なS君へは、会話の型を指導している。

- ① 「入ってもいいですか。」
- ② 「〇〇先生から頼まれて、これを持ってきました。」
- ③ 「失礼しました。」

提供の仕方（パターン）を獲得する例

働き掛け	教師	やり取り	子供
話し方③	「入っても……。」	←	「何て言えばいいのかな？」
維持①	「そうだね、『入ってもいいですか？』って言えばいいんだよね。」	←	「入っても…いいですか。」
質問④	「それから？」	→	「N先生から頼まれてこれを持ってきました。」
維持①	「そうだね、N先生から頼まれてこれを持ってきました。』って言えばいいんだよね。」	→	
質問④	「お使いが済んだら……。」	→	「失礼しました。」
維持①	「そうだね、『失礼しました。』って言えばいいんだよね。」	→	
話し方③	「O先生かK先生に渡してね。」	←	「M先生がいなかったらどうするの？」
		←	「はい。」

お使いを頼むとき、会話の型（パターン）を練習することで、本人が見通しを持って行動できるようにしている。

【働き掛けのポイント】

○ 会話の型（パターン）を押えて指導する

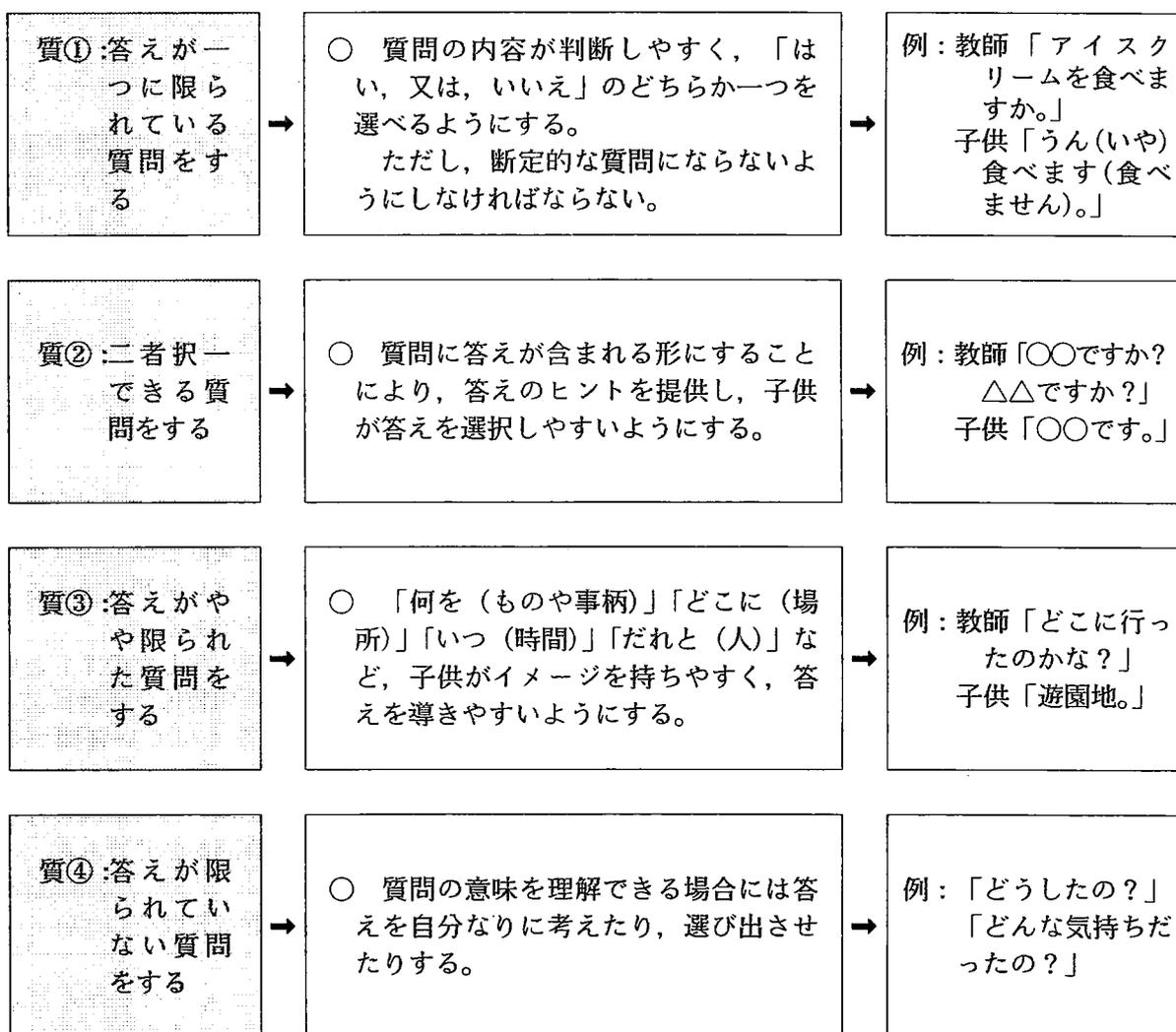
改まった場面において緊張する子供には、「どのように切り出せばよいか」（提供）、「どのように答えればよいか」（応答）について指導する必要がある。

教師の会話の型（パターン）を見本にして復唱することも、話題の切り出し方をスムーズにする。

## 資料13 質問への応答を促すためには

- 会話をする中で質問に回答するには、「相手の言葉の意味を理解する→答えを考える（選ぶ）→答え方を考えて言う」が必要であると考え。それと併せて、子供によっては、「話し手である教師の質問の仕方や質問自体の難易度によっても、応答が困難になることがある」ことから、話し手としての教師のかかわり方が重要になる。

そこで、質問への応答を促すためには、答えを導きやすい質問から取り組んだり、子供自身に考えさせる質問を組み合わせたりすることが大切と考え、以下のような質問の仕方のポイントを考えて。



【実践例-4】

○ 質問の意味が理解できなかったり、質問の内容をそのまま応答に使ったりする場合

☞ 質問への応答が主体的に行えない例 ☞

働き掛け	教師	やり取り	子供
質問③	【答えが限られた質問】 「昨日何したの？」	→	「分からない。」
質問①	【断定的な質問】 「マク□□ルドに行ったんじゃないの？」	→	「行った。」
質問①	【断定的な質問】 「お父さんに行ったんじゃないの？」	→	「行った。」
質問④	【答えが限られた質問】 「何人で行ったの？」	→	「分からない。」
質問①	【断定的な質問】 「Y子ちゃんも行ったんじゃないの？」	→	「行った。」
質問①	【断定的な質問】 「K男君も行ったんじゃないの？」	→	「行った。」

☞ 教師からの質問に対し「分からない。」や「行った。」と答える事例である。質問する教師は、情報を持っており、話題を提供しているが、答えにくい質問や断定的な質問の繰り返しのため、子供は質問に対する応答を主体的に行えない状態である。

☀ 主体的に回答できるように、質問の仕方について工夫している。

また、二者択一の質問や子供が答えをイメージしやすい質問にすることによって回答を引き出している。

【働き掛けのポイント】

○ 質問の仕方や内容を考慮する

- ・ 子供が回答できない状態では、同じ質問を繰り返さず、分かりやすい質問に変えることが必要である。
- ・ 「昨日、何したの？」という質問の内容は、子供によっては、答えにくい質問である。「何を聞いているのか。」という話題の共有が図られるような質問が必要である。

☀ 主体的な回答を引き出すことができた例 ☀

働き掛け	教師	やり取り	子供
質問③	「昨日、どこかに出掛けたの？」	→	「えーとね。」
質問②	【選択できる質問に変更する】 「マク□□ルドですか？ ○○エーですか？」	→ ↙	「マク□□ルドに行った。」

○ 断定的な質問をしない

- ・ 「お父さんに行ったんじゃないの？」の質問は、分かっていることを先に教師から聞き出そうとしている。  
子供の会話の状態像によっては、二者択一の質問や主体的な回答を待つ姿勢が必要である。

	【発話承認し、話題を持 続する】		
維持 ①	「マク□□ルドに行った んだね。」	↙	「うん、行ったよ。」
質問 ③	「だれと行ったの？」	→	「お父さん。」
	【答えが限られる質問】		
維持 ①	「お父さんと…のほか に、だれ？」	↙	「Y子ちゃん。」
質問 ③		→	
維持 ①	「お父さんとY子ちゃん と…。」	↙	「K男くんも行った。」
質問 ④	「お出掛けしてどうで したか？」	→	「…うん？」

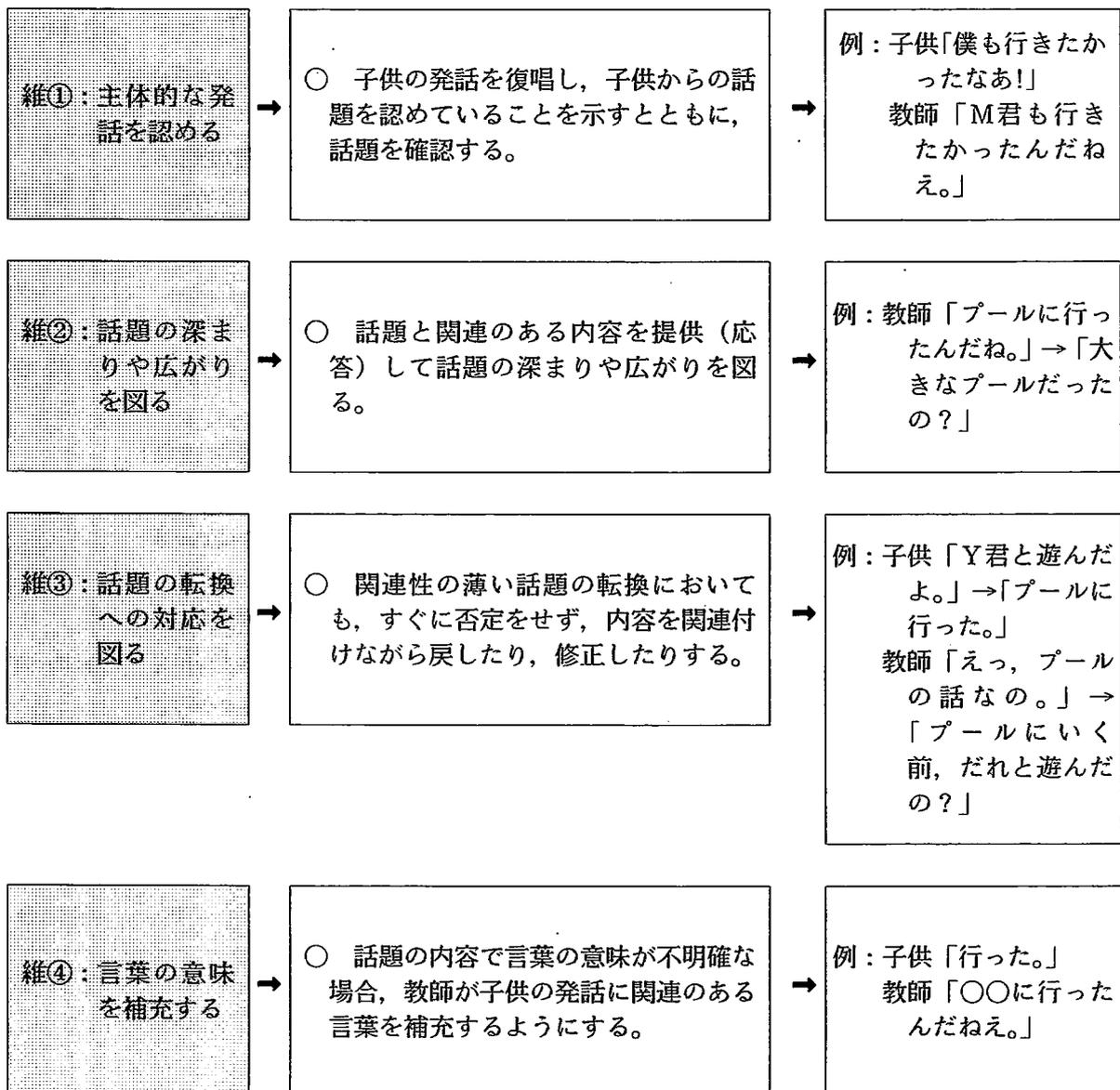
○ 矢継ぎ早の質問をしない

- ・ 「だれが」「いつ」「何を」「どこで」など、答えがある程度限られた質問は、応答を引き出すためには必要である。しかし、子供のイメージや記憶が混乱しないように矢継ぎ早に質問しないことが大切である。

## 資料14 話題の維持を促すためには

- 会話の中で話題を維持するには、「伝達的前提や会話の規則を基にしながら、相手や状況に応じた話題の提供をしたり、相手の意図や気持ちをくみ取りながら質問に回答したりする」ことが大切であると考えます。つまり、話題を維持していくには、話題の提供や質問への回答の総合的な高まりが必要になってくる。

そこで、話題の維持を促すためには、子供一人一人の会話における特性に合わせて会話を継続する必要があると考え、以下のような「話題の維持を促すための話し方」のポイントを考えました。



**【実践例-5】**

○ 話題の内容が限られているため、それを広げるには聞き手である大人が、まずイニシアチブを取りながら、徐々に会話の内容や話題の維持を図っていかなければならない場合

☝ パターン的な提供のため、話題の維持が困難な例

働き掛け	教 師	やり取り	子 供
質問 ④	「Mちゃんがどうしたの？」	←	【パターン的な提供】 「先生、Mちゃん。」 「……………」
質問 ①	「Mちゃんが、来たの？」	→	「うん。」
維持 ②	「おはようって言おうか。」	→	【パターン的な提供】 「先生、Sちゃん。」

☝ パターン的な話題の提供はできるものの、「どうしたの？」などの質問に回答することができずに、教師からの話題の提供に子供の表現したいことが含まれていると、そのことに満足し話題が維持できない状態である。

☀️ パターン的な話題の提供に対して発話を承認しながら、子供の話題に対する意図や気持ちを引き出していくことにより、話題の維持を図っている。

**【働き掛けのポイント】**

○ 子供からの話題の提供を促す応答ができていますか

- ・ 子供からの話題の提供としての会話の開始を大切に、教師からの会話の開始が中心にならないように、子供の発話を承認しながら待つことができるようにする。

○ 承認と同時に、話題の維持が図れているか

- ・ パターン的な話題の提供をする子供の場合、教師の承認で満足し、別の話題に転換してしまうことがあるので、教師は話題を確認しながら、会話を続けることが必要である。

☀️ 主体的な提供、応答を引き出した例 ☀️

働き掛け	教 師	やり取り	子 供
維持 ①	【提供に対して承認】 「Mちゃんが……………」	←	【パターン的な提供】 「先生、Mちゃん。」
維持 ④	【発話承認、話題を継続】 「Mちゃんが来たんだね……………」	←	「来たよ。」
維持 ④	【発話承認、話題を継続】 「Mちゃんがおはようって、言ってるね。」	←	「おはようって。」 (Mちゃんに向かって) 「Mちゃん、おはよう。」

【実践例-6】

○ 興味・関心のある話題を一方向的に提供し、教師からの質問に回答しなかったり、相手との話題の共有を図ろうとしなかったりして、話題を維持して会話を進めることができない場合

☝ 話題が共有できず、質問にも答えない例 ☝

働き掛け	教師	やり取り	子供
質問③	「どこに行ったの？」 ? ? ?	← ↘	「先生、人が多くて嫌だった。」  (応答せずに話は進む)
質問③	「だれが『だめ』って言ったの？」 ? ? ? ?	← ↘	「アイスクリームを食べようと思ったら、『だめ』だって言うから腹が立った。」  (応答せずに話は進む)
質問①	「お母さんと行ったのかな？」 ? ? ? ? ?	← ↘  ←	「先生どう思う。でも、わたしは、もう一回行きたいと思ってるの。」  ↓ ↓ ↓ 「先生さようなら。」

☝ 自分話したいことだけの話題提供であり、教師が話題を共有できないていることに関係なく話を続け、教師の質問に対して回答することなく、終了している。

☀ 自分の言いたいことを興味・関心のあるワープロに書き込みたいという子供の欲求を十分に把握することによって、「ワープロに打ってみようか。」という教師の問い掛けに答え、打ち込みながら話題の共有が図られている。

【働き掛けのポイント】

☀ ワープロ等を利用して話題の共有ができた例 ☀

働き掛け	教師	やり取り	子供
質問③	「どこに行ったの？」	← ↘	「先生、人が多くて嫌だった。」
質問③	「何の話かな？」	↘	
質問④	「Yさんの話が先生に分かるようにするには、どうしたらいいのかな？」	← ↘	「だから嫌だったの。」  「……………」

○ 相手の話を聞くように注意を向けさせる

- ・ 一方向的な話題の提供だけになるときは、相手の話に耳を傾けさせるために、「話があるんだね。でも、ちょっと待って!」「Yさんの話が先生に分かるようにするには、どうしたらいいかな?」などと話題の明確化を図ったり、きっかけを作ったりする。

話し方③	【ワープロで話題共有を図る開始】 「ワープロに書き込んでみようか。」	→	(ワープロに打ち込みながら) 《いつ》「日曜日。」
維持①	「そう、日曜日のことなんだね。」	→	《どこに》「海、磯の。」
維持④	「そう、海に…分かった！ 磯海水浴場にお母さんに行ったんだね。」	→	「そうなの、それでアイスクリームを食べようと思ったらお母さんが『だめ』だって言うから腹が立った。」
維持①	【発話を承認】 「お母さんが『だめ』って言ったんだね。」	→	「海がだめなら、わたしプールに行こうかな。」
維持③	【本児の気持ちを教師の言葉で表現する】 「海のこと、お母さんにもう1回、頼んでみたら。」	→	「わたしもそう思ってたの。」

○ 順序立てて話したり、分かりやすく説明したりできるような手立てを考慮する

- ・ 日記や作文、または興味・関心を持つワープロ等を使って、「いつ」「どこで」「だれと」「なにを」等、順序立てて話す手立てを準備する。
- ・ 話題を共有することで、教師との会話を通して自分の気持ちを表せるようになることを示していく。
- ・ 会話の規則について「交互に話をするんだよ。」という表現だけで示すのではなく、会話を通して自然な流れの中で確認させていく。

以上のように、子供の「会話が豊かになるため」の教師の働き掛け（話し方や質問）の工夫について、これまでの事例研究を通して考えてきた。

しかし、子供一人一人の会話についての特性は、様々である。例えば、話題の提供が困難であるから会話ができないということではなく、子供一人一人の会話の特性があり、その子供なりの会話を進める力を持っていることを認識し、子供一人一人の会話の特性を考慮した上で柔軟に対応していくことが必要である。

そのため、わたしたちは、子供一人一人に対する鋭い観察眼を持ち、実態把握を十分行っていく中で、話題の提供を促すことや質問への応答を促すこと、話題の維持を促すことを図るために、教師のかかわり方はもちろんのこと、働き掛け（話し方や質問）についても改善していく必要があると考える。