

## 1 研究の内容

### (1) 新テーマの設定

本校国語部では、長く「ともにつくることばの学習」というテーマで実践研究を行ってきた。近年では「ことばを学ぶ空間」の重要性を考え、子どもたちがことばを通して対象との関わりを変化させていく姿を、学習者・学習対象・教材・教師という要素の相互作用として捉え直し、その中心に教室における他者の存在を位置づけた。さらに昨年度は、子どもたちの聴く・考える姿に着目し、他者との関係性の中で「聴く」と「考える」を往還しながらことばのもつ意味内容が深まっていく姿を「あたらしいわたし」として表した。(図1) 学び手としての「わたし」は、他者の声によってすぐに変化する場合もあるが、自分の中で考えながら醸造され、時間をかけて「あたらしいわたし」になっていく場合もある。

ことばを介して「あたらしいわたし」になっていく過程は、“てつがくすること”と重なる部分が多い。教材を用いた対話の中でことばに着目する経験や、対話の運び方・深め方を意識する経験は、ことばを介して一人ひとりが“てつがくすること”を支える経験といえる。また、エッセイのように個々のものの見方を表す活動や、同じテーマについて書かれた文章を比べて吟味する活動は、ものの見方・考え方を広げる経験と言える。

その子がこれまでの経験から大事にしていることは何か、子どもたちは今何を興味の対象としているか。戸惑い、伝わらないとき、葛藤を通して、更新されていく子どもたちの『今』を大事にし、そこで語られることばをもとに学びを重ねたいという想いから、今年度のテーマを「子どもの“今”からつくることばの学習」とした。

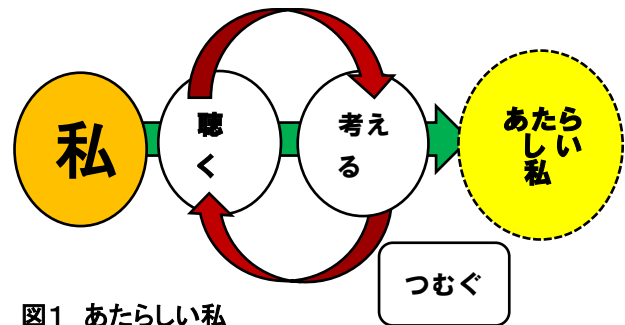


図1 あたらしい私

### (2) 聴く・考える姿を捉える

ことばの理解のずれや読みの解釈のずれはどのように生まれるのか。「わかった」と思っていることは、対象に関わる個人的な経験や知識の文脈から生まれたものである。他者のことばを「聴く」ことによって、これが不十分であることに気づかされる。そして、それぞれの視野から語られることばの理解が、完全に一致することはない。つまり、ことばの理解とは絶えず更新されていくものと捉える。

実際の教室では、他者と関わりあうことによって様々な他者の文脈を参照することになる。ことばを介して馴染みのあるものの中に新しいものを見出すことは、その人が語ろうとしている視点や文脈を分かろうとし、他者と互いに意味を模索する対話を行うことだといえる。私たちは教室をそのような創造的対話の場にしたいと考えている。

その際、「疑問・迷いなどの葛藤」と「他者の視点を想定した、他者に向けた説明」が重要になる。創造的な対話を重ねるために、他者の声を理解しようとする【受け止める】【引き出す】といった聴く姿が表れる。他者の考えと自分の考えを比べて異なりや理解できる点を明らかにする【関係をさぐる】姿からは、「聴く」と「考える」が往還しながら起こっていることがわかる。そして、他者の声を関連づけて新たな考えにつなげようとする【つなぐ】姿には、聴くことから他者にわかってもらうための説明に向かおうとする、子どもの「今」が表れている。

“いま、ここ”での葛藤を紐解くためには、「この問題には何が関連しているか」という話し合い全体を俯瞰した考え方と、「誰の意見に注目したらよいか」という聴き方が鍵になる。始めに頭に浮かんだ文章の一部や、自分の経験をもとにした意見だけでなく、他者の声から全体に意識を向けて、根拠や前提を関係づけていく「聴く・考える」姿をみていきたい。このような姿を授業実践から考察する。

### (3) ことばの使われ方に意識を向ける

本校国語部では、これまでも対話力と語彙力がことばの力を育てる核になると考えた提案を行ってきた。今年度は、聴くことを通して私の“今”を変えていくために、ことばへの感度を高める手がかりとなる「メタ言語」に注目したい。

一般的に使われている「メタ認知」は、下位概念であるメタ理解(自分の理解の仕方を理解すること)の意味で用いられることが多い。メタ言語もメタ認知の下位概念の一つで、「ことばを意識・観察・運用する力」のことである。これは、曖昧さを避けて自分の考えを伝える表現力や、相手の意図を的確に理解する助けともなるものである。ここでは「ことばの使われ方への意識」と言い換えておく。

ことばの使われ方への意識を高めるには、他者のことばの選び方に敏感になることが近道である。

まず、他者の言語表現に目を向けし、対話を通してポイントに気づき、自分の表現に取り入れていく方法が考えられる。(低学年の事例)また、文中の言葉が表す意味について、説明することや言い換えることを通して自分たちの理解を更新することも、「ことばの使われ方への意識」を育てることになる。(中学年の事例)さらに、読み手を想定しながら、自分を表す言葉を探していくことは、迷いを超えて他者に向けられたことばと言えよう。(高学年の事例)これらは、普段の授業のいろいろな場面で行われていることであり、教師がメタ言語を意識することは、授業づくりを見直す視点にもなる。

その際、子どもたちが①文脈の中で新しい表現を意識する場面 ②自分とは違った理解や立場をもっている他者に伝えようとする場面 ③課題と新たな気づきとの「関連性」を子ども自身が感じる場面 をもてるよう意識する。今学びつつあることと、過去に学んだこととの「相互関係性」を意識しつつ、ことばの使われ方への意識を高めていくことを、「子どもの“今”からつくることばの学習」のポイントとして取り上げたい。

表1 メタ認知の下位概念

※菅井 2015 の整理から一部抜粋

メタ理解	自分の理解の仕方や度合いを理解すること
メタ思考	考え方について考える「別の角度から考えた方がいい」等
メタ注意	注意することに関する注意「いくつかに意識を焦点化させる」等
メタ記憶	記憶のための記憶。「1192 つくろう…」等
メタ知覚	見る・聴くなどの行為について知覚すること「もう少し声を大きくした方がいい」等
メタ言語	言語を自覚的に運用する力「どちらの表現がより適切か」等

## 2 実践からみた子どもたちの学ぶ姿

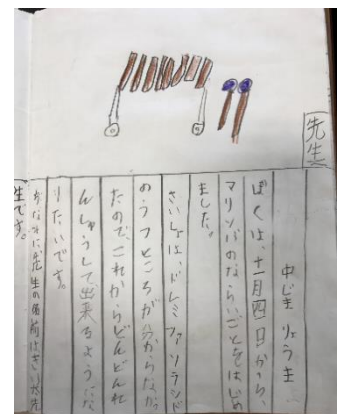
### (1) 2年 サークル対話から広がることばの学び

低学年の朝は、サークル対話から始まる(※詳しくは、課題別部会「低学年教育部会」参照)。クラス全体がサークルになって座り、生活の中で発見したことなど多様な興味を伝え合い、聴き合う時間である。2年生は、そのサークル対話を生かしてことばの学びを行っている。

C1は人前で話すことが少し苦手で、発表はあまり多くない。この日も自分の順番が来るまでは、ソワソワとしながら他の子の発表を聞いていた。発表後すぐに、「マリンバって何？」と質問が出た。C1が少し躊躇するとすぐ、C2が「マリンバ、学校にあるよ。マリンバって、こういう」と言いながら手でたたき真似をした。それに励まされるように、C1は「マリンバは、大きい木琴のこと」と話した。このように、知らないことがあるとすぐに質問が出され、話し手の伝えたいことやことばのイメージが共有されていく。発表する子だけでなく、聴き手も積極的に参加する対話空間が、新たな語彙の獲得や認識につながっていく。

この後、C1の話題を板書し、皆でことばや文章を何通りも考えながら、話し手が伝えなかったことを的確に表現する学び「共同推敲」を行った。最初の文章、「ぼくは、十一月四日から、マリンバのならないごとをはじめました。」に対して、C4が発言した。

ぼくは、十一月四日から、マリンバのならないごとをはじめました。  
 さいしよは、ドレミファソラシドのうところが分からなかったの  
 で、これからどんどんれんしゅう  
 して出来るようになります  
 ちなみに、先生の名前はきい  
 太先生です。



<p>C4:「マリンバをならいはじめました」がいいと思う。 T:今、C4さんが言ったのは、「ならいごとをはじめました」に線を引きここをこうしたらどうだろうって。「ならいはじめました。」って。 Cたち:ならいはじめ… あ一言われた。 C5:マリンバを C6:ちがう！ C7:なら、マリンバをがいいな。 T:ちがうってというのは、これじゃダメって言う意味？C6さん。 C6:「ました。」はだめ。「ならいごとをはじめています。」「やっています。」でもいいし。ならいごとをやっています。 C8:そういう意味か。 C9:終わったことだと思っちゃう。 T:(ならいはじめました。)の横に「ています。」と板書し、)ああ、なるほど。C6さんは、何でこうしたの？</p>	<p>C6:「ました」は終わったことだと思う。 T:だったら、「ならいはじめています」だと、今もずっと続けている感じがするということね。 C6:「ならっています」がいいと思う。 (中略) C10:後に説明は来ないし、十一月四日から「マリンバをならいはじめた」ということが言いたいから、「ならいはじめました」の方がいい。 T:「ならったよ」ということよりも、「はじめたよ」ということが言いたいということかな。 C9:始めてるよってこと。 T:C1くんどうですか？ C1:なら、はじめたよってこと。 T:ということは？ C6:ならいはじめました。</p>
--	---

C6は、今も習っているなら「ならいはじめました」ではなく、「ならっています」がいいと考えたのである。子どもたちが色々考えを出し合った後、C10の『「はじめた」ことを言いたいのなら、『ならいはじめた』の方がいい』という発言に皆が納得の表情を浮かべた。そこで教師がC1に意図を確認し、「ならいはじめました」という表現に落ち着くことになった。このように、読み手に伝わりやすいようにと、いろいろな表現を模索していくが、常に話し手の伝えたいことに寄り添いながら、よりよい文章表現を考えていくのである。

文章の後半では、「どんどんれんしゅうする」という表現に対して、C11が『「どんどん」を『いっぱい』れんしゅうして』にしたらかどうかという意見から、「どんどん」を別の表し方にする学びが展開された。他に、「コツコツ」「たくさん」「もっと」「さらに」という表し方が挙げられ、この後どのことばがふさわしいかでたくさん意見が出された。

このように、あることばをいろいろと言い換えながら語彙が豊富になるだけでなく、その文脈に合う表現も考えるようになる。共同推敲では、話し手の伝えたいことが表されているかということと、誰が読んでも分かるかという視点があるからである。こうして、話すこと・聴くこと・書くこと・読むことが総合的に展開されているのである。

マ・リ・ン・バ

A

ぼくは、十一月四日から、マリンバをならいはじめました。  
さいしよは、「ドレミファソラシド」のうつところも分からなかったけれど、れんしゅうしたら、出来るようになりました。さらにれんしゅうをして、色々な曲がえんそう出来るようになりましたです。  
ちなみに、先生の名前はきい太先生です。11/17

## (2) 3年 言葉に立ち止まって読み深める 「サーカスのライオン」

「サーカスのライオン」は、毎日同じことの繰り返しに気力を失いかけていた老ライオンのじんざが、男の子との交流によってやる気を取り戻し、期待に応えようと意気込んでいた矢先、火事に巻き込まれた男の子を自らの命と引きかえに助ける、という感動的な作品である。

### 学習指導計画 (全11時間)

1	全文を読み、初発の感想を書く。感想を交流して学習の見通しをもつ。	(1時間)
2	1の場面：サーカスで過ごすじんざの境遇や様子を読み取る。	(1時間)
3	2の場面：問題を作って自分の考えを書き、作った問題についてみんなで話し合う。(2時間)	
4	3～5の場面：問題を作り、自分の考えをまとめる。ファミリーで交流し、クラスで考える問題を決める。作った問題についてみんなで話し合う。	(本時3/6時間)
5	学習のまとめとして、もっとも気に入った部分を選んでその理由を文章にまとめる。(1時間)	

この実践では、一人ひとりがわからないことや考えてみたいことを問いの形に書き表し、話し合う活動（「問題作り学習」）を行った。生活班で交流したり、クラス全体で話し合ったりと、場面の進行に合わせて配慮した。

自分が考えた問いについて、他者の声を聴き話し合う中で、通り過ぎてしまいそうな言葉に立ち止まる姿が見られた。聴き合うことによって、文章を読み深める姿に着目する。

下に挙げる事例は、男の子に明日サーカスを見に来ると伝えられ、じんざが期待に応えようと意気込んでいたその夜更け、男の子の家が火事に巻き込まれたことを知った場面についての話し合いである。この中から、二人の児童が次のような問いを作った。

問い：「なぜ、じんざは古くなったおりをこわして、まっしぐらに外へ走り出たのでしょうか？」

単元の中で二回目の問題作りに当たる本時では、まず、一人読みでこの問いに対する考え（答え）をノートに書き表したあと、全体で話し合った。※この問いを作った子どもは2人。C1児とC2児である。

C1：私が考えた答えは、「男の子の家が火事だとわかったから」です。	C3：「古いおりをぶちこわして」って書いてあるよ。「こわす」というのとは、ちょっと違う。
C2：私は「男の子を助けようとしたから」だと思います。	T：どちらがう？
T：二人の考えについてどうですか？みんなはどうだった？	C3：「こわす」は、かんたんにこわれる。「ぶちこわす」は、力が入ってる。いきおいがある感じ。
C3：途中まで同じだけど、ちょっとつけ足し…男の子のアパートのあたりが赤くて心配だったから、男の子を助けなきゃ、と思ったんだと思う	C5：じんざは急いでた。早く助けなきゃ、って。
C4：その前にじんざは「体がぐうんと大きくなった」ってある。力をためこんでるような感じがする。	C6：「まっしぐらに」って書いてあるから、少しでも早く着きたかった。
	C5：男の子のことが心配だったんじゃない？

「ぐうんと」という言葉に気づいて、様子の変化を理解したり、「こわす」と「ぶちこわす」の違いを話し合うことで様子と心情が結びついたりしていることがわかる。

この問いには、「なぜ檻を壊したのか」と「なぜまっしぐらに走ったのか」の二つが含まれている。C1・C2ともに、一人読みでは「なぜ檻を壊したのか」にしか答えられていない。それが、C5の「急いでいた」C6の「まっしぐら」などの声を受けて、男の子を助けたいという心情に近づくことができた。この後さらに、「ひとかたまりの風になって」「すっとなで」などの表現から、じんざが一刻も早く男の子のもとへ行きたかった、という気持ちを共有した。

この話し合いの振り返りで、C1児は「じんざは、男の子が大好きで大切な人だから、家が火事だと知って、すごく心配で、夢中だったんだと思う」、C2児は「じんざは、早く助けなきゃと思って、ほかに何も考えられないくらい一生懸命だったことがわかった」と記している。他者の声に触発されて本文の叙述が【引き出され】、ことばと心情、ことばとことばを【つないで】いく様子が見えてくる。

### （3）5年 句会を通して、ことばの使われ方の意識を育てる「5・7・5で表そう」

四季折々の自然の美しさを感じられる大学キャンパスに出かけ、その季節だからこそその感動をメモし、17音に表す活動に、二度に亘って取り組んだ。他者の心象風景を表した言語表現である句を、対話しながら味わうことを通して、これまで学習した観点を意識しながら句を推敲することをねらった。

#### 学習指導計画（全8時間 7月に4時間、12月に4時間実施）

第1次	大学キャンパスで取材する。…1時間
第2次	句を鑑賞する活動を通して、他者の句の表現の工夫を見つける。…2時間
第3次	自分の句を推敲し、清書する。…1時間

第1時の最後に28人が一句ずつ出し合い、第2時で名前を伏せたまま話し合って、推薦する句を9つに絞った。第3時では、選ばれた句を鑑賞した。

「もみじの葉風にふかれて落ちてきた」という句について子どもたちは次のように話し合った。

<p>C1:「もみじの葉風にふかれて落ちてきた」というのがいいんだけど、いいと思った理由は、紅葉で秋の季語がわかって。周りの風景と、秋の悲しいイメージを表している感じがいい。</p> <p>T: C1さんへの質問でもいいよ。C2さん。</p> <p>C2: 風に吹かれて落ちてきたっていうところなんですけど、秋の時代が終わって、冬が来るからその準備に入っているみたいで風景が見えてよかった。</p> <p>C: ああ。</p> <p>T: ふうん。C3さん</p> <p>C3: C1君に質問なんですけど。読み手に話しかけているって、あそこ(板書)にあるじゃないですか。今考えているいい句っていう左から二番目。</p> <p>C4: ああ、あれかあ。</p> <p>C3: 「風にふかれて落ちてきた」って普通に風に吹いてきてもみじが落ちた、っていうから、</p>	<p>C: シンプル</p> <p>C: 単純。</p> <p>Cs: ああ。(ざわざわ)</p> <p>C3: その後に、ちょっと嫌かもしれないけど、単純で、ふうんみたいな。</p> <p>C: 他のもみんなそう。</p> <p>C3: 他のもみんなそうだね。話しかけてない。読み手に話しかけて…右下の…</p> <p>Cs: ああ。</p> <p>T: こうなったらよりよくなりますよ、というのはある？</p> <p>C3: 「落ちてきた」っていうのは考えられるから、「落ちてきた」ということばをアレンジしたりとか。</p> <p>T: この5文字を変えた方がいいかもしれませんがっていうことなんですわね。</p> <p>C3: (うなづく)</p>
---	---

子どもたちは、句を作った人に敬意をもちながら、ことばを吟味している。C1とC2が句のよさについて述べた後、C1への質問という形でC3が『風にふかれて落ちてきた』って、普通に風に吹いてきてもみじが落ちた、っていうから…。と、もの足りなさを言いかけた。これは、子どもたちが考える「いい句」の特徴について意見を出し合った際の板書を見て、C3が考えを述べようとしたものである。

それに触発されて、シンプル、単純だということばがつぶやきとして子ども達から出てきた。これは、過去に学んだこと(「きれいだ」という気持ちを表すために、直接感情を表すことばを遣わずに言い換える。秋という季節を示すために「秋」そのものでないことばを選ぶ)を思い起こし、時間が経ってそのことが腑に落ち、新たな気付きにつながった瞬間でもある。

「落ちてきた」以外のことばで表現してはどうかという提案は、次の時間に自分の句の推敲する際の「これは単純だから」と別のことばに置き換えようとする姿につながった。「もみじの葉風にふかれて落ちてきた」の句を書いた子どもは、その時の様子を思い起こして「紅葉の葉ひらりひらりと落ちてきた」とした。その時の様子を思い起こし、その瞬間を想像できる句に近づいている。

今後、同様の実践をする機会があれば、一句を鑑賞する時間に余裕をもち、読む人が「なぜ物足りないと感じたのか」を話し合わせたり、本人に表現したかった思いを語らせたりしたい。ことばをめぐった対話を深めることで、「ことばの使われ方への意識」を掘り下げたい。また、教師の自身の課題としては、小学校で扱う5・7・5の表現について、子どもたち自身が感じる「よさ」と教科書で示されている「よさ」、そして、俳句の世界での「よい」とされるものはそもそも同じなのかについて、考えていきたい。

### 3 今後に向けて

今年度は新たなテーマでの研究初年度である。実践の成果として「聴く・考える」姿に着目し「ことばの使われ方への意識」を高めることが、その足がかりになることを提案した。現在は、実践知から仮説的に導き出した方法を、各教員がそれぞれの学年に応じた学習として実践し、考察した段階である。

【受け止める】【引き出す】【関係をさぐる】【つなぐ】といった子どもの「聴く・考える」姿と、発達段階の関係については今後整理が必要である。また、授業の一場面だけでなく、単元というまとまりで「ことばの使われ方への意識」を高める成果を説明する必要がある。また、この研究テーマと“てつがくすること”との関わりを明確にしていくことが、次年度の課題である。

(芥川、岡田博、小野澤、片山、廣瀬、藤枝、本田、横内)