

子どもの“今”からつくることばの学習

1 研究の内容

(1) テーマ設定の理由

国語の学習では、言語活動や学習材を媒介に、意味内容の明確化や表現方法の理解といった、ことばに関わる知識・技能を獲得していく。それと同時に、ことばの使われ方にこだわって「聴く」「考える」なかで、今の自分とは少し違う見方・考え方・表し方を示してくれる他者のことばやテキストのことばと出会い、ことばの世界を広げている。それは、「私」のことばへの感じ方・とらえ方が変化し、ことばを介して「私」の物事の見え方・考え方が更新されていく過程だといえよう。そこで私たちは、国語の特性を「ことばにこだわって思考し、自身のことばを磨き、ことばの世界を広げることで自分の考えや思いを深めること」であると考えた。

その子はどのことばにこだわりをもって読んでいるのか、このことばを通して何を表現しようとしているのか、子どもたちの“今”の問いや想いを大切に、そこで語られることばを通じた学びを重ねたいという考えから、本テーマを設定している。

(2) 研究主題「学びをあむ」との関連

本校国語部では、他者と関わってことばを学ぶ上で、「聴く」と「考える」ことの往還を重視して研究を進めてきた。「学びをあむ」という研究主題を通して、「私」のことばへの感じ方・捉え方が変化していく過程を見直すと、個人の変容を表した「あたらしい私」の図（配布資料参照）だけでは表しきれないものがある。それは、多様な子どもたちの学びの道筋をあみ合わせることの重要性である。「あむ」を「糸などを互いに絡み合わせて一つの形をつくること」という意味としてことばの学びを考えてみると、一本一本の糸が子どもたちの学びの道筋であり、それが絡み合う交点に、子どもたちの問いやズレが生まれると捉えることができる。子どもたちが互いの問いや表現を聴き合い、能動的に他者のことば、自身のことばに向き合う場になったとき、「あたらしい私」になっていく過程が、子どもたち自身によってあみ合わされていくといえよう。

(3) 研究の概要 ～ことばへの感度を高め、理解を深め、拡充する～

他者のことばを聴き、考えるには、ことばと向き合い、立ち止まる感度を高めていく必要がある。うまく言語化できない違和感に立ち止まり、それを他者がどう表現するか注目し、自身もその感覚をことばに表そうとするような学びの姿を大事にしたいと考え、昨年度は子どもの姿から見えてきた三つの様相を、ABCの観点から整理することを試みた。（配布資料参照）

- A感度：学習材や他者のことばを介してことばへの感度を高めること
- B理解：学習材や他者のことばを介してことばの理解を深めること
- C拡充：学習材や他者のことばを介して私のことばを拡充していくこと

Aは学習材や他者のことばに感じたよさや違和感をもとに、ことばの使われ方への気付きが高まることを意味している。Bはことばと向き合い、そのことばが表す意味や、表し方についての理解が深まることを示している。Cは「ことば」の使われ方に意識を向け、社会的な意味をもって使われることばと私の中での差異を確かめ、新たな意味や価値と出会っていくことを表した。ABCに順序性はなく、「聴く」「考える」を往還させる中で、場に応じて随時起こるものである。

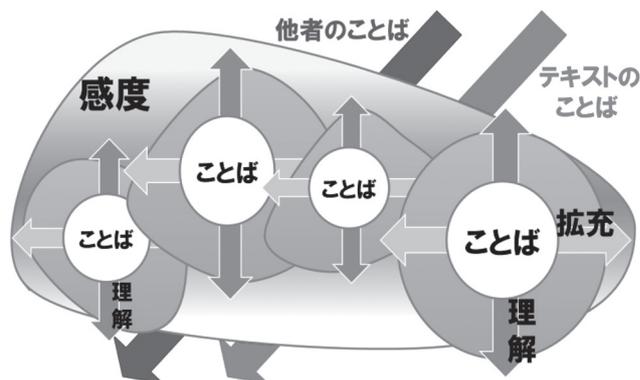


図1 感度・理解・拡充

図1は、感度・理解・拡充の関係を表したものである。一つのことばについての“理解”の深まりを縦軸の矢印で、“拡充”を横軸の矢印が広がることで表している。ことばの周りを囲む円は、そのことばの語義や使われ方を知って、「私のことば」として用いることができる様を表している。そのため、対象となることばによって、円の形や大きさは様々である。

また、ことばとことばがつながり、連関した一つの意味としてとらえられたとき、私のことばはさらに拡充されていくと考えることができる。

そして、外側を袋のように覆っているのが、“感度”の膜である。ことばへの関心やこだわり、引っかかりを示す“感度”の膜は可變的で、「自分のことば」が増えたり広がったりする度に、その形や大きさを変えていく。つまり、ことばへの感度は、理解や拡充が進むほどに高まっていくということである。私のことばを更新することと、ことばへの感度を高めることは、互いに影響しあって広がっていくのである。

(4) 今年度の重点課題

今年度の重点課題として、ことばの学びに向かう三つの姿のうち、“感度”に着目した。“感度”に関する子どもたちの現れは多様であり、昨年度に整理した「ことばの学びに向かう子どもの姿」に挙げた様相では表し切れない面がある。(下の表は、「ことばの学びに向かう子どもの姿」から5・6年の感度に関わる部分を抜き出したものである)

A 学習材やことばを介してことばへの感度を高めること (5・6年の例)

- 文脈によって意味が変わることに気付いたり、ことばの奥にある意味を想像してとらえたりすること
- ことばのおもしろさを見つけること
- 他者のことばに立ち止まり、相手が伝えようとしていることをわかろうとすること。
- 目的や自分が表したいことに応じて、ふさわしい言葉やよりよい表現をさぐること。

それは、ことばへの感度は他者のことばを通して意識化され、他者との相互作用の中で高まっていくものだからである。つまり、ことばへの“感度”を高める姿は、個の表れであると同時に、関係的な学びの表れでもあると考えられる。知りたい、やってみたいということばへの関心と、互いの学びの経験を聴き合うことによって、個としても共同体としても、ことばを介した意味の再構成を連続させていくことは、学習指導要領に示された「学びに向かう力・人間性」を耕すことに止まらず、国語科授業のあみ直しに寄与すると考える。

そこで次ページからは、実践例を通してことばへの感度を高める関係的な学びの実際を見ていくこととする。その際、“感度”を高める姿をどのように見取り、教師がどのように働きかけていくのかについても明らかにしていくことが、本年度の重点課題と言えよう。

2 授業実践からみた子どもたちの学ぶ姿

(1) 読んで不思議に思ったことを、ことばを重ねて想像する (2年)

『名前を見てちょうだい』は、えっちゃんが自分の帽子を探しに行く途中に様々な登場人物に出会う物語である。その中で、えっちゃんが自分のぼうしを食べた大男に怒る場面がある。その場面を読んでいる時、ある子が「大男がぼうしを食べたのに、最後にぼうしが残っているのはなぜ。」とつぶやいた。この素朴な疑問が物語を読み深めるためのきっかけとなると考え、次の時間に学級全体でこの疑問について考えることにした。

この疑問に対して、子どもたちは自分もっていたイメージの断片をことばにして発表していく。その中には、自分の考えを伝えるための言葉を選び表現している子どもの姿があった。

それぞれの子どもが自分の読みを思い思いの表現で表していることがわかる。教師は、「空気のぬけた風船みたい」という叙述に子どもが注目し、場面を具体的に想像できるよう促そうとした。C2は大男をマッシュマロに例えて説明している。C5は「空気がぬける」と「気持ちがぬける」をつなげて想像している。大男の体がしぼんだのは、空気がぬけたのではなくて気持ちがぬけたからだ、と大男の心情

まで想像できている。C 7は叙述にある「きりりと見上げた」に注目し、「きりり」という言葉を針にたとえて、その針が大男をしぼめたと考えている。発表者たちが考えの根拠を自分のイメージと重ねて説明していくと、聞いていた子たちは「なるほど～」と納得していった。

子どもが「どの言葉に引っかかるのか」に着目すると、国語部会が提案する「感度」という視点が見えてくる。本事例のように、物語上の言葉や友達や教師の発言などの受けとった言葉に引っかかった時、子どもは自分が知っている言葉の意味とつなげて想像している。この引っかかりを「感度」と捉えることもできる。

T	空気のぬけた風船みたいって、本文に書いてあるね。	C 7	大男がえっちゃんに「あたしのぼうしをかえしなさい。」と言われて、②気持ちがぬけてしぼんだ。弱気になったってことだ。
C 1	風船みたいにふくらみ、はれつした。	C 8	えっちゃんがじろりと見たってあるでしょ。その③じろりっていうのが針みたいで大男はしぼんだんだと思う。(叙述では、「きりりと見上げて」となっている。)
C 2	①マシュマロでたとえと…。マシュマロの外側が溶けて中のチョコだけ残っている感じ。	C 9	針？
C 3	えっちゃんが熱くなって、ぼうしも熱くなって、それで大男が溶けてしぼんでぼうしだけが残った。	C 10	ドラえもんを見てたら、のび太のママがじろりとらんだシーンがあって、目から針が出てみたいだった。
C 4	大男の胃まで到達してなかったからしぼんだ後に残った		大男がえっちゃんに「ごめんなさい。」と思ってしぼんだ。
C 5	なんでマシュマロが出てくるの？		
C 6	キャンプに行った時に、焼きマシュマロを作ったことを思い出したから。		
C 7	大男は風船だった、空気がぬけてぼうしが残った。		

本授業での子どもの姿は「自分の経験や学習を生かしながら、よりよいことばや表し方を考えている」に相当する。C 2は物（マシュマロ）に見立てており、C 5は「ぬける」という言葉に引っかかって、「空気」と「気持ち」という一見関係が無いような言葉をつなげて考えている。C 7は、叙述をもとに自分がいつも見ているアニメのワンシーンを想像して、物語の情景を読み取っている。

また、子どもの発言の流れを見ていくとC 4までは、大男の目に見える状態のことを話しているが、C 5の発言をきっかけにして、登場人物の内面まで言及するようになっていく。このように、一人の子の発想が周りの子へ波及していくことを学びの広がりとして捉えることもできる。

中・高学年で出会う言葉はより抽象度を増していく。抽象度の高い言葉を自分の中に取り入れる時には、自身の経験と結びつけることが必要である。引っかかった言葉から想像を広げていき、学級全体で共有することを通して、言葉への理解も深まっていく。

(2) 3年 初めて読む戦争児童文学『ちいちゃんのかげおくり』～“戦争”を知る

『ちいちゃんのかげおくり』は、子どもたちが教室で初めて読む戦争児童文学である。戦争を体験したことの無い教師(私自身)と子どもが優れた文学を通して共に体験することを通して、戦争とは何か、平和とは何かなどについて考えを深めていきたい。初発の感想では「ほしいって何?」「空襲警報って何?」など、普段の生活では馴染みのないことばに対する疑問が多くあがった。戦争に関することばを知り、情景を想像することが登場人物の心情に迫るために必要な過程であると考え、辞書や資料で調べだけでなく、戦争体験者から話を聞く機会を設け、それらのことばが文中でどのような意味をもっているのかじっくり考えながら読み取りを進めていった。

学習の流れ (全12時間/国語11時間・てつがく1時間)

(1) 全文の読み聞かせを聞き、初発の感想を書く。	(1時間)	 <p>戦争に関する作品や資料の紹介、創作した物語や詩の発表等、自発的な発表が続いた。</p>
(2) 分からない語句を辞書や資料等で調べる。戦争体験者から話を聞く。	(2時間)	
(3) 初発の感想を場面ごとに整理し、疑問を共有する。	(1時間)	
(4) 疑問について叙述をもとに全体で話し合いながら読む。	(5時間)	
(5) 「天国は空なのか?」「平和とは?」について、対話する。	(てつがく1時間)	
(6) 学習のまとめとして新聞を書き、読み合う。	(2時間)	

学習が始まると、教材の読みにととまらず「戦争」について関心をもち、祖父母や親など身近な人に戦争の話の聞いたり、戦争に関する他の作品を探して読んだりする子が増えていった。

ある日、C1が副読本に載っている「おかあさんの紙びな」をクラスで暗唱した。(本校教員が作成した副読本「ことばを楽しむ」は音読や参考資料として子どもたちが日常的に使っている。「おかあさんの紙びな」は終戦直後に自分のお雛様にご飯に変えられてしまったという物語。)C1はその作品を選んだ理由について「いま戦争の「ちいちゃんのかげおくり」をやってるから、戦争でも色々その人が体験したこととか、童話とか、物語とか違うから、そういうのに興味があった。」と話している。「ちいちゃんのかげおくり」では、戦争で家族や自分の命が奪われ、「おかあさんの紙びな」では、大事にしていたお雛様が奪われたという点を比較しながら、戦争の悲惨さを感じていた。C1は、戦争ということばを知り、複数の物語を通して戦争とは何かを考え始めたと言える。このC1の発表がきっかけとなり他の子どもたちも調べたことや考えたことを発表したり、心に残った作品を紹介したりするようになった。中には、「ちいちゃんのかげおくり」を模倣して創作した物語や詩の発表もあった。いずれも本教材をきっかけに戦争ということばに出会い、理解を深めようとする姿と捉えることができる。教師は子どもたちの関心に寄り添い、授業の冒頭や朝活動の時間に発表の時間を設け、戦争を知ろうとする一人として他の子どもたちと同様に聞き役に加わった。

こうして戦争について様々な角度からアプローチしていったことにより、教材の読みにも変化があらわれていった。例えば、第四場面では「夏のはじめのある朝、こうして、小さな女の子の命が、空にきえました。」という叙述に着目し、C2から「どうして“ちいちゃんの命が”ではなく、“小さな女の子の命が”と書いてあるのだろう。」という疑問が生まれた。叙述からその理由が読み取れないため、想像を広げて話し合い、「他にも“ちいちゃん”みたいに戦争で亡くなってしまった子どもがいるからではないか。」という意見に収束していった。このような引っかかりは、「小さな女の子」という言葉に対する感度の高まりが生み出したものと考えている。一教材だけを読んでいたら他にも戦争で亡くなった子どもがいることは分からないが、複数の作品を読んだり、戦争体験者の話や友達の発表を聞いたりすることを通して、戦争について知り、考えを深めてきたからこそ生まれた読みである。国語の教材をきっかけとして戦争を知る学びに広がっていったし、また学んだことが読み取りにも返っていったのではないかと考えている。さらに、現代の様子を描いた第五場面が必要かどうかという話し合いにおいても、戦争と平和について対比しながら叙述をもとに議論を交わすことができた。

このように、“感度を高める”ために、ことばに敏感になるということだけでなく、感度、すなわちセンサーの数を増やすことも大切にしていきたい。そのためには、「材」を工夫することも手立ての一つと捉え、子どもとともに様々なことばに出会う国語の学習を目指していきたい。

(3) 自分が表したいことにふさわしいことばを選ぶ(5年)

5月後半、自分が気になった詩を小グループで読み、その経験を活かしながら自身のことをことばに表していく実践を行った。子どもたちが詩の言葉に自分の中の期待と不安を照らしながら解釈し、それを他者に開いていく学習材として、音読集の中から次の六つを取り上げた。

「新しい人」小泉周二・「支度」黒田三郎・「出発」井上靖・「本気」相田みつを
「ぼくにはぼくの道がある」小海永二・「雑草のうた」鶴岡千代子

「雑草のうた」を選んだ雪子は、擬人化した雑草の気持ち(黄の付箋)として、「気付いて欲しい」「別にいいもん」「それでも頑張る」等を貼り込んでいる。自分の存在に目を向けて欲しいという面と、一人でも強く生きていこうという面の両面から書き込んでいる。クラス替えで仲の良かった子と離れ、心を開ける相手が見つからないこの時の雪子がこの詩を選んだのには、雪子自身が意識していない、生活とのつながりを見ることが出来る。「気付いて欲しい」「別にいいもん」「それでも頑張る」等の言葉は、詩の言葉を媒介として現れた、この時の雪子の声なのである。自分を表すといっても、自分の想いを詩のことばとして表現することは、経験のない子どもたちにはハードルが高い。

そこで、児童詩「ごめんなさいが言えなくて」(『子どもと読みたい100の児童詩』より)を感情がことばとして表出されるための刺激として提示した。

子どもたちと一緒に詩を音読していくと、途中で「この詩、めっちゃわかる」というつぶやきが聞こえてくる。一読後、「この人の気持ち、分かる？」と尋ねると、C1は「前半はよくわかるが後半は納得がいかない」という。そして多くの子どもたちがその声に同調するように自分の気持ちを吐露し始めた。

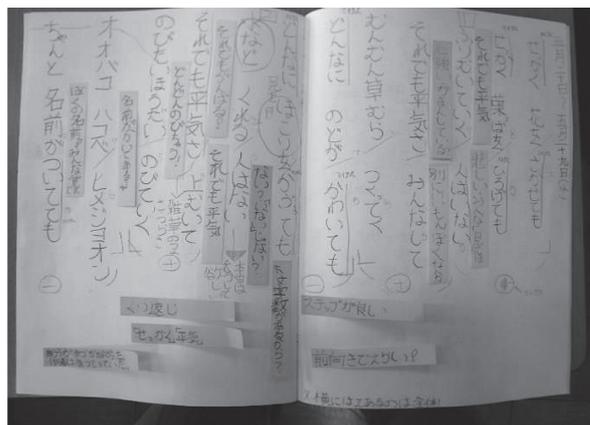


写真3-4 詩を視写したノート

T : よく分かるのはどこまで？

C1 : 「絶対あやまらないからね」までは、あー、そうそう。わかるって感じなんですけど。

「ほんとは私が悪いんだ」のところで、「ええ!？」って。

C2 : そう、わかるわかる。そんなすぐに自分が悪いなんて思わない。

C3 : うちもよくお母さんとけんかするんですけど、その時って、絶対自分からあやまるかって思って、ずっと口きかないんですよ。

T : え!？ じゃあ、どうするの？

C3 : そのうち次の日になって、朝とかも喋らないこともあるけど、何か話さなきゃいけないことってあるじゃないですか。その時にお母さんが話しかけてきて、それでそこから普通に話し出すみたいなの。(後略)

雪子はこの後、「ごめんなさいが言えなくて」をモデルに、家族に対する思いを「弟」という詩に綴った。我慢というテーマが、最初に選んだ「雑草のうた」と共通している。この詩を書きながら雪子が悩んでいたのは、最後の一行に書こうとしていた「ごめんね」という一言である。「どうしてごめんじゃだめなの？」と尋ねると、言葉に詰まりながら、「でもここは、ごめんねじゃない気がするんですよ」と話していた。雪子にとって、プロトコルに示した他者の声は、何かあったらまず謝るというこれまでの自分に立ち止まる契機となった。そんな雪子が選んだ言葉は「なぜだろう」である。学校でも我慢することが多かったこの時の雪子が選んだ「なぜだろう」。答えが簡単にはでない状況に向かったとき、ひとまず「ごめんね」と言ってその場を繕うのではなく、問題を保留しながら自分の葛藤に向き合おうとする「なぜだろう」は、「ごめんなさいが言えなくて」を巡る他者のことばを聴くことによって選び出された雪子の“ことば”なのである。

3 今後に向けて

「聴く」「考える」の往還を、ことばへの感度を高める関係的な学びとしてとらえることで、ことばを通して子どもの“今”を見取ることの重要性を改めて考えさせられることとなった。

実践事例では、ことばへの感度をもとにそれぞれの想像を重ね、ことばが表すものを確かめていく姿、複数の材を扱うことでテーマへの関わり方を広げていく姿、他者のことばを足場に自分の葛藤を表すことばを選ぶ姿が示された。

ことばへの“感度”を高めるには、子どもたちが何を学ぼうとしているのかを見取り、子どもたち自身のことばで、つながりを見出していくことを支える教師の働きかけが必要である。それを広義に解釈すれば、大人が何を学ばせたいかではなく、子どもが何を学ぼうとしているかをもとに、指導の力点や計画を組み替えていくことも、教師の手立てであると考えることができる。

(岡田博・片山・川口・下脇・廣瀬・藤枝・本田)