

生きて働く力を育てる国語科学習指導の研究(5)

吉田 裕久 難波 博孝 神野 正喜
原 正寛 望月 真 桂 聖

I 研究の課題と方法

「生きて働く力を育てる国語科学習指導の研究」というテーマのもとに展開してきた私どもの研究も、はや五年目を迎えた。

今回は、同人の多くが所属する附属小学校で、現在、全教科的に新しい知の枠組(「科学知」「方法知」「自分知」)について取り組んでいることから、国語科においてもその可能性と実践化に向けて追究してみようということになった。つまり、「科学知」「方法知」「自分知」を国語学習指導理念として仮設、導入することから研究をスタートさせたのである。

1 「科学知」と「方法知」

ただこの「科学知」「方法知」「自分知」という枠組みはあくまでも一般的「仮説」として仮設されたものであり、これが国語科にそのまま適応できるかどうかということも含めて検討の余地がある。そもそも国語科は、言語・言語活動・言語文化を対象として学習が営まれるものであり、他教科で言うところの「科学知」「方法知」を互いに分離できるかどうか、その点だけとっては難しいところがある。これまでも、国語科では形式主義・内容主義の思潮の対立が繰り返されてきた。そして、その落ち着くところは、言語の場合、形式・内容は分離しがたく、互いに他を包摂する、相即するというのが、いくつかの論争を経てきた結論であったのである。

2 「自分知」

それでは「自分知」についてはどうか。「自分(対自)」という概念は、対他・対物の比較の関係で成立する。ここでは、おそらく内容知・方法知が対他・対物に属し、外界理解的なものとしてとらえることに対して、自分知は「自分だったらどう考えるか」とか「自分だったらどう行動するか」など、ほかならぬ自分のこととしてとらえられるということではないだろうか。国語科の場合、例えば文学作品の授業の場合、作者の言いたいこと、内容把握にとどまらず、自分だったらどうするかが考えられなければならない。物(他者)

の理解にとどまらない、自分を認識し、理解し、表現できる学力を「自分知」と呼んでいるように思われる。

3 「科学知」「方法知」「自分知」

そこで、知の三者の関係についてであるが、国語科では、むしろ

- ・対他(科学知, 方法知)
- ・対自(自分知)

と二段階で考える方が妥当ではないか。対他・対自は並ぶ。これに対して科学知・方法知ならまだしも、自分知が加わると次元の異なるものが混在してしまい、これらの関係が極めて分かりにくくなる。これをまず対他・対自と大きく二分する。次にその対他を科学知・方法知の互いに補足関係を成す同一次元の基礎的な知として位置づける。一方、自分知はそれらの上に成り立つ高次の知として位置づけてみる。つまり、対他(科学知, 方法知)は言葉で他者(もの・こと・人)を理解・表現・思考・認識し、対自(自分知)はそれを受けて言葉で自分を理解・表現・思考・認識する力(知)を育てるという枠組みの提案である。

4 本稿での試み

さて、ここに提示された「科学知」「方法知」「自分知」を国語科でどのように展開することができるのか、それを理論的・実践的に検討しようとしたのが、今回の試みである。

そのため、同人の担当している学年(3年・4年・5年・6年)において、三者の知を意識しながら実践的提案をしたものである。同人全員が共通理解のもとに行ったものというよりも、これらの「知」が国語科の場合、どのように受け入れることができるのか、またこの三者の知をどのような関係としてとらえればよいのか——三者が鼎立するのか、あるいは層的に把握できるのか——、そうしたことの受けとめ方は各自に任される形で行われたものであることをお断りしておきたい。[吉田裕久]

Ⅱ 生きて働く力を育てる国語科の授業とその考察

A. 書き出しの類型を知り、それを自作に生かす学習—「書き出しをくふうしよう」(第3学年)の場合—

1. 本実践の仮説

あまたの論を待つまでもなく、文章表現力の育成は「生きて働く力を育てる」ことの一部である。それは、文章表現力—文字言語を媒介として行われる表出や伝達—の能力—は国語科という教科の枠内でのみ働く能力ではなく、他教科や家庭生活、社会生活においても必要とされる能力だからである。

文章表現力の伸長には、取材—構成—叙述—推敲—というように表現過程にそった指導が有効であり、よくなされる場所であるが、それと並行して、題名の付け方の指導や、本時に取り上げる書き出しの指導などのような技能面の取り立て指導も大切にされなくてはならない。これらの指導を重ねることによっても、児童の文章表現力の伸長は図られるのである。

本実践の仮説は、「書き出しの文例をいくつか示し、それを類型に分けることによって、これまで特別な注意を払ってこなかった小学3年生の目を、書き出しへ向けることになるであろう。また、そのことが、自作の書き出しを工夫することにつながるであろう。」ということである。なお、この度、児童に示した書き出しの類型は次の六つである。

書き出し	文 例
会話文や独白から	「もう宿題は終わったの？」 また、お母さんに聞かれた。
音から	バン！ スタートの合図のピストルの音が鳴った。
時から	夏休みのある日、私たち家族は車に乗って出かけました。
場所から	運動場の真ん中にある水たまりで、女の子が遊んでいる。
様子から	キンモクセイの香りが街角に流れる。今年も秋祭りの季節になった。
気持ちから	楽しみにしていた遠足が、雨のために延期になった。

言うまでもないが、これら六つは書き出しの類型として絶対的なものではなく、例えば、「したことから」「聞いたことから」「見たことから」などのように、他にも書き出しの類型はいくつか考えられる。ただここでは、小学校3年生が理解し得るものでなければならぬと考えて、この六つの類型を示すことにした。

2. 授業のねらい

本時の学習内容は書き出しの工夫についてであり、学習材は児童作文である。書き出しの工夫は、読み手に読む意欲を持たせたり、書き出しに続く記述に興味

を感じさせたりするために行われる。言わば、読み手を意識した効果的な記述法の指導内容の一つが、書き出しの工夫である。

児童の実態はというと、書き出しに如何ほど気を配って書いているとは言い難い。まるで決まり事のように、「はくは」「わたしは」から書き始められる、言うなれば書き出しに特別な工夫を凝らしたとも思えない作文が数多く見受けられるのである。もっとも、これは無理のないところであって、これまで、書き出しの工夫についての学習経験はなく、そもそも書き出しを工夫するという意識は希薄である。

今回、学習材に使う作文を書くときに参考にした文例(教材文「ヤモリをつかまえた」)は会話文から書き始められている。それに学んで、自作を会話文から書き出した児童もいるが、この機に、会話文からの書き出しのみならず他の書き出し方についても学び、自作に取り入れることができるようになれば、読み手をより意識した作品が産出されるようになるであろうと考えた。そこで、この単元の指導目標を次のように設定した。

○ 書き出しのいくつかの類型を知り、それを自作に活かすことができるようにする。

3. 指導計画(2時間)

全2時間の指導計画は次のようである。

第1時	いくつかの書き出しを比べることを通して、書き出しには類型があることを知る。自作の書き出しを工夫する。……………1(本時)
第2時	工夫して書き直した書き出しを発表し、相互評価する。……………1

4. 授業の実際

本時の目標を、「書き出しにはいくつかの類型があることと、効果的な書き出し方について知り、自作の書き出しを書き直そうとすることができる。」と設定した。

まず、書き出しの文例(16例)を示したワークシートを配付するところから授業は始まる。そのワークシートには、「次の書き出しの中で、つづきを読みたいいなあとと思うのは、どれですか。三つをえらんで、○をつけてください。それをえらんだ理由も書いてください。」という指示がある。それに従って、児童は、1から16までの文例の中から、続きを読みたいと思うものを三つ(三つ以内は可)選び、それを選んだ理由もごく簡単に記述する。

十分に時間を与えて以上の活動をさせた後、①番から順に文例を読み上げながら、それを選んだかどうかを挙手させて、その数を数えていった。16の文例と見

童が選んだ数を表にして示すと、次のようになる。

番号	書き出しの文例	選んだ数
①	「ヒエーッ。」 安佐動物園のちゅう車場に来て、いきなり声を出した私。	28
②	あの日、九月十七日月曜日は、運動会の日でした。	2
③	ジリリリリ、ジリリリリ。 夏休みの朝、目ざまし時計がなった。	12
④	ぼくは、運動会のかけっこで、一等になりました。	2
⑤	イチヨウの木から、黄色い葉っぱがひらひらと落ちてきます。	6
⑥	「わあ、きれいな。」 星のよく光る夜のことです。	13
⑦	楽しみにしていた運動会がやってきました。	1
⑧	運動場の真ん中にある水たまりで、一年生の女の子が遊んでいます。	1
⑨	バン。 ピストルが鳴った。	17
⑩	「村田先生がようち園をやめるんだって！」と、友だちが言っていました。	10
⑪	わたしは、お母さんのお手つだいをして、夕ごはんの用意をしました。	1
⑫	お月見の時、ぼくは、おだんごを作りました。	3
⑬	コスモスがさきはじめ、とんぼがゆかいにとんでいます。	3
⑭	いやいや行かされていたスイミングを、やっとやめることができます。ぼくは、うれしくてたまりません。	3
⑮	うじな港の近くの公園に集まり、そこから出発します。	6
⑯	「わあっ。」 キャンプ場のちゅう車場で、ぼくの声がひびきわたりました。	9

これを見ると、続きを読みたいものとして、最も多くの児童が選んだのは、28人が選んだ①の「会話文から」の書き出しであり、続いて多かったのは、17人が選んだ⑨の「音から」の書き出しであり、その次は、13人が選んだ⑥の「会話文から」の書き出しであることが分かる。

このように、選んだ人の数を確認した後、これらを選んだ理由を発表させた。すると、例えば、①を選んだ理由としては、「どうして、ヒエーッと声を出したのかふしぎだから。」「ヒエーッという声がつくりしたときに使うから、安佐動物園で何かがおこったと思ったから。」「いきなりなんで声をあげたのか知りたいから。」「何をびっくりしたのか知りたいから。」等の理由が挙がった。また、⑨を選んだ理由としては、「それからどうしたのか、どう思ったのかを知りたくなったから。」「これからどうなるのか。ドキドキす

るから。当たったのか。」「なんでピストルが鳴ったのかが気になるから。」「何が始まったのかと思ったから。音をさいしょにすると、わくわくするから。」等が挙がった。さらには、⑥を選んだ理由としては、「どんな星が見えたのかと思ったから。」「このつぎはきれいなんだろうと思ったから。」「星のきれいな夜に、この後、どうしたのかが知りたいから。」等が挙がった。

このように、選んだ人の数の多いものから順に、その理由を発表させてみると、どれにも「この後、どうなるの」とか「続きを読みたい」と思わせる書き方になっていることが理解できるのである。

その後、「では、読み手に続きを読みたいと思わせるのは、何から、あるいは、どのようなことから書き出しているからだろう。」という問いを發し、書き出しには、いくつかの類型（前頁の六つ）があることに気づかせた。「会話文から」の書き出しや「音から」の書き出しのように、すぐさま気づくものもあるが、それ以外については、例えば、「⑦番はどうだろう。これは何から書き出していると言えはいいのだろう。」というように、着目すべき文例を示して気づきを促した。その結果、「会話文や独白からの書き出し＝①⑥⑩⑬、音からの書き出し＝③⑨、時からの書き出し＝②⑫、場所からの書き出し＝⑧⑮、様子からの書き出し＝⑤⑬、気持ちからの書き出し＝⑦⑭」というように分類することができた。

ところが、続きを読みたいものとして選んだ人が一番少なかった、「ぼくは」から書き出している④番と「わたしは」から書き出している⑩番が、これらの分類のどこにも当てはまらない。

そこで、「よくありがちな『ぼくは』『わたしは』で書き始めると、読む人の気を引くことができないんだね。『ぼくは』『わたしは』で書き始める作文が悪いというわけではないけど、これから作文を書く時には、これら六つの書き出しのうち、どれかを取り入れてみよう。それには、今後、『ぼくは』『わたしは』で書き始めないことにすればいいよ。そうすると、六つの書き出しのうちのどれかを使わざるを得なくなるから。」と語り聞かせ、授業を終えた。

5. 授業の考察

本時の目標は、知的な理解にとどまらず、実際に自作に活かすようになることである。そこで、次時までの課題として、自作の書き出し部分だけを六つの類型のうちの別の書き出しで書き直させてみた。中には、書き直さない方（はじめの方）が書き出しとしては上等なものもあったが、いろいろな書き出しを実際に経験してみることはつなげた。 [神野正喜]

B 相互作用を通して育てる「生きて働く力」の指導 —『八月のヒロシマ』を完成させよう』(第4学年)—

1. 本実践の仮説

美醜感覚というものがある。教科内容の目標に向かい、拙い文章から個性豊かな味のある文章へと変身させていくこの感覚を育てたい。美醜とは少々狭い意味になるが、より良い文章にしたいという意欲は必要だ。日本語が話せるのに毎日国語の授業があるのはこのためだ。多くの個性ある文章に触れる機会を持つことも国語科として言語技術能力を身につけ高めるために必要だ。そのような文章(日本語)を文化として伝えていくという目標も生まれてくる。言語技術能力とは、文章表現も音声表現も含む美しい日本語に仕上げたいという「自分知」からスタートするべきであろう。

それに対して、もう一方の繰り返し反復学習というものがある。基礎基本の学習はこのドリル形式で身につけるべきだという考えであるが、この学習が本当に子ども達の身につく学習であるかといえば首を傾げなくなる。その上、今の教育のキーワードになっている「基礎・基本」は「繰り返し学習で身に付ける」につなるとすれば疑問が残る。この学習に、自ら考えたり書いたりする必然性や目的意識を持つという導入段階が重要視されれば、子ども達の学習意欲も自ずから湧いてくる。残念ながら、課題を出しているのは教師であり、教師に提出するために書くことが多いのが現状であろう。

教師側は、身近なテーマと学習に取り組む必然性とヒト・モノ・コトとの相互作用を仕組むこと。児童側は、達成感や次の段階へという向上心などが学習を活性化させ「自分知」を育てること。この両者の学習活動が「生きて働く力」を育てていくと考える。

2. 授業のねらい

さて、現場ではどのような授業を仕組めばよいのだろうか。学習を児童の側から考えた場合でもいくつかのステップがある。市川伸介氏は活動の中に特に子ども達に注意してほしい点を次のようにまとめている。

- ①疑問をもつこと
- ②調べること
- ③工夫して書くこと
- ④評価を受け、改善すること

このステップを使った学習スタイルは、総合的な学習の時間の発展「研究発表」に向かうスタイルだが、私は以前からこの学習に対して少々不安を感じている。自主的に課題を持ち、調べ学習、発展としての発表会という総合的な学習の時間のパターンだが、実はその活動とは、関わりのある資料らしきものを図書室やインターネットで見つけ、コピーし、写したものを新聞

や口頭で発表するだけであり、その内容や筆者または作者の意図さえ捉えられず単純な作業が進められているということからだ。なぜその資料に目が止まったのか、なぜその資料が自分の探究に必要なのかをもっと深め、メタ認知しながら学習を進めていく必要性を国語科として感じている。それはオープンエンドの力を育てることに通じる。自分の仮説をもとに、その仮説を証明するためには具体的にどのような資料が必要か、どのような事例をどのように並べたら相手(聞き手)を納得させられるか、言語技術能力を身につけ、その上で伝え合う力をつけるためには、まさに教科内容の言語活動領域を意識した国語科授業を仕組んでいかなければならない。

表現の基本的な学習過程、コンポジション理論の課題をも意識しながら、二年前から本校が取り組んできた「ヒト・モノ・コトとの相互作用」の学習スタイルで考えてみたい。

3. 授業の実際

(1) 指導目標

○自分の意見と友達の見解を比べながら聞いた上で再構築された意見を、相手を意識して論理的に発表することができる。

○資料から自分の表現に必要な箇所を探し、既有知識と同化・調整しながら読むことができる。

○読み手を意識した文章を書くために工夫された文章表現で作文を完成させることができる。

(2) 指導計画(全12時間)

- | | | |
|-----|-----------------------------------|---|
| 第1次 | 平和公園周辺の見学をもとにヒロシマを意識した作文を書く。…………… | 1 |
| 第2次 | 平和や戦争をテーマにした読み物を読み自分の資料を作る。…………… | 9 |
| 第3次 | 第1次の作文をもとに「八月のヒロシマ」を完成させる。…………… | 2 |

(3) 単元の実際

『『八月のヒロシマ』を完成させよう』をテーマに夏の平和学習を元に最終的には文集ポブラ(学校文集)の作文を完成させる学習である。

児童は夏に「八月のヒロシマを体験しよう」と平和公園を散策した。小中学生を対象にした平和集会の見学、慰霊碑めぐり、原爆表示板めぐり、被爆建物の見学、そして広島市こども図書館で平和に関する本を読むというコースであった。九月になって見学時にとったメモを元にまとめた一枚の作文を文集ポブラの作文として完成させる単元とした。

この一枚の作文には原爆の悲惨さや見学で体験した原爆への恐怖などが綴られている。しかし、そこには、この見学で見たことや知ったことが書き並べてあるだ

けで、平和学習としての「この思いを誰かに伝えたい、訴えたい。」というアピールを感じることができなかった。同じ体験をしても思いは一人ひとり違うはず。夏休みにいつもと違う八月のヒロシマは体験していた。この単元では、その個性豊かな意見をお互いに発表しあうことで、膨らんでいく自分の思いを再構築して、他者にアピールできる作文を書き上げてほしいと思った。そのために既有知識や体験したことや読書などを元にして、資料や友達の意見との相互作用の場を仕組んでいく。そこに新たな深い思いや今後の生き方に関わるような認識が生まれてくると考える。

図書室で見つけた資料をコピーし、テーマに関わる箇所を写すだけという単純な作業にするのではなく、なぜその資料に目が止まったのか、なぜその資料が自分の探究に必要なだったのかをもっと深め、見つけ直すメタ認知をしなければいけない。自分の意見をまとめるためや発表のために多くの資料の中から取捨選択し、資料をそのまま使うのではなく、相手を納得させるための大切な事例として、どこで、どう使うのか、ワークシートを完成させながら言語活動領域の国語科授業としてじっくり考えさせたい。

この学習を進めるために児童のステップを次のように考えた。

- ①自分の考えを持つことができる
- ②友達と意見交換をすることができる
- ③新たな問題提起をすることができる

この単元は、コンポジション理論を踏まえた学習過程で成り立つ。テキスト、他者、筆者、自分と相互作用をした上で再構成された自分の認識をもとに作文を書くための有効な表現方法を考え、それを臨機応変に使いこなす力をつけるというレトリックを意識したものである。このコンポジション理論は一見効果的な学習に見えてもスキル中心であるから、書こうという意欲や興味・関心を育てる点では欠けている。そのため書くことそのものの体験を数多く与えていきたい。そこで教師はスキル上で困っている一人ひとりの子どもに達に適した指導をしていきたい。

「私にとってヒロシマとは」というテーマを与え、図書館から自由に本を選ばせて読書をするということ体験からスタートした。本はヒロシマに限らず、オキナワ、ナガサキ、ホロコースト、ベトナム戦争、真珠湾攻撃、南京大虐殺などへも広がりを見せた。「私にとってヒロシマとは」というテーマに関して発言できそうな箇所には付箋を貼っていくように指示した。その付箋の内容が自分の意見を証明し、相手を納得させるための大切な資料となる。

その後、その資料をワークシートに書き込み（範囲

が広い場合はコピーしてはることも可とした）、そこから組み立てられた自分の考えをまず書く。ヒロシマに関する意見を多く持つことで、多様な意見交換に参加できるはずである。その意見交換の後に変化した考えも書き込んだ。

③のステップは自分の考えをもっと膨らませたいという積極的な願いが元になった学習段階である。

「〇〇について考えてみてください。」

「〇〇についてもう少し意見を下さい。」

など、インタビュー形式の質疑応答や討論会的な学習場面となる。このステップでは問題を投げかけるだけでなくその問題に対しての自分の仮説も発表させた。

4. 授業の考察

①②③の段階全てに必要な学習としては、これらの活動から出た新たな課題（疑問）に対して発展する意見のために具体的な資料を採す力を付けることだと考える。認識の再構築がされるたびに新たな疑問や探究への意欲が生まれるというオープンエンドな学習態度が国語科をはじめ全ての学習に必要だ。先にも書いたよりよい文章を作り上げようとする態度面が、言語技術能力を高めることに繋がる。このように意識して学習する中で「自分知」を育てることが基本である。

題名読みなどでも紹介されているが、事がらに対しての既有知識が有るか無いかで、興味、関心の度合いも違ってくるし、当然情報処理にも差が生じる。単元の導入場面でもあるが、導入だけでなく既有知識の整理や新たな知識として入り込んだ資料や他者の声などの相互作用の上に構築された新たな認識も自分の考えとし、テーマに対して興味、関心をもち、複数の考えをもって学習をスタートする力や習慣を付けなくてはならないと感じている。そのための相互作用を試みた今回の学習には大きな意味があった。

基礎・基本は大切である。誰もが認めている。この基礎・基本の力があってこそ学習の応用が可能となる。言語技術能力をつけなければいけない子ども達にとって漢字の繰り返し練習、反復練習は必要だろう。ただ、そのスキル学習、反復練習そのものが基礎・基本の学習であろうか。そうではない。理論面でも実践面でも時代にあった学習方法を開発していかなければいけない。

「自分を向上させたい」「もっと文章をうまく書きたい」「もっとすらすら読みたい」という「自分知」をもとに、今自分にできる力を分析した「科学知」に、多くの学習方法を知り、教科内容「方法知」を具現化しながら、「本物の力」、「生きて働く力」を身につけることが基礎・基本の力ではないだろうか。それが「知を創る新しい学び」だと考える。 [原 正寛]

C 「フリートーク」で読む文学的文章の学習指導
—「やまなし」(第5学年)の場合—

1. 本実践の仮説

文学的文章の授業は、全国の実践動向や私の実践経験からいうと、おおよそ次の4タイプに大別できるのではないかと考えている。

- ①発問応答重視タイプ
- ②表現活動重視タイプ
- ③読書活動重視タイプ
- ④話し合い活動重視タイプ

これらを文学的文章の「読み」の授業として検討してみよう。

①は、教師と学習者の発問応答が中心になる。教師のねらいを達成するには有効である。しかし、発問は学習者にとって必然性があるのか、教師の枠内だけで文学的文章を読ませていいのかなどの課題がある。

②では、表現活動を通して、学習者の主体的な読書行為の成立をねらう。しかし、読みの授業としては成立しにくい。学習者の目的は表現活動にあり、教師の目的は読みにある、という二重構造だからである。

③は、読書活動の活性化という点で意義がある。ただし、読みの交流や検討が難しく、読みの授業としては成立しにくい。

④は、学習者同士の読みの交流・検討が中心になる。学習者の自由性のある読みが生まれやすい。反面、話し合いの焦点化が難しい。

どのタイプも、長所短所がある。しかし、読みの授業としては、④が本質ではないかと考えるようになってきた。

「教室(集団)で読むことは、作品についての様々な思いや考えを仲間と共に自由に語り合うこと」が、シンプルながら本質なのではないか。換言すれば、文学的文章の読みの授業で育つ生きて働く力は、読みを自由に語り合う(方法知)中で、文学特有の読みの方法(科学知)にふれながら、自分なりの読みを問い続ける(自分知)、学習者にとって意味ある学びの中にしかない、と考えるのである。

私は、これを「フリートークで読む文学的文章の授業」として実現しようと考えている。「フリートーク」とは、話題提供者の提案をめぐって、参加者が互いの読みを自由に語り合うという話し合い活動である。

しかし、自由に読みを交流すれば、生産的な話し合いになるわけではない。

そこで、話題について自由に交流する中で、作品の葛藤性に着目し、個々の読みの違いを際立たせて論点の形成を図れば、人物形象、自然形象、叙述表現、作品構造などについて自分なりの意味づけを問い直して

いくのではないかと考えた。

2. 授業のねらい

本単元では、「やまなし」についてフリートークを繰り返し行っていく。学習者は、「大造じいさんとガン」「注文の多い料理店」についてのフリートークを通して、視点、設定(時・人・場)、人物の変容、描写、主題などの文学特有の読みの方法にふれながら、自分たちの疑問を解決してきた。

「やまなし」は、蟹の視点から、五月と十二月の谷川の情景を対比的に描きつつ主題を暗示するという、完成度の高い作品である。これまでの作品に比べ、読み取りが数段難しい作品だといえる。

しかし、このような作品だからこそ、疑問が生まれやすく、話し合いながらそれを解決していく楽しさを感じ取らせやすい。また、これまで学んできた文学特有の読みの方法を存分に駆使して読んだり話し合ったりすることができる。同じ賢治作品「注文の多い料理店」で感じ取った賢治の願いを重ねて読む子供もいる。「やまなし」について繰り返し語り合う中で、「やまなし」の奥深さを感じ取らせ、これを契機にして他の賢治作品への読書活動へと誘っていきたい。

3. 指導目標と指導計画

(1) 指導目標

○仲間との語り合いを通して、「やまなし」についての自分なりの意味を問い続けることができる。

○「やまなし」の意味づけに必要な文学特有の読みの方法(視点、表現技法、主題など)を用いて読んだり話し合ったりできる。

○文学作品について自由に仲間と語り合う楽しさを感じ取ることができる。

(2) 指導計画(12時間)

第1次 フリートークに向けて、自分の読みをノートに書き込む。……………4

第2次 グループや全体でフリートークをする。…8

4. 授業の実際

ここでは、第2次5時間目の授業について詳しく報告する。

(1) 本時の意図

学習者の疑問をもとに、本時の話題「なぜ五月と十二月か?」を設定した。場面設定の意味についての話し合いになる。一人読みでは、多くは、蟹の子供の成長としてそれを意味づけていた。このような各自の読みを自由に語り合う(方法知)中で、情景や事件のイメージの葛藤性(科学知)に注目させながら、五月と十二月の対比的な作品構造についての自分なりの意味づけ(科学知をふまえた自分知)を促したいと考えた。

(2) 発言記録(要点のみ)

本時では、始めに、話題提供者D子が自分の考え「五月が十二月を強調しているのでは？」を話した。それに関連して次のように発言が続いた。

C男：付け加え。蟹の成長を表している。

Q子：付け加え。景色と蟹の成長をまとめている。

N男：人間の進化のように、蟹が大きくなっている。

K男：でも、十二月でなくてもいいのでは？

O子：春と冬という離れた季節を使ってる。

K子：納得できない。四月でも一月でもいい。

E男：クラムボンは五月ならではだ。

A子：D子さんと違って、五月も十二月も強調してる。

H男：五月のかばの花は、春を強調している。

F子：五月は春の真っ只中で、十二月は冬の真っ只中。

そして春から冬の季節の変化を強調している。

M男：五月はかわせみがたくさん来る頃で、十二月はやまなしが落ちる頃。

M子：五月と十二月には、キーワードがある。

S男：五月のキーワードはかわせみだと思う。五月は明るいイメージ…。

教師：それはS君が思ってるんだよね。

S男：うん。明るいイメージのときに、暗いイメージのかわせみが来た。

教師：暗い？

S男：蟹にとっては恐い感じ。そして十二月は暗いイメージ。やまなしは、蟹にとっては悪いイメージではない。明るいイメージと暗いイメージが順番順番になっている。

教師：順番順番？ どういうこと？

S男：だから、明るいときに暗いかわせみが来て…。

教師：明るいイメージのときに暗い？ 何で暗い？

S男：だって、蟹が上を見ていたら、ずぼって…。

教師：コンパスのような…。だから暗いイメージ？

S男：うん。やまなしは、蟹にとっては恐い物ではない。だから、暗いイメージのときは明るいイメージ。

教師：十二月は、S君にとっては暗い感じがする？

S男：ぱっと思ったら。クリスマスや雪合戦と思うと明るいイメージになるけど…。

教師：どうしてやまなしが明るいイメージなの？

S男：酒好きなお父さんにとっては、大好きな存在だから。明るいと思いと暗いの繰り返し。

教師：明るいと思う五月が実は暗くて、暗いと思う十二月が実は明るい。

K男：でも、十二月は暗くない。月が明るくとかある。

N男：「かわせみだ」とぱっと言うから、五月と十二月の八ヶ月は、蟹にとってあまり長くなかった。

D子：それはかわせみの印象が強かったから。

T男：五月は動いている自発的な世界で、十二月はやまなしが落ちてくる受動的な世界。対照的。

教師：みんなわかる？ 自発的ってどういう意味？

T男：自分から活動する。

教師：受動的は？

T男：自分が受ける。人や自然にしてもらう。

教師：具体的に言うのと？

T男：やまなしが自然に落下していくイメージ。

B子：確かにそうだけど、四月や一月などでもいい。

H男：D子さんはかわせみが印象的だと言ったけど、五月と十二月の間にもかかわせみは来ると思う。

教師：ちょっと整理していい？ 五月は普通明るいイメージで、蟹にとってはきれいなイメージと恐いイメージがある。十二月は普通暗いイメージだけど、蟹にとっては明るいイメージ。対照的。

(中略) T男君は、五月を自発的な世界、十二月を受動的な世界と言ったけど、みんなは、五月と十二月をどんな世界だと言える？

B男：五月は殺し合いの世界。十二月は自然との共存の世界。

T子：五月は活発な世界。

F男：五月は殺し合い、ちょっと明るいけど。十二月は楽しい。

N男：五月は蟹の勇気が乏しい世界。十二月は蟹の勇気がある世界。

P男：五月は生死の世界。十二月は子供の争いの世界。

R男：五月は不思議な世界。十二月は明るい世界。

教師：こんな世界を表すために五月と十二月にしたのかな？

A子：蟹の目から見て、五月は暗くて十二月は明るい。周りの景色は、五月は明るく十二月は暗い。

教師：では、話題提供者のD子さんまとめを。

D子：膨大すぎてまとめられない。

教師：代わりに誰かまとめて。

N男：五月と十二月は、それぞれ世界が違うから分けてある。数字の理由は分からないけど、成長を表すために八ヶ月空ける。

5. 考察

様々な発言の中で、対比的なイメージに着目したS男、対比的な作品構造を意味づけたT男、この二人の発言に特にかかわった。科学知として、イメージや作品構造の葛藤性を浮かび上がらせるためである。これは、最後にまとめたN男など、他の学習者の発言にも影響を与えた。自分知形成の触媒になり得たと考える。

しかし、このレベルで生きて働く力の育成(知の形成)がなされたといえるのか。目標・内容・方法について、今後も引き続き検討していきたい。[桂 聖]

D 国語科における「生きて働く力」の解明

一「海の命」(第6学年の場合)一

1. 「生きて働く力」とは

生きて働く力を育てる国語科指導の研究は、今年度で5年次を迎えている。

今年度は、本校の研究主題である「教科固有の知を明示する教育課程編成をめざして」とリンクする形で研究を進めていくこととなった。特に、今年度は、国語科固有の知を明らかにすることに重点が置かれた。

国語科では、この「知」を構成する「科学知」「方法知」「自分知」を明らかにするとともに、授業の中で「自分知」の具現化を図ることとなった。

2. 国語科における「知」

(1) 国語科における「科学知」

国語科における「科学知」とは何か。いわゆる「内容知」と「科学知」は、どう異なるのか。

「内容知」は、内容に関する知識と捉えることができるが、そうした場合、広汎なものになりかねない。

これに対して、「科学知」は内容に傾斜してみる「知」であり、系統性を持たせているものである。国語科では、「12年一貫教育 教育課程の創造」(広島大学附属中高等学校との共同開発)における指導事項を、系統性を持つものとして「科学知」としている。

(2) 国語科における「方法知」

国語科における「方法知」とは、「科学知」を活用できたり獲得できたりする「知」である。

この場合、活用する獲得するとは異なり、学習者自らができることが必要とされる。言い換えれば、学習者の「学習力・学び方」ということもできるであろう。

(3) 国語科における「自分知」

国語科における「自分知」は、「科学知」と「方法知」から構成される。

つまり、「科学知」を持って「方法知」があるから「自分知」があるということができよう。

ただし、「科学知」と「方法知」があれば「自分知」になるのではなく、「科学知」と「方法知」が相まって「生きて働く」状態にまで高まった時に、「自分知」に到達したと考えるのである。

3. 「知」の具体化

このように指定した「知」を、「海の命」(第6学年)において実証を試みることにした。

(1) 本実践の仮説

本実践においては、次のような仮説を立てた。

「科学知」…作品形象の総体から全体性(主題)を読む。
「方法知」…上記の「科学知」が活用できたり獲得できたりする。

「自分知」…第5学年時に学習した問題解決学習が作

品主題を設定する学習に生きて働くかどうか。

このような「知」が授業の中で具現化するために次のような学習指導案を立ててみた。

(1) 学習指導案

学習指導案については、本時の目標と学習過程について述べる。

○ 本時の目標

作品の主題を設定し、その設定の在り方について話し合うことによって、その内容を検証し、作品主題を明らかにすることができる。

○ 学習過程

学習活動	指導の意図と手だて
1. 前時の学習までの学習内容を想起し、本時のめあてを知る。	○ 本作品を概観し、第2次の学習を終えてまでの感想を持たせる。 ○ 本時のめあてを持たせてから学習に取りかからせたい。
2. 作品主題を設定する。	○ 班ごとに作品主題について話し合わせ、提出させることによって、学習の足がかりとさせたい。
3. 作品主題の設定の在り方について話し合う。	○ 各班ごとに提出された作品主題について、その設定の在り方を話し合わせることによって、自らの班の作品主題を検証する機会とするとともに、作品主題を明らかにさせたい。
4. 作品主題について自分の思いを書く。	○ 3.の学習活動によって話し合われた作品主題について、個々の学習者に感想を書かせることによって個々のまとめとさせたい。
5. 学習のまとめをする。	○ 感想を発表させることによって、本時のまとめとさせたい。

4. 仮説の実証

仮説の実証については、学習活動の2.と3.について述べる。

(1) 2.の学習活動の実際

2.の学習活動において、各班から提出された作品

主題は次の通りである。

- 海の命の大切さ。
- なぜ、海に生きているものの魂が海の命なのか。
- 海に生きる人達にとって、一番慣れ親しんできた海の「海の命」とは何か。
- 太一にとって、「海の命」が大魚なのはなぜか。
- 漁師達の死んだ魂は、海にもどり「海の命」として海を大切に守り続けているのか。
- 太一は海にどのような感情を持っているのか。
- おとうの魂が宿った大魚を「海の命」だと思ったのはなぜか。
- 太一が漁師として成長していくうちに知る「海の命」とは。
- クエは、なぜ太一がもりをつき出してきたのに、動かなかったのか。
- 太一はなぜ大魚を「海の命」だと思ったのか。

このように各班から提出された主題は、3. の学習活動において、その設定の在り方について話し合われることとなった。

(2) 3. の学習活動の実際

3. の学習活動の実際については、学習者間の話し合いを以て、報告とする。

この話し合いは、多くの班から出された主題の中に見られる「海の命」ということに焦点を絞って進めていくことになった。

T「『海の命』とは、ということから話し合いを始めましょう。」

A子「私は、「海の命」というのは、本望として海に帰っていった人。海で死ぬはずではなくて死んだのではなくて、海で死のうとして死んだ人達のことだと思えます。」

B子「畏敬とか神聖という味方で考えていたら、他の人は、太一とか太一のおとうが潜っていた瀬には潜れないから、もぐり漁師からみて行くことができなかつた瀬が畏敬でもあり神聖でもあるから、海の命にみえるのではないかと思います。」

T「神聖というのは、どう考えればいいのだろう。」

B子「神聖というのは、例えば、天皇とは、昔の人からみれば、滅多に見られないし、近くに行くことができないから、だから、あまりつき合えないとか近くにいけないことを神聖だとみると、そういう行くことができなかつた瀬であるとか、もぐり漁師は、話すことはできるんだけど、村には、その瀬に近づける漁師もいなかったのだから、その瀬にもぐることができ、その瀬でしか見ることができない魚を見ることができればその漁師自身も神聖ということになるのではないかな。」

5. 考察

2. の学習活動の実際をみると、「自分知」としての第5学年時の問題解決学習は、作品主題を設定するというこの学習にも、十分機能したのではないと思われる。

一部の班に、作品の部分に目を向けた問題の設定が見られるが、多くの班は作品を概観した問題を提出することができている。

このことを「科学知」の観点から見るとどうであろうか。

「作品形象の総体から…」という点からは、本作品が視点人物である太一を中心に描かれている作品でもあり、総体からというより中心からという感否めない。

一方、「方法知」の観点からはどうであろうか。

「方法知」は、「科学知」を獲得できたのか。2. の学習活動によって、作品主題を提出しただけでは、「科学知」を獲得したとは言いがたい。3. の学習活動の中で自分たちの提出した作品主題を肯定されたり否定されたりしながら、よりよいものを目指した時に獲得できたといえるのではないか。こう考えれば、始めに自分たちが提出した作品主題を活用することによって、よりよい「科学知」が獲得できたとは考えられないか。

6. まとめと今後の課題

国語科における「知」を明らかにするために、実践を試みた。

本稿において、措定された「科学知」「方法知」「自分知」は、明確さには欠けるものの具現化することができた。

今後の取り組みとしては、指導者も学習者も「知」についての明確な目標を持って、授業に臨むことが必要とされるであろう。例えば、この授業はこの「科学知」をこの「方法知」でもって達成すればよい。そうすれば、こうした「自分知」が育まれるであろう、といった見通しを持った学習計画を立てることなどである。

また、今までは、国語科の視点から「生きて働く力」の転移性が問題とされることが多かったのではないか。

これを逆の視点から見ることができないか。つまり、他教科、教室外の生活からこれだけの力は国語科で付けてほしいという観点である。これに応えられるのは国語科だけではないだろうか。 [望月 真]

Ⅲ 研究の成果を考えるために

国語科では、「生きて働くを育てる」目標のもとにこれまで研究を進めてきた。その観点としては、

- ・脱教材化……他教材への応用
 - ・脱教科化……他教科への応用
 - ・脱教室（学校）化……実生活への応用
- というものが挙げられてきた。

これに関して昨年度私は、「学校教育に携わっているのは、その学習で培われたことが、最終的には実生活に生かされることを願っているからである。そもそも、「脱教室（学校）化」しない「力」では、学習が成立したとは言えないのではないか。」と述べた。つまり、この三つの「脱～」は並立に並ぶものではなく、「脱教室（学校）化」が最終的に目指さなければならないと考えるのである。

一方、今年度からは、小学校全体の研究主題である「教科固有の知を明示する教育課程編成をめざして」とつながる形で研究が行われた。この「知」は、「科学知」「方法知」「自分知」で構成されることになっている。国語科の三つの知については、Dの望月氏の論考に詳しく述べられているが、この中で望月氏は「科学知」と「方法知」が相まって「生きて働く」状態にまで高まった時に、「自分知」に到達したと考えるのである。」と指摘している。

このことと先に示したことを合わせると、「科学知」と「方法知」が相まって最終的に「脱教室（学校）化」したときに、「自分知」に到達した、ということができらるだろう。

しかし、ここで考えなければならないことがある。国語科で取り扱われるのは、母語としての日本語である。日本語母語話者は、毎日母語としての日本語を使用している。コミュニケーションがうまくいったりいかなかったり、文章を的確に読んだり誤解したりしながら、母語としての日本語を日々「学んでいる」。学校で学ぶよりもはるかに多くの体験を、しかも切実に経ながら学んでいるのである。国語科の教育内容の素材は、予め「脱教室（学校）化」していると言っても過言ではない。

そのような母語を、改めて学校で学ぶ意義はどこにあるのだろうか。日常の母語を素材としないようなことがらを教育内容として「科学知」を組み立てたところで、子ども達は、日常の母語とは別の、学校言語としての日本語を学ぶだけで、子ども達の母語にはプラスの影響を与えることはできないだろう。

まずもって問われるべきは、国語科の「科学知」そのものなのである。その「科学知」なるものが、子ども達の日常の母語としての日本語の実態をふまえたものであるか、そこからどのような理論で、またどのような手続きで「科学知」が作られていったか、そこを問わなければならない。

まず、「子ども達の日常の、母語としての日本語の実態をふまえたものであるか」ということであるが、子ども達の日常からかけ離れた日本語について、いかなる「科学知」を作っても、そのような授業が「脱教室（学校）化」につながることは到底考えられない。ただただ「学校知識」として子ども達の頭の中に蓄積されていくだけである。

次に、「どのような理論で、またどのような手続きで「科学知」が作られていったか」ということである。理系の学問でももちろんだが、文系の学問では、一つの対象にアプローチする理論は一つではない。またその理論は決してニュートラルなものではなく、理論の背後にはかならず、イデオロギーが潜んでいる。したがって、理論を経て作られるであろう「科学知」も、必ずなんらかのイデオロギーの洗礼を受けているのである。

文法という現象にしても、文学というジャンルにしても、そこには、無数の「理論」が適用されてきた。その「理論」には、背景に必ず研究者のイデオロギー（思想）が隠れている。だから、たとえ、子ども達の実態に即した日本語を対象にして「科学知」を作ったと言っても、素材としての言語現象からどのようにして「抽象化」したか、その「思想」が問われなければならないのである。

国語科の教育内容には、このような宿命がつきまとう以上、「科学知」として国語科の教育内容を考えていくためには、「科学」という名称の元に、以上のような「非ニュートラル性」を隠蔽することなく、その実践を行った教師が、子ども達のどのような言語実態を見抜き、そこにどのような「理論」を適用して「科学知」を作ったか、問われる必要があるだろう。

私たちが行った実践・研究が、果たして以上のような「問い」を行ってきたか、これについては、大いに反省せざるを得ない。ただ、「教科固有の知を明示する」というテーマが続く以上、国語科では、以上のような「問い」、特に「科学知」への問いが、欠かせないのである。

〔難波博孝〕