

琉球大学学術リポジトリ

「言葉への主体的な関わり」を育む小学校国語単元 学習の探究 (1)

メタデータ	言語: ja 出版者: 琉球大学大学院教育学研究科 公開日: 2022-05-31 キーワード (Ja): 言葉による見方・考え方, 情動体験, 「内化」と「外化」の往還, 「語義」から「意味」へ キーワード (En): 作成者: 金城, 江利子, 村上, 呂里 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.24564/0002018003

【実践研究】

「言葉への主体的な関わり」を育む小学校国語単元学習の探究(1)

金城 江利子¹・村上 呂里²

Exploration of Japanese unit learning;
Focus on cultivating active language learner,
connecting child experience with Japanese language learning in Elementary school

KINJO Eriko¹, MURAKAMI Rori²

要 約

本研究では、これまで〈実の場〉に根ざし「生きて働く言葉の力」を育むことを大切に実践が積み重ねられてきた国語単元学習を足場として、「言葉への主体的な関わり」が生まれる内的契機はどのようなものか、どのようなプロセスのもとに「言葉への主体的な関わり」は深まっていくかについて考究した。

大村はま、峰地光重、筆者自身の実践事例をとりあげ、内言論を核とするヴィゴツキー学統の学習理論に照らして考察し、「言葉への主体的な関わり」を育むために、以下の3つの視点を導き出した。

- ① 単元の導入で情動体験を位置づけることが「内的意味作用」を活性化させ、情動体験が「言葉への主体的な関わり」を生む源泉となる。
- ② 〈実の場〉に根ざした「内化」と「外化」(外的な言語活動)の往還による学びによって「言葉と使う人や文脈」との関係など「言葉の働き」への自覚が高まり、「言葉」を自身のものとして「内化」していくことができる。
- ③ 身の回りの関係性や生活に根ざした理解・認識と、テキストや仲間との対話を通して生まれる新たな理解・認識とのズレに葛藤するプロセスで、一般的な「語義」から「意味」の生成がなされる。

キーワード：言葉による見方・考え方、情動体験、「内化」と「外化」の往還、「語義」から「意味」へ

1. はじめに

小学校学習指導要領（平成29年告示）は、「子供たちが、学習内容を人生や社会の在り方と結び付けて深く理解し」、「生涯にわたって能動的に学び続けることができるように」するために、「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善の推進を求めている。国語科においては、「教科の目標」の冒頭に「言葉による見方・考え方を働かせ」という文言が掲げられ、「言葉による見方・考え方」が「深い学び」の鍵となるとされた。すなわち、「主体的・対話的な学び」が活動主義の「浅い学び」に陥らないために、「言葉への主体的な関わり」を意識的に育むことがより一層強く求められているといえよう。本研究では、これまでに〈実の場〉に根ざし「生きて働く言葉の力」を育むことを大切に実践が積み重ねられてきた国語単元学習を足場として、「言葉への主体的な関わり」を育む国語学習のあり方を求めたい。

単元学習については、次のように解説されている（桑原（2004）：210）。

単元学習は、教師中心の解説型の授業とは対極に位置するものである。学習者中心の授業であり、学習者の言語生活を基盤とする。学習者の潜在のおよび顕在的興味・関心を尊重し、それと社会的必要との調和的接点に単元学習は組織される。

¹ 嘉手納町立屋良小学校

² 琉球大学教育学部国語教育講座

単元学習は、学習者の言語生活を基盤とし、「学習者の潜在のおよび顕在的興味・関心」を耕して尊重し、〈実の場〉(＝社会的必要性のある場)に根ざして組織される。〈実の場〉に根ざすことによって、「自分の思いや考えをどのように伝えたら相手は理解できるのか」「この言葉や表現で適切だろうか」と吟味する姿勢が生まれ、そのプロセスで言葉への自覚を高め、「生きて働く言葉の力」を育むのである。「言葉への主体的な関わり」を育む「主体的・対話的で深い学び」のあり方を求めるとき、国語単元学習は踏まえるべき必須の足場となるであろう。

さて先述したように「言葉への主体的な関わり」をめぐる、小学校学習指導要領(平成29年告示)では、国語科の目標の冒頭に「言葉による見方・考え方を働かせ」という文言が掲げられた。小学校学習指導要領解説国語編(平成29年告示)においては、次のように述べられている(文部科学省(2018):12)。

言葉による見方・考え方を働かせるとは、児童が学習の中で、対象と言葉、言葉と言葉との関係を、言葉の意味、働き、使い方等に着目して捉えたり問い直したりして、言葉への自覚を高めることであると考えられる。

このことをめぐって松崎正治は、ソシュール以降の言語学を踏まえ、「新しい『言葉による見方・考え方』の提言」の中心に「言葉には世界を切り分ける力(分節する力)があるという視点を据えることが必要であろう。」(松崎(2018):37)と述べている。すなわち、言葉によってはじめて世界が分節され、意味が立ち現れ、世界への見方・考え方が切り拓かれるのである。

こうした「世界を切り分ける力(分節する力)」とは、浜本純逸がソシュール言語学に基づき、「人類に普遍的な、言語を生み出し運用する根源的な能力」として提起する「言語化能力」とも響き合う概念といえよう(浜本(2006):32)。松崎や浜本の提起は、「言葉による見方・考え方」について、言葉の適切な使い分けといった社会的実用主義の次元で捉えるだけでなく、言葉によって人は対象とのかけがえのない関わり(意味)を生み出し、言葉によって世界への見方・考え方を切り拓く(逆に言葉によって閉ざすことにもなりうる)という、「人間にとっての言葉」や「言葉の力」への根源的な理解の次元に降り立って捉えるべきことを示している。

松崎は、さらにこの「世界を切り分ける力(分節する力)」について、「対象と言葉」との関係(意味論)、「言葉と言葉」との関係(統語論)、「言葉と使う人や文脈」との関係(語用論)に分類している。前二者は学習指導要領にもあげられているが、それに加えて「言葉と使う人や文脈」との関係を位置づけている。この「言葉と使う人や文脈」に関しては、大村はまが大事にしてきた「言葉をいつも丁寧に、真正面から鋭く受け止め、使っていく」という態度や「私が言おうとしていることを、この言葉で過不足なくしっかりと表せるだろうか」というような目配りをたえず働かせる姿勢として捉えられ、「伝え合う力」を育む国語学習において欠かせない視点であると考えられる。「言葉への主体的な関わり」を育む際に、「言葉と使う人や文脈」との関係の意識化は重要な視点となるであろう。

「言葉への主体的な関わり」をめぐるもう一つ重要な提起として、湊吉正(2010)による「言語活動」と「内的意味作用」に関する論がある。湊は、「話す・聞く・書く・読むの四種の活動形態が設定される『一般的言語活動』と、「言語活動の主体が自己自身の身体を場とし、外的な表出・表現に至らず自己自身に対して表示的に言語活動を展開する『内的言語活動』(内言)」とがあるとし、「内的言語活動」(内言)は、内的意味作用によって主導されると述べている(湊(2010):12)。「内的意味作用」は、「知覚、思考、想起、想像、情動等、広くさまざまな心的活動」と捉えられ、「言語活動の主体が、習得している意味形式を通して自己に関わる生活世界の物・事を枠付けしたり解釈したりするはたらきである」と説明され、言語活動の展開においては「内的意味作用の役割の大きい」ことが指摘されている(湊(2010):13)。「主体的・対話的で深い学び」という際、外言化された言語活動が注目されがちであるが、湊の提

起は、学習者が言葉に主体的に関わる、すなわち言語活動の真の「主体」となるためには、自己の身体を足場として知覚、思考、想起、想像、情動等と呼び起こし、自分の経験や感情と結び付けたり、生活世界の物・事を意味づけたり価値づけたりする「内的意味作用」を働かせるプロセスが重要であることをあらためて問いかけている。

本研究では、松崎の「言葉には世界を切り分ける力（分節する力）がある」ことを中心に据える論や湊の「内的意味作用の役割」の大きさに関する提起を踏まえ、「言葉への主体的な関わり」が生まれる内的契機はどのようなものか、「言葉への主体的な関わり」がどのようなプロセスのもとに深まっていくかについて、国語単元学習の実践事例を足場として明らかにしていきたい。その際、松崎や湊が言語学から国語単元学習にアプローチしているのに対し、本論では、内言論を核とするヴィゴツキー学統の学習理論から国語単元学習に内在する「言葉への主体的な関わり」を生成する契機に迫りたい。

2. 「言葉への主体的な関わり」を生む源泉としての情動体験

庄井（2013）は、ヴィゴツキーの情動理論の今日における教授＝学習理論への拡張について示し、概念形成における情動的契機の重要性や今日的展開における情動理論の意味等について述べている。庄井は「子どもにとって、両者（生活概念と科学概念）の葛藤をはらむ情動体験が生じない限り、概念全体の構造的な自己変革は生まれにくい」（庄井（2013）：155）として認知と情動の豊かな往還としての学びを提起している。

大正期から昭和にかけて綴方教育実践を行った峰地光重（1890（明治23）年～1968（昭和43）年）や戦後の国語単元学習の礎を築いた大村はま（1906（明治39）年～2005（平成17）年）による実践においても、情動体験が重要な意味を担っていると考えられる。情動体験が、「言葉への主体的な関わり」を生む上でどのような意味を担っているか、以下、実践事例に基づき、省察する。

2.1 峰地光重の綴方教育実践の考察

峰地光重の綴方教育実践は生活単元学習として捉えられる。峰地は綴方教育実践において、科学的観察法を重視し、【生活（環境）観察→綴方→読み合い→生活観察→綴方】という単元構成のもとに実践を行っている。

「観察し、綴る」には、まず「じっくり見ること」が必要となる。それは、同時に観察対象となるものに関心を寄せることであり、対象を明確に意識することを促すことでもある。対象を細かい心で捉え、ありのままに感じたことや考えたこと、それを言葉で表現する。その表現に辿り着くまでの内面における意味や価値の発見、心のもちようを重視している。性急に表現すること（外化）を求めず、表現したい内容や価値が発見されるプロセスを大事にしているのである。

峰地が取り組んだ童話創作においては、峰地光重は生きものとの触れ合いを取り入れ、子どもの情動や知的好奇心を揺さぶった。峰地光重は、童話については「情感が動き、空想や想像作用がはたらき、現実のすがたから、ぬけだそうとする。そしてより進展した、より安定した世界（境地）をもとめる」と述べている（峰地光重（1981）：231）。これに関連して村上（2018）は「情動と科学的洞察とが一体となった表現として、生命間の関係性や本質への洞察を描く『でてくる童話』が生まれる」と考察している（村上（2018）：58）。これらを踏まえ、峰地光重のいう観察からどのように情動が揺さぶられ、想像の世界が広がり、創作活動として言葉が紡ぎ出されるのか、「れんじゃくとやどりぎ」という作品の考察（峰地光重（1981）：233－236）を通して考えてみたい。

ある日、峰地光重は一羽のれんじゃくをもらう。れんじゃくは、やどりぎの赤い実を好んで食べる習性がある。峰地光重は、そのれんじゃくをポケットの中からとりだして、子どもたちに観察させた。れんじゃくに興味を抱いた子どもは、五感を働かせた観察から「この頭のかんむりの羽はなんのためにあるの」「尾羽のはしっこについているのは紅色の爪がたは何のためになの」といったさまざまな問いをもつ。

そして峰地光重は、それについて丁寧に説明し、科学的知識を与える。こうしたやりとりを経て生まれたのが次の童話である（図1）。

れんじゃくと やどりぎ
れんじゃくは、はらをへらかして（へらして）いました。山の中で、はたらいていると、さくらの木についたやどりぎに、たくさん赤いみが、なっていました。れんじゃくは、それをみつけると、とんでいって、それをたべました。
すると、やどりぎがいました。
「たんと、みをくって、よそのさくらの木へうんこをして、ちょうだい。」
「よし、よし。」
れんじゃくが、こたえました。
れんじゃくは、とびたちました。そこに大きなさくらの木が、ありました。れんじゃくは、そのさくらの木の上に、うんこをしました。うんこがねばって、さくらの木にうまくつきました。
れんじゃくは、また空たかくまいあがりました。
「ああ、つかれた。」
と、いってれんじゃくは、木の上にとまりました。
りょうしが、それを見つけて
「あ、鳥がいる。」
と、いって、うちの方へはしっていきました。そしててっぽうをもってきました。鳥をねらって、どんと、いっばつうちました。れんじゃくは、血をながしてしまいました。
「おお、これは美しい鳥だ。」
と、いってりょうしは、うちへもっていきました。
春がきました。
さくらの木の上に、やどりぎが、あおいめをだしました。 （三年 水野俊則）

図1 対象の特性への認知と作者の思想・感情との融合

この童話からは、観察や峰地の語りから認識したれんじゃくとやどりぎの特性とともに、作者の想いが感じとれる。れんじゃくとやどりぎの相互依存の関係が、心温まる会話によって表現されている。また、れんじゃくの命が猟師によって突然奪われるところから、結びの「春がきました。さくらの木の上にやどりぎが、あおいめを出しました」に至る叙述には、死と生とのつながりが感じられる。そこに、その子なるの生と死に対する思想が描かれている。このように童話が豊かな言葉で紡ぎ出されるのも、峰地光重が生活そのものや体験を価値づけて、体験や観察を通しての内面の耕しを重視していることが大きく影響しているからであろう。

峰地光重の実践には、観察から生まれる情動体験（＝内的意味活動の活性化）→生物の「共生」に関する科学的概念の獲得→表現へという道筋が見られる。表現に向かう姿勢を生み出すためには、対象と向き合って生まれる情動体験は重要であり、情動と科学的概念（学校で学ぶ知）を統合させた学びのありようを模索することは、「自分の言葉」を育む上で必要なことであると考えられる。

大村はまも絶えず思春期にある中学生の心の揺れや葛藤に向き合い、「この子ならこの題材が適しているのでは」「この子に深く読むためにこんな言葉をかけてあげたい」といった想いで一人ひとりの題材を選定したり、手引きを作成したりしている。そこには、固有名詞をもつ子どもへの想いや願いが見え、一人ひとりの情動と丁寧に向き合う姿勢が見える。情動の揺さぶりや葛藤といった体験が、課題を自分ごととして大きく引き寄せ、学びへの必然性を生み出し、さらに粘り強く言葉にこだわって表現する姿勢へとつながると考えられる。

峰地の実践事例からは、対象を観察することによって生まれる気づきや感動等の情動体験が「内的意味作用」を活性化させていることが見える。こうした「内的意味作用」を活性化させるプロセスこそが

「言葉への主体的な関わり」を生む上で重要であることが浮かび上がってくる。

2.2 単元「1年2組じどう車ずかんをつくろう」の考察

ここで、峰地と同じく「観察すること」から学習を立ち上げた実践（船越（2014）:144-150）を参照した筆者自身の実践を取り上げる。1年生の説明文「じどう車くらべ」（光村図書1年下）を学習材とした「1年2組じどう車ずかんをつくろう」における子どもの姿から、探究や自己変革の契機について考える。

単元の導入として、生活科と連関させ、生活と深い関わりのある清掃車を観察する中で、「ふつうの車より座るところが少ない」「ボタンを押すと、ごみがくるくる回っていた」「大きなタイヤがついている」など多くの気づきが見られた。観察における気づきや問いを出発点として学習材と出会い、様々な自動車の「しごと」と「つくり」の関係を動作化や対話を通して読み深めた。「1年2組じどう車ずかん」づくりの活動においては、働くじどう車「ロードスイーパー」について「しごと」と「つくり」の関係を捉えている（図2）。

「みちのおそうじをする」という「しごと」のために、「センタ（ー）バッフルというごみをあつめるものがあります」「タイヤのうしろにブラシがあります」という「つくり」を見つけ、「ブラシをつかごみすいとる」といった働きを表現している。さらに、その仕事や役割に対し「べんりだったり、せいかつにいる（注 生活に必要である）」と価値づけている。実感的理解の下、「しごと」と「つくり」という科学的概念を獲得しているのである。これは、「しごと」と「つくり」という関係を読み解くとともに、自分の生活との関わりについて気づいた姿である。自分で感じた驚きや発見を、自分の言葉で表現することによって、「はたらくじどう車の世界」に対する見方・考え方を広げたのである。

末尾には「あとあのロードスイーパーのうんてんしゅになりたいです。」という将来への夢が書かれ、結ばれている。「ロードスイーパーのうんてんしゅになりたい」という願いが出発点となっ

てロードスイーパーの説明文を書く活動につながったのか、それともロードスイーパーの説明文を書く活動を通してそうした願いが生まれたのか、どちらであるかは確かめられない。しかし、この学習が「しごと」の価値の発見へ、さらには将来の夢へとつながっていった跡を読み取ることができ、説明文学習の豊かさが実感される。

この学習を経て、給食時間、牛乳パックの片付け方について話した際、ナオは「小さくして片づけたら、ごみ収集車にもたくさん載せられるし、ごみ収集車の人も助かるね。」と話した。子どもの学びは続いていたのである。

こうした気づきは自分達の生活と学習材とのつながりを見出し、生活と学習材におけるズレや疑問を探究のエネルギーとして働かせ、「しごと」と「つくり」の関係を実感的に理解することで生まれたものだと考える。子どもは、「しごと」と「つくり」という言葉＝抽象概念の獲得を通して、筆者の見方・考え方を自分のものとし、あらためて身近な清掃車を捉え直すことで自分の生活を見つめ直した。「しごと」と「つくり」という言葉を、生活に「生きて働く言葉＝概念」として内化することができたので



図2 「しごと」と「つくり」を獲得した子どもの姿

はないだろうか。

日常にある様々な自動車を観察したり、見比べたりすることを学習の出発点にすることによって、驚きや仕事をする人への思いなど情動が揺さぶられ、子どもの側から学びが立ち上がっていく。その上で子ども自身が説明文の言葉と向き合った時に、こうした文章の内容と自分の経験を関連づけながら解釈し、意味づけする「言葉への主体的な関わり」の姿勢が生まれた。説明文で書かれた「しごと」と「つくり」の関係性（＝論理）について実感を伴って理解し、「しごと」「つくり」という言葉＝概念と論理的関係性を「生活に生きて働く見方・考え方」へと熟していくことができたのである。

3. 〈実の場〉に根ざした「外化」によって再び「内化」へ

「言葉への主体的な関わり」の源泉としての情動体験の重要性を改めて見直すことができた。しかし、それだけでは、「言葉への主体的な関わり」を生むには十分ではない。情動を探究のエネルギーとして、言葉による見方・考え方を働かせる場に立たせることによって、言葉の働きに自覚的になる。

庄井は、生活的概念と科学的概念における概念発達の構造を明らかにするために内化と外化の概念を用いて次のように整理し、説明している（図3）（庄井（2013）:153）。

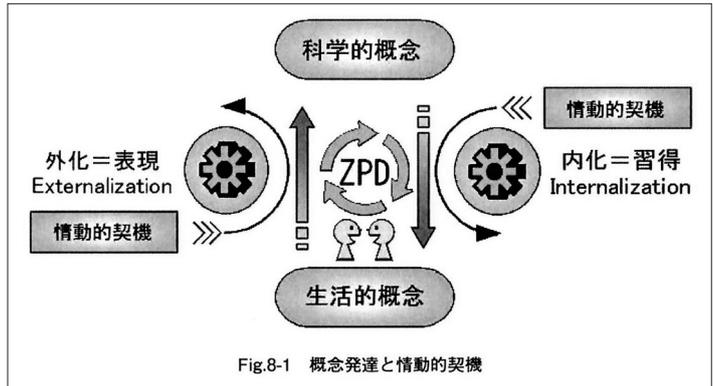


図3 概念発達と情動的契機

内化（Internalization）は、主体が対象世界を自己の内部にとり込む過程を意味している。外化（Externalization）は、主体が対象世界へと自己を表現する過程を意味している。この二つの媒介過程は、それぞれ単独で存在することはなく、相互に緊密な関連を保持しながら、弁証的に統一されている。具体的な活動の中で人間は、内化しながら外化し、あるいは、外化しながら内化し、発達の自己運動を展開しているのである。

このように、「内化」と「外化」は相互に関連し合いながら緊密な関係にあるとされ、庄井は、「内化＝習得」と捉えている。

一方峰地光重（1981：87）は、図4のように図式化し、直接体験や間接体験などを通して「思索」すなわち思考や想像を働かせる内的言語活動が行われてこそ表現に至ると唱えている。「取得」と「内化」を分けて捉え、「取得」から「表現」（＝外化）に至る過程に「内化」＝「思索」を位置づけ、このプロセスを重視しているのである。

この二者の論を踏まえ、内化しながら外化し、外化しながら内化する、「外化と内化の往還」の必要性に着目する。そして峰地の論に拠り、「内化」（＝Internalization）とは、単に知識や技能を習得するという意味に留まらず、直接経験・間接経験による習得を踏まえてさらに思索を経て、表現へと至るプロセスで、「自分の生活や人生の意味を豊かにすることと関わって内に取り込む過程」として本論では捉え、以下述べていきたい。

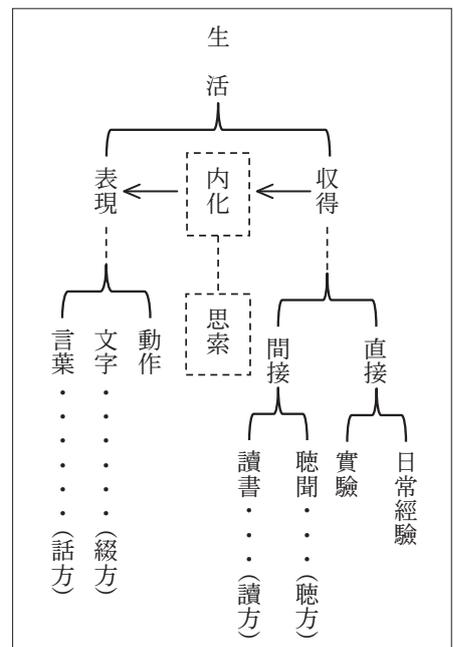


図4 内化(思索)を経て表現へ

3.1 大村はまの単元学習「やさしいことばで」の考察

このことに関連して、大村はまの実践を取り上げる。大村はまは、戦後の中学校で生活に根ざして生きて働く言葉の力を育てようと奮闘した教育実践者である。戦争の爪痕がまだ残る状況の中で生まれた大村はまの新制中学校での実践の一つ「やさしいことばで」（大村はま（1982）：9-34）を取り上げ、考察する。

教科書の「やさしいことばで」（中学2年）は、児童雑誌に掲載された4種の鉛筆の広告文を比較して、どの広告文が「やさしいことばで」という説明文の趣旨に合っているかについて考え、「やさしいことばで」表現するとはどういうことか、自分の考えを捉え直す実践である。

学習者にとって身近な「鉛筆」の広告文を学習材とすることで、一人ひとりが学習に参加する姿を思い描ける。一人ひとりの姿を浮かべながら、「どの子も喜びそう」「この子はこう考えるのではないか」と考えるところに、学習者の興味・関心に寄り添う単元学習の思想が表れている。直接的に「しっかり読みましょう」「筆者はということを伝えたかったのでしょうか」と言わずとも、児童雑誌の広告に掲載された鉛筆の広告文を比べるという、魅力的で話し合いたくなる材料を用意することによって、子どもは自然と説明文を繰り返し読んだり、自分なりに考えたりしてその論旨を受け止め、感動ある理解に辿り着くのだという。「文化日本建設と言葉」というテーマで書いた子どもの学習記録の中の「なぜやさしい言葉を使えば、文化が進むのだろう。私たちはこの事を考えなくてはならない。（中略）人生の道を国民大衆に向って、やさしい言葉で、説くことは多くの人をどれだけ幸福にさせるか」という言葉からは、子ども自身が社会の担い手であることを意識し、混沌とした日本をやさしいことばでたてなおそうとする気持ちが伝わってくる。

「やさしいことばで」の実践においては、話し合いの時間がいきいきとした時間になり、子どもが「やさしい言葉で」の趣旨に沿って考えてみたい資料を収集するなど、学習に対しての主体的な姿が見られた。大村はまは、「やさしいことばで」を「趣旨とともに、筆者の訴え、叫び、筆者その人を受け取らせることができたように思った」と述べている（大村（1982）：13）。ただ読解するだけではなく、生活にある広告文という学習材と関連づけて形式や言葉、表現について批評する。さらに、理科で習ったことをやさしく年下の人に説明したり、町内の掲示板の文章を直したり、やさしいことばを使うことに反対する人に手紙を書いたり、さまざまに「外化」の場を工夫することによって、この説明文の論旨を「内化」させているのである。

単元学習では、「話す」「聞く」「読む」「書く」の四つの活動を総合的に取り入れる。「聞く力」や「読む力」は、「聞き方」や「読み方」という方法知を理解しただけでは育たない。学習者の情動を揺り動かし、本気で聞きたくなるような場や読みたくなるような場で「聞く」や「読む」といった経験を積み重ねることで、聞く力や読む力が育つのである。外的言語活動となる「話す」「書く」においても、「書きたい」「伝えたい」といった情動を生むことによって、その表現活動は学習者の内面からの活動になる。表現は、学習者の伝えたい内容と伝えたい相手や目的があってこそ、初めて言葉と主体的に向き合うのだと考える。表現するために理解活動は積極的になされ、理解力も育つ。また、学習者の興味・関心と結びつけ、〈実の場〉に根ざして理解したことを活用することによって、理解もさらに深まる。〈実の場〉に根ざす「外化」によって再び「内化」へと向かう。

「生活のなかでこそ言葉の力はつく」という言葉にあるように、大村は〈実の場〉に根ざした言語活動を総合的に組み合わせ、学びを社会にひらいている。学習者の情動によって、言語活動に主体的能動的に取り組むことが可能となり、そうしてはじめて学びが豊かな「内化」となり得る。このように情動を伴い、「外化」を経て「内化」という「内化と外化の往還」によって言葉を獲得し、豊かな言語生活者へと育つのである。

3.2 単元「あさがお博士になってちえやひみつを教えよう」の考察

「内化と外化の往還」による豊かな言葉の獲得について、筆者自身の実践「あさがお博士になって、1年生にちえやくふうを教えよう」（光村図書2年上「たんぼぼのちえ」）（金城江利子（2020）：30-31）で考察する。

「たんぼぼのちえ」（うえむらとしお）（光村図書2年上）と「たんぼぼ」（ひらやまかずこ）（東京書籍2年上）の表現の工夫の違いについて話し合った後、1年生の時に栽培した「あさがお」のちえについての説明文を書き、1年生に説明する場を設定した。

1年生にもわかりやすい説明を考える際、前時に「やさしい言葉にしたらよい」という意見が出た。その中で、子どもから『ヨビの文』（与備の文）を用意する」という提案があった。その話し合いを踏まえ、図5のような対話が見られた。「ヨウブン」という言葉を1年生に説明するという〈実の場〉に立たせる（＝「外化」）ことによって、子どもは、「えいよう」「元気のもと」「ごはんを食べるのと同じ」と相手に寄り添った「やさしいことば」を生み出した。こうして自分の生活や知識と関連づけて新しい言葉を捉えることで、実感を伴って理解し、さらに相手に伝わるよう心を砕いて表現しようとするプロセス（外化）によって再び子どもの内に定着していく（内化）。

言葉と出会い、その言葉の意味や働きを考える際、言葉を用いる人の想いや考えなどに寄り添いながら、自分の知識や経験などと関連づけてその意味を捉えることによって「自分の言葉」となり、豊かな表現が生まれる。自分と言葉との向き合いや他者との関わりの中で言葉を捉え直すような「言葉への関わり」が「言葉の働きへの自覚を高めること」につながり、「自分の言葉」を育む上で重要だと考える。

子ども①	「ヨウブン」ってなんだろう。
教師	1年生もそう思うかもしれないね。
子ども②	えいよう
子ども③	元気のもと
教師	いい言葉を知っているね。
子ども④	それでもわからなかったらごはんを食べるのと同じ。

図5 寄り添いから生まれた「やさしいことば」

筆者自身のこれまでの実践を振り返ってみると、知識や技能の習得を確実に終えて外化させるという「習得→外化」へという学習展開の方が多かった。例えば、説明的な文章においては、文章の構成や接続詞などに着目し、学習した言葉の働き、表現の特徴などを生かして説明文を書くという言語活動に多く取り組んできた。子ども自身が必然性や切実性を感じることもなく、学習した形式や型にあてはめた画一的な表現に留まってしまうという課題が見られた。目に見える外的言語活動を重視するあまり、内面を熟することなく外化を性急に求めていたのではないか。そこに、自分と言葉と向き合い、自分の知識や経験と関連づけて捉え直すといった「言葉への主体的関わり」は生まれにくい。自分の言葉を生み出し、豊かな表現を生み出すには、もう一つの方向性、まず子どもの生活から出発して情動を揺さぶり、生活に根ざした「外化」＝表現への意欲を掘り起こし、結果として豊かな「内化」を実現させるというアプローチに目を向ける必要がある。「習得から外化」に基づく授業展開では、知識の伝達が中心になるため学び手が受け身に陥りやすくなると思われる。一方、「情動的契機による内的意味作用の活性化→外化→内化」へという授業展開では、自ら言葉にこだわり、その場によりふさわしい、豊かさのある言葉を探る姿勢を育む学びを期待できると考える。

松崎が提起した「言葉と使う人や文脈」との関係の意識化は、真の「内化」として、すなわち「自分の言葉」となるプロセスにおいて、「言葉への主体的な関わり」を生み出す重要な要素の一つであることが確かめられる。

4. 一般的な「語義」から「意味」の生成へ

庄井 (1995:148) は、ヴィゴツキーに拠り、「語義」と「意味」の区別について、次のように捉えている。

「語義」は状況や文脈を離れて普遍的に理解できる言語の要因であり、「意味」は状況や文脈のなかで生成され、個別的に理解される言語の要因である。

個別的・経験的な意味は、他者との関わりの中で捉え直し、吟味することによって更新され、文脈的・状況的な「意味」として生成深化していく。言葉と出会い、言葉を用いる人の想いや考えなどに寄り添いながら、自分の知識や経験などと関連づけてその「意味」を更新していくことによって「自分の言葉」となり、豊かな表現が生まれる。自分と言葉との向き合いや他者との関わりの中で言葉を捉え直すような「言葉への主体的な関わり」が、「自分の言葉」を生む上で重要であり、こうした経験の積み重ねが、「言葉への自覚を高めること」につながるのではないか。このことについて、実践例の考察を交えながら考えてみたい。

4.1 大村はま単元学習「このことばこそ」の考察

大村はまの単元学習「このことばこそ」(大村 (1983):419-435) を取り上げ考察する。大村は、「ことばを生活的に、生活のなかで、場面のなかで学ぶ」という考えのもと単元を構想する。大村は、まず例として、思春期特有の葛藤を抱える中学生の心に響く話をする。なんでもよくできる姉と比較され、ひがみのような満たされない思いを抱える「私」に、ある日母親が相談をしてくれ、その幸せな気持ちは何十年も忘れられないという話である。母親が「私」の気持ちに気づくところ、知ったことを「わかる」ではなく、もっと適切な動詞をと問いかけ、「わかる」の類義語を引き出す。「さとり」「受けとめる」「察する」といった様々な言葉の中から、この場にもっとも適切な言葉について話し合い、気持ちを「汲む」という言葉に辿り着くのである。これをモデルとして、ある言葉の類義語を集め、それぞれの語句にふさわしい作文を書き、それをゲームの形にしてどのような言葉がふさわしいのか、使い方の違いや使われる場面の使い分けについて考え、話し合う。

このように、一つの言葉に対して自分の生活の一コマにある情景や気持ちと結びつけ、その違いや語感を追究することを大事にしている。そこで、言葉と自分との関わりが生まれ、言葉を使う時の感覚や感性を磨き、豊かな言葉を生む。大村はまは、言葉の指導がその子の世界や生活を広げ、深めていくことができるかと捉え、「ことばは人間を開いてみせる窓」と表現している (大村 (1983):14)。

大村はまは、思春期の葛藤への情動の揺さぶりにより、言葉とともに自分自身と向き合う場を生み出した。その中で「語義」の次元の体系(語彙)という科学的知識を示し、子ども自身が言葉と自分との関わりの中で語彙を選択する。そこに言葉への新たな意味づけや価値づけが生まれ、「意味」として習得される。

浜本純逸は、「子どもは言葉を獲得し使いこなしていくことによって、外界の認識や自己認識を確かにし細やかにしていく。言葉を使って自己の認識と思考を発展させ、言語文化に触れて心を豊かにし高めていく」と述べている (浜本 (1994):14)。言葉を獲得し使いこなすには、文脈に根ざした「意味」の創造が必要であると考え。「意味」の創造体験は、異なる生活概念を持つ者同士が関わり合い、筆者やテキスト、仲間と対話することで、ズレや葛藤が生まれ、そこから捉え直しによって新たな「意味」を発見し、創造し合うものである。「意味」は「語義」と異なり、状況や個別の生活概念によってイメージされ生成されるものである。ゆえに「意味」創造を経て生まれた表現は、感情や考えにぴったりと合った「自分の言葉」として豊かな表現になるのではないか。その創造体験こそが、学び合いを自らの生きる力へ転化する。

言葉について考え、学ぶことが自己の認識の変容を促すということは、「学ぶことと生きることを統

一する」という考えのもとに成り立つもので、教科内容の習得という枠を超え、文化創造への参加へ学びを社会にひらくものである。言葉に着目し、言葉の意味や役割について考えることは、自覚的に言葉を捉えることとなり、そのことによって毎日の言語生活を意識的に向上させる人を育てることにつながると考える。大村はまのいうように、まさに「言葉を育てることは、人を育てること」であり、それがなされた時、国語単元学習となり得る。

4.2 物語「スーホの白い馬」と「お手紙」の学習の考察

言葉の獲得について筆者の実践における子どもの姿から具体的に捉えてみたい。

単元「語り継がれる民話のすてきな世界—お話ゲルで馬頭琴の音色の力を伝えよう—」においての1コマである。「スーホの白い馬」(光村図書2年下)には、「馬頭琴をひくたびに、白馬と草原を駆け回ったたのしさややすさを思い出しました」「スーホは、自分のすぐわきに白馬がいるような気がしました」という叙述がある。スーホは自分が大切に育てた白馬の亡き後、悲しみに打ちひしがれる。

ユミは、スーホが白馬の願い通り「馬頭琴」として姿を変えることによって、ともにあり続けることができた場面について、「どうしてそう感じるのかわからない」と話した。ユミは、その後、「スーホの作った馬頭琴は、白馬の皮や毛やすじなどで作ったものだから、白馬が(そこに)いるような気になるのだと思う」という友達の考えに納得したかのように思えた。しかし、そうではなかったのである。

数日後、転出することになった児童がお別れ会で一人ひとりに鉛筆をプレゼントした。あの一文が分からないと話したユミが、筆者に伝えた言葉は「先生、この鉛筆で勉強する時に、ダイチさんのことを思い出せる。スーホといっしょだ。」であった。ユミが、あの一文をほんとうに理解したのはこの瞬間なのだと考える。クラスの仲間との別れという寂しさの中で、贈られた鉛筆に込められた思いやその子と過ごした思い出が、その子の心の中に溢れ情動を突き動かされた時に、気持ちと叙述の言葉が重なり「すぐわきにいるような気がした」ことを理解し、自分の言葉として獲得することができたのである。同時に、その「言葉」を獲得することによって、人との関わりにおいて、離れていても心がつながる世界があるという新しい世界がひらかれたのではないかと考える。認識の変容にもつながる「言葉の力」を感じた場面である。

言葉の意味創造をもう一つの筆者の実践における子どもの姿から具体的に捉えてみたい。単元「2年1組ふたりは親友シリーズをつくろう」(「お手紙」光村図書2年下)を用いた実践では、がまくんとかえるくんの「親友」という関係に着目し、ふたりが登場する物語を創作した。子どもは、学習前「親友と友達と同じである」「親友はよく遊んだり一緒になにかをしたりする人」という捉えであった。子どもたちは、心にとまった「親友」という言葉に着目し、アーノルド＝ローベルの描いたふたりの世界から「親友」を感じ取り、自分なりの「親友」を見出した。がまくんとかえるくんの「親友」をテーマにした物語の創作活動では、一人ひとりが思い描く友達の世界、親友という関係が「自分の言葉」で繰り広げられていた(図6)。

作品の交流会で、この作品に対する友達の感想には、「がまくんがかえるくんにいっしょにそでてようつていうところが、がまくんってやさしいなあとおもいました。なぜなら、わたしだったらこんなことをおもいつかないと思ったからです。」と書き綴られていた。

作品から、子どもは想像の世界を広げる時、自分の経験や知識を手がかりに、そしてこんな風になりたいという願いを込めて物語を思い描いたことが読み取れる。お話を創造する中で自分の内面を映し出し、作品を通して自分を重ね合わせ、思いを理解する中で意味を見出していくのである。

『親友』ってどんな関係なのかな」と直接聞いた時には、「友達より仲がいい」「もっと大切な友達」と同じような表現が多く見られた。しかし完成された作品の世界では、「おぼれた友達を必死に助けに行く姿」「ゲームで負けてばかりいる友達を気づかひわざと負けてあげる姿」「落ち込んでいる友達を励まし一緒に頑張る姿」「難しいことを二人で力を合わせてやり遂げる姿」など様々である。そこに、「語



図6 子どもが思い描く「親友」の世界(子どもの作品)

義」レベルでの理解ではなく、内面を耕した上で新たに意味づけすることの価値を見出した姿があった。人にはそれぞれ大事にしたい価値観がある。それは人間関係においても同じで相手に求めることや大切にしたいことは人それぞれ異なるのである。それが、物語の世界を通して見出した「親友」という新しい世界であり、子どもが願う「親友」の世界なのではないかと考える。

これらは、「親友」という言葉を物語の作者や仲間との対話を通して捉え直し、説明することが難しかった「親友」を、自分の言葉で物語を創造することにより、新たに意味づけした姿である。子どもが書いた物語のあとがきからもそのことが伺える(図7)。「親友」のことを「友だちと同じ」「ただのともだち」と思っていた子が、「ささえ合う人」「きずなのふかいともだち」だと捉え直している。

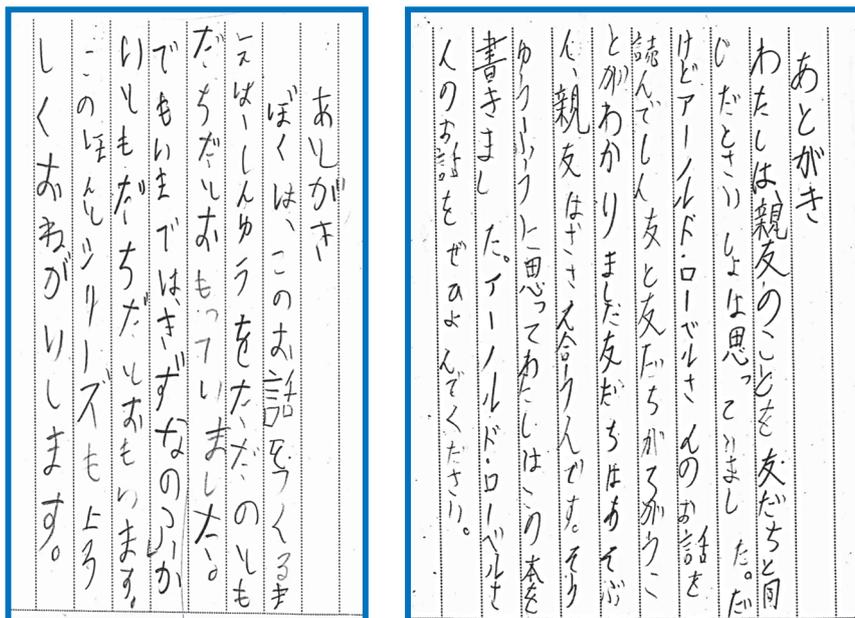


図7 物語のあとがきに見られる「親友」の新しい意味づけ

早急に「親友」という言葉の意味を表現させても、真の内化は生まれえない。学習前の自分の「親友」という捉えと物語の世界にうつし出された「親友」とのズレに葛藤し、対話を通して物語を読み味わう中で内面を豊かに耕すことが重要である。そこから生まれた「自分の言葉」による「外化」によって、「友達」や「親友」についての自分の見方や表現意識を自覚することができる。再び「親友」について新しい意味づけが生まれ、すなわち「内化」することにつながるのだと考える。

5. おわりに

大村はま、峰地光重、筆者自身の実践事例をとりあげ、内言論を核とするヴィゴツキー学統の学習理論に照らして考察し、「言葉への主体的な関わり」を育むために、次の3つの観点を導き出した。

- ① 単元の導入で情動体験を位置づけることが「内的意味作用」を活性化させ、情動体験が「言葉への主体的な関わり」を生む源泉となる。
- ② 〈実の場〉に根ざした「内化」と「外化」(外的な言語活動)の往還による学びによって「言葉と使う人や文脈」との関係をはじめ「言葉の働き」への自覚が高まり、「言葉」を自身のものとして「内化」していくことができる。

- ③ 身の回りの関係性や生活に根ざした理解・認識と、テキストや仲間との対話を通して生まれる新たな理解・認識とのズレと葛藤するプロセスで、一般的な「語義」から「意味」の生成がなされる。

これらの3つは互いに切り離せず、らせん状に「言葉への主体的な関わり」を育む。さらにこの論考を書く過程で、教師がこのような観点を持って子どもの言葉の学びを評価し、学習者自身のメタ認知へとつなげていくことが「言葉への主体的な関わり」を育む上で重要であることも認識させられた。子どもの「言葉」に込められた「意味」をより深く見取るためには、その子どものもつ経験知や生活背景なども含めて捉えることが必要で、より長期的、幅広い視野での見とりが必要だと考える。

「言葉への主体的な関わり」を生む源泉としての情動体験の重要性をあらためて見直すことができた。心を動かされて、自分ごととして学びに向かうことができ、何を学びたいのかを気づくことができる。しかし、それだけでは、「言葉への主体的な関わり」を生むには十分ではない。情動の揺さぶりにより、言葉へ主体的に関わり、「伝えたい！」内容や価値を発見し、それをどうしたら他者に「ぴったりした言葉」で伝えていくことができるかと言葉に向き合う(=外化していく)過程で、「言葉と使う人や文脈」との関係をはじめ「言葉の働き」への自覚が高まる。さらに、自分の考えや思いをテキストや仲間との対話のもとに耕し、そこで生じるズレと向き合う過程で、一般的な「語義」ではなく、自分のもつ経験や知識を通して新しい「意味」づけが行われる。ゆえにその言葉が自分の内に根ざしていく(=内化)のである。言葉への自覚的な姿勢を生み出す「語義」から「意味」への捉え直しのこの過程が、「自分の言葉」を生み出す上で最も重要だと考える。

子どもが言葉の使い手として、文化の創造主としての自分を自覚し、主体的に言葉と関わりながら「自分の言葉」として獲得した先に、豊かな言語生活がひらかれる。それには、「語義」の世界をこえて、「意味」の世界へと導く学びが求められる。そうした「意味づくり」の学習こそが、生きる力へとつながるのだと考える。

さらに小学校単元学習の実践事例の考察を重ね、「言葉への主体的な関わり」を育む単元デザインの原理を明らかにしたい。(金城が全編執筆し、村上が加筆した。)

【引用文献】

- 大村はま, 1982, 『大村はま国語教室第1巻』筑摩書房
- 大村はま, 1983, 『大村はま国語教室第9巻』筑摩書房
- 金城江利子, 2020, 「『ことば』にこだわり, 見方・考え方を働かせて表現力を培う」『月刊国語教育研究』7月号
日本国語教育学会
- 桑原隆, 2018, 『国語教育指導用語辞典 第5版』田近洵一・井上尚美・中村和弘編, 教育出版
- 庄井良信, 1995, 『学びのファンタジア「臨床教育学」のあたらしい地平へ』溪水社
- 庄井良信, 2013, 『ヴィゴツキーの情動理論の教育的展開に関する研究』風間書房
- 浜本純逸, 1994, 「1新単元学習の活性化」『国語科新単元学習の構想と授業改革(上巻)』明治図書
- 浜本純逸, 2006, 『国語科教育論 改訂版』溪水社
- 船越涼子, 2014, 「いろいろなじどう車『しごと』と『つくり』をくらべて読み, じどう車ずかんをつくる」『おきなわ小学校国語授業のあじまー』フォレスト
- 松崎正治, 「第2章 国語科で育てる『資質・能力』と『言葉による見方・考え方』, グループ・ディダクティカ編,
2010, 『深い学びを紡ぎだす 教科と子どもの視点から』頸草書房
- 湊吉正, 2010, 「言語活動を拓き, 生きる力をはぐくむ教育」『豊かな言語活動が拓く国語単元学習の創造理論編』
東洋館出版社.
- 峰地光重, 1981, 「文化中心国語新教授法上巻」『峰地光重著作集2』けやき書房
- 峰地光重, 1981, 「私の歩んだ生活綴方生活の道」『峰地光重著作集16』けやき書房
- 村上呂里, 2018, 「内なることば」を耕す教育実践の系譜」国語教育史学会『国語教育史研究』第18号
- 文部科学省, 2018, 『小学校学習指導要領解説 国語編』東洋館出版