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(2)

メタデータ	言語: ja
	出版者: 琉球大学教育学部
	公開日: 2022-10-04
	キーワード (Ja):
	キーワード (En):
	作成者: 金城, 江利子
	メールアドレス:
	所属:
URL	https://doi.org/10.24564/0002019463

「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(2)

金城江利子1

Exploration of Japanese unit learning;

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

KINJO Eriko¹

要 約

本研究では、単元学習として発表された3つの実践事例、単元「あきをみつけたよ」「花だより十二月」「子 ども歳時記」の考察をもとに、「言葉への主体的な関わり」を育むための3つの視点(①単元の導入におけ る情動体験の位置づけ、②「内化」と「外化」の往還による学び、③「語義」から「意味」の形成)を踏まえ、 単元デザインの構造とその意味について考究した。学び手の言語生活における既有知識・既有経験の掘り 起こしによって個人差を埋め、問いやずれによる情動の揺さぶりによって内言思考が活性化される。しかし、 それだけでは豊かな表現は生まれない。多様な言語文化との出会いや対話的指導、仲間との対話によって、 言葉への認識を深めながら「主体的な『意味』創造の過程」を経て、言葉を自分のものとして「内化」する ことができる。このように、学習者が「言葉への主体的な関わり」を形成しながら、「語義」を越えた「意味」 の世界の学びへと導く単元デザインを提示した。

1. はじめに

筆者らは、大村はま、峰地光重、筆者自身の実 践事例をとりあげ、「言葉への主体的な関わり」 がどのように育まれているかについて、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、次の3つの視点を導き出した(金城江利 子・村上呂里 (2022:115-127))。

- 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 自らの身の回りの関係性や生活に根ざし、 「語義」から「意味」の生成がなされる。

テキストや仲間との対話のもとに一般的な

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。さらに教師 がこのような視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。

単元学習の研究者である桑原隆 (2009:4-9) は、 言語活動について次のように述べている。

既有経験や既有知識と関係づけながら、自分 自身の個性的意味を付与し、新たに自分自身の 経験や知識のなかに組み入れている創造の過程 が言語活動である。

学校現場では、外的な言語活動に注目しがちで あるが、桑原の言うように「個性的な意味」づけ を行う創造過程である言語活動では、自分の経験 や感情と結び付けたり、生活における対象に対す る意味づけや価値づけしたりする「内的意味作用」 を働かせるプロセスが重要であると考える。

¹ 嘉手納町立屋良小学校

本論では、小学校単元学習の実践事例を取り上げ、先に述べた3つの視点を踏まえ、さらにどのような教師の働きかけや手立てが、子どもの情動に作用し変容を持たらすことができるのかといった内的な言語活動についても考察を積み重ね、「言葉への主体的な関わり」を育む3つの視点を具現化する単元デザインの構造を解明したい。

2. 小学校単元学習実践事例の考察

小学校国語単元学習から低・中・高学年の実践 事例を一つずつ取り上げ、どのような単元デザインや手立てのもとに「言葉への主体的な関わり」 が育まれているかについて考察する。 2.1 単元「あきをみつけたよ」 - はじめての「詩を 楽しむ」ためにー(1年)

> 神戸大学発達科学部附属小学校 温井 久美 教諭

(1) 実践の概要(温井久美, 1994:96-100) 子どもにとって、遊ぶことは生活そのものである。「秋で遊ぶ」中で、楽しかった経験、何かを発見した驚きは「伝えたい」という想いを生み出す。十分に遊んで心を開放した子ども達の心の中には、書きたい題材が生まれる。授業者は、「秋のことば集め」のように「言葉で遊ぶ」ことで、心と言葉の橋渡しとなり、心にぴったりくる言葉による詩が生まれると考え試みている(図1)。

学習計画(全16時間) 子どもの思いや願い ・秋に実をつけるものや花を咲かせるものに興味を示し、友だちに紹介し合っ ている 「のはらうた」や「せんせいけらいになれ」の幾編かの詩を読んで、自分も 書きたい気持ちを高めている。 〈学習活動〉 《教師の働き》 《教師の働き》 ・子どもたちが自然に目を向けてい ともたちが自然に目を向けてい とように、秋の宝物探しや草笛、と んぐりごま、落ち葉のお面作りなど、 秋の中で気づいたことを書きいそうな だくことで、見過ごして対する思いを意 なる変化やそれに対す (第1次) 秋に見つけた宝物で遊ぶ (8時間) ・赤塚山小公園で「あき のたからもの」探しを して遊ぶ ・学校の回りでどんぐり や落ち葉を集めて遊ぶ 識できると考えている。 遊んだことを新聞など 2 で紹介し合う ○「秋の宝物で遊ぶ」活動からこと ばに目を向ける橋渡しとして、こと ば遊びを紹介する。子どもたちはこ とば遊びのおもしろさにことばへの (第2次) 秋に関係することばで とば遊びをする(2時間) ・秋のことば集めをする ・集めたことばでしりと 1+ 関心を深めるだろう。 り遊びをする 1= ○秋のことばに目を向け始めた子ど (第3次) 秋の詩を紹介し合い、お もしろいところを話し合 もたちに「のはらうた」の詩を紹介 あ う (2時間) ・工藤直子の「のはらう する。他の秋の詩も紹介しあってお もしろいところを話し合うことで ŧ 子どもたちは自分も秋の詩を作って た」や知っている秋の 詩を紹介して、おもしろかったところについ みたくなるだろう。 て て話し合う あ (第4次) 秋の詩を作って発表し合 ○自然の中で遊んだことを思い出し やすいように一番おもしろかったこ (2時間)一番おもしろかった 4 とを絵に描かせる。描くことでそのとき見つけたことや思ったことなど 「とっておきたい秋」 Œ が心の中にはっきりと蘇ってくるだ を絵に描く 「とっておきたい秋」を詩に書いて発表する ろう。 う ○自分が作った詩に挿し絵をつけて、 秋の本の1ページにすることで、友 だちにも伝えることができる。今ま でに、書きためておいた記録や絵な どとともに製本して一冊の本にした (第5次) 秋の本をつくる(2時間) ・作った詩を本の1ページになるように書く ・表紙を描いて製本し、 展示して読み合う 満足感は次の表現の糧となるだろう。 《単元目標》 ○自然の中で遊ぶことを通して、自然に親しみを感じることができる。○驚いたことや発見したことなど書きたいことを見つけて詩を書くことができる。 ○自分の作品や友だちの作品を読んで、工夫しているところや面白いところに 気づく。

図1 学習計画

(2) 授業者の手立てと子どもの変容

① 単元の出発点

生活や「遊び」を学習の出発点として、子ども達が教室に持ち込む「秋」の深まりを期に、学校の近くの公園に「あきのたからものさがし」に出かけている。それぞれが「自分の秋」を見つけ、「宝物」として紹介し合う中で、子どもから、見つけた宝物で「葉っぱの絵を作ろう」「どんぐりであそぼうよ」との想いを子どもから引き出している。

「あきのたからもので遊ぶ」体験をきっかけ に、毎日の何気ない生活への捉えが変わり、自 分から環境に働きかけて、自分と「秋」との関 わりを見出している (図2)。河野順子 (2009: 181) は、「子どもたちの生活体験の違いが子供 たちの既有知識の形成に大きな相違点を生み出 している。子供の側から授業を形成するうえで、 こうした把握は、重要である」と述べている。 こうした「遊び」の共通の体験こそが、「自分 と秋との関わり」や「表現したい想い」を生み 出す源であり、既有体験や既有知識づくりにつ ながる。子どもがもつ既有の知識や経験は様々 であり、個人差も見られる。授業者は、「秋の 宝ものを探しに行く」という活動によって、「書 きたい気持ち」を掘り起こすと同時に、その差 を埋め、共有することで広げ深めている。そこ に、どの子も取り残さないという授業者の姿勢 が表れている。





図2 秋の宝物で遊ぶ様子

② 写真によって自分の認識を意識化

子どもは、「遊ぶ」ことをたのしみ、遊びの 延長として「詩」を受け入れた。授業者は、そ こへのつなぎに様々な手立てを講じている。

「見つけた秋」の中から「とっておきの秋の絵」 を描いたことを思い出させ、どんな秋なのかを 子どもに語らせながら、学びのプロセスを写し 取った写真を提示し「あきのたからものでの遊 び」を想起させている。写真の提示は、様子や 見つけた「秋」を想起させ、共有する上で効果 的である。遊びに没頭している間は、子どもは 無自覚の状態である。低学年であれば時間が経 過すると、記憶が薄れてしまいがちである。そ こに、視覚的に捉えられる写真を用いることで、 その時の光景がよみがえり、感じたことを引き 出している。さらに、写真に写った自分を見つ けた際の「わっ、あたしがいる」という言葉は、 自分の存在を感じさせると同時に, 一瞬にして その子と「秋」との出会いが確かにあったこと を示した。

岡本夏木は、幼児期から小学校低学年期における生活の具体的体験の重要性について次のように述べている(岡本(1985):27)。

生活での具体的経験は、言葉に表現されることによって時間的空間的制約を超えた一般性を獲得してゆくし、また、言葉は自己の内にそれが表示するイメージや想像の世界をよび起し、子どもの内的空間は充実した多様性に富むものとなってゆく。

自分の言葉で「秋」を見つけた時の様子や想いを語らせることは、その時感じた嬉しさや喜びも掘り起こさせると同時に、「見つけた秋」に対して自分自身がどのような認識をしているのかを自覚することにつながる。つまり写真によって、自覚と共有化を図ったのである。

③ 豊かな言語文化との出会い

秋のしりとりで、「あき→キノコ→コスモス→ すすき→きりぎりす→すじぐも…」と身近な言葉 から秋を見つけたり、秋の歌を集めたりしている (図3)。さらに、子どもたちに「秋の詩を読ん でみよう」と『のはらうた』の「どんぐり」とい う詩に出会わせた。詩の「ぽとぽとり」「ころこ ろり」というリズムのよさを音読にて味あわせた り、読んですきなところを紹介させたりしている。



図3 秋の歌あつめ

見つけたことを友達に広げたり、共にたのしんだりすることを通して、「友だちから情報を得ておもしろいことができる。自分も情報の伝達者になれる」という楽しさを味あわせている。

さらに、互いの作品を読み合う中で、どの詩にも他にはない自分なりの表現があることに気づかせた。それを「光っている言葉」と呼び、ある子の「光っている言葉」について、他の子ども達に尋ねている(図4)。

他の子どもたちがE君の見つけた表現のおもしろさをきっかけに、自分も遊ばれる「秋」の立場の言葉を見つけようとしている。友だちや教師との対話を通して、はっぱに命をふきこみ、「ああ、びっくりした」「きれいだったけど、虫さんがたくさん食べちゃったよ」という表現が生まれた。新しい見方によって秋の宝物を捉え直させ、豊かな表現を引き出しているのである。

対象への興味が言葉や歌を介して広がった。 自分の生活のさまざまなところで秋を感じてた のしむことは、自分と「秋」との関わりを広げ て捉えることができると考える。こうして豊か な言語文化に出会わせることで、自分の表現の 世界を超えた新しい世界に導くと同時に、一人 ひとりが文化の創り手であることを意識させて いる。「光っている言葉」は、一人ひとりの感じ 方から生まれた「豊かな言葉」なのである。

④ 自分と「言葉」との関わり

言葉集めに入ると、第三次では、子どもの作品(図5)を用いて、様子や思ったことがいちばんよく分かる「自分のことば」を見つけよう

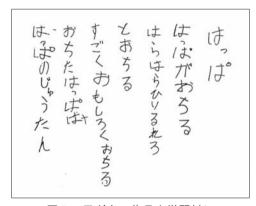


図5 子どもの作品を学習材に

- CE 「わあ、目が回るよう。誰か助けてくれえ。」
- T 誰が言ったんだと思う?
- C (何人か) どんぐり。
- C1 どんぐりごまだから、そう言ってるんだ。
- C 2 じゃあ、葉っぱだってひらひら回りながらそ う言ってるやん。
- T みんなじゃなくて、どんぐりのおしゃべり だったんだね。…他にありますか?
- C3 楊枝に刺されるから、ぼくはいやだよう。
- C4 ようじって? つまようじでしょ?
- T 「それでもみんなのお友だち、くるくるくるくる回ります。」って喜んでいるかもよ。
- C5 木から葉っぱがひらひら落ちてきて「ああ,びっくりしたけど,風がひゅうひゅうと通ったよ。」
- C6 きれいだったけど「虫さんがたくさん食べちゃったよ。いやだなあ。」

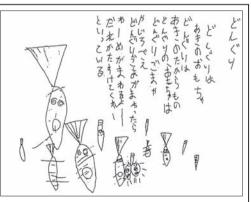


図4 子どもが見つけた「光っている言葉」

- T じゃあ、紹介していきましょうか。
- C1 ひらひら、はらはら、ひゅう。北風こぞう ひゅう。
- C (「それ冬だよ」のつぶやきもある。)
- T 君のは、どっちかと言うと、秋の中でもどの辺かしらね?
- C 2 秋の終わり。
- C 1 終点。
- T すてきな言葉を集めたじゃない。

(中略)

- C3 「落ち葉はとってもきれい。花びらみたい。どんぐりはちっちゃいものもある。大きなのもある。落ち葉は秋の花」
- C4 「ねこじゃらしっておもしろい。緑や茶色がいっぱい。ぎゅっと握ったり、ぱっと放したり すれば上がったり下がったり」
- C5 「ざわざわしていて耳をすますと秋の声がする。葉っぱはひらひら、風はひゅうひゅう。回りは秋の宝物。」
- C 6 落ち葉スタンプやったときね。「落ち葉は茶色だけど、絵の具の塗った色に変身。」
 - T なるほど。おもしろい。…ところでA君、とてもすてきな言葉をかいていたと思いますので、 どうぞ。(図4 「光っている言葉」のやりとりにつながる)

図6 言葉への認識の自覚

と誘う。「はらはらひりるれろ」や「はっぱのじゅうたん」などのユニークな表現に刺激を受けた子どもは、他にはない自分なりの言葉「光っている言葉」を見つけた。

このように、自分にぴったりくる言葉や他には ない自分なりの言葉を引き出そうと、言葉につい て語り合い考える時間を十分に取っている(図6)。

子どもは、絶えず話しながら考え、考えたことを話すという往還によって思考を深め、言葉への認識を自覚していくのである。

こうしてできたのが、次の作品である(図7)。 ことりやどんぐり、いもうとたちと「秋」との 関わりを見出し、「おちばをしおりにしてぼく はほんのあいだにあきをしまいます」には、自 分と「秋」との関わりが存在する。

「しおりにして」「あきをしまいます」という言葉に、「秋」と自分との関係を通して、「あき」を捉え直し、かけがえのないものとして価値づけしている。見つけた「秋」のたからものや思い出を大事にしたい気持ちや愛おしさがあふれ出る作品である。そこには、自分と「秋」が存在し、その「秋」の世界を自分の言葉で生き生



図7 関わりが生まれた作品

きと表現したことが作品からみてとれる。

(3) 実践の考察

子どもが見つけた「秋」との出会いを大切に、「遊び」を通して様々な言葉を引き出した。学習者の生活を出発点として展開することで、学びの主体となり「秋」という対象との関わりを見出して生活に働きかけ、様々な言葉や表現で表すことができるということを子ども自身が実感できたと考える。

「自分の言葉」を生み出すには、五感を働かせた体験や聞く・読むといった間接的な体験から、表現へとつなぐ間の「内化」が重要である。とっておきの秋を絵で表したり、すきな言葉や表現を見つけたり、音をたのしんだりと様々な方法で関わり、感じたことを認識することによって、自分なりにぴったりと感じる豊かな表現が生まれたのだと考える。五感を働かせて体験することによって、見つけた喜びや感動によって内面が耕され、「書きたい意欲」を高め、表現へとつながるのである。さらに、豊かな言語文化との出会いは、文化的な広がりを見出す上で重要であり、豊かな表現を生むように導いている。

この実践では、自分の生活を学習の出発点とし、遊びという体験や豊かな言語文化における言葉との出会いを通して「自分の言葉」による豊かな表現へと高めることにつなげた。詩の創作を通して、はかなきものとして「秋」が自分にとってかけがえのないものと価値づけられ、それによって愛おしさや大切にしたい想いが芽生え実感の伴った「自分の言葉」として生まれた。こうした言葉と自分とのつながりを見出し、それが自分を取り巻く世界をつなぐものへと認

識が変容した時、文化の創造主としての自分へ の自覚を促し、生きて働く言葉の力になる。

2.2 単元「花だより十二月」 - 花記者になって 「月間・花だより」を書こう- (3年)

神奈川県川崎市立中原小学校 笹原 登 教諭

(1) 実践の概要(笹原(1992):196-216)

季節の変化に富む豊かな学習環境における自然との触れ合いと学級一枚文集をつなぎ、一人ひとりの「言葉の表現活動」が帯単元として構想されている。貴重な学習資源を生かして子どもたちの情緒を揺り動かし、個々の感性や発想を引き出し充実感が伴う言語活動の展開を試みている(図8)。

- (2) 授業者の手立てと子どもの変容
 - ① 生活に根差した帯活動

校内に生長している豊富な植物を素材とした 言語活動に継続的に取り組む。この年間を通じ た帯活動は、生活に根差した〈実の場〉となる。 一年間という長期にわたる帯活動は、学習する 子どもの興味や関心を持続させる難しさもある が、季節ごとに咲く草花の変化は多種多様で観

【単元の学習目標】

- ○書くことの日常化を目指して、日常生活に役立つまとまりのある短い文章を書く力がつく。
- ○自然を愛する心が育つことをめざして、自然とのふれあいを通して語彙を拡充し、言語感覚を育てる。

10	Olimety for the control of the con			
	主な学習活動	時数		
1	校内の自然散策〈五官を働かせる取材活動〉 校内の自然散策にて子ども一人ひとりが花記者として取材活動をする。	1時間		
2	紙面構成の工夫〈自由で多様な自力活動〉 取材活動をもとに、教師から聞いた話や季節の言葉なども活用して紙面づくりに取り 組む。	1時間		
3	再構成して清書〈楽しい自己表現活動〉 仕上げの段階では、割り付けの手直しや本文の修正、見出しの再検討などを行い清書 する。	1~2時間		
4	教室内外に展示〈授業外の感想交流活動〉 完成した毎月の「花だより」は教室の掲示板、廊下の掲示板などに展示し、季節の花 PR活動に役立てる。互いの作品の感想交流を通して、仲間たちの優れた表現感覚や ユーモアのある書きぶりなどを吸収し、次号作成へとつなぐ。	朝の自習 時 間 15分×3回		
(5)	「花だより十二か月」完成〈表紙づくりをして合本〉 これらの活動を繰り返し、年度末に「花だより十二か月」として一冊の本にまとめる。 この取り組みを通じて、「一人ひとりが花記者や季節記者になって、校内自然観察を 続けながら、一枚文集型の『月間花だより』を作ろう。それを校内に展示していこう。」 という合い言葉が学級の中に定着していく。	年度末の 1 時 間		

図8 単元「花だより十二か月」の学習展開

察するたびに新たな発見が生まれ、子どもの興味が途絶えることがなかったのであろう。子どもの学習感想にも「学校の野草園に行って、季節の草花を見つけるのも楽しみでした」とある。子どもの生活にある豊かな学習環境を生かし、そこでの発見や感動が、学びの原動力となる「たのしい」「書きたい」「伝えたい」といった情動を生む。ゆえに、学習時間以外にも声をかけ合って、自然観察や散策を自ら楽しむことができたと考える。

子どもにとって必然性のある言語活動が〈実の場〉を通して行われることで、次第に自主的に取り組み、自力活動のペースが快調になったと考える。さらに、学習を生活にひらくことで、学習者一人ひとりが、多数の校内の仲間たちに自作の「花だより」を読んでわかってもらうという相手意識と目的意識を明確に帯活動に取り組んでいる。だからこそ、「花だより」には「さくらはにぎやか、梅はしずかさ。あなたはどちらですか?」といった相手を意識した子どもらしい楽しげな語りかけも多く見られる。

月ごとの花だよりが完成することで生まれる 成就感が次の活動への意欲とつながる。こうし て取り組んだ三十二名の花記者たちの「花だよ り」は、年間総数三百八十四枚となっている。

書くことをたのしむことで日常化し、これだけの数の作品が生まれたものと考える。常に、新鮮な感動と発見を伴う季節の移ろいを活動の流れに生かすことで、適当な間隔を置いて帯のように途切れずに展開する帯単元の特徴「継続性」を確かにした。年間を通し子どもの生活を意識した言葉の学びは、生活を彩り豊かにする。



図9 自力活動へと導く紙面構成の例

② 学習の個別化につなげる教師の手立てと関わり

学習においてどのような力をつけたいのかを明確にし、具体的な学習活動や紙面構成を美しくする作業の力点も設定している。そうすることで、一つ一つの学習が必ずつけたい力とつながり定着へと導く。花だより作成の手引きとしては、紙面構成の例を提示している。そこには、紙面構成を美しくする作業の重点事項が細かく視覚的にもわかりやすく示されている(図 9)。

紙面構成の例を提示し、具体的な活動のイメージを持たせることで、子どもは安心して取り組める。子どもは、独自のものを作れると知って、「おもしろそう」「やってみたい」などとやる気を見せたという。どの子もとりこぼさずに、一人ひとりが学習に取り組む上で重要な手立てである。

授業者は、記事についての質疑、下書きや清書の場を個別指導の時間として、「対面の時が、 一人ひとりの思いがけない感性やユニークな発想と出会うチャンス」と考え、子どもとの対話を大事にしている。

さらに、子どもたちの紙面に「先生が教えてくれました」「先生がこんなことを言っていました」と数多くある。どれも、先生の話を聴いて、心に響いたことを書き留め、記事にまとめているのである。これこそ教師の洗練された言語感覚のなせる技である。中には、対象を通して教師との対話の中で生まれた「植物には土の中で生きるふしぎな力があります」といった新しい認識を自分の言葉で書き綴った作品も多く見られる(図10)。対象との関わりの中で教師

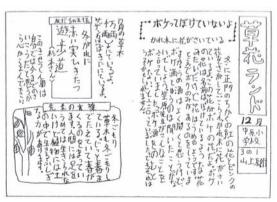


図10 対話を通して生まれた新しい認識

の話や他者との対話,季節に関する詩や詩人といった文化との出会いを通して,科学的知識や感動が合わさり,新たな認識を生み出していると考える。

こうした子どもの気持ちに配慮したきめ細やかな指導と、専門性を生かした関わりによって、どの子も作業活動を苦にせず、笑顔で紙面づくりを続け、個性あふれる創造的表現活動の魅力を発揮できたと考える。このような教師の個別の関わりが、子どもの発想の独自性、語彙の拡充、言語感覚の豊かさなどを引き出す際に重要である。

④ 五感と直接結びついた言語活動の重視

校内にある植物は、樹木が九十五種、草花の園芸種が約八十種、これに季節の雑草約四十種を加えて総計二百種類以上とある。これらの豊富な素材のおかげで、一人ひとり異なる素材の選択が可能となり、言語活動の個性化、学習の個別化につながっていく。学習者個々の活動、資料、反応などに注目しながら、学習者への個別指導を実現している。

大村はまの単元学習の実践に見られるように、学習の個別化は優劣を超えて豊かな表現をうみ、個性あふれる作品を生み出す。本実践においても、豊富な素材の中から、自分のとっておきの季節の花を見つけ出すことで、対象と自分との関わりが生まれ豊かな言葉となって表現されている。

一人ひとりが名付けたタイトルも「花の心」「草花のまど」「花あふれる」「ささやく花」「花の道」といったように多様である。ある子は、「花だより2月」で、「ひだまり」「木立」「ほほえみ」「朝のじゅうたん」「ちょこんと」「ぽつんと」など豊かな語彙で二月の遊歩道の光景を表現している。さらに春先の小さな花を表した「日だまりのほほえみ」という言葉が好きだと自分の想いを書き綴っている(図11)。

自分と多彩で豊富な素材との関わりの中で、 さまざまな発見や感動があり、それがきっかけ となり豊かな語彙を生み出している。

多彩で豊富な素材との出会いが期待できる 校内自然散策の中で、歩きながら見る、発見す る、手を触れる、香りをかぐ、先生の説明を聞 いてメモする等、五官を働かせて季節の花を観



図11 自分と対象とのかかわりから生まれた想い

察する。こうした野外活動をベースに、聞く、 話す、読む、書くことの言語活動と総合的に結 び付けながら展開されている。その活動の中 で、子ども一人ひとりが花記者として五官を働 かせ取材活動に取り組む。五官を通しての感動 が自分の内面を耕し豊かな言葉を生み出すも のと考える。「きせつだよりを書いていて一番 よかったことは、植物と友達になったことで す。植物をさわったり、においをかいだり、『五 感』をはたらかせるのがきせつだよりをよくす るんだと思います」と子どものあとがきにある ように、子ども自身がそのことをはっきりと自 覚し、学びを価値づけている。さらに、子ども は植物をさわったりしてきせつだよりを書く ということは、『植物と友達になる』と書き記 している(図12)。観察を通して、植物と対話し、 感じたことを「自分の言葉」によって表現する ことで自然と自分との新しい関わりを見出し. 自然を愛する心を育んでいくであろう。それ は、言葉の学びを通して、人間を育てるという ことに通じると考える。

授業者は、このような自然活動での語感を働かせる取材活動を「歩く国語教室」と名付けている。教室や教科書という閉ざされた中での学びではなく、生活にひらいた学びの形であると考える。日々の生活と学びの結びつきを意識しながら学習に取り組み、言語生活者としての成長への願いが込められている。そうした中で、子どもの心が開き、個性と感性が響き合い「自分の言葉」が生まれたのだと考える。

「花の道」-あとがきー

きせつだよりを書いていて一番よかったことは、植物と友達になったことです。植物をさわったり、においをかいだり、「五感」を働かせるのがきせつだよりをよくするんだと思います。 草花のカットをすみにかいたりすることは、きせつだよりで、とくに楽しいことでした。一つ一つの草花の形を見ながらカットをかいていて、草花の特ちょうがよく分かってきました。 植物をさわったりしてきせつだよりをかくということは、「植物と友達になる」ということ だと思います。

花記者・杉本 真理

図12 学びを価値づける振り返り

学習後の評価においても、「文章に書く必要のある事柄を選び整理してから書くこと」「事柄ごとの区切りや中心を考えてから文章を書くこと」「書こうとするものをよく観察してから書くこと」などに関して、九十パーセント以上の子が達成できたとある。このように多様な素材を生かし、子どもの感動や驚きといった実感を伴う表現活動に継続的に取り組み、同じような言語活動を繰り返し行うことで、どの子も生きて働く言語能力を習得することができたと考える。

学習後の感想では、「特に、『小春日和』という言葉がみりょくてきだなあ、と思って、その言葉をつかえたことが一番うれしかったです」

「一か月ずつ、草木と友だちになるのがおもしろかったです。わたしは、キキョウの花がすきです」と書き綴っている(図13)。完成した「花だより」や学習感想から、自分とそれぞれの草花や言葉との関係を築き、自分の言葉で想いを表現している姿が多く見られる。

(3) 実践の考察

草花に対して興味関心があるという子どもの実態を捉え、恵まれた豊かな自然環境に育つ子どもへの「自然の美しさを愛する心が育つ学習、教育がしたい」という想いが生み出した実践である。そして季節の動きに常時触れながら学級一枚文集をつなぎ一人ひとりの「ことばの表現活動」を実現した。それを支えたのは、自

ていられないです ました。小さな花でも根っこは強いから、 い花でも、 コスモスは、 たです。わたしは、 草花記者になりました。 か月ずつ、草木と友だちになるのが 花 一の組 0 とっ のうらは、 になってから 心 ても強い キキョ とても強いんだなと思い 花と聞きました。 ウの花がすきです。 「花だより」をつくっ (大浜 おもしろ 恵理子) からかっ やさ か

思って、そのことばをつかえたことが一 ことばです。 も楽しみでした。 学校の野草園に行 たです。 小春日和」ということばがみりょく的だなあ、 た言葉がとても多いのでうれしいです。 花だより」を毎月続けて作ってい ことば そ のほかでも、 がすきになれた イラストをかくのも楽しい て、 きせつの草花を見つけ 「わか葉雨」が大すきな 番うれしか すきに 特に、 間 3

図13 学習や言葉に対する想いを綴る子どもの姿

貴

然観察や散策、調べ活動、教師や仲間との対話 や交流、そして毎朝継続した独話活動である。 変化に富む豊かな自然を観察することは、学習 者にとって個々の感性や発想を生み出す場と なった。さらには、多様な素材のおかげで、一 人ひとりが心にとまるぴったりの素材を取材 することができ、対象と自分との関わりが生ま れる。花にまつわる教師の話や俳句や詩人の言 葉は 子どもにとって科学的知識やさまざまな 言葉との出会いや広がりへと導くものである。 「自然は、私の恋人だ」、「ひだまりのほほえみ」 という言葉がすきだとの想いを深めている。学 習者と対象とをつなぐ言葉が、さらに対象との 関わりを深め、自然への愛情や魅力を感じる心 を育む。日々の生活のできごとを豊かに捉え. 自分の言葉で表現することは、「生きること」 を豊かにすることにほかならない。

2.3 単元「子ども歳時記」-歴史・自然に安ら ぐ子ども- (5年)

鈴木 桂子 教諭

(1) 実践の概要(鈴木(1992):39-60)

不安定な生活態度と不安や悩みを抱える子ども達のために、子どもを取り巻く様々な場において取り組んだ実践として総合単元「自分史を作ろう」がある。学級日記、学級文集・詩集、近所の人との関わり、歳時記づくりを通して自分をより深く見つめさせることにより心の安定を図ろうと試みている(図14)。その中の一つ「歳時記づくり」は、自分を取り巻くいろいろなもの一自然、生活、社会などーを見つめ、それを表す言葉やその言葉に息づく歴史性、言葉の後ろにある世界などを知り、自分達の歳時記を作るのである。

(2) 授業者の手立てと子どもの変容

① 主体的学びを促す教師の語りかけ

まず、授業者は「歳時記」を作るねらいや意図を表紙に書き記し、子ども達と共有している。さらに、「一人一人が自分色のいっぱいつまったこの歳時記を作っていくうちに、あなた達は自然の美しさや学ぶことの楽しさ、生きることの素晴らしさを感じていくことでしょう」と語る。「自分色のいっぱいつまった歳時記」とい

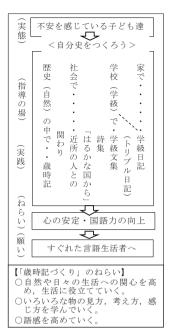


図14 「自分史をつくろう」 構想図

う言葉から、「誰にもできない自分自身にとってかけがえのない学びである」との子どもへのメッセージを感じる。歳時記づくりと自然と関わりながら生きる自分自身とのつながりを明確に示し、季節を捉えることが自分自身の「生」につながると伝えているこの単元冒頭の教師の語りにより、子どもは、学んだことが自分自身にどのような変容をもたらすのかをつかむことができる。それは、自分が豊かに生きる意味と言葉の学習とのつながりとの価値づけている。

子どもが抱える思春期特有の葛藤や揺らぎと、子どもにとっての「歳時記づくり」の意味とのつながりを見出し子ども達と共有することで、子ども自身がそれを受けとめ学びに向かうよう導いている。子どもの心に響く言葉を語ることも、子どもにとって大切な情動体験となる。② 個を大切にすることから生まれる豊かな個性

授業者は、子ども達の不安定な生活態度と悩み、しかしその心のうちに人間の根本について 真剣に考える生き生きとした心の動きを見逃さずに捉え、少しでも悩みや不安を和らげてあげたいと切なる思いに動かされて単元「自分史をつくろう」を構想している。その中の歳時記づ くりでは、子ども一人ひとりが一つずつの季語を担当できるよう、教材も一枚一枚違っていて手作りで学習を進め、学習の個別化を図っている。さらに、子どもたち一人ひとりへの想いを込めてペンネームを提案している。

「世界の一枚、あなたのための教材なのだから」という教師の言葉かけは、子どもに特別感を抱かせると同時に、自分と季語との間につながりを見いだすきっかけになったと考える。ゆえに、子ども達はそれぞれ自分の季語の教材を大切に扱ったのではないか。一人ひとりがはっきりを自分のめあてをもち主体的に取り組めるよう、常に一人ひとりに十分注意が届くように配慮している。こうしたきめ細やかな配慮によって、それぞれが興味のあるテーマに取り組み、個性豊かな作品が生まれたのであろう(図15)。

この児童は、夏の歳時記においても、民俗学的な内容を多く盛り込んでいる。解説に「どうも元来は月を称するための風流心から始まったとは言えないようだ。稲作や神事、うらない等



図15 子どもの秋の歳時記作品

と深い関係があるものが見られる」とある。昔の人々の知恵と食料という方面に、興味関心が働いている。歳時記が仕上がると、自分の作品について自分の言葉で説明する場を設け、発表させている。友達からの質問に対して、作品を書いた児童は、「月は昔、太陽と共に暦としての大きな役割をもっていました。だから月の形をみて稲作の仕事を進めていったのだと思います。それほど大切な月だったから、うらない事や神事などにも使われることが多くあったのだと思います。」と答えている。読み・書きだけに留まらず、話す・聞くも含め、四つの活動を総合的に展開することで、自分の言葉で生き生きと表現している。

③ わたしと「季語」との関わりを通した学び の価値の自覚

「歳時記づくり」では、絶えず自分と季語やその言葉の後ろに広がる歴史性や生活との関わりを見つめ、捉え直すことを意識している。テーマ設定を理由づけることで、自分と季語との関わりや自分の生活へと思考が方向づけられ、テーマをより明確にすることができたと考える。

「入学式」と自分のこれまでを関連づけ、自分の成長をふりかえってみようと試みている。また、春を感じさせる「春りんどう」から、ほかにも春を感じさせる花はないかと想いを巡らせている。「春りんどう」という言葉を通して、季節を感じる心の芽生えが見られる(図16)。

学習を終えた子どもの感想に、「何気ない物に興味を持つことができました。私が十年間の内にとってもすてきなこと、不思議なこと、それらを通りすぎた私を鈴木先生が時間をもどってくれてとてもかんしゃをしています」とある。自分を取り巻くいろなものに目を向け、の分にとってどのような関わりや意味がある。自分にとってどのような関わりや意味がある。学習を通して、子どもは自分と言葉との間に大切な世界をひらいたのではないかと考える。その世界をひらいきによって「自分」というものをつかがざう感じ、どう考えるのかを自分自身が認むすることによって「自分」というものをつ世界の価値に気づき、表現することで心も次第に安

- ○季語〈テーマ〉 一テーマ設定の理由一
- ○入学式<約六年間の思い出をふりかえって!!>
 - 一もうすぐ、小学校生活もおわりだから六年生の行事を思いだすと、入学式があって、自分達も、 1年生のころがあったから、思いだして、約六年間どういうことがあったか、どんなところが成長したかを思いだしてみようと思ったからです。
- ○春りんどう<春らしい花をさがして>
 - 一桜や椿は、特別に春らしさを感じさせる花だと思います。春りんどうも春らしい感じがする花です。ほかにも春らしい感じがする花をさがしてみました。すると、桜がつく花は、みんな春らしいことに気がつきました。ほかにもチューリップや菜の花なども春らしさを感じます。ほかにもいろいろ春らしさを感じる花があると思いました。-

図16 春の歳時記づくりでのテーマ設定の理由づけ

定したのだろう。

「言葉の力」の育成に内なる世界は大きな関わりをもつ。たくさんの季語をただ集めてもそこに「自分の言葉」は生まれない。「わたし」と「季語」という関係の中で、自分の実感や感覚を書き綴ること、そこに価値や意味を見出すと考える。このように、子どもの経験や知識をもとに実感を伴って生まれた言葉でなければ、内面に根ざした自分の言葉にはなり得ない。そしてその内面に根ざした言葉に個性があらわれるのだと考える。だからこそ、鈴木学級において互いの個性が交流し、それぞれの世界が豊かに広がる教室となったのである。

(3) 実践の考察

不安定な生活態度と不安や悩みを抱える子どもたちの実態を捉え、目の前の子ども達に必要な力を、そして健やかな子どもの成長に役立てたいという思いから単元を構想しているところに、価値がある。子ども達がおかれている不安的な状況から、自分自身を振り返り、解放することを意図して計画されている。これは国語教育を広い視野で考え、「言葉を育てることは、人間を育てること」という考えに通じる。

学習の出発点は、まず子どもそのものの実態である。この実践においても、「今の子どもの生活に季節感が薄い」ということから、自分と季語との間に、これまでの知識や経験を掘り起こさせ、言葉によって自覚させることで自分の実感や感覚が土台となった豊かな表現が生まれた。彼らがどのような言語生活にあるのかを十

分に捉えることが重要である。

さらにそのような表現が生まれるまでに、個に応じてスモールステップで細やかに手立てを講じている。「個」に応じた手立てという観点で筆者自身の実践を振り返ってみると、この「個」の捉えが学習に必要な能力というように狭義であったのではないかと考える。学校教育における教育は、「個に応じて、個を生かし、個を伸ばすために行われる」と考えると、その「個」とは人そのものであり、能力に留まらず感性や徳性なども重視して広く捉え全面的に発達させることだと捉え直す。目の前の子どもたちは、どのような心の状態であるのか、また、人間としての成長に何が必要である。

総合単元「自分史を作ろう」は、自分を取りまく様々なものを見つめ直す学習である。言葉の後ろにある自然や歴史の中に生活の営みを感じ、自分とのつながりを見出し表現することは、文化的な学びそのものであると考える。そこに子どもを文化の創り手として捉えていることが何える。同時に、自分の実感を伴う言葉を生むことによって自分というものを見つける学習であると考える。「言葉」によって、自分の経験を引き出し、実感を伴って季節感を確かめる。また、逆もなり得る。季語を通して自然を見るという。そこに、他者の切実な体験が加わることによって、その世界が豊かに広がる。そして、それがさらには今生きている現在を自分との関わりの中で問い返す広がりの可能性を秘めてい

ると考える。「言葉」を通して新たな自分を見出し、自然という対象との関わりを実感した時に、子ども自身が文化の創り手としての自分を 実感できるのではないかと考える。

3. 実践考察から導き出される単元デザイン と手立て

温井実践, 笹原実践, 鈴木実践の考察から導き 出される単元デザインの原理を次のようにまとと めることができる(図17)。

3つの実践に共通しているのが、生活における 遊びや自然といった子どもの身のまわりから学び を立ち上げていることである。温井教論は、身近 な自然の中での「あきのたからものさがし」や「あ きの言葉遊び」といった「遊び」の経験を通して、 書きたい気持ちを掘り起こしている。笹原教論は、 恵まれた自然環境での取材活動によって、花の美 しさや不思議さを感じさせることで子どもの情緒 を揺り動かし、個々の感性や発想をひらかせた。 鈴木教論は、不安的な生活態度と思われた子ども の姿から、生きることへの不安や葛藤を見出し、 その葛藤に呼びかける単元を立ち上げ自分自身を より広く深く見つめさせ、心の安定を図ろうとし ている。いずれの実践にも、子どもの生活や、興 味関心、葛藤や願いを丁寧に見とり、子どもの生 活に根ざして学びを立ち上げようとする教師の基 本的な姿勢が共通する。しかしながら学習の出発 点となる子どもの言語生活においては、既有知識・ 既有経験に個人差が見られる。ゆえにその差を埋 めるために 共通の体験を位置づけてその体験を 想起させるために子ども一人ひとりが登場する写 真を提示したり、「世界の一枚、あなたのための 教材」を準備して提示したり、 個に応じた手立て を講じている。その根底には、「どの子もおいて いかない」という考えがあり、多様性を認め、多 様性であることこそ豊かであることを具現化しよ うする学びそのものである。

次に言葉との出会いにおいては、子ども自身が「見る」「聞く」「嗅ぐ」「触れる」といった体験を通して世界を感じ取り、感じたことから生まれた言葉や表現を大切にしている点が共通している。温井教諭は、「遊ぶ」ことを仲立ちとして生

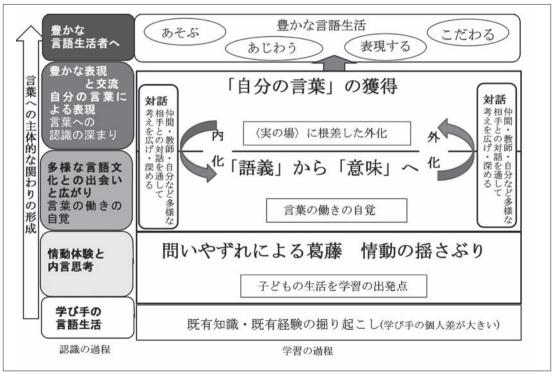


図17 言葉への主体的な関わりを意識した単元デザイン

まれた言葉を「詩を書く」ことで外化させた。さ らに、「のはらうた」や子どもの作品を紹介し、 子どもと作品、子ども同士をつないで「光ってい る言葉」に着目させることで、言葉への耕しを全 体で行い広げている。笹原教諭は、花記者一人ひ とりに花にまつわる心に響く話をしたり、一人ひ とりの相談や質問に応えたりしている。この個別 指導における教師と学習者との対話によって、励 まされ、褒められ、再考を促し、一人ひとりの思 いがけない感性やユニークな発想を引き出してい る。鈴木教諭は、自作の歳時記「麦の秋」を提示 し、子どもに自然を見る切り口の一つを与え、「麦 の秋」という未知の言葉を通して、自分の知らな い世界への興味を引き出している。また、子ども たちの父や母の体験を書く欄を設け、他の人の切 実な体験をくぐらせることで、自分の捉えた世界 をより豊かに広げている。

このように、仲間や教師といった他者や自分と いった多様な相手との対話によって考えを広げ、 深める。これらを通して言葉を「内化」し、そして、 〈実の場〉に根差した表現によって「外化」する。 「外化」を経て再び「内化」することで、言葉へ の認識の深まりを自覚することができる。その際. 教師の作品. 詩や詩人を紹介し豊かな言語文化と の出会いは、自分の表現を超えた新しい世界へと 導く橋渡し的な役割を担っている。他者との交流 や. 教師が子どもと直接対話する中で. 子どもが 無意識で用いている言葉をより自覚的に洗練され たものへと変容させている。教師の言葉との関わ りを育む細やかな手立てや語りは、子ども自身が 自分の意識の変容や関わりに気づき、自分の言葉 で表出することの意味と重要性について自覚化さ せていくのに効果的である。

3つの実践において、体験から直接「表現」に 性急に向かうのではなく、じっくりと内面と向き 合いながら言葉を生み出す姿が見られる。その際、 写真の提示などによって自分の体験の意味を改め て意識化させたり、五感と直接結びついた言語活動を取り入れたりするなど内的な活動に働きかけ、学びと生活とのつながりを見出している。これまで筆者自身が行っていた言語活動は、単に形式的な「聞く・話す・読む・書く」という活動に 陥っていたのではないか。主体的に言葉に関わり、 個性的な「意味」を創造する過程となるには、「言葉」と「経験」との間に広がる内言に着目し、内言がより豊かになるような学習の構想や細やかな教師の手立てが必要である。内言への豊かな耕しがあってこそ、外言として豊かに現れる。

中学年以降の実践においては、自立活動を促す ように学習の手引きや紙面構成の型を提示した り、個々に適した教材や助言を見出したりして学 びの足場づくりを大切にし、学習の個別化を図っ ている。 笹原教諭は、「花だより」の紙面構成の 例を提示した上で飾り模様やカット. 色づけなど 一人ひとりの工夫を生かしている。つけたい力を 明確にし、紙面構成を美しくすることを具体的な 例で子どもに示し共有することで、子どもが生き 生きと取り組んでいる。鈴木教諭は、教師自らが 歳時記のモデル文を作成したり、発表したりして、 子どもたちに安心感とやる気を与えている。こう した同じ学び手としての教師の姿勢は、子どもの 思考に寄り添いつまずきを考慮した子どもの側に 立った学習手引きを作成するのに大切である。子 ども一人ひとりに合った題材による言語活動の個 性化や学習の個別化は、孤立した狭い学びになる のではなく、対話や交流などといったそれぞれに あったよりきめ細やかな手立てを诵してより協働 性を高め、豊かな学びを紡ぎだしていると言える。

特に、中学年以降の2つの実践においては、学 習を終えた感想からも自分にとっての学びの意味 や価値を見出す子どもの姿がみられる。笹原教諭 による実践「花だより十二か月」では、自作の「花 だより」を校内に展示し、多くの人に読んでもら いわかってもらうというように「伝えたい」相手 や目的が明確である。花記者としての達成感とと もに、「ことばがすきになれた」「草木と友だちに なる」という変容を自覚している。鈴木教諭によ る「子ども歳時記」では、言葉の裏にある社会性 や歴史性に興味を抱き、自分の生活を振り返るよ うになり心が安定している。このような〈実の場〉 に根ざした外化は、学習者の内面からの活動とな り、これまでの形式的な「聞く・話す・読む・書 く」という活動ではなく、「生きる」ことにつな がる主体的な「意味」を創造する活動となる。そ の過程においてこそ、自分の言葉を獲得し認識の 変容を自覚し、自分の生活や人生の意味を豊かに

することにつながる。

4. おわりに

「言葉への主体的な関わり」を育むには、学習 者の言語生活を出発点とし、学びを生活にひらく ことが重要である。特に入門期の低学年において は、既有知識や既有体験に個人差が大きく、共通 の遊びの体験や、言葉や視覚教材による共有化を 図りながら情動を揺さぶる。生活体験を诵して 思ったことや、感じたこと、伝えたいことなどを 語り合う中で、言葉は洗練され発達していく。子 どもの「感じる世界」を豊かにしていくためにも、 子どもが生きている世界と学びをつなぐ学習環境 づくりや学習材との出会いを大切にしていく必要 があると考える。学年が上がるにつれ、学びを生 活にかえすことを意識して主体的な「意味」を創 造する言語活動を展開することで、 言葉の使い手 であることや文化の創造主であることの自覚を促 すことができると考える。こうした単元デザイン とともに欠かせないのが、子どもの葛藤や不安と 向き合うあたたかな教師のまなざしと関わりであ る。教師自身が子どもたちの捉えた「言葉」に学 び、ともに文化をつくるという姿勢を忘れてはな らない。今後も、このような言葉への主体的な関 わりを意識した単元デザインを生かし、豊かな言 語生活者を育む実践を積み重ねていきたい。

【引用文献】

岡本夏木,1985『言葉と発達』岩波新書 河野順子,2009『入門期のコミュニケーションの 形成過程と言語発達』溪水社

金城江利子・村上呂里,2022「『言葉への主体的 な関わり』を育む小学校国語単元学習(1)」『琉 球大学大学院教育学研究科高度教職実践専攻 (教職大学院紀要)』第6巻

桑原隆, 2009「言語活動の充実-『意味』の創造過程」 『月刊国語教育研究』日本国語教育学会

笹原登, 1992「花だより十二か月」『ことばの学 び手を育てる国語単元学習の新展開Ⅲ』東洋出 版社

鈴木桂子,1992「子ども歳時記」『ことばの学び 手を育てる国語単元学習の新展開IV』東洋館出 版社 温井久美,1994「あきをみつけたよ」『国語科新 単元学習の構想と授業改革上巻』明治図書 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