

## 「読むこと」における対話のあり方の一考察

川 口 有 美

### I はじめに

#### 1 問題の所在と目的

### II 「読むこと」における対話と「てつがく対話」

#### 1 先行研究から見える「読むこと」における対話の重要性

#### 2 これまでの「対話」のあり方

#### 3 「てつがく対話」で大事にされているもの

### III 実践の実際

#### 1 授業の構想

##### (1) 単元について

##### (2) 教材について

##### (3) 学習の目標

##### (4) 指導計画

#### 2 授業について

##### (1) 児童の実態

##### (2) 学びの履歴

##### (3) 授業での子どもの姿

### IV 考察と課題

#### 1 考察

##### (1) 子ども自身が自己の変容に気付く

##### (2) 経験と結びつけて自分の思いを表現する

##### (3) 年間を通して「生きる」について考える

#### 2 課題

##### (1) 他領域におけるカリキュラム・マネジメントの可能性

##### (2) 「てつがく対話」を取り入れた国語の学びの評価のあり方

## I はじめに

### 1 問題の所在と目的

急速な時代の変化に伴って予測困難な社会の中で子どもたちが、社会の変化に主体的に関わりながら社会をよりよいものにしてきたいという思いをもち、自ら考え、他者と協働しながら未来をつむいでいくことが求められている。このことについて、平成29年版の新学習指導要領では、以下のように書かれている。

子供たちが、学習内容を人生や社会のあり方と結び付けて深く理解し、これからの時代に求められる資質・能力を身に付け、生涯にわたって能動的に学び続けるようにするためには、これまでの学校教育の蓄積を生かし、学習の質を一層高める授業改善の取組を活性化していくことが必要であり、我が国の優れた教育実践に見られる普遍的な視点である「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善（アクティブ・ラーニングの視点に立った授業改善）を推進することが求められる。

このように、これからの時代に、「生涯にわたって能動的に学び続ける」子どもを育てていくにあたり、全ての教科において「主体的・対話的で深い学び」の視点に立った授業の改善は必要不可欠である。しかし、このような学びのあり方は真新しいものではなく、むしろ「我が国の優れた教育実践に見られる普遍的な視点」として、「既に小・中学校を中心に多くの実践が積み重ねられて」<sup>1)</sup>きた。

本研究では、これからの学びのあり方について、全ての教科の学習活動が「主体的・対話的で深い学び」の視点で改善されていくべきであるという立場から、国語科の「読むこと」と「対話」の関わりについて考えていく。まずは先行研究におけるこれまでの「読むこと」と「対話」の関わりを検討し、成果と課題を整理する。その上で、p 4 c<sup>2)</sup>をもとにした本校の取組である「てつがく対話」を取り入れた「読むこと」の学びのあり方について可能性を提示していく。

## II 「読むこと」における対話と「てつがく対話」

### 1 先行研究から見える「読むこと」における対話の重要性

国語の学習において「対話」の重要性については、これまでも主張されてきた。府川（1984）は、国語の「読むこと」の学びにおいて、「作品をめぐる対話を交流することの重要性は、その作品を媒介物として読み手自身の姿を教室に表すところにある」と述べ、「教室内での対話」が、「文学的空間を構成するためには、その作品を潜ることで読み手であるこどもの精神を深いところでゆり動かし、日常の会話では隠されていた自己の姿がひき出されるようであればな」らないと主張する。「対話」によって自分自身の思いを表出し、深く作品に迫り、「日常の会話では隠されていた自己の姿」すなわち、学び手が気付かなかった自己の学びの姿やその変容に気付くことができるようになると考えられていた。

また、赤木（2017）は、「アクティブラーニングを成立させるための両輪は、主体的な学習展開と対話力の育成にかかっている」という立場から、「対話力を育む話し合い」について、「学習者が自らの考えを創っていく中で、他者の考えとつながり、より深い考えに創りあげていくのが、対話力を育む話し合いの基本形である」と示した上で、『読むこと』の学習でも、対話力を発揮して、一人一人の学習者がそれぞれの考えを聴き合い、共有し合い、深め合うことを大切にしながら、課題解決を進めていくことが中心」となると主張している。ここでも、「読むこと」の学習の中で他者との思いを交流する「対話」の重要性が問われている。

### 2 これまでの「対話」のあり方

上記で述べたように、「読むこと」と「対話」のあり方について、数十年前から現代に至るまで様々な

研究の中でその重要性が問われてきたことは先行研究からも明らかである。また、現場では、多くの教師が対話を取り入れた授業を行っている。しかし、「読むこと」の深まりについては、どちらの先行研究にも課題が残る。それは、「対話」の目的が、その作品に対する読みを深めるということに終始しているという点である。

府川(1984)は、「教室での一人一人の子どもたちの教材の読みはまさにその作品の創造的な享受の歴史の一駒に他ならない」と述べ、一人ひとりの読みが対話によって交流され、「それぞれの教室の中で独自の読みの文化が形成され」と主張する。また、赤木(2017)は、「一人ひとりの学習者が、対話を通して他者の読みを意識しながら自分の読みをつくっていくことができたときに、自立した読み手になる」と主張している。ここからも、両者の対話の目的は、集団または個人の作品に対する「読み」を深めることであるということが分かる。

しかし、対話を通して育まれるものは、果たして作品に対する「読み」だけなのだろうか。府川の指摘する「日常の会話では隠されていた自己の姿」とは、どのような姿なのか。赤木の指摘する「自立した読み手」を広義で捉えると、他者と思いを共有する中で育まれるものは、もっと深いものなのではないかと考えられる。

次項では、p 4 c の実践をもとに、「対話」についてさらに検討していく。

### 3 「てつがく対話」で大事にされているもの

本校では、2015年度から2018年度まで、文部科学省の研究開発指定をうけ、新教科「てつがく」の創設に取り組んできた。「てつがく」では、互いの考えを聴き合いながら、自明と思われる価値やことばを問い直し、考え続けるという“てつがくすること”を大切にしている。さらに、「てつがく」は、思考力と人間性・道徳性を寛容していくことを目標としているが、ここでは、「人間性・道徳性」を、「他者の考えに耳を傾け、他者の主張を理解しようとする姿勢や、他者の主張にある背景にある履歴や価値観などを受け止めて、前向きに応答しようとする態度」と定義づけている。「てつがく」が異なる他者との対話を通して行われるからこそ、自分と他者の違いに気付き、他者の考えを受け止める中で、自分の思いを見つめ直すことにつながっている。さらに、主体的に問い直すことを重ねる中で、共同体としても、また、子ども一人ひとりの中でも、さらに問い続けようという姿勢が育まれていくことが期待されている。このようなてつがくのあり方の背景には、p 4 c の実践がある。庄子(2015)は、p 4 c について、次のようにまとめている。

philosophy for children。直訳すると「子どもの哲学」。アメリカで考案された、対話を用いた集団づくりの教育活動である。特にハワイでは、p 4 c に関心をもつ個々の学校教員が草の根的に対話を生かした教育を実践し始めたが、いくつかの学校では学校全体の教育理念にも大きな影響を与え、学校ぐるみで教育活動へと発展している。ポイントは、①円座になり、毛糸のボールを使つての対話 ②「なぜ?」「本当なの?」など、問いの重視であり、「何を話しても笑われない、批判されない、否定されない」「みんなが、ちゃんと聞いてくれる」という安心感(セイフティ)が基盤にあることである。

上記で述べられているように、p 4 c では、子どもたちの「問い」を重視し、安心感が基盤にあるということが大切にされてきた。これは、本校の「てつがく対話」においても同じことが言える。庄子(2015)は、「てつがく対話」によって子どもたちは、「互いの話をよく聴き、安心して考え、すすんで話すようになり、事後の感想文からも子どもの考えが深まったことが分かった」と一定の成果を得ることができたと報告している。また、「正解がない問い」を扱うからこそ、自分の体験をもとに話す場面をつくることで安心して話すこともできる。さらには、「なぜ?」「本当かな?」という問い直しを大切にしていることが、子どもたちの日々の思考にも役立っているとの記録もある。

これらのことから、p 4 c の実践を背景にした本校における「てつがく対話」は、国語科の「読むこと」の学びでこれまで大切にされてきたような対話のあり方と比較すると、その目的や目指す子どもの

姿など様々な点において、より深いものを目的としていることが分かる。「てつがく対話」こそ、本校国語部が目指してきた「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」<sup>3)</sup>ことができる子どもの姿を育む対話のあり方であり、他者の思いを受け止め、自己の変容や変わらなさをふり返ることができる関わりを生み出すことができるのではないだろうか。

次章では、この仮説のもと、「てつがく対話」を取り入れた「読むこと」の実践について検討する。「読むこと」と「対話」のあり方について、従来のような作品のみの「読み」を深めることにとどまらない、子どもたちがじっくりと考え、自己の変容や変わらなさに向き合えるような対話のあり方を、実践を通して考えていく。

### Ⅲ 実践の実際

#### 1 授業の構想

##### (1) 単元について

本校では、低学年から日常的に「サークル対話」<sup>4)</sup>を行っていることもあり、子どもたちが安心してお互いのことばを聴き合うことができる関係性が育まれてきた。さらに3年生以上では、「てつがく」の時間に「てつがく対話」を行い、自分の思いをじっくりふり返り、問い直す経験も重ねている。高学年の子どもたちは、これらの学びの積み重ねにより、聴き合う関係性の中で学びを深めていこうという姿勢が様々な場面で見られていた。

今回、子どもたちと学びをつくっていくにあたり、年間を通してカリキュラムを見直し、学習方法や学習内容だけでなく児童一人ひとりの思いが積み重なるような単元を構成することで、子どもたちの思いの変容を可視化し、自分の思いをふり返ることができるようになるのではないかと考えた。「てつがく対話」の手法を参考にした対話を取り入れることで、数週間という短い期間ではなく、もっと長い時間をかけて学びを深めていくことができる。子どもたち一人ひとりに自己の思いの変容に気付かせたいという思いから、そして、子どもの変容を教師が見つめ直すと同時に、子ども自身にも自己のことばが拡充されていくことに気付いてほしいという思いから本単元を構想していった。

##### (2) 教材について

6年生ということもあり、「生きる」ということを大きなテーマとした。このテーマは抽象的で難しいものであるが、4月に谷川俊太郎の『生きる』という詩に出会った子どもたちにとって、もっと深めたいと思うのは自然な流れだろうと考えた。また、6年生の子どもたちは自分の進路を選択する上で将来について考える機会が多くなる。自分自身の生き方に向き合い、「自分が本当にしたいことは何なのだろう。」「どんな生き方をしたいのかな。」と悩みは尽きない。その過程で思いをもてずに、葛藤し苦しむ姿も見られるだろう。そのような子どもたちが、作品と向き合うということは自分の生き方を考えるヒントになるかもしれない、自分にとって意味のある時間だった、などと感じてもらえたらと期待して、このテーマを設定した。

4月に谷川俊太郎の詩『生きる』を読みながら、「生きるとは。」と問うと、その時の素直な子どもの思いが挙げられていった。まだ「生きる」ということの実感がわからず悩んでいる姿や、ことばをあまり吟味せず直感で選んでいる姿も多く見られた。6年生の国語の教科書（東京書籍）の冒頭に『生きる』が載っているとはいえ、4月に「生きる」というテーマについて自分の思いをもつことに難しさを感じたようだった。

その後、子どもたちの実態を考慮して時間をおいた上で2学期に、「生きる」についてさらに考えを深めるために、どの作品を学習したいかを子どもたちに問いかけた。作品を子どもとともに選ぶことで、子どもたちが主体的に、そして目的意識をもって学ぶことを期待した問いかけであった。選んだ作品を読みながら、単元の終末には自分自身にとっての「生きる」を書きためていった。

以下の学びの履歴における活動は、それぞれの単元の終末に行ったものである。国語の作品を読んだ後、「生きる」について考える時間を、年間を通して1～2時間ずつ設けていく。さらに、単元の終末の

一人ひとりの思いを短冊等に蓄積していくことにより、その時の思いを可視化し、それを後に振り返ることができるようにした。最後に、1年間書きためたものを、年度末に振り返る時間を設けた。この振り返りの時間にも、「てつがく対話」の手法を取り入れている。こうすることで、子どもたちが他者のことばを聴きながら自分の思いを問い直し、自己の変容や変わらなさに気付くことができるのではないかと考えた。以下、学びの履歴の詳細である。

### (3) 学習の目標

- 文章を読んで思いをもち、自分の生き方を考えることができる。
- 「生きる」について自分の思いや考えを振り返ることができる。

### (4) 指導計画

4月から「生きる」というテーマについて学習するにあたり、6年生の教科書に掲載されている、『サボテンの花』(やなせたかし)、『生きる』(谷川俊太郎)、『宇宙時代を生きる』(野口聡一)、『海のいのち』(立松和平)、『プロフェッショナルたち』とその並行読書、計5作品以上に触れながら、自分の思いをもち、考えを深めていった。先述したように、『サボテンの花』と『生きる』以外は、全て子どもたちと選んだ作品である。これらの読み深めを国語の学習の時間に行い、それぞれの単元の終末に「生きる」について考える時間を1～2時間設けていった。自分の思いを記録する方法は短冊や意見文など様々であったが、後に振り返ることができる様、その時の自分の思いや考えを書くということを重ねていった。それぞれの指導計画の詳細については、以下の表1「単元指導計画」にまとめている。

表1 単元指導計画

		読んだ作品	時数	作品についての学習内容	単元「生きる」の学習内容
第1次	4月	『サボテンの花』 『生きる』	全8時うち 単元「生きる」 2時間	『サボテンの花』視点を選んで読み深め、発表。 『生きる』の詩の鑑賞。	「生きる」について、短冊に表現する。書いたものを伝え合う。
	10月	『宇宙時代を生きる』	全6時うち 単元「生きる」 1時間	要旨を読みとり、筆者の考えに対する自分の思いを意見文にまとめる。	意見文を交流し、「生きる」について考え、伝え合う。
	12月	『海のいのち』	全10時うち 単元「生きる」 1時間	視点を選んで、作品を読み深め、発表。	「生きる」について、短冊に表現する。書いたものを伝え合う。
	1 ～ 2月	『プロフェッショナルたち』	全9時うち 単元「生きる」 1時間	本を読み、自分が選んだ人についてまとめ、発表。	「生きる」について、短冊に表現する。書いたものを伝え合う。
第2次	2月末	なし	全2時うち 単元「生きる」 2時間	なし	これまでの学習を振り返り、「生きる」について考え、伝え合う。

## 2 授業について

### (1) 児童の実態

6年生になり、国語の学びが子どもたちの中で積み重なっていく姿が様々な場面で見られるようになった。友達の話を聴く、伝えたいことを自分なりにまとめてわかりやすく伝える、物語から人物の心情を読む、説明文の構成を捉え要旨を読みとるなど6年間での学びが確実に一人ひとりのものになっている。また、本校で昨年度まで取り組んできた「てつがく」、そして今年度の「てつがく創造活動」での“てつがくすること”による学びも大きい。友達の話を聴きながら「そもそも」「どうして?」と考え、友達

に問いかけ、文章と対話し、物語を読みながら作品のテーマに深く迫ろうとする子どもの姿も何度も見られた。子どもたちは、「てつがく対話」を生かした対話によるこの営みを「国語×てつがく」（通称「こくてつ」）と名付け、学びを深めていくことを楽しんでいた。

## (2) 学びの履歴

### ① 『サボテンの花』と『生きる』を読み、「生きる」について考える

4月には、『サボテンの花』（やなせたかし）と『生きる』（谷川俊太郎）の2作品を読み、4月の時点での一人ひとりにとっての「生きる」を谷川俊太郎の詩の形式にならって短冊に記録し共有した。

『生きる』の詩は、「生きているということ いま生きているということ」ということばに続き、「くしゃみすること」など当たり前のことや、「それはピカソ」といった人名、「それはプラネタリウム」などの具体物、「それは泣けるということ」などの感情が、5連に分かれて書かれている。子どもたちにとっては解釈が難しかったようで、「谷川さんは、何が言いたいのかよく分からない。」「なんでミニスカートなの？」という素朴な疑問があがった。

この学習の第9時に「生きる」について自分の思いを短冊にまとめていく際、子どもたちは「今を楽しむということ」「色々な感情があるということ」「幸せを見つけるということ」等と表現していた。感情について触れている児童の短冊は、「てつがく」の時間に「感情」についててつがく対話をしたことも生かされている。

しかし、多くの児童は実感がわからないからか自分ごととして捉えられず、直感で「楽しい」「成長」「幸せ」などのあたりさわりのないことばを選んでまとめたり、「生きる」ということばを辞書で調べたりして書いている子も見られた。



図1 読みとりの伝え合い



図2 短冊の共有

このような子どもたちの実態を目の当たりにし、まだ4月ということもあり、「生きる」について読みを重ねていくには早すぎるのではと感じた。そのため、まずは子どもの実態やその時の思いを大切にすることを第一にして、1学期は学習を進めていった。

### ② 『宇宙時代を生きる』を読み、「生きる」について考える

2学期に入り、少しずつ自分の将来や生き方についての意識が高まってきた。そこで、「生きる」について考えをさらに深めるために、子どもたちが選んだ教材を読み始めた。

『宇宙時代を生きる』（野口聡一）は、宇宙飛行士の野口聡一による随筆である。文中に出てくる「宇宙」という視点を持ってほしい。「新しい場所には、きっと新しい出会いや発見がある。」「行こうと思えば宇宙に行ける時代だと意識できることは、君をもっと自由にしてくれる。そして、君の可能性を広げてくれる。」という野口氏の主張からは、中学校へ進んでいく子ども達への励ましや将来への希望なども読み取ることができる。この学習から、「生きる」というテーマについて、「出会い」「夢」「挑戦」などと言った前向きな捉えをしてほしいと授業者は考えた。

本教材は要旨を中心に読み取っていった。筆者の思いを読みとっていく中で、将来の自分の可能性と重ねて読もうとする姿が多く、単元の終末に書いた意見文では、「生きる」という大きなテーマをもって今後学んでいきたいという意識も見られた。子どもたちは「生きる」について以下のように書き留めて

いた。

- ・新しい常識をつくり出していくということ
- ・生きている今を大事にすること
- ・いろいろなことに挑戦すること
- ・自分が面白く夢中になれるものを探していくこと

これらの「新しい常識」、「生きている今」「挑戦」「夢中になれるもの」などの表現は野口氏の随筆の要旨とも大きく重なっている。このように、多くの児童が、自分にとっての「生きる」について考える際に、その時の学習の内容に大きく影響されるということが分かった。そこで、その変容を子どもたちがふり返ることができるよう、次の単元からは再び短冊に書き留めていくこととした。

### ③ 『海のいのち』を読み、「生きる」について考える

『海のいのち』（立松和平）は、太一の生き方、父の生き方、与吉じいさの生き方が太一の目線で描かれており、他者とのかかわりを通して太一が成長していく物語である。この教材を学習後に「生きる」について考えることで、「心情の変化や葛藤」「共に生きること」「命の大切さ」「夢」「選択」「他者とのかかわり」「成長」など多くの視点が得られるであろうと授業者は考えた。

この学習では、これまでの学習を生かし、視点を選んで読み深めていった。「人物像」「心情の変化」「作品のテーマ」「題名」「国語×てつがく」「並行読書」などのグループに分かれ、個人やグループで読み深め、全体で共有した。全体で共有していくうちに文中の「千びきに一びきでいいんだ。」や「おとう、ここにおられたのですか。また会いにきますから。」「大魚はこの海のいのちだと思えた。」などの部分について、「いくつかのグループが発表していることが重なっている。」という気付きや、「一つのグループの発表が、他のグループの発表によって深まった。」という発言があり、グループは異なっても作品を読み深めることができた子どもたちはふり返っていた。

さらに、「生きる」を大きなテーマにして読んでいったため、太一の生き方に注目が集まり、自分の生き方と比較したり、生かしたりしようとして読む児童も多く、「生きる」について理由も合わせて以下のように書き留めていた。

- ・葛藤に立ち向かうこと…人生は選択の連続だから。
- ・他者と共存すること…生き物（特に人間）は一人では生きていけない。何事も支え合っているから。
- ・互いに尊重し合うということ…与吉じいさや太一が海の生き物たちを尊重していたと私は感じたから。

このように、短冊にまとめていく中で、登場人物である太一の葛藤を自分ごととして捉え、「人生は選択の連続」というように自分の進路の選択とも重ね合わせるなど、その子の生活の中での思いも見えてくることが分かった。また、太一の思いを自分なりに解釈し、「自分と戦うこと」「自分で立てた目的に向けて走り続けること」と表現する児童もいた。さらに、一言で表すことに難しさを感じる児童も出てきた。そのことは、児童の「正解のないもの」「簡単に表せるものではないということ」という短冊のことばからもわかる。短冊に書くという活動を重ねながら「生きる」について考えることで、これまでの読みがさらに深まり、自分と重ねて考えようとする子どもの姿を捉えることができた。

### ④ 『プロフェッショナルたち』を読み、「生きる」について考える

『プロフェッショナルたち』は、様々な分野で熱い思いをもって働く3人の人物について実体験や思いをもとに語られたものである。この学習を通して、子どもたちには具体的に自分の将来を考えると同時に、「生きる」について、「努力」「挑戦」「粘り強くやり遂げる」などの視点からも捉えてほしいと授業者は考えていた。

本単元では、まずは教科書に書かれている人物について読み、視点を絞ってノートにまとめていった。その後、その学習を生かして自分の選んだ人についてまとめ、発表する機会を設けた。司書教諭の選書

により様々な分野で働く人の本を読みながら、その人にとっての「生きる」を考えていくうちに、子どもたちは「諦めないこと」「挑戦を続けること」などの共通点があることに気付いていった。

特定の人物についての発表が中心に行われていく中で、A児は、「本を読んでいたら、私たちは何のために生きているのか分からなくなった。生きるために仕事をするのか。仕事をするために生きるのか。仕事ってそんなに大事なんですか。」と問いかけるような発表を行った。そして、「私は、仕事にとらわれない自分の「生きる」を見つけていきたい。」と締めくくり、クラスの学びを深めるきっかけとなった。

「てつがく対話」を重ねてきた子どもの発言は教師の予想をはるかに上回るものである。「生きる」というテーマについて考えてきたことで、A児は調べた仕事について発表するという場においてさえ、生きていることの目的や仕事の意味について考えていた。

この後、子どもたちは自分にとっての「生きる」を書き留めていったが、A児は悩み続けた結果、白紙を提出した。もう一人、白紙を提出したB児は、「ぼくにとっての「生きる」はことばで言い表すことができない」という。自分の思いを表すことばが見つからず、「そもそもこれってことばで表せるものなのか。」と一人でてつがくを続けていた。その他の児童も、難しいと悩みながらも以下のように学習したことと関連付けて「生きる」について短冊に書いていった。

- ・夢をあきらめないこと  
…プロフェッショナルたちはどんな最悪なことがあってもそれを受け止めながら、自分のやりたいことや夢に向かっていて、成功しているため。
- ・他人と心を通わせること  
…授業でみんなの発表を聞いたとき、人と人のかかわりが重要であるように思えたから。
- ・自由でいること  
…『プロフェッショナル』の学習から、どんなに厳しい状況でも自分の意志を貫き通し、自由を手に入れた話をたくさん聞き、自由の大切さを感じたから。

このように、様々な人の生き方について知りながら、夢や目標について触れるだけでなく、他者の発表を聴いて、重なっていると感じたところが書かれているものもある。理由もじっくり書き、自己の思いをふり返りながら書いていたことが分かった。一方でA児、B児のように、自己の思いを問い直したからこそ書けなくなる例もある。そこで、その思いを共有することが必要であると感じ、第二次へと移っていった。

### (3) 授業での子どもの姿

これまで様々な作品と出会い多くの視点で「生きる」について書いてきたことで、子どもたちにとっての「生きる」は多様なものになっていると考えられた。そこで、まずはこれまでの学習をふり返って、今の時点での一人ひとりの「生きる」について考えていった。複数の単元にわたって終末に記録してきたものを参考にしながら、1年間の自分の変容やその中で変わらないところを見つめ、問い直し、対話する。その際に、一人でゆっくり見つめ直す時間をとること、友達と聴き合うことで価値づけしてもらうこと、全体で共有することで考えを深めていくことを大切にしたい。これは、「てつがく対話」でも大切にされている安心して話せる空間づくりにも通ずる。また、改めて自分の考えを見つめ直すことで、単なる読みの深まりにとどまらない、「生きる」ということについて、一人ひとりの考えが深まっていることに気付かせたいと考えた。

#### ① これまでの学習をふり返り、「生きる」について考え、伝え合う。(1/2時間)

まずは、『サボテンの花』・『生きる』、『宇宙時代を生きる』、『海のいのち』、『プロフェッショナルたち』を学習した後に書いた、自分にとっての「生きる」の短冊や意見文の一つひとつ見ながら個人で自分の思いをふり返っていった。

どうして自分はこのことばを選んだのか、自分の思いはどのように変化していったのか。そのことについて、自身の思いを問い直すことが目的だった。一人ひとりが自己を見つめ直していくうちに、自然

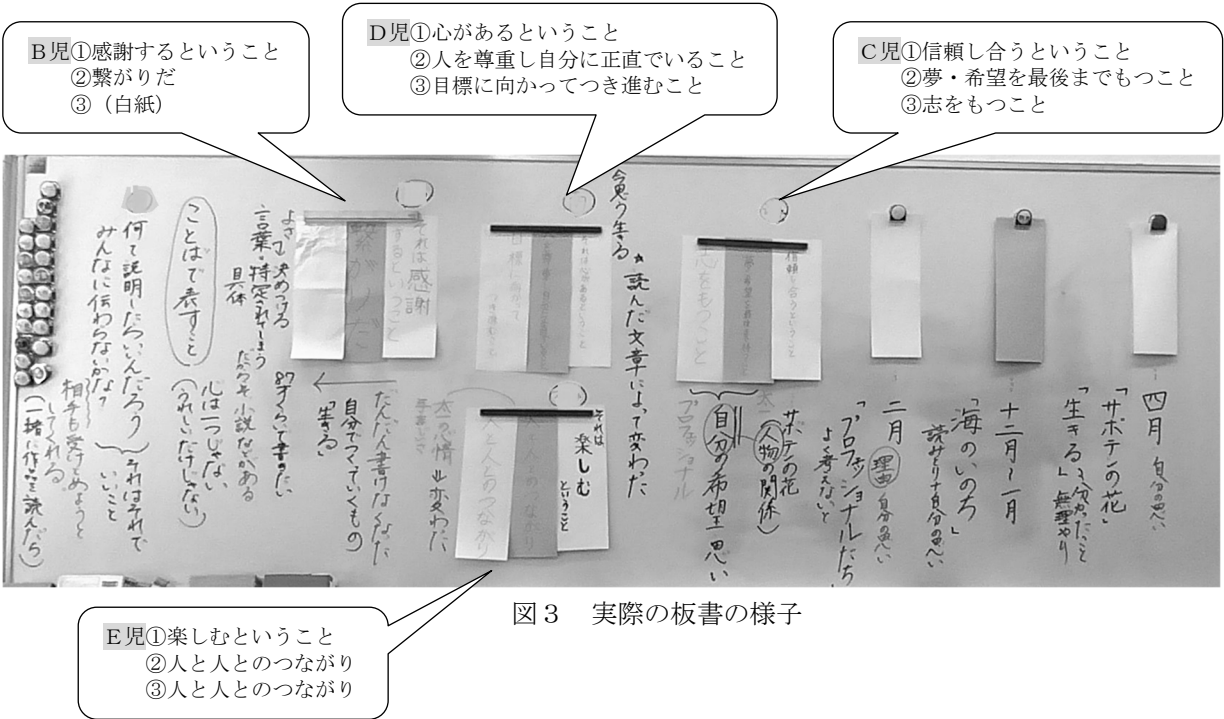


と近くの友達と交流が生まれていった。そして、ファミリーでお互いの短冊を見合い、意見を聴き合う中で、互いの考えの変化に気付き、そこを問い、伝え合う姿も多く見られた。その後、学級全体で思いを共有してく中で、以下のような発言があがった。

C児：自分にとっての「生きる」を考えると、最初は『サボテンの花』の人物関係に引っ張られていた。でも、『海のいのち』から考えると、自分と比べて読むようになって、自分の希望や思いを考えた。太一の思いだったり、『プロフェッショナルたち』では、その人の思いだったり、そんなことを考えるようになった。

D児：最初の「生きる」は、今思えばだいぶ無理やり感がある。でも『海のいのち』では、文章を読みとって分かったことと、読んでみた思いを混ぜて書けたかなって思って、『プロフェッショナルたち』では、よく考えないと「生きる」につなげられなかったりして……。今は自分の思いを当てはめて考えられるようになって。このことは、私だけじゃなくてファミリーでもさっき話したけれど、みんな、理由もすごく成長している。

E児：私は最初、「楽しむこと」って書いてあるんですけど……。その後の、『海のいのち』のものと『プロフェッショナルたち』のものは同じで（どちらも「人と人のつながり」と書いている）。でも、少し観点は違うなって思って。『海のいのち』の方は、実際に題名にあるように命つてものを考えていたから、太一的心情とか与吉いさのことばにもつながるなって気がして。逆に、「プロフェッショナルたち」は、これは、主人公とかじゃないから、その人たちの生き方を見て、人と人が助け合っていることが分かったから、同じことばで書いていても、その思いは少し違うなって思いました。



C児は、自分の読みの変容に気付いていると言える。4月は登場人物の人間関係に注目して自分の考えを形成していたが、その後学習を重ねる中で、「自分と比べて読む」という視点を獲得し、さらに、そのことを自分のことばで表すことができるようになった。

D児は、4月の時は、「心があるということ」と書いていることに納得している様子だったが、時間をおいて振り返ることで、それが「無理やり」だったと感じている。さらに、自分だけではなく、他者の表現についても、「成長している」と振り返る。D児を含むファミリーでは、対話している中で、自分の将来への思いと作品を関連付けて読めるようになったことを、短冊を見合いながら確認し合う場面も見

られた。

E児は、同じことばで表現していても、その思いが違ふということに気付き、そのことを自分のことばで表現している。これは、E児自身が語らないと他者にはわからない。ただ書いてあるものを読み合うだけでなく、自分のことばで語るという時間を十分に設けることの大切さや、「てつがく対話」だからこそ得られた気付きがあったことを感じた場面であった。

このように、子どもたちはファミリーで対話し、お互いを書いたことを意味づけていく中で、自己の変容に気付くことができた。また、国語の学びを生かし、自分と比べて読むようになったということや、文章を読んで分かったことと自己の思いを織り交ぜてことばをつむいでいったということに、子どもが自身のことばで表現している。6年間の学びの積み重ねにより、自分のことばで自分の学びを語れるようになったことに、大きな成長を感じた。

一方で、以下のような発言も見られた。B児は、上記にも示した通り最後に学習した『プロフェッショナル』の短冊には何も書かず、少しくしゃくしゃにしたものを提出していた。

B児：僕は、一番最初は、『サボテンの花』を読んで「感謝すること」って書いていたんですけど、その後からは、あまり書くのがなくて・・・思いはあったんですけど、書かなくて、みんなが「生きる」っていうのを書いてのを見ていたけれど、僕だけ書けなかったんですよ。・・・人生、僕は、87歳くらいかな？そのくらいで死んでしまうとして、その時にこれを書くっていうのもありだと思うんですよ。今この時点で「楽しい」とか書くのって・・・ことばって特定されちゃうじゃないですか。「嬉しい」っていうのをことばにすると、具体的になっちゃう。例えば、体育だったら体で表現するじゃないですか。音楽とかもメロディーで表現する。でも国語っていうのは、ことばで伝える・・・そうすると特定されちゃう。「嬉しい」って表すと「嬉しい」って特定されちゃう。

A児：「嬉しい」って言ってるんだから、嬉しいんじゃないの？

B児：そうだよ、でも、「嬉しい」っていうとそれに決まっちゃう。ぼくはそれがいやなんです。

F児：え、いやなの？

B児：うん、いやだ。僕は「生きる」っていうのを自分で作っていきたい。

F児：それって特定しているっていうよりは、自分の今思う「生きる」だから・・・。(ことばに詰まる)

B児：僕は、ことばで表すっていうことが嫌いなんです。ことばで表すと特定されちゃう。

G児：え、なぜ。

H児：なんで？

B児：・・・だって、心って一つじゃないじゃないですか。生きていくうちに、嬉しいも悲しいもある。ここに嬉しいって書くと、それだけになっちゃう。

I児：私、(「てつがく創造活動」で)小説を書いているからわかるんですけど、登場人物を動かしているときに、これって何て説明したらいいんだろうとか、「嬉しい」って書いちゃったら、みんなは「嬉しい」だけで捉えちゃうから、この気持ちはみんなにうまく伝わらないんじゃないかって思うこともあるんですけど、別に思い込んじゃうことって、それはそれでいいことなんじゃないかなって思う。自分が思っていることがうまく伝わらなくても、相手は相手なりにその話を受け止めようとしてくれると思うし、分かってくれると思う。私がこんなこと言えることじゃないと思うんですけど、ことばの良さっていうのは、その、B君の言う、「特定されてしまう」、「決めつけられてしまう」ってところだと思う。だからこそ、小説とかがあったり、その面白さがあるんだと思う。

このように、子どもたちの関心は授業者が予想していた「生きる」ということから、「思いをことばで表す」ということへと変化していった。B児は、自分の思いを見つめ直した時に、「心って一つじゃない」ということに気付き、ことばで表現すること(特に、短冊に一言で表すこと)に大きな違和感があった。そのため結局白紙のまま提出したのだが、「ことばで表すと特定されてしまう」という発言に対して、友達は「なんで?」「なぜ。」と理解できない様子であった。すると、日頃からたくさんの本を読み、1年間小説を書き続けてきたI児は、人物の心情や作者の思いにぴったり合うことばを選ぶことの難しさを実感していたため、その例を示してB児の表現の具体例を示す。しかし、経験から「相手は相手なりにその話を受け止めようとしてくれる」とも言い、そこがことばの面白さでもあると語っている。

このことは、今年度、本校の国語部で研究を深めている、ことばの「感度」にも大きく関わってくる。

この内容についてもっと深めたいという子どもたちの思いから次時へつなげることとした。

② これまでの学習をふり返り、「生きる」について考え、伝え合う。(2/2時間)

前時の終わりにI児の発言に対して数名が手を挙げていたので、前時の続きで、「思いをことばで表す」ということについて、対話が行われていった。

G児：「嬉しい」は「嬉しい」なんだから、一言だと率直で良くない？

B児：いや、サッカーでゴール決めたとき、「嬉しい」は「嬉しい」だけど、本当は、少しだけ、「もっとかっこよく決めたかった」とかも思っているかもしれない。「嬉しい」って言っちゃうと、細かいところが見えない。

I児：それって言う必要ある？

G児：言う必要もないし、無理にことばで表すものでもないじゃん。

B児：うーん……。

J児：今、「嬉しい」の裏に、他の気持ちがあるって言っていたけれど、それだって、ことばに表せば伝わるじゃないですか。ことばって人になにかを伝えるためにあると思っているから、B君は、すべてを伝えられないからことばに表したくないって思うのかもしれないけど、みんなとしては、考えを知りたいわけだから、何かしらことばにしてくれないと伝わりもしなくて、それって悲しいなって思って。国語で、今、この時間にやっていることって、自分の気持ちを表せることばを探すってこともあると思う。だから、何かしら自分の思いを伝えられることばを探せるといいと思う。

C児：私は、「嬉しい」と書いてあるものを読んだらその「嬉しさ」に共感できると思う。だから一つひとつ説明しなくても、それを経験していれば、その状況からわかると思う。みんな嬉しさって経験したことがあると思うから。

I児：自分がこの人の立場だったらって考えれば気持ちってわかると思う。見ている人がその人のことを分かれば、伝わると思う。だから、全部の気持ちを相手に伝えようとするとか、今自分が思っていることを全部ことばにしなきゃいけないとは限らないから、別にその時思ったことを言えればいい。Cさんが言っていたように経験も大事だけど、言っちゃえば私たちってまだ経験の途中だし、これから経験していけば、あの時こんなふうに思っていたのかなって思うと思う。後になればわかることとかみんなに伝わることもあると思う。

(中略)

D児：「ことばにする」って、「相手に伝える」ってことだと思う。だから、伝えたいことを選べばいいし、無理に、裏の気持ちまで、ことばにする必要はないと思う。

K児：ことばって、確かに、意味を特定させることができるけど、そうすると、へ～で終わってしまうこともある。そうじゃなくて、わざと意味を含ませたり隠すことによって、想像を膨らますようなこともできるんじゃないかなって思いました。

G児：……あれ、わかんなくなっちゃった。これって「生きる」の学習じゃないの？なんでこんな話になったんだっけ。

このように話を深めていくうちに、J児のように、思いをことばで表すことで伝わるだろうという立場や、C児やI児のように、うまくことばにできなくとも、他者は経験からわかってくれるだろうという立場に分かれていく。いずれの立場にも言えることは、子どもたちは自らの経験を想起して自分の思いを語っているということである。J児は、自分が日頃から自分の思いをできるだけことばで表現しているという意識があるためか、「それだって、ことばに表せば伝わる」と言い、さらに表現してもらえないことに対して「悲しい」と言った。このことばを口にした時、B児は「そうなの？」とつぶやき、J児の顔をしばらく見つめていた。I児は、前時から引き続き、相手の立場に立つことでことばに表せない思いも他者は想像できると主張する。一方で、これから経験を重ねることで、「後になればわかること」もあると言う。それぞれの思いを自分のことばで表現していく中で、教師の予想をはるかに超えて、6年生の子どもたちの思いが、子どもたちのことばで語られていった。

また、授業者自身がこの学習で行いたかったことは、「生きる」について思いを深めてほしいということだけでなく、自分の思いをことばで表現することに向き合ってもらいたいという思いもあったのだと改め

て振り返ることができた。J児による「国語で、今、この時間にやっていることって、自分の気持ちを表せることばを探すってこともあると思う」ということばを聞き、この学習の意味づけをしてもらったように思う。子どもとともに学びをつくるということは、単に授業の展開だけでなく、このようなものも指しているのではないだろうか。

なお、ことばで表すことに難しさを感じていたのは、B児だけではなかった。単元ごとの学習のふり返りに「なんて書いたらいいか、(ことばを)選ぶのが難しい。」「私にとって「生きる」は3つある。これをどうまとめたらいいか考えたい。」など、複数の子どもがその難しさに気づき、悩んでいた。A児もそのうちの一人である。これまでも多くの友達に相談し、悩み続けている姿を見てきたため、その思いをその子のことばで表現してほしいという思いから、A児に、以下のように問いかけた。

T : B君の他にも、何て書こうか悩んでいた人って実は何人かいて。Aさんも白紙だったのだけど、それはどうして？

A児：最初、4月の『生きる』とか『サボテンの花』を読んでから書いているときは、サボテンが自分を犠牲にしてでも人を助けたいという行動が素敵だなと思って、その行動から、「思いやりがある」にしたんですけど、『海のいのち』の方を書くときに、また『サボテンの花』を思い出したんです。サボテンは赤い砂漠にいたいって所で自分と戦っていて、『海のいのち』の太一も悩んで、戦っていたじゃないですか。だからその、「自分と戦うこと」って書いて。その時はまだことばで表せたんですよ。何で「自分と戦うこと」なのかは分からなかったんだけど・・・あ！理由あるのか！今言いましたね、私。(A児は、『海のいのち』の短冊の裏には「理由はない」と書いていた。)

D児：今気付いたの？

L児：え、今？

A児：その時は、なんでそれかわかんなくて・・・。確かに・・・。お～。すごい、解決した・・・なんですけど、自分ではなんて表したらいいか最後まで結構迷っていたんですよ。最初はパッと決められたんですよ。でも、いろんなもの読んでいくうちに、『サボテンの花』とか、『海のいのち』とか、『プロフェッショナルたち』では(教科書に書かれている)杉野さんとか勝俣さんとかの話を読んで、いろんな人の「生きる」を見て、なんかすごい変わったっていうか、自分の中での「生きる」がなくなった。消えてったんですよ。

A児は、「生きる」について、4月の時点では短冊に「生きる」についての思いを書いていたが、徐々に書けなくなっていった。「海のいのち」の学習では、「自分と戦うこと」と書いていたが、理由をうまくことばで表現できず、「理由はない」と書いており、教師が問いかけても、「何でかはわからないけど、こんなことばが浮かんだ。」と言っていた。

しかし、今回の学習で自分の思いを語り、対話していく中で、実は理由があったのだということに気付くことができた。そのことにA児自身も気づき、ことばで表現している。このことから、時間をおいて自分の学びをふり返り、難しさを感じていてもことばで表現しようとするこの意味を見出すことができた。周りの友達も「え、今？」と驚いていた。

しかし、これでA児の悩みが全て解決したわけではない。多くの作品に触れていくうちに自分の考える「生きる」が「なくなった」と表現している。A児は、自分の思いを構成していく際に、他者のことばを取り入れながら、作っては壊し、壊しては作る、という作業を繰り返しているのだろうか。このことについては、その後もう少し時間をかけて共に考えていきたいところであった。

## IV 考察と課題

### 1 考察

#### (1) 子ども自身が自己の変容に気付く

作品の読みとりにとどまらない、「てつがく対話」を取り入れた自分の思いを問い直す学びを重ねていくうちに、子どもたちに変化が見られるようになった。「生きる」について4月にはあまり悩まずことばを選んでいただけの子も、回数を重ねるごとに考えがまとまらなくなってきた。理由を問うと、「生きるとは何なのかわからなくなってきた。」「自分の思いは何となくあるけれど、それをうまく表せない。」と考

え、問い直す中で、感情に合うことばを見つけることの難しさを感じたようだった。中には、ノートに自分の思いを書き出し、あえて白紙で提出する子もいた。

また、「ことばで表現する」ということに対する自分の思いも、変わっていった。他者との対話を通して、「ことばで表すことがいやだ。」という思いに対し、「ことばで表してくれないと悲しい。」と思う友達がいることに気付く。また、その周りの児童は、そもそも「ことばで表すことがいやだ。」と思う人がいるのだということにも気付くことができた。

このように、自分の思いに合うことばを探しながら他者と対話をする中で、自分の思いに気付き、その変化に気付いていく。また、自分の中では当たり前だと思っていたことが、そうではなかったのだという、他者との違いにも気付いていく。これこそまさに「てつがく対話」を取り入れたからこそ見られた子どもの姿である。子どもの変容や変わらなさを教師が見とるような実践はこれまでも多く重ねられてきたが、子どもたちが自らをふり返り、自己のことばで表現することができるのは、「てつがく対話」を取り入れたからこそ生まれた姿であった。

## (2) 経験と結びつけて自分の思いを表現する

「生きる」という大きなテーマについて考えていくにあたり、「読むこと」に「てつがく対話」を取り入れることで、作品の解釈を超えた、「ことばで表現する」ということについて考えることができた。ここでは、子どもたちが自らのことばで、思いをことばで表すことの難しさと面白さを、経験をもとに語っていた。これは、国語の様々な教材に出会い、学級で読みを共有して思いを深め、年間を通して継続して「生きる」について考えてきた上で対話を重ねてきたからこそ生まれた姿であると考えられる。

低学年のサークルから始まり、「てつがく対話」を取り入れながら、安心できる空間で互いの話を聴き合うことを大切にしてきた子どもたちは、高学年になっても、他者のことばに耳を傾け、自分の思いを表現することと問い直すことを繰り返しながら学び、生涯をかけてことばに向き合っていくのだろうと感じた。

本実践の6年生との学びは、その後、感染症対策の影響により休校が続き、残念ながら十分にふり返る時間を設けることができなかった。以下は、卒業式の前日に子どもたちが提出したふり返りの一部である。ふり返りの視点については、「生きる」の学習をふり返って」と広く設定した。

この一年間の国語は、国語というよりは、「生きる」について考えた、「国語×てつがく」に近いと思いました。(中略)今の自分の中の生きるは「闘うということ」ですが、文章を読むたびにそれは変わり、とても面白かったです。

国語は一生かけて勉強しなければいけない程、奥が深いです。また、「生きる」もこれからどんどん変わっていくと思います。これから先(あと75年くらい?)どちらも経験から学んでいきたいです。

私が授業で考えた「生きる」は、この三つである。

①相手を思うということ ②互いに尊重し合うということ ③心を通わせるということ。この三つの生きるは、一つ一つの作品を学んでそれぞれ考えたものだが、後から見るとつながっているように思える。(中略)共通しているのは、「人とかかわりが重要である」ということだ。自分と他者がいるからこそ、私たちは生きているというのはよく言われることだが、心の面でも、他者が重要となることは気付きにくいものであったと思う。そのため、今回の学習を通して、今後の生活でも役立つ、他者との関わりを学ぶことができたのはとても良かったと感じる。

1人目のふり返りでは、一年間の国語の学びが「国語×てつがく」に近いものであったと書かれ、ここからも、子どもたちは「てつがく」を意識しながら対話していたことが分かる。また、「国語は一生かけて」学ぶほど、「奥が深い」と感じたことも、「てつがく対話」を通して他者との違いに触れ、自己の思いを問い直したからこそであろう。

2人目のふり返りでは、「生きる」について、自分の考えを見つめ直し、その後それらを価値付けている。これは、授業者が授業の構想をした際に、十分な対話を重ねた上で、年度末に行いたいと思ってい

た活動である。対話を通して自分の思いをふり返り、再構築することで、他者のどのことばに影響を受けたのか、自己の思いはどのように変容していったのかに気付くことができる。この児童は、3つの自分の考えと他者との対話を通して、「人との関わり」の重要性に気付くことができた。

2名に共通しているのは、今後のことについても言及していることである。“ふり返り”という、そのことばの通り、これまでどうだったかについて書く児童が多い。実際、紙幅の都合上掲載していない他の児童のふり返りは、今回の学習について書いているものがほとんどであった。しかし、ここに示した2名のふり返りには、今回の学びが今後生かされていくことへの期待が込められている。これも、授業者が、単元を構想した際にねらっていたことであった。今後も、国語の学びが国語の時間に閉じず、その子の生き方に関わっていくような学びを構想していきたい。

### (3) 年間を通して「生きる」について考える

単元を構想するにあたり、自己の変容や変わらなさに気付かせるという教師のねらいもあり、年間を見通したカリキュラムのあり方を検討した。このことが、児童の「生きる」についての思いをより深めることにつながったと考えられる。「てつがく対話」による学びの姿は一朝一夕に叶うものではない。単に、一つの教材をどう読むか、一時間の授業をどう構想するかにとどまらない、年間を通して、また、小学校6年間を通して、教師がねらいをもって活動を設定し、子どもとともに学びをつくっていくことが求められている。

また、今回のように抽象的なものをあえてことばで表すという学びは、これまでも国語の時間によく行われてきたものであり、作文指導や要約、感想文の交流等でも実践が重ねられてきた。しかし、ここに「てつがく対話」を取り入れることで、「どうしてことばで表すの?」「自分の経験から考えると・・・」「私たちが国語の時間に学んでいることって、もしかしてこんなこと?」というように、他者のことばを聴きながら、ことばの学びと経験を関係づけて考えることができる。そして、子どもたちが自ら、これからも考えたい、自分の経験から問い直してみよう、他の作品を読んでもっと深めてみようという思いをもつことができる。

これらの点からも、てつがく対話を取り入れた「読むこと」におけることばの学びのあり方について、今後さらに研究を深めていきたい。

## 2 課題

### (1) 他領域におけるカリキュラム・マネジメントの可能性

本研究では、「読むこと」と対話のあり方について検討し、年間を見通したカリキュラム・マネジメントを行った。しかし、国語の学びの領域には、「読むこと」のほかに「話すこと・聞くこと」「書くこと」があり、学習指導要領では、これらを「系統的・段階的に上の学年につなが」るように学び、「螺旋的・反復的に繰り返しながら学習」することを基本としている<sup>5)</sup>と述べられている。年間を通してカリキュラムを見直す際に、「読むこと」のみに視点を絞ったことは、子どもたちの学びにおいては不自然に捉えられたかもしれない。他にも、「話すこと・聞くこと」において討論を取り入れたり、「書くこと」において「生きる」というテーマに関する意見文を書いたりすることもできただろう。また、「読むこと」を扱うにしても、教科書に掲載されている作品だけでなく、子どもたちが関連する本を持ち寄り、ビブリオバトル等を通して交流するということが可能であった。

教師がカリキュラム・マネジメントを行う際は、より広い視野をもち、子どもの視点に立って見直す必要があると改めて感じた。

### (2) 「てつがく対話」を取り入れた国語の学びの評価のあり方

「てつがく」についての評価については、本校の研究でも課題とされてきた。本校では、「てつがく」の評価について、以下の4つの点から、実践をもとに検討を重ねてきた<sup>6)</sup>と報告している。

- ・子ども自身が、学びをふり返り、自分の考えや自分たちの学びを見つめていくことができるような自己評価のあり方

- ・教師が、子どもの学ぶ姿や考えの変容を見とり、その後の学びに生かせる評価のあり方
- ・自己評価する眼をどのように育て、どのように磨いていくのか
- ・子どもによる自己評価に重きを置いた際の、評価における教師の役割

上記のように、本校の研究では、「てつがく」の評価は、子どもの「自己評価」を基本とし、自己評価する眼をどのように育てるかを課題としてきた。

では、国語の学びの中に「てつがく対話」を取り入れる際は、その対話の評価はどのように行っていくべきなのだろうか。国語なのだからといって「読むこと」に立ち戻り、作品の読みが深まったかどうかを検討して行くことは、授業者の当初のねらいとは大きくかけ離れてしまう。では、「てつがく」と同様に、子どもの「自己評価」にすべて委ねてしまってよいのだろうか。

本研究における帯単元「生きる」は、国語の時間に年間7時間かけて学習している。ここでの学びが子どもの読みやことばの学びにどのように影響していったのか、「てつがく」の時間ではなく「国語」の時間に取り入れた意味は何だったのか、子どもの学びの評価の視点からも改めて検討していく必要がある。

これらの課題に対して、子どもの自己評価を大切にしつつも、松下（2016）の、「活動の中でのふるまいや授業の中での応答が、学習者の学びの表出と見なされる場合には、それらも広い意味でパフォーマンス評価の対象となりうる」という主張は一つの解決案になるだろう。国語の学習内で見られた「てつがく対話」における子どもたちの発言や反応、またそのふり返りから、単なる知識・技能にとどまらない子どもの学びを見とることができる。さらに、評価は子どもたちの「学習や成長につながること」であるべきであり、「評価が単に「学習の評価」ではなく、「学習のための評価」、さらには「学習としての評価」になるような、評価のあり方について今後さらに検討することで、本研究の成果をより明確に示していきたい。

#### 【注】

尚、本論文は2021年『児童教育31』（お茶の水女子大学附属小学校、NPO法人お茶の水児童教育研究会）と一部重複があることをお断りしておきます。

- 1) 文部科学省、平成29年版小学校学習指導要領
- 2) philosophy for children。「子どもの哲学」の訳。
- 3) お茶の水児童教育研究会（2020）『第82回教育実際指導研究会発表要項』
- 4) 同上「サークル対話」は、「クラス全員が輪になり、お互いの話を聴き合」いながら、「自分の生活で発見・経験したことなど、みんなに伝えたいことを話す」ことである。サークル対話では、「何でも話すことができ、知らないことを質問できることが、子どもたちの安心感につながっていく」と考えられている。
- 5) 文部科学省、平成29年版小学校学習指導要領解説国語編
- 6) お茶の水児童教育研究会（2018）『第80回教育実際指導研究会発表要項』

#### 【引用・参考文献】

- 府川源一郎（1984）「文学教育における〈読み〉—対話の活性化をめざして—」『日本文学』33巻10号 pp. 51-57.
- 赤木雅宣（2017）「対話力を育む話し合いのあり方：説明的文章を「読むこと」の授業を例にして」『ノートルダム清心女子大学紀要』41巻1号 pp. 49-61.
- 庄子修、堀越清治（2015）「教育現場におけるp4c活用の可能性を探る」『教育復興支援センター紀要』3巻 pp. 51-60.
- 榊形公也（2018）「「考え、議論する」道徳のための新しいアプローチ」53号 pp. 25-79.
- 河野哲也、土屋陽介、村瀬智之、神戸和佳子（2015）『子どもの哲学 考えることをはじめた君へ』毎日新聞出版.
- 鈴木秀幸（2019）「「深い学習」と実践力を重視した観点」『教育科学国語教育』831号 pp. 8-11.

松下佳代・石井英真 (2016) 『アクティブラーニングの評価 アクティブラーニングが未来を創る』東信堂.

お茶の水児童教育研究会 (2019) 『第81回教育実際指導研究会発表要項』 p. 64, p. 72.

お茶の水児童教育研究会 (2019) 『新教科「てつがく」の挑戦 “考え議論する” 道徳教育への提言』東洋館出版社.

p 4 c ジャパンこどものためのてつがく, インターネット, [p4c-japan | philosophy for children](http://p4c-japan.com) 子どものための哲学 (p4c-japan.com) (2020/11/27にアクセス)

## 参考資料

表2 年間を通して「生きる」について子どもたちが書き留めたもの

教材	「生きる」とは
『サボテンの花』 『生きる』	<ul style="list-style-type: none"> <li>・今を楽しむということ</li> <li>・いろいろな感情があるということ</li> <li>・成長するということ・感謝するということ</li> <li>・くやしいということ</li> <li>・幸せがあるということ</li> <li>・幸せを見つけるということ など</li> </ul>
『宇宙時代を生きる』	<ul style="list-style-type: none"> <li>・新しい常識をつくり出していくということ</li> <li>・新しいことをするということ</li> <li>・聴くことによって視野を広げること</li> <li>・夢をもつこと</li> <li>・自分が面白く夢中になれるものを探していくこと</li> <li>・意識をもつだけでなく努力すること</li> <li>・自分の可能性を広げること</li> <li>・いろいろなことに挑戦すること</li> <li>・失敗のなかにも成長があるということ</li> </ul>
『海のいのち』	<ul style="list-style-type: none"> <li>・葛藤に立ち向かうこと</li> <li>・いろいろな感情があるということ</li> <li>・自分と戦うこと</li> <li>・自分で立てた目的に向けて走り続けること</li> <li>・自分の本当に大切なものを自分の意志を貫いて守りぬくこと</li> <li>・命を尊重するということ</li> <li>・一つ一つの命を大切にするということ</li> <li>・共に過ごすということ</li> <li>・共存すること</li> <li>・正解のないもの</li> <li>・簡単に表せるものではないということ</li> </ul>
『プロフェッショナルたち』	<ul style="list-style-type: none"> <li>・他人を尊重できるようになること</li> <li>・共に助け合うこと</li> <li>・他人と心を通わせること</li> <li>・夢をあきらめないこと</li> <li>・志をもつこと</li> <li>・自分の意志を信じ貫き続けること</li> <li>・日々チャレンジし続けること</li> <li>・あきらめずに、チャレンジすること</li> <li>・目標に向かってつき進むこと</li> <li>・冒険すること</li> </ul>