

# 言葉の機能に着目した教科内容の再考

～学習分野「ことば」の学習の実践を通して～

キーワード: 思考発達と言語、省察、ことばの力  
学習モデル、感性

お茶の水女子大学附属小学校 村上博之

## 1、実践研究者として国語科を考える

これまでの20年間に及ぶ教員生活において、稿者は、子どもの思考発達と言語との関係について、語彙の獲得や音声言語の学習、読書指導のあり方などを中心に実践研究を重ねてきた。その背景には子どもの文字離れが叫ばれ、このままでは将来、子どもの健全な心の発育が損なわれてしまうのではないかという危機の念を抱いたからでもあった。そこで本発表では、自らの実践を省察することを通して得られた知見をもとに、「ことばの力」を育む上で有効な「授業を活性化する学習モデル」を提示するとともに、感性を高めることを目的とした学習の重要性について触れ、先ごろ示された「国語科改善の基本方針」について、若干の考察を加えたい。

## 2、《ことば》の学習として単元構成を考える

～「感じる・伝える・考える」という三つの柱～  
「ことばは万能ではありませんが、ことばで感じ、ことばで考え、ことばで語り合うことによって、人と人とがつながって生きているのが人間なのではないでしょうか。」

(平成14年度6年ことば通信「ことのは」No.1より)

この通信を発行した当時、お茶の水女子大学附属

小学校は、文科省より研究開発の指定を受けており、従来の教科の枠組みの見直しを行っていた。そして、国語科もまた次のような教育目標を掲げ、《ことば》という学習分野としてその枠組みを捉え直そうという研究を行っていた。

- ・ 人との多様な関わりの中で他の思いや考えを理解し、かつ適切に表現する力を養う。
- ・ 思考力や想像力及び豊かな言語感覚を養う。
- ・ 日本語の持つよさやおもしろさを体験し、ことばを大切にできる心情を養う。

子どもたちが自分の思いや考えを出発点とした「自分のことば」をもつことが大切であり、それを生活の中でも生かせるように、他者との多様な関わりの中でみがきあって身につけていくべきもの、それを「ことばの力」と捉えた。つまり、外面的なことばの力だけではなく、子どもの内面から「ことば」が表出されるまでの一連のプロセスや結果までも、全て「ことばの力」として捉え直し、それを具現化するための単元構成を考えることになった。

この中で稿者は、担当していた6年生の《ことば》の学習を、言葉のもつ機能から「感じる」「伝える」「考える」という三つの柱を立てて単元を構成し、実践することにした。

「感じるためのことば」	「伝えるためのことば」	「考えるためのことば」
<p>I そうぞうしよう「心の動きを表すことば」 ◇「朗読カップ」に挑戦しよう ◇「あの坂をのぼれば」</p> <p>II 「情景描写」から感じとろう、 体験者の話を聞こう ◇「ヒロシマのうた」～ことばに込められる思い～ (第一場面)</p> <p>III 映像を「読む」 ◇「人間になりたがった猫」</p>	<p>I 「討論会」に挑戦しよう ・林間学校の班は自由がよい 他</p> <p>II 「意見スピーチ」をしよう</p> <p>III 「パネルディスカッション」で考えよう (第二場面以降)</p> <p>IV 「ことば」のシンポジウムを開こう ◇敬語・外来語・和製英語 他</p> <p>※「振り返り」の学習を取り入れ「評価活動」を重視する</p>	<p>I 説明文の「授業」を創る ◇「釧路湿原とタンチョウ」 ◇「宇宙からツルを追う」 ◇「暴れ川を治める」 ◇「ブナの森は緑のダム」 ◇「砂漠に挑む」</p> <p>II 「戦争」について考える (読書感想文コンクール)</p> <p>III 『ことば』を残す。 『ことば』に残す(卒業文集)</p> <p>※「感じる」や「伝える」との関連を重視する</p>

「感じるためのことば」の学習としては、文化としての日本語に触れることを重視するとともに、文章中に用いられていることばに立ち止まり、そのことばに込められている《思い》をどのように感じることができるかということを中心に展開した。

また、「考えるためのことば」の学習としては、5つの説明文教材をグループで分担し、他のクラスメイトに向けた授業を考え実践するという学習活動「説明文の授業を創る」や、戦争をテーマとした読書感想文コンクールを行ったりするなど、音声や文字という「ことば」を用いて、自分の思いや考えをまとめ、「形にする」ことを目標においた学習活動を展開した。

「伝えるためのことば」の学習では、「ことばによって伝え合うこと」のよさを実感させたいと考え、まず、なぜ「ことば」（思いや考え）が必要なのかを、論題を生活場面と結びつけた「討論会」から感じ取らせ、次に「意見スピーチ」で話し手の立場の理解を、さらに「パネルディスカッション」で話し合いの場に参加する聞き手の役割の理解をそれぞれ促した。最後の「シンポジウム」においては、確かに豊かな「ことばのやりとり」（相互交流のあり方）が実現できた。

### 3、いかにテキストと向き合わせるか

一年間の実践の中で、「感じる」「考える」「伝える」のいずれの学習においても、その成否の鍵を握っているのは「子どもたちを、いかに学習材（テキスト）と向き合わせるができるか」という点であることを実感した。ここでは、具体的に「パネルディスカッション」の事例を挙げる。

#### ◆導入段階での意欲づけ

まず、単元の導入段階では必ず、学習計画立案のための話し合いを行い、子どもたちに、何のために、どのような学習を行いたいかを考えさせ、自分たちの責任において学習を進めているという意識を育むようにした。その学習活動を行うことによって、どのような力が身につくのかを説明したり、「朗読カップ（音読発表競技会）をしよう」「パネルディスカッションに挑戦してみよう」などといった具体的な活動レベルでの学習目標（ゴール）を定めたりするなど、導入段階において「おもしろそうだ」「やってみよう」といった積極的な関わりを生み出すための意欲づけを行うことを重視した。

#### ◆子どもにとっての必然性や必要感

次に、学習活動を展開する上で、学習材を読まなければならない必然性や必要感が生まれるように手立てを工夫した。例えば、「パネルディスカッション」では、自分が特に話し合いたい課題（疑問）が含まれている場面を選ばせ、同じ場面を選んだ他の友達と一緒に登壇する仕組みにした。すると、パネルに参加する児童は、いやでもその場面における他の友達の課題について、自分の考えを述べられるように準備しておかなければならなくなるしかけである。

#### ◆他者との関わりあい

意見交流など、他者との関わりを場を活性化することができるかどうかは、ことばの力をみがくことができるかどうか肝心なところであるが、パネルディスカッションでは、部分的であれ、そのテキストを真剣に読んだ子どもの意見には説得力が生まれるし、発言の少ない子どもがパネラーとして発言すれば新鮮に受け止められる。こうして、登壇者はもとよりフロア側の子どもたちも自然に討議に引き込まれていく様子が見受けられたのである。

#### ◆自らの取り組みを、

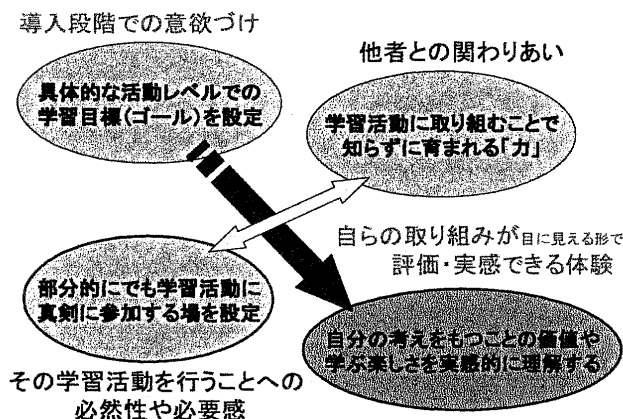
目に見える形で評価・実感させる

この実践において全員に与えた課題は、自分がパネラーとなる場面のみんなの「疑問」に対し、答えを用意してから参加すること、というものであった。全員に全文を深く読み込ませるには負担も大きく効果もあまり期待できない。ここでのポイントは、部分的であれ自分がそのテキストと向き合う必然性が生まれる点と、どこまで読み込んで準備するかは、その子どもに委ねられているという点にあったようだ。つまり、準備不足であれば、意見をあまり言えないままに終わり、次回はしっかり読んでこようと反省する。また、自分の考えを主張できた子どもも、予期せぬ反論にあたり、賛同を得たりする喜びを味わい、次回はもっと考えてこようと意欲が高まる。こうした子どもたちの意欲が、読みの深まりを生みだしていったと考えられる。

このように、与えられた課題に対する自らの取り組みが、目に見える形で評価・実感できる体験が重なるにつれて、「深く読んで自分の考えを持つておくこと」の価値や必然性、楽しさが分かる子どもが増えていく。そうなれば課題でなくとも、積極的に学習活動に向き合おうとする姿勢が育まれていくはずである。

## 4、授業を活性化する学習モデル

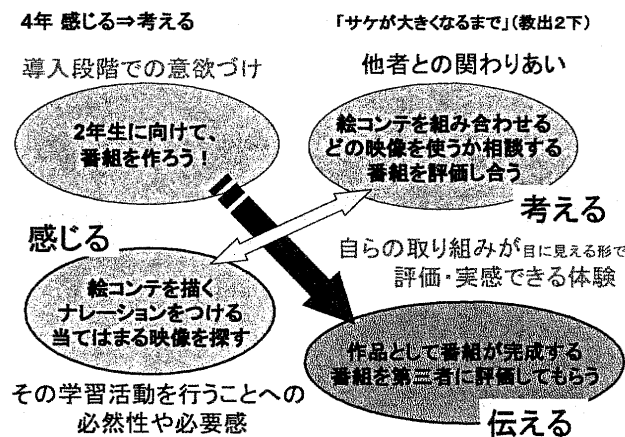
～学びと伝え合いを生みだすしかけ～



これらを整理してまとめたのが、上記の学習モデルである。この学習モデルは、単元設計の段階だけではなく、授業が活性化しなかつた要因を探るなど、省察を加える際にも有効に機能した。

下の図②は、考えるためのことばの学習「番組のディレクターになろう」のモデル図であり、図③は、4年生で行った感じるためのことばの学習「様子を表すことば」のモデル図である。

図②



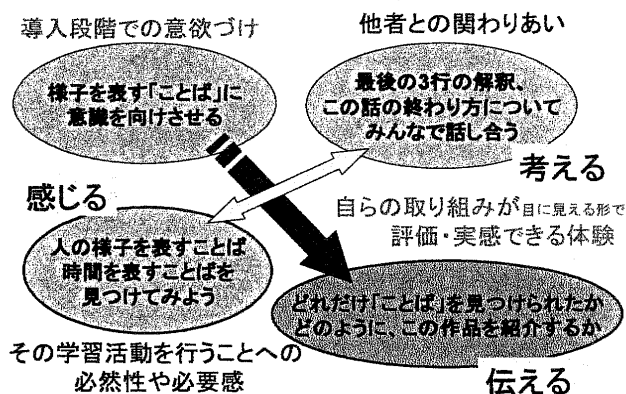
一つの学習単位の中に、「感じる」「考える」「伝える」という3つの要素のいずれもが含まれていることを確認することができるが、図③ではその中の「感じる」に、図②では「考える」に指導の焦点をあてた単元として設計したつもりであった。しかし、「番組のディレクターになろう」の実践において、子どもたちに一番大きな学びをもたらしたのは、実は「絵コンテを描く(感じる)」段階においてであった。

この単元は、4年生の子どもたちが、2年生の説明

文教材の文章をもとに、二年生に見せるビデオ番組を企画し、材料となる映像情報を探し出して、ナレーションつきの番組に仕上げるという学習活動である。テキストに書かれた言葉を「絵コンテ」という具体的な映像イメージに置き換えるという作業を行うことで、必然的に一つひとつのことばに立ち止まって考えることになるだろう。また、それらを見比べることで、個々の子どもが思い描いた「読み」の違いが具体的に明らかになり、実際の姿を調べるという次の学習活動への必要感が生み出されるだろうと想定していたのである。

確かに、その後の調べ活動も活性化し、編集段階での話し合いも活発に行われたが、子どもの学習のまとめには、「分かったつもりで読んでいた産卵の様子を絵にしようと思ったら、うまく描けない(イメージが湧かない)ことに気づきました。」など、子ども自身の「読み」への気づきの方が学びとしては大きかったのである。

## 4年 感じる「様子を表すことば」の学習 「あ・し・あ・と」(東書4上)



## 5、「感じるためのことばの学習」の重要性

「あ・し・あ・と」の導入では、「物語を読む時に、身体全体で『ことば』を感じ取っていますか」という投げかけから、実際に冒頭シーンの音読を行い、そこに描かれている情景を「ことば」から想像する学習へと展開した。

「あっという間に、夏は行ってしまった。風のおいが、やさしい。ぼくは、せたけほどもある草をかき分けながら、「わいわい山」にかけ登った。川のせせらぎが、追いかけてくる。シャツが、あせでせなかにびったりとくっついてい。もうすぐだ。ぼくだけのひみつの場所。」

T: 「風のおいがやさしい」ってどんなにおいのだろう?

T：目を閉じて聞いていて下さい。ちゃんと自分のイメージをもつことができるかな？

この中で、特に、「かぜのにおいがやさしい」に着目させたのは、その組み合わせの珍しさを意識せずに、子どもたちが読み飛ばしていることが感じられたからである。声に出して読むこと・聞くことに意識を向けさせると、様々な音やにおい、身体を吹き抜けていく風の感じを口にするようになった。

先ごろ示された、「国語科改善の基本方針」では、近年の学力調査の結果を踏まえて、実際的な言語運用能力の育成に比重がかけられているようであるが、少なくとも小中学校段階の国語科教育においては、結果として示される言語運用「技術」の養成に力点を置くのではなく、その根幹をなす思考力の育成、具体的には、語彙の獲得や「ことばの力」をみがくことに主眼が置かれるべきであると考えます。

つまり、育むべきは、子どもの感性なり、思考力であるべきで、その中に伝統的な言語文化が含まれることに異議はないが、現実には起きている言語文化の変化を主体的に受け止めることのできる下地を耕すという視点を欠いてはいないだろうか。

子どもたちに限らず、現在の情報が氾濫している状況の中で暮らしている以上、我々大人もまた感性が麻痺してしまうのはやむを得ないことなのかもしれない。今は使われなくなっている言葉の意味をどこまで理解できるかが物語るように、長い年数を経ている大人であればあるほど、意識すればその感覚を呼び覚ますことも可能であろう。しかし、子どもたちはその感覚を意識することを知らず、逆に強い刺激ばかりを無防備に与えられ、細やかな感性は麻痺し続けていくことになる。「何となく分かれば良い（それで済ませる）」ということを体験的に身体で覚えていつているのである。

「感じる・考える・伝える」は、一連の連続性をもっている言葉の働きである。感じるとは、言わば身体に何らかの情報や刺激が入ってくる（入力・受信）されるということであり、伝えるとは、身体から何らかの反応なり信号なり情報を出す（出力・発信・表現）ということになる。つまり、どんなに思考力や表現力を高めようとしても、感じる（入力）ことなくして、考える（思考）ことも、伝える（出力）ことも成り立たない。その意味において、感性を高めることを目的とした学習の重要性はますます

高くなっている。

本稿における「感じるためのことば」の学習では、言葉に着目させる手立て（必然性や必要感を生み出す工夫）や、書かれていない言葉（思い）を感じとる（読む）ことを中心としつつ、ささやかな試みとして「映像」と言葉との関わりを踏まえた実践もお示しした。無防備な子どもたちに対して、せめて映像を観ることそのものを対象とした《読み》の学習もまたこれからの「国語科」としては扱う必要があると感じているからである。

入力（感じる）素材が文字情報であれば、読む、音声であれば聞く、映像などであれば見ることになる。ところが、従来の国語科教育は文字言語が中心であり、音声言語にも陽があたりようになったとは言え、映像（メディア）に関する学習指導については、その範疇に収めることが疑問視されたままのようである。「見る」ことを学習内容として位置づけることは難しいかもしれないが、携帯電話で動画が配信されるまでになっている、これまでの、そして、これからの社会の変化を考えた時にそのままにしておくことはできないはずである。評価の難しさはあるが、国語科教育の枠組みを「話す・聞く」「書く」「読む」として捉えるのではなく、もっと大きく「入力」「思考」「出力（表現）」のような形にはできないであろうか。

入力情報の種類と、その出力の仕方、例えば、作曲する、からだで表現する、造形活動でといった違いは、教科の専門性に委ねられるべきであろうし、言葉で表現されるレポートの内容などについては国語科の範疇に置くべきでないことは言うまでもない。しかし、日本語としての言語教育を（これまで以上に）各教科領域で行うということが示されている以上、言語学習の根幹たる国語科教育の枠組みを改めない限り、音楽を聴いて、絵画を鑑賞して感想を述べる、実験を行った際のレポートを書くなどといった言語活動全般を総体的に捉える責任の所在が見失われていくことを危惧している。

〈注〉本稿で示した実践については以下に掲載  
「子どもとつくる『ことば』の学習」(2002)及び、  
「ともに育つ『ことば』の学習」お茶の水児童教育研究会,2006

「〈読み〉の学習を再構築する」『実践国語研究』  
257,2004 明治図書