

## ことばへの意識を育むサークル対話と共同推敲の実践の一省察

藤 枝 真 奈

- I 問題の所在と目的
- II 研究の目的と方法
- III サークル対話と共同推敲
  - 1 サークル対話から共同推敲へ
  - 2 サークル対話の場の特徴
  - 3 共同推敲の目指すところ
  - 4 サークル対話とスピーチとの比較
- IV サークル対話と共同推敲の学習の概要
- V 実践とふり返り
  - 1 教師が質問して見せ、子どもたちがことばの意味を再認識する。  
(2017年6月30日)
  - 2 子どもが質問し、子どもたちがことばの意味を再認識する。  
(2017年7月7日)
  - 3 話し手の表したいことに沿ったことばをみんなでつむぐ (2017年11月17日)
  - 4 使い慣れたことばの使い方を意識する。(2018年1月12日)
- VI 考察と課題
  - 1 考察 サークル対話と共同推敲の国語における意義
    - (1) 対話と対話する相手への信頼感を育む
    - (2) 他者の言語表現から繰り返し学び、ことばを更新しつづける。
  - 2 課題
    - (1) どのように個人の力を見取り、中学年の学習につなげていくか。
    - (2) サークル対話と共同推敲の場を運営できる教師の力は何か。  
また、その力をどのように身に付けるか。

引用文献

参考文献

## I 問題の所在と目的

筆者は、低学年では、ペアでの対話を中心に、相手の話を確実に受け止め返すという「特定のコミュニケーションの相手を意識した言語使用」（岡本（1982））が重要と考え実践してきた。その一方で、1対多になるスピーチ活動では、聞き手のモチベーションが上がらず、対話にならないもどかしさを感じていた。

自身で実践する前は、サークル対話と共同推敲を見て、低学年であるのに1対多で話すこときくことの学習をすることが可能なのか懐疑的だった。また、サークル対話の特徴の一つに、話すことを強制せず、話したいと自ら思った時に予約をして話す仕組みがあるが、理想的ではあるが、それで全ての子どもの力は育つのだろうか、話したくないと思っている子どもの学力をどう保証するのだろうかという懸念があった。

しかし、実践してみて、子どもたちがつむぐことばにはっとさせられることが何度もあった。また、クラス替えをしてすぐの4月当初は個々好き勝手に訊いて散漫に広がっていく一方に思われた単発の質問が、サークル対話の場が熟していくにつれて、訊き手同士の連携で深めていく質問群へと変わっていった。

これらの1年間の実践の過程を経て、サークル対話と共同推敲の場は、教師や子どもの働きかけで変化していく意義のある学習の場であると感じている。サークル対話と共同推敲の場で子どもたちがどうことばへの意識を育んでいるかを検討する。

## II 研究の目的と方法

本研究では、ことばへの意識を育むという視点で小学校2年生の6月、7月、11月、1月の共同推敲の実践における子どもの育ちと教師の働きかけを検討することで、国語におけるサークル対話と共同推敲の意義を明らかにする。

## III サークル対話と共同推敲

### 1 サークル対話から共同推敲へ

対話には、植西（2015, pp. 63-64）が述べるように、「人と人が真摯に向き合い、互いに言葉をつくしながら、価値観やものの見方・考え方の相違を乗り越えて、相互理解を深め、関係を編み直し、新たな知を創出する言語行為」という第一義と、事物との対話や自己内対話をふまえた「ものやこと、自分自身と真摯に向き合い、思索を深め、認識を新たにする行為」という第二義がある。サークル対話では、子どもたち同士の対話とひとりひとりの子どもの内で行われる対話のどちらもが行われている。

サークル対話は、他者に受け止めてもらう安心感をもちながら、自分についてことばで十分に表すことができる活動である。そのため、知らない人に受け入れられるだろうかと対人関係に不安をもって入学してくる1年生や、正解が求められる場所で大人の指示を受けながら生活してきたことでこんな自分で「正しい」のだろうかという不安をもっている子どもにとって、適した活動だといえる。

筆者の学級では、サークル対話を「お話サークル」と名付け、1日の始まりに、教室にベンチと小さな椅子で一つの輪を作り、そこに全員で座って、対話している。一人の話し手が語ったことに対して、残りの全員が聞き手として、質問をし、話し手の語っていることを想像し、自分の経験と重ね合わせ、あこがれをもったり楽しんだりする。朝早く起きて、東京23区の様々な地域から重い鞆を背負って集まって来た子どもたちが、朝の支度を終えて、顔を見合わせ、ほっとする時間である。

サークル対話では、話し手に対して聞き手が次々に質問をする。初めの話では明らかではなかったことが質問によって引き出される。「おじさん」と呼んでいたけどおじいちゃんと同じくらいの年齢なんだ…。「田植えて言うから泥だらけになったのかと思っていたら田植えの機械に乗っていたんだ！」

などの意外なことが分かることもある。質問の内容は話し手に指名された聞き手の関心によるものなので、話題があちらこちらに飛んだり、話し手の答えによっては初めに話された話題から離れていったりすることもある。そうした行きつ戻りつしながらの対話の中で、「そういうことだったのか。」「〇〇ちゃんの言ったことがわかった。」という共通理解が起こる。

何人かのサークル対話の後に、みんなで話し合いたい話を一つ選ぶ。選ばれた話し手が再話するのを教師が書き取り、全員で意見を出し合って共同推敲する。共同推敲では、話し手が最も伝えたかったことが、サークル対話で引き出されたことばを取り入れながら再構成され、広がりをもった収束がある。推敲中の質問や意見のやりとりでは、話し手と聞き手の間に「この表現なら、表したいことにぴったりになる。」「この表現ならよりよく分かる。」という思いが生まれる。

音声表現をしてから文字を用いて文章を書くという過程を見ると、一般の小学校入門期に行われる口頭作文と似ている。サークル対話～共同推敲の過程が口頭作文と異なるのは、話しやすい雰囲気をつくるのも、内容を広げ深めるのも、文章中のことばを吟味するのも、聞き手である子どもたちの深い参加によって行われるところである。

サークル対話が共同推敲を前提にした文章を書く過程であると捉えると、サークル対話での行きつ戻りつしながら掘り下げ、広げていく対話に合点がいく。聞き手の質問に答えて様子や気持ちを表していくことで、聞き手が想像できる深さをもった表現を話し手は得ていくのである。

## 2 サークル対話の場の特徴

サークル対話では、輪の中の誰もが互いの顔や表情を見ることができる和やかな雰囲気の中で、身体表現を含む多くの情報を得ながら話を聴き合うことができる。サークルは、子どもたちが作る輪の形である。学級の雰囲気が少しぎくしゃくした時や、緊張感のある学習の後でも、サークルの形になって座り、隣の子とささめきあったり向かいの子たちと目が合ったりすると自然に笑みが生まれ、場が和む。

### サークル対話 輪になって話し手を見ながら聴く



4月から子どもたちのサークル対話を見てきて感じているのは、サークルは演劇的な場であるということである。

まず、サークルに座っている聞き手は、同じサークルの一点で一人立って語る話し手を頭からつま先まで観ることができる。聞き手は、聞こえてくる音声を聴くだけでなく、話し手の身体からも情報を得ている観客である。そのため、話し手は手振りや身振りを付け加えて伝えることが容易である。サークルの内部は空間なので、比較的大きい動作でも許容できる。聞き手にとっては、円形

劇場で観ているような形である。たとえば、弓矢について話した子ども(C1)が的への距離と的の大きさを説明した時は、C1が床面のタイルを歩いて距離を示し、聞き手の全員がそれを観ることができた。

〈C 1 宮崎のおじいちゃんの家に行った〉

- |    |     |  |
|----|-----|--|
| 51 | C 4 | 僕も弓矢をやったことあるんだけど、そして、きゅうっとやってバシッとなって、僕の行ったところに500点まであって、へんてこに撃ったら500点に入って、また普通にうったら500点、500点、最後は50点だったんだけど、C 1君は300点以外に50点とかになりましたか。 |
| 52 | C 1 | 小さいから当たりにくかったです。これが線だとすると、これぐらい（床面タイルの4つ分を歩く）  |
| 53 | C 4 | ちかっ。   |
| 54 | C 1 | これぐらい（6つ分を歩く）  |
| 55 | C 1 | 遠くから見るとこんな感じだった。（手を丸めて500円玉大の的を示す。）  |

次に、子どもたちが作り上げるサークル対話の場は、うまくいっている演劇のインプロヴィゼーションの場と共通点がある。失敗してはいけないという「自己防衛に起因する恐怖」がなく、「がんばらずに (be average)」リラックスしていて、「仲間にいい時間をあたえ (give your partner a good time)」(高尾2017, pp. 134-135) ようという暗黙の了解がある。

これらは、1年生の入学から1年間をかけて前担任団が培ったサークル対話の場の雰囲気成すものである。前担任団が心に留めていた基本となる事項は、次のようなことだった。

○いつ話すかを決めるのは本人。

話したい子どもがその日にホワイトボードにマグネットを貼る。

○子どもたちからこれは問題だよという声や自分の話を聞いてもらう工夫が出てくるのを待つ。

座ることに時間がかかること、話がつまらないこと、話がわかりにくいことを含めて待つ。

○話し手や聞き手の安心感を侵す行為は即座に指導する。

筆者は今年度、このことを継承しながら実践し、次のように解釈した。教師が待つ、つまり、教師の指示の声を極力無くすことによって、子どもたちが自分で問題に気付き、自分たちが問題を解決しなくてはと考え、行動する場を教師は保証している。子どもにとって無意識のうちにその場の権威であると感じる教師がその行動を受け入れていることが子どもたちの行動を後押しするベースになっている。また、周りの子どもたちが、その行動や意見に反応することも、初めに行動した子どもを認めることに繋がっている。

### 3 共同推敲の目指すところ

筆者は、2年生の共同推敲において、話し手であり書き手である子どもを尊重しながら、具体的なエピソードや例を訊き出したり考えを広げたりする対話をすることで、話し手が伝えたいことについて掘り下げ深める推敲を行うことを目指している。聞き手であり読み手である子どもたちは、好き勝手に意見を言ったり自分の思う通りに文章に変えたりするのではない。話し手が伝えなかったことは何か、どうやったら自分にとって分かるのかを考えながら意見を述べたり質問したりする。そして、話し手の子どもは、文章が完成したとき、話してよかった、自分の文章をみんなによりよくしてもらった、という充実感をもっている。それは、最初は盛り込まなかった情報が質問によって自分の中から引き出されることで「ああ、それなら分かる！」という反応を得たり、詳しくなり整った文章を写しながら「私も～してみたいなあ。」「〇〇ちゃん、すごいね！」などという反応を受け取ったりするからであろう。

### 4 サークル対話とスピーチとの比較

スピーチの実践指導においては、スピーチが一方的な独話ではなく対話であることが目指されている。一方で、日本の教科書におけるスピーチの記述においては、パブリック・スピーキングの学習に聞き手

の視点がないこと、聞くスキルが足りないことが指摘されている。(米田・山田(2015))スピーチ指導は、理想としては対話になることが目指されているが、小学校低学年の段階では聞くことの指導や教師の支援なしでは話し手から聞き手の一方通行の独話になりがちである。

4月から実践を行ってきた中で、筆者が捉えているサークル対話とスピーチの違いは以下の通りである。なお、ここでのスピーチとは、単元として国語の中で行われるものではなく、朝の会などで日常的に行われるものを想定し、筆者が過去に公立校の低学年で実践したものや参観したものを参考にして、一般的に多く起こると思われるものを類型化したものである

	サークル対話	スピーチ
話す人の順序	話したくなったら、自分の名前のマグネットをホワイトボードの予約表に貼る。	・順番がきまっている。ex. 席順に日直が2人ずつ、名前順に2人ずつ ・決まった2人に加えて希望者も話すことができる。
テーマ	自由。 したこと、出かけたこと、体験したこと、作ったもの、などが2年生1学期は多い。	・テーマが決まっている。 私の宝物、好きな遊び、好きな食べ物、お休みの日に楽しかったことなど ・自由
言語技術の扱い方	ひらがな・かたかな・漢字、接続語、話し言葉と書き言葉の違い、始め・中・終わりなどを、サークル作文の際に抽出し、扱う。	「いつ、どこで、だれが、どうした」を最初に言う、気持ちを最後に言うなど、構成が決まっていることがある。
形	ベンチや椅子に座り、全員で一つの輪を作る。話す人は、その場で立つ。	黒板の前に話す人が立ち、対面して残りの全員が自分の机椅子の所に座っている。
話すのが得意な子どもへの教師のスタンス	話したい気持ちになるまで、待つ。	順番の時に話す。
話すのが得意な子どもへの手立て	話していない子どもが誰で、どんな理由で話さないかを把握する。実態に応じて、話したい気持ちになる手立てをとる。例 発見したことを教師に話に来たとき「へえ、大発見だね。みんなにも教えてあげて。」 絵だよりの返事を目の前で書きながら、「そうなんだね。面白いなあ。」	事前と一緒にメモを書く。 「明日何のこと話す？」 「最近～なことってあった？」
子どもが話している間の教師	基本的に待つ、聴く。サークル対話の場が成熟してくると、教師はサークルの外から聴いていることもある。	「～さんをよく見て聴こう。」 「息吸って。もっと大きな声で。」 「～ってみんな知っている？」
聞く子どもたちの様子	その人について、そのことについて知りたいという気持ちがある。その人について何か新しい発見があるといいな、何かが明らかになるといいなという暗黙の了解がある。	質問がまばら。 質問同士につながりがない。
質問する子どもへの教師のスタンス	基本的にどんな質問でもよい。質問が分からない時は、話し手が尋ね返す。子どもたちの力量を超え、援助が必要な時に入る。	質問が出なかったら、教師が子ども役になって質問する。聞き手が想像できるように補助質問をする。

スピーチの指導で教師は、相手意識をもたせ、対話が生まれるようにし、それが持続できるように苦慮するのだが、サークル対話では、その部分が子どもたちによって、また場の環境によって自然に行われるように、教師は子どもたちの様子をよく見ながら待っている。

本稿はスピーチを否定するものではない。スピーチを含むパブリック・スピーキングの技術は、国語科において身に付ける重要な力である。サークル対話は、ことばによる相互作用を実感し、そのよさを感じながら相互理解を深め、関係を編み直し、新たな知を創出するために適していると言える。一方で、スピーチは公の場で話す力を指導するために適していると言える。小学校低学年でサークル対話を重ね、子どもたちがことばによる相互作用を実感した上でスピーチ指導を行うことで、スピーチの場も話し手と聞き手の対話、そして自己内対話の豊かな場になっていくと考える。

## IV サークル対話と共同推敲の学習の概要

### 2 学年「みがく」

4月～3月 週4回（月・水・木・金） 8：20～8：40

#### 1 単元名 サークル対話・共同推敲（2年）

目標 ○身近なことや経験したことなどから話題を決め、聞き手に伝えることを意識して話す。 ○話を楽しんで聴き、話し手の伝えたいことを意識しながら、知りたいことを訊く。 ○話し手の伝えたいことを意識しながら表現を考え、ことばをつむぐ。
--

#### 2 学習計画（サークル対話0.5時間×4回＋共同推敲1時間）×年間35週／全105時間

	意識	話す	聞く・聴く・訊く	書く
1 学期	安心して話せる環境をみんなで作る。	新しいクラスの友だちに伝えようとして話す。	ひとつひとつの場面や事柄が想像できるように訊く。	具体的な表現で書く。始め・中・終わりを意識する。
2 学期	話し手の伝えたいことを表そうとしてことばをつむぐ。	それまでの共同推敲で学んだことを活かして話す。	事柄や時間の順序やつながりが分かるように訊く。	内容のまとめや順序を意識する。
3 学期	お互いの表現のよさに気付き、自分も取り入れようとする。	話の中心を意識しながら話す。	話の中心を聞き取り、題名や内容の共同推敲に活かす。	より詳しくした方がいいところに気付いて書く。

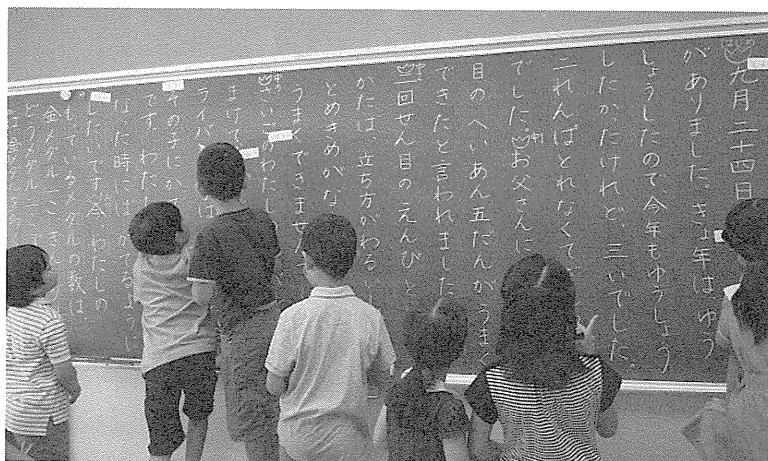
#### 3 本時の展開

〈サークル対話〉月・水・木・金 8：20～8：40

主な学習活動と子どもの姿	留意点
1 サークル対話で話を聴き合う。	・話し手の伝えたいことに寄り添いながら聴き、応答できるように配慮する。
2 ふり返る 話の中心をふり返って、仮の題名を付ける。	・必要に応じて、分からないことばや進め方の支援をする。

〈共同推敲〉金 8:50～9:30

主な学習活動と子どもの姿	留意点
1 1週間にサークル対話した中から、作文にしてみんなで話し合ってみたいもの（複数可）一つを選ぶ。 2 話し手が再構成して話すのを聞く。 3 内容の付け加え、適切な語句の選択、段落分けなどの意見を出し合って、文章を磨く。 4 題名を決める。 5 サークル帳に清書する。 家で音読する。（宿題）	<ul style="list-style-type: none"> <li>理由をもって挙げるよう声をかける。</li> <li>教師は黒板に書き取る。</li> <li>話した本人の思いや意図を尊重することを大切に。本人に確認する質問を促す。</li> <li>想像した絵、自分の感想などを付け加えることを促す。</li> </ul>



再構成された話を教師が板書した後、意見を言いたいところに、各自が名前のマグネットを貼る。

## V 実践と振り返り

### 1 教師が質問して見せ、子どもたちがことばの意味を再認識する。（2017年6月30日）

6月30日（金）C28「科学技術館に行った」の共同推敲

全員 〈原文の音読〉入口のところで、〇〇ちゃんにばったり会いました。

C19 ばったりじゃなくて、「急に」がいいんじゃない？

全員 …。（意見が出ない）

T 〇〇ちゃんに会ったとき、どんな感じだったの？

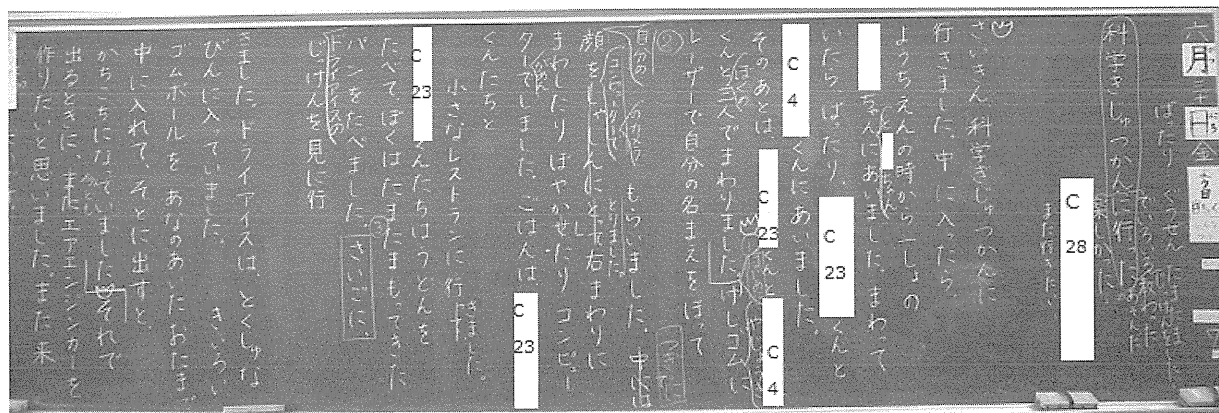
C28 入口入ったところに〇〇ちゃんがいる、約束とかしてないけど、会って、わあ！（目を開いて、とびきりの笑顔）みたいな感じ。

T 「急に」会ったことと、驚いた気持ちと両方が入って「ばったり」なんだね。（全員に対して）納得？

休みの日に行った科学技術館で、学校の友だちに会ったことを表した部分である。C19が「ばったりじゃなくて、「急に」がいいんじゃない？」と言った理由としては、「ばったり」ということばをこのような場合に使うことの経験がないことやC28の状況を想像できなかったことなどが考えられる。子どもたちから意見が続かなかったため、話し手であるC28に教師が直接質問した。C28は、会う約束をしていなかったことを説明し、会って「わあ！」と思ったことを驚きと喜びが溢れる表情で語った。それを受けて教師は、急に会ったことに加えて驚いた気持ちが入っていることとまとめ、「ばったり」は「急に」会っただけではない意味であることをおさえた。

ここでは、「ぼったり」ということばについて、前後の文脈を教師が質問することで子どもたちが理解し納得することが起こっている。「ぼったり」と「急に」の違いを即座に上手に説明することは難しくても、約束したわけじゃなかったけど思いがけず会って、わあ！と驚く経験は多くの子どもがしたことがある。「ぼったり」ということばと、C28が語ったそれに伴う具体的な場面が結びついて、子どもたちの中でことばが表す状況が共有され、理解が深まった。「ぼったり」ということばがここで表したいことにふさわしいことの共通理解がなされたといえる。

次の機会につなげる改善点としては、教師は、C19の発言を意外に思い、面食らったところがあったため聞き返しそびれたが、どうして「ぼったり」ではなく「急に」がよいと思ったかを教師がC19に問い返すと、他の子どもたちにも「ぼったり」と「急に」の違いを考える心構えができただろう。C19は「ぼったり」は口語的で「急に」が文語的であると考えていたのかもしれない。それらを確認し、思考の経路を整理しておくことで、子どもたちが同じような場面でことばを選ぶときの言語意識を育てることができただろう。また、時間が足りなくなるとを懸念して、C28が説明した状況を教師が急いでまとめてしまったが、もう一度聞き手の子どもたちに返して「どんな感じだった？」と問い、子どもたちが受け取ったことを共有することで、より子どもたちの実感が強められたと考えられる。



## 2 子どもが質問し、子どもたちがことばの意味を再認識する。(2017年7月7日)

6月30日の共同推敲をきっかけに、サークル対話中だけでなく、共同推敲中も話し手に直接質問してよいのだということが共有され、実際の子どもの姿として出てくるようになった。1週間後の7月7日の共同推敲では、話し手であるC18と聞き手のC11の間で次のようなやりとりがあった。

6月30日（金）C18「すいかのたねをうえたらめが出た」の共同推敲

全員 〈原文の音読〉たくさん茎が出たので、うれしかったです。

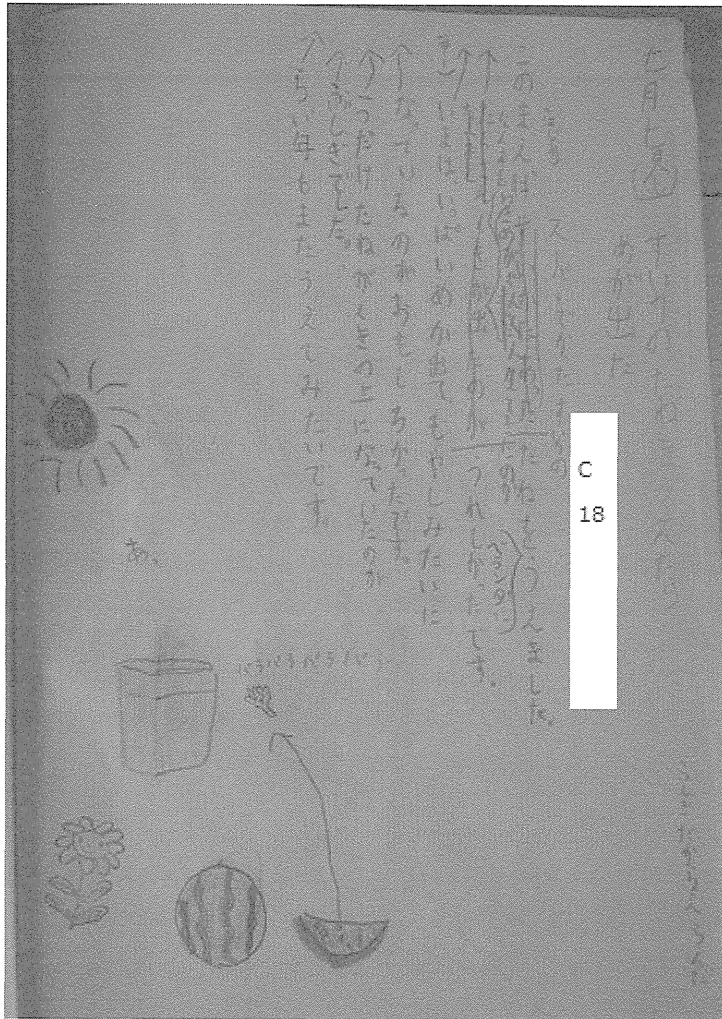
C19 OK!

C11 ひとつの芽から出たの？それとも、たくさん芽から出たの？

C18 ひとつの芽。

T 今、C11ちゃんの見解でとってもよかったのは、C18ちゃんに訊いたでしょう。C18ちゃんの本当に書きたいことが書かれているのが大事だね。





C18の作文を推敲した後のC9のサークル作文帳

この後、ひとつの芽の茎と茎の間から脇芽が出て、たくさんの茎が出ている様子がC18によって黒板に絵で表された。それから、様子を表すことばについて意見が交わされ、この文は最終的に「一つの種から何本も脇芽がぐんぐん生えてきたのが嬉しかったです。」という表現になった。

元の文では分からない事柄を、話し手であるC18の顔を見て丁寧に尋ねたC11の態度が、話し手を尊重した聞き手として望ましい態度であると感じた教師は、話し手に尋ねたということに絞って全員の前で認め、褒めた。そして、共同推敲の場が話し手にとって、本当に書きたいことの表現を全員で検討する場所であることをおさえた。

このように共同推敲で状況を確定する質問が出て、それに伴ってことばの選択が話題になることで、次週以降のサークル対話や共同推敲においても、状況を確定する質問をすることや聞き慣れないことばのその文脈での意味を問うことが複数の子によって行われるようになっていった。サークル対話と共同推敲を繰り返しながら学びが繋がっていった。

### 3 話し手の表したいことに沿ったことばをみんなでつむぐ (2017年11月17日)

11月17日 (金) C34「ノーザンホースパークに行った」の共同推敲

#### 【共同推敲前の文】

10月28日土曜日に、北海道のさっぽろしにある、ノーザンホースパークに行きました。そこは馬がたくさんいる、とても広い公園です。その日は、ハロウィンで、広い公園の中をスタンプラリーで回りました。はっぱがこうようしていて、とてもきれいでした。じょう馬をすることもできました。さいしょは馬がこわかったですが、やってみると馬はやさしくて、とても高くて、気もちよかったです。馬の名前の中に〇〇という名前の馬がいたので、とてもびっくりしました。もっとじょう馬をして、うまくなりたいたです。

(略)

全員 〈原文の音読〉 その日はハロウィンで、広い公園の中をスタンプラリーで回りました。

C29 「その日は」 だけじゃなくて「その日が」の方がいいと思う。

C2 えっ、ていうか10月28日はハロウィンじゃないよ。「ハロウィンのイベントの日で」だよ。

(略)

C9 「スタンプラリーで」 だと乗り物みたいだから「スタンプラリーをして」 だと思う。

T スタンプラリーに乗ったわけじゃないからということだね。(「をして」に書き換える)

C28 スタンプラリーのイベントは10月28日だけ？

C34 うーん、わかんない…。

T (主にC28に向かって) 「その日は」と言うと、その日だけという感じがするのだね。

C28 (うなずく)

- T C34ちゃんがノーザンホースパークに行ったのは、1日だけ？  
C34 うなづく  
T だとしたら、C28ちゃんその日しか見ていないから「その日は」でもおかしくないね。  
(略)

【共同推敲後の文】

10月28日土曜日に、北海道のさっぽろしにある、ノーザンホースパークに行きました。そこは馬がたくさんいる、とても広い公園です。

その日は、ハロウィンのイベントをやっていたので、公園の中を、スタンプラリーをしながら回りました。はっぱがこうようしていて、とてもきれいでした。

しばらくすると、じょう馬をするところにつきました。さいしょは馬がこわかったけれども、のってみると、やさしくて、とてもせ中が高くて、気持ちよかったです。びっくりしたことは、馬の中に〇〇という名前の馬がいたことです。どうしてかという、2年3組の〇〇ちゃんを思い出したからです。

もっとじょう馬をして、うまくなりたいです。

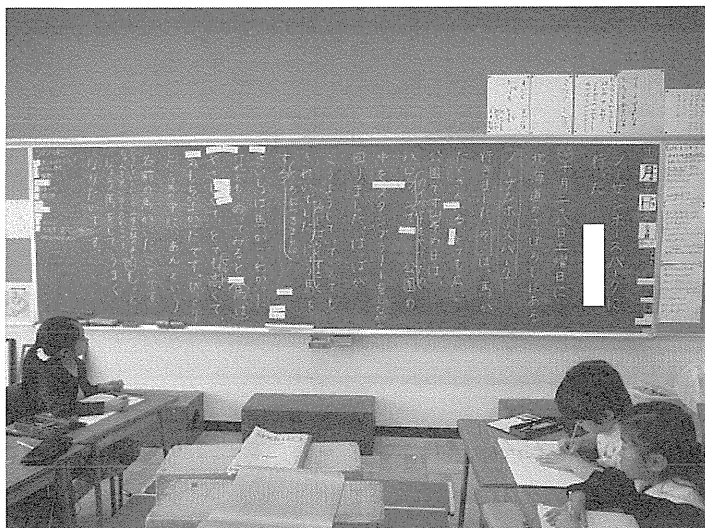
C28は、C29の「その日は」だけじゃなくて「その日が」の方がいいと思う。」という意見を受けて、経験的に感じていることを生かし、「スタンプラリーのイベントは10月28日だけ？」と尋ねている。イベントについて事実を知らなかった話し手C34から答えを引き出すことはできなかったが、教師はC28がイベントはその日だけと着目したことを認め、「その日は」と言うと、その日だけという感じがするのだね。」と主にC28に向かって語りかけた。

その後も、状況を想像して、ふさわしいことばを見つけ出すための質問が子どもたちからなされた。

- C9 それで、スタンプラリーをしながら回ったのか、(スタンプラリーを)しながら乗馬をしたのか。  
C34 うーん。  
T スタンプラリーをしながら乗馬したのか、乗馬だけしたのか。  
C34 歩いてスタンプラリーをした。  
T 乗馬は、それだけでしたんだね。

- C17 C28ちゃんはスタンプラリーをしてすぐに葉っぱを見つけたの？  
C34 そう。  
C28 じゃあ、葉っぱが紅葉していたっていうのと、乗馬をしていたっていうのを反対にしたらいいと思う。  
T 歩いているときに葉っぱを見つけたの？  
C34 うん。歩いていてきれいだなあって。

状況を確かめる質問から、話し手のその時の様子や感情がイメージできた。それを表すとしたら、どいう文の順序がよいかという推敲につながった。子どもたちは、話し手の伝えたいことをよりふさわしいことばで表したいという思いをもって、質問をしていくことができた。



共同推敲は、自席に戻って行った

#### 4 使い慣れたことばの使い方を意識する。(2018年1月12日)

共同推敲を重ねるうちに、このことばでよいのかという吟味をより多くの子どもがするようになった。日常でなにげなく使っていることばの意味や使われ方をあらためてことばにすることで再認識することにつながっていった。

2018年1月12日（金）C30「かっているインコがしゃべった」の共同推敲

〈原文〉かっているインコがしゃべれるようになりました。

C 「しゃべる」は話しことばだから「話す」がいいと思う。

C え？

T しゃべると話すってどんなふうがちがう？ちょっとおとなりと話し合ってみて。（話し合い）じゃあ、みんなに教えて。

C しゃべるは、赤ちゃんが、「アー。」とか、ただ音を出している感じ。

C しゃべるは考えないでしゃべること。

T ○さんの弟は「しゃべる」？

C うん、「しゃべれるようになったね。」と言う。

T 話すは？

C 「おはよう。」とか。話すは意味があること

C 内容がある。

C 二人で言い合ったりする。

T じゃあ、インコはどっち？

C しゃべる。

「しゃべる」と「話す」の違いについて、あらためて書き出して考えてみると、普段はことばにしないが自然と使い分けていることが意識できた。インコが「ミッタン、モコちゃん。」と名前を平坦に発音する様子を表現して笑いを誘っていた話し手の伝えたいこととも合ったことばであることが確認できた。

〈原文〉わたしはインコをかっています。

C14 「わたしは」だとなんか変だから「わたしが」だと思う。

C え？「わたしは」だよ。

〈板書〉わたしがインコをかっています。

わたしはインコをかっています。

T 「わたしがインコをかっています。」というとき、大事なのはわたし？インコ？

C わたし。

C 「わたしが」だと一人でかっているみたい。家族で飼っているのに。

T 「わたしはインコをかっています。」というとき、大事なのはわたし？インコ？

C インコ

T じゃあ、この場合言いたいのは？

C 「わたしはインコをかっています。」

T 納得？C14さんが言ってくれたので、学ぶことができたよ、ありがとう。

ゆっくり学ぶタイプのC14は、長文の中から課題を見つけ出して話し合うことに苦手意識をもっていた。しかし、この数回の中に仲良しの友だちが発言して認められている様子が印象に残ったようで、今回初めて共同推敲の場で発言ができた。数回前の学習を想起して、「は」と「が」の違いに注目してみようというC14個人の中の発見から、新しい学びが学級に生まれた

## VI 考察と課題

### 1 考察 サークル対話と共同推敲の国語における意義

#### (1) 対話と対話する相手への信頼感を育む

サークル対話は、話すこと聞くことの学びでもあり、共同推敲を前提にした文章を書く過程でもある。行きつ戻りつしながら掘り下げ、広げていく対話の中で、話し手は聞き手が想像できる深さと広がりをもった表現を得る。そして、聞き手の子どもたちもそれを学んでいく。

小学校低学年におけるサークル対話と共同推敲で、ことばによる相互作用を実感し、そのよさを感じながら相互理解を深め、関係を編み直し、新たな知を創出する経験をしておくことは、中学年以降のスピーチや話し合いの活動を話し手と聞き手の対話、そして自己内対話の豊かな場にしていくことになる。例えば、サークル対話と共同推敲を経験した子どもたちは、中・高学年の新教科「てつがく」において、自明と思われる価値や事柄と向き合い、対話し、考える活動にスムーズに入っていくことができる。そして、根気強く相手の前提を引き出し、物事の本質を探っていく。また、サークル対話と共同推敲を経験した子どもたちは、高学年になっても性別や成績等に関わらず、自分の思いや考えを学級で開示することができている。そして、相手の話をよく聴いている。これは、聞き手が質問や応答をして掘り下げることでお互いが新しい考えにたどり着けるに違いないという対話および対話する相手への信頼感というべきものを子どもたちがもっているからであると感じる。それはことばへの信頼であり、ことばによって新しい何かを創造する他者への信頼である。

#### (2) 他者の言語表現から繰り返し学び、ことばを更新しつづける。

小学校2年生は、まだ自覚的にメタ認知的に考え合うのは難しい段階であるが、感性的に考えたことを伝え合い、共感的に聴き合うことで、新しいものをつむぎだすという創造的に考え合う様子が見えている。菅井(2015)はメタ言語能力を高めるための手法として、他人の言語運用に敏感になることを挙げて次のように述べている。「自分の言語表現を自覚的に是正するというのは難しいことですが、それに比べれば他人の言語表現を是正する方が取り組みやすいからです。まず、他人の言語表現を観察し是正すべき点にトレーニングしながら、そこで磨かれた観察力を自分の言語表現に向けるのが合理的なように思われます。」(菅井(同)p.56)サークル対話と共同推敲で聴き合う中で、子どもたちは、他者の言語表現を観察して、考えつづけている。関連づけたり、理由づけるために質問し、焦点化したり比較したりしている。方法を教え込まれるのではなく、経験的に学んでいく。

今井(2013)は、子どものことばの発達を、語彙という「意味のシステム」の発見、創造、修正であるとし、子どもはそれを繰り返していると述べている。サークル対話と共同推敲で子どもたちは、日常で発見したり創造したりしてきたことを表現し、聴き合い、意見を述べ合う中で修正し、自らのもつことばを更新しつづけているといえる。

### 2 課題

#### (1) どのように個人力を見取り、中学年の学習につなげていくか。

全員でのサークル対話と共同推敲を重ねることで、子どもたち一人ひとりには自分が表したいことにふさわしいことば、他者に伝わることば、公の文章にふさわしいことばを選択することの積み重ねができてきている。それらを個人で文章を書くときに、使える範囲で使うということを繰り返して育っている。繰り返す中でどのような変化があるかを見取り、認めることを教師がどのように行うかを明らかにしていきたい。また、どのように個人の活動でも推敲の力が発揮できるように成長できるか、実践の中で考えていきたい。

(2) サークル対話と共同推敲の場を運営できる教師の力は何か。また、その力をどのように身に付けるか。

サークル対話も共同推敲もその日、子どもたちが選んだ話を教材として扱うため、2年生またはその前後で身に付けるべき力を念頭において、教師が即興的に重要事項を判断し、指導している。そのため、この学年での指導経験が少ない教員、国語の指導経験が少ない人には扱いにくい学習方法である。教師がどのようにサークル対話と共同推敲の場でふるまうかをどう実習生や初任者が身に付けるかを検証していきたい。

引用文献

今井むつみ (2013) 『ことばの発達の謎を解く』 筑摩書房

植西浩一 (2015) 『聴くことと対話の学習指導論』 溪水社

岡本夏木 (1982) 『子どもとことば』 岩波書店

菅井三実 (2015) 『人はことばをどう学ぶか—国語教師のための言語科学入門』 くろしお出版

米田猛・山田範子 (2015) 「「聞くこと」に着目したパブリック・スピーキングの研究—アメリカ合衆国教科書との比較を通しての考察—」『富山大学人間発達科学研究実践総合センター紀要 教育実践研究』 No.10 : 11-19

高尾隆 (2017) 「インプロヴィゼーションと学びの関係デザイン」、川島裕子編著『〈教師〉になる劇場—演劇的手法による学びとコミュニケーションのデザイン』 フィルムアート社

参考文献

高橋俊三編 (1999) 『音声言語指導大辞典』 明治図書