

研究プロジェクト成果報告書

研究課題	「言語活動を核として思考を促す国語科学習過程臨床研究」		
研究期間	平成21年度 ～ 平成22年度		
研究代表者	上越教育大学	学校臨床研究（学習臨床研究）	准教授 古閑 晶子
研究組織	研究分担者	上越教育大学附属小学校	主幹教諭 松岡 博志
		上越市立大町小学校（現：春日小学校）	教諭 田中枝利子
		上越市立春日小学校	教諭 武井 由香
	(研究プロジェクトセミナー協力者)	上越市立大町小学校	教諭 長谷川裕美
	研究協力者（研究プロジェクトセミナー受講生）		
	大学院生	21年度 M2	小塚寛子 戸川聖子
		22年度 M2	栗国陽子 黒田俊之 高橋舞衣 長富壮 堀田亜由美
		M1	折笠明子 斉藤洋平 細野朋子

1 問題の所在

平成 20 年 3 月告示の学習指導要領により、「言語活動の充実」¹⁾を校内研究テーマに掲げ、授業改善に取り組む学校が多い。そこでは、言語活動を充実させることの意味を問い、単に表現活動を組み込むことでも、発問応答の言語行為を繰り返すことでもないという問題意識が共有され始めている。

桑原隆(2009)は、国語教育の視点から言語活動を三層の構造の中でとらえ、「言語生活→言語活動→言語」²⁾の方向による単元開発の重要性を説く。そして、「三者全層を漸進的に深めていくことが国語の学習指導である」と、他の 2 層である言語生活と言語知識との関係のあり方が、言語活動を単元レベルの授業としてデザインする際に必要な要素であることを指摘している。

寺井正憲(2010)は、「意味生成に関わる全過程を、自らの意志でやりぬこうとする意欲を持って営める学習過程や、その学習過程を包み込んだ学習の場が構想されなければならない」³⁾と述べ、適切な学習場面を包含した学習過程全体の組織化が、言語活動の教材研究であると指摘している。

これらの指摘から、言語活動は、学習者の言語生活に基盤を置く単元学習として組織化した授業デザインを要し、そこにおける学習過程のあり方そのものである、という認識に立つ必要を明らかにしなければならない。

また、渡辺雅子(2004)は、「異なる価値観の体系と、それぞれに対応する思考表現のシステムの併存」⁴⁾を指摘する。これは、学習者の価値観に支えられた意味生成過程と、思考し表現する言語活動の表現様式やその特性としての言語知識との関係の問題である。

このように、言語活動が成り立つ国語科授業の要素は、学習過程の中に複雑に存在する。だからこそ、言語活動を核とした学習過程の内実を事実から明らかにすることが求められている。

これは、従来の教材研究の概念を超え、学習過程に着眼した言語活動研究とも言うべき授業観や授業改善の可能性を意味する。主体である学習者自身が思考表現しながら言語活動を成り立たせていく要素を見出し、学習過程において言語活動を再定位し、授業を組織することが、カリキュラムの中核を成す国語科において急務なのである。

2 研究目的

本研究プロジェクトでは、次の 2 点を研究目的とする。

- 学習者が言語活動を成り立たせていく学習過程の内実を分析考察し、国語科授業デザインに必要な要素を明らかにする
- 明らかにした要素を組織化し、言語活動を成り立たせていく学習過程の姿が具現する国語科授業デザインを構築する。

3 言語活動が成り立つ学習過程の想定

言語活動が成立する要素やそれを促す要因を見出すには、学習過程のあり方を想定する必要がある。

桑原隆(2009)は、「国語教育論としては、『主体的で能動的な意味の創造、あるいは意味の構築』過程として位置づける必要性を覚えた」⁵⁾と述べ、場や状況における目的をもった能動的且つ創造的な営みとして言語活動を定義している。

この有意味学習の過程のあり方そのものであるという言語活動観に立ち、「1」で挙げた問題を組み込み、言語活動が成り立つ学習過程を次のように想定する。

言語活動が成り立つ学習過程

場に即した目的をもち、一貫して主体的に言語活動をつくり続ける中で、言語活動に対する自己概念の意味構築（思考表現レベル）と、言語知識の組織化（言語知識レベル）を営んでいく過程

4 研究方法

- ・ 「言語活動が成り立つ学習過程」を意識した調査授業を国語科単元として立案、実践する。
- ・ 授業記録（ビデオ録画、プロトコル）をもとに、学習過程の内実を分析考察し、言語活動を核とした国語科授業デザインの要素を挙げる。
- ・ 授業デザインの要素を組織化し、国語科授業デザインを再構築する。

<調査授業 5実践>

言語活動・表現様式	学年	単元名・教材名	実践者・期日
① ブックレビュー	5年	読んで！わたしのブックレビュー 「木龍うるし」「花咲き山」「じゅげむ」など11冊	松岡 博志 H21.5~6
② 冒険物語創作	3年	冒険物語を書こう 「たから物をさがしに」光村図書	田中枝利子 H22.2
③ 歌舞伎づくり	6年	ろっく一座へようこそ！～歌舞伎をつくる～ 「弁天娘女男白波－浜松屋・稲瀬川－」	松岡 博志 H22.5~6
④ 調査報告書作成	4年	調べたことを知らせよう 「生活を見つめて」光村図書	武井 由香 H22.11
⑤ 紙芝居創作	1年	紙芝居を作って読んで楽しもう 「たぬきの糸車」光村図書	長谷川裕美 H23.1

ー以下、「冒険物語創作」の学習過程に着眼した臨床研究について報告するー

5 言語活動を核とした国語科授業構想・分析方法

(1) 冒険物語創作の授業構想

- ・ 対象 上越市立大町小学校3年1組 27名
- ・ 観察期間 2010年2月23日～3月2日
- ・ 授業者 上越市立大町小学校 教諭 田中 枝利子
- ・ 単元名 「冒険物語を書こう」
教材『たから物をさがしに』光村図書
- ・ 目標 地図をもとに想像をふくらませて冒険物をつくる
- ・ 展開計画

第1次（2時間）

地図を基に主人公が会える登場人物を決めて道順を書いたり、人物設定の説明を書いたりして、あらすじを想像しながら冒険物語を書き始める。

第2次（2時間）

自作教材の「冒険物語」を読み比べ、「スリルあるおもしろい冒険物語」にするためにアドバイスメモを書いたり良いところを見つけて話し合ったりする中で、冒険物語に必要なポイントに気付く。並行して『エルマーの冒険』を読む。

第3次（2時間）

冒険物語をペアで交換して読み合い、冒険物語に必要なポイントを考えながら、書き加えたり書き直したりして最後まで書く。

(2) 分析方法

学習過程における思考表現レベルと言語知識レベルの両者の姿を明確にする。

【思考表現レベル】

冒険物語に対する自己概念が、本質的概念を探しながら進化していく思考表現過程

※ 冒険物語創作の本質的概念の想定

冒険物語の面白さの要素を組み立てながら、「場人物が、様々な事件に遭遇しながらも多様に解を繰り返しながら目的を達成していく物語」を書続ける過程

【言語知識レベル】

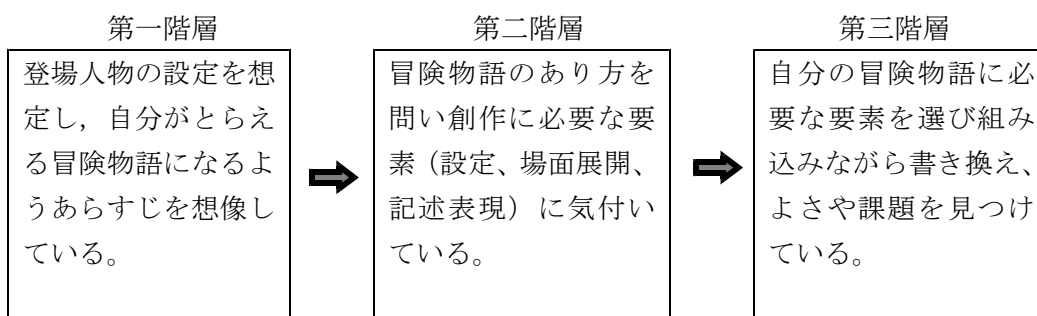
冒険物語創作にかかわる既存の言語知識が、本概念の有する要素である言語知識によって組織されていく過程

※ 冒険物語創作に必要な要素としての言語知識・ 状況設定「時・場所・登場人物」

- ・ 場面展開「発端・事件・解決・結末」
- ・ 記述表現「登場人物の会話や行動描写」

その上で、言語活動成立の過程の姿を<図1>示した。これは、学習者と本質との関係づくりのりを、学習過程の階層に沿って、思考表現の進過程と言語知識の更新過程の姿で描き出した評価規準である。

<図1>「学習過程の階層に沿った評価規準」



<図1>の評価規準の姿を基に、表出した事例対象に思考表現レベルと言語知識レベルの姿と要を分析考察することで、言語活動を核とした学習程に必要な要素を検討する。

6 冒険物語創作における学習過程の分析考察

(1) 第一階層表出の分析考察

教科書教材「たから島の地図」のみ配布された習者は、宝物と障害事物に関心を持ち、板書され単元名「冒険物語を書こう」から、主人公の視点想像した物語を自由にペアトークした。その後、人公が出会う登場人物を決めて線で道順を書きし、想定した人物設定の説明を付箋に書いて貼った。

<表1>想定した登場人物設定の説明内容 25人分

要素	数	記述例
名前	16	人食い魚, 変身きのこ, 妖精の木
性格	6	くいしんぼう, 凶暴, 親切, 優しい
特技	9	物を武器に変化, 10分間だけ拡大
弱点	2	10秒しか潜れない, 疲れやすい
長所	4	誰とでも仲良くてできる, 物知り
短所	2	走るのが遅い, あばれる, ひっかく
好き	3	みかんが好き, どんぐりが好き
嫌い	1	すっぱいものが嫌い
持ち物	2	あめ4個, ミニコンピュータ1台
様子	2	お腹がへっている, 体がゼリー
条件反応	8	みかんをもらおうと手助けする, 葉をかざすとほしい道具に変化する
経験した事	1	昔, 友達の動物が食べて死んだので, 毒きのこだと分かっている

2時間目、授業者は学習者が書いた人物設定の明を意図的に選び、「性格」「弱点」「長所」「持物」「条件反応」の要素に着目させた。その際、素にかかわる既存の言語知識をもとに、冒険物語概念に対する価値観の違いが顕わになる場面があった。

【SRによる登場人物設定の説明 ～付箋より～】

ビックフィッシュはとてもやさしくていうことをきく。海にあるものや場所をととてもよく知っているものしりな魚。とても大きいけれど、すぐにつかれてしまう。

※ ― 要素 自己概念 (2/24 授業記録より)

15T SRさんは、この後どんなことをお話に使おうと思っていたと思う？例えば、「やさしくていうことをきく」をどんなことに使いたい？

16MS え、どっかに乗せて

17NK ビックフィッシュを倒して食べる。

18T 食べるためにこういう性格にした？

19多 ううん。

20MS ぼくだったら、どっか探険に行くのに、どっかの島に連れてってもらおう。

21T 頼んでね。他の人は？

22HT でもさ、すぐに疲れちゃう。

23MY すぐに疲れるから、無理だと思う。

24T これ、SRさん、どうやって使おうと思ったんだろう。

25SR だから、近くの場所にある船に乗せてくれる。

26T すぐに疲れちゃう弱点があるからね。じゃもし、弱点が くて言うことを聞く魚だったらどうする？

28KY すぐ着いちゃう。～略～

72MS 弱点があった方がおもしろい。

73T 弱点があると、どうおもしろくなるの？

74IH 倒しやすい。

75T 弱点があると、おもしろくなるなって思う？

76多 うん。思う。

77T どうして、そう思うの？

78UK ずっと魚に乗っていくのより、魚が疲れて歩いていった方が冒険になる。

79MS スリルある。

80HT ビックフィッシュが疲れて、それで歩いていくとまた新しい仲間ができたりするから。～略～

92T さっきUKさんが冒険って言うてくれたんだけど、冒険ってどういう事なんだろう。

93NK 旅する。

94HT あとスリルもあって、トラップ(落とし穴)も無ければ、全然冒険物語にならない。

95MS 危険な場所に行ったり、宝物ゲットしたり

96HT あと仲間が増えたり～略～

106SR 危険なところを乗り越えて、旅する

107MS 仲間と協力しているんなことしたり

108HT 仲間が絶対いる～略～

111IH 宝を目指す

授業者は、SRの想定した魚の人物設定をもとにそれが物語にどのように反映されるのかを、SR人

だけでなく、クラス全員に予想させる対話場面を設定した。性格「やさしくていうことをきく」の語への反映を問うと、17NKは「倒して食べる」と出会った登場人物を倒しながら宝物まで到達するというゲーム的展開による物語世界を想像する。それに対して、20MSは、「どっかの島に連れていってもらおう」と、「もの知り」だという登場人物の長を活用して、新たな道を開拓する場面展開による語世界を想像する。また、「すぐ疲れる」という点を話題にしたとき、74IHは「倒しやすい」との17NKと同様のゲーム的展開を想像するが、78U「歩いていった方が冒険になる」と、読者の視点既有的冒険物語に対する自己概念からとらえる学者が表れた。それが転機となって、冒険物語とはかを巡る対話が続いた。79MS「スリル」や80HT「しい仲間ができる」95MS「危険な場所に行く」106SR「危険を乗り越えて旅する」、107MS「仲と協力する」111IH「目標を目指す」など、スリ感や冒険が進む度に仲間が増える面白さ、協力しながら危険を乗り越え目標を目指す物語展開という読者としての各自の冒険物語に対する自己概念が様に表示している。

このように、既有的の言語知識が想起され、学習自身の価値観に支えられた冒険物語に対する自己念が機能したのはなぜか。要因の一つは、多様な来事性を有する絵地図という非連続型テキストをに、まず人物設定を想定して説明を書いてみるとう自己内対話場面による。絵地図に出会った学習は、そこから様々な出来事や事件を想像させられ書く過程で、個々の冒険物語に対する自己概念がび覚まされ、人物設定として頭わになったと考察する。

要因の二つは、人物設定の事柄から想像する冒険物語を、仲間と共に予想するという他者との作用的な対話である。そこでは、人物設定に対する既有的言語知識と冒険物語世界との関係性における意味が大きければ大きいほど、冒険物語に対する自己念が意識化されている。例えば、登場人物の弱点冒険物語世界の意味差「弱点：倒しやすい」 \leftrightarrow 「弱点：仲間とできる」、「弱点：スリル」 \leftrightarrow 「弱点：逆に歩くという冒険らしい展開に変える」などが指摘できる。

作用的な他者対話の後、再び地図に人物設定の明を書き込む自己内対話場面が設定された。他者話場面の前後の変容が<表2>である。

<表2> 他者対話前後の人物設定の説明の変化

要素	対話前の数	対話後加筆数	新加筆要素
名前	16	+ 20	
性格	6	+ 8	
特技	9	+ 15	
弱点	2	+ 12	
長所	4	+ 7	
短所	2	+ 2	
好き	3	+ 6	
嫌い	1	0	
持ち物	2	+ 6	
特徴	2	+ 9	
条件反応	8	+ 10	
経験した事	1	0	
時			12
場			12
状況			13

対話後、ほぼ全要素において加筆する姿が見られたのは当然だが、新たに「時」「場」「状況設定」が加筆されたのはなぜか。その要因は、授業者148の発話と分析できるが、約半数の学習者が冒険物語の冒頭部に必要な言語知識を新たに想起したのである。

~~~~~  
148T じゃ、どうやって宝島の地図、手に入れたと思う？もう書いてある人は、冒険物語を書き始めていいですよ。  
~~~~~

第一階層では、絵地図の登場人物から予想する物設定と冒険物語とのつながりを相互作用的な対場面において表出し合うことで、自己概念が包含する各自の既存の言語知識も呼び覚まされているの分かる。そして、その個々の言語知識を通して、時に冒険物語に対する自己概念もまた意識化してる。このように、冒険物語に対する個別の柔軟な想がもたらす自己概念と既存の言語知識が想起しながら表出している事実が抽出された。

従って、冒険物語に対する自己概念をとらえよとする思考表現レベルと、人物や状況設定として用いる既存の言語知識レベルの両者の学習過程、びそれを促した予想するという思考活動とそこにける作用的な自己内対話・他者対話場面が、言語動を成り立たせる要素として第一階層において機したと検証できる。

(2) 第二階層表出の分析考察

授業者自作の共通教材「人物設定と冒険物語」提示した。前時同様に、人物設定からあらすじを想し想像した上で、授業者は共通教材としての冒険物語を提示し、予想との比較からスリルの有無をと青の付箋を活用して問うている。そのスリルの無を巡る他者対話場面の中で、第一階層の姿が基となって、読み手の立場から冒険物語に必要な要に気付き、多面的に概念を問い直す姿が表出した。

※ —— 要素 —— 自己概念 (2/26 授業記録より)

~~~~~  
81YA ライオンの声が怖い感じがして、スリルあると思った。

82T どういうところが。

83YA 「おまえたちはどこにいくつもりだ」のそこ。～略～

94T こんな風な言い方の会話でも、スリルあるんだよってところ見つけたね。まだ他にスリルあったよってところ。

95KR はい。えっと「イノシシはよそ見をしていて二人に気づきませんでした」ってところ。

96T ここスリルあった。同じ人いる？

97MS いや、なんかなかった。ぜんぜん。

98KN そっと通りぬけるときに、スリルがあつてどきどきした。

99T どうしてどきどきしたんだろう。KNさん、もうちょっと付け足ししてくれる？

100KN 「そっと」気付かれないように歩いているとき、スリルがあった。

101T 「そっと」っていうところだね。

102MS えっと、イノシシのところは、簡単に通っていったから、イノシシが気付いて大変なことになったりした方がスリルがあつていいと思う。

103多 同じ。同じです。

104NM MSさんと同じで、よそ見をしていたけど、途中から気付いたとかにした方がおもしろいなと思う。

105T なるほど。途中から気付いた方が、冒険物語はおもしろくなるの。～略～

107NK 通りぬけちゃうところがちょっとスリル無い。～略～

109T もっとスリルがあるようにするには、どうしたらいいかな。

110NK イノシシが気付いて追いかけてきたり、途中で木の枝につまづいたときにイノシシが追いかけてきて突進したり。

111HT 突進するところを交わして、木に登ったり。

112MY よそを向いていても話しかけて、キバを綺麗にしてあげればいいと思う。

113T どうしてそう思った？

114MY え、なんかキバが汚くなって汚れが悩みだったから。～略～

119HT 話しかけて失敗して追いかけてくるんだけど、木のところで躓いてぎりぎりで交わしてイノシシが通り過ぎていく。～略～

124T じゃあさ、君たちの書き始めた冒険物語はさ、こんなになっているんですか？

125多 なってない。

126SR なってるかな。

127HR スリルは少しあるけど、冒険物語になってない。

対話場面では、二つの第二階層表出が分析できる。一つは、異なる多様な要素に気付くことで、「スリル」という冒険物語に対する共通する自己概念多面的に問い直そうとする姿である。

スリルある冒険物語 ← 会話 81YA 「怖い言葉」  
行動描写 100KN 「そっと」  
危険をぎりぎりで回避する事件展開 102MS 110NK 111HT

二つは、第一階層で顕わになった冒険物語に対する自己概念の違い「スリル」と「仲間が増える」要因となって、新たな言語知識を生み出す姿である。

仲間が増える冒険物語 ← 人物設定が伏線になる 112・114MY 「汚れたキバを悩む設定を生かす」

冒険物語に対する異なる自己概念が対立しながらも情報共有する過程において、冒険物語創作の本概念が内包する要素への気付きが生まれている分析できる。さらに、それを契機に、127HR「スルは少しあるけど、冒険物語になってない」に代されるように、学習者個々の自己概念が、多面的問い直され始めていることが分かる。

このように、多様な言語知識レベルの気付きがまれ、個々の自己概念が多面的に問い直され始め要因は何か。要因の一つは、作者として各自が予した冒険物語と、読者として読む共通教材とを比するという思考活動による。書き手の予想と読みの印象を比較することで、冒険物語に対する自身想像との類似性や差異性が明らかになり、その根を叙述や場面展開に求めて分析するという因果関を巡る思考が機能したといえる。

要因の二つは、思考活動の中に浸透的な対話場が垣間見られたことである。対立する異なる解釈要因を分析し合う中で、疑わしさと葛藤し、解決法として新たな要素に気付いていく。これは、冒険物語の本質的概念がもつ構造的な要素を見つける脱文脈化の過程に近い。

これらの様相を、前時において、途中まで書いた冒険物語をペアで交換し、読者の立場から相互評する場面の付箋（青…よい 赤…アドバイス）にいても検討する。

**【KNが、OTの冒険物語（中途）に貼った付箋】**

赤…はじめに主人公の男の子と女の子の言葉を入れたら  
赤…ねがいきのこは、すぐきいてあっさりしてスリルない  
青…かたつむりが、からにこもって、ころがってるところが、はらはらする  
青…体重のせいで、すぐに火山に入れて、たおせなかったのが、どうなるか、はらはらしていいんじゃないの  
青…島で一番つよい大魔王スーパーワニというところが、きょうぼうで、どうなるか楽しみ

KNは、対話場面において自身が気付いた要素「動描写」だけでなく、対話場面で仲間が気付いた素「事件展開」「人物設定を伏線として生かす」も触れている。当然、多くの学習者は、KNのよに、対話場面で明らかになった要素と同様の要素相互評価している。

その要因は、先の共通教材に基づく対話場面で有された要素が、読み手として内在化された故、語知識として転移したからと考察できる。

しかし、対話場面では挙がらなかった新たな要素を多様に見つける学習者がいた。



【YM が、NK の冒険物語（完成）に貼った付箋】

青…あらしにあって、気づいたらむ人島にいたというはじまりがおもしろくていい  
 青…仲まにしようと考えたところが、どんどん仲まがふえていくぼうけんのかんじでいいと思う。  
 赤…じけんがほとんど同じパターンなので、ちがうパターンのじけんにしたほうがいい。  
 赤…船ののってしあわせになったというおわりは、いみがわからないので、かえたほうがよい。

YM は、四つの新たな要素「冒頭部の状況設定」「心情描写」「展開部の場面相互の関係」「結末に触れている」。このような新たな言語知識が生まれた要因を考究するため、YM の冒険物語を分析する。

【YM の冒険物語…展開部の一部】

「ハッハッハッ。お前らをぺっちゃんこにしてやる。」「きゃー。助けてー。」  
 ぞうが、二人をふみつぶそうと足をあげたそのとたん、この島で一番きよだいな火山がふんかしました。するとこの島がグラッと大きくゆれました。いつもは、ふんかもへいきなぞうでも、今日はとくべつ大きかったので、どこかへにげてしまいました。

YM は、これまでの学習過程で表出していない「想しない出来事が起きて危険を乗り越えていく」とも冒険物語の概念と捉えていることがわかる。れには、どの作中人物も気付かない、語り手だけ読者と共に予想できる事件解決展開にする要素が要なのである。この要素を自身の物語の中で文脈し使用している YM だからこそ、NK の主人公が物を倒したり仲間にしったりすることを繰り返す場相互の単調さに問題を感じたと考察できる。

ただ、登場人物に寄り沿って物語世界をつくる年生という発達において、「予想しない出来事がこる」冒険物語という概念は共有できても、そこ必要な要素をクラス全員で共有するのは困難である。しかし、だからこそ授業者が、多面的な構造もつ冒険物語の本質的概念を把握していることで YM に対しても、三階層の評価規準で支援が可能なるのである。

以上、「既存の言語知識に→新たな言語知識をえる」という言語知識レベルの変化を契機に、思表現レベルが「自己概念を→多面的に問い直し始る」と変化する姿が抽出された。新たな言語知識気付く姿は、異なる自己概念が対立し共有されてった他者対話場面で抽出されたが、それをメタ認し表出させたのは、付箋によるアドバイスの中でった。メタ認知は、自己内対話の形式の中で表出している。

つまり、比較するという思考活動において、脱脈化と文脈化を繰り返す他者対話・自己内対話をすることにより、言語知識レベル・思考表現レベル両者は第二階層の姿として表れ、学習者自ら学習進めたり、省察したりすると考察できる。

(3) 第三階層表出の分析考察

冒険物語の推敲過程と感想交流に、三つの異なる第三階層の姿が表出した。

【MY の冒険物語の推敲過程の一部】

| 題名「ぼうけんにでかけるぞ！」              | 加筆修正欄                   |
|------------------------------|-------------------------|
| ～略～ 歩いていると、おこったようなくまが出てきました。 | ↓                       |
| とつぜん出てきたので二人は、ビックリしてしまいました。  | 二人は <u>こわごわ</u>         |
| おこったようなくまにあいさつしてみると、「おはよう」とい | <u>やさしく</u>             |
| ってくれました。それからちょっとだけお話をしました。「い | とても <u>仲よくなれたので</u>     |
| っしょにぼうけんしないか？」とジョンがいました。おこ   | 「 <u>ぼくこの島のことよく知ってい</u> |
| ったようなくまは、「いいの？」と聞きました。ジョンは「も | <u>るんだ。」</u> とくまが言いました。 |
| ちろん！」といました。～略～               |                         |



### 【感想交流の付箋】

- ・かたつむりといっしょに転がるところがおもしろかった。
- ・たくさんのできごとがあってすごい！
- ・ジョンがかたつむりがきらいで、かたつむりをとったときにうしろにたおれて、ふらふらになったところがおもしろかったです。
- ・ジョンと、レイナとくまがふたてにわかれて宝をさがすことにするとは、いいことを思いついたと思いました。

MY は、自己概念「仲間をつくる冒険物語にするを変更せず貫いている。しかし、その概念を成りたせるために、人物設定を生かす新たな要素「行描写」「心情描写」「会話」を組み入れて書き換えている。それを読んだ読者としての学習者も、Mがメタ認知した要素「行動描写」だけでなく、仲間増やして冒険するMYの冒険物語概念も共有していることが分かる。

### 【NKの冒険物語の推敲過程の一部】

| 題名「宝ものを手に入れよう！」                                               | 加筆修正欄                                                                                                                                                                                                  |
|---------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| ～略～                                                           | ↓                                                                                                                                                                                                      |
| アライグマがこうげきしてきたとき、ライオンが助けてくれました。アライグマは、きゆうしょの目をやられてたおれてしまいました。 | アライグマは「おれのすみかをあらすならおれをたおしてからにしろ」と言いました。こうきとキウイは、 <u>ふるえながら</u> 「どうしよう、どうしよう。」と言いました。そのとき、ポケットに動物をよぶ笛があったのを思い出しました。「そうだ、これをふいてライオンをよぼう」「ピィ〜ッ」 <u>耳がいたくなる音が島じゅうにひびきました。</u> ライオンは、さっき肉をもらったから来てくれました。～略～ |
| ～略～                                                           |                                                                                                                                                                                                        |

### 【感想交流の付箋】

- ・たくさん動物が出てきて楽しかったです。バトルしているところがよく分かっておもしろかったよ！
- ・どうぶつの笛は、とつぜんでうるさそうですね。
- ・いみがわからないところもあったけど、まあ、すごかったです。

NKは、前時にYMから「同じパターン<sup>①</sup>の事件開の繰り返しの問題」を指摘されたので、新たな素「行動描写」「会話」を多用し大幅に書き換えた。当初「出会った登場人物を倒す」ことがNK冒険物語の自己概念であった。しかし、YMから指摘された「展開部における場面と場面の関係」の素をメタ認知することで、冒険物語の概念の枠組自体を「出会った登場人物を倒す」+「仲間が増えていく」と融合し、進化させたのである。NKの更点を共有する読者もいるが、笛などのアイテム違和感を覚える読者による疑問は、冒頭部の人物定で持ち物として伏線にする推敲の可能性はある。

### 【KNの冒険物語の推敲過程の一部】

| 題名「たから島のたからさがし」 | 加筆修正欄                                                                                                                                |
|-----------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| ～略～             | ↓                                                                                                                                    |
| (※ 終末部の記述無し)    | パァァァー<br>「まぶしい!」「うわっ!」<br>光が消えて、 <u>そこは動物公園</u> 。でも、お守りはもっています。 <u>りんごの木はあったけど、ぬけてもいきどまりでした。</u><br><u>少し、ハーブのにおいがしたようです。</u> (おしまい) |

### 【感想交流の付箋】

- ・たくさんのおもしろくこわい動物が出てくるだけではなく、書き方もじょうずなので、読んでいてワクワクしました。絵もじょうずです。次のお話はどんな事がおこるか楽しみになる物語でした。
- ・リサの「かたつむりの目からビーム?」のかわいことばがよくできていました。

多くの学習者の冒険物語の結末は、地図通り、宝物を手に入れたハッピーエンドである。しかし、学級文庫の『エルマーの冒険』の結末を読むことで、KNは、「結末に余韻を残す情景描写」の要素を取り入れた。それが契機となり、「不思議さ」も冒険物語の概念の一つだとメタ認知して新たに捉え直し、ファンタジーに似た「二次元世界の構成」要素も新たに取り入れた。これまで具体的な要素として全く表出しなかった新たな言語知識だが、『エルマーの冒険』を読んだ読者と共有可能な要素となっている。

この三通りの事例は、いずれも三階層の姿である。冒険物語に対する自己概念は、それまでの階層で表出していた個に閉じたものではなく、第二階層で多面的に見えてきた本質的概念との関わりで捉え直されている。「再構成された概念に ← 必要な判断材料としての要素を組み入れて」冒険物語を書き換えるMYのような学習者。また逆に、「新たな要素を選び取り、組み入れることで → これまでの自己概念の矛盾や欠如により本質的概念とのかかわりで捉え直し」冒険物語を書き換えるNKやKNのような学習者もいる。

このような三階層の姿が表出した要因の一つは、共通教材やシリーズ本『エルマーの冒険』を基に、他者対話場面において、冒険物語の共通概念と創作に必要な要素を授業者と学習者とで更新し続けたことである。要因の二つは、上下二段組みの加筆修正欄に、推敲の変容過程が履歴として残り、読み手と共有できたことである。

一方、NKへの付箋に「いみがわからないところもあったけど、まあ、すごかったです」という感想があるが、これは第三階層の姿には相当しない。それは、交流する中で、冒険物語や感想が、自他と比べてどんな特徴をもつのかをメタ認知し説明できていないからである。この問題は、「概念的枠組みに基づいて知識を構造化すれば転移が促進される」<sup>6)</sup>とする認知心理学の学習と転移にかかわる知見と関係付けて捉えたい。冒険物語の本質的概念を、包含する要素との関係で構造化し、共有可能な言語知識としてクラス全体で描ければ、互いの概念間の関係を理解しながらメタ認知できる可能性がある。3年生の発達に応じた、手掛かりとしての冒険物語の概念図化とその文脈化が、活用可能な柔軟な言語知識に変換される第三階層表出の要因になる可能性がある。

以上、推敲・評価する思考活動において、納得する冒険物語にするために、判断材料として適した要素を選んで組み込む言語知識レベルの姿と、概念自体を再構成しながら納得いく冒険物語に書き換える思考表現レベルの姿の両者が抽出できた。それは、集団として共有可能な本質的概念を探りながら、自分にとって必要な要素を言語知識として組み入れ、他者とコミュニケーション可能な形に表現し直されていく他者対話・自己内対話場面の道筋の表れだと検証できる。<sup>7)</sup>

## 7 研究の成果

### (1) 成果その1 一言語活動を核として思考表現を促す国語科授業デザインの要素<sup>8) 9) 10)</sup>

#### 言語活動を核とした授業デザイン 5つの要素

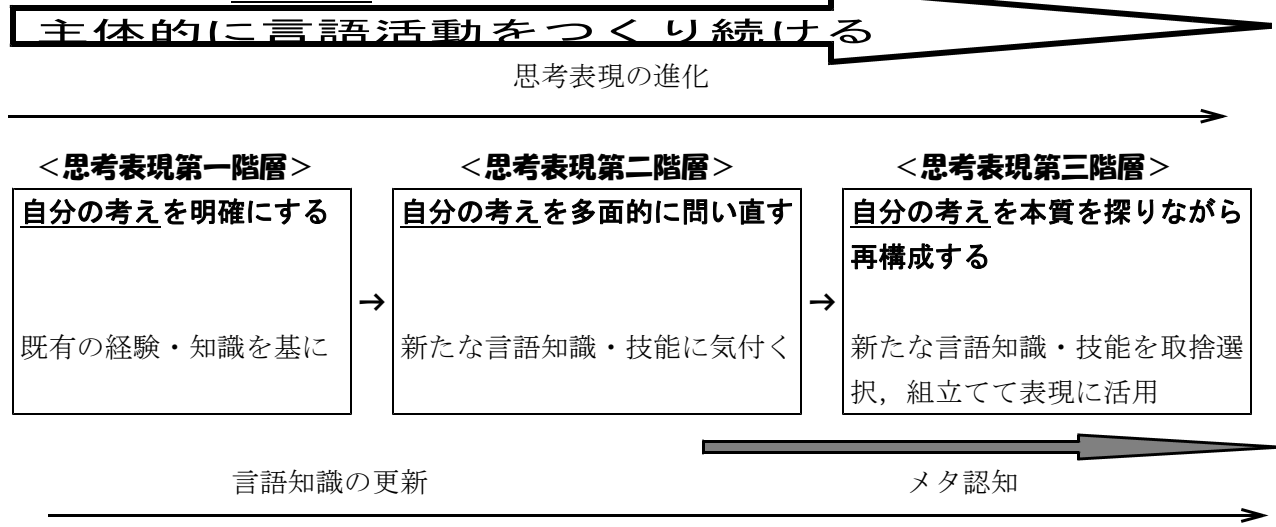
- ア「学力」:** 貫いてつくり続ける言語活動から単元の「本質 (①表現様式, ②言語知識, ③教材価値)」をとらえ、「学力」を明確にする
- イ「学習過程」:** 主体的に言語活動をつくり続ける「学習過程」を、思考表現する三階層の子どもの姿で描き出す
- ウ「思考活動」:** 思考表現する姿が具現する「思考活動」を三階層ごとに設定する
- エ「対話場面」:** 思考活動において、「対話場面 (他者対話…話合い, 自己内対話…書く)」を具体的に設定する
- オ「評価」:** 思考表現する姿の変容を見る「評価の観点」を決め、言語活動をつくる次の階層への支援につなぐため、三階層の学習過程と一体化した「評価規準」を焦点化する

ア 「**学力**」：貫いてつくり続ける言語活動から単元の「**本質**」をとらえ、「**学力**」を明確にする

単元の**本質**とは

- ① 言語活動の「表現様式」
- ② 言語活動をつくる過程で習得・活用すべき「言語知識・技能」
  - ※ 学習指導要領の内容事項を吟味し、表現様式にふさわしい言語知識・技能を明確化する
- ③ 教材の「価値」、子どもの実生活、感性から捉えた教材の「意味」

イ 「**学習過程**」：主体的に言語活動をつくり続ける「**学習過程**」を、思考表現の進化の側面と、言語知識の更新の側面の両者を一体化した子どもの姿で描き出す



ウ 「**思考活動**」：思考表現する姿が具現する「**思考活動**」を三階層ごとに設定する

——— 子どもの発見・追究・解決を促す思考活動を中心とした授業構成 ———

【**第一階層**】 既存の知識・経験をもとに、学習対象に対して自分なりの捉えや疑問（驚き、不思議さ、矛盾など）を見出す思考活動

↓

【**第二階層**】 相互の捉えや疑問の理由・根拠を関係づける中で、要因や解決方法（新たな要素である言語知識・技能）に気が付き合っていく、対立・葛藤などを引き起こしながら納得していく思考活動

↓

【**第三階層**】 新たな要素である言語知識・技能を取捨選択しながら活用して、互いに学習対象に対する捉えや解釈をつくり替えたり、意味づけたりする思考活動

※ 特に「**思考表現第二階層**」では、次のような思考活動をつくる

| 発達         | 思考活動                    | 言葉による思考操作                                  |
|------------|-------------------------|--------------------------------------------|
| 低学年        | 列挙、順序、分類、選択、比較          | 挙げる、列べる、分ける、同じ、まとめる、選ぶ、比べる                 |
| 中学年        | 説明、仮定、推論、帰納・演繹、比較       | 例えば、予想、関係、変える、比較、分類、原因・結果、理由、部分・全体         |
| 高学年<br>中学校 | 推論、説得、帰納・演繹、比較、分析、吟味、評価 | 仮定、根拠、条件、構造、関係性、具体・抽象、主観・客観<br>対比、視点、転換、効果 |

※ 井上尚美『思考力育成への方略—メタ認知・自己学習・言語論理』明治図書 2007 を参照<sup>11)</sup>

**エ 「対話場面」**：思考活動において、方向性を明確にした対話場面を具体的に設定する

■ 各階層における思考の場を、次の二方向の対話の場と共に設定する。一つは、他者との対話場면을「話す・聞く」行為で、二つは、自己との対話場면을「書く」行為で、学習場면을構成する。

**【他者対話（話す・聴く）の手立て】**

| 階層／観点                                | 主体間の関係       | 視点             | 行為                     | 形態                           |
|--------------------------------------|--------------|----------------|------------------------|------------------------------|
| 第一階層<br>作用的対話<br>・自分の考えを明確にする        | 一方向的な関係      | 対象<br>(と自己)    | 疑問点や感想をもとにした働きかけと与え合い  | 質疑応答、ブレイクストーミング<br>テーマに対して同質 |
| 第二階層<br>浸透的対話<br>・自分の考えを多面的に問い直す     | 双方向的な対立・啓発関係 | 他者<br>(と自己)    | 相違点、類似点から、論点をもとにした意見交流 | 全体討議<br>グループ討議<br>テーマに対して異質  |
| 第三階層<br>総合的対話<br>・本質を探る中で自分の考えを再構成する | 相補的な共生関係     | 対象と他者<br>(と自己) | テーマがもつ要旨構造から、新たな意見の提案  | 全体協議<br>テーマに対して混在            |

■ **説明・質疑応答**

互いに、直感的なとらえを見直したり、問題・関心を明確にしたりする

→ ■ **互いの差異をもとにする話合い**

差異をもとに問い合いながら、話題に対する多面的な論点を整理し、対象がもつ新たな要素に気付く

→ ■ **本質を探る話合い**

他者と共に、納得できる共有可能な要素をつくり合う

**【自己内対話（書く）の手立て】**

■ **対象や話題に立ち返って書く**

既有的なとらえや疑問、問題・関心など自分の考えをもつ

→ ■ **他者との差異を取込んで書く**

多面的な要素から、自分の考えを問い直す

→ ■ **他者との関係把握から話題のもつ本質に着目して書きかえる**

自分の考えに必要な要素を取捨選択、組立てて自分の考えを再構築する。これまでの学びを意味づける

| 階層／観点                                | 視点                 | 内容                            | 行為                            |
|--------------------------------------|--------------------|-------------------------------|-------------------------------|
| 第一階層<br>作用的対話<br>・自分の考えを明確にする        | 対象や話題に対する自分の考え     | 自分の考えのよさや疑問                   | 自分の考えに、よさや疑問を書き加える            |
| 第二階層<br>浸透的対話<br>・自分の考えを多面的に問い直す     | 他者との相違点・類似点        | 葛藤や他者の立場から問い直した自分の考え          | 他者対話の過程で、図や絵、言葉、文章を問い直し、書き加える |
| 第三階層<br>総合的対話<br>・本質を探る中で自分の考えを再構成する | 他者との関係や、対象・話題がもつ本質 | 他者との関係や話題がもつ本質から修正・吟味された自分の考え | 自分の考えを再度意味づけ、書き直す、書き加える       |

**オ 「評価」**：思考表現する姿の変容を見る「評価の観点」を決め、言語活動をつくる次の階層への支援につなぐために、三階層の学習過程と一体化した「評価規準」を焦点化する

・ 本質と子どもとの関係づくりの有り様を、階層的な学習過程にそって、言語知識を機能させながら思考表現する具体的な子どもの姿で示す

※ 自己評価につながる、活動の「見通し」や、更新した言語知識に対する「振り返る」姿を促す。

(2) 成果その2 -A4版で可視化した、言語活動を核とした国語科授業デザイン-

※ 次ページ以降に、1年・3年・6年の国語科授業デザインA4版の再構築を示した。

(報告書頁の都合上、4年、5年実践の国語科授業デザインは省略する)

① 1年「紙芝居創作」の国語科授業デザイン案 -たぬきの糸車-

ア①表現様式…民話の紙芝居創作 (民話を筋書きに沿って何枚かの絵にし、読み手は順に観客に見せながら、地の文や登場人物のセリフとして言葉を加えながら展開する)

②言語知識 …○読み手・観客相互に、登場人物の行動にかかわるセリフのまとめりや擬声語の響きを理解し合いながら音読する。

◎登場人物の行動が変化することに気づき、場面の展開に即してそのきっかけや変化の様子を想像しながら、セリフとして書き加える。

③教材の価値…・登場人物の行動の変化に伴い、場面展開が明確である。 →紙芝居の創作へ  
 ・登場人物の行動の変化にかかわる会話や内言(「 」)が少ない。 →「 」書き込み  
 ・登場人物の行動の変化にかかわる擬声語が多い。 →響きを楽しむ音読へ

|                                                                                                                                                                                                                              |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>&lt;思考表現第一階層&gt; <b>イ</b> 3時間</p> <p>既有的読書経験をもとに、場面の展開に即して登場人物の行動に関心をもって読み、セリフに表しながら紙芝居に書き込む</p>                                                                                                                          |
| <p>○「登場人物の行動をもとに場面順に並べ替えながら好きな箇所を選んでセリフを書き込む」活動 <b>ウ</b></p> <p>・登場人物のおもしろい行動や言葉(擬声語)に線を引いたり、動作化したりして好きな箇所を見つけ合って音読する <b>他工</b></p> <p>・登場人物の行動に関心をもって、順番に絵を並べ替えたり、既習の「くじらぐも」と比べたりしながら、場面に沿って登場人物のセリフを想像して書き込む <b>自工</b></p> |

**オ**: 評価の観点  
 登場人物の行動の変化への気づき・活用

登場人物の行動や擬声語に関心を持ち場面展開に即して、セリフを書き込みながら音読している。【線引き、書き込み、音読】



|                                                                                                                                                                                                                                                             |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>&lt;思考表現第二階層&gt; <b>イ</b> 4時間</p> <p>場面を比べる中で登場人物の行動の変化と、そのきっかけに気づく</p>                                                                                                                                                                                  |
| <p>○「登場人物の行動をもとに場面を比べる」活動 <b>ウ</b></p> <p>・3場面のおかみさんの行動(謎かけ)をもとに1場面の行動(ぬい)と比べいつから気持ちが変わったのか疑問をもち、きっかけとなるたぬきの行動に線を引き話し合い後セリフを書き加える <b>他工</b></p> <p>・6場面のたぬきの行動(罰ながら帰る)をもとに4・5場面の行動と比べていつから気持ちが変わったのか疑問をもち、きっかけとなるおかみさんの行動に線を引き、話し合い後セリフを書き加える <b>他工</b></p> |

登場人物の行動の変化とそのきっかけに気付いてセリフを書き加えている  
 【サイドライン、話し合い、書き加え】



|                                                                                                                                                      |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>&lt;思考表現第三階層&gt; <b>イ</b> 3時間</p> <p>登場人物の行動の変化とセリフが合うか確かめながら、紙芝居を交流する中で、互いに気に入ったセリフを見つけ合う</p>                                                    |
| <p>○「紙芝居を交流して評価する」活動 <b>ウ</b></p> <p>・おかみさんとたぬきのセリフを音読しながら場面展開に沿って変化する登場人物の行動に合うか確かめ、書き換える <b>自工</b></p> <p>・紙芝居交流の中で自他の気に入ったセリフを見つけ合う <b>他工</b></p> |

登場人物の行動の変化に合うようにセリフを確かめて発表したり、自他の想像したセリフのよさを見つれたりしている  
 【紙芝居交流】

② 3年「冒険物語創作」の国語科授業デザイン案 ーたから物をさがしにー

ア①表現様式…冒険物語創作（登場人物が、様々な事件とかかわりながらも多様に解決を繰り返しながら  
目的を達成していく物語）

- ②言語知識 …・状況設定（時・場所・登場人物）  
・場面展開（発端・事件・解決・結末など）  
・記述表現（登場人物の会話や行動描写）

- ③教材の価値…・多様な出来事性を含む非連続型テキスト「たから島の絵地図」  
→冒険物語に対する自己概念の想起や人物設定と場面展開の関係づけを促す  
・自作の共通教材「人物設定&冒険物語」  
→人物設定から予想した粗筋との比較でスリルを問う中で新たな気づきを促す

**<思考表現第一階層>イ** 2時間

既存の読書経験をもとに、絵地図から登場人物の設定を想定し、自分がとらえる冒険物語になるようあらすじを想像して冒頭部を書き始める。

---

○「人物設定からあらすじを**予想する**」活動 **ウ**

・既存の読書経験をもとに、「たから島の絵地図」から出会う登場人物の設定を想像し、付箋に書いて貼る。 **自工**

・登場人物の行動に関心をもって、順番に絵を並べ替えたり、既習の「くじらぐも」と比べたりしながら、場面に沿って登場人物のセリフを想像して書き込む **他工**

**オ**：評価の観点  
冒険物語のあり方や要素への気づき・活用

登場人物の設定を想定し、自分がとらえる冒険物語になるようあらすじを想像している。【人物設定説明付箋道順の書き込み、話し合い】



**<思考表現第二階層>イ** 2時間

人物設定から予想したあらすじと冒険物語教材を比べ、冒険物語のあり方を問い直す中で、新たな要素に気づく。

---

○「あらすじの予想と冒険物語を**比べる**」活動 **ウ**

・3場面のおかみさんの行動(謎討)をもとに1場面の行動(物探)と比べいつから気持ちが変わったのか疑問をもち、きっかけとなるためきの行動に線を引き話し合い後セリフを書き加える **他工**

・6場面のためきの行動(闘ながら帰)をもとに4・5場面の行動と比べていつから気持ちが変わったのか疑問をもち、きっかけとなるおかみさんの行動に線を引き、話し合い後セリフを書き加える **他工**

冒険物語のあり方を問い、創作に必要な要素（状況設定、場面展開、記述表現）に気づいている。  
【青付箋（共感）赤付箋（アドバイス）付箋、話し合い、冒険物語】



**<思考表現第三階層>イ** 2時間

自分がつくる冒険物語に必要な要素を選び、組み込みながら書き換え、交流する中で、相互に評価を説明し合う。

---

○「冒険物語を**推敲・交流して評価する**」活動 **ウ**

・おかみさんとためきのセリフを音読しながら場面展開に沿って変化する登場人物の行動に合うか確かめ、書き換える **自工**

・紙芝居交流の中で自他の気に入ったセリフを見つけ合う **他工**

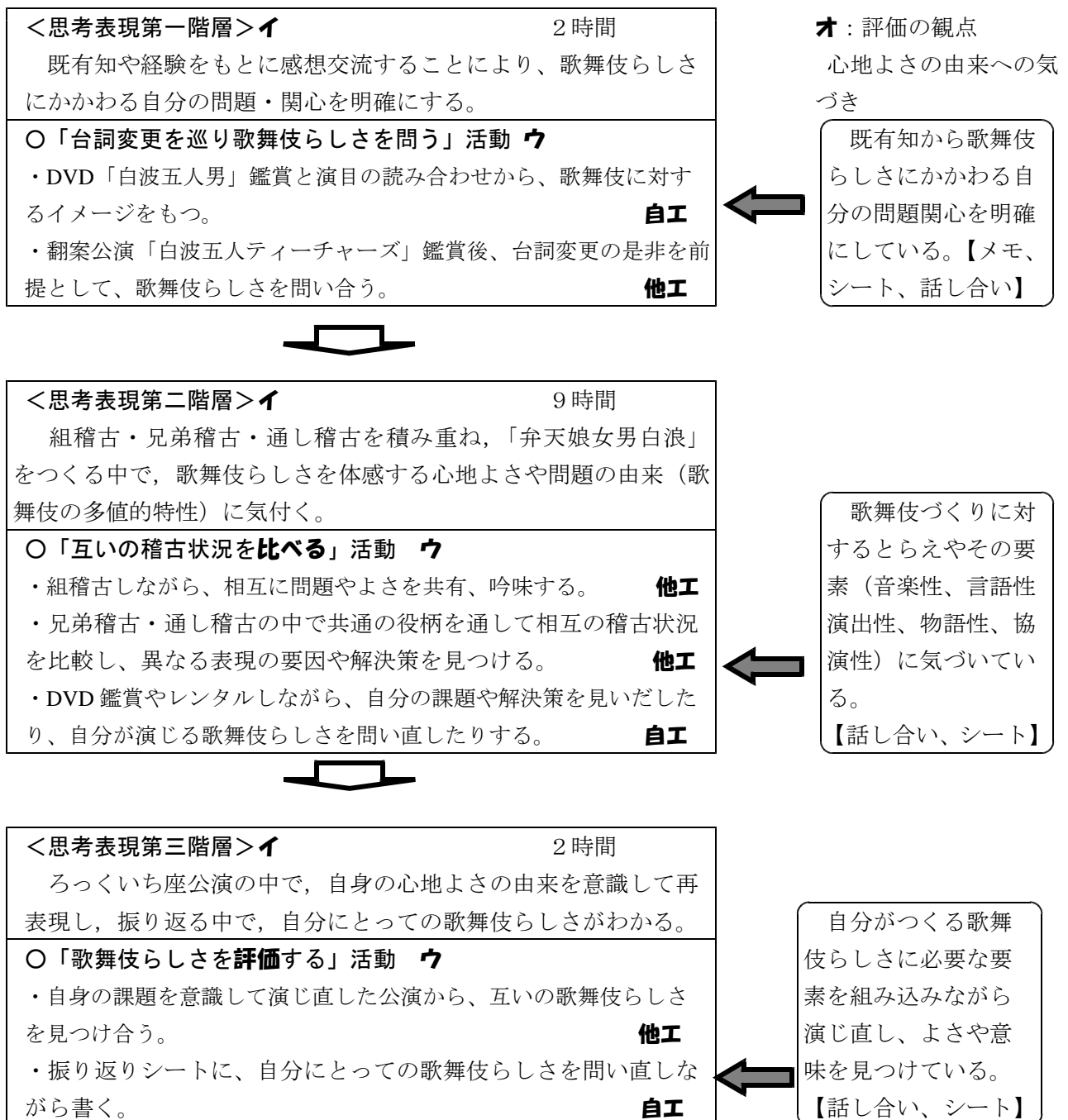
自分がつくる冒険物語に必要な要素を組み込みながら書き換え、よさや課題を見つけている。  
【冒険物語書き換え箇所、付箋交流】

(3) 6年「歌舞伎づくり」の国語科授業デザイン案 ー弁天娘女男白浪ー

**ア①表現様式…歌舞伎** (演者・下座・客の各立場で稽古・公演し続ける中で、心地よさの由来を体感し、即興性と一体感をもってつなげながら自分にとっての意味をつくり変えていく過程)

**②言語知識** … 音楽性：七五調，抑揚，アクセント 言語性：文語調，言い回し  
 演出性：名乗り，決め台詞，見得（見せ場），立ち回り，ツケ  
 物語性：白浪物，義賊の粋な人柄 協演性「型破り」：(音声や言い回し等)，  
 「即興的」：(音声や捨て台詞等)，「一体感」：(決め台詞，かけ声，ツケ等)

**③教材の価値**…演目「弁天娘女男白浪」ー浜松屋店先の場，稲瀬川勢揃いの場ー『青砥稿花紅彩画』  
 →「公演」が目的となる中で、演者・観客の関係づくりの中で身体ぐるみで歌舞伎の特性につながる自分にとっての心地よさと呼び覚ます





## 8 課題

「ア 学力」及び学習過程と一体化した「オ 評価」に基づいた、学習過程の内実の分析考察により、言語活動が成り立つ「イ 学習過程」は、学習内容の時系列を指す、「次」で区切られるものはないことが明らかになった。つまり、言語活動に対する自己概念の意味構築と、知識構造の両者が学習者においてメタ認知されていく階層化過程の姿に相するのである。同時に、各階層ごとに設定した「ウ 思考活動」における「エ 対話話面」の要素が、言語活動を成り立たせる階層化過程の要因として、多様に関係付くことも考察でき、国語科授業デザインモデルを構築することができた。

そこで、次の二つを今後の課題とする。

一つは、メタ認知的変容を促す自己内対話による評価である。新たな知識やその活用方法に気付き、共有する姿は他者対話場面において抽出されたが、それを行使する自身の自己概念の変容をメタ認知したのは、学習シートの中が多かった。つまり、学習者自身の言語知識や自己概念によるメタ認知的変容は、「他者対話を経た、書くという自己内対話」の形式の中で表出し易いと捉えられる。このことから、「文脈化と脱文脈化の両のプロセスを経験することが、学習に対するメタ知を促す」<sup>12)</sup>とする三宮真智子(2008)の指摘と、他者対話・自己内対話場面と関係付けて検討する必要がある。そこで、書くという三階層の自己内対話場面と、振り返り見通すという評価の営みとの関係から、言語活動と一体化した評価の在り方を検討する必要がある。

二つは、具体的な単元デザインにおける各要素間の構造化である。成果として要素を列挙したが、肝心なのは、学習者が言語活動を成り立たせていく過程で「何を、いつ、どの場面で、どのように用い、どこに向かうのか」という学習意図が階層的に組み込まれた授業デザインである。それには、三階層による学習過程モデルを核にした国語科授業デザイン五つの要素の統合の有り様が、一面の学習指導案レベルで構造的に可視化され、授業の中で更新される必要がある。今後、平成 23 年度版教科書の新教材をもとに実践する中で、各単元の国語科授業デザインを構築していきたい。

以上、二つの課題は、今後言語活動を核とした国語科授業実践と共に、授業デザインモデルの要素や関係性を整理、更新していく中で解決していく。

### 【引用・参考文献】

- 1) 文部科学省 2008『小学校学習指導要領』p.13,16
- 2) 桑原隆 2009「言語活動の充実－『意味』の創造過程－」『月刊国語教育』No. 444 p.6 日本国語教育学会
- 3) 寺井正憲 2010「言語活動の充実を効果的に図る国語科の学習指導」『実践国語研究』No. 300p.12 明治図書
- 4) 渡辺雅子 2004『納得の構造』p.245 東洋館
- 5) 前掲書 2) p.5
- 6) 米国学術研究推進会議編 森敏明・秋田喜代美 訳 2002『授業を変える－認知心理学のさらなる挑戦』p.17 北大路書房
- 7) 古閑晶子 2010「言語活動を核とした国語科授業デザインの要素－思考表現の階層化過程とメタ認知」『国語科教育研究 第 118 回東京大会研究発表要旨集』全国大学国語教育学会 pp.77-80
- 8) 古閑晶子 2009「言語活動を核とした国語科授業デザイン－ブックレビューにおける思考表現過程の省察を基に－」『国語科教育研究 第 117 回愛媛大会研究発表要旨集』全国大学国語教育学会 pp.89-92
- 9) 古閑晶子 2010「言語活動を核とした国語科授業 デザイン－ブックレビューにおける思考表現過程の省察をもとに」『教育実践学研究へのいざない』上教育大学学校教育実践研究センター pp.66-68
- 10) 古閑晶子 2010「言語活動が成り立つ国語科授業デザインの要素－対話の階層と小学校古典学習－」『国語科教育研究 第 119 回鳴門大会研究発表要旨集』全国大学国語教育学会 pp.114-117
- 11) 井上尚美 2007『思考力育成への方略－メタ認 知・自己学習・言語論理－』p.54
- 12) 三宮真智子「メタ認知を育む効果的な方法とは」『現代のエスプリ』No. 497 p.179 至文堂