

原著論文

# 言語的思考力を育む国語科の授業の創造

川 田 一 郎<sup>†</sup>

## The Creation of the Class of the Japanese which Cultivate Linguistic Intelligence

Ichiro KAWATA

### 要 旨

本研究では、言語的思考力を高めるためには、学びの対象に対する子どもの持つ言葉の内的構造を、生活的概念・科学的概念の融合体にする必要があり、そのためには対話の持つ機能を活用するのが有効であることを検証した。結果、子どもが本来持つ生活的概念に科学的概念と他者の生活的概念を流入させ、それを子ども自身がアプロプリエーションすることで、子どもが精神内に保持している「言葉にならない何か」が、より表出されるようになった。

キーワード：言語的思考力、生活的概念、科学的概念、対話、アプロプリエーション

### 1. 授業実践の分析及び研究の目的

ショーン(2001)は、「行為の中の省察」<sup>1)</sup>の重要性を指摘している。これは、教師にとってみれば、即興的に授業を展開しながら、深い洞察でそのつど状況を把握し判断していくことである。教師は行為を行いながら、その置かれている社会的状況の中で自らの行為を見つめ直し、次の行為を即座に決定し実行しなければならない。その判断は「行為の中の知」<sup>2)</sup>に基づいており、その知は実践を重ねれば重ねるほど、個人内に蓄積される。しかしながら、ショーンは専門職である教師の「行為の中の知」は、どのようなものかと言うことができなかつたり、合理的に分別されたり完全に記述することができないものと言う。

この種の置き換え(筆者注:「行為の中の知」を言語化することによって「行為の中の知識」に置き換えること)は、「行為の中の省察」について話そうとするいかなる試みにおいても避けがたいことのように思われる。ある種の知や知の変化を記述するためには言葉を使わなければならない。そして、その知の変化はおそらくもともと言葉では表されなかったものなのである<sup>3)</sup>。(ショーン, 2001)

教室は不確定要素をたくさん含んでいる。その中で即興的判断を繰り返して、教師は子どもと共に授業を創り上げていく。そしてその即興的判断の拠り所となるのは、教師が理路整然と論理によって導き出したものだけでなく、肌で感じた「感覚的な何か」も影響している。それを「行為の中の知識」に置き換えることで、教師がつかんだ「感覚的な何か」を知ることができる。そして、それを知ることが、これまでの

<sup>†</sup> 国語教育専修 教科教育専攻  
指導教員：牧戸 章

実践の方向性や改善点をさらに明確にすることにつながると考える。授業をした教師の「感覚的な何か」にひそむ「行為の中の知」を「行為の中の知識」に置き換えるために、TAE (Thinking At the Edge)<sup>4)</sup> による現象学分析を用いた。

### (1) 分析対象

筆者は、「話し合い活動を通して、考える力を育む」というテーマで、授業研究を3年間実施した。年度末に授業実践者から「研究授業を終えて」ということで、①研究授業で意図した、中心となる「考える場＝話し合い活動について」②研究会で出された意見をまとめる③実践してみたの考察、研究会を経て学んだこと、これからの教育実践にいかしたいこと の3点について書いてもらった。このうち、入手可能であった2010年度、2011年度の授業実践者計12名の書いたものを分析対象とした。その年齢構成は20歳代4名、30歳代6名、50歳代2名である。

### (2) 理論の中核

TAE分析の理論の中核は次のとおりである。理論の中核に出てくるカギ括弧に閉じた言葉は、全て具体的な授業者の言葉をまとめたものであり、相互に定義づけられることによって交差し合っている。

#### 【勤務校で考える力を育む国語科の研究授業で教師が感じたこと】

考える力を育む国語科の研究授業のスタートは、学習内容にかかわる子どもの「日常」を見つめること。「日常」生活の中で子どもの中に生まれる「自然発生的概念」をとらえる。「自然発生的概念」は子ども一人ひとり違うものを持っているが、そのことは「日常」においては意識されることがあまりない。「自然発生的概念」を意識させ、それに基づいて考えたことを、子どもに学習の「構え」として持たせる。その上で考えたことを「外化」させる。「外化」すると自他の「類似・差異」に気づき、「心が動く」。「心の動き」と「日常」とが子どもの中でつながるときに「自然発生的

概念」が改善される「実感」が生まれ、そのことが子どもの「行動の変化」を発生させる。「行動の変化」は「日常」をよりよいものにしていく。思い考えた結果が、「日常」の「行動の変化」に現れる。

### (3) 理論の中核の考察

研究授業実践者は、学習を始めるにあたって、「日常」を見つめることからスタートし、子どもの中で発生している「自然発生的概念」をとらえる。この「自然発生的概念」が、授業前の子どもの考えのベースになる。しかしながら、「自然発生的概念」とは、どのような道筋を経て子どもに獲得されるか、ということに吟味しておかないと、そのとらえ方は曖昧なものとなるだろう。また、対象を概念化する言葉の役割についても押さえておく必要がある。

話し合い活動については、子どもが「外化」すると自他の「類似・差異」に気づき、「心が動く」とある。「外化」とは、子どもが考えを話すということであるが、果たして話すだけで子どもたちは「類似・差異」に気づくことができるのだろうか。話し合い活動は、主に聞く活動と話す活動によって構成される。話すことだけに注目しては、子どもたちの「心が動く」ことは期待できない。3年間の取り組みでは、話し合い活動としてきたが、聞く活動を重視した対話という視点から、子どものコミュニケーションを捉えなおす必要があるだろう。

「自然発生的概念」が改善された「実感」が、子どもの「行動の変化」を発生させ、「日常」をよりよいものにしていく、とされている。学びが「日常」をよりよいものにしていくというのは、「日常」を豊かなものにする、学校の学びの有効性が示されているのであろう。しかし、これまでの学校での学びは「日常」に接続されることはどちらかというとなかったように思われる。教師は学びが「日常」につながることを期待しているのだが、それを実現するためには、どのような形の概念構造へ「自然発生的概念」を改善していけばよいのか、考えていく必要がある。

教師のつかんでいた「感覚的な何か」の方向性は、子どもが持つ言葉の概念構造を改善する

ことにより、考える力を育むことにつながる、というものであるといえよう。また、言葉の概念構造の変化が生む対象への認識の改善が「日常」に適用されることによって、「行動の変化」が生じることを、教師は子どもに願っていると考察した。そして、対話の場によって教師、子どもの持つ概念が出会い改善されるために、対話の場はどのように整えていくべきなのかも考察する必要がある。以上のことをふまえ、先行研究をベースにしながらとらえなおした上で、「言語的思考力を高める国語科の授業の創造」について理論的・実践的に考究したい。

## 2. 「言語的思考」という単位

ヴィゴツキーは、人間の特徴として、道具を媒介として環境と関わることを指摘している。直接的に環境に働きかける場合には、鍬、鋤などの労働道具を媒介として使用し環境に働きかけることで、作業効率を高める。心理活動として人間が環境に働きかけるときには、心理的道具として言語を用いるのだという<sup>5)</sup>。

心理的道具としての言語を用いて人間は思考する。「言語的思考」は一つの単位であるから、言葉と思考を別々に考えることはできない。ヴィゴツキーは、「意味とは何か？ ことばか思考か？ それはことばであると同時に思考でもある。なぜなら、それは言語的思考という単位だからである。」<sup>6)</sup>と述べ、それぞれを切り離して考えることは、「言語的思考」の全体を見失わせることを指摘している。そして、言葉の「意味すること」という役割の中に、「言語的思考」の特質があると述べている。それならば、言葉の「意味すること」の内的構造である概念をよりよいものにしていけば、「言語的思考」の質も高めることができるのではないかということが示唆される。

## 3. 言葉の内的構造である概念 ～「生活的概念」と「科学的概念」

言葉は概念のシンボルとして一般化された意味を持つ。生活経験に基づいて一般化されたものが生活的概念であり、脱文脈化し言語単位の

関連を一般化したものが「科学的概念」である。どちらかに偏った概念形成をしてしまえば、「言語的思考」は豊かなものにはならない。両方の概念を保持し、場面に合わせて適切なバランスでどちらも利用することが大切である。「生活的概念」は個人の生活経験によって形成されてくるものであり、その形成の主たる場は地域社会であり家庭である。それに対し、科学的概念形成の主たる場は学校であり、語の脱文脈化した意味を学ぶことは学校教育の大きな特徴である。ヴィゴツキーは、「生徒に対する新しい概念やことばの形成の意識的享受は不可能でないばかりか、子どもにすでに形成されつつある概念の高次の発達の源泉となることもでき、学校教育の過程においては概念に直接働きかけることが可能である」<sup>7)</sup>と述べ、子どもの「生活的概念」をベースにして、そこに「科学的概念」を流入させ、概念をより高次なものへ変化させていくことが可能だと考えた。

「生活的概念」は、生活経験の意味を個人の文脈の中で秩序立て、組織立てたものともいえる。しかし、「生活的概念」は、個人の中で完結した概念としては組織化されたものであるが、脱文脈化したものでないため、個人の経験をベースにした「生活的概念」間の脈絡のない結合が起こることが考えられる。ヴィゴツキーは、「科学的概念」の体系性については、次のように述べている。

科学的概念は、それ自身の本性においてある種のこれらの関係、ある種の体系を自分のうちに含んでいる。これら科学的概念の形式陶冶は、子どもの自然発生的概念（筆者注：「生活的概念」と同義で使用されている）の全領域の改造にあらわれる。ここに、子どもの知識発達の歴史における科学的概念の大きな意義が存するのである<sup>8)</sup>。

ここでヴィゴツキーは、科学的概念が自然発生的概念の全領域を改造すると指摘している。この中に「科学的概念」の体系性が「生活的概念」に入り込むことによって、概念全体を秩序づけることが含まれていると考えられる。生活的概念が体系づけられることで、子どもは混同

心性的判断<sup>9)</sup>から解放されていく。「科学的概念」が子どもの概念構造として獲得される意味は、「生活的概念」を体系づけ、個人の体験や経験に基づかない「言語的思考」を子どもに可能にするところにあるのである。

#### 4. 「科学的概念」獲得から、「生活的概念・科学的概念の融合体」の獲得へ

「科学的概念」の獲得は、子どもの「生活的概念」を体系化し、「言語的思考」を豊かにする側面がある。これまでの学びは体系的な知識を得るという「科学的概念」を重視して行われていた。学校の教科書、それに基づく教師の解説は科学的概念に基づくものであり、授業の終わりに行われるテストでは、脱文脈化した「科学的概念」をどれだけ獲得したかが試され、それに基づいた評価が行われていた。

「科学的概念」の獲得が目指されるあまり、子どもの「生活的概念」の変容や、学習後の「言語的思考」を生活文脈にどのように適用するか、ということがあまり問われてこなかった。どれだけ「科学的概念」を個人が獲得したか、ということの評価を中心に置くということは、学びを個人の中に閉じ込めることになる。教師や他の子どもとのかかわりでどのような概念と出会い、子どもの言葉の概念構造がどのようなものになろうとも、「正解」とされるものは「科学的概念」であるかぎり、その概念獲得までの足跡は重要ではなくなってしまうからである。だから、子どもはほかの子どもの意見に関心を持たなくなり、問いに対する「答え」だけを知りたがるようになるのである。「答え」とされる「科学的概念」をたくさん習得しても、生活文脈におき直すことをしないかぎり、子どもは学びが自分の生活にどのようにつながるかを考えない。「科学的概念」を生活文脈に置き直すことがなければ、学びが自らの生活を豊かにする実感が持てなくなる。そうすると学びに関心が持てなくなり、知識偏重の状態になってしまう、学びはテストや受験のためのものという思い込みをしてしまうようになるのである。

知識は本来、社会の中でよりよく生きていくために身につけるものである。もちろん、テ

トや受験で成功することだけが社会の中でよりよく生きていくことではない。獲得した知識を社会的文脈に合わせることによって、知識は個人の生活をより豊かにするように作用する。「科学的概念」も、社会的文脈に合わせた形で実生活に役立つことが実感できるようにしていかなければならないのである。その実感は、学び手が何のために学ぶのか、その意義を見いだすことにつながる。そのために必要なのが、「生活的概念・科学的概念の融合体」の獲得である。それまでの自分の生活経験から得た対象に対する見方を、「科学的概念」によって、概念相互の関係から体系的にとらえ直す。より広い対象を見つめ直し、対象の持つ意味を再認識した上で、再度自らの生活文脈に再定直し直す。このようなことが「生活的概念・科学的概念の融合体」を獲得することで可能になるのである。「生活的概念・科学的概念の融合体」を、学校での学びで形成するためには、構成員によって社会的文脈が生じる教室空間において、学びの過程を重視していくことが必要となる。

学校での学びの過程の中心的場面は授業である。授業が行われる教室には教師がいる。ともに学ぶ仲間がいる。「生活的概念・科学的概念の融合体」の獲得は、最終的に個人が達成するものであるが、その獲得過程で、子どもの精神内に教室にいる教師、仲間の持つ様々な概念が流入することが考えられる。学ぶ過程がどのような形態であるかによって、学びの場に提出される他者の概念の質・量は変化し、最終的に獲得される個人の概念に影響を及ぼす。言葉が「言語的思考」の媒介道具となり、どのような言葉の概念を持つかが「言語的思考」の質に影響する。同じように、学ぶ過程は、概念獲得の媒介道具になっており、どのような学習過程をたどるかによって、子どもがどのような形態の概念を獲得するか、ということに大きな影響を及ぼすのである。

#### 5. 対話場面の重要性 ～「生活的概念・科学的概念の融合体」形成のために～

「生活的概念・科学的概念の融合体」を形成するための環境調整として、学びの過程を大切



にすることは重要である。その環境調整は教師が行うべきものであり、その環境によって子どもの学びは大きな影響を受ける。私は学びの過程として対話場면을重視することが重要だと考えている。教室には、ある対象について異なる「生活的概念」が集まってくる場所である。また、教師は「科学的概念」を持っている。子どもにとっては、他の子どもが持つ自分とは異なる「生活的概念」と、教師が持つ「科学的概念」が同じ空間にあることが、学びの環境になっているのである。しかしながら、「科学的概念」重視の授業では、教師の言葉は権威性を帯び、子どもたちの持つ「生活的概念」は軽視される。せっかく同じ空間に対象に対する生活的概念が集まってきているのに、それらが交流される機会が少なかった。同じ空間にいるのに、学びの環境と学びの主体である個人が切り離されていたのである。

子どもの学びを個人単位でとらえてしまうと、活動の孤立化を生み、多様な概念の集合体である教室という学びの環境と、学びの主体である個人が分断されてしまう。多様性をいかさない学びは、教師の持つ「科学的概念」に絶対的価値を置く学習形態をするには適していただろう。そこでは、教師の言葉は「conduit metaphor (導管メタファー)」<sup>10)</sup>として働き、教師の言葉は絶対的意味を持つことになる。そして、教師の発した言葉の意味を、そのままの意味で解釈できない原因は、子どもの理解力不足にされてしまうのである。多様な「生活的概念」の存在は軽視され、教師－子どもの一対一の関係性だけで学習は進行する。子ども－子どものつながりは薄弱となり、多様性はいかされなくなってしまう。言葉の新しい意味生成の機能側面は働かないのである。子どもの持つ「生活的概念」を重視し、それを対話によってつなぐことは、学びの環境と個人を接続して多様性をいかし、言葉の意味生成の機能側面を活用することにつながる。

ワーチ (1991) は、「環境や個人を孤立させた形では精神機能の理解は不可能である」<sup>11)</sup>と述べている。個人と環境が分断された「科学的概念」中心の授業は、子どもの日常環境と比較すると異質なものである。日常場面では、人間

は状況によって行動を変える。それは多分に偶発的な要因を含む。その偶発的な要因に対して臨機応変に思考して行動を柔軟に変化させていくのが、人間の日常生活の常である。「科学的概念」中心の授業では、だれがどのような発言をしても、それに臨機応変に考え方を変えることなく、「科学的概念」に収束していく。偶発的な要因は徹底的に捨象され、事前に準備された「科学的概念」だけが残るのである。そのような学びのスタイルでは、「生活的概念・科学的概念の融合体」は形成されることはない。周囲との関連を含めて、学びを構成していくことが大切である。

周囲とのかかわりの中で人間は認識を次々とかえ、状況に合わせて対応していく。それは、周囲の状況から切り離された形では実現しないことであり、環境へ主体的に参加し、かかわりを持つことが重要である。かかわりを持つ中で周囲と自分との関係の中で物事をとらえ、社会的文脈の中で「わたしはこう考える」と判断することが、「生活的概念・科学的概念の融合体」を形成することにつながる。

学びを個人の中におしこめず、社会・文化的な文脈でとらえ直そうとする学びの場では、教室に存在する多様な概念が、学習の文脈の中で尊重されなければならない。多様性が認められた中で言葉の意味生成機能は、子どもの思考活動の中で「異種混交性」を発生させる。子どもの持つ多様な「生活的概念」、教師が持つ「科学的概念」が対話によってやりとりされ、それが子ども自身の思考の中に取り込まれ、それまでの概念構造に変化を生む。つまり、対話による精神間のやりとりという外的活動が精神内に取り込まれるという、内化現象が起こるのである。内化現象の際、他人の「声」<sup>12)</sup>がそのまま取り込まれるのではない。自分の生活文脈では当たり前だと感じていたことが、他者の「生活的概念」とふれることにより相対化される。また「科学的概念」にふれることにより体系化され、自覚性、随意性が高まる。取り込んだ他者の声の影響によって、それまでの自分の考えとのずれが生じることで、それまでの自分の考えを再認識し、自己内対話をすることで対象に対する認識が修正される。それは、ただ単

純に他者の言葉を受動的に受け取るのではない。それまであった「自分の声」と「他者の声」を織り合わせた上でできた「新たな自分の声」に、自分の志向とアクセントを付与するということがあり、アプロプリエーションすることだとも言える。「科学的概念」と自他の「生活的概念」の間を行きつ戻りつしながら、自らの生活文脈の中で自分の考えを自己内対話によって再構成するときに「生活的概念・科学的概念の融合体」が生まれるのである。新たに形成されたそれは、自分だけの生活的概念だけでなく、他者の文化的社会的文脈も取り込むことで、生活文脈がより豊かになっている。そのことで多くの生活文脈の中で活用できる可能性が高まる。

## 6. 理論の教材化と実践

国語科では、学習指導要領において、「A 話すこと・聞くこと」、「B 書くこと」、「C 読むこと」の3領域と〔言語文化と国語の特質に関する事項〕が設定されている。これらはそれぞれ学年ごとの目標が設定されているが、切り離して指導できるものではない。「言語的思考」、コミュニケーションのベースになる言葉そのものを扱う教科の性質上、言葉を使用しながら言葉について学ぶ、というスタイルをとることになる。国語科では、どれかの領域を中心とした学習をしていますが、すべての領域の言葉の力が使用されるし、学習されることになるのである。

物語文を通して学習をすることは「C 読むこと」に重きを置いた学習である。物語の意味世界は、作者による巧みな表現によって展開されている。物語は、その内容と表現が密接に関連しながらその世界観を構築している。そして、筆者の表現方法に注目することによって「B 書くこと」と「C 読むこと」の学習を関連付けることができる。「C 読むこと」を通して学習した筆者の表現方法を、「科学的概念」として位置付けて物語世界から取り出し、子どもの「B 書くこと」の学習につなげる。

子どもの文章表現作品は、子どもの体験や思いなど、一人ひとりの子どもならではの作品世界を持っている。そこに、物語を読むことを通して見出した表現方法を、子どもの視点から取

捨選択し、自分の世界に合うように改変し、適用するのである。また、その上で対話を取り入れた学習活動を行い、同じ対象に対する他者の概念と接する活動を行わせる。そうすることで、学びの日常生活への適用、子どもの「生活的概念」と「科学的概念」のアプロプリエーションが成立し、「生活的概念・科学的概念の融合体」が形成できると考えた。そこで、次のような教材化を行い、授業実践を試みた。

勤務校で使用している東京書籍の教科書「新しい国語」四上に掲載されている単元、「心の動きを文章に書こう」（「B 書くこと」の単元）と、「走れ」（「C 読むこと」の単元）を取り上げて教材化する。この二つの単元は、教科書では少し離れて配列されている。両単元を関連付けながら指導を行うために、「心の動きを文章に書こう」の単元の中に「走れ」をはさみ入れるような形で単元構成をする。このようにすることで、「走れ」は、単に読むことだけが目標となるのではなく、書くことについて学ぶ手段として機能するようになる。また、主たる対話の場として設定する場面は、「走れ」の表現方法から学んだことを、自分の創作した文章表現にどのように生かしていくか、という部分である。

「心の動きを文章に書こう 前半」では、A児は次のような作文を書いた。

### 【資料1】「心の動きを文章に書こう 前半」

A児の作文（下線引用者。一部、誤字も見られるが、原本のまま掲載する。）

#### バレエをやめた

わたしは習い事のバレエを五月にやめました。年中のころからやっているバレエをやめるのは大きな決意でした。バレエの友だちが

「やめるのはさみしい。」

とってくれました。けどわたしは、やめることにしました。バレエをやったおかげで体がやわらかくなりました。年中のころは、バレエをやる日はずっと楽しみにしていました。バレエの先生にほめられると、

心がとてもおどるほど喜びました。四年生では、クラブも始まり、バレエにいくのがつかれてきました。それでも、先生ほめられると年中の時のように、とびはねたくなるぐらいうれしかったです。けれど、バレエにいくのがだんだんつかれて、先生にほめられても何も思わなくなってしまうました。そしてやめることにしました。先生にやめると言うのは、とてつもなくつらかったです。けれど先生は、  
「よくがんばった。」  
と言ってくれました。  
わたしはバレエをやめるのは、くいはなく  
いと思いました。やめるのはとてつもなく  
悲しかったです。

A 児の作文は、気持ちを表す表現が多い(筆者注・下線部)。A 児の作文は、バレエを

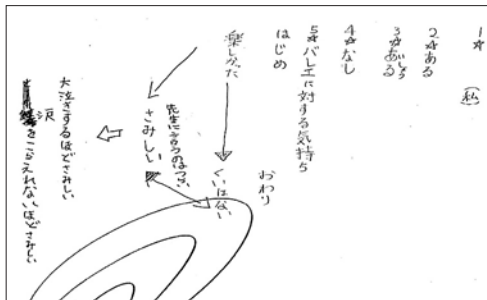
やめるまでに至る心情を、やり始めた「年中のころ」にさかのぼって記述し、現在の心境と比較している。そのいきさつが語られることで、バレエをやめるときの「くいはない」「とてつもなく悲しかった」という二つの異なる気持ちが A 児の心中にあったことが伝わってくる。しかしながら、やめる前の葛藤が「とてつもなくつらかったです」といった全体の印象だけで語られており、A 児にとっての印象が中心の作文である。「走れ」から得られる「科学的概念」を導入したり、対話による他児の「生活的概念」が流入したりすることにより、A 児の表現が変容する余地はまだまだあると言えよう。  
その後取り組んだ「走れ」の学習指導計画は以下の通りである。○は「C 読むこと」「B 書くこと」に関わる時間、●は「B 書くこと」に特に関わり、理論の適用の中心時間になる。「走れ」は「C 読むこと」の領域の単元であ

学習の流れ (全9時間)	「生活的概念」	「科学的概念」
<p>① 学習の見通しを持つ</p> <p>② 場面ごとに出来事をおさめ、内容の大体をおさえる</p> <p>③④⑤ 場面ごとに人物の気持ちを読み取り、その関係の変化をつかむ</p> <p>⑥⑦ のぶよの気持ちが大きく変化したところを読み取る</p>	<p>・「心の動きを文章に書こう 前半」で学んだ科学的概念の2点に気を付けながら、どきどきしたこと、わくわくしたことについて文章を書くことができる。</p>	<p>・中心となる人物に気をつけて、様子や気持ちを考えながら読む。</p> <p>・自分の作文に活用できる表現方法がないか、考えながら読む。</p> <p>・文章全体を場面ごとにとらえることで、全体の構成がとらえやすくなる。</p> <p>・中心人物から見た、家族の様子が描かれていることに気づく。</p> <p>・家族の関係性の変化を象徴するのに「わりばし」「お弁当」が重要な役割を果たしていることに気づく。</p> <p>・「走ることへの認識変化」に着目すると、家族への思いの変化や、のぶよの成長がとらえやすい。同一の活動や対象、人物について認識が変化していく様子を描くと、気持ちの変化が効果的に表現できる。</p>
<p>⑧⑨「走れ」から学んだことをもとに、自分の作品を見直す</p>	<p>「生活的概念・科学的概念の融合体」の形成</p> <p>・「走れ」から得られる科学的概念の視点</p> <p>1. 「自身の作品全体の構成を考えながら、場面や段落相互の関係を再考する」2. 「中心人物からの視点が作品全体を貫いているか」3. 「作品の中で重要な役割を果たすものがあるか、それはどのように機能するか」4. 「登場人物の人間関係、その変化」5. 「作品の中心感情の効果的な表現方法」</p> <p>・自分の作品の文脈に合わせて、取り入れられる科学的概念の視点を作品に適用する。</p> <p>・対話場面では、作品の見直しの結果について交流する。そして、友だちの考えのよいところや、自分の考えに対するアドバイスの中で、取り入れられるものは積極的に自分の作品に取り入れる。</p>	

る。本実践では、「B 書くこと」についての「生活的概念・科学的概念の融合体」を形成するための手段として活用する。そのため、上記の計画では「B 書くこと」にかかわっての内容のみ記述している。⑧時で、A 児は「走れ」の文章から得られた1~5の視点を自らの作文にあてて考察している。

A 児は、5つの視点のうち、5に着目してふりかえりを行っている。「心の動きを文章に書こう 前半」で書いた作文では、バレエをやり始めた「年中」のときの気持ちや現在の気持ちが記述していて、「はじめ」と「おわり」の気持ちを「楽しかった→くいはない」と、対比的に描いていた。そして、ふりかえりをするることによって、「はじめ」と「おわり」の間の葛藤する気持ちを「先生に言うのはつらい さみしい⇒大泣きするほどさみしい涙をこらえられないほどさみしい」と、くわしく表現するようになってきている。

【資料2】 科学的概念に基づく、A 児の作文の見直し



また、3.の作品の中で重要な役割をするものとして、「いしょう」を挙げている。「心の動きを文章に書こう 前半」で書いた作文では、「いしょう」は文中に登場していないが、「走れ」から得られる「科学的概念」を学ぶことによって、「いしょう」が気持ちの動きを表すのに大きな役割を果たすことに気づいたのであろう。

⑨時では、「走れ」から学び取った表現方法について、自分はどうのように作品に取り入れるのかグループで話し合う活動を行った。対話を学習に取り入れて「生活的概念・科学的概念の融合体」を形成することを目指す場面である。

A 児の【資料1】の作文は、主として対象となる出来事に対する「生活的概念」を媒介とした「言語的思考」で書かれている。ここには「対象に対する生活的概念」が内包されており、自分の視点が存在する。「生活的概念」をベースにした自分の視点から、「科学的概念」や「他者の対象に対する生活的概念」をアプロプリエーションする場として、グループや全体での対話が機能する。A 児の作文を話題にした対話は、次の通りである。

【資料3】 検証授業第⑨時における、B 児の作文を話題にした対話（数字は、授業全体での発話番号）

- 146 A 児 行きますね。
- 147 A 児 私の、作文は、習い事をやめたことについて書いています。「走れ」から見つけたヒントは、えっと最初は楽しかった、今まで楽しかったって気持ちにして、えっと、最後は悔いはないっていう気持ちにして中盤は、最後やめるのがさびしいなっていう、そういう作文にしました。
- 148 A 児 わたしの意見はってこと。
- 149 B 児 ご意見番さん。
- 150 C 児 (指で1を作る)
- 151 A 児 もう一回？
- 152 A 児 いいよ。私が「走れ」から見つけたひょうじょうのヒントは、最初は楽しく、えっとバレエを今までやってきて楽しかったってことで、中盤はえっとバレエをやめるのは少しさみしいなっていう気持ちで、最後は悔いなんて思う、そういう作文にしました。
- 153 T みんな、読んで知ってるんやんな。はじめのやつ。はじめはこうやったのが、間にこれがはさまるってことか。すごい変化やなあ。ご意見番今だけ？
- 154 C 児 (手を挙げる。) はい。
- 155 T もちろん、ご意見番の人、いいと思ったら、私も同じ考えなんやっ



たら、そういう風に伝えてあげた  
らいい。

156 C児 私も同じ考えがいいと思います。

A児の作文を話題にした対話場面では、C児が主に意見を出す、「ご意見番」という役割になっている。発話番号150、154、156から分かるように、C児は積極的に話をするタイプの子どもではない。C児は、B児の作文に対して具体的な意見を、自分の口から語ることはできなかったが、教師の発話155に対して同意をしている。155の教師の発話は、C児に対して強制的に意見を求めるようなものでない。他者と同じ意見であることも認める、柔軟な教師の姿勢が表れており、このことによってC児も安心して対話に参加することができたと考えられる。

A児は、「走れ」を読んでバレエをやめるときの葛藤部分をくわしく書こうと考えている。そのことを153で教師が認めている。それに対するA児の発話は対話場面でなされていないが、教師の言葉によって、A児は「走れ」から得られた「科学的概念」の導入に自信を持つことができただろう。この対話を受けて、A児は次のような作文を書いている。

【資料4】「心の動きを文章に書こう 後半」

A児の作文（下線引用者。一部、誤字も見られるが、原本のまま掲載する。）

バレエをやめた

わたしは、習い事のバレエを五月にやめました。保育園の年中のころからやっていたバレエをやめるのは、大きな決意でした。とくに先生と友達に言うのはとてつもなくつらかったです。

ついに、友達に言うと、  
「やめるのはさみしいな。」  
と言ってくれました。

わたしは、バレエをやったおかげで体がやわらかくなりました。年中のころは、バレエをやるのがとても楽しかったです。先生にほめられると、心がとてもおどるほど喜びました。

四年生では、クラブも始まり、バレエに行くのがへとへとになりました。それでも先生にほめられると年中のように、とびはねたくなるほどうれしかったです。

ついに、先生にやめると言うことにしました。先生に言うのはつらくてつらくてなかなか言えませんでした。ついに先生に言う

と、  
「今までよくがんばったね。」

と言ってもらいました。やめると言って少し安心したような悲しい気持ちになりました。

やめる前に、大きなイベントがありました。さいごの発表会です。

ついに発表会の日になりました。

わたしは、ぜったいにカンペキにおどるときめていたので本番はやるきがいっぱいでした。いしょうに着がえた時、6回もこんなすてきないしょうを着たんだなあとあらためて思いました。そう思うと発表会ぜったいに、すてきにおどると決めました。けれど発表が近づくたびきんちょうしてきました。けれども、いしょうを見たらすてきにおどるぞという気持ちの方が大きくなりました。

発表は大成功でした。わたしは、とてつもなくうれしかったです。先生や、お家の人にもほめられました。

ついに、わたしがバレエをやめる日になりました。わたしは、バレエをやめるのはくいはありません。それに方の習い事もがんばろうと思いました。

わたしは、本当に本当にバレエをやったよかったです。バレエをやってきた間さい高に幸せでした。

A児の作文は、前回に比べて「はじめ」と「おわり」の間の葛藤する気持ちが詳細に記述されている。特にバレエの先生にやめることを伝えることについての複雑な気持ちの表現はくわしくなっている。先生にやめることを伝えるつらさ、そして勇気を出して伝えたときの心の動きが、2回目の作文の方がくわしく書かれている。

A 児にとって、長年やってきたバレエをやめるというのは一大決心である。1 回目の作文のふりかえりにあるように、「楽しかった→くいはない」といった単純な図式では表現しきれない複雑な心情変化があるはずである。1 回目の作文を書いたときから、複雑な心情変化を A 児は心中に抱えていながらも、それを書き表すことができていなかった。それが、「走れ」による科学的概念を学ぶことによって、表出することができるようになったのである。

また、1 回目の作文にはなかった発表会の様子が書かれている。発表会では、「いしょう」が重要な役割を果たしており、「走れ」でのわりばしや弁当のように、文中で重要な役割を果たしている。これは、「科学的概念」をアプロプリエーションして A 児が取り入れたものだろう。「いしょうに着がえた時、6 回もこんなすてきないしょうを着たんだなあとあらためて思いました。そう思うと発表会ぜったいに、すてきにおどると決めました。けれど発表が近づくたびきんちょうしてきました。けれども、いしょうを見たらすてきにおどるぞという気持ちの方が大きくなりました。」という表現から、「いしょう」がこれまでのバレエでの B 児の思い出や感情が凝縮されたものとして取り扱われていることが分かる。また、「ぜったいにカンペキにおどるときめていた」A 児が緊張してきたときに、「いしょうを見たらすてきにおどるぞという気持ちの方が大きくなりました。」とあり、年中のときから今までの思い出を全て背負った「いしょう」を見ることで、前向きな感情が A 児に湧き起こっている。

A 児にとって、「走れ」の「科学的概念」の学びは、バレエをやめるときの複雑な心情の表現を明確にした。気持ちの変化をより効果的に表現し、感情の転換点にもなる「いしょう」を登場させることによって、作文中盤の葛藤部分でマイナスとプラスの感情が入り混じったものがプラスの感情に転換していくのが明確に表現できるようになった。2 回目の作文の終末表現でそれまで取り組んできたバレエへの思い、バレエをやめた後も前向きに生活していこうという気持ちが書き表されるようになった。

A 児の作文では、「走れ」の「科学的概念」

導入が A 児の言語的思考に大きな影響を与えたことがうかがえる。バレエをやめるときの葛藤する気持ちも「いしょう」に対する気持ちも、もともと A 児の心の中にあったものである。それらは外部の人間が与えられるようなものではない。それらの気持ちは A 児にとって〈発達の最近接領域〉に存在したものであり、「走れ」の学習による「科学的概念」の流入、対話による他者の承認を経て引き出されたものだと言えるだろう。

## 7. 成果と課題

子どもによって、作文に取り上げた内容、「走れ」の「科学的概念」に基づくふりかえりの仕方、対話での様子は全く違っているが、それぞれの子どもが、もともと所持している「生活的概念」に、「C 読むこと」の学びから得た「B 書くこと」の「科学的概念」を流入させ、自分の作品文脈に合わせて柔軟に表現を創り上げていく様子が見てとれた（本稿では紙面の都合上、A 児のみ紹介している）。そこでは、本来脱文脈化しているはずの「科学的概念」を自分の志向性に合わせて再文脈化し、自分の作品の文脈に適合させる作業が存在する。この作業が「生活的概念・科学的概念の融合体」を形成し、作文の内容や表現の仕方を変えるのに機能している。「言葉にならない何か」は、言語化されない状態で個人の中に存在している。それらは言語によって意味づけられないと、心の奥底に眠り続ける。言語的思考されたり言語表現されたりすることではじめて、心の奥底に眠っていた記憶や思いは目を覚ますことの一端を見ることができた。

子どもの「生活的概念」を媒介した「言語的思考」は、書き表す内容、表現スタイルという二つの側面があり、それらは厳密に区別してとらえることは困難である。そこに今回、「走れ」という教材を用いて教師が「科学的概念」を、子どもの精神内に持ち込んだ。教師が持ち込む「科学的概念」は、主として表現スタイルに関わるものである。しかし、表現スタイルに関わることによって、子どもの書き表す内容に変化が表れた。子どもの心の中にあった「言葉にな

らない何か」に表現スタイルが与えられることによって言語化され、表出してきたのである。子どもがもともと持つ「生活的概念」に「科学的概念」を持ち込み、アプロプリエーションさせることで「生活的概念・科学的概念の融合体」を形成し、子どもの言語的思考や言語表現をより豊かにすることができたのは、今回の実践の成果である。しかしながら、子ども同士の「生活的概念」に基づく対話が十分ではなく、「生活的概念」の交流方法に改善の余地が感じられた。その部分を改善することで、子どもの所持する言葉の概念構造は生活文脈がより豊かになることが期待できるだろう。そのことを念頭に置きながら、今後も対話形式の学習の実践的研究を進めていきたい。

#### 【引用・参考文献】

- 1) ショーン, D. (2001) 「専門家の知恵 反省的実践家は行為しながら考える」(佐藤学・秋田喜代美訳, ゆみ出版, 2001) p.100
- 2) 前掲, 「専門家の知恵 反省的実践家は行為しながら考える」(佐藤学・秋田喜代美訳, ゆみ出版, 2001) p.100
- 3) 前掲, 「専門家の知恵 反省的実践家は行為しながら考える」(佐藤学・秋田喜代美訳, ゆみ出版, 2001) p.100
- 4) 得丸さと子 (2010) 「ステップ式質的研究法」(海鳴社, 2010)
- 5) ヴィゴツキー, L. S. (1927) 「心理学の危機」(柴田義松訳, 明治図書, 1987)
- 6) 5) に同じ。(1934) 「思考と言語」(柴田義松訳, 新読書社, 2001) p.20
- 7) 5) に同じ。(1934) 「思考と言語」(柴田義松訳, 新読書社, 2001) p.232
- 8) 5) に同じ。(1934) 「思考と言語」(柴田義松訳, 新読書社, 2001) p.344
- 9) 5) に同じ。(1934) 「思考と言語」(柴田義松訳, 新読書社, 2001) pp.34-38
- 10) Lotman, Yu. M (1988) Text within a text. Soviet psychology 26(3) : pp.32-51
- 11) ワーチ, J. V. (1991) 「心の声」(田島信元, 佐藤公治, 茂呂雄二, 上村佳世子訳, 新装版2004) p.24
- 12) 11) に同じ。(1991) 「心の声」(田島信元, 佐藤公治, 茂呂雄二, 上村佳世子訳, 新装版2004) pp.29-30