

論文

学習コミュニティ形成における教師の実践力(2)

—6年生国語授業実践記録から—

Teacher's Leadership to Form a Learners' Community (2)
—From Teaching Practice Records—

山中 文 (高知大学教育学部・音楽科教育学研究室)

Aya YAMANAKA

Music Education, Faculty of Education, Kochi University

ABSTRACT

I held a symposium and conference under the theme "Teacher's Leadership to Form a Learners' Community" on October 1, 2009 at Kochi University and at the Asakura-second primary school in order to examine effective teacher's leadership in the formation of a learners' community. At this conference, Hiroyuki Nihei and Hiromitsu Takakura, both teachers at the primary school affiliated with the Tsukuba University, taught the Japanese language and Music. Nihei lets children lively discuss topics allowing them to cultivate their ability to think logically. Takakura is well-known for the promotion of music comprehension that uses group body expression.

I analyzed Takakura's practice with "Teacher's Leadership to Form a Learners' Community (1)" and, I clarified the following points. Takakura made remarks pressing the community formation through various scenes in the class. He selected some teaching materials to which children are mutually related to naturally, and then devised his presentation method.

In "Teacher's Leadership to form a Learnes' Community (2)", I analyzed Nihei's practice, and I verified the above-mentioned point of cultivating logical thinking from the class of Japanese language.

はじめに

筆者は、小学校授業において、有効な学習コミュニティを形成する教師の実践力を検討するために、2009年10月1日、高知大学および高知市立朝倉第二小学校において、「学習コミュニティ形成における教師の実践力」というテーマでシンポジウム&授業カンファレンスを開催した。この会議では、筑波大学附属小学校から国語科授業者として二瓶弘行教諭、音楽科授業者として高倉弘光教諭を招いて、授業を行った。二瓶教諭は子どもたちの発言を引き出し、論理的思考力を育成することにおいて定評がある。また、高倉教諭はグループによる身体表現を活用した音楽読解力の育成で名高い。

「学習コミュニティ形成における教師の実践力(1)」においては、上記のうち音楽科の実践を分析した。(2)は続いて上記の国語科の実践を分析し、学習コミュニティ形成における教師の実践力の要件についてまとめるものである。

本稿の授業記録は、「学習コミュニティ形成における教師の実践力(1)」と同様、基本的に授業批評と型授業記録の形で行っている。授業批評型授業記録は、評価・批判・代案まで含め、記録者の批評が明示的になっているものを指す。具体的には、以下のように行った。

- ①教師の発言は『』、子どもの発言は「」で囲み、教師の主要な発言は□で、板書事項は波形枠で示す。
- ②教師の発言の意図などを踏まえ、教師の言語外行為や子どもたちの様子も記述する。
- ③授業実践上重要な部分では、*マークを入れ、授業の解説、評価、代案等を記載する。

さらに、今回は、子どもたちの発言を引き出す教師の主な発話・行動に下線を引いた。

なお、今回の教師の発言は非常に長く、また映像がないとわかりにくい発言も多いため、発言の意図を損なわない程度に省略した部分もある。また、教師のこ

とばの記述だけではわかりにくい部分は括弧で説明を入れた。

1 国語授業（6年生）「詩の表現技法「反復」

この授業は、先に述べたとおり、2009年10月1日、高知大学主催、高知市立朝倉第二小学校共催の形で行われたシンポジウム&授業カンファレンス「学習コミュニティ形成における教師の実践力」内で行われた二つの授業のうちのひとつである。

この授業は、「初めて出会う子どもたちと、1編の詩（「無題の詩」）を中心学習材として、1時間の言語学習活動を展開し、「書かれている言葉そのものをもとに作品世界を創造すること」、および、「自分の言葉で書き表現する「言葉の力」を育むことをねらいとし」で行われた（稿末資料1参照）。

授業者：筑波大学附属小学校 二瓶弘行

授業対象：高知市立朝倉第二小学校6年A組³ 39名

授業場所：高知市立朝倉第二小学校音楽室⁴

2 授業記録

<1>導入

教師は、教室とちがってエアコンが効いて涼しいね等子どもたちに語りかけながら、『えー、先ほどご挨拶しました。私の名前は？』と問う。「二瓶…」とごく少数の子が答える。再度『私の名前は？』『二瓶弘行』『二瓶先生』、『東京の筑波大学附属小学校の国語の先生って話したね。私の名前は？呼んでごらん6年生。せーの！』『二瓶』『二瓶ちゃん』、というやりとりのあと、『二瓶ちゃんって呼んでいいっていったな』と話す。そして、『二瓶ちゃん』という呼び名の由来を、筑波大学附属小学校では1年生に怖くない先生だと思えるように二瓶ちゃんって呼んでいいと言ったこと、そして、そ

写真1 まだ授業に入りきっていない児童の様子



の1年生が6年生になるまでずっと国語を教えたので、今ではみんな二瓶ちゃんと呼ぶようになってしまったことと話す。

きょうは二瓶ちゃんとみんなとのたった45分間の国語の授業。よろしくお願いします。

このあとも、『人間の基本は挨拶からだ』と言い、『おはようございます』『お久しぶりです』等いろいろな挨拶を子どもたちと交わす。

*二瓶氏は、この授業の前に、6年A組の教室で子どもたちと10分程度話をしている。6年生の硬い雰囲気ほぐし、45分間の授業に取り組みやすくするためである。「二瓶ちゃん」と呼んでいいこと、必ずほめるから手をあげて発言すること、の二点を子どもたちと約束している。

「二瓶ちゃんとみんなのたった45分間」ということが重要である。教師と子どもたちが作りあげる45分間の授業の1つ1つの積み重ねが大切であることを窺わせることばである。実際、子どもたちはこのたったひとつの授業の中で、写真1のような最初の無関心な様子から集中して詩に取り込む様子へと大きな変化をとげた。

—ここまでで2分

<2>4篇の詩を読む

4編の詩が一枚の紙に載っています。はい、1から4番まで、音読から始めましょう。

*無駄のない指示である。4篇の詩は、児童に配られている。ここでは、それぞれ示していく。

このあと、自分の速さで読むこと、全員起立して1から4まで1回読んだら座り、座ってもう1回読んだら立つことなどを、次々端的に指示する。

音読が終わると、『読めない漢字は？』『ない』『作品1。題は？』『ふしぎ』『作者は？』『金子みすず』と確認したあと、『いいねー4人の声がすごく私に伝わってくるわ。もっと口をしっかりとあけるともっとなあ、私に一番前にいる私に、みんな声がつたわる。もうちょっと口あけてみ。』と話す。

さらに、作品1が四連の詩であることを確認し、次のように話す。

*ここで、教師は子どもたちの指名に細かい配慮をしている。フライングしてしまったAはここで指名されなければ、落胆したことであろう。真っ先に手をあげた子どもの意欲に教師は応えている。また、教師は、それとは逆に手を遠慮がちに挙げた子どもBの意欲を引き出すことにも心を配っている。

太郎を眠らせ、 太郎の屋根に雪ふりつむ。 次郎を眠らせ、 次郎の屋根に雪ふりつむ。	作品③ 雪 三好 達治
----------------------------------------------------	-----------------------

3番目の詩も同じく『題は?』『作者は?』と教師が問うていく。子どもたちが連を二連と答えると、すかさず教師は、『おう、これね、一連の詩だ。一連を2行で構成している詩です』と修正し、『一人しか読ませません。読みたい人?』と問いかけ、読ませる。

生まれる、生まれる。 わたしたちの手から、 次々と	作品④ 作者不明 一まいの紙から、 船が生まれる。 飛行機が生まれる。 一かたまりのねん土から、 象が生まれる。 つぼが生まれる。
---------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------

4番目の詩については、教師は作者も題もわからないということ、三連であることを告げ、『読みたい人?』と問う。全員の手があがったことを見届け、最後の詩だから全員で読もうと呼びかけ、全員を起立させる。そして、教室のうしろに行き、『最後の詩だから二瓶ちゃんに読んでくれる?』と二度言い、状況がわからない子どもに『二瓶ちゃんに声を届けようってことだよ』と言ったり、『いきます、せーの』と言ったりしながら、教室の前に移動する。子どもたちが読み始めたら、教師はまた後ろに移動する。子どもたちの朗読のあと教師は、『いい声だったな』とほめるが、着席しようとする子どもたちを制し、教室前に移動しながら次のよう

に言う。

『一番いい声だ。二瓶ちゃんに声を届けようと口を大きく開けている。二瓶ちゃんに伝えたい気持ちは分かりました。ただ残念なことがある』

二瓶ちゃんがどこにいたかわかる?

「うしろ」という子どもたちの答えに応じるように『前に誰がいたんだよ』と言いながら教室後ろに移動し、もう一度朗読させる。朗読中教師は教室前に移動するが、子どもたちは、教室後ろに移動した教師の方を向きながら朗読をはじめ、教師の移動に合わせて体の向きを変えながら朗読する。

*実は、『最後の詩だから二瓶ちゃんに読んでくれる?』と教師が言った時、すぐにその意味を理解し、うしろにいた教師の方を向いた子どもたちが数人いた。しかし、教師が教室前にもどり、それにつれて向きを前にもどすと、そのままの姿勢で読み始め、それ以降は向きを変えなかった。再度の朗読では、教師が移動するたびに全員が教師の方を向き続けることを意識した。

教師は『とってもありがとう』と言って、子どもたちに向かって、以下のように続ける。『大事なことを教えよう。これから君たちは、ずーっとね、ずーっと生きていく。中学校高校、その後も大人になってもずーっと生きて行ってね、きょうのように初めて会う人と、声と声をな…二瓶ちゃんの声今一生懸命みんなに届けてるだろ。二瓶ちゃんな、自分の言いたいことを、自分の思いをみんなに届けるときには、どうしてもみんなのほうに目を向けるんだよ。こうやって』。そして、子供たちと反対の方向を向いて『みんなに伝えたいことがあります。あのね…てったって、みんなイヤになってくるだろ?』と話すし、さらに前を向いて、『こっち向かってしゃべられても、下向いて、みんなにいいことがあるの、あのねって(言っても届かないよねの意—引用者注)。二瓶ちゃんだから、みんなに伝えたいことが本気にあるならやっぱり目を向けるよ』、『えー、目を大事にきなさい。二瓶ちゃんに読んであげよう、読んであげたい!と思ったらな、一生懸命二瓶ちゃんの方に目を向けて読もうとしてごらん。A君。A君はさ、下見なかったな、な。下見ないで、こうやって一生懸命二瓶ちゃんに目をそのまま向けて、(下を向いて)「一枚の紙から」じゃなくて、(目を見て)「一枚の紙から…」としようとしてた。とってもな、A君の気持ちが伝わってな、人間が自分の思いを、言葉を通して伝えようとする時にはやっぱり、目だ。目で、目で話せ。目で聞け。こうやってな。』

*非常に長い発話である。しかし、教師から目をそらす子どもは見当たらなかった。

—ここまでの14分

<3>反復」の技法に気付く

教師は、二瓶学級ではワープロで打った100篇の詩集を子どもたちに持たせており、たったひとつでいいから好きな詩をみつけて一生懸命人に伝える練習をしてごらんと話していること、さらに続編で100篇も持たせていること、さらに図書室や日本中を探すと数えきれない詩があること、などを話す。

それくらいたくさん詩はあるんだけど、今日の45分のために…45分のためにたくさんの詩の中から4つの詩を二瓶ちゃんは選んだ!で、一枚の紙に並べたの。適当に選んだんじゃないんだよ。ちゃんと理由があります。その理由ってのはね、4つの詩を今度一つずつバラバラじゃなくてな、読み比べると、分かります。なんで二瓶ちゃんがこの4つの詩をわざわざ選んでワープロに打って、高知の君たちに届けたか

そして、すでに習っただろうと言いながら、以下のように板書する。

詩の表現技法

続けて『詩人達は適当に言葉を並べていないの。ものすごい工夫するんだよ。』と話し、それが「表現技法」だと説明する。

実はこの4つの詩も同じ詩の作り方、詩の表現技法を使っています。

『バラバラの詩なんだけども、よーく読むとね、同じ表現の仕方を使って4つの詩とも作られている。それをちょっと考えて欲しい。鉛筆持って』『二瓶ちゃんが今行った事分かったかい?4つの詩を今度読み比べ、バラバラじゃないぞ、読み比べながら、この4つに使われている同じ詩の表現技法、詩の作り方、詩の書き方って何だろうってことを書いてみてください。いいでしょうか』。

なんで鉛筆持ったか。自分がなんかこう、色々考えたなあ、思いついたことがあったら、それをメモしたり線を引いたりしてごらん。実際にカタチにするとまた、自分の考えてることが見えてくるから。

このあと、考える時間を3分与え、時間がなくなことを謝りながら、『もう少ししたら止めていうからな』と予告して、30秒後に止めさせる。

以下のように問いかける。

『今ね君たちに出した課題ってのは結構大変な課題なんだよ。4つの詩を読み比べなきゃいけないから。きょうおうちに帰って、たった一人で同じ課題でやってごらん。何度読んでも気づかないことってあるんだって、人間。一生懸命、ホント一生懸命読んでも、たった一人だと、気づかないことも、迷いもある。』『ところがな、学校来ると、今時間短かったけども、一生懸命考えたけど、もう気づくことはない。だけど、気づいている仲間がいる楽しみ。その仲間の気づきが自分の気づきに、あなるほどなつながつてくるじゃん。おい何か気づいた人いるか。いますね。気づかない仲間はな、それを待ってる。…何か気づいたか?』

そして、一人の子に向かって『何か仲間に伝えたいことあるか?』と問い、子どもCが頷くと『おお、さっきメモしたことを言ってみ』『二瓶ちゃんは聞きたい』と話す。

*仲間がいることで、自分の気づき以外のことに気づき、それらがつながっていく、と話すことで、子どもたちの中に意見をいう気持ちを高まらせている。さらにこのあと発言した児童やフロアに矢継ぎ早にやりとりしていく教師の誘導で、気づきをつなげていくためには、話す側・聞く側双方に、説得力を持って話すこと、それを受け取って聞くことが重要であることを実際に明らかにさせている。その部分については、以下にT-C型授業記録の様式で示した。

C「同じことばがある」

T『みんなC君がいいことわかった?』

フロア「うん」

T『だったらさ、なんか反応示してあげろよ。C君一生懸命自分の気づいたことみんなのために一生懸命いったんだよ。な、C君、違うの?』

『C君、もう一度言ってくれ。みんな聞く用意、はい』

C「同じ言葉が…」

T『はい、C君、後ろの方が、(人が)たくさんいるよ。』

Cは後ろを向き、フロアの子どもたちは、Cの方を向く体勢をとる。途端に、フロアの子どもたちはCを注目する。

C「同じことばがあります」(Cは、先程とは違い、はっきりとした声で話す。)

T『たとえば、というとわかりやすいぞ、たとえば、

例を出して』

C「例えば、わたしはふしぎでたまらないが4連の中に4回あります。」

T「もうひとつ例を言って、みんなを説得（しよう）。分かってくれる」

C「無題の三連の中に生まれるが6個あります。」

T『なるほど。二瓶ちゃんは言いたいことよくわかったよ。みんなは？』

フロア「わかった」

T『だからさあ、C君がみんなの方向いて一生懸命言ってくれているんだから、「分かりました」とか、「同じです」は言わなくていいよ！なんか反応示せ。よし、C君、もう一回』

Cもフロアも思わず笑い出す。

C「もう一回？」

T『もう一回だよ。一生懸命言ってくれているC君に失礼だよ。無表情で聞くのは。はい、C君頑張れ。』

C「『ふしぎ』では四連の中にわたしはふしぎでたまらないが4つあります。で、「無題」では生まれるというものが三連の中で6個あります。」

Cは大きな声でしっかり発言する。

T『つまり、どの詩にも、同じ言葉が繰り返されてんだな、C君。みんな分かってくれた？』

Cと詩を見比べているフロアを見て、別の子どもDを指名する。

D「全部じゃないんですけど、リズム、というか…数字が…」

T『たとえば？』

D「ふしぎ」だったら、わたしはふしぎでたまらないで始まって13で、2行目、黒い雲から降る雨が12文字で青いくわの葉食べているが12文字。」

T『はあ、はあ、はあ、素晴らしい、素晴らしい。同じように二連目は？三連。』

D「12」

T『三連は？』

D「12」

T『はいはい。という風に、彼が今さっき言ってくれたことと関連して来るんだけど、同じような音の数を繰り返してるんだな。分かる？言ってること。』

『繰り返しに着目して、二人が言ってくれたな。繰り返しというこれがね、とっても大事な表現技法なんだ。この4つの詩はどれも繰り返しの方法…を使って作られている詩です』

右のように板書する。

*ここまで、最初にフロアに注意し、Cに一回目の言いなおしをさせるという教師の指導は、日常の授業でよく見聞きする指導である。しかしCに対してさらに行った『後ろの方にたくさんいるよ』『例を出せ』『みんなを説得しよう』という声か

けは、説得したい方向くこと、説得させるために自分の発言を鍛えることの必要性をそれ以上に迫及している。

また、フロアに対して教師が『「分かりました」や「同じです」はいわなくていい、反応を示せ』と言っているのは、独特である。つまり、ここで教師は、Cの話をよく聞き、その上で自分の気づきを発言し、気づきをつなげていくことを要求しているのである。

ただ、ここではそこまでの学習集団にはなっていない。そこで、教師は、次の意見はでないもののCと詩を見比べているフロアを確認して、Dを指名している。

*技法については、ここでは子どもたちの口からはっきりと「繰り返し」とは出てきていない。教師は勤務校である筑波大学附属小学校での6年生の指導では、子どもたちの発言をひきとってまとめて述べることはほとんどしないが、ここでは『つまり、どの詩にも同じ言葉が繰り返されてんだな』と発言している。今回の授業が飛び入り授業であり、発言しあうという学習集団になっていないからか、あるいは時間の関係なのか、珍しいことである。

しかし、教師の迫及により、「同じ言葉があること」の効果として「リズムが生まれること」をフロアが気づきとして共通認識することができている。

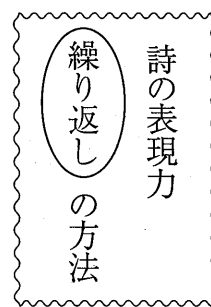
教師は、このあと、2や3の詩について、繰り返していることばをどんどんあげさせ、子どもたちの手も多く挙がる。3の『雪』については、教師は最後に『じゃ、違うのは何？』と問い、「太郎と次郎」という応答に、「おう、太郎と次郎だけね。それも太郎と次郎の、「次」と「太」だけだよ」と言い、教室中に笑いが起きる。

—ここまで約30分

<4>対句の技法に気づく

いよいよ本時の中心テーマである四つ目の「無題」の詩に入る。

教師は、次のように呼び掛ける。『最後に四つ目の詩。



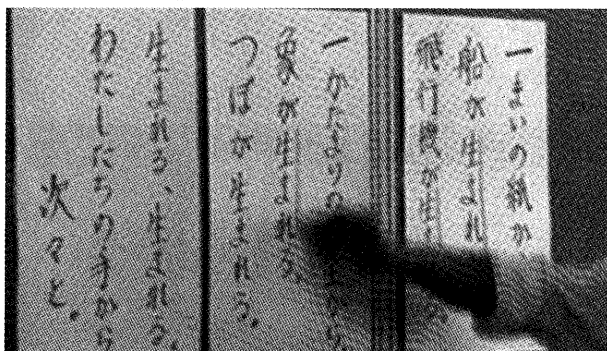
彼がもう例としてあげてくれたけども、繰り返されてることいっぱいあるからこの詩』『無題の詩だけもう一回みんなで作ってみるわ。繰り返されてること探さない。鉛筆線引いてごらん。無題の詩だけやぞ。』

作業に向かった子どもたちに、教師は次のように付け加える。『一回ちょっと鉛筆置いて』

プラスして考えて。一連二連三連すべてに繰り返されていることはもちろん、一連二連だけ見ると繰り返しだったのがあるでしょ。それも含めていいよ。

子どもたちが再度作業に向かっている間に、教師は次のようにあらかじめ用意していた「無題」の詩の三連を貼る。(写真2参照)

写真2 「無題」の詩



1分後、教師は作業時間が短いことを謝りながら鉛筆を置かせ、この後は黒板の貼り紙を見ながらみんなで考えることを説明し、次のように言う。『今もう気づいていることは、どんどん発表してください。それ以外にも仲間の気づきから、あ、なるほどなと思ったら、どんどん付け足して言っていいです。』

この無題の詩で繰り返されていること。なあに？

*教師は、ここで「繰り返されていること」と言っているのは伏線である。＜3＞の場面では子どもたちはまだ「繰り返されている同じ言葉」に着目している。＜4＞でもこのあと、しばらくは、子どもたちは同じことばの反復で答えている。教師は、ことばの反復だけではなく、連そのものの反復、つまり対句になっていることに気づかせたいのである。

多くの手があがり、一人が「生まれる」と答える。教師は『どこにありますか』と問い、みなで黒板の詩を見ながら場所を確認する。『まだあります』の教師の問いに、子どもたちは、「一枚の一と…」の「の」「一枚」の「ま」と「ひとかたまり」の「ま」「が」と答えて

いく。子どもたちの手の挙がり方が止まったころ、教師は『おいちょっと鉛筆持ってるのやめなさいよ。鉛筆持ってるのダメだよ、もう』と注意し、黒板に注目させ、まだあると呼び掛ける。一人のこどもが、最後の連にある「次々と」が「次」を重ねていることを挙げたところで、教師が『勘弁してよ』と応え、笑いが起きる。「まる(読点のこと-引用者注)」「てん(句点のこと-引用者注)」が出たところで、子どもたちの答えは出尽くしたようである。

すかさず、教師は、『おい、一連二連だけの繰り返しまだあるやろ。あるよな？おいおい、一連二連よくみてみな。』と問いかけるが、子どもたちは「ない」「えーっ」「一連二連だけ?」「ん?」と混乱している様子である。

そこで教師はヒントを出した。

実はね、実は！彼が言ってくれた‘一枚’の‘ま’と‘かたまり’の‘ま’、これがね、繰り返しじゃないかって、これすごいヒントなんだよ。

*これは、‘ま’の文字が含まれる一連の‘一枚’と二連の‘かたまり’自体が対句になっていることに気付かせるためのヒントである。

‘枚’と‘かたまり’は、繰り返しである。何の繰り返しである？

子どもたちは身を乗り出している。一人の子どもが「数え方」と答える。教師はそれに応じながら、さらに次のようなやりとりを行う。『数え方。つまりね、‘枚’も‘かたまり’も、日本語にたくさんあるだろ、ものを数えるときに使う言葉。あるでしょ？(黒板の‘枚’の文字を指して)何で‘枚’なんだよ、これ』『紙』『紙だからだよ。』『(‘かたまり’の文字を指して)何で‘かたまり’なんだ?』『粘土』。

つまりね、この‘枚’も‘かたまり’も言葉自体は違うけども、言葉の持つ意味まで考えると、これはまさしく繰り返し。だって二瓶ちゃん言ったじゃん、繰り返されてることないかって聞いたでしょ。‘枚’‘かたまり’はどちらも数え方で、日本語で使う言葉です。これが一連の一行目、二連の一行目、それぞれ場所同じで繰り返されています。

写真3 「繰り返されていること」に集中する子どもたち



続けて『そう考えたらまだあるだろ！一連二連の繰り返し』という教師の問いかけに、子どもたちは「あっ」と反応して数人が挙手する。「船」と「象」という子どもの答えのあと、教師は『まだあるな。これもそうだな、飛行機、つば』と続けて、黒板に印をつける。

何だよ、これはみんな。船、飛行機、象、つば、これが繰り返しなんだよ。何だよ、これは。

一人の子どもが「紙から生まれるものです」と答えると、教師は、『うん、そういうことね。言ってることわかる？ どういうことよ、言ってごらん』と他の子が続けて指名する。指名された子どもは「紙から生まれるものと、粘土から生まれるもの。」と答える。

*子どもたちの中に、きちんと子どもたちの発言を聞き、その発言の気づきをつなげるように気づきを重ねていっている様子が窺える場面である。

教師は、『うん、だからこの4つは単なる物の名前ではないんだな。』と言い、子どもたちの発言を誘導しながら『みんな「何かから作られるもの」っていうのがここに入る』とつなげる。

*教師のこの部分の発言は、ここで『みんな』で少し待ち、子どもたちが「何かから」と答えると『何かから』と言い、「作られるもの」と答えると『作られるもの』というようにつなげている。

『そうなりゃ、まだまだあるだろう？』『おおい、目をあけろ』などという教師の発言に、子どもたちは黒板をじっと見て手をあげる。指名された一人の子どもが「紙と粘土」と答えると、教師はすかさず『何だ、これは』と問い、子どもたちは口ぐちに「作るもの」「材料」と答える。教師は、子どもたちの答えのたびにことばに色マジックで印をつけていったために、もう一連と二連にはすべて印がついた。そこで、教師は、あらためて一連と二連を見るように促し、子どもたちは「全部」と答える。

教師は次のようにまとめる。『つまりね、この無題の詩は、他のこの4つの詩とも、全部繰り返しの方法で作られている詩なんだよ。ところが、この無題の詩をよーく考えると、単なるある言葉とか、ある行の繰り返しレベルじゃないんだな。連そのものの反復でできてる詩なんだ』。

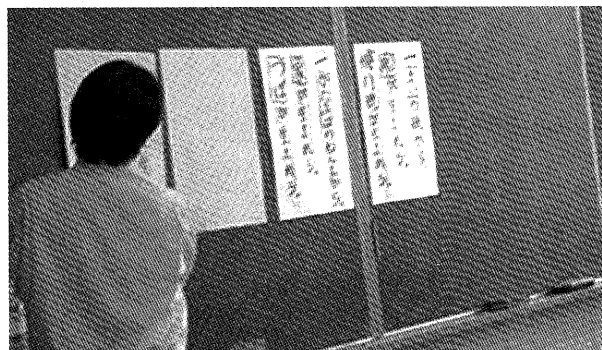
—ここまでで39分

<5>三連の創作

だとすればね、この詩が三連の詩でなくてもよくない？

「四連でもいい」という子どもの返事に、教師は『四連でもかまわないんだよ、この詩。言ってること分かるかい？ 変じゃないだろこれでも』と言って、白紙の紙を黒板の二連と三連の間に貼る。子どもたちも「変じゃない」と納得している。

写真4 白紙の紙を二連と三連の間に貼る



次に、白紙の紙を三連とした上で、次のようなやりとりをはじめ。『この三連、最初の文字は？』『一』、『次は？』『の』、『次は？』『材料』、『材料。次は？』『から』、『次は？』『できるもの』。最後に教師が『点がないよ』と言って、笑わせる。

続けて、『この詩は四連でなくてもいいんだよ。五連の詩だっておかしくないだろ？』と言って、もう一枚白紙を貼る。『おい、まっ白のこの（紙の）最初は何だ。

文字は？』『一』、『一が見えるか？』『見えない』のやりとりのあと、教師は以下のように説明する。

見えないけどね、つまりね、どんどんこの詩が、連が増えていってもおかしくないんだよ。つまりそういう効果をこの繰り返しの方法は読む人に与える。

そして、元々の詩の三連を指して『最後は絶対これ

だぞ』と確認する。

これ（元の三連）を四連だとすると、例えばだぞ、この三連（白紙の紙）何行だ。

*このあたりは、非常に細かく丁寧に反復の方法を確認している。

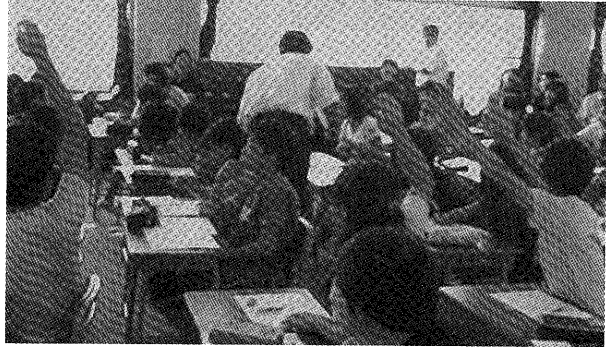
子どもたちは「三行」とすぐに答える。教師は『絶対三行だな。最初の文字は絶対‘一’じゃなきゃいけないなあ。なぜならば繰り返しを使って一連二連って来ているから。』とダメ押しをして、『じゃん』と、プリントの束を見せる。そして、『こういうプリントを刷りました。三連だけが抜いてあります。四連の詩にできる様に。えーあっ！時間がない。…もうやめよう。おい、この三連、残り時間挑戦して…みるか？』と子どもたちを挑発する。子どもたちはもう三連を作る気いっぱいである。「うん」「はい」の声が続く。

ここ三連だけ、三行だぞ。おい、行くぞ。鉛筆用意しろ。誰からいく？欲しい人？あーこっちからか。こっちからでいい？時間がないんだ。配るの、そっち？

教師の挑発によって、子どもたちから「先生、こっちこっち！」「こっち」と声があがる。教師は『時間がないんだ、本当に』と言いながら配り、子どもたちは集中して考え始めるが、途中で『もらった人は書いていい』と言った教師のことばを「帰っていい」と聞き間違えて、不思議そうに席を立ち始める子どもたちもいる。教師があわてて『書いていいって言ったんだよ』と訂正し、続けて『まだ時間あるから大丈夫。ゆっくりかけるよ。できた人手をあげて。もうあげるよ、こんなに持ってる、紙。最初の‘一’だけは書きなさいよ。』と声をかける。声をかけながら、教師はプリントを持って、教室の左右に動く。

『できたの？』と一人の子どもに声をかけ、『ほお』と言いながら追加のプリントを配ると、それを機に次々と「できた」と手があがる。教師は教室中をまわり、『おお』『いいよ』『読んでごらんよ』『よっしゃ』『OK』『すごいなあ』と言ってほめたり、『まだプリントあるよ』と言ったりして書いたものを確認し、追加プリントを配る。中には教師が読み上げたものもある。

写真5 手をあげた子どもにプリントを配る



*教師が読み上げた作品には次のようなものがある。

- ・一つの木から家が生まれる 施設が生まれる
- ・一本の丸太から机が生まれる 椅子が生まれる
- ・一掬いの砂から城が生まれる トンネルが生まれる
- ・一袋の小麦粉からパンが生まれる ピザが生まれる

4分ほどの間に、4枚以上書く子どもあらわれた。教師は『一本の木からとか、砂からとかね、どんどん真似していいからね。ただ生まれるものは自分で作れよ。』と、まだ書けていない子にも配慮しながら、追加プリントを配布し、子どもたちの挙手はどんどん増えていった。4分後、『やめ。体力の限界。』と、書いている子どもに謝りながら鉛筆を置かせ、プリントは100枚作っていてまだ残りがあるから、明日にでも1つでも2つでも作ってみようにと話す。

—ここまでで48分

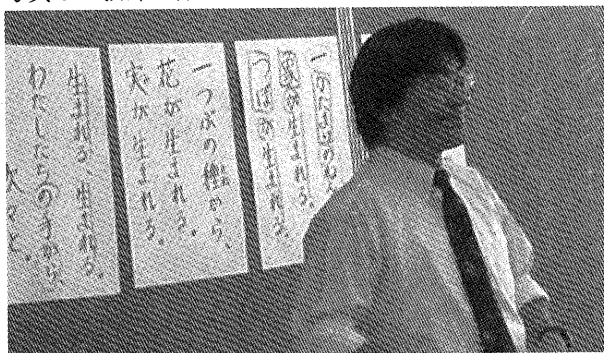
<6>三連を詩全体の意味から考える

『最後に二瓶ちゃんが作った三連を紹介させていただきます』と話す。反応が小さかったためもう一度言い、『見てもらえますか』と言うと、子どもたちは元気に「はい」と返事をする。

教師は、『じゃん』と言って、教師が作った三連を黒板に貼り、読む。

一つぶのたねから、粒は種の数え方ね、花が生まれる、実が生まれる。

写真6 教師が作った三連を貼る



2度読むと、教室内から拍手が生まれた。『完璧でしょ。』『一連二連と来た、繰り返し、今日学習した繰り返しを生かした、完璧な100点満点の三連です』と教師が話すと、「そうかな」と言った子どもが出た。

教師はあらためて次のように続ける。『今さ拍手をしてくれた人いっぱいいたよな。いつだったかな、この高知の6年生の3学期でこの授業をした。みんなのお兄さんお姉さんに。やっぱりな、二瓶ちゃんの三連を最後に見せたんだよ。そしたら拍手をしてくれた。ところが、その6年生の拍手をしてくれた中で、たった一人だけ、拍手をしなかった人がいたの。でね、なぜかという、二瓶ちゃんの三連は間違いだよ。』

繰り返されてることをしっかり抑えた上で三連作ってるじゃん、二瓶ちゃん。だけど、繰り返しの方法としては間違いではない。ところが二瓶ちゃんの三連はやっぱりダメなの。間違いなの。なぜだ。

子どもたちは、じっと黒板をみつめる。

教師は再び問う。

二瓶ちゃんの三連の詩が間違いだという理由は、実はこの詩の中にちゃんと書いてある。なぜだ？

子どもたちは口ぐちに何か言うが、はっきりしない。30秒ほど置いて『気づいた人？』という教師の問いかけに一人の子どもが「四連目に、生まれる生まれる、私たちの手からって書いているのに、三連では種からだ」と答える。これを教師は次のように言いなおす。『そうなのね、この種から花や実が生まれる、とあるな、ね。山に落ちた種は、自分の力で芽を出して、茎を伸ばして、葉っぱを広げて、花をさかせたり実をつけたりするじゃん。つまりそのときは種は自然の力で花をつけたり、咲かせたり、実をつけたりするだろ？』

そして、黒板の元の三連（現在の四連）のあたりを頭で押して合図しながら、『おーい、だめな理由あるな、ダメな言葉があるな。どこにある？証拠がある。どこに書いてある？指さしてみ』と子どもたちに問いかけ

る。子ども達は笑いながら「私たちの」と言い、元の三連（現在の四連）を指さす。

いいね、この最後の四連だ。生まれる生まれる、私たちつまり、人間の手から次々と生まれるんだ。ところが、二瓶ちゃんの三連は人間の努力とか工夫とかアイデアとかな、そういうのはなくても、自然に生まれるじゃん。だから二瓶ちゃんの三連は、繰り返しの方法としては100点満点。だけど、この詩全体の意味から考えると間違い。

教師は、教師が作った三連を黒板からはずし、ごみ箱に捨てようとする。

*教師は、ここで捨てなくてもいいという考え方が子どもたちから出るのを待っている。

教師の作品と同じように「一つぶの種から」で書きだした子どももあり、その子どもは成り行きを当惑した顔で見ていた。

子どもたちの様子を見て、教師は、あらためて三連を黒板に向け、次のように問う。『二瓶ちゃんのこの最後の書いた三連、わかったよ、だけど、捨てなくていいって考え方があるの。言ってること分かるか？』すると、すぐに子どもから「四連を変えたらいい」という答えが出て、教師はあわてて『四連を変えちゃいけない』と訂正し、笑いが起きる。

この三連、こういう風にもし考えれば間違いじゃないって考え方ない？

子どもたちが手をあげそうにしながらモゾモゾしている中、教師は一人の子どもを指名する。「花がうまれたり、芽が生まれるには、水が必要やき、水はじょうろとかで人がかけるから」。教師が『ああ…』とうなずきかけた時、一人の子どもの手が上がり、指名する。「種は自然にあるけど、人間が種を植えんと、花や実ができない。」

*授業の最後になって、子どもたちは、自ら手をあげ、友達の気づきをつなげて発言することができるようになっている。

写真7 黒板の3連を真剣に見つめる子どもたち



教師は、二人の子どもの意見を受けて、次のようにつないだ。『なるほど、つまり山に落ちた自然の種じゃなくて、種を人間が植えて一生懸命水をあげたり、肥料をあげたり、あるいはハウスを作って温度調節したり、草を取ったり、様々な人間が努力したり一生懸命考えたり悩んだりした上でできた花やできた実。例えばりんごの実、サツマイモの実。だとすれば、この生まれたのはまさしく私たちの手から次々と、と考えても間違いでは…ない。』さらに、続けて『私たちが精一杯作り出した実や花、と考えた時は、二瓶ちゃんの三連も間違いでは…』と言うと、子どもたちは「ない」とつなげた。

今一生懸命書いたな、みんな。もう一回自分の考えた三連を読み直すんだぞ。二つのことからね。一つは繰り返しの方法をしっかり守る。もう一つは詩全体の意味から考えてごらん。

—ここまで約57分

<7>新しい詩の題

いよいよ、授業の最終場面である。

教師は、ベストの四連の詩をつくるように言い、『その時、おい、作者は誰だ?』と問う。子どもたちは、「自分」「自分だ」と口ぐちに答える。教師は『おお、堂々と自分の名前書きなさい。四連の新しい詩だ』と応じる。

題は?題は分かんないんだよ。題は自分で付けなさい。とりあえずこの題にしたいと言う人いるか?

すぐに一人の子どもが手を挙げ、「私たちの手から」と答える。『「私たちの手から」、おお、いいね』と教師が応じた時、別の子どもが手を挙げ、「生まれる」と答える。『いい題だな』と応じて、さらに続ける。

‘ふしぎ’の詩も一番繰り返されるのが‘ふしぎでたまらない’だった。おい、この詩は一番繰り返されてることは何だ?

子どもたちはすぐに「生まれる」と答える。教師は、以下のように言う。『そうなんだ。みんな気づいたじゃん、(‘生まれる’ということばが)6回もって。つまりね、詩の中で繰り返されてる言葉は、題にもなるぐらい大事な言葉だ。だってそうだから、なんでもいいから並べんんじゃないんだよ。人間の手が作り出して生まれるんだよ。だからあえて、大事だから繰り返した。』

最後に教師は、教師が選んだ100篇の詩集を子どもたちにプレゼントし、最後の無題の詩を全員で読ませ、以下のように締めくくった。『大変しっかりとした目で学習ができる、ステキな6年生だと思いました。まだ半年あるからな。たくさんの詩に出会いなさい。しっかりと国語の勉強してください。国語の勉強は面白い。明日からも頑張ってください。』

*子どもたちは、授業が大幅に延長したにもかかわらず、最後まで考え、笑い、教師に反応していた。最後の音読は、教師が言わなくても、子どもたちは教師が後ろに行けば後ろを向き、前に移動すれば前に向きなおして読んだ。しかも、子どもたちは手元の紙面だけを見ずに、できるだけ教師の方を向いて音読しようとしていた。

—ここまで60分

3 二瓶氏の授業の特徴

(1) 子どもたちの姿勢や発言の変化

この授業は、本来の授業形態からいえば、完全に反則である。45分の授業内に収まらず、15分も延長しているからである。しかし、そのようなことは問題にならないほど、子どもたちは集中していたし、今後の子どもたちの学習活動に影響を与える授業であった。

そもそも授業記録の最初の<1>導入、<2>4篇の詩を読む、の部分の14分は、今後の授業をも見通した、子どもたちの学習活動の姿勢をつくる指導が組み込まれたものである。下線で示したように、子どもの発言を引き出し、聞く体勢を整える指導は、<1><2>に集中して行われている。それによって、ボソボソと話し、聞いて伝えあうことをしなかった子どもたちが、授業後半には声に出して意見を言うことをためらわず、紙面を見ずに、教師に向けて声を出し始めた。驚く変化であった。

このような子どもたちの変化のためにとった教師の指導は、実に丁寧である。

『人間の基本は挨拶からだ』『苦手な人こそチャンスをもらえ』『二瓶ちゃんに声を届けるってことだよ』『自分の思いをみんなに届けるときには、どうしてもみんなのほうに目を向けるんだよ。』『目で話せ。目で聞け』ということばは、子ども達の発言意欲を引き出すエールである。

また、子どもたちの一人ひとりの様子や指名にも気を配っている。『まだ(読みたい人とは)言っていないよ』と制した子どもを次には指名し、手が半分しかあがってない子どもにも『いいんだよ』と声をかける。また、先に制した子どもが全員朗読の際に紙面を見ずに朗読

していたこともとらえ、『とても気持ちが伝わってな』と評価している。

さらに、＜3＞の4篇の詩の中の「反復」とその効果についての場面では、子どもたちが気づきをつなげていくための教師の指導も巧みである。「同じことばがある」と答えた子どもに、『うしろの方が、人がたくさんいる』、『例を出せ』、『もうひとつ例を言って説得しよう』と次々たたみかけるように指示し、説得力を持つ発言を意識させている。また、フロアにも『「わかりました」とか「同じです」は言わなくていいんだよ、何か反応を示せ』という指示を出し、フロア側にも、発言した子どもの意見から何か言えることを探さだそうとする雰囲気を作り出している。そして、子どもたちの発言をつなぐことで「同じことばの繰り返し」が「リズムを生む」のだということを導かせている。

注意すべきは、そのような教師の指導が、学習内容と切り離された、体勢づくりとしてだけで行われていないことである。たとえば、『例を出せ』とい指示は、『説得できるように話せ』といった話し方の一般的な指示としてだけではなく、「反復」の学習に引きつけて行っている。子どもたちは、言語技術を形式的に学ぶのではなく、自分たちの学習活動の中で学んでいっている。そのことが、つまりは高い学習活動になっているということがわかる。

(2) 授業の転機における教授行為⁵

上の授業は、以下の7つの部分に分かれる。

- <1> 導入
- <2> 4篇の詩を読む
- <3> 「反復」の技法に気付く。
- <4> 「対句」の技法に気付く。
- <5> 三連を創作する。
- <6> 三連を詩全体の意味から考える。
- <7> 新しい詩の題をつける－反復する言葉とテーマを関連付ける。

この授業は、1時間の授業としては内容量が多い。通常は＜5＞の三連の創作あたりで終わるであろう。1時間で4篇の詩を読んで「反復」に気付かせ、そこから「対句」につなげ、対句を詩の全体の意味から理解させ、さらにテーマにつなげるためには、教材分析で得られる指導のポイントを組み合わせ、それをつなげる展開力が必要である。この授業においては、この二つの転機で子どもたちの視線や姿勢を黒板にひきつけ、それを可能にしたということが出来る。

この授業の大きな転機が二つあった。

ひとつは、＜3＞と＜4＞で、「同じことばの繰り返し」から「対句」の技法に気付かせるところである。

ここで、教師は『‘枚’と‘かたまり’は、繰り返しである。何の繰り返しである？』という発問をした。これによって、それまで同じことばの繰り返しだけに着目していた子どもたちの視点を、繰り返ししていることを見つけるという方向に瞬間に導くことになっている。

またもうひとつは＜6＞の場面で、教師自作の三連を見せて、正しいか間違っているかと問うところである。

ここでは、自作の連を書いた紙を黒板に貼り、さらにそれを破ろうとする、という行為で子どもたちの目をくぎ付けにした。そして、四連（元詩の三連）を証拠に疑わせ、またそれを証拠に「様々な人間が努力したり一生懸命考えたり悩んだりした上ででき」ることも「生まれる」というように広い概念からとらえる思考に導いたのである。

(3) 効果的な教具とパフォーマンス

「無題」の詩の各連については、それらを紙に書いて黒板に貼り、連を移動したり、創作した連を中に追加できるようにしたりしていた。このこと自体は、対句に気付かせるためには常套手段といえるかもしれない。

しかし、この授業においては、紙を使った意図はそれだけではなかった。先にも挙げたように、教師自作の連も紙に書いている。ここで紙を使ったために、破ろうとするパフォーマンスが生きたのである。

もうひとつ、この授業で紙は効果的に使われている。＜5＞の三連の詩の創作場面で子どもたちに配った創作作用の用紙である。ここで、教師は人数分だけ刷るということをしていない。人数の3倍以上の100枚を刷って準備している。『時間がないぞ』『誰からいく？』『すごい』『まだあるよ』という教師の掛け声とともに100枚の紙を持って走るようかけまわる教師のパフォーマンスが、子どもたちに創作の勢いをつけていることになっていた。

4 学習コミュニティを形成する教師の実践力

「学習コミュニティ」とは、拙稿「学習コミュニティを形成における教師の実践力(1)」⁶で述べたように、「学習するということにおいて、集団であるということだけでなく、より相互のかかわりあいから成長していくための共同体」⁷を指す。学習コミュニティは単にテーマを設定し、グループ活動させたからといって形成されるものではない。学習コミュニティが形成されるためには教師はどのように動いているのか、というのが本研究の問題意識であった。

「学習コミュニティを形成における教師の実践力(1)」においては、4年生音楽授業における高倉⁸の実践

から、学習コミュニティを形成する仕掛けの特徴として以下の三点を導きだした。

①授業のねらいが複合的であるということ。

共通事項を踏まえたねらいを複数設定し、共通事項にかかわる体験を数多く体験させ、意識化させていた。

加えて、そのような体験の中に集団づくりに関するねらいを絡ませていた。

②全体的に教師が遊びをリードしながら、発問により子どもたちの発言をひきだすこと。

教師のリードによる遊びの体験を行わせながら、その体験を踏まえた中心課題の学習に迫る時には、発問を多用し、最終的には子ども自身が「発見」という形をとっていた。

③知識理解の学習を授業内で明確に指導していること。

音楽科は表現教科であり、そのため体験を通じた知覚・感受が大きくクローズアップされている。しかし、知覚・感受した表現手段を知識として定着させることが必要なはずである。この授業では、教師は「感じてわかる」ことをめざした体験中心の部分と「考えてわかる」ことをめざした言語活動中心の部分に分けてとらえ、授業後半になるにしたがって後者を多くするなどの授業構成をとった。これによって、子どもたちも体験から得たことを気づきとして発言しあえるようになった。

二瓶の授業からも、学習コミュニティを形成する多くの仕掛けを見てとることができる。そのことを両者の授業をあわせて述べてみたい。

両者の授業では、まず、教師の発話に、学習課題にかかわって、直接子どもたちにコミュニティ形成を意識させる発話が多く含まれていることがわかる。

高倉は、弾いた和音の数にあわせてすばやく自分たちでグループを作る、という音楽学習活動を展開しながら、誰とでもグループを作ることを説明したり、グループからはずれてしまった子どもを仲間に入れたグループをほめたりするなど、集団で行動することができる仲間づくりを重視していた。

二瓶は、上記授業記録の下線部の発話に見られるように、朗読をさせたり意見を言ったりする学習活動の中で、「目を見て話せ」「気づいている仲間がいる」というように、集団の中で意見を出し合いつなげていくことを重視していた。

教科の学習内容によって育てる学習コミュニティの課題は異なるが、いずれもコミュニティ形成を強く意識している。

また、両者の授業では、発問や指示により、子どもたちの言語活動を活発にさせていることがわか

る。

高倉の場合は、グループになりきれない子どもたちが出た場合「こんな時どうする」と発問して子どもたちに考えさせたりするなど、コミュニティ形成に関しても、子どもたちが自分たちで行動を考えて発言させるようにしていることが多かった。また、学習内容については、たとえば、ABA形式の曲をABまで観賞したあと、次は何が来ると思うか聞き、Aだという答えが出たのに対して、どうしてAが来るのかとさらに聞いている。このように「速さ」とか「ABA形式」といった、この授業で押さえない学習内容については次々と発問を重ねている。音楽科の授業では発問を組み立てて学習内容の理解を子どもたちの発言から引き出す授業を見ることは少ないが、高倉の授業では、発問の組み立てが子どもたちの言語活動を活発化させていた。

二瓶の場合も「例を出せ」と指示を重ねた子どもやフロアに対するやりとりにコミュニティ形成に関する意図を見ることができる。この場合は、発言した子どもには説得力を持つ発言を要求し、フロアには発言を聞いて意見をつなげることを要求している。また、「二瓶ちゃんの三連の詩が間違いだという理由は、実はこの詩の中にちゃんと書いてある。なぜだ？」という発問に代表されるように、答えはすべて文の中にある、という前提で発問を行っている。これらは、まさに国語科ならではの、言語を中心とした集団づくりであると考えられる。

さらに、両者の授業では、知識理解の学習を授業内で明確にしていることがわかる。

高倉の場合は、先にも述べたように、体験活動から言語活動を行うようになることをめざしており、子どもたちが、4拍子やABA形式といった学習内容を「感じてわかる」だけでなく、それらについて話し合い、知識としても定着することをめざしている。

二瓶の場合は、資料1の指導案の目標が「○詩の表現技法の一つである「反復」表現を意識しながら、詩を読むことができる。○「反復」の技法を用いて、続きの連を書くことができる。」とあることから明らかのように、何を学習させたいかが明確であり、評価が計測可能なものをねらいとしている。「情景をとらえる」とか「～の世界を味わう」といといった、国語科や音楽科でよく見られるような抽象的な書き方をしていない。

このように両者の授業とも何を学習するのが明確であるために、授業内では教師の指示・発問が具体的であり、子どもたちの発言は、音楽や詩を分析的に聞き、読んだことが認められるものになっている。

以上のようにしてみると、表1のように、音楽と国

語というように教科が違えば、学習コミュニティ形成において子どもを伸ばす方向性に教科の特性が窺える。

これらは、厳然と分かれている方向性ではない。たとえば音楽科に集団で行動する仲間づくりを意識した発話を意識することが多いとすれば、それは国語科で

も有効であるはずであるし、国語科の意見を出し合う仲間づくりは、音楽科でも学ぶべき実践力である。今回の授業事例は二例ではあるが、教科が連携して学習コミュニティ形成の実践力を検討する有効性を示しているということができよう。

表1

	音 楽	国 語
学習に連動させて集団形成を意識させる発話	集団で行動できる仲間づくり	集団の中で意見を出し合う仲間づくり
子どもたちの言語活動に対する指示・発問	聞くこと、体験することから気づくものを中心とした言語活動	文を踏まえ、説得力を持った意見を出し、つなげるという言語活動
知識理解の学習の明確化	体験活動から言語活動へ	表現技法の理解と活用

おわりに

岩田⁹は、「興味・関心・意欲が高まるような授業が展開されるためには、教材の提示の仕方や活動内容の工夫のみではなく、学級集団形成の問題と切り離すことはできないのであり、ノリの共有度の高い集団を形成する必要がある」と述べ、学級文化の形成は、教授＝学習活動と学級活動の連続性の視点からとらえるべき問題であるとしている¹⁰。

また、高見¹¹は、新人教師が熟練教師の音楽科授業の「何」を観ているのかという観点から調査し、新人教師が着目していた項目の中で最も多いものが教授行為であったことを明らかにした。そして養成機関において教授行為に関するトレーニングを許可すべき点として以下の三点をあげている。

ひとつは、「音楽の指導としての教授行為」である。二つ目は「授業を組み立てる技術としての教授行為」である。これは、「音楽科授業のメインとなる指導を援護し潤滑にするための教授行為」と述べられている。三つめは、教授行為のパフォーマンススタイルである。「芸能人には芸風があるように、教師も教授行為の風を確立していくことが求められる」と説明されている¹²。

高見が三つめにあげている「風」の問題は、個々の実践力の確立においては重要である。今回の高倉と二瓶の授業は学習コミュニティ形成においてすぐれた共通点を見いだせるが、「風」は異なった。学習コミュニティ形成における個々の教師の実践力においては、学習コミュニティ形成における仕掛けやその方法を共有しつつ、教師自身の持ち味にどのようにそれらを加味していくかが問われるであろう。

また、岩田は、高見が一つ目と二つ目にあげている教授行為を連続性の視点からとらえるべきだと述べているということができよう。学習コミュニティ形成に

おいてこのように二つの教授行為を連続性の視点でとらえる必要性は、今回の調査からも明らかであった。さらに今回は、加えて、学習コミュニティ形成において育つ方向に教科の特性が関わることが明らかとなった。学習コミュニティ形成を考えていく時、この点が今後の課題になると考えられる。

謝辞：本研究をまとめるにあたって、筑波大学附属小学校の高倉弘光氏、二瓶弘行氏、そして「シンポジウム&授業カンファレンス」にご登壇いただいた方々に心から感謝申し上げます。

資料1 (二瓶氏提供による指導案)

<高知市立朝倉第二小学校>

第6学年 国語科学習指導案

筑波大学附属小学校 二瓶弘行

この授業で育てたい学力	自分の考え・意見、読みを言葉をもとにつくり、仲間とともに、言葉を通して自らの考え・意見・読みを表現し合う「言葉の力」
-------------	------------------------------------------------------------

1. 題材(単元)名 詩の表現技法「反復」
(1時間扱い)

2. 題材(単元)について

(1) 題材(単元)について

今回の授業では、1時間の指導時数で「読解と自己表現の関連学習」を試みてみたい。文学作品(詩)の読みの観点の一つに、『反復(リフレイン・繰り返し)』の技法がある。この「読みの観点」を獲得することは、作品のイメージ世界の深化・拡充するために、有力な学習である。同時に、テーマを効果的に表す「表現の観点」ともなり得る。

(2) 育てたい学力について

国語科は、「言葉の力」を育む教科である。言葉を手掛かりに文章を読解し、他者の考えを受け取る。言葉

を通して、自らの考え・意見・読みをつくり、他者に書き、話し、伝える。この「言葉の力」は、国語のみならず、あらゆる学びを支える学力と言える。

本時では、初めて出会う子どもたちと、1編の詩(「無題の詩」)を中心学習材として、1時間の言語学習活動を展開する。書かれている言葉そのものをもとに作品世界を創造し、自分の言葉で書き表現する「言葉の力」を少しでも育むことをねらいとしたい。

3. 本時の指導

(1) 目標

- 詩の表現技法の一つである「反復」表現を意識しながら、詩を読むことができる。
- 「反復」の技法を用いて、続きの連を書くことができる。

(2) 展開

主な学習活動	指導上の留意点
1. 4編の詩を音読する。 2. 「反復(リフレイン)」の技法について知る。 3. 「無題の詩」を読み、その反復表現を指摘する。 4. この詩の反復表現の特徴を生かして第3連を書く。 5. 「無題の詩」の題を考える。 6. 自分の書いた連を入れた詩「○○」を音読する。	○「無題の詩」－光村図書6年・扉の詩 ○その効果については、本時では、深くは扱わない。 ○各連にて繰り返される「生まれる」に気づかせる。 1連と2連は、対句法の技法で表現されていることを押さえる。 ○実際に表現することを通して、反復の技法を理解させたい。個別援助。 ○反復の技法は、詩のテーマと関連している。この学習を通して詩の題と反復技法とテーマの関連について気づかせたい。

註・引用文献

1 本研究会は、「学習コミュニティ形成における教師の実践力」研究の中で行ったものである。これは、高知大学教育学部の「教育コラボレーション研究プロジェクト」の一課題である「活動型授業による学力育成の研究」に応募した一般研究である。

本研究会では、筑波大学附属小学校教諭 高倉 光弘氏、二瓶 弘行氏、関西学院大学教授 吉田 孝氏及び愛知東邦大学教授 矢藤 誠慈郎氏を迎え、高知大学教育学部の渡邊春美教授、岡谷英彦准教授、柳林信彦准

教授、朝倉第二小学校教諭、林祐二氏、そして山中が登壇し、「国語科と音楽科」、「筑波大学附属小学校と朝倉第二小学校」、「授業実践者と研究者」、というように異なる立場から、「どのように教師が働きかければ、学習集団が動くか」という共通テーマについて授業実践を元に公開で検討を行った。

2 拙稿「学習コミュニティ形成における教師の実践力(1) -4年生音楽授業実践記録から-」『高知大学教育学部研究報告』第70号、2010、pp.51-63

3 クラス名は仮称である。

- 4 前時の研究授業が音楽であったこと、授業参観者のスペースが必要であったことから、国語の授業も引き続き音楽室で行った。
- 5 教授行為とは、藤岡による用語であり、次のように説明されている。「発問、指示、説明から始まって、教具の提示や子どもの討論の組織におよぶ、現実子どもと向きあう場面でも、教師の子どもに対する多様な働きかけとその組み合わせ」（藤岡信勝「教材を見直す」『岩波講座 教育の方法3 子どもと授業』岩浪書店、1987年、pp.178-179
- 6 前掲拙稿
- 7 同上
- 8 高倉弘光、筑波大学附属小学校教諭
- 9 岩田遵子「学級全員が意欲的に取り組む合奏はいかにして可能かーノリによるコミュニケーションを通して」『音楽教育実践ジャーナル』vol.6 no.1、日本音楽教育学会、2008、pp.59-70
- 10 同上p.59
- 11 高見仁志「新人教師は熟練教師の音楽科じゅぎょうの「何」を観ているのかー小学校教員養成への提言」『音楽教育ジャーナル』vol.5 no.2、日本音楽教育学会、2008、pp.63-72
- 12 同上p.69