

[国 語]

言葉による見方・考え方を働かせる 思考の三階層モデルに基づく詩の学習過程のデザイン

— 二回のズレを生む二種の「Which型課題」に着目して —

今井 政之*

1 主題設定の理由

小学校学習指導要領（平成29年告示）の国語科の目標には、「言葉による見方・考え方を働かせること」が明記されており、これについて、「対象と言葉、言葉と言葉との関係を、言葉の意味、働き、使い方等に着目して捉えたり問い直したりして、言葉への自覚を高めることであると考えられる」と解説されている¹⁾。

「言葉による見方・考え方を働かせる姿」、「言葉への自覚を高める姿」とは、具体的にどのような姿なのか。過去に上越市立大町小学校で行われた、国語科の授業実践での児童の感想、「特に気付いたことは、普段ぜんぜん考えないで言葉を使っていたということです。今までよく、なんで伝わらないのだろうと思うことがあったけど、自分の言い方が伝わりにくいのかなと考えるようになりました²⁾」という一文に、筆者はその姿を見出すことができると考える。

この実践の学習過程は、上越市立大町小学校による思考の三階層モデルに基づいてデザインされたものである。ここには、言葉の使い方を自らに問い、気付きを得て、自分の言い方を改めようとする姿が見られ、児童の言葉への自覚の高まりそのものが表れている。思考の三階層モデルによってデザインされた学習活動を通して、児童は「言葉による見方・考え方を働かせる姿」を実現することができたと言える。思考の三階層モデルに基づく学習過程のデザインにより、「言葉による見方・考え方を働かせる姿」の実現を図ることができるという仮説が、本実践の起点である。

思考の三階層モデルでは、思考の第一階層と第二階層のそれぞれの階層で、学習者にズレや意見の対立が生まれる。思考の第一階層での児童がそれまでもっていた概念とのズレ、思考の第二階層での異なる視座をもつ学習者との間で起こるズレである。思考の第三階層に進むには、二回のズレを意図的に起こす手立てが必要となる。

本実践が土台とする上越市立大町小学校での第6学年の詩の単元での授業実践³⁾（以下実践（2005）とする）では、「○○はAか、Bか」を問う「Which型課題⁴⁾」に取り組むことで、思考の第一・第二階層でズレが生まれ、学習者が学びを深めている。本実践では、思考の三階層モデルに基づいて学習過程をデザインするにあたり、質の異なる二種の「Which型課題」が有効であるという仮説を立てた。「Which型課題」による二回のズレを学習過程に仕組み、どのような「Which型課題」がズレを生む上で効果的なのか、実践を通して、その特性を明らかにしていきたいと考えた。

2 研究の目的

本実践では、次の二点を研究の目的とする。

- ・思考の三階層モデルに基づく学習過程のデザインにより、「言葉による見方・考え方を働かせる姿」を具現する。
- ・二回のズレを生む質の異なる二種の「Which型課題」の特性を明らかにする。

3 研究の方法

本実践では、思考の三階層モデルに基づく実践（2005）を基に学習過程をデザインし、第2学年国語科の詩の単元「いろんなおとのあめ」の実践を行う。主として、(1) 児童がノートに書いた自分の考え及び学習の振り返りの記述の分析、(2) 児童の発言及び活動中の話し合いの記録、この二つを基に、実践の結果を考察し、研究の成果と課題をまとめる。

4 仮説

(1) 思考の三階層モデルにより具現する二回のズレと「言葉による見方・考え方を働かせる姿」

上越市立大町小学校による思考の三階層モデルは、「自分の考えを明確にする」思考の第一階層、「自分の考えを多面的に問い直す」思考の第二階層、「本質を探りながら自分の考えを再構成する」思考の第三階層で構成される⁵⁾。実践

*新潟市立坂井輪小学校

(2005)での学習者は、既存の詩に対する概念とのズレを契機に詩に対する見方・考え方を広げ(第一階層)、学習者間のズレを契機に他者の視点から考えを問い直すことで詩に対する考えを深め(第二階層)、活動で育まれた個性的な言語感覚を發揮しながら詩的な作品を創作した(第三階層)。第三階層では、不要な言葉を散文から削り、純度の高い詩的な言葉を精選する学習者の姿がある。言葉への自覚の高まりを体現するその姿は、「言葉による見方・考え方を働かせる姿」そのものと言える。本実践では、思考の三階層モデルに基づいた学習過程のデザインにより、学習者の言葉による見方・考え方に二回のズレが生じ、第三階層で「言葉による見方・考え方を働かせる姿」が具現するという仮説を立て、検証する。

(2) 二回のズレを生む二種の「Which型課題」

桂(2018)は課題を「What型」、「How型」、「Why型」のように分類した上で、「Which型課題」を設定することで、「考えのズレ」から問題意識を引き出し、学習者の選択・判断を促し、すべての学習者の主体性を引き出すことができるとしている⁶⁾。第3学年「モチモチの木」の実践では、「豆太って、本当に臆病なのかな?」の発問を契機に、主人公の豆太を臆病と読むか、臆病ではないと読むか、学習者間でズレが生じている。

実践(2005)の学習過程を整理すると、二回のズレがいずれも、「Which型課題」を契機としていることが分かる(表1)。またこの二つでは、課題に対するまとめ方に大きな違いがある。第一階層でのズレでは、課題に対して、「これは詩と言える」と答えを一つに決め、全体で詩の概念的な捉えを新たに共有したのに対し、第二階層でのズレでは、散文を削って創作した時に「いつも」と「しかし」がいるのか、いらぬのか、判断を学習者に委ねている。

桂(2018)は、読みのレベルを「確認読み」、「解釈読み」、「評価読み」の三つに分け、それぞれのレベルに基づいた「Which型課題」を提唱している。「モチモチの木」での学習課題は、全員の読みが一つに決まる「確認読み」をベースにした「解釈読み」の段階の学習課題であり、ここでは学習者独自の解釈を許容している。そのため、「学習のまとめ」では臆病か、臆病ではないか、最終的な判断を学習者に委ねている。

本実践では、全体で答えを一つに決め、新たに捉え方を共有する第一階層での「Which型課題」を〈クローズドエンド型の「Which型課題」〉、判断を学習者に委ねる第二階層での「Which型課題」を〈オープンエンド型の「Which型課題」〉と名付け、二種の「Which型課題」が質の異なる二回のズレを生む上で有効であるという仮説を立て、検証する。

また実践において、児童に「音を表す言葉」のイメージを掴みやすくさせること、「音を表す言葉」の言葉間の類似性や対立を明確化することを目的として、マッピングによる視覚化(ことばマップ)を手立てとして取り入れる。

5 実践の単元計画

- (1) 単元名 「しを読もう」(教材名「いろんなおとのあめ」)
- (2) 単元の目標 ことばマップをつくり、「音を表す言葉」を創作する活動を通して、「音を表す言葉」に対する見方・考え方を広げたり、問い直したりすることで、言葉への自覚を高め、言葉による見方・考え方を働かせることができる。
- (3) 対象児童 第2学年29名(男子12名、女子17名)

表1 単元計画(下線部が「Which型課題」を示す)

次(時) 階層	本実践		実践(2005)	
	学習活動	○「Which型課題」◎ズレを生む「Which型課題」	学習活動	ズレを生む課題
一(2) 第一階層	・どの言葉が空欄にはまるか、全体で考え、ことばマップを作る。 ・実際には聞こえない音もことばマップに入れてよいか、話し合う。	○「 <u>まど</u> 」、「 <u>かさ</u> 」、「 <u>ほっぺた</u> 」は、 <u>ぼらん</u> 、 <u>ばちん</u> 、 <u>ぶちんのうちど</u> れが <u>あてはまるか</u> 。(★▽で同様の活動を行う)	・虫食い状態の教材詩が、詩といえるかどうか議論する。	これは詩と言えるか、言えないか。 (クローズドエンド型)
	「音を表す言葉」には「聞こえる言葉」しかないという概念をくずし、言葉に対する見方・考え方を広げる。	◎ <u>しとん</u> もことばマップに入れてよいか、よくないか。 (クローズドエンド型の「Which型課題」)	詩に対する見方・考え方を広げる。	
二(1) 第二階層	・「いろんなおとのあめ」を「実際に聞こえる音」と「実際には聞こえない音」(想像の音)に分ける。	○どの音が「聞こえる音」で、どの音が「聞こえない音」か。 ◎「 <u>たんぽぽ</u> 」には、「聞こえる音」と「聞こえない音」の <u>どちらがあてはまるか</u> 。(オープンエンド型の「Which型課題」)	・散文を削って詩に書き換える。	「いつも」と「しかし」はいるか、いらぬか。
	他者の視点を取り入れ、「音を表す言葉」に対する見方・考え方を問い直す。		自分の考えを問い直す。	(オープンエンド型)
三(1) 第三階層	・自分のオリジナルの「音を表す言葉」を創作する。	・ことばマップを参考にしながら、これまで育んだ言語感覚を基に、自分の「音を表す言葉」を創作する。	・日記を削って詩を創作する。	
	「音を表す言葉」の言語感覚を基に、詩的な表現につくり変える。		言語感覚を基に詩的な表現につくり変える。	

6 実践の実際と考察

以下、指導計画に基づいた実践における児童の実際の学習過程を、思考の三階層に基づいて考察していく。なお、授業ではあらかじめ教科書は集めておき、発問に対して児童が本文を参照することがないように配慮している。

(1) 「音を表す言葉」に対する見方・考え方を広げる：思考の第一階層

第一次では、「いろんなおとのあめ」を三つに分け（図1◎★▽）、びとんなどの「音を表す言葉」（枠線部）を空欄にした状態で児童に提示し、それぞれどの音が入りそうか、予想する活動から始めた。対立する見方・考え方が生じるように、全文を掲示するのではなく、まずは◎の行のみを四行提示し、どの言葉があてはまるか考えた。

まずは、ぼらん=かさのように、意見が一致しやすい選択肢から考え始め、その後二択に絞っていくという形で展開した。活動を焦点化するために、びとん=はっぱであることを明らかにし、選択肢を二つに絞った（※1）。結果、「まど」にはばちんとぶちんのどちらが当てはまるかでズレが生まれた。活動後、「どうやってぴつたりのことばをあてはめることができたか」と児童に問いかけたところ、「音の感じを想像するとよい」という考え方が出てきたので、全体で共有した。

その後、語句を張り付けたことばマップに「ばちん=はじける」など、全体が概ね一致する語感を書き込んだ。ことばマップに語感を書き込む際は、ズレは重視せず、ことばマップの内容を充実させること、言葉と語感のイメージを全体で共有することを目指した。第一時では続いて、★の箇所で同様の活動を行った。

この時点で、「雨がほっぺたにあたって（雨がふっているか）たしかめをして、てのひらをだすとぼとんと音になるからです。こいぬのはなは雨がふっていて犬のさんぽにいくとわがわがの犬のはなにあたとびこんという音がるからです。子ねこのしっぽはながいから、すべりたいみたいに、しゅるんというかんじだからです」（NK：下線及び括弧内引用者、以下同）のように、語感を感じ取りながら予想を立て、自分の考えを記述できた児童は11名だった。

第一時の学習の振り返りでは、「今日は音のべんきょうをしました。あめのおとはおもしろいです。きょうまなんだことは、そうぞうと、つよさです。今日のべんきょうは楽しかったです」（NS）と、見方・考え方に関する記述が出てきた。

第二時では、▽の箇所で「かえるのせなかにびたん、しとんのどちらがあてはまるか」を課題とし、同様の活動を行った。くつつく感じからびたんを選ぶ学習者と、異なる見方・考え方でしとんを選ぶ学習者とでズレが生まれるのではないかと予想したが、全員が「かえるのせなか」にびたつと水滴がくつつく様子を想像し、ズレは生まれなかった。びたんの語感が「かえるのせなか」と強く結び付くという既存の見方・考え方が大勢を占めたためである。「かえるのせなか」はしとんの語感と合わず、二つの見方・考え方は両立しなかった。

後半は、ことばマップに注目させ、似ている言葉を近づけたり、語感から連想するイメージを新しく書き込んだりして、ことばマップを補完させる活動を行った。ことばマップには、ばちんのように〈実際の音を模倣した音〉と、しゅるんのように〈動きが音の響きと結びついた音〉、しとんなびこんなど、〈印象や感覚を音の響きで表した音〉が並んだが、児童はその違いに気付いていなかった。

そこで、「しとんがどんな感じの言葉か、想像してみたらうまくイメージできた」という児童の発言を取り上げ、「想像ってことは実際にはない音ということだよ。ことばマップの仲間に入れてもいいのかな」とゆさぶりをかけた。ズレを起こし、「音を表す言葉」は「実際に聞こえる音」だけである、という固定化された概念をくずすためである。ゆさぶりに対して思考を巡らせる児童の姿が見られ、固定化された概念とのズレが生まれたと判断した。最後は、「聞こえない音」であるしとんもマップに入れてもいいことを全体で共有し、見方・考え方を広げた。

学習の振り返りでは、「手でだせる音やだせない音、じぶんやちかくの人でし

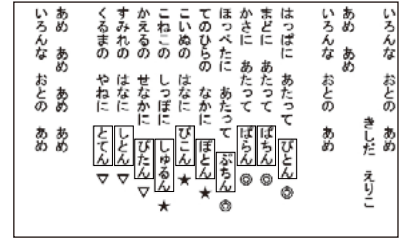


図1 「いろんなおとのあめ」本文

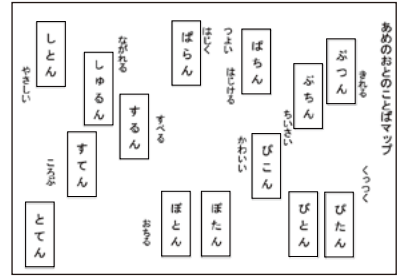


図2 ことばマップ

UR: ばちんは手でほったたたきときの音だから、ほっただと思ひます。
 KM: ぼらんはかさだと思ひます。ビニールのかさってばらばらって音がするから。
 T: みんなはどう？（一同うなづく）納得できるみいだね。そのとおり、ぼらんはかさです。びとんはどうか。（各空欄にびとんのカードをあててみる）
 (※1) びとんははっぱです。当たった人はいますか？
 HE: びとんは小さい粒がはっぱに当たる感じがするので、はっぱだと思ひました。
 T: 同じ意見の人は？（20人が挙手する）
 T: ぶちんは、まどとほったたとは、どちらがよさそうでしょうか。
 YS: ぶちんはばちんとにてるな。（T: ほとんど同じ？）うーん、ちよつとちがう。
 UR: ぶちんは小さい。あとばちんの方がつよい。
 (T: あたると?) けっこういたひ。

T: だって音って実際に鳴るものでしょ。本当はない音をマップに入れていいのかな。（児童が悩み始めたので、考える時間を取る）
 本当にはない音って結構ないかな。たとえば、気持ちが晴れるときはどんな感じ？

KY, KH: スツとする。「スカッ」とする。
 T: それもことばマップの仲間に入れていいんじゃないかな。いいと思ひる人？（※2）（20人ほど手が挙がる）では、しとんは仲間に入れていいですか。（一同うなづく）

か聞こえない小さい音や、ぼちんやぶちん、とおくても聞こえる音があることがわかりました」(KH)のように、「聞こえない音」である「想像の音」も「音を表す言葉」の仲間であることを理解できたことを示す記述が確認できた。「音を表す言葉」に対する見方・考え方を広げた児童の姿が、この記述に表れていると考えてよいだろう。

一方で、「想像の音でもことばマップに入れてもよいかどうか」を判断することは、課題の文意が分かりづらかった可能性があり、発問の内容を吟味する必要があったと考える。また、クローズドエンド型の「Which型課題」の設定のため、ここでは全体での意見の共有を行ったが、授業者による誘導的な共有となった(前頁※2)。児童の「音を表す言葉」に対する見方・考え方は広がったが、実践(2005)での第一階層と比べると不十分なズレであったと考える。

(2) 他者の視点を取り入れ、「音を表す言葉」に対する見方・考え方を問い直し、判断し直す：思考の第二階層

第一次の学習活動を終えて、ことばマップの音がそれぞれ、実際に「聞こえる音」なのか、実際には「聞こえない音」なのか、分けていく活動を全体で行った。第一階層で広げた「音を表す言葉」に対する見方・考え方の問い直しを促し、新たに獲得した見方・考え方で判断し直すためである。

実際には、「聞こえる音」、「聞こえない音」の判断に迷い立ち止まる姿が見られ、全体での発言は滞った。最終的には、しとん、びこんが「聞こえない音」、ぼちん、ぶちん、ぼらんは「聞こえる音」という形に分かれた。

<p>T: <u>ぼちん</u>は実際に聞こえる音だね。手をたたくと<u>ぼちん</u>となる。<u>しとん</u>は聞こえなかったよね。</p> <p>KR: <u>ぶちん</u>は実際にある音だと思います。<u>ぼちん</u>と似てるし。 (<u>ぼちん</u>、<u>ぶちん</u>、<u>ぼらん</u>は「聞こえる音」で全体一致)</p> <p>T: <u>びこん</u>はどうか。聞こえるかな。</p> <p>YA: <u>びこん</u>は本当にはない音だと思います。</p>	<p>KY: <u>しゆるん</u>はながれる感じだから、実際にはない音だと思います。</p> <p>UR: え、<u>しゆるん</u>は聞こえるよ。こすると(両手を合わせて上下にこするような仕草をする)、ほら、シュッシュッて音がする。</p> <p>KY: うそだよ、そんな音しないよ。それはURくんにだけ聞こえているだけだよ。(※3)</p> <p>UR: いや、<u>しゆるん</u>は絶対に聞こえる音だ。(繰り返し両手を合わせて上下にこする)、聞こえるって絶対。音するじゃん。</p> <p>KH: でも<u>しゆるん</u>ってしっばからながれるときの音だよ。手の音じゃないよ。</p> <p>UR: 子ねこのしっばもよく聞くとこんな音なんじゃないかな。</p>
---	--

ここで、「しゆるんは実際にはない音」とするKYの発言に対し、URが反論する形で発言した。しゆるんは「聞こえる音」なのか、「聞こえない音」なのか、学習者間による見方・考え方にズレが生じた(※3)。それを受け、「確かに手をこすると何か音がするね。どんな音がするかな」と全体に問い返した。「確かにシュルッシュルッって聞こえる」、「しゆるんは聞こえない音のような気がしていたけど、確かに聞こえるかもしれない」と迷う意見も出た。

当初は学級目標であり、児童にとって馴染み深い「たんぼぼ」の雨の音を問う発問を行う予定であったが、想定と異なる場面で学習者間のズレが生じたため、その後の展開を変更した。ここでの学習者間のズレを活用し、個人の見方・考え方に応じてことばマップの語句を「聞こえる言葉」と「聞こえない言葉」に分け、ノートに書く活動を取り入れることとした。特に意見が分かれたしゆるんについては、「聞こえる音」と捉えるか「聞こえない音」と捉えるか、文脈や具体的な場に応じて自分で判断するように伝えた(オープンエンド型の「Which型課題」)。

終末では、これまでの学習を振り返る時間を10分程度確保し、学習の振り返りをノートに記述させた。振り返りには、「最初はできなかったけど、学習を通してできるようになったこと」、「どんな勉強(活動)をしてできるようになったのか」を中心に書くように指示した。以下はKYの本時の振り返りの記述である。

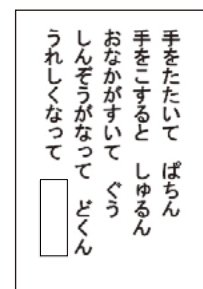
今までのいろんなおとのあめのべんきょうをしてきました。さいしょは、まだぜんぜんみんなできていませんでした。けどいろんなことをいっぱい学んだので、みんなちゃんととかいもできるようになりました。さいしょにはじめてときは、あめのおとマップもありませんでした。でも音がりがいできたからあめのおとマップも作れました。じぶんでならせる音。じぶんでならせない音。などもあつまってるのも、あめのおとマップのたいせつなやくめであります。これからもいっぱいべんきょうをしていきたいです。さいしょは聞こえない音がないと思ったけど、あったのでびっくりしました。聞こえない音があるとは思わなかったからです。(KY)

KYは当初しゆるんは「聞こえない音」(想像の音)だと考えていたが、URとの対話を通して、しゆるんなどの想像の音も場合によっては「聞こえる音」でもあると、考えを改めたと話した。URは、「しゆるんが聞こえない音という考えもあったけど、手でならしてみても、聞こえる音だとたしかめることができた」と振り返りに記述した。KYとURの記述や発言から、学習者間のズレと対話を通して、第一階層までの見方・考え方を更新したり、強化したりする姿が確認できた。「聞こえる音/聞こえない音」についての他者の視点を取り入れ、見方・考え方を問い直し、新たに獲得した見方・考え方で判断し直す姿である。学習の振り返りでは21名の児童のノートに、「想像したり、実際に音を出したり、ことばマップを作ったりすることで、音の感じが掴めるようになった」という主旨の記述が見られた。

(3) 「音を表す言葉」に対する見方・考え方を働かせ、獲得した言語感覚を基に、詩を創作する：思考の第三階層

思考の第三階層では、獲得した「音を表す言葉」に対する見方・考え方を働かせ、「聞こえない音」を含む「音を表す言葉」の言語感覚を基に、詩「いろんなおとのぼく(わたし)」を創作する活動を行った。最初の四行は全体の意見が概ね一致する「音を表す言葉」を並べた。最後の「うれしくなって」の空欄に、ぴったりとあてはまるような「音を

表す言葉」を連想して考えていく活動である（図3）。空欄には可能な限り、「実際には聞こえない音」をあてはめてみるよう促した。



ノートの記述を見ると、ほとんどの児童がまずは「聞こえる音」の模倣から創作を始めたことが分かる。最も多かったのは、えへ、にこ、うひひなどの笑い声を模した音であった。次にわく、わく、ドキドキなどの心理状態を表す言葉が続いた。それ以外では、ぶるん（TA／理由：「ほっぺたがぶるんとなる様子を想像した」）、きゅん（KM／理由：「いつもうれしいと思ったときに心がきゅんと言っているから」）など、興味深い擬態語や擬情語などによる言葉が生まれた。

なかでも、URによるす（理由：「うれし涙が出ると鼻の息ですとなるから」）は特に個性的な状態を表す言葉であった。URはほかにも、しとんよりもさらにやさしい感じがする言葉として、しよんという言葉を作成した。理由として、「しとんもやさしいことばです。でもとはやさしくないで、よになおすとさらにやさしくなるからしよんだと思います」と、微妙な語感のズレについて記述している。同様の理由で、KMはしろんという言葉を作成した。本時のURとKMの振り返りの記述を引用する。

ぼくは、これまでいろんなおとのあめのべんきょうをやってきました。（最初は）あめがものや花にあたるかんじがわかりませんでした。でも一つ一つこだわりをもってとりくむことで、じっさいに手で音をだしてみたり、あたまでかたさなどをそうぞうして、音のかんじがわかるようになりました。ほかにもどんな音があるかしらべたいです。一ばんすきな音はしゆるんでした。さいしょは聞こえない音はないと思ったのに、いっぱいあったのでびっくりしました。（UR）

さいしょはわからなかったけどみんなや先生といっしょにマップを見ながらいっしょにやったら、じぶんもそうぞうをし、できました。それでぴったりの音をはめることができました。これからも「そうぞう」をつかって思いだし家でも音をはめたいです。（KM）

児童は、ことばマップを完成させることで、語感の近い音には、言葉がもたらすイメージに類似性が見られることに気づき、具体的に想像を広げることで、「実際には聞こえない音」を作成することができた。ノートの記述から、実際に音を鳴らしてみたり、語感をイメージしたりすることで、詩の言葉をより身近に感じることができた様子が伺える。学習過程を整理した結果、ノートの記述から、児童が本実践の学習活動を通して、詩の言葉と言葉の関係を、言葉の使い方、語感に着目して捉えたり、問い直したりして、言葉への自覚を高める姿を見出すことができた。質的に異なる二回のズレを通して、児童が言葉による見方・考え方の質を高めながら、それらを働かせる姿が具現したと考察できる。

7 研究の成果 —思考の三階層モデルにおける二回のズレと、二回のズレを生む二種の「Which型課題」—
表2は、本実践の実際の学習活動、ズレを生む上で有効だった発問や学習課題を表にまとめたものである。

表2 本実践の実際の学習活動と見方・考え方のズレを生む上で有効だった発問や学習課題

次(時) 階層	本実践	
	学習活動	発問/学習課題 (○はズレを生んだ発問や課題 △は吟味が必要な発問や学習課題)
一(2) 第一階層	<ul style="list-style-type: none"> どの言葉が空欄に入る語句かを予想し、語句を基にことばマップを作る。 「音をあらわす言葉」は「聞こえる音」だけであるという既存の概念をくずし、想像上の「聞こえない音」も「音を表す言葉」であるという見方・考え方を全体で共有し、見方・考え方を広げる。 	<ul style="list-style-type: none"> ○「<u>まど</u>」と「<u>ほっぺた</u>」は、それぞれ<u>ばちん</u>、<u>ぶちん</u>のどちらがあてはまるか。 △実際には聞こえない<u>しとん</u>はことばマップに入れてよいか。よくないか。 (全体で答えを共有し、「音を表す言葉」に対する見方・考え方を広げるクローズドエンド型)
二(1) 第二階層	<ul style="list-style-type: none"> 「いろんなおとのあめ」を「実際に聞こえる音」と「実際には聞こえない音」(想像の音)に分け、自分のノートにことばマップをつくる。 「聞こえる音/聞こえない音」についての他者の視点を取り入れ、第一階層までの見方・考え方を問い直し、学習者間のズレ、対話を通して新たに獲得した自分の見方・考え方で判断し直す。 	<ul style="list-style-type: none"> ○<u>しゆるん</u>は、「実際に聞こえる音」なのか、「実際には聞こえない音」なのか。 (全体で答えを共有せず、学習者の解釈に委ねるオープンエンド型)
三(1) 第三階層	<ul style="list-style-type: none"> これまで育んだ「音を表す言葉」(「聞こえない音」を含む)の言語感覚を取り入れ、「いろんなおとのほく(わたし)」を作成する。 「音を表す言葉」に対する見方・考え方を働かせ、獲得した言語感覚を基に詩を作成する。 	<ul style="list-style-type: none"> これまで育んだ「音を表す言葉」の言語感覚を基に、「いろんなおとのほく(わたし)」の最終行「うれしくなって□」にあてはまる言葉を考え、詩を完成させる。空欄に入る語句は、ことばマップの言葉をアレンジしたり、創作したりして、ぴったりとあてはまる語句を考える。

第一階層では、言葉に対する見方・考え方を広げるため、既有的概念を更新する見方・考え方を全体で共有する必要がある。結果、学習課題は必然的にクローズドエンド型となる。一方、第二階層でクローズドエンド型の課題を設定してしまうと、自分で獲得した見方・考え方で判断し直すことができない。よって第二階層ではオープンエンド型の課題を設定し、学習者間の見方・考え方のズレを生み、学習者の問い直しと思考・判断を促す必要が生じる。二回のズレを生む上で、質の異なる二種の「Which型課題」の設定が有効かつ必要であることが、本実践でも確認できた。

また「Which型課題」では、「○○のうちどれか」を選ぶ形式よりも、「○○はAか、Bか」のように二択を迫る形式の方が、対立が明確になり、見方・考え方のズレが生まれやすいと考えられる。そして質の高い学習課題と本実践の学習課題を比較することで、学習者間のズレを生む「Which型課題」にはいくつかの特性があることが分かった。

<p>◎ズレを生む質の高い「Which型課題」の例 課題1：「いつも」と「しかし」はいるか、 いらぬか。 課題2：豆太は臆病か、臆病ではないか。</p>	<p>△本実践の「Which型課題」(吟味が必要な「Which型課題」) 課題3：実際には聞こえない[しとん]はことばマップに入れてよいか、よくないか。 課題4：[しゆるん]は、実際に聞こえる音なのか、実際には聞こえない音なのか。</p>
---	---

(1) 文意が明確であること

「○○はAである」「○○はBである」の意味が、どの児童にもはっきりと明確に分かり、判断し易いものであること。課題1, 2の文意は明確である。一方、課題3「実際には聞こえない[しとん]はことばマップに入れてよい」は意味が伝わりづらい。課題4では、意味は伝わるものの、「実際に聞こえる音」が、児童にとっては意味を掴みづらかったと考える。

(2) 適切な難度であること

AかBか、容易に判断できない、かつ判断不可能ではないこと。課題1, 2ともに、文脈や関係性を想像することで思考・判断することが可能である。一方で、課題3, 4は「実際に聞こえる音/聞こえない音」の違いが分かりづらく、課題としては難度が高かった。課題4では「聞こえる音/聞こえない音」の違いや関係性を具体的に想像し、理解が深まった学習者間で見方・考え方のズレが生じた。

(3) AとBそれぞれが、拠って立つ見方・考え方によって妥当性をもつこと

拠って立つ見方・考え方によって、Aとも解釈できるし、Bとも解釈できること。第一階層での課題「[ばちん], [ぶちん]ではどちらがあてはまるか」は、拠って立つ見方・考え方によって[ばちん]とも[ぶちん]とも解釈でき、見方・考え方にズレが生まれた。一方で、「かえるのせなかには[びたん], [しとん]のどちらがあてはまるか」という課題は、[びたん]が妥当性をもつ一方、[しとん]は妥当性に欠けたので、学習者の考えが[びたん]に寄り、見方・考え方にズレが生まれなかった。

(4) 「AかBか」という問いが児童にとって価値をもつこと

考えを深めた学習者にとって、課題1, 2はいずれも非常に価値をもつ問いである。そのため、学習者は主体的に学習課題と向き合いながら読みを問い直すことができた。課題4では、「音を表す言葉」について理解を深めた児童に対しては価値のある問いだったが、理解が深まっていない児童に対しては、主体的に取り組みづらい課題となってしまった。

8 今後の課題

本実践を通して難しさを感じたのは、見方・考え方のズレを生むには、学習過程に応じて、児童にとって価値のある学習課題を設定しなければならないということである。授業者の力量が問われた部分でもあった。授業者として技術を高めるとともに、思考の三階層モデルに基づく他の実践例も参照し、より質の高い学習課題を追求していきたい。

引用・参考文献

- 1) 文部科学省『小学校学習指導要領(平成29年告示)解説 国語編』東洋館出版社, 2017年, p.12
- 2) 古閑晶子・松本修・古田純「思考の三階層に基づく対話の授業デザイン」『臨床教科教育学会誌』第9巻 第1号, 2009年, pp.9-15
- 3) 「6年生国語科 自己の文脈と、他者や作者の文脈を重ね合わせながら個性的な言語感覚を磨いていく～詩を再表現して伝える～」新潟県上越市立大町小学校『思考力を育む授業「対話」を核として子どもの学びをつむぐ』学校図書, 2005年, pp.44-53
- 4) 桂聖「Which型課題の国語授業」桂聖編『「めあて」と「まとめ」の授業が変わる「Which型課題」の国語授業』東洋館出版社, 2018年, pp.20-35
- 5) 「思考力を育む「対話」を核とした教育活動の創造-「学びをつむぐ」姿を見つめて-」大町小学校前掲書, pp.18-23
- 6) 桂聖前掲 pp.26-31