

大学と附属学校との共同研究のあり方に関する一考察¹

— 入門期における「書くこと」の学習指導の原理と方法を求めて —

河野 順子

A Consideration Regarding the Way of Collaborative Research between University and University-affiliated School

— Seeking the principal and method for teaching and learning
“writing” during the introductory period —

Junko KAWANO

How to promote collaborative researches between the university and the university-affiliated elementary school is a major issue for the college of education at the university. In order to seek the principle and method for teaching and learning “writing” during the introductory period, which has been a major concern at elementary schools and for which further research development is needed, this paper reports the results and challenges of the collaborative researches worked out by the Japanese Language Department at Kumamoto University-affiliated elementary school and the present writer who belongs to the Japanese Language Research Department at Kumamoto University. As an issue of the way of collaborative research, I will introduce activities of the research project groups (there are two collaborative research groups: a collaborative research group 1 is an informal research group “Japanese Language Education wakimizu no kai,” and a collaborative research group 2 is a research group between the university and the university-affiliated elementary school). I will also discuss the transformation of the teachers (changes in their viewpoints and attitudes) who are involved in these two groups. Conclusively speaking, it was confirmed that there is a great significance for the “collaborative research groups 2” that the “collaborative research group 1” comprising public junior high school and elementary school teachers, supervisors of school education, administrative staff members, and students is incorporated in the “collaborative research group 2” organized by the university and the university-affiliated elementary school. Specifically, a collaborative research system is established, in which people involved learn from each other in a more equal relationship. In addition, also for those people who are involved in the “collaborative research group 1,” this collaborative research system provided a shared sense of problem regarding how to evoke “learning from the learners” and provoked a new learning opportunity regarding this sense of problem. The future challenge is to promote development of groups that can further perform such collaborative researches and to carefully select the contents of researches, as opportunities to educate students in the teacher-training course.

key words : university, university-affiliated school, collaborative research

1. はじめに

大学の教育学部と附属学校園との共同研究をどのように推進していくかということは、現在、大きな課題になっている。教育職員養成審議会（1999年12月10日答申）では、「附属学校と連携して教育の実践場面における実験的・実証的研究を行うとともに、大学教員が附属学校の教育活動に積極的に参加していくこと

が必要である」と、附属学校園と大学との関係を改める必要のあることを明言している。

また、授業研究のあり方としても、近年、「アクションリサーチ（①研究者が実際の集団活動に参加しながら観察・記録し、②その基礎資料を科学的に分析することによって、集団の中での個人の態度や行動の変容を研究し、③その研究結果を実際に活動している集団にフィードバックすることによって、集団活動を発展させながら研究を継続するという研究方法）」

¹ 本研究を実施するにあたり、平成18年度科学研究費補助金（基盤研究（C）課題番号17530669）の助成を受けた。

など、異なる立場のものが授業を通してそれぞれに学び合い、子どもにとって必要な学びとは何かを追究していく必要性が叫ばれている。筆者自身も佐藤学氏や秋田喜代美氏らが主催し、今年三回目を数えるアクションリサーチ研究会等に参加し、全国の様々な実践家や研究者と共に授業研究のあり方を学んでいる。

その一方で、筆者は、現場実践において悩みが大きく、一層の研究開発が求められている入門期の言語発達のあり様を解明するために、ここ数年熊本大学教育学部附属小学校との臨床的な共同研究に取り組んでいる。

本稿では、教育学部と附属学校との望ましい連携のあり方、臨床的な共同研究のあり方を考えるための手がかりとして、そこでの成果と課題について報告することにした。

2. 本研究プロジェクトの組織

本稿で述べる学部共同研究は、次のような枠組みの中に位置づけられるものである。

毎月一回の定例の国語教育研究会の取り組み（国語教育湧水の会）において、実践現場の小学校・中学校の先生方、指導主事、管理職など立場の異なる人たちが集い、学習者の側からの授業づくりをめざして、「対話型」授業のあり方を模索している。開催回数はすでに30回を数えている。

この会において、実践現場の先生方の授業づくり案やビデオ視聴を通して、議論し合い、現在の実践現場での問題を共有し合う。さらに、実践現場の先生方の授業実践の取り組みに対して、筆者の側から現場の先生方が身体的実践的知として無意識、無自覚のうちにやっている意味を、理論を通して説明するという実践と理論の往復の形での議論も大切にしている。以上のように、実践現場と研究現場とが連携し合い、学び合う場を形成している。

上で述べた「国語教育湧水の会」（以下、湧水の会と略す）の取り組みに加えて、筆者は、昨年度から「入門期の言語発達とコミュニケーションの形成」というテーマで文部科学省の科学研究費の助成を受けた。これを契機に、小学校、中学校の国語科教育以降の言葉の学びを再考するために入門期におけることばの発達をどう導くかということから探っていくことが重要ではないかという共通の問題意識が生まれて、共同研究のプロジェクトが始まることになった。具体的には、次のような取り組みを行った。

まず、熊本市立本荘小学校の橋本須美子教諭の1年生と2年生による異学年交流から学び合うという機会

を設けた。

次に、昨年（2005年）附属小学校に赴任した宮本義久教諭が1年生の担任になったので、同校教諭との共同研究に加わってもらった。具体的には、宮本教諭の入門期の学習指導に、筆者が月2回から3回の参与観察を行い、附属教諭との協議を重ね、11月の宮本教諭の校内研究授業「紙飛行機を飛ばそう」の授業づくりへ向けて議論を進めていった。その間、宮本教諭の授業ビデオを湧水の会のメンバーが観察しながら、学習者の側からの対話型授業はどうあればよいのかを話し合った。宮本教諭にとっては、多くの先生方からの意見を聞くことによって、自らの授業を反省的に見つめ、入門期における授業づくりについて考えを深める場となった。さらに、11月に宮本教諭の研究授業が実施され、そこで浮上した問題について、附属の先輩教師である濱本竜一郎教諭が授業に取り組み、そこでの成果と課題を湧水の会で考え合うというふうに進んでいった。

このような学部共同研究及び湧水の会との共同研究を通して得られた、入門期の「一次のことば」から「二次のことば」の生成に関する知見を全国大学国語教育学会で発表し、次なる実践課題への取り組みが進行しているところである。

3. 本研究プロジェクトでの枠組みの共有化

岡本（1984）は、書き言葉を学び始めてからの書き言葉と話し言葉を「二次のことば」（現実を離れた場面で、ことばの文脈によって不特定の一般者に向けられる一方向的な自己設計）、それ以前の話し言葉を「一次のことば」（具体的現実場面で、状況文脈によりながら親しい特定の相手に指し向けられる会話式の相互交渉）に分けている。そして、この「二次のことば」の習得は「子どもにとってまことに苦しく困難な仕事である」と指摘している。さらに、「『二次のことば』をもって『一次のことば』が終わるのでなく、『二次のことば』に影響されて『一次のことば』が変容する」という、話し言葉と書き言葉の“重層的発達”の視点を打ち出している。

こうした岡本の指摘に関連して、内田（1990）は、文字作文は口頭作文を土台にして徐々に作り上げられることを指摘している。内田によれば、幼児期の口頭作文において徐々に会話体から文章体へと移行していくことが確かめられている。年長児によく見られる“お手紙ごっこ”や“学校ごっこ”などのごっこ遊びの中では、文章体がごく自然な形で使われ始めている。このことは、幼児が遊びの中で「一次のことば」と

「二次的ことば」の二重言語生活に移行し始めていることを示唆している。そして、それは、日頃から絵本をはじめとするさまざまなメディアに接触していることと無関係ではあるまい。

しかし、学校教育において、この「一次的事ことば」から「二次的事ことば」への移行には大きな壁がある。どのようにすればこの壁を乗り越えさせることができるかという指導原理はいまだ明らかではない。国語科教育の実践事例の中でも、入門期の実践例の報告は僅かであり、この問いに直接応えた実践は報告されていない。

こうした「一次的事ことば」から「二次的事ことば」への移行の問題は、国語科教育における「話すこと・聞くこと」領域及び「書くこと」領域において重要な問題を提起している。

入門期の学習者がこの「一次的事ことば」から「二次的事ことば」への移行を遂げるために必要な学習指導の原理と方法は何かという問題に対して、共同研究の中で、どのように取り組み、そのことが筆者を含む共同研究者の中にどのように研究や実践のまなざしとして生きて働くことになったのか。こうした共同研究の意味やあり方を明らかにすることが本論文の目的である。

以下、湧水の会での取り組みを共同研究1とし、附属小学校での共同研究を共同研究2として記述を行う。

4. 共同研究1を通しての問題の共有化

4.1 橋本実践における異学年交流

第11回湧水の会（2005年8月28日）において、熊本市立本荘小学校の橋本須美子教諭と中島尚子教諭の異学年交流の発表をしていただいた。

そこで、明らかになったことは、橋本須美子教諭は、人との関わりの中でこそ子どもは言葉を発達させていくことができるという考え方に基づいて、特に、少人数学級ゆえに人と関わる体験を持ちにくい1年生の子どもたちに、異学年交流を積極的に導入しているということであった。さらに、橋本教諭の発表からは、子どもが言葉と関わるための学習環境のあり方などが出されていった。

それに対して、次のような意見が相次いだ。まずは、国語科教育としての目標はどうなっているのかという教科内容をこそ優先させるべきだという発言。次に、子どもが活発に言語活動を行っていることは窺えるけれども、なぜ、そのようになってきたのか、その要因がわからないという発言である。

筆者はこうした発言を聞いて、学校の授業研究会に出かけていった時につねづね問題だと考えていた現場

での国語科教育（特に入門期の学びにおける）の問題点について改めて思い起こしていた。即ち、子どもの発達の捉え方にもよるのだろうが、子どもの生活に根ざし、子どもの生活に返していくという学習者側からの授業デザインの視点が欠如しており、教師側からの強制的な学びの型の押し付けや、教科書で学ばせなければならぬと教師が捉えている教科内容を優先した学びが見られたことである。さらに、子どもの側からの授業づくりの成果をあげている教師であっても、その授業の仕組や原理を自らの言葉で語り得ていないということである。

筆者は、こういう状況の中で、入門期の学習指導のベテランである橋本教諭の教室で起こっている子どもたちの澁刺とした学びのあり様、子どもの側から言葉が育っていくその様から学んでいくことの必要性を改めて感じた。その後も橋本学級への参与観察を続けた結果、筆者は、入門期における「一次的事ことば」から「二次的事ことば」への移行に必要な実践原理を次のように抽出した⁽³⁾。

- ① 1年生が自由に物語ることのできる「感性的コミュニケーション」の土台づくりが必要である。
- ② 2年生との異学年交流に見られるように、他者と関わり、自己内対話を生成できる言葉の学びの開拓が必要である。
- ③ 人と関わることを基点とした言葉の学びの方法としての「お手紙」を書くことが有効である。

これについて具体的事例に即して述べてみたい。

2年生との異学年交流の学びでは、まず、子どもの語りを積極的、能動的に受容しようとする教師の関わり方が特徴的であった。そして、そうした教師対子どもの関係性の中に、1年生対2年生の対話が包み込まれるという二重の関係性が見られた。まだ十分に自己内対話ができない1年生にとって、2年生への、あるいは2年生からの働きかけは、自らの自己内対話を生み出す準備として機能していた。

以上のように、語りを先導する2年生の行為、そして、1年生と2年生が対等に対話する活動を通して、1年生の中に他者のまなざしが内在化され、1年生主導の語る活動へと、自然に移行するように仕組まれていたのである。つまり、多様な対話活動が、1年生の中に他者のまなざしを内在化させ、自己内対話を生み出す準備として機能していたのである。

さらに橋本実践では、一対一の「直接的対話」⁽⁴⁾（「一次的事ことば」）だけでなく、他の1年生や2年生の前でお話をするという一対多の「間接的対話」⁽⁵⁾も組み込まれているという特徴がある。これによって、学習者は他者のまなざしをいっそう内在化させることによって、「二次的事ことば」の習得に向かっていったと

考えられる。

5. 先行研究・実践の考察に基づく研究上の示唆

次に、筆者は、発達心理学における「一次のことば」から「二次のことば」への移行に関する先行研究（内田伸子（1990）、清水由紀・内田伸子（2001）、清水由紀・内田伸子（2003））の成果と課題及び、国語科入門期の「書くこと」への移行に関する先行実践（土田茂範⁽¹⁾、小西健二郎・三上敏夫⁽²⁾）の成果と課題の考察をふまえて、次のような見通しのもとで熊本大学教育学部附属小学校国語部との共同研究に取り組んだ。

- 1 「一次のことば」（一对一の直接的対話）を土台としつつ、「二次のことば」（一对多の間接的対話）に移行する際に、自己内対話を促す他者との関わりが必要である。そのためには、多様な〈対話〉の場をつくることによって、入門期の学習者に自他関係を捉えるための他者を内在させることが有効であろう。
- 2 自他関係を捉える視点として相手意識を明確にする必要がある。そのための方法として「お手紙」⁽⁶⁾が有効であろう。その場合の相手をどう設定するかが重要である。

6. 宮本実践と濱本実践の概要とその考察

宮本義久教諭の授業は、2005年11月10日に宮本学級で、濱本竜一郎教諭の授業は、11月18日に毎週一回国語の授業で入っているクラスで行われた。両教諭の授業は、子どもたちが前時に紙飛行機を飛ばして遊び⁽⁷⁾、本時でそのときに「思ったこと・感じたこと」「見たこと」「聞いたこと」をお手紙で知らせるという大枠で同じ授業に取り組んだ。ただし、お手紙を書く相手が、宮本実践では、幼稚園でお世話になった先生方、濱本実践では総合学習でお世話になった6年生のお兄さん、お姉さんであった。

6. 1. 宮本実践—宮本教諭の反省的実践の取組—

宮本教諭は、附属小学校に赴任して1年目ということもあり、まだ自分の中に確かな授業スタイルを持ち得ていないという悩みを抱えていた。さらに、共同研究1や2を通して、自分の実践に立ち止まる機会を持つことにより、自分の実践に対する悩みが浮上していた。それは、二回目という入門期の学習指導をどのように展開していったらよいかという悩みと共に、附属小学校国語部が取り組み始めた対話型の授業をどのように仕組み、学習者の側からの授業を実現すればよ

いのかということに対する悩みである。

宮本教諭へのインタビューの中で、筆者はたびたび、「今日行った授業方法（書写から読み取りへの手順など）をどうして取り入れたのですか？」という質問をした。そのとき、宮本教諭から返ってきたのは、「最初に1年生を持ったときに隣のクラスの先生が1年生のベテランの先生だったので、その先生から教えてもらったことを、なんとなくやっているだけなんですよ」（2005. 5. 21）という答えであった。これは、宮本教諭が教師としての信念や絶対的な価値観のもとでこれこそが効果的であると捉えた方法で授業が進んではいないということを示している。そのことが、普段の生活場面では子どもとの関係性を対話的に捉え、子どもの実態をしっかりと捉えた取り組みを進めているのにも拘わらず、授業自体は教師主導型になっているのではないかと宮本教諭の潜在的な不安や不満となっていたのではないかと考えられる。

一方、附属小学校国語部が取り組んでいた対話型の授業は、学習者の問題意識から出発し、それを学習者同士の話し合いなど共同の関わりの中で学びを学習者の側から引き起こし、捉えようとするものであった。これは、宮本教諭がベテラン教師から授かった教師主導型の授業観からの転換を意味していた。こうした授業観の捉え直しを宮本教諭は附属教諭として自らに問い返ししながら、新たな授業づくりへの営みを出発させることになるにちがいない。そうした一人の教師の悩みは実は、現在の教育が抱えている様々な問題（学級崩壊、学びから逃避する子どもたち）に普遍化していくことのできる問題でもあった。ここにも共同研究を行うことの大きな意味があった。宮本教諭が自らの悩みに向き合い、授業改善に取り組んでいくことを共同研究1と2で考え合っていくことは、共同研究に関わっている者すべてに、学びの捉え直しや視点を見出すこととなると考えたのである。

そこで、まず、共同研究1のプロジェクトとして、第13回湧水の会（2005年9月21日）で宮本実践のビデオ視聴を通して、議論する場を設けた。そこで、出てきた問題は、学習者の側からの発言をどう取り上げていくのか、もっと学習者の声を実現する対話自体を授業に取り入れることが必要ではないかという意見であった。そして、宮本教諭自身、一時間の自らの授業プロトコルやビデオ視聴を通して、自分の授業は教師主導の授業になりがちである点を自覚し、なんとか子どもの側からの授業を創出したいという思いを持ったようであった。

宮本教諭からは、「具体的にどうすればいいのか?」「対話的といわれるけれども、対話的とはどういうことなのか?」という率直な疑問も出された。それに対

して、「自分だったら、子どものこの発言を取り上げて、他の人はどう思うのかという考える場を持たせる」「もっと子ども同士の考えを絡ませ合うと、1年生は1年生なりに考えを持ったり、膨らませたりすることができると思う」という具体的な助言も出されていった。

こうした点をふまえながら宮本教諭は、附属小学校での研究授業である「紙飛行機を飛ばそう！」の授業案づくりに取り組んだのである。

宮本教諭の第1次案ができあがった段階で、筆者は相談を受けた。その段階でのプランでは、紙飛行機を飛ばした体験をもとに、構成表をつくり、それをもとに作文書きに入るという作文指導における構成表の活用が主眼となったものであった。この相談を受けて、筆者は以下の助言を行った。

- ① 1年生の入門期に当たる児童にとって構成表は子どもが書きたいことを書く準備として本当に機能するのか？
- ② 先行研究では、「一次的事物」から「二次的事物」への移行に物語るということが効果的に取り入れられている。
- ③ 共同研究1で指摘された学習者の側からの言葉を引き出すために〈対話〉を中核に取り入れてみてはどうか。橋本実践では、1年生と2年生の対話ではあったが、1年生の子どもに「二次的事物」を促す他者のまなざしの視点を〈対話〉によってうまく誘っていた。
- ④ 飛行機飛ばしを実際にやりながら、その場で、子どもたちに自分が幼稚園の先生に伝えたくて仕方がないことを見出せるような工夫が必要ではないか。この時点では、宮本教諭はなんとか子どもの側からの〈対話型〉授業を成立したいと願いながらも、教育現場で「型」として用いられている構成表から下書きをするという方略を選んでいった。

こうした話し合いを経て、宮本案は大幅に書き換えられた。以下に記す。

- ① 前時に遊びを取り入れ、そこで、子どもたちに書きたいことを捉えさせるために教師が子どもに質問するという〈対話〉の機会を多く取り入れたい。
- ② 本時で遊んだことを想起するために対話を導入して物語ることを重視する。
- ③ 作文を書き上げたあとに、再び〈対話〉(今度は子ども同士での対話)を取り入れ、推敲の視点とする。

こうして宮本実践は行われた。その結果、多様な〈対話〉を設ける工夫は随所に見られることとなった。しかし、宮本教諭には、〈対話〉がうまく機能できなかったのではないかと反省が残された。さらに、

宮本教諭には、授業前、国語部の話し合いの中で、〈対話〉を通して1年生が作文を推敲するという活動は難しいのではないかとこの思いがあった。相談を受けた筆者は、「1年生でも〈対話〉を通して、自己内に他者のまなざしを導入すれば、推敲は可能ではないか。ただし活動をどう組むかは、実践者が一番納得できる方法を用いることが最善だと思う」という助言を行った。その結果、宮本教諭は、多様な〈対話〉を導入しながら授業を進めた。しかし、多様な対話が行われたが、それが必ずしも自己内対話を促す他者とのかわりを創出するために機能したとは言えず、宮本教諭にとっても納得いかない授業となってしまった。つまり、何のための対話なのかということが授業者の宮本教諭のものに十分にならないままに、実践に移されたために、宮本教諭にとって子どもたちの言葉をうまく引き出せない授業として終わったという反省が残された。

授業後、どうしてうまくいかなかったのか、そこにどうも納得できる答えを持ち得なかった宮本教諭を前に、先輩教師である濱本教諭が次なる授業に挑戦することとなった。

6. 2. 濱本実践の分析

6. 2. 1. 遊びにおける多様な対話状況

濱本教諭の実践では、対話の場が子どもとのかかわりを通して、多様に設定されていた。

まず、〈事例1〉のように、濱本教諭は子どもたちの遊びの場に入っていて、子どもたちとの打ち解けた一対一の「直接的対話」を形成している。

T 飛ばしてごらん。 / C 先生。 / C わあい。 / C わあい。 / T おお、すごい。これ。 / T 戻ってきたね。ずうっと降りてきたね。 / C すごいね。① / C かなりすごいよ。② / C すげえ。

〈事例1〉

この中で、教師は〈事例1〉の①、②のように、語彙の不足、表現力不足のために「すごい」としか表現できない子どもたちの実態を敏感に捉えている。そして、自然な一対一の「直接的対話」を通して、〈事例2〉の①、③のように働きかけていく。

〈事例2〉

T どんなにとんだ。① / C 自分のところに帰ってきた。② / T ぐーんと飛んでかえってきたね。③

こうした「直接的対話」は、この遊びを通して続き、そのことが、子どもたちのものの見方とともに語彙力や表現力を多様に生み出す原動力として働いていった。

さらに、濱本教諭と子どもとの関係性には、〈事例3〉のような特徴が見られた。まず、濱本教諭は飛行機飛ばしに夢中になっている子どもたちを呼び集めた。次に、雄二・千春ペアを前に呼び、教師と「直接的対

話」を行った。このとき、他の子どもは、雄二・千春ペアと濱本教諭の対話を聞き、そこに参加するという形態がとられていたのである。

〈事例3〉

T 雄二くん、雄二くんね。たぶんこのクラスで一番飛ぶんじゃないかな。はい、みんな応援して。/C がんばれ。がんばれ。/T わあすごい。はい。戻っておいで。雄二くん、今みんなの声聞こえた？①/雄二 がんばれって②/T がんばれって、がんばれって言われてどんな気持ちでした？③/雄二 がんばろうっておもった。④/T 千春ちゃんはどうなふうに思った？⑤/千春 うれしかった。⑥/T さっきと同じときくよ。どんなふうに飛んだ？⑦/雄二 まっすぐとんだ。⑧/T では、千春さん。/千春 まっすぐとんでね。ぐーんって ⑨/T じゃ次ですよ。先生がもってきたのは実はこれです。…中略…どんなふうに飛んだ。⑩/C わあ。/C もどってきた。⑪/T ブーメランみたいだった。⑫/C ブーメランみたい。⑬/C ジャンボジェットみたい。⑭

教師は、雄二・千春ペアと、①②③④⑤⑥のように「直接的対話」をする。その間、他の子どもたちは「聞く」立場にある。このとき、例えば⑦の教師の問いに答える⑧⑨の子どもの言葉を聞きながら、自分の飛行機の飛び方を思い起こしながら自己内対話を生成していた子どももいたと考えられる。

さらに濱本教諭の⑩のような問いかけに、子どもたちは⑪⑬⑭のように答えている。ここでは、観察者としての立場にあった子どもたちが、今度は先のやりとりを想起しながら答えるという「直接的対話」が引き起こされている。遊びの場という自由な雰囲気思わず他の子どもの発言を促し、聞いている子どもたちは単なる観察者の位置づけでなく、まさに、私の問題として飛行機を飛ばしたことによって「思ったこと・感じたこと」「見たこと」「聞いたこと」の観点を共有しあっているのである。

以上のように、濱本教諭は、1年生の子どもたちに「我-汝」という一対一の「直接的対話」と一対多の「間接的対話」という混在したコミュニケーション状況を引き起こし、そこに多様な自他関係を持ち込むことによって学習者の中に他者を内在させる可能性を創出していると考えられる。これこそが「一次のことば」から「二次のことば」を生成する入門期の指導原理として重要なことである。

こうして遊んだあと、濱本教諭は、教室に戻ってからも、飛行機飛ばしという個人的体験を語り合うことによって、経験として共有化させる学習を取り入れている。

さらに、太郎と裕子の二人の「直接的対話」を聞いて

ている他の学習者にとっては、遊びの場と同様に観察者の立場から一対多の対話における聞く活動が主たる活動となる。そして、それを聞きながら自己内対話をし、思い起こし活動を行っている。さらに、質問をするという行為は聞く活動を積極的なものとし、話す側からすると、質問を受けることによって、子どもの中に自-他関係が生じ、他者の目が生まれ、他者にわかるように伝えるにはどうすればよいかという意識が刺激されることになる。

6. 2. 2. 語ることから書くことへの移行

次の時間は書く活動に入る。ここでは、前時の飛行機飛ばしの活動が鮮明に内在化されており、どの子どもも前時の活動の中での教師から誘われた対話活動を基盤にしながら、「思ったこと・感じたこと」「見たこと」「聞いたこと」の観点から作文を書き上げることができた。

子どもたちが一度手紙を書き上げたのを見計らって、濱本教諭は、子どもたちの手紙書きをいったん中断させた。そして、教室の前に子どもを呼んで、〈事例4〉のような対話活動を入れた。

〈事例4〉

T 洋子さんと先生がお話しをします。洋子さんはたあくさん思い出して、もっと新しいことがたくさん見つかるかもしれないね。じゃね、聞いてみるよ。紙飛行機を飛ばすときにまずどんなことを思っていましたか。/C1 遠くまでとべたらなあって思っていました/T 遠くまでね飛べたらねってね。(C1 席に帰ろうとしている)/T ああ、もう書きたいね。もうちょっとね。飛ばしているときにお友達は何か言っていましたか。応援していましたか。(本人はうなずいている)。なんか聞こえた？あとから聞くといいね。なんていったのってね。じゃ、飛ばしました。うーんと、上にいきました。下に行きました。/C1 上に向けてから、ジャンプしてからやったら。/T ジャンプしていた。/C1 うん、落ちるかなってしたらまた上に上がって、いっしゅうまわって突撃しました。/C わあ。/T わあ突撃しました。落ちるかと思ったら上に回って。/C2 さかさまに回って僕の足のところに落ちた。/C1 だよええ。/T ははは。だよえ。/C すごい。/C3 それ書いた？/C1 ううん。

そのあと隣の子ともどうして同じようなペア対話を行い、〈事例5〉のような対話が生成した。

〈事例5〉

A ねえねえ/B なあに。/A 話ししよう。おうい。/B ちょっと待って。/A はやく。おうい。どうする。/B わたしとたかひろくんのはさ、上に

いって、人工芝に突撃したよね。／A だよ。突撃っていうんじゃないかって、芝に刺さったっていうの
 がいいかもね。／B ちょっとまって。ねえ、ちょっと書き直そう。／A そんな書き直さないで、ここにちょっとずつ書いておけばいい。／B やだよ。そんな。で、えっと（書き直している）／B どうする。二回回って。A 二回回ったか。（中略）／A はやくとんだって入れよ。／B くそ。（独り言を言いながら書き方の工夫を指摘している。）

そして、このペア対談の後、手紙を書き直す活動（推敲）を取り入れて授業は終了した。

7. 共同研究の成果と課題—「二次的ことば」としての「書くこと」を導く入門期の学習指導の原理と方法—

濱本教諭は、まず遊びの場で、子どもたちとの関係性を作ることに心を砕いていた。そこでは、積極的に一対一の「直接的対話」による「感性的コミュニケーション」の場を作りあげていた。次に、学習の目的である「書くこと」へと誘うために、「感じたこと・思ったこと」「見たこと」「聞いたこと」の観点から子どもたちに働きかけていた。それも一対一の「直接的対話」を基盤にしながら、そこに一対多の「間接的対話」の場を設け、子どもたちに聞き合う必然の場を形成し、子どもの中に自己内対話を引き出そうと工夫していた。

教室に入ってからも、子どもたちの対話を中核に、思い出し活動を取り入れた。しかも、教師対子どもの対話とそれを「聞く」活動を導入することによって、子どもたちは対話の視点を内在化し、それをもとに子ども同士の対話が行われるという二重の枠組みが用いられていた。つまり、子どもたちは一旦観察者として教師対子どもの「直接的対話」を「聞く」ことによって、対話の視点を我がこととして取り入れ、自分たちの対話へとスムーズに移行することができたのである。そして、ここでの対話では、書いた文章をもう一度振り返るという推敲活動を促した。そのことが、より他者を意識したまなざしを自己の中に内在化させたのである。

これは、手紙という伝達手段・方法によって、しかも、伝える相手が6年生という近すぎもせず遠すぎも少ない存在であったために、子どもたちに「直接的対話」の関係とともに「二次的ことば」である「間接的対話」の関係を引き起こしたと考えられる。

以上、発達心理学の理論や先行実践の成果と重なるような知見が濱本実践からも導き出された。つまり、

入門期における「書くこと」の指導原理・方法は、学習者の中に自己内対話を生成しうる他者を内在化できるような多様な〈対話〉関係を教室に作りあげるということである。これによって、学習者の中に他者のまなざし、他者との関係性が意識化されることになり、教科書で取り扱われている口頭作文から文字作文への移行もスムーズなものになると考えられる⁽⁸⁾。

宮本教諭は自らの実践を終えた後だけに、濱本実践における〈対話〉のあり様から多くのことを学ばされたと言う。濱本教諭の授業後、宮本教諭から「勉強になりました。」という言葉が思わず出された。そこには、悩んでいた点がふっきれた表情があった。おそらく先輩教師の授業の中で、濱本教諭と子どもたちの関わりの中で生成される〈対話〉状況を目の当たりにしながら、自らの授業づくりに大きなヒントを得たのであろう。しかし、宮本教諭には、それでも、まだ解決しない疑問があった。それは、作文を書いたあとに行う対話で、子どもたちは本当に作文を推敲するようなことが可能となるのかという疑問であった。それについては、筆者のほうで以下のように濱本実践で生成された子どもたちの一回目と二回目の作文を比較・分析した結果を共同研究1の場で公表し、説明を行った。

〈一回目と二回目の作文の分析結果〉

全員の子どもが第一回目の作文を書くことができていた。まず、一回目の作文を一例示す。

〈資料6〉

とばしたときのようすは、じんこうしばをはしって上に、とばしたら三くみのくつをおくところに、おいてあるあさがおのうえきばちのなかの土にささりました。そのかみひこうきは中（ママ）（「宙」の意…引用者注）がえりもできます。すべりだいの上からなげたら下に、おちたよ。すごかったよ。びっくりしたよ。ジャングルジムの下に、おちたよ。

遊びの時間での教師と子どもとの対話（前時）、あるいは、教師と子どもとの対話（本時）の成果が表れた作文が生成されている。

この一回目の作文を終えたあとに教師との対話、学習者同士の対話を入れることによって、作文がどのように変わったのかを示す。

- ・作文に変化が見られなかった…8名
- ・最後に6年生への呼びかけが加わった…3名
- ・様子を表すことばを加えるなど多少の変化が見られた…5名
- ・修正や付け加えが見られた…20名

上記の結果から、36名中11名（作文に変化が見られなかった8名+最後に6年生への呼びかけが加わった3名）の子どもにとって作文を推敲するという意識はまだ希薄であったと考えられる。しかし、この11名

のうちの多くは、すでに一回目の作文書きからかなり整った「二次のことば」による作文ができていた子どもたちであった。その意味では、この11名はかなり自己内対話を自立的にできる子どもであるとも考えられる。多少の変化が見られた子どもの作文の中には、「ひゅうって」のように聴覚表現を入れることによって飛んでいる様子を具体的に表現しているものもあった。このように、よりわかりやすく6年生に伝えるための表現への着目の意識が多くの子どもの見られ、ここに内在化された他者の視点の獲得のあとを見ることが出来る。

宮本学級では、ペアでの話し合いを継続的に取り入れてきたこともあって、子ども同士の対話がかかなり長く進行している。そして、対話活動によって、次のような子ども同士の対話が生成された。

〈事例7〉

C 強く飛ばして。/C 強く。/C そしたらうまくいくんじゃない。/C 強くとんだ。/C でも優しく飛ばしたときもよく飛んだよな。/C 強く飛ばしたほうがよく飛ぶのか、比べてみよう。/C 強く投げたからさ。/C うん。/C いっぱいとんだよね。/…中略… /C ぐるぐるまわって。/C うん。/C なぜそんなにとんだのか。/C なぜ。/…中略… C ステージの上でもやったよね/…中略… /C ステージにのぼってとんだあとに、何かあったっけ。/C 体育館の周りじゃなくて、みんなあそこからここらへんまでとんだでしょ。だからあそこらへんでいい。(書いている)/C で、飛ばした。/C かたかなどうだったっけ。/C 最初はとばすと。/C こうとんでこうこう。こうしたらとんだ。/C まだまだなんだっけ。/C うん。手が。/C 手が。/C 手がちょっとね。/C ほかにどうやったらよくとんだったん。二つめに三つ目によくとんだことがあったような気がする。緊張しないでした?/C うん。/C ひとつの文が長すぎるかな。/C 急降下したこともかかなきゃね。/C 僕書いた。書いちゃった。/C どんなに飛ばない飛行機でも緊張しなければ飛ぶんじゃない。書いた?/C まだ書いてない。

他者のまなざしを取り入れられ、自らの紙飛行機飛ばしの思い起こしをさらに促進させていることに気づかされる。次に、義昭の対話前と対話後の作文を提示する。

〈事例8〉

一回目 二じかんめに、ぼくはつちやくんといっしょにかみひこうきをとばしました。ぼくたちのひこうきは、みんなで四いぐらいいました。

二回目 二じかんめに、ぼくはつちやくんといっしょ

にかみひこうきをとばしました。ぼくたちのひこうきはみんなで四いぐらいいました。とばしたばしょは、たいいくかんのステージです。ぼくたちのひこうきは、はやしさんのところに、おちました。ひこうきは、二り(ママ…引用者注)で一つなので、ぼくがとばしました。ちょっときんちょうしました。あんまりとばないとおもったらちよっぴりとびました。そしてそのあととなげたらよくとびました。たいいくかんのステージの上でも下でもよくとびますが上としたどっちのほうがとぶかというステージの下でとばしたほうがとびました。どれくらいとぶかというたいいくかんのはんぶんちょっとないくらいです。なんかいとばしてもそれくらいですがステージのうえからなげたりまたは、つちやくんがなげたりしたときは、そのはんぶんちょっとないくらいでした。でもぼくがなげたときは、やっぱりよくとびました。

対話活動を通して他者のまなざしを内在化し、自らが行ったことを詳しく想起し、飛行機が飛んだ様子を具体的に説明している様子が窺える。

この事実は、授業結果に満足がいかなないままであった宮本教諭に、取り組みによってこういう確かな結果が生成されたのだという事実を示すこととなり、うまくいかなかったと思込んでいた授業の中に、子どもの学びの可能性を見出すこととなった。

そして、翌年(2006年)の2月の作文単元では、宮本教諭と子どもたちの間に〈対話〉が形成され始め、子どもたちの中に言葉が活発に生み出されていた。そして、宮本教諭は、自らの授業改善、子どもの側からの授業構築の有様を進んで模索している。最近では、筆者が言いよどんでいたりすると、「先生、遠慮せずに言ってください」(2006. 7. 21)などと発言する姿も見られるようになった。その学びの姿勢に筆者も刺激されている。

8. 結語—共同研究の意味とあり方—

濱本実践における〈対話〉の有様は、共同研究1(第21回湧水の会2006. 3. 21)で、ビデオを視聴することによって参加者に共有された。この際、筆者は、これまでの2年半を通しての橋本教諭の授業への参与観察や共同研究2を通しての附属教官との共同研究を通して、明らかになった入門期の言語発達に関する実践から見出した理論を提示しながら説明を行った。

この研究会を通して、まず、小学校のベテラン教師から、「自分は、これまで対話を単なる方法として取り入れていたのだと思った。対話は子ども同士の考えを深め合う場という捉え方だったので、私から子ども

への発言は指示的で、教師から子どもへの一方向への教授だったのかなあと反省させられた。濱本先生の授業を見ていると、先生から子どもへの発言も実に対話的であり、子どもの中に気づきが生まれるような状況づくりをしているとわかった。今自分は、自分の授業の中で、子どもの側から本当の生き生きとした言葉が生まれていないのではないか、教師としての自分が強制してしまっている面が子どもの言葉を十分に生み出せていないのではないかとという面に悩んでいたのだが、今日のビデオで教師が子どもと対等に対話しながら考え合っていくことが大切なのではないかと思った。」という反省や悩みの言葉が出された。すると、それを受けて、中学校のベテラン教師からは、「学びの共同体は子ども同士の関わりを作ることだと思っていたけれども、やっぱり、教師の生徒への言葉から教室の学びの雰囲気は作られるのだということがよくわかった。中学校教師は伝達型の話し方をしているなあ。」という声が出された。

また他の先生からは、「濱本さんには子どもの心をつかむ独特な持ち味があると思っていただけれども、それが、他者との関係性をつくり、そこに他者のまなざしを内在化させることだったと言われると自分もそういう関係性づくりに力を入れた実践をすればいいのだと思った。」「中学校は机の配置にしても関係性が硬直化していることがわかった。もっと教室を学びが生まれる状況にしないといけないと思った。」という声が出されていった。

濱本教諭も橋本教諭も、子どもたちの言葉の育て方に定評のある先生である。しかし、それはともすれば熟達教師の名人技というところでとどまることが多かった。しかし、研究者の側から実践の底に脈打っている理論を提示することによって、それを他の教師たちが共有する営みへと広がっていったのである。

また、この共同研究は、濱本教諭や橋本教諭自身にとっても、実践知として埋め込まれていた理論を自覚化させ、その意味を一般化する意味でも効果的であった。本人も「なぜ先生のクラスでは子どもたちがあんなに発表するんですかとよく言われるんですが、それが謎で、うまく説明することができませんでした。」「自分の取り組みにこんな理論があったのかと思うとびっくりしています。」と語っている。今後は、この共同研究の成果を得て、両教諭がご自分の実践の底に流れる理論を他の先生方に一般化しながら説明していただき、入門期のよりよい言葉の発達の授業のあり方が教育現場に広がってほしいと考えている。

さらに、研究者である筆者にとっても、「一次のことば」から「二次のことば」への移行に他者のまなざしの内在化が必要だという発達心理学の理論や国語科

教育の先達が行ってきたであろう入門期の子どもの側からことばが育っていく様を、お二人の具体的な授業実践を通して、理論として抽出することができたことは、混迷する入門期の学習指導のあり方の一つを具現化させてくれたものとして大きな意味をもたらしてくれた。と共に、実践現場と研究者とが提携しながら、混迷する実践への指針や提言を生み出していくことの喜びと意義を実感させてくれた。

これまで、大学と附属学校との共同研究は、ともすれば研究者の理論を附属教諭が実践として検証する場として活用されたり、あるいは、附属教諭の授業を研究者の理論で一方的に切り取ったりするということが多く行われがちであった。そうではなく、今回のようなアクションリサーチ的手法によって、そこに関わっている人すべてが学び合い、最終目標である「学習者の側からの授業の創造」へ向けて行われていくことが必要であることが確かめられた。何よりもそれぞれの立場にそれぞれの学びが生じたこと、このことが意味あることなのだと実感した。

こうした成果は、大学と附属学校という二者の関係性に、公立校の先生方という複数の異なる立場が交流し合えたことによる成果だと考えられる。学習者の側からの授業をどう構築するのかという課題のもとに教育に関わる多様な立場の者が意見を交し合ったからこそ、その問題性を深く認識し、誰もが学び合う場が保障されていく可能性を今回の共同研究は示唆してくれた。

今後は、以下のような課題へ向けて、大学と附属学校園との共同研究を進めていく必要があると考えている。

まず、一点目に、こうした場に未来の教師となる学生たちの参加も呼びかけ、学生たちが実践現場から学ぶ場としても共同研究を機能させるとともに、研究の場を広め、深めていくことの必要性である。

二点目に、国語科教育の研究者と周辺諸科学の研究者とが共同で現場実践に関わることの必要性である。こうした学問交流が、現場実践の内実を高めていくと考える。教育に携わる様々な立場からの専門家のコラボレーションが、現在の混迷する教育現場の問題を解決するために必要である。(なお、本稿で用いた児童名は、すべて仮名である。)

〈注〉

- (1) 河野順子 (2005) 「入門期における国語科学習指導の原理に関する一考察—土田茂範の入門期指導を中心に—」『熊本大学教育学部紀要』第54号人文科

- 学.
- (2) 河野順子 (2005) 「入門期における国語科学習指導の原理に関する一考察—学習環境のデザインに関する一考察から—」第109回全国大学国語教育学会発表資料.
 - (3) 河野順子 (2006) 「入門期における言語発達に関する臨床的研究—単元『6年生にありがとうのお手紙を書こう!』における異学年交流に着目して—」『熊本大学教育実践研究』第22号.
 - (4) 中田基昭 (1996) によれば, 「直接的対話」とは身体的対峙による一対一関係の対話であり, 私の対話行為が他者に補完されることで確かなる自己の存在の肯いである. これは, 岡本の言う「一次的言葉」である.
 - (5) 中田によれば, 「間接的対話」は事柄へのかかわり方を問題とする一対多関係の対話であり, 自分自身をも含めた集団の論理を客観的に捉える営みである. 岡本の言う「二次的言葉」と同意である. コミュニケーション状況を対話概念として整理したものに, 藤森裕治 (2005) 「文学的文章の〈読み〉と話し合い—その本質論的関連性における一考察—」(『国語科教育』第58集) がある.
 - (6) お手紙は, 小西健二郎 (1955) をはじめ, 多くの先達が用いている入門期の実践原理である. 今井和子 (2000), 横山真貴子 (2004) でも, お手紙は「伝える」といった特徴を強く持ち, 年齢・時期などの制約が少なく, より広範に行われる活動と指摘されている.
 - (7) 遊びの導入は, 入門期の先行実践においても, 次のように口頭作文への誘いとして重視されている. 「こんなにして, みんなといっしょに遊んだすぐあと, みんなで花つみに行ったすぐあと, などですと, いろいろ話が出ます. …中略…すぐ先ほどのこと, みんなに共通した話題であれば, 話しやすいし, ほかに子どもも比較的よく聞いてくれます. /…中略…/これは, 話しやすいということと, 一年生なりに, 『きょうのくらしの話し合い』への, 橋わたしにもなります。」(小西1958, pp. 122-123)

ミネルヴァ書房

- ・小西健二郎 (1955) 『学級革命』 牧書房
- ・小西健二郎 (1958) 『たんばの子』 牧書店
- ・小西健二郎 (1974) 『ほくも父母も一年生 手づくりの教育』 あすなろ書房
- ・小西健二郎 (1966) 『学級革命』
- ・柴田義松編・三上敏夫著 (1983) 『1年生の教え方全書③ 楽しい学級づくり十二月』 明治図書
- ・清水由紀・内田伸子 (2001) 「子どもは教育のディスコースにどのように適応するか—小学1年生の朝の会における教師と児童の発話の量的・質的分析より—」『教育心理学研究』49, 314-325
- ・清水由紀・内田伸子 (2003) 「学校文化への適応過程—一次のことばから二次のことばへの移行」『言語』第32巻10号, 98-103
- ・田島信元 (2003) 『共同行為としての学習・発達の社会文化的アプローチの視座』 金子書房
- ・土田茂範 (1955) 『村の一年生』(宮原誠一・国分一太郎編 (1975) 『新装版教育実践記録選集2』 新評論)
- ・土田茂範 (1957) 『国語の授業—低・中学年の場合—』 新評論
- ・中田基昭 (1997) 『現象学から授業の世界へ—対話における教師と子どもの生の解明—』 東京大学出版会
- ・三上敏夫 (1976) 『生活指導選書8 奈津子をめぐって・子どもたち』 明治図書
- ・三上敏夫編著 (1977) 『やないゆきこ詩集 はっぱのふえ』 一光社
- ・横井真貴子 (2004) 『絵本の読み聞かせと手紙を書く活動の研究』

〈参考文献〉

- ・秋田喜代美 (2005) 「学校でのアクション・リサーチ」『教育研究のメソドロジー』 東京大学出版会
- ・稲垣忠彦・佐藤学『こどもと教育 授業研究入門』 岩波書店
- ・今井和子 (2000) 「表現する楽しさを育てる保育実践」『言葉を文字を育てる保育』 小学館
- ・内田伸子 (1990) 『子どもの文章』 東京大学出版会
- ・内田伸子 (1996) 『子どものディスコースの発達』 風間書房
- ・岡本夏木 (1982) 『子どもとことば』 岩波書店
- ・岡本夏木 (1984) 『ことばと発達』 岩波書店
- ・鯨岡峻 (1997) 『原初的コミュニケーションの諸相』