

【論文】

# 研究：「『場』との関わり」をつくる指導 — 短歌の鑑賞指導を手がかりにして —

下田 実

静岡大学大学院教育学研究科後期3年博士課程

## 要約

本研究の目的は、「『場』との関わり」をつくる指導の視点とありようについて考察することにある。本研究においては「場」を「授業の目標に沿って学習に取り組んでいる状況」と定義し、「『場』との関わり」とはその状況に身を置くことととらえている。したがって、「『場』との関わり」をつくる指導とは、「授業の目標に沿って学習に取り組むことを促す指導」を指している。考察にあたって、短歌の鑑賞指導を取り上げ、2人の教師の実践を比較した。また、主たる研究方法として、困難を抱える学習者を中心に、周囲の学習者との関わりやそれぞれの立ち位置にも目を向けて、指導のありようを教師自身が物語ることを試みた。

研究の結果、充実した学習が実現する生徒の間には、同じ課題を追究する者への受容と共感が生じていることが確認されたことから、「『場』との関わりをつくる指導」を、受容と共感の生起を視点として構想される学習指導ととらえた。また、そのありようは、個々の生徒の実態をとらえ、その学習の取り組みを学級内の関係性の中に価値づける対話的な営みに集約されると考えた。

## キーワード

場 短歌 関係性 対話

### 1 研究の目的

本研究の目的は、「『場』との関わり」をつくる指導の視点とそのありようについて考察することにある。

本研究においては「場」を「授業の目標に沿って学習に取り組んでいる状況」と定義し、「『場』との関わり」とはその状況に身を置くことととらえている。(下田実：2017)したがって、「『場』との関わりをつくる指導」とは、「授業の目標に沿って学習に取り組むことを促す指導」を指している。

「場」に着目するのは学習指導の重要な要素が含まれていると考えるからである。例えば、同様の方法で学習を進め、共に活発な学習活動が実現したにも関わらず、教師によって、あるいは、学級によって、到達度に想定以上の差が生じることがある。こうした差が生じる理由として、教育現場では目標の受けとめの深浅や学級の雰囲気の違い等が挙げられて来たが、具体的な指導の差異については判然としないことが多かった。

本研究ではこのような到達度の差異を、学習者の「場」への関わり方の差異ととらえ、「場」との関わりをつくることの困難に目を向けて考察を試みる。

以下、先行研究を挙げながら問題の所在と研究の方法について述べた上で、2人の教師による短歌の鑑賞指導(2年生)を取り上げて考察を加える。これらは、ほぼ同様の展開で2015年7月と2017年7月に実施されたものである。考察の中心となる対象として「場」に関わらせ

ることが困難な学習者「啓」(仮名：男子生徒)を設定した。

研究の手順は以下の通りである。

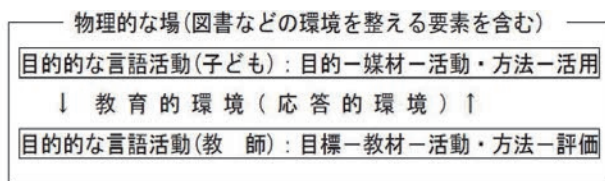
- (1) 2人の教師による、同じ単元展開案に沿って行われた短歌の鑑賞指導における生徒の到達度の差を明らかにする。
- (2) 特別な配慮を要する「個」のあらわれを中心に「『場』との関わりをつくる指導」の具体を明らかにする。
- (3) (1)で取り上げた2人の教師の実践を比較し、(2)のあらわれを手がかりに、到達度の差に最も大きな影響を及ぼした指導を特定する。
- (4) (3)で特定した指導から「『場』との関わりをつくる指導」の視点とありようを考察する。

### 2 問題の所在と研究の方法

国語教育における「場」については、その概念は存在しているものの、構造や機能に関する論考はわずかに大西道雄(2002)に認められるのみである。

大西は、大村はま実践を対象として、国語科の授業における「場」の構造分析をもとに、「物理的空間としての場所(教室)」の中には「目的的な言語活動の場面の系列」「教育的環境(応答的環境)の系列」の二つの系列の活動が内包させていると指摘している。そして、「目的的な言語活動の場面の系列」を「子どもの言語活動の系列」と「教師の指導援助活動の系列」に二分し、これらが「教育的環境」を通じて統合されることで「場」が形成

されると構造化を図っている。この構造は下図のようにとらえられる。



学習のはじめにあっては乖離している子どもと教師の「目的的な言語活動」は、「教育的環境(応答的環境)」によって相互に作用している。重要なのはこの相互作用のありようと導き方を明らかにすることである。

近年の国語科教育研究で、「教育的環境(応答的環境)」における学習者のあらわれを明らかにした研究として、勝田光(2014)・浜田秀行(2016)・小林一貴(2016)があげられる。勝田は「大きな木」の改作過程を一斉授業の談話分析によって追究した。教師が提示した物語文法に批判的な意見を述べた生徒に注目し、物語の構造に対する意見を深めることができたことを確認している。浜田は中学3年生の教材「卒業ホームラン」を小集団によって読み深める談話を分析し、生徒の協働によって物語の出来事に多面的な意味づけが行われ、読みが深められる過程をとらえた。小林は小学6年生の意見文を書く単元において、対話によって書き方の検討が行われ、意見文に深まりが見られる過程を明らかにしている。これらの研究は学習者間における相互作用のありようを明らかにする上で重要な意味を持っている。

一方、以上の研究成果を役立てるには教師の視点からの考察も必要である。例えば松尾剛(2012)は教師を授業のファシリテーターととらえる立場から、学習に効果を及ぼす教師の働きかけが「いかにして可能になっているか」に関する研究の不足を指摘している。なお、この研究は質問紙法によって教師の児童に対する即興的な発言の心理過程を分析したものであるが、松尾は研究方法の限界を認め、教室談話の精細な分析に目を向けた研究の必要を述べている。

ここで問題となるのは、教師の働きかけを考える上で中心的な研究対象となる学習者をどのように定めていくかということである。例えば本山方子(1999)<sup>註1</sup>や藤江靖彦(2000)<sup>註2</sup>は授業の妨げとなるような行動をとる子どもに目を向け、授業の場に引き込む指導のありようについて考察している。また、岸野麻衣・無藤隆(2005)<sup>註3</sup>は、「授業進行から外れた発言」に目を向け、授業中の教師は学習指導と人間関係の調整を複合的に対応していることを明らかにしている。

これらの研究は「思うように学習に取り組めない子ども」「取り組んではいるが自分の思いを閉ざしている子ども」の表面的にはわかりにくい「学びにくさ」に目を向け、教師の働きかけがどのように「教育的環境(応答的環境)」を成立させているかを明らかにする重要性を示唆

している。

加えて、「教育的環境(応答的環境)」の成立に関わっては、教室談話のみに注目するのではなく、「学びにくさ」を感じている子どもの困難の傾向や成長過程、周囲との関係を、関わり続ける教師自身が当事者として明らかにしていくことの必要性も注目されるようになった。国語科教育においても、原田大介(2009)がインクルーシブ教育の立場から、個が抱える困難を見出し、その成長過程を実践当事者が明らかにしていく研究の必要を主張している。また、下田実(2017)は実践当事者が「物語る」という研究方法を意識化し、個の困難の程度や内容は、周囲の環境や人間関係を含む様々な要素に大きく影響を受け、表面的には他と同じあらわれでも、個によって内面が大きく違う場合もあることを明らかにした。

ただ、以上の研究は「学びにくさ」を抱える個への教師の働きかけを中心に検討するにとどまり、個と周囲の学習者との関係の詳細にまでは十分に検討されていない。とりわけ、先に述べた、教室談話に大きな影響を与える、周囲の環境や人間関係を含む様々な要因を教師がどのように捉え、学習者同士の関係性にどのように調整を図るか、また、その調整が「教育的環境(応答的環境)」すなわち「場」における相互作用にどのように影響するか、という点の考察は課題として残されている。

以上のような考えから、本研究では、困難を抱える学習者を中心に、周囲の学習者との関わりやそれぞれの立ち位置にも目を向けて、「『場』との関わりをつくる指導」のありようとその視点を教師自身が物語るという研究方法によって明らかにしていきたい。なお、考察においては、その妥当性を担保するために、研究対象とした「個」自身の記述・周囲のあらわれ・他の教師の談話・成績データ等を用いる。

### 3 研究の概要

#### (1) 中心的な対象生徒(=啓)

平成27年度2年生A組に所属している男子生徒である。1年次より、筆者が国語科の授業を担当している。

小学校時にADHDの診断を受けたが、母親からは衝動性のアスペルガー症候群という申告があった。周囲の心情を斟酌できず思ったことをそのまま口にしてしまったり、時折パニックになったりすることから、全職員がその傾向を認めている。

一方で理解力は高く、多方面にわたって豊富な知識を持っている。特に理数系に優れた力を発揮し、手先も器用で絵や図を描いたり、立体図形を作ったり、ということも得意である。しかし、言葉を用いた表現活動(絵や図を描くことは得意である)には消極的で、作文に至ってはほとんど書いたことがない旨を母親・小学校時の同級生が述べている。

授業中の発言は少なく、妨害することもないが、科目を問わず、自分の好きな図形を描くなどして過ごすことがしばしばある。この生徒を軸に、周囲の生徒のあらわ

れを明らかにしていくこととする。

(2) 対象となる学級・担当教師

次の2つの学級の比較から、本研究の対象となる場面を限定し、考察を進めた。

① 平成27年度2年生A組(28名)

筆者が国語科の授業を担当した学級である。2年次に進級の際に学級編成が行われており、1年次に引き続いて担当した生徒は2/3程度であった。

② 平成29年度2年生Y組(26名)

Y講師が国語科の授業を担当している学級である。2年次に進級の際に学級編成が行われているが、全員が、1年次に引き続いて担当した生徒である。

なお、Y講師は家族の転勤に伴い、複数の県で30年以上にわたって、中学校の国語科教員としてのキャリアを重ねている。勤務校には28年度に赴任し、筆者と2人で全校の国語を分担してきた。共に担当した学年では、筆者の提案する授業方法を取り入れ、必要に応じて改良し、適切な学習の場を作り上げている。また、単元ごとに丁寧なびきを用意するなど濃やかな指導を進め、教科指導はもちろん、学級経営・生徒指導についても信頼を寄せられている。これまでのところ、定期テストの結果等を見る限り、私とY講師の担当学級の到達度に差は見られなかった。

(3) 分析資料

- ① 注目する個(=啓)の作品・単元のふりかえり・授業中のあられ。
- ② 啓以外の生徒の作品・単元のふりかえり・アンケート
- ③ 他の教師によるA組とY組の到達度評価。
- ④ 同じ方法で授業を実践した教師(Y講師)の談話。

(4) 対象とした単元

① 概要

色を視点として短歌を読み深め、鑑賞文を書くことを目指した2年生を対象とする単元である。概要を以下に示す。

- 目標 色を手がかりに、短歌に描かれた世界を想像する。
- この単元の最終的な形 7色(赤・橙・黄・緑・青・藍・紫)を分担して、歌とその鑑賞文を色の台紙に貼って作品とする。(写真1)
- 学習の手順
  - 1 短歌の基礎知識や味わい方について知る。
  - 2 短歌の表現の特徴について理解を深める。
  - 3 ある短歌にどんな色が似合うかを考える。
  - 4 割り当てられた色に似合うと思う歌を選び、鑑賞文を書く。
  - 5 友達の作品から感じたこと考えたことを書く。



(写真1)

② 短歌の鑑賞指導を取り上げた意図

短歌の学習指導研究は数が少ない上に、創作を扱ったものがほとんどである。その中であって、岡屋昭雄・児玉忠(1993)による女子高2年生を対象とする実践研究は「場」と「個」の関係を考える上で、重要な示唆を含んでいる。

同研究は「作品の創作モチーフ」に着目し、物語形式の鑑賞文を書くことを通して、「個人的で生き生きとした文学の鑑賞体験をさせる」ことを目指した、全20時間に及ぶ実践の考察である。一人の女子生徒のあられを中心、物語づくりという鑑賞形式によって、彼女の心が解放され、自身の将来を重ねあわせながら鑑賞を深めていく過程が描き出されている。

その過程の中に、生徒作品の相互批評の場面がある。岡屋はそこで、学習を充実させる観点を位置づけていなかったことを反省点として挙げている。しかし、個人的で多様な読みが生まれることの面白さを生徒が感じていたこの場面は、対話によって「場」が形成されたことで、授業者の予想を超えた学びが実現した場面ともとらえられる。短歌や俳句といった短詩型文学が、享受者相互の関わりの中で発展してきた過程を考慮すれば、教師から学習の観点が明示されなかったことは、むしろ、学習の深まりに貢献したと推察されるのである。

以上のことから、短歌の学習、中でも生徒作品の相互批評の場面には「『場』との関わりをつくる指導」のありようと視点が見出される可能性があると考えられた。

4 研究に至る経緯

平成29年度、Y講師から短歌の単元に入ったものの、2年生の気持ちが作品に向いていかないという相談を受けたので、先の単元を紹介した。また、Y講師の希望により、見本としてA組の生徒作品・手引き・教材を提供した。なお、授業にあたっては、これに加えて、Y講師自身が作成したシートも用いられ、自身の特性に沿った工夫も成されている。

数日してY講師に取り組みの様子を聞いたところ、「大変良好」という評価であった。自閉傾向が認められ



る、普段はほとんど文章を書かない生徒も、鑑賞文を書くことができたのだという。Y講師と筆者は「色を用いた課題」が、短歌の読みに自分の意思を込める手がかりになる、という点で意見の一致を見ることができた。

ところが、Y組の鑑賞文に目を通したとき、A組の鑑賞文との差を感じたのである。例えば、Y組の中で平均的な国語の力を持っている昭典は次のような作品を提出している。

みづうみの氷はとけてなほ寒し三日月の影波にうつろふ  
島木 赤彦  
この歌は氷が解けたみづうみにうつっている三日月の影が輝いてきれいに見えるイメージがあったので、黄色にしました。(Y組：昭典)

A組には昭典と同じ作品を取り上げた生徒がいなかったため、最も国語が苦手な亨の作品を取り上げて比較する。

あじさみの藍のつゆけき花ありぬぬばたまの夜あかねさす昼  
佐藤佐太郎  
「あじさいの藍」というところからあゝ色が合うと思った。この歌にはあじさいの藍と夜のあゝ色と昼の赤の三つの色があるけれど中でも一番真っ暗な夜も明るい昼もあじさいが藍色に美しく咲いているからぼくはあゝ色だと思いました。(A組：亨)

亨については、担当した色と同じ色の事物が詠み込まれた歌を探し出し、歌を選んだ理由についてごく短い文章が書ければ、努力を認めてよいと考えていたので、この文章には少々驚かされた。若干の破綻は見られるが、この歌に「三つの色がある」という目のつけどころと、「藍色」という表記を使い分けている点に、彼の想像力の発揮がうかがえたからである。

全体的に見て、亨の文章の方が繊細で、書き手の思いが伝わってくる。両者の作品には、Y組とA組の鑑賞文の差が象徴的にあらわれているのだが、この時まで、Y講師と筆者の担当学級の間、こうした差があらわれたことはなかった。そこで、2つの学級の授業展開を比較し差違に大きく影響を及ぼした場面を特定して、そこにどのような教師と生徒の関係性が構築されていたのかを考察することとした。

## 5 実践の分析

### (1) 差違の明確化

まず、Y組とA組の到達度と学習に対する意識の差違を明らかにすることを試みた。

#### ①到達度の差違

鑑賞文の到達度については、両組の指導に関わらない3人の国語科教員(K・T・S・T・H・T)に評価を依頼した。いずれも研修主任の経験があり指導力についても定評のある50代のベテラン教員である。以下の3つの観点を示し、それぞれについてA・B・Cで評価

した後、5段階で総合評価を行った結果が(表1)である。

#### ○評価の観点

- 1 理由がわかる。
- 2 色と選んだ理由の結びつきに書き手の独自性が感じられる。
- 3 短歌に詠まれた情景がよくイメージされている

表1 ※ 平均は小数第2位を四捨五入した。

評価者	学級	総合評価(1～5は得点分布)					
		平均	5	4	3	2	1
K	A組	4.0	8	13	5	2	0
	Y組	3.3	7	7	4	3	5
S	A組	4.0	11	7	5	1	0
	Y組	3.1	3	8	6	7	2
H	A組	3.8	4	13	11	0	0
	Y組	2.9	1	6	9	9	1
平均	A組	3.9	7.7	11	7	1	0
	Y組	3.1	3.7	7	6.3	6.3	2.7

結果を見ると、3人ともA組の方が平均点が高い。また、得点分布からは、A組には1・2点の生徒がほとんどいないことがわかる。これは、国語の学習を苦手とする生徒にも充実した学習が進められ、「底上げ」がなされたことを意味している。

ただ、この違いには本来の国語学力の差も大きく影響していると思われた。A組とY組の学力差を推定するにあたり、資料としたのは両クラスの生徒の26年度(A組)と28年度(Y組)の1年次のS県学力調査(50点満点)である。1年次のデータから2年次にA組・Y組に所属している生徒の点数を抽出して平均を調べると、A組が27.7点、Y組は25.9点であった。学力調査の県平均は集計されていないが、抽出によって算出された正答率から推定すると、26年度は26.8点、28年度は28.6点であった。各年度のこの値との差はA組が+0.9点、Y組が-2.7点であり、同じテストを行った場合、A組の平均が3～4点高くなると推定された。鑑賞文の総合点の平均は0.8点A組が高く、50点満点に換算すると8点に相当する。このことから、テストから想定される国語の学力差(3～4点)以上に、Y組とA組の鑑賞文の評価には開きがあると推定された。

#### ②指導過程の差違

Y講師と指導過程に関する意見交換を行い、各学習過程におけるA組との活動内容の相違を表2のようにまとめた。

表2

1 短歌の基礎知識や味わい方について知る。	
A組	教科書を読み、解説を参考にしながら、音数律・区切れ・表現技法等についておさえた。
Y組	教科書を読み、解説を参考にしながら、音数律・区切れ・表現技法等についておさえた。
2 表現の特徴について理解を深める。	
A組	短歌の一部を虫食いにしたプリントを作成し、どんな言葉が入るかを考えることで、表現の特徴や言葉の持つ味わいについて理解を深めた。
Y組	A組と同じプリントを用いて、どんな言葉が入るかを考えることで、表現の特徴や言葉の持つ味わいについて理解を深めた。
3 短歌に似合う色を考える。	
A組	1首を取り上げて、個々に色を選んだ理由を書かせた後、各色についてよく書けていると思われる生徒を指名して板書させ、どの文章が自分の気持ちに近いかを考えさせた。
Y組	32首を取り上げて歌意を確認し、合うと思う色とその理由を答えさせた後、心にとまった4首について理由を書かせた。その上で、1首を取り上げて、その場で教師が鑑賞文を作成し、板書して生徒に示した。さらに、A組の作品を紹介し、鑑賞文の書き方や、同じ歌であっても異なる色との組み合わせが考えられることを説明した。
4 色に似合うと思う歌を選び、鑑賞文を書く。	
A組	7色の中から指定された色に合うと思う歌を選び鑑賞文を書いた。
Y組	7色の中から好きな色を個々が選択し、その色に合うと思う歌を選んで鑑賞文を書いた。

このようにしてみると、学習過程における最も大きな違いは「歌に合った色を選ぶ」段階にあることが見てとれる。

A組では「観覧車回れよ回れ想ひ出は君には一日我には一生」の歌を取り上げて、個々に色を選んだ理由を書かせた後、よく書けていると思われる生徒を指名して板書させ、どの文章が自分の気持ちに近いかを考えさせた。この歌を選んだのは、色に関わる言葉が出てこないため、心情と色の結びつきに目が向くと考えたからである。この学習には1時間を充てた。

一方、Y講師は「短歌を読んでどんな色のイメージか考えよう」という課題を示し32首を印刷した資料を作成した。このプリントを用いて歌意を確認し、合うと思う色とその理由を答えさせた後、心にとまった4首を選んで、似合うと思う色とその理由を書かせた。この理由は鑑賞文を書くための土台にもなっている。

その上で、木下利玄の「街をゆき子供のそばを通る時

蜜柑の香せり冬がまた来る」の歌について、その場で自ら鑑賞文を作成し、板書して生徒に示した。さらに、A組の作品を紹介し、掲示するなどして、鑑賞文の書き方や、同じ歌であっても異なる色との組み合わせが考えられることを説明した。Y講師はこの学習に2時間を充て、「楽しく集中して取り組むことができた」と述懐している。

以上述べてきたように、Y組の方がより段階を追った丁寧な指導を進めている。にもかかわらず、A組の到達度が相対的に高かったのは、級友の書いた鑑賞文を教材に用いたことが大きく影響していると考えられる。そこで、この段階のA組の学習活動を明らかにし、「授業の目標に沿って学習に取り組んでいる状況」(=場)がどのように成立しているかを考察する。その上で、先に述べた対象生徒(=啓)に注目することにより、「『場』との関わりをつくる指導」の視点とありようを明らかにすることを試みる。

(2) 指導の実際—A組について—

① 対象の中心となる生徒(=啓)への指導とあらわれ

クラス替えがあったこともあり、2年生になってからの啓は、この時期(6月)まで不安定で、全く学習に取り組まないことも多かった。1年次の担任が転勤したこともあり、年度当初は放課後職員室にやってきては、何も言わず、筆者の近くに立っていることがしばしばあった。

その後も書くことには全く取り組めないため、短歌の鑑賞についても手つかずであることが予想された。それ以前に、提示した色と関連する歌を選ぶことができるかどうかわからなかった。単元の初めに、「啓さんは選ぶのが苦手だからね。」と声をかけたところ、深く頷いた。

それでも、なるべく学習に参加できるように「青」を担当させた。「青」に似合う歌として「海」や「空」が詠み込まれた歌を示すことで歌を探す時間を短縮し、個別に鑑賞文を指導する時間を確保しようと考えたからである。それでも難しい場合は、歌だけを貼って掲示するのも仕方がないとも考えていた。全員の作品を集めてできる掲示物のどこかの青色が欠けることが、他の生徒に不満を抱かせ、学級内の彼の立場を不安定にする可能性もあったからである。

ところが、彼は時間の終わりに次のような作品を提出したのである。

私の選んだ青色の短歌

東海の小島の磯の砂浜に  
われ泣きぬれて  
蟹とたはむる 石川啄木

砂浜に座って太平洋を目の前にして「ああ自分はな

んて小さいんだ」と泣いて悲しんでいる。蟹を見て、「お前は自分よりもっと小さいのに……」とさらに悲しんでいる姿が浮かんでくる。この悲しさと海の色が青色を思わせる。

太平洋と自分、自分と蟹の対比から小さな存在に対する悲しみを感じとり、「この悲しさと海の色が青色を思わせる」と結んでいることに驚いた。単純に「青」→「海」という連想にとどまらなかったどころか、彼の感じている「疎外」の深さと、どうしていかかわからない悲しみが書かれているように感じられたからである。

この鑑賞文を書いた経過を啓に尋ねたところ、「青」から「海」を連想して「東海の……」の歌を取り上げ、さらに、「泣きぬれて」ということばから「悲しみ」を読みとって理由を付け加えた旨を述べた。色彩のイメージが先行し、それから感情と色を結びつけて読み深めたのである。

後に彼のノートを確認すると「青色の歌」として次の4首が書かれてあった。

観覧車回れよ回れ想ひ出は君には一日我には一生	栗木京子
海恋し潮の遠鳴りかぞへては少女となりし父母の家	与謝野晶子
今日までに私がついた嘘なんてどうでもいいよという	俵万智
ような海	
東海の小島の磯の白砂に	
われ泣きぬれて	
蟹とたはむる	石川啄木

「海恋し」「今日までに」「東海の」の歌は一見して「海＝青」の結びつきが明らかである。しかし、「観覧車……」の歌は青色をしたものが詠み込まれていたからではなく、「悲しみ＝青」という感覚から選ばれている。この歌は「担当した色に合った歌を選ぶ」課題の前の「歌に合った色を選ぶ」課題を投げかけた時に取り上げた歌である。この歌の学習場面が、彼の取り組みを深める転換点となっていることが推察された。

## ② 短歌に似合う色を考える場面の指導—啓との関わりを中心に—

この場面では、啓のノートに、これまでになかったあらわれが見られた。彼は、はじめ、「観覧車」の歌を「橙」ととらえ、その理由を次のように記している。

デートの想ひ出は作者にとって心温まるものだと思うから。自分も心が温まったから。

通常であれば、彼にとって、このように書けたことが自体が成果なのだが、この時は、さらに1行を空けて次のように記している。

この歌から一生に一度のデートは君には1日だった

けど、自分は一生の想ひ出だった。今もあの観覧車は回っているかな……と昔のことを思い返しているという物語が浮かんでくる。その心温まるけれど悲しい想ひ出というところが青色を思わせる。

意見交換の後、改めて「観覧車」の歌について書いたのがこの文章である。1年次から啓を見ているが、このような書き直しをすることはなかった。ましてや、歌に詠まれたほのかな恋情にまで目を向けるとは思ってもよらないことだった。

下田(2017)で明らかにしたように、啓が自身の可能性を広げることができた背景には、「受容」を感じさせる存在があった。この場面で彼が「受容」を感じるとすれば、隣の席の理子の存在が大きいと思われる。この時、彼女は「紫」を選び、次の文章を板書した。

夜、まわりのビルにあかりがついている中、観覧車に乗っている情景。自分が片思いしている相手と観覧車に乗ることになり、うれしさもあるがその相手にはすでに相手がいるため、せつなくもなっている。その時に相手はすぐに忘れたとしても、自分にとっては一生忘れない思い出だと思っているような物語。

うれしい心とせつない心がいりまじっている感じ。その、うれしさとせつなさがありながら、良い思い出といっている感じが、両思いのピンクとも失恋した青や藍とも違い、紫色だと思う。(理子：A組)

※ 理子は文章の一部に修正を加えているが、元の文章を消した上に書いているため、ここに示したのは修正済みのものである。

短歌を素材として、情景を描き出し、物語が作り上げられている。啓の使用した「物語」という言葉や、「その心温まるけれど悲しい想ひ出」という記述には、理子の「(前略)一生忘れない思い出だと思っているような物語。」「うれしい心とせつない心がいりまじっている感じ。」という表現からの影響がうかがえる。啓にとって、これは極めて珍しいことである。

啓が「青」のイメージの歌として、「東海の……」以外にどんな歌を選んでいたかを聞いた時に、この歌について次のようなやりとりがあった。

私：他にたとえばどんなのがあったの？

[中略]

啓：「どうでもいいよというような」

私：「どうでもいい」ってやつね。それから？

啓：観覧車……(笑い)

私：観覧車？

啓：観覧車

啓は記憶に残った歌として2番目に「観覧車……」の歌を挙げ、笑った。私が「観覧車？」と聞き返したのは、そこに青をイメージするものが登場せず、それ



までの彼の作品のとらえ方とは違う視点が見出されたからである。念押しするように「観覧車」と繰り返した表情から、この歌が、特別な意味を持っていることがうかがえた。

啓に影響を与えたと思われる理子が隣の席になったのは、この単元をはじめる少し前だった。周囲の動きが気になるために、啓の座席は1年次から教卓の前と定められていたが、隣を誰にするかについて担任は頭を悩ませるのが常であった。個性的な振る舞いを敬遠する生徒が少なくなかったからである。担任は寡黙で自己主張を口にするのしない理子を、心配しながらも啓の隣に座らせたのであったが、彼女は啓の言動を敬遠するどころか興味を示し、家庭でも彼についての会話を弾ませていたのである。

この時から卒業時まで、2人の座席位置が変わることはほとんどなかった。交流らしい交流は見受けられないものの、啓にとって居心地のよい隣人であり、心の安定に大きく寄与したことを多くの教員が認めている。<sup>註4</sup>

その一方で、理子にとっても、啓は貴重な存在であったと推察される。周囲の生徒と関わりを求めない彼女にとって、必要以上の会話は無いものの、悪意はなく、興味深い言動を示す啓は、隣人として妥当だったのである。

理子は2年次になって担当した生徒であった。1年次の国語の成績は目立つほどではなかったが、年度当初、彼女の書いた文章を目にして可能性を感じた。寡黙であり、どの教科でも発言がほとんどないため、それまでに注目を集めることはなかった。けれども、彼女のちょっとした持ち物、一ペンケースやナップサックのアクセサリ、眼鏡のフレーム……これらは決して人目を引くものではなかったが、どこかで「人とは違う自分」を主張しているように感じられた。

彼女の行動で驚かされたのは、生徒会役員選挙に立候補したことである。勤務校は、各学年2～3学級の小規模校である。学区の小学校は2校で、理子の出身小学校は単学級だった。両小学校とも、幼稚園から一緒という生徒が多く、互いのことはよく知りあっている。そのために、中学校に入学後は多少の変化があるものの、個々の生徒の立ち位置はなんとなく定まっている。したがって、選挙に出るメンバーもその結果も、大方の予想はついているのである。彼女の立候補は、周囲にとって不思議なことではあったが、予想された結果を覆すものではなく淡々と受けとめられた。担任も彼女の立候補の意図がわからず、首をかしげる様子が見受けられた。

選挙活動中も彼女は声を張り上げることはなく、選挙後の学校生活にも目立った変化は見られなかった。相変わらず寡黙であったし、周囲の対応もこれまでと同様に淡々としており、感情を吐露し合うようなやり

とりは見受けられなかった。

鑑賞文の板書に彼女を指名したのは、選挙の直後である。恋愛に関わる文章を黒板に書くのには勇気がいるが、彼女の行動からは、周囲からの評価を気にせず、自分の想いを人に伝えようとする強い気持ちが感じられた。そうした彼女の心の内を一端なりとも、他の生徒にも伝えたいと思ったのである。

級友に新たな一面を示させたいと考えた生徒は理子だけではない。一見ぶっきらぼうだが、繊細さを持ちあわせている智菜という生徒もその一人である。1年次の担任は他の教員への態度から「損な娘」と評していたが、作文には繊細さがあらわれていた。「赤」を選んだ彼女の文章にはやや難があったが、少し指導を加えて書き直しをさせ、「国語の教科係として頼むよ」と言い添えて板書させた。赤を選んだ生徒の中には、彼女よりも書くことの得意な生徒もいたが、「智菜の書いた文章」が与える影響を採ったのである。

もちろん、板書に指名した生徒のすべてにこのような意図をこめたわけではない。また、その色を選んだ生徒が一人しかいない場合もあり、手本となるような鑑賞文ばかりが並んでいたわけでもない。けれども、だからこそ、板書された鑑賞文によって、現在のこの学級のありのままの取り組みがあらわれ、理子や智菜に対する配慮もその中に溶け込んで、鑑賞文の学習に向かう「場」が構築されていったのだと考えられる。

### (3) 実践の考察

A組の有美は「短歌に似合う色を考える」場面の学習について次のようにふりかえっている。

色を選ぶ時は同じ歌でもとらえ方は人それぞれで七色すべての色が候補に出たので、これも短歌の面白さだなあと、なにか新しいものを見たような気分になり、とてもわくわくしました。(有美：A組)

「とらえ方は人それぞれ」「新しいものを見たような気分」「わくわく」等の言葉から、同じ歌であっても、人によって違う色のとらえ方があることを新鮮な気持ちで受けとめていることが読み取れる。加えて、それまで気づかなかった同級生の姿を共感的に認め、その後の学び合いに期待を抱いていることがうかがえる。

このように見てくると、充実した学習が実現する「場」には、同じ課題を追究する者への受容と共感が生じており、その気持ちの高低が、学習の深まりに大きく影響を及ぼしているのだと考えられる。

このことは啓が有美の鑑賞文を取り上げ、次のように書き記していることにもあらわれている。

#### ○ 友達の作品で心に残ったことば

有美さんの「もう愛や夢を茶化して笑うほど弱くはない子供でもない」の歌〔筆者註—升野浩一〕についての「でも1%でも可能性があるのならその可能性にかけたいと思う気持ちに気づいた」という表現が心

に残った。

周囲の生徒の取り組みに目を向けることがなかった啓が、ほんの一言とはいえ、級友の作品に言及することは極めて珍しいことである。この単元は彼には困難と思われる活動が設定されていたにもかかわらず、停滞なく取り組むことができ、充実した学習が進められたことを、このふりかえりからうかがうことができる。

## 6 総括的考察

本研究では、2人の教師の短歌の鑑賞指導の差異に着目して、「『場』との関わり」をつくる指導の視点とありようを明らかにすることを試みた。事例から、充実した学習が実現する生徒の間には、同じ課題を追究する者への受容と共感が生じていることが確認された。すなわち、「『場』との関わりをつくる指導」とは、受容と共感の生起を視点として構想される学習指導である。

指導にあたって重要なのは、直接手を触れることのできない生徒の心情をどのように導いていくか、ということである。事例では、その方策として、「短歌に似合う色を考える」場面で級友の書いた鑑賞文を読み合う活動を設定した。この時に板書された鑑賞文には、文章の書きぶりと共に、取り組む姿勢のロールモデルを示すという意味合いが含まれている。

ただ、級友の作品を教材に用いるのには、留意すべき点も多い。例えば、示された作品に対して否定的な反応が見られれば、たちまち「場」は損なわれてしまう。と、いって、優れた作品ばかりを取り上げるのでは、優劣に敏感な生徒の意欲が削がれ、「場」の成立を妨げる可能性がある。事例では、啓に十分な受容を示している理子の文章を取り上げ、智菜の文章には少し指導を加え、書き直した上で板書させた。なお、こうした指導を加えるにあたっては「一番大切なのはその人が感じたことの素晴らしさ」であり、「その素晴らしさをみんなに伝える方法を教えるのが国語の授業」であることを伝え、自分の作品としての自覚と自信をもたせるようにしている。このようにして、注目されてこなかった生徒の力を認める機会を設けることで、周囲の生徒にも自身の可能性について思い至らせることを目指していくのである。このことは、国語科の学習を通じた自己形成の過程への自覚を促すことにつながっていく。

加えて、この段階に至るまでの個々への指導も重要な意味を持っている。本事例では単元の始めに啓に対して「選ぶのが苦手だからね。」と声をかけた。彼の不安と作品が提出されない可能性を感じたからである。この後は彼と学習がうまく進められない場合に相談をしようという旨のやりとりをした。声をかけたからと言って、啓が学習に取り組む保証はないが、対話によって彼の状態を見取り、共感と受容を伝えることで不安を排除し、適切な指導を構想することはできる。

こうした指導は、対象となる生徒のためだけに行われるのではない。個に向けて発せられた言葉は自然に周囲

の生徒の耳にも入り、教師がどのように生徒の学習を受けとめようとしているかについての理解が促されるのである。また、同様の困難や躓きを抱えている自分に向けられたエピソードとして受けとめられることもある。このように、他への指導を我がこととして聞くことによって、他の生徒への共感と受容が培われ、「場」が形成されるのである。

以上、本事例においては、その時々のキーマンとなる生徒（啓や理子、智菜）の作品や学びの過程を教室全体で受容し共感することから「場」が形成された。はじめに教師が彼らの学びの過程を受容し共感することで、周囲の生徒は作品と共に、生徒の自己形成の過程が価値づけられるエピソードも含めて作品を見ることになるのである。それは相互を承認する過程とも言い換えることができよう。このような自己形成の過程への受容と共感、承認から「場」が生起し、目標に向かって学習に取り組む状況が生まれていると考えられる。

以上のことから、「『場』との関わりをつくる指導」のありようは、個々の生徒の実態をとらえ、その学習の取り組みを学級内の関係性の中に価値づける対話的な営みに集約される。ここで言う対話的な営みとは生徒間また生徒教師間の関係性の中で、それぞれの作品や学びのありようを承認形成にまで高めることである。これらの一連の指導過程において重要なのは、教師があくまで生徒個々に着眼し対話の成立をめざしていくことである。

藤崎春代(1986)は教室内のコミュニケーションについて「ルールをきちんと伝えていく」ことを重要とする立場から、「同一クラス内でも教師は子どもに応じて異なるルールを用いてやりとりをしている」点を問題視している。教室内のフォーマルなコミュニケーションについてはもっともな指摘である。しかし、対話による指導を行うにあたっては、「子どもに応じて異なるルールを用いてやりとり」を行う事は自然なことである。ここで克服しなければならないのは、「『個の事情に応じて異なるルールを用いる』というルール」をいかに教室の中に承認させていくかという課題である。本事例においても、啓に関するルールを承認し合うことを通して他への共感と受容が生起し、「場」が成立する素地が整っていった。こうした承認を形成する過程は「場」が成立する過程と重なり合うのであり、その成立には教師の対話的な指導こそが重要なのである。

本研究では、個の学習が周囲の生徒に与えた影響を分析することで、「『場』との関わりをつくる指導」について考察した。以後は、「場」における積極的な関わり合いの生み出す効果について研究を進めたいと考えている。

## 註

1 本山方子(1999)は小学5年生の総合的な学習の時間における一見授業の妨げとなる「ちゃかし」を連発する



子どもを教師と周囲が受けとめ、その子なりの課題解決の取り組みに導いていく過程を明らかにしている。

- 2 藤江靖彦(2000)は小学5年生の社会科の一斉授業の中で、授業への関わりとも妨害ともとれる「両義的」なタイプの発言をする子どもが、教師の適切な対応によりコミュニケーションを豊かにする契機を作り出す過程を考察している。
- 3 岸野麻衣・無藤隆は、小学校低学年の学級の「授業進行から外れた発言」に目を向け、教師の子どもへの対応として、「授業を構造化する対応」「学習指導に取り入れる対応」「学級内の人間関係調整に関わる対応」の3点を挙げ、実際の授業ではこれらが複合的かつ流動的に学習者のレベルに応じて行われていることを明らかにしている。
- 4 口には出すことは少なかったが、啓は周囲から理解されないことについて理不尽を感じていたと思われる。例えば、体育の授業中、偶然、ハンドボールが当たったことがあったが、自分を狙ったのだと言い張る様子からは、強い疎外感がうかがえた。状況的には故意とは考えられず、日常的に周囲の生徒から嫌がらせを受けていたわけではないが、彼の特性から距離を置いて接する者が多かったことが理由と思われた。1年次には「どうして僕には友達がないんだろう」と担任にもらしたこともあった。対して、理子の彼への接し方は親和的であり、啓の特性を受容していた。時々担任は、何度か啓の席に居ることの気持ちを聞いたが、彼への興味深さについて述べるのみであった。

## 引用文献

- 岡屋昭雄・児玉忠(1993)「国語科文章表現指導の考察—モチーフを解きほぐす短歌鑑賞文の生成について」『香川大学教育学部研究報告』第1部 第89号, 89-124
- 大西道雄(2002)「大村はま氏の『実の場』の提起しているもの」『国語科授業づくりの理論と実際』溪水社, 5-18
- 勝田光(2014)「創作指導における生徒の物語改作過程のケーススタディー—教室談話と授業後インタビューの分析」『国語科教育』第75巻 pp.24-31
- 濱田秀行(2016)「文学的文章についての読みが教室において深まる過程—中学校国語科の授業事例分析を通して」『国語科教育』第80巻 pp.39-46
- 小林一貴(2016)「書くことの学習の対話的構築と声の方略」『国語科教育』第80巻 pp.47-54
- 松尾剛(2012)「授業実践過程における教師の感情と児童への応答との関連」『福岡教育大学紀要』第61号 第4分冊 pp.67-75
- 本山方子「社会的環境との相互作用による『学習』の生成—総合学習における子どもの参加過程の解釈的分析」『カリキュラム研究』第8巻 1999 pp.101-116

藤江康彦「一斉授業の話し合い場面における子どもの両義的な発言の機能」『教育心理学研究』第48巻1号 2000 pp.21-31

岸野麻衣・無藤隆(2005)「授業進行から外れた子どもの発言への教師の対応—小学校2年生の算数と国語の一斉授業における教室談話の分析」『教育心理学研究』第53巻1号 pp.86-97

原田大介(2013)「国語科教育におけるインクルージョンの観点の導入」『国語科教育』第74集 全国大学国語教育学会 46-53

下田実(2017)「『場』との関わりに目を向けた学習者研究—当事者が『物語る』ことの必要性—」全国大学国語教育学会編『国語科教育』第81号, 14-21

藤崎春代(1986)「教室におけるコミュニケーション」『教育心理学研究』第34巻4号 pp.359-368

【連絡先 下田実

E-mail: tanpopowoanatan@yahoo.co.jp】

## **Guidance to Create a “Connection with the ‘Place’” —Through the Case of Guidance in *Tanka* Appreciation—**

Minoru Shimoda

*Cooperative Doctoral Course in Subject Development, Graduate School of Education,  
Aichi University of Education & Shizuoka University*

### **Abstract**

The purpose of this research is to examine the perspective and modality of coaching that forms the “engagement with the “Circumstance””. In this research, I define the “Circumstance” as “the circumstance in which learners engage in learning in accordance with the goals of lessons”, and consider the “engagement with the “Circumstance”” as placing oneself in that circumstance. As such, the coaching that forms the “engagement with the “Circumstance”” means the “coaching which encourage learners to engage in learning in accordance with the goals of lessons”. In my research, I have chosen the coaching of appreciation of tanka (31-syllabled Japanese traditional verse) and compared the practices of two teachers. As a major method of research, I have tried to encourage the teachers themselves to talk about the way of their coaching with a particular focus on learners who are having difficulty, focusing on their relationships with the surrounding learners and their respective positions.

As a result of my research, it has been confirmed that acceptance and empathy have arisen among the students who were successful in achieving fulfilling learning with those who pursue the same assignment. For this reason, I consider the “coaching that forms the engagement with the “Circumstance”” to be the educational guidance which can be formed based on the perspective of acceptance and empathy that will arise. In addition, the modality thereof can be summarized as the dialogical acts where the reality of individual students is perceived and their learning engagement is valued within the relationship in their classes.

### **Keyword**

Place, *tanka*, relationship, dialogue