

# 小学校国語科における「わざ言語」を活用した思考力の育成

－授業の談話分析からのアプローチ－

## Development of Thinking Ability using “Languages of Craft” in Elementary School Japanese Classes

An Approach from Discourse Analysis of Lesson

岡本 恵太

Keita OKAMOTO

### 要旨 (Abstract)

本研究は「わざ言語」を、子どもたちの具体的な言葉として表れた、思考力や「言葉によるものの見方・考え方」としてとらえる。「わざ言語」の思考力育成への寄与を探ることが本研究の目的である。事例として3年生の物語教材「ゆうすげ村の小さな旅館」の授業を取りあげ、談話分析を行った。その結果「見出し先行型」発言を「わざ言語」として取り出した。この発言の型は、感想の提示、問題の提示、問題の解決、教師への提案という機能を持つものであり、Task（課題活動）とAchievement（達成状態）の橋渡しをするものであった。実践に向けて、Task（課題活動）レベルにおける話型の導入、および橋渡し段階における先行学習の再構成への促し、そしてAchievement（達成状態）を子どもたち自身が整理・体系化することの必要性を示した。

キーワード：わざ言語 思考力 談話分析 Task（課題活動） Achievement（達成状態）

### 1. 問題

学校現場において思考力の育成は大きな課題である。平成29年3月に公示された小学校学習指導要領では、これまでの領域編成が見直され、新たに国語における資質・能力として「思考力・判断力・表現力等」が位置づけられた。また、国語科の目標として、小学校・中学校ともに「思考力や想像力を養うこと」が明確に規定された<sup>1)</sup>。

伊崎・岡本（2017）は、思考力育成の基盤ともいえる「言葉による見方・考え方」の整理を行っている。これは「語用論的側面」、「意味論的側面」、「統辞論的側面」の三側面から学習指導要領の項目を検討したものである。ここでは、実践への方向性として「語用論的側面」を中心に位置づけた指導が提案されている。

ただし、学習指導要領に掲げられた、思考力や「言葉による見方・考え方」は、一般的・抽象的なものである。「根拠」「構成」といった、思考力に関する用語や話形・文型を教えるだけでは思考力の育成として不十分である。子どもたち自身の言葉から、思考力育成につながる要素を取り出し、それらをより精緻なものにしていくことが必要である。

<sup>1)</sup> 文部科学省（2017）小学校学習指導要領

それでは、思考力、あるいはその基盤となる「言葉による見方・考え方」は、子どもたちの具体的な言葉としてどのように現れ方をするのだろうか。子どもたちは、どのような言葉で思考を表現したり共有したりしているのだろうか。これらの問いに答えることは、学習指導要領に規定された思考力を具体化することにつながる。

本研究は、教室談話における「わざ言語」の使用に着目して、子どもたちが思考力を獲得するための筋道を明らかにすることを目指す。本研究における「わざ言語」とは、子どもたちの具体的な言葉として表れた、思考力や「言葉によるものの見方・考え方」である。

「わざ言語」の理論を明らかにした研究としては生田（2011）がある。ここでは、Task（課題活動）とAchievement（達成状態）を区別したうえで、両者を結びつけるものとして「わざ言語」を規定している。Task（課題活動）の学びは「いかにしたらある種の行為ができるかという『方法の学び』」であり、Achievement（達成状態）の学びは「ある種の行為が生起してしまう『状態の学び』」である（同上p.12）。「わざ言語」は第一にTask（課題活動）のレベルで働く言葉であり「具体的な動きや形を指示する」という役割を果たす。第二はTask（課題活動）とAchievement（達成状態）の間の「橋渡し」をするものである。第三はAchievement（達成状態）の「感覚を語る際に用いられる」（同上、p.29）。

「わざ言語」研究において、学校現場における思考力の育成に焦点を当てたものはまだない。「わざ言語」研究の多くは、北村（2003）のように、伝統芸能やスポーツなどの分野における「わざ」の伝承を主題にしたものである。教育の分野においても、石坂（2013）のようにスポーツなどの身体技法の獲得に関するものである。ただし、「わざ言語研究」は「『わざ』の伝承という狭い世界での『学び』の解明」にとどまるものではない（生田2011）。国語科の授業作りにおいても重要な役割を果たすことが期待できる。

生田（2011）で提示された理論は、国語科の授業において次のように適用される。すなわち、Task（課題活動）とは言語活動であり、Achievement（達成状態）とは、思考力をはじめとする資質・能力にあたる。国語の授業において「わざ言語」は次の三つのレベルで働くことが想定される。すなわち、言語活動を成立させるレベル、言語活動を資質・能力へと橋渡しするレベル、そして獲得された資質・能力を言葉にして共有するレベルである。

本研究の目的は、子どもたちの具体的な言葉から「わざ言語」を取り出し、それがどのように思考力の育成に寄与しているのかを明らかにすることである。これにより、言語活動と思考力等の資質・能力との間を橋渡しする筋道の解明が期待されるのである。

## 2. 方法

本研究は、授業での談話を分析し、「わざ言語」の具体的な現れとその機能を解明する。これは「解釈的に言説を捉え、テキストの内在的分析を重視するアプローチ」（高橋・天童 2017）である。「内在的分析」とは、談話に対して外側から何らかの指標をあてはめるのではなく、談話そのものから分析の枠組みを見つけ出す手法である。こうした研究では、進行とともに分析の枠組みも精緻化していくことが期待される。

本研究は次のような手順で「わざ言語」の取り出しと解釈を行う。まず、一定の要件を満たす特徴的な発言の型を「わざ言語」と仮定する。その上で、特徴的な発言の型が「授業の中でどのような役割を果たしているか」について検討する。最後に、考察において先に取り上げた生田（2011）の理論と照らし合わせ、「わざ言語」としての特性を明らかにする。ここに述べた手順は、談話資料そのものと対話することで、実際の授業における「わざ言語」の解明をめざすものである。これが、先に述べた「内在的分析」である。

授業での談話における「わざ言語」の要件は、①反復と共有、②不可欠な構成要素、③子どもたちの変容である。

①～③の要件について、以下に説明する。

①「反復と共有」

教室での談話で繰り返し現れ、子どもたち相互に共有されている発言の型に着目する。

②「不可欠な構成要素」

①の要件を満たす発言の型が、子どもたちの談話を成り立たせており、欠かせないものであることを発言の文脈と照らし合わせて確認する。

③「子どもたちの変容」

①②の要件を満たす発言の型を使うことによって「子どもたちの変容」が見られることを明らかにする。ここでいう変容とは、問題の解決や思考の深化である。

談話資料として、授業のビデオ記録を文字起こししたものを活用する。文字起こしにあたっては、鈴木（2007, p.15）の表記方法を参考にした<sup>2)</sup>。授業のビデオ記録については、筆者が2012年から2013年にかけて収集した兵庫県内の公立小学校の授業から選んだ。この事例の詳細については次章で述べる。

### 3. 事例の概要

#### 1) 教材について

本事例は、2012年6月21日に、兵庫県内の公立小学校において実施された3年生の国語科の授業である。取り扱われた教材は物語「ゆうすげ村の小さな旅館」（東京書籍3年上所収）である。

物語「ゆうすげ村の小さな旅館」は、高齢であるが小さな旅館を切りもりしている「つぼみさん」と、それを手伝いに来た若い娘「美月さん」との心の交流を描いたファンタジー作品である。主人公「美月さん」は、ある日旅館から「にげるように帰って」しまう。本事例では、子どもたちはこの出来事に注目することになる。

#### 2) 授業者の意図および授業の経過

本事例において、子どもたちは単元全体を通して「登場人物を紹介する」という言語活動に取り組んでいる。授業者の計画では、「登場人物発見カード」を書き、交流し、「登場人物紹介」に発展させることが想定されている。ここでいう「登場人物発見カード」とは、登場人物の特徴的な行動や会話文に児童独自の解釈を加えたものである。本事例で子どもたちはすでに「登場人物発見カード」を書き、授業において参照するようになっている。このカードは、後で見るように、本事例における「わざ言語」と関連している。

<sup>2)</sup> 本研究の談話はすべて次の記号を用いて表記する。

- [ ] . . . . . 複数の話し手の音声重なっている場合、角括弧で示される。
- (2) . . . . . 音声が途絶えている場合は、丸括弧内にその秒数が示される。
- (.) . . . . . 0.2秒に満たない短い間合いは丸括弧にピリオドで示される。
- . . . . . 強調された語はアンダーラインで示される。
- ∴ . . . . . 音が引き延ばされていることがコロンで示される。コロンの数が多いほど、長く引き延ばされている。
- ⋯ . . . . . 言葉が途中で途切れた事はハイフンで示される。
- . . . . . 相手の会話の途切れた所からすぐに発話を始めた場合は右向きの矢印で示される。
- ↑ ↓ . . . . . 極端な音調の上り下がりにはそれぞれ上向きの矢印、下向きの矢印で示される。
- ? . . . . . 語尾の音が上がっていることは疑問符で示される。
- ° ° . . . . . 音が小さいとき、その範囲が° ° で囲むことで示される。
- h . . . . . 呼気音はhで示される。
- () . . . . . 聞き取り不可能な箇所は空欄の丸括弧で示される。空欄が長いほど聞き取り不可能な時間が長い。
- (( )) . . . . . 注記は二重括弧内に示される。

本事例の特色は、場面ごとの読みではなく全体を取り扱ったことである。授業者は、年間を通して「国語科と日常の読書活動をつなぎながら、読書力を育てたい」との考えから、「物語の全体像をとらえさせることをめざした。本単元の学習では全体像の把握の後、「立ち止まり読むべき部分（物語の中心）をおさえ」て、最終的に「人物同士部分同士をつないで物語全体をとらえる」ことになる。つまり「全体－部分－全体」という指導の過程が想定されている。<sup>3)</sup>

#### 4. 分析

##### 1) 本事例における「わざ言語」：「見出し先行型」発言

本事例における特徴的な発言の型について述べる。取りあげたい発言は、001（傍線部）である。

<断片1>

001 C01: えっと、まほうの効き目のことを伝えた「美月」で、Ah「美月さん」で、耳がよくなるまほうで、夜は星の歌も聞こえるから、すごい。

002 T: Ah…場面で言うたら、どこになるの？

003 C01: えっと、5場面。

<断片1>において使用されている発言の形式は次のように表すことができる。

<自分が見つけた美月さん>+<で>+<自分の意見>（「見出し先行型発言」）

C01は<自分が見つけた美月さん>として、「まほうの効き目のことを伝えた」と、印象的であった主人公の行為を取り上げている。後半の<自分の意見>として、C01は「耳がよくなるまほうで、夜は星の歌が聞こえるから、すごい」と話している。これは、物語の本文を要約しつつ自分の感想を語ったものである。この発言の型を用いることで、自分の意見の中心をとらえることや、教科書を引用して語る事が可能になっていると考えられる。

この発言の型は本事例で取り組まれている「登場人物発言カード」（以下カードと記述）の形式をもとにしている。子どもたちは、これまでの学習で複数枚のカードを書いており、それらを参照しながら話し合いに取り組んでいる。ただし、多くの子は、カードをただ読み上げるだけではなく、その場で即興的に発言していた（次節参照）。

この発言の型を「見出し先行型」発言と呼ぶことにしたい。前半の<自分が見つけた美月さん>はカードの見出しに対応しているからである。子どもたちは、「自分の読み」を<自分が見つけた美月さん>として提示してから、本文を参照しつつ、さらに詳しく述べている。

「見出し先行型」発言は、本研究における「わざ言語」の要件を満たしている。まず、①「反復と共有」について検討する。この発言の型は、授業開始後69回目の発言（教師の発言も含む）までで、13名の子どもに使用されており、子どもたちの間で共有されていることは間違いない。次に、②「不可欠な構成要素」という要件については、「見出し先行型」にもとづくことで、自分自身の発言の中心をとらえるとや、物語本文を引用した発言をすることが可能になっている。この点はC01発言の分析で述べたとおりである。③「子どもたちの変容」については、「見出し先行型」発言を用いて、後で見るように、問題の提示や問題の解決が行われている。「見出し先行型」発言は子どもたちの思考を支えているのである。

<sup>3)</sup> 引用部は、本事例の学習指導案より。

2) 「見出し先行型」発言の機能

(1) 感想の提示

「見出し先行型」発言の第一の機能は、感想の提示である。これは、＜断片1＞において、先のC01の発言に即して見た通りである。これは、主人公について特徴的な行動や出来事について物語本文を引用しつつ、感想を述べる働きである。まず子どもたちは、「見出し先行型」発言を用いて、物語の各場面から主人公の特徴的な行動や出来事を取り出す。次に、教師は、主人公の特徴的な行動や出来事を、板書によって整理する。こうすることで、子どもたちは物語の全体像をとらえることができる。物語の全体像を把握することは、本事例で教師がめざしたことであった。

(2) 問題の提示

＜断片2＞

010 C05: にげるように帰った「美月さん」で-

011 T: →° 逃げるように帰った°

012 T: どんな「美月さん」が見つかりましたか？

013 C05: (22) ((中断の後、発表カードと教科書をかわるがわる見ている)) なんで、逃げるように帰ったか分かんない。

C05発言の目的は「なぜ「美月さん」は逃げるように帰ったか？」という疑問を提出することである。同発言を機に子どもたちは「にげるように帰ったわけ」を問題にするようになった。

ここで注目したいのは、同発言に22秒間のポーズ（停止）が含まれていることである。この間児童は、「発表カード」と教科書を交互に見ていた。実は、C05の「発表カード」には、感想がすでに書かれている。にもかかわらず、C05はそれをせず、その場で考えたことを発言している。この22秒間のポーズの間、C05は「にげるように帰ったわけ」について自分なりに答えようとして、それがかなわず、他者に向かってといかけたのだと推察される。

C05の提示した問題は、周囲の子どもたちに引き受けられていくことになる。「それ答え知ってる。」というつぶやき(017, C07)、後続する児童の発言「なんで、逃げるように帰ったか知りたいから。」(021, C08)である。「見出し先行型」発言を使って提示された問題は、子どもたちの間で共有されたのである。

(3) 問題の解決

子どもたちは、C05の提示した「「美月さん」がにげるように返ったわけ」について、各自の解決を提示しようとした。それが＜断片3＞である。

＜断片3＞

029 C11: 下を見た「美月さん」で、「美月さん」はここをはなれたくないんだと思う。

030 T: はなれたくない・・・下を向いた「美月さん」って、みんなどこ分かる？

031 C (数名): うん ((教科書を探す))。

(032~41略)

042 C15: にげるように帰った「美月さん」で- (10) ((教科書のページを繰りながら))

043 T: →U,Un

044 C15: 娘は、下を向いて、おじぎをしたんだ- して、ほんで、あの、ここをはなれるのがいやだから、に

げるように帰った。

045: T: ああ、ほんじゃあ、ちょっと、これは、ええと、C05さんの疑問なんだけど、もう考えてんねんな。C15の発言は、C05の提示した問題に答えようとしている。(042~044)。発言の前半部分「にげるように帰った「美月さん」で」(042)は、C05と共通している。ここから、C15は先行するC05の発言を引き受けようとしていることが分かる。「見出し先行型」発言において、前半の「見出し」部分は、子どもの読みの中心を示すものである。同時に、C15発言では、「見出し」部分に他者との考えの共有を示す機能も含まれている。

C15発言(042)は、「で」の後に10秒間のポーズを含んでいる。これは、発言の中断を示すものではない。このポーズの間、C15は教科書のページを繰っており、自分の発言の根拠となる叙述を探そうとしていることがわかる。ポーズの間も思考は連続していることがうかがえる。「見出し先行型」発言では、まず自分の読みの中心を示した後、思考を整理したり根拠づけたりする余地が残されているのである。

C15の発言の後半部分は、「「美月さん」がにげるように返ったわけ」について、自分の解決を提示している。C15「娘は、下を向いて、おじぎをしたんだ-して、ほんで、あの、ここをはなれるのがいやだから、にげるように帰った。」(044)は、先行するC11の発言(029)をもとにしたものである。ここでは、C11「下を見た「美月さん」という「見出し」部分を「下を向いて、おじぎをしたんだ-して」と展開しつつ、自分の発言に取り入れている。子どもたちは互いに「見出し先行型」発言を共有しているため、問題解決のためにお互い考えを参照し合うことが容易になったと考えられる。

以上、「見出し先行型」発言を使用した問題解決について述べた。ここでは「見出し先行型」発言を使うことによって、問題の共有、自分の発言の根拠づけ、他者の発言の参照という三つの思考が遂行されている。C15は、<カードに書かれた自分の読み>と<物語の本文><他者の発言>を結びつけながら、自分の思考を練り上げていた。発言中の「-したんだ-して、ほんで、あの」という言いよどみは、思考しながら発言していることを示している。発言の型が、思考のための手段として働いているのである。

#### (4) 教師への提案

「見出し先行型」発言の第4の機能は、教師への提案である。教師は、C05の提示した問題「「美月さん」がにげるように帰ったわけ」を「後で考えることに」しようと子どもたちに呼びかけた。これは、本時のねらいが「自分の見つけた「美月さん」を出し合うことによって、物語の全体をとらえることにあったからである<sup>4)</sup>。C05のように子どもから問題が出されることは想定外であった。

これに対し、子どもから出された発言が、次の<断片4>である。

<断片4>

064 C22: えーと、逃げるように帰っていった「美月さん」で、なんか、やっぱり、どうして「美月さん」は、逃げるように帰ったかが知りたい。

C22は、「後で考える」ことにしたいという教師の意図について理解した上で、自分の考えたいことを提示している。発言中の「なんか、やっぱり」という言葉は、教師の意図にのることへの違和感を提示したものと見えるだろう。

<sup>4)</sup> 「美月さん」がにげるように帰ったわけ」について、本当に明らかにするためには、その正体がうさぎだったという結末部分と関連づける必要がある。そのため、教師は、子どもの問題を考える前に、全体像を明らかにすることにこだわったのである。

ここで、注目しておきたいことは、教師の意図とは異なった事を提案しようとしているC22も、教師の意図に即して発言している他の子どもたちも、同じ「見出し先行型」発言を使用している点である。この発言の型を用いることで、自分の提案を出しやすかったのではないかと考えられる。

## 5. 考察

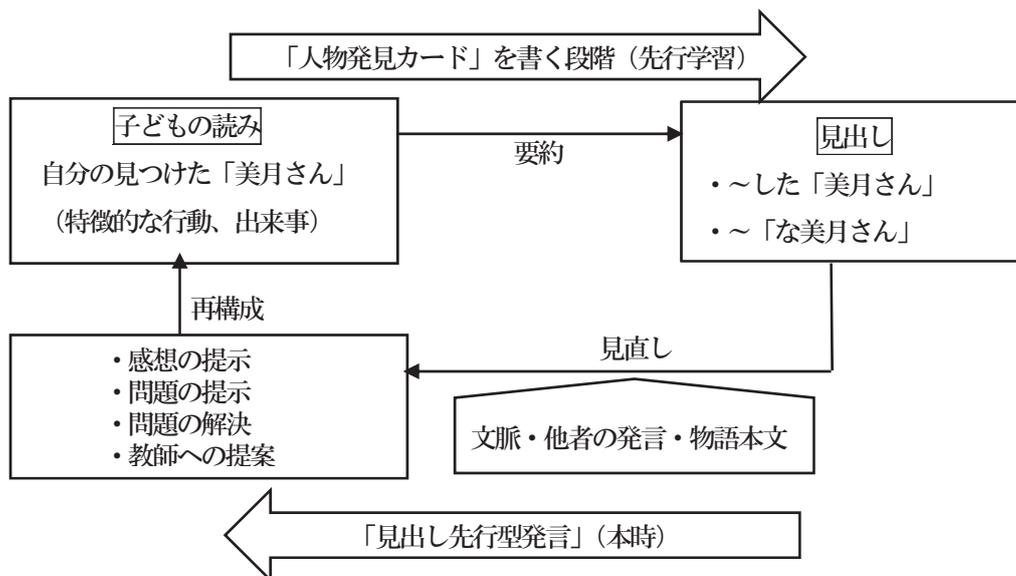
### 1) 「見出し先行型」発言による先行学習の再構成

前章では、授業の談話記録から、「わざ言語」としての「見出し先行型」発言を取り出し、その機能について解釈した。「見出し先行型」発言には、感想の提示の他に、問題の提示、問題の解決、そして教師への提案という四つの機能が見られた。

「見出し先行型」発言は、子どもたちの思考を導くものであった。授業の談話分析で明らかになったとおり、子どもたちは、〈カードに書かれた自分の読み〉と〈物語の本文〉と〈他者の発言〉を結びつけながら発言していた。これは、C05 (013)、C15 (042) において、発言が途切れている時に教科書やカードを繰る行動に表れていた。子どもたちは、発言することで同時に自分の思考を創り出していたのである。そのため、子どもたちの発言は、一見するとたどたどしいものになっている。言いよどみやポーズを含むからである。本事例における問題の提示や解決への試み、そして教師への提案は〈その時、その場〉で、子どもたちがつづり上げた思考の表れなのである。

「見出し先行型」発言が子どもたちの思考を導いた原因は、発言する過程で「人物発見カード」に書かれた内容を再構成していたからである。先行する学習において「人物発見カード」を書く段階では、まず自分の「読み」を書きまとめた後、それを要約して「見出し」をつけるという手順を踏む。一方、授業中の発言では、まず「見出し」を述べた後、自分の「読み」について詳しく話すことになる。その際、文脈に応じて、自分の「読み」を見直す必要が生じてしまうのである。見直しのためには、物語本文を参照することや他者の発言を取り入れることが必要になる。(図：「見出し先行型」発言による先行学習の再構成 参照)

ここまで、「見出し先行型」発言が子どもたちの思考を導いていたことについて述べた。次の節では、この思考を導く働きについて、Task (課題活動) とAchievement (達成状態) と関連づけて述べることにしたい。



図：「見出し先行型発言」による先行学習の再構成

## 2) Task (課題活動) と Achievement (達成状態)

本研究の冒頭において生田 (2011) をもとに「わざ言語」について三つのレベルを提示した。

- ① Task (課題活動) のレベルで働く言葉
- ② Task (課題活動) と Achievement (達成状態) の間の「橋渡し」をするもの
- ③ Achievement (達成状態) の「感覚を語る際に用いられる」言葉

本事例で取り上げた「見出し先行型発言」は、②Task (課題活動) と Achievement (達成状態) の間の「橋渡し」をするレベルに達していると考えられる。Task (課題活動) とは「手続きの連続、ステップバイステップの課題活動」であり、「何かを学ぶ最初の段階では、Taskの積み重ねが当然必要」である (生田2017,p415)。本事例では「登場人物発見カード」を書くことから「人物紹介」に至るまでの学習経過がTask (課題活動) である。一方 Achievement (達成状態) は、「いろいろな事態に対応できるようになる」ことである (同上)。本事例において、子どもたちが単に自分の手持ちのカードを読み上げるだけでなく、文脈に応じて教科書本文や他者の発言を参照し、自分の考えをつくりだしたことは Achievement (達成状態) にあたる。

Task (課題活動) としてのカードと、Achievement (達成状態) としての子どもたちの思考を結びつけたものが「見出し先行型」発言である。「見出し先行型」発言は、先行学習としての「人物紹介カード」の内容を再構成する働きを持つもの (上図参照) であったからだ。先に引用したように、生田 (2011) は Achievement (達成状態) について、「ある種の行為が生起してしまう『状態の学び』」と規定している。これは「適切な行為を思わずしてしまう」こと (生田2017, p416) である。子どもたちが、発言の途中で先行学習である「カード」を再構成をしているのも、文脈に応じて「思わずしてしまう」ことだと考えられる。

ただし、本事例は、③ Achievement (達成状態) の「感覚を語る際に用いられる」言葉の段階にはまだ達していない。本事例における子どもたちは「自分たちはどのように思考したか」について語ることでできる段階に至っていないからである。これは、本事例における「見出し先行型」発言が未分化な状態にとどまっていることに関連する。前に述べたように、子どもたちは文脈に応じて「見出し先行型」発言の4つの機能を使用しているが、これは「思わずしてしまう」ことであり、意図的なものではない。また、一つの発言形式に多くの機能を持たせてしまうことは、話し合いを混乱させるもとにもなりかねない。こうした未分化な状態から、自覚的に思考の筋道をとらえなおし、体系的に「わざ言語」として整理していくことが必要である。

では、子どもたちはなぜ、②Task (課題活動) と Achievement (達成状態) の間の「橋渡し」の段階に至ることができたのだろうか。これについては、様々な要因が想定される。談話資料から言えることは、教師が子どもの発言を支え、促す支援をしていることである。先に紹介した〈断片2〉を再度見てみよう。

010 C05: 逃げるように帰った「美月さん」で

011 T: → 逃げるように帰った°

教師は、C05の発言が中断したときに、それに声を重ねている。子どもの発言の「見出し」部分を繰り返すことで、子どもの思考を促しているのである。談話記録を見ると、教師は一人一人の発言に声を重ね、問いかけを行っている。こうした、きめの細かい支援が、Task (課題活動) から Achievement (達成状態) への移行を支えていたのである。

## 3) 「わざ言語」を活用した思考力を育成の実践に向けて

ここまで、「わざ言語」としての「見出し先行型」発言が、Task (課題活動) と Achievement (達成状態) の「橋

渡し」をするものであったことを明らかにした。最後に本事例の談話分析の結果を実践にどのように生かしていくかについて述べたい。

子どもたちが、「わざ言語」を活用して、思考を遂行するにあたっては、三つの段階が想定される。すなわち ① Task（課題活動）の段階、② Task（課題活動）と Achievementの「橋渡し」をする段階、③ Achievement（達成状態）を整理・体系化する段階である。教師は「子どもたちがどの段階に達しているのか」を踏まえて、支援を行うことが必要である。

①Task（課題活動）の段階においては、話型（文型）の導入が効果的である。また、ワークシートや思考ツール等を活用し、子どもたちが自分の考えを一旦「見える形」にすることが大切だと考えられる。この段階は「方法の学び」が中心となる。子どもたちが「どのようにすればよいか」を明確にとらえることができるよう、必要に応じて学習資料を提示することも必要である。

②Task（課題活動）と Achievement（達成状態）の「橋渡し」をする段階では、①の段階で「目に見える形」にした子どもたちの思考を再構成するように働きかけていくことが重要になる。すなわち、授業の文脈や他者の発言と対応させながら、自分の書きまとめた内容を「見直す」ように促すのである。そのためには、一人ひとりの発言に即して、そこに含まれる思考を完成させるための教師の支援が欠かさない。具体的には、発言が中断したときに声をあわせることや、キーワードを復唱すること、補助発問を行うことが挙げられる。Achievement（達成状態）の学びは、「思わずしてしまう」学びであり、時には教師の意図とは異なった展開をとる場合がある。教師は、子どもたちの動きに柔軟に対応していくことが大切である。

③Achievement（達成状態）を整理・体系化する段階では、「どのように思考したのか」について子どもたちが振り返り、言葉にすることが中心になる。これは「思わずしてしまう」ことを自覚し、具体化することである。②の段階における「わざ言語」の機能は、未分化な状態にとどまっている。教師は、子どもたちが用いている「わざ言語」がどのような働きをしているのかを捉えて、子どもたち自身による整理・体系化を促していく必要がある。本事例の「見出し先行型」発言の場合は、〈自分の考えの中心〉〈根拠となることば〉〈自分が取り入れた友だちの考え〉について明確にしていくことが必要である。

①～③の段階は、言語活動を資質・能力と結びつけることと関連する。国語科においてはTask（課題活動）は言語活動であり、Achievement（達成状態）は子どもたち自身が自覚的に使えるようになった資質・能力である。これからの国語科の授業づくりにおいて、言語活動を通じた資質・能力の育成のために「わざ言語」への着目は大きな役割を果たすことが期待される。

## 6. おわりに

本研究では、思考力の育成という観点から「わざ言語」について分析・考察をすすめた。これは、従来伝統芸能やスポーツ、音楽の分野における「目に見える」身体技法に適用されてきた「わざ言語」研究を拡張する試みである。本研究により、思考力などの「見えにくい」資質・能力に「わざ言語」研究を適用することが可能だと示された。これにより、言語活動と思考力をはじめとする資質・能力を「どのように結びつけていくのか」について、有効な知見が得られることが期待される。

また、本研究では熟達者からの「伝承」という側面からではなく、〈子どもたち相互の学び合い〉という側面から、「わざ言語」についてとらえようとした。子どもたちの使う「わざ言語」は完成したものではない。未分化で曖昧な状態から、洗練されていくものだと考えられる。ただし、本研究の事例だけでは、「わざ言語」がより良く

創り直されていくプロセスについて明らかにすることは難しい。今後も、多くの事例を集め、分析していくことが必要である。さらに、「わざ言語」を生かした思考力の育成について、具体的なプランを提案することも必要である。

子どもたち自身の言葉から出発することを大切にして、さらなる「わざ言語」の探求や具体的なプランづくりに取り組んでいきたい。

## 文献 (References)

- 生田久美子 (2011) 「「わざ」の伝承は何を目指すのか－TaskかAchievementか」生田久美子・北村勝朗編著『わざ言語－感覚の共有を通しての「学び」へ』慶應義塾大学出版会 pp.3-31
- 生田久美子 (2017) 「「わざ言語」という問い」『看護教育』Vol.58, No.6 pp.412-418
- 伊崎一夫・岡本恵太 (2017) 「新学習指導要領における「言葉による見方・考え方」の三側面－小中9年間を見通す学習指導の方向性－」『奈良学園大学紀要』7 pp.1-13
- 石坂友司 (2013) 「中学校保健体育における武道必修化の影響と授業展開に関する一考察」『関東学園大学紀要 Liberal Arts』第21集 pp.1-11
- 北村勝朗 (2003) 「スポーツ・音楽・芸術領域における『わざ』習得過程の定性的分析による「教育情報」の解釈」『教育情報学研究』1 pp.77-87
- 鈴木聡志 (2007) 『ワードマップ 会話分析・ディスコース分析－ことばの織りなす世界を読み解く』新曜社
- 高木 均・天童睦子 (2017) 「教育社会学における言説研究の動向と課題－権力・統治・教育言説」『教育社会学研究』第101集 pp.153-184