

# 創作と鑑賞の過程における「思考力・判断力・表現力等」の育成

— 幼保小における言葉の発達の検討と教育方法の開発 —

寺島 徹  
迎 勝彦

小学校の「書き言葉」指導の問題を考えると、言葉の発達の問題や幼児教育と小学校教育との学びの連続性に着目する必要がある。本稿では、「書き言葉」の学びに求められる子どもの自己認識の発達への援助のあり方を問うことを目的として、とくに、韻文におけるいわゆる「五・七・五」の創作活動と鑑賞活動との関連指導について理論的検討を加える。小学校において実施した検証授業の分析に基づきながら、書く過程における「思考力・判断力・表現力等」の育成についての教育方法を明らかにし、幼児教育段階における「言葉」の獲得との関わりを視野に入れた方法論の構築についての試案を提示したい。

## 一 小学校入門期における「書くこと」の指導の課題

小学校学習指導要領（平成二九年告示）では、これまでの「伝え合う力」の育成を重視する立場を踏襲し、「書くこと」の領域においても、「ア 経験したことや想像したことなどから書くことを見付け、必要な事柄を集めたり確かめたりして、伝えたいことを明確にすること。」（第一学年及び第二学年）と示されている。平成二〇年版では、同指導事項が「ア 経験したことや想像したことなどから書くことを決め、書くこうとする題材に必要な事柄を集めること。」と示されており、こ

のことに比較すると、これまでは題材に必要な事柄を「集めること」が活動のねらいであったものが、書くために必要な事柄を集めたり確かめたりして「伝えたいことを明確にすること」に焦点があてられたことになる。これは今回の改訂における「思考力、判断力、表現力等」の育成と関わることであり、伝えたいことをどのように「明確に」するか、「明確に」してどう伝えるかといった思考活動の具体が問われるようになったと見ることができる。

この点を前提とした上で、上記指導事項の「経験」という文言にも注目したい。第一学年及び第二学年の「B 書くこと」の言語活動例を見ても、「ア 身近なことや経験したことを報告したり、観察したことを記録したりするなど、見聞きしたことを書く活動。」が示されており、さらに第三学年及び第四学年の「B 書くこと」の指導事項にも、「ア 相手や目的を意識して、経験したことや想像したことなどから書くことを選び、集めた材料を比較したり分類したりして、伝えたいことを明確にすること。」と示されていることを合わせると、低・中学年において、学習者自身の「経験」を足がかりとした学習指導が期待されていることがわかる。ただし、第三学年及び第四学年については、言語活動例から「経験」の措辞が外されており、加えて、第五学年及び第六学年の「B 書くこと」でも、「ア 目的や意図に応じて、感じ

たことや考えたことなどから書くことを選び、集めた材料を分類したり関係付けたりして、伝えたいことを明確にすること。」と示されており、「経験」についての文言は示されていない。これは裏を返せば、学年が下がるほど「経験」が重視されているということになるのだろう。発達という要素が学習指導要領において強く意識されていることがうかがわれる。

とくに、小学校の入門期でもある一年生の段階においては、言葉との出会いやその使用などが学習者自身の「経験」と密接に結びついていくように思われる。観察したことを記録する、身近な事物を簡単に説明するなどといった文章を書いたりすることが言語活動を通して指導するように示されていることを考え合わせると、国語科だけでなく様々な教科の中での学びを通して、また、遊びや動植物の世話、日々の生活を通して経験したことや考えたことを自分なりの言葉で表現するとともに、読み手に伝わるように工夫をしながら文章を産出し、さらにその過程で、他者意識も獲得し始める時期であると見ることが出来る。水戸部・吉田編（二〇一七）において、「身近なことを表す語句の量を増やすこと、話や文章の中で使うこと、語彙を豊かにすることが文言として明確にされている点が平成二〇年告示の小学校学習指導要領との大きな違いである。語彙を豊かにすることの重要性がこれまで以上に明確に示されていることが分かる」（二七頁）と指摘されているように、この時期における「経験」のありようを問い、これに注視した学習指導を構想するためには、身近なことを表す語句、さらに言えば「言葉」そのものを豊かにすること、つまり、言葉を獲得しその使用のありようを問うことが求められているように思われる。

ところで小学校入門期には、いわゆる「学びの連続性」をふまえた学習指導を十全に行っていくことが求められる。この学びの連続性については、小中接続や幼保小接続の取り組みにも見るように、幼稚園・

保育園・認定こども園と小学校との連携を図るだけでなく、それをいかに接続させるか、「小一プロブレム」をいかに解消していくかがが問われていると言えるだろう。

平成二九年告示の幼稚園教育要領における「言葉」領域の「一ねらい」においては、「経験したことや考えたことなどを自分なりの言葉で表現し、相手の話す言葉を聞こうとする意欲や態度を育て、言葉に対する感覚や言葉で表現する力を養う。」と示され、さらに「二内容の取扱い」で「(1) 言葉は、身近な人に親しみをもって接し、自分の感情や意志などを伝え、それに相手が応答し、その言葉を聞くことを通して次第に獲得されていくものであることを考慮して、幼児が教師や他の幼児と関わることにより心を動かされるような体験をし、言葉を交わす喜びを味わえるようにすること。」と説明されている。「一ねらい」にも見るように、子ども自身の「経験」を自分の言葉で表現し、言葉に対する感覚をも重視していることがわかる。「3 内容の取扱い」については、そうした「経験」が「言葉」によって確かなものとなっていくということにも注目したい。このように、幼児期から「経験」を通して言葉の獲得がなされていくと考えることができる。しかしながら、これを教室における学習指導場面の中で考えたとき、「経験」さえさせれば、そのまま「言葉」が獲得されるというものではなく、「言葉」の使用が適切にうながされるといふことにもならない点に留意すべきだろう。また一方で、幼保小接続という側面から考えると、小学校に上がる段階で、「(言葉を)なぜ学ばなければならぬのか」といった学習の動機、さらにはそうした動機付けに関する学習指導上の課題が問題視されることになると思われる。

柴田（二〇〇六）は、話し言葉と比べたときの書き言葉の学習の難点についてヴィゴツキーの『思考と言語』を引きながら、次のように指摘している。

子どもには書きことば習得に対する欲求、あるいは動機というものが、話しことばの場合と比べるとまったく乏しいということに注目しなければなりません。(中略・引用者) 言語的コミュニケーションの欲求は、幼年時代を通じてつねに発達し、それが話しことばの発達の重要な要因となっています。話しことばは、生活の具体的状況と不可分に結びついており、状況から自然に流れ出る活動といえるでしょう。ところが書きことばの場合は、そのような状況を自分でつくり出し、頭のなかに描き出さなければなりません。その必然性、つまり、動機が子どもにはほとんどないのです。

(七六～七七頁)

こうした「書くこと」の学習指導の困難性については、現今の小学校の現場において数多く指摘されることであり、学習者自身が書くための動機をもたず、また、教師の側もそうした書くためのきっかけを十分に導出できないのではないだろうか。

学習指導要領において、「話すこと・聞くこと」「書くこと」「読むこと」という三つの領域を一年生から六年生まで秩序立てて目標化してはいるものの、発達という側面で書く活動のありようを考えたとき、小学校側の指導者の意識を含め、そこには「話し言葉」において想定されるような「生活の具体的状況と不可分に結び」ついた経験が乏しく、そのために十分な動機付けが図られにくいというある種の困難さが想定される。現在まで、様々な「書くこと」領域における授業実践や教育方法が編み出されてはいるものの、柴田のあげた動機づくりに関する共通理解は、いまだその途上の段階にあると言えるのではないだろうか。

## 二 幼保小の接続と言葉の発達に関する検討

「書くこと」の学習指導の困難性、あるいはその問題点について、幼保小接続の立場から改めて確認してみたい。

幼児教育では、いわゆる「書き言葉」の体系的な指導は本来想定されていない。しかしながらそれは、書き言葉の基礎となるであろう幼児期の言葉の思考力をなおざりにしてよいということではない。二〇一八年に幼稚園教育要領、保育所保育指針、幼保連携型認定こども園教育・保育要領が改訂され、同年四月から施行されているが、この三法令とも、「幼児教育のありかた」が明示されている。とくに、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」(10の姿)として具体的に示されたことに注目したい。そこでは、「(6)思考力の芽生え、(8)数量や図形、標識や文字などへの関心・感覚、(9)言葉による伝え合い、(10)豊かな感性と表現」など、言葉に関する事項も多く含まれている。このような言語に関する力をもとに、子どもたちの思考力が育まれていくということになる。

ところで、こうした点を背景として、幼保小の接続や連携と関わって、子どもの発達における「認識のずれの違い」が問題視されることにもなる。とくに言葉の領域ではそれが大きく、たとえば、久能ら(二〇一六)では、幼保小の連携に対する幼保側と小学校側の受け止め方の違いについて次のように指摘している。

幼保側は、遊びや体験を重視した保育の中で領域「言葉」に関連した教育を行い、その過程で得られた子どもの情報(評価)を小学校の指導に反映させてほしいと願っても、小学校側の教師は日常生活における基本的な生活習慣情報には関心を持つが、教

科指導、とりわけ教科「国語」にかかる情報には余り関心を向けていないことが分かる。（八〇頁）

幼保の連携が生活情報に偏ってしまいがちだというのである。このことに起因する弊害をのぞくため、平成二九年告示の小学校学習指導要領では、幼保三法との接続がはかられ、各教科が「知識・技能の基礎」「思考力・判断力・表現力等の基礎」「学びに向かう力・人間性等」の枠組みに収斂された。幼稚園教育が初等、中等教育の土台となることが明らかにされ、幼稚園と小学校以降の教育の緊密な接続が意図されたことになる。

学習指導要領の国語の目標について以下のように示されているように、小学校段階においても、幼保の三法に通底する形で(1)と(2)が項目化されていると言えるのではないだろうか。

ことばによる見方・考え方を働かせ、言語活動を通して、国語で正確に理解し適切に表現する資質・能力を次のとおり育成することを旨とする。

- (1)日常生活に必要な国語について、その特質を理解し適切に使うことができる態度を育てる。
- (2)日常生活における人との関わりの中で伝え合う力を高め、思考力や想像力を養う。
- (3)言葉がもつよさを認識するとともに、言語感覚を養い、国語の大切さを自覚し、国語を尊重してその能力の向上を図る態度を養う。

こうした項目は平成二〇年版の学習指導要領にはない。また、「ことばによる見方・考え方を働かせ」ることは、平成二九年版に新設さ

れた目標であり、言葉による高次の思考力の育成が改めて重視されたと見ることができよう。<sup>(注1)</sup>

言葉の発達という面からみても、ピアジェが、自己中心言語を自閉的な性格をもつ個人的な言語活動が社会的な言語活動へと発展する過渡期的のものと考えたのに対して、ヴィゴツキーは、言語活動はもともと社会的なもので、その社会的な言語活動が、個人的な言語活動（内言）へと発展するものととらえている。<sup>(注2)</sup> この外言から高次の内言へ意識化させるときに必要なのが「書き言葉」ということになるが、こうした「書き言葉」についての小学校段階での学習指導が、話し言葉指導の単なる延長として行われるのであれば、内言の発達を十分に促すことは難しくなる。幼稚園、とくに年長次の段階においてすでに、先に見た法令にのっとって、話し言葉レベルでの相互的で主体的な言葉の操作がある程度行われているという前提に立ち、改めて小学校段階での学習指導のあり方を問う必要がある。

そこで本稿では、幼稚園から小学校入学時点における、話し言葉と書き言葉の関係やその水準について、作文実践の面から確認しておきたい。迎（二〇一三）では、A大学附属小学校の小学一年生児童を対象に、附属幼稚園出身者と他園出身者<sup>(注3)</sup>とが書いた作文に関する調査を行っている。本節ではその調査内容を引用しながら、一年生の四月と七月時点の作文に見る幼小の過渡期の言葉の発達について考察を加えてみたい。迎（二〇一三）における調査対象と分析方法は以下の通り。

#### ①抽出児

A大学附属小学校一年生四名（A児、B児、C児、D児）を分析対象とする。A児とB児は附属幼稚園出身者で、C児とD児は他園出身者である。

#### ②分析対象（作文シート）

四月前半から附属小学校校様の「作文シート」にその日学校であつたことについて書く。授業実践の開始時でもある四月上旬は、担任教師がタイトル候補を示しているが、その後徐々に児童自身がタイトルを決めて書いている。

### ③分析方法

四月前半から七月前半までの作文シートを分析の対象とし、文章化の過程に着目して内容分析を行う。とくにここでは、「文脈形成分析」を試みた茂呂（一九八二）の分析手法を援用し、概念枠に係る分析カテゴリーとして、「場面」「行為」「認知」（場面・書き手以外のものが主体で状況を表す行動以外の述部の文、行為・人や動物など生物の行動を示す述部の文、認知・書き手が主体で、判断・意思・感情を表す述部の文）の三項目の判断基準を設け、各文の主節の述語部分からそれぞれの項目が当てはまるかを判定することにより、文間の意味的・概念的関係の発達の變化について検討を加える。

本稿では、迎（二〇一三）において報告された内容分析のち、四月と七月の作文事例（原則、原文を尊重したが、固有表記などを一部改めている）について考察を加えてみたい。

### 四月の事例〔A児〕

四月十八日「おはなみにいったよ」

たかだこうえんでおはなみをしました（行為）。かすてらわおいしかったよ（認知） さくらがいちばんきれいだったよ（場面） みんなでくさをかけてたのしかったです（認知）

四月十九日「ふれあいぼくじょう」

みんなで、おうまさんのはなしあいをしました（行為）。えさやりがやってみたいです（認知）。おうまさんにのつてみたいです（認知）。

それぞれ、「行為↓認知↑場面↓認知」、「行為↓認知↑認知」という文章構成となっている。「行為」や「場面」の記述を踏まえて、「認知」表現がなされているととらえることができる。この傾向について出身幼稚園による大きな差は見られない。

七月の事例〔C児（他園出身者）〕

七月一日「うみぐみさんがやってきたよ」

きょうは、うみぐみさんがやってきました（行為）。ふぞくようちえんだった人は、うれしかったとおもいます（認知）。さいしょにいったところは、たもくてきホールです（場面）。つきは、一ねん二くみでかみしばいをやりました（行為）。つきは、はらっぱであそびました（行為）。はらっぱでは、やぎばかりやっていました（行為）。いけもいきました（行為）。で、つきは、やっともこのところにいきました（行為）。

傍線を付した一文は特徴的で、他者の感情を引用した認知表現になっている。ただし、「行為」表現の連続が目立つという点で、文章構成については、四月からそれほど上達しているとは言えない。次も同じ七月におけるC児の事例である。

七月一日「うみぐみさんがきたよ」

うみぐみさんがやってきたよのつづきをします（行為）。はおばであそんだつぎせんせいがあそぶのおわりてゆったらここにすわってゆったらいちどさようならをしてきようしつにいつてみずをのんだりしてました（行為）。

七月六日「ふれあいしゅうかい」

ふれあいしゅうかいをしました（行為）。ふれあいしゅうかいとは、とつてもたのしかったです（認知）。うた、ダンスもしました（行為）。ふれあいしゅうかいのゲームは、「ユーフォーリレー」と「にんげんちえのわ」でした（場面）。ユーフォーリレーのせつめいは、フラフープのなかに一ねんせいはいって二ねんせいから六ねんせいまでフラフープをつかまってはしてまたスタートのところまでいきます（場面）。にんげんちえのわをせつめいます（行為）。おおきなわをつくってぐちやくちやのわになつてまたまるいわになればいい（場面）。

傍線部の表現に見られるように、読み手（主として担任教師）を意識した書き方がなされているととらえることができる。他者を意識した書き方への萌芽と見ることもできるだろう。こうした他者に対する呼びかけ表現は、全ての抽出事例にも確認することができた。

全体的な様相を概観すると、四月から七月にかけて「行為」表現の減少と「場面」「認知」の増加との間に目立った相関関係は認められなかった。また、作文の全体的な傾向として、四月時点で「行為」をもとに「認知」を示すという作文の基本的構成がある程度できているという点を指摘することができる。四月の時点で、書き言葉の指導が

体系的に行われていない小学校入学時の作文能力は、幼児教育で培った話し言葉を前提に進められていると考えてよいのかもしれない。見方を変えると、幼児期における話し言葉の力は、子どもたち同士を中心とした相互的で主体的な言語活動のもと、小学校入学前にある程度基礎づけられていると言えるのではないだろうか。

その一方で、七月の実践では、一部の例を除いて、作文能力にきわだった進展が認められない。このことは、幼児教育において話し言葉を主体として培われた言葉の力を、小学校段階での「作文指導」の中で体系的に育成していくことの難しさを示唆していると思われる。一年生段階ではとくに、言葉との出会いやその使用が、「話し言葉」から「書き言葉」への学びの深まりと合わせて、学習者自身の「経験」と不可分な形で「書くこと」の指導の中に効果的に位置づける必要があるということになる。先にも述べたように、国語科にとどまらず、教科を横断した学びの中で、また、日常生活の中で、経験したことや考えたことを自分なりの言葉で表現するとともに、読み手を意識することのできるような指導の手立てを講じることが求められるのだと言えよう。

### 三 韻文を対象とした鑑賞文指導の実践に見る「書くこと」の指導の可能性

小学校入門期における「経験」のありようを問い、これに注視した学習活動を「書くこと」の中に効果的に位置づけるための方途については、前節の実践例にも見るような生活文指導に求めることができるが、このほかにも学習者自身が日々の生活の中で「経験したことや考えたことを自分なりの言葉で表現する」ことを重視するような詩歌、あるいは俳句や短歌、川柳などの創作指導も構想することができるだ

ろう。これまでの授業実践事例を概観しても、その多くで読み手を意識することのできるような指導の手立てが講じられており、この意味において、言葉の獲得や発達を視野に入れた「伝える」「伝え合う」力の育成が目指されてきたと言えるのではないだろうか。

平成二〇年告示の学習指導要領では、「創作」が国語科の内容に加えられ、小学校では、平成二三年から教科書に俳句・短歌・詩・随筆などの創作活動が盛り込まれている。創作を行うことにより、鑑賞力や想像力を高めることが目指されるとともに、言葉の一つひとつを大切にできるような見方や考え方、あるいは姿勢を養うことが意図されるようになったと見ることができよう。先の柴田（二〇〇六）に見るように、「話し言葉」において想定されるような「生活の具体的状況と不可分に結び」ついた経験が乏しいままでは、幼稚園で培われた言葉の力が「書くこと」の指導の中に効果的に位置づけられないということになってしまふ。

そこで本節では、子ども自身の「経験」を自分の言葉で表現し、言葉に対する感覚をも重視できるような学習の方途として、五・七・五を基本とする定型詩の創作活動に着目する。そして、その表現の過程を発達段階に即して明らかにしてみたい。

ここらみに、まず、俳句表現の事例をあげてみよう。伊賀市が例年行っている「芭蕉祭」における入選作品の中から、以下のように「児童・生徒」の部の事例を発達段階にそって取り上げる。<sup>注3)</sup>

- |                      |       |
|----------------------|-------|
| ①ウシガエルゼったいいつつかまえる    | 保育園   |
| ②かぶとむしツノでたかうちからもち    | 保育園   |
| ③にゆうどうぐもおおきくならせんせいに  | 幼稚園   |
| ④かぶとむしつのいっぽんのすもうとり   | 小学校一年 |
| ⑤しおっからいえだまめぶつちととびだした | 小学校一年 |

- |                    |       |
|--------------------|-------|
| ⑥たいふうでたけがだんすをしているよ | 小学校一年 |
| ⑦れいわ二年マスクをつけてすこす夏  | 小学校二年 |
| ⑧水をまくはっぱに光るくもの糸    | 小学校二年 |
| ⑨おにやんまなげたぼうしでつかまえた | 小学校二年 |
| ⑩おじいさんマスクをとればあせのひげ | 小学校三年 |
| ⑪青山の風車つつんだ二重にじ     | 小学校三年 |
| ⑫空見上げ「きぼう」見つけた夕すずみ | 小学校四年 |
| ⑬おじいさん田んぼ仕事の日やけ顔   | 小学校四年 |
| ⑭にじがでたちやんと七色あるのかな  | 小学校四年 |
| ⑮ツバメの子どもの子が先にとぶのかな | 小学校四年 |
| ⑯手作りの風鈴の音夜にひびく     | 小学校五年 |
| ⑰ゆうぐれの田のあぜをとぶあきあかね | 小学校五年 |
| ⑱ラジオつけ終戦記念日知った昼    | 小学校五年 |
| ⑲終戦日コロナ禍の下黙す       | 小学校六年 |
| ⑳朝つゆの光る谷間を伊賀電車     | 小学校六年 |
| ㉑名木のわき出る山とせみしぐれ    | 小学校六年 |

子どもの書き言葉の発達の様相を概観すると、保育園児・幼稚園児と小学一年生児童とは、句作方法にそれほど差は認められない。発達の面から見ても、②、⑥などは子どもらしく、直截的な類似による見立てはその特徴を示していると言えるだろう。それが、学年が上がるにつれて、譬喩、見立てであっても、⑧や⑩のようにステレオタイプではなく、微細な発見に至るものも認められるようになる。小学校五年、六年になると、観察による叙景的な句、取合せの句も目立ち、また、たとえば③には、はやくも取合せ的な萌芽も見ることができよう。こうした傾向は、五・七・五の創作活動が、先のヴィゴツキーの理論に見たように（外言から、書き言葉を通して、内言へ）意識化する上

で有効な一つの手立てであることの証左にもなっているとさえ言えないだろうか。

しかしながらその一方で、右に見た発達の達成が、特選句であることに加え、伝統的に俳句ゆかりの地において重点的な取り組みがなされた地域・場所を中心に行われた結果であることも考慮しなければならぬ。モノローグ的な現代の俳句は、一般の子どもたちにとっては、「何を詠んだらいいかわからない」「季語を入れてと言われてもどう作ったらいいかわからない」という声が少ないのである。

こうした俳句創作に係る困難感を軽減するための方法として、本稿では、「連句」の教材性に着目した「付ける」という活動の小学校段階における適用可能性について考察を加えてみたい。

小中学校での授業実践を概観しても、「俳句」の創作活動は基本的にモノローグに終始してきたように思われる。学習者への動機づけという観点から考えても、これをダイアログとしての活動に組織するための仕掛けが必要になるのではないだろうか。そこで筆者は、俳句にない「前句」や「見込み」の導入による「連句」の学習効果を期待し、平成二十七年十一月に愛知県内の公立小学校（T市立K小学校六年生三クラス）を対象にして付け句の教材化と授業実践を行った。ここでは、各クラス全四時間構成で付け句創作の学習単元を次のように設計している。

- 一 時間目 「付け句を知ろう」
- 二 時間目 「付け句を創ろう」
- 三 時間目 「付け句を鑑賞しよう」
- 四 時間目 「付け句を創った感想を書こう」

一 時間目は、全クラス合同で講義式の授業を行い、短歌・俳句・川

柳などの児童の既知の短詩型文芸の形式を振り返らせながら、付け句の表現形式についての理解を促した。二時間目からは、各クラスに分かれ、それぞれ別の前句を提示して、「見込み」（ステップ1）、「趣向」（ステップ2）、「句作」（ステップ3）の三段階を踏まえた創作活動を構成した。

迎・寺島（二〇一七）では、主として二時間目の授業の分析をもとに、付け句の創作表現教材としての可能性を明らかにしている。ここでの抽出事例をあげると、たとえば、「いつもとちがうこの通学路」という前句（課題句）に対して、ステップ1（見込み）において場所、目的などの付けるための方向性ともなる「きっかけ」（リード文）を与えている。このとき抽出児が、「提出日を延ばして」という言葉を連想したため、次のステップ2（趣向）では、さらに想像をふくらませ、話を広げることを用意して、「ステップ1」で連想した情景に対して「何があったの？」そこで何をしているのかくわしく書いてみよう」と、そのときの様子や情景を詳細に記述できるように促している。抽出児のこのときの記述内容は次の通り。

文集実行委員で○月△日までに提出と言われたが、あと一日提出日を延ばしてほしくてお願いしている。

このときの実践では、ステップ2でまとめた内容をもとに、ステップ3（句作）として、五・七・五に形象化するように促した結果、次の付け句の創作に至っている。

ゆるしてねあと一日をがんばるよ

続く三時間目（「付け句を鑑賞しよう」）には、ステップ3で創作し



た作品を共有したのち、句会やペアワークを通して鑑賞文をまとめている。本稿では、この三時間目の学習内容を取り上げ、付け句に対して鑑賞文を書くという活動を通して、子どもたちが「付け句＝書き言葉」を、いかにメタ的な次元で観ることができているかについて検証を加えてみたい。

平成二十七年の実践では、三時間目の付け句の鑑賞文を書く活動についても四つのステップを設け、それぞれ次のように学習のめあてを設けている。

ステップ1 友だちの付け句を一つ選ばう！

ステップ2 感じたことや考えたこと（感想など）を一文で書こう！

ステップ3 どんな場面、どんな意味なのかを想像し、かん単に説明してみよう！

ステップ4 「ひ評家」「評ろん家」になったつもりで、鑑賞文を書いてみよう！

分析対象とした児童Iは、前句「空を見上げるとかお願い」に対する児童Mの付け句の中から、「ぼく達は自然と協力し合うのみ」という句を選び、「自然にけっこうきょうみあるんだと思った」と、選択した付け句に対する感想を一文で書いている。さらに付け句に表された場面を想像し、「自然とむきあつてかんきょう問題とかを話し合う場面だと思った。」と説明している。ステップ1で選んだ句に対する感じ方や考え方をステップ2で一文にまとめ、さらにステップ3でその状況や意味を具体的に説明することにより、ステップ4の鑑賞文を書くという活動につなげたことになる。児童Iは、最終的に鑑賞文を次のようにまとめている。

かんきょう問題についてかわかんないけど、自然とむきあつて話し合いをしてここがこうとかあれがどうとか意見をだしあつているところが思い浮かびました。協力っていうことはなにかを団結してやるってことだからなんらかの問題を解決しようとしていってしかも自然とだからかんきょう問題のことなんじゃないのかなと私は思いました。あと「ぼく達は」と書いてあるので一人じゃないんだなということが分かりました。

この児童Iの事例から、他者の句の鑑賞に際しても、創作時と同様の認知的な処理がなされているという仮説が導き出される。前句の「願い」と付け句の「自然との協力」という言葉の関係性から「環境問題」というキーワードを導きだし、「協力」をするという解釈に至っている。また、「ぼく達」という複数形にも着目し、話し合いの場面であることを想像しているとも見ることができよう。

迎・寺島（二〇一七）では、「趣向（散文化）」から「句作」へと進む中で言葉の選択、抽出、表出を認知言語の観点から分析し、広げた趣向から、五・七・五に言葉を絞るところで、キーワード的な言葉を残し、象徴的に読み込む方法と、要約的に五・七・五に形象化するという対照的な用法が使われていることを明らかにしている。

本稿で取り上げた鑑賞文について見ても、「自然」という言葉から「環境問題」を連想しているところに、その連想のつながりとして、メトニミー的な近接、連続性を見ることが可能であると考えることができる。<sup>(注)</sup>

#### 四 鑑賞文を書くということ

近年、AIによる俳句が、人の作る俳句を上回る評価を得ることが話題となった<sup>注5)</sup>。俳句実作者からの危惧の声もあがっている<sup>注6)</sup>。しかし、ビッグデータを駆使し、そこから最大公約数を導き出すことを得意とする現在のAI技術が、「モノ」と「モノ」、あるいは「モノ」と「コト」のいわゆる取合せの手法が一つの中心である現在の俳句表現において高評価を得やすいことは容易に想像される。とくに、疎句的な表現を重視する現在の俳句であれば、なおさら、配合されるモノ、コトの連想の飛躍の許容範囲はきわめて大きくなると推測されるからである。

しかしながら、むしろ十七音節の文芸の意義は、その余白を埋める読者の行為にあるように思われる<sup>注8)</sup>。たとえば、江戸後期の蕪村の場合でも、俳句の叙景句表現において、古典を自在に取り込んだ重層的なできばえもさることながら、発句合の点帖や書簡に見られる自他の句に対する句評（現代風にいえば鑑賞文）にも論理的な批評眼がうかがわれる。句の余白を説明していく批評、鑑賞に五・七・五文芸の一つの意義が見いだせよう。現代のAIをもってしても、意味のある散文的叙述をまとめることは苦手のようである。

先の平成二七年に実施した授業実践における五・七・五形式の教材への活用の目的も、創作そのものではなく、それをもとに、韻文と散文のつながりを子どもに高次の次元で意識させることにあった。この実践では、こうした韻文と散文とのつながりが、書き手である児童自身にどのように意識づけられているかを検証することをねらいとして、鑑賞文を書かせた後に振り返りのための時間を設け、「鑑賞文を書く」中で、どのような認知的処理が行われ、そこでの心的過程がどのように認めらるかを探るための内観分析を行っている。以下は、こ

のとき、四時間の授業後に行った抽出児Iに対するヒアリングの内容である（Tは、筆者）。

T 鑑賞文ね、書いてもらったと思うんだけど、あれはどうだった？  
何回か書いたけど。

I あれはー、ちよつと隣の人の付け句が考えるのが難しかったから、一応環境問題のやつなのかなって思ったから。その自然のー  
T そうか。でも隣の人もなかなかいい句だったよね。

I うん。それで自然で書いてあったから、なんか環境問題で立ち向かうのかなって思って、で、環境問題をずらーって並べたっていうのが多いけど（中略）環境問題っていれて。

T あ。そうか、Iさんが提案したってね。あの、環境っていう言葉がなかったもんね。ちよつとエコっぽい句だったけど。ちよつとまだそこまですってなかったのをこう、うん。

I 環境問題なのかな？っていうことを、いろいろ、わーって書いてたら、環境あってみたいな、って書いてあったから書きました。ってここに書いてあったから、隣の人見たら。あーって。環境って。それ出したなって思って。

T なるほどね。導き出したわけね。  
I でも、隣の人にもあの、ここ書いたほうがわかりやすいよっていうのも書いてくれたから。

自然の生態系をも意識した児童Mの付け句に対して、試行錯誤しながらも「環境問題」をテーマとして読むことを読みとり、児童Iはそれを鑑賞文に反映させたということになる。その上で、実際に文章化していったわけだが、その際にどのような点に気をつけていたかについて、以下のように語っている。

T 鑑賞文書くときにどんなことを気をつけていますか？

I あー。さっき書いた工夫のやつ。相手にもよるんだけどそのー、自分の書くことによって相手の気持ちがどうなるかがわかんないから、そこにはちょっと気をつけた。その嫌になるかもしれないし、あ、こういうのにもあるんだなってこともあるから

T あ、そうだね。相手のことを気遣って、やっぱり読まれることを意識して書いた。へえー。

I 相手はどういうふうに読んだらうなーってことを。

T いつもそういうこと意識して書いているの？

I たまーに、ちよつと。こういうことがあったら、ちよつと、そういうことにはちよつと気をつけてる、かなあ。

T そつかあ。今日はとくに気をつけたんだね？

I 今日は。うん。隣がいるから。

T 難しかったことは、その辺かね？

I その辺、だと思ふ。難しかった。

この児童Iの回答に見るように、「相手はどういうふうを読む」のかを想定しながら、「自分の書くことによって相手の気持ちが変わるかがわかんないから、そこにはちよつと気をつけ」ていることがわかる。他者に読まれることを意識した「対他意識」が児童Iに働いていたと言えるだろう。

なお、授業時には、児童Iの鑑賞内容を参考にして、児童Mは「ぼく達は自然と協力し合うのみ」から、「人間がかんきょう作り育つ森」へと付け句を作りかえている。感想文にも、「Iさんがかんきょうの事を書いてあったので森が育つイメージを作ろうと思いい作り変えた。」と記述しており、児童Iの思いが児童Mに十分に伝わっていた様子も看取される。

ヴィゴツキーは『思考と言語』で、話し言葉と書き言葉との違いを次のように述べている。

状況を対話者にも分かるようにするためにくわしく再生しなければならぬ書きことばは、詳細に展開される。そのため、話しことばでは省略するようなことさえ、書きことばでは言及されなければならぬ。書きことばは、他人に最大限に理解されることを目指したことばである。そこでは、徹底的に証拠立てるものがないければならぬ。(二八九～二九〇頁)

書き言葉の学習は、話し言葉の学習とはその目的や内容も基本的に異なっていると述べるが、この実践では、相互性をもった話し言葉的な言葉の操作を主体的に行うことができたと見ることができ。加えて、鑑賞文を書く中で他者意識が賦活されていたともとらえることもできるだろう。

ここまで六年生児童を対象とした付け句の創作と鑑賞の過程を、内観分析に基づいて検証を加えてきた。こうした創作と鑑賞の活動を低学年向けの試みとして構想するとすれば、五・七・五をいきなり創作させるのではなく、今回の付け句で行ったような前句、それが難しければ、「見込み」(ステップ1)の部分を読み情報として与えることも有効な手段となるように思われる。小中学校での授業実践では、これまでにもすでに「季語」「題」「テーマ」を与えることによりさまざまな教材化が図られてきたと言えるが、さらに踏み込んで、江戸期の七名八体(注)に倣い、「場」「人」「時」などの情報を具体的に呼び水として与えてよいかもしれない。また、創作を主目的とするより、創作後に感想文を書かせたり、他者が創作した句に鑑賞文を書かせたりする中に、句の背景を短い言葉で綴らせることにも一定の学習効果が期待

できるだろう。創作を主眼とするならば、「言ひおほせる」のは野暮だということになるが、あくまで、教材・素材として位置づける程度にとどめ、改めて鑑賞することのねらいそれ自体を問い直していくことも重視されるべきではないだろうか。

\* \*

柴田義松は、ヴィゴツキーの理論を引きながら、『ヴィゴツキー入門』において、書き言葉の学習の難点を「書きことばに対する動機は、自然成長的に発達するものではありません」と指摘した上で次のようにも述べている。

それは、社会的・文化的環境のなかで、教師の指導を媒介として発生するものです。ただし、教師の指導技術としては、この非自然発生的な書きことばが、子どものなかであたかも自発的な要求として発生し、発達するように導くことに腕の見せどころがあるといえるでしょう。（一一〇頁）

「非自然発生的な書きことばが、子どものなかであたかも自発的な要求として発生し、発達する」ように、どうあればよいのか。つまり、子どもが主体的に取り組めるようにするための教師による「仕掛け」、言うなれば環境設定が大きな役割を担うことにもなる。ここに、「付け句」教材さらに、それを反芻する鑑賞文指導の意義があると考ええる。俳句の創作は、モノローグにとどまることが多く、鑑賞文を書かせたとしても、そこに何らかの仕掛けや手立てが施されなければ十分な学習効果は期待できない。しかし、教師（他者）の働きかけである前句（お題）、そして「見込」の呼び水、さらには、「趣向（散文化）」

という一連の「書くこと」の活動を意図的に方向づけることにより、こうした課題をある程度解消できるように思われる。とくに、第二節で確認した幼児教育段階における「言葉」の獲得との関わりを視野に入れたとき、こうした手続きは、「話し言葉」において培われてきた「生活の具体的状況と不可分に結び」つけるような動機付けを「書き言葉」においても、十分に促すための方法として機能するはずである。

また、鑑賞文を書くという「他者の思考過程を反芻してたどり直していく行為」は、児童自身が自らの思考を、他者との交流の過程で、高次に反芻する行為にもなり得ていたととらえることもできる。こうした他者との関係を通じた一連の学びは、協同的な学びを通して主体性を深める契機にもなり、新学習指導要領で強調される「主体的で対話的な深い学び」における、「対話的」な要素を育む可能性を感じさせるものである。

今後、このような教師からの仕掛けや手立てを対象とすることにより、子どもが主体的に「学び」に取り組めるような「書き言葉」ひいては、「書くこと」の学習の実際的な方途を明らかにしていく必要があるだろう。

注

- 1 森川拓也「領域『言葉』から『小学校国語科』への展開についての考察―幼保小接続の観点から」（『桜花学園大学保育学部研究紀要』一七号、二〇一八年）等参照。
- 2 阿部明子編『保育内容（言葉）』（建帛社、一九八九年）等参照。
- 3 『芭蕉翁献詠句集』（二〇二〇年十月 公益財団法人 芭蕉翁顕彰会編）に拠る。子どもの所属、実名は省略した。
- 4 メトニミーの定義は、杉山洋介「換喩（メトニミー）をめぐる―認定言語学からのアプローチ（比喩分析の新展開）」（『表現研究』七六号、二〇〇

二年)の定義にはばならう。

5 AIの研究は、「AI俳句、人間の五感に挑む 秒速四〇句の世界」(朝日デジタル、二〇一八年十二月三日、藤家秀一、北海道大調和系工学研究室)において、成果が公表された。人の評者からもっとも高い点を得たのは、AI作成の俳句であることが話題となった。

6 加藤哲也『俳句の地底Ⅱ』(実業公報社、二〇一九年)等参照。

7 取合せの技法の意義と展開については、掘切実『芭蕉を受け継ぐ現代俳人たち―季語と取合せの文化』(ベリかん社、二〇二〇年)等参照。

8 たとえば、ロラン・バルトも俳句の可能性のそのような面を支持していたと考えることができるだろう。バルトは『表徴の帝国』で、「俳句を読むという営みは、言語を欲情させるのではなく、言語を中断すること」等と述べている。宗左近訳『表徴の帝国』(ちくま学芸文庫、一九九六年)参照。

9 蕪村が、発句表現にあたって、いわゆる古典を下敷きに趣向を練り、それを叙景句としても味わうことができるよう、重層的に発句をしたてていること(いわゆる「二重にきを付ける」(嘯風・一兄宛蕪村書簡)こと)は、近年の研究で盛んに分析・論証されている。

10 「七名八体」は、美濃派の各務支考により、連句初心者向けの仕方として考案された方法論である。発句、俳句にも援用可能と考えられる。迎・寺島(二〇一七)でもその効用について一部言及した。

11 いわゆるヴィゴツキーの「発達の最近接領域」の考え方を実践するものとなる可能性も指摘できる。

## 引用文献

久能和夫・郡山孝幸・針生弘・金賢植・柴田千賀子(二〇一六)「幼保小連携における『領域言葉』と『教科国語』の接続についての研究」『仙台大学紀要』四七号(一)

柴田義松(二〇〇六)『ヴィゴツキー入門』子どもの未来社

『芭蕉翁顕彰会編(二〇二〇)『芭蕉翁献詠句集』三重県伊賀市

ヴィゴツキー(柴田義松訳)(二〇〇一)『思考と言語 新訳版』新読書社

水戸部修治・吉田裕久編(二〇一七)『平成二九年版小学校新学習指導要領の

展開 国語編』明治図書

迎勝彦(二〇一三)「附属小学校一年生が一学期に書いた作文に関する内容分

析②」『上越教育大学附属幼稚園平成二十四年度研究開発実施報告書(第三

年次研究)』上越教育大学附属幼稚園

迎勝彦・寺島徹(二〇一七)「小学校における付け句創作指導の可能性―趣向

と句作に基づく教材化への視点』『解釈』六九六集

茂呂雄二(一九八二)「児童の作文算出―短文における文脈形成分析の試み」

『教育心理学研究』三〇巻一号

文部科学省・厚生労働省・内閣府(二〇一七)『平成29年告示幼稚園教育要領

保育所保育指針 幼保連携型認定子ども園教育・保育要領(原本)』チャイ

ルド本社

「付記」本稿は科学研究費の研究助成(基盤研究(C)課題番号

26381257)および、(基盤研究(C)課題番号17K02471)による

成果の一部である。