

平成9年度

児童・生徒の表出に関する研究

— 聞くことを切り口に、表出から内面活動を探る —

川崎市総合教育センター 国語科研究会議

児童・生徒の表出に関する研究

— 聞くことを切り口に、表出から内面活動を探る —

国語科研究会議

中村和歌子¹ 大窪 誠² 永野 直樹³ 杉本 直美⁴ 鈴木 桂子⁵

要 約

子どもたちは、日々様々な所で聞く・話すの言語活動をし、全身で、多くのことを内に取り込みながら生活している。そして、これらを有機的に関連させながら自分の考えを形作り成長している。ところが、何をどのように自分に取り込んで言葉が生まれるのか、その内面活動についてはとらえが難しいこともあって見過ごされてきた。

表出される裏側には、様々な内面活動があり、言葉、表情、しぐさ、沈黙などは、その表れの一部である。表出については、いわゆる表現とは区別して、内面活動の動きがそのまま表れたものとしてとらえた。そこで、日常的な言語活動の中では高い比率を占めている聞くことを切り口に、表出が、何によって押し上げられるのか、聞くから表出にいたるまでの内面活動を探ろうと考えた。表出には、《受容》の表出と《創造の表出》があり、子どもは自分の《中心軸》に照らしながら《受容》し、《創造の表出》を押し上げていることが分かった。また、考えが形作られる時に表れる《沈黙》や、交流、体験が、《創造の表出》を押し上げていくことが分かった。

キーワード：国語、表出、内面活動、聞く、受容、創造

目 次

I 主題設定の理由	18	(1) 《受容》と《創造の表出》	22
1. 研究の意義	18	(2) 表情・しぐさ	22
2. 研究のねらい	20	(3) 《沈黙》	22
3. 研究仮説	20	(4) 「受容・創造の分析図」	23
4. 研究の方法	20	(5) 「交流の分析図」	23
(1) 研究の構造	20	4. 授業実践	23
(2) 研究の方法と計画	20	授業実践1	23
II 研究の内容	20	授業実践2	27
1. 聞くことを切り口に	20	授業実践1 授業実践2の考察	31
2. 表出から内面活動を探る	21	III 研究の成果と今後の課題	32
(1) 内面活動と表出	21	1. 研究のまとめ	32
(2) 単元の構想	21	2. 今後の課題	32
3. 理解から表出へのとらえ	22	おわりに	
		参考文献・指導助言者	

¹川崎市立富士見台小学校教諭（主任研修員）

²川崎市立東小田小学校教諭（研修員）

³川崎市立菅生中学校教諭（研修員）

⁴川崎市立麻生中学校教諭（研修員）

⁵川崎市総合教育センター研修指導主事

I 主題設定の理由

1. 研究の意義

(1) 自分の言葉、その子らしい表現を持つ子の育成を願って

国際化の時代、また情報の時代と言われる今日、社会は大変なスピードで変化している。子どもたちの生活を見てみると、テレビ・ラジオ等を中心とするマスメディアや、情報通信機器の発達によって、生活様式をはじめものの見方、とらえ方にも影響がみられる。最近では、このことと関連して、子どもたちの思考力・想像力の貧しさ、心の荒廃などの問題も表面化している。特に、子どもの周りで何かが起こるたびに、子どもたちは今、何を感じ、何を考えているのかとその内面に深い関心が寄せられている。

このような状況にあって、子どもの「表現力の育成」については、これからの時代を生き抜く人間として、自分がより自分らしく生きるために、また他者との共生をはかるために重点課題に挙げられている。

国語の基本方針には、「目的や意図に応じて適切に表現する」ことや「相手の立場や考えを的確に理解する」ことが掲げられており¹⁾人と人とのかかわりの中で生きて働く言葉の重要性が、唱えられている。ここでの表現と理解とは、別のものではなく互いに深くかかわっている。それが目標化されると、情報処理能力、コミュニケーション能力、論理的思考力、状況に応じた言語知識の活用能力、自己教育力に集約されて、国語の学力として具現化される²⁾。ここでいう国語の学力とは、子どもの生活と深くかかわる中で生まれてくる言葉の力であり、その子自身の生活を押し上げていくものでなくてはならない。最近では、生活に密着し、同時に子どもが主体となって取り組む中で言葉の力をつけていこうとする授業実践も増えている³⁾。しかしながら、いざ子どもに近づいて授業をしようとする、目の前の子どもたちの姿の抱え持つ問題は複雑で根が深い。そして、よく分からないことが多い。本研究会議のメンバーの学校の子どもたちを見てみると、

- ・よいものに触れると、素直に感動するという好ましい一面がある反面、
- ・体験が乏しく、生活に根ざした言葉を持たない
- ・自分の言葉に自信がなく、なかなか自分らしさを表現することができない、という実態が浮かび上ってきた。

¹⁾ 『学校指導書国語編』文部省 1988.6 P1

²⁾ 『「生きる力」を核にした国語科の改革 状況に応じた言語知識の活用』大熊徹 国語教育別冊『「生きる力」を育む国語学習』明治図書 1997 No1 P90~P91

³⁾ 『実践事例集 川崎の子どもが生きる国語教室の構造』川崎市立小学校国語教育研究会 1996.3

このような子どもたちが、豊かな言語生活者として自立していくために、実体が伴った言葉をどのように育てていくか、それは私達の大きな課題となってくる。

(2) 子どもの表出に目を向けて

「表現」というと、一般的な立場では、考えていることを他に向けて意識的に表すことや、伝達という言葉の働きに立ち、外に向けての話す・書くの言語活動をいう。それを、いかに豊かにしていくかということがいつの時代にも問われてきたが、そこでの指導・支援は、話せない子には話せるように、書けない子がいれば書けるようにと、表に出てくる言語活動を中心に様々な指導技術、指導法の工夫を考えがちであった。

しかし、「表現力」を育てるといふ点からいえば、ある子が書く場面で筆が止まっている間、何を考えているのか、また、話し合いの場面で、発言しない子はなぜ黙っているのか、その子の内面活動について目を向けることが大切である。

子どもたちは、日々様々な所で聞いたり話したりして全身で、多くのことを内に取り込みながら生活している。

そしてこれらを有機的に関連させながら、自分の考えを形作り、自分の言葉を生み出しながら成長している。

子どもの「表現力」を考える場合、目に見える形で外に出てきた「表現」ばかりでなく、子どもが立ち止まっている時や、黙っている時の、内面活動を「表現」活動としてとらえなければ、その子の「表現力」を十分に育てることには繋がっていかないだろう。ここでの耕しを十分にすることによって、はじめて「自分の言葉」で話す子や書く子、「その子らしい表現」で表す子が育つのではないだろうか。

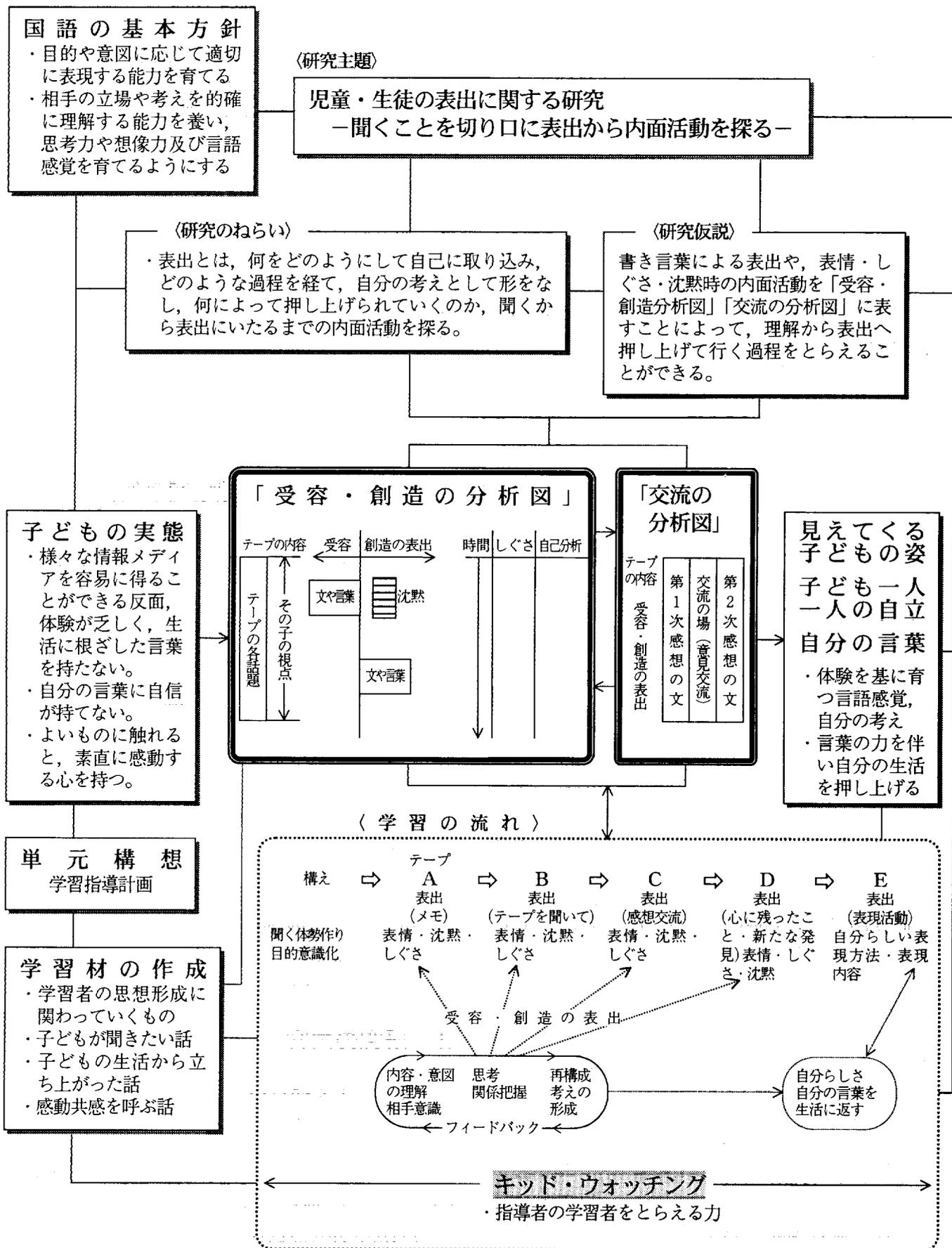
ところが、何をどのように自分に取り込んで、言葉が生まれるのか、その内面活動については、そのとらえが難しいこともあり、見過ごされてきた。

本研究会議では、感じたことや考えたことなどの内面活動の動きが、そのまま外に表れる「表出」に注目した。表出されるものの裏側には様々な内面活動があり、奥に潜んでいるものについては、測り知れないものがある。言葉、表情、しぐさ、沈黙などは内面活動のその一部が表れ出たものである。そこから、逆に内面活動を探り、この内面活動と表出の関係を見ていくことによって、今日の子どもをとらえ、子どもの言葉の生活を豊かにしていく鍵を探ろうと考えた。そこで、研究主題を次のように設定した。

児童・生徒の表出に関する研究

—聞くことを切り口に、表出から内面活動を探る—

研究構造図



2. 研究のねらい

日々の生活の場や授業において、また人と人とを繋ぐ上でも「聞く」という言語活動は、とりわけ大きな比重を占めている。

人の話を聞いている時に子どもの心が動く。聞いて感じたことは、消え去ってしまうものもあるだろうし、心に秘めたまま外に出ないものもあるだろう。一方、醸成され、形となって外に出されるものもあるだろう。つまり聞くことをきっかけに内面活動が起こり、表情・しぐさとなり、言葉となって、その一部が出てくる。受容したことや理解したこと、自分の経験に照らしながら考えたことが表れ出てくるのである。そして、言葉には、その子の感じ方考え方が表れると考えた。

本研究会議では、この「聞く」ことを一つの切り口にした時、そこから生まれる表出に注目した。

そこで、研究のねらいを

表出とは、何をどのようにして自己に取り込み、どのような過程を経て自分の考えとして形をなし、それは何に押し上げられていくのか、聞くから表出にいたるまでの内面活動を探る。

とし、研究に着手した。

3. 研究仮説

その子が表出したものを手がかりに、見えにくい内面活動を、どのようにすれば探ることができるのか。

平成6・7年度に川崎市総合教育センターが行った研究によると、「聞くの学習において、子どもを引き付けるよい学習材と場作りを念頭において、学習設計をすれば、子どもは能動的な聞き手となり、豊かな内面活動を行う」⁴⁾という。この研究の成果を踏まえて、聞く活動については、「能動的に聞く」学習を前提に研究を進めていくことにした。

そこで、授業実践し、学習材テープを静かに聞いている時の子どもたちを観察してみた。子どもたちは、目や口許、手、体などで実に様々な反応を示していた。そして、心に残ったことを言葉に書き表していた。

このような子どもたちの内面活動から表出したものを基に、分類し、整理することにより、研究の足がかりを得られないかと考えた。また、分析方法を模索し、開発することを通して、聞くから表出にいたるまでの内面活

⁴⁾「児童生徒の聞くことの分析と考察―『能動的に聞く』学習の計画と実践を通して―」仁藤公子他4名

川崎市総合教育センター研究紀要9:19-34 1996.6 「聞く」ことは主体的、能動的な活動であり、そのように聞いたときの聞き手の内面活動をとらえる研究に着手。聞き手の内面では固有の内面活動が起きていることをキーワード法により分析。未開拓の分野である聞き手の内面活動を解明し、成果を挙げた。

動を探れるのではないかと考えた。

したがって、仮説は、研究のねらいを探るための方法を中心にして、次のように設定した。

書き言葉による表出や、表情・しぐさ・沈黙時の内面活動を「受容・創造分析図」・「交流分析図」に表すことによって、理解から表出へ押し上げていく過程をとらえることができる。

4. 研究の方法

(1) 研究の構造

研究は、前ページの研究構造図に従って進めた。

(2) 研究の方法と計画

<1年目>

○学習者の実態把握

- ・教室での聞く実態と表出との関連
- ・小学校、中学校の実態

○聞く話すに関する先行研究、文献研究

○学習材テープの開発「有森裕子物語」作成(平成8年9月)

○検証授業

- ・授業実践1(平成8年10月)「わたしが輝くとき」
- ・中学校2年生 学習材テープ「有森裕子物語」を使用

○表出に関する分析図を模索

<2年目>

○学習者の実態把握

- ・小学生の聞く実態と表出の関連
- ・小学校6年生210人(6クラス)の場合
- ・学習材テープ「有森裕子物語」を使用

○学習材テープの開発

「ウサギ大好き」作成(平成9年5月)

○検証授業

- ・授業実践2(平成)「ウサギ大好きっ子、集まれ」
- ・小学校4年生 学習材テープ「ウサギ大好き」を使用

○表出に関する分析図の開発

- ・「受容・創造の分析図」の充実
- ・「交流の分析図」作成

II 研究の内容

1. 聞くことを切り口に

(1) 聞くことについて

「能動的に聞く」とは、どのようなものなのか。

前出の仁藤公子氏の研究グループは「能動的に聞く」を行っている時、聞き手は静かに聞いているように見えても実は活発な内面活動をしていると、とらえている。

つまり、興味、関心があり、聞く目的がはっきりしている時、聞き手は、意図や内容を聞き取ったり、話の中身に浸っていたりするだけでなく、自己内対話を続けながら聞いているのだと記している。

そこで、本研究会議では、このような「能動的に聞く」学習が成立する条件を整え、表出が何によって押し上げられていくのか、理解から表出にいたる過程をみることにした。

(2)心の交流を——学習材の作成

聞く・話すの関係は、表裏の関係にあり、相互の心の交流をはかりながら、双方向に進む言語活動である。

話し手は自分の経験や体験から得たことを話し、相方の聞き手は、内容だけでなく声や話しぶりから話し手の人柄を感じ取りながら自分に引き付けて聞いている。この時に様々な内面活動が起こる。今回、それが、どのように表出に繋がっていくのかを研究の対象にした。

本来ならば、生の話し言葉による学習材が望ましい。しかし、聞くことは一過性のもので、繰り返しが効かないという特性があることや、事前に内容把握をする必要があることを理由に、ここでは、学習材テープを使用することにした。

テープ作成にあたっては、学習者側の心をとらえるような新鮮な内容であること、子どものものの見方を揺さぶり、自分自身をみつめたり、考えを深めたりする契機になるものであることに留意した。また、それは子どもの側からみれば、次のことが視点になるだろうと考えた。

- ・子どもが聞きたい話
- ・子どもの生活から立ち上がった話
- ・感動、共感を呼ぶ話

2. 表出から内面活動を探る

(1)内面活動と表出

意識を集中し、話に耳を傾けた聞き手は、どのような内面活動をするのか。

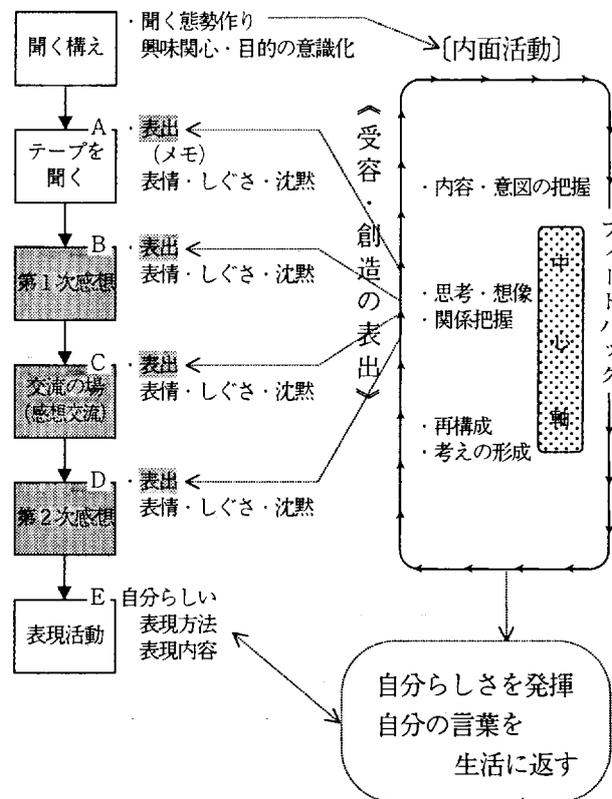
聞き手は初めの段階で、話の内容とともに話し手の意図を理解し、記憶したり記録したりする。さらに聞き手は、話の内容を吟味し、因果・対比・選択・統合などの操作を行い、関係を把握する。その上で、それを批判・検討し、問題意識を喚起したり、価値づけを行ったりする。これらのことを繰り返しながら、考えがまとめられていく。聞くことと内面活動の関係をこのようにとらえ、(図1)に表してみた。

この過程で表出されるものには、その子なりの認識・思考・想像・伝達・保存の内容と方法があり、それらは今までに得た経験の中で形作られた価値観に照らしながら行われる内面活動なのだろうと考えた。つまり、内面

活動の中核にあるその価値観を、その子の《中心軸》と位置付けることにした。

そこで、聞くを切り口にした学習過程と表出の関係をこのようにとらえ、表出を手がかりに内面活動を探ることにした。

(図1) 聞くを切り口にした学習過程と表出の関係【学習活動】



(2)単元の構想

目の前の子どもは、それぞれが具体的な生活実態と学習経験、学習習慣、学力を持った確かな存在である。

そのことを念頭において、単元構想を練り、学習指導計画を立て、授業実践を行った。

そして、学習の流れを作る際は、期待をもって取り組める内容を考え、同時に子どもにとって必然性のある学習の場になるよう工夫した。(図1)の学習過程のように聞く構え——子どもの興味関心を喚起し、目的の意識化をはかり、写真やビデオなど具体物を用意して、聞く態勢作りを行った。

学習活動A—テープを聞く。

学習活動B—第1次感想(「テープを聞いて」)を書く。

学習活動C—感想を発表し、交流の場とした。

学習活動D—再び個に返し深めるために「第2次感想」を書いた。

これらの学習が、有機的に関連するようにワークシートを用意した。また、学習内容や学習形態に合わせて机の配置を検討した。

単元の出口Eの所は、子ども自身が自分を見つめ、自分を深めていく表現活動や、子ども自身の生活に返っていく学習活動を考えた。

3. 理解から表出へのとらえ

(1) 《受容》と《創造の表出》

テープを聞いた後、表出されてくる書き言葉に注目してみた。それを大きく分けてみると、2つのタイプが見い出せた。

- ①テープを聞き取った内容をそのまま受けて表出したもの。
- ②テープの言葉から刺激を受け、その子の体験や経験から出てきた言葉や知識、考え方・感じ方が引き出されて表出したもの。

そこで、①を《受容》とし、②を《創造の表出》とした。今回は、前出(図1)の表現活動E直前のB~Dの活動の表出を研究の対象とする。また、倉澤栄吉先生がおっしゃっているキッドウォッチング(子どもの傍らで子どものありのままの姿をみることの大切さ)をしながら、分析することにした。

(2) 表情・しぐさ

内面活動の内容を直接的に知ることはできないが、内面の表出状況をとらえる手がかりになるものとして、表情やしぐさを観察し、VTRで記録した。また、後に本人に直接インタビューし、その時の内面活動で分かったことは「自己分析」として取り上げていくことにした。

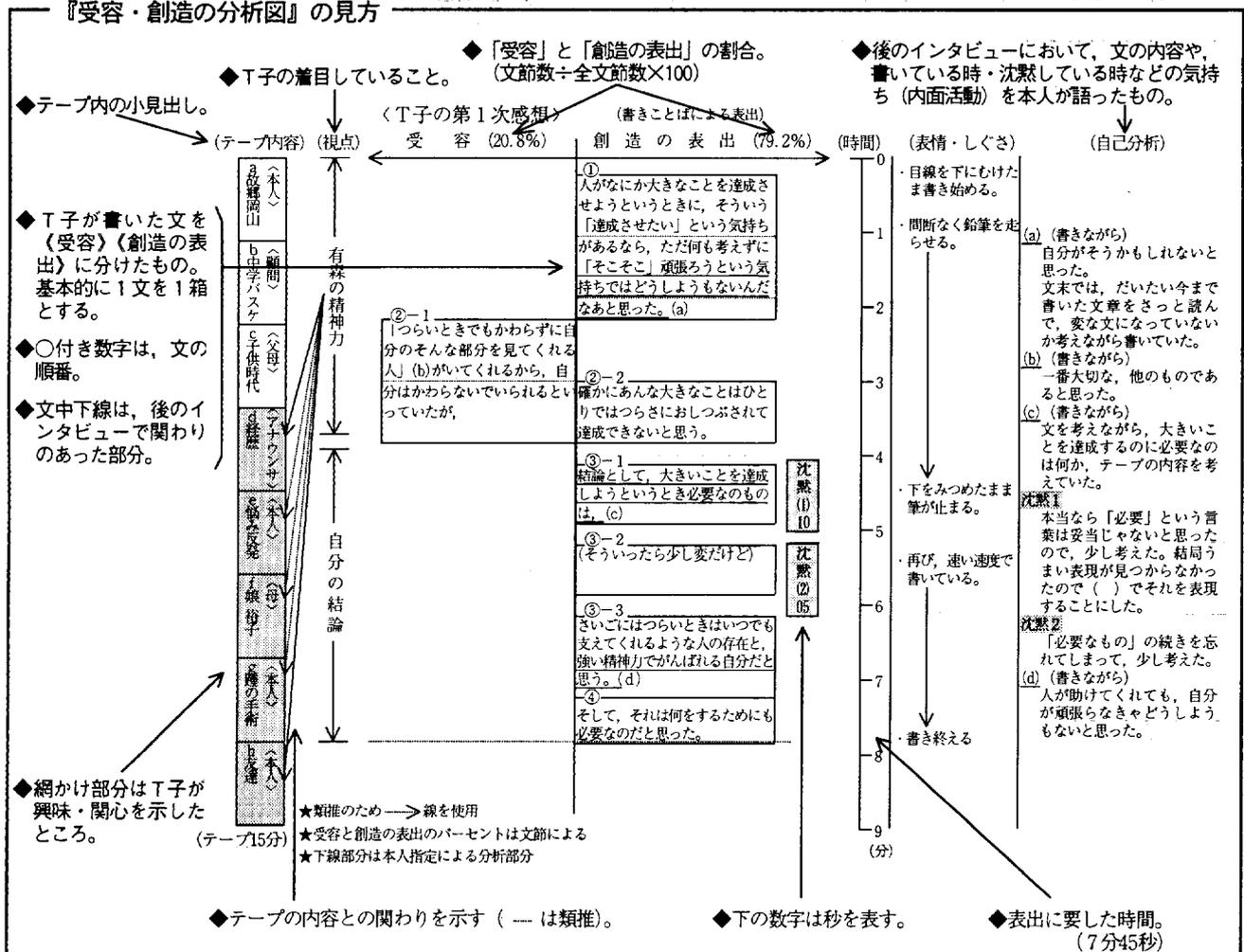
(3) 《沈黙》

子どもが、自分の思いを書いている様子を観察していると、筆が止まってしまうことがある。しばらくすると再び筆が進む。これは、一瞬であることもある。この筆が止まっている状態を、《沈黙》とし、研究対象としていくことにした。

この《沈黙》は、前後の表出と何かかかわりがあるのではないかと考えた。どのような時に、どのような《沈黙》が表れるのか、探ってみることにした。

《沈黙》と《創造の表出》との関連をみていくために「受容・創造の分析図」には、《創造の表出》の後ろに《沈黙》を時間量で示してある。その時、どのような内面活動があったかは、後からインタビューをして本人の言葉を得た。また、その本人が語った言葉は、「自己分析」として取り上げることにした。

『受容・創造の分析図』の見方



(4) 「受容・創造の分析図」

「受容・創造の分析図」は、書き言葉や表情・しぐさ、《沈黙》などの表出を子どもに寄り添ってみつめ、分析したものである。

縦軸に時間を取り、書き言葉によって表出されたものを時間の流れに従って、左側に《受容》、右側に《創造の表出》として分類した。さらに、その時に表れた表情・しぐさ・《沈黙》も同時に記録した。

T子を例に「受容・創造の分析図」の見方について、前P22の図2で説明しておきたい。

(5) 「交流の分析図」

第1感想を書いた後に、感想交流を行った。それぞれが聞き取ったことや考えたことを交流の場に出し合った。交流の場での聞き合い、話し合いが、それぞれの表出にどのような影響をもたらすのか。また、学習活動のB→C→Dの学習活動のステップ毎の表出をみていくと、心の動き・揺れ・深化・強化・高まりなど、交流の場における内面活動への影響をみることはできないかと考えた。

このような考えを基に作成したものを「交流の分析図」と名付け、分析することにした。

「交流の分析図」には、各学習活動で表出されたものを文単位にして、話題別に《受容》と《創造の表出》に分けて示してある。左側の欄には、学習活動Bで本人が表出したものを、また右側の欄には、学習活動Dで再び本人が表出したものをそれぞれ分類してみた。なお中央の欄は、交流の場で表出された他の子どもたちの発言内容である。「《創造の表出》の話題」の項目については交流で新たな話題が出てきたために、テープ内容とは別な小見出しをおこして整理した。(P26 T子の「交流の分析図」参照)

4. 授業実践

授業実践1

(1) 単元について

○単元名 「わたしが輝くとき」(平成8年10月市内A中学校2年生で実施)

○目標 ・有森選手のテープを聞いて、自分の生き方について考える。
・「能動的」に聞く活動を通して自分の見方や考え方を広げ、多様な方法で表現する。

○学習材について

この学習材テープは、有森選手の華々しい経歴の裏での悩み・苦しみ・葛藤、そして走るまでの心の変遷を、本人や、両親、中学校時代のバスケット部の顧問教師が

語る形で構成されている。オリンピック直後、郷里に帰って作られたテープであるということや、聴取の時期がオリンピックが終わって日が浅いということもあって、生徒たちは、新鮮な思いで聞けるであろう。

また、悩みながらも意志を貫く人間の話として、興味を持って聞くことができるであろう。(テープは山陽放送「風のように〜有森裕子物語」平成8年9月7日放送番組より抜粋の15分)

この単元では、聞くだけで終わらせるのではなく、聞くことで自分を見つめ、最後に「わたしが輝くとき」という表現活動を行う展開にした。

○学習計画

次時	学 習 活 動	支援上の留意点
1	◇聞く構え ・有森選手のマラソン直後のビデオを視聴後「自分が自分をほめるとき」というテーマで作文を書く	・ビデオ視聴では、教師はコメントをせず、一人一人が自分の考えを持てるようにする。
2 本時	◇内面活動の展開 ・テープを聞き、感想を書く。 ・感想を発表し、友だちの意見に耳を傾ける。 ・今日の学習を振り返り、心に残ったことを書く。	・素顔の有森選手の写真を提示する。 ・ワークシートを用意する。 ・互いの考えを十分聞くことのできる場を保证する。
3 4	◇表現活動 ・「わたしが輝くとき」について考え、発表する。	・表現活動は学習者が自由に選択できるようにする。

(2) 抽出児について

本時は、パネルディスカッション風の授業形態にし、発表者6名とフロア側の生徒と交流を行った。ありのままの姿をみていくために抽出児については誰でもよいが、比較的筆が進む子たちを対象とした。発表者側からは男女各1名、フロア側から男子2名女1名を選んだ。生徒たちが慣れている平常の授業形態で、ふだんの姿がそのまま出ることをねらった。テープ聴取にあたって、ほとんどの生徒が、ニュースなどで銅メダルを獲得し、「自分で自分をほめたい」と言った有森選手について知っていたが、それ以上のことはあまり知らない。今回はパネラー側のT子について考察してみたい。

(3)抽出児の分析と考察

T子の場合

【第1次感想の分析と考察】※P25のT子の「受容・創造の分析図」参照

《受容》と《創造の表出》の割合は、20.8%と、79.2%で、《創造の表出》が多いのが特徴である。

②-1の《受容》は、次の《創造の表出》②-2で、友だちや、周りの人たちの支えと有森の精神力との関係を言うために引用されている。20%の《受容》については(d経歴・h友達)からの直接的な影響がみられるが、図の—で示すように有森が自分の生き方で揺れた時期の話(d悩み反発・f娘裕子・g踵の手術)からも「何か大きなことを達成させようと言うとき」に絡めて、《受容》していると思われる。したがって、T子は《受容》を契機に、創造的な思考を進めようとしているのが分かる。これは、T子の視点が、「有森の精神力」→「自分の結論」と向かい、有森の中核にある「精神力」と自分自身を対峙させて考えていることとも連動している。これは自分の考えを深め、自分を高めようとするT子の考えの《中心軸》とかがわっていると考えられる。

外に表れた《沈黙》は2回あった。1回目の《沈黙》(1)は、10秒。後のインタビューによると、この時「必要」と書いたが、他の適切な言い回しを探していたという。2回目の《沈黙》(2)は5秒。直接的には③-3の文の続きとの関連で起きたものである。この時T子は、自分自身について考えを進め、自分を振り返っている。下線部分(a)(b)(c)でも、書いている時、自分に問いかけ、テープの内容に戻り、考えていたことが後のインタビューで分かった。

このように、《沈黙》の時に、自分の《中心軸》に照らし合わせて立ち止まり、T子は自分自身をみつめとらえようとしている。《沈黙》は、自分を振り返る時に表れ、T子の《創造の表出》を押し上げている。その結果、今までの自分の生き方を総括的にとらえ、①の「そこそこ」という創造的な言葉が内から押し上がってきていると言えよう。

【第2次感想の分析と考察】※P25のT子の「受容・創造の分析図」参照

《受容》20.5%、《創造の表出》79.5%。《創造の表出》は、第1次感想よりわずかながら増えている。テープの《受容》では(a故郷岡山)が新たに加わり、「初心にかえる」という話題は、第1次感想の中にはなかったものである。交流によって何らかの影響を受けたと思われる。この時、新たに《受容》し、さらに《創造の表出》も押し上げられたのではないだろうか。

一方、第2次感想のT子の視点は「有森の精神力」→「自分を振り返って」で、第1次感想と変わっていない。これは、T子の関心が自分に向かい、自分をより

高めようとするT子の《中心軸》と深く関係していることを示している。

第2次感想では、《沈黙》が3回みられた。《沈黙》(1)は5秒。これは、第1次感想で、自分自身を「そこそこ」と捉えていたことと関連して、自分を振り返るために生まれた《沈黙》であることが、後のインタビューによって分かった。以下《沈黙》(2)(3)についても本人の弁が得られた。《沈黙》(3)は3秒。自分にとっての「初心にかえる故郷」について考えをまとめようとして生じたものである。《沈黙》(3)は3秒で、これも同じく、自分自身に問い、自分に向かっていく時に生じたものである。《沈黙》を経て自分の考えを深め、《創造の表出》が押し上げられている。

このように、「初心にかえる」という話題を内に取り入れたことによって、踏み切れない自分、自分の中の曖昧性が押し上げられているのが、③の文や「自己分析」の言葉の中から分かる。T子にとって、3回の《沈黙》は、自分の《中心軸》に照らし合わせて振り返り、問題を整理し、考えを深める契機になっている。したがって《沈黙》は、表出を押し上げると結論付けることができる。

【交流の場について】

交流の場では、T子は、パネラー・グループ6名の1人で、T子は2番目に発表している。言い終わると、級友の間から「おおう」という声が上がった。この時、T子は、友だちが共感的に受け止めたことを感じたはずである。パネラー4人が発表した後、司会者がフロア側の生徒5名を指名し、感想交流を行った。生徒たちは、聞き手を励ますような反応を示し、教師も共感的な言葉を添え、教室は和やかであった。この交流の場が、T子にとって具体的にはどのような場であったか26ページのT子の「交流の分析図」で、第1次感想と第2次感想の表出を比較し、また第2次感想と交流の場の話し合いとの間にどのような影響や関連があるのかを、考察したい。

【交流の分析図の分析と考察】※P26 T子の「交流分析図」参照

交流の場では、「周囲の支え」や、それに対する「恩返し」、有森を賛美する意見などが出ていたが、これらの話題からの直接的な影響はみられない。しかし、3人の生徒が発表した有森と故郷の関係については、第2次感想の表出をみると、影響を受けたことが認められる。この時、友だちの意見を《受容》し、テープの内容に戻った。「皆の意見を聞いたりして、やっぱり…」とあるように、T子は交流の場で友だちの話を聞きながら、自分の考えを見直し、組み立てている。前出の第2次感想の考察で述べたように、交流の後、T子は新たな要素を加え、自分の《中心軸》と対峙させながら考えを深めようとしていたと推測できる。

(3)抽出見の分析と考察

T子の場合

【第1次感想の分析と考察】※P5のT子の「受容・創造の分析図」参照

《受容》と《創造の表出》の割合は、20.8%と、79.2%で、《創造の表出》が多いのが特徴である。

②-1の《受容》は、次の《創造の表出》②-2で、友だちや、周りの人たちの支えと有森の精神力との関係を言うために引用されている。20%の《受容》については(d経歴・h友達)からの直接的な影響がみられるが、図の—で示すように有森が自分の生き方で揺れた時期の話(d悩み反発・f娘裕子・g踵の手術)からも「何か大きなことを達成させようと言うとき」に絡めて、《受容》していると思われる。したがって、T子は《受容》を契機に、創造的な思考を進めようとしているのが分かる。これは、T子の視点が、「有森の精神力」→「自分の結論」と向かい、有森の中核にある「精神力」と自分自身を対峙させて考えていることとも連動している。これは自分の考えを深め、自分を高めようとするT子の考えの《中心軸》とかかわっていると考えられる。

外に表れた《沈黙》は2回あった。1回目の《沈黙》(1)は、10秒。後のインタビューによると、この時「必要」と書いたが、他の適切な言い回しを探していたという。2回目の《沈黙》(2)は5秒。直接的には③-3の文の続きとの関連で起きたものである。この時T子は、自分自身について考えを進め、自分を振り返っている。下線部分(a)(b)(c)でも、書いている時、自分に問いかけ、テープの内容に戻り、考えていたことが後のインタビューで分かった。

このように、《沈黙》の時に、自分の《中心軸》に照らし合わせて立ち止まり、T子は自分自身をみつめとらえようとしている。《沈黙》は、自分を振り返る時に表れ、T子の《創造の表出》を押し上げている。その結果、今までの自分の生き方を総括的にとらえ、①の「そこそこ」という創造的な言葉が内から押し上がってきていると言えよう。

【第2次感想の分析と考察】※P5のT子の「受容・創造の分析図」参照

《受容》20.5%、《創造の表出》79.5%。《創造の表出》は、第1次感想よりわずかながら増えている。テープの《受容》では(a故郷岡山)が新たに加わり、「初心にかえる」という話題は、第1次感想の中にはなかったものである。交流によって何らかの影響を受けたと思われる。この時、新たに《受容》し、さらに《創造の表出》も押し上げられたのではないだろうか。

一方、第2次感想のT子の視点は「有森の精神力」→「自分を振り返って」で、第1次感想と変わっていない。これは、T子の関心が自分に向かい、自分をより

高めようとするT子の《中心軸》と深く関係していることを示している。

第2次感想では、《沈黙》が3回みられた。《沈黙》(1)は5秒。これは、第1次感想で、自分自身を「そこそこ」と捉えていたことと関連して、自分を振り返るために生まれた《沈黙》であることが、後のインタビューによって分かった。以下《沈黙》(2)(3)についても本人の弁が得られた。《沈黙》(3)は3秒。自分にとっての「初心にかえる故郷」について考えをまとめようとして生じたものである。《沈黙》(3)は3秒で、これも同じく、自分自身に問い、自分に向かって生じたものである。《沈黙》を経て自分の考えを深め、《創造の表出》が押し上げられている。

このように、「初心にかえる」という話題を内に取り入れたことによって、踏み切れない自分、自分の中の曖昧性が押し上げられているのが、③の文や「自己分析」の言葉の中から分かる。T子にとって、3回の《沈黙》は、自分の《中心軸》に照らし合わせて振り返り、問題を整理し、考えを深める契機になっている。したがって《沈黙》は、表出を押し上げると結論付けることができる。

【交流の場について】

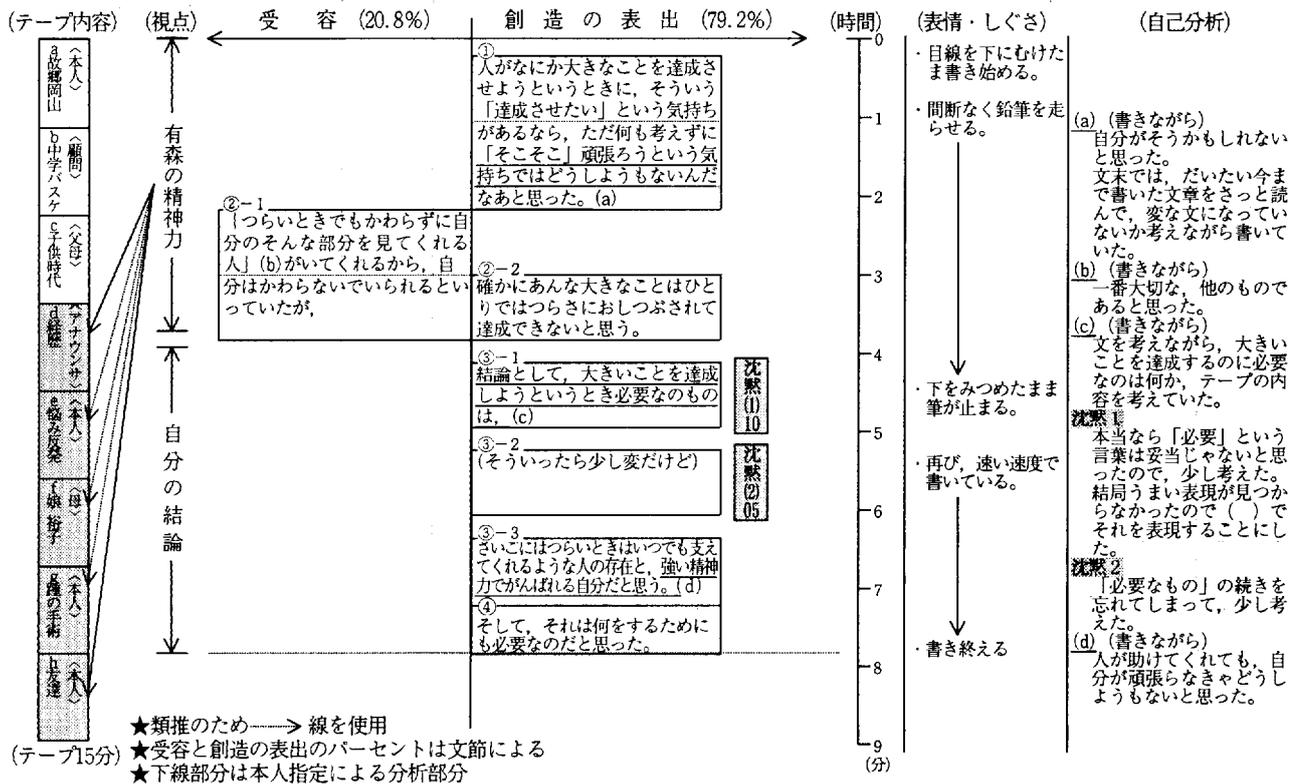
交流の場では、T子は、バネラー・グループ6名の1人で、T子は2番目に発表している。言い終わると、級友の間から「おおう」という声が上がった。この時、T子は、友だちが共感的に受け止めたことを感じたはずである。バネラー4人が発表した後、司会者がフロア側の生徒5名を指名し、感想交流を行った。生徒たちは、聞き手を励ますような反応を示し、教師も共感的な言葉を添え、教室は和やかであった。この交流の場が、T子にとって具体的にはどのような場であったか26ページのT子の「交流の分析図」で、第1次感想と第2次感想の表出を比較し、また第2次感想と交流の場の話し合いとの間にどのような影響や関連があるのかを、考察したい。

【交流の分析図の分析と考察】※P6 T子の「交流分析図」参照

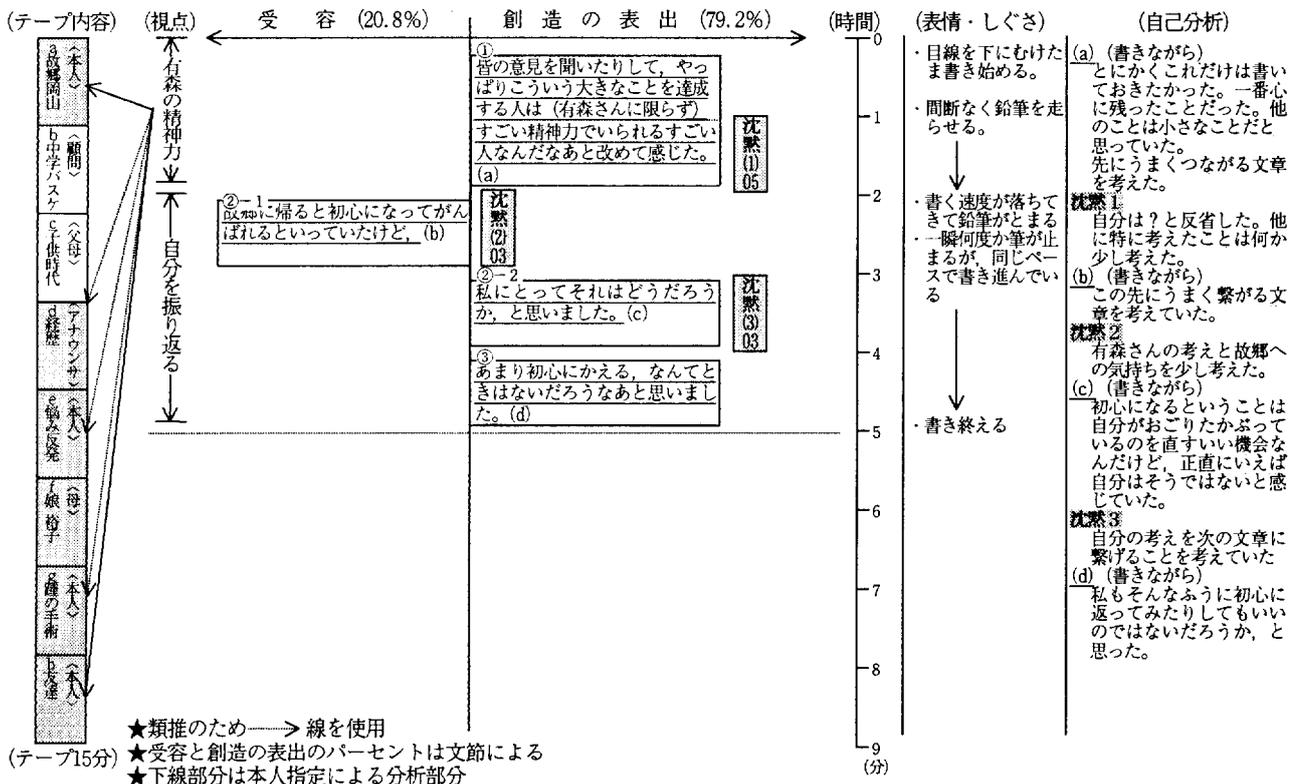
交流の場では、「周囲の支え」や、それに対する「恩返し」、有森を賛美する意見などが出ていたが、これらの話題からの直接的な影響はみられない。しかし、3人の生徒が発表した有森と故郷の関係については、第2次感想の表出をみると、影響を受けたことが認められる。この時、友だちの意見を《受容》し、テープの内容に戻った。「皆の意見を聞いたりして、やっぱり…」とあるように、T子は交流の場で友だちの話聞きながら、自分の考えを見直し、組み立てている。前出の第2次感想の考察で述べたように、交流の後、T子は新たな要素を加え、自分の《中心軸》と対峙させながら考えを深めようとしていたと推測できる。

T子の「受容・創造の分析図」

〈T子の第1次感想〉 (書きことばによる表出)



〈T子の第2次感想〉 (書きことばによる表出)



T子の「交流の分析図」(交流の場を経て変容を見る)

※ はテープの内容の受容 ※→は影響や変化

	テープの内容	一次感想 (テープを聞いて)	交流の場 (意見交換)	二次感想 「心に残ったこと」
受容	a 故郷岡山		<ul style="list-style-type: none"> 故郷を大切に人だと思った 故郷に戻ると初心に返るのだと思った 友達のノートがはげみになったようだ。 	②故郷に帰ると初心になってがんばれると言っていたけれど、私にとってはそれはどうだろうかと思いました。 ③あまり初心にかえる、なんてときはないだろうなと思います。
	中学バスケット			
	c 子供時代			
	d 経歴			
	e 悩み反発			
	f 娘松子		<ul style="list-style-type: none"> 親が子供から学ぶこともあるのだと思った 	
内容	g 鐘の手術			
	h 友達	②「つらい時でも替わらずに、自分のそんな部分を見せてくれた人」がいるから自分を変わらないでいられる、と言っていたが、確かにあんな大きなことはひとりではつらさに押しつぶされて達成できないと思う。	<ul style="list-style-type: none"> ふるさとの友達がいなかったから自分が変わらなければならぬというのは本当だ。 	
創造の表出 (テープの内容から新たに生まれた話題)	話題			
	(天達 親・故郷) 周囲の支え	③結論として、大きいことを達成しようというときに必要なものは最後にはつらい時でも支えてくれるような人の存在と、	<ul style="list-style-type: none"> 自分が頑張れたのはみんなのおかげと考えるのは立派だ。 一人では達成できないこともまわりの人がいてくれるから達成できることもある。 ふるさとと友達と両親は宝でそれがあったから頑張れたのだ。 メダルがとれたのもみんなのおかげだと思う。 	
	前向き 努力 (強い精神力)	①人が何か大きなことを達成させようというときに、そういう「達成させたい」という気持ちがあるなら、ただ何も考えずに「そこそこ」頑張ろうという気持ちではどうしようもないのだなと思った ③強い精神力でがんばれる自分だと思う ④そしてこの支えと強い精神力は何をするためにも必要なのだと思った。	<ul style="list-style-type: none"> 何事も前向きに考えられる強い人だなと思った。 人はそれぞれ頑張ろうと思うだけではよくない。 	①皆の意見を聞いたりして、やっぱりこういう大きなことを達成する人は有森さんに限らず強い精神力でいられるすごい人なんだと改めて感じた。
	恩返し		<ul style="list-style-type: none"> みんなにせわになったのだから恩返しをしたらいいと思う 僕も恩返しをしたらいいと思う 	
	素晴らしい人		<ul style="list-style-type: none"> 足が強いのに努力してメダルをとった素晴らしい人だなと思った この人は自分の考えを持ちまわりの人のことを考え、目標をもてる人だなと思った。 	
他			<ul style="list-style-type: none"> 随分苦労した人だなと思った。 何か大きなことをやり遂げた後に、人は次に何を考えるのか考えるのだなと思った。 	③あまり初心にかえる、なんてときはないだろうなと思います。

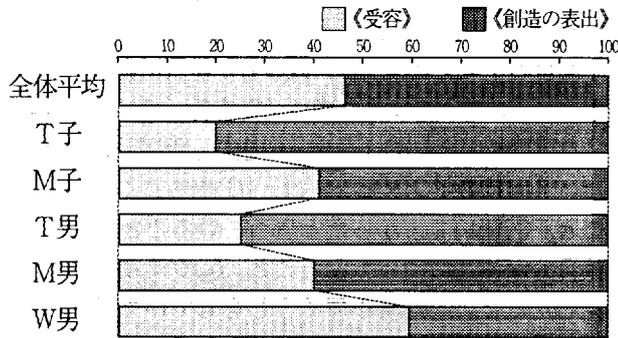
※《受容》・《創造の表出》は、視点の変化を見ていくために、「文」単位を原則として上下に振り分けた。

これらのことから、T子は、交流の場で、他と自分をせめぎ合わせて考えを構築し、《創造の表出》を押し上げていたと結論付けられる。

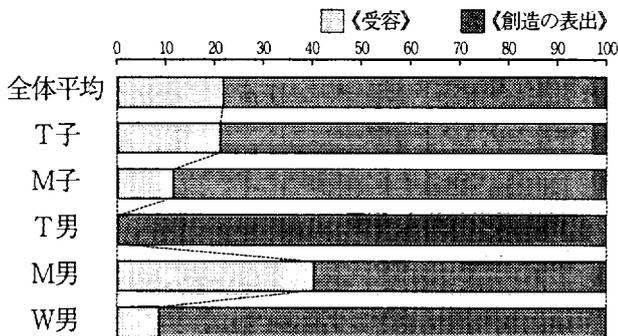
(4) クラス全体の分析と考察

《受容》と《創造の表出》の様相

(第1次感想)



(第2次感想)



T子以外の抽出児や他の生徒たちの《受容》と《創造の表出》の割合は上図のようになった。クラス全体の平均をみると、第1次感想では《受容》と《創造の表出》は半々ぐらいである。第2次感想では、《創造の表出》が80%近くになり、30%の伸びを示している。

中にはM男のようにあまり変わらない生徒もいるが、(表1)をみると第2次感想では、31名中11名の生徒が100%の《創造の表出》を示している。ここでの《創造の表出》の著しい伸びは、T子の分析と考察でみてきたように、交流によって他と自分の考えとせめぎ合わせ《創造の表出》を押し上げた結果だと考えられる。

また《受容》が逆に増えた生徒2名 (No02, 29) については、交流によってテープの内容に戻って《受容》し、新たに理解した結果、表出が押し上げられたと思われる。

このように全体の表出からも、T子同様一人一人の生徒が、《沈黙》によって自分の《中心軸》に照らし合わせて考えを形成し、《創造の表出》を押し上げていったものと推測できる。また、交流が確かな《受容》をもたらし、他と自分の考えとのせめぎ合いによって、《創造の表出》を押し上げていったのだろうと考えられる。

(表1) 交流を経た《受容》と《創造の表出》の変化

No	生徒	第1次感想		第2次感想		備考
		《受容》	《創造の表出》	《受容》	《創造の表出》	
01	AK	54.5%	45.5%	50%	50%	
02	KH	25.9	74.1	71.4	28.6	※
03	HK	0	100.0	0	100.0	
04	TY	77.3	22.7	12.2	87.8	
05	AS	70	30	40	60	
06	AR	51.3	48.7	0	100.0	
07	KK	34.6	65.4	0	100.0	
08	TT	51.4	48.6	28.6	71.4	
09	T男	27.3	72.7	0	100.0	抽出児
10	M男	39.3	60.7	39.1	60.9	抽出児
11	W男	56.9	43.1	9.1	90.9	抽出児
12	WT	84.6	15.4	33.3	66.7	
13	WK	0	100.0	14.3	85.7	
14	HS	50	50	20	80	
15	SM	52	48	0	100.0	
16	KR	16.3	83.7	0	100.0	
17	M子	42.9	57.1	13.7	86.3	抽出児
18	TM	62.5	37.5	0	100.0	
19	YM	47.3	52.7	0	100.0	
20	SM	26.3	73.7	0	100.0	
21	KS	45.7	54.3	10.3	89.7	
22	MT	32.1	67.9	29	71	
23	IM	52.9	47.1	25	75	
24	KY	52.5	47.5	25	75	
25	KT	79.3	20.7	61.1	38.9	
26	T子	20.8	79.2	20.5	79.5	抽出児
27	AK	77	23	50	50	
28	AM	82.8	17.2	36.4	63.6	
29	HK	50	50	52.6	47.4	※
30	YY	43.6	56.4	0	100.0	
31	TS	18.9	81.1	0	100.0	
全体平均		46%	54%	20.7%	79.3%	

授業実践2

(1) 単元について

○単元名 ウサギ大好きっ子集まれ

(平成9年6月市内H小学校で実施)

○目標

- ・学習材テープを聞いたり、自分なりの表現活動に繋げたりしようとする。(国語への関心・意欲・態度)
- ・学習材テープの話に共感・共鳴しながら、自分の知識や体験と関係づけながら聞く。(理解の能力)
- ・学習材テープを聞いて生まれた思いなどをはっきりさせたり、まとめたりすることができる。(表現の能力)

○学習材について (収録時間11分)

この学習材テープは、ウサギたちにきめ細やかな愛情を注いで世話をしているU先生と、授業者の対談という形式を取っている。内容は、ウサギと仲良くなる方法や飼育活動を通して体験した喜びや悲しみ、世話をしていく上でのアドバイスなどを柱にしている。

聞き手である4年生たちは、現在、飼育小屋の清掃活動を行っていて、ウサギたちと実際にかかわり戸惑っていることも多々あるようである。このテープを聞くことによって、生き物に対する理解を深め、命をみつめる心を育てるきっかけになることを願っている。

○学習計画

次時	学 習 活 動	支援上の留意点
I 1 2	◇構えを持つ ・飼育小屋の動物たちのかかわりについて感想や意見を持つ。 ・ウサギに関する知識を得たり、心を耕したりする。	・教師の思いを話す。 ・飼育小屋に行って思いをふくらませ、意見を持たせる ・飼育小屋や動物たちに対する一人一人の思いを広げ、夢をふくらませる。
II 3 本時	◇内面活動の展開 ・テープを聞いて、感想を書く。 ・感想をグループで交流する ・U先生に手紙を書く。	・スムーズに進むように個に応じた支援を行う。 ・司会役の子どもと事前に打ち合わせをする。
III 4 5	◇表現活動 ・自由な表現活動を行う	・色々な表現の形を認め、個に応じた支援を行うよう手引きを準備する。

(2)抽出児について

集団の中から、何人かを抽出して観察し、記録を取ることにした。抽出児については、日頃の学習の参加状況(興味・関心・態度)や、言葉の表出に関する傾向などを考え合わせて、次の3名を選んだ。

- ◇A児 非言語による表出が豊かな子。文章は拙いがつぶやきや表情が豊か。優しい性格で、動物好き。
- ◇B児 《受容》と《創造の表出》が半々ぐらいの子。書くことが好き。感受性が豊かで、何でも一生懸命取り組む。
- ◇C児 《受容》の多い子。《創造の表出》は苦手だと思われる。真面目で、寛容な性格。

子どもたちの発達段階に合わせ、理解から表出にいたるまでの過程を、次の段階を踏んで探っていくことにした。今回は、テープを聞いている時の表出、第1次感想「テープを聞いて」の表出、グループでの交流学习の表出、さらに期間をおいて、3週間後の話し言葉による表出(インタビュー)をみていくことによって、抽出児の変容をとらえようとした。

インタビューは、授業直後と3週間後の2回行った。1回目のインタビューは、観察者が学習活動に沿って、本人にその時どのような内面活動を行っていたか尋ね、「自己分析」として「受容・創造の分析図」に取り上げた。2回目のインタビューは、「①今もよく覚えていること。②聞いてよかったと思っていること。③聞いた後自分が本当にやってみたこと。④ウサギについて発見したこと。⑤飼育小屋そうじをしていて思うこと。⑥ウサギに関して自分が変わったと思うこと。⑦友だちと、ウサギについて相談したこと。」などを中心に、本人に聞いた。これは、表出と生活化・行動化の軸を探るために行った。また、B児、C児が同じグループだったということで、それぞれの表出と、交流の場の互いの影響がどのように表れているか、分析し、考察した。

(3)抽出児の分析と考察

B児の場合

【第1次感想の分析と考察】※P29のB児の「受容・創造の分析図」参照
《受容》30.8%、《創造の表出》69.2%と、《創造の表出》の割合が高い。《受容》したことは話の一部である。細かいことは取り上げていないが、ウサギたちの詳しい生活を知り、驚きと感動から《創造の表出》が押し上げられたと思われる。《創造の表出》文①で「うさぎも人間のように生きものだから」「できるだけことをしてあげたいな」とB児は自分に引きつけ、思いやりの心を表出している。視点は「ウサギへの思い」→「心に残った事」で、ウサギに寄り添う気持ちが表れている。B児の思いの《中心軸》は、生き物に対する優しさであることが推測できる。B児の《沈黙》は1回あり時間は50秒であった。その間、自分の文章を読み直したり、プリントにある指示を確認したり、指を折って数える動作をしたりしている。後のインタビューで、この時に、B児は、今日の話何かの形に残しておこうと、五・七・五になる言葉を考えていたことが分かった。

このようにB児は、ウサギに対して強い関心を持ち、自分の気持ちを何かに表しておこうと思いをふくらませて、《創造の表出》を生み出している。

【交流の場について】

B児のグループで、話し合ったことを話題別に整理した。子どもたちの話し合いは、《受容》したことの確認が主で、テープ内容がそのまま話し合いの視点になっている。この場では、新たな話題は生み出されていない。しかし、交流で出し合ったことが、生活の場に生かされている。それは、3週間後の表出から窺うことができる。子どもたちが体験する中で得たことは、「交流の分析図」に「実体験から生まれた表出」として、別枠の欄を設けて整理した。

【交流の分析図の分析と考察】※P30 B児の「交流の分析図」参照
「ウサギにできるだけのことをしてあげたい」という第1次感想の言葉通り、以後、B児は毎日飼育小屋を訪ねるのが日課になり、ウサギとかかわるようになった。小屋の清掃は、楽しいと感じている。ウサギが抱けるようになり、清掃時には、生まれたばかりのウサギの赤ちゃんを見つけている。成長するに従って変わっていく様子も観察している。これは、《受容》したことと体験したことが、双方向の働きをしながら《創造の表出》を押し上げているからだと思われる。その他、3週間後のインタビューでは、メモや第1次感想、交流の場でも触れていなかった《受容》が表出されている。ウサギが顔を洗うことや穴を掘ることなど、テープ内容を非常によく覚えていた。このことについては、ウサギと積極的にかかわる内にB児の体の中に長い間温められていた《受容》が外に出てきた結果だと思われる。また同時に《受

容》したことが体験を通してふくらんいき、《創造の表出》が生まれてきたと考えられる。

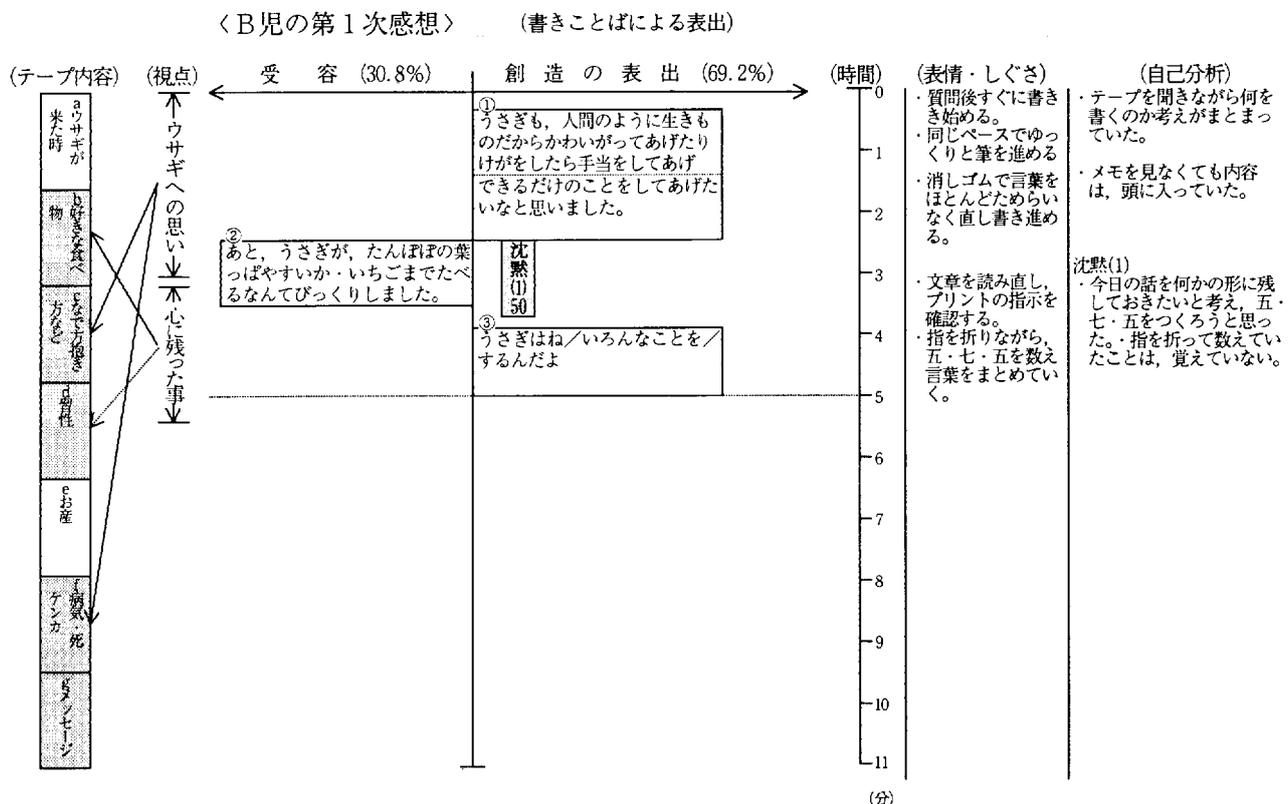
このようにB児は、体験を通して感じたことから、非常に多くの《創造の表出》(88.9%)を生み出している。また、生活の中にウサギをとけ込ませて、命ある生き物としてウサギをとらえ、もの見方にも変化があったことが認められる。

【3人の抽出児の考察】

3人の抽出児の第1次感想と3週間後の表出の変化を比べてみると(表2)、のように整理できる。

B児と同じグループにいたC児は、B児同様、体験後、《創造の表出》が大きく伸びている。これは、体験を通してながら《受容》したことが《創造の表出》に繋がったからだと考える。A児の場合、第1次感想は《受容》の方が多。インタビューによると、清掃活動はつらいもので、ウサギに対しての関心も低かった。3週間後には「テープを聞いてから、そうじがだんだん平気になってきた」と気持ちに変化し、《創造の表出》が倍近く伸びている。体験と《受容》したことが結びつき、実感となって表出が押し上げられた結果だと考える。このように3人の表出の変化から、日々のウサギとのかかわり方や気持ちが、《受容》や《創造の表出》との関係にはっきり結びついていることが分かった。また体験を通して得た確かな《受容》が、《創造の表出》を押し上げていくことがみえてきた。

B児の「受容・創造の分析図」



B児の「交流の分析図」

テープの 内容	〈メモ1〉書きことば	〈テープを聞いて／書きことば〉	〈交流の場～交流／話しことば〉	〈3週間後のインタビュー／話しことば〉
a ウサギ が来た時	①昔にいたうさぎ。ミニタジュニア1びきしかいなくてかわいそうだから2ひきいれてあげた。			①自分の体験から生まれた表出
b 好きな食べ物	②うさぎはだかれるのが好き	③あと、うさぎがたんぼほの葉っぱやすいかいちごまでたべなると、びっくりしました。	・色々な食べ物を食べるのだからな ・人間の食べ物を食べるなんて知らなかった。 ・抱く時には、しゃがんで抱きたいと思う。	②テープを聞く前にリンゴをあげたことがあって、おなかをこわすかもしれないと心配したが、大丈夫だとわかって、色々もってきてあげたりした。
c 方法	③うさぎは名前をよんでもうとなかまとうさぎが思う。			③ココロを抱けるようになった。 宇田川先生が言う通りにちゃんと足をもってイスに座って抱くようになった。
d 習性	④うさぎもいろいろかくれてやる ⑤1広い所でおもいきりはしって空中で回る。 顔をあらう。		・ウサギも朝はあくびをするんだなと思う。	☆今も覚えていることの三つ目は、びっくりしたりしたこと で、ウサギが晴れた日に広い所でジャンプしたり、穴を掘ったり、顔を洗ったりするということである。 ④ウサギたちを晴れの日には外に出しているが、小屋の脇にすこく深い穴を掘っているようだ。
e お産の話				☆今も覚えていることの一つ目は、感動したこと で、ウサギのお母さんが自分の毛でフワフワのベッドを作ることである。 ④掃除の時にすこくびっくりしたりしたが、小屋の上の壁のウサギの赤ちゃんだった。 他のウサギたちに食べられないか心配だった。何日か経って行ってみると、白い毛が生えていた。 きつとお母さんが守ったから、元気に育ったんだと思った。
f 病気の死・ケンカ	⑥うさぎも、けがをしたり、びよるうさぎをよると、ほけん室の葉をわけてたりする。	②けがをしたら手あてをしてあげて、うさぎたちにできるだけのことをしてあげたいなど、思いました。	・ケガの手当をしたり、これからウサギたちにできるだけのことをしたいと思う。	☆今でも覚えていることの二つ目は、すごいと思ったこと で、おなかをこわしたウサギに人間の葉を分け てあげると治るなんて初めて聞いた。 ④この頃、ウサギたちがとても元気で、ケガをしているウサギがへうてきている。 小屋がきれいになって、ウサギが気持ち良さそうだ。
g メッセージ		①うさぎも、人間のように生きものだからかわいがってあげたり ④（うさぎはね。いろんなことをするんだよ。）	・これから毎日名前をよんであげたいと思った。	☆宇田川先生は毎日行った方がいいと言っていたけれど、 ④20分休みにはよく行って、できるだけウサギを抱いて顔を 見せてもらおうと思っている。 ④知らないことをたくさん教えてもらって、ウサギ に何かあった時には役立つと思つた。 ④ウサギについて発見したことは、白いと思っていたウサギ をよく見ると、お尻の所に黒い線が入っていた。 ④学校のウサギは毛が固い。 ④同じウサギでも色々いるんだなと思った。 ④掃除の方がわかってきて、今の水洗いが楽しい。 ④小屋がきれいになっていくとうれしい気持ちになる。

生まれ
た表
出

(表2) 体験を経た《受容》と《創造の表出》の変化

抽出児	第1次感想		3週間後の表出	
	受容 %	創造の表出 %	受容 %	創造の表出 %
A児	63.3	36.7	34.6	65.4
B児	30.8	69.2	11.1	88.9
C児	24.0	76.0	12.8	87.2

授業実践1・授業実践2の考察

2つの授業実践から、抽出児童・生徒の聞くことを切り口にした理解から表出にいたる過程を「受容・創造の分析図」や「交流の分析図」によって、とらえてきた。その結果いくつかのことが分かった。

【中学生の場合】

テープで聞いたことを自己に取り込んで、自分自身と向き合い、自分を見つめようとしていることが視点の変化に表れている。それぞれが、自分の《中心軸》と照らし合わせて《受容》し、創造していったと推測できる。有森を《受容》する中で自分と対比し、自分の体験を基に《創造の表出》を導き出していた。交流の場では、自分の考えを確かめ、創造している。第2次感想では、《創造の表出》が、8割と伸びていったが、友達の意見を取り込み、テープに戻って自分の考えとせめぎ合わせた結果、さらに見方を広げると同時に、考えを深め、言葉を押し上げていっていることが分かった。

また、《創造の表出》を押し上げていく過程での《沈黙》の果たす役割も、はっきりみえてきた。《創造の表出》の前後に自分の《中心軸》と照らし合わせ、《対自的》な傾向の《沈黙》が表れている。《沈黙》によって自分を見つめ、自分を振り返りながら考えをまとめていることが分かった。

このように、中学生の表出は《創造の表出》が大半を占め、自分の《中心軸》に向かって自己を高め、自己確立の過程と深くかかわっていることが分かった。

【小学生の場合】

テープを聞いて《受容》し、言葉として定着し、表出されるまでには時間と具体的な場を必要とすることが分かった。聞いている時は表情やしぐさに表わし、全身で《受容》しているが、直ぐには言葉になりにくい。しかし、《受容》したことが興味につながり、3週間を経ても体の中でその思いが生きていて、行動の軸となり生活と密着した所で《創造の表出》を生み出している。これ

が、(表2)の《創造の表出》の増加の裏付けにもなっている。小学生段階では、体験を通して得た確かな《受容》に支えられて《創造の表出》が生まれる。この過程の繰り返しの中で自分の《中心軸》を育てていくことが考えられる。小学生の《沈黙》については、回数も少なく、《対自的》な《沈黙》は見えにくい。《沈黙》は《受容》のための《対事的》なものが多く、考えをまとめていく上で大切な働きをしていた。しかし、目に見える《沈黙》とは別に体験を通し、思いを育んだ3週間という時間が「中学生の《沈黙》」に匹敵する「小学生の《沈黙》」であったと考えることができる。

以上の小学校・中学校の実践から、次のようなことが分かってきた。

①自分の《中心軸》に照らしながら表出を押し上げる

どの子どもも、今までの生活体験の中で得た考えの拠り所ともいべき自分の《中心軸》を持っており、それを基に考えを深めたり、広げたりする。

②創造したいという気持ちが表出を押し上げる

自分の思いをどう表していくか考え、言葉を選び、確かめていこうとする多くの子どもたちの思考の軌跡をみてきた。どの子どもにも、創造したいという強い思いがあるのが認められ、それが表出を押し上げていく。これは特に中学生の場合に、多く表れていた。

③確かな《受容》が表出を押し上げる。

小学校段階では《受容》中心の表出が多くみられた。子どもたちの興味・関心を喚起し、体験や交流の場を多く設定することにより、子どもの理解をより深め、確かな《受容》をもたらす。そして、その《受容》は表出という形をとって外在化されてくる。つまり、確かな《受容》が表出を押し上げていくのである。また、中学校段階では、日頃自分に内在していた考えがより確かな《受容》によって引き出され、表出を押し上げていく傾向が認められた。

④《沈黙》が表出を押し上げる

今の段階では《沈黙》について十分に研究が深まっていないが、実践例を通しておぼろげながら分かってきたことがある。小学生の場合は、聞いた事柄をまずしっかり《受容》することに精魂傾ける、いわば《対事的》な沈黙が多くみられる。そして、それが表出に繋がっていくことが多い。また、中学生の場合は、自分を振り返り、自分の《中心軸》から自分や他をみつめる《対自的》な沈黙の傾向がみられた。そして、その思いが表出という形で外在化されてくることも分かってきた。

⑤他と自分との交流が表出を押し上げる

友達の意見に触れることによって《創造の表出》が増えている。交流の場を経ることにより、新たな視点を加えたり、自分の考えを見直したり整理したりして、自分