

新しい単元学習の創造

—ものづくり・ことづくりの種類と概要—

安河内 義己

今ある文化の再構成としてのものづくり・ことづくりは、再構成としてあるがゆえに、自己表現活動としてのものづくり・ことづくりでもある。

その具体は、ここ（一九九六年十月）に至って、相当に、多様に、創意されるようになってきた。ここに収録したものは、筆者と、筆者が参加させてもらっている小学校の校内研究、筆者の所属している研究サークルにおいて、教室実践をおしたものに限った。それでも、表一「ものづくり・ことづくりの種類（小学校国語科の場合）」に見ても、およそ五〇とおりのものづくり・ことづくりを数える。もっと細かくいえば、表二「その概要」の例えば、「③—①紙芝居づくり」のを見ると、 $4 \times 3 \times 3$ とおりの紙芝居づくりの具体がある。したがって、ものづくり・ことづくりの総数は、ゆうに三桁の数となる。

これだけの量となれば、自ずとそこに見えてくるものは、一つ一つのものづくり・ことづくり間の関連性と系統性である。従来、活動の系統化を図ることは至難のこととされてきた。しかし、仮説的にはあるが、ここにその具体を提示することができるまでに至った。検討の対象としていただきたい。

ものづくり・ことづくりとしての活動単元学習は、小学校国語

科の場合、今のところ、次の三種である。

- ① 一教科によって構成する活動単元学習。例えば、1の(1)の「音読、朗読、群読づくり」など。
- ② 他教科との合科指導（例えば、1の(3)の「絵本・紙芝居づくり」などは図画工作科と）、関連指導（例えば、1の(2)の「オペレッタ」などは音楽科と）、他領域（道徳、特別活動、学校行事、など）との関連指導（例えば、1の(7)「ゲーム」などは学級活動と）を図りつつ構成する活動単元学習。
- ③ 他教科、他領域を総合することによって構成する（例えば、2の(1)―①「環境教育としての総合活動単元学習」など）総合活動単元学習。

これを踏まえた上で、系統化を次の基準に拠って進めた。

- 基準1 三種の活動単元のうち①、②の活動単元学習と、③の総合活動単元学習とは区分し、まずは活動単元学習、そして、総合活動単元学習へという、自己表現活動の場の拡充をめざして系統化。表一「小学校国語科の場合」でいえば、1 ↓2 ↓という頂立てがこのことを示している。

基準2 ①の活動単元学習と、②の活動単元学習との間には区分を設けず、その代わりに、①の「一教科によって構成する

「活動」というその「活動」の手段や方法の質的レベルの向上をめざした系統化。表一でいえば、(1)↓(2)↓という頂立て、①↓②↓という頂立てがこのことを示している。これに従えば、(1)の「音読、朗読、群読づくり」は、総ての活動のスタートであり、基礎である。しかし、この番号順は、そのまま学習順序を示すものではない。例えば、(1)「音読劇」と(2)①「動作劇」は、それぞれ別個になされるよりも、二つを組み合わせ、同時進行させたほうがその成果はどちらにも大きい。ただし、そのときの学習の力点の置き方は、番号の順に、まずは「音読」、次に「動作」へ、ということになるのである。

「活動」の手段や方法の質的レベルの向上というときの質的レベルは、次の二つの基準によって量る。

一つは、学習者・子どもの自己表現活動体験史(学習史)に照らして。

二つは、その教科は学習者・子どもがどんな自己表現活動をする教科か、教科の活動論理に照らして。

表一 ものづくり・ことづくりの種類「小学校国語科の場合」

- 1 国語科単独の活動単元学習としてのものづくり・ことづくり
- (1) 音読、朗読、群読づくり
 - (1)① 大きな声の音読づくり
 - (1)② 速読音読づくり
 - (1)③ 役割分担音読づくり
 - (1)④ ひとり音読づくり
 - (1)⑤ 役割分担朗読づくり

- (1)⑥ ひとり朗読づくり
- (1)⑦ 群読づくり
- (2) 劇づくり
- (2)① 動作劇
- (2)② せりふ中心音読劇
- (2)③ 地の文中心音読劇
- (2)④ せりふ中心朗読劇
- (2)⑤ 地の文中心朗読劇
- (2)⑥ 群読劇
- (2)⑦ オペレッタ
- (2)⑧ 音楽劇・ミュージカル
- (2)⑨ シンボル劇
- (2)⑩ ペープサート劇
- (2)⑪ 影絵劇
- (3) 絵本・紙芝居づくり
- (3)① 紙芝居づくり
- (3)② 電子紙芝居づくり
- (3)③ 絵本づくり
- (3)④ とびだす絵本づくり
- (4) 作文
- (4)① 物語づくり
- (4)② 詩づくり
- (4)③ 俳句づくり
- (4)④ 短歌づくり
- (4)⑤ 民話づくり
- (4)⑥ SFづくり
- (4)① 説明文づくり
- (4)② 意見文づくり
- (4)③ 紹介文づくり
- (4)④ 広告文づくり
- (4)⑤ 解説書づくり
- (4)⑥ 事典づくり

(4)―⑦ 小説づくり (4)―⑦ 白書づくり

(4)―⑧ 新聞づくり

(4)―⑨ 台本づくり

(5) 対話づくり

(5)―① 話し合い・討議

(5)―② パネルディスカッション

(5)―③ シンポジウム

(5)―④ デイベート

(6) 映像づくり

(6)―① ニュースワイド番組づくり

(6)―② ビデオづくり

(7) ゲーム

(7)―① カルタづくり

(7)―② 双六づくり

(8) 読書マップづくり

2 総合活動単元学習としてのものづくり・ことづくり

(1) 総合する目的と方法に一定の枠が設定されている総合単元

(1)―① 環境教育としての総合活動単元学習

(1)―② 福祉教育としての総合活動単元学習

(1)―③ 国際化教育としての総合活動単元学習

(2) 総合する目的と方法を自由に設定することができる総合単元

(2)―① 地域教材を教材とする総合活動単元学習

表二 ものづくり・ことづくりの概要

(1) 音読、朗読、群読づくり

(1)―① 大きな声の音読づくり

単に発声を大きくするのではなく、身体全体から出る音声によってする音読。大きな声が出るようになれば、必然的に小さな声も出るようになる。声の大きさの程度は、音読劇をする場の広さ、大きさによって決まる。

(1)―② 速読音読づくり

単に速く音読できればいいというものではない。文・文章のありように即して、すらすらと(すらすらと、ではない)音読すること。すらすらと音読できるようになれば、必然的にゆっくりと音読できるようになる。

(1)―③ 役割分担音読づくり

(1)―①・②の音読づくりをふまえて、会話文や地の文、意見の文や事例の文などと、音読する箇所を分担して進める。まだ一人で全部の文を音読するのは難しいからである。

(1)―④ ひとり音読づくり

役割分担して音読できるようになったところで、一人で何通りもの役割をこなして音読する。

(1)―⑤ 役割分担朗読づくり

(1)―①・②・③・④の音読づくりをふまえて、朗読する目的にかなうように、また、聞き手に十分届くように、工夫して読む。

(1)―⑥ ひとり朗読づくり

(1)―①・②・③・④の音読づくり、⑤の朗読づくりをふまえて、朗読する目的にかなうように、また、聞き手に十分届くように、工夫して読む。

(1)―⑦ 群読づくり

(1)―①・②・③・④の音読づくり、⑤・⑥の朗読づくりをふま

えて、朗読する目的にかなうように、聞き手に十分届くように、工夫して読む。

(2) 劇づくり

(2) ① 動作劇 (例えば、『お手紙』アーノルド・ローベル作 みきたく訳〈小二上光村図書〉の場合)

主として物語を媒材として、登場人物の動作をより確かに演じていくことによってなされる学習者・子どもの自己表現活動の一つ。次のような手順で進める。

1 登場人物を確定す (登場人物としての・がまくん・かえるくん・かたつむりくん・ナレーターの確認をする。)

2 場面を確定する。 (冒頭場面であれば、『げんかんの前』であることと、どこを『げんかん』に見立てるかを皆で決める。)

3 「せりふ」は、本文中の「せりふ」をそのまま音読する。(動作劇と称するのはこのゆえである)

4 動作は、次のことについて、本文に即して皆で決めていく。

(1) 登場人物の位置。 (冒頭場面であれば、「がまくん」はどこに「すわって」、「かえるくん」はどの位置から「やって」くることにするかを、本文に即して決める。)

(2) 場人物の移動する方向。 (冒頭場面であれば、「かえるくん」は(1)で決めた位置からどの方向に向けて移動するかを本文に即して決める。)

(3) 場人物の移動の型。 冒頭場面であれば、「がまくんは」「すわって」、「かえるくん」は「あるいて」、

(4) 登場人物の体の向き。

あるいはびよんびよんとなど、本文に即して決める。また、人物によっては、這って、寝て、ころがって、なども。 (冒頭場面であれば、「がまくん」は「かえるくん」に対してからだの向きは正対していないが、「かえるくん」は「がまくん」に対してからだを正対させているなど、本文に即して決める。)

(5) 登場人物の顔の向き。

(冒頭場面であれば、「がまくん」は「かえるくん」に対して顔の向きは正対させていないが、「かえるくん」は「がまくん」に対して顔を正対させているなど、本文に即して決める。)

(6) 身振り、手振り。

(7) 表情。

ここまで要求すると、もうこれは本格的な劇である。しかし、動作劇ではここまでは求めない。プロの児童劇団でも難しいことであるし、第一、教師自身、私も含め、その道のプロではない。が、とはいえ、実際は、学習者・子どもの劇づくりの意欲は、(5)の段階でストップさせられるはずもなく、(6)(7)の段階にも挑戦してくる。挑戦してくることに歯止めはかけないが、(1)から(5)までの言語活動力の伸長を期すことができれば、それで十分だとするのが動作劇である。

5 地の文はナレーターが読む。したがって、ナレーターによる

地の文の音読・朗読によって、動作劇は進行するということになる。

6 地の文をつくって読む。本文中にない地の文を、本文に即して創作して読むのである。冒頭場面の場合、「ふしあわせな気持ちになるんだよ」という「がまくん」の「せりふ」の後に、例えば、「やさしいね。やさしいね。かおみただけで心がわかる。やさしいね。やさしいね。」など、人物のやさしさを言う地の文を創作させ、これは観客席にいる皆で唱和することにするのである。なぜなら、この作品を読んだ学習者・子どもの第一声は「やさしいね」である。そうとすれば、この作品の読みを「やさしい」の追求に向かわせないという法はないのだから。以上が、「動作劇」という自己表現活動の枠組みである。学習にあたっては、この枠組をふまえた上で、学習者・子どもの実態（それは、学習者・子どもの発達段階であり、「動作劇」の学習体験の有無や頻度などによる）に即して、また、「動作劇」をやった結果として、どんな言語活動力の、どこまでの伸長を期するかを確かにしたうえで、1〜6の段階のどの段階までの「動作劇」とするかを決定する。

(2)② **せりふ中心音読劇**（例えば、『ちいちゃんのかげおくり』あまんきみこ作〈小三下光村図書〉の場合）

主として物語を媒材とした、登場人物のせりふをより確かに音読することによってなされる学習者・子どもの自己表現活動の一つ。「より確かに音読すること」の「確かに」の基準は、音読する文・文章の特性に即して求める。

次のような手順で進める。

1 登場人物を確定する。（登場人物としての・お父さん・お母

さん・ちいちゃん・お兄ちゃん・おじさん・おばさん・ナレーターを確認する。）

2 地の文は、次のことについて、本文に即して皆で決めて読む。

(1) 本文のとおり読む。

(2) 本文にあっても（冒頭の場面では、「と、お兄ちゃんがきき返しました。」と、お父さんが説明しました。」など、会話主を示す地の文は原則として読まないこととする、など。）

(3) 本文にもないものをつくって読む。（「終りの場面では、文末に「それから何十年」後の今がどういうことになって支えられているか、学習したことをもとに地の文を創作する。）

3 せりふは、次のことについて、本文に即して皆で決めて読む。

(「せりふ中心音読劇」と称するのはこのゆえである。)

(1) 本文のとおり読む。

(2) 本文のせりふに（初めの「かげおくり」の場面では、「すこうい。」「今日の記念写真だなあ。」「大きな記念写真だこと。」の後に「せりふを創作して読む。」）

(冒頭の場面では、「出征する前の

(3) 本文にないせりふをつくって読む。

日、お父さんは、ちいちゃん、お兄ちゃん、お母さんをつれて、先祖のはかまいりに行きました。」の後に、それぞれの

人物のせりふを創作して読む。

以上が、「せりふ中心音読劇」という自己表現活動の枠組みである。学習にあたっては、この枠組をふまえたうえで、学習者・子どもの実態（それは、学習者・子どもの発達段階であり、「せりふ中心音読劇」の学習体験の有無や頻度などによる）に即して、また、「せりふ中心音読劇」をやった結果として、どんな言語活動力の、どこまでの伸長を期するかを確かにしたうえで、1〜3の段階のどの段階までの「せりふ中心音読劇」とするかを決定する。

(2)③ 地の文中心音読劇（例えば、『一つの花』今西祐行作へ小四下光村図書）の場合）

主として物語を教材として、他の文をより確かに音読することによってなされる学習者・子どもの自己表現活動の一つ。「よりたしかに音読すること」の「確かに」の基準は、「せりふ中心音読劇」に準じて求める。次のような手順を進める。

1 登場人物を確定する。（登場人物としての・お父さん・お母さん・ゆみ子・ナレーター1・2・3…を確認する。）

2 せりふは、本文に即して読むことを原則とし、付け加えたり、新たに創作したりすることはしない。

3 地の文は、次のことについて、本文に即して皆で決めて読む。「地の文中心音読劇」と称するのはこのゆえである）

(1) 本文のとおり
読む。

(2) 本文にないもの
をつくって読む。

（冒頭の場面であれば、「これが、ゆみ子のはっきり覚えた最初の言葉でした。」の後に、なぜ「これが、ゆみ子のはっきり

り覚えた最初の言葉」か、学習して得たことを整理してきちんと説明する地の文を創作する。このような地の文を必要とする箇所は、この作品には相当数見られる。）

以上が、「地の文中心音読劇」という自己表現活動の枠組みである。学習にあたっては、この枠組をふまえたうえで、学習者・子どもの実態（それは、学習者・子どもの発達段階であり、「地の文中心音読劇」の学習体験の有無や頻度などによる）に即して、また、「地の文中心音読劇」をやった結果として、どんな言語活動力の、どこまでの伸長を期するかを確かにしたうえで、1〜3の段階のどの段階までの「地の文中心音読劇」とするかを決定する。

(2)④ せりふ中心朗読劇

主として物語、小説を教材として、登場人物のせりふをより豊かに朗読することによってなされる学習者・子どもの自己表現活動の一つ。「せりふ中心音読劇」と同様の手順を進める。ただし、朗読のための技術が求められる。

なぜなら、音読のレベルでは要求されなかった朗読の目的と聞き手に即した音声化の工夫が、「より確かに音読すること」に上乗せして求められるからである。

(2)⑤ 地の文中心朗読劇

主として物語、小説を教材として、地の文をより豊かに朗読することによってなされる学習者・子どもの自己表現活動の一つ。「地の文中心音読劇」と同様の手順を進める。ただし、朗読のための技術が求められる。その理由は、「せりふ中心朗読劇」の場

合と同じ。

(2)⑥ 群読劇

詩、物語、小説、説明文、意見文などいろいろのジャンルの文章を教材として、「動作劇」「せりふ中心音読・朗読劇」「地の文中心音読・朗読劇」を組み合わせることによってなされる自己表現活動の一つ。群読のための技術が求められる。

(2)⑦ オペレッタ（例えば、『三年とうげ』李錦玉作へ小三上光村図書）の場合

主として、物語、小説、説明文を教材として、登場人物の動作とせりふと歌、ナレーターによる地の文のより確かな、または、より豊かな音読、朗読、歌などを行うことによってなされる学習者・子どもの自己表現活動の一つ。「動作劇」と「せりふ中心音読・朗読劇」、また「地の文中心音読・朗読劇」を組み合わせることによって進める。

次の手順で進める。

1 動作、せりふ、地の文の音声化については、「動作劇」「音読劇」「朗読劇」「群読劇」の要領を進める。

2 歌は、次のことについて、本文に即して皆で決める。

(1) メロディについて

① 学習者・子どもが知っている既成のメロディを活用する。

② 教師の紹介による新しいメロディを活用する。

③ 自分たちが探した新しいメロディを活用する。

④ 教師の手を借りて作曲する。

⑤ 自分たちで作曲する。

(2) 歌詞について

① 教材とした文をそのまま活用する。

② 教材とした文に付け足してつくる。

③ 新たにつくる。

以上が、「オペレッタ」という自己表現活動の枠組みである。学習にあたっては、この枠組をふまえたうえで、学習者・子どもの実態（それは、学習者・子どもの発達段階であり、「オペレッタ」の学習体験の有無や頻度などによる）に即して、また、「オペレッタ」をやった結果として、どんな言語活動力の、どこまでの伸長を期するかを確かにしたうえで、1と2の段階のどの段階までの「オペレッタ」とするかを決定する。

(2)⑧ 音楽劇・ミュージカル

オペレッタの劇的要素の部分をなるべく少なくし、そのかわり音楽によって表現する部分を多くしたものが音楽劇である。例えば、「スイミー」（小2下光村図書）の場合、「スイミー」たちが「大きな魚みたいにおよげる」場面はそのまま劇にはできない。そこで、音楽劇なのである。ミュージカルは、音楽的要素に体育の身体表現（ダンス）を加味したものである。「アナトール、工場へ行く」（イブ・タイタス 田谷多枝子訳 藤田慶子脚本）がある。

(2)⑨ シンボル劇（例えば、『ごんぎつね』新美南吉へ小四下光村図書）の場合

主として物語、小説、説明文を教材として、登場人物の動作とせりふと、ナレーターによる地の文をより確かに、または、より豊かに音読、朗読することによってなされる学習者・子どもの自己表現活動の一つ。「動作劇」と「せりふ中心音読・朗読劇」、また「地の文中心音読・朗読劇」を組み合わせることによって進め

られる。

ただし、動作するにあたっては、次の手順で進める。

1 登場人物の位置を確定する。「兵十」と「ごん」の出会いの場であれば、ふたりの結び付きの強弱の程度を目に見えるように示すために、二者を強弱の程度に相応した距離を置いて位置させるのである。その距離をどれくらいにするか、つまりどれくらい両者を離すか、本文に即して決める。

2 登場人物の移動する方向と距離を確定する。先の場面であれば、「ごん」が「兵十」に関心をもって接近していくわけだから、「兵十」は初めの位置を動かないが、「ごん」は「兵十」の方向へ移動する。その移動する方向と距離(具体的には何歩「兵十」に近寄ることにするか)を、本文に即して決める。

3 登場人物の移動の仕方を確定する。1と同じ場面であれば、「ごん」の「兵十」への気持ち(「兵十」と関わりたい、「兵十」を相手にしてみたい)をシンボルの動作によって示すというわけだから、歩を進めるその仕方を本文に即して決める。

4 登場人物の体の向きを確定する。1と同じ場面であれば、「兵十」は「ごん」に正対していない。「ごん」は「兵十」に正対していることを、本文に即して決める。

5 登場人物の顔の向きを確定する。1と同じ場面であれば、「兵十」は「ごん」に正対していない。「ごん」は「兵十」に正対していることを、本文に即して決める。

以上が、「シンボル劇」という自己表現活動の枠組みである。学習にあたっては、この枠組をふまえたうえで、学習者・子どもの実態(それは、学習者・子どもが発達段階であり、「シンボル劇」の学習体験の有無や頻度などによる)に即して、また、「シ

ンボル劇」をやった結果として、どんな言語活動力の、どこまでの伸長を期するかを確実にしたうえで、1〜5のどの段階までの「シンボル劇」とするかを決定する。

(2) ⑩ ペープサート劇

主として物語、民話を媒材として、登場人物の動作とせりふと、ナレーターによる地の文をより確かに、または、より豊かに音読、朗読することによってなされる学習者・子どもの自己表現活動の一つ。「動作劇」と「せりふ中心音読・朗読劇」、また「地の文中心音読・朗読劇」を組み合わせることで進められる。

(2) ⑪ 影絵劇

主として物語、民話を媒材として、登場人物の動作とせりふと、ナレーターによる地の文をより確かに、または、より豊かに音読、朗読することによってなされる学習者・子どもの自己表現活動の一つ。「動作劇」と「せりふ中心音読・朗読劇」、また「地の文中心音読・朗読劇」を組み合わせることで進められる。

(3) 絵本・紙芝居づくり

(3) ① 紙芝居づくり

主として物語を媒材として、絵と登場人物のせりふ、地の文をより確かに音読すること、または、より豊かに朗読することによってなされる学習者・子どもの自己表現活動の一つ。次の手順で進める。

1 どの場面を絵にするか、本文に即して皆で決める。細かい場合は、次の四とおりがある。

(1) 媒材とした物語を、忠実に紙芝居とする。

① 絵を見るだけでも物語の内容が分かるように、細かく場面割りをする。

② 物語のポイントとなる場面を絵にする。

(2) 学習者・子どもの感動や考えたことを紙芝居とする。

① 感動した場面を絵にする。

② 思ったこと・考えたことがいろいろある場面を絵にする。

2 1で決めたことに沿って、絵を描く。(図画工作の時間と合科とする場合もある。)

3 地の文は、次のことについて、本文に即して皆で決めて読む。次の三とおりがある。

(1) 本文のとおりを読む。

(2) 本文にあっても読まない。

(3) 本文にないものを読む。

4 せりふは、次のことについて、本文に即して皆で決めて読む。次の三とおりがある。

(1) 本文のとおりを読む。

(2) 本文のせりふに続けてせりふをつくって読む。

(3) 本文にないせりふをつくって読む。

以上が、「紙芝居づくり」という自己表現活動の枠組みである。

学習にあたっては、この枠組をふまえたうえで、学習者・子どもの実態(それは、学習者・子どもの発達段階であり、「紙芝居づくり」の学習体験の有無や頻度などによる)に即して、また、「紙芝居づくり」をやった結果として、どんな言語活動力の、どこまでの伸長を期するかを確かにしたうえで、1〜4の段階のどの段階までの「紙芝居づくり」とするかを決定する。

(3) ② 電子紙芝居づくり

「紙芝居づくり」をコンピュータによって進める学習者・子ども

もの自己表現活動の一つ。「紙芝居づくり」の手順と同様にして進める。「紙芝居づくり」と違って、瞬時に画像の変換ができるので、話し合いを進めながら同時に絵づくりを進められるという利点がある。

(3) ③ 絵本づくり

主として物語、小説、説明文を媒材として、「紙芝居づくり」と同様にして進める学習者・子どもの自己表現活動の一つ。

(3) ④ とびだす絵本づくり

主として物語、小説、説明文を媒材として、「紙芝居づくり」と同様にして進める学習者・子どもの自己表現活動の一つ。

(4) 作文

主として物語、説明文、意見文を媒材として、(4) ①から⑦として示すいろいろな文章(作品)づくりを進める学習者・子どもの自己表現活動の一つ。従来、作文としてやってきた関連指導による作文活動、また、連動指導としてやってきた作文活動もこの自己表現活動の一つである。拙著『説明文の読み・書き連動指導』(一九八九年刊 明治図書)に詳しい。

(4) ⑧ 新聞づくり

詩、物語、小説、説明文、意見文などあらゆるジャンルの作品、文章を媒材として、新聞を発行することによってなされる学習者・子どもの自己表現活動の一つ。

新聞発行のメリットは、次のところにある。

1 2号、3号と継続して発行することにより、読者との対話の場が形成され、世論づくり、行動づくりができる。このことは、また、新聞の発行しがい、つまり学習のやりがいとなっている。

2 新聞発行の目的・相手(読者)・筆責の所在の明確化が必然

的に求められ、自己表現が確かなものとなる。

3 2のことを進めるには、2のことに誠実に対応することが求められる。

4 取材から編集会議など、協同（共同）力が求められる。

5 羅生門的発想や思考（立場の転換、視点の転換、見方・考え方の変容など）が求められる。

6 編集作業をおして認識の構造化（重点化、関係づけなどによる構造的認識）が求められる。

7 文種や文体のさまざまな工夫が求められる。

8 「見出し」を付けたリ「リード」を書くことによって、抽象化と具象化との間の往復活動が活発に求められる。

したがって、これらのメリットが十分に発揮されるような新聞づくり活動が、学習者・子どもの実態に即して、また、「新聞づくり」をやった結果として、どんな言語活動力の、どこまでの伸長を期するかを確かにしたうえで構想されなければならない。

(5) 対話づくり

(5) ① 話し合い・討議

拙著『音声言語による表現活動の研究と実践』（一九九五年刊明治図書）に詳しい。

(5) ④ デイベート

詩、物語、小説、説明文、意見文などあらゆるジャンルの作品、文章を媒材として、設定した論題について二律背反的討議を進め、その勝ち負けを競うゲームによってなされる学習者・子どもの自己表現活動の一つ。

次の手順を進める。

1 論題を設定する。次の三段階がある。

(1) 教師とともに設定する。

(2) 教師の手を借りて設定する。

(3) 自分たちで設定する。

2 判定基準を設定する。

判定基準は、次の3で述べる準備をどこまで進めるかと関わって作る。次の三段階がある。

(1) 教師とともに設定する。

(2) 教師の手を借りて設定する。

(3) 自分たちで設定する。

3 プレデイベートをする。（デイベートする二つの班はもちろん、審判団となった班も含めてデイベートの準備をする。特に、審判に当たった班員は、しっかり審判のための準備が必要となる。）次の五段階がある。

(1) 主張と根拠づくりをする。

量的に十分な根拠づくりを

質的に十分な根拠づくりを

(2) 主張と根拠と理由づくりをする。

量的に十分な理由づくりを

質的に十分な理由づくりを

(3) 主張と根拠と理由と理由の理由づくりをする。

量的に十分な理由の理由づくりを

質的に十分な理由の理由づくりを

(4) 主張と根拠と理由と理由の理由づくりと反論の予想をする。

量的に十分な反論の予想を

質的に十分な反論の予想を

(5) 主張と根拠と理由と理由の理由づくりと反論の予想と判定をする。

量的に十分な判定を
質的に十分な判定を

〔判定〕とは、討議に際して発言することしないこと、どの段階で何を発言するかを、作戦として決めること。以上を、まずは個人で進め、次に班で進める。

4 デイベートをする。

(1) 役割分担をする。

① 進行係を決める。

② 計時係を決める。

③ 対抗班を決める。

④ 審判団を決める。

(2) 進行順と所要時間を決める。

① アピールする。〔主張〕すること

② 作戦タイムをとる。〔アタック〕の準備をすること

③ アタックする。〔尋問〕のこと

④ 再アピールする。〔再主張〕すること

(3) 判定基準を確かめる。(どのレベルのデイベートとすることを確かめる)

次の①～⑤のレベルのいずれか(全部で10とおりのレベルがある)で進める。

① 主張と根拠づくりをする。

量的に(レベル1)
質的に(レベル2)

② 主張と根拠と理由づくりをする。

量的に(レベル3)
質的に(レベル4)

③ 主張と根拠と理由と理由の理由づくりをする。

量的に(レベル5)

質的に(レベル6)

④ 主張と根拠と理由と理由の理由づくりと反論の予想をする。

量的に(レベル7)

質的に(レベル8)

⑤ 主張と根拠と理由と理由の理由づくりと反論の予想と判定をする。

量的に(レベル9)

質的に(レベル10)

〔判定〕とは、討議に際して発言することしないこと、どの段階で何を発言するかを、作戦として決めること。

(4) デイベートをする。(教師は、審判団とは別の判定基準によって、デイベートの途中で、随時タイムをとり、理由を示しつつボーナス点を与える、という形で判定を入れていく。)

(5) 審判団は理由とともに判定の結果を発表し、勝ち負けを明らかにする。(審判団のこの準備の間、デイベート班は、自分の見方や考え方がどう変容したか、整理を進める。)

5 アフターデイベートをする。

(1) デイベートをして、また、審判して得たことをもとに、自分の考え方を見直し、決定する。

(2) アフターデイベートの段階での自分の考えとを比べ、その

変容を確かめる。

(3) (1)(2)を発表し合う。

以上が、「ディベート」という自己表現活動の枠組みである。学習にあたっては、この枠組をふまえたうえで、学習者・子どもの実態（それは、学習者・子どもの発達段階であり、「ディベート」の学習体験の有無や頻度などによる）即して、また、「ディベート」をやった結果として、どんな言語活動力の、どこまでの伸長を期するかを確かにしたうえで、1〜5の段階のどの段階までの「ディベート」とするかを決定する。

(6) 映像づくり

(6)ー① ニュースワイド番組づくり

主として物語、説明文を素材として、読み取った文章内容や読者としての感想、考え、意見などを、ニュースワイド番組となるように再構成していく学習者・子どもの自己表現活動の一つ。次の手順を進める。

1 出演者を決定する。

2 素材とした作品、文章に即して、ニュースワイド番組の台本づくりを、次のことについて進める。

(1) 出演者の話す内容を決定する。

(2) 出演者の話す内容に必要な材料（表、図、模型、など）づくりをする。

(3) 出演者の話す順序を確定する。

3 リハーサルをする。

4 ニュースワイド番組を放映する。（ビデオに収録する。）

(6)ー② ビデオづくり

主として物語を素材として、読み取った文章内容や読者として

の感想、考え、意見などを、アニメーションなどのビデオとなるように再構成していく学習者・子どもの自己表現活動の一つ。次の手順を進める。なお、五年生の図画工作の学習内容としてこのビデオづくりを設けている教科書もあるので、これとの合科指導の形で進められれば、いっそう効果的である。

1 素材とした作品に即して、台本づくりを、次のことについて進める。

(1) どんな場面を、いくつ作るか。

(2) 登場人物をどんな方法で登場させるか。（ペープサート、人形、自分たちがそのまま、など。）

(3) どんな会話文とするか。

(4) どんな地の文とするか。

2 素材とした作品に即して、また、作った台本に即して、ビデオ収録を、次のことについて進める。

(1) どんなアングル、どんな視点から撮るか。

(2) どこをズームアップし、また、しないか。

3 ビデオ制作のスタッフを確定する。

(7) ゲームづくり

(7)ー① カルタづくり

主として物語、説明文、言語教材を素材として、読み取った文章内容や読者としての感想、考え、意見などを、カルタとして再構成していく学習者・子どもの自己表現活動の一つ。次の手順を進める。

1 カルタづくりの目的を確定する。

2 カルタ作りの方法を確定する。

- 3 媒材とした作品、文章にしたがって、2の方法にしたがってカルタづくりを進める。
- 4 作ったカルタでカルタ大会をする。
- (7)② 双六づくり(例えば、『アナトール、工場へ行く』田谷多恵子訳へ小四上光村図書)の場合)
 - 主として物語を媒材として、読み取った文章内容や読者としての感想、考え、意見などを、「双六づくり」として再構成していく学習者・子どもの自己表現活動の一つ。次の手順で進める。
 - 1 双六づくりの目的を確定する。登場人物「アナトール」でいえば、「ねずみのアナトールは、フランス一、幸せ者。」と書き出しにあり、「アナトールは、今、フランス一、幸せ者なんですから。」と結びにあるところに着眼して、どのようにして「アナトール」が「フランス一、幸せ者」となるべく努力していたか、その過程を双六にしよう、と。
 - 2 双六づくりの方法を確定する。どんなことをしたときにいくつ上がることにするか、また、どんなことになったときにいくつ下がる、あるいは、足踏みするなど、学習者・子ども自身に、本文に即して決めさせる。
 - 3 双六づくりを、1・2にしたがって、本文に即して進める。
 - 4 出来た双六の出来ばえを発表し合う。
- (8) 読書マップづくり
 - 情報収集、情報処理、情報発信活動として、多量で多様な読書を進めることの具体としてなされる学習者・子どもの自己表現活動の一つ。次の手順でなされる。
 - 1 読書マップづくりの目的を確定する。
 - 2 読書マップづくりの方法を確定する。

- 3 読書マップづくりを進める。
 - 4 できた読書マップを発表し合う。
 - 5 いろいろな読書マップの中から自分の気に入ったものを選んで、それに沿って読書する。
 - 6 読書した結果を発表し合う。
 - 7 自分の読書マップを、6を手がかりにして、よりよいものとする。
- 2 総合活動単元学習としての「ものづくり」「ことづくり」
- 国語科だけではなく、学習対象としたもの・ことによりよい探究・追求・制作に必要な他の教科や領域をも参加させ、これによって学習活動の広がりや深まりを期すると共に、各教科、領域の学習成果も相互に得るところ大となるよう、総合的に学習活動が組織されることによってなされる学習者・子どもの自己表現活動の一つ。
- 現在のところ、次のような総合単元が構想、実践されている。
- (1) 総合する目的と方法に一定の枠が設定されている総合単元
 - (1)① 環境教育としての総合活動単元学習
 - この総合活動単元学習は、環境教育の目的と方法を踏まえて設定、実践、評価される。したがって、国語科の学習活動自体が総合単元となる場合とならない場合がある。ならない場合は、国語科の学習活動の一部だけが総合単元に参加していく場合である。
 - (1)② 福祉教育としての総合活動単元学習
 - この総合活動単元学習は、福祉教育の目的と方法を踏まえて設定、実践、評価される。したがって、国語科の学習活動自体が総

合単元となる場合とならない場合がある。ならない場合とは、国語科の学習活動の一部だけが総合単元に参加していく場合である。

(1)③ 国際化教育としての総合活動単元学習

この総合活動単元学習は、国際化教育の目的と方法を踏まえて設定、実践、評価される。したがって、国語科の学習活動自体が総合単元となる場合とならない場合がある。ならない場合とは、国語科の学習活動の一部だけが総合単元に参加していく場合である。

(2) 総合する目的と方法を自由に設定することができる総合単元

この総合活動単元学習は、教師と学習者・子どものまったく自由な発想を踏まえて設定、実践、評価される。国語科を含めて他の教科・領域で培ってきた自己表現活動力をいっばいに活用して、学習対象としたもの・ことの探究・追求、制作を進めることよってなされる学習者・子どもの自己表現活動の一つ。教材によつて、何とおりの単元が構想されよう。

(2)①① 地域教材を教材とする総合活動単元学習

今のところ、実践事例として「四年二組有明海大冒険」(福岡県昭代第一小学校教諭 藤吉和美氏に拠る、一九九六年三学期実践)がある。