

言葉による見方・考え方を働かせた話し合い活動 の可視化と集合知の形成について

—俳句の相互鑑賞における生徒発言の分析を通して—

國 原 信太郎

1. はじめに

令和3年度より全面実施される新しい中学校学習指導要領（以下「新学習指導要領」と略称）では、育成することを目指す資質・能力が、「知識及び技能」、「思考力、判断力、表現力等」、「学びに向かう力、人間性等」の三つの柱で整理された。また、新学習指導要領解説の第1章総説(2)「改訂の基本方針」の中では、「主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善の推進」が掲げられている。ここでは、これからの時代に求められる資質・能力を子どもたちに身に付けていくため、「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善（アクティブ・ラーニングの視点に立った授業改善）の推進が求められている。もちろん、従来の学習指導要領においても言語活動は重視されていたため、教育現場では積極的に話し合いや発表といった言語活動が行われてきたが、新学習指導要領では、「言葉による見方・考え方」を働かせた言語活動を通じて、資質・能力の育成を目指すことが求められることになった。この「言葉による見方・考え方」というものの概念は、新学習指導要領解説国語編において、「学習の中で、対象と言葉、言葉と言葉との関係を言葉の意味、働き、使い方等に着目してとらえたり問い直したりして、言葉への自覚を高めること。」と説明されている。とはいえ、「言葉による見方・考え方」が働くような言語活動を、実際の教室でどのように具現化し、そのような活動によりどのような集合知が形成されるのかということをイメージするのはなかなか難しい。

そこで、本稿では、「言葉による見方・考え方」というものが、どのような場面でどのように働いているのか、また、「言葉による見方・考え方」が働いた話し合い活動を俳句の相互鑑賞において具現化し、その活動を

通じてどのような集合知が形成されているのかということを、生徒発言を分析することで考察した。なお、本稿で言う集合知の概念は、相互鑑賞によりグループで統一的な解釈を持つことなく、作品に潜む多義性に論理性を持たせることで、作品の解釈を深化させることと定義した。

2. 俳句の相互鑑賞における話し合い活動を分析対象とした理由

俳句には、5・7・5の17音しか用いられていないため、作者の思い描く情景や心情は、限られた言葉で断片的に表現され、そこにはある種の空白のようなものが存在することになる。外山（2010）は、限られた言葉で断片的に表現される俳句を、「抑制と省略による余韻を求めた詩学の代表」としている。また、作者がそこに自らの意図を伝達できると感じているのは、「読み手への限りない信頼」をもとにしているとし、「作品における読み手の自由度の高さ」を指摘している。また、藤井ら（2008）は、俳句を学習材とする価値の一つに、「作者によって省略されていることを、読み手に考えさせられること」を挙げている。確かに、俳句の鑑賞や解釈では、17音という限られた言葉の意味や働き、使い方等をとらえたり、問い直したりすることで、抑制と省略によって生じた空白を、読み手自身が埋めていかねばならない。その空白を埋めるためには、鑑賞を通じて、言葉と言葉との関係を言葉の意味、働き、使い方等に着目してとらえたり問い直したりすることが必要不可欠になるため、そこで「言葉による見方・考え方」の働きを見取ることができるのではないかと考えた。また、相互鑑賞における生徒の話し合い活動での発言を分析することにより、集合知の形成過程もとらえられるのではないかと考え、俳句の相互鑑賞における話し合い活動を分析対象とした。

3. 話し合い活動の分析と考察

(1) 対象

京都教育大学附属京都小中学校9年生（中学3年）

(2) 学習活動内容

創作俳句に用いられている言葉や表現を手がかりとして、その情景や

心情を豊かにイメージし、句を解釈することを学習の目標とした。なお、俳句に関する単元プログラムに関しては表1の通りである。

(表1) 2020年度 俳句の学習に関する単元プログラム

第1次 俳句の基本について学ぶ。
第1時 俳句のきまりについて学ぶ。
第2時 俳人による俳句の魅力を探る。
第2次 俳句の鑑賞、句づくりについて学ぶ。
第3時 作品に描かれた情景や世界観について考える。
第4時 句づくりの基本について学ぶ。
第3次 俳句の創作と、その鑑賞をする。
第5時 俳句を創作する。
第6時 前時に創作した俳句を相互鑑賞し、解釈する。

(3) データ収集方法

第3次第6時において、俳句の相互鑑賞を行った際の話し合い活動を、ICレコーダーに記録し、全てを文字に起こした。

なお、相互鑑賞では、3クラス85名で1班4～5名のグループを作り、第5時に創作した句から、各クラス2句ずつ、合計6句を指導者が選句し、そのうち自クラスで創作された2句を除く4句から各グループでどの句を鑑賞するのかを決めさせた。指導者が選句した6句は、鑑賞の際に様々な見方や考え方が出るように、情景や心情が直接的ではなく、間接的に詠まれ、句の内容を容易にイメージできないものとした。グループに自クラスの俳句を鑑賞させなかった理由は、作者が近くにいない方が作者の考えや思いに引く張られず、読み手に様々な見方や考え方が生まれ、「言葉による見方・考え方」がより働いた話し合い活動が可能になるのではないかと考えたからである。

(4) 分析対象と方法

「^{やまよそ}山粧う妖精たちは急ぎ足」という俳句を選出し、相互鑑賞した4グループ(20名)の生徒発言を分析した。この句を分析対象とした理由は、選

句された句のなかで最も情景や心情がイメージしづらく、相互鑑賞の際に様々な見方や考え方が出ると思われたからである。

相互鑑賞における話し合い活動の際、どのような言葉に着目し、どのような言葉を用いて話し合い活動が行われていたのかを客観的に調べるため、KHcoderを用い、形態素解析を行った。形態素解析により、発言内の言葉の出現頻度を調べ、出現回数が5回以上の言葉を一覧とした（表2）。なお、総抽出語数は、6936語であった。

一覧にした言葉の中で、出現頻度の高い言葉に着目し、その言葉が話し合い活動のどのような場面で用いられ、どのように話し合い活動が進められているのかを分析することで、話し合い活動の可視化の手がかりとし、その学習活動によりどのような集合知が形成されているかを分析した。

（表2）形態素解析による言葉の出現頻度

抽出語	出現回数	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数
妖精	143	冬	20	例える	9	変化	6
山粧う	81	変える	20	意味	8	そうですね	5
イメージ	67	早い	17	歳時記	8	なるほど	5
急ぎ足	58	用いる	16	次	8	違う	5
紅葉	56	化粧	15	人	8	隠喻	5
粧う	47	作者	14	もの悲しい	7	使う	5
思う	46	葉	14	夏	7	子ども	5
秋	42	変わる	13	幻想	7	春	5
感じ	38	様子	13	情景	7	吹く	5
季節	34	チャージング	11	色づく	7	赤色	5
分かる	34	移り変わり	11	赤	7	虫	5
句	32	物悲しい	11	難しい	7	調べる	5
季語	31	言う	10	表す	7	伝える	5
比喩	29	考える	10	葉っぱ	7	白い	5
表現	29	降る	10	期待	6	悲しい	5
色	27	散る	10	魔人	6	舞う	5
言葉	26	少し	10	仕業	6	明るい	5
雪	24	準備	9	進める	6	読み取れる	5
急ぐ	22	緑	9	捉える	6	感じる	5

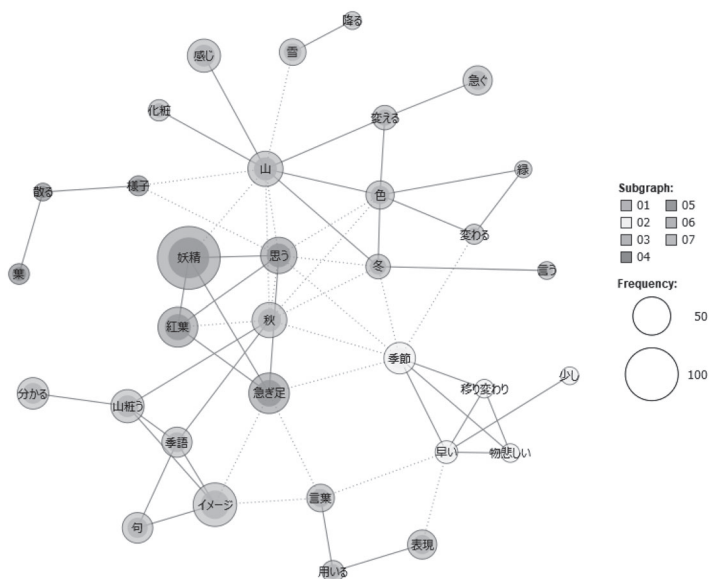
（5）考察

形態素解析による言葉の出現状況を見ると、最も頻度が高かったのは「妖精」という言葉であった。そこで、「妖精」というキーワードが用いられている発話を KWIC（Key Words In Context）で調べ、その一例をまとめた（表3）。

(表3) 「妖精」というキーワードが用いられている文脈

先行する発話	キーワード	続く発話
季節の「山粧う」の意味が分かりますし。	妖精	の意味が分かりませんが。
季節と比喩の用い方で何となくイメージは湧きます。	妖精	をどうしますか。難しいです。難しいですね。
たしかに。	妖精	という言葉は難しいですね。
それとも、季節に頼りすぎ、どちらなのでしょう。	妖精	も急ぎ足も、抽象的で、これだけでは何のことか分かりませんもんね。
この季節が句のイメージをさせにくくしています。	妖精	も分かりづらいですね。
調べてみると、「山粧う」が秋の季節だったので、	妖精	ということは少し理解しにくかったので置いておきましょう。
僕にはもはや	妖精	何をしているのか分からない。
じゃあやっぱり秋の紅葉のことですね。それでも、	妖精	がどの立場にいるのか分かりません。
あるものの比喩なのか、それとも、本当に	妖精	として捉えているのか分からないんです。

「妖精」という言葉は143回生徒発言の中に出現しているが、その言葉が用いられている文脈のほとんどは、「難しい」や「分からない」というものであった。たしかに、俳句を読んでも、「妖精」という言葉が何を表現しているのかは容易に解釈することができない。この容易に解釈できない言葉に、相互鑑賞を通した話し合い活動の中で、生徒たちがどのように「言葉による見方・考え方」を働かせて、その解釈に迫ろうとしたのかを見取るための手がかりとして KHCoder を使い、共起ネットワーク分析を行った（図1）。



(図 1) 協働鑑賞における話し合い活動での共起ネットワーク①

ここでは、ノードとなる単語の出現回数を40回以上（上位60単語）と規定し、動詞も含んだ分析結果が表示されている。図1の共起ネットワークでは、生徒発言の中に出てくる言葉と言葉の関係性を、それぞれの言葉の出現傾向から読み解き、ネットワークで図式化されている。ノードの大きさは言葉の出現頻度に基づき、ノードの繋がりは共起頻度が高いことを示し、共起頻度が高いものはノードを結ぶ線が実線で描写されている。

共起ネットワークをみると、「妖精」と言う言葉が、「急ぎ足」、「紅葉」、「思う」に繋がっていることが客観的に読み取れる。これはつまり、よく分からない、解釈が難しい「妖精」という言葉を、形態素解析による言葉の出現頻度で上位に位置する「急ぎ足」、「紅葉」という言葉を手がかりとして、句の中でどのように解釈すればよいのかということを、話し合い活動を通して迫ろうとしたのではないかと考えられる。これを裏付けるために、話し合い活動における具体的な発話例を挙げて考察する。

（具体的発話例1）

- | |
|--|
| A：妖精たちが急ぎ足って感じだと、やっぱり妖精は紅葉だと考えることができますか？ |
| B：妖精が葉っぱってことですか？それより、紅葉にしている存在が妖精じゃないですか？ |
| C：妖精が葉っぱっていう比喻は、比喻としてうまくはないですね。 |
| A：でも、葉のひらひらって感じて、妖精のようって感じじゃない？ |
| B：もしそうなら、急ぎ足ってのが分かりませんよね。 |
| C：ひらひらと急ぎ足では全然違いますもんね。 |
| A：じゃあ、妖精が紅葉を促している存在ととらえるとして、なぜ妖精は急ぎ足なんですか。 |
| B：だから、妖精たちが化粧をしなければならないので。だから、慌てて、急いで活動をしているって感じ。 |
| A：忙しい、仕事をしているということですか？ |
| B：仕事と言うより、はやく色変えなきゃって感じじゃない？ |
| A：もしかして、季節の移り変わりを楽しんでる？ |
| B：妖精たちがうきうきわくわくして葉を色付かせている。だから急ぎ足になってるって考えられますよね。 |
| A：じゃあ、あの季節が変わるときの紅葉の変わりは、実は妖精の仕業だということを伝えたかったってイメージすればいいってことですよ。 |

具体的発話例1は、「妖精」そのものを「紅葉」ととらえていた生徒Aが、話し合い活動を経て、「急ぎ足」という言葉に着目し、「妖精」と「急ぎ足」の言葉と言葉の関係を問い直すことで、自身の解釈を変化させるに至ったという場面である。当初、生徒Aは、共起ネットワーク（図1）で見た「妖精」と「急ぎ足」という言葉の繋がりを意識することができない状態で句の解釈を行っていた。しかし、相互鑑賞を通じた話し合い活動を経て、他の学習者により「妖精」と「急ぎ足」という言葉の繋がりを意識させられることで、自身の解釈を変容させることができた。この事例を見ると、生徒Aは、話し合い活動において「言葉による見方・考え方」を十分働かすことができ、言葉への自覚が高まったことで作品の解釈を深化させることができたと言える。

また、形態素解析による言葉の出現頻度（表2）において、出現頻度第2位に「山粧う」という言葉がある。この言葉は、季語であり、俳句のイメージを深め、解釈するためには、非常に重要な言葉である。「山粧う」を共起ネットワーク（図1）で見ると、「季語」、「秋」、「イメージ」、「分かる」に繋がっている。「山粧う」は、「秋」の「季語」であるので、その繋がりは明らかである。「イメージ」は、実線ではないが、「急ぎ足」に繋がっており、生徒たちは「妖精」が「急ぎ足」であるイメージを「山粧う」という季語を手がかりとしながらとらえようとしていることがうかがえる。

ところが、季語である「山粧う」に着目できずに句の鑑賞を行っている生徒もいた。このような生徒たちは、「言葉による見方・考え方」をうまく働かせることができず、読み手の主観が強い鑑賞を進め、直感や感覚に頼る論理性の乏しい解釈をしていた。その例を、具体的発話例2に挙げる。

(具体的発話例 2)

D：僕は「粧う」という漢字がどういう意味なのかよく分からなかったので、まずそれについて調べると、おしろいの粉という、つぶしたら白い粉が出てくるものがありますよね。そういう意味があったので、要するに白い粉が山に降り積もっているというイメージなのかなと思って、まずこの句は冬なのかなと想像しました。

E：私は、「粧う」は化粧の粧なので、雪化粧で山に雪が積もっていてきれいという感じに、そのときに妖精たちを私は子どもととらえて、降っているときにしかできない雪合戦をしようとしているのかなと思いました。

この2名の生徒は、「山粧う」という言葉が季語であるということに気付いていない。共起ネットワーク（図1）で確認すると、「化粧」は「山」に繋がり、そこから「雪」、「冬」といった言葉が繋がっている。つまり、「山粧う」という言葉に着目していないこの2名の生徒は、句の情景をイメージするための大きな手がかりとなる「季語」をとらえられないことで、季節や季感に迫ることができず、作品に描かれた情景をイメージできていないことが、共起ネットワーク（図1）からうかがえる。俳句の空白を埋める際、いくら読み手の自由度が高いからといって、どのような解釈も認められるという訳ではない。俳句の鑑賞において、季節や季感に繋がる「季語」は非常に重要な言葉であり、それに気付いて鑑賞できなければ、適切な解釈へたどり着くことができない。したがって、「季語」に着目できていないこの2名の生徒は、作品の情景を適切にイメージすることができないため、「妖精」とは何か、「急ぎ足」とはどういうことなのかということまで迫ることが難しかったのではないかと考えられる。

次に挙げる具体的発話例3は、「言葉による見方・考え方」が働いた話し合い活動が進められることで、グループで集合知が形成され、それによって生徒Dの言葉への自覚が高まり、作品の解釈が変容した場面である。

(具体的発話例 3)

- F: この句、雪を表現しようとしたわけではなく、紅葉のことを表現しているってことでいいですか。
- G: 紅葉でいいです。だって、妖精たちが雪を降らせるというのは、何かおかしくないですか。季節感もおかしいです。
- H: そもそも冬ではないと思います。急ぎ足を根拠にするならば、やはり紅葉だろうし、紅葉というのは一瞬なので、急ぎ足って意味もイメージできます。
- D: でも、雪がどんどん降り積もっていくさまを急ぎ足と表現したかったかもしれません。
- J: 雪ならば急がないのではないのでしょうか？そもそも、「山粧う」は秋の季語ですし、秋ってそんなに雪が降り積もるイメージありませんよね？
- D: たしかに、秋ならば雪がどんどん積もっていくイメージはあんまりありませんね。冬ならそう考えられますが。

この話し合い活動では、季語である「山粧う」の意味や季感から「妖精」とは何を指すのか、「急ぎ足」とはどのような様子であるかということを論理的に話し合っていることがうかがえる。

特に、具体的発話例2で挙げたように、この句を「雪」、「冬」の観点から鑑賞していた生徒Dは、話し合い活動の中で「山粧う」という季語について理解を深めることができ、それに着目することで、句全体の解釈を更新し始めることができたのである。

共起ネットワーク（図1）を見ると、「山粧う」、「秋」、「季語」、「急ぎ足」、「妖精」といった言葉は密接に繋がっている。そこで、それらの言葉の意味、句の中での言葉の意味や働き、使われ方に着目し、話し合い活動を通じて、それらを問い直していくことで、作品の解釈に必要な集合知が形成され、それぞれが納得のいく解釈にたどり着いたと言える。つまり、「言葉による見方・考え方」が働いた話し合い活動を通じて、作品の解釈のために必要となる集合知が形成されていき、個々の解釈をより深化させることができたということである。

次の具体的発話例4は、「山粧う」という言葉を単に秋の季語とだけとらえるのではなく、秋のどの辺りの時期であるのかにまで迫ろうと、グループで話し合い活動が行われたものである。こちらでも、作品をより深く解釈するための集合知が、話し合い活動を通じて形成されている。

(具体的発話例 4)

- K: 妖精たちが、次々に山をととても早く変えていく様子が、早く秋にしなければならぬと思って急いでいるように見えて、急いで山を取り囲んでいる感じに見えるようなイメージができますね。
- L: 私も同じような感じで、妖精たちが紅葉に向けて急ぎ足で準備していると思いました。
- M: 私も似ていて、妖精たちはそれぞれ色を持っていて、妖精たちも秋になることに少しわくわくしていて、色を囲んで山を色付けているのではないかと思います。
- N: 秋の山を表現しているのは同じですが、妖精が冬になる準備をしている情景を描いていると思います。
- K: では、大体皆秋だけれども、イメージは秋から冬という感じ? 夏から秋という感じ? どっちだろう。
- M: 山粧うという季語は、歳時記で調べると秋の山が紅葉によって色づく様子とあるんだし、夏から秋って感じでいいんじゃないですか。
- L: 秋から冬だと、紅葉によって色づいた葉っぱが散っていつてしまいますもんね。
- N: でも、秋から冬も季節は秋だし、妖精が急いで葉っぱを散らして冬の準備をしているとも考えられませんか。
- L: たしかにそうとも考えられますね。どちらが正解という訳ではなく、この句であったら、どちらのイメージもできますね。
- M: 季語を調べてこの句が秋の句ってことはすぐに分かりましたが、秋でもどのあたりの秋なのかってことまでは、考えもしませんでした。

「妖精が急いで葉っぱを散らして冬の準備をしている」という解釈をした生徒 K から、秋といっても夏から秋への葉が色づく時期の秋なのか、それとも、秋から冬の葉が散り始める時期の秋なのかという疑問が投げかけられた。多くの生徒は、この句を鑑賞する際、季語が「山粧う」だと言うことを確認し、ただ秋の俳句だととらえるだけで、作品の情景や心情の解釈を始める。しかし、生徒 K は、「山粧う」という言葉の意味を問い直すことで、いったい秋のどの時期なのかということまで考えを至らせた。この生徒 K の問いかけにより、グループのメンバーは、新しい鑑賞の視点を持ち、それぞれが句に用いられている言葉をとらえ直すことで、グループで新しい集合知の形成が始まった。

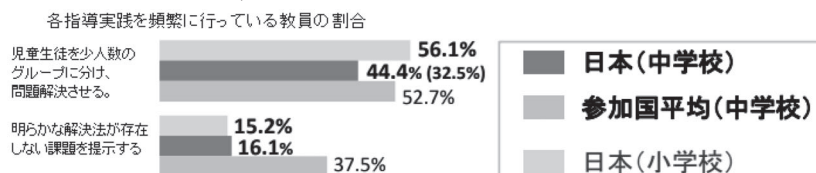
この話し合いの場面では、共起ネットワークにおける、ⅠとⅡの部分

俳句は、作品に用いられている言葉が少なく、余計な説明がないため、言葉と言葉の間に空白が生じる。しかし、その空白は本当の空白ではなく、読み手に埋めることが委ねられた大切な空白であり、その空白の埋め方によっては、作品の解釈が浅くなることも深くなることもある。共起ネットワークや生徒の具体的発話を手がかりとした今回の分析から、この空白を埋めるという場面において、作品に用いられている言葉の意味や使い方に着目し、話し合い活動を通じ、それらを問い直していくという形で「言葉による見方・考え方」が働いていることが明らかになった。

また、このような話し合い活動を通じて、生徒たちは、解釈のための視点を大きく増やし、作品に潜む多義性を見い出すことができた。さらに、「言葉による見方・考え方」が働いた話し合い活動を通じ、その多義性に論理性を持たせ、作品の解釈を深化させるという形で集合知が形成されていったということも明らかになった。

解釈のための視点を増やしたり、解釈を深化させたりと、非常に有意である話し合い活動であるが、「OECD 国際指導環境調査 (TALIS) 2018 報告書」を見ると、2013 年の調査と比べると話し合い活動は増えてはいるものの、国際比較では依然として低い状況にある。特に中学校に関しては、2013 年の結果に比べると 10% 以上増えたが、参加国平均は、まだ大きく下回るという結果となっている (表 4)。また、この表から、明らかな解決法が存在しない課題を提示している実践が、かなり少ないこともうかがえる。様々な見方や考え方が出るような課題が提示されずに、ただ話し合い活動が行われたとしても、そこでは個別の知識や意見が出

表 4 話し合い活動の実践状況



※ OECD 国際教員指導環境調査 (TALIS) 2018 報告書 vol.2 のポイント
(2020 年文部科学省・国立教育政策研究所) より作成。

(括弧内は 2013 年度調査の結果)

し合われるだけで、「言葉による見方・考え方」が働くような深い学びは生まれず、生徒たちに資質・能力を育むこともできない。

したがって、新学習指導要領における国語科の話し合い活動では、様々な見方や考え方を出し合えるような課題を指導者が提示し、「言葉による見方・考え方」を働かせることで、生徒たちにその課題の解決を図らせ、必要となる資質・能力を育むことを目指さなければならない。奈須（2017）は、そのような学びの実現において実践的に極めて重要なことは、それを学校と教師の「創意工夫に基づく指導方法の不断の見直し」ととらえることだとしている。私自身も、引き続き創意工夫を凝らした指導方法や学習プログラムの研究開発を続け、「言葉による見方・考え方」が働くような話し合い活動を具現化し、生徒たちに必要となる資質・能力を育めるような授業づくりを行っていきたいと考えている。

（本学附属京都小中学校教諭）

参考文献

- 1) 藤井図彦・習志野市立大久保小学校国語科研究部（2008）、「言葉の力をつける俳句単元の計画と指導」，明治図書
- 2) 外山滋比古（2010）「省略の詩学—俳句のかたち」，中公文庫
- 3) 文部科学省（2017）「中学校学習指導要領解説国語編」
- 4) 富山哲也編著（2017）「中学校新学習指導要領の展開」，明治図書
- 5) 國原信太郎（2017）「句会を通して養う論理的批判力と思考力」，京都教育大学国文学会誌 45号（pp65-pp74），京都教育大学国文学会
- 6) 樋口耕一（2017）「言語研究の分野における KH Coder 活用の可能性」，計量国語 31 巻 1 号（pp36-pp45），計量国語学会
- 7) 李在鎬（2017）「文章を科学する」，ひつじ書房
- 8) 那須正裕（2017）「『資質・能力』と学びのメカニズム」，東洋館出版社
- 9) 篠原正典，荒木寿友（2018）「教育の方法と技術」，ミネルヴァ書房
- 10) 那須正裕（2018）「対象へのアプローチの角度から教科を問い直す」，教育科学国語教育 2月号（pp4-pp7），明治図書
- 11) 富山哲也（2018）「課題解決的な言語活動の設定で言葉による見方・考え方を働かせる」，教育科学国語教育 2月号（pp12-pp15），明治図書
- 12) 國原信太郎（2020）「我が国の言語文化に関する学習評価 - 俳句の鑑賞における学習評価について -」，教育科学国語教育 1月号（pp20-pp23），明治図書
- 13) 文部科学省・国立教育政策研究所（2020）「OECD 国際教員指導環境調査（TALIS）2018 報告書 vol.2 のポイント」

付記

- 1) 発話プロトコルは録音記録により文字化したが、発言の内容をとらえやすくするため、発言者の方言や口調の修正を行い、ですます調に整文している。
- 2) 本研究は、令和2年度(2020) 本学教育研究・改善プロジェクト「言語能力の確実な育成を図るカリキュラム・授業法の研究開発—言葉による見方・考え方を働かせた韻文教材の鑑賞，批評を通して—」の研究助成を受けた研究成果の一部である。