

1 研究主題について

本年度国語科研究主題：「豊かな読み手」を育てる授業

平成18年度より、本校国語科では「確かな読み手を育てる授業」を研究主題として、文学的な文章の指導の在り方について研究を進めてきた。平成10年の指導要領改訂に伴う、教育課程審議会の答申における改善の基本方針の、「特に、文学的な文章の詳細な読解に偏りがちであった指導の在り方を改め」という言葉から、「詳細な読解は必要ない」「読解指導をしてはいけない」という誤解や曲解から、「読むこと」の指導が軽く扱われるような傾向があったということと、PISA調査の結果を受けた、児童生徒の読解力低下ということが結びつけられて叫ばれ、「読解力」向上の社会的要請に応えるべく、「読むこと」の指導の在り方を本校国語科でも研究することに至った。

まずは、PISA型読解力を育成できるような文学的な文章の指導の在り方について研究するところから始め、「確かな読み手」を「何が、どのように書いてあるのかを読む。さらに、その内容や表現について、自分の考えをもつことができる。」と定義し、『みんなで話そう、本のこと』（Aidan Chambers共著 柏書房 2003）にある、「質問のフレームワーク」を指導の方略として、研究を進めてきた。その研究では、一貫して、教材分析の大切さを主張し、物語の特質に迫ることができるような発問の精選を行い、子どもたちの思考を物語の特質へ導くような授業をめざした。子どもたちの話し合いにより、子どもたちが自分たちで物語の特質にたどり着けたのだと思えるようにする、その授業方法を教師の指導力として磨いてきた。

平成20年の指導要領改訂に伴い、「書くこと」の言語活動例に、詩や物語など創造的な内容について書くことが挙げられ、説明的文章だけでなく、文学的な文章についても、その構成を意識して書くようにする指導が大切になってきた。同時に、文学的な文章の読み方においても、その物語の構成を意識して読むような指導の在り方が問われるようになった。本校国語科において、確かな読み手を育てる授業において、文学的文章の特質を捉える授業を行う中で、物語のつくられ方にも目を向けながら、研究を行ってきたところである。

本年度、本校の研究主題「創造性を育成する授業Ⅱ」を受け、本校国語科としては、昨年度の課題を解決すべく、引き続き文学的な文章を「読むこと」の指導の研究を行う。昨年度、創造性の育成を視点とし、創造的な言語活動を取り入れた「読むこと」の授業を行った。単元全体として考えたとき、創造的な言語活動を取り入れることは、子どもの創造性を育成するには有効であったといえる。しかし、一時間の授業を考えたとき、話し合い中心の授業において、全員の発言は取り上げられず限られた子どもの発言により進められることが多い。よって、発言できなかった子どもは、授業の振り返りの際、誰のどの様な意見がよかったのか、その意見によって自分はどの様に考えが変化したのか、などをノートに書かすようにすることで、友だちの意見をもとにした授業の組み立てをしてきた。それでも、言語活動としての不十分さが課題であった。故に、本年度、「確かな読み手」を育成する立場を踏襲しつつ、自分たちの「読み」を、様々な交流によって深めていける読み手を「豊かな読み手」とし、子どもた

ちの「読むこと」の力を高めていく。

2 研究の内容について

(1) 国語科における「感性」について

言語感覚とは、言語の使い方の、正誤・適否・美醜などについての感覚のことである。話すこと・聞くこと、書くこと及び読むことの具体的な言語活動の中で、相手、目的や意図、多様な場面や状況などに応じて、どのような言葉を選んで表現するのがふさわしいものであるかを直観的に判断したり、話や文章を理解する場合に、そこで使われている言葉が醸し出す味わいを感覚的にとらえたりすることである。

言語感覚を養うことは、一人一人の児童の言語生活や言語活動を充実させ、ものの見方や考え方を個性的にすることに役立つ。

『小学校学習指導要領解説国語編』 p. 10

言語感覚とは、表現・理解の言動行為における音声・文字・語彙・文法等の言語、あるいはその使い分けに対する主体の感覚である。「感覚」の語は、本来、視覚・聴覚・触覚など、外的な刺激に対して反応する感覚器官のはたらきを指す語である。「言語感覚」は、それを比喩的に用いて、言語とその使い方に対する直観的な反応のしかたを言い表した語である。それは、具体的には、言語表現に対して情緒的に反応したり、表現の微妙なニュアンスを敏感にとらえたり、その効果や正誤・適否などを直観的に判断、あるいは評価したりする力である。客観的・一般的な言語知識・言語技能に対して、主体的・個性的な言語能力だといえる。

『国語教育指導用語辞典 第四版』 p. 46

『小学校学習指導要領』の国語の目標には、言語感覚を養うこと以外に、国語による適切な表現力と正確な理解力とを育成すること、また、思考力や想像力を養うことが求められている。上記2つの引用から、言語感覚はそれらの力の源であると考え、本研究における「感性」と捉える。

言語活動をする中で、その場にふさわしい表現を直観的に判断したり、語や文章を理解したりする場合に、そこで使われている言語が醸し出す味わいを感覚的に捉えている姿を、「感性」を発揮する姿と考え、文学的文章を読み深めるにあたり、その文章に使われている言語・文章構成・表現方法・物語の構造などが醸し出す味わいを捉えている姿を、物語を読む場合の「感性」を発揮する姿とする。

(2) 「思考の連鎖」について

物語を「読むこと」において目ざす「思考の連鎖」は、自分の内側にある不完全な「読み」を外側に出し、「読み」の再構築を図ることである。どのようにして子どもの不完全な「読み」を外側に出すのか、どのようにして子どもの「読み」を再構築さ

せるか、が提案のポイントになる。

昨年度までは、子どもの不完全な「読み」を「もうちょっと話してみよう」の方法で、外側に出すようにし、また、その外側に出た子どもの不完全な「読み」を、子どもが自分で再構築できたと思わせるように指導者が導いてきた。その方法では、発問の精選を行い研究を進めてきた。

本年度は、これまでの「読み」の研究に加えて、新たに「シェアリーディング」という「読み」の方法を研究し提案する。

シェアリーディング：自分の「読み」を視覚化し、共有化を図る「読み」の方法
その方法の一つとして、例えば、物語を読み、子どもが気に入ったり気になったり、指導者が提示した一つの場面を、絵に表したり、協同して自分たちがその場面の構成物（登場人物や風景物、語り手、物語には出てこないが、その場面を眺めているもの）になってみたりする。友達が作った、ある場面の絵や構成物について様々に質問することで、登場人物の心情や場面の様子を想像したり、俯瞰的に眺める視点をもったりする、という活動があげられる。

個人やグループの「読み」を視覚化し、共有化を図ることで「思考の連鎖」が生まれるようにする。また、学級全体での共有化の前に、グループでの小さな共有化の際にも「思考の連鎖」が生まれるようにすれば、グループで発想しそれを表現することで、さらなる「思考の連鎖」が学級で起こるようにする。

（3）発想について

「思考の連鎖」の結果、引き出されるものが「発想」である。国語科の「読むこと」の場合、グループや学級全体で自分の「読み」の交流の結果生まれるものである。自分一人ではたどり着くことができないような「読み」でも、友だちとの適切な交流の結果生まれる「読み」が国語科で捉える「発想」であり、叙述を基に想像し解釈した「読み」である。想像し解釈した「読み」は勝手な想像や勝手な解釈であると、誰からも受け入れられない。叙述に基づいているか、グループや学級全体に受け入れられたときの「新しい読み」は、「自分にとって新しい読み」になるであろうと考える。そこに、創造性の育成がみられるであろう。

3 実践事例について

実践事例Ⅰ 1年「オノマトペであそぼう」

（1）本単元について

本単元は、学習指導要領第1学年及び2学年〔伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項〕(1)イ(ア)を受け、擬声語・擬音語（オノマトペ）を題材とした詩を読み、身のまわりにはオノマトペがあふれていることを知り、自分たちでオノマトペをつくる楽しさを味わうことがねらいである。

本單元における子どもにとっての新しさ

本單元における子どもにとっての新しさは、身のまわりにあふれている様々な音や様子を聞こえたように、感じたようにオノマトペという表現により、言葉にすることができるということを知ることである。1年生の言語生活でも当然オノマトペは身近にある。その良さを感じたり意図的に使っていなくとも、自然とオノマトペを用いながら何となく言語生活を送っているはずである。そのような普段何気なく耳にしたり口にしたりしているオノマトペを意識させ、実際の音や様子とおノマトペとを結びつけ、自分たちで表現する楽しさを味わうことで、子どもにとって新しさがあり、創造的な思考や表現につながっていくであろう。

本單元において、オノマトペに目を向けるために、学習材として「おならうた」と「きもち」という二編の詩を用いる。入門期の子ども達は、四月から様々な詩を読み暗唱をすることで言葉に対する学習を行ってきた。ここで扱うこの二編の詩も、この時期の子どもにとって楽しく読み進める詩である。

「おならうた」は、濁音のオノマトペを中心とする連と半濁音のオノマトペを中心とする連に分けられている。それぞれの連では、濁音や半濁音のオノマトペがただ無造作に配置されているというよりも、それぞれの連で場面が構成されているようにも感じられる。それは、濁音の効果でもあるが、半濁音や清音に比べて音が大きかったり分量・数量が多かったり、動作や状態の程度が激しかったりするように感じられるのである。いもやくりを食ったときの大きな音・激しい音のおなら。お風呂でしたりあわててしたりするときの小さなかわいらしいおなら。それを想像することができるので、楽しむことができるのであろう。また、一連目にある「へ」と二連目の「す」は共に清音を使っており、違和感を感じるが、そこには音の大きさだけではない臭いや様子が表現されているようにも読めて楽しい。さらに、各連の三行目までは経験から想像することができるが、四行目の「ごめんよ ば」「ふたりで びよ」は想像もできず、意外性から作者の言語感覚の鋭さを感じずにはいられない。

もう一つの学習材「きもち」は、二連に分けることができる。各連でそれぞれ対比の構造を持つ詩である。一連目は、「やさしい」と「こわい」。二連目は「さみしい」と「うれしい」という対比である。この詩には全てのオノマトペが「は」行で表現されている。この詩も、「おならうた」同様、濁音と半濁音、清音が巧みに使い分けられていると言えるだろう。「やさしい」や「うれしい」というプラスのイメージには「ふわふわ」や「ぴよんぴよん」という清音または半濁音のオノマトペを使い、「こわい」や「さみしい」というマイナスのイメージには「ぶるぶる」や「ほそぼそ」という濁音のオノマトペを使っている。これも濁音の効果であるが、半濁音や清音に比べて、否定的な感じがするのである。だから、オノマトペによってそれぞれの気持ちがいより鮮明に伝わってくるのであろう。配置にも工夫があり、プラスとマイナスの繰り返しではなく、一連ではプラスとマイナスの順、二連ではマイナスとプラスの順に配列することで、プラスのイメージで始まり、プラスのイメージで終わる詩になり、ぴよんぴよんはねるイメージがいより一層伝わってくる感じする。

創造性を育成するために

本單元でめざす創造的思考力・創造的表現力は、耳にしたり感じたりする音や様子を、オノマトペで表現する際にどうすれば文脈に合った表現にできるのかを思考する力であり、その思考し身に付けたオノマトペを使って表現する力である。

1次・2次においては、「おならうた」「きもち」という二編の詩を学習材として使い、おならの擬声語・きもちの擬態語を楽しむ中で、体験的にその表現の仕方を学んでいく。二編の詩を読むことで、それぞれの詩の持つ構造やおノマトペの特徴に触れさせ、その表現の世界に近づくにはどのように考えればよいのかという思

考の連鎖をさせるようにする。3次においては、身に付けたオノマトペを使い、自分でオノマトペを使って表現する活動を行う。その活動では、1・2次で身に付けたオノマトペをいかに自分の文脈に合うように表現するように工夫することで、創造的表現力を育成するようにする。本単元を通して、どのような言葉を使えばいいのかという言語感覚のうちの「言語の使い方の、適否・美醜についての感覚」という感性を働かせるようにする。

その1次・2次では、それぞれのオノマトペを十分に体に取り入れさせ、実際に自分でオノマトペを使い詩に合わせた表現をする。擬声語にしても擬態語にしても、普段から耳にしたり口にしたりしている経験から子ども達は様々な表現を思いつくであろう。詩の中にあるそれぞれの場面についても拡散的に思考が働き、様々なオノマトペで表現したくなると予想される。その拡散的に思考した結果のオノマトペに、指導者が教材としての詩のもつ構造から価値を導いてあげること、収束的な思考が働き、新しい価値を感じる児童が多くなると考える。指導者が導かなくても、はじめの拡散的に思考する段階から意識的か無意識的か分からないが、詩のもつ構造に触れた形でオノマトペとして表現する児童が現れるかもしれない。そのような児童にも価値を自覚させ、教室内でその価値を共有できるように支援していきたい。3次では、擬声語・擬態語の枠を取り払い、様々なオノマトペを探し集める活動を行う。一日の生活場面の中には、様々な音や気持ち、様子があふれている。例えば「歯を磨く場面」などを考えても、そこには様々な音があり、気持ちがあり、様子がある。それをオノマトペだけで表現するとどのような表現になるか。例え同じ場面を複数の子どもが選んだとしても、そこに表現されるオノマトペは同じではないであろう。そこに存在する音、気持ち、様子をどのように表現するかは、子どもの言語感覚による。そこに正解はなく、子どもの感覚でしかないが、それを子ども同士が読み合うことで、なるほどなあとなつたり、その表現の意外性に感心したりする姿があれば、言語感覚も磨かれていくものと考えられる。

(2) 目標

国語への関心・意欲・態度

オノマトペに興味をもち、自分でつくり出そうとする。

読む能力

言葉の響きやリズムを楽しみながら音読をすることができる。

言語に対する知識・理解・技能

音や様子を表す言葉を知り、適切に表すことができる。

(3) 指導計画 (全3時間)

次	学習活動	○支援 ◆評価規準
1 ①	「おならうた」を読み、擬声語としてのオノマトペを楽しむ。	○ おならの擬声語「ぶ」「ぼ」「へ」「ぽ」「ぶ」「ぷ」「よ」に合わせて、それぞれどのような場面かを考え、声に出すことで、おならの擬声語を楽しむことができるようにする。 ◆ 様々な場面でのおならの音をたのしく発音し、自分でもその場面を考えている。(関・意・態)(読む)
2 ①	「きもち」を読み、擬態語としてのオノマトペを楽しむ。	○ 「きもち」の擬態語に合わせて、それぞれどのような場面がよいか考えを出し合い声に出して読むことで、擬態語に合わせた場面が想像できるようにする。 ◆ 心の中の様子を言葉で表すことができることを知り、自分でもその擬態語に適した言葉を考えている。(関・意・態)(読む)
3 ①	前時までのオノマトペを振り返り、新たな場面において、オノマトペで表現する。	○ 擬音語、擬態語に関係なく、オノマトペで表現することが楽しめるように、どちらも使える例文を示すようにし、オノマトペを使った作品をつくる。 ◆ 様々なオノマトペを使った詩を表現している。(言語)

(4) 指導の結果

目標を「おならをする場面を想像し、オノマトペで表現することができる。」とした第一次では、どのような音その状況に相当であるか想像し、その音はどのようなオノマトペで表現するのがふさわしいのかを意見を出し合いながら考えることを「思考の連鎖」とした。また、「おならうた」の詩のもつ構造やオノマトペの特徴を意識した表現をすることができるように「言語の使い方の、適否・美醜についての感覚」という感性を働かせるようにする。

展開

学習活動	○支援 ◆評価基準
<p>1. おならについて想像し、それを擬音語で表現することの楽しさを感じる。</p> <p>2. 「おならうた」に出会う。 ・オノマトペを考える。</p> <p>・谷川俊太郎のオノマトペを味わう。</p>	<p>○ 実際におならをする場面を想起させることで、どんな音があるか、想像することができるようにする。</p> <p>◆自分が想像したおならの音をオノマトペで表現しようとしている。(関・意・態)</p> <p>○ オノマトペの部分を空け、一行ずつ板書しながら、それぞれのおならはどんな音がするのかを想像させ、これまでの経験から、自分なりのおならを表現することができるようにする。</p> <p>○ 何度も音読することで、「おならうた」を味わうことができるようにする。</p> <p>○ 自分が表現したオノマトペと谷川俊太郎のオノマトペの違うところを考えるようにすることで、清音・濁音・半濁音の使い方や短い文字での表現に目を向けられるようにする。</p>
<p>△<u>発見的課題</u> 谷川俊太郎のオノマトペのよさ</p> <p>△<u>めざす思考の連鎖</u></p> <p>■<u>指導者の意図</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ・谷川俊太郎のオノマトペが、文脈にあったような清音・濁音・半濁音になっており、短い文字でおならを表現していることに気付かせる。 <p>■<u>具体的な支援</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ・「谷川さんのおならは格好がいいです。みんなのおならと谷川さんのおならでは、どこが違うでしょうか。」と発問する。 ・隣同士で交流させ、気付いたことを連想させる。 ・濁音と清音とを発音させ、その感じ方の違いを共有させる。 ・長い音より、短い音の方が難しく、その方が格好いいことを意識させる。 <p>■<u>思考の連鎖をしている子どもの姿</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ・清音がいいのか濁音がいいのか、考えている。 ・できるだけ短い音のほうが難しいことに気付いている。 <p>△<u>働かせたい感性</u> 表現しようとしているオノマトペが、その文脈に適しているかどうかという言語感覚</p>	
<p>3. オノマトペで表現する。</p>	<p>○ 谷川俊太郎のオノマトペの良さをいかすようにすることで、文脈にあったオノマトペを表現することの良さに気付くことができるようにする。</p> <p>◆おならの音を文脈にあったオノマトペで表現しよう</p>

4. 表現したオノマトペを読みあう。

としている。(言語)

○ グループで見せ合いをしたり、前で発表したりすることで、友だちが表現したオノマトペを楽しめるようにする。

学習活動2

T: 今日は、みんなで詩を書こうと思って用意してきました。

(「おならうた」を板書)

子ども: あ、知ってる。

T: 知ってる人は黙っててね。

C1: 芋食ってというのは、サツマイモとか食べたらおならがでること。

T: なるほど、分かりました。芋食った後のおならの音って、どんな音が出そう?

C2: す

C3: ふう

C4: ぶりぶりふう

C5: ぶばあん

C6: ぶり

T: みんなでおならの音を入れて読んでみましょうか。先生が「芋食って」と言うのでC6さんのように「ぶり」って言うんだよ。今日は『音をつくろう』ですので、みんなでおならの音をつくりますよ。

(「おならうた」のおならの音を「ぶり」で音読)

T: 今みんなで音読したものをだれか一人にやってもらおうかな。

C7: (4連目だけ)「ぶりぶりふう」

T: どうして最後にそう言ったの?

C7: いろんな音のおならを出してみようかなと思った。

T: なるほどおもしろいことを言うね。いろんな音があってもいいかもしれないね。

「ぶりぶりふう」でどんな大きさのおなら? 大きい? 小さい?

子ども: 「大きい」「小さい」

T: みんなはどんなおならがいい?

子ども: 大きいおなら

T: 大きいおならがいい人?

子ども: 小さいおなら

T: 大きい、小さいではない他のおならがいいという人は?

C8: 中くらいの音

T: ぼくは、大きいおならにしようかな、小さいおならにしようかな、中くらいのおならにしようかな、それ以外のおならはないかな。いいアイデアをみんなで出しましょう。

C9: 大きい

C3: めちゃくちゃ大きい

C4: 巨大

T: においとかどう?

C10: 世界一くさい

T: くさいおならがあればくさいおならもあるかな。

子ども: 音がしないから

子ども: 静かなおなら

T: 音がしない静かなおならもあるね。下品なおならもあるかな。かわいいおならも考えてみない?

子ども: かわいいおならはないでしょ。

T: 今から友達とおならの音を頭で考えてみましょう。まずお隣同士でお話をします。「わたしは○○なおならを考えました。」 といって言い合います。その後、他の人と言い合ってもいいですよ。

(3分交流)



詩の中のオノマトペの部分を書かずに板書し、そのおならの音について、大きさや匂いによって、違う音のおならを想像させようとした。谷川俊太郎の「おならうた」のオノマトペの特質である、一音によるおならの音から大きく逸れている。この時点では、子どもたちの思考を拡散させるための活動と考えていたが、この後の活動においても、この特質に向かう子どもの姿が少なかった。

T：この人のよく分かったなというのは？ 誰のおならがよく分かった？

C 4：C 7君のおならがわかりやすかった。

C 7：(腕に口を当てて音を鳴らす)

T：それも音なんだけどね、言葉で言ってほしいな。C 7くんは大きな音がよかったの？どんな音がよかったのかな。

C 7：もっと大きいおなら

C 8：中野さんと同じ意見だった。かわいいおならだった。

T：かわいいおなら？

C 8：(『チュ』を当てはめて「あならうた」を読む)

T：大きいとか、かわいいとか出ました。静かなとか、くさいとか出てこなかった？

C 1 1：C 3君がくさいおならをしていました。

T：C 2君のおならはどんなおなら？

C 2：ぶりぶりばかあん

T：それってどんなおなら？

C 2：くさいおなら

C 7：C 4君のおならが小さくて面白かった。

C 4：言葉じゃない。

T：言葉じゃないのか…言葉で言ってほしいな。今日は音をつくろうだからね。

T：これくらいかな、おならは。実は…これには続きがあるんだ。

(「おならうた」の続きを板書)

実はね、これは「おならうた」といううたなんだ。谷川俊太郎さんという人がつくった、「おならうた」といううたです。

(音読2回)

おならをみんな同じように読んでいるけど、同じようなおならの大きさに聞こえる？「ぶ」と「ぷ」、どちらの方が大きいように感じる？

子ども：ぶ

T：だれだったか、エンジンみたいって言ってたね。点々がつくと大きく聞こえるね。

大きな「ぶりぶり」に対して、まるがつくとどう感じる？

C 1 0：小さい感じ

C 8：「ぷ」の音がかわいくて静かでくさくない。

T：「す」とかだったらどう？

C 5：小さい感じ

T：「ぶ」と「す」だったら、どちらの方が小さい？

子ども：す

C 1 2：「ぷすう」がなんか小さい感じ。

T：ここにもあるけど静かなんだね。いもくって「ぶ」だと大きい感じ。すかして「へ」だったら？

子ども：小さい感じ。

T：知らないふりしてるんだものね。

T：おふろで「ぼ」だったら？

子ども：かわいい感じ。

T：こっそり「す」、ふたりで「びよ」はどんな感じかな。



子ども：「す」は何だか小さい感じ。

子ども：「びよ」はかわいい感じがする。

(おならの音の横に、大きい、小さい、かわいい、と板書)

T：では、そんな感じで読みたいと思います。

(「おならうた」を音読。読み方はあまり変わらず。)

T：同じように言ってるけど、それでかわいい感じが分かる？

C4：(音の感じを変えて音読) →拍手

C8：(音の感じを変えて音読) →拍手

T：では今からみんなにつくってもらいますよ。おならの音を。今までは言ってたけど、書いてもらいますよ。おならにはいろんなおならがあるでしょ。大きなおならがいいと思ったら、大きなおならを集めたらいいんだよ。プリント配ります。谷川俊太郎さんみたいに、全部同じではなくて、ここは変えた方がいいというところがあってもいいんだよ。いっぱい書いてもいいです。1つかけた人は他にもいっぱい書いてもいいですよ。友達に教えたいなというものに○をつけてもいいですよ。先生にも教えてほしいな。

T：隣の人とね、つくったおならをね、「こんなおならです」ということを言ってから言いましょう。

(交流2分)

それではいくつか発表してもらって終わりたいと思います。

C9：おふろでぶりぶり

<p>おならうた</p> <p>いもくってふし・ふくうや くりくってふし・ふくうや すかしてすかあふし・ふくうや ごめんよは・びよ・ふくうや さしすせそたあつてと おふろで・あひ・う・えお・かきくけこ こっそりなにぬねのはひふへほ あわててまみむ・めもあたんぐ ふたりでやいゆ・えよ・ちりちりちろ</p>	<p>おならうた</p> <p>いもくってふし・ふくうや くりくってふし・ふくうや すかして○べ・すび ごめんよび・し・もこ おふろでふし・ほすも こっそりふく・ほ あわててびほ・ぼり ふたりでびく・もく・ふび・しきききき</p>
--	---

T：おふろでぶりぶりだって。どんな感じがしましたか。

C7：お湯からお尻が出ている感じ。音は大きい感じ。

T：音は大きい感じ？ ぶりぶりだもんね。

芋食っての所をいきます。

C13：芋食ってぷる。

T：どんな感じがしましたか？

C14：小さくて、かわいくて、くさくなさそうな感じ。

T：3つも出ましたよ。みんなもそんな感じがした？

子ども：そんな感じがした。

T：今日の勉強はこれで終わりにします。

普段何気なく聞いている音を、意識的に言葉で表現する活動は、子どもたちにとって創造的な活動になり得た。濁音・半濁音・清音の違いで、音の大きさや小ささ、また、かわいらしさを捉えさせようとした。最後の2人の発言を聞いている限りでは、その様子は捉えられている。ただ、おならという題材に子どもたちが引っ張られ、指導者がうまく導けなかったことと、匂いになど想像させずに音の大きさだけに絞るべきだったこと、それがなければ、もっと子どもたちを創造的な活動に導けたと振り返る。

実践事例Ⅱ 5年「大造じいさんとがん」

(1) 本単元について

本単元は、小学校学習指導要領第5学年及び第6学年における「C読むこと」の「ウ登場人物相互の関係や心情，場面についての描写をとらえ，優れた叙述について自分の考えをまとめること」をふまえ，特に指導要領解説にも示されている「登場人物の相互関係から人物像やその役割をとらえ，そのことによって，内面にある深い心情も合わせてとらえること」を目指している。

「大造じいさんとがん」は，共通教材として長年各社の教科書に掲載されている作品である。時系列に展開する場面構成と，残雪と大造じいさんの対立というシンプルな人物関係が設定されているため，登場人物相互の関係や心情，場面についての描写をとらえやすい教材である。4年間にわたる大造じいさんと残雪の戦いを，4つの場面で構成しており，それぞれに起承転結の役割が明確に与えられている。また，その長きに渡る戦いを通して，大造じいさんの残雪に対する評価は，「いまましい」存在から「がんの英雄」へと変容していく。この種別や敵味方の区別を超え，残雪の気高い生き様に心を打たれ，思いを変えていく場面こそが，「大造じいさんとがん」の山場である。ここでの「大造じいさんの残雪に対する思いの変容がどのようになされていったのかを読み取ること」は，本単元に限らず，文学的教材を読む上では重要なことである。

本単元における子どもにとっての新しさ

本単元における子どもにとっての新しさは，「叙述にない大造じいさんの姿を想像しながら読むこと」である。

この物語の山場では，残雪とはやぶさの戦いが，短文でリズムよく，端的に述べられており，緊張感のある場面の様子をうまく描き出していることが特徴である。そしてこの戦いは，大造じいさんが見ているものであり，読み手は大造じいさんと視点を共有することにより，大造じいさんの変容を共感的に読むように促される。

児童は，山場が第3場面であることや，変容したのは大造じいさんであることはわかる。ところが，なぜ変わったのか，どのように変わったのか，ということに対して，共感的に読むことは難しいと考える。なぜなら，大造じいさんの変容がはっきりと書かれているのは，最後の一文の「大造じいさんは，強く心を打たれて，ただの鳥に対してのような気がしませんでした。」だけであるという点や，児童が身近に感じられるような類の変容ではないため，実感しにくいという点があるからである。だから児童は，大造じいさんの変容の最大の要因は，残雪の頭領らしさや，誇りといった点よりも，仲間を助けるやさしさという点にだけ共感した読みになってしまうがちであると考えられる。

そこで本単元では，「山場での大造じいさんの姿を想像すること」を発見的課題とすることで，このような読みを超えることができると考える。大造じいさんの視点から描かれているということは，残雪を見ている大造じいさんの姿は，読み手からは見えないように書かれているということである。大造じいさんの心情によりそって読むことができる読み手ならば，それが見えるように読み進めていくことができるのだが，そうでない読み手にとっては難しい。そこで，叙述を基にして場面や人物の様子を「視覚化」という方法を手立てとして用いていく。「視覚化」で大造じいさんの姿を客観的に見えるようにすることで，大造じいさんの心情に寄り

添うことが難しい読み手にとっても、大造じいさんの変容について深く理解できるようになると考える。

創造性を育成するために

本単元でめざす創造的思考力は、「叙述にない部分を文脈から解釈する力」である。そして、「なぜそのように解釈したのかを、根拠をもって説明できる力」が創造的技能である。

具体的には、「ロールプレイ」という視覚化の方法を用いて思考の連鎖を促していく。「ロールプレイ」は、ある特定の人物になりきって、動きや心情を演じる活動である。ただ動作化したり、セリフを読み上げるだけでなく、その人物の立場や心情を基にして、その人物にしか分からないことを考えたり、想像したりすることを行っていく。叙述にない部分については、他の叙述や文脈を基に解釈したりして読みの再構築を進めていく。このように、物語の特定の場面を視覚化することにより、自分の読みを顕在化できるようにする。しかし、どの場面を選んでも思考の連鎖につながるわけではない。物語の中にある、書かれていないのだけれど読めるところ、言いかえると物語の空白を指導者が適切に選んで視覚化することで、児童は物語の中で新たな発見をしたり、新たな語句の解釈をつかんでいくことになる。このように自分の読みを各自が顕在化していくことで、様々なアイデアや解釈を拡散的に生み出していく。これが、まずめざしたい思考の連鎖である。

次に、その活動の中において、他者との関わりの中で自他の読みのちがいに気付いたりできるようにしていくことで、さらなる連鎖を促していく。その際書かれていないことを文脈に即して表現するために、言語感覚の一つである「言語表現に対して正誤や適否を直感的に判断する」という感性を働かせるようにすることで、適切に連鎖できるようにする。ここでは、自他の読みをテキストを基に確かめ合うことによって、収束的に思考できるようにする。

そして、そのような気付きの中で、読みの再構築が行われていくと考える。このような読みの再構築を図ることが、本単元における思考の連鎖である。

本単元では、以上のような視覚化をする活動を手立てとして創造性を育成する。そして、「なぜこのように解釈したかを根拠をもって説明する」ためにくり返しテキストを読む姿と、その説明をしている姿が見られれば、創造性の育成に至ったと考える。

(2) 目標

国語への関心・意欲・態度

- ・テキストを基にして、自分の読みの適否を確かめようとする。

読む能力

- ・大造じいさんとがんの物語の展開に着目しながら読むことができる。
- ・大造じいさんが行った行動などを要約し、適切にまとめることができる。
- ・情景描写と人物の行動から大造じいさんの内面にある深い心情を想像することができる。

言語についての知識・理解・技能

- ・「はい出す」や、「冷え冷え」といった単語が組み合わされている語句の構成について理解を深めることができる。
- ・情景描写が大造じいさんの心情を表していることを理解することができる。

(3) 単元計画 (全8時間)

次	学習活動	○支援 ◆評価規準
1 ①	全文を音読する。(毎時間) 物語の展開を確かめ、クライマックス場面はどこかを検討する。	○ 読みにくいところや、イメージしにくいところを補足することで、しっかりと声に出して読めるようにする。 ○ 「今年も」といった年が移り変わる様子が分かる語句に着目することで物語の展開をとらえやすくする。 ○ 場面ごとの登場人物の変化に着目することで、クライマックス場面で「何が変わったのか」ということを考えやすくする。 ◆ 物語の展開をつかんだ上で、山場はどこかということについて、自分の意見を書いている。(読む)
2 ④	山場で「何が」変わったのかを検討する。	○ 「誰がどうしたから」という単文で表すように指示することで、大造じいさんの計略が失敗した原因を簡潔にまとめられるようにする。 ○ 大造じいさんの残雪に対する戦い方と結果をまとめることで、三度目の失敗の原因が異なることに気づけるようにする。 ○ 残雪の呼び名の変化に着目することで、大造じいさんの残雪の見方が変わったことに気付けるようにする。 ◆ 大造じいさんの計略について、確かめたい項目毎にまとめ、ノートに書いている。(読む) ◆ まとめたことを基に、自分の考えをノートに書いたり、発言したりしている。(関・意・態) ◆ 語句の切れ目に注意しながら、すらすらと音読している。(言語)
3 ③	山場における大造じいさんの内面にある深い心情を読みとる。	○ フリーズフレームを用いることで、山場における大造じいさんが見たもの(情景)や、残雪の心情にせまることができるようにする。 ○ ロールプレイを用いることで、残雪の堂々とした態度に影響を受けたことで、大造じいさんが変容していったことに気付けるようにする。 ○ この話が、大造じいさんの視点から見て書かれていることに着目することで、情景描写と大造じいさんの心情を関連していることに気付けるようにする。 ◆ 大造じいさんの心情の変容を、残雪の堂々とした態度と関連させて読んでいる。(読む) ◆ 考えたことについて、テキストを元に説明している。(関・意・態) ◆ 大造じいさんの心情を表している情景描写を見つけることができる。(言語)

(4) 指導の結果

「大造じいさんとがん」第3次2時間目授業記録～一部抜粋～

本時の目標「大造じいさんの心情がどのように変容していったか、叙述を基に想像することができる。」

T1 今日、大造じいさんの心がどんな風に変ったのか、ということについて結論を出してもらいます。そのためには、大造じいさんの心が変ったのはどこか、変えたものは何か、はっきりさせたいと思います。

T2 みなさんは、「大造じいさんがぐっとじゅうをかたにあてて」からのどこかで変わっていると考えたのですね。この場面の大造じいさんの動きを表せますか？

(挙手したMが演示する。①じゅうを下ろしてしまいました ②かけつけました ③手をのばしました の三つを順に演じた。)

T3 Mくんは、今、何を持ってるの？ (Mは首をかしげる)

C1 残雪。

T4 はじめは？

C2 銃。

T5 今は？

C3 銃を持っていない。あれ？

T6 大造じいさんは、どこで銃から手を放したんだろう。今から班で、大造じいさんがどこで手を放したかを考えましょう。



本時では、視覚化したい「空白」として焦点を当てたのは、「りょうじゅう」である。「じゅうを下ろしてしまいました」の後には、銃のことは全く描かれていない。そこで、「どこで銃を手放したのか」ということをふまえて大造じいさんの「ロールプレイ」を行うことにした。じいさんの生活を支える道具であり、宿敵を倒すための道具でもある「りょうじゅう」の持つ意味と、それをどのように扱っているかを考えることで、大造じいさんの変容の深い理解に到達することが本時のねらいである。

まず、「りょうじゅうの扱い方」の意味についておさえた。この物語では、「冷え冷えするじゅう身を、ぎゅつとにぎりしめました」というように、「銃」を用いた大造じいさんの心情描写がいくつかある。ここでは、「じゅうを下ろす」、「じゅうを手放す」ということの意味についてのみ触れた。ここのおさえが非常に重要であったのだが、これについては後述する。

(10分間の班での話し合いの後)

T10 じゃあ、1班から順に聞いていこうと思います。

C7 1班は、「じゅうをおろして」のところですか。なぜなら、銃を下ろしたってことは戦う意志がなくなったってことから、ここにしました。

T11 2班は？

C8 1班と同じで、銃を下ろしたってことは、戦うのをやめたということだから残雪を助けようとしているってこと。

T12 どうして戦う意志がなくなったの？

C9 傷ついている状態で倒しても、ひきょうだから。

T13 この「じゅうを下ろして」というところは、残雪が傷ついているところなの？

C10 (2班の児童) ここはそうじゃなくて、自分のおとりのがんがハヤブサにねらわれて、その勇気ある行動に感動したんだと思います。それに、この作戦を思いついたのは大造じいさんだから、責任を感じたんだと思います。

T14 3班は？

C11 ①と②の間にしました。なぜかという、銃を下ろしたときに感動してて、戦う意志がなくなったからです。

T15 ここも戦う意志がないの？ みなさんどう思いますか？ かけつけたときはもう戦う意志がなかった？

C12 かけつけたってというのは、助けようとしてたってことだから…。

C13 僕は3班に反論なんだけど…、まだ意見がまとまってません。

T16 4班は？

C14 4班は、②から③の間。理由は、仲間を助ける姿に感動して銃を手放すのを忘れてしまって、駆けつけた。残雪を助けようと走っているときも無我夢中で気がつかなくて…。残雪を助けようと思った時に銃を持っていることに気がついて、それで銃を置いて助けたんだと思います。

T17 今、「無我夢中」という言葉が出ましたが、そんな言葉を使っている班はありますか？



C15 (7班の児童) とっさ。

T18 銃を下ろしたのは、思わずなの？ 自分で決めたの？ どっちなのかな。
(児童, 考え込む)

「①じゅうを下ろした」と「②かけつけてから」という二つの立場を対比させることで、「堂々とした残雪の姿」に着目できるようにしようと考えた。そこで話題の中心に、「大造じいさんが銃を下ろしたのは自分の意志によるものか」ということをもってこようと考えた。T18の発問は、そのことに着目させ、一度固まった読みをもう一度ゆさぶろうとしている。

T19 5班は？

C16 ①から②の間。もし②から変わったとしたら、かけつけなかったと思う。「かけつける」ではなくて、「小走り」だと思う。でも必死だったから、「かけつける」になる。銃はその時に放り投げたんだと思う。

T20 6班は？

C17 ②から③の間。①やったら、銃を下ろしてしまいましたってことは戦う意志がないってことで、それだけありがたさを感じてるってことだけど、その度合いは1ぐらい。②でかけつけたときは、ありがたさはまだないけど、見ないといけないということでかけつけている。

T21 ②では、助けに行こうとしたのではなくて、様子を見にいこうとした、ということ？

C18 そう。そして、③になって、手をのばすってことは助けると言うことだから…。「残雪はむねの辺りをくれないに…」って書いてあったから、そこでありがたさがマックスになって、助けるっていうのが出てくる。①や②ではそのことを知らないから、③でやっと助けようっていう決意が出た。」

T22 もう一度確認ね。大造じいさんが残雪が死にそうだと分かったところはどこでしょう。

C19 かけつけた後。

T23 そうだね。じゃあじいさんは、②では助けようとして行ったの？ 様子を見にいこうとして行ったの？

C20 様子を見に行く。

T24 じゃあ銃は？ もう少し話そうか。7班どうぞ。

C21 話を聞いていて考えが変わった。今は言えない。

T25 わかりました。じゃあ、先に8班。

C22 ②と③の間。①はまだ迷っていると思います。なんでかという、99ページの所に、「いつごろからか、この残雪が来るようになってから、一羽のがんも手に入れることができなくなったので、いまいましく思っていました。」と書いてあるので、絶対に倒してやると思っていた。今は仲間を必死で助けてくれているからちょっと迷っていて、そこから残雪を助けるっていう気持ちが強くなって銃を下ろした。

T26 なぜ絶対倒さないといけないの？

C23 1場面の時に、がんが一羽もとれなくていまいましく思っていたから。

T26 それで戦っていたんだもんねえ。だけど、残雪はおとりのがんを助けてくれた。だから迷っているのかな。どうでしょうね。じゃあもう一度、銃をどこで手放したのか、そこで心がどう変わったのか、周りの人と話してみましよう。

(再度話し合い活動)

ここまでは、C16のように単語レベルの解釈や、C10、C14のように、根拠のない想像も見られたが、C18、C22の発言から、児童が叙述を元に思考している様子が分かる。それらの発言から、C21のように、読みの再構成が起りそうな児童もいる。本時でめざす思考の連鎖が起きつつあると言えるだろう。この後、さらなる読みの再構成を促すように、もう一度グループでの話



し合い活動に入った。

T27 今話してて新しく気付いたことがあれば話してください。

C24 ぼくは②と③の間だと思うんです。最初は様子を見に駆けつけて、その後ぐったりしている様子を見て、これは助けた方がいいなと思って。残雪をここで死なせてしまうと、自分の今までの苦労とかが台無しになるから。

T28 苦労が台無し？ 死んじゃったら成功じゃないの？

C25 今まで残雪と堂々と戦ってきたのに、それで今残雪と戦っている途中で死んじゃったら大造じいさんの方が不正はしていないけど、そんな感じで勝っちゃったってことになるから、元気になって堂々と戦おうって。

T29 今「残雪を死なせたくない」という話が出ました。そのことについてもう少し話をしよう。

C26 ここで残雪が死ぬってことは、自分は残雪を仕留めるために策を練ってきたのに、ハヤブサと戦って死んだりするのは心残り。自分の力で倒したい。

C27 様子を見にいくとかそう言うのじゃない。迷っているんじゃない。今は大造じいさんは自分のおとりに使っているがんを助けているから、それでありがたいって感じで、迷っているというよりも、残雪を見直した。感動して駆けつけましたというのは、無我夢中で助ける様子だと思う。だから銃を下ろしましたのところで、必死に走っていったんだと思う。

T30 ここで見方が変わったって言ってるけど、それについてどう？

C28 銃を下ろしてしまいましたで、気持ちが変わったっていうのは確か。下ろしたってことは撃たないってことだから、絶対に殺したくないっていうのは分かる。けど、かけつけましたっていう時は死なせたくないっていうよりは、もっとちゃんと勝負がしたという気持ちで、かわいそうっていう気持ちじゃない。ただ死なせたくないなら、すぐに銃を下ろしたと思う。もっと勝負したいっていう気持ちが強い。最後まで頭領らしい姿を見せられた時に、感動して手を伸ばした。

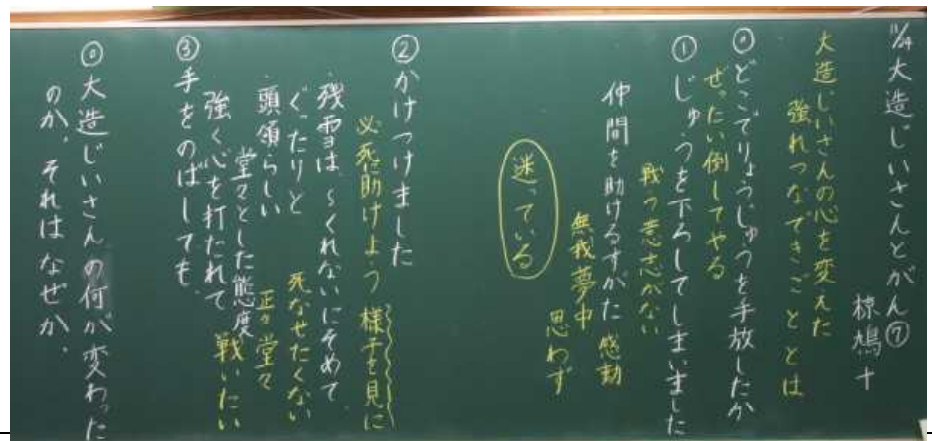
T31 正々堂々、死なせたくない、心残りと思わせたものは何でしょう。

C29 大造じいさんのおとりのがんのために自分の命をかけて戦う残雪の姿。

T32 こっち？ 助ける姿を見たのはここだよ。

C30 胸の辺りを染めてぐったりとしている。

C31 それだけじゃなくて、ぐったりしているのに、頭領らしい堂々とした姿を見せられた時。



この後、この時間に考えたことを通して、「大造じいさんの何が変わったのか」ということについてまとめさせた。40人中25人が「残雪の見方」が変わったと述べ、「残雪の堂々とした姿を見たこと」をその理由として述べることができた。しかし、「じゅうを下ろす」時点での変容に重きをおく児童も12人いた。したがって、本時での思考の連鎖は十分に見られなかったと考える。C24～C31の児童の発言から、大造じいさんの思いや願いについては述べることができているが、それが叙述を根拠に述べられないので、なかなか読みが共有できていないことが分かる。せつかく視覚化しようと試みた際に気付いたことも生かすことができなかつた。

話し合いの中で、常に意識しないといけなかつたのは、物語中の「銃」という言葉が持つ意味や、その役割についてであった。しかし、冒頭で、3場面における「銃の扱い方」だけしかおさえなかつたため、「銃」というものの読みが児童同士で共有できず、話し合いが深まらなかつた。板書も、この物語における「銃」の意味や役割にしぼった方がよかつた。

4 考察

実践事例Ⅰは、入門期6月の1年生の実践である。ひらがなを正しく書くことができるようになりつつある子どもたちは、言葉に興味をもち、言葉の響きを楽しんだり語彙の取得に夢中になったりしている。本実践では、十分に文字を書くことが不十分である子どものこの時期に、詩を読み、そこに含まれるオノマトペについて学習し、自分なりにオノマトペ表現できるように話したり聞いたりする言語活動を設定し、交流活動を行った。

指導の記録からみてわかるように、子どもたちは、濁音や半濁音、清音に対して、感覚的に音の大きさや静かさを捉え、オノマトペ表現に生かし、大きく聞こえる音や静かに聞こえる音などをオノマトペで表現することができていたが、思考の連鎖は不十分であったと考えられる。題材の力が強いため、題材に引っ張られる所は予想をしていたものの、指導者が、子どもの思考を詩の特質に向けることができていなかった。子どもたちがつくっていたオノマトペ表現自体は、楽しい表現になり、交流活動でも自分の表現を交流できていたが、その表現が、詩を読んだことと結びついていなかったため、子どもたちの拡散的な思考による交流活動が行われていた。そこを結びつけられるようになると、理解したことが表現に生かされ、思考の連鎖が広がり、より創造的な活動になりえたであろう。それは、一人ひとりの言語感覚に対する支援が不足していたことにも起因する。指導者が子どもたちの言語感覚をよく見極め、学習の中で、みんなの言語感覚を引き上げてくれるような子どもの発言を促したり、交流活動の際、グループ分けの時点で意図した編成を仕組んだりする必要がある課題が残された。

実践事例Ⅱは、シェアリーディングとして「ロールプレイ」を用いた実践である。大造じいさんになったつもりで、書かれていない動きを想像させるだけでなく、グループでその適否を検討することで思考の連鎖を促すようにした。

記録からみると、児童は意欲的に想像し、話し合いを進めていくことができてはいるものの、「叙述を元に読む」という観点から見ると、不十分であると言わざるをえない。単に話し合いをさせるだけでは、意見と意見がぶつかるだけで、話し合いは深まらない。特にこのような書かれていないことを補って読むための活動においては、意見の元となる根拠同士をつきあわせたり、その適否を判断させていくことが重要である。また、根拠も、一つではなく二つ以上を元にさせることで、より適切な判断ができるようにしなければならない。だからこそ、話し合いの中でまず共有すべきなのは「根拠」であり、その「根拠」となる言葉や叙述は何かということを明確にしておく必要があると感じた。例えば、実践Ⅱにおいては、書かれていない「動き方」の可否について話し合うのではなく、書かれてある「銃」という言葉が持つ意味や役割を中心に話し合うべきであった。そのために、まず、どの言葉、どの叙述に目を向けさせるかを適切に選べるような教材研究を行いたい。そして、単に話し合うだけでは、根拠としたい言葉が共有されないまま流れていってしまいがちであるから、それをどのように提示していけるかということ、例えば板書をどのように工夫するかといったことを今後の課題としたい。