

## 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

昨年度に引き続き、本年度も、「豊かな読み手を育てる授業」についての研究を行う。

昨年度より、本校国語科の研究主題を「確かな読み手を育てる授業」から、「豊かな読み手を育てる授業」とした。文学的な文章を読むにあたって、「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」という「確かな読み手」の姿を踏襲しつつ、「自分なりの読み」を、様々な交流によって深めていけるようにすることをめざした。そのような読み手を「豊かな読み手」とし、子どもたちの「読むこと」の力を高めていくという研究を行ってきた。

本年度の本校国語科の研究は、本校の研究主題「創造性を育成する授業Ⅲ」を受け、子どもの「感性」を磨くことに重点をおいた授業を提案していく。論理的な思考を育成するだけでなく、子どもの文学的な文章を見る目や、感じとる力を養うことで、文学的な文章をより豊かに味わうことができる読み手を育てることが、本研究の主たるねらいである。

## 2 研究の内容について

### (1) 国語科における「独自性」について

子どもが初めてある物語を読んだとき、自分の力で、ある時には苦勞しながら、またある時には胸をときめかせながら生み出した読みを「自分なりの読み」とする。そのようにして生み出された「自分なりの読み」は、その子どもにとっては新しい読みであるといえるかもしれない。しかし、そのような読み方を繰り返すだけで、子どもは「豊かな読み手」になれるだろうか。筋を追い、登場人物に思いをはせながら読むだけの読み方だけならば、おそらくなれないだろう。なぜなら、そのような読みは、「何が書かれているか」を読むだけの読みだからだ。そのような「自分なりの読み」は、これまでの読書経験の再生によって導かれた読みである。そこには、「面白かった」、「つまらなかった」という感想はあっても、驚きを伴う知的な興奮や、心が震えるような感動はおそらく少ないと考える。

私たちがものの見方や感じ方が変わるような大きな読書体験をするときは、その物語の語り方に影響されることが大きいのではないか。作者が創造した物語世界そのものに直接ふれることはできないが、私たちは、それが語られることを通してその世界にふれることができる。言いかれば、私たちが直接触れることができるのは、「物語」そのものではなく、「物語の語られ方」そのものなのである。ところが、子どもはなかなか「物語の語られ方」に着目しようとはしない。これは、子ども自身が、自分がどのように読んでいるのかということを実感することが難しいということが理由として挙げられるだろう。そのような自覚を持たせるために、「どのように書かれているか」を読むことで、自分が読まされていた仕組みを知るための読みを進めてきたので

ある。

そこで必要なのが、「他者のまなざし」である。「自分なりの読み」を語り、他者に聞いてもらうことや、逆に他者が語る「自分なりの読み」に耳をかたむけることで、自他の読みのちがいに気づくことができるようにする。このようにして「自分なりの読み」を顕在化することは、「他者のまなざし」を通して、「自分なりの読み」を見つめ直すという行為であると言える。しかし、ここで気をつけなければならないのは、その「他者のまなざし」が、必ずしも適切とは限らないという点である。子どもたちの「自分なりの読み」の語り合いが、必ずしも適切なものであるわけではないということは、授業の中でしばしば見られることである。このような語り合いの中では、往々にして子どもたちが、テキストから離れて勝手気ままにふるまい、根拠の無い想像を基にした読みが生み出されていくことが多くなってしまう。

本研究で『めざす発想』は、このような発想ではない。それは、今まで気付かなかった「物語の語られ方」そのものに対する気付きに基づいた発想である。もう少し具体的にいうと、今まで気付かなかった「物語の語られ方」に気付くことで生まれる驚きやひらめき、想像である。そして、そのような発想から生み出されるのが「子どもにとっての新しい読み」であり、物語の新たな解釈や、表現の効果やその良さを実感をもって感じている子どもの姿であると考えられる。

そして、本研究において、子ども一人一人の発想を『めざす発想』へと高めるために養っていきたい能力（「感性」）が、この次に述べる「言語感覚」である。

## （2）国語科における「感性」について

「物語の語られ方」に気付くためには、語る主体である「語り手」がどのような言語の使い方をしているのか、ということに目をつけることや、言語の使い方から何かを感じ取ることが必要となる。そのような子どもたちの「感性」を、国語科においては昨年度の研究を踏襲し、「言語感覚」と設定する。

「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。<sup>1)</sup> 特に、物語を読むことにおいては、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」が重要である。具体例として、言葉の使い方のきまりに目をつけること、自分に馴染みのある物語と似ていると感じること、言語の使い方がおかしい、変だと感じる違和感などがあげられる。

子どもは、一人一人の程度の差はあれど、常に「言語感覚」を働かせながら物語を読んでいる。しかし、多くの子どもが目をつけずに読み飛ばしてしまっていたり、何かを感じているのだが、そう感じる根拠がわからないようなところがテキストの中にはあるはずである。授業において働かせたい「言語感覚」とは、このようなところに向かうものであり、子どもの力だけでは働かせることができないものである。

## （3）「言語感覚」を磨くために

そのような「言語感覚」を繰り返し働かせることで、子どもの発想を『めざす発想』へと高めていく。そのために、子どもを流暢・柔軟に思考させる活動を設定する。その際、国語科において重きをおきたいのは、「柔軟性」である。なぜなら、総論にも

あるように、「柔軟性」は、思考の多面性に関わる因子であり、国語科においては、発問を中心として子どもに多面的に考えさせることは一般的な教授法だからである。本校国語科でも、「質問のフレームワーク」を用いて、その物語の特質に迫っていくための実践を行ってきたのである。

子どもは「読み手」として物語と対峙する。その時、おそらくほとんどが無意識的に物語に対する立ち位置を決める。中心人物に寄り添って読む子もいれば、対人物に共感しながら読む子もいるかもしれない。どの位置にいる子どもも、「語り手」によって語られる言葉のままに感じながら読んでいるはずである。そこで、あえてその立ち位置を動かすことで、異なる視点から物語を読み直し、柔軟な思考を促していくことにつながるのではないかと考える。

しかし、発問法だけでは発言力のある一部の子どもが活躍する姿が見られるだけで、他の子どもがどのように思考しているのかが見取りづらかったのが、これまでの指導における課題であった。そこで、柔軟な思考を促すために有効であると考えたのが、「演劇的な言語活動」である。<sup>2)</sup> 昨年度は、「シェアリーディング」<sup>3)</sup> という視覚化の活動を通して、子どもの思考を働かせることをめざした。そこで、「フリーズ・フレーム」や「ロールプレイ」といった活動を取り入れた。「演劇的な言語活動」は、それらをさらに進めた活動である。

本研究で提案する「演劇的な言語活動」は、単なる表現するための手段や作業ではない。あくまで、物語の解釈行為としての活動である。そこで読み取らせたいことがらも、登場人物の心情や物語の筋だけではなく、語りの構造や視点に関わる部分が中心である。いわば「演劇的な言語活動」は、子どもが物語に対する初めの立ち位置から自ずと離れていくためのしかけである。「ロールプレイ」を用いれば、登場人物に同化し、登場人物の立場で物語を見ることができるようだろう。「フリーズ・フレーム」ならば、例えば「語り手」の視点に立って、物語を客観的にながめることができるだろう。そのような体験を通して、物語を一つの視点からではなく、複数の視点から読むことができるようにしていくことがこの活動でめざしたい子どもの姿である。

このように、教材の特質と、働かせたい子どもの「言語感覚」に適した「演劇的な言語活動」の課題を設定することができれば、子どもの思考を促し、言語感覚を磨いていくことができるかと考える。

#### 註

1) 「小学校学習指導要領解説国語編」P10 引用

「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。」

2) 田近洵一・井上尚美 編「国語教育指導用語辞典〔第四版〕」教育出版 P281 2009年

「演劇と教育との関連を考える場合、国語科は、密接な関係にあるといえる。それは、文学作品である戯曲が演劇の基本要素であるというだけでなく、言語活動を通して優れた文化を築こうという点で目的を同じくするからである。

「国語を適切に表現し正確に理解する能力を育成し、伝え合う力を高めるとともに、思考力や想像力及び言語感覚を養う」という国語教育の目標は、演劇活動そのものである。」

### 3) 本校研究紀要「創造性を育成する授業Ⅱ」P21 2012年

「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。」

#### 参考文献

ジェラルド・ジュネット「物語のディスクール」水声社 1985年

松山雅子「研究の総括」大阪教育大学附属天王寺小学校教育ノート139号 2012年

恩田彰「創造性開発の研究」恒星社厚生閣 1980年

渡部淳「学びを変えるドラマの手法」旬報社 2010年

## 3 実践事例について

### 実践事例Ⅰ 5年「大造じいさんとガン」

#### (1) 本単元について

「今年も、残雪は、ガンの群れを率いて、ぬま地にやって来ました。」の一文から始まるこの物語は、視点が沼地にあると設定されていることがわかる。その沼地にいるのは大造じいさんであるので、この物語は大造じいさんの視点又は大造じいさんに寄り添った視点で描かれていることが冒頭の一文でわかる。読み進めていくと、物語全体が三人称で描かれながら、時には大造じいさんに寄り添い、その心情を多く語っている。さらに、大造じいさんの場合には「～しました。」という断定の文末であるが、残雪の場合には「～ようでありました。」「～らしいです。」という推量の文末になっている。また、「あかつきの光が、小屋の中にすがすがしく流れ込んできました。」などのように、大造じいさんの心情を情景描写として表現しているように読めることから、視点が大造じいさんにあることがわかる。しかし、三カ所だけ視点の転換がある。二場面の「ところが、残雪は、油断なく地上を見下ろしながら、群れを率いてやってきました。そして、ふと、いつものえさ場に、昨日までなかった小さな小屋をみとめました。」という描写では、残雪の目から見た様子を描き、読者は空から沼の様子を眺めているような読み方ができる。三場面の「残雪の目には、人間もハヤブサもありませんでした。ただ救わねばならぬ仲間のすがたがあるだけでした。」「しかし、第二のおそろしい敵が近づいたのを感じると、残りの力をふりしぼって、ぐっと長い首を持ち上げました。そして、じいさんを正面からにらみつけました。」という描写では、それまでのように、大造じいさ

んの目に映った像としての残雪を描くのではなく、語り手自らが残雪の視点で語っているように読めたり、それまでの推量を不要とする残雪の姿を描いているようにも読める。いずれにせよ、残雪の存在がこれまでより大きく描かれていることは間違いない。これは、『ごんぎつね』において視点がごんから兵十に移った効果とは少し異なる。『ごんぎつね』では、視点を兵十に移すことで、兵十から見たごんの動きを明らかにし、兵十の心の様子を表現すると共に、ごんの動きも表現している。そうすることで、ごんからの一方的な物語展開ではない双方向的な物語展開になり、より、情景が鮮明になる効果がある。本学習材では、視点が残雪にあることで、より残雪の存在が大きくなっている。また、題名に両者を表記していることなどが重なり、この物語の主人公がどちらか分からなくなることがあるとよく言われる。作者の椋鳩十自身、どちらが主人公かは考えないまま描いたと言っている。大造じいさんの物語と読むか、残雪の物語と読むかは、読み手自身が決めていくことになる。

#### **本単元でめざす発想**

本単元において、常に語りの視点を意識しながら物語を読むことで、語りの視点が変わることがあるという発想を引き出し、子どもにとって新しい読みができるようにしたい。

『大造じいさんとガン』において、中心人物は大造じいさんである。それは、大造じいさんに視点が置かれていることが多かったり、大造じいさんの気持ちにより添っていたりするからである。語り手が大造じいさんの気持ちに寄り添いながら、その目を見たことや大造じいさんの心情を多く表現していたり、情景描写にも大造じいさんの心情を表していたりする。その中心人物の大造じいさんに対して、対人物となるのが残雪である。残雪は大造じいさんに対する対人物であるので、行動描写はあるが心情描写はないはずである。しかし、その対人物であるはずの残雪に寄り添った語りを、語り手自身が行っている部分がある。視点の転換である。4年生で『ごんぎつね』を読んだ経験をしているという事実だけを考えると、視点の転換については全くの新しさと言えないかもしれない。しかし、そこでの学習経験を、本単元の学習と結びつけられることによって、より豊かな読書生活を送ることができるであろう。

#### **感性を磨くために**

「語りの視点に着目する力」を本単元で働かせたい言語感覚と捉え、子どもの感性を磨きたい。主に、第一次と第二次でその感性を磨くこととする。

本校国語科では、感性を言語感覚であると捉えている。国語科のどの単元の学習においても、言語感覚を磨くように学習展開を行っている。物語を読む学習の際には、言語として単語という短いセンテンスから、文章表現という長いセンテンスまでの言語感覚を考え、どの単語、どの表現に着目させるようにすれば、子どもの言語感覚を磨くことができ、物語を豊かに読むことができるのかを考えている。

第一次では、「前書き」のある物語と、「前書き」のない物語とを読み比べさせ、前書きの効果を理解した上で、その良さを感性を働かせながら読み深めるようにする。

第二次では、語り手の表現の仕方に目を向けさせて読んでいくことで、大造じいさんの心情を表す表現や、大造じいさんについての文末表現と残雪についての文末

表現との違いに目を向けられるようにしていく。

心情を表す表現には、直接的な心情描写や心情が読み取れる会話文、心情が想像できる行動描写や情景描写がある。直接的な心情描写や心情が読み取れる会話文からは、心情が容易に想像できるが、行動描写や情景描写から心情を想像するのは難しい。行動描写や情景描写を見つけて、中心人物の心情が表現されているのだろうと考えるのは容易であるが、それがどのように大造じいさんの心情と結びつくのかを説明するのは難しいであろう。特に本学習材には美しい情景描写がいくつかある。そのどれもが大造じいさんの心情を表現しているように読める。子どもたちはこれまでの学習経験から、情景描写を見つけることは難しくはない。そして、大造じいさんの心情を表現している情景描写を見つけることも難しくはない。しかし、第四場面での「らんまんとさいたスモモの花が、その羽にふれて、雪のように清らかなにはらはらと散りました。」というその情景描写は、「雪」という言葉から、ともすれば、残雪の心情を表現しているように読む子どもがいるかもしれない。しかし、本単元での言語感覚を働かせ、大造じいさんに寄り添っている語り手の視点からその情景は語られているはずであり、スモモの白色や「清らかな」という言葉などから、やはり大造じいさんの心情を表現している描写だということに気づかせるようにする。

また、文末表現に目を向けさせることで感性を働かせたい。大造じいさんについての描写には断定的な文末表現、残雪についての描写には推量的な文末表現が使われている。中心人物が大造じいさんであるので、大造じいさんについての心情描写がほとんどで、残雪については行動描写のみである。しかし、残雪の心情を想像できるように、語り手の推量として表現されている描写がある。さらに、視点が転換され、残雪の目から見ているような断定的な文末表現の描写もある。これらの違いを読みとるために、文末に着目させ、その違いについて考えられるようにする。

## (2) 目標

### 国語への関心・意欲・態度

- ・ 椋鳩十作品を楽しんで読み、友だちに紹介しようとする。

### 読む能力

- ・ 残雪に対する大造じいさんの心情の変化を、心情を表す様々な描写とともに読み取り、優れた叙述に対して自分の考えをまとめることができる。
- ・ 語りの視点が転換されていることについて、その効果を捉え、自分の考えをまとめることができる。

### 言語についての知識・理解・技能

- ・ 比喩表現の効果を理解することができる。
- ・ 断定と推量の表現の違いを理解することができる。

## (3) 指導計画（全9時間）

次	学習活動	○支援 ◆評価規準
1 ②	椋鳩十作品についての知識を共有しあい、単元の最後に椋作品を紹介しあう学	○ 本単元の学習課題を伝え、指導者が作った紹介するためのカードを提示することで、紹介するために自分で読み進めるといった意欲を高められるようにする。

	<p>習課題を確認する。 『大造じいさんとガン』を読み、初発の感想を書く。</p> <p>一人読みノートを作り、読みの構えを作る。</p>	<p>○ 「前書き」がある物語と、それがない物語とを読み比べるようにすることで、語り手の存在をより意識しながら読み進められるようにする。</p> <p>○ 挿絵のない文章を子どものテキストとすることで、各場面の情景を自分達で想像しながら読まざるをえないようにし、様子を考えると時の手立てとする。</p> <p>◆<b>椋鳩十作品を読み始めている。(関心・意欲・態度)</b></p>
<p>2 ⑤</p>	<p>物語の設定について読む。 ・いつ ・どこ ・だれ</p> <p>物語の人物について読む。</p> <p>第三場面、大造じいさんと残雪が向かい合う様子を詳しく読む。</p> <p>物語の効果について読む。</p>	<p>○ 物語が展開しているのはどのくらいの期間かを考え、「ガンの来る季節」はいつなのかを読み取り、物語冒頭の「今年も」の「も」に目を向けられる様にするようにすることで、大造じいさんと残雪との戦いが、以前から続いていることに気づけるようにする。</p> <p>○ 第一場面を読み、残雪の賢さと残雪に対する大造じいさんの思いについて読み取る。</p> <p>○ 第二・三場面を中心に読み、残雪の賢さと残雪に対する大造じいさんの思いについて読み取る。</p> <p>○ 大造じいさんと残雪が向かい合う様子を、一枚の絵で切り取るように身体表現させることで、場面の様子を想像できるようにし、語り手の視点を考えることができるようにする。</p> <p>○ 第四場面を中心に読み、物語の構成や、最後の場面の場面設定や春という状況設定に目を向けさせることで、大造じいさんの晴れ晴れとした心情を表現するのに効果的であるように読めることに気付くことができるようにする。</p> <p>◆<b>残雪に対する大造じいさんの心情について読み、それについて自分の考えを発言したりノートに書いたりしている。(読むこと)</b></p> <p>◆<b>情景描写を大造じいさんの心情と捉えている。(言語)</b></p> <p>◆<b>語り手の使い分けの断定と推量の表現の違いを、大造じいさんと残雪の違いであると理解している。(言語)</b></p>
<p>3 ②</p>	<p>椋鳩十作品を紹介するカードをつくる。</p>	<p>○ 紹介する物語の、気に入った場面の様子を絵で表現したり、話のあらすじ・魅力的な場面の紹介・作者についての紹介・読んでほしい理由などを文章で表現したりするようにすることで、読み手を意識して、紹介カードを書くことができるようにする。</p> <p>◆<b>椋作品の紹介カードをつくっている。(関心・意欲・態度)</b></p>

#### (4) 指導の結果

第7時間目に、第三場面の「残雪の目には、人間もハヤブサもありませんでした。ただ、救わねばならぬ仲間のすがたがあるだけでした。」という部分の精読を行った。視点の転換を捉えさせることが目的である。その一文を精読するために、フリーズ・フレームという演劇的な言語活動の手法を用いることで、語り手の視点を意識する言語感覚を働かせ、語り手は、大造じいさんの目からではなく、残雪の目から見ていないのかという発想が生まれるようにしようと考えた。

これまで子どもたちは、語り手は大造じいさんに寄り添っているのだから、大造じいさんについての文末表現は断定的に描かれ、大造じいさんの心情ならよく分かる、と読んできた。一方、残雪の心情は断定できず、唯一推量という形で、残雪からの

視点を押し量って表現している、と読んできた。そのような子どもたちに、取り上げた一部分を精読させた。その支援としてフリーズ・フレームの手法を用い、この部分を読み手はどの位置から読んでいるのだろうかということを考え、語り手はこれをどこから見て描いているのだろうかということを考えられるようにした。この部分は残雪の目から見ており、語り手がここでは残雪に寄り添っているということを知った子どもたちに、なぜそのように語るのか、その効果は何なのかを考えさせるようにすることで、目標達成に向かわせるようにした。

目標：残雪の視点で描かれた表現を読み、その効果に気付くことができる。

展開

学習活動	○支援 ◆評価規準 △■本研究主張点
1. 第三場面を音読する。  2. 視点の転換について考える。	○ 第三場面のハヤブサが現れるところから読むようにし、本時の学習場面を意識できるようにする。  ○ 直前の部分について、全体でフリーズ・フレームを作り考えるようにすることで、語り手の位置を明らかにする。
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>△<u>発見的課題</u></p> <p>語りの視点はどこにあるのかを考える。</p> <p>■<u>適切に感性を働かせている子どもの姿</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・視点を意識して、一枚の絵をつくろうとしている。</li> <li>・大造じいさんからの視点では、フリーズ・フレームが作れないことに気づいている。</li> <li>・文末の断定的な表現に着目している。</li> <li>・残雪からの視点であることに気づいている。</li> </ul> <p>■<u>具体的な支援</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・大造じいさんの視点では、フリーズ・フレームを作れないことに気づかせ、残雪の目からの視点であることを理解させる。</li> <li>・演示を見ているみんなが読み手であることを意識させることで、どこから見られているのかを意識できるようにする。</li> </ul> </div>	
3. 視点が残雪にあることによさについて考える。  4. 本時を振り返る。	○ 他にもこのような部分があり、なぜそのような語りをするのかについて考えられるようにすることで、残雪のことがよく分かり、そのことにより、残雪の存在が大きくなっているという効果に気づけるようにする。  ○ 本時の学習について、新たに読めるようになったこと発言させることで、本時を振り返られるようにし、ノートにまとめられるようにもする。 ◆残雪に視点が移ったことの効果について、自分の考えをまとめている。(読むこと)



## 学習活動 2

T: では、この二つの文の場面を前で作ってもらおうと思います。みんなで読んでみましょう。

C: (二文を音読)

T: この場面を、どのようにして絵にすればみんなに見てもらうときにわかりやすくなるかな。それを考えながら絵を作ってみましょう。  
机はそのままでもいいので、4人のグループになって活動しましょう。  
(5分間)



T: それでは、C1君たちにやってもらいましょう。それを見て、言えることがあれば、みんなに意見として言ってもらいましょう。語り手は誰に寄り添っていたっけ？

C: 大造じいさんです。

T: では、先生が語り手とするね。先生は、C2さんの近くからあの3人を見てみますよ。みんなからも分かるように、語り手の視点としてC2さんに、正面に来てもらいます。今から、語り手としての先生が、大造じいさんの気持ちに寄り添って、語ってみたいと思います。「残雪の目には、人間もハヤブサもありませんでした。ただ、救わねばならぬ仲間のすがたがあるだけでした。」

C: 全員音読

T: 今、あなた達は語り手になって、目の前の場面を語りました。何か変ではありませんか。少し時間をとるので、周りの友だちと話してみよう。(2分間)



C3: この二文は、文末が断定になっています。残雪のことを書いているのだったら、推量にならないといけない。語り手は大造じいさんの所にいるはずなのに、残雪の所に語り手が行っているみたい。

C4: 私はC3さんに賛成で、この部分までは語り手は大造じいさんに寄り添っているのに、ここだけは、「残雪の目には」と書いてあるし、残雪の目から見ているみたい。

C5: さっき、C3さんが言ったように、文の最後が断定になっているし、「残雪の目には」と書いてあって、普通語り手が大造じいさんに寄り添っていたら、大造じいさんから見た推量の言葉が出るはずなのに、断定になっているから、やっぱり残雪に寄り添っている。

T: なるほど。3人の意見を聞いていると、大造じいさんからではなく残雪から見ている場面のような気がする。この場面をもう一度読んでみましょう。

C: 残雪の目には、人間もハヤブサもありませんでした。ただ、救わねばならぬ仲間のすがたがあるだけでした。

T: 誰を見ているの。

C6: 大造じいさん、ハヤブサ、おとりのガンです。

C4: 私はおとりのガンだと思います。なぜなら、大造じいさんの目には、ただ救わねばならぬ仲間の姿があるだけでしたと書いてあるから。

T: 仲間とは誰ですか。

C7: おとりのガンです。

T: ほかにも呼び名が変わっているところがあるね。

C8: 大造じいさんが人間に変わっています。

T: ここでは、語り手の視点は残雪にあります。それを意識してこの場面を1枚の絵にしてみましょう。4人で相談しましょう。

初め、子ども達はこの場面を大造じいさんから見た、残雪・ハヤブサ・おとりのガンの様子を1枚の絵に表していた。その絵を見ながら、音読を何度か行い、「何か変ではありませんか。」と発問をした。すると、C3, C4, C5の子どもの発言があった。その内容を見てみると、文末の断定や推量に目が向いている。これは、前の時間からの学習で、本時にも冒頭に板書でも押さえていたので、子ども達の意識と

して大きいのであったのが見て取れる。文章中の言葉に着目し、それを根拠として視点についての気づきを語っているのが、想定していた感性を働かせている姿ではある。そして、この活動のあと、残雪から見た場面を1枚の絵として作ることができ、共有することもできた。しかし、それらの発言が、フリーズ・フレームを行ったことによって働いた感性であるかどうかは判断できなかった。その意味において、フリーズ・フレームは、子どもにとって有効には働かなかったようである。

語り手の視点を捉えたあと、その効果について話し合った。子ども達から次のような発言があった。「今は、大造じいさんよりも残雪の方が大切。」「ここで一番大切なのは残雪だから、その行動がよく分かる。」「部分によって中心人物が変わるように見える。」「視点が変わった方がわかりやすい。」「初め、この物語を残雪の物語だと思っていましたが、語りの視点を勉強していくうちに大造じいさんの物語と思えてきました。でも、残雪の目からみた場面があったので、初めに自分が思った残雪の物語ということがわかった。」「語り手の視点がいつも同じではない。場面によって移動することもある。」「語り手は中心人物に寄り添ってばかりだと思っていたが、中心人物でなくとも近づくことができることがわかった。」

これらの発言を見てみると、視点の転換によって、残雪の存在が大きくなり、大造じいさんの物語であるけれども、残雪という存在がより大きくクローズアップされて読むことができるという気づきに、少しだけ近づいている。子どもの言葉として、そのようなものは見えなかったが、指導者がそれを受けて、もっと価値づけてあげる必要があったと振り返る。そうすれば、より目標達成に近づいたのではないかと考える。

## 実践事例Ⅱ 6年「みちくさ」

### (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」を受け、健ちゃん的心情とその変容を読み取ることで、作品の主題をとらえることをねらいとする。

#### 本単元でめざす発想

本単元におけるめざす発想は、「自分の気持ちに正直になれない健ちゃんという人間を理解すること」である。

本教材「みちくさ」は、小学6年生の健ちゃんが、しばらく疎遠になっていた友達の大介ときみょうな魚つりを楽しむ、という物語である。健ちゃんは、周りの目を気にして自分を出せなかったり、弱い内面を見せずに強がってみたりするような、この年齢特有の弱さをもった少年である。そんな健ちゃんが、周りの目も気にせず自分の好きなことを楽しむ大介とともに魚つりに夢中になり、「正直になりたいんだけど、なかなか正直になれない」という葛藤を経た上で、思わず「自分の気持ちに正直な自分」が出てしまうところが物語のクライマックスであり、作品の主題を強く感じることができるところであろう。

しかし、ほとんどの子どもは、そのような健ちゃんの葛藤や変容を、単に「大介に対する好き嫌い」だとしてとらえてしまいがちである。なぜなら、健ちゃんは、「自分の気持ちに正直になれない」語り手であるため、本心を隠して語っているところ

があるからである。

健ちゃんが大介を語る言葉は、「幼稚」「マイペース野郎」「うっとうしい」という風になりに辛辣なものであり、一見すると健ちゃんは大介のことが本心から嫌いなように読めてしまう。しかし、健ちゃんにとっての行動を見てみれば、とても嫌いな人間にとる態度ではないことが分かる。また、「実をいうと」、「正直なところ」という前置きをしてから語る場所は、健ちゃんの本心が表れているところだと読むこともできる。

このように、健ちゃんが「自分の気持ちに正直になれない」語り手である手がかりは多くあるのだが、気づく子どもはあまり多くはないだろう。なぜなら、この物語は健ちゃんの視点から語られる一人称視点による語りであるため、語り手に同化して読んでしまうと、健ちゃんが見ている大介の言動ばかりを見てしまうからである。

#### 感性を磨くために

そこで、本単元で働かせたい感性は、「健ちゃんが語っていることから、その本心を想像する力」（感受性）と、「健ちゃんが語っていることが、本心かどうかを判断する力」（直感）とし、語り手である健ちゃん的心情もふまえて読むことをめざしていく。

子どもが、健ちゃんの言葉を表面的にとらえてその心情について考えてみたり、大介の言動ばかりを見てしまうことで生まれた読みは、子どもの解釈として、それはそれで大事にされるべきものである。

そのために、第1次では、グループによる課題研究の場を設定している。しかし、子どもなりの感性を発揮させることで生まれた読みは、十分でないところもあるし、明らかにできないところもあると思われる。

そこで、第2次では、子どもが働かせなかった感性を働かせることで、主題に迫ることができるような読みをめざす。今まで目を向けてこなかったことに目を向けること、さらに、叙述を基にして、書かれていないことにまで思いをめぐらせることで、子どもにとって新たな読みが生まれると考える。また、そうなることによつて、第2次で働かせた感性の良さを実感することができるのではないかと考える。

なお、感性を働かせるために、思考の連鎖を促す場を設定する。グループの研究から生まれた読みを基にして、健ちゃんについて、明らかにできなかつたところや、気づいていないことについて考えるための課題を設定する。そして、テキストの空所に着目させる発問・指示を行い、叙述を基に書かれていないことを想像したり、推論したりするという連鎖が起こるようにする。

第2次の活動を具体的に述べると、第6時では、「大介は、実は幼稚ではないのではないか」ということを研究したグループの発表を紹介し、「健ちゃんはどんな人物か」という課題を設定する。発問「きみような魚つりは幼稚な遊びか」「健ちゃんはなぜ大介のことを幼稚だと思うのか」を行い、健ちゃんが、一面的なものごとを見ていたり、まわりの考えに流されやすい性格であることを推論できるようにする。

第7時では、「健ちゃんは、大介のことが実は好きなのか」ということを研究したグループの発表を紹介し、「健ちゃんの本当の気持ちとは」という課題を設定する。発問「健ちゃんはいつから大介のことがきらいではなくなつたのか」を行い、大介への本当の気持ちを具体的に想像できるようにする。

第8時では、「なぜ健ちゃん的心情が変わつたのか」ということを研究したグループの発表を紹介し、「健ちゃんの本当の気持ちは、どれくらい強いのか」という課題を設定する。「大ちゃん、のがすなっ！」と言つたときの様子をフリーズ・フレームにする」を行うことで、「自分に正直になれた健ちゃん的心情」を想像で

きるようにする。

第9時では、最後の「どこかなつかしいにおいがした」という叙述を取り上げているグループの発表を紹介し、「後日譚を考えよう」という課題を設定する。発問「健ちゃんは今後、大介といっしょに遊ぶようになるのか」を行い、健ちゃんが「自分に正直になれた」ことで、今後の行動がどのように変化するかを推論できるようにする。

## (2) 目標

### 国語への関心・意欲・態度

- ・「みちくさ」の登場人物に興味を持って、意欲的に読み取ろうとする。

### 読む能力

- ・大介に対する本心を想像して、健ちゃん的心情を読みとることができる。
- ・「みちくさ」で読み取ったことから、自分の考えを持つことができる。

### 言語についての知識・理解・技能

- ・「遊ばない」、「遊べない」の違いのように、語や語句の使い方によって読み手の感じ方が変わることを理解することができる。

## (3) 指導計画（全10時間）

次	学習活動	・支援 ◆評価規準
1 ⑤	登場人物の言動に着目して、グループの課題について考えながら読む。	<ul style="list-style-type: none"><li>・ グループで初発の感想を交流し合うことで、適切な研究課題を決められるようにする。</li><li>・ 課題に対する仮説を立てさせることで、仮説の根拠を探しながら読むことができるようにする。</li><li>・ 仮説を肯定できる根拠だけでなく、否定できる根拠も探させることで、より適切に結論を出せるようにする。</li></ul> <p>◆ 登場人物に興味をもって、仮説の根拠になる部分を探しながら読んでいる。(意欲)</p>
2 ④	語り手に着目して、課題について考えながら読む。	<ul style="list-style-type: none"><li>・ 「きみような魚つりは幼稚な遊びか」「健ちゃんは何で大ちゃんことを幼稚だと思ふのか」と発問することで、健ちゃんの性格を推論できるようにする。</li><li>・ 「健ちゃんはいつから大介のことがきらいではなくなったのか」と発問することで、大介への本当の気持ちを具体的に想像できるようにする。</li><li>・ 「大ちゃん、のがすなっ！」と言った時の様子をフリーズ・フレームで表すことで、自分に正直になれた健ちゃん的心情を想像できるようにする。</li><li>・ 「健ちゃんは今後、大介といっしょに遊ぶようになるのか」と発問することで、健ちゃんが自分に正直になれたことで、今後の行動がどう変化するかを推論できるようにする。</li></ul> <p>◆ 「自分に正直になれない(なれた)」健ちゃんについて、ノートにまとめている。(読む)</p> <p>◆ 感性を働かせて読み取ったことについて、ノートに感想を書いている。(言語)</p>

3 ①	「みちくさ」を読んで、自分が考えたことをまとめる。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 「この物語は、健ちゃんがどうなる話ですか」と発問することで、読み取った主題を明確にできるようにする。</li> <li>◆ 「自分に正直になること」について、自分が思ったり、考えたりしたことをノートに書いている。(読む)</li> </ul>
--------	---------------------------	--

#### (4) 指導の結果

第1次で子どもたちが疑問に思ったことを自力で読み取っていくという活動は、発表を伴うこともあり、どのグループも意欲的に行うことができた。そして、第2次で、それでも子どもたちが着目できなかつたところに着目させ、「自分にとっての新しい読み」を生み出すことをめざしていった。その中でも、「語り手である健ちゃんの本当の気持ちとは？」という課題を設定した第7時の指導の結果を検証する。

#### 本時の目標

「健ちゃんが抱えている大介に対する思いを読み取ることができる」

#### 本時で働かせたい感性

「健ちゃんが語っている言葉から、大ちゃんへの好意を想像する力（感受性）」

「健ちゃんの語っていることと、やっていることの不一致に気付く力（直感）」

第7時では、まず、「健ちゃんは本当は大ちゃんのことが好きだったのではないか」という研究を行ったグループの発表から行った。そのグループの発表の要点は以下のようである。



仮説「健ちゃんは、大ちゃんのことが実は大好き」

健ちゃんは、大ちゃんのことを嫌っているのではなく、大ちゃんと遊びたい(好き)と、遊びたくない(きらい)の間でゆれ動いている。そして、最終的に「好き」になったのだ。

そこで、この発表のあと、次のようにして課題を提示した。

T : 先生は結論にびっくりしました。てっきり大ちゃんのことは嫌いと思っていた。皆さんはどうですか。読んでいる内に先生はよくわからなくなりました。今日は本当に好きなのか、みんなで考えることにしました。

(発見的課題「健ちゃんの本当の気持ちとは？」を板書)

T : 健ちゃんはいつから大ちゃんのことが嫌いになったと思う？

じゃあ今からそれをグループで探しましょう。

10分ほどグループでそのことが分かるところを見つけ、それが適切かどうかを検討する時間をとった。ここまで、グループで研究を進めてきたため、話し合いは積極的に行われた。そのあと、「嫌いではないことがわかる場所」について、見つけたところを発表した。



太字の部分、本時における主発問である。ねらいは、語り手である健ちゃんが、大ちゃんとの関係を「どのように」語っているか、ということに着目させることである。一見嫌っているような言葉づかいの健ちゃんだが、用いる言葉の端々から、実は「嫌っていない」ことが分かる。その言葉づかいについて話し合いを進めていくことをねらっていたのだが、なかなか言葉づかいに着目した話し合いにはならなかった。

T : ではC21さん。  
C21 : P18の1行目。  
C17 : ほんまにきらいやったら、絶対ついて行けへんし、身を乗り出したりしないから。  
T : では、2つめは。  
C33 : P13の12行目。ほんとうに嫌いやったらそんなことどうでもいいし忘れてる。通学路なんて覚えてないやん。  
T : 「でも」の人は？  
C2 : もし二年生の頃行っていたら覚えてるよ。  
C21 : 反論なんですけど、別に好きでも嫌いでも、通学路を覚えているかは関係ない。  
C2 : もし二年生で毎日帰ったのなら覚えている。

叙述を基にして話し合いは進められていくものの、語り手である健ちゃん言葉づかいには着目せず、話題がどんどん拡散してしまっ

C2 : P14のところも、もし本当に嫌いならば馬鹿じゃないのという言葉をかけそうだけど、そうは言っていない。  
C5 : それやったらその後の「変な顔したり」とは言わないのでは？  
C9 : 「あきれてものが言えない」って言ってるし。  
T : そういえば、健ちゃんがしゃべっていたことについて何か考えていた班がありましたね。  
C37 : 「ところでおまえ、なんでランドセルしょってんだ」と言ってるんだから、健ちゃんは大ちゃんのことを心配していると思う。  
T : 他にそんなところある？  
C1 : 健ちゃんが話しているところ全部。「」の中。  
T : じゃあ、これ、全部黒板に書いてみるよ。  
C1 : 「いいのかよ」は、どうでもよかったら、「だから」って感じになるけど、好きだったらそんな風にはならない。  
C32 : それに、質問しているのが多いから、気になっているとも言える。  
C2 : ちょっと心配しているんじゃないか。  
C26 : 「無理だよ、おれ、魚つりなんてしらないし」は、ほんまに嫌いやったらそのまま帰ってしまうと思う。  
T : ほんとに嫌いな時だったら、みんなはどんな風に言う？  
C17 : もういやや。

C 2 0 : 強い口調ではっきりと言う。

健ちゃんが「言ったこと」が話題に出たので、なんとか言葉づかいに着目できるように話し合いを進めていった。しかし、「言ったこと」にしか言及されず、なかなか言葉づかいに話題が向かっていかなかった。

ここで、話し合いを切り上げて、1～8場面のうち、どこから嫌いではなくなっているのか、ということについて意見を聞いた。

T : 1と2のあたりから嫌いではないのではないかと考えてる人は？

C 3 : P 1 2の「だんだん遊ばなくなった、いや、遊ばなくなった」というところからそう思った。

C 2 0 : 遊ばなくなったは、しらんといなくなった。遊ばなくなったは、だんだん合わなくなってきたから遊ぼうとしなくなった。

T : もう一回言ってみて。

C 2 0 : 遊ばなくなったは、自分から離れていった。遊ばなくなったは、そうじゃない。



ここで、ようやく語り手である健ちゃん言葉づかいに目が向けられた。この「遊ばない、遊ばない」という表現の違いは、健ちゃんの本心を知る上で、重要な表現である。なぜなら、語り手である健ちゃんは、始めから大ちゃんのことを嫌いだったのではなく、嫌いではなかった、むしろ、この時でも好きだったのかもしれないという事を暗示する表現だからだ。実は、第1次でこの表現の違いに気付いている班が2班あった。C 3は、その班の1人である。全体での話し合いではなかなかそこに至らなかったため、こちらから指名することで、この意見を引き出した。

最後に「健ちゃんの本当の気持ち」について、自分の考えをノートにまとめるように指示した。このまとめに、語り手である健ちゃんが本心を素直に語っているものではないことや、単純に嫌いだったものが好きになっただけではないといったことを述べていけば、本時の目標は達成出来たものと考えた。以下に、そのようなまとめの例を抜粋する。

- ・ぼくは、健ちゃんは自分の気持ちをまわりにながされてふたをしていたと思う。それが大介とつりをする事によって、ふたをとることができたと思う。なので、健ちゃんはながされやすいだけで、きらいではなかったと思いました。
- ・今回は健ちゃんの気持ちについて考えたが、大ちゃんとちがって心が複雑だった。健ちゃんはこんなにもたくさんの気持ちを持っているという気持ちのバリエーションが豊富だった。
- ・健ちゃんは、前の時間の学習で人に流されやすい性格ということはわかっている。なので、健ちゃんは本当は大介のことが好きだが、周りの人に流されて嫌いというふりをしたのだと思う。
- ・健ちゃんは、大ちゃんのことをほんとうは好きなんだけど、好き、という気持ちに健ちゃん自身が気付いていないんだと思う。

#### 4 考察

実践事例Ⅰは、5年生11月の実践である。高学年として、「何がどのように書かれているか」に加えて、「それによって、どのように読むことができるのか」という表現の効果に目を向けさせたかった。結果として、その効果にまでは十分全員

に目を向けさせることができなかった。その要因は、子どもの発言を指導者がしつかりと価値づけてあげられなかったことにある。数名の子どもは、その効果に何となく気づき、発言をしているのであるが、指導者がうまく全員に共有できるように導いてあげられなかった。

取り上げた部分「残雪の目には、人間もハヤブサもありませんでした。ただ、救わねばならぬ仲間のすがたがあるだけでした。」が、どのように書かれているのかを考えるために、フリーズ・フレームの手法を用いた。結果として、感性を働かせ、発想として、この部分は残雪から見ているようにも読めるという気づきに導くことができたが、フリーズ・フレームが有効に働いたとは言えない。まだまだ指導者主体で子どもの意見を聞きながら授業展開をしていたと振り返る。時間の都合もあるが、もっと子ども達が自分たちでフリーズ・フレームを作り、それを交流し合いながら、自分たちでその発想に至るように展開を考えることが、課題として残された。

実践事例Ⅱには、6月の実践である。研究の初期であり、「演劇的な言語活動」は用いていないものの、そのねらいとするところは変わらない実践である。

「健ちゃんの本当の気持ちとは？」という発見的な課題は、グループでの話し合いにおいては流暢に思考する姿が多く見られ、子どもたちが本気で取り組む課題としてそれなりに適切であった。しかし、子どもたちが、柔軟に思考する姿はあまり見られなかった。これの原因は、2つあると考えている。1つは、指導者の支援が適切でなかった点。話し合いにおける支援がほとんどできていなかった。もう1つは、「語り手である健ちゃん」と「登場人物としての健ちゃん」の立場を分けずに読んでいた点があげられる。それぞれの立場と、それぞれの言葉づかいのちがいを明確にすることで、健ちゃんの人物像をもっとはっきりと浮き上がらせることができたのではないかと考える。

また、本時の言語感覚も適切に働かせることができたとは言えない。本時では、どの言葉に着目すべきか、ということは明確なのだが、それについてどのように感じているのかを確かめることができなかった。そもそも言語感覚は、「言語の使い方の、正誤・適否・美醜などについての感覚」である。その人物がどんな人物かを知ったり、想像したりするための力ではない。そのような言語感覚のとらえ方のズレが、本時の展開に大きく作用したのではないかと考える。

ここでもし「演劇的な言語活動」を用いるならば、「語り手である健ちゃん」と、「登場人物である健ちゃん」のロールプレイを行わせ、それらを比較させることで、その語り方のちがいに着目させ、そこから健ちゃんの本当の気持ちについて思考を働かせるという活動ができたのではないかと考える。

実践Ⅰと実践Ⅱを比較すると、「演劇的な言語活動」を用いることは、「言語感覚」を働かせ、「物語の語られ方」の特徴に気づいていくことに関して有効であるのではないかとと思われる。さらに効果的に用いるためには、子どもが主体的に活動に参加するしかけや支援を具体的に考えていく必要があるだろう。例えば、子どもがその活動に没頭できるような課題設定を考えたり、作ったフレームなどを他者と比較してみるなどその用い方はまだまだ研究を進めていく必要がある。