

確かな読み手を育てる授業

1 研究主題

本年度 4 月に全国学力・学習状況調査が行われ、その結果が 10 月に公表された。国語科については、「習得」の問題については約 82%、「活用」の問題については約 63%の正答率であった。PISA 調査の結果と同様、知識や技能を活用する力に課題がある。

本校国語科では、これまで「読むこと」、特に物語の読みを中心に研究を進めてきた。「読むこと」の能力は、「話すこと・聞くこと」「書くこと」の能力の基盤である。その基盤を確かに育成することが、国語の能力を高める第一歩であると考えたからである。

読むことの中でも物語の読みは、学習指導要領の国語科改訂の基本方針において、「特に、文学的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」とあったように、深い読解をさけられてきたように思われる。前述の学力調査においても、「物語の登場人物の関係を押さえて心情を把握することに課題がある。」とあり、確かな力とはなっていないといえる。

このような状況も加わり、本校国語科では、これまでに引き続き、「確かな読み手を育てる授業」を研究テーマとし、実践を深めていくことにした。

確かな読み手とは

- ・何が、どのように書いてあるのかを読める。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。
- ・自分がどのくらい読めるのかに気付くことができる。また、どのように読み進めていけばいいのかが分かる。

2 内容

単元展開を工夫して、物語それぞれの特質を実感的に理解させることをめざす。

教材分析と教材化

物語には、それぞれ特質がある。登場人物の設定や場面展開・構成、表現の特徴などがそれにあたる。したがって、それぞれの物語の特質を読み取ることが本来の読解といえる。しかし、小学校段階で、その物語のすべての特質を読解するには、能力的にも時間的にも無理がある。大切なことは、その学年の児童に適した指導をするために、その特質の中から、何に気づかせたり分からせたりするのかを明確にして単元設計することである。つまり、教材そのものの特質を分析した上で、児童に適した指導をするための教材化が必要なのである。

このことは、目新しいことではなく、これまで行われてきた教材研究のことである。しかしながら、教材そのものの特質まで分析しないまま、指導内容についてだけの表面的な分析に終わっているのではないかと反省に立ち、本来の教材研究のあり方を大事にすることを明確にした。

PISA 型読解力を育てる

PISA 調査の読解力の問題の観点には、「テキストの中の情報の取り出し」「テキストの解釈」「熟考・評価」である。これまでの国語の授業でも、「テキストの中の情報の取り出し」「テキストの解釈」は指導されてきた。しかし、「熟考・評価」については、教科書の内容にも、指導の観点としてもないに等しい。これからの指導においては、「熟考・評価」を含めた指導が必要となるだろう。

確かな読み手とは、前述のように、「何が、どのように書いてあるのかを読める。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。」としている。「何が書いてあるのかを読める」ことは、「テキストの中の情報の取り出し」であり、「どのように書いてあるのかを読める」ことは、「テキストの解釈」である。また、「内容や表現について、自分の考えをもつことができる」ことは、「熟考・評価」にあたる。したがって、確かな読み手を育てることは、PISA 型読解力も身に付けさせることができると考えられる。

物語の特質を実感的に理解させるために

(1) 「質問のフレームワーク」を活用する

昨年度に引き続き、Aidan Chambers (エイダン・チェインバース)らが実践してまとめた、「もうちょっと話してみよう」の質問のフレームワークを活用する。

「もうちょっと話してみよう」は、1980年代にイギリスの読書教育を考えるグループによって作られたアプローチ(取り組み)であり、メソッド、システム、プログラムというものではないと述べている¹⁾。物語を読み、「もうちょっと話してみよう」との言葉かけ(質問のフレームワーク)によって、読み手に自分の言葉で語らせようとする取り組みである。

質問のフレームワークは、4つの基本的な質問、13の一般的な質問、9つの特別な質問で構成されている²⁾。また、それぞれには補助的な質問も付け加わっている。

基本的な質問は、「好きなところ」「嫌いなところ」「わからないところ」「パターン、つながり」を問い、読みのテーマを設定するために行う。また、一般的な質問は、どんな物語でも活用できる、言葉や知識の幅を広げたり比較をしたりすることができる質問を指す。さらに、特別な質問とは、物語の特質を自分自身で発見していく質問のことである。

物語について自分の言葉で語ることは、物語を語り直すことである。そこには、物語の内容について表現の巧みさを語ったり、自分の読書経験と重ねて語ったりする姿が見受けられる。

例えば、「好きなところがありましたか。それはどこですか。」という質問に対して、「はい、ありました。 のところです。」と答えた場合、「 のところ」というのは内容であり、自分というフィルターを通した思いである。しかし、少し角度を変えてみると、「その物語の巧みさが読み手にそのような思いを抱かせた」と考えることができる。こう考えると、これは単に自分の思いを語っているのではなく、その物語の特質について語っていることになる。

また、「前に同じような本を読んだことがありますか。」と聞くと、今までの読書経験に思いをめぐらせ、その共通点について述べるだろう。しかしながら、実際に語る共通点は、その物語の特質だけではなく、読書経験も含まれるはずである。例えば、同じような登場人物が出てくるとか、同じような場面があるとか、同じような展開があるとかなどは、その物語と今までに読んだ物語とを重ね合わせて考えているから語られる内容である。したがって、読書経験を含めた話となるは当然のことである。

このような語り合いがどんどん深まると、その内容は、自ずとその物語の特質について語り合うことになる。しかしながら、フレームワークの質問をすれば、自然に深まった語り合いになるかといえばそうではない。それを方向付けるのは指導者である。指導者の方向付けによって深まったり浅いままであったりするのである。指導者の方向付けが重要である。児童たちの語り合いが自然に深まっていくのを待つのではなく、語り合いを深める補助的な発問を適宜する。この発問によって、「もうちょっと話してみて」の取り組みを始めたばかりの学級でも深まった語り合いになると考える。

なお、質問のフレームワークは「質問」という言葉を使っているが、「質問」と「発問」とを同意と考え、取り扱うこととする。

(2) 探究的な活動を取り入れる

物語の特質を理解させるための方法は様々である。本研究においては、その中から、探究的な学習活動を取り入れることにした。

探究的な活動について、「審議経過報告」（平成 18 年 2 月 13 日中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会）には、「探究的な活動を行うことは、子どもの知的好奇心を刺激し、学ぶ意欲を高めたり、知識・技能を体験的に理解させたりする上で重要なことであり、自ら学び自ら考える力を高めるため、積極的に推進する必要がある。」とある。

物語の特質を読解する学習においては、従来の問答形式の学習に加えて、このような探究的な活動を取り入れることは、これまで以上の学習の深まりが期待できる。

問答形式の学習は、学級全体が一定の方向を向き、どの子ども同じような学習結果が期待できる反面、一部のよく発言する児童だけで展開されている傾向にあり、多くの児童にとって受け身的な学習になりがちになる。一方、探究的な活動は、一人一人が、それぞれの課題に対して自ら考えて活動し、実感的・体験的に知識や技能を獲得していくことができる反面、実際の指導や支援は個々に対応できず、その学習結果の差は大きく、「できた子」と「できなかった子」との格差を生みやすい。

本研究では、これらの学習方法を融合してよりよい読解の授業を創造していこうとするものである。

物語の読解においては、「調べ学習」や「表現活動」のような探究的な活動が想定できる。「調べ学習」は、物語の特質について調べ、読解に役立てるようになる方法である。例えば、物語の時代背景を調べたり場面展開を整理したり、また文の構造や全体の構成をまとめたりする活動も考えられる。「表現活動」は、物語の特質を、実際に表現させることを通してつかみ取らせる方法である。例えば、物語の展開をまねて創作させたり登場人物や展開を書き換えたりするなどの活動が考えられる。

これらの活動は、いずれもその物語の特質や指導目標などを考慮して想定しなければ活動の意味が乏しくなる。言い換えれば、その物語の特質を最も実感的に読解できる方法を考え、設定することが大切なのである。言い換えると、探究的な活動によって読みが深まるよう、読みに返る単元展開を工夫しなければならないのである。

「実感的に特質をとらえられたかどうか」をどのように判断するか

児童が物語の特質をとらえられたかどうかを指導者が判断するためには、何らかの評価方法が必要である。本研究では、昨年度同様、単元終末期にその物語の特質について書かせ、その記述内容

から目標を達成できたかどうかを判断する。このことは、一見指導者のための活動のように見えるが、児童にとっては、学習をふり返ることになり、物語の特質について語り合ったことを自分なりにまとめ直すことになる。

物語に特質を実感的にとらえられたかどうかは、探究的な活動について児童がどうとらえたかを書かせる。実感的にとらえられたときには、探究的な活動について、単に楽しい動的な活動としてとらえた記述ではなく、深い理解を伴った満足感のある肯定的な記述となるだろう。

3 実践事例

事例 2年「くまーぴき分はねずみ百ぴき分か」（神沢利子）

（1）本単元について

本教材は学習指導要領の目標及び内容の読むこと（ウ）に位置づけられている「場面の様子などについて、想像を広げながら読むこと」に関わって確かな言葉が習得できる教材である。この読むこと（ウ）に関しては、低学年では「文学的文章の指導においては、あらすじを捉えながら場面ごとの想像を広げ、叙述と結びつけることによって、確かな言葉の力として身に付けることが大切である。」とされている。中でも特に「確かな言葉の力として身に付けること」というところが大切であるため、児童が物語の特質を捉えることを学習内容のよさとして実践を行った。

本教材「くまーぴき分はねずみ百ぴき分か」は、日常のありふれた出来事に対して児童の示す「なぜ」「どうして」という疑問を巧みに捉えた「くまの子ウーフ」シリーズの一話である。物語の文章はやさしく、リズムやユーモアのある書きぶりは、楽しく読むことができる。物語を読む時に大切にしたいことは、想像力豊かに読むことである。そのためにこの物語の特質である繰り返しを用いて巧みに表現されている書きぶりやほのぼのとしたウーフの行動や題名からわかる大事なところの3つを捉えさせた。特に題名に関しては、読んだだけでは何のことについての百ぴき分かわからないので、題名の「くまーぴき分はねずみ百ぴき分か」の意味を理解させた。この題名の意味が読み取れる大事な言葉は、ウーフのお父さんの「ねずみは、ねずみーぴき分、きつねはきつねーぴき分、はたらくのさ。だれの何ぴき分なんかじゃないんだよ。みんながーぴき分、しっかりはたらけばいいんだ。」という言葉である。この言葉から、「たくさん取るのがずるい。」「少ないのが損だ。」というのではなく、みんな平等で、自分ーぴき分だけしっかり働けばよいという大事なところを読みとらせた。

先にも述べた物語の特質を捉えるため、2次では厳選された質問のフレームワークから以下の6つの質問を取り上げることにした。それは、基本的な質問1,3「この物語の中で、好きなところ・わからないところはどこですか?」、一般的な質問4の(イ)「この物語の言葉の使い方や言い回しで、何か特別なことに気付きましたか?」、特別な質問9「登場人物たちが、何を思っているか知ることができましたか?」、一般的な質問10「あなたがこの本を誰かに紹介するときどんなことを話してあげればよいと思いますか?」、一般的な質問10(カ)「この話を読んだ後、みんなで話し合うのは楽しかったですか?」、一般的な質問11「他の人が言った中で、よかったなあと思うことはどんなことですか?」である。基本的な質問では、これから読み進めていく「くまーぴき分はねずみ百ぴき分か」の物語に関心をもち、好きなところやわからないところを切り口に読みを始め、一般的な質問や特別な質問では、「くまーぴき分はねずみ百ぴき分か」の物語の特質を捉え

させるため、あらすじや場面の様子や特徴のある言葉の使い方・書きぶりを捉えさせた。また、3次では、読みで学習したことから、他の「くまの子ウーフシリーズ」の物語も同じように、今度は自分で読みを深め、その特質を探っていくようにした。そして「くまの子ウーフ物語のよさ」と題し、作文にして言葉で表すことを行った。こうして読み（理解）と言葉（表現）の一体化を図った指導を行い、物語の特質をつかませ、学習内容のよさに迫れるようにした。

（２）目標

国語への関心・意欲・態度

- ・ウーフ物語に興味を持って読もうとする。

書く能力

- ・ウーフ物語のよさを書くことができる。

読む能力

- ・ウーフ物語のあらすじや場面の様子を読み取ることができる。

言語についての知識・理解・技能

- ・難しい言葉を理解することができる。

（３）指導の流れ（全 1 1 時間）

次	学習活動	・支援 評価規準
1	<p>全文を声に出してすらすらと読む。</p> <p>難語句を理解する。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・語や文のつながりを考えて範読する。 ウーフ物語に興味を持とうとしている。 (関・意・態) ・わからない語句の意味を教え合ったり、教えたりする。 難語句を理解している。(言語)
2	<p>「好きなところ」「わからないところ」を出し合い、語り合う話題を決める。</p> <p>基本的な質問 1, 3</p> <p>言葉の使い方や言い回しをもとに語り合う。</p> <p>「この物語の言葉の使い方や言い回しで、何か特別なことに気が付きましたか？」</p> <p>一般的な質問 4 (イ)</p> <p>登場人物について、語り合う。</p> <p>「登場人物たちが、何を思っているか知ることができましたか？」</p> <p>特別な質問 9</p> <p>内容について、語り合う。</p> <p>「あなたがこの本を誰かに紹介するとき、どんなことを話してあげればよいと思いますか？」</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・語り合う話題を明確にするために、基本的な質問をし、子どもの発言を整理する。 ・繰り返しの表現や特徴のある書き方を捉えるようにする。「からからだからからだ」のような書き方。 ・ウーフのほのぼのとした感じや、動物たちがそれぞれ違う気持ちであることを捉えるようにする。 ・題名からわかる大事なところを、わかるように説明させる。

	<p>一般的な質問 1 0</p> <p>物語のよさについて，語り合う。</p> <p>「この話を読んだ後，みんなで話し合うのは楽しかったですか。」</p> <p>一般的な質問 1 0 (カ) 2次を通してどの時間の終わりにも，「他の人が言ったことの中で，よかったなあと思うことはどんなことですか？」</p> <p>一般的な質問 1 1 (イ)</p>	<p>・「くまーぴき分はねずみ百ぴき分か」の物語の特質を捉えるようにする。</p> <p>2次を通して物語の書きぶりや大まかな内容を読み取っている。(読む)</p>
3	<p>他のウーフ物語を読む。</p> <p>「ウーフ物語のよさ」と題し，作文を書く。</p>	<p>・他のウーフ物語をたくさん読み，気に入った物語を1つ選ぶようにする。</p> <p>・「くまーぴき分は，ねずみ百ぴき分か」の学習でつかんだ特質をもとに，他のウーフ物語の特質もつかみ，作文に書けるようにする。</p> <p>学習したことを活かしてウーフの様子や書きぶりの特徴が書けている。(書く)</p>

(4) 授業記録(抜粋) 第2次5時間目 平成19年12月6日

T1:これまで，「くまーぴき分は，ねずみ百ぴき分か」の物語を読み進めてきました。今日は，このお話を読んで今までみんなでいろいろと話し合ってきましたが，どんなところが楽しかったのか，あるいはわかったかを語り合っていきます。

T2: どうですか。話し合ってきて楽しかったことは何ですか。

C1: みんなが，いろんな意見をもっていたことです。

T3: 例えば？

C2: 君が，ウーフはいろんな出来事があったのに，いつもやさしい気持ちをもっていたと言っていたことです。

T4: それは，どんなところからやさしいとわかりましたか。

C3: ウーフは水を我慢して，かたつむりやかに水をあげたところです。

T5: ウーフのやさしさがわかって楽しかったということかな。

C4: 私はみんなの意見を聞いて，ツネタは魚を売りに行くとき，誰にもあげなかったところで，自分のことしか考えてないなあということがわかりました。

C5: ウーフのお父さんはえらいなあとわかったことです。

T6: それは，どういうところからわかったのかな。

C5: ウーフのお父さんの言葉で，「ねずみはねずみーぴき分，きつねはきつねーぴき分はたらけばいい。だれの何ぴき分じゃない。みんながーぴき分しっかりはたらけばいいんだ。」のところです。

T7: ここは，お話の大事なところでしたね。このことから何がわかるんだった？

C6:題名の意味です。

T8:どんな意味かな。

C7:ウーフのお父さんの言葉から、一ぴき分しっかりはたらけばいいので、くま一ぴき分は、ねずみ百ぴき分ではないということです。

T9:みんなはどうかな。

全:くま一ぴき分は、ねずみ百ぴき分ではないです。

T10:ここで、題名のことわかるんでしたね。他に楽しかったことはどんなことでしたか。

C8:ウーフ物語を読んだことがなかったの、ウーフがどういうのかわかったことです。

T11:なるほど。それで、ウーフのどういうのかわかりましたか。

C8:やさしい動物だと思いました。

C9:おっとりしている。

C10:何でも一生懸命する動物だと思います。

T12:それはなぜそう思ったのかな。

C10:かたつむりやかに、どうしても水をあげたいと思っていたからです。

T13:なるほど。ウーフはやさしい、おっとりしている、一生懸命だという意見が出てきました。

話全体からしても、何だかほのぼのとした感じがしますね。あと、書きぶりでは何かありませんでしたか。

C11:最後の「にじがたいこ橋のようにかかっている」という書き方がよかったです。

C12:途中で「からからだ からからだ からも からだも からからだ」と書いてあったところですね。

T14:それは、どういう意味があったのかな。

C13:「のどがからから」という意味と、「かたつむりのからだのから」という意味です。

T15:ここでは、のどのからからと体のからという二つの意味が、うまく繰り返して書かれていたんですね。

C14:かのに「こうらが ひびわれる。こうらが ひびわれる。」のところもです。ここも繰り返して書かれています。

C15:ツネタの「どいた どいた。」もです。

T16:繰り返しがあったり、きれいな書き方があったりしましたね。では、今日の友だちの意見の中で、よかったなと思うのは、どんなことでしたか。ノートに書きましょう。

(しばらくして)発表しましょう。

C16:C13のからからの書き方がやっぱり上手に書いてあるということです。これは、僕も上手に書いてあると思ったからです。

C17:C10のウーフは何でも一生懸命するやさしいくまだということです。やさしいから、この話もほのぼのすると思います。

C18:C5も言っていたように、やっぱり題名のことわかるところです。一番大事なことが書いてあるからです。

T17:なるほど。いい意見がたくさん出ましたね。それらはすべてこの物語のよいところですね。ウーフの特徴や、文の書き方、題名の意味などよくわかりましたか。他にもウーフ物語がたくさんありますね。読みたいですか。

全：読みたいです。

T18:では今度、ウーフ物語も読んでみて、その物語のよさを探っていきましょう。

(5) 考察

授業記録より、物語の特質の中の1つであるウーフのやさしさの設定については、T4「それは、どんなところからやさしいとわかりましたか。」やT12「それはなぜそう思ったのかな。」の質問から、C3「ウーフは水を我慢して、かたつむりやかにに水をあげたところです。」やC10「かたつむりやかにに、どうしても水をあげたいと思っていたからです。」の部分で捉えることができる。また、話の大事なところの設定については、C5「ウーフのお父さんはえらいなあとわかったことです。」の考えを切り口にT6「それは、どういうところからわかったのかな。」・T7「ここは、お話の大事なところでしたね。このことから何がわかるんだった?」・T8「どんな意味かな。」のように質問を続けることにより、C7「ウーフのお父さんの言葉から、一ぴき分しっかりはたらけばいいので、くま一ぴき分は、ねずみ百ぴき分ではないということです。」のように題名の意味するところまで踏み込むことができた。さらに、書き方の設定として、繰り返しや比喻を使っているところもC12「途中で『からからだ からからだ からも からだも からからだ』と書いてあったところです。」の発見をもとに、T14「それは、どういう意味があったのかな。」を経てC13「『のどがからから』という意味と、『かたつむりのからだのから』という意味です。」でその意味を捉えている。これらの特質を捉えている姿は、下記のように授業後のノートの記述からもうかがえる。

書き方の設定を捉えた記述
捉えた記述

ウーフのやさしさの設定を
捉えた記述

話の大事なところの設定を

この学習の後、3次で他のくまの子ウーフシリーズの物語を読んで、その特質を探る活動を行った。これが探究的な活動で、この活動を通して物語を自ら深く理解しようと試みた。児童自らが、くまの子ウーフシリーズの物語を何冊か読み、その中から気に入った1冊について、どのような特質があるのかを見つけていった。そして、それを「ウーフ物語のよさ」と題して作文にしていっていった。例えば、「ウーフはおしっこからできているか。」を読んだ児童は、まず、「ずくん ずくん ずくんずくん」の書き方で、ウーフが石にささってずくんずくん痛む様子と、痛くて泣いているずくんずくんとがうまく表されていることを捉えた。また、「お月さまはキツネがすきか。」を読んだ児童は、下記のように話の大事なところを書いており、このことが題名にもつながっていることを捉えていた。こういった物語の特質や子どもなりの分析は、ただ単に物語を読むだけでは捉えられない。教材文でその物語のどこをつかむのかを、児童がお互いに語り合ったり指導者が支援したりしないと、物語をどのように読めばよいのかわからない。今回はまず、教材文で繰り返し出てくる言葉の表現が、同じ言葉で二つの違う意味を示しているところを探したり、人物像の設定がわかるところを探したり、大事なところが題名につながっているところを探したりして、物語の特質の捉え方を学習した。そして、その捉え方を用いて、児童自らが他のくまの子ウーフの物語でもその特質を捉えることができた。ここでは「ウーフ物語のよさ」と題して作文を書いた中に、個人個人が自分の読んだ物語の特質を下記のように書いていることから、この活動は効果的であったと考えられ、児童が物語を読む時にこういったことを読み取っていけばよいのかが身に付いたと考えられる。

事例 4年「ごんぎつね」（新美南吉）

（1）本單元について

「ごんぎつね」は、小学校4年生の共通教材と位置づけられ、広く親しまれている作品である。「ごんぎつね」には、南吉がスパルタノートに書き記した「権狐」（以下、「草稿」とする）と、投稿した「赤い鳥」の鈴木三重吉が手を加えた「ごん狐」とが存在する。教科書掲載の文章（以下、「定稿とする」）は、後者の文章を元としている。

「ごんぎつね」は、寂しさ故にいたずらを重ねるごんが、兵十への取り返しのつかないいたずらを悔い、償いを通してひたむきに心の交流を求めたが、その死をもってしか通じ合うことができなかったという悲劇である。

ごんはいたずら好きであるように描かれている。近くの村へ行っては、いもを掘り散らしたり、菜種がらに火をつけたり、つるしてあるとんがらしをむしり取ったりするだけではなく、いろんなことをした。また、兵十には、兵十のとった獲物を川へ放り投げ、兵十のおっかあの死につながると思える、取り返しのつかないいたずらをしたように書かれている。「いろんなことをしました」とあるが、草稿にはこの記述はなく、加筆されている。つまり、ごんのいたずら好きな性行を際立たせるように描かれたととらえることができる。

このようなごんの設定は、草稿の場面「3」の終わりにもうかがえる。「3」は、一人ぼっちの兵十を見て償いを始めた場面である。草稿には、その最後に、「そして権狐は、もう悪戯をしなくなりました」という一文があった。しかし、定稿では削除されている。これもごんの性行を描くためにそうしたのであると考える。

ごんは、「小ぎつね」と表現されている。「手袋を買いに」の「子ぎつね」ではない。前述のようないたずらをして、葬式での兵十の様子を目の当たりにし、自分のいたずらを後悔することができる。さらに、「おれと同じ、一人ぼっち」になった兵十につぐないを始める。このようなことを考えたり行動できたりするには、「子ぎつね」ではなく「小ぎつね」でなければならない。また、ごんは自分のことを「おれ」「わし」といっていることから、「子ぎつね」のようなかわいらしさは感じられないように描かれているといえる。

ごんは、兵十のおっかあの死を契機にいたずらを後悔し、兵十の様子を見に行く。そこで見た兵十は、自分と同じ一人ぼっちである。一人ぼっちの寂しさ故にいたずらをしてきたごんは、同じ境遇にしてしまった兵十に対してつぐないの気持ちをもつ。「つぐない」という言葉は、一度だけ出てくる。しかし、草稿には出てこない。これは、この後のひたむきなつぐないが、単なる同情ではなく、うなぎのつぐないであることを示す重要な言葉である。また、この後のごんのひたむきなつぐないの姿は、ごんが一人ぼっちという境遇をどれだけ辛く悲しいものだととらえているかもわかる。

場面「4」と「5」は、草稿では「4」として一場面になっている。分けた理由として、時間的経過を表すことができること、ごんの期待のふくらみやその後の落胆ぶりを強調できること、話し手の中心が兵十から加助へと移り変わることなどが挙げられる。兵十に相談をもちかけられた加助は、不思議なことが起こったのは神様の仕業だと結論づける。自分の存在を分かってもらえるかもしれないと期待していたごんは、その言葉を聞いてひじょうに落胆する。落胆する程度が深ければ深いほど、場面「6」の冒頭の「その明るく日も」という言葉が重要になってくる。草稿では、「その日も」となっているが、これでは、お念仏の日からどれだけ経っているかが分からないし、つぐないの気持ち

ちの程度も低いように読めてしまう。これだけ落胆していても、次の日にごんは栗をもって兵十の家につぐないに行くのである。

最後の場面「6」は、兵十に見つかって火縄銃で撃たれる場面である。ごんの死をもってしか通じ合うことのできなかつた場面である。草稿では、「権狐は、ぐったりなまま、うれしくなりました」とある。しかしながら、定稿では、「ごんは、ぐったりと目をつぶったまま、うなずきました」と書き換えられた。「うれしくなりました」では、ごんの心の中での動きは分かるが、兵十に通じたかどうかは明確ではない。ごんと兵十とは心と心で通じ合えたと考えることもできるが、兵十の問いに対して「うなずきました」という方が通じ合えたことは明白である。また、この場面「6」は、主として兵十の側から書かれているため、その部分だけごんに移り変わってしまう点からも書き換えられたのではないかと考えられる。

場面の情感を盛り上げる描写にも注目しておきたい。

もずの声の「キンキン」（場面「1」）、葬式の出る鐘の音「カーンカーン」（場面「2」）、松虫の声「チンチロリン、チンチロリン」（場面「4」）、木魚の音「ポンポンポン」（場面「4」）、火縄銃の音「ドン」などのオノマトペは、その場面の情景を表す表現として効果的に配されている。

場面「2」には、「秋祭り」-「そう式」、「赤いひがん花」-「白い着物」、「白いかみしも」-「赤いさつまいも」というように、特に対照的な表現が目につく。場面「1」にも、「からっと晴れた空」-「ぬかるみ道」「にごった川」などがあるが、対照的な言葉を配することによって、それぞれを印象深くとらえさせている。また、色を視点にしてみても、前述のほか、「黄色くにごった水」「白いもの」「黒い着物」「赤い井戸」「青いけむり」など、登場人物の様子や情景をとらえられるように書かれている。

草稿では、場面「1」「2」の終わりに、「鰻のつるつるしたはらは、秋のぬくたい日光にさらされて、白く光っていました。」「こおろぎが、ころろ、ころろと、洞穴の入口で時々鳴きました。」とあったが、定稿では削除されている。

ごんは、言葉をもたない小ぎつねである。故に、行動以外に伝える術をもたない。文中では、あたかもごんが話しているようにカギで書かれたところがあるが、すべて「思いました・考えました」と結ばれ、いっそう哀れさを醸し出す。

このような物語を児童たちはどう読むだろうか。

まず、児童たちが立ち止まってしまうのは、「ごんが撃たれる場面」であろう。できればごんを助けたいと思う児童は多いに違いない。しかしながら、ごんを助けるストーリーになると、兵十のおっかあの死や兵十のその怒り、ごんのひたむきなつぐないまでがとても薄っぺらいものとなってしまうだろう。悲劇的に終わるしかない物語であることを受け止めてもらいたい。

中学年の想像的な読むことに関する指導事項は、「場面の移り変わりや情景を、叙述を基に想像しながら読むこと」である。この観点で物語を見てみると、着目したい点、すなわち、ごんの心が揺れ動く場面が2カ所ある。一つは、兵十のおっかあの葬式を見て穴の中で後悔する場面であり、もう一つは、つぐないが神様の仕業に受け止められた場面である。辺りの村へ行ってはいたずらをするごん。ある秋の日には兵十にいたずらをし、その結果、兵十のおっかあの死と直面する。いたずらすることで、寂しさを紛らわしたり、人と関わりをもちたいと思ったりしていたごんは、この後、いたずらからつぐないへと兵十への関わり方を変える。毎日毎日、うなぎのつぐないをして兵十との関わりをもとうとするごんだが、兵十は一向に気づかない。いつの間にか家にくりや松たけをおいてある不思議な出来事のことを加助に相談すると、加助は「神様の仕業」だと言い放つ。自

分のつぐないを認めてもらえないごんは引き合わないと思う。つぐないをしてもごんのしていることだとは気づいてもらえない。この後いくらつぐないを続けても兵十には通じないかもしれない。でも、ごんはその明るく、くりをもって兵十のうちへ出かけていく。それでもつぐないたい、関わりをもちたいと思っているごんの心情が伝わってくる。結局、兵十に撃たれたとき、「お前だったのか。」という兵十の問いに、言葉をもたないごんは、うなづくことで初めて通じ合えた。このように、ごんの心が揺れ動くところに着目して読むことによって、ごんの心情が移り変わっていく様子がよく見えてくる。

また、情景は、前述の描写について想像しながら読み深めたい。前述以外にも、例えば、「月のいいばん」という風景描写から、ごんが月明かりを喜び、遊びに出かけようと考えただけでなく、つぐないを満足気に思っているとも読める描写であることをとらえさせたい。

このようなことを読み深めさせるために、質問のフレームワークから、「場面の設定」「登場人物の設定」を引き出すような質問を選び、自分の思いを語り合わせたい。具体的には、「このお話はどこで起こったのでしょうか」（特別な質問3）、「いちばん興味をひかれた登場人物はだれですか」（特別な質問4）、「このお話ならではの言い回しや言葉はありましたか」（一般的な質問4）などを基に、「ごんぎつねの舞台はどんなところでしょう」「ごんはどんなぎつねだと思いますか」などというように、この物語に合うように言いかえて発問し、語り合いながら読み深めさせたいと考える。

探究的な活動

・場面ごとに図示する

物語「ごんぎつね」について、物語の特質である、登場人物の設定や場面の設定、構成などを読み取ろうとする際には、「ごんの境遇」「場所の展開」「ごんぎつねならではの表現」に着目することが肝要である。中でも、舞台となる場所については、ごんの住んでいる穴と村との位置関係、川や墓地、お城や兵十・加助・弥助・新兵衛・吉兵衛の家々の位置関係、さらには兵十の家の間取りなど、多岐にわたっている。

そこで、舞台となる場所について場面ごとに絵や言葉を交えて図示することによって視覚的にとらえさせようと考えた。描かれた図は、読み取りの深さによって内容が異なってくるだろう。つまり、ごんの動きをとらえられるようにかいてあったり、家並みが分かるようにかいてあったり、さらには、巧みな表現が書き加えられていたり、描く内容によって、その子の読み取りの深さが現れる。

また、はじめに描いた図に、学習したことを加筆していくことで、場面の移り変わりをより確かにとらえることができるとともに、場面間を比較することもできる。場面と場面を比べてみると、その場の情景を醸し出す表現がどの場面にもあることをとらえることもできるし、場所が転々と変わっている場面と変わらない場面とがあることなどもとらえられる。

場面ごとの図ではなく全体を1枚の図にすることも考えられるが、4年生の指導事項「場面の移り変わりや情景」という観点から考えると、場面ごとに図示の方が有効であると考えられる。

・定稿と草稿とを比較する

定稿と草稿とを比較させた場合、表現の異なったところに着目することができる。特に、場面「6」に関しては、「うなずきました」という行動描写と「うれしくなりました」という心情描写とを比

較させることによって、「通じ合えた」というにはどちらの表現がより適切かを考えさせられる。また、場面「6」の冒頭には、「その明るく」と「その日も」という違いもある。落胆した明るく日と落胆してから何日経ったか定かではない日とを比べてみると、ごんのつくれない、関わりたいと思う気持ちの強さを計り知ることができる。

(2) 目標

国語への関心・意欲・態度

- ・「ごんぎつね」の特質をとらえ、物語の描き方に関心をもつ。

読む能力

- ・叙述に即して、場面の移り変わりや情景を想像しながら読むことができる。
- ・場面の様子がよく分かるように声に出して読むことができる。

言語についての知識・理解・技能

- ・分からない語句について、国語辞典で調べることができる。

(3) 単元の流れ(全 10 時間)

次	学習活動	・支 援 評価規準
1	<p>全文を声に出して読む。</p> <p>好きなところ・嫌いなところ・よくわからないところ・パターンやつながりについて書く。</p> <p>4つの観点についてまとめたものを読む。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・あらすじをとらえさせるために、語や文のつながりを考えて範読する。 ・思いつくことを率直に書けばよいことを助言する。また、理由も書く必要のないことを伝える。 ・あらかじめ全員の感想をまとめておき、重なりがわかりやすいようにしておく。
2	<p>物語が展開する場所について、場面ごとに絵や言葉を使って図示する。</p> <p>描いた図を使って、場面展開の仕方や出来事での位置関係を読み取る。</p> <p>ごんの人物像を読み取る。</p> <p>ごんと兵十との関わり合い方を読み取る。</p> <p>ごんと兵十とが通じ合えたことを読み取る。</p> <p>巧みな表現について話し合う。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・場面毎の共通点や場面の移り変わりを視覚的にとらえさせるため図示させ、登場人物の動きを書き加えるように指示する。 ・兵十の家の間取りや物置との位置などを解説し、登場人物の動きをとらえられるようにする。 ・「子ぎつね」ではなく「小ぎつね」であることに着目させながら、ごんの言動について、自分の考え方や行動のしかたと比較させ、ごんの年齢を想像させる。 ・ごんと兵十の対応とを見比べられるように上段と下段にわけて板書し、ごんと兵十のちがいをとらえやすいようにする。 ・定稿と草稿とを比べさせ、「うなずく」ことによって、初めて通じ合えたことをとらえさせる。 ・対照的な表現やオノマトペ、情景を表す文などに着目させ、視覚や聴覚を働かせて考えさせるこ

		とによって表現の巧みさを理解させる。
	《2次を通して》 叙述に即して、場面の移り変わりや情景を想像しながら読んでいる。 (読む能力) 場面の様子がよく分かるように声に出して読んでいる。(読む能力)	
3	「物語『ごんぎつね』のみりよく」と題して作文を書く。	・第2次で語り合った内容から、この物語について自分の気付いたことを書けばよいことを知らせる。
	物語「ごんぎつね」の特質をとらえ、物語の描き方に関心をもっている。(関・意・態)	

(4) 授業記録(抜粋) 第2次5時間目 平成19年12月13日

T1: 前の時間に「関わりたい」というところを読んできましたが、この時間は特に最後の場面を中心に。結局、ごんと兵十は関わりをもてたんでしょうか、もてなかったんでしょうか。今日はそういうところを中心にしていこうと思います。

T2: では、読みますよ。(児童が、1段落ごと、声に出して読む)

T3: さっきよりも少し口調が速かったねえ。(個人名)、よかったですよ。(個人名)、ゆったりとしてよかったですよ。……(個人名)、まあ、合格といえる読みですね。

T4: 今日は、みんなは見たことがないと思うのですが、南吉が最初に書いたものを用意しました。6の場面だけなんですけど、教科書と比べられるようにプリントにしてみました。(配付)

T5: 上の段が今のもの、下の段が1931年(昭和6年)10月4日。草稿といいます。昔の仮名遣いで書いてあるところがありました。そこを先生が今の仮名遣いに書き換えました。6場面が草稿では場面5なんです。増えた訳じゃなくて、草稿では、ある場面と場面がいっしょだったんです。どれか分かりますか。

C: 4と5

T: そうです。4と5が一つの場面だったのです。(指導者が、草稿を声に出して読む)

T6: どこが変わっていたか、気がつきましたか。(児童が、プリントの上下段を読み比べる)

T7: 見つけたところはどこですか。

C1: 「うちました」「うってしまいました」(板書) / C2: 「うなずきました」「うれしくなりました」(板書)

C3: 「その明るる日」「その日も」(板書) / C4: 「ごん」「権狐」(板書) / C5: 「うら口」「せど口」(板書)

C6: 「くり」「栗の実」(板書) / C7: 「つつ口」「銃口」(板書) / C8: 「ちょうど」(あるなし)(板書)

C9: 「出かけました」「もっていきました」(板書) / C10: 「ばたり」「ばったり」(板書)

T8: このプリントでは分かりませんが、草稿では「おや」の後のダッシュが7文字分ぐらいあります。今回は、この二つ(うなずく、明るる日:板書に線を引く)を取り上げます。どちらがいいか考えながら深めましょう。

T9: まず、「その明るる日も」と「その日も」とです。あなたはどちらの方がよりよいと思います

か。

C11：「その日も」より、「その明るる日」の方が感じがいい。 / C12：「その日も」の方が次に
なげやすい。

C13：「その明るる日も」の方が、いつのことか分かる。 / C14：「その日も」の方が今日あったと
分かる。

T10：この前の日は何があった日ですか。

C15：くりや松たけをもってきてくれるのは神様のしわざだといわれた。

T11：神様のしわざにされたときのごんはどんな気持ちだったでしょう。

C16：くりや松たけを持って行っているのを分かってもらいたい

T12：あなたがごんならどういう思いになりますか。

C16：自分なら持って行くのをやめる / C17：やめる。 / C18：悔しい。 / C19：むっとくる。

C20：真実を知ってほしい。

T13：そんな思いをもっていた、「その明るる日」というのは、次の日ですね。では、「その日も」
の「その日」というのはいつですか。次の日ともいえるし、次の日でないともいえますね。（次の
日かそうでないか、次の日(板書)）

T14：こう考えると、どちらの方がよりよいですか。

C：その明るる日の方がよい。

T15：そうですね。

T16：「うなずきました」「うれしくなりました」どちらが好きですか。いいですか。

C21：「うれしい」 やっと分かってくれたから。

C22：「うれしい」「うなずきました」やったらそのときごんはどんなことを思っていたか分か
らないけど、「うれしくなりました」やったらちゃんと分かってくれてうれしかったことが分か
る。

T17：「うれしくなりました」の方が、兵十がよく分かるということ？ きつねが倒れているの
を見て、兵十はごんがうれしくなった表情が分かりますか。うれしくなったり、悲しくなったりする
きつねの表情が分かりますか。

C23：「うなずきました」には動作があるけど、「うれしくなりました」には動作がない。（動き、
きもち(板書)）

T18：どちらがいいと思いますか。

C24：「うなずきました」がいい。

T19：　　さんは、「きつねなのになぜうなずくのか」と書いていましたね。なぜうなずかせたの
か、分かりましたか。「うれしくなりました」を「うなずきました」に書き換えたのはどうしてで
しょう。

C25：「うなずきました」て書いたら兵十も分かるけど、「うれしくなりました」だったら、読者
は、兵十は（ごんの）気持ちだから分かっていないと読み取ってしまうかもしれない。

T20：どこで関わりをもてたかは、今日の勉強で分かったと思うのですが、どうですか。

(児童、うなずく)

明日は、「ここの書き方がうまい」というところについてみてみましょう。

(5) 考察

まず、前述のような単元設計で、児童はどの程度読み取れたのかを考察したい。

第3次に書かせた作文、「物語『ごんぎつね』のみりよく」から取り上げる。

- ・ 「物語「ごんぎつね」の一番のみりよくは、表現の上手さです。／まず最初の表現ですが、二、三日雨がふり続いて、ごんは外にも出(ら)れなくて穴から早く出たかったと思います。空はからっと晴れていましたと、ありますが、これは、ごんの気持ちを表しています。ごんはほっとしたので、はれたと新美南吉さんは表現したのだと思います。」(A児)
- ・ 「ぼくは、この物語の表現が好きです。／兵十と加助が月のいいばんに、歩いてくるときの表現です。あのばん、ごんは兵十が、自分のやっていることに気づいてくれてとてもうれしい気持ちだったと思います。そのごんの気持ちに合わせて、月も満月だったんだなと思いました。あのとき、半月だったら、ごんは十分に満足できていないことが表れていたと思います。」(B児)
- ・ 「ぼくはこの「ごんぎつね」の物語でうまい表現だなあと思ったところがたくさんありました。それはどういうところかという、白い着物と赤いひがん花や、白いかみしもと赤いさつまいものような顔という白と赤の色の対比です。また、ひがん花がさいていたが、そう列の人たちにふみおられてしまうというところです。ぼくは、最初は兵十のおっ母が生きていたのに、死んでしまったということを表しているんじゃないのかなあと思いました。」(C児)
- ・ 「私の思うごんぎつねのみりよくは、ごんの本当のせいかくです。／ごんは辺りの村へ出てきていたずらばかりしていました。でも本当は村の人とかかわりたかった。一人ではさみしかつたんだと思います。でも、ごんがげんいんで兵十のおっかあに兵十が最後のねがいをかなえてあげ(ら)れませんでした。そしてごんは兵十にくりや松たけを持って行きました。私はこの部分も好きです。」(D児)
- ・ 「ごんぎつね」のみりよくは第一に風景、行動でその人物の気持ちが分かるところです。たとえば、兵十がうなぎをつる場面があります。そのときに顔の横っちょに円いはぎの葉がついています。また雨がふって川の水の量がふえていて、川の流れもはやくなっているのに、うなぎをとっているところからあせっていることがよく分かります。おそうしきの時も赤いひがん花がふまれているのではなく、ふみおられていることから、悲しい、くやしいと思うことが一段と大きく読みとられます。／第二は、四の場面です。ごんがうなぎをとってそれが悪いとわかり、つぐないをします。それから、その後の兵十の気持ちはどんなんだろうと考えます。だけど、そのときに神様のしわざといわれます。わたしだったら、つぐないをやめてしまいます。けどごんは、つぐないをやめません。それは、いたずらが悪いと反せいをしているからだと思います。」(E児)

以上の記述から、A児、B児、C児は、表現上の特質について、D児は登場人物の設定について、E児は場面の設定について述べており、児童はおおむね、物語「ごんぎつね」の特質を読み取れているととらえることができる。

次に、探究的な活動について考察する。本単元において、探究的な活動は、場面ごとに図示する活動と、草稿と定稿とを読み比べる活動とを設定した。

まず、場面ごとに図示する活動についてである。学習後、「絵地図をかく活動について」自由記述で感想を書かせた。その答えの多くは、以下に示すF児、G児のように、「書くことによってごんの動きがよく分かった」「どこに何があるのかが分かった」であった。4年生の指導事項「場面の移り変わりや情景」という観点からみると、場面の移り変わりについては視覚的にとらえやすかったと考えられるが、情景を想像することについては、記入するような支援が乏しかったため、書いている児童は少なかった。このような活動の際には、書く時間の十分な確保と的確な指示・発問を計画的に位置付けておく必要がある。

- ・ 「絵地図をかくて、役立ったことは、ごんがどういう道を通っていったか、兵十がびくをどこにおいたかなどということが、絵地図を見たらぱっと分かったのでよかった。」(F児)
- ・ 「ぼくは絵地図をかくてみて、ごんや兵十の通った道すじや、弥助や新兵衛などの家がどこにあるかなども分かってよかったと思います。」(G児)

次に、定稿と草稿とを比較する活動についてである。学習後、「読み比べについて」自由記述で感想を書かせた。すると、以下に示すH児、I児のように、物語の優劣を語るのではなく、それぞれの表現に対する自分の思いや位置づけを語っていた。本単元では最後の場面だけ読み比べたが、全文を読み比べる単元設計も効果的な学習ではないかと考える。

- ・ 「下書きと読み比べると、ぜんぜんちがう言葉を使っていて下の物語(草稿)の方がむずかしいみたいだった。上の方(定稿)はかんたんな言葉を使っていて、子どもにも読みやすそうだった。」(H児)
- ・ 「今の方がよいと思うところもあったり、下書きの方がよいと思うところもありました。」(I児)

事例 5年「父ちゃんの凧」長崎源之助

(1) 本単元について

本教材は「戦争は、全ての人たちの願いや希望を壊してしまうものであり、平和の中でこそその願いや希望は叶えられる。」という主題の物語である。1学期の2教材同様、人物の心情や場面の様子を表す描写が優れており、子どもが叙述に即して優れた描写に触れ、味わいながら読み深め、作品に対する自分の考えを深めることに適した教材である。

この物語の特質として、「語り」で物語が展開されているということがあげられる。母親や父の戦友から聞いた話を、大人になった今の友江が自分の考えを交えながら語っている。平時のことは母からの、戦時のことは戦友からの伝聞である。直接父から聞くことができない状況である。友江が幼いころに父が戦死しているため、父から直接話は聞けないのであるが、そのような設定にすることで、戦争により人の命が簡単に奪われることの悲しさ、平和への尊さを感じられるように描いているといえる。また、父に対する母の思い、父や凧に対する戦友の思いが、より読者に伝わるようにも描かれているであろう。

その「語り」の構造に目を向けると、大人になった今の友江が、まず、父からもらった凧を手に行っているようにしながら、自分の考えを語り始め、次に、友江が生まれる前後の平時において、母から聞いた話として、父の凧好きから苦労させられた母の様子、それを仕方がないと言いながらも

父の凧を作る姿に好感を持っている母の思いを語り、さらに、友江が赤ん坊の頃の戦時において、戦友から聞いた話として、戦地でも一生懸命に凧をあげる父の姿を語り、最後に、母から聞いた話と戦友から聞いた話に対して今の自分の考えを語っている。そのような構造で、大人になった友江が語ることによって、母の苦勞や父に対する思い、父の凧に対する思いや凧に込めた願いの意味、さらに、父を殺した少年兵の気持ちまでも理解できるように表現されている。友江が子どもであったらそのような理解はなかったであろうし、大人になった友江だからこそ、母の話と戦友の話を受けて、自分の考えを語るできるのである。

また、この物語は、凧を扱うからこそ読み味わえる物語になっている。父にとっての凧は単なる娯楽としての凧ではなく、願いを込めた存在である。それは、凧に男の子の成長を願ったり、友江のことを思い、友江の健やかな成長を願い巴御前の凧を作ったり、戦地では友江や家族のことを考え、無事を祈るように凧を作ったりしているからである。日本では凧には願いを込めて揚げる風習がある。その願いを表す絵を凧に描き、揚げるのである。男の子の健やかな成長を願って勇ましい武者絵を描いたり、大空を自由に飛びたいと願って空を飛び動物の絵を描いたり、金運が上がることを願ってお金に関わるめでたい絵を描いたりしてきた。父もそのように凧に願いを込め平時でも戦時でも凧を揚げ続けた。この物語の特質といえるであろう。

これらの特質に触れるために、質問のフレームワークを中心に学習を進めていく。「この話をしている - 物語っている - のは誰ですか？」という発問をすることで、大人になった友江が今の自分の考え、母から聞いた話、戦友から聞いた話を語っているという「語り」による話の展開に気づかせる。また、「この話をしている語り手は登場人物たちについてどう思っていますか？」という発問で、友江は父や母のことをどう見ているのかということを読み取るようにし、父の人物像から人物設定にまで考えるようにする。そして、「いちばん『目で見る』ことができたのは、どこの描写ですか？」という発問で、凧が父の手から離れていくときの情景描写を読み深め、特質に触れるとともに、主題にも迫る読みになるようにしていく。

それに加えて、本単元では凧について各自調べる時間をとる。なぜ作者は凧を題材としたのかということを考えさせ、凧には意味があるということを理解させたいからである。凧は中国が発祥とされ、それが朝鮮、日本、東南アジア、南太平洋の島々、アジア大陸をわたってヨーロッパ、アフリカへ伝わったらしい。娯楽としてや科学の実験として、戦争の実験として用いられたこともあるが、人々の願いを凧に込めて揚げられたものが日本では数多く、今でもそのような風習が全国各地に残っている。本教材にもあるように、5月の節句に男の子の成長を願って揚げる凧。それ故、勇ましい武将の顔を凧に描いている。また、大空を飛びたいという願いを込めて、空を自由に飛び回る動物を描いて揚げる凧、金運を上げるためにめでたい絵を描いた凧、その他、凧に様々な絵や文字をかいてそれを願いとして大空に凧を揚げている。凧にはそういう意味が含まれている。それらの意味を指導者が説明するよりも、自分達が調べた知識としてもっていることで、実感を伴って読むことができ、読みの質が変わってくるであろう。インターネットを利用して、凧について調べる活動を探究的な活動として取り入れる。時間が限られているので、サイトは指導者がいくつか紹介し、その中から、凧にはどのような意味があるのかということ、凧に関して読みに必要であると思うこと等を子どもが選び調べる。そうして調べた子どもの意見を、語り合いの中で生かしながら授業を進めていきたい。

(2) 目標

国語への関心・意欲・態度

・父ちゃんの凧を，描写に着目しながら読もうとする。

読む能力

・友江や父の心情，情景の描写を味わいながら読むことができる。

言語についての知識・理解・技能

・友江の語りで物語が展開していることを知り，構成を理解することができる。

(3) 指導の流れ(全8時間)

次	学習活動	・支援 評価規準
1	全文を読み，読みの課題を決める。	・読みの視点を与え，一人読みをさせながら気づいたことをノートに書きこませることで，主体的に読めるようにする。 ・好きなところ，嫌いなところ，よく分からないところをあげさせ，読みの課題を決める。 一人読みにより，気づいたことをノートに書き込んでいる。 (関・意・態)
2	物語の構成を読む。 父の人柄，母の父に対する思い，友江の父に対する思い，父が凧を揚げる理由を読み取る。 「父ちゃんの凧」を読むにあたり，凧について参考になることを調べる。 凧に対する父の思いを読み深める。 父が戦死した場面の情景を読み味わう。	・友江の語りで話が展開されていることに着目させることで，大人になった友江の今の考え，友江が生まれたての頃に母から聞いた話，戦友から聞いた話を，友江が語っていることに気づかせる。 友江の「語り」を理解している。(知・理・技) ・友江は父や母のことをどう思っているのかを，叙述を手がかりに意見を出し合うことで，父の人柄，母の父に対する思いを読み取ることができるようにする。 ・なぜ父は凧にこだわるのかを考えさせることで，次時への意欲をもたせるようにする。 父に対する友江・母の思いを読み取っている。(読) ・インターネットのサイトを使い，凧には様々な願いを込めて揚げるがあるということに気づかせる。 ・前時で調べたことをもとに意見を出し合わせ，凧に男の子の成長や家族への思い，平和への願いが込められていることに気づくことができるようにする。 凧には友江の成長の願い，平和への願いが込められていると読む。(読) ・情景描写に注目させ，その描写に込められた父の思いを語り合わせさせることで，本教材を味わって読むことができるようにする。 読みの課題と凧に込められた父の願いとを関係づけて，学習感想を書いている。(読)

3	物語の特質について語り合う。	・友江の語りで話が展開していることについて、今・平時・戦時という構成について、また、父が死ぬことについて、それぞれの意見を出させることで、作者の意図を考えられるようにする。 学習感想にこの物語の特質に関することが書いている。（読）
---	----------------	--

(4) 授業記録(抜粋) 第2次5時間目 平成19年11月8日

～取り上げる場面を板書したところから～

T1: この美しく読める情景描写ですね。そこに何か気付きがあるかな。一人読みで気づいている人もいそうですがね。今日気づいたことでも構いませんよ。

C1: 一文目にどこまでもどこまでもと書いているけど、飛んで行っているということを強調して表している。

T2: そうですね。どこまでも、だけじゃなく、どこまでもどこまでも、と繰り返している。よほど遠くまで飛んで行っているということを強調しているのでしょうか。

C2: 私は少し違うところなんですけど、父が死んだときの、ひもを引きずりながら、というところで、何か無惨な感じがする。

T3: 凧のひもが引きずられていることが、無惨に見える？

C2: その後の、その少年兵がどんなに腹をたてたか、分かるような気がするんです。という表現から、可哀想だけど、いやだったということが分かる。

T4: それは、友江の気持ち？ 友江が無惨だと思っているから、それが表れて、ひもを引きずりながらと表しているような気がする...。なるほど。では、ここの部分に絞って見ていきましょうか。

C3: C4さんに似ているんですけど、ひもを引きずりながらというのは、お父さんが作った巴御前の50枚の凧は、お父さんの悲しい思いとか、お母さんとか友とかに作った巴御前の凧とかの思いが、ひもを引きずりながら、どこまでもどこまでも飛んで行ってしまったそうです。につながる気がする。

T5: 何か、そういう思いが、なんか引きずっているような気がする。誰の思い？

C3: お父さんの思い。

T6: あ、お父さんの思い。C4さんとは少し違うね。お父さんの思いを凧で表す。一度できなかつたからひもを引きずっている...。どうですか。

C4: 僕はC4さんと同じで、友江の気持ちを表していると思います。その後に、少年兵をうらんだとあるから、うらんだけど、その少年兵がどんなに腹を立てたか、分かるような気がする...。それであらみを引きずっている。

T7: へえ。ではみんな凧を何と読んで読む？ (C: 友江) これ(板書)を見ると、ただの景色風景を表しただけの情景描写ではないということはみんな何となく分かるよね。誰かの心情を表しているような気がする。じゃあ、凧は何を表しているんだろう。今出てきたのは、友江。C4さんもそうだね。

C5: 僕は凧をお父さんの気持ちと考えてみたんですけど、お父さんが凧をおろそうとしたときに撃たれて死んでしまったから、未練が残っているということをひもを引きずりながらという表現にしているのじゃないかと思いました。

T8: なるほど。友江として凧を読む、父の願いとして凧を読む。どちらとして凧を読むとすっきり

するのかなあ。友江？（いない） 願い？（数名） では、願いとして読んでみませんか？ 願いとして、いろんな所の表現がありますけれど…。

C6：ひもを引きずりながらというところは、父の悔しさを表している気がする。

T9：なるほど。父の願いには何がありましたか？

C7：友江の無事。健やかな成長。 / C8：平和への願い。

T10：平和への願いとはどこで分かるんですって？

C8：14ページ。「敵も味方もなく、世界の国々のいろんな風が仲良くあげられたら、どんなにいいでしょう。」

T11：そういう願いがあるので、世界の風が同時にあげらるということは平和な世の中だということですね。そこから、平和を願っていると読めるでしょうね。では、お父さんの願いが込められた風として、この情景描写を読んでみると、どの様に読めるでしょうね。

C2：父は友江の成長を望んでいる、世界の平和も望んでいる。それが見られずに死んでしまったのが…。

C10：夕焼けにそなりながらというところが、寂しいとか悲しいとか表している。

T12：何が寂しい？

C10：父の願いが叶わなかったさみしさ。それが夕焼けにあらわれている。

C11：遠い山なみというところで、遠いとあるので、できるだけ死んだということを知らせたくないということを表してる。

T13：C11さんが言っているのは、風をお父さんとして読んだときですね。先ほどは願いとして読んだけれど、C11さんは父として読んだ。では、父として読んでみようか。父として読んだら、ひもを引きずりながらは父の何を表しているんだろう。（C：父の無念さ。）遠い山なみのみねに～は何を表しているだろう。父の気持ち何か表してそう？ 何か違う気がする？ やっぱり願いとして読む方がいい？ では他の所ではどうでしょう？

C10：「かがやき」が平和で、「遠い」が叶わないを表している気がする。

C12：風を父にたとえて、ぐんぐん小さくなっていったというところも、父の存在が小さくなっていったと読める。

C4：夕焼けとか、雪がかがやいてというのは綺麗な表現じゃないですか。それなのに父が死んじゃったり、願いがかなわなかったりして、悲しいことに使われている。

T14：夕焼けって悲しいイメージ？ どうして？

C13：日が沈むから。 / C14：1日の終わりを表しているから。

T15：今まで、風を父として読んだり、父の願いとして読んだり、友江として読んだりしました。では、みんなでこの表現を一斉に音読してみませんか。立ちましょう。

T16：一番自分がじっくりくるような印象を持ちながら、板書の表現を音読しましょう。～音読～

（5）考察

第2次5時間目では、父が撃たれ、父の手を離れた風がどこまでも遠くに飛んでいく場面の描写を読み味わう学習をした。読み味わうためには、内容を理解するだけでなく、表現のよさ、表現の効果などを感じ取って、鑑賞しながら読む必要がある。この場面では、風をただの風として読むだけでなく、父の思いが込められた風として読めるようになると、美しい情景描写であると同時に

に父の心情も含まれ、より深く読むことができる。それがこの場面を読み味わうことになるので、まず、「いちばん『目で見ることができた』のはどこの場面ですか。」という発問から始め、この場面に注目させた。子どもたちが好きな場面や嫌いな場面として多く選んでおり、注目していた場面である。子どもたちは情景描写について、美しい景色を描写したものと、それだけではなくそこに心情も含まれている描写もあることを学習しているので、この場面に登場人物の心情が含まれているということはおおよそ見当はついてきたようである。しかし、誰のどのような心情なのかは曖昧であるので、それを明らかにしようと考え、「ここの描写に何か気づきはありますか。」という漠然とした発問から始めた。C4までは凧を友江として読んでいる。そこに指導者の発問で、凧には願いを込めて揚げる風習があることを思い出させた。すると、C5の発言で、凧を父の平和への願い、友江の健やかな成長の願いとして読むようになり、そこから、凧のひもが引きずられるのは、願いの叶わなかった父の悔しさと読める発言がみられ、さらに、夕焼けの悲しいイメージと、父の届かなかった思いとを重ね合わせて読むことができている。このように、子どもの発言をみていくと、「思い」と「願い」の曖昧な使い方には課題が残るが、凧を父の思いが込められたものとして読み、情景描写と重ねてこの場面を読み味わうことができているので、凧を扱った物語という特質に触れることができていると考える。

また、本単元での探究的な活動は、凧について各自調べる活動である。単元の途中で、凧について調べる時間をとり、その調べたことをもとに本文に戻れば、物語の中の凧について実感的に理解することができるであろうと考えた。

家庭でも凧について調べていた子どももいたが、あらかじめ、こちらが示したいくつかのインターネットのサイトを中心に調べ活動を行った。サイトを示していたので、全ての子どもが、凧には様々な願いを込めて揚げる風習があり、その願いに応じて凧の絵を描き分けているというようなことを調べていた。その調べたことと物語の読みとで関係がありそうなことを子どもたちは次のように書いている。

- ・ 凧に願いをこめて空にあげることから、友江が成長してほしいという願いを凧にこめていと思う。
- ・ 凧には友江が健康に育ってほしいという願いがこめられていると思う。
- ・ 父ちゃんは、戦争に連れて行かれたとき、日本に残した友江と母のことを思いながら、心をこめて 凧をあげていると思う。
- ・ 凧にこめられた願いで、友江に対しての思う気持ちが分かりそう。
- ・ 父は世界平和と友江の成長などを願いながら凧をあげたと思う。

上のように、凧を揚げることで友江の健やかな成長を願ったり世界の平和を願ったりしているのではないかという考えを書いている子どもが23人、物語の凧にも願いがこもっているだろうとだけ書いている子どもが15人であった。明確に友江の成長・世界平和と書いている子どもは23人であったが、残りの15人も含めて全員がこの物語でも凧には何らかの願いが込められているのではないかと考えていることが分かる。その活動があったからこそ、2次第5時間目の授業のT7からT11までの指導者の問いかけに対して、友江に対する健やかな成長や世界平和という父の願いが込められていることについての話し合いが行えていると考える。授業の中で指導者が凧について説明しても知識量としては変わらないかもしれないが、凧に描かれた様々な絵を自分で調べ見ることができ、それを作った者の願いが込められているということを知ることが、実感的な理解だと捉えている。

4 考察

物語の読解において、単元展開を工夫することによって、物語の特質を実感的に理解させることをめざして研究を進めてきた。その結果、問答形式を進めていく授業だけでなく、探究的な活動を組み込んだ単元展開の方が、児童は、積極的に授業に臨むように見受けられた。それは、調べたことや表現したことを元に、発言できたり書いたりできるからであろうと考えられる。

探究的な活動を単元展開に組み入れる場合、時間配分と配置のしかたが重要である。

例えば、10時間扱いの単元の中で調べ学習を組み入れたいと考え、そのうちの1時間を調べ学習にあてたとすると、従来行ってきた10時間の活動を9時間に精選しなければならない。調べ学習の時間が1時間程度であれば精選のしかたはそう困難なことではないかもしれないが、それが2時間、3時間となると、単元展開全体を再考しなければならない。探究的な活動を充実させるには、どの程度の割合で配分するのか、また、どこに配置すれば効果的なのかを今後の実践においても研究していく余地はある。

「質問のフレームワーク」を活用する物語の読解は、今年度、質問をそのまま使うだけでなく、質問のフレームワークの趣旨を考えて、その物語の特質にあうように言葉を換えながら発問するようにも試みた。このことによって、その物語について語り合うことを方向付けやすくなったように思われる。このことについても、今後さらに発展させていく必要がある。

-
- ・ 1 『みんなで話そう、本のこと - 子どもの読書をかえる新しい試み』
こだまともこ訳, pp9, 柏書房, 2003
 - ・ 2 『みんなで話そう、本のこと - 子どもの読書をかえる新しい試み』
こだまともこ訳, pp155 - 162, 柏書房, 2003