

平成 20 年度の研究

1. 研究主題

平成 20 年 3 月に、小学校新学習指導要領が告示され、新たな各教科の教育内容が示された。国語科では、内容の読む項目について低学年においては、ウ「登場人物の行動を中心に想像を広げながら読むこと」、オ「文章の内容と自分の経験とを結びつけて、自分の思いや考えをまとめ話し合うこと」が新たに盛り込まれた。また、中学年では、ウ「登場人物の性格や気持ちの変化について、叙述を基に想像して読むこと」と改訂され、高学年においては、エ「登場人物の相互関係をとらえること、優れた叙述について自分の考えをまとめること」と変更されている。いずれも、現行の学習指導要領の内容よりも、少し程度の高い内容となり、学力低下と言われる所以が伺える。

そのような状況をふまえて、本校国語科では、本年も昨年の研究テーマ同様、「確かな読み手を育てる授業」とし、「読むこと」、特に物語の読みを中心に研究を進めていく。「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と捉えているためである。上記にも示したように、各学年の目標及び内容に従い、登場人物や叙述に関して、読みを深めていくことにする。

研究テーマ 「確かな読み手を育てる授業」

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づくことができる。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

(1) 教材分析をする。

物語には特質がある。その特質、すなわち登場人物の設定・場面展開・構成・表現の特徴などを読み取ることが本来の読解であると捉えている。しかしながら、全ての特質にふれることは困難であるため、これらの特質の内、各学年に応じてどの特質に気づかせるのか、また分からせるのかを明確にし、分析して単元設計を行う。これまで、教材そのものの特質まで分析することが十分でなかった反省も踏まえ、今一度、教材研究のあり方を見直し、実践を進める。

(2) PISA型読解力を育てる。

確かな読み手とは、上記のように「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、PISA型読解力の問題の観点の内の「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型読解力を身につけさせることができると考え、実践を進めていく。

(3) 物語の特質を捉える。

フレームワークを用いる。

—昨年と昨年に引き続き、Aidan Chambers (エイダン・チェインバーズ) 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。

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。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、「好きなところはありましたか。それはどこですか。」という質問に対して、「はい、ありました。 のところですよ。」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よう」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。

限定的学力と応用的学力につながる力を設定する。

国語科の物語文教材における限定的学力は、その物語における一部分の構成・設定・表現技法を読み取ることである。また、応用的学力は、その構成・設定・表現技法がどのような効果や印象を

もたらしめているのかまで理解，あるいは想像し，作者の描く物語作品全体を深く読むことによって自分で読めるようにすることである。

これまでの物語文教材を読むことの指導においては，その物語の場面の様子，登場人物の行動や心情，その移り変わりなどを，叙述に基づきながら読み取らせることが数多くなされてきた。それは大切なことであり，これからも行われていくべき指導であるが，問題点は，それらを読み取るだけで終わってしまう指導があるということ，つまり，一つの物語教材だけでしか通用しない読みに終わってしまう指導があるということである。そこで，限定的学力と応用的学力につながる力を設定することで，様々な物語を一人で読めることができるようにさせる。その設定の仕方は，毎時間ごとに限定的学力と応用的学力につながる力を設定するという方法をとる。毎時間の最初に限定的学力での読みを確認し，授業の中で読みを深めることによって，その時間の最後にどの程度の応用的学力につながる読みの力がついたのかを評価するやり方である。例えば，6年生の「山へ行く牛」の物語文教材で，ある一時間の限定的学力を「鼻木入れの場面から，子牛に対する島子の愛情を読み取ることができる。」と設定した場合，応用的学力につながる力は，「そのことを島子にも当てはめて読むことができる。」となる。このことが本時の目標となり，その目標達成状況を見ることで，応用的学力につながる力がついたかどうか評価できると考える。そして，第3次でその物語のよさを作文にしたり，他の物語を一人で読むことが出来たりすることで，応用的学力がついたといえるのではないかと考えている。

活用のさせ方を工夫する。

では，限定的学力をどのように活用したら応用的学力につながるのかを考える。まず限定的学力を活用させるために，その支援や場設定，活用している子どもの姿を考える。支援においては，活用を促すために物語を読み取るための板書の工夫や物語の特質を引き出す質問を考える。板書を一目で見て内容のつながりや大事な点が理解できたり，フレームワークの質問により，物語の特質がつかめたりすれば，応用的学力につなげることができると思う。場設定としては，物語を読み取るために，一人で読み取る時間を設定したり，全体での読みが深められるような話し合いの場を設定したりする。何が書いてあるのか，どのように書かれてあるのかをじっくり読むためにも，一人で読む時間をとることを授業の中に入れるようにする。そして，自分なりに読み取れたことを全体の場で出すことにより，他の児童がなるほどと感じたり，私はこう思うと感じたりすると考える。そうして意見を出し合う中で，指導者が舵取りになり，物語の特質がつかめるような展開へ授業を進めていく。次に限定的学力を活用している子どもの姿としては，物語の構成・設定・表現技法をどのように読んでいるかというところが見られなければいけない。構成とは，物語の語り手・中心人物・場面構成などで，設定とは，場所・時間・すじなどで，表現技法とは，比喩・対比・繰り返し・オノマトペ・色彩語などである。これらのことが物語のどこに書かれてあるのかを読み取るのは，限定的学力である。その後，その読み取れたところから上記のような支援，場設定を行い，先程の構成・設定・表現技法が物語の中でどのような効果，印象があるのか，また作者が描きたかったのは何だったのかまで読み取れるようにする。例えば，物語「おおきな かぶ」で，「どんなかぶですか？」と問うた場合，「おおきな おおきな かぶです。」と答えるであろう。それは，何が書いてあるかという限定的学力である。ところが，「おおきな かぶ」ということと，「おおきな おおきな かぶ」ということとの違いはどのようなことなのかを考え，想像することで，「お

おきな」を繰り返して書いたことによりその大きさの印象がつかめたら，それが応用的学力につながる力となる。そのような読み取りを，支援，場設定を通して読みの力とさせたい。

3．実践事例

事例 1年 「月よに」（あわ なおこ）

（1）本単元について

1年生では，これまで1学期に物語の入門として「こなおはなしききたいな」で童話や昔話の読み聞かせを聞き，物語の想像をふくらませた。その後，「たぬきのじてんしゃ」で言葉や文のまとまりを考えながら読み，場面の様子を思い浮かべながら読んできた。また，「おおきなかぶ」では，人物の動きや場面の様子を具体的に想像しながら読んだ。本単元は，資料編としての位置づけであるが，「おおきなかぶ」に続いて場面の様子や登場人物の言動を想像しながら読み，この物語の特質をつかむようにした。この物語の特質とは，話の始めから終わりまでずっと月夜のお話であるところ，石けんが様々な言葉で表されているところ，登場人物がねずみだけのお話であるところ，うっとりとして家族の温かさや優しさがわかるお話であるところである。これらを捉えるため，時間軸，表現の特徴，登場人物の言動，場面の様子に分けて考えた。

まず時間軸で見ると，最初にねずみの子どもが月夜に不思議なものを拾うところから始まる。次に，それをねずみの子どもが抱えて家に持って帰るのであるが，ここは帰るのに長い時間がかかりそうなところを，わずか2行ですませている。そして，部屋の真ん中において石けんのおいでうっとりとするところと，石けんを使うところが2ページあり，長い時間をとっている。ここでは，急いで帰ってねずみのお父さんやお母さんに石けんを見せたいことや，どれくらいの時間石けんについていたのかを想像させ，捉えさせた。さらに最後のところで，三匹のねずみがまどの月を眺める部分から，この物語が月夜の晩に行われたお話であることを捉え，またどのくらいの時間がかかったのかを想像させて，題名と関連していることを捉えさせた。

次に表現の特徴を見ると，せっけんが様々な言葉で表現されていることに気づく。ふしぎなもの・しろくて四かくいもの・いいにおいのするもの・いいもの・花のにおいがするもの・まっしろにあわだつもの・しろいばらの花みたいになるものというようにである。また，文末表現が石けんを表す「いいにおいのするものでした。」以外はすべて「～ました。」という表現になっている。これは，石けんの表現以外はすべてねずみがしたことだからである。さらに，おかあさんも・こどもも・かおも・てもというように「も」の表現も多用されていることにも気づく。これは，「も」の多用により，家族の温かさやみんなの気持ちがよくなる様子を表している。ここでは，石けんの表現のよさや文末表現，「も」の多用などを通して，それらの表現が物語を引き立てていることに気づかせた。

登場人物の言動を見ると，登場人物はすべてねずみで，ねずみのお父さん・お母さん・子どもと設定されている。その内，ねずみの子どもの会話は全くなく，お父さん・お母さんだけで会話が成り立っている。そして，お父さん・お母さんは石けんのことを知っており，そのよさを知っている書きぶりである。三匹のしたことを分けると，まずねずみのお父さんのしたことは，石けんを少しだけ削って手と顔を洗ったことで，すこしだけ石けんを使うところに，大切に使う

とする気持ちが込められている。お母さんも それを真似して手と顔を洗い、子どもも真似をする。ねずみの子どもだけの行動は、石けんをちょっとなめたりかじったりして、不思議なものに出会った書きぶりをしており、石けんをかかえて家に持って帰るところから、大事に持って帰り、早くお父さん・お母さんに見せてあげようと急いでいる様子がうかがえる。三匹とも同じ行動として記述されているのが、部屋の真ん中においた石けんのおいでうっとり目をつぶることと、顔や手を洗うことと、うっとりと月を眺めるところである。三匹とも石けんを通して、それらの行動をすることにより、幸せで優しい気持ちになっていることに気づかせた。ここでは、登場人物の言動の書きぶりからねずみの気持ちを想像させた。

最後に場面の様子を見ると、この話は大きく4つの場面に分けることができる。1つ目は、子どものねずみが石けんを見つけて持って帰ってくる場面、2つ目は、石けんを部屋の真ん中において、おいでうっとりとする場面、3つ目は、石けんを使ってみる場面、4つ目は、うっとりと月を眺める場面である。ここでは、1つ目の場面で月夜という情景の中で、石けんを見つけたねずみの様子を思い浮かばせた。2つ目の場面では、部屋の真ん中においてどのようにうっとりしているのかという様子を、部屋の広さなども含めて想像させ、3つ目の場面では、泡立つ石けんが真っ白であることから、どの程度の白なのかを想像し、白という情景を思い浮かばせた。最後の場面では、うっとり眺めている月が、どのような月なのか。満月がこのお話にふさわしいのか、あるいは三日月なのか、そして月が黄色に輝いているその黄色という情景も思い描かせた。

「限定的学力」と「応用的学力」について

この学習における限定的学力は、「月夜の晩に何があったのかを読み取ること」で、応用的学力は、「お話を物語っている言葉や表現がどのような印象をもたらすのかを想像し、話全体を自分で読めるようにすること」である。限定的学力については、その物語のあらすじや、どこにどの言葉が書かれてあったのかということが分かればよいという設定で、応用的学力については、一人で読めるように叙述から場面を想像したり、何がどのように書かれてあるのかを読んだりするためにつけなければならない力の設定として上記のように定めた。そしてそのような学力をつけるために、毎時間、限定的学力と応用的学力につながる力を設定し学習を進めた。ここで、応用的学力ではなく応用的学力につながると書いたのは、他の物語でも一人で読みできるようになったときに、応用的学力がついたと言え、授業ではそこにつながる学力を1つの物語から身につけようと考えたからである。だから、本単元における応用的学力につながる力は、2次で設定する時間軸、表現の特徴、登場人物の言動、場面の様子を通して本文中での表現のよさを捉えるということになる。これら時間軸、表現の特徴、登場人物の言動、場面の様子は2次4時間の設定を組んで進めていった。

「活用のさせ方について」

限定的学力を活用できない理由は、深く読めていないことと、字面だけなぞってよんでいることが多いからである。よって、本教材で読み取れた限定的学力を活用するために、フレームワークの質問を取り入れた。時間軸で考える時間の限定的学力は、「あらすじをつかむことや時間経過を捉える。」ことで、このことから、応用的学力につながる力「時間をかけて書かれている

大事なところをつかむ。」ことにつなげていった。そのために、「この物語が始まってから終わるまで、どのくらいの時間かかっていると思いますか。」と「この物語の中で実は長い時間かかった出来事なのに短い文章で終わらせているところはありますか。」という質問を用いて進めていった。ここでは、書かれてあるページ数や行数に着目させて時間軸を捉えさせた。表現の特徴を捉える時間の限定的学力は、「石けんを表す言葉が何で、文末表現がどうなっているのかが分かる。」ことで、このことから応用的学力につながる力「文中の表現のよさを、理解することができる。」ことにつなげていった。そのために、「この本の中の言葉の使い方で気づいたことは何ですか。」を用いて進めた。ここでは、石けんの書きぶりがいくつあるのかを数え、何通りもの書き方をするとどのような感じがするのかを投げかけながら、その書きぶりのよさを捉えさせた。登場人物を捉える時間の限定的学力は、「登場人物が何をしたのかをつかむ。」ことで、このことから、応用的学力につながる力「登場人物がどのような気持ちで言動したのかを想像する。」ことにつなげていった。そのために、「一番興味を引かれた登場人物は誰ですか。」と「登場人物が何を思っているか想像できましたか。」を用いて進めていった。ここでは、会話や行動に書かれてある言葉をたよりに、考えられるねずみたちの気持ちを想像させて語らせ、登場人物に迫らせた。場面の様子を捉える時間の限定的学力は、「4つの場面に分けることができる。」ことで、このことから、応用的学力につながる力「各場面の情景を想像することができる。」ことにつなげていった。そのために、「この本を読んでいるとき、物語の中の出来事を想像して目で見ることができましたか。」を用いて進めていった。ここでは、情景を想像させるために、暗やみや石けんの白、月の黄色、家の中の明るさ、においなどを取り上げて想像させ、その効果を捉えさせた。

(2) 目標

国語への関心・意欲・態度

- ・「月よに」の話に興味をもち、読もうとしている。

読む能力

- ・「月よに」の話を想像して読むことができる。
- ・物語の表現技法やそのよさを読み取ることができる。

(3) 指導の流れ(全8時間)

次	学習活動	・支援 評価規準
1	全文をよく読み、物語に興味をもつ。 ・好きなところを探して発表し合う。	<ul style="list-style-type: none"> ・言葉のつながりでつまらないように、何回も読むようにする。 ・友だちのお話の好きなところを知り、興味をもつようにする。 <p>「月よに」の話に興味をもち、音読をしようとしている。(関・意・態)</p>

2	<p>物語全体を読み取る。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・時間軸で考える。 「この物語が始まってから終わるまで、どのくらいの時間かかっていると思いますか。」「この物語の中で実は長い時間かかった出来事なのに短い文章で終わらせているところがありますか。」 ・表現の特徴について考える。「この本の中の言葉の使い方で気づいたことは何ですか。」 ・登場人物の言動について考える。 「一番興味を引かれた登場人物は誰ですか。」「登場人物が何を思っているか想像できましたか。」 ・場面の様子について考える。 「この本を読んでいるとき、物語の中の出来事を想像して目で見ることができましたか。」 	<ul style="list-style-type: none"> ・表現技法の効果を読み取るようにする。 ・物語の最初から最後まで、月夜の中で行われた話であることをつかむようにする。 ・子ねずみが石けんを見つけて家に帰ってくる出来事の時間、石けんのにおいでうっとりしている時間、石けんを使っている時間、月をながめている時間を想像し、月夜の一晩の流れをつかむようにする。 ・石けんを表現している言葉を探し、その表現が物語上、うっとりさせる効果をもっていることに気付かせる。 ・「～も」の多様から、家族の温かさを感じとるようにしたり、文末表現に気付くようにする。 ・ねずみのお父さん、お母さんの会話文から、石けんのよさを捉え、三匹のねずみがした行動を捉えるようにする。 ・うっとりしているのは、三匹とも共通であることを捉え、三匹が何を思っているのか想像させるようにする。 ・4つの場面を捉えられるようにお話を大きく4つに分けるようにする。 ・暗やみや石けんの白、月の黄色、家の中の明るさ、においなどを取り上げて、情景をつかむようにする。 「月よに」の話を想像して読んでいる。 全体を通して何が書かれてあるのかを読み取っている。 (読)
3	<p>他の物語を読んで、その話について語る。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・他の物語を自分で選び、一人読みできるようにする。 ・他の物語を読んで、表現技法に気付き、そのよさを捉えるようにする。 ・自分が読んだ物語のよさを発表する。 物語の表現技法やその効果を読み取っている。 (読)

(4) 授業記録(抜粋) 第2次4時間目 平成20年11月27日

T1:前の時間に、言葉の使い方で気づいたことを話し合いました。石けんという言葉が出てきましたね。どんな言葉で書いてありましたか。

C1:白くて四角くていいにおいのするものです。

C2:花のにおいがするものです。

C3:あわがたつものです。

C4:ふしぎなものです。

T2:今日は、そのような石けんを使っているねずみたちが、どんな気持ちなのかを想像していきたいと思います。(めあての板書)

T3:これから、ねずみの気持ちを想像していくために、まず自分がこのねずみがいいなあというのを発表します。

C5:子ねずみがいいです。

T4:なぜですか。

C5:いいものを拾ってきたからです。

C6:石けんを拾ってきてほめられたからです。

T5:他のねずみでいいなあと思ったのは？

C7:お母さんねずみです。

T6:どんなところですか？

C8:「これは石けんですよ。」と優しく教えていたからです。

T7:あとどんなねずみがいますか？

C9:おとうさんねずみです。

T8:どういうところがよいと思いましたか？

C10:石けんをみんなが使えるようにけずってあげたところです。

C11:拾ってきたのを喜んでくれたからです。

T9:3匹のねずみが出てきましたが、それぞれのねずみのしたことを書いていきましょう。(プリント)

T10:では、子どものねずみから聞きます。どんなことをしましたか？

C12:ちょっとなめてみました。

C13:かかえて家に持って帰りました。

C14:うっとりと目をつぶりました。

C15:まねをして手と顔を洗いました。

C16:うっとりと窓の月を眺めました。(板書)

T11:それでは、お父さんねずみのしたことを聞きます。どうですか？

C17:石けんをけずって手と顔を洗いました。

C:15「いいもの拾ってきたね。」と言いました。

C10:うっとりと月を眺めました。

C9:うっとりと目をつぶりました。

C11:手と顔を洗いました。(板書)

T12:同じようにお母さんのしたことを聞きます。

C18:「それは、石けんというものですよ。」と言いました。

C16:手と顔を洗いました。

C10:うっとりとして窓の月を眺めました。

C8:「白いバラの花になったみたいねえ。」と言いました。

C7:うっとりとして目をつぶりました。(板書)

T13:今、3匹のねずみのしたことを黒板に整理しました。こうして整理したものを見て、3匹のねずみが何を思っているのかを考えていきます。3匹とも同じ事をしているのはどんなことでしょう。

C6:うっとりとして目をつぶるところです。

C8:手と顔を洗うところです。

C7:うっとりとして窓の月を眺めるところです。(板書で共通するところを赤で囲む。)

T14:そうですね。ではこの3匹のねずみは、うっとりしながら何を思っているのでしょうか。

C11:いいにおいだなあと思っています。

T15:それは、前のうっとりかな？前のうっとりとして後ろのうっとりとは同じかな？

C15:前のうっとりは、花のいいにおいだからずっとこうしていたいなあと思っています。

C16:後ろのうっとりは、石けんでいい気持ちになったので、幸せだなあと思っています。

C10:後ろのうっとりは、月もきれいだし、心もきれいになったので、優しくなれるなあと思っています。

C19:最後のうっとりは、みんながいい気持ちになって、なんだか家が温かいなあという感じがします。(板書)

T16:なるほど。今いろんな考えが出てきました。どれも、3匹のねずみが思っているよい意見ですね。では最後に、今日の友だちの意見で、よかったなあと思うことは何だったか書きましょう。(プリント)

T17:では、発表しましょう。

C20:C11のずっと花のにおいだったら、いい気持ちになるなあと思いました。

C10:C19のみんな温かいなあで、お家の感じがいい感じが分かります。

C8:C10の心もきれいになって優しくなれるなあは、僕も同じ事を思っていました。

C9:C16の幸せだなあが、とてもいい家族の感じがしました。

T18:みんなよいところに気づいていますね。まとめを書きます。(板書)

T19:3匹のねずみのしたことを黒板にまとめることで、今日は、3匹のねずみが同じ事をしているところが分かり、また、3匹とも幸せだなあと感じている様子が想像できました。では、終わります。

(5) 考察

授業記録をもとに考察していく。この時間の限定的学力は、「3匹のねずみが何をしたのかをつかむこと」であった。そのためにまず、T3で、3匹のうちのどのねずみに興味を抱いたのかを尋ね、そこからT10、T11、T12の発問で、それぞれのねずみが何をしたのかをつかませた。子ども達の発言にもあるように、3匹のねずみのしたことを文中から取り出すことができた(情報の取り出し)。ワークシートを見ても、どの子どももそれぞれのねずみの情報を取り出すことが

でき、限定的学力は概ね達成であった。次に応用的学力につながる力として、「3匹のねずみたちがどのような気持ちだったのか」をつかませた。ここでは、特に3匹とも共通して感じていることを想像させたかったため、ねずみの行動を3段に分けた板書を活用して考えさせた。前ページの板書にも示したように、T13の発問から、3匹とも同じことをしているところを黒板で黄色で囲み、一目で3匹の行動が分かるように示した。こうすることにより、3匹が共通して感じていることを想像させやすくした。中でも、うっとりという言葉は、花のにおいでうっとりすると、月を見てうっとりするところがあるため、T14の発問の後、T15の発問で、前のうっとりと後ろのうっつの違いを想像させた。C15は、花のにおいでうっとりしているところを想像し、C16、C10、C19は、月を見て、3匹のねずみたちが幸せになったり、優しくなれたり、温かくなったりしているところを想像している。いずれも、「うっとり」という言葉に着目することで、どのような気持ちになっているのかを想像することができた。ふり返るためのT16の発問では、友だちの意見でよかったところを取り上げた。C20は、C11の発言から、ずっといい気持ちでありたいことを改めて想像でき、C10は、C19の発言から、家族の関係がよい様子を捉えて想像でき、C8は、C10の発言から、石けんで心もきれいになり、月を見て優しくなれることを自分も同じように捉えていたことを再確認し、C9は、C16の発言から、幸せである家族のよさを改めて感じ取れることができていた。このように友だちの意見になるほど感じたり、自分の考えを再確認できたりしたことは、T15で「うっとり」という言葉に着目させたことと、T16の発問に効果があったと言える。

上記のように、2次で応用的学力につながる力をつけたあと、3次で他の物語を自分で読んで、その物語のよさが捉えられているのかどうか確かめた。その結果が下に示す子ども達の作文である。左の子どもは、書き方のよいところに気づいており、家中はちうえでいっぱいになるところと、「月よに」の石けんのにおいで部屋中いっぱいになるところが似ているのを取り上げている。そしてそのことから、はちうえがきれいで、うっとりすることを書いており、「月よに」の学習が活かされた読みだと言える。右の子どもは、話の内容をしっかりとつかんでいるため、話の最後である天国へ昇るところに感動し、それは、人魚姫が水の泡になってしまう書き方があったからこそ、いい話なんだなあと感じている。他の子ども達も概ね自分で読んだ物語の書き方のよさや特質に気づいて作文にしていた。このことは「月よに」の学習の成果として評価できると言える。

実践事例 6年「山へ行く牛」

(1) 本単元について

本教材「山へ行く牛」は、戦時下の、多くの制約を抱えた場において、中心人物である島子の母牛・子牛への愛情、互いの心の交流を描いている物語である。最後の場面では、単に母牛との別れの悲しみではなく、残して出征した父親の悲しみに気づき、父親に対する気持ちを重ね合わせた上で母牛との別れの悲しみを読み味わうことができる。島子にとってその悲しみはどれだけ深いものであるのかが伝わってくるのである。

限定的学力」と「応用的学力」について

本単元での限定的学力を、「島子の母牛への心情を読みとることができる。」とし、応用的学力を、「父と島子との関係、母牛と子牛との関係に気づき、その効果を感じながら読むことができる。」とする。

これまでの物語文教材を読むことの指導において、その物語の場面の様子、登場人物の行動や心情、その移り変わりなどを、叙述に基づきながら読み取らせることが数多くなされてきた。それは大切なことであり、これからも行われていくべき指導であるが、そこに活用しづらい問題点がある。何が描かれてあるのかということだけを詳細に読み取り、どのように描かれてあるのかというところまで読む活動が行われないうことである。何がどのように描かれてあるのかということを読み、それに対して読者としてどのように読めばよいのか、もしくは、どのように読めるのかということを考えることが、読者が物語に対して意味をつけていくことにつながるのではないだろうか。

この物語文を読み取る活動として、その場面だけの言動から、その場面の人物の心情を読み取らせる指導が挙げられる。この物語文は教科書教材としては非常に長い文章なので、場面ごとに順を追って読み進めていくのは仕方がないが、狭い範囲だけに目を向けていたのでは、その言葉の持つ本当の意味を捉えるのは難しい。他の場面などの言動に着目させながら、関連づける必要がある。最後の別れの場面において、その場面だけを取り上げて、島子と母牛との別れの悲しみを理解するのはできないであろう。そこで初めて残して去る者・残される者という視点を与えられても、物語に展開されているつながりを読まなければ、島子の深い悲しみは理解できないはずである。その場面だけの島子の心情などの読み取りで終わってしまい、なぜ島子は深く悲しむように読まされるのかを分からせてこなかった。そこに、応用的学力につながりづらい原因があると考ええる。

「活用のさせ方」について

この物語を読み味わわせるためには、最後の場面、母牛と別れる島子の深い悲しみを理解させたい。各場面での、登場人物の言動から読み取れる心情だけを読ませているだけでは理解させられない。各場面での心情を読み取った後、それが他の場面でどのようにつながりがあるのかを考えさせられたとき、限定的な学力を活用させられたといえるだろう。つながりがあるように読めたとき、応用的な学力が身に付いたと考える。

登場人物の心情を読み取った後、それが物語全体でどのようなつながりがあって、どのような効果があるのか、どのように読めば納得できるのか、というようなことを読者として意味付けられるように、子どもの発言を方向付けていきたい。それには、指導者の発問が重要になってくる。何を子どもたちに考えさせるのか、何を語らせるのか、指導者が会議の司会者になったつもりで子どもたちに語らせ、意見をつなげ、子どもの読みを一つの方向に導いていきたい。

(2) 目標

国語への関心・意欲・態度

- ・「山へ行く牛」の物語を読み味わおうとする。

読む能力

- ・登場人物の心情を、状況や立場から読み取ることができる。
- ・優れた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

- ・牛の鳴き声の違い、涙の流れ方の違いについての描写を読み、語感や言葉の使い方を意識することができる。

(3) 単元の流れ (全 10 時間)

次	学習活動	・支援 評価規準
1	<p>全文を読み、初発の感想から読みの課題を決める。</p> <p>一人読みを中心に、物語の設定・構成・表現技法を読み取る。</p>	<p>・あらすじを捉えやすくするために、語や文のつながりを意識しながら範読する。</p> <p>・場面毎に、見出しを考えさせながら読むようにする。</p> <p>一人で読み取ったことを、ノートに意欲的に書き込んでいる。 (関・意・態)</p>
2	<p>鼻木入れについて語り合うなかで、子牛に対する島子の心情を読み取り、島子と子牛とを重ねて読む。</p> <p>母牛が山行きの際に見せる態度と、父の出征の際に言う言葉とを重ねて読み、子どもを置いていく親の気持ちを読み取る。</p> <p>父と母牛に対する島子の心情を読み取り、親子の関係を強調している作者の表現の巧みさを読む。</p> <p>島子の別れの悲しみについて語り合う。</p>	<p>・鼻木入れ場面があることによって、子牛に対する島子の心情が読み取れたり、島子が我慢させられることが読めたりすることに気づくようにする。</p> <p>・前時に読み取った親子関係が、2 場面と 3 場面にも表現されていないか探させることで、親の気持ちが表現されていることに気づかせ、島子が知らない、残して置いていく者の悲しみを想像して読む。</p> <p>・「わざと弁当を持ってこなかった。」「親子どんぶり」「からいご飯」「あの時は、もっとあまかった」から、作者の表現の巧みさに気づくようにする。</p> <p>・「ありったけの、胸の底からふき上がってくる、どうしようもない熱いさけび声だった。」の一文を、だまらされた島子と関連づけることで、物語を読み味わえるようにする。</p> <p>語り合いに参加しながら読もうとしようとしている。 (関・意・態)</p> <p>父と島子、母牛と子牛という親と子のつながりを意識して読んでいる。 (読む能力)</p> <p>細かな表現の違いに気付きながら読んでいる。(言語)</p>
3	<p>「山へ行く牛」のよさを書き記す。</p>	<p>・学習を通して自分が学んだ本教材の良いところを文章にさせることによって、学習をふり返ることができるようにする。</p> <p>登場人物の関わりや、展開の巧みさ、別れや最後の場面について、語り合いから学んだことを書いている。 (読む能力)</p>

(4) 授業記録

第2次4時間目には、「鼻木入れ」を、島子に対する言葉でもあるように読み、父と島子との関係と、母牛と子牛との関係が重ねて描かれているように読ませるように学習を計画した。限定的学力を「鼻木入れの場面から、子牛に対する島子の愛情を読み取ることができる。」とし、「一人前」や「親がおらんようになって」や「独りでちゃんとやっていかんらん」など表現に着目させたり、父が出征の際、島子は残され、置いてきぼりにされる者の悲しみを知っているという読みをさせたりすることで、親子の関係が重ねて表現されているように読ませていくようにした。

そのために、鼻木入れについての子どもの語り、置いてきぼりにされる島子の心情を読み合う子どもの語りを、島子と子牛とが重なりある関係で描かれているように読むことができるように導こうとした。

「山へ行く牛」第2次1時間目授業記録～一部抜粋～（平成20年10月9日）

目標：「鼻木入れ」の場面において、子牛に対する島子の愛情を読み取り、一人前になる状況を、子牛だけではなく、島子にも当てはめて読むことができる。

・鼻木入れの場面が好きか嫌いかということから、鼻木入れの場面に目を向けさせ、鼻木入れは何のためにするのかを聞くことで、子牛が一人前になり、独りでやっていけなくてはいけなためであることを確認

・鼻木入れの場面を範読

・場面設定（・島子の家の庭・戦時中、晩秋、夕方）を確認
子牛に対する島子の心情を問いかける発問

そういう場が設定されています。もうひとつ、島子の心情があらわれていると思います。少し時間を取りますので一人読みで印をつけている所を、もう一度捉え直して、後で聞かれてすぐに言えるように確認してみましょう。周りの人と相談してもかまいません。

C1:口をとがらせた、という表現から、少しおこっているという感じがする。

T1:島子は誰に対して怒っているの？

C2:お母さんと、何をするのか教えてくれない周りの人。

C3:島子は母のそでをひっぱったという表現から、何か不安という感じがする。

C4:「ごまかしとんとちがうやろな」という言葉から、大人達を疑っている。本当に元服式をするのかということ。

C5:島子はまだふくれていた、という表現は、島子がない間に元服式をしようとしていたから怒っている。

C6:島子は祖父の光る目をしっかり見返した、からも、なんか怒っているような疑っているような感じがする。

C7:島子の胸の奥がコクンとうずいた、から、何か不審の念を抱いているような感じがする。

C8:大人達たちの顔を順に見上げた、とあるから、やっぱり疑いの気持ちがあるんだと思います。

C9:にぎりしめた手の中は、いつの間にか、にちゃにちゃのあせだった、とあるから、島子

は緊張していて、冷や汗をかいているのじゃないかな。(何で緊張しているのかな)子牛の鼻木入れが怖かったのじゃないかな。

T2:みんな怖かったり、緊張したりして、手をぎゅっとして汗がにちゃにちゃになったことある?あるよね。そういう状態だったんだね。では、まだありましたか。

C10:島子は青い顔をしたまま、という表現から、怖いと言うことがわかる。なんか元服式の様子が。

T3:たくさんありましたね。まだまだ気付いている人もたくさんいますが、今出てきたものは、島子の何に対する気持ちかな?

C11:鼻木入れをしている、大人達や子牛に対する気持ち。かわいそうという気持ち。

C12:悲しい気持ち。大人達は島子にあまり言ってくれなかったから。

C13:僕も悲しいと思ったけれど、石井君とは少し違って、子牛が大人達に鼻木入れをさせられていて、それを見ていて怖いというか、もしかしたら死んじゃうとか思っていそうだから。

T4:実際に島子は倒れそうになっているからね。(島子 心情...子牛に対する愛情 と板書)

ここで島子の子牛に対する心情を尋ねたのは、島子が黙らざるをえなくなっていること、なぜ島子が子牛を置いてきぼりにするのかを考えさせたかったのであるが、発問が曖昧なため、島子の心情の表れが子牛に対する愛情によるものであるということが、子どもたちの発言からなかなか出てこない。島子が子牛に対して愛情を持っていることを確認してから、どのような表現からそれが読めるのかという発問をするべきであった。

島子が黙らざるをえない状況にあることに気付かせるための発問

今言ってくれた中には、島子の子牛に対する愛情がたくさん含まれていましたね。ここでみんなに考えてもらいたいんだけど、自分の大切にしている動物が自分の目の前で鼻木入れのような事をされていたらどうですか?

C14:やめて～と叫ぶ。

C15:大切な儀式と分かっているけど、僕だったらとめると思う。やめたれ～って。

T5:みんなやめて～って思うよね。口に出すことの方が考えられるよね。でも、島子はどうですか?

C16:島子は大人達のすることをまっすぐ見ていた。

C17:怖くて動けていない。

C18:黙ってみていた。

T6:どうして島子は黙っていたのだろうね。みんなもそう考えているようだけど、先生も黙っていないわ。

C19:子牛のためでもあるから。愛情を注いでいるのなら、大人になってほしいし、大人になるための儀式やから。

C20:じいさんに「もの言うたらあかんよ」と釘をさされている。だまらされている

T7:島子はそこで黙らされているように読めます。島子はこのおじいちゃんのこと、よっぽど怖いのかな、そこは読み取れませんが、とにかくその一言で黙らされる。

物語の最後の場面での島子の心の叫びは、単なる母牛への呼びかけではなく、これまで黙らざるを得なかった島子が感情を爆発させることで、悲しみがよりいっそう深く感じられる。ここで、島子が黙らざるを得なくなっていると読ませるのは、その最後の場面を読み合うときに、子どもたちに話し合う視点として持っておいてもらいたかったのである。

「鼻木入れ」の場面の嫌いなところを挙げさせる発問

そんな鼻木入れの場面、黒板を見ましょう。子牛にとっての鼻木入れ、一人前になるためのもの。大人になるためのもの。独りでやっていかならんもの。そうやって大きくなっていくもの。そんな鼻木入れの場面では、島子の子牛に対する愛情がたくさん表現されている。設定としては、時・場・人。黙らされている島子……。そんな鼻木入れの場面なんだけれど、みんなは嫌いと言います。どんなところが嫌いですか。

・黒板で確認させる。活用の場。「何のための鼻木入れか」「島子の子牛に対する愛情」「場の設定（黙らされる島子）」

・そういう読み取ったことを使って、活用して、「鼻木入れ」の場面がなかったらどうか？ と問いかける。「鼻木入れ」の場面の中で、島子と子牛とを重ねて読めるようにしたい。

C21:子牛が痛そうなのに、わざと島子を黙らせているから。

C22:僕も注射は嫌いで、鼻木入れはたぶん注射より痛いやろうから、嫌い。

C23:嫌がっているけれど、無理矢理やっているのが嫌い。

C24:牛に痛い思いをさせているのが嫌い。

C25:表現がグロテスクな感じが嫌い。

「鼻木入れ」の場面を無くしたら？という提案から、その場面の必要性を子どもに気付かせる発問

この鼻木入れの場面、初めの感想には、この鼻木入れの場面があるからこの物語は嫌いです。と何人もの方が書いていました。では、無くしたらいいよね。無くしてこの物語が好きになればそれでいいよね。

C26:僕はある方がいいと思うのですが、鼻木入れって子牛だけが成長するみたいな感じがあるけど、実はそれを通して島子も鼻木入れに対して黙らされて、少し成長していったんじゃないかな。だから、けっこう大事な場面だと思います。

T8:鼻木入れを通して、子牛だけではなく島子も成長しているんじゃないかということ。

C27:「そや、明日の山行きは、うちが送っていく。この子を置いてきぼりにすんの、うちいややで。」というところは、母牛について行くという流れを作るためにこの場面がいるのではないかと思います。

T9:もう少し話してみてもいいかな。

C28:「明日は山行きやというし、お前は痛い目にあわされるし。」と書いてあって、親子が別れ別れになったうえに、形まで似させる子牛がなんかかわいそう。さらに惨めな感じがする。それで、親牛も泣いたりする場面もあるから、必要じゃないかと思います。

C29:鼻木入れが無かったら、話が矛盾するような気がします。もし無かったら子牛は子どものままになっちゃうし、一人前になれないから、子連れで山行きに行くこともできないと思いま

す。

C30:書かなくていいと思う。この物語は小学生向けの教科書に載っているから、牛に詳しい人はいないはずだから、鼻木入れなんか書かなくていいと思う。

C31:それには反対なんですけど、この物語を読むのは小学生だけではないし、大人も読むと思います。

C32:母牛が山に行かされてるのに、行かされてる場面とこの鼻木入れの場面がなんか全然つながらない。だから、いらんじゃあないかな。

C33:鼻木入れは、どちらにせよ必要じゃないと思う。この物語の山場が「牛は泣いていた」の所だと思うから、別にいらんじゃあないかなあと思う。

T10:あなたは、そこを山場だと捉えているのですね。山場へ向かうためには子牛とのことなんていらんじゃあないかと考えているのですね。そこの山場だと思うところを読むときに今のことを考えてみましょうか。ここではそれくらいにしておきたいと思います。

子牛を置いてきぼりにする島子の心情を考えさせる発問

先生が引っかけたのが、「そうや。あしたの山行きは、うちが送っていく。置いてきぼりにされるこの子をもりすんのはうちいややで。」のところ。だれか読んでみましょう。(2~3人音読。)ここの表現なのですが、島子の子牛に対する愛情が分かる表現がたくさんある。島子は子牛に対して愛情を持っていることがよく分かる。にもかかわらず、この表現があります。そんなに愛情を持ったものに対して、先生だったら、ずっと一緒にいてあげたいと思うのですが、みんなはどう? 島子ってそんなに薄情か? と初め読んだとき先生は思いましたが、みんなは思いませんか? 明日お母さんと別れ別れなるのでしょ、子牛は。今まで大事に大事に育ててきた。最後の山場とつながらないからこの鼻木入れはいらんじゃあないかという人もいましたが、少なくともこの鼻木入れの場面では、その愛情がよく分かります。その島子と子牛の関係を考えたら、親がいなくなる時には、そばにいてあげたいと思ってしまうんですが。どうですか?

C34:逆に、この悲しんでいる子牛を自分は見たくないのではないかな。一緒にいたら自分も悲しくなると思ったのではないかな。

C35:私も似ているのですが、子牛と母牛が別れるときにいっぱい泣いてるという表現が後にあったから、幼い方の子牛を見たら余計に悲しくなるから見ないようにしたのではないかな。

T11:島子は何年生? 4年生。4年生でそこまで想像できるの?

C36:僕は、「元服式は、ちびにとって、ちくっと痛かろうが、みんなそうやって大きくなっていく。」と「明日別れ別れになるというのも、大きくなるための、ちくっとした痛みであろうか。」とを比べて、ちくっとした痛みは、前の方は元服式のことを言っているのに、後の方は、別れることを言っている。

C37:それもあると思いますが、「いややで」とあるのは、悲しんでいる子牛をどうやって慰めたらいいか分からないんじゃないかな。

C38:島子は、子牛に自分の姿を重ねているんじゃないかな。父が戦争に行くことと、母牛が山

行きするのが重なって見えたんだと思います。出征する父と見送る自分，山行きする母牛と見送る自分。（島子……父に置いてきぼり 子牛……母牛に置いてきぼりと板書）

T12: そのように読むと，つながりが見えてきますよね。島子は父の出征の時置いてきぼりにされている。その悲しみを知っている。子牛も母牛に置いてきぼりにされようとしている。その悲しみは想像できるから，悲しむ子牛は見たくない，と思ったのでしょうかね。

C39: 子牛にとって，鼻木入れはちくとした痛み。島子が父に置いてきぼりにされるのも同じでちくとした痛みで，子牛にとっての鼻木入れと母牛に置いてきぼりにされるのも，島子が父に置いてきぼりにされるのも，両方ともちくとした痛みで，同じような痛みなんじゃないかと思う。

C40: 似ているのですが，子牛にとっての一人前になる儀式は鼻木入れで，島子にとっての一人前になる儀式は父との別れで，両方とも痛みという共通点があると思います。

T13: そのように読んでいくと，島子と子牛は一人前になるということにおいて，つなげて読むことができそうですね。では今日の授業をふり返っておきましょう。

改めて「鼻木入れ」の場面での嫌いなところを挙げさせた上で，「鼻木入れ」の場面はいらないのではないかと提案した。

この場面では，島子が黙らざるをえなくなったことの他に，島子が子牛に対してどれだけ愛情をもっているのかがよく分かる。愛情をもっているにもかかわらず母牛が山へ行くときには子牛を置いてきぼりにする。悲しむ子牛を見たくないからである。島子は前年，父の出征の際置いてきぼりにされている。その悲しみを知っているから子牛の悲しみを目にすれば思い出してしまうのである。だから，子牛を置いていくのである。

また，この場面では，一人前になるのは子牛であるが，島子にも当てはまるようにも読める。それは，これから山行きする母牛と，出征した父親とを重ねて読めるところにも関係する。それらが読めると，島子が子牛を置いてきぼりにする理由を想像しやすくなるであろう。

そういうことが読める場面，物語にとってなくてはならない場面であることに気付かせるためにの発問をした。C26は黙らされることも含めて子牛と島子とを関係づける発言をしている。それを受けて，C27・C28は置いてきぼりにする島子のことを話題にしようとしている。指導者も，その話題を深めようとT9で話させようとしているが，C30で反対の意見が出てきている。反対の意見は大事であるが，それ以降，語り合いの視点が曖昧になってしまっている。反対の意見が出た時点で，それまでの話をまとめるか，T10のまとめる前に，もっと子どもから話を引き出して，島子が子牛を置いてきぼりにする部分に目を向けさせるべきであった。だから，の発問が少し強引すぎたように感じられる。

C38の発言が出てきたのは，友達の発言を受けたり，それをまとめた板書からであると考えられる。その意見が出たおかげで，子どもたちの読みがねらい通りに導かれていたことが，この後の授業のふり返りの場の発言やノートの記述において分かる。そのことから，目標は達成され，子どもの考えを導き出す有効な手だてだったと言えるのであるが，問題点はいくつか見える。細かくは紙面の都合上割愛するが，大きくはC38のような発言が授業の終盤にしか出なかったことである。それによって，C38の発言からの語り合いが十分でないことが授業記録からも分かる。もちろん前半に時間をかけすぎているのであるが，問題はこの時間で何を子どもたちに語り合わせるかということが，少し曖昧になっている。授業前には語り合わせることをしっかりと決めていたはずが，子ど

もたちの意見をうまく整理できていないところが見られる。そこをしっかりと導いていけるかどうか、この授業でもどの授業でも重要なポイントであろう。

4. 考 察

本年度の研究では、確かな読み手を育てるため、特に限定的学力と応用的学力につながる力の設定と、活用のさせ方について進めてきた。

実践事例1では、書いてあるところがわかるという限定的学力を、板書の工夫と質問のフレームワークという活用のさせ方で、どのように書かれてあるのかがわかるという応用的学力につながる力を育成する実践であった。板書の工夫という点に関しては、文章中に書かれてあることを抜き出して、並べて書いたり、比較して書いたりすることで、一目で違いがわかったり、その書きぶりの特徴がわかるようにした。そうすることで、児童は板書を見ながら考えることができた。フレームワークという点では、取り出した情報をもとに、時間軸や表現の特徴、登場人物の言動、場面の様子を語ることで、どのように書かれてあるのかを捉えた。特に「うっとり」などの一語にこだわって、その言葉の意味することを想像させ語らせることによって、気づかなかった「うっとり」に出会えたことは、活用の効果があったといえる。また、それらの学習を通して、他の物語の書き方のよさや特質を作文に書けたことは、物語を一人で読む力が育成されたともいえる。

実践事例2では、授業の考察は上記の通りである。授業で読み合った登場人物同士の関係につながりがあるということを生かし、最後の場面での鳥子の叫びの理由を様々に読むことができ、単元全体では応用的学力につなげることができたといえる。

では、他の物語についてはどうであろうか。もちろん、ここで学習した読みを生かして、少しずつ、他の物語でも一人で読み味わうことができるようになり、また他の物語を読む学習でさらに読み深められるようになっていくであろう。しかし、この単元で設定した応用的学力が身に付いたからといって他の物語の読みにどこまで当てはまるかまでは分析できていない。国語科の学習は段階的ではなく螺旋的であると言われる。繰り返し学習する中で行きつ戻りつしながら力が付くのである。そうでありながらも他の物語の読みへも応用できる学力の設定・指導の方法を考えていきたい。

課題としては、特に活用のさせ方のところで当然のことではあるのだが、まず、指導者が意図する意見を引き出させたり、意図する考えがもっと出やすいようにさせたりする板書の工夫が必要であった。また、話し合いの場では、話し合わせるためにとった一人読みの時間に、何を一人で読ませるのかをもっと明らかにさせることも必要であった。さらに、本教材で扱った物語のよさと他の物語のよさとのつながりや、他の物語のよさを学年に応じてどの辺りまで書かせたらよいかという設定が、必要であるということがわかった。今後も研究を重ね、確かな読み手を育てるために実践していきたい。

【参考文献】

- ・文部科学省「小学校学習指導要領解説国語編」平成20年8月
- ・大阪教育大学附属天王寺小学校 研究紀要 平成18, 19年度版(国語)
- ・「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, 2003