

平成 21 年度の研究

1 研究主題について

本校では、平成18年度より、「確かな読み手を育てる授業」と題して、文学的な文章の指導の在り方について研究を行ってきた。その方略として、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に基づくことで、子どもたちの語りで物語の特質に迫る授業の実践を積み重ねてきた。毎年、学校の研究がどのような方向に傾いても、その方略は変えずに研究を行ってきた。

その読みの授業では、子どもが物語について語る中で、自然と物語の特質に迫ることができるように、指導者が子どもの思考を導いていく必要がある。それ故、指導者が物語について深く教材分析をする大切さがクローズアップされた。また、PISA 型読解力を育てる上で、質問のフレームワークが有効であることが見えってきた。なぜなら、質問のフレームワークには、PISA 型読解力育成に必要とされる、「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」の観点が含まれているからである。

また、国語科の「書くこと」の領域で、1年生から6年生まで物語を書く言語活動例が示された。これまでも、説明的文章や物語文を書くような実践事例はよく見かけた。説明的文章なら、その文章の構造を学び知るために、その構造を参考にしながら書くことがよくあった。しかし、物語文については、必ずしも説明的な文章の様に物語文の構造を学ばないまま書く活動が展開されることが多かった。そのような活動がこれからも続けられれば、子どもは何を書けばよいのか、どのように書けばよいのか分からないまま物語文を書くことになり、評価する指導者も曖昧な評価に終わってしまう。それを克服するためにも、「読むこと」の学習で学んだ物語文の構造を使えるようにしなければならないと考える。

以上のことを考えると、文学的な文章の読みについてこれからますますその構造や特質を分析的に読む指導の在り方は求められるであろうし、PISA 型読解力についても十分な研究がされていないことを考え、本年度も引き続き、「確かな読み手を育てる授業」を研究のテーマとし、実践を深めていく。

確かな読み手とは本校では次のように考えている。

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よいか分かる。

本研究では「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。」読み手を育てることに重点を当てて指導していきたい。

2 研究の内容について

(1) 読む活動において思考力を育てる

子どもが自分の力で文学的な文章に浸ることができるようにしたい。これは指導者としての願いである。そこで、子どもたちが読書をする際に自分の力で読み浸ることができるような読みの気づき・アイテムを授業の中で与えていけるように学習を進めたい。しかし、読みの気づき・アイテムを得たからといって、すなわち自分で読みに浸ることができるというわけではない。その気づき・アイテムで、目の前にある読み物、次の読み物にどのように向かっていけばよいのかということを考えていかなばならない。その繰り返しが大切であると考える。

国語科は、表現と理解の教科である。その理解力や表現力の基盤になるものとしての思考力に着目し、子どもがどのように思考をすれば文学的な文章に読み浸る手だてとなりうるのか、指導の在り方を考えていきたい。

子どもが読みの気づき・アイテムを得るために、

読みの観点を示す。

質問のフレームワークを使い、物語の特質に迫ることができるようにする。

この と を行うことで、自分で物語を読む際の観点が分かるように、また、自分一人で読んでいては気づかないような物語の特質に迫れる目のつけどころに気づくようにしていきたい。

読みの観点を示すことについて

読みの観点を示すのは一人で読むためのものである。系統を考えると、高学年においては、学習時間にその観点について学習するのではなく、その観点を土台として皆がその観点を共通にもっている前提で読みの学習が進むようにしたい。それができるように、低学年のうちから観点を与えて指導していき、中学年で徐々に自分で見つけていけるようにしていきたい。

さらに、新しい指導要領において、書くことの領域の言語活動例として、第1・2学年では「想像したことなどを文章に書くこと」、第3・4学年では「物語を書いたりすること」、第5・6学年では「物語や随筆などを書いたりすること」とあり、各学年で、物語文を書く活動が導入される。各学年で、物語を書くような実践をする際、何を基に書けばよいのかが問題になると考えられるが、やはり、読んだ物語文を使って書くという、「読むこと」と「書くこと」との関連を図る必要があるだろう。その基になるものとして読みの観点を整理して、子どもに示す。

読みの観点として物語テキストの基本構成要素を

場面・状況 人物 プロット

と捉え、それぞれがどのような設定になっているのか、子どもが自分で捉えられるようにしていく。

(2)「限定的学力」「応用的学力」を整理する

昨年度の本校の研究において、「限定的学力」と「応用的学力」を考え、「応用的学力」を身に付けさせるような実践を行った。

「限定的学力」とは、知識・技能や思考・判断といった力が断片的で互いに関連し合わず、特定の授業場面の中でしか力を発揮することができない学力であり、「応用的学力」とは、知識・技能や思考・判断といった力が互いに関連し合い、特定の授業場面だけでなく、他の授業場面や、実社会・実生活においても力を発揮することができる学力である、と定義されている。

それを踏まえて、昨年度は「限定的学力」を、「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」とし、「応用的学力」を、「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ているかまで理解、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」とした。

本年度は、それを参考にしつつ、読みの観点についてと物語の特質を読むことについての両方の面から「限定的学力」と「応用的学力」を整理してみた。

読みの観点について

「限定的学力」…読みの観点を知っており、学習で扱う物語なら当てはめて使うことができる。

「応用的学力」…読みの観点を、どの物語でも当てはめて使うことができ、その効果を感じることができる。

物語の特質を読むことについて

「限定的学力」…仕組まれている物語構造を理解せず、人物の心情や物語作品から受ける印象のみを読むことができる。

「応用的学力」…仕組まれている物語構造を理解し、その物語構造と人物の心情や作品から受ける印象とつなげて読むことができる。

(3)本年度の本校研究との関わり

読むことの学習において、深く思考させるために、発問を大切にし、子どもたちを物語の特質に迫ることができるようにする。

その際、【きっかけ】では、その時間で何を考えればよいのかという、全体を見通せるような発問を心がける。それにより、子どもたちが安心してその時間の学習に取り組めるようにする。目ざす授業は、子どもたちが物語について語り合う中で、自然と物語の特質に触れ、構造を分析的に読む授業である。ともすれば、初めから話し合いが重たくなる場合がある。学習が重たければ、子どもたちの口も開かなくなり、それだけで、語り合う土台がなくなってしまうおそれがある。それがないように、【きっかけ】において、どの子どもも安心し

て話し合いに入れるような発問を考える。従来の導入と同じであるが、ただ学習場面に引き込むだけの導入ではなく、その時間に深く思考させたいことについて方向づけるために、何について興味を持たせるのかをしっかりと踏まえた上での導入を考えたい。

[深まり]では、子どもたちの語りを、特質に導くような発問を考える。子どもの語りがどのような方向に行こうとも、最後には指導者が子どもたちを特質に導かねばならない。そのために、[きっかけ]と[深まり]での発問の関係を考え、授業を組み立てていく。

3 実践事例について

実践事例 1年「月よに」

(1) 本単元の重要課題について

本教材「月よに」は、自分たちと同じように幼い子どものねずみが登場人物として初めに登場するので児童にとっては興味をもちやすく、また場面展開がはっきりとしているので場面に即して登場人物の心情を豊かに想像しながら読むことのできる物語である。登場人物は三匹の親子ねずみ(父・母・子ども)である。その親子が共に石けんに触れ、月夜の晩にうっとり幸せな気持ちになっている。ねずみの親子にとっての石けんは、においを楽しんだり、大切に使いながら手や顔を洗ったりするものである。その石けんは、親子に幸せな気持ちをもたらす物として存在する。当然、読者である人間も石けんのにおいを楽しんだり、手や顔を洗ったりして気持ちよくなることはあるだろうが、大切に使うことを普段それほど考えないし、親子で共に石けんに触れることによって、幸せな気持ちになる物として存在しているとは考えられないであろう。しかし、この物語を読むと、読み手も物語に引き込まれ幸せな気持ちになる。それは、石けんを知らなかったねずみの子どもにとって、石けんは不思議な物であり、なめたりかじったりしてみたくなり、持って帰りたくなる物であるということに読者は共感し、その石けんをめぐる親子がほのぼのと触れ合う姿にも共感するからであると考えられる。また、物語の状況として「月よ」が設定されている。月夜の晩での月明かりから想像できる情景の彩りが、親子が幸せになっている様子を引き立たせているように読むことができる。

この物語の特質を以上のように考え、本単元での重要課題を、石けんの表現方法や、月夜という設定がこの物語では大切だということに気づくこととする。

(2) 思考力・判断力・表現力の育成のために

本教材で読むための思考力を育成するために、児童の読みを物語の特質に触れるように国語科教科論で述べた質問のフレームワークの考えを用いる。発問をする中で指導者が児童の思考を揺さぶるようにし、児童の批判的な思考を促しながら、児童の語りを引き出したいと考える。

本教材での限定的な学力を、ねずみの親子の心情を想像して読めることとし、応用的な学力を、石けんの表現や月夜の設定が、読み手に与える印象を考えることとする。1場面において、語り手はねずみの子どもに寄り添って語っている。ねずみの子どもは石けんのことを知らないので石けんという言葉は出てこず、「ふしぎなもの」であったり「しろくて、四かくくて、いいにおいのするもの」であったりする。石けんを拾ったねずみの子どもの心情を行動から想像して読みながら、石けんと書かれていないことに気づかせ、なぜなのか考えさせることで論理的な思考が働くと考える。その際、「全て石けんという言葉に変えた方がよいのでは、

という指導者の発問で児童の思考を揺さぶり、それに対して批判させることで、児童の語りを導きたい。また、物語の最後に「『まどの月をながめました。』という表現があってもなくてもいいのでは」という発問でも児童の思考を揺さぶり、批判させて語らせることで、「月よ」という題名にも出てくる設定の大切さに気づくようにしたい。

(3) 目標

国語への関心・意欲・態度

「月よに」を楽しく音読しようとする。

読む能力

- ・ねずみの親子の気持ちを、その言動から想像して読むことができる。
- ・作者を意識して物語を読むことができる。

言語についての知識・理解・技能

- ・「～しました。」と「～してみました。」の違いを理解することができる。
- ・格助詞の「は」と「も」の違いを理解することができる。

(4) 単元の流れ(全5時間)

| 次 | 学習活動 | ・支援 評価規準 |
|---|---|--|
| 1 | 全文を読み、初発の感想を書く。 話の場面を考える。 音読の練習をする。 | <ul style="list-style-type: none"> ・話の筋をわかりやすくするために、難語句は説明しながら範読する。 ・好きなところ、嫌いなところ、よくわからないところを考えるようにすることで、どんなところを読めばよいか、わかりやすくする。 ・場면을4つと告げることで、探す手立てとする。 ・二人のペアになって互いの音読を聞き合うようにすることで、相手意識をもって音読できるようにし、間違わずに読もうという意識をもつことができるようにする。 相手に聞こえるような声で音読している。(関・意・態) |
| 2 | 1場面を中心に読み、石けんを持ち帰った子どものねずみの気持ちを想像し、石けんの描写について考える。 2・3場面を中心に読み、ねずみたちの言動から、石けんに対する思いを想像し、家族で楽しく石けんを使っている様子を読む。 | <ul style="list-style-type: none"> ・石けんを持ち帰る子ねずみの気持ちを想像しやすいように、触ったり、舐めたり、かじったりする子ねずみの動作を演じさせるところから始め、そのときの気持ちをそれぞれ言い合い、話し合うようにする。 ・子ねずみに寄り添って描かれていることが意識できるように、はじめは石けんという言葉が使われていないことについて話し合うようにする。 ・ねずみにとって石けんは手と顔を洗うだけではないことに気づくように、石けんがあることで三匹のねずみがしていることを探すようにする。 ・「ちょこちょこっと」という表現に目を向けさせることで、石けんを大切に扱っている様子を読めるようにする。 |

| | |
|--|--|
| <p>4 場面を中心に読み、「しあわせな気持ち」になった理由を読み取り、描写について考える。</p> | <ul style="list-style-type: none"> ・ねずみの親子にとって何が幸せなのか、これまでを読み返し、話し合うことで想像できるようにする。 ・最後の表現について「うっとり、まどの月をながめました。」がなくてもいいのではないかと提案することで、作者意識をもって物語を読むことができるようにする。 <p>ねずみの親子の気持ちを想像している。(読む)</p> <p>作者の表現の良さに気づいている。(読む)</p> <p>「～してみました。」が初めてするときを使う表現であることを理解している。(知・理・技)</p> <p>「も」という言葉から、子どもがお父さんがすることをまねしていることを知る。(知・理・技)</p> |
|--|--|

(5) 授業記録と指導の結果

低学年での「読むこと」では「場面の様子について、登場人物の行動を中心に想像を広げながら読むこと。」が指導事項としてあげられている。また、「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、発表し合うこと。」もあげられている。登場人物の心情を想像することにとどまらず、物語の特質に触れさせ、その構造にも目を向けるような読みにしていきたいと考えたので、「自分の思いや考えをまとめ、発表し合う」中で、物語の特質に迫るような指導をしていこうと考えた。

音読の後の導入時、[きっかけ]として児童にねずみの子どもと同じ動き(石けんに触ったり舐めたりかじったりする)をするようにして「石けん」に興味をもたせ、1場面は石けんが別の表現で描かれていることに気づく素地を作ろうとした。気持ちを想像しやすくなるような活動を入れた後、[深まり]では[きっかけ]で学習した石けんについて関連できるように、物語の特質に迫る発問で児童の思考を揺さぶるようにし、話し合いができるようにした。

「月よに」第2次1時間目授業記録～一部抜粋～(平成21年12月)

目標:石けんにふれるねずみの子どもの気持ちを想像し、石けんの表現について考えることができる。

- ・音読(ペアでの聞き合い音読, 全員で全文音読, 1場面の音読)
- ・石けんに見立てた段ボールを使って、「ねずみのこどもは、四かくいものにさわってみました。ちょっとなめてみました。ちょっとかじってみました。」の部分子どもが演じる。

【きっかけ】

ねずみを演じることで同化させ、その場面の様子を捉えやすくするための指示。

では、次はねずみの子どもの気持ちになって言葉を言ってもらいます。1場面を見ましょう。「ちょっとかじってみました。」の後で言ってもらいますよ。ねずみの子どもの気持ちになって話してみましょう。

T1: できる?では, C1さん。

C1: (かじった後) 持って帰ろう。

T2: ネズミの子どもは話をしていないので, 心で思ったことだね。

C2: (かじった後) これなんだろうな。

C3: (かじった後) なんじゃこりゃ。

板書(さわってみました。/ちょっとなめてみました。/ちょっとかじってみました。)

T3: C1さんはなんと仰いましたか。

持って帰ろう

T4: C2さんは?

これ何やろう。

T5: C3 君は
なんじゃこりゃ。

【きっかけ】

ねずみを外から見て異化し、ねずみが石けんのことを知らなかったことに気づかせるための発問

(石けんを掲げながら)ねずみの子どもはこれを、さわってみたり、ちょっとなめてみたり、ちょっとかじってみたりしました。そんな子どものねずみのことをどう思いますか？

C4: おもしろい。

T6: 手を挙げてからどうぞ。ただし、前の人の言葉をつなげる勉強ですよ。

C5: ちょっとおもしろいような、かしこいような。

T7: どうしてそう思ったの。

C5: なんだろうと考えるところが、かしこいかなあと思いました。

T8: なるほど、何も考えていないねずみなら、何だろうなんて考えないものね。

C6: 私は、C5 君と違って、なんだか少しいやな感じがしました。どうしてかというと、なめたりかじったりしたら、石けんなんだから苦いと思うからです。

T9: なるほどなあ。

C7: 私は、C5 君や C6 さんと違って、ねずみの子どもがかわいいと思う。なぜかというと、絵を見ていて、なめたりかじったりしている仕草がかわいいと思ったからです。

C4: 僕は、なめたりかじったりするところが、かわいいと思いました。

C2: 私は、C5 君と同じ意見です。なぜかというと、なにもせずにそのまま家に持って帰るんじゃないくて、なめたりかじったりしてから持って帰っているのが賢いなあと思いました。

そうや、危険なものは持って帰られへんわ。

C8: 僕も、C5 君と同じ意見です。なぜかというと、賢いからなめたりかじったりして、実験みたいなことをしてから持って帰っているからです。

T10: では、先生からみんなに聞くよ。(石けんを掲げて)これが道に落ちていたら、持って帰ると言った人がいたけれども、なめますか?(なめな-い) かじりますか?(かじらな-い) どうしてなめないの? どうしてかじらないの? ねずみの子どもと同じようにかじればいいじゃないの。どうしてしないの? ねずみの子どもは賢いと言ったじゃない。どうしてねずみの子どもと同じようになめないの。かじらないの。

C9: 道に落ちていたら砂や土がついていて、なめたら死んでしまうから。

T11: では、ベンチに置いてあって、きれいだったらなめる?

C9: なめない。

T12: どうして? きれいなものだよ?

C10: 人間は、石けんを食べたら口がおかしくなる。

T13: じゃあ、みんな聞くよ。どうして、ねずみの子どもはなめたりかじったりしたのだろう。

C11: ねずみの子どもは、石けんを知らないからです。

そうそう。

そうやそうや。

T14: 本当に? みんなうなずいているね。板書(しらない子ねずみ)そっか、ねずみの子どもは石けんを知らないか。さわりました、とさわってみました、同じ? 違う? なめました、となめてみました、同じ? 違う? かじりました、とかじってみましたは同じ? 違う? みんなで言ってみましょう。「さわりました」さんはい。(さわりました)「さわってみました」さんはい(さわってみました)「なめました」さんはい(なめました)「なめたみました」さんはい(なめてみました)「かじりました」さんはい(かじりました)「かじってみました」さんはい(かじってみました)「してみました」というのはどんな感じがしますか?

C12: 何もわからないから、初めてするような感じで「~してみました」と言います。

T15: そうですか。なるほどね。初めて見るものだから、こういうことをするんだろうね。かわいいですね。

【きっかけ】の前の活動では演じるだけであるが、【きっかけ】の指示ではみんなの前でねずみの子どもに同化し気持ちを想像させることで、その場面のねずみの子どもをしっかりと意識し、石けんに興味をもたせることができた。

【きっかけ】の発問では、ねずみの子どもと異化して石けんに対するねずみの子どもの行動についての感想を聞いているだけであるので、これだけではねずみの子どもが石けんを知らなかったことには気づかないであろう。指導者は、児童がねずみの子どもの行動について語る中で、石けんを知らなかったことに気づけるように導きたかった。【きっかけ】の発問をしているので、児童はなめたりかじったりしている行為について自分の感想を述べている。C2 や C5 や C8 はそれについて「賢い」と感想を述べている。また「かわいい」という感想もある。その中で C6 の発言「苦いからいやだ」という感想があるのに、指導者はそのまま受け流したことにより、すぐ後の C7 の「かわいい」に消されてしまっている。そのためわざわざ T10 で、石けんを知らないということに導く補助発問をしている。C6 の発言を生かして、「苦いと知っているの。」「ねずみの子どもは苦いと知っていたらなめないはずだよ。」などと話を導いていけたらう。それができなかったのは、児童の反応の想定不足と、児童の語りを臨機応変に交通整理するつもりができなかった力量不足である。

- ・ 1 場面に石けんという表現はなく、「ふしぎなもの」「白くて、四かくくて、いいにおいのするもの」と表現していることに気づかせる。
- ・ お母さんは知っているが、子どもは知らないことを表現から読ませる。
- ・ 作者の名前を確認する。

【深まり】

1 場面では作者が石けんのことを石けんとは表現せずに、ふしぎなものや白くて、四かくくて、いいにおいのするものと表現していることについて、なぜなのかを考えさせる発問

そのあわなおこさんは、どうして、はじめから石けんと書かずに、ふしぎなものとか、白くて四かくくていいにおいのするものと書いたんだろう。わかりにくいなあ。はじめから石けんを書けばいいじゃない。どうしてだろう。わかりにくいので、今から石けんとわかるところを全部石けんに変えて読んでみるよ。

(ふしぎなもの、白くて四かくくていいにおいのするものを、石けんに変えて範読)

どうですか？ 石けんに変えて読んだ方がいいですか？ よくないですか？

(一人だけよいという方に手を挙げる。)

T16: (その一人に対して) C13 さん、どうしてよいのか言えますか？

C13: 何となくです。

T17: そうですね。では、よくないという人に聞いてみましょうか。

C14: もし子ねずみが石けんのことをわかってたら、お母さんねずみは「これは石けんですよ」とは言わないから。

T18: 石けんとわかっていないから、はじめに石けんと書かないのか。なるほど。C14 さんと同じように思っていた人いますか。その人に聞いてみましょう。

C15: 子ねずみは石けんを知らないからだと思います。

C16: 私は、C15 さんと同じ意見で、初めてだったらここに書かれているように書くけど、初めてじゃなかったら、これは石けんというものですよとは言わないし、ここに書いているようには書かないで石けんを書くと思います。

C17: 僕も、C16 さんと C15 さんと同じ意見です。なぜかというと、初めてだったら触ったりするけど、知っていたら触ったりしないからです。

C18: ねずみは、初めてだったら、触ったりかじったり、うーん、ちょっとかじってみましたと書いているから、触ったことがあるんやったら、かじりましたって書くと思うし、2 場面でも、これは石けんというものですよって言っているからです。

T19：なるほど，子どものねずみは，石けんのことを知らないから，わざと石けんとは書いていないのかあ。これは誰がそんな風になっているの？

C19：あわなおこさんです。

T20：あわなおこさんは，わざとそうしているのかな。まちがえたのかな。

C20：わざとしていると思います。

板書（石けんのことをしらない，子どものねずみ）

T21：子どものねずみが，石けんのことを知らないということをみんなにわかってもらうために，あわなおこさんはわざとこんな風に書いたんだ。

C21：それもあるし，「いきものあし」の時と同じで，楽しみがなくならないように。

T22：どんな楽しみですか。

C21：はじめから石けんってわかったら，おもしろくないから。

T23：なるほど。子どものねずみは石けんのことを知らないから，はじめから石けんを書いたら，つまんなくなっちゃうね。それでは，今日はここまでにします。今日の友達の話の中で，よかったなあと思える話をノートに書いておきましょう。

1場面では石けんという表現がないことに気づかせた後，【深まり】の発問では，作者意識をもたせようとした。ねずみの子どもに寄り添って語られているという語りの視点までは理解できなくてもよいが，作者がそのように表現している事実を知り，その表現に対して自分の思いを語り合うことはできるだろうと考えた。

C14 から始まる子どもの発言を見ると，一貫してねずみの子どもは石けんというものを知らないから，石けんという表現は出していないという考えが語り合いの中で広がっていることは読み取れる。しかし，そこに作者意識がどこまであるのか記録を見る限りでは判りかねる。1年生であるので，ねずみの子どもからの視点であることは考えさせなくてもよいであろうが，作者意識をもう少しもたせるような語り合いにもっていくべきであった。C16 や C18 の発言では，作者意識が見られなくもないが，直後の指導者の導きだけでは，他の児童に対しての作者意識は十分ではない。T19 で指導者は発問しているが，児童の語りの中で児童自らが作者意識をもてるようにしなければ主体的な学習としては不十分であると考え。例えば C16 や C18 の児童の発言の後，「書く」という言葉をもっと意識させるために板書し，物語を「書く」主体者，すなわち物語の作者に目を向けるようにして，児童の語りを導くことも考えられた。

【きっかけ】【深まり】それぞれの発問に対する児童の語りから，それぞれの活動を振り返ったが，次は【きっかけ】から【深まり】で児童の変容について見る。

【きっかけ】では，ねずみの子どもに同化することでねずみの子どもの気持ちを想像し，ねずみの子どもと異化して外から眺めて語り合うことで，ねずみの子どもが初めて石けんを目にしたということが具体的にわかるようにした。そこでは児童に本時で学習する「はじめて見る石けん」というものに思考を方向づけることができたと考え。その方向づけられた「ねずみの子どもが初めて見る石けん」から，【深まり】において「だから石けんは，石けんと描かれない方がいいんだ」という思考に深めようとした。児童の思考がそのように向いているかどうか発言を見てみると，十分でない読み取れる。「だから石けんは，石けんと描かれない方がいいんだ」というよりも，「ねずみの子どもは石けんのことを知らないから当然このような描かれ方なんだ」という思考に向かっているように読み取れる。作者が...というところに目が行きかけている発言もあるが，指導者が十分にその児童から引き出せていないのと全体に広められるように導いていないのがよくわかる。それがわかった指導者は T19 から T21 のように強引な発問をしている。【深まり】の発問で，作者を意識するように言葉を使ったつもりであるが，上述したように，板書したり補助発問したりして児童が語り合いの中から自ら深めるようにしていく必要がある。この【深まり】では指導者の強引な導きのもと時間がなくなって学習が終

わった。

最後の C21 の発言であるが、そのように前に学習したものとつなげて考えられるとは思っていなかった。他の児童も、その発言が強く印象に残ったようで振り返りノートにその発言を書いている者が多くいた。時間の関係で詳しく取り上げられなかったが、「いきもののあし」はどのような構成になっていたのか、それと「月よに」との構成の関係がどのように似ているのか、話ができればもっとよかった。1年生でもそのように関係づけて学習を捉えることも有効であるとわかった。

実践事例 4年 「世界でいちばんやかましい音」(ベンジャミン = エルキン)

(1) 本単元の重要課題について

学習指導要領国語科における文学的な文章の解釈に関する指導事項は、中学年では「C(1)ウ 場面の移り変わりに注意しながら、登場人物の性格や気持ちの変化、情景などについて、叙述を基に想像して読むこと」である。

本学級の児童は、「白いぼうし」、「ポレポレ」、「ごんぎつね」を読んでいる。これらの物語文の学習を通して、登場人物の心情や性格を表している叙述を見つけ、その叙述から読み取れることについて考えるという姿勢は身につけてきている。また、叙述だけでなく、場面構成が読み手に与える印象についても目を向けられるようになりつつある。

本教材「世界でいちばんやかましい音」は、人々が世界でいちばんやかましい町ガヤガヤの都の王子を喜ばせるために、世界でいちばんやかましい音をたてようとする物語である。途中で、予想もしないようなどんでんがえしがあり、読み手に考えさせるだけでなく、さわやかな気持ちにさせる結末が用意されている。教科書には掲載されていない作品だが、構成の巧みさと、物語の筋の面白さが優れているため、本教材を選んだ。

登場人物は、ギャオギャオ王子、父である王様、そして、人々(全世界の人々や、ガヤガヤの都の人々)のみである。彼らは、やかましいことをじまんする人々としてえがかれている。『王様と王子様』、『やかましいことをよしとする奇妙な価値観』といったモチーフは、物語の展開上で、戒められたり、こらしめられたりするような印象を与える。しかし、実際に展開されるのは、「王子が静けさの良さを知る」ということであり、読み手に先入観をもたせることで、どんでんがえしのおどろきを強めている。また、人々が「わたし一人くらい」と考え、サボタージュしようとする考えが広まっていく場面を直前に用意して、失敗を予感させることも、おどろきを強めるしかけとなっている。

そして、この物語は、読み手に様々な主題を読み取らせる。「人工的でない、自然の音のすばらしさを大切にしよう」と読むこともできるし、「わたし一人くらいと考える群集心理の無責任さを否定している」と読むこともできる。また、全世界の人間に同時に同じことをさせた世界最初の王として、歴史に名前を残せると思ったものの、成功させることができなかった王様という「権力者の愚かさ」を読み取ることもできるだろう。

このように、「世界でいちばんやかましい音」は、複数の主題をもった物語であると言える。そして、その主題を読み取るためには、この物語はどのようにえがかれているかという特質に目を向けることが重要であると考えられる。よって、本教材の重要課題は「ガヤガヤの都が世界一やかましい町から静かな町へと変わるえがかれ方の良さ」とする。

(2) 思考力・判断力・表現力の育成のために

物語の展開を予想することで、伏線となり得る叙述に着目させる

本教材では、児童がテキストに対して論理的に思考するようにうながしていきたいと考えている。そこで、物語の展開を予想することを、批評的な思考をうながすための【きっかけ】としたい。

物語の展開を予想するためには、前場面までに提示された設定や展開を元に、それらが次の展開にどのようなつながっていくのか、(あるいはつながっていかないのか)を考える必要がある。

児童が考える予想は千差万別である。しかし、ここで重視したいのは、どのような予想をするのかというよりも、前時のどこに着目して、予想を組み立てたのか、ということである。登場人物や時代、場所に関する設定なのか。登場人物の言動や心情なのか。それにまつわるできごとなのか。そのような伏線となり得る叙述を押さえていくことが、この後のテキストを批評するための【きっかけ】となると考える。

自分たちの予想と本文を比較して、批評する

十分に予想した後、児童は本文にふれる。そこで、作者が考えた展開に初めてふれることになる。まったく予想が外れる児童もいれば、作者と同じことを考える児童も出てくるかもしれない。ここではまず、作者は前場面までのどの叙述を伏線としていたのか、ということを確認するようにしたい。

作者は、設定や伏線を論理的に構成することで、読み手の想像を裏切ったり、なるほどと納得させたりするようなしなかけをほどこしている。作者がどのように伏線をはっていたのかということに着目することで、作者の物語のえがき方に着目させることにつなげていきたい。また、本文の場面は、前場面からのつながりだけでなく、この次の場面へのつながりももっているはずである。そのえがき方に関しても児童が言及していけるようにしていきたい。

そこで、児童が、そのようにテキストに対して自ら進んで話し、その場面(物語)の特質にせまっていけるようにするために、エイダン・チェインバースらがまとめた「質問のフレームワーク」を活用する。場面(物語)の特質にあった発問を設定することを【深まり】とし、児童の論理的な思考を深めていけるようにしたい。

(3) 目標

国語への関心・意欲・態度

- ・「世界でいちばんやかましい音」の展開を予想しながら、意欲的に読もうとする。
- ・「世界でいちばんやかましい音」の特質に関心をもつ。

読む能力

- ・場面の移り変わりや人物の気持ちや性格の変化を想像しながら読むことができる。

(4) 単元の流れ(全8時間)

| 次 | 学習活動 | ・支援 評価規準 |
|---|--|---|
| 1 | 1 場面(P 1 ~ 2)と6 場面(P 1 2)を読む。 2 場面(P 3 ~ 4)を読む。 | ・冒頭と結末が対比表現であることに気づくようにする。 ・正確に予想するためには、設定を知ることが必要なことに気づくようにする。 ・物語は、「設定 展開 山場 その後」という場面構成で書かれていることを示す。 |

| | | |
|---|--|--|
| | 3 場面 (P 5 ~ 6) を読む。 | <ul style="list-style-type: none"> ・人物に関する設定を読み取れるようにする。 ・王子のたん生日を祝うために世界じゅうの人々がいっせいにさけぶことになったことに対して、登場人物がどのように感じているかを読み取れるようにする。 「世界でいちばんやかましい音」の展開を予想しながら、意欲的に読んでいる。(意) |
| 2 | 4 場面 (P 7 ~ 8) を読む。 5 場面 (P 9 ~ 1 1) を読む。 | <ul style="list-style-type: none"> ・人々の心情が変わってしまったことを元に、前後のつながりに関して言及できるようにする。 ・後半から王様が登場しなくなった理由を考えさせることで、この物語の転換点のよさについて言及できるようにする。 場面の移り変わりや人物の気持ちや性格の変化を想像しながら読んでいる。(読む) 「世界でいちばんやかましい音」が、どのようにえがかれているかということに関心を持って読んでいる。(関) |
| 3 | この物語の主題について作文を書く。 | <ul style="list-style-type: none"> ・質問のフレームワーク「あなたが友だちにこの本のことを話すとしたら、どんな風にいますか？(補助発問：この本はどんな人が読むべきだと思いますか)」を用いて、十分に話し合った後で書くようにする。 「世界でいちばんやかましい音」が、どのようにえがかれているかということに関心を持って書いている。(関) |

(5) 指導の結果

本教材「世界でいちばんやかましい町」は、世界でいちばんやかましい町の王子様のおたん生日を、世界でいちばんやかましい音でお祝いするために、世界じゅうの人々が同じ時刻にいっせいにさけぶという計画を進めていくお話である。

第2次1時間目では、その王子様を世界でいちばんやかましい音でお祝いしようという展開の雲行きが怪しくなるという場面を扱った。ある村のおくさんが、だんなさんに話した、「わたし、世界でいちばんやかましい音というのを、ちょっとだけ聞いてみたい」という思いが、「別に悪気はなかったのですが～」という繰り返しとともに、世界中に伝播していってしまい、世界中の人々が、「わたし一人くらいだまっていたって」という考えに至る、という場面である。

この場面のように、誰もが悪意を持っていないにも関わらず、事態が失敗に向かうという作者のアイデアを、優れたものとして読み取ってほしいと考えた。そのためには、1～3場面では失敗をにおわせるような描写はないこと、そして、それが一つの伏線となって4場面は展開されることに気がついてほしい。そこで、[きっかけ]として、「1～3場面に書いてあったことを元にして、4場面の展開を予想する」活動を取り入れた。[深まり]では、事態を失敗へと向かわせるキーマンである「世界じゅうの人々」に着目して話し合いができるように、質問のフレームワークを用いて、物語の特質に迫れるような話し合い活動を設定した。

「世界でいちばんやかましい音」第2次1時間目授業記録(抜粋)(平成21年12月)

目標:人々の心情が変わってしまったことをもとに、前後の場面のつながりについて考えることができる。

T1: さあ、それでは今日も予想する所からはじめたいと思います。王子様のおたん生日をむかえるんだけど、うまくいくと思う人(6~7人が手を挙げる)、うまくいかないと思う人(大多数)

【きっかけ】イメージを方向付ける発問

では、書いてあることをもとにお話の続きを予想してみてください。ただし、今日予想してもらう場面は、おたん生日の日ではなくて、おたん生日の一つ前の場面なんです。いったい何が起こるのでしょうか…。

予想するときにつながりを考えたり、だれが出てくるかを考えたりしてみるといいかもしれません。ここかなと思うところに線を引いてもいいし、まわりの人と相談してもいいし、自分一人で考えてもいいです。今から五分あげるから、考えてごらん。

C1: 王様の『歴史に名を残せる』という欲望を知ったので、使いの人が使いをしなくなる。

T2: だけど、王様の使いは、出た後だよ。でも、『歴史に名前が残せるわけじゃ』というところに目をつけたんですね。

C2: ぼくは、『興奮がどんどん高まっていきました』と書いてあるから、王子様の誕生日は成功すると思う。だって、急に興奮が下がることはないから…。」

T3: うまくいかないって予想した人はいるかな?

C3: なんとなく、失敗しそう。最後の感じがうまくいかないような気がする。

C4: 何月何日何時何分って書いてあって、はっきりしないから、そろわないと思う。

C5: ぼくは、成功すると思う。成功しなかったら、また成功するぞって気持ちでやって、静か(な町になるという結末)にならないと思う。

T4: じゃあ、続きを配るから黙読しましょう。(4場面を配付する)

C6: (人々に対して)最低や。

C7: なんなんこの人ら…。

T5: 全員で音読しましょう。(一斉音読をする)

C8: 先生、『別に悪気がない』って言ったら、何をしてもええことになるやんか。

T1の発問の時点で、子どもたちは展開に変化があらわれるように予感していることがわかる。これは、起承転結のある物語の「転」の場面を、無意識に思い描いているためだと考えられる。しかし、C3、C4が述べていることが示すように、具体的に何が起こるのかということまでは想像できていないことがうかがえる。逆に、C2、C5のように、成功するという意見の児童は、成功に結びつきそうな描写を見つけやすいので、自信を持って意見を述べている傾向がある。

プリントを配付した後の児童の黙読の姿勢は、食い入るようであった。【きっかけ】として予想する活動を取り入れていることで、児童は物語を楽しく、とても意欲的に読むことができていた。

しかし、この後の【深まり】へつなげるためには、これだけでは不十分だったと思われる。このことについては後述する。

【深まり】イメージをつなげ、意味づける発問

語り手は、この人たちのことをどう思っているのだろう。

C9：悪いって思ってる。

T6：どこからそう思う？

C10：『近所のおくさんたちは、だんなさんたちに...』と、くり返しているところ。

T7：C10くんは、このようにくり返したから、悪気があると思う？

C10：あると思う。（板書：別に悪気はなかったのですが～）

C11：悪気はなかったのですが、とくり返しているけど、悪気はあったと思う。

T8：ちなみに悪気とは何？

C12：ギャオギャオ王子のおたん生日を台無しにすること。（板書：おたん生日を台無しにするつもり）

T9：『悪気はなかったのですが、』と書いてあるけど、悪気があると思った人は、ほかにどこからそう思った？

C13：『ひそひそ』。どんどん他の人に回していくことが悪い気がする。（板書：ひそひそ）

C14：『私一人くらいだまっていたって』というところ。（板書：わたし一人くらいだまっていたって）

語り手はどう思っているか、という発問をすることで、語り手の言葉、すなわち、人々に対する描写に着目させたかった。しかも、「語り手」と立場を限定することで、児童の主観的な読みから少しはなれた視点で物語を読むことができると考えていた。特に、「悪気はなかったのですが」というくり返しの描写を中心に、誰もが悪気はないにも関わらず、事態が失敗へと向かうという作者のアイデアに気がついてほしかった。しかし、実際には、C10、C13、C14のように、人々には悪気があるという読みを生んでしまった。こうなってしまった理由はいくつか考えられる。

【深まり】の発問の少し手前で、C8は、「『別に悪気がない』って言ったら、何をしてもええことになるやんか。」と発言している。この児童は、「悪気はない」という言葉を、世界中の人々が言い訳として使ったのだと読んでしまっていることが分かる。この発言が出た時、指導者は予想していなかったこともあり、そのまま受け流してしまったのだが、取り上げなければならない発言であった。実際は、この言葉は「語り手」の口から出た言葉であり、「語り手」の人々に対する評価である。一方、C8の発言は、誤った読みであり、その上で登場人物の印象を語っているだけにすぎない。しかしこれを指導者が受け流してしまったため、一部の児童らは、許容される読みだと受け止めてしまった。

だから、【深まり】の発問が「語り手は」と、人々の見方を児童自身から切り離して見つめさせるためのものにも関わらず、C10～C14のように児童自身の人々に対する印象を発言するにとどまってしまったと考えられる。ここでの話し合いが不活発になってしまったのも、自分の印象をしゃべるだけの場なのか、語り手に即して語るべきなのかがあいまいになってしまったからだろう。印象をしゃべるだけの児童の発言が先行してしまっただけで、語り手に即して考えようとしていた児童にとって、何を発言していいのかが分からない状況となってしまった。

そうならないようにするためには、[きっかけ]の4場面を読み終わった時点で読み手の視点の整理を行うべきであった。即ち、[深まり]につなげるためには、予想をして筋のおもしろさを受け止めるだけでなく、語り手を通じた作者意識に注目するような発問がもう一つ必要だった。むしろ、[深まり]の発問を、語り手の語り口に着目させるための[きっかけ]として用いるべきであった。この辺りは、指導者の教材研究が不足していたと言わざるをえない。

T10: 今日のこの場面はどうでしたか？ みんな予想できた？ おたん生日の準備をしてたら、悪気はなかったけど、ひそひそと話が伝わってしまったんだね。じゃあ、もうちょっと考えてみようか。この次はどうなる？

C15: この次の場面、みんながそういう気持ちをもって、シーンとなる。

(板書: 次の場面へのつながり 静かになる)

【深まり】この場面に対する評価を促す発問

そしたら、この場面を読んで、お話への評価はどう変わりましたか。

C16: おもしろかった。次はどうなるか知りたくなった。

C17: 別に悪気はなかったのですが、という書き方がおもしろい。

C18: 続きが早く読みたい。

C19: 始めもそうだったけど、だんだん(お話に)ひきこまれるような感じになった。

T11: どんなところが？

C19: 続きを早く読みたくなるころ。

C20: はじめはおもしろかったんだけど、急に不思議だなんて思ってきた。

T12: それはいい意味で？ 悪い意味で？

C20: 悪い意味で。ふつう、(わたし一人くらいと思っているなら、だまっていようという考えを)言いふらさないと思うから。

T12: 自分のイメージが変わったという人いるかな？

C21: 最後のページを配ってもらって、間の展開がどうなるかなと思って、自分のイメージをふくらませてたけど、それがちがっていた。

C22: まさかこんなことが起こるとは思っていなかった。

C23: 「ねえ、あなた」(とおくさんがだんなさんに、だまっていようと考えを話した)ってというのが、たくらみみたいで(おもしろい)、私はそんなこと思っていなかった。

T13: じゃあ、最後に感想を書きましょう。(板書: この場面のおもしろいところ)

【深まり】の発問こそ、本時で最も深めたかったところである。人々に対する語り手の表現についての話し合いが十分なされていれば、ここでこの場面の特質である「誰もが悪気をもっていないのに、事態が失敗に向かうおもしろさ」を生み出した作者に視点を変えて話し合いをまとめるはずであったのだが、【深まり】の考察で書いたように十分に深めることが出来なかったため、話し合いというよりも、C16~C20のように、感想を述べ合っているだけのようにになっている。

それでも、注目すべき発言がいくつかあるので取り上げてみよう。C21, C22 は、自分のイメージと実際の展開が異なったことがおもしろいと感じているわけである。つまり、自分が考えていたお話よりも、作者の方が優れていると感じている。ところが、この二人は、【深まり】の話し合いの時には、発言していない。彼ら

のように感じた児童が、「作者のアイデアのどこが優れているのだろう?」と考えていけるような授業を作るには、もっと早い段階、黙読が終わった時点で出すべき感想であった。C23も、C21とC22と同様に感じていたのだろう。

最後に、[きっかけ]から[深まり]での児童の変容について見ていきたい。

[きっかけ]を次の場面の予想とすることは、児童を物語の世界へ十分に引きつけ、積極的に叙述に着目しようとする姿勢につながった。しかし、指導者の教材研究不足から、着目したい叙述を明確に出来なかったことで、「誰もが悪気をもっていないのに、事態が失敗に向かうおもしろさ」という特質にせまることができなかった。同時に、[深まり]における、登場人物の評価を自分自身から離れたところから見つめて読むという読み方の変化もあまり見られなかった。しかし、これらは指導者の力量不足が最大の原因であり、最後のC21～C23の児童のような発言を早い段階から出すことができる発問と展開を用意しておけば、十分に可能であったのではないかと思われる。

4 考察と今後の課題(研究の結論)

[きっかけ]において、実践事例1,2に共通して見られるのは、学習する課題や場面に児童を引きつけることができているということである。国語科の読むことの学習において、「今日は について読みます。」「今日は の場面を読みます。」と言うだけでは、児童は学習に向かわない。[きっかけ]とこれまでの導入とは同じ考えであるが、その導入を工夫して児童をより本時の学習活動に引きつけ、児童のイメージを方向付けるようにできた。課題としては、その場面や課題に目を向けさせるだけでなく、その場面や課題の何について読んでいくのかということにまで児童の意識を方向付ける必要があるということである。

[深まり]においては、2つの実践とも作者意識という言葉が出ている。物語の構造や特質に目を向けさせるにあたり、作者を意識させるのは必要があるが、どのようにという観点をはっきり示していないので、学年間のつながりがないのが課題である。1年生ではどこまで作者を意識させるのか、4年生では作者意識・語り手意識・視点意識をどのように児童に整理させるのかが曖昧である。それは、児童が特質に触れるように読むための学習活動は計画しているが、作者意識や語り手意識や視点意識をもたせようとする計画は不十分である。それらは物語の特質にも含まれるので、学年の系統性とも関わらせて、どのように意識させるのが今後の課題である。

参考文献

- 「研究紀要」本校 平成18年度～平成20年度
- 「小学校学習指導要領解説 国語科編」文部科学省 平成20年
- 「思考力育成への方略」井上尚美 明治図書
- 「言語技術教育としての文学教材の指導」鶴田清司 明治図書
- 「『読解力』を高める国語科授業の改革」鶴田清司 明治図書
- 「批判的思考力を育てる」柴田義松 日本標準
- 「みんなで話そう本のこと」エイダン・チェインバース 柏書房