

1 研究主題について

国語科研究主題：確かな読み手を育てる授業

(1) 国語科として

本校において確かな読み手とは、

- ・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よいか分かる。

と定義している。

上段の項目の力について重点的に指導していくことで、下段の項目の力も身につけていくという立場をとる。

この確かな読み手は、当然PISA型読解力を意識しており、本年度も引き続き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」のフレームワークに基づき、子どもたちの語りを引き出しながら物語の特質に迫る授業のあり方を考えることで、文学的な文章の指導のあり方についての研究を行う。（本校研究紀要平成18年度～21年度参照）

読み取ったことに対して自分の考えをもつということを大切にし、さらにその自分の考えを表現することができる力の育成を目指していきたい。PISA調査の結果からも明らかなように、日本の子どもは情報の取り出しは得意でも、自分の考えを書き表す事に関しては苦手である。今後さらに力を伸ばす必要があり、本校の児童にもあてはまる。普段の授業の中で、いかに自分の考えを相手に伝えることができるか、友だちの考えを受けながら自分の考えをいかに深めていくことができるか、ということ子どもたちが考えることができるように指導していきたい。さらに、読み取った内容や構造を生かした表現のあり方についても考えていきたい。

(2) 研究総論との関わり

創造性の育成に関して

学習者が獲得した豊かな知識や確かな技術を基礎にして、これまでとは全く違った、新しい価値を発見したり獲得したりするために、いきいきとした活動を展開する。すなわち、自分の能力を最大限に発揮して、つねに新しい自己を創り出していこうとする主体的な構えが、自己を実現するための生き方であり、それが創造であると考えたいのである。

教育の場では、この自己実現の過程を重視しなくてはならないことはもちろんである。特に小学校の段階では、ひとりひとりの子どもが、だれでももっている潜在能力や各個人の可能性をいかに発揮して、心理をひたすら探究していくという行動を重視すべきである。これは、人間の一生の生き方についてもいえることである。人生いかに生きるか、生きがいのある充実した生涯を送るために、せいっぱい努力し、幾多の人生的課題に取り組み、意欲的に解決して生産的・主体的に行動を積み重ねていく。そのような生き方は、とりもなおさず自己実現の過程であり、創造的な人間であるといえよう。

自己実現の過程を重視する創造性には、次のような条件が必要である。

- ① 規制や枠には左右されず、物の考え方・感じ方・見方というものは、きわめて自由であるような条件設定をする。
- ② その人間としての考え方・生き方が自発的であり、自主的である。

③ 価値あるもの、未知のものへ積極的に取り組み、きょうよりあすへと自己を改革していく意欲と情熱をもつ人間である。

このような条件を基礎として、つねに目的達成のために主体的な活動を展開していくことの論理や方法を組み立てていく必要がある。

人の言うことに対して何が正しいかはっきりみきわめることなく、付和雷同し、主体性のないのが現在の子どもの特徴であり欠陥でもあるとすれば、なおさら価値あるものに向かって突き進み、自分がそのことについてどれだけ生きがいを感じるか、充実した人生が送れるか、また社会のために、どのように貢献できるかという目標に向かって、まっしぐらに精進するという子どもがこれからの社会に重要な役割を果たす存在になってくる。また、そのような子どもの育成をめがけなければならないというのが、教育の今日的な課題ともいえる。

「創造性を伸ばす国語科授業」瀬川栄志 著 帝国地方行政学会（ぎょうせい）1972年 pp.1-2

「読む」という行為は本来創造的な活動である。その創造的な活動において、さらに創造性を育成するために、上述の自己実現の過程を、物語の読みにも当てはめながら実践を見直す。

豊かな感動、鋭い感受性がさらに自己実現のために必要な情熱となり、大きなエネルギーを生み、加えてすばらしいインスピレーションがひらめき、具体的な行動を展開することになる。このような豊かな感情・鋭い感受性に支えられた活動が、とりもなおさず創造性の伸長につながるものになる。

このように、感動・感受性あるいは直感的なものが創造性を培ううえにだいじであるが、ただ感性的なものだけに頼ってはいけない。論理的にものを考える、筋道を立てて考えるなどの知性のひらめきも必要である。すなわち、創造活動の基礎として知性に支えられた経験と技術・確かな知識があつてこそ諸活動は活発に行われるものである。つまり、ものごとに対して知的に接近し、科学的に事象を見たり、論理的に解釈したりすることがたいせつである。分析的なものの考え方とか関係的に把握するとか比較するなどの知的操作は、創造的思考を育てるための基礎となる。したがって、豊かな感性を育てるとともに、確かな知性をも育てなければならないのである。

同書pp.3-4

物語の読みにおいて、内容や心情だけではなく構造・プロットに目を向けた物語の読みを繰り返すことは創造性を育てることにつながるのであろう。

2 研究の内容について

本年度、国語科においては、物語の読みの指導を工夫するなかで子どもの創造性を育成したい。そのため、

○これまでの本校国語科の「読み」の方略を踏襲する。

(本校研究紀要平成18年度～21年度参照)

○クリティカルに読むことが確かな読みにつながるという立場で研究を進める。

○本研究総論に述べている「創造性を育成する指導法」を、国語科の「読み」の指導法と関わらせる。

○「読むこと」の学習において、創造的な言語活動を取り入れる。

物語をクリティカルに読むことについて

国際読書学会 (IRA) の辞書 (“The Literacy Dictionary” 1995) による Critical Reading の定義

1. 読みにおいて、“読んだことの適切性と妥当性について” 判断を下す過程もしくは結果。
2. 確立された標準 (standard) によってテキストの価値を判断するに際し、懐疑的な態度、論理的な分析、推論が用いられる読み。

「解説」として

「Critical Readingは、先行経験を通して開発した信頼できる評価基準(criteria)あるいは標準(standards)に基づいた、妥当性あるいは読んだものの価値の判断である。」(Robinson, 1970)ベッツの仕事を用いて、グレイ、ラッセル等は読みと思考の過程は一体化した単位を形成するという確信に基づいて、読みにおける批判的機能を支持した。Critical Readingは、字義的で解釈的なレベルから評価的な局面を含むものへと拡張したものとして考えられるようになった。Critical Readingのスキルの中には、作者の信用性や意図、あるいは目的を確かめなければならないものがある。書かれていることの正確さ、論理、信頼性、真実性を評価しながら。文学分析を通して、文学形式、構成様式、仕掛けを確認しながら。

NAEP（全米学力調査）において、「リーディング・リテラシーのゴール」として6項目あり、その2番目に「読んだことの理解を形作り、その意味を広げ、詳述し、批判的に判断する。」ことがあげられている。NAEPは現在の読みを反映する方法として、三つの「読みの状況」と四つの「読みの局面」に分化。その局面とは「全般的な理解を形成する」「解釈を展開する」「読者/テキストを関係づける」「内容と構造を吟味する」であり、このうちクリティカル・リーディングの相当するのが、「読者/テキストを関係づける」「内容と構造を吟味する」になる。(山本2008)

「内容と構造を吟味する」については次のように記されている。

テキストの内容と構造を吟味することは、アイロニー、ユーモア、そして構成といった特徴の効果を批判的に評価し、比較し、対照し、理解することを必要とする。この読みの局面を評定するために用いられる発問は、読者にテキストから離れて立ち、客観的に考え、その質と適切性を評価することを求める。テキストの内容と構造に関する知識は重要である。発問は読者に、ある特定の目的のためにテキストの有効性を決定し、言語とテキストの要素を評価し、作者の目的と文体について考えることを求める。

PISA型「読解力」の詳細な解説書“Reading for Change”(OECD, 2002a)における「熟考・評価」の解説から、「熟考・評価」とは、クリティカル・リーディングと同じ指向性の読みであることがわかる。(山本2008)

*「新しい時代のリテラシー教育」教育出版2008年

2-1『文学的文章におけるCritical Readingについて—PISA型「読解力」における「熟考・評価」の方法—』山本喜久子引用

本校国語科が定義する「確かな読み手」がPISA型読解力を意識している以上、クリティカルな読みをみざすべきであろう。問題点は、何についてクリティカルに読むのかということである。IRAの辞書による定義とその解説から、物語の構造に目を向けさせ、その物語がどのように作られているのか、ということについてクリティカルに読ませる必要があると考えられる。小学校学習指導要領解説国語編には、低・中・高学年の、「C読むこと」の指導内容として、それぞれ「ウ 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。」「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。」「エ 登場人物の相互関係や心情、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。」(下線は筆者)とある。その指導内容からも、これまで物語の「読むこと」の指導で行われてきた心情についての指導は、引き続き行う必要があるだろうが、下線に示したように、場面の様子や移り変わり、人物同士の関係などに目を向けさせるには、物語の作られ方を意識させる必要があるだろう。登場人物の心情をクリティカルに読むのではなく、物語の作られ方をクリティ

カルに読むことで、子どもを確かな読み手に育てていきたい。

「創造性を育成する指導法」について

①必要感をもてる課題を設定する。

毎時間の読みの課題について、子どもの側から出されたものでも、指導者側から出したものでもかまわないと考える。大切にしたいのは、子どもにとって必要感があるかないかである。単なる興味がある段階ではなく、その物語を読むにあたって、必要である課題となっているかどうかである。そのような課題を指導者があらかじめ用意できていれば、後は、子どもから出ようが指導者が出そうがかまわないであろう。その際、単元のはじめに子どもが物語の作られ方に興味を持てるような導入を考えていきたい。その興味関心から必要感につなげていく工夫を指導計画の中に入れていく。

②課題解決の方法を試したり確かめたりする活動を設定する。

国語科の読むことの学習において、「試したり確かめたりする」という言葉はなじまないで、「話し合いをする」と解釈する。読み取り、解釈したことを子どもたちが話し合いながら目標に向けて思考していけるように、指導者が整理をする授業を旨とする。

③学習の手応えを実感する課題解決へ導く。

②と重なることが多いが、学習の手応えを実感させるためには、子どもたちの話し合いの方向性を指導者が示しながら、整理することである。そのため、深い教材分析が必要である。活発な意見の出し合いによる授業は活気があり、良い授業に思えることがあるが、内容がなければ子どもに力はつけられないであろう。何を話し合わせるか、どのような方向に導いていくかは、指導者の力量が問われる。少しでもしっかりと話し合いに近づけるように、教材分析を深いものにしたい。それがなければ、子どもは学習の手応えを実感することはないだろう。

創造的な言語活動を取り入れることについて

「書く」活動を生かした「読み」の授業をめざす

○「読み」の授業における「書く」活動の系列

- ①視写系列 ②注釈・分析・解釈系列 ③想像系列 ④総合系列 ⑤感想・批評系列
⑥発展系列

○物語における創造的な言語活動

1) 視写しながら注釈・分析・解釈を書く活動

視写は、ある観点からその文章を見つめ直すことができる。読み手は、改めてその観点から作品を捉え直し、表現を見つめ直すことができる。物語の全体と視写した部分との関連、視写した部分同士の関連づけが図られ、新たな気づきや考え、今まで疑問に思っていたことに対する新たな見方が生まれる。それらを注として書きこませることが可能になる。

2) 想像系列における書く活動

想像する対象…「人物の立場の想像」「人物の気持ちの想像」「場面の情景の想像」

- | |
|---|
| ア．登場人物の関係図をかく。
イ．登場人物からもう一方の登場人物への手紙を書く。 |
|---|

- ウ．登場人物のある場面でのモノローグを吹き出しとして書く。
- エ．登場人物のある日の日記を書く。
- オ．登場人物から見えているものを絵に描く。
- カ．登場人物同士の会話を書く。
- キ．登場人物の気持ちを心情曲線に書き表す。
- ク．作品に表現されていない空白の時間の出来事を書く。

想像するための書く活動は、文学作品の世界を登場人物やあるものに「視点」を変換し、そこからの「見え」を獲得することに有効に働く。ある「視点」に立つということは、ある人やものの立場に立つということであり、その人・ものの立場をまわりとの関わりの中で理解することになる。同時に、その人・ものへの感情移入が促される。さらに、そうした「視点」から見詰める自己の行為への認識が働き、物語世界との関わりの中での自己を見詰めることになる。

3)総合系列における書く活動

作品全体を作品の構成という観点から捉える活動

- ア．あらすじを書く
- イ．場面ごとに区切り，小見出しをつける。
- ウ．場面の中のエピソードの意味や，エピソードの相互の関係について書く。
- エ．クライマックスについて，なぜそこがクライマックスなのか，どんな意味があるのかを書く。
- オ．結末に至った原因を図にかく。

4)発展系列における書く活動

文学作品を別の種類の文章に書き換えることを通して，その作品をもう一度読み手としての自分の世界に再構成する。

- ア．劇・放送劇・オペレッタの脚本
- イ．紙芝居・絵本
- ウ．続き話
- エ．登場人物の視点からの書き換え
- オ．登場人物への応援歌
- カ．作品の紹介文

以上，分類されたそれぞれの活動を参考にしながら，教材の特質を考えてどのような創造的な言語活動が最も適しているか考える。

子どもの読みを，物語の特質に触れるような授業展開を目ざす。そのために，子どもに触れさせたい物語の特質に重点を置いた創造的な言語活動を行う。

これまでの実践においても，物語の創作活動の実践は多い。上記した創造的な言語活動もこれまで多く行われてきた。本研究の主張点は，書くことに重点を置かず読むことに重点を置いているので，物語に対して子どもが想像力を広げ，物語に対してどのようなことにでも特化して言語活動をすればよいのではなく，指導者が考える，子どもに身につけてもらいたい物語の特質について言語活動を行えるように仕組んでいく。その上で子どもが想像力をいくら広げようとかまわさない。指導者の評価の視点さえ明確であればよいと考える。

3 実践事例

実践事例Ⅰ 2年「くまーぴき分はねずみ百ぴき分か」

(1) 本単元について

この物語においては、「お天気」が物語を展開する上で重要な設定となっている。

冒頭は、ひどい「日照り」という「お天気」である。「お天気の日がつづきました」という簡潔で明瞭な状況設定の一文からはじまり、井戸の水が枯れる、木も草もかわく、川の水もなくなる、土もひび割れるという言葉から、その様子のひどさがうかがえる。また、水がなくて苦しむかにやかたつむりの描写はユーモラスである。「からからだ からからだ からも 体も からからだ」という言葉は、頭韻を踏んだリズム感ある表現で、非常におもしろい。中盤には、待望の「雨」という「お天気」の場面がある。五日間も降り続いた雨の場面の喜びを、たった6文だけで表している。冒頭で苦しんでいたかたつむりやかに、川の魚たちを生き生きと動き回らせたからこそ、生命の復活の喜びを十分に表現している。また、短い文章で表すことで、かえって読み手に深い印象を与えている。終盤は、雨があがった「晴れ」の「お天気」の場面である。冒頭の「お天気」とちがって、潤いと喜びに満ちあふれている。それを祝福するかのような印象を与えるのが、空にかかる「虹」である。虹の美しさと、「みんなが一ぴき分、しっかりはたらけばいいんだよ。」というお父さんの言葉を結び付けた2文で終わる結末は、大変印象的で美しいものである。

この物語の特質は、このような「お天気」の描き方である。そして、「お天気」を軸にして読んでいくことで、その描き方だけでなく、物語の状況を把握したり、周辺にちりばめられている登場人物の心情を感じ取ったりすることができるのではないかと考えた。

(2) 創造性を育成するために

そこで、本単元の課題を「お天気に着目して、ウーフの物語を読む」とこととした。そのような課題に対して試したり確かめたりしながら解決させていくために、次のように学習活動を進めていくことにした。

「お天気のようにす」を「どこから」感じることができるのか、ということについて発問することで、はじめの読みで登場人物の行動だけに着目して読んでいた児童にとって、物語を読むための新たな切り口を与えることができると考えた。さらに、「お天気」の描き方や、設定、プロットに関して、どのように感じるかという発問をすることで、クリティカルな読みにつなげられるようにする。これらの発問によって、児童が必要感をもって課題に向かえるようになると思った。

最後に、それぞれの場面の様子を語り直す活動を行う。本文に登場するかたつむりの「からからだ～」というセリフの構造を活用して、異なる設定の場面でのセリフを考えさせるようにする。特に、最後の「気持ちのいい晴れ」の場面を語り直すことで、同じ「晴れ」である「日照り」の場面の対比や、「虹」の美しさに着目し読むことが予想される。そのような創造的な言語活動を通して、学習に対する手応えを感じられるようにしたい。

(3) 目標

国語への関心・意欲・態度

- ・ウーフの物語のお天気に関する叙述に関心をもつ。

読む能力

- ・登場人物の行動をもとに、場面の様子を想像しながら読むことができる。
- ・場面の様子について、「お天気」に関する叙述をもとに想像を広げることができる。

- ・語のまとまりや、会話文に気をつけながら音読することができる。

言語についての知識・理解・技能

- ・言葉には、意味による語句のまとまりがあることに気付く。

(4) 単元計画 (全9時間)

次	学習活動	○支援 ◆評価規準
1 ③	<ul style="list-style-type: none"> ○ 初発の感想を書く。 ○ 初発の感想を交流する。 ○ 登場人物の行動を元に、あらすじをおさえる。 	<ul style="list-style-type: none"> ○ 「好きなところ」、「きれいなところ」、「よくわからないところ」、「発見したこと」の観点で感想を書くようにする。 ○ 上の四観点について話すなかで、「お天気」に関する話題をつなぎあわせることで、「お天気」に関する描写に関心をもてるようにする。 ○ だれがどの順番に出てきたかをおさえることで、ウーフがどこへ行ったかわかるようにする。 <p>◆登場人物の行動について、自分が感じたことを感想に書いている。(読む)</p>
2 ④	<ul style="list-style-type: none"> ○ 「日照り」のお天気について読む。 ○ 「雨」のお天気について読む。 ○ 「気持ちのいい晴れ」のお天気について読む。 ○ 「からからだ～」というかたつむりの言葉を使って創作する。 	<ul style="list-style-type: none"> ○ 「日照り」に関する情景描写や、登場人物たちがこまっている様子に着目することで、普通ではない様子に気づけるようにする。 ○ 草や木、かたつむりなどのつながりに着目することで、簡潔に書き表すことよきさに気付けるようにする。 ○ 「日照り」や、「雨」の場面の描写と関連させることで、直接的な描写がなくても「気持ちのいい晴れ」の様子がわかることに気づけるようにする。 ○ 「からからだ～」の文の構成をおさえることで、「気持ちのいい晴れ」の様子を表せるようにする。 <p>◆語のまとまりや会話文に気をつけて、すらすらと音読している。(読む)(言語)</p> <p>◆場面の様子について、お天気に関する叙述をもとに想像したことを話している。(読む)</p> <p>◆ウーフの物語の「お天気」に関する描写に関心をもって読んでいる。(関・意・態)</p>
3 ②	<ul style="list-style-type: none"> ○ この物語の紹介文を書く。 	<ul style="list-style-type: none"> ○ 「この本をどんな人に読んでもらいたいですか。」という発問を元することで、その根拠となるところを示しながら書けるようにする。 <p>◆登場人物の言動や、結びの情景の美しさについて書いている。(読む)</p>

(5) 授業の記録と指導の結果

この物語は、乾いて殺伐とした「日照り」、「雨」、そして、瑞々しい「気持ちのいい晴れ」という順番で場面の様子に変化していく。そこで、「なぜ「気持ちのいい晴れ」で物語は結ばれるのか」ということを考えさせることが、クリティカルに読むために重要であると考えた。日照りから状況が元に戻ったことだけがこの物語の結末のよさではない。お父さんが畑仕事をしていたり、貯水池を作ろうとしたりするように人々の生活もまた、元に戻りつつある。ウーフがなやんでいる「ねずみ百びき分」

に対する解答もまた、この場面で示される。そんな明るく、さわやかな場面を彩るのが、「虹」である。「まさおな空」にかかる七色の虹は、視覚的な美しさを感じさせる。それだけでなく、喜びや、安心といった登場人物の心情を暗示している描写でもある。

このように、結末の「明るさ」をイメージできる要素が、この「気持ちのいい晴れ」の場面の中にいくつもちりばめられている。まず、これらを見つけ出せるような発問①（お天気の様子をどこから感じ取れるのかという発問）を示し、課題へとイメージを方向付ける。

次に、クリティカルに考えられるようにするために、発問②「状況が元に戻ったのだから、虹がなくてもよいのではないか」を示す。着目したいのは、「虹」がもつ意味や効果である。話し合う内容は、視覚的な美しさや、ウーフのお父さんが述べる物語の主題、ウーフの心情の暗示など、話題が拡散することが予想される。それでも、「虹」のもつ「明るい」「きれい」「いい気持ち」といったイメージに帰着することで、虹が象徴する「気持ちのいい晴れ」の場面の様子をとらえられるようにしたい。そして、これらについて話し合ったことをもとに、虹が出ることについて、自分はどうか感じたのかということまで述べるようにしたい。

最後に、「気持ちのいい晴れ」の場面について、かたつむりのセリフを活用した語り直しをするという「創造的な言語活動」を設定する。このことで、この場面で読み取ったお天気の様子やそこから派生してわかったことをふり返り、「お天気」に着目して読むことのよさを実感できるようにしたい。

「くまーびき分はねずみ百びき分」第2次3時間目授業記録ー抜粋(平成22年11月)

目標：物語の展開に即して終盤の「お天気」の様子に変化したことを把握し、終盤が「気持ちのいい晴れ」であることを想像することができる。

- ・全文の音読
- ・場面の構成（晴れ→雨→晴れ）となっていることをおさえる。

発問①（お天気の様子をどこから感じ取れるのかという発問）

「はじめの晴れとおわりの晴れはどこがちがうのでしょうか。」

（かかれていた草木が元に戻ったなど、自然のちがいについて話し合ったあと、登場人物の話題に移る。）

T8：水を何とかするために、ウーフのお父さんは何かを作ろうとしますね。

C38：貯水池。

（中略）

T10：どうしてはじめに作らなかったんだろう。どうして最後に作ろうと思ったのだろう。

C11：水もなくなるようなことが初めてで、そんなことをしてなかったからこまった。次はこんなことにならないようにと思って。

T11：じゃあはじめとおわりの人々の様子も変わったんだね。他に変わったところがありますか。

C37：ツネタが、「川の水がへって魚が手づかみだぜ」というところと、「水が増えた」というところ。もう手ではつかめなくなった。

C9：ツネタ一家は泣いてるかもしれない。（笑いがおこる）

T12：そうかもしれないね。最後の場面で、お父さんはどこにいてる？

C4：畑。

T13：何してるのかな。

C4：たがやしている。

T14：はじめはお父さんは畑仕事はしていたのかな。

（つぶやき）していない。

C11：土にひびが入るような時に、畑仕事なんかできない。

C3：今の意見につけたしで、土がカチカチだから、耕すこともできない。

T15：他にちがうところはありますか。

C17:はじめは、虹が出ていなかったけど、最後に虹が出た。

発問①は、はじめと終わりのお天気の違いを比べることで、場面の状況や設定の変化に気付かせるための発問である。そして、それはどこから分かるのかということをも明らかにしていくことで、お天気の様子がわかる箇所を取り出していった。

植物や土といった自然の様子が元に戻ったことは、すぐに発見することができた。そこからさらに、自然が元に戻ったことで、人々の様子も元に戻ったことをおさえるために、T8の発問で人々に着目できるようにした。児童が着目したのは、ウーフのお父さんたちと、ツネター一家である。これによって、C11の発言のように、貯水池を作ろうというお父さんの言葉から、大人たちが日照りでこまらないように動き出している様子が想像できた。また、畑を耕せるようになったのも、天気が変わって自然が元に戻ったからであり、自然の変化が人々の言動と関係していることをおさえることができたのではないかと思う。

もう一つのツネター一家に関する発言は、はじめの様子と終わりの様子が対比的であるという構造をうまくつかみ取っている様子が伺える。登場人物の中で、ツネター一家だけが日照りの恩恵を受けている。そして、雨が降って状況が戻ると、その恩恵を受けられなくなる。さらに、雨が降ってみんなが喜んでいるのに、ツネター一家だけががっかりしているという二重の対比構造になっていることが、この物語のおもしろさの一つである。「ツネター一家は泣いているかもしれない。」という発言と、それを受けて笑いが起こるといふ反応からも、そのような構造を読み取っていることが伺える。

しかし、それだけでは、この後の「虹」がもつ意味や効果について着目して考えることにつながるには、不十分だったように思う。なぜなら、お天気の情報に関する取り出しばかりに終始してしまい、肝心の「明るさ」や、「喜び」、「気持ちよさ」といったイメージにつながるような発言がほとんど見られないからである。これでは、主体的に児童が思考している姿とは言えない。

・前時で、「雨の描写は短い方がいい」という話し合いをしたことから、「短い方がわかりやすくいい」という児童の発言を引き合いに出して、次のように発問した。

発問②雨が降って元に戻ったのだから、最後は虹が出なくてもいいのではないだろうか。」

ああー。

ダメ。ぜったいにダメ。(ダメとつぶやく児童が圧倒的に多い)

C21:先生に賛成してくれる人は40人中0人やで。

(3分ほどまわりと相談する時間をとる)

T17:じゃあそこまでにしましょう。話し合ったことをお話してください。

C3 :最後に、虹があった方がいい。虹がなかったら最後は明るくならないから。

T18:どこを読んでそう感じた？他に明るいと感じた人は？

C5 :つけたして、はじめはカラカラになって、あとから雨が降って、それでめでたしめでたしにしたら、(それだけだと)ウーフは心が不安になる。でも、虹があると、「いい気もち」になる。

C36:最後の「にじはにじ一本分～」という言葉と、お父さんの「くまはくま一びき分～」というところがつながってるから、あったほうがいいと思う。その方が、そうだなあと感じられるから。

T19:三人ともバラバラのことを言っていますが、どれも納得できますね。では、ひとつひとつ詳しく見ていきましょうか。C5君がいったことについて、明るいと感じられたところはどこですか。

C28:「まっさおな空にかかった虹の色は～」というところです。

T20:明るい以外にどんな感じがしますか。

C26:すっきり。

T21:C5は、ウーフが気持ちよくなったといってるんだけど、みなさんはどう思いますか。虹が出た方がウーフも気持ちよくなるの？賛成する人はいますか？

C32:C5にちょっと似てて、いつも見ている虹よりも、「久しぶりに見た虹」の方が嬉しいと思う。

続いて、発問②によって、クリティカルに思考させる活動を行った。

発問後の反応からして、児童は「虹」がこの物語には不可欠なものとしてとらえて

いる。しかし、それまでにその良さについて話したり、考えたりすることはなかったはずである。直後にとった話し合いの時間でも、活発に話し合っている様子が見られたため、この発問によって、意欲的に思考しようとしていたように感じられた。

その後、発表された児童の意見は3つである。1つ目は、C3の「場面の明るさ」に着目している意見であり、2つ目はC5の「ウーフの心情」に着目したものであり、3つ目は、C36の「物語の主題」に着目したものである。複数の観点で意見が出てきたことから、この発問は十分に役割を果たせたように思う。そして、その観点をさらに深め、自分は「虹」に対してどのように感じるのかということを見聞一人一人がもてるようにするために、話し合いを続けていった。

T22:虹を見てる人はだれ？

C26:ウーフ。

C28:ウーフのお父さん。

C27:ウーフのお母さん。

C4 :ツネター家。

C5 :見てないかもしれない。

C21:家の中にいるのかも。

C4 :ウーフが住んでいる村にかかった虹だから、ツネタたちも見てる。

C34:わたしは反対で、文章に書いてないから、本当かどうか分からないから、たぶんちがう。

C16:ちょっとだけ反対で、ツネター家は魚を町に売りに行くと言っているから、まだ帰ってきてないかもしれない。

T23:町に売りに行ったのはいつの話だっけ？

C13:「それから三日目～」と、「五日目に～」だから、八日前。

(つぶやき) さすがにそれは帰ってきてるやろ～。

T22は、C5が述べた「ウーフの心情」という観点をさらに深め、他の登場人物の心情にも着目させようとする発問である。大きな虹だからこそ、村の人々に共有されていてもおかしくないはずで、C4は、おそらくそのように感じている。しかし、他の児童から共感が得られなかったのは、「ツネター家」という物語中の特殊な存在（雨が降って唯一悔しがっていると思われる存在）に着目してしまったからであろう。「ツネター家」の特殊性は、発問①の話し合い活動でおさえてしまっている。だからこそ、「ツネター家」に対する反発が起こってしまったのではないかと推測する。これが、チチやキキだったら、またちがった反応があったかもしれないし、後述するように、「かたつむり」の立場で考えさせてもよかった。何にせよ、ここで「ツネター家」に着目してしまったのは失敗であった。

T25:こーんなに大きな虹が出てるのに、見ているのはウーフだけなのかな。

C9 :文には書いてないけど、チチもキキも見ているかもしれない。

T26:そうですね。見ているとはどこにも書いていない。けど、見ることはできますね。これだけ大きいとどこからでも見えそうだね。

C4 :ウーフの家からミミちゃんの家は近い。チチもキキも歩いてでも行けるきよりやから、きっと見てると思う。

C37:わたしは反対で、チチもキキも見ているとはどこにも書いていない。歩いてきているとも書いていない。

T27:今言ってたのはミミちゃんの家のお話やんなあ。

C21:わたしも反対で、虹はウーフの家の方向にしか見えないかもしれない。

C16:ぼくは賛成で、林から山までかかっているのだから、チチもキキももしかしたらみてるかもしれない。

T28:見えるか見えないかははっきりとは書かれていないけど、どこからでも見ることはできそうです。じゃあ、もしウーフ以外の人がこの虹を見たら、どんな気持ちになるだろう。みんなは「いい気持ち」になるって言ったよね。じゃあ、ウーフたちが見たら、どんな気持ちになるだろう。

C36:前までずっとカラカラだったから、雨が降って嬉しいと思う。

T25から、ツネタ一家から他の登場人物に視点に移させようとするも、話し合いは「見たか、見ていないか」ということに終始してしまい、とりとめがなくなってしまう。物語を読む上で、はっきりとした根拠が無いことに対して「～かどうか」という話し合いになってしまうと、水掛け論になってしまいがちである。ここでは、発問②のはじめのねらい通り、「虹の描写は〇〇という風に読めるので、△△だと思う」という話し合いを進めていかなければならなかった。軌道修正は図ったものの、結局話し合いを本筋に戻すことができなかった。ここでは、結びの場面の「虹」の描写なのだから、「ウーフだけが見ていた方がいいか、みんなが見ていた方がいいか。結びとしてふさわしいのはどちらか。」といったクリティカルに読むための発問を用いることで、話し合いを深めることができたのではないかと思う。

最後に、「虹があったほうがいいかどうか」ということに対する自分の考えをノートに書くように指示した。大別すると、以下のような結果となった。

【虹はいる】37名

理由…題と関係があるから10名 明るい気もちで終われるから12名
終わった感じがするから5名 その他（理由なしなど）10名

【どっちでもいい】2名

【いない】1名

ほとんどの児童が虹はいると答えているものの、十分に思考した上で書いていると思われる児童はわずかであった。話し合いでも一部の児童ばかりが発言していたことと、特に、発問①において、全ての児童が主体的に思考する活動が行えなかったことが大きい。

そこで、授業後、この発問①のあり方について検討したところ、本単元で学習したことに対する振り返りとして設定していた「創造的な言語活動」を発問①の代わりに用いることで、より効果的に思考していくことができたのではないかと思われた。そこで、かたつむりのセリフの構造（韻を踏んでいること、場面の様子を元に行っていること）をおさえた上で、「最後の場面でかたつむりが出てきたら、なんと行ったでしょうか。」と発問し、児童にかたつむりのセリフを創作させた。以下が、その一部である。

第2次4時間目授業記録より一部のみ抜粋

すっきりだ すっきりだ 頭も体も すっきりだ
るんるんだ るんるんだ 心も体も るんるんだ
びかびかだ びかびかだ からもからだも びかびかだ
にじいろだ にじいろだ にじも心も にじいろだ
よろこんだ よろこんだ みんなもいっしょに よろこんだ
きれいだなきれいだな ひさしぶりのにじきれいだな

「すっきり」「るんるん」「びかびか」のように、「明るさ」「気持ちよさ」をイメージさせるような言葉を用いて表現している。最後の場面の様子を、うまく言語化していると言えるだろう。また、もう一つ着目すべきなのは、「心」「よろこんだ」などといった言葉を用いて、登場人物の心情にも言及している点である。場面の様子から、登場人物の心情を読み取ることができているといえるだろう。情景などから暗示された心情を読むことは、本来、高学年の指導事項である。しかし、この物語のように「明るさ」という複雑でない心情を情景から読み取ることが低学年でも十分に可能であった。さらに、「書く」という活動を行うことによって、全員が主体的に思考する機会を与えることができたように思う。

このように、「創造的な言語活動」を本時の流れの中に組み込むことで、児童に創造的な思考を促すことができるのではないかと考える。そして、そのような授業構成を考えていくことが今後の課題である。

実践事例Ⅱ 3年「モチモチの木」

(1) 本単元について

子どもたちは、3年生で物語教材のよさについて語り合う中で、それぞれの物語構造に触れ、人物について想像をした読みをしながら各場面を関連付けて学習を進めてきた。しかし、まだまだ自分の読みをぶつけ合う語り合いの学習にはほど遠い。互いの意見のよさに気づき、友だちの意見に対して自分の意見を言えるようにすることと、物語がもつ語りや構造に目を向けるようにし、登場人物に同化するだけでなく異化しながら物語を客観的に読む読み方を身につけるさせることの二点が本学級の子どもに物語を読むようにすることの指導者の課題である。

この物語には語りに大きな特徴がある。語りの特徴は2点ある。1点は語り方で、もう一点は語り（物語）の構造である。

三人称限定視点で書かれたその語り方は、時には豆太の心情に寄り添いながら、三人称でありながら客観的ではなく、主観的に豆太とじさま、モチモチの木を語っており、豆太を臆病だと嘆きながらも心配するような見守るような語り方になっている。民話独特の言葉と相まって、子どもたちが声を出して読むとき、さまざま工夫を楽しめる語り方である。語り手は、〈おくびょう豆太〉の場面で豆太の臆病ぶりをいろんな角度から語ることから始めている。さらに続く〈やい木い〉の場面でも、繰り返し豆太のことを「おくびょう」と語っている。「まだ五つだから」ではなく、「もう五つにもなったんだから」と言い、五つの子どもが夜中に真っ暗な山の中、外にあるトイレに一人で行けないのは普通当たり前であるが、語り手はそれを「おくびょう」と語っている。また、おとうやじさまはくまと組み討ちしたり、あおじしを追いかけて岩から岩へ飛び移るようなことをしたりしているのに対して、豆太はどうして臆病なのかと嘆いている。他の五才の子どもと比べて臆病と言っているのではなく、度胸のある大人と比べて豆太のことを臆病と言っている。また、「木がおこって、両手で『おばけえー！』って上からおどかさすんだ。夜のモチモチの木は、そっちを見ただけで、もう、しょんべんなんか出なくなっちゃう。」と豆太の視点から語り、「五つになって『シー』なんて、みともないやなあ。』と、繰り返し豆太が臆病であることを語り嘆いている。この初めの二つの場面は、文末が現在形で語られており、豆太の「おくびょう」が恒常的であることを物語っている。これほど語り手が豆太のことを臆病と語るのは、この後の展開に意外性をもたせるしかけであると読むことができる。豆太のことを臆病であると言っているのは語り手だけである。語り手が語ってきた豆太の臆病さを、じさまは一切臆病であるとは思っていない。

じさまが言う「勇気」とは、夜中に一人でモチモチの木を見ることを必ずしも内容としていない。つまり、本当の意味で勇気のない子どもは、たとえ空いばりで夜中に一人で表に出ても、モチモチの木の灯りを見ることはできない。しかし、勇気ある子どもだけがモチモチの木の灯りを見ることができるというじさまの言葉に対して、「……それじゃあおらは、とってもだめだ……。」というように「それじゃあ勇気のない自分はだめだ。」と読み取れる言葉の後に、語り手が『こんな冬のま夜中に、モチモチの木を、それもたった一人で見に出るなんて、とんでもねえ話だ。ぶるぶるだ』と豆太の視点になって語っているその語りによって、「勇気」という言葉の本質的な意味から読み手の目をそらさせる役割を果たしている。ここにも語りのしかけが読み取れる。語り手によって勇気のない臆病であると誘導されてきた豆太が、大好きなじさまの危急の時にそれまで怖くて一人で出ることのできなかった暗闇に飛び出す。この行動は描写から豆太が勇気を振り絞ったのではないことがわかる。じさまがいなくなってしまうことの恐怖に無我夢中で表戸をふっとばして走り出したのである。そこに、おくびょう豆太が、じさまを助けるために「勇気」を示したという浅い読みから抜け出す土台が用意されている。それが最後の四行である。最後の四行によって、語り手がしかけてきた「おくびょうさ」と「勇気」という単純な対比が崩れ去る。豆太は夜中に一人でしょんべんにも行けないから「弱

虫」で「おくびょう」な子どもだ。その臆病な豆太が、じさまの病気に直面して「勇気」ある行動をとった、そのように語りによって導かれてきた読みがここで変更を迫られる。夜中にしょんべんに行けるかどうかは、勇気とは異なる次元の話なのである。では、じさまの言う「勇気」とは一体何のことか。こうして生まれた問いにしたがって、もう一度豆太の状況と行動をたどり直さなければならなくなる。これが語りの最後のしかけである。

豆太は臆病であると描かれている。しかし、じさまが腹痛を起こした場面では泣く泣くではあっても、おそろしくきびしい寒さの夜の山道へ飛び出すという勇気を見せてくれる。しかし、最後に描かれるように、じさまが元気になると、その晩からじさまを起こしてしょんべんに付き添ってもらっている。問題は、豆太が勇気ある子かそうでないか、勇気ある子になったかそうでないかという次元で考えるのではなく、たとえ夜中に一人でせっちんに行けなくても、決定的な場面で人間として当たり前前の行動を取ることができるかできないかの問題である。豆太もモチモチの木と同様、普通の五才の子どもである。豆太の行動、その心の美しさは、花咲くモチモチの木の美しさによって象徴されているといえるであろう。

(2) 創造性を育成するために

本単元の課題は「語りの特徴を読もう」である。前述したが、語りの特徴は、語り方と語り（物語）の構造である。民話は他の物語と違い、「昔々あるところに」から始まり「どっとはらい・とさ・これでおしまい」で終わるような語りの構成が多くある。「昔々あるところに」は単なる時間や空間の設定にとどまらず、語り手が目の前にいる聞き手を一気にお話の世界に誘う役割を果たしている。同様に「どっとはらい・とさ・これでおしまい」は、物語の約束にしたがって遊んだ聞き手を我に返らせるためのものである。

斎藤隆介の創作民話には前述した構成は少ないが、その語り方に大きな特徴がある。「モチモチの木」の語りの構造をしっかりと捉え、語り方をつかむような読ませ方をしていきたい。子どもたちは民話を読んだとき、これまで読んできた物語との違いには何となく気付く。「昔々あるところに」で始まるような民話ならその語りの出だしには気付くであろうが、「モチモチの木」のような創作民話であれば、「これは民話です。」と言われて「ああ、そうなのか。昔の話だから普通の物語とは何となく違うのか。」くらいに感じるだけであろう。民話とわかったからといって語りの構造や語り方にまでは目が向かない。そこに目を向けさせ、それについて、他の物語との違いを理解することができれば、これからの読書生活がより豊かなものになると考える。

その語りの特徴をつかむために、3つの学習活動を大切に単元構成をしていく。1つ目は、子どもの読みを語り手や語りの構造に対してクリティカルに読むようにしていくことである。それぞれについて自分は読み手としてどのように読めるか、その読みに対してどのように感じるか、評価するかというような客観的な読みをしていくことで、子どもの語りを引き出し、毎時間の読みの課題に対して自分なりに解決しながら読めるようにしていく。

2つ目は、その学習でつかんだ語り方を生かした毎時間の音読である。どのように読めば「モチモチの木」の語り手のようになるか、自分なりの「モチモチの木」の音読になるのかを考えさせたい。小学校学習指導要領解説国語編には、第3学年及び第4学年の「読むこと」の指導事項には「ア 内容の中心や場面がよく分かるように音読すること。」とあり、その説明として、「一文一文などの表現だけでなく、文章全体の内容や構成からその中心を把握して音読する工夫を求めたもの」とある。第5学年及び第6学年の音読・朗読につながるように語り手をしっかりと意識した音読の工夫をさせたい。

3つ目は、第3次において、「モチモチの木」の語りの構造や語り方を生かした、5才の自分を語ることである。豆太と同じ5才の頃の自分たちを知ることで、5才の自分と豆太とを重ね合わせ、臆病さについても再度考えることができるであろう

し、読み取った語りの構造や語り方を再認識した上での創造的な言語活動である。5才の頃の自分を語るために、保護者にインタビューし、自分のエピソードをまとめ、「モチモチの木」の語りのようにリライトする。そしてそれをもとに、語りを工夫しながらみんなの前で5才の自分を再話する。

子どもには、毎時間に読み取った語り方の工夫を生かした音読ができるようになること、授業の課題について、友だちの意見と重ね合わせながら自分なりに意味づけ納得するようにしながら読むこと、5才の自分を語る際に、今の自分は語り手としてどのように5才の自分を見、どのように語るのか、それがはっきりとするような語りにつくこと、その3つができれば学習手応えを実感するようになるものと考ええる。

(3) 目標

国語への関心・意欲・態度

民話の語り方に興味をもち、齋藤隆介の物語に向かおうとする。

読む能力

語り手を意識しながら、豆太の行動を物語構造と関係づけて読むことができる。

話す・聞く能力

語り方を工夫して、5才の自分を語るができる。

書く能力

語りの特徴を生かして5才の頃の自分を再構成し、文章にすることができる。

言語についての知識・理解・技能

比喩法、擬人法による表現の効果に気付くことができる。

(4) 単元計画 (全8時間)

次	学習活動	○支援 ◆評価規準
1 ①	○「語り」について考える。	○ 既習の教科書教材とモチモチの木との冒頭部分を読み比べられるようにすることで、「モチモチの木」の語りの特徴に気付くことができるようにする。 ○ 「モチモチの木」の語りの特徴を理解するために、冒頭部分を、普通の語りにリライトさせる。 ◆ 語りの特徴に対する感想を述べている。(関・意・態)
2 ④	○ 語りの特徴を生かした音読の工夫をする。 ○ 「モチモチの木」を通読し、読みのめあてをもつ。 ○ 物語の構成を捉える。 ○ 豆太がどのように語られているかを読み取る。 ○ 霜月二十日の晩の出来事を読む。 ○ 物語の終わり方について考える。	○ 毎時間通して、語りを意識させながら音読することで、語り方の特徴をつかむことができるようにする。 ○ 語り手について、登場人物について、ストーリーについて、それぞれ初発の感想を書くようにすることで、今後の読みのめあてをもてるようにする。 ○ 物語はいつ始まりいつ終わっているのかを読むようにし、場面と場面とを関連づけさせることで、物語の状況設定や構成を捉えられるようにする。 ○ 1～2場面を中心に読み、語り手は豆太のことをどう語っているのかを読み取らせることで、語りの特徴を捉えられるようにする。 ○ 3～5場面を中心に読み、モチモチの木に灯がともった意味について考えるようにすることで、医者様を呼びに行く豆太の行動に着目するようにする。 ○ 最後の4行に着目させることで、豆太に勇気があったのかどうを考えさせ、物語の終わり方のよさについて考えることができる。 ◆ 豆太への語りや物語の構造に着目して読んでいる。(読む)
3 ③	○ 5歳の自分を再話する。 ・ 5歳の頃の性格 ・ ある日のエピソード ・ 現在の自分	○ 保護者から5歳の頃の自分の性格、ある日のエピソードを聞き、それを3人称の語りでリライトするようにすることで、もう一度「モチモチの木」の構造、語りに目を向けられるようにする。 ◆ 読み取った語りの特徴をまねしながら書くようにすることで、民話風の語りになるようにする。(書く)

◆5才の自分に対して語り手の自分はどのように語るか考える
ようにすることで、独自の語りをするようにする。(話す)

(5) 授業記録と指導の結果

「モチモチの木」第2次4時間目授業記録～一部抜粋～(平成22年10月7日)

目標：物語の終わり方のよさについて考えることができる。

最後の場面を音読(一人)その後、全員で音読
プリント配布(最後の部分「それでも豆太はその晩からしょんべんにじさまをおこしたとき。」
が抜けている)

「それから豆太はしょんべんにひとりで行き、モチモチの木は怖くはならなかったとき。」
「それでもやっぱり夜中になるとじさまあって、しょんべんにおこしたとき。」

の2種類が考えられた。

T1:この物語、豆太がおしっこを漏らすような終わり方がよいという人と、漏らさなくなる終
り方がよいという人がいますが、どちらの方がよいんでしょうね。

子どもの思考を課題に方向付ける発問

C1:物語にそう書いてあるから、その通りにした方がよいと思う。

C2:行けなくなる方が、豆太らしい。

C3:C1さんと同じで、行けなかった方が、理由は違うけど、もし行けなかったとき、おしまい。
だったら、なあんだと思ってしまうけど、行けませんでしただと、また物語を読めて、繰
返し読めるから楽しい。

T2:行けるようになる方がよいと思う人、何か反論はありませんか。

すでにC3は指導者が考える、物語の特質について、この時点で捉えている。指導者は、繰り返
し読める楽しさを、他の児童にも気づかせようと、様々な考えを出させる発問をする。

C4:じさまが、自分を弱虫だなんて思うな、と言っているから、豆太は元気づけられて行けるよ
うになった。

C5:豆太が行けないほうが、豆太らしいし、おもしろくなる。

T3:C5さんは、行けない方がよいと思うのですね。

C6:せっかくじさまに、勇気のある子どもだと言われたのだから、行けなかったら、そのまま勇
気のない子どもで終わるから、じさまに言われたように行けるようになったと言う方がよい。

T4:はじめは臆病だったけど、勇気を持つようになったから、やっぱり勇気を持つような終
りの方がよいという訳ですね。

C7:C6君と同じように、せっかく夜中に一人で夜道を走って行けたのだから、それも遠いところ
まで行けたのに、勇気を持てたのに、近いところは行けなくなったというのが、へん。

ここまでは、児童の読みの思考を物語の終わり方に向けるためであったので、これ
までの自分の読み、考えから、各々意見を出しているという点においては、問題ない。
問題は次からである。

T5:ちょっと、みんな、豆太が臆病とか勇気があるとか言っているけれども、本当かな。思い出
してみましよう。豆太ってどんな子でしたか。

ここでは、豆太が臆病であることと勇気があることとの、相反する二つの性質について児童
に目を向けさせようとしている。

C5:臆病。

T6:では、豆太が臆病なところを思い出すために、音読してみましようか。

—「おくびょう豆太」「やい木い」の場面を全員で音読—

T7:豆太は、臆病なだけでしたっけ。まだありましたよね。

C8:こわがり。

C1:少し勇気がある。

T8:どういうところからわかりますか。

C1:「豆太は見た」の場面で、暗い夜道を半日も走っているから。

C3:いつもは威張っているのに、夜になったら、怖がっているから。

T9:そういう態度を、みんなで臆病なんじゃないかという読みをしてきましたね。その結果、最
後の場面に書いている事を、黒板に書きます。みんなも書きましよう。「それでも豆太はじ
さまが元気になると、その晩から、じさまあとしょんべんにじさまをおこしたとき。」
やっぱり、どうでしょうか。さっきも言った事ですが、しょんべんに一人でいけるよ
うになった方がよいという人は、せっかく勇気を持てたのにまた元の臆病に戻ったとい
うことでしょうか。それに対して、せっかく勇気を持つようになったのだから、そのまま勇
気を持って、しょんべんも一人でいけた方がよいという人もいました。では、黒板にま
とめた事を踏まえ

て、もう一度意見交流しましょうか。今日は、物語の終わり方、語り手は、じさまをおこしたとさ。で結んでいるのだけれど、あなたは どう 思いますか。豆太は勇気を持つようになった方がいいのか、語り通り、元の豆太に戻る方がいいのか。どうでしょうね。

豆太が元の豆太に戻ったのではなく、しょんべんにじさまを起す豆太も、人間としてやるべきことをする豆太も、両方豆太である。ということを指導者は児童に捉えさせようとしているが、発問が曖昧であるため、十分に子どもの思考がそちらへ向かないことが分かる。

C1: さっきと意見が変わったのですが、豆太は夜道に一人で医者様を呼びに行けたのだから、勇気のある子どもになったのだから、最後は一人でしょんべんに行ける方がいい。

T10: 臆病だと言いつけてきた人は、だれでしたっけ。

C10: 語り手です。
数人（あ〜）

前時まで、臆病であると語っている語り手については学習しているが、「あ〜」という歓声が数人から聞かれるということは、それほど児童の意識の中に語り手は意識して読まれていないことが分かる。

T11: 語り手が臆病だと言っている。みんなはどうですか。夜中に一人でトイレに行けないのは、5才の子どもにとって臆病だと思えますか。思えない人が多かったですね。じゃあ、勇気があると云ったのはだれ。

ここで指導者は、語り手は豆太のことを臆病と語っているが、じさまは「お前はもともと勇気のある子だったんだ。」と言っていることに着目させることで、5才の子が夜中にじさまをしょんべんに起すのは普通のことだということに気づかせたい。

C5: じさまです。

T11: 最後の場面を音読しましょう。

—最後の場面を全員で音読—

T12: 「勇気のある子どもだった」に注目して、「だった」というのはどういう事ですか。

C11: 今までは、夜中に一人でトイレに行けなくて、じさまも最初は豆太のことを臆病だと思っていたのかもしれないけれど、最後に一人で医者様を呼びに行けたのだから、勇気のある子どもだったんじゃないかなと思っています。

T13: 「だった」と書いてあることについてはC11君、どう思いますか。

C11: しょんべんのこともあるけれど、もともと勇気のある子どもだったとじさまは思っていると思う。

T14: 「ももとは、おまえは勇気のある子どもなんだよ。」とじさまは言っている。あれ、おかしいな。語り手は勝手に臆病だと決めつけているけれど、夜中に5才の子どもが一人で外にあるトイレに行けないのは当たり前だという人の方が多い。お前はもともと勇気のある子どもだったんだよ。ではこれは何。しょんべんにじさまをおこしたで終わるのは、元に戻ったということですか。臆病になったということ？ 先生もわからなくなってきたぞ。

C3: 豆太は、じさまが病気で死んじゃうかもしれないと思うのが嫌で走って行ったけど、本当はトイレは、モチモチの木も外にあるから、怖くて行けない。語り手は、トイレに行けないから臆病だと思っているけれど、豆太が医者様を呼びに行ってくれたらじさまは勇気のある子どもだったんだよって言っている。

T15: 一人でトイレに行けないのは臆病じゃないよ。お前はもともと勇気があるんだよ。ということですね。

C5: 「痛くて寒くてこわかったからな。でも大好きなじさまが死んでしまう方がもっとこわかったからな。」のところで、違うことでも怖かったから、本当は怖いけど、じさまが死んでしまう方がもっとこわかったから走って、それは勇気のある行動で、でも本当は怖いものだから、その晩からはじさまも元気だし、やっぱり怖くてしょんべんに行けないと思う。

指導者は、豆太についての語られ方を整理しようと、語り手が「臆病」と語っていることと、じさまが「勇気がある」と語っていることを引き合いに出しながら児童の発言を引き出そうとしているが、この後の発言からも見えるように、整理がしきれていない。

T16: C5さんにさっきの続きを読んでもらいましょう。

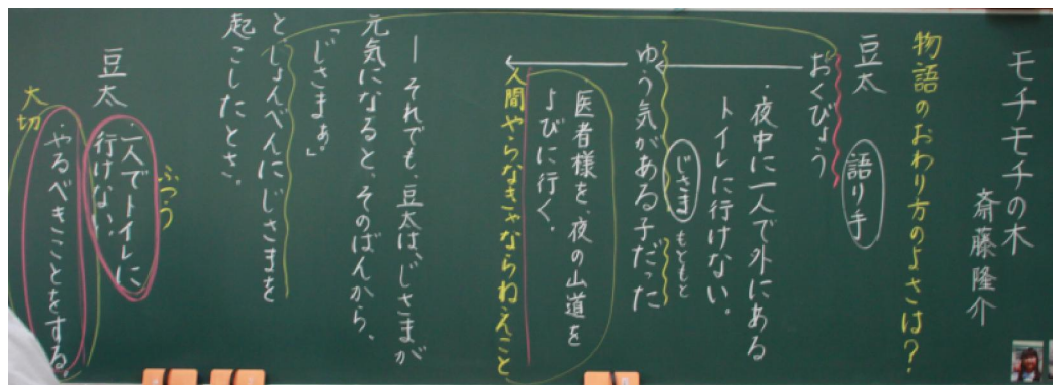
—最後の場面音読—

T17: ここに出てくる、「人間やんなきゃなんねえこと」って何。

C12: じさまが病気の時、医者様を呼びに行くこと。

C13: どうして豆太はやるべき事をしたのかというと、やるべき事は医者様を呼びに行くことだから、もし、「豆太は見た」の場面で、大好きなじさまの死んでしまう方がもっとこわかったからな、と書いてあるから、やるべき事をするのは、命に関わることをするのだけれど、一人でトイレに行くのは、普通のことだから、安心にて、まあいいか、と思っています。

- T18:これは普通のことだ。語り手が、臆病だ臆病だと言っているだけということ？ 先生もみんなもそのことを臆病だと言ってきた。別に一人でトイレに行けないで終わるのは元に戻ったということではなく、普通のことだということ？
- C8:僕はC13さんの意見に賛成です。一人でトイレに行けない方が豆太らしくていいと思う。臆病なところが豆太らしい。
- C3:私はC8君の意見に賛成です。なぜなら、やっぱり豆太は、じさまが大切だから医者様を呼びに行けた。でも、トイレに行けないのは、豆太はそれがもう普通だと思っているから、もうじさま起こして行っちゃえと思っている。
- C11:僕は、C3さんの意見に反対です。最後に一人でトイレに行けないような人が、やるべき事をしていいのかということが、なんかできないような気がする。
- C7:私はC11君の意見に賛成です。やるべき事をするんだったら、一人でトイレに行くのもやるべき事だからです。
- T19:ここでのやるべき事は、夜道に一人で医者様を呼びに行く。病気で苦しんでいるじさまのために。それは人間として当たり前のこと。そのことと夜中一人でトイレに行けることは同じなんだよ、ということですね。
- C5:私はC7さんの意見に反対です。なぜかという、トイレに一人で行けたら、今までのこの話に合わないような気がするからです。
- T20:どういうところが？
- C5:豆太は、おてんばみたいで、甘えてばかりなのに、急に一人で行けるようになったら、全然違う子になったみたいで嫌だ。
- C14:僕はC5さんの意見に反対です。なぜなら、C11君が言ったように、なぜ、じさまに関してはやるべき事をするのに、トイレに一人で行けないのかわからない。それで、臆病を辞書で調べたら、気が小さくて少しのことにも怖がることと書いてあるから、少しというのは、モチモチの木のことだと思うんですけど、だから、なんでやるべき事はできるのにトイレのことになったらできないのかわからない。
- C1:私はC14君の意見に反対です。なぜなら、じさまが死にそうになったときに、豆太は夜道に一人で行けそうになったのだから、最後には安心してじさまをトイレに起こしたと思う。
- C15:僕は、C1さんの意見に反対です。なぜなら、今までは一人で行けなかったけど、勇気のある子どもと言ってくれたのだから、一人で行けるんじゃないかと思う。一人で行ってほしい。
- C16:私はトイレに行けないというのは、普通で、やるべき事をするというのとは違うと思います。
- T21:どういう違いがあると説明できますか。
- C16:一人でトイレに行けないことは大変な事じゃないけれど、助けに行くことは大変なことだと思う。



本時の語り合いはここまでになった。物語の終わり方に着目し、物語通り終わるのが当然だという考えではなく、いろいろな考えがあり終わり方も様々あって良いのだという考えが、児童の発言と授業のノートからできたと感じる。そのような読みが、自分で物語を作るという言語活動につながっているであろう。

一方で、授業の展開の仕方、特に発問の曖昧さに課題がある。指導者は、児童の発言を目標に向けてうまく整理を行おうと考えていたが、整理のまずさが目立ち、発問の曖昧さと相まって、児童には終わり方についてどう感じるかということしか語り合わせていない。それを、終わり方の良さにつなげて考えさせることができていない。

また、創造性の育成を考えたときに、本単元では、第三次に創造的な言語活動を行ったが、1時間の授業の中での創造的な言語活動を行えるような単元構成を考えていく必要がある。その1時間の授業の積み重ねが創造性の育成となるように、単元を組み立てていきたい。

4 考察

実践事例Ⅰにおいては、「くまーぴきはねずみ百ぴき分か」の「物語の結び方」に着目し、それについて自分の考えをもたせようとしている。「物語の結び方に着目して、自分の考えを述べる」ということに対して児童は深く考え込み、活発に話し合いをしようとしたことから、必要感をもてる課題であったと思われる。しかし、課題にむかうために、読みのイメージを深めていくにあたっては、不十分なところがあった。まず、思考するために必要な情報の取り出しを行う際に（発問①「はじめの晴れとおわりの晴れはどこがちがうのでしょうか。」）、はじめの晴れとおわりの晴れを比べることによって、おわりの晴れの様子のもつ意味や効果についてせまっていけるという想定であったが、単にちがいを述べるだけで終始してしまった。情報を取り出すだけでなく、話し合いにおいて、どの情報が課題にとって有用なのかということをしちんと取捨選択していくこと、特に、低学年の児童が学習するにあたっては、指導者がそれをはっきりと示しながら話し合いを進めていく必要がある。そのために、物語に対する指導者の深い教材理解が不可欠であり、それをもとに話し合いを進めていかなければならなかった。

また、言いかえや語り直しをすることによって、場面の様子を児童がもっと主体的に読み取ることができたのではないかと思われる。創造的な言語活動を効果的に物語の読みに生かすためにも、単元や本時のどこに組み込むかを検討していくことが今後の課題である。

実践事例Ⅱを振り返ってみると、作者と語り手とを同等に扱いながら授業を進めている。授業を通じ、指導者が導こうとする方向に、児童が向かおうとしない原因の一つかもしれない。3年生の児童ということを念頭に置きながら、指導計画を立てていく必要がある。

さらに、本単元では、第3次に創造的な言語活動を取り入れた。第2次で読み取った「モチモチの木」の物語の作られ方を意識した自分の物語を書くことができたが、第2次においても、読みの課題を解決するための創造的な言語活動を取り入れ、児童の創造性を育成できるようにしていくことが課題として残った。

参考・引用文献

- 「子どもが生きる学習活動の開発—創造的な読み手を育てる—」田近旬一編 図書
1995年
- 「国語力の基礎・基本を創る—創造力育成の実践理論と展開—井上一郎編 著 図
2004年
- 「読者としての子どもと読みの形成」井上一郎 著 図書 3年
- 「文学の授業力をつける つの授業と自己学習力を進める学習資料40」井上一郎 編 著
図書 2年
- 授業への挑戦123 「子どもが生きる学習活動の開発—創造的な読み手を育てる—」田近旬
一編 著 図書 1995年
- 「創造への〈読み〉」田近旬 著 東洋館出版 2006年
- 「第三の書を読むために書く書かために読む」青木幹雄 著 図書 2006年
- 「認識力を育てる「書きかえ」学習」学校編 著 川源一郎・高木まさ幸 著 洋館出版
2004年
- 「小学校学習指導要領解説国語編」文部科学省 平成20年
- 「みんなで話そう本のこと」エイダン・チェインバース 著 だまともこ 著 著 房
03年
- 「新しい時代のリテラシー教育」東洋館出版 2008年
- 「本校研究紀要」平成18年度～平成21年度