

# 「言語生活力」の育成をめざす国語科教育課程編成の実証的研究(1)

吉田 裕久 難波 博孝 神野 正喜 望月 真  
長谷川みどり 木下美和子

## I 共同研究の枠組みの構築のために

### 1. 共同研究における理論的枠組みの意義

教育実践は、理論的な枠組みがあって行うものではない。まずは学習者がおりその学習者の言語の力を伸ばそうとする教師の願いがあって実践が始まる。しかし目の前の学習者の課題やニーズを踏まえるだけでは、あるいは、教師が設定した願いだけでは、ひとりよがりの閉じた実践になってしまう。

この閉じた状況を打破するために、理論的枠組みがある。理論的枠組みとは、教師と学習者との間でともすれば閉じてしまいがちな「教育実践」をモニタリングしよりよいものへと改善するために参照するためのものだからである。しかし、教師が一度「ある理論的枠組み」を持ってしまうと、さらにその枠組みが自分自身の世界観として根付いてしまうと、なかなか変えにくいものになってしまう。

ここに共同で実践を研究する意味がある。開かれた場でそれぞれが自分自身の実践と自分自身の中にしまいこんだ理論的枠組みを出し合い、検討しあって、実践をそして理論的枠組みをよりよいものにしていくことができるからである。

話し合っていく中で「これは共通して言えそうだ」という枠組みが生まれることがある。教師自身の実践と共同での討議とで生まれた「共同の理論的枠組み」は、貴重なものといえるだろう。本共同研究で得られた「共同の理論的枠組み」も、以上のような討議の中でしだいに形成されていったものである。

### 2. 本共同研究の理論的枠組みの形成過程と現在

私達に共通して最初からあったのは、学校の国語科で学んだことが学校だけ国語科の授業だけに終わってはいけないという思いであった。つまり、国語科が目指すべきは生活全般における言葉の力の発達、つまり、「言語生活力の伸長」であるということであった。

この共通理解のもとには「言語生活力」の中身の議論が始まった。その議論の中でのキーワードは「言

語文化」と「言語技術」である。言語で作られた文化を受け止めまた自ら発信する力こそが言語生活力であろうということであり、言語文化を享受し形成していくために言語技術が必要であるということである。

一方、現行版の学習指導要領が提示した「伝えあう力」の概念の重要性も、実践者／研究者とも自覚していた。他者と関わり関係を作ることの重要性と、それが困難である学習者の増加を感じていたからである。ここから「人間関係形成力」が「言語生活力」に入るべきだという考えが生まれてきた。

「人間関係形成力」が衰えてきたのはなぜなのだろうか。そこには「他者への想像力の不足」があると私達は考えた。「想像力」は文学作品を読む時のみに必要なのではなく、言語生活を営む上で必須のことととらえたのである。なお、「人間関係形成力」や「想像力」を私は「言語生活力」の基礎基本としてみた。

### 3. 理論的枠組みのさらなる深化のために

私はこのそれぞれの「力」に「意欲」と「技術」をおいてみたいと考えている。例えば、言語文化を享受しようとする意欲と享受するための技術である。意欲がなければ技術は習得できないからである。また、言語文化享受／形成の技術には下位項目が想定されるだろう。今回の実践でいえば、「全体をとらえる技術」「文学体験する技術」などとなる。

また、国語科の学習には、私は「価値的な目標」が欠かせないと考えている。それは、「認識(=世界観・価値観)の深化／拡充／変革」である。言語文化を享受／形成していくなかで、学習者自身の価値観が変わっていくのである。

現在共同研究のメンバーが行っている実践をよりよく説明できる理論的枠組みを、共同研究で合意された枠組みの発展した形で示してみたい。これにより、以下のページで展開される実践がよりよく見えるようになれば幸いである。

(言語生活力)

- ・基礎基本…「人間関係形成力」「想像力」
- ・「言語文化享受／形成力」「言語文化を享受／形成しようとする意欲」「言語文化を享受／形成するための技術」「全体をとらえる技術」「文学体験する技術」
- ・「認識の深化／拡充／変革」 [難波博孝]

## II 「言語生活力」の育成をめざす国語科の授業とその考察

### A 作品をまるごと読み取らせる

#### 一「あらしのよるに」(第1学年)一

##### 1. 本実践の仮説

文学的文章の読みの学習を考えたとき、その方法はさまざまである。大切なのは、児童がその学習で学んだ読みの力を他の作品を読むときに生かせること、生かせるような読みの力を児童につける学習であること、である。

文学作品を読み取るときに必要な力に作品の全体をとらえる力(言語生活力)がある。作品を断片的にとらえるのではなく、作品をまるごととらえる力である。こうした力をつけることで自力で作品を読み、作品を楽しむことができる(言語文化享受)のではないかと考えている。

しかし、文学的文章の授業をみたとき、全体をとらえることに重きが置かれていないことが多い。すぐに詳細に入ってしまう、最後まで全体像をつかめずに(つかませずに)授業が終わってしまうのである。これでは授業が終わってもどんなお話だったか、児童自身が実感できず、作品を楽しむこともできない。また、文学的文章に限らず、他の種類の文章に出会ったときでも、一読で全体像をつかむことを要求される。文学的文章の学習において、全体をとらえる力は必要であり、文学的文章の学習を通して児童に培うべき力の一つとも言える。

作品をまるごと読み取らせるためには作品の構造をつかませないといけない。本実践では、その具体的な方法として、作品を一文で読み取らせた。作品を読み取ることは、すなわち、中心人物の心の変容を読み取ることである。この心の変容を「～が～する(になる)お話」「～が～によって～する(になる)お話」という形で一文に表そうとした。この文型に当てはめることで子どもたちは中心人物の視点から作品を読み進め、山場をとらえ、結末に至ることができる。

この方法は授業の最後で学習をまとめる方法として取り入れることも有効であるが、導入場面で積極的に取り入れたいと考えている。導入における全体像の読み取りから詳細な読み取りへと学習を進めていくこと

で、お話の全容がより明らかになる。読み取り後に再度一文で表すことで、自分の読みの振り返りをすることもできる。

今回教材として取り上げたのは「あらしのよるに」である。あらしのよるの真つ暗な山小屋を舞台に、偶然のできごとが引き起こすかんちがいから、食う・食われる関係であるおおかみとやぎが相手を分からずになかよくなっていく。できごとと主人公の心情がわかりやすく楽しく描かれており、主人公の視点にたった読み取りが容易な作品である。文学的文章を初めて一文で表す今回の学習にはふさわしい作品である。

##### 2. 授業のねらい

- 作品の読みを「一文で表す」という方法を知り、作品の全体像をとらえることができる。
- 友達とかかわることにより、さまざまなものの見方、感じ方、考え方にふれ、自分の言語生活を広げることができる。

##### 3. 指導計画

- 第1時 作品をまるごととらえ、一文で言い表す。……………1(本時)
- 第2時 できごとを読み取る。……………1
- 第3時 作品の山場を読み取る。……………1
- 第4時 振り返り、一文で言い表す。……………1

##### 4. 授業の実際

中心人物の心情の変容を読み取るには、その変容のきっかけもおさえなくてはいけない。しかし、変容のきっかけを本時である第1時で読み取らせることは不可能であると考えた。したがって、第2時・3時で「できごと」や「山場」を読み取ったあと、第4時で「●が□すること(したこと)によって～する(になる)お話」と一文を完成させることにした。

作品を読み聞かせたあと、この作品を「●が～する(なる)お話」と一文で表すことを知らせる。

●にあたる部分は中心人物であること(オオカミとヤギ)は容易に理解できた。「～する(なる)お話」の部分は、中心人物の変容(中心人物が何をしたか、どうなったか)であることは、最初は知らせない。

授業は、児童から続けて次の三つの意見が出された。

- |   |                  |
|---|------------------|
| ① | オオカミとヤギが仲よくなる話   |
| ② | オオカミとヤギが友達になる話   |
| ③ | オオカミとヤギが顔をまぢがえた話 |

児童はすぐに次の三つの一文を自分の考えと照らし合わせてみた。それから、賛成と反対側に分かれ、それぞれが主張する形に授業が進んでいった。授業の流れを大きく二つにまとめてみる。

(1)「●が～する(なる)お話」という一文の表現が作

品全体を読み取った形になっていたか。

話し合いを焦点化させるために、(1)(2)は同質のものとして教師がとらえさせた。さらに、(3)については、子どもたちから次のよう意見が出された。

- 夜だし、あらしのよるだからお月様の光も届かないし、小屋の中だから電気もないし、暗いから顔を間違えたんだと思う。間違えるというのは、「～する」とか「～になる」とかがついていない。
- 顔を間違えると聞いたらなんか流れがおかしい間違えるというのはしていることだと思う。

この二人の児童は「顔をまちがえた」とはできごとであり、それは話の一部分で全体を貫いていないと解釈していた。ここで教師は「●が～する(なる)お話」の「～する(なる)お話」にあたる部分は「(中心人物が)こういうふうに変ったお話」(中心人物の変容)になること、作品は、中心人物がどのように変わっていくかを読み取ることであると理解させた。

#### (2) 読み取り(解釈)について

①②の「オオカミとヤギが仲よくなる・友達になる話」という読み取りについては次のような反論がでた。

- まだ明るくなっていないから、あとからオオカミがヤギを食べるかもしれない。だから、まだ、オオカミとヤギが仲良くなるとは決まってない。
- オオカミはヤギの肉が食べたいと言っている。このお話の中では友だちになっているけど、小屋の中に入っているのはヤギだから、友だちになったり、仲良くなったりすることはできない。
- お腹がすいているから、約束をしてもヤギはすぐに食べられちゃう。顔を見たら食べられちゃう。
- 顔を間違えているんだから、友だちにはならないと思う。
- あらしのよるで雨がざーざー降ってて、ヤギはオオカミだとは分かっています。次の日がやがや山にいっしょに行ったらヤギが食べられる。
- 雷がなつたから声がかき消された。雷がなかったら、オオカミはヤギが好きだから食べられていると思う。
- まだ相手の顔が分かっていないから仲良くなれた。気づいたときには逃げたり追っかけたりする。だから、今友だちだとは分かっていない。

これらの意見に対してさらに次のような意見が出た。

- 「もしも」はこのプリントの中には書かれていない。このお話の中では仲良くしているんじゃない

いか。

- 明日のお昼はいっしょに食べましょうという約束をしている。だから仲良くしているのでは。
- まだ相手の顔は分からないけど、話しているから仲良くなっているのでは。
- 話ながらだんだん仲良くなっていったのでは。

#### 5. 授業の考察

本時の授業はお話を一文で表すことで作品をまるごと読み取ることができる力の育成をねらったものである。中心人物の心情の変容を「●が～する(なる)お話」という形に表すことで作品をまるごとつかませようとした。

一文の形を与えたことで児童の中に中心人物から読み取るという視点がすぐにできた。中心人物の心情がどのように変わっていくか、その変容を追っていく際、授業の実際(1)にみられるようにできごとと結果の違いはつかめたように思われる。できごととは作品の一点であり、作品をまるごとつかむためには作品全体を俯瞰して見る必要がある。

しかし、このできごととは作品全体に影響を及ぼしている。つまり結果に至る要因であった。「顔をまちがえた」というできごとに限らず、このお話には、「くしゃみ」や「お腹の鳴る音」「かみなり」などの偶然が「かんちがい」を引き起こす要因として表現されており、児童はこの偶然も的確に読み取っていた。「顔を間違えた」からこそ1巻の終わりではまた逢う約束をして別れることができた。できごとについては2時でおさえる予定であったが、「●が～する(なる)お話」という形であっても、全体をまるごと読み取らせることが本時の目標だったので、結果に至る要因であったこのできごととは取り上げるべき意見だった。

さらに、「仲良くなった」という読み取り(解釈)には反論がきた。これは教材の与え方に問題があったものと思われる。本教材は児童がよく知っているお話で、続きである2巻ではヤギはオオカミに食べられることなく仲良くすずす。相手に対するいろいろな思いやまわりからの非難があるものの、二ひきはだんだんとその友情を深めていく。つまり、「仲良くなった」との読み取りは全巻読んでこそ言える読み取りの一文であり、この1巻ではそう言い切るには無理があった。

全体をまるごと読み取るためにはできごと(詳細)のおさえが必要である。できごとが作品全体に影響を及ぼしていること、できごとがあったから結果に至っていることを読み取らなくてはいけない。作品を「●が□すること(したこと)によって～する(になる)お話」という一文に表現させる(形を与える)ことは

全体とできごとの関係を読み取った上で全体をまとめる具体的な表現方法である。児童にとっても大変分かりやすく、他の作品を読み取る際にも生かすことができる表現方法である。全体を読み取る力を培うために、さらにこの学習を積み重ねたい。〔長谷川みどり〕

## B 想像力を育成する授業の在り方

### —「お手紙」(第2学年)—

#### 1. 本実践の仮説

現行の学習指導要領において「伝え合う力」がクローズアップされ、コミュニケーション能力がにわかに注目をあびるようになった。その結果、多くの学校の公開授業で「話すこと・聞くこと」の授業が展開され、「話すことのスキル」「聞くことのスキル」が協議会における討議の柱となった。

2年生の実態からみても、「話すことのスキル」「聞くことのスキル」が極度に低下しているとも思えない。しかしながら、意思の疎通が十分できない場面も見かけられた。こうした場面では、他者と人間関係を構築するための「話すことのスキル」「聞くことのスキル」が欠けているというより、人間関係を築こうとする態度・意欲が乏しいのではないかと考えられた。

では、どうして人間関係を築こうとする態度・意欲が乏しいのか。

その原因を、自己の中に他者の思いを受け入れることを苦手としているのではないかとすることはできないか、即ち他者の思いの受け入れ方、他者の思いを推し量ることを苦手としているのではないかとすることはできないかと考えるのである。

こうした点をふまえると、学習者の「言語生活力」の中で育成すべき力は「想像力」であろう。他者の思いを推し量る力を国語科の授業で育成することをねらいとするのである。そのことによって、他者の思いの受け入れ方を学ばせることにならないかと考える。

それでは、国語科授業における「想像力」とはどんなものであろうか。

国語科の授業においては、以前から登場人物に同化して気持ちを想像する学習は行われてきた。こうした学習の多くは、読みを深化拡充させるといった目標のもとでさまざまな読みが生成され交流された。

しかしながら、実際の登場人物は一人であり、多様な考えを同時に持っているとは考えにくい。

これを「言語生活力」に照らしても、対象となる一人の人物が同時に多様な考えをもっているとも考えられない。その時の状況から考えても、きっとこう考えているにちがいないと想像できることが、自己の中に他者の思いを受け入ることを容易にするのではないかと

を考えるのである。

#### 2. 授業のねらい

○ 登場人物に同化したり異化したりしながら読み進めることによって、想像力を豊かにすることができる。

○ 本作品を読みことにとどまらず、他の作品を読んで読むことによって読書生活を豊かにすることができる。

#### 3. 指導計画

第1次 全文を読み、学習の見通しを持つ。…2

第2次 登場人物に同化したり異化したりしながら、読み深める。……………5(本時4/5)

第3次 学習のまとめをする。……………1

#### 4. 授業の実際

本時の学習過程は次の通りである。

- |  |
|--|
| 1 前時の学習を想起し、本時のめあてを知る。                       |
| 2 本時の学習部分を音読する。                              |
| 3 1場面のがまくんとかえるくんと、4場面のがまくんとかえるくんを比べて違いを見つける。 |
| 4 二つの場面の違いをもたらししたものについて話し合う。                 |
| 5 がまくんに同化して心情を想像し、その内容を検討する。                 |
| 6 学習のまとめをする。                                 |

授業の実際については、学習活動の3・4・5について報告したい。

##### (1) 学習活動3

学習活動の3は、一場面と四場面のがまくんとかえるくんの挿絵をもとにちがいをを見つける学習活動である。

挿絵を黒板に掲示すると、学習者はすぐにちがいを見つけ始めた。

T「ちがいは見つかりましたか。それでは、発表してください。」

C1「足がちがいます。」

C2「首の向きがちがいます。」

C3「目がちがいます。」

T「よく見つけたね。では、今まで見つけたところを(「顔」と板書して)顔とまとめるよ。顔以外に違いはあるかな。」

C1「体のもよう。」

C4「体の向き。」

T「うーん。」

C5「気持ちがちがいます。一場面のがまくんとかえるくんは不幸せそうだけど、四場面のがまくんとかえるくんは楽しそうです。」

T「いいところに気がついたね。教科書では、どんな

言葉で書いてあったかな。」

C5 『ふしあわせ』と『しあわせ』です。」

T 「そうだね。(この二つの言葉を板書する。)」

## (2) 学習活動4

学習活動3において、一場面と四場面の違いを明らかにすることができた。

学習活動4は、学習活動3に継続してその違いをもたらしたものを追究していくことにした。

T 「そうだね。では、何が『ふしあわせ』だったがまくんを『しあわせ』にしたのかな。」

C6 「お手紙だと思います。」

C7 「言葉だと思います。」

T 「どの言葉？」

C7 「親愛です。」

C8 「わたしは、親友だと思います。」

C9 『「ぼくは、きみがぼくの親友であることを、うれしく思っています。」だと思います。』

## (3) 学習活動5

学習活動4で心情に変化をもたらしたものを話し合わせたが、学習者は親愛、親友といった言葉の意味が十分理解できておらず、それらの言葉の意味の共通理解なくして深く追究することは困難であると考えられた。そこで、学習活動5において、四場面のがまくんに同化して心情を想像させることによって、変化をもたらしたものを追究することにした。

この学習活動によって書かれた四場面のがまくんの心情には、C5の学習者に見られるようにかえるくんに対しての感謝が書かれたものと、C1の学習者に見られるようにお手紙を待ちわびる気持ちが書かれたものに大別することができた。

### C5 児のノート

かえるくん、ぼくへのお手紙を書いてくれてありがとう！

ぼくはとってもうれしいよ。

「親友」だなんてとてもうれしい言葉だよ。今までぼく、一度も言われたことのない言葉だよ！

かえるくんがこんなうれしいお手紙、書けるとは思わなかったよ！

かえるくん、きみはぼくの「親友」いや、「大親友」だよ！

本当にありがとう！

### C1 児のノート

そうか、かえるくんはお手紙を一度ももらったことがないから、それでかえるくんはまどの外をずっと見ていたんだ。お手紙をかえるくんが書いて出してくれるなんて、思ってもなかった。

けど、お手紙来るかな。楽しみだなー。どんなお手紙が来るのかなあ。早く来ないかなあ。お手紙の文がとてもいいからはやく来てほしいな。

この心情を想像した二人の学習者に発表させたあとで、その内容について検討させることにした

T 「今二人の人に発表してもらったよね。C5さんはかえるくんへの気持ちを書いていたよね。C1君はお手紙を待っている気持ちだったね。この場面のがまくんはどっちだと思う。」

C10 「お手紙を書いたのがかえるくんなんだからかえるくんへの気持ちだと思います。」

C11 「でも、がまくんとかえるくんは親友なんでしょう。親友だったら、そんなにいちいちお礼を言わないんじゃないかな。」

C12 「親友でも、お礼はきちんと言うべきだと思います。」

C13 「親友というのは、何も言わなくても気持ちが通じる友だちのことでしょう。だから、お礼は言わなくてもいいと思います。」

C12 「いくら親友でも、気持ちは言葉で言わないと伝わらないんじゃないかな。」

C13 「でも、あんまり言い過ぎると親友じゃないような気がするんだけど。」

## 5. 授業の考察

4. の授業の実際をふまえて考察をしたい。

### (1) 学習活動3

学習活動3では、2枚の絵の外面的な違いから、内面的な違いに気づくことができた。本時では、学習者の発表が、外面的な違いから内面的な違いを変わっていったが、いつまでも外面的な違いに止まる場合は、観点を示すことも必要であろう。

### (2) 学習活動4

この学習活動4では、学習活動3で気づいた違いをもたらしたものについて話し合いをさせたが、親愛・親友といった言葉の意味が十分理解されておらず、話し合いを活性化させることができなかった。言葉の意味を理解させておくことは、話し合い活動だけに限らず大切なことである。

### (3) 学習活動5

4場面のがまくんに同化させることになった学習活動5では、その同化した心情が、お手紙を待ちわびるがまくん、かえるくんに感謝するがまくん、この二つに大別されることになった。このいずれの立場をとるかという話し合いにおいては、親友という言葉の解釈が中心になった。(2)で述べたように言葉の意味を辞書的ではなく、話し合い活動で追究できたのは有意義で

あったと考える。また、この場面のがまくんの心情を話し合うことは、相手の思いを押し量ることができることにならないかと考える。〔望月 真〕

### C 寄り添う対話で人間関係形成力を育成する

#### －「想像を広げてお話をしよう」(第3学年)－

##### 1. 本実践の仮説

第二学年において、本学年の児童は、粗筋の一部分を膨らませたお話を語った。第3学年では、想像力を働かせてある程度のまとまったお話(八百字程度)を作って語る学習が可能であると考え、本単元を設定した。

本単元は、想像を広げてお話を作るものである。まず、5W1Hを考え、粗筋を決めて実際にお話を書く。想像力を広げる際「お話マップ」を書く。マップは自分の思考の過程を残し学習者自身が振り返ることを可能にすると考えられる。学習の過程で、学習者のつまずきが予想される点は、粗筋がなかなか書けないことである。マップを書く際、想像が豊かにならなかったり、整合性のある粗筋を設定することが難しかったりという点などである。結果として、他者が読んで楽しいお話でない作品になることもある。

本学級の児童はお互いの良さを認めたり肯定的に受け止めたりという態度には、まだ課題が残る。例えば、児童の発表に対する児童の発言は、「はい、いいです。」「いいえ、違います。」という正解不正解の言葉が初めに出る。答えが間違っていると沈黙する傾向にある。挙手しての発言は特定の児童である。どの時間でも同じである。教師が、

「間違えてもいいんだよ。考えを言ってごらん。」と促すと、自分の考えが述べられる。この事例からも、児童は自分の考えを持っていても、間違いを恐れるあまり自由な発言ができにくい傾向にある。それは、人間関係形成力に課題があると考えられる。

お話を書く際、お話の骨であるお話マップの指導が重要になる。構想豊かなマップにするためには、想像力を働かせなければならない。想像力を働かせるとは、言葉から受ける印象から連想して言葉で表現することである。学習者が一人一人違うように、それらは違っている場合が多い。それは、学習者の言語経験が違うからである。話し手と聞き手が発想する言葉が違い、それに応じて自分の発想をつなげ、新たな言葉を生み出す想像力を働かせなければならない。そこに想像力を働かせる必然性がある。そのためには、相手の考えを否定することなく肯定的に受け止めながら、自分の考えを加えていくという相手に寄り添う対話の方法を身につける必要がある。

この人間関係形成力と本単元で予想される学習者のつまずきの解決を図るために寄り添う対話を取り入れる。寄り添う対話とは、相手の考えを否定することなく、にこやかな表情と傾きなどの身体表現とともに、「うん。うん。」「そうだ。」などという肯定的な言葉で、相手の発言を支える対話の方法である。学習者自身が、学習後も話して楽しかった、良かったという対話に対する肯定的な興味関心と、もっと話そうという態度育成が可能である方法である。

以上の点より、仮説を、以下のように設定した。

寄り添う対話を取り入れれば、対話者同士が相手の言葉に触発され、想像力を広げるための手立てとなり、人間関係形成力の育成につながるのではないかと。

仮説の検証を以下の2点で行なう。

- ・「お話マップ」のウェブの広がり。
- ・児童の授業中の発言内容及び授業後の様子。

##### 2. 授業のねらい

- 絵を見て(5W1H)を想像したことを関係づけながら簡単なお話を作ることができる。
- 昔話の構造をもとにお話を作ることができる。
- 経験のまったく違う二人が、お互いに寄り添いながら対話することができる。

##### 3. 指導計画

指導計画として、全9時間の案を立てた。

- 第1次 「3枚のお札」のお話をもとに昔話の構造を理解し、「お話マップ」の書き方を知り、実際に書くことができる。……………2
- 第2次 相手に寄り添う対話の方…法を知り、お話の構想「お話マップ」を書くことができる。……………2(本時 1/2)
- 第3次 お話マップをもとにお話の粗筋を決めて、お話を書くことができる。……………3
- 第4次 書いたお話をお互いが読み合い交流することができる。……………2

##### 4. 授業の実際

本時は、お話づくりの構想を練るために、お話マップを書く学習である。本時は対話方法を学習し、絵や写真を手がかりに発想を広げて、相手に寄り添う対話を行ない、想像豊かなお話マップを書く時間である。

目標を次のように設定した。

- 絵を手がかりに、想像を広げて、構想を練ることができる。
- 相手に寄り添う対話を気持ちが良いと感じることができる。

なお、学習過程は、次のようである。



## D 他者との交流する力の育成を視点として

### 一 『平和』について考える(第6学年)一

#### 1. 本実践の仮説

言語生活者に求められるのは、言語能力の高い個人としての成長のみならず、言葉によって他者と交わること、交わろうとする意欲をもつことである。それは言葉によって思考内容や情報を相互に伝達し合うことを通して他者との好ましい人間関係を結び、それを持続する意欲をもつことである。

例えば、獲得した情報の中から価値あるものを選択し、自らの立場(視点)からそれを加工し、発信するという行為が成り立つのは、受信者(他者)の存在があるからこそである。言葉による他者との交流を経て相互啓発し合うことから、新たな認識の獲得や価値観の変容が生まれることにもなるのである。

以上のような考えのもと、本単元の構想を練るにあたり、次のような仮説をもった。

- ① 多くの言語文化に触れ、自らの知識が増えたり、認識が深まったり、新たに感情を揺さぶられたりすれば、それを他者に伝えたいという意欲をもち、他者との交流に積極的になるであろう。
- ② 言葉による他者との積極的な交流(思考内容や情報を相互に伝達し合うこと)の機会を多くもてば、人間関係を深め得るであろう。そして、そのことがいっそう相互啓発を進め、新たな認識の獲得や価値観の変容をもたらすであろう。

#### 2. 授業のねらい

本単元の授業を構想するにあたり、指導目標を次のように設定した。

- 教材文「平和のとりでを築く」を端緒にして数編の文章を読み、「平和」についての自分の考えを文章表現することができるようにする。
- 朗読ボランティアの朗読(被爆体験朗読会)に聴きひたり、昭和45年8月6日に広島で何が起こったのかを知と情を通して知ることができるようにする。
- 友達との「平和」について考えたことを話題にした交流を通して新たな知見をもち、それを発信することができるようにする。

#### 3. 指導計画

指導計画として、全11時間の案を立てた。

第1次 「平和のとりでを築く」を読んで、ふだん意識にのぼることの少ない「平和」について(平和って何だろう?、原爆ドームを後世に残して何を伝えようとしたのか?、原爆ドームのあるヒロシマに住む一人の人間として何が発信できるか?、等について)考えるきつ

かけをもつ。……………2

第2次 今西祐行作「ヒロシマのうた」を読み、作者のうったえ(うた)について考える。…4

第3次 朗読ボランティアの朗読に聴きひたり、昭和45年8月6日に広島で何が起こったのかを具体的に知り、「ヒロシマのうた」の作品世界を広げる。……………2

第4次 「平和」について深まった自分の考えを他者に伝えるために文章表現する。……………3

#### 4. 授業の実際

ここでは、指導計画の第4次を中心にして報告するが、まずは、教材について触れておこう。

##### ① 「平和のとりでを築く」(光村図書6年下)

大牟田稔の手になる教材文「平和のとりでを築く」は、広島県物産陳列館が一個の原爆によって原爆ドームに変じてから、保存されるに至り、世界遺産に登録されるまでの経緯を記した文章である。文章末の一文「原爆ドームはそれを見る人の心に平和のとりでを築くための世界の遺産なのだ。」は、大牟田の主張といってもよいところであり、題名にも採られている。

##### ② 新聞記事：2005年11月30日付「朝日新聞」33面

33面は「戦争と平和のページ」と名付けられており、「薄れゆく記憶 次代に 一開館50年の平和記念資料館一」「原爆ドームは現状保存 一広島市が中間まとめ 地震対策を実施一」等の記事を中心に構成されている。これらの記事を読むことを通して、原爆ドームの保存問題が時事的な一過性のものでなく、今もそしてこれからも続くものであることを再認識することになる。

##### ③ 今西祐行作「ヒロシマのうた」

今西祐行の実体験に基づいたこの物語は、読者に原爆の惨状を知らしめ、戦争の理不尽さを感じ取らせるだけでなく、主題(作者の主張、それは「うた=うったえ」でもある)を考えさせるにも格好の作品である。

##### ④ ビデオ「被爆の爪跡ー原爆被害の概要ー」

国立広島原爆死没者追悼平和祈念館の制作によるビデオ「被爆の爪跡ー原爆被害の概要ー」を視聴する。約10分間のこのビデオは、⑤の「被爆体験記」の内容理解が容易になるように、原爆投下の経緯や被害の概要を紹介することを目的として制作されている。

##### ⑤ 原爆体験記、詩

国立広島原爆死没者追悼平和祈念館から貸出を受けた「被爆体験記朗読セット」に含まれている原爆体験記6編、原爆詩5編を読み聴かせる。指導計画では、朗読ボランティアの方に来校していただき、その朗読に聴きひたることにしてはいたが、その時間が取れなくなったため、教師(神野)が朗読した。



なお、被爆体験記の執筆者は、小田直子(当時13歳、広島女学院高等女学校2年、広島で被爆)、三好妙子(当時9歳、児童、広島で被爆)、田辺イサノ(当時26歳、主婦、広島で被爆)、恒松多美子(当時14歳、高等女学校、広島で被爆)、瓢文字(当時12歳、袋町国民学校高等科、広島で被爆)、財城秋子(当時11歳、児童、長崎で被爆)である。

また、原爆詩については、「ヒロシマの空」(林幸子、執筆時期：不明)、「げんしばくだん」(坂本はつみ、執筆時期：広島市立比治山小学校3年)、「おとうちゃん」(柿田佳子、執筆時期：広島市立本川小学校3年)、「先生のやけど」(かくたにのぶこ、執筆時期：広島市立仁保小学校2年)、「無題」(佐藤智子、執筆時期：広島市立南観音小学校5年)を朗読した。

児童に「平和」について考えさせるにあたり、このように複数の教材(つまりは複数の言語文化)を用意したのは、上述したように「多くの言語文化に触れ、自らの知識が増えたり、認識が深まったり、新たに感情を揺さぶられたりすれば、それを他者に伝えたいという意欲をもち、他者との交流に積極的になるであろう」という仮説をもっていたからである。

ここでは個々の教材を対象にした交流(話し合い)を詳述する余裕はないが、第4次では、「ヒロシマから発信しよう!—『平和』について考える」というタイトルのワークシートを用意し、次のような指示にしたがって、自分の考えをまとめさせた。

これまでの学習をふまえて、自分の考えてきたことを文章にまとめてみよう。ヒロシマに住んでいる子ども(自分)だからこそ、発信できることをホームページに公開するという設定で書いてください。

その後、まとめた文章をもとにして、班内の話し合いを進め、新たな認識に至ったり価値観が変容したりしたことを書き加え、成稿とした。次に示すのは、その一例である。

私のひいおじいちゃんは戦争で亡くなりました。だから、私はひいおじいちゃんの顔を知りません。だから、「ヒロシマのうた」という今西祐行さんの書いた作品に出てくるヒロ子ちゃんの気持ちが分かる気がします。

戦争がなければ会えたのに。みんなが苦しい思いをしなくてもよかったのにとおもいます。

戦争→原爆→破かい、…。この流れで原爆ドームができました。その原爆ドームを後世に残すことで、原爆ドームが後世に残してくれることがあります。それは、もちろん平和の大切さです。でも、資料館

などへの来館者が減っていると聞きました。これは、みんなの平和への意識がうすらいでいる証です。今のこの平和が無限に続くとは限らない。未来に平和が待っているとは限らない。それを心に留めておくことが大切だと思います。そして、二度とこのようなことが起こらないように、世界中の人が平和を願いながら、一日一日を平和に生きてほしいです。

班内の話し合いに入る前にはすでに、上とほぼ同じように書かれていた文章であるから、他者との交流を通して大きく変化した部分はない。ただし、「原爆ドームを後世に残すことで、原爆ドームが後世に残してくれることがあります」という記述に見える、「原爆ドームを残すことが大切であるばかりでなく、残した原爆ドームが平和の大切さを後世に残して(伝えて)くれるのだ」という考えは他者との話し合いによって得られてのものであろうと思われる。

## 5. 授業の考察

本単元では、教科書教材文「平和のとりでを築く」を足掛かりにして、「原爆ドーム保存問題はもうなっているのだろう。世界遺産の指定を受けて、問題は解決したのであるだろうか。」という問いとともに、近い将来に起こることが予測されている地震から原爆ドームをどう守るかについて書かれた新聞記事を提示した。

次いで、「そもそも、保存に値する原爆ドームが広島に存在するのはなぜか。広島県物産陳列館が原爆ドームに変じたとき、広島の街では何が起きたのか。」を知るために、「ヒロシマのうた」を読むことにした。

さらには、「ヒロシマのうた」に描かれている作品世界は一つの典型であって、不幸なことに、それは当時の広島では特別なことではなく、同様の出来事が数多あったことを知るために、被爆体験記の朗読を聴いた。

このように、一連の教材は相互に関わり合い、全体を通してその構成は一つの問題意識を持続するに足るものであった。そのため、対象とする教材が増えるにしたがって、「平和」に対する思いや価値観が深まっている様が窺えた。それは、他者との交流に際して伝達したいことが拡充している様相も呈していた。

仮説①、②ともに(特に②は)、本単元の授業だけを根拠にして即断することはできないものの、さらなる実践を踏まえれば、検証するに値する仮説であると判断している。これからも同じような単元構成による実践を重ね、仮説の検証に取り組んでいきたいと思う。

[神野正喜]

## III 本研究の総括と課題

いま、ことばの力が、2つの側面(2つの層)でとらえようとされている。

1 文化審議会答申「これからの時代に求められる国語力について」(平成16年2月)では、①考える力、感じる力、想像する力、表す力から成る、言語を中心とした情報を処理・操作する領域(国語力の中核)と、②考える力や、表す力などを支え、その基盤となる「国語の知識」や「教養・価値観・感性等」の領域(①の諸能力の基盤)との2つの領域でとらえられている。

2 広島県教育委員会「子どもたちにことばの力を育むために」(平成17年4月)では、①技能の習得(「聞く」「読む」「話す」「書く」技能の習得)と、②能力の開発(「考える」「感じる」「表す」能力の開発)との2つの面にとらえられている。平成17年度は、ことばの教育パイロット校31校を指定して、言語技術の指導方法を取り入れた研究実践の開拓に努めている。

3 「学習指導要領国語」(平成10年12月)に遡ってみよう。その目標において、①国語による表現力と理解力を基本とし、②互いの立場や考えを尊重しながら言葉で「伝え合う力」の育成が新たに求められた。これを契機に、「伝え合う力」の育成を目指した実践的研究が量的には多く展開したが、質的には未だしというのが実感である。

これらの動向に共通するものは何だろうか。いずれも、その背景に今日的社会を都市化・国際化社会、情報化社会、価値観多様化社会等ととらえ、そこで求められる今日的なことばの力として、考える力、想像する力、伝え合う力など、新たなことばの力の育成を要請している点であろう。

さて、私どもの本研究も、基本的にはほぼ同様の問題意識に立っている。私どもは、『「言語生活力」の育成をめざす国語科教育課程編成の実証的研究』として、こうした今日的要請にも応えられることばの力を育成し、さらにこのことを実現する教育課程を編成する試案を提示したいと考えている。今年度は、その取り組みを各人が学習者の実態に応じながら、それぞれ実践的・実証的に取り組んでみたものである。

A 長谷川実践(1年生)は、一年生に文学作品をまるごと読み取らせるという試みである。文学作品を読む際、その場面ごとの細部は読み取れていても全体が読み取れていないということはよくあることである。そうした現状から、全体が把握できる力、概要がつかめる力を育成しようとしたものである。「話を一文で表す」という作業によって部分を反映させながら全体を集約できることは、想像力育成の一環と言えよう。

B 望月実践(2年生)は、文学作品(「お手紙」)の登場人物(がまくん・かえるくん)に同化したり異化したりしながら読み進めることを通して想像力を豊かに培

おうとした実践である。「その時の状況から考えて、きつこう考えているに違いない」と思いを想像できること」「外面的な違いから内面的な違いに気づくこと」をめざした本実践は、低学年段階での想像力を培う実践として、一つのあり方を示したものとなっていよう。

C 木下実践(3年生)は、絵を手がかりに想像を広げたり、お話マップをウェブによって想像豊かに構想させたりすることによって、想像力を育成しようとしたものである。とともに、相手の直前の内容を取り上げたり、丁寧な表現をしたり、うなずきながら親和的態度で聞いたりして、相手を肯定的に受けとめ、相手に寄り添う対話を取り入れることによって人間関係形成力に培おうとしたものである。

D 神野実践(6年生)は、「多くの言語文化に触れ、自らの知識が増えたり、認識が深まったり、新たに感情を揺さぶられたりすれば、それを他者に伝えたいという意欲を持ち、他者との交流に積極的になる」「言葉による他者との積極的な交流の機会を多く持てば、人間関係を深め得るであろう。」という仮説に基づいて展開されたものである。他者と積極的に交流することを通して人間関係形成力に培おうとしたものであり、高学年らしい実践となっている。

人間関係形成力の基盤に、自己理解・相手理解がある。その自己理解・相手理解のためには、想像力が必要である。そうした観点から見たとき、これらの4つの実践は想像力・人間関係形成力の育成を中心にして展開したものであり、いずれも今日的なことばの力を育む実践として、一つの問題提起になっていると思う。私どもの課題としては、(1)言語生活力をどうとらえ、どう育てるか、その授業の改善・工夫、(2)この言語生活力を発達的にどうとらえるか、その教育課程の編成という二つの課題がある。このうち(1)の課題については、本稿で一つのあり方を示したつもりである。たちまち(2)の課題(難題)が待ち受けている。

いま OECD の学習到達度調査(PISA)の結果から、「読解力」の低下が大きく問題にされている。この「読解力」は、分析力・解釈力・判断力、さらには表現力をも含み込んだ、その意味では広義の読解力とも、汎読解力とも言えるものであり、国語科教育が育成してきた読解力とはその範疇が異なる。が、ここで要請されている総合的なことばの力は、それ自体とても大事な力である。想像力・人間関係形成力に軸足を置いた私どもこの取り組みが、こうした新しい課題の解決に少しでも役立つならば、この共同研究に携わる者として幸甚である。

[吉田裕久]