

## 「言語生活力」の育成を目指す国語科教育課程編成の実証的研究(2)

吉田 裕久 難波 博孝 木下美和子 長谷川みどり  
森澤 真一 立石 泰之

### 1. はじめに—言語生活力の育成—

言語生活力の育成は、ことばの力の育成が様々に希求されている今日の状況(学習指導要領「伝え合う力」、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」、OECD・PISA 調査における「読解力」の低下など)からして、喫緊の課題である。私は、先に、今日、求められていることばの力として、普遍的・今日的の両観点から、次のように述べたことがある(ここでは、以下に掲げる実践論文がすべて読むこと(説明文・物語分)を扱っているの、読むことに関する部分だけを抽出して引用することにする)。

#### (1) 読む力(読解力+読書力)

読む領域では、これまでの読解力中心の考え方を読書力も含めたものに改めていく必要がある。具体的には、比べ読み、調べ読み、批判読み、問いを持ちながら読む、速読(斜め読み)、目次・索引の活用など、これまでよりもダイナミックな読み方を取り入れなければならない。例えば、大学の卒業論文でも、時間をかけて読み解くことに懸命で、速読、調べ読み、比べ読みができない。これでは情報過多社会の今日を生き抜くことはできない。「広く、たくさん、速く」が求められることになる。(中略)こうしたダイナミックなことばの力(言語生活力=今日的なことばの力)が、情報化社会、国際化社会・都市化社会、価値観多様化社会などと言われる今日の社会、さらには問題解決能力・生きる力を育成しようとする「総合的な学習の時間」等にも生かされる(生きて働く)今日的なことばの力=言語生活力であると言えよう。(「広島大学学部附属学校共同研究機構研究紀要」第33号, 2005. 3, 149ページ)

しかしこの立場は、あくまで私個人の現状把握であり、必ずしも附属小学校国語科の先生方とのコンセンサスが得られているわけではない。私個人は、国語科固有の責務は、一言で言ってしまえば「ことばの力」を育成することにあると考えている。このことは、古

今東西、時間を超え空間を超えて、国語科に求められてきた普遍的な学力であると受けとめている。が、「ことばの力」をどう規定するかとなると、それは決して容易ではないし、一様でもない。

私自身は、「ことばの力」を「言語生活を円滑に、適切に、効果的に営む力」=「言語生活力」と規定している。言語生活には、話す生活、聞く生活、書く生活、読む生活がある。この生活の概念を持ち込むことによって、言語事項(知識)、言語活動(技能)を基盤にしなが、言語文化の享受・表現も含めた広いことばの領域をその対象・領域としたのである。つまり、生活を、知識・技能を基盤にしなが、文化の享受・表現から成るものと規定しようとしたのである。

以下に続く実践論文では、言語生活力の下位項目(能力)が、言語文化享受力、言語文化形成力、言語技術、人間関係形成力の四つで設定されている。最初の二つ、言語文化享受力、言語文化形成力は、二つを一緒にして言語技術にまとめられることもある。最後の人間関係形成力はとりわけ今日的に重要だと受け止めて設定されたものであるが、今回はそこは特に取り上げられてはいない。

本稿では、以下に、

A 習ったことを生かして読もう(第1学年)

B 心の通い合いを読もう(第4学年)

C 論理的思考力の育成の観点から一起承転結を考えよう(第5学年)、

D 筆者の考えを予想しながら読もう(第6学年)

4つの学年での取り組みを提案する。特に言語文化享受力、言語文化形成力の観点から、実践化したものである。(吉田裕久)

## A 習ったことをいかして読もう

### －「はたらくじどう車」(第1学年)－

#### 1. 本実践の仮説

説明的文章を読む楽しさはなにか。それは筆者の思考にのりながら筆者が伝えようとしていることに反応していくことである。このことはすなわち、説明的文章の授業における筆者の論理を読むことである。

筆者の論理を読み取っていくためには、文と文を関係づけたり、文と全体を関係づけたりしながら読んでいく必要がある。文そのものに反応するだけでなく、文と文の関係に反応していくのである。そういった読み方を入門期である1年生から意識させたい。

本単元は2回目の説明的文章の学習である。初読の第1時で子どもたちが教材を構造的に読み、筆者の論理に迫っていくために、本時で次の2つの学習活動を計画した。

(1) 既習の学習材と比べながら読む。

(2) 作文の定型メモに置き換える。

(1) 既習教材との違いから本文の構造をつかませる。

前回学習した「いろいろなくちばし」は3つのくちばしについて、くちばしの特徴はその鳥の食べ物と関係していることが説明されていた。子どもたちはくちばしと食べものを「だから～」と関係づけることで筆者の論理を読み取った。今回の教材である「はたらく自動車」は大きく5つの意味段落に分かれる。くちばしの説明だけで3つの段落が続く「いろいろなくちばし」と大きく違うところは、「どのじどう車もつかいみちにあわせてつくってあります。」と説明があり、続けて、事例として4つの自動車の働きとつくりの関係が書かれていることである。

①つかいみちにあわせてつくってある自動車

②バスの働きとつくり

③コンクリートミキサー車の働きとつくり

④ショベルカーの働きとつくり

⑤ポンプ車の働きとつくり

つまり、①と②③④⑤は上位概念と下位概念の関係である。言い換えれば①は全体であり、②③④⑤は部分である。部分であるそれぞれの車の働きとつくりの関係をいろいろなくちばしと同じように読みつつ、それぞれの車の説明が①に集約されていることも読みとらせたい。「全体」と「部分」の関係を読み取ることは論理を読みとることである。「いろいろなくちばし」にはなかった意味段落①の存在に気づかせ、続く4つの自動車の説明との関係をおさえたい。

習ったことを次の教材に当てはめて考えることは、学習の基本である。しかし、授業の具体的な場におい

てそのことを意識して行っているとはいえない。既習の教材と比べながら「おなじところ」や「ちがうとこと」を見つけていくことで新しい教材も読めることを実感させたい。また、授業では既習の教材と本教材を全文並べて黒板にはり、比べながら読んでいく。その違いを視覚的にもつかむことができるのではないかと考えている。

(2) 本文を作文の定型メモに当てはめて考えてみる。

子どもたちはふだんから、「全体：大きなこと(◎)」「部分：くわしいこと(○)」「感想(□)」の順で3文スピーチをしたり、部分(○)を2～3に増やして作文に表したりして、「全体」と「部分」の関係を定型意識として持っている。本文をその定型メモに戻していくことで、構造を読み取り、筆者の思考(論理)に迫らせたい。

#### 2. 授業のねらい

○ 既習の学習材と比較したり、作文の定型メモに置き換えたりすることで、本文の構造を読みとることができる。(言語文化享受力)

#### 3. 指導計画(全5時間)

第1次 何がどう書かれているのかを読み取る。

第1時 話題提示に対して4つの車の説明が書かれていることを読み取る。(本時)

第2時 それぞれの段落が車の使い道とつくり、働きについて書かれていることを読み取る。

第3時 5台目の車の説明で使い道とつくり、はたらきの関係をおさえる。

第2次 使い道とつくりはたらきをおさえた車の説明を書く。

第1時 6台目の車の説明を書く。

第2時 発表し合う。

#### 4. 授業の実践

教材に出会う第1時を報告する。

##### (1) 題名読みをする

子どもたちは、自動車が働いているという実感はないと思われる。題名読みをすることで、自動車の「はたらき」の部分に焦点をあてて知識を呼び起こし、本文を読む構えを持たせたい。また、本文を自動車の説明と読み取ることが予想されたので、途中題名読みにもどることで単なる自動車の説明ではないことに気づかせたいと考えた。

「題名からどんな話だと想像しますか」という問いに対して、荷物を運んだりする自動車、火事になったときに火を消す自動車(消防車)、砂を運ぶショベルカー、人を運ぶバスといった発言が出た。そんな中、次のような発言があった。

A子：火を消すのは車が働いていることになるんですか。

A子の疑問は、他の自動車がその自動車自体が何かしているのに対して、消防車は車が火を消すわけではないこと言っている。この発言に対して、次のような意見が出た。

B子：火を消す仕事を消防車はしている。だから働いている。

C子：「働く」と「仕事をする」は同じだけど、このお話をつくった人は「働く」の方が自動車にあっているから「働く」にしたと思う。

D男：自動車は働かないんですか。

E子：自動車も人を運ぶから働きます。

題名読みをすることで、自動車の働きに着目し、さらに働きは、その自動車がどんな仕事をしているかに置き換えて考える方が分かりやすいことがわかった。

## (2) 「いろいろなくちばし」の書き方とくらべる

本文を黒板に貼り、気づいたことを発表した。

F子：「ですから」が何回も出てきます。(くりかえしに着目している)

J男：ハート(感想)がありません。(作文のメモと比べている)

H子：作文みたいになっています。

T：少し詳しく言ってください。

I子：つくった人は中(部分：○)を4個つくっています。バスのこと、コンクリートミキサー車のこと、ショベルカーのこと、ポンプ車のことの4つのことです。

いきなり作文の定型メモと比べた気付きが出された。4つの自動車の説明を部分としてとらえている。そこで、意味段落①の存在に気づかせるために「いろいろなくちばし」を黒板にはり、比べてみた。

J子：同じもので種類が違うものを紹介しています

T：どういうことかな？

K子：例えば、自動車の中でバスとかコンクリートミキサー車、ショベルカーとかポンプ車を説明していて、いろいろなくちばしの中できつきやおうむやはちどりを説明しています。(部分のとらえ)

M男：文の最後が「ます」になっています。

T：「ます」は、どんなときにつくのかな。

N男：今やったことやしたことじゃなくて、いつもそうであることです。説明しているからです。

## (3) 作文の定型メモに置き換える

T：「はたらくじどう車」に二重丸(全体：◎)

はありますか。ペアで話し合ってください。

O子：一番最初の文章です。

T：どうしてそこが◎なのですか。

P子：○の前にあるからです。

Q男：一字下がりになっているからです。

(一字下がりをさがす。)

T：いろいろなくちばしは形式段落が5つ—5つ—5つと分かれていましたね。はたらくじどう車は形式段落がいくつずつに分かれていますか。

C全：1—3—3—3—3

C：最初に一つあるのはバランスが悪いです。最初が◎です。

T：では、○には何のことが書かれていますか。

C：バス、コンクリートミキサー車、ショベルカー、ポンプ車です。(自動車の「働きとつくり」が書かれていることを理解しているだろうか？疑問が残る。)

T：◎には何が書いてありますか。

R子：働く自動車のことです。

T：自動車ではないのですか。

S男：4つの自動車は働いています。自動車だけじゃ、働いているということがわかりません。

自動車だけのことじゃありません。

## 5. 考察

本文を提示しただけで部分の並びに気づき、構造の読み取りが始まった。これは「いろいろなくちばし」の事例の「並び」が教材文の構造としてとらえられていたからである。文中にある「ですから」の繰り返しは、事例が並んでいることの根拠になっていた。

「いろいろなくちばし」の本文を提示したことで構造は似ていても内容が違うこと、つまり、同じような書き方で違うことが書かれているという説明的文章の基本がおさえられた。既習の教材と比べながら本文を読むことは、構造を読みとることに有効であったと考える。

しかし、今回、より効果的だったことは、全文を模造紙に表して提示したことである。全文が見えたので部分に気づいた。子どもたちは「見る」ことで本文の構造の大体をつかみ、「読む」ことで内容を明らかにしていた。さらに、定型メモに置き換える活動は構造を整理するための手だてとなっていた。教材文の「全文」を「見る」ことは、一年生に限らず、説明的文章を読むことの一つのスタンスになると考えられる。

(長谷川みどり)

## B 心の通い合いを読もう。

### －「ごんぎつね」(第4学年)－

#### 1. 本実践の仮説

文学的文章教材で、本学級の児童は登場人物の心情を考えることができていますが、どうして、そのように思いを感じるようになったのか、教科書から根拠を求められると、答えることができないことが多い。また、作品にある雰囲気を読み進めていくことがあるので、直感的に読みとることが多い。また、登場人物の中で人間関係を読み、人物の行動の根拠について、考えることも苦手である。

そのような実態から、本実践では、同化読みを中心にして、授業を進めていきたいと考えている。同化読みの手だてとして「ごん日記」を用いる。ごんになりきらせて、「ごん日記」を書かせる。書かれた「ごん日記」をお互いに読み合ったり、課題を見つけたりしながら学習することで、児童の読みを深めていきたい。

そこで、研究の仮説を次のように設定した。

登場人物になりきって「ごん日記」を書き、お互いの「ごん日記」を交流しあいながら、文章を読ませれば、児童の読みを変えたり、強化したりすることができる。

ここで読みの深まりというのは、一人では気づけなかったことが、気づくことができたり、自分の読みが強化されることと考えている。

#### 2. 仮説の検証

まず、場面の通読を行い、「ごん日記」を書く。「ごん日記」を発表し、同じ思いが書かれているか、違いがあるかを交流しあい、まとめとして書き直させる。書き直した日記において、以下の視点で検証を行う。視点 場面ごとに、ごんの気持ちをとらえ、交流することで、新たなごんの気持ちを「ごん日記」に書くことができる。

#### 3. 検証授業の計画

- (1) 学年 2部4年 38名
- (2) 教材名 「ごんぎつね」(教育出版4年下)
- (3) 本単元の目標

・登場人物に寄り添って物語を読むことができる。

(言語文化享受力)

・お互いの読みを話し合い、認め合うことをとおして、自分の読みを深める。

(言語文化享受力・言語文化形成力)

- (4) 指導計画(全7時間)

<第1次>「ごんぎつね」を読む

第1時：きつねのイメージを交流したり、題名読み、一斉通読の後、初めの感想を書く

第2時：ひとりぼっちのごんの気持ちを読みとる

第3時：兵十にいたずらをしたときのごんの気持ちを読みとる

第4時：葬式の場面のごんの気持ちを読みとる。

第5時：お念仏の時の兵十と加助の話の聞いたごんの気持ちを読み取る

第6時：ごんと兵十の様子を読み取り、気持ちを想像する

<第2次>全体をまとめ、感想を書く

#### 4. 指導の実際

##### (1) 同化読みの定着

第1時で、全文通読、はじめの感想をを持たせた。第2時から、「ごん日記」を書かせることを始めた。第2時では、まず、ごんの生い立ちについて、考えた。次に、「いたずら好きなのはどうして。」と児童の考えを出し合わせた。

T それでは、これから日記を書いてもらいます。

C えーっ、何それ。

T ごんになりきって、今日の場面を書いてもらおうよ。名づけて「ごん日記」だ!

児童の中には、原稿用紙をもらうとすぐに書き進める児童もいたが、すぐには取り組みない者もいた。どのように書けばいいのかわからないということもあつたようである。書き終えた日記から、児童に読んで聞かせた。その日記を読み、書きぶりやなりきった気持ちを受け取り、追加する児童がいた。また、提出した日記を書きたしたいという児童もいた。

第3時になると、通読の後、「ごん日記」をすぐにも、書きたいと主張した。「ごん日記」を授業の中心にすえて、授業を進めた。第2時に比べて、時間内に日記を書き終える児童は増えた。ごんになりきった日記も多く見られ、日記から、どうしてこう思ったの?と根拠を求めながら、授業をすすめ、児童の読みが深まっていた。

第4時、第5時と繰り返して「ごん日記」を中心に授業を進めていくことで、「ごん日記」に対する児童の意欲が増すだけでなく、同化読みの定着がほとんどの児童に見られた。代表的な定着として、A児の様子を示す。

##### (2) 同化読みの定着の具体的例

A児のはじめの「ごん日記」。

くす、くす。おれ、今日も、またしちやつたよ。菜種がらのほしてあるところへ火をつけちゃったよ。人間のやつ、おっかけてきやがって。おれ、わらいながらにげてやったよ。あーあ、楽しかった。

他の児童は「ごんはひとりぼっちのぎつね」と書かれていることに注目して、考え、次のような日記を書いていた。

「ぼくは、ひとりぼっちだったので、つまらなかつたんだ。今日はいろいろなことをやった。最初に、畑へ入っていてもほったんだ。(中略) あしたはどんなことをしようかな。」

この日記から、子どもたちが考えたことは、「ひとりぼっちが寂しい。だから、いたずらをしたのだ。」ということだった。

ぼくはごん。いたずら大好き。

みんなおこっっておっかけてくるから、おにごっこみたいで楽しいや。

(後略)

この日記からは、村の人と交流をもちたかった。ごんはきつねだから、いたずらしか村の人と交流をすることができなかったのではないかと児童は考えることができた。この交流によって、ごんはただのいたずら好きというのではなく、寂しいからしていることが児童は読みとってきた。

A児は、「ごん日記」に付け足していた。

だっておれ、いっつもひとりぼっちでよ、あーあ。まあでも、いたずらすりゃ、けっこう楽しくなるしさ。

第3時のA児の「ごん日記」。

おれ、ちょっとこうかいしている。だって、兵十んこのうなぎ、とっちゃったんだもの。兵十、どう思ったかな。でも、さびしいから、だれかに、おれ、相手にしてほしいくて、いたずらしちゃってよ。さびしくならないために、なんかないのかな。あーあ。おれ、いけないことしちゃったかなあ。自分でもいけないことってのは分かっているんだけど。

「あーあ。」

これがいつものくせ。言う相手はいないけど、自分に言い聞かせるようにいっつも言うんだ。でも今日は、兵十ごめんよ。

前時のごんのいたずらに対する気持ちを付け加え、さらに、いたずらをするのはあまり好きではない、しょうがなくやっているというごんの気持ちを「ごん日記」で表現していた。

### (3) 同化読みから対象化読みへ

第6時では、前時の日記を読み、ごんの気持ちを考えさせた。

C1 ぼくがいつもくりや松茸をもってきたのに、兵十はそのことを知らずに、銃を撃った。

C2 私は撃たれてもしょうがない。

同じような人はいるかな？

C3 最後にじぶんだとわかったけど、撃つ前に分かってほしかった。

C4 みんなとは違うんだけど、最終的にはわかっ

てもらえたから、ちょっとうれしい。

(そこで、「ごん日記」を書かせた。)

T 最終的にということを書いていましたが、今、ばつりと撃たれた所を中心に「ごん日記」を書いてみてください。

C4 3行しか書けないんだけど、いいですか。

T これまで、ごんになりきって書いてきたじゃない。もう少し書いてみようよ。

C4の「3行しか書けない」という発表は、同化読みができないことを言っている。C4は「ごん日記」に熱心にこれまで取り組んできた。しかし、この場面の学習では、「ごん日記」を書ききれないことを意識した。それは、同化読みからの転化を意味する。新しい手だてを必要としているのである。なりきって読む同化読みから、登場人物を対象化して読む対象化読みへと、指導をしていかなければならない。

### 5. 仮説の検証

視点 場面ごとに、ごんの気持ちをとらえ、交流することで、新たなごんの気持ちを「ごん日記」に書くことができる。

A児は、第2時では「ごん日記」で同化した読みをし、「ごん日記」の交流によって、新たな気持ちを書いていた。第3時では、ごんのただいたずら好きというのではなく、いたずらを相手にしてほしいゆえの仕方ない行為としてとらえ、反省の弁を書いている。読みの深まりが見られたことから、「ごん日記」を用いた同化読みは有効であるといえる。

また、C14の発表からは、同化読みが定着しているからこそ、違う読みが必要なのだと思うことができた。同化読みから対象化読みへの新たな手だてを与えていかなければならない。

### 6. 反省と課題

物語文を読む際に、同化読みが児童の読みを深めていくことに有効であることが分かった。「ごん日記」という手だてにより、児童は同化読みをし、対象化読みへと転化を図ることができた。他の物語文を学習する際には、同化読みさらに対象化読みをすすめる新たな有効な手だてについて模索する必要がある。

(森澤真一)

## C 論理的思考力の育成の観点から

### —「起承転結を考えよう」(第5学年)—

#### 1. 本実践の仮説

論理的思考力は、考える力そのものであり、「読む」「書く」「聞く・話す」活動を支える基盤となる能力である。論理的思考力とは、何か。

論理的思考力を次のように定義する。

物事を筋道立てて考える力であり、言語(非言語)情報を分析・選択し、構造化を行う力である。

では、論理的思考力をはたらかせる子どもとは、どのような姿なのか。例えば、「話す」「書く」の活動では次のような姿が見られる。

- ① 何を伝え(てい)るか判断する。  
(情報の分析・選択)
- ② どの順番で伝え(てい)るか組み立てる。  
(構造化)

このような考える力を国語科の学習では、適切に評価し、高めていくことが必要である。

しかし、これまでの国語科学習指導では、論理的思考力に対する評価は明確にされてこなかった。これからは諸活動の基盤となる論理的思考力そのものを育成することをねらいとした授業の設定が必要であると考える。

では、どのようにすれば論理的思考力を育成することができるのか。その方法には、帰納的な方法や演繹的な方法など様々な方法が考えられる。

例えば、帰納的な方法については、具体的な言語(非言語)情報を出し合い、共通点を見つけさせ、説明する等の学習方法がある。また、演繹的な方法については、明らかになった一定のルールや形式に当てはめたり、当てはめたものを比較したりする等の学習が考えられる。そこで、本研究では、演繹的な方法を使った授業を計画し、次のような仮説をもった。

一定のルールや形式を示し、具体的な言語(非言語)情報を取捨選択して当てはめる活動の場を設定すれば、子どもの論理的思考力を高めることができるであろう。

本実践では、四コマ漫画を取り扱う。論理的思考力を育成するための学習材にする利点として四コマ漫画には次のような特徴がある。

- ・ 起承転結がはっきりとしていて、「転」が見えやすい。
- ・ 最小限の絵のコマで表現されているため、絵に内在している情報が多い。
- ・ 面白さを考える活動をとおして、視点のズレや共通点に着目させることができる。

- ・ 子どもが親しみやすく、学習意欲を喚起できる。

このような利点をもつ四コマ漫画の絵をばらばらにし、起承転結に当てはめて並べ替え、その面白さについて考える学習活動を設定すれば、児童は論理的思考力をはたらかせざるを得ない。

そこで、本時の指導にあたっては、まず導入段階で形式やルールをとらえさせるために、起承転結という形式や四コマ漫画の構成について子どもに知らせる。その際、展開段階の考え方の参考になるように板書を構造化して提示しておく。

展開段階では、形式に当てはめながら論理に気づくことができるように、ばらばらになった四コマ漫画を順序よく並べ替えてその面白さ(視点のズレや共通点)について説明する活動を設定する。

そしてまとめの段階では、情報を取捨選択して、組み立てさせるために、ばらばらになった二つの四コマ漫画を完成させ、説明する活動を設定する。

検証方法は、次のとおりである。

- ◇ 情報を取捨選択し、正しく絵を並べて起承転結の意味を理解することができるか。(記述)
- ◇ 絵が表現していることがらや内在している情報を単文で表すことができるか。(記述)
- ◇ 視点のズレ、共通点を書き出せるか。(記述)

#### 2. 授業のねらい

- 起承転結の意味について理解することができる。(言語文化享受力)
- 必要な絵のコマを取捨選択して、起承転結の順に並べることができる。(言語文化享受力)
- その話の筋や視点のズレ、共通点を考えることができる。(言語文化享受力)

#### 3. 指導計画

指導計画として、全2時間の案を立てた。

第1時 起承転結の意味と四コマ漫画の構成を理解し、ばらばらになった四コマ漫画を完成させる活動をとおして、その話の筋や視点のズレ、共通点を考えることができる。(本時)

第2時 ばらばらになった二つの四コマ漫画を取捨選択して完成させ、その話の筋や視点のズレ、共通点を考えることができる。

#### 4. 授業の実践

起承転結の意味を児童に辞書で調べさせた後、四コマ漫画を一コマずつ紹介した。その際、次の点に留意して児童と確認を行った。

- ・ 「起」…何をしている場面かを文で説明する。
- ・ 「承」…何をしている場面かを文で説明する。

「起」のコマと順番が逆ではいけない理由を説明する。

- ・「転」…何をしている場面かを文で説明する。  
ふつうなら読み手は次にどう思うかを考える。
- ・「結」…何をしている場面かを文で説明する。  
読み手との視点のズレを説明する。  
「承」のコマまでとの共通点を見つける。
- ・ ※以上のことを板書で構造的に提示する。

児童は、バラバラになった一つのコマ漫画を起承転結の順に並び替え、次のような交流を行った。

C1：一番最初のコマは、Cです。  
バッグとか、そういう革製品をふいている。



C2：お母さんが革製品の手入れの仕方を調べている。

C3：お母さんが革製品の手入れをしようとしている。

C4：二番目のコマは、Bです。革製品のお手入れの仕方を実践してる。



C5：ただするんじゃないで、わざわざコボちゃんに見せている。

C6：しながらつぶやいている。

T：つぶやいているのは大切ですか。

C7：大切！乾いた布で軽く拭くというのをコボちゃんが聞いている。

C8：三コマ目はAで、コボちゃんが革製品の手入れの仕方をおじいちゃんに教えるようにしている。



T：読み手はどう思うの。

C9：おじいちゃんも革製品の手入れをしている。

C10：おじいちゃんも革製品を持っている。

C11：最後は、Dで、布か何かでこうやって体をふいている。



C全：乾布摩擦！

T：何のため。

C：健康のため。体を鍛える。

T：どこにズレがあるの。

C12：体と革製品

C13：体には皮があるから、…書いていい？(板書しながら)革と皮で視点がちがう。

T：共通点は。

C14：かわ！

C15：かわをこする。かわをふく！

第2時では、バラバラになった二つの四コマ漫画を取捨選択して完成させ、それぞれの話の筋や視点のズレ、共通点について考えさせた。ある児童は、八つのコマを二つに分け、並べ方で迷っていた。教師がその児童にもう一度、起承転結の構造を示した黒板を見るよう指示したところ、児童は、はっと気がついて並べ替え、「よし！」とつぶやいていた。

## 5. 授業の考察

本実践では、95%以上の児童が、時間に差はあるが、絵のコマを取捨選択し、正しく並べることができた。また、同じく95%以上の児童が交流時のC7の児童のように絵が表現していることがらや内在している情報を文で表すことができた。そして、視点のズレや共通点についても多くの児童が書き出すことができていた。これは、導入時に一定のルールや形式について全員で共通理解をし、構造的に提示したことが有効であったためと考える。

また、四コマ漫画を学習材として取り扱ったことも有効にはたらいたと考える。絵が四つしかない四コマ漫画は、「転」が見えやすい。児童は、それぞれのコマの絵や言葉の情報を分析した。そして「転」のコマを探しながら構造化を行うことで、マンガの中に流れる筋や登場人物のちょっとした視点のズレを考えることができたのである。

しかし、視点のズレや共通点を考える場面で、C14の児童のように一部だけをとりえて答える児童と、C15の児童のように承までとのつながりを考えて細かい点までを検討して答える児童に分かれた。児童を交流させる際のさらなる手立ての工夫が必要である。

また四コマ漫画の面白さは、「承」までの共通点をふまえた上で起こる「転」「結」場面における登場人物のちょっとした視点のズレにある。この点は、文学的文章における起承転結と大きく異なる。文学的文章では、主人公は「転」で大きく変化をする場合が多い。その変化は四コマ漫画のような少々のズレではない。しかし、その変化は、叙述を読み解いていくことで自然な変化であることが分かってくる。今後は、この文学的文章における起承転結との違いについても理解させる必要がある。(立石泰之)

## D 筆者の考えを予想しながら読もう

－「人類よ、宇宙人になれ」(第6学年)－

### 1. 本実践の仮説

説明文教材で筆者の主張を読み取る際、本学級の児童は、次のような読みの特徴を持っている。

a 問題提示文に関わりなく、文章の最後の段落に筆者の主張があると考え、文章を読むことなく最後の段落を読んでまとめる。

b 「つまり」「このように」「だから」の接続詞を見つけて、その後に書かれていることが筆者の主張であると考えている。筆者の論理展開に目を向けることなく、筆者の主張としてまとめる。

児童は、筆者はどのように段落構成して自分の主張を相手に納得させようとしているかという段落相互の関係(考え方の道筋)にあまり目を向けていない。さらに、「このように考えてくると、次は、〇〇が、課題になってくる。」次の段落の話題の必然性を述べた文を筆者の主張であるととらえる。児童の読むことにおける課題は、文章を読まないで読み方のテクニックの一つとして学んだことをすべてだととらえて、読み取るうとすることである。

2006年8月、国際天文学会で「冥王星を太陽系の惑星から外す」という決定がなされた。この決定は、天体や占いに興味関心を持っていた児童を、宇宙に関心をもたらすできごとがあった。

本教材は、立花隆さんが読者の興味と理解を得るため、さまざまな取材をして得た事実と筆者の意見の書き分けがなされている。各段落に小見出しがあり、小見出しは前の段落を受けた形で書かれている。筆者の考えも前段落の内容を受けた尾括弧の文章構成になっている。

六年間で学んだ説明文の読み取り方法を用いて筆者の段落構成を考えることは、筆者の論理構成を読み取ることになるのではないかと考えた。

そこで、研究の仮説を次のようにした。

児童に、実際に筆者の考えを予想させながら、文章を読ませれば、筆者の意味段落の構成に目を向け、本文の内容や要点にこだわった交流が行われ、筆者の文章構成や表現の工夫に目を向けた読みが可能になるのではないかと？

### 2. 検証の方法

仮説を検証のため、個人の考えをノートに書き、話し合い場面で、以下の視点について検証を行う。

視点1 各段落の要点をとらえ、段落の関係性を、(筆者の意見や事実を根拠に)とらえて段落構成

を考えているか。

視点2 文章全体の内容や構成を押さえて、筆者の主張を記述することができる。

### 3. 検証授業の計画

(1) 日時 平成18年11月29日(水)

(2) 学年 1部6年 39名

(3) 教材名 「人類よ、宇宙人になれ」

(教育出版6年下)

(4) 本単元の目標

・事象と意見の関係をおさえ、筆者の主張を正確に読み取ることができる。(言語文化享受力)

・書かれている事柄に関係する資料を読み、自分の考えを書き、発表することができる。(言語文化形成力)

(5) 指導計画(全9時間)

<第1次>筆者の主張を想像しながら読み取ろう

第1・2時 教材文(第3段落)を並べ替えて、筆者の主張を読み取る。

第3時 第4段落の構成を考え、筆者の主張を考えて、書くことができる。(本時)

第4時 第5段落の構成を考え、読み筆者の主張を考えて、書く。

<第2次>筆者の主張をどのように考えるか?

第5・6時 筆者の考えている将来の宇宙観と自分が考えている宇宙観を比較するため、宇宙について調べる。

第7・8時 筆者の表現の工夫を読み取り宇宙に関する自分の考えを表現する。

<第3次> 交流する

第9時 グループで自分が考えている宇宙観と筆者の考えている宇宙観の違いを明確にし、筆者の主張を再検討する。

### 4. 授業の実際(本時の授業3/9時間目)

(1) 本時の目標

・第4段落の構成を考え、筆者の主張を考えて書くことができる。(言語文化享受力)

(2) 本時の学習過程

- ①、前時のふりかえりをする。
- ②、本時の筆者の主張の予想を立てる。
- ③、第4段落の教材文を読み、段落構成を考え筆者の主張を文に書いて予想する。  
・自分で                      ・グループで
- ④、筆者の主張について話し合う。
- ⑤、本時のまとめをする。



### (3) 実際の授業

#### ① 前時のふり返りをする。

前時まで、「筆者は、『人類は宇宙進出する時代がくる』『宇宙は仕事の場になる』という二つの意見を紹介し、筆者の考えは後者の考えであると予想した」こと、「本時の目標は、形式段落を意味段落に組み替え、筆者の主張を文に書くことである」と日直が述べ本時の学習内容の確認をした。

#### ② 本時の筆者の主張の予想を立てる。

筆者は後者の考えであると予想する児童が多かった。その根拠は、前時の学習の火星探査の内容からである。

#### ③ 第4段落の教材文を読み、段落構成を考えて、筆者の主張を予想して文を書く。

計画では、段落構成と筆者の考えの予想を合わせて行うことにしたが、児童は、段落構成を明確(その1)にしないと、主張の読み取り(その2)は難しいと考え、二つの学習活動に分けた。

##### (その1) 段落構成を考える。

C1 アとウのどちらが先かでもめました。この火星のこのが、火星探査にかかると考えた。ウが先にくるのは、実は前の授業の文を指示しているのかという指示内容が確定しない。

(\*片仮名アウは、形式段落)

T では、検証してみましょう。(文章を読み)

C2 もう一度火星に生命体を復活させる大がかりな計画があるが言いたい。だから、・・

##### (その2) 筆者の考えを予想する。

筆者の考えを個人で予想した後、班で話意見交流を行った。理由も考えように指示を行った。

#### ④ 筆者の主張について話し合う。

班ごとに、筆者の考えを発表し整理して、話合いの材料を揃えた。どの班も、筆者の考えは、空白部分の直前の文から判断して、前者の意見だと予想していた。しかし、ある班は、前者と後者の意見の両方を書いていた。理由は、部分で考えるよりも、説明文全体の構成から見直す必要があるのではないかと。筆者の考えを予想するには不十分であるという意見を持っている児童がおり、班内で決着がつかない状態であった。その意見を全体で取り上げて検証するには、時間的に不十分であると判断して、整理した段階で、授業を終えた。

次時の授業では、残りの班の意見を集約的な整理から開始した。授業の様子は、以下の通りである。

C1 太陽が影響を受けない人工的な星を作る必要がある。

C2 結果的に宇宙進出。

T そうなのですね。筆者の意見は前者。しかしこの班はもう一つの考えがあります。宇宙の研究や利用のために一部の科学者や技術者が出かけては帰ってくる仕事の場にとどめるべきではないか。その根拠がすばらしいので、説明してもらおうと思います。

C3 これは説明文の基本的な構造になっているはずである。筆者の考えは起承転結で示している。この段落は、転にあたる意見を述べるから、それまで筆者は、宇宙進出について述べていたので、転の考えは地球にとどまるという後者の考えだと思う。

C4 ええ? どういうこと?

T ○○さんは、説明文の全体の構成から考えています。前と違う考え方だと言うのよね。

C3 そう。前まで前者の考えだったから、今度は後者だと思う。

C5 ええ? 筆者は、どっちも言っていないよ。

\*C3の読み誤りは、C4とC5によって修正。

T 説明文において、全体から考えることも必要だね。C3ありがとう。(以下略)

### 5. 授業の考察

<視点1> 各段落の要点をとらえ、段落の関係性を、(筆者の意見や事実を根拠に)とらえて段落構成を考えているか。

3授業の実際の③(その1)でC1の下線部分「この」指示内容やC2「もう一度火星に生命体を復活させる大がかりな計画があるが言いたい。だから、・・」とあり、段落構成を考える上で細かな読みや要点・筆者の主張を読み取るのに有効であった。

<視点2> 文章全体の内容や構成を押さえて、筆者の主張を記述することができる。

筆者の主張は、空白の直前の文からでも主張を考えることができる提示の仕方に弱点があった。④のC3の発言により、文章全体からも筆者の意見を裏付けられた。筆者の意見を考えることは、文章全体を読むことにもなり有効であるといえる。

### 6. 成果と課題

児童は、段落構成を考えるために本文を読み返し、文の要点や主張をとらえて関係性を考える手がかりにしていた。このことは、文を読むことと関係性をとらえさせるには、形式段落を意味段落に組み替える学習は有効であったといえる。反面、筆者の意見を考える際にどの言葉をどれくらい考えさせるかという言葉や筆者の意見の範囲が非常に重要である。

(木下美和子)

### Ⅲ. 実践と理論をつなぐ

#### 1. 考察の枠組み

前年度、私はこの報告書で以下のように学部附属共同研究における枠組みを以下のようにまとめた。

(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」

国語学力全体を「言語生活力」ととらえること、その内実を「言語文化享受力」「言語文化形成力」ととらえることはこの共同研究全体で一致している。

それに加えて、それぞれに「意欲」と「技術」をおくこと、さらに、学習者の認識(ものの見方、考え方、感じ方)にゆさぶりをかけるものとしての「認識の深化／拡充／変革」を私自身の考えで加えている。このことで、それぞれの授業の「臨床的価値」が一層はつきりすると考えたからである。

それではこの枠組みにしたがって、それぞれの実践を考察してみたい。なお私はそれぞれの実践の、一時ではあるが全て実際に観察することができた。そのときの臨床的な考察も含めて述べたい。

#### 2. 各実践の考察

##### (1) 長谷川実践(小学1年)について

この実践では、「言語文化を享受／形成しようとする意欲」として、「筆者の思考にのりながら筆者が伝えようとしていることに反応していくこと」ととらえている。つまり、筆者と対話することそれ自体が意欲形成につながるとしたのである。しかし、ただ「筆者と対話せよ」ということではない。そこで、長谷川氏は次のような「言語文化を享受／形成するための技術」を子どもたちに使わせている。それは、「説明文の全体構造をつかまえる技術」であり、さらに「既習教材と比較する」「既習作文の構造と比較する」という技術を使っている。これらの技術を使わせることそれ自体が、意欲形成につながっているのである。それだけではない。これらの技術の駆使は、小学校1年生一人一人を、「表現者」として立ち上げさせるための「認識の深化／拡充」につながっているのである。

##### (2) 森澤実践(小学4年)について

この実践では、「言語文化を享受／形成するための技術」として、「ごん日記を書く」という手だてを通して、「3人称視点から1人称視点への転換」という技術を習得しようとしている。視点の転換(話法の転換)と

いう技術は、多くの国で文学作品を読む技術として行われているが日本ではまだ数少ない試みである。しかもこの技術自体が学習者に作品を読んでいこうとする意欲、つまり「言語文化を享受／形成しようとする意欲」を形成していつていることも、実践の記録からわかる。南吉が作り出した「物語」が「学習者の物語」として内面で動き出すからである。そして、この取り組みは、「同化」から「対象化」という、文学体験で歩ませたい方向に学習者を自然と連れて行っている。つまり、文学体験という「認識体験」が確実に深化／変革しているのである。

##### (3) 立石実践(小学5年)について

この実践では、「言語文化を享受／形成するための技術」として、「因果関係をつかむ技術」を指定している。もちろん、「四コママンガの起承転結をとらえる」という技術も狙われてはいるが、起承転結を考えることを通して、物事の因果関係を考えざるを得ないところに学習者を立たせているのである。「言語文化を享受／形成しようとする意欲」は、もちろん四コママンガを使うことで喚起されている。他のどのような教材よりも、簡便でかつ楽しく「論理的思考力」を学べるのが四コママンガである。そして、この実践を通して、学習者は四コママンガを含めた、日本が世界に誇る「MANGA」という文化の内奥に対する認識を確かに深化／拡充したのである。さらに「転」がもつ、価値観転換へのまなざしが文学を読むことにもつながるだろう。

##### (4) 木下実践(小学6年)について

この実践は、「言語文化を享受／形成するための技術」の中の、説明的文章を読むための技術の、小学校6年間の集大成といえる実践である。ここには、段落のつながり、筆者の意見予測、事実と意見の区別、筆者の主張の読み取り、筆者の意見と自分の意見の比較、など数多くの技術が使われることになっている。また、このようなタイプの実践では「ドリル学習」のようなものに陥りがちだが、「言語文化を享受／形成しようとする意欲」を維持するために、「一読総合法」的な方法や段落の並べ替えといったゲーム的な要素をうまく加え、かつグループで行うことにより「知識や技術の社会的構成化」を進めている。さらに、立花氏自身の主張が私たちの認識をゆさぶるものであるもので、ここまでの授業方法と相まって、学習者の、世界観は、深化／拡充／変革をしていったのである。

#### 3. 最後に

今回の実践群は、実践者4人と研究者が連携をとりながら一つの成果を出したものと評価できるだろう。(難波博考)