

「言語生活力」の育成を目指す国語科教育課程の実践的研究(1)

吉田 裕久 難波 博孝 木下美和子 青山 之典
森澤 真一 立石 泰久

I. はじめに

「ことばの教育」がますます重要に考えられようとしている今日、ことばの力を育てる専門教科である国語科は果たしてどのような役割を果たすべきか。改めて国語科の存在価値・意義が問われようとしている。「国語科でこそ目的・計画的・体系的にことばの力を育てる、他教科等でもことばの力を育てる機会がある」と考えられていた段階から、「国語科でことばの力を育てる、他教科等でもことばの力を育てる」という段階に移行してきているのである。「教育課程部会におけるこれまでの審議のまとめ」(中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会,平成19年11月7日)にも、次のようにある。

各教科等における言語活動の充実である。(中略)子どもたちの思考力・判断力・表現力等をはぐくむためには、レポートの作成や論述といった知識・技能を活用する学習活動を各教科で行い、言語の能力を高める必要がある。言語の能力は、(中略)子どもたちが他者や社会とかわる上でも必要な力である。(52ページ)

こうした言語指導観・言語能力観は、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3日)以来、一貫している。そして、この「審議のまとめ」は、次期学習指導要領の基盤となるものであり、その意味においてもこれからのことばの教育について見通すとき、重要である。

こうした現況について、「国語科がことばの力を育てる専門教科として信頼を失った」とも、あるいは「ことばの力はもともと一教科で育つようなものではなく、あらゆる場や機会(その意味では全教科・全学校活動)を通じて」とも、とらえることができよう。もちろん、今日の状況は、後者であると考えられる。

こうした中で、私どももことばの力を育てる国語科はどうあれば良いのか、とりわけその教育課程(カリキュラム)をどう編成するのか、そしてそれに基づい

て国語科授業をどう展開すればよいのか、それぞれに考えてきた。その結果、国語科は、依然としてことばの力を育てる専門教科であり、責任教科である。したがって、それにふさわしい国語科教育課程が必要であるという認識で一致している。そして、その基軸を成すのが「言語生活力の育成」である。「言語生活力の育成」こそは、国語科の普遍的な役割・任務であるとともに、今日的な役割・任務でもある。普遍的なそれとしては、言語生活を円滑に、効果的に営むことができる力の育成である。話したり、聞いたり、書いたり、読んだりすることができる力を育てることである。今日的なそれとしては、ことばで人間関係を築いていく力の育成である。人間関係形成力とも言われている。

以上のことから、私どもは、育成したいことばの力として「言語生活力」に取り組むものである。この「言語生活力」の具体については、先のプロジェクト(『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)、2004年度～2006年度)において、

- ・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

の四者を提起している(「広島大学 学部・附属学校共同研究機構研究紀要」第33号～第35号を参照)。

これから始まる本プロジェクトでは、

- ・編成した教育課程がどれほど実現の可能性を持ったものになっているか(修正も含む)
- ・言語生活力を育成する効果的な指導法の開発について、どのように工夫すればよいか

いずれも実際の授業(実践的)を通して検証していこうとするものである。(吉田裕久)

Ⅱ. A 筋道を考えて読もう

『ことば』をおぼえたチンパンジー」(第2学年)

1. 本実践の仮説

私たちは説明的文章の読みを進めていくとき、筋道を構成する内容と表現を手がかりにしながら読む。例えば、題名・冒頭部分・結末部分の比較によって、文章全体で説明している内容をつかんだり、時間を表す表現や接続語などに着目して、順序を意識したりしている。このような読みの力は言語生活力の一部であり、言語文化享受に深く関わる。

しかし、子どもたちの読みは、断片化した情報の取り出しのみに終始していることが多い。内容相互の関係や表現相互の関係を問いつつ読むということがまだ十分でないためである。

このような断片的な読みを改善するためには、筋道を考えて読むということを中心的な学習内容として位置づけることが有効であると考えられる。

さて、筋道を考えて読むとはどういうことか。私は次のように考えている。

- ①題名読みをとおして、説明の内容を予想し、筋道について考える構えをもつ。
- ②通読をとおして、説明されている内容と説明の筋道についての大体をつかむとともに、疑問をもつ。
- ③精読をとおして、筋道の立て方の工夫(筋道を支える内容と表現)のよさや問題点を考える。

特に、本授業研究では①と②の一部に焦点を絞り、意欲的に取り組ませるためには、どのような学習指導を展開することが必要かを検証する。そこで、次のような仮説を設定した。

文章の筋道を予想したり、確かめたりする行為を促すように、題名や教材文の提示を工夫することで、読み手は筋道について考える構えをもち、進んで筋道を確かめようとするであろう。

2. 検証の方法

予想したこと、確認したことなどをワークシートに書き留めさせたり、ビデオで授業記録をとったりして、題名や教材文の提示の工夫によって、どのような効果があったかを検証する。

3. 検証授業の計画

- (1) 日 時 平成19年12月3日(月) 4校時
- (2) 学 年 第2部第2学年 40名
- (3) 教材名 「『ことば』をおぼえたチンパンジー」
(光村ライブラリー)
- (4) 本単元の目標

○自分の考えをもちながら筆者の創造した筋道をつかみ、そのよさや問題点を考えることができる。
(言語文化享受力)

(5) 指導計画(全6時間扱い)

〈第1次〉筋道を予想し、考える構えをもつ

第1時 題名読みをして内容を予想した後、配列のわからない教材文を手がかりにして、筋道について考える。(本時)

第2時 筋道立てるために必要な内容が欠落していないか考える。

第3時 除外していた部分を加え、筆者の創造した配列を確認し、自らが考えた配列との違いから疑問をもつ。

〈第2次〉筋道を支える筆者の工夫について考えよう

第4・5・6時 筋道の立て方の工夫(筋道を支える内容と表現)のよさや問題点について考える。

4. 授業の実際

第1次第1時について報告する。

(1) 題名から内容を予想する

まず、題名だけをカードにして提示し、内容を予想させた。何人かの発表を経るごとに内容が詳しくなった。

- T : どんなお話なのでしょうね?
C1 : 人から言葉を習って、言葉をしゃべれるようになったチンパンジーの話
C2 : たぶん、チンパンジーがことばをしゃべれて、いろんなことが思い浮かべられるようになったお話
C3 : 人と人が話をしているのを聞いて、ことばを覚えて、一緒に話ができるようになって、仲良くなっていくお話
T : C3くんは話の順番を覚えて言ってくれたね。

題名だけを提示して内容を尋ねたために、児童は題名を手がかりにして考え得る内容を述べている。先の発言を参考にしつつ、自らの知識・経験もふまえ、内容を予想しているようである。

(2) 筋道を考える構えをもたせる

全文を7つに分けてカード化し、2枚抜き、配列を変えて教材文を提示し、感じたことを述べさせていった。筋道がわからない状況を作り出し、筋道について焦点化して考えさせたかったためである。

提示しなかった2枚は、実験方法の説明とチンパンジーの主体的な行為の説明である。残りの5枚は時間の順序を手がかりにして配列できるように配慮しておいた。さらに、話し合いの助けになるようにそれぞれのカードに異なった色をつけた。

提示の順序は、実験2の結果→実験1の結果→実験の動機→実験3の結果→まとめ、とした。チンパンジーの年齢を手がかりにできるようにし、実験の動機とまとめの配列を迷わないように配慮した。

C7：ヒントヒント、ヒントほしい。

T：じゃあ、一つだけヒントをあげよう。

(まず1枚目のカードを配布し、範読する)

C8：わかった。アイという名前のチンパンジーが図形文字で言葉を覚えて、だんだんしゃべれるようになったお話。

T：まだ見たいでしょ。

C9：見たい見たい！

T：じゃあ、次。(2枚目のカードを配布する)

C10：これをつなげたら、話になるんですか？

T：いいことを聞いてくれました。つなげたら話になるですよ。

C11：じゃあ、つなげたらいいんだ。

C12：順番がわかった！

題名読みで内容のわからないまま予想をさせたので、内容を知りたいという欲求が高まったようである(C7の発言)。さらに、配列が整っていないために、C10~12のような発言が出ていると考えられる。順序がどのようになるのかを予想する方向へ向かっていることがわかる。

(3) 教材文を手がかりにして筋道について考える

T：もし質問とか、並べ方はこうだよとか、あったら話してください。

C13：丸いのか、ふにゃふにゃのとかの記号は、こういうのおぼえなさいよという記号だと思います。例えば、丸いのは手袋を持ってきなさいよという記号で、ふにゃふにゃなのはコップを持ってきなさいよという記号。

C14：順番なんですけど、青のカード(題名)の次にこの黄色のカード(実験1の結果)が来ます。なぜかという、「アイという2歳のメスのチンパンジーが」とありますが、紫のカード(実験2の結果)には「アイが4歳の時に」とあって、「チンパンジー」と書いてないから、最初には「チンパンジー」と言うことが説明されているはずだから、黄色が紫より先。

T：「チンパンジー」という言葉があるから先なんだね。

C15：もう一つ、2歳と4歳だと2歳の方が先だから、黄色の方が先だと思う。

C16：C14君に質問。黄色のにも、「アイが2歳の時に七週間あまりで、合計八しゅるいの図形

文字をおぼえました。」とあるから、前にきてもちょっとだめじゃないかと思う。C13さんのような記号だとすると、色を答えるよりも難しいから。難しいことを先にすることになる。

C17：C15君に質問。黄色のカードには「今度ははんたいに」とあるから、ちがうんじゃないですか。紫のカードの最後に「アイは、わたしが見せる多くのものに、図形文字で答えることができるようになりました。」と書いてあって、今度はその反対にという意味だろうか、紫の後になるんじゃないですか。

※ 下線部、論者(青山)による意味の補説

教材文の配列について予想する時に、年齢を示す表現や「今度ははんたいに」といった表現を手がかりにして考える様子が窺えた。さらに、「チンパンジー」という語があるかどうかで配列を判断する児童もいた。これらは配列を変えたために生じた話し合いである。したがって、配列の変更は内容相互の関係や表現相互の関係を手がかりにして考える必然性を生むといえる。

5. 授業の考察

教材文の全部を見せないことで、予想する必然性を生んだと考える。また、配列を変えたことで、配列を整える必然性を生み、内容相互の関係や表現相互の関係を手がかりにして、筋道を考えることを促したと考える。これらの工夫によって、多数の児童が筋道について考える構えをもち、進んで筋道を確認していったといえる。

ただし、一部の児童については、配列を整えることに難しさを感じていたようである。また、異なった配列を予想していた児童同士では、話し合いが噛み合いくかった。配列を変えるという工夫については、検討が必要であると考えられる。(青山 之典)

C 「残念でした」を使います。
T 何だか反対言葉になったようなのでこのへんで終わります。

②文集ポプラで使用されている「楽しい」の用例から課題を見つけることができる。

T 今日は、「楽しい」という言葉を取り上げて「楽しい」という言葉の使い方について考えましょう。
用例1 プールは楽しかったです。

C えええ？プールで泳いだり遊んだりするけん楽しいのに、何が楽しいか分かん。(口々に話す)

T 用例2 ご飯は楽しかったです。

C ええ？おかしい。ご飯はおいしいだ。楽しいの使い方がおかしい。(同様の意を口々に話す)

以下省略

T 今日の課題は、「楽しい」という言葉の使い方について考えようです。今のままでは、「楽しい」ことが全く相手に伝わっていない。そこで、対策1

③ あてはまる言葉を考えよう。

は、楽しい。

C ゲームは楽しい。

C 遠足は楽しい。(中略)

T 皆さんも確かに、と思えるのは。

C そうか、主語を入れるといいんだ。

T 主語を補うことによって楽しいことが何であったかを伝えることができます。それでは、対策2

④ 教科書教材より用例の引き方を知る。

T 一年生から学んだ物語や説明文の中に、「楽しい」という言葉がどれくらい使われていると思いますか。(中略)いくつぐらい出ていると思いますか。

C 50以上、それより多い。いや少ない。20ぐらい。(挙手をする。全員20以上という予想)

⑤ 教科書教材を分担して用例を引く。

C あった。先生、「たのしかったことを書きましょう」ってあったよ。何度も出ています。これは一回に数えますか。

T タイトルを出せばよかったですね。作文を書く單元なのではいりません。詩も入りませんよ。

⑥ 用例を発表する。

C ウィリーは楽しい時を過ごした。 など

⑦ 用例について考えを交流する。

C 思ったより少ない。(口々に)

⑧ まとめ

7. 仮説の検証

仮説1について

日常使用している言葉、日記で使用している言葉の振り返りを行えば、語彙数と種類が限定されていることを知れば、課題意識を持つであろう。

検証

授業の実際①より、太字斜線で示したように日記には日付や人の名前はもちろん「楽しい」「うれしい」「がんばりたい」などの言葉を使用していると答えている。また授業の実際②より、楽しいと使用している実態は、実は、読んでいる人にその楽しさが何であるかを伝わっていないことを理解し、児童は口々に話している。このことより、何度も繰り返して使用している言葉(語彙の種類限定化)があると理解したと判断できる。また、授業の実際⑦より教科書教材では使用されていないことを知り、課題意識を持たせるができたといえる。しかし、使用された数が限定されていることについては、判断できない。

仮説2について

既習学習の物語を取り上げ、言語を直接用いなくても、描写によって表現できることを知り、日記の表現を推敲すれば、豊かな表現しようとする力になるであろう。

検証

次の授業で、「かさごじぞう」を取り上げ、本文を読んで「楽しい」と思うところを抽出させた。その結果、おじいさんが買い物に出かける場面、お持ちをつく場面(あいどりの場面)をあげた。が、前者は、「うれしい」が適語であるという意見が分かれた。そのため、既習学習である国語辞典を使用し、言葉には意味の範疇がそれぞれあり、言葉の使用について「似た言葉から言葉を選ばなければならない」と話し、「楽しい」や「うれしい」を使わないでも言いたい意味が描写によって表現できることを理解した。

また、豊かに表現するという点については、文集ポプラの全78作品中(話題にもよるが)で、楽しいという言葉だけで表現された用例が5作品である点から、豊かに表現しようとしている姿が、伺える。

8. 成果と課題

児童は普段何気なく使用している言葉を改めて見直すと、別の言葉で表現できなかつたり、似た言葉であっても意味を考えながら表現したりしていない現実があった。今回の学習で、日常生活の言語の使用についての課題意識を持たせることにはできた。用例を抜き出させることによって、「楽しい」は「うれしい」とよく似ている言葉であるという用例を抜き出すことによって導き出し、二つの言葉の関係性について考えることができ、有効な手立てであった。

しかし、語彙数の貧弱さについては、意識させることができていない点が指導上の課題である。

(木下 美和子)

C 全体と部分の読みを統合する指導

—「大陸は動く」(第5学年)—

1. 本実践の仮説

本学級の児童は、説明文の読み取りにおいて、形式段落ごとに内容を読み取りながら、要点をまとめたり小見出しをつけたりする学習を行ってきた。また、文章の全体構造をとらえる学習では、要点や小見出しの学習を生かして段落相互の関係を考えさせてきた。しかし、その定着は十分とはいえず、基本的な文章形式を理解はしているものの、実際に文章を読む場面では「はじめ」、「なか」、「おわり」の形式で読み、「はじめ」には問題提起が書かれており、「おわり」にはその答えが書かれているという一つの形式にこだわっている読みが見受けられる。

そこで、児童には、説明的文章を読む際にはまず、既習事項のような形式的に大きく分けさせる。次に、問題提起、筆者の主張や考えを読み取らせる。その上で筆者の主張や考えの支えている内容はどこに書いてあるのか、と読ませ、これまでの形式との違いについて思考させながら読ませていくこと学習が必要ではないかと考え、以下の仮説を立てた。

まず、説明的文章の全体構造をつかませる。その上で、表現を手がかりに文と文や段落と段落の関係等を読み取り、事例(根拠)と主張(判断)のつながりについて思考する話し合い活動を設定することは、児童の論理的に文章を読み取る力を高めることになる。

2. 検証の方法

児童に学習の終わりに書かせる本時のまとめを見る。また、授業をビデオで録画し、児童の話し合いを記録し、その内容から検証をしていく。

3. 検証授業の計画

(1) 日 時 平成19年12月3日

(2) 学 年 第2部第5学年

(3) 教材名 「大陸は動く」(光村ライブラリー)

(4) 本単元の目標

○「話題提示→仮説→仮説の検証→まとめ」という論理構造が分かる。(言語文化享受力)

○全体構造をつかみ、段落と段落の関係を読み取り、事例(根拠)と主張(判断)のつながりについて思考することができる。(言語文化享受力)

○説明的文章は事例(根拠)と主張(判断)していることが、つながりを持っているかを確認しようとする態度を育てる。(言語文化形成力・言語文化形成力)

(5) 指導計画(全10時間)

第1次

第1時 全体の構成を考え、筆者の伝えたいことをつかむ。……………1(本時)

第2時 通読をして、わからない言葉などの学習をする。……………2

第2次

第1時 まとまりごとに筆者が述べる事例や根拠についてつながりはあるか思考しながら読む。……………5

第2時 これまでの読みをまとめる。……………1

4. 授業の実際

(1) 本時の目標

○説明的文章を形式的に分け、筆者の主張がどこに書かれてあるかをつかむことができる。

(2) 本時の流れ

- 1 大陸は動くという題名からどのようなことを考えるか発表する。
- 2 「大陸は動く」の文章構成を考える。
- 3 はじめの部分はどのような役割になっているか考える。
- 4 ウェグナーの仮説についてとらえ、筆者の伝えたいことは何かをつかむ。

(3) 本時の実際

題名読みでは、以下のような児童の発表が行われた。

T 「大陸は動く」という題名ならば、どんな文章が書いてあるのか考えてみましょう。

C これからずっと今まで通りしていると大陸が動いてしまうから、環境を大切に大陸が動かないようにしましょう。

C 前に見たことがあるんだけど、大陸が動いたと聞いたことがあるんだけど、どのように動いているとか、このまま動いていくとどこかの外国とかさなってしまうということ。

C 大陸はもともと一つだったけど、今は分かれている理由が動いていることになっている。その理由を中心に描いているのではないか。

C 大陸は元々一つで、少しずつだけ動いているから、今のままとは違ってくるぞということが書いてある。

児童の中には、題名を読むだけでこれまでの知識から、大体の内容を考えられるものもいた。何人かの題名読みを発表し合った後で、本文を読み、自分の題名読みとの違いについて、考えさせた。

- T はじめに読んだ題名読みとはどうでしたか。
- C 最初に問題提示があって、なかに動くということが明らかにされていて、だんだん大陸が動くことが明らかになっていると思った。
- C 自分の考えた文章とは違っていて、ふつうの文章とは違ってこういう文章もあるんだなと思いました。
- C もともと一つだったということから、大陸は動くということを説明するのだとは思わなかった。
- C ほくは大陸は昔とくらべると少しずつ動いていると思っていたけど、1年に10cmにはびっくりした。
- C 人間がやった人工的に動くのではなくて、マグマなどによって動いているということが不思議だなと思いました。

児童の発表には、内容に関するものが多く出ていた。しかし、一方で、文章の構成によるものも出てくることに注目した。そこで、文章構成について考える事で授業を進めた。

- T これまで、説明的文章では形をやっていたけど、基本の形はどうでしたか。
- C はじめ なか おわり
- C この文章は最初に問題提示があって その答えが中であって、まとめている。
- C 今までの文章と同じように、おわりに答えが出てくると思っていたけど、問題提示が初めに出ていてその答えが中にマグマだと書いてあって、まとめが書かれている。

児童はこれまでの3つに分ける説明的文章の文章構成、はじめ、なか、おわりでは、どうも上手く説明できないと感じながら、はじめの問題提起に疑問を持ち始めていた。これまでの学習では、はじめの問題提起がおわりのこたえと合致していたからである。そのような読みからの脱却をするために、以下のように考えていった。

- T 問題提起はどこにありますか
- C 私は2段落目だと思う
- C 偶然にも起きるものだろうかだと思ふ。「～か」と書いてあるから問題提起だと思ふ
- C 1段落目のじっくり眺めてみよう、何か気づくことはないだろうかではないかな。
- C 2段落全部
- C 2段落の最後 質問しているのは2段落の最後だから。だろうかと問いかけているから。

- C 3段落目の一番最後
- C 2段落の最後にあるかは 一行前に見事に重なり合ってしまうのではないかとあるので、そのことが偶然にも起きることなのだろうかと思ふから

児童はこれまで学習してきたことを活かして、問題提起の文を見つけ、説明的文章の全体構成を考えようとしていた。

- T これまで、説明的文章を読んだとき、問題提起の答えがあったはずだけど どこにあった。
- C 最後に。
- T では、この「大陸は動く」のまとめはどこですか。
- C 15段落だと思う。
- T 15段落はまとめとなっているとみんなで考えているわけだから、これまでの問題提起がそこに答えがあるということでもいいでしょうね。これまでにあげた問題提起の答えがあるのでしょうか。
- C これまで学習したのとは違う。
- C 問題提示の答えがない。
- T では、1段落、2段落に戻ってみましょう。1段落と2段落で問題提起だと思っていたものは、何だったのでしょうか。
- C 筆者が読者に向けての興味がそそるようなことを呼びかけているのだと思います。
- C 1, 2段落は興味をひくための材料で興味をひかしておいて読ませる方が、読者が読みたいと思ふ。

5. 考 察

第一時で文章構成をとらえさせるべく、題名読みと既習の学習をいかした文章構成をつかむことを手がかりにして、「大陸は動く」の学習をしてきた。児童ははじめの話題提起は、ウエゲナーの仮説を導き出すものだと考えをもつことができた。また、筆者の主張とウエゲナーの大陸移動説のつながりについては、まとめと中に書かれてある事実を読み合わせることで、部分と部分のつながりを意識しながら読むことができていた。児童に全体構成から説明的文章を捉えさせ、筆者の主張を事例とのつながりについて学習させることは筆者の論理をつかむには、有効であると感じている。

説明的文章の形式は様々である。形式に児童自身が理解し、納得するには、説明的文章の基本形式を的確に捉えさせた上で、その違いについて見出させることが、今後の説明的文章を読むときに、文章の構成や筆者の主張についてより正確に読み取ることにつながると考えている。

(森澤真一)

D 文学的文章の読み方や態度を育成する読解指導
—「海のいのち」(第6学年)—

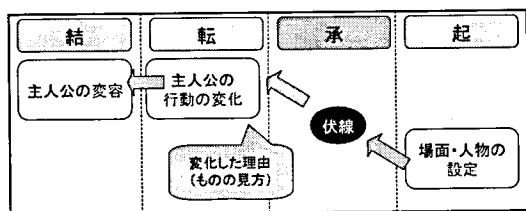
1. 本実践の仮説

本研究でめざす言語生活力とは、生活の読書力につながる読解力であり、その視点や態度を身に付けることをねらいとしている。

文学的文章では、虚構の中で人間の真実を描いていく。主人公は、人や出来事に会うことをとおして、大きく変容していく。児童には、どのような人物が、なぜ、どのようにして大きく変容することができたのか、そのような作品全体から見た視点で人物の変容の過程に注目させたい。そして、作品への感動とともに学習を展開していきたい。

そのためには、学習において作品と出会わせる場面こそが重要になってくると考える。一人ひとりの児童が、作品のどのようなところに目を向け、疑問を感じていくのか。そして、共通の疑問として単元をととした学習の課題をどのように設定していくのか。そのようにして作品と出会っていくことは、児童の日常における文学的文章を読む際の読み方や態度の育成につながると考える。

そのような読み方や態度を身に付けさせる作品との出会わせ方をするためには、作品の部分ではなく、全体を対象とした視点をもたせる必要がある。そこで、文学的文章の基本的な作品構造について児童に理解させておく(図1)。



【図1】文学的文章の基本的な作品構造

児童に上図のような全体構造を示し、次のような手立てをとることで、作品に対する感動とともに作品全体から主人公がどのように変容したかについて、また作品の本質について捉えることができるのではないかと考えた。

- ①【設定を読む】設定(人物、場面、事件)を読み、作品構造を意識した展開を予想させる。
 - ②【転換点を読む】人物の変容(転換点)に着目させ、その伏線や理由、象徴的なことばの解釈について話し合わせる。
 - ③【人間のとらえ方を読む】人物や作者の人間のとらえ方に着目させ、自分なりの価値観と関わらせながら、批評させる。
- 勿論、児童の実態をふまえながら、教材の精選をし、

作品の特質や価値を生かした展開の工夫をする必要があるが、本研究では、次のような仮説を設定する。

作品の設定場面と題名から物語の展開を予想し、全文を読んだ後で感想を交流すれば、作品に対する疑問が焦点化され、学習課題が児童の中から生まれるであろう。

本研究では、「海のいのち」(東京書籍6年下)を取り扱う。本作品は、自然への畏敬の念と「いのち」のつながりの豊かさを読み手に訴えかけてくる。何か大きな存在のものに畏敬の念をもちながら生活することのない児童にとって、本作品に出会わせることは自らの価値を揺さぶられることになるであろう。

本作品は、「起承転結」が児童にとってとらえやすい構成になっている。「転・結」場面における太一の言動には、児童にとって意味づけが難しい箇所もある。ともすれば、読み誤りやすい箇所だが、太一の自然との関わり方の変容を感じさせる伏線や象徴的な表現を見つけていくことで、「転・結」場面の意味づけがしやすいと思われる。

2. 授業のねらい

- 主人公太一の変容を読み取り、その心情を想像することができる。(言語文化享受力)
- 題名と作品の内容を関係付け、作品の中心的な考え方を読み取ることができる。(言語文化享受力)

3. 指導計画

指導計画として、全9時間の案を立てた。

第1・2時

1の場面と題名を読み、題名の意味することについて考え、学習課題を設定する。(本時2/2)

第3～7時

自分が考えた題名の意味から太一の変容やその理由について話し合う。

第8・9時

作品の「生きること」への考え方について自分の価値観と関わらせながら、感想文を書く。

4. 授業の実際

本時では、次の二点を目標とした。

- ・読み取った設定から物語の展開(太一の成長)について予想し、本文から大まかに読み取ることができる。(言語文化享受力)
- ・題名「海のいのち」が意味することについて考えることができる。(言語文化享受力)

(1) 展開を予想する。

前時までには物語の一場面だけを読み、場所の設定や視点人物の状況・考え方を讀んだ児童に、物語がこの後どのように展開していくかと発問した。すると、次のような予想が出された。

- ・太一が大人になってお父さんを殺したクエを見つける。
- ・見つけた後、何とか捕まえたが、その魚の家族たちがいてその魚が守っていたことが分かって海に返してやった。
- ・父が無くした銚（もり）を探しに行った。
- ・父を殺したクエを自分が漁師になって倒してやろうと努力し、最後にクエを倒した。
- ・父を尊敬している気持ちから父を超えるような一人前の漁師になりたいと、クエをつかまえた。

設定だけで物語の展開を予想した後で、これまで児童に知らせていなかった作品の題名を提示し、もう一度物語を予想し直し、ノートに書かせて発表させた。

C 成長し、大人になった太一は、クエを倒すために銚の使い方を学習したが、承。転が、クエをつかまえることができると自信を持ち、漁に出る。クエはいた。クエを倒し、父の銚も見つけることができ、自信満々で家へ帰った。結が、父の銚を見て、父が亡くなったことを実感した。

C 太一が漁師になり、仲間と父の銚を探しに行ったが、仲間の一人がクエにやられてけがをしてしまう。その後、みんなが止めたが、太一は父の銚を探しに行く。太一は、海でクエと父の銚を見つけた。しかし、その周りに小さな小魚たちがいて、クエがその魚たちを育てていた。それを見て、太一は大切な家庭をこわしてはいけないと思い、そっとその場を離れてクエを殺さなかった。

C 承は、漁師になって主じゃないクエをとる。転は、主のいる場所へ行く。結は、クエを倒す。

C 大人になった太一は、漁師になって父の敵をとりに行く。主のクエを倒して、海の魚をたくさん獲ってみんなに自慢する。転では、太一が海の魚にはたくさんの家族などがいることを知って、父が自慢しなかったのを思い出し、自分がいる分だけを獲得ようになる。

C 承は、クエを倒すためにいろいろな努力をして立派な漁師になる。転が、海に行ってクエを見つけてクエに銚を刺すが、倒せずおとうと同じように死にそうになる。そして、クエが助けてくれる。

T クエを倒すと言ってたけど、クエを倒さないように変えた人がいますね。なぜですか。

C 題名の「海のいのち」が命の大切さを伝えていると思ったから。

(2) 全文を通読し、感想を話し合う。

予想した後、本文全文を提示し、教師が範読した。その後、物語の全体を初めて読んだ感想を発表させた。

C 太一はクエを殺そうと思っていたが、父と同じ

ように見て殺さなかったから、気持ちが変わった。

C 気持ちが変わる前の伏線のところが、与吉じいさんと一緒に過ごした日々のところ。

C 予想でクエを殺さないところは同じ。クエを父と見ていたところが違った。

C 太一は、父のような漁師になりたいと思っていたが、クエを殺さなかったことで父を超えた。

C 最後に太一は村一番の漁師になってクエを殺さなかったが、太一がクエを殺さなかったのは村一番の漁師になったから。太一は父が死んだことで強くなったと思ったが、与吉じいさんと出会って村一番の漁師になれたし、心も大きくなった。

C 太一がクエを父と見ることで殺さなかったところが予想と違っていた。

C クエの様子を見て心をうたれたというところが予想と違った。魚の気持ちを考えることができたからだと思う。

5. 考察

本実践では、作品の設定場面と題名から物語の展開を予想し、全文を読んだ後で感想を交流することで、児童の中から学習課題が生まれることをねらいとした。

児童の多くは、これまでの学習を生かし、設定場面から起承転結の構成を考え、物語を予想できていた。また、全文を通読後に様々な感想をもつことができた。しかし、感想を交流したが、意見がかみ合わず、児童の中に共通の学習課題を生み出すことができなかった。その理由について、次のように分析する。

まず、予想段階の子どもの思考と通読後の子どもの思考とにズレがあり、その変化をとらえた指導ができていなかった。作者と読者のどちらの立場から考えさせていくのかについて整理する必要がある。物語の展開を予想する思考と主人公の変容について感想をもつ思考は同じではない。予想段階で、作者は太一に「クエを倒させるのか、倒させないのか」を題名と関連させながら考えさせたり、「倒させない」とすればなぜ倒させないのかその理由について考えさせたりするなど、作者の立場から太一の変容に焦点化する話し合いの場が必要である。

また、通読後は読者の立場から、作者が太一にクエを倒させなかったことやその理由について、自分はどう思うのかについて話し合わせる。

今後は、さらに本研究のような作品との出会わせ方がより有効にはたらく作品の条件やそれに当てはまらない作品との出会わせ方についても究明していきたい。

(立石泰之)

Ⅲ. 実践と理論をつなぐ

1. 考察の枠組み

今年度私は、ここまでの実践を考察するために、以下のような枠組みを使用したいと思う。

(言語生活力)

基礎基本

「人間関係形成力」「想像力」「語彙力」

・「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」

「筋道／論理をつかむ技術」

・「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「基礎基本」「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。この「基礎基本」に私は、「人間関係形成力」「想像力」「語彙力」があると考えている。

また、「言語文化享受／形成力」には、それぞれに「意欲」と「技術」があると考えている。この中にどのような「技術」を想定するかということは難しい問題ではあるが、ここではここまでの実践に関する「技術」を列挙している。

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とは、前年度から引き続いてである。私がこの項目を加える意図は、国語科教育が単なる技術教育ではなく、言葉を通して「ものの見方考え方」を耕す教科であると考えているからである。

今回加えて考えたいのは、「言語文化享受／形成力」と「認識の深化／拡充／変革」との、授業における関連である。というのは、国語科授業においては、ある場面で前者（＝技能）を育成し、ある場面で後者（＝価値）を育成するというものではなく、両者が車の両輪、あるいは表裏一体となって学習されなければならないと考えているからである。つまり、「認識の深化／拡充／変革」が起きるような教材や授業方法で、「言語文化享受／形成力」すなわち「読む・書く・話す聞く」の技能が学ばれることが重要であると考えているのである。そうでなければ、無味乾燥な技能教育になってしまうであろう。以上をふまえて、各実践を考察したい。

2. 各実践について

青山実践は、「言語文化享受／形成力」として「筋道をとらえる技術」を措定し、しかもそれを、文章全体

を見通す中でとらえさせようとしている。それを、文章をカード化し徐々に児童に見せるという方法で行っている。この方法こそ、児童の「認識の深化／拡充／変革」を促しているとは私は考える。この「『ことば』をおぼえたチンパンジー」という教材自体にもそのような力があるが、それをより引き出しつつ、子どもたちの認識を深めているのが、この方法なのである。

同じことが立石実践にも見られる。この実践では、「言語文化享受／形成力」として「文学体験する技術」としての「人物の変革を読む」「主題を自分なりにつかむ」というのを措定している。そして、この目標を達成するために、題名と最初の場面だけを渡して推測させそのあと全文を読むという方法をとっている。この方法により、児童の「海のいのち」という作品に対する「認識の深化／拡充／変革」がより進行しただろうと考えられる。

一方森澤実践では、青山実践の「筋道をとらえる技術」を受けて「事例（根拠）と主張（判断）のつながり（＝論理）をとらえる技術」を「言語文化享受／形成力」として措定している。では、この実践での「認識の深化／拡充／変革」はどこか。それは、「児童はこれまでの3つに分ける説明的文章の文章構成では」「上手く説明できない」にあるように、児童が持っていた「説明文構成」についての既成認識にゆさぶりをかけたところにあるのである。

木下実践は、これらの実践と異なり、「基礎基本」に焦点をあて、「語彙力」育成そのものを授業の目標にしている。しかしその授業方法は、単純に語彙数を増やしたり短文作りで行ったりしているのではなく、既習の教材や児童自身の作文の語彙を振り返らせることで、児童自身の理解語彙を見つめさせ耕し直し表現に向かわせているのである。ここには、児童自身が持つ語彙に対する「認識の深化／拡充／変革」を見ることが出来る。

3. 国語科授業における「方法」の重要性

以上のように各実践を見ていくことで気づくことは、各実践の授業方法が、「認識の深化／拡充／変革」につながるものであった、少なくともそこに向かう可能性があった、ということである。他教科でもそうであろうが、特に国語科は既に母語として獲得し日々の生活で使用している「日本語」というものを学び直させるものであるから、「ぬるい」授業方法では、既に形成された「言語認識」を打ち砕くことができない。だからこそ、「認識の深化／拡充／変革」につながる「授業方法」の開発を怠ってはならないのである。

(難波博孝)