

生きて働く力を育てる国語科学習指導の研究(4)

吉田 裕久 難波 博孝 神野 正喜
原 正寛 河野 順子 望月 真

1 研究の課題と方法

「生きて働く力を育てる国語科学習指導の研究」というテーマのもとに展開してきた私どもの研究も、はや四年目を迎えた。この「生きて働く力」を国語科で育てることの必要性や意義については、これまで再三述べてきたので、ここでは繰り返さない。が、一つだけ確認しておかねばならないことは、国語科が「ことば」を対象として学習することから、基礎教科、基本教科として他教科の学習と、あるいは日常の言語生活と決して無縁の存在ではないということである。したがって国語科は、国語科本来の任務として成すべきことと、ことばの側面では他教科等の基礎・基本としてその役割を果たしていくこととの言わば二重構造を必然的に持っているということである。そうした要請に応じていくとすれば、どのように国語科の授業を改善していけばよいのか。こうした問題提起に立って、本研究はスタートした。

それでは「生きて働く力」とは、どんなものを言うのか。これを規定することも難解で、必ずしも全員ですんなりと共有できているわけではない。が、一応、「生きて働く力」をまずは国語科内で、次いで上述したように他教科の学習や言語生活にも生きて働く力としてとらえ、それを具体的には（これは何度か提示しているが）、以下の三つの観点でとらえようとした。

- ・脱教材化——他教材への応用（その学習が、他の国語学習〈読む・聞く・話す・書く、言語事項〉へどのように生かされるか）
- ・脱教科化——他教科への応用（その学習が、他教科学習とどのように結び合うか、また生かされるか）
- ・脱教室〔学校〕化——実生活への応用（その学習が、実生活での認識・思考・活動〈とりわけ言語生活、読書活動〉にどのように生かされるか）

こう考えたとして、具体的な国語科授業はどうなるのか。おそらく、従来の充実した「いい」授業とそう大きくは異なることになるだろう。むしろ堅実な、充実した国語科授業が展開されれば、それが上記の条

件を保証する授業となるのではないかと思われる。が、こう言ったのでは、身も蓋も無いことになる。ここで必要なことは、こうした発展性を私たち国語教師がどう意識し、それを実際の授業にどう反映していくかということであろう。具体的な授業実践のデザインとしては当該学習を効果的に展開することに尽きるわけであるが、その際、国語科の他の教材・学習にも応用できるように、他教科の学習にもその基礎基本の言葉の学力が生かされるように、日常の言語生活・読書活動とも有機的に結べるように、そうした配慮、見直しを持つことが期待されているように思われる。

いま、大きな注目を浴びている「総合的な学習の時間」を考えてみても、そこには国語科で育てるべく言語能力がそれこそ大きく生きて働くことになるであろう。「総合的な学習の時間」の具体的な学習活動を見ても、調べるために読み、考えを出すために話し合い、まとめるために書き、さらにその結果を発表するなど、まさに国語科で育てる能力のオンパレードである。考えようによっては、「総合的な学習の時間」の成否は国語科にかかっているといっても過言ではない。むしろ、国語科で育てる言語能力と、「総合的な学習の時間」で発揮する言語能力をイクオールで結ぶ必要はない。が、少なくとも国語科で力を育ててないから「総合的な学習の時間」が成り立たないと言われないためにも、こうした言語能力をきちんと育て、他教科・実生活とも結び得ることが配慮されている必要があるのではないか。そうした意味においても、こうした「生きて働く力」を育てる国語科学習指導のあり方を求めることは喫緊の課題であると言えよう。

今回も、「生きて働く力」を育てる国語科学習指導を具体的に究明するために、授業実践を通して考えることとした。以下の四つの授業である。

- 1 神野正喜（2年・作文）
 - 2 原 正寛（3年・物語文）
 - 3 河野順子（4年・説明文）
 - 4 望月 真（5年・物語文）
- 〔吉田裕久〕

Ⅱ 生きて働く力を育てる国語科学習指導の授業とその考察

A 学習者間の相互作用に着目した作文の学習指導 —絵本を作ろう「こんなお話を考えた」(第2学年の場合)—

1. 本実践の仮説

文章産出は、文章(形式)を生み出すだけではなく、文章(形式)によって想(内容)を伝達することが意図されていなくてはならない。つまり、文章は達意のそれだけでなければならない。想定する読み手が自己であれ他者であれ、文章(形式)に込められた思いや考え(内容)が伝わらなければ、文章の体裁をなしている、とは言い難いのである。

よって、書き手は常に読み手を想定し、読み手に分かりやすい文章を心掛けることになる。書き手である自分には分かっても、読み手にとって理解し難い文章になっていないかを検討吟味しながら文章産出にあたるのである。

しかしながら、書き手が読み手の立場に立つことが完全にでき得るかという点、それに限界があるのも事実である。できるだけ読み手に分かりやすいようにと意を尽くしながらも主観の域を出て得ないこともある。

時には、文章産出の過程にあって読み手の反応を得ながら、いっそう達意の文章を目指すことがなされてもよい。そうすることによって、文章の分かりやすさの客観性を高めることができるであろう。また、作文学習において、学習者間の相互作用が有効に機能する場ともなり得るであろう。

以上のような仮説に立って、本実践はなされた。

2. 授業のねらい

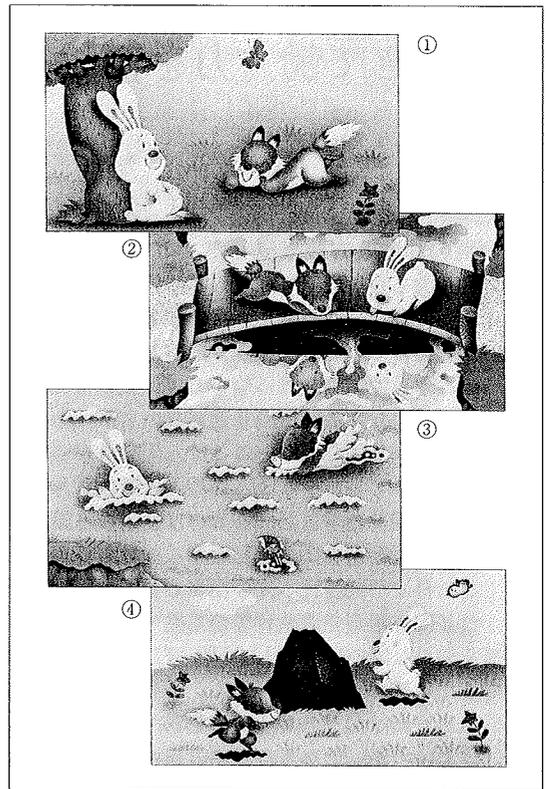
教科書教材「こんなお話を考えた」(光村図書)は、本文、右に掲げた4枚の絵(①から④の番号は、便宜上、神野が付した)、文例(あかぎみゆきさんの作文)から成っている。

これは、平成11年度までの教科書にもあった教材文であるが、この度の版では4枚の絵と文例が差し替えられている。しかし、本文には手が増えられてなく、教材構成やねらいそのものは全く変わっていない。

この度の4枚の絵も、あらかじめ順序が指定されているわけではない。学習者の考えによって如何にも並び替えることが可能である。順序を変えることによって、創作文(物語)の展開も変わり得る。もちろん、たとえ同じ順序に並び替えたとしても、人物設定をはじめ、起承転結の構成など、個々の工夫が反映する余地が十分に残されている。

同じ絵を素材にしても自分だけの文章(物語)が出来上がることに、自ずと学習者は意欲的にならざるを

得ないであろう。



この挿絵をもとにして学習者が書いた物語をより分かりやすいものにするために、下書きから清書の間に他者の評価を取り入れるという段階を設け、その有効性を探ろうとする。

そのために、単元の指導目標を次のように設定した。

- 提示された絵をもとにして一まとまりの話を構想し、それを文章表現することによって、自分だけの絵本を作ることができる。
- 語と語、文と文の続き方に注意しながら、人物の行動や周りの様子を書くことができる。
- 友達の作品を読んで、その良さや改善したらいいところを指摘することができる。
- 書いたあとで読み返し、漢字、表記などの間違いや、文章構成などの不適切なところを正し、よりよい文章にすることができる。

3. 指導計画(11時間)

第5次まで全11時間の指導計画を次のように立てて、実践に移った。

- 第1次 絵をもとにして絵本を作るという学習のめあてを知り、自分なりに話の構想を練る。……1
- 第2次 構想に基づいて、話を文章表現する。……2
- 第3次 文例を読み、その表現上の工夫を見つけ、自

作に生かす。また、友達の作品を読んで、その良さや改善したらいいところを指摘する。…3
 第4次 画用紙にお話と絵をかいて、自分だけの絵本を作成する。……………5
 第5次 出来上がった絵本を紹介し、お互いに読み合う。……………課外

4. 授業の実際

ここでは、第3次の2時間目の授業を詳しく報告する。本時の目標は、「友達の作品（下書き）を読み、観点にしたがって、そのよさや改善点を指摘し合うことができる」である。

(1) 前時までの学習を想起する

前時までに、教科書にある4枚の絵をもとにしてお話作りを済ませているので、それをよりよい物にするために、互いに読み合い、評価し合うという本時の学習内容を知らせる。

(2) 作品（下書き）を相互批評する

班学習を行う。班の中で互いの作品（下書き）を読み合い、観点（「会話文があるか」「人物やまわりの様子がよく分かるか」「気持ちがよく分かるか」）にしたがって、評価し合うのである。

これら三つの観点は、教材文の中に例示された児童作文を読み、読み手に分かりやすくするために、書き手が工夫してある点として、学習者から指摘されたものである。この観点に沿って、良いところや、改善したらいいところを見つけ出し、メモを取る。

たとえば、A児は、B児の次のような作文（物語）を読んで、以下のようなメモを書いている。

— B児の作文（下書き） —

きつねのコン吉とうさぎのミミちゃんがおにごっこをすることになりました。
 コン吉が言いました。
 「ぼくがおにになるよ。」
 コン吉は十まで数えました。
 「一、二、三、四、五、六、七、八、九、十。」
 (中略)
 二ひきがおにごっこをやめてずっと歩いていると、きれいな川がありました。
 ミミちゃんが、
 「きれいね。」
 と言いました。(後略)

— A児のメモ —

- ・もっと会話文があった方が、お話が生き生きするからいい。
- ・コン吉とミミちゃんのようにすがわかんところが少ない。

このメモの指摘を受け、また自分の判断も加え、次時以降に書き直す時間を設けたが、その結果B児の作

品は次のように変わることになった。

— B児の作文（清書） —

きつねのコン吉が、うさぎのミミちゃんに何か言っています。
 「ねえ、ミミちゃん。おにごっこをしてあそぼうよ。」
 「いいけど。どこでやるの。」
 「あそこの大きな岩のところ。」
 コン吉が言いました。
 「ぼくが、おにになるよ。一回やってみたかったんだ。」
 ミミちゃんは、
 「じゃあ、十数えてね。」
 コン吉は、
 「一、二、三、四、五、六、七、八、九、十。」
 と、十まで数えました。(中略)
 ずっとおにごっこをしていたので、二ひきはつかれました。それで、ずっと歩いていると、とてもきれいな川がありました。
 ミミちゃんが、
 「きれいね。」
 と言いました。
 二ひきはそのまま、川を見ていました。二ひきは、こう思っていました。
 きれいだなあ。(後略)

清書を見てみると、A児の指摘に沿った形で書き直されていることが分かる。

(3) 清書への見通しを持つ

友達の指摘と自分の反省を併せて、次時に書き直すべきところを明確に持たせる。友達からの指摘を参考に、次時に書き直すべきところを明らかにする段階であるが、本時には十分な時間を取れなかった。

5. 授業の考察

上に示したように、他者（読み手）の評価をも取り入れて推敲するという活動は、文章の分かりやすさの客観性を高めるために有効である、という手ごたえを持つことができた。

しかし、その一方で、作品（下書き）を読み合い、相互批評する際に、三つの観点（「会話文があるか」「人物やまわりの様子がよく分かるか」「気持ちがよく分かるか」）についての意識が薄い学習者が居たことは反省すべき点の一つとして挙げられる。ワークシートに書かれたメモを見ると、評価はなされているものの、三つの観点に沿っていないものも少なくなかった。

これは、三つの観点が2年生には若干抽象的過ぎたのかもしれないと反省している。例えば、「1年生に読んでもらおうとすれば、…」というように読者を限定した形で評価すれば、いっそう具体的な指摘の交換がなされたであろう。
 [神野正喜]

B 「生きて働く力」を育てるための基礎・基本

音読学習を通して相互作用する国語科の学習指導

1. 本実践の仮説

表現することは相手（書く場合は読み手、読む場合は聞き手）を意識しなければいけない。一方通行的な学習ではなく、まさに「伝え合う力」が児童についていく必要がある。この力こそ、国語科の基礎・基本の学習のうえに培った「生きて働く力」であろう。

確かに今までは「気持ち読み」として、物語文に対して細かく言葉を分析して話し合い、そこで満足していた授業が多かったように思える。今回はさらに一步「音読」自体を中心にしようというのである。よく考えれば、国語科としてこの活動は当然のものであった。「読む力」はどこで育てるべきなのか。国語科以外ではないのか。子ども達自身、国語科の本来の学習目的に気づいているのだ。国語の教科書を読むことが「読むこと」の基礎・基本だと気づいている。その「読み」。教科書は発達段階に応じて文学的文章や説明的文章を揃えている。読んでみたいと意欲満々の3年生の児童に対して、表現を優先した学習を組むことで楽しい学習ができるはずであると考えた。

2. 授業のねらい

では、「読むこと」をどのように「伝え合う力」と関連させたいだろうか。「伝え合う力」とは「話すこと・聞くこと」の領域のように思える。話すことや聞くことや話し合うことの力は、まさに「伝え合う力」である。そこで「読むこと」を通して文学的文章の学習でつきたい基礎・基本として、

○いろいろな読み物に興味をもち、読むこと。

○場面の移り変わりや情景を叙述とともに想像しながら読むこと。

○読み取った内容について自分の考えをまとめ、一人一人の感じ方について違いのあることに気づく。

○目的に応じて内容を大きくまとめたり必要なところは細かい点に注意したりしながら文章を読むこと。

○書かれている内容の中心や場面の様子がよく分かるように声を出して読むこと。

以上が考えられる。これらを意識して授業を組み立てていきたい。

本単元での「読み聞かせをしよう～映画監督になって～」の学習は、映画監督になって文章を読み、分解し、再構成していくこと、したがって映画監督になることで、教材、他者、作者との対話が行われ、相互作用が起こる。自分だけの自己満足な読みで終わるのではなく、その思いを相手に知らせ、読ませ、OKやNGを出しながら、「読み」を完成していく。コミュニケーション能力の開発である。この活動が国語科の活

動を越えてどの教科にも、生活のどんな場面でも発揮できれば「生きて働く力」が国語科でつくことになる。そのような学力をつけることがねらいである。

3. 指導計画（全12時間）

第1次 戦争当時の人々の暮らしを知る。……………3

第2次 作者の工夫を探しながら、自分の思いを相手に伝えたり、読んだりする。……………8

第3次 家族や下学年に読み聞かせをする。……………1

4. 授業の実際

それでは、第2次の「映画監督になって読み方を相手に伝えその読みを評価する場面」の学習の最後に出た発言から発展した授業を中心に紹介したい。

T チャイムが鳴ったので、日直さん、いつものように今日の学習を振り返って下さい。

C（日直）今日は『ちいちゃんのかけおくり』の2場面、避難の場面をしました。私はこの場面の勉強から避難をしている様子を表している言葉をたくさん見つけました。これで授業を終わります。

C（A）私にも言わせて下さい。今日の勉強で間を取ることはますます大切だって気づきました。

C でも今、Aさんは、間を空けることが大切だって言ったけど、今日の2場面は避難する場面です。僕は間を空けずに一気に読んだ方がいいと思う。

最後に出たこの二つの意見、「間は大切だと感じた」、「この2場面での間はどうか」はオープンエンドの形で次時への大きな課題となった。翌日の授業では当然「間」についての話し合いからスタートした。すると、状況と登場人物の気持ちをもっと細かく考えなくてはいけないということになった。前時では、

T 物騒な場面だったよね。そこに親切なおじさんが出てきた……、でいいかな？

C いいです。

と進んだが、見ず知らずのおじさんが、あの状況で、命がけて助けてくれたこと、助けてくれたから「いいおじさん」「親切なおじさん」程度でいいのだろうか。また、お母さんの行動。もっと深く考えてほしいと思っていた。親子が離れ離れになってしまう状況、お母さんが二人の小さな子どもを避難させる時の気持ち、命がけて子供達を守る切羽詰まった緊張感を子ども達に少しでも感じてほしい。これらについて児童が考えた授業を少し紹介したい。

《第2場面をどう読む。》

○間とはあけるだけなのか。聞き手を意識して読むということは分かっている。聞き手が聞きやすいように分かりやすいように読むための間じゃないのか。

○そのためには、状況がもっとしっかき分かっていないといけな。昨日の授業では、逃げる、避難する、

はぐれる、巻き込まれる、助けられるが出た。教科書に「たくさんの人に追いぬかれたり、ぶつかったりー。」とある。すごい町の様子だったと思う。「火が回る」や「風があつくなってきました」や「ほのうのうずが追いかけてきます」という言葉もあった。

○原爆が落ちたときの様子を読んだが、地獄だったと書いてあった。本当の地獄は知らないけど……。みんなで見つ「火垂るの墓」の空襲場面、清太さんは動けなくなっていた。足がすくんだ。お母さんは足がすくんだのか。お母さんはしっかりしていたと思う。

(どうして?) お兄ちゃんとちいちゃんを連れて逃げた。二人も。途中でお兄ちゃんがケガをして走れなくなったので今度はちいちゃんに「走るのよ」って走らせた。私は生まれたばかりの妹がいるけど、抱っこしたりするとき緊張する。ケガをさせないように。自分が守らなきゃっていう気になる。

○だからお母さんのせりふは、優しく言う。

○違うと思う。きつく(読んで) こんなふうには、強く、必死に言ったんだと思う。清太さんのパニックになって足がすくんだのとは違う。必死で守るためには、お母さんは強くなっちゃいけない。お父さんはいないのだから。あわてているけど、落ち着いている。冷静? ○きつくだけじゃなく、二人に分かるように、しっかりと行ったんだと思う。

《おじさんはどんな人?》

○親切な人。がんばり屋さん。戦争では、みんな命がけだった。自分が死んでしまうかもしれない、そんな状況なのに、知らないちいちゃんを助けるなんて、すごい人!(いい人って意見は昨日も出たよ) ただのいい人じゃない。スーパー、グレートおじさんだ。

《その他に気づいたことは?》

○書き方が違う。昔のことなのに、今のように書いてあるところがある。読んでいる人に、今起こっていることのように感じさせるためだと思う。タイムスリップしたみたい。聞き手もタイムスリップさせたい。聞く人がそんなふうに見えるように読まなきゃ。

5. 授業の考察

前時の児童の気づきから、このように発展した。状況を考えていたのに自然と登場人物の気持ちを考える学習に移っていった。状況や言葉を証拠に気持ちを考え、読み方を工夫しようとしていた。また、事前に読んだ戦争文学やビデオとこの物語を比較しながら考えることもできた。最初の感想では、大事なとき人にはぐれるなんてという声があったのだが、やはり文章から言葉を見つけながら、戦争という悲惨な状況から逃げることの困難さを少しは感じ、デパートではぐれた自分達と比べて違うことを感じた。また、そんな状

況で助けしてくれるおじさんの存在が、児童の中で大きくクローズアップされてきた。「命がけ」で人を助ける。親切でいいおじさんからスーパー、グレートおじさんへ変わっていった。そして、お母さんの母親としての強さを理解することは困難かと思っただが、生後半年の妹のお世話をしている児童から母親に近い気持ちを導き出すことができた。読みの段階では、強く、しっかりと声で読もうとしていた。「お兄ちゃんが走れないのならちいちゃんが走りなさい」と素早く判断したお母さん。みんなが死んではいけない。何とか助かるためにはと冷静だったと児童は読み取った。実際に読みの段階では第1場面には比ベスピード感があつた。そして意識して文と文の間は「間」をあけていた。特にP52の終わりからP53に入る「間」は、何度も何人もの児童が読みに挑戦し納得し合つた。

読み聞かせをすること、映画監督になって演出すること、その際に自分の考えを相手に伝えることの活動から、作品の内容、場面の様子、登場人物の気持ちを考えていく授業であった。ワークシート(映画監督になって)に書き込む個人作業を通して、教材を共有化しいろいろな考えや思いをもち、音読に結び付けていく。それを発表し、比較、同化、調整することから相互作用が起こる。いいおじさんからすごいおじさん。優しい母から強い母。このように状況や言葉から考えることや他作品と比較しながら考え、相互作用しながら入り込むことができた。実際に2場面の読みはますます変化し、最終的には空襲の緊迫感や臨場感が教室を包んだ。また、最後の「間」で空襲の「動」から空襲後の「静」に変化し、独りぼっちのちいちゃんをクローズアップする読みになった。

そして第5場面は、戦争の悲惨さや平和の尊さを感じる大切な段落(主題)として捉えることができた。

今回の単元は、既有知識として事前に読んだ戦争文学やビデオ視聴と教科書の本文の内容を比較しながらの学習だった。これらを総合して、「内容について自分の考えをもつこと」、「言葉を証拠に状況や登場人物の気持ちを考え、それを基に他者の考えを知り、認識を新たにして音読すること」、その上で「作品の主題を捉えること」という、3年生の国語科として育てるべき基礎・基本の学習を基に進めてきた。読書に発展する目標については、今回は先に参考文献として読む活動を組んだが、この点については今後も発展学習の基礎・基本である読書の機会を事あるごとに児童に働きかけていかなければならないと感じている。

[原 正寛]

C 生きて働く力をつける知の相互作用を目指した説明的文章の読みの指導

—「手と心で読む」(第4学年)の場合—

1. 本実践の仮説

現在、認知心理学をはじめとする教育に関する様々な研究成果により、「学び」のパラダイムの転換が求められている。その中の一つが、個人を単位とした閉じた学習観から、社会に開かれた系の中で知識形成過程を捉える学習観への見直しである。

このような学習観のもと相互作用を引き起こすような交流活動のあり方などが実践の中でも模索されるようになってきた。

では、どのような状態のとき、対象であるテキストとあるいは他者との間に相互作用が成立した、成立していると言いつけるのであろうか。たとえ、教室の中で他者と他者が声高に論じ合っていたとしても、その声が自己なるもう一人の自己に新たな問いや声を生み、たえず自己のパースペクティブの変更を促すような相互作用にならなければ意味はない。このような自己内自己の声を意識化し、教室が自己内自己の声であふれていく必要がある。

説明的文章の読みを考えてみると、児童は、筆者がどのように世界を論理的に認識しているかをテキストに表現されている論理を通して出会う。そのとき、読み手である児童は、自らの中に蓄えてきた思考意識を賦活しながら、他者である筆者の思考意識とのずれを見出し、自らの論理的認識を再構成し、新たな論理を構築していくことになる。このとき、これまで児童が持っていた自己意識や世界意識が揺り動かされ、自己内自己の声が立ち上がってくるような言語体験の出会いがデザインされてこそ、児童は実感として、新たに論理的認識を再構成することができるであろう。

このように、児童の側からの論理を構築していくことが、これからの説明的文章の学習指導で求められる学びである。

そこで、従来与えられた教材への導入と捉えられていた第1次を、テキストという他者と、あるいは、生の他者との出会いをデザインする場として捉え、第1次をこのような出会いをデザインすることが、自己内自己の声を立ち上げさせ、説明的文章の学習指導で重要な論理的認識力を育成することのできる出会いになるのではないかと仮説のもとに実践を行った。

本単元では、第1次を次の観点からデザインした。

- ① 児童のメタ認知の変革を目指す他者との出会い。
- ② 児童の内なるテキストが生成されるような、ディスカッションスタイルの活動。
- ③ 児童自らが思考意識を賦活し、再構成し、新たな論理

的認識を構成するための学習の文脈の活用。

2. 授業のねらい

本教材は、一つの見方、考え方へと児童を誘うというよりも、この文章に触発されて、点字や文字や言葉や人生や地域社会に対する目を開き、自らの問題や課題を見出して、豊かな学習活動を展開することを期待したい。

また、教材文を教え授けるという指導ではなく、児童自らが、自らの既有知識や経験と重ね合わせながら、批判的に検討しながら読みを進めていくような授業を心がけたい。つまり、常に自己の中でもう一人の自己に問いを向け、思考し、もう一度自らに問い直す。さらに、他者に問いかけ、考え、自らを問い直すという関係において、児童自らが主体として立ち上がっていくような授業を目指したいと考える。

3. 授業の実際

(1) 単元の実際

① 指導目標

- ・文章の構成や段落の要点をつかみ、内容を正確に読み取ることができる。
- ・必要に応じて情報を求め、効果的に自分の考えを他者に伝えるために、情報を取捨選択して活用することができる。
- ・筆者の見方、考え方、述べ方、及び、自らの見方、考え方を批判的に検討しながら、文字文化や生き方について、新たに見方、考え方を構成することができる。

② 指導計画(全10時間)

第1次 障害者に関して、自らの生活を振り返ったり、資料をもとに考えを出し合う。

第2次 「手と心で読む」を読み、筆者の考えを読み取る。

第3次 筆者の見方、考え方に対して、批判的に読む。

③ 本単元における第1次のデザイン

第1次を次のように4段階のデザインを行った。

第1時 これまでの自分の経験から障害者に対してのこれまでの見方を出し合う。

第2時 資料(「生きてます15才」、NHK放送の番組など)から今まで知らなかった障害者の人たちの実際を考え合う。

第3時 障害者の立場からみんなに知ってほしいこと、訴えたいことを説明文に書く。

第4時 説明文を読み合い、大島健輔氏の「手と心で読む」に出会い、問題意識を高める。

このようなデザインのもと第1次を組織したことが、どのように批判的読みを可能にし、児童相互の交流活動を活性化させることができたかについて考察する。

4. 学習指導の実際

第1次の学びの結果、児童たちの中に次のような自己内自己の声が立ち上がってきた。

・障害者の人たちは、自分の力で自分たちも同じ人間なんだと訴えるように生きている。努力もせず生きているぼくたちはこれでいいのだろうか。／・本当の幸せってなんだろう。／・生きるってなんだろう。／・当たり前のように使ってきた文字ってなんだろう。こうした内なる声が、第3次での批判的に検討する学びに次の様に生きていった。彩花は、第1次で、「生きています。15才」の井上さんの生き方に出会って、障害を持っている人たちを特別扱いにしていた自分に直面した児童である。大島さんの説明の仕方に反論をしながら、どんな人も同じ生きている人間なのだというまとめをしっかりと書いた文章構成にすべきだという論理的認識を構成していった。

彩花…(略) 私は、大島さんの文章構成に大反対です。大島さんの訴えたいまとめを付け加えるべきだと思います。(略) 北原白秋の詩で大島さんは、私たちに、点字は私たち目の不自由な人の絶望から救ってくれる希望を生み出してくれる自分から社会へつながる勇気の道をあたえてくれるんだよ。点字というのは、目の不自由な人に感動をくれる大切なすばらしいものなんだよ。ということを伝えたかったのだと思います。(略) そのためには、みなさんも障害を持つ人を別のグループと考えたりせず、みんな生きているということは、みんな平等というように、考えてほしいと私たちに訴えるべきなのに大島さんは訴えていないと思います。だから、まとめには大反対です。

児童たちの話し合いは、まだまだ続き、批判的な意見が筆者にばかり向けられるのではなく、自分たちも含めた社会のあり方の問題についても考え始めた児童もいた。

孝明は、点字が認められ始めたのがほんの最近のことであることに注目した。そして、それまで目の不自由な人たちはどんなに不便な生活をしていたにちがいないし、今でも点字などがあるのは大通りとかそういうところだけなので、もっと社会全体がいろいろな立場の人たちのことを考えていくべきではないかという意見を出した。これを、受けて、児童たちは、では、私たちができることというのはいったいどういうことがあるのだろうかということについても意見を出し合った。

5. 考察と今後の課題

こうして読み取った結果生まれた考えは、それぞれに異なっていた。しかも、生き方であるとか、社会の問題にまで発展して考え始めた児童も多く、児童たち

の問題意識は多岐に及んだ。

さらに、発表の場では、児童たちが読み取ったことをもとに発表したいという欲求のもと、次々に発表を行っていった。したがって、どれほど、児童たちが相互に交流し合い、意見の違いや考えの違いに、児童たちが気付き、自らの考えを深化させたり、発展させることができたか授業の中だけでは評価が難しかった。

児童の授業における発言をどう捉え、考えていくかは、授業者にとっても単に表面的には判断し兼ねる難しい問題を含んでいると思われる。

その日の日記に他者の発言から、これまで自分が気付かなかった点について考え始めた児童も生まれてきた。

太一などは、どうしても納得できなかった文字を使える喜びを自分の生活の具体的な場面で捉え直すという作業を行い始めた。児童たちの学びは児童の時間内には留まらなかった。

また、拓人が直子の「みなさんは、障害を持った人たちのことをしっかりと理解していかなくてはならないというけれども、では、みなさんは自分たちの生活の中でどのようにその考えを用いていますか。私はときどき、みんなから放っておかれることがあります。私は障害者の人たちにはどうこう、私たちはどうこうということではなくて、一人一人が同じ人間として生きているということが大切だと思います。」という発言を受け、次の日、クラスみんなの問題として発展させようとしたことなどは評価したい。

授業の中で、すぐには、～さんの発言を聞いて、こんなふうに考えが変わったというような発言は数少なかったけれども、児童たちは児童たちなりに真剣に考えてきたからこそ、他者との違いには敏感に反応し、考え始めようとしていたのではないだろうか。

児童たちが相互に交流し合うとは、児童たちが自分の内なる抜き差しならぬ他者を見出し、その他者と対峙し始めることを指すであろう。その意味で、児童たちが向き合い始めた他者の抱える問題が深ければ深いほど、そう簡単には、他者の発言に向けて即効的な発言は生み出されることはないのではないだろうか。しかし、自己の内なる声に向かって、教材を超え、学びの場を超えて、考え続けていくことになるのであろう。

課題は、次の2点である。

1点目は、このように学んだことが、拓人のように、如何に生活の中で自分の問題として、自己に引き寄せて考えることのできる児童を育成することができるかということである。2点目は、児童たちがそれぞれの問題意識に応じることのできる新しい学習形態が必要だということである。これは、児童の学びが示してくれた教師への課題である。 [河野順子]

D 物語文の学習指導における「生きて働く力」の究明
——「夜のくだもの屋」(第5学年の場合)——

1. 本実践の仮説

物語文の学習指導における「生きて働く力」とは、
いかなるものか。

このことを究明するために、研究課題で示された3
点を物語文の学習指導において、明らかにしていきたい。
そのため、「わらぐつの中の神様」(光村版)の学習
を終えた後で、「夜のくだもの屋」(偕成社)を発展
教材として扱い、「わらぐつの中の神様」の学習が発
展教材にどのように転移するか、検証を試みたい。こ
の検証を具体化するために、研究課題の3点を引用し
た上で、次のような仮説を立ててみた。

(1) 国語の力が生きて働くのはどのような「場」に
おいてなのか。

物語文の学習指導において習得された国語の力が生
きて働く「場」は、他の物語文の読解においてではな
いかと考える。

本時においては、既習の「わらぐつの中の神様」の
学習が、発展教材である「夜のくだもの屋」の学習に
おいて、具体化するか試みたい。

(2) 国語の授業の中で育てるべき「生きて働く力」と
はどのような力なのか。

「生きて働く力」は、その授業の中で培われた力が
他の教材に転移してこそ、生きて働いているといえる。

したがって、(1)の仮説を以て具現化する既習教材の
学習内容が、どのような形で現れるのかを分析するこ
とによって「生きて働く力」の解明を図りたい。

(3) 「生きて働く力」が育つ国語の授業を展開するた
めには、これまでの授業をどのように改善すればよ
いのか。

国語科の授業改善は、常に図られなければならない
ものと考えられる。

つまり、「生きて働く力」を育てるために授業を展開
するのではなく、国語科の授業の中で他の教材に
生きて働く内容を明らかにすることによって、国語科
授業の改善点を見いだしたい。

2. 仮説の実証

1. の仮説を実証するために、「夜のくだもの屋」
(偕成社)を用い、次のような指導計画を立ててみた。
はじめに教材の概略を述べる。

(1) 教材の概略

本教材は、「わらぐつの中の神様」の作者と同じ杉
みき子によって書かれた作品である。

主人公の少女は、合唱部に所属している。大きなコ
ンクールを控えて、毎日遅くまで練習が続く。列車通
学の少女は、遅くまで続く練習に列車の待ち時間も加

わって、家に帰る頃は真っ暗である。

少女は、小さな町のはずれにある団地に住んでいる。
近くの商店は、宵にもならぬうちから店を閉め、人通
りも少ない。少女が暗い夜道を急いでいると、場末の
小さなくだもの屋にあかあかと灯がともっている。少
女はそのあたたかい灯に守られながら、コンクールの
課題曲を口ずさみつつ、家路を急ぐ。こうして、無事
コンクールを終えることができる。

半月後。同じ合唱部の友達の入院を聞いて、お見舞
いに行くことになった少女は、あのとときの灯りの恩恵
を思い、見舞いの品をあのとくだもの屋で買うことに決
める。店に近づいた少女は、あのコンクールの課題曲
が店の中から聞こえるのに息を飲む。やがて、その曲
は店の奥から現れたおばさんが口ずさんでいたことに
気づく。そのおばさんは、夜遅く帰宅する少女のこ
とを思い、主人とともに店を開けていたこと、最近
は声が聞こえなくなったので心配していたことを少女に告
げる。少女は声もなく、あの灯のあたたかさを思い出す。
これが本教材の概略である。

(2) 指導計画

指導計画については、全3時間の扱いとし、毎時の
目標と学習過程について、述べる。

① 毎時の目標

- 第1時 ○ 全文を通読し、初発の感想を持つと
ともに、学習の見通しを持つ。
- 第2時 ○ 少女の視点に寄り添いながら、読み進
め、心情の変化を読みとる。
- 第3時 ○ 少女とくだもの屋の心の通い合いを読
みとる。(本時)

② 学習過程

学習活動	指導の意図と手だて
1. 前時の学習を想起し、本時のめあてを知る。	○ 前時の学習で書いた少女の心情を読ませることによって想起させ、本時の学習にめあてを持たせたい。
2. 本時の学習部分を音読する。	○ 本時の学習部分を認識させるとともに、少女の心情の変化にも気づかせたい。
3. 話者の位置を特定する。	○ 話者の位置を特定するために、その手がかりとなる言葉を捉えさせたい。

<p>4. 少女の心情について、話し合う。</p>	<p>○ 3. の学習で得た言葉を手がかりに、少女の心情の変化を読みとらせた い。</p> <p>○ 主たる登場人物である少女が、くだもの屋との間にいつから心情の通い合いがあったかを話し合いの観点とさせたい。</p>
<p>5. 学習のまとめをする。</p>	<p>○ 本時の学習において、前単元の学習がどのように生かされたのかをまとめの中で図りたい。</p>

3. 授業の実際

授業の実際については、4. の学習活動「少女の心情を話し合う。」を以て、報告したい。

この話し合いは、少女が、くだもの屋の少女を思う気持ちにうすうす気づいているのか、まったく気づいていないかという観点で話し合われた。

(紙面の都合で一部の抜粋とした)

- C1「本文中に『あかりの恩恵』を思うという言葉があるから、少女はくだもの屋の気持ちに気づいていたと思います。」
- C2「C1君は、あかりをめぐんでくれると言っていたけど、あかりはあかりなのだから、ここではまったく気づいていないと思います。」
- C3「辞書で恩恵の意味を調べたらめぐみという意味だったので、あのあかりの恩恵を思うと書いてあるのだから、少女はうすうす気づいていると思います。」
- C4「あかりのところではそうかも知れないけれど、後のところで、『どうしてあの曲を、思うよゆうもなく』と書いてあるから、どうしてあの曲と思うんだったら、少女は何で何でと思っているはずだから、少女は気づいていないと思います。」
- C5「あかりの恩恵と書いてあるところにもどるんだけど、ここはお店の人の気持ちは書かれていないところなので、お店の人の気持ちには気づいていないと思います。」
- C6「C5さんにつけ加えて、もし、うすうす気づいているのなら『あのあかりの恩恵』ではなくて、『店のあかりの恩恵』になると思います。だから、まったく気づいていないと思います。」
- C7「C5さんに反対なんだけど、ここが『あのあかり』となっているのは、半月も経っているからじゃないんですか。」

C2『あの』というのは、時間が経っていることを指し示していると思うんだけど、『もういちどくらいいいものをしなくては悪い気がする。』と書いてあるのだから、まだ気づいていないと思う。」

4. 考察と今後の課題

3. の授業の実際と1. の本実践の仮説とを照らし合わせて、考察と今後の課題を述べる。

(1) 1. の(1)の仮説について

本実践において、「わらぐつの中の神様」の学習で習得された国語の力が生きて働いたのは、3. の学習活動「話者の位置を特定する。」においてである。

学習者は、話者の位置を特定するために本文中から手がかりとなる言葉を見いださなければならない。その方法を習得し、結果としてその言葉を見いだすことができたのは、前単元の学習が本単元に生かされたのではないかと考える。

今後の課題としては、話者の移動を読みとれるかということが挙げられる。また、この仮説は他の教材には転移したが、これが教室の域を出るかどうか今後の課題である。

(2) 1. の(2)の仮説について

3. の学習活動をすることによって、4. の学習活動では、少女の心情の変移点を探る話し合いが行われることとなった。この話し合いに参加できる力が、生きて働く力といえるのではないかと考える。この話し合いに参加するためには、本文中の言葉から少女の心情を推し量ることが必要である。また、友達の発言を聞いて自分の考えと比較し、相反するものであることを認識したり、自分の考えと同じであっても自分の考えに足りないものを補ったりする力も必要である。

今後の課題としては、友達の発言を聞いて、単に自分の意見との賛否を判断するだけでなく、より高次元ものに練り上げていく力を育てることが考えられる。

(3) 1. の(3)の仮説について

「生きて働く力」が育つ国語の授業を展開するための授業改善については、その授業で付けるべき生きて働く力の明確さが必要であると思われる。国語科の授業は、1学年の中でも学期によって、螺旋的・反復的に単元構成がなされている。これは、各学年ごとの単元構成にも同じことがいえる。このような教科の特性をふまえて、その学年で付けるべき国語の力の中に、その学年で付けるべき生きて働く力を明確に位置づけしていくことが必要ではないか。また、その生きて働く力が系統性を持たなければならないのではないかと考える。

[望月 真]

Ⅲ 研究の成果と課題

(1) 成果を測る基準

いかなる実践・研究であろうとも、その成果を振りかえるためには、その成果を測る基準となる観点が必要となる。2000年度の「生きて働く力を育てる国語科学習指導の研究」の成果を測るには、既年度に示された、次のものがその観点となる。ところで、これらの観点は、並列的にあるものなのだろうか。

- ・脱教材化……他教材への応用
- ・脱教科化……他教科への応用
- ・脱教室（学校）化……実生活への応用

私たちが、学校教育に携わっているのは、その学習で培われたことが、最終的には実生活に生かされることを願っているからである。そもそも、「脱教室（学校）化」しない「力」では、学習が成立したとは言えないのではないのか。

確かに、国語科の学習が、当該の教材のみにとどまってしまう、次の単元の学習へとつながらなかったという指摘がされてきたことは事実であり、そのような傾向があったと私も考える。しかし、たった一時間の学習が、たった一つの教材で学んだことが、学習者の生活に大きく寄与していくことがあるならば、他の教材や教科の学習に影響を与えたかどうかとは関係なく、そこで培われた力を「生きて働く力」と呼んでいいと思ふし、それこそ本来の学習が成立したといえるだろう。したがって、上の三つの「脱～化」は、並立にあるものでもないし、段階を示すものでもない。

以上の考えを基底に置くならば、本共同研究の成果は、「脱教室（学校）化」した学習が成立したか否か、その程度はどうかで、測られることになる。

また、「生きて働く力」の内容については、前年度の報告にも挙げられていた次の三つが考えられる。

- ・意欲……（国語学習意欲）その学習が基礎・土台になって、他の学習への意欲が喚起される
- ・技能……（言語活動力）読み方、書き方、聞き方、話し方
（国語学習力）問題の発見、課題の設定、図書の調べ方、意見のまとめ方
- ・知識……（言語知識）文字、語句、語彙、文法などの言語知識

このことに加えて考えたいことがある。「生きて働く」の「生きて」という言葉には、「その力が、生き生きとしている」というニュアンスが含まれているは

ずである。「その力が生き生きとしている」ためには、その「力」が、本来あるべき文脈の中で培われ、また、使われていることが必要だろう。つまり、意欲・技能・知識が生き生きと培われ／使われる、学習の文脈が成立していなければならない。また、先に述べたように「生きて働く力」を育てること本研究の目指すところが、「脱教室（学校）化」した「力」の育みであるなら、意欲・技能・知識が、生活の文脈でも「生き生きと働く」ものでなければならない。

さらに付け加えて、「生きて働く」の「生きて」という言葉の中には、「今までになく」「新鮮」「変革」のようなイメージを読み取りたい。とすると、ただ、意欲・技能・知識が実生活の中で使われるということだけでなく、それらの「力」が、学習者の生活を「今までになく」「新鮮」に「変革」するような、少なくともその契機となるような、ものであってほしいと思う。

まとめると、本研究の成果は、「脱教室（学校）化」への方向を指し示しているかどうか、意欲・技能・知識が生き生きと培われ／使われる学習の文脈が成立していたかどうか、その意欲・技能・知識が生活の文脈で「生き生きと働く」ものであるかどうか、さらに、その意欲・技能・知識が学習者の生活を変革する契機となるものであったかどうか、ということで測られることになる。

(2) 本年度の研究の成果と課題

本年度の研究が、(1)に示した観点到照してどうだったかという検討を、私たちはまだ詳細には行っていない。ただ、それぞれの実践でねらわれた意欲・技能・知識が、生き生きと培われ／使われる、学習の文脈が成立していたとは言えるだろう。

しかしながら、これら意欲・技能・知識が、生活の文脈に「生き生きと」働くものであったか、さらには、学習者の生活における、認識・思考・言語活動を変革へと導くものであったかどうかは、再考の余地があったと考えられる。確かに、個々の実践の中には、またそれぞれの実践のある場面では、そのような瞬間があったと思う。しかし、実践者がそのような瞬間を見通していたか、また、研究者がそのような瞬間が生まれるような授業のデザインをサポートできていたか。反省するところは大きい。

今後は、今回の研究で行われた実践を、もう一度しっかりと見直して、私たちの研究・実践の現状をしっかりと把握することから、次年度に繋ぎたい。

[難波 博孝]