

言語生活力の伸長をめざす国語科学習指導の研究(1)

吉田 裕久 難波 博孝 神野 正喜
原 正寛 望月 真 桂 聖

I 研究の課題と方法

1 本研究の背景と課題

(1) 本研究の背景

いま学校では、「ゆとり」の中で生きる力の育成をめざす一方で、基礎学力低下懸念の声を受けて各教科の基礎・基本学力の定着をめざした新たな営みを開始することが求められている。そうした中で、国語科で培うべき学力は何か、とりわけ国語科固有の学力は何か、そしてそれを国語教室で子どもたちにどのように形成させていけばよいのかということが問われている。私たちも、この根源的な問いの解決に向けて、理論的・実践的研究を新たに開始することにした。そのテーマとして、「言語生活力の伸長をめざす国語科学習指導の研究」とした所以である。そして、いま国語科に求められている学力は外ならぬ「言語生活力」であると規定したのである。

(2) 本研究の課題

国語科固有の任務は、一言で言ってしまうと「言葉の力」を育成することである。このことは古今東西、時代を超え、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。が、その「言葉の力」をどう規定するかとなると、それは決して容易ではない。そこで私どもは、「言葉の力」を「言語生活を円滑に、適切に、効果的に営む力」＝「言語生活力」と一応仮説的に規定することにした。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（行為）を基盤にしながら、さらに言語文化（享受・表現）に至る広い言葉の領域を積極的に含めてその対象・領域とした。この基本的なスタンスは、前年度まで私どもが継続的に取り組んできた「生きて働く言葉の力を育てる国語科学習指導の研究」と同一方向のものであり、その発展として位置づけられるものである。学校で培った学力が生活に生きて働く、このことの意味を再認識しながら、その「生きて働く言葉」を「言語生活力」ととらえ直して、さらに国語科の営みを明

確にしていこうとしているのである。

2 本研究の方法と実践

(1) 本研究の方法

本年度はその取り組みの第1年度として、以下に四つの実践を掲げる。あくまでも実践を通して考えようというのが、私どもの研究の基本的なスタンスである。言語生活力の枠組みをあらかじめ設定して、それに基づいて実践へと向かうというのが本来であろう。が、本研究ではまず実践的にどのようなことが可能なのか、その実践からスタートして、むしろ問題・課題を実践の中から拾いあげようとして本研究をスタートさせたのである。

(2) 本研究の実践

A「言語生活力の初期指導はどうあるべきか」（第1学年）は、就学初期の学習者の言語生活の実態から、言語生活力の基礎を育てようとするものである。B「物語の類型を手がかりにして読み深める」（第4学年）は、物語文のハッピーエンド、アンハッピーエンドに着目して読書力（言語文化享受力）の伸長を目指そうとするものである。C「『発信』を目指して意欲的に表現活動させる学習指導」（第5学年）は、ホームページに自分の考えを積極的に表現し、社会へ向けて意欲的に発信しようとする力を育もうとするものである。D「『アニメーション』による授業実践の試み」（第6学年）は、読みの重要な経験としてのアニメーションを国語科授業へ取り入れていくことの可能性を実践的に提案するものである。

このように国語科の領域として物語文の読みあり、ホームページへの表現あり、読書活動ありと、決して一様ではない。また学年段階も6学年をどう取り上げるかについて、検討の余地を残している。が、「言語生活」を意識しながら国語科として何がやれるか、国語科として何をこそしなければならぬかということについて開拓的・開発的な実践を提起していきたい。

[吉田裕久]

Ⅱ 言語生活力の伸長をめざす国語科の授業とその考察

A 言語生活力の初期指導はどうあるべきか

一「ゆきの日のゆうびん屋さん」(第1学年の場合)一

1 第1学年における言語生活力とは

第1学年における言語生活力について、次のように考えたい。

就学前の子どもは、多くの場合、言語を意思疎通の手段として用いている。言語を介して、自らの意思を家族や友だちに伝え、また相手の意思を受け取ろうとする。このように考えると「話す」「聞く」能力は、就学前から、ある程度形成されているのではないかとと思われる。また、いろいろな場面で身体表現を行い、その表現によって相手に自分の意思を伝えることができることも体験的に知っているであろう。

こうした経験をして初等教育の第一歩を歩み出した学習者は、平仮名・片仮名・漢字を「読む」「書く」といった学習を始め、「話す」「聞く」学習とともに「言語生活」の伸長をめざすことになる。

これを「言語生活力」という観点からみると、どうであろうか。

就学前から「言語生活」は営んでいるものの、それが「言語生活力」に値するかどうかは、十分な検討をしなければならぬ。なぜなら「言語生活力」は、「言語生活」を確かに、豊かに、かつ効果的に営む能力であるからである。

こうして考えると、就学前の「言語生活」は「言語生活力」であるとは言い難い。自らの意思を確かに伝え、相手の意思を確かに受け取ったかどうかは定かではないからである。

2 本研究の仮説

第1学年の学習者のこのような実態をふまえ、次のような仮説を立ててみた。

学習者が、就学前、主に意思疎通の手段として用いた「話す」「聞く」という言語活動を、言語生活を豊かにするという観点から、心情表現の手段として用いることはできないかと考える。

3 仮説の実証

2の仮説を実証するために、次のような学習指導案を立ててみた。

国語科学習指導案

1. 単元 おはなし大すき

「ゆきの日のゆうびん屋さん」(こいで たん)

2. 指導目標と指導計画

(1) 指導目標

- 登場人物の気持ちを想像したり登場人物にお手紙を書いたりしながら、物語を読むことができる。

- 物語文の読み方を知ることによって、日常生活における読書生活を豊かにすることができる。

(2) 指導計画(全9時間)

第1次 全文を通読して、学習の見通しを持つ。

..... 1時間

第2次 場面ごとに、登場人物の気持ちを想像したり、登場人物に対して自分の思いを書いて話し合ったりする。..... 6時間

- ◎ 登場人物になって、心情を音声化・動作化することによって、作品世界のイメージをふくらませることができる。

(本時4/6時)

第3次 他の作品を進んで読み、本作品と比べることができる。..... 2時間

(3) 本時の目標

物語を視点人物になって音声・動作によって表現し、文章化することができる。

(4) 学習過程

学習活動	指導の意図と手だて
1. 前時までの学習内容を想起し、本時のめあてを知る。	○ 前時までの学習を想起させることによって、自分が抱いていたイメージを思い起こさせるとともに、本時のめあてをつかませたい。
2. 本時の学習部分を音読する。	○ 本時の学習部分を音読することによって、学習範囲を確認させるとともに、イメージをつかませたい。
3. 風に吹き飛ばされた子ねずみの心情を音声化・動作化によって表現する。	○ 風に吹き飛ばされた子ねずみに同化させたい。同化の手だてとして、班ごとに子ねずみになってこの場面の様子を表現させたい。
4. 子ねずみの心情を文章化によって表現する。	○ 音声化・動作化によって表現された子ねずみの心情を文章化によって表現させたい。
5. 学習のまとめをする。	○ 文章化されたものを発表させることによって、本時のまとめとさせたい。

3 仮説の実証

仮説の実証については、学習活動の3.について述べる。下線部の無い部分は教科書本文、下線部がある

部分が学習者が登場人物に同化し、その心情を音声によって表現したものである。

○3. の学習活動の実際

あと一けん、きつねのおばあさんのところへりんごばこをとどければおしまいです。

「ねえ、このりんごばこ、おもしろいねー。」

「よいしょ、よいしょ。」

ゆきとかぜがますますつよくなってきました。

「かぜがますますつよくなってくるよ。みんな、きをつけて。」

「かぜがすごいなあ。」

きつねのあばあさんのいえは、見えているのになかなかちがけません。

「これじゃ、きつねのおばあさんのいえにちがげないよ。」

「もうすこしだ。がんばろう。」

そのとき、どどーっとものすごいかぜがふいてきて三びきのねずみは、ゆきの中にふきとばされました。



〔動作化による表現〕

「わあー、すごい。」

「たすけてー。」

「あっ、りんごばこがくずれそう。」

「おちるーっ。」

「りんごがとびちるよー。」

にもつがこわれ、りんごがとびちりました。三びきのねずみは、むちゅうでりんごをさがしました。

「どうしよう。ぜんぶ、あつめきれないよ。」

そして、やっと六つ、りんごを見つけることができました。

「どうしよう。たったこれだけでゆうびんですなんて、はいたつにいけやしないよ。」

「どうしよう。」

「でも、きつねのあばあさんは、りんごがとどくのをたのしみにまっているよ。やっぱり、はいたつしようよ。」

「えい、えい、おー。」

4 考察

3. の学習活動の実際をみると、学習者が登場人物に同化し、その心情を音声化・動作化によって表現することができている。

こうした学習方法によって、「話す」「聞く」という言語活動を言語生活力に高めることができたのではないかと考える。なぜなら、これまでの「話す」「聞く」という言語活動が自らの意思疎通であることが多かったことに比べて、表現する学習者とその表現を観る学習者が登場人物の心情を共有することができたからである。

学習者におけるこの共有の中には、自らが抱いていた登場人物の心情と他の学習者の表現する心情を比べて、共感したり反感したりすることも考えられよう。

このことは、「話す」「聞く」という学習活動を通して、自分の抱いていた登場人物の心情を豊かにすることにはならないか、ひいては学習者の言語生活を伸長させることにならないかと考える。

5 まとめと今後の課題

本実践が「言語生活力の初期指導はどうあるべきか」というタイトルに答える内容たり得ているか。

本単元、本時の報告については、タイトルに沿うものであろう。

ただし、これを一年間、二年間あるいは六年間というスパンでみた場合、どうであろうか。本実践が小学校一年生あるいは小学校六年間の「言語生活力」の伸長にどれだけ寄与できたであろうか。

こうしたマクロ的視野に立った場合、「言語生活力」の各学年ごとの定義が必要とされるのではないかと考える。

学習者の言語生活の実態を把握し、それが「言語生活力」となるためには、どのような手だてが必要とされるのか。また、それが国語科の内に止まらず、学習者の言語生活全体を豊かにし、「言語生活力」となって他の教科の学習や学校生活、社会生活までも豊かにするものでなければならないのではないかと考える。

そのためには、「言語生活力」の内容を見極め、ミクロ的なステップを設定することも今後の課題となるであろう。

〔望月 真〕

B 物語の類型を手がかりにして読み深める

—「ごんぎつね」(第4学年)の場合—

1 本実践の仮説

端的に言って、国語科とは「言語生活力」を育成する教科である、という言い方が可能である。その「言語生活力」の下位に「言語文化享受力」という能力を措定し、その伸長のために、次のような仮説のもと、授業実践を行った。

○ 物語の類型(「ハッピー・エンド型」と「アン・ハッピー・エンド型」)のどちらに入るかを考えさせることを手がかりにすると、「作品を丸ごと読む」ことに効果的であり、また多様なく読みを導くことになるであろう。

2 授業のねらい

本実践での教材文、新美南吉作「ごんぎつね」は、長年、小学校の国語教科書教材として採用され続けていることもあって、作品研究や教材研究のレベルから様々なく読みが提示されているが、読者としての児童は、例外なく物語の結末に反応することになる。それは、いたずら者ではあったが、これほどまでにく兵十を想い、自分の行為(く兵十)のうなぎをとってしまったこと)の償いに精を出すくごんが死ななければならなかったのか、生きていたらくごん)とく兵十は理解し合い、仲良くなれたはずなのに、との感想を強くもつからである。

ところが、新美南吉は物語の結末にくごん)の死を用意している。そのため、児童のく読み)は作者批判にまで発展することさえある。そこまでインパクトのある結末に着目させることによって、この作品をどう読むかを問う。それが、物語の分類を考えるという手だてである。

物語文の学習指導では、初発の感想に基づく学習課題を解決する形で読み深めるという体裁を取ることが多い中、ここでは「作品を丸ごと読む」という読書体験、つまり、作品を全体的にトータルなものとしてく読み)の対象とする体験をもたせたい。そのための装置として、物語の類型を用いる。「ハッピー・エンド型」と「アン・ハッピー・エンド型」のどちらに分類されるかを考えることは、併せてその理由を考えることでもあり、それは同時に結末(ひいては作品全体)をどう意味付けるかということにもなる。

なお、指導目標は次のように設定した。

◎ 「ごんぎつね」が物語の類型(「ハッピー・エンド型」と「アン・ハッピー・エンド型」)のどちらに入るかを考えることを手がかりにして、読み深めることができる。

○ 場面の様子と人物の気持ちを読み取り、自分の感

想をまとめることができる。

○ 多様なく読み)を認め合いながら、自分のく読み)を深めることができる。

3 指導計画(全11時間)

- 1次 学習計画を立て学習の見直しをもつとともに、初発の感想を書く。…………… 1
- 2次 教材文「ごんぎつね」が類型(「ハッピー・エンド型」と「アン・ハッピー・エンド型」)のどちらに入るかを考えることを手がかりにして、読み深める。…………… 8
- 3次 発展的な読書活動を進める。…………… 2

4 授業の実際

これから報告するのは、結末の場面(「その明るる日も」つぐないに訪れたくごん)を見たく兵十)が、そうとも知らず、火縄銃で撃ってしまう場面)を読み、「ハッピー・エンド型」と「アン・ハッピー・エンド型」のどちらに入るのかを考え、その理由を意見交換することを通して、これからのく読みの方向性をもつことをねらいにした2次の第1時の授業である。

(1) 学習経験を想起する

物語の類型のどちらに入るかを考えることを手がかりにして読み深めるという学習経験を、以前、子どもたちは「一つの花」を読んだ際にもっている。本時はまず、そのときの学習を想起するところから始まる。

「一つの花」の学習では、最初に物語の設定(とき、ところ、登場人物)を確認してから、「ハッピー・エンド型」、「アン・ハッピー・エンド型」、「どちらとも言えない」のどれに入るかを個々に判断させ、その理由を短文でまとめさせた。

本時も、結末の場面を指名音読させた後、同様の手順で学習を展開した。

(2) 物語の分類のどれに入るかを考える

子どもたちのひとり学び(ワークシートに自分の考えを文章表現する)の後、物語の設定を確認する。

いつ(とき)	昔、ある秋
どこで(ところ)	中山、少しはなれた山の中、あたりの村
だれが(登場人物)	ごん、兵十、加助、いわし売り

登場人物についてはくごん)とく兵十)が確認できればよかったのであるが、子どもたちの発表を受けて、物語の展開の中である役割を果たしているく加助)とくいわし売り)も加えている。

次いで、「ごんぎつね」を物語の類型のうち、どれに分類したかを問うたところ、「アン・ハッピー・エンド型」(17人/40人中)、「どちらとも言えない」(23人

／40人中)であり、「ハッピー・エンド型」に分類した者はいなかった。

「アンハッピー・エンド型」だと判断した子どもたちが挙げた理由として典型的なものを紹介すると次のようである。

- ごんは、自分のいたずらが結果的にどうなったかを反省して、ひとりぼっちの兵十にいつもくりや松たけをあげた。だけど、兵十は、神様がしたとかんちがいしていて、気づいた時にはもう、ごんは兵十に火なわじゅうでドンとうたれていたから、ごんはつぐないをしたのに、兵十にうたれたのがすごくかわいそうだったし、兵十もごんがくりを持ってきてくれたのに自分が殺したから、うれしくなかったと思う。
- ごんを、兵十が火なわじゅうでうってしまって、ごんが死んで(ぐったりと目をつぶって)しまって、ごんがかわいそうだから。

「どちらとも言えない」と判断した子どもたちが書いた理由には、次のようなものが見える。

- ごんは、くりを置いていこうとしたのに、火なわじゅうで兵十にうたれたが、兵十に自分がくりや松たけをあげたと気づいてもらえたから。
- うなぎをとったつぐないに、くりや松たけをあげたのに、うたれた。でも、加助が神様だと言って、ごんはおもしろくないと言ったけれど、最後にはちゃんと兵十に自分だとわかってもらえたから。

これらの記述をもとにした意見交換の結果を、次の表のようにまとめた。

○ アンハッピー・エンド型	<ul style="list-style-type: none"> ・ごんが兵十にうたれたから。 ・くりやまつたけを持っていている時に、うたれた。(その気持ちを理解してもらえなかった。) ・兵十がごんをうったから。(その後、ごんのつぐないに気づく。)
○ どちらとも言えない	<ul style="list-style-type: none"> ・ごんは、兵十に気づいてもらえた。(したこと、やさしさ、気持ち) ・兵十の反省。

この物語の結末を「アンハッピー・エンド」だと判断した理由として、「〈ごん〉が〈兵十〉に撃たれて死んだから」と「〈兵十〉が〈ごん〉を撃ってしまったから」の両方が出されている。撃たれて死んでしまう〈ごん〉は不幸だが、撃って〈ごん〉を死なせてしまう〈兵十〉も不幸だというのである。物語の細部を読んでいない段階ではあるが、既に物語全体を把握した深く読みがなされていることが窺える。

(3) これからの〈読み〉の方向性をもつ

物語の結末を「ハッピー・エンド」だと判断した者が一人もいなかったことから分かるように、子どもたちの誰もが〈ごん〉の死を重く受け止めるとともに、「〈ごん〉に死んでほしくなかった」という思いを強くもつ。そのことから「〈ごん〉がかわいそう」という感想も出てくる。

死んでほしくない〈ごん〉がなぜ死ななければならなかったのか。なぜ、〈兵十〉は〈ごん〉を殺してしまったのか。そこに、両者のお互いに対する気持ちに行き違いがなかったのか。どうして、〈ごん〉に死んでほしくなかったと思うのか。そのような教師からの投げかけから、

- ・〈ごん〉と〈兵十〉の、お互いに対する気持ちの変化を読みとる。
- ・〈ごん〉と〈兵十〉がどのような人物として設定されているかを読みとる。
- ・物語はどのように進展し、〈ごん〉の死に至ったのかを読みとる。

という〈読み〉の方向性を導いた。

次時以降の授業は、これらについてのお互いの〈読み〉を交流しながら展開していくことになる。

5 授業の考察

物語全体について、「おもしろい」「おもしろくない」の二者択一の答えを求め、その理由を意見交換することも可能ではあるが、本時のように、「ハッピーエンド」か「アンハッピーエンド」かを問い、そう判断する理由を問うほうが、物語全体を価値づけ、多様な〈読み〉を引き出すのには効果的であったと思う。

物語の分類を手がかりにして読む深めるという方法を習得することは、「言語生活力」の構成する下位の能力形成に資することができたのではないだろうか。

[神野正喜]

C 「発信」を目指して意欲的に表現活動させる 学習指導

一「附属小から発信しよう『私のヒロシマ』 (第5学年)」の場合一

1 本実践の仮説

(1) 国語部研究テーマについて

国語部会が目標にする「言語生活力の伸長」。この言語生活力とは一体どんな力か考えることがこの研究のスタートである。昨年までの「生きて働く力」にしても今年度の「言語生活力」にしても国語科固有の力と言えば「言語技術能力」であると考えている。国語科と他教科と比べての違いは言語である。勿論他教科も言語は扱う。しかし他教科にとって言語は手段でありそのものを学習する教科ではない。国語科は言語を学ぶ教科、言語そのものを学ぶ教科であると考えている。小学生になればある程度の会話ができ、日本語を使うことに支障はない。しかし週に5、6時間の国語科の授業が組まれるのはなぜか。年齢にあった読み書きの力を付けること、よりよく豊かな言語力、国語力をつけることを望むからである。この国語力が言語技能であり、それを使い生きていく力を言語生活力と考えた。具体的に言えば、言語で相手を納得させる力を持つことである。そのために必要な資料は言葉に限らず、図であったり経験であったり歴史的な事実であったり観察実験で得られた結果であったりするが、それをどう使うか、どう取舍選択するか、どういう順番で提出するか、どう相手を納得させるかの言語技術能力が国語科で育成しなければいけない力と考える。その教材は有名な文学者や評論家の文章であり、時には同じ年頃の子が書いた作文や詩であり、或いは文章でなく音声や映像の加わった視聴覚教材であったりする。そのようないろいろな文章や映像といった教材と対峙し共感したり調整したり評価したりしながら科学知、方法知、自分知を高めていくことが国語科の目指す「言語生活力の伸長」であると考えている。

昨年度からの研究テーマ、三つの「知」である「科学知」、「方法知」、「自分知」に置き換えてみよう。

「科学知」とは教科内容、領域別指導事項と考えている。この段階を基礎・基本として考えたい。例えば、場に応じた話し方や聞き方。大きく、速く、また詳しく理解したりそれを基に表現したりする読み方。場面や相手を意識しての書き方。それらが基礎・基本である。「方法知」とはこの科学知を獲得しながらこれらを活用できる力、発展させるオープンエンドの力と考える。学習活動の中心となる知だろう。「自分知」とはメタ認知である。課題に対する既有知識は何か、今自分はどう学習を進めていけるのか、進めていきたいのかと

いう振り返る力。よりよい物を作り上げていきたいという意欲、関心、態度面。そしてこの知は科学知や方法知に大きな影響を与え、揺さぶる知であると考えている。

これら三つの知を育てることを意識した学習活動を仕組むことで、同じく言語を使用している他教科とは違った国語科固有の授業を展開できる。同時に学習指導要領を基礎・基本とするという考えから興味ある子の力をどこまで伸ばしていくのか、何をその単元の発展(力)とするのか、評価の面からも考えていきたい。

2 授業のねらい

この単元はヒロシマを学び、身につけたヒロシマっ子としての平和への願いを積極的に責任を持って発信していこうとする単元である。多くの資料を読み、多方面の意見を聞き、自分の考えを構築していった4年生で学習した平和学習は、原爆使用についての意見が対立し発展途上である。

この単元では、常に返るべき文章を基に学習する国語科を通して、5年生として望まれる「聞く・話す力」、「書く力」、「読む力」を付けることができる。また、ホームページに自分の考えを載せるという学習を通して、ヒロシマっ子として多くの人たちに自分の思いや考えを責任を持って発信していこうとする関心、態度の姿勢も維持できるであろう。

また評価面においては、各児童にとって基礎基本とはどの段階であり、発展とはどこまでを目指すのかを明確にしていく必要性を感じる。特に発信内容に対してオープンエンド学習を取り入れることで児童一人ひとりの力を伸ばしていけるのではないかと考える。

3 授業の実際 附属小から発信しよう「私のヒロシマ」

(1) 指導目標

- 「話す・聞く」活動を中心に平和をテーマにしたお互いの考えを伝え合うことができる。
- 聞き手を意識して資料を使い説得することができる。話し手を意識して疑問に思ったことを的確に質問したり意見に発展させたりすることができる。
- 自分の考えに納得できる資料をつけ責任をもって多くの人に発信することができる。

(2) 指導計画(全15時間)

- 第1次 模擬記者会見を経験し、その中で発信の定義をし、学習の構えを作る。……………2
- 第2次 ブックトークの学習で中心教材を選択し、それを基に自分の考えを深める。……………5
- 第3次 選択した文章を事例に意見交換をする。…4
- 第4次 意見交換で新たに再構築された認識をホームページで発信する。……………4

(3) 授業の実際

第1次では、平和学習をする必然性を大切にしたい

と考えた。昨年の「八月のヒロシマ」では一部ではあるが原爆も致し方なしという原爆肯定論の児童が現れた。平和への正しい認識を彼らに深めさせる必要がある。原爆投下は間違っている、二度としてはいけない行為なのだ、原爆は悪であって決して正義ではないことを認識させたい。そこでまだ記憶に新しい「アメリカ同時多発テロ」事件を取り上げた。テロ=暴力=悪という構図を浮かび上がらせ、暴力に対する否定的な考えを全面に出させることにした。

場面は記者会見場。アメリカ同時多発テロに怒りを持った某国の大統領が全世界に怒りの会見を開く。それを児童演ずる記者達が新聞記事にするという設定である。児童はこの記者会見から記事を書かなくてはならない。そのために質疑応答の時間を設けた。その一部を紹介しよう。

- ①本当に世界の人々は戦争に賛成しているのか？
- ②愛国心があればもっと日時や犠牲者の数などの詳しい数字を記憶しておくべきではないか？
- ③攻撃は相手国へのテロになるのでは？
- ④真珠湾攻撃とそっくりであると言っているが具体的にどこが似ているのか？
- ⑤「正義は必ず勝つ」とは本当か？
- ⑥日本も協力してくれると言っているが日本には憲法第九条があるのではないか？

五年生は質疑は得意である。実際に児童会総会では執行部の計画について多くの質問をしている。内容は、
・その活動にどういう意味があるのか？
・もっと具体的に説明して欲しい。
・以前出来なかったのに今回はどうして出来るのか？
など厳しいが的確な質問を出すことが出来る。ただ、彼らの多くは、その答えが曖昧であっても「分かりました」と終わってしまう。質問が意見に発展しないのだ。質問は大切だ。しかし、その質問の裏には自分の考えや意見があって、その答え次第では意見交換に発展するはず。この意見交換のための質問、質疑応答の場面を設定したかったので、先の質問に、曖昧だとの指摘に対しては声を大きくして断定的に答えたり、自分の意見を言えと迫るように切り返しをしたりするように努めた。この段階で返した児童の意見としては、

- ・テロの町へ原爆投下は、それこそテロと同じ。その国の罪のない人々まで犠牲にしているのか。
- ・本当に戦争をしていいわけない。どんないいことがあるのかこちらが聞きたい。
- ・記者発表の中の言葉や数字にもっとはっきりした証拠（どれくらいの人が戦争に賛成しているとい

う数字)がないと我々記者はもちろん、きっと世界の人たちも納得はしないだろう。愛国心があると言っていたが曖昧な記憶では話してはいけない。そんなこと世界に記事として発表できない。

などである。彼らはどちらかというと言表の得意な児童である。発表の苦手な児童に対してもこの発展段階に関わって欲しい。そのために「論説」部分を書く学習を大切にしたい。大統領の言葉で納得できない箇所を発表させると、「みんなが賛成・原爆投下・テロと戦争・正義は必ず勝つ(誰が何が正義か分からない)・日本は味方」である。ここからは「どうすれば…」だけで切り返すことになる。

4 授業の考察

- 「このままでは広島・長崎のようになる。」
 - 「自分の国さえよければそれでいいのか？」
 - 「とにかく戦争はいけない。それだけは避けたい。」
- 第一次の第1時間目はこのような結論に達した。平和学習の導入としてはうまく流れた。もちろん国語科としての既習事項もあちこちで生きている。
- ・読み手が興味を示すような見出しの工夫。
 - ・具体的な事実や正確な資料がないと聞き手は納得しない。
 - ・「明言した」、「ことだろう」等の語尾をうまく使い読み手を意識し書き手の気持ちを表現している。

課題としては、今回は事実と意見をはっきり区別して文章を書く活動は曖昧になっている児童がいることだ。論説部分を早く書きたいのか、見出しにも記事部分にも既に意見が入ってきている。記事(事実)があって初めて論説部分に説得力が出てくる。第三次を学習する頃、説明的文章で学習した事例部分がこの記事部分であることに気づいてきた。

昨年の反省であった「参考にする文章を限定する」は、ブックトークで物語や資料的文章などこちらで紹介することで、全員が文章を確認しながら話し手の説明を聞くことが出来た。いつもの国語科の授業として言葉を大切にしたい意見交換が成立した。

発信する意味、発信内容に対する責任はまだ曖昧な児童もいるが、聞き手、読み手を説得するため、納得させるための適切な事例の取捨選択や相手を意識しての学習活動などは、「平和」、「ヒロシマ」をテーマにしたため児童は意欲的に取り組み学習に対する必然性も生まれたと感じる。「地元の私たちがいい加減な気持ちでは…」という意識は資料探しにも意見交換の場でも伝わってきた。「発信」という科学知から新しい読みを展開でき、方法知が広がり自分知が深まる。今後も各自個性ある「発信」が期待できそうである。[原 正寛]

D 「アニメーション」による授業実践の試み 一「注文の多い料理店」(第6学年)の場合一

1 言語生活力と「読書へのアニメーション」

言語生活力(国語科における「知(knowing)」)は、外から与えられたり頭だけで理解したりするものではなく、状況依存で個別的な文脈で獲得されるものと考えられる。したがって、文学的文章の学習指導でも、どのような文脈で読みの経験が営まれ深められていくのか、という観点が必要になる。

本提案では、その重要な読みの経験の一つとして、アニメーション的手法を取り上げる。これは、「読書へのアニメーション」を参考にした学習活動である。

「読書へのアニメーション」は、モンセラット・サルトラがスペインで開発した読書開発メソッドである。「アニメ」とは「魂」で、「アニメーション」とは魂に命を吹き込み活気づけることである。「読書へのアニメーション」では、「作戦」と呼ばれる75通りの創造的な遊びによって、本を読んで理解し深く考えて自分のものにできる力を引き出すことをねらいにしている。1997年に『読書で遊ぼうアニメーション・本が大好きになる25のゲーム』(柏書房)が発刊されて以来、日本でも「読書へのアニメーション」の実践が徐々に広がってきている。

しかし、「読書へのアニメーション」の理念をふまえると、国語科授業にこれを導入することへの課題は多い。例えば、子どもの自発性を大切に一切参加を強制しない、学力評価の対象にしない、教科書教材を使わない、できるだけ一人一冊本を用意する、などである。つまり、「読書へのアニメーション」は、国語科授業導入にふさわしくないというのである。

しかし、国語科授業で「読書へのアニメーション」が示すような魅力的な学習活動を扱わないのももったいない。新しい国語科授業像を拓く重要な学習活動になり得ると考える。

そこで本提案では、言語生活力の進展はもちろんのこと、それに有効に働くだらうと思われる「読書へのアニメーション」の国語科授業への導入を試みたいと考えた。「アニメーション的手法」としたのは、サルトラの理念による「読書へのアニメーション」とは区別しなければならないからである。

2 授業のねらい

本提案は、「注文の多い料理店」を「作戦12 前かな、後ろかな?」で行う授業である。

この作戦では、作品の出来事の順序を考える。学習者が、作品から抜粋されたいくつかの場面を作品の順序どおり並べかえるというものである。

「注文の多い料理店」は昨年度既習である。しかし、扉の言葉を中心に順序を並びかえる遊びによって、改めて扉の順序の秘密のおもしろさに気付いたり、作品の順序を考えて読む楽しさや作品で共に遊ぶ楽しさを感じ取ったりするのではないか。さらにそれは、読む力や読書の楽しみを育む芽となり、読書生活を拓く言語生活力の進展の契機になるのではないかと考えた。

3 授業の目標

○出来事の順序を考えながら、「注文の多い料理店」を共に読む楽しみを味わうことができる。

4 学習の流れ

(1) アニメーションについて説明する。

○活動の意義が分かるように次の点を説明する。

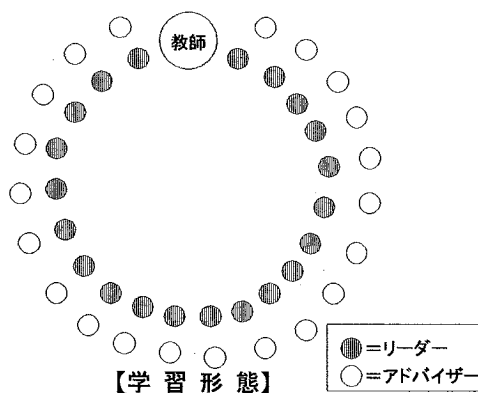
- ・スペインで生まれた読書遊び(動読書)
- ・ねらい ①読みの楽しみの発見する
②読みの力をつける
③共に読む楽しさを味わう

・本時の作戦「前かな、後ろかな?」
(出来事の順序を並びかえる遊び)

(2) 作戦「前かな、後ろかな?」をする。

○次の手順で、ペアで活動を行わせる。

- ①作品を抜き書きしたカードの順序をばらばらにして配付する。
- ②カードを一人ずつ音読させる。
- ③順序を考えながら、カードを持って一人ずつつ席を移動させる。移動する時に理由を言わせる。
- ④移動後にもう一度全て音読して確かめさせる。
- ⑤順序の正誤を告げる。



学習形態は上記のとおりである。リーダーとは中心になって動く学習者で、アドバイザーとはリーダーへ助言する学習者である。

(3) 活動を振り返る。

○初経験の「アニメーション」について感想を書く。

5 実践の考察

振り返りカードの自由記述をもとに、考察をした。

◆作戦「前かな、後ろかな？」の方法について

- ・最後の結果が出るまでわからないからおもしろい。
- ・とてもおもしろかった。20枚中1組しか間違えてなかったの、すごいなあと思った。
- ・前の人が自分の前なのか後ろなのかというドキドキ感がよかった。
- ・誰がどの文章を読んだのかを覚えられなくて混乱した。
- ・あからさまに順序が分かるところをひくとつまらなかった。

カードが20枚あったが、結果、1組だけの違いだった。かなりの学習者は、作戦の楽しさを感じていた。しかし、すぐに分かるカードをひいた学習者はつまらないという。音読の仕方の課題も残った。

一人一人が順序を当てるのが目的ではない。「みんなで考え、作品を味わう」ことが目的である。一人一人が、後者の目的がもてるような工夫の必要性が明らかになった。

◆アドバイザーについて

- ・アドバイスの人は助言ばかりで文章が読ませてもらえずにつまらなかった。
- ・アドバイザーの役をもっと増やしてほしいと思った。2回音読をするのなら、1回はアドバイザーに音読させてほしいと思った。
- ・アドバイザーと話し合う時間があった方がいい。

リーダーの学習者は楽しさを感じているが、アドバイザーはほとんど感じていない。どの学習者も公平に考え活躍できるように工夫する必要があった。

◆作品「注文の多い料理店」について

- ・私が山猫ならどういう順で物を取らせたりつけたりさせるかなと考えながら、前か後ろかを考えられた。
- ・間違えたところは、コートと鉄砲の順序のところだけど、私はコート→鉄砲と思ったけど、よく考えると山猫にとっては鉄砲→コートの方がいいと思った。それは、相手がコートを持っているよりも、撃たれてしまう鉄砲を持っていることの方がとても困ることで、大変なことで、また恐く危険なことだから。

- ・文章から文章へのつなぎ言葉がなくて、並びかえを考えるのが大変だった。・文章を並びかえる時、キーワードになる言葉があればよかった。
- ・初めて読む文章でやったら、もっとおもしろかったかもしれない。
- ・次は、もっと長い話や、読んだことがない話でやってみたい。
- ・時間がかかってちょっと暇だったので、もっと短い文章にしたらどうかと思う。

山猫が仕掛けた扉の言葉の意味を改めてとらえなおす学習者はいた。

しかし、それだけで順序を考えるだけでなく、キーワードやつなぎ言葉のヒントがあれば考えやすいという学習者もいた。さらに、読んだことがない話や、もっと長い話でやってみたいと考えている学習者もいた。今後、教材を選定する観点としてこれらを参考にしたい。

◆本質的な問題について

- ・みんなで解説していくのはおもしろかった。
- ・結構、頭を使って楽しかった。「注文の多い料理店」をそれで味わえた。
- ・人数を2分の1にしてやるといい。
- ・時間をじっくりかけてみんなでコミュニケーションをとれるといい。
- ・結局、このアニメーションをやって何を得たのかが分からなかった。

アニメーション的手法で共同で読む楽しさを感じている学習者はいた。しかし、学習の意味を見出せなかった学習者もいた。さらに、少人数でやる、授業としてはやらない、などは、サルトラが開発した「読書へのアニメーション」と理念がつながる。これからも実践のありようを根本的に問い直す必要があろう。

◆まとめ

実践を通して、アニメーション的手法は魅力的な活動であるものの、国語科授業として構成するための指導内容の見極めや指導方法の工夫の必要性が明らかになった。さらに学習者にとっての意味も考えていく必要もあった。方法知としてアニメーション的手法で作品を共に楽しむだけでなく、そこで形成する科学知・自分知を明らかにして授業を構成していくことが必要なのではないかと考えている。 [桂 聖]

Ⅲ 研究の成果を考えるために

本年度の研究テーマは、「言語生活力の伸長をめざす国語科の授業」である。「言語生活力」とは何か、それを「伸長」とはどのようなことか、また「言語生活力」はその下位項目にどのようなものを含むか、各実践者の記述と実践から、考えてみよう。

望月氏は、「言語生活力」を「言語生活」を確かに、豊かに、かつ効果的に営む能力」としている。私たち日本語母語話者は、日本語を使って日々の生活を営んでいる。けれど、そのような状態では、「言語生活力」がある、とは言えない。

望月氏の言葉を借りれば、「自らの意思を」「確かに」「豊かに」「効果的に」「伝え」、「相手の意思を確かに受け取る」ことが、「言語生活力」として望まれるのである。

とすると、「言語生活力の伸長」とは、言語生活を「確かに」「豊かに」「効果的に」行う力を伸ばすこと、ということができるだろう。

では、言語生活を「確かに」「豊かに」「効果的に」行うとは、ただ漫然と言語生活を営むことと、何が異なっているのだろうか。

例えば、神野氏は、物語の類型を考えることを手がかりに、作品を丸ごと読むという実践を行っている。作品と丸ごと読むことは、普段の生活で行っている（つまり通常の言語生活）だろう。だが、神野氏は、作品を「ハッピー・エンド型」か「アンハッピー・エンド型」かに分類するという「戦略」を通して、通常の言語生活では展開し得ない地平で、文学作品を享受する試みを行った。

また、桂氏は、アニメシオンの手法として、ばらばらにした作品の順番を協働してつなぎ合わせるという「戦略」を通して、これもまた通常の言語生活では展開し得ない地平で、文学作品を享受する試みを行った。これらの「戦略」を通過することで、学習者は、文学作品の奥行きを、「確かに」、また、「豊かに」、享受することができただろう。

この「戦略」を、原氏は「言語技術能力」と呼ぶ。言語を「確かに」「豊かに」「効果的に」行う戦略が、「言語技術」なのである。原氏は、その中でも特に「効果的に」注目し、「言語で相手を納得させる力」としている。原氏は、平和を考えていく單元の中で、相手に説得力を持って発信していく力を育てていこうとしたのである。

望月氏は、登場人物になって動作化・音声化をする「戦略」を通して、登場人物に同化することを目指している。また、動作化して表現しようとする学習者を

観ることで、登場人物や他の学習者を対象化することも目指している。

しかし、ここで忘れてはならないのは、神野氏が指摘した「言語文化」という概念である。神野氏や桂氏が目指したのは、文学作品という「言語文化」をより「確かに」「豊かに」享受することであった。ここまでの言葉でまとめれば、両氏の実践は、ある「戦略＝言語技術」を通して、文学作品という「言語文化」を「確かに」「豊かに」享受しようとしたのであり、逆に言えば、「言語文化」を享受することを通して、「言語技術能力」を育てようとしたと言える。

一方で、望月氏や原氏は、「確かに」「豊かに」また「効果的に」表現する「戦略」＝「言語技能」を通して、人物の心情を動作表現や音声表現したり、また自分の考えをインターネットなどに表現する、つまり「言語文化」を表現することを行ったのであった。逆に言えば、両氏の実践は、「言語文化」を形成する営みを通して、さまざまな表現手法（＝「戦略」＝「言語技能」）を育てようとしたとも言えるのである。

このように、本年度行った実践は、「言語文化享受／形成」と「言語技術」が車の両輪となって、「言語生活力」の育成を試みようとしたものであると言える。ただ、このような考えは、私たちが前もって考えたものではなく、日々の実践や実践報告の交流を通して、たどりついた考えである。その意味で、本年度の研究テーマの内実は、具体的な日々の実践で充填されていったものなのである。

残された課題はまだ多い。桂氏が指摘するように、「言語生活力」は、必ず特定の場面で形成されるものである。従って、「言語生活力」が「学校言語生活力」にならないように、国語科の授業場が常に「日常生活」に開かれたものであるようにありたい。

また、「言語生活力」が日常生活を耕すものであってほしいのであり、そのために、車の両輪である「言語文化」と「言語技術」について、吟味を図らなければならない。

そのためには、望月氏が述べるように「六年間のスパン」を考えるマクロ的な視点と、「日々の言語生活」の向上を目指す、ミクロ的な視点が必要である。具体的には、どんな「言語文化」の「享受／形成」が、その学年／そのクラス／その子ども／その時のその子どもにふさわしいか、またその「言語文化」の「享受／形成」のために、どのような「戦略＝言語技術」を子どもたちに手渡していけばいいか、今後とも考えていきたい。

【難波博孝】