

言語生活力の伸長をめざす国語科学習指導 (3)

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

1 研究の課題と方法

1. 本研究の位置

「言語生活力の伸長をめざす国語科学習指導の研究」というテーマで展開してきた私どもの共同研究も、いよいよその第三年次を迎えた。第三年次の本研究も、昨年度同様、実践事例の報告を中心としている。この実践化に当たっても、同人の間で必ずしも共通理解・認識の下に実施できたとは言い難い。むしろ、各同人が固有に工夫し、実践するというボトムアップ型の研究手法を採ったものである。

2. 今日の社会と言語生活力

私どもは、なぜ、今こうした古典的とも思える「言語生活力」を取り上げようとしているのか。改めてこの課題に取り組む意義について考えておきたい。

今日は、情報化社会、国際化社会、価値観多様化社会等と言われる。こうした今日の時代社会の要請に応えるためには、これまでのような「正しい読解力、生活文中心の作文力」を中核としたスタティックな国語学力では間に合わなくなる。こうした状態にとどまるならば、国語科では言葉の力を育てていないと烙印を押されてしまうこと必至である。それでは、どのような力が求められているのか。

一つには、知識中心の狭い学力 (=スタティックな学力) から活動中心の広い学力 (=ダイナミックな学力) へのシフトである。

また一つには、「生きて働く学力」がこれまで以上に求められることになろう。つまり、その教材、あるいは国語科、さらには学校といった狭い枠に止まるのではなく、脱教材・脱国語・脱学校の視点、つまり他教材の学習に、また他教科の学習に、さらには生活に生きて働く学力が、今以上に求められることになろう。

となると、それぞれの言語生活の領域で、どのような力が求められることになるのか。

(1) 読む力 (読解力+読書力)

まず読む領域では、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くなる。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、速読が、調べ読み、比べ読みができない。これでは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。

(2) 書く力 (感想文・生活文+説明文・情報作文 (相手意識・目的意識))

次に書く領域では、これまで感想文・生活文中心であったものを、説明文・情報作文 (相手意識・目的意識)・意見文を含めたものにしていく必要がある。具体的には、説明文・招待文 (招待状)、紹介文、問い合わせ、メモ、要約などが大事になる。とりわけ説明文は説明責任のこの時代の反映として、また意見文は国際化社会・都市化社会の反映として大きくクローズアップされることになるであろう。さらにメモについては、理解のためのメモだけでなく、表現のためのメモの取り方も大きな課題となる。

(3) 話す・聞く力 (スピーチ (独話) +対話・話し合い (モノローグ→ダイアログ))

さらに話す・聞く領域では、スピーチをその代表とする独話 (モノローグ、一人語り) から説明、説得、対話、討議、インタビュー、会話、コミュニケーション、司会といった対話・会話 (ダイアログ、集団での話し合い) へと、かなり「臨機応変」の実践的な力が求められることになろう。

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 (→生きて働くことばの力) ことになる。〔吉田 裕久〕

A 言語技術の育成はどうあるべきか

—「大きなかぶ」(第1学年)—

1. 本実践の仮説

本年度の国語科の研究主題である「言語生活力の伸長をめざす国語科学習指導の研究」に照らして、次のことを提案したい。

国語科では、国語学力を言語生活力として捉えている。

言語生活力は言語技術と言語文化によって構成される。

児童は、言語技術を用いることによって言語文化を獲得する。あるいは言語文化を獲得するために新たな言語技術を獲得しなければならない。こうしたことをスパイラル的に繰り返して言語生活力を伸長させていくものと思われる。

こうして形成される言語生活力の伸長に欠かすことができない言語技術として、視点を定めた読みが必要ではないかと考える。

読者は、文学作品を話者の語りに添って読み進めている。作品中の話者の位置によって、登場人物に同化したり異化したりしながら作品を読み深めていく。この話者の誘いによって、読みが形成されていく。

本単元では、話者の位置を知らせ、その視点の移動に方向の違いに気付かせることによって作品から抱くイメージの違いに気付かせたい。

また、このことを言語技術の一つとして捉えることはできないかと考える。この言語技術を習得させることは、登場人物の心情に同化する手だてを知ることにならないかと考える。

本研究を実証するために次のような学習指導案を立ててみた。

単元 くらべて読もう 「大きなかぶ」

(ロシア民話)

本単元では、西郷竹彦訳と内田理莎子訳の訳し方の異なる二つの「大きなかぶ」を用いることにする。次に一部分を引用する。

— 西郷訳

ねこは、ねずみをよんできました。
かぶを おじいさんがひっぱって、
おじいさんを おばあさんがひっぱって
おばあさんを まごがひっぱって、
まごを 犬がひっぱって、
犬を ねこがひっぱって、
ねこを ねずみがひっぱって、
「うんとこしょ、どっこいしょ。」
とうとう、かぶはぬけました。

— 内田訳

ねこは、ねずみをよんできました。
ねずみが ねこをひっぱって、
ねこが 犬をひっぱって
犬が まごをひっぱって、
まごが おばあさんをひっぱって、
おばあさんが おじいさんをひっぱって、
おじいさんが かぶをひっぱって、
「うんとこしょ、どっこいしょ。」
やっとな、かぶはぬけました。

2. 授業のねらい

- 場面の様子を思い浮かべたり、登場人物の気持ちを想像したりしながら、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。

3. 指導計画

- 第1次 全文を通読して、学習の見通しを持つ。
..... 1
- 第2次 場面ごとに、様子を思い浮かべたり、登場人物の気持ちを想像したりしながら読む。
..... 6
- 第3次 ◎ 訳の異なる二つの作品を読み比べることによって、作品から抱くイメージの違いを感じ取り、話し合うことができる。
..... 1
- 第4次 他の作品を進んで読み、本作品と比べて、感想を持つことができる。
..... 2

4. 授業の実際

- 訳の異なる二つの作品を読み比べることによって、作品から抱くイメージの違いに気づき、その違いをもたらすものについて話し合うことができる。

実証授業の実際と考察については、学習活動の3・4及び5について報告し、考察(【 】)を加えるものとする。

(1) 学習活動3

学習活動3は、読み比べの手だてとして動作化を用いた。

【考察】この結果、西郷訳では、大きなかぶをおじいさんが引っ張っているところから始まり、その後、おばあさん、まご…になっていることから動作化が可能であったのに比べて、内田訳では、ねずみがねこを引っ張っているところから始まり、その後、犬、まごとなっていることから、おじいさんがかぶを引っ張る前におじいさん自体が引っ張られることにな

学習活動	指導の意図と手だて
1. 第2次までの学習内容を想起する。	○ 西郷訳による第2次までの学習を想起し、自分が内田訳の作品から抱いてイメージを思い起こさせる。
2. 本時のめあてを知る。	○ 本時のめあてを、訳の異なる二つの作品を示すことによってつかませたい。
3. 二つの作品を読み比べる。	○ 二つの作品を読み比べることによって、同じ作品でも訳し方の違いによって異なる作品になることに気付かせる。
4. 二つの作品から抱くイメージの違いについて話し合う。	○ 訳の異なる二つの作品をイメージ化して、抱いたイメージの違いについて話し合わせる。
5. 学習のまとめをする。	○ 視点が移動することから、視点の存在に気づき、読みの技能能力として認識させたい。

り、動作化が困難となった。実際の動きをみても、内田訳には不自然さが感じられた。

(2) 学習活動4

学習活動4においては、学習活動3の動作化を観察しての話し合いとなった。

T「この二つの「大きなかぶ」の違うところは、どこですか。」

C1「(学習活動3の観察から)西郷訳(実際には黒板に張られた訳を見て「右の方」「左の方」と発言しているがここでは以下「西郷訳」「内田訳」と表記することに)では、おじいさんが引っ張っているけど、内田訳では、おじいさんが引っ張られていると思います。」

C2「西郷訳の方は、かぶを順番に引っ張っているのかぶを引っ張りやすいけど、内田訳の方は先におじいさんが引っ張られているのかぶは引っ張れないと思います。」

【考察】ここで、学習者C1、C2は、学習活動3

の動作化を観察し、内田訳はおかしいと発言している。実際の動きを想定しても、かぶを抜こうと引っ張っているおじいさんを助けようとしておばあさんをはじめとする登場人物が引っ張ると考えるのが妥当であるとする。

(3) 学習活動5

学習活動5では、本時のまとめとして西郷訳と内田訳のどちらが適しているかをノートにまとめさせた。(学習者が小学校1年生であるので、「適した」は「正しい」という言葉に置き換えて用いることにした。)

C3児のノートから

「わたしは、右(西郷訳)が正しいとおもいます。げきをやってておもったんだけど、うしろからやるとやりにくいから。」

【考察】C3児は学習活動3の動作化に参加した学習者であるから、実際に劇(動作化)をしたことから理由を述べている。こうしたことは観察者の方が劇を客観視できることから気付くことが多いが、劇を演じた側の学習者も気付いたことは劇を学習方法として認識しているものと考えられることができる。

C4児のノートから

「わたしは、右(西郷訳)が正しいとおもいました。それは、はじめにおじいさんがたねをまいたので、かぶをひっぱったのにぬけなかったから、おばあさんとかみんなをよんだんだから。でも、左(内田訳)はうしろからねずみがうしろからひっぱるってゆうのはおかしいので右(西郷訳)が正しいとおもいました。」

【考察】C4児は、叙述から考えてもおじいさんがかぶの種を播き収穫しようとしたところからお話が展開しているので、ねずみから引っ張ることはおかしいのではないかと書いている。このように叙述に即した読みの観点も必要であるとする。

5. 授業の考察

本研究においては、「大きなかぶ」を題材として視点の移動に気付かせるために、訳の異なる文章を比較するという学習を展開してみた。学習者は、二つの文章を比較し、その記述の違いから生じる相違点を見出すことができた。

ただ、内田訳の方ではおじいさんに読者の視点が注がれてかぶが抜け、西郷訳の方では読者の視点がねずみに注がれてかぶが抜けることによるねずみの存在感の違いに言及することはできなかった。

叙述の違いに気付かせることは大切であるが、その叙述から受ける感覚の違いにも気付くことができるような学習方法を開発していきたい。

〔望月 真〕

B 適切なことばを選んで話す指導の工夫

—「たからものを紹介しよう」(第2学年) —

1. 本実践の仮説

言語生活力は、個人が獲得するものであるが、社会的・文化的・文脈的な客観性を持って育成される。だから、自分たちだけが分かったり仲間うちだけで通用したりすることばは、言語生活力は獲得されていない。

語彙数がまだ充分でない低学年において、ものごとを適切に表現する力を身につけさせることは、大変重要なことである。ものを表現するには、多面的な見方と同時に、そのものズバリ表現できることばがあることを、理解することが必要である。個人の既習知識を、ものの見方を変えることで広げ、見つけたことばを適切に表現しようとする態度を育成することによって、客観性は育成されると考える。

「大事なことを落とさずに、話すこと」ができ、「大事なことは、何かを落とさずに聞くこと」ができればよりよい共通理解が図れる。話し手と聞き手の共通理解ができてこそ、ことばの適正さが判断され、客観性を持ったものになる。この経験を積むことが、言語生活力を育成するにあたって、大変重要である。

本単元では、自分の宝物紹介をクイズにし、紹介文を作成する。紹介クイズには、ヒントが必要である。そのため、宝物をものとして多面的にとらえなければならない。宝物が宝物であるには、何らかの理由がある。友だちの宝物を知ることによって、新たな人間関係を構築する手がかりになる単元である。

本学級の児童は、教師と児童の対話は成立する。児童間の対話は、質問攻め型・黙り型・一人独演型である。交代で、話すことは身につけているが、一つの話題を続けて話すことや、傾きながら共感的に聞く態度の育成は、充分ではない。どちらかというところ、給食の時を例にあげると、ギャグや駄洒落で笑いをとるといったような一方的に話している傾向にある。反面、委員会が行うクイズ放送には、熱心に反応して答えを考えている。

指導にあたっては、給食時の児童の反応を生かしたいと考えクイズの形式を取り入れる。クイズは、一対一の話し手と聞き手の相互交流によって答えを考え出すゲームである。答えを導き出すという目標に向かって、課題の解決や新たな発見など喜びが生まれる。それらが、両者にもたらされた時、よかったという正の体験となる。

ものを説明するには、多面的な見方をする必要がある。それをヒントにすることで、説明上大切なことばがあることを理解させる。クイズという形式にすることによって、大切なことばは客観性を持つことになる。

つまり、ヒントとして出されたことばが、適切でないとクイズの答えは見つからない。相手に分かるかどうかということを考えながら、ヒントを考える必要がある。クイズのヒントを、まず自分で考え、友だちと考えることによって、話し手と聞き手の思いの違いを交流させて、よりよいヒントにするために、宝物をものとして扱いものに対する認識の交流を行わせる。

2. 授業のねらい

○自分の宝物について、より分かりやすく話したり書いたりしようとする。

○宝物のようすや由来がよく分かるように、必要な事柄を集め、順序よく工夫して書くことができる。

○友だちと感想を交流しながら楽しんで話したり書いたりすることができる。

3. 指導計画

第1次 オリエンテーション対話の仕方を知ろう…1

第2次 宝物紹介クイズをしよう……………6

・ものの見方を考えよう①

・クイズを作って、隣の人とやってみよう

・ヒントを作り直してみよう

・分かったこと、困ったことを知らせよう

・班の人でクイズをやって話し合ってみよう

・ヒントを作り直してみよう

・宝物しょうかいをしよう②

第3次 宝物紹介文を書こう……………1

4. 授業の実際

対話の方法について理解した。実際に、「話題を設定しない」「宝物」という話題にそって隣の人と話し合いをした。自分が、言い終わったら、シールをはって、視覚的に確かめた。

その結果、一方的に話をする者はいなかった。話題を設定する方が話し易かったという組が多かった。これは、前年度の学習が生きていると考えられた。

モデル学習は、教師自らの宝物を紹介した。児童は、箱に入れられた宝物をあてることだけに執着している態度が見られた。しかし、宝物を見た途端に驚き、その人にとって大切な唯一一つのものであるという「宝物」ということばの意味も理解できた。

見方を変えると、宝物であってもものである。ものをあてるために何を質問したら分かるかという発問をして、ものの多面的な見方について考えさせた。その結果、次のような見方をすれば分かるという児童は考えた。

色・形・大きさ・匂い・手触り

たたくと音がするか・用途

使用するとどんなことがおこるか

など

それをもとに、ヒントを考えて、実際に、3つのヒントを選び出してクイズを作った。

【A児の第1回目宝物紹介のヒント】

ヒント1は、四角です。
ヒント2は、いろいろな大きさがあります。
ヒント3は、形がわかります。

隣の席で、クイズを出し合って意見交流を行った。

【A児と隣の意見交流】

C2：四角って何色ですか？
C1：赤とか、青とかいろいろあります。
C2：いろいろあるんだ。でも、何かなあ？
C1：分からん？
C2：うん？形がかわると言われても何んかが分からない。
C1：答えは、レゴなんだけど・・・
C2：レゴなんじゃ。
C1：そうか。分からないんだ。どうやったらいいかねえ。
C2：うん。作り方をに入れてみたら・・・

意見交流の抜粋であるが、児童は、友だちの意見を受け、A児は、第2ヒントを大きく変えた。

【A児の第2回目宝物紹介のヒント】

ヒント1は、四角でいろいろな色があります。
ヒント2は、くっついたり、離したりすることができます。
ヒント3は、形がわかります。

今回は、多くの意見を取り入れたために班で話し合いを持たせた。その結果、ヒントを聞いて、四角と言われても分からない。できあがったものの形を言うとはよく分かるのではないかという意見が出た。ヒントを出す順番も第3ヒントでは、そのものズバリ言い表せるようなヒントでなくてはならない、一番重要であるということも分かった。

【A児の第3回目宝物紹介のヒント】

ヒント1は、消しゴムぐらいの大きさの四角です。
ヒント2は、外国のおもちゃです。
ヒント3は、くっついたりは、離したりして、飛行機にも電車にもロボットにも自由に形を変えることができます。

このように、A児は友だちの意見を取り入れ、具体的なものをあげ、ヒントの修正を行った。A児は、実際に、宝物紹介をした後、みんなにあててもらってよかったと日記にも書いた。その日記には、第3ヒント

で手を挙げる児童が少なく、特に女子が少なかったと分析し、聞き手の経験の違いまで、考えられるようになった。

反対に、何かよく分からないから、どんな時に使うか、スイッチを入れたらどうなるかとかを入れたらという児童の意見を取り入れず、これで分かるヒントを全然変えなかったB児もいた。当然、ほとんどの児童は、B児の宝物が分からなかった。このことから、持っていない人とそうでない人には、ヒントの出し方も変えなければならぬことを学んだ。

【B児の宝物紹介のヒント】

ヒント1は、四角です。
ヒント2は、色は黄色とブルーのものがああります。
ヒント3は、筆箱の半分ぐらいの大きさです。

5. 授業の考察

ものは、多面的な見方（部分的に見る）と一面的な（全体的に見る・そのものズバリ）ができる。

話し手は、それを上手に組み合わせ（適切なことばを見つけて）クイズのヒントを作成する。

聞き手は、ヒントの順にヒントとして出されたことばを手がかりに考えている。同時に、自分の経験とも照らして、総合的に判断している。

クイズを出し合う活動は、お互いの立場を経験することができ、よりよいヒントを話し合いによって生み出すことができた。クイズを楽しむためにはヒントの順序が大切であることも分かった。宝物が、その人にとっての宝物である理由に、興味を示して注意深く聞いていた。授業終了後も宝物にまつわる話が、行われていた。授業後A児は、次のような日記を書いた。

【A児の日記より】

2回目でやっと、あたりました。ちょっとがっかりしました。どこが分かりにくかったか知りたいです。「外国のおもちゃです。」といったのを、「デンマークのおもちゃです。」といった方が良かったと思います。（前後文省略）

これをもとに、また、話し合った。ヒントの中でも、共通体験がある人に有利に働くことを理解し、共通体験があるかないかという相手を知る必要性も知った。

今後は、B児のように話し合いが行われていても、なかなか自分の意見が変えられない児童に、話し合っでよかったという正の経験をさせる必要がある。

この学習が、話すこと聞くことにおいて、適切なことばを使って分かりやすく話すという論理性を持った話し方を身につける学習に発展させたい。

〔木下美和子〕

C 言葉と関わりながら読み進めていく

—「ごんぎつね」(第4学年)—

1. 本実践の仮説

(1) 言語生活力とは

言語生活力とは、言葉そのものの力を実感し、言語生活において進んで言葉と関わるができる力であり、ひいては、自らを見つめ、自らを成長させ、他者により適切に関わるのできる力である。

あらゆる生活場面において、言葉を媒介とした関わりは必要不可欠である。そして、その関わりをとおして自己を確立し、一人の人間として成長していくはずである。

では、子どもたちは言葉をもって他者と関わっているのだろうか。子どもたちを見ていると、「伝える」、受けて「返す」といった基本的な活動形態としての「対話」の形が成り立っていないように見受けられる。お互いが言わずして相手に理解を求めようとする。当然、理解し得ない。が、そのことが分かっても、「さらに」がない。「関わりがない」ことは「関心がない」ことである。つまり、言語生活力の伸長は全学校生活、全教科をとおして総力をあげて取り組むべき重要な課題なのである。

その上で、国語科として求められていることは何であろうか。国語科が他教科と違うのは、直接ことばと向き合い、その言葉で授業が展開されることである。したがって、自己とことばがつながらないといけな。まず言葉に“響き”，そのことでつながり，そのつながりにさまざまな観点から意味を持たせていく。そして，さらに言葉を使ってそのつながりを表現する。我々は，明確なねらいのもと，子どもの興味・関心・意欲を大切にしながら，必然性・必要感のある言語活動を取り入れた授業を展開していかなければならない。言葉を持って関わるのできる子どもは，そういった授業の積み重ねで育てられていく。

本稿では，文学的文章の授業において，ことばとつながり，関わせるためには，どのような学習方法をとればよいのかを提案してみたい。

今回扱った教材は「ごんぎつね」である。この作品には登場人物の行動が丁寧に描写されている。直接的な心情を表す言葉がなくてもその行動描写をとおして登場人物の像と心情を読み取ることができる。読み取りの根拠を言葉に見いだしていく力を育てるのにふさわしい教材である。主人公ごんの行動描写から読み取れる人となりは多様であり，物語の中で変容もしていく。言葉を丁寧にやさえながら，そのことを明らかにしていくことで，言葉と関わり，言葉を手がかりに読み取りをしていることを実感させたい。また，話し合

い活動では，自分がどの考えに近い場所にいるのかを確認する場面を時々入れる。そのことで他者との違いから改めて自分の考えに向き合い，改めたり，さらに他者に主張しようとする対話活動がうまれることをねらっている。

(2) 文学的文章はどう読んでいけばよいか

文学的文章の授業はどのように進められているだろう。

全文を読み，初発の感想を話し合う→新出漢字や難語句を調べる→場面に分ける→場面ごとの様子や人物の気持ちを読み取る→終わりの感想を書く

活動の内容に多少の違いはあるにせよ，読み取りの学習はこういった指導計画が一般化している。さらに，人物の気持ちを読み取る活動では，気持ち悪くなるほど登場人物の気持ちを問い続ける。子どもたちは時に根拠のない読み取りをせざるを得ない状況を強いられる。こういった授業の積み重ねが「国語ざらい」「読書離れ」を招いたとも言われている。

さらに，場面ごとに細切れに読み通した結果，作品の全体像がつかめず，勝手な想像の世界に浸っただけの授業に終わっている。作者の意図した作品の意味やおもしろさに気づくこともないまま「どんなお話だったかわからない」まま学習が終わってしまうのである。かけた時間をだけ作品を読み取る力がついたとは言い難い現実がある。

生活の中で生きる力をつけていくためには，作品を自分の力で読みとる力をつけていかなければならない。そのためには，作品を丸ごととらえさせるべきである。作品を丸ごと読みとる力になると考える。

今回行った「ごんぎつね」の授業では，そのための具体的な方法として，次のような具体的な方法を取り入れた。

○アニメーションの作戦であらすじをつかむ

「読書へのアニメーション」はスペインのモンセラ・サルトが開発した読書教育法である。具体的には，読む力を引き出すための手段として考え出された創造的な遊びの形をとる75の作戦を用いて，子ども自身が秘めている読むための潜在能力を引き出し，その子独自の読書のスキーマ（読みの思考回路）を作る。

今回つけたのは作戦12「前かな，後ろかな？」である。ごんの行動が書かれている文章を10の短冊にし，10人の子どもが1つずつ短冊を持ち，できごとの順に並んでいく。その後，クラス全員で短冊があらすじどおりになっているか確認する。

○作品全体を読みとおすことのできる課題を設定する
全体を貫く具体的な課題を1つ設定することで，作品のあらゆる場面から課題にせまらせる。今回の授業

では導入（アニメーションの作戦）で前後のごんの行動から疑問点が出た。作品後半部分に位置するその文章は、ごんぎつねの学習全体を貫く課題であったので、それを学習課題として設定した。

2. 授業のねらい

- 登場人物の心情や行動の意味となる手がかりの言葉を見つけることができる。
- 手がかりを根拠として話し方に生かすことができる。
- 教材と関わり、他者と関わることから自己を見つめることができる。

3. 指導計画

- 第1時 「ごんぎつね」を読む。…………… 1
- 第2時 「ごんぎつね」のあらすじをつかむ。…… 1
- 第3時 文中に言葉を手がかりにごんの性格を読み取る。（一人読み）…………… 1
- 第4時 課題について追求する。…………… 1（本時）
- 第5時 終末の場面を読み取る。…………… 1
- 第6時 新美南吉の作品味わう。…………… 1

4. 授業の実際

- 行動から読み取ったごんの性格を手がかりにすることで自分の意見に根拠を持たせ、話し合いに生かしていくことができる。

本時の課題

「へえ、こいつはつまらないな」と言ったのにどうしてその明るく日も、ごんはくりを持って行ったのでしょうか。

なぜごんはくりを持って行くのかという問いに対して意見が次のように分かれた。

(1) つぐない

- あんなにひどいことをしたのだから、こんなことを言われたぐらいじゃやめられない。おわびの気持ちが強い。

(2) 『気づいてほしい』『喜んでほしい』

『あまえない』

- ごんは兵十にいじわるだと思われたくない。おわびにつぐないをしている。そのことに気づいてほしい。
- ごんはひとりぼっちで家族がいから、ほめてもらったり、喜んでもらったことがない。無理と知っていても喜んでほしい。

- 「へえ、……」は甘えた言い方で、心の底から思っていない。「なんでだよ」って甘えている。

大きく意見が2つに分かれた。しかし、この2つに納得しない2人の子どもがこんな発言をした。

- ① 村の人にとって必要な葉種がらに火をつけて燃やしている。怒られるだけじゃすまない、こんないたずらをしておいて、くりを届けていることを気づいてほしいというのはかしい。

- ② あまえない気持ちがあるのなら、いたずらはしない。

2人の意見は、今までさんざんいたずらをしておいて、このときになってせせせとおわびをするのはおかしい、自分が悪いことをした結果のおわびの行為なら、自分のことを認めてほしいとは言えない（言ってはいけない）という意味であろう。

「つぐない」という言葉は文中に存在する。「気づいてほしい」は「神様にお礼を言うんじゃない、おれは引き合わないなあ」と言ったごんの発言からくるものであろう。クラスの大多数を占めたその2つの読み取りに2人が待ったをかけた。

ここで、前時におさえた「いたずらばかり」に立ち返った。ここからごんの「あまえない」「かまってもらいたい」「相手にしてほしい」という気持ちをよみとったのだが、それらは「ひとりぼっち」と合わせて読み取れるものである。このもう一つのキーワード「ひとりぼっち」を再びおさえたところ、こういう意見が出た。

「兵十にひとりぼっちじゃないよ、と思ってもらいたくてずっと届けたんだと思います」さらに「自分がしているって分かってももらいたくなかったの？」ときき返すと「今までずっといたずらをしてきてたので信用がないから、うら口からこっそり入っている。でも、ずっと持って行ったと思う」自分を主張しようとする(2)の意見と対局になる意見が出た。

5. 授業の考察

(1), (2)が間違った読み取りとは言えない。本文のひとつの言葉だけを取り上げてみれば、そう読み取れないこともないからである。しかし、それは作品の読み取りではない。言葉の読み取りに終わっている。発言は、言葉の辞書的な説明にすぎなかった。読み取るのであれば、さらに別な言葉に根拠を見出し、自分の考えを意味づけ、より明確にしていかなければならない。

読み取りとは、より精選された言葉を根拠として見つけることができる、さらに自分の考えとそれらを関連づけて解釈していく（説明していく）ことであり、それはまさしく対話活動である。

文学的文章の授業における言語生活力は、この対話活動が行われることによって培われるのではないかと考えている。

[長谷川みどり]

D 〈読み〉の課題を設定して読み深める

—「海の命」(第6学年)—

1. 本実践の仮説

立松和平の「海の命」は難解である、と学習者は言う。「海の命」という題名に込められた意味、大魚(瀬の主)を殺さないことにした〈太一〉の心情、その際の「おとう、ここにおられたのですか。」という会話文の解釈、…。初読後の感想の中にはいくつかの疑問が含まれることになる。本単元では、それらの疑問を自力(個や学級集団の力)で解決することを試みる。

具体的な方法は、次のとおりである。

まず、一読者としての読後感を持ち寄り、班の中で〈読み〉の課題(討論会の話題)を設定する。

この〈読み〉の課題は他の班と交換し合うことになるので、他の班から提示された課題に対して自分たちなりの答えを用意することになる。一方、他の班に提示した〈読み〉の課題についても、我が班としての見解を持つことも必要になる。なぜなら、自らも討論会のパネラーとして参加することになるからである。

学習者は最上級学年として、これまでの物語の学習の経験を踏まえて〈読み〉の課題に対峙することになる。それは、登場人物の心情理解であり、題名を読むことであり、表現技法に気づくことであり、読者自らにとってのこの作品の価値を考えることである。いわば、6年生としての総仕上げの学習の一つとの位置付けである。

討論会(パネル・ディスカッション)において、他のパネラーや聴視者の意見を踏まえながら、あるいは絡めながら(自らの〈読み〉)を展開するには、それなりの準備(自らの〈読み〉に客観性と説得性を持たせること)が求められる。そこに読者としての自立のきっかけを見いだしたい、と考えている。

本実践の仮説は、次のようである。即ち、言語生活者としての成長を考えたとき、言動文化を享受するだけでなく、享受した内容を他に伝え合い、吟味検討し合うことによって、享受内容はいっそうの深まりを見せるであろう。また、言動文化を享受する際には観点(ここでは〈読み〉の課題)に照らして読むことが、その確かさや豊かさを保障するであろう。

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。

- 討論会で取り上げるに値する話題(〈読み〉の課題)を設定し、それに対する自らの〈読み〉を持つことができるようにする。
- これまでに習得してきた読み方を使って、独力で、あるいは集団の力で〈読み〉の課題に取り組

むことができるようにする。

- 自分の〈読み〉を他者に伝えるために説得力をもった表現活動をし、また自分の〈読み〉を深化させ得る他者(友達)の〈読み〉に触れて、柔軟に対応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9時間の案を立てた。

- 第1次 全文を通読し、物語の設定やあらましを理解する。……………1
- 第2次 自らの〈読み〉に基づいて、班ごとに〈読み〉の課題(討論会の話題)を設定する。……………1(本時 1/1)
- 第3次 二つの〈読み〉の課題(自らの班のものとの他の班から提示されたもの)について、班としての考え(読みとり)をまとめる。…2
- 第4次 討論会(パネル・ディスカッション)を開き、それぞれの課題についての読み深めを、聴視者とともに図る。……………5
- 第5次 本単元の学習を振り返り、学習方法と学習内容についての感想を文章表現する。…1

4. 授業の実際

本時は、討論会(パネル・ディスカッション)の話題を設定するために、個の〈読み〉の課題を元にして班の〈読み〉の課題を生成する時間であるが、その目標を次のように設定した。

- 初発の感想から発した自らの〈読み〉の課題を班の中で持ち寄り、話し合った上で、班としての〈読み〉の課題(討論会の話題)を設定する。
- また、学習過程は、次のようである。

- 1 前時までの学習内容を想起し、本時の学習内容を知る。
- 2 自らの〈読み〉の課題を設定する。
- 3 班の中に、個々の〈読み〉の課題を持ち寄り、班としてのそれ(討論会の話題)をまとめる。
- 4 本時のまとめをし、次時の学習内容を知る。

ここでは、上の2と3、つまり、個々の〈読み〉の課題を設定し、それを元にして班としての〈読み〉の課題(討論会の話題)をまとめる、というところを中心にして、授業の実際を報告する。

(1) 個々の〈読み〉の課題を設定する

前時に学習者は、全文を通読し、物語の設定やあらましを理解している。本時はまず、その理解を前提にして、「これからの学習で読み深めたいこと(〈読み〉の課題)を箇条書きにしてください」という指示を出した。その際、口頭で、〈読み〉の課題が〈読み〉の

課題足り得るための条件（次の三点）を示した。

- ① 文章を深く読むことによって、個々の読者が自分の〈読み〉を持ち得るものであること。
- ② 文章のどこをどう読んでも、答え（〈読み〉）の得られないものではないこと。【例】与吉じいさは何歳で死んだのか。
- ③ 文章を深く読まなくても答えの得られるものではないこと。【例】与吉じいさの職業は何か。

三点と言いながらも、①、②、③は言わば同義である。なぜなら、②や③では、班の中で読み深めたり、討論会（パネル・ディスカッション）を通して学級で読み深めたりすることができないからである。

例えば、6班の4人の学習者は次のような〈読み〉の課題を設定した。

A 児
・なぜ、太一は父が死んだ辺りの瀬にもぐったのか。
・なぜ、太一は父と同じもぐり漁師になったのか。
・なぜ、太一は、巨大なクエをとらなかつたことを人に言わなかつたのか。
・なぜ、太一は、巨大なクエが父だと思ったのか。
・なぜ、太一は、大魚が殺されたがっている、と思ったのか。
B 児
・与吉じいさが死んでしまった時の、太一はどんな気持ちだっただろう。
・なぜ、太一は、巨大なクエをモリで打たなかつたことをだれにも話さなかつたのか。
・なぜ、海へ帰ったと言ったのか。
C 児
・なぜ、太一は、巨大なクエを岩の穴で見かけたのに、モリを打たなかつた事をだれにも話さなかつたのか。
D 児
・太一の父親を殺した大魚を見つけたのに、太一は大魚を殺さなかつたのはなぜか。
・太一にモリをつき出されても、大魚はどうして逃げようとはせずに、おだやかな目で、全く動ことしなかつたのか。

(2) 個の〈読み〉の課題から班の〈読み〉の課題へ

6班では、一人一人が、これらの個の〈読み〉の課題を発表し合い、話し合った結果、班の課題として、次の一つにまとめられている。これは、B児の「なぜ、海へ帰ったと言ったのか。」をベースにして考えられたものである。

- ・なぜ、太一は、父や与吉じいさが海に帰ったと思ったのか。

上の個々の〈読み〉の課題の一つ一つを見てみると討論会（パネル・ディスカッション）の話題になり得るものはたくさんある。しかし、極力、「他の班と同じにならないように」という教師の指示も踏まえて、上のように決められたようである。

この6班の課題も含めて、全ての班の〈読み〉の課題を挙げてみると、次のようになる。

1班：太一が瀬の主を見た時の気持ちはどのようなものだったのか。
2班：太一にとって、海の命とはどのようなものか。
3班：クエにモリを打たなかつた時の太一は、どのように考えたのだろうか。
4班：なぜ、クエに向かって、笑顔をつくったのだろうか。
5班：題名「海の命」の「命」。父、与吉じいさん「命」。クエ＝「海の命」という時の「命」。それぞれの「命」の相違点は何だろうか。
6班：なぜ、太一は、父や与吉じいさが海に帰ったと思ったのか。
7班：なぜ、太一は、あの大魚がこの海の命だと思ったのか。
8班：クエを見つけたとき、モリを打たなかつたことを話さなかつたのはなぜか。
9班：なぜ、巨大なクエを殺さなかつたのか。
10班：太一は、なぜクエをおとうと思ったのか。

5. 授業の考察

文章を読む場合、読む行為と考える行為とは同義であると考えられる。つまり、読みながら考える、考えながら読む、という行為の連続によって、読むことは成立している。そう考えると、文章に「問いかけながら読む力」、 「課題を設定して、自己の〈読み〉を持つ力」は、言語生活力の下位能力の一つとして、大切にされなければならないと考えられる。

先の仮説の中には、本実践の後に展開する討論会の成果を見なければ検討できない事項も含んでいるが、「言動文化を享受する際には観点（ここでは〈読み〉の課題）に照らして読むことが、その確かさや豊かさを保障する」という点については、間違いのないところであろう。

上の実践の場合、学習者が設定しなかつた〈読み〉の課題（例えば、「太一はなぜ母の言葉に背いたか」、等）をどうするか、という問題が残る。それについては今後、検討すべきであるが、実践の意図は、上に挙げた言語生活力の下位能力の育成にあった。

〔神野 正喜〕

言語生活力の中味は何か

1. 研究の柱のおさらいと付け加え

本年度の国語科の研究主題は、「言語生活力の伸張をめざす国語科学習指導の研究」である。言語生活力は、望月氏が述べているように、言語技術と言語文化によって支えられていると考えられる。言語技術を獲得し、獲得した言語技術を使って、言語文化を享受／創造していくというのである。

私は、以上の枠組みにいくつかの付け加えを行いたい。それは、基盤としてのコミュニケーション力というものと、言語文化を個と社会をつなぐ世界観ととらえその継承／創造に加え、変革を加えることである。

基盤としてのコミュニケーション力は、自分と他者をつなごうとする〈関係性への志向〉と、他者（他人や自然を含めて）を感じ取ろうとする〈感覚〉そして、〈感覚〉や〈関係性〉を表象できる〈語彙〉で成立していると考えている。ここでいう〈語彙〉とは、辞書的な意味が付与された言葉ではなく、自分の文脈で捉え直され、自分のものとなった言葉を指している。

言語技術も言語文化も、他者と関わろうする志向がなければ、孤立したものになる。〈感覚〉がなければ、表面的な技術・文化の習得に終わってしまう。そして、〈語彙〉がなければ、外から与えられた言葉をおうむがえしのように繰り返すだけの人間になってしまう。

また、言語文化については、先人が生み出した文化をただ継承するだけではなく、それを捉え直し時には変換させ（変革）新たなものを生み出すことが必要である。さらに、文化とは人の外側だけにあるものではなく、ものの見方考え方そのものが文化といえる。それを、私や私たち、未来の私たちが、よりよく生きるために生かすように、こしらえなおすのである。

基盤としてのコミュニケーション力、その上に言語技術、さらに世界観とも言い換えられる言語文化、これらにより言語生活力が成立していると考えている。

以上のような理解はあくまで、私自身が、附属小学校との共同研究の中で深めていったものである。附属の実践を自分なりに捉え直し、新たな意味を付与していく。そしてそれを再び、共同研究の場にかえしていく。それこそ、共同研究の醍醐味といえるだろう。共同から得た示唆を個で深め、それを再び共同に返していく、それが、共同研究の「協働性」である。

私は今年度は、個々の授業の問題は別として、附属で共同で研究していることが個別の研究ではない何かプラスαを生み出しているかどうか、問われると考えていた。各実践は、個別の実践研究を超えて、ある種の「協働性」を帯びたものになっているだろうか。

2. 個別の実践研究を超えて

第1学年の望月実践では、「おおきなかぶ」の二人の訳をとりあげ、その違いが「視点」の違いにあることに気づかせた。では、「視点」は「言語生活力の伸張」とはどのような関係にあるのだろうか。それを考えるためには、基盤としてのコミュニケーション力や言語文化（世界観）との関わりで考えなくてはならない。簡単に言えば、「視点を定めた読み」が言語文化（世界観）の継承／変革／創造にどのように関わるか、また、基盤としてのコミュニケーション力にどのように関わるか、ということである。

第2学年の木下実践では、クイズを出し合うという場面を設定している。ヒントができるだけ「具象性」を帯びたものであることがここでの重要な言語技術であろう。しかし、ここで行われていることは何なのだろう。自分の考えた答えに、すぐにはわからずしかし三つのヒントでちゃんとわかるように考えること、これはコミュニケーション力そのものだとはいえる。とすれば、ヒントの工夫がどうだったかだけでなく、そこでどのようなやりとり（対話）が行われたかどうかが、この実践の命となるはずだ。そもそも子どもたちは、クイズをなぜ行ったのだろうか。

第4学年の長谷川実践では、「作品を丸ごと読ませる力」と「自分の力で読ませる力」とが言語技術の柱となっている。しかし、ここで考えなくてはならないのは、なぜこのような言語技術が、子どもたちの言語生活力に必要なのかという問いである。実はこの実践では、子どもたちの自由な話し合いの中に、文学に根ざしつつも、自分の考えをなんとか根拠を持って語り合おうとした学習者の姿があった。実はここにこそ、言語生活力の伸張があったのではないだろうか。

第6学年の神野実践では、〈読み〉の課題たりうる課題を提出することを求めている。そこには、「個々の読者が自分の〈読み〉を持ちうること」「答えの得られないものはだめ」「簡単にわかるものもだめ」という三つの視点を与えている。これが、深く読むための言語技術であるとしている。ここでも、長谷川実践と同じ間を持つ必要がある。文学の深く読むことは、子どもの言語生活力にとって、子どものコミュニケーション力にとって、子どもの言語文化（世界観）にとってどのように重要なのだろうか、という問である。

3. 投げかけた間を拾おう

私はあえて実践者に問いを投げかけた。もっともたくさん問いが互いに生まれたはずである。そのような問いを拾い集めみんなで考える。実は、4人の実践者の実践は全てそのような形であった。実践でできることが研究で出来ないはずはない。今再び共同研究の「協働性」が問われているのである。〔難波博孝〕