

# 国 語 科

谷 内 比能雄  
坂 根 順 子  
稲 井 志津子  
新 村 裕 二

## はじめに

昨年度は、子どもたちに身につけさせたい生きて働く力を、説明文教材に絞り、「筆者が伝えようとしている事柄を正しく読み取り、自分なりにとらえることができる力」ととらえ、実践研究をしてきた。

しかし、子どもたちの読みの現状を探ってみると、それだけの力では十分とは言えないようである。

それは、一つひとつの叙述に着目することはできて、それぞれの着目したことばからイメージを広げて解釈することが乏しく、せっかくの着目したことばが、読み深める際に十分に個々の解釈として深まらない広がらない現状があったように思う。

また、子どもたちが毎日書き続ける日記「あゆみ」などにおいても、実際に使用していることばは少ないように思う。自分の感じたことや思ったことに対して、自分なりの思いに合うことばを使用することが十分でないように感じる。

このように見てくると、子どもたちは、生活の様々な場面で、言語に対する感覚を無意識で使っていたり、その場限りの対応でしかなかったりしている場合が多い。まして、国語科の授業の中においても、着目したことばからイメージ化することの大切さや自分の思いを言語表現することの楽しさなどについても、曖昧な言語活動で終わってしまっているように思う。

そこで、本年度は、子どもたちの言語生活の現

状を見直してみることによって、国語科としての「めざすもの（本質）」から「国語科のとらえる生きて働く力」を再度見直してみることにした。また、見直した生きて働く力をどのように学習過程として構成していくのか（三段階の構成）についても吟味し、実践研究を進めていくことにした。

## I 生きて働く力のとらえ

### 1 教科のめざすものと生きて働く力

子どもたちは、言語生活の中でことばを知り、ことばを理解し、ことばを自分のものとして使う。子どもたちが行っているこれらの一連の活動の全てが言語活動と言える。

子どもたちの言語生活におけることばを知る・ことばを理解する・ことばを自分のものとして使うという活動は、その部分だけで行われるものではなくそれぞれが相互に関連して行われるものである。しかも、その時々々の言語活動は、その時々合った自分の持っている言語に対する感覚によって対応しなければならないものである。

このように考えると、私たちは、子どもたちが様々な言語活動の中で、言語に対する関心を深めことばに対する感覚を鋭くし、多くのことばを自分のものとして取り込んでいく必要を感じるのである。また、そうすることで、子どもたちの言語生活がより豊かなものとなるのではないだろうか。

以上のようなことから、国語科のめざすものを次の様にとらえることにした。

様々な言語活動の中で、言語に対する関心を深め、自分のものとするにより、豊かな言語生活を営めること。

豊かな言語活動は、子どもたちが言語を習得していく活動の中でこそ、生まれるものである。学習の場面には、様々な言語活動がある。例えば、「ことばに着目する」「ことばを解釈する」「自分の思いを表現する」「言語から感じ取る」「言語のイメージを持つ」などである。これらの言語活動において、子どもたちは、言語に対する自分なりの感覚をもとに、感じたり、考えたり、想像したり、表現したりするのである。

この言語に対する自分なりの感覚には、次の様なものがある。

- ・キーワードに着目する
- ・表現叙述と自分の生活経験を結びつける
- ・表現叙述から心情や状況をイメージ化する
- ・表現叙述と自分の持つ言語を結びつける
- ・表現叙述の美醜を感じ取る
- ・自分の思いにかなった言語を選択する
- ・段落と段落の状況や心情を結びつける

などである。

この言語に対する感覚は、様々な言語活動によって磨かれ鋭くなっていく。そして、さらに、言語に対する感じ方や使い方が豊かなものとなっていくものである。

私たちは、このようなことばに対する鋭い感覚を「言語感覚」ととらえた。そして、この言語感覚は、深まりのある学習活動を通して自分なりの言語を取り入れることで、磨かれていくと考えたのである。

従って、子どもたちが自己を拓きながら「豊かな言語活動ができる子」になるために、次の様な生きて働く力を設定した。

深まりのある学習活動の中で身につける言語に対する鋭い感覚（言語感覚）

尚、次のような言語感覚を大切にした学習活動に心掛けたい。

- ・感受性豊かな語感が持てる活動
- ・表現言語と経験を結びつける感覚を確かなものにする活動
- ・実感ある言語の取り込みができる活動
- ・自分なりの思いを適切に表現できる活動

などである。

## 2 単元で生きて働く力を設定するために

国語科の読解指導の中で、文学教材と説明文教材がある。国語科としての生きて働く力をこの二つの教材分野において次のような観点を持って考えていくことにした。

### ①文学教材の観点について

文学教材では、一つひとつのことばや文、段落とのつながりの中から、イメージをふくらませて読み深めていくことで、教材の主題に迫ることができる。そのために、キーワードに着目する感覚や着目したことばからの想像豊かにイメージする感覚が文学教材では重要になってくる。

従って、文学教材での生きて働く力を次の様にとらえた。

作品の主題を読み取るためのキーワードに着目し、多様にイメージ化できる。

### ②説明文教材の観点について

説明文教材では、文学教材に比べ、事実内容とその理論展開の仕方を読み取ることで、筆者の意図を読み取ることができる。そのために、キーワードに着目する感覚や読み取った事実内容を結びつけて論理的に読み取る感覚が必要とされる。

従って、説明文教材での生きて働く力を次の様にとらえた。

筆者の意図を読み取るためのキーワードに着目し、論理的に結びつけることができる。

このように、教材の二つの分野で、生きて働く力を考え、各単元における具体的な言語感覚とはどのようなものなのかを設定していくことができる。また、単元での生きて働く力により内容が読み深められるのであるから、単元の目標を「生きて働く力・内容目標」として設定することにした。

## Ⅱ 三段階の構成について

### 1 要素のとらえ

単元での生きて働く力は、子どもたちが題材を読み進め、題材の価値(主題・要旨)に迫ることで身につけられるものと考えている。

そこで、題材の価値は、どのような事柄なのかを明確にとらえなければならない。そのためには、どんな言語感覚が必要なのかを考えていくのである。そして、必要な言語感覚を使い、題材の価値に迫る読み取りの内容一つひとつが、単元で獲得すべき要素(生きて働く力の構成要素)になるととらえた。

この生きて働く力の構成要素には、A群とB群の二種類の要素群がある。

要素A群は、既存の生きて働く力を使って読み取ることができるものである。また、要素B群は、新たな言語感覚で読み深められる内容であり、主題に迫る重要なものである。

### 2 ネットワークにおける見方・考え方・感じ方

具体的に、「かさこじぞう」(東書2年下)の「もちつきのまねごと」の場面で、ネットワークにおける見方・考え方・感じ方について述べる。

題材の主題を次の様にとらえた。

「じいさまの優しさだけでなく、苦勞を共にし、互いに思いやる温かい心と明るさ。」

そこで、単元の目標(生きて働く力・内容目標)を次の様に設定した。

「じいさまやばあさまの言動や様子を表すことばに着目し、事実と心情を結びつけることにより(言語感覚)、どんなに苦しくて辛くても二人が温かい心を持っていることを読み取ることができる。」

子どもたちは、この場面に至るまでに、場面ごとにじいさまやばあさまの心情を中心に読み進め、次の様な内容を読み取ってきている。(要素A群)  
・たいそう貧乏な二人の生活であっても、何とかしてもちだけでも用意できないかと考え、かさを一生懸命売ろうとするじいさまの姿。

・かぶせるかさこが無くて、自分の手ぬぐいをかぶせて地蔵様を思いやるじいさまの姿  
・何も持たず帰ったじいさまを優しく迎えるばあさまの姿。

そこで、この場面でも、子どもたちは、これまでの見方・考え方・感じ方で、ばあさまの(いやな顔ひとつしないで「ええことをしなすった!」)ということばに着目することで、ばあさまの優しさを読み取ることができる。

しかし、子どもたちは、もちこさえ用意することができなかったのに、もちつきのまねごとをして楽しくしている二人の明るさにまでは、読み深められないだろう。つまり、場面ごとの部分的な読み取りしかしてこなかった子どもたちには、本題材の主題に迫るような読み取りをするまでには至らないと思われる。従って、この「もちつきのまねごとをする二人の明るさ」が、要素Bとなるのである。

この場面での要素Bと、これまでの読み取った内容(要素A群)とをどのように意味づける(ネットワークする)のかについて述べる。

まず、じいさまが何も持たずに帰った時は、もちこの用意もできない大晦日となり、本来ならば暗くなるはずなのに、じいさまとばあさまの二人が明るく楽しそうにもちつきのまねごとをしていることを押さえる。その上で、〈じいさまがもちつきのまねごとをし出したのはどうしてかな〉と問いかける。この問いかけが、子どもたちの言語感覚を刺激することになる。つまり、この場面では、じいさまやばあさまの心情だけでなく、これまでの事実とその時々の二人の心情をも結びつけて(意味づけて)考えさせることになるのである。この新たな言語感覚を使うことで、二人の明るさが見えて来るのである。

このように、子どもたちの言語感覚を刺激することで、これまでの見方・考え方・感じ方が変わり(深まり)、これまで以上にじいさまとばあさまの立場に立った内容を読み深められるのである。

以下、国語科の生きて働く力を受け、具体的な単元での実践を述べることにする。

### Ⅲ 実践例

#### 「手ぶくろを買いに」の実践を通して

(東書三年下)

#### 1 単元の構成について

##### (1) 題材と生きて働く力

初めて見る雪に驚きながらも、無邪気に遊び回る子ぎつねのために、母ぎつねは手ぶくろを買ってやろうと思う。しかし、町の灯を見て、どうしても足が進まない母ぎつねは、子ぎつねだけを一人で町まで行かせることになる。素直で無邪気な子ぎつねは、手をまちがえたが、無事に買って帰ってくることができたという作品である。

この作品では、母ぎつねから「人間は恐ろしいものだ」と教えられた子ぎつねが、無事に手ぶくろを買えたことにより、「人間ってちょっとをこわくないや」と思うようになる。一方、母ぎつねはそんな子ぎつねを見て「ほんとうに人間はいいものかしら」とまよい始める。この作品で作者は、母子の人間に対するこのような考え方の変化を通して人間の姿をより深く考えさせているのではないかととらえた。

本単元までの既有的の生きて働く力は、「直接気持ちの表れている会話文やことばに着目できる」と考えている。そして、その力を使うことにより登場人物の心情や情景を読み取ることはできる。しかし、それだけでは人間に対する考え方を変えるようになっていく母子の気持ちにまで至ることは難しい。その気持ちを読み取るためには、各場面での二人の言動や様子を表すことばに着目し、そこから想像した思いをつなげることが大切となってくる。

以上のようなことから、本単元における生きて働く力・内容目標を次のように設定することができる。

母ぎつねと子ぎつねの言動や様子を表すことばから想像した思いをつなげる(言語感覚)ことで、人間に対する考え方を変えるようになっていく母子の気持ちを読み取る。
---

このように、想像した思いをつなげることは、これまでの部分的な読みから、登場人物の心情変化を意識した読みにすることができると考えた。

##### (2) 要素の分類(A・Bの分類)

本単元での生きて働く力を身につけさせるための、生きて働く力の構成要素についてまとめてみる。

子どもたちが、既存の生きて働く力を使って読み進めていけば、自然に読み取れる事柄を要素A群とした。

##### 《要素A群》

##### ① 子ぎつねの無邪気さ

子ぎつねの言動から、幼さ、無邪気さ、元気さの理解。

##### ② 母ぎつねの心の葛藤

町の灯を見たとき、足がすくみ、どうしても行けない母ぎつねの心の葛藤の理解。

##### ③ 母ぎつねの心配

子ぎつねを一人で町まで行かせることになり、母ぎつねの心配でたまらない気持ちの理解。

##### ④ 子ぎつねの素直さとぼうし屋さんのやさしさ

子ぎつねの素直さと、子ぎつねの気持ちをわかってくれたぼうし屋さんのやさしさの理解。

##### ⑤ 子ぎつねが人間に対して感じたやさしさ

ぼうし屋さん、人間の母子の様子から、人間のやさしさを感じた子ぎつねの気持ちの理解。

ただし、要素A②については、読みの主体が子ぎつねから母ぎつねに変わるため、教師の働きかけがなければ「しかたがないので……行かせることになりました」に至るまでの母ぎつねの思いを十分に読み取ることが難しいと思われる。

また、新たな言語感覚でなければ読み深めていけない事柄を要素Bとした。つまり、本単元の場合子どもたちは最後の場面を心配して待っていた母ぎつねの姿や喜ぶ子ぎつねの姿を読み取ることができであろう。しかし、子ぎつねの喜ぶ姿を見ながらも「ほんとうに人間はいいものかしら」という母ぎつねのまよいについては、前時までの母ぎつねや子ぎつねの気持ちをつなげないと読み深めることができないと思われる。

《要素B》

① 母ぎつねの人間に対するまよい

手をまぢがえたのに、手ぶくろを買って無事に帰ってきた子ぎつねの言動によって、自分が体験した人間のこわさにまよい始め「ほんとうに人間はいいものかしら」とつぶやく母ぎつねの気持ちの理解。

(3) めざすネットワーク

次に、本単元ではどのようなネットワークをめざしているかについて述べる。

これまで、母ぎつねの「人間はこわい」という気持ちと子ぎつねの「人間はちっともこわくないよ。やさしかったよ。」という人間に対する気持ちを読み取ってきた。この二つの反する気持ちから想像した思いをつなげて考えることで「人間を全て信じて行動することは危険なことだ。しかし、悪いことさえしなければ、人間はいいものかもしれない。」という母ぎつねの迷いを読み深める状態である。

2 主体者としてかかわらせるために

＝主体者としてかかわる姿と教師の働きかけ＝

一読後、子どもたちは、子ぎつねの立場に立ち子ぎつねが手をまぢがえたのに、無事に手ぶくろを買って帰ることができたことを喜ぶであろう。その感想を大切に、**「子ぎつねが手ぶくろを買えたのはどうしてだろう」という意識で読み進めていけば、要素A群（①、③、④、⑤）は無理なく読み取ることができると考えた。そこで、主体者としてかかわる姿を「子ぎつねが手ぶくろを**

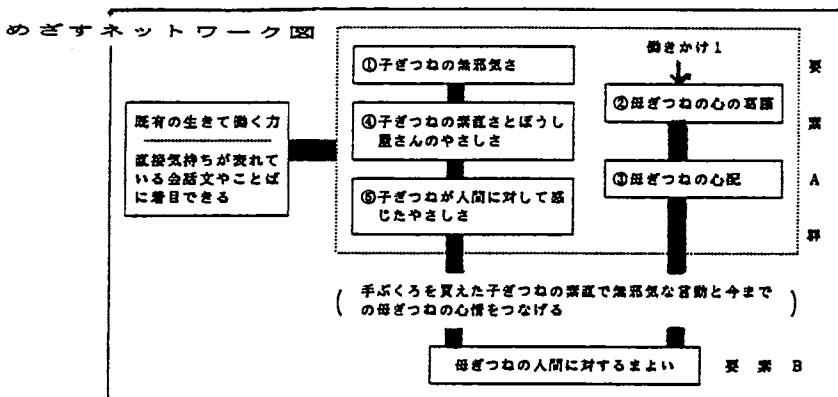
買えたのはどうしてだろう」という問題意識を持って読み進めていくことに設定した。

このような主体者としてかかわる学習での意識を無理なくつなぐために、教師はどのように働きかければよいのだろうか。そのことについて述べてみる。

子ぎつねだけを一人で町まで行かせることになった母ぎつねの心の葛藤については、母ぎつねの「どうしても足が進まない……」と子ぎつねの「母ちゃん、何してんの。早く行こうよ。」ということばに着目させたい。そして〈母ぎつねがどうしても足が進まないのはどうしてか〉と問いかける（働きかけ1）ことにより、いっしょに行きたいが、どうしても足が動かない母ぎつねの心の葛藤の読み取らせたい。

つぎに、母ぎつねの人間に対するまよい（要素B）については、〈「ほんとうに人間はいいものかしら」とつぶやいたのはどうしてか〉を入り口の課題（働きかけ2）として、「人間はこわいものだ」と思っていた母ぎつねがまよい始めていることに気づかせたい。

その上で、〈なぜそんなにまよっているのか〉と問うこと（働きかけ3）により、要素A①～⑤の母ぎつねと子ぎつねの人間に対する気持ちから想像した思いをつなげて考えさせたい。そして、母ぎつねの「ほんとうに人間はいいものかしら」に込められている、「悪いことさえしなければ、人間はいいものなのかもしれない」という母ぎつねの気持ちを読み深めることができると考えた。



3 単元計画（総時数10時限）

	児童の主な意識の流れ	要素と働きかけの位置づけ
獲得	<p>&lt;どんなお話かな、読んでみよう&gt; …… 1時 題名読み・範読・感想</p> <p>&lt;感想や疑問を話し合い、読みのめあてを持つ&gt; …… 2時 ・雪が初めてでびっくりしたけど、あそんでいる子ぎつねがかわいい ・母ぎつねは、人間がこわくてたまらない ・一人で行ったのにちゃんと手ぶくろが買えてよかった</p> <p>手ぶくろが買えたのはどうしてだろう</p> <p>&lt;手ぶくろを買ってやろうと思ったのはどうしてか&gt; …… 4時</p> <p>初めての雪を見て、驚きながらも、無邪気に遊んでいるかわいい子ぎつねの手に、しもやけができてはかわいそうだと思ったからだよ。やさしい母ぎつねだね。</p> <p>&lt;子ぎつねだけを一人で町まで行かせることになったのはどうしてか&gt; 5時</p> <p>いっしょに行きたいが、町の灯を見たたん、昔のことを思い出し、どうしても足が進まないの、しかたなく一人で行かせることになったんだ。</p> <p>&lt;町へ行く子ぎつねに教えたことは何か&gt; …… 6時</p> <p>手ぶくろの買い方や、人間のこわさを繰り返し何回も教えていたよ。子ぎつねが一人で行き、買って帰れるかとても心配しているんだよ。</p> <p>&lt;手をましがえたのに、手ぶくろを買えたのはどうしてか&gt; …… 7時</p> <p>母ぎつねに教えられたとおりに、そして、ぼうし屋さんの言うとおりに素直に本物のお金をだしたかわいらしい子ぎつねだから買えたんだね。ぼうし屋さんもやさしい人だったからだね。</p> <p>&lt;手ぶくろが買えたのに、すぐ帰らなかったのはどうしてか&gt; …… 8時</p> <p>やさしいぼうし屋さんに会い、人間はおそろしくなかったけど、人間のこともっと見たいと思ったから、人間の声ができるまどの下に立ち止まったんだよ。人間のお母さんも母ぎつねと同じようにやさしい声だったよ。</p>	<p>要素A① 子ぎつねの無邪気さ</p> <p>要素A② 母ぎつねの心の葛藤</p> <p>働きかけ1 どうしても足が進まないのは？</p> <p>要素A③ 母ぎつねの心配</p> <p>要素A④ 子ぎつねの素直さとぼうし屋さんのやさしさ</p> <p>要素A⑤ 子ぎつねが人間に対して感じたやさしさ</p>
	<p>&lt;「人間はいいものかしら」とつぶやいたのはどうしてか&gt;</p> <p>手をましがえたのに、手ぶくろをかって無事に帰ってきた子ぎつねからやさしい人間のことを聞き、昔、命からがらにげてきた人間のこわさにまよってきているんだよ。子ぎつねが「人間ってちっともこわくないや。」といっても、すぐに人間はいいもんだなどは思えないで、まよっているんだね。</p>	<p>働きかけ2 「人間はいいものかしら」とつぶやいたのは？</p> <p>要素B 母ぎつねの人間に対するまよい</p> <p>働きかけ3 なぜそんなにまよっているの</p>
	<p>&lt;母ぎつねや子ぎつねに言ってあげたいことを書こう&gt; ・人間には、こわい人やいじわるな人もいるけど、心のあたかいやさしい人もたくさんいるんだよ。 ・人間のお母さんも子ぎつねのお母さんもどちらも同じようにやさしいですよ。人間の母子のことも、お母さんに話してあげてね。</p>	<p>・自分の体験ともからめて、人間についての思いを書くことができる。</p>

#### 4 単元の実際と考察

この作品は、母ぎつねと子ぎつねの人間に対する考え方の変化を通して人間の姿を深く考えさせているとらえてきたが、そんな読みに迫ることができたであろうか。このことについて、単元を通してふり返り、次の点で考察してみたい。

- ・意識が連続されたか
- ・一時限のねらいが達成されたか

##### (1) 単元を通じての意識の連続と働きかけ

教師の働きかけの部分でも述べたが、子どもたちの意識の連続に抵抗がある部分は、獲得の5時(要素A②)、再構成(要素B)の場面である。その部分の授業記録をのせ単元の学習が、子どもたちにとって、自然に無理なく連続した意識で行なわれていたかどうかについて、考察してみる。

##### ——獲得の5時(要素A②)の場面——

(前時のふり返りをした後で)

- C<sub>1</sub>こんなに無邪気でかわいい子ぎつねだから手ぶくろを買ってやろうと思ったんだ。
- C<sub>2</sub>子ぎつねは母ぎつねといっしょに町へ行くことがうれしいんだよ。
- T<sub>1</sub>そんな子ぎつねが「母ちゃん何してるの。早く行こうよ」と言っているのに、どうしても足が進まないのは?(働きかけ1)
- C<sub>3</sub>さんざおいまくられて、命からがらににげてきたんだから、ひょっとしたら、殺されていたかもしれないから。
- C<sub>4</sub>あの時のこわさを思い出したら、どうしても足が進まなくなった。
- C<sub>5</sub>それで、しかたがないので、子ぎつねだけを一人で町まで行かせたんだ。
- C<sub>6</sub>そんなこわい所に、どうしてかわいい子ぎつねだけを一人で町まで行かせたのか?
- C<sub>7</sub>やっぱり手ぶくろを買わせてあげたいから
- C<sub>8</sub>かわいい子ぎつねに、せっかく手ぶくろを買ってあげたいと思ったんだから、本当はいっしょに行きたくらいだけど、どうしても足が進まないの、しかたがないので一人で町まで行かせたんだ。

獲得の5時(要素A②)の場面では、T<sub>1</sub>のような働きかけをとった。その結果、子どもたちの読みの意識は、何とかして手ぶくろを買ってあげたいと子ぎつねのことを思いながらも、C<sub>5</sub>、C<sub>7</sub>、C<sub>8</sub>のように母ぎつねの立場に立って考えようとしていた。つまり、手ぶくろを買ってあげたい気持ちは残っているのだが、自分が前に体験したさんざんおいまくられて命からがらににげてきたあの恐さを思い出すと、どうしても足が進まないという母ぎつねの心の葛藤を読むことができたと思われる。

##### ——再構成(要素B)の場面——

(前時のふり返りをした後で)

- T<sub>2</sub>そんな子ぎつねの様子を見た母ぎつねが「ほんとうに人間はいいものかしら」とつぶやいたのは?(働きかけ2)
- C<sub>9</sub>「どうして?」、「まあ!」とあきれましたが、「ほんとうに……かしら」というふうに変わっているの、母ぎつねはまよってきた。
- C<sub>10</sub>「ほんとうに……かしら」と二回もくり返してつぶやいているので、やっぱりまよっている。
- T<sub>3</sub>「ほんとうに……かしら」とまようようになったのはどうしてか。
- C<sub>11</sub>子ぎつねは、まちがえた手を出したのに、ぼうし屋さんがちゃんと手ぶくろを売ってくれ無事に帰ってきたから。
- C<sub>12</sub>「ぼうしとまちがえて……あたたかい手ぶくろをくれたもの」と言って、うれしそうに手ぶくろのはまった両手をパンパンとやって見せてくれたから。
- C<sub>13</sub>母ぎつねは人間にさんざんおいまくられて命からがらににげてきたので人間はとてもこわいものだと思っていたが、子ぎつねは「人間ってちっともこわくないや」と言っているの、まよってきた。
- C<sub>14</sub>今か今かとふるえながら母ぎつねは待っていて、それほど人間のことをこわいものだと思っていたのに、子ぎつねの様子

は、正反対だったからまよってきた。  
C<sub>10</sub> 二回も続けてつぶやいているので、すぐまよっている。すぐ考えて考えすぎたから、口からブツブツと出てきた。

再構成の場面では、前時の学習をふり返った後で、T<sub>2</sub>の〈「ほんとうに人間はいいものかしら」とつぶやいたのは?〉(働きかけ2)を入り口の課題とした。それにより、C<sub>9</sub>、C<sub>10</sub>のように母ぎつねがまよい始めていることに気づいていくことができた。

そして、C<sub>11</sub>~C<sub>14</sub>のようにまようようになったわけを話し合う中で、C<sub>15</sub>のようなすぐまよって考えすぎている母ぎつねの気持ちにまで気づいていくことができた。

このように、子どもたちの意識の連続に抵抗があると考えていた獲得5時(要素A②)や再構成(要素B)においては、子どもたちの読みの状態をふまえた働きかけをしたことにより、無理なく連続した意識で読み進めていくことができたと思われる。このように読み進めてきた結果、適用段階においても母子のきつねにお手紙を書こうという意識につながっていった。

### (2) 一時限のねらいが達成できたか(再構成)

この単元でめざすネットワークとは、次のように読み深める状態である。

・母ぎつねは昔の思い出からとってもこわいと思っていたけれど、子ぎつねの言葉や様子から「人間はいいものかしら」とまよっている。

このような状態が達成されたかについて考えてみたい。

#### ——再構成の、—— (C<sub>15</sub>の後で)

T<sub>4</sub> すぐまよったわけは、母ぎつねと子ぎつねの両方にあるのかな。(働きかけ3)

C<sub>16</sub> 2つのことがあったから、まよった。1つだけだったら、まよわない。

T<sub>5</sub> 2つのことって何かな。

C<sub>17</sub> 1つ目は母ぎつねがとってもこわい目に合ったこと。2つ目は子ぎつねがとってもうれしい目に合ったこと。

C<sub>18</sub> 「人間はとってもこわい」という気持ちと「人間はちっともこわくない」という気持ちが母ぎつねの中でぶつかってまよった。

(以下略)

再構成でめざすネットワークの状態を達成するためにT<sub>4</sub>のような働きかけ3をとった。しかし、実際のT<sub>4</sub>の発問では、母ぎつねのまよいを読み深めることはできなかったのである。その原因について考えてみる。

再構成では、まよいの中身を読み深めることをねらっていたのに、T<sub>4</sub>の発問は、まよいのわけを確認しようとしているのである。C<sub>15</sub>まで子どもたちの発言を見ると、母ぎつねと子ぎつねの人間に対する気持ちから母のまよいのわけを想像し、さらにそれらの思いをつなげてまよいの中身までも読み深めようとしていた。しかし、C<sub>17</sub>、C<sub>18</sub>のように、主題に迫ることができず、これまでの発言をまとめるような状態になってしまった。それは、教師が子どもたちの状態を見極めきれず意識を停滞させるような発問をしてしまったためである。ここでは、C<sub>16</sub>の発言から〈何をそんなに考えこんだのかな〉と働きかけることで母ぎつねの深いまよいを読みとることができたと思われる。

### (3) 単元を終えて

再構成でのネットワークが弱いまま単元を終えた。やはり、本単元の生きて働く力である、ことばから想像した思いをつなげてとらえるという言語感覚は、十分子どもたちに身についたとは言えなかった。

しかし、子どもたちの中には、次のような母ぎつねの思いに立ってふり返りを書く子もいた。

子ぎつねのことを考えると母ぎつねは、すぐに人間はいいものだといえなかったんだと思います。今度はひょっとしたら子ぎつねだってこわい目に会うかもしれないからです。「つぶやきました。」で、この物語は終わっているから、母ぎつねはずっとなやんでまよっているんだろうな。  
(A児)



## 「やまなし」の実践を通して（光村6年下）

### 1 単元の構成について

#### (1) 題材と生きて働く力

「やまなし」は、五月と十二月の谷川の中の様子を川底に住むかのに視点から描いた物語である。

この作品の主題を考えてみる。五月のげん灯に見える谷川は、とても躍動感があり明るい。しかし、中に住む、かに達はおびえている。それと対照的に、十二月のげん灯に見える谷川は、とても落ち着きがあり静かである。そして、かに達も、ゆとりを持っている。この二枚のげん灯を通して作者は、自然のありのままの姿を描き、その厳しさを表しているのではないだろうか。

その主題に読み至るためのキーワードとして、作者が駆使した表現技法があげられる。作者は、色彩語、擬音語、擬態語、比喩などの表現を工夫しながら、いかにも谷川の中の様子が目に浮かぶような豊かな描写をしている。そのような表現に着目しながら、心情と結びつけ、イメージを広げて読んでいくことで、主題に近づくことができるであろう。

本単元までの既存の生きて働く力として、「文中の一つのことばから受ける自分なりのイメージをことばにすることができる」というのが考えられるが、それだけでは谷川の様子を豊かに読み取ることにはできない。そこで、五月や十二月のげん灯から受けるイメージを出し合わせ、それを登場人物の心情や辺りの状況を表すことばと結びつけることで谷川の様子をより豊かに読み取ることができると思われる。

以上のようなことから、本単元における生きて働く力・内容目標を次のように設定した。

作者が工夫した豊かな描写に着目し、自分なりのイメージを出し合い、心情・状況を表すことばを結びつけること(言語感覚)で、かのにの目を通した谷川の情景を読み取る。

こうすることで、今まで自分たちが気付かなかった感受性豊かな語感を身に付け、自分の言語活動の中に取り入れることができると思われる。また、作者の世界にひたらせることは、既成のことばを並べ立てるだけでなく、ことばはもっと豊かに使うことができると気付かせられるだろう。

#### (2) 要素の分類（A・Bの分類）

先に述べた生きて働く力を身につけさせるために、主題を読み進める過程において、どのような事柄を読み深めていく必要があるだろうか。その事柄（生きて働く力の構成要素）についてまとめてみる。既存の生きて働く力を駆使しながら、自分で読み深れられるものを要素A群、これまでの見方考え方では難解で、教師側からの働きかけによって気づき、主題に迫るのに重要なものを要素B群とした。

##### 《要素A群》

#### ① 視点

物語全体が、水底から見上げているかのにの兄弟の視点で描かれていることへの理解。

#### ② 五月の谷川に起こった出来事

五月の谷川に起こった出来事の展開とその詳しい内容の理解

#### ③ 十二月の谷川に起こった出来事

十二月の谷川に起こった出来事の展開とその詳しい内容の理解

#### ④ かのにの親子の心情やその場の状況

かのにの親子の会話「何か悪いこと……」「こわい所へ……」などを、川底に住むかのにの立場になつての理解。

##### 《要素B群》

#### ① 情景描写

「鉄色」「青光り」などの色彩語、「トブン」などの擬音語、「かぶかぶ」「ぎらっと」などの擬態語、「光のあみ」などの比喩表現に目をつけ、イメージを出し合う。そのイメージと要素A群を結びつけることで、谷川の中の美しさ落ち着きなどを感じ取る感覚を持つこと。

#### ② 五月と十二月のげん灯のちがいは

要素B①の感覚を持って、五月のげん灯と十二

月のげん灯を比べて読むと、その両者が対照的であることに気付く。その違いを読み深めることで、主題に読み至ること。

### (3) めざすネットワーク

次に本単元では、再構成の段階でどのようなネットワークをめざしているかについて述べる。

獲得の段階で、川底のかにの視点でげん灯が描かれていることをとらえ、かにの親子の心情や辺りの状況がある程度つかんできている。

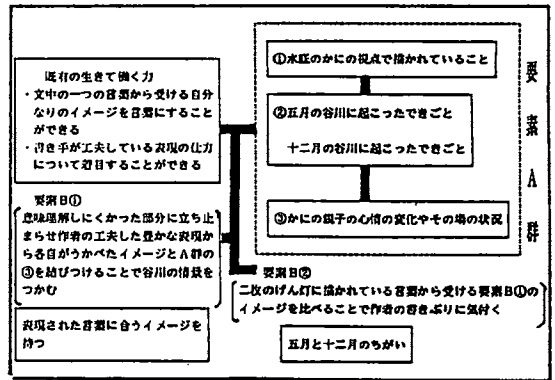
しかし、情景描写の部分については、読み取った経験も少なく、子どもたちにとっては分からないものである。また、それが分からないがゆえに谷川の中の映像をより鮮明に自分のものにするのができないと思われる。

そこで、子どもたちが興味を持ちそうな擬音語や擬態語、さらには、比喩や色彩語などの作者の豊かな表現に目をつけさせ、各自の持ったイメージを出し合わせたい。単に、意味理解をさせるのではなく、ことばの響きを感じたり、豊かな想像をすることを求めるのである。さらに、かにの心情や状況を表すことばと結び付けることで、情景描写されたことばに合うイメージを持つことができると考えた。(要素B①)……下表参照

情景描写	各目のイメージ	心情・状況	言葉に合うイメージ
・日光の黄金 ・白い花びら	・きらきらまぶしい ・のともかほつと	・笑ったよ ・心配するな	・明るく美しい
・ラムネのびん の月光 ・トブン	・薄暗く緑色 しーんとしている ・やさしそうなお音	・ねむらないで 外に出て ・いいにおいだ	・静かさ落ち着き

要素B①の感覚で文章全体を見てみると、明らかに「五月」と「十二月」が対照的であることに気付く。五月は明るく躍動感があるが、中に住むかに達にとっては、厳しい季節である。また、十二月は暗く落ち着きがあり、中に住むかに達もゆとりを持って生活している季節である。このように、まわりの情景とかにの心情との対比が「五月」と「十二月」では、好一対になっていることをはっきりさせる。そういう作者の表現に気付くことで、主題に近づく足掛かりができる。(要素B②)

・めざすネットワーク図



## 2 主体者としてかかわらせるために

＝主体者としてかかわる姿と教師の働きかけ＝  
子どもたちは、「五月」「十二月」のげん灯に入る前に書かれている作者の前置きの一文から、(これは小さな谷川の底)を写した(青い)げん灯であることに気付くであろう。それをもとにして、〈谷川の底から写した二枚の青いげん灯に見えるものは何か〉という意識で読み進めていくことが、主体者としてかかわる姿になると考えた。

この意識でいくと子供たちは、まず二枚の青いげん灯に見える出来事を読み取ることができる。さらに、この出来事をもとにすれば、かにの親子の心情や情景描写に目を向けることができるであろう。

次に、その意識を大切に、意味理解しにくかった情景描写の部分から感じるイメージを出し合わせるのである。(働きかけ2)そして、そのときどきのかにの心情と結びつかせながら、部分的な読み取りを広げた後に、〈五月全体ではどんな感じを強く受けるだろう〉と問うこと(働きかけ3)で、谷川の情景は明るく美しいが、状況やかにの心情により厳しい感じを受けるととらえさせられるのではないか。

ただし、〈谷川の底から……〉の姿については、物語全体が川底のかにの目から見たものであるとわかることば「上っていきました」「降ってきました」等に着目させる必要がある。(働きかけ1)

最後に、作者の思いは五月と十二月のどちらにあるかを話し合い、主題に近付かせたい。

3 単元計画（総時数 12時限）

	児童の主な意識の流れ	要素と働きかけの位置づけ
獲	<p>&lt;「やまなし」はどんな物語だろう&gt;・・・一人学習・・・1～3時 わからない表現がたくさんあるぞでも何となくおもしろく美しい表現が使われている</p> <p>&lt;わからないことや自分で想像できたことをまとめよう 一人学習をもとにして読みのめあてを持とう&gt;・・・4時</p> <p>&lt;二枚の青いげん灯とは何かな 造語「クラムボン」「イサド」擬音「かぶかぶ」「ぼかぼか」等 擬態「きらっと」・・・比喩「金ごう石の粉のよう」「日光のあみ」等 は何を表しているのだろう 作者はこんな表現から何か伝えたいことがあるのかな</p> <p>&lt;二枚の青いげん灯とは何だろう&gt;・・・5時</p> <p>「一 五月」「二 十二月」とあるからきつとこのことだろう 谷川の底から写しているのだが「水の底」「上っていきました」「降ってきました」「天井から落ちて」とあるから川底のかにかが上を見上げている様子を描いているのだよ 最後までずっとと谷川の様子を描いているから青いげん灯だよ</p> <p>&lt;五月の谷川の底ではどんな物（者）が動いているのだろう&gt;・・・6時</p> <p>水の中の景色が動いているよ・・・あわ、光、天井 魚やクラムボンが動いているよ かわせみが魚をとらえていったよ 川全体が流れているよ・・・天井をすべって、流れていきます</p> <p>&lt;十二月の谷川の底ではどんな物（者）が動いているのだろう&gt;7時</p> <p>水の中の景色が動いているよ・・・あわ、月光 やまなしが落ちてきて流れていったよ</p> <p>&lt;それらの動きとともにかにの兄弟の気持ちは変わっているか&gt;8時</p> <p>変わっているよ五月は楽しそうなクラムボンの会話が魚の動きによって変わったりかわせみの出現によってなくなったりしている父親とはかわせみのおそろしさについて話しているよ 十二月はあわの会話がトブンという音で一瞬止まりやまなしの会話を変わっているよ 五月も十二月も作者の工夫された表現（わからなかった部分）がわかってきたよ その表現からどんな感じを受けるかな</p>	<p>要素A①</p> <p>視 点</p> <p>働きかけ1 二ひきのかにの子どもらが青白い水の底で話していたのはどこまでだろう</p> <p>要素A②③ 五月の谷川に起こった出来事の展開 十二月の谷川に起こった出来事の展開</p> <p>要素A④ かにの親子の心情やその場の状況</p>
再 構 成	<p>&lt;五月のげん灯から受けた感じについて話し合おう&gt;・・・1時</p> <p>「かぶかぶわらったよ」「日光の黄金はゆめのように」の所からは明るい感じを受けるよ 魚が動いたりかわせみがそのさかなを蹴った感じを受けるのは 黒く静かに青光りのきらきらと音がしているきらっとなどの表現がさらに厳しくしているよ 五月の谷川の情景はとて明るいのだがそれがさらに厳しさを引き立たせているようだよ</p> <p>&lt;十二月のげん灯から受けた感じについて話し合おう&gt;・・・2時</p> <p>「ラムネのびんの月光」「青白い炎が」など夜の情景が変わっているからだよ あわの会話もとてものんびりしているよ やまなしの登場でさらに豊かになっているよ「いいにおい」「ぼかぼか」「おどるようにして」「月光のにじがもかもか」等の表現がさらにそれを豊かなものにしていくよ 十二月の谷川の情景はとて静かで出来事の豊かさをさらに落ち着いたものにしていくよ</p>	<p>要素B① 表現に合うイメージ持つ</p> <p>働きかけ2 五月のげん灯から受けた感じを話し合おう</p> <p>働きかけ3① 五月全体としてはどんな感じを受けるだろう</p> <p>働きかけ3② 出来事と情景は合っているかな</p>
適 用	<p>&lt;五月と十二月にはちがいがああるかな&gt;・・・1時</p> <p>情景を上手に使って出来事を引き立たせていることは同じだよ その使い方が逆になっているようだ 五月 出来事 暗 情景 明 十二月 出来事 明 情景 暗</p> <p>&lt;「私のげん灯」で作者は何を言いたかったのだろう&gt;・・・2時</p> <p>五月の厳しさと十二月の落ち着いた感じのどちらだろう 五月には弱肉強食の世界が描かれている 十二月には平和で豊かな世界が描かれている ぼくは○○だと思ふよ 私は☆☆だと思ふわ</p>	<p>要素B② 五月と十二月のちがいに おける作者の技法</p> <p>働きかけ4 「私」がやまなしという タイトルをつけたのはなぜかな</p>



- C<sub>9</sub> 鉄砲だま……なんて、いやな感じがする。  
 C<sub>10</sub> うたれたみたいでちくちくする。  
 C<sub>11</sub> コンパスのようにとがって…で痛々しい。  
 C<sub>12</sub> ざらざらするとか白い腹がざらっとなどの現がいかにもおそろしい。

この出方により、かわせみの登場による描写の部分に白いイメージがあることを印象づけることができた。さらに、部分から全体へと目を向けるために次の発問をした。

- T<sub>4</sub> 白は一つにまとまっていて、黄色はちらばっているというけれど、五月全体ではどちらの方を強く感じるかな。  
 C<sub>13</sub> かわせみのことが中心なので白。  
 C<sub>14</sub> 周りがほとんど黄色の表現なので黄色。  
 C<sub>15</sub> 黄色はなんとなくだがかわせみの所にはっきりとしたこわさがあるので白。  
 C<sub>16</sub> かにの気持ちがわかるのはかわせみの所だから白の方が強い。  
 C<sub>17</sub> こわさを言いたいのではなく、かにの成長を言いたいので黄色。  
 C<sub>18</sub> 白を強く言うために黄色が書いてある。  
 T<sub>5</sub> 言いたいのはだれですか。  
 C 作者。  
 T<sub>6</sub> 次回作者はどちらを強く言いたいのかを考えてみよう……。

これにより、出来事やかにの心情の白のイメージと、それを取り巻くまわりの様子の黄色のちがいに着目させることができた。しかし、谷川の情景が明るく美しいということを十分にふくらませることができず、そのため白の厳しさをより強く印象づけることもできなかったのである。

その原因を考えてみると、本来の要素B①である所のネットワークは、白色とともに黄色の部分のイメージをふくらませることが重要であったのにそれが足りなかったことがあげられる。

このネットワークを強めるためには、まずT5の発問をする前に、黄色の部分に目を向けさせる

発問が必要であった。その後、「クラムボンの笑い方がかぶかぶでなかったら」と問い返したり、「明るい感じがする所を音読してみよう」と広めたりして、黄色のイメージをより豊かにする方法があったのではないかと思われる。そうすれば、後にT5の発問をしてももっと白の部分の厳しさを浮き立たせることができ、C18のような発言が生きてきたことだろう。

この時間の後半では、要素B②の足がかりはできたが、黄色の部分のイメージをふくらませることがより大切であり、白との対比から、五月の情景をより豊かにイメージすることができたのではないかと思われる。従って、働きかけ3の①に至るまでの教師のかかわり方が甘かったということが言える。

## (2) 意識の連続について

生きて働く力（言語感覚）が十分に身につかなかった第二の問題点として、子どもたちの意識の連続が弱かったということがあげられる。

〈谷川の底から写した二枚の青いげん灯に見るものは何か〉という意識で、獲得の段階まではスムーズに読むことができた。だが、かにの心情を読む時には、どうしても登場人物の視点で見なければならなかった。

そのため、再構成の段階へつなぐ時に、子どもたちの中には、かにの視点で読むのか第三者の視点で読むのかがはっきりしていなかったように思う。この混同を防ぐためには、授業の最初に第三者の視点に戻るということを押えておく必要があった。

あるいは、前述の意識では、かにの視点が入ってしまうので、単元を通した姿として、〈谷川の底はどんな様子なのだろう〉という大きなとらえを持っていたならば、混同はさけられたのではないかと思われる。

獲得の段階において、出来事の流れをつかむ時には第三者の視点、かにの心情の変化をつかむ時には登場人物の視点、そして再構成の段階において、情景描写をつかむ時には第三者の視点にもどり、最後に作者の視点に至る。そのような視点の

移動の際における手立てが足りなかったために、子どもの意識が連続しなかったのである。

## 5 単元を終えて

前項で、ネットワークの在り方と児童の意識の連続について考察をした。生きて働く力（言語感覚）を身につけるために設定した構成要素の一つ一つはよくても、それをネットワークさせる段階での教師の働きかけが不適當であれば、ねらいは達成されない。さらに、単元を通した児童の意識がなければいけないこともはっきりとした。

それらがあってこそ、初めて生きて働く力が全員のものとなるのである。

最後に、ほんの一部ではあるが、生きて働く力のついた子どものノートを紹介する。

☆作者はこのお話に「やまなし」という題をつけている。「やまなし」は優しく感じられるので、物語全体では、優しいぼかぼかした感じを出したかったのだと思う。もし、厳しいものにしたいのなら、「かわせみ」とか「青いほのお」にするはずだから……だから作者の言いたいことは、川の中の美しさとのどかさであり、厳しさよりも平和なのだと思う。

T児

T児は、主題をさらに深く読むことができている。部分的な情景をイメージ豊かにとらえ、さらに物語の全体像をとらえる力がついているということが言えよう。

このように、「作者が工夫した豊かな描写に着目し、自分なりのイメージを出し合い、心情・状況を表すことばと結びつける」という言語感覚が主題に結びついた例もある。このことから、今回の生きて働く力の設定については、この方向でよかったと思われる。

## おわりに

本年度の研究でわたしたちは、子どもたちの現状に足りない「言語に対する鋭い感覚」を、深まりのある学習活動の中で身につけさせることに重点をおいて研究を続けてきた。

各々の発達段階において子どもたちは、その段階なりの既存の生きて働く力を持っている。その既存のものを頼りに、これまでの見方、考え方、感じ方でもとらえていける要素Aについては、どの授業でも身につけさせることができたと思う。しかし、それだけでは次へのステップとなるべき言語感覚を新たに身につけたことにはならない。やはり、既存の生きて働く力と要素A群を結びつけさらにその作品の主題につながるための要素Bをとらえさせる過程においてこそ、その感覚が身についていくことがはっきりした。

「手ぶくろを買いに」においては……

子ぎねの無邪気さ、母ぎつねの優しさ→人間に対する思いの変容 と深まる過程においてこそ、ことばからイメージしたことにつなげてとらえる感覚が身につく。

「やまなし」においては……

五月は明るい、十二月は冷たい→五月の情景は明るいのが中に住むものにとっては厳しい、十二月は情景も中に住むものも落ち着き平和である と深まる過程においてこそ、情景描写のことばに合うイメージを持つ感覚が身につく。

子どもたちの意識のつながり、三段階の構成の適否など、さらにからまる問題は多いが、生きて働く力は、ネットワークにおける要素Bの習得がなければ決して身につかないのである。

以上の様に考えてくると、子どもたちの現状を見た時に、今年度の研究の方向は正しかったと言えよう。大切な部分であると再確認もできた。

次年度は、さらに子どもの次元にまで下りた、具体的場面での言語感覚を見極めるべきであろう。そして、それを大切にしながら、子どもたちの意識のつながりを考えて研究を深めたいと思っている。