

# 「伝え合う力」を育む国語科指導のあり方についての研究

— 「自分のことば」をキーワードとした小学校実践を中心に —

藤 垣 和 博

東海学院大学人間関係学部子ども発達学科

## 要 約

平成10年に告示された学習指導要領で国語科の目標として「伝え合う力」の育成が示された。告示後、「伝え合う力」を高める授業のあり方について研究者の間でも、学校現場においても、検討が重ねられた。本研究では、完全実施の平成14年に至るまでの間に発表された論考と、研究機関である大学附属小学校の研究に着目し、分析を行った。そこに共通して考えられていたことが「自分のことば」で話す、書く、表現するということであった。それまでの学習指導要領では「伝える力」(平成4年)、「表現力」(昭和55年)の育成が目標に掲げられていたが、そこには必ず聞き手、読み手が存在した。そして、聞き手、読み手に伝わってこそ発信者の目的が達成されたことになる。そのキーワードとなる言葉が「自分のことば」である。

平成23年現行学習指導要領においても、「伝え合う力」の育成は継承されている。平成23年度に実際に大学附属小学校と公立小学校で行われた実践では「自立読み」「書き換え」「遠回りの読み」などの方法で「自分のことば」で表現する活動を促し、「伝え合う力」を高める授業が展開されている。

**キーワード：**伝え合う力 自分のことば 小学校国語科 話すこと・聞くこと 書くこと 国語科授業

## 1 「自分のことば」提唱の背景

平成14(2002)年に実施された学習指導要領で「伝え合う力を高める」ことが国語科の目標として示された。また、「国語を正確に理解し適切に表現する能力」となっていた文章が「国語を適切に表現し正確に理解する能力」と改められた。それを受け、指導の内容も「A表現」「B理解」〔言語事項〕の2領域1事項から、「A話すこと・聞くこと」「B書くこと」「C読むこと」及び〔言語事項〕の3領域1事項となり、言語活動例が示された。

「話すこと・聞くこと」が3領域の最初に取り上げられているのは、「話すこと・聞くこと」の指導が国語科の目標の一つである「伝え合う力を高める」上でもっとも大切な領域であることを示していると言える。次に取り上げられているのが「書くこと」である。平成4(1992)年に実施された学習指導要領では「A表現」の中の作文指導に年間105(70)時間という授業時間が設定された。週2時間ないし3時間の作文指導の在り方を模索するかのように、全国の多くの小学校で作文指導の実践研究が行われた。現行学習指導要領でも「書くこと」の指導が「話すこと・聞くこと」の指導とともに、「伝え合う力を高める」ために重要な位置づけがなされている。

ところが、実際の国語科の授業の中心は「読むこと」の指導である。学生への聞き取り調査でも、小学校の国語の授業で印象に残っているのは物語文の読解学習であ

る。しかし、教師は「話すこと・聞くこと」「書くこと」の指導を軽視していたわけではない。指導者は「読むこと」の指導の中に「話すこと・聞くこと」「書くこと」の指導を関連づけて授業を展開していたのである。多くの学生が「覚えている」と答えていた4年生教材「ごんぎつね」の学習においても、1時間の授業の中に話し合い活動を取り入れたり、書く活動を位置づけたりして、「話すこと・聞くこと」「書くこと」の指導を実践していた。つまり、読解教材においても、3領域1事項のすべてを網羅した指導計画によって授業が展開されていたと考えられる。

## 2 平成13(2001)年「自分のことば」の2つの提唱

「伝え合う力」の育成を目的として示された学習指導要領が改訂、告示された平成10(1998)年を境に、「表現」とりわけ「作文」指導に重きを置いていた現場教師は、「A表現」のもつ「伝える力」から「伝えられる」側を意識した「伝え合う力」を育てる指導への転換を図ることになった。そこでキーワードとして取り上げられた言葉の一つが「自分のことば」である。

平成13(2001)年の学習指導要領移行期間のことである。「自分のことば」をキーワードとした提唱があった。その一つが、「自分のことばをつくり出す国語教育」(府川源一郎・東洋館出版社・2001, 4)であり、もう一つ

が「自分のことばを育む国語科学習指導」（平成13年度兵庫教育大学附属小学校研究紀要・2002, 1）である。前者は研究者の立場から、後者は教育現場の立場からの提唱である。ともに、文学的文章の読解指導を指導例として、あるいは実際の授業実践として取り上げている。

（1）「自分のことばをつくり出す国語教育」（府川源一郎・東洋館出版社）

「自分のことば」を作りだすことを目標に掲げた指導は、平成元（1989）年に告示された「表現」とりわけ作文指導に重きを置いた国語科学習のなかで多く見られた。あらためて「自分のことば」をつくり出す国語教育を提唱するにあたり、府川は「自分のことばをつくり出す国語教育」の冒頭で次のように述べている。

ポストモダンの風潮の中で、「自分のことばをつくり出す」ことをことばの学習の目標にしようという主張自体は、ずいぶん時代遅れのように感じられるかもしれない。（中略）しかし、そこに新しい息吹を吹き込みたい、という思いが本書をまとめさせた。（3ペ）

多くの実践者が「自分のことば」で書くことができるように、熱心に作文指導に取り組んできた。新たに国語科の目標に「伝え合う力」の育成が加わったことで、あらためて「自分のことば」の重要性を打ち出したのである。そして、横浜国立大学附属小学校での実践的研究において、言語生活教育を「A 文法教育」「B 言語論理教育」「C 文学教育」「D 言語生活教育」の4つの領域に分類し、指導実践に取り組んでいる。この分類は、かつて西尾実が言語生活を「基盤段階、発展段階、完成段階」に分けたことをヒントに分類したとされている。照らし合わせてみると、「A 文法教育」が基盤段階、「B 言語論理教育」と「C 文学教育」が発展段階、「D 言語生活教育」が完成段階となる。

次に示すのが府川による言語生活教育の4段階である。

A 文法教育（広義の言語体系を扱う）

〔目標〕 ことばそれ自体の持つ法則、体系、歴史性などに気づかせる。

→日常言語現象を分析的に見る目を養う。

〔指導内容〕 語彙・発音・文字／語論・文論・文体論／言語文化・言語の変遷、なお「書写」を含める。

〔想定される言語活動例〕

- ・言語現象から法則性を探る。
- ・ことばの歴史を調べる。

・方言と共通語について調べる。など

B 言語論理教育

〔目標〕 ことばの論理性に気づき、それを自分の表現に生かせるようにする。

→論理的・説得的に言語使用ができる力をつける。

〔指導内容〕 論理的文章構成・一般意味論・レトリック

〔想定される言語活動例〕

- ・説明文を読む、書く。
- ・意見文を書く。
- ・論理的に他人を説得する。など

C 文学教育

〔目標〕 ことばの虚構性を感じとりその世界に遊ぶ。

→ことばでなければ開けない芸術性を学ばせる。

〔指導内容〕 音や文、文章のリズム・言語感覚・言語的想像力・文学的認識

〔想定される言語活動例〕

- ・詩、童話、物語、小説などを読む。
- ・詩を書く、お話づくりをする。
- ・ことば遊びを楽しむ。など

D 言語生活教育

〔目標〕 日常言語生活を豊かで深いものにしていく能力、態度を育てる。

→子ども自身が言語環境をつくり出し、よりよいことばの使い手になりたいという意識を作る。

〔指導内容〕 聞く話す生活の向上・読書生活の拡充

・書く生活の日常化

〔想定される言語活動例〕

- ・スピーチをする。
- ・読書紹介文を書く。
- ・生活のなかから題材を選んで書く。など(39ペ)

ここに示された言語生活教育の4段階で、府川の主張する「自分のことば」ともっとも密接に関わっている段階が「B 言語論理教育」である。目標は「ことばの論理性に気づき、それを自分の表現に生かせるようにする」ことであり、すなわち「自分のことば」で表現できるようにすることである。「論理的・説得的に言語使用ができる力」とは、読み手や聞き手を納得させるにふさわしいことばを自分で見つけ、使うことができるようにすることである。つまり、相手意識が基盤となっているのが「自分のことば」である。

さらに注目すべき点は、「C 文学教育」の「ことばの虚構性を感じとりその世界に遊ぶ」という目標である。府川は、文学教材の「読むこと」指導の目標を、「その

世界に遊ぶ」こととしている。そして、言語活動例として詩、童話、物語、小説などの読解活動に加え、従来の学習指導要領による「書くこと」の重視を受け、詩を書いたり、お話づくりをしたりすることを設定している。こうした活動で「自分のことば」の学習がなされることになるが、府川はさらに「ことば遊びを楽しむ」活動を設定している。

文学的文章を読むことを、ことば遊びを楽しむことにしようというのだ。それが、「指導内容」に示されている「音や文、文章のリズム・言語感覚・言語的想像力・文学的認識」の指導であると考えられる。文学的文章の読解指導を行う上で、ことばを楽しむことが必要になる。

府川は、新美南吉や宮沢賢治の作品を例に、「読むこと」の教育の変革を提唱している。

#### ア 「おじいさんのランプ」(新美南吉)のクライマックス場面を読む

道が西の峠にさしかかるあたりに、半田池という大きな池がある。春のことでいっぱいたたえた水が、月の下で銀盤のようにけぶり光っていた。池の岸にはほんの木や柳が、水のなかをのぞくようなかっこうで立っていた。

巳之助は人気のないここを選んで来た。

マッさて巳之助はどうするのだろうか。

巳之助はランプに火をともした。一つともしては、それを池のふちの木の枝に吊した。小さいのも大きいのも、とりまぜて、木にいっぱい吊した。一本の木で吊しきれないと、そのとなりの木に吊した。こうしてとうとうみんなのランプを三本の木に吊した。

風のない夜で、ランプは一つ一つがしずかにまじろがず、燃え、あたりは昼のように明るくなった。明かりをしたって寄って来た魚が、水のなかにきらりきらりとナイフのように光った。

「わしの、しょうばいのやめ方はこれだ。」

と巳之助は一人でいった。しかし立去りかねて、長い間両手を垂れたままランプの鈴なりになった木を見つめていた。

マッランプ、ランプ、なつかしいランプ。ながの年月なじんで来たランプ。

「わしの。しょうばいのやめ方はこれだ。」

この話は、東一君がおじいさんから昔の話を聞くという設定で始まっている。読み手は、東一君の立場でおじいさんの話を聞くようにして読むことになる。ところが、

この場面では、登場人物でない第三者が語りかけてくる文がある。それが傍線部(直線)の「さて巳之助はどうするのだろうか。」である。府川は、「こうした語り手の介入が、読み手にまさに語りの現場にいることを確認させる機能を発揮している」「つまり、語り手が常に読み手の側にいることを意識させることで、文字表現は語りの現在性を帯び、立体的になるのである。(70 ペ)」と説明している。これが、クライマックス場面の第1の指摘である。

次の指摘が、傍線部(波線)「ランプ、ランプ、なつかしいランプ。ながの年月なじんで来たランプ。」である。府川は、「散文のなかに挿入された歌のようなこの表現によって、読み手は、巳之助の懐旧の思いに感性的に引き込まれる。理屈を通してではなく、それこそ有無をいわず直接に巳之助の感覚のリズムに同調させられてしまうのである。これも、登場人物に深く同化させ、事件の現場に参加させようという表現上の仕掛けだと考えられる。(70 ペ)」としている。さらに、巳之助がランプに火をともし様子を南吉が繰り返しの表現を用いて書き表していることにも着目している。府川は、「一つともしては、……吊した。」「小さいのも……吊した。」「一本の本で……吊した。」「こうして……吊した。」と、それが同じパターンの文の連鎖であることがすぐに分かるだろう。このエピソードが過去の行為を伝えるものだからというせいもあるが、「声の文化」の特徴の現れだと考えることもできる。つまり、繰り返しのいとわず、ひとつひとつ確認していくような述べ方をすることによって、読み手は、声の現場に臨席することになるのである。(70 ペ)」と説明している。

教師が教材研究をするにあたり、書き手のこうした文章表現の技法に着目する読みを加えることで、登場人物の心情により深くせまっていくことができる。ここで示された、第三者の語り、リズム感のある文章、繰り返しの表現は、巳之助の苦悩の末の決意を読み手に強く伝え、読み手は作品中の聞き手である東一君に同化して聞くことになる。

学習活動として、府川は、「南吉の文体を視写したり、その模倣をするなどということが考えられる。また、話の展開の途中に、語り手を登場させる、散文のなかに「歌」を挿入する、あえて同じような文型を連ねてリズムをつくり出す、情景描写を効果的に使う、なども試みられていい。こうした表現上の仕掛けを自ら運用し、そこで躍動的な表現行為を体験したことは、自分の「物語」創りに確実に生きてくる。(72 ペ)」と記している。こうした具体的な学習活動の展開が「自分のことば」を作り出

す基盤になっていくと考えられる。

作者は、数多くの表現技法のなかから、もっともふさわしいことばの組み合わせを考えに考えて作品にしている。こうした文学的文章に見られる作者の「音や文、文章のリズム・言語感覚・言語的想像力・文学的認識」を教師は的確にとらえ、指導に生かしていく必要がある。

#### イ 書き換えによる「自分のことば」の出現

府川は、国語教育の目的と、「自分のことば」との結びつきを次のように記している。

国語教育の目的は、自分のことばで考え、自分のことばでものを言うことのできる人間を育てることだ、と筆者は考えている。しかし、そこで言う「自分のことば」は、他者のことばを媒介としない限り獲得できない。というより、「自分のことば」とは、他者のことばとの交響として発現するものなのである。文章を書き換える試みは、他者のことばと自分のことばとの、格闘の作業でもある。(107 ペ)

「自分のことば」で表現することは、相手に伝わるように換えることである。これを「読むこと」の学習に照らし合わせると、学習者は、読み取ったことや読み取ったことについての自分の思いや考えなど伝えたいことを「自分のことばで考え、自分のことばでものを言う」ことのできる指導が重要であると言える。府川は、その具体的な指導として、「あるひとつの作品を対象にして、「改作・パロディ・贋作・再話・話し換え・翻訳・翻案・変換」などの「書き換え」学習を取り上げている。具体的な学習活動としては、「書き換え」に関する認識の深化・拡大を目指して、「書き換え作品の変遷をたどる学習」が想定できる。(108 ペ)」と、文学的教材の「書き換え」指導例を挙げている。ここでは、小学校から高等学校までの国語科指導を範疇としているので、パロディや贋作、翻訳などの指導は初等教育の中では扱うことは難しいが、「改作」「再話」「話し換え」などは「読むこと」の指導に取り入れることはできる。

こうして、「読むこと」指導の領域の中でも、「自分のことば」をつくり出す学習活動を取り入れ、子どもの「伝え合う力」を高めていくことの提唱がなされていたのである。

#### (2) 「自分のことば」を育む国語科学習指導（兵庫教育大学附属小学校研究紀要・提案要綱）

府川の「自分のことばをつくり出す国語教育」の提唱

と同じ平成13年度に、兵庫教育大学附属小学校において「「自分のことば」を育む国語科学習指導」を研究テーマに掲げ、実践研究を行っている。学習指導要領が改訂、告示されたのが平成10年であり、移行期間中の実践であることを考えると、そこに示された「伝え合う力」を高めるための試行実践であることは間違いない。

同校は、「自分のことば」と「伝え合う力」の関連を次のように記している。

「自分のことば」を持つというのは、自分勝手なことばを使うということとは違う。他者のことば（＝他者の思いや考え、表現）を受けとめ、理解したうえで決定された同じもの、違うものとしての総体が「自分のことば」である。したがって、こうした「自分のことば」を持つとすると、他者との関わり合い、伝え合いが必要となる。自分自身を見つめる場と時間も不可欠である。(20 ペ)

そして、国語科授業への具現化について、次のように記している。

多元化、複雑化する21世紀社会においては、「ことばによって、ものの見方や考え方を広げ深める」ことがいっそう要求されることになる。物事を適切に捉え、新しい何かを創造しながら生活していくためには「自分のことば」で考え、「自分のことば」で表現し伝えていく力や態度が欠かせない。国語科の授業においては、こうした「自分のことば」を積極的に、そして意図的に育んでいきたい。(20 ペ)

「自分のことば」を積極的に、意図的に育んでいく授業の第一の条件が、「自分のことば」を持つということである。そのためには、共感的に「読むこと」「聞くこと」ができる、批判的に「読むこと」「聞くこと」ができるという理解領域の学びの確かさが求められる。同校では、その総体を「自分のことば」と位置づけている。そして、「自分のことば」を「持つ」から一歩進める授業が、「自分のことば」を育む授業ということである。

例えば、前述の「おじいさんのランプ」のクライマックス場面を読む場合、学習者はランプ屋を営む巳之介のいたたまれない心情を読むだろう。そこには、ランプの時代は終わったという世の情勢や町の人々の心情に対する読みが十分でない子どももいる。巳之介だけに着目していた子どもは、他者（＝世の情勢や町の人々の心情に着目した子ども）の読みに耳を傾け、自分の読みと比べ



ることになる。このような「読み」を通して、「自分のことば」が他者のことばとかかわり合って発現する。

同校の実践では、学習材として教科書教材を中心に、新聞や児童書、パンフレット等も積極的に取り入れている。さらに、教科書教材をもとにつくりだされた子どもの「自分ことば」も学習材として活用することで学びを深めている。研究発表会の基調提案において、「書いたらおわり」「発表したらおわり」では「伝え合う力」にはならず、学んだことからつくりだされた「自分のことば」を学習材とすることで「伝え合う力」をさらに高めていくと提案されていた。

#### ア 「草色のマフラー」(ごとうりゅうじ作・日本書籍2年下)の実践

##### (ア) 指導構想に見られる「自分のことば」と「伝え合う力」

授業者の白井勝之は、研究発表会当日の公開授業学習指導案で、教材文「草色のマフラー」の教材観を次のように記している。

お話の前半は、コウクンの「やい、北風、早く春をつれてこい。」という言葉の繰り返しを中心として構成されている。これは、作品中冬の寒さの象徴とされる北風によって漁ができなくなり、父母が出稼ぎに行かなければならなくなることに対するコウクンの憤りが込められている表現である。子どもたちは、この言葉の繰り返しに注目しながら読みすすめることで、父母の帰りを心から願うコウクンの姿に迫ることができる。後半は、母の手編みの大切なマフラーがその北風に吹き飛ばされる場面である。ここでは、マフラーを介しての北風やシラカバの様子を擬人的に表現されており、会話としての表現はないが、コウクンと北風やシラカバとの対話が成立している。子どもたちは、コウクンの視点に立って読み、コウクンの思いを具体的に言葉にすることで、マフラーにこだわりをもって取り返そうとする姿をつかめるだろう。そして、コウクンとともに、マフラーの発見と同時に春の訪れを喜び、父母の帰りが間もないことを実感するのである。(24 ペ)

前半部分には、「やい、北風、早く春をつれてこい。」が5回繰り返されている。

①おかあさんが あんでくれた マフラーを くびにまいて、どんなに しばれる日でも、／「やい、

北風、早く春をつれてこい。」／ぎゅっと はをくいしばって、がっこうに かよいます。  
 ②コウくんは、／おにいちゃんたちと いっしょに浜べで タコあげたいかいを しました。／「やい、北風、早く春をつれてこい。」／コウくんは、ぐんぐん いたを のばして、たかく タコを あげました。  
 ③よるは 北風が うなって、ゆぎの おもさで いえぜんたいが、ギシッ ギシッと きしみます。／「やい、北風、早く春をつれてこい。」  
 ④それでも、おとうさんと おかあさんは、まだかえってきません。／「やい、北風、早く春をつれてこい。」／コウくんは かたゆぎの のはらを マフラーを ひるがえして、はしりまわります。  
 ⑤コウくんが のはらを はしりまわって、／「やい、北風、早く春をつれてこい。」／と、さげんたら、北風は ゴウと うなって、コウクンの マフラーを はいいろの 空たかく まきあげてしまいました。

5回目の「北風はゴウとうなって、コウクンのマフラーをはいいろの空たかくまきあげてしまいました。」で、後半部分へと話が展開する。授業者はこの繰り返しの着目し、「子どもたちは、この言葉の繰り返しに注目しながら読みすすめることで、父母の帰りを心から願うコウクンの姿に迫ることができる。」ととらえている。後半部分は擬人的な表現に着目している。

①はだかんぼうの シラカバたちは、さむそうに ヒューヒュー なきながら、くさいろの マフラーを とりっこしています。  
 ②「いくじなし。」／と、コウくんは いいました。／「ぐんぐと ふとって、みどりの 芽 だせ。芽 だして はっぱ つけて、はやく 春をつれてこい。」／すると、シラカバたちは、ざわざわと ざわめいて、ひらりと マフラーを かえして よこしました。  
 ③コウくんが うけとろうとしたら、ヒュルルヒュルルと 北風が わらって、また さあっとコウクンの マフラーを さらって行って しまいました。

このように、北風とシラカバを擬人化して書かれているので、北風とシラカバに直接会話がなくても、直接会話のあるコウクンと対話が成立している。そこに指導の観点を置いていることが分かる。

本実践では、「やい、北風、早く春をつれてこい。」の繰り返しと、コウくんや北風やシラカバとの対話からコウくんの心情にせまり、その背景となる情景を思い描かせることで確かな読みを成立させていこうとしている。それを「自分のことば」で表現できるようにするための手立てとして、授業者は次のように記している。

様子や行動の表現に積極的に着目し、それらをよりリアルにイメージすることでコウくんの人物像に迫るのである。コウくんの思いを言葉にすることは、叙述から読みとったことをどのように自分の言葉で表現するかということである。それが仲間との話し合いをもとに、より叙述とつながりを持って削られたり言葉を換えたりしながら、よりよいものにつくりかえられていくのである。すなわち、自分の思いや考えを「自分のことば」としてママを生みだし、相互交流を生かしながら育むことになるのである。(24 ぺ)

つまり、相互交流こそ「自分のことば」を生み出す大きな要素ととらえているのである。そのためには、十分な「読むこと」の指導がなされなければならない。子どもたちは叙述から読み取ったコウくんの様子や心情を友達に伝えるとき、聞き手が納得できるようにとことばを探す。それが、自分の思いや考えを「自分のことば」と

してを生みだされるということになり、その交流が積み重ねることによって「伝え合う力」が高まっていくと考えられるのである。

実際の授業でも、「自分のことば」に結びつくいくつかの配慮が見られている。

<資料1>は、全8時間の学習の流れである。第二次の「読みを深める」段階では、その学習過程を「かくれたコウくんの思いをことばにしよう」とし、読解学習全体をとおして「自分のことば」を導き出すことを意識した指導構想になっていることが分かる。はじめの2つの○には、「それぞれの場面で一カ所、コウくんの思いを表す言葉を考え、発表し合う」「それぞれの発表をもとに作品を読み深め、よりコウくんの姿に迫った言葉につくりかえていく」活動が示され、教師は「各時間の流れは、それぞれの場面でコウくんの思いを表す言葉を一つ入れるとしたら、どこにどのような言葉が適切かという観点で考え、交流するかたちとする」ことを配慮点として考えている。

子どもたちは、コウくんの思いを表すことばを考え、さらに深く読み取ることでよりコウくんの姿に迫ったことばにつくりかえていく。教師は、それらを交流させることで「伝え合う力」を高めていくことができるよう授業を進めていくのである。そこには、確かな読みが必要になる。読みが不十分では、「自分のことば」は生まれない。そこで、「情景やコウくんの様子・行動に着目させ、それらからコウくんの姿をイメージしながらコウくんの思いをつかめるようにする」読みの学習を展開することになる。具体的に示している指導内容の一つが、前述の「やい、北風、早く春をつれてこい。」の繰り返しであり、そこに表れているコウくんの心情の読み取りである。

また、読みを深める過程において、教師は「考えた言葉をもとにして、つかんだコウくんの思いを、より生かした言葉につくりかえていくようにする」活動を取り入れ、「自分のことば」を引き出すことができるよう働きかけている。その後、「考えた言葉とそのときのコウくんの思いを書き記すことで、場面とともに変化するコウくんの思いが確認できるようにする」活動により、子どもたちそれぞれの「自分ことば」を交流させ、「伝え合う力」を高めていくことをねらっていると考えられる。

本実践は、単元のまとめとなる「読みを広げる」段階を、音読活動として位置づけている。ここでは、「言葉を入れる場所が同じである人同士でグループをつくり、再度意見交流しながら言葉をつくりかえてよいこととする」とし、府川の「書き換え」活動と共通する考えのもとで学習が進められる。

3. 目標

- 北風の厳しい冬の生活の様子や、その中でお父さんとお母さんが帰ってくる春の訪れを心待ちにするコウくんの姿を、読み深めることができる。
- 行動や様子からコウくんの思いを読みとって言葉にし、それらが伝わるように工夫して音読することができる。

4. 学習の流れ(全8時間)

基本的な学習過程	めあて	学習活動	教師の働きかけ
人物像をつかむ	人のおおまかな姿や行動や様子からコウくんの思いを読みとって言葉にし、それらが伝わるように工夫して音読することができる。	1) 全文を通読し、初発の感想を交流する。音読練習をする。 2) 場面分けをし、お話のあらすじをつかむ。(2時間)	・教師による通読とする。 ・時間の経過に注目させながら、全文を五つの場面に分けられるようにする。 ・子どもがつかやきを指し上げながら、コウくんの姿を中心にお話のすじをつかませる。
場面の状況や人物像の読みを深める	かくれたコウくんの思いをことばにしよう	○それぞれの場面で一カ所、コウくんの思いを表す言葉を考え、発表し合う。 ○それぞれの発表をもとに作品を読み深め、よりコウくんの姿に迫った言葉につくりかえていく。 1) 冬が訪れて父母と別れ別れになり、寂しく感じながらも暖かさに負けずに生活するコウくん。(P2 L4～P5 L1) 2) 春が近づきながらもまだまだ寒い季節の中で、父母の帰りを心待ちにしながら生活するコウくん。(P4 L2～P5 L3) 3) 北風に、母からもらった手編みのマフラーを吹き飛ばされ、必死に取り戻そうとするが、見失って泣くコウくん。(P5 L4～P7 L8) (本編) 4) マフラーの発見とともに、ふきのとうを見つめ、春の訪れを実感し、父母の帰りが近いことを喜ぶコウくん。(P7 L8～挿絵)	○各時間の流れは、それぞれの場面でコウくんの思いを表す言葉を一つ入れるとしたら、どこにどのような言葉が適切かという観点で考え、交流するかたちとする。 ・情景やコウくんの様子・行動に着目させ、それらからコウくんの姿をイメージしながらコウくんの思いをつかめるようにする。具体的には次のような部分に着目させたい。 「やい、北風～」の繰り返し 「お母さんは～まいてくれました。」 「コウくんは～ないてしまいました。」 「にこっして～見合わせました。」 考えた言葉をもとにして、つかんだコウくんの思いを、より生かした言葉につくりかえていくようにする。 ・入れた言葉を前後の叙述とともに音読し、お話の内容が繋がっているかを話し合いながら確認していく。 ・考えた言葉とそのときのコウくんの思いを書き記すことで、場面とともに変化するコウくんの思いが確認できるようにする。
読みの内容を広げる	マフラーのわたしの思い出	1) グループ分けをし、音読練習をする。 ・ビデオ撮影をし、自分たちの音読の様子を振り返りながら、工夫をする。 2) 音読発表会をする。 ・感想を交換する。(2時間)	・コウくんの思いを言葉にしたものを入れてつくりかえた華やかなマフラーを、工夫して音読できるようにする。 ・言葉を入れる場所が同じである人同士でグループをつくり、再度意見交流しながら言葉をつくりかえてよいこととする。 ・相互評価のポイントとしては、言葉を入れたことで、よりコウくんの姿が伝わる音読となったか、とする。

<資料1> 指導計画(学習の流れ;全8時間)

(イ) 実際の授業に見られる「自分のことば」と「伝え合う力」

<資料2>は、第2次3時の学習指導案である。本時は、「やい、北風、早く春をつれてこい。」の繰り返しに着目した読解指導の実践の第3時として位置づけられている。

授業の導入として、コウクンの繰り返しの言葉を想起させ、展開部で「かくれたコウクンの思いをことばにしよう」をめあてに学習活動が展開される。授業の中心を、「自分のことば」の喚起としている。そこで、「本場面で一カ所、コウクンの思いを言葉にして入れる」よう働きかけ、授業が進んでいく。学習者は、「すぐに言葉に表現しようとしたり、端的な言葉で表現したりする」。こうした学習活動は、これまでの授業で何度も経験していると思われる。そこで、「この場面で一番コウクンの思いが強く表れているところはどこだろうという発問をし、子どものつぶやきを拾いながら、言葉を入れる場所を焦点化させていく」「〇〇のところでコウクンのこんな様子がわかるから〇〇という言葉を入れました、という形で発表できるよう考えさせる」活動へと授業が展開していく。これらの活動はすべて「自分のことば」で表現する活動である。それを促すための「読み」であり「焦点化」である。こうして学習者一人一人が場面の状況やコウクンの思いを盛り込んだ言葉を見つけ出し、「自分のこと

ば」にして本文に書き加えていく。さらにそれをまとめる段階において「様子や行動からコウクンの姿を読み深め、交流しながらよりコウクンの姿に即した言葉につくりかえていく」活動により、「伝え合い」を取り入れている。授業者は、交流することで個人の読みをさらに深め、「言葉を入れて音読し、つながりは適当か、コウクンの思いが伝わるかを確認」して学習のまとめに入っている。「自分のことば」を入れたことにより主人公であるコウクンの思いがより鮮明に表れているかどうかを確かめている。

イ 「わらぐつのなかの神様」(杉みき子作・光村図書5年下) の実践

(ア) 指導構想に見られる「自分のことば」と「伝え合う力」

授業者の服部英男は、多読を軸にした「読み」に取り組んでいる。本教材文の「読み」に関しても、学習指導案において「子どもたちは読み進めるに従って、マサエと同化しながらおみつさんの魅力に引き込まれていく。そして、それがおばあちゃんだったということに感動し、雪げたを大事にしまっていた人柄に温かい思いを抱くだろう。このおみつさんの魅力を読み深めながら、同じように魅力のある登場人物を探すことで、子どもたちを多読に開いていくことができると考えた(30ペ)」と記している。しかし、多読を目指すなかにも、「自分のことば」で表現することができることを意識した活動も模索している。それが、次に挙げる部分である。

架空の「山つつじ文学賞」を設け、その登場人物部門でおみつさんや他の作品の魅力ある登場人物から賞を決める。そのために、おみつさんの人物像を読み深めて推薦文を書く。同様に、他の登場人物の推薦文も書き、その中から「山つつじ文学賞」登場人物部門を決めるのである。子どもたちはおみつさんの人物像を様々な観点から読み取り、その手法を用いて他の登場人物を読み深める。また、各時間に書いた推薦文は子どもの手元に残しておき、ポートフォリオ的に評価に生かしていきたい。そして、子どもたちが推薦文から自分の学びを振り返ることで、自己評価も可能になると考えた。(30ペ)

架空の文学賞を設定するという手法を用いることで、子どもたちは推薦文を作成することになる。部門賞を決める上で、子ども同士が互いに読み合い、検討し合う活動が行われることになる。そこには、読み手や聞き手を

5. 本時の学習(第2次3時)

(1) 目標 北風やしらかばとやりとりをするコウクンの姿や、マフラーを見失って泣くコウクンの姿を読みとることで、寂しさに耐えながら父母の隣りに心持ちにするコウクンの思いをつかむことができる。

(2) 展開

学習活動	教師の働きかけ	予想される子どもの学習ぶり
1.前時の学習を振り返る。	○「やい、北風～」の繰り返しに込められた思いが徐々に暮るコウクンの姿を振り返ること、	・「やい、北風～」の部分を音読しながら振り返る。
2.全員で本時の場面を音読する。	○「やい、北風～」の言葉をききつけにして、大切な母の手編みのマフラーが吹き飛ばされる本場面につなげる。	・空で音える。
(めあて) かくれたコウクンの思いをことばにしよう		
3.本時のめあてを確認し、コウクンの思いを言葉にする。 ・教科書に線を引いたり言葉を書き込んだりしながら、どの部分にどんな言葉を入れるかを考え、理由づけをする。	○本場面で一カ所、コウクンの思いを言葉にして入れる。一カ所に絞ること、その前後の叙述にも注目しながらコウクンの様子を深く探ろうとする手だてとした。 ○「この場面で一番コウクンの思いが強く表れているところはどこだろう」という発問をし、子どものつぶやきを拾いながら、言葉を入れる場所を焦点化させていく。 ○「〇〇のところでコウクンのこんな様子がわかるから〇〇という言葉を入れました。」という形で発表できるよう考えさせる。	・すぐに言葉に表現しようとしたり、端的な言葉で表現したりする。 ・北風やしらかばとやりとりに着目しながらコウクンの様子をそらえようとす。 ・言葉を入れる部分を焦点化していく。
4.考えた言葉を発表し合う。 ・様子や行動からコウクンの姿を読み深め、交流しながらよりコウクンの姿に即した言葉につくりかえていく。 ・言葉を入れて音読し、つながりは適当か、コウクンの思いが伝わるかを確認する。	○次の二つのコウクンの様子の違いに注目させることで、コウクンが泣いた姿をイメージし易くし、そのときの思いを言葉にできるようにする。 ・北風やしらかばとのマフラーのやりとりをする様子 ・マフラーを見失った後の様子 ○コウクンにとってマフラーは父母を持つ力を与えてくれる物であり、それを失うことで父母に会えなくなるような不安を抱えていることに気づかせる。何とかしてマフラーを取り返そうとするコウクンの姿や、マフラーを見失って悲しみに耐えず泣いたコウクンの姿を感じ取らせたい。	・コウクンが泣く姿に着目し、泣いている様子をイメージする。 ・自分の選んだ場所や言葉に、明確な理由づけをしなが説明できる。 ・音読することで、よりコウクンの姿をイメージしながら、新たにそれに合う言葉を探す。 ・コウクンになりきって、言葉や動作で表現しようとする。
5.本時の学習をまとめる。	○本時の学習を通して読み取ったコウクンの姿やそのときの思いを改めて言葉にし、まとめられるようにする。	・今まで強く耐えてきたコウクンが泣く姿を感じ取れる。

<資料2> 第2次3時の学習指導案(本時の学習)

納得させるだけの文章表現が必要となり、「自分のことば」が駆使されることであろう。さらに、ポートフォリオをとおして、「自分のことば」を再確認する機会を設け、「伝え合う力」を確実なものへと導いていくことになると考えられる。

3. 目標

- お話の筋の面白さから、この物語の展開構造である額縁・回想構造に気づくことができる。
- おみつさんの言動をマサエや語り手の視点から読み取りながら、その人物像を明らかにすることができる。
- 魅力ある人物の登場する物語を探し、お互いに紹介し合いながら、より多くの物語を読もうとする意欲を持つことができる。

4. 学習の流れ (全8時間)

本単元の学習目標	めあて	学習活動	教師の働きかけ
おみつさんやマサエの登場人物を探し出す	魅力ある登場人物を探し出す	1) 「わらぐつの中の神様」のお話を聞き、お話の大体をつかむ。 2) 感想を交流しながら、筋の展開の特徴に気づき、おみつさんの魅力について作文する。 3) 魅力ある登場人物が出てくる物語作品を探し出す。 (3時間)	・「わらぐつの中の神様」の読み聞かせを行い、登場人物やおまかな場面を押さえないが、お話を筋を把握できるようにする。 ・感想を出し合いながら、お話の面白さやクライマックスから額縁・回想構造に気づくことができるようにする。 ・これまで読んだ物語や図書室にある物語から、登場人物に注目して一つの作品を選ぶことができるようにする。 ・子どもの読書経験の違いや第二次の過程で変わる可能性を考慮し、本時以降も探し続けてよいことを知らせる。
人物の気もちや場面の様子を読み深める	山つつじ文学賞への推薦文を書く	○第一次でまとめたおみつさんの魅力と交流し合いながら、以下の観点で読み深め、人物像を明らかにしていく。 ・自分自身をどう見ているかという観点から ・自分の周囲をどう見ているかという観点から ・思い出話に出てくる他の登場人物はどう思っているかという観点から ・マサエはどう思っているかという観点から ○各時間の終わりに「山つつじ文学賞」に推薦するための文章を書く。 (3時間)	・各時間の基本的な流れは、①前時の振り返りと課題の確認、②それぞれの観点による人物像の読み深め、③推薦文の作文、④本時の振り返りとする。 ・いくつかの観点をまとめて1時間の学習を組むことで、焦点化して人物像を考えることができるようにする。 ・各観点で書いている子どもの発言で読み深めていくが、自分が気づかなかった観点を発言に対して、それに賛成かどうかを考えさせて反応できるようにする。 ・人物像の読み深めでは、音読や比較読みを用いたり、言葉を根拠に考えさせたりしながら、言葉にこだわるようにする。 ・各時間の推薦文をポートフォリオ的に残しておくことで、自分の学びを振り返ることができるようにする。
読みの内容を広げる	山つつじ文学賞への推薦文を書く	1) 自分が見つけた登場人物の魅力や推薦文にまとめ、交流し合う。 2) 推薦文をもとに作品を読み、「山つつじ文学賞」を決定する。 (2時間)	・これまでの学習を振り返りながら、自分が見つけた魅力ある登場人物の推薦文を書き、それを交流して、読みたい本を決定できるようにする。 ・ただ黙々と読み耽る時間をとり、読むことの楽しさが味わえるようにする。

〈資料3〉指導計画 (学習の流れ; 全8時間)

〈資料3〉は、全8時間の学習の流れである。単元目標としては、「お話の筋の面白さから、この物語の展開構造である額縁・回想構造に気づくことができる」「おみつさんの言動をマサエや語り手の視点から読み取りながら、その人物像を明らかにすることができる」「魅力ある人物の登場する物語を探しお互いに紹介し合いながら、より多くの物語を読もうとする意欲を持つことができる」の国語科としての技能および国語に対する意欲・関心・態度の育成を挙げているが、学習活動としても全体を通した目標として、仮想文学賞「山つつじ文学賞・登場人物部門」に「わらぐつの中の神様」の主人公であるおみつさんを推薦するための推薦文の作成を設定している。それが、第3次の教師の働きかけに示されている「これまでの学習を振り返りながら、自分が見つけた魅力ある登場人物の推薦文を書き、それを交流して、読みたい本を決定できるようにする」「ただ黙々と読み耽る時間をとり、読むことの楽しさが味わえるようにす

るとともに、できるだけたくさんの本を読み、登場人物賞を決定する」ことにつながり、服部の目指す「多読」に結びつけ、さらに、推薦文を書くこと、交流させることをとおして「自分のことば」で表現することも重要視している。つまり、本教材文の読みの学習としての到達点は主人公であるおみつさんを「山つつじ文学賞・登場人物部門」に推薦するための推薦文の作成であるが、服部の最終目標は子どもが自分だけの力で物語を読み取り、そこに登場する人物の魅力に触れ、その人物を「山つつじ文学賞・登場人物部門」に推薦する推薦文を「自分のことば」で書くことができるようにすることである。

第2次の「おみつさんの魅力を交流し合いながら読み深める、人物像を明らかにする過程において、服部は「いくつかの観点をまとめて1時間の学習を組むことで、焦点化して人物像を考えることができるようにする」「各観点で書いている子どもの発言で読み深めていくが、自分が気づかなかった観点を発言に対して、それに賛成かどうかを考えさせて反応できるようにする」「人物像の読み深めでは、音読や比較読みを用いたり、言葉を根拠に考えさせたりしながら、言葉にこだわることをできるようにする」ことで、子どもたちに物語の読み方を示そうとしている。そこには、独りよがりの「読み」にならないよう友達とのかかわりの場を設定し、確かな読みができるような指導構想のもとで授業を展開している。

また、服部は、登場人物の魅力をとらえるために「自分自身をどう見ているか」「自分の周囲をどう見ているか」「思い出話に出てくる他の登場人物はどう思っているか」「マサエはどう思っているか」の4つの観点から読むことを子どもたちに示している。授業のなかでは「わらぐつの中の神様」の主人公であるおみつさんを対象にして学習が展開されるが、子どもたちは自分だけの力で物語を読むとき、ここでの学習が生かされることになる。それが第3次の「自分のことば」で推薦文を書く活動へと結びついていくのである。

(イ) 実際の授業に見られる「自分のことば」と「伝え合う力」

〈資料4〉は、第2次3時の授業の展開である。ここでは、まとめの段階に「本時の学習を振り返らせ、学習のキーワードをまとめながら推薦文を書くことができるようにする」活動を設定し、子どもたちに「キーワードを見つけ、自分なりの表現で作文する」ことを期待している。ここに兵庫教育大学附属小学校の研究に見られる「自分のことば」で表現できる子どもの育成の学習であることが如実に表れている。そこで、展開部の読解指導

が「自分のことば」につながるよう進められていくことになっている。

5. 本時の学習 (第二次 3時)

(1) 目 標 物語の前半と後半のマサエの目動を比較したり、おばあちゃんの思い出話をマサエがどのように聞いているかを想像したりしながら読み深め、おみつさんの人物像の魅力を明らかにする。

(2) 展 開

学 習 活 動	教 師 の 働 き かけ	予 想 され ば 子 ども の 学 習 ぶ り
1. 前時までの学習を振り返り、本時の学習について確かめる。	○これまで学んだ推薦文を読み返して学習を振り返りながら、本時の学習のめあてを確認できるようにする。	
(めあて) 「山つつじ文学賞」への推せん文を書こう		
2. マサエがおみつさんのこととどう思っているかについて話し合う。	○第一次でマサエの視点でまとめている子どもから話し合いを始め、おみつさんの人柄について読み深めていく。 ・マサエの視点でまとめている子どもたちには、友達の発表に賛成か反対かを決めさせ、思えることができるようにする。	・意欲的に話し合うとする子。 ・別の視点でまとめたので話し合いに参加しにくい子。
3) おみつさんがおばあちゃんだと分かったときのマサエの思い	○「パチンと手をたたき、目もかがやかせ」たマサエの様子や、「寝た中でも、神様がいるかもしれない」と思うマサエの気持ちから、おみつさんに対する思いを明らかにできるようにする。 ・物語前半の「そんなの迷信でしょ」という表現に着目させて、比較しながらマサエの感動を読み深めることができるようにする。	・物語前半と比べて読み深める子。 ・どの言葉と比べてよいか迷う子。
2) おばあちゃんの思い出話を聞いているときのマサエの思い ・わらぐつを作っているときのおみつさんに対して ・わらぐつが大工さんに売れたときのおみつさんに対して ・大工さんの話を聞いているときのおみつさんに対して	○思い出話全体が長いので出来事を焦点化させ、マサエの思いを想像しながら、おみつさんの魅力に迫れるようにする。 ・わらぐつを作っているとき、初めて売れたとき、大工さんの話を聞いているときの出来事に焦点化するが、子どもの意識にそってどの出来事から発言してもよいこととする。 ・話を聞いているマサエの存在を常に意識できるように促し、そのときマサエはどう思っているかが考えられるようにする。 ・焦点化した出来事以外からの読みも取り上げ、これまでの読みと関連づけて読み深めることができるようにする。	・マサエの視点に立って読み進める子。 ・思い出話のどこから読み取ってよいか迷う子。 ・おみつさんに同化して、マサエの思いが読み取りにくい子。 ・他の出来事からも読み取る子。
3. 本時の学習を振り返りながら、推薦文をまとめる。	○板書を活用して本時の学習を振り返らせ、学習のキーワードをまとめながら推薦文を書くことができるようにする。	・キーワードを見つけ、自分なりの表現で作文する子。

〈資料4〉第2次3時の学習指導案(本時の学習)

展開部のはじめに「第一次でマサエの視点でまとめている子どもから話し合いを始め、おみつさんの人柄について読み深めていく」活動を設定している。そこでは、「マサエの視点でまとめているいない子どもたちには、友達の発表に賛成か反対かを決めさせ」ることで各自の立場を明らかにさせ、子どもたちが互いに話し合えるようにしている。そこから、おみつさんがマサエのおばあちゃんだと分かった場面の読み取りに入っている。

特に着目すべき点は、展開部(2)の「おばあちゃんの思い出話を聞いているときのマサエの思い」にせまる学習の部分である。そこで、おみつさん(おばあちゃん)の視点からマサエの思いにせまることができるよう「わらぐつを作っているときのおみつさんに対して」「わらぐつが大工さんに売れたときのおみつさんに対して」「大工さんの話を聞いているときのおみつさんに対して」の3つの視点から子どもたちの思考を引き出すようにしている。こうすることで、子どもたちはマサエに同化して思いを表出するようになる。そこに「自分のことば」が生まれ、「自分のことば」で推薦文を書く準備ができていくのである。

また、前項で示した「学習の流れ」に「各時間の基本的な流れは、①前時の振り返りと課題の確認、②それぞ

れの観点による人物像の読み深め、③推薦文の作文、④本時の振り返りとする」と記されていることから、どの場面の読み取りについても同様の展開で授業が行われていることが分かる。こうしたことから、推薦文の材料の積み重ねができていくのである。

ウ 現行学習指導要領移行期の兵庫教育大学附属小学校における「自分のことば」

平成13年度に行われた2つの実践は、「読むこと」の教材であることをしっかりと押さえた上で、「自分のことば」による表現活動を取り入れている。

2つの実践で共通している学習は登場人物の思いを「自分のことば」で伝え合うということである。文学的文章教材では登場人物の心情にせまる「読み」は必須であり、そのために子どもが文章に書かれている言葉に着目し読み深めていくという学習活動が展開される。2年生の「草色のマフラー」では、繰り返し使われている言葉や擬人的に表現されている言葉に焦点をあてて読みを深めることで、コウクンの心情にせまっていく指導がなされている。5年生の「わらぐつのなかの神様」では、多面的な角度から登場人物の心情にせまる読みがなされている。さらに、両実践において、子どもが読み取った登場人物の心情を互いにかかわり合わせる場を設定している。前者は、子どもが読み取ったコウクンの思いの書き換えや書き加えを「自分のことば」で表現し、友達に「伝え合う」ことで、指導者はさらなる「読み」の深まりへと子どもたちを導いている。後者では、読み取った登場人物のすばらしさを推薦文として紹介する作文に「自分のことば」で表現できるように学習を進め、各時間において、また単元のまとめの場で「伝え合う」場を設けている。

これらの実践が行われたのは平成14年の学習指導要領が実施される前の移行期間の平成13年度である。完全実施前にこうした「伝え合う力」を高めることをねらいとした授業を具現化したことの意義は非常に大きなものであったと考えられる。ここでの実践は「自分のことば」をキーワードとして「伝え合う力」を高めていこうとする基軸があつて、国語科の授業を組み立てている。そこには、目標とする「伝え合う力」は、国語科の全領域・事項の学習を通して高めていかなければならないことを示すものであったと考えられる。

(3) 「伝え合う力」を育む指導のキーワードとしての「自分のことば」

ここまで、平成13(2001)年度に提唱された「自分のことばをつくり出す国語教育」と、「自分のことば」

をキーワードとして「伝え合う力」を高めていこうとする実践研究について考察を加えてきた。ともに学習指導要領実施前の、いわば模索状態のなかで生まれた提唱であり、実践である。

当時の教育現場では、それまでの学習指導要領に示された「伝える力」を高めるために作文指導を充実させてきた。小学校国語科の授業において105時間（中学年）、70時間（低、高学年）という授業時数が明記され、文章表現力の育成こそ、国語科でもっとも重要な指導であるととらえられていたからである。従来の「伝える力」の育成に対し、「伝え合う力」を高めるとは、授業をどのように変革させていかなければならないのかが教育現場の大きな課題となったのである。

こうした背景のなかでの提唱および実践に示されたキーワード「自分のことば」は、その後の国語科の授業に大きな影響をおよぼした。「自分のことば」をキーワードとした実践は、各地で行われるようになったのである。

### 3 平成26（2014）年愛知県三好丘小学校の読解指導実践に見られる「自分のことば」

平成23年に実施された学習指導要領においても、「伝え合う力」の育成は継承された。

平成26（2014）年度の公立小学校の国語科授業研究にも「自分のことば」をキーワードとした「読むこと」の指導実践が報告されている。

#### （1）研究の概要に見られる「自分のことば」

三好丘小学校では、研究主題を「共にかかわり合い、高め合う児童の育成をめざして」とし、サブテーマを「物語文を自ら読み進める力をつける国語科の授業を核にして」と設定し、平成25、26年度の2年間にわたり国語科の研究に取り組んできた。研究発表要項には、「本校は物語文を自ら読み進める力をつける国語科の授業を核として研究を進めることにした。物語文を系統的に学習することに取り組めば、登場人物の言動について、そこに込められた思いや理由を真剣に語り合えるのではと考える。また、相手の気持ちに寄り添って、話を聴く態度が身につけば、自信をもって本音を伝え合える集団になり、進んでかかわり合い、高め合う児童が育つのではと考える（2ペ）」主題を設定したと記されている。文学的文章教材の読解指導の系統性を追求することにより、子どもたちは自分の読みを友達と関わらせることができるという考えが示されている。そして、読解指導の系統化を図る過程において、授業のなかで学級集団が「本音を

伝え合える」集団となり、「進んでかかわり合い、高め合う」児童が育つと考え、実践に取り組んでいる。ここで言う読解指導の系統化を図る過程とは、学年の発達段階に合わせた「読むこと」の授業を追求する過程であり、日々の授業の積み重ねである。

「読むこと」の指導で三好丘小学校が求めてきたものは、「自立読み」である。それが、サブテーマとして示された「自ら読み進める力」に結びついている。そして、「自ら読み進める」先にあるものが「作品の心」であると考えている。つまり、「作品の心」を受け取ることができるように「自立読み」の力をつけていこうという考えのもとで、「伝え合う力」を高める国語科授業の具現化に取り組んできたということになる。このことについて、研究発表要項には、次のように記されている。

『作品の心』とは、『物語が自分に最も強く語りかけてくること』ととらえる。物語を読み、受け取った『作品の心』を自分の言葉で表現し、人に伝えることができ、物語が読めたと言える。（4ペ・下線部は藤垣による・三好丘小学校では漢字表記）

「国語科の授業をとおして、子どもが『自分に最も強く語りかけてくること』を深く感じ取ることができる」ということが第1のねらいととらえることができる。そして、最終的なねらいとしては、「作品の心」を自分の言葉で表現し、人に伝えることができる」とこととしている。したがって、子どもが自立読みをとおして読み取ったことを「自分の言葉」で表現することで、「伝え合う力」を高めていこうとする授業のあり方を追求する研究が展開されてきたことになる。

#### （2）たがいにかかわり合う授業の展開／「自分のことば」と「伝え合う力」

—「一つの花」今西祐行作・東京書籍4年下—

ア 指導構想に見られる「自立読み」と「自分のことば」  
4年生では「物語のしくみをとらえる力」と「中心人物や重要人物の様子や気持ちを物語全体からつなげて読み取る力」の2点を「自立読み」の力として目指している。そして、それを互いにかかわり合うことができる力として「相手の話を聴いて考えたことをもとにして質問する力」と「反応しながら聴く力」の2点を挙げている。両方の力が融合したとき、本題材では「ゆみ子の幸せが両親の愛に支えられていることを物語全体からみんなで探し合う姿」となり、その姿こそ研究目標である「共にかかわり合い、高め合う児童」の姿であるととらえている。



段階	学 習 活 動 (○は時間)	手 だ て
こまめ	「一つの花」を読んで学習の見通しを立て、物語のしくみをつかもう	
ゆみ子	①通読・戦時中の生活 ②場面分け ③物語のしくみの原 ④各場面の一文まとめ (あらすじ) ⑤切めの感想	・全文一枚プリント ・戦時中の映像 ・挿絵の提示 ・育談の音読 ・大切な言葉の選択
ゆみ子	⑥10年後のゆみ子の変化を、母親のゆみ子への思いから読み取ろう ⑦ゆみ子に対する母親の気持ち ⑧めちやくちやに高い高いする父親の気持ち ⑨1～4場面と5場面では、何がどのように変わったか ⑩どうしてそのように変わったか	・父母の心情の話し合いの充実 ・話し合い後の「まとめの一文」 ・ペア対話 ・振り返りの掲示物
ゆみ子	「作品の心」を考え、意見交流しよう ⑪「作品の心」について話し合い ⑫好きな場面の「語り」	・「作品の心」の書き出しの例 ・「作品の心」のまとめ方

〈資料5〉指導計画 (学習の流れ; 全11時間)

ここで目標とする「ゆみ子の幸せが両親の愛に支えられていることを物語全体からみんなで探し合う姿」が、「自立読み」でめざす本題材の「作品の心」ととらえることができる。したがって、授業のなかで展開される「読むこと」の学習活動には、「自立読み」でとらえた「作品の心」を「自分の言葉」で表現し、子ども同士が互いにかかわり合う活動が位置づけられている。

〈資料5〉は、全11時間の学習の流れである。

第2次の「考え合う」段階で物語を読み取っていく活動が展開されるが、そこに記されている学習活動は「ゆみ子に対する母親の気持ち」「めちやくちやに高い高いする父親の気持ち」「1～4場面と5場面では、何かどのように変わったか」「どうしてそのように変わったか」を解決する活動である。場面の状況や話の流れより、登場人物の人物像にせまっていくことができるように「読み」の観点が示されている。子どもたちは「自立読み」と「かかわり合い」の学習による読み取りを進めるなかで、ゆみ子の将来を考える父とゆみ子を守ろうとする母の愛を感じることができ、「作品の心」を味わうことができる。そうすることで、第3次で「自分の言葉」で「作品の心」について話し合い、「自分の言葉」で好きな場面の「語り」ができるようになる。

イ 実際の授業に見られる「自立読み」と「自分のことば」

〈資料6〉は、第2次の両親のゆみ子への思いを読み取る学習場面の授業記録の一部である。ここでは、父親が一つの花コスモスをゆみ子に持たせたことが話題にあがっている。

中ほどの「T: コスモスなの? 何でもいいって言ったじゃん。」という教師の補助発問から、子どもたちは「コスモス」でなければならない必然に気づいている。授業記録のはじめの児童発言は、「おにぎりはないから、ゆみ子の笑顔が見たくて、何でもいいからゆみ子の気に入る物を見つけてきた。」である。最後のおにぎりを食べてし

C: おにぎりはないから、ゆみ子の笑顔が見たくて、何でもいいからゆみ子の気に入る物を見つけてきた。  
C: 「ゆみ子のにぎっている一つの花を見つめながら」のところで、お父さんは、何でにぎっている花を見つめているのか?  
C: お父さんは行ってしまっけど、ちゃんと大事にして。  
C: 一つの花も育てていくし、ゆみ子も育てていく。ちゃんと育てていってねという気持ち。  
C: コスモスみたいに大きく元気になってね。  
C: コスモスのように幸せになって。  
T: コスモスなの? 何でもいいって言ったじゃん。  
C: だめー(多数)  
T: 理由ある?  
C: 大きく成長する。  
C: 増えてくるし、花はかかれても種があれば咲く。  
T: 文章にもどってごらん?  
C: 「一つだけの花」  
C: プラットホームのはしっぽのごみすて場のような所にわずれられたようにさいていた。  
C: ごみすて場のような所でも同じ花は花。  
T: 見つめながらはいい?  
C: 願っている。たくましく育てと。

〈資料6〉授業記録1

まっでなくなっているのだから、流すように読んでいればこのように読み取れるのは当然のことである。Cの一人目の読みは間違っていない。しかし、この作品の「一つの花」はコスモスである。Cの一人目の読みでは、コスモスでなくてもよいことになるし、花でなくてもよいことになる。しかし、Cの4人目で「一つの花も育てていくし、ゆみ子も育てていく。ちゃんと育てていってねという気持ち。」の発言で、父親のコスモスの花に込めた思いにせまっている。さらに「コスモスみたいに大きく元気になってね。」「コスモスのように幸せになって。」と続いていくことで、父親のゆみ子への願いを読み取っていっていることが分かる。教師はそこを見逃さなかった。しかも、「そうだね、ゆみ子の将来を考えてコスモスの花をゆみ子に渡したんだね」と肯定的な発問はしていない。あえて「コスモスなの? 何でもいいって言ったじゃん。」と、初発の読みを振り返らせる発問をしている。このことについて、指導者は「ここでの切り返し発問により、子どもたちは、遠回りをしながらも、話し合いを深め、コスモスに込められたお父さんの深い愛情や願いに確信をもつことができた(23ペ)」と記している。

指導者は、意図的に切り返し発問によって「読み」を遠回りさせている。その「遠回り」が、より豊かな読みとなり、最後のCの「(父親は) 願っている。たくましく育てと。」の発言につながっている。そして、プラットホームでの父親の思いにせまればせまるほど発言が「自分のことば」となっている。

また、最後の場面においても、意図的な切り返し発問による「読み」の遠回りの場が見られた。それが、〈資料7〉の授業記録である。

中央部の補助発問「T: じゃあ、お父さんの願いはどこへ行ってしまったの?」がそれである。子どもたちは、プラットホームでの父親の思いをゆみ子は理解していな



T: お父さんのゆみ子への願いを、ゆみ子は分かったの？  
 C: 小さいから分かっていない。  
 T: お父さんは必死で考えているのね。  
 C: あまり分かっていない。  
 C: 意味は分かっていないが、愛情は感じている。  
 T: じゃあ、お父さんの願いはどこへ行ってしまったの？  
 C: コスモスに入った。  
 C: 未来に行った。  
 C: ゆみ子の心の奥深くに。今、毎日コスモスを見ているから。  
 T: お父さんの願いを受けてくれただれかはいないの？  
 C: 分かった。お母さんだ。  
 C: お母さんが庭にコスモスを植えたのだ。  
 C: ゆみ子が元気に育ったのは、お母さんがいたから。

<資料7> 授業記録2

いと読み取っている。まだ小さかったから分からなかったというのだ。しかし、父親のゆみ子に対する思いも読み取っている。ここでの「遠回り」の読みは、プラットホームでの場面の振り返りである。プラットホームでの場面子どもたちは「たくましく育てほしい」という父親の願いを読み取っている。そこで、指導者の切り返し発問によって、子どもたちを立ち止まらせることにより、母親の存在の大きさへと切り込んでいく。その結果、子どもは「C: ゆみ子が元気に育ったのは、お母さんがいたから」と発言し、母親がコスモスに父親の願いを込め、庭いっぱいコスモスを育てたという深い読みができたのである。指導者は、このことについて「母親の大きな存在にここで初めて気づいた。(21ペ)」と記している。「遠回り」だが、「読み」の深まりは大きい。

プラットホームでの場面の「読み」の授業と最後の場面の「読み」の授業に共通することは、「遠回り」の読みによって「作品の心」に深くせままっているということである。本実践研究の「物語を読み、受け取った『作品の心』を『自分の言葉』で表現し、人に伝えることができ、物語が読めたと言える。」という考え方を、授業で具現化していると言える。

#### 4 「伝え合う力」を育む国語科読解指導

学習指導要領移行期として「伝え合う力」を育てる学習のあり方を模索していた平成13(2001)年度実践に対して、成熟期とも言える平成26(2014)年度に公立小学校で実践された国語科の文学的文章の読解指導の授業を対比させて考察を加えてみると、次の点が明らかになった。

「伝え合う力」を「自分のことば」で表現できるととらえたとき、「人物像にせまる学習課題の設定」、「書き換え」活動の位置づけ、「遠回り」の読みによる読み深めについて考えていく必要があるということである。

#### (1) 人物像にせまる学習課題の設定

今回取り上げた平成13(2001)年度兵庫教育大学附属小学校の2つの実践の単元目標は次のとおりである。

##### 「草色のマフラー(2年)」

・北国の厳しい冬の生活の様子や、その中でお父さんとお母さんが帰ってくる春の訪れを心待ちにするコウクンの姿を、読み深めることができる。

・行動や様子からコウクンの思いを読みとって言葉にし、それらが伝わるように工夫して音読することができる。

##### 「わらぐつの中の神様(5年)」

・お話の筋の面白さから、この物語の展開構造である額縁・回想構造に気づくことができる。

・おみつさんの言動をマサエや語り手の視点から読み取りながら、その人物像を明らかにすることができる。

・魅力ある人物の登場する物語を探し、お互いに紹介し合いながら、より多くの物語を読もうとする意欲を持つことができる。(下線は藤垣による)

そして、平成26(2014)年度のみよし市立三好丘小学校の実践の単元目標(めざす児童の姿)は次のとおりである。

##### 「一つの花(4年)」

・ゆみ子の幸せが両親の愛に支えられていることを物語全体からみんなで探し合う姿

(下線は藤垣による)

平成26年度の「一つの花」の実践でねらいとした「両親の愛」は、三好丘小学校の言う「作品の心」である。「作品の心」を読むための「自立読み」を目指す三好丘小学校では、登場人物の心の動きから、人物像にせまる読みを大切にしていることが分かる。

このようにして「自分のことば」をキーワードとした実践を考察すると、下線部に見られるように「登場人物のひととなり」の追求を学習課題として設定していることが分かる。場面毎の読み取りによって進めていく授業も、場面を切り取るのではなく、場面の連続から「登場人物のひととなり」をとらえられるように進めている。つまり、授業中によく見られる「どんな気持ちか」を問う教師発問から、「どんな人か」へと発展させる読みへと進めていくことが重要であるということである。

「伝え合う力」を育てる学習のあり方の模索期の実践

の「おじいさんのランプ」では「巳之助はどんな人か」、「草色のマフラー」では「コウくんはどんな子か」、「わらぐつのなかの神様」では「おみつさん（おばあちゃん）はどんな人か」が単元全体の学習課題であり、成熟期の実践でも「作品の心」と読むことを目指して、「一つの花」で「ゆみ子の父親はどんな人か」、母親の存在の大きさを読み取ることができるよう「母親はどんな人か」をとらえる学習が展開されている。

平成14年学習指導要領が改訂、告示される以前に、小山恵美子は『『意欲』を育てる国語学習の開発』（田近洵一解説・明治図書・1995.6）で次のように書いている。

あまんきみこ作『きつねのおきゃくさま』（教育出版・二年上）の学習で、登場する「きつね」像が問題になった。

きつねは、散歩の途中で出会ったひよこ、あひる、うさぎを太らせてから食べようと親切に育てる。ある日、きつねは三匹を食べようとするおおかみと戦って、三匹を助けるが「はずかしそうにわらって」死んでしまう。きつねは何が「はずかしかった」のか話し合った。（207 ペ）

主人公であるきつね像の追求である。「問題になった」とあるが、国語科の授業である以上、問題にしたのは授業者の意図によるものであろう。そこを小山は重要な学習活動の一つとして取り上げたものと考えられる。そこでの子どもの様々な捉え方は、まさに「自分のことば」に置き換えられたものであった。

このように、「伝え合う力」を育てる学習としての大切な要素の一つが、「登場人物のひととなり」の追求を学習課題として設定して読解指導を進めていくということであるといえる。

## （2）「書き換え」活動

府川の提唱のなかで着目すべき点として「書き換え」の活動を取り入れていることが挙げられる。『『自分のことば』とは、他者のことばとの交響として発現するものなのである』との考えにより、具体的な指導として、「あるひとつの作品を対象にして、『改作・パロディ・贋作・再話・話し換え・翻訳・翻案・変換』などの『書き換え』学習を行う」としているが、1時間の授業の中でもある部分を取り出し、「自分のことば」で書き換える活動はできる。そして、作品全体を読み終えたとき、改作・再話・話し換えなどにより、自分の「お話づくり」に発展させることができる。

前述の小山による『きつねのおきゃくさま』の実践の紹介で、きつね像の話し合いにおいてきつねの「はずかしそうにわらって」を子どもが「三匹ともっと一緒にいたかった」「怪我をしてしまった。恥ずかしい」「いつのまにか、三匹と仲良くなっていたから」「いままで食べようと思っていたことを謝りたい」ということばに置き換えて発言していたことが記されている。「今までの悪い自分のことを思い出すと恥ずかしい」という言葉も見られ、こうした授業の積み重ねによって子どもは「自分のことば」で「書き換え」ていくことができるだろう。

発展的学習として、「子どもが輝く国語科授業・読むこと編」（藤田慶三編著・東洋館出版社・2001.5.20）に俳句作りの学習が紹介されている。

4年生で学んだ「ごんぎつね」を6年生で読み返し、俳句で情景や登場人物の心情を表そうという実践である。「ごんぎつね」を取り上げた理由を同書では「映像的・視覚的表現が豊かで、季語（秋）にあたる言葉が多い。（51 ペ）」とし、このような学習の教材として適切であることを示している。これまでも青木幹勇によって数多く実践されていることも、「ごんぎつね」を題材とした理由の一つに挙げている。しかし、青木幹勇実践と大きく異なるのが、ここで作られた俳句をもとにして4年生が短いお話を作る活動へとつなげていることである。つまり、俳句として表された「作品の心」が4年生に伝わるような学習が要求されていることになる。

- 1 秋の雨いたずらぎつねあなの中  
青空にキンキンひびくもずの声  
はぎの葉がうなぎにまじりびくの中
- 2 のび上がるごんといっしょのひがん花  
兵十のなみだでさいたいひがん花
- 3 くりもってまつたけもってごんは行く  
兵十もひとりとくりをそっとおく
- 4 月の下すすきがゆれるとうげ道  
兵十がふしぎに思うくりのこと
- 5 夜の道月の下いくかげ三つ  
神様のしわざじゃないとごんの声
- 6 まだ残る固めておいたくりの山  
ごんは今つぐないせおい天国へ  
ごんぎつねけむりにのせて秋の空

見事な「書き換え」である。十分な読み取りに加え、読み手を意識した「自分のことば」で表現することで「伝え合う」ことができる実践である。

こうした実践に至るまでには、様々な取り組みがなさ

れている。1年「おじさんのかさ」(光村図書)の実践(73ペ)では、擬音語を「自分のことば」に書き換えている。「少くらの雨」を「ポツ。ポツ。」もう少したくさんの雨を「ポツポツポツ。」「もっともっと大ぶりの日」を「ザーッ。」という擬音語に書き換え、その際の授業では「雨にぬれたらたいへんだあ」の児童発言も見られる。また、逆に擬音語「ピチャーンチャン」を「水たまりの水がはねる音」と書き換えている。

2年「スーホの白い馬」(光村)の実践では、体のあちこちに矢が突き刺さったまま最後の力をふりしぼって帰ってきた白馬の「あせが、たきのようにながれ落ちていきます」を、「ながれ落ちて」に着目させて「スーホのところへ帰ってきた白馬の思いと白馬の矢をぬく時のスーホの思いを吹き出しに書いて、話し合う」(43ペ)活動を展開している。これも、吹き出しを使って「自分のことば」で表現する活動であり、「書き換え」の活動である。

(白馬の吹き出しに書かれた子どものことば)

・やっと帰ってこられたぞ。

スーホ、ぼくはきみが大きすぎだ。矢がささったけど走りつづけてきたよ。もうどこへも行きたくないよ。

・ありがとう。スーホ。

どうしてもあいたかったよ。ぼくがしんでも、ぼくはスーホのことわすれないよ。

(スーホの吹き出しに書かれた子どものことば)

・とってもあいたかったよ。白馬いたいだろう。

今、矢をぬいてあげるから、がまんしてくれ。しぬんじゃないぞ。

・白馬、しんじやだよ。また、いっしょにあそぼう。

おねがい、ぼくの大好きな白馬。ぼくの大じな白馬だよ。

・ぼくは白馬になにもできなかった。くやしいよう。

学習展開の記録にはこうしたことばが綴られている。

### (3) 「遠回り」の読み

三好丘小学校実践に見られる「遠回りの読み」は、「作品の心」をとらえる読みにせまるための着目点を示し、子どもの読みを立ち止まらせて読みを深めていく指導である。「伝え合う力」を育むための学習として「人物像にせまる学習課題の設定」と「書き換え」活動の位置づけについて示してきたが、「遠回りの読み」はそのどちらにも大いにかかわっている。

同校の「一つの花」の実践では、「なぜ、コスモスなのか」「お父さんの願いはどこにいったのか」などの切り返し発問によって立ち止まらせている。これによって、子どもは「書き換え」の思考を巡らせることになる。本文に書かれている言葉だけでは説明しきれないからである。しかも、ここで取り上げた教師発問は、登場人物の「ひととなり」をとらえるための指針となる立ち止まりを促す発問である。ここで立ち止まらせ、遠回りをさせることで子どもの読みは父親の人物像、母親の人物像へと向かっていくことができる。

前項の「スーホの白い馬」の実践においても、傷ついて帰ってきた白馬の思いとスーホが白馬に話しかける言葉を「自分のことば」で表すことで、子どもはスーホの白馬への思いだけでなくスーホの人物像の一端を頭に描くことができる。三好丘小学校の切り返し発問とは異なるが、「スーホは、はを食いしばりながら、白馬にささっている矢をぬきました。」の文を会話文に書き換えることで立ち止まらせ、「遠回り」の読みをさせている。

## 5 課題と展望

国語科の目標である「伝え合う力」を高めるために、子どもたちが「自分のことば」で表現できるようにすることの重要性は明らかである。本研究では、学習指導要領が改訂、告示された平成10(1998)年で「伝え合う力」が国語科の目標として示されてから、その移行期間である平成13(2001)年度に実施された国語科の授業を分析し、さらに成熟期と言える平成26(2014)年度に実際に公立小学校で行われた授業実践について考察を加えてきた。そこから導き出された国語科の授業のあり方をもとにして文学的文章を教材とした授業のあり方を模索してきたが、「伝え合う力」を高めるための方策は数限りなくある。その根底になるのは、学習者である子どもたちが、「自分のことば」で表現できるように育てていかなければならないということである。そのためにも、教育現場での「自分のことば」をキーワードとした授業展開を基軸とした授業実践が望まれる。

「伝え合う力」の育成を目標とした学習指導要領が完全実施されて10年以上が経過している。その間、学校現場では3領域1事項すべての学習を通して子どもたちの「伝え合う力」を高めようと精力的に授業実践に取り組んできている。今回の研究では国語科の授業の中核をなしている「読むこと」、とりわけ文学的文章の読解指導であることから、そこに焦点を当てて考察を加えてきたが、「伝え合う力」を高めるための直接的な指導は「話

「話すこと・聞くこと」の指導であり、また「書くこと」と「読むこと」を関連させた指導である。作文指導重視が示された1980年代から「表現する力」「伝える力」と指導要領に記された言葉は変わっても、学習者は国語科の授業で必ず聞き手、読み手になる。そして、「話すこと」「書くこと」は聞き手、読み手に伝わってこそ生きて働く表現になったと言えるのである。つまり、「伝え合う力」の育成は、国語科の目標として普遍的なものと言えるのである。今後も、もっとも多に行われる「読むこと」の学習において、あらゆる方法で、また他領域と関連させた指導の構築により、「自分のことば」で表現できる子どもの育成に努めていかなければならないであろう。

## 参考文献

- 府川源一郎(2001. 4) 自分のことばをつくり出す国語教育 東洋館出版社
- 兵庫教育大学附属小学校(2002. 1) 提案要項・学習指導案集 学びをひらくカリキュラムの創造(1年次) 一子どもの学びの文脈に培う学習指導を求めて―
- 愛知県みよし市立三好丘小学校(2016. 10) 共にかかわり合い、高め合う児童の育成をめざして ―物語文を自ら読み進める力をつける国語科の授業を核にして―
- 小山恵美子・田近洵一(1995. 6) 「意欲」を育てる国語学習の開発 明治図書
- 藤田慶三(2001. 5) 子どもが輝く国語科授業・読むこと編 東洋館出版社

— 2015.7.29 受稿、2015.11.26 受理 —