

要 旨

文学的文章の読解力を付けるには、思いを交流させることが重要だと考える。交流の中で多様な読みに触れ、考え、伝えることで、より確かな読みを確立することができる。授業実践では、交流活動を学習過程の中心に据え、「根拠・比較・自己の変容」という3つの視点から交流の活性化を図った。子どもたちは、文中の言葉に着目し「この言葉で分かる」「だから、違う」「やっぱり、自分の考えはこれで良い」と、少しずつ筋道立った考え方や言い方ができるようになり、確かな自分の読みを明確にもてるようになった。

〈キーワード〉 ①交流活動 ②根拠 ③比較 ④自己の変容

### 1 研究の目標

「読むこと」（文学的文章）の学習において、言葉に着目し考えを交流し合うことを通して、書かれた内容を正確に理解し、目的に応じて考える力と言葉での確に伝える力を高めていく指導の在り方を探る。

### 2 目標設定の理由

小学校国語科の基本的な目標は、国語の能力の根幹となる表現力と理解力とを育成することであり、これらの力を付けるため日々様々な指導がなされている。

平成16年度実施の佐賀県小・中学校学習状況調査によると、表現力の面では、「読むこと」（文学的文章）の領域で表現の特徴を問う問題が全国通過率を下回っていた。また、どの領域も共通して、「自分の立場や考えを根拠をもって説明する力」が十分でないとする結果が出ている。これは思考力とも大きくかかわると思われる。本校児童においても、学習中に自分の読みの理由付けがあいまいであったり、感じたことや事象を相手に分かるように伝えられなかったりすることが少なくない。相手や目的に応じた表現方法を知り、互いの読みを交流し合う力を児童に身に付けさせる必要がある。

これらの課題を解決していくために、まず、書かれた内容を正確に理解する力を付けることが必要である。そのためには、難しい言葉を辞書や資料で調べて知識を得るだけでなく、言葉や表現一つ一つに目を向け、使われた理由や目的について考える力を身に付けなければならない。その上で他者と交流し合うことで、確かなものにしていく力を高めていかなければならないと思われる。

そこで、本研究では文学的文章の中の様々な場面に使われている言葉と表現方法に着目し、考えを交流し合う活動を通して、書かれた内容を正確に読み取り、目的に応じて考える力と言葉での確に伝える力を高めていく必要があると考え、本目標を設定した。

### 3 研究の仮説

情景や心情を適切に表現した言葉や表現について交流する場において、文中の言葉を使いながら考えをまとめたり比較したりし、自己の読みの変容を自覚させる活動を取り入れれば、書かれた内容を正確に理解し、目的に応じて考える力と言葉での確に伝える力を高めていくことができるであろう。

### 4 研究の内容と方法

- (1) 思考力を高める指導について文献や資料に基づいた理論研究
- (2) 表現力を高める感想交流活動を取り入れた授業実践例の調査、収集

### (3) 仮説検証のための授業実践（第3学年）及びその分析と考察

## 5 研究の実際

### (1) 文献による理論研究

石田佐久馬は読むことの条件を、「①文字・語句を知ること、②文章の内容を正確に分析すること、③書き手の考えを正しく知ること、④自分を深めること」<sup>(1)</sup>としている。だが「自分が経験、体験したことが書かれたものに引かれる傾向がある」<sup>(1)</sup>と述べ次のような問題点を挙げている。<sup>(1)</sup>

他人の考えや思想を正しく理解することは決してやさしいことではない。というのは、読み手である自分は、自分の眼鏡をかけているから自分の眼鏡越しに他人を見ることになる。そのために、他人のほんとうの姿は分からない。

つまり、個人の考えはそれまでに蓄えた知識と経験によって成り立っていることになる。尾石忠正は「個が単なる個として終わらないためには、友達との交流が大切であり、その交流を通して新しく学ぶことができる」<sup>(2)</sup>とし、「Aの考えが変化しA'となることだと思うのである」<sup>(2)</sup>と述べている。これらの理論を基に考えると、自己の読みをより確かなものにするために、他者の読みと触れ合う場が必要であると考えられる。学習指導要領解説国語編にも、次のように明記されている。

「友達との交流においても、単に印象を発表し合うのみではなく、叙述をもとに考えを深め合うことができるのである。また、自分の意見と他人との違いを実感することは、自分の考えを見つめ直すきっかけにもなる」<sup>(3)</sup>そこで、文学的文章の読解において、自分の読みを広げ、深めるための交流を取り入れ授業を展開する。

### (2) 実践化への手立て

#### ア 自己の読みの根拠を明確にさせる（手立てⅠ）

交流をするためには、まず明確な自分の読みをもたせることが大切である。恣意的な読みにならないよう、書かれた文章の中から読みの根拠となる言葉や文を探し出させる。

#### イ 交流を活性化させる（手立てⅡ）

自己の読みをより確かで筋道だったものにするために、交流を中心とした学習過程の中で次のような手立てを取る。

(ア) 自分以外の他者の読みに触れ、自己の読みに自信をもたせる場として「ペア交流」を設定する。ここでは相手の読みや言葉を正確に理解させるために、交流の方法を教師が示しそれに従って伝え合わせる。

(イ) 自由な伝え合いの場として「全体での交流」を設定し、読みのめあてに向かって教師が多様な読みを引き出していく。その際、教師は交流の意欲を高め、考えを比較、検討しやすいような図や表などを使って、整理しながら交流を活性化させる。

#### ウ 交流後の読みの変容を整理して振り返らせる（手立てⅢ）

自己の読みは、交流で他者の多様な読みに触れ変化していく。そこで、交流後に自己の読みの変容を振り返る場を設定し、自己の読みとの相違点を比較することで、なぜ違うのかを確かめさせる。自己の読みがどのような発言（読みの内容）に引き付けられ、どうなったかを書き表すようにする。

### (3) 授業の実際

#### ア 授業実践Ⅰ

(ア) 単元 場面の様子を想像しながら読もう

教材 「ちいちゃんのかげおくり」

第3学年（児童数30名）

(イ) 指導計画（全 11 時間）

第一次	全文を読み、学習の見通しをもつ	3 時間
第二次	場面ごとに登場人物の気持ちを想像する	6 時間（授業実践は 4，5，7 時）
第三次	関連図書を読む	2 時間

(ウ) 授業実践 5 / 11 の交流活動を活性化させる図表活用の様子（一部抜粋）

児童（D～K）の活動と教師（T）の働きかけ

**読みのめあて 「お母さんとはぐれたときのちいちゃんの気持ちを考えよう」**

教師は心情の円グラフを提示し、この場面に悲しい、怖い、不安、寂しいの 4 つの心情があることを児童と確認して明記する。以後、児童の読みを図 1 の円グラフに整理しながら、交流を進めていく。

児童全体 （自己の読み以外の心情もあるのではないかと思います。読みとその根拠となる叙述を明らかにし、ペア交流を済ませている。）

T 誰からでも良いですよ、発表をしてください。

D 児 私はちいちゃん、**不安**な気持ちだったと思います。

T D さんは（図 1 に示す円グラフの不安を指しながら）どのあたりにその気持ちを書いたのか教えてください。

D 児 （円グラフの**不安**の場所の中央に名前磁石を貼り付ける。）**円グラフ☆1**  
ちいちゃんが不安なわけは、お母さんとはぐれたときに「お母ちゃん、お母ちゃん」と呼んでいるからです。どうなるだろうかと不安に思っていました。

児童数名 同じです。

E 児 似ています。理由は似ているけど、その時ちいちゃんは悲しいと思います。  
（円グラフの**悲しい**場所の中央に名前磁石を貼り付ける。）**円グラフ☆2**

T E さんは D さんと同じ言葉を理由として選んだけど気持ちが違うそうです。

F 児 E さんと同じです。

T どうして不安じゃなくて悲しかったと思いましたか。

F 児 たくさんの人に追い抜かれたり、ぶつかったりされてはぐれたからです。

児童全体 （E 児、F 児の発言ごとに教科書を読み返している。）

G 児 僕も理由は一緒です。だけど寂しかったと思います。  
（円グラフの**寂しい**の場所の中央に名前磁石を貼り付ける。）**円グラフ☆3**

T 同じ言葉なのにどうして気持ちが違うのかな。

G 児 それまでお母さんと一緒だったのに、はぐれてしまってすぐ言った言葉だからです。

T みんなも一緒にいた人がいなくなったら、寂しいですか。

児童全体 寂しい。（うなずきながら）

T 離れたことで寂しいと言うことですね。

H 児 他にもあります。ぼくは怖いと思います。お兄ちゃんとお母さんがいなくなったからです。  
（円グラフの**怖い**の場所の中央に名前磁石を貼り付ける。）**円グラフ☆4**

D 児 私、ちいちゃんは怖かったと思います。ちいちゃんは、一人ぼっちになったからです。  
（中略）

児童は円グラフの 4 つの心情の発言が一通り出たせいか、ちいちゃんの心情の変化に気付かないまま、発言しようとしなくなった。そこで、教師は母親とはぐれた後のちいちゃんの言葉を例に挙げて、ちいちゃんの気持ちの変化について交流を進めさせることにした。

T ちいちゃんが、「お母ちゃん」と言っている所があります。この言葉はどの気持ちに入るでしょうか。  
（円グラフの 4 つの心情と比較させながら、児童の反応を見た。）

児童全体 （首をかしげながら、どの心情にも当てはまらないことを確認していた。）

T 気持ちが足りないなら、気持ちを増やせばいいね。（図 1 のように円グラフの**寂しい**に線を書き入れる。）

I 児 ちいちゃんは少し嬉しいと思います。お母さんらしい人を見つけてお母さんかもしれないと思ったと思います。

T どれくらい嬉しかったでしょうね。**円グラフのうれしい、☆5**

J 児 ちょっと嬉しいです。その後に「お母さんではありませんでした」と書いてあるからです。

K 児 また、悲しい気持ちに戻っています。

児童数名 寂しい気持ちにも戻ります。不安な気持ちにも戻ります。（それぞれ指さして発言する。）

T （円グラフの**うれしい**心情から**悲しい**、**寂しい**、**不安**の気持ちにそれぞれ矢印を書き入れ、心情が変化したことを児童と確認する。）**円グラフの実線矢印**

K 児 怖いには戻らないと思います。

児童多数 ええ。

T K さん、わけを教えてください。**円グラフの点線矢印**

K 児 もう、炎の渦は追いかけてこないからです。

児童全体 （怖い気持ちに戻る、戻らないの読みの意見に別れ、その根拠を探して交流が進んだ。）

図 1 心情の円グラフ

(エ) 自己の読みの根拠を明確にさせる（手立てⅠ）について

学習ワークに、「ちいちゃんの気持ちが分かる言葉や文を書く」ことで、恣意的な読みではなく文章の言葉や文を根拠とした読みをもつことができた。授業を重ねるごとに見付ける言葉や文の数が増えた。また、ちいちゃんの心情をちいちゃんの描写だけでなく、他の登場人物の行動や情景描写からも想像できる児童が増えてきた（表1）。しかし、根拠となる叙述を一つ一つ書いていく方法は時間が掛かり、交流の時間を十分に確保することができなかつた。言葉に着目する態度が身に付いた段階で、サイドライン法などに変えることも必要である。

表1 根拠についての調査結果

授業実践	文中から2個以上根拠を見付けた人数	根拠を行動や情景描写から見付けた人数
4/11	12名	16名
5/11	10名	22名
7/11	19名	22名

(オ) 交流を活性化させる（手立てⅡ）について

① ペア交流による意識の変容

自己の読みを明確にした後に、他者に伝える場「ペア交流」を設定し「交流の手本」（図2）を使って交流を行わせた。児童は文末の表現に気を付けながら、自己の読みの内容を相手に伝えることができた。授業後のアンケート結果にも「自分の考えを書いてから言う方が安心する」という児童が8割ほどいた。その理由についても「恥ずかしくないから」「発表で間違えないから」の他に、「後で質問されたとき困らないから」や「人と比べると便利だから」など、交流を意識したものも多くあった。読みを明確にもった後に、それを他者に伝えるペア交流をさせることで、全体の場でも自信をもって発言ができる児童が増えた。

⑥	⑤	④	③	②	①	ペア交流の手本 A ( ) B ( )
A	B	A	B	A	A	
そうです。聞いてくれてありがとうございます。	あなたが○○と言ったのは△△だからですね。	わたしが○○と言ったのは△△だからです。	あなたは○○と言いましたが、なぜ、○○だと思いましたか。	わたしは、○○だと思います。	自分の考えに命じて、自分のマークを書き入れる。	

図2 ペア交流の手本

交流後の読みの振り返りでは、言葉への新たな気付きに関する内容は少なかったが、表2に示すように他者の読みを聞くことの良さに気付いている内容は多かった。ペア交流が全体の交流への意欲付けになっていると考える。

しかし、他者の読みをすべて「すごいな」「そうか」と受け入れようとする意識が強く、読みが深まらない傾向があった。「そうかな」「それでいいのかな」と自問自答する意識をもたせることが更に読み深めることにつながると考える。

表2 全体交流後の児童の感想

A児	みんないろいろさがしていて、すごい考えがいっぱいありました。
B児	ペアの人とりゆうはいっしょだけど、気持ちは寂しいとちがうなあ。
C児	みんないいところに気がついているなあと思いました。
D児	私の書いた気持ちや言葉がSさんと少しにっていました。でも私はSさんの方がいいなあと思いました。 (ワークシートより)

② 他者の読みと比較した全体交流の読み

多様な心情を図式化して強さや大きさ、順序などを明確にしたことで、児童は前者の読みと比較しながら「同じ、似ている、違う」と自分の立場を明確にすることができた。そして、他の児童に伝えることもでき、交流への意欲を高めたと言える。互いの読みの違いを明確にさせることで、自己の読みが他者の読みを通して広がったり深められたりすることが分かった。この心情の図を児童自身が作成し、その根拠を明らかにしていく交流を進めていけば、更に読みが深まっていくと考える。

イ 授業実践Ⅱ

- (ア) 単元 学習したことを生かして 教材「モチモチの木」 第3学年（児童数 30名）
- (イ) 指導計画（全18時間）
- 第一次 全文を読み、学習の見通しをもつ 3時間
- 第二次 場面ごとに主人公の心情の変化を想像する 6時間（授業実践7，8時）
- 第三次 表現方法を工夫して学習発表会をする 9時間
- (ウ) 授業実践7/18の交流の様子（一部抜粋）と読みの変容

児童（A），児童（C：A以外）の活動と教師（T）の交流にかかわる働きかけ	児童（A）の読みの変容
<p><b>読みのめあて「医者さまをよびに走る豆太の気持ちを考えよう。」</b></p> <p>C (一人調べとペア交流)</p> <p>主人公豆太の怖がっているものについて、読みが深まっていないので次の発問をした。</p> <p>(中略)</p> <p>T もっと怖かったと書いてあるのですが、他にも怖いことがあったのでしょうか。</p> <p>C (教科書をめくる)</p> <p>C 「霜が足にかみついて足から血が出た」から怖いと思います。</p> <p>T 「かみついた」で分かったのね。</p> <p>A児 まだあります。「じさまの死にまじう」のが怖かったと思います。</p> <p>C多数 そうです。</p> <p>T どうして、じさまが死んだら怖いのかな。</p> <p>A児 「大好きなじさまが死にまじう」のが怖かったと思います。</p> <p>C数名 そう思います。</p> <p>T でも、じさまが死ぬんでしょ。豆太は死なないのに、どうして怖いのでしょうか。</p> <p>C挙手 (半数から2/3へ) (教材の前半のページを読み返ししながら)</p> <p>C じさまが死んだら、豆太が一人になるからです。</p> <p>C じさまが死んだら、「夜中にせつちんに一人で」行かなければいけないからです。</p> <p>T そうですね。(怖い理由を板書しながら)</p> <p>C じさまが死んだら、やさしいじさまがいなくなって豆太は一人になるから。</p> <p>T 幾つか発表してくれましたが、怖いと思った本当のわけは、じさまが死んだら豆太は一人になるからかな。本当に一人になるのですか。</p> <p>C (大きくうなづく)</p> <p>C 峠の猟師小屋に、たった二人でくらしていたし、豆太のお父だって、熊と組み打ちして死んでしまったから。</p> <p>C (教科書の同じ部分を音読している)</p> <p>T じさまが死んだら一人ぼっちになるから怖かったのね。それに、せつちんにもつれていってもらえないね。(以後略)</p>	<p>児童（A）の最初の読み</p> <p>「大好きなじさまがしんでしまうのがこわかったから、なきなきふもとまで医者さまを呼びに走った。」 (ワークシートより)</p> <p>交流が進むにつれ、豆太の行動や様子、情景について明らかになる。</p> <p>その叙述を学習ワークに書き加えていった。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>「ねまきのまんま」で寒いだろう。 (板書の記述より)</li> <li>「霜がかみついて」痛くて怖かったろう。 (児童の発言より)</li> <li>「じさまが死んだら、一人になる」から怖いだろう。 (児童の発言より)</li> </ul> <p>児童（A）の最後の読み</p> <p>「大好きなじさまがしんでしまうのがこわかったから、なきなきふもとまで医者さまを呼びに走った。だけど、<u>ねまきのまんま</u>で寒いし、<u>霜がかみついて</u>痛かった。だけど、<u>じさまが死んだら一人</u>になって怖いから、やっぱり、豆太はじさまに死んでほしくなかった。」</p>
<p><b>次の形式で、学習を振り返らせる。</b></p> <p>① みんなと勉強して</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>豆太の気持ちが変わった人は、「<b>だけど</b>」の続きを書く。</li> <li>豆太の気持ちが変わらなかった人は、「<b>やっぱり</b>」の続きを書く。</li> </ul> <p>② どんな言葉でそう思ったのか、分かるように書く。</p>	

- (エ) 交流後の読みの変容を整理して振り返らせる（手立てⅢ）について
- 交流後に読みを振り返る表現方法として、読みが変化した「**だけど**」（逆接表現）と根拠の数は増えても読みが変化しなかった「**やっぱり**」（順接表現）の接続語を使わせた。どちらの接続語を選んでも、児童は交流で引き付けられた叙述を自力読みに付け加えながら、自己の読みを振り返

た。学習後のアンケートでは、「つなぎ言葉を使って考えを書く方が、気持ちが書きやすい」という児童が7割ほどいた。接続語を使って表現させることは、読みを整理するために有効であることが分かった。「みんなの考えを聞いて自分の考えがずいぶん変わった」という児童も多くいて、最終的な読みだけを書くよりも読みの変容を書かせる方が、言葉に着目した思考の筋道を明らかにさせることが分かった。

## 6 研究のまとめと今後の課題

### (1) 研究のまとめ

#### ア 目的に応じて考える力について

- (ア) 読みのめあてに沿って、読みの根拠となる叙述を明確にさせることで、筋道立てた自己の読みをもたせることができるようになった。
- (イ) 多様な心情を読み取る際に、それらを視覚的に整理しながら交流活動を行ったことで、児童は前者の読みと比較し、どんな点が「同じ・似ている・違う」か、意欲的に考えながら聞いたり発言したりできるようになった。自己の読みが他者との交流で広がったり変わったりすることに、児童が気付くことができた。しかし、児童は他者の読みを受容するだけになってしまっている。「本当にその読みで良いのか」と発言者に問い直す意識や「もっと詳しく聞いてみたい」という意識を児童にもたせることが、読みを更に深めていくと考える。
- (ウ) 交流後の振り返りは、交流活動の有効性に気付かせ、交流意欲を高めさせることができる。その際、接続詞を用いて自己の読みの変容の道筋を明確にさせることで、書かれた内容を正確に理解させることができた。

#### イ 言葉で的確に伝える力について

- (ア) 自己の読みを明確にさせるために、根拠となる言葉や文をワークシートに書かせたり、教科書にサイドラインを引かせたりすることで、児童は自信をもって自己の読みを伝えることができた。交流の手本を提示したことで、文末表現や接続語に気を付けながら言ったり聞いたりすることもできるようになった。叙述を基に交流させることが伝える力を高めていくと言える。
- (イ) 接続詞を使って自己の読みの変容を表現させたことで、児童は筋道だった表現ができるようになった。また「(根拠となる叙述)から、(自己の読み)とします」という発言の仕方でもできるようになってきた。根拠を基に表現したり、接続語を使って読みを整理させたりすることは、的確に内容を伝える力を高めていくと考える。
- (ウ) 文学的文章の情景や心情表現について交流させることで、心情や情景をよりの確に伝える言葉や表現方法があることに気付かせることができた。

### (2) 今後の課題

#### ア 文学的文章における心情の変化を比較できる交流シートの工夫

#### イ 交流を活性化するための反論する意欲の向上

### 《引用文献》

- (1) 石田 佐久馬 「自己を読む」『小学校国語科学習指導の研究 30 感動をよぶ究極の読み』  
1993年 東洋館 pp. 10-16
- (2) 尾石 忠正 「話し合い学習の活性化」『小学校国語科学習指導の研究 26 話し合い・聞き合い・学び合い』 1993年 東洋館 pp. 35-37
- (3) 文部省 「小学校学習指導要領解説国語編」 1999年 東洋館 pp. 79-80