

自覚的な表現者を育てる国語科の授業

－「想像を広げながら読もう－『花いっぱいになあれ』－
 (小1)の実践をとおして－

藤原 さ り

1. はじめに

「自覚的な表現者を育てる国語科の授業」は、雲石「国語」の会(1985年4月発会)において、会員各自が追究していこうとする国語科の授業像を統一して言語化した(2003年)ものである。「自覚的な表現者」とは、「言語についての自覚を深めつつ、言語実践の能力を自ら開発していくことのできる主体的な言語実践者」としている^{*1}。

雲石「国語」の会では、前述の「自覚的な表現者を育てる国語科の授業」を研究テーマに掲げ、毎月1回第4土曜日に例会を、年1回「国語科研修会」を行っている。筆者は、平成21年度「第20回小学校国語科研修会(平成22年2月6日)」において「想像を広げながら読もう－『花いっぱいになあれ(松谷みよ子)』」と題し、附属小学校1年1組の子どもたちを対象に授業公開を行った。事前の授業構想検討のとき、「自覚的な表現者を育てる」というのは、1時間の授業の中で達成するというよりは、このことを意識しながら毎時間授業することによって、結果としてこういう個が育つと考えた方がよいのではないかという指摘を受けた。

学びの連続性ということばもあるが、1時間の授業の中で見られた、単元を越えて関係づけながら考える子どもの姿は、まさにそういうことを考えさせられる姿であった。

田中瑩一氏は、物語を読む技能の基本は二つあるとして次のように述べている^{*2}。

私は、物語を読む技能の基本は二つあると思うんですね。一つは、各場面場面のイメージを十分読みとらせること。例えば、三年とうげはきれいだということを実際に読みとらせるためには、ぬるどか植物の名前がありましたね。私は、知らない植物もありましたので辞書を引いてみたのですが、赤とか黄色とか鮮やかに紅葉する木がたくさんあげられている。それから、草花ではすみれとかたんぽぽとか、鮮やかな色の草花ですね。そういうものを、もし子どもがならべることができたら、

(2)

いかにきれいかということがわかる。それは朗読だけではだめですね。朗読プラス
そういうものが必要になる。イメージ化ということ。

もう一つは、離れたところに書かれていることがらを関係づけるっていうことだ
と思うんですね。例えば、主人公がここではゆっくり歩いているけれども、別のと
ころでは急いで歩いている。その二つはどのような関係にあるかということを考える。
そうするとそこから作品の意味が浮かび上がってくる。

この二つが物語を解釈する基本的な技能じゃないかと思うんですけども、そうい
うことをめがけて朗読したり、劇化したり、意見交換をさせたりして発言の中身を
深める、そういう展開が考えられるかなと思ったわけです。

本稿では、公開した1時間の授業記録をもとに、「イメージ化」「関係づける」
という視点から授業を分析し、「自覚的な表現者を育てる国語科の授業」について
述べていく。

2. 単元の目標

- ・書き込みをしたり、音読したりすることとおして、想像しながら読むことを楽
しむ。(国語への関心・意欲・態度)
- ・書き込むこととおして、様子をあらわすことばや登場人物の台詞に着目し、想
像を広げながら読むことができる。(読むこと)

3. 授業の構想

(1) 子どものとらえ

本単元を構想するにあたって、書き込みの実態と音読の実態の大きく分けて二つ
の子どもの実態を大切に伸ばしていきたいと考えた。できないことをできるように
するという発想ではなく、できるようになったと子どもたちが自信をもっているこ
とをさらに伸ばしていきたいという発想である。

① 書き込みについて

なにをかくかわかりませんでした。だんだんわかってきて、すらすーらでし
た。きょうは、のうみそのしわが7本ふえました。きょうはのうみそをいっばいつ
かってべんきょうしました。30かいぐらい。(A児)

これは、単元「声に出して楽しもうー『たぬきの糸車(岸なみ)』ー」(平成21
年度11月実施)で初めて書き込みを経験し、話し合いをした後、書いたふりかえり
である。短いことばの中に、1年生なりの「勉強したぞ」という満足感が伝わっ
てくる。この単元では、附属幼稚園の年長さんに昔話の読み聞かせをするというゴー

(3)

ルを設定し、場面ごとに「書き込み→交流→音読→ふりかえり」という流れを繰り返して学習を進めていった。第3場面の書き込みが終わった後のふりかえりでは、次のようなふりかえりが見られた。

きょうもかきこみをして、けしきがおもいうかんだり、たぬきのきもちがわかったり、おかみさんのきもちがわかったりしてせんをひいたよ。これからもっとながいおはなしをしてもっとせんがひきたいよ。 (B児)

子どもたちはお絵かきが大好きである。線を引くのもその感覚に近いのか、線を引くのが楽しいという。B児は書き込みが他のお話でも使うことのできる方略であると感じていることが分かる。どの言葉にも全部線を引いて満足する子どもには、なぜ線を引いたのかそのわけも書き添えるようにいい、交流や音読の場面でも具体的にどうすればいいかが分かるように心がけた。すると、次のようなふりかえりが見られた。

あのね、きょうはだい5ばめんのかきこみをしたよ。きょうきをつけたのは、とくに「そっとのぞくと」の「そっと(の小さい「っ」)」を二つのばして小さくよむことや、たぬきはおかみさんのまねをしていたのかなどかがよくかけたよ。じぶんのこころもかけたよ。(C児)

書き込みをすることをとおして、ことばの一つひとつに立ちどまって考え、場面の様子を想像しようとする姿が見られる。

あのね、「ぴよこんと」のところとつうじるところを見つけたよ。そこは、「うれしくてたまらない」と「ぴよんぴよこおどりながらかえっていきましたとき」のところで、「うれしくたのしく」ぴよこんといえるところです。まず、「うれしくて」が「うれしい」ってかいてあるので「うれしく、たのしく」の一つになります。そして「ぴよんぴよこおどりながらかえっていきましたとき」は「ぴよんぴよこ」なのでたのしそうです。そして二つあわせると「うれしくたのしく」です。(D児)

ここには、ことばとことばをつなぎながら場面の様子や登場人物の気持ちを捉えようとする姿があらわれている。

② 音読について

『大きなかぶ』を学習していたときのことである。授業の導入の音読で、おじいさんの台詞「あまいあまいかぶになれ。大きな大きなかぶになれ」をE児がとても

(4)

気もちをこめて音読していた。そのよさを学級全体で共有したいと考え、E児の音読を取り上げた。

T：(E児にもう一度読んでもらった後)今、拍手がおきましたね。どうして？

C：だってね、「あまーいあまーい」ってのぼして読んでいたから、本当にあまくなりそうだと思います。

C：大きな声で読んでいたからいいと思いました。

T：どうして？

C：だってね、小さな声だったら、小さなかぶになっちゃうかもしれないから。

C：小さな声だとかぶが大きくなれない。

C：かぶの種って小さいでしょう。小さな声だと土の中にあるかぶの種に聞こえないかもしれない。

C：やさしくいっていいと思いました。

T：どうして？

C：おじいさんもやさしい気もちだったと思うから。

T：どういうこと？

C：おじいさんも「大きくなって、おいしくなってね。」っていう気もちで読んでいたから。

T：おじいさんはどんな気もちだったの？

C：「おいしいかぶになってね。」っていう気もち。

C：「かぞくみんなでおいしく食べたいな。」

C：付け足しで、「大きいかぶをみんなで食べたいな。」(後略)

こうして、E児の音読のよい点を見つけることが、ただ声の大きさや読む速さのよさの気づきにとどまらず、おじいさんの気もちを想像することにつながっていった。この話し合いの後、もう一度全員で音読したところ、一人ひとりが気もちをこめて音読する姿が見られた。

ここには、「おじいさんはこんな気もちだろうな」と想像し、「じゃあ、かぶの種に聞こえるように大きな声で読む方がいいな」、「『大きくなって、おいしくなってね。』っていう気もちで読んでいたからやさしい声で読む方がいいな」と考え、実際に音読をするという流れが見られる。低学年ではこのような姿を大切にしていきたい。こういう活動を繰り返すことによって、一つひとつのことばをただ何となく声に出して読むのではなく、ことばから想像をふくらませ、それに沿った読みがしたいという思考・判断を伴った表現ができ、そのことが読むことの力を高めることにつながっていくと考えている。

また、音読の宿題は毎日出している。『たぬきの糸車』の音読を宿題に出しているとき、偶然同じ日に二人の保護者の方から音読についてのコメントをいただいた。

*19日は声色まで変わって、とても優しい読み方をしていました。母「何で読み方変わったの？」 子「学校でそう習ったよ」と言いました。毎日の学習の反映が見られ、「学んでるなあ」と実感しています。昔話のほっこり感にわたしも癒されました。

*どんどん上手になっていくのがよく分かります。「キーカラカラ…、キークルクル…」気持ちよめているのがとてもよく伝わってきます。これからも楽しみにしています。

声に出すことで、その作品世界を共有できることが一番のよさだと感じている。それが、教室の中だけでなく家庭にも広がっている。学びには自分自身のできるようになったという実感が大切だと考える。低学年では、それは友だちからの賞賛であったり、教師やそして何よりおうちの人の「上手になったね」という認めのことばによって得られるところが大きい。音読は子どもたちにも保護者の方にとっても伸びが実感できる大切なものである。

(2) 教材について

1年生で最後に出会う文学教材となる『花いっぱいになあれ』をとおして、ことばと想像をつなぐ授業がしたいと考えた。

『花いっぱいになあれ』は、子ぎつねコンが主人公の物語である。子どもたちは、生活科であさがおを育てる経験をしている。花が咲くように、毎朝水やりをしたり、話しかけたりしてきた。種ができると、「また2年生になっても育てたい」と種取りをしていた子どもたちである。「花いっぱいになあれ」といって風船を飛ばした学校の子どもの願い、風船の花に水やりするコンの様子、小さく小さくしぼみくたんと倒れているのを見てコンがわあわあ泣く様子、ひまわりの芽が出て大きくなるのを見つめるコンの様子を、共感的に、想像しながら読み進めることができる。また、風船を花と勘違いするコンや香ばしくて甘い種を食べるコンは、子どもたちにとって、思わず話しかけたくなるほど親しみやすさを感じることができる存在であろう。そのため、コンの一つひとつの言動が子どもたちの興味をひくものと考え。また、花を大切にする一生懸命でやさしいコンの言動が、①会話文、②「トントン」「チャプン」「ぴよんぴよん」「わあわあ」などの擬音語や擬声語、③「たぬきをつきました」「しっぽを立てて」などコンの行動描写などによって繰り返し表現されていることから、書き込みをすることをおして、一つひとつのことばに着目しながら読むことができ、また、より想像をふくらませることができ

(6)

る教材であるといえる。

(3) 単元の指導計画

本単元では、今まで学んだことを活かして想像を広げながら読む姿をねらい、「かんがえながらよもう」をめあてに、「書き込み→交流→ペア音読→ふりかえり」という流れを繰り返すことを大切にしたいと考え、次のような指導計画を立てた。

第1次 読み聞かせを聞き、単元の見通しをもつ

- ・読み聞かせを聞き、話の大体をとらえる。(第1時)
- ・好きな場面を選んで絵と文で書く。(第2時)

第2次 「花いっぱいになあれ」を想像を広げながら読む

- ・1～6場面について「かんがえながらよもう」をめあてに本文に書き込みをしながら読む。
- ・書き込みをした箇所を交流する。
- ・読み取ったことをもとに音読する。

※この流れを、各場面の学習で繰り返す(第3～8時)

※授業公開は第5時の第3場面

第3次 「1の1 花いっぱいになあれ」を書く

- ・風船の色、風船がどこに下りるか、登場人物を考え、200字程度のお話をつくる。(第9時)
- ・グループでお話を読み合い、感想を手紙に書いて渡す。(第10時)

4. 授業の実際

(1) 第3場面の教材文

ところが、つぎの朝、目をさましたコンが、びよんびよんはねながら行ってみると、赤い花は、小さく小さくしぼんで、草の上にくたんとたおれていました。

コンは、わあわあなきました。

『花いっぱになあれ』の中で、一番短い場面である。しかも、コンの台詞がここにはない。しかしことばの一つひとつから、場面の様子やコンの気もちが伝わってくる。

(2) 前時の学びのたしかめ

書き込みに入る前に、次のような前時のふりかえりを紹介した。

『花いっぱいになあれ』のつづきをしたよ。「とんとん」っていうところ、あと「ちゃぶん」が、ねっこのちょうせつっていうことがわかったよ。前の『たぬきの糸車』のときのびっくり1とかをわたしは大はっけんしたよ。おもいでしてよかったよ。びっくり1とかをわたしはおうちでもさがしかいてみんなにしようかいしたいよ。(F児)

F児のふりかえりから、地の文からも想像をふくらませることができること、また、「大発見」「おうちでもさがしたい」という学習に対する意欲、見つけたことを「紹介したい」という学び方のよさなどを広げたいと考えた。この書き込みを紹介した後、「今日のところは短いけど、いろんなことを発見できそうかな」と投げかけると、「ある」「見つけた」などの反応が見られ、書き込みへの意欲が感じられた。

(3) 「ところが」を起点に第2場面と関係づけながら考える

C1: 「ところが」は、思っていないようなことが起こる印だから、ちょっと暗めに読む。

T: 今、C1さんが、「ところが」は、思っていないようなことが起こっているって言ったけど、それどういうことか分かる？

C2: 枯れてないと思ってたのに、その逆のことが起こったってこと。思っていないことが起こるっていうこと。

C3: だんだん低い声で読む。楽しみに、はねながら行っていたのに、暗いことが起きる。

T: 逆のことなんだ。じゃあコンは、どう思っていたの？

C4: 花が大きくなってると思って楽しみにしてた。

C5: ここに、前のページに「いいなあ。いまに、こういう花がもっともといっぱいさくよ」って書いてあるから、(前時の第2場面の模造紙を指して)コンはもっと花が広がると思ってた。

C6: 花がもっともつとふえると思ってた。

C7: 花がいっぱいになってると思ったけど、行ってみたら一つしかまだなくて、しかも枯れてたし、前の勉強で言ったんだけど、コンは、花が枯れないように、「お水をやらなくっちゃ」と言っていて、だけど、しぼんでた。コンは花がしぼむのが嫌だから、コンは泣いていると思う。

C8: (前時の第2場面の模造紙を指して)「きれいな花のねっこちゃん」って書いてあって、こっちにも「花がもっともつといっぱいさくよ」って言っていて、花がいっぱいさくと思ってた。

(8)

Tの下線部のことばはどれも子どもの発言を受けて、それを問い返す形で進んでいる。そのことによって、聞いている子どもは、発言した子どもの言いたいことを受けとめるとともに、さらに想像を広げる姿が見られる。また、前時につかった模造紙を子どもの説明しやすいところに配置しておいたことが、子どもの第2場面の模造紙を指しながら説明するという行為に結びついている。



「ところが」という接続詞に着目することによって、場面の変化を見つける姿が見られる。前時にコンが風船の花をたいせつに思っている気持ちを動作化も取り入れながら学んだことが、本時の発言につながっている。

T : C3さんが「楽しみ」って言ったんだけど、この中（本文）に楽しみってことばある？

C9 : 「びよんびよん跳ねながら」っていうところ。

C10 : 「もっともっと花がさくといいな」っていうところ。

C11 : 明日はもっともっといっぱい咲くから、びよんびよん跳ねていて、楽しみだったのに枯れちゃった。

T : 「明日は」ってどういうこと？

C12 : 「次の朝」だから。こっちの場面するとき（第2場面の模造紙を指して）は、明日が楽しみだなあって。いっぱい咲くから、楽しみだなあって。

C13 : びよんびよん跳ねながら、前の第2場面するとき「そうだ、お水もやらなくっちゃ」とか「いいなあ。いまにこういう花がもっともっといっぱいさくよ」とか、「きれいな花のねっこちゃん」とか、そんないろんなことをしてあげたのに、その次の朝「小さく小さくしぼんでくたんとたおれて」いたから、コンはくやしかったと思う。



「『びよんびよんはねながら』ってどういうこと」と問うのではなく、子どもの発言をとらえ、コンの楽しみにしている気持ちをどこからとらえたのか自覚させようとしている。同じように、「つぎのあさ」は第2場面の「あした」と同じ日のことをさしていることも確かめている。ここには、第2場面と第3場面を行き来しながら、コンの気持ちに寄り添おうとする子どもの姿があらわれている。

(4) 今までの学習で獲得した「びっくり」という視点から考える

T : コンは、楽しみにしていったのに、行ってみると赤い花はどうなったの？

C : 小さく小さくしぼんで草の上にくたんとたおれていました。(本文を声を合わせて読む)

C16 : 次の朝目を覚まして行ってみると、倒れていたからびっくりしたと思う。

この「びっくり」ということばは、子どもたちが書き込みをする上で「びっくりを見つけた」ということばが出るくらい大切にしている視点である。

『たぬきの糸車』の第4場面を学習しているときである。

(『たぬきの糸車』第4場面の授業記録からの抜粋)

C26 : 「あつ」と「そのうえ」はびっくりが同じ。

T : C26のいったことわかったかな。ちょっと難しいね。C26さん前に出て教えて。

C26 : (黒板に貼られた模造紙の本文を指しながら)「あつとおどろくと」と「そのうえ」と「びっくりしてふりむくと」とびっくりが三つある。

T : (C26が指した箇所を赤で囲みながら)ほんとうだ。びっくりが三つあったね。

T : (赤で囲んだことばの横に、①②③と書きながら、「びっくり」の内容を確認する)

C27 : えっとね、四つあるよ。もう一つあるよ。「いたどのかげからちやいろのしっぽがちらりと見えました」のところ。だって、誰もいないはずなのに、茶色のしっぽが急に見えたからびっくりする。

C28 : ああ。びっくり4だ。

『たぬきの糸車』第4場面は、春になって家に戻ってきたおかみさんが、積み上げられた糸の束に驚く長い場面である。その上、C26は、場面の中にあることばとことばを「びっくり」という一つのことばでつないで考えている。ここで、口頭の説明だけでは分かりにくいと判断し、C26に本文の書かれた模造紙を指しながら話すよう促した。また、C26のいったキーワードとなることばを赤で囲み、通し番号をつけていった。このことにより、子どもたちは、C26の考えを共有することができ、さらに「びっくりは四つある」という新しい見方するにいたっている。このように、場面の中のことばをつないで考えたり、場面と場面をつないで考えたりする見方を、四角で囲む、線で結ぶなど模造紙に視覚的に位置づけることにより、この

(10)

後の場面でも同じようにやってみようとする子どもの姿が見られた。「びっくり」ということばは子どもたちの心を動かし、この後も「またびっくりを見つけたよ」「ほかにも見つけたよ」と子どもたちの見つけたいという意欲を喚起した。そして、『花いっぱいになあれ』でも「びっくり」見つけは続いた。

本時の第3場面では、この発言のみであるが、その後、第5場面を学習しているときには次のようなやりとりが見られた。子どもの「びっくり」を視点に考える姿がよくあらわれているので載せておく。

(『花いっぱいになあれ』第5場面の授業記録からの抜粋)

C：(黒板の文章「どんどんのびて、コンをおいこし」の部分を目指しながら) ここで、コンがびっくりした。

C：びっくり4も見つけた。

C：「見たこともないめがすっくり顔を出していたのです」。そこがびっくり。だって、突然芽が出たらびっくりするでしょ？だから、コンもびっくり。

T：コンは芽が出ると思っていたの？

Cm：うん。思ってなかった。

C：風船の花がもう花だと思っているから、次にまた花がさくとは思ってなかった。

C：赤い花が、風船の花が花で、もう枯れちゃったでしょ？だからもう生えてこないと思っていた。

C：このときのコンは、ぜんぜんそんなこと思ってないし、いつまでも、永遠に赤い花は咲かないと思っている。

C：「ふしぎなことがおこっていました」だからびっくり。

T：じゃあ、ここがびっくり。他にもあるの？

Cm：うん、あるある。

C：「どんどんのびてコンをおいこし、ばいのばいのばいものびました」のところで、どう思っていたかというところ「でっかっ！」って思った。

C：わたしは、びっくり4まで見つけて、一つは、「コンがその野原に行ってみると、ふしぎなことがおこっていました」のところがびっくり1で、わたしのびっくり2はここのかぎかっこの全部。ここからこう全部で(「すごいや、金いろの…」のコンのことばのかぎかっこの全部の意)次、びっくり3は「どんどんのびて、コンをおいこし、ばいのばいのばいものびました」のところで、びっくり4は…(自分の資料の書き込みと黒板の文章を照らしてさがして)「目をこすって、しっぽを立てて『ほう』とさげびました」

「びっくり」という視点をもつことにより、文章全体をとらえて関係づけて読む

姿が見られる。また、「T：他にもあるの」という問いかけに対し、多くの子どもが「Cm：うん、あるある。」と答えた。これは、「びっくり」という視点をもつことにより、読み方を獲得している姿ととらえることができる。「びっくり」や「見つけた」のように、1年生の子どもにとって、万能な、魅力的なことばが共有されていると、いろいろなお話を読むときに、このことばを視点として、お話を読んでいくことができることが分かる。

(5) 「小さく小さく」を起点に今までの学習と関係づけながら考える

C22：「小さく小さく」だから小さい声で読んだらいい。わけは、大きな声で読んだら小さくじゃなくなっちゃって大きくっていう風になるから。

C23：C22さんと同じだけど、わけは違って、赤い花は小さく小さくしぼんでたから、小さく読んだらいいと思う。

T：「小さく小さく」って二つ書いてあるでしょう。1回目と2回目は同じくらしいの大きさと読めばいいの？

C24：最初がちょっと大きくて、最後が小さい。

T：何でそう思うの？

C24：ちょっと、前の、国語の教科書。（といいながら国語の教科書を開き始める）

C：持ってきたよ。

C：何ページ？

T：C24さん、何ページ？

C24：73ページ。「（『たぬきの糸車』の）キーカラカラ、キーカラカラ」のところは一緒だけど、『花いっぱいになあれ』の第3場面は、コンががっかりしているからそんな風を読む。

C25：C24さんと同じで、『たぬきの糸車』の1場面は夜のお話でしょ？だから夜だから声が響く感じで、静かに「キークルクル、キーカラカラ」と読むんだけど、『花いっぱいになあれ』は、「小さく小さく」って大きくなって小さくなるって読み方で読む。

『花いっぱいになあれ』は書き込み用の本で学習していたため、国語の教科書は机の引き出しに入れてあった。それを引き出しから出して話し始めたため、聞いている子どもたちもあわてて引き出しから取り出して話を聞いていた。

同じことばのくりかえしを、『花いっぱいになあれ』の中だけで意味を考えるのではなく、前に学習した違うお話（『たぬきの糸車』）で出てきたことばのくりかえしとくらべて考えている。単元を越えて関係づけながら考えているのである。授

(12)

業者としては『大きなかぶ』のおじいさんの台詞「あまいあまいかぶになれ。大きな大きなかぶになれ」の「もっとあまくなつてほしい。もっと大きくなつてほしい」というおじいさんの願いと声の大きさを学習したときのイメージで尋ねたが、いろいろなお話を行き来しながら学んでいく姿を大切にしていきたいと感じた。



(5) 「くたん」ということばのイメージをとらえて共有する

T : 「くたん」は「くたん (強く読む) 」って感じ？

C29 : ゆっくり。

C30 : 力がないような感じで、くたんって。

C31 : 先生の場合は「ばたん」っていう感じ。もうちょっと、くたん。

T : じゃあ、みんなで読んでみますよ。

C : 赤い花は、小さく小さくしぼんでくたんとたおれていました。

実際に全体で音読してみることで場面の様子やコンの気持ちを共有できるようにした。その際、わざと違う読み方を提示することで、子どもたちに「くたん」ということばのイメージを自覚しながら読むことができるようにした。そのことが、C31の「先生の場合は『ばたん』っていう感じ」という発言を引き出している。

書き込みによって、子どもが見つけたことばから授業を展開していくことを大切にしているが、このように、教師が考えさせたいことばで立ちどまらせることも必要だと考えている。

(6) ふりかえりによって学びを言語化する

あのね、きょうだい3ばめんをしたよ。みんな、みじかいところなのにいっぱい見つけて、よみかたやきもちがかけてていいなとおもいました。わたしは、ペアで「くたん」や「小さく小さくしぼんで」のところにきをつけてGさんとよめたとおもいます。それで、「きのうたいせつに水をあげたり、いろいろやったのに」のきもちがいいなとおもいました。それに「ところが」のところをくらのとびっくりがあわさって、ちょっとびっくり、ちょっとくらくらなってというふうにかいて、そういうふうによみたいです。(H児のふりかえりより)

あのね、だい3ばめんのかきこみをしたよ。びっくり1がみつかったよ。(書き込みを)したところは、赤い花は小さく小さくしぼんでくたんとたおれていましたのところだよ。わけは、お水とかいいことしかしてないのにかれちゃったからだよ。たのしかったよ。ペアでやってじょうずだったのは、IさんとJさんだよ。すごいきもちがつたわるようによんでたよ。こんどはでたいよ。(K児のふりかえりより)

全体での交流の後、ペア音読をした。H児のふりかえりから、学習したことを取り入れながら音読をしようとする姿が伝わってくる。また、交流の後に音読を取り入れることで「～というふうによみたい」というように自分の思いが明確になっていることが分かる。

ペア音読の後は、交流したことをもとに音読しているペアを全体で紹介した。K児のふりかえりから、「びっくり」という視点が書き込みの視点として活用されていることが分かる。また、そこで終わるのではなく「わけは」と続けることにより、前の段落と関係づけながら考えていることが分かる。また、紹介したペアのどこがよかったかを見つめながら聞こうとする姿が伝わってくる。そして、最後の1文から、自分も前で読んでみんなに認められたいという1年生らしい願いも伝わってくる。

5. おわりに

本稿では、子どもが何と何を関係づけて考えたか、どのようにイメージ化をはかっていったかを1時間の授業記録から述べてきたが、授業記録を読むと友だちのいったことと自分の考えをつないでいる発言が多いことに改めて気づくことができた。それは、「〇〇さんと同じで」とか「〇〇さんとわけは違って」ということばによってあらわれている。また「びっくり4を見つけたよ」という発言に見られるように、教材を越えて「びっくり」を見つけるという思考方法が広がっていることからもうかがわれる。

そして、そういう子どもの姿につながっていると思われるのが「〇〇さんのいうこと分かる？」と聞いている子に確かめ、広げたり、「それってどういうこと？」とさらにくわしくいわせたり、理由を明確にするよう促したりする教師のはたらきかけである。また、「すごいね、よく見つけたね」という認めのことばであったり、四角で囲む、線で結ぶなど視覚的に関係づける行為であったりする。

一つひとつのことばをただ何となく読むのではなく、一つひとつのことばにこだわり、そのことばから想像を広げながら読むこと、またその楽しさを経験させたいと願う。またその楽しさが、次への読む意欲へもつながっていくと考えている。

(14)

しかし、こちらが「教えたぞ」と思う授業より、子どもたち自身が「見つけたぞ」と思えるような授業の方が子どもたちの心に残っていることが多い。このことばに気づくと物語世界がガラッと変わって見えるということばであったとしても、こちらが提示してしまえば、その価値は（悲しいことに）半減してしまう。だからこそ、子どもたち自身が「見つけたぞ」と思えるような授業が何とかできないかと考えている。本実践では、その手立てとして、「書き込み」と「音読」を取り入れた。子どもたちは書き込みをすることで、自分からキーワードとなることばを見つけ出している。また、その見つけたことばをもとに話し合うことによって、想像を広げていく姿を見ることができた。そして、見つけたことばをもとに音読することでさらに想像を広げたり、「もっと～したい」という願いをもつことができた。このことがさらに、「次は～したい」という意欲へとつながっていくと考える。

本公開授業では、足立悦男先生に指導を賜る機会を得ることができた。足立先生には学生のころから、「ワンポイントの提案性があればいい」と教えていただいていた。この授業では、と考えたときに先生にいただいた「藤原さんの『公開場面は短い場面に決めました』というのがいいと思った」ということばを思い出した。小学1年生の子どもたちが、今まで学んできたことをどういかしながら、2文しかない第3場面で想像を広げながら読んでいくか。本稿では、「関係づける」「イメージ化」という視点から、そのことについて述べてきたつもりである。そして、1時間の授業の中での子どもの行為や発言からでも、これまでどういう学びをしてきたかという背景が大きく影響していることが分かる。

「自覚的な表現者を育てる」とは、筆者の手を離れても対象と出会ったときに「いきてはたらく力」を子どもたちにつけることだと今は考えている。今回の実践で意識した「見つける」という行為は、「自ら」また「主体的に」につながる行為であると考え。これからもこうなってほしいという子どもの姿を具体的にイメージしながら、一つひとつの国語科の授業を大切に、進んでいきたい。

*1 橋本祐治「自覚的な表現者を育てる国語科の授業―書くことの指導―」『国語教育論叢 第19号』島根大学教育学部国文学会 2009年

*2 雲石「国語」の会編『自覚的な表現者を育てる―小学校国語科の授業―』 溪水社 2002年