

小学校国語科教育における授業研究の意義について —まどみちお「きりかぶのあかちゃん」の事例研究—

今 井 進

はじめに

この日本の国に生まれて、日本語を母語として育った人間であれば誰しもその日本語を理解し、話すことができる。日本語を母語として育った幼児が系統的に文法を大人から教わらなくても、就学前にはほぼ日常会話が不自由なくできる程度には習得している。この事実を、A・N・チョムスキーは、日本語に限らず幼児期の発達と母語習得との関係を「形成的文法論」として説明していることはよく知られている。(『ことばと認識——文法からみた人間知性』(大修館書店 1984年 参照)。他方、日本語はそれを母語としない人々にとっては、学習するときに非常に難しい言語として知られている。不自由なく生活言語が使える子どもに、なぜ、学校で「国語の授業」をする必要があるのだろうか。わけても、学校教育の入門期の子どもの指導で大切にしたいこととは、何であろうか。国語科の「授業研究」について考えていくにあたって、このような問題意識をも念頭において論をすすめていきたい。

一、小学校国語科教育の重要性

(一) 就学前の子どもとことば

本来、子どもの発達や学びは、まず、家庭や地域社会の生活を通じた経験と発達から始まって、幼稚園や保育園などでの集団的な教育・保育を通じた学び、そして、小学校の学習へと円滑につながっていくものである。しかし、近年では、少子化や核家族化、子どもを対象にした犯罪の増加、都市化や情報化の進行など社会情勢が大きく変わり、地域社会も地縁的なつながりとその人間関係が希薄化してきたといわれている。また、女性の社会進出が一般的になるなど、子どもを取り巻く環境は大きく変化してきた結果、これまで通りスムーズな発達や学びは期待できにくくなっている。保育関係者から、「最近の子どもは言葉より手が出で、スゴイけんかになる」という話題が出たのはかなり以前であった。このような状況が進んでいく中で、子どもにかかわる様々な問題行動(青少年犯罪の凶悪化、粗暴化、低年齢化、いじめ、自死、不登校など)が起り、生育環境として大きな影響を与えている家庭に目が向けられるようになった。

ちなみに、現在の就学前の子ども達の発達課題は、コミュニケーション能力の低下と基本的な生活習慣の欠如がいわれ、その背景に家庭環境の大きな変化のあること、つまり、家族や家庭の教育力の低下があることが指摘されている。そして、このことが、小学校低学年の学級崩

壊や「小1プロブレム」とも深く関連しているといわれている。

子ども達に欠けているとされるコミュニケーション能力と生活習慣の獲得を、一般に「子どもの社会化」と呼ぶが、周りの大人に求められているのは、その子ども達の社会化を育て促進させていくことである。

ただし、家庭の教育力が低下していると言っても、すべての家庭が同じような状況ではないところに、この問題への対応の難しさがある。実際には、子ども本人よりも両親家族など、子どもの養育にかかわる側の問題が大きく、現実の家庭の多様性を組み込んだでの支援が望まれる。就学前の幼児のことばの発達や語彙力をとってみても、以前と比較にならないぐらい格差が広がっており、このような社会情勢に対応した就学前教育が求められる。とくに、幼児期の言語や知識の獲得が、自らの体験・経験を通じて行われるがゆえに、その体験・経験の差が保護者の意識や経済的な条件に依存していることは重大な問題である。また、幼児教育をすすめる情報媒体の内容と方法の問題も意識しておかなければならないだろう。幼児教育の早期化や「学習」化が、不要な競争を生み出すばかりか、子どもの心身の苦勞を伴った「原」体験を成立させないまま、小学校に入学してくるケースもある。したがって、コミュニケーション能力や基本的な生活習慣を身につける機会の減ってきている子ども達には、今まで以上に積極的に読み聞かせや言葉遊びを取り入れた「ことばの教育」や仲間と交わる「集団の教育」のとりくみが求められる。また、子ども同士が話し合い、力を合わせながら活動することなども重要な取り組みといえる。

(二) 公立学校の子ども

家庭や地域の変化、児童・生徒の発達や意識の変化の中で、義務教育段階の学校教育ではすべての子どもを受け入れているので、実に様々な課題や問題が生じている。「いじめ」「学級崩壊」「校内暴力」「不登校」など、本来の教育活動というよりもその周辺に関わる問題が、根本的な解決策が見い出せないまま、重層的に問題として積み上がっているのが公立学校の実情である。そのような中で、文部科学省は、中教審答申を受けてこれらの問題を学校教育制度の枠組みとして取り上げ、その解決を図ろうと政策展開を始めた。(中央教育審議会答申「新しい時代の義務教育を創造する」平成17年10月26日 参照)

答申は次のように述べている。「学校は、子どもたちが集団生活をする中で、義務教育の目標が実現されるよう、発達段階に応じて、教育内容を体系的に編成して提供し、組織的、計画的な教育を行うことを、その基本的な役割としている。また、学校がその役割を果たす上で、家庭や地域との連携・協力が大変重要である。」「さらに、大人が家庭や地域で子どもの教育に十分役割を果たせるようにするためには、大人の働き方の問題がかかわっており、企業の協力も必要である。男女共同参画社会において、職業を持つ母親が増えており、子育てと職業が両立できるようにするための行政や企業の取組、父親の子育てへの参画のための環境作りも求められる。」

いわば、地域や学校のみならず日本社会の変動期のなかで改めて義務教育の意義と行政レベルの役割分担を明確にしようとするものであった。もちろん、地域や家庭の教育的な機能にも

言及しているが、小論の課題から外れるので答申の紹介にとどめておこう。

(三) 入門期の国語科教育の重要性

小学校教育段階で「入門期」を設定しているのは、国語科だけである。その理由としては、「国語教育のスタートを円滑にし、つまずきをあたえないために、準備（レディネス）を十分ならしめるのが目的である。このために聞くこと・話すことから始め、読む興味、書く興味を導き出すように、小学校一年の入学後—12カ月間、指導上いろいろと工夫と注意をはらう。このために、戦後の教科書に入門書（プレプリマ）が用意されるに至った。」（西尾実編『国語教育辞典』1956年朝倉書店 参照）という記述があり、戦後、この学習指導の考えが国語科教育に導入されたようである。（鳥居一夫『語彙の学習指導』1979年国土社 参照）戦後の国語教育では、文字の習得は小学校入学後を建前としていたので、子どもにとっては入門期の文字の習得が「つまずき」のひとつの要因であった。つまり、彼らにとって小学校入学は、幼児期の「生活言語中心の世界」「遊びの世界」から「文字言語中心の世界」「学習の世界」への入門・移行であり、文字の習得がその象徴的な出来事であったのである。

すでに述べたように、家庭における教育力の格差が顕著になったと言われる昨今、ますます、子ども達の言語能力にも個人差が生じている。国語科は、言語そのものを扱う教科であるから、集団で学習を始める当初に、このような言語的な格差をできる限りならしておく必要がある。また、言語は他教科の内容理解の道具・基礎であるという意味で道具教科（基礎教科）として重要な役割を果たすので、入学当初に、その調整をしておかなければ指導に支障をきたすことになる。国語科教育は、この調整の間は各教科の基盤として、教科として分化していない国語教育として機能している。

この入門期の指導について、多くの教室では、「教科教育を効果的に推進していくために、まず、聞くことが重視される傾向が強い。この指導の背景には、教室という学びの空間において、共同性及び社会的行為性を重視する意識がある。」（『入門期における国語科学習指導の原理に関する一考察』河野淳子・熊本大学紀要25号1976年 参照）といわれている。

一人ひとりの世界から、集団の世界に初めて入った子ども達に、一斉指導の形式で国語科の「入門期」が始まる。そんな子ども達との学習で大切にしたいことを、倉澤栄吉は、『『たのしい学習』という意識をうえつけることである。』とし、そのためには、読み書きは、後にして、「きくはなす事を大切」にし、以後の学習指導に生かすために、〈返事ができるか、こちらの指示したことを理解するか注意が持続するか、家のことを話すか〉、といった言語的な態度や能力を観察する必要があると述べている。（倉澤栄吉『倉澤栄吉国語教育全集2』1988年角川書店参照）子ども達の家庭や育ちに大きな違いがある場合は、特に、このような観点を重視して入門期を丁寧にくぐらせる必要があるだろう。

では、学童期におけることばの学習課題とは、何であろうか。このことに関して、子どもは大人になるまでに二度ことばを獲得する、といわれている。岡本夏木（『ことばと発達』1985年岩波新書）によれば、最初は誕生から始まる幼年期、そして、第二のことばの獲得は子どもの学校生活と共に始まるという。岡本は、幼児期から小学校低学年までを一次的事業期と

名付ける。この時期は、社会的記号のシステムとしてのことば使用が著しく増え、深いものに展開する。様々な経験が、ことばによって表現されることで時間的空間的な制約をこえた一般性を獲得するようになり、また、ことばは自己の内部にそれが表示するイメージを喚起し、子どもの内部空間は充実したものになる。

一方、学校に入ると共に、日常生活に加えて学校生活場面、特に授業という組織化された意図的教育場面が加わってくる。そして、そこに付随して、ことばについてもこれまでの一次ことばとは、性質の違った用法の獲得が求められる。このようなことばを「二次的ことば」とよび考察の対象とする。ここに参考として、岡本が一次ことばと二次ことばの特徴を表示したものを示してみる。(岡本夏木『ことばと発達』1985年岩波新書)

コミュニケーションの形態	一次ことば	二次ことば
(状況)	具体的現実場面	現実を離れた場面
(成立の文脈)	ことばプラス状況文脈	ことばの文脈
(対象)	少数の親しい特定者	不特定の一般者
(展開)	会話式の相互交渉	一方向的自己設計
(媒体)	話しことば	書きことば 話しことば

上の表を参考にしながら、入門期のことばの指導のあり方を考えてみよう。

国語教育入門期は、一次ことばから二次ことばへと移行する時期にあたる。上述した「生活言語世界から文字言語世界へ」はこの移行を指している。そして、入門期の役割は一次的なことばと二次的なことばをつなぎ、障害なくできるだけスムーズに移行することにある。幼児は、話し言葉を中心にことばを身につけてきており、少人数の親しい特定者者に向かって会話形式で話すことを経験しただけで、学校での学習場面のように学級の友だちに一方向的に、不特定の友だちに改まったことばで話すことには抵抗がある。そこで、小学校の入門期にある学習課題としては、話しことばによる学習を通じて、親しく話せる特定者を徐々に増やしていき、学級の集団に慣れるに従って、一方向的に話す経験を積んでいくことが一応の筋道となる。このような経験を十分に入門期にくぐり、学校や生活の知識マップを構築しながら、外言語(話しことば)による交わりや経験を広げながら、内言語による抽象的な思考へと進んでいくことが望ましい。特に、今日の社会状況の大きな変化に伴って家庭の教育力が低下し、子ども達のコミュニケーション能力が低下(一次言語の貧困化)している状況にあっては、これまで以上にこのような取り組みが重要なことである。いうまでもなく、すべての授業がことばによって成立するのであって、国語科の授業であればなおさら、「ことばによることばの授業」が大切にされなければならない。

二、国語教育で大切にしたいこと

これまで、国語教育入門期を迎えた子ども達が抱えている課題と指導の観点を主題として論

じてきた。いわば、課題を入門期に焦点化して、そこで重視されなければならない点を示してきたのである。次に、現代社会から求められている国語教育の課題について述べてみたい。

(一) 日本語の豊かさをすべての子に

『小学校学習指導要領』(平成 20 年)は、国語科教育の目標を次のように述べている。

国語を適切に表現し正確に理解する能力を育成し、伝え合う力を高めるとともに、思考力や想像力及び言語感覚を養い、国語に対する関心を深め国語を尊重する態度を育てる。

2003年に行われた OECD・PISA 調査によって、日本の高校生(15 歳)の国語理解力、読解力に問題があることが明らかになったことはよく知られている。高校段階になって急に国語力が低下するとは一般に考えられないので、初等・中等教育段階での国語教育の内容と方法に改善の課題があると考えざるを得ない。このため文部科学省は、小学校段階の読書指導の強化や学習指導要領の改訂によって、授業時数の増加などの措置をとった。それでもなお学力低下が叫ばれている昨今、改めて、国語を習得することの意義と国語教育の役割を確かめておきたい。文化審議会答申「これからの時代にもとめられる国語力について」(平成 16 年 2 月)によれば、国語を学ぶ意義として個人側面からは、①知的活動の基盤 ②感情・情緒の基盤 ③コミュニケーション能力の基盤の三点をあげている。また、社会全体の面からは、①文化の基盤 ②社会生活の基本であるコミュニケーションは国語によって成立していると二点を指摘している。そして、国語を学ぶ意義の三点目の観点として「社会変化への対応と国語」という一節を設けて、これからの急速な社会変化、価値観の多様化、都市化、少子高齢化、国際化、情報化などにも国語は重要な役割を果たすと述べている。例えば、「個々人が母語としての国語への愛情と日本文化についての理解を持ち、日本人としての自覚や意識を確立することが必要である」として指摘している。

これらのことは、平成 20 年度改訂『小学校学習指導要領』の「国語科改訂の要点」に示された内容「(5) 伝統的な言語文化に関する指導の重視 (6) 読書活動の重視」と一致している。子ども達がこれから生活していく上で、ことばの学習がいかに重要であるかが明らかである。

三、教材内容と学習指導案

(一) 教材と授業研究

これまで現代の子どもの発達課題や社会からの課題などを述べてきたが、ここでは具体的な国語授業をとりあげて、入門期国語教育の実際を検討する。教材「きりかぶのあかちゃん」の指導案を中心に、教材内容について吟味・検討する。教材内容を検討することから、現代の子ども達に投げかけられた諸課題を乗り越えていけるような、子どもがより意欲的に学習する教

材内容や教科内容が作り出されることが望まれる。(ここでいう教材内容とは、作品そのものの内容を指す。また、教科内容とは、文章表現や言語活動に関する科学的な概念・法則・原理・技術である)

また、「授業研究」は、学習指導案(以下 指導案と略記)とそれに基づいておこなわれる授業展開を対象にして分析研究する。これは、日本の学校教育の伝統的な方法であり、教師の授業力の向上に役立つばかりではなくて、授業全体をより高次なもの引き上げることになり、ひいては、それが教育活動全般に大きく貢献すると考えられてきた。また、指導案を総合的な立場(授業の流れや学級の雰囲気)から検討し、分析的な立場(教材の研究や目標・学習内容の設定など)からとらえ返してみることは、授業の法則化を目指す上でも欠くことの出来ないものである。

ここでは授業研究の基本的な素材である《教材》を取り上げて検討をすすめていきたい。具体的には、平成20年10月22日(水)に藤井寺小学校で行なわれた研究授業で準備された指導案を分析する。授業者は中川智子教諭、学級は1年5組である。

(二) 教材「きりかぶのあかちゃん」の作品としての魅力

この作品は、一年生の教材として、楽しい味わい深い作品である。子ども達は、切り株の悲しさや動物たちへのいたずらに共感し、動物たちが身勝手さに気づいて後悔し、優しさを取り戻した姿にほっとすることだろう。作品に登場する動物たちは、みんな対等の仲間で、一人ひとりには個性的でユーモアがあって、しかも、自分たちからみても幼い単純さと可愛さをもっている。子ども達を引きつける魅力的な動物たちである。

この作品は、まどみちお文・しらねみよこ絵による絵本『きりかぶの赤ちゃん』を底本としている。絵本が原作であるので、本来、絵と文章とが同等の比重を持って大事な役割を果たしている。したがって、絵と文章の関わり方を十分に考慮したい。ちなみに、作品の冒頭の「きられるまえには、てんまでとどく大きな大きな木」の描写は、教科書では連続したページになっているが、絵本では画面を変えている。作品としては、この「てんまでとどく大きな大きな木」は重要な役割をはたしており、そのことは原作絵本から十分理解できる。この点で、たとえ国語教材であっても、教科書が文章に対してさし絵を副次的に扱っていることは問題ではなからうか。

(三) 教材分析としての「読み」

この教材は、光村図書1992年版で初めて採録された教材である。一読して、子どもを楽しませる力のある教材であると感じさせる。しかし、これまでは本格的な作品論や実践報告はあまり発表されていない。この教材が子どもにどのように働きかけ、また、子ども達がどのように反応するのか、継続的な実践と研究の積み重ねの待たれる教材である。

まず、中川教諭の教材解釈を少し長いがそのまま引用する。

どうぶつむらの動物たちとそこにある切り株のお話です。その切り株は、もとは天まで届

くほどの大きな木で、そうなるまでの長い年月を、どうぶつむらの入り口で、動物たちと楽しく過ごしてきました。しかしある年の冬、寒さをしのぐために、動物たちはその木を薪にしてしまい、木は、切り株となってどうぶつむらに残りました。切られる前の切り株は、村の動物たちと、四季それぞれのふれあいがあったことでしょう。そんなこともかえりみず、ひと時の寒さのために木を切ってしまった動物たちを、切り株はどう思ったでしょうか。切られてからの動物からのお願いに対して、切り株は「またきられたらたいへんだもの。」と返事をします。切り株は、今まで一緒に過ごしてきた動物たちが自分を切ってしまったことに、深く失望していたのでしょう。また、自分たちで切っておいて、勝手なお願いすることに怒っていたのです。しかし、切り株の思いは、それだけではないように思います。

切り株は、動物たちへ「たんこぶをあげました。」と言います。これは、切り株が動物たちへの失望や怒りからだけでたんこぶをつくったのではないことをあらわしています。切られて動物たちに与えるものがなくなった切り株が、動物たちとかかわる唯一の方法が「たんこぶをあげる」ことだったのです。そのことを感じているからこそ、たんこぶをもらったのにもかかわらず、動物たちは、お礼を言ったでしょう。

しかし、そんなことは続けていられません。動物たちに拒否され、もう触れ合う方法のない切り株は、空を見つめながら、村での自分の役割が終わったことを感じていたのでしょう。でも、動物たちにとっては、切り株になってしまってもたんこぶをくれても、切り株は自分たちの仲間だったのです。

そんな動物たちの思いに気付いたからこそ、春になって、かわいい新芽が出てきたのです。新芽は、動物たちとの新たな関係を築いていこうとする、切り株の思いの象徴だと思われます。切り株と動物たちの思いが重なったコーラスは、とても幸せそうで、楽しそうです。

以上が、中川教諭の指導案に書かれた「私の読み」である。この教材解釈について、筆者は大きな異論をはさまない。ただ、この作品は、はっきりとした物語としての構造を持っているので、授業を構想し、指導案を書くにあたってこのことを踏まえておくべきだと思う。作品の構造を押さえておくことによって、翻って、各場面の役割や意味を見直したり、これまでとはちがった角度から授業を組み立てることも可能となる。多様な授業のあり方を探求できるはずである。

一般に、「物語論」に従えば、物語の「すじ」は、ストーリーとプロットに区別される。ストーリーは、時間的な順序によって配列された出来事の継起であり、プロットは、因果関係による構成であるといわれる。つまり、プロットには、物語としての工夫がみられるということである。T・トドロフによれば、そのプロットの仕組みは、(一) 均衡状態 (二) 不均衡状態 (三) 均衡状態あるいは (一) 属性付与 (二) 行為の記述 (三) 属性付与という順序に従って生起するという。(前田愛『増補文学テキスト入門』1993年ちくま学芸文庫 p190より重引) 冒頭部、展開部、終結部と仮に名付けて、理解しておきたい。教材「きりかぶのあかちゃん」はこのトドロフのいうプロットの要件を満たしているのだろうか。ここで、改めて、この教材を追ってみたい。まずこの教材は、去年の冬のことから始まって、順に、春、夏、秋、冬と一年が

経ち、再び春が巡って来るまでの物語である。ストーリーとしての用件を満たしていることについては論を俟たない。次に、トドロフのいうプロットの用件について検討する。

・ 導入部 (A)

どうぶつ村の入り口に、大きな切り株が一つありました。このきりかぶは、きられるまえには、てんまでとどく大きな大きな木だったのです。



・ 展開部 (B)

でも、きょ年のふゆに、どうぶつたちがそれをきってたきぎにしまったのです。

(略)

ゆきはずんずんふりました。こおりも、こちこちはりました。きたかぜもびゅうびゅうふきました。どうぶつたちは、いえの中にとじこもってひっそりとくらしていました。



・ 終結部 (C)

ある日、小鳥のこえが、きこえてきました。

(略)

だれの目にも、赤ちゃんが、天までとどく大きな大きな木になっていくのが見えるようでした。

上のように、物語を区切ることによって、トドロフのいう (一) 均衡、(二) 不均衡、(三) 均衡という図式にあてはまる。つまり、この教材は、前後の出来事が関連しあいながら、しかも対立するような形で選択、構成されているといえる。

その構造を図にして示すと、次のような構造として一般化することが出来る。

導 入 部

均衡 A

展 開 部

不均衡 B (Aを否定してのB)

終 結 部

均衡 C (Bを否定してのC)

このような構造として教材「きりかぶのあかちゃん」をみると、改めて、冒頭の「きられるまえには、天までとどく大きな大きな木」の描写が絵本では、画面を変えて際立たせていることの意味がよく伝わってくる。また、この図でいえば、CはAと関係についても、関連づけて考察できる。Aには、「大きな木とどうぶつたちはなかよしです」という最小の物語を入れる。Bには、それ以降のAを否定する状態の「大きな木とどうぶつたちは仲がわるくなる」を入れる。最後のCには、「再び、大きな木とどうぶつはなかよくなる」を挿入する。このようにするとこの三つの命題間に関連性や対立が、はっきり見えてくるようになり「何故そうになっているのか」という作品の表現の仕方にも注意が向くことになる。さらには、作品の設計図にも注意が向くことになっていく。たとえば、冒頭の「大きな大きな木」は、最終段落の「大きな大きな木」とは、大きな木ということで関連していることは明白である。冒頭のAにあたる大きな木も最終段落のCの大きな木も、どうぶつ村のみんなと共に楽しく過ごしていることで共通している。なお、冒頭文章には、動物の楽しい姿は表現されていない。ここは、作品の構造を見ることによって、隠されているものが見えてくる一例といえる。一方、冒頭と最終段落の間には、「不均衡」な出来事、つまり、その大きな木が切られるという事態がはめ込まれているため、最終段落の「大きな大きな木」は、冒頭のそれと質的に違ったものとして受け止められてくる。冒頭の「大きな大きな木」は、「動物たちの目の前にあった木」であり、最終段落の「大きな大きな木」は、「動物たちの心の中に育った木」いえる。また、冒頭の「大きな大きな木」は、記憶の木、過去の木である。それに対して、最終段落の「大きな大きな木」は、希望の木、未来の木とも読める。

その他に、冒頭部と終結部では、「大きな木」は、共に「天までとどく」と描かれている。それに対して、間に挟まれた展開部では「そら」ということばが使われている。木が切られて現われたのは「そら」であり、大きな木がのびていた「天」ではない。このようなことばの使い分け方によって、動物村にひろがる空間の意味が異なってくるところにも作者の工夫が見られる。

また、作品をこのように三つに分けて、その関連をさぐることで、その他、Aの「大きな木とどうぶつたちがなかよし」だったのに「なぜ」、その後B「なかがわるくなったのか」、そしてまた、「なぜ」、C「再びなかよくなったのか」と問いかけが生まれ、作品の主題（テーマ）にも迫る手だてが見えてくる。

以上のことから、教材分析としての「読み」は、物語の筋をプロットとして読むこと、作品の構造を読むことが重要であるといえよう。

作品の構造を分析する方法として、以上、作品全体を三分割する物語論をとりあげてきた。作品を、均衡・不均衡。均衡と継時的な観点からとらえる方法は、いわば、作品を弁証法としてとらえている。対比による二分割と比べると、より複雑で高度な認識とはいえるが、教材分析としての「読み」としては必要な読みである。文学作品もことばで出来ているので、基本的に関係の網の中で成立している。その網の目が細かいほど、細部の表現や形象を読み解くことが出来る。その意味からも、この教材では三分割の読みの必要性が理解できる。

作品をいくつかの構造のものとしてとりあげるのが適切であるかという問題については、実は、

客観的な根拠を示すことはできない。教材分析としての「読み」の場合は、その構造を問題にするにあたって、様々な分割の可能性を探り、必要な指導場面を見極めることが大切になる。ことに物語文の場合は、子どもの課題意識も含めて、様々な観点から読みとることが、指導者の教材分析として求められてくる。現実的には、個々の教材で教えるべき内容が大きな指針といえる。教材「きりかぶの赤ちゃん」の場合、多くの実践者が考えているように四場面の展開でとらえておくのが妥当であろうが、これをストーリーとして読むのではなく、プロットとして読むことが、教材としての第一歩になる。

(四) 教材の教育的価値と授業的価値

一般に、教材には教育的価値と授業的価値がある。前者は、学習主体である子どもが教材の学習を通して、どのように成長発達するかを問うものであり、後者は、教材を授業として展開する上で、教授＝学習過程において指導者がどんな授業展開ができるかを問うものである。

教材「きりかぶの赤ちゃん」の教育的価値と授業的価値について考えてみたい。

まず、中川学級の子どもの実態を通して、この教材が子ども達の現状にどんな教育的価値を持っているのかを、指導案の「子どもたちについて」の項から探してみる。

再び指導案から引用する。

子ども達が小学校に入学して、半年が過ぎました。この間に、学習や学校の過ごし方、新しい友達との付き合いなど、小さい体でたくさんのことを吸収してきました。初めは慣れない場所でもじもじしていた子どもたちですが、だんだんと自分の思いを出すことができるようになってきました。

休み時間に誘い合って遊びに行ったり、校内を探検したり、一緒に絵を書いて見せ合いをしたりと、楽しそうに過ごしています。欠席も少なく、元気に動き回るのが大好きで、歌を歌いながら踊ったり、飛び跳ねたりしています。

学習でも、みんなで音読するときだけでなく、一人読みや発表しているときも、しっかりと声を出しています。学習の意欲は、どの子も強く、みんなが「もっといろいろなことを知りたい。かしこくなりたい。」という思いでいっぱいです。お話を読んだり聞いたりするのも大好きなので、この「きりかぶの赤ちゃん」も子どもたちと楽しく読んでいけると思います。そして、子どもたちのいろいろな思いを、お互いに聴きあっているといます。

この「子ども達について」に報告されている様子を読んで、一年生に入学して半年。その間、学習と基本的な学校生活のルールに慣れるために十分な時間と配慮がなされたように感じる。子ども達にとって、初めての学校社会に参加することになって、一番の課題は、友だちや学級集団との関わりである。友だちや集団になじめない子にとって集団生活は苦痛であり、彼らにとって大切なことは友だちをつくことである。それが出来ない子どもには、教師が手助けして、他の友だちと繋ぐようにすることが必要である。こうしたことの積み重ねによって「だんだんと自分の思いを出す」ことができるようになる。自分の思いを友だちの前に出せるということ

は、自分を支えてくれる協力的な仲間・友だちができたことであって、その支えが様々な学校生活における課題や困難を乗り越えさせてくれる力になっている。子どものこのような成長した姿は、指導者の働きかけの成果ともいえる。

そんな子ども達にとって、本教材は、どんな教育的な価値があるのだろうか。この教材には「思いやりの心」が描かれている。先生に導かれて形成されてきた友だちとの関係づくりが、深く根づいていくために必要なことは、子ども達の内面に自分を支えてくれる友だちが育まれていることである。つまり、そのことが思いやりの心が育っていることの中味といえる。そんな相手を思いやる心が育つためには、他の人から思いやられた経験が基礎である。本教材の「どうぶつたち」と「きりかぶ」を通して、「自分勝手」や「独りよがり」についてみつめ直す力をつけて欲しい。

また、一人で学習することから、みんなの考えを繋ぎ、より高いレベルの答えを導き出していく集団思考の体験も次第に芽生えてきている時期であるから、このことを生かした、子ども達が参加する学習の手だてを考える必要がある。

ついで、授業価値について取り上げる。授業価値についても、指導案の中の「子どもとどう読むか」を参考に分析する。この部分を以下に引用する。

「子どもとどう読むか」

とてもかわいいお話です。一年生の子どもたちが大好きな動物たちが出てきて、たんこぶをもらったときも「どうもありがとう。」や「ありがとうごさいまちょう」と言う言葉があり、楽しんで読んでいくと思います。

さし絵にも、かわいい動物たちが出てきます。また、切り株の怒っている様子や悲しそうな様子、うれしそうな様子がよくわかるので、さし絵を使ってあらすじを確認したり、切り株や動物たちの気持ちを考えるヒントにしていきたいと思います。

切られて切り株となった冬から次の冬までと、新芽の出た春まで時間がたっていることを確認したうえで、その間に少しずつかわっていく動物たちと切り株の関係と、切り株の気持ちをプリント学習をしながら考えていきたいと思います。子どもたちが動物たちや切り株になってその気持ちが考えられるように、音読するときにお面を使ったり、プリントに絵を入れたりしていきます。

そして、それぞれの場面で動作化をしていきます。それによって、はだかの切り株に雪があたって寒そうなのを防ぐために、枯れ草を持ってきた動物たちの思いを感じたり、新芽に対する動物たちと切り株の思いが重なることを、感じられるようにしたいと思います。

また、新芽が成長した様子を想像して絵に描き、みんなに見守られながら大きくなっていく新芽への動物たちの思いを感じることができるようになりたいと思います。

最後には、それまで学習したて感じたことや解ったことを音読で表現し、お互いに聴きあってみたいと思います。

指導者が、この教材の授業的価値として取り上げているのは、ほぼ、①ことば遊び②挿絵の

活用③変化する動物たちときり株の関係、きり株の気持ちを考える④動作化⑤音読の五点に集約できる。

ここには、「子どもとどう読むか」という表題が示しているとおり、初めから子どもの目線を組み込んで、本教材の授業的価値について述べている。読みの目標は、教材の内容の読みとりにあり、児童の興味関心もその目標の中に位置づけられている。ここでは、①、②、④、⑤を取り上げて分析する。③は、授業の分析のところで取り上げる。

まず、この教材のおもしろさである「ことば遊び」が取り上げられている。「ぞうもありがとう」（ぞう）「ありがとうごさいまちゅう」（ねずみ）。他の動物だったら、どんな言い方をするのか、色々考えてみたいところである。ことば遊びの他にも、ぞうは大きいたんこぶ、のねずみはちいさいたんこぶ、さるはあかいたんこぶというふうになんかそれぞれが自分にふさわしいたんこぶをもらっているところなど、子どもと楽しめるシーンがある。他の動物はそれぞれどんなたんこぶもらったのか考えてみることも出来る。

次に、さし絵の活用を取り上げている。あらすじの確認や気持ちの読みとりに加えて、さらに、挿絵を生かした学習活動を工夫したい。本文に登場する、ぞう、のねずみ、さる、にわとり、りす、うさぎの他に挿絵の中に描かれている動物は、きりん、しか、ことり、やまあらし、あひる、きつね、ろば、ひつじ等が描かれている。この本文に出てこない動物をいろいろな場面で、それぞれの特徴を生かして登場させる創作活動を取り入れる活動も工夫してみたい。また、春の場面にはさし絵があるが、他の場面についてはさし絵がないので、自分たちで差し絵を描く活動をする事もできる。

最後の音読については、学級の基礎学力を保障するために、また学習規律を確保するためにも必要なものとなっている。一斉読みの声がそろふことで、こころが一つになって感動が生まれてくる。お互いに聴きあふことで、相手意識も高まり、音読も上達することになる。また、そのことで伝えあふ力も培われることになる。ただし、音読が単調な学習にならないように、一人読み、交代読み、一斉読み等のバリエーションを取り入れていきたい。

（五）授業の分析

一、指導案と授業の流れ

次に、指導案と授業の流れに沿って考察を進める。

指導案に示された「本時の展開」は次のように書かれている。

- 一、みんなが動物になって冬が来たときのどうぶつ村の様子を考えてみる。
- 二、「その空から」のところから音読する。
- 三、動物たちがしたことを考える。
- 四、どうしてそんなことをしたのか考える。
- 五、みんなも動物になってみて、動物たちと同じようにしてみる。
- 六、安心できた動物たちは、どうしたのか考える。
- 七、家でどんなことを考えていたのか考える。

八、今日みんなで考えたところを音読する。

本時は、全体計画 13 時間(第 1 次 5 時間、第 2 次 5 時間、第 3 次 3 時間)中の第 2 次の 4 時間目である。いわば、展開部の最終の場面で、動物たちと切り株がことばをかわしあわずに、心が通いあう場面である。

続けて、本時の目標とともに、授業の実際の流れを示す授業案とは、教師の教材解釈の集大成であり、それを教室の子どもたちを想定して「授業」として構想したものである。したがって、「学習活動」「予想される子どもの反応」「教師の動き」は、あくまでも授業開始前の計画であって、実際には教師の思いと別に子どもの発言が全体を動かしてしまう授業展開も珍しくない。低学年の場合はこうしたことが比較的起こりにくい、教師の予想を超えた発言や行動もある。それらへの臨機応変の対応が教師の授業技量なのである。

本時の目標

- 切り株に枯れ草をかぶせる動物たちの気持ちを考える。
- 冬の間、家の中に閉じこもっている間の動物たちの切り株への思いを考える。

本時の展開

学習活動

- 一、みんなが動物になって冬が来たときの動物の様子を考えてみる。
 - ・〈動物になって、冬が来たときの様子を考える〉というカードを掲示
 - ・斉読
- 二、「その空から」のところから音読する。
 - ・斉読
 - 〈教科書の持ち方と姿勢について指導〉
 - ・指名読み
 - 〈他の児童は、読んでいるところを指で押さえながら聞く〉
- 三、動物たちがしたことを考える。
 - ・季節はいつ
 - ・どうしてわかるの
 - ・どんなふう而降ってきたの
 - ・動物たちはどうしたの
 - ・まず、だれがかれ草をかぶせたの
 - ・何本かぶせたの
 - 〈切り株〉を提示
- 四、どうしてそんなことをしたのか考える。
 - ・なぜかれ草をかぶせたの
 - きりかぶがつめたそうだから
 - さむそうだから

・つぎは、だれがかぶせたの

・その次は、だれですか

五、みんな、いろんな動物になって、何かいいながら、かれ草をおいてください。

さる そっとおいてあげるね

ライオン おいてあげるね

くま 大きく大きくなってね

うさぎ 元気になってね

六、安心できた動物たちは、どうしたのか考える。

やっと安心して、帰っていった

七、〈かれ草の〜かえっていきました。〉までを音読する。

八、家でどんなことを考えていたのか考える。

・どこへ帰ったのですか

・村は、どんな様子にかわりましたか

ゆきは、ずんずん

こおりもこちこち

きたかぜもびゅうびゅう

・どんなふうにくらしていましたか

とじこもって ことつにはいって

ひっそりと 寝て（とうみん）

暖かいところで寝ている

・暖かいところで寝ている、動物たちは、どんなことを思っていましたか。

きり株は、どうしてるかな、大丈夫かな

寒いかな

見に行きたいな

これから、どうしていくのかな

八、今日みんなで考えたところを音読する。

・斉読

二、授業の中で大切にしたいこと

ここでは本時の授業を通して、指導者が一年生の「読みの指導」において重要な柱として位置づけている取り組みの意義と課題について考える。

①みんなが楽しく

一年生の国語科の授業でまず求められることは、児童が興味を持って授業に参加することである。本時の授業でも、児童が興味・関心を持って学習に参加出来るようにとの配慮のもと、切り株の模型を使ったり、かれ草を用意したりして、動作化を繰り返し行っていた。このことは、いろいろな児童に出番をつくるという面からも大切にしたい試みである。また、本時の終

わりでは、読みとったことを互いに自分達の読み声で、表現し合って、交流を図っていた。このような音読の取り組みが、全員に読みの楽しさを感じさせ自ずと伝え合う力を育てていくことにもなる。

②みんながわかる

また、今回の授業を見て、指導者が音読を重視した授業展開をしていることを感じた。全員の元気な「はじめます」の声で授業が始り、その後、ただちにそれぞれの児童の自信にあふれた大きな読み声が、教室一杯に広がっていた。次に、今日学習する課題を読む。巧まずみんなの読み声がそろっている。続いて、本時の学習場面の一斉読みに入る。その際、みんなで、姿勢や教科書の持ち方などの確認を行っていた。

このような音読の取り組みが、全員を授業に参加させることになり、一定の学力を保障しているといえる。また、授業と遊びを区別させ、学習に望む態度・姿勢を学ばせることにもなっている。一年生の国語科の授業は、全ての教科を支える道具教科という側面を持っているとともに、その学び方や学習態度の確立という点で学校における学習規律の形成の基礎的な役割を果たしている。

なお、「わかる」ということについても、さまざまなレベルがある。大人や小学校高学年であれば、「わかる」はことばの言い換えなど言語的に理解できるが、ことば経験の少ない低学年にあっては、自分の知識と経験や感覚に照らして、つまり身体で分かるというレベルになる（長尾 真『「わかる」とは何か』2001年岩波新書 参照）といわれている。そのような点からいえば、低学年における「動作化」の取り組みについては、積極的にその可能性を探る必要がある。もっとも、そのような取り組みが、ともすれば児童の興味に引きずられて、授業本来の目的である内容の理解がおろそかになってしまうことのないように留意したい。そのためには、動作化のねらいを明確にもっておくことが大切なことである。つまり、ことば(言語)をてがかりにして内容を読みとることが国語科教育の本質であることを常に念頭においておくことである。

③みんなが豊かに

ア、正確に読む

一年生の読みの授業で大切なことは、まず、書いてある通りに読むこと、その上で、文章が意味していることを理解することであろう。そのためには、話の順序、あらすじがわかることが大切である。

以下の指導者と子どものやりとりは「正確に読む」ことを大切にた授業展開の一部である。

- T 季節はいつですか。
C 冬です。
T どうして、ふゆだとわかりますか。
C ゆきがふりはじめましたと書いてあるから。
T どんなふう、ふってきたのですか。
C ちらりちらりふってきました。
T まず、だれがかれ草をもってきましたか。

C ねずみです。

T 何本もってきましたか。

C 一本です。

T 次には、だれがきましたか。

C りすです。

T 何本おいてあげましたか。

C 一本です。

イ、想像して読む

教材に書いてあることを正確に読みとった後、指導者は次の発問と指示をしている。

「 T 動物たちは、かれ草をおくときどんなことを言ってあげたと思いますか。

何か言う人は、言いながらかれ草をおいてください。(動作化)」

教材内容を正確に読みとった後に、そこには書いていない動物たちの気持ちを考えて、自分のことばで表現する学習活動に移っていった。このように、場面を想像したり、動物たちの気持ちを考えることによって、物語の世界を自分の中につくり、作品の中にでてきた動物たちとも心を通わせることが出来るようになる。とりわけ、文学教材などでは、指導者の「読み」の見通しと同時に、子どもらしい作品の「読み」に出会うこともあり、それらをすくい取って学級全体に投げ返すこともある。指導者にとって「授業が動いている」ことを実感する瞬間であり、逆に、なにをどのようにすくい上げるかが教師の教育的技量として試されることになる。また、友だちとの話し合いの中で、想像が深まったり広がったりし、自らの読みの力を高めていくとともに、友だちとのコミュニケーション能力も高め、その絆も確かなものにしていくことが期待される。

(三) 授業の流れから

最後に、本時の授業全体の流れに検討を加えてみたい。

授業の展開は、滞りなくスムーズに流れていた。しかも、ただ授業が円滑に流れていたというだけではなく、子ども達も始めから授業の終了まで実に楽しそうに授業に参加していたことが、印象的であった。これは、指導者がこれまでの半年間にわたって、〈授業の中で大切にしたいこと〉で縷々取り上げた事を丁寧に積み重ねてきた成果だと言える。この項を終えるにあたって、「教師の読み」に関連して一点だけ提案しておきたい。

教材「きりかぶのあかちゃん」では、村のどうぶつたちときり株の関係が描かれている。

しかし、実際の授業の流れから推測すると、授業者は、本時の場面を下に実線で囲んだ形でとらえていると思われる。

ゆきは、ずんずんふりました。
 こおりもこちこちはりました。
 (略)
 どうぶつたちは、いえの中にとじこもって、ひっそりとくらしていました。

のねずみが、かれ草を一本もつてきてきりかぶにかぶせました。
 (略)
 きりかぶがかくれたのを見て、やっとあんしんして、かえっていききました。

その空から、ある日ちらりちらり、ゆきがふりはじめました。
 (略)
 ゆきがふりかかるのは、なんだかつめたそうで、いたそうです。

ところが、この場面は、動物たちの気持ちが変わるところであるとともに、きり株の思いも微妙に、少なくとも三段階に変化するところである。きり株には、動物たちへの感謝の気持ちと同時に、自分に対する反省の気持ちも当然あったものと思われる。また、動物たちの気持ちについても、きり株への「おみやげ」と自分たちの行いについての見直しがあったものと考えられる。小学校低学年の子どもたちに、この微妙な変化と相互関係を理解させることは困難であるかもしれないが、指導者の「読み」のなかにこうした視点が必要ではないだろうか。作品をこのように構造化して受け止めて整理しておけば、また本時と違った授業展開が考えられたであろう。

このことを図示すると、以下のようになる。

ゆきは、ずんずんふりました。
 こおりもこちこちはりました。
 (略)
 どうぶつたちは、いえの中にとじこもって、ひっそりとくらしていました。

のねずみが、かれ草を一本もつてきてきりかぶにかぶせました。
 (略)
 きりかぶがかくれたのを見て、やっとあんしんして、かえっていききました。

その空から、ある日ちらりちらり、ゆきがふりはじめました。
 (略)
 ゆきがふりかかるのは、なんだかつめたそうで、いたそうです。

切り株

切り株

切り株

このように図示すると、動物たちの気持ちばかりではなく、その動物たちの振る舞いに応じた、きり株の気持ちの移り変わりにも思いを及ぼすことができると考えられる。なお、ここの場面で描かれていないものとして、他に第二段落目の〈雪〉がある。描かれていない「きりかぶ」について取り上げる際、この〈雪〉をまず、手がかりとしてから、「きりかぶ」に入ってい

く学習活動も考えられるであろう。各場面についても、構造化して教材をみることで、授業者の大事にしている「想像して読む」取り組みが、さらに多様になり、学習活動についても選択肢が増えると思われる。

六、結び

教材「きりかぶのあかちゃん」の事例を通して、入門期の子どもを教育するにあたって教師に求められている発達課題や社会的使命も踏まえて、学習指導案と授業分析という具体的な課題について考察した。家庭の教育力が低下したといわれる中で成長してきた子ども達は、コミュニケーション能力と基本的な生活習慣の欠如が指摘されている。一方、社会からは学力低下が指摘され、とりわけ、国語力の育成が重要な課題となっている。

教材「きりかぶのあかちゃん」を通して、子ども達に求められている「国語力」をつけるには、少なくとも指導者が思い描いている「良い授業」をしなければならない。そのためには、子どもの教育的な課題を的確に把握すると共に、教材の持っている教育的価値を明確にさせなければならない。とくに、国語教材の教育的な価値判断については指導者の側に依存してしまっているのが現状である。

小論で試みたことは、国語教育の中での「読み」の基本的なスタイルを探る研究の一端と考えている。教材「きりかぶのあかちゃん」を通じて、様々な教育的価値を知識としてではなく、行為を通じて身につけていく一つの方途として作品を「構造」として読むことの意義と役割について論じた。作品を構造化して読むことのメリットとして、次の点を指摘おきたい。一つは、授業計画と学習指導案が構造化できることである。これまでのように横ならびに平板にとらえているのではなく、少なくとも授業者の意識では、指導項目の軽重が明確になる。二つ目は、作品が構造化されて形象がより明確になることである。さらには、授業における発問も多彩になり、選択肢も増えることになり、授業的な価値が高まった授業が構成しやすくなるということである。

なお、この「構造」として読むという考えは、文学作品固有の読みというわけではなく、「ことば」の学習や広く認識に関わる分野にも当てはまるものであろう。これについては機会を改めて取り上げてみたい。