

伝え合い，自ら考える国語の授業

－小6・国語科「物語から自分の生き方について考えよう～海のいのち～」
の実践を通して－

蒲郡市立塩津中学校 教諭 石原佳奈

<研究の概要>

単元導入時，「海のいのち」の絵本を読み聞かせる。印象的な情景にも目が向き，興味が高まるであろう。単元終末には，物語が最も強く語りかけてきたことを考え，自分の生き方について作文を書いて読み合う言語活動を設定する。生き方を考えるために，太一の心情の変化や生き方を主体的に読み深めてほしい。そこで，子どもたちによる課題設定や補助発問等の教師支援を行う。

<検索用キーワード>

海のいのち 国語 物語 小学校

1 主題設定の理由

5年生から6年生へと進級した子どもたち。最高学年への切り替わりでもあり、日常に多くの制限がかかる経験をした影響は大きく、進級時、慣れ親しんだはずの学校生活に不安を抱いている子が多かった。児童Aもその一人で、うまく思いを伝えられないことに困り感をもっていた。下記は、児童Aの日記【資料1】である。

「すぐに」「本当は」「うまく」という児童Aの表現からは、自分の感じたことを伝えたい、友達にわかってもらいたいという思いがあるものの、思うように伝えられていないもどかしさを感じられる。来年度には、中学校へ進学し、新たな出会いの中で

【資料1 児童Aの日記①】

私はとても人見知りです。また、思ったことをすぐに人に伝えられませんか。どうしたらいいのかわかっていません。今日遊ぶときも本当は一緒に遊びたかったのにうまく言えなくて、結局15分しか遊べませんでした。これから直していきたいと思います。

生活を始める子どもたち。自分の思いを的確な言葉で伝え、相手の意見を受け止めることを大切にしながら、お互いに考えを伝え合うことができるようになってほしいと強く願う。

そこで、国語の授業を通して、自分の「読み」（課題に対し、物語をどのように捉えたかの解釈）や「考え」（友達の「読み」から深まった自分の「読み」）を聞き手に自信をもって表現し、お互いに意見を出し合い、深め合う経験をたくさん積ませたいと考えた。

これまでの国語の学習では、「サボテンの花」（6月実践）や「風切るつばさ」（9月実践）など、「生きること」という共通するテーマをもつ作品を読んできた。人物の相互関係に目を向けながら、色を使った表現や比喻などの表現方法に着目する姿が見られ、文中の言葉を根拠に物語を読み取る意識が高まってきた。また、話し合いを通して、物語が自分に最も強く語りかけてきたことについての的確な言葉でまとめ、それを自分の生き方と比べたり、つなげたりしながら考えられるようになりつつある。

一方で、自分の「読み」を伝えることに満足してしまいがちで、友達の発言とつなげて話したり、聞いたりすることに意識がいかず、「考え」に至らないまま話し合いが終わってしまう子も多いと感じられた。そこで、子どもたちの思考の流れに沿った課題に協働して取り組んだり、お互いの「考え」を共有したりしながら、伝え合って学ぶことの価値や自分の考えが広がる楽しさを味わわせたいと願い、研究主題を「伝え合い、自ら考える国語の授業」と設定し、研究を進めていくことにした。

2 研究の仮説と研究の方法

（1）めざす子ども像「伝え合い、自ら考える子」

- ① 課題に対する自分の「読み」を言葉豊かに（※）伝え合う子
- ② 話し合いを通して自分の「考え」を広げ、生き方について考える子

（※）友達の意見を受け止め、かかわりをもって話す姿

着目した言葉のとらえを生活経験や言葉の比較などをもとに表現する姿

（2）研究の仮説

本研究における、めざす子ども像に迫るために、以下に示す二つの仮説を立てた。

仮説Ⅰ—子どもの思考の流れに沿った課題設定を行い、文中の言葉に着目させて話し合う中で、教師の出番を工夫すれば、子どもたちは課題に対する自分の「読み」を言葉豊かに伝え合うだろう。

仮説Ⅱ—単元構想を工夫し、振り返りを共有する場を十分に保障すれば、子どもたちは「考え」を広げ、生き方について考えるだろう。

（3）仮説にせまる手だて

○手だてⅠ—ア 子どもの思考の流れに沿った課題設定

- ・初発の感想を交流し、学級全体で話し合っていく単元を通した課題を設定する。
- ・一時間ごとの課題は、朝学習で場面設定や子どもの振り返りを確認しながら設定する。

○手だてⅠーイ 文中の言葉に着目させる

- ・根拠となる文中の言葉に線を引き、その言葉の解釈を自分の言葉で伝えさせる。
- ・語句の意味以外に、生活経験をもとにしたり、言葉や場面を比較したりして伝えようとする子どもの動きを捉え、紹介する。

○手だてⅠーウ 教師の出番の工夫

- ・話し合い活動の終盤で、「読み」を深めるために補助発問を行う。初発の感想や課題設定であがった子どもたちの問いを活用して「読み」の焦点化を図る。

○手だてⅡーア 単元構想の工夫

- ・「つかむ」過程で、絵本と出会わせたり、作者の他の作品を学校図書館支援員に依頼して教室に置いたりして、本に親しむ環境を整える。
- ・「生かす・広げる」過程で物語が語りかけてきたことを作文に書き、交流する言語活動を設定する。

○手だてⅡーイ 振り返りを共有する場

- ・「深める」過程で話し合いを通して構築された自分の「考え」を見つめ直すために、振り返りに「今日の授業で詳しく分かったこと」をノートに書く時間を十分に保障する。
- ・振り返りから学級全体に広げたい「考え」を教師が選び、板書とともに振り返りシート（B5サイズ1枚）にまとめ、翌日の朝学習の時間に配付する。共感したところや新たな気づきに赤線を引きながら読む時間を設ける。

（4）抽出児について

本研究では、抽出児児童Aの変容を追っていくことで、手だての有効性を検証していく。

児童Aは、落ち着いた性格で、前期には学級委員を務め、周りからの信頼も厚い。しかし、人前に立つことに慣れているように見える児童Aは、自分の言葉で伝えることに苦手意識を抱いている。国語の授業の中で、発言に対して前向きな姿勢が見られるようになったが、自分が伝えることに意識が向いて、伝え合うという意識には至っていない。

そこで、本実践を通して、文中の言葉を根拠に課題に対する自分の「読み」を言葉豊かに表現させたい。そして、話し合いを通して自分の「考え」をもち、それを共有することのよさや楽しさを味わい自分の「考え」を広げ、生き方について考える姿を期待する。

3 研究の実際（11・12月実践）

（1）単元構想【右参照】

（2）研究の実際と考察

単元構想 物語から自分の生き方について考えよう ～「海のいのち」～ 全12時間	
つかむ	学習の流れと予想される子どもの反応 絵本「海のいのち」を読んで、初発の感想を書こう①時限を表す ・油絵のような絵だね。クエの色使いがすごく印象的だよ。 ・太一は、海で強く生きているんだな。 ・立松和平さんは、他にどんな作品を書いているのかな。 漢字や語句の意味を知り、感想を交流して、単元課題を決めよう②③ ・どうして太一は、やっと出会えたクエを殺さなかったのだろう。 ・題名の「海のいのち」は何を表しているのかな。 ・太一の生き方から、自分につなげられる部分はどこだろう。 文番号をふり、場面設定を確認しよう④
	教師支援 ◎評価（方法） ・本教材への興味が高まるように、絵本を使って読み聞かせをしたり、立松和平氏の作品を国語文庫に置いたりする。 ◎「海のいのち」の語句に興味をもち、自分の生き方について考える気持ちが高まったか。 （初発の感想） ・父への思いにせまるように、第1場面では「太一はおとうのどんなところにあこがれていたのだろう。」と補助発問をする。 ・自分の「読み」を言葉豊かに伝えることができるように、第3場面では、複数の描写を結び付けたり、色のとらえを録画と重ねたりして話している子を褒める。 ・主体的に物語を読み進めるように、第4場面の振り返りから「父の死んだ顔」に関わる次時で話し合いしたいことを取り上げ、課題を話し合っ決めて時間を設ける。 ・人物との関わりを目を向けながら自分の「考え」を広げることができるように、「海のめぐみ」や「千びきにびきでいり」など、太一が影響を受けた人物の考え方について書かされた振り返りシートを作成する。 ◎本文の言葉とその意味を根拠に、太一の心情や生き方を読み取ることができたか。 （発言・聞く態度・ノート） ◎物語が最も強く語りかけてきたことを考え、自分の生き方について作文を書き、交流しよう⑩⑪ ・この物語は「自然」について私たちに語りかけていると思います。太一は、個人的な感情でクエを殺さなかったからです。どんな生き物にも命を無駄にせず、豊かな自然を守っていかたいです。 ・ぼくは「人から学ぶ」ことについて考えさせられました。太一が間違った判断でクエを殺さないという成長ができたのは、おとうや吉じいさんの教えを受け入れて、守ったからです。ぼくもこれから、人との出会いや人からの教えを素直に聞いて、成長していきたいです。
深める	太一の心の変化を読み取り、自分の生き方について考えよう 子供のころの太一について考えよう⑤ 第1・2場面【文番号①～③】（文にふった番号） ・「おとうといっしょに」「はばからない」「クエ」⇒「瀬の主」 ・瀬主になるという思いは揺るがず、父へのあこがれが強く強い。 ・「クエ」から「瀬の主」に呼び名が変わっているから、この一匹が特別になった。 与吉じいさんのでしになった太一について考えよう⑥ 第3場面【④～⑥】 ・「父が死んだ顔」⇒「無理やり」←「千びきにびきでいり」 ・父に追いつくために、どうしても与吉じいさんのもとの瀬主になりたい。 ・海を大冒険する吉じいさんの考えを太一は学んでいる。 与吉じいさんのでしになって何年もたった太一について考えよう⑦ 第4場面【⑦～⑧】 ・「いさ」「村一番の漁師」⇒「瀬に帰りましたか」「おかげさまで」「自然な気持ち」 ・与吉じいさんが太一のことを「村一番の漁師」だと認めたように、今の太一は父が死んだ時とは違い、与吉じいさんの死を受け止めている。 父の死んだ顔にもぐる太一について考えよう⑧ 第5・6場面【⑨～⑪】 ・母「おそろしくて」⇒「母の悲しみさえも」「こころよい」「かかやき」「とうとう」 ・母の思いを知っても、それを分かったうえで父の死を受け止めている。 ・「とうとう」という言葉があるから、長い間思い悩んでいたあこがれの場所。 瀬の主に出会った太一について考えよう⑨（本時） 第7場面【⑫～⑬】 ・クエ「黒い真珠」「刃物のような歯」⇒「全く動こうとはせず」「おだやかな目」 ・「真珠」⇒「冷静」⇒「泣きそう」⇒「ふっとほほえみ」「寂しいですんだ」 ・父を破った恐ろしい存在だった瀬の主が、とても落ち着いていて速い泳ぎでした。 ・瀬の主の姿から、父や与吉じいさんの教えを思い、殺さないことを選んだ。 その後の太一について考えよう⑩ 第8場面【⑭～⑮】 ・母「背も足りました」「村一番の漁師」「千びきにびきでいり」「海のいのち」「語さなかった」 ・母の様子や幸せそうに変化しているから、太一はそれほど成長をしたのだと思う。 ・太一は、父や与吉じいさんの教えを引き継ぎながら漁師として生きている。
	物語が最も強く語りかけてきたことを考え、自分の生き方について作文を書き、交流しよう⑩⑪ ・この物語は「自然」について私たちに語りかけていると思います。太一は、個人的な感情でクエを殺さなかったからです。どんな生き物にも命を無駄にせず、豊かな自然を守っていかたいです。 ・ぼくは「人から学ぶ」ことについて考えさせられました。太一が間違った判断でクエを殺さないという成長ができたのは、おとうや吉じいさんの教えを受け入れて、守ったからです。ぼくもこれから、人との出会いや人からの教えを素直に聞いて、成長していきたいです。
生かす・広げる	◎本文の言葉とその意味を根拠に、太一の心情や生き方を読み取ることができたか。 （発言・聞く態度・ノート） ◎物語が最も強く語りかけてきたことを考え、自分の生き方について作文を書き、友達と伝え合うことができたか。 （活動の様子）

教材との出会いとして、絵本「海のいのち」を教師が読み聞かせると、子どもたちは真剣な眼差しで絵を追いながら聞いていた。読み終わると、「(絵を描いた)伊勢英子さんって、最近何かの本で見た気がします」と反応する子どもがいた。話を聞くと、学級に教師が置いていた「ルリユールおじさん」を読書の時間に読んだこととつながっていたようである。そこで、同じ作者や似たテーマを意識して読書をしていくと作品同士のつながりを感じられることを伝え、学校図書館支援員に依頼しておいた立松和平氏の他の作品を紹介した。子どもたちは、国語の授業に関連した作品コーナーを「国語文庫」と名付けた。

児童Aは、この時点で太一が大魚と出会うまでの時間の経過に目を向け、太一的心情に変化があることに気づいていることがうかがえた。しかし、太一の心情が変化した根拠は「海のいのち」という言葉を繰り返すに留まり、自分の言葉では表現できていないことがわかる。それでも、「もっと」「考えたい」という言葉から、主体的に物語を読もうとする思いの高まりが読み取れた。

た。「なんでクエを殺さなかったのか」という発言をきっかけに、「父のかたきをとれるのに」「殺したかったはずなのに」「もりをつき出すということは殺す気だったはず」などと、疑問が膨らんだ【資料3】。

【資料2 児童Aの初発の感想（抜粋）】

私印象的だ。場面は大魚をやと見つけた
所です。殺さなくてすんだ。というところから
初め見つけたときは殺さないと思いたと思いま
す。でもこの海のいのちから殺したら海のい
のちがなくなると思いたと思います。でも海の
いのちは題名なのでもと深い意味があると思
うのでこの意味を考えたいです。この話には、海

十一月十九日 木曜日 立松 和平
 海のいのち
 初祭の感想を交流し、単元課題を決めよう。
 ■ 千鶴にひびきいてい。 ■ ぜんぜん受け入れた
 と古びて。 ■ 本をはげます存在 父と息子は、
 ■ 母 おそろしくして。 ■ 父の拳 太だとしてはいす
 ■ 海のおくみ ■ 父の死 フラッパック
 ■ おどろ というには海に... ■ 叶わぬと知た 太一の気持ち
 ■ 疑問に ■ 殺したかたはすなのに、イーストス だたのに
 ■ 自分なら殺したと思う 教師なのに
 ■ もりをつさ出す 然すえだた
 ■ 心の変化
 ■ 一人前の漁師になれる 石二島なのに
 ■ 父のいなきとれる
 ■ なんの工を殺まなれたのか いしき
 ■ おろ？ ← どうなだたのに...
 ■ うたなれたこと なせ話まなれたのか
 ■ 生かいですと
 ■ 今以外にも意味をこのいうのでは
 ■ 海のいのち なせひらな？
 ■ 題名の意味
 ■ クエの目の色の変化
 ■ 種類主 呼び方の変化
 ■ 大魚小
 ■ 太一のもとも 男女二入すつ
 単元課題
 太一の変化を読み取り、
 自分の生き方について考えよう。

児童B：みんな太一がクエを殺さなかったところ
が気になっているから、私は「太一
の気持ちを読み取り、生き方について
まとめよう」がいいと思います。

児童C：私もBさんと似ていて、最後は生き方
を考えるのがいいと思うけど、気持ち
が変わったって言う感想もあったか
ら、「心の変化を読み取り、生き方につ
いて考えよう」がいいと思いました。

児童A：BさんやCさんと大体は同じなだけ
ど、太一の変化が分かれば、自分だ
たらって考えれるから「自分の生き方
について考えよう」がいいと思います。

話し合いが進み、他にも感想や疑問が多数出される中で、教師が単元課題をどんなものにするか尋ねると、板書【前頁資料3】を見ながら感想の交流で出てきた言葉を取り上げ、子どもたちは課題を話し合った【前頁資料4】。児童Aは其中で「太一の変化」を読み取ることが、太一の生き方だけでなく「自分」にもつながると述べ、課題を提案した。この発言に多くの子が賛同し、「太一の心の変化を読み取り、自分の生き方について考えよう」という単元課題に決まった。

②課題を話し合い、言葉に着目して「読み」を伝える児童A（手だてIーア、イの検証）

第5時から、場面ごとの話し合いに入った。朝学習の時間に学習場面を音読し、課題を子どもたちと話し合った。

授業では、話し合いの前にその場面を音読してから、「読み」の根拠となる部分に定規を使って鉛筆で線を引く時間を設けた。第5時では、第1・2場面の課題「子供のころの太一について考えよう」に対して、児童Aは、「どんな表情でも」「なる」「いっしょに」「はばからなかった」「光る緑色の目」「岩のような」に線を引いて、話し合いに臨んだ。

既習単元よりも線を引く部分が短くなり、より言葉に着目して根拠を見つけようとする姿がうかがえた。子どもたちがすぐに線を引く姿から、自ら学習課題を設定することは、主体的に自分の「読み」をもつことに有効であったといえる。

話し合いが始まると、児童Aは意欲的に挙手をし、自分の「読み」を述べようとする姿が見られた。児童Aは指名されると、先に発言した児童Dの「読み」につなげて自分の「読み」を述べた【資料5】。「Dさんと同じ」と児童Dとのつながりを意識しつつも「なる」という部分を「なりたい」と表現する場合と比較して「読み」の根拠を述べている。この児童Aの発言を取り上げ、クラス全体に模範となる発言として紹介すると、児童Aは嬉しそうな表情を浮かべ、再び挙手して参加する姿が見られた。

さらに、太一の漁師になるという決意が「ただの」漁師ではないと表現しており、その根拠として「いっしょに」という部分をつなげて挙げた。児童Aは、根拠となる言葉の解釈について言葉を比較しながら詳しく語り、複数の描写を結び付けて、課題に対する「読み」を「父へのあこがれが強い」と伝えた。話し合い前に音読をし、根拠となる文中の言葉に線を引く活動を繰り返すことで、児童Aがより文中の言葉に着目し、明確な根拠をもって自分の「読み」を言葉豊かに伝えることができたといえる。

さらに、太一の漁師になるという決意が「ただの」漁師ではないと表現しており、その根拠として「いっしょに」という部分をつなげて挙げた。児童Aは、根拠となる言葉の解釈について言葉を比較しながら詳しく語り、複数の描写を結び付けて、課題に対する「読み」を「父へのあこがれが強い」と伝えた。話し合い前に音読をし、根拠となる文中の言葉に線を引く活動を繰り返すことで、児童Aがより文中の言葉に着目し、明確な根拠をもって自分の「読み」を言葉豊かに伝えることができたといえる。

③補助発問で友達の「読み」に目を向け、振り返る児童A（手だてIーア、ウの検証）

第8時の第5・6場面の課題は、朝学習で「母の悲しみも背負い、死んだ父の瀬にもぐる太一について考えよう」と決まった。

話し合いを進めていくと、第6場面の父の死んだ瀬にもぐる太一についての発言が多く挙がった。そこで、子どもたちの発言の中から「もぐり続けた」という文中の表現に着目させることで、子どもたちの「読み」の焦点化を図りたいと考え、「もぐり続けたという部分について、もう少し詳しく教えてください」と補助発問をした

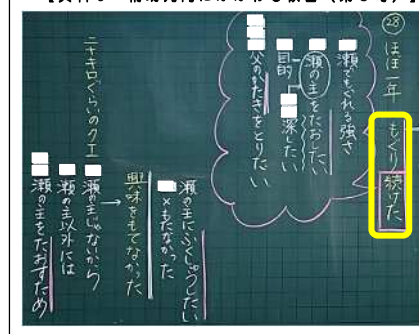
【資料6】。児童Aは補助発問後手を挙げなかったが、発言する友達を見てうなずいたり

【資料5 授業記録②（第5時）】

児童D：ほくは②「漁師になる」に線を引きました。
「漁師」っていうのは父の職業だから、こうやって宣言しているということは父へのあこがれがあると思います。

児童A：私はDさんと同じ②の「なる」と「いっしょに」に線を引きました。「なる」ということは「なりたい」とは違って、本当に太一は決めている感じがします。「おとうといっしょに」って書いてあるということは、太一はただの漁師じゃなくて「いっしょに」なることを意識しているから、Dさんも言ったみたいに父へのあこがれが強いと思いました。

【資料6 補助発問にかかわる板書（第8時）】



振り返りの中では母について触れていなかったが、児童Fの振り返りを讀んだことで、母の思いを知ったうえで瀬の主を追う太一について新たな「考え」をもつ様子が見えてきた。また、児童Gの振り返りとかかわらせて、児童A自身の振り返りで「瀬の主のことしか」と書いたように、「そのこと

しか」と発言し、瀬の主にこだわる太一の心情を讀み深めたことがわかる。児童Aは振り返りシートで「考え」を共有したことで、次への話し合いの意欲の高まりが見えてくる。

⑤課題解決に向けて、山場について伝え合う児童A（手だてIーア、イ、ウの検証）

物語の山場である第7場面の課題は、「瀬の主に出会った太一について考えよう」と決まった。疑問や話し合いたいこととして、「なぜ太一はほほえんだのか」「海のいのちはどういう意味か」「瀬の主から大魚に呼び方が変わっていること」などいくつか挙がったが「どうして瀬の主を殺さなかったのか」という疑問が最も多かった。児童Aは音読の後、「夢」「青い宝石」「黒い真珠」「永遠に」「すんだ」に線を引いた。話し合いを始めると、児童Aは初めから挙手して参加する姿が見られた。

話し合いの中で児童Aは、同じ疑問を抱いていた児童Gの「読み」につけたして発言した【資料10】。線を引いた言葉は児童Gと同じ「すんだ」だが、根拠となる部分は「青い宝石」「黒い真珠」といった瀬の主を表す色を使った描写を複数つなげて伝えていることがわかる。

話し合いが進むと、場面後半の「ふつとほほえみ」「笑顔を作った」「海のいのち」などの言葉に着目した発言が重なっていった。

そこで、子どもたちがずっと疑問に思っていた部分を読み深めるため、子どもたちの発言「追い求めて」きたのに「殺さない」という言葉を取り上げることにした。そして『追い求めて』きて殺せると思ったのに、どうして太一は『殺さない』のかな」と補助発問した。

黒板を見て、考える様子が見られたので、少し間をとってから尋ねると、これ

【資料9 朝学習記録（第8時後）】

児童A：私が新しく気づいたのは、母のことです。振り返りに書かなかったけど、Fさんが「死ぬのがこわくてたまらない」と書いていて、「それでも」ってことは母はすごい不安なのに、太一は背の主を追っていると思いました。Gさんの振り返りには、共感しました。第6場面までずっと瀬の主をたおそうって気持ちで追いつけていて、そのことしか考えられないくらい強い気持ちだということがわかったんだけど、だからこそなんで殺さなかったのか不思議だから、そこをみんなと話し合いたいと思いました。

【資料10 授業記録④（第9時）】

児童G：ぼくは③⑥「殺さないですんだ」に線を引きました。理由は、「殺さないですんだ」の「すんだ」というところから、会ったときには殺したい気持ちがあったと思います。けど、会った瞬間から殺してはいけないという思いを太一はどっかで感じていたと思います。

児童A：私もGさんと同じで、③⑥「殺さないですんだのだ」の「すんだ」というところに線を引きました。理由は、③に「青い宝石」とあって、③①にも「黒い真珠」とあって、それはとてもきれいなもので瀬の主を例えています。だから、殺したら海のいのちがなくなってしまうと、太一は思ったと思います。

【資料11 授業記録⑤（第9時）】

T：「追い求めて」きて殺せると思ったのに、どうして太一は「殺さない」のかな。

児童G：どうして殺さないと思えたかというところ、第1場面でお父さんが「海のめぐみ」と言っていて大切なものだということを教えてもらったから、宝石のようにきれいに思えたものは殺してはいけないと思ったと思います。

児童H：大魚にも命があるし、宝石みたいにきれいな魚を殺したらだめだと思ったと思います。

児童A：太一は瀬の主に会ったときに、何かを感じたと思います。③に「こんな感情になったのは初めて」と書いてあるからです。それは、さっきGさんが言ったように、お父さんが言っていた「海のめぐみ」の意味を今感じて、殺さないと思ったと思います。

児童I：③③「魚を殺してきた」というところで、とってきたとは言わずに「殺してきた」と軽い感じで言っています。それで③⑥では「すんだ」って書いているのは、今までは軽い気持ちで魚をどんどん殺してきたのを、殺さずに「すんだ」のだから、Aさんも言っていたみたいに、小さいころに父が言っていた「海のめぐみ」という言葉が初めて太一の心に届いて殺さないことができたと思います。

である「太一の心の変化」について、「生き物たちの命を大切に」することが魚をとらないことではないと、「自分を満足させるために魚をとるのと、その命を感謝しながらとるのでは、大きくちがう」と記していることから、課題に対する「読み」を自分の言葉で表現できていることが読み取れる。

そして、この物語から児童Aが「一つしかない命」について伝えていると感じたきっかけに、立松和平氏の「海のいのち」以外の「いのち」に関する本と「ふり返しシートのJさんのふり返し」を挙げている。立松和平氏の作品については、単元導入時に紹介してから、常に教室に置いていた【資料14】。いつでも手に取れる環境を作るだけでなく、読書の時間に読んだり、発言の中で他の作品に触れたりする子を取り上げることで、子どもたちは積極的に「国語文庫」の本を読むようになった。児童Aも、「海以外にも」「自然はたくさんあって、それぞれに大切な命がある」と他の作品から感じたことも述べていることから、教材以外にも読書の幅を広げ、自分の「読み」を深め「考え」をもつ様子が読み取れた。

また、第8場面の振り返りシート【資料15】に掲載された児童Jの振り返りから、「この物語は太一とクエのことだけでなく、いろんな自然や他の生き物もふくめ」と児童A自身も感じていた自然や命という物語の登場人物をこえたテーマを受け取ったことがわかる。振り返りシートで「考え」を共有することで、自分の「考え」のよさを確かめたり、多様な「読み」があることに気づいたりして「考え」を広げることができたといえる。

作文の後半では、「この物語から」「身の回りの命に感謝しないといけない」と書いた。「私に今できること」として、「残さずにしっかり食べる」とや「『いただきます』『ごちそうさま』に気持ちをこめること」など、より具体的な行動として書かれていることから、物語の読み取りで終わらず、自分の生活と結び付けて考えようとする姿がうかがえる。

さらに、多様な「考え」に

【資料13 児童Aの書いた作文】

この物語が自分に最も強く語りかけてきたことは、「一つしかない命」ということでした。だれにでも命があります。でも、その人に与えられている命は、一つしかないのです。太一は父を殺した罪の主を、長年追いつめていました。ずっと探して、やっと見つけた罪の主を見て、太一はこれまでもちがったことを感じたと思います。それは、罪の主も一つしかない命を大切に、一生懸命に生きていたということでした。このことを感じたから、罪の主が「生き物や人、動物のよつに輝いているものに見えた表現」に変わっていったと思います。でも、そのことを赦してくれてはいませんでした。そして、立松和平さんは「海のいのち」以外にも、海以外にも、山や川、牧場などに自然はたくさんあって、それぞれに大切な命があるんだと思います。そう考えると、ふり返しシートのJさんのふり返しにも、たしかにこの物語は、太一とクエのことだけでなく、いろんな自然や他の生き物もふくめ、だれにでも命があります。でも、その人に与えられている命は、一つしかないのです。毎日、よつに食べています。でも、これも一つの命がけです。私には、これから食べられるし、それによって私たちが生きていけます。この物語から改めて自分の身の回りの命に感謝しないといけないと思いました。私に今できることは、残さずにしっかり食べるということです。『いただきます』『ごちそうさま』に気持ちをこめることなど、すぐにできることもたくさんあると思います。これから「一つしかない命」を大切にしたいです。なので、私にできることから行動していきたいです。

【資料14 教室に常設された「国語文庫」】



【資料15 振り返りシート（第9時後）抜粋】

け「海のめぐみ」を意識して大切にしていると思います。「海のいのち」の「いのち」がなぜひらがなで予想してみると、命と漢字で表すと生き物にある「二つの命」で、「いのち」にはたくさんの生き物の命や海などの自然など、いろいろなものの価値を表していると思います。立松和平さんのほかの作品もひらがなだから、そう感じました。（J）

ぼくは、くんの意見に賛成で、人の教えから自分で選択をすることは、人間が生きていくうえで必要なことだと思います。太一が人の教えをしっかり受け止めた結果、「海のいのち」という言葉が出てきたのだと思います。くんの言っていたハマヒルガオの花言葉・絆というのは、太一とクエのことだけでなく、もつと他の生き物や人間同士にも当てはまると思います。憎しみを一度もつた相手でも、何かのきっかけで、絆を築くことができると思いました。この物語から学んだことを、自分たちの日常生活に生かしていきたいです。（J）

触れさせるため、物語が自分に最も強く語りかけてきたことの内容が重ならないよう5・6人のグループを組み、作文を読み合う時間を設けた。児童Aはその振り返り【資料16】に、自分と違う「人とかかわり」について書いた児童Kの「考え」にも「納得しました」と書いた。また、「むだにとらない」ことを書いた児童Lの作文は「私と同じ」と感じつつ、環境問題に広げて温暖化について書かれていることから、いのちだけではなく「私も電気をむだにしないように」と新たな「考え」も記している。「生かす・広げる」過程で物語が自分に語りかけてきたことを作文に書き、交流する言語活動を設定することで、自分の「考え」をもち、生き方について考えることができたといえる。

また、子どもたちの振り返りの中に、「友達の作文も読んでみたい」「お母さんたちにも見てほしい」という相手意識の広がりが見られた。そこで、6年生で学習した物語単元の言語活動の作品を画用紙に貼り、まとめることにした。子どもたちは、「学習のまとめ」「学びの足あと」など言葉を選びながら、国語の授業で学習したこと、まだこれからも学習が続いていくことを理由に「国語のあゆみ」と名付けた。個人懇談会で保護者が来校することから、本単元での作文も画用紙に貼り、廊下に並べて手に取れるようにした。休み時間になると児童Aは「国語のあゆみ見てもいい？」と友達に声をかけ、読んでいない子の作文を読む姿が見られた【資料17】。作文を読むことで自分の生き方について考えるだけでなく、友達の考える生き方にも視野を広げている様子がうかがえた。

4 研究の成果と課題

(1) 仮説Ⅰについて

子どもたちが初発の感想を話し合い、子どもの問いを整理して単元の課題を設定し、授業を進めてきた。太一の心の変化を読み取ることを通して、自分の生き方について考えることを目標とし、子どもたちは登場人物のことを知ろうと文中の言葉に主体的に目を向け、話し合いに意欲的に参加してきた。一時間ごとの課題決めも、場面設定の確認を丁寧に行ったうえで話し合うと、スムーズに行えるようになった。「今日の授業で私のぎ問がすっかりしました」【7頁資料12】という児童Aの言葉にあるように、話し合いを通して、みんなで意見を出し合うことで疑問を解決していけるという雰囲気づくりができた。

また、話し合いの前に、音読して、文中の言葉に線を引いて話し合いを進めていくことで、子どもたちは自分の「読み」の根拠を明確にすることができた。発言に苦手意識のあった子でも、線を引いた言葉の解釈は言えたり、同じ部分に線を引いた子とのつながりに気づいたりして、自分の「読み」をもって話し合いに参加するきっかけになった。しかし、文中の言葉を挙げただけでは、「読み」の根拠として十分とはいえない。児童Aが言葉を比較して伝えようとする発言を褒めると、嬉しそうな表情を浮かべ、再び挙手して参加したように、子どもたちはより説得力をもって、わかりやすく伝えたい思いをもっている。子どもたちの伝え方を取り上げながら、丁寧な話し方の指導を継続していくことで、自分の「読み」をより言葉豊かに伝える姿が見られた。

そして、一方的に伝えるのではなく、友達の発言にも耳を傾け、つながりや違いを感じながら読み進めていくために、「読み」の焦点化を行うことは効果的であった。児童Aも、補助発問後に、先に発言した子の内容につけたしたり、自分の言葉に言い換えたりして発

【資料16 児童Aの振り返り③(第12時)】

む	思	人	似	て	環	境	の	命	友
だ	い	間	ま	も	い	し	の	K	達
に	ま	の	い	し	さ	や	大	さ	と
し	え	ま	な	つ	た	父	さ	ん	作
な	い	し	い	い	父	さ	に	は	文
い	さ	た	私	敗	て	同	の	人	を
よ	う	ま	同	か	い	関	フ	と	交
う	つ	し	さん	た	じ	う	わ	い	流
に	し	環	境	で	そ	い	に	り	た
の	境	境	で	れ	て	し	こ	か	こ
い	作	か	た	ま	っ	さん	つ	と	わ
き	文	変	に	に	ど	今	を	を	こ
た	を	化	つ	と	大	な	て	書	を
い	読	し	い	う	切	き	は	か	い
と	ん	て	て	な	に	教	い	た	い
思	で	い	か	い	し	え	て	け	て
い	私	づ	い	と	て	び	に	い	れ
ま	も	て	て	い	き	つ	て	ど	て
し	電	い	う	る	い				
た	気	る	て	の	は	納	め	つ	
を	と	は	思	と	と	得	言	は	

【資料17 国語のあゆみを読む児童A】



言する姿が見られた。さらに、補助発問をする際に、子どもたちから出た疑問や話し合いたい内容を、子どもたちの話し合いの流れに沿って見極め、生かすことで、友達の「読み」を知る必要性が生まれ、お互いに伝え合おうとする姿につながった。これらは、課題に対する自分の「読み」を言葉豊かに伝え合い、「読み」を深めることに有効であった。

（２）仮説Ⅱについて

教材と出会わせる際に、絵本という形で紹介することで、子どもたちにとっては教科書の文章よりも印象深く、読書の時間や休み時間にも絵本を読む子が多かった。さらに、同じ作者やテーマの似た作品を教室に置いておくことで、子どもたちは関連図書に興味をもち、進んで並行読書する姿が見られた。児童A以外にも、26名中7名が作文の中に他の作品から考えたことを書いており、読書の幅が広がり、自分の「考え」をもつことにつながった。さらに、物語が自分に最も強く語りかけてきたことを作文に書くことで、「私にできることから行動していきたい」【8頁資料13】と児童Aが書いたように、自分の生活を見つめ、これからの自分の生き方を考えるきっかけとなった。また、作文を交流することで、自分とは違う多様な「考え」があることを知るきっかけとなった。

そして、振り返りを書く時間を十分に保障することで、話し合いでは言えなかった「読み」や友達の「読み」から深まった「考え」など、改めてまとめる様子が見られた。そして、その振り返りの中から全体で共有したい「考え」を選び、振り返りシートを作成し、配付すると、子どもたちはそこからまた共感して自分の「考え」のよさを確認めたり、新たな発見から「考え」を広げたりする姿が見られた。児童Aが作文【8頁資料13】の中で振り返りシートから「考え」を述べたように、一時間ごとの「考え」の共有としてだけでなく、単元の学習中、いつでも板書と友達の振り返りがノートで確認できることも、振り返りシートならではのよさであった。これらの手だてを講じたことは、子どもたちが話し合いを通して自分の「考え」を広げ、生き方について考えることに有効であった。

（３）今後の課題

本研究を通して、自分の振り返りだけでなく、友達の振り返りも共有できるように授業の記録を残していくことは、子どもの「考え」を広げるうえで、有効であると感じた。話し合いの流れに見通しがもてるようになると、子どもたちはより相手意識をもって話し合うようになり、子ども同士が反応し、目線を向け、自分たちで「読み」を伝え合い、「考え」をもつことができた。

右の【資料18】は、個人懇談会の待ち時間に児童Aの「国語のあゆみ」を読んだ母が、連絡帳に書いてくれた言葉である。「自分の気持ちを伝えることが得意ではない」児童Aが、国語の授業を通して「自分の考えがしっかりと書け」「心の成長」を感じてくれたことがわかる。子どもたちが国語の授業という枠を超えて、想像したり、読み取ったりしたことを、自分の言葉で伝え合い、考えを深めていけるよう、子ども

の実態を捉え、継続的に取り組んでいかなければならない。子どもたちの言葉豊かな話し合いを支え、より高めていけるようなさらなる教材研究や手だての工夫が必要である。

本研究でめざす子ども像として設定した「伝え合い、自ら考える子」にあるように、課題解決に向けて自分の言葉で表現し、相手の考えに耳を傾け、自分の考えを確かにしていくことは、個人として、集団の一員として生きていく大切な力であり、子どもたちに身につけてほしいと願う姿である。今後も、国語の話し合いを通して、伝え合い、自ら考える授業づくりができるよう日々研鑽を積んでいきたい。

