

# つながりからイメージを深める国語

## ～言葉と文、自分と友だち～

三上 祐佳里

言葉と言葉や文と文、場面のつながりを意識して「イメージ」を広げ物語文を読むことで、さらに深く物語の世界にひたることができると考えた。また、自分と友だちとの「イメージ」の違いを話し合うときも、一つという言葉だけでなく「つながり」を意識することで、より豊かにわかりやすく表現することにつながると考えた。また複式での授業の進め方を意識し、司会や記録の技能、見通しをもった学習の仕方を大切にすることで、自分から進んで友だちの意見を受け入れたり、つながったりしていけるようになると考えた。

4年生では、友だちの意見ともつながりながら全員で物語の世界を広げる話し合いができていた。3年生では、文章と自分の考えや「イメージ」とのつながりは意識できるようになってきた。しかし、友だちの意見を取り入れ、さらに自分の考えを深めたり、物語の「イメージ」を広げることができなかった。

キーワード：つながり、イメージ、物語文、条件、仮定

### 1. つながりを意識する

言葉には、辞書に載っている「意味」とそこから思い浮かんでくる「イメージ」がある。この「イメージ」は、本人が意識していなくてもいろいろな物事とつながりあって広がっている。

言葉と言葉、文と文、さらに全体のつながりを意識して考えながら「イメージ」を広げることで、その理由や根拠を相手にわかりやすく伝えることができると考える。

また、友だちの意見を聞くことで、自分一人では気づくことのできなかった新たなつながりに気づくことができる。とくに、複式学級であることから、自分から進んで友だちの意見とつながる姿勢を大切にしたいと考えた。

#### 1. 1. 言葉と言葉、文と文のつながり

昨年度は、一つ一つの言葉がもつ意味だけでなく、その言葉から思い浮かぶ「イメージ」を大切にすることで、文章の読みを深めた。しかし、どの言葉とどの言葉をつなげて考えているのか、どの文章とどの文章がつながって思い浮かんだ「イメージ」なのか、うまく自分の思いや考えを伝えられていない様子が見られた。

そこで本年度は、「イメージとは一つ一つの言葉から生まれるだけでなく、言葉のつながりや文とのつながりによって広がるものである」ことを前提に、言葉と言葉や文と文のつながりを意識して考えることで、一人ひとりもつ「イメージ」を広げたり、相手に伝えたり、文章にふさわしいイメージを取捨選択したりする力をつけたいと考えた。

### 1. 2. 友だちとのつながり

複式学級であるため、少人数での授業になる。そのため、一人ずつ意見を出しあっても多様性に欠けることがある。友だちの意見とつながることで一人では思いつかない新しい「イメージ」を作り出すことができ、多様な意見を作り出すことになると考えた。

さらに、同時間接授業であるため、自分たちで司会や記録をし、学習を進めていかなくてはいけない。それは、子どもたちの考えを教師がつながるのではなく、子どもたち自身でつながりながら学習を進めなくてはいけないということである。

自分から進んで友だちの意見とつながり、考えに取り入れる主体的な姿勢が大切になると考えた。

### 2. 研究方法

子どもたちの様子や、複式学級の特徴を考えて次のことを中心に研究を行うことにした。

#### 2. 1. 物語文を中心に

4年生は、物語文で自分のイメージを広げながら読み進めていくことに慣れて来ている。一年前には、挿絵から話のすじを作ってしまった児童も、本文からイメージをひろげ、自分の考えをもつことができるようになっている。言葉と言葉、文と文のつながりを意識して読み広げるために、本年度も物語文を中心に研究を進めることにした。

#### 2. 2. 主体的につながりのために

まず、子どもたちが見通しをもって学習に向かえるように、教材文が変わっても全体的な学習の流れは統一することにした。

- ①初めの感想を書き、読みのめあてを作る。
  - ②めあてにそって、それぞれの場面を読む。
  - ③場面全体のつながりを考えながら読みなおす。
- また、場面ごとの授業の進め方も、
- ㉞一人学び（教科書への書き込み、ノート作り）
  - ㉟グループでの話し合い
  - ㊱全体での話し合い

という3段階を基本に行った。

同じ流れで繰り返して学習を行うことで、司会者だけでなく全員が授業の進め方を把握できると考えたことと、話し合いの流れに応じて自由に進められることを大切にされたため、司会用のガイドは使わないことにした。

さらに、友だちの意見を活かして、自分の考えを広げるためにも、

- ・自由に話しやすい雰囲気をつくること。
- ・話をしたい内容であること。
- ・人と違う意見を持てること。

が大切であると考えた。

そのために、安心して自由に自分の意見を言うことができる学級の雰囲気を基本に、授業の流れのなかで、話し合いが滞らない、効果的なグループ学習やペア学習の取り入れ方を考えた。

### 3. 授業の実際

実際の授業の例として、3年生『モチモチの木』、4年生『ごんぎつね』を取り上げる。

この授業では、「条件」で整理しながら読んだり、物語を「仮定」的に読み進めることで、言葉と文、場面と場面のつながりを意識することができると考えた。

#### 3. 1. 『モチモチの木』（3年生）

##### 3. 1. 1. 単元の概要 ～条件で考える～

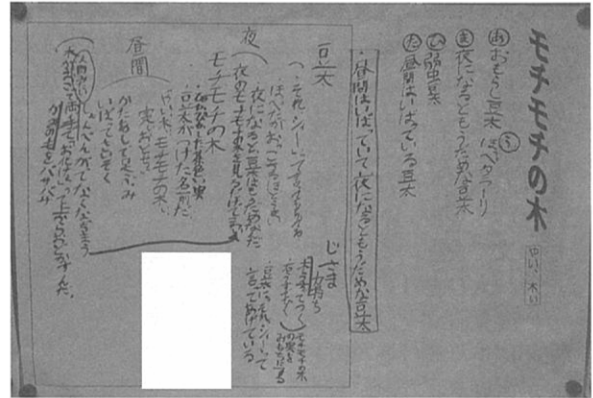
『モチモチの木』は、語り手が物語を語っている文章である。しかし、この語り手は客観的に豆太のことを語らない。最初から「全く、豆太ほどおくびょうなやつはない。」とレッテルを貼った語り始める。言葉の使われ方に注意しながら、少し語り手の語りを疑って読み進めると、豆太に対して最初に読んだ印象とは違った印象をもつことができる。主人公である豆太の行動を、場面ごとに使われている言葉に注意しながら整理し、豆太の行動の条件を考えることで新しい豆太の人物像に気づくことができると考えた。

子どもたちの初発の感想の話し合いでは、「豆太はおくびょうなのか、勇気があるのか」が話題の中心になっていた。そのため、全体での読みのめあてを「豆太はどんな子か？」とすることに決定した。

一人学びでは、文と自分の考えのつながりを意識させるためノートに①豆太はどんな子か ②本文で気になった部分 ③その文から考えたり思い浮かんだりし

たこと、を書くことにした。グループや全体での話し合いでは、そのノートから意見を交流した。

また、板書には場面ごとの挿絵をいれた用紙を用意した。豆太にとって嫌なこと逃げたいことを青、豆太にとって良いことやってみたいことを赤、自分たちが考えたことを緑で書くことにした。（写真1）



（写真1 「やい、木い」の場面の板書）

#### 3. 1. 2. 「豆太は見た」の授業から

具体的に「豆太は見た」での子どもたちの様子を取り上げる。この場面は、真夜中に腹痛になったじさまを助けるために、豆太が半道もあるふもとの村まで医者様を呼びに行き、その帰り道でモチモチの木に灯がともるのを見ることができるとある場面である。この物語を「一人学び」→「グループでの話し合い」→「全体での話し合い」という流れで学習するのは4回目になるため、子どもたちもだんだんと授業の進め方に慣れて来ているようだった。

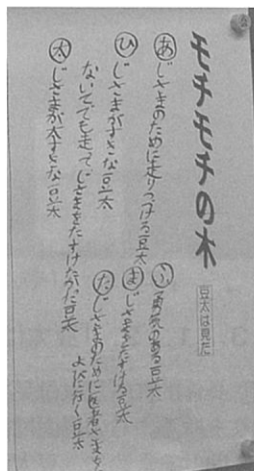
この場面でも、一人学びでノートを作った後、グループでの話し合い、全体での話し合いに入った。グループでの話し合いでは、それぞれ自分の意見は話することができるようになっていたのだが、自分の意見の発表だけになってしまい、友だちの疑問につながって話し合いが広がっているようではなかった。Aグループでは「じさまのために医者さまをよびにくく豆太で、豆太にとってこわいことだから青で書いた。」と話始めた3FA男の「どうして青（豆太にとっていやなこと）で書いたのか理由がわからない。」という発言に対して、同じグループのメンバーからはつながる発言はでなかった。

全体の話し合いでは、グループのリーダーがそれぞれのグループを代表して話を始めるのが、これもグループの意見をまとめたものではなく、グループでの話し合いで自分が話したことをもう一度言っているだけであった。Bチームからは、3FB男が「こっちのチームは、じさまが好きな豆太で、文は『はだして走り出した』のところで、理由は、はだして走り出すほどじさまが好きで、泣き泣き走ったというところでも、泣いてても走ってるほどじさまを助けたかったんだと思った。」とチームを代表して話した。聞き取りにくかったのか、3FC女が「もう一度言って。」と言うと、

3FB男は話しにくくなってしまった。すると同じグループの3FD男が「言おか？」と3FB男に声をかけ話し始めた。「3FB男くんと似てて、じさまが大好きな豆太です。泣き泣き医者さまを呼びこいってところで(そう考えた。)」と話した。これも、話せなくなった3FB男が言いたかったことや、グループの話し合いで意見をもとめたものではなく、自分の考えを話しているだけになっていた。「豆太はどんな子か？」の短い文も、グループで話をし、新しく出たものではなく、一人ひとりの発言を記録していた。

(写真2)

全員の意見が出たところで、「豆太はどんな子か？」を短い文でまとめることにした。一人ひとりの意見をもう一度見直すと、「じさまのために走り続ける」や「じさまが大好き」など、豆太に好意的な表現が多く出されている。しかし、理由となる部分を板書に整理するときには、あまり良く思わない青を使うことが多くなっていた。そこで、「みんな、豆太のことを良いように書いてるよね。けど、青で書いていること多いと思わん？」と問いかけた。さらに「おくびょう豆太」の板書とも比べるように指示した。「おくびょう豆太」では、「夜中がこわくてじさまをたよっている豆太」とまとめている。理由となる部分も豆太がこわがっていることが多いので、青で書かれていることが多かった。二つの場面を板書で比べて考えることで、子どもたちは、「赤でてけえへん。」「青ばかり。」「逆や。」などと豆太の様子と理由となる部分のとらえ方の違いに気づくことができた。そこで次時の授業では、どうしてこの場面では豆太はがんばることができたのか、もう一度考えることにした。



(写真2)

てるよね。けど、青で書いていること多いと思わん？」と問いかけた。さらに「おくびょう豆太」の板書とも比べるように指示した。「おくびょう豆太」では、「夜中がこわくてじさまをたよっている豆太」とまとめている。理由となる部分も豆太がこわがっていることが多いので、青で書かれていることが多かった。二つの場面を板書で比べて考えることで、子どもたちは、「赤でてけえへん。」「青ばかり。」「逆や。」などと豆太の様子と理由となる部分のとらえ方の違いに気づくことができた。そこで次時の授業では、どうしてこの場面では豆太はがんばることができたのか、もう一度考えることにした。

### 3. 2. 『ごんぎつね』(4年生)

#### 3. 2. 1. 単元の概要 ～仮定で考える～

『ごんぎつね』では、最後にごんは兵十に撃たれてしまう。しかし、本文には「ごんは死んでしまった。」と、はっきり書かれていない。そのため、「ごんは助かったかもしれない。」という読みもできる。それは、ごんに寄り添って物語を読み、思いの通じない歯がゆさや、思いが通じた時には死をむかえてしまうせつなさから「ごんに助かってほしい。」という読み手の願いが出てきたものとも考えられる。すれ違い続けるごんと兵十の物語を、最後の場面とのつながりを考えながら、「〇〇しなければ、ごんはうたれなかったのに。」と仮定しながら読むことで、ごんの「イメージ」を広げ、その思いにせまらせようと考えた。

子どもたちの初発の感想から、やはり「ごんは死んだのか？」が気になっているようだった。そこで、一の場面から順番に読み進めていくより、まず六の場面で撃たれたごんの様子を確認してから、一の場面にもどり、場面ごとに順番に読み進めることにした。

また読みのめあては、子どもたちの話し合いから「〇〇しなかったらころされなかったのに、なぜごんは〇〇したのか？」と基本的な仮定の文を作った。「〇〇」の部分は、場面ごとのごんの行動によって変えることにした。

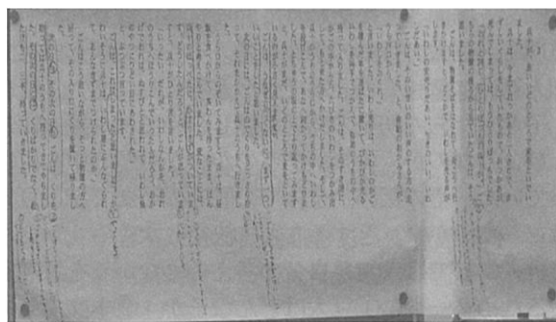
#### 3. 2. 2. 三の場面の授業より

具体的に三の場面での子どもたちの様子を取り上げる。三の場面は、お母が死んで一人ぼっちになってしまった兵十にごんがつぐないを始める場面である。

授業の最初に、この場面の読みのめあてを「ごんが兵十の家にいわしやくりやまつたけをもつていかなかったら殺されなかったのに、なぜもつて行ったのか。」と確認した。

グループでの話し合いでは、4FA男は「かんたんなことちゃうん。悪いことしたからって思ったから。」と話し始めた。それに対して4FB女は「教科書から言ってる。」と本文から理由を言うようにうながした。4FB女は、本文から、「まず」や「も」という言葉にこだわり、その話を聞いた4FC男が「次の日と、その次の日はくりぱっかりやったけど、その次の日は松たけも。」とつながって考えることができていた。

全体の話し合いでも4FC男の考えから、4FD男が「その次の日もつてあるから、いっぱいやったんや。」と考えた。続いて4FA男が「まず一つ」の部分から、「ごんにとっては、まず一つ良いことをしたと思うけど、兵十にとっては嫌なことだったと思う。」と話し、「ごんにとっては3回良いことをしたと思ってるけど、兵十にとっては2回。」と兵十の立場からの考えも話すことができた。さらに4FE男が「ごんは、いわしのところでやってしまったと思った。盗んであげたところでは、これはしまったと思ってる。くりは自分で拾って、自分の力でごめんなさいという気持ちを表している。」と話した。全員が場面の後半部分を根拠に、「おわびのために、つぐないをした。」という方向で話をしていた。(写真3)



(写真3 後半部分に偏っている記録)

しかし、場面前半でのごんの言葉「おれと同じ、一人ぼっちの兵十か。」と、ごんの行動をつなげて考えることができなかつたため、「つぐない」以外のごんの思いにせまることができなかつた。

全員、4FC男の話からごんが何回も兵十におわびをしている、ということはおさえられていた。そこで、「みんななら、そんなにおわびする?」と問いかけた。「おれらがサッカーで遊んで、おじさんにボールあてたらおわびする。」と自分の生活とつながった発言のあと、「やりすぎてる。」という言葉が出た。このことから、子どもたちはごんに「つぐない」と別の気持ちがあるかもしれないと考えた。「ごんはどんな子やった?」と問いかけることで、一の場面で話し合ったごんの人物像から、「ごんはかまってほしい子。」「(兵十に)嫌われたくない。」とつながげて考えることができた。そこから、4FE男が「おれと同じ、ひとりぼっちの兵十か。」というごんの言葉に気づき、「おれと同じ一人ぼっちってことは、一人ぼっちはさびしいし、だから次の日も次の日もわたしに言った。かわいそうやから。」と話すことができた。続けて、4FA男が「一人ぼっちはさびしい。ごんと兵十で仲良くなったら一人ぼっちでなくなるから、何回もおわびをしに行つたと思う。」と話した。それまであまり発言のなかつた4FF女も、「ごんも一人ぼっちだから・・・。」とつぶやき、全員で「つぐない」以外のごんの思いに気づくことができた。

#### 4. 授業の考察

3年生は、一人ひとりが本文とつながり、自分の考えをもつことはできていた。しかし、それが「イメージ」を広げることにはなつていなかった。自分からどんどん思い浮かんでくるというよりも、教師の発問に答える形になってしまった。また、グループや全体での話し合いを「個人の意見発表の場」と捉えていた。グループで話し合い意見が変わつたとしても、全体での話し合いでは、まず自分の意見を発表することになり、話し合つて新しいことが出てくるという形ではない。そのため、いったん、全員が一人学びのノートに書きこんだことを出し、板書してからでなければ、新しい考えをつなげたり、「イメージ」を広げることができなかつた。これは、記録の仕方の工夫や4月からの記録の仕方の指導が足りなかつたこともあると考える。

4年生は、言葉から「イメージ」を思う浮かべることに慣れ、さらに無意識に行つていたように思う。無意識であるため、部分にこだわつて話し合いを進めてしまうと、そこから抜け出せなくなつていた。自分の思いを相手に伝えるときも、「イメージ」にたよりすぎ、「わかつてくれるやろ?」という雰囲気が出てきてしまった。また、3年生とは違い、話し合いを「全員でめあてを解決する場」と捉えているように思われる。そのため、「誰の意見か」ということにはあまりこだわ

っていない。一人学びでノートに記入していることと、話し合いでの発言内容が変わつていても気にしていない。どんどんと周りの考えを吸収し新しい考えを作り出していた。

#### 5. 成果と課題

4月には誰か一人の考えに引っ張られてしまい、一人ひとりがバラバラの考えをもつことに抵抗のあつた3年生も、繰り返し同じ流れで学習をすることで、それぞれが本文とつながり、違う考えや「イメージ」をもつことに抵抗がなくなつてきた。また、物語文の読みに慣れすぎ、本文から離れ「イメージ」だけで話しがちな4年生も、「つながり」を意識させることで、より深く本文にかかわる姿勢を持たせることができた。

しかし、教師としては同じ方法、視点で授業をしているつもりであっても、3年生と4年生で学習の様子に違いが出てきた。「4. 授業の考察」にも記述したように、話し合いの仕方、特に友だちとのつながり方に大きな違いが出ているように思う。それぞれの学年の人間関係の違いによるところもあるかもしれないが、それ以外の理由として、次のことが考えられるように思う。

##### ①言葉から「イメージ」を作る段階の違い

4年生は昨年度、言葉の「イメージ」にこだわり物語文の学習をしている。そのため、辞書にのつている以外に自分が思い浮かんだことを話し合うことに慣れている。しかし本年度は、「イメージ」を作り出すことよりも「つながり」を意識して授業を進めたため、「イメージ」作りの基本的な活動が少なかつた。

##### ②司会用のガイドの有無

4年生は、3年生の1学期まで国語と算数で司会用のガイドを使用していた。しかし、3年生は本年度の4月からガイドの使用をしていなかった。

これら二つのことから、3年生は授業の流れが「一人学び」→「グループでの話し合い」→「全体での話し合い」と進むことは全員把握することができているが、「どんな言葉で、何を話すのか。」「自分たちでつながりながら話し合いをするには、どんな言葉で司会をすればよいのか。」という手段をもつことができていなかったと思われる。

#### 参考文献

言葉と意味を考える (1) 隠喩とイメージ

赤羽研三 夏目書房 1997年  
初等国語科教育実践の探究

岡山末男 溪水社 2005年  
ことばを味わい読みをひらく授業

石井順治 明石書店 2006年  
「ごんぎつね」をめぐる謎 子ども・文学・教科書  
府川源一郎 教育出版 2000年