

『生きる』教育に迫る「深いことば学び」の授業構想

— 「わたしも このことばを つかってみたい!」と感じる授業を —

令和8年8月20日

田村 泰宏

I 『生きる』教育に迫る「深いことば学び」をめざして

1 「令和の学習指導案にしたいです。」

この“令和の学習指導案に…”ということばは、今年度新たに着任された先生から出された南市岡小学校の国語科研究に対する意見である。7月に行われた教材分析委員会の終了間際であった。曰く、『主体的・対話的で深い学び』といった、今求められている授業像をもっと学習指導案に表現したら良いのではないのでしょうか。平成ではなくて、令和の学習指導案にしたいです。」とのこと。なるほど学校における研究活動は今日的要請に応える必要があるし、何より国語の授業改善に対する熱意が伝わって来て、着任早々なかなか言挙げもしづらいただろうに、よく述べられた貴重な意見だと感じた。

同時に、本校でも取り組まれている『生きる』教育を紡ぎ出した生野南小学校（現田島南小中一貫校）でも、このような国語科授業にかける先生方の気概あふれる姿をしばしば見たことを思い出した^①。

私は、2014年、当時の生野南小学校の校長であった山元ひとみ先生から国語科授業研究の指導助言を要請され、それ以来、教材研究や学習活動の工夫などの研究に、継続して参加させていただいた。なぜ国語科か、なぜ私かということは、その後の久保敬校長、またその次の木村幹彦校長にもあらためて尋ねたことが無いので分からないが、おそらく私個人の主な研究テーマが話しことば教育であったことから、何となくその当時の生野南小学校が抱えていたほんとうに厳しい課題を打開する糸口も見えて来るのではないかと、藁をもつかむ思いで考えられたのであろう。ともかく当初はたいへんであった。

校舎3階の廊下で6年生の子が別の子に「この窓から飛び降りろ。」と言うと、言われた子が実際に飛び降りようとする。たまたまそばにいた先生が止めに入って事なきを得た。国語の研究授業どころではない。『ヒロシマのうた』（6年）の研究授業で、学級内の力関係で物言えない子たちからなんとか考えを引き出し交流させようと、個別にカードに考えを書かせて黒板に掲示しながら、無言の話し合いを仕組む先生。当時教頭であった木村幹彦先生（現南市岡小学校校長）は、研究授業後の討議会に毎回参加されるもののしょっちゅう問題対応で呼び出され、会場を出たり入ったりで落ち着かない様子。また、子どもたちのコミュニケーション力を高めることが直接的な課題解決になるので、研究主題を「話す力・話し合う力の育成」にしたらと私がいくら勧めても、研修部長は頑なに、互いの気持ちを理解する力が育つまでと、物語文の学習指導研究にこだわり続けた。子どもの日常生活の向上を願いながら日々観察を続ける中での、直感的な判断だったのだろう。やや落ち着きがみられるようになって、子どもの自己肯定感がさらに高まるようにと『生きる』教育のプログラム開発が始まる。中心になって進めていた先生の一人は、校内の言語環境を整えるべく、廊下の空きスペースを活かして、そのころでは珍しい読書コーナーを設置するという工夫もなされた。物語文の読解指導研究が3年間、説明文が4年間（最後

の1年は総合的な読解力育成の試み)と継続され、ようやく「話す・聞く」領域の学習指導研究が始まったのは8年目であった。その時の6年生は、完全にこの国語科教育研究の中で育ったことになる。そのころには全く学校が落ち着きを取り戻していることに気づいて、驚いた。

冒頭の「令和の学習指導案にしたいです。」とのことばに希望を見出している。直截にして素朴なそのことばに、これからを生きる子どもたちの学力育成にける教師としての真摯な思いが見えるからである。生野南小学校の先生方に見た姿が、同じように見えて来るからである。

2 「主体的・対話的で深い学び」はすぐそこに

南市岡小学校の国語科教育研究に関わるようになってすでに5年目。私から見れば、学習指導案の形式はさておき、内容にかけては「主体的・対話的で深い学び」をめざして実にしっかりと取り組んでおられる。先の「令和の学習指導案に…」とのことばは、そこを分かりやすく伝えてほしいということか。

南市岡小学校では、国語科読解指導について『『生きる』教育』また「学校図書館の利活用」と並行して研究されているところが特筆されることで、『『生きる』教育』と「国語科教育」とに、また「学校図書館の利活用」と「国語科教育」とに、相乗効果が生まれ、「令和の学習指導案」どころか、これからの国語科教育を考えるうえでたいへん示唆に富む研究成果が挙げられているのではないかと、私は受け止めている。

研究主題の構成をご覧になるだけでも、まず共感していただけるのではないだろうか。

〔令和8年度の研究主題（メインおよび各分野ごとの主題）〕

思いや考えを豊かに表現し、相互に理解を深め合う児童の育成
～自ら考え、自ら学ぶための国語力と豊かに生きるための実践力を育てる指導～

- ・ 国語科教育において

「粘り強く思考し、思いや考えを表現するための説明的文章の指導の工夫」

～レトリックに着目し、生きた言葉を見出すための発問の工夫～

- ・ 学校図書館教育において

「子どもが自主的・自発的に活用するための学校図書館運営の実践」

- ・ 『『生きる』教育』において

「心と体を豊かに育む南市岡小学校版『生きる』教育」

（下線は田村による。）

この研究主題のもと、国語科では今年度すでに2度の研究授業が実施された。3年『自然のかくし絵』では、授業者の金本玲奈先生が、文章中の自然の厳しさを述べているところ、すなわち、わずかな動きも見逃さない鳥やトカゲによっていくらか巧みに隠れる昆虫でも食べられてしまうことがあるというところをとりあげ、「自然のかくし絵が役立たず、昆虫が食べられてしまうことを書いているのは、みんなに何を知ってほしかったのだろう。」と問う。厳しい自然の中でも命を守りぬいて繋いでいこうとする昆虫たちの姿に目を向けさせたい、さらには子どもたち自らの命への意識を高めたいという願いがうかがえる。また、5年『インターネットは冒険だ』では、授業者の中林真理子先生は、インターネットの危うさが理解しやすいようにストーリー仕立てで事例が述べられているところをとりあげ、登場人物や筆者の気持ちに確実に迫りながら、現実感をもって読解が進むように発問する。説明文の学習だからと言って坦々とことばをたどるだけでよしとはしない。子どもの感覚・感性・実感を揺さぶりながら文章の要

旨を正確かつ豊かにとらえさせ、それぞれに考えを形成・交流することができる力の育成までねらう。二人の先生の授業づくりの根底には、子どもの心の奥に届くような「ことば学び」の成立こそが、一人一人の子どもの自己形成につながるとの理解がある。「ことば」には、「ツール」としての働きをはるかに超えた、子どもの人生の基盤をつくる力があるとの理解がある。だからこそ、授業者を中心に研修担当や主幹学校司書^②の先生方が協力し合い、子どもの学びがほんとうに主体的に進むように、教材文への興味付けや、単元を通じての言語活動、並行読書、調べ学習の交流にも細心の注意をはらいながら学習指導を構想する。「主体的・対話的で深い学び」をめざした学習指導の好事例であると、私は見ている。

3 『生きる』教育に迫る「深いことば学び」

『生きる』教育に、子どもたちの「ことば学び」の力が深く関わることは論を俟たない。

例えば、5年「考えよう！みんなの凸凹」の学び。さまざまな発達課題やアタッチメントの課題などにおける困難さや生きづらさを理解し、互いにどのような努力が必要なのかを考える。手がかりとして準備された宇宙人キャラクター5人の心情理解が及ばなければ、スポーツ大会を成功に導く話し合いなど成り立たない。キャラクターの心情にしっかり寄り添うことで、これまで学んできた仲間づくりのたいせつさや人権意識をもとにしながら創造的に課題を克服していく思考が始まる。1年「ふれること、ふれられることについて考えよう」や2年「人との距離感って？」では、自らの感覚をことばで表し、快・不快の尺度でさらに考え、ことばに表し…という学習活動が進む。感覚をきちんとことば化していく力は、それこそ子どもが自らの日常生活を豊かに切り拓いていく後ろ盾になる。これ全て、「ことば学び」の力。さらに言えば、『生きる』教育は子どもの健全な自己形成のための「ことば学び」そのものであるとも、私は捉えている。

それがため、国語科授業でこそ『生きる』教育に迫るくらいの「深いことば学び」ができないものかと、私は考える。これは、今日の教育に対する社会的要請への、学校からの一つの答えとなり得る。端的に言えば、南市岡小学校らしい「主体的・対話的で深い学び」を国語科授業で追究することとも言えよう。つまりこれが、「令和の学習指導案」になるのである。

軌を一にして南市岡小学校では前項で述べたような国語科の授業づくりに挑まれている。研究の重点をクリティカルリーディングの導入に置き、また研究活動面では、徹底した教材分析を、授業者を中心に自由な参加体制で展開し、関係の先生方が力を合せて創造的に授業づくりに臨むようになさっている。

研究に関わらせていただく中で、主に物語文読解指導の単元構想の要点が見えて来ている。意外に簡単なことが、国語科授業を改善し充実させ、『生きる』教育に迫る「深いことば学び」の力を育てる要点になるのではないかと見ている。今、思いつくまま列举してみよう。

- ・ 子どもも先生も“新たな発見”を楽しみにすることができるよう授業であること
- ・ 書かれてあることから書かれていないことを想像する授業であること
- ・ 登場人物・作者・読者、それぞれに気持ちの働きがあることを忘れない授業であること
- ・ 自由に考える場・表現する場・交流する場としての学校図書館を利活用する授業であること
- ・ 「このことばつかってみたい！」と子どもが感じる授業を繰り返し積み上げること

これらの要点が国語科単元構想にどのように具体化されるのか、昨年度までの研究成果をもとに、次節に述べていくことにする。

Ⅱ 「わたしも このことばを つかってみたい！」とを感じる授業に

1 国語科授業の難しさをどう克服するか

私自身、小学生の時に、国語はいったい何を勉強する科目なのか、しばしば疑問に感じていた記憶がある。4月、新しい教科書をもらい、家に持ち帰って読む。社会や算数や理科は、へえ、見学や実験もある、こんな問題も解けるようになるのかと、楽しみながら学びの見通しをつけることができた。ところが、国語だけは、どう読んでも何をどう学ぶのかが見えて来ない。とにかく“分かる”のだ。手引きまで読み込んでも、これ以上何を勉強するの？とを感じるだけ。結局、新出漢字と難しいことばの勉強かとなるが、これも自分で調べたり文脈から推し量ったりすれば読めてしまう。ますます不思議であった。だから、まして国語学力の伸びを自覚するなどということは、まず無かった。国語の授業は難しかった。

「その“分かる”は“分かったつもり”。“分かったつもり”が国語の学びのスタート。」と、そのころの私に言ってやりたい。「その“分かる”はその時の君のことばの内側だけで感じる“分かったつもり”。もっと様々な分かり方があるはずだよ。先生や他の子の考えをよく聞いて、君の知らないことばの世界を見つけられたらすばらしいよね。それが国語の勉強。」と付け加える。これまで気づけなかった感覚・感情や知らなかったことばに出会い、自分を振り返り、自らの心の世界を広げる。ヘレン・ケラーが“WATER”に“水”の意味ありと気づいた学びにも一脈通じる。学びそのものが自己形成に結び付くこの「ことば学び」への気づきを、できれば国語科授業で広く子どもたちに知らせたいと願う。

こんなことを考えながら研究会に参加させていただいているうちに見えてきたのが、先の物語文読解指導における単元構想の要点である。文章に表される世界やそのことばに関わる“新たな発見”にわくわくするような授業を考えたいし、そのためには、そこに書かれていることから書かれていないことまでどんどん想像を広げていくような授業にしたい。それは、自分も含めて周囲の人たち、登場人物、文章の作者、それぞれの心の奥をたどっていく学びとなる。不可欠なのは、読み取りから自分なりの考えを形成することと、その交流である。できれば学習の成果として、「かつこいい！わたしもこのことばつかってみたい！」と子どもたちが見つけて感じてくれればベストである。

言うは易く行うは難し。どのように実際の単元構想に落とし込んでいけばよいのだろうか。国語の授業は教師にとっても難しい。そこを、南市岡小学校では、研究授業に際して事前に教材分析委員会や指導案検討会を開き、多くの先生方が知恵を出し合って克服されている。子どもたちが考えを深めていくきっかけになることば（キーワード・キーセンテンス）を探し、どんなに考えが広がるか深まるか、先生方同士で考えを交流する。ここでこのことばを手がかりに…と話し合っているうちに、いわゆるクリティカルリーディングを促がす発問が浮かび上がって来て、さらにその発問や補助発問（発問構成）がベースになり単元構成が決まる。

研究の進展にしたがい、しだいに、教材分析の核心は、作者がどんな思いをもって、それをどんなことばにのせて表現しているのか、つまりはレトリックを読み取ることだと考えるようになった。レトリックということばはつかわないまでも、子どもたちにも、物語の一語一語にこだわる意識をもたせることで、正確で豊かな読みが成立するのではないかと考えるようになった。少し長くなるが、昨年度の研究の成果として次項にこの経緯を紹介する。なお、次項の内容は、既に昨年度の南市岡小学校研究収録に掲載させていただいている。本稿では、今年度の気づきも加え、若干の修正を行った。

2 レトリックを読み解くことから「深いことば学び」に

本項では、まず、「深いことば学び」に導く授業のイメージを説明した後、国語科で基本的に押さえておきたい事柄を概観する。次いで、昨年度の研究授業を通して確認した、レトリックに着目する教材分析について述べ、さらに、具体的な単元構想にあたってとくに留意すべき点について考察する。

(1) こんな授業を考える

「深いことば学び」に向けて、子どもたちが物語を読むことを楽しむ姿をイメージすれば、比喩的表現や象徴的表現といったレトリックへの気づきを大切にすべきなのではないかという着想を得ている。

たとえば、『ごんぎつね』の第二場面の学習をイメージしてみよう。

小ぎつねのごんが、村で行われていた葬式が兵十の母のものであることに気づき、「…ちよっ、あんないたずらをしなけりゃよかった。」と後悔する場面。あなの中で、兵十やその母を思いやりながら自らのいたずらを悔いる姿は、前段で語られるごんのイメージとは異なる。ただのいたずら小ぎつねではなかった。さらにしっかり読み込めば、その後の次々とつぐないを繰り返して行く行動にも納得が行くのである。ごんのこの形象の深化は、第一場面で「ぬすどぎつねめ。」とどなり立てた兵十が、「いつもは、赤いさつまいもみたいな元気の良い顔が、今日は、なんだかしょれていました。」とすっかり変わった様子で描かれ、「ははん。死んだのは兵十のおつかあだ。」とごんが気づくところから始まる。

ぜひ、授業では、まず、兵十の「しょれて」いる様子を動作化や劇化などでしっかり想像させ、その心情を、またそれをくみとったごんの気持ちの動きをじっくり話し合わせたい。手がかりになるキーワードは、まさに「赤いさつまいもみたいな」とか「しょれていました」といった比喩的表現なのである。兵十やごんの心情変化をきめ細かくとらえることができれば、ごんが、兵十の悲しみに寄り添い自らのいたずらを悔やむ優しい性格の持ち主であることにまで理解が進む。まとめとして、「すぐにあやまりに行けばよかったのに。なぜ行かなかったのかな？」と問うこともできる。子どもたちは、「今、あやまりに行ったら、ただではすまないので行けない。」「だから、『引き合わない』と感じてもつぐないを続ける。」「でも、とうとう悲しい結末を迎えてしまう。」と、この段階ですでに、この物語の粹組みに気づく。

書かれていることを確実に読み取り、そこから、書かれていないことをそれぞれに豊かに想像をふくらませながら話し合えるかどうか、これが国語の授業が好きになるかならないかの分岐点である。うまくいけば、子どもの自己形成にまで結び付くような「深いことば学び」も実現するのではないか。兵十の表情の比喩的表現に気づき、立ち止まって話し合うことは、この学びの絶好のきっかけになる。単元終末には、ごんと兵十との関わりをしっかりと理解した子どもたちが、自らの価値観に照らしながら二人は互いにどうすればよかったのかを考え始めるはずである。これが単元を通してのクリティカルリーディングとなり、ことば学びをより深いものに磨き上げて行く。

研究会の度に、一貫して国語科の学習で基本的に押さえておくべきことを、教材文に即して示してきた。加えて、これまでの研究授業の実践から「深いことば学び」に向けて、さらに、丁寧にレトリックにこだわりながら作品を読み解く学習活動を大切にしたいという着想が導き出された。まず、この着想までに、どのようなことを国語科で基本的に押さえておきたいと考えていたのか述べていくことにする。「深いことば学び」をめざす単元構想のための基本的な留意事項である。

(2) 単元構想に向けての基本的な考え方

① 子どもたちの生活に根差したことば学びを展開すること

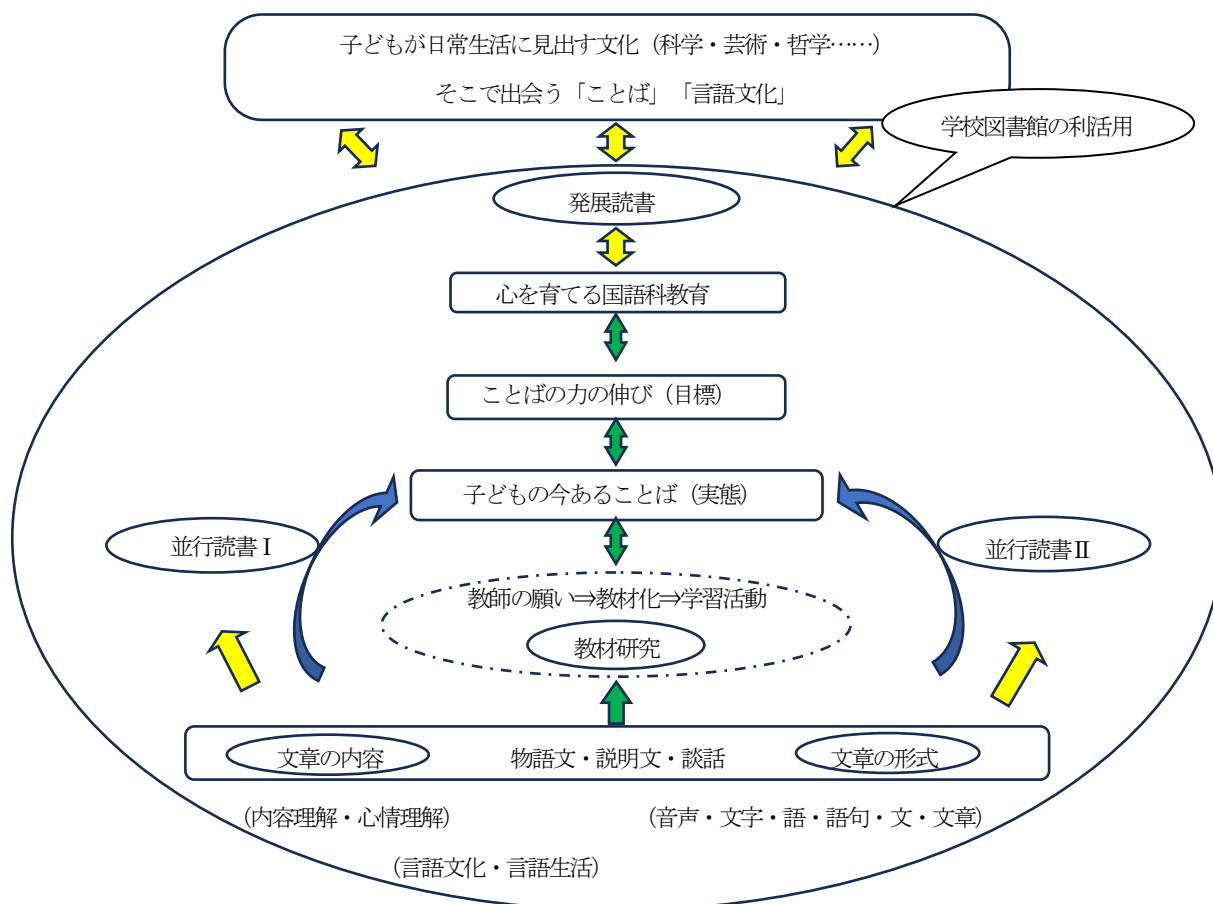
まず前提として、基本的に国語科授業でめざす「深いことば学び」とは何か、また、実現に向けて具体的にはどのような単元構想を描いていたのかについてべる。

現行学習指導要領では、育むべき資質・能力の三つの柱、いわゆる「知識及び技能、思考力・判断力・表現力など、学びに向かう力・人間性など」を、「主体的・対話的で深い学び」を通して伸ばすとされている。昨年9月に行われた中央教育審議会の教育課程企画特別部会でも、同様に次期学習指導要領策定の第一の方向性として『「主体的・対話的で深い学び」の実装』という表現で示されており、今後ともこの視点からの授業改善は希求されていくものと考えられる^③。各教科とも、「深い学び」実現への鍵は、それぞれの「見方・考え方」であるとされ、国語科においては次のように示されている^④。

「言葉による見方・考え方を働かせるとは、児童が学習の中で、対象と言葉、言葉と言葉との関係を、言葉の意味、働き、使い方等に注目して捉えたり問い直したりして、言葉への自覚を高めることであると考えられる。」

私は、「言葉への自覚を高めること」とは、子どもの自己形成を促すこと、すなわち「心を育てること」であると考えており、さらにこの「見方・考え方」に対応させながら具体的な授業がイメージできるように、授業づくりの基本的枠組みを次の「国語科授業スキーム」として考えて来た。

国語科授業スキーム



図中、左下の「文章の内容」は「見方・考え方」の「対象と言葉、言葉と言葉との関係」に、右下の「文章の形式」は「言葉の意味、働き、使い方等」にそれぞれ対応させている。子どもたちは、この文章の内容と形式とを統合しながら自らの「今あることば」に照らして理解習得し、「ことばの力」を伸ばして行く。一方、内は、教師の務めを表す。「文章」と「子どもの今あることば」とをつなぐことである。「教材研究」を進め、子どもの成長への願いをもとに「教材化」し、さらに「学習活動」を工夫する。日々子どもと学校生活をともにし、「子どもの今あることば（実態）」を的確に把握する教師が子どもの成長への願いを思い描くことこそ大切であり、教師のこの努力、働きかけがあるからこそ、「ことばの力の伸び」が子どもの「心を育てる」。大切なことは、子どもの日々の生活への教師の目配りであり、生活の中の子どものことばへの気づきであり、尊重である。

教育の実の場には、多様な生活背景や課題を抱えた子たちがいる。実態に応じて適切なことば学びを展開できるかどうか勝負どころであり、子どもの生活実感・感覚・体感に根差したことば学びを進める展開こそが、生きてはたらくことばの力を育む。すなわち、これが国語科授業で「深い学び」、「深いことば学び」を具現化する第一の要件である。国語科授業スキームには、教材による学びの外縁に、子どもの言語生活や言語文化にも配慮し活かすことを表現している。「子どもの今あることば（実態）」に応じて「深い学び」、「深いことば学び」をめざす単元構想の強固な支えになる。

② 作品に語られることば一つ一つを確実に読み込むことが大切

さらには、この単元構想で「深いことば学び」を成立させるには、その基盤として、書かれていることを正確に読み取る学びが必須のこととなる。ここで基本に立ち戻って、物語文読解で取り組むべき学習活動を整理してみよう。以下の各項目は、一般的に認められている物語文読解の定石である。

【物語文読解の定石】

A 作品の展開や人物の変化を読む

- ・ これまでの出来事と今展開している出来事との関係の把握
- ・ これまでの登場人物の形象とこの場面で読み取れる登場人物の形象との比較
- ・ 情景描写等の象徴的表現と物語展開との関係、比喩的表現・繰り返し・倒置等のレトリックの読み
- ・ 物語の枠組み、視点の技法等にも着目（登場人物の視点・語り手の視点・読み手の視点）

B 作品の構成・構造を俯瞰的に読む

- ・ 「導入」「展開」「山場」「結末」等の物語の枠組みや働きを把握検討
- ・ 「クライマックス」に向かって様々な形象が伏線として語られていることを読み取る
- ・ 「クライマックス」場面から作品の構造を俯瞰

C 作品でとくに共感できたことや共感できなかったことを考えて話し合う

各項目を通じて、場面の前後を比較したり作品全体を俯瞰したりする思考力を鍛えることをだいじにしたい。とくにCは、いわゆるクリティカルリーディングであり、「このことば つかいたい!」といった「深いことば学び」につながる学習活動である。並行して、作品の細部にも着目して、レトリックを丁寧に読み込むこともゆるがせにできない。作品に語られることば一つ一つを確実に読み取ることが、「深いことば学び」を得る一方の必須条件である。読解指導の勘どころである。

③ 単元レベルで「深いことば学び」に導くしかけを

南市岡小学校では、クリティカルリーディングを促がす発問構成を軸に授業研究を進めている。合わせて、その奥には、子どもたちを「深いことば学び」に導くしかけを単元レベルで追究する意識が、組織的に共有されている。

当初、クリティカルリーディングの定義を「内容、形式や表現、信頼性や客観性、引用や数値の正確性、論理的な確かさなどを『理解・評価』したり、自分の知識や経験と関連付けて建設的に批判したりする読み。」として説明文の読解学習研究を進めておられた。その後、物語文に移行している。私は別に、物語文のクリティカルリーディングを「子どもたちが、物語に描かれる自然や社会の事物・事象、またそこにはたらく人の心にふれながら、感じたことや理解したことを自分の価値観に照らし、それぞれに心の成長の糧にすることができる読解学習。」と定義し、提案した。これは、「言葉による見方・考え方を働かせる」ことを念頭に、子どもたちが心に残ることばを「捉えたり問い直したり」することを具体的に想定して定義したものである。クリティカルリーディングが「言葉への自覚を高める」ことにつながり、子どもの心の成長に深く結びつくものであるととらえてこのように定義した。

ただし、クリティカルリーディングは発問一つで成立するものではない。クリティカルリーディングで「深いことば学び」をめざすのであれば、単元レベルでしかけを設けておく必要があると考え、上記の定義も勘案しながら、以下の2面にわたって6つの条件を考え、提案した。

I 自分事として学びに向かうこと

- ・ 話題の背景に関心をもつこと
- ・ 考えの形成・交流を促すこと
- ・ 表現の場が保障されること

II 学習方略を身につけること

- ・ 話題に関わる基礎的知識をもつこと
- ・ 文章読解の知識・技能をもつこと
- ・ 比較し俯瞰する思考ができること

まず、能動的な学びが求められることから、どの子にも「I 自分事として学びに向かう」構えをもたせたい。ただし、教科書教材は、あくまであてがわれるものである。物語で展開される「話題」そのもの、あるいはその「背景」に、子どもが興味・関心をもつように配慮すべきだろう。また学習活動の活性化には、学習内容に関わる「表現の場」が不可欠である。合わせて、表現を意識することで「考えの形成・交流」への意欲も高まる。第2面には「II 学習方略を身につけること」を設定した。クリティカルリーディングの手法が学び方として応用できるようになってはじめて「生きる力」育成に結び付く。まず、基礎的・基本的な知識・技能の定着を学びの基盤としてめざす。第I面の留意点に対応させて、「話題に関わる基礎的知識」の調べ方を丁寧に指導する。教材文の特質に合わせて、「読解の知識・技能」も養い表現活動に活かす。中でも「比較」したり「俯瞰」したりする思考力育成に重点を置きたい。定義にある「感じたことや理解したことを自分の価値観に照らし、それぞれに心の成長の糧に」するには、文章を正確に「俯瞰」しつつ、自分の考えや他資料と「比較」しながら考える力が大切になる。俯瞰的思考は、国語科学習を「自己内対話力」育成に導く要でもある。前述した「書かれていることから書かれていないことを考える」学習活動が、文章全体を俯瞰して捉えねば成立しないことにも通じる。

南市岡小学校ではこれまでの研究活動を通して、「国語科授業スキーム」に合せて、この2面6条件が単元構想の手がかりとして定着している。「基礎的・基本的なことば学び」から「深いことば学び」をめざす丁寧な学習指導が、研究会の度に確認できるようになっている。子どもたちが意欲的に作品中の一言にこだわることで「深いことば学び」が進む。一言の価値を知る。レトリックを読み解く「深いことば学び」がこの条件のもとで開かれて行く。

(3) 「深いことば学び」への手がかりは「繰り返し・伏線・見立て・比喻・象徴」

① 物語の枠組みをつくる「繰り返し」と「伏線」

「深いことば学び」への導きとなるレトリックについて、具体的に考察を進めよう。

まず参考に、東京こども図書館を設立した松岡享子のことば^⑤を引用する。

松岡は、子どもの読書活動に長く携わった経験から、物語の枠組みが、またその枠組みの中でも「繰り返し」というレトリックが子どもの気持ちを強くひきつけることを述べている。その理由として、子どもが自分の身の回りの物事を理解するのに、自然とそこで繰り返し使われることばを頼りにする傾向があることを指摘する。

「子どもにとっては、くりかえしこそ、ものごとをつかむ＝理解する鍵なのですね。」(P124L14)
例として、ノルウェーの昔話『三匹のやぎのがらがらどん』をとりあげ、繰り返しを楽しむ子どもの気持ちを説明する。三匹のやぎが山の草場に行く途中、怪物のトロルにおそわれるがそれぞれ機転を利かせて難を逃れるお話である。

「くりかえしのもっとも大きな役割は、聞き手に、先を予想することを可能にすることです。一匹目のやぎがトロルに出会った場面で、この対決のパターンを知った子どもたちは、二匹目では、同じことが起こるかと予想し、予想通りになったことで満足します。三匹目のときは、予想ははずれ、思わぬ展開になりますが、その意外さが子どもたちをおもしろがらせます。」(P127L8～L13)

「くりかえしは、大事なことを忘れさせない手だてでもあります。」(P128L1)

お話の枠組みの中の繰り返しは、子どもたちの理解を助け、さらには伏線として示された大事なことを忘れさせない力を持つ。子どもたちがお話を聞く中で、いかに繰り返しを好むかは、小学校教員であれば経験上分かっている。また、多くの物語文にレトリックとして繰り返しの技法が用いられていることも確かなことである。

例えば『世界でいちばんやかましい音』。やかましい音が大好きなガヤガヤの町のギャオギャオ王子の誕生日に、世界中の人々がお祝いの言葉を叫ぶことになった。ところが、ある町の一人のおくさんが自分も皆の声を聞いてみたいので声を出さないことにする。これが次々に世界中に伝わり、とうとうクライマックス場面のどんでん返しにつながる。次々伝えられるところが繰り返しの技法であると同時に、重要な伏線にもなっている。また、「悪気はなかったのですが」ということばの繰り返しも、これが庶民の普通の思いを象徴しているようでたいへん味わい深い。

俯瞰してながめれば、また、一語一語を深く読み込んでみれば、松岡の述べる通り、どの物語も、「繰り返し」を軸として、「伏線」、さらに細部については「象徴的表現」といったレトリックがうまく働いていることが分かる。読み手の立場から、「この展開は意外だった。」とか「この一言が生きている。」とか感じ考えることは、読書の醍醐味である。何より子どもたちは、感覚的にレトリックにひきつけられながら物語の展開を楽しむ素地を持っている。この子どもの実態が、まず「繰り返し」や「伏線」といったレトリックに着目すべき理由である。

② 「繰り返し」や「伏線」を支える「見立て」「比喻」「象徴」

繰り返しの面白さは、同じようなことが展開する中でも微妙な移り行きが読み取れる中にある。変わらないことに納得したり、移ろいゆくことに驚いたり感心したりする。物語の世界に引き込まれてどき

どきわくわくする体験が、子どものことばの力を伸ばす。

その微妙な移り行きや、それでも変わらないことを細部で表現するのもことばであり、その際、往々にして象徴的表現、あるいはそれに類似する比喩的表現がレトリックとして用いられていることに気づく。「繰り返し」や「伏線」というレトリックを支えるのが「比喩的表現」「象徴的表現」であると見る。

『ごんぎつね』の教材分析で、つぐないの際の「投げこむ」、「置く」、「持ってきてやる」、「固めて置く」という一連のごんの動作が気持ちの移ろいを象徴し、どの場面でもごんの居場所は「草の深い所」「かじ屋の新兵衛のうちのうら」「六じぞうさんのかげ」「物置の後ろ」といった「かげ」であることがごんの気立てを象徴することは、よく指摘されることである。物語文の授業で、書かれていることから書かれていないことに気づき、考えたことを自由に話し合うことができれば、たいへん楽しい授業になると思う。その機会は、このような比喩的表現や象徴的表現で立ち止まり、その表現の意味や意図を考えるように促すことで設けることができると気づく。これを授業構想に活かす。

昨年度の国語科授業研究会で採り上げられた物語文教材全般にわたって、キーワードとして意識されたのは、たいていの場合、比喩的表現であり象徴的表現であった。参考に、『一つの花』^⑥と『海のいのち』^⑦を例に、比喩的表現や象徴的表現をピックアップしてみよう。

【『一つの花』における比喩的・象徴的表現】

- | | |
|------|--|
| 題 名 | … 一つの花 |
| 第二場面 | … 山ほどちょうだい⇄ (一つだけのよろこび) |
| 第三場面 | … まるで戦争になんか行く人ではないかのように・一つだけちょうだい |
| 第四場面 | … ごみすて場のような所・わすれられたようにさいていた、コスモスの花
一輪のコスモスの花・一つだけのお花・一つの花 |
| 第五場面 | … まるで何かお話をしているかのように・ミシンの音がまたいそがしく始まったとき
コスモスのトンネル・小さなお母さん |

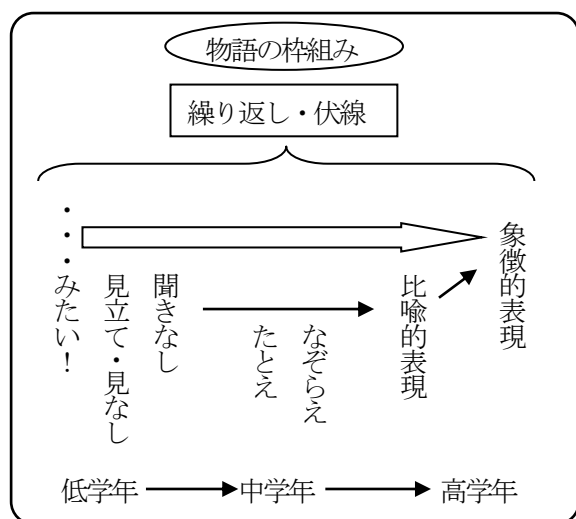
【『海のいのち』における比喩的・象徴的表現】

- | | |
|------|--|
| 題 名 | … 海のいのち |
| 第一場面 | … 海のどんな表情・海のめぐみ |
| 第二場面 | … 瀬の主・まるで岩のような魚 |
| 第三場面 | … 魚を海に自然に遊ばせてやりたくなつとる・つえの代わり・千びきに一びき |
| 第四場面 | … 村一番の漁師・おまえの海・海に帰りましたか・海で生きられます |
| 第五場面 | … おまえの心の中が見えるよう・あらしさえもはね返す・
母の悲しみさえも背負おうと |
| 第六場面 | … そう大な音楽を聞いているような気分・父の海・
激しい潮の流れに守られるようにして生きている |
| 第七場面 | … 青い宝石の目・ひとみは黒い真珠のようだった・刃物のような歯・
岩そのものが魚のようだった・まぼろしの魚・瀬の主・
村一番のもぐり漁師・永遠にここにいられるような気さえした・
本当の一人前の漁師・泣きそうになりながら思う・
「おとう、ここにおられたのですか。」・大魚はこの海のいのち |
| 第八場面 | … 村一番の漁師 |

『一つの花』においては、「一つの」ということばが、物語の展開に沿ってどんどん象徴性を帯びて行く。「一つの」あるいは「一つだけの」に父が込めた意味を話し合うことを、ぜひこの単元構想の軸にした。『海のいのち』に至っては、題名そのものが象徴的であり、「村一番の漁師」や「大魚はこの海のいのち」などのことばが何を意味するのか、そこに踏みとどまって読み解くことができなければ、退屈の上なく、一時間一時間の授業が成立しないのではないかと思える。実に象徴的表現に寄りかかった作品であることが分かる。書かれていることを確実に読み取り、書かれていないことをそれぞれに想像をふくらませながら生き生きと話し合うことができなければ、読むに耐えない物語である。ただし、うまく比喩的・象徴的表現を読み解きながら活発な話し合いを引き出す授業にすることさえできれば、その授業こそが、めざす「深いことば学び」になるのではないか。子どもたちには、『海のいのち』を読みこなすことができるように、ぜひ6年生になるまでに、象徴的表現を読み解くことばの力を育てておいてほしいものである。

③ 「見立て」る力が「比喩」「象徴」を読み解く力の源

では、このような比喩的表現や象徴的表現を読み解くことばの力は、いったいどのように育つものなのだろう。これまでに述べた物語の枠組みを支える「繰り返し」や「伏線」、「比喩的表現」や「象徴的表現」といったレトリックに馴染み、抵抗なく読み解いていけるような学びの系統があるはずで、その系統に沿った学習指導が継続的に必要なはずだ。「比喩的表現」や「象徴的表現」を読み解く際に働く思考力に着目し、物語の枠組みを支える主要なレトリックについて学習系統の概念図を次のように考えてみた。



比喩的表現と象徴的表現とは、それぞれに異なるレトリックではあるが、類似したものどうしの共通点に気づいたり、具体的なものに抽象的なことを見出したりする思考の根底には、「見立て」あるいは「見なし」といったものごとのとらえ方がはたらく。発達段階や各学年の物語文教材の特徴を考慮して、学習系統を左図のように考えた。

低学年の子たちは遊びの中にも見立てを取り入れて楽しむ。生活科や国語科で見立てを取り入れた学習単元もある。先に紹介した松岡氏も、この時期の子どもたちの思考力の特徴として、次のような経験を述べる。

「(お話に聞き入った子どもたちが、話題になったバナナの皮をよけて座るように、まるでそこにある

かのように声をあげる様子を述べて…) この『何かを何かに見立てる力』『何かになったつもりになれる力』『見えないものを見る力』は、子ども特有の能力です。本を読む時にも、この能力はいかなく発揮されます。主人公との完全な一体化が可能なのは、子どものこの特性によります。すぐれた物語に出会えば、子どもは、文字通り『物語を生きる』ことができるのです。」(P78L8～L14)

「物語を生きる」とは、「主人公になりきって、すっぽり物語の中にはいりこむこと」だそう。国語教室でも、ぜひ子どもたちに、物語の世界に生きることができるような学びの体験をさせたいし、見立てを存分に楽しませることでいずれ象徴的表現を読み込んで活発に話し合う子どもたちが育つという意識

をもって、指導を進めたいものである。

小学校の物語文教材を読むと、この「見立て」を誘うような表現によく出逢う。

『サーカスのライオン』の次の表現。

「やがて、人々の前に、ひとかたまりのほのおがまい上がった。そして、ほのおはみるみるライオンの形になって、空高くかけ上がった。ぴかぴかにかがやくじんざだった。もう、さっきまでのすすけた色ではなかった。」

このように見立てることで、勇気あるじんざの行動の尊さが際立つ。だから、好きでもないチョコレートを目を細めて受け取ったじんざと男の子との心の交流や、ライオンのいない火の輪くぐりに一生懸命に手をたく観客の気持ちも、ひとまとまりに腑に落ちるのである。

『名前を見てちょうだい』の次の場面。

「すると、えっちゃんの 体から 湯気が もうもうと 出て きました。そして、ぐわあんと 大きく くなりました。…湯気を 立てた えっちゃんの 体が、また、ぐわあんと 大きく くなりました。そうして、大男と 同じ 大きさに なって しまいました。えっちゃんは、たたみのような 手のひらを まっすぐ のばして 言いました。…」

帽子をとられたことへの怒りの爆発である。それをこのように見立てると実に面白い。実際、大人でも迫力ある人に出会うと本当に大きく見えてしまうことがある。それがこの描写によって、ずっと子どもにも理解されてしまう不思議な表現だ。この場面の読み取りは、音読、動作化、劇化など体感にうったえる学習活動を仕組んで、ことばの響きの面白さや楽しさ、痛快さを存分に味わえるようにしたい。

『サラダでげんき』も、思わず声に出して楽しみたくなる作品である。

「すると、のらねこが、のっそり 入って きて いいました。…すると、こそこそと、小さな おとが しました。…とつぜん、キューン、ゴー、ゴー、キューンと いう おとが して、ひこうきが とまると、アフリカぞうが せかせかと おりて きました。…スプーンを はなで にぎって、力づくく りんくりんと まぜました。」

のらねこが語る。ありが教える。アフリカぞうが手伝う。擬人化という見立て。また、擬音語や擬態語が個性的な動物たちの見立てをより豊かに際立たせる。音読を何度も何度も繰り返して、ことばの響きを楽しませたい。場面ごとに動作化させて、それこそ「主人公になりきって、すっぱり物語の中にはいりこ」ませたいお話である。物語世界に入り込むことで、りっちゃんのお母さんを思う気持ちが深く深く理解できるのである。

このようにあらためて眺めてみると、「見立て」を丁寧に読み解くことで、子どもの生活実感・感覚・体感を重んじながら「深いことば学び」が展開できるのではないかと気づく。「言語に身体性はあるのか？」と問われることもあるが、やはり、ことばは、私たちの体や感覚と深く関わっていると考えたい^⑨。一方では確かに、ことば学びはことばでことばを説明しながら進めるものであり、どうしても感覚から遊離してしまわざるを得ないところもある。しかし、だからこそ、教育の実の場で、とくに小学生という時期に、生きてはたらくことばの力を育てようとすれば、可能なかぎり十分に、子どもの生活実感・感覚・体感に根差した学びを意識しながら、学習指導に努めたいものである。子どもたちと、ことばの響きをからだごとと楽しみながら、主人公と一体化できるような授業づくりを、「繰り返し・伏線・見立て・比喩・象徴」を手がかりに存分に心がけたい。AI と共に生きる子どもたちであるからこそ、留意しておきたいことである。

(4) 「深いことば学び」に導く単元構想に際して“さらに外してはいけないこと”

① 精緻な教材分析を生かした発問の構造化

教材分析委員会で話題にのぼることは、やはり「深いことば学び」を求めて読み解くべき場面であり、キーセンテンスであり、キーワードである。これがたいいていの場合、物語の枠組みを支える「繰り返し」や「伏線」、「比喩的表現」や「象徴的表現」、また「見立て」につながることばであるのは既に述べた。授業者はこの教材分析をもとに、単元の構想を練り上げる。

教材分析の成果が如実に表れるのが、クリティカルリーディングを促がす発問、また、順次無理なく深い学びに導いていく発問構成である。授業者は、この発問構成を軸に単元を組み立てて行くことになる。レトリックを読み解く発問の構造化が、「深いことば学び」を導く第一の大切なポイントである。もちろん、授業者自身が、キーワードに気づく力を具えておかねばならないことは言うまでもない。

『海のいのち』を例にとってみよう。授業者の新田依里先生は、単元計画の第2次の各時間における主発問を、登場人物の台詞や行動の描写をとりあげ、心内語や解説文を書くこととして設定した。とりあげた台詞や描写は次のとおりである。

第4時・第1・第2場面	父のことば「海のめぐみだからなあ。」の解説文を書く。
第5時・第3・第4場面	与吉じいさのことば「千びきに一びきでいいんだ。」の解説文を書く。
第6時・第4場面	太一のことば「海に帰りましたか。与吉じいさ、心から感謝しております。おかげさまでばくも海で生きられます。」の解説文を書く。
第7時・第5・第6場面	「母の悲しみさえも背負おうとしていたのである。」から伺える太一の心内語を書く。 「とうとう父の海にやってきたのだ。」についてなぜ「父の海」なのか解説文を書く。
第8時・第7場面	「瀬の主を殺さないですんだ」のは、太一がどんなことに気づいたからなのか書く。
第9時・第7・8場面	太一のことば「おとう、ここにおられたのですか。また会いに来ますから。」の解説文を書く。

テーマに深く関わる「海のめぐみ」、「千びきに一びき」、「海に帰る」、「海で生きる」といった比喩的、象徴的表現を順次とりあげ、子どもたちが話し合いを深めて行く。父、与吉じいさ、母、そして太一それぞれのことばや形象に貫かれていること、また変容が、次第に深く読み取れるように構造化されている。本時の後半には、太一が結婚し四人の元気でやさしい子どもたちを育てたという本文中の二文がなぜ必要なのかを問いかけ、クリティカルリーディングを促がす。教材分析を生かした「深いことば学び」を導く発問の構造化である。

② ことばの良さをしみじみと感じる話し合いの場の設定

構造化された発問によって子どもたちの「深いことば学び」を導いていくためには、子どもたち個々の考えを交流する場をうまく設定することがぜひ必要である。自分の考えにはなかった、あるいはよく似た考えでも人によって異なる表現があったと気づき、違いを比べ、通じるところを探す。弁証法的な思考を働かせながら子どもたちは新たな考えを切り拓いて行く。ことばをもつこと、ことばをつかうこ

と、ことばを味わうことの良さをしみじみ感じ、自分の表現にも活かしてみたいと感じるような話し合いは、何よりのことば学びの場である。その話し合いにどのように臨むのが授業者の力量となる。

1950年代に山形県で活躍した作文指導の実践家である土田茂範のことばを紹介しよう^⑨。入門期の指導においても「集団討議」を重視する姿勢に学ぶべき点がある。「作文指導」を「読解指導」と読み替えても通用するだろう。

「自分の思ったことが、文章として書けるようになる時期の指導は、いろいろな方法があるでしょうけれど、なんといっても、『集団討議』だと思います。わたしには、これがなくなったら、作文指導のねうちが、半減するのではないかとさえ思えます。それで、わたしは、一年生から、『集団討議』はぜひしなければならぬものだと考えています。低学年で、『集団討議』をやるためには心すべきことは、『いまから、おまえが書いた作文をみんなでべんきょうするが、おまえが書いた作文は、うんと、みんなのために役にたつんだからな。』という気持ちを、子どもにつたえてからはじめることだと思います。…」(P116)

考えを発表するその子の居場所をきちんとつくってから、皆で学びをスタートさせるということか。

また、子どものことばへの接し方について、昭和期の方言学者である藤原与一のことば^⑩にも深く共感できる。藤原は、共通語教育実践にあたって方言を対立的にとらえてはならず（この場合の方言は、いわゆる関西弁とか京ことばとかいったものにおさまらず、個々人が持つ固有のことばと見なしたい）、次のような姿勢で臨むように述べた。

「① 方言を生活語としてみること。

『方言は変わった変なことば』という見方があった。『この方言はひどくて』といった、一種の見下げるような雰囲気があった。そういう方言こそは、その人たちの生活のことばであるという生活語観をもつことが必要である。

② 愛情をもって臨むこと。

このことは容易であるが、実は困難なことであり、多くの人が失敗している。この愛情を静愛と呼びたい。（観察者の冷静さをもった、しかも愛情ある目で臨むこと）この愛情がないと方言指導が機械的になってしまう。」

「方言静愛」。子ども一人一人のことばに加えて、授業者自らも方言の話者であることを肝に銘じながら、授業に臨みたい。人前で話すのが苦手な子どもに対してこそ、その気持ちに寄り添い、表現をくみとり、ことばを添えて、話し合えるようにする。ペア、小グループ、一斉と、場を工夫しながら安心して話せる雰囲気をつくる。授業者がまず、明るい声で、良く考えたと受け止めるよう心がけたい。また、「なぜそう思ったの？」とたずねたり、「ほかに思いつくことはありますか？」と話を広げたり、「つまり、…ということですね。」と整理したりしながら、話し合いの要領をつかませていく。なかには、話すことが思い浮かばない子もいる。事前に考えを書き留めさせておけば、安心して話し合いに臨める。スモールステップである。土田は、一年生の子たちに対して、決して大げさではなく次のような姿勢を貫く^⑪。

「わたしの村の子どもの中には、学校にはいる前、一ぺんもクレヨンを持ったことがないとか、絵本など一冊も買ってもらったことがないとかいうのがあります。こんな子どもがいるからには、目玉を動かす練習とか、ちいさな違いを見わける練習とか、幼稚園でやる遊びのようなものから国語の学習をはじめなければならないのではないかと思います。」(P6)

徹底的に実態に応じながら、できるようになるまで責任をもつということだ。令和の今も同じである。

③ 学ぶ権利・知る権利の保障

「深いことば学び」の実現をめざすとき、何より子どもたちの学びへの意欲・関心を引き出すことが大切になる。また、子どもが知りたい、調べたい、伝えたいといった気持ちをもったときに、それに十分応え得る学校であるかどうか、学びの質を大きく左右する。授業づくりのもう一つの鍵である。

南市岡小学校の先生方の学校図書館利活用への意識は高い。主幹学校司書と協働して学習活動を充実して行こうとされる様子からは、授業づくりを超えて、子どもの学ぶ権利や知る権利を、学校ぐるみで保障しようとする意志を強く感じるのである。

昨夏、学校図書館業務を担当する辻智恵子主幹学校司書に、協働の心がけについて聞き取りをさせていただいた。「研修に関する資料をひたすら読み込んで研究テーマに馴染む。学校だよりや学年だよりも参考に、年間・月間・週間・長期休業中の固定業務と研究日程とを見計らいながら活動計画を立てる。余裕をもって港図書館（大阪市立図書館）とも連携できるように授業者への声かけを行い、港図書館の担当司書にも授業のねらいや事後の学習成果を伝えるなど濃やかな配慮を行う。その結果、子どもたちの成長が見られたり、子どもや授業者と達成感を共有することができたりした時には、やりがいを感じる。」といった回答が得られた。何より感じ入ったのは、「図書館は、民主的な社会に生きる人を育てる施設だと心得ている。」と、何とも核心を衝いたことばを聞かせていただけたことである。だからこそ、子どもの学ぶ権利・知る権利が保障されていくのだと感慨深かった。国語科授業スキームの、教材による学びの外縁に示した、子どもの言語生活や言語文化を読解学習に生かすことにも、もちろん通じる。このようにして、「深いことば学び」をめざす単元構想の全体像が確立する。

3 補記：「深いことば学び」への手がかりを探る教材分析の手法

以上をもとに、物語文の読解単元を構想する際の教材分析の手法をまとめてみると以下ようになる。授業者自身が、物語の「枠組み」を支える「繰り返し」「伏線」「見立て」「比喩」「象徴」といった作者の「レトリック」に着目し、書かれてあることを確かめ、書かれていないことを想像することで、「クリティカルリーディング」を促がす発問や学習活動の手がかりが見えて来る。「レトリック」を意識するのは、作者の思いや願いや意図をより身近に感じながら教材分析を進めたいからである。

〔「深いことば学び」への手がかりを探る物語文教材分析の手法〕

- 1 物語の「枠組み」を大まかにつかみましょう。
- 2 枠組みを支える「繰り返し」の表現を見つけましょう。
- 3 物語の「枠組み」や「繰り返し」の中にちりばめられる、「伏線」を見つけましょう。
- 4 物語の「クライマックス」がどこか特定しましょう。
- 5 「伏線」と「クライマックス」との関係を考えながら、大きな変化を捉えましょう。
- 6 「このことばが生きているなあ。」とそれぞれが感じることを交流しましょう。



クリティカルリーディングを促がす発問

- 7 物語全体から感じることを、考えたこと、学んだことを交流しましょう。



クリティカルリーディングを促がす発問

手順6に示した「生きているなあ。」と感ずることばは、先に述べた通りしばしば比喩的表現であったり象徴的表現であったりする。実際の授業では、それらのことばをめぐって、子どもたちは情景を豊か

に思い描き、登場人物の心情を想像し交流することになる。そのような“一語にこだわる学習活動”の積み上げこそが、子どもたちの日常生活に活かすことばの力を育む。すなわち、子どもが「わたしもこのことばを つかってみたい!」と感じる授業の積み上げが、できて行くのである。

今年度から、南市岡小学校では、再び説明文の読解指導の研究に取り組んでいる。先生方は、昨年度までの研究成果を活かしながら、同じように教材文のレトリックに着目してクリティカルリーディングを進める学習指導の工夫に努めている。成果として、説明文の「深いことば学び」への手がかりを探る教材分析の手法が、また明らかになるのではないかと楽しみにしている。

Ⅲ 国語科教育が『生きる』教育に迫る日

昨年9月に、5年生の子たちが1年生に読み聞かせをする^①と伺ったので、参観させていただいた。夏季休業前に取り組まれた研究授業『世界でいちばんやかましい音』の発展学習である。

好きな絵本を選んで練習を重ねたのだろう、5年生はそれぞれのことばで上手にお話を語っている。1年生はどの子も身を乗り出して聞いている。やりとりされることばが、音としてのことば、文字としてのことばを、はるかに超えて生きている。ことばに面白さを感じる。ことばに励まされる。ことばに手ごたえを感じる。ことばに希望を見出す。伝達のための「ツール」以上に、どこかしら創造的なことば学びを子どもたちが体験しているように見た。

このようなことば学びの場が、南市岡小学校の子どもたちにはある。ひとえに、先生方が、国語科教育を、理解のために、表現のために、正解を得るために、いわゆる「ためにする」学びにとどめず、生きて働く「深いことば学び」にまで高めていこうとする心意気をもっておられるからできることである。したがって、国語科授業においても、子どもたちの学びに厚みが増す。そこで育つ学力は、並行して取り組まれている『生きる』教育の基礎・基本として働く。さらには、決して国語科教育と『生きる』教育とが等価であるとは考えないものの、子どもの健全な自己形成に結実する本質的な側面から、南市岡小学校の国語科教育そのものが、『生きる』教育に迫る日も来るのではないかと感じている。『生きる』教育に迫る「深いことば学び」の授業、子どもたちが「わたしもこのことばを つかってみたい!」と感じる国語科授業の追究がさらに進むことを願っている。それが、『生きる』教育が広く普遍化していく確実な道のりなのではないだろうか。

① この実践は『生野南小学校教育実践シリーズ第1～4巻』(2023～24年日本標準刊)にくわしくまとめられている。

② 主幹学校司書は、大阪市の各区に概ね1名ずつ週4日の規模で配置されている学校司書である。通常は週1日。

③ 参考：中央教育審議会教育課程企画特別部会 資料『論点整理(素案)』2025年9月5日

④ 小学校学習指導要領(平成29年告示)解説 国語編(H29/7) P12

⑤ 『子どもと本』松岡享子著〔岩波新書(新赤版)1533〕:2015年年岩波書店刊

⑥ 『一つの花』の研究授業は令和7年10月31日に実施された。授業者は竹田まどか先生。

⑦ 『海のいのち』の研究授業は令和7年11月13日に実施された。授業者は新田依里先生。

⑧ 参考：『言語の本質』今井むつみ・秋田喜美著 2023年 中央公論社刊

⑨ 『国語の授業一低・中学年の場合』土田茂範著 1957年 新評論刊

⑩ 『方言と標準語教育』藤原与一 講演要旨 1967年・12・19『岐阜大学国語・国文学』

⑪ 『国語の授業一低・中学年の場合』土田茂範著 1957年 新評論刊

⑫ 5年担任の秋山雄介先生・橋口夏海先生、1年担任の山下啓子先生・高原委三先生、主幹学校司書の辻智恵子先生がこの実践に取り組まれた。