

「教員と児童の発話」及び「児童が支持する考え」 に関する教員の解釈（その2）

—第6学年の国語の「海の命」の授業を事例として—

佐伯 英人*・藤本 萌佳**・
池永亜由美***・五十部大暁***・大野 真弘***

Interpretations by Teachers of “Utterances by Teacher and Children”
and “Children’s Ideas” (II)

A Case Study of a Japanese Language Class
Using the Narrative Text “Uminoinochi” in 6th Grade

SAIKI Hideto*, FUJIMOTO Moeka**,
IKENAGA Ayumi***, ISOBE Hiroaki***, ONO Masahiro***

(Received September 29, 2023)

本研究では、第6学年の国語の「海の命」において「なぜ、太一はクエ（瀬の主）にもりを打たなかったことを生涯だれにも話さなかったのだろうか」について話し合う授業を実践し、「授業者と児童の発話の記録」、また、「児童の考えとその考えを支持する児童の人数」を小学校の教員（授業者、参観者、不参観者）に示して知らせ、その解釈について知見を得た。前者を解釈した教員の記述には、授業の反省点、授業の改善点、授業展開の妙、話し合いの妙、児童の発話に関する見取りが示されていた。後者を解釈した教員の記述には、児童が支持する考えの増減をもとにした見取りが示されていた。

1. はじめに

佐伯ほか（2024）では、第6学年の国語の「海の命」において研究授業を校内研究として実施し、小学校の教員の解釈について知見を得た。具体的にいうと、研究授業は「なぜ、太一はクエ（瀬の主）にもりを打たなかったのだろうか」について話し合う授業であった。その後、小学校の教員（授業者、参観者、不参観者）に、授業中の「授業者と児童の発話の記録」、また、授業前後の「児童の考えとその考えを支持する児童の人数」を示して知らせ、それらの解釈について知見を得た。しかし、その他の授業において、その知見は得られていなかった。

そこで、本研究では、第6学年の国語の「海の命」において「なぜ、太一はクエ（瀬の主）にもりを打たなかったことを生涯だれにも話さなかったのだろうか」について話し合う授業を研究授業として行った。その後、小学

校の教員（授業者、参観者、不参観者）に、授業中の「授業者と児童の発話の記録」、また、授業前後の「児童の考えとその考えを支持する児童の人数」を示して知らせた。本研究の目的は「授業者と児童の発話の記録」、また、「児童の考えとその考えを支持する児童の人数」に関する小学校の教員（授業者、参観者、不参観者）の解釈について知見を得ることである。

ちなみに、本研究の授業者（授業をした教員）、参観者（授業を参観した教員）、不参観者（授業を参観しなかった教員）は、佐伯ほか（2024）と同じである。そこで、本稿においても、題名では「教員と児童の発話」という表記を用いたが、本文と要旨では「授業者と児童の発話」という表記を用いた。

* 山口大学教育学部小学校総合選修，〒753-8513 山口市吉田1677-1, saiki@yamaguchi-u.ac.jp

** 宇部市立川上小学校 *** 山口大学教育学部附属山口小学校

2. 研究授業

2-1. 研究授業と参観の状況

2022年度、山口大学教育学部附属山口小学校6年A組において、筆者の1人の池永が、第6学年の国語で研究授業を行った。6年A組の児童は34名であった。本稿では、池永をT1、または、授業者と称する。研究授業で用いた教科書は2020年度版の光村図書の「国語 六 創造」であり、使用した教材は「海の命」(p.217-p.232)であった(甲斐ほか、2022)。

研究授業は「なぜ、太一はクエ(瀬の主)にもりを打たなかったことを生涯だれにも話さなかったのだろうか」について話し合う授業であった。

佐伯ほか(2024)では「なぜ、太一はクエ(瀬の主)にもりを打たなかったのだろうか」について話し合う授業を授業①と称した。そこで、本稿では「なぜ、太一はクエ(瀬の主)にもりを打たなかったことを生涯だれにも話さなかったのだろうか」について話し合う授業を授業②と称する。なお、授業②は授業①の後に行っている。つまり、児童は授業②を行う前に「海の命」(p.217-p.232)の全文を読んでいる。

筆者の1人の五十部は授業②を参観した。本稿では、五十部をT2、または、参観者と称する。一方、筆者の1人の大野は授業②を参観していない。本稿では、大野をT3、または、不参観者と称する。

2-2. 授業②

授業②で提示した学習課題は「もちろん誰にも話さなかったのは、なぜか?」であった。

このとき、児童から示された考えは3つあった(表1)。

1つめの児童の考えは「海の命であるクエが村の人に殺されないため、話さなかった。」であった。本稿では、この児童の考えを「Cの考え」とした(表1)。

2つめの児童の考えは「太一はクエをおとうのように思い、おとうのじまんしないといった思いを受けつぐ

ことにしたため、話さなかった。」であった。本稿では、この児童の考えを「Dの考え」とした(表1)。

3つめの児童の考えは「太一がクエのことを話すと、母が心配して不幸せになったり、子どもたちが瀬に行ったりしてしまうかもしれないから、話さなかった。」であった。本稿では、この児童の考えを「Eの考え」とした(表1)。

「Cの考え」に関連する授業者と児童の発話を表2に示す。なお、表2に示した児童の番号は、表2の中で児童を区別するために付けたものであり、他の表に示した児童の番号と関連していない。

「Dの考え」に関連する授業者と児童の発話を表3に示す。なお、表3に示した児童の番号は、表3の中で児童を区別するために付けたものであり、他の表に示した児童の番号と関連していない。

「Eの考え」に関連する授業者と児童の発話を表4に示す。なお、表4に示した児童の番号は、表4の中で児童を区別するために付けたものであり、他の表に示した児童の番号と関連していない。

次に、児童に「太一にとって大事なことは何か?」を考えさせた。児童の考えは「海の命を大切にすること。」、また、「一人前の漁師になること。」であった。

そこで、「太一のことをどう思うか?」と問い、児童が感じていることを発表させた。児童の回答は「海の命を守ったから、やさしい。」「おとうのかたきをうつより、海の命を大切にしたから、すごい。」であった。

上記のように、学習課題「もちろん誰にも話さなかったのは、なぜか?」について話し合った。

授業の終了時、児童に「これまで、どのようにして考え、話し合ってきたか?」を考えさせた。児童の考えは「物語に書いてある事実から、想像して考え、話し合った。」であった。さらに、児童から「想像したことが含まれているから、本当かどうか分からないところもある。」という考えが示された。

授業②の終了時の板書を図1に示す。

表1 授業②で示された児童の考え

「Cの考え」	海の命であるクエが村の人に殺されないため、話さなかった。
「Dの考え」	太一はクエをおとうのように思い、おとうのじまんしないといった思いを受けつぐことにしたため、話さなかった。
「Eの考え」	太一がクエのことを話すと、母が心配して不幸せになったり、子どもたちが瀬に行ったりしてしまうかもしれないから、話さなかった。

表2 「Cの考え」に関連する授業者と児童の発話

C1 : (挙手する)
T1 : 「C1さん。」
C1 : 「クエは海の命だから。その海の命を殺したらいけないから。」
T1 : 「C1さんが言っていることと似ている人いる？」
C2 : (挙手する)
T1 : 「C2さん。」
C2 : 「15キロもある巨大なクエがいたら、村の人がつかまえようとするかもしれない。話したら、そうなるかもしれないわけだから、太一は話さなかったのだと思います。」
T1 : 「同じような考えの人いる？」
C3 : (挙手する)
T1 : 「C3さん。」
C3 : 「クエは海の命だからだと思います。太一は千匹に一匹でいいことを知っているけど、村の人は千匹に一匹でいいことを知らないから、クエをとってしまうかもしれないと思います。」
T1 : 「つまり、話さなかったのは、クエをどうされなかったため？」
C : 「殺されないため。」
T1 : 「太一にとってクエは、どんな存在だったの？」
C : 「海の命。」

C1～C3 : 児童, C : 複数の児童, T1 : 池永, () : 行動

表3 「Dの考え」に関連する授業者と児童の発話

C1 : (挙手する)
T1 : 「C1さん。」
C1 : 「『おとう、ここにおられたのですか。また会いに来ますから。』こう思うことによって太一は瀬の主を殺さないで済んだのだ。』(p.229の2行目～3行目)と書いてあって、太一はクエを父と思うことにしたからだと思います。」
C2 : 「何でお父さん？」
C1 : 「お父さんは大切な存在だから。」
T1 : 「おとうに関係があると思っている人いる？」
C3 : (挙手する)
T1 : 「C3さん。」
C3 : 「おとうはどんなにすごい魚をとってもじまんしない人だったから、太一は一人前の漁師になるために、おとうのようにじまんしなかったのだと思います。おとうの思いを受けつぐようにしたのだと思います。」
C4 : (挙手する)
T1 : 「C4さん。」
C4 : 「親子のきずなだと思います。」
T1 : 「おとうを大切に思っているとか、おとうの思いを受けつごうとしたことが分かる太一の言葉ってどこかになかった？」
C5 : (挙手する)
T1 : 「C5さん。」
C5 : 「『ぼくは漁師になる。おとうといっしょに海に出るんだ。』(p.218の4行目)が、その言葉と思います。」
T1 : 「ここだと思う人？」
C : (挙手する)
T1 : 「結局、もちろん太一がだれにも話さなかった理由は、太一がクエをどう思っていたから？」
C1 : (挙手する)
T1 : 「C1さん。」
C1 : 「太一はクエをおとうのように思った。話さなかった理由は、つまり、おとうの思いを大切に思い、受けつぐようにしたから。」

C1～C5 : 児童, C : 複数の児童, T1 : 池永, () : 行動

表4 「Eの考え」に関連する授業者と児童の発話

T1 : 「太一の新しい家族ってだれがいましたか？」
C1 : (挙手する)
T1 : 「C1さん。」
C1 : 「子どもが4人で男と女が2人ずついました。」
C2 : (挙手する)
T1 : 「C2さん。」
C2 : 「村のむすめがおくさんになりました。」
C3 : (挙手する)

次に、記述欄に書かれた記述の内容を読み取り、児童の考えを見出した。このとき、1人の記述に異なる内容がみられた場合、それぞれ個別の記述として扱った。類似の内容が複数抽出された記述（2名以上の記述に同じ内容が書かれているもの）を1つのカテゴリーとして分類し、そのカテゴリーを「授業中に示された児童の考え」と「その他の考え」に整理した。具体的にいうと、授業②では「Cの考え」、「Dの考え」、「Eの考え」、「その他の考え」に整理した。

3-2 授業①の児童の考えを分析した結果

児童用の質問紙の「問い」の記述欄の記入者の人数と未記入者の人数を調査時ごとに集計し、2×2のFisherの直接確率検定を実施し、偏りがみられるか否か

を検討した。結果を表5に示す。表5の結果をみると調査時（授業前、授業後）と回答者（記入者数、未記入者数）に有意な関連がみられなかった。このことは、調査時（授業前、授業後）と回答者（記入者数、未記入者数）の間に偏りがみられなかったことを示している。

記述欄に書かれた記述の内容を読み取り、児童の考えを見出し、類似の内容が複数抽出された記述（2名以上の記述に同じ内容が書かれているもの）を1つのカテゴリーとして分類し、そのカテゴリーを「授業中に示された児童の考え」と「その他の考え」に整理した。その結果を表6に示す。表6では、「授業中に示された児童の考え」を「Cの考え」、「Dの考え」、「Eの考え」と表記し、「その他の考え」を「その他」と表記した。

表5 授業②の前後の「記入者数と未記入者数」と直接確率検定の結果

調査時	回答者		直接確率検定の結果	
	記入者数 (人)	未記入者数 (人)	p値	p
授業前	31	3	0.6135	n.s.
授業後	33	1		

n = 34

n.s. : 非有意, * : $p < 0.05$, ** : $p < 0.01$, *** : $p < 0.001$

表6 授業②の前後の児童の考えを分類した結果

児童の考え	記述の内容	授業前	授業後
「Cの考え」	「クエが村の人に殺されないため。」といった記述	15	20
「Dの考え」	「クエをおとうと思ったから。」といった記述	2	0
	「じまんしないというおとうの思いを受けつぐようにしたから。」といった記述	0	4
「Eの考え」	「母を心配させないため。」「子どもたちを瀬に行かせないため。」「家族を守るため。」といった記述	0	10
「その他」	「言ったらなぜもりをうたなかったのかを聞かれると思ったから。」「言ったら責められると思ったから。」といった記述	8	0
	「心にしまっておきたいと思ったから。」といった記述	3	0
	類似の内容が複数抽出されなかった記述	4	1

数値：人数

4. 教員の解釈

4-1 調査方法と分析方法

教員（授業者、参観者、不参観者）の解釈を明らかにする目的で教員用の質問紙を作成した。

教員用の質問紙では「前文」として「池永先生が『なぜ、太一はクエ（瀬の主）にもりを打たなかったことを生涯だれにも話さなかったのだろうか』について話し合う授業を実践しました。この質問紙ではこの授業を授業②としました。」と示した。

次に、表1の「授業②で示された児童の考え」を参考資料として掲載し、表2～表4を「授業中の『授業者と児童の発話の記録』」として掲載した。この他、図1

の「授業②の終了時の板書」を参考資料として掲載した。これらを掲載した後に「問1」を設定し、「授業中の『授業者と児童の発話の記録』を見て、先生（あなた）の解釈（思ったことや気付いたことなど）を□の中に記入してください。」という指示を行い、「授業②について」と示した記述欄（□）を設定し、自由記述で回答を求めた。

さらに、表5の「授業②の前後の『記入者数と未記入者数』」を参考資料として提示し、表6を「授業前後の『児童の考えとその考えを支持する児童の人数』」として掲載した。これらを掲載した後に「問2」を設定し、「授業前後の『児童の考えとその考えを支持する児童の人数』を見て、先生（あなた）の解釈（思ったことや気

付いたことなど)を□の中に記入してください。」という教示を行い、「授業②について」と示した記述欄(□)を設定し、自由記述で回答を求めた。ちなみに、教員用の質問紙に掲載した表5は「直接確率検定の結果」を除いた表とした。

分析するにあたり、記述欄に書かれた記述の内容を読み取り、教員の解釈について知見を得た。

4-2 教員用の質問紙の「問1」を分析した結果

教員用の質問紙の「問1」に対する教員の記述を表7に示す。記述の内容を読み取り、得られた知見を以下に示す。

T1は「太一の生き方が最も出ていると思われる『生涯誰にも話さなかった』ことについて自分はどうか、考えを交流する時間が必要であったと感じる。そうすることによって、本教材の最も核になる『登場人物の生き方』に迫ることができていたと感じる。」と述べている。この記述から、T1は、太一が生涯、誰にも話さなかったことについて、児童自身の思いを話し合わせることで、児童の考えを広げられると考えていることが分かる。このT1の記述には、授業の反省点と改善点が示されている。

T2は、表2のT1の2つの発話を引いて「村人と関連付けた解釈が出てきている。」と述べている。ちなみに、「村人と関連付けた解釈」をしているのは児童である。つまり、この記述は、村人と関連付けた解釈をしたことを見取ることのできる発話が、T1の2つの発話後にみられることを示している。この記述から、T2は、表2のT1の2つの発話により、児童が村人と関連付けた解釈をすることができ、発話したと考えていることが分かる。この記述には、T1の授業展開の妙が示されている。

T2は「表3(『Dの考え』)に関連する授業者と児童の発話)を見ると、太一と父との関係性について解釈が進んでいる印象を受ける。」と述べている。この記述から、T2は、話し合いを通して、太一と父との関係性に

ついて児童の考えを広げられたと考えていることが分かる。また、T2は「父はじまんすることもなく言うのだった。『海のめぐみだからなあ。』」(p.218の8行目～9行目)という叙述(教材の文章)を引用し、「叙述をもとに児童が関連付けて考えたからだと思う。」と述べている。この記述から、T2は、文言のとおり、叙述(教材の文章)をもとに児童が関連付けて考えたことが、その要因であると考えていることが分かる。この記述には、「Dの考え」に関連する話し合いの妙が示されている。

T2は「おだやかで満ち足りた、美しいおばあさん」(p.229の7行目～8行目)という叙述(教材の文章)をもとに、表4のT1の発話を引いて「『なぜなのか?』を解釈するよう促していることが興味深い。」と述べている。この記述から、文言のとおり、T2は、母に目を向けて解釈するように促している表4のT1の発話を興味深いと感じていることが分かる。この記述には、T1の授業展開の妙が示されている。

T2は、表4のC6、表4のC7の発話を引いて「『おまえが、おとうの死んだ瀬に潜ると、いつ言い出すかと思うと、私はおそろしくて夜もねむれないよ。』」(p.224の2行目～3行目)の叙述と関連付けて考えたことをうかがい知ることができる。」と述べている。この記述から、文言のとおり、T2は、児童が叙述(教材の文章)と関連付けて解釈したと見取っていることが分かる。この記述には、表4のC6、表4のC7の発話に関する見取りが示されている。

T3は「もちろん太一は生涯だれにも話さなかった」(p.229の11行目)という叙述(教材の文章)をもとに、「『語り手が『もちろん』と語っているのはなぜだろうか?』と聞きたいと思った。」と述べている。この記述から、文言のとおり、T3は「語り手が『もちろん』と語っているのはなぜだろうか?」と聞きたいと考えていることが分かる。換言すると、この記述は、授業の改善点の指摘といえる。

表7 授業②の「授業者と児童の発話の記録」を見た後の教員の解釈

T1の解釈	太一の生き方が最も出ていると思われる「生涯誰にも話さなかった」ことについて自分はどうか、考えを交流する時間が必要であったと感じる。そうすることによって、本教材の最も核になる「登場人物の生き方」に迫ることができていたと感じる。なお、「登場人物の生き方」とは「『一人前の漁師』を追い求める太一の生き方」のことである。
T2の解釈	表2のT1の「C1さんが言っていることと似ている人いる?」や表2のT1の「同じような考えの人いる?」で、村人と関連付けた解釈が出てきている。 表3(「Dの考え」)に関連する授業者と児童の発話)を見ると、太一と父との関係性について解釈が進んでいる印象を受ける。「父はじまんすることもなく言うのだった。『海のめぐみだからなあ。』」(p.218の8行目～9行目)という叙述をもとに児童が関連付けて考えたからだと思う。 「おだやかで満ち足りた、美しいおばあさん」(p.229の7行目～8行目)という叙述をもとに、表4のT1の「この母は、なぜ、おだやかで満ち足りて美しいのだと思う?」のように問い、「なぜなのか?」

	を解釈するよう促していることが興味深い。 表4のC6の「太一がおとうの死んだ瀬に行こうとすることだと思います。」や表4のC7の「太一が死んでしまうことが心配だと思います。」といった発話から、「おまえが、おとうの死んだ瀬に潜ると、いつ言いだすかと思うと、私はおそろしくて夜もねむれないよ。」(p.224の2行目～3行目)の叙述と関連付けて考えたことをうかがい知ることができる。
T3の解釈	語り手の意図に迫りたい。「もちろん太一は生涯だれにも話さなかった」(p.229の11行目)について「語り手が『もちろん』と語っているのはなぜだろうか?」と聞きたいと思った。

T1：池永， T2：五十部， T3：大野

4-3 教員用の質問紙の「問2」を分析した結果

教員用の質問紙の「問2」に対する教員の記述を表8に示す。記述の内容を読み取り、得られた知見を以下に示す。

T1は「Eの考え」を支持する児童が増えていることに着目している。T1は上記の人数の増加に表4のC9の発話が影響を及ぼしたと見取っていることが分かる。

T2は「クエをおとうと思ったから。」を支持する児童が減少し、0人になっていることに着目している。T2は上記の人数の減少に表3のC1の発話が影響を及ぼしたと見取っていることが分かる。

T2は「Eの考え」を支持する児童が増えていることに着目している。T2は表4のT1の発話が影響を及ぼしたと見取っていることが分かる。発話の影響について、T2は、文言のとおり、「太一の家族という新しい視点から話し合い、家族を関連付けて考えられるようになった」と見取っていることが分かる。

T3は「Eの考え」を支持する児童が増えていることに着目している。その要因について、T3は、文言のとおり、「家族を思う太一の生き方に目を向けることができたから」と見取っていることが分かる。

表8 授業②の前後の「児童の考えとその考えを支持する児童の人数」を見た後の教員の解釈

T1の解釈	授業後は「Eの考え」が増えている。表4のC9の「太一がクエのことを子どもたちに話してしまうと、今度は、母の孫にあたる子どもたちが瀬に行ってしまうかもしれないから、瀬に行かないように話さなかったのだと思いました。」が影響したと思う。
T2の解釈	「クエをおとうと思ったから。」といった考えが授業後に0人になっている。表3のC1は、「『おとう、ここにおられたのですか。また会いに来ますから。』こう思うことによって太一は瀬の主を殺さないで済んだのだ。」(p.229の2行目～3行目)という叙述を根拠にして、「太一はクエを父と思うことにしたからだと思います。」と発話している。このC1の発話が影響しているのではないだろうか。「Eの考え」が増えている。表4のT1の「太一の新しい家族ってだれがいましたか?」という問いにより、太一の家族という新しい視点から話し合い、家族を関連付けて考えられるようになったと思う。
T3の解釈	授業後、「Eの考え」が増えているのは、家族を思う太一の生き方に目を向けることができたからと思う。

T1：池永， T2：五十部， T3：大野

5. おわりに

本研究では、研究授業を校内研究として実施した後に、小学校の教員（授業者，参観者，不参観者）に、授業中の「授業者と児童の発話の記録」、また、授業前後の「児童の考えとその考えを支持する児童の人数」を示して知らせた。「授業者と児童の発話の記録」、また、「児童の考えとその考えを支持する児童の人数」に関する小学校の教員（授業者，参観者，不参観者）の解釈について得られた知見を以下に示す。

① 授業中の「授業者と児童の発話の記録」を示して知らせ、教員（授業者，参観者，不参観者）が解釈した結果、T1の記述には、T1の授業の反省点と改善点が示されていた。T2の記述には、T1の授業展開の妙が2件、「Dの考え」に関連する話し合いの妙、児童の

発話に関する見取りが示されていた。T3の記述には、授業の改善点が示されていた。

② 授業前後の「児童の考えとその考えを支持する児童の人数」を示して知らせ、教員（授業者，参観者，不参観者）が解釈した結果、3名の教員が着目した児童の考えは「Eの考え」であり、それぞれ同じであった。ただし、T2は「クエをおとうと思ったから。」という考えにも着目していた。T1は「Eの考え」を支持する児童が増えていることに着目し、児童の発話が影響を及ぼしたと見取っていた。T2は「クエをおとうと思ったから。」を支持する児童が減少し、0人になっていることに着目し、児童の発話が影響を及ぼしたと見取っていた。T2は「Eの考え」を支持する児童が増えていることに着目し、T1の発話が影響を及ぼし、

「太一の家族という新しい視点から話し合い、家族を関連付けて考えられるようになった」と見取っていた。T3は「Eの考え」を支持する児童が増えていることに着目し、その要因を「家族を思う太一の生き方に目を向けることができたから」と見取っていた。

6. 今後の課題

本研究では、第6学年の国語の「海の命」において「なぜ、太一はクエ（瀬の主）にもりを打たなかったことを生涯だれにも話さなかったのだろうか」について話し合う授業を実践し、「授業者と児童の発話の記録」、また、「児童の考えとその考えを支持する児童の人数」に関する小学校の教員（授業者、参観者、不参観者）の解釈について知見を得た。「なぜ、太一はクエ（瀬の主）にもりを打たなかったのだろうか」について話し合う授業に加えて、2つめの実践研究であった。しかし、いずれも、第6学年の国語の「海の命」の授業における教員の解釈であり、その他の授業において、その知見は得られていない。今後、実践研究を引き続いて行い、小学校の教員の解釈について知見を得る必要がある。

文献

- 甲斐陸朗ほか（2022）『国語 六 創造』，光村図書。
- 佐伯英人・藤本萌佳・池永亜由美・五十部大暁・大野真弘（2024）「『教員と児童の発話』及び「児童が支持する考え」に関する教員の解釈（その1）－第6学年の国語「海の命」の授業を事例として－」，『山口大学教育学部 研究論叢』，第73巻，pp.333-339.