

学習者が主体的に読み進める物語教材の授業に関する研究
—単元を貫く問いづくりと自力読みの学習過程をベースとして—

柏崎市立鯖石小学校

山田 舜 (30年度)

1 主張

これまで、国語の物語文の学習では初発の感想を基に教師が問いを与えて読み進めてきた。しかし、多くの児童が教師の発問を待つようになり、受け身の学習になってしまった。また、問われた場面のみに着目する傾向が見られ、物語の全体像をとらえて読み取ることが難しい実態が見られた。そこで、自力読みを取り入れ、児童と学習過程を共有することで、物語の全体像をとらえながら主体的に読み進めることができるのではないかと考えた。

また、校内研修の際に、児童の主体性を高めるためには児童が話し合いたいと思える質の問いが必要との指導を受けた。自力読みの学習とともに質の高い「価値ある問い」を取り入れることでさらに意欲的に学習を進められると考えた。

2 目指す子どもの姿

物語の学習において、叙述の言葉を根拠にし、主体的に自分の解釈で読み進める子ども。

3 目指す子どもの姿を具現するための手立て

(1) 単元を貫く問いと価値ある問いの設定

単元の初めに、児童の初発の感想を基に単元を貫く問いを設定させる。単元を貫く問いとは、物語の最も大きな疑問や課題に関わる問いになる。この問いを児童にとって価値のある問いとすることで追求意欲の向上を図る。

児童による問いづくりを研究した松本・西田は価値ある問いの条件として次の四点を挙げている。

- ①問いは交流を通して考える ②作品の読みどころを引き出すことを問う
③叙述から答えられないことは問わない ④誰が読んでも答えが同じことは問わない

これらの条件を基に児童と価値ある問いについて話し合い、学級独自に①クライマックスに関わる問い、②クライマックスにつながることを考えられる問い、③登場人物のことが分かる問いという三つの条件を追加した。これらの条件を踏まえることで、単元を貫く問いが児童にとって解決したいと思える価値のある問いになると考えた。

(2) 自力読みの導入

自力読みとは、桃山学院大学の二瓶弘行氏が提唱したものである。体系化された学習過程を用いることでどんな物語教材も同じ学習過程で学ぶことができる。さらに、読みの観点が提示され、それらを活用することで登場人物の心情や主題等に迫ることができる。

いくつかある学習過程の中から学級の実態に合わせて自力読みの学習過程を次のように設定した。

- ①場面分け（時・人・場所の変わる箇所に分ける）、②基本四場面分け（①で分けた場面を、前話、展開、クライマックス、後話に分ける）、③場面ごとに内容を捉える（基本四場面での出来事や心情

の変化を読み取る)、④作品の主題を読み取るである。読みの観点を活用して登場人物の心情の変化を中心に読み取り、単元を貫く問いを解決していく。

4 実践の概要

(1) 単元名「物語のみりょくが伝わるガイドブックを作ろう」 教材名「大造じいさんとガン」

5年生(男子5名 女子4名 計9名)

(2) 単元の指導計画(全10時間)

次		○主な学習活動
1	1 2 3	○どんなガイドブックを作るのかを決め、そのためにどんな問いを解決していけば良いか考え、単元を貫く問い(「大造じいさんが残雪を助けると決めたのはなぜか。」)を設定する。
2	4 5 8	○場面分けを行う。 ○心情曲線のかき方を確認する。 ○場面ごとに心情曲線をかき、大造じいさんの心情を理解する。 ○単元を貫く問いを解決する。
3	9 10	○物語の魅力を自分なりに表現しガイドブックを作成する。 ○友達同士でガイドブックを読み合い、感想を伝え合う。

(3) 単元を貫く問いの設定

初発の感想では、A男を含め多くの児童が「大造じいさんが残雪を助けたのはなぜか」と記述した。児童には感想の一覧を配付し、価値ある問いの条件を提示した。それらを基に検討を行った。助けたのはなぜかという理由を考えると、本文に直接的な描写はなく、児童の根拠とする叙述も多岐にわたり話し合いが難しくなると考え、いつ助けたのかを次のように問いかけた。

※小グループでの検討では、どのグループも「大造じいさんが残雪を助けたのはなぜか」という問いに注目していた。

T: 大造じいさんが残雪を助けると決めたのはいつだと思いますか。

C: いつだろう。はっきり分からない。

C: 「助けたのはなぜか」と「助けると決めたのはいつか」、どちらがいいかな。

B男: 「いつ」を考えれば、「なぜ」も分かるんじゃないかな。

C: 確かにそうだね。

A男: 「いつ」を考えるのでいいと思う。

児童は迷う様子も見られたがB男の発言もあり、最終的にはA男を含めた全員が納得した上で、単元を貫く問いが「大造じいさんが残雪を助けると決めたのはいつか」に設定された。

(4) 自力読みにおける読みの観点を活用した読み

【場面分け】

自力読みでは時・人・場所が変化するところに着目して場面分けを行う。児童は、「大造じいさんとガン」では、登場人物や場所は大きく変化しないことに気づき、時による場面分けを行った。その結果、大造じいさんと残雪の対決が一年ごとに繰り返されていることに気付いてきた。場面と場面の

間では実際に一年間という時間が経過していることを踏まえて大造じいさんの心情を読み取ろうとする姿が見られた。場面のつながり部分の叙述を丁寧に読んだり、行間を読んだりしようとするきっかけになった。さらに、基本四場面分けを行った。大造じいさんが残雪を助けると決めたのはクライマックス場面であり、単元を貫く問いを解決するには、展開場面及びクライマックス場面での残雪との対決における大造じいさんの心情を理解していくことが必要だという思いを強めた。

【場面ごとの心情理解】

大造じいさんの心情を理解するためにはどうしたら良いか問いかけた。児童はこれまでの経験から心情曲線を使ったらよいのではないかと話してきた。そこで、心情曲線の縦軸を設定することにした。大造じいさんが残雪のことをすごいと感じたり心を打たれたりした時に線が上を向くこと、残雪のことを恨んだりいまいましく感じたりしている時に下を向くことを確認した。

そして、場面ごとに心情曲線をかき、大造じいさんの心情を理解していった。児童は、中心人物の変容や中心人物と重要人物（残雪）の関わりという読みの観点に沿って、大造じいさんの行動と心情を表す叙述を手掛かりに心情曲線をかいた。個人でかいた心情曲線を基に交流を行い、根拠とした叙述やかき方のずれについて話し合いを行った。全体での話し合い後、再度自分の考えを見直し心情曲線をかき直すようにさせた。

児童は、大造じいさんが残雪との対決を経て心情が変化していく様子をとらえていった。残雪がつりばりの罌のことを仲間に教えた場面では残雪のことをすごいと思い、曲線が上向くと読み取った。次の、狙われていることに気付き小屋から離れていく場面では、すごいと考える児童やうらみが増すと考える児童がいた。曲線の変化の向きや程度に差はあるが、児童全員が大造じいさんは残雪に対する恨みやいまいましさの気持ちの方が大きい状態でクライマックス場面を迎えると考えていた。心情曲線を活用し、中心物の変容や登場人物同士の関係の変化といった読みの観点に沿って自分なりの解釈で読み取っていった。

(5) 単元を貫く問いの解決

クライマックス場面での心情曲線では、大造じいさんが心を打たれたと考えたときが、銃を下した場面なのか、その後の傷ついた残雪が大造じいさんをにらみつけた場面なのかで考えにずれが生まれた。そこで全体で話し合うことにした。

※A男は銃を下ろしたところ、B男は残雪が大造じいさんをにらみつけたところで変化したと考えている。

B男：「強く心を打たれた」とあって、ただの鳥に対しての気がせず助けようという気になったと思う。

A男：「銃を下ろしてしまいました」とあって、仲間を救おうとする残雪の行動に心を打たれて、助けようという気になったと思う。

B男：ただ銃を下ろしただけで、心を強く打たれているわけではないし、助けようとしているわけではないと思う。

A男：でも、銃を下ろしているってことは、助けようとしているんじゃないかな。

T：「銃を下ろし」たのは、助けようと思っておろしたのかな。

C：ただ下ろしただけだ。 A男：状況を確認しようとしたんだ。

T：残雪が飛んできてから、銃を下ろす間に何があったのかな。

C：銃を下ろしたのは残雪を見た後だ。まだハヤブサと戦っていないし、けがもしていない。

T：こっちに来た残雪を見て助けようと思うかな。

A男：それだけじゃ、助けようという気持ちにはならない。

T：助けようと思ったのは、銃を下ろしたところではなく、傷ついた残雪が大造じいさんをにらみつけたところだね。

A男：ハヤブサと違って残雪は飛び去らなかった。その姿に心を打たれたんだ。

最初A男は銃を下ろした叙述を助けると決めたところと考えていた。話し合いの中で叙述を見直し、銃を下ろしたのは、残雪が向かってきた時のことだと気付いてきた。その部分の叙述を根拠に考えを見直し、助けると決めたのは傷ついた残雪を見た場面だと考えるようになった。そして、ハヤブサと戦った後の残雪の姿を見て心を打たれ助けようと思つたと考え、自分なりの解釈をまとめた。

(6) 児童の変容

児童は単元を貫く問いを意識して叙述を隅々まで読んでいた。話し合いの際には考えの異なる友達に自分から理由を問いかけたり、叙述を読み直したりして相手の考えを理解しようとしていた。このことから、叙述を根拠にして児童たちが主体的に読み取ろうとしていたと考えられる。行間を読むことを苦手としていたA男は前後の叙述を丁寧に読むことにより、想像力を働かせながら自分なりの解釈で大造じいさんの心情を読み取っていった。

実践後、他の物語教材を活用した授業や読書単元の授業を行った際には、他者との協働で解決する問いに価値を感じている姿や物語を読んだ際に、自分から問いづくりを行う姿が見られた。

5 成果と課題

(1) 成果

単元を貫く問いを児童が設定することで追求意欲の高まりが見られ、主体的に学習を進めることができた。毎時間の読み取りが問いの解決に近付いているという実感を高め、自然と叙述に根拠を求めることにつながった。さらに他の物語でも、問いを立てて追求しようとする意識の醸成にもつながり、児童の主体性を高めることができた。

自力読みを取り入れたことにより、自分たちの力で物語の構成をとらえたり、人物の変容を読み取ったりすることができた。それらにより児童一人一人が自分の解釈で物語を読み取ることにつながったと考える。

(2) 課題

単元を貫く問いを設定する際に、初発の感想の中から問いを「選ぶ」という意識が強い実態があった。話し合いを通して内容を検討するなど、選ぶ以外の考え方を身に付けさせる必要がある。

特に単元を貫く問いを解決する際に、結論を一つにしぼろうとする意識が強かった。多様な読みを認め合い、それぞれが自分なりの物語の解釈をしていけるようにしていく必要がある。

参考文献

二瓶弘行（2013年）『二瓶弘行国語教室からの提案 物語の「自力読み」の力を獲得させよ』東洋館出版
松本修、西田太郎（2020年）『小学校国語〈問い〉づくりと読みの交流の学習デザイン』明治図書