

## 児童が学びを実感できる文学的な文章教材の授業づくり —読みの過程での思考を明確化する手立てを取り入れて—

### 1 研究主題設定の理由

#### (1) 研究の目的

文学的な文章を読むことの意義は、作品に込められたテーマに迫る過程での思考が、読み手の人間性を豊かにすることであると考えられる。このことは、授業で完結することではなく、生活の中の読書行為にまで及ぶ。だからこそ、教師は文学的な文章の授業を行うだけでなく、児童に読書を促すのである。

児童が自ら文学的な文章を読む過程でも、人間性を豊かにできるような力が必要である。そこで、文学的な文章の授業において、「人間性を豊かにする読み方のための見方・考え方」(以降「見方・考え方」)を、転移可能なものとして児童に手渡していく。この「見方・考え方」は、作品を読む過程で働かせる思考を明確化することによって児童が獲得できるものである。文学的な文章教材で獲得した「見方・考え方」が、他作品の読みに転移可能なものとなるための学習デザインを考え、実践・検証することが本研究の目的である。

#### (2) 児童の実態と課題

これまでの私の学習デザインは、人物の気持ちや場面の様子など、物語内容だけに着目させる発問によって構成されていた。本学級の児童の姿を見ても、教科書教材で学んだことを、他作品における読書行為に転移させることはほとんどなかった。なぜなら、物語内容は作品固有であり、他作品を読む過程には転移不可能だからである。転移可能なのは、物語内容ではなく語り方に着目した「見方・考え方」であると考えられる。

丹藤(2018)は「文学教材を読み深めていこうとするなら、素朴な印象主義・表面的な内容主義にとどまらず、テキストの方法を読むことが求められる」と、物語内容だけを問う授業から、「テキストの方法」＝語り方を読む授業の必要性を主張する。そこで、学習デザインを見直し、物語内容だけでなく、語り方(本研究では作品の構造や表現の工夫)に着目させる発問によって構成し、児童が作品に込められたテーマに迫る過程での思考で、作品の特徴に応じた「見方・考え方」を働かせるようにする。物語内容を問うだけでは、児童は作品の構造や表現の工夫に着目しない。しかし、作品の構造や表現の工夫に着目させる発問によって、物語内容を捉えさせることは可能である。その過程で働かせる思考を「見方・考え方」として明確化する。

また、児童が獲得した「見方・考え方」の有効性を実感することが重要である。児童が学びの実感をもつ時について、佐藤(2021)は、「転移可能な(一般化できる)原理的な概念に気付いた時」と述べる。さらに、「知識や技術の有用性を深く実感した場合、転移は起きやすい」ことから、児童が獲得した「見方・考え方」を活用できる学習活動を設定する。

#### (3) 課題解決のための方策

本研究では、以下の2つの手立てを講じる。

##### ①学習デザインを、作品の構造や表現の工夫に着目させる発問によって構成する。

作品の構造や表現の工夫に着目させる発問を組み立てて構成することで、作品の特徴に応じた「見方・考え方」を、児童が物語内容(象徴性やテーマ性)を捉える過程での思考で働かせるようにする。

##### ②「見方・考え方」を明確化し、全体に共有した後に、活用させる学習活動を設定する。

授業の交流場面で、児童の解釈ではなく、活用している「見方・考え方」を他の児童に再話させたり問い返したりすることに重点を置く。また、「見方・考え方」を言語化するなど明確化し、共有する。

#### (4) 研究仮説

文学的な文章教材において、学習デザインを作品の構造や表現の工夫に着目させる発問によって構成し、児童が働かせる「見方・考え方」を明確化し全体に共有した後、活用させる学習活動を設定することで、児童が転移可能なものとして実感できるだろう。

## 2 研究の方法と内容

(1) 実践①：第4学年国語「一つの花」：令和4年6月～7月実践。

- ・授業中の対話や発言の音声データ、ノートや振り返りの記述を基に検証、考察をする。
- ・特にA児を抽出児として設定し、「見方・考え方」の獲得や活用の姿について迫っていく。

(2) 実践②：第6学年国語「やまなし」：令和5年9月実践。

- ・授業中の対話や発言の音声データ、ノートや振り返りの記述を基に検証、考察をする。

## 3 研究の実際 実践①『一つの花』

(1) 作品の特徴と獲得させたい「見方・考え方」

- ①形式に着目：第1場面から第3場面は戦争中、第4場面は戦争後と、戦争中と戦争後が対比的に語られる。
- ②表現に着目：「一つだけ」や「コスモス」という特別な意味をもつ言葉が繰り返し語られる。
- ③機能を捉え指標を掘り起こす：出征場面でお父さんがゆみ子に渡した「コスモス」の象徴性。

→獲得させたい「見方・考え方」＝場面と場面を対比することで象徴性を読む

(2) 児童が「見方・考え方」を働かせるための発問の構成（別紙資料①『一つの花』学習デザイン）

- ・「戦争中」という設定を捉えさせる ・ 物語の構造に着目させ、内容の大体を捉えさせる
- ・ 表現の特徴や人物の行動描写を基に、お父さんのゆみ子に対する思い(気持ち)を捉えさせる
- ・ これまでの読みを基に、コスモスの象徴性について考えさせる

(3) 実践の概要

①単元6時間目（叙述を基にお父さんのゆみ子に対する思いを捉えさせる発問）

提示した文章：「そんなとき、お父さんは、きまってゆみ子を高い高いするのですでした。」

元の文章：「そんなとき、お父さんは、きまってゆみ子をめちゃくちゃに高い高いするのですでした。」

提示した文章を読ませるとすぐに、間違いを指摘する反応が見られた。児童の『めちゃくちゃに高い高いするのですでした』だよの指摘に対し、『めちゃくちゃに』があると何か違うの?』と聞くと、『ゆみ子への思いが全然違うよ』という考えが多く出された。(以下、全体交流でのA児の発言)

お父さんはゆみ子のことが好きだと思います。なぜかという普通だったら「きまってゆみ子を高い高いするのですでした」だけど、「めちゃくちゃに」という言葉で、それぐらいにゆみ子のことを笑わせたりしたいという気持ちが強いということが分かって、好きだから心配とかっていう気持ちになるんだと思います。

A児は、人物の行動描写を基に、「お父さん」の「ゆみ子」に対する思いを捉えることができたと考える。

②単元7時間目（「見方・考え方」の共有化を図る働き掛け）

前時で考えた「お父さん」の「ゆみ子」に対する思いを確認しながら、「お父さんはどんな思いで、ゆみ子に一輪のコスモスを渡したのだろう?」と発問した。(以下、全体交流でのA児の発言)

2場面と合わせて言うんですけど、2場面の「大きくなったらどんな子に育つだろう」とか、十年とか二十年後の大人になったりするときのこととかを考えて、それで、お父さんが戦争に行ったら、死んじゃったら、ゆみ子のこととか見れないから、それでゆみ子には戦争で死なないで幸せに生きてほしいからお父さんはコスモスをあげたんだと思いました。

他の場面とつなげたり、戦争後の場面と比べたりしながら読むA児の「見方・考え方」を共有するため、「Aさんの考えをペアの人に話してごらん」と再話を促した。また、「Aさんはどんな考え方をしてたかな?」と働き掛けると、他の児童らは「Aさんは他の場面とつなげていた」「戦争後のお父さんのことと比べて考えていた」と発言した。本授業の振り返りでは、11名がA児の「見方・考え方」のよさについて記述した。

③単元9時間目（これまでの読みを基に、コスモスの象徴性について間接的に考えさせる発問）

「ゆみ子に幸せに生きてほしい」と「お父さん」の思いを考えたA児の発言を基に、「戦争中と戦争後の場面では、ゆみ子はどちらが幸せだろう？」と発問した。（以下は、全体交流でのA児の発言）

A: ぼくは戦争中で、理由はお父さんともっといたかったけど、結局は記憶がなくなったんだけど、戦争があっても、その時間だけで楽しかったんじゃないかと思います。だったら戦争後より、お父さんがいた戦争中の方がよかったと思うからです。しかもコスモスを渡されたとき、意味は知らなくてきれいだったかもしれないけど、お父さんがくれたコスモスだから喜んだんじゃないかと思いました。

T: なんでお父さんがくれたコスモスだから喜んだの？（コスモスの象徴性に焦点化する問い返し）

A: 幸せに生きてほしいとか、そういう思いで、ゆみ子は分からないかもしれないけど、届いたかもしれないから。

A児の発言の後、他の児童らも、コスモスは「ゆみ子に幸せに生きてほしいというお父さんの思い」「コスモスの花がいっぱいになったのは、お父さんの幸せになってねという思いがいっぱいになった」と発言をつなげた。コスモスの象徴性に着目した読みが表出した姿であると考える。

④抽出児(A児)の感想文

最初は どうしてコスモスをわたしたのかで、「きれいに咲いていたから」と思っ てぎ間になっ ていたけれど、勉強していっ てお父さんの色々な思いが つま っていると分かった。

コスモスのこと で考えたことは、お父さんは、ゆみ子に幸せに生きてほしいからわたした。なぜなら2場面の、「大きくなっ てどんな子に育つだろう」「そんなとき、お父さんはきまっ てゆみ子をめちやくちゃに高い高いするのでした。」のところで、自分は戦争に行くことは分かっ ていても、それぐらいにゆみ子を思っ ているってことが分かるからコスモスに思いをこめたと分かる。

A児は、叙述を基に「お父さん」の「ゆみ子」に対する思いを捉え、場面と場面を対比しながらコスモスの象徴性について自分なりの考えをもつことができた と考える。学習デザインを、作品の構造や表現の工夫に着目させる発問によって構成したことは、物語内容（本実践ではコスモスの象徴性）を捉えさせることに有効であったと言える。しかし、その過程で働かせた「見方・考え方」を転移可能ものとして実感したと判断できる記述は見られなかった。その要因は、以下の2点にある と考えた。

- ・3次の「感想文を書く」という学習活動は児童に「見方・考え方」を活用させるものではなかった
- ・本研究の手立て②「見方・考え方」を全体に共有する働き掛けが不十分であった

## 4 研究の実際 実践②『やまなし』

(1) 教材の特徴と「見方・考え方」

- ①形式に着目：冒頭部分と終末部分の中に「五月」と「十二月」が位置付けられている額縁構造の語り。
- ②表現に着目：水中を表す言葉や作者の独特な表現によって語られる。作者の創作した言葉も見られる。
- ③機能を捉え指標を掘り起こす：「かわせみ」-「魚」-「クラムボン」-「かに」-「やまなし」の関係性。

→獲得させたい「見方・考え方」：人物同士の関係性を基にした「人物類型」を当てはめながら読む

(2) 「見方・考え方」を働かせるための発問の構成（別紙資料①『『やまなし』学習デザイン』）

- ・水中という設定を捉えさせる→作者の独特な表現について考えさせる
- ・水の深さ(設定)や物語の構造に着目させ、内容の大体を捉えさせる
- ・叙述を基に、登場人物や出てくるものの関係性を捉えさせる（「見方・考え方」を明確化し共有する）
- ・「見方・考え方」を活用させるために、「比べ読み・重ね読み」（川上2009）を取り入れる

(3) 実践の概要

①単元4時間目（水の深さや物語の構造に着目させ、内容の大体を捉えさせる発問）

「川の深さは1メートルより深いか、浅いか？」と発問した。児童からは、『やまなし』がしずむから

深い」「日光の黄金や月光が届くくらいだから浅い」と叙述を基にした様々な考えが出された。議論が進むと、「やまなし」や「かわせみ」の大きさが問題となったため実物サイズを提示した。これにより、児童らは「小さな谷川の底」という物語の設定を捉えることができた。

#### ②単元5時間目（作者の独特な表現について考えさせる発問）

単元5時間目の「クラムボンとは何だろう？」という発問に対し、「プランクトンのことだと思う」と考えが出された。さらに、「食物連鎖になっている」という発言があり、全体で「かわせみ」→「魚」→「クラムボン（プランクトン）」の〈食べる→食べられる〉の食物連鎖の関係性を図でまとめ、共有した。

#### ③単元7時間目（叙述を基に、登場人物や出てくるものの関係性を捉えさせる発問）

単元5時間目でまとめた「五月」の関係性図を提示しながら、「『十二月』に出てくるものの関係性はどのようなのだろうか？」と発問した。すると、「かにの親子」→「やまなし」の〈食べる→食べられる〉の関係性に気付いた。「十二月」の関係性図を「五月」の関係性図に付け足すと、それを見て「『五月』と『十二月』もつながっていると思う」という反応があった。「どういうこと？」と問い返すと、「『せんねんまんねん』でもやったけど、『かわせみ』は最終的には死んで、やまなしの養分になる』『かに』も死んだら分解されてプランクトンになる」と前教材の学びを活用した考えが出された。この考え方を全体に共有し、「五月」と「十二月」で表される「自然のサイクル」を捉えさせた。また、テーマに迫る過程で児童が着目してきた「人物や出てくるもの同士の関係性」を、「『やまなし』の5つの型」という「人物類型」として明確化し全体に共有した。授業後、教室掲示し、児童が常に意識できるようにした。

#### ④単元9時間目（『よだかの星』との「比べ読み・重ね読み」）

「『やまなし』と『よだかの星』の似ているところはどこだろう？」の発問に対し、「かわせみが出てくる」「兄弟関係」「食物連鎖の関係」と多様な考えが出された。また、「『星』は「太陽・月型」だ」と思うと、「人物類型」を当てはめながら読む児童がたくさん見られた。そこで、「『よだか』は『やまなし』の何型と言えるだろう？」と発問した。グループ交流後の全体交流では、「魚型」と「クラムボン・やまなし型」と「太陽・月型」の3つの考えが出された。また、「最初は『魚型』、中盤は『クラムボン・やまなし型』、最後は『太陽・月型』に変わっている」という発言から、「よだかの型は変わった」と議論が終着し、人物の型は途中で変わることがあることを全体で共有した。本時の児童の姿から、「見方・考え方」を『よだかの星』に活用していることが分かった。また、人物像を捉える時に有効であると実感する姿も見られた。

## 4 成果

- ・実践①②の児童の姿から、作品の構造や表現の工夫に着目させる発問によって学習デザインを構成することで、物語内容を捉える過程の思考で作品の特徴に応じた「見方・考え方」を働かせることができると言える。
- ・「見方・考え方」を児童が転移可能なものとして実感するためには、3次の学習活動の設定が重要である。実践②では、児童が自分で選んだ宮沢賢治作品を読む過程でも、「人物類型」を当てはめながら読む姿が見られた。「やまなしの5つの型」という形で明確化し、共通言語として学級で共有したことが有効に働いた。

## 5 今後の課題

- ・実践①の課題で見られたように、今後は児童の発達段階に応じた学習デザインの構成を考えなければならない。また、児童が教科書教材で獲得した「見方・考え方」を、他の教科書教材を読む過程や生活の中の読書行為に転移しているかについても研究を重ねていく。

## 6 参考文献

- ・丹藤博文(2018)『ナラティブ・リテラシー 読書行為としての語り』溪水社
- ・佐藤佐敏(2021)『国語科の学びを深めるアクティブ・リーディング 〈読みの方略〉の獲得と〈物語の法則〉の発見Ⅱ』明治図書
- ・丹藤博文(2022)『語りの行方-「一つの花」(今西祐行)の場合-』国語国文学報
- ・川上弘宜(2009)『国語科授業の活性化2「比べ読み・重ね読み」で「一人読み」』明治図書