

# 考えの形成を促す物語単元の構想

## — 中心課題の設定を通して —

村上市立村上南小学校  
高橋 真徳(平成19年度)

### 主張

物語単元の序盤に中心課題を設定することで、児童は目的意識を明確にしなが言葉による見方・考え方を働かせて文章を読む。そのようにして成立した読みが、自分の考えと関連付くことで、「考えの形成」が確実に促される。

### 1 主題設定の理由

論点整理(2015)では、改訂に向けた課題の一つとして「判断の根拠や理由を示しながら自分の考えを述べること」を挙げている。そのような背景もあり、現行の小学校学習指導要領解説国語編(以下、学習指導要領)から学習過程が明確化され、[思考力、判断力、表現力等]の各領域では「考えの形成」が重視されるようになったと捉えている。

それでは、物語指導において「考えの形成」をどのように捉えていけばよいのだろうか。学習指導要領の「C 読むこと」では、「考えの形成」を「文章を読んで理解したことなどに基づいて、自分の考えを形成すること」としている。筆者も、これまで「考えの形成」を位置付けた授業を実践してきた。その中で、児童の考えの内容が具体的にならない、「精査・解釈」と「考えの形成」が関連付かないといった課題が明らかになった。児童の考えの記述を分析したところ、2つの原因が見えてきた。1つ目は、考えを形成するために文章を読むという児童の目的意識が弱かったことである。2つ目は、対象と言葉、言葉と言葉との関係を問い直すといった言葉による見方・考え方を児童がうまく働かせることができなかったことである。

そのような原因を解決するために有効と考えた手立てが単元における中心課題(以下、中心課題)の設定である。この中心課題とは、二瓶・青木(2019)の主張する「主発問」を教師と児童の両方で共有するために筆者が捉え直した概念である。単元序盤にこの中心課題を設定することにより、児童は目的意識を明確にし、言葉による見方・考え方を働かせながら文章を読むと考えられる。そのようにして読んで理解したことが考えと関連付くことで、「考えの形成」がより確実に促されるという仮説を立てた。本研究では、中心課題を設定することで生まれる「考えの形成」の具体やそこに至るまでの手立ての成果と課題を明らかにする。

### 2 研究仮説

物語単元の序盤に中心課題を設定することで、児童は目的意識を明確にしなが言葉による見方・考え方を働かせて文章を読み、そこで理解したことに基づいて自分の考えを形成するだろう。

### 3 研究内容

#### (1) 手立て

- ① 長崎(2000)は、初発の感想を書かせる際の目的を重視する。そこで、本研究では筆者が児童の初発の感想を焦点化し、中心課題として単元序盤に設定する。さらに、中心課題に対して児童が表出するものを「考え」と捉える。それにより、児童の思考を単元全体に貫き、「考えの形成」へとつなげる。
- ② 単元序盤に中心課題に対する最初の考えを書かせる。その後、「精査・解釈」に入ることで、児童が目的意識を明確にし、言葉による見方・考え方を働かせて文章を読むことができるようにする。
- ③ 「精査・解釈」の後、再度中心課題を提示し、最終的な考えを書かせる。その記述を分析することで、文章を読んで理解したことが「考えの形成」の記述にどのように反映されるのかを検証する。

(2) 分析方法 (対象児童 14 名)

- ① 抽出児 2 名の記述から「考えの形成」の具体を明らかにする。
- ② 学級的全児童の記述を「精査・解釈と考えの形成(第 2 次と第 3 次)の関連」と「中心課題に対する考え(第 1 次と第 3 次)の比較」の視点から分析し、手立ての成果と課題を明らかにする。

4 研究の実際

(1) 授業実践 1 単元名「視点のちがいに着目して読み、感想をまとめよう」(令和 4 年 6・7 月実施)

教材名「帰り道」森絵都(光村図書 六年)

① 単元計画と実際に設定した中心課題

登場人物である律と周也の間で同時に起こった出来事が両者それぞれの視点で書かれているという物語の特性を踏まえて、右のような単元計画を構想した(表 1)。

第 1 時では、児童から「律も周也も相手に対して思っていることがありそうだ。」「2 人の気持ちがそれぞれあり、すれちがっている。」といった初発の感想が出された。これらの感想が登場人物である律と周也の心情に触れたものが多いことを確認した上で、「律や周也に共感できる場所はどこか。」という中心課題を設定した。

② 抽出児(2 名)の記述

右は、抽出児(2 名)の最終的な考えの記述である(表 2)。読んで理解したことに基づき、かつ叙述との矛盾や無関連のないものを A 評価としている。

G 児は、最初の考え(第 3 時)で律の優柔不断ですぐに選べないところに共感していた。最終的な考え(第 8 時)では、律の自分が思っていることを言葉に表せないところに共感している。第 4 時で律の人物像について記述していた読みが、叙述との矛盾や無関連もなく最終的な考えに反映されていた。

B 児は、最初の考え(第 3 時)で沈黙が苦手なところに共感していた。最終的な考え(第 8 時)では、周也が律の言葉を受け止められたところに共感している。第 7 時で周也の人物像について記述した読みが反映されているが、読んで理解したことと自分の経験の間に矛盾があったため B 評価とした。

③ 精査・解釈と考えの形成(第 2 次と第 3 次)の関連

右の黒点(●)は、第 8 時の最終的な考えに反映されていると判断できた 1 単位時間(第 4~7 時)の「精査・解釈」の記述を表している(表 3)。

中心課題を設定することで「精査・解釈」における読みの記述を最終的な考えへと反映させることができたが、その割合は 50.0%(7/14 名)にとどまった。I 児と J 児は、「精査・解釈」の記述になかった天気雨が降る前の律と周也の人物像について最終的な考えで触れていた。このような記述は、読みの過程そのものが「考えの形成」に影響を与えたと捉えることができる。その一方で、「精査・解釈」で律と周也それぞれの人物像について読んでいるものの、それらの読みが最終的な考えの記述にうまく関連付かなかった児童が多数いたことも分かった。

④ 中心課題に対する考え(第 1 次と第 3 次)の比較

「精査・解釈」前の中心課題に対する最初の考え(第 3 時)の記述で、内容として最も多かったものは、周也の「静けさが大の苦手」(12 名)であり、続いて律の「すぐに選べない」(2 名)であった。総じて、多くの児

表 1 「帰り道」の単元計画

次	時	学習活動	＜中心課題＞ 律や周也に共感できる ところはどこか。
1	1	○教師の範読を聞き、初発の感想を書く。	↓
	2	○物語を読み、大まかな内容を捉える。	
	3	○中心課題に対する最初の考えをまとめる。	
2	4	○天気雨が降る前の律の人物像について具体的に想像する。	
	5	○天気雨が通り過ぎた後の律の人物像について具体的に想像する。	
	6	○天気雨が降る前の周也の人物像について具体的に想像する。	
	7	○天気雨が通り過ぎた後の周也の人物像について具体的に想像する。	
3	8	○中心課題に対する最終的な考えをまとめる。	
	9	○中心課題に対する最終的な考えを読み合い、他の考えの違いを明らかにしたり、よさを認め合ったりする。	

表 2 抽出児(2 名)の最終的な考え

児童	第 8 時	評価
G 児	私は、周也の言わなくてもいいことを言ってしまうところに共感します。なぜなら、よけいなことを言って親に怒られることがあるからです。また、 <u>律の思っていることを言葉に表せないところに共感します。</u> なぜなら、自分も、頭の中ではちゃんと意見をもっているけど、それを言葉にできなかつたり、話しても伝わらないことがあるからです。	A 評価
B 児	私は、 <u>周也の律の言葉をちゃんと受け止められた人物に共感します。</u> なぜなら、私が友達になやみを相談したときに、受け止めてくれたからです。	B 評価

表 3 精査・解釈と考えの形成の一覧

児童	精査・解釈				考えの形成の評価
	第 4 時	第 5 時	第 6 時	第 7 時	第 8 時
A 児					C
B 児				●	B
C 児	●			●	A
D 児					C
E 児					C
F 児					B
G 児	●		●		A
H 児			●		A
I 児					A
J 児					A
K 児	●	●		●	A
L 児			●		B
M 児				●	C
N 児					C

童が自分の欠点に思い悩む登場人物の姿に共感していた。それに対して、「精査・解釈」後(第8時)の記述では、周也の「静けさが大の苦手」(7名)が最多であることに変わりはないものの、その割合が大きく減った。代わりに、律の「嫌なことを考えると行動が遅くなる」(1名)や「悩みすぎる」(1名)、周也の「相手の言葉を受け入れられた」(2名)、「心の中でうなずく」(1名)といった「精査・解釈」前にはなかった内容が記述されていた。これは、児童の共感できる点が、登場人物の葛藤する心情や自分の欠点を乗り越えることができたときの心情に向いたことを意味している。その一方で、「精査・解釈」の前後で中心課題に対する考えがまったく変化しなかった児童がいた。

### ⑤ 考察

最終的な考えの記述から、ある程度の児童は文章を読んで理解したことに基づいて自分の考えを形成することができた。中心課題を設定することで、児童が目的意識をもち、言葉による見方・考え方を働かせて読んだことが影響していると考えられる。しかし、「精査・解釈」の前後で中心課題に対する考えが変わらない児童もいた。中心課題の在り方を改善し、児童にとってより相手意識をもつことができるようにしていくことで、「考えの形成」を確実なものにしていく必要があった。

## (2) 授業実践2 単元名「作品の世界をとらえ、自分の考えを書こう」(令和4年10・11月実施) 教材名「やまなし」宮沢賢治(光村図書 六年)

### ① 単元計画と実際に設定した中心課題

表4 「やまなし」の単元計画

「五月」と「十二月」の二枚の幻灯で登場人物であるかへの親子に起こる出来事が変化したり、色彩表現が豊かだったりする物語の特性を踏まえて、右のような単元計画を構想した(表4)。

次	時	学習活動	中心課題
1	1	○教師の範読を聞き、初発の感想を書く。	<中心課題> この物語が伝えていることは何か。
	2	○物語を読み、大まかな内容を捉える。	
	3	○中心課題に対する最初の考えをまとめる。	記述の変化の予想
2	4・5	○物語の全体像を具体的に想像したり、表現の効果を考えたりするために、必要と思われる叙述を読み取る。	予想の想起
	6	○「五月」の幻灯について、表現の工夫から全体像を具体的に想像する。	
	7	○「十二月」の幻灯について、表現の工夫から全体像を具体的に想像する。	
3	8	○読んで理解したことに基づいて、中心課題に対する最終的な考えをまとめる。	予想の想起
	9	○中心課題に対する最終的な考えを隣の学級の児童と読み合い、他の考えの違いを明らかにしたり、よさを認め合ったりする。	
	10	○副教材「イーハトーヴの夢」を読み、これまでの自分の読みや考えの共通点や相違点について考える。	

授業実践1の課題を受けて、中心課題の在り方について次の2点を改善した。まず、中心課題に付随する言語活動により相手意識をもたせるようにした。そのために、「中心課題に対する自分の考えを書き、隣の学級と報告会をする。」という言語活動を設定した。次に、第3時で最初の考えを書かせた際に、「物語を読む中で中心課題に対する考えはどのように変化しそうか。」と予想を立てさせた。第8時では、第3時で出された『五月』と『十二月』の幻灯についての読みを踏まえる。」といった予想を想起させた上で、最終的な考えを書かせることにした。

第1時では、児童から「不思議な言葉が入っている。」「作者が何を言いたいのが分からない。」といった初発の感想が出された。これらの感想が物語の暗示性やメッセージに触れたものが多いことを確認した上で、「この物語が伝えていることは何か。」という中心課題を設定した。

### ② 抽出児(2名)の記述

表5 抽出児(2名)の最終的な考え

右は、抽出児(2名)の最終的な考えの記述である(表5)。評価基準は、授業実践1と同様である。

G児は、最初の考え(第3時)で遊び心のある言葉を使って読み手に楽しんでもらいたいと記述していた。しかし、最終的な考え(第8時)では、自然の厳しさ、生き物の感情や成長についての記述している。第6・7時の二枚の幻灯の全体像についての記述が、叙述との矛盾や無関連もなく最終的な考えに反映されていた。

B児は、最初の考え(第3時)で物語の明暗といったイメージの変化について記述していた。最終的な考え(第8時)では、第6・7時で読んだ二枚の幻灯の全体像の記述を踏まえて、物語のイメージの変化や暗示性について触れている。そのため、授業実践1でB評価だったB児を今回はA評価とした。

児童	第8時	評価
G児	五月の幻灯は、川は厳しく、生き物にも気持ちがあり、かへの兄弟は恐怖でおびえているということを伝えていると思います。なぜなら、「二ひきはまるで声も出さず、居すくまってしまうました。」や「こわいよ、お父さん。」とあり、かへの兄弟の心情が伝わってくるからです。十二月の幻灯は、おびえることなく楽しんでいたり、感情が豊かになったりして、かへの兄弟が成長していることを伝えていると思います。なぜなら、「弟のかには泣きそうになりました。」や「ああ、いいにおいだな。」などあり、気持ちを表す言葉が五月より増えているからです。このようなことから、「やまなし」という作品は、かへの兄弟の成長していく物語を伝えているのだと思います。	A評価
B児	「やまなし」という作品は、五月から十二月の変化を伝えていると思います。理由は、五月の幻灯では、川の厳しさや生きていくことの苦勞が伝わってきたけど、十二月の幻灯では、川のきれいさや生きていくとよいことがあると伝わってきて、五月の幻灯の暗い所から、十二月になって川の中の環境やかへの生活も明るく変化しているからです。	A評価

### ③ 精査・解釈と考えの形成(第2次と第3次)の関連

授業実践1と比べて、「精査・解釈」における読みの記述が最終的な考えに反映された児童が85.7%(12/14名)に上昇した(表6)。言語活動により相手意識をもたせたことで、「考えの形成」に対する当事者意識が生まれたと考える。また、中心課題に対する考えの変化を予想させたことで、最終的な考えの書き方がより明確になったと考える。文章を読んで理解したことに基づいた「考えの形成」がより確かなものになった。

### ④ 中心課題に対する考え(第1次と第3次)の比較

「精査・解釈」前(第1次・第3時)の考えの内容では、「恐怖や平和」(5名)、「物語(状況)の変化」(3名)、「かにかから見えている世界」(1名)、「かにかの成長や感性の豊かさ」(1名)のような抽象的な記述が多かった。それに対して、「精査・解釈」後(第3次・第8時)では、「生きているといやなことがあったり、厳しいこともあるけれど、がんばればいいことがあったり、幸せなこともある。」「人間だけではなくて、他の生き物も感性などがある。」といった新たな記述が見られた。児童の考えが、抽象的なものから物語のイメージや暗示性に関わる具体的なものに変化したことが分かった。

### ⑤ 考察

中心課題に付随する言語活動に相手意識をもたせ、最終的な考えの記述を予想させたことで、読んで理解したことに基づいて自分の考えを形成する児童が増加した。また、最初の考えから記述内容が変わらない児童は減り、学級全体の記述内容は物語のイメージや暗示性に迫る具体的なものになった。中心課題の在り方を改善したことで、「考えの形成」がより確実に促されたといえる。

表6 「精査・解釈」と「考えの形成」の一覧

児童	精査・解釈		考えの形成の評価
	第6時	第7時	第8時
A児			B
B児	●	●	A
C児	●	●	A
D児	●		A
E児	●	●	C
F児			C
G児	●	●	A
H児	●	●	A
I児	●	●	A
J児	●		A
K児		●	B
L児	●	●	B
M児	●	●	A
N児	●		A

## 5 成果と課題

本研究の結果から、物語単元の序盤に中心課題を設定することで、児童は目的意識を明確にして言葉による見方・考え方を働かせながら読み、それが「考えの形成」へと関連付くことが分かった。そして、「考えの形成」には大きく分けて2つあることが明らかになった。それは、「精査・解釈」における読みの記述が「考えの形成」に反映される場合と「精査・解釈」における読みの過程そのものが「考えの形成」に反映される場合である。特に、前者については言語活動に相手意識をもたせ、中心課題に対する考えの変化を予想・想起させることが有効である。以上の成果を踏まえて、右の物語単元の構想イメージを提案する(図1)。

一方で、中心課題やそれに対する考えの内容は、扱う教材の特性によって大きく変わる。また、「考えの形成」には自分の既存の知識や様々な体験も重要な要素になる。今後は、本研究の単元構成イメージで対象学年を広げながら授業実践・分析を重ねることで、中心課題やそれに対する考えの内容にどのような傾向が生まれるのかを検証していく。

### <参考文献>

- ・文部科学省教育課程企画特別部会『論点整理』2015.8.26
- ・文部科学省『小学校学習指導要領解説国語編』東洋館出版社,2018.2.28
- ・二瓶弘行 青木伸生『小学校国語 物語文の授業技術大全』明治図書出版,2019.8
- ・長崎伸仁『全国大学国語教育学会国語科教育研究 大会研究発表要旨集』98号,2000

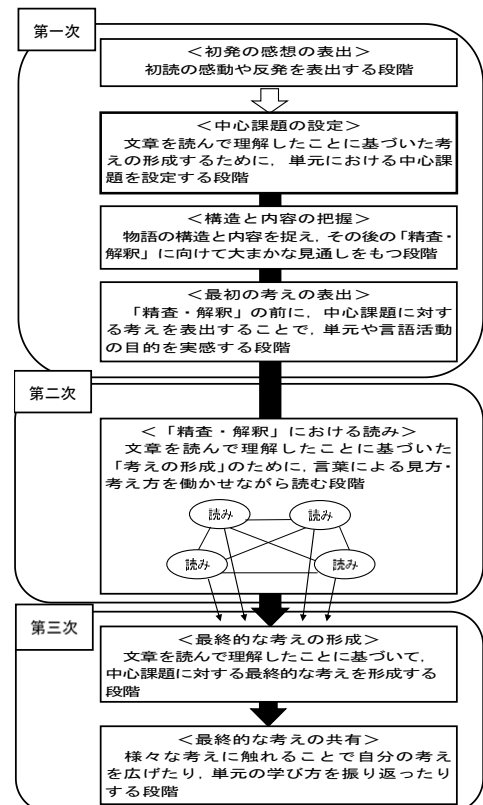


図1 本研究の成果を踏まえた物語単元の構想イメージ