

読みの力の高まりと自分の考えの深まりを楽しむ子どもの育成 ～物語領域における系統的な指導を通じて～

相馬市立山上小学校 西屋 純

1 主題設定の理由

- (1) 今日の教育課題から
 - (2) 本県の教育課題から
 - (3) 本校の教育目標・重点目標から
 - (4) 児童の実態
- (省略)

本学級は男子5名、女子5名の少人数学級である。

昨年度の相馬市学力調査では、全体的には市の平均正答率を上回っていたが、国語の「読む力」は市の平均正答率より低かった。「読む力」の中でも、「【領域】文学的文章」の平均正答率は、市の平均よりも10%以上下回った。文学的文章領域における「読みの力」の向上が必要であると考え、その方策を研究していくことにした。

(5) 国語科の特性から

国語の特に物語領域の学習では、場面ごとに「気持ち」ばかりを問ひ、その道徳的価値を感想としてまとめる授業が行われ、それでは「言葉の力」を育むことができない、との指摘がある(二瓶弘行「二瓶弘行の系統的に育てる物語の自力読みの力」より)。国語科の物語領域の学習では、指導事項を明確にし、教材文「を」教えるのではなく、教材文「で」物語の読み方を教え、読みの力を高めていくという意識のもと、国語の学習を進めていくことが求められていて、読みの力をより具体的にした系統的な指導が必要である。

2 研究主題と研究仮説

- (1) 研究主題 (省略)
- (2) 研究仮説

国語科の物語領域の学習において、**読みの系統指導**と**読みを深めるための発問**、**物語構造の可視化**をした学習を行えば、言葉を大切に読みの力が高まるとともに、自分の考えの深まりが実感でき、これらの学びを楽しむことができるであろう。

(3) 仮説を検証する視点

- 視点1 読みの系統指導・・・「文学の系統指導表」を基にした各学年の系統指導。
- 視点2 読みを深めるための発問・・・中心人物の「何が」「どのように」「なぜ」変わったのかの
主な発問とそれを支える補助発問による読み深め
- 視点3 物語の構造化・・・全文一枚プリントによる中心人物の変容の可視化。

3 研究の見通し

- (1) 年間計画 (省略)
- (2) 研究内容と方法 および (3) 授業研究

授業研究① 「すぐれた表現に着目して、物語のみりよくを伝え合おう」 『大造じいさんとガン』

視点1 読みの系統指導

- ③ 「人物」系列の読む力
 - ・登場人物の相互関係の変化に着目して読む

- ④ 「主題」系列の読む力
 - ・中心人物の変化から主題をとらえる
 - ・作品のしくみ(山場や結末)の意味から主題をとらえる

視点2 読みを深めるための発問

【主な発問】(◎は主発問, ○は主な補助発問)

- ◎大造じいさんの何が変わったのか。
- ◎どのように変わったのか。
- ◎大造じいさんはなぜじゅうを下ろしたのか。
 - なぜ残雪はおとりのがんとを救おうとしているのか。
 - おとりのがんは本当に残雪の仲間なのか。
 - ハヤブサは危険な生き物なのか。
- ◎大造じいさんは何に心を打たれたのか。

視点3 物語構造の可視化

- 全文一枚プリントで登場人物の人物の変化をつなぐ
- 全文一枚プリントで巧みな言葉のつながりをつなぐ

I 文学の系統指導表		学年	教科書(教科書の主題をとりとる)	教科書(中心人物の変化、山場、結末、読みどし)の主題
◆読本学習用小学校「文学の読みと系統指導表」(2015年版)				
【1年】 読みと系統指導表				
1年	読みと系統指導表	1年	読みと系統指導表	読みと系統指導表
2年	読みと系統指導表	2年	読みと系統指導表	読みと系統指導表
3年	読みと系統指導表	3年	読みと系統指導表	読みと系統指導表
4年	読みと系統指導表	4年	読みと系統指導表	読みと系統指導表
5年	読みと系統指導表	5年	読みと系統指導表	読みと系統指導表
6年	読みと系統指導表	6年	読みと系統指導表	読みと系統指導表

写真 文学の読みの系統指導表

授業研究② 「特色をとらえながら読み、物語をめぐって話し合おう」 『わらぐつの中の神様』

視点1 読みの系統指導

- ① 「作品構造」系列の読む力
 - ・ 額縁構造をとらえて読む
 - ・ 伏線の役割を考えながら読む
 - ・ 方言と共通語の違いを考えながら読む

- ④ 「主題」系列の読む力
 - ・ 中心人物の変化から主題をとらえる
- ⑤ 「文学の表現技法」系列の読む力

視点2 読みを深めるための発問

【主な発問】

- ◎ 中心人物はだれか。
- ◎ マサエの何がどのように変わったのか。
- ◎ なぜマサエはわらぐつの中に神様がいると思うようになったのか。
- おみつさんとわかい大工さんはそれぞれわらぐつをどう見ているのか。
- 神様はどこにいるのか。

視点3 物語構造の可視化

- 全文一枚プリントで登場人物の人物の変化をつなぐ
- 全文一枚プリントで巧みな言葉のつながりをつなぐ

(4) 児童の実態調査 (省略)



写真 全文一枚プリント

4 研究の実際と考察

(1) 授業研究① すぐれた表現に着目して、物語のみりよくを伝え合おう『大造じいさんとガン』

視点1 読みの系統指導

- 多くの児童が、中心人物である大造じいさんの残雪への見方が、「ただの鳥ではなく、英雄や頭領として立派な鳥に見えるようになった」などの視点で読み取ることができていた。

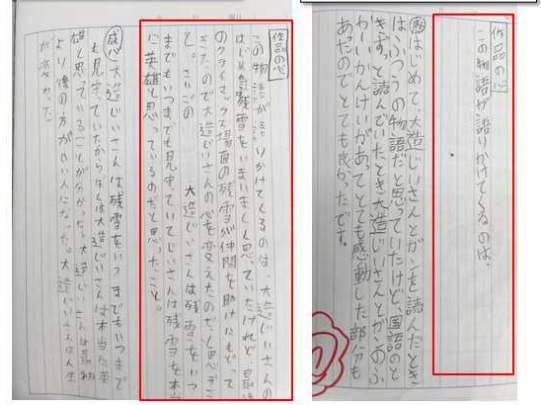
- 中心人物の変化の理由を検討する中で、新たな気づきや読みをすることができる児童が多かった。

- 中心人物重視で授業を展開したために、「大造じいさんと残雪の関係」よりも「大造じいさんの残雪への見方」の読みの比重が大きくなってしまい、相互関係の変化を深く読むことはできなかった。人物の関係を図で表すなどの活動が入るとよかった。

- 単元の最後(第8時)の「物語が強く語りかけてきたこと」をまとめる学習では、中心人物の心情が変わった理由に触れ、深く読み取れたと判断できる児童が数人しかいなかった。この学習自体が初めてだったこともあるので、次の単元でも継続し、児童が慣れることができるようにしたい。

物語を読んだ感想のようなまともになっている。「物語の語りかけてくること」では意味が伝わりづらいので、かみ砕いた表現等が必要であった。

この児童は、最後まで書くことができなかった。「物語の語りかけてくること」の意味が全く分からないと話していた。こういった児童も書けるようになる声掛けや学習のステップが必要であった。



視点2 読みを深めるための発問

そうか、おとりになっても、仲間。..
大造じいさんになついても、残雪にとっては仲間。..
..
..
今、どこのこと言ったかわかる？ C3さんもう一回お願い。..
..
..
力いっぱい相手をなくりました、あの大きな羽で。ここからどんなことがわかるの。..

C3: 力いっぱい相手を殴りつけている。それくらい大切な仲間。..

C3: 大きな羽で力いっぱい相手をなくりました。..

C3: 本当に大切な仲間を守る。..

ただ叩いたんじゃないのか。..

ここに守って気持ちが見える。これが「大切な仲間だ」と。..

だから救ってこうと。..

【中略】..

C5: ということは、仲間。..

C3: なくりつける。..

C5: 友情。..

残雪はおとりのガンが大造じいさんの手先だと知っていても頭領として救おうとするのである。..
それをC3は残雪の戦い方から読み取っていた。..

補助発問「おとりのがんは本当に残雪の仲間なのだろうか」についての話し合いの様子

- 毎時間「中心人物はだれか」、「何が変わったのか」を問うことで、物語の大枠を児童は容易にとらえることができるようになった。
- 補助発問が一問一答式の形になってしまい、「なぜ」を読み深めるための対話的な学びの時間を確保できなかった。一人読みのあとにペア対話を入れて、小さな話し合いの時間を設けていく必要があると感じた。

視点3 物語構造の可視化

- 物語の「設定」と「結末」などの登場人物の様子をつなぐことで、中心人物の変化をよくとらえることができるようになった。次の時間の授業の導入でも「大造じいさんの残雪への見方が変わる話」と自然と出てくるようになった。
- 「展開」の部分の様々な表現が「山場」につながっている仕組みを視覚的にとらえる児童が見られた。
- 本教材で重要な「情景」の比較を1枚の用紙で行うことできた。
- 本文の文字が小さくなってしまいうので、教科書との効果的な併用が必要である。

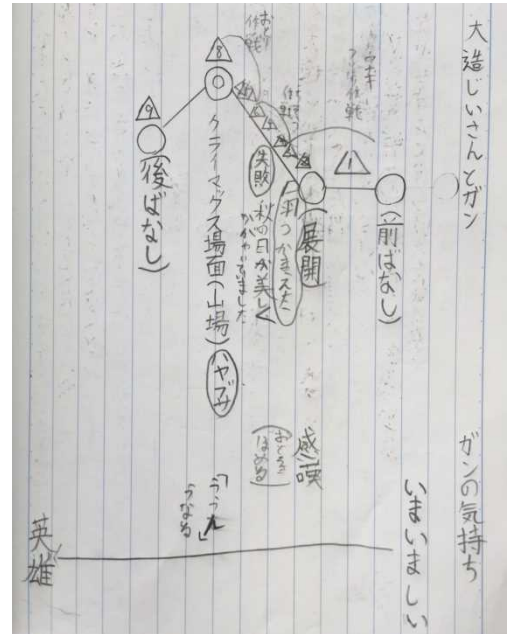


写真 物語構造を図で示したノート記録

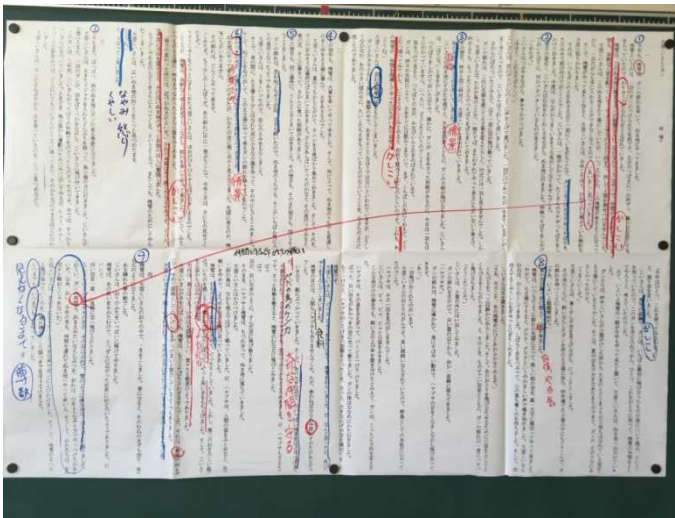
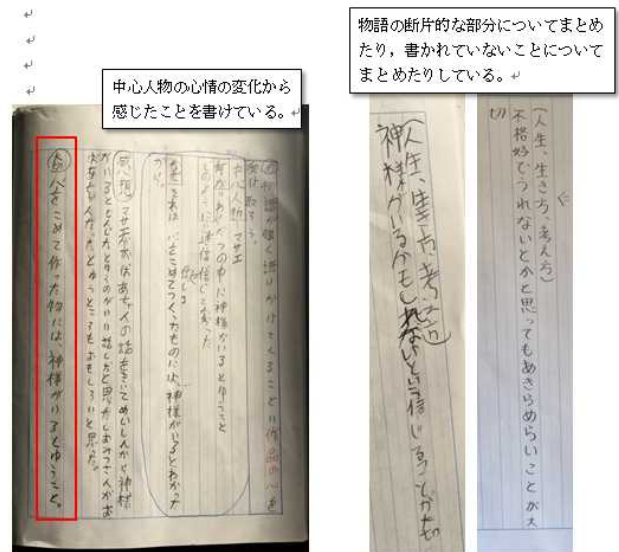


写真 拡大コピーして書き込んだ全文一枚プリント

(2) 授業研究② 特色をとらえながら読み、物語をめぐって話し合おう『わらぐつの中の神様』

視点1 読みの系統指導

- 「作品構造」や「文学的表現」の読みの力は、本教材の特色にもなっており、第2時においてじっくり検討することができた。
- 「主題」系列の読みの力に関連して、「物語が強く語りかけてくること」を「マサエの気持ちの変化から、どんな考え方や生き方が大切って感じるかな？」とやや具体的に話すようにして書かせたところ、前回よりもスムーズに書ける児童が増えた。
- 「主題」系列の読みの力を高める難しさを感じた。まだ読みが深まっておらず、「物語が強く語りかけてくること」について、教材文の持つ重要な価値観に触れることのできない児童が多いので、指導方法の継続や部分的な改善が必要である。(右写真参照)



視点2 読みを深めるための発問

第4時の「中心人物はだれか」を検討する中で、中心人物の「何が」「どのように」変わったのかは、中心人物(マサエ)が「わらぐつの中に神様がいる」ということをはじめは迷信と思っていたが、本当のことだと思うように心が変わったということを読み取ることができた。「なぜ変わったのか」考えるために、第6時から第8時までの3時間をかけて以下の学習を行った。

第6時…手がかりとなりそうな部分を教材文中から探し、わかい大工さんの2つの会話文が大きかったのではないかという予想を立てた。

第7時…そのうちの1つ目の会話文である、「おれだって職人だから〜ほんとのいい仕事つてもんだ。」という言葉をもとに、おみつさんと大工さんのわらぐつへの見方の相違点と共通点を見つけるなかで、おみつさんのわらぐつが「使う人の身になって作られている」よさがあることに迫ろうとした。

第8時…2つ目の会話文である「使う人の身になって〜神様とおんなじだ。」から、「神様がいる」ということが「使う人の身になって心をこめて作られている」ということと結びついていることに迫ろうとした。

しかし、補助発問が対話的な学びを生むものでなく、一問一答のような発話が目立つ授業となってしまった。

記録	教師の発言	子どもの反応
導入	<p>わらぐつの中の神様、中心人物は誰？</p> <p>マサエがどうなる話なの？</p> <p>神様がいて信じた。そういう話だったんだよね。</p> <p>どこで変わったのって覚えてる？</p> <p>(全文一枚プリントを指差す)</p> <p>この辺の言葉からかなって話だったね。</p> <p>物語を読むときに自分の心の中で持っておく問いがあったんだけど、中心人物の何が、どのように、そして、何だったの？</p>	<p>複数：マサエ。</p> <p>C9：はじめは迷信だったけど、話を聞いてから、信じた。</p> <p>【中略】</p> <p>C8：最初は、わらぐつの中に神様がいてるなんて信じてなかったけど、神様がいてるんだと信じた。</p> <p>…</p> <p>物語を深く読むために必要な問いである。このように導入で示すことにより、学習の見通しを持たせたいと考えた。</p>
	<p>なぜマサエは。</p> <p>【中略】</p> <p>この変化の理由を考えていくと、物語を読んだ時の感想が変わるねって話をしてきたんだよね。</p>	<p>【中略】</p> <p>C2：なぜ？</p> <p>多数：わらぐつの中に神様がいてるようになったのか。</p> <p>中心人物の心情の大きな変化を、「なぜ変わったのか」と問うことが、児童にも浸透してきた。</p>

写真 第8時の導入の様子

中心人物の「何が」「どのように」変わったのか

- 授業の発問によって、児童は物語の最初と最後における、中心人物の様子や気持ちを比べて考えることが定着した。これにより、物語の大枠を容易にとらえられるようになった。
- この発問は、授業の導入で以後毎回問うようにした。そのことで、児童は物語を読み進めるときに「中心人物の何が変わったのか」「どのように変わったのか」(次は「なぜ変わったのか」)を考えていくという流れを意識するようになった。

中心人物は「なぜ」変わったのか

次のような大きな発問と、それを支える小さな発問を組み合わせた。

- なぜマサエはわらぐつの中に神様がいてるようになったのか。
- おみつさんとわかい大工さんはそれぞれわらぐつをどう見ているのか。
- 神様はどこにいてるのか。

記録	教師の発言	子どもの反応
導入	<p>【前略】</p> <p>わらぐつ作りの良さは分かるつもりなんだって。</p> <p>大工さんはこのおみつさんのわらぐつをどう思っているんだろう。大工さんはおみつさんのわらぐつをいいなあと思っているのか。良くないと思っているのか。どっちだろう。</p> <p>おみつさんは自分のわらぐつに対してはどう思っているんだろう。</p> <p>【中略】</p> <p>そうすると、この二人のわらぐつへの見方はちょっと違うんだ？ここでわらぐつへの見方がずれてるんだね？</p> <p>今日のめあて、前回の続きから行こう。(めあて「大工さんとおみつさんはそれぞれわらぐつをどう見ているのか」と板書した)</p>	<p>多数：いいなあと思ってる。</p> <p>複数：だめだと思ってる。</p> <p>教師が強調に引く張っているため、子ども自身の問いにはなっていない。</p> <p>導入の段階で、児童は受け身になってしまっている。</p>

この後、わらぐつに対するわかい大工さんの肯定的な見方とおみつさんの否定的な見方を示す叙述を探した。その後…

<p>じゃあ、なんで大工さんは、おみつさんのわらぐつを買おうと思っただろうかね。</p> <p>「使う人の身になって作られている」ことに触れさせたかったので、「なぜおみつさんはそう作ったのか」と問う方がよかったと考える。</p> <p>ねえ、不思議に思わない？なんでこういうわらぐつを買おうと思うんだろうおねえ。近くの人と話し合ってみて。</p> <p>意見がある人？C9くんどうですか？</p> <p>本文中で述べられているのはまさに右のことであり、そこから「使う人の身になって作られている」ことに結びつけられなかった。</p> <p>似たような話が出た人いない？</p> <p>C4さんはどんな感じだったの？</p>	<p>この発問は大失敗であった。</p> <p>C2：おお、なんでだろう。</p> <p>C6：何で？</p> <p>C1：書いてないよ。しょうぶだから？</p> <p>C4：なんかあったかな？値段が安かったとか？</p> <p>(話し合う)</p> <p>C9：【前略】とても丈夫そうだし、見かけで決めるもんじゃねえって言ってたじゃないですか？それだから。あと、丈夫そうだし、長持ちしそうだから。他のところで、丈夫で長持ちするように書いてある。だからそれが目に入って、いいなあって思って、買った。</p> <p>複数：うん。まあまあ似てる。</p> <p>C4：たぶんだけど、丈夫だと思ったし、C9くんが言ったのと似てるけど、長持ちしそうだから。</p>
--	--

写真 第7時「おみつさんとわかい大工さんはそれぞれわらぐつをどう見ているのか。」についての話し合いの様子

神様が入っている、神様。入っているって感じになるんですね。ここに神様って言葉が2回出てきてるよね。みなさん、神様って、そうすると、どこにいるんでしょう？

重要な補助疑問である。

わらぐつだけでなく、「心をこめて作られたもの」ということを大工さんは言っている。そこに気付けるように、もう一つ疑問を重ねた。

【中略】

多数：わらぐつの中。

複数：いない。

(隣同士で話し合う)

C2：心をこめて作ったわらぐつ。

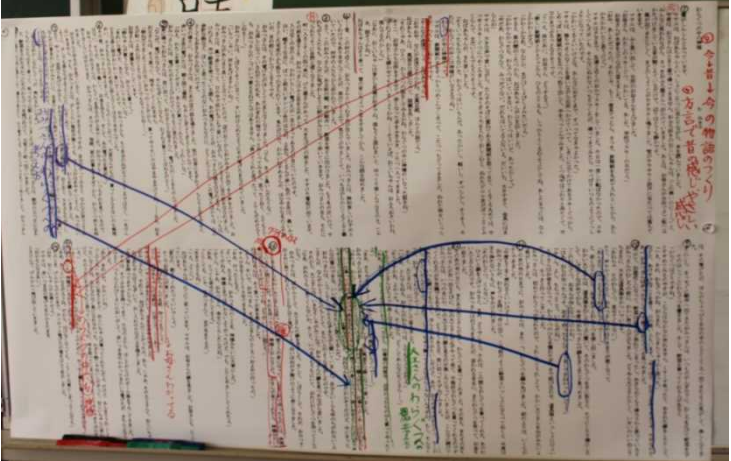
同じだって人？同じ言葉？	多数：(うなずく)
C4さん、どこにいるって？	C4：心をこめて作ったもの。
心をこめて作ったものの中に、神様はいらってことね。	「神様がいること」と「心をこめて作ったもの」がつながるようにしている。
(黒板の「心をこめて」を回す)	
C8くん、またおもしろいこと書いてたよね。どんなことだったけ？	C8：見かけで決めないで使えやすくて、長もちするように作るのを神様がいると分かったから。
【後略】	
まとは、いよいよ3時間分のまとめを出してもらいます。	大きな問いについてまとめさせたので、学習課題の意味がなくなっていました。
悪い、こっち(大工さんの言葉でマサエが変わったのはなぜか)でなくて、こっち(なぜマサエはわらぐつの中に神様がいると信じたようになったのか)の問いに対して自分の答えを出して。	読みを深めたい項目を精選し、学習問題を立てるべきであった。
【中略】	
書き終わった人は、隣の人同士で、こんなまとめを書いたということを話し合ってください。	(本時のまとめを自分の言葉で書く)

第8時「神様はどこにいるのか」についての話し合いの様子

- 「なぜマサエはわらぐつの中に神様がいると思うようになった(変わった)のか」という発問は、児童にとって難しい。時間をかけた思考や話し合いが必要であったが、教師が焦り、不用意に発問を重ねてしまった。
- 「おみつさんとわかい大工さんはそれぞれわらぐつをどう見ているのか。」という発問では、最終的に「使う人のことを考えて作られている」ということに結びつけたかったが、そこに至らずに児童の話し合いが停滞した。別の発問や、学習活動を入れる必要があった。
- 発問が多かったために、一問一答式のような流れになり、ついていけない児童の思考がストップしてしまった。一人読みだけでなく、ペア対話を重ねることなど、自分の考えを表出させる手立てが必要であった。

視点3 物語構造の可視化

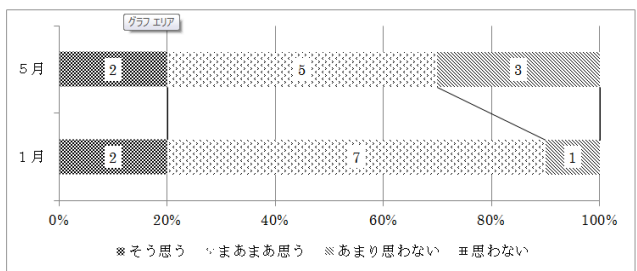
- 全文一枚プリントの扱いに児童は慣れ、言葉のつながりや中心人物の変化に自分から印を入れる児童も見られるようになった。
- 変化や場面を超えた言葉のつながりは全文一枚プリントに、行間への書き込みは教科書にすることで、俯瞰的な読みと詳細な読みの切り替えができるようになってきた。
- 「大造じいさんとガン」以上の文章量だったため、前回以上に文字が見えづらくなった。言葉をつないだり囲ったりしても、なんという言葉に線を引いたのか目を凝らす瞬間に、児童の思考がストップすることがあり、残念だった。
- 言葉のつながりは見えたが、「山場」へ向けた盛り上がりをとらえづらかった。「大造じいさんとガン」のように、物語の構造を図で示す必要があった。



5 研究の成果と課題

視点1 読みの系統指導

- 『主題』の読む力では、はじめは初読の感想とあまり差のない内容を書いていたのが、年度末になると、中心人物の変容をもとに記述する児童がふえるなど、少しずつではあるが、確実に「読みの力」を身に付けることができていた。こうして「読みの力」が高まってきたことにより、「物語が自分に語りかけてくることを考える学習が楽しい」思う児童が増えた(右図)。



- 「文学の読みの系統指導表」を活用することで、各教材文や単元で児童が身に付ける力を明確にしやすくなり、教材の分析に役立てることができた。
- 身に付ける力は分かるが、どの程度まで身に付けるかが明文化されておらず、指導の中で迷うことがあった。教材研究や教科指導の研修を通じ、この課題を解決できるようにしていく必要がある。
- 「主題」系列の読みの力などは、1つの単元で身に付けるには難しい内容である。複数の単元や学年をまたいだ計画的かつ継続的な指導が必要である。

視点2 読みを深めるための発問

- 「中心人物の何が変わったのか」、「どのように変わったのか」という問いを投げかけ続けたので、「わらぐつの中の神様」の学習では、初読の感想から、中心人物の変化について記述する児童も現れるようになった。
- 「中心人物はなぜ変わったのか」を支える補助発問が、児童に深い読み取りや思考、対話を促すものにできなかった。

「中心人物はなぜ変わったのか」という問いは、時として非常に深い読みの力や想像力が必要とされ、難しい発問になる。そうすると、個人で解決するのは難しく、友達との対話によって新たな読みの視点や見方、考え方を発見することが望ましい。アンケートからは次のような結果が出ている。

「一人読み」と「話し合い活動」では、2回の調査どちらでも「話し合い活動」の方が好まれる傾向がある。学級の児童の話からは、「自分の読みに自信がもてるから」という旨の話を聞く。

また、話し合い活動が楽しいかについて、「そう思う」と答える児童は増えたのは、ペア対話や全体での話し合いから、新たな読みなどを獲得できたためであると考えられる。しかし、1人の児童は「あまり思わない」と答えるようになった。本研究における授業のように、不用意に発問を重ねたり、補助発問の質がよくなかったりすると、読みが深まらないどころか、児童の思考が停止することもある。一問一答の流れが多かったり、読み取りや話し合いの深まらない発問はなげかけたりした授業の結果が数値として表れている。

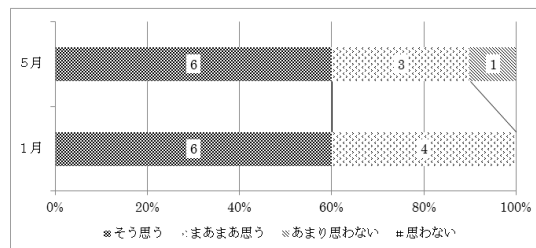
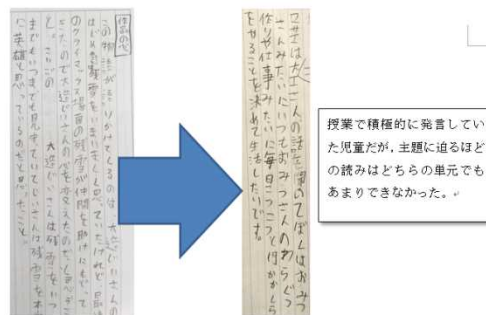
視点3 物語構造の可視化

- 全文一枚プリントの活用により、中心人物の心情の変化の可視化が容易になった。これにより、物語の大枠を児童がとらえやすくなり、物語の読み取りがしやすくなった。
- 物語の「設定」と「結末」における言葉の対応など、巧みな言葉のつながりに気付く児童が増えた。
- 教材文が長いと、全文一枚プリントの文字が小さくなる。そうすると行間への書き込みが難しいので、教科書と併用した効果的な活用などの手立てを今後も模索していく必要がある。

また、授業中の発言などからは、中心人物がどう変わったのかは的確にとらえることができるようになることがわかったが、ノートの記録を見ると、中心人物が「なぜ変わったのか」を、言葉を手がかりに読み深めることはできていなかったことが分かった

最後の単元「わらぐつの中の神様」で「主題（作品の心）」をとらえるような深い読みができた判断できたのは、10名中4名であった。「大造じいさんとガン」では1名しかいなかったことを考えると、確実に読みの力がついてきているといえるが、まだまだ手立てに課題があると言える。

また、本学級の児童は学習意欲（学習は楽しい）が全体的に高いものの、研究の前後の割合の変化に着目すると、「物語の学習をあまり楽しいと思わない」という児童は0になったものの、学習意欲の向上は見られなかった（右図）。



以上の点から、本研究における検証の結果は次の通りである。

検証の結果

読みの系統指導と読みを深めるための発問、物語構造の可視化をした学習を行えば、物語の大枠をとらえ、登場人物の変容から感じたことをまとめることができるようになり、自分の考えの深まりを実感できるが、さらなる深い読みへはつなげることができなかった。また、学びを楽しむ児童に育てるには、児童の実態に応じてさらなる手立てを講じる必要がある。