

物語のおもしろさを味わう国語科授業 —分からなさを生かした対話と副教材の活用—

U17C206A 佐藤 亮一

1 はじめに

本研究は、「子どもが物語のおもしろさを味わうための授業づくりの視点や学校体制の在り方」を明らかにしようと取り組んだものである。

子どもの読書離れが加速する今、教師ができることは、「授業を含めた学校生活で、本のおもしろさを味わわせること」である。筆者は、本の中でも特に「物語」に焦点を当てて取り組んだ。「物語を読むおもしろさ」は、ストーリーを自分なりに味わい、他者のとらえとの違いを味わうこと（読みの交流）にあると考える。そして、読みの交流が多様な本に広がれば広がるほど、おもしろさを深く味わうことができると考える。そこで、次期学習指導要領の動向も踏まえ、目指す授業像を次のようにとらえた。

- ① 言葉のやり取りを中心とした主体的・対話的で深い学びのある授業
- ② 学習したことが読書生活に結びつく授業

しかし、筆者の実習校では、自身の授業も含めて課題が多い。①については、必要感をもたないかわり合いや、「教師対一部の子ども」のやりとり、苦手な子への支援不足等が見られる。筆者の授業では、子どもが互いの読みを語り合ったり、試行錯誤をしたり、困り感を表出したりする場も十分とはいえない。②については、授業時数の多くが教科書の内容理解に費やされ、子どもが授業の中で多様な本に出合う機会が少ない。日常の読書は、ほぼ個人任せになっており、子どもの読書生活は二極化している。

こうした現状を打破し、①②の授業を具現化するために、本研究では、次の2つの手立てを取り入れた授業実践を行った。

- ① 分からなさを生かした対話
- ② 副教材の活用

そのうえで、授業づくりを支える学校体制の在り方について考察した。

2 「分からなさを生かした対話」の授業実践

「分からなさを生かした対話」とは、「一人ひとりがつもつ、教材文や友達の考えに対する分からなさを解決するための対話」である。従来の「AかBか」の二項対立の対話では、子どもの意識は相手の説得に向けられる。また、あいまいな意見や「分からない」という意見は切り捨てられる。そうではなく、一人ひとりがつもつあいまいさや分からなさをも含んだ対話を組織するのである。そうすることで、子どもの参加意識が高まったり、純粋に物語に浸れたりする授業に転換できると考える。具体的には、単元を2段階の対話で構成する。「互いの読みを知るための対話」と「分からなさを解決するための対話」である。それらの対話の効果として、次の2つを検証する。

- ① 一人ひとりが単元のねらいを達成したか
 - ② 一人ひとりが読みを広げたり深めたりしたか※
- ※ 他者の読みの根拠に納得しながら聴く姿等を「広げる姿」とし、新しく根拠を付け加えながら自分の読みを話す姿等を「深める姿」とした。

行った実践は、次の3つである。

- 実践1：「注文の多い料理店」（第5学年、H29.9）
- 実践2：「ごんぎつね」（第4学年、H29.10）
- 実践3：「海のいのち」（第6学年、H29.12）

実践1では、分からなさが多様に生まれる単元構成に焦点を当て、実践2では、友達の考えに対する分からなさを解決に焦点を当てた。これらの実践を通して、分からなさを解決方法や質問の仕方を指導することが重要であることが分かった。それを踏まえて行った実践3について、以下に述べる。

1) 2段階の対話を行った授業の様子

① 互いの読みを知るための対話

「海のいのち」の「心に響いた文ベスト3」について4人グループで対話をした（ミニ読書座談会＝写真1）。対話の進め方は、図1の



写真1 心に響いた文ベスト3についての対話

とおりである。「心に響いた文」を選ぶ観点に「よく分からないけど深い意味がありそう」も入れたことで、ハルトの班では、選んだベスト3の中に、教材への分からなさ（「なぜ永遠にここにいられる気がしたのか」等）が表れていた。

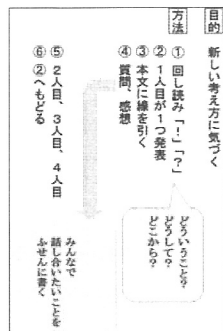


図1 対話の方法

② 分からなさを解決するための対話

分からなさを解決する方法として、複数の根拠をつなぐ読み方を例示したうえで、グループ対話を行った。ここでは、互いの発言を聞き合い、自分の読みに取り入れながら話す姿が見られた。以下は、ハルトの班の対話である。

	ヒロキ	ハルト	ユウコ	ヒナタ
1	「永遠にここにいられるってどういう思い?」これいけるかも。			
2		えー、親だと思っているからじゃない?		
3	落ち着くとか?			
4			あー、なんか自分が育った、育ったというか。	
5		親を殺したクエだから。		
6	それはないと思う。		それはちがう。	
7				
8	そしたら一刻でも早く殺したいって思うでしょ、葬のところで、ぶすって刺して。			
9		だから、そうしたら海のめぐみが壊れるわけでしょう。		
10				あー。
11			海のめぐみが、取ったらダメだから、あれみたいな。	
12	お父さんがずつと言ってたから。			
13			もうそう、ずつと言ってたから取れないんじゃないの、海のめぐみ。	
14	言ってたからだよ。自機するよとなく。			

「なぜ永遠にここにいられる気がしたのか」という問いに対して、ハルトは「クエを親だと思ったから」と発言した。「それなら一刻も早く殺したいはず」との反論を受け、「クエを殺したら海のめぐみが壊れる」と付け足した。その読みは、ユウコやヒロキの、父の人物像と関連させた発言（11～14）を引き出していった。最終的に、この班が出した答えは、「父が

言った『海のめぐみ』がそこで見つけたクエで、それがそこにいたから」であった。当初の分からなさが解決され、自分たちなりの納得解を得た姿であった。

こうした対話を副教材（いのちシリーズ）でも行い、最後に「いのち」についての読書座談会を行った。

2) 結果と考察

① 一人ひとりが単元のねらいを達成したか

単元のねらい（人物の相互関係や心情をとらえる）を達成したと判断できる記述をした子どもの割合は、学級全体の96%と高い数値を示した。これは、2段階の対話において、複数の根拠をつなぎながら話したこと、そして登場人物の関係が必然的に話題になっていたことが影響していると考えられる。

② 一人ひとりが読みを広げたり深めたりしたか

読みが広がったり深まったりした子どもの割合は、「分からなさを解決するための対話」を行った時間において高い数値を示した（グループ対話61%、全体対話89%）。ハルトの班でも、同様の結果が得られた。対話の中心であったハルトは、発言するたびに新たな根拠が付け加わっていき、周りの子ども納得したり新たな読みを語ったりしていった。一人ひとりの分からなさを共有したうえでの対話が、班員全員の読みの広がりや深まりを生み出したといえる。

3) 成果と課題

実践1～3の成果は、『「分からなさを生かした対話」を取り入れた授業モデル』（図2）を確立できたことである。それは、「話しやすい話題設定のもと、教材文への分からなさや友達の考えへの分からなさを可視化し、根拠を関連付けることで解決していく」という流れである。この対話では、小グループを編成すること、対話のめあてや方法を明示すること、

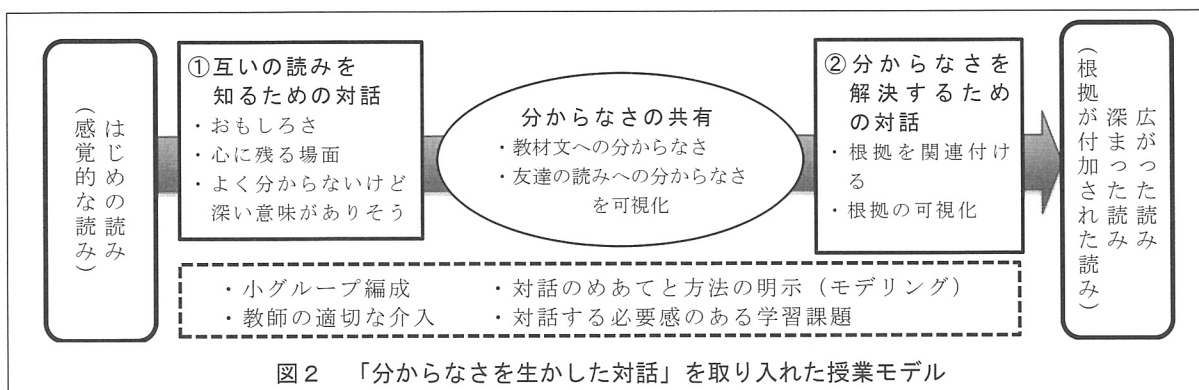


図2 「分からなさを生かした対話」を取り入れた授業モデル

教師が適切なタイミングで介入すること、対話する必要感のある学習課題を設定することが鍵となる。

一方で、教材文が読めない子どもや対話が苦手な子どもの支援の在り方については課題が残った。

3 「副教材の活用」の授業実践

「副教材」とは、教科書教材以外の物語のことである。多様な副教材を用意するために、市立図書館と連携する。具体的には、教科書のコピーと選定条件のメモを市立図書館の司書の方に示し、授業のねらいを伝えたくて、選書してもらった。この副教材を用いた効果として、次の2つを検証する。

- ① 一人ひとりが単元のねらいにある読み方を身に付けたか
- ② 一人ひとりの読書の幅が広がったか

担任する第5学年で、次の2つの実践を行った。
 実践4：「世界でいちばんやかましい音」
 実践5：「注文の多い料理店」

実践4は「山場をとらえる読み方」、実践5は「構成と表現の工夫をとらえる読み方」に焦点を当てた。ここでは、実践5について、以下に紹介する。

1) 副教材を活用した授業の様子

市立図書館から、構成をとらえるための副教材を60冊、表現をとらえるための副教材を40冊借りた。絵本から小説まで、難易度は様々である。第1次では、主教材での学習をもとに、各自が選んだ本の構成や表現の工夫をワークシートに整理し、互いに紹介し合った(写真2)。読むことが苦手な、授業中の発言がほとんどないヨシトは、絵本「かいじゅうたちのいるところ」を選び、勢いよくワークシートに書き込んでいった。そのワークシートは、次のとおりである。

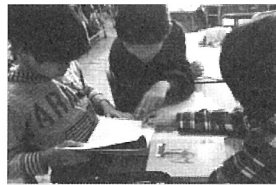
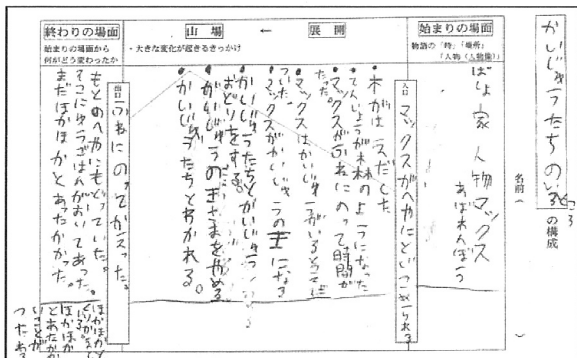


写真2 副教材の構成や表現についての対話



物語のストーリーをとらえ、構成・表現ともに適切にメモをすることができている。

第2次では、構成と表現を工夫して自作の物語を書く活動を行った。全体的に、構成の工夫に比べて表現の工夫に弱さが見られたが、学習内容が生かされた、個性的な作品が多かった。分量の学級平均は原稿用紙10枚、少ない子で3枚、多い子で37枚だった。ヨシトは、選んだ絵本の人物像を参考にしながら、友達が少ない少年が友達の大切さに気付く物語を書いた。以下は、その物語の一部である。

あるところにあんまり友達を大切にしない少年マックスがいました。今日はマックスは公園に遊びに行きました。
 「よっしゃ、おれの勝ちだ。」
 マックスはサッカーの試合で勝ちました。
 すると地面がゆれはじめました。「ここがたんがたん」とすごいゆれでした。
 「なんだ地震か」とマックスが言ったら公園にいた人が言いました
 「あそこを見る隕石だー」
 周りの人達は「逃げろー」
 「隕石が落ちてくるー」
 など大きいわぎ。マックスはふるえが止まりません
 「どうしよう家に帰ろうかな」とおびえていたらついに隕石が落下してしまいました
 マックスが目を見ました
 「ここはどこだ」と言いました。そして近くから変なうなり声が聞こえました(後略)

一線部に、不思議の世界への入り口やオノマトペなど、構成や表現の工夫が見られる。句読点やマスの使い方等、基本的な文章の書き方に課題があるヨシトが、自力で原稿用紙5枚の物語を書き上げた。

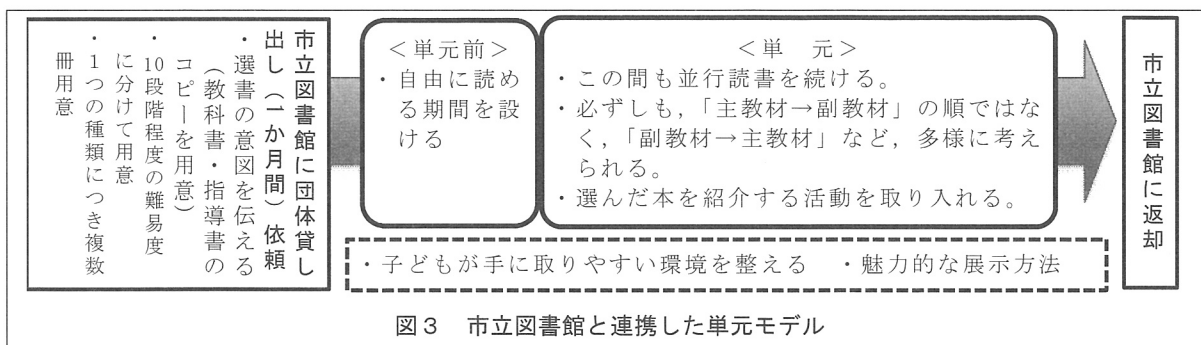
2) 結果と考察

- ① 一人ひとりが単元のねらいにある読み方を身に付けたか
 構成をとらえた判断できる子の割合は、ワークシートの記述で83%、自作の物語で92%と高かった。一方、表現をとらえた子の割合は、ワークシート、自作の物語ともに46%にとどまった。構成と表現の2つをねらったことで、子どもの意識が焦点化しなかったことなどが原因と考える。ただ、読みが苦手な子ほど、これまでの作文に比べ工夫が見られたという傾向があった。読むことが苦手な子にとって、絵本という副教材が有効であったことが示唆される。
- ② 一人ひとりの読書の幅が広がったか

単元の振り返りの記述内容や読書調査、日々の姿の観察から、子どもの読書量の増加や幅の広がりが認められた。授業で多様な副教材を取り入れたこと、日常的にそれらの本に親しめる環境を整えたことが影響していると考えられる。

3) 成果と課題

実践4・5の成果は2つである。1つ目は、「副教材を活用した単元構成モデル」(図3)の確立である。



市立図書館との具体的な連携方法を明らかにすることができた。2つ目は、学力差を越えた授業の実現である。どの子にも、単元のねらいにある読み方の定着、読書量の増加、読むことに対する意識の向上が見られた。また、選ぶ本が一人ひとり異なるため、得意な子が苦手な子に教え込むような対話ではなく、対等な関係の対話場面が多く見られた。

一方で、課題も2つある。1つ目は、副教材のさらなる活用の工夫である。副教材を用いた対話場面で、「分からなさを生かした対話」を取り入れたり、どんな本を何冊用意するかを明確にしたりすることで、学習効果を高めることができると考える。2つ目は、実践が学年内にとどまり、学校全体に広げられなかったことである。

4 授業づくりを支える学校体制の構想

実践1～5を通して、目指す授業モデルを明確化することができた。しかし、個人の授業実践だけでは、学校課題を解決することはできない。そこで、授業を充実させる前提となる学校体制の在り方について構想した。ソフト面では、年間指導計画を作成した。「発達段階に応じた、分からなさを生かした対話の具体的な姿」や「いつ、どんな副教材を用いて、どんな読み方を獲得させるか」といった指導計画の立案に重きを置いた。

ハード面では、読書環境の整備計画を作成した。本実践では、学年・学級レベルで、手の届くところに本がある環境づくりを行った（写真3）。それを学校レ



写真3 各教室前に設置した学年の図書スペース

ベルに拡大する。例えば、実習校では、スクールアシスタントと連携して学校図書館を授業で活用しやすくするための環境を整えることができると考える。

その他にも、図書館教育全体計画の見直しや、中学校区の取組の見直し、地元の市立図書館との連携の見直しの必要性も感じている。できることから始めて、学校課題の解決に取り組んでいきたい。

5 おわりに

2年間に渡って、授業実践や学校体制の構想を行ってきた。この間、常に「一人ひとりの子どもの学び」を頭の中に描いてきた。それは、読むことが得意な子も苦手な子も、授業で物語のおもしろさを味わい、自分なりの方法で本に親しめるようになってほしいという思いからだった。

「分からなさを生かした対話」の実践では、グループ全員で顔を寄せて根拠を探す姿や、根拠がなくなっていくたびにグループで声を上げて喜ぶ姿が見られた。「副教材の活用」の実践では、読むことが苦手な子が、長い物語を読んだ友達に「この本の山場はどこなの？」と質問する姿が見られた。保護者からは、「これまでで一番本を読んでいた」「時間を忘れて小説を書いていた」等の声が寄せられた。こうした事実から、本研究は、一人ひとりに「言葉のやりとりを中心とした主体的・対話的で深い学び」を保障し、「学習したことが読書生活に結びつく」可能性をもったものであるといえるだろう。

また、筆者自身も、自分の授業だけでなく、学校全体に目が向くようになった。授業と図書館教育とを切り離して考えるのではなく、授業の中で多様な本に触れる機会を保障することが大切なのである。

本研究が、物語のおもしろさを味わわせる授業づくりや学校体制づくりの一助となり、自ら本を手取る子どもが増えることにつながれば幸いである。