物語文における児童の読みを広げ深める授業づくり

～児童の対話に着目して～

月岡千夏（教育実践コース）

1　研究の背景

本研究は「児童が読みを広げ深めること」を目的に、児童の対話に着目し、その対話を促す手立てを明らかにしようと取り組んだものである。子どもたちが読書に親しみ、自らの想像力を活かして読みに向き合うことができるよう、国語の「読むこと」領域の中でも、「物語文」に焦点を当てて検証授業を行った。

2　読みを広げ深める授業づくり

(1)　授業の中で目指す姿

本研究では国語科物語文の授業を構想した。本研究における読みとは、「児童が教材を読んで感じたこと、考えたこと」を指す。また、読みを広げること、読みを深めることの定義づけは以下の通りである。

読みを広げる
新たな読み（とその根拠）に気が付くこと
読みを深める
自分の読みに新たな根拠が付け加わること

実践は次の４つである。実践１、２、３は単元を通して授業を行ったが、実践４では単元の中の１時間をもらって授業を構想した。

実践１	：「サーカスのライオン」	（第３学年）
実践２	：「はりねずみと金貨」	（第３学年）
実践３	：「風切るつばさ」	（第６学年）
実践４	：「海のいのち」	（第６学年）

(2)　物語文における３つの対話

児童の読みを広げ深めるために、筆者が着目したのが「対話」である。

①　実践１における児童の姿から

実践１までは、対話の中でも“他者との対話”に着目して、研究を進めていこうと考えていた。しかし、実践１の授業の中で、様々な児童の姿を観察することができた。最初から最後まで友達と話し合いながら答えを見つけ出そうとする児童の姿や、自分一人でじっくりと教材を読もうとする児童の姿。また、他者と話して解決に向かっていたものの、「よく分からなくなった！」と自分の机に戻って一人で考えだす児童の姿や、自分の考えがまとまったのちに隣の児童に「どうなった？」と話しかける児童など、“児童同士の対話”だけではなく、“教材との対話”や“自己内対話”を行っていると考えられる児童の姿も多く観察された。

②　本研究における対話とは

実践１を受けて、本研究は「他者との対話」に「教材との対話」「自己内対話」を加えた３つの対話に着目して授業を行うこととした。文部科学省が 2017 年に示した『学習指導要領「平成 29 年度小・中学校新教育課程説明会（中央説明会）における文科省説明資料」』では、「子供同士の協働、教職員や地域の人との対話、先哲の考え方を手掛かりに考えること等を通じ、自己の考えを広げ深める『対話的な学び』が実現ができているか」と対話的な学びを定義づけている。このような姿は、文科省が示している対話の姿とも一致していると考える。

(3)　児童の対話を促す手立て

先ほどの３つの対話を踏まえ、実践２「はりねずみと金貨」では、以下の４つの手立てを構想した。

- 児童が「不思議」と感じていることを、学習課題として設定する
- 自分の考えをもつことができるよう、教材とじっくり向き合う時間を保障する
- 児童が自分と相手の考えを比較しやすいように、考えを可視化する
- 相手の考えをより理解できるよう、児童の“訊く”という行為を促す

この手立てを講じた授業を分析してみると、他者の読みに「なるほど」と納得する児童の姿は多かったものの、他者の読みや新たな根拠を自分の読みに付け加える児童の姿は少なかった。実践２の児童の姿から、他者が着目した叙述を吟味したり、他者の読みをじっくりと理解したりする時間が児童にとって足りていなかったことが分かった。これを踏まえて実践３と４を行った。

3　実践３の結果と省察

(1)　授業の概要

２年次前期に、小学校第６学年読むことにお

いて「風切るつばさ」の検証授業を行った。単元の中で検証するのは第２次（全４時間）である。第２次では、児童の初発の感想をもとに学習課題を立て、物語の読解を行った。

(2)　対話を促すための手立て

実践２で自分の読みを深めている児童の学びを分析すると、他者の読みに「なるほど」と共感して終わりではなく、「なるほど」といったん他者の読みを受け入れてから、「じゃあ、自分はどう思うのか」と教材と対話し直し、もう一度“自己内対話”に返っているのではないかということが示唆された。不思議を大切にした課題設定や訊くことの促しも必要な手立てではあるが、教材との対話や自己内対話を促すためには、やはり児童が教材に向き合えるような手立てを講じることが重要であるということを考察した。そこで実践３では、児童の対話を促すために以下のような手立てを講じた。

ア児童の「不思議」をもとにした学習課題の設定 イ児童が教材に向き合えるような手立て ウ児童の“訊く”という行為の促し

ア　児童の「不思議」をもとにした学習課題の設定

児童が目的意識をもって対話を行うことができるよう、児童の意識を大切にしながら学習課題を設定する。教師から一方的に提示された学習課題ではなく、子どもたちの「不思議」をみんなで共有して学習課題とした。

イ　児童が教材に向き合えるような手立て

児童が教材に向き合えるよう、３つの手立てを講じた。講じた手立てとしては、「教材に向き合う時間の保障」「叙述と児童の読みのつながりの可視化」「他の児童が着目した叙述やことばに目を向けさせる言葉かけ」である。

ウ　児童の“訊く”という行為の促し

毎回の授業で児童が読みの交流を始める前に「考えを聴いてよくわからないなと思ったら、『どうしてそう思ったの？』『どこからそう考えたの？』と訊くことを大切にしてね」と児童に伝えた。また、児童が交流中に机間指導を行う際には、教師の方から「これってどこからそう思ったの？」「〇〇さんのこれってどういうこと？詳しく教えて？」と児童に訊きながらグループ間をまわるようにした。

(3)　児童の読みの広がり、深まり

「読みが広がる」姿を省察するにあたっては友達の考えが書かれているか、「読みが深まる」姿を省察するにあたっては、最初の児童の考えと最後の考えを比較して新たな根拠が付け加わっているかで判断した。また、最初に自分が着目していた叙述ではなく、他者が着目していた別の叙述を根拠に新たな自分の読みを形成した児童も、根拠が増えたからこそ読みの変容が起こったと推測した。そのため、そのような児童も今回は“深まる”に含んでいる。

検証授業１時間目「どうしてクルルは飛べなくなってしまったのだろうか」　全体：25 人

読みが広がった児童の割合	読みが深まった児童の割合
88.0%（22 人）	44.0%（11 人）

検証２時間目「どうしてカララはクルルのもとへともどってきたのか」　全体：27 人

読みが広がった児童の割合	読みが深まった児童の割合
92.5%（25 人）	37.0%（10 人）

検証３時間目「なぜカララがもどってきたのに、クルルは飛ぼうとしなかったのか」　全体：27 人

読みが広がった児童の割合	読みが深まった児童の割合
81.4%（22 人）	48.1%（13 人）

検証授業４時間目「死んでもいいと思っていたのにどうしてクルルは飛べたのか」　全体：27 人

読みが広がった児童の割合	読みが深まった児童の割合
74.0%（20 人）	44.4%（12 人）

結果から、読みが広がった児童が多いが、友達の考えを受けて教材と出合い直し、自分の読みに根拠を付け足そうとする児童は毎時間半数未満でとどまったということが分かる。

(4)　成果と課題

授業実践３では、児童の読みを広げ深めるために、児童の３つの対話に着目し、その対話を促すための手立てを講じた。この実践から、２つの成果が得られた。１つ目に、教材に向き合う時間を保障することによって、児童の教材との対話を促すことができた。そして、そこで醸成された読みを基盤としながら、子どもたちは自分の読みを広げたり深めたりしていくと考えられる。成果の２つ目は、他の児童が着目した叙述やことばに目を向けさせる言葉かけについてである。ある児童が着目したことばをクラス全体で共有し、「自分はその言葉から何を考えるか」と問いかけたことによって、そのことばやその近くの叙述から新たな読みを形成

したり、話し合いを聴いていた児童が新たな叙述を根拠に自分の考えを書いたりするような姿を観察することができた。このような児童の姿から、この手立てを講じることは児童の読みを広げ、深めることにつながると考えられる。

しかしその一方で３つの課題も残った。１つ目に、「児童の『不思議』をもとにした本時の学習課題の設定」についてである。実践３から児童数人の不思議は、クラス全体で追究したい学習課題にはならないことを実感した。授業では“ずれ”を活かしながら児童の「なんで？」「どうして？」という気持ちを高めていくことが必要であることを実感した。２つ目に「児童の“訊く”という行為の促し」である。これまでの実践の中での児童の姿として、「他の友達の考えを知りたい！」と本当に思わなければそのような行為は生まれないことが分かった。また教師が促し、児童の方から「それってどういうこと？」という訊く行為が生まれたとしても、「知りたい！」という気持ちがなければ、それはただ形式的に訊いているだけに過ぎない。児童の“訊く”という行為は直接的に手立てを打つのではなく、他の手立てを充実させることによって生まれてくるということを児童の姿から学んだ。３つ目に、「児童の読みを大切に扱うこと」が課題として挙げられる。実践３の全体交流の場面において、「児童が着目した教材やことば」を取り上げたものの、「児童の読み」をもっと丁寧に扱い、その児童がその叙述をどのように読み取ったのかを周りが理解できるようにするべきであったと考える。他者との対話においては、相手がどのようなことを言っているのか理解し、それを受けて自分はどう思うのかを考えることが必要になる。全体での読みの交流の場面では、教師が適切に介入し、児童の読みを全体で理解できるように促していくことが大切になる。

３　実践４の結果と省察

(1)　授業の概要

２年次後期に第６学年の国語科「読むこと」において検証授業を行った。扱った教材は「海のいのち」である。なお、本実践では第７時間目のみ授業を行っている。

授業のねらいは、「第５場面について、『なぜ太一はクエを突かなかったのか』について考えることを通して、他の登場人物（クエ、父、与吉じいさ等）と太一との相互関係を踏まえながら、叙述を根拠に太一の心情の変化をとらえることができる」とした。また、学習課題は「おとうを破ったクエかもしれないのに、どうして太一はクエを打たなかったのであろうか。」と児童の発言を拾いながら設定した。

(2)　対話を促すための手立て

実践４では、児童の対話を促し、児童が読みを広げたり深めたりすることができるよう、以下の４つの手立てを講じた。実践３の手立てを活かしつつ、本授業においては児童の読みを以前よりも丁寧に扱うように留意した。

ア前時までの学習や児童の経験とのずれを生かした学習課題の設定
イ教材に向き合う時間の保障
ウ他の児童が着目した叙述やことばに目を向けさせる言葉かけ
エ他者の読みに触れ、理解できるような教師の言葉かけ

(3)　児童の読みの広がり、深まり

①　全体での結果

実践３では、子どもの「読みを広げる」「読みを深める」姿をワークシートの「まとめ」から見取ろうとした。しかし、「自分の考えの根拠も書きましょう」と指示をすると、最も関係すると考えられる叙述のみしか取り上げない児童が多くいるということが実践３から分かった。そこで本実践では、ワークシートのまとめだけでなく、授業中の発話記録、授業で用いるワークシート、振り返り等のすべてから子どもたちの読みが広がった姿、深まった姿を見取ることとした。結果は以下のようになった。クラスの児童数は27人である。

読みが広がった 児童の割合	読みが深まった 児童の割合
92.6%(25人)	44.4%（12人）

読みが広がった児童の割合は 92.6%とかなり高い割合となったものの、読みが深まった児童の割合は44.4%と半分以下にとどまった。

②　授業における児童の様子

授業では「どうして太一はクエをおとうと思おうとしたの？」という児童の疑問を取り上げ、全体で読みの交流を行った。

◆　読みが広がった児童の姿

読みの全体交流において、どうしても発言する人が偏ってしまった。そこで全体には「○○さんの気持ち分かる？」と投げかけるようにした。

その中でもAは、全体の読みの交流では発言は

していなかったものの、「〇〇さんの気持ち分かる？」と問いかけたときに強くうなずいたり首を傾げたりしながら自分の気持ちを伝えてくれた児童である。最初に自分の考えを書くよう指示した際、

「P112L11“おとう、ここにおられたのですか。また、会いにきますから”から、クエがおとうだと思えたから」

という自分の読みを書いていた。そして、授業の最後に「学習課題に対する自分の考えを書きましょう。」と指示したところ、

太一は、クエをついたら海のいのちがなくなると思い、おとうと思うことでクエを殺さないようにした。

と書いていた。また、授業後の振り返りには、

太一は、クエを殺したら、おとうの海がなくなる（変わってしまう）と思ったから、クエをおとうと思うことで殺さなくてすむようにしたということが分かりました。最初はどうしてかなと思ったけれど、考えているうちに太一がどう考えているのか分かりました。

と記述していた。ここから、「〇〇さんの気持ち分かる？」とクラスに問いかけ、児童らが他者の読みを受け止めることによって、児童の読みが広がるという結果が得られた。Aは“「おとう、ここにおられたのですか。また会いに来ますから。」”という叙述について、他者の読みを受けて自分の考えを変容させていた。さらに、振り返りの中では“最初はどうしてかなと思ったけれど、考えているうちに太一がどう考えているのか分かりました”と書かれており、太一の行動への理解が深まったということが読み取れる。

◆　読みが深まった児童の姿

「どうして太一はクエをおとうと思おうとしたの？」という発問を受けて、Bは以下のように発言した。

B：おとうを倒してしまったかもしれないクエがいなくなってしまったら、そのクエ自体があの、その、おとうの生きた証みたいな。死んでしまったおとうの思い出みたいなものだから、そのクエを倒してしまったら思い出が一つ消えちゃう。だから。だから、そのクエもおとうの思い出の一部だから、そのクエをやらなかったんだと思う。

その後、Bとは違う考えの児童が自分の読みを発表した。

C：今の意見も言っていることは凄くわかるんですけど、もしかしたらおとうは魚人だったって説で。“うみにかえられましたか”って書いてあるんですけど、もともとおとうは本当に海にいて、死んで返っていったんじゃないか。それで“うみにかえられましたかって”。それで太一もこの海の絵が、足の感じとかが魚に似てる…（ジェスチャーで表す）
D：つけたしで、108 ページの7行目を見てください。与吉じいさも“海にかえられましたか”って書いてあるじゃないですか。だからその文が…

CとDがその叙述に着目したと発言した際に、「そういう意味じゃないんじゃない…？」というつぶやきが児童らの中から起こっていた。そのため、CとDが着目していた“海にかえられましたか”や“海にかえった”という叙述を全体で取り上げることとした。その後、他の児童の読みを聴きながら、授業を進めていったところ、Bがもう一度挙手をした。

B：（父は）ずっと海に親しみがあったから。んと、ずっと海に親しみがあるから、父は海にかえっていったんじゃない？　だから、やっぱり、この海は父の思い出…

Bは、冒頭で語った自分の読み「この海は死んでしまったおとうの思い出」と、他の児童が着目した“海にかえりましたか”という叙述をつなげながら、考えていることが分かる。Bはこの全体での読みの交流を通して、自分の読みを広げ、深めているということが推測される。

(4)　本研究における成果と課題

手立てを講じる中で、児童らが対話を行う様子が観察された。例えば、“他の児童が着目した叙述やことばに目を向けさせる言葉かけ”を行ったところ、他者が着目した叙述を再度読み直したり、自分と他者の読みを比較し反応したりする児童の姿があった。この姿は、児童が教材と対話し直したり、他者と対話をしたりしているといえるのではないだろうか。

しかし、本研究においては特に「読みが深まる」について課題が残った。今後は、児童の対話の促し方を見直すだけでなく、読みの交流において多くの児童の読みを引き出すことに力を注いでいきたいと考える。

【引用文献】

文部科学省（2017）「平成 29 年度小・中学校新教育課程説明会（中央説明会）における文科省説明資料」