

子どもに読みの連続性を生む物語単元の構想

物語の授業実践に中心課題を設定することの意義

高橋 真徳（教育実践コース）

1 研究の目的

(1) 物語における読みとは何か

田近(2000)は、戦後の正解到達主義的な指導や作品と読者の関係性が曖昧だった読者論の課題を踏まえて、読書行為について主張した。これは、他者との読みの交流を通して、自分の読みの成立過程を問い直すという行為を指す。一方、西林(2005)は、目指すべき読みをいわゆる正しさという概念ではなく、叙述との「矛盾」や「無関連」の克服に求めた。本研究では、両者の主張を踏まえて、物語における読みを「子どもどうしの読みの交流を通して叙述を捉え直すことで、当初の読みとの矛盾や無関連を克服し、物語の世界を具体的に想像する行為」と定義する。

(2) 物語の指導にかかわる問題意識

物語は非現実世界を対象としており、子どもにとって目的意識や見通しが明確でなければ前述のような読みは表出されない。在籍校での物語の授業の調査では、常に教師から学習課題が設定されているがゆえに、「叙述を基に具体的に想像する場が不足している。」「単元における読みの関連性が低い。」といった課題が明らかになった。

(3) 研究の方向性

前述の課題を一単位時間の授業で解決することはなかなか難しい。石丸(2020)は、ゴールである「考えの形成」を中心に単元を構想することで方向性がぶれずに各時間のつながりを強くすることができると主張する。これは、学習者である子どもの読みにも当てはまる。筆者はそれを「読みの連続性」と呼び、以下のように定義する。

読んで理解したことに基づいた考えの形成に向かって、精査・解釈における子どもの読みが切れ目なく続くこと

そして、それを生むために必要なものが単元における中心課題(以下、中心課題)の設定だと考える。この中心課題とは、二瓶・青木(2019)の主張する「主発問」を教師と子どもの双方向から捉えた概念である。筆者はこの中心課題の設定により、子どもに目的意識や見通しが明確になり、読みの連続性が生まれると考えた。

本研究では、中心課題を設定することで生まれる読みの連続性の具体とその効果を明らかにする。

2 「帰り道」の実践

令和4年度前期に、「帰り道」(光村図書 令和2年度版 6年)で次のような実践を行った。

(1) 単元の構想

この物語には、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特性がある。それを踏まえた単元計画は以下の通りである(表1)。

表1 「帰り道」の単元計画

次	時	学習活動
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。

(2) 授業の実際

① 中心課題の設定(第1次・第1時)

筆者が物語を範読した後、「物語を読んで感じたことは何か。」と問い、児童に初発の感想を書かせた。児童からは、「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。」といった感想が出された。筆者は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。事前に初発の感想の傾向を自覚化させていたことで、自然な流れで中心課題を設定することができた。中心課題を設定する際には、児童の考えたいという思いと教師が指導すべき内容の折り合いをどのようにつけていくかが大切である。

② 精査・解釈における読み(第2次・第4時)

「天気雨が降る前、律はどのような人物だったといえるのか。」という学習課題に対して、児童からは「行動がおそい人物」「自分の考えをうまく言葉にできない人物」といった読みが出された。その後、読みの成立過程の問い直しを促すために、二瓶・青木(2019)が主張する「切り返しの発問」を行った(表2)。

表2 読みの検討時の筆者と児童のやり取り(下線は筆者)

T: <u>Eさんが言ってくれた「行動がおそい」…律って根っから行動が遅い人間なの？それとも違う事情があるの？</u>
(中略)
T児: 根っからではなくて、昼休みのことを根にもっている。

下線は子どもの読みを揺さぶる「切り返しの発問」といえる。このような発問を入れながら、読みの妥当性について検討させた。以下は、L児が書いた学習課題に対する読みである(表3)。

表3 L児が書いた読みの記述

思っていることが言えなくなってしまったり人物と思いました。「どうして立ち止まってしまうんだろう。」思っていることが言えなかったら。」とあり、思っているかと思いましたが。
--

③ 中心課題に対する最終的な考えの形成(第3次・第8時)

児童と「今までの読みを生かす。」などの要件を確認した後、中心課題に対する最終的な考えを書かせた。以下は、C児の記述である(表4)。

表4 C児が書いた最終的な考えの記述

律や周也に共感できる場所は、おたがい自分の悪いところを知っているけど、なかなか言い出せないところです。理由は、律は天気雨が過ぎてからようやく言い出せし、周也は頭の中では「言わなくて良いことを言った。」と言っていたけど、言葉に出さなかったからです。

(3) 授業分析

① 精査・解釈と考えの形成(第2次と第3次)の関連から

精査・解釈と考えの形成の関連から読みの連続性が生まれたかを分析した(表5)。なお、叙述との「矛盾」や「無関連」のないものをA評価とし、網かけは第8時の最終的な考えに反映されていると判断できた精査・解釈の読みを表している。中心課題を設定することで精査・解釈の読みを最終的な考えへと反映させた記述を引き出すことができた。その一方で、その両者がうまく関連付かなかつたり、精査・解釈における読みの検討を経てもその妥当性が高まらなかつたりした児童がいた。

表5 第4~8時の評価の一覧

児童	精査・解釈の評価				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	C	C	C	C
B児	B	C	A	C	C
C児	C	A	A	C	A
D児	C	C	C	C	B
E児	B	A	B	B	C
F児	A	B	C	C	A
G児	C	C	A	C	C
H児	B	C	B	C	C
I児	A	A	A	A	B
J児	B		B	B	A
K児	C	C	C	C	B
L児	A	A	A	A	A
M児	A	B	C	A	A
N児	B	C	C	C	A
O児	B	A	A	A	A
P児	C	A	C	B	C
Q児	C	B	C	C	A
R児	B	C	B	B	B
S児	C	B	B	B	B
T児	A	A	A	A	C
U児	C	A	A	A	C

② 中心課題に対する考え(第1次と第3次)の比較から

精査・解釈前の中心課題に対する考え(第1次・第3時)の記述の中で、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」(3名)であった。総じて、多くの児童が自分の課題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3次・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)、「心の中であらずく」(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、精査・解釈を通して児童の共感できる点が、それぞれの登場人物の葛藤する心情や自分の課題を乗り越えることができたときの心情へ広がっている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つた児童がいた。

3 「やまなし」の実践

前回の課題を踏まえて、令和4年度後期に「やまなし」(光村図書 令和2年版 6年)で次のような実践を行った。

(1) 単元の構想

この物語には、「五月」と「十二月」の二枚の幻灯の中で登場人物であるかこの親子に起こる出来

事の変化、豊かな色彩表現などの特性がある。それを踏まえた単元計画は以下の通りである(表 6)。

表 6 「やまなし」の単元計画

次	時	学習活動
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・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、必要だと思われる叙述を読み取る。
	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。
3	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。
	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。
	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。

(2) 授業の実際

① 中心課題の設定(第1次・第1時)

筆者が物語を範読した後、「物語を読んで感じたことは何か。」と問い、児童に初発の感想を書かせた。児童からは、「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。」といった感想が出された。筆者は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。前回同様、事前に初発の感想の傾向を自覚化させていたことで、自然な流れで中心課題を設定することができた。さらに、相手意識を明確にもたせるために、「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。

② 精査・解釈における読みの検討(第2次・第7時)

前回の課題を踏まえ、本時の冒頭で読みの可視化を行った。ある児童が書いた前時(第6時)の読みを大型提示装置に映し、全員でそのよさを検討させた。児童からは「複数の叙述から読みを書いている。」「それぞれの叙述から生まれた読みをうまくまとめている。」といった趣旨の意見が出された。その後、「『十二月』の幻灯が伝えていることは何か。」という学習課題を示し、それぞれの読みを発表させて全体への検討に入った。検討の最後に、「大まかにいうとどのようなことを伝えていると読んだのか。」という「切り返しの発問」を行うことで、児童一人一人に読みの妥当性の高まりを自覚させることをねらった。以下は、U 児が書いた学習課題に対する読みである(表 7)。

表 7 U 児が書いた読みの記述

「ラムネのびんの月光」という言葉から、月の光が当たって水の中がきれいということが伝わってきます。また、「あんまり月がきれいなので、ねむらないで外に出て、しばらくだまってあわをいれて、天井を見ていました。」という言葉から、よくしゃべるかこの兄弟がだまってしまうほど夜の月や川がきれいということが伝わってきます。これらのことから、十二月の幻灯は、五月のおびえながら生活している感じとちがって、平和に楽しく暮らしているということを伝えたいのだと思います。

前述した新たな手立てを講じることで、複数の叙述を結び付けて自分の読みをまとめる児童の記述を引き出すことができた。

③ 中心課題に対する最終的な考えの形成(第3次・第8時)

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。」と予想をさせている。そこで出された『五月』と『十二月』の読みを踏まえる。」といった予想をこの第8時で想起させた上で、最終的な考えを書かせた。以下は、T 児の記述である(表 8)。

表 8 T 児が書いた最終的な考えの記述

五月の幻灯は生き物の生きていく上での苦労や怖さを伝えていていると思います。なぜなら、「クラムボンは死んだよ。」や「こねいよ、お父さん。」などの言葉から川のきびしさや生き物にも気持ちがあるということが伝わってくるからです。十二月の幻灯では、夜の川底でもかこの家族が平和に楽しんでいるということ伝えていていると思います。なぜなら、「波が青白い炎を燃やしたり消したり」や「底の黒い三つのかげ法師」という言葉から川的美しさや平和なところが伝わってくるからです。このようなことから、「やまなし」という作品は、生きていく中でもよいことや悪いことがいろいろあるということ伝えていていると思います。

言語活動により相手意識をもたせ、記述の際の要件を想起させたことで、精査・解釈における読みの記述を最終的な考えに反映させることができた。

(3) 授業分析

① 精査・解釈と考えの形成(第2次と第3次)の関連から

前回と比べて、精査・解釈における読みが最終的な考えにより確実に反映されていることが分かった(表 9)。これは、読みを可視化したり、検討場面における「切り返しの発問」を工夫したりしたことで、児童の読みの妥当性が高まったことが影響していると考えられる。また、言語活動に相手意識をもたせ、記述の際の要件を想起させたことで、最終的な考えを書くことの目的意識や見通しが明

確になった。読みの連続性がより確実に生まれたと考える。

表9 第6～8時の評価の一覧

児童	精査・解釈の評価		考えの形成の評価
	第6時	第7時	第8時
B児	B	A	B
D児	A	A	A
F児	B	A	A
G児	B	A	A
H児	C	B	C
I児	B	A	B
K児	C	A	C
L児	A	A	A
M児	B	B	A
N児	A	A	A
O児	A	A	A
Q児	B	A	B
S児	C	C	B
T児	A	A	A
U児	A	A	A

② 中心課題に対する考え(第1次と第3次)の比較から

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)、「かこの成長や感性の豊かさ」(1名)のような抽象的な記述が多いことが分かった。それに対して、精査・解釈後(第3次・第8時)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。」のような物語の暗示性やイメージに関わる新たな記述が見られた。

4 読みの連続性を生む物語単元を構想するために

(1) 実践における課題の変遷

中心課題について子どもが表出するものを「考え」と捉えることで、それを単元構成の中で貫くことができた。より大きな流れの中で、読みの連続性を捉えることができるようになった。一方で、読みの連続性を生むために、精査・解釈における読みの妥当性をどのように高めさせ、それをどのように考えの形成に反映させるかが課題となった。

(2) 本研究で明らかになったこと

本研究により、読みの連続性には大きく分けて2つあることが分かった。それは、精査・解釈の中で生まれるものと精査・解釈と考えの形成の関連の中で生まれるものである。さらに、後者は精査・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読みの過程そのものが考えの形成に反映される場合に分かれる。

また、読みの連続性を生む物語単元に基づいて実践することで、子どもに登場人物の心情や物語

の暗示性、イメージのさらなる理解を促すという効果も明らかになった。これは、田近(2000)の主張する読みの成立過程の問い直しに当たるだろう。

以下は、本研究の成果を踏まえた物語単元の構想イメージである(図1)。

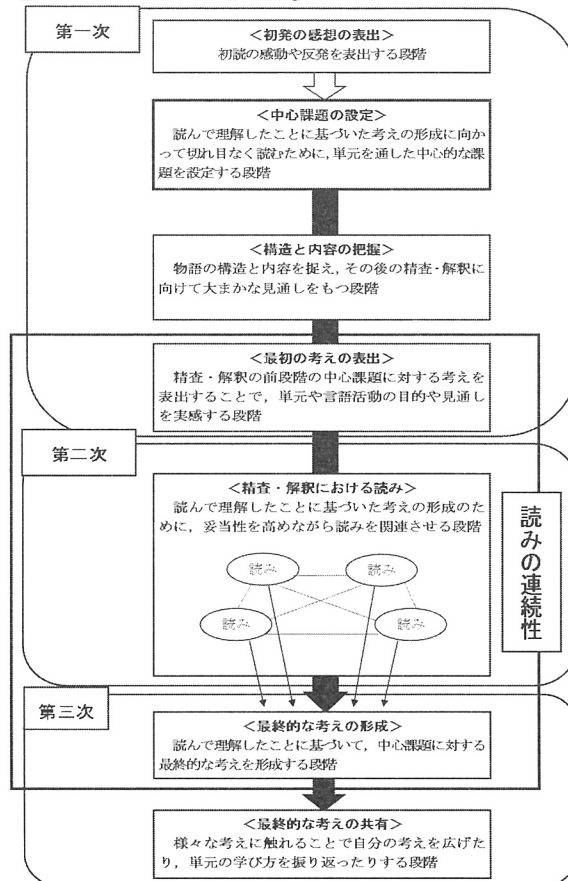


図1 本研究の成果を踏まえた物語単元の構想イメージ

(3) 今後の展望

本研究の汎用性を高めるために、実践の対象学年を広げたり、扱う教材の特性の違いに着目したりする必要がある。それにより、中心課題の設定や読みの検討場面の在り方がさらに明らかになり、読みの連続性という概念の客観性がさらに高まると考える。

引用文献

- ・石丸憲一 東京・国語教育研究会『小学校国語科 考えの形成を促す文学の発問・交流モデル』明治図書出版 2020.5
- ・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
- ・西林克彦『わかったつもり 読解力がつかない本当の原因』光文社新書 2005.9.20
- ・田近尚一『国語教育における読書行為論の課題 文学の「読み」の教育のあり方を問い直す』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 2000