

「つながり」を重視した文学的文章を読み深めるための授業づくり

18064 熊谷 悦子

キーワード：部分間の関連 叙述 交流活動 解釈 主題

概要

平成29年告示の学習指導要領では、「思考力、判断力、表現力等」の内容「C読むこと」の指導事項は、叙述に基づいて文章の構造や内容を把握する「1. 構造と内容の把握」、書かれていることや書かれていないことについて想像する「2. 精査・解釈」、文章を読んで自分の考えを形成する「3. 考えの形成」、形成してきた自分の考えを表現し、互いの考えの相違を認め合うことを通して自分の考えを広げていく「4. 共有」の4つから構成されている。本研究では、特に「精査・解釈」「考えの形成」「共有」に絞り、文学的文章を読み深めるために「物語の一番の読みどころ」において、それまでの部分ごとの読みを土台にして「考えを形成」し、異なる考えを持つ他者と考えを「共有」しながらさらに深い「解釈」に導くための授業づくりについて、その実践、検証を試みた。

I 研究の目的・ねらい

経済協力開発機構（OECD）が2018年に行った学習到達度調査（PISA）によると、日本では、読書を肯定的に捉えている子どもが多いが、本を読む頻度は2009年の調査時と比較すると減少傾向にあることが分かった。これまで関わった子どもたちの実態からも、進んで本に手を伸ばし、読書を楽しむことのできる子どもは非常に少ないと感じている。そこで、国語科の学習において、文学的文章を読み深めることでその楽しさを味わわせ、進んで本に親しもうとする児童を育成したいと考えた。文学的文章を味わうためには、まず、物語の「一番の読みどころ」を捉えることが大切である。そして、物語全体を深く読み、部分同士をつなげ、より緊密な関連を図ることで、さらに読みが深まる。部分間のつながりをより強固なものにするためには、「解釈」が必要である。それまでの読みや文脈と自分の知識をつなげ、豊かに想像を広げることでさらに読みは深まり、深く読むことで物語の楽しさを味わうことができる。「解釈」は、叙述や文脈との間で整合性がとれている限り誤りは無い。その意味から、異なる解釈やその根拠など多様な考えが子どもたちから生み出されると考えられる。そのような場面において、異なる考えを受け入れたり、自分の「解釈」を追求したりする交流活動を通じて共有を図っていきたい。

本研究では、文学的文章全体を深く読み、それぞれの部分をより強固なつながりで関連付けるとともに、そのための手立てとして交流活動を位置づけ、子ども同士のつながりで読みを深めるための授業づくりについて検証していきたい。

II 研究の方法

○文献研究

○実践研究 第5学年 「大造じいさんとがん」（東京書籍 5年 国語）

第6学年 「海のいのち」「ヒロシマのうた」（東京書籍 6年 国語）

III 研究の結果

文学的文章を読み深めるためには3つの「つながり」が重要であると捉えている。1つ目は、物語の本文と自分との「つながり」である。「解釈」は本文の叙述を基にして形成されなければならない。2つ目は、部分間の「つながり」である。文章のそれぞれの部分をより強固な「つながり」で関連付けることで読みは深まる。3つ目は、他者との「つながり」である。子ども同士が「つながる」交流活動を通してさらに読みが深まる。

1 研究の手立て

① 部分間の関連

文学的文章は、描かれた情景や人物の様子などをイメージすることで味わうことができる。しかし、描かれていることを心の中でイメージするだけでは読み深めたことにはならない。叙述に沿って心の中に情景等を描きながら読む中で、ある事象の意味や背景、人物の心情などについて文章全体に目を向けながら部分間の関連を図り、その部分同士がより強固なつながりで結ばれたとき「読みが深まった」と言えるのではないかと考える。

② 交流活動

「深い読み」のためには「他者」の存在を設定し、機能させることが必要である。教師による発問や支援が「他者」としての役割を果たすことも多いが、子ども同士で考えを交流し、試行錯誤しながら「深い読み」へ向かうことで「他者」の機能を子どもが果たすことができるのではないかと考えている。

2 「浅い読み」を「深い読み」に導く国語の授業における教師のファシリテーション力

(1) 子どもの自己分析力の強化

① 「わかったつもり」

物語を一読したときに子どもに「分からないことはあるか」と訪ねると「ない」と答えることが多い。さらに、「もっと深く知りたいと思うことはあるか」「今、分かっていること以上に何か分かりそうなことはあるか」と尋ねても「ない」と答えるだろう。これが「わかったつもり」という状態である。この「わかったつもり」が「読み」を深めるための大きな弊害になっている。「わかったつもり」という状態とは、後から考えて不十分だという分かり方のことで、浅い分かり方のことである。「分からない部分が見つからない」から「よりわかる」状態へ至る作業へ

の必要性を感じない。まず自分は『わかっている』と思っているけれど、「わかったつもり」の状態にあるのだ』と明確に認識しておくことが必要である(西林 2005)。

文学的文章の「読み」の学習では、単元のはじめに教師の範読を行い、「この物語を通して筆者は私たち読者に何を伝えたいのか(作品主題)」や「疑問」を書かせている。それらを意識させることで、文学的文章を読む目的意識が芽生え、読み深めようとする意欲を高めることができた。

② 文学的文章を読むことの意味

「なぜ国語の学習でみんなと一緒に物語を読むのか。」「物語を深く読むことでどんな良いことがあるのか。」という国語科で文学的文章を学ぶ意義を、子どもたちはこれまで一度も考えたことがなく、「教科書に載っているから」という受動的な受け止め方をしており、「やらされている」という思いで学習しているという実態が明らかになった(授業中の教師とのやりとりより)。子どもたちの受け身的な姿勢を改めるため、図1に示したような「物語を読む意味」についての説明をし、理解を促した。「物語を読む意味」が理解できると、子どもたちの物語を「読むこと」に対する意識が変わり、これまで「教科書に載っているから」という理由で受動的に学んでいた子どもたちが積極的に学習に参加しようとする学習態度が見られ、意欲の向上が感じられた。



図1：物語を読むことの意味

(2) 授業を組み立てる力

【作品主題とは】

「作品主題」とは、読み手はその作品を読み深めることで頭の中に生み出された「作品から受け取ったもの」である。作品主題は1つに絞られるべきものではなく、本文に即している限り有効であり多様性が認められる。

① 部分間の関連を意識した教材研究

子どもたちが、文学的文章を読み深めるためには、まず教師がその教材を十分に理解することが大切である。その物語を教師自身が深く味わうことができなければ、子どもの深い読みにつなげることはできない。そのために、まずその物語の「一番の読みどころ」から見える「作品主題」を捉えることが大切である。その上で、子どもたちにその場面で何を捉えて欲しいのかを明らかにしておく必要がある。さらに、それを捉えさせるためには、どの場面のどの出来事の何を捉えさせる必要があるのかを考え、教師自身が部分間の関連を図りながら文章全体を読み、部分同士をつなげ、読みを深めていくことが大切である。

例として、「海のいのち」に込められた作品主題を表1にまとめた。なお、この2つの作品主題は明確に区別されるものではなく、つながり、関連し合って物語全体の中にちりばめられている。

表1：「海のいのち」の教材分析

<p>作品主題① 一人の人間としての成長</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・太一の一生に着目して捉えさせる。まず、物語冒頭の「父もその父も…」から海と共に長い間生きてきたことを捉えさせたい。物語の最後で、太一が結婚して子どもが生まれた場面とつなげることで、これから先の未来も海と共に生きる生活が継続していくことを捉えさせたい。 ・クエにもりを打たなかった場面から、太一の葛藤を捉えさせると共にクエを通して海の命や大自然を感じたことを捉えさせる。また、ここでクエを打つ理由は、生活の糧のためではなく、己の功名心や復讐のためであるということに太一が気付いたということ捉えさせ、もりを打たなかったことを太一の人間としての成長につなげていきたい。
<p>作品主題② 人間と自然の共生</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・父や与吉じいさの生き方、そして、それに学び成長していく太一の見方や考え方に着目させる。「海のめぐみだからなあ。」や「千びきに一びきでいいんだ。千びきいるうち一びきをつれば、ずっとこの海で生きていけるよ。」の言葉から人間と自然の共生へとつなげていきたい。

② 子どもの疑問を生かした課題設定

単元はじめの教師の範読後に書かせた作品主題についての考えや疑問などを全てカテゴリー別に分類し、教室の壁面に掲示している(図2)。それを子どもたちと共に確認しながら、その単元の課題を設定していく。子どもの疑問を生かすことで、目的意識を持って読み深めようとする意欲の向上につなげることができた。また、問い作りの学習を積み重ねていくことで、単元はじめの段階で、物語の一番の読みどころに着目し、それに対する自分の考えを持つことができる子どもが増えてきたように感じられる。

この物語の一番の読みどころである太一がクエにもりを打たなかった場面に着目し、自分の考えを書いている。

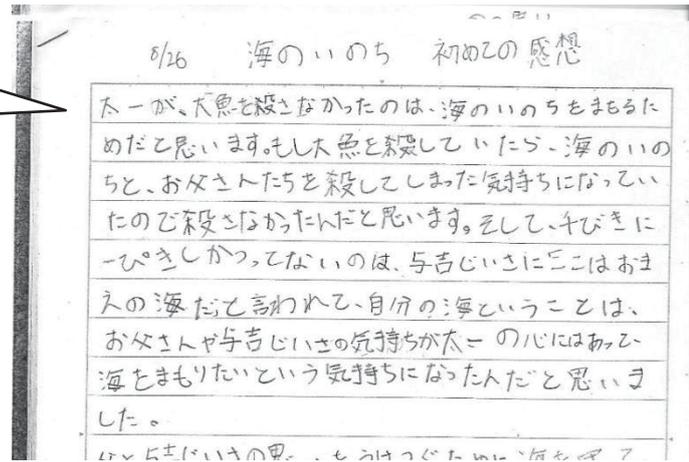


図2：教室に掲示した子どもの単元はじめの感想と実際の子どもの記述

③ 部分間の関連を意識した単元計画

子どもの疑問を生かした課題を設定した後、その課題が解決できるような単元全体の計画を立てる(表2)。多くの場合、課題は「物語の一番の読みどころ」に着目した人物の心情の変化に関するものであり、「解釈」の根拠が本文の中に明確に記述されているとは限らず、叙述を基にしながら自分の持っている知識とこれまでの読みを関連付けて解釈することが必要である。子どもたちが、その場面においてそれまでの読みを土台にして解釈することができるよう、物語のそれぞれの部分を読み深められるような単元の計画を立てていくことが大切である。

表2：「海の中のいのち」単元計画表

学習過程	時間	○学習活動・交流活動	部分間の関連 読みを深めるための土台
第一次 通し読み	1	○範読を聞き、物語に対する自分の考えを持つ。 不思議に思ったこと 疑問点 感想 物語の作品主題 題名に込められた意味 など	・単元の初めの考えを書かせ、単元の最後の自分の考えと比較させることで自己の成長を確認させる。 ・児童の考えを今後の学習の流れや課題につなげることで、今後の学習への意欲を高める。
	2	○児童の考えを基に学習課題、学習計画を設定する。 ・それぞれどのような思いを持ったのか伝え合ひましょう。	・物語の基礎的事項を確認すると共に、児童が誤って理解している点などを訂正していく。 ・物語の読みどころに着目させ、児童の考えを基に学習課題を設定ことで課題意識を高める。
第二次 部分読み	3	○第一、二場面を読み深める。 ・「海めぐみだからなあ。」に込められた父の思いを考えよう。 ・父の死後、太一はどんなことを考えたでしょう。	・P114L1「父もその父も～住んでいた海」に着目させ、物語の最後とつなげる。 ・父の海や漁に対する思いを知ることで物語の作品主題②につなげる。 ・父の死に対する太一の思いを知ることで、第七場面でクエと対峙したときの太一の心の葛藤を捉える手掛かりとなり、作品主題①につなげる。
	4	○第三場面を読み深める。 ・太一はなぜ与吉じいさの弟子になったのでしょうか。 ・「千びきに一びきでいいんだ。千びきいるうち一びきをつれば、ずっとこの海で生きていけるよ。」に込められた与吉じいさの思いを考えよう。	・父の敵を討つために与吉じいさの弟子になったということをつなげることで、第七場面でクエと対峙したときの太一の心の葛藤を捉える手掛かりとなる。作品主題①につなげる。 ・与吉じいさ父の海や漁に対する思いを知ることで物語の作品主題②につなげる。
	5	○第四、五場面を読み深める。 ・「村一番の漁師」とはどんな漁師か考えよう。	・「村一番の漁師」をつなげることで、第七場面において「本当の一人前の漁師」との比較につなげる。 ・与吉じいさの死を「海へ帰る」と考えたことから、海は全ての生命の源であるという太一の死生観をつなげる。
	6	○第六、七場面を読み深める。 ・「村一番の漁師」と「一人前の漁師」の違いを考えよう。	・父の敵を討つために父が死んだ辺りの瀬に潜り始めたことをつなげることは、第七場面でクエと対峙したときの太一の心の葛藤を捉える手掛かりとなり、作品主題②につなげる。 ・父の命を奪った瀬の主の神秘的な様子を捉えさせことで、瀬の主を「海の命」だと思えた太一の心情の変化へとつなげる。

			<ul style="list-style-type: none"> ・「本当の一人前の漁師」と「村一番の漁師」を比較させる。太一がクエにもりをさすことは、自分の功名心から命を奪う無駄な行為であるということに気付いた太一の心情の変化を捉えさせ、作品主題①②とつなげる。
	7	<ul style="list-style-type: none"> ○第七場面を読み深める。 ・太一はなぜクエにもりを打たなかったのか考えよう。 	<ul style="list-style-type: none"> ・これまでの読みをつなげて考えさせるとともに、第七場面の叙述から太一の心の葛藤と「海の命」として瀬の主を受け入れ、「村一番の漁師」として生きていこうとする太一の成長を捉えさせ、作品主題①②とつなげる。
	8	<ul style="list-style-type: none"> ○第八場面を読み深める。 ・太一は、クエを見つけたのにもりを打たなかったことを誰にも話さなかったのはなぜか考えよう。 	<ul style="list-style-type: none"> ・太一がその後、結婚して子どもを育てている場面と物語冒頭部分の「父もその父も」を関連付け、命のつながりを捉えさせる。 ・太一が、クエを見つけたのにもりを打たなかったことを誰にも話さなかった理由から、太一の成長や海の命を守り、未来へつなげていこうとする太一の心情を捉えさせ、作品主題①②とつなげる。
第3次 読み深め	9	<ul style="list-style-type: none"> ○物語の作品主題を考える。 ・物語の作品主題は何か考えよう。 	<ul style="list-style-type: none"> ・これまでの部分間の読みを関連付けて考え、さらに読みを深める。
	10	<ul style="list-style-type: none"> ○物語が自分に最も強く語りかけてきたことについて自分の考えを持つ。 ・「海のいのち」の中で自分が一番感動したり、心に響いたりしたことは何ですか。 	<ul style="list-style-type: none"> ・作品主題を踏まえた上で、物語全体を通して自分が最も感動したり、心に響いたりしたことをまとめさせる。交流活動後、自分の初発の感想と比較させることで、読みの深まりと自己の成長を実感させる。

④ 授業のシナリオ作り

○意図的指名につなげる子どもの考えの把握と分類

次時の交流活動の課題を事前に知らせ、それについての自分の考えを国語日記にまとめる家庭学習を課し、あらかじめ考えをまとめさせた。読みの予習を取り入れることの教師側の利点としては、子どもの考えを事前に把握し、カテゴリ別に分類することで、それを生かして授業の組み立てを考えることができるという点にある。交流活動は子どもの「話し合いたい」という意欲のもと、子ども主導で進むことが理想的ではある。しかし、話題が逸れ、論点が不明瞭なままで話し合いを継続することで、一部の子どもだけで交流活動が行われ、他の大勢の子どもは理解することができずに、交流活動への参加意欲が低下してしまうことが考えられる。交流活動が混乱したときの様々な手立ても必要であるが、混乱を生まない教師の働きかけも重要である。そのために、子ども主導の交流活動の中に、図3で示したように、意図的指名を交流活動の中に事前に組み込んだり、子どもの話し合いの状況を見ながら臨機応変に判断したりして、効果的に取り入れることが重要である。

本時の課題：ヒロ子がワイシャツにしゅうした原子雲のかさにはどのような思いが込められているか

【子どもの考えの分類】

- ・もう戦争をして欲しくない。戦争を忘れないで欲しい。 F, G, (子どもの名前)
- ・「ヒロ子」を忘れないで H, I
- ・「わたし」へ 助けてくれてありがとう J, K, L
- ・生みのお母さんを忘れないように 生みのお母さんに会ってみたいから M, N, O, P
- ・「現実を受け入れたよ」ということ Q
- ・3人に感謝 (つながり 3人をつないだのが原爆) R, S, T

段階	主な学習活動	
導入	1 前時までの学習内容を振り返る。	① 「もう戦争をしてほしくない」という解釈について話し合う。 ⇒ FとG に意図的指名
	2 本時の学習の課題を確認する。	
展開	3 国語日記を紹介する ヒロ子がワイシャツにしゅうした原子雲のかさにはどんな思いが込められているか考えよう。	その解釈も整合性は取れているので間違いではないが、それだけではないし、その解釈が一番ではないことを全員で確認し、さらに整合性の取れている解釈について探るきっかけを作る。
	4 音読する。	③ 「ヒロ子の15年の全部の気持ち」という解釈について話し合う。 ⇒ Uに意図的指名
	5 交流活動を行う。	
	① 少人数での交流活動 ⇕ ② 全体での交流活動	その解釈も整合性は取れているので間違いではないが、「15年全部の思いって何だろうね」と揺さぶりの発問を投げかける。
終末	6 心情曲線を書き入れる。	④ 「分からない」と書いていたXに意図的指名 「どうして原子雲のかさをしゅうしたのかみんな考えていこうね」と投げかける。
	7 本時の授業を振り返る	

図3：「ヒロシマのうた」における意図的指名を活用した授業の組み立て

(3) 「深い読み」につながる交流活動

① 解釈の交流

「解釈」の整合性の判断は、本文の叙述が基でなければならず、叙述や文脈との間で整合性がとれている限り有効である。叙述に無い場合は、これまでの読みと自分の知識をつなげて「解釈」を作り上げることが必要な場合もある。そのことから、「解釈」の正解は一つではなく、多様性が認められる。その多様性こそが子どもの「豊かな読み」へつながるものと考えている。自分とは異なる解釈に触れることで、自分の解釈を追求し、より「深い読み」「豊かな読み」へつなげることができると考えた。「解釈」の交流は、一人一人の読みの違いを認め合い、「解釈」が広がる一方で、話合いが拡散してしまいかみ合わなくなってしまうことが懸念される。まずは、そのような状況に陥りやすいということを教師自身が理解しておく必要がある。さらに、子ども主導の交流活動であっても、教師が子どもから出てきた異なる意見を整理し、問題を明確化することが必要であり、子どもの考えを整理したり、論点を明確にしたりするなどして交流活動の軌道を修正していくことが必要である。また、意図的指名を効果的に取り入れることで、叙述や文脈と整合性の取れている「解釈」に少しずつ近づけていくよう導くことも不可欠である。

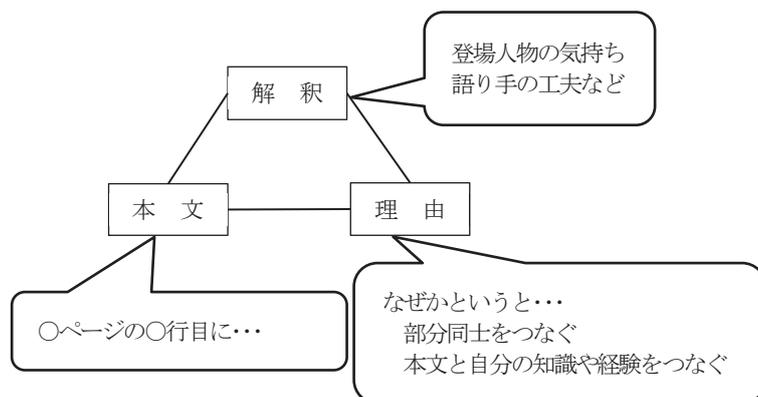


図4：作品の解釈(児玉：2020)

② 軌道修正

○交流活動の形態

交流活動の形態を「ペア⇒グループ⇒全体」という流れで行うというように固定せず、学級全体の交流活動を行っていく中で、教師が状況を見ながらグループなどの少人数に切り替えていくことで、全体での話合いの混乱を避けることができる。グループやペアなどの少人数で話すことには抵抗感なく取り組めるものの、学級全体での交流活動では、自分の考えを積極的に発表することに苦手意識を持っている子どもが多いという実態から、そのような子どもの考えを表現する機会を設けることが大切であると考えた。自力で深い読みができる子どもが、全体の場で自分の考えを表現することに苦手意識を持っていた場合、その深い読みを学級全体に浸透させることは難しい。そのような場合、教師の意図的指名が手立ての一つとして考えられるが、まず、少人数のグループで自分の考えを伝えることで、そのグループ内に深い読みを浸透させ、全体に広がるきっかけを作ることができる。少人数で話すことによって自信が得られれば、その子どもが自ら全体の場で自分の考えを表現することも考えられる。また、その子どもの話を吸収した他の子どもが、その考えを全体の話合いで発表することも考えられる。教師が授業の流れや子どもたちの様子などの状況を冷静に、かつ瞬時に判断し、より深い読みへ向かうことのできる交流活動の形態を取り入れていくことが重要である。



図5：交流活動の形態

○読みの可視化

「深い読み」のためには、ある事象の意味や背景、人物の心情などについて文章全体に目を向けながら部分間の関連を図り、その部分同士をより強固につなげることが不可欠である。そのためには、これまでの読みを一目で振り返ることができるように教室内の学習環境を整える必要がある。これまでの読みを教室の壁面に掲示することで、授業の導入の際に振り返ることができるだけでなく、交流活動が混乱した場合、掲示物を活用してこれまでの読みに立ち返ることで自然な流れで部分間の関連を図ることができる。特に、自力で深く読むことが苦手な子どもは、これまでの読みを土台にして、自分の考えを構築する傾向が見られる。そのことから、これまでの読みがすぐに確認できる教室環境を整えることは、読みが深まることのみならず自分の考えを持つことにも非常に有効であると実感した。

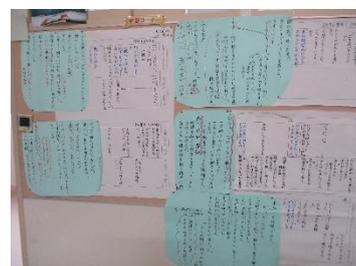


図6：これまでの読みの掲示

○叙述の確認

「解釈」の基本は本文の叙述である。その面においても、交流活動の軌道修正には本文の叙述が必要不可欠である。しかし、「解釈」の手掛かりが本文に明確に記述されているとは限らない。叙述を基にして、自分の経験や知識とつなげて空白の部分想像していくことが必要である。

○論点や視点の整理

論点や視点が不明確なまま交流活動が継続すると、子どもたちの話し合いの状況が混乱し、一部の子どもたちのみで話し合いが進み、他の大勢の子どもたちは内容を理解できずに、交流活動に参加する意欲を失い、ますます一部の子どもたちのみで話し合いが進むことになってしまう。そのような状況を回避するためにも、話し合いの状況を冷静に判断し、そのような状況に陥る前に話し合いを止めて、子どもと一緒に論点や視点を確認する必要がある。

【「大造じいさんとがん」の授業より】

C1: 「他のがんのために残雪が必要」というのはあるんじゃないかなと思いました。残雪は仲間のために戦っているから、残雪は仲間が必要で仲間も残雪が必要で…。

C2: 「他のがんのために残雪が必要」は大造じいさんの目線から言ったら残雪はなくなった方が良く、がんの目線から言ったらいた方が良くと思うけど、大造じいさんからの目線なのでいいと思います。

C3: 「他のがんのために残雪が必要」はいいと思います。今は「大造じいさんが銃を下ろした理由」だから、他のがんのために残雪が必要というのは、大造じいさんからみると残雪がいなくていい方ががんがたくさんとれるので良いと思います。

C1: 私は「感性・感動・尊敬」のところの優しさが伝わって残雪が仲間を思う気持ちが伝わったことなので仲間にとって残雪がいなくていいとダメなんじゃないかなと思いました。

C4: あ、なぜここで大造じいさんが残雪を撃たなかったという場面で、大造じいさんが他のがんのことを考えているのかわからないんですけど。

本時の交流活動の課題は「なぜ大造じいさんが銃を下ろしたか」である。そのことをここで再度確認することで「大造じいさんの目線」で考えなければならぬということに子どもたちが気付くことができた場面である。

図6：実際の授業で混乱した子どもの発言場面

(4) 交流活動を支える土台作り

①交流活動の日常化

朝の会と帰りの会に「talk time」を設定し、3～4人グループで与えられたテーマについて3分間話し合う活動を実践している。最初は二人ずつから始まり、現在は4人前後で話し合っている。テーマはその日の日直が決めている。グループのメンバーは、見えない状態でケースに入っているカラーペンを引いて同じ色を引いた友達同士でグループになる。与えられたテーマについて、瞬時に自分の考えを持ち、表現すること、話し合っていく中で自分とは異なる考えを聴いてそれに対する自分の考えを持つということを習慣化することができた。

②座席の工夫

感染症対策に十分に配慮しながら、互いに顔の見える座席の配置を工夫した。座席の向きが教師の方を向いていると、話す対象が教師になってしまう。座席の向きをあらかじめお互いの顔が見えやすい配置にしたことで、自分の考えを教師に向かって話すのではなく、自然と友達に向かって話す習慣が身についた。また、大勢の人の前で自分の考えを表現することに苦手意識を持っている子どもにとっては、自分の発言に対して、友達のうなずいている様子や表情が見える方が自信を持って発表することができ、友達の顔が見える方が安心するようである。

③国語日記

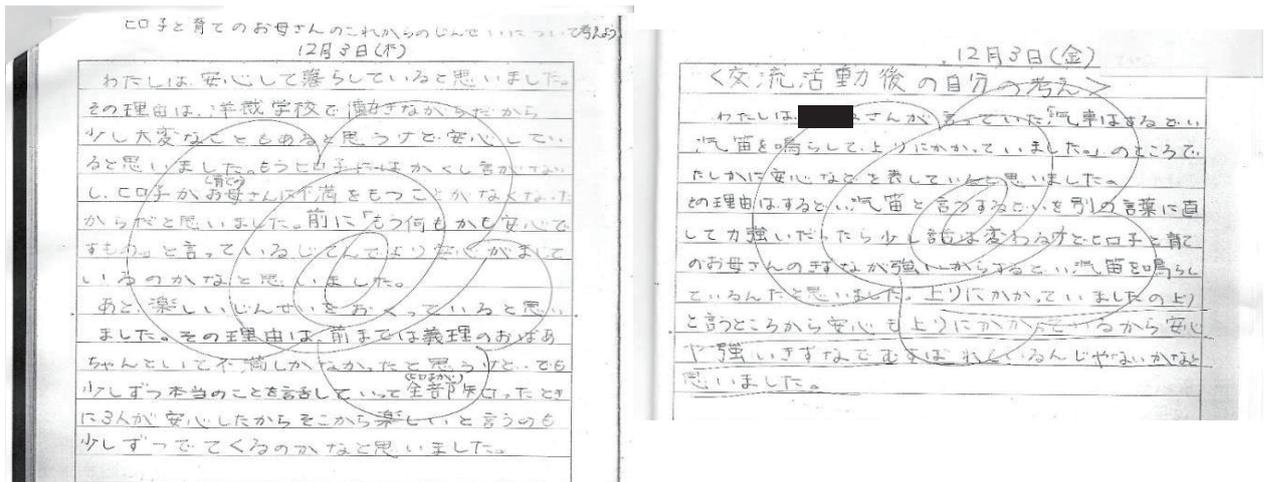


図7：交流活動前後の子どもの国語日記

次時の交流活動の課題を事前に知らせ、それについての自分の考えを国語日記にまとめる家庭学習を課し、あらかじめ考えをまとめさせた。読みの予習を取り入れることで、読むことに苦手意識を持っていたり、自分の考えを持つことに時間がかかったりする子どもにとって自分の考えをまとめる時間を確保でき、本時の交流活動にも意欲的に参加できるようになった。交流活動を経て、他者の考えを自分の考えに付け加えたり、異なる考えを受容したりしながら、自分の考えを再構築させていくことでさらに読みが深まる。さらに、新たな考えを授業の振り返りの場面や家庭学習において「国語日記」にまとめさせる。書くことで自分の考えを客観化し、メタ認知を高めることができた。

2 読みの深まりと子どもの変容

これまでの実践を通して見られた子どもたちの変容を分析した。

(1) 叙述に基づく「解釈」の習慣化

子どもたちの実態として、文章を深く読むための手立ての一つとして本文の叙述に基づいて「解釈」する習慣が付いていない子どもが多かった。6月に実践した5年生の未履修の教材「大造じいさんとがん」の単元で、「〇ページの〇行目に・・・と書いてあるので・・・」と自分の考えを叙述に基づいて発表した子どもがきっかけとなり、叙述に基づいて「解釈」をする子どもが少しずつ増えてきた。現在では、少人数の交流活動でも教科書を片手に持ちながら話し合っている姿が見られ、多くの子どもが自分の考えを叙述に基づいて考えることができるようになった。

(2) 物語の一番の読みどころへの着目

単元ははじめの段階で、物語の一番の読みどころに着目し、作品主題に迫る疑問や感想を持っていた子どもは、6月に実践した「大造じいさんとがん」では8名であった。しかし、着目していたとしても、その疑問に対する自分の考えを持っていた子どもは少なかった。

9月の「海のいのち」では、14名と半数以上が物語の一番の読みどころを捉えることができ、自分が抱いた疑問に対する考えを持つ子どもも増えた。その要因として、一つ目は、主人公の行動に対して「なぜこんな行動をしたのだろう」という「問い」を持ちやすく、物語のおもしろさを実感できる教材であること、二つ目は子どもに深く読もうとする意識が芽生えたこと、三つ目は物語の一番の読みどころに気付く力が付いてきたこと、四つ目はそれに対する自分の考えを持つことが習慣化されてきたこと、の要因が考えられる。

12月の「ヒロシマのうた」では、半数以上の子どもが戦争の悲惨さについて思いを深めていた。本教材で捉えさせたい作品主題である「苦境の中でもくじけずそれを乗り越えつなげる人の愛」については6名の子どものみであった。本教材の第一場面の原爆地獄の描写は読み手に強いインパクトを与える。戦争を経験したことのない平和な今を生きる子どもたちにとっては心に刺さるものである。単元はじめの子どもたちの読みが「戦争の悲惨さ」に比重を置いた読みになるのは当然のことである。そのような中でも、「人のつながり」やヒロ子や育ての母の心情に着目した考えを持つことができたことは、これまでの学習の積み重ねだと感じている。

(3) 部分間の関連

「物語の一番の読みどころ」において、読みを深めるために、まずそれぞれの部分を深く読み、関連を図り、それぞれをより強固につなげる必要がある。そのような学習を積み重ねてきた結果、子どもたちが物語全体に目を向けて様々な部分からつなげて自分の「解釈」を構築することができるようになった。部分間の関連を図りながら自力で深く読むことが苦手な子どもでも、交流活動の中で友達の深い読みに導かれ、その読みを自分のものとして取り入れながら徐々に読み深めることができた。

(4) 読書意欲の高まり

登校してから始業までの間、テストが早く終わった時、担任が不在の時など隙間時間を見つけて本に親しむ子どもが増えてきた。子どものロッカーには、常に物語の本が何冊か並んでいる（図8）。

～国語日記より Dさんの「海のいのち」単元末の感想～

ぼくは前の感想とくらべると書き方や読みが深まっているので、ぼく自身も太一みたいに成長していることが分かりました。正直に言うと、海のいのちの交流活動が終わってしまうのはちょっとさびしいです。みんなで意見をたくさん出して話合いができたので良かったです。なので、次の交流活動でもみんなで話合いをしていきたいです。

ちょっと気になったことがあって近くの人と話合うときに、Eさんが海のいのちはなんで「命」じゃないんだろうと言っていて、ちょっとぼくもなんでだろうと思いました。またみんなで話合いをしたいです。

ぼくは本を読むことがあまり好きではなかったけどみんなで海のいのちをやれて本を読むことがちょっと好きになりました。この2人で海のいのちをやれてよかったです。これでドリームチームワークができたと思いました。ぼくも太一みたいに優しい心をもった人になりたいです。



図8：物語の本が並んでいる子どものロッカー

3 授業実践

それぞれの授業実践における子どもの具体的な変容について3人の抽出児を中心に分析した。

(1) 「大造じいさんとがん」 椋 鳩十

① 捉えさせたい主な作品主題

- 人間と自然の（野生動物）との秩序ある生活 ⇒ 両者が共存していくためには暗黙のルールがある。
- フェアプレイ精神 ⇒ じいさんと残雪の正々堂々たる戦い。
- 大造じいさんの自己変容 ⇒ 鳥を人間以下に見ていた人間の思い上がった意識。
- 動物と人間との心の交流

② 本時

なぜ大造じいさんは残雪を撃たなかったのか考えよう。

③ 子どもの読みの変容

子ども	単元はじめの感想	銃を下ろした場面 (交流活動前)	銃を下ろした場面 (交流活動後)	単元終わりの感想
A	私は、残雪と大造じいさんはしゃべらなくても気持ちが分かっているんじゃないのかなと思いました。残雪は仲間を優先して <u>いてかっこいいな</u> と思いました。じいさんはそんな残雪をうっわけにはいかないと思ってじゅうをおろしたんじゃないかなと思いました。	私はうたなかつたのではなく、うてなかつたのだと思いました。理由は、ライバルだけ <u>どやっぱり尊敬</u> しているからだと思います。	私は気づかいというよりは感心などの気持ちでうつことができなかつたのだと思いました。大造じいさんはライバルをずるして <u>までたおしたくないし</u> 、そんな自分をひどいと思うと思います。	私は大造じいさんとがんの間で <u>何かが良い方向</u> に <u>いっているんじゃないかな</u> と思いました。234ページの「らんまんに咲いたすももの花が…」のところは、大造じいさんからみて残雪は頭領らしいりっぱな背中だと思ったんだと思います。大造じいさんは、残雪の方が上だと思っているのだと思います。
B	大造じいさんはもうがんをうつのはやめるのかなと思っていたけど、最後に「また戦おう」と言っていてあの時何を考えてうつのをやめたのか不思議です。	私は残雪の助け合いに感動したからだと思います。それから、231ページの1行目に「 <u>じいさんをにらみつけた</u> 」というところから、 <u>うっている場合じゃないと感じた</u> んだと思いました。	「ひきょうなやり方で戦いたくない」というのはあると思います。理由は、仲間を助けている残雪をこんなひきょうな手でつかまえたら後悔するという意見からそうだと思います。	だんだん変わっている大造じいさんの気持ちが読み取れました。最後にはライバルという立場になり、ライバルだからこそお互いに思い合ったり、尊敬したりする良い関係になったんだと思います。最後に「 <u>ははばれとした顔つきで見守っていました</u> 」とあって、「見守っている」だから「 <u>何かあったらすぐに助ける</u> 」という意味があるんだと思います。それほど残雪のことを思っているんだと思います。
C	鳥はあまり頭が良くないのに、がんは知恵があるので不思議に思いました。	ぼくは、仲間を助けようとしている残雪に感心しているのだと思いました	ぼくは、 <u>感心、感動、尊敬が大造じいさんの心で思ったこと</u> だと思います。理由は、残雪が仲間を助けにきて「 <u>仲間思いなんだなあ</u> 」と感心していると思ったからです。	大造じいさんは残雪のことをばかにしていたけど、二人はライバルになって同じ立場になって最後は「 <u>正々堂々戦おう</u> 」と言っていたので、ぼくは変わってきているんだなと思いました。

Aは、単元の初めから主題や物語の読みどころを捉えつつあった。交流活動で積極的に発言する方ではないが、友達のを聴いて、自分の考えを再構築している。交流活動前の銃を下ろした理由では前時までの読みのポイントである「尊敬」という言葉が出てきている。交流活動後は、他者の意見であった「正々堂々と戦いたい」という考えを自分の考えにプラスして考えをまとめていた。単元最後の感想でも、それまでの授業の中で「じいさんと残雪の関係の変容」という視点で「じいさんの残雪への気持ちに何か加わった」という他者の考えを取り入れ、両者の関係を「どんどんいい方向に行っている」と考えたと推測できる。

Bは、単元の初めには、物語の表面的な部分しか読むことができていなかった。交流活動を通して他者の考えから大きな影響を受け、読みが深まっていることが分かる。読みの授業を展開していく中で叙述に基づいて自分の考えを説明する児童が増えてきたところ、徐々にBもそのような習慣がついてきた。単元の最後には、「こんなに読みが深まると思っていなかった」という驚きとともに、自己の変容に気付くことができた。

Cは積極的に話合いに参加し、他者の考えを吸収していた。交流活動で他者の考えに触れることで交流活動の中で得られた「解釈」と自分の「解釈」を結び付けて新たな読みを生成していた。

(2) 海のいのち 立松 和平

① 捉えさせたい主な作品主題

○一人の人間としての成長 … 命の継承、太一の心の葛藤

○人間と自然の共生 … 自然のめぐみ

② 本時

太一はなぜクエにもりをうたなかつたのか考えよう。

③ 子どもの読みの変容

子ども	単元はじめの感想	もりを打たなかつた場面 (交流活動前)	もりを打たなかつた場面 (交流活動後)	単元終わりの感想
A	太一が大魚を殺さなかつたのは、 <u>海の命を守るため</u> だと思います。お父さんや与吉じいさんの気持ちが太一にはあって、海を守りたいという気持ちになったんだと思います。父と与吉じいさんの思いをうけつぐために海を守っていきたくて思ったんだと思います。	村一番の漁師だったらささないから、自分はさすべきではないと思ったからだと思います。かたきを討ちたい気持ちはあるけど、 <u>とらなくてもいい魚をとるのは村一番の漁師ではない</u> と思ったんだと思います。	自分は村一番の漁師なのに、海のことを考えずに命をむだにしてしまうことになるから、クエをさすわけにはいかないと思ったんだと思います。もし、 <u>さしてしまつたら、自分は村一番の漁師ではなくなり、父たちの思いもうけつがないこと</u> になってしまうからだと思います。	太一の海への気持ちが強くなっていると思いました。父や与吉じいさんの死でも少しずつ成長して、クエの場面でとても変わりました。与吉じいさんの「千匹に一匹で…」の言葉が心にひびいて成長したんだと思います。

B	疑問に思ったことは「数限りなく…こんな感情になったのは初めてだ」のところ、「おとうここにいられたのですか」はクエがおとうに見えたのか、です。「千四に…」のところもどうということなのかなど思いました。この言葉には深い意味がある気がしました。	おとうのかたきをとらないと一人前の漁師にはなれないと思っていたけど、「この大魚は殺されたがっている」のときに「こんな感情になったのは初めてだ」とあるのでクエやおとうの気持ちを考えたのではないかと思いました。	「海の命を殺さない」というおとうや与吉じいさの思いをついでいるところがあるのでうたなかつたかと思えます。	交流活動をして読みを深めていくうちに、太一の成長は文の中には書かれていないけど、隠されているんだなと思いました。
C	太一は巨大なクエを見かけてももりをうたなかつたから、海を大事にしているんだなと思いました。	太一がもりをうたなかつたのは本当に海を愛していると思ったからだと思います。ふっとほほえんだからおとうがいたと感じたんじゃないのかなと思いました。	太一は一人前の漁師になりたかったけど、海を大切にしたいと思ったからだと思います。自分が食べる分だけの魚を最低限だけとればいいと思ったからだと思います。	太一が父のかたきをとりたけれど、海を大切にしたいや村一番の漁師を選んで成長したなと感じました。

Aは、初発の段階で、物語の一番の読みどころを捉え、その場面における自分の考えも持っていた。本時の交流活動前の自分の考えは、「敵討ちのためにクエを殺すことは、獲らなくてもよい命をとることになり、海の命を守ることに反している」という前時までの「村一番の漁師」とはどんな漁師なのかについての読みと関連付けて「解釈」していた。

Bは、物語の読みどころや重要な言葉を捉えてはいたが、それに対する自分の考えをまだ持つことはできていなかった。本時の交流活動前の自分の考えは、これまでの読みを手掛かりにしていると同時に、叙述に基づいて考えている様子が見られた。交流活動後は、自分が納得した友達の考えを受け入れて考えを再構築していた。

Cは、物語の読みどころに着目し、浅い読みではあるものの自分の考えを持っていた。本時の交流活動前は、これまでの読みと「ほほえんだ」「おとう」という叙述を考えの手掛かりにしていた。交流活動後は、「最低限の命をとる」という交流活動中に出てきた友達の考えを受け入れて考えを深めていた。また、授業中の発言で、本文の叙述に基づいて考えを形成し、それを表現する場面も見られた。教室の子どもたちから大きなうなずきをもらい、自分の読みに自信を持つことができた。

(3) ヒロシマのうた

① 捉えさせたい主な作品主題

被爆地「広島」から伝えるメッセージ

○原爆の非人間性

○苦境の中でもくじけずそれを乗り越えつながる人の愛

② 本時

ヒロ子がワイシャツにししゅうした原子雲のかさにはどんな思いが込められているか考えよう。

③ 子どもの読みの変容

子ども	初発の感想	原子雲のししゅうの場面 (交流活動前)	原子雲のししゅうの場面 (交流活動後)	単元末の感想
A	・ヒロ子ちゃんに本当のお母さんのことを言ったとき、ヒロ子ちゃんは泣きたかったともうけど我慢したのは、本当のお母さんに似て、強かったのもあると思うし、育てのお母さんも強いので、それもあると思いました。「わたし」さんにワイシャツを作っているときどんな気持ちで作ったのかなと思いました。	欠席	ヒロ子ちゃんとヒロ子ちゃんのお母さんのお母さんのことを知っているのは「わたし」だけだから「わたし」さんにあの日のことを忘れないでほしいということが一つだと思いました。もう一つは、ヒロ子ちゃんが本当のお母さんのことを聞いたとき、「わたし」さんの前だったから言えなかった思いなどがこの原子雲のかさに表されているんじゃないかなと思いました。	私は最初の感想と比べるととても成長したなと思いました。最初の感想の時は深く読めていなかったことが、深く読めて分かるようになったことがたくさんありました。一人で考えてそんなに大切じゃないと思っていたところも交流活動でとても大切なんだと分かり、自分では分からない「つながり」などを見つけることができました。
B	この作品を読んで一番最初に感じたことは、戦争は悲しむ人が大勢いるということです。それを体験した人にしか分からない気持ち・感情・出来事があったんだなと思いました。(P184の1行目から) 主題は「二度と戦争を起してはいけない」だと思います。この話のように苦しむ人が大勢いるのだから、わざわざ自分たちの苦しむ方に行っては、誰も生きている心地がないと思いました。	うまく言い表せないけど、真実を受け入れたよという印みないなものかなと思った。理由は、受け入れられなかったり嫌だったりしたらわざわざ原子雲のかさをししゅうしなかったかと思うから。受け入れたというのの形にしかなかったのかな？と思った。理由は、稲毛さんに話を聞かせてもらったときは、そこで受け入れていたとしても、言葉では何も表せていなかった。だから、言葉にはできないから原子雲をししゅうして表したのかな？と思ったからです。	○さんの話を聞いて、「ありがとう」という言葉をししゅうするよりも「戦争」で助けてもらった「ありがとう」は重いというのはすごく納得しました。だからそれで原子雲のかさをししゅうした理由の一つなのかなと思いました。「原爆」は三人のつながりができたきっかけで、だからといって原子雲のかさはやっぱりししゅうしないと思います。現実を受け入れた(受け入れられた)からその印で原子雲をししゅうしたのかなと思います。このことからヒロ子もお母さんも安心できていると思います。	主題は私は最初「二度と戦争をしてはいけない」だと思っていました。だけど、先生の話(それなら一場面だけでよいという話)確かにそうだなと思いました。それで、勉強で読み取っていくうちにいろいろな答えが出てきました。戦争の話を通して、作者さんの伝えたいことが分かり、だから「二度と戦争をしてはいけない」につながるものが分かりました。主題を考える時も話全体を持って考えるようにしたいです。

C	<p>広島で原爆が落とされて約7年ぐらいい過ぎててもヒロ子ちゃん(ミ子ちゃん)のことを忘れないでずっと考えていて、よっぽど忘れられないことなのかなと思いました。</p>	<p>戦争で本当のお母さんが死んでしまっ、会ってみたいからだと思います。<u>ヒロ子は「会ってみたいな」と言っていました。</u>だから、ヒロ子は会ってみたいというという思いが強いからししゅうしたのかなと思います。</p>	<p>生みのお母さんに会いたいと考えました。その理由は生みのお母さんは原爆で殺されました。そのことを知って「会ってみたいな」と言いました。だから生みのお母さんに会ってみたいという思いからししゅうしたのだと思います。なぜ原爆の辛い思いがあるのに、原子雲を書いたのかというと、「三人のつながりがあるから」「ヒロ子は現実を受け入れた印」だと思います。理由は、稲毛さんと生みのお母さんはつながっていて、稲毛さんがそのことを忘れたらそのつながりが切れてしまうことになるのでやっしたのかなと思います。</p>	<p>ヒロ子たちは、厳しい運命だったけど、その運命に負けないで前に進んでいくことがあったからこそ安心して暮らしていくと思います。それと、<u>稲毛さん、ヒロ子、生みの母がつながっているから、その一つの命が助かった</u>ので、そこで稲毛さんがいなかったら、ヒロ子はここにいなかったと思います。稲毛さんが助けたからヒロ子がここにいる。なので、三人はつながっていてすごいなと思いました。</p>
---	--	---	--	---

Aは、初発の段階で、「つながり」について感じ取っていた。原子雲のかさをししゅうした理由については、交流活動後の国語日記に交流活動中の友達の考えに左右されているような記述が無かったことから、自分の強い思いや考えがあるのだろうと推測する。しかし、「言えなかった思いが原子雲のかさに表れている」は少人数での交流活動でBが話していた考えであり、それによってAの考えが深まったと考えられる。単元終了後は、漠然としていた「つながり」という自分の考えが友達との交流を通して徐々に確実なものに変化していったと考えられる。

Bは、原子雲もかさをししゅうした場面では、前時の「ヒロ子がにっこり笑って名札を胸のところに押さえた場面」の「ヒロ子は悲しみと共に、真実を知りそれを受け入れ強く生きていこうとしている」ということと関連付けて考えていた。交流活動後は、友達の考えを受け入れ、しかし、「それだけでは原子雲のかさはししゅうしない、ヒロ子は現実を受け入れたから」と友達の考えの土台に自分の考えがあることに気づき、つなげて考えることができていた。

Cは、初発の段階では、かなり浅い読みであった。原子雲のかさをししゅうした場面では、「生みのお母さんに会ってみたい」という感情と原子雲のかさをししゅうする意味をつなげて考えることができていない。交流活動後は、交流活動前の自分の考えと大きな相違はないものの、その理由として交流活動中の友達の考えを取り入れて、根拠を伴った考えに変化している。単元の終わりには、自分が納得した作品主題を受けて、登場人物がその後どのような人生を歩んでいくか想像していた。単元はじめの考えと比較しても、確実にCの考えは深まっていると言える。

IV 研究成果の学校教育における位置づけ・意義、応用性、期待

これまで国語科の学習において、子ども同士がつながる交流活動を軸に部分間の関連を図ることで「浅い読み」を「深い読み」へ変える授業作りを試みてきた。そのような中で「つながり」がもたらした子どもの様々変容が見えてきた。一点目は、他者と自分の考えを共有しながら学ぶことで、他教科においても学びの深まりが見られるようになったことである。道徳の学習では、異なる観点から多面的・多角的に主人公の行動や気持ちを考えることができるようになった。二点目は、お互いに認め合える学級の雰囲気が生まれたことである。互いに異なる考えを受容し合う授業は、「分からない」と言える柔和で温かな雰囲気のクラスを作り出した。三点目は、子どもたちによる主体的な学級経営が行われるようになったことである。自主的に話し合いたい内容を決め、話し合う機会を確保して欲しいと担任に申し入れ、子どもたち同士で司会などを決めて話し合うようになった。司会など中心となって話し合いを進める子どもは毎回変わり、その意味からも誰もが活躍する可能性のある学級ができたと言える。

「つながり」を重視した国語科の文学的文章を「読むこと」の授業作りを軸として、子どもたちの人間関係や他者の気持ちを想像できる思いやりの心を育み、学級の基盤を作り上げることができたと考えている。

V 引用・参考文献

【引用文献】

- ・小学校学習指導要領(平成29年告示) 解説 総則編
- ・児玉忠(2020): 交流を通して、それぞれの学びを深める国語の学習―「読むこと」における共有のあり方―
- ・西林克彦(2005): 『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

【参考文献】

- ・教育科学 国語教育 国語の授業で「読解力」を育てる(2020) 明治図書
- ・国語の授業(2015) 子どもの未来社
- ・全国国語授業研究会 筑波大学付属小学校国語研究部(2017): 子どもと創る「国語授業」NO.55 東洋館
- ・石井順治(1995): 子どもが自ら読み味わう文学の授業 明治図書
- ・久保齋(2017): 予習展開による国語科授業作り 小学館
- ・児玉忠(2016): 『アクティブラーニング時代の国語科授業づくりの課題～「読むこと」における「深い学び」に注目して』 国語教育研究紀要 53 号
- ・松本修・西田太郎(2020): 『小学校国語科〈問い〉づくりと読みの交流デザイン』 明治図書
- ・成家亘宏 成家雅史(2014): 『海の命』の授業 東洋館出版社
- ・西原千博(2002): 文学教材と文学研究(2) 椋嶋十「大造じいさんとガン」札幌国語研究
- ・関口安義(1978): 『「ヒロシマのうた」の諸問題 一今西祐之論一』 日本文学協会
- ・田村学(2018): 『深い学び』 東洋館出版社