

# 読む力を育てる国語科の単元構想

——「世界一美しいほくの村」(小学校4年) を中核教材として——

\*中地 文・\*\*堀之内優樹

A study of the unit developments in Japanese language education for teaching reading skills  
in elementary schools

NAKACHI Aya and HORINOUCHI Yuki

## 要 旨

本稿は、読む力の育成に有効に働く国語科の単元を構想し、授業実践報告をするとともに、その手立てや成果について考察するものである。中核教材として「世界一美しいほくの村」(小学校4年)を取り上げ、最後の一文の意味を考えさせながら遡って全体を読み解いていくことの有効性を確認した。また「シリーズの重ね読み」を行うことの効果についても確認した。読書意欲を喚起して日常の読書へとつなげる手立ても探った。

**Key words** : 国語科教育、読む力、単元、最後の一文、  
「世界一美しいほくの村」、シリーズ重ね読み、読書

## はじめに

平成23年度から施行された新しい「小学校学習指導要領」では、実生活で生きて働く国語の能力の育成が強調され、児童主体の言語活動を重視した学習指導が求められるようになった。これを承けて、近年、全国で展開される国語科研究会のテーマに「言語活動の充実」が掲げられることが多くなっている。学習指導案でも「単元を貫く言語活動について」と項目を立てて説明しているものをよく見るようになった。

しかし、言語活動を中心に据えた授業が盛んになるにつれ、新たな問題も浮かび上がってきている。「単元を貫く言語活動」の設定を、表現活動を入れさえすればよいのだと誤解し、実生活で役立つ国語の能力の育成・定着のためという目的を見失って物作り等の活動が目的化している例も認められるのである。田近洵一

(2013)は、「文学の〈読み〉の教育」の課題の一つに「授業活性化のための楽しい活動の開発が、逆に〈読み〉をいい加減なものにしている現状」の克服をあげているが、これは種々の言語活動が開発・実践される中で読む力の育成が疎かになる傾向が認められること、読む力の育成・活用とつながる言語活動の設定ができているとは言い難いことの指摘であると受け取ることのできるだろう。

本稿は、このような問題を意識して、子どもたちの読む力の育成に有効で、なおかつ読む力の活用をうながす言語活動も仕組んだ単元を構想、授業実践報告を行うとともに、その手立てや成果の意味するところについて考察を加えるものである。授業の対象学年は小学校4年生とし、東京書籍『新しい国語 四下』(2011)に掲載されている物語文「世界一美しいほくの村」(小林豊)を中核教材に据えることにした。

\* 宮城教育大学国語教育講座

\*\* 宮城教育大学附属小学校

物語教材を扱うにあたっては、田近（2013）が前述の課題と併せて指摘している「教科書教材の学習との関連で、生活読書としての文学読書をどう具体化したらよいか。また、文学の〈読み〉を中心とした単元学習をどう進めたらよいか」という問いの解決も模索してみることにする。この問いの答えは、対象学年を第4学年とする場合、新学習指導要領の「〔第3学年及び第4学年〕」[C 読むこと]の言語活動例にある「紹介したい本を取り上げて説明する」という活動の実践から得られるのではないだろうか。この「紹介したい本を取り上げて説明する」活動へとつなげる単元学習の指導事例は、文部科学省『言語活動の充実に関する指導事例集【小学校版】』（2011）にも紹介されており、既に数多くの実践があるが、学習活動の中で読書意欲を喚起して日常の自発的な読書につなげていくという点については、まだ検討の余地があると思われる。その点を工夫することで、田近の問いの答えを探れるのではないかと考えた。

そこで、本稿で提示する単元の構想では、教材文を使って学んだ読みの技能を並行読書した本の紹介に活用するという授業の流れの大枠は指導事例集掲載の事例に倣うものの、先行する事例にはない工夫を二つ凝らすことにした。

一つは、教材や本を読む際の視点として、物語の構成に着目させるということである。文部科学省『言語活動の充実に関する指導事例集【小学校版】』掲載の事例では、教材文で学ぶ「読みの視点」に「あらすじ」「お気に入りの場面」「主な登場人物の性格・気持ちの変化」など主として本の内容にかかわる点をあげている。これらは本の紹介には基本的な項目ではあるが、構成に着目させても、具体的にその仕掛けの意味するところを見ていけば内容には自然と言及することになるのではないかと。そして、本によってそれぞれ異なる内容の部分よりも、共通点や相違点が明確に浮かび上がる構成の特徴を意識させた方が、他の本も読んでみよう、本を読み比べてみようという意欲の喚起につながるのではないだろうか。このように考えて、今回はあえて物語の構成に焦点をあてることにした。ただし、4年生の発達段階を考慮し、当該学年の指導項目と関連づけながら、物語の構成を意識させるための手立てを講ずる。この手立てについては、本論の展開の中で具体的に述べることにする。

もう一つの工夫は、今回の単元構想では第二次の学習活動を、①教科書教材を用いて読み方の学習をする、②教科書教材と関連する教材を用いて発展学習をする、の二段階で組み立てるということである。『言語活動の充実に関する指導事例集【小学校版】』掲載の事例の場合、第二次で教材文を用いた学習を行い、そのまま第三次に入るといった構成をとっているが、第二次を二段階にしたほうが読む力の育成をより丁寧に行うことができるうえ、第三次の活動において第二次の学習で得た力をより確実に活用させることができるのではないかと。従来の実践課題として、第三次の学習活動が第二次での学びを活用させるものとなり得ていなかったということが指摘されている。この課題の解決もねらって、第二次に二段階の学習を組んだ。

以上の二つの工夫をもとに、本稿では、読む力の育成とともに読書意欲の喚起にも重点を置いて単元を構想し、その考察を行う。二つの工夫のうち、構成に着目させるという点については、単元を貫く読みの視点にするとともに、構成およびその仕掛けの意味・効果を考えることを単元学習における目的として設定した。

## 1. 教材「世界一美しいぼくの村」の特徴と教材価値

今回、中核教材として取り上げる物語文「世界一美しいぼくの村」は、1995年12月にポプラ社から刊行された絵本『せかいいち うつくしい ぼくの村』を底本とする教材である。平成14年発行の東京書籍『新しい国語 四下』に採録されて以来、東京書籍の小学校第4学年の教科書に継続して掲載されてきた。授業の構想を提示して実践報告を行うのに先立って、まずこの教材の特徴と価値を明らかにしておく。

### （1）教材「世界一美しいぼくの村」の特徴

「世界一美しいぼくの村」は、現在使用されている平成23年発行の教科書では「四 家族やふるさとを思う心をえがいた本を読もう」という単元名のもとに収録されており、内容や主題を読む学習のための教材として位置づけられている。教科書の示すこのような位置づけを承けて、これまでの授業実践では「家族やふるさとを思う心」を読みとる学習が多く展開されてきた。栃木県総合教育センターのホームページ上の「教

師のための教材研究のひろば」に提示された学習指導案「紹介リーフレットで、愛の心をえがいた物語を紹介しよう「世界一美しいほくの村」や、広島市教育センターのホームページ上の「研修情報—学習指導案」「平成24年度」に提示された学習指導案「家族やふるさとを思う心をえがいた本を読もう『世界一美しいほくの村』」などを、その例としてあげることができる。

しかしながら、「家族やふるさとを思う心」、あるいは「愛の心」(平成14年、17年発行の教科書)を描いた物語としてこの教材を捉えて授業を展開することに関しては、疑問も投げかけられている。勝倉壽一(2011)は、「この作品は第一義的に平和への強いメッセージ性を訴えるものであり」、村の生活と「ヤモの心を占める『世界一美しい』村への思いが瞬時に破壊されてしまう戦争の非条理性に思いを致すことなしに、この教材を『家族への愛、友達への愛、命あるものへの愛、愛の心をえがいた物語』と捉えることには違和感が生じることは否めない」と述べているのである。教材「世界一美しいほくの村」が原作に「家族やふるさとを思う心」を書き加える方向に仕上げられていることは、原作では題名だけに使われていた「世界一美しいほくの村」という言葉を主人公ヤモのつぶやきとして明示したことからも明らかであるが、物語の構成の意味するところにも目配りをするならば、勝倉の主題把握は妥当であるといえるのではない。

構成に着目して「世界一美しいほくの村」の主題を捉えると次のようになる。すなわち、教材「世界一美しいほくの村」は、語り手が舞台となったアフガニスタンを「美しい自然がいっぱいの国」と紹介するとともに「もう何年も、民族どうしの戦争が続いていることを伝える冒頭部分と、主人公ヤモが初めて町へ果物を売りに行った日の出来事を語る中心部分、「その年の冬、村は戦争ではかいされ、今はもうありません。」と語る結末部分の三つの部分で構成されている。そのうち、ヤモの「家族やふるさとを思う心」が描かれているのは中心部分であり、「家族やふるさとを思う心」が主題であるならば結末部分はなくても成り立つ。三つの部分から成る構成に意味を見出すならば、やはり主題は結末まで視野に入れて捉えるべきである。

では、結末部分は何を語るものなのか。

結末の「その年の冬、村は戦争ではかいされ、今はもうありません。」の一文は、「家族やふるさとを思う

心」をもって「美しい自然」の中で暮らしていたヤモやその家族、村人たちの素朴な生活がすべて失われた事実を告げるものである。それを告げることは、「家族やふるさとを思う心」を浮き彫りにするというよりも、「世界で一番美しい」ものを破壊する戦争の酷さを際立たせることになっており、結局のところ戦争の愚かさを訴えていると解釈できるだろう。

このようにみえてくると、「世界一美しいほくの村」は、わずか一文からなる結末部分、中心部分からの衝撃的な場面転換を伴って提示される結末部分に主題が集約されるという特徴をもった教材であると認められる。夏の物語であった中心部分から突如「その年の冬」と語り出す結末へと進み、中心部分に描かれた日常を一気に破碎する転換の妙、それまでの美しさ、素朴な暖かさとその無残な消失を告げる結末との対比の妙など、構成上の効果をもった教材と捉えることができるのである。構成に着目することから主題が浮かび上がってくる教材とみてよいだろう。

## (2)「世界一美しいほくの村」の教材価値

それでは、物語文「世界一美しいほくの村」の教材価値とは何なのであろうか。

小学校学習指導要領「〔第3学年及び第4学年〕」[1目標][3]目的に応じ、内容の中心をとらえたり段落相互の関係を考えたりしながら読む能力を身に付けさせるとともに、幅広く読書しようとする態度を育てる」と照らし合わせて考えるならば、「世界一美しいほくの村」の教材価値は、中心部分と結末部分が対置され、どんでん返しのような形で結末部分に主題が集約されるという明快な構成上の特徴を生かして「内容の中心をとらえたり段落相互の関係を考えたり」させることができる点にあると把握できよう。

さらに、場面が突如転換した結末部分に注目させるならば、指導事項「C 読むこと」「ウ 場面の移り変わりに注意しながら、登場人物の性格や気持ちの変化、情景などについて、叙述を基に想像して読むこと」の学習を展開することもできるのではない。結びの一文は、原作では挿絵のない黄土色の紙面の中央に配置されているが、教科書教材はそれとは異なる。教科書教材では、生活の場を失って破壊された村の郊外にたたずむヤモの家族の後姿の挿絵(これは原作の裏表紙に描かれていた絵である)がページの上部に配された

うえで、ページの下部中央に一文が示されている。このことからわかるように、原作の結末がそれまでの一切の消失を無機質に伝えている点で衝撃的事実を際立たせているのに対して、教材の結末は立ち尽くす家族の後姿を挿絵で提示することで情緒的な悲しみを誘うつくりとなっているのである。まさに「叙述を基に想像して読むこと」をうながすつくりであるといえよう。

なお、この教材は、中心部分には主人公ヤモの家族や郷里を愛する心や、父親のヤモへの思い、戦況への不安等が描かれており、それを行動や発言から読み取ることができるものでもある。登場人物の性格も把握させることができる。しかし、この教材でこれらの人物の思い等は、村の一切が破壊されるという結末との対比において生きてくるものである。このことは意識しておく必要があるだろう。

こうしてみると、「世界一美しいほくの村」は、その構成の特徴、結末部分の叙述に着目させることで「読むこと」の力を育てることができる教材であると考えられる。加えて、原作の絵本が第二作『ほくの村にサーカスがきた』(1996)、第三作『せかいいち うつくしい村へ かえる』(2003) と続く三部作のシリーズものであることから、第二作、第三作と比較したり重ねたりして読解力を高めることや、読書活動へ展開することもできる教材であると認められる。さらに、結末部分への着目は他の物語にも容易に応用が可能なので、シリーズ以外の読書への発展も期待できるのではないかな。

以下に示す単元の構想では、このような「世界一美しいほくの村」の教材価値をできる限り生かしたいと思う。

## 2. 読む力を育て読書意欲を高める単元の構想 —「世界一美しいほくの村」を中核教材として—

### (1) 単元構想の趣旨・手立て

既に述べたように、本稿では、日常の読書へとつながる読書意欲の喚起にも重点を置いて、読む力の育成に有効に働く単元を構想する。ここでいう読む力とは、小学校学習指導要領「〔第3学年及び第4学年〕」の目標(3)にある「内容の中心をとらえたり段落相互の関係を考えたりしながら読む能力」であり、今回は特に物語を読む力の育成を図る。単元の構想に際しては、二つの工夫を凝らした。一つは、単元を貫く読みの視点

として物語の構成に着目させるということ、もう一つは第二次の学習活動を二段階で組み立てるということである。これらの工夫は、いずれも中核教材「世界一美しいほくの村」の特徴・教材価値と密接に結びついている。

工夫の一つめ、構成に着目させることに関しては、小学校第4学年の発達段階を考慮して、本単元では単純化して「最後の一文」に着目させることにした。結末への着目という意味であるが、他の物語への応用を考えると「最後の一文」と提示したほうが4年生の子どもにはわかりやすいだろう。実際、教材「世界一美しいほくの村」では結末部分はわずか一文なのである。本単元では、「最後の一文」に代表される結末部分に着目させ、その意味を考えさせることで、それまでのストーリー展開を再読、場面と場面の関係を読み解かせ、描かれた事柄の意味を捉えさせていく。そうすることで、物語の主題にも気づかせていくことができるだろう。この活動は、謎解きのように物語を遡って再読させるので、読みの目的は明確となり、子どもの興味や意欲を引き出す読解学習が展開できると考えた。

もう一つの工夫、第二次において二段階の学習活動を組むという単元構成に関しては、第一段階に中核教材を用いて読む力を育てる学習を設定、第二段階に原作のシリーズを活用して「シリーズを生かした重ね読み」の学習を設定し、第三次で活用する読み方を第二次で明確に意識させ定着させるようにした。一つの教材文の中で場面の関係を読ませるだけではなく、関連するシリーズを比べさせ重ね読みさせることで、子どもたちは教材文の学習で身につけた力や技術を活用しながら本と本の間を読み解いていくことになる。また、子どもたちは教材文の外に広がる物語世界を知っていくことになる。そして、第一段階の教材文を用いた学習で習得し、第二段階の教材文の関連図書を用いた学習で定着を図った読み方を活用して、第三次では並行読書している本を再読し、新たな読みを発見する。この流れの中で、読書のおもしろさを味わうことができれば、教科書教材に閉じられた読みは日常の読書へと開かれていくのではないだろうか。

今回の単元構想では、日常の読書でも活用できる「読むこと」の力を育てていくこと、読書への意欲、興味・関心を喚起することを最終的に目指した。

## (2) 単元の概要

今回構想した単元の概要は次のとおりである。

### 【単元名】

物語の最後の一文に着目しよう

### 【教材】

「世界一美しいぼくの村」(東京書籍 4 年下)

小林豊『ぼくの村に サーカスがきた』(1996年 ポプラ社)

小林豊『せかいいち うつくしい村へ かえる』(2003年 ポプラ社)

### 【指導事項】

場面と場面とを関係付けながら、登場人物の心情や場面の様子を叙述をもとに読み取ることができる。

(C 読むこと ウ)

### 【単元の目標】

物語の最後の一文に着目して、その意味を考えながら、場面と場面とを関係付けて内容の中心を捉え、それを紹介することができる。

### 【指導計画】(5 時間扱い)

#### ○第一次 (1 時間)

- ①既習教材の中で印象に残っている結末を想起させ、最後の一文に着目させる。
- ②印象的な結末の本を紹介し合うことを伝える。

#### ○第二次 (2 時間)

- ①教材文「世界一美しいぼくの村」を通読し、最後の一文の意味を読み解く。
- ②-1 シリーズを重ねて読む。
- ②-2 シリーズを重ねることで分かったことをまとめる。

#### ○第三次 (2 時間)

- ①並行読書している本(シリーズ)の結末と比較しながら結末の効果を考える。
- ②自分が自主的に選んだ本を結末に着目しながら紹介し合う。

## 3. 授業の実際 (授業実践・記録：堀之内優樹) 2012年10月 宮城教育大学附属小学校で実施

### (1) 第一次 ー結末場面への着目ー

本単元の導入として、子どもたちに既習教材を振り返らせ、これまでの文学的文章教材の中で印象的な結末を迎えたものにどのようなものがあるか問い掛けた。

すると子どもは、まずはじめに「ごんぎつね」をあげた。「青いけむりが、まだつつ口から細く出ていました。」という一文である。子どもは、この最後の一文が表していたことを振り返りながら、その効果を確認した。

- ・兵十が火縄銃で撃ってからの時間  
→「どん」という一瞬の出来事と「ばたり」と火縄銃をとりおとすまでの短い間
- ・兵十の心情の変化、物語のクライマックスの激しい動的場面に対する静的描写  
→余韻を残す
- ・兵十の後悔を表す情景描写
- ・ごんの心の静けさを表す情景描写

そして、このような効果があるからこそ、読み手に印象深いものとして残ったという価値を改めて共有し、文章全体の中での一文が果たす役割を思い出したようであった。

他にも『木竜うるし』の最後は、ピーチク、ピーチクという小鳥の鳴き声で終わっていたよね。あれは、穏やかな雰囲気を表していたんだよね。意地悪で自己中心的だった権八が、藤六の優しさに触れて、心を入れ替えたことが表れていた、「そういえば、『走れ』は、うれしそうに走っている場面で終わっていたね。それまでの思い悩んでいたわたしの雰囲気とは大違いだったんだよね」などという発言があり、これまでの読みを振り返る交流場面が生まれた。

そこで、「他にも、最後の一文がとても印象的な物語があるんだよ」と投げ掛け、さらに文章全体の中での一文がもつ役割を考えられるようにした。

その上で、本単元では、最後の一文(結末)に着目したブックトークを行うことを知らせ、読みの目的をもたせた。

### (2) 第二次 ー最後の一文に着目した読みの展開ー [第1時] 教材「世界一美しいぼくの村」の読解

ここで、中核教材である「世界一美しいぼくの村」に出会わせた。

本時導入に際し、「この物語も、最後の一文がとても印象的です。その最後の一文から、どのようなことが

分かるのか考えてみよう」と投げ掛け、全文を通読していった。

子どもは、最後の一文に至るまでのストーリーをじっくりと読んでいた。通読後、改めて「最後の一文から、どのようなことが分かるか」と問い掛け、ノートに自分の考えを書かせた。その後の交流場面では、以下のような気づきがあげられた。

この物語の最後の一文を読み、子どもがまず感じたのは、時間的に場面がとんでいることである。それまで夏の場面であったものが、突然、最後の一文に「その年の冬」と出てくる。ここで季節がとんでいることに気づいたのである。この気づきが出された時、ある子どもが「今までと違う」とつぶやいた。この子どもは、自分のこれまで読んできた物語の構成と比較し、このような唐突な展開があることに改めて気づいたのである。後日、この子どもの読書記録を見ると、これまでも、このような展開の本に出合っている。しかし、その時には気にもせずに読み進めていたに違いない。改めて着目させた効果が表れた場面の一つである。

次に、子どもは、この一文が一気に「悲しい印象」を創り出していることをあげた。そこで、「それまでは、どのような話だったのか」と問うてみた。すると、次のような発言が出た。

- C 1 : お兄さんが戦争にかり出されているけれど、あたたかい家族と村の人と生活していた。
- C 2 : その村は、美しい自然のある自慢の村だった。
- C 3 : でも、きっと寂しい気持ちもあったのだと思う。その気持ちを埋めるために、お父さんが新しい家族を増やしてくれたんだよ。
- C 4 : あ、子羊だね。お父さんの優しさだね。
- C 5 : 戦争で片足をなくしたおじさんも、ヤモからパグマンのさくらんぼを買ってくれていたよ。それも、優しさだよ。
- C 6 : ヤモは、バハールって名前付けたんだよ。
- T : どうして、バハールってつけたの。
- C 7 : お兄ちゃんが、春に無事に帰ってこられるように願っていたんだよ。
- C 8 : あのおじさんもパグマンの村のさくらんぼは世界一だと言っていたよね。あの村への思いがあるんだよ。
- C 9 : 子羊を買って帰った時、たった1日しか出か

けていなかったのに、なつかしいにおいがすると言っていた。村が大好きなんだね。

- C 10 : それだけではなくて、この1日にいろいろなことがあったから、長く感じたのかもしれないよ。
- C 11 : でも、その後にヤモが「パグマンはいいな。世界一美しいほくの村」と言っているから 大好きだ、という思いもあるんじゃない。
- C 12 : それが、破壊されて、今はもうないでしょ。
- C 13 : 最後の一文で、一気に寂しくなった。
- C 14 : とても強い悲しみみたい。
- C 15 : 突然、この文があるから、悲しい感じが強くなるよ。
- C 16 : でも、逆に、最後の一文があることで、それまでの村での暮らしの場面が浮き上がってくる感じがするよ。
- C 17 : 最後の一文が強調されることで、それまでのことが逆に浮かび上がってきて、ヤモの村での生活やヤモの美しい村、そして近くの町で出会った人々のやさしさの大切さが伝わってくる。

この後、さらに、C 15の発言をきっかけに、最後の一文の意味するところを考える視点が内容から描かれ方の工夫に移っていった。ここでは、一ページに一文だけしか書かれていないこと、挿絵の構成がこれまでのものとは異なること（これまでは、登場人物を正面から描いているが、ここだけ背中が描かれていること。最後の場面に描かれた挿絵のきれいな夕日が、戦争によって破壊された村の様子と対比的に描かれ、絶望感を際立たせているということなど）があげられた。

「なぜ冬なのか」という疑問も生まれた。そこで、子羊にバハールと名付けるほど兄が帰ってくるであろう「春を待つて」いた主人公の思いと冬に破壊された村という叙述に着目させた。すると「春」というあたたかな、期待感のある印象と、「冬」というさびしく厳しい印象が暗示しているものを読み解こうとする姿が見られた。

本時の読みを終えた後、おもむろに自分が自主的に選んで読んでいる本を机から出し、最後の一文を読み直している子どもがいた。そこで「自分が選んだ本の最後の一文はどうだった」と問い掛けてみると、「やっ

ぱり余韻が残るような文だった」、「ぼくのは、シリーズだから、次の話につながるような終わり方になっていた。これまで、何となく読んでいたから、気付かなかったなあ」などの意見が出された。

〔第2時〕シリーズの重ね読み

本時において、まず教材文「世界一美しいぼくの村」の原作が三部作になっていることを知らせると、子どもたちはすぐに「読んでみたい」という反応を示した。

そこで、第二作『ぼくの村に サーカスがきた』の読み聞かせを行った。その際、「また、村が破壊されたの」と一人の子どもがつぶやいた。そのつぶやきをきっかけにして、子どもたちの中で次のような交流が生まれた。

C1：違うよ。この前読んだ「世界一美しいぼくの村」の季節は夏だったでしょ。そして、最後の一文で冬に破壊されたことを書いていた。今の話は、その夏と冬の間の秋の話だよ。そして、最後の冬は、「世界一美しいぼくの村」の最後と同じ冬だよ。

C2：あ、話が重なっているんだ。

C3：え、そうなの。

C4：そうだよ。もう一度、季節を確かめてみようよ。

(みんなで、再読をする)

C5：ほら。季節の中心は秋だったでしょ。「世界一美しいぼくの村」は、夏だったよね。

(教科書教材で確かめる)

C6：「世界一美しいぼくの村」を読んだとき、突然「その年の冬」と時間が飛んだように感じたけれど、あの間の時間がこの『ぼくの村に サーカスがきた』で書かれているんだよ。

C7：そうか。この二冊は、重なっているんだね。

C8：そうだよ。このお話は、重なっているんだ。

C9：なんか、お話が広がっていくね。

T：今の話はおもしろいね。今の二つの話は、このように重なっているということかな。(図示)

C：そうだよ。

C2：分かった。はじめは、また戦争で破壊されたのかと思ったけれど、違うね。おもしろい。

C9：でも、この終わり方、おもしろいね。シリーズで同じところで終わるのは、初めてだよ。

T：そうか。では、今まで読んだ本の終わり方は、どうなっていたの。

C9：一つ一つの話が、しっかり終わっていて、話が続いていくという感じのものが多かった。

C10：ぼくが読んだ本の中には、次に続くように終わっているものもあった。

C11：はじめに戻るような本もあったよ。

C12：あ、あるよ、そういうの。

その後、さらに第三作『せかいいち うつくしい村へかえる』を重ねて読んでいった。その時に新たに生まれた気づきは、大きく三つある。

その一つは、物語の始まり方である。第三作は、中表紙の前に次のような記述がある。

アフガニスタンの ちいさな 村を でてから、ミラドーは、サーカスの ひとたちと いっしょに、せかいじゅうを たびして まわりました。しらない とちの せいかつにも なれました。

でも、まいにち おもいだすのは、なつかしいバグマンの村と、ともだちの ヤモのこと。

「ヤモ、どうしているかな？」

また、つぎの ふゆが めぐってきました。

ラジオから ながく つづいた たたかいが おわる、という ニュースが ながれていました。

ミラドーは、ちいさい とき おとうさんが よく うたっていた きょくを おもいだしました。

♪ダラ バダラ たにから たにへ バグマンのかぜを きみに おくるよ

みどりの むぎばたけを わたり きみのかみを なびかせるよ

とおく はなれた ぼくの かわりに♪

これまでとは違い、第三作にはプロローグがあるのである。

これを読んだとき、子どもたちは一斉に「あ、始まり方が違う」と叫んだ。重ね読みを進めていくと、この作品だけに前文がある。このことから、子どもたちは「この話は、これまでとは何か違う」と感じ、その

意味を探り始めたのである。それが表れたのは、「先生、この部分、もう一度読もう」の一言であった。子どもたちは、何気なく読み始めたこの前文を、価値付けするために再読しようとしたのである。

子どもたちの気づきの二つめは、視点の違いである。ここまでの作品は、主人公ヤモを中心に第三者客観視点で描かれてきた。しかし、この作品は、三人称で書かれてはいるものの、第二作に登場していたヤモの親友ミラドーが視点人物になっている。子どもたちは、その視点の違いによって、舞台がヤモの村から離れていることを読み解いた。

気づきの三つめは、布石の効果である。

『せかいいち うつくしい村へ かえる』を読み進めていくと、次のような場面がある。ミラドーがバグマンの村に帰ってみると、村は破壊され、村人も消え失せてしまっていた。

つぎのひ、まだ くらいうちに、ミラドーは  
村を あとに して、まちへ むかいました。  
——まちへ いけば、きっと ヤモに あえる。  
(中略)  
ミラドーは まちの とおりで ふえを ふきは  
じめました。  
ひとびとが あつまってきます。  
ひとがきの なかに ロバの みみが みえま  
した。  
♪まっかな あたまの サ克蘭ボ  
とったか たべたか たべずに しんだか♪  
なつかしい うたごえが きこえました。  
ミラドーは こえの したほうを みました。  
「ヤモ！」

ここで、子どもたちは「これだったのか」と口々につぶやいた。その時、次のような自然発生的な交流場面が生まれた。

- C 1 : これだったのか。  
C 2 : この歌、「世界一美しいぼくの村」でヤモが歌っていた歌だよね。  
C 3 : 何気なく書いてあったけど、これ、何なのかなと思っていただけ、ここでつながるんだ。

C 4 : 何だか、あのときの場面が浮かんでくるね。

C 5 : 読んでいて、思わずはっとしたよ。

C 6 : 本当だね。

C 7 : つながっているんだね。

子どもたちは、三部作を読み終えると、シリーズで読むからこそ味わえるおもしろさを語り始めた。そして、「世界一美しいぼくの村」の読みで気づいた季節が暗示しているものや、作品中に出てくる歌の仕掛けなど、作品の構造や仕掛けの面白さを改めて語り始めた。

### (3) 第三次—自分で選択した本の紹介(発表)—

〔第1時〕 結末に着目した紹介活動の準備

これまで、シリーズを読んできた子どもたちは、本時において改めて自分が紹介する本の結末を再読し始めた。そして「やっぱり、次につながるような終わり方をしていて」、「これは、ほんやりした終わり方をしているから、逆に想像しちゃう」など、自分が手に取った本の結末の特徴を押さえていった。

なかには、「先生、今読んでいる本よりもおもしろいものが図書室にあったから、取り替えていい」と、これまでの読書経験から、結末の面白さを紹介したい本を選び直す姿も見られた。目的に合わせた選書ということも行えるようになってきていることが分かる。

〔第2時〕 本の紹介(発表)

実際の紹介場面では、紹介をじっくりと聞き合った後、「その本、今日貸して」、「ちょっと読ませて」などと互いの本を交換し合い、休み時間に読んでいる姿が数多く見られた。また、「次に続く」というシリーズにあっては、数人で連れ立って図書室へ行き、シリーズを早速借りて重ね読みを始める姿もあった。

子どもたちが並行読書で気づいた結末の種類は次とおりである。

- ①環状結末
- ②切線結末
- ③接続結末

なお、結末の種類を名づけるにあたり、上田真「文学研究における終結の問題」(上田真・山中光一編『終わりの美学—日本文学における終結—』1990 明治書院)に英米における研究の成果として紹介されている、長篇小説の終わり方の分類を参考にした。

#### 4. 最後の一文から読むという手立ての有効性

さて、以上、今回構想した単元の授業実践の概略を記してきたが、教材や本を読む際の視点として「最後の一文」に着目させたこと、結末の意味を考えさせたことは、果たして有効だったのかどうか。

物語作品の結末の意義については、近年、高橋修(2012)や斎藤美奈子(2013)の著書が出版され、文学研究・評論の分野で話題になった。一方、国語科教育の分野では前掲の田近洵一(2013)が次のように述べている。

どのような経緯でそのようなことになったか、そのような結末を迎えたのはなぜかを問う。「結末を読む」ということは、結末を作品全体の中に位置付け、そこに焦点化して、物語の展開の意味を読むということである。特に、小学校段階における物語の〈読み〉の学習は、結末を手がかりに、逆思想的に振り返り、なぜそのような結末を迎えることになったのかを読むようにすればいいのではないだろうか。それが、物語の展開の必然性を読むことになるのである。

田近は、「結末を手がかりに、逆思想的に振り返」って読むことで子どもは「物語の展開の必然性を読むことになる」と言い、「小学校段階における物語の〈読み〉の学習」に結末への着目は有効であると述べているのである。それでは今回、実際に子どもの読みはどのように展開したのか。最後の一文に着目させて読み解かせていった場面を振り返りながら、その有効性について考えてみたい。

まず、第二次〔第1時〕の授業において「最後の一文から、どのようなことが分かるか」と子どもに問い掛け、ノートに自分の考えを書かせた後、考えを交流させた場面に注目する。

最後の一文が一気に「悲しい印象」を創り出しているという子どもの発言を受けて「それまでは、どのような話だったのか」と問うと、結末以前の物語を振り返る姿が見られた。なかには「それ、どこに書いてあったっけ」など、叙述の場所を確認しながら自覚的に再読する姿も見られた。前の子どもの発言を受け、他の事件を関係づけている姿からは、目的をもって読み進

めている様子がかがられる。あえて授業者が「この時、どのような思いだったのだろう」などと発問しなくとも、子どもたちの中から、読みと解釈が表出されてきたのである。次に改めて、前節で示した交流場面の子どもの発言の一部を引用する。

C15: 突然、この文があるから、悲しい感じが強くなるよ。

C16: でも、逆に、最後の一文があることで、それまでの村での暮らしの場面が浮き上がってくる感じがするよ。

C17: 最後の一文が強調されることで、それまでのことが逆に浮かび上がってきて、ヤモの村での生活やヤモの美しい村、そして近くの町で出会った人々のやさしさの大切さが伝わってくる。

このC15からC17の発言では、他の場面と関連づけて最後の一文の物語構成上の効果が語られている。C17の発言の後、多くの子どもがうなずいていた様子からは、最後の一文が本当に強調しているものは何なの

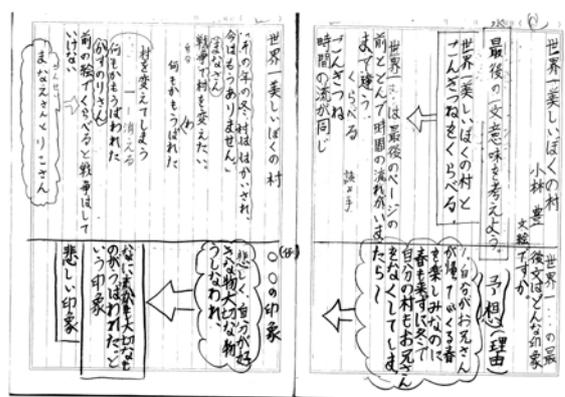


図1 児童の授業ノート

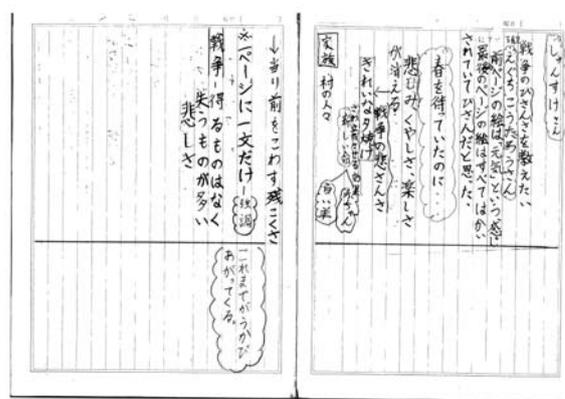


図2 児童の授業ノート(つづき)

かということを一斉に考え始めたことが分かる。

このことから、最後の一文に着目させると、子どもたちはその一文の印象を捉えるだけではなく、教材を遡って再読し、それまでの場面と結末場面を関係づけて読んでいったと見ることができるだろう。田近の述べるように、「逆思想的に振り返り、なぜそのような結末を迎えることになったのかを読む」とし、「物語の展開の必然性」が読み取られていったのである。

続けて、第二次〔第1時〕の授業時に子どもが自分の考えを書き記し、さらに他の子どもの考えも加えて作成したノート（図1、図2参照）に着目したい。

このノートには、「自分が好きな物大切な物」「なにかも大切なものがうばわれた」とする読みが記されている。教材文には「村は戦争ではかいされ、今はもうありません」とあるだけなのに「自分が好きな物大切な物」が奪われたと読み解いたのは、場面を関連づけて考えを深めたからであろう。「戦争のひさんさを教えたい」「戦争はしていけない」というメッセージを読み取った子どももいた様子も、ノートから分かる。子どもたちは最後の一文の読みから主題に到達できていると見て取ることができるだろう。

こうしてみると、最後の一文に着目させ、目的意識をもたせて読み解かせていくことの効果は明らかである。何時間もかけて無目的に精読し、最後の場面にきてから改めて再読していくよりも、子どもたちははるかに主体的な読みを展開している。また、既習の読みの視点も活用している。授業後に並行読書している作品を自主的に再読しようとしていた子どもの姿からは、読書意欲の喚起にも有効であったと考えることができるだろう。

## 5. シリーズの重ね読みの実践とその成果

では、第二次〔第2時〕において実践したシリーズの重ね読みでは、「読むこと」に関してどのような力を養うことができたのか。また読書意欲は喚起できたのだろうか。

改めて確認すると、今回の単元でシリーズの重ね読みを扱う目的は次の三点であった。

- ①一つの教材文の中の場面の関係を読むだけではなく、教材文を用いた学習で得た力を活用して本と本との関係を読み取らせること。

- ②日常の読書活動でも活用することのできる読みを展開すること。

- ③物語世界を広げることで読書への興味をかきたて、読書意欲を喚起すること。

シリーズの重ね読みに取り組んだ実践は、これまでも数多く行われてきているが、登場人物の人物像や人物関係、人物を取り巻く状況を読んでいくことが多い。それに対して今回扱うシリーズは、時間の重なりや視点の変化等が大きな特徴となっており、構成上の仕掛けや展開の意味づけを読み解くことができるものである。まずは印象的な「最後の一文」をもつ教材文との関係に焦点をあてることから授業は始まった。

その成果を考察するにあたり、はじめに教材文と第二作との時間の重なりを考えていった子どもたちの交流を取り上げる。この交流では「この終わり方、おもしろいね。シリーズで同じところで終わるのは、初めてだよ」という発言から、子どもたちは自主的に日常の読書の中でふれてきた他の作品を話題にしていった。その場面の子どもたちの様子を改めて下に示す。

C9：一つ一つの話が、しっかり終わっていて、話が続いていくという感じのものが多かった。

C10：ほくが読んだ本の中には、次に続くように終わっているものもあった。

C11：はじめに戻るような本もあったよ。

C12：あ、あるよ、そういうの。

このときの子どもたちの交流をみると、結末の効果に着目することができるようになってきていることが分かる。教材文の学習が生きていること、シリーズを活用した第二段階の学習が第一段階の学習を復習する機会、習得した技能を定着させる機会になっていることが確認できるだろう。

また、自分の読書体験と結びつけて語っている様子は、子どもたちが学習で得た新たな読みの力を日常の読書に活用できていることを示すものとも受け取れる。実生活に生かせる読みの力の習得・定着にむけて、一歩前進しているといえるのではない。

次に、第三作を読み、子どもたちがプロローグの存在に気づいた場面を取り上げたい。子どもたちは、何気なく読み始めた前文を、再度価値づけするために再読しようとしたが、この活動の中に二つの成果をみる

ことができるだろう。一つは、作品全体の中で目の前の文章がどのような意味をもっているのか確かめようとする姿が、ここには表れているということである。子どもたちは、文や文章が作品の中で役割をもっていることを実感し、理解し始めていると捉えられる。

そしてもう一つは、この場面における再読の要求が発問によってうながされたものではなく、自発的に生まれた意識だということである。再読という行為がさらなる発見につながる読みの行為であることを子どもたち自身は実感しているとみてよいだろう。

最後に、第三作を読みながら子どもたちが布石を指摘した場面を取り上げる。この場面で子どもの一人は「何だか、あのときの場面が浮かんでくるね」(C4)と述べた。また、「つながっているんだね」(C7)と述べた子どももいた。子どもたちは、このシリーズを重ねて読んでいるのである。それは、単に内容をつなげて読んでいるということではなく、シリーズを通して仕掛けられた布石に気付き、人物関係をつなぎ、物語における事件を意味づけているのだと考えられる。こうした読みを引き出せるのがシリーズの重ね読みの効果ではないだろうか。教材文だけで学習を完結させず、シリーズの重ね読みを行ったことで、本を意識的に読み考えるという姿勢が育った。布石を読み解く、そのおもしろさに気付く、というような読みの経験こそ、今後の日常の読書生活に生かせる読みの力をつくっていくのであろう。

以上、これまでの検討結果を整理すると、このシリーズの重ね読みは次の点で有効だったということになる。

- ①教材文による学習で得た力を活用することができ、読む力を鍛えることができた。
- ②文章ではなく、本を読むという言語行為を通して、子ども自身の読書経験と結びつけながら、学習を展開することができた。
- ③教材文との関連から興味を持って取り組むことができ、主体的に文や文章の全体のなかでの役割を考えることができた。
- ④重ね読みという行為の中で、再読の意義も自然と認識することができた。
- ⑤視点の変化や布石などの構成のおもしろさや展開の意味を読み解くことができ、読書意欲の喚起にもつながった。

今回の実践で、教材文の読解からそのまま本の紹介

活動に入らず、シリーズの重ね読みを間に挿入した効果は、確かにあったといえるだろう。

## おわりに

本稿では、読む力の育成に有効に働く単元を構想し、授業実践報告をするとともに、その手立てと成果について考察してきた。結末に着目させるという手立ては、目的をもって主体的に精読させる方法として機能し、小学校4年生という発達段階において、場面と場面の関係を考える力や全体を俯瞰して主題を捉える力の育成に効果的に働くことが確認できた。教材を用いた読みの学習から図書紹介の言語活動へとつなげる際に、第二教材として関連図書を扱うことの有効性も確認できた。教室での読む学習が子どもたちの興味・関心を刺激しさえすれば、学習の成果は自然と日常の読書に活用されていくという流れも見て取ることができた。

しかし、今回の学習で発揮された読みの力が子どもの中に定着し、自覚的に随時活用できるものとなっているのか、今後も日常の読書活動に結びついていくのか、という点は検証できていない。読書活動以外にも活用できる言語の力が育ったのか等の検討課題も残っている。そもそも、結末に着目させるという手立てについても、他教材、他学年への応用を考えていく必要がある。応用にあたっては、教室内の子どもの学力の幅、興味・関心の多様性にこの手立てはどうか対応できるのか、学習の系統性の中でどのような段階で実践すると有効なのか、継続して行う効果はあるのかなのか、等々の点も検討しなければならないだろう。

今後も、教材分析、言語活動分析、目標分析を充実させ、子どもの読みが教室に閉じられたものにならないような授業を構想していきたいと考えている。

## 引用文献

- 勝倉壽一(2011):「世界一美しいほくの村」(東京書籍・小学4年の読み 東北文教大学・東北文教大学短期大学部 紀要(1))
- 斎藤美奈子(2013):名作うしろ読み 中央公論社
- 高橋 修(2012):主題としての〈終り〉—文学の構想力 新曜社

- 田近洵一 (2013) : 創造の〈読み〉新論 —文学の〈読み〉の  
再生を求めて 東洋館出版社
- 文部科学省 (2009) : 小学校学習指導要領 東京書籍
- 文部科学省 (2011) : 言語活動の充実に関する指導事例集【小  
学校版】 教育出版株式会社

(平成25年 9月30日受理)