

1	名古屋	上野小学校	ミヤザキ ダイキ 宮崎 大樹
分科会番号	1	分科会名	国語教育（文学その他）

叙述から想像を広げ、夢中になって物語文を読む児童の育成（小6年）

1 研究のねらい

4月に行った物語文の学習から、「何のために読むのか」という読む目的が自分事となっていない児童が多いことが分かった。加えて、叙述から想像を広げられない児童や、考えの根拠が叙述から説明できない児童が多くいることも明らかになった。

実態を踏まえ、本研究で目指す児童像を「叙述から想像を広げ、夢中になって物語文を読む児童」と設定した。「夢中」とは、「じっくり読みたい」「何度も読み返したい」という気持ちを抱いている姿である。読む目的を自分事とし、夢中になって物語文を読むことで、登場人物の心情をより深く捉えられ、自分の経験や価値観と結び付けながら考えの形成ができるのではないかと考えた。

これは、『学習指導要領解説国語編』で示されている「人物像や物語など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こと」や、『ナゴヤ学びのコンパス』で重視されている「夢中で探究する学びの姿」にもつながる。

本学級の児童が上記の児童像に迫るためには、

- ・「何のために読むのか」という読む目的を児童とのやり取りの中で明確にすること
- ・叙述から想像を広げて読むために、手掛かりとなる叙述や既習事項を明確にすることが必要だと考えた。この2点を意識できる手立てを講じ、実践を進めることとした。

2 実践計画

- (1) 対象 第6学年34人
- (2) 本実践における手立て

手立て1 読む目的を明確にする授業展開の工夫

児童とのやり取りの中で、読む目的が自分事となるよう単元計画を立てる。

- ① 物語の設定を把握し、学級全体で読む目的を決定する。【目的決定の場】
- ② 叙述で気になったこと（以下、問い）を募る。読む目的の達成に必要な問いを個々で選択し、自由進度学習で問いに対する自分の考えをもつ。【問い追究の場】
- ③ 問いの追究を踏まえ、読む目的に対する考えをまとめ、共有する。【まとめの場】

手立て2 手掛かりとなる叙述や既習事項を明確にするための工夫

読む目的の達成に必要な問いを選択し、自由進度で追究する際、児童が自力で、叙述から想像を広げて読み進められるよう、「手がかりリスト」を準備する。

「手がかりリスト」は問いごとに作成しており、関連する既習事項や、手掛かりになりそうな叙述について確認できるようになっている【資料1】。叙述を手掛かりに想像することができていない児童や、手掛かりが見つからず困っている児童には、伴走する中で活用を促し、自分の考えに自信がもてるよう支援していく。

題名
十二月の灯りにしか出てこない「やまなし」が題名
になつてゐるはどうかしらう。

○題名には、物語のテーマやメッセージがふくまれていることが多いです。

○「かわせみとやまなし」でも「かにの兄弟」に関する題名でもないことに注目。

○作者の思いと組み合わせて考えるものありです。宮沢賢治は「やまなし」をどのようなものだと考えているか？

○先に「かわせみとやまなしのちがいは、表しているもの」について、追究している人は、それも手がかりになりますね。

【資料1】手がかりリスト

3 授業実践の様子

【授業実践①】「物語からメッセージを受け取ろう—やまなし—」（7月）

教材：『やまなし』国語六 創造 光村図書

(1) 実践のねらい

物語からどんなメッセージが受け取れるか考えながら読もう。

(2) 単元計画

第1次【3時間】

- ・物語の設定を把握
- ・読む目的の決定



第2次【5時間】

- ・問いを募る
- ・読む目的達成に必要な問いの選択
- ・問いの追究



第3次【2時間】

- ・読む目的に対する考えをまとめる

(3) 実践の様子

手立て1 読む目的を明確にする授業展開の工夫

物語の設定を確認した際に、最初と最後に作者視点で書かれた叙述がある斬新さや、「私の幻灯」という言葉に興味を示す児童が多く見られた。そこで、「私の幻灯は、これでおしまいであります」に着目させ、「私の『どんな』幻灯だろう」と発問した。ある児童が、「私の『夢の幻灯』じゃない？」と発言した。他の児童からも、「考えが含まれた幻灯」「理想の幻灯」といった声が上がった。更に、「2枚の幻灯には作者の想いや考えが含まれている可能性が高い」という考えが出てきた。このようなやり取りを行う中で、「物語に込められたメッセージを受け取る」を読む目的とすることにした。児童たちは、「どんなメッセージかな」と叙述を読み返そうとしていた。児童とのやり取りの中で、読む目的を明確にしたことで、自分事として捉えることができたようであった。

その後、どのような視点でメッセージの受け取りに迫っていけばよいか、学級全体で話し合った。第3時までの学習で生じた疑問の中から、「対比」「表現の工夫」「題名」「作者の想い」の4つの視点に絞り、追究テーマを設定することで、作品に込められたメッセージを受け取れるのではないかという結論に至った。それらを一覧にしたもの【資料2】の中から、児童は興味のある追究テーマを選択し、学習計画を立てた。



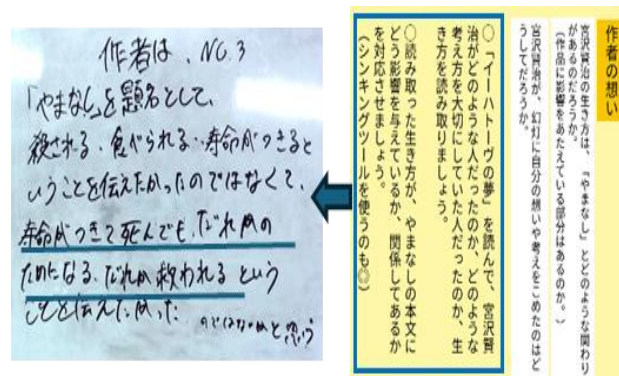
【資料2】問いの一覧

手立て2 叙述から想像を広げ、問いを追究する

各々が、読む目的の達成に必要な問いを選択し、自分のペースで追究した。

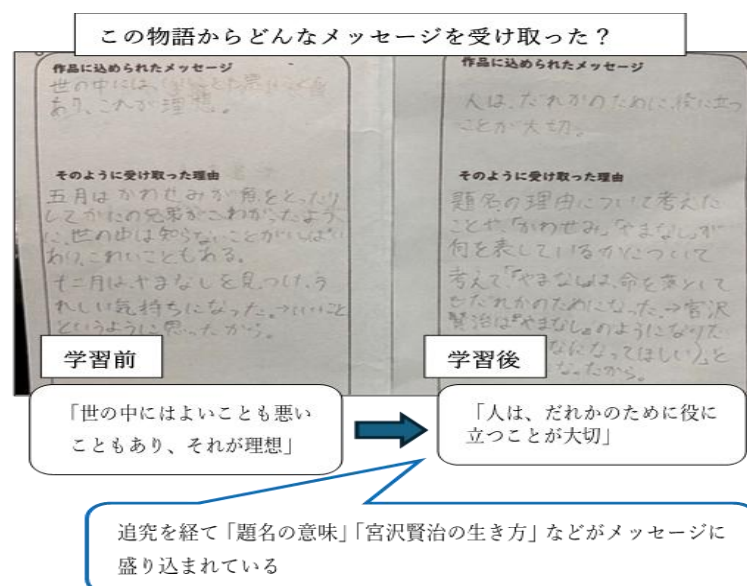
ある児童は、「かわせみ」と「やまなし」の対比についてまとめた。どんな経緯で川に落ちてきたのかを叙述から想像し、「生と死」が物語に込められたメッセージにつながるキーワードになりそうであると捉えていた。読む目的に迫るために、物語文を読もうとしていることがうかがえた。

別の児童は、「手がかリスト」を見ながら追究を行った。死ぬ直前まで他者のために尽くす賢治と、命を全うして落ちたやまなしの類似性に気付き、「自分よりも相手のために」を物語に込められたメッセージとして受け取っていた【資料3】。叙述から想像を広げ、メッセージを受け取ろうとする児童の姿が多く見られた。



【資料3】手がかリストの活用

単元の終わりに、どんなメッセージを受け取ったか、再度まとめる時間を設けた。読む目的に立ち返りながら追究を進めていた多くの児童が、物語に込められたメッセージを受け取り、自分の言葉でまとめていた【資料4】。「印象がガラッと変わった」「メッセージに関わるキーワードが一つにつながっていくのが面白かった」と発言する児童もいた。



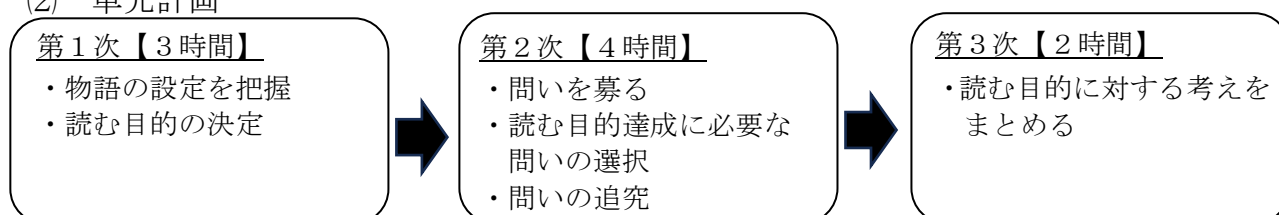
(4) 成果と課題（成果…○ 課題…●）

【資料4】メッセージの受け取り

- 児童とのやり取りから読む目的を設定したことで、「何のために読むか」が明確になり、進んで問いを追究する姿を引き出すことにつながった（手立て1）。
- 「手がかリスト」を活用させたことで、手掛かりとなる叙述を自力で見付け、自信をもって自分の考えをまとめられた（手立て2）。
- 多くの情報が載ったシートが、「答え」のように捉えられてしまい、「自力で追究したい」という児童ほど、「手がかリスト」を活用する場面があまり見られなかった（手立て1）。
- 読む目的を一つにまとめたことで、読む目的が自分事にならなかった児童も一定数見られた（手立て2）。

【授業実践②】「自分の『読む目的』達成のために追究しよう—海のいのち—」（12月）
教材：『海のいのち』 国語六 創造 光村図書

- (1) 実践のねらい それぞれの「読む目的」達成のために追究しよう。
- (2) 単元計画



授業実践①での課題を踏まえて、以下のように手だてを改善した。

手立て1 読む目的を明確にする授業展開の工夫

海の命では、読む目的に幅をもたせても、重点学習事項である「登場人物の生き方」「意見や感想を共有し、自分の考えを広げる」に触れられるのではないかと考えた。読む目的を、1年間の物語文の学習で設定した中から選択できるようにして、より自分事として捉えさせることを目指した。

手立て2 叙述から想像を広げ、問いを追究する

今回の「手がかりリスト」は、手掛かりを白いシートで隠し、必要な部分のみ見られるようにした【資料5】。「手掛かりが見つからない」という児童は、最初から順番に、「自力で追究したい」という児童は、必要な部分のみ選んで見ることができる。実態に合わせ段階的に活用でき、児童に活用を促す際の声掛けも行いやすくなると考えた。

(3) 実践の様子

手立て1 読む目的を明確にする授業展開の工夫

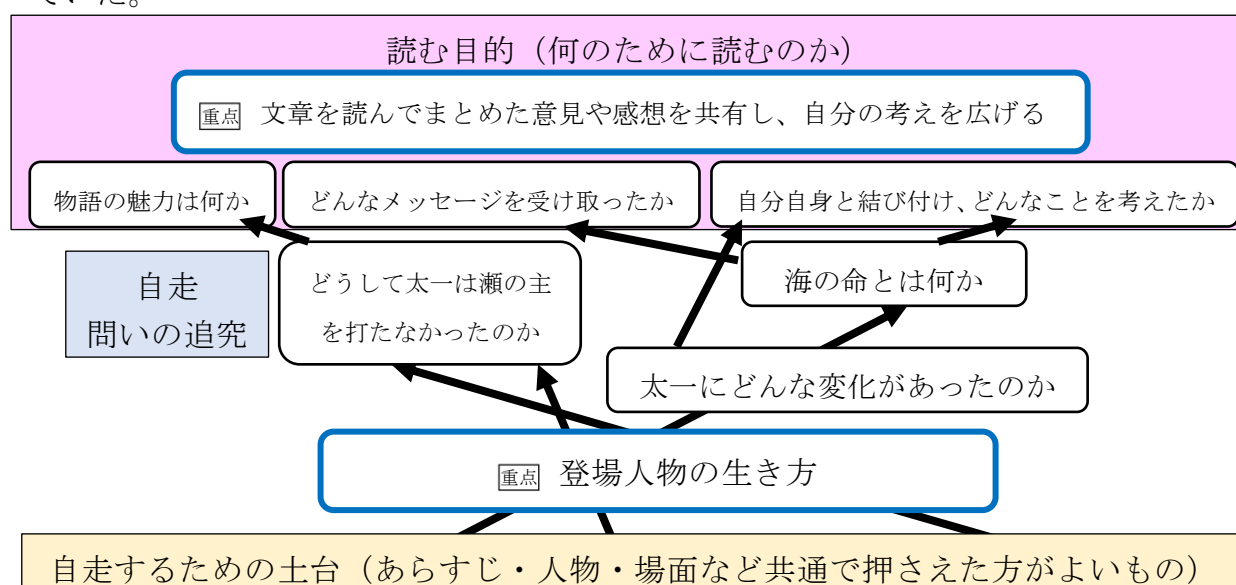
ある児童の初発の感想に、「海の命からもメッセージを受け取れそう」という記述があり、そこから、読む目的について話し合った。児童からは、「確かに」という声が上がった。さらに、複数の児童から、「これまでの『読む目的』が、全部生かせるのでは？」という考えが出た。最終的に、これまでの物語文の学習で設定した

①物語の魅力について考える（帰り道）

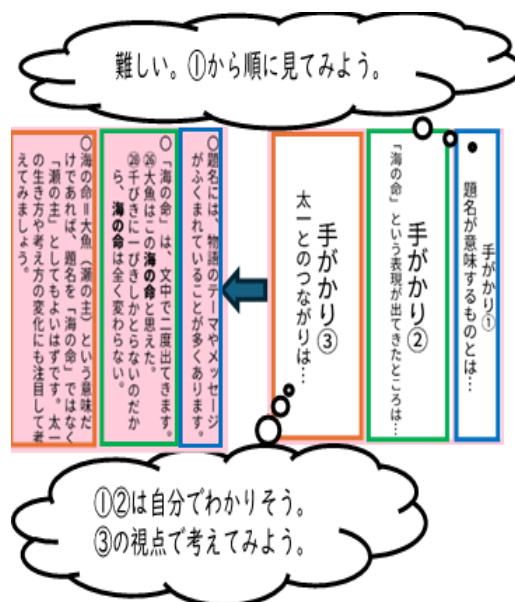
②メッセージを受け取る（やまなし）

③自分自身の経験と結び付けて考えをもつ（ぼくのブックウーマン）

の中から、本単元の読む目的を自己選択することが決まった【資料6】。「帰り道よりも多くの魅力を見付けたい」「やまなしで十分に受け取れなかったメッセージを、海の命で受け取りたい」など、それぞれが思いをもって読む目的を設定することができていた。



【資料6】学習の流れ



【資料5】改善した手がかりリスト

手立て2 叙述から想像を広げ、問いを追究する

「児童が海の命を読んで気になったこと（以下、問い）」の中から、単元を貫く問いに迫るために必要な問いを学級→個人の順で絞り、学習計画を立てた。学級で絞る際は、「どの読む目的にもつながる、重要度の高い問いは何か」についても考えた。話し合いの結果、「太一の生き方や考え方の変化」「『村一番の漁師』と『本当の一人前の漁師』の違い」「『海の命』とは何か／題名が『海の命』である理由」の3つとなり、自走段階の終盤に必ず1つ取り上げて追究することとなった【資料7】。



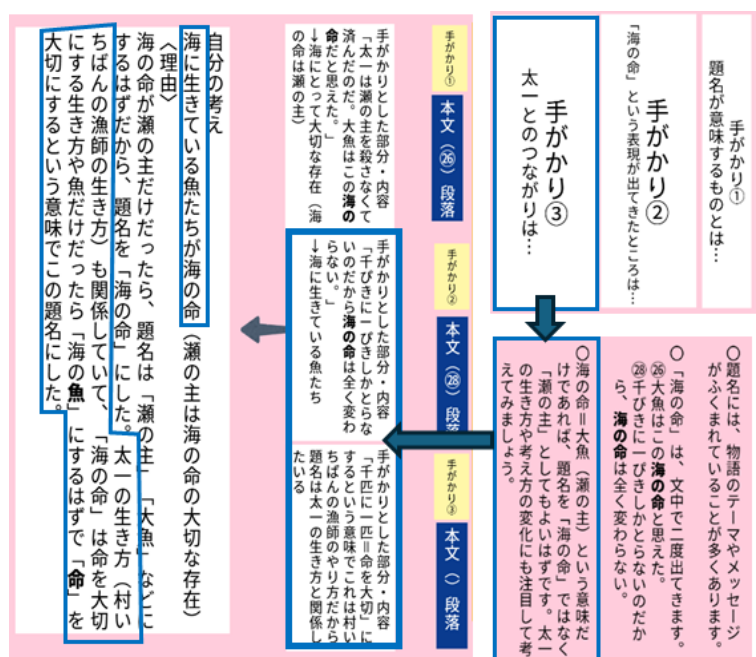
【資料7】問いの一覧

「魅力について考える」ことを読む目的とした児童は、太一が瀬の主を打たなかった理由について考えていた。叙述や追究済みの問いを手掛かりにして太一の生き方や考え方の変化に気が付いていた。その後、友達との会話の中で「太一の生き方の変化について考えていくことが魅力だと思う」と話しており、追究内容と読む目的の関連性を意識できていることが見て取れた【資料8】。

「海の命とは何か」という問いを熱心に追究して
いた別の児童は、一度自分の考えを書いたが、考え
に自信がもてないようであったため「手がかりスト」
を見るよう促した。A 児は白いシートを外しながら
段階的に手掛かりを確認した。結果「手がかり③」の
視点が自分になかったことに気
が付き、考えに取り入れた【資
料 9】。最終的に、「海に生きて
いる魚たちが『海の命』だと思
う」という考えに至った。「手が
かりスト」を段階的に活用し、
考える視点や手掛かりとする箇
所が増えたことで、より納得感
のある考えが形成できたようであ
った。その後、複数の友達と
協働する中で、太一や与吉じい
さ、父などの「海に生きる者の
命」も「海の命」に含まれるとい
う考えに共感していた。同じ問
いを追究した児童と進んで協働



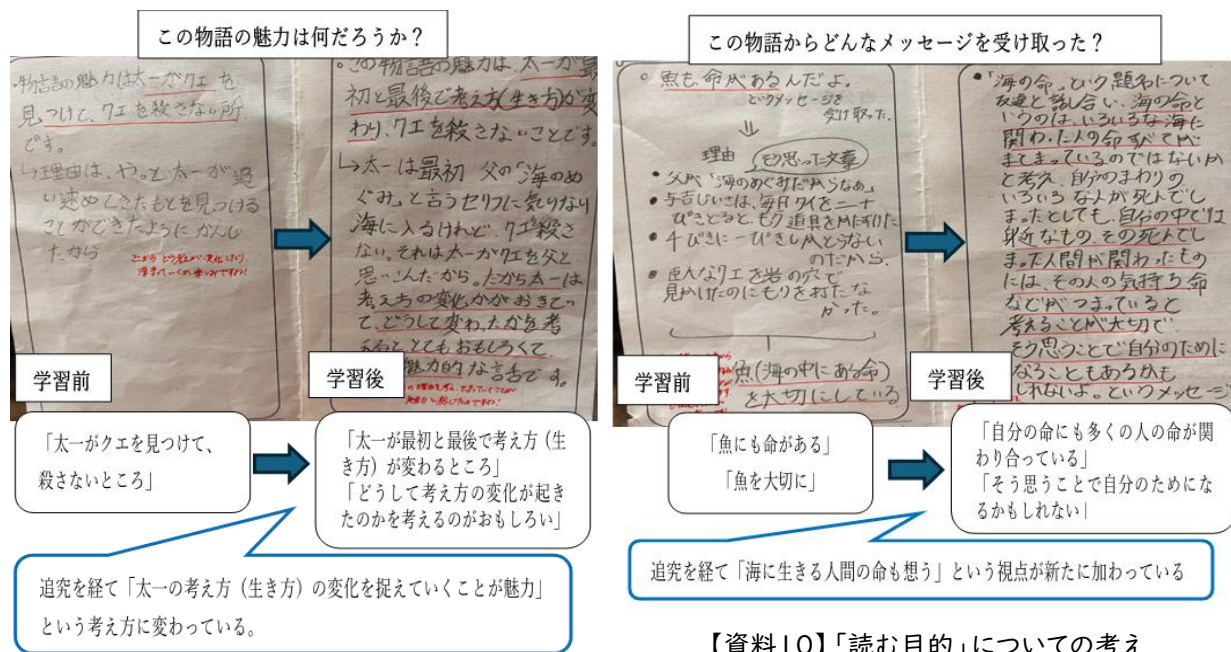
【資料8】メッセージの受け取り



【資料9】手がかリストの活用

し、考えを共有することで、自分の考えを更に深められていた。

単元の終わりに、個々の読む目的についての考えをまとめる時間を設け、学習前の記述と比較させた。ある児童は「海の命に『海に生きる人間の命』が含まれているように、自分の命にも多くの命が関わり合っている」というメッセージを受け取っていた【資料10】。読む目的を自己選択させたことで、多くの児童が、問いの追究と読む目的を結び付けて考えをまとめられていた。単元全体の振り返りにも、「今まで以上に、自分事として読めた」「友達と細かく追究できて、読む目的に対する考えが深まった」といった記述があり、講じた手立てに一定の効果があることが見て取れた。



(4) 成果と課題（成果…○ 課題…●）

- 読む目的を複数設定し、児童が選択できるようにすることで、授業実践①よりも多くの児童が自分事として物語文を読めていた。（手立て1）。
- 実態に応じて柔軟に活用できる「手がかりリスト」を作成し、机間指導で適宜声掛けを行うことで、段階的な活用ができていた（手立て2）。
- 問いの追究で明らかになったことを、読む目的に対する考えの形成に結び付けられなかった児童が見られた（手立て1）。
- 「手がかりリスト」にない手掛かりを児童が見付けた際、リストに付け加えるなどの工夫をしてもよかった（手立て2）。

4 おわりに

読む目的を自分事にさせ、叙述から想像を広げるための体制を整えることで、「じっくり読みたい」「何度も読みたい」という想いを高められ、物語文の学習に夢中になって取り組む意識の変化につながった。問いの追究と、読む目的に対する考えの形成を、より強く結び付けていくための方法については、まだ検討の余地がある。様々な角度から「じっくり読みたい」「何度も読みたい」という想いを引き出していきたい。今後も、物語文を夢中になって読む児童の姿を目指し、尽力したい。