

14	岡 崎	羽根小学校	ワタナベ ユ エ
			氏名 渡辺 侑愛
分科会番号	01a	分科会名	国語教育（文学その他）

1 研究テーマ

問いづくりを通して、言葉の一つ一つにこだわりながら、主体的に物語を読み深める児童の育成

— 6年生「風切るつばさ」の実践を通して —

2 研究概要

（1）主題設定の理由

「変動的で不確実、複雑で曖昧」な VUCA の時代と呼ばれる予測困難な社会において、子どもたちには、自ら問いをもち、多様な価値観に触れながら考えを更新し、よりよい判断をしていく力が求められている。学校教育においても、子どもが学習の主体となり、自ら課題を見いだして解決していく「主体的・対話的で深い学び」の実現が重視されており、学習者が主体となって学びを創り出す授業への転換が求められている。

本学級の28名の児童を対象に行ったアンケートでは、「物語を読むことは好きですか」という質問に対して、「好き」「どちらかというとき好き」と回答した児童が83%を占め、物語の世界に浸ったり、登場人物の気持ちを想像したりすることに楽しさを感じている児童が多いことが分かった。しかし、これまでの国語科の授業を振り返ると、教師の発問を中心に学習が進み、児童は課題に取り組んでいるものの、自ら学びを切り拓く姿よりも、「何について考えるか」や「どのように学ぶか」は教師が設定することが多く、友達と読み合いたいことを提案したりする姿はあまり見られなかった。そこには、自ら物語に働きかけ、言葉に着目しながら読みを深めていく学習者主体の姿が十分に表れているとは言えない。

このような実態から、児童自身が学びの価値を自覚し、主体的に学びに向かう国語科の授業づくりの必要性を感じた。教師の問いに答えるだけでなく、自分自身で問いを生み出し、物語の言葉の一つ一つにこだわりながら、友達との対話を通して考えを広げたり深めたりすることで、いきいきと国語を学んでほしい。そこで、「問いづくり」を学習の起点としながら、主体的に物語を読み深める児童を育成したいと考え、本研究主題を設定した。

（2）テーマの定義

研究主題の「言葉の一つ一つにこだわる」と「主体的に物語を読み深める」を以下のように定義する。

【言葉の一つ一つにこだわるとは】

物語の叙述に着目し、それらを根拠として登場人物の心情や相互関係、作品の主題について考えること。また、一つの言葉や表現に込められた意味や効果について、多面的に捉えようとする姿のこと。

【主体的に物語を読み深めるとは】

自ら生み出した問いを追究しながら物語と向き合い、叙述を根拠に考えを形成するとともに、友達との対話を通して自分の解釈を広げたり見つめなおしたりしながら、物語の理解を深めていくこと。

（3）めざす児童像

- ①学習への目的意識をもち、主体的に物語と関わるができる児童
- ②言葉の一つ一つにこだわり、対話を通して物語の読みを深める児童

（4）研究の仮説と手だて

本研究では、教師が学習内容や学習方法を一方的に与えるのではなく、児童が何をどのように学ぶかを選択し、自らの必要感や必然性に基づいて学びを創り出していくことを重視する。

仮説Ⅰ 物語を読んで抱いた疑問や違和感をもとに問いを作り出し、その問いを交流・吟味しながら追究する価値のある問いへと練り上げる場を設定すれば、学習への目的意識をもち、主体的に物語と関わることができるだろう。

【手だて①】 問いづくりと問いの検討の場の設定

初発の感想や、物語の冒頭と結末を比べていく中で生まれた疑問や違和感について、読み合いたいところを「問い」として作成する。3つの「物語を読み深めるかぎ」を視点にしながら、チームで問いを交流・吟味し、より物語を読み深められる問いはどれなのか追究する場を設ける。物語全体を通して問いを見つけていく中で、メタ認知的に物語を捉える姿も期待する。

仮説Ⅱ 問いを追究する中で、叙述を根拠に自分の考えを形成し、友達との対話を通して解釈を広げたり見直したりする学習活動を位置付ければ、言葉一つ一つにこだわりながら主体的に物語を読み深めることができるだろう。

【手だて②】 叙述を根拠に考えを深める学習活動の工夫

人物の心情や関係の変容に着目できるように、人物相関図を活用して登場人物相互の関係を整理しながら読み進める。また、叙述を根拠に考えを伝え合えるよう、「どこからそう思ったの」「くわしく教えて」などの『読みを深める話し合い言葉』を提示する。根拠をもとに考えを伝え合うことで、読みの解釈を広げたり見直したりできるようにする。

【手だて③】 学び方を選択し、自己調整を促す学習過程の工夫

問いを読み合う場面では、自分に合った学び方で問いを追究できるように、一人でじっくりと考えるだけでなく、ペアやチームでの交流も選択できるようにする。また、追究したい問いを読み深めた後、「①問いはよかったか、その理由 ②問いによる新しい発見や学び ③次はどんな問いで考えたいか」という観点で学びを振り返る『問い日記』を作成する。学びを自覚し、次の学習へとつなげられるように、自身で選んだ問いを子どもたち自身で評価する活動を設ける。

【手だて④】 児童の思考に寄り添う教師のファシリテート

児童が主体的に学びを進められるよう、教師は問いや答えを与えるのではなく、学びの伴走者として関わる。児童の発言や思考の文脈を捉えながら、まだ気付いていない叙述や表現に目を向けられるよう働きかけ、問い同士の関連や表現の工夫に着目している姿を価値付ける。児童が何をどのように学ぶかを主体的に選択し、自らの必要感や必然性に基づいて学びを創り出せるよう、教師が学習を主導するのではなく、児童とともに学びを創り上げるファシリテーターとして関わり、支援する。

（４）抽出児童Aの実態と願う姿

児童Aは、物語について「想像もしない展開があって面白い」と話し、好んで読むことができる。一方で、国語の物語の授業になると、「筆者の気持ちなんてわからない」「答えが一つじゃないから嫌だ」と話しており、自分の考えに自信をもつことができず、教師の求める答えを探そうとする傾向がある。また、叙述を根拠に考えを説明したり、自分なりの解釈に自信をもったりすることには課題が見られる。そこで、問いづくりを通して、学習への目的意識をもち、叙述を根拠にしながら主体的に物語を読み深める楽しさを感じてほしいという願いをもって、抽出児とした。

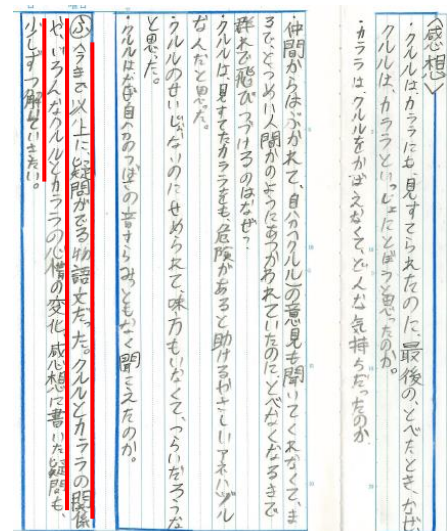
（５）単元計画（８時間完了）

時数	学習活動	手だて
1	・初発の感想、物語の疑問を書く	問いづくりにつながる疑問を交流する【手だて①】
2	・物語の設定を押さえる ・人物相関図を作る	人物相関図を活用し、人物の関係を整理する【手だて②④】
3	・冒頭と結末を比べて読む ・問いを作成する	問いづくりの支援・問いの価値付け【手だて①④】
4	・問い①の検討	チーム → 学級全体で問いを交流・吟味する【手だて①④】
5	・問い①を読み深める ・問い①の評価	叙述を根拠とした対話・問い日記【手だて②③④】
6	・問い②の検討	チーム → 学級全体で問いを交流・吟味する【手だて①④】
7	・問い②を読み深める ・問い②の評価	叙述を根拠とした対話・問い日記【手だて②③④】
8	・主題を考える ・単元の学びをまとめる	学びの振り返りと自己評価【手だて③④】

3 実践経過と考察

(1) 第1時 学習の見通しをもち、物語の初発の感想を書く

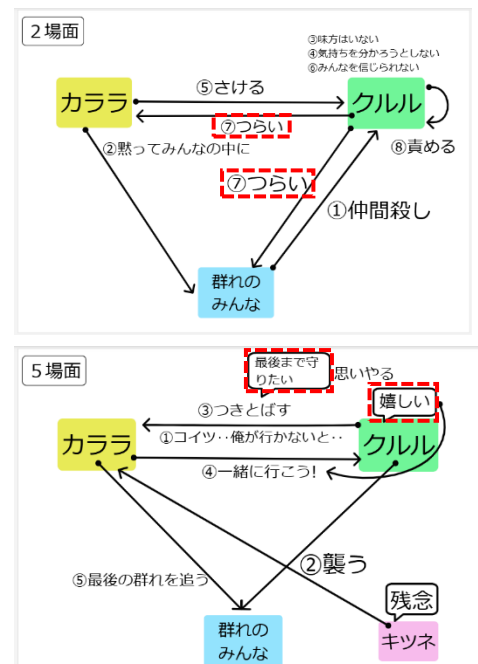
単元の導入では、自分たちで物語を読み深めたい問いを設定して学習を進めていくことを伝え、教科書の指導事項である「人物どうしの関係をとらえる」を押さえたのち、物語を通読した。初発の感想を「A登場人物について」「B物語の展開について」「Cみんなで考えたいことや疑問」という3つの視点を示して自分の考えをまとめ、感じた疑問や違和感を交流した。資料1のように、児童Aは、「クルルとカララの関係性」や「登場人物の心情の変化」などについて、興味を持ちながら感想をもつことができ、「今まで以上に疑問が出る物語文だった。感想に書いた疑問も少しずつ解いていきたい」と、疑問を解決したいという意識をもてたことが分かる。



資料1 児童Aの初発の感想

(2) 第2時～第3時 人物相関図の作成や、冒頭と結末の比較から問いづくり

第2時では、物語の時・場所・人物を押さえ、叙述をもとにスクールタクトで人物相関図を作成する活動を行った【手だて②】。場面ごとの叙述をもとに、人物同士を矢印でつなぎながら、関係を捉えていく。子どもたちは、「1場面では、たくさん矢印が出ているけど、3場面では、矢印が少なくなっているから、クルルが孤立していたのがわかる」と相関図の作成を通して、中心人物の心情や関係の変化を捉えることができた。また、児童Aは第5場面でクルルの心情を「嬉しい」と表現していた。そこで、教師から「本文には“嬉しい”という言葉で書かれていないけど、どこからそう思ったか」と問い返した【手だて④】。子どもたちは、「クルルは思わずさげんだ」や「風を切るつばさの音が、ここちよいリズムで体いっぱいひびきわたった」という叙述に線を引き、クルルの行動描写だけでなく、つばさの音にもクルルの心情が表れていることに気付くことができた。資料2の人物相関図を見ると、児童Aは人物相互の関係だけでなく、人物の心情や関係の変化にも着目していた。また、「次は、そのときの気持ちまで知りたい」と振り返っており、登場人物の内面をさらに追究したいという意欲が見られた。



資料2 児童Aが作成した人物相関図の一部

第3時では、冒頭と結末を比較する中で、カララやクルルの変化に加え、「風を切るつばさの音」という表現にも心情の変化が表れていることに気付いていた。このことから、児童Aは叙述や表現の工夫から人物の変容を捉えようとしていたことが分かる。

(3) 第4時 問い①の検討

第4時では、作成した問いをチームで持ち寄って一つに絞り、その後、学級で読み深めたい問いを検討した【手だて①】。その際、本単元で育成を目指す「人物どうしの関係をとらえる」という単元の学習内容や、『物語を読み深めるかぎ』（資料3）をもとに、どの問いがより物語を読み深めることにつながるのかを交流した【手だて①】。全体の場に出た問いは資料4の通りである。問いを検討する際、児童Aは「カララの気持ちは分かるけど、人物同士の関係は分からなさそうじゃない?」や「④は人物同士の関係は分かる?」と発言していた（資料5）。これは、

資料3 物語を読み深めるかぎ

- ① 叙述(本文の言葉)から考えられそうか?
- ② 作者の表現の工夫や作者が伝えたいことに注目できそうか?
- ③ 様々な考えや読みができそうか?

- C1 : ⑧がもっと思う。
児童A : カララの気持ちはわかるけど、人物同士の関係はわからなさそうじゃない?
- C2 : 僕は、⑥は空想の話になってしまいそう。
児童A : ④は人物同士の関係は分かる?
- C3 : ④は筆者の表現の工夫に着目できそう。

資料5 学級で問いを検討する対話記録(抜粋)

資料4 チームでの検討後、全体に出された問い

- ① なぜカララはクルルのをりにしついていたのか
- ② クルルが悪口を言われているのに、なぜだれもめづりあげなかったのか
- ③ クルルは死ぬ気でいけど、なぜ飛んだのか
- ④ なぜ最後は、ここまでとどまっても、なぜ終わるのか
- ⑤ なぜカララがクルルの声をかけずにじつとしていただけで心が解けていきがしたのか
- ⑥ 本当にクルルを言返してたら一人にならず、仲間と一緒に飛べたのか
- ⑦ クルルが仲間殺しの犯人となり、孤独になった原因の命とは何だろうか
- ⑧ カララはクルルを仲間殺しの犯人だと本当に思ったのか

問いの答えを考えるだけでなく、その問いによって何を読み深めることができるのかという視点から問いを評価している姿である。また、C2の「叙述から外れて空想になってしまう」という意見や、C3の「表現の工夫に着目できる」という意見を聞きながら、問いの価値について対話的に考えていた。

最終的に、学級では「カララは、クルルを仲間殺しの犯人だと本当に思っていたのか」という問いを選択した。この問いは、カララの心情だけでなく、クルルとカララの関係の変化や人物相互の関係についても考えることができる問いである。児童Aの発言からも、人物相互の関係に着目しながら、より物語を読み深められる問いを選ぼうとしていたことが分かる。

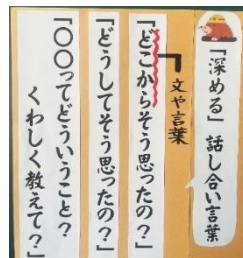
(4) 第5時 問い①の読み合いと「問い日記」の作成

第5時では、前時に決定した問いを読み深める活動を行った。その際、一人でじっくり考えるのもよいし、ペアやチームになって交流しながら読みを深める学び方を選んでもよいと児童に伝えた【手だて③】。また、友達同士で読み深める場合には、『深める話し合い言葉』（資料6）を使い、叙述を根拠に考えを伝え合うよう促した【手だて②】。児童Aは、教科書の本文を何度も読み返ししながら、自分の考えをじっくりノートにまとめ、その後、隣の席の児童と意見を交流する姿が見られた。資料7の対話記録を見ると、児童AはC1の「思っていなかった」という考えに対して、「どうしてそう思ったの?」と問い返している。このことから、相手の考えを受け入れるだけでなく、その根拠となる叙述をもとに考えようとする姿が見られた。また、教師の問い返しを受けることで、「南の空からまい降りてくる」という叙述に着目し、自分の考えをより具体的に説明することができた【手だて④】。さらに、C1の「だまってるみんなの中に交っている」という叙述を根拠とした考えに対し、児童Aは「そういうことか」と応じていた。これは、自分にはなかった読みを叙述と結び付けながら受け止め、解釈を広げている姿であると考えられる。このように、叙述を根拠として考えを交流することで、児童Aは登場人物の心情や人物相互の関係について多面的に捉えながら読みを深めることができたと考えられる。

問い①を学級で読み深めた後、問い日記を作成し、学びを振り返った【手だて③】（資料8）。児童Aは「今回の問いは、あんまりだった」と振り返っている（資料9）。しかし、その理由として「心情は分かるけれど、その後の関係までは分かりにくかった」と記述している。これは、問いに答えられたかどうかではなく、「その問いによって何が読み深められたのか」という観点から問いそのものを評価している姿と捉えられる。【手だて③】の問い日記を通して、児童Aは問いの価値や学習の成果についてメタ認知的に振り返ることができたと考えられる。

(5) 第6時 問い②の検討

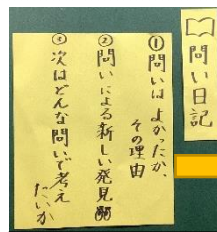
第6時では、問い①の読み深めや問い日記での振り返りを踏まえ、さらに物語を読み深めるための問い②を作成し、検討した【手だて①】。児童Aは、「クルルは、死んでもいいと思っていたのに、なぜ『わたれるぞ。これなら、あのそびえたった山をこえることができるぞ』と言ったのか」という問いを作成した。資料10は、問い②を検討する際のチームの対話記録である。児童Aは、「前はカララをメインでやったから、今回はクルルについて考えたい」「前よ



資料6 深める話し合い言葉

児童A：犯人だと思ったと思う?
C1：思ってたかと思う。
児童A：どうしてそう思ったの?
C1：カララは、えさをとってきてもらっていて、いつもお世話になっているから、思っていないと思う。声をかける勇気がなかったのか?
児童A：あー、なるほどね。私は「だれ一人、かれの味方はいない」って叙述があるから、初めは味方がいないとか、味方じゃない、つまり犯人だと思っているところから、最後は（犯人だと）思っていないに変化して思う。
T：どうして、思っていないに変わったと思ったの?
児童A：「南の空からまい降りてくる」という叙述からそこで犯人だと思っていないのがわかる。
T：カララの心情が変わったと思ったんだね。C1さんは、思っていない一択だけど、どこからそう思ったの?
C1：「だまってるみんなの中に交っている」を言っているわけじゃないし、「だまってるのは、カララも無理して交じていたんじゃないかな」と思っている。
児童A：あーそういうことか。

資料7 問い①をペアで読み合う児童Aの対話記録



資料8 問い日記の視点

①今回の問いは、あんまりだった。心情はわかるけど、じゃあこれを踏まえてどういう関係なのかとなると、分りづらかったから。
②カララもカララで大変だったのではないかな。Bさんの意見のように、カララはクルルを犯人だと思っていたから仲間の中に交っていたのではなく、無理して交っていたのではないかなと思ったから。

資料9 児童Aの問い日記①

資料10 問い②を検討する際の対話記録（抜粋）（左）とその様子（右）

児童A：これだとカララの気持ちしか分からないよ。今回はクルルの気持ちが知りたい。
C2：だって普通守るもんじゃない？見捨てきれなかったんだと思う。
児童A：叙述から想像するんだよ。前より深めていきたい。前はカララをやったから、クルルをやりたい。どう思っていたのか知りたいし、関係も分かる。



り深めていきたい。前はカララをやったから、クルルをやりたい。どう思っていたのか知りたいし、関係も分かる」と発言していた。また、「これだとカララの気持ちしか分からない」「しっかり読まないと考えられないよ」と話しており、問いによって何が読み深められるのかという視点から問いを吟味する姿が見られた。

さらに学級全体での検討(資料11)では、問いと問いによる読みの交流を比較しながら問いの特質を考え、学び方として活用しようとしていたことがうかがえる(資料12)。「クルルは群れの仲間のもとにもどれたのだろうか、という問いは、叙述から考えられず空想になってしまうのではないかとオープンエンドになってしまう問いだとすぐに判断している姿が見られた。児童Aは、「クルルはまた仲間という存在にもどることができるのか」という問いに対して、「人物同士の関係を見るなら難しいと思う」と発言していた。これは、叙述から読み取ることのできない問いや、学習のねらいにつながりにくい問いを判断しようとする姿

である。このことから、児童Aは問いに答えるだけでなく、問いの価値そのものを検討しながら学習を進めることができるようになってきたと考えられる。また、この時間の振り返りでは、「難しい。難しいけど、話し合うのは楽しい」と発言していた。単元前には、「答えが一つじゃないから嫌だ」と話していた児童Aであったが、友達との対話を通して考えを深める価値を感じ始めていたことがうかがえる。学級では、「なぜ最後は『どこまでもどこまでも…』で終わったのか」という問いについても議論が交わされた。最終的に採用はされなかったものの、「表現の工夫に着目できる」「人物同士の関係も考えられそう」などの意見が出され、児童は問いの答えだけでなく、その問いによって何を読み深めることができるのかという視点から問いを吟味していたことが分かる。なお、問い②を読み深める中で、④の問いについても、「“どこまでもどこまでも…”の意味は、心が解けていって、大きく羽ばたかせていく自信が増していく様子を表しているのではないかと」と、自ら考えを深める児童の姿も見られた。

(6) 第7時 問い②の読み合いと問い日記の作成

第7時では、学級で決定した問い「なぜカララが、クルルのとなりにだまっていただけで、心が解けて、飛ぶことができたのか」を読み深めた【手だて②③】。読み合いの場面では、「危ない!」と叫ぶ場面や、「こいつ覚悟してるんだ」という叙述などを根拠として、クルルやカララの心情について考えを交流した(資料13)。C2やC3は、「カララへの安心感や信用が生まれたから飛ぶことができた」と捉え、C4は、「自分が必要とされているという思いが強まり、心情が変化した」と考えていた。一方、児童Aは、「『危ない!』と言って、自分も飛べたときにカララへの思いに気づき、その後飛べたのではないかと」と発言していた。このことから、児童Aは友達の考えを聞きながらも、自分なりに叙述を根拠として解釈を形成していたことが分かる。また、同じ叙述から複数の考えが生まれることを受け止めながら、人物の心情や関係について多面的に捉えようとしていた様子が見られる。問い日記では、「すごくよかった。理由は、問い①よりさらに読み深められて、いろんな心情が考えられるから。同じ叙述でも違う考えが出て、いろんな視点からより深く考えられた」と振り返っていた。また、「C2さんやC3さんの意見から、だれも信じることのできないクルルに、安心や信用という思いが生まれた

① カララでさえクルルを見捨てたのに、クルルはなぜカララを守ったのだろう ② なぜクルルに悪口を言うのをだれも止めなかったのか ③ クルルは「一緒にいこう」と言われたら横着をふるつもりだったけれど、カララが何も言わずにつとまりにいたことに、クルルはどんな気持ちだったのか ④ なぜ最後は「どこまでもどこまでも…」で終わったのか ⑤ なぜクルルはカララがとなりにいただけで、飛ぼうと思ったのか ⑥ クルルはまだ仲間という存在にもどることができるのか ⑦ なぜカララがクルルに声をかけず、じつとなりにいただけで、心が解けていきがしたのか	C1 : ⑥は空想になるから難しい。 児童A : ②は人物同士の関係を見るなら難しいと思う。 C2 : ④は、「どこまでもどこまでも…」という表現から、人物の関係も考えられそう。 児童A : でも、わかんない? C2 : 前の場面の叙述からも考えられそうだし、いろいろな考えが仕度面白そう。 C3 : ④めんどい。クルルとカララの関係を表してこういう表現になっているのが気になるから。 児童A : ③はいいと思うけど、「クルルはどのような気持ちだったのか」っていうところがちよっと… C2 : 「何も言わずにつとまりにいた」ってところがキーワードかな。 C4 : ③の問いの文末を「クルルはどのような気持ちで、ずつととなりにいたのか」にすればいいと思う。 C2 : それなら、関係性でできそう。
資料11 全体に出された問い②	資料12 問い②を検討する際の対話記録(抜粋)

C1 : クルルは自分のせいでカララを殺したくなかった。
C2 : カララは、寄り添ってくれたから、犯人だと思っていなかったこともわかって、カララとなら大丈夫かもって信用できたからだと思う。
C3 : C2さんと似ていて、カララの安心感が増して、やっぱり飛びたいと思ったから飛べたと思う。
C4 : “こいつ覚悟してるんだ”っていうところから、もう他の命を失いたくないクルルの気持ちが表れていると思う。
C5 : 僕もC4さんと同じで、その叙述で他の命を失いたくない気持ちがあって、自分が必要とされているんだっていう気持ちが60%。最後、キツネが来たことで飛べて、「もちろんさ。」と答えているところで100%に心情変化していると思った。
児童A : <u>私は「危ない!」</u> と言って、自分も飛べたときにカララへの思いに気づいたから、その後飛べたんじゃないかと思った。

資料13 問い②を読み合う際の対話記録

①<u>すごくよかった。理由は、問い①よりさらに読み深められて、いろんな心情が考えられるから。同じ叙述でも違う考えが出て、いろんな視点からより深く考えられた。</u> ②C2さんやC3さんの意見から、だれも信じることのできないクルルに、安心や信用という思いがあったからこそ、一緒に飛んでいったのではないかと。もし、カララへの安心できる思いや信用がなかったら、飛べなかったんじゃないかと。
資料14 児童Aの問い日記②

からこそ、一緒に飛んでいったのではないかと記述していた。児童Aは問い①の振り返りでは、「心情は分かるけれど、その後の関係までは分かりにくかった」と問いそのものを評価していた。一方、問い②では、「いろんな心情が考えられる」「同じ叙述でも違う考えが出る」と振り返っている。このことから、児童Aは問いによって読みの深まりに違いがあることを自覚するとともに、友達との対話によって解釈が広がる価値を実感していたと考えられる。

(7) 第8時 単元の学習を振り返る

資料15は、児童Aの単元の学びのまとめである。児童Aは、「実際に文章に書かれているわけではないけど、いろんな考えが生まれて、いろんな思いを考えられて、読みを深めることで同じ叙述でも、新たな考えが見つけれることが分かった」「自分では思わなかった考えも生まれてさらに読み深めることができた」と振り返っている。児童Aは叙述を根拠に人物の心情や関係について考えるだけでなく、友達との対話を通して自分の解釈を広げたり見直したりしながら、物語を読み深めることの価値を実感していたことが分かる。また、登場人物の心情や関係の変容に着目しながら読んだことが、物語の主題について考えることにもつながったと考えられる。

私は、この物語を読んで、いろいろな思いがあるんだと思った。カララがクルルを飛ばさず、仲間の中に交っているときの、複雑な思いや、問い①のような、心情の変化、クルルもカララへの気持ちも変化していたりして、実際に文章に書かれているわけではないけど、いろんな考えが生まれて、いろんな思いを考えられて、読みを深めることで同じ叙述でも、新たな考えが見つけれることが分かった。自分では思わなかった考えも生まれてさらに読み深めることができた。この物語を通して、作者が表していることは、昔から学校や社会で起きてしまっている「集まれじめ」を表しているのではないかなと思った。何か悪いことをしてしまったときに、だれかに言葉をぶつけることが、自分の心にはすごく現実にあったかのように感じた。

資料15 児童Aの単元の振り返り

4 研究の成果と課題

① 問いづくりと問いの検討の場の設定【手だて①】

児童は、初発の感想や物語の変容に着目する中で、自ら問いを見だし、その問いを交流・吟味することができた。特に児童Aは、問い①の検討時に「人物同士の関係は分かる?」、問い②の検討時には「これだとカララの気持ちしか分からないよ」と発言しており、問いによって何を読み深めることができるのかという視点から問いを評価する姿が見られた。問いづくりを学習の起点としたことで、児童が学習への目的意識をもち、主体的に物語と関わる手だてとして有効であったと考える。

② 叙述を根拠に考えを深める学習活動の工夫【手だて②】

人物相関図や対話活動を通して、児童は叙述に基づいて人物の心情や関係を考えることができた。児童Aは、「だれ一人、かれの味方はいない」や「南の空からまい降りてくる」などの叙述を根拠として考えを説明する姿が見られた。また、友達との交流を通して自分にはなかった解釈に触れ、多面的に物語を捉えることができた。叙述に立ち返りながら考える活動は、「言葉の一つ一つにこだわる」姿の育成に有効であったと考える。

③ 学び方の選択と問い日記による自己調整【手だて③】

問い日記を通して、児童は問いの価値や自身の学びを振り返ることができた。児童Aは問い①について「心情は分かるけれど、その後の関係までは分かりづらかった」と評価し、問い②については「すごくよかった。いろんな心情が考えられるから」と振り返っていた。また、単元前には、「筆者の気持ちなんて分からない」「答えが一つじゃないから嫌だ」と話していた児童Aであったが、単元後には、「同じ根拠でも、新たな考えが見つけれられる」と振り返っていた。このことから、多様な解釈を交流しながら読みを深めることのよさを実感し、主体的に物語を読み深める姿へと変容したことがわかる。児童が問いを評価する視点を持ち、自らの学びを見つめ直しながら学習を進めることができた点、また、多様な解釈を交流しながら読みを深めるよさを実感し、主体的に物語と関わる姿につながった点から、【手だて③】は有効であったと考える。

④ 児童の思考に寄り添う教師のファシリテート【手だて④】

教師が答えを与えるのではなく、「どこからそう思ったのか」と問い返したり、叙述に立ち返らせたりすることで、児童は根拠を明確にしながら考えを深めることができた。また、児童の気づきを価値付けることで、児童自らが学びたいことを見だし、学習を創り出していく姿が見られた点で、【手だて④】は有効であった。

本研究では、問いづくりを通して主体的に物語を読み深める姿が見られた一方で、問いづくりや叙述を根拠とした読みの深まりには個人差が見られた。特に、物語を読み深める問いを見いだすことに難しさを感じる児童もおり、その際には、教師の問い返しや価値付けなどのファシリテートが重要であった。今後は、児童の実態に応じた支援と教師のファシリテートの在り方について、さらに検討していきたい。