

群 教 セ	E03 - 03
	平21.241集

一人一人の解釈を生み出す物語文の指導

—思考の言語化を取り入れた単元構成を通して—

長期研修員 佐藤 多佳子

《研究の概要》

本研究は、小学校国語科「読むこと」において、思考の言語化を取り入れた単元構成により、一人一人の物語文の解釈を生み出すことをねらいとしたものである。具体的には、考えたことを話したり書いたりする言語化を取り入れながら、つかむ過程で物語文全体の概要をとらえて単元の学習についての見通しをもち、追究する過程で課題を解決しながら主題に迫り、まとめる過程で学習を振り返り自分の言葉で再構成ができるよう、指導の工夫を図った。

キーワード 【国語—小 物語文 解釈 思考の言語化 単元構成】

I 主題設定の理由

新学習指導要領では、言葉を通して的確に理解し、論理的に思考し表現する能力をはぐくむことを重視している。「読むこと」の領域では、「解釈」という言葉が明記され、理解したことに自分としての考えをもつことが示されている。また、平成21年度の群馬県学校教育の指針では、「言語能力の確実な習得を図る指導の充実」に重点目標を置き、「目的を明確にした様々な言語活動の設定」が提言されている。これらのことから、「読むこと」の領域でも、言語活動を充実させながら考える授業を展開することが求められていると言える。

協力校の児童の実態をみると、物語文を読んで書かれてあることに気付いたり、短い言葉で感想を表現したりできる。しかし、イメージと感覚で読み進めてしまう傾向にあり、作品のストーリーにそって深く味わうための方法が十分に習得できていない。また、物語文の解釈が断片的なものになる傾向にある。一方協力校の教師対象のアンケートからは、物語文の授業の課題として、児童の興味を持続させ、多様な意見を引き出すことの難しさが挙げられている。

そこで、本研究では、「思考の言語化を取り入れた単元構成」の工夫をした。この単元構成では、物語文全体の概要をつかみ見通しをもった上で、主題に迫る課題について書いたり話し合ったりしながら解決していく。最後に、それまでの学習を振り返り、自分の言葉で再構成して書き、友達と交流し合う。

このように授業を進めることにより、児童一人一人の物語文の解釈を生み出すことができると考え、本主題を設定した。

II 研究のねらい

物語文を読む学習において、物語文全体の概要をとらえて単元の学習について見通しをもった上で、課題を解決しながら主題に迫り、学習を振り返るといった単元構成に、考えたことを話したり書いたりする言語化を取り入れることにより、一人一人の物語文の解釈を生み出すことができることを、実践を通して明らかにする。

III 研究の見通し

- 1 つかむ過程で、作品の設定や視点、作品構造をとらえることによって、物語文全体の概要をつかみ、単元の学習について見通しがもてるであろう。
- 2 追究する過程で、作品の主題に迫るための課題を、話し合いをしながら解決していくことによって、叙述に着目したり関連付けたりしながら物語文の内容を理解することができるであろう。
- 3 まとめる過程で、理解したり考えたりしたことを自分の言葉で再構成して書き、友達と交流し合うことによって、一人一人の物語文の解釈を生み出すことができるであろう。

IV 研究の内容

1 一人一人の解釈を生み出すとは

物語文の内容を理解し、その作品に自分にとっての意味付けをすることである。

新学習指導要領では、「解釈」という言葉が明記されるようになった。その解説によると、「文章の解釈とは、本や文章に書かれた内容を理解し意味付けること」とある。具体的には、「今までの読書経験や体験などを踏まえ、内容や表現を、想像、分析、比較、対照、推論などによって相互に関連付けて読んでいく」「文章の内容や構造を理解したり、その文章の特徴を把握したり、書き手の意図を推論したりしながら、読み手は自分の目的や意図に応じて考えをまとめたり深めたりしていくことである」と説明されている。

つまり、新学習指導要領では、叙述を基に書かれた内容を理解することに加え、そこに自分にとっての意味付けをすることまでが含まれているのである。物語文の表現や内容を授業で理解しながら、それぞれの児童が自分の読書経験や体験をふまえて意味付けすることにより、一人一人の解釈が生まれると考える。

2 思考の言語化を取り入れた単元構成とは

「思考の言語化」とは、自分の考えを「明確にする」、「整理する」、「他と共有する」ために、話したり書いたりすることである。これらの活動は、一人一人の物語文の解釈を生み出すために必要であると考えられる。

本研究における「思考の言語化」は、「自分の考えを仲間と話し合う活動」と「学習のまとめとして、それまでに学んだことを再構成して、自分の言葉で書くこと」の二つを主に対象とする。

まず、「自分の考えを仲間と話し合う活動」とは、課題について、まずはノートやワークシートに自分の考えを書き、小グループや全体で考えを交流し、振り返って再度自分の考えを書くという一連の流れのことである。『認知心理学からみた読みの世界』（佐藤公治著）によると、「自分の頭の中で考えていた内容がことばで表出することによって明確化・客観化され、さらに共有化も可能となる」とあり、「個々人の理解や知識は、対話と社会的相互作用の中で影響を受けながら形成される」ことが明らかにされている。つまり、仲間との話し合いを通して、自分の気付きや考えを明

確にできると考える。

次に、「学習のまとめとして、それまでに学んだことを再構成して、自分の言葉で書くこと」とは、主題に迫り解釈したことを、自分なりの表現でまとめることである。自分の考えを実際に文字にすることで思考が深まり、整理され、明確になると考える。その方法については様々であるが(表1)、どの方法を使うかは、つかむ・追究する過程で、理解してきた内容や、着目してきた表現方法を活かすことが望ましい。表現方法にも着目する理由は、学んだ読み方が他の作品を読む時にも使える力となるからである。

表1 まとめる過程での言語化の方法例

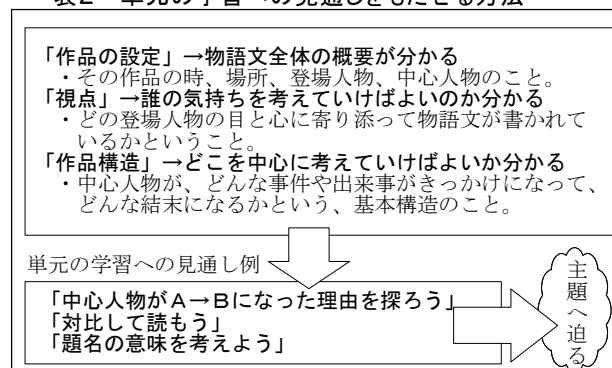
A 内容	<ul style="list-style-type: none"> ・物語文を書き換える ・続きの物語文を書く ・主題について、自分の生活につなげた感想文を書く ・作者の書きぶりについての評論文を書く
B 表現	<ul style="list-style-type: none"> ・視点を变えて ・同じ場面構成で ・会話文、行動描写、情景描写を取り入れて ・表現技法(比喩、繰り返し、対比など)を使って

※AとBとを組み合わせて設定する

「思考の言語化を取り入れた単元構成」とは、追究する過程やまとめる過程で、話し合う、書くなど、思考を言語化する活動を効果的に取り入れられるように、単元を構成することである。

まず、つかむ過程では、物語文全体の概要をつかみ、単元の学習への見通しがもてるようにする。そのために、作品の設定(時、場所、登場人物、中心人物)や視点、作品構造をとらえる(表2)。こうすることで、この後の学習において、一時間に一つの課題についてじっくりと考えを深めることができる。また、つかむ過程に多く時間を取ることによって、物語文全体を何度も繰り返し音読することもできる。なめらかに音読ができることは、文章の解釈において基礎となる力である。

表2 単元の学習への見通しをもたせる方法



次に、追究する過程では、作品の主題に迫るた

めの課題を追究していく（表3）。話したり書いたりする活動（言語化）を取り入れながら、考えの根拠についても明確にし、共有していく。つかむ過程で物語文全体をとらえているため、読み取りが断片的にならず、叙述と叙述、場面と場面を関連付けて内容を理解していくことができる。

表3 作品の主題に迫るための課題設定の方法

<p>主題とは 文章における中心的な内容。学習指導要領の内容をふまえ、本研究では、まず、題名や山場に注目し、中心人物の心の変化をとらえる。その上で、読者自身の心に一番強く残ったものを主題をとらえている。</p>
<p>主題に迫るための課題設定の方法 ①題名、山場、中心人物の変容のきっかけに着目する。 ②①に向かうための課題を、段階的に2～3つ設定する。</p>
<p><例> 課題1…課題2や課題3につなげるために必要な課題。 課題2…課題3につなげるために必要な課題 課題3…主題に迫るための課題</p>

さらに、まとめる過程では、理解したり考えたりしたことを自分の言葉で再構成して書き、友達と交流し合う。

以上のような三つの過程で単元を構成することにより、「思考の言語化」を効果的に取り入れる

ことができ、一人一人の物語文の解釈を生み出すことができると考える。

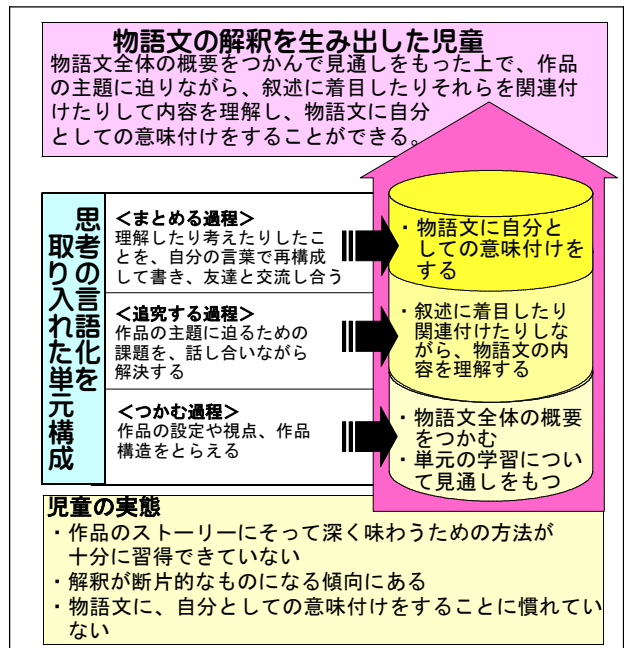


図1 研究構想図

V 研究の計画と方法

1 実践計画

対 象	小学校第4学年
単 元 名	「くらべて読もう」 <教材名：「一つの花」>
実 施 期 間	10月5日～10月23日
授 業 者	長期研修員 佐藤 多佳子

2 抽出児童

A	自分の感覚で読み進め、考えたことを書くときにも抽象的な短い言葉になることが多い。場面を対比して読ませることで着眼点を明確にし、叙述を基にした解釈をさせたい。
B	叙述に着目して読み、分かったことを書くことができる。叙述と叙述を関連付けさせるとともに、物語文の表現の工夫にも着目させ、その効果を理解させた上での解釈をさせたい。

3 検証計画

検証計画	検 証 の 観 点	検証の方法
見通し1	つかむ過程で、作品の設定や視点、作品構造をとらえることは、物語文全体の概要をつかみ、単元の学習について見通しをもつ上で有効であったか。	・活動状況の観察 ・ワークシートの分析
見通し2	追究する過程で、作品の主題に迫るための課題を、話し合いながら解決していくことは、叙述に着目したり関連付けたりしながら物語文の内容を理解する上で有効であったか。	・活動状況の観察 ・ワークシートの分析
見通し3	まとめる過程で、理解したり考えたりしたことを自分の言葉で再構成して書き、友達と交流し合うことは、一人一人の物語文の解釈を生み出す上で有効であったか。	・活動状況の観察 ・ワークシートの分析 ・物語文（児童作品）の分析

4 単元の目標及び評価規準

(1) 単元の目標

時代背景や登場人物の行動・様子などについて、場面の変化に注意しながら読み、題名「一つの花」が象徴することを考え、自分としての解釈をもつ。

(2) 評価規準

関心・意欲・態度	読む能力	伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項
単元の学習への見通しをもち、課題を追究していこうとする。	場面の移り変わりに注意しながら、登場人物の気持ちや状況の変化について、叙述に着目したり、叙述と叙述を関連付けたりしながら想像している。	言葉には、登場人物の考えたことや思ったことを表す働きがあることに気付いて、登場人物の言葉や行動と気持ちとを関連付けている。

5 指導計画(全10時間)

過程	時間	学習活動	研究上の手だて
つかむ	1	○ 作品と出会い、単元の学習内容を知る。	<p>物語文全体の概要をつかんで、単元の学習への見通しがもてるようにする</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 三人称客観視点の物語文の場合には、登場人物の気持ちを考えるときには、会話文、地の文の行動描写に着目するという読み方に気付くようにする。 ● 戦争中と十年後と、大きく二つの場面からできていることに気付かせ、二つの場面を比べる観点(ゆみ子、時代、食べ物、お父さん、コスモスの花)を中心に読み進めるという見通しをもたせる。 <p>「戦争中と十年後の場面をくらべて読もう」</p> <p>●二つの場面を比べて読むことによって、様々なことが変化しているが、たった一つ「お父さんの思い」だけは変わらないことが浮かび上がってくる。そこに気付かせることで主題に迫ることができると考え、「場面をくらべて読む」という単元の学習への見通しを設定した。</p>
	2	○ 登場人物や中心人物、視点を考える。	
	3	○ 時の設定に着目して、作品の構造を考える。 ○ 二つの場面を比べる観点を見つける。	
	4	○ 単元の学習への見通しをもつ。	
追究する	5	○ ゆみ子の人物像を考えながら、戦争中という時代背景をとらえる。	<p>ゆみ子 (時代・食べ物)</p> <p><本時の学習課題> 戦争中のゆみ子は、わがままでしょうか</p> <ul style="list-style-type: none"> ●この課題を考えさせることで、ゆみ子の年齢や時代背景を関連付けられるようにする。
	6	○ お父さんの言動を中心に読み、ゆみ子への思いを考える。	<p>お父さん</p> <p><本時の学習課題> お父さんがゆみ子をめちゃくちゃに高い高いするのは、なぜでしょう</p> <ul style="list-style-type: none"> ●この課題を考えさせることで、お父さんのゆみ子への思いや、第5時で理解した時代背景を関連付け、お父さんの言葉にならない思いに気付かせる。
	7	○ 題名でもある「一つの花」が象徴することを考える。	<p>コスモスの花</p> <p><本時の学習課題> 一つの花にこめられたお父さんの思いは何でしょう(主題)</p> <ul style="list-style-type: none"> ●第5時、第6時で理解した内容を関連付けながら、題名である「一つの花」の意味を、お父さんの思いにつなげて考えさせることで、主題に迫れるようにさせる。
まとめる	8	○ お父さんの思いを、十年後のゆみ子に教えてあげる、お母さんの物語文を書く。(戦争中の場面)	<ul style="list-style-type: none"> ● お父さんの思いを、十年後のゆみ子に教えてあげられる人はだれかを話し合い、お母さんのゆみ子への愛情にも目を向けられるようにする。 <p><課題>お母さんが、「お父さんの思い」を十年後のゆみ子に教える物語文を書こう</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 内容だけでなく、作品の設定、場面構成、題名の工夫など、作者の書きぶりについても今までの学びを活かせるように書く条件を示す。 ● 友達の作品について、表現の工夫に着目させ、自分の解釈をさらに広げるようにする。
	9	○ お父さんの思いを、十年後のゆみ子に教えてあげる、お母さんの物語文を書く。(十年後の場面)	
	10	○ 書いた物語文を読み合い、友達の表現のよさを評価し合う。	

VI 研究の結果と考察

1 作品の設定や視点、作品構造をとらえることの有効性について

(1) 結果

第2時

第2時は、まず、登場人物や中心人物を確認した。次に、「だれの視点から書かれているか」について考えた。ほとんどの児童が、今までの学習経験から、「中心人物の視点で物語文は書かれているから、ゆみ子の視点である」と意見を出した。

しかし、一人の児童が文末に着目し、「地の文に～でしょうか、～かもしれませんとあるから、語り手の視点だと思う」と気付いた。この児童の意見を活かし、「一つの花」は初めて出会う三人称客観視点の物語文であると指導した。また、三人称客観視点で書かれている物語文の「読み方」を考えさせた。その結果、「会話文」や「地の文の行動描写」に着目する「読み方」についての記述が、児童の振り返りに多く見られた(表4)。

表4 第2時の振り返り

- ・文末に気を付けて、語り手の気持ちも考えようと思います。
- ・地の文の、登場人物がやっていることを注意しながら読もうと思います。
- ・語り手といっしょに、目げき者のように読もうと思います。
- ・会話文から、登場人物の気持ちを考えようと思います。

第3時

第3時は、まず、物語文の中から8つの文を選んで順番を変えてカードに示し、正しい順番に直しながらあらすじをつかませた。次に、そのカードを使って二つの場面に分けるように指示をした(図2)。児童は、「ゆみ子が小さい、お姉さんになっている」「お父さんがいる、いない」など、様々な理由で分けていた。そこで、「場面は、時と場所が変わるところで分ける」という既習事項



図2 場面分けの様子

を思い出させ、「一つの花」の場合は大きく時間が変わるところがあることに気付かせた。

第4時

第4時は、まず、二つの場面から構成されているという前時の学習を振り返り、「どちらの場面のゆみ子の方が幸せか」と投げ掛けた。すると、児童は口々に自分の考えを話し出した。そこで、本時の学習課題を設定した。

学習課題 「戦争中と十年後、どちらのゆみ子の方が幸せか」

この課題について話し合うことによって、場面を比べる観点が出された。児童から出された観点は、「時代、食べ物、ゆみ子、お父さん、コスモスの花」の五つであった。話し合いの結果、幸せなのは、「戦争中」が16名、「十年後」が15名となり、様々な意見が出された。そこで、次の授業からは、五つの観点を一つ一つ取り上げ、「場面を比べながら読もう」と、単元の学習について見通しをもたせた。児童の振り返りには、次のように、比べる観点を明確に意識した記述が見られた(表5)。

表5 第4時の振り返り

- ・お父さんがいる戦争中の方が幸せだと思ったけど、十年後の場面には、「いっぱいコスモスの花」「お肉とお魚とどっちがいいの」「スキップ」など、幸せそうなことがたくさん書いてあったのでまよいました。
- ・平和になった十年後の方が幸せだと思いましたが、お父さんがいないから戦争中かと思いました。
- ・2つの場面のどちらのゆみ子の方が幸せなのか、場面を比べながら読んでいこうと思います。

(2) 考察

このように、つかむ過程で、作品の設定や視点、作品構造をとらえることによって、登場人物の気持ちを探る方法を考え出すことができた。具体的には、会話文や、地の文の行動描写に着目することである。また、大きく二つの場面に分かれていて、対比させると、時代、食べ物、ゆみ子、お父さん、コスモスの花など様々な変化があることに気付かせることができた。「比べて読む」という学習の見通しをもたせた理由は、様々な変化がある中で、「お父さんのゆみ子への思い」(主題)だけは変わらないことが浮かび上がってくるためである。また、つかむ過程に時間をかけたことで、物語文全体を繰り返し音読することもできた。

このようにして、比べる観点を基に、場面を対比しながら登場人物の気持ちを考えていこうという単元の学習についての見通しをもたせることができたと言える。

2 作品の主題に迫るための課題を、話し合いながら解決していくことの有効性について

(1) 結果

第5時

追究する過程では、課題解決のために、自分の考えを書く→三人で話し合う→全体で話し合うというステップを踏んで、最終的な自分の考えを書かせ、毎時間、各自の思考を言語化させた。

第5時は、戦争中と十年後のゆみ子を比べて読んだ。前時のワークシートで、「戦争中のゆみ子はわがまま」という記述が多く見られたのでそこに着目し、学習課題を提示した。

学習課題

「戦争中のゆみ子はわがままでしょうか」

最初の考えでは、「わがままである」という意見が過半数であった。話し合いの中で出された意見は、主に次のような内容である(表6)。

表6 授業中に出了れた児童の意見

「わがままである」

- ・「一つだけ」と言って、いくらでもほしがらるから。
- ・いくらでもほしがって、お母さんがあまやかしているから。

「わがままではない」

- ・わがままというのは、ダメと言ってもやること。ゆみ子のお父さんとお母さんは、ダメと言っていないから。
- ・戦争中で、食べ物が少ないからしかたない。
- ・小さい子だからしかたない。

両方の立場の理由に共通していたことは、ゆみ子の行動や言葉を、今の自分とつなげて考えたことである。しかし、「わがままではない」の理由の中で、時代背景や、ゆみ子がまだ幼いことに着目した意見が出され、共有することにより、時代背景や人物像と関連付けて考えられるようになってきた。抽出児童の変容は、次のとおりである(表7・8)。

表7 抽出児童Aの変容

抽出児童A

最初の考え

わがままだと思います。理由は、ごはんの時もおやつの時も、もっともっとと言ってほしがり、お母さんの分から一つもらってしまうからです。

授業後の考え

ぼくは、さいしょわがままだと思っていたけど、よく考えると、食べ物がなくておなかがすいてしかもがまんできなくて「一つだけ」と言ったと思います。そして、わがままではない方に変えました。それを学びました。

表8 抽出児童Bの変容

抽出児童B

最初の考え

わがままではないと思います。理由は「一つだけちょうだい」と、口ぐせしか言っていないからです。

授業後の考え

〇〇くんの、「戦争中だから、食べ物が少ない」という意見を聞いて、「一つだけちょうだい」と言うのも小さい子にはあたりまえだと思いました。ゆみ子はやっぱりわがままではないと思います。

三人組、全体での話し合いの後、抽出児童Aは、立場そのものを変え、抽出児童Bは、理由の書き込みを増やした。全体では、授業後には、96%の児童が人物像と時代背景とを関連付けた記述ができていた(図3)。

ゆみ子の人物像と時代背景とを関連付けて記述できた児童

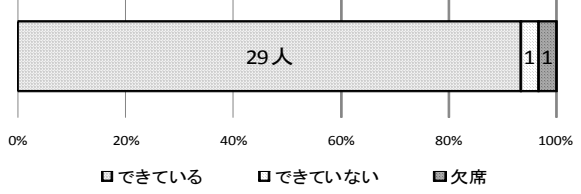


図3 第5時の評価

第6時

第6時は、戦争中と十年後のお父さんを比べて読んだ。十年後の場面ではお父さんが登場していないことから、戦争中の場面を中心に読んだ。お父さんが高い高いをしている様子が、あまり楽しそうでないことに着目させて学習課題を示した。

学習課題 「お父さんがゆみ子をめちゃくちゃに高い高いするのは、なぜでしょう」

お父さんの会話文にある、「食べ物」や「喜び」と言う言葉に着目して、お父さんの思いを考えた。さらに、時代背景と関連付けた授業をした。しかし、授業後の振り返りの記述を見ると、お父さんの愛情を読み取った記述は全員に見られたのだが、時代背景と関連付けて、お父さんの言葉にならない思いに迫れた記述ができた児童は、35パーセントと低かった(図4)。

お父さんの愛情と時代背景とを関連付けた記述ができた児童

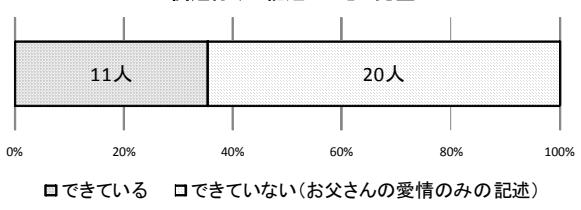


図4 第6時の評価

第7時

第7時は、戦争中と十年後のコスモスを比べて読んだ。お父さんが汽車に乗って戦争に出かけるとき、どこを見ているかに着目させた。そして、題名でもある「一つの花」には何か大切な意味がありそうだと気付かせ、学習課題を示した。

学習課題 「お父さんが、一輪のコスモスの花にこめた思いは何でしょう」

最初、抽出児童Aは一輪のコスモスの花が咲いていた場所や様子「プラットホームのはしっぽのごみすて場のような所に、わすれられたようにさいていたコスモスの花」に着目した考えをもっていた（表9）。抽出児童Aは、グループでの話し合いで他の児童に意見を賞賛してもらい、自分の考えに自信をもつことができた。しかし、ほとんどの児童が、「お父さんのことを忘れないでね」「いつまでも元気でいてね」など、自分のイメージからの抽象的な書き込みであった。また、抽出児童Bのように（表10）、コスモスに込められた深い意味に気付いていない児童も多く見られた。



図5 話し合いの様子

表9 抽出児童Aの変容

<p>最初の考え ゴミ捨て場のような所にさいていたコスモスにこめた思いは、わすれられないように元気に、すごいよくさいてほしいというと思います。</p>
<p>授業後の考え ゆみ子が元気に、幸せになってほしいな。 ゆみ子、命を大事にするんだよ。</p>

表10 抽出児童Bの変容

<p>最初の考え ゆみ子を喜ばせたいという思いをこめたと思います。</p>
<p>授業後の考え ゆみ子、このコスモスのように、強く、たくましく育つんだよ。</p>

抽出児童Aの他にも、一輪のコスモスが咲いている場所や様子に着目できた児童がいたので、全

体の話し合いを取り入れることで共有することができた。また、戦争中に端の方に追いやられていたコスモスが、何を象徴するか考えさせることによって、「お父さんの思い」に迫った。前の時間に学習した「お父さんの思い」とつなげて考えている児童もいた。このように、個々の児童の考えを言語化し、共有することにより、多様な意見を児童から引き出すことができた（表11）。

表11 授業で出された児童の意見

<p>「一つの花に込められたお父さんの思い」 <コスモスの咲いている場所や様子から> ・わすれられたコスモスのように、がんばって生きてほしい。 ・だれも世話をしないのにきれいにさいているから、強く生きてほしい。 <コスモスと時代とを対応させて> ・戦争中の世の中だから、「平和になるように」という思い。 <前の時間学習を活かして> ・ゆみ子に幸せになってもらいたいという思い。 ・小さな喜びでも大切にすれば、山ほど喜びをもらえるという思い。 ・「喜びなんて一つもない」と前の場面でお父さんが言っていたから、将来の喜びをいっぱいこめた。</p>

交流したことを基に、授業の最後では、「一つの花に込められたお父さんの思い」（主題）を、お父さんの心の中の言葉として表現させた。抽出児童A・B共に、自分の言葉で書くことができた（表9・10）。

全体を見ても、すべての児童が多様な意見と自分の考えを比べながら解釈し、「一つの花に込められたお父さんの思い」を振り返り、記述することができた（図6）。

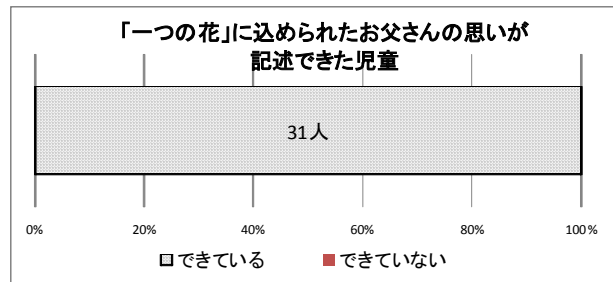


図6 第7時の評価

(2) 考察

このように、主題に迫るために、その前の時間では、「お父さんの愛情」を解釈し、その愛情に迫るために、前の時間には、「戦争中という時代背景とゆみ子の人物像」を解釈するというように、つながりのある課題構成をし、考えたことを言語化して共有させてきた。こうすることで、主題に迫りながら物語文の内容を理解することができたとと言える。また、第6時の実践から、課題設定の際には、多様な考えを引き出せるか、児童の実態に合っているかを検討する必要性を実感した。

3 理解したり考えたりしたことを自分の言葉で再構成して書き、友達と交流したことの有効性について
(1) 結果

第8・9時

第8時は、まず、前時で解釈したこと（一つの花に込められたお父さんの思い）を、十年後のゆみ子に教えてあげられる人はだれかと話し合った。「お母さん」という児童の意見を基に、別れの場面で、お父さんの願いを、お母さんはどう受け止めたのか話し合った。児童の発想の豊かさを賞賛し、学習課題を設定した。

学習課題 お父さんの願いを、お母さんからゆみ子に教えてあげる物語文を書こう

物語文は、戦争中と十年後の二つの場面構成にするため、第8時、第9時に分けて書かせることにした。

第8時は、まず、前時の振り返りで書いたお父さんの心の言葉を、ワークシートの上段に貼らせた。次に、その下の段に物語文を書くよう指示をした(図7)。

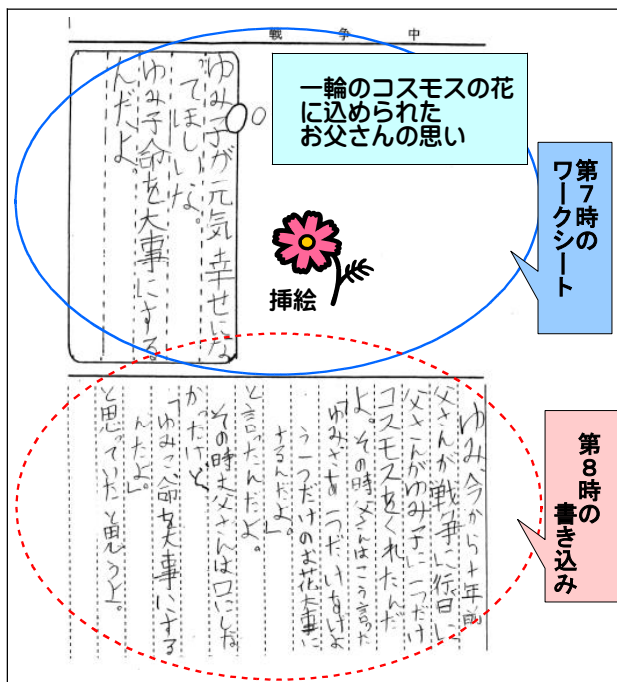


図7 抽出児童Aのワークシート

物語文を書く際には、今までの学習で学んできた内容・表現方法を活かせるよう、五つの条件を与えた(表12)。

条件が五つと多かったが、前時に学習したワークシートを使ったことと、これまでの学習を活かしたことで、抽出児童Aは、お母さん視点で、戦争中の場面における手紙風物語文をすぐに書くことができた。その他の児童も、条件に合う物語文

を書くことができた。

表12 書くときに示した条件

物語を書く条件	
1	お母さんから、十年後のゆみ子に、お父さんの願いを伝えてあげるという設定にする。
2	2つの場面構成で書く。
3	冒頭こ、作品の設定(時、場所、誰、何をしたか)を書く。
4	会話文を入れて、登場人物の気持ちを表現する。
5	視点を統一する。 手紙風(お母さんの視点) 作者風(今西さんと同じ書き方)のどちらかを選ぶ。

十年後の物語文を書く第9時は、まず、第8時で書いた物語文をグループで読み合い、友達の表現のよさを発表し合った。児童の気づきを活かし、いい物語文を書くためのポイントとして共有し、必須ではないが書くときの工夫として紹介した(表13)。

表13 児童の表現のよさから付け足した条件

共有した表現の工夫(具体例)	
・	たとえの表現を使う(太陽のように明るい子に育ててね)
・	書き出しの工夫をする(会話文から書き始める)
・	修飾語をつける(強く、美しく咲いたコスモスの花)

抽出児童Bは、前時で作者風の物語文を書き、そのよさを友達に賞賛されたことから、本時もすぐに活動を始めることができた。しかし、「お父さんの願いがかなったね」という抽象的な表現になり、その先が進まなかった。その他の児童も「ゆみ子は幸せになったね」など抽象的な表現になり、その先が書き進められないという同じ傾向が見られた。抽出児童Aは何も書けずにいた。そこで、交流の場を設け、個々の考えを全体で共有させた(表14)。

表14 交流の様子

<交流の様子>	
教師:	教科書の12、13ページに戻しましょう。この十年後の場面で、お父さんがいたとしたら、ゆみ子のどんな姿が一番喜んでしょうか。
児童:	お父さんの願い通り、幸せな子になったこと。しっかりたくましい子になって嬉しい。
教師:	それがどこから分かるか、ゆみ子の姿で教えてください。
児童:	「幸せと分かるところ」 ・スキップをしている姿から ・「お肉とお魚とどっちがいいの」という文 ・いっぱいのコスモスに包まれているところ 「たくましく育つと分かること」 ・ゆみ子が小さなお母さんになってお昼を作る日というところから

交流の後、抽出児童Aは、黒板に書かれた友達の意見を参考にしながら書き進めることができた(表15)。

表15 抽出児童Aの変容(第9時)

<p>最初の記述 *書き込みなし</p>
<p>授業後の記述 今日は日曜日。ゆみ子がお昼を作る日だね。「お肉とお魚とどっちがいいの」と言ってお肉に出かけていったね。もしお父さんが生きていたら、スキップをしながらコスモスのトンネルをくぐっていくゆみ子を見て、「ゆみ子、元気で大きくなったね」と、言うだろうね。お父さんはきっと、「うれしい」と思っているよ。</p>

また、抽出児童Bも、交流の後具体的な記述を取り入れながら物語文を仕上げることができた。(図8の下段)

第8時と第9時で書いた物語文の全容を、抽出児童Bの作品(図8)で示した。これを見ると、「お父さんの思い」を始め、作品の設定や場面構成など、学んできたことが自分の言葉で書けていることが分かる。さらに、「題名の工夫」や「お母さんの願いも関連付けて表現する」という工夫

がなされている。仕上がった物語文の評価の観点からは、児童に示した書く条件や、交流の中で新たに加わった要素で設定した。それを基に教師が評価した結果、どの児童も、読んで理解したり考えたりしたことを再構成して、自分の解釈を物語文に書くことができたと言える(図9)。

第10時

第10時は、友達同士で物語文を読み合い交流した。少人数のグループで交流し合ったが、時間を決め、相手を交代しながら読み合い、なるべくたくさん友達の物語文を聞くことができるよう配慮した。「私は、お父さんの思いを、たくましく育ててほしいと書きましたが、命を大切にとか、明るく幸せになってほしいとか、いろいろな考え方があったと思いました」「たとえの表現が使っていて、とても分かりやすいので、今度書くときは自分も使ってみたいです」と、自分とは異なる表現に触れることができ、「一つの花」の解釈を、さらに広げている姿が見られた。

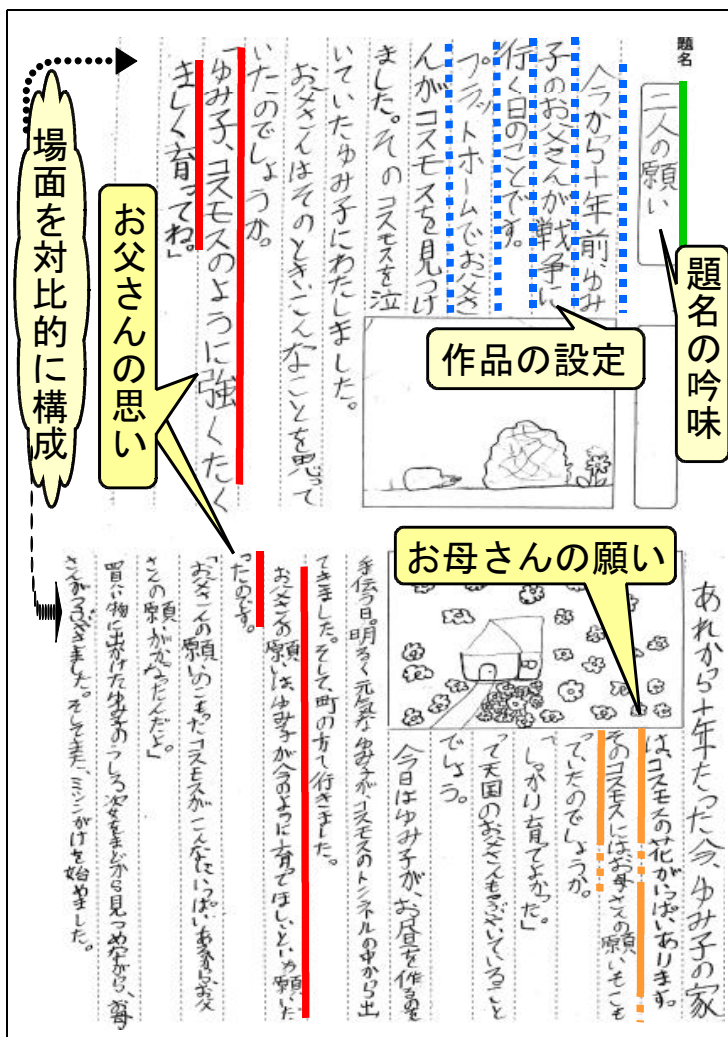


図8 抽出児童Bの完成した物語文

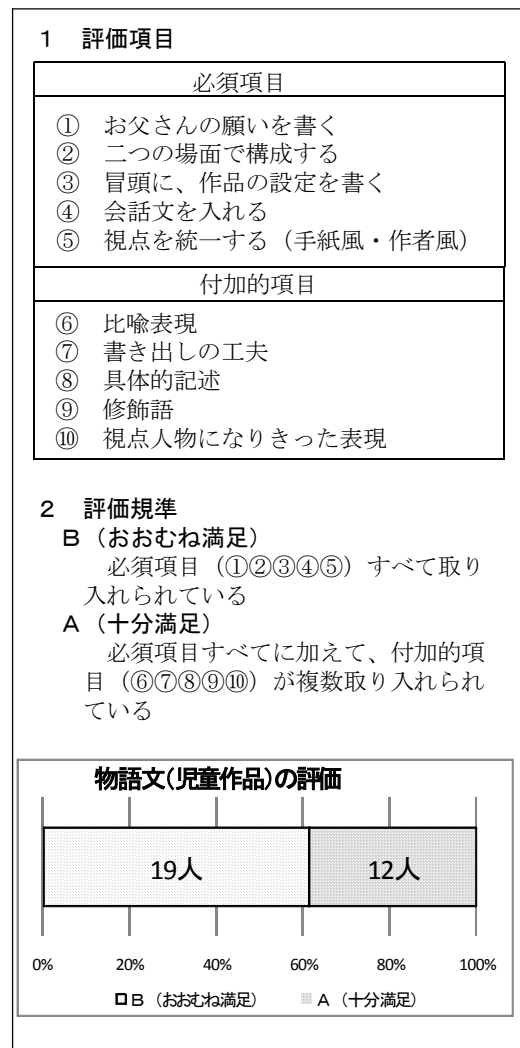


図9 自分の解釈の言語化

授業の最後に、場面を比べながら「一つの花」を読んできて分かったことを書かせた（表16・17）。抽出児童A・Bの記述にも見られるように、主題へ向かう方向性は同じであるが、それぞれの解釈を自分の言葉で書き表すことができた。

表16 抽出児童Aの感想

上場をくらべて読む中で、お父さんの原頁は変わらないことがわかりました。でも十年後には、お父さんがいないので少しさみしい部分もあると思います。ぼくが書いたさくすの題名が「一つの命」なので十年後は食べ物がたくさんあってゆみ子が元気でいられると思います。

表17 抽出児童Bの感想

十年後の場面はゆみ子がスキップをして楽しそうだけれどそこにはお父さんがいないから本当はさびしいと思いました。戦争中はお父さんとお母さんにやさしく育てておりました。場面を比べて読んでみて、コスモスにはお父さんとお母さんの二人の原頁がこもっていると思いました。コスモスは原頁の花だと思いました。

(2) 考察

まとめる過程において、主題に迫りながら理解したことを再構成して自分の言葉で書くことで、一人一人の解釈を生み出すことができた。また、それぞれの児童の個性やよさが表現されていたため、友達同士で交流することによって、自分とは異なる解釈や、表現の工夫に触れることもできたとと言える。

Ⅶ 研究のまとめ

1 成果

- つかむ過程で、作品の設定や視点、作品構造をとらえることによって、物語文の概要をとらえ、場面を対比させながら読もうとする見通しをもたせることができた。
- 一時間一時間の課題をつなげて次第に主題に迫っていくという構成にし、考えを話し合っ全体で共有したことにより、児童は前時の学習とつなげて叙述に着目したり、叙述と叙述とを関連付けたりして、作品の主題に迫り、物語文の内容を理解することができた。

- 主題に迫りながら理解した内容を自分の言葉で表現することで、自分は物語文をどう解釈していたのかを明確にし、一人一人の解釈を生み出すことができた。また、それまでの学習が活かされる条件を設定したので、すべての児童が表現することができた。

- つかむ過程・追究する過程で、表現の工夫をおさえてきたため、言語化するときにも、二つの場面で構成する、会話文を入れて登場人物の気持ちを表す、比喩表現を使う、視点を統一するなどを実際に使うことができた。また、交流を通して、自分とは異なる表現のよさに気付くことができた。

2 課題

- 作品の設定や視点、作品構造については、前に学習したとらえ方を手がかりにさせたり、次の学習でも活用させたりして、教師が見通しをもって繰り返し使える場をつくっていくことで、自力で学習できる力を身に付けられると考える。
- 主題に迫るための課題については、十分に吟味する必要がある。児童の実態に合わせることで、すべての児童が解決できるように設定すること、根拠がたくさんあって多様な意見が引き出せること、明確な指示にすることで、よりよい課題を追究することができると考える。
- 読み取った内容だけでなく、作者の表現の工夫も取り入れて再構成する手法を、様々な教材文においてその可能性を探っていきたい。また、本実践では「物語文を書き換える」という形で言語化した、「物語の続き話を書く」、「登場人物に手紙を書く」、「自分の生活と関連付けて感想文を書く」など、一人一人の解釈を生み出すための多様な設定を研究していきたい。

<参考文献>

- ・田近 洵一・井上 尚美 編 『国語教育指導用語辞典 第四版』 教育出版（2009）
- ・鶴田 清司 著 『「読解力」を高める国語科授業の改革』 明治図書出版（2008）
- ・佐藤 公治 著 『認知心理学からみた読みの世界』 北大路書房（1996）
- ・田中 耕治 編 『よくわかる教育評価』 ミネルヴァ書房（2005）