

[国 語]

文学的文章の読解単元における習得・活用型授業の試み — 読みの観点と単元構成の共有化を通して —

谷内 卓生*

1 主題設定の意図

国語科で育てるべき力の1つに「文章を正しく読み取る力」がある。この力は、主に文学的文章と説明的文章の単元において養われる。本校では、この力を高めることで算数など他教科の学力向上も図れると考え、2年前から読解力を高める研究を進めている。研究対象は文学的文章に限定することにした。児童の読解力が低下していたという実態と共に、職員の多くが、説明的文章よりも文学的文章の指導の方に課題や困難さを感じていたからである。

研究を始めるとき、克服したい文学的文章の授業像を共有した。1つは、場面に沿って登場人物の心情を細かく読み取っていく授業である。正しい読み取り方を教えたが、授業者が用意した正しい読みを言い当てるような授業になってしまい、児童の学習意欲が向上しない上に、他の文学作品の読解につながらないのである。もう一つは、指導内容を曖昧にしたまま、劇などの表現活動と関連付ける授業である。児童は精読の授業とは異なり、目的意識をもって学習に取り組む。しかし授業者は、表現活動の質を高めることに終始してしまい、文学的文章で習得させるべき読みの力が不問になってしまうのである。このような精読中心、活動中心の授業ではなく、児童が主体的に作品を読み進め、確かな読みの力が育つ文学的文章の授業を学校全体で実践してみたい。

このとき、注目すべき授業像として「習得・活用型授業」がある。これは、中央教育審議会答申における国語科の改善の基本方針の中に示されている。「基礎的・基本的な知識・技能を活用し、相互に思考を深めたりまとめたりしながら解決していく能力の育成を重視する¹⁾とあるように、今、国語科では、習得した知識・技能を活用する授業を取り入れて思考力・判断力・表現力を高めていくことが求められている。この習得・活用型授業を「読むこと」の領域で構想してみると、説明的文章であれば、単元の前半で「はじめ・なか・おわり」の3部構成であることや文末表現の特徴などを習得し、後半でそれらを活用して意見文を書くという活動が考えられる。しかし文学的文章では、何を習得させ活用させるのかが構想しにくい。これは文学的文章の授業で育てるべき読みの力が不明瞭だからである。

筆者は、文学的文章の指導においても、基礎的・基本的な言語知識や技能を明確にして単元を構想すれば、児童の読みの力を高める習得・活用型授業が実践できると考える。以上のことから、上記主題を設定した。

2 研究の目的

本研究では、文学的文章の読解単元において習得・活用型授業を実践するには、指導内容や単元構成を共有するプランが必要であることを、自校で作成した「糸小プラン」の成果や課題を通して明らかにする。

3 研究の内容と方法

(1) 文学的文章における基礎的・基本的な言語知識・技能の設定

習得・活用型授業を実践するには、文学的文章で教えるべき基礎的・基本的な内容を明確にする必要がある。これは特定の学年だけを取り上げて作成しても不十分である。なぜなら、3学年で習得した内容を4学年で活用させるためには少なくとも2学年分の内容を作成しなければならず、やがては全学年の指導内容が必要になってくるからである。

そこで筆者は、研究主任として、二瓶弘行氏の学習理論と実践を校内研究の基盤に据えることにした²⁾。二瓶氏の理論は、児童の発達段階に合わせて「読みの観点」を設定し、学んだ「読みの観点」を次の単元で活用させることで、主体的に文学作品を読み進める力を育てていこうとするものである。二瓶氏の「読みの観点」は、物語の構成、時の設定、

* 糸魚川市立糸魚川小学校

場の設定、人物、あらすじ、視点、主題の7つの観点で構成され、それぞれの内容が低・中・高学年の3段階に系統的に示されている。これらは、学習指導要領の指導事項をより具体化した内容であり、活動中心の授業の課題であった指導内容の曖昧さを克服できるものだと考えた。

7つの観点の中で最も特徴的なのが「物語の構成」である。児童に作品の構造を読み取らせる指導は、二瓶氏の以前にも、大西忠治氏³⁾や阿部昇氏⁴⁾の学習理論に「構造読み」という方法で示されている。児童にとって「物語の構成」を学ぶ活動は、作品全体を捉えられるようになることが目標となる。そのために、時・場・人物の大きく変化する段落で場面を区切ったり、その小さな場面を4つの基本場面（設定・展開・山場・結末）に当てはめたりする活動をする。精読中心の授業の課題は、一文一文を細かく検討する活動に終始することであった。作品全体を捉える力が育てば、作品全体を見渡し、見通しをもって文章を読み取っていけるようになると思った。

(2) 児童が主体的に作品を読み進めていける単元の構成

目指すべき習得・活用型授業では、児童が目的意識をもって学習に取り組める単元構成にしたい。二瓶氏は「自力読み」の力を育てるという観点から、学習する目的が作品自体に向かうように指示や発問を工夫している。例えば、文学的文章を読む目的を次のように述べる。「物語を読むということは、書かれている言葉から、自分の心の中に場面を想像し、人物を想像し、自分だけの想像の世界を創りあげることです。そうする過程で一人一人の読者に、何かを強く語りかけてきます。それを『作品の心』といいます。自分の想像世界を創り、『作品の心』をしっかりと受け取ること。それが物語を読む一番の目的です⁵⁾。そして二瓶氏は、単元の第1段階に作品の構造を調べる学習を行う。そこでクライマックス場面の位置を確認すると、第2段階で「どうして中心人物の心は、大きく変化したのか？」という単元の核となる課題を投げかける。この課題を解明していく過程で自分なりの主題をイメージさせていく。二瓶氏の単元構成ならば、「中心人物の心の変化の要因を解明し作品の心を受け取る」という目標のために、第1段階の場面分けも、第2段階の精読の学習も行われるので、児童は目的意識をもって学習に取り組めると考えた。

4 実践の概要

(1) 1年目（平成24年度）の取組について

1年目は、二瓶氏の理論を参考に「読みの観点一覧表」と「単元の構成」を提示した。授業者はこれらに合わせて指導案を作成した。そして年度末に「糸小プラン」の成果と課題を検討した。

① 「読みの観点一覧表」の成果と課題

観点②時・場、観点③人物（表1参照）に関する学習は、低学年から高学年までどの学年でも児童の理解度が高かった。観点①物語の構成については、例えば4学年の「ごんぎつね」で場面分けの学習をしたとき、児童が「場面が変わるところは、いつ・どこ・だれが変わるところ」ということをよく理解し、理由となる言葉にサイドラインを引いている姿が見られた。この様子から、場面を分けていく学習は中学年でも可能なことが分かった。

ただ、クライマックス場面から中心人物の心情の変化の要因を探す学習は、自明ではあるが、低学年には難しい課題であることが分かった。1年生の「くじらぐも」でも「お話には盛り上がる場面がある」として、挿絵を動かしながら様子が大きく変わるところを意識させる活動を試みた。しかし「盛り上がる」や「大切」など抽象的な言葉の意味を共有できず、1学年の達成目標を具体的に設定することが必要になった。観点④主題や⑤視点も、児童の発達段階を考慮してより具体的に内容を設定しなければ活用できないと感じた。

② 「単元の構成」の成果と課題

糸小プランでは、単元を3つの段階に分けた（表2参照）。第1段階では作品の全体をつかむ学習、第2段階ではクライマックス場面を読み取る学習、第3段階では作品全体をまとめる学習を行った。

成果としては、第一段階において、①音読・感想→②小さな場面分け→③大きな場面分け→④あらすじまとめ→⑤クライマックス場面の検討（1回目）という学習活動をどの学級でも同じように展開することができた。第2段階では、授業者が児童に読み取らせたい言葉や文に注目させる学習が行われ、再びクライマックス場面の検討をした。最後の第3段階では、それまでの読みを生かして、作品の感想や主題をまとめる活動、または音読発表会などの言語活動を行った。このように、糸小プランでは、単元を「全体→詳細→全体」という流れで構成することができた。

課題としては、①児童の意見を生かして場面分けをすると場面数が増えてしまう時の対応の仕方、②学年に応じた4つの基本場面のネーミングと指導の仕方、③単元の第3段階「作品全体をまとめる」における主題を書かせる際の具体

的な手立て、などが挙げられた。

③ 「全文プリント」の成果と課題

授業では、挿絵などを除き、全文を1枚に書き出した「全文プリント」(図1)を作成し活用した。このプリントの利点は2つある。第1に、作品全体を見渡せることである。糸小プランには、場面を分けたり、既習の場面を振り返ったりする活動がある。その際、全文プリントならばページをめくらずに作品の全体を見渡せることができる。第2に、言葉に着目しやすいことである。教科書には、挿絵や、ページをまたぐことによる文章の途切れなどがあり、文章に集中しにくい。一方、全文プリントは、紙に作品の文章以外の情報がなく、語句や文章表現に着目しやすい。

実際に、読み取ることや考えを伝えることが苦手な児童が、全文プリントを使い、サイドラインを引いて根拠を明らかにしながら発言する姿が見られ、その有効性が明らかになった。課題は、全文プリントを使う時期や学年である。低学年の場合、挿絵が、作品の読み取りに効果的に活用されることがある。導入では教科書の文章を用いて、文章の読み取り活動に入ったら全文プリントを使うなど、児童の実態に合わせていくことが大切だと感じた。

表1 H24糸小プラン① 「読みの観点一覧表」

年	読みの観点① 物語の構成	読みの観点② 時・場	読みの観点③ 人物	読みの観点④ 主題	読みの観点⑤ 視点
低学年	【場面】 ＝物語をつくる、小さなまとまり 【一番大切な場面】 ＝あることが大きく変わる場面	【「時」の移り変わり】 ・「時」を表す表現 【「場」の移り変わり】 ・「場」を表す表現	【「人物」】 ＝人間。または人間のように話したり考えたりする生き物やもの		
中学年	【前ばなしの場面】 ＝物語のおおもととなる「時・場・人物」が説明されている場面 【出来事の展開】 ＝複数の場面できている。 【中心場面】 ＝最も大切な場面 【あとばなしの場面】 ＝最も大きな変化のその後	【「時」の大きな設定】 ・作品全体の「時」の把握(前ばなし場面) 【「場」の大きな設定】 ・作品全体の「時」の把握(前ばなし場面)	【「中心人物」】 ＝作品の全体で、気持ちやその変化がいちばん詳しく描かれる人物 【重要人物】 ＝中心人物の変容に大きな影響を与える人物	【感想】 ＝文章を読んで、強く思ったり感じたりしたこと	【だれの目、だれの立場から】 ・どの人物の目から見たように出来事が描かれているか
高学年	【設定】＝前ばなしの場面 【展開】＝出来事の展開場面 【山場】＝クライマックス(中心)場面 【結末】＝あとばなしの場面 【重要な6つの文】 ①冒頭②出来事の始まり③クライマックス場面の始まり④クライマックス⑤出来事の終わり⑥結び 【ファンタジー作品の基本構成】 ・現実－非現実－現実	【作品全体の「時」の設定】 ・どのくらいの「時」にわたる出来事か 【「場」と出来事の展開の対応】 ・出来事の展開に応じた、人物の「場」の移動	【「人物」関係】 ・「中心人物」の変容 ・「中心人物」と「重要人物」のかかわり 【「人物」像】 ・行動、表情、会話に着目	【主題】 ＝物語が自分に最も強く語りかけてきたこと	【物語の語り手】 ＝物語を語り進める人 ・一人称視点 ・三人称限定視点 ・三人称全知視点 ・三人称客観視点

表2 H24糸小プラン② 「単元の構成」

<p>〈第1段階〉 作品全体を調べる</p> <ul style="list-style-type: none"> ○作品全体を音読し、意味が不明な語句を調べる。 ○作品全体の時、場、人物を確かめる。 ○中心人物、重要人物、その他の人物を確かめる。 ○場面に分けて、時、場、人物の設定を確かめる。 ○各場面を読み取り、一文要約する。
<p>〈第2段階〉 クライマックス場面を検討する</p> <ul style="list-style-type: none"> ○4つの場面の構成を検討する。 ①大きな設定場面 ②出来後の展開場面 ③中心場面 ④その後場面 ○6つの一文を検討する。 ①冒頭 ②出来事の始まり ③中心場面の始まり ④中心場面 ⑤出来事の終わり ⑥結び ○クライマックスの場面の一文を検討する。
<p>〈第3段階〉 作品全体をまとめる</p> <ul style="list-style-type: none"> ○構造曲線を書く。 ○文図を書く。 ○感想を書く。○主題について考える。

図1 全文プリント「海の命」



(2) 2年目(平成25年度)の取組について

2年目は、1年目の成果と課題を生かし、「どんな読みの力を、どの文学作品で育てていくのか」ということに焦点を当て、授業者がより授業をしやすいようにプランを再構成した。

① 「読みの観点一覧表」の改善、及び「各学年部の重点目標」の提示

2年目のプラン作りで最も時間がかかった作業がこれである。1年目の「読みの観点」は、言語知識・技能をキーワードで示していた。しかし2年目は、職員がより指導内容を理解できるように文章で表現することに努めた。その際、本校の実態に合った内容にするように注意した。例えば、観点①物語の構成(表4参照)では、ファンタジー作品に関する記述を省いた。ファンタジー作品に見られる「現実→非現実→現実」という構成の指導法を共有できていなかったからである。観点③人物では、低学年で「中心人物」という言葉は理解しにくいという意見があり、「主人公」という表現を使うことにした。観点④あらすじは、1年目のプランにはなかった観点である。1年目の中学年の実践から、作品のあらすじを書く活動は、全体を捉える力や要約する力を高めることに有効であることが分かり、習得させたい観定の1つに加えることにした。観点⑤主題に関しては、1年目のプランでは低学年から中学年にかけての指導内容が不明瞭だったため、作品の感想を話したり書いたりするときのポイントを示すようにした。

1年目の反省に「各学年部の重点目標があると取り組みやすい」という意見があった。高学年の目標は、それぞれの観定の最終レベルであることは分かるのだが、低・中学年の目標が見えないため、何を目指して学習を進めていけばよいか分からないというのである。そこで「学年部の重点目標」を設定することにした。学習指導要領の内容を参考に、低学年、中学年、高学年の重点目標を設定した。

② 「授業で扱う文学的文章一覧表」の作成

1年目は、実験的に様々な作品で糸小プランの授業を試みた。その結果、糸小プランに適する作品とは、基本4場面(設定・展開・山場・結末)に当てはまる構成になっている作品、また中心人物が山場で大きく変化する作品であることが分かった。一方で、6学年の「やまなし」のように読解を目的として扱われていても糸小プランに当てはめない方がよい作品もある。「やまなし」は、中心人物の心情の変化や主題を捉えにくく、むしろ「擬態語・擬音語」、「比喩」、「色」など表現方法に着目して、宮沢賢治の作品の特徴を味わう学習がよいと感じた。

上越教育大学の渡部洋一郎氏⁶⁾は、文学的文章において「読みの観点」を指導することの有効性を認めつつ、その問題点について、「様々な作品を読み解くための方法を追求すればするほど方法論の数は多く」なり、「何十もある方法のうち一体どの方法を選択すれば当該の作品が読み解けるのか」困惑し、読解力の向上に結びつかないと述べる。筆者は、この指摘からも、「読みの観点」の内容や文学作品を選択していく必要性を感じた。

そこで、3学年の「きつつきの商売」など音読を楽しむ単元、2学年の「スーホの白い馬」のように読書を楽しむ単元、読解を目的とした単元の3種類に分けた。また読解単元では、6つある「読みの観点」のうち、どれを扱うのかを決めた。

表3 授業で扱う文学的文章一覧表

年 月	教 材 名	学習指導要領 「読むこと」 との関連	単元の種類	読みの観点					
				① 構成	② 時・場	③ 人物	④ あらすじ	⑤ 主題	⑥ 視点
第一学年	5 はなのみち		A読解単元			○			
	6 おむすび ころりん	(1)ア・ウ(2)ア	C音読単元			○			
	7 おおきな かぶ	(1)ア・ウ(2)ア	A読解単元		○	○			
	9 ゆうだち	(1)ウ・オ(2)ア	A読解単元		○	○			
	10 くじらぐも	(1)ア・ウ・エ(2)ア	A読解単元	○	○	○			
	12 ずうと、ずうと、大すぎだよ	(1)ウ・オ(2)ア	B読書単元		○	○			
第二学年	1 たぬきの 糸車	(1)ア・ウ(2)ア	A読解単元	○	○	○			
	3 だって だっての おばあさん	(1)ウ・エ(2)ア	B読書単元						
	4 ふきのとう	(1)ア・ウ(2)ア	C音読単元		○	○			
	6 スイミー	(1)ウ・エ・オ(2)エ	A読解単元	○	○	○		○	
	7 黄色いバケツ	(1)ウ・カ	B読書単元		○	○			
	10 お手紙	(1)ア・ウ・オ(2)イ	A読解単元	○	○	○	○		
第三学年	12 わたしはおねえさん	(1)ウ・エ・オ(2)エ	A読解単元		○	○		○	
	3 かさこじぞう	(1)ウ・エ・オ(2)オ	A読解単元	○	○	○			
	3 スーホの白い馬	(1)ウ・エ・オ(2)オ	B読書単元						
	4 きつつきの商売	(1)ア・ウ	C音読単元						
	6 海をかってぼせ	(1)ウ・オ(2)ア	A読解単元	○	○	○		○	
	7 いろはにほへと	(2)エ	B読書単元						
第四学年	10 ちいちゃんのかげおくり	(1)ウ・エ・オ(2)ア	A読解単元		○	○		○	
	11 三年とうげ	(1)ウ・オ(2)ア	A読解単元	○	○	○	○		
	3 モチモチの木	(1)ウ・オ・カ(2)エ・オ	A読解単元	○	○	○	○	○	
	4 白いぼうし	(1)ア・ウ	A読解単元	○	○	○	○	○	○
	6 一つの花	(1)ウ・オ・カ(2)エ	A読解単元	○	○	○	○	○	
	7 かげ	(2)エ	B読書単元						
第五学年	10 ござつね	(1)ウ・エ・オ	A読解単元	○	○	○	○	○	○
	11 三つのお願い	(1)ウ・エ・オ(2)ア	A読解単元	○	○	○	○	○	○
	3 初雪のふる日	(1)ウ・オ(2)ア	B読書単元						
	4 あめ玉	(1)エ・オ	B読書単元		○	○			
	4 のどがかわいた	(1)エ・オ	A読解単元	○	○	○	○	○	○
	6 百年後のふるさとを守る	(1)イ・ウ・オ・カ(2)ア	B読書単元						
第六学年	10 大造じいさんとガン	(1)ア・エ	A読解単元	○	○	○	○	○	○
	2 わらぐつの中の神様	(1)エ・オ	A読解単元	○	○	○	○	○	○
	4 カレーライス	(1)エ・オ	A読解単元	○	○	○	○	○	○
	7 河鹿の屏風	(1)エ	B読書単元						
	10 やまなし	(1)イ・エ・オ・カ	A読解単元		○	○		○	
	2 海の命	(1)エ・オ	A読解単元	○	○	○	○	○	○

表4 H25 文学的文章の指導「糸小プラン」

1 各学年部の重点目標

	糸小プランの重点	学習指導要領	
		目標	文学的文章の解釈
低学年	物語を読むことの楽しさを味わいながら「読みの観点」の基本用語を覚え、場面の様子や登場人物の行動を想像して読むことができる。	書かれている事柄の順序や場面の様子などに気付いたり、想像を広げたりしながら読む能力を身に付けさせるとともに、楽しんで読書しようとする態度を育てる。	場面の様子について、登場人物の行動を中心に想像を広げながら読むこと。
中学年	場面を4つの基本場面に分類したり、あらすじを書いたりして、場面の移り変わりをとらえたと共に、登場人物の心情の変化をまとめることができる。	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。	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。
高学年	クライマックス場面における中心人物の変化について考えたり、物語の主題について考えたりしながら、作品全体をまとめることができる。	目的に応じ、内容や要旨をとらえながら読む能力を身に付けさせるとともに、読書を通して考えを広げたり深めたりしようとする態度を育てる。	登場人物の相互関係や心情、場面についての描写をとらえ、優れた叙述について自分の考えをまとめること。

2 読みの観点

年	読みの観点① 物語の構成	読みの観点② 時・場	読みの観点③ 人物	読みの観点④ あらすじ	読みの観点⑤ 主題	読みの観点⑥ 視点
第一学年	①文章と挿し絵から物語の流れをとらえることができる。 ②時・場・人物の3観点から物語全体をいくつかの場面に分けることができる。	①各場面の「時」や「場」を表す言葉を見つけ、場面の情景を正しく想像することができる。	①「人物」の定義が分かる。 人物 物語に登場する人、または人間のように動いたり話したりする生き物や物のこと。 ②登場人物の中で、最も詳しく描かれる人物を「主人公」と呼ぶことができる。	①物語全体を一文にまとめることができる。	①物語を読んで、思ったことや感じたことを「感想」と呼ぶことを知る。 ②物語の言葉を取り上げて感想を話すことができる。 (～というところが～だった)	①物語の文には「会話文」と「地の文」の2つがあることが分かる。 《会話文》 人物が話したり思ったりしたことを表した文 《地の文》 物語の会話文以外の文
第二学年	③あることが大きく変わる場面を「一番大切な場面」としたとき、何番目の場面になるのかが分かる。	②物語全体を通して「時」や「場」が移り変わっていることが分かる。	③物語から、人物や主人公を探すことができる。	《物語全体の一文まとめ》 ★が、(中心人物の名前) ◆によって、(出来事) ▼になる話(変化)	③印象に残った人物の言動を引用し、自分が思ったことや感じたことを感想としてまとめて書ける。	《会話文》 人物が話したり思ったりしたことを表した文 《地の文》 物語の会話文以外の文
第三学年	④「4つの基本場面」の定義が分かる。 「前ばなし」=「設定」 物語のおおもとになる「時・場・人物」が説明されている場面 「出来事の展開」=「展開」 具体的な出来事が始まり、進んでいく場面 「クライマックス場面」=「山場」 あること(中心人物の心)が最も大きく変わる場面 「後ばなし」=「結末」 大きく変わった後の様子が描かれている場面	③前ばなしから、物語全体の「時」や「場」がどのように設定されているのかが分かる。	④物語から人物の心情や行動を表す言葉を抜き出すことができる。 ⑤「中心人物」と「重要人物」の定義が分かる。 《中心人物》 物語全体を通して、気持ちやその変化が一番詳しく描かれる人物 《重要人物》 中心人物の変容に大きな影響を与える人物	②場面全体を短い文にすることができる。(だれが・いつ・どこで・何をした)	④自分の生活経験で、物語の内容と似た経験がないかを考え、書くことができる。	②「地の文」は、どの人物の目から見たように書かれているのかが分かる。
第四学年	⑤物語全体を4つの基本場面に分けることができる。	④物語全体を通して「時」がどのくらい経過したのかが分かる。	⑥叙述から「中心人物」と「重要人物」の人物像をまとめることができる。	③《あらすじ》の定義が分かる。 《あらすじ》 物語の内容を短くまとめた文章のこと。	⑤単元の最初の感想と最後を比較して、自分の読みの変化を書くことができる。	③「地の文」は「語り手」の言葉であることを知る。 《語り手》 物語全体を語り進める人
第五学年	⑥クライマックス場面の3つの問いについて知り、答えることができる。 A.大きく変わったことは何か? B.どのように変わったのか? C.どうして変わったのか?	⑤各場面の「場」について、人物やものがどのような位置関係になっているのかが分かる。	⑦「中心人物」と「重要人物」の関係性をまとめることができる。 ⑧クライマックス場面の3つの問いに答えることができる。(物語の構成⑥と同様)	④各場面を一文にまとめ、それらをつなげて物語全体のあらすじを書くことができる。 ⑤構成の4要素を意識して、場面の数より文の数を少なくしてまとめることができる。	⑥「物語が自分に最も強く語りかけてきたこと」を、「作品の心」と呼ぶことを知る。	④「語り手」は、どの人物に寄り添い、誰の心の中を描きながら物語を進めているのかが分かる。 《視点人物》 心情を描かれる人物
第六学年	⑦クライマックス場面の3つの問いについて知り、答えることができる。 A.大きく変わったことは何か? B.どのように変わったのか? C.どうして変わったのか?	⑤各場面の「場」について、人物やものがどのような位置関係になっているのかが分かる。	⑦「中心人物」と「重要人物」の関係性をまとめることができる。 ⑧クライマックス場面の3つの問いに答えることができる。(物語の構成⑥と同様)	④各場面を一文にまとめ、それらをつなげて物語全体のあらすじを書くことができる。 ⑤構成の4要素を意識して、場面の数より文の数を少なくしてまとめることができる。	⑥「物語が自分に最も強く語りかけてきたこと」を、「作品の心」と呼ぶことを知る。	④「語り手」は、どの人物に寄り添い、誰の心の中を描きながら物語を進めているのかが分かる。 《視点人物》 心情を描かれる人物
重要用語	・場面(小さい場面) ・4つの基本場面(大きい場面) ①前ばなし=設定 ②出来事の展開=展開 ③クライマックス場面=山場 ④後ばなし=結末	・いつ? =時(とき) ・どこ? =場(ば)	・だれ? =人物(じんぶつ) ・中心人物 ・重要人物 ・クライマックス場面の3つの問い	・あらすじ ・場面の一文まとめ ・物語全体の一文まとめ	・感想 ・作品の心	〈一人称視点〉 視点人物=わたし 〈三人称限定視点〉 視点人物=決まった人 〈三人称全知視点〉 視点人物=主な人すべて 〈三人称客観視点〉 視点人物=なし

3 単元の流れ

〈第1段階〉 作品全体を調べる	①音読・感想 ・物語を読んで心に残ったことは何ですか? 時・場・人物が大きく変わるところが新しい場面の始まりです。	②小さな場面分け ・この物語は何場面に分けることができますか? 時・場・人物が大きく変わるところが新しい場面の始まりです。	③大きな場面分け ・場面を「前ばなし・展開・クライマックス・後ばなし」の4つの場面に分けましょう。	④あらすじ書き ・各場面を一文にまとめましょう。時・場・人物など大切な言葉を落とさないように、なるべく短い文にします。	⑤クライマックスの検討(1回目) ・この物語で大きく変わったことは何? それはどうして変わったのでしょうか。
〈第2段階〉 クライマックスを考える	⑥、⑦クライマックス場面を読み取るための活動 ・中心人物の変化に関する重要人物の人物像をまとめましょう。 ・それぞれの登場人物は、お互いにどのように関わっているかまとめましょう。 ・マ場面の中心人物の気持ちについて考えましょう。	⑧クライマックス場面の検討(2回目) ・あらためて考えてみましょう。この物語で大きく変わったことは何でしょう。それは、どのように変わったのでしょうか。また、どうして変わったのでしょうか。	⑨、⑩作品全体をまとめる活動 ・受け取った「作品の心」を言葉でまとめてみましょう。 ・読み取ったことを生かして表現活動(音読劇、ペープサート劇)をしましょう。 ・学習したことを生かして、作品のポスター(本の帯)を作りましょう。	〈「作品の心」のまとめ方〉 ①この作品が、私に強く語りかけてきたことは、▼ということです。 ②こう思ったのは、▼場面にて▼と書いてあり、▼と思ったからです。 ③この作品から▼ということを感じました。	

5 研究の成果と課題

1年半に渡る「糸小プラン」の取組によって児童の読解力や学習意欲が向上した。また授業者は見通しをもって指導するようになった。そのような成果が見られたのは、まず、基礎的・基本的な言語知識や技能を具体的に設定できたことにある。次に、どの文学作品でどんな言語知識や技能を習得させるかを明確にしたことである。最後に、児童の主体的な活動を引き出すために、単元の学習活動の構成を工夫したことである。これらを踏まえて作成した2年目の糸小プランは、1年目よりも指導内容が明確で、授業者も学習者も学習に見通しがもてるプランとなった。

① 文学的文章の読解単元における習得・活用型授業の2つのタイプ

1つは、単元と単元の間で行われる習得・活用型授業である。人物設定を読み取る活動では、物語の中で一番詳しく心情が語られる人物＝中心人物、中心人物に最も影響を与える人物＝重要人物という観点を学ぶ。例えば、4学年の主な読解単元は「一つの花」のゆみ子＝お父さんである。その後の作品でも、「ごんぎつね」のごん＝兵十、「三つのお願い」のゼノビア＝ビクターとなる。このように、前の単元から新しい単元に進んでも、同じ観点を使って文章を読み取っていく授業は、習得したことを活用する授業といえる。

もう1つは、1つの単元の中で行われる習得・活用型授業である。6学年の「カレーライス」の授業で考えると、単元の第1段階で作品全体をつかみ、第2段階で中心人物であるひろしの心情が大きく変化した要因を検討する。そして最後の第3段階で作品の主題を書かせる活動を行う。実際に児童は次のように記述した。

・第7場面で、『ごめんなさい』は言えなかったけど、二人でまた作ろうというところがあった。私は、ここを読んだとき、すごく絆が深いと思った。この作品は、あやまれなくても、親子の絆はつながっているということを感じられる作品だ。 (A子)

・この作品が私に語りかけてきたことは、「反抗期の自分と向き合い、親に正直な気持ちを言うことは大切なことだ」ということである。例えば、第1場面の「絶対に『ごめんなさい』は言わない」というところや、第6場面の「何言ってるの。お母さんと二人のときはいつもこれだよ」というところがある。これを読んだとき、自分と同じだと思った。 (B男)

児童の記述にある「第7場面」や「第1場面」は、単元の第1段階で場面構成を学習したことを活用している。また反抗期、素直、親子の絆というキーワードは、第2場面で人物の心情を読み取った学習の内容である。このように、単元の最後に「作品の心」としてまとめる授業は、単元の前半で習得したことを活用した授業だと考える。

② 授業者の個性が生きる糸小プランを目指して

1年半の研究は、文学的文章の指導内容や単元構成に焦点を当てた研究であった。そのため、教材分析や発問の妥当性、読みの力の評価方法に関しては、研究推進部で総括することはできなかった。しかし、指導案検討会や協議会で教材分析の難しさと面白さを共有できた。例えば、3学年の文学的文章である「モチモチの木」の山場は、中心人物の豆太が目をつぶって走り出した第4場面が山場なのか、それともモチモチの木に灯がともったように見えた第5場面なのかということで白熱した議論になった。糸小プランは、教師の個性や主体性を生かしながら、習得させたい基礎的・基本的な言語知識を共有し、授業改善を図っていくプランである。文学作品をどう分析し、どのような発問を投げかけるかは授業者次第であり、それらによって授業は大きく変わってくる。授業者の個性が生きる糸小プラン、全校児童の読みの力が向上する糸小プランを作っていきたい。

〈註〉

- 1) 文部科学省 『小学校学習指導要領解説 国語編』東洋館出版社、2008年、4p
- 2) 二瓶弘行 『“夢”の国語教室創造記』東洋館出版、2006年
- 3) 大西忠治 『文学作品の読み方指導』明治図書、1988年、9～62pp
- 4) 阿部昇 『力をつける「読み」の授業』学事出版、1993年、12～28pp
- 5) 二瓶弘行 『物語授業づくり一日講座』文溪堂、2011年、6p
- 6) 渡部洋一郎 「教材を読み解くための観点」『上国連だよりNo.129』、2012年、3p

〈参考文献〉

- 安彦忠彦監修 『小学校学習指導要領の解説と展開 国語編』教育出版、2008年
 二瓶弘行 『国語授業のつくり方』東洋館出版、2011年
 二瓶弘行 『教材研究の条件』東洋館出版、2012年