

## 1 研究主題

主体的にテキストにかかわり、読む力を高める第5学年国語科「読むこと」の指導  
～子どもが主体的に言語活動を展開する単元構成と  
「問い」を明確に位置づけた1単位時間の学習展開～

## 2 主題設定の理由

### (1) 国語科教育の現代的課題から

これまでの全国学力・学習状況調査等の結果から、「必要な情報を見付け取り出すこと（「情報へのアクセス・取り出し」）は得意であるものの、情報相互の関係性を理解して解釈したり、自らの知識や経験と結び付けたりすること（「統合・解釈」「熟考・評価」）が苦手であること」が明らかとなった。また、平成25年6月に閣議決定した、第二期教育振興基本計画では、「子どもたちに基礎的・基本的な知識・技能と思考力・判断力・表現力等、主体的に学習に取り組むなどの確かな学力を身に付けさせるため、教育内容・方法のいっそうの充実を図る」ことが示された。そのため、国語科学習において、子どもの主体的な思考・判断が生かされる課題解決の過程となるよう、言語活動を、単元全体を通して一貫したものとして位置付けた実践が様々に展開されるようになった。その一方で、単元を貫いた言語活動の位置付けを躊躇したり、活動を行わせること自体が目的化して、どのような国語の力が付いたのかが不明確になったりするといった課題も指摘されている。これは、当単元で付けた力が不明確なために、テキストの特性を解釈させることに意識がとどまり、主体的に読む力を育成できていないことに原因があると考えられる。また、「活動あって学びなし」と言われるように、単元を貫く言語活動を位置付けることが目的化し、その単元における各1単位時間において、子どもがテキストの特性について主体的に思考・判断し表現することのできる明確な「問い」が位置付いていなかったりすることにも原因があると考えられる。

そこで、これからの国語科の「読むこと」の学習では、子どもがテキストに主体的にかかわりながら自ら読む目的を見だし、その目的に向かって、言語活動を主体的に展開することができる単元を貫く言語活動を設定すること。その単元の各1単位時間において、学習指導要領の指導事項を考慮したテキストの特性を解釈・評価しながら思考力・判断力・表現力を高めることができるように「問い」を明確に位置付けることが肝要であると考えられる。このことは、「生きる力」を育成していく上で、意義深いと考える。

### (2) これまでの指導の反省から

これまで、国語科の「読むこと」の学習において、子どもが主体的に学習に取り組むことができるように単元を貫く言語活動を位置付け、その中で、単元でねらう目標を達成できるように、授業を展開してきたつもりであった。しかし、単元後に学んだ

ことを他の学習で活用したりするなど、単元を通して学んだことの有用性を実感した子どもの姿はあまり見られなかった。その原因としては、単元を通して子どもに付けようとする力が具体化できていなかったため、単元を貫いて位置付けた言語活動自体が目的化してしまったことが挙げられる。また、単元における各1単位時間の学習が、単元のゴールに向かう子どもの思考の流れに即して位置付けられていなかったことが挙げられる。さらに、明確な「問い」を位置付けていなかったため、子どもの自由な解釈や評価の出し合いに終始していたことも挙げられる。

これらの反省から、子どもが自ら対象とするテキストを読む目的を見だし解決する過程において、各1単位時間にテキストを解釈・評価する「問い」を明確に位置付けた単元を貫く言語活動を設定することにより、主体的にテキストにかかわりながら思考・判断し、テキストを解釈したり評価したりする子どもの姿の具現化を図ってきたい。

### 3 主題の意味

#### (1) 「主体的にテキストにかかわる」とは

「主体的に」とは、他からの指示や干渉によらずに、自分の意志・判断に基づいて行動することである。「テキスト」とは、文学的文章や説明的文章、伝記など書き言葉で表された連続型のテキストで、言語表現を統一するまとまりがあり、しかもそれ自体で完結しているもののことである。「テキストにかかわる」とは、子どもが、自ら対象とするテキストを読む目的を見だし、その目的に応じて繰り返しテキストを読むことである。

つまり、「主体的にテキストにかかわる」とは、子どもが、問題を解決するために自ら対象とするテキストを読む目的を見出すとともに、その目的に応じて進んでテキストを繰り返し読んでいくことである。



#### (2) 「読む力を高める」とは

「読む力」とは、自ら対象とするテキストを読む目的を見だし、その過程において、そのテキストの内容や表現形式などに表されているテキストの特性を解釈したり評価したりする能力のことである。テキストの特性とは、テキストに書き表された特有の内容や表現のことである。そもそも、説明的な文章や文学的な文章などの様々なテキストの書き手は、事実や想像の一部を切り取ってテキストに書き表している。そこには、書き手の意図が存在する。そのため、書き手が伝えようとしていることを的

確にとらえるためには、テキストに書き表されたテキストの特性を内容や表現の特性をとらえなければならないと考える。また、2011年に福岡教育センターから発行された『必見！新指導要録に即役立つ「思考力・判断力・表現力」の評価と授業づくりガイドブックー小学校編ー』において、PISA型読解力の読解プロセスについて次のように示している。

「情報の取り出し」…情報を正確に理解し、必要な情報を取り出す段階。  
 「解釈」…情報を他と関係づけて意味を見つけたり、情報の送り手の意図を推し測ったりする段階。  
 「熟考・評価」「論述」…解釈したことを基に、示された意見やそれを支える事実・それらの関係・情報の送り手の述べ方や考え方等について判断し、自分の考えを述べる段階。

これらのことから、テキストの特性を解釈したり評価したりすることは、子どもの思考・判断・表現を促し、その力の育成に直結することであると考える。

つまり、「読む力を高める」とは、テキストの特性を理解し意味付けたり、そのことを基に自分の知識や経験と関連付けながら、テキストを自分の経験に価値付けたりする能力を身に付けていくことである。



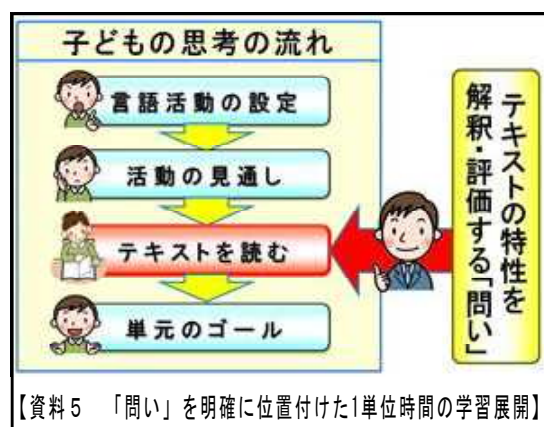
(3) 「子どもが主体的に言語活動を展開する単元構成」とは

子どもが、自ら対象とするテキストを読む目的を見だし、その目的に応じて読む過程において、主体的に思考・判断しながらテキストの特性を解釈したり評価したりするとともに、自分の読みの変容を実感することができるように、一連の学習活動を意図のあるまとまりとして構築することである（資料1）。



(4) 「『問い』を明確に位置つけた1単位時間の学習展開」とは

「問い」とは、テキストに書かれていることから明確に理由付けすることができる1単位時間の授業課題のことである。つまり、「『問い』を明確に位置つけた1単位時間の学習展開」とは、単元のゴールに向かう子どもの思考の流れに沿って位置付ける各1単位時間において、テキストの特性を解釈・評価することができる「問い」を明確に設定し、その解決に向けて授業を展開することである。



#### 4 研究の目標

第5学年の国語科の「読むこと」の学習において、子どもが、主体的にテキストにかかわり、テキストの特性を解釈したり評価したりすることができるように、子どもが主体的に言語活動を展開する単元構成と「問い」を明確に位置づけた1単位時間の学習展開の在り方を究明する。

#### 5 研究仮説

##### (1) 本実践の研究仮説

第5学年の国語科の「読むこと」の学習において、子どもが主体的に言語活動を展開する単元を構築する。そして、テキストの特性を解釈したり評価したりすることができる「問い」を明確に位置づけた1単位時間の学習を展開する。そうすれば、子どもが、主体的にテキストにかかわり、読む力を高めることができるであろう。

##### (2) 仮説の着眼と具体的手立て

###### ① 【着眼1】子どもが主体的に言語活動を展開する単元構成

子どもが、自ら対象とするテキストを読む目的を見だし、その目的に応じて読む過程において、主体的に思考・判断しながらテキストの特性を解釈したり評価したりするとともに、自分の読みの変容や有用性を実感することができる「見いだす・見通す」「深める」「生かす・まとめる」の3段階で単元を構成する（資料6）。

その際、「言語活動の充実に関する指導事例集【小学校版】<sup>2)</sup>」に示されている「教科等の特質を踏まえた指導の充実及び留意事項〈国語〉」を参考に、（資料7）に示す手順で単元を構成する。特に、子どもの思考力・判断力・表現力の育成の観点から、ステップ③とステップ④を重視し、学習指導要領の指導事項と関連付けて対象とするテキストの特性をテキスト分析によって明らかにする。その上で、子どもの単元のゴールへと向かう思考の流れに即して各1単位時間を位置付けるようにする。その上で、対象とするテキストの特性と合致した言語活動を選出し、子どもの単元のゴールへと向かう思考の流れに即して各1単位時間を位置付けるようにする。

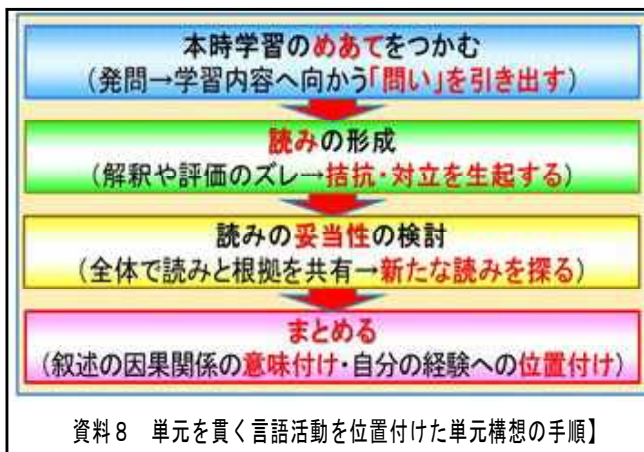
段階	目的	内容	方法
見いだす	テキストを読む目的の明確化	単元を貫く言語活動の設定	・読書コーナーの設置 ・日常の活動との関連づけ ・テキストの出会い方の工夫
見通す	学習の見通しをもつ	学習計画を立てる	・読後感の交流 ・モデル提示の工夫
深める	目的に応じて、テキストを読む	テキストの特性の解釈・評価	・テキストの研究による特性の明確化 ・解釈・評価する明確な「問い」の位置付け
生かす・まとめる	テキストを読む目的の達成とその有用性の実感	読みの変容を生かした表現活動	・読み深めたことの表現 ・表現物の感想の交流 ・単元後のふり返り

【資料6 付けたい力と言語活動を有機的に結びつけた単元展開】



② 【着眼2】「問い」を明確に位置づけた1単位時間の学習展開

子どもがテキストの特性を解釈したり評価したりすることができるように、単元のゴールに向かう子どもの思考の流れに沿って位置付ける「深める段階」の各1単位時間の学習において、テキストの特性に応じて「解釈の『問い』」と「評価の『問い』」を位置付け、(資料8)のように展開を工夫する。



6 研究の計画

(1)単元 「椋さんのメッセージを受け取ろう」 大造じいさんとガン (光村図書5年)

(2)単元の目標及び指導計画

単元	椋さんのメッセージを受け取ろう		総時数	12時間	時期	11月	
単元の目標	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 情景描写や作品のよさに関心をもち、進んで読もうとする。 (国語への関心・意欲・態度)</li> <li>○ 登場人物の相互関係に基づいた行動や会話、情景から暗示的に表現されている心情、場面についての描写をとらえることができる。 (読む能力)</li> <li>○ 椋鳩十作品のよさについて、自分の考えを広げたり深めたりすることができる。 (読む能力)</li> <li>○ 語感や言葉の使い方について気をつけて読むことができる。 (言語についての知識・理解・技能)</li> </ul>						
次時	具体的な目標	学習活動・内容	指導上の留意点				
1	1	椋鳩十作品から椋鳩十さんが伝えようとしているメッセージをはっきりさせるという目的を見いだす。	椋鳩十作品を読んだ感想を話し合い、椋さんが伝えようとしているメッセージについて話し合う。	椋鳩十さんが伝えようとしているメッセージをはっきりさせるとい目的をもつことができるように、椋鳩十作品を読んで伝わってきたメッセージについて話し合うようにする。			
	2	みんなで読み深める作品としてふさわしい作品を選ぶことができる。	前書きが掲載されている「大造じいさんとガン」と前書きのない「大造じいさんとガン」を比較し、考えたことを話し合う。	前書きが掲載されている「大造じいさんとガン」と前書きのない「大造じいさんとガン」を比較し、前書きを書いた作者の意図について考え、話し合うようにする。			
	3	学習問題を解決するための見通しをもち、	教師の紹介する椋鳩十の一作品を解説した	これまでの学習経験をふり返るとともに、教師の紹介する椋鳩十			

		学習計画を立てる。	ブックリストについて読んだ感想を話合う。	の一作品を解説したブックリストのよさについて話し合うようにする。
2	4	「大造じいさんとガン」の作品から伝わってくるメッセージにつながる疑問を見いだすことができる。	「大造じいさんとガン」を読み、読後感を交流する。	「大造じいさんとガン」の読後感を交流し、作品から伝わってくるメッセージにつながる疑問につながる発言を取り上げるようにする。
	5	登場人物相互の関係から、中心人物の人物像や心情をとらえることができる。	大造じいさんが狩りをする目的について考え、話し合う。	3つの作戦のネーミングをし、その根拠を話し合い、登場人物相互の会話や行動から、大造じいさん狩りの目的がガンから残雪に変わっていったことをとらえることができるようにする。
	6	登場人物の相互関係に基づいた行動や会話から人物の内面にある深い心情をとらえることができる。	大造じいさんが、じゅうを下ろしたわけを考え、話し合う。	大造じいさんは、残雪を撃たなかったのか、撃てなかったのか。」と問い、どちらかの立場を決め、考えたことを話し合うようにする。
	7	情景描写から読み取れる人物の心情と関連付け、物語の構成のよさを判断することができる。	物語の続きがあった方がよいか考え、その根拠について話し合う。	「あなたは、物語の続きは必要だと思いますか。」と問い、「もし、続きがあったら…。」「もし、続きがなければ…。」と、自分の考えと反対の立場であったらどうなるか考えさせ、その根拠について話し合うようにする。
	8	根拠を明確にして、作品から伝わる椋鳩十さんのメッセージを意味付けることができる。	これまで解釈してきたことをもとに、「大造じいさんとガン」の作品から伝わってきたメッセージをまとめる。	これまで解釈・評価してきたことをもとに、大造じいさんの心情の変化とその原因を関連づけてまとめるようにする。
3	9 10	自分の選んだ椋鳩十～作品について、中心人物の心情の変化や物語の構成を関連づけてメッセージをまとめることができる。	自分の選んだ椋鳩十作品について、ブックリストにまとめる。	「大造じいさんとガン」を讀んで見いだした視点（人物の心情の変容、情景描写等）で、自分の選んだ作品を読み直し、伝わってきたメッセージをブックリストにまとめるようにする。
	11	椋鳩十作品のよさについて、自分の考えを	完成したブックリストをもとに、椋さんが	完成させたブックリストから読みたいと思った作品を読み、

	広げたり深めたりすることができる。	伝えようとしているメッセージについて話し合う。	友達との考えを比べ、考えたことをまとめるようにする。
12	椋鳩十さんが伝えようとしているメッセージに対する自分の考えが変容したよさを実感する。	本単元をふり返り、まとめる。	単元前と単元後の椋鳩十作品から伝わってきたメッセージの変容とその理由について、ノートをもとにこれまでの学習をふり返りながらまとめるようにする。

## 7 指導の実際

### (1) 「見いだす・見通す」段階

この段階では、椋鳩十作品を読んだことから、椋鳩十さんが伝えようとしているメッセージを明確にする目的をもつことができるようにすることがねらいである。

まず、椋鳩十作品に興味をもつことができるように、教室に椋鳩十作品コーナーを設置し、朝の会などで読み聞かせたり、紹介したりしていった。すると、椋鳩十作品コーナーから気になった作品を手にとって読み、読んだ感想を教師に伝えたり、友達と話したりする姿が現れた。そこで、椋鳩十作品を読んだ感想を話し合う時間を設定した。自分の読んだ作品のあらすじや感動したところについて話し合っていく中で、「なんで、椋さんの作品は、動物の話ばかりなのか気になります。」「椋さんの作品は、似たような話が多いです。」などの疑問を出す姿が現れた。その疑問に向かって話し合う中で、「椋鳩十さんは、作品から何を伝えようとしているのだろう。」と問うと、「わたしが読んだ作品からは、動物と人間の愛情が伝わってきました。」「ぼくは、動物のたくましさです。」などと、自分の読んだ椋鳩十作品からのメッセージについて語り出す姿が現れた。しかし、話合いの中で、「動物を殺そうとするだめな人間のことを伝えようとしている。」「人間が動物の命を助けた話もある。」などと、それぞれが読んだことから伝わってきたメッセージは矛盾しており、「椋鳩十さんは、何を伝えたいのかよくわかりません。」という発言する子どもの姿が現れた。そこで、みんなで一つの作品を読んで、椋鳩十さんが、伝えようとしているメッセージをみんなで考えていこうということにまとまった。

次に、みんなで読む作品を何にするかについて話し合った。自分の気に入った作品を紹介する中、「椋鳩十さんのメッセージをはっきりさせるには、どんな作品がよいですか。」と問うと、「椋鳩十さんの思いが強い作品にした方がよい。」という意見が出された。すると、あとがきや作者の紹介などから、「大造じいさんとガン」と「片耳の大シカ」が椋鳩十さんの代表作であることを見つけ紹介する姿が現れた。このことから、「大造じいさんとガン」と「片耳の大シカ」の2作品に絞られ、この2作品のどちらにするかについて話し合っていた。そこで、椋鳩十作品コーナーに置いていた前書きのない「大造じいさんとガン」の冒頭部分を読んで紹介し始めたところ、「教科書とはちがいます。」と発言する子どもの姿が現れた。どういうことかと問うと、『教科書の「大造じいさんとガン」には、物語の説明のようなどころがあります。』ということだった。そこで、教科書の「大造じいさんとガン」の前書きを読んでみた

ところ、「最後に、わざわざお読みくださいとっているので、きっと、椋鳩十さんの思いが強い作品だと思います。」「それに、他の作品には、この前書きみたいなものはなかったから、椋さんにとって特別な作品だと思います。」という発言する子どもの姿が現れた。こうして、「大造じいさんとガン」をみんなで読む作品にすることにまとまった。

その後、読んだことを何にまとめるかについて話し合った。これまでの学習経験から、リーフレットにまとめるという意見が出された。しかし、椋鳩十作品から椋鳩十さんのメッセージをはっきりさせていくことが目的だから、わざわざまとめなくても、話し合えばよいという意見も出された。そこで、教師が「山のえらぶつ」についてまとめた教師自作のブックリスト（資料4）を提示しながら紹介した。すると、「これだと作品を読んで椋鳩十さんのメッセージをどう受け取ったが分かるからよい。」「つくってみんなで読み合ったら椋鳩十さんのメッセージをはっきりするかもしれない。」などの意見が出された。

このようにして、子どもは「ブックリストをつくって、みんなで読み合って椋鳩十さんのメッセージをはっきりさせる」という単元を貫く言語活動を設定し、対象とするテキストである「大造じいさんとガン」を読む目的を見いだしていった。

本の題名	<b>椋鳩十のシカ物語</b>
作品名	<b>「山のえらぶつ」</b>
登場人物	<b>がけくすれ（シカ） 房吉老人（狩人）</b>
心が動いた場面	<b>房吉老人が「がけくすれ」をうった後、メスのシカが後を追ってがけへ飛びこむところ</b>
心に残る文	<b>「あんときばかりは、自分自身がへっぽこなつまらーんやつのような気分になっちまいましたなむ。」</b>
伝わってきたメッセージ	<b>目的を果たしても、自分が納得していない方法では後悔してしまふ。</b>
考えたこと	<b>房吉老人はなぜ「がけくすれ」をうったことを後悔したのか。 は、だれもがしとめることができなかつた「がけくすれ」をうつことが目的でした。何日も待ち続け、ようやくしとめるチャンスがやってきて、うつことができます。 しかし、がけに落ちていった「がけくすれ」の後ろには、メスのシカがいて、後を追ってがけに飛びこみます。妻のシカを必死に守ろうとしていた「がけくすれ」の行動や後を追って飛びこんでいく妻のシカの行動から、夫婦の愛情の強さに心を打たれたので、房吉老人は、後悔したのだと思います。</b>
椋さんが伝えようとしているメッセージ	<b>動物にもお互いを思い合う心があり、人間もそのことを大切にすべきである。</b>
【資料9 教師自作のブックリストのモデル】	

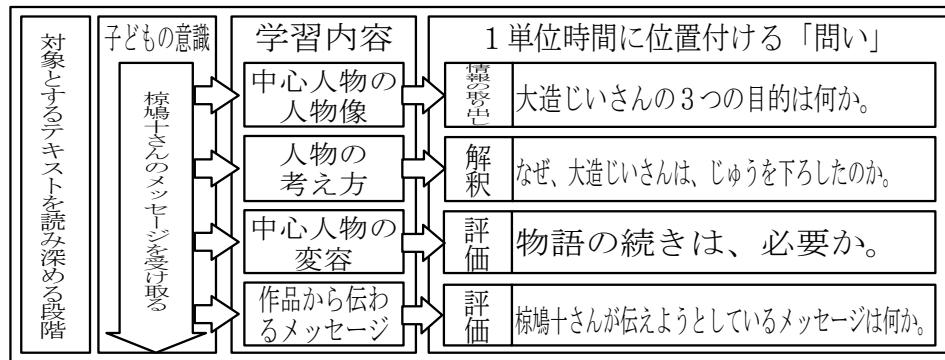


(2) 「深める」段階

この段階では、椋鳩十さんが伝えようとしているメッセージをはっきりさせるという目的に応じて、対象とするテキスト（大造じいさんとガン）を読んで、登場人物の相互関係から人物像や心情の変化を解釈し、椋鳩十さんが伝えようとしているメッセージを自分なりに意味付けることがねらいである。そのために、以下のように解釈の「問い」と評価の「問い」を各1単位時間に位置付けた（資料10）。

着眼2については、本研究がテキストを解釈・評価することに重点を置いた研究で

あることから、（資料10）に示す解釈の「問い」と評価の「問い」の授業場面を取り上げ、具体的に述べて述べる。



【資料10 本単元で位置付けた「解釈の『問い』」と「評価の『問い』」】

① 解釈の「問い」を位置付けた学習展開の実際（第6時）

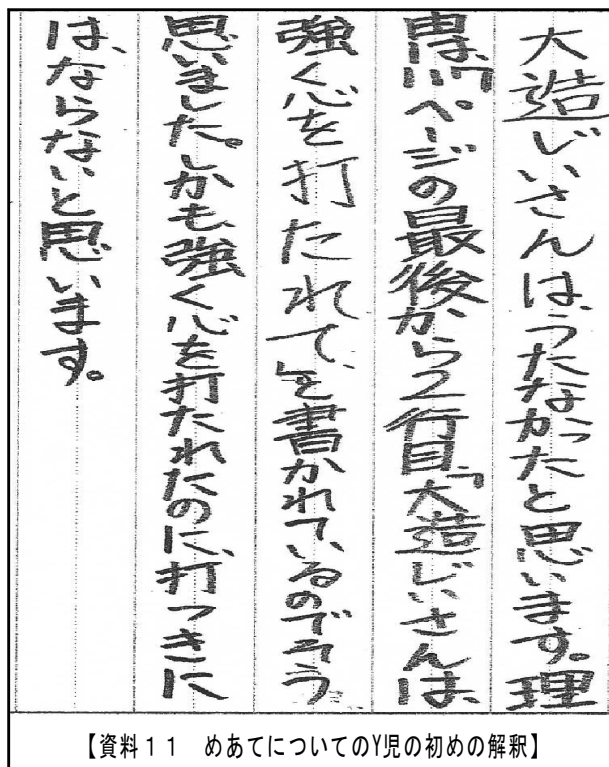
【本時のめあてをつかむ】

「なぜ、大造じいさんは、銃を下ろしたのか。」という「問い」をもつことができるように、前時の学習で大造じいさんの目的がガンを狩ることから残雪をしとめることへと変わっていったことをふり返り、大造じいさんが残雪を撃つ最大のチャンスで銃を下ろしたわけを問い、めあてを設定した。

【読みの形成】

残雪を撃つ最大のチャンスで、銃を下ろした大造じいさん内面にある深い心情に迫ることができるように、「大造じいさんは、卑怯なやり方をしたくなかったので、残雪を撃たなかった。」と「大造じいさんは、残雪の姿に心を打たれて残雪を撃てなかった。」という二つの解釈を示した。これは、初読の感想から子どもたちの解釈がずれていたためである。

その後、「大造じいさんは、残雪を撃たなかったのか、撃てなかったのか。」と問い、どちらかの立場を決め、自分の考えをノートに書かせた。（資料11）はそのときの子どものノートである。



【資料11 めあてについてのY児の初めの解釈】

### 【読みの妥当性の検討】

「大造じいさんは、残雪を撃たなかったのか、撃てなかったのか。」という問いに対して、それぞれの立場からの考えを交流していった。そこで、大造じいさんの内面にある深い心情について解釈できるように、「残雪を撃たなかったことは、猟師としてよいのか。」と問い、「大造じいさんは、残雪が必死に仲間を助ける姿に心を動かされたから、銃を下ろした」というように収束した子どもの考えをゆさぶった。すると、大造じいさんの心情の変化や立場を関係付け、大造じいさんの心情や人物像について解釈を新たにした子どもの姿が現れた（資料12の下線部）。

- T：話し合っていくと、大造じいさんは、残雪が必死に仲間を助ける姿に心を動かされたから、銃を下ろしたのですね。では、大造じいさんが残雪をうたなかったことは、狩人としてよいのですか。
- C：生活が苦しくなるから、狩人としては、残雪をうたなかったことはだめだと思います。
- C：でも、大造じいさんは、そのことも分かっている、残雪と堂々と戦うことを選んだじゃないかな。
- C：狩人としての生活が苦しくなるのに、あえて残雪と堂々と戦うことを決めたんだと思います。
- T：そんな、大造じいさんをどう思いますか。
- C：大造じいさんは、狩人としてのすごいプライドを持っていると思います。
- C：最初は、大造じいさんは、やさしい人だと思っていたけど、本当は、自分に厳しいすごい人だと思いました。

【資料12 「なぜ、大造じいさんは、銃を下ろしたのか。」という「問い」についての交流の様子】

### 【まとめる】

本時学習の問いについて、話し合ったことで読み深めたことを書いて整理する活動を設定した。（資料13）のY児のノートに見られるように、話し合ったことを基に、他者の考えを取り入れ、残雪と大造じいさんの関係や心情の変化を多面的にとらえ、銃を下ろした大造じいさんの内面にある深い心情や人物像について解釈を深めた子どもの姿が現れた。

はじめは残雪の仲間を救う姿に心を打たれたからだと思ったけど、大造じいさんは生活が苦しくなるのにあえて残雪との戦いをえらんだので、銃を下ろしたと思います。残雪もすごいけど大造じいさんもすごいと思いました。

【資料13 めあてについてまとめたY児の解釈】

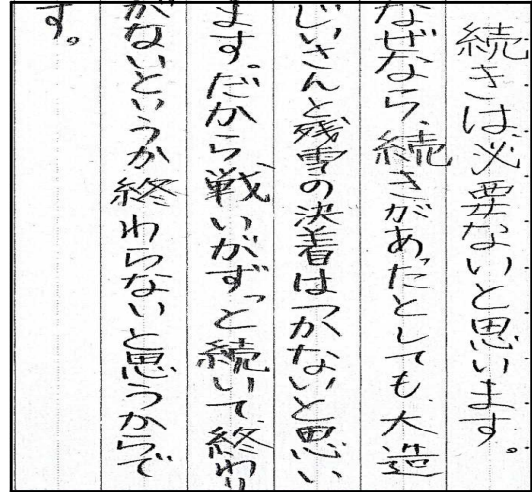
## ② 評価の「問い」を位置付けた学習展開の実際（第7時）

### 【本時のめあてをつかむ】

前時まで読み深めたことを基に、物語の続きは必要かという「問い」をもつことができるように、前時の学習で解釈した大造じいさんがじゅうを下ろしたわけを確かめた。子どもたちが前時の話し合いで、「大造じいさんは、残雪と堂々と戦うためにじゅうを下ろした。」と解釈していたことと、「物語の続きがどうなったのかが気になる。」という初読の感想をつないで、「あなたは、物語の続きは必要だと思いますか。」と問い、めあてを設定した。

### 【読みの形成】

めあてについて、根拠を明確にして自分の考えを明確にすることができるように、これまで解釈してきたことを基に、自分の考えとその根拠をノートに書く活動を設定した。その際、「もし、続きがあったら…」「もし、続きがなければ…」と、自分の考えと反対の立場であったらどうなるかと考えさせるようにした。最初の立場としては、物語の続きが必要であると考えた子が12人、必要でないと考えた子が16人だった。（資料14）はその時の子どものノートである。



【資料14 めあてについてのU児の考え】

### 【読みの妥当性の検討】

「物語の続きは必要か。」という問いに対して、どちらの立場も残雪が戻ってくることを前提にしていた。そこで、「残雪は、戻ってくるのですか。」と子どもの考えをゆさぶったところ、「もう、残雪は戻ってこない。」という考えに収束していった。しかし、『だったら、残雪に「また堂々と戦おう」と呼びかけた大造じいさんは、どうなるのか。』『でも、大造じいさんは凄腕の狩人だから、残雪が戻らないことを分かっていた。』と発言する子どもの姿が現れた。そこで、「どこからそう思えますか。」と問うたところ、「らんまんときいたスモモの花が、…」という、情景描写に目を付け、（資料15の下線部）のように、情景描写が、大造じいさんの心情を暗示的に表現していることに気付いた子どもの姿が現れた。

- T：両方の立場とも、残雪が戻ってくると考えているところは同じですね。では、残雪は戻ってくるのですか。
- C：戻ってくると思います。理由は、ガンたちはこの沼地にはえさがたくさんあると思っているからです。
- C：残雪は、小屋があるくらいで近寄らなかったから、危ない目にあつたこの場所に戻ってこないと思います。
- C：それやったら、「また堂々と戦おう」とよびかけた大造じいさんは、どうなるんですか。

C：でも、大造じいさんは凄腕の狩人だから、残雪が戻ってこないのを分かっていたと思います。

T：なるほど。そう思えるところはどこかないかな。難しそうですね。では、情景にも目を付けて見ましょう。

C：「はらはらと散りました。」ってところがあるんだけど、散るということは、バラバラになることだから、別れを表しているんじゃないかと思います。

T：なるほど。それって、どういうことですか。

C：残雪の羽がふれて花びらが散ったところを見て、大造じいさんは、残雪はもう戻ってこないんじゃないかと心配していることが表れていると思います。

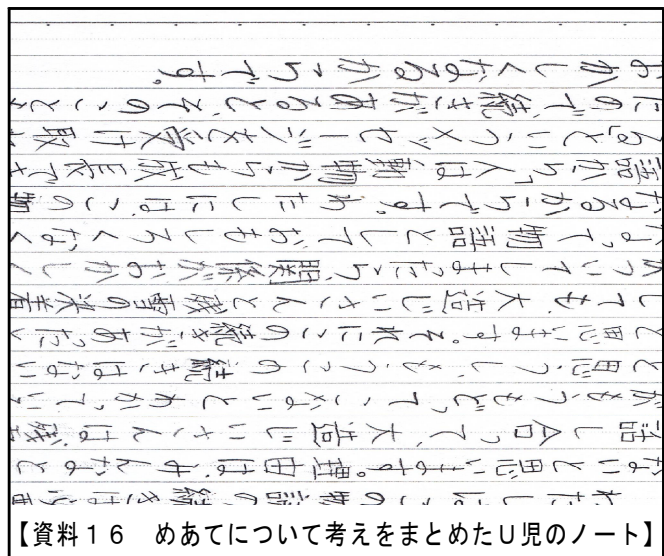
C：付け加えます。はらはらと散ると書いているやけど、「はらはら」というのは、大造じいさんが残雪とはもう会えないというか、もう戦えないさみしさが表れていると思います。

C：少し違うんだけど、わたしは、雪のように清らかに散ったというのは、大造じいさんの残雪に対するいまいましてさがなくなったようなことが表されていると思います。

【資料 15 「物語の続きは必要か。」という「問い」についての交流の様子】

【まとめる】

学習のまとめとして、本時のめあてについて話し合ったことを基に、自分の考えを書いて整理する活動を設定した。(資料 16) の U 児のノートに見られるように、情景描写から大造じいさんの心情を解釈したことと関連付け、物語の構成のよさを判断し、作品から伝わる椋鳩十さんのメッセージについて自分なりの意味付けを明確にした子どもの姿が現れた。



(3) 「生かす・まとめる」段階

この段階では、「大造じいさんとガン」の作品から伝わってくるメッセージを受け取るために読み深めた視点で自分の選んだ椋鳩十作品を読み直し、作品から伝わってくるメッセージをブックリストにまとめるとともに、ブックリストを読み合い、椋鳩十さんが伝えようとしているメッセージについてまとめることを通して、自分の読みの変容を実感することができることをねらいとしている。

まず、「大造じいさんとガン」から見いだした視点を基に、自分の選んだ椋鳩十作品を読み直し、作品から受け取ったメッセージをブックリストにまとめていった(資料 17)。その後、完成したブックリストから、読みたくなった作品を読み、椋さん

が伝えようとしているメッセージについてまとめ、単元をふり返った。この活動を通して、他の椋作品を読み、椋鳩十さんが伝えようとしているメッセージに対する自分の考えが変容したよさを実感する子どもの姿が現れた（資料18の傍線部）。

本の題名	椋鳩十の小動物物語
作品名	金色の川
登場人物	老いた親カワウソ 子カワウソ 二人の狩人
感動場面	親カワウソが狩人から子カワウソを助けるところ
心に残る文	光の矢がまっすぐにふちの上にさしこんできました。 そのふちは、カワウソ親子のとびこんだあとを中心に 静かに静かに金の水の輪をえがいていました。
伝わってきたメッセージ	動物の親が子を思う愛情は、人にも通じるものである。
考えたこと	なぜカワウソの親子が狩人たちからにげることができた後、 辺りの様子が変わったのか。 親カワウソは狩人につかまってしまった子カワウソを必死 に助けようと、二人の狩人の間にとびこんでいきます。しかし、 ひとりの狩人からじゅうでねられます。そのとき、もうひとりの 狩人がかたを引きもどして、ぬらいをはずさせました。それは、 親カワウソが子カワウソを守ろうとする勇やかな姿に心を打た れたからだと思います。そしてこのカワウソの親子がとびこん だあとは、金の水の輪がえがかれ、辺りも金色の世界にさらさ らとかがやく世界になります。これは子を守る親カワウソの勇 やかなさとその姿に感動し、うつつことを止めた狩人の心のすばらし さを表しているのだと思いました。

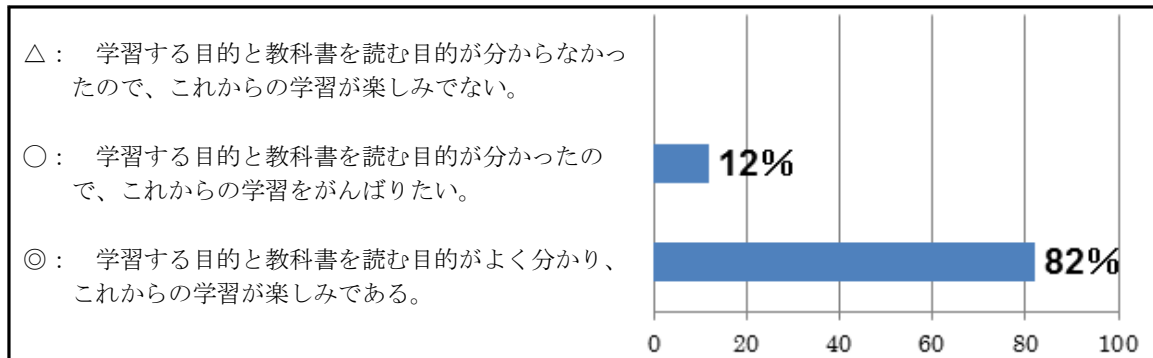
【資料17 U児が完成させたブックリスト】

<p>この学習を通して椋さんは、動物を大切にしたい。ということを伝えたかったのだと思っていたけど、みんなブックリストをつくって読み合ったり、話し合ったりすると、人は動物からもたくさんのお話を学び成長していくことが大切である。ということを伝えたかったと思つうになりました。</p> <p>椋さんは一つの作品にいろいろなメッセージを込めていたので、それを見つめるのは難しかったけど、自分の中で椋さんの伝えようとしているメッセージがはざりできたのでよかったです。それと椋さんのメッセージをはきりさせるために椋さんの作品を読んでいくうちに、椋さんがどんな人がわかったこともよかったです。</p> <p>椋さんの作品から動物の生き方や仲間を思つ気持ちなども知ることができたので、もともと椋さんの作品も読みました。</p>
---

【資料18 単元後のU児のふり返り】

## 8 研究のまとめ

### (1) 【着眼1】子どもが主体的に言語活動を展開する単元構成についての考察



【資料19 第3時を終えた子どもの自己評価】

(資料19)は、第3時を終えた子どもの自己評価の結果である。この単元で学習する目的と対象とするテキストを読む目的を見いだした子どもが82%（28名中23名）で、△と評価した子どもはいなかった。また、「わざわざ、お読みくださいと言っているのだから、きっと、椋鳩十さんの思いが強い作品だと思います。」「つくってみんなで読み合ったら椋鳩十さんのメッセージがはっきりするかもしれない。」という発言をする子どもの姿から、椋鳩十作品から伝わってくるメッセージをブックリストにまとめて読み合うという言語活動のよさを見だし、椋鳩十さんからのメッセージをはっきりさせるために対象とするテキストである「大造じいさんとガン」を読む目的を明確にしたことが分かる。また、(資料17)のU児が完成させたブックリストから、U児は、椋鳩十さんが伝えようとしているメッセージを明確にさせるために、「大造じいさんとガン」を読んで見いだした視点で自分の選んだ椋鳩十作品「金色の川」を読み直し、情景描写に着目したことから疑問を見だし、登場人物相互の関係に基づいた行動や会話を関係付け、登場人物の内面にある深い心情を解釈している。また、そのことと情景描写を関連付けながら作品の表現のよさを評価し、自分なりに作品のメッセージを意味付けている。さらに、(資料18)の単元のふり返りから、ブックリストを読み合ったことから、他の椋鳩十作品を読み、椋鳩十さんが伝えようとしているメッセージに対する自分の考えが変容したことのよさを実感していることが分かる。これは、対象とするテキストを読む目的を明確にし、その目的に応じて、テキストを解釈・評価したことで、自分の読みが変容したことを実感している子どもの姿である。このような姿は79%（28名中22名）であった。このことから、着眼1は、子どもが自ら対象とするテキストを読む目的を見だし、主体的に言語活動を展開する過程において、テキストの特性を解釈・評価する上で一部有効であったと考える。

### (2) 【着眼2】「問い」を明確に位置づけた1単位時間の学習展開についての考察

(資料11、12、13)から、大造じいさんと残雪の関係に基づく行動や会話を関係付けながら大造じいさんの人物像をとらえ、大造じいさんが銃を下ろした内面にある深い心情について解釈を深めることができたことが分かる。これは、椋鳩十作品を読んだことから、椋鳩十さんが伝えようとしているメッセージを明確にするために、「大造じいさんとガン」から伝わってくるメッセージを受け取るという目的に応じて、初読の感想から見いだした疑問について解釈を深めた子どもの姿である。このような

姿は89%（28名中26名）であった。また、（資料14、15、16）から、これまで解釈したことを基に、情景描写が大造じいさんの心情を暗示的に表現していることに気付き、作品から伝わる椋鳩十さんのメッセージについて自分なりに意味付けていることが分かる。これは、このテキストの特性である情景描写と物語の構成が作品のメッセージを強く意識させることに気付き、そのよさを評価した子どもの姿である。このような姿は79%（28名中22名）であった。このことから、着眼2は、テキストの特性を解釈する上で有効であったと考える。しかし、表現形式にも着目してテキストを評価できた子は、32%（28名中9名）だったことから、テキストの特性を評価する上では一部有効であったと考える。テキストの表現形式を評価することができる明確な「評価の『問い』」を位置付ける必要があると考える。

## 8 成果と今後の課題

### ○ 成果

子どもが主体的に言語活動を展開する単元を構成し、1単位時間に解釈の「問い」と評価の「問い」を明確に位置付けた授業を展開したことは、子どもが自ら対象とするテキストを読む目的を見いだし、その過程においてテキストの特性を解釈・評価する上で有効であった。

### ● 課題

単元のゴールに向かう子どもの思考の流れに沿って位置付ける各1単位時間において、子どもがテキストの特性を解釈・評価する必要性をより明確にすることができる「問い」の開発。

### ◎ 参考文献

- 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
- 田近洵一・井上尚美編 「国語教育指導用語辞典」，教育出版，2004年
- 福岡教育センター 『必見！新指導要録に即役立つ「思考力・判断力・表現力」の評価と授業づくりガイドブック-小学校編-』，2011年