

平成25年度(2013 年度)

構造的読解力を育む

授業づくりに関する研究(国語)

国語科教材において、学年や発達段階に応じた構造的読解力を育成するために、どのような作者のしかけがされているのか、文章中の構成、言葉の対比、登場人物の状況や心情の変化に着目し、学習ツールの開発を中心に研究する。教材研究と授業づくりを結ぶために研究授業を行い、検証する。

< 研 究 員 >

市教研国語部に研究委嘱

< スーパーバイザー >

大阪教育大学 教育学部 国語教育講座 住田 勝 准教授

はじめに

これまでの研究の主な流れは次の二点であった。ひとつは、構造的読解力育成のために文中の場面の組み立て方や言葉に焦点を当てた研究である。もうひとつは、学習ツールを中心に、作者のねらい「しかけ」を探る研究である。

昨年度までの流れを引き継ぎ、作品の構成、言葉や場面の变化や対比性に着目し、それが及ぼす登場人物の心情や状況の変化を読み取ること、さらに構造的読解の観点から教材研究し、小学校で研究授業を行うことにより、授業実践力を高めることを目的とした。

I 研究テーマ

構造的読解力育成のための授業づくり

- ・ 小学校の教材研究を通じて
- ・ 物語文、説明分教材の研究を通じて

II 研究の方法

構造的読解力についての概論としての講義から始まり、物語文、説明文における構造的読解力について研究を深めた。国語科においても、当該学年の教材研究にとどまらず、各学年のねらいを把握し、教材でつけたい力をおさえた上で、授業に向けての準備が望まれる。

そこで、小学校からの物語文、説明文などのテーマを設定し、各教材の系統性を意識した研究を進めた。教材研究と授業をいかにつなげるかという視点で研究を進めるために、大阪教育大学の住田勝准教授を講師にお迎えし、研究に取組んだ。

さらに、小学校に授業研究の場を設定し、実践的な取組みの中で、研究してきたことの検証を重ね、児童・生徒が国語の学習に関心を持ち、豊かな学びあいとなる授業展開を研究した。

Ⅲ 研究内容

回	日時	時間	内容
第1回	5月8日(水)	15:30 ~	年間活動計画策定 低・中・高学年グループに分かれ課題の話し合い 研究授業について 講演（住田准教授） 「構造的に読む」とはどのようなことなのか 次回からの研究教材について
第2回	6月 12日(水)	15:30 ~	教材研究 3年生の国語教材での把握について ①「海をかつとばせ」 ②「ちいちゃんのかげおくり」 ③「三年とうげ」 ④「モチモチの木」 学年別に分かれて教材の選定
授業力アップ 連続講座	7月30日(火)	14:00 ~	授業力アップ連続講座参加（住田准教授） 構造的読解力を育てる授業づくり 研修で使用した教材 1年「ずうっと、ずっとだいすきだよ」 「たぬきの糸車」 2年「スイミー」 「お手紙」 3年「ちいちゃんのかげおくり」 「三年とうげ」 4年「ごんぎつね」 「三つのお願い」 5年「大造じいさんとガン」 「わらぐつの中の神様」 6年「海の命」 グループワーク 言葉の響き、音 場面の対比 授業の展開案 言葉に注目させる発問

第3回	8月23日(金)	14:00 ~	模擬授業及び指導案検討会(住田准教授) 萱野東小学校 吉田教諭 「三年とうげ」 教材研究 「お手紙」
第4回	10月 3日(木)	15:30 ~	指導案研究(住田准教授) 萱野東小学校 吉田教諭 「三年とうげ」 教材研究 「やまなし」 「三つのお願い」 説明文教材の学年配列 段落と内容 説明文の構造分析
大阪府 小学校 国語科 教育研究 大会	11月13日(水)	12:30 ~	研究大会参加(池田市立池田小学校) 公開授業 萱野東小学校 吉田教諭 「三年とうげ」 分科会・総会・記念講演
第5回	12月4日(水)	15:30 ~	大阪府国語研究会事後研究会(住田准教授) 萱野東小学校 吉田教諭 「三年とうげ」 教材研究 「たぬきの糸車」
第6回	1月7日(火)	15:30 ~	研究授業に向けて事前研究会(住田准教授) とどろみの森学園 玖島教諭 「たぬきの糸車」
第7回	1月27日(月)	3校時	研究授業(住田准教授参観) (とどろみの森学園 玖島教諭) 「たぬきの糸車」
第8回	2月 5日(水)	15:30 ~	研究授業 事後研究協議(住田准教授) (とどろみの森学園 玖島教諭) 「たぬきの糸車」 教材研究 「わらぐつの中の神様」
第9回	2月27日(木)	14:35 ~	研究授業 事後研究協議 (萱野東小学校 田中教諭) 「わらぐつの中の神様」

IV 研究の結果

今年度は、小学校1年生から6年生までの6年間を見通した教材研究の視点を持ち、教材の構造について研究を行い、教材の特性や、授業の進め方等について、研究協議を重ねました。

7月の研究会では、中学校国語部会の協力のもと、積極的な参加があり、小中一貫教育の視野を含めた研究ができた。小中の校種を越えた意見交換を行うことで、9年間の「授業づくり」へとつながった。

教材の構造モデルを具現化するために、教材の特性や授業の進め方をテーマにしたグループワークを行いました。その教材で児童、生徒につけたい力や授業の進め方について交流、共有した。また、このような機会を持つことができたという声も多く聞かれた。

研究協議した内容等を取り入れ、3名の先生が研究授業を行いました。低学年では、平成26年1月27日に、1年生の教材「たぬきの糸車」で、とどろみの森学園の玖島先生、中学年では、平成25年11月13日に、3年生の教材「三年とうげ」で、萱野東小学校の吉田先生、高学年では、平成26年2月27日に、5年生の教材「わらぐつの中の神様」で授業実践されました。(指導案掲載) この研究授業の実践を通し、教材の特性や構造の研究を進めるにあたり、構造的読解力とは何なのかという原点に度々立ち返ることもあり、研究授業で検証することは容易なことではなかった。しかし、研究部会や指導案検討会では、住田先生から示唆いただいたことを基に、単元計画や教材観、指導観について、非常に有意義な議論ができた。また、本時の最終指導案に至るまでには、本時の流れや発問など、授業者を中心に何度も練り直しを重ねた。

今後は、この研究部会で研究した内容を授業実践に活かせることが重要である。本市では、平成26年(2014年)1月20日に策定した「箕面の授業の基本」を踏まえた授業を展開することになる。学習に取り組む「関心・意欲・態度」を醸成し、「思考力・判断力・表現力」を育てる授業づくりのために、構造的読解力の視点を基に、授業実践し、授業力向上に繋げる必要がある。

V 研究のまとめ

読む力の姿を求める

——「言語活動」主義にあらがって——

住田勝（大阪教育大学）

●「言語活動」主義がもたらしたもの

今日の国語科学習指導の困難のなかには、文部科学省が提唱し始めた「単元を貫く言語活動」をめぐる問題に起因しているものが少なくない言ってよい。言うまでもなく、読む、書く、聴く、話すそれぞれの言語活動は、具体的な社会的文脈において成立する社会的活動である。そうした具体的に生きてはたらいっている状況の中でこそ言葉は本質的な力を発揮するのであるし、そうした具体的な場を通してしか、子どもたちの中に言葉の力は育成されないであろう。文科省の「言語活動」への政策的誘導は、まさにそうした教育における社会文化的アプローチに基づいた合理的なものであったと評価することができる。誰かと言語を介して社会的な営みをすることでしか、人は問題解決をすることができないし、何一つ学び得ないのだ。

しかし、このコンセプトとしては誠に筋の通った、それ故魅力あるスローガンが、今日の国語教室に落とした影は、必ずしも良好なものではなかった。むしろ、さまざまな混乱と障害を与えていると考えることもできるものだった。いわゆる「単元を貫く言語活動」によって国語科単元を構築することが、どのような問題を抱えているの、それを乗り越えて、どのような言葉の力を構築していくべきなのか、力及ばずながら考察してみたいと思う。

●「単元を貫いてしまうこと」によって導かれるリスク

さて、言語活動を軸とした単元作りを試みる時、私たちはどのようにアプローチするだろうか。その言語活動がとってつけたような、それ故、たとえば読みの単元なら、読むことそれ自体から切り離して構想できるようなものなら、それほど「被害」はないだろう。しかし、「単元を貫く」と言われたとき、私たちは、先ず以てこのように考えてしまうだろう。

この教材でどんな言語活動ができるだろうか？

最終目標である言語活動に差し向けて、一時間一時間の読解活動を組織しなさい。今日日は、一時間一時間ごとに、後の言語活動につながるような「小分け」の言語活動の小ユニットをそれぞれの時間の振り返りに置きなさいという「指導」まで行なわれている。これにまじめに誠実に応えようとする教師であればあるほど、この教材でどんな言語活動が可能であるかをまず必死で考え始めるのである。

その結果起こることと、その問題点は明白である。言うまでもなく、「言語活動」が子どもにも教師にもその単元で目指す到達点になるのである。その言語活動を成立させるために、テキストを分析したり、別の形にリライトしたり、話し合ったりすることを設

計し始めるはずである。その問題点は？このように書いてみると必ずしも問題点が見えにくいかもしれない。うまく設計された言語活動に差し向けられたプランは、おそらく多くの教室で子どもたちを成功裏に充実した学びに導くであろう。しかしよく考えてみてほしい。その言語活動に「体系」は存在しているだろうか。言語活動の広がりや、順序性に合理的な体系性はそもそも設定できるだろうか。国語学習が計画的に行なわれる公教育であり、その根拠として学習指導要領という準拠枠としての公共性の高いカリキュラムが設定されているわけは、子どもたちがどのような広がりのある内容を、どのような順序で学ぶのか、ということについての設計図を提供する必要があるからである。言語活動はそれぞれ、具体的な言語による実践である。その実践そのものは言葉を選ばず言えば、その場その場の必然性によって規定された「場当たりの」なものに過ぎないし、場当たりのであるからこそ、それは実の場として子どもたちの学びを組織する社会的活動にエネルギーを供給することができるのだ。しかし、その活動そのものには体系は存在しない。これが、言語活動を軸に単元を構想することの最も大きな落とし穴である。

●「構造的読解力」を育成する国語科学習指導の取り組みと「言語活動」

国語は、そもそも学力の体系が見えにくい教科である。それぞれの教師が、それぞれの単元で扱う教材からどのような「言葉の力」を導き出し、授業のテーマに仕立てていくかは、学習指導要領がどのように語ろうともそれぞれの教師の力量や裁量に多くを左右され、共通理解が存在しているようで茫洋としている恐るべき教科である。それ故、相当意識的に、たとえば読む力なら読む力を、これぐらいの広がりのある、こういう順序で発達する力として措定してみよう、という学力モデルを仮説的に設定し、それに基づいて授業作りのポイントを見定め、授業実践を通して検証していく試行錯誤の過程を繰り返すしかない教科なのである。

少なくとも、この箕面市教育センターで取り組んできた「構造的読解力」を軸とした授業作りのプログラムは、まさにそうした取り組みの一つの例であった。ことの重大性が見えてきただろうか。どうやったら国語学習に体系性が見いだされ、単元と単元のつながり継続性を保証する学力の軸が見えてくるだろうか、ともがきながら探求してきた私たちの取り組みと、「単元を貫く言語活動」への政策誘導が、かんぜん逆ブレしているということである。もちろん、文科省は言う。

大事なのは言葉の力ですよ

言語活動の設定は、その単元でつけたい「言葉の力」を見だし、それに沿って設定しましょうと、確かに彼らは言う。しかし、問いたい。その「言葉の力」とはどのようなものですか。それはどこに書いてありますか。それは誰がどのように説明してくれますか。学習指導要領をひっくり返して読んでも、目の前の「ごんぎつね」によって身につけることができる言葉の力ははっきりしない。それが、「モチモチの木」とどのような関係にあるのか、どのような系統的な学力が見いだされるのか、誰も教えてくれない。つまり、最大の問題点は、一番根幹となるべき「言葉の力」の系統を求めることなく、明らかにする営みについては現場の努力（それぞれの教員の見識にゆだねる）に投げ出

して、システムとしての社会言語文化的アプローチの実現を急いだことにあるのだろう。

●おわりに

自分の国語教室をよりよくしたい、教師の善意、意欲。そうしたエネルギーをミスリードすることなく国家レベルの教育活動のデザインを行なうことは容易ではない。それはわかる。しかし、今回の明らかにバランスを欠いた「言語活動主義」を流通させたミスリードは、今後 10 年単位で我が国の国語科教育に影を落とすだろう。「伝えあう力」が席卷した前回改訂から私たちは何を学ぶのだろうかという思いに駆られる。

先ず以て、私たちがこの箕面市で取り組んできた、充分ではないにせよ問題意識を持って取り組み続けてきた国語科学習指導の考え方を今一度評価したいと思っている。それは無駄ではなかった。物語がそれぞれ単独ではなく、読む力の体系に沿ってつながっているということ。物語の内容も質も異なっているが、確かに共通する何か（構造）を持っていることを私たちは既につかんでいる。物語という言語のある種の姿をとらえるためのヒントを私たちは実践的につかみかけているのだ。それが一つの根拠となるはずである。つけたい言葉の力、読む力を見据えること。その力をつけるための読みの授業を構築することができるはずだ。言語活動を実現するために読むのではなく、言葉の力を実感し、その有用性に気づき、次の物語を読むときに使ってみようと言う気にさせる方法として、それぞれの実践の現場で、場当たりに言語活動を工夫していくのである。言語活動を通して読むのであって、その逆ではないということを肝に銘じておきたいと思う。

- 1、 日時 平成26年（2014年）1月27日（月）3時間目
 2、 学年・組 1年1組（男子12名、女子14名 計26名）
 3、 場所 1年1組教室
 4、 単元名 おはなしをたのしもう
 「たぬきの糸車」

5、 単元設定の理由

(1) 教材観

本教材は、いたずらもんだが憎めないたぬきが、人の良いおかみさんに助けてもらったお礼に糸車で糸を紡ぐ話である。話の展開が明解で、ユーモラスな楽しさにあふれた作品であるといえる。回したくてたまらない糸車を存分回して、おかみさんにお礼ができて、喜々として帰っていくたぬきの姿が描かれている。

この教材は、たぬきに同化して、おかみさんの気持ちを考えるのに適しており、11月教材「むかしばなしがいっぱい」と関連付けて、民話の楽しさを十分に味わわせることができる。

文章構成としては、時間の経過を表す言葉で場面が区切られており、秋から春という時間の経過で場面が移り変わっている。冬の場面は、たぬきのしたことが描かれていないが、秋の場面と春の場面を手掛かりにして、たぬきの様子を想像しながら読むことができる。各場面にある挿絵は、言葉とつないで読むうえで、効果的な役割を果たしていると言える。

本単元の学習目標は、

学習指導要領C「読むこと」(1)ア・語のまとまりや言葉の響きなどに気をつけて音読すること ウ・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 B「書くこと」(1)ウ・語と語や文と文の続き方に注意しながら文や文章を書くこと

に対応している。読みとったことをもとに、好きな場面の絵や文を書くという学習につなげていく。

(2) 児童観

本学級の児童は、明るく、好奇心が旺盛で、新しく学習する内容に対する期待感が強い。1学期は、ひらがなの学習と文章の音読が学習の中心であったが、2学期に入って、大事な言葉にサイドラインを引いたり、ワークシートに書きこんだりする活動を多く取り入れるようにした。朝の会のサイコロトークでは、理由を入れて好きなものの発表をする活動を続けてきた。また、意見を述べる時も、理由を本文から引用して述べるよう指導してきた。9月の「ゆうだち」では、登場人物の気持ちを簡単な言葉で表して、ワークシートに書けるようになった。10月の「くじらぐも」では、登場人物に同化し、場面の様子を想像して読み、自分が考えた会話文を吹き出しに書く活動に意欲的に取り組んでいた。しかし、表現力に個人差があり、短い単語のみの表現になってしまう児童もいた。

ひらがなを習得し、漢字の学習も始まり、自分が書きたい文章が自由に書けるようになってき

たので、国語科以外の道徳や生活科などでも書く活動は多く取り上げてきた。「しらせたいな、見せたいな」の学習では、見たものの特徴を絵の中に書きこみ、順番を考えて簡単な文章でまとめることができるようになった。その結果、自分が見つけたことや考えたことを書いて、発表する学習に積極的に取り組める児童がふえてきた。今後は、自分が書いた文章に満足するだけでなく、周りの友だちの書いたこと、考えたことにも目を向けさせ、感想や意見が述べられるような取り組みをしていきたいと考えている。

(3) 指導観

はじめに、題名である「たぬきの糸車」から「たぬき」と「糸車」が登場するお話であることに気付かせたい。読み進める中で、「糸車を回すまねをするたぬき」、「まねをするたぬきを可愛く思うようになり、わなから逃がしてやる行動から読み取れるおかみさんの気持ちの変化」、「糸車を回す練習をするたぬき」と各場面でのたぬきと糸車が果たす役割の重要性にも気付かせたい。

また、登場人物であるおかみさんやたぬきの気持ちに同化しながら読み進め、気持ちを想像して、ワークシートの吹き出しに書かせたい。本文には、擬態語が多く用いられる一方、たぬきの会話文が一つもないので、文中の言葉や行動を手掛かりに想像させていきたい。

場面の様子を読み取る手掛かりとして、挿絵を使ったり、たぬきの気持ちを自分のものとし、想像を膨らませる手だてとして、動作化も取り入れたりしたい。

文章表現として、擬音語「キーカラカラ キークルクル」の繰り返しや「くるりくるり」などの擬態語にも着目させたい。

場面構成では、秋の場面と春の場面を比較させることから、書かれていないつなぎの冬の場面のたぬきの行動について想像させ、「たぬきが糸車を回す練習を繰り返したわけ」を考えさせたい。

6、学びの連続性

学習指導要領の第1学年及び第2学年「読むこと」の内容の中に「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」とある。児童は、1学期「はなのみち」「おむすびころりん」「おおきなかぶ」の文章のリズムを考えながら音読することから、2学期の「ゆうだち」の登場人物の行動を中心に想像を広げながら読むことへと学習を進めている。さらに、「くじらぐも」の場面の様子を想像する学習から、「ずうっと、ずっと大すきだよ」の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へと続き、「たぬきの糸車」「だってだってのおばあさん」ではお話にない言葉を考えたり、文を書き抜いたり学習へと発展していく。

7. 研究主題とのかかわり

(1) 研究でめざす学びの姿（学び合う）

前期（1，2年）

ペア・全体で、簡単な理由を示しながら、自分の考えを表現し、友だちの考えと比べながら聞き合う子ども

(2) 主題にせまる手だて

①根拠の明確化

・手がかりとなる言葉を文中から見つけ、サイドラインを引く。

②話型の提示

- ・簡単な理由を示しながら、自分の考えを表現し、友だちの考えを比べながら聞く。

③ワークシート

- ・ためきやおかみさんの気持ちを想像して、吹き出しに書く。
- ・書かれていない冬の場面のためきの行動について想像したことを書く。

8. 単元目標

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み、お話にない言葉なども考えることができる。

9. 評価基準

国語に対する関心・意欲・態度	話すこと・聞くこと	書くこと	読むこと	言語に関する知識・理解・技能
○お話にない言葉などを進んで考え、楽しんで音読しようとしている。	○声の大きさ、速さなどに注意して、好きなお話（場面）のあらすじを紹介している。	○想像したことを書いている。	○場面ごとに、時・場所・出来事に注意して読んでいる。 ○登場人物の様子や気持ちを想像し、絵を描いて音読のしかたを工夫している。	○話した言葉をかぎ（「 」）を用いて書いている。

10. 指導計画・評価計画（評価の重点化）

時数	学習内容（ねらい）	関心	話聞	書く	読む	言語	評価基準・評価方法
1	・題名から考えたことや疑問に思ったことを出し合う。 ・読み聞かせからあらすじをつかむ。 ・感想を書く。	○	○	○			物語のあらすじをつかみ、好きな場面や言葉について感想を書こうとしている。（発言・ワークシート）
2	・挿絵を参考に5つの場面に分ける。 ・感想を交流し、読みのめあてをつかむ。		○				感想を交流し合いながら、学習の見通しをもっている。（発表・ノート）
3	・第一場面を読み、山奥の様子やためきの様子や気持ちを読み取		○		○		挿絵をもとに、場面の様子やためきの気持ちを読み取

	る。						っている。 (ワークシート・発言)
4	・第二場面を読み、おかみさんのまねをするためきの様子や気持ちを読み取る。		○		○		おかみさんが回す糸車に心を惹かれ、自分でもやってみたくなったためきの様子や気持ちをおかみさんの気持ちとともに読みとっている。 (ワークシート・発言)
5	・第三場面を読み、わなにかかったためきの様子とそれを助けたおかみさんの様子を読み取る。		○		○		わなにかかったためきとそれを助けたおかみさんの様子や気持ちを読み取っている。 (短冊カード・発言)
6	・第四場面を読み、春になって戻ってきた時のおかみさんの様子や気持ちを読み取る。		○		○		春になって戻ってきた時のおかみさんの様子や気持ちを読み取っている。
7 本時	・第二場面と比較することから、書かれていない冬の場面のためきの行動を想像し、その理由を考える。						冬の場面のためきの行動を想像し、理由を考えることができる。 (ワークシート・発言)
8	・第五場面を読み、踊りながら帰っていくためきの様子や気持ちを読み取る。		○		○		ためきの行動を確かめ、行動に表れている気持ちについて考えている。 (ワークシート・発言)
9	・好きな場面の絵と文を書くことができる。			○	○	○	登場人物の気持ちを想像して、本文にない言葉を考え、絵に合うように書いている。(画用紙)
10	・絵を見せながら、読み方を工夫して、発表することができる。						友だちの発表のよかったところを伝え合い、自分の読みに取り入れている。 (観察)

11. 本時の目標 評価基準

- 冬の間のためきの行動を想像し、糸車を回す練習を繰り返したわけを考えることができる。
- 友だちと交流することで、共通点や相違点に気づくことができる。

<評価基準>

- 時・場所・出来事に注意して読んでいる。(観察・発言)
- 冬の間のためきの行動を想像して書いている。(書く・ワークシート)
糸車を回す練習を繰り返したわけを考えて、書いている。(書く・ノート)
- 友だちの発表を聞き、共通点や相違点に気付いている。(聞く・話す)

12. 本時の展開

	学習活動	指導上の留意点	評価 評価方法
ねらいの 提示 課題設定	○前時の学習を振り返る。 ○本時のめあてを確認する。	・挿絵をもとに前時の学習を想起させる。	
	ふゆのあいだ、ためきはどんなことをしていたのかかんがえよう。		
見通す	○第四場面を読む。		
自力解決 (一人タイム)	○ためきがしたことが分かる文にサイドラインを引く。	・ためきがしたことが分かる言葉や文に着目させる。	・挿絵をもとに2場面の比較ができる。 【読む】【言語】 (観察)
	○ためきやおかみさんの行動を第二場面と比較する。 ・糸車を回す人 ・のぞいている人 ・糸車の回る音	・挿絵と文をつないで考えさせる。	
学び合う (二人タイム→全体交流)	○冬の間、ためきはどんなことをしていたか考える。 (ワークシート→発表)	(第二場面が第四場面のように変化するきっかけとなった)書かれていないつなぎ場面(冬の場面)のためきの行動について想像させる。 ・ためきがしたことが分かる言葉や文を手掛かりにして考えさせる。	・ためきの行動を中心に想像したことを書くことができる。 【書く】(ワークシート)
	○考えたことを発表する。	・山のようにつんであったのです。 ・まきかけた糸までかかっています。 ・じょうずな手つきで ・おかみさんがしていたとおりに	・ペアで進んで交流ができています。 ・自分の考えを発表することができる。 【話す】【聞く】 (観察) ・登場人物の行動から考えることができる。

<p>自力解決 (一人タイム)</p>	<p>○たぬきが冬の間、一生懸命糸車を回す練習を繰り返したわけを考える。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・第二場面と第三場面の出来事をもとに考えさせる。 	<p>【書く】(ノート)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ペアの友だちと進んで交流ができている。 ・自分の考えを発表することができている。
<p>学び合う (二人タイム・全体交流)</p>	<p>○考えを発表する。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・友だちの考えを自分の考えと比べて聞くようにさせる。 	<p>【話す】【聞く】(観察)</p>
<p>まとめる 振り返る</p>	<p>○たぬきの行動についてまとめる。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・挿絵を使って第二場面～第四場面を振り返らせる。 	

2013年11月13日(水)

国語科学習指導案

授業者 萱野東小学校 吉田崇之

- 1 学年・組 第3学年1組 39名(男子22名・女子17名)
- 2 単元名 「民話や物語の組み立てを考えよう」
- 3 学習材 『三年とうげ』 李錦玉 作 光村図書・三年
- 4 学習指導にあたって

①単元・学習材について

この物語は、多くの物語に共通して当てはまる四部構造(はじまり・出来事が起きる・出来事が変化する・むすび)を備え、物語を読む際に意識すべき場面の構成要素や場面の組み立て方を学ばせるのに適した学習材である。そこで、次の小単元「物語を書こう」での「書くこと」に結び付け、単元を貫く言語活動として「想像したことなどをもとに、物語を書くこと」を設定した。

物語を創作するには、構造を知ることに加え、出来事や事件が解決していく過程に変化や工夫があることを学ぶことも必要である。『三年とうげ』の物語は、中心人物の変化を読み取ったり、その変化に対人物がどのように影響を与えたかを読んだりすることにも適している。「中心人物は？」と子どもたちに問えば、「おじいさん」という答えがすぐに返ってくるであろう。恐ろしい言いつたえのある三年とうげでころんだおじいさんがそれを信じて病気になり、トルトリという若者の機知にとんだアドバイスで元気を取り戻すという物語である。

さらに、場の設定では、三年とうげそのものについて三ページにわたり挿絵とともに叙述されている。春と秋のとうげが「ため息の出るほど、よいながめでした。」と表現され、一方その美しさと対になって、「転ぶと三年きりしか生きられぬ。」という恐ろしい言いつたえについて述べられている。

むすびの場面では、おじいさんは自らそのとうげで転び、「もう、わしの病気はなおった。百年も二百年も、長生きができるわい。」と、三年とうげは、にこにこわらせるくらい楽しく、幸せな場所となった。トルトリがおじいさんの病気を治したことで、人々の三年とうげに対する見方を「美しいが恐ろしく不幸を呼ぶとうげ」から、「美しく楽しく、幸せになれるとうげ」と変化させたことも読み取らせたい。

また、美しいとうげの描写や、リズムカルな言い回し、とうげで転んだおじいさんの様子を表す文などから、物語を楽しみつつ、書く際の表現の工夫を学んだり、語句を増やしたりすることができる学習材である。

②学習者について

『きつつきの商売』では、二つの場面の違いや情景について叙述をもとに、登場人物の様子や気持ちを読み取り、それがあらわれるように、声の大きさ、間の取り方に気を付けて音読した。

『海をかつとばせ』の「はじまり」では、ワタルの人物設定を読み、波の子どもたちがワタルの成長にどのようにかかわったか、場面ごとの中心人物の行動や気持ちをまとめた。『ちいちゃんのかげおくり』では、最初と最後のかげおくりを比べ、場面のうつりかわりを意識しながら、ちいちゃんの身に起こった出来事を考え、感想文にまとめた。

これまでの学習の中で、子どもたちは、自分で考えようという意欲はあるが、それを交流の場

面で発表することには積極的でない。間違えたら恥ずかしいという意識が働いているように思う。また友だちの考えを聞いて自分の考えを深めるところまではまだたどりついていない。スモールステップで発表の機会を増やしたり、ペアやグループでの活動を通して考えを深めたりすることで、自信を持って発言できるようにしたい。

③指導のねらいについて

単元の最初に、「三年とうげを学んだ後に、想像したことなどをもとに自分で物語を書くこと」を伝え、単元を通して意識しながら各時間を進める。

構造については次のようにまとめる。

㊦ 「はじまり」の場面では「場」（時・場所・人物など）の紹介が書かれている。

㊦ 「出来事（事件）が起きる」場面では、登場人物が困ったり不思議なことや意外なことが起きたりする。

㊦ 「出来事（事件）が変化する」場面では、解決に向けて出来事が動いていく。

㊦ 「むすび」の場面では出来事が解決することが書かれていて、後日談がある。

登場人物の人柄や情景を想像させる表現の工夫を読み取るために、とうげで転んだおじいさんの様子を詳しく読み取ったり、本文の中から「おもしろいな」、「自分も使ってみたいな」と思う言葉や文を探し、なぜそう思ったかなどを交流したりする活動に取り組み、表現や語句の幅を広げさせたい。

出来事や事件が解決していく過程を読み取る際には、最初とおわりのおじいさん、はじめとおわりの三年とうげを比べることで、多くの物語では中心人物や場の設定が変化し、そのためには出来事や人物が大きくかかわっていることを学びとらせたい。

このようにして、物語の組み立てを学び、中心人物や場の変化を読み、表現方法や語句を増やす活動を経て、物語を書く活動につなげたい。

5 学習目標

- ① 登場人物の気持ちの変化や情景を、叙述をもとに想像して読むことができる。（読むこと）
- ② 表現したり理解したりするために必要な表現方法や語句の幅を増やす。（言語）
- ③ 物語の組み立ての型を理解し、それを使って文章を構成することができる。（書くこと）

6 学習計画 全8時間（本時4／8時間）

第一次 三年とうげを読もう。（5時間）

- ・三年とうげの様子と言いつたえに着目して、人々の三年とうげへの見方や考え方を考える。
- ・とうげで転んだおじいさんの様子を読み、おじいさんの人物像について考える。
- ・トルトリが登場した場面を読み、おじいさんの行動について考える。
- ・おじいさんの変化や三年とうげへの見方の変化を考える。（本時）
- ・「おもしろいな」「自分も使ってみたいな」と思う言葉や文を探し、表現の工夫や語句を学ぶ。

第二次 物語の組み立てについてまとめよう。（一時間）

- ・『三年とうげ』と『とらとおじいさん』を読み比べ、物語の組み立てについてまとめる。

第三次 物語を書こう。（二時間）

- ・想像したことをもとに、物語を書く。

7 本時の学習

① 目標

- ・中心人物や場の設定の変化に着目し、登場人物の気持ちの変化や情景を、叙述をもとに読むことができる。

② 展開

学習活動	指導者の働きかけ	ねらい・評価
<p>1 本時のめあてを知る。</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px 0;">登場人物の変化を考えよう。</div> <p>2 文章カード（本文の一部が書かれたカード）を並べ替え、おじいさんの変化について考える。</p> <p>3 三年とうげへの見方の変化について考える。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・本時の流れを確認し、めあてを知らせる。 ・文章カードを掲示し、おじいさんの最初と二回目の転びを比べることで変化を考えさせる。 ・おじいさんの吹き出しを用い、おじいさんがどう変わったのか、なぜ変わったのかを考えさせる。 ・第一次の1時で考えた、三年とうげ様子について思い出させる。 ・村人の吹き出しを用い、三年とうげへの見方が、どう変わったのか、なぜ変わったのかを考えさせる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・物語では、登場人物のかかわりから、人物や場の設定が変化することに気づくことができる。 ・叙述をもとにして、吹き出しに、おじいさんの言葉を書くことができる。 ・叙述をもとにして、吹き出しに村人の考えを書くことができる。
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 0 auto; width: 80%;">村人たちは、三年とうげのことを、どう思うようになったのだろう。</div>		
<p>4 交流する。</p> <p>5 学んだ感想を書く。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・ペア交流から始め、全体交流につなげる 	

国語科学習指導案

- 一 指導者 萱野東小学校 田中 孝弘
- 二 日 時 2月27日 六時間目 (14:35～15:20)
- 三 学年・組 第五学年二組 三三名 (男子十八名・女子一五名)
- 四 単元名 「作者の書き方に触れて考えを深めよう。」
- 五 学習材 『わらぐつの中の神様』 杉 みき子 作 光村図書五年
- 六 教材観

本教材は「わらぐつなんてみったぐない」とわらぐつを外見だけで否定するマサエに対して、おばあちゃんが「わらぐつの中に神様がいない話」をすることで物語が展開していく。特別にきれいではないが、その気立ての良さから村人に愛されるおみつさん。ある日おみつさんは市に向かう途中で目にとまった雪げたがほしくてたまらなくなる。お金のないおみつさんは雪げたを買うために、不格好でも使う人のために思ったわらぐつを編み上げて売ろうとする。市の人々はわらぐつの外見だけを見てあざわらう中、大工さんはその本質を見抜いて、わらぐつを作ったおみつさんに結婚を申し込む。おばあちゃんの昔話のおみつさんが実はおばあちゃん自身で、大工さんはおじいちゃんであることを知ったとき、マサエの価値観は変化する。

現在—過去—現在という額縁構造で、おみつさんが実はおばあちゃんであるという事実を物語の最後に明かす構成は読み手にマサエと同じ驚きを感じさせる作者の工夫である。5年生もマサエと同じ気持ちになってその驚きを味わうことができるだろう。

また、文章表現に着目してみると随所に人物の気持ちを巧みな表現で書いているところがある。例えば、おみつさんの雪げたへの思いが現れる部分では、雪げたの様子が言葉を変えて何度も描写される。さらに外見は「特別にうつくしいわけではないが、体がじょうぶ・・・」というおみつさんの設定は物語を貫く大切な設定になっている。この作者の意図にも気づいて作品を読み進めたい。

七 児童観

本学級の児童は国語の活動に対して前向きである。2学期からわかりやすいノート作りに各教科でとりくんできており、国語においてもすばやくノートの準備ができるようになってきた。自分の考えを書いたりまとめたりする活動では悩みながらも精一杯に取り組んでいる。また、大造じいさんとガンでは、「なぜじゅうをおろしてしまったのか」という課題に対して、活発に交流することもできた。しかし、意見の交流で発表するのは決まった児童であり、その他の児童は友だちの意見を受けて教師がまとめるのを待ってしまっている。また発表できる児童も友だちの意見を受けて発表することが苦手である。その原因のひとつとして、文章の言葉を大切に読んで根拠を探したり、自分の意見をしっかり書いたりする時間の不足があると考えている。

八 指導観

単元の初めと最後に「わらぐつの中の神様」のイメージを聞き、読みの深まりを確かめたい。子ども達が毎時の課題に向き合うにあたって、自分の考えをしっかりともてるように一人読みの時間を設ける。その際文章にサイドラインをひき、そこからわかることの書き込みもする。そうすることで、自分の考えを持ち、根拠が視覚的にもわかりやすくなるようにしたい。考える際には1つ1つの言葉を大切にするために、全体で言葉の感じを確かめながら進めていきたい。

「マサエとおばあちゃんのわらぐつへの見方」「おみつさんの人物像」「おみつさんの作ったわらぐつ」について読み取りを行い、すべてに外見と内面の対立関係があることに気づかせたい。また、おみつさんの人柄がわらぐつに現れており、おみつさん＝わらぐつであるとの認識を持たせて本時の授業につなげる。

本時ではおみつさんの設定と似たところが物語全体に見られ、その繰り返しの中で物語が作られていることに気づかせたい。その繰り返しが市場の場面にもあり、大工さんの存在は外見を見て判断する人々と二項対立関係の対になっていることにも気づかせたい。

単元を終えた時に、物語にしくまれた構成のおもしろさに気づき、ほかの物語を読む時にもそのような視点を持って向き合えるようになってほしい。

九 学習目標

- ① 登場人物の相互関係や心情と場面を通じた変化をとらえる。
- ② 物語の構成への作者の意図や優れた表現に気づき、作品への見方を深める。

十 学習計画 全九時間

第一次

第一時 題名を読んでわらぐつの中の神様のイメージを持つ。

登場人物を確認し、中心人物は誰か考える。

場面わけをする。

第二次

第二時 第一場面を読んで、物語の設定とマサエの人物像を考える。

第三時 第一場面を読んで、マサエとおばあちゃんのわらぐつに対する見方を比べる。

第四時 第二場面前半を読んで、おみつさんの人柄を読み取る。

雪下駄への思いとその高まりを読み取る。

第五時 おみつさんの作ったわらぐつとその思いを読み取る。

第六時 おみつさんの設定と物語のつながりを考える。

第七時 額縁構造の効果について考える。

第三次

第八・九時 マサエはいつかわったのか、どうかわったのか、なぜかわったのか考える。

十一 本時の流れ

	発問・指示	児童の反応	教材・教具
出 合 う ・ 結 び つ け る	<p>○おみつさんはどんな人でしたか。</p> <p>○これまでに学習したところにおみつさんの人物像と似ていることはありませんでしたか。</p> <p>○わらぐつ以外ににているところはありますか。</p> <p>○実はおみつさんの設定と似たことが繰り返し出てきて物語が作られています。</p> <p>○今日の課題を書きましょう。</p>	<p>・きれいとは言えないけど、はたらきもの、気立てがいい、町の人に好かれる。</p> <p>・おみつさんが作ったわらぐつ</p> <p>・おみつさんの人柄がわらぐつにあらわれていた。</p> <p>・マサエのわらぐつに対する見方とおばあちゃんの見方</p>	<p>おみつさんのカード</p> <p>わらぐつのカード</p> <p>マサエとおばあちゃんのカード</p> <p>ノート</p>
	<p>おみつさんの人物像と物語のつながりを考える。</p>		
向 き 合 う ・ つ な が る	<p>○市場のシーンにも似たような部分はあるのかさがしましょう。</p> <p>○気づいたことをペアで伝え合いましょう。</p> <p>○考えたことを発表しましょう。</p> <p>○市場でおみつさんのわらぐつが売れないシーンは必要なのでしょうか。</p> <p>○大工さんはおみつさんにとってどんな人だったのでしょうか。</p>	<p>・おみつさんが市場の人々にけなされる⇔大工さんがわらぐつのよさに気づいて買う</p> <p>・大工さんの考え方</p> <p>・いる。</p> <p>・おみつさんがけなされることでこれまでの繰り返しと同じになる。</p> <p>・大工さんが市場でけなされたおみつさんを対になってうけとめてくれる存在になっている。</p>	<p>ノート文章</p>
振 り 返 る	<p>○本時の学習で学んだ感想を書く。</p>		

