

平成24年度(2012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 >

平成24年度(2012年度)より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、言葉や場面の変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、中学校ともに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、中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

昨年度までは、各校一名の研究員を希募集して組織していたが、今年度は国語部会のひとつのグループとしてメンバーが構成されたため、多数の参加者により研究を進めることができた。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、小学校から中学校までの国語教材から、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、中学校とも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もち、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	6月13日(水)	15:30~	<b>年間活動計画策定</b> 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 次回からの研究教材について
第2回	7月 3日(火)	16:00~	<b>これまでの取組と研究の方向性</b> <b>構造的読解力とは(概論)</b> 「ちーちゃんのかげおくり」 「一つの花」 「ヒロシマの歌」  戦争文学とは 作者の戦争体験と、時代背景 時代のニーズと戦争をテーマにした物語 児童文学における「生と死」というテーマ
第3回	7月26日(木)	午前	<b>授業力アップ連続講座</b> 「やまなし」 「きつつきの商売」  <b>グループワーク</b>  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4回	8月8日(水)	午後	<b>授業力アップ連続講座</b> 「ずっとずっと大すきだよ」 「トロッコ」  <b>グループワーク</b>  小中教材研究を通して見えてくるもの 過去の回想作品の特色 文中に出てくる伏線 文末表現 対比表現 小中一貫教育の視点でつきたい力 登場人物の心情

第5回	9月 5日(水)	15:30~	<p>説明文教材における構造的読解力を育む授業づくり</p> <p>「じどう車くらべ」  「動物園のじゅうい」  「姿を変える大豆」  「うなぎの謎を追って」  「天気を予想する」  「ゆるやかにつながるインターネット」  「平和の砦を築く」  「脳のはたらきを目で見てみよう」  「ハチドリの不思議」</p> <p>説明文教材の学年配列  段落と内容  筆者の伝えたいこと  説明文の構造分析</p>
第6回	10月10日(水)	15:30~	<p><b>事前研究</b></p> <p>「海の命」  「ごんぎつね」  「絶滅の意味」</p> <p>比べ読み  人物の設定  起承転結  対比  語り手の存在</p>
第7回	11月28日(水)	16:00~ 17:00	<p><b>指導案検討会</b></p> <p>「海の命」  「スイミー」</p> <p>単元計画  本時の展開  物語の展開と登場人物の成長  比べ読み</p>
第8回	12月27日(火)	13:00~	<p><b>研究授業に向けて</b></p> <p>事前検討会  人物場面構造について</p>

第9回	1月17日(木)	4校時	<b>研究授業</b> 「正しい言葉は信じられるか」 (第六中 松下達郎教諭) 構造的に読むことから構造的に書くことへ イメージマップを手立てとして
	2月7日(木)	3校時	<b>研究授業</b> 「ごんぎつね(4年)」 (南小 濱田真司教諭)
	2月18日(月)	5校時	<b>研究授業</b> 「海の命(6年)」 (萱野東小 吉田崇之教諭)
			<b>研究協議会</b>
第10回	3月 4日(火)	16:00~	<b>研究のまとめ</b> 研究協議会

#### IV 研究の結果

今年度は、中学校国語部会の協力、積極的な参加により、小中一貫教育の視野を含めた研究ができた。校種を越えた小・中学校の教材分析及び授業研究をしていくことで、構造モデルを具現化する「授業づくり」へとつながった。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では、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、小学校1年生から中学校3年生までの9年間を見通した教材研究の視点を持つことができたという声も多く聞かれた。

物語文と説明文の二本柱を据えて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、年末の研究部会や指導案検討会には多くの参加者が集まり、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。

次年度以降も、市教研の小学校国語部会と中学校国語部会の連携によって、授業実践力向上についての研究を深める必要があると考える。

## V 研究のまとめ

### 比べ読みと構造的読解力

住田勝（大阪教育大学）

#### ●国語科学習指導が抱えた困難

国語学力としての読解力を実践研究の中でとらえ、その習得を支援し、そのための授業の姿を求め、改善していく営みには、ある種の困難が伴っている。それは、国語教材がそれぞれ独立した物語なり、説明文なりの作品世界を持ち、それぞれに豊かな読書体験をもたらし、楽しみと充実と発見をもたらす優れた力を備えているのだが、その一方で、そしてそれ故に、それぞれがてんでバラバラに学習され続けてきた傾向がある。つまり学力としての系統性が見えにくいという問題である。この研究部会がその名に背負って、継続的に取り組んできたのは、まさしくこの点であった。国語科の学習をなんとか系統的な、積み上げ積み上がりのある、そうした実感を学習者自身が実感できる教科にすること。そのための方途が、物語や説明文といったテキストを構成するテキストの構造を発見し、分析し、意味付けることによって豊かな解釈を紡ぎ出す力の育成、すなわち「構造的読解力」の育成であった。

#### ●学びの軸としての「構造的読解力」の力

構造的読解力の育成には、そもそも物語や説明文がどのような「構造」によって構成されているのかを教材分析を通して教師自身が明確にとらえている必要がある。そして、その「構造」は、それぞれの教材一つ一つの内部に完結してしまいうのではなく、多くの物語に共通する普遍的な特徴を備えたものとしてとらえられる必要がある。構造的読解力は、学習者によって繰り返し学ばれることによって、つながり、積み上がる効用感を伴う学力である必要があるからだ。その作品世界を構築している仕組み仕掛けとしての構造。その作品に閉じるのではなく、子どもたちが繰り返し出会う物語や説明文テキストに共通して登場する普遍的な構造。私たちが今求めなければならないのは、それがどのようなものであり、どのような学習指導の文脈において、そうした共通コードと子どもたちが鋭く出会うのか、その出会いによってどのようにそれが学ばれるのかを構想し、具体的な国語科学習指導を通して、実践的に検証することである。

#### ●「構造的読解力」の育成を実現するための「比べ読み」実践

今年度、構造的読解力を育成する授業作り研究部会の取り組みは、教材と教材を比べて読む営みの試みを繰り返し繰り返し行ってきた。それは、上記のような問題意識とそれに規定された研究計画にその理由があると言ってよい。いわば構造的読解力を育成す

るための具体的な教材分析のモデルであり、かつ具体的な国語学習を仕組んでいく時の授業モデルの構築でもあった。

「比べ読み」とは、どのような読み方であろうか、そしてどのような意義を持っているのだろうか。字義通り、それは、複数のテキストを「比べて」読む営みである。しかしそれには、いくつかのバリエーションがあるだろう。最もミクロなレベルでは、テキストのごく一部、一つの単語、一つのセンテンスを対象に、次のように問うてみようか。

「ごんは外にも出られなくて」と「ごんは外に出られなくて」を比べたらどう違うかな？

副助詞「も」があるかないかを検討することで、降り続く雨の間、外に出て村に出かけていたずらをしたくてしたくてたまらない苦しい時間を過ごすゴンの気持ちについて語り合うチャンスが生まれるだろう。

もう少し、マクロなレベルを考えてみよう。たとえば、「ごんぎつね」の第1場面と第3場面には、反復対比構造が仕掛けてあることはよく知られている。その仕掛けに気がつくためのとっかかりは、たとえば1場面の「きらきら」ひかっている「うなぎ」と、3場面の「ぴかぴか光るいわし」を比べてみるところだったりする。言うまでもなく、この二つこそが、1場面と3場面を代表するキーワードである。1場面は、「ごんが兵十にいたずらをしかける」場面であるとする、3場面は、「ごんが兵十につぐないをする」場面という、ある種の「対偶関係」がせり上がってくるのだ。つまり、物語に内包される反復対比構造を比べることによって、物語の描く因果関係（プロット）がより鮮明にとらえられるようになるだろう。

もっと大きなレベルはどうだろう。もはや「ごんぎつね」という作品を超えて比較ができるようになるかもしれない。たとえば、これは今年度のこの部会で実際に取り組んでみた例であるが、「ごんぎつね」と「サーカスのライオン」はどのように比較できるだろうか。「タイトル」を比べてみよう。どちらも「登場人物（中心人物）」について語っているタイトルではないだろうか。その「中心人物」の冒頭と結末での「変容」を見てみよう。ごんはどのような存在として登場し、どのように退場していったらうか。それはじんぎの登場と退場と似ていないだろうか。「対人物」を比べてみよう。ごんに対する兵十。じんぎに対する男の子。それぞれ中心人物と対人物はどこか似ていないだろうか。似ているからこそ、中心人物はそれぞれの対人物にひかれ、何らかの関わりが生まれ、それが物語を結末に向かって押し進めていくエネルギーとなる。それは「ごんぎつね」と「サーカスのライオン」に限ったことではなく、対人物を備えた物語にかなり共通してみられる普遍的な特徴かもしれない。こんなふうを考えていくと、さまざまなレベルで、子どもたちの前に「比べ読み」のプログラムをバラエティーに富んだ形で提供できる「可能性」が見えてくる。

さて、なぜわざわざそんなことを意識し、準備し、実践を構築する必然性があるのだ

ろうか。すでに述べたように、国語科学習指導の宿痾は、系統性が見えにくい、作りにくいというところであった。ここで提案した「比べ読み」は、そうした弱点に対する一つの「解答」である。どんなレベルであれ、テキストの表現を比べ、そこに相違点や類似点を見いだしていく読み方は、テキストの作られ方への意識へと子どもたちを導く。国語科のねらいはそこにこそある。そこに「だけ」と言っただけでもいい。物語や説明文の語り方そのものへと注意を向け、その特徴に気がつき、そうした表現が選ばれた理由についてあれこれ考えていくことは、今日の国語の授業を改善していくための中心的な課題であり続けている。「比べ読み」は、その取り組みを通して、一つには、子どもたち自身がテキストに用いられた言葉そのものに敏感になることを促す。もう一つには、これまで読んできたテキストとの関連で現下のテキストの表現をつなげて読むことを活性化することになる。これ去年読んだあの物語と似てない？そう促すだけで、子どもたちはこれまでの学習経験、読書経験から必要な読みのポイントを呼び起こされてゆくだろう。そしてそうした先行読書経験を呼び起こすことによって、現下の物語構造をつかむための大量の情報を記憶の中から引き出してゆくことになるのである。

#### ●おわりに

「比べ読み」実践の取り組みが抱える実践上の課題もまた鮮明に見えてきた一年であった。単純に、比べて読むのだから、それぞれの単元の時間数が膨らんでくる。比べる営みを焦点化し、ポイントを絞りながら実践に載せていく工夫が欠かせないだろう。また、テキストの構造をつかむために「比べ読み」は有効な方法であることは間違いないのだが、大きな問題が浮かび上がる。それは「構造が分かって……それがどうしたの」ということである。構造分析の方法ぐらい、仕込めば誰だってそれを行うことは可能だろう。しかし、そうすることの意味が学習者に実感されなければ、つまり、そうした構造を見つけ、意味付けようとする営みが、より物語や説明文を「楽しむ」ための方法であることが、子どもたちに実感されなければ、苦労して設定し、実施したせっかくの比べ読み単元は十分な学習効果をあげられないだろう。読書は言語ゲームではない。物語を読むことは、流れ去る時間に堰を作って立ち止まって、見つめ直す力を身につけるための人間が必ず手に入れなければならない重要な認識の方法を学ぶということである。構造分析はそのための有効な一つの方法なのであり、決して目的そのものではないということである。

個人的な読書体験を仲間と共有可能なフォーマットに書き換える力。教室で鍛えられる読解力を、最もシンプルな言い方で言ってみるとこんなふうになるかもしれない。みんなの一つの物語や説明文を読む。切り離された単独者としてではなく、言語を媒介として関わりを持ちながら共通のテキストについて語り合う営み。個人的な体験は、そうやって教室という小さいながらも子どもたちの学びを支える、充実した「社会」へと開

かれていく。個が社会に開かれ、社会的営みに参加することによって、それぞれの参加者の解釈は社会的に位置づけられていく。そのための共通言語を獲得させること。それがテキスト分析の方法を学ぶことであり、物語や説明文の仕組みやしかけに関する知識を手にするのである。教室はそういった社会参加に必要な基本的方法が、順序よく、手際よく提供される場であるべきだし、優れた授業はそれに成功しているはずだ。最初に述べた、国語科の弱点。テキストを読み続けるが、テキストを読む方法が系統的に意識的に積み重ねられることがないということの克服は、何よりもまず、ここから始めなければならないだろう。子どもたちが手にするテキストを読むための共通言語とはどのようなもので、それはどのような教材、どのような教材群を通して学ぶのか。それを検証するための実践的問こそが、今回取り組んだ「比べ読み」であった。その挑戦はまだ緒に就いたばかりである。

## 国語科学習指導案

【研究テーマ：構造的に読むことから構造的に書くことへ——イメージマップを手立てとして——】

平成24年 1月17日(木) 第4校時 3-4教室

授業者 松下達郎

1. 単元名 「正しい」言葉は信じられるか(全4時間)

2. 学習者 3年4組(37名)

3. 単元について

### (1) 教材と指導について——研究テーマとの関連から——

本教材は、主に二つの新聞記事の表現を対比しながら、メディアの特性としての「書き手の意図や異なった見方による表現の相違と、それを受け取る読み手の印象の相違」について述べた説明的文章である。仮に説明的文章の学習目標に、次のような二つの側面があるとしよう。すなわち【1】説明されている内容を正確に読み取り、知識として獲得すること、【2】文章の「書かれ方」に着目し、論理的・構造的な思考力を獲得すること、である。そう仮定したとき、本教材における【1】は、新聞をはじめとした「(マス)メディア」の特性や「情報社会」としての現代社会について、知識として獲得したうえで、一定の問題意識を持つことである。そして【2】は、接続語による接続の仕方や指示語の指示内容について分析し“いかに文章が「構造的」に書かれているか”について考えを持つことである。ここでいう「構造的」とは、すなわち「読み手にとってわかりやすい文章にするために、書き手が文章に工夫を施している」ということである。

本研究のテーマを「構造的に読むことから構造的に書くことへ」としたのは、本教材の学習目標のうち、とくに【2】を重点的な目標とし、“いかに文章が「構造的」に書かれているか”について読み取ったうえで、それを“自分の文章をいかに「構造的」に書くか”ということにつなげたいと考えたからである。これには、大阪府公立高校入試が本年度から前期入試で普通科の募集を行っていることが少なからず影響している。これまで限定されていた「小論文を書く」という課題が、多くの学習者にとって必須のものとなりつつある。自分の文章を「構造的」に書く力を獲得するためには、そのモデルとなる文章(教材)と数多く出会い、それぞれの文章の構造を読み取って理解していく必要がある。

そこで、本研究では「イメージマップ」を学習の手立てとして設定した。授業を通して、この手立ての持つ「構造的な読解」から「構造的な表現」への発展に対する有効性を検証していきたい(イメージマップについては資料1参照)。

### (2) 学習者と指導について

3年4組の生徒は、総じて集中力を持って授業に取り組むことができる学習集団である。また、挙手をして自らの意見を発表しようとする生徒や、グループ学習に積極的である生徒が多いため、学習がクラス全体に浸透していく場面が多く見られる。挙手での発表に消極的である生徒も、ノート・プリント・ワークの記述を見ると、しっかりと自分の考えを持っていると評価できる。

## 4. 学習計画(学習活動の目標/主な言語活動)【全4時間計画】

第一時 言語表現と映像表現を比較しよう/半分ノート

第二時 本文の内容を対比的に、イメージで捉えよう/イメージマップ ▼本時

第三時 本文の内容を整理して、イメージで捉えよう／イメージマップ

第四時 実際の新聞記事を比較・整理して、自分の考えを持とう／比べ読み（新聞記事）

### 5. 本時について

#### (1) 本時の学習目標

- ・既習のマッピングの方法を想起し、イメージマップの方法を理解する。
- ・本文から読み取ったことを、イメージマップを用いて表現することができる。
- ・イメージマップに表現することで、読みをさらに深める。

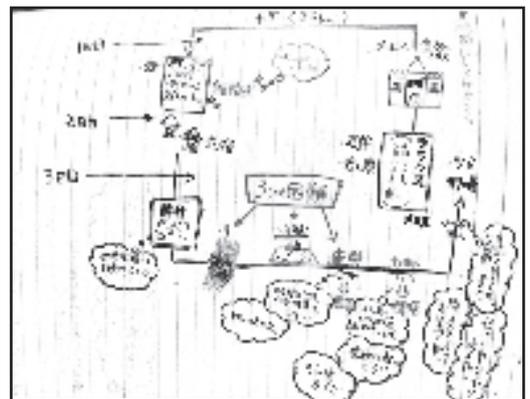
#### (2) 本時の流れ

学習段階	学習活動	留意点と手立て(▼)	評価【方法】
つかむ	学習環境を整える	教科書・ノート・筆記用具のセットを確認する。 ▼必要物が揃わない者には貸し出す。	授業を受ける態勢を作られているか【机間】
	前時の学習内容を想起する	▼ノートを手がかりにさせる。	
	本時の見通しを持つ	見通し【本時は第5段落の読解まで進むこと】	
ひろげる	新聞記事の一説を対比的に読む	▼接続語を手がかりにさせる。	イメージマップについて理解し、自分の読みを図に表現できているか【ノート点検】
	本文の内容をイメージで捉える【中心となる活動】	既習事項を想起させる【マッピング】【ウェビング(美術科)】	
	他の学習者とイメージを共有する	ノートの回し読みを話し合いの契機にさせる。	
まとめる	本時の読みをふり返る	第5段落をまとめる。	授業内容が定着しているか【ノート点検】
	授業感想	▼3行を目安にさせる。	

(資料1) イメージマップについて

イメージマップは「本文の内容をイメージ(図)で捉える」ことを目的にしている。これにより、自分の読みを客観的に確認することができる。説明的文章を、自分が読み手として「いかに読んでいるか」を確認することは、そのまま「いかに書かれているか」という書き手意識を持つことにつながっていく。その書き手への意識が、読み手である彼ら彼女ら自身を、論理的な文章の書き手として育てていってくれるであろう。そのひとつの手立てとして、本研究では「イメージマップ」を提案したい。

また、イメージマップは、既習事項であり、これまで意識的に取り組んできた「マッピング」の方法を応用しているため、学習者にとっては比較的抵抗なく受け入れられるだろう。参考として、これまで取り組んできたマッピング(概念マップ・人物像マップ・読解マップ)の画像(生徒ノート)を掲載する。



【左から】自分新聞を作ろう(概念マップ)・トロッコ(人物マップ)・走れメロス(読解マップ)

## 国語科学習指導案

授業者 萱野東小学校 吉田崇之

1. 日時 2013年2月18日(月)5限(授業研究6限)
2. 学年・組 第6学年2組 37名
3. 単元名 物語を読んで、考えを深めよう
4. 教材 海の命(補助教材:スイミー)
5. 単元目標 ○「スイミー」と「海の命」を比べて読み、登場人物の相互関係や心境、場面についての描写をとらえ、自分の考えをまとめることができる。  
○「スイミー」「海の命」を読んで考えたことを発表し合い、自分の考えを広げたり深めたりすることができる。
6. 評価規準 **【関】** 2つの作品に描かれている登場人物のつながりや心情を読み取ろうとしている。  
**【読】** ○人物や出来事、場面について、作者のしかけを読み取り、自分の考えをまとめている。  
○交流することで、考えが広まり深まることを確かめている。  
**【言】** 物語の構成を理解している。

## 7. 児童について

子どもたちは、いろいろなことを感じながら物語を読むことができる。しかし、自分の考えがどの場面やどの表現から生まれたかを、明らかにしながら読み深めることが苦手な傾向がある。根拠を明らかにして読み深めていく力をつけたい。

自分の考えを持つと意識してはいるものの、照れや間違ふことへの恐れからか、発言に抵抗を感じている子が多い。そこで、まずひとりで考える時間をしっかり取ったのち、グループで意見を交流する時間を設けた。そこでは自分の意見を聞いてもらい、また友だちの意見に賛成したり疑問を持ったりすることで自分の考えを深め、全体で**【つなげる】**時間に躊躇せず発言できるようにしたい。

## 8. 教材について

本単元は、指導要領の[C読むこと]の(1)エ「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。」、同オ「本や文章を読んで考えたことを発表し合い、自分の考えを広げたり深めたりすること。」を目標に設定している。

子どもたちは6年生で「カレーライス」と「やまなし」を学習してきた。「カレーライス」では、表現に即して登場人物の心情の変化を読み取るとともに、同年代の主人公と自分を重ね、自己を見つめる学習をした。「分かっていることを言われるのがいちばんいやなんだってことを、お父さんは分かっている」という主人公のセリフに共感し、物語の終わりで葛藤に折り合いを付ける主人公に同化している子が多かった。人物の成長を、身近に感じられる物語から読み取っていた。

「やまなし」では、「きつつきの商売」を補助教材として、登場人物や場面を比較することで、情景を豊かに想像したり、場面の描写や表現方法に着目したりして読むことができるようにと設定した。

本単元で扱う「海の命」と「スイミー」は、大切な人物が死んだり、一人だけだれよりすぐれた存在があったり、そしてその山場(クライマックス)において、主人公の激しい葛藤が描かれている点で大きな共通点がある。物

語の主人公が特定の場面で、大きな変容をはらんだ葛藤を経験するようにつくりこまれている。「海の命」において、このような作者のしかけを読みとることができるように、スモールステップとしてスイミーを扱うこととした。

## 9、指導について

指導を通して、それぞれの物語の登場人物と場面に着目して主人公の成長を読み取ることができるよう授業を展開していきたい。

スイミーでは、主人公のスイミーの行動によって場面が展開していく。葛藤の場面では、スイミーが「まぐろ(大きな魚)を追い出す方法」を考えただけでなく、「まぐろの恐怖から隠れひっそりと暮らすか まぐろとたたかい海で楽しく暮らすか。」を葛藤し、決断をして行動に移したことまでを読み取らせたい。

海の命は、海で生きる少年の成長を通し、生きることや自然とのかかわり方を考えさせてくれる物語である。主人公の太一は子どものころに「漁師になる。」「おとうといっしょに海に出る。」という夢を抱く。しかし、もぐり漁師である父は漁のさなか、瀬の主(クエ)をとろうとして水の中でこきれてしまう。この事件をきっかけに、太一の夢は変容する。

いつか瀬の主と出会うことを夢み、太一は村一番の漁師である与吉じいさに弟子入りする。与吉じいさは、一本づり漁という父とは違う漁法であったが、父の死んだ瀬で漁を行っていたからだと読み取れる。ここでしっかり父とじいさの生き様を比べて読みとることで、瀬の主と出会った時の太一の葛藤にせまれるよう準備をした。

「この魚をとらなければ、本当の一人前の漁師にはなれないのだ。」と、泣きそうになりながら思う太一。彼は、瀬の主を目の前にしながら、とるかどうか葛藤するのである。その葛藤は、もぐり漁師の父のような生き様を選ぶか一本づり漁師の与吉じいさのような生き様を選ぶかの葛藤でもある。

与吉じいさの生き様を選んだ太一は、結婚し子どもを育ててまた海の命をつないでいく。不安をもっていた母も、おだやかで満ち足りた美しいおばあさんになった。太一の一生を通して、先祖から受け継いできた海の命をつなぐ物語が完結に向かい、また太一の子どもたちに引き継がれていく。

しかし、本当に太一は瀬の主と対決しなかったことに納得しているのだろうか。最後の一文「巨大なクエを岩の穴で見かけたのにもりを打たなかったことは、もちろん太一は生涯だれにも話さなかった。」に着目して、その後の太一の行動を考え、自分の決断に折り合いをつけることも成長といえるのではないかと迫れたらと考える。

卒業を控え、思春期にさしかかった児童にとって、海の命は父との関係、尊敬できる人物との出会い、どう生きるべきかという葛藤など、さまざまな考えをもつことのできる作品である。自分を見つめて特徴を生かし、仲間をリードしていくこと。夢をもって行動し、自分を磨くこと。出会いや別れを繰り返す、自分の指針を考えること。悩み決断し実行すること。そして時には後悔もあるかもしれないこと。このような主人公たちの成長過程を読み取ることで、自分の成長と重ね合わせ、実生活におけるものの見方や感じ方を豊かに広げてくれればと思う。

10. 指導計画

時	児童の学習活動
1	二つの物語を読み比べて、気づいたことを書こう。 【海の命とスイミーを読んで、似ているところをさがそう。】 【海の命とスイミーを場面分けしよう。】
2	スイミーの人物像と登場人物の関係を読もう。 【主人公のスイミーはどんな人物だったのだろう。】 【スイミーの登場人物をまとめよう。】
3	太一の人物像と登場人物の関係を読もう。 【主人公の太一はどんな子どもだったのだろう。】 【海の命の登場人物をまとめよう。】
4	父と与吉じいさの生き様を読もう。 【父と与吉じいさの生き様を比べよう。】 【父はなぜクエとたたかったのだろう。】
5	場面と登場人物、出来事を整理してクライマックスでのスイミーの行動を考えよう。 【スイミーはいったい何を『考えた』のだろう。】 【スイミーはどのように成長したといえるか考えて書こう。】
6	場面と登場人物、出来事を整理してクライマックスでの太一の行動を考えよう。 【太一の夢はどのように変わったのだろう。】 【母にとっての海とは 太一にとっての海とは】
7	クライマックスでの太一の行動について自分の考えをまとめよう。 【太一はなぜクエをとらなかったのだろう。】 【太一はどのように成長したといえるか考えて書こう。】
本時	海の命の最後の一文に着目し、今の太一の気持ちを考えよう。 最後の一文 【なぜ『もちろん』話さなかったのだろう。】 【二つの物語を読んで、成長物語を書くとしたら、どのような場面を設定すると有効かを考えよう。】

11. 本時

○目標 登場人物の相互関係や心境、場面について振り返り、クライマックスでの太一の行動について、自分の考えをまとめることができる。

○展開

教師の発問・指示	児童の反応・活動	指導上の留意点 支援の方法
<p><b>【出会う】めあての確認</b></p> <p>《クライマックスでの太一の行動について自分の考えをまとめよう。》</p>		
<p><b>【結びつける】前時までの振り返りをする。(7分)</b></p> <p>○登場人物を思い出そう。 ○太一の夢を思い出そう。 ○P200L2 から五の終わりまで先生が読みます。</p>	<p>前時までのワークシートの確認</p>	<p>・夢、登場人物の 掲示</p>
<p><b>【向き合う】太一の行動について考えワークシートにまとめる (10分)</b></p> <p>○この時間で考えたいこと 「なぜ太一はクエをとらなかったのだろう。」理由も考えよう。</p>	<p>ワークシート⑦に考えを書く。</p>	<p>・スイミーの葛藤を 思い出させる ・挑んだ場合の結果を想像しながら考えさせる。</p>
<p><b>【つなげる①】グループで交流し、友だちの考えを聞く(5分)</b></p> <p>○グループでワークシートを回すなどして、考えの交流をしましょう。</p>		<p>・理由を聞き合う。 ・自分の考えにつけ足しても良い。</p>
<p><b>【つなげる②】全体で交流し、友だちの考えを聞く(15分)</b></p> <p>○考えたことを発表しよう。</p>	<p>・クエと父を重ねたから ・クエが海の命だと思えたから ・母の思いを知っていたから ・自分もおとうと同じように死んでしまうかもしれないから ◎自分の生き様についてまよった</p>	<p><b>評</b> これまでの学習を振り返り、太一の葛藤について、自分の考えをまとめることができる。</p>
<p><b>【振り返る】(8分)</b></p> <p>○太一の葛藤を踏まえ、太一はどのように成長したといえるかを書こう。</p>		<p>・スイミーの振り返りを思い出させる。</p>

## 授業を終えて(授業者の振り返り)

海の命とスイミーの授業案を作るにあたり、わたしは子どもたちが物語に浸って読むことができるように。そして、卒業を控えた彼らが、これらの物語を読んで成長とは何かを考え自分のこれからの生き方に生かしてほしいと考えていた。この二つを目指したことが、結果的に私の教材研究を狭めてしまい、子どもたちを教材から遠ざけてしまったのではないかと感じている。

物語に浸って読むとは、次のように定義していた。

書いてあることの情緒的な側面だけを拾い読みするのではなく、物語を構造的に読み、自分を一度中心人物から遠ざける(異化する)ことによって、子どもたちはより深く中心人物と自分を重ね合わせ(同化)、物語の世界に浸ることができるのではないか。

このための授業の組み立てについて、構造的読解力を育む授業づくりの研究部会ではとても大きな学びがあった。構造的読解力の向上を目指した授業づくりでは、単に「この物語は起承転結の構成だ。」と子どもたちがわかることや、「二つの場面構成の物語だから前と後ろの場面对比する授業展開を行えばよい。」と教師が教材研究のヒントにすることを目的にしているのではなかった。人物を比較して読むこと、場面に着目して読むこと、そして教材同士を比べながら読むことは、海の命でいうと、クライマックスの太一の葛藤に子どもたち自身が迫るための布石であった。

この点についてはワークシートや授業中の発言から子どもたちがある程度近づけていると感じたが、以下のような有効な発問が出来ていれば、さらに児童の学びが深まったと思われる。

「スイミーは食べられる危険がありながら、大きな魚にいどんだ。

海の命に同じような場面はありますか。

スイミーの葛藤のようなことは太一にも起こっていますか。

それはどの場面ですか。

太一はなぜクエをうたなかつたのだらう。」

一方、二つの物語の主人公が、夢を持ったり、大切な人を失う課題に出会ったり、葛藤して課題を解決したりしていく過程を読むことによって、「成長」という言葉を子どもたちと一緒に定義しようとしていた。しかしこのことは、物語を読み終えて子どもたち自身が感じればよいことであり、「成長物語を読む。」として教師が意味解説するものではなかったと思う。

高学年の物語教材は、「あーおもしろかった」「たのしかった」など単純に読めるものは少ない。しかし授業者がしっかり読んで効果的な授業展開を組み立てられれば、子どもたちが物語そのものの面白さに浸ることが出来ると思う。今回、私自身が読み取って面白いと感じたことを、いかに授業として再構成するかが非常に難しかった。少しでも子どもたちの学びが深まる授業をつくるために、これからも構造的読解力向上を目指した授業づくりを学んでいきたい。



海の命

組 ( )

(注) 赤字は記入例

《めあて …二つの物語を読み比べて、気づいたことを書こう。》

【海の命とスイミーを読んで、似ているところをさがそう。】

人物について	<ul style="list-style-type: none"> <li>・主人公の家族がでてくる</li> <li>・大きな魚が敵</li> </ul>
場面について	<ul style="list-style-type: none"> <li>・どちらも海が舞台の物語</li> <li>・主人公の家族が死んでしまう</li> </ul>
構成について	<ul style="list-style-type: none"> <li>・どちらも起承転結の物語</li> </ul>
違い	<ul style="list-style-type: none"> <li>・スイミーでは最後に敵を追い出すが、海の命では最後は戦わない。</li> </ul>
疑問	<ul style="list-style-type: none"> <li>・なぜ太一はクエをうたなかつたのか・・・これを探るため人物や場面に着目して次時以降読んでいく。</li> </ul>

支

- 人物と場面などに着目して、似ているところを探してみよう。
- きつつきの商売とやまなしを比べ読みしたときにも、どのような構成だったかを思い出そう。
- 似ているところが探せたら、違いも探してみよう。

起承転結の文章構成

\*4つの構成で、中心人物(主人公)の姿容が描かれることがある。

起：物語のきっかけとなる事件が発生  
(中心人物の身・心に何が起る)

承：「起」で発生した事象が推移していく

転：「承」の流れとは一転した事態となる  
(中心人物の行動・心が大きく変化する)

転の中でも、中心人物の見方・考え方や人物同士の関係が大きく変わるところを山場(クライマックス)という。

結：「起」で始まった物語の終結

【海の命とスイミーを場面分けしよう。】

参考			
スイミー			
一	〜p46 終わり	起：兄弟と楽しく暮らしていた	設定
二	〜p49 終わり	まぐろになかまを食べられた	事件(→起)
三	〜p51 終わり	承：海ですばらしいものと出会う	楽しさと自由を知る
四	〜p54 L7	転：小さな魚のきょうだいと出会う	葛藤(まぐろの恐怖と海の楽しさ・自由)
五	〜p54 終わり	「ぼくが目になるぞ」	決断
六	〜最後	結：大きな魚を追い出した	行動・夢の実現

海の命			
一	〜p192 L6	起：太一の夢「漁師になる」「おとうといっしょに海に出る」	
		太一の二つ目の夢が父の死によって変化した父のかたきをうつ	
二	〜p194 L3	承：夢に向かって与吉いさに弟子入り	
三	〜p195	村一番の漁師になつた 与吉いさの死	
四	〜p198 L5	母の思い 父の海にやってくる	
五	〜p201 L3	転：海の主との出会い	
		太一の葛藤(父の生き様と与吉いさの生き様)	
		太一の決断 行動 与吉いさを選ぶ 納得していないのか	
		最初の夢「おとうといっしょに海に出る」は実現	
		(「おとう、ここにいられたのですか。また会いに来ますから。」)	
六	〜最後結婚	結：命をつなく 村一番の漁師でありつづけた	海の命をつなく

《めあて … スイミーの人物像と登場人物の関係を読もう。》

【主人公のスイミーはどんな人物だったのだろうか。】

一 兄弟たちと楽しく暮らしていた  
一匹だけまっくら  
泳ぐのはだれよりもはやい  
いつびだけ違う

・  
・ ままままま 出会いを 経験をし

六 「ぼくが、目になる。」

【スイミーの登場人物をまとめよう。】

	登場人物	様子	比べる(共通点・相違点)
一	小さな魚のきょうだいたち	たのしくくらしていた	たのしい たられた
二	まぐろ	おなかをすかせて すっぴはやちで みさいるみたいにっくんときた	いらいもの ちびちびかなしちせよるもの
三	くらげ いせえび みなともない魚たち こんちやわかめ うなぎ いさぎんちやく	海のすばらしいもの おもしろいもの	海の中のすばらしくておもしろいもの
四 五	スイミーのとそくりの、 小さな魚のきょうだいたち	大きな魚にたられてしまっよ。 岩かげにじっとしている	じっとしている→たられない
六	大きな魚	追い出した	



《めあて ・ 父と与吉いさの生き様を読もう。》

【父と与吉いさの生き様を比べよう。】

	父の生き様	与吉いさの生き様
年齢	30〜40代？	老年 引退を考えている 「もう魚を自然に遊ばせてやりたくなさる。」
漁の種類	もぐり漁師	一本釣り漁師
漁の様子	二メートルもある大物をしとめても、自慢しない 不漁の目が十日間続いても、父は少しもかわらなかつた	毎日タイを二十ぴきとると、もう道具をかたづけ た きせつによってタイがイサキになつたりブリになつたりした
人物の性格や漁に対する考え方がわかるセリフ	「海のめぐみだからなあ」	「千びきに一びきでいいんだ。 千びきいるうち一びきをつれば、ずつとこの海で生きていけるよ」
死に方	ある日 水中でとぎれていた ロープのもう一方の先には、光る緑色の目をしたクエがいたという  もぐり漁のさなか、瀬の主と格闘し、死んでしまった 海に帰つた  【父はなぜクエとたたかつたのだろうか。】 ・もぐり漁師だから当然 ・挿し絵にも大きなクエを捕つた父がのこっている	真夏のある日 与吉いさは暑いのに、毛布をのどまでかけてねむっていた  安らかに死んだ  海に帰つた

《めあて： 場面と登場人物、出来事を整理してクライマックスでのスライミーの行動を考えよう。》

一	登場人物	出来事 ・ スライミーが思ったこと、様子
二	魚のきょうだいたち まぐろ	スライミー 兄弟たちと楽しく暮らしていた 一匹だけまぐる 泳ぐのはだれよりもはやい
三	くらげや いせえびなどの いきものたち	ある日 兄弟の死 とつぜんひとりぼっちに かわかた さびしかた たともかなしからた  すばらしいもの おもしろいものとの出会い だんだん元気をとりもどした。  【ここで終わりでもいいのではないか】
四	そっくりな魚のきょうだいたち	でもまだひとりぼっち 楽しく暮らしたい ↓ 新しい魚のきょうだいたちとの出会い  【スライミーはいたい何を『考えた』のだろう。】  ・まぐろの追い出し方 まぐろとのたたかい方 支「たたく以外に選択肢はなかったか。考えた(悩んだ)のは追い出し方だけだろうか。」 ・まぐろの恐怖から逃げひっそりと暮らすか ◎まぐろとたたかい海で楽しく暮らすか  葛藤 悩み 決断
五	大きな魚	「そうだ」大きな魚のふりをして、みんなでいつしよにおよぐ はなればなれにならないと もちばをまもること 「ぼくが、目になろう。」 ・一番狙われやすい ・危険だが自分の特徴を生かした
六	大きな魚	スライミー 大きな魚をおい出した  【スライミーはどのように成長したといえるか考えて書こう。】 スライミーでは、最初は「一匹だけ特徴はあるものの、兄弟のうちの一匹」だったスライミーが、出会いや経験、そして大きな葛藤を経て、「ぼくが目になろう。」という危険を冒すリーダーになる。

《めあて：場面と登場人物、出来事を整理してクライマックスでの太一の行動を考えよう。》

登場人物		出来事 ・ 太一が思ったこと、様子
一	父 クエ	<p><b>太一</b></p> <p>祖先がずっと住んできた海に太一もまた住んでいた</p> <p>夢①「漁師になる。」</p> <p>夢②「おとうといつしよに海に出るんだ。」 ←【どのようにかわったのだろうか。】</p> <p><b>ある日</b> 父の死 夢②「おとうのかたきをとる。」</p>
二	与吉いさ タイ	<p>村</p> <p>与吉いさに弟子入り 一番の漁師に</p> <p>与吉いさの死 感謝 悲しみ 自然に手を合わせることができた</p> <p>【二で終わりでいいのではないか】</p>
三		
四	母	<p><b>ある日</b></p> <p>【母にとつての海とは】……おとうが死んだ悲しみの海</p> <p>【太一にとつての海とは】……自由な世界</p> <p>父の海にやってくる 夢②を叶えるため</p>
五	クエ	<p>不意に夢は実現するものだ</p> <p><b>一度目のもぐり</b> クエを見つけ、もりをさして目印にした</p> <p><b>二度目のもぐり</b> 興奮しながら太一は冷静だった。永遠にここにいられるような気さえた。</p> <p><b>三度目のもぐり</b> この大魚は自分にくされたがっているのだと思った。</p> <p>こんな感情になたのは初めて</p> <p>「本当の一人前の漁師にはなれない。」泣きそう</p> <p>【太一はなぜクエを討たなかったのだろう。】WS⑦</p> <p>生き様を迷う</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・父の生き様</li> <li>◎与吉いさの生き様</li> </ul> <p>葛藤 悩み 決断</p> <p>「水の中で太一はふとほほえみ、口から銀のあらくをだした。」</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・母の悲しみ</li> <li>・クエを倒すという宿命</li> <li>・今までの葛藤</li> <li>・迷い</li> </ul> <p>↑ここまで前時</p>
六	母	<p>与吉いさの生き様を選んだこと</p> <p>太一の夢① 叶った</p> <p>夢② 叶わなかった</p> <p>夢② 叶った。『おとう、ここにおられたのですか。また会いに来ますから。』</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・おとうといつしよに海に出ることができた。</li> </ul> <p>太一</p> <p>けっこん 子ども 村一番の漁師 海の命はつながっていく</p>

《めあて ・ 場面と登場人物、出来事を整理してクライマックスでの太一の行動を考えよう。》

【太一はなぜ瀬の主(王)をうたなかつたのだろう。】

・勝負して負けて、自分もおとうと同じように死んでしまうかもしれないから。  
 ・自分の生き方を迷ったから  
 父の生き様を選ぶか与吉いさの生き様を選ぶか

【太一の『クエを討つ』という気持ちが、ガラッと変わった一文はどこだろう。】

「水の中で太一はふつとほほえみ、口から銀のあざむきをだした。」

【太一はどちらの生き様をえらんだのだろう。それがわかる文はどれだろう。】

・与吉いさの生き様

「おとう、ここにおられたのですか。」大魚は海の命だと思えた。「(太) 千びきに一びきしかとらないのだから、海の命は全く変わらない。」瀬の主を重ね合わせることで、瀬の主を殺そうとしなかった自分を納得させる。

同時こう思うことで「おとうとつよしと海に出る。」という、太一の元々の夢も叶う。

【なぜ太一は与吉いさの生き様を選んだのだろう。】

・母の思いをしていたから・死ぬのがわからなかったから・与吉いさの生き様に共感した・海の命をなくすために

支

- ・父の生き様 与吉いさの生き様を抑える
- ・母の願いを抑える
- ・太一の夢①②② 太一は父の仇りちをしたかった
- ・スイマーの葛藤を思い出させる。

WS⑦

【太一はどのように成長したといえるか考えて書こう。】

海の命では、主人公太一が夢をもち、一人の師匠の死に直面しながら、夢を追って自分を磨く。クライマックスでは大きな葛藤に直面し、海の命をつなぐ決断を下すのである。そしてその決断を生涯悩み続ける。

《めあて ・ 海の命の最後の一文に着目し、今の太一の気持ちを考えよう。》

最後の一文

「巨大なクエを岩の穴でみかけたのにもりを打たなかったとは、もちろん太一は生涯だれにも話さなかった。」

【なぜ『もちろん』話さなかったのだろう。】

話さなかったのではなく話せなかったのではないか

(痛みを乗り越える→語れることが多い)

まだ向き合えていない ふつぎれていない 今でもクエと戦いたいと思っている

おとうここにおられたのですか と思うことで何とか自分納得させようとしている。

【二つの物語を読んで、成長物語を書くとするれば、どのような場面を設定すると有効かを考えよう。】

自分を見つめて特徴を生かし、仲間をリードしていくこと。夢をもつて行動し、自分を磨くこと。出会いや別れを繰り返し、自分の指針を考えること。悩み決断し実行すること。そして時には後悔もあるかもしれない。

