

多様な「論理」に触れる国語科授業づくり —第3学年の文学的文章を「読むこと」の実践—

中田 江美

1 はじめに

令和5年度、本校国語科研究部では、説明的文章及び文学的文章を「読むこと」における授業実践を整理し、「論理」を切り口とした国語科「読むこと」カリキュラム（以下、「国語科『論理』カリキュラム（試案）」とする。）の開発を行った。国語科実践の系統性を検討するために、「論理」を切り口とすることで達成される「学びの目標」を整理し、「授業内の読み」及び「文種を貫く視点としての『論理』」を設定した。

中学年では、「学びの目標」を「他者の視点の獲得」と整理し、「授業内の読み」を『複数の視点』で読む、「文種を貫く視点としての『論理』」を「複数の『論理』」と設定した。本稿では、第3学年の文学的文章を「読むこと」の授業実践を分析・考察することで、国語科「論理」カリキュラム（試案）の妥当性を検証していきたい。

2 授業の構想

（1）単元

どのような人物か想ぞうしながら読もう（「モチモチの木」、斉藤隆介、東京書籍3年）

（2）単元デザイン

本学級の児童は、「サーカスのライオン」の学習では、物語全体を通して、気持ちやその変化が詳しく書かれている中心人物を見付け、その人物がどのような人物なのかを想像する活動を行った。その中で、中心人物の行動や様子が分かる言葉に着目しながら、自分の既有知識や生活経験と結び付けて読むことはできていたものの、「語り手」の視点を踏まえて、「複数の視点」で論理的に考えながら読むことは十分にできていない。「語り手」の視点を踏まえて、中心人物やその他の登場人物の「論理」を読むことで、登場人物の気持ちや性格、情景について、より具体的に想像しながら読む力を付けていきたい。

本教材「モチモチの木」は、中心人物である豆太が、「夜中には、じさまについてってもらわないと、一人じゃしょうべんもできない『おくびょうなやつ』」から、「一人で夜道を医者様よびに行けるほど『勇気のある子ども』」へと成長する物語である。幼い豆太の子どもらしい行動や会話などが描かれているため、児童は自分と結び付けながら共感的に読むことができる。また、冒頭部分の「全く、豆太ほどおくびょうな

やつはいない。」という書き出しから分かるように、第三者的な「語り手」によって物語が進められている。つまり、「語り手」が中心人物である豆太の性格を作っているといえる。これまでの学習において、一つの視点（「主人公の視点」）で物語文を読んできた児童にとって、「語り手」の視点を踏まえた「複数の視点」での読み方を知る契機となる教材である。第3学年のこの段階で本教材を取り扱うことで、第4学年以降の「ごんぎつね」や「大造じいさんとガン」などの物語文の学習においても、第三者である「語り手」が物語を語っているという理解のもと、物語文をより深く読むことができる。

指導にあたっては、第0次として、斉藤隆介作品を教室内に置き、児童が朝の会の時間や休憩時間等で並行読書できるようにする。このことで、本単元の学習に興味をもつことができるようにする。第一次では、これまでに学習した物語文の中心人物の性格を想起する活動を行う。このことで、既習内容を振り返るとともに、本單元においても中心人物について想像していくことを意識させ、学習の見通しをもつことができるようにする。第二次では、まず、第3時から第7時において、各場面における豆太の性格を想像する活動を行う。その際には、「語り手」が豆太やじさまなどの登場人物をどのように表現しているのかという視点を踏まえて、豆太とじさまのそれぞれの心情を読むことで、物語の中心人物の性格を具体的に想像しながら読むことができるようにしたい。具体的な手立てとしては、発問の工夫によって、読むそれぞれの人物の「心情」や「叙述」、「理由付け」を整理する。その後、第8・9時において、豆太について想像したことを「豆太プロフィールカード」にまとめ、友達と伝え合う活動を行う。このことで、再読を積み重ね、豆太の性格を多角的に捉え直すことができる。第三次では、第二次までの学習を基に、自分が選んだ斉藤隆介作品の中心人物について想像したことをプロフィールカードにまとめ、友達と伝え合う活動を行う。この言語活動を通して、児童が共通教材だけでなく、他の物語文を読む上でも、登場人物の気持ちや性格、情景について具体的に想像しながら読むことができるようにしたい。

（3）本単元の目標

- 様子や行動、気持ちや性格を表す語句の量を増し、話や文章の中で使うことができる。【知識及び技能】
- 「読むこと」において、登場人物の気持ちの変化や性格、情景について、場面の移り変わり結び付けて具体的に想像することができる。【思考力・判断力・表現力等】
- 「物語の中心人物についてプロフィールカードにまとめ、友達と伝え合う」という学習の見通しをもち、進んで文章を読んで想像したことを友達と伝え合おうとすることができる。【主体的に学習に取り組む態度】

(4) 単元計画 全11時間

第0次 斉藤隆介作品の並行読書を行う。

第一次 学習課題を確認し、学習の見通しをもつ。・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 2

第二次 「モチモチの木」を読み、豆太について想像したことを友達と伝え合う。・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 7 (本時4/7)

第三次 自分が選んだ斉藤隆介作品の中心人物について、想像したことを友達と伝え合う。・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 2

(5) 本時の目標

- 「モチモチの木」の「豆太は見た」の場面において、豆太の性格について想像したことを友達と伝え合うことができる。

(6) 本時の学習過程

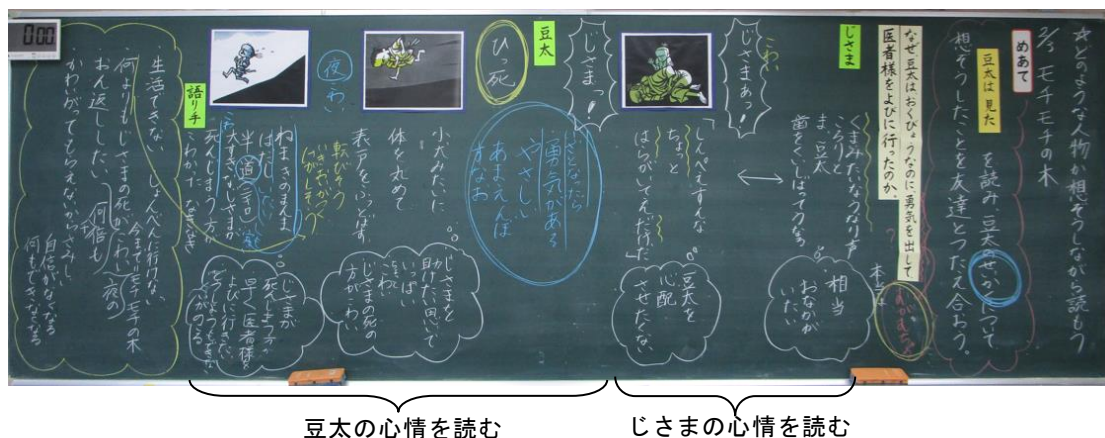
学習活動	指導上の意図と手立て	評価の観点と方法
<p>1 前時までの学習を想起する。</p> <p>2 本時の学習課題をつかむ。</p>	<p>○ これまでの場面で想像した豆太の性格を確認する。</p>	<p>● ノートの記述内容を基に、前時までの学習を想起することができる。 (活動の様子)</p>
<p>「豆太は見た」を読み、豆太のせいにかくについて想ぞうしたことを友だちと伝え合おう。</p>		
<p>3 「豆太は見た」の場面における豆太とじさまの心情を読む。</p>	<p>○ これまでの学習と同様に、発問の工夫によって、学習者の読む人物の「心情」や根拠となる「叙述」「理由付け」を整理する。</p>	<p>● 「語り手」による視点を踏まえて、豆太やじさまの気持ちを想像することができる。 (活動の様子、ノート)</p>
<p>4 豆太の性格について想像する。</p>	<p>○ これまでのノートの記述内容と本時の板書の記述内容を基に、これまでの場面と本時の場面での豆太の性格と比較させる。</p>	<p>● 豆太の性格について想像したことを、友達と伝え合うことができる。 (活動の様子、ノート)</p>
<p>5 本時の学習を振り返る。</p>	<p>○ 本時の板書やノートの記述内容を基に、本時の学習を通して思ったことや考えたことを記述させる。</p>	<p>● 本時の振り返りを書くことができる。(ノート)</p>

3 授業の実際

本単元では、第一次に、場面ごとの問いづくりを行った。第二次では、場面ごとの問いを解決するために、それぞれの場面における豆太とじさまの「論理」を読む授業を行った。

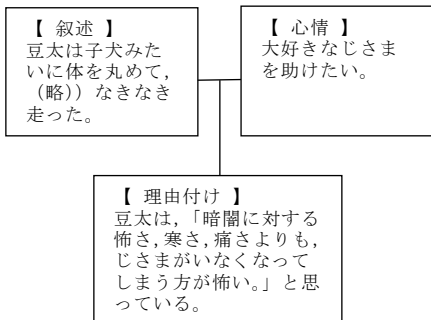
本学級の児童は、第一次では、「豆太は見た」の場面の問いを、「なぜ、豆太は、おくびょうなのに、勇気を出して医者様をよびに行ったのか。」とつくった。しかし、第二次の本時の学習を通して、児童は、問いの下線部の箇所に関して、認識に変容が見られた。児童は、読みを深める中で、「豆太は、勇気を出していたのかな？」と疑問をもち、『勇気を出して』とは教科書に書かれていない「語り手が豆太のことをずっとおくびょうだって言うから、(豆太が勇気を出したと、ぼくたちが)思い込んでいた(稿者補足)」と発言した。これは、授業によって、初読の段階では気付かなかった教材の姿が、〈他者〉として学習者の前に立ち現われたことによるものである。

このような児童の変容が見られた授業における、豆太とじさまの心情を読む学習過程での授業記録を以下に示す。

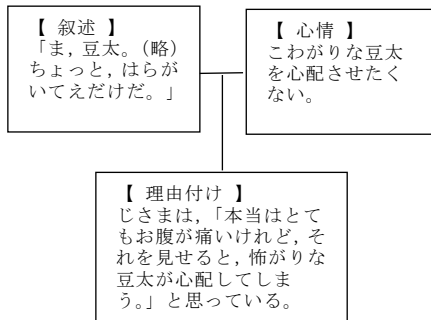


【図1 本時（第二次・第6時）の板書】

豆太についての学習者の解釈の「論理」



じさまについての学習者の解釈の「論理」



【図2 本時（第二次・第6時）における豆太とじさまについての学習者の解釈の「論理」】

「豆太は見た」の場面は、じさまが腹痛を起こす出来事から物語が始まる。そのため、じさま、豆太の順に学習者それぞれの解釈の「論理」に触れる学習過程を設定した(前頁【図1】)。また、稿者は、この学習者の「論理」を前頁の【図2】のように教材分析した。それぞれの「論理」に触れる際には、発問の工夫や既習内容の確認、動作化を取り入れることで、「叙述」「心情」「理由付け」をすみ分けて授業で扱えるようにした。

じさまの心情を読む際の発話記録は、次のとおりである。(T：教師，C：児童)

T：(じさまは、) 誰を心配させたくないの？
C：豆太。
T：どうして？
C：(豆太のことが) かわいいから。
T：それは、どこで考えたんだっけ？後ろ(既習内容をまとめた揭示物)を見ていいよ。
C：「おくびょう豆太」(既習内容をまとめた揭示物を見ている)。
T：そこだけだった？
C：「やい木い」(既習内容をまとめた揭示物を見ている)。
C：「霜月二十日のぼん」も全部。(既習内容をまとめた揭示物を見ている)。
T：ずっと読んできた中で、じさまは豆太のことを「かわいいな」と思っていることが分かったよね。だから、じさまは、かわいい豆太に心配させたくないんだね。(略)
豆太は、どんな性格の子だったっけ？
C：おくびょう。
T：おくびょうな豆太に、「はらがいてえよお。たすけてくれよお。」って言ったら、どうなる？
C：泣いちゃう。
C：えーんえーん(泣き声を上げて泣く動作をする)。
T：泣くだけ？
C：落ち着かなくて慌てちゃう。
C：きゃーきゃー(慌てふためいている動作をする)。
T：だから、こういう気持ち(心配させたくない)になったんだね。これは、じさまの優しさだけど、本当は？
C：(お腹が) めっちゃ痛い。(略) (稿者補足)

この発話記録から、発問の工夫と既習内容の確認によって、児童は、叙述を基に、じさまの「心情」、それに「理由付け」を付しながら考えることができていると分かる。

豆太の心情を読む際の発話記録は、次のとおりである。(T：教師，C：児童)

T：必死になっている豆太の様子が分かる表現は？
C：「子犬みたいに体を丸めて」
C：「表戸をふっとばして」
T：皆さん、豆太になるよ。(動作化を促す。)子犬みたいに体を丸めて、表戸をふっとばして…。
C：(教師の音読に合わせて動作化を行う)。
C：先生、なんかほんと転びそう。勢いがついて…。(略)坂道だから。
T：じゃあ、ここで豆太は、「わあ、坂道怖いよお。」って…。
C：(そう)じゃなくて、じさまが死にしまう方が怖い。
T：このときの豆太の気持ちはどうだろう？
C：じさまを助けることで頭がいっぱい。
C：いろんな気持ちがあって…。(略)じさまを助けたいけど、怖い気持ちもある。
T：怖い気持ちもあるんだね。坂道を下るときの様子は、どのように書かれてたっけ？
C：「いたくてさむくてこわかった。」(略)
T：豆太になるよ。(動作化を促す。)今、表戸をふっとばして坂道を爆走中。痛い、寒い、怖い。
C：(教師の掛け声に合わせて動作化を行う)。
T：あれ、走ってるのをやめている人がいるけど、豆太は走るのをやめるの？
C：やめない。
C：泣きながら頑張る。
T：なんで走り続けるの？
C：じさまが死ぬ方が何倍も何千倍も怖い。
C：今までじさまが優しくしてくれたから、死んだらどうしようもできなくなる。
C：あー(領きながら言っている。)悔いが残る。(稿者補足)

この発話記録から、発問の工夫と動作化によって、児童は、叙述を基に、豆太の「心情」についても同様に、「理由付け」を付しながら考えることができていると分かる。

以上のことから、発問の工夫、既習内容の確認、動作化を取り入れることで、児童は、「論理」の「叙述」、「心情」、「理由付け」を整理することができると分かった。あわせて、多様な「論理」に触れることで、登場人物の気持ちや性格、情景についてより具体的に想像しながら読むことができると明らかになった。

なお、この実践において、国語科カリキュラムを検討する上で、興味深いデータが得られた。それは、単元全体の振り返りの場面における「ヒロガルシート」記述内容である。本学級32名中15名の児童が、「語り手」に触れて記述を行っていた。その中の一人児童Sは、「じさまと語り手が豆太をどう思っているか、どこがちがうかを考えた。」

「語り手の方の気持ちから考えてみたい。」と記述している（【図3】）。国語科「論理」カリキュラム（試案）では、『語り手』の視点で読む」を第4学年に位置づけているが、その再考も必要だと考える。

【図3】児童Sのヒロガルシート

4 おわりに

本実践の成果と課題は、次のとおりである。

- 成果
 - ・ 第3学年の文学的文章を「読むこと」において、多様な「論理」に触れることで、登場人物の気持ちや性格、情景についてより具体的に想像しながら読むことができると明らかにできた。
 - ・ 多様な「論理」に触れる際に、発問の工夫や既習内容の確認、動作化によって、「心情」「叙述」「理由付け」を整理することができた。
- 課題
 - ・ 第3学年の「読むこと」において、説明的文章や他の文学的文章についても、多様な「論理」に触れることの有効性を探る必要がある。
 - ・ 多様な「論理」に触れる際に、「叙述」と「理由付け」を混同しやすい。特に、「理由付け」に関しては叙述に明示されていないため、自分の生活経験を振り返らせることで、「論理」の空所を補完させることが必要である。
 - ・ 第3学年の終盤では、「複数の視点で読む」という授業内の読みに留まらず、「語り手」の視点で読むことの可能性についても探る価値がある。

以上のことを踏まえて、授業実践を重ね、「論理」を切り口とした国語科カリキュラムの展開について検討していきたい。