

物語の全体像を具体的に想像する力を育成する国語科授業の工夫 — 「読みの視点」に注目した振り返り活動の設定を通して —

尾道市立栗原北小学校 山本 哲太郎

研究の要約

本研究は、物語の全体像を具体的に想像する力を育成する国語科授業の工夫について考察したものである。文献研究から、物語の全体像を具体的に想像する力とは、場面の移り変わりや、物語の中の大きな変容を捉えた上で、内容面だけでなく表現面にも着目し、より多くの叙述を結び付けながら、物語の世界や人物像を想像する力であるとした。この力を育成するために、「読みの視点」を用いた実践を行い、さらに、初見の文章でも、児童が自らの力で「読みの視点」を活用しながら読み深めることができるように、「情景描写からは、場面の様子だけでなく、登場人物の心情を読み取ることができることもある。」などの、「読みの視点」を用いることが効果的な場合や、読み取ることができる内容を書かせるという、学習内容の関連付けや一般化を図る振り返り活動を設定した。

これらのことにより、「読みの視点」に注目した振り返り活動を行うことは、自らの力でより多くの叙述を結び付けながら、物語の世界や人物像を想像することに寄与し、物語の全体像を具体的に想像する力を育成することに有効であることが分かった。

I 主題設定の理由

小学校学習指導要領（平成29年告示）解説国語編（以下「29解説」とする）には、「C読むこと」における「精査・解釈」とは、「文章の内容や形式に着目して読み、目的に応じて必要な情報を見付けることや、書かれていること、あるいは書かれていないことについて、具体的に想像することなどである。」¹⁾と示されている。

所属校の児童の実態として、文学的な文章においては、教師の発問や指示により「読みの視点」（会話、情景、アイテムなど）を活用しながら、文章の内容や形式に着目して読み深めることはできている。しかし、初見の文章を読む際、児童は、自らの力で「読みの視点」を活用し、物語の全体像を具体的に想像することができていないという課題がある。その原因として、学習の振り返りの重点が内容面に置かれていたことなど、「読みの視点」の自覚化を促すことが十分ではなかったことが挙げられる。そのため、「読みの視点」を他作品でも活用できる力として身に付けさせることができておらず、結果として、自らの力で物語の全体像を具体的に想像することができていなかったのだと考える。

そこで、本研究では、物語の全体像を具体的に想像する力を育成するための国語科授業の工夫について明らかにしたい。具体的には、所属校で進めている「フレームリーディング」の手法を用いた国語科授業をベースとしながら進める。その際、「読みの視点」に注目した振り返り活動を設定する。単元で扱った文章について、「読みの視点」を用いて読み

取ることができた内容を書かせるとともに、その「読みの視点」を用いることで、どのようなことを読み取れるのかという、より抽象化した内容の振り返りを書かせる。言語化させることを通して「読みの視点」を用いることの有用性を自覚化させる。そして、自ら用いることができるよう促す。これらを通して、初見の文章を読む際、児童が自らの力で「読みの視点」を活用しながら、物語の全体像を具体的に想像することができるようにする。

II 研究の基本的な考え方

1 物語の全体像を具体的に想像するとは

(1) 物語の全体像とは

小学校学習指導要領（平成29年告示、以下「29学指」とする）第5学年及び6学年2内容〔思考力、判断力、表現力等〕C読むこと(1)エには、「人物像や物語などの全体像を具体的に想像したり、表現の効果を考えたりすること。」²⁾と示されている。

「29解説」には、第3学年及び第4学年で場面の移り変わりを捉えることが、第5学年及び第6学年の物語などの全体像を捉えることへとつながっているとあり、「物語などの全体像は、登場人物や場面設定、個々の叙述などを基に、その世界や人物像を豊かに想像することで捉えられる。」³⁾と示されている。また、「人物像を具体的に想像するためには、登場人物の行動や会話、様子などを表している複数の叙述を結び付け、それらを基に性格や考え方を総合して判断することが必要である。イの指

導事項で捉えた性格や心情を踏まえ、物語などの展開と結び付けながら読んでいくことが重要である。」⁴⁾と示されている。

二瓶(2021)は物語を読むためには、物語の「出来事の流れ」を捉えることと、すべての言葉が巧みにつながりながら描かれている、その流れの中での大きな変容を読み取ることが大切であると述べている。二瓶が述べるように、物語の「出来事の流れ」や、中心人物の心情の変化などの流れの中での大きな変容は、場面ごとに区切った読みだけでは捉えることができない。そのため、場面のつながりを意識して物語の全体を捉える読みが必要となる。

「29解説」には、どの叙述に着目するのか、どの叙述とどの叙述とを結び付けるかによって、捉え方が異なり、多様に想像を広げて読むことができるとの記述もある。

これらのことから、物語の全体像とは、①「場面の移り変わり」や「全体の流れの中での大きな変容」を捉えた上で、②「様々な叙述同士を結び付けながら想像を広げていくこと」を前提として、その物語がどんな話なのか、物語の世界や人物像を一人一人が想像したもの」であると考え。

(2) 物語の全体像を具体的に想像するとは

佐藤(2017)は「多くの叙述を〈根拠〉として拾い出すと、出力される〈読み〉の確からしさは高まります。」⁵⁾と述べている。根拠となる叙述や結びつく叙述が多いほどより妥当性の高い読みとなる。

複数の叙述を結び付けながら、「登場人物の性格」などを詳しく捉えるとともに、「登場人物の性格」と「人物同士の相互関係」や「情景」など、様々な叙述同士が結びつくことで、作品の全体像をより具体的に想像できると言える。

「29解説」には、「「何が書かれているか」という内容面だけでなく、「どのように描かれているか」という表現面にも着目して読むことが、物語などの全体像を具体的にイメージすることにつながる。」⁶⁾と示されており、具体的には、「感動やユーモアなどを生み出す優れた叙述、暗示性の高い表現、メッセージや題材を強く意識させる表現などに着目しながら読むことが重要である。」⁷⁾と示されている。

これらのことから、物語の全体像を具体的に想像するためには、Ⅱ 1 (1)に述べた①・②に加え、内容面だけでなく、表現面にも着目しながらより多くの叙述を結び付け、それらの叙述を基に、自らの既知の知識や経験と結び付けながら想像することが重要であると考え。

2 「読みの視点」に注目した振り返り活動とは

(1) 「読みの視点」とは

奈須(2017)は、学びが概念的理解にまで到達して

いないという点でなかなか深刻なのは、国語科であると述べ、その理由として少なくとも三つの問題があると指摘している。第一の問題は、言語活動経験の累積が内容の実現をもたらすとの楽観的な期待に依存した授業の多さであるとし、もっと鋭角的に内容の着実な実現を目指して切り込んでいく必要があると述べている。第二の問題は、内容の指導における明示性の低さであると述べている。文の横に線を引かせる指示を例に挙げ、線を引かせる根拠や方法が明示的に指導されないまま行われているか、当該教材にのみ特殊的に妥当する根拠や方法の提示に留まったまま作業を進めさせることが多く、結果として、どのように考え、何に着目すれば、自力でそこに線が引けるようになるのか、肝心の内容に到達し得ないまま放置されてきたと述べている。第三の問題については後述する。

奈須が指摘するように、「読み取る際に手掛かりとすべきもの」、すなわち読む際の視点となるものを児童に教える必要があると考える。

所属校では、読む際の視点を児童に与え、それをもとに作品を読み進めていく手法として、青木が提唱する「フレームリーディング」を実践している。青木(2021)は「フレームリーディング」を「自分のもっているフレーム(目のつけどころ)を生かしつつ、そのフレームを更新したり、新たなフレームを獲得したりしながら文章のつながりをとらえる読みの手法」⁸⁾と定義付けている。そして、物語における12のフレームとして、描写(情景描写、暗示など)、人物(中心人物、対人物など)、変容(心情、見方・考え方など)、キーアイテム(作品中の重要なモノ、人物以外の重要な存在)などを示している。

本研究では、青木の「フレームリーディング」の手法に沿って研究を進める。また、青木が示しているこの「フレーム(目のつけどころ)」を「読みの視点」として位置付ける。

(2) 物語の全体像を想像するための「読みの視点」

を活用した読解の有効性

青木(2021)は、「人は、文章を理解する上で、自分のもっている様々なフレームを駆使していることが認知科学の知見で分かっています。国語授業において、そのフレームを子どもたちに身につけさせていくことができます。」⁹⁾と述べている。また、「「自分はこのフレームを使って文章を読んでみよう」という子どもの意識が、文章を読む上での、学びの出発点になるのです。」¹⁰⁾と述べている。

「読みの視点」を活用することで着目すべき叙述が分かる。また、青木は、「授業において、様々なフレームを身につけることができれば、次の文章を読むときの選択肢が増えます。しかも、授業という場で、読みのフレームを系統的に積み上げること

で、より効果的・効率的に、子どもが自分のフレームを駆使して読むことができると考えます。」¹³⁾と述べている。授業を通して、新たな「読みの視点」を身に付けることができれば、着目できる叙述が増えると、考える。

所属校でも、児童が教師の発問や指示により「読みの視点」を用いながら、文章の内容や形式に着目して読み深めている。

図1は、「読みの視点」を用いながら物語の全体像を想像する際のイメージ図である。この図のように、「読みの視点」を用いて読み取れたことどうしが結び付いていくことで、物語の全体像を想像する際の根拠がより確かなものとなる。全ての「読みの視点」が重なり合っている部分がその作品の主題にあたる考える。

青木は、「物語を読む最終の目的は、「自分はこの作品をこのように受け止めた」と、作品のテーマや主題を自分の言葉で表現できることです。主題とは、作品から読み手が受け止めたメッセージであると定義しています。内容を深く読めば、その分受け止める主題も深くなっていくはずです。」¹⁴⁾と述べている。

「29学指」が示す、「C読むこと」領域の構成のうち、「内容を深く読む」のは、主に精査・解釈の段階である。第5学年及び第6学年の文学的文章における、精査・解釈の段階は、「人物像や物語などの全体像を具体的に想像したり、表現の効果を考えたりすること」である。様々な「読みの視点」を用いて物語を読み、物語の全体をより具体的に想像することができれば、その分受け止める主題も深くなっていくと考えられる。

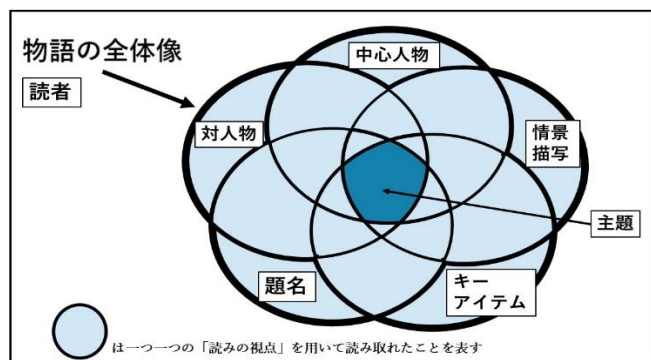


図1 「読みの視点」を用いながら物語の全体像を想像するイメージ図(稿者作成)

青木は、年齢や人生経験、心の有様などで同じ作品を読んでも捉え方が変わってくるとし、「読者自身のフレーム」を提示している。「読みの視点」を用いて読み取れたことを自らの既存の知識や経験などを結び付けながら想像することで、物語の全体像をより具体的に想像することができるようになる

考える。また、一人一人がそれぞれの「読みの視点」を用いながら、読み取ったことを全体で交流することで、読みを深めることができる。

(3) 「読みの視点」を活用した読解の課題

田村(2018)は、「「思考力・判断力・表現力等」は、「知識・技能」が未知の状況において自在に活用できることと捉えることができる。具体的には、身に付けた「知識・技能」の中から、課題の解決に必要なものを選択したり、状況に応じて適用したり、複数の「知識・技能」を場面に応じて組み合わせたりして、自在に活用できるようになっていくことを「思考力・判断力・表現力等」が育成された状態と考えることができる。」¹⁵⁾と述べている。すなわち、単元で身に付けた「読みの視点」を初見の文章に生かす力を育成することが必要である。

しかし、所属校において、初見の文章を読む際、児童がこれまで学習した「読みの視点」を用いながら、自らの力で読みを深めることができていないという課題が見られた。

(4) 「読みの視点」に注目した振り返り活動とは

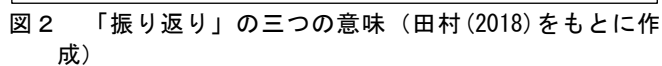
奈須(2017)は、先に挙げた三つの問題点のうちの、第三の問題点として、その教材について読解の着眼点や方略のような一定の内容を指導したとしても、それが他の文章の読解に自発的に用いられるまでに超えるべき段階として、以下の四つの段階があると述べている。1段階目はそれが本当に有効であるとの実感をもつこと。2段階目は、なぜ、有効なのか明晰に理解すること。3段階目はどのような場面で有効なのか判断できること。4段階目は教わったのとは異なる対象や場面に適合するよう自力でアレンジして実行できる程度、使用に習熟していることであると述べている。そして、これらのことができていないため、教わった方略を自発的にはほとんど用いないと指摘している。

所属校でのこれまでの単元の振り返りは、作品の内容や自己の変容に注目して行われていた。そのため、奈須が指摘しているように、その単元で学習した「方略(読みの視点)」を初見の文章の読解に自発的に用いることができるようになるための段階を超えておらず、結果として、初見の文章においてこれまで学習した「読みの視点」を用いながら、自らの力で読みを深めることができなかったのだと考える。

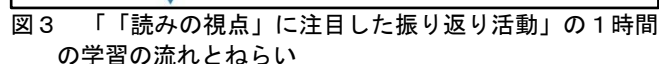
そこで、「読みの視点」に注目した振り返り活動を設定し、奈須が示す、四つの段階を超えることで、「読みの視点」を児童が初見の文章に自発的に用いることができるようになり、物語の全体像を具体的に想像することができるようになるのではないかと考える。

田村(2018)は、図2に示したように、「振り返り」の場面には大きく三つの意味があるとし、一つ

ある。」というように、読み取ることができる内容を書かせる（関連付けや一般化を図る振り返り）。これらを通して那須が示す3段階目を超えることを目指す。



これらを踏まえ、本研究では、単元の最後に「読みの視点」に注目した振り返り活動の時間を1時間設定する。「振り返り活動」の流れとしては、図3に示すとおりである。



さらに、自分が選択して読み深めた「読みの視点」について抽象化して考え、その教材に留まらず、「登場人物の心情が直接書かれていない時には、会話や行動に注目して読めばよい。」といった、目的や作品に応じた効果的な「読みの視点」の活用の仕方や「情景描写からは、場面の様子だけでなく登場人物の心情を読み取ることができることも

図4 振り返り活動で活用するシート

以上のような「振り返り活動」を設定することを通して、一人一人に「読みの視点」を意識させながらその教材の全体像を具体的に想像させることにつなげるとともに、初見の文章を読む際にも作品や目的に応じて「読みの視点」を活用し、物語の全体像を具体的に想像することができるようにする。

Ⅲ 研究の仮説及び検証の視点と方法

1 研究の仮説

文学的文章の單元において、「読みの視点」に注目した振り返り活動の設定をすれば、自らが「読みの視点」を活用し、物語の全体像を具体的に想像する力が高まるだろう。

2 検証の視点と方法

検証の視点と方法について、表1に示す。

表 1 検証の視点と方法

検証の視点	方法
「読みの視点」を用いることを通して、物語の全体像を具体的に想像することができたか。	・振り返りシート ・プレテスト ・ポストテスト
「読みの視点」に注目した振り返り活動は物語の全体像を具体的に想像する力の育成に効果的であったか。	

Ⅳ 研究授業について

- 期 間 令和6年7月2日～令和6年7月9日
- 対 象 所属校第6学年(1学級21名)
- 単元名
表現に着目して読み、考えたことを伝え合おう
「模型のまち」
(「新編 新しい国語六」東京書籍)
- 目 標
人物像や物語などの全体像を具体的に想像したり、表現の効果を考えたりすることができる。
〔思考力、判断力、表現力等〕C (1) エ
単元計画について表2に示す。

表2 単元計画

指導計画		
【本質的な問い】 ・私たちは、平和のために何ができるのだろうか。 ・どのような「読みの視点」 ⁽¹⁾ に着目して読めば、物語の全体像が捉えられるのだろうか。 【単元を貫く問い】 ・原爆が落ちたことについて他人事だった亮の、ひろしまへの見方・考え方が変容したのはなぜだろう。 【個別の問い】 (個別の問いについては、児童が作成した問いを掲載) ・なぜ題名は「模型のまち」なのか。 ・どうして模型の「まち」という言葉は平仮名なのだろう。 ・亮は川に向かってだれに手をふったのか。 ・なぜ模型のまちの色が白なのか。 ・熱でとけたガラスを見たとき、亮はどんな気持ちだったのだろうか。		
次	時	主な学習活動
一	1	学習の流れを確かめ、学習の見通しをもつとともに、全文を通読して、初発の感想や問いを書く。
二	2	「模型のまち」の構成を捉え、登場人物を確かめる。
	3	初発の感想や自ら立てた問いを踏まえながら、自分がこだわって読みたい「読みの視点」選択し、その「読みの視点」を用いて、物語を読み深める。
	4	自分が選択した「読みの視点」を用いて読み取れたことを交流し、交流した内容をもとに物語の主題を考える。
三	5	「読みの視点」に注目した振り返り活動を行う。

Ⅴ 研究授業の分析と考察

1 「読みの視点」を用いることを通して、物語の全体像を具体的に想像することができたか。

(1) プレテスト・ポストテストの概要

プレテスト、ポストテストの内容及び評価の判断基準を表3、結果を表4、表5に示す。ポストテ

ストは初見の文章を用い、「模型のまち」の単元終了後に、別領域の小単元の学習を行い、一定期間を空けた後に実施した。

表3 プレテスト・ポストテストの内容及び評価の判断基準

教材名	
プレ	「おにぎり石の伝説」 (「新編 新しい国語五」東京書籍令和6年度版)
ポスト	「銀色の裏地」 (「国語五」光村図書令和6年度版)
設問の内容	
文章を読むのに自分が使用した「読みの視点」と、その「読みの視点」を用いて読み取ることができたことを書く。	
物語の主題(作品を読んで自分が受け取ったメッセージ)と、その理由を書く。	
評価の判断基準	
評価	判断基準
A	複数の「読みの視点」を用いて、読み取ったことを効果的に結び付けながら、場面の移り変わりや全体の流れの中での大きな変容を捉えたうえで、物語の全体像を具体的に想像し、主題を書くことができています。①「読みの視点」を用いて読み取ったこと、②主題、③主題を考えた理由のいずれにも妥当性がある。
B	複数の「読みの視点」を用いて、読み取ったことを基に、場面の移り変わりや全体の流れの中での大きな変容を捉えたうえで、物語の全体像を具体的に想像し、主題を書くことができています。①「読みの視点」を用いて読み取ったこと、②主題、③主題を考えた理由のいずれにも妥当性がある。
C	「読みの視点」を一つしか用いることができていない。複数の「読みの視点」を用いることができていますが、①「読みの視点」を用いて読み取ったこと、②主題、③主題を考えた理由のいずれかに妥当性見られない。

(2) プレテスト・ポストテストによる分析

学級全体の21名のうち、プレテスト又はポストテストを欠席した5名を除く、16名で検証を行った。

表4 プレテスト及びポストテストの結果(n=16)(人)

プレテスト	評価	ポストテスト①			
		A	B	C	計(人)
	A	1	0	0	1
	B	2	2	0	4
	C	1	8(a)	2	11
	計(人)	4	10	2	16

プレテストとポストテストを比較すると、B評価以上の児童は、ポストテストでは9人増加した。表5に、プレテストとポストテストで変容のあったa児の記述を示す。(下線部分は稿者が加筆)

(1) 所属校では児童に対して、「読みの視点」を、作品を読む際の「目のつけどころ」として示している。以下の児童の記述に見られる「読みの視点」という表現は、「目のつけどころ」と児童が記したものを置き換えて表現したものである。発問等についても、同様である。

表5 a児のプレテスト・ポストテストにおける記述の一部

プレテスト	
主題	一つの小さな出来事でびみょうな関係をつくってしまう。
理由	最初のあの一言でうわさが広がり、クラスの中でびみょうな関係を作ってしまった、いつもの関係がくずれてしまったと思ったから。
「読みの視点」	
ポストテスト①	
主題	チャレンジすることが大切。
理由	上野君や高橋さんのチャレンジのおかげで、理緒も考え直し、みんな安心して楽しく過ごせるようになっていたと思ったから。
「読みの視点」	「中心人物」 理緒が中心人物。最初は、1人になり、友達の言葉にはらが立っていたけど、最後ははずむような声が出ていたから。 「題名」 高橋さんのおじいちゃんの言葉の中に銀色の裏地という言葉が出ていて、その言葉とつながっている。 「キーアイテム」(中華スープ しいたけ) きらいなものが出たらやってみようというチャレンジの場面が出ていて、そこにつながっている。

表5から、a児はプレテストでは、「読みの視点」の名前を五つ書いていたものの、「読みの視点」を用いて読み取れたこと」の欄は、どの視点についても空欄であった。主題とその理由を見ると、「登場人物（の関係）」の視点が無自覚に働いていると考えられるが、「読みの視点」を自覚的に用いることができず、結果として、物語冒頭の一部分のみの叙述に着目して、主題やその理由について記述している。一方、ポストテストでは、「中心人物」「題名」「キーアイテム」「登場人物」の視点を自覚的に用いながら、読むことができている。

「中心人物」の視点を用いて、「最初は…最後は…」と、中心人物の変容、すなわち、この作品においての「全体の流れの中での大きな変容」を捉えている。また、他の視点も用いることで、中心人物の見方・考え方を考えるきっかけとなる物語の象徴的な言葉である「銀色の裏地」（題名）、物事を前向きに捉え、チャレンジするというエピソードにつながる「しいたけ」（キーアイテム）などの叙述に着目することができている。それらを基に、物語の全体像を具体的に想像し、主題を書いている。

a児の結果から、奈須が示す四つの段階、すなわち「読みの視点」の「①有効性の実感」、「②有効性の理解」、「③どのような場面で使えるかの判断」、「④異なる場面での活用」を超えることができていると捉えることができる。

プレ、ポストテストの結果や、記述内容の変化から、作品や目的に応じて「読みの視点」を活用しながら、初見の文章を読むことが概ね出来るようになったと言える。

2 「読みの視点」に注目した振り返り活動は効果的であったか。

(1) 「読みの視点」に注目した振り返り活動の様子
第5時に「読みの視点」に注目した振り返り活動を行った。活動の大まかな流れについては、Ⅱ 2 (4)及び、図3に示している。

まず、この単元で用いた「読みの視点」について全体で整理した。次に、第3時で自分が選択した「読みの視点」を用いて、「模型のまち」の物語で読み取れたことを「振り返りシート」（図4参照）にまとめた（表6 発問Ⅰ参照）。そして、その「読みの視点」について、関連付けや一般化を図るために、目的や作品に応じた効果的な活用の仕方や、読み取ることができる内容を「振り返りシート」にまとめた（表6 発問Ⅱ参照）。

表6は、「振り返りシート」の記述の一部を抜粋したものである。B児は、「情景描写」の視点を用いる際に、「登場人物の気持ちが書かれていないときに…」と、効果的な作品の特徴を挙げている。また、C児は、抽象化した振り返りと、第5学年時での物語文の学習とを関連付けながら振り返りを書くことができている。D児や、E児についても、「登場人物」の視点について、作品の特徴に応じた活用の仕方をまとめている。

表6 発問Ⅰ、Ⅱに対する「振り返りシート」の記述の一部

発問Ⅰ	(自分が選んだ)「読みの視点」を使って、どのようなことが読み取れましたか。
【単元で扱った作品についての具体的な振り返り】	
発問Ⅱ	単元で学んだ「読みの視点」は、どのような時に使えますか。また、どのようなことが読み取れそうですか。
【関連付けや一般化を図るための抽象化した振り返り】	
情景描写 B児	登場人物の気持ちが書かれていないときに、周りの景色や登場人物の発言を見ればよい。
情景描写 C児	情景描写に注目すると、出てくる登場人物の気持ちと雰囲気(例えば注文の多い料理店では、主人公たちに色で危険がせまれていることが分かる)が読み取れる。
登場人物 D児	ちがう人物だけど特ちょうが似ている人物がいるときに、登場人物に注目するとどのようなところが似ているのか分かる。
登場人物 E児	中心人物と、他の登場人物の気持ちが合わさっている所を考えると、大事なことが分かる。
題名 F児	題名に注目すると作者がどんな意味でこの題名にしたかが分かる。

自分が選択した「読みの視点」について具体的な振り返りを書いた後、それを抽象化させた振り返りを書く展開にしたことで、全ての児童が、発問Ⅰ、Ⅱの内容を、「振り返りシート」に記述することができた。段階を経た「振り返りシート」への記述が、他作品への「読みの視点」の活用の仕方の理解につながったのではないかと考えられる。

表7は、全体交流の際の児童と教諭の発言の一部である。発表する前に、自由にペアを変えながら交

流する活動を設定したことで、発言③・④・⑤のように、他の児童が捉えた「読みの視点」の活用の仕方を自らの言葉で語ることができている。

表7 「読みの視点」に注目した振り返り活動の児童と教諭の発言の一部

G児	「登場人物」に寄り添って考えると、作者が言いたいが、物語の中で大切なキーワードが見えてくるのが分かりました。
H児	「登場人物」に注目すると、初めどう思っていて、最後にどう思っていたかが分かるから、それで「中心人物」が分かると思います。
教諭	「中心人物」が初めこう思っていて、最後こう思っていたって、言い換えるってどういうこと？
H児	AからA'（変容）が分かる。
I児③	Cさんの意見なんですけど、目の付け所は「登場人物」で、人の気持ちが書かれていないときは、自分でこんなことを考えているのかなと想像しながら読むと、分かってくると言っていました。
J児	私は、「キーアイテム」です。「キーアイテム」が出てくる所に注目すると、場面と場面のつながりが分かると思います。
a児④	「登場人物」についてまとめていた2人と話したんですけど、「登場人物」に注目して読むと、登場人物が伝えたいことや、人と人のつながりが読み取れことが分かりました。
K児	「情景描写」に着目すると、登場人物がその時に思っている気持ちが読み取れることが分かりました。
L児⑤	Fくんの意見で「題名」に着目すると、作者がどんな意味をこめてこの物語を書いたかが分かると思います。
教諭	どんな意味を込めてという所を言い換える？
M児	意図？
教諭	はい、物語の題名から、作者がこの物語に込めた「意図」が分かるよ、ということですね。

これらの児童の様子から、「振り返り活動」が奈須の示す四つの段階のうち、一つ目の段階から三つ目の段階までを超えることに寄与していると考えることができる。

表8に示されているN児の記述を見ると、「意図」という視点を用いている。N児は、この授業の前までは、「意図」という「読みの視点」を用いたことはなく、全体交流を通して、新たに使える「読みの視点」を獲得していることが分かる。

表8 N児のポストテストにおける記述の一部

ポストテスト	
主題	悪いことがあっても必ずいいことはある。
理由	理緒は最初、あかねと希恵と別れて悪いことが続いていたけど、高橋さんが言った「銀色の裏地」の意味が分かって、はずむような声が出たから。
読みの視点	「中心人物の変容」 理緒が中心人物。理由は、理緒はあかねと希恵と別れて、いやな気持ちだったけど、最後の高橋さんやお母さんの言葉で考えが変わっていることが分かる。 「意図」 高橋さんが言った「銀色の裏地」の話を聞いた時に、実はお母さんも物語の最初に同じようなことを言っていて、理緒はそのことに気付いたことでAから

A'（変容）した。

「読みの視点」に注目した振り返り活動の様子や記述内容から、抽象化した振り返りを書くことや、交流をしたことで、新たな「読みの視点」の活用の仕方を理解することができた児童がいたことが分かる。

(2) 「読みの視点」に注目した振り返り活動における児童の変容

a児は、「キーアイテム」の視点を選択し、「模型のまち」の物語を読み進めた。表9から発問Ⅰでまとめた内容を抽象化し、発問Ⅱでは、「「キーアイテム」に注目することで、場面のつながりや、そのキーアイテムに込められた意味が分かる。」とまとめている。表5に示したポストテストの記述を見ると、「キーアイテム」の視点を用いて、場面のつながりを読み取ることができている。「振り返り活動」における関連付けや一般化を図る振り返りが、ポストテストにおけるa児の変容に寄与したことが分かる。

表9 a児の「振り返りシート」の記述の一部

発問Ⅰ（自分が選んだ）「読みの視点」を使って、どのようなことが読み取れましたか。 【単元で扱った作品についての具体的な振り返り】 発問Ⅱ 単元で学んだ「読みの視点」は、どのような時に使えるですか。また、どのようなことが読み取れそうですか。 【関連付けや一般化を図るための抽象化した振り返り】	
選択した「読みの視点」	
「キーアイテム」	
I	かっちゃんのビー玉と圭太がつくった模型のまちには、つながりがあり、共通する思いが込められている。また、つくった模型のまちが白いのには、意味がある。
II	キーアイテムに注目することで、場面のつながりや、そのキーアイテムに込められた意味が分かる。

表10 ポストテスト実施後のa児の感想

感想	
a児	私は、今まで「キーアイテム」のことが分かっていなかったけど、この学習で「キーアイテム」と場面のつながりや「キーアイテム」どうしのつながりに注目すると良いことが分かりました。また、「情景描写」に注目すると、筆者の工夫や伝えたいことが読み取れることが分かりました。 この授業を通して、文章を読むとき、自然に「読みの視点」を意識するようになりました。

また、表10から、「「読みの視点」に注目した振り返り活動」を行ったことで、「読みの視点」の有用性や自覚的に用いることができる「読みの視点」が増えたことや、「読みの視点」を用いて初見の文章を読み取ることができた手応えを実感していることが分かる。

表11から、他の児童もa児と同様に、「読みの視点」に注目した振り返り活動を通して、自ら用いることができる「読みの視点」が増えたこと、また、児童が「読みの視点」の有用性や、「読みの視点」

を用いて初見の文章を読み取ることができた手応えを実感していることが分かる。

表11 ポストテスト実施後の他の児童の感想の一部

感想	
O児	ぼくの読み方が変わった所は、物語を読んでいる途中で、「読みの視点」を探しながら読むようになったことです。 「中心人物」のAからA'（変容）に注目すると、主題が考えやすくなります。
P児	（「読みの視点」に注目した振り返り活動で）みんなの意見を聞いて、使える「読みの視点」が増えました。「読みの視点」を使うと、自分の読み方がよく考えながら読むようになりました。 「情景」は周りに注目すれば、中心人物の気持ちが分かることがあること、「変容」は中心人物の気持ちが大きく変わった所を見つけることです。

以上のことから、「読みの視点」に注目した振り返り活動が、「読みの視点」の有用性の自覚化や、自覚的に用いることができる「読みの視点」の増加に寄与し、初見の文章において、自らの力で「読みの視点」を用い、作品を読み深めることにつながったと考える。

Ⅵ 研究のまとめ

1 研究の成果

- 本研究では、文学的文章を読む際の「読みの視点」に焦点をあて、「読みの視点」に注目した振り返り活動を設定した。その結果、自らの力で単元を通して学習した「読みの視点」を活用しながら、初見の文章を読むことができた。「読みの視点」を活用することで、より多くの叙述を結び付け、それらの叙述を基に、自らの既存の知識や経験と結び付けながら物語の全体像を想像することができた。このことから、「読みの視点」に注目した振り返り活動の設定は、物語の全体像を具体的に想像する力を育成することに有効であることが分かった。

2 研究の課題

- ほとんどの児童ができるようになった反面、依然として数名の児童は、複数の叙述を結び付けながら、作品全体を捉えることに課題が見られた。抽象化した「読みの視点」の活用方法は書くことができたものの、実際に他作品を読む場面で、作品の特徴に応じて効果的な「読みの視点」を峻別することができなかったことが理由として挙げられる。

3 成果と課題を踏まえた今後の方向性

- II 2 (4) で奈須が示した読解の着眼点や方略などが他の文章の読解に自発的に用いられるまでに

超えるべき四つの段階のうち、4段階目に挙げていた「教わったのとは異なる対象や場面に適合するよう自力でアレンジして実行できる程度、使用に習熟していること」を超えるためには、他の文学的文章を扱った単元において、「読みの視点」を用いた読解や、「読みの視点」についての振り返り活動を蓄積していく必要がある。その際、その作品の特徴に応じた効果的な「読みの視点」を整理していく必要がある。また、学年や発達段階に応じた「振り返り活動」を考えていく必要がある。

また、本研究では、物語の全体像を具体的に想像する力を育成するために、初見の文章において自らの力で「読みの視点」を用いて読み深めるとい、個の力に焦点を当ててきたが、一人一人が読み取ったことを、対話を通して、さらに読み深めていくための手法について考えていく必要がある。

【引用文献】

- 1) 文部科学省(平成30年a)：「小学校学習指導要領(平成29年告示)解説国語編」東洋館出版社p. 37
- 2) 文部科学省(平成29年告示)：「小学校学習指導要領」p. 37
- 3) 文部科学省(平成30年a)：前掲書p. 149
- 4) 文部科学省(平成30年a)：前掲書p. 149
- 5) 佐藤佐敏(2017)：「国語教育選書国語科授業を変えるアクティブ・リーディングー〈読みの方略〉の獲得と〈物語の法則〉の発見ー」明治図書出版p. 54
- 6) 文部科学省(平成30年a)：前掲書p. 149
- 7) 文部科学省(平成30年a)：前掲書p. 149
- 8) 青木伸生(2021)：「個別最適な学びに生きるフレームリーディングの国語授業」東洋館出版社p. 6
- 9) 青木伸生(2021)：前掲書p. 7
- 10) 青木伸生(2021)：前掲書p. 7
- 11) 青木伸生(2021)：前掲書p. 7
- 12) 青木伸生(2021)：前掲書p. 11
- 13) 田村学(2018)：「深い学び」東洋館出版社p. 36

【参考文献】

- 二瓶弘行(2021)：「二瓶弘行 物語の教材研究 令和完全版」明治図書出版
- 奈須正裕(2017)：「「資質・能力」と学びのメカニズム」東洋館出版社