

小学校国語科における想像を広げて読む力の育成

—— 読みの視点を取り入れたジグソー型学習を通して ——

長期研修員 早川 留美子

《研究の概要》

本研究は、小学校国語科の読むことの学習において、文学的な文章を想像を広げて読む力を育てることを目指したものである。文学的な文章の読み方を意識して読み、個々の読みを共有できる場を保障した、読みの視点を取り入れたジグソー型学習を行うことによって、複数の読みの視点での読み、感じ方や考え方の異なる複数の他者の読みに出会うことが、想像を広げて読む力の向上に有効であることを、授業実践を通して明らかにした。

キーワード 【国語—小 読むこと 文学的な文章 読みの視点 ジグソー型学習】

群馬県総合教育センター

分類記号：G01-02 平成28年度 259集

I 主題設定の理由

情報化・国際化が急速に進展している現在、自分の力で情報を読み取る力や、他者と協働して課題解決をする力など、社会の変化に対応することのできる力の育成が求められている。多様な情報や他者の考えを受け取り、より良く課題を解決していくためには、言葉を理解し、言葉で考え、言葉で感じ、言葉で伝えるなど、言葉の力を十分に働かせる必要がある。国語科は、言葉を通じた理解や表現及びそこで用いられる言葉そのものを学習対象とするという点で、大きな役割を担っていると言える。文学的な文章を読むことの学習においては、自分ではない登場人物の心情や、作者が語りかけてくるメッセージなどを想像し、個々の考え方や感じ方を互いに受け取りながら読みを広げていくという点で、現在求められている力と重なる部分が多い。このことから、文学的な文章を読むことの学習において、想像を広げて読む力を育てることは意義があると考えられる。

全国学力・学習状況調査報告書（平成27年8月 国立教育政策研究所）の分析結果及び、群馬県の状況をみると、国語科について、小学校では、文における主語を捉えることや、複数の情報を関連付けて理解を深めたりすることなどに課題があるとされている。特に読むことの領域においては、登場人物の相互関係を捉えることや、登場人物の行動を基にして場面の移り変わりを捉えることに課題があり、指導の充実が求められている。また、所属校においても、文学的な文章を読むことに関して、叙述を基に登場人物の心情を読み取る力が弱いという課題がある。さらに、積極的に表現できる児童の読みは他者と共有されるが、消極的な児童の読みは共有されにくいという課題も抱えている。このような課題の原因の一つとして、教師の読みが中心となっている授業展開が考えられる。児童は、教師が読み深めさせたい叙述や場面に着目し、人物の心情などについての質問に答えることで、文章を読み取っていた。つまり、児童は、自分が文章のどこに目を付けてどう読んだのかを意識することなく読んでいたのではないかと考える。また、質問に答えるという読み方は、個々の児童の読みを十分に他者と共有させることができなかつたと考える。

このような実態から、児童の想像を広げて読む力を高めるためには、以下の二点を改善することが必要であると考えられる。

- ・児童が、文学的な文章をどのように読めばよいのかを意識して読むこと
- ・一人一人の読みが尊重され、読んだことを他者と共有できる場が保障されていること

つまり、どのように読むかという視点を意識して読み、読んで考えたことを共有することが、読みの広がりを生み出し、想像を広げて読むことになると考える。

そこで、文学的な文章を読むことの学習において、読みの視点を設定し、学習形態としてジグソー学習を適用させることを考えた。ジグソー学習は、一つの学習課題を複数の小課題に分割して振り分け、解決した小課題を持ち寄って元の学習課題の理解を深めるという特徴がある。その中には、個々の考えやグループの考えを他者に伝えるという活動が組み込まれている。本研究では、学習課題を複数の小課題に振り分けて持ち寄るといった考え方を採用し、一つの文学的な文章を複数の視点で読むこととする。そして、それぞれの読みの視点で読んだことを伝え合うことで、複数の読みの視点を獲得し、複眼的な読みを促すことができると考えた。このような学習形態を指導計画の中に位置付けた、読みの視点を取り入れたジグソー型学習を構想し、活用することとした。

以上のことから、文学的な文章を読むことの領域において、児童に読みの視点を意識させ、各自が読み取り、考えたり感じたりしたことを伝え合う活動を設定することで、想像を広げて読む力を育てることができると考え、本主題を設定した。

II 研究のねらい

小学校国語科の文学的な文章を読むことの学習において、読みの視点を増やしながら読み、考えたり感じたりしたことを他者と交流することが、想像を広げて読む力を育てるために有効であることを、実践を通して明らかにする。

Ⅲ 研究仮説（研究の見通し）

読みの視点を取り入れたジグソー型学習を行えば、読みの視点で読んで考えたことや感じたことを繰り返し伝え合う中で、読みの視点を増やし、想像を広げて読む力を身に付けることができるだろう。

Ⅳ 研究の内容

1 想像を広げて読むとは

小学校学習指導要領国語では、読むことの指導事項のうち「文学的な文章の解釈」と「自分の考えの形成と交流」について表1のように二学年まとめて示されている。本研究では、この二項を基に、想像を広げて読むことを表2のように考える。

表1 小学校学習指導要領 国語 C読むこと 指導事項

| | 第1年及び第2学年 | 第3学年及び第4学年 | 第5学年及び第6学年 |
|--------------------------------------|---|---|---|
| の 解 釈 的 な 文 章 | 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。 | 場面の移り変わりに注意しながら、登場人物の性格や気持ちの変化、情景などについて叙述を基に想像して読む。 | 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。 |
| 形 成 と 交 流 の 考 え | 文章の内容と自分の経験とを結び付けて、自分の思いや考えたことをまとめ、発表し合うこと。 | 文章を読んで考えたことを発表し合い、一人一人の感じ方について違いのあることに気付くこと。 | 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。 |

表2 本研究における想像を広げて読むこと

| 想像を広げて読むこと |
|--|
| 文学的な文章を読んで、登場人物の言動や場面の様子などの叙述から、登場人物の人柄や気持ちの変化、情景などについて想像し、考えたり感じたりしたことを伝え合うことで、自分の読みを再構築していくこと。 |

2 読みの視点とは

文学的な文章を読む際に、読み手がこのことを意識して読もうとする手掛かりのことを、一般的に読みの視点と呼ぶ。本研究では、小学校の発達段階における指導事項を包括して作品を捉えることができる視点として、一般的に使われている読みの視点を三つに集約した。三つの読みの視点は、人物読み・山場読み・題名読みである。人物読みは登場人物の言動に視点を当てた読み方、山場読みは山場となる場面やクライマックスに視点を当てた読み方、題名読みは作品を象徴する言葉に視点を当てた読み方と考える。

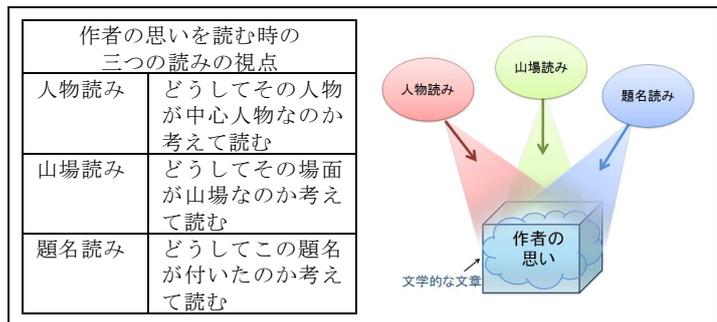


図1 三つの読みの視点で作者の思いを読むイメージ図

また、この三つの読みの視点は、作品に込められた作者の思いについて考えるという課題に向かう視点として設定する（図1）。作者の思いについては、物語の主題と考え、作品が語りかけてくるメッセージであり、読み手が文学的な文章から受け取るものとする。この課題解決に向けて読みの視点で読むことで、児童は、登場人物の言動や場面の様子などの叙述を基にして、登場人物の人柄や気持ちの変化、情景などについて想像して読むことができると考える。

3 読みの視点を取り入れたジグソー型学習とは

ジグソー学習やジグソー法などと呼ばれる学習方法については、東京大学による大学発教育支援コンソーシアム推進機構（CoREF）の「知識構成型ジグソー法」などをはじめとする様々な実践があるが、基本形態としては、一つの学習課題を複数の小課題に分割して振り分け、解決した小課題を持ち寄って元の学習課題の理解を深めるという特徴がある。先行実践例としては、複数の登場人物を一人ずつ分担して、それぞれの登場人物の視点で作品を捉えさせるものや、複数の場面を一場面ずつ割り当てて読ませるものなどがあるが、こうした実践は物語を丸ごと捉えて読むことが難しい。登場人物や場面はそれぞれ関わって一つの物語が描かれていることを考えると、物語を丸ごと捉えて読む

ことができなければ、想像を広げて読むことはできない。そこで本研究では、文学的な文章を読むという学習課題に向かう小課題に、前項の読みの視点を担わせる学習方法を考え、読みの視点を取り入れたジグソー型学習と呼ぶこととした。

読みの視点を取り入れたジグソー型学習は、図2のように行う。エキスパートグループでは同じ読みの視点で読んだ者同士で互いの読みを伝え合い、ジグソーグループでは異なる読みの視点で読んだ者同士で互いの読みを伝え合う。クロストークでは全員で読みを共有し、より様々な読みに出会うことができる。個々の児童の読みは、知識や経験、思いなどの違いから、考え方や感じ方、表現の仕方が多様であると考えられることから、自分とは異なる他者とそれぞれの読みを伝え合うことを繰り返すことで、初めの個の読みと比較して、読みを再構築することができる。このことが、想像を広げて読む力を育てることになると考えた。本研究の構想図は図3に示す。

また、読みの視点を取り入れたジグソー型学習は次頁表3のように、想像を広げて読むための基盤を作る過程（つかむ）、想像を広げて読む過程（ひろげる）、想像を広げて読む読み方を確かめる過程（ふりかえる）の三つの過程で構成するものとした。

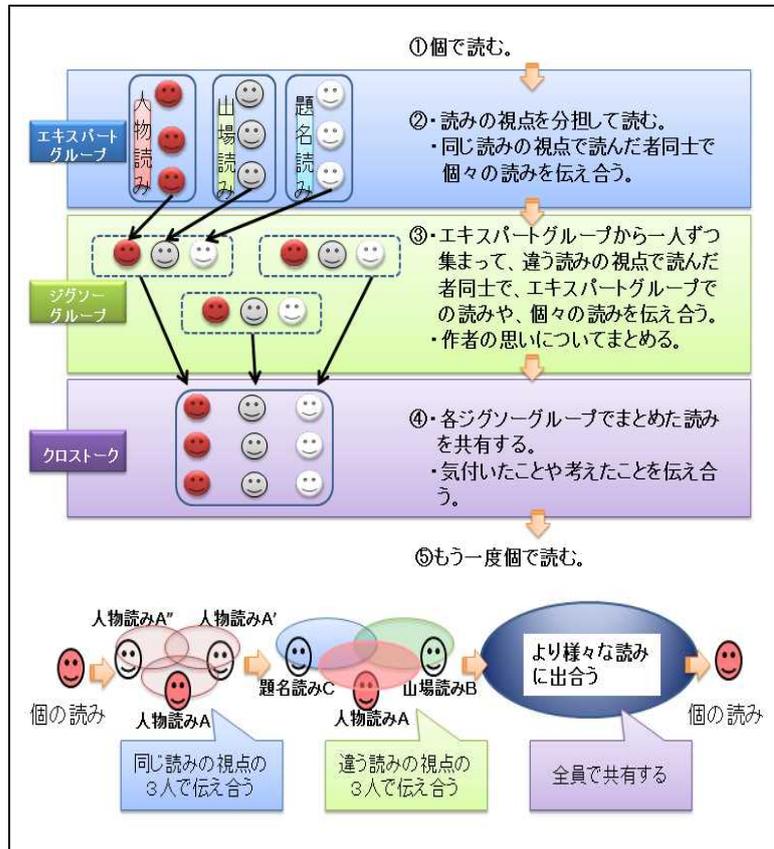


図2 読みの視点を取り入れたジグソー型学習

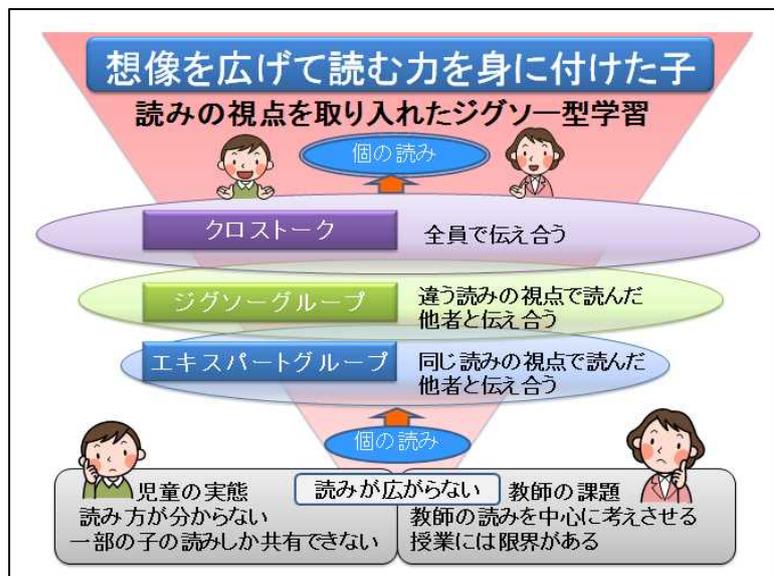


図3 研究構想図

表3 読みの視点を取り入れたジグソー型学習を位置付けた指導計画

| 【ジグソー型学習で使用する用語】 | | | | | | | | |
|---|----|---|----------|----------|------|----|------------|---|
| エキスパートグループ：同じ読みの視点を持つ者同士で伝え合うグループ（3人グループ） | | | | | | | | |
| ジグソーグループ：違う読みの視点を持つ者同士で伝え合うグループ（3人グループ） | | | | | | | | |
| クロストーク：ジグソーグループで話し合った内容を全員で共有する活動（学級全体） | | | | | | | | |
| 過程 | 時間 | ○主な学習活動 | く）学習のめあて | ◆指導上の留意点 | 学習課題 | 評価 | 学習形態の変化 | |
| | | | | | | 関 | 読 | 言 |
| 学習課題を理解し、想像を広げて読むための基盤を作る | | | | | | | | |
| つかむ | 1 | 〈学習課題を知り、学習の見通しを持つ〉 ○学習課題を理解し、学習の見通しを持つ。 物語に込められてる作者の思いについて話し合おう。 ○範読を聞く。 ○語句の意味を確かめる。 ○音読練習をする。 ○作者の思いについて個の読みを持つ。 ◆考えたことや感じたことを伝え合うことで読みを広げていくことをつかませる。 | | | ○ | | 【一斉】 | |
| | 2 | 〈想像を広げて読むために必要な情報を理解する〉 ○黙読をする。 ○物語の土台（どだい）となる場所（どこ）、登場人物（だれ）、時間（いつ）を表に整理する。 ○教材文の文章構造、時代背景、作者の生い立ちなどについて知る。 ◆想像を広げるための基礎部分の知識となる情報を共通理解させる。 | | | | ○ | | |
| 読みの視点で読み、個々の読みを他者と交流させながら、想像を広げて読む | | | | | | | | |
| ひろげる | 3 | 〈同じ読みの視点で読んだことを伝え合う（エキスパートグループ）〉 ○読みの視点での読み方を知り、読みの視点を受け持つ。 A 人物読み（どうしてその人物が中心人物なのかを考えて読む） B 山場読み（どうしてその場面が山場なのかを考えて読む） C 題名読み（どうしてその題名が付いたのかを考えて読む） ○受け持った読みの視点で個々に読む。 ◆児童のこだわりや興味を大切に読みさせるようにする。 | | | ○ | | 【個】 | |
| | 4 | ○黙読をする。 ○同じ読みの視点を持つ者同士でエキスパートグループを作る。 ○各自の読みを伝え合い、作者の思いについて話し合う。 ○エキスパートグループで話し合ったことを、ジグソーグループで伝えられるように準備する。 ◆児童の考えに共感しつつ多様な意見を引き出すよう声かけをする。 | | | | ○ | 【グループ】 | |
| | 5 | 〈違う読みの視点で読んだことを伝え合う（ジグソーグループ）〉 ○黙読をする。 ○違う読みの視点を持つ者同士でジグソーグループを作る。 ○それぞれの読みの視点で読んで考えたことを伝え合い、作者の思いについて話し合う。 ○ジグソーグループで話し合ったことを、クロストークで伝えられるように準備する。 ◆友達の考えとの異同や友達の考えのよさなどに気付かせる。 | | | | ○ | 【グループ】 | |
| | 6 | 〈全員で読みを共有する（クロストーク）〉 ○黙読をする。 ○ジグソーグループで話し合ったことを全員で共有し、感じたり考えたりしたことを交流する。 ◆グループ活動や児童の記述にあった読みの中で話題にならなかった読みを必要に応じて紹介する。 〈作者の思いについて自分の考えを持つ（個での読み）〉 ○作者の思いについてもう一度個の読みを持つ。 ◆クロストークで得た情報を生かして個々の読みを持たせる。 | | | | ○ | 【一斉】 | |
| 自分の読みを振り返り、想像を広げて読む読み方を確かめる | | | | | | | | |
| ふりかえる | 7 | 〈学習のまとめをする〉 ○黙読をする。 ○読みの変容を確かめる。 ○想像を広げて読む読み方の理解を深める。 ◆普段から使える読み方として三つの読みの視点を意識させる。 | | | | ○ | 【一斉】 | |

V 研究の計画と方法

1 授業実践の概要

| | |
|-------|--|
| 対象 | 研究協力校 小学校第4学年 28名 |
| 期間 | 平成28年9月27日～10月6日（7時間） |
| 単元名 | 作者の思いについて話し合おう 「ごんぎつね」 |
| 単元の目標 | ・場面の移り変わりや登場人物の気持ちなどについて、叙述を基に想像を広げて読むことができる。 ・文章を読んで考えたことを伝え合い、一人一人の考え方や感じ方に違いがあることに気付くことができる。 |

2 検証計画

| 検証の観点 | 検証の方法 |
|--|----------------------------|
| 読みの視点を取り入れたジグソー型学習で、人物読み、山場読み、題名読みの視点で読み、考えたことや感じたことを伝え合ったことは、複数の視点での多面的な読みを促し、想像を広げて読む力を伸長することに有効であったか。 | ・児童の記述 ・児童の発話 ・児童の様子 |

3 抽出児童

| | |
|---|---|
| A | 物語文を読むことは好きだと言っているが、場面の様子や登場人物の言動を詳しく読む力が弱く、評価テストではなかなか成果を上げられない。読みの視点で読み、考えたことや感じたことを伝え合うことを通して、叙述を基に登場人物の気持ちの変化や場面の移り変わりなどについて想像を広げて読んで欲しい。 |
| B | 積極的に意見を言うことが多い。語彙が豊富で話しぶりに説得力がある。しかし、文章の記述を見落とししたり、相手の話を聞く時に集中力を欠いたりする面が見られる。友達の読みを受け取りながら、自分とは異なる考え方や感じ方があることに気付き、多面的に読む力を身に付けて欲しい。 |

4 評価規準

| | |
|---------------------|---|
| 国語への関心・意欲 ・態度 | 物語に興味を持ち、心に残ったことを大切にしながら進んで読もうとしている。 |
| 読む能力 | 場面の移り変わりや登場人物の気持ちなどについて想像を広げ、一人一人の考え方や感じ方の違いに気付きながら読んでいる。 |
| 言語についての知識 ・理解・技能 | 言葉には、考えたことや思ったことを表す働きがあることに気付くことができる。 |

5 指導計画（全7時間）

資料参照

VI 研究の結果と考察

1 つかむ過程

学習課題を提示し、物語文に込められている作者の思いを、読み手として感じながら読む学習であることを話した。「作者の思いは一つではないかも知れない」という児童の発言から、色々な考え方や感じ方を伝え合って読みを広げていくことを確認することができた。また、物語の土台となる、場所、人物、時間を、時系列に表にまとめながら読むことによって、中心となる登場人物の他にも、物

語の語り手など、物語の展開に関わる登場人物の存在に改めて気付く児童もいた。

これらのことから、作者の思いに向かうという学習課題の理解と、大まかな物語の設定などについて把握することは、想像を広げて読むための基盤作りとなったと考える。

2 ひろげる過程

エキスパートグループ

(1) 受け持った読みの視点で読んだ時

①全体の状況

第3時では、三つの読みの視点を説明して分担した(表4)。当初はどうしたら良いかわからないといった様子の児童が数名見られたが、指示を変えずに繰り返すことに徹すると、各自が黙読を始め、やがてノートに自分の考えを書き出した。受け持った読みの視点に沿った読みができ、ノートに考えたことや感じたことが記述できた児童の割合と、児童の記述の例を図4に示す。これらのことから、多くの児童は、読みの視点を持つれば、その視点で自分の読みをすることができるようになっていくと考える。

②抽出児の状況

抽出児Aは、第1時の、読みの視点を持つ前の個の読みにおいて、登場人物であるごんの人柄に関心を持ち「やんちゃ」「気まぐれ」「いい子」などの言葉を用いて感じたことを表現していた。人物読みの視点を持つと「ごんは『あんないたずらしなけりゃ良かった』と思った」や「兵十は『うわあ、ぬすつとぎつねめ』とどなり立てた」という叙述に着目するようになった(P.11図13)。このことから、抽出児Aは、人物読みの視点で読むことによって、登場人物の言動を中心に読むことを意識して読み、登場人物の言動と人柄を関連付けて読むことができるようになったと考えられる。

抽出児Bは、山場読みを受け持った。「一体山場はどこなんだ」というつぶやきからは、山場となる場面を探しながら読むようになっている様子が見えた。ノートに考えを記述すると近くの席の山場読みを受け持った児童の記述を知りたいというような素振りを見せた。これは、自分と同じ視点で読んだ他者の読みに興味を持ち、自分の読みと比較したいという思いがあったからではないかと考える。抽出児Bは、登場人物ごんが撃たれる場面を取り上げて主題についての考えを書いたことから、山場読みの視点で登場人物の言動に着目し、作者の思いを考えながら読むことができたと考えられる(P.11図13)。

表4 三つの読みの視点と教師の説明

| | |
|------|---|
| 人物読み | 中心人物は誰だろう、作者はどの様なことが伝えたくて、この人物を中心人物にしたのだろうか、と考えながら読みましょう。中心人物とは、ある出来事を通して大きく変わる人物のことです。 |
| 山場読み | 山場はどこだろう、作者はどの様なことが伝えたくてこの場面を山場にしたのだろうか、と考えながら読みましょう。山場とは、中心人物が大きく変わるきっかけとなる場面のことです。 |
| 題名読み | 作者はこの物語からどの様なことを伝えたくてこの題名を付けたのでしょうか。題名に使われている言葉に注意して読みましょう。 |

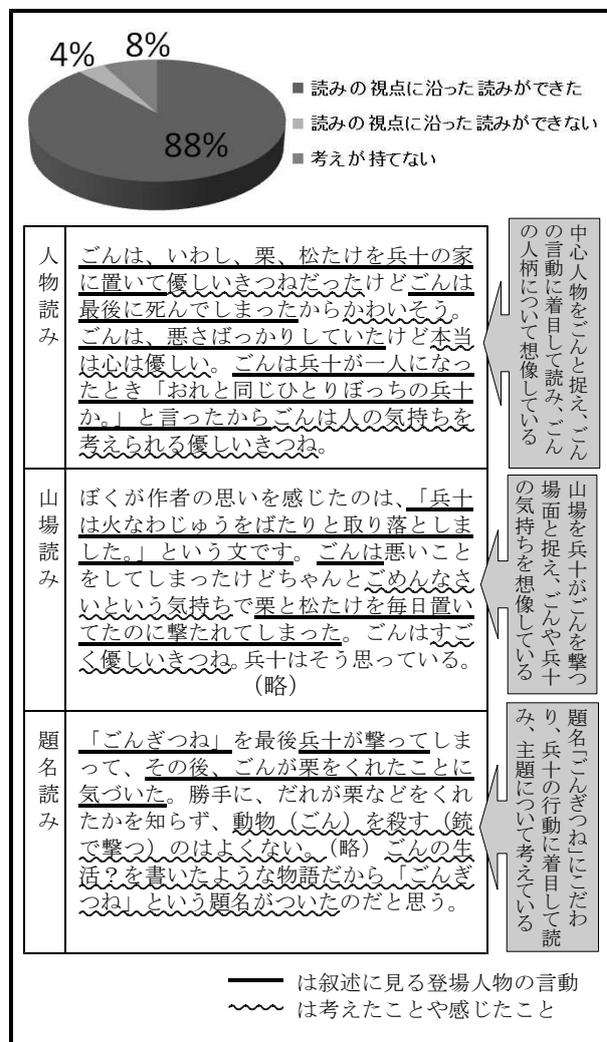


図4 読みの視点に沿って読んだ児童の割合と記述の一例

(2) 伝え合いの時

①全体の状況

初めは順番にノートに書いた個々の読みを発表していたが、グループ内の一人が、友達の記事に同感したり疑問を持ったりするつぶやきを発すると、その言葉に反応して他の児童も考えたことや感じたことを伝え合い始めた(図5)。

児童の会話には、表5のような発語が見られた。人物読みでは、登場人物の言動に着目し、人柄や気持ちについて想像していることが分かる。山場読みでは、山場となる場面を中心に話題にし、登場人物の気持ちの変化や主題について想像していることが分かる。題名読みでは、どうしてこの題名が付いたのかを起点にして、物語を通して感じ取ることができる登場人物の印象や作者の姿、物語が書かれた意味などについて想像した読みをしていることが分かる。

また個々の児童の言葉は、「わたしも」のように友達の読みに同意する言葉や「あっ、分かった」などの気付きを表す言葉、「だから」や「それで」といった友達の意見を引き取る言葉などでつながった。「ごんは兵十のおっかあを殺しちゃった」と言った友達に対し、「ごんが殺した訳ではないよ、ごんは自分のせいだと勝手に思ってるんだよ」と返している会話もあり、相互に読みの捉え直しを促す場となった。共感的な言葉や同意を表す言葉、疑問や気付きを表す言葉が、もう一度読み直そうとする思考に働きかけ、個々の児童の考え方や感じ方を広げる重要な役目を果たしたことが分かる。

これらのことから、同じ読みの視点で読んだ他者と伝え合うことは、話題が焦点化することで互いの考え方や感じ方の違いに気付き、他者の読みを詳しく聞きたい、似ている考えに付け足したい、という思いを引き出し、読みを広げることができたと考える。

②抽出児の状況

抽出児Aは、普段は発言が控えめだが、本時では積極的に自分の考えを述べる様子が見られた。会話が行き詰まると、再読を意図して友達に音読を聞かせる場面もあり、考えの根拠を叙述に求めようとする姿が見られた。抽出児Aの所属するエキスパートグループの会話は次頁図6のようになった。抽出児Aは、3人という少人数の中で、安心感を持ち、読んで考えたことや感じたことを自分の言葉で話すことができた。また、登場人物の言動と人柄や気持ちについて、同じ視点で友達と伝え合っているという認識も生まれた。これらのことから、抽出児Aは、エキスパートグループで伝え合うことを通して、考えを補強したり新たな感じ方に出合ったりして、想像を広げて読むことができたと考えられる。

抽出児Bは、各自がノートに書いてあることを発表し終わった後、率先して自分の考えを発言した。抽出児Bの所属するグループの会話は次頁図7のようになった。抽出児Bは、友達をつぶやきをきっかけにして、この物語には二つの山場があると考えを整理した。また、登場人物の気持ちの



図5 考えたことや感じたことを伝え合う児童の様子

表5 エキスパートグループでの発語の一例

| | 登場人物の人柄や気持ち、場面の様子、主題などに関する発語の一例 | 共感や問いかけ等に関する発語 |
|------|---|--|
| 人物読み | <ul style="list-style-type: none"> ・ごんは一人ぼっちだからいたずらしてる ・ごんは「おれと同じ一人ぼっちの兵十か」と言っている 人の気持ちを考えられる ・ごんは何もすることがないからいたずらをしているのでは 悪気はない ・兵十はごんが死んで後悔している | <ul style="list-style-type: none"> ・あ、そうか ・俺たちの意見を聞いて、何か思ったら言っていよ・もしかしたら・だって |
| 山場読み | <ul style="list-style-type: none"> ・ごんは悪いことしたのにいいことしたと思っただんだ ・ごんは「あんないたずらしなけりゃよかった」って後悔してる ・すぐ人を疑っちゃだめ ・兵十はごんを悪いやつだと思った でも撃った瞬間いいやつだと気付いた | <ul style="list-style-type: none"> ・きつと・理由は？・だから ・そう考えると ・それも賛成なんだけど、わたしの考えは— ・〇〇君は(どう思う)？・(じや、一分間考えよう・あっ分かった・～なのは、ここかな(教科書を示して) ・俺もそんなこと考えたよ |
| 題名読み | <ul style="list-style-type: none"> ・題名が「兵十」じゃないのは、それだけごんのことをくわしく書きたかったから ・ごんが悪い訳ではない でも兵十が悪いわけでもない ・ごんぎつねが新美南吉さんなんだ ・何で「わたし」っていう人がお話ししたかっていうと、わたしに、こういうことがあったんだよって教えた人がいたから | |

変化に気付くこともできた。これらのことから、抽出児Bは、自分の読みを伝え、友達の読みを注意深く聞くことで、自分の読みと友達の読みを比べ、同意したり疑問を持ったりしながら、読み直しをすることができたと考える。

| | |
|--|--|
| <p>S 2 : わたし中心人物知ってる。絶対ごんだよ。 S 1 : <u>もしかしたら兵十かも知れないじゃない</u>。(略) S 2 : <u>本当はいたずらしたくないんじゃない?</u> S 3 : <u>一人ぼっちだからいたずらして、でも本当は優しいって思う。</u> S 2 : <u>反省してるんだよきつと。やってしまったことを。(略)</u> S 1 : <u>でもだいたいさ、このごんはさ、どうしていたずらをするようになったらう。何となくそれがずっと気になってたんだ。ここには書いてない深いことがあるんかもね。</u> S 2 : そりゃあそうだよ。 S 1 : 作者の思いつて何? S 3 : ごんは本当は優しいってこと。 S 2 : <u>どうして一人ぼっちだといたずらするの?</u> S 1 : <u>ここには書ききれない深いことが書いてあるんだよ。それを考える。真剣に考えよう。</u> (略) <u>わたしは、何となく、一人ぼっちだと他人の気持ちを考えられないから、多分いたずらをするにはできちゃうんだと思う。</u> S 2 : <u>本当は遊びたいんかね。</u> S 1 : <u>遊んであげないから、いじわる、いたずらする。一人だと・・・</u> S 2 : さびしい。 S 1 : うん、さびしいけどさあ、 S 2 : 兵十だって一人ぼっちじゃん。 S 1 : 多分、一人だと他人の気持ちが考えられないんだよ。二人でいれば気持ちが組み合うわけ。 S 2 : <u>でも、あの、兵十が撃っちゃったからなあ。仲間としては触れ合えるのに。</u> S 1 : <u>だから、そこが分かるのが「あんないたずらしなけりゃよかった」ってことでさあ。</u> <u>兵十の思い考えてたからあんまいたずらしなくなったわけじゃん。</u> (略)</p> | <p>中心人物はごんだと確信している友達に対し、人物読みからの別の視点での読みを促している</p> <p>S2, S3の会話を聞き、ごんの行動に対する疑問を持った</p> <p>友達に感じたことを話しながら、ごんの気持ちを推測している</p> <p>本当は遊びたいというごんの気持ちに関する友達の言葉から、遊びたい気持ちといたずらに関連付けて読んでいる</p> <p>友達の言葉を受け、ごんの心内語に着目し、ごんの気持ちの変化を想像している</p> |
| <p>—— は抽出児Aの発語 - - - - は他の児童の発語</p> | <p>S 1 が抽出児A</p> |

図6 抽出児Aが所属するエキスパートグループの話し合いの一部(人物読み)

| | |
|--|---|
| <p>S 1 : <u>一番盛り上がったって思うところ言ってみよう。おれは火縄銃で撃たれちゃったところかな。</u> S 2 : <u>それも賛成なんだけど、わたしの考えは、ごんは兵十に毎日毎日くりや松たけなんが</u> <u>を持って行って、そこんところが盛り上がっていると思う。</u> (略) S 2 : <u>ねえ、ちょっといい? 思ったんだけどさ、どうしてごんはいたずらとかをしたんだらう。</u> <u>って思ったんだけど。</u> S 1 : <u>それ誰がやるんだ? 山場? いたずらしたところは山になっているかな。</u> S 2 : <u>だってさ、一番盛り上がっているところだからさ、なるんじゃない。</u> S 1 : <u>なんでごんぎつねっていう題名かは題名読みだよ。</u> S 2 : <u>だから一番盛り上がっているところ・・・</u> S 3 : <u>盛り上がっているところ・・・</u> S 1 : <u>おれは最後だと思うね、あ、それかうなぎ・・・一番最初の・・・</u> S 2 : ああ! S 3 : これ? S 1 : <u>うなぎのところだと思う。これがきっかけの訳じゃん。</u> S 2 : だね。この、このさあ、 S 1 : <u>あつ、分かった! ここが、きっかけで、変わってるじゃん、ごんが! つまりここが山場なんじゃない?</u> S 2 : だね! 最初のいたずらが一番の山? (略) S 3 : <u>優しくなったのここかな・・・</u> S 1 : <u>いわし?</u> S 3 : <u>ごん、かわったんじゃない、ここから。お葬式。葬式でごんが変わったんじゃない? だからそれで優しくなったか・・・</u></p> | <p>自分の考えを率先して言ったことにより、友達の考えを引き出している</p> <p>山場は「ごんが火縄銃で撃たれたところ」であるという抽出児Bの考えにより、友達の考えが引き出された</p> <p>山場読みを意識して読んでいる</p> <p>最後の場面より、ごんのいたずらが気になるS2の読みから、もう一つの山場を捉えた</p> <p>友達のつぶやきからごんの変化を捉えた</p> <p>友達のつぶやきから、ごんの変化を捉えた</p> |
| <p>—— は抽出児Aの発語 - - - - は他の児童の発語</p> | <p>S 1 が抽出児B</p> |

図7 抽出児Bが所属するエキスパートグループの話し合いの一部(山場読み)

ジグソーグループ

(1) 全体の状況

エキスパートグループの時と比べると発語がやや少なくなったグループもあった。これは、話し合ったことをまとめ、ホワイトボードに書く作業が付加されていたためと考えられる(図8)。しかし、発語としては表出しなかったが、ホワイトボードの記述からは「作者の思いは、優しい気持ちがあれば優しくなれる、だから作者は中心人物であるごんを題名にも書いた」や「(ごんは)兵十のおっかあが亡くなる前はいたずらばかりしていたけど、亡くなってからは

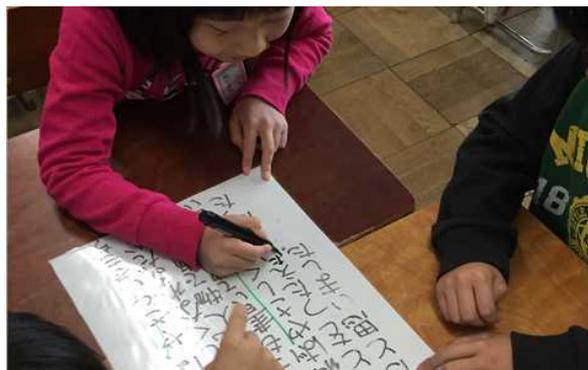


図8 ホワイトボードに考えを書く児童の様子

優しくなった、人に大きな影響があると態度が変わる」など、兵十の母親の死を山場と捉えた山場読みや、ごんを中心人物と捉えた人物読み、物語「ごんぎつね」を書いた訳を探る題名読みの視点を反映させた読みが見られた。このことから、ジグソーグループの活動は、複数の読みの視点での読みを受け取り、読みの視点を増やして物語を読むことにつながったと考える。

(2) 抽出児の状況

抽出児Aのグループは、普段から発言力のある児童が中心になって「山場読みは、ごんがさびしいからいたずらをして、人物読みは、一人ぼっちだからいたずらをしている、題名読みは、ごんのことをそれだけ詳しく書きたかった」と、それぞれの読みの視点で読んだことを声に出して確認した。その後、共通点と相違点について話題とし、作者がごんのことを中心に置いて物語を展開したのは、ごんの孤独や不器用な優しさを伝えたかったからだ、という作者の思いに辿り着いた(図9)。抽出児Aは、ジグソーグループの活動について「少し難しかったけど詳しく深く知ることができたので良いと思った」と授業の感想を振り返っていることから、違う読みの視点での読みの獲得を自覚することができたと考えられる。

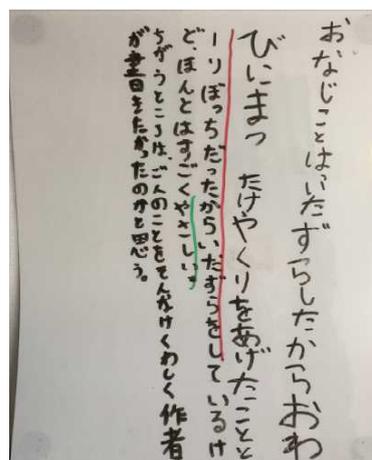


図9 抽出児Aのグループのホワイトボード

抽出児Bは、人物読みの友達が「(ごんの)いたずらをするのが遊びたいって気持ちだと思う」という言葉を聞くと、「あ、ぼくもそう書いた」と同意を示す様子が見られた。抽出児Bは「悪ふざけでいたずらをする(銃で撃たれてしまい)取り返しのつかないことになる」という読みにこだわりがあったが、人物読みの友達の「一人ぼっち」という発言をきっかけにして、中心人物ごんの心内語「おれと同じ一人ぼっちの兵十か」という叙述に着目することができた。後半には「ごんは本当はさびしいからいたずらをしている」と発言している。抽出児Bのグループのホワイトボードへの記述を図10に示す。これらのことから、抽出児Bは、違う読みの視点で読んだ友達と考えを交流する中で、物語を違う角度から見ることができ、読みの視点を増やすことができたのではないかと考える。

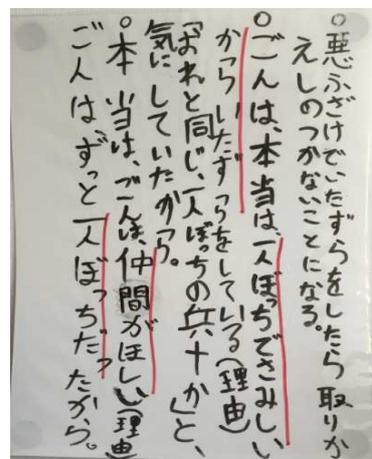


図10 抽出児Bのグループのホワイトボード

クロストーク

(1) 全体の状況

ジグソーグループでまとめたホワイトボードを掲示して全員で共有し、その後、疑問に思うことやもっと聞きたいことなどについて伝え合った(図11)。「自分と似ている考えもあり違う考えもあって、なるほどと思った」や「僕たちの見付けていない意見が色々あり、それをまとめれば作者の思いが分かる」などの感想からは、自分の読みと異なる多様な考え方や感じ方に気付いたことが分かる。また、図12に示すように、受け持った読みの視点で読んだ時にはなかった記述がクロストーク後に増えていることから、読みの広がりを生み、読みを再構築することができたと考える。



図11 ホワイトボードを見ながら伝え合う児童の様子

| | | | | | |
|------|---|------------|----------|--------|--|
| 人物読み | ごんは一人ぼっちの小ぎつねで悲しそうだなと思った。ごんはせっかく松たけや栗を毎日持って行ってあげたのに撃たれて悲しそうだなと思った。(略) | エキスパートグループ | ジグソーグループ | クロストーク | 「ごんぎつね」はごんが兵十によって優しくなる物語です。この物語からよく考えてやった方が良くあるということが伝わります。だから作者はまず疑わずよく考えてと伝えたいのだと思います。 |
| 山場読み | ぼくが作者の思いを感じたのは、兵十は火縄銃をばたりと取り落としましたという文です。ごんは悪いことをしてしまったけどごめんなさいという気持ちで栗と松たけを毎日置いてたのに撃たれてしまった。 | | | | 「ごんぎつね」はごんがいたずらや良いことをして、最後に兵十に疑われて撃たれる物語です。この物語からさみしさが伝わります。 |
| 題名読み | ごんは死ぬまで栗や松たけをあげていた。ごんはわざわざ裏口から丁寧に置いて、裏口から出た。 | | | | 「ごんぎつね」はいたずらが好きだったけど、兵十のおっかあの死によって、優しくなる物語です。この物語から人に大きい出来事があると人は変わることが分かりました。 |

図12 児童の記述の例(受け持った読みの視点で読んだ時の記述とクロストークで伝え合った後の記述の比較)

(2) 抽出児の状況

抽出児Aは、グループ活動で読みを共有することができなかった友達と熱心に伝え合う様子が見られた。「全員で作者の思いを考えられたことがすごく嬉しく思う。みんな違う考えだったり、似ている考えだったりして、楽しかった」という感想から、エキスパートやジグソーグループで共有しきれなかった読みの中にも、まだ違う読みがあることに刺激を受け、自分の読みを広げることができたのではないかと考える。

抽出児Bは、登場人物ごんがいたずらをした訳を問われると「一人ぼっちの兵十がかわいそうだったから。自分も一人ぼっちだったからその辛さを分かっている」と答えていた。これは、ジグソーグループでの話し合いで話題になっていた内容である。友達の質問に答えることによって、異なる読みの視点で読んだ友達の読みが自分のものになっていく姿を見ることができた。抽出児Bは、クロストークにより、他者の読みを受け取り、想像を広げて読むことができたと考えた。

3 ふりかえる過程

第7時では、物語の読み方として三つの読みの視点で読むことについて確かめた。人物読みには、ごんの視点と兵十の視点があること、山場読みは、兵十の母親の死の場面やごんの死の場面が考えられること、題名読みは、なぜこの題名がついたのかやなぜ「ごんと兵十」という題名ではないのかなど、それぞれの読みの視点の中にも、複数の視点があるということに気付くことができた。「一人でも複数の視点で読むことができる」という児童の意見を受けて、別の児童が「ミックス読みだ」と発言する場面があり、視点を増やす読み方を児童の言葉で確認することができた。また、第7時の児童の振り返りには「色々な視点があった」「色々な視点で読むのは難しかったが作者の思いが良く分かった」という記述があり、三つの読みの視点で作者の思いを考えて読むという読み方を意識し身に付けることができたと考えた。

4 全過程を通じた記述から見る読みの広がりについて

第1時、及び第3時から第6時までの学習活動の後半で書いた抽出見A、Bの記述を図13に示す。

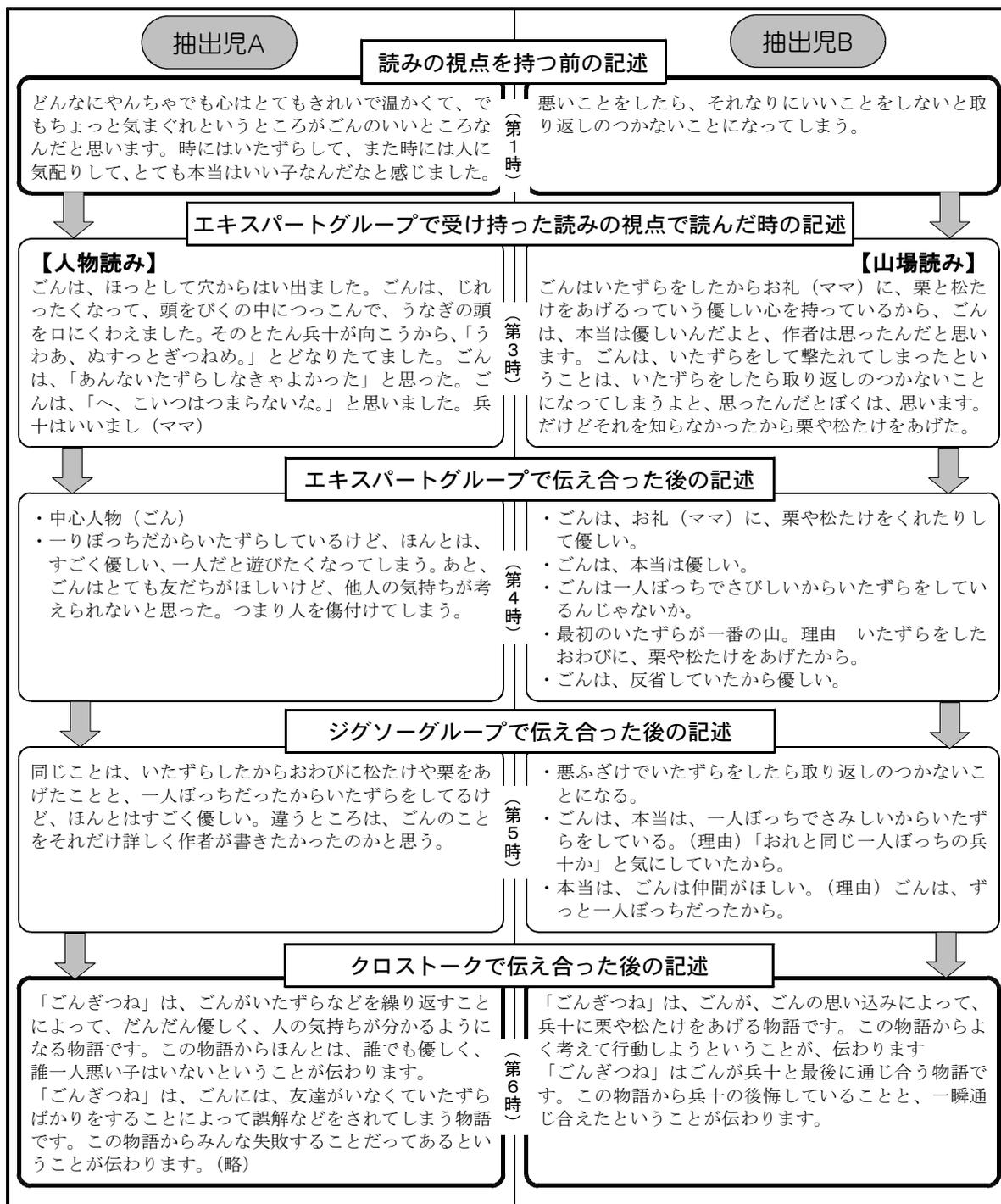


図13 抽出見の記述の変容

抽出見Aは、登場人物ごんの人柄を捉える記述をしていたが、改めて人物読みで読むことで、登場人物の人柄と言動を関連付けようとする読みをするようになった。エキスパートグループで中心人物に着目した読みの伝え合いをすると、登場人物について「一人ぼっちだから相手の気持ちを考えることができない」というように、登場人物の周辺の状況を行動と関連付けて読むようになった。ジグソーグループで伝え合った後には「同じことは」や「違うところは」と記述していることから異なる読みの視点での作者の思いについての読み取りには違いがあるということに気付くことができた。クロストーク後は、登場人物について「人の気持ちが分かるようになる」と記述していることから、複数の読みの視点での読みや他者の読みに出会うことによって、人物の心情の捉え直しをして読んでいる

ことが考えられる。そこから導き出した主題は、誰でも優しい、誰一人悪い子はいない、みんな失敗することだってあるというように、初めの個の読みを再構築する読みとなった。このことから、抽出児Aは、読みの視点で読み考えたことや感じたことを伝え合うことを通して、叙述を基に登場人物の気持ちの変化や場面の移り変わりなどについて想像を広げて読むことができたと考える。

抽出児Bは「悪いことをしたら取り返しをつかいないことになる」というように、もともと主題を捉えようとする読みができていたが、エキスパートグループで山場を中心にした読みの伝え合いをすると、いたずらが優しい行いになる登場人物の行動の変化に気付く「一人ぼっちで寂しいからいたずらをする」というように、行動と心情を関連付ける読みに変容した。ジグソーグループで伝え合った後には、山場読みとは異なる読みの視点で読んだ他者の読みから、二人の登場人物ごとと兵十それぞれの視点に立つ読みをすることができるようになった。クロストーク後には「兵十が後悔していることと、二人が一瞬通じ合えたことが分かる」というように、登場人物ごんの気持ちが兵十に行き着いたことを捉える読みへと変容した。このことから、抽出児Bは、他者の読みを受け取りながら、自分とは異なる考え方や感じ方があることに気付く、多面的に読む力を身に付けることができたのではないかと考える。

個人差はあるものの学級全員の記述からも、抽出児A、B同様に、個々に変容する過程を見ることができた。このことから、読みの視点を取り入れたジグソー型学習は、読みの視点で文学的な文章を読み、一連の読みの伝え合いを通して、登場人物の言動や場面の様子などの叙述を基に、登場人物の人柄や気持ちの変化、情景などについて想像を広げ、個々の読みを再構築していくことに効果があったと考える。

Ⅶ 研究のまとめ

1 成果

読みの視点を取り入れたジグソー型学習は、同じ読みの視点で読んだ他者の読みに出会うことによって読みを広げ、違う読みの視点で読んだ他者の読みに出会うことによってさらに読みを広げていくことができる手立てとなった。児童は、読みの視点で読むという読み方を学びながら、考え方や感じ方の異なる他者の読みと自分の読みをつなぎながら読み、複数の視点で多面的な読みをすることができた。このことから、どのように読むのかという視点を意識して読ませ、他者と読みを共有する場を保障して個々の読みを伝え合わせることで、文学的な文章を想像を広げて読む力を向上させることができることが明らかになった。

2 課題

想像を広げて読む力は、単一学年の授業で一過性のものとして扱うのではなく、繰り返し積み重ねていくことによって確かな力となる。読みの視点を取り入れたジグソー型学習を継続して行い、想像を広げて読む力を育てていく必要がある。

<参考文献>

- ・文部科学省 『小学校学習指導要領解説 国語編』 (2008)
- ・三宅なほみ 編著

『協調学習とは：対話を通して理解を深めるアクティブラーニング型授業』 北大路書房 (2016)

<研究協力者>

平成28年度特別研修員 神邊 紗耶香

<担当指導主事>

委文 弥生 佐藤 淳