

## 単元を貫く問いをもつことで、主体的に読みを深めようとする子ども

— 小学5年「大造じいさんの残雪への思いはどのように変わったのか」の実践より —

### 1 単元のねらい

情景描写や行動描写などの文中の表現を手がかりに、対人物とのかかわりを通した人物の心情とその変化をとらえることができる。

### 2 授業の構想

(1) 以下に示すのは、1学期に俳句「目には青葉 山ほととぎす 初がつお」の学習をしたときの授業の時のことである。

「この俳句はどこで何をしていたときにつくられたものでしょう」という教師からの問いかけに対し、子どもたちは、山の中、あるいは海の見えるところで、青葉を見ている、ほととぎすの鳴き声を聞いている、という「何をしているか」ということについては全員一致した。

ところが、「初がつお」に関しては児童A一人だけが「食べている」と言い、他の子どもは「かつお漁を見ている」と答えた。読みを深めていくうちに、目と耳とあと何で初夏を感じているか、という教師からの問いかけに対し、児童Bは「五感のこと?」と言ったことで児童Aの「食べる」という読みを全員で納得し合うことができた。

このエピソードからは、本学級において子どもたちが主体的に追求しながら読みの授業を展開していくための大切な要素を見いだすことができる。まず、たった一人でも自分の意見を貫き、それも場当たりの考えではなく根拠をもって述べていた児童Aのことである。児童Aの考え（波線部）は結果的に全員に認められたものであり、このことから子どもたちは一人の考えでも全員が納得しうることを学んだ。つまり、各自の考えを分かり合う過程において、たとえ自分とは大きく異なる考えに出会ったとしても、そこに疑問をもち、それが問いとなって学びとして追求していくことの期待できる学習集団になりつつある。また、児童Bは日頃から発言はそれほど多くはなく、この時つぶやくように発言し（二重下線部）、全員の読み取りを方向付ける重要な発言となった。全体的に発言の多い子どもたちであるが、発言が少ない子どもでも話し合いに参加し、重要な場面で活躍することのできる集団である。

以上のことから、本学級の子どもたちは発言が多く活発であるが、互いの考えを大切にしながら考えを高め合うことのできる集団である。そして、俳句という17音でも五感を使って読むことを自らつかむことのできたこの例からも、少ない手がかりの中で、互いに高め合いながら読みを深めていくことのできる子どもたちであるといえる。

(2) 本学校園の国語部では、「思考する価値を感じる国語科学習」を主題として研究を推進している。学習の対象との出会い、他者との出会いを通して自分の思考を深めたり、見つめなおしたりして主体的に言葉の力を高めていくことを願っている。本単元においてはそのための教材として物語「大造じいさんとガン」（椋鳩十作）を扱う。この物語は、美しい情景描写、臨場感あふれる行動描写から心情を読み取る学習を展開するのにふさわしい。また、高学年の物語文教材として、対人物との関係から心情や人物像を読み取る学習が望まれるが、本教材では残雪というガンの頭領とのかかわりの中でじいさんの心情が変化していく様相を読み進めていくのに十分過ぎるといってよい内容である。その姿の実現のため、以下のような手立てを考えた。

#### 【手立て1 単元を貫く問いの設定…個々の考えの違いを見えるものにするすることで共通の問いを】

子どもたちが問いをもって追求していくために、単元を通して追求していきたい問いをもつ姿を期待しておき、そうした問いが生まれるような出会いの場をもちたい。このような問いが共有され

ると、本学級の子どもたちは互いに高めあふ素地があるので、子どもが本来もつ追求力をしっかりと発揮する姿が期待できる。本單元においては、どのような力をつける学習なのか、ということ子どもたちと共有するところからスタートする。本校で扱う教科書（光村図書版）には、冒頭に「五年生の学習をみわたそう」という内容があり、領域別にどのような力をつけるのかまとめてある。ここから、本單元では「人物どうしの関係や心情」を扱う学習であることを取り上げる。その上で主人公の「大造じいさん」が「残雪」に対してどのような思いをもっているかを初発の感想を書く。この感想を共有する中で、大造じいさんが残雪に対して見方を変えたことが明らかになるであろう。変容前と変容後を板書で分けるなど視覚的に分かりやすい工夫をすることで、心情が変化をしたことは共通のものとなる。その上で、どこで変化したのか、と投げかけることで、個々の考えの違いが見えるであろう。こうして、「大造じいさんの残雪への思いはどこで変わったのか」という單元を貫く問いを学級全体の問い（学習経験も踏まえ、子どもたちとは「単元のめあて」という言葉で共通理解）として設定したい。

**【手立て2 思いの変化をつかむために…変化の様相を色分けで見やすく】**

本單元では、じいさんがガンをとるために残雪を何とか仕留めてやろうと様々な計略をめぐらせる展開について、四つの場面と考えて読み取りを展開したい。まず、三つの計略ごとに場面設定ができる。つりばりの計略、たにしの計略、おとりの計略であり、どの場面でも残雪とのやりとりを通してじいさんの心情の変化がある。この変化は三つ目のおとりの計略の時に最も大きく、命がけで仲間をハヤブサから、そして近づいたじいさんから守る姿に心が大きく動き、ただの鳥というとりえが大きく揺さぶられる。その次の傷ついた残雪を一冬かけて手当てし、自然に帰す場面での「えらぶつ」などの言葉によって、じいさんの変化を決定的にとらえることができる。その変化の様相をとらえやすくするためにも、じいさんの残雪に対する最初の気持ち、すなわち「いまましい」鳥としてみている心情が分かる部分に赤のサイドラインを引き、心情が変化して残雪を「えらぶつ」と表現されるような特別な鳥として見る部分に青いサイドラインを引く。さらに、その部分からどのような心情を読み取ることができるのか、サイドラインと同色の付箋に書いて本文横に貼っていく。（活動しやすくするために、教科書をコピーしたもの）このことで、最初は赤が多かった付箋が次第に青の数が増えることで、変化が目に見えて分かる。單元を振り返るときには、こうして可視化された心情変化に基づいて、どこで変化したのかをとらえやすくなることを期待できる。

**【手立て3 学習を振り返る…何を学んだか明確にすることで、学んだことを自覚する】**

単元の最終時には、本單元での学習を振り返って個々にノートに向かう場面を設ける。この時に、単なる学習の感想で終わるのではなく、心情の変化について読み取ったことに対するふりかえり、すなわち、学び方の側面からのふりかえりも行う。「どうやって変化をとらえたかを考えることで、自分についた力はどんな力か。」という項目を挙げ、自らの学びを振り返り、言語化することによって、自分の力となったことが実感できるようにしたい。

**3 展開計画**

| 次 | 時 | 主な学習内容   | ◇追求する子どもの姿                             |
|---|---|--|--|
| 1 | 1 | <ul style="list-style-type: none"> <li>○單元について確認する。</li> <li>・人物同士の関係や心情を「大造じいさんとガン」で学習する。</li> <li>・教師による範読を聞く。</li> <li>・物語の内容を4W（いつ、どこで、だれが、なにを）に基づいた簡単なクイズに答えることで、大まかに確認する。</li> <li>・「大造じいさんが残雪にどのような思いをもっているか」ということについて感想を書く。</li> </ul> | 物語を読み、大造じいさんの残雪に対する思いについて自分の言葉でまとめている。 |

|   |        |   |   |
|---|--------|---|---|
|   | 2      | ○初発の感想を出し合う中で、じいさんの残雪への思いの変化を焦点化し、めあてを設定する。<br>【単元のめあて】<br>大造じいさんの残雪への見方は、どこで変わったのか読み取る。                                | ◇全体で感想を出し合いながらクラスで設定した単元のめあてに基づいて、学習の見直しをもっている。   |
|   | 3      | ○「つりばりの計略」での大造じいさんの残雪への思いを考える。<br>・じいさんの残雪に対する心情を読み取る中で、「いまましい」赤、「えらぶつ」青でサイドラインを引き、心情を同色の付箋に書いたものを教科書に貼る。(第2次以下の時間同じ流れ) | ◇それぞれの場面のじいさんの残雪に対する思いについて、行動描写や情景描写から読み取るようとしている。<br>◇友だちが読み取ったことをもとに、自分の読みを広げようとしている。 |
| 2 | 4      | ○「タニシの計略」での大造じいさんの残雪への思いを考える。   |   |
|   | 5      | ○「おとりの計略」での大造じいさんの残雪への思いを考える。   |   |
|   | 6      | ○「別れの春」での大造じいさんの残雪への思いを考える。   |   |
|   | 7<br>8 | ○じいさんの心情はどこで変化したのか、これまでの学習を振り返りながら考える。  | ◇じいさんの心情がどこで変化したか、自分なりの答えを見出している。   |
| 3 | 9      | ○自分について力は何か、ということを中心に本単元での学習を振り返る。  | ◇本単元で学んだことを振り返り、内容面や何を学んだかという面から学習したことをつかんでいる。  |

## 4 授業の実際

### (1) 出会いの場における単元を貫く問いの設定 ～学習内容との出会い、初発の感想から～

#### ① 学習内容との出会いから単元をスタートする

物語文の授業においては、題名読みなどを通して物語の内容に期待を膨らませるような出会わせ方をすることが多い。それによって子どもたちの学習への期待が高まり、意欲的に学習に取り組もうとするように展開できるメリットがある。本単元で扱う「大造じいさんとガン」においても、内容的にはとても魅力的である。提示された物語の一部分から内容を想像したり、題名について考えたりと、内容に目を向ける出会いの在り方は多様な方法が考えられる。しかし、本単元においては、何を学習するのか、という学習内容との出会いを重視した。

単元の第1時、心情について読み取る、ということを示すと、子どもたちからは1学期に扱った物語文「なまえつけてよ」の学習を想起する声が上がった。そのために扱う教材として、「大造じいさんとガン」という手順で出会いの場をもち、初発の感想を書くという具合に展開した。初発の感想も心情を読み取る、という前提のもとなので「大造じいさんの残雪への思い」についてまとめ、今後の展開につなげるようにした。

#### ② 「どこで思いが変わったか」と投げかけることから問いを生む

初発の感想について、書く前に感想を少し話し合う時間を設けた。本単元においては、前述のように方向性を出会いの段階から決めていたこともあるので、物語に出会ってどういうことを考えたか、ということもある程度焦点化して考えさせたかったのが意図である。

どのようなことを考えたのか聞いてみると、「じいさんの残雪への思いが最初と最後で違う」という声を多く聞いた。単元を方向付ける考えと判断し、どう違うのか聞くと、「最初はいまましいという言葉のように、残雪がいることでガンが取れず、いなくなってほしいような存在だけど、最後は正々堂々と戦おうとする戦友のような存在になっている。」という考えが出てきた。ある程度考えが共有されたところで、個々が感想を書くようにした。

個々の感想を見ると、いまましい、邪魔な存在から英雄というように見方が変わったという考えが多かった。以下は、じいさんが見方が変わった、ということが全体に共通理解された後、問いが共有されるまでの授業記録である。

T : なんでじいさんの気持ちは変わったんだろうね。そして、どこで変わったんでしょうか。

児童A : 自分が捕まえたガンが襲われて大変だと思って、残雪が来て攻撃したところ。

児童B : 同じなんだけど、助けた後に「ただの鳥に対してのような気がしませんでした。」と書いてあるので、そこで変わった。

児童C : 「大造じいさんはぐっと・・・」のところでは一回は撃とうとしていたけど、その瞬間に仲間を助けようと思っ  
てることがわかったので、そこだと思う。

児童D : 助けた時もあるかもしれないけど、「近づいた時に・・・」という姿にも強く心を打たれてとることができなかった。

T : ここまでを聞いてみると、ハヤブサにおとりがやられそうになったのを助けた時や、Dさんが言ったように「姿にも」と書いてあるから、ここもだなんて思ったのかな？

児童D : 私は両方だと思います。

T : では、今何人かの人たちがここです、って発表したけど、「自分はここかな」という考えがある人は手を挙げてみましょう。  
(半分くらいの子どもの手が挙がる)

T : 手が挙がっていない人は、どんなことを考えているのかな？

児童E : そんな、一つのことでは気持ちが変わるのか、と思います。

T : こうして考えを出し合ってみると、みんなの考えが分かれていると思います。今日は、この学習のめあてをもつことを考えてきたけれど、「大造じいさんの残雪への見方がどこで変わったのか、ということを読み取っていくとよさそうだね。

児童F : これが単元のめあてですか？

T : そういふことだね。みんなで読んでみよう。(全員でめあてを声に出して確認)

下線部を見て分かるように、「どこで」と投げかけることによって、そこまでは感覚的に「変わった」とう考えが主流だったのであるが、「」内の言葉にあるように、文中の言葉を根拠にじいさんの残雪に対する見方が変わっていった。心情の変化を言葉を手がかりに考える子どもの育ちを重視ししたとき「どこで」と投げかけ、それによって各自の考えの違いを認識したことにより、「どこで変わったのだろうか」という問いが生まれた。それに対する各自の考えを出し合うことにより、上記のように考えの相違点が明らかになっていく。こうして、考えの相違点の共有、という段階を踏むことにより、これから単元を展開するに当たっての、単元を貫く問いが共通のものとなった。こうして「どこで」と明確に答えを要求するはたらきかけをすることで考えのズレが明らかになり、単元を貫く問いを生んだ。児童Eが出した「一つのことでは変わるのか」と考える子どもは他にもいた。どこで、という問いはこういう考えをもつ子どもには解決したい「問い」となった。よって、子どもたちには「これから解決していくために読んでいこう」と第2次の読みを追求していく必要感を増す形で授業を終えた。

## (2) 登場人物の思いの変化をつかむために ～色分けで心情の変化を視覚化する～

### ① 対人物への思いを色分けしながらつかむ

単元を貫く問いを設定した時点で、子どもたちはじいさんの残雪への見方が「変わる」ことを確認し合っている。この確認をした時に、変わる前を赤で、変わった後を青で板書することで変化の様相を色分けをした。この分け方をその後の読み取りにも生かすためにも、以下のように色分けを設定して心情の変化を視覚的にとらえやすくした。

赤：じいさんの残雪への見方が変わる前「いまましい」「いなくなってほしい」  
青：じいさんの残雪への見方が変わった後「すごい鳥」「えらぶつ」「英雄」

子どもたちはこの色分けのルールに基づき、各場面での読み取りにおいて、じいさんの残雪に対する心情を赤と青のサイドラインを引き、引いた理由を直接本文横に書き込んだり、同色の付箋に書いて貼ったりして書き残していった。また、個々の作業のあとは、教師が右の図1のように全文をコピーして拡大したものを黒板に貼って、各自の考えを出し合うことで個々にサイドラインを引いたところを全体で共有していった。

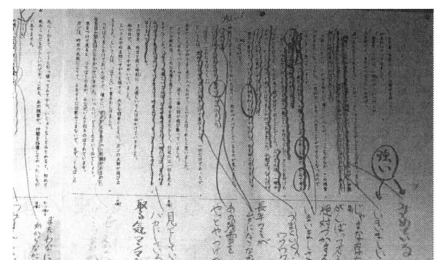


図1：拡大した本文

図にあるような各自が色分けをしたものを出し合う時には、前頁の図1のように本文を拡大コピーしたものに考えを教師が書き留めていった。それを場面ごとに行い、集積していった。

第3時に初めてこの活動を行った際、図2の場面1において、じいさんが針に一羽のガンもかかっていないことを発見した叙述の所で、ある子どもが「ここは赤か青か決められない」と困っていた。すると、児童Gは「両方ある」と言いながら2色のサイドラインを引いていた。これは、読み手によって解釈は様々であること、さらにはこうした出来事を通して少しずつ心情が変化することの具体的な表出として取り上げたのであるが、児童Gの取組で多くの子どもの助けとなり、「両方ある」ということが全体に共通理解された。

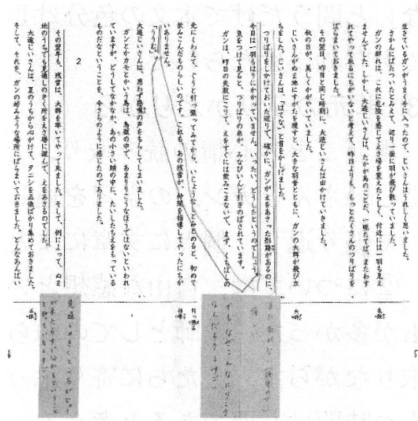


図2：児童Gの書いたもの

こうした場面ごとの読み取りを進め、前文において青のラインと赤のラインを引いたものが各自の手元にもあり、全体で共有したものを書きとめた本文の拡大コピーが学習の足跡として残り、単元を貫くめあてに立ち返って考えるための材料ができあがった。

つまり、ここまで単元のめあてに基づいて解決するための材料を集め、揃ったところで解決のための場を設ける、という展開をしてきたといえる。

## ② 色分けしたものを俯瞰することで、問いの解決に向かう

この時間には、単元のめあてに立ち返って「どこでじいさんの残雪への思いが変わったか」について考えることを確認して、各自の考えを出し合った。以下は、各自の考えを出し合う場面における授業記録である。

- |     |  |
|-----|--|
| 児童H | 「・・・じゅうを下ろしてしまいました。」のところで変わったと思います。理由は、前は残雪をいまいまく思っていて、銃を下ろすことなんてなかったのに、残雪の目には人間もハヤブサも・・・、のところで残雪の行動に共感して変わったと思います。(同じです多数)  |
| 児童I | 付け加えて、今まで残雪のことをいまいまく思っていて色々なわなに引っ掛けようと思っても失敗してきて、めったにない残雪をつかまえるチャンスで銃で撃つ準備もしていたのに、残雪の仲間を思う気持ちに感動して撃たなかったと思ったからです。  |
| 児童J | 僕は、銃を下ろしたところで気持ちも少しは変わっていたんじゃないかなと思っていたんだけど、倒れても残りの力を振り絞って長い首を持ち上げているところから、覚悟を決めているなとじいさんは思ったと思う。 <u>そこまで思いがが変わっていったんじゃないかなと思います。</u>  |
| T   | これはつまり、銃のところだけではなくて、長い首を持ち上げたところもあって、思いが変わって言ったんじゃないかな、ということだね。  |
| 児童K | 私は気が変わって、一つのことで思いが変わるのはどうかなあって思いました。どこで変わったかという、だいぶ前になるんだけど、1場面の「あの残雪が～思わず感嘆の声をもらしてしまいました。」というところは残雪がすごいと思ったところだと思うんだけど、これが青いラインの見方が変わるきっかけとなったと思います。そして、ハヤブサとの戦いで仲間思いであることを確信して、見方が変わったんだと思います。 |

このように、最初は「銃を下ろした」「ハヤブサとの戦いを見た」という1か所を「変わったところ」とらえていたが、下線部にある児童Jの考えをきっかけとして1か所だけではなく、じいさんが残雪の鳥らしからぬ行動を複数回見ることによって考えを徐々に変えていった考えが子どもたちの中に広がっていった。この考えこそ、単元を貫く問いを設定した際に何人かの子どもが疑問にもった「たった1回で人の考えは変わるのか」という問いに答え得るものである。さらに物語を読み取るうえでの「伏線」を読み取ることもつながる、本単元において子どもたちに触れさせたい読み方でもあった。実際に「たった1回で・・・」と考えていた子どもにこの後現時点での考えを聞くと、「残雪のすごいところを何回か見ることで見方が変わっていくという考えに納得できた。」と話していた。また、普段なかなか読み取りが深まりにくい子どもも、個別に考える際に「どこか



な」と問うだけで本文の色分けしてあるところを指し、考えをもつことができ、視覚的な支援としても有効にはたらい。

### (3) 単元のふりかえりから

場面ごとの心情の読み取り、どこで気持ちが変わったかを考え、単元を終える時には、「①『大造じいさんとガン』の学習を通して自分についた力、②その他、自由な感想という二つの項目について振り返り、個々に文章にまとめた。

②については、自由な感想ということもあり、物語の内容に対する自分の考えを述べていた子どもが多かった。教師としてのねらいは①に書いてほしい所であるが、子どもたちはこの物語を読み取りながら主人公たちに寄り添って考えていったこともあり、物語の内容面について自分の考えをもつ時間は必要であると考え。よって、敢えて自由な感想を述べる項目をつくった。ここで、ある子どものふりかえりを挙げるが、この子どもは授業の中で発言なども決して多くはないが、残雪へのじいさんの思いがそんなに簡単に変わるわけではない、という考えをもって学習に取り組んでいた。

この勉強をして自分についた力は、文章を読み取ってそこからどんな思いがあるかを考える力で、大造じいさんや残雪への思いが変わるところを考えながら読み取ることができました。この勉強ではどこで残雪への思いが変わったかを考えるのが難しく、そんなにコロコロ気持ちは変わるものではないから少しずつ変わっていったと思いました。最後に何で残雪を助けたのか疑問に思っていたけど、残雪の仲間を守る強い気持ちに大造じいさんはびっくりしたり強く心を打たれたりしたと思いました。とちゅうに残雪は大造じいさんのわなにかからにように仲間を誘導したりしていて、ハヤブサが仲間をねらわれたらどんなに危なくても仲間を助けていてすごいと思いました。(児童L)

どこで変わったのかを考えるのは難しいと述べているが、それはコロコロ気持ちは変わるわけではないから難しいというとらえをしている。こうして「どこで」という投げかけが子どもの中で問いを生み、最終的には「少しずつ変わる」という考えとなったことが分かる。この子どもは、全体を俯瞰して考える時にも、気持ちがすぐに変わることに「おかしい」と考えていたが、みんなの考えを受けて「少しずつ変わった」という考えに納得できていることが分かる。個の問いが全体での学び合いを通して解決できた一つの姿といえよう。

こうした問いの解決を実現するには「文章からどんな思いがあるのかを考える力」が大切であり、この学習を通して自分に力がついたことを自覚している。二つの項目を振り返ることで、物語の感想をしっかりともし、という機能と、学習を通して自分についた力をみつめる、という機能の二つの役割を果たすことができた。

## 5 おわりに

本実践においては「じいさんの残雪への心情はどこで変わるか」という単元を貫く問いをもつことで子どもたちの主体的な読みが続くことをねらって設定した。その手立てとして色分けによる視覚化を取り入れたが、色分けしたことが、心情の急激な変化ではなく、徐々に変化していったという伏線を意識した読み方を子どもの中から見出すことができたことが一つ目の成果である。また、可視化されたことで全体に個々の読みを共有しやすく、読みに支援が必要な子どもも考えやすい手掛かりができたことが二つ目の成果である。つまり、読みの力がある程度ついている子どもには深める手立てとなり、難しい子どもには考える手がかりとなった。

また、課題としては赤や青のラインを直接引いたところの心情はしっかり読み取ったが、それ以外の部分の読み取りに目が向きにくかったことである。本来ならそこまで読み取ってこそ、心情の変化にもさらに目が向くであろう。問いをもってさらにどこに目を向かせるか、というはたらきかけの在り方もさらに検討の余地があるといえよう。(文責 喜多川 昭博)