

既習教材を用いた物語文の比べ読み指導

－『海のいのち』と『スイミー』に焦点をあてて－

小金沢 健太

奈良教育大学大学院教育学研究科教職開発専攻

Instruction of Reading by comparing two Stories

with Teaching Materials Students have already learned

-Throughout stories of “Umi-no-inochi” and “Swimmy”-

Kenta Koganezawa

School of Professional Development in Education, Nara University of Education

＜あらまし＞ 従来、比べ読みは教科書掲載の主教材の学習後、発展課題として副教材が扱われるような「発展型比べ読み」が多かった。しかし、発展型比べ読みは授業難易度が高くなるため成績下位群の児童には苦痛であったり、授業時間が肥大化したりといった課題があった。そこで本研究では副教材を学習した後に主教材を行う「前行型比べ読み」を実践する。副教材を既習教材にすることで系統性を担保し、比べ読みの課題であった授業時間の肥大化の解消をねらった。実践では小学校第6学年を対象に『スイミー』と『海のいのち』を比べ読みさせた。テストの学級平均点は98.9点で、全ての児童が全国平均点の86点を超える等、一定の学習効果が見られた。授業後に行った調査の「『スイミー』と『海のいのち』を比べることで授業は分かりやすくなったと思いますか」の問いには83%の児童が「分かりやすかった」と回答しており、前行型比べ読みが学習の助けになることが示唆された。

＜キーワード＞ 前行型比べ読み 海のいのち スイミー 課題解決型プロット

1. 研究背景と目的

学習指導要領の改訂（平成29年告示）により、文章を俯瞰し、全体を読むことの重要性が高まったと言えよう。表1と表2は本研究で扱う第5学年及び第6学年の内容から、関係性の高いと思われる記述を抜き出したものである。表1の改訂の列では「文章全体」、表2では「全体像」という言葉が加わっている（文部科学省2017）。

カ 文章全体の構成や展開が明確になっているかなど、文章に対する感想や意見を伝え合い、自分の文章のよいところを見付けること。	カ 書いたものを発表し合い、表現の仕方に着目して助言し合うこと。
---	----------------------------------

表1 B書くこと（1）

改訂	現行
オ 文章全体の構成や書き表し方などに着目して文や文章を整えること。	オ 表現の効果などについて確かめたり工夫したりすること。

表2 C読むこと（1）

改訂	現行
エ 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。	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。（再掲）

また、物語指導の課題として、教材の系統性が無担保であることが多く指摘されてきた。学習指導要領に書かれた同じ目標に対しても、教科書によって採用される教材は異なることからそのことはうかがえる。

以上から、系統性があり、文章を俯瞰して読む授業が今後の物語指導で求められていると考える。特に系統性担保の観点から、既習教材の活用手段として「比べ読み」を取り入れた授業の有効性を探りたい。

2. 比べ読みの定義と構造の整理

住田(2013)は、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、分析し、意味付けることによって豊かな解釈を紡ぎだす力を「構造的読解力」とし、そのテキストの構造をつかむための手段として比べ読みが有効であるのは間違いないと述べている。テキスト構成を理解することは文章を俯瞰して読むことにつながり、前述の学習指導要領でも求められていた力である。

「比べ読み」と類似する言葉に「重ね読み」及び「並行読み(並行読書)」がある。はじめに「比べ読み」と「重ね読み」とを整理したい。松本(1997)は、比べ読みと重ね読みを「一つの文学作品に対して、他の文学作品を重ねて読むことにより、それぞれの作品が明確に理解できるようになり、深く考えることができるようになることをねらった方法」としている。また、これら2つの分岐点は明確でないことを指摘している。

川上(2009)もほぼ同様に「複数の物語文を比べて読むこと」を「比べ読み・重ね読み」としている。2つの差異は「『重ね読み』という言葉も入っているのは、複数の作品を透けるように重ね合わせて読んで、その異同を見つけるためである。『比べ読み』が相違点を探ることを志向し、『重ね読み』が類似点を探ることを志向すると言ってもよからう。」という。具体的には「主教材と他の教材とを比較することにより、主教材が持つ構造や工夫に気付かせ、より深く読ませようとする物語の指導方法。」としている。

次に「比べ読み」と「並行読み(並行読書)」を整理したい。並行読みは、多読するという点で比較読みと変わらず、定義も曖昧である。しかし武田(2013)をはじめとする先行研究では、比較読みが授業の中で行われるのに対し、並行読みは環境整備等で教科書以外の文章を読む機会を増やし、休み時間に図鑑等で調べたものを授業中に昇華させるという違いがあった。

本研究では比べ読みを「単元内で複数の教材を読み、比べること」と定義する。そのねらいは、1つ目の物語から抽象化して作り出した構成を持ち出し、

2つ目の物語につなげることである。

単元内で複数の教材を扱うとしたので、1時間を取り出したときに必ずしも複数の教材を扱うとは限らない。また、単元の主となる教科書掲載の教材を「主教材」、主教材と比べる対象となる教材を「副教材」と呼ぶこととする。尚、定義では副教材が2つ以上の場合も考慮して「複数の教材」としたが、授業時数の観点から考えれば主教材と副教材1つの計2つで授業を構成するのが現実的だと考える。

2.1. 発展型比べ読み

これまで比べ読みは主教材の学習が終わった後に、発展課題として副教材が扱われることが多かった。このような主教材の学習が終わった後に、発展課題として副教材が扱う比べ読みの授業構成を「発展型比べ読み」と呼ぶこととする。しかし「時間があるのであれば主教材の学習をより充実させた方がよいのではないか」という意見をはじめ、蛇足であることは否めなかった。また2つの教材を扱うのであれば、主教材は配当学年に適したものであるから、主教材が単元の主となるべきであり、発展課題の前座にすべきではない。そうでなければ、主教材のねらいを曖昧にし、その配当学年で学ぶ意義といったメッセージをも見逃してしまうだろう。

複数の教材を扱うため、通読に時間がかかり授業時間が肥大化することも課題に挙げられる。

2.2. 前行型比べ読み

先述の「発展型比べ読み」に対し、今回実践する比べ読みを「前行型比べ読み」とする。発展型比べ読みでは主教材を学習した後に副教材を行うが、前行型比べ読みは副教材を学習した後に主教材を行う。発展型比べ読みと異なるのは主教材が構成の抜き出しに使われるのか、それとも構成の使い道として使われるかの主従の関係である。

例えば、これまでの物語指導では算数における公式や理科における方法がない(正確には起承転結のような構成はあるが知識として持っているだけで、児童が主体的に物語の構成を考える機会は少ないと考えられる)。そのため「本文に依れば適当、なければ不適當」としてオープンエンドにならざるを得ない。比べ読みでは「副教材ではaはbだけど、このa、bは主教材ではどれにあたるか」というように共通点や相違点を見つけさせる。こうして物語の構成を児童に与えることで、主教材の読み取りが円滑にできると考える。物語の構成に主教材を当てはめていくという作業手順は簡潔であるから、国語が苦手な児童に対しても有効と考えた。

3. 新たな比べ読み授業構造の開発

本研究実践での主教材は立松和平(文)、伊勢英子(絵)の『海のいのち』とした。小学校6年生の物語教材である。漁師の父の命を奪った巨大な魚を追うため、与吉じいさに弟子入りした青年太一が、海の中で父の命を奪った魚とそっくりの魚と出会う話である。『海のいのち』に対し適切な副教材を選定したい。

3.1. 副教材の選定基準

比べ読みは単元のねらいを曖昧にし、授業時間を肥大化する危険性があることは先に述べた。副教材の選定は慎重に、系統性を担保できるものとする。

では副教材はどのように選定されるべきだろうか。

川上(2009)は複数教材を用いる場合に求められることとして「それは、明確な『読みの観点』によって教材分析し、類似点・相違点を洗い出すこと。」と述べている。具体的な読みの観点として川上が挙げたものを、筆者が表3としてまとめた。

表3 川上(2009)の読みの観点

I 物語世界の 分析	1 設定	①時 ②場所 ③人
	2 レトリック ¹	①イメージ語 ②リフレーン ③オノマトペ ④比喩
	3 対比	①構造上の対比 ②表現上の対比
	4 伏線, クライマックス	—
II 語りの 分析	5 語り	—
	6 題名, 作者	—
	7 あいまいさ	—

さらに川上(2009)は「副教材を選定する際、ただ同じ作者だからだとか、同じ主題だからと言って、複数教材が持ち込まれてしまう傾向がある。しかし、同作者だからと言って「比べ読み・重ね読み」に適しているという保証はどこにもない。別作者であるからこそ、比較できる場合もある。また、同じ主題だからと言って複数の教材を持ち込むのは、危険でさえある。なぜなら、同じ主題だと判断するのは教師だからである。それは同じ主題を子どもたちに押しつける結果となりやすい。やはり「分析」的な「読みの観点」から考えて、類似点をもつ作品が副教材・選択教材として選定されるべきである。」という。作者や主題にこだわらずに副教材を選定するというのは重要な指摘である。

¹④比喩の後には「等」とあり、他にも考えられることが示唆される。

例えば『海のいのち』の副教材候補として、教科書で「こんな本もいっしょに」と紹介されている原作者の『山のいのち』がある。原作者の作品であり、題名にも「いのち」が共通して使われていることから『海のいのち』の副教材に相応しいように感じられるが、川上の指摘を踏まえれば必ずしもそうではない。

渋谷(2001a)も同様に、作者との関わりの有無について「六年生の児童にとって大事なことは、『海のいのち』というテキストだけである。それをどのように読み取るかがすべてであるから、作者への詮索はほとんど意味はない。」としている。

これらの指摘から、副教材は表3における「II語りの分析」の観点、特に「6題名、作者」から選びがちであるが、必ずしも適当ではないことが分かる。

時や場所、人という観点は明確であり、児童にとって比べる対象が分かりやすい。「I物語世界の分析」から副教材が選出されることも考えられる。授業者にとっても、副教材の選定が明確な基準のもとに行えるので、副教材選びの負担が小さく考えられる。

また、前行型比べ読みの授業構成上、副教材の難易度は主教材と比べ、内容が簡潔だったり、文章量が少なかったりと簡単なものになる。そうであれば、副教材は、既習教材と相性がよいのではないか。既習教材を使うことで、系統性を担保でき、児童に学んだ実感を与えることができるだろう。さらに、内容を知っている既習教材であるから、読解にかかる時間を減らすことができ、比べ読みの課題であった授業時間の肥大化を防ぐことができると考えられる。

以上から、本研究では、既習教材の中から表3の「I物語世界の分析」の観点を基準にして『海のいのち』の副教材を選定した。

尚、本研究では既習教材と限定するが、前行型比べ読みの「副教材で構成を持ち出し、主教材を読む」というねらいを考えた時、必ずしも既習である必要はない。また、本研究では対象が6年生のため、多くの既習教材から副教材を選定することができるが、低学年ではそうはいかない。低学年では幼児期の資産を活かしたものという視点もあるとよいだろう。ただし、低学年では物語全体を俯瞰して読む必要性が、学習指導要領上は薄い。また比べ読みをするための授業時数を確保する難しさもあるだろう。低学年では発展型、前行型ともに、そもそも比べ読みをする必要性があるのかどうか考える必要がある。

3.2. 副教材としての『スイミー』

本研究では既習教材から副教材を『スイミー』にした。『スイミー』はレオ＝レオニ(作・絵)、谷川俊太郎(訳)の作品で、東京書籍では現在、小学校

1年生の教科書（下巻）に採用されている。赤い魚のきょうだいの中、黒くて泳ぎの速いスイミーは、まぐろによってきょうだいを失うが、泳ぎの速さが幸いして一匹だけ生き延びる。落ち込むスイミーだが、海の中のすばらしいものとの出会いから元気を取り戻し、最後にはきょうだいそっくりの赤い魚と協力して大きな魚を追い出す話である。『スイミー』を副教材に選んだのは「I 物語世界の分析」の観点を基準にした3つの理由からである。

- ①共に海が舞台で、二面性が描かれている（表4）。
- ②共に海での死が描かれている。この死がきっかけで、それぞれの中心人物が物語を動かしていく。
- ③弱肉強食の世界という海の在り方を描いた後、立場の逆転が起こる（表5）。

表4 海の二面性

	素晴らしき海	残酷な海
海のいのち	漁師として恩恵のある場 「海のめぐみだからなあ。」	父の命を奪った場 「おまえが、おとうの死んだ瀬にもぐると、いつ言いだすかと思うと、わたしはおそろしくて夜もねむれないよ。おまえの心の中が見えるようで。」
スイミー	すばらしいものがある場 「おもしろいものを見るたびに、スイミーはだんだん元気をとりもどした。」	きょうだいの命を奪った場 「一口で、まぐろは、小さな赤い魚たちを、1びきのこらずのみこんだ。」

表5 立場の逆転

	日常（通常）	逆転
海のいのち	人（漁師＝太一、父、与吉）は魚を殺す	魚（瀬の主＝クエ）が父を殺す
スイミー	まぐろは小さな魚を食べる	小さな魚が大きな魚をおい出す

『スイミー』は逆転するまでの物語であり、『海のいのち』は逆転をきっかけにした物語である。『海のいのち』では最終的に敵と会うことで感情に決着をつける。文章構成は共通して「課題→変化・選択→解決」の課題解決型プロットと判断した。これら3つの理由と解決型プロットが、『海のいのち』と『スイミー』の系統性を担保することに繋がる。

3.3. 先行事例

『海のいのち』と『スイミー』の比べ読みは、吉田（2013）が行っている。構造的読解力を育むことが

目標として掲げた授業である。吉田の指導計画は全8時間である（表6）。

表6 吉田の指導計画

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。
2	スイミーの人物像と登場人物の関係を読もう。
3	太一の人物像と登場人物の関係を読もう。
4	父と与吉じいさの生き様を読もう。
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。
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。
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。
8	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。

吉田は指導について「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。」と述べている。中心人物（主人公）の行動や気持ちを、主人公の行動を追うのではなく、周囲の登場人物や作者の意図から推理していくための指導計画である。追いかける必要のある人物が増えるのだから、必然的に読み取る難易度は上がるといえよう。それを可能にするための手段として、比べ読みを取り入れていると判断した。

吉田はその成果を「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。」と語る。また振り返りとして「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、『2つの場面構成の物語だから前と後ろの場面を対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。」と、比べ読みの手応えを述べている。中心人物である太一の理解に、『スイミー』との比べ読みが役立つことが吉田によって示唆された。

3.4. 先行事例の課題

本研究が目指す、系統性があり、文章を俯瞰して読む授業、特に系統性担保の観点から先行事例を考

えたい。

まずは系統性を担保した授業である。『スイミー』を副教材として扱う価値は、『海のいのち』と共通点が多く見られることだけではないだろう。既習教材であることにも価値はあるはずだと考える。既習教材であるから、短い時間で比べることができ、児童がこれまでの学習から系統性を感じて、文章を読み取る力について成長したと実感できる授業になるのではないか。

また吉田の授業計画では、授業で『海のいのち』と『スイミー』を同時に扱う様子は、WS①の【海の命とスイミーを読んで、似ているところをさがそう。】以外は見られない。つまり各授業で扱う教材を決め、その授業時間内で切り替えてはいないのだ。こうしたのには複数の教材を同時に扱うことによる児童の混乱を避けるねらいがあると推察できる。

しかし、従来の発展型比べ読みであれば混乱が予想されるのも分かるが、今回のような副教材が既習教材の前行型比べ読みであれば、児童の混乱はないのではないか。

このように、吉田による『スイミー』が既習教材である利点に対する指摘はない。そこで本実践では、『スイミー』が既習教材であるという点を生かしたい。『スイミー』は既習教材であるから、内容理解や解説に時間を割く場面は減るだろう。内容を十分理解していれば、1授業時間内で教材を切り替えることが可能となる。そして、比べるという意識を児童に持たせることができるのではないか。

1授業時間内で教材を切り替えることによる児童の混乱を避けるために重要だと考えられるのは「物語の構成の抜き出し」である。構成により『海のいのち』と『スイミー』を直接比べるだけでなく、『海のいのち』と『スイミーから学んだ構成』とを比べる機会を増やす。そのため、吉田の事例には見られなかった、1枚のプリントに『海のいのち』と『スイミー』の両教材の記入欄があるものも用意した。

4. 実践報告

筆者が実際に行った授業実践を報告する。今回の実践では、配属校6年生の全学級（2クラス）で実施した。授業は1組（34名）が先行し、2組（33名）が後行である。以下の報告は後行の6年2組のものであるが、授業内容の大筋は同じである。対象児童は小学校2年生6月頃に『スイミー』で音楽劇をしており、一般的な児童よりも『スイミー』に対する関心が高かったと考えられる。単元目標は目指す授業像を基に「①人物の心情の変化と理由を読み取り、自分の考えをまとめることができる。」「②物語が自分に最も強く語りかけてきたことを短い言葉でまとめることができる。」「③物語の構成を捉え、

山場で起こる人物の心情の変化とその理由を読み取ることができる。」の3点を設定した。

授業時数は『海のいのち』と『スイミー』合わせて10時間とした（表7）。東京書籍（2014）の単元計画では9時間で計画してあるから、比べ読みにおける極端な授業時数の肥大化は認められないだろう。

表7 『海のいのち』単元計画

次	時間	学習活動
1	1	『海のいのち』の初発の感想を書く。
2	2	『スイミー』の登場人物、舞台、場面の分析をする。
	3	『海のいのち』と『スイミー』を比べ、場面分けをする。
	4	『海のいのち』の登場人物、舞台、場面の分析をする。
	5	『海のいのち』の場面の分析（課題と解決）をする。
3	6	『海のいのち』と『スイミー』を比べ、登場人物の役割を捉える。
	7	父と与吉じいさの役割の違いを知り、「一人前の漁師」の解釈を考える。
	8	太一の心情の変化をまとめる。
3	9	母の変化を通して太一の心情の変化を確かめる。
	10	「太一の生き方」を評価する。

単元全体の工夫として、授業ではノートに書く機会を減らし、プリントを中心に行った。プリント中心にしたのには2つ理由がある。1つ目は比べ読みの課題として時間がかかることに対する懸念だ。児童が板書をノートに写せば、必然的に時間がかかるから、その時間短縮をねらった。2つ目は表を多用するためである。本実践のように比べることを行うためには、整理するための表を書く機会が多くなり、活動が複雑となる。課題に取り掛かるためのハードルを下げることで、難しい課題にも多く児童が取り組めるようにした。

5. 結果と考察

実践後、光文書院が作成する『海のいのち』のテストを行った。本テストでは物語の山場である第5場面「瀬の主との出会い」から出題されている。問題は7題10問で、配点は1問10点である。文章からの抜き出しが中心で、選択肢の問題は1問のみだった。

全国平均が86点に対し、2組32名（33名学級だが1名は欠席のため未実施）の平均点数は98.9375点であった。100点の児童が27名おり、平均点を大きくあげた。解答に誤字がなければ100点であった児童も2名おり、読み取りに関しては点数以上に成果があったといえよう。一方で最低点数に注目して

も90点であり、平均である86点を超えていた。

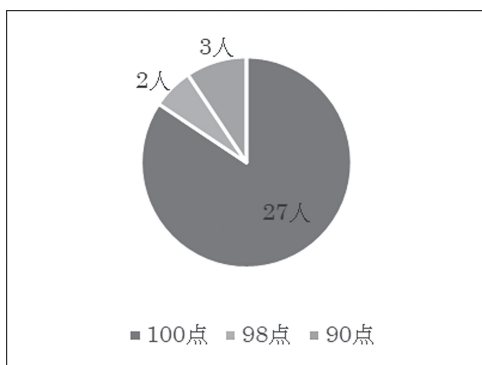


図8 テスト点数の内訳 (2組)

実践報告の通り、授業ではテストに直結する取り組みは行っていない。それどころか、全体を俯瞰して見ることに注力した今回の実践では、第5場面の細かい表現を指導したことはなかった。具体的には「太一は、魚のひとつと歯を、どのように感じましたか。たとえば表している言葉を書きましょう。」「魚を見つけたときの太一の、二つの対照的な気持ちを表す漢字二字の言葉を書きましょう。」といった問いである。それでも点数が高かったのは、他の場面と比べるために第5場面を含めた本文を繰り返し読む必要があったことや、比べる活動をする中で自然と対照的な言葉に注目するようになったためだと考える。

100点満点のテストであるから、これまで成績上位群にいた児童に対し、どの程度学力が身に付いてかは測りきれない。しかし、成績下位群の児童も平均点を超えている。特に着目したいのは、単元的重要課題としてテストで設定されている、思考力を測る以下の問いである。

本文：「おとう、ここにおられたのですか。また会いに来ますから。」

問：〜〜と思ったとき、太一にはクエがどんな存在に思えたのですか。一つに○をつけましょう。

- () おとうのいのちをうばったにくい敵。
- () この海に関わる全てのいのちを表したものの。
- () 今の太一では全く歯が立たない手ごわい相手。

正答は2つ目の「この海に関わる全てのいのちを表したものの。」で、評価規準は「太一にとってのクエの存在の変化を読み取っている。」とされている。つまり、この第5場面内の変化、ひいては(テストに第5場面以外は掲載されていないので暗黙の了解ではあるが)物語全体の変化を読み取れないと答えら

れない難問である。全国正解率も83%と、今回のテストで最も低い。そんな難問であるが、2組での正解率が100%であった。テストの点数からは、俯瞰して物語を読むという研究の目標をおおむね達成できたといえるのではないか。

5.1. アンケートの結果

テスト後調査用紙によるアンケートを行った。調査用紙は6年1組から32枚、6年2組から30枚の計62枚を回収した。記述解答を求める質問を中心に設定した。また、児童には本調査が成績に一切関係ないことを事前に伝え、授業に対し率直な意見を書くように求めた。以下に質問と児童の回答から抜粋して記載する。児童の記述は原文のままだが、読みやすさのため一部平仮名を漢字へ直し、誤字脱字の修正を行っている。

問1

『海のいのち』では「○○る」をテーマに授業をしました。はじめは『スイミー』と『海のいのち』を○○しました。次におとうと与吉じいさを○○しました。最後は一人前の漁師と本当の漁師の違いを○○しました。人によっては、自分の意見と友達の見解を○○たこともあるかもしれません。○○には全て同じ言葉が入ります。当てはまる言葉は何ですか。

・比べ(る)

問2

『スイミー』と『海のいのち』を比べて、分かったことや気付いたことは何ですか。

- ・「ストーリーは違うけど、課題からそれを解決するということは同じだと思いました。『スイミー』は黒い魚が目になり魚をやっつける、『海のいのち』は太一がクエを殺さなかったということが解決になったと思います。」
- ・「どんな物語でも、主人公の心が変化する山場があることが分かった。でも、主人公以外の人物の心が変化する事が分かった。物語に出てくる人物は、それぞれいろんな役割があることが分かった。」

問3

『スイミー』と『海のいのち』を比べることで授業は分かりやすくなったと思いますか。(『スイミー』は『海のいのち』の問題を考える時、助けやヒントになりましたか)

表9 調査用紙・問3の解答

	1組	2組
①分かりやすかった	26	25
②分かりやすくなってない	2	1
③分からない	4	3
(無回答)	0	1

問4

『海のいのち』の登場人物同士を比べて、分かったことや気付いたことは何ですか。

- ・「おとうと与吉じいさを比べて、最初は似ていると思っていたけど、比べてからは、あまり似ている所がないと思いました。」
- ・「父と与吉じいさの海を大切にするというのは、同じだけど一人前の考え方はちがうということ。」
- ・「おとうと与吉じいさの『一人前の漁師』の考え方がちがった。太一の『一人前の漁師』の考え方も年がたつにつれて変わっていった。」

問5

物語を比べたり、登場人物同士を比べたりするのは、これからの国語の学習で生かせると思いますか。

表10 調査用紙・問5の解答

	1組	2組
①分かりやすかった	22	27
②分かりやすくなってない	1	2
③分からない	9	1

問6

どうして問5の番号を選びましたか。そう思った理由を書きましょう。(なぜ生かせる(どのような場面で生かせる)、または生かせないと思いましたか)

〔①分かりやすかった〕の回答者

- ・「人物同士を比べると、考え方のちがいが見えてくると思ったから。」
- ・「物語で、他の同じ構成の物語と比べると、人物の役割が分かりやすくなって読みやすい」
- ・「色々な登場人物に、視点を置いたり比べたりする事で、人物の心情の変化が分かるから」

〔②分かりやすくなっていない〕の回答者

- ・「比べても、国語の学習にはあんまり、登場人物を比べたりしないから。」
- ・「大人になってこういうのあまりでないと思う。」

〔③分からない〕の回答者

- ・「自分で出来るのか分からない。けど、小金沢先生

のようにプリントで渡されるなら、①にした。」

- ・「これはこの物語だけの話だから、あまり生かせないと思う。」
- ・「これからの国語の学習がまだ分からないから。」
- ・「比べるだけじゃ、国語力がたりないと思ったから。」
- ・「分からなかったから」

問7

授業では物語の読み方について学びました。物語はどのように読むと分かりやすいですか。友達に説明するように書きましょう。

- ・「物語には課題があって解決があります。そして、主人公の気持ちが変化する(盛り上がる)所、山場もあります。まず段落を分けて、場面を考えるのが必要です。場面を分ける時は、日時が変わる言葉等に気を付けて探するのがよいです。」
- ・「物語はまず課題をつくる人を見て、なぜその課題ができた原因を考えてから、心情を変化させる人があたえる変化と、それに対する主人公の選択を見てから、解決させる人と解決した後を見れば、物語の内容が分かりやすくなる。」
- ・「物語は、主人公の考えや心情の変化に注目すると、物語が伝えたいことが伝わってきます。さらに、登場人物同士を比べると、もっと深く役割を考えられると思います。一人一人の言葉にも注目するとよりその人の考え方が分かりやすくなります。」

(問8)

時間内に書き終えた児童には追加で「海のいのちの感想を書きましょう。」と追加で質問をした。

①本文の正確な読み取りができていない児童

- ・「最初は、父を破った瀬の主をたおすために与吉じいさに弟子入りした太一だったけど、与吉じいさの『千びきに一びきとればずっと海で生きていけるよ。』という言葉や、与吉じいさの行動等に心動かされて、だんだん気持ちが与吉じいさ寄りになって、瀬の主に会った時に、瀬の主をたおして一人前になるのではなくて、海のいのちを守り続けて一人前になることをえらんだ太一はすごいと思った。」

②自身の生活と結びつけて考えられている児童

- ・「この『海のいのち』を読んで、海の大切さに気付きました。理由は、今海に油を流したりして、海をよごしているけど、与吉じいさみたいな海を第一に考えて、自分の実力だったら何ひきでもとれ

るのに、『千びきに一びきでいいんだ。千びきいるうち一びきつれば、ずっと海でくらししていける。』と決めて、本当に実行している所に、すごいなと思いました。そんな与吉じいさにあこがれました。ぼくも、与吉じいさにならって、自然や海を第一に考えられる大人になりたいです。』

③文章の読み取り方や授業方法を分析した児童

- ・「海のいのちでは登場人物の考え方が主人公にたくさん影響を与えていることが分かった。それによって場面等で考え方が変化していた。先生が課題→心情を変化させる人（物・こと）→解決を教えてもらって海のいのちを読むとしっかりそうになっていた。しかしこの物語にはたくさん心情等を変化させる人物等がでてくるのでどれが解決なのか等が分からなくなった。海のいのちは太一が海のいのちはかぎりのある物なのでそれに気づき成長していく物語だった。太一が父か与吉じいさの考え方、どちらにつくかが変わったりしていておもしろかったです。」
- ・「スイミーと比べることによって海のいのちのストーリー性が分かってきて他の物語と比べると、分かりやすいと思いました。人によって考え方は違うので友達の意見を聞き『そうなんや。』と思うことも多かったです。」

④授業の感想

- ・「最初は、あまり内容が分からなくて『んー?』となっていたけど、プリント等で物語の構成や登場人物の考えを自分たちで考えることによって分かりやすくなり『んー?』となることは減りました。」
- ・「プリントでやるが多かったけどとてもわかりやすくてプリントでやることによってたのしい」

5.2. アンケートから読み取れること

問2では『『スイミー』と『海のいのち』を比べて、分かったことや気付いたことは何ですか。』と尋ねた。筆者が比べ読みをしたのは、副教材で物語の構成を学び、主教材に構成を当てはめ、俯瞰して読むためである。本実践であれば「課題→変化・選択→解決」の課題解決型プロットの学習のためだ。しかし、仮に比べ読みではなく、課題解決型プロットを経て『海のいのち』をすることに学習効果があるのならば、『スイミー』は扱わず、課題解決型プロットを教えて『海のいのち』だけを教えるという選択もあるだろう。『スイミー』から課題解決型プロットを学ぶという前行型比べ読みに効果があるのかを確かめるための設問である。

児童の回答では課題解決型プロットを理解し、2つの教材の共通点を述べただけではなく、授業で副

次的に扱った「物語の山場がどこにあるか」や物語の登場人物の役割を意識した回答がある。このことから『スイミー』と『海のいのち』のような前行型比べ読みは、物語の構成を学ぶことに有効だけでなく、「比べる」という視点を児童に持たせることができ、多くの観点から物語を比べて学べる読み取れる。

比べるという視点を与えるだけなら従来の発展型比べ読みでも可能であろう。しかし、前行型比べ読みは副教材の難易度の低さからか、成績下位群も含めた学級の多くの児童が比べることができている点で評価できるのではないか。そのことは図8で紹介したテスト点数の内訳や図9、図10から読み取れる。それぞれの回答の中には「②分かりやすくなっていない」や「③分からない」もあるが、問6の「どうして問5の番号を選びましたか。そう思った理由を書きましょう。」の記述を見ると「比べても、国語の学習にはあんまり、登場人物を比べたりしないから。」「これからの国語の学習がまだ分からないから。」「これはこの物語だけの話だから、あまり生かせないと思う。」「大人になってこういうのあまりでないと思う。」といったこれまでの授業方法との違いや今後の見通しのなさから、比べることの有用性を判断できなかった児童がいたことが分かる。今回は1単元のみを筆者が行ったため、こういった回答になったと推測される。学級担任として前行型比べ読みをはじめとした、比べる授業を繰り返し行うことで児童の意識も変わるのではないか。しかし裏を返せば、1単元のみ比べる授業を行ったところで、児童に比べることの有用性は伝わらない場合があるということでもある。1単元だけではなく、1年を通して育てていく意識と計画が求められるのではないだろうか。

問7では「授業では物語の読み方について学びました。物語はどのように読むと分かりやすいですか。友達に説明するように書きましょう。」と問うた。課題解決型プロットを『スイミー』と『海のいのち』だけで完結させるのではなく、他の物語を読む際にも使えるような汎用性を持って学べたかを確かめるためである。課題解決型プロットを基に、段落や場面、役割といった、児童自身が分かりやすいと印象に残ったであろう読み取りの方法を言語化しており、俯瞰して読むという本研究のねらいに近付いている。

5.3. 実践省察

本実践では、系統性があり、文章を俯瞰して読む授業が概ね達成できたのではないか。どの授業場面が目指す授業像に有効であったかを整理したい。

系統性に関しては『スイミー』という既習教材を比べ読みの副教材として選択した時点で学年を超え

た系統性は達成できたと言えるだろう。

それに加えて児童に分かりやすい授業にするために工夫を行った。使用プリントはレイアウトを統一し、比べるという難しい活動においてもやり方を踏襲するよう意識した。しかし同時に「②児童自身が、文章を読み取る力について成長したと実感できる授業」であるために、全く同じではなく少しずつ変化もしている。例えば、第2時で使用した「『スイミー』分析シート」と第4時で使用した「『海の命』分析シート」のレイアウトはほぼ同じであるが、『海のいのち』のものは「ページと段落番号」「はじめの言葉」の行を追加し、作業量を増やしている。

この少しずつ成長する実感は課題解決型プロットでも意識した。課題解決型プロットの理解は物語を俯瞰して読むために大切なことである。第2時の時点では「課題→解決」であったが、第3時で『スイミー』の分析をした後に「課題→変化→解決」であることを示唆した。第5時の『海のいのち』の課題と解決のプリントにて「課題→変化→解決」を明確に児童へ示した。そして第8時では「人生は選択の連続である」というシェイクスピアの言葉を借りながら「課題→変化・選択→解決」と変化を加えた。繰り返し授業で紹介しながら、少しずつ付け加え、変化させることは児童に成長の実感を与えるだけでなく、理解を助けるのにも大切なことだろう。本実践における前行型比べ読み自体が、主教材である『海のいのち』を読むため『スイミー』というスモールステップを用意するものであるが、課題解決型プロットでも、「課題→解決」という大枠のスモールステップを用意してから「課題→変化・選択→解決」を教えたのだ。

結果として、調査用紙の間7「授業では物語の読み方について学びました。物語はどのように読むと分かりやすいですか。友達に説明するように書きましょう。」には、「物語には課題があって解決があります。そして、主人公の気持ちが変わる（盛り上がる）所、山場もあります。まず段落を分けて、場面を考えるのが必要です。場面を分ける時は、日時が変わる言葉等に気を付けて探るのがよいです。」や「物語はまず課題をつくる人を見て、なぜその課題ができた原因を考えてから、心情を変化させる人があたえる変化と、それに対する主人公の選択を見てから、解決させる人と解決した後を見れば、物語の内容が分かりやすくなる。」といった回答があり、課題解決型プロットを知るだけでなく、山場のように自身でこれまでの学習で学んだことを加えながら理解しようとする姿が見られる。

目指す授業像の他に、先行事例の課題として「1授業時間内で教材を切り替えることによる児童の混乱を避けるために重要だと考えられるのは「構成の

抜き出し」である。構成により『スイミー』と『海のいのち』を直接比べるだけではなく、『海のいのち』と『スイミーから学んだ何か』とを比べる機会を増やした。そのため、吉田の事例には見られなかった、1枚のプリントに『スイミー』と『海のいのち』の両教材の記入欄があるものも必要になるだろう」と課題を述べた。本実践では第6時にて『スイミー』と『海のいのち』を物語の役割を通して比べさせた(図11)。

大きな魚	スイミーの登場人物の役割	すばらしいもの	まぐろ	スイミーのきょうだい	スイミー	スイミー
					主人公 心情が変化していく	物語での役割
					太一	海のいのち

『海のいのち』登場人物の役割

六年()組()番()班

①「スイミー」の登場人物の物語での役割を考えよう。
②もしその登場人物がいたら物語はどうなっていたかな
例) 似た役割の登場人物を『海のいのち』から探し出そう。

図11 第6時使用プリント

比べ読みの副次的な効果として、副教材が導入材の役割を果たす場面も見られた。今回は児童の既習教材を用いたため、時間をかけることなく、利点を享受できたといえるだろう。副教材を懐かしむ声も児童からあがり、当時の自身と比べながら取り組むことができただろう。

教材としては『海のいのち』と『スイミー』は共に海が舞台と言う共通点があるため、比べるという手順に違和感なく移行できた。比べるための副教材の候補は他にもいくつも挙げられるだろうが、児童が直感的に「これは似ていると言えそうだ。」「比べると面白そうだ。」と思えるためには、物語の構成が似ているだけでなく、誰でも分かる共通点が必要といえそうだ。その点で、川上(2009)の指摘は有効である。物語は課題があって解決するという風に単純化すれば、大抵の物語で比べ読みができるが、それだけではいけないだろう。

6. 本研究における成果と課題

系統性があり、文章を俯瞰して読む物語指導の手段の1つとして、比べ読みを取り入れた授業が有効であることが示唆された。特に副教材に既習教材を用いることで、従来の比べ読みの課題であった時間の肥大化を抑えつつ、児童が「比べる」という新たな視点を手にし、それを今後有効活用していこうと意気込む姿が見られた。これは本研究の成果であるといえよう。テストにおいても全児童が全国平均点

を超える好成績を残せている。

しかし、教育現場における実践研究である以上、比べ読みをしなかった学級との対照実験はできなかった。そのため、比べ読みが児童に与えた影響を正確に捉えることはかなわない。また、授業時数の兼ね合いで、事前テストといった実践前の児童の能力を測ることもできず、課題として残った。

謝辞

本研究をまとめるのにあたり、ご指導いただきました奈良教育大学教職大学院の小柳和喜雄先生に深く感謝いたします。また、実践研究に対し、ご理解・ご協力を賜りました実習校の校長先生をはじめ、諸先生方や児童の皆様にお礼申し上げます。

参考文献

- 川上弘宜 (2009) 「比べ読み・重ね読み」で「一人読み」. 明治図書出版
- 小森茂ほか (2015a) 新編 新しい国語 一. 東京書籍
- 小森茂ほか (2015b) 新編 新しい国語 六. 東京書籍
- 小森茂ほか (2015c) 「新編 新しい国語」指導計画作成資料【6年】
https://ten.tokyo-shoseki.co.jp/ten_download/df76/ekcz2466.pdf (参照日2019.2.10)
- 渋谷孝 (2001a) 作者の主旨の考察と読み手のテキストの読み. 文学の力×教材の力 小学校編6年, pp.61-75 教育出版
- 渋谷孝 (2001b) 林廣親氏の作品論を読んで考えた

- こと. 文学の力×教材の力 小学校編6年, pp.79-81 教育出版
- 住田勝 (2013) 比べ読みと構造的読解力. 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), pp.5-8
https://www.city.minoh.lg.jp/edu-center/news/hakkoubutu/kiyou/documents/kiyou48_02.pdf (参照日2019.02.10)
- 武田亮一 (2013) 国語科「読むこと」における単元を貫く言語活動の充実を図る指導のあり方～説明文教材を通して～. 平成24年度 (第56回) 岩手県教育研究発表会資料
http://www1.iwate-ed.jp/kenkyu/siryoku/h24/h24_0102_1.pdf (参照日2019.2.10)
- 林廣親 (2001a) 古い皮袋に新しい酒は盛られたかー立松和平『海の命』をめぐるー. 文学の力×教材の力 小学校編6年, pp.46-60 教育出版
- 林廣親 (2001b) 所与としての教材といかに付き合うかー渋谷氏の論文に学ぶ. 文学の力×教材の力 小学校編6年, pp.76-78 教育出版
- 松本修 (1997) 「比べ読み」「重ね読み」の授業. Groupe Bricolage紀要, pp.2 - 6
- 文部科学省 (2017) 小学校学習指導要領 (平成29年3月31日公示) 比較対照表
- 吉田崇之 (2013) 国語科学習指導案. 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), pp.5-8
https://www.city.minoh.lg.jp/edu-center/news/hakkoubutu/kiyou/documents/kiyou48_02.pdf (参照日2019.02.10)