物語を理解し、自分の考えを持つための言語技術の学習プロセス

角　亜紀子

金沢大学大学院教職実践研究科　学習デザインコース

【概要】本研究の目的は、子どもが物語を理解して自分の考えを持つために有効な、小学校国語科の授業における指導の工夫を明らかにすることである。国語科において重要な学習内容として、物語を読む際の言葉・文・文章への着目の仕方を示す「言語技術」に着目し、子どもが言語技術を身に付けるための授業方策として、①単元目標を意識した言語技術の設定、②言語活動の工夫、③話し合いたくなる学習課題の設定、④言語環境の構築、の４点に取り組んだ。子どもが言語技術を学習内容として自覚し、言語技術の有用性を実感して、自分で物語を読む際に自由に使えるようになる学習プロセスを、３回の実践を通して検証・分析した。授業に改善を重ねながら実践を繰り返すなかで、子どもの「言語知識」が「言語技術」へと変化していく姿が、授業中の発言や子どもの書いたノートや成果物から見て取れた。

Ⅰ　問題と目的

１．研究の背景

筆者が小学校６年生を担任した際、物語教材「海の命」の授業がうまくいかなかった経験から研究テーマを設定した。「うまくいかない」と感じたのはクラス全体での話し合いの場面である。筆者は、話し合いによって子ども一人ひとりの考えが深まることを期待していた。しかし、話し合いを重ねても叙述から離れた子どもの思い込みは変化しなかった。

この経験は、それまでに薄々感じていた国語科、特に文学教材の授業の「難しさ」を浮き彫りにした。文章を読みながらも、そこに書かれている内容がつかめない子どもがいる。そのような子に対して、何をどう教えればよいのか、筆者は実のところよく分かっていなかった。筆者自身は感覚的に内容をつかんでいたし、子どもの中にも、教えなくてもなんとなく内容をつかめる子どももいるためだ。

しかし、内容を捉えられないまま小学校を卒業していく子どものいる授業ではいけないと強く感じた。

２．問題の所在

なぜ、叙述から離れた思い込みが、話し合いを重ねても変化しなかったのか。その一因は、国語科において「何を教えるのか」が曖昧だった点にあると考えられた。教師が「何を教えるか」を明らかにし、子どもに「何を学んでいるか」を自覚させることが不十分だった。

もちろん、筆者はこれまでも学習指導要領の指導事項に基づいて指導してきた。物語教材では、叙述から登場人物の行動や気持ちを読み取り、人物像を捉えるといった学習を繰り返してきた。ただし、こうした学習内容はその教材固有の内容として扱うのみで、物語教材における汎用的な読みの手法としては意識されていなかった。その結果、子どもは次の教材を読む際には、過去に学んだ読み方を用いなかった。子どもは、次々と出会う新しい教材を、自分の言語感覚や、知っている言葉を頼りに読み進めていたに過ぎない。同様の問題は、文学の授業で少なからず生じていたと鶴田は指摘している。（鶴田, 2007, p228）。

３．本研究の目的

このような問題に対して、本研究が着目するのが言語技術である。言語技術とは、言葉・文・文章への着目の仕方を具体的に示すものである。言葉への着目の仕方を自覚することで読み方が分からず内容が捉えられなかった子どもも、物語を理解し、考えをもつことができるようになるだろう。言語技術は子どもにとって、物語を読む際の手掛かりとなると考えられる。

ただし、技術を教え込むのではなく、子どもの気づきを重視し、授業で友達の話を聞いて刺激を受けたり、新しい見方を得たりすることを通して言語技術を自覚することが重要である。そうすることで、子どもが技術を自分のものとして多様な物語に対して使いこなすことができると考える。鶴田も「授業では、こうした「読みの技術」を用いることによって作品をより豊かに理解し、味わいや感動を高めるという学習体験が必要である」（2007, p267）とし、言語技術の有用性の自覚につながると述べている。そのために教師は、言語技術をどのように子どもが身に付けるのかを認識し、その学習を促進する手立てを考える必要がある。

よって、本研究は、言葉・文・文章への着目の仕方を言語技術として身に付けることに注目しつつ、子どもが物語を理解し自分の考えを持つために、どのような指導の工夫が有効であるのかを、子どもの学習プロセスから明らかにすることを目的とする。

Ⅱ 研究方法

１．実践の対象

小松市立小学校３年生 26 名

２．実践研究の期間

４月から 10 月までの７か月間

３．実践の授業単元

実践は３回行った（表１）。各単元に、授業では取り上げないが、子どもが各自で学んだことを活用し、自分の力をためす教材を準備した。これらの教材を、以下、自力読み教材と呼ぶ。

表１　使用した教材

	教科書教材（光村図書）	自力読み教材
４月	きつつきの商売	すいせんのらっぱ（東京書籍）
７月	まいごのかぎ	つり橋わたれ（学校図書）
10月	ちいちゃんのかげおくり	えんぴつびな（長崎源之助,金の星社） りんこちゃんの８月１日―とやま大くうしゅう―（むらかみりんこ,若草書房）

４．授業デザインの方策

（１）単元目標を意識した言語技術の設定

鶴田は様々な言語技術を、「構成を読み解く技術」「表現を読み解く技術」「視点を読み解く技術」「人物を読み解く技術」「文体を読み解く技術」の５つに整理し、小学校から高校までの発達段階に応じた学習内容の例を整理している（2007, p266）。この中から本研究では、「構成を読み解く技術」と「人物を読み解く技術」を学習内容に位置づけた。これらの技術が、子どもの発達段階に適合しており、また、教材以外の物語を読む際にも子どもが有用性を感じて使えそうと考えたためである。

第１回から第３回の実践では、単元の目標と照らし合わせて幾つかの言語技術を学習内容に設定する。学んだ言語技術を既習内容として積み上げつつ、新たな言語技術を学ぶ。

（２） 言語活動の工夫

子どもが言語技術の有用性を感じ、自力読みの教材で自ら進んで言語技術を使う姿を目指す。そのために、以下の３点を満たす学習活動を工夫した。①単元の目標に適している、②子どもの学習意欲を高める、③自力読みによる学びの自覚ができる。

（３） 話し合いたくなる学習課題の設定

子どもが主体的に学習を進めるためには、話し合いたくなる課題が不可欠である。話し合いたくなるような課題は、子どもの考えにずれが起こる場面に生ずる。そのような学習課題を単元で一つは設定し、なぜずれが起こっているのかを話し合う。この話し合いにおいて、ずれを考える際には、それぞれの子どもが着目している言葉や文、また、文章の捉え方の違いに着目することになるだろう。

（4）言語環境の構築

学んだ言語技術を学習用語として掲示し視覚化することで、継続的に積み上げる学習内容を常に意識させる環境を整える。子どもに分かりやすいように、言語技術を「国語のアイテム」と言い換える（図1）。また、教師が言葉にこだわることで、自分や他者の言葉を大切にする学級作りを行う。

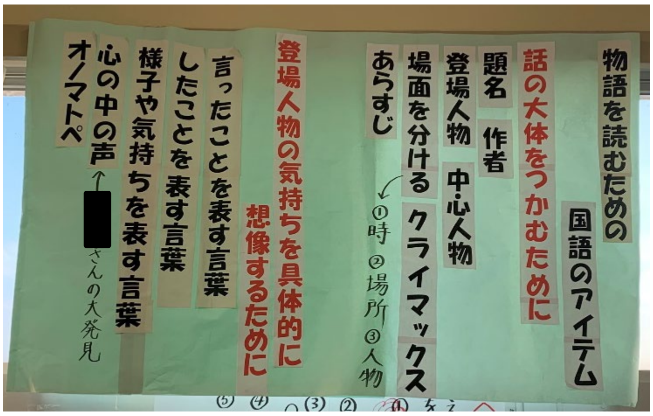

図1　学習用語「国語のアイテム」の掲示

5．検証の方法

（1）感想文等成果物の分析

成果物の分析は、子どもが何に注目し、どのような言葉を根拠に考えているかを検討する。

鶴田（2007）は、読みの技術の評価について「「言語知識」（知っているレベル）から「言語技術」（使えるレベル）へ、さらに「言語技能」の段階（身体化されているレベル）にまで自動化・習慣化することが必要である」と述べている。そこで、単元学習の初めに授業で学習する「言語知識」が、単元の学習を通してそれぞれの子どもが使える「言語技術」になっているかを、成果物から分析する。例えば、根拠となる叙述を明確にして書いている、といった点である。また、各単元で習う新しい言語技術だけでなく、以前の学習の中で獲得してきた言語技術を使っているかも見取る。

（2）振り返りの記述・子どもの発言の分析

振り返りの記述の変容を分析する。４月と７月の実践においては、学級全体の状況を分析する。これに加えて実践３では、抽出児の変容を中心に分析する。授業での具体的なやり取り、ノートの記述、インタビューを分析の材料とする。なお、本文中の子どもの記述は原文のままである。

Ⅲ　実践経過

１．実践１「きつつきの商売」
「すいせんのラッパ」

実践１は、子どもの実態を把握し、言語技術を学習する素地を養う期間とした。そのために、以下のように単元を設定した。

（1）本単元で取り上げる言語技術

本単元では、「構成を読み解く技術」である「あらすじ」と、「人物を読み解く技術」である「オノマトペ」と「気持ちを表す言葉・したことを表す言葉・言ったことを表す言葉」という３つの言語技術を取り扱う。

「あらすじ」と「オノマトペ」は、既習事項である。「あらすじ」は２年生で学習した。あらすじを書くことで、物語全体を把握することができる。「オノマトペ」は３年生最初の詩の教材「どきん」で学習した。「オノマトペ」が何を表しているのか、言葉から想像をふくらませることで、場面の状況や登場人物の気持ちを具体的に理解することができる。

新しく学ぶ言語技術は「気持ちを表す言葉・したことを表す言葉・言ったことを表す言葉」である。登場人物の気持ちを具体的に想像するために、これらの言葉に着目する。

（2）学習の流れ

本教材は、３年生で初めて学ぶ物語である。子どもには、「工夫が伝わるような音読発表会を開こう」という言語活動を提示した。その上で、以下の８つの学習ステップを子どもと確認した。この内、新しく学習する言語技術を用いる授業は②③⑤⑥（下線部）である。

① 学習計画を立てる。
② <u>大まかな話の内容をつかむ。</u>
③ <u>音読の工夫を考える。</u>
④ 「きつつきの商売」で音読発表会を開く。
⑤ <u>自分で読んだ物語の内容をつかむ。</u>
⑥ <u>音読の工夫を考える。</u>
⑦ 「工夫が伝わるような音読発表会」を開く。
⑧ 学習全体を振り返る。

（３）結果と考察

子どもが既習の言語技術をどのように使っているか、そして授業でとりあげた言語技術をどのように使い、自覚しているかを検証するために、言語活動と振り返りの記述、テキストへの書き込み、授業の発話記録を分析した。

以下、②③⑤⑥の授業の様子を記述する。

（３−１）授業での子どもの様子

本単元の中心となる言語活動は音読発表会である。音読を工夫するためには、登場人物の気持ちを想像する必要がある。そこで、音読発表会の前に③の授業で「気持ちを表す言葉・したことを表す言葉・言ったことを表す言葉」に着目するとよいと明示的に指導した。

例えば、ある子どもは本文中にある「自分〔きつつき：著者注〕は木のてっぺん近くのみきに止まりました」という「したことを表す言葉」に着目し、「きつつきは木のてっぺんにいて、下にいる野うさぎに呼びかけるように言っていると思う」と発言した。また、他の子は「まっさきにやって来た」という「したことを表す言葉」に着目し、「きつつきは野うさぎが初めてのお客さんだから緊張しているように言うといい」と、想像をふくらませている様子が見られた。こうした発言をほめて価値づけ、着目した言葉から音読を工夫すると同時にその理由について考えることを他の子どもにも促した。

また、「オノマトペをのばして響くように工夫した」と言う子もおり、学習した「オノマトペ」という言葉そのものは子どもに定着していることが分かった。しかし、その言葉に着目した理由は非常に曖昧で、「オノマトペ」に着目することが具体的に場面の様子を想像することにつながっていなかった。

そこで、自力読み教材を使う学習である⑤の授業ではまず、それまでの学習を思い出して「オノマトペ」の表しているものを具体的に想像することが音読の工夫につながると確認した。子どもは「オノマトペ」に着目していたが、「きつつきの商売」と同様に着目する理由は曖昧で、その言葉から想像を広げられてはいなかった。

（３−２）言語活動・振り返り

単元の最後（⑧の授業）に、振り返りを自由に書いた。

その文章をみると、これまでの国語の授業とは何か違うと思った子どもがいた。（下線筆者）

> **初めて自分でまとめたり書いたりするのがむずかしかったです。<u>どうしてかというと２年生でそんなことしたことがなかったからです。</u>四年生や五年生で学年がかわっても自分ではじめてのことには何でもちょうせんしたいと思ったし、学年が上がっていくとどんどん自分でなんでもちょうせんしたり自分のしごともしなきゃいけないと思ったからです。<u>次の物語の時も自分でできるようになりたいです。</u>**

この振り返りには、「自分でできるようになりたい」という子どもの思いが表れていた。このような子どもの思いに応えられる授業でなければならない。

ただし、振り返りには、物語の内容に関する文章を書く子どもと、国語科の学習内容に関する文章を書く子どもの両方がいた。原因は、教師が、「解釈が深まる」子どもの姿を具体的に明

らかに出来ていなかったため、振り返って注目してほしい点を子どもに明確に伝えられていなかったからだと考えられた。

２．実践２「まいごのかぎ」
「つり橋わたれ」

実践２では、実践１で明らかになった課題に対して、３つの改善を行った。

（１）改善点

①「解釈が深まる」について

実践１を通して、何をもって子どもの解釈が深まったとするのか、筆者自身が子どものどんな姿を求めているのかが曖昧であったことに気がついた。漠然と、子どもが習った言語技術を使い、筆者の意図しなかった新しい解釈をすることを望んでいた。しかし、子どもの思考には授業での学習内容が表れており、「新しい解釈」というだけではなく、より具体的にどのような文章や考えが「解釈を深めている」と言えるのかを明らかにしておく必要性があった。

そこで、子どもが自分の考えを、叙述や言葉を根拠として説明できることが、子どもにとっての解釈の深まりであると考えた。つまり、「解釈が深まる」とは、自分が思ったこと・想像したことについて、叙述を根拠として説明できることとした。こうした子どもの姿を明確に意識し、評価するように努めた。

②授業における言語技術の指導

実践１「きつつきの商売」では、「気持ちを表す言葉・したことを表す言葉・言ったことを表す言葉」に着目し、そこから登場人物の気持ちを想像することを、教師が明示的に指導した。

子どもは指導された通り、これらの言葉に着目して、本文に線を引いたり書き込みをしたりしていた。しかし、何のために言葉に着目しているのか、自覚するまでに至っていないことが成果物から見て取れた。

また、授業中には、普段の授業よりも手を挙げて発言する子が少ないことが気になった。明示的に言葉に着目するよう指示することが、子どもの思考の幅を狭めているように考えられた。

そこで、実践２では子どもに自由に考えを発表させ、その後に、着目した言葉を価値づけるよう指導した。

③既習を確認する時間の設定

既習の言語技術を子どもが意識できるように、単元の最初に確認する時間を新しく設定した。プリントでこれまでの学びを穴埋め形式で振り返ると共に、新たに学ぶ言語技術も確認した。

また、教室掲示で子どもがいつでも国語のアイテムを意識しながら授業に臨める学習環境を整えた。

（２）本単元で取り上げる言語技術

本単元の重点指導項目は、登場人物の気持ちの変化を読み取り、具体的に想像することである。これに資する言語技術として、以下の２つを新しい学習内容とした。

・「クライマックス」

物語の中で中心人物の気持ちが一番大きく変わるところ。

・「様子を表す言葉」

場面の様子が詳しく書き表されている。それによって登場人物の気持ちを想像する時のヒントとなっている。

なお、既習事項である「気持ちを表す言葉」と「様子を表す言葉」の厳密な区分が難しいため、子どもとは「気持ちや様子を表す言葉」と共通理解をした。

（３）学習の流れ

本単元における中心となる言語活動は「登場人物に手紙を書こう」である。以下の８つの学習ステップを子どもと確認した。本単元において、新しく学習する言語技術を用いる授業は③④⑤⑥（下線部）である。

① これまで学習したこと（国語のアイテム）を確認する。
② 学習計画を立てる。
③ <u>場面分けをしながら、大まかな話の内容をつかむ。</u>
④ <u>登場人物の気持ちや性格をつかむ。</u>
⑤ <u>登場人物へ手紙を書く。</u>

⑥ 自分で読んだ物語の登場人物に手紙を書く。
⑦ 音読の工夫を考える。
⑧ 学習全体を振り返る。

（４）結果と考察

実践１と同様に、言語活動と振り返りの記述、テキストへの書き込み、授業の発話記録を分析する。

以下、③④⑤⑥の授業の様子を記述する。

（４−１）研究授業（第４時）での子どもの様子

本時では「様子や気持ちを表す言葉・したことを表す言葉・言ったことを表す言葉」に着目しながら読み、登場人物の気持ちや性格を具体的に想像することができることをねらいとした。前時の場面分けにおいて、中心人物である「りいこ」の気持ちが１場面と５場面で大きく変わっていることを押さえ、１場面での「りいこ」の気持ちを考えた。

子どもは「うつむきがち」、「またよけいなことしちゃったな」「しょんぼり」「友だちがくすくすわらった」「うさぎに悪いことをした」「どんどんうつむいていって、さいごは赤いランドセルだけがあるいていように見えました」「元気を出して顔を上げました」などの叙述に着目して、「りいこ」の気持ちを想像していた。しかし、個人思考の時間に、自力ではテキストのどの言葉や文に着目すればよいか分からず、着目した箇所に傍線を引けていなかった子どももいた。

授業の最後に、子どもが使っていた言語技術を価値づけようとして教師が発言すると、「そうや、きつつきの商売でも習ったやつ」などと声があがった。言語技術が既習事項として認識されていたからと言える。

本時の振り返りは「〜〜の言葉から、りいこの〇〇な気持ちが分かった」と書くように指導した。すると、次のように着目した言葉を拠り所として、登場人物の気持ちを想像していた子どもがいた。

「また、よけいなことをしちゃったな」のところからりいこの「かなしい、くやしい」という気持ちが分かりました。

一方、「様子や気持ちを表す言葉からりいこの悲しい気持ちが分かったよ」など、想像した気持ちのみを書いている子どももいた。言葉を根拠として示していないが内容を読み取り、登場人物の気持ちを想像している。

（４−２）第５時での子どもの様子

第５時では、物語のクライマックスを考えることで、「りいこ」の気持ちの変化を捉えた。クライマックスの意味と該当部分を確認すると、子どもは５場面がクライマックスだとすぐに答えた。クライマックスにおいて、りいこの気持ちがどのように変わったかのかを考える場面では、「はっと気がついた」という言葉に着目し、「かぎを差し込んで動いたさくらの木やベンチやあじやバスの気持ちが分かったことで、悲しい気持ちからうれしい気持ち・ほっとした気持ちに変わった」と答えた。こうした答えを踏まえて、２・３・４場面では「りいこ」はどう思っていたのか、前の場面の叙述に戻りながら、気持ちの変化について考えることができた。

以下は子どもの振り返りである。

- **「みんなもすきに走ってみたかったんだね」から、りいこのこわがってわるかったっていう気持ちがわかった。**
- **言ったことを表す言葉「なんだかとっても楽しそう」のところから気持ちがわかったよ。**

振り返りから、「様子や気持ちを表す言葉・したことを表す言葉・言ったことを表す言葉」に着目する子どもが増えていることが分かった。

（４−３）授業で見られた子どもの変化

第５時で「りいこ」の気持ちの変化を話し合っている中、子どもから次のような疑問が挙がった。

子：先生、質問があるんやけど。言ったことを表す言葉みたいのに、「　　」のついてないのあるのなんで？

クラス全体に問い返すと「これは実際には言ってないけど心の中で言っている言葉だよ」と数人の子が答えた。「だからこれは気持ちを表す言葉」だとまとまった。

これまでの子どもは、「言ったことを表す言葉」と言えば、鍵括弧のついている言葉のみに着目していた。鍵括弧のついていない言葉が「言った言葉みたい」だと気が付いた今回のやりとりは、子どもの言葉に対する意識が高まったことを感じるものであった。その日の振り返りを、前述の子どもは以下のように記述している。

自分の大発見にびっくりしました。

「大発見」という言葉に、この子の「すごいことに気が付いた」という誇らしい気持ちや、この学習が大きく心に残っていることが見て取れる。他の子どもも「話しているような言葉だけど話していない言葉があることがわかりました」と振り返っていた。

子どもの気づきを認め、価値づけていくことは、他の子どもにも大きな影響を与え、学びを実感させると強く感じられた。

（４−４）成果物「りいこ」への手紙の分析

中心人物に手紙を書く活動の成果物「りいこへの手紙」を書く際には「(着目した言葉) からりいこの・・・の気持ちが分かった」と書くように指導した。成果物を分析した結果、言葉を根拠に想像した気持ちを書けている子どもは 26 名中 11 名であった。

「様子や気持ちを表す言葉・したことを表す言葉・言ったことを表す言葉」に着目することは、４月の物語教材「きつつきの商売」から繰り返し行っている学習である。繰り返すことで、これらの言葉に着目する有用性を感じ、物語の読み方を自覚し始めている子どもが増えてきたと言える。

以下は学習した言語技術を使って物語を読んでいる子どもの記述である（下線筆者）。

「またよけいなことをしちゃったな」というりいこの言ったことからりいこが悲しい気持ちになったのが分かりました。５場面の<u>「はっと気づいたのです」の文でりいこがこわがっていた気持ちから、りいこがほっとした気持ちにかわったのが分かりました</u>。わたしでも、りいこと同じようなことがおこったら同じ気持ちになると思います。

また、どの言葉に着目したか具体的に書けてはいないが、叙述から想像したことが分かる記述があった。他に、物語全体を捉え、登場人物の気持ちの変化を場面から読み取っている子どももいた。

（４−５）自力読み教材の読解の分析

自力読み教材「つり橋渡れ」のテキストへ書き込みを分析した。

26 人中 25 人が自力読みの際に「様子や気持ちを表す言葉・したことを表す言葉・言ったことを表す言葉」に着目していた。

また、新しく習った「クライマックス」を使って物語全体をつかもうとしている子どもは 26 名中 11 名であった。今回の学習でクライマックスとは「登場人物の気持ちが一番大きくかわるところ」とおさえたが、自力読みの様子をみると、「気持ちが大きく変わるところ」を場面で捉える子、１文で捉える子など、着目の仕方にバラツキはあるが、習った国語のアイテムを自分なりに使って物語を読もうとする様子が見られた。

（４−６）成果物「トッコへの手紙」の分析

自力読みで登場人物「トッコ」に宛てて書いた手紙を分析した。

「様子や気持ちを表す言葉・したことを表す言葉・言ったことを表す言葉」に着目して、自分の考えを書いていた子どもは 26 名中 14 名だった。

テキストに書き込みをした時点では、ほぼ全員が「様子や気持ちを表す言葉・したことを表す言葉・言ったことを表す言葉」に着目できていたが、着目した言葉を根拠として自分の考えを書き表すことができたのは 14 名であった。このことから、自分の考えを書き表すのは子どもにとって難しいと改めて分かった。

ただし、根拠となる言葉を明確に示すことはできていなかったが、テキストに全員が傍線を引いて、着目する言葉や文を明示していた。また、自分なりに登場人物へ手紙が書けていた。こうしたことに、子ども一人ひとりの成長を感じた。

以下は子どもの書いた「トッコへの手紙」である（下線筆者）。

様子や気持ちを表す言葉からトッコのくやしい気持ちが分かった。さいしょとさいごでくやしい気持ちがうれしい気持ちに変わったね。心の声で、「ママ今、何しているかな。早く病気なおらないかな」って言ったのは、きっとさびしかったから言ったんだと思う。言ったことを表す言葉でトッコのおもしろい気持ちが分かった。したことを表す言葉でトッコの楽しい気持ちが分かった。なんでトッコが小さい声で「ママ―ッ」って言ったのかというと少しさびしいから声が少し小さかったんだと思う。トッコがさびしい気持ちだったから山びこがトッコの気持ちが分かって出てきたんだと思う。トッコは５場面の最後でまた山びこに会いたいと思ってるね。

実践１と実践２を通して、登場人物の気持ちを想像するために「人物を読み解く技術」を取り入れた学習を繰り返した。これによって、子どもの中に学びが積みあがってきていることが振り返りから読み取れた。

また、以下のように、あらすじのような手紙を書いた子どもも数名いた。

トッコさんはさい初つりばしをわたるのがこわかったんですね。でも、き物をきた子が助けてくれたんです。なぜかというとき物をきた男の子がトッコのまねをしてトッコをおこらせてその子がはしをわたらせてくれました。

「人物を読み解く技術」は使うことができてないが、自力で話の内容を正確に捉えることができていた。

４月に学んだ物語教材「きつつきの商売」では、子どもは、登場人物を間違えたり、叙述から離れて自分勝手に物語を想像したりして、あらすじを書いていた。以前の姿と比べると、「構成を読み解く技術」を取り入れた学習を繰り返したことで、大まかな話の内容を捉える力がついてきていると言えるだろう。

（４−７）単元の振り返りの分析

単元学習の振り返りを書く際に、次の物語を読む際に使えそうなことを書くよう指導した。習った言語技術に触れ、国語科の学習内容を書いている子どもは 26 人中 14 名であった。以下は、国語科の学習内容を自覚している子どもの記述である（下線筆者）。

登場人物の気持ちをつかむのがみについたと思う。次の物語で言ったことを表す言葉やしたことを表す言葉や様子や気持ちを表す言葉が次の物語で使えそう。登場人物の気持ちをつかんだら次のべんきょうでも登場人物の気持ちをつかむのは大切だから次のべんきょうでも使えると思う。

また、言語技術に直接ふれていないものの、物語の読み取り方について書いている子どもも４名いた。

この他に、教材内容と混在した振り返りを書いている子どももおり、国語科において「何を学んでいるのか」をもっと子どもが自覚できるようにしていく必要性を感じた。

しかしながら、子どもの学びへの意識には、総じて、言語技術の有用性を実感し始めたことが、単元の振り返りから見て取れた。

（５）成果と課題

実践２の成果としては以下の３点があった。

・登場人物の気持ちを想像するために「様子や気持ちを表す言葉・したことを表す言葉・言ったことを表す言葉」に着目することを繰り返し学習したことで、学びを自覚して使おうとする子どもが増えた。

・教師から着目する言葉を指示するのではなく、子どもが無自覚に使っている言葉を価値づける指導は、学習への意欲を高め、学びを次に生かそうとする子どもの姿につながった。

・既習を確認する時間を確保することは、言語技術を使う子どもの意識を高めた。

一方、２つの実践を通して見えてきた課題は以下の２点である。

・実践２の言語活動では、手紙を書く活動をした。物語の登場人物に手紙を書くことは、現実には、伝える相手のいない活動であったため、子どもの意欲を十分に引き出せたとは言い難い結果になった。手紙を書くことではなく、書いた手紙を「伝え合う」活動をメインにすれば、相手のある活動にすることができ、子どもの学習意欲を高められたかもしれない。

・多くの子どもが考えを持ち、発表することができたが、発表したことに満足して、友達の考えを聞いて自分の考えを練り直すことが不足していた。

３．実践３「ちいちゃんのかげおくり」「えんぴつびな」「りんこちゃんの８月１日」

（１） 改善点

実践２の成果は引き続き行いつつ、以下の２点を改善する。

① 思考を深める発問

それぞれの子どもが着目した言葉を根拠として、自分の考えを伝え合いながら、考えを深めることのできる授業となるために、子どもが気付いていない言葉や、その意味に目を向けられるように教師が発問する必要がある。発問から新たな話し合いが生じ、子どもの考えが深まると考える。

②多様な考えの生まれる学習課題の設定

多様な考えが生まれ、相互に理解し合うために説明や話し合いを要する課題を設定する。

実践１と実践２では、子どもの様子から物語の大まかな内容を捉える力をつけることに重きをおいた。学習を積み重ねたことで、一人ひとりが物語の概要について自分の考えを持つことができるようになったと考え、次の段階として、多様な考えの生まれる学習課題を設定することとした。そうすることで、授業で友達の考えが自分となぜ違うのか、話を聴きたいと自然と思うだろうと考えた。

（２）本単元で取り上げる言語技術

本単元では、登場人物の気持ちの変化を読み取るために以下の言語技術を取り上げる。

・「比べる」

場面や言葉を比べると登場人物の様子や気持ちの変化がよく分かる。

（３）学習の流れ

教材は、教科書にある「ちいちゃんのかげおくり」の他、同様に戦争中を描いており、主人公が同じような年齢の女の子である「えんぴつびな」と「りんこちゃんの８月１日―とやま大くうしゅう―」を扱った。

本単元における中心となる言語活動は「「ぐっときたところ紹介カード」で全校にぐっときたところを紹介しよう」である。物語を読み、それぞれの子どもが心に「ぐっときた」箇所をカードに書くことを確認した。「ぐっときた」とは「悲しい」「うれしい」「寂しい」など、様々な気持ちがあることも、子どもと共通理解した。

以下、９つの学習ステップを子どもと確認した。新しく学習する言語技術を用いる授業は④と⑦（下線部）である。

① これまでに学習した「国語のアイテム」を確認する。
② 学習計画を立てる。
③ 題名の意味を考えながら、大まかな話の内容をつかむ。
④ 登場人物の気持ちや変化を比べながら自分のぐっときたところを見つける。
⑤ 「ちいちゃんのかげおくり」でぐっときたところ紹介カード」を書く。
⑥ クラスで交流会を開く。
⑦ 自分で物語を読み、「ぐっときたところ紹介カード」を書く。
⑧ クラスで交流会を開く。そのあと、全校に紹介するために、「ぐっときたところ紹介カード」を図書室に置く。
⑨ 学習全体を振り返る。

実践１と実践２での子どもの学習の様子を基にA，B，Cという３人に特に注目し、抽出児として分析を行った。分析では、抽出児の言語活動と振り返りの記述、テキストへの書き込み、授業の発話記録を扱う。

（４）結果と考察

以下、④⑦の授業の様子を記述する。

（４−１）第４時の授業の様子

子どもが、１場面と４場面を比べることで違いをはっきりさせ、１場面は家族がそろってしたかげおくり、４場面はちいちゃんがひとりぼっちでしたかげおくりと理解することを授業のねらいとした。

個人思考の時間では、ほとんどの子が１場面と４場面を比べながら違いがわかる言葉に傍線を引いていた。そんな中、抽出児Aがまったく線を引いていなかった。以下は机間指導の際のやりとりである。

T（教師）「１場面と４場面のかげおくりって同じ？」
A「ううん、ちがう。」
T「どうして違うと思うの？どの言葉から？」
A「う—んとね—。どこかにあったと思うんだけど。」（一生懸命テキストを探している）
T「そっか。言葉を探していたんだね。」

抽出児Aは、実践１と実践２ではテキストにまったく線が引けず、個人思考の時間はぼうっとしていることが多かった。しかし、今回の授業では線は引けていないが、自分なりにテキストの言葉を探していた。

個人思考の後、クラス全体で確認すると、多くの子どもはすぐに１場面と４場面のかげおくりの違いをつかんでいた。そこで深める発問として、１場面と４場面の「４つのかげぼうし」はどう違うのかと教師が問いかけた。すると、1人の子が１場面にある言葉「お父さんが言いました」と４場面にある言葉「青い空からふってきました」という違いに着目し、「言いましたってことは近くにいたってことで、空から降ってきましたはその場所にはいないということ」と、登場人物の立ち位置の違いを比べた。他の子どもは、この発言をヒントとし、「「つぶやきました」だから、やっぱり１場面はそばにいる」「「横から言いました」だから、お母さんも１場面はそばにいる」「４場面は「青い空からふってきました」だからそばにはいないね」と、登場人物のしたこと・言ったことに注目して違いを比べていた。

そこから、「体はそばにいないけど、心はそばにいたのかも」「ちいちゃんには４つに見えたけど、他の人には見えないんじゃないかな」と、想像をさらに膨らませていた。

教師の予想以上に、子どもは授業での話し合いの中で自然と言葉や場面を比べていた。最後にこんなやりとりがあった。

T「みんな今日、新しいアイテム使っていたの分かった？」

子「比べる！」
Ｔ「比べると、１場面と４場面の違いがよく分かったね。」

価値づけて授業を終えようと思っていたが、子どもは、言語技術を使っていることをすでに自覚していた。授業後に、ノートに次のような記述をしている子どもがいた（下線筆者）。場面を比べたことで、２つのかげおくりの違いを十分に理解していたことが分かる。

ぐっときたところは１人でやったのにかげが４つでたところです。わけは、１人でやってもかげが４つでたところで、そばに体がなくても心があるからぐっときました。

（４−２）第５・６時の授業の様子

第５時の課題は〈２・３場面でちいちゃんはどう変わっていったのかな〉であった。

子どもが最初に目を付けたのが、ちいちゃんの様子の変化だった。「少し食べました」「少しかじりました」「ふらふらする足をふみしめて」という言葉に着目し、だんだんと弱っていくちいちゃんの様子をつかんでいた。子どもは自然と違う場面からでも言葉を比べることができていた。

第６時の授業後、抽出児Ｂが教師に話しかけてきた。そして、この子どもの疑問が次の時間の課題につながった。

Ｂ「先生、昨日家で音読して、疑問に思ったことがあるんやけど。なんでちいちゃんおらんのに５場面あるの？　いらんと思うけど」

（４−３）第７時の授業の様子

前述の通り、第７時は抽出児Ｂの疑問から授業を始めた。抽出児Ｂは授業が始まるのを朝から楽しみにしていた。自分の考えを認められたことが、こんなにも授業を楽しみにするのだと感じた。

本時の課題は〈作者はどうして５場面を書いたのかな〉とした。子どもは課題を出した途端、１〜４場面と５場面を比べ、叙述に目を向けて、違いを見つけていた。例えば「きらきらわらい出しました」と「きらきらわらい声を上げて」は「笑い出した」と「声を上げて」という部分に着目していた。そして、「笑い出したは今まで笑っていなくて、やっと笑った時に使う言葉で、わらい声を上げては、ずっと笑っていて声が大きくなったときに使う言葉だから、「きらきら」の部分は同じだけど、その意味は違う」と述べた。

言葉の細部にこだわり、微妙な違いが表す重要な差異に気が付いていた。

（４−４）自力読み教材「ぐっときたところ紹介カード」作成の様子

抽出児Ａが、教師に見せるためにカードを持って来た際に、

ぼくのぐっときた所はりんこちゃんがくつをおとした時です。かわいそうな気持ちになりました。ぼくだったらすぐにひろいにいきます。

と記述してあった。以下は、その後の教師とのやり取りを通したＡ児のカードの変化である。

T「どうしてりんこちゃんは拾わなかったの？」
Ａ「あっ、そっか！」
座席に戻り、何かを書いてくる。再度持ってきたカードには「お母さんがりんこちゃんのうでを強くつかんだのでひろいにいけなかったからです」と付け加わっていた。
T「どうして、お母さんは手を強くつかんだの？」
Ａ「うーん・・・」
座席に戻り、何かを書いている。もう一度持ってきたカードには「お母さんはりんこちゃんの命を助けようとしてうでをつかんだのです。」とさらに付け加わっていた。

このやりとりから、子どもは物語をよく捉えているが、それを表現できていないと感じた。教師が問い返すことで、物語を捉えなおし、より深く思考していく。授業においても、教師の役割は問い返しながら、子どもが気付いていない点や、無自覚な点を自覚させていくことだ。

言語技術を教えることで、子どもの言葉への着目の仕方は確かに変化し、言葉にこだわる態度がみられるようになった。しかし、そこからさらに思考を深めていくためには、問い返しという教師の支援が必要だと感じた。子どもが言語技術を身に付けていくために必要な指導の手立てを一つ確認できた。

（５）抽出児の分析

①　抽出児Ａについて

Ａ児の「ぐっときたところ紹介カード」を分析すると、教材「ちいちゃんのかげおくり」も自力読み教材「りんこちゃんの８月１日」においても、叙述から着目した言葉そのままを抜き出すのではなく、自分なりの言葉でまとめていた。また、自力読み教材は、教師とのやりとりを通して、思考を深めていった。学習後の振り返りは以下の通りである（下線筆者）。

> **ちいちゃんのかげおくりで、<u>ちいちゃんがクライマックスでしんでしまったけど、</u>ちいちゃんが空の上で家族とさいかいできて、いい気持ちで、空の上で泣いていたと思います。**

しかし、「クライマックス」という学んだ言語技術に触れてはいるものの、「クライマックス」を考えたことがこの物語を理解する上で有用であることを示す記述ではなかった。

授業では、テキストに書き込もうとして言葉を探していたり、大まかな話の内容を正確につかんだりしているなど、物語を捉える力はついてきているように感じていたが、言語技術を学習内容として実感しているとは言えない。

②　抽出児Ｂについて

Ｂ児は４月のアンケートで「国語はあまり好きではない」と答えていた。しかし、自分の考えを発表するのが好きで、授業には意欲的に参加している。本単元では、自分のつぶやきが取り上げられて、課題となったことがうれしかったようだ。

Ｂ児の「ぐっときたところ紹介カード」を分析すると、Ａ児と同様で、着目した言葉をそのまま抜き出すのではなく、内容を自分なりの言葉でまとめていた。しかし、テキストへの書き込みを見ると、「様子や気持ちを表す言葉」や「したことを表す言葉」に線を引き、書き込みをすることができていた。言語技術を使って、言葉に着目し、自分なりに考えを持っているが、書き表すことは難しいようだ。単元学習後の振り返りでは、次の物語を読む際に使えそうなことを以下のように記述している（下線筆者）。

> **<u>次の物語にクライマックスや他の言葉も使えそうだなと思いました。</u>次もまた、にたような物語がでたらがんばります。<u>みんなでやっていきながら、</u>最初はほんとうに書けるのかなと思っていっても、考えていったらできたのでよかったです。**

言語技術の有用性を感じていることが伺える振り返りである。物語を読む手掛かりとして、学びを自覚しているといえる。しかし、今回新しく学習した「比べる」という言語技術については触れておらず、成果物でも使っていない。

③　抽出児Ｃについて

Ｃ児の「ぐっときたところ紹介カード」は以下の通りである。

> **ぼくのぐっときたところは、４場面のさいごの「きっとここ空の上よ」の言葉です。天国に行って悲しい気持ちになりました。わけは、天国にいったけど天国でお父さんお母さんお兄ちゃんにあってうれしそうだったからです。**

叙述から着目した言葉を抜き出し、ぐっときた理由を自分なりに説明できていた。登場人物の「言った言葉」に着目したことと、その理由を書き表すことができている。

また、単元学習後の振り返りでは、以下のように記述している（下線筆者）。

> **「ちいちゃんのかげおくり」で①②③④⑤⑥⑦⑧番をやっていたら、「くらべる」っていうアイテムもゲットしたし、発表で大事なことも全部いえたからうれしかったです。それに、ちいちゃんのかげおくりで今までの全部のアイテムを使えてよかったです。ちょっと悲しくてつらいお話だけど、楽しいところもあってよかったです。**

「全部のアイテムを使えてよかった」という言葉から、Ｃ児がこれまで学んだ言語技術の有用性を感じ、言語技術を使ったと自覚していることが見て取れる。

（６）クラス全体の言語活動・振り返りの分析

振り返りを読むと、半数の子どもが「比べる」ができるようになった、自分の考えを書くことができるようになった、様子や気持ちを表す言葉を使えた、あらすじや題名読みで話を捉えられるようになったなど、言語技術を意識していた。残りの半数の子どもは、教材内容からわかったことを振り返っていた。しかし、その内容は、授業で場面や言葉を比べながら考えた登場人物の気持ちや様子について書かれており、言葉を比べて考えてはいるが、国語のアイテムとして自覚して使ってはいないことが分かった。他のアイテムが自覚されてきたところを見ると、これから繰り返し学習していくことで自覚されていくと思われる。

Ⅳ 考察

１．言語技術の習得

３つの実践を通して、子どもの様子について考察する。

実践１では、言語技術を明示的に指導したが、学習課題に対して自分の考えを持つことができず、どの言葉や文章に着目するとよいか分からずに教科書に傍線を引けない子どもが何人もいた。なかには、最初からあきらめて個人思考の時間が過ぎるのを待っているだけの子どももいた。言語技術を明示的に指導することが、子どもの思考を狭めているように思われた。この危惧を踏まえて、実践２では子どもから自由に考えを出させた後に、無自覚に使っている言語技術を価値づけていく指導を行った。この指導は、子どもの意欲を高めるとともに、学びを次に生かそうとする子どもの姿につながったため、実践３でも引き続き行った。

言語技術を用いて文章を読む活動を繰り返すことで、テキストに線を引く姿が多くみられるようになり、実践３では、テキストに線を引かない子どもは 25 人中０人であった。これは、言語技術を積み上げていくことで、登場人物の気持ちをつかむためには、どんな言葉に着目すればよいのかを理解した結果だと言える。言語技術は子どもが考えを持つための手掛かりとなることが示された。

また、言語技術を積み重ねてきたことで、子どもの作文や読書感想文に対する「何を書けばいいのか分からない」という苦手意識が薄れたように感じる場面があった。実践３の後に読書感想文を書く機会を設けたのだが、原稿用紙３枚と伝えると、子どもから「出来ない、難しい」という声があがった。これに対して教師は、これまでに学んできた国語のアイテムを使うように促した。すると、子どもは「なんかできそう」と言い出し、取り掛かり始めた。これまでは、読書感想文を書くとなると、授業とは別に、読書感想文を書くための指導の時間が必要であった。つまり、物語を読む授業と読書感想文を書く学習は、子どもにとって、まったくの別物だった。物語教材における汎用的な読みの手法を子どもが身に付けておらず、自覚していなかったことが一因であろう。

しかし、物語の読み方を言語技術として学んだことで、別物だった２つの学習がつながっていることに気づくことができた。鶴田は「読みの技術」と「表現の技術」は密接不可分であるとし、「読みの技術で学習した内容（表現技術）を応用して自ら文章を書くことが可能になる」（2007, p257）と述べている。国語のアイテムとして学習していたことが、書くことにもつながったと言える。

子どもが読書感想文を書く様子を観察すると、自分の選んだ本の心にぐっときたところに、全員が付箋を貼れていた。子どもは自力で物語を読み、自分なりに物語を捉え、心にぐっときたところを見つけることができていた。自力で読書感想文を書きあげた子は 18 人、３枚までは書けなかったが２枚を書き上げた子は４人、教師との対話を通して思考を深め、最後まで書きあげた子は３人であった。実践１で、初読の感想を書くだけでも苦しそうだった４月の子どもの様子を思い起こし考えると、子どもの物語を読む力や自分の考えを書く力が高まったと言えるだろう。

さらに、子どもの書いた読書感想文の内容を分析すると、これまで使った国語のアイテムを生かしながら、物語全体を捉えていることが分かった。とくに、授業の中で何度も使った言語技術ほどよく使っていた。例えば、あらすじや題名読み、クライマックスを使って物語の大まかな内容を捉えていたり、したことを表す言葉、言った言葉、様子や気持ちを表す言葉に着目しながら登場人物の気持ちを想像したりしていた。授業で学んだ言語技術は、読書感想文を書く際に子どもの中で応用されたのである。

３回の実践を通して、繰り返し学習してきたことが、子どもの中に蓄積されていると言える。

２．言語技術の学習の自覚

３回の実践を通して、子どもが言語技術の学習を自覚するまでを考察する。

実践１の学習後の振り返りでは、物語の感想と国語科の学習内容の振り返りが混在し、子どもが学びを自覚したとは言えなかった。そこで、実践２では指導法を改善し、単元学習の最初にこれまでに学んだ言語技術を確認する時間を設定することと、子どもが自由に考えを発表した後、無意識に使っている言語技術を価値づける指導を行った。学習後の振り返りには、国語科の学習内容として言語技術について記述している子どもも増え、学んだ国語のアイテムを次の物語を読む際に生かそうとする姿も見られた。実践３に進むと、学習後の振り返りにおいて、国語科の学習内容として言語技術について記述している子どもはさらに増えた。

言語技術を学びとして自覚するプロセスは、鶴田（2007）が述べているように、「言語知識」（知っているレベル）から「言語技術」（使えるレベルへ)」に学習を積み重ねることで、変化していくことを確認できた。物語を理解するために「構成を読み解く技術」、登場人物の気持ちを想像する際には「人物を読み解く技術」を取り上げ、繰り返し学習を行ったことで、子どもはどのような言葉に着目すればよいのかを知り、実際に使ってみることで実感し、自分なりに着目する箇所を見つけてテキストに線を引き、その箇所を根拠にしながら自分の考えを持つことができるようになった。

しかし、実践３を終えた１か月後の 11 月に子どもにアンケートを取ったところ、国語科の学びとして言語技術について記述している子どもは 24 人中８人であった（表２）。４月に取ったアンケートでは「これまでの国語の授業でどんなことを学んだと思いますか」という問いに対し、全員が物語の題名を挙げていた。それと比べると、確かに国語科の学びを自覚している子どもは増えたと言えるが、実践３の学習直後の振り返りでは言語技術に触れている子どもが半数（16 人）いたことと比べると、半減している。

学びを自覚していても、忘れてしまう子どももいる。物語を読み、考えを持つために言語技術を自在に使えるようになるには、学年を越えて積み重ねていかなければならない。繰り返し学習する必要性を実感した。

表２　アンケート結果分析

４月　　アンケート これまでの国語の授業でどんなことを学んだか	言語技術についての記述 ０／26 人
10 月 実践３「ちいちゃんのかげおくり」学習後の振り返り	言語技術についての記述 16／26 人
11 月　アンケート これまでの国語の授業でどんなことを学んだか	言語技術についての記述 ８／26 人

Ⅴ　おわりに

筆者は３つの実践を通して、「何を教えるか」を明らかにすることを常に意識し、言語技術を軸として授業を組み立てていった。それは、筆者自身にも大きな意識の変化をもたらした。

以前は、「叙述に戻さなければ」と義務のように感じながら授業をしているところがあった。しかし、今回の実践を通して「子どもが、どの言葉からそんな風に思ったのか聞いてみたい」という思いが沸き上がってきた。子どもの発言をじっくりと聞くようになり、なぜそう思ったのかとごく自然に問い返すようになった。

この意識の変化は、筆者自身が子どもの姿を見つめながら、言語技術の有用性を、実感を伴って理解できるようになったことによるものと言える。筆者の態度を受けて、子どもは自ずと言語技術に着目しながら叙述を読み、想像を膨らませていくようになった。

言語技術を軸として「何を学ぶのか」を明らかにした授業を意識したことで、国語の授業が大きく変わり、子どもが変わり、教師が変わったと言える。

有効であった指導は、目新しいものではなく、これまでもそれぞれの小学校国語科の授業で行われてきたものであろう。しかし、国語科の学習内容として、物語教材における汎用的な読みの手法を子どもがどうやって身に付けるかを考えることは、一つひとつの活動や指導の必要性を改めて考え直す機会となった。また、「何を学ぶのか」の軸に言語技術を据えたことで、教師も子どもも自然と単元のつながりを意識し、学びを積み上げていくことができた。

３つの実践の中で新たな国語のアイテムを学びつつ、これまで学習したアイテムも使うことを繰り返してきた。実践が進むにつれて、子どもの獲得したアイテムが増え、積みあがっていったと考えていたが、一方で物語の学習から離れると、学びの自覚が薄れるという課題も見つかった。言語技術を子どもが自在に使えるようになるためには、繰り返し学習を行い、言語技術を使う経験を積み上げていかなければならないと考える。一つの教室だけでなく、学校全体で言語技術を使って物語を読む経験を積み上げることができれば、言語技術は言語技能に変化していくだろう。そうなったとき、子どもはどんな風に物語を読むのだろうか。その姿が楽しみである。

引用文献・参考文献

１）青木伸生・青山由紀・桂聖・白石範孝・二瓶弘行 2016,『筑波発　読みの系統指導で読む力を育てる』, 東洋館出版
２）土居正博 2014,「文学的文章の読解力の構造に関する一考察（２）」, 全国大学国語教育会国語科教育研究大会　研究発表要旨集 127 巻,p89～p92
３）文部科学省 2020, 小学校学習指導要領（平成 29 年度告示）解説国語編, 東洋館出版
４）西郷竹彦 1979,『文芸の授業　理論と方法』, 明治図書

５）佐々木智治,2005,『文芸研の授業⑩／文芸教材編「海のいのち」の授業』，明治図書
６）佐藤佐敏 2017, 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―』，明治図書
７）柴田義松 2006, 『ヴィゴツキー』，子どもの未来社
８）鶴田清司 1990, 『文学教材で何を教えるか―文学教育の新しい流れー』，学事出版
９）鶴田清司 1996, 『言語技術教育としての文学教材の指導』，明治図書
10）鶴田清司 1996, 「文学教育の功罪」(『戦後国語教区研究の到達点と改革課題』，明治図書
11）鶴田清司 2007, 「〈解釈〉と〈分析〉に基づく文学教育論の構築－新しい解釈学理論を手掛かりにー」，博士論文
12）吉田裕久 2006, 「読解力をどう捉え、どう育てるか―今日的学力としての読解力の内実と実践―」，広島大学国語研究会，国語教育研究　第 47 号

参考資料　読みの技術一覧表

鶴田の提唱している「読みの技術」一覧（系統試案）　　2007「<解釈>と<分析>に基づく文学教育論の構築―新しい解釈学理論を手掛かりに―」 p266

	① 構成を読み解く技術	② 表現を読み解く技術	③ 視点を読み解く技術	④ 人物を読み解く技術	⑤ 文体を読み解く技術
低学年	・場面に分けて、事件のあらすじを考える。	・類比（反復）と対比の関係を捉える。		・人物描写などから人物像や心情を捉える。	
中学年	・題名の意味を考える ・設定（時・人・場所）を明らかにする。 ・事件や人物の転換点（クライマックス）に着目する。	・色彩語、比喩、擬人法、オノマトペなどを捉える。	・作者と話者（語り手）を区別する。 ・同化体験（人の気持ちになる）と異化体験（人物を外から眺める）、共体験（両者の混合）を成立させる。	・中心人物を捉える。 ・中心人物の人物像の変化や心の転換点を捉える。	
高学年	・全体構成（冒頭・発端・山場・結末、起承転結、前半後半など）を明らかにする。 ・事件の伏線を明らかにする。	・イメージ語（視覚・聴覚・嗅覚・味覚・触覚）を捉える。 ・象徴性を読み解く。 ・倒置法、省略法、誇張法、体言止めなどを捉える ・文字表記、句読点、区切り符号（ダッシュ・リーダーなど）、字配り、字形などの効果を明らかにする。 ・韻律の特徴の効果を明らかにする。	・内の目（主観視点）と外の目（客観視点）を区別する。 ・視点人物と対象人物、視点の転換などを捉える。	・主役と対役を明らかにする。 ・中心人物がこだわっているもの・こと（主材）を明らかにする。 ・人物の姓名・呼称の意味を考える。 ・人物を典型として捉える。	・語り方（語り口）の特徴を捉える。 ・文末表現、余情表現、常体と敬体、文の長さなどの効果を明らかにする。 ・異化された表現（非日常的で不思議な表現）とその効果を明らかにする。 ・矛盾した表現（パラドックス）とその効果を明らかにする。
中学校		・作型（描写、説明、会話、叙事、表明）の効果を明らかにする。	・一人称視点と三人称視点の効果を明らかにする。		・話法（直接話法・間接話法・自由間接話法）を明らかにする。
高校					・作調（明暗・喜劇・悲劇・叙情・感傷・風刺・ユーモア・アイロニー）などを明らかにする。