

## 研究主題「**叙述を根拠に自分の考えを形成し、伝え合う児童を育む国語科授業の研究**」

### — 「読むこと」教材における単元デザインを通して —

#### 主張

国語科の「読むこと」領域の授業において、単元デザインをし、その中で「読む必然性を与える単元冒頭の工夫」「対話を促す環境整備」「読みを深める追加発問や問い返し」の手立てを行うことで、児童が叙述を基にして自分の考えを形成したり、考えを広げたり深めたりすることができる。その結果、読み取った情報から論理的に思考する力や、新しい視点を取り入れながら考えを強化する力がつく。

#### 1. 研究主題設定の理由

「小学校学習指導要領解説 国語編」において、「読むこと」領域の指導事項として設定されているのは①「構造と内容の把握」②「精査・解釈」③「考えの形成」④「共有」の4事項であり、それらは授業において一定の順序性をもって行われる。そのうち「構造と内容の把握」「精査・解釈」の内容においては「叙述に基づいて……」と記載されている。つまり「読むこと」の授業においては、児童が「叙述に基づいて」自分の考えを形成することが求められている。そして「考えの形成」とは、「精査・解釈することを通して理解したことに基づいて、自分の既存の知識や様々な体験と結び付けて感想をもったり考えをまとめたりしていくこと」である。しかし児童の中には、叙述ではなく自分の生活経験だけで考えを形成したり、明確な根拠をもたぬまま「なんとなく」で自分の考えを形成したりする児童もいる。叙述に基づかない考えは、「読むこと」の授業においては説得力を欠き、指導事項とは逸れているといえる。これまでの自らの授業を振り返ってみると、子どもの考えの形成の過程や考えの根拠にまで立ち返らせることが不十分であった。児童が根拠をもって論理的に自分の考えを形成するためには、叙述を基に考えを形成できるような手立てを講じる必要があると考える。

また「共有」とは、「文章を読んで形成してきた自分の考えを表現し、互いの考えを認め合ったり、比較して違いに気付いたりすることを通して、自分の考えを広げていくこと」である。「考えの形成」に終始せず、他者との対話を通して形成した考えをより広げたり深めたりすることが求められているため、それを実現するための手立てを講じる必要があると考える。

以上をまとめると、「読むこと」の授業においては、

- 叙述に基づいて自分の考えを形成すること
- 形成した考えを、他者と共有してより広げたり、深めたりすること

の2点が重要であると考え。そこで本研究では、児童が活動内で本文の叙述を根拠として自分の考えを形成したうえで、他者との対話を通して自分の考えを広げたり深めたりすることができるよう、単元をデザインすることを通して児童が国語科の「言葉による見方・考え方」を働かせ、自分の考えを広げたり、深めたりすることをねらう。

#### 2. 研究内容

##### (1) 研究の方向と重点

ここでは、研究領域を「読むこと」の学習に絞る。「読むこと」の単元において、単元デザインをし、手立てを講じることを通して、児童がどのように自分の考えを広げたり、深めたりしているのかを、授業データを基に手立ての有効性を考察する。

##### (2) 研究仮説

国語科の「読むこと」の領域において、単元デザインし、手立てを講じることで、児童が叙述を基に自分の考えを形成したうえで対話を通して自分の考えを広げたり深めたりすることができる。

本稿における「単元デザイン」とは、以下のⅠ、Ⅱ、Ⅲとそれに伴う手立てを包含する単元の流れのことをいう。それぞれの手立ての例を資料①に挙げた。また、以降本稿で触れる際は「Ⅰ、Ⅱ、Ⅲ」のみ記述する。

#### Ⅰ 読む必然性を与える単元冒頭の工夫 Ⅱ 対話を促す環境整備 Ⅲ 読みを深める追加発問や問い返し

### (3) 研究の方法

次の実践の授業データをもとに、研究を進める。グループ活動や全体対話の記録における抽出児の様子から、検証・考察を行う。

- ・「固有種が教えてくれること」 第5学年授業 令和5年10月
- ・「やまなし」 第6学年授業 令和6年9月

## 3. 研究の実際

### (1) 実践「固有種が教えてくれること」(以下、「固有種」とする)

#### ① 実践の概要 ——A児の学びの様子を中心に——

- I 単元の冒頭で、児童には教科書に掲載されているグラフや表などの資料を削除した本文を配付し、この本文に適切な資料を補いながら読んでいき、最終的には必要な資料を全て入れた教科書を完成させる目標を共有した。
- II 本単元は、1次と2次のすべての時間を3、4人の班を編成して活動を行った。また、すべての班にビッグ教科書を配付した。児童には、このビッグ教科書には活動中に気付いたことをいつでも書き込んでよいことを伝えた。また書き込むときは、班員の中で自分の色を決めさせ、誰がどこに書き込んだか一覧できるようにしておいた。

本時は「固有種」の「中①」「中②」について、どんな資料が必要かについて検討する授業である。本時においてA児は、「中①は、どんな種類の資料が必要か」という課題について班で話し合い、イギリスの地図と日本の地図、イギリスと日本の哺乳類の数を比べるグラフか表、北海道と本土と南西諸島の写真が必要だという結論に至った(資料①A12~C20)。また、昔の日本の地図については、必要だという話題は出たものの、本当に必要かどうかは判断できず、曖昧なまま話し合いが終了した(資料②下線部)。しかしその後、全体共有でD児の「成り立ちに関係がある」という叙述に着目した発言(資料③)を聞き、「そういうこと？」と納得した様子を示した。
- III 全体共有を終え、本文にはグラフ、表、写真、地図が必要だという結論になった。その後、次のように発問をし、学習材を配付した。

#### I 資料の中でも、本文にぴったり合う資料はどれですか。

児童に配付した学習材は、実際に教科書に掲載されている適切な資料と、教師がインターネットからダウンロードしたダミーの資料を混ぜたシートである。このシートを活用しながらA児は班で検討を行い、全体共有の場面では、「イギリスの地図が必要」だと発言した(資料④)。しかしその後のE児の「ユーラシア大陸をはさんで」という言葉に着目した発言や、F児の「東に日本列島、西にイギリス諸島」という言葉に着目した発言から、イギリス単独の写真よりも日本やユーラシア大陸と一緒に描かれている地図の方が適切であると納得した。

#### ② 考察

A児は資料のない本文をもとに、適切な資料を当てはめるといった目的意識をもって活動し、話し合いに参加していた。また班では、ビッグ教科書を用いて、叙述に線を引いたりメモを書き込んだりすることを通して、叙述に即した対話が行われていた。

資料⑤は、A児による振り返りの記述である。下線①から、A児にとってD児の発言は、適切な資料を選ぶための視点をもたらすものとなっていることが分かる。班での話し合いでは判断材料に欠け、「一応」必要だという結論に至っていたものが、D児の「成り立ち」という言葉に着目した発言から、今と昔の日本を比較するという視点を与えられ「そういうこと？」という腑に落ちた様子を示した。これは、全体での対話により、自分の考えを強化した姿であるといえる。

また下線②から、全体での対話の場面でのF児の発言は、A児に対してより良い資料を選ぶための視点をもたらすものとなっている。E児の発言に対しては腑に落ちていなかったものの、F児の「東に……西に……」という叙述に着目した発言を聞き、イギリス単独の地図では、本文にある要素を満たすことができないと気付いた。これは全体での対話により自分の考えをより良く更新した姿であると言える。

このようにA児は文章にある根拠に気付きながら、また対話を通して考えを広げたり深めたりした。

#### ③ 課題

- I 単元冒頭における読む視点を与える発問について、単元に応じて更にバリエーションを増やす必要がある。また、発問の内容によってはⅢのように、ある程度読みを深めてから有効に働く場合もあると考えられるため、より適切な発問を行うタイミングについても検討する必要がある。
- II 児童が自分の考えを形成する材料としては、叙述の他にも既習事項が挙げられる。本研究では既習事項をもとに自分の考えを形成することについてはあまり焦点を当てることができなかったため、単元デザインの中に、児童が必要とする時に既習事項について振り返らせる時間を設ける。また、いつでも既習事項を思い

出して使えるように教室に掲示するなどの環境整備をすることで、単元で培う資質・能力同士のつながりが生まれ、子どもが既習事項を使いながら課題を解決することができると思う。

Ⅲ 児童の考えの広がりや深まりを促すには、一部だけでなく本文の全てを読むことを促す発問や、本文の様々な部分から手がかりを見つけることを促すような発問を行う必要がある。この発問は、より様々な根拠をもつ児童に検討させることができ、同じ根拠でも解釈が違うという差異により、読みが深まると考えられる。そのため、文章の主題に迫る発問をしたり、更には児童自身が検討の中でそのような問いを生み出したりするような手立てを講じたりする必要がある。

## (2)実践「やまなし」

本稿の単元デザインが、説明的文章だけではなく文学的文章においても有効であるかを検証するため、また、「固有種」の実践で挙げられた課題を解決するために、「やまなし」を教材として実践を行った。

### ① 実践の概要 ——G児の学びの様子を中心に——

I 「やまなし」を読む前に、資料として掲載されている「イーハトーヴの夢」を読み、宮沢賢治の願いや童話を書き始めたきっかけについて理解を深めた。そしてそれを踏まえて「やまなし」を読んだ後、「やまなしから、賢治の思いは読み取れましたか」と問うた。児童は一読しただけでは賢治の思いについて十分に読み取ることができなかったため、「賢治が『やまなし』に込めた思いは何か」を単元を貫く学習課題として設定した。

Ⅱ 本単元は、1次と2次のすべての時間を3、4人の班を編成して活動を行った。また、2つ以上の班で話し合う合同班や、話し合いたい友達を見つけて自由に対話する形態など、より多様な考えにふれることができるよう、対話の形態を工夫した。ビッグ教科書については、実践(1)と同じようにすべての班に配付し、気付いたことをいつでも書き込んでよいことを伝えた。

既習事項については、児童が「やまなし」における比喩や反復などの表現技法や、2つの場面が対比構造であることに着目しやすくなるよう、単元の前に振り返る時間を設けた。比喩や反復については、6年生の冒頭に学習した「帰道」や、「やまなし」直前の単元である「せんねん まんねん」「名づけられた葉」の二編の詩を想起させた。また対比構造については、「どうぶつのあかちゃん」「アップとルーズで伝える」など、これまでに学習してきた説明的文章を想起させた。そして、表現技法、対比構造についてまとめた掲示物を教室に貼り、いつでも児童が見直すことができるように環境整備をした。

G児は単元を通して、班の友達と積極的に交流し、また自由に対話する形態の際は、黒板に掲示した本文の前に集まった他の班の友達と対話を繰り返しながら、自分の考えを形成している様子が見られた。また、「比喩」や「(対比の)視点」などの語を交えながら対話をしていたことから、既習事項についても想起しながら対話している様子が見られた。

Ⅲ 本時は、五月と十二月の二つの場面を比較し、「時」「人物」「出来事」などの情報を整理して二つの場面が対比構造であることを捉え、作者が物語に込めた思いについて自分の考えをもつことを目指す授業である。

全体共有を終え、五月と十二月の場面は対比構造になっていることを確認した後、次のように発問した。

### I 賢治は、五月と十二月のどちらの場面が重要だと考えていると思いますか。

この発問を受け、個人で考えを形成した後、G児は教室を自由に動きながら対話を行った。そして対話を通して、G児は賢治の生涯とつなげながら考え、「五月はトシの死などの悲しい出来事を表していて、十二月は賢治自身について描かれている」という考えを形成した。しかし、発問についての明確な答えは出ず、曖昧なまま話し合いが終了した。しかし、その後の全体共有でのH児の、自分の考えと似た趣旨の発言を受け、納得した様子を見せた。また、「だから…」との反応を見せた(資料⑥)。

全体の考えが「十二月の方が重要」であるという考えに向かったところで、教師が更に追加して、「では、五月の場面は必要ないでしょうか。」と反駁した。これに対するI児の、「悲しい五月の場面があることで、嬉しい十二月の場面の様子が引き立つ」という発言(資料⑦)を受け、G児は納得した様子を見せた。

## ② 考察

G児は単元を通して、「賢治が物語に込めた思いは何か」という課題について考え、目的意識をもって活動していた。また班や全体での対話の場面では、教科書にメモを書き込んだり、教室に掲示した本文の前に集まった友達と共に本文を読んだりしながら、叙述に即した対話を行っていた。

資料⑧は、G児の振り返りの様子である。下線③のH児の発言は、G児の考えと似た趣旨の考えであり、さらにそれを「希望」という言葉で端的に表現している。H児の発言によって、G児の考えがより明確に言語化されたのである。自由対話を通して自分の考えの基礎を形成し、さらに全体対話を通して自分の考えを明確にし、強化した姿である。さらに、下線④のI児の発言は、課題について曖昧なまま対話を終えたG児に、新たな視点を与える発言になっている。

班内対話、自由対話、全体対話の中で、G児は自分の考えを形成すると共に、自分の考えを更に明確にしたり、新たな視点を得て強化したりしていった。

## 4. 研究の成果と課題

### (1) 検証の結果

実践(2)における、児童が初読後にもった疑問と、次の文学的文章の単元である「ぼくのブック・ウーマン」の初読後にもった疑問を比較する。疑問の内容がすぐに解決できるようなものではなく、実践(1)の課題で挙げられた「本文の様々な部分から手がかりを見付けることが必要な」内容であるかどうかで判断する。

「やまなし」では、該当児童が26名中14名(約53%)、「ぼくのブック・ウーマン」では、26名中19名(約73%)であった。これは単元デザインによって、児童が叙述を基に自分の考えを形成し、対話を通して自分の考えを広げたり深めたりした結果、自分の考えがより豊かになっていくという経験を通して、物語についてより多くの叙述に着目し、問いを生み出すことができるようになった姿である。

### (2) 成果と課題

#### <成果>

- I 単元を貫く学習課題を設定したことで、「固有種」では非言語資料を削除した本文の提示と、それを補いながら本文を読むという目標の共有、「やまなし」では、筆者が物語に込めた思いに迫るために本文を読むという目標の共有により、児童が単元を通して目的意識をもって学習することができた。また、単元冒頭の発問を工夫することで、児童が主体的に文章を読み、考えを交流する契機にすることができた。
  - II 環境整備や教材の工夫により、叙述に着目しながら読み、根拠として自分の考えを形成し、自分の考えを広げたり深めたりすることができた。特に環境整備については、児童が既習事項をすぐに想起できるような掲示物を掲示したり、様々な形態の対話場面を設けたりしたことで、児童が既習事項を手掛かりとして自分の考えを形成したり、児童が自分の考えを十分に伝え合ったりすることができた。その結果、同じ考えの児童同士でお互いの考えに別の根拠という新しい視点を与え合い、より叙述に着目するきっかけとなった。また基にした根拠についての捉え方が異なったために、形成した考えに差異が出たということもあり、それもまた児童同士の対話や新たな視点を与えるきっかけとなった。
  - III 追加発問を行うことで、児童により文章に細かく着目したり、自分の形成した考えをもう一度見直したりするきっかけを与えることができ、それが児童同士の更なる対話へと繋がっていた。また叙述を基にすることや対話することを促すための学習材(「固有種」におけるダミーを混ぜたシート)を用いることで課題や児童の考えが可視化され、児童が活動に取り組みやすくなったのに加え、それを基に新たな考えの形成や交流を促すことができた。更に、「やまなし」における追加発問のような、本文を全体を読むことを促す発問をすることで、児童が様々な根拠を持ち寄りながら対話をしていた。
- I, II, IIIの手立てを含む単元デザインをすることで、1時間の授業がその時間内のみで完結せず、次時へのつながりを生み、児童が自分の考えを更新し続けることができた。

#### <課題>

- I 単元を貫く学習課題については(1)(2)の実践を通して検証することができたが、単元冒頭における読む視点を与える発問については十分に考察し、吟味することができなかった。より多くの単元の構想を行い、どのような発問が読む視点を与えられるのかについて検討したい。
  - II 手立ての1つであるビッグ教科書には、単元や活動によって有効である場合とそうでない場合があることが明らかになった。「固有種」では、「本文の中①にぴったりの資料は何か」という課題であり、これは班の児童が本文の同じ個所に注目して取り組むものであった。それに対し「やまなし」では、「五月と十二月を比べる」という課題であり、これは本文の複数のページを同時に読むことが求められる課題である。前者の場合は共有物であるビッグ教科書が有効に働くが、後者の場合は共有物ではなく、扱いやすい複数の本文がある方が有効に働いた。「やまなし」では、ビッグ教科書に書き込みながらも、比較の活動では多くの班が個人の教科書を活用しながら取り組んでいた。複数の場面を比較できるようなビッグ教科書の提示方法について考察したい。また単元や活動によってビッグ教科書の有効性を判断し、適切に活用できるよう検討したい。
  - III 「固有種」の課題で挙げた、「児童自身が検討の中で、本文の全てを読むことを促す問いや、本文の様々な部分から手がかりを見付けることが必要な問いを生み出すような手立てを講じる」ことについて、「やまなし」の中では不十分であった。全体を読む発問や詳細を読むための追加発問の可能性について検討し、児童が対話の中で繰り返し新たな問いを生み出すことができるような手立てを講じたい。
- 今回は抽出児としてA児とG児を挙げたが、最終的には全ての児童が両者のように叙述に着目して考えを伝え合い、自分の考えを広げたり深めたりすることができるような単元デザインを構想したい。

## 5. 参考文献

- ・小学校学習指導要領解説 国語編 ・高橋達哉 『『一瞬』で読みが深まる『もしも発問』の国語授業』
- ・茅野政徳 「小学校国語 教材研究ハンドブック」・府川源一郎(編) 「読むことを楽しむ言語活動プラン 100」