

「言葉を抛りどころに読み深める力」を育てる国語科授業の在り方（第二年次）

—児童の学びをつなぐ単元デザインを通して—

長期研究員 菊池 祥子

《研究の要旨》

本研究では、小学校国語科「読むこと」領域の学習において、「言葉を抛りどころに読み深める力」の育成を目指した。そこで、児童の学びを基に、問いを見いだすための基準や振り返りの観点をつくり、更新して児童の学びをつなぐことができるように単元をデザインした。自ら学習課題を設定し、解決する方法を選んで考えをまとめたり、考えのよさや変容を判断、実感したりすることを通して、自分の考えをより確かなものにしていく児童が増えた。

I 研究の趣旨

小学校学習指導要領解説国語編では、資質・能力の育成のため、〔知識及び技能〕と〔思考力、判断力、表現力等〕の関連を図ることと示されている。しかし、令和5年度全国学力・学習状況調査「読むこと」領域の本県の結果からは、その効果的な関連が図られていないことが推察できる。児童が叙述等を関係付けて作品を読み、見いだした考えをより確かなものにしていく授業改善が必要であると言える。また、福島県教育委員会による「令和6年度学校教育指導の重点」では、学習の系統性を意識した単元づくりが重要と示された。指導事項を螺旋的・反復的に繰り返し指導して定着を図る単元構想の工夫も、授業改善の視点として考えられる。

第一年次研究では、「言葉を抛りどころに読み深める力」を「目的に応じて、複数の情報に着目し、それらを吟味・整理して、よりよい考えを見いだす力」と定義し、その育成を目指した。児童から引き出した「読み方」^{※1}を複数作品で活用し、そのよさを比べる単元を構想した。その結果、児童は、「読み方」を使って叙述に着目し、情報を関係付けて、自分の考えを見いだせるようになった。一方で、進んで作品を読み返して、自分の考えを見直し、よりよいものにしようとすることに個人差が見られた。

そこで、第二年次研究では、主題の力を「作品中の叙述や表現等の必要な情報同士を関連付け、考えを整理しながら、自らの考えをより確かなものにしていく力」と再定義し、その育成を目指す。第一年次研究を基盤に、個別最適化された学び、協働的な学び、探究的な学びの要素を取り入れ、学び^{※2}のつながりを意識した単元をデザインする。児童自ら学習課題や解決の方法を選んで作品を読み、互いの考えを交流することで、児童一人一人が自分の考えをより確かなものにしていく姿を引き出したい。

※1 作品を読む際の着眼点（福島県教育センター「研究紀要 第53集」P.40～43）

※2 授業等で、児童が学ぶ内容や学びの過程等の学習経験のすべて

II 研究の概要

1 研究仮説

小学校国語科「読むこと」領域の文学的文章の学習において、児童の学びをつなぐ単元デザインの中で、以下の手立てを講じれば、「言葉を抛りどころに読み深める力」を育てることができるだろう（図1）。

【手立て1】学習課題の導出につなげるための工夫

【手立て2】一人一人の学び方を尊重するための工夫

【手立て3】考えの変容の判断や実感につなげるための工夫

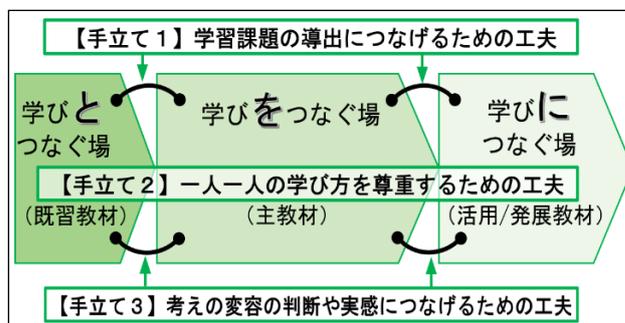


図1 児童の学びをつなぐ単元デザイン

2 研究の内容

(1) 【手立て1】学習課題の導出につなげるための工夫

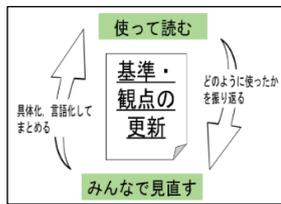
児童一人一人が作品から問いを見だし、必要感のある学習課題を導き出すことができるようにする。そのために、これまでの学びから、作品を読むときに困った場面を共有し、問いを見いだすための基準を児童と共につくる。基準は児童が繰り返し活用する中で、読み取った内容等を基に更新し、次の学びに生かすようにする。

(2) 【手立て2】一人一人の学び方を尊重するための工夫

児童が、進んで作品を読み返しながら、学習課題に対する考えやその根拠を、整理できるようにする。そのために、考えたい学習課題や使いたいワークシートなどを、児童が自分で選択する場面を設定する。また、考えの交流では、自分の考えを説明する際の抛りどころとして、ワークシートを活用できるようにする。

(3) 【手立て3】考えの変容の判断や実感につなげるための工夫

児童が、自分の考えを見直し、より確かなものにしていくことができるようにする。そのために、考えのよさや変容を判断、実感できる振り返りの観点を児童と共につくる。まず、考えが変わるとはどういうことかを出し合い、考えの変容を判断するための振り返りの観点を整理する。次に、児童自らその観点をを使って振り返ることで、よさや変容を判断、実感できるようにする。また、これらの過程で観点をまとめたり、新たに加えたりして更新する。なお、本研究の【手立て1】の基準と【手立て3】の観点を「更新」のモデルは、図2のとおりである。児童と共にどのように使ったかを振り返り、基準や観点を具体化、言語化していく。



3 研究の実際

図2 「更新」のモデル

対象児童	第6学年32名（1学級）
授業実践Ⅰ	作品の味わい方を見つけよう（6時間）
授業実践Ⅱ	作品の世界を想像しよう（8時間）

本稿では、図1の三つの学習場面ごとに、研究の実際について述べる。なお、授業実践Ⅰでは「星空を届けたい」（高橋真理子）、授業実践Ⅱでは「やまなし」（宮沢賢治）を主教材とした。

(1) 学びとつなぐ場

ここでは、授業実践Ⅰを中心に述べる。

① 【手立て1】について

問いを見いだすための基準は、作品を読む際の児童の困り感を基に整理した。単元の初め、これまでの学びから作品を読む中で「言葉の意味がわからない※3」、「場面の変化がわからない」などの困った場面を出し合い、共有した。理由を聞くと、「学習が進まない」と、児童からの発言があった。そこで、学習が進まなくなる作品の「わからない」こととして、「内容がわからない」、「大事なことが思い出せない」、「言いたいことがわからない」、「理由がわからない」の四つに整理し、基準①とした（図3）。

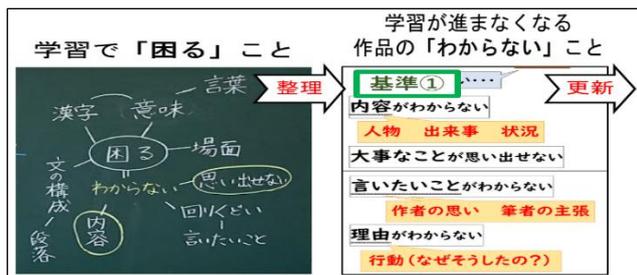


図3 「困る」から「わからない」へ整理

※3 児童の感覚的・直観的な理解も含むため、「わからない」の平仮名表記で統一した。

② 【手立て3】について

考えの変容を判断、実感できるようにするための振り返りの観点は、学習課題に対する自分の考えの、学習前後での違いを基に整理した。まず、児童は自分や友達の最初の考えと最後の考えを比較し、「どこが変わったか」を出し合った。「誰が」、「何が」を付け足すことで考えが分かりやすくなったこと、根拠となる叙述を複数見付けて納得できたことなどを共有した。そして、「言葉が変わる」、「納得できる」、「具体的になる」の三つを最初の振り返りの観点①として整理した。

(2) 学びをつなぐ場

ここでは、授業実践Ⅱを中心に述べる。

① 【手立て1】について

児童は、問いを見いだすための基準①と、「……とはどういうこと?」、「なぜ……したの?」のような問い方の例を参考に問いを出し合い、分類した。そして、自分と友達の問いを比較して似ているもの同士でまとめて見出しを付け、考えてみたい学習課題をつくった。人物に着目した児童らは、かへの親子がやまなしを追いかけた理由や、父親の人物像を考える学習課題をつくった（図4）。

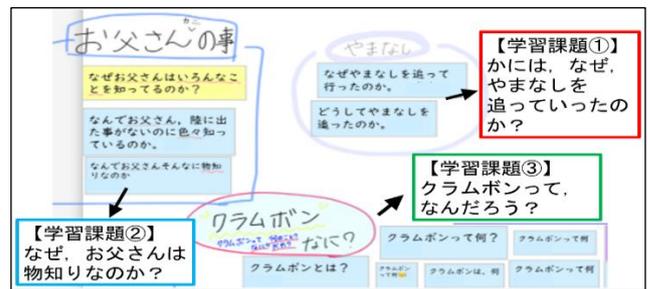


図4 問いの分類と学習課題の導出

児童は、自分が考えたい学習課題を選び、作品を何度も読み返しながら考えをまとめた。クラムボンの正体について話し合った際、児童から「物語にとって、本当に重要なのか」という意見が出された。児童は、出来事や人物との関係を見直しながら友達と話し合い、「よく分からないけれど、物語をつくるもの」と、物語の構成要素の一つであると考えた。それから、作品をどのように読んだかを振り返った。クラムボンの正体を考える学習課題は、基準①の「内容がわからない」から導き出されたことを全体で確認した。児童は、基準から学習課題、そして作品の理解へと学びが繋がっていることに気付くことができた。そして、児童が作品を読むときに

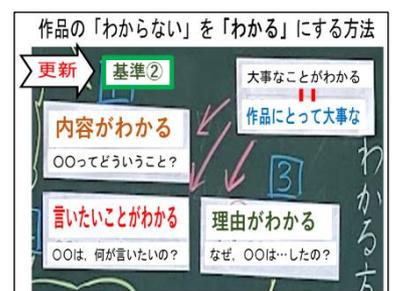


図5 更新した基準

大事だと考える「内容がわかる」、「作者の言いたいことがわかる」、「行動の理由がわかる」の三つを、「作品のわからないをわかるにする方法」として意味付け、基準②へ更新した（図5）。

②【手立て2】について

学習課題ができる、まず、児童は、自分が考えてみたい学習課題を選んだ。選んだ理由は、実践Ⅰでは、「気になる」、「不思議」など、作品の内容と自分の考えとのずれについて読み直したいというものだった。実践Ⅱでは、「面白そう」、「考えたら楽しそう」など、読んで考えることに意味や面白さを見いだしているものだった。児童は、これまでの学びや作品の違いを踏まえ、自分にとって必要感のある学習課題を選ぶことができた。

次に、児童は、考えを整理するためのワークシートを選んだ。ワークシートは、根拠となる叙述、友達の考え、自分の考えの記述欄を、配置を変えて数種類作成した。単元を通して、児童は、自分が使いたいワークシートを選び、それを使って学習課題を考えることを繰り返した。すると、「根拠がたくさん書けて、自分の考えが見付きやすい」、「友達との共通点が見やすい」など、考えの整理のしやすさを理由に選ぶ児童が増えた（図6）。



図6 ワークシートを選んだ理由の変化

それから、児童は「読み方」を使い、自分の考えの根拠となりそうな叙述に着目した。かのに親子がやまなしを追いかけた理由を考えていた児童は、「読み方」の会話を選んだ。かのに親子の会話の「おいしそうだね」と「もう少し待てば……」という叙述から、「おいしいお酒は、何かのご褒美かもしれない」と、叙述同士を関連付けて考えを広げ、まとめた。考えが整理されて交流が始まると、ワークシートに書いた考えを指さしながら、「根拠が違う」と考えの違いに着目したり、「確かにそうだ」と同じ考えに共感し合ったりした。交流後のワークシートの記述には、『明るく』と書いてあるから、『笑った』ということかも、「魚の描写の後にクラムボンと書いてあるから、違うのかな」と叙述を根拠にして考えたり、「みんなの考えの方が合っている気がする」、「本当にかのに泡なのか」と自分の考えを問い直したりする姿が見られた。

③【手立て3】について

学習の最後には、観点を使って振り返る時間を設定し

た。児童は、学習課題に対する自身の最初の考えと最後の考えを比較し、「付け足したか」、「言葉が増えたか」など、観点①を具体化することで更新した観点②の項目で自己評価した（図7）。さらに、観点②の項目について、「どのような意味で捉えているか」を共有する中で、児童は捉え方の違いに気付いた。「納得できる」の捉え方については、「みんながわかること」が重要と考える児童と、「自分が納得できること」が重要と考える児童に分かれた。そこで、「誰が」、「どのくらい」などを整理し直して項目を増やし、観点③に更新した。

整理した観点①	更新	観点②	更新	観点③	更新
言葉が変わる		言葉が変わる 別の言葉になる 付け足す		考えが変わる 別の言葉になる 付け足す	
納得できる		納得できる 気持ちがすっきりする 理由が増える		自分が納得できる みんながわかる 気持ちがすっきりする 理由（根拠）が増える	
具体的になる		具体的になる 言葉・文が増える		具体的になる 分解する 言葉・文が増える	

図7 【手立て3】具体化と言語化による更新

(3) 学びにつなぐ場

ここでは、授業実践Ⅱを中心に述べる。

①【手立て1】について

単元最後の作品では、児童自ら、更新した問いを見いだすための基準②を使って学習課題を導き出した。児童は、学習課題の解決のために選んだ「読み方」で何度も作品を読み返し、考えをまとめた。それから、児童がどこに着目してどのように考えたのかを共有した。作品の中で繰り返される言葉の意味を考えたと児童は、情景に着目した。着目した言葉とその言葉が使われている場面の情景を関連付け、作者の伝えたいことを想像していた。その後、学級全体で基準②と「読み方」などのこれまでの学びが、作品の理解につながっていることを確認した。さらに、「自分の考えたい学習課題を見付けられた」と自分自身の学びに満足したり、「友達の考えを聞いて納得できた」と共に学ぶよさを感じたりする姿にもつながった。

②【手立て3】について

更新した観点③を使った振り返りにより、できたと判断した項目数が増えることで、「最初と最後の考えが違って、自分ですごいと思った」と変容を実感する記述が見られた。また、できていないと判断した項目について、「次はできるようにになりたい」と次時の学びにつなげる児童もいた。振り返りの観点によって、児童は、自分の考えのどこをどのように変えれば、より確かな考えにできるのかを捉えることができるようになった。

Ⅲ 研究のまとめ

1 主題の力の高まりの検証と分析

(1) 評価テストによる「必要な情報同士を関連付ける力」と「考えを整理する力」の検証と分析

実践Ⅰ導入時と実践Ⅱ終了時に評価テストを実施した。t検定の結果、二つの文を関連付ける設問と、文章を読んで考えを書く設問の学級平均が有意に上昇した(図8)。

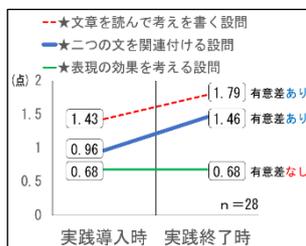


図8 評価テストの結果

また、文章を読んで考えたことを書く設問の解答を分析すると、文章から問いを見いだした児童が実践Ⅰの5名から、実践Ⅱでは13名に増加した。これは、複数作品を読む中で繰り返し問いを見いだすための基準を使ったことで、児童が作品をどのように読めばよいかに気づき、作品を超えてその基準を活用することができるようになったからだと考える。さらに、二つの文を関連付ける設問と文章を読んで考えを書く設問の結果には、正の相関^{*4}が確認できた。これらのことから、児童と共に基準をつくる学習活動と、それを繰り返し活用して複数作品を読む単元構想が、「必要な情報同士を関連付ける力」と「考えを整理する力」を高めるのに有効だったと考えられる。

一方で、表現の効果を考える設問では変容が見られなかった。実践Ⅱにおける児童の記述を見直すと、作者特有の表現や比喩等に注目できても、行動や場面の様子と捉える児童がほとんどだった。また、児童とつづいた問いを見いだすための基準や振り返りの観点にも、表現の効果に関する項目がなかった。児童が意識的に表現の効果に着目できるようにする必要がある。

*4 $r = 0.64$ ($0.40 < r < 0.70$: 中程度の相関)

(2) 記述の変容による「自らの考えをより確かなものにする力」の検証と分析

児童のワークシートの記述における、自分の考えの根拠とした情報の数と、できたと判断した振り返りの観点の項目の数には、正の相関^{*5}が確認できた。確かな考えの形成には、複数の根拠が必要であると、児童自身が感じていることが考えられる。さらに、振り返りの観点の中で、できたと判断した数が最も多かった項目は、「自分が納得できる」だった(図9)。

*5 $r = 0.45$ ($0.40 < r < 0.70$: 中程度の相関)

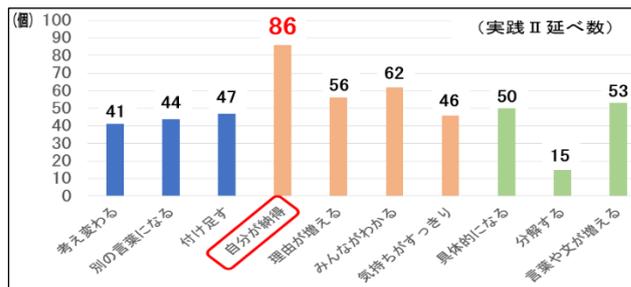


図9 「できた」と判断した項目の数

(3) 「言葉を抛りどころに読み深める力」の育成

第二年度研究の実践Ⅰ前と実践Ⅱ後に「わからないこと」を具体的に記述させ、その変容を比較した。実践Ⅰ前においては、わからないことが不明確だったり、内容の細部にこだわったりする児童が多かった。それが実践Ⅱ後には、「読み方」に関する記述が増え、「わからないこと」が明確になった。作品理解のために、どこに着目すべきか分かるようになってきたからだと考える。また、授業の中で児童が着目した叙述の数に変化はあるか、第一年度研究と第二年度研究とで比較した。すると、児童が自分の考えの根拠として着目した叙述の数は、約1.5文から約2.4文へ増加した。実際の記述を見ると、第一年度研究においては、着目した叙述を自らの考えの根拠として捉えている記述が多かった。第二年度研究では、根拠として着目した叙述から更に自分の考えを広げ、より確かなものにしようとする記述が見られた(図10)。

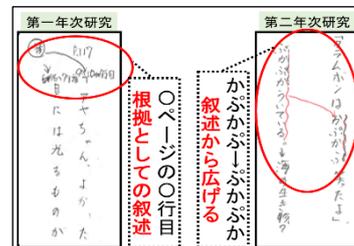


図10 記述の変容

2 成果と課題

(1) 研究の成果

児童の学びを基に、基準や観点をつくり、使い、更新する学習活動を通して、児童は自分なりの作品の「読み方」や考えを確かなものにする方法を学びとることができた。児童一人一人が自分の学び方に合わせて、自ら問いを見いだして作品を読み、共に学ぶ中で自らの成長を実感する本研究で示した単元デザインは、学習の系統性を意識し、指導事項の螺旋的・反復的指導を基盤とする国語科授業の在り方の一つとして提案できると考える。

(2) 今後の課題

児童が、作品を特徴付ける言葉の面白さに気付けるようにしたい。そのために、言葉がもつ音の響きやリズム等の心地よさを味わえるように声に出して読んだり、印象に残った言葉を自らの表現に生かしたりできる場や、言葉の感じ方を交流する場を設定する。そうすることで、作品の特徴的な言葉からも、作品世界の広がりや深まり、面白さにつながることを実感できるようにする。