

「確かな読みの力」を育てる国語科授業の在り方（第一年次）

—児童の「問い」でデザインする単元構想の工夫を通して—

長期研究員 星 克 明

《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、「確かな読みの力」の育成を目指した。そこで、児童自ら「問い」をつくり、それらを自分たちで解決する「問い」の探究活動を柱に据えた単元を構想した。その際、「問い」を精選する場を設定し、作品を理解する上で重要な「問い」に気付かせたり、「思考方法」を活用して課題を解決させたりする学習活動を設定した。これらの手立てにより、目的をもって作品に向き合い、根拠や理由となる叙述に着目し、読み取った内容を基に、自分の考えを形成する児童が増えた。

I 研究の趣旨

OECD生徒の学習到達度調査2018年調査（PISA 2018）の分析では、「情報を探し出す」「評価し、熟考する」「自分の考えを他者に伝えるように根拠を示して説明する」問題で課題が見られた。必要な情報や根拠に着目し、それを基に考えを形成する過程に課題があることがうかがえる。

また、平成31年度全国学力・学習状況調査国語科「読むこと」領域の「目的に応じて、文章の内容を的確に押さえ、自分の考えを明確にしながらか読む」設問では、本県の正答率が全国より2.3%下回った。目的に応じ、叙述に即して文章を正しく読み取り、自分の考えを形成するための授業改善が求められている。

これまでの自身の授業では、対話的な学びを充実させることによって考えを深める授業改善に取り組んできた。しかし、児童に読む目的を十分にもたせることができず、児童自ら進んで作品を読み、考えの根拠や理由を見付けたり、文章や段落同士の関係を考えたりして、自分の考えを形成する姿につながらなかった。また、交流や話し合いも意見発表に終始し、児童一人一人の考えを深めるには至らなかった。

以上のことから、これまでの授業の在り方を見直し、児童自ら作品に向き合い、根拠や理由となる叙述に着目して、自分の考えを形成する力につながる授業を実現したいと考えた。そこで、本研究では、「読むこと」領域の文学的文章の指導において、「目的をもって文章を読み、読み取った情報から自分の考えを形成する力」を「確かな読みの力」と定義し、その育成を目指す。児童が進んで作品に関わり、考えを深めることができる授業を構築したい。そのために、児童自らが「問い」*1をつくり、それらの「問い」を自分たちで精選し、解決する「問い」の探究活動を柱に据えた単元を構想する。

*1 本研究では、「問い」を、「児童が作品を読んだ際に感じる疑問や不思議」とする。

II 研究の概要

1 研究仮説

小学校国語科の「読むこと」領域において、以下の視点から手立てを講じれば、児童一人一人に「確かな読みの力」を育成することができるであろう（図1）。

【視点1】「問い」の探究活動

【視点2】探究活動における「思考方法」*2の活用

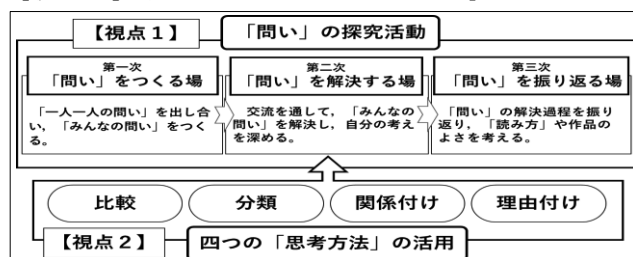


図1 児童の「問い」でデザインする単元構想図

*2 本研究の「思考方法」は、関西大学初等部の「思考スキル」、新潟大学教育学部附属新潟小学校の「思考のすべ」「考えのすべ」等の先行研究を参考に、実態を踏まえて四つに整理し、活用する。

2 研究内容

本研究は、図1の単元構想に基づいて手立てを講じる。

(1) 【視点1】「問い」の探究活動

① 〈手立て1〉「問い」をつくり、精選する場の設定

本研究では、教師が与えた課題ではなく、児童自身の「問い」を解決することで、課題を自分事として捉えて、課題解決に向かわせたいと考えた。そこで、初読の段階で、一人一人が場面ごとに「問い」を書き出す場を設定する。次に、書き出した「一人一人の問い」を、学級全体で考える学習課題としての「みんなの問い」へと精選する。そして最後に、解決した「みんなの問い」の中から作品にとって一番大切な「Best of 問い」に絞る学習過程を設定する（図2）。

② 〈手立て2〉「よりよい問いの条件」づくり

児童が「問い」を精選する過程で、作品理解にとって重要な「問い」がどのようなものであるかに気付かせたり、それが文学的文章の「読み方」*3につながることを実感させたりしたいと考えた。そこで、「問い」を精選す

る場面において、「よりよい問いの条件」を考えさせる。

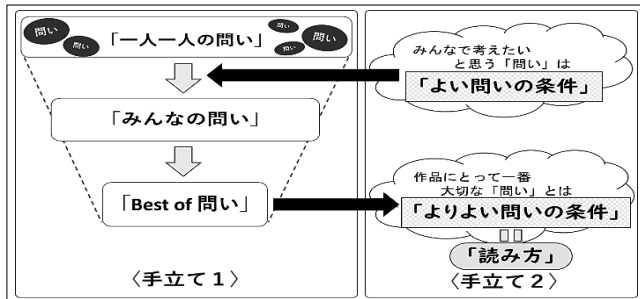


図2 「問い」精選の流れ

※3 本研究では、「読み方」を「児童が作品を読むときに使う読みの方略」と捉えて実践する。

(2) 【視点2】探究活動における「思考方法」の活用

① 〈手立て1〉「思考方法」活用による考えの促進

単元を通して、考え方を示した四つの「思考方法」を繰り返し活用させる(図3)。そうすることで、「みんなの問い」に対する互いの考えやその根拠、理由を明らかにする。また、児童自ら登場人物の新たな気持ちや行動の意味に気付くことができるような「読み方」につなげる。



図3 四つの「思考方法」

② 〈手立て2〉思考シート活用による思考の可視化

「みんなの問い」解決の場で、思考シート「気付木」を用いて、互いの考えを明確にした上で交流する(図4)。そうすることで、四つの「思考方法」を活用し、「気付木」を基に、互いの考えの類似点や相違点を明確にできるようにする。



図4 思考シート「気付木」

3 研究の実際

対象学年 第4学年12名 (1学級)
 授業実践Ⅰ 「一つの花」(9時間)
 授業実践Ⅱ 「ごんぎつね」(13時間)

研究の実際では、授業実践Ⅱについて、図5の「問い」の探究活動の流れに沿って述べる。

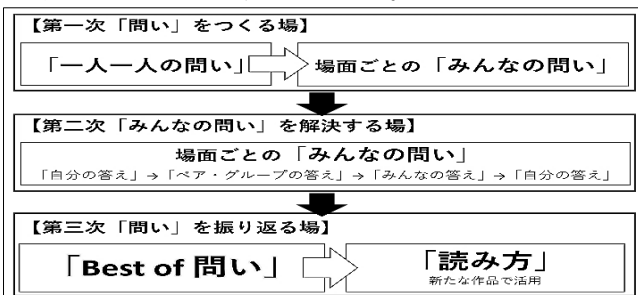


図5 「問い」の探究活動の流れ

(1) 第一次「問い」をつくる場

① 【視点1】〈手立て1〉について

初読時に、児童は作品に関する疑問や不思議などを疑問形で書き出し、「一人一人の問い」をつくった(図6)。

○兵十の家は、どこにあるのかな？	○「青いけり」なんて、本当にあるのかな？
○ごんは、なぜ、その明るくも、兵十にくりを持って行ったのかな？	○「火なわじゅうを取り落とした時、兵十はどんな気持ちだったのかな？」
○兵十は、ごんのことばかりなのかな？	○「うなずいた時、ごんはどんな気持ちだったのかな？」
○どうして兵十は、火なわじゅうでごんをどうと思っただのかな？	
○なぜ兵十は、ごんがいたすらにまたと思っごんをうつたのかな？	
○どうして兵十は、火なわじゅうをうつてから気付いたのかな？	
○ごんは、どうしてごんを困めて置いたのかな？	
○「火なわじゅう」なんて、本当にあるのかな？	
○兵十はなぜ、火なわじゅうを落としたのかな？	
○火なわじゅうを取り落とした時、兵十はどんな気持ちだったのかな？	
○なぜごんは、「ばたり」とたおれたの、うなずいたの？	
○うなずいた時、ごんはどんな気持ちだったのかな？	

図6 6の場面の「一人一人の問い」

その際、児童の作品に対する興味・関心を高め、児童が少しでも多くの疑問や不思議、感想をもつことができるように、作者と作品との関係、作品中の特徴的な道具や動植物などの紹介をした(図7)。そうすることで、「おはぐろ」や「いはい」などの作品特有の言葉の辞書的な意味を問うことを減らし、中心人物のごんや兵十の、気持ちや行動に関わる「問い」に焦点化したいと考えた。



図7 作品の情報共有

② 【視点1】〈手だて2〉について

「一人一人の問い」を見て、「似ている『問い』が多い」という児童の発言を契機に、「すべての『問い』に答えることはできない」ことや、「絞る必要がある」ことを全体で共有した。その上で児童は、場面ごとにみんなで考えたい「みんなの問い」を精選するための、「よい問いの条件」を考えさせた(図8)。

図8 「よい問いの条件」

児童は、この条件と「一人一人の問い」を照らし合わせながら、場面ごとの「みんなの問い」を精選した。児童が精選したものは、中心人物に関わるものが多かった。精選の際には、選んだ理由も考えるようにして、全体で共有した(図9)。

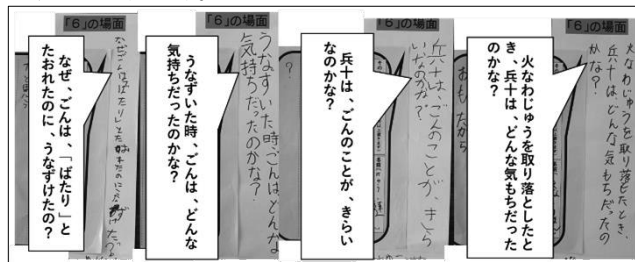


図9 6の場面の「みんなの問い」

(2) 第二次「問い」を解決する場

① 【視点2】〈手だて1〉について

場面ごとに、「みんなの問い」を精選したり、それらの答えをペアやグループ、全体で交流したりした際、「読み方」につながるように、四つの「思考方法」を活用した。例えば、2の場面では、「比較」と「分類」を使って、「みんなの問い」やそれを選んだ理由の違いを考え、似ている「問い」をグルーピングした。「みんなの問い」がまとまっていく過程で、児童は、「みんなの問い」のすべてが「おっかあが死の原因」と関連することを見いだした。そこで、「おっかあが死んだのはごんのせいなのか」と問い返したところ、「ごんの思い込みであって、うなぎが食べられなかったせいでおっかあが死んだわけではない」「でもいたずらしたから、ごんは心配とか不安になってつぐないをした」等の意見が出た。児童は、互いの発言を「関係付け」ながら、「ごんのいたずら」と「おっかあが死の原因」の関連について考えを深めた(図10)。

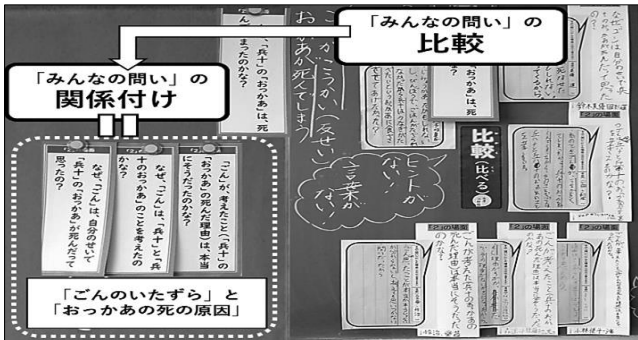


図10 「思考方法」活用のプロセス

児童は、四つの「思考方法」を意識的、自発的に活用し、考えの発見や深まりにつなげることができるようになったことで、そのよさも実感できた(図11)。

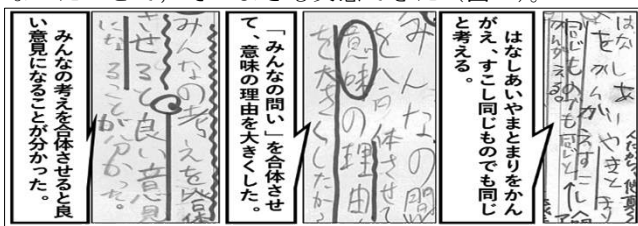


図11 「思考方法」のよさの実感の記述

② 【視点2】〈手だて2〉について

第二次では、まず、思考シート「気付木」の「みんなの問い」に「自分の答え」を書き込んだ(図12)。その「気付木」を基に場面ごとの「みんなの問い」に対する考えをペアや全体で交流した。互いの「気付木」を見比べ

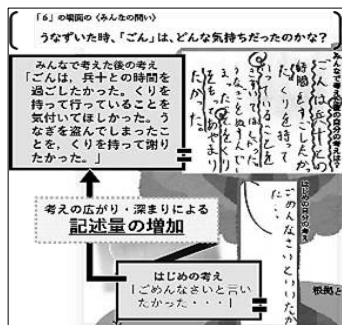


図12 記述の変化

ることで、互いの考えやその根拠、理由が明確になり、新たな気付きや考えの更新につながった。

(3) 第三次「問い」を振り返る場

① 【視点1】〈手だて2〉について

第三次は、「みんなの問い」をさらに絞って「Best of 問い」を決定する場である。まず、1から6の場面で解決し、「問い」の特徴を児童の言葉で価値付けした「みんなの問い」を確認した。その後、『ごんぎつね』を理解する上で一番大切な『問い』はどれかという視点で、ペアで話し合った。そして、選んだ根拠や理由を全体で共有した(図13)。

「6」の場面 かな？	「5」の場面 火がわきゆきを取り巻いた時、 兵十はどんな気持ちだったの かな？	「1」の場面 な？	「Best of 問い」 ううして、彦平は村のまも りたし、ごんのお話をどう か
---------------	--	--------------	---

図13 「Best of 問い」

「Best of 問い」へと絞る中で、児童は、1の場面で解決できなかった「問い」があったことを想起し、その理由を「あの時は、物語のカギやつなげられるところが見付けられていなかったからだ」と結論付けた。それを踏まえ、これらの「Best of 問い」が、どんな「問い」になっているかを考えさせ、児童の言葉を基に「よりよい問いの条件」をまとめた(図14)。

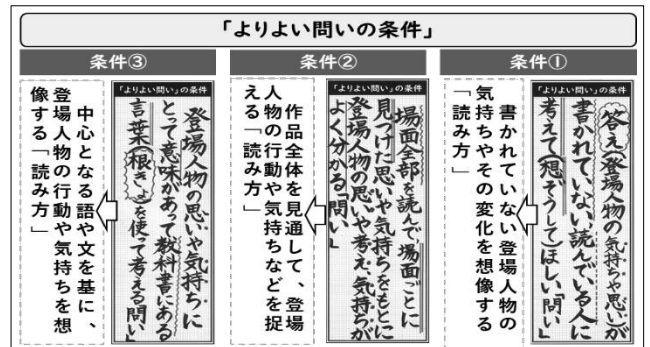


図14 「よりよい問いの条件」

単元の最後には、新美南吉の他作品を読み、「よりよい問いの条件」を使って、選んだ作品の「Best of 問い」を考え、おすすめの本を紹介する帯を作成した(図15)。



図15 他作品の「Best of 問い」

児童Aは、図14の「よりよい問いの条件」①を使って、「Best of 問い」を考えることができた。また、活動後の児童Aの振り返りには、「よりよい問いの条件」を「読み方」として活用できるようになったという記述が見られた(図16)。

