

〈小学校 国語〉

## 想像を広げて読み，深める児童の育成

— 「読むこと」における言葉に着目した学び合う学習過程の工夫を通して —



浦添市立沢岷小学校

田場 美香



# 目次



I	テーマ設定の理由	17
II	めざす子ども像	18
III	研究の目標	18
IV	研究仮説	
1	基本仮説	18
2	作業仮説	18
V	研究構想図	18
VI	研究内容	
1	「想像を広げて読む」「深める」とは	19
2	主体的に学び合う姿	21
3	交流活動	21
VII	授業実践	
1	単元名	23
2	単元の目標	23
3	本単元における言語活動	23
4	単元について	23
5	単元の指導と評価の計画	24
6	本時の学習	24
VIII	結果と考察	
1	作業仮説(1)の検証	26
2	作業仮説(2)の検証	29
IX	研究の成果と課題	
1	成果	32
2	課題	32
	主な参考・引用文献	32

## 想像を広げて読み、深める児童の育成

### — 「読むこと」における言葉に着目した学び合う学習過程の工夫を通して —

浦添市立沢岬小学校 田場 美香

#### 【要 約】

本研究は、国語科の物語文の「読むこと」において、言葉と思考を関係付けた学習過程の工夫を通して感じ方の違いを交流することで、物語の読み直しや捉え直しをして自分の想像を広げて読み、深める児童の育成を目指したものである。

キーワード □言葉と思考を関係付ける □交流活動における可視化 □物語の読み直しや捉え直し

#### I テーマ設定の理由

私たちの生きる社会において、グローバル化は多様性をもたらし、人工知能（AI）が飛躍的な進化を遂げている。このように言語環境が複雑化している中で、児童は多くの情報を処理し理解していかなければならない。そのために、言語の力を身につけ、他者との関わりの中で情報を適切に活用していく資質や能力が求められている。

中央教育審議会答申（2017）において、国語科の課題として読解力に関して改善すべき課題が挙げられた。また、全国学力・学習状況調査等の結果でも、文の構成を理解することなど「読むこと」に関わる課題が明らかになった。

小学校学習指導要領解説国語編（2017）では、国語科で育成を目指す資質・能力を「国語で正確に理解し適切に表現する資質・能力」とし「主体的・対話的で深い学びの実現」に向けた授業改善を進めることが示され、主体性を大切にされた授業改善の工夫が求められている。それと同時に、物事を捉える視点である「言葉による見方・考え方」を働かせることが大切であるとし、言葉への自覚を高める必要性も挙げられている。

本学級の児童は物語を読んだり感想を伝え合う活動は好きであるが、自分の考えに理由を付けて説明したり、相手が理解するまで伝えることが苦手である。国語の学習における児童のアンケートにおいても「意見交換や話し合う活動」については8割以上が肯定的な意見であり、交流活動へは意欲的であることがわかった。また、物語を読む学習では「登場人物の気持ちを叙述から選ぶことができる」と答えた児童が8割以

上いたが、さらに「叙述を選んだ理由の説明ができる」については難しいと回答する児童が多かった。

このようなアンケートの結果を受け、これまでの授業を振り返ると、「読むこと」の活動において叙述から丁寧に場面を捉え、その根拠について物語全体を通して考える手立てが不足していたことに気が付いた。また、考えを共有する場では全体共有の後に考えを深めるような活動が不十分であったため、表層的な読みでの交流となり、感じ方の違いを十分に交流することができず、その結果、想像を広げて読み、深めることが難しかったのではないかと感じた。

このような課題から、読む活動において児童が想像を広げて読み、深めるためには、様々な感じ方の違いについて交流し、物語の読み直しや捉え直しをすることが大切だと考えた。感じ方の違いについて交流するためには、物語全体を通した叙述から場面を捉え、叙述を基に具体的に想像し、考えの理由について明らかにすることが必要である。一人一人の考えの理由が明確であれば感じ方の違いがはっきりし、質問をし合いながら交流が深まれば、自分の考えを振り返り何度も繰り返して物語の読み直しや捉え直しをすることができる。その際、再び物語を広く想像して読むことで、物語の背景や主題へも想像が広がり、物語の読みが深まると考えた。

そこで、本研究では国語科の物語文の「読むこと」において、言葉と思考を関係付けた学び合う学習過程の工夫を通して感じ方の違いを交流することで、想像を広げて読み、深める児童の育成ができると考え本テーマを設定した。

## II めざす子ども像

感じ方の違いを伝え合い、学び合いながら想像を広げて読み、深める児童

を伝え合うことで、想像を広げて読み、深める児童が育成できるだろう。

## III 研究の目標

想像を広げて読み、深める児童の育成のために、言葉と思考を関係付けた学習過程と交流活動の工夫について研究する。

## 2 作業仮説

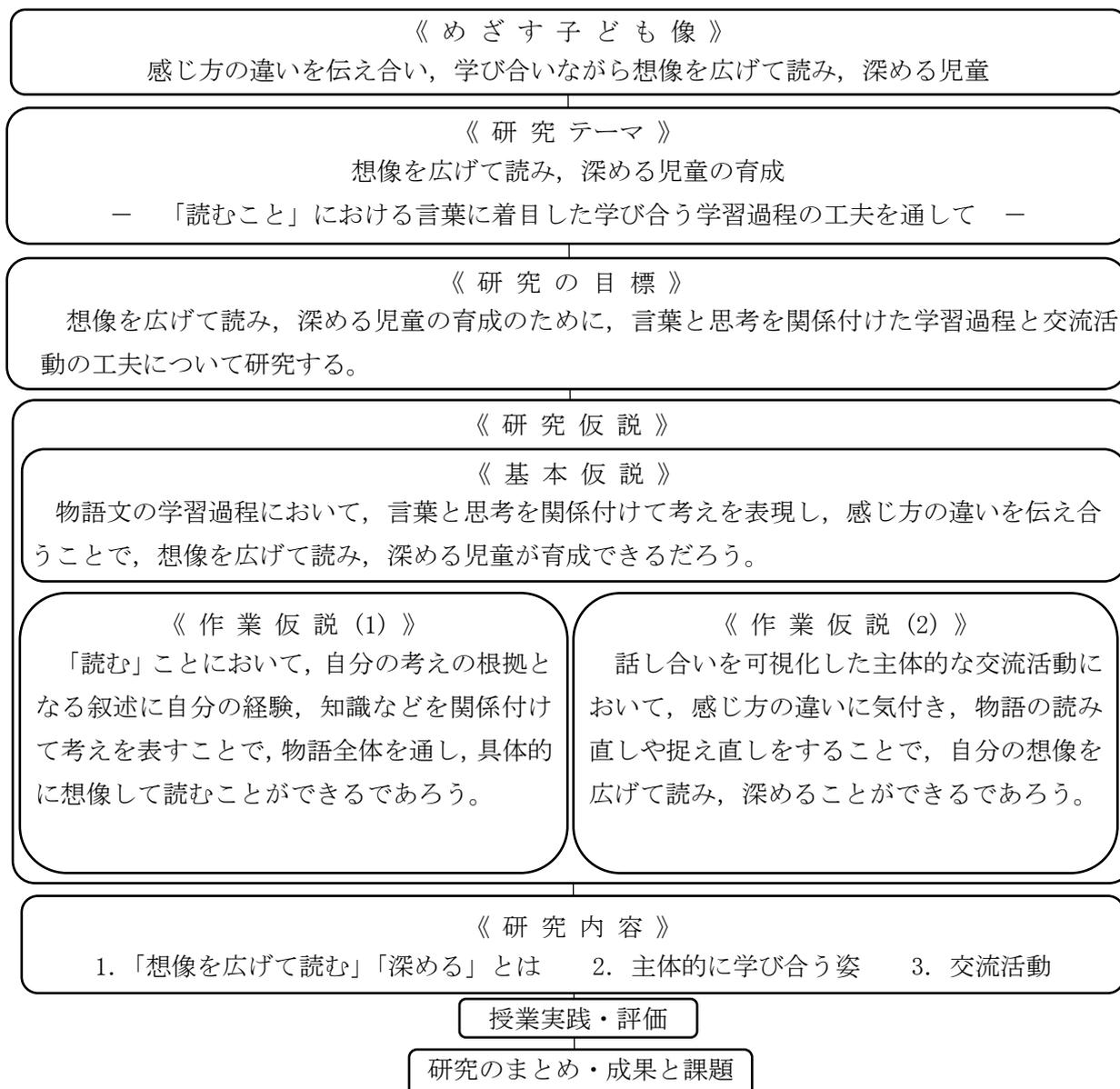
- (1) 「読む」ことにおいて、自分の考えの根拠となる叙述に自分の経験、知識などを関係付けて考えを表すことで、物語全体を通し、具体的に想像して読むことができるであろう。
- (2) 話し合いを可視化した主体的な交流活動において、感じ方の違いに気づき、物語の読み直しや捉え直しをすることで、自分の想像を広げて読み、深めることができるであろう。

## IV 研究仮説

### 1 基本仮説

物語文の学習過程において、言葉と思考を関係付けて考えを表現し、感じ方の違い

## V 研究構想図



## VI 研究内容

### 1 「想像を広げて読む」「深める」とは

#### (1) 言葉による「見方・考え方」とのつながり

学習指導要領解説国語編において「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善を進める中で深い学びの鍵として『見方・考え方』を働かせることを重要としている。また「言葉による見方・考え方を働かせる」とは「児童が学習の中で、対象と言葉、言葉と言葉との関係を、言葉の意味、働き、使い方等に注目して捉えたり問い直したりして、言葉への自覚を高めること」と解説している。

山田(2021)は、国語科における「言葉による見方・考え方」を「国語授業で子どもに自覚させるべき学び方や思考の仕方」としている。また「読むこと」における『言葉による見方・考え方』を働かせて自分の解釈を作る子供の姿として、「見方」を「子どもが着目すべき言葉」、「考え方」を「それを使ってどのように思考していくか」と述べている。文章解釈については「根拠となる言葉と自分の経験や既有知識を関係付けることで、私たちは文章を解釈しているということになる」とし、自分の解釈を作るための型を示している(表1)。

表1 「解釈を作る手立て」(表題は筆者による)

	関係付ける思考	思考を表現する方法
1	言葉と言葉を関係付ける	A 前の文章と後の文章
		B 文章の中の1つの言葉と辞書の意味
		C 文章の中の1つの言葉と季語シート
2	言葉と対象を関係付ける	D 文章(言葉)と生活経験
		E 文章(言葉)と既有知識(知っていること)
3	言葉と前に学んだことを関係付ける	F 文章(言葉)と4月以降に(前学年で)学んだこと
		G 文章と前単元で学んだこと

『言葉による見方・考え方と関係付ける思考』(「国語教育」No.862, 2021年)

このように、言葉に着目し、言葉と思考を関係付け、見方・考え方を働かせて物語文を読むことは、叙述を読みとるだけの表層的な読みではなく、叙述をもとに思考を

関係付けて自覚的に読むことや考えの理由を探することで、物語全体を通して具体的に読むことにつながると考える。また、言葉と思考を関係付けると、考えの理由が明らかになり、考えの理由の違いがはっきりすることで感じ方の違いに気づき、交流が深まると考える。

そこで、児童が物語を読んで考えたことを「文章に書かれていたこと」「想像したこと」に分け、自分の考えが叙述をもとにして理由が関係付けられていることを意識させたい。そこから「解釈を作る手立て」を参考に、児童が言葉と思考を関係付けて考えを表すことができるように「物語を読むための方法」を図で表し活用していく(図1)。

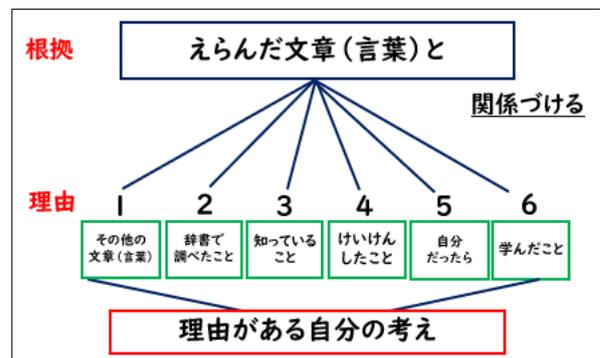


図1 物語を読むための方法

#### (2) 「読み」の広がりと深まり

##### ① 他者の視点

学習指導要領解説の国語科教育における第3学年及び第4学年の「読むこと」の内容(表2)のうち、「精査・解釈」では「場面の移り変わり結び付けて具体的に想像すること」が示され、登場人物の気持ちは「どの叙述とどの叙述とを結びつけるかによっても変化やそのきっかけの捉え方が異なり、多様に想像を広げて読むことができる」としている。言葉と思考を関係付ける学習過程では、考えの理由と結びつく叙述がないか、さらに視野を広げて探そうとすることで、物語全体を通して読むことが意識化されると考える。

表2 第3学年及び第4学年の「読むこと」の内容

第3学年及び第4学年	
精査・解釈	登場人物の気持ちの変化や性格、情景について、場面の移り変わりや結びつけて具体的に想像すること。
考えの形成	文章を読んで理解したことに基づいて、感想や考えをもつこと。
共有	文章を読んで感じたことや考えたことを共有し、一人ひとりの感じ方などに違いがあることに気づくこと。

また、「共有」における叙述の捉え方の違いに気付くためには、どの言葉に着目して関係付けたのか、どのように解釈したのか質問し合うなど他者の視点を交えた対話が必要だと考える。これにより再度物語の読み直しや捉え直しをすることは、想像を広げて読み、深めることにつながると考え、「物語を読むための方法」を活用した交流の場を設定する。

② 読みの意識の三層構造

立石(2017)によると「読むこと」は「読み手の知識や経験、価値観などを基盤としてことばを関係付け、解釈していく個人的な思考活動」だとしている。読む際にはこのような一連の思考活動を無自覚に行っているといい、学習場面では集団で読みながら、子どもたちに自分の思考活動を自覚的に行わせるようにすることが効果的だとしている。読みを深めていくためには読み手に「意識されやすい反応」と「意識されにくい反応」があるとし、それらを「読みの意識の三層構造」として表している(図2)。

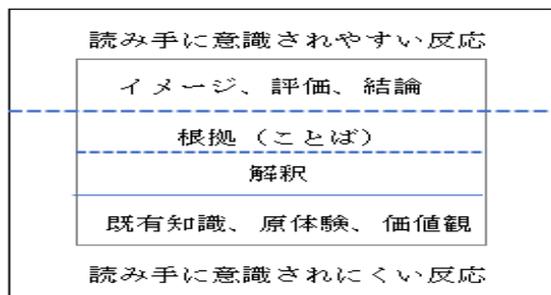


図2 読みの意識の三層構造  
出典(立石 2017)

「読みの意識の三層構造」は、初めて文章を読んだ際の意識されやすい反応と意識されにくい反応を示したもので、読み手は最

初に「イメージ、評価、結論」を意識できるが、なぜそれが自分の中に沸き上がったか自覚できないという。そこで「それはなぜか」と問われて意識されるのが「根拠となることばや解釈」であり、最初に意識されたイメージ、評価、結論が何によって誘発されたか考えることで初めて文章中の言葉を意識し、それらの言葉のつながり(関係付け)の理由を説明したものが解釈になるといい、解釈には二つの種類があるという。一つは「示されている事柄やその意味が分かること」、もう一つは「ことばで表現されていないもの」である。

また、最後に最も意識されにくいものとして「既有知識や原体験、価値観」であるとし、言葉同士を関係付けた理由や、なぜその解釈になるのかについては、「読み手のもつ知識や経験、価値観などが大きく影響している」と述べている。これが「着目したことばは自分と同じなのに、他の人の解釈が突飛な感じがしたり、共感できなかったりする」というもので、この層の「知識や経験、価値観」の違いによるものだと述べている。

児童が物語を読み、自分の解釈を捉え直し再構築する姿は、この「他の人の解釈」について思考を働かせて読むことだけでなく、相手の「知識や経験、価値観」をも理解し、文章に反映させ解釈する姿だと考える。さらに立石は「何度も文章を読み返したり、他者の解釈した内容や根拠について検討することで、最初の自分の解釈(主観)を超える解釈が生まれる」と述べている。

このように、交流活動を通して、意識されにくい反応が考えの理由を問われ意識化されることで、理由と叙述の関係がはっきりし、自分の経験や知識と関係付けて読むことで具体的に叙述を捉えることができる。と考える。

これらのことから、本研究の想像を広げ

て読み、深める児童の姿を「物語を読んで複数の場面の叙述から登場人物の性格や気持ちの変化、情景などについて想像し、考えの理由を伝え合う中で一人一人の感じ方の違いから物語の読み直しや捉え直しをして、考えを再構築する姿」とする。

## 2 主体的に学び合う姿

榑原，阿部(2019)は「学習者が受動的な存在ではなく自らの知的好奇心を原動力として問いをもち、身に付けた知識・技能を働かせ、他者との協働や外界との関わりを通して物事を多面的・多角的に捉えて問いを探究していく」学びを「課題追究型の学習」と述べている。また、この学習過程では「課題設定」「課題追究」「まとめ・発展」の過程を設定することが重要であるとしている。これらの過程を以下の表にまとめた(表3)。

表3 「課題追究型の学習」

I次 「課題設定」過程(課題の把握, 学習の見直し)
・目的や必要性, 興味・意欲などによって生まれた疑問や課題を学習課題として設定し, それを解決するために学習の方法や計画(学習の見直し)を吟味する過程
II次 「課題追究」過程(教材の深い理解と考えの形成・共有)
・「課題設定」での課題を追究するもので, 文章を深く理解する過程 ・「言葉による見方・考え方」を働かせ, 文章全体の構造や内容を把握したり, 叙述に基づいて精査・解釈したりする過程
III次 「まとめ・発展」過程(振り返り・評価・活用)
・一貫した言語活動を通して『どの程度目標が達成できたか』等, 自らの学びを振り返る(自己評価)とともに, 『この学びをどのように活用するか』本単元で身に付けた力や課題を次の学びにつなげていく過程

榑原らによると「課題設定」の過程では、児童が自ら「問い」を持つことや、指導者が単元におけるつけたい力を明確に持つことが大切だとし、児童が「目的や相手意識を持ち、疑問や矛盾について解決方法を考える授業へと改善していくことが重要」と述べている。この過程においては、物語の題名からイメージしたことや初めに読んだ感想の中から児童の解決したい課題が出てくると考える。また登場人物への思いや疑問が、言語活動への見直しを持たせる必要性や学習の目的へつながる

のではないかと考える。

「課題追究」の過程では、自分の考えを明確にしたり、それを基に対話を通して考えを共有し合い、自己の考えを深化・拡大させたりして「個の考えの形成・共有を図ることが大事」と述べている。また、叙述から読み取り、自分の考えを明確にするという過程では、課題解決のために全文を通して読むことや、再度読み返すという活動が大切になる。そのためにも、児童がじっくり学ぶ時間の確保や、課題解決の足掛かりになるような手立て、個に応じた指導、支援の工夫も必要だと考える。

「まとめ・発展」の過程では、振り返りにおいて単元で学んだことを「どこ」で、「どのように活用するか」について考えさせることが大事だとしている。また、評価基準を明確にし、単元ならではの観点と文言を工夫することも述べられている。このような「まとめ・発展」の過程においては、課題を追究した結果どうなったかを振り返るとともに、学んだことを次にどう生かしたいか振り返ること、身についた力を意識することとなり、児童にとって主体的な学びに有効であると考えられる。

本研究では、このような他者との協働を通じた課題追究型の学習を通して主体性が高まると考え、学習計画に児童の課題を反映させ、グループで課題追究に取り組む時間を設定する。

## 3 交流活動

### (1) 共有の資質・能力を育む交流活動

水戸部(2019)は、交流と共有の違いについて、「交流」は「交流する活動自体」を指し、「共有」は「交流する際に働く国語の資質・能力」を指していると述べている。「交流」はどの教科でも取り入れられる活動であり、「共有」は国語科の各領域の指導事項として示されており、それ自体がねらいとなるものだと述べている。

「共有の資質・能力を育むための視点」において学習指導要領解説国語編では、中学年の「読むこと」の指導事項に「一人一人の感

じ方などに違いがあることに気付くこと」があるが、これは文章のどこに着目するか、どのような思考や感情、経験と結び付けて読むかによってそれぞれ違いが出てくるとしている。また、共有の資質・能力は「自分と他者の読みの相違点や共通点を理解することと、そのことを通してなぜそうした違いや共通性が生まれるのかを明らかにすることで育成することができる」と述べている。

加藤(2016)は、課題解決に向け、ペアやグループでの話し合いで考えを交流させることが大切であり、交流により「新たな発見、気づきがあり考えを広げたり、深めたりすることができる」と述べている。

本研究では、交流をする際はしっかり自分の考えをもつことや、わからない部分はわかるまで質問し、考えの理由を問い返して明確にさせることに気を付けて活動を行うようにしたい。

## (2) 話し合いの可視化

### ① 校流をつなげる全文シート

児童が話し合う際に、どの部分を話しているか、どのように考えているか言葉だけではわかりづらいことがある。そこで児童の話の内容や考えを可視化し、物語全体から叙述をもとに話し合う際に、ページをめくることなく説明できるよう、教科書の文章を一枚に表したものが「全文シート」である(図3)。



図3 全文シート

水戸部(2019)によると「全文シート」は、一人で考えを形成するときの手掛かりにしたところ、話し合いにも有効だったと

し、複数の叙述に線を引いて説明できる良さがあるという。これをもとに、話し合いたい叙述に線を引くなど考えがわかりやすいように可視化することで、引かれた線をもとに交流相手を探し、目的をもって活動に参加できるであろうと考える。

### ② 人物関係図

「人物関係図」は白石(2015)によると「物語の中心人物と対人物を中心に、登場する人物の人物像や関わり合い、役割などを、図を用いて示したもの」としている。「人物関係図」では、図の中に事件や出来事などを書き込み、作品の全体像を見えるようにすることもできるため、「物語の設定や全体像、登場人物の関係をつかみ、整理するだけでなく、人物像を浮かび上がらせる言葉(叙述)を見つける力を育てることもなる」と述べている。本研究では、このうち「二人の登場人物の気持ち」「モチモチの木」の気持ち、「図から読めること」「語り手の気持ち」を場面ごとに書き込めるワークシートを活用する(図4)。

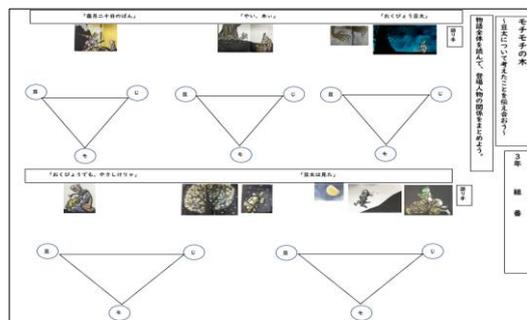


図4 人物関係図

「人物関係図」には場面ごとに読み取ったことから登場人物の気持ちや出来事を書き込む。また、事件や出来事の因果関係を線やコメントで残すことで各場面が振り返りやすくなり、これは物語全体を通して考えの理由を説明する際に有効だと考える。

交流する場面においては、「全文シート」「人物関係図」を用い、言語活動の際にも可視化された手立ての一つとして活用することとする。

## Ⅶ 授業実践

### 1 単元名 第3学年「登場人物について、考えたことを伝え合おう」

教材名 「モチモチの木」

### 2 単元の目標

- (1) 登場人物の気持ちの変化や性格、情景について、場面の移り変わりと結び付けて具体的に想像することができる。 [思考力, 判断力, 表現力](1)エ
- (2) 文章を読んで感じたことや考えたことを共有し、一人一人の感じ方などに違いがあることに気づくことができる。 [思考力, 判断力, 表現力](1)カ
- (3) 様子や行動、気持ちや性格を表す語句の量を増し、語彙を豊かにすることができる。 [知識及び技能](1)オ
- (4) 文章を読んで理解したことに基づいて、感想や考えをもつことができる。 [思考力, 判断力, 表現力](1)オ
- (5) 進んで一人一人の感じ方の違いに着目し、自分の考えを広げたり深めたりしようとする。 [学びに向かう力, 人間性等]

### 3 本単元における言語活動

登場人物について感じたことや考えたことを伝え合う。(関連:言語活動例イ)

### 4 単元について

#### (1) 教材観

この物語は、端的な小見出しの付いた五つの場面、はっきりとした個性をもった登場人物、緊張感のあるクライマックス、共感しやすい主人公の変容など登場人物の気持ちの変化や性格について、場面の移り変わりと結び付けて具体的に想像する学習内容の教材として児童が取り組みやすいものである。本単元では、登場人物について考えたことを共有するという言語活動を設定し登場人物について多面的に捉えられるようになることを目指し、学び合いや交流を通して一人一人の感じ方の違いに気づき、想像を広げて読み、深めることができると思う。

#### (2) 児童観

児童は、これまでに場面の移り変わりや展開に注意しながら読むという学習や、登場人物の気持ちを想像し、中心人物の変化に気を付けて読む学習を進めてきた。これらの学習を通して児童は、自分の考えの根拠となる叙述を挙げて読むことができるようになってきたが、物語全体を通して登場人物の気持ちを読み取ることや、読み取った人物像について考えの違いを伝え合うことが十分に身に付いていない。そこで、必然的に物語全体を通して読むような手立てや交流活動が必要であると思う。

#### (3) 指導観

本単元は、登場人物の気持ちの変化や性格、情景について、場面の移り変わりと結び付けて具体的に想像することや、文章を読んで感じたことや考えたことを共有し、一人一人の感じ方などに違いがあることに気づくことを指導の重点事項としている。児童が登場人物の心情に寄り添い中心人物の変容によって感じたことを、根拠となる文章と言葉を対象と結び付け、考えの理由を他者と意見交換することで、その違いに気付かせたい。そこから物語の読み直しや捉え直しをしながら自分の考えを広げたり、深めたりすることができるようにしたい。

## 5 単元の指導と評価の計画(全 12 時間)

次	時	学習活動	指導上の留意点	評価規準 (方法)	手立て
第1次	1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 今までの読書体験を振り返り, どんな登場人物がいたか確認する。</li> <li>• 全文を読み感想を書く。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 登場人物の行動や出来事の変化により, 作品の面白さが際立つことを想起できるようにする。</li> </ul>		学習計画表
	2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 学習の目的と単元のゴールを確認する。</li> <li>• 学習課題と学習計画を立てる。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 問いによる課題をまとめ, ゴールを設定する。</li> </ul>	【態】学習課題を理解して学習の見通しを持ち, 進んで学習計画を立てている。(記述)	伝えようカード
	3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 読むための観点を確認する。</li> <li>• 登場人物の関係を確認する。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 資料やワークシートの活用方法を確認する。</li> </ul>		物語を読むための方法(表)
第2次	4 ( 8	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 物語の内容や, 登場人物の行動や会話などを確かめる。</li> </ul>  <p>図5 協力して学習する児童</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 背景描写から物語を大きく捉え, 情景描写に照らしてワークシートにまとめる(図5)。</li> <li>• 場面の捉え方の違いが確認できるようにする。</li> </ul>	【知オ】登場人物の会話や行動, 様子, 語り手の言葉などに着目して読み, 様子や行動, 気持ちや性格を表す語彙を豊かにしている。(発言・記述)	物語を読むための方法(表)  ワークシート  全文シート 人物関係図
	9 ・ 10	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 豆太がどんな子か話し合う。</li> <li>• 豆太のことがよく表れている出来事とその出来事の変化を見付ける。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 登場人物の性格を表す叙述は物語全体に広がっていることに気付かせる。</li> <li>• 複数の叙述を関係付けると登場人物の性格がはっきり分かることに気付かせる。</li> </ul>	【思エ】登場人物の気持ちの変化や性格について, 場面の移り変わり結び付けて具体的に想像している。(発言・記述)	
	11 本 時	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 豆太がどんな子か感じたことを伝え合う。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 交流や振り返りの視点を確認し, 交流の目的をはっきりさせる。</li> </ul>	【思カ】文章を読んで感じたことや考えたことを共有し, 一人一人の感じ方などの違いがあることに気付いている。(発言・記述)	
第3次	12	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 紹介カードをまとめる。</li> <li>• 学習をふりかえる。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 題名読みを振り返り, それぞれの関係性から物語全体を読み, 味わえるようにする。</li> </ul>	【思オ】文章を読んで理解したことに基づいて考えをもっている。(発言・記述)	

## 6 本時の学習 (11/12 時間)

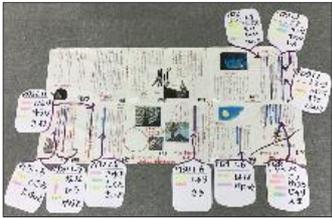
### (1) 本時の目標

豆太がどんな子かについて感じたことを伝え合うことで, 感じ方の違いに気付き, 自分の考えを広げることができる。

### (2) 本時のめあて

豆太はどんな子か感じたことを伝え合おう。

(3) 本時の展開

	学習活動	○指導上の留意点 ・ 予想される児童の反応	評価項目(方法)
導入 10分	<p>1 前時の学習を振り返る。</p>  <p>図6 全文シート</p> <p>2 本時のめあてを確認する。</p>	<p>○豆太がどんな子かについて色々な考えがあったことを想起させる。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・やっぱりおくびょう。最後に甘えたから。</li> <li>・はじめは弱虫だったけど、勇気のある子に変わった。</li> </ul> <p>○豆太について感じ方の違いがたくさんあることを意識させ、どんな活動をしたいか問いかける。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・みんな考えが違うから、話し合いたい。</li> </ul> <p>○全文シートで交流の方法を確認する(図6)。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・叙述が同じ人同士で話し合いたい。</li> <li>・考えが違う人と話し合いたい。</li> </ul>	
めあて：豆太はどんな子か感じたことを伝え合おう。			
展開 30分	<p>3 交流の確認をする。</p> <p>4 交流① (叙述が同じグループ)</p> <p>5 交流② (叙述が違うペア)</p> <p>6 交流③ (考えが違うペア)</p>	<p>○選んだ叙述が同じグループ、選んだ叙述が違うペア、考えが違うペアで交流できることを予測させる。</p> <p>○考えの理由を交流することや視点を確認する。</p> <p>○ICT機器を使ったり、これまでに使ったワークシート、人物関係図を使って交流してもよいことを伝える。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・選んだ文章が違ってても考えが同じ人の理由が知りたいな。</li> </ul> <p>【「努力を要する」状況と判断される児童への支援】</p> <p>○ICT機器にデータ化した全文シートを見て、グループを確認するよう声かけする。</p> <p>○2回目の交流の組み合わせを確認する。</p> <p>○早く終わった人同士で再度ペア交流しても良いことを伝える。</p> <p>○3回目の交流の組み合わせを確認する。</p> <p>○全体で話し合ったことを共有する。</p> <p>○交流の意義について振り返る。</p>	<p>【思カ】</p> <p>&lt;概ね満足&gt;</p> <p>文章を読んで感じたことや考えたことを共有し、一人一人の感じ方などの違いがあることに気付いている。</p> <p>(発言, 記述)</p>
終末 5分	<p>7 学習を振り返る。</p> <p>8 次時の予告をする。</p>	<p>○豆太がどんな子なのか、成長したかどうかを視点にして豆太についてまとめる。</p> <p>【「努力を要する」状況と判断される児童への支援】</p> <p>○振り返りを途中まで書いた子をお手本として発表させ、視点を再度確認させる。</p> <p>○次時にカードにまとめることを伝える。</p>	

## VIII 結果と考察

### 1 作業仮説(1)の検証

「読む」ことにおいて、自分の考えの根拠となる叙述に自分の経験、知識などを関係付けて考えを表すことで、物語全体を通し、具体的に想像して読むことができるであろう。

(1) 根拠となる言葉と経験、知識を関係付けて考えを表す工夫

登場人物の気持ちを叙述から読み取り根拠となる叙述から考えを導いた理由を表すために、文章に書かれていることや書かれていないことを「叙述」と「想像したこと」に分け、自分の考えは叙述をもとにして理由が関係付けられていることを意識させた。

また、「選んだ文章(言葉)」と「その他の文章(言葉)」「辞書で調べたこと」「知っていること」「経験したこと」「学んだこと」をそれぞれ関係付けることで「理由がある自分の考え」になることを確認させた。同時に理由がある自分の考えを言葉に表す手立てとして書き方を示した(図7)。

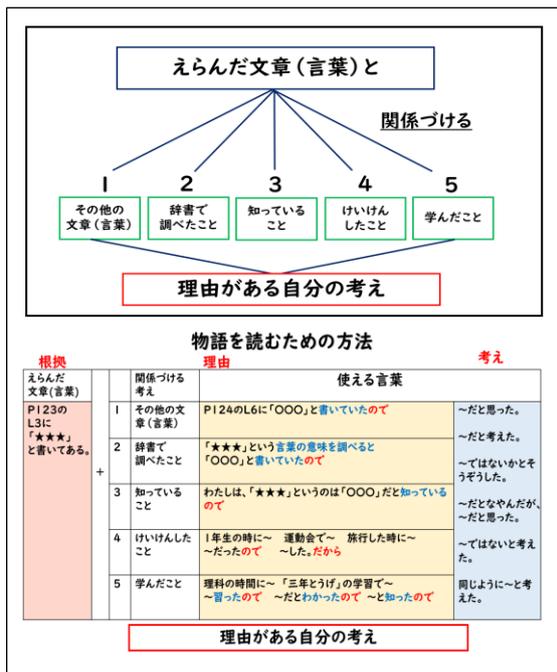


図7 「物語を読むための方法」書き方

中心人物像について当初は「おくびょう」「おくびょうでこわがり」など、文章にある一場面の叙述だけを読み取ったものが多く見られた。その後、「物語を読むための方法」を用いて「選んだ文章」「関係付ける考え」「考え」の枠に沿って言葉や対象、学んだことなどの思考を関係付け、自分の考えの理由について書くことで、物語全体を通した様々な叙述から主人公について想像することができた。複数の文章を選んだA児は、複数の文章を関係付けて、自分の考えを付け足しながら考えを表していた(表4)。

表4 物語全体を通して想像したA児のワークシート

豆太はおくびょうだけど、やらなきゃいけないときはやる子だと思う。理由は、P122L6に「夜中にはじさまについて行って」と、じさまが腹が痛くなった時にP129L5~7にあるように「ふもとの医者様・・・」また、P133では「じさまあ」と・・・じさまが元気なときは甘えるけど、じさまが腹痛になったときは泣きながらもしつかり医者様を呼べたので・・・

また、「選んだ文章(言葉)」に「経験したこと」を関係付けたB児は、考えを理由付けることで叙述から想像したことに具体性を持たせることができた(表5)。

表5 B児のワークシート

(豆太は)木に灯がついたのを見たと思います。じさまは一人の子どものしか見られないと言っていたし、(実際は)大人が見たら月や星が光って、雪が光を吸収するから後ろの木が光っているように見えたと思います。ぼくも、夜に目を覚ましたら白い人が見えてお父さんはいないと言っていたので(豆太と同じように)自分には見えただとお父さんは見てないという経験をしたら・・・(子どもには見えて大人には見えない)

物語全体を通して読むことに関して、物語を一文で説明できるか調べてみた。一文で表すには冒頭から結末まで読み、物語全体を通してその流れや構造をつかむことが必要となる。児童の意識調査では肯定的に答えた児童が検証前後では19ポイント増加した(図8)。

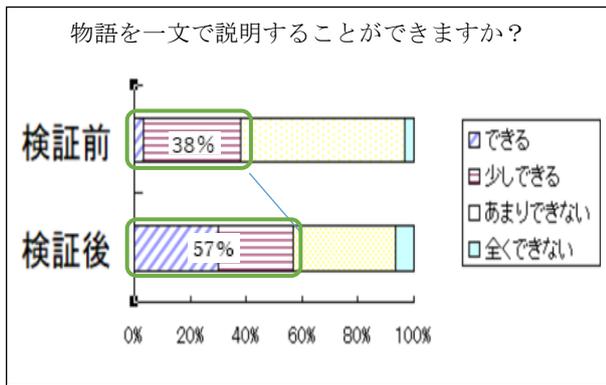


図8 全体を通して読むことに関する調査①

また、「物語を読むための方法」を活用して以前と比べてできたこと（複数選択）を調べると、76%の児童が「文章を選ぶときは他のページからも探すようになった」と答えるとともに、「言葉の意味を意識するようになった」（40%）、「考えに理由があったと気付いた」「考えの理由を探すようになった」（ともに36%）と回答し、考えの根拠を物語全体から探すようになり、自分の考えや言葉への意識が高まったことがわかった(図9)。

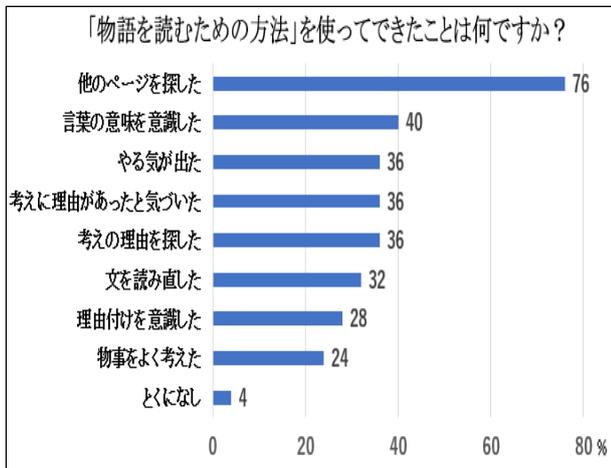


図9 「物語を読むための方法」を活用した良さについて

児童の振り返りにおいても、「前までは他のページを探そうとせずにそのページだけに集中していたけど、今は前や後のページを探すようになった」と書いており、叙述に思考を関係付けて考えを表す工夫により、意識して物語全体から叙述を探すようになったことが伺える。

また、「中心人物がどんな人物であるか」の回答を学習前後で比較したところ、「最初はこわがりだけど、勇気のある子」「臆病だと思っている

けど勇気のある子」と、物語全体を通して読み人物の変容を捉えて書いた児童が16ポイント増加した(図10)。

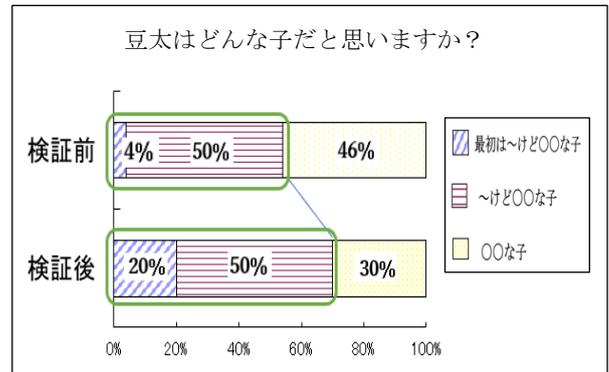


図10 全体を通して読むことに関する調査②

児童は物語全体を通して読むことで、中心人物の変容を捉え「初めは〜だったけど」「〜だったけど」と書くことができた。これは、根拠とする叙述から自分がどのように考えたのか理由を明確にしようとするすることで、他の場面にも自分の考えの理由に関する叙述がないか探そうとした結果、物語全体を通して読むことができたのではないかと考える。また、「次の話はどういう話だろうと想像できるようになった」と振り返りに書いていたように、物語全体から人物像を捉えようとする中で、各場面のつながりを意識して想像することができるようになったと思われる。

これらのことから、選んだ文章(言葉)に経験、知識を関係付けて考えを表す学習において、児童の言葉や考えに対する意識が高まり、物語全体を通して読むことができたと考えられる。

## (2) 読みの意識について

単元を通して「物語を読むための方法」を活用し、考えの理由を理解できるまで互いに質問し合い、話し合う場を設定した。

活動の場では、自分の考えの理由について質問され「例えば・・・」と、叙述にない事柄を例に出して説明する児童が見られた。考えの理由を意識して伝えることが想像することによどのような影響があったか、振り返りで書いたものの一例を示す(表6)。

表6 活動後の児童の振り返り

- ・どんな子か思い浮かべることが上手になった。
- ・文に書いていない気持ちを考えることができた。
- ・どんな気持ちかなと考えて想像するのが楽しかった。
- ・友だちの考えを比べて同じだったり違ったりして、そんな考えもあるんだなと思い、話し合っって色々な想像がわいた。

このように、何度も質問され相手にわかりやすく伝えようとすることや、相手の意見も聞きながら自分の考えを説明していくうちに考えが整理され、その理由や叙述について繰り返し考え想像していくことで場面を想像しやすくなったと考えられる。

また、「物語に書かれていることをもとに書かれていないことを想像することができるか」を調べたところ、検証前と後では肯定的に答えた児童が79%から90%へと11ポイント増加した(図11)。

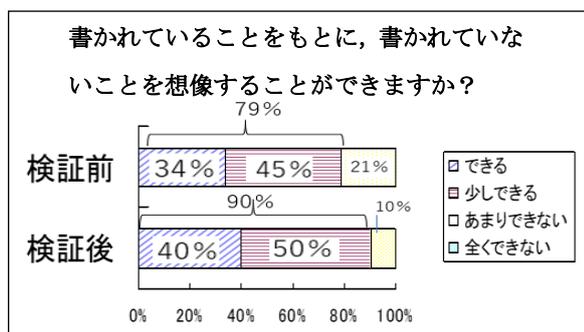


図11 想像することに関する調査

話し合う場面では、叙述にない事柄を例に出して自分の考えを説明し、選んだ叙述の理由を質問し合うことで、「読みの意識の三層構造」に示される、読み手に意識されやすい反応と意識されにくい反応が表れた。考えを説明する側に意識されていない「既有知識」「原体験」「価値観」は、質問されることにより意識に上がり、文章中の言葉と関係付けられ理由のある自分の考えとなる。この考えを問われることで、言葉で表現されていないものまで解釈を広げることができたと考える。このように、話し合う場を設けることにより、意識されにくい反応である事柄を意識し明らかにしていくことで、様々な

言葉や文章から想像を広げ「書かれていることをもとに書かれていないことを想像することができた」という回答につながったのではないかと考える。

(3) 「課題追究型の学習」の学び合い

物語を読んだ感想の中から、児童が疑問に思ったことをいくつか全体共有し、ワークシートの吹き出しに書かれた疑問を話し合わせた。その中から、C児は文章に書かれていないことや、登場人物それぞれの関わりから疑問を持ち、言葉の意味や場面の様子から想像して考えることができた(図12)。

優しい子。僕がモチモチの木を読んで一番思った事は、疑問に思った事です。モチモチの木は疑問にあることが半分以上あります。じさまの奥さんはいるのか？母親は今どこで何をしているのか？豆太に兄弟はいるのか？なぜ豆太とじさまだけなのか？として山のちょう上に住んでいるのか？なぜ町にすまなかったのか？などモチモチの木には沢山の疑問があるのです。まず豆太がいるという事は、豆太を生んだ母親もいるという事なのです。さらに母親がいるという事はさらに母親の母親もいるという事なので、じさまの奥さんなのです。でも小屋には豆太と、じましかいません。だからテンとテンがつかないのです。モチモチの木は、すごいと思いました。豆太について、交

豆太とじさまはどうしてとうげに住んでいるのかということ、とうげではたくさん動物を狩ることができるからだと思う。

疑問と考えを書いている

教科書のP129L7に「ふもとの医者様へ走った」とあるので、山のふもととは町になっている。

文章から「ふもと」が町になっていると想像している

「とうげは」、辞書で調べると「山の坂道を登りつめた場所」と書いていて、山のちょう上のこと。

「とうげ」を辞書で調べ、山の頂上だと確認している

山のちょう上には動物がたくさんいるイメージがある。動物も、人があまりいないと思いやってくるんじゃないか？だから狩りがしやすくて、じさまは豆太にりょうしの仕事を見せていると思う。また、じさまは豆太にも将来りょうしの仕事を継がせたいから、とうげに住んでいると思う。

考えの理由を書いた

図12 C児による疑問に思ったことと想像したこと

このように、疑問に思ったことを解決しようとペアで話し合ったり考えたりすることで、物語の様々な場面から想像して自分の考えを持つことができた。これは、解決に向かうために一場面だけでなく考えの根拠を物語全体から探し、書かれていることだけでなく書かれていないことも想像して答えを導こうとすることから、物語全体を通して読むことができたと考える。そこから、叙述を根拠に書かれていないことへも想像を広げることができたと考える。

以上のことから、根拠となる言葉と経験、知識を関係付けて考えを表す学習や、読み手に意識されにくい反応を質問し合うことで、考えの理由を意識化させる話合いの場の設定や、自分の疑問を解決しようと試行錯誤する「課題追究型の学習」は物語全体を通して読むことや、具体的に想像して読むことに有効だと考える。

## 2 作業仮説(2)の検証

話し合いを可視化した主体的な交流活動において、感じ方の違いに気づき、物語の読み直しや捉え直しをすることで、自分の想像を広げて読み、深めることができるであろう。

### (1) 話し合いの可視化

話し合う際に、どの部分を話しているのか、どのように考えているのかを見てわかるように全文シートと人物関係図を活用した。

#### ① 全文シートの活用

個人の全文シートはデータ化し、主人公がどんな人物か読み取った叙述に線を引いた。一枚で全体を見通せることで各場面の叙述がつながりやすくなり、考えの理由と結びつく叙述を広く選んでいることが確認できた(図13)。

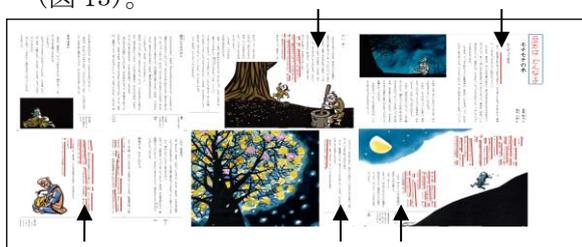


図13 全文シート

また、児童がそれぞれ選んだ叙述を学級全体で共有する全文シートにまとめ、授業の際に黒板に掲示した(図14)。

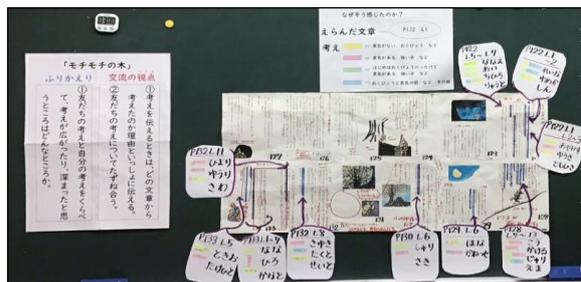


図14 掲示用の全文シート

個人の全文シートをデータで共有した後、選んだ叙述を掲示用の全文シートを用い全体で共有することで、誰がどこの叙述を選んだのかという考えを可視化することができた。そのことで、児童の選んだ叙述を見てどの叙述が多く選ばれているのか、また、選んだ叙述が同じグループの中に考えの違う児童がいることに気が付くきっかけとなった。

全文シート使って、前に比べてできたことを調べたところ(複数選択)、交流活動時では56%の児童が「選んだ場所がわかりやすかった」と答え、自力解決の場面では44%の児童が「他のページから選ぶことにも気が付いた」、36%の児童が「前のページとのつながりがわかりやすかった」と答え、場面を通して読むことに有効だったことがわかった(図15)。

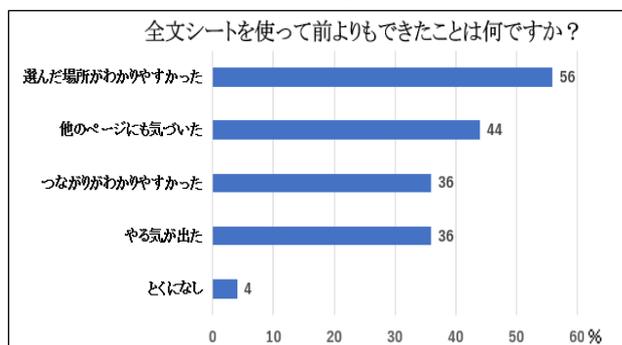


図15 全文シートの振り返り

個人の全文シートでは、児童から「覚えきれないことをメモに取れるから良かった」「色々なことを書き込んだ」などの振り返りがあり、交流においてもどこを話し合っているかわかりやすくなっただけでなく、話し合ったことを書き込みするなど十分に活用している様子が見られた。

このように、全文シートは教科書にある物語の文章を一枚に表したものであるため、考えの根拠となる叙述を探す際に物語全体を捉えることができたと思われる。同時に、交流においては、場面をまたいだ叙述を見比べ、線の引かれた叙述を互いに確認することで、どの叙述について考えを説明しているのかわかりやすくなっただけでなく、正しく考えを伝えることができたと考えられる。

## ② 人物関係図の活用

物語全体を通して読み、交流の際に場面における語り手や登場人物同士の相互の気持ちや考え、人物の気持ちの変化や関係における視点を可視化できるように人物関係図を活用した。

登場人物だけでなく、語り手やテーマに関わる「モチモチの木」の視点も取り入れることで、D児は描写の少なかった場面での「モチモチの木」の気持ち、E児は物語の背景を含めて考えたじさまの気持ちを書くことができた(図16)。

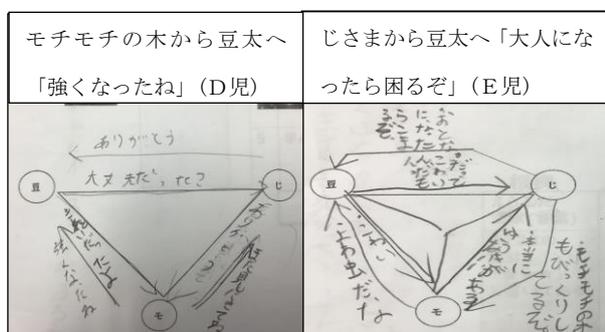


図16 D児とE児による叙述から想像して書いた登場人物の気持ち

また、グループ交流では中心人物の視点による交流が多かったが、他にも中心人物だけでなく他の登場人物の視点で考えを交流する児童がいた。振り返りの一例を示す(表7)。

表7 中心人物以外の人物による視点で読んだ児童の振り返り

- ・じさまの気持ちを考えた。前までは豆太目線でじさまの気持ちが考えられなかった。
- ・モチモチの木はしゃべったり、動いたりできないけど、気持ちを伝えることはできるから、じさまは頼りにしていたと思う。

また、F児は豆太を励まし、豆太への思いからモチモチの木に願いを込めるじさまの気持ちなどを叙述から想像した(図17)。

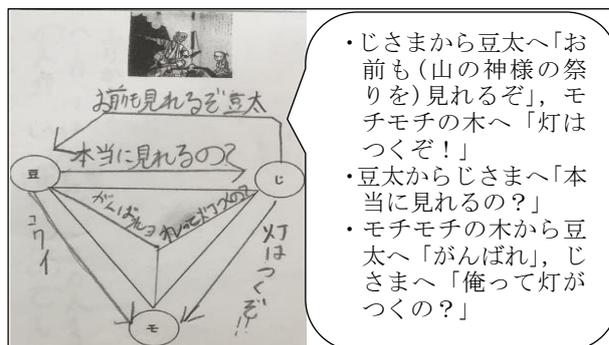


図17 F児による人物関係図

このように、人物関係図で関係を可視化することで、登場人物が互いに関わりながら物語を構成していることに気付くきっかけとなった。

また、人物関係図を活用して前よりもできたことを調べたところ(複数選択)、56%の児童が「だれがどう思っているのか考えることができた」と答え、48%の児童が「モチモチの木の気持ちを考えることができた」と答えた(図18)。

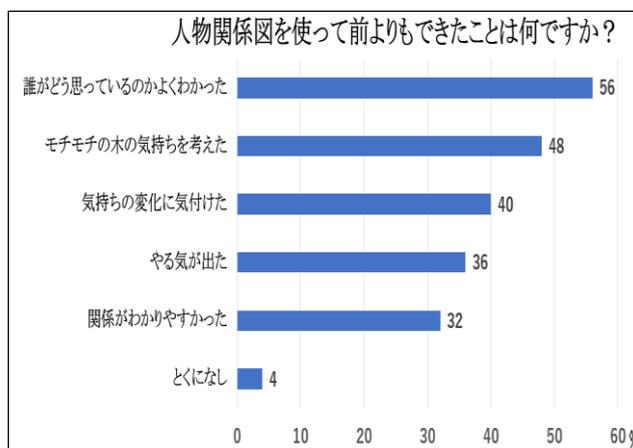


図18 人物関係図を活用した振り返り

人物関係図では、台詞のないモチモチの木の気持ちを書き入れたり、登場人物がモチモチの木に対して感じていることなどをどの場面にも書き込んでいくことで、物語全体を通したそれぞれの関係性がはっきりしたり、全体を通して見返すことで気持ちの変化にも気付くことができたと考えられる。また、「人物の気持ちをすぐに整理できた」「色々な人の気持ちを考えた」などの児童の振り返りも見られた。

このように、場面ごとの登場人物の気持ちや、物語全体を通した人物の変容を可視化する人物関係図は、交流活動において考えを説明する際に考えを整理し、様々な視点に気付き視野を広げて読むきっかけになったと考える。

## (2) 主体性を高める交流活動

交流活動では、誰とどんな交流をするのか目的を明確にし、選んだ叙述や考えが可視化された全文シートを活用して自分たちで交流相手を決めて活動した。

中心人物がどんな人物か考える活動では、根拠となる叙述を選び、個人の全文シートに線を引いた後、掲示用の全文シートに同じ叙述を選んだ児童をまとめ、色分けした付箋紙で考えを表した(図19)。同じ叙述を選んだグループの中にも考えの違いにより色の違う付箋紙が貼られることで「叙述が同じで考えが同じ(違う)」 「叙述が違って考えが同じ(違う)」の4パターンに分けられた。

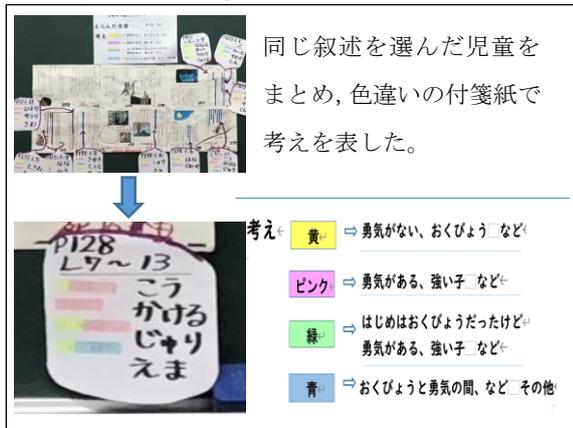


図19 色分けした付箋紙で考えを表したもの

検証授業では、中心人物の性格について考えたことを交流した。児童はデータで送り合った個人の全文シートや掲示用の全文シートを見て交流相手を確認し、「選んだ文章(言葉)」「関係付ける考え」「考え」の枠に沿って言葉や対象、学んだことなどの思考を関係付けて書いたワークシートをもとに意見交換した。

1回目は「叙述が同じグループ」で交流を行った。この中には考えが違う児童も含まれているため、児童からは「同じところを選んだのに、どうして考えが違うのか何度も質問

した」という声も聞かれるなど、主体的に相手に関わって交流している様子が見られた。

二回目は児童から「選んだ文章が違うペアがいい」などの声を拾い、交流を行った。交流相手を確認する際には「〇〇さんは、何色？」と考えを確認する姿も見られ、ペアを意欲的に探していた(図20)。



図20 ペア交流の様子

三回目は「叙述も考えも違うペア」での交流を行った。児童は考えの違う相手に声をかけて付箋紙の色を確認してから活動に入っていた。交流しながら気付いたことはICT機器を利用してメモを取り、積極的に相手の意見を書きとめ、自分の考えと比べる様子が見られた。

また、交流活動の後の振り返りでは、物語を読み直そうと思ったり、考えが広がったりしたという自分の考えと相手の考えを交流する良さについて書いていた(表8)。

表8 交流活動後の児童のふりかえり

- ・理由が違うときは自分の考えがどんどんふくらんでいくし、その考えをもとにまた新しい意見が生み出せることがわかった。
- ・違う考えが多く、色々な想像がわいた。
- ・友だちの考えが自分と違っていたので、話し合いをすると考えが広がるとわかった。
- ・自分と違う考えがいっぱいあったので、もう一回読んで見直そうと思った。
- ・友だちの考えを聞いて、確かにそれはあるな、と思った。
- ・自分の意見と友達の意見を比べて考えた。
- ・友達の考えを聞いて意見が変わった。
- ・交流の後はこれまでよりも、一番振り返りを書くことができた。

また、交流活動について前よりもできたことを調べたところ(複数選択)、52%の児童が「考えが広がった」と答え、36%の児童が「知らなかったことに気付いた」「考えに自信がついた」「物語を読み直した」と答えた(図21)。

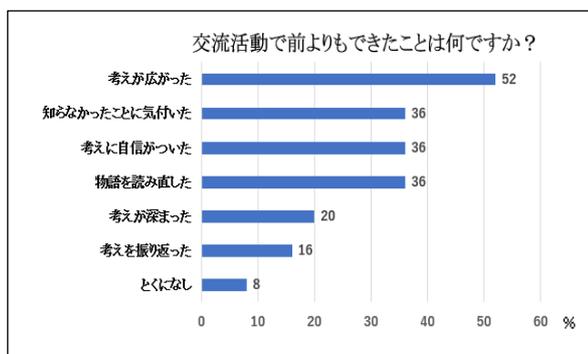


図21 交流活動の振り返り

これらのことから、交流の目的をはっきりさせ考えを可視化することで、互いの考えが伝わりやすくなり、児童は主体的に活動することができたと言える。また、感じ方の違いに気付く、相手の考えを理解しようと互いの考えについて何度も振り返ることで、自分の考えが変わったり、考えに自信を持ったりすることができたと考える。

このように、自分の考えの理由を明確にするために、考えと叙述を照らし合わせ、考えの違いを説明しながら何度も自分の考えを吟味することが想像を広げて読み、考えを深めることにつながったと考える。

## IX 研究の成果と課題

### 1 成果

- (1) 根拠となる言葉と経験、知識を関係付ける学習により、考えの理由を話し合うことで物語全体を通し具体的に想像して読むことができた。
- (2) 交流活動において話し合いを可視化し、考えの理由を質問し合うことで、感じ方の違いに気付く、物語の読み直しや捉え直しをして想像を広げて読み、深めることができた。
- (3) 児童が自分の考えの理由を明確にするきっかけとして「物語を読むための方法」を活用し、経験や知識などと関係付けることで考えが整理され、考えに自信が付き意欲的に交流活動に参加することができた。

### 2 課題

- (1) 根拠となる言葉と経験、知識を関係付ける思考のうち、定義や知識など複数に関係付けて表現する際の文章表現の手立てが必要である。
- (2) 課題追究型の学習における個人の課題を全体課題に集約する適切な方法と、個人の課題追究をする時間のバランスを考えた授業計画が必要である。
- (3) 交流活動におけるICT機器の効果的な活用の工夫が必要である。

#### 【主な参考・引用文献】

- ・ 文部科学省(2017)『小学校学習指導要領解説国語編』 東洋館出版社
  - ・ 山田綾子(2021)『言葉による見方・考え方と関係付ける思考』『国語教育』 No.862 p 68-71 明治図書
  - ・ 全国小学校国語研究所(2019)『発行第2章「深い学び」を実現する課題追究型の学習過程とその意義』 明治図書
  - ・ 水戸部修治編(2019)『対話的な文学の授業づくり』 明治図書
  - ・ 立石泰之(2017)『対話的な学び合いを生み出す文学の授業「10のステップ」』 明治図書
  - ・ 加藤辰雄(2016)『国語授業のアクティブ・ラーニング』 学陽書房
  - ・ 白石範孝(2015)『言語活動の「方法」』 文溪堂
  - ・ 中央教育審議会(2016)『幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について(答申)』
- [https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902\\_0.pdf](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf)