

主体的にテキストにかかわり、読む力を高める第5学年国語科「読むこと」の指導

子どもが主体的に言語活動を展開する単元構成と「問い」を明確に位置付けた1単位時間の学習展開

大任町立大任小学校
教諭 有竹 真吾

こんな手立てによって…

子どもが主体的に言語活動を展開する単元構成
「問い」を明確に位置付けた1単位時間の学習展開

こんな成果があった！

主体的にテキストにかかわり、テキストの特性を解釈・評価する力を高めた子どもの姿が現れた。

1 考えた

全国学力・学習状況調査等の結果から、「統合・解釈」「熟考・評価」が苦手であることが明らかとなった。そのため、国語科学習において、単元を貫く言語活動を位置付けた実践が様々な展開されるようになった。しかし、その一方で、単元を貫いた言語活動の位置付けを躊躇したり、活動を行わせること自体が目的化したりしているという課題も指摘されている。そこで、思考力・判断力・表現力の育成に向けて、子どもが自ら課題を見だし、その課題解決に向かって、言語活動を主体的に展開することができる単元を貫く言語活動を設定するとともに、その単元の各1単位時間において、「問い」を明確に位置付けることで、テキストを解釈・評価する力を高めることが肝要であると考え、本主題、副主題を設定した。

2 やって見た

実践1では、対象とするテキスト（百年後のふるさとを守る）を読んで、伝記の読み方を見つけ、好きな伝記の人物のすばらしさをリーフレットで紹介するという単元を構成し、その目的に応じた1単位時間に「筆者が人物に対して意味付けた業績」を解釈し、人物の生き方を評価することを位置付けた学習を展開した。その結果、対象とするテキストに主体的にかかわりながら、テキストの内容を解釈し、自分の経験に位置付け評価する姿は現れたが、テキストの表現形式についての特性を評価する姿はほとんど現れなかった。そこで、テキストの表現形式を評価することができる「問い」を明確に位置付け、実践2に取り組んだ。その結果、「作品のなぞ」を解明し、リーフレットにまとめるという対象とするテキスト（注文の多い料理店）を読む目的を明確にし、その目的に応じて再読しながら二人の紳士の人物像について解釈を深めたり、物語の構造などの表現形式や書いた作者の意図を評価したりした子どもの姿が現れた。

3 成果があった！

子どもが主体的に言語活動を展開する単元を構成し、子どもの思考の流れに即して解釈の「問い」と評価の「問い」を位置付けた授業を展開したことは、子どもが主体的にテキストにかかわり、テキストの特性を解釈したり評価したりする上で有効であったと考える。

主体的にテキストにかかわり、読む力を高める第5学年国語科「読むこと」の指導

子どもが主体的に言語活動を展開する単元構成と「問い」を明確に位置付けた1単位時間の学習展開

1	主題設定の理由	3
	(1) 国語科教育の現代的課題から	3
	(2) これまでの指導の反省から	3
2	主題の意味	4
	(1) 主体的にテキストにかかわるとは	4
	(2) 読む力を高めるとは	4
	(3) 子どもが主体的に言語活動を展開する単元構成とは	5
	(4) 「問い」を明確に位置付けた1単位時間の学習展開とは	5
3	研究の目標	5
4	研究の仮説	6
5	研究の構想	6
	(1) テキストの学習材化	6
	(2) 付けたい力と言語活動を有機的に結びつけた単元展開の構築	6
	(3) 「問い」を明確に位置付けた1単位時間の学習展開	7
6	研究構想図	7
7	研究の実際	8
	(1) 実践1の指導の実際と考察	8
	(2) 実践1の課題からの修正点	14
	(3) 実践2の指導の実際と考察	14
8	成果と課題	20
	(1) 本研究で得られた成果	20
	(2) 今後の課題	20
	<参考文献>	20

主体的にテキストにかかわり、読む力を高める第5学年国語科「読むこと」の指導

子どもが主体的に言語活動を展開する単元構成と「問い」を明確に位置付けた1単位時間の学習展開

大任町立大任小学校
教諭 有竹 真吾

1 主題設定の理由

(1) 国語科教育の現代的課題から

これまでの全国学力・学習状況調査等の結果から、「必要な情報を見付け取り出すこと（「情報へのアクセス・取り出し」）は得意であるものの、情報相互の関係性を理解して解釈したり、自らの知識や経験と結び付けたりすること（「統合・解釈」「熟考・評価」）が苦手であること」が明らかとなった。また、平成25年6月に閣議決定した、第二期教育振興基本計画では、「子どもたちに基礎的・基本的な知識・技能と思考力・判断力・表現力等、主体的に学習に取り組むなどの確かな学力を身に付けさせるため、教育内容・方法のいっそうの充実を図る」ことが示された。そのため、国語科学習において、子どもの主体的な思考・判断が生かされる課題解決の過程となるよう、言語活動を、単元全体を通して一貫したものとして位置付けた実践が様々に展開されるようになった。その一方で、単元を貫いた言語活動の位置付けを躊躇したり、活動を行わせること自体が目的化して、どのような国語の力が付いたのかが不明確になったりするといった課題も指摘されている。これは、当単元で付けた力が不明確なために、テキストの特性を解釈させることに意識がとどまり、主体的に読む力を育成できていないことに原因があると考えられる。また、「活動あって学びなし」と言われるように、単元を貫く言語活動を位置付けることが目的化し、その単元における各1単位時間において、子どもがテキストの特性について主体的に思考・判断し表現することのできる明確な「問い」が位置付いていなかったりすることにも原因があると考えられる。

そこで、これからの国語科の「読むこと」の学習では、子どもがテキストに主体的にかかわりながら自ら読む目的を見だし、その目的に向かって、言語活動を主体的に展開することができる単元を貫く言語活動を設定すること。その単元の各1単位時間において、学習指導要領の指導事項を考慮したテキストの特性を解釈・評価しながら思考力・判断力・表現力を高めることができるように「問い」を明確に位置付けることが肝要であると考えられる。このことは、「生きる力」を育成していく上で、意義深いと考える。

(2) これまでの指導の反省から

これまで、国語科の「読むこと」の学習において、子どもが主体的に学習に取り組むことができるように単元を貫く言語活動を位置付け、その中で、単元でねらう目標を達成できるように、授業を展開してきたつもりであった。しかし、単元後に学んだことを他の学習で活用したりするなど、単元を通して学んだことの有用性を実感した子どもの姿はあまり見られ

なかった。その原因としては、単元を通して子どもに付けようとする力が具体化できていなかったため、単元を貫いて位置付けた言語活動自体が目的化してしまったことが挙げられる。また、単元における各1単位時間の学習が、単元のゴールに向かう子どもの思考の流れに即して位置付けられていなかったことが挙げられる。さらに、明確な「問い」を位置付けていなかったため、子どもの自由な解釈や評価の出し合いに終始していたことも挙げられる。

これらの反省から、子どもが自ら対象とするテキストを読む目的を見いだし解決する過程において、各1単位時間にテキストを解釈・評価する「問い」を明確に位置付けた単元を貫く言語活動を設定することにより、主体的にテキストにかかわりながら思考・判断し、テキストを解釈したり評価したりする子どもの姿の具現化を図っていきたい。

2 主題の意味

(1) 「主体的にテキストにかかわる」とは

「主体的に」とは、他からの指示や干渉によらず、自分の意志・判断に基づいて行動することである。「テキスト」とは、文学的文章や説明的文章、伝記など書き言葉で表された連続型のテキストで、言語表現を統一するまとまりがあり、しかもそれ自体で完結しているもののことである。

「テキストにかかわる」とは、子どもが自分の知識や経験と関連づけながら対象とするテキストを読む目的を見いだし、その目的に応じて繰り返しテキストを読むことである。

つまり、「主体的にテキストにかかわり」とは、子どもがこれまでの知識や経験と関連づけながら自ら対象とするテキストを読む目的を見いだすとともに、その目的に応じて進んでテキストを繰り返し読んでいくことである。



【資料1 2つのテキスト】



【資料2 主体的にテキストにかかわる】

(2) 「読む力を高める」とは

「読む力」とは、テキストの内容や表現形式などに表されているテキストの特性を解釈したり評価したりする能力のことである。テキストの特性とは、テキストに書き表された特有の内容や表現のことである。説明的な文章や文学的文章などの様々なテキストの書き手は、事実や想像の一部を切り取ってテキストに書き表している。そこには、書き手の意図が存在する。それゆえ、書き手が伝えようとしていることをよりの確にとらえるためには、テキストに書き表されたテキストの特性を内容や表現の特性をとらえなければならないと考える。

また、2011年に福岡教育センターから発行された『必見！新指導要録に即役立つ「思考力・判断力・表現力」の評価と授業づくりガイドブックー小学校編ー』において、PISA型読解力の読解プロセスについて次のように示している。

「情報の取り出し」…情報を正確に理解し、必要な情報を取り出す段階。

「解釈」…情報を他と関係づけて意味を見つけたり、情報の送り手の意図を推し測ったりする段階。

「熟考・評価」「論述」…解釈したことを基に、示された意見やそれを支える事実・それらの関係・情報の送り手の述べ方や考え方等について判断し、自分の考えを述べる段階。

これらのことから、テキストの特性を解釈したり評価したりすることは、子どもの思考・判断・表現を促し、その力の育成に直結することであると考えられる。

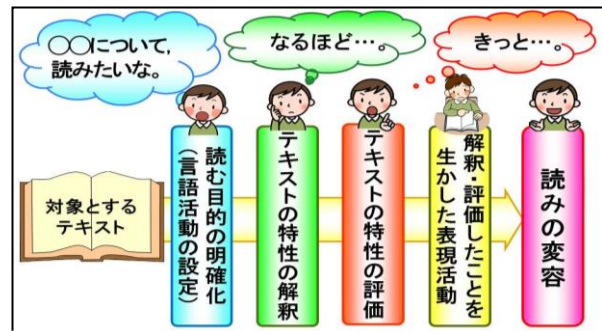
つまり、「読む力を高める」とは、テキストの特性を理解し意味付けたり、そのことを基に自分の知識や経験と関連付けながら、テキストを自分の経験に価値付けたりする能力を身に付けていくことである。



【資料3 読む力を高める】

(3) 「子どもが主体的に言語活動を展開する単元構成」とは

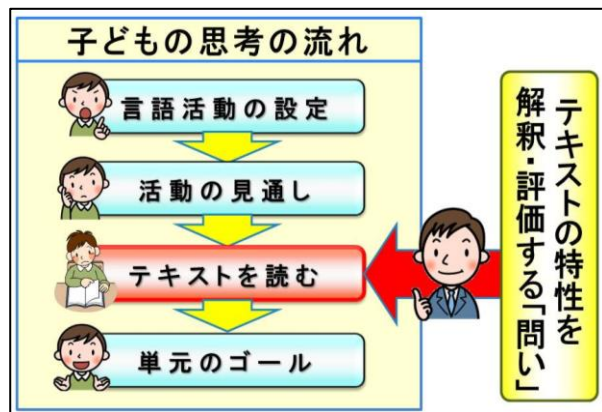
子どもが、自ら対象とするテキストを読む目的を見だし、その目的に応じて読む過程において、主体的に思考・判断しながらテキストの特性を解釈したり評価したりするとともに、自分の読みの変容を実感することができるように、一連の学習活動を意図のあるまとまりとして構築することである(資料1)。



【資料4 子どもが主体的に言語活動を展開する単元構成】

(4) 『問い』を明確に位置付けた1単位時間の学習展開」とは

「問い」とは、テキストに書かれていることから明確に理由付けすることができる1単位時間の授業課題のことである。つまり、『問い』を明確に位置付けた1単位時間の学習展開とは、単元のゴールに向かう子どもの思考の流れに沿って位置付ける各1単位時間において、テキストの特性を解釈・評価することができる「問い」を明確に設定し、その解決に向けて授業を展開することである。



【資料5 『問い』を明確に位置付けた1単位時間の学習展開】

3 研究の目標

第5学年の国語科の「読むこと」の学習において、子どもが、主体的にテキストにかかわり、テキストの特性を解釈したり評価したりすることができるように、子どもが主体的に言語活動を展開する単元構成と「問い」を明確に位置付けた1単位時間の学習展開の在り方を究明する。

4 研究の仮説

第5学年の国語科の「読むこと」の学習において、子どもが主体的に言語活動を展開する単元を構築する。そして、テキストの特性を解釈したり評価したりすることができる「問い」を明確に位置付けた1単位時間の学習を展開する。そうすれば、子どもが主体的にテキストにかかわり、読む力を高めることができるであろう。

5 研究の構想

(1) 【着眼1】子どもが主体的に言語活動を展開する単元構成

① テキストの学習材化

本研究では、子どもが自ら対象とするテキストを読む目的を見だし、その目的に応じて読む過程において、主体的に思考・判断しながらテキストの特性を解釈したり評価したりするとともに、自分

目的性	子どもが自らテキストを読む目的を見いだせるもの。テキストの出会い方を工夫する。
価値性	子どもが主体的に思考や判断をしながら、学習指導要領の指導事項に係るテキストの特性について、解釈・評価できるもの。
実感性	解釈・評価しながら、テキストを読み深めたよさを時間でできるもの。

【資料6 テキストの学習材化】

の読みの変容や有用性を実感することができることをねらいとしている。そのため、(資料6)の3点から、対象とするテキストの学習材化を図る。

② 付けたい力と言語活動を有機的に結びつけた単元展開の構築

子どもが、自ら対象とするテキストを読む目的を見だし、主体的に言語活動を展開する過程において、テキストの特性を解釈したり評価したりすることができるように、(資料7)のように、テキストの特性に応じて「見いだす・見通す」「深める」「生かす・まとめる」の3段階で単元を構成する。

その際、「言語活動の充実に関する指導事例集【小学校版】²⁾」に示されている「教科等の特質を踏まえた指導の充実及び留意事項〈国語〉」を参考に、(資料8)に示す手順で単元を構成する。特に、子どもの思考力・判断力・表現力の育成の観点から、ステップ③と

段階	目的	内容	方法
見 い だ す	テキストを読む 目的の明確化	単元を貫く 言語活動の設定	・読書コーナーの設置 ・日常の活動との関連づけ ・テキストの出会い方の工夫
見 通 す	学習の見通し をもつ	学習計画を 立てる	・読後感の交流 ・モデル提示の工夫
深 め る	目的に応じて、 テキストを読む	テキストの特性 の解釈・評価	・テキストの研究による 特性の明確化 ・解釈・評価する明確な 「問い」の位置付け
ま 生 か す ・ ま と め る	テキストを読む 目的の達成と その有用性の実感	読みの変容を 生かした表現活動	・読み深めたことの表現 ・表現物の感想の交流 ・単元後のふり返り

【資料7 付けたい力と言語活動を有機的に結びつけた単元展開】

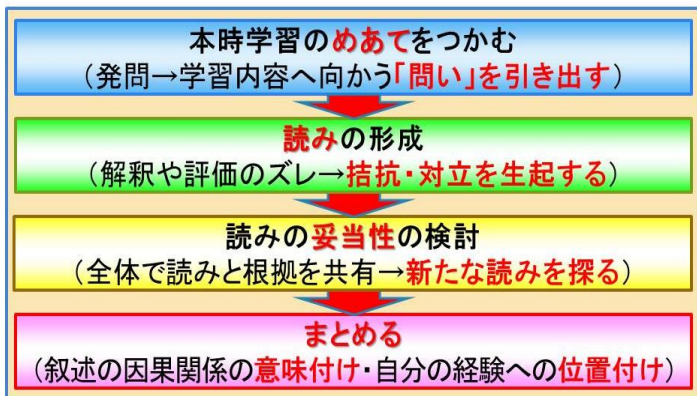
ステップ④を重視し、学習指導要領の指導事項と関連付けて対象とするテキストの特性をテキスト分析によって明らかにする。その上で、対象とするテキストの特性と合致した言語活動を選出し、子どもの単元のゴールへと向かう思考の流れに即して各1単位時間を位置付けるようにする。



【資料8 単元を貫く言語活動を位置付けた単元構想の手順】

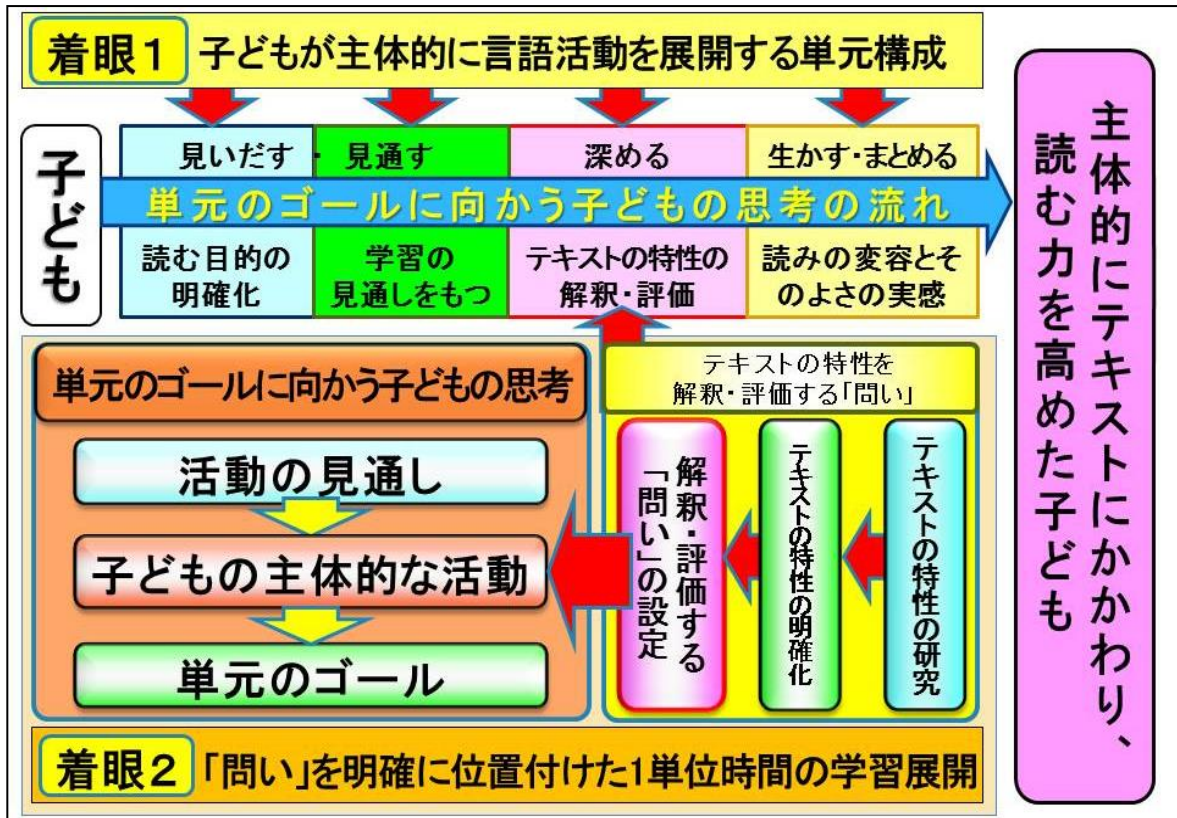
(2) 【着眼2】「問い」を明確に位置付けた1単位時間の学習展開

子どもがテキストの特性を解釈したり評価したりすることができるように、単元のゴールに向かう子どもの思考の流れに沿って位置付ける「深める段階」の各1単位時間の学習において、テキストの特性に応じて「解釈の『問い』」と「評価の『問い』」を位置付け、(資料9)のように展開を工夫する。



【資料9 「深める段階」における1単位時間の授業展開】

6 研究構想図



7 研究の実際

(1) 実践1の指導の実際と考察

単元名 リーフレットで紹介しよう ～好きな伝記の人物～

対象とするテキスト名 「百年後のふるさとを守る」(光村図書5年)

① テキストの学習材化

目的性	自分の好きな伝記の人物のすばらしさをリーフレットにまとめて紹介するために、「百年後のふるさとを守る」から伝記の読み方を見だし、自分の好きな伝記を読み直したいという子どもが読む目的を見いだすことができる。
価値性	リーフレットにまとめるという目的に応じて、対象とするテキスト(百年後のふるさとを守る)を読んで、「筆者が人物に対して意味付けた業績」を解釈し、人物のすばらしさを評価することができる。
実感性	完成したリーフレットを読み合い、お互いに感想を伝え合うことを通して、成就感を得るとともに、自分の読みの変容を実感することができる。

② 目標

<国語への関心・意欲・態度>

- 伝記に描かれている人物の生き方を今の自分の生活とかかわらせて考えるために、進んで伝記を読もうとする。

<読む能力>

- 筆者が人物の業績に見出している意味が直接書かれていない文章に着目し、伝記の人物の生き方や考え方について読み方を広げていくことができる。
- 自分の好きな伝記に描かれている人物の生き方や考え方に対する自分の考えを広げたり深めたりすることができる。

<言語についての知識・理解・技能>

- 文や文章にはいろいろな構成があることについて理解することができる。

③ 単元計画(総時間数9時間)

段階	主な学習活動
見 見 通 だ す ・	1 好きな伝記の人物のすばらしさをリーフレットで紹介するために、「百年後のふるさとを守る」を読んで、伝記の読み方を見つけるといった目的を見だし、学習の見通しを立てる。 (1) 伝記を読んだ感想を話し合ったり、伝記のスピーチをふり返ったりする。① (2) 教師の紹介するリーフレットについて話し合う。①
深 め る	2 「百年後のふるさとを守る」から、伝記の読み方を見つける。 (1) 「儀兵衛のしたこと」を読み取る。① (2) 「儀兵衛の考え方」を読み取る。① (3) 文章全体の構成を考えながら、「筆者が考える儀兵衛の業績」を読み取る。① (4) 儀兵衛から学んだことをまとめる。①
ま と め る	3 自分の好きな伝記の人物のすばらしさをリーフレットにまとめる。② 4 完成したリーフレットを読み合い、感想を伝え合い、本単元をまとめる。①

ア 「見いだす・見通す」段階

「見いだす・見通す」段階では、自分の好きな伝記の人物のすばらしさや今の自分の生活と関連付けて学んだことをリーフレットにまとめ、紹介するという目的をもつことができるようにすることがねらいである。

まず、自分の好きな伝記の人物を見つけることができるようにするために、教室に伝記コーナーを設置し、朝の会などで紹介していった。すると、伝記コーナーから気になった伝記の本を手にとって読み、自分の好きな伝記について友達と話す姿が現れた。そこで、朝のスピーチタイムの内容に「自分の好きな伝記の人物紹介」を位置付けたところ、自分の好きな伝記の人物について紹介する姿が現れた。しかし、時間が限られているため、紹介が途中で終わってしまうことが続いた。紹介内容を精選する子どもも見られたが、伝えたいことをすべて伝えられないことにもどかしさを感じていた。そこで、教師が「百年後のふるさとを守る」（光村図書5年）に描かれた伝記の人物（浜口儀兵衛）についてまとめた教師自作のリーフレット（資料10）を提示

儀兵衛さんの生い立ち

浜口儀兵衛さんは、1820年、江戸時代の終わりに近いころ、紀州藩広村（今の和歌山県広川町）にうまれました。当時の広村は、人口1300人余り、農民や漁民がくらす静かな村であった。儀兵衛の家は、江戸と親子（今の東京都と千葉県親子市）で大きなしょうゆ屋をいとなんでいました。そのため、のどかな海辺の村ではあったが、江戸の活気を十分に浴びて、儀兵衛は、よく遊びよく学ぶ子ども時代をすごします。成人した儀兵衛は、家業を手伝うようになりました。やがて、店主となり、その後も毎年半分を開業で、半分をふるさとで過ごす生活をしていました。

儀兵衛さんの考え方

地震や津波で、村がひがいを受けたとき、「このままでは、村がつぶれる。」「なんとしても、堤防を完成させる。」など、村人に話していました。

浜口 儀兵衛

ここがすごい！儀兵衛さん

地震や津波で被害を受けた村人に、自分のお金を出して援助し、百年後に大津波が来ても村を守る堤防をつくったすごい人です。

問題点

伝えようとしているすばらしさの根拠になっていない。

儀兵衛さんから学んだこと

私は、この伝記を読んで、儀兵衛さんはすごい人だと思いました。私も、儀兵衛さんのような人になりたいと思いました。

儀兵衛さんのしたこと

津波で逃げ道を失った村人を助ける

浜口儀兵衛さんは、積みわりに火をつけることで、うす暗がりではけ道を見つけられずにいた村人たちに方向を指示し、その命を救いました。

世界初の堤防を完成させる

兵衛さんは、約600メートルの石形式の堤防を完成させます。ただけ大きな堤防は、世界でも初めのものでした。

かたむきかけた家業をもう返す

安政2年1月、大地震が江戸をおそい、江戸にある店をついにとじることになり、残るは親子の店だけになってしまいます。

しかし、浜口儀兵衛さんは、かたむきかけた家業をもう返すことに力を集中し、その仕事をりっぱにはたしました。

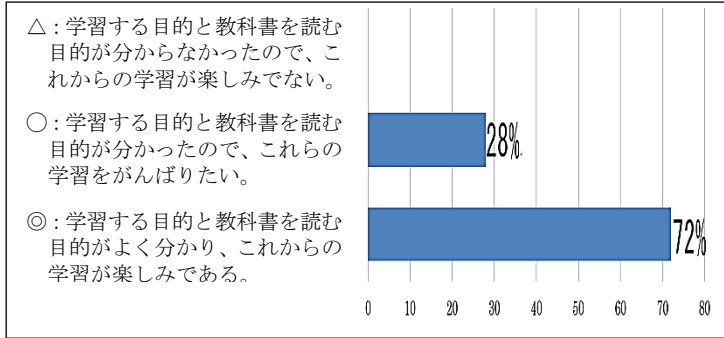
【資料10 子どもに提示した内容に不備のある教師自作のリーフレット】

しながら紹介した。すると、「リーフレットにまとめると自分が紹介したいことがすべて伝えられるからよい。」「早くつくってみんなに紹介したい。」などの意見が出された。しかし、書き方が分からないという声もあった。すると、「先生のリーフレットの内容を手本にすればよい。」という発言が出され、リーフレットの内容を確かめたところ、「儀兵衛さんのすばらしさがあまり分からない。」という声が上がってきた。その理由を問うと、内容のつながりが無いということだった。その中で、「自分たちのスピーチも先生のリーフレットと同じ問題点がある。」ということを指摘した発言も出された。そこで、この問題点を解決する方法を問うと、「先生のリーフレットをよりよくすれば、自分の好きな伝記の人物についても分かりやすく紹介する方法が分かると思う」と発言する子どもの姿が現れた。ここで、教師が紹介した人物が教科書に載っていることを伝え、好きな伝記の人物のすばらしさをリーフレットで紹介するために、「百年後のふるさとを守る」を読んで、伝記の読み方を見つけることとなった。

このようにして、子どもは「自分の好きな伝記の人物をリーフレットで紹介する」という単元を貫く言語活動を設定し、対象とするテキストである「百年後のふるさとを守る」を読む目的を見いだしていった。

【着眼1】子どもが主体的に言語活動を展開する単元構成についての考察

(資料11)は、第2時を終えた子どもの自己評価の結果である。この単元で学習する目的と対象とするテキストを読む目的を見いだした子どもが72%で、△と評価した子どもはいなかった。



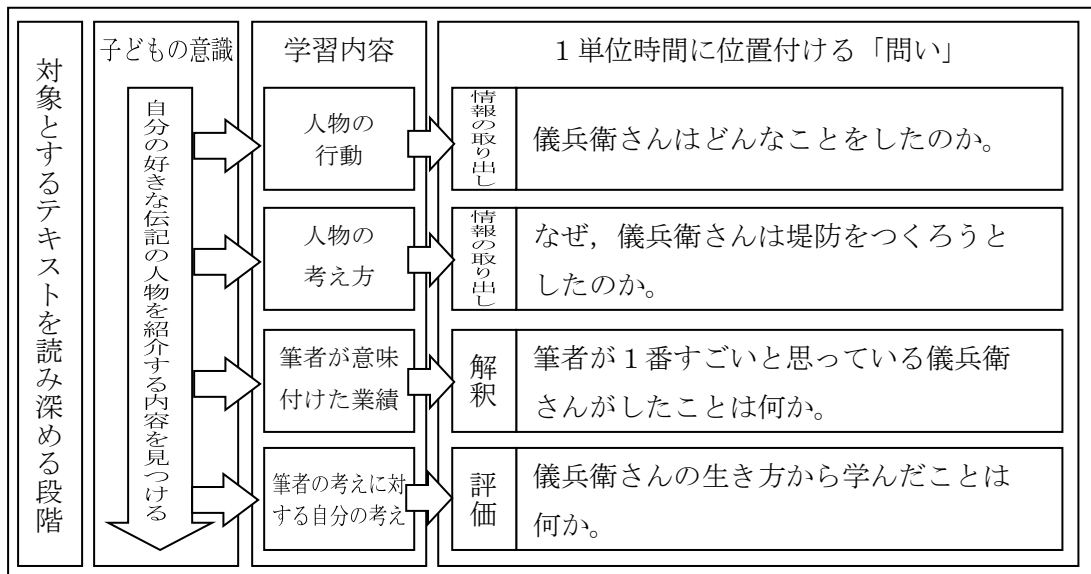
【資料11 第2時を終えた子どもの自己評価】

また、リーフレットの活動特性や内容に着目したことから、「先生のリーフレットをよりよくすれば、自分の好きな伝記の人物についても分かりやすく紹介する方法が分かる」という考えへとつないだ発言が出された。これは、自分の好きな伝記の人物のすばらしさをリーフレットで紹介するという言語活動を設定し、さらに、伝記の読み方を見つけるために対象とするテキストである「百年後のふるさとを守る」を読む目的を明確にした子どもの姿であると考えられる。

以上のことから、伝記コーナーを設置し、スピーチ活動と関連づけたり、内容に不備のある教師自作のリーフレットを提示したりしたことは、子どもが自ら言語活動を設定し、対象とするテキストを読む目的を明確にする上で有効であったと考える。

イ 「深める」段階

「深める」段階では、自分の好きな伝記の人物のすばらしさを紹介するために人物のどのようなことを読めばよいかという目的に応じて、対象とするテキスト（百年後のふるさとを守る）を読んで、「筆者が人物に対して意味付けた業績」を解釈し、人物のすばらしさを評価することがねらいである。そのために、この段階では、伝記というテキストの特性を考慮し、以下のように解釈の「問い」と評価の「問い」を各1単位時間に位置付けた（資料12）。



【資料12 本単元で位置付けた「解釈の『問い』」と「評価の『問い』」】

着眼2については、本研究がテキストを解釈・評価することに重点を置いた研究であることから、(資料12)に示す解釈の「問い」と評価の「問い」の授業場面を取り上げ、具体について述べる。

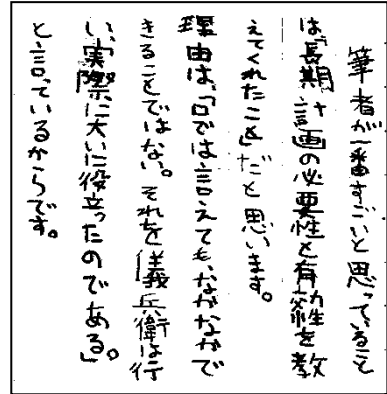
○ 解釈の「問い」を位置付けた学習展開の実際(第5時)

【本時のめあてをつかむ】

筆者が意味付けている儀兵衛の業績は何かという「問い」をもつことができるように、これまで、読み取った儀兵衛の業績を確認しながら、「筆者が1番すごいと思っていることは何か」と問い、めあてを設定した。

【読みの形成】

筆者が意味付けている儀兵衛の業績について解釈することができるように、「筆者が1番すごいと思っていることは何か」というめあてについて、自分の考えとその根拠をノートに書かせた。(資料13)はそのときの子どものノートである。



【資料13 第5時の子どものノート】

【読みの妥当性の検討】

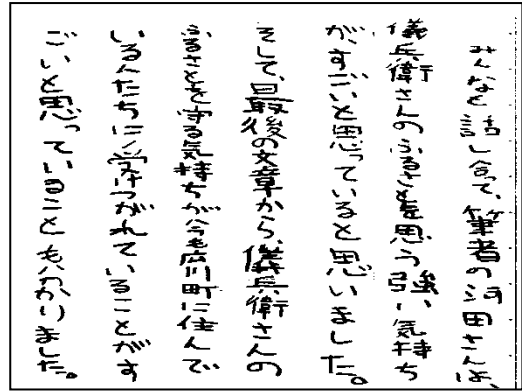
「筆者が1番すごいと思っていることは何か」という問いに対して、それぞれの立場からの考えを(資料14)のように交流していった。そこで、筆者が意味付けている儀兵衛の業績に対する解釈を深めることができるように、最後の文章の必要性について考えさせた。すると、これまで読み取った儀兵衛の業績を関係付け、最後の文章を書いた筆者の意図を想定しながら筆者が意味付けている儀兵衛の業績について新たな解釈をする子どもの姿が現れた(資料9の下線部)。

- T : 筆者が1番すごいと思っていることは何ですか。
- C1 : ぼくは、「専門家でもないのに百年後にも役立つ堤防をつくったこと」だと思います。理由は、「まさに、おどろくべきことであり、偉大な功績である」と言っているからです。
- C2 : わたしは、「長期計画の必要性和有効性を教えてくれたこと」です。「口では言えても、なかなかできることではない。それを儀兵衛は行い、実際に大いに役立ったのである」と言っているからです。
- C3 : わたしは、どれが一番なのかは決められないと思います。どのこともすごいことだから筆者は書いています。すごいことでなかったら書かないと思います。
- C4 : どのことも儀兵衛さんのふるさと思う強い気持ちがあったからできたことなので、そのことが筆者がすごいと思っていると思います。
- T : なるほど、筆者の河田さんは、4つのことから儀兵衛さんのふるさと思う気持ちの強さがすごいと思っているんですね。では、最後の文章のことにについてはだれもすごい理由として挙げていないのですが、この文章は必要ないんですね。
- C5 : 最後の文章から、今も広川町の子どもたちが、儀兵衛さんのつくった堤防を大切にしていることが分かります。
- T : どうして、このことを最後に書いたのかな。
- C6 : 河田さんは、儀兵衛さんのふるさと思う気持ちが、今も受けつがれていることがすごいと
思っているから、最後に書いたんだと思います。
- C7 : 自分たちの住む町を自分たちで守るという儀兵衛さんの思いが受けつがれていることがすごい
と思っている。

【資料14 「筆者が1番すごいと思っていることは何か」という「問い」についての交流の様子】

【まとめる】

学習のまとめとして、本時の学習で筆者が意味付けている儀兵衛の業績について読み深めたことを書いて整理する活動を設定した。(資料15)のように、話し合いを通して他者の考えを取り入れながら、筆者が意味付けている儀兵衛の業績について解釈を深めた子どもの姿が現れた。



【資料15 第5時の子どものノート】

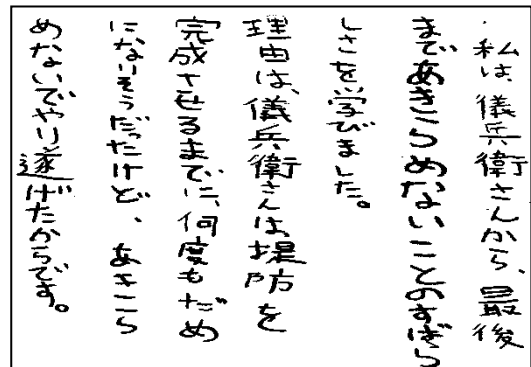
○ 評価の「問い」を位置付けた学習展開の実際 (第6時)

【本時のめあてをつかむ】

前時まで読み深めたことを基に、自分と比べながら儀兵衛から学ぶことができることは何かという「問い」をもつことができるように、これまで、読み取った儀兵衛の業績について「自分だったら」と自分の経験や考えなどと比較しながらめあてを設定した。

【読みの形成】

めあてについて自分の考えを明確にすることができるように、これまで読み深めた儀兵衛の業績の中から自分に取り入れることができることを選び、自分の考えとその根拠をノートに書く活動を設定した(資料16)はその時の子どものノートである。



【資料16 第6時の子どものノート】

【読みの妥当性の検討】

「儀兵衛さんの生き方から学んだことは何か。」という問いに対して、それぞれの考えを(資料17)のように交流していった。その中で、儀兵衛の業績についてこれまでの自分の経験と関連づけて儀兵衛の考え方や生き方について評価した子どもの姿が現れた(資料17の下線部)。

T : 儀兵衛さんから学んだことは何ですか。

C1 : ぼくは、最後まであきらめないことを学びました。儀兵衛さんは、堤防を完成させるまでに、何度もだめになりそうだったけど、あきらめないでやり遂げたからです。

C2 : ぼくは、儀兵衛さんから、自分を犠牲にすることのすばらしさを学びました。村人のために、自分の田んぼや財産を犠牲にできるところは、自分だったらできないからです。

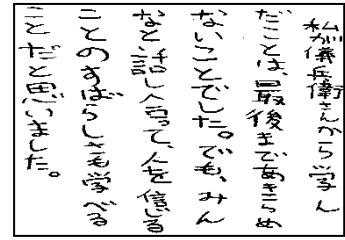
C3 : 少し、似ているんだけど、わたしは、儀兵衛さんから自分のことを優先しないで、人のことを大切にすることを学びました。わたしは、すぐに、自分のことを先に考えてしまうけど、儀兵衛さんは村のことや子孫のことを第一に考える人だからです。

C4 : わたしは、人を信じることのすばらしさを学びました。自分の店がつぶれそうになったら、わたしだったら、堤防づくりをやめてしまうけど、儀兵衛さんは村人との約束を守り、堤防を完成させたからです。

【資料17 「儀兵衛さんの生き方から学んだことは何か」という「問い」についての交流の様子】

【まとめる】

学習のまとめとして、「百年後のふるさとを守る」を読んで、儀兵衛さんの生き方から学んだことについて自分の考えを書いて整理する活動を設定した。(資料18)は、その時にまとめた子どものノートである。



【資料18 第6時の子どものノート】

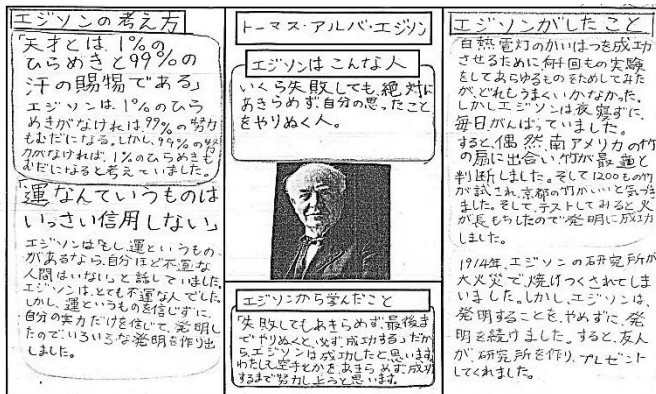
【着眼2】「問い」を明確に位置付けた1単位時間の学習展開についての考察

(資料13, 14, 15)から、筆者が意味付けている儀兵衛の業績について、取り出した情報を関係付けて解釈することができていることが分かる。これは、「百年後のふるさとを守る」から伝記の読み方を見つけ、自分の好きな伝記を読み直し、好きな伝記の人物のすばらしさをリーフレットで紹介するという目的を明確にし、その目的に応じて、筆者が意味付ける人物の業績について解釈を深めた子どもの姿である。このような姿は82% (28名中23名)であった。このことから、対象とするテキストを読む目的を明確にし、その目的に応じてテキストの特性を解釈する「問い」を位置付けたことは、テキストの特性を解釈する上で有効であったと考える。また、(資料16, 17, 18)から、これまで「百年後のふるさとを守る」を読み深めたことから儀兵衛の生き方を自分の経験に位置付けることができたことが分かる。このような姿は75% (28名中21名)であった。しかし、テキストの内容面について自分の経験に位置付けながら評価することはできたが、表現形式にも着目してテキストを評価できた子は、17% (28名中5名)だった。このことから、テキストの表現形式にも迫ることができる明確な「評価の『問い』」を位置付ける必要があると考える。

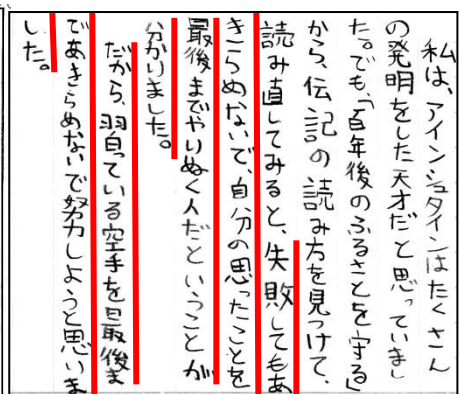
ウ 「生かす・まとめる」段階

「生かす・まとめる」段階では、自分の好きな伝記の人物の業績や生き方について読みを新たにしたことを実感するとともに、自分の生き方について考えを明確にすることができることをねらいとしている。

まず、「百年後のふるさとを守る」から見いだした伝記の人物について解釈したり評価したりする視点を基に、自分の好きな伝記を読み直した。次に、人物のすばらしさや人物から学んだことをリーフレットにまとめていった(資料19)。その後、完成したリーフレットを読み合い、単元をふり返った(資料20)。



【資料19 U児が作成したリーフレット】



【資料20 単元後の子どものふり返り】

【着眼1】子どもが主体的に言語活動を展開する単元構成についての考察

(資料19, 20)は、U児が完成させたリーフレットと単元のふり返りである。U児は、「百年後のふるさとを守る」を読んで見いだした伝記を読む視点で自分の好きな伝記を読み直したことから、エジソンの「したこと」や「考え方」を読み取り、「失敗してもあきらめないで、最後までやりぬく人」と、エジソンの業績について解釈を新たにしたことを実感していることが分かる。また、「習っている空手を最後まであきらめないで努力しようと思う。」と、伝記を読み直したことから、これからの自分の生き方の目標をもつことができていることが分かる。これは、対象とするテキストを読む目的を明確にし、その目的に応じてテキストを解釈したり評価したりしたことの有用性を実感している子どもの姿である。このような姿は92% (28名中26名)であった。このことから、子どもが主体的に言語活動を展開する単元を構成したことは、主体的にテキストにかかわり、解釈したり評価したりする上で有効であったと考える。

(2) 実践1の課題からの修正点

実践1では、テキストの表現形式の特性を評価することができた子どもが17% (28名中5名)と課題が明確になった。そこで、実践2では、テキストの表現形式にも着目して評価し、その妥当性を検討できる『評価の「問い」』を位置付け、授業を展開していく。

(3) 実践2の指導の実際と考察

単元名 リーフレットで解説 ～作品のなぞ～

対象とするテキスト名 注文の多い料理店 (東京書籍5年下)

① テキストの学習材化

目的性	テキストの読後感から、「なぜだろう。」「どうしてだろう。」などと、疑問に思うことを再読して解明しリーフレットで解説したいという読む目的を見いだすことができる。
価値性	リーフレット作りに向けて、中心人物の人物像や登場人物の相互関係を解釈したり、作品の構造や作者の意図を考えながら作品のメッセージを意味付けたりすることができる。
実感性	完成したリーフレットを読み合い、お互いに感想を伝え合うことを通して、成就感を得るとともに、自分の読みの変容を実感することができる。

② 目標

<国語への関心・意欲・態度>

- 作品の読後感から生じた疑問を解説することに関心を持ち、繰り返し読もうとする。

<読む能力>

- 登場人物の相互関係に基づいた行動や会話から、人物像やその役割をとらえたり、登場人物の内面にある心情をとらえたりすることができる。
- メッセージを強く意識させる表現や内容に着目し、自分の知識や経験と関連づけて作品を意味付けることができる。

<言語についての知識・理解・技能>

- 色彩を表す語や語感や言葉の多義性を巧みに扱った語句の使い方など、優れた叙述について気を付けて読むことができる。

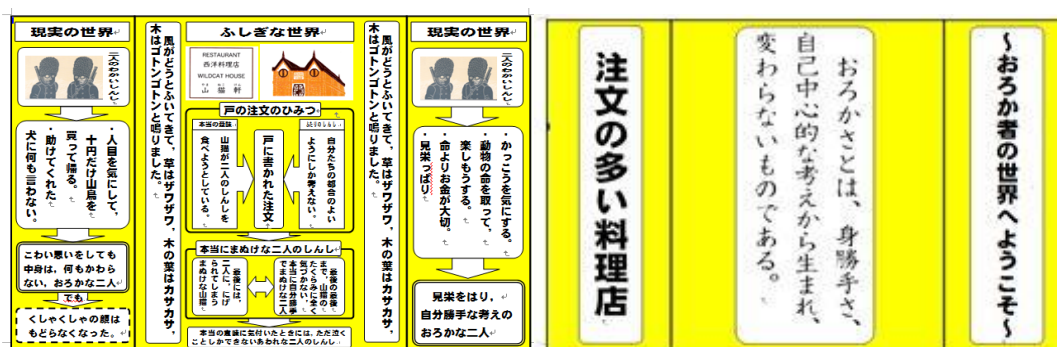
③ 単元計画（総時間数 8 時間）

段階	主な学習活動
見 見 通 す ・	1 読後感から生じた疑問をリーフレットで解説するために、「注文の多い料理店」を読み返しながら疑問を解明するという目的を見だし、学習の見通しを立てる。 (1) 読後感を基に、作品についての感想を交流する。① (2) 教師の紹介するリーフレットの内容や構成について話し合う。①
深 め る	2 疑問を解決するために、「注文の多い料理店」を読み返す。 (1) 二人の紳士の人物像を読み取る。① (2) 二人の紳士と山猫の関係を読み取る。① (3) 物語の構造と結んで、二人の紳士の変容を読む。① (4) 作品のメッセージについて、自分なりに意味付ける。①
ま と め る ・	3 疑問について解決したことをリーフレットにまとめる。① 4 完成したリーフレットを読み合い、本単元をまとめる。①

ア 「見いだす・見通す」段階

「見いだす・見通す」段階では、「注文の多い料理店」の読後感から生じる疑問について再読しながら解明するとともに、それらについてリーフレットにまとめ紹介し合うという目的をもつことができるようにすることがねらいである。

まず、「なぜ。」「どうして。」などと、素朴な疑問を共有することができるように、作品の読後感を交流していった。子どもの疑問は、中心人物である二人の紳士の行動や作品のファンタジー構造などであった。そこで、これらの疑問について現時点での自分の考えを交流していった。その中で、「なぜ山猫軒は現れたのか。」「どうして紳士の顔は元に戻らなかったのか。」などと、作品の核心に迫る疑問については、多様な解釈ができることに気付いていった。そこで、これらの疑問を「作品のなぞ」とし、再読しながら解明していくことになった。その後、解明したことをどうするか話し合った。子どもは、前単元での学習経験からリーフレットにまとめていくことに意欲を示していた。そこで、教師自作のリーフレットを提示した（資料 2 1）。す

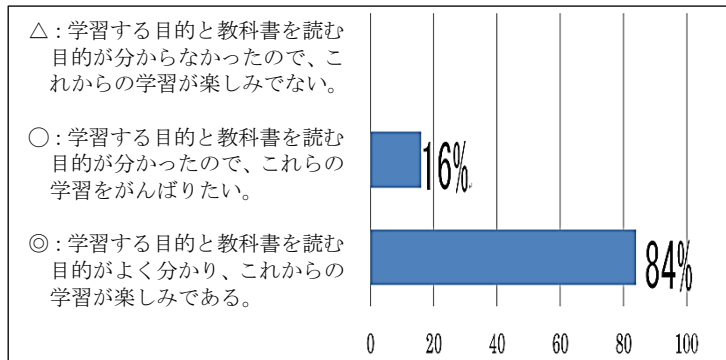


【資料 2 1 子どもに提示した教師自作のリーフレット】

ると、「おもしろそう、自分もつくってみたい。」「この作品は戸がたくさん出てくるから、リーフレットを戸みたいして解説していきたい。」などと、作品を解説することに意欲を見せた発言をする姿が現れた。このようにして、子どもは「『作品のなぞ』をリーフレットに解説して紹介し合う」という単元を貫く言語活動を設定し、対象とするテキストである「注文の多い料理店」を読む目的を見いだしていった。

【着眼1】子どもが主体的に言語活動を展開する単元構成についての考察

(資料22)は、第2時を終えた子どもの自己評価の結果である。この単元で学習する目的と対象とするテキストを読む目的を見いだした子どもが84% (28名中24名)で、△と評価した子どもはいなかった。また、教



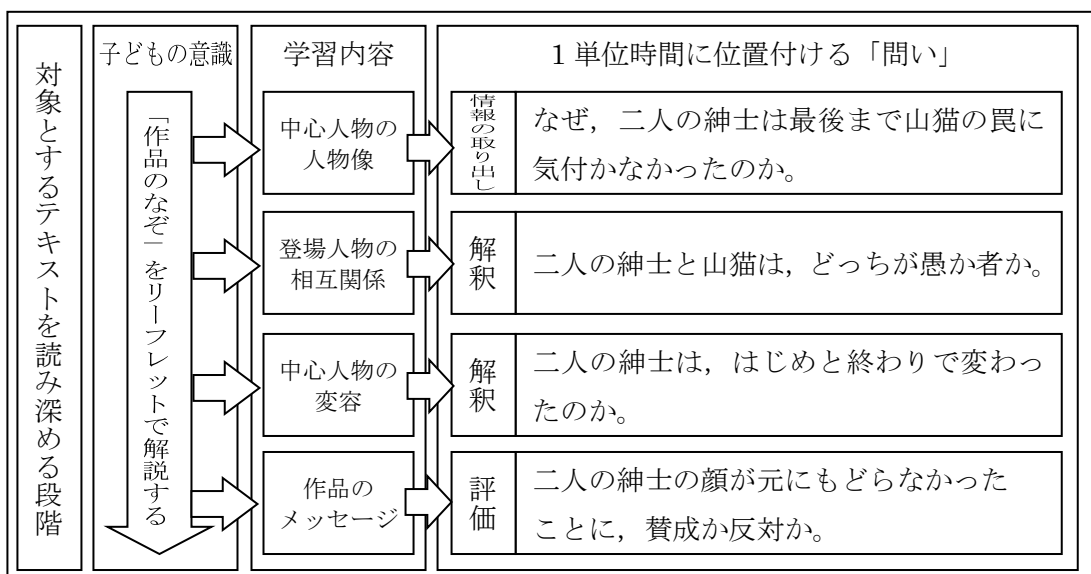
【資料22 第2時を終えた子どもの自己評価】

材の内容面の特性と関連付けた教師自作のリーフレットを提示したことから、「おもしろそう、自分もつくってみたい。」「この作品は戸がたくさん出てくるから、リーフレットを戸みたいして解説していきたい。」という発言が出された。これは、初読で疑問に思ったことについて再読しながらリーフレットで解説していきたいという言語活動を設定し、対象とするテキストである「注文の多い料理店」を読む目的を明確にした子どもの姿であるとする。

以上のことから、素朴な読後感を基に、疑問に思うことについて交流していったこと、テキストの特性に合致した教師自作のリーフレットを提示したことは、子どもが自ら言語活動を設定し、対象とするテキストを読む目的を明確にする上で有効であったと考える。

イ 「深める」段階

「深める」段階では、「作品のなぞ」をリーフレットで解説するという目的に応じて「注文の多い料理店」を再読する過程において、登場人物の相互関係から人物像や心情の変化を解釈し、その上で、作品のメッセージを意味付けることがねらいである。



【資料23 本単元で位置付けた解釈の「問い」と評価の「問い」】

○ 解釈の「問い」を位置付けた学習展開の実際（第4時）

【本時のめあてをつかむ】

前時の学習で、二人の紳士の愚かさに目を向けていたことから、山猫の愚かさにも着目することができるように、「二人の紳士はどうして食べられなかったのか。」と問い、山猫の愚かにも気づいたところで、「では、二人の紳士と山猫は、どちらが愚か者なのか。」と問い、めあてを設定した。

【読みの形成】

二人の紳士と山猫の愚かさを対比し、その質の違いを明らかにしながらめあてについて自分の考えを明確にすることができるように、どちらかの立場を決め、その理由について叙述を根拠にノートに書かせた（資料24）。

私は、二人の紳士の方が、
 おろか者だと思えます。
 理由は、山猫のわなに気づく
 のがおそすぎたからです。それ
 に、気づいたときには、何もで
 きず、がたがたとふるえて、泣
 くしかできなかったからです。

【資料24 第4時の子どものノート】

【読みの妥当性の検討】

「二人の紳士と山猫は、どちらが愚か者か。」という問いに対して、それぞれの立場の考えを（資料25）のように交流していった。そこで、二人の紳士の愚かな人物像について行動や会話に着目して解釈していたことから新たな視点で解釈を深めることができるように、「なぜ、この料理店は二人の紳士の前に現れたのだろう。」と問い、二人の紳士の前にこの料理店が現れた意味や山猫のねらいを考えるようにした。この話し合いから、二人の紳士と山猫、犬などの人物相互の関係に着目し、愚かな二人の紳士の人物像について解釈を深めた子どもの姿が現れた（資料25の下線部）。

T : 二人の紳士と山猫は、どちらが愚か者ですか。
 C1 : 二人の紳士は、最後まで山猫のわなに全然気付かない愚か者だけど、山猫も、最後のところで失敗しているから、愚か者だと思います。
 C2 : でも、気付いたときには、何もできず、がたがたとふるえて、泣くことしかできなかったの、二人の紳士は本当に情けないと思います。
 C3 : それに、最初、二人の紳士は、「何でも構わないから、早くタンタアーンとやってみたくもんだなあ。」と言っていました。
 C4 : 自分たちが楽しむために動物を殺そうとして、わざわざ山奥に行き山猫軒に迷い込んでしまったので、紳士の方が愚か者だと思います。
 T : なるほど、どうやら紳士は本当に情けない愚か者のようですね。
 では、この料理店は二人の紳士の前に現れたのですか。
 C5 : 山猫は、命を大切にしない二人の紳士に怒って、罠を仕掛けたんじゃないかと思います。
 C6 : 二人の紳士は、自分の連れてきた犬の命もお金としか思わないから、そんな二人をこらしめるために現れたのだと思います。

【資料25 「二人の紳士と山猫は、どちらが愚か者か」という問いについての交流の様子】

【まとめる】

学習のまとめとして、本時の学習で明らかにできた「作品のなぞ」について自分の考えを整理する活動を設定した（資料26）。「深める」段階での授業後には、「作品のなぞ」についてリーフレットで解説する内容を書きためていくようにした。

やっぱり、二人の紳士は、
 本当におろか者で、だめな
 人間だと思います。自分の連
 れてきた犬の命もお金とし
 か思わないし、助けてくれた
 のに、感謝も何もしなかった
 からです。

【資料26 第4時の子どものノート】

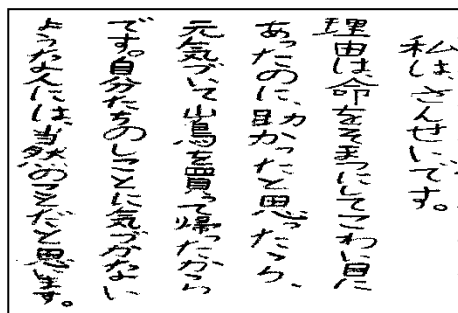
○ 評価の「問い」を位置付けた学習展開の実際（第6時）

【本時のめあてをつかむ】

前時までの学習で、二人の紳士の本質は変わっていき、顔はくしゃくしゃのままであることをとらえることができるように、「はじめと終わりの二人の紳士は変わったのか。」と問い、変わったという立場と、変わらないという立場で、話し合うようにした。その後、考えが対立してきたところで、「二人の紳士の顔が元にもどらなかったことに賛成か反対か。」と問い、めあてを設定した。

【読みの形成】

最後の一文に表されている作者である宮沢賢治さんの強い思いに気付くことができるように、二人の紳士の顔がもどらなかったことに賛成か、反対かの立場に立ち、その理由について、これまで解釈したことや叙述を根拠にノートに書かせた（資料27）。



【資料27 第6時の子どものノート】

【読みの妥当性の検討】

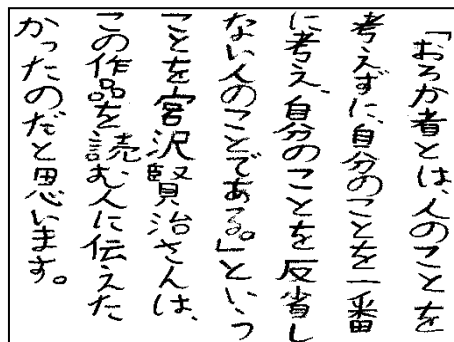
「二人の紳士の顔がもどらなかったことに賛成か、反対か。」という問い対して、（資料28）のように交流していった。そこで、作品のメッセージをとらえることができるように、「宮沢賢治さんは、どうして二人の紳士の顔をもどさなかったのだろう。」と問い、作者に視点をあて、二人の紳士の顔を戻さなかった作者の意図について話し合うようにした。すると、二人の紳士の人物像を解釈したことを基に、物語の展開の効果を考え、評価する姿が現れた。（資料28の下線部）

- T : 二人の紳士と山猫は、どちらが愚か者ですか。
 C1 : 顔が元のおりにもどらなかったことは、少しかわいそうに思うので反対です。
 C2 : まだ、実際に撃っていないから、命をそまつにしたわけじゃないと思います。
 C3 : でも、犬をお金としか考えていなかったから賛成です。
 C4 : それに、命をお金で考えたり、自分勝手に考えたりする愚か者には当然のことだと思うから、顔をもどらなかったことに賛成です。
 C5 : もし、顔が元にもどったら、この二人の紳士は、ただこわい思いをした夢を見ただけになってしまうから賛成です。
 T : では、宮沢賢治さんは、どうして二人の紳士の顔をもどさなかったのでしょうか。
 C6 : 命をお金で考えたり、自分勝手に考えたりする愚か者に、反省させたかったと思います。
 C7 : 顔をもどさないことで、二人の紳士の愚かさを強調したかったんだと思います。

【資料28 「二人の紳士の顔をもどらなかったことに賛成か、反対か」という問いについての交流の様子】

【まとめる】

これまで作品を解釈したことを基に、作品について意味付けることができるように、「愚か者」をキーワードとして、ノートにまとめるようにした。（資料29）は、この時の子どものノートである。前時と同様に、「作品のなぞ」についてリーフレットで解説する内容を書きためていくようにした。



【資料29 第6時の子どものノート】

【着眼2】「問い」を明確に位置付けた1単位時間の学習展開についての考察

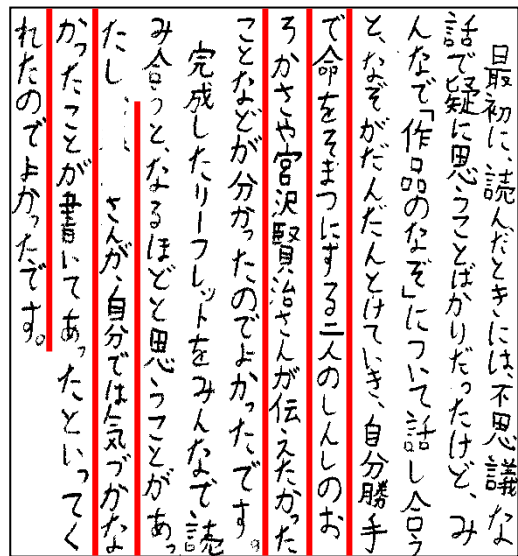
(資料24, 25, 26)から、対人物である山猫や他の登場人物である犬の行動や会話を関係付けながら、二人の紳士の愚かな人物像について解釈を深めることができたことが分かる。これは、「注文の多い料理店」の読後感の交流から生じた「作品のなぞ」を解明するという対象とするテキストを読む目的を明確にし、その目的に応じてテキストを再読しながら中心人物の人物像について解釈を深めた子どもの姿である。このような姿は92% (28名中26名)であった。

また、(資料27, 28, 29)から、これまで解釈したことを基に物語の構造などの表現形式の効果や作者の意図を考え、作品のメッセージを作品のメッセージを意味付けていることが分かる。これは、「注文の多い料理店」の作品を自分の経験に位置付けた子どもの姿である。このような姿は92% (28名中26名)であった。このことから、テキストを読む目的を明確にし、その目的に応じてテキストの特性に迫ることができるように、「解釈の『問い』」や「評価の『問い』」を明確に位置付け授業を展開したことは、主体的にテキストにかかわり、テキストを解釈する上で有効であったと考える。

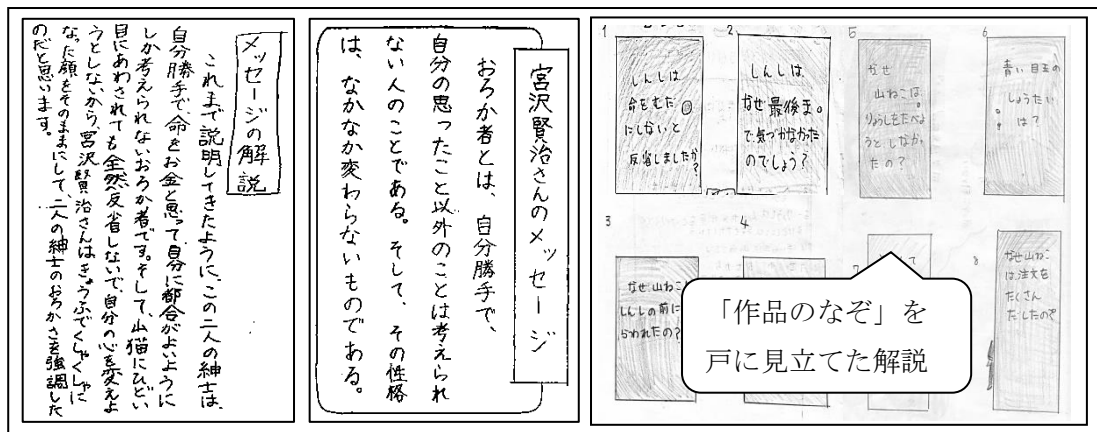
ウ 「生かす・まとめる」段階

「生かす・まとめる」段階では、完成したリーフレットを読み合い、感想を伝え合うことを通して、対象とするテキストを解釈したり評価したりしたことによって、自分の読みが変容したことを実感できるようにすることをねらいとしている。

これまで、「作品のなぞ」についてノートに書きためたことを基に、(資料31)のようにリーフレットにまとめていった。その後、完成させたリーフレットを読み合い、感想を交流した。(資料30)は、そのときの子どものふり返りである。



【資料30 単元後の子どものふり返り】



【資料31 子どもが作成したリーフレットの一部】

【着眼1】子どもが主体的に言語活動を展開する単元構成についての考察

(資料30, 31)は、O児の完成させたリーフレットの一部と単元のふり返りである。O児は、「注文の多い料理店」を読んだ読後感から疑問に思った「作品のなぞ」を解明するために再読し、人物相互の関係をとらえながら、「自分勝手に命を粗末にする人」と二人の紳士の人物像について解釈を深めている。また、そのことを基に作品のメッセージを意味付け、戸に見立てたリーフレットに表現していった。さらに、「自分でも気づかなかったことが書いてあったといってくれたのでよかったです。」と単元をふり返っている。これは、対象とするテキストを読む目的を明確にし、その目的に応じて、テキストを解釈したり評価したりしたことで、自分の読みが変容したことを実感している子どもの姿である。このような姿は92% (28名中26名)であった。残りの8% (2名)の子どももこれまで解釈したことを基に、作品のメッセージを書き表すことができていた。このことから、子どもが主体的に言語活動を展開する単元を構成したことは、主体的にテキストにかかわり、解釈したり評価したりする上で有効であったと考える。

8 成果と課題

(1) 本研究で得られた成果

- 目的性、価値性、実感性の3つの観点から対象とするテキストの学習材化を図り、付きたい力と言語活動を有機的に結びつけながら、子どもが主体的に言語活動を展開する単元を構成したことは、子どもが主体的にテキストにかかわり、対象とするテキストを主体的に読んでいく上で有効であった。
- 1単位時間において、子どもの思考の流れに即して解釈の「問い」と評価の「問い」を位置付けた授業を展開したことは、子どもが主体的に思考・判断しながらテキストの特性について解釈したり評価したりする上で有効であった。

(2) 今後の課題

- 子どもがより主体的にテキストにかかわり、自らテキストの特性を解釈したり評価したりすることができる単元構成の在り方を研究する必要がある。
- 単元のゴールに向かう子どもの思考の流れに沿って位置付ける各1単位時間において、子どもがテキストの特性を解釈・評価する必要性をより明確にした「問い」の開発。
- 本研究における実践は、1学期に行ったものであるため、学力テストなどによる客観性の高い考察ができていない。今回の実践を通して得ることができた課題については、2学期以降の実践で改善を図り、本研究の有効性を検証していきたい。

<参考文献>

- ・ 1) 文部科学省 『小学校学習指導要領解説 国語編』, 東洋館出版社, 2008年
- ・ 2) 文部科学省 『言語活動の充実に関する指導事例集【小学校版】』, 教育出版社, 2011年
- ・ 3) 水戸部修治 『単元を貫く言語活動のすべてが分かる!』, 明示図書, 2013年
- ・ 4) 水戸部修治等編 『教科調査官が語る これからの授業 小学校』, 図書文化社, 2012年
- ・ 5) 福岡教育センター
『必見! 新指導要領に即役立つ「思考力・判断力・表現力」の評価と授業づくりガイドブック-小学校編-』, 2011年