

子供の「考えの形成」を支える第6学年国語科文学的文章の学習指導

「構造と内容の把握」の問い直しを位置づけた単元構成と

「再考する発問」を位置づけた1単位時間の学習展開を通して

遠賀町立浅木小学校
教諭 西住 秀一郎

こんな手立てによって…

「構造と内容の把握」の問い直しを位置づけた単元構成と「再考する発問」を位置づけた1単位時間の学習展開

こんな成果があった！

教材文の正確な理解と自分の知識や体験とを結び付けて、自分の考えを形成する子供の姿が見られた。

1 考えた

文学教材の学びが教材文に完結している実態があった。受け身になりやすい国語科「読むこと」の授業において、オーセンティックな学びを実現するために子供の「考えの形成」を支える授業の在り方を究明することが必要と考えた。その手立てとして【着眼1】「構造と内容の把握」の問い直しを位置づけた単元構成」と【着眼2】「再考する発問」を位置づけた1単位時間の学習展開」を考えたと考えた。

2 やってみた

実践1では、教材文「やまなし」の全体像を捉えた上で、「題名」について問い直すことで、教材文の内容と宮沢賢治に関する自分の知識や体験と結び付けることができるように単元を設定した。また「再考する発問」によって、「かわせみの行為の意味」「全うする命の価値」「題名『やまなし』の意味」について自分なりの考えをつくることを積み重ねるようにした。実践2では、登場人物の相互関係を捉えた上で、「太一に最も影響を与えたのは誰か」という点で問い直すことで、太一の人物像や海の命が意味するものを捉えることができるように単元を設定した。また太一の人物像に焦点を絞った連続性のある「再考する発問」を各1単位時間に位置づけることで、太一の生き方について自分の考えをつくることを積み重ね、「考えの形成」につながるようにした。

3 成果があった！

実践1では、作品の構成を問い直し、作者の生き方や考え方を結び付けることで、自分にとっての作品の意味や価値をまとめて自分の考えを形成する子供の姿が見られた。実践2では、登場人物相互の関係を問い直したり、中心人物の人物像について何度も再考し、読みを深めたりすることで自分の考えをつくり出し、作品に対して自分なりの意味や価値を見出す子供の姿が見られた。着眼1及び着眼2共に、子供が自分の「考えの形成」に至る自身の学びのプロセスを捉える上でも有効であり、何ができるようになったかが明確な国語科学習指導につながった。

<目次>

子供の「考えの形成」を支える第6学年国語科文学的文章の学習指導

「構造と内容の把握」の問い直しを位置づけた単元構成と

「再考する発問」を位置づけた1単位時間の学習展開を通して

1	主題設定の理由	3
	(1) 社会の要請から	3
	(2) 国語科教育の今日的課題から	4
	(3) 子供の実態と自身の指導上の反省から	4
2	主題の意味	6
	(1) 文学的文章の学習指導における子供の「考えの形成」を支えるとは	6
	(2) 「構造と内容の把握」の問い直しを位置づけた単元構成とは	8
	(3) 「再考する発問」を位置づけた1単位時間の学習展開とは	8
3	研究の目標	9
	(1) 研究の目標	9
	(2) 本研究で目指す子供像	9
4	研究の仮説	9
5	研究の構想	10
	(1) 【着眼1】「構造と内容の把握」の問い直しを位置づけた単元構成	10
	(2) 【着眼2】「再考する発問」を位置づけた1単位時間における学習展開	11
	(3) 研究構想図	12
6	研究の実際	13
	(1) 実践事例1の指導の実際と考察	13
	(2) 実践事例2の指導の実際と考察	19
	(3) 全体考察	24
7	成果と課題	25
	<参考文献>	25

子供の「考えの形成」を支える第6学年国語科文学的文章の学習指導

「構造と内容の把握」の問い直しを位置づけた単元構成と

「再考する発問」を位置づけた1単位時間の学習展開を通して

遠賀町立浅木小学校
教諭 西住 秀一郎

1 主題設定の理由

(1) 社会の要請から

我が国は、急速な少子高齢化を経て「成熟社会」を迎えた。その中で、子供たちに対する将来の活躍への期待はますます拡大している。子供たちは「一人一人が持続可能な社会の担い手として、その多様性を原動力として、質的な豊かさを伴った個人と社会の成長につながる新たな価値を生み出していく」期待を背負わされているのである。しかし、子供たちが生きていくのは予測困難な時代の中である。教育課程企画特別部会の論点整理によると「今後10年～20年の間で、半数近くの仕事が自動化され、今の子どもたちの65%が現在は未だ存在していない職業に就く。」とされる。学校教育としては、予測困難な未来社会を切り拓くための資質・能力をより一層、より確実に育成することを目指さなければならない。平成29年告示の学習指導要領において、育成を目指す資質・能力が「知識及び技能」、「思考力、判断力、表現力」、「学びに向かう力、人間性等」の三つの柱で整理された。また、全ての教科等の目標及び内容も上記の三つの柱で整理された。国語科で育成を目指す資質・能力は「国語で正確に理解し適切に表現する資質・能力」である。様々な媒体から複数の情報を得ることで、情報を整理し、判断の妥当性を検証することが求められる現代社会において、国語科で育成を目指す資質・能力は意義深い。一方で、中央教育審議会答申においては、「教科書の文章を読み解けていないとの調査結果のあるところであり、文章で表された情報を的確に理解し、自分の考えの形成に生かしていけるようにすることは喫緊の課題である。」と指摘されている。これを受けて『小学校学習指導要領（平成29年告示）』において、国語科の「知識及び技能」に「情報の扱い方に関する事項」が新設された。文章から情報を取り出して整理したり、その関係を捉えたりすることや、自分のもつ情報を整理し、その関係を明確にすることは、国語科において育成すべき「知識及び技能」である。ここで大切にしなければならないのは、子供が受け身にならないようにすることである。情報を伝達する媒体は更なる進化を遂げ、情報が氾濫する社会を生きていくには、常に情報を主体的に活用しようとする姿勢と、それを支える能力が重要である。つまり、情報を自分の「考えの形成」に生かす力が求められている。特に受け身になりやすい「読むこと」の学習において、子供が主体的に文章を読み解きながら、自分の考えを形成する力を育ていくことは欠くことのできない課題であると考えられる。

(2) 国語科教育の今日的課題から

2003年に、PISA「読解力」が14位となり、日本の教育界にPISAショックと言われる動揺が起こった。これを受けて、文部科学省から読解力の向上に向けた対応策として「文章の構造と内容の把握、文章を基にした考えの形成など、文章を読むプロセスに着目した学習の充実」が示された。これは、国語科「読むこと」の授業の大きな転換点であると捉えている。コンテンツベースからコンピテンシーベースへの転換である。具体的に言い換えると、教材理解の授業から教材活用への転換である。つまり、「何を理解したか」だけでなく、「何ができるようになったか」という学びのプロセスを子供が自覚できるようにすることが「読むこと」の授業に求められている。中央教育審議会答申においても、ただ活動するだけの学習にならないように、平成20年告示の学習指導要領に示されている学習過程を改めて整理している。これを踏まえ、『小学校学習指導要領(平成29年告示)』では、国語科の「思考力、判断力、表現力等」の各領域において、学習過程を一層明確にし、各指導事項が位置づけられている。加えて、全ての領域において、自分の考えを形成学習過程が重視され、「考えの形成」に関する指導事項が位置づけられた。しかしながら、2018年のPISA「読解力」の調査結果の分析によると、「自由記述形式の問題において、自分の考えの根拠を示して説明することに、引き続き課題がある。誤答には、自分の考えを他者に伝わるように記述できず、問題文からの語句の引用のみで説明が不十分な解答となるなどの傾向が見られる。」と報告されている。これは、必要な情報を取り出すことが出来ても、自分の考えの形成ができていない子供の姿である。

PISA「読解力」の調査結果の分析から読み取れる子供たちの課題と、これから目指していくべき国語科「読むこと」の授業において共通するキーワードは「考えの形成」である。小学校国語科において、子供たちが自分の「考えの形成」を支える学習指導の在り方を探究することは喫緊の課題であると考えられる。以上より、本研究の主題を設定した。

(3) 子供の実態と自身の指導上の反省から

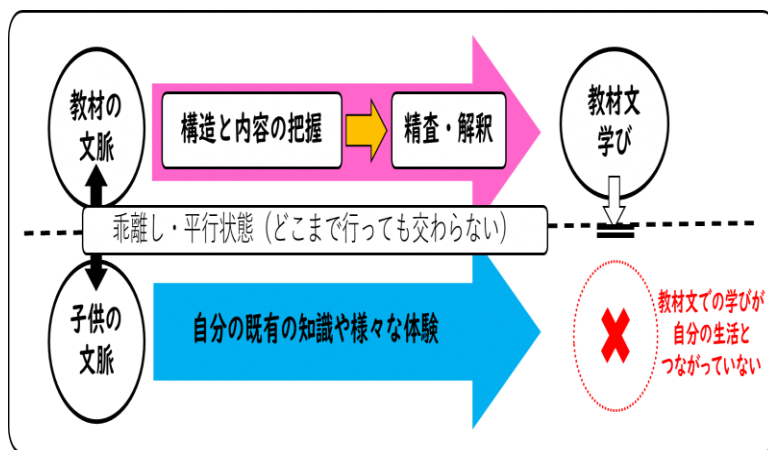
これまで、子供の「確かに読む力」の育成を目指して指導を重ねてきた。「確かに読む力」を「国語で表現された内容や事柄を正確に理解し、自らの考えを広げ、深め、再構築し適切に表現する力」と定義づけ、その手立てを探ってきた。「構造と内容の把握」と「精査・解釈」さえ十分に達成されれば、子供の「確かに読む力」は育成できるものと考えていた。しかしながら、子供たちの授業での発言やノートの記述を改めて分析し直すと、自分の形成した考えの妥当性を思考し、判断できていない子供の姿が明らかになった。更には、文章から情報を取り出し整理しただけで、自分の考えを形成できていない子供の姿も明らかになった。この要因は、先に述べたように、「構造と内容の把握」と「精査・解釈」だけしか視野に入っていない指導である。「構造と内容の把握」「精査・解釈」は手立てであり、目指すべきは子供の「考えの形成」であることが子供の姿から見えてきた。

自身の指導上の反省から、子供に国語科学習における実態を客観的に把握するための意識調査を実施した。本学級の子供は23人である。17人の子供が「文章の『読み方』が分かる」と回答した。一方で、「読んだことを基に自分の考えをつくることができる」と回答した子供は11人であった。学級の半数以上の子供が自分の考えを形成できないと思っ

ていること明らかになった。更に、「自分の文章の読み取りが、本当に正しいか確かめる」と回答した子供は7人であった。学級の約7割の子供が自分の「読み」を問い直したり、吟味したりして確かめていない実態が明らかになった。これは、先に述べたように、「構造と内容の把握」「精査・解釈」だけを重視した授業実践の結果である。

「国語の学習は自分の日常生活に生かされているか」と質問に対しては、23人全員が「はい」と回答した。その主な内容は「漢字」「音読」、「話すこと・聞くこと」や「書くこと」に関するものであった。複数回答可であったが、「読むこと」について挙げている子供は5人であった。学級の約8割の子供にとって「読むこと」の学習と自身の生活とが結びついていない実態が明らかになった。この要因の一つとして、「読むこと」の特性が考えられる。「話すこと・聞くこと」や「書くこと」の学びの対象が主に実生活にあるのに対して、「読むこと」学びの対象は教材文にある。石丸憲一氏は「読むこと」の学習において、「教材文（文学，説明文）の文脈と学習者の文脈という二つの文脈が存在する。この二つの文脈が並行している状態では、学習者の学びたいことと教材、教師の教えたいことが乖離している。」と指摘している。

更に続けて、石丸憲一氏は「日常とかけ離れた世界を描いた文学教材においては、子供たちは教材だから読んで、いや『読まされている』という状況に置かれていて、日常と関連付けられた学びであるとはとても言えない。」と指摘している。本学級においても、文学教材の学びは教材文に完結している実態がある。



【資料】 本学級の子供の文学的文章の学びのイメージ

国語科で目指す資質・能力は「国語で正確に理解し、適切に表現すること」である。本学級の子供の実態として「国語で正確に理解し」の部分で思考が留まり、実生活に結びついていないことが分かった。「考えの形成」は正確な理解と自分の既有的知識や体験を基に成り立つ。「考えの形成」を支える国語科の学習指導の在り方を構想することは、子供にオーセンティックな学びを実現することにもつながる。そのためには、自分の「考えの形成」に向けて、子供が自分の読みを問い直し、より正確に文章を読み取る経験を積み重ねることが重要である。加えて、自分の考えを再考し、再構築する学習経験も重要である。そのきっかけになるのが、単元構想と1単位時間の学習展開であると考えられる。よって、副主題を『構造と内容の把握』の問い直しを位置づけた単元構成と『再考する発問』を位置づけた1単位時間の学習展開を通して」と設定した。以上のことを、第6学年国語科の文学的文章の指導を通して探究していきたい。

2 主題の意味

(1) 文学的文章の学習指導における子供の「考えの形成」を支えるとは

- ①『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 国語編』における「考えの形成」とは「考えの形成」について『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 国語編』では、以下のように説明されている。

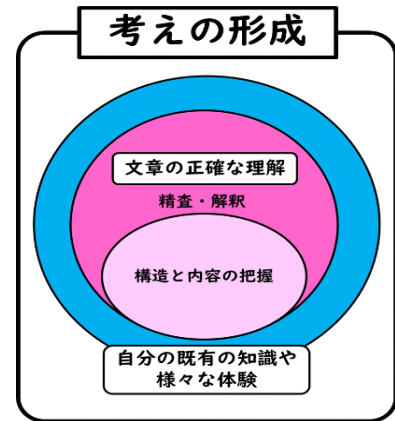
文章の構造と内容を捉え、精査・解釈することを通して理解したことに基づいて、自分の既有的知識や様々な体験と結び付けて感想をもったり考えをまとめたりしていくこと

前半の「文章の構造と内容を捉え、精査・解釈することを通して理解」の部分では「構造と内容の把握」「精査・解釈」のプロセスを経て「考えの形成」が成立することが示されている。後半の「自分の既有的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」の部分では「考えの形成」の仕方が示されている。よって、「考えの形成」の成立には3つの条件が必要であることが分かる。以下の3つの条件が揃った状態が「考えの形成」が成立した状態である（資料2，資料3）。

〈「考えの形成」の成立のための3つの条件〉

- ① 「構造と内容の把握」「精査・解釈」による文章の正確な理解ができる。
- ② 「自分の知識や様々な体験」をもっていること。
- ③ 条件①と②が結び付いていること。

【資料2 「考えの形成」成立の3条件】



【資料3 「考えの形成」のイメージ】

「構造と内容の把握」と「精査・解釈」の指導事項は、必ずしもこの順序で指導する必要はないことは『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 国語編』において明記されている。しかし、本研究では、福岡教育センターから発行された『必見！新学習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ー小学校編ー』に示されるPISAの読解プロセスを参考に、「構造と内容の把握」に基づいた「精査・解釈」の指導を行うようにする（資料4）。

PISAの読解プロセス	各読解プロセス段階
①「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。
②「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。
③「熟考・評価」「論述」	解釈したことをもとに、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。

【資料4 PISAの読解プロセス】

②文学的文章の学習における「考えの形成」の「考え」とは

文学的文章における「考え」とは、作品の「意味や自分にとっての価値」であると定義する。「考えの形成」の各発達段階の指導事項は次に示す通りである（資料5）。

第1学年及び第2学年	第3学年及び第4学年	第5学年及び第6学年
オ 文章の内容と自分の体験をとを結び付けて、感想をもつこと。	オ 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。	オ 文章を読んで理解したことに基づいて、自分の考えをまとめること。

【資料5 「考えの形成」の各学年の指導事項】

これらの指導事項において、「考えの形成」の仕方は示されていても、「何を考えるのか」ということは明示されていない。「考え」について、藤森裕治氏は、「考え」の類語のうち、学習指導要領でいう「考え」に深く関係するものとして、以下の5つを挙げている（資料6）。

「考え」の種類		意味
①	意見 (opinion)	<u>最も一般的な「考え」。</u> ある課題や問いに対して自分はどのような立場をとり、どのように答えるつもりなのかを言語化したもの。
②	主張 (claim)	<u>自分の意見として他の人に訴えようとする「考え」。</u> 主張すべき内容は、相手に納得してもらう必要がある。そのため、論理的な筋道を立てて説明する作業が伴う。
③	解釈 (interpretation)	<u>与えられた事柄について、それをどのように捉え、理解したのかを説明する際に結論となるべき「考え」。</u> 自分の思考プロセスを言語化する必要がある。
④	着想 (idea)	<u>何かを実現したり創造したりするための手段や方法、目のつけどころとして、思いを巡らせて得られる「考え」。</u> 創作活動等の創作的な学びではこの「考え」が必要となる。
⑤	概念 (concept)	<u>「…とは何か」という本質的で抽象的な問いに対する「考え」。</u> 個別で具体的な事柄をまとめて理解したり、その性質や特徴について説明したりする際に求めるもの。

【資料6 藤森氏の示す5つの「考え」】

以上のように、「考え」の種類によって、内容も方法も異なる。子供にどのような「考え」の形成を目指すのかを明確にしておく必要がある。「読むこと」領域のうち、説明的文章の学習においては「①意見」を形成することが考えられる。文学的文章においては、「③解釈」もしくは「⑤概念」を形成することが考えられる。山元隆春氏は、「考えの形成」に示される指導事項について文学的文章の観点から見ることで、「作品と関わる中で読み手が意味をつくり出す過程を重視している。」と指摘している。このことより、文学的文章における「考え」とは、作品の「意味や自分にとっての価値」とであると定義した。

③文学的文章における「考えの形成」とは

①及び②を踏まえて、文学的文章における「考えの形成」を以下のように定義できる。

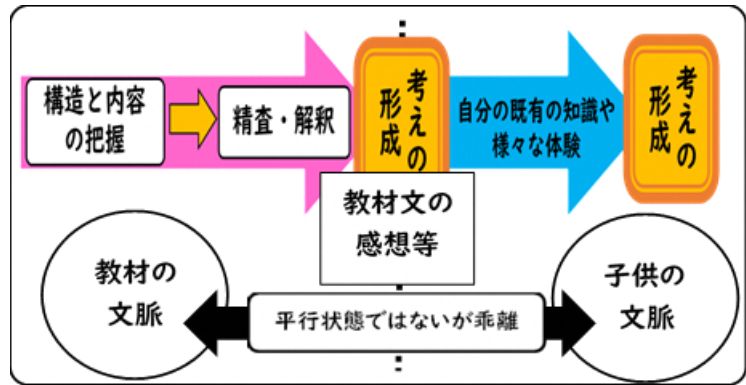
文章を読んで理解したことに基づいて、自分にとっての作品の意味や価値をつくり出すこと

「考えの形成」は、文章を正確に理解することに支えられる。よって、自分の「考えの形成」を支えるとは、子供が自分にとっての作品の意味や価値をつくり出せることを指導者が保障することである。

(2) 「構造と内容の把握」の問い直しを位置づけた単元構成とは

「構造と内容の把握」「精査・解釈」した上で、もう一度「構造と内容の把握」の問い直しを位置づけた単元構成のことである。これは、文章の正確な理解と自分の既有的知識や体験とを子供が自然と結び付けながら「考えの形成」ができるようにすることをねらう単元構想である。

これまでは「構造と内容の把握」から「精査・解釈」への一方通行的な学習過程の単元構成であった(資料7)。その結果として、子供の学びは文章の正確な理解に留まってしまい、子供が形成する考えも教材文についての感想等となる。また、その上に自分の



【資料7 これまでの単元構成のイメージ】

既有的知識や体験と結び付きを積み重ねたとしても、教材の文脈と学習者である子供の文脈は乖離している状態となる。そのため、文章の正確な理解と自分の既有的知識や様々な体験とが必然性をもって結び付きにくく、日常の生活に繋がりにくい。そこで、「精査・解釈」した上で「構造と内容の把握」の問い直しを位置づけることで、文章の正確な理解と自分の既有的知識や様々な体験とを子供が自然と結び付けながら「考えの形成」ができるようにする。これは「自分にとっての作品の意味や価値をつくり出す」単元構成であり、文学的文章の学習と子供の実生活をつなぐものとする。

(3) 「再考する発問」を位置づけた1単位時間の学習展開

①再考する発問とは

「再考する発問」とは、香月正登氏が『アクティブ・ラーニング発問づくり』(明治図書2016)の中で示しているものである。香月正登氏は、「再考する発問」について「子どもたちの見方・考え方を再考し、論理性を高める『分析的・構造的な発問』」と述べている。「再考する発問」によって子供たちは新たな気づきを見出し、自分の読みを変容させる。このことは、教材文の内容を理解するだけの読みから、自分の考えをつくる読みへと高めるものである。「再考する発問」を各1単位時間の学習展開に位置づけることは、「文章の正確な理解」につながる。さらに、子供の目を、自分の考えを見出すに至った方法にも向けさせることにもつながる。

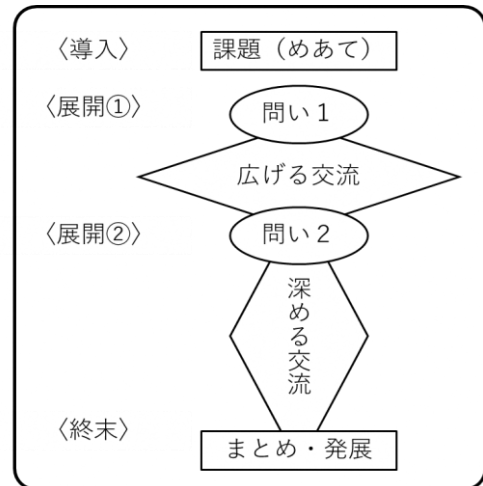
②「再考する発問」を位置づけた一単位時間の学習展開とは

香月正登氏は『論理ベースの国語科授業づくり考える力をぐんぐん引き出す指導の要点と技術』(明治図書2017)の中で、論理ベースの授業モデル(資料8)を示している。香月正登氏は展開①では「思考・判断」を問うとしている。展開②では、展開①での見方・

考え方を生かして、より分析的・構造的に教材と対峙するとしている。つまり、①に述べた「再考する発問」は、右図における〈問い2〉と位置づけられる。〈問い1〉には、「判断を促す発問」を設定する。「判断を促す発問」によって、子供が思考して判断したことを表出させると同時に、お互いの読みのズレを捉えさせることで交流の必然性をもてるようにする。

以上より、「再考する発問」を位置づけた1単位時間の学習展開とは、「判断を促す発問」によって方向付けられ、広げられた子供の読みを「再考する発問」によって焦点化して深めることで、

「考えの形成」が図られる授業の展開のことである。各1単位時間において「再考する発問」を通して、自分の読みを再考し、考えをつくっていく過程の積み重ねは、【着眼1】の効果をもつものであり、子供の「考えの形成」を支えるものである。



【資料8 論理ベースの授業モデル】

3 研究の目標

(1) 研究の目標

第6学年国語科文学的文章の学習において、子供の「考えの形成」を支えることができるように、「構造と内容の把握」の問い直しを位置づけた単元構成と「再考する発問」を位置づけた1単位時間の学習展開の在り方について明らかにする。

(2) 本研究で目指す子供像

- 描写を基に物語の設定を正確に読み取ることができる子供【構造と内容の把握】
- 物語の因果関係を基に人物像や物語の全体像を具体的に想像できる子供【精査・解釈】
- 表現が読み手に与える効果について自分の考えを明らかにできる子供【精査・解釈】
- 自分にとっての作品の意味や価値をつくり出すことができる子供【考えの形成】
- 自分の考えと友達のかんがひの共有を通して、自分の考えを付加・修正できる子供【共有】

4 研究の仮説

第6学年国語科文学的文章の学習において、以下のような学習指導を行うことで、子供の「考えの形成」を支えることができるであろう。

【着眼1】「構造と内容の把握」の問い直しを位置づけた単元構成

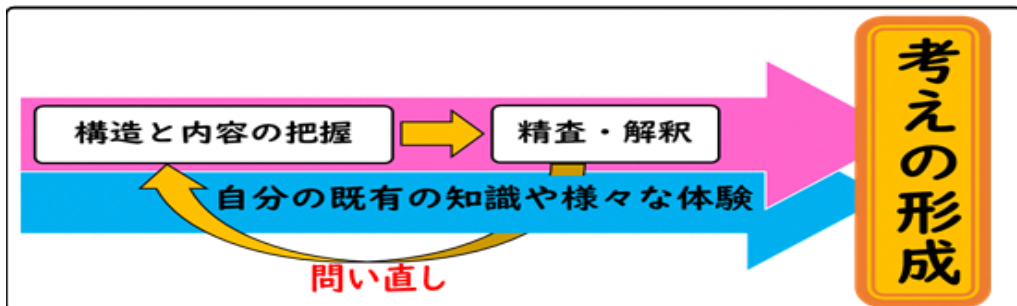
【着眼2】「再考する発問」を位置づけた1単位時間の学習展開

5 研究の構想

(1) 【着眼1】「構造と内容の把握」の問い直しを位置づけた単元構成

① 「構造と内容の把握」の問い直しを位置づけた単元構成

文章の正確な理解と自分の既存の知識や様々な体験とを子供が自然と結び付けながら「考えの形成」ができるように、「精査・解釈」した上で「構造と内容の把握」の問い直しを位置づけた単元構成を行う（資料9）。このことは、「自分にとっての作品の意味や価値をつくり出す」といった「考えの形成」へとつながると考える。加えて「構造と内容の把握」を問い直すことは「考えの形成」を成立させる条件①「文章の正確な理解」をより広げ、より深めることにもつながる。尚、「構造と内容の把握」を問い直した上で、再び「精査・解釈」することもあり得る。



【資料9 「構造と内容の把握」の問い直しを位置づけた単元構成】

② 「構造と内容の把握」の問い直しの視点

「精査・解釈」を基に「構造と内容の把握」を問い直す際には、物語の設定と表現の仕方を視点として問い直す。物語の設定とは「人物」「場所」「時間」である。以下に設定を捉える視点の具体を示す（資料10）。

物語の設定			表現の仕方
人物	場所	時間	
○ 中心人物	○ 場所	○ 時間帯	○ 語り手
○ 登場人物	○ 位置関係	○ 季節	○ 物語の構造
○ 登場人物の相互関係	○ 立地条件	○ 経過時間	○ 表現技法
		○ 回数	○ 題名

【資料10 物語の設定を捉える視点】

③ 「構造と内容の把握」の問い直しを位置づけた単元構成モデル

「構造と内容の把握」の問い直しを位置づけた単元構成モデルを以下に設定する（資料11）。第1次においては、初読の感想や物語の設定を読み取る中で生じる気付きや疑問を共有し、学習課題を設定する。第2次に、着眼1である「構造と内容の把握」の問い直しを位置づける。子供の実態や教材文の特性に応じて「構造と内容の把握」の捉え直しで一単位時間を設定する場合と、「構造と内容の把握」を捉え直した上で、再び「精査・解釈」するところまでを一単位時間として設定する場合がある。その際には、着眼2における「再考する発問」を通して再び「精査・解釈」する。第3次において、「考えの形成」である。

ここで、これまでの正確な文章の理解と自分の既存の知識や様々な体験との結び付きを捉え直しながら、自分にとっての作品の意味や価値をつくり出す。ここでの「つくり出す」は「自分の考えをまとめること」を指す。

段階	学習過程	主な学習活動
第1次 【課題把握】	(考えの形成) 「構造と内容の把握」	・初読の感想を書く ・物語の設定の読み取る ⇒登場人物の相互関係・心情 ・学習課題と学習計画を設定する
第2次 【課題解決】	「精査・解釈」 ↓ 問い直し 「構造と内容の把握」 (「精査・解釈」)	・人物像を捉える ・物語の全体像を具体的に捉える ・表現の効果を考える ・設定等の意味を見出す ・自分と作品との関わりを見出す
第3次 【振り返り】	「考えの形成」 「共有」	・自分にとっての作品の意味や価値をつくり出す ・学習過程を振り返る(学びのメタ認知) ・自分の考えと友達の考えを共有する ・必要に応じて自分の考えを付加・修正する

【資料11 「構造と内容の把握」の問い直しを位置づけた単元構成モデル】

(2) 【着眼2】「再考する発問」を位置づけた1単位時間における学習展開

① 「再考する発問」の具体

各1単位時間における「再考する発問」によって、小さな「考えの形成」を積み重ねていく。そのために、「判断を促す発問」と「再考する発問」の具体を想定する(資料12)。

「判断を促す発問」	「再考する発問」
<ul style="list-style-type: none"> ・OOはAですかBですか。 ・AとB(とC)はどちら(どれ)が(一番)OOですか。 ・OOは△△と言えるでしょうか。 ・どれくらいOOと言えるでしょうか。 	<ul style="list-style-type: none"> ・本当にOOでしょうか。 ・今後OOはどう変化していくでしょうか。 ・どうしてOOではなく、△△なのでしょう。 ・OOだとしたら、どうして△△なのでしょう。 ・(中心人物)にとって「題名」はどのような意味をもつのでしょうか。

【資料12 「判断を促す発問」と「再考する発問」の具体イメージ】

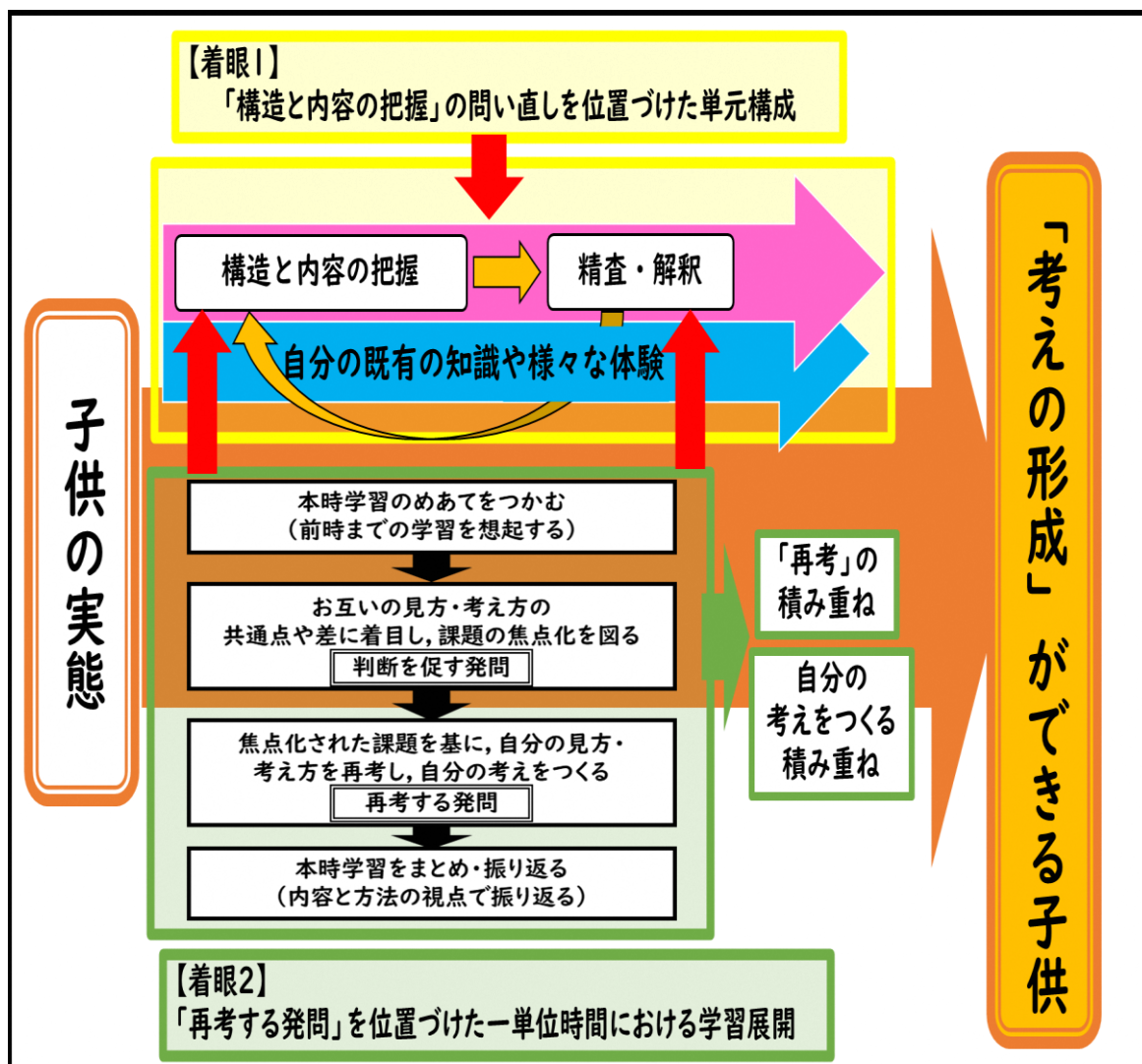
② 「再考する発問」を位置づけた1単位時間における学習展開モデル

「判断を促す発問」としては、選択型の発問や程度を問う発問を通して、課題の焦点化を図る。「再考する発問」では、焦点化された課題を基に、自分の見方・考え方を再考し自分の考えをつくることをねらう。以下に「再考する発問」を位置づけた1単位時間における学習展開モデルを示す(資料13)。「判断を促す発問」が本時学習のめあてとなる場合もある。

学習段階	学習展開
課題把握 (解決の見通し)	本時学習のめあてをつかむ (前時までの学習を想起する)
課題解決	お互いの見方・考え方の 共通点や差に着目し、課題の焦点化を図る 判断を促す発問
振り返り	焦点化された課題を基に、自分の見方・ 考え方を再考し、自分の考えをつくる 再考する発問
	本時学習をまとめ・振り返る (内容と方法の視点で振り返る)

【資料13 「再考する発問」を位置づけた1単位時間における学習展開モデル】

(3) 研究構想図



6 研究の実際

(1) 実践事例1の指導の実際と考察

【単元名】宮沢賢治のえがく世界をとらえよう
 【教材名】「やまなし」(光村図書6年)

①教材の特性


本教材「やまなし」は、二ひきのかにの子どもが見た情景を「五月」と「十二月」の幻灯として描いた作品である。「五月」には、かわせみの侵入による「奪われる死」が描かれ、「十二月」にはやまなしの落下という「成熟した死」が描かれる。これらの「死」がかにの子どもらにもたらしたものを読むことを通して「自分の喜びが、他の者の幸せや喜びとなる」「命がつながり続ける」等の宮沢賢治の世界観について学ぶことができる。また、資料「イーハトーヴの夢」で宮沢賢治の生き方や考え方と重ねて読むことで読みを確かなものにし、宮沢賢治の世界観に迫ることができる教材である。

②単元目標

- 「かわせみ」「やまなし」のそれぞれと、かにの兄弟の心情とのつながりを、原因と結果の関係を基に捉えることができる。 【知識及び技能】
- 文章を読んで理解したことに基づいて、自分の考えをまとめることができる。
- 人物像や物語などの全体像を具体的に想像したり、表現の効果を考えたりすることができる。 【思考力、判断力、表現力】
- 進んで考えを伝え合い、作品の世界を自分なりに捉えようとする。 【学びに向かう力、人間性等】

③【着眼1】「構造と内容の把握」の問い直しを位置づけた単元構成

ア. 単元計画

段階	学習過程	主な学習活動
第1次 【課題把握】	(考えの形成) 「構造と内容の把握」	1 教材文「やまなし」を読み学習計画を立てる ○ 「やまなし」の初読の感想を交流し、学習計画を立てる。 2 教材文「やまなし」の分かっていることを整理する。 ○ 物語の設定を確認し、「五月」と「十二月」の世界を絵にまとめる。
第2次 【課題解決】	「精査・解釈」  問い直し	3 かにの子どもらにとって、「五月」はどんな世界なのか読む。 ○ かにの子供らの平穏を壊したものに注目することで、かにの子供らが何に対して怖さを感じているのか読む。 4 かにの子どもらにとって、「十二月」はどんな世界なのか読む。 ○ かにの子供らとやまなしとの関係に着目することで、かにの子どもらにとっての「十二月」の世界をまとめる。
	「構造と内容の把握」 (精査・解釈)	5 「五月」と「十二月」を比べて読む。 ○ 2つの場面を比較して読むことで、作品「やまなし」に込められた思いを考え、自分なりに作品に意味づけする。
第3次 【振り返り】	「考えの形成」 「共有」	6 感想をまとめる。 ○ 初読の感想との比較や、友達との交流を通して、自分にとっての作品の意味や価値をまとめる。

イ. 指導の実際

第1次【課題把握】

第2時に教材文「やまなし」を読んで分かったことを確認する時間を設けた。分かっていることについて設定ごとにまとめることで、子供たちは「やまなし」の大まかな世界観を捉えることができた。加えて、「五月」と「十二月」の世界について分かっていることを絵に整理する活動を行なうことで、題名「やまなし」が十二月にしか出てきていないことに気付けるようにした。「構造と内容の把握」ができた上で、再度、教材文「やまなし」の疑問を出し合った。

・なぜ題名が「やまなし」なのか。 ・なぜ「五月」と「十二月」なのか。

上記の2つの疑問は、物語の設定に関わるものである。これを基に、着眼2である「再考する発問」を構想し、「構造と内容の把握」を問い直すようにした。

第2次【課題解決】

課題解決の段階では、第3時と第4時において、かへの親子にとって「五月」と「十二月」が、どのような世界であるのか読んでいくことで、物語の全体像を具体的に捉えた。その上で、第5時に「構造と内容の問い直し」を位置づけた。ここでは「題名」に関する問い直しを位置づけた。なぜ題名が「やまなし」なのかを問い直すことで、自分のもっている宮沢賢治の生き方・考え方に関する知識や他の宮沢賢治作品を読んだ体験と結び付ける姿が見られた（資料14、15）。

僕は、「やまなし」について、宮沢賢治さんが伝えたかったことは、大きく言って全うする命の大切さだから、題名が「やまなし」だと思いました。妹のトシさんの命が、途中で終わったことをふまえて、そう読み取りました。

【資料14 A 児の発言】

A児は、特に熱心に宮沢賢治の生涯について調べた子供であった。A児は、「やまなし」という作品は、宮沢賢治が妹トシを失ってから書かれた作品であることを調べていた。上記のA児の発言は「五月」での奪われる命と「十二月」の全うする命の対比した世界という物語の全体像と、宮沢賢治に関する自分の知識とを結び付けることができていた。

「グスコブドリの伝記」でも、主人公のグスコブドリが自分の命を使って、みんなを助ける。題名になっている「やまなし」も自分が死んだことによって、かへの親子が幸せになっている。両方とも自分をぎせいにしても、他の人のためになるようになっていて、宮沢賢治さんの生き方と似ていると思いました。自分よりも人を大切にすることも大切だと思いました。

【資料15 B 児の授業の振り返り(抜粋)】

本単元の前から、教室に宮沢賢治作品コーナーを設置していたが、特にB児は宮沢賢治作品をよく読んでいた。読み取った「魚」と「やまなし」の死の違いと、「グスコブドリの伝記」を読んだことを結び付けることができていた。

第3次【振り返り】

第6時において、自分にとっての作品の意味や価値をつくり出した。第2次【課題解決】での学習を生かして、「考えの形成」として子供が自分の考えをまとめた。第5時での学習を基に、自分にとっての作品の意味や価値をまとめることができる子供の姿が見られた。右に、子供がまとめた考えを示す(資料16)。「やまなし」を通して、自分の日々の生活も、良いことだけでなく、悪いことだけでもないことに改めて気づき希望を見出す子供の姿が見られた。また、「五月」「十二月」の設定に着目し、両者は対比関係ではなく循環していくことについて考えをまとめる子供の姿も見られた。さらに、作者の生き方を通して、「やまなし」の価値をつくり出す子供の姿も見られた。

④【着眼1】の考察

(資料17)のC児の感想を見ると、題名「やまなし」の問い直しを設定したことが、子供の「考えの形成」の有効な方法になったと捉えることができる。

初読の感想において、「やまなし」について「分からない」「難しい」などの記述をしていた子供は23人のうち18人であった。しかし、本単元後に改めて実態調査を行うと、その数は、2人となった。自分の「考えを形成」に関する自己評価では、△と自己評価した子供は0人であった。物語の内容の理解に留まっている子供は、8人であった。一方で15人の子供の自己評価としては、自分にとっての作品の意味や価値をつくり出せたという実感を得ている。またノートの記事を見たところ、実際に「考えの形成」ができていた子供は13人であった。よって、実践1における【着眼1】は有効であったと考える。

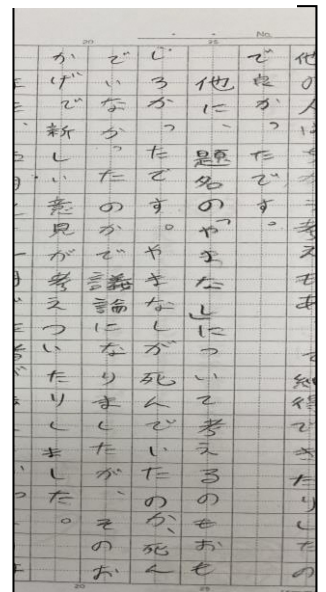
・「やまなし」は人生そのものを描いているので、厳しいことの先に理想があると勇気を与える作品。

・幸せな十二月が過ぎたら、また五月みたいに厳しい季節がくるから、きついことと幸せなことがまわっていて、それはみんなにとっても同じと思う。

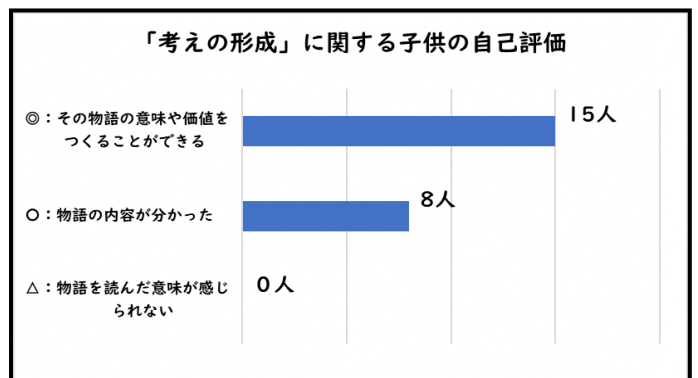
・「やまなし」は宮沢賢治さんの人生そのものであって、やまなしの前に勉強したスイミーもレオ・レオニの人生と合っていて、作者の人生を知るともっと物語がおもしろくなると思った。

【資料16 子供の「考えの形成」の一例】

他に、題名「やまなし」について考えるのがおもしろかったです。やまなしが死んでいたのか、死んでいなかったのかで議論になりましたが、そのおかげで新しい意見が考えついたりしました。



【資料17 C児の授業の振り返り(抜粋)】



【資料18 「考えの形成」ができた子供の人数】

⑤【着眼2】「再考する発問」を位置づけた1単位時間における学習展開

ア. 各1単位時間の学習展開

「再考する発問」を位置づけた一単位時間の学習展開は、単元構成での第2次【課題解決】の段階に設定した。「精査・解釈」の学習過程である第3・4時。そして、「構造と内容の把握」の問い直しである第5時である。各一単位時間に「判断を促す発問」と「再考する発問」を以下のように位置づけた（資料19）。

	「判断を促す発問」		「再考する発問」
第3時	かの子供らにとって、魚とかわせみのどちらの方が怖かったのでしょうか。	→	魚やかわせみはがしていることは、 <u>本当に怖いこと</u> なのでしょうか。
第4時	かの子は、やまなしの命を奪ったと言えるのでしょうか。	→	やまなしがもう死んでいたのだとすれば、 <u>どうしてか</u> の子は幸せな気持ちになったのでしょうか。
第5時	宮沢賢治さんがより伝えたいのは、 <u>「五月」</u> ですか「十二月」ですか。	→	（「五月」「十二月」両方必要だとしたら） <u>どうして</u> 題名は「かわせみとやまなし」ではなく、「やまなし」なのでしょう。

【資料19 第3, 4, 5時における学習展開（発問）】

第3時における「判断を促す発問」は「かの子供らにとって、魚とかわせみのどちらの方が怖かったのでしょうか。」とした。この発問によって着目させたいことは、魚もかわせみも、どちらも他の命を奪っているということであった。子供たちは、魚とかわせみに対する、かの子供らの心情を比較しながら、両者が命を奪い合う世界の中で生きている存在であることに気づくことができた。その上で、「再考する発問」として、「魚やかわせみはがしていることは、本当に怖いことなのでしょうか」を設定した。すると、子供からは「生きるためには、仕方がないこと」「食物連鎖だから」などの考えが出された。「再考する発問」によって「怖い世界」「命の奪い合いの世界」という読みから、かわせみや魚の行為に意味を付与することで「生きることの厳しさが表現された世界」「食べないと死ぬ現実の世界」などのように、読み取った内容を基に自分の考えをつくる子供の姿が見られた。

第4時における、第3時に捉えた五月の世界を基に、かの子どもらにとっての十二月の世界を読み取った。描写を基に、十二月の世界を読むことで、十二月の世界がかの子どもらにとって「幸せな世界」「平和な世界」という考えが出た。第4時における「判断を促す発問」は「かの子は、やまなしの命を奪ったと言えるのでしょうか」とした。この発問によって着目させたかったのは、やまなしの死と魚の死の違いである。やまなしの死の在り方に着目し、自分の考えを交流する子どもの姿が見られた（資料20）。

T：かにの親子はやまなしの命を奪ったと言える？【判断を促す発問】

C1：奪ったと思います。かにの親子もやまなしを食べるから。

C2：わたしは奪ったことにはならないと思います。落ちてきた時点でやまなしはもう死んでいるから、かにの親子が殺したわけではないから、奪ったことにはならないと思います。

T：やまなしはもう落ちてから死んだということ？

C3：いや、死んだから落ちた。

C4：そうで、熟したから実として落ちてきた。

C3：もし、落ちてきた時にやまなしが生きていたとしても、かにの親子は、やまなしがひとりてに沈んで来るまで待っているから殺したことにはならないと思います。

C5：やまなしは、殺されて食べられるわけではなくて、寿命まで生きて死んでいるから命を奪ったことにはならないと思います。

【資料20 第4時における「判断を促す発問」の子供の交流】

やまなしの死が「全うした死」であることを共有した上で、「再考する発問」である「やまなしがもう死んでいたのだとすると、どうしてかにの親子は幸せな気持ちになったのでしょうか」と発問した。

T：やまなしがもう死んでいたのだとすると、どうしてかにの親子は幸せな気持ちになったのでしょうか。【再考する発問】

C1：やまなしが、かにの親子に恵みになったから。

C2：お酒になるという楽しみをくれたから。

C3：私も似ていて、12月は私たちにとっては寒い季節で、それはかにの親子にとっても同じで、そんな中にやまなしが落ちてきて恵みになったから。

～中略～

T：やまなしが死んだことがみんなの幸せになったということ？

C4：それはそうなんだけど、そのためにやまなしが死んだわけではなくて、やまなしは自分の人生をずっと生きてきて、それを全うして死んで、それをかにの親子が幸せに生かしているんじゃないかと思う。

C5：やまなしが自分で死んで、かにの親子を幸せにしたというわけではなく、最後まで生きたことがみんなを幸せにしたと思う。

【資料21 第4時における「再考する発問」の子供の交流】

(資料21)のように、「再考する発問」を通して、やまなしの死の意味に自分なりに意味を付与する子供の姿が見られた。十二月の死は「全うした死」ということは、どの子供も捉えていたが、「再考する発問」によって、「全うした死」の価値について、どの子供も自分の考えをつくることができていた。

イ. 本時の実際

第5時は【着眼1】「構造と内容の把握」の問い直しを位置づけた段階でもある。

第5時では、これまでの「やまなし」を読み取り、「やまなし」に自分なりの意味付けをする段階である。本時の主眼は以下のように設定した。

【主眼】

「五月」と「十二月」を比べたり、宮沢賢治の生き方・考え方と結び付けたりすることを通して、宮沢賢治が「やまなし」に込めた思いを捉えることができるようにする。

まず、「やまなし」の最後の一文である「私の幻灯は～」に着目させることで、五月と十二月は作者宮沢賢治の幻灯であることを押さえて本時の学習課題を設定した。

次に「判断を促す発問」として「宮沢賢治さんがより伝えたいのは、五月ですか。十二月ですか。」と発問した。ここで着目させたいのは、「五月があるからこそ十二月がある」ということである。それぞれの立場で考えを交流する中で、五月と十二月の関係を捉える子供の姿が見られた。

その上で、「再考する発問」として、「（「五月」「十二月」両方必要だとしたら）どうして題名は「かわせみとやまなし」ではなく、「やまなし」なのでしょう。」を位置づけた。題名「やまなし」の意味を再考することを通して、着眼1の第2次【課題解決】に示したような、「題名」に自分なりの意味付けをする子供の姿が見られた。

⑥【着眼2】の考察

第3時においては、「再考する発問」を通して、魚やかわせみの行為について自分なりの考えをつくることができた子供は、23人のうち16人であった。

第4時においては、「再考する発問」を通して、やまなしの全うする命に対して自分なりの考えをつくることができた子供は、23人のうち17人であった。

第5時においては、「再考する発問」を通して、題名「やまなし」に自分なりの考えをつくることができた子供は20人であった。

「再考する発問」によって、自分の読みとったことを「再考」し、自分の考えをつくる学習経験を積み重ねることは、子供が「自分の考え」を形成する上で有効に働いたと捉えることができる。学習過程では「精査・解釈」及び「構造と内容の把握」の問い直しの授業展開において有効で有ることが分かった。

⑦実践事例1の課題からの修正点

実践事例1において、自分の既存の知識や体験が、作者である宮沢賢治に関するもの限定されていた。これは、前単元「イーハトーブの夢」での学習や、教室に設置していた宮沢賢治作品コーナーの効果である。しかしながら、これは教師が仕組んだこと知識や体験との結び付きと言える。より子供たち自身の実の生活に根差した知識や体験と結び付けていけるようにしたい。また、「再考する発問」についても、再考する視点を焦点化し、「再考する発問」に連続性をもたせることで、より「考えの形成」につながるようにしたい。

(2) 実践事例2の指導の実際と考察

【単元名】登場人物の関係をとらえ、人物の生き方について話し合おう
 【教材名】「海の命」(光村図書6年)

①教材の特性

海の命は、太一の人間としての成長が描かれた作品である。その成長を支えるのは、太一と周りの人物との関係であったり、瀬の主を目の前にしたときの太一自身の葛藤である。「海の命」は中心人物は太一である。その太一に対して「父」「与吉じいさ」「母」という複数の対象人物が存在する。これまで子供が身につけてきた、「物語の設定を正確に読み取る」力や「人物像や物語の全体像を具体的に想像する」力等を生かしながら、太一の生き方を通して自分の生き方に思いを馳せることで、自分にとっての作品の意味や価値をつくり出すことができる教材である。

②単元目標

- 太一の行動の原因と結果の関係を捉えることができる。 【知識及び理解】
- 登場人物の相互関係や心情について、描写を基に捉えることができる。
- 文章を読んで理解したことに基づいて、自分の考えをまとめることができる。 【思考力、判断力、表現力】
- 進んで考えを伝え合い、作品の世界を自分なりに捉えようとする。【学びに向かう力、人間性等】

③【着眼1】「構造と内容の把握」の問い直しを位置づけた単元構成

ア. 単元計画

段階	学習過程	主な学習活動
第1次 【課題把握】	(考えの形成) 「構造と内容の把握」	1 教材文「海の命」を読み学習計画を立てる ○ 「海の命」の初読の感想を交流し、学習計画を立てる。 2 物語全体を通した太一の変化を読む。 ○ 物語を場面分けし、場面ごとの太一の心情を読み取っていくことで、最も太一の最も大きな変化を捉える。
第2次 【課題解決】	「精査・解釈」 問い直し ↓	3 登場人物と太一との関係を読む。 ○ 人物関係図に整理していくことで、登場人物の相互関係を捉えることができるようにする。
	「構造と内容の把握」 (精査・解釈)	4 太一に最も影響を与えたのは誰なのかを読む。 ○ 影響を与えた度合いを円グラフに示すことで、太一の心情の変化を捉え、太一の生き方について考えをつくる。 5 太一の漁師としての生き方を読む ○ 太一が父を越える漁師となったか話し合うことを通して、太一にとっての「海の命」を捉え、自分なりに作品に意味づけする。
第3次 【振り返り】	「考えの形成」 「共有」	6 感想をまとめる。 ○ 初読の感想と比較や、友達との交流を通して、自分にとっての作品の意味や価値をまとめる。

イ. 指導の実際

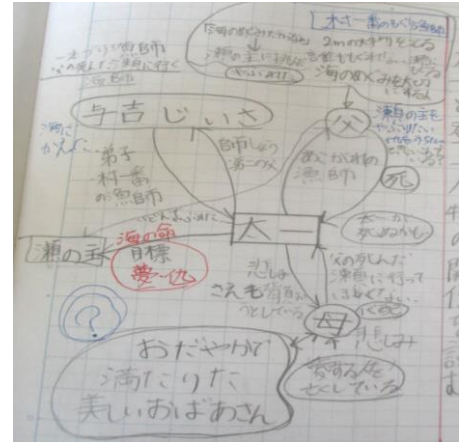
第1次【課題把握】

第2時に、物語全体を場面分けし、それぞれの場面に「○○な太一」と場面名を付ける活

動を通して、太一の変化を捉えることができた。その中で、疑問に挙がったのは、「どうして太一は瀬の主を討たなかったのか」であった。その答えは、これまで太一を育ててきた周りの人物との関係にあるのではないかと全体で確認することで、登場人物の相互関係に着目しながら太一の生き方に迫るという学習の見通しをもたせることができた。

第2次【課題解決】

課題解決の段階では、第3時において登場人物の相互関係を、人物関係図に整理していくことで、太一が父や母、与吉じいさからどのような影響を受けているのかを読み取っていった(資料22)。子供は、太一の行動とその行動と関係する、それぞれの登場人物の言葉や行動との因果関係に着目して、登場人物相互の関係を読み取ることができた。その上で、第5時に「構造と内容の問い直し」を位置づけた。ここでは、改めて「登場人物の相互関係」に関する問い直しを位置づけた。具体的な子供の姿は【着眼2】の実際で示す。



【資料22 子供の人物関係図】

第3次【振り返り】

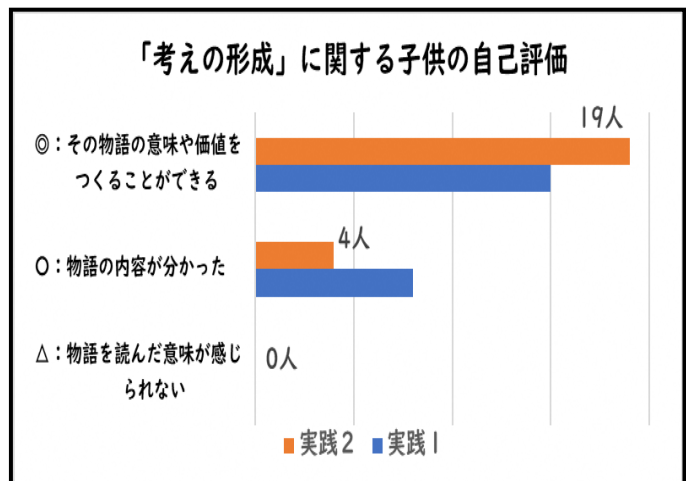
第6時において、自分のとっての作品の意味や価値をつくり出した。第2次【課題解決】での学習で、積み重ねてきた太一の生き方に関する自分の考えや、自分が捉えた太一にとっての「海の命」の意味などに基づいて、自分にとっての作品の意味や価値をまとめる子供の姿が見られた。子供の「考えの形成」を示す(資料23)。

・太一は生きていく中で、周りの人の言葉を大切にしている、そのことが瀬の主を討たないことにつながったから、燃えつきずに漁師として生きていけののだと思う。自分もよくお父さんの言葉を思い出すことがあって、それは太一と同じように、自分の生き方につながっていくかもしれないと思った。

【資料23 子供の「考えの形成」の一例】

④【着眼1】の考察

自分の「考えの形成」に関する自己評価では、実践1と同じように、△と自己評価した子供はいなかった。一方で、19人の子供が◎と自己評価した。ノートの記事を見ても、19人全員が「考えの形成」ができていた。作品の世界を飛び越えて、自分の実生活と結びつけて「考えの形成」をしている子供の姿が見られた。これは、人物の相互関係に着目した問い直しが効果的であったと考える。



【資料23 「考えの形成」ができた子供の人数】

⑤【着眼2】「再考する発問」を位置づけた1単位時間における学習展開

ア. 各1単位時間の学習展開

実践1に基づいて、実践2では「精査・解釈」及び、「構造と内容の把握」の問い直しにおいて位置づけた。第3時は人物の相関関係を捉えることをねらうことと、第2時のつながりを踏まえて「判断を促す発問」を設定せず、「再考する発問」だけを位置づけた。実践2では第4時と第5時が着眼1の「構造と内容の把握」の問い直しである。それぞれ、登場人物の相互関係と題名について問い直している。その際に「再考する発問」を位置づけた授業展開をした。各一単位時間の「判断を促す発問」と「再考する発問」は以下のように位置づけた(資料24)。

	「判断を促す発問」	「再考する発問」
第3時		本当にその一文(〇〇な太一が△△して□□した物語)ででしょうか。
第4時 【本時】	誰が <u>一番</u> ,太一に対して影響を与えたでしょうか。	太一の夢は、父の仇討ち <u>だったのに</u> ,どうして太一は夢を捨てることができたのでしょうか。
第5時	太一は父を越える漁師になったと <u>言える</u> でしょうか。	太一にとって「海の命」とは <u>どんな意味</u> をもつのでしょうか。

【資料24〇 第3,4,5時における学習展開(発問)】

第3時における「再考する発問」は、「本当に(物語をまとめた)その1文でしょうか。」である。第2時で、太一の変化を読み取っているのので、子供たちは教材文「海の命」を一文でまとめていた。例えば、「父の復讐に燃える太一が、クエを討たなかったことで、一人前の漁師になる物語」や「クエを殺して父の仇を討つことが夢だった太一が、クエのことを海の命と思うことによって殺さずにすんで、村一番の漁師になる話」であった。「再考する発問」を通して、人物の相関関係を基に、この一文を再考した。すると、「一人前の漁師になる物語」を「太一が成長する物語」と変えるなど、太一の生き方に着目する子供の姿が見られた。

第5時における「判断を促す発問」は「太一は父を越える漁師になったと言えるでしょうか。」とした。この発問によって、着目させたいことは太一の考えや行動を支えるものが、父への思いから海の命というものに変化、拡大したということであった(資料25)。その上で、「再考する発問」として、「太一にとって海の命とはどんな意味をもつのでしょうか」を設定した。



【資料25 第5時の板書】

「再考する発問」によって、以下のような子供の発言がなされた(資料26)。

T： 太一にとって海の命はどんな意味をもつのでしょうか。**再考する発問**

C1： 太一にとって海の命は漁師としての自分を支えてくれるものだと思います。理由は、海の命と思うことで父の仇をとらずに、漁師として有り続けたからです。

C2： 私も海の命は太一にとっては自分を支えているもので、それは海の恵みも、そうなんだけど、父の言葉とか与吉じいさの言葉とかその生き方とかも全部が海の命だから、海の命は太一を支えてくれるものだと思った。

【資料26 第5時における子供の発言の一部】

(資料25)のように、「再考する発問」を通して、海の命の言い換えを考えていくことができた。これまでは、クエを討たなかったのは海の命と思えたからという子供の考えが多く見られたが、海の命とはどんな意味をもつのかを具体化していくことで、子供は太一の人物像をより具体的に想像することができた。このことで、太一の行動の意味について自分の考えをつくることができていた。

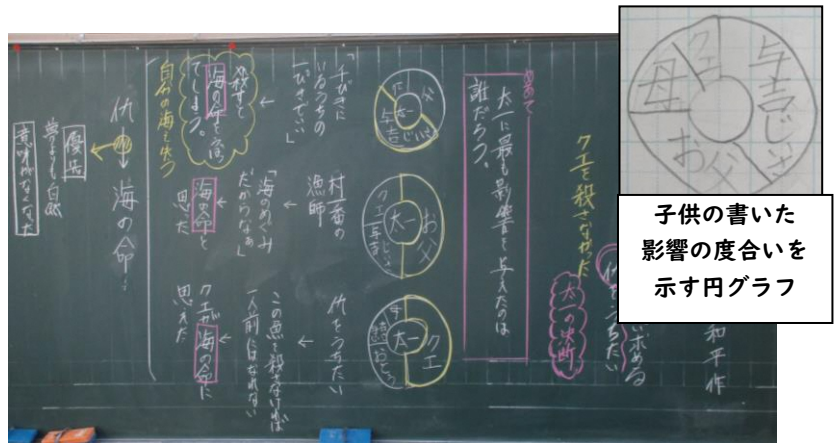
イ. 本時の実際

第4時は【着眼1】「構造と内容の把握」の問い直しを位置づけた段階でもある。

【主眼】

太一が、最も影響を受けたのは誰なのか話し合う活動を通して、太一の心情の変化を捉え、太一の生き方について自分の考えをもつことができる。

まず、太一の夢を確認し、太一が父の仇であるはずの瀬の主を討たなかった決断を捉えることで本時の学習課題を設定した。次に「判断を促す発問」として「誰が一番、太一に対して影響を与えでしょうか。」と発問した。ここで着目させたいのは、それぞれの人物から受けた影



【資料26 第4時の板書と子供の書いた円グラフ】

響がすべて海の命をめぐる太一の生き方に帰結することである。また、ここでは、影響の度合いを円グラフを用いて視覚的に捉えることができたようにした。このことで、太一が誰か1人の影響を受けたのではなく、いろいろな人の影響を受けていることを捉えることができていた(資料26)。太一が相互の人間関係の中で受けてきた影響が、瀬の主と対峙した時の太一の決断、そして太一の生き方につながっていることを捉える子供の姿が見られた。

その上で、「再考する発問」として「太一の夢が、父の仇討ちだったのに、どうして太一

は夢を捨てることができたのでしょうか。」を位置づけた（資料27）。

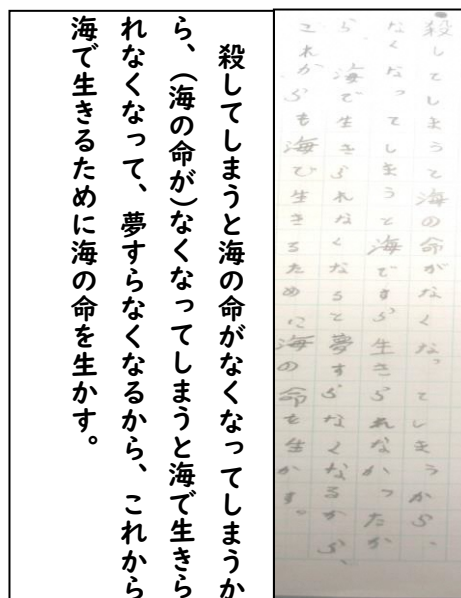
T：太一の夢は、おとうの仇討ちだったのに、どうして太一は夢を捨てることができたのでしょうか。 **再考する発問**

C1：太一はおとうの仇討ちの中で、海の命の意味が分かったから夢を捨てることができたと思います。与吉じいさの「千びきに一びきていい」という言葉で、海がないと漁師も生きられないことも知っていて、瀬の主を殺してしまうと漁師として生きていけなくなると思ったから、仇討ちの夢を捨てることができたと思います。

C2：私も似ていて、太一が瀬の主を殺そうとするのは、おとうの仇討ちするために、太一は漁師として瀬の主をねらっていた訳ではないので、おとうのような漁師になるという夢を思い出したから。仇討ちの夢を捨てることができたと思います。

【資料26 第5時における子供の発言の一部】

（資料26）のように、「再考する発問」によって、瀬の主を討とうする太一の行動は父の仇討ちであって、それは漁師としての行動ではないということに気付く子供の姿が見られた。太一は漁師として瀬の主を長年追っていたわけではないことに気付くことは、瀬の主が太一にとって「父の仇→海の命」に変化する意味を子供が捉えることにつながった。D児は太一が「これからの海で生きるため」と意味付けしていた（資料27）。子供は、太一の決断に、太一の成長を支えてきた周りの人物の影響が大きく関係していることを読むことができた。



【資料27 D児の記述】

⑥【着眼2】の考察

実践1を受けて、実践2の「再考する発問」は、太一の人物像に焦点化し連続性をもたせた。

第3時において「再考する発問」を通して、自分が読んだ太一の変化を深めることができた子供は、23人のうち13人であった。

第4時において「再考する発問」を通して、「父の仇→海の命」の変化に自分なりの考えをつくれた子供は23人のうち20人であった。

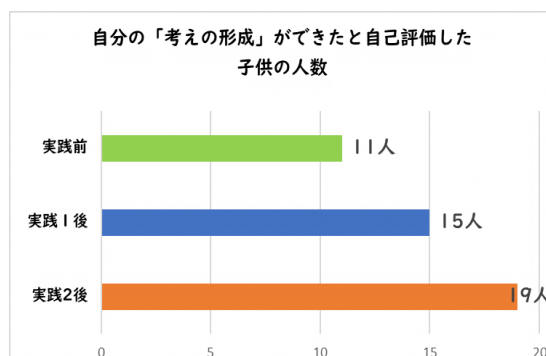
第5時において「再考する発問」を通して、太一のとっての海の命を具体化して自分の考えをつくれた子供は23人のうち19人であった。

実践1同様に、「再考する発問」によって、自分の読みや考えの「再考」を繰り返したり、考えをつくることを積み重ねることは子供が自分の「考えの形成」を図る上で有効に働いた。また、実践2のように、太一の人物像に焦点化し連続性をもたせることは、太一の心情の変化の背景にあるものや、その価値や意味を子供に捉えさせる上で有効であった。

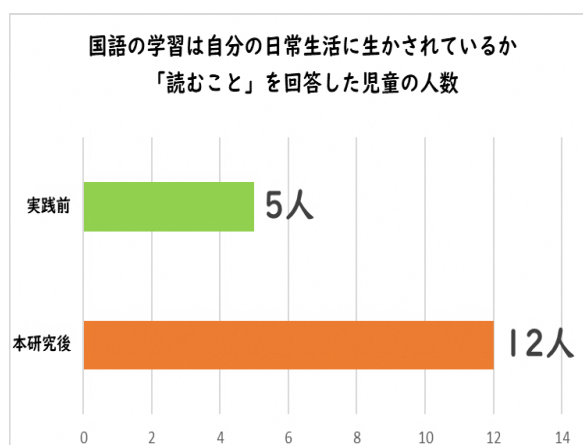
(3) 全体考察

【着眼1】「構造と内容の把握」を問い直しを位置づけた単元構成により、子供は正確な文章を読んで理解したこと、自分の既存の知識や体験を結びつけて自分の考えを形成することができた。(資料28)を見ると、自分の「考えの形成」ができたとして自己評価できる子供は、実践前は11人であったが、実践2後には19人となった。子供の発言や記述を見ても、「考えの形成」ができていく子供の数は増えた。また、「読むこと」の学習が日常生活に生かされていると感じる子供も増えた(資料29)。例えば、日常の読書の中で、作者の生き方に着目してみたり、作品を通して得た価値観で自分の生活を見つめてみたりするなどである。【着眼2】「再考する発問を位置づけた1単位時間の学習展開が有効であったと考える。「再考する発問」を通して、自分の読みの過程を捉えさせることができた。また、再考を繰り返し、自分の考えを積み重ねていくことも、子供に読みの実感をもたせる上で有効であった。

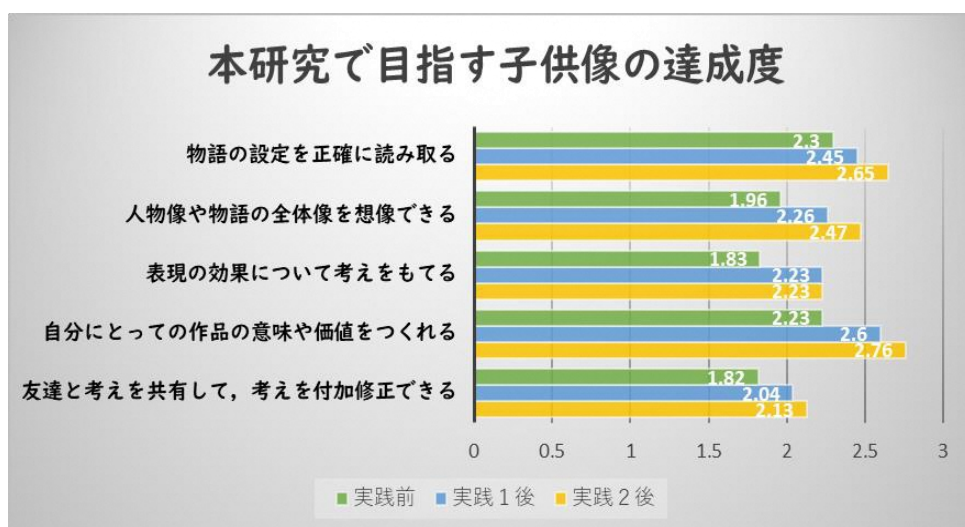
(資料30)は、目指す子供像の達成度を測った結果である。それぞれの項目の子供の姿について、A(3点)B(2点)C(1点)で評価した。評価の参考にしたのは子供のノートの記述、成果物、授業中の発言である。本研究を通して、どの項目もポイントが上昇している。特に、「考えの形成」に関わる「自分にとっての作品の意味や価値をつくれる」については、実践前に比べて大きくポイントを伸ばすことができた。このことは、本研究の有効性を示すものである。



【資料28 「考えの形成」の自己評価の人数】



【資料29 「読むこと」を日常生活に生かせる
と回答した子供の人数】



【資料30 目指す子供像の達成度】

7 成果と課題

- 「構造と内容の把握」の問い直しを位置づけたことは、子供が文章を読んで理解したことで自分の知識や体験を結び付ける上で有効であり、子供の「考えを形成」につながった。
- 「再考する発問」を通して、中心人物の人物像について何度も再考を促したことは、読子供が自分の読みを深め、自分の考えをつくり出し、作品に対して自分なりの意味や価値を見出すことにつながり、子供が自分の「考えの形成」する上で有効であった。
- 着眼1及び着眼2共に、子供が自分の「考えの形成」に至る自身の学びのプロセスを捉える上でも有効であり、何ができるようになったかが明確な国語科学習指導につながった。
- 各教材における「考えの形成」をした子供の姿を具体的にすることが必要である。
- 「考えの形成」について、評価基準を明瞭にする。

<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, 2018年
- 2). 国立教育政策研究所『OECD 生徒の学力到達度調査2018年調査のポイント』2019年
https://www.nier.go.jp/kokusai/pisa/pdf/2018/01_point.pdf
- 3). 東京・国語教育探究の会『小学校国語科 考えの形成を促す文学の発問・交流モデル』
明治図書出版, 2020年
- 4). 藤森裕治『「考えの形成」って』『国語科教育相談室 No. 96』2019年
- 5). 柴田義松, 阿部昇, 鶴田清司『あたらしい国語科指導法 (五訂版)』学文社, 2020年
- 6). 山元隆春, 難波博孝, 山元悦子, 千々岩弘一『あたらしい国語科教育学の基礎』
溪水社, 2020年
- 7). 白坂洋一, 香月正登, 大澤八千枝『「子どもの論理」で創る国語の授業ー読むことー』
明治図書出版, 2018年
- 8). 中国・国語教育探究の会『3つの視点で実現する! 小学校国語科アクティブラーニング型発問づくりー「自分の考え」を育てる読みの授業の新提案ー』明治図書出版, 2016年
- 9). 香月正登『論理ベースの国語科授業づくり考える力をぐんぐん引き出す指導の要点と技術』
明治図書出版, 2017年
- 10). 全国国語授業研究会, 筑波大学附属小学校国語研究部『子どもと創る「国語の授業」NO.64』
東洋館出版, 2019年
- 11). 福岡教育センター『必見! 新学習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ー小学校編ー』2011年