

国語科「読むこと」において考えを形成できる児童の育成 —教材と自分との関わりを大切にした指導を通して—

前橋市立時沢小学校 菅沼 由佳

本研究は、「国語科『読むこと』において考えを形成できる児童の育成」を目指すものである。そのための手立てとして、教材と自分との関わりを大切にした指導を取り入れ、第3学年の授業で実践しその有効性を検証した。指導の具体については、以下に示す通りである。

- ①考えの形成に適した言語活動を設定し、児童が教材と関わる目的をもつことで、意欲を持続しながら学習に取り組めるようにした。
- ②児童が教材と関わる場面を選ぶことで、叙述に即して読むことができるようにした。
- ③児童が教材と関わる方法を身に付けることで、深まったり明確になったりした思いや考えを自分の言葉でもつことができるようにした。

I 主題設定の理由

平成28年に示された中教審答申の国語科に関する「深い学びの視点」には、「より深く理解したり表現したりするためには『考えを形成し深める力』を育成することが重要である」とある。その考えを踏まえ、「小学校学習指導要領（平成29年告示）解説国語編」（以下、学習指導要領解説国語編）では「学習内容の改善・充実」の一つに「考えの形成の重視」を掲げ、「考えの形成」の指導事項「読むこと」の領域だけではなく、全ての領域に位置付けた。つまり国語科の学習を通して、どの領域においても自分の思いや考えをもって発信していきける力を付けることが重要であり、「読むこと」の領域でもより一層の思いや考えの深まりが求められていると言える。

協力校では読書を好む児童が多く、図書室の本の貸し出し数はここ数年増加している。しかし、文章を読んで明確な自分の考えをもつことが難しく、感想や考えを表す際も自分自身の言葉で語れない場面をよく見かける。この実態は中教審答申の「読書活動は量的には改善傾向にあるが受け身の読書体験に留まっており、著者の考えや情報を読み解きながら自分の考えを形成していくという能動的な読書になっていない」という記述と合致している。

また、教師の国語科における指導の実態として、「感想文を書きましょう」「今日はこの場面を読みましょう」など、学習課題や読む場面を与えてしまっている現状が挙げられるが、この現状が児童を「受け身の読み」にしてしまっている一因であると考えられる。児童が能動的な読み手として文章を読み考えを形成していくには、文章を「自分のこと」として読み、常に目的に沿って学習への意欲を持続させながら、叙述の理解のみに留まらず自分の言葉で思いや考えをもつことが必要である。国語科の学習指導の中でその力を育成するには、児童が教材と自分とを関わらせて読むことのできる指導が必要であると考えた。以上のことから、研究主題を「国語科『読むこと』において考えを形成できる児童の育成」

と設定し、主題に迫るための手立てを「教材と自分との関わりを大切にした指導」として研究を進めることとした。

II 研究のねらい

国語科「読むこと」において考えを形成できる児童を育成するために、教材と自分との関わりを大切にした指導をすることが有効であることを、授業実践を通して明らかにする。

III 研究の見通し

国語科「読むこと」の学習指導において、以下に示す、教材と自分との関わりを大切にしたい三つの手立てを取り入れることで、考えを形成できる児童を育成することができるであろう。

1 教材と関わる目的をもつ

考えを形成することに適した言語活動を設定し、児童が自分の知識や体験を結び付ける目的をもつことで、意欲を持続しながら学習に取り組めるようにする。

2 教材と関わる場面を選ぶ

児童が言語活動の目的に沿って自分の知識や体験を結び付ける場面を児童自身が選ぶ活動を設定することで、叙述に即して読むことができるようにする。

3 教材と関わる方法を身に付ける

児童が、教材と自分の知識や体験を結び付ける方法を身に付けることで、深まったり明確になったりした思いや考えを自分の言葉でもつことができるようにする。

IV 研究の内容

1 主題の捉え

(1) 「『読むこと』において考えを形成できる児童」について

「読むこと」の領域における「考えの形成」とは、学習指導要領解説国語編では、「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」と示されている。本研究では、説明文・物語文共に学習過程である「構造と内容の把握」と「精査・解釈」を「内容の理解」と捉え、「内容の理解」に自分の知識や体験を結び付けることで、深まったり明確になったりした思いや考えをもつことができる児童を、「考えを形成できる児童」とする。叙述からの理解だけに留まらず、一人一人の異なる知識や体験を結び付けることで、文章を自分のこととして読み、自分だけの思いや考えをもてる児童の姿を目指す。

(2) 「教材と自分との関わりを大切にした指導」について

「読むこと」において考えを形成していくには、児童が文章の内容と自分の知識や体験を結び付けて読むことが必要であり、それには教師から与えられた受け身の読みではなく、教材と自分とを関わらせて読むことが大切であると考え。そのため本研究では、児童が

教材と関わる「目的」をもって意欲を持続させて読み、その目的に沿って読むべき「場面」を判断し、自分のこととして読む「方法」を身に付けることを「教材と自分との関わりを大切にした指導」とし、児童が教材を自分のこととして能動的に読むことができるようにした。そのためには、単元の導入において児童が教材と自分の知識や体験を結び付ける目的をもつことで、意欲を持続させながら学習に取り組めるようにする必要がある。そこで、教師側から課題を与えるのではなく、考えを形成するのに適した言語活動を設定する。次に、児童が言語活動の目的に沿って自分の知識や体験を結び付ける場面を自分で選ぶことで、叙述に即して読むことができるようにする。そして、児童が自分の知識や体験を結び付ける方法を身に付けることで、深まったり明確になったりした思いや考えをもつことができるようにすることが必要であると考えた。

2 基本的な考え

(1) 手立て1 教材と関わる目的をもつ

児童が意欲を持続させながら文章を読んでいくには、児童にとって教材を読み考えを形成していくために適した課題が必要である。そのためには、教師が考えを形成する課題を与えてしまうのではなく、児童がそのゴールを目指して考えを形成していけるような言語活動を設定することで、目的意識や意欲の持続につながると考えた。また、言語活動を設定する際には、児童がその言語活動を通して考えを形成していけるようにする必要がある。

そのためには、発達段階に応じた言語活動を設定することが重要であると考えた。そこで、「考えの形成の指導事項における発達段階に応じた指導の重点と指導上の留意点」をまとめ（表1）、言語活動の設定や指導の参考とした。学習指導要領解説国語編の各学年の内容においては、考えの形成の指導事項について、第1学年及び第2学年（以下、低学年）では「文章の内容との体験とを結び付けて、感想をもつこと」第3学年及び第4学年（以下、中学年）では「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」第5学年及び第6学年（以下、高学年）では「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」と示されている。本研究では表1の指導事項の下線部を発達段階に応じた指導の重点と捉えた。また、学習指導要領解説国語編には、考えの形成の指導事項の指導上の留意点について、低学年では「実際の経験を十分想起できるよう工夫すること」中学年では「文章の内容だけではなく理解したことに基づいて感想や考えをもつこと」高学年では「感想や考えをもつことに加えて、それらをまとめること」に重点を置いていると示されていることから、本研究ではその上で、発達段階に応じた指導上の留意点について、低学年では「身近な経験を十分に思い出せるようにする」、中学年では「内

表1 考えの形成の指導事項における発達段階での重点と、指導の留意点

	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
指導事項 読むこと (オ)考えの 形成	文章の内容と自分の体験とを結び付けて、 <u>感想をもつこと</u>	文章を読んで理解したことに基づいて、 <u>感想や考えをもつこと</u>	文章を読んで理解したことに基づいて、 <u>自分の考えをまとめること</u>
発達段階に応じた指導上の留意点	身近な経験を十分に思い出せるようにする	内容理解を意識できるようにする	文章の内容の全体から自分の考えをまとめることができるようにする

容理解を意識できるようにする」、高学年では「文章の内容の全体から自分の考えをまとめることができるようにする」とした。

次に、自分の体験と結び付けるよさを感じさせることが重要であると考えた。そこで、文章を読んで考えを形成させていくには、内容の読み取りだけに留まらず、児童が自ら思いや考えをもちたいと感じるような特徴をもつ言語活動がふさわしいと考えた。そこで、「考えの形成の指導事項における発達段階に応じた指導の重点と指導上の留意点（表1）」を踏まえ、「考えの形成に適した言語活動例と考えを形成するための留意点」をまとめ（表2）、指導の参考とした。なお、言語活動例は学習指導要領解説国語編にも掲載され、また多くの先行研究等でも扱われているが、その中でも特に、児童が考えを形成するのに適した言語活動を設定することが必要であると考えた。

表2 考えの形成に適した言語活動例と、考えを形成するための留意点

学年		言語活動例	考えを形成するための留意点	
第1学年及び第2学年	説明文	・感想の交流	身近な経験を十分に想起する	・初めて知ったことや不思議に思ったことを話す。
		・カード作成		・好きなところを抜き出し感想を書く。
	物語文	・感想の交流（読み聞かせ、読書）		・好きなところ、おもしろいところとその理由を話す。
		・吹き出し作り		・自分ならどう言うか考えて書く。
		・音読劇		・自分でセリフを付け加える。
		・なりきりごっこ		・自分ならどうしたりどう言ったりするか考える。
第3学年及び第4学年	説明文	・意見交換	内容理解を意識して感想や考えをもつ	・理由や事例を引用し、それを基に自分の考えを述べる。
		・新聞		・今まで知っていたこととの違いや共通点、驚いたことや疑問に思ったことを書く。
		・リーフレット		・構成の工夫を生かして自分の紹介したいものについて書く。
	物語文	・手紙		・登場人物の気持ちに共感する。
		・感想の交流		・登場人物の性格について考えたことを話す。
		・物語の続き		・自分ならどうするか考えて続きを作る。
・ポスター	・内容の説明と作品の魅力を伝える。			
・本の帯	・印象に残る一文（引用）とその理由を書く。			
第5学年及び第6学年	説明文	・意見文	文章の全体を把握して自分の考えをまとめ発信する	・考えが書かれた文章を比較して読み自分の意見をまとめる。
		・意見交流		・主張に対しての自分の考えを話す。
		・プレゼンテーション		・複数の文章や資料から考えたことを発表する。
		・提案		・主張に対する自分の考えを投げかける。
	物語文	・感想文		・物語を読んだ自分の気持ちや考えの変化を書く。
		・感想の交流		・主題や人物像を捉え、これからの自分について考えたことを話す。
・ポップ作成	・主題を捉え自分と関わらせて紹介する。			
・ブックトーク	・本の魅力を自分と関わらせて紹介する。			

例えば、高学年の説明文で扱う言語活動例「意見文」では、文章の全体を把握して自分の考えをまとめ発信することが大切である。また、物語を読んで自分の気持ちや考えの変化を書くことでより意見に説得力をもたせることができる。中学年の物語文で扱う「手紙」であれば、内容理解を意識して感想や考えをもつことが大切である。また、登場人物の気持ちに共感することで、より登場人物の心情を深く理解できるよさに気付けるようにしていくことが大切である。

(2) 手立て2 教材と関わる場面を選ぶ

文章の内容を捉えたり理解したりするには、常に叙述から離れず、根拠をもって読み進めていく必要がある。叙述から離れないようにするためには、児童が自ら読みたいと思ったり、必要感をもって何度も本文を読むことが大切である。それには、自分がこだわりをもって読みたいと思うところをまず児童が選べるようにする必要があると考える。

そのため本研究では、まず手立て1で設定した言語活動を基にして、作品全体の中から、児童が自分でこだわりをもって読みたい場面を選び取り、その場面について叙述に即して読むことができるような学習活動を行う。例えば、言語活動例の「意見文」であれば、自分が共感したり疑問に思ったりした部分は、筆者の意見や事例のどの部分か、また「手紙」であれば、登場人物の気持ちをより想像することができた場面は、作品の全体のどの場面か、などを児童が自分で判断して選び取る学習活動を行う。また、選び取った場面を可視化できるように、作品全体が把握できる全文シートを使用したり、児童が自分の選び取った部分にシールを貼ったりする活動を取り入れる。

次に、自分が選び取った場面を読む際には、読んだ時の印象を明確にもつことで、根拠となる叙述に目を向けることが必要であると考え。そのため、発達段階に応じて、読んで捉えた印象を表した言葉やマーク（図1）を選択させることで、その言葉やマークを選んだ理由に目を向けられるようにする。根拠は文章中にあることに児童が気づき、何度も文章に立ち返って叙述を基に読んでいくことは、しっかりと内容を理解することにつながり、自分の知識や体験を結び付ける基盤となると考える。



図1 発達段階に応じた説明文における内容の読み取りの印象例

(3) 手立て3 教材と関わる方法を身に付ける

新学習指導要領解説には、「自分の知識や体験」について、具体的に「既習の内容、既有的知識、読書体験、生活の中での経験」と示されており、本研究においても捉えは同じである。児童は様々な文章を読む中で、自分の生活環境と似ているものだけでなく、時代や状況が大きくかけ離れていたり、全く新しい考え方に出会ったりすることがあり、自分と比べることが難しかったり、似ている体験がすぐ思いつかなかったりすることがある。また、自分と結び付けやすい内容の文章であっても、具体的にどんな方法で結び付けて読むのが明確に示されないことで、児童が迷ったり、教師がねらいとすることに結び付け

られなかったりする場面が見られることがあった。

そのため本研究では、まず、単元の導入や自分と結び付ける際に、文章の内容に関して知っていることを自由に挙げたりワークシートに書いたりする活動を行う。そこで挙げられた自分の既存の知識や体験と文章の内容や筆者の主張等を比べて読むことで、何も投げかけずに読んだ場合よりも、「聞いたことと同じでおもしろい」「このことについては知らなかったからもっと知りたい」など、関心をもつ部分や疑問に思う部分などがはっきり浮き彫りになるよう、知識や体験を結び付ける発問（表3）を行う。そうすることで児童は、文章を読む時には、もっている知識や体験と比べて読むことのよさが分かると思う。また、自分の経験と結び付ける際には、具体的な表し方を板書やワークシートなどで視覚的に提示する。児童が、文章の内容を自分のこととして捉えるには、一度作品の中に自分が入り込み、主人公の目線で物を見たり、筆者の挙げる事例を疑似体験できるようにすることが重要である。例えば物語文では「自分が主人公だったら・・・」説明文では「自分もこの事例と似たようなことがあって・・・」などと具体的な表し方を示す（表4）ことで、児童は文章の内容を一度自分の意識の中を経由させ、そこに基づいて思いや考えをもつことができると思う。

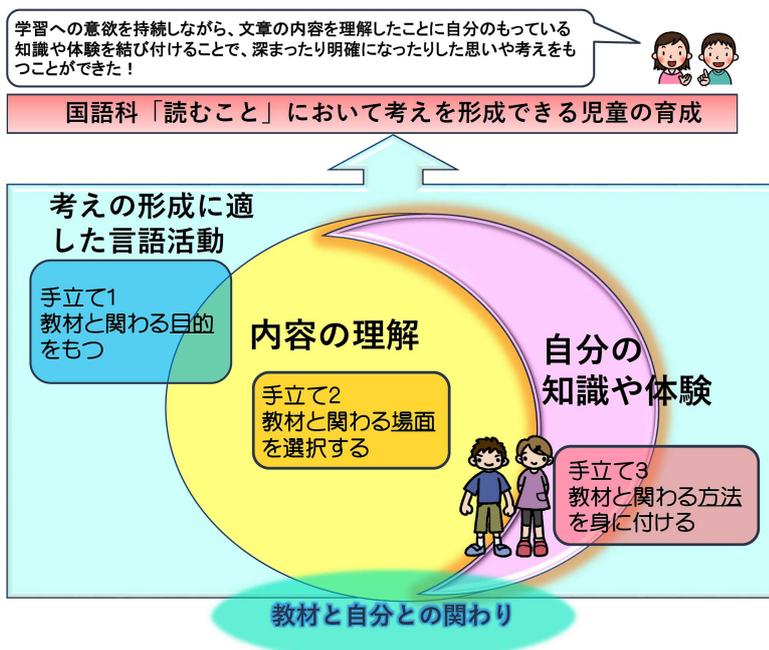
表3 知識と結び付ける発問

	知識や体験の種類	発問の具体例
説明文	<ul style="list-style-type: none"> 既習の内容 既存の知識 	<ul style="list-style-type: none"> 〇〇について（教材の内容について）知っていることはありますか？ 題名について知っていることはありますか？ 事例について、聞いたことや知っていることがありますか。
物語文	↓ 単元の導入などで、内容について知っていることを確認する。	<ul style="list-style-type: none"> 物語の時代や場所について知っていることはありますか？ 題名について、知っていることはありますか？ 作者について、知っていることはありますか？

表4 経験と結び付ける方法の提示

	知識や体験の種類	提示の具体例
説明文	↓ 生活の中での経験	<ul style="list-style-type: none"> 事例に対する自分との比較 「自分も～したことがある。」 意見に対する自分との置き換え 「自分だったらこうする、こう考える」 主張に対する今後の生き方の指針 「これから～に生かしていきたい」など
物語文	↓ ワークシートや板書等で、結び付け方を示す。	<ul style="list-style-type: none"> 登場人物に対する自分との比較 「自分も～したことがある。」 登場人物に対する自分との置き換え 「自分だったらこうする、こう思う。」 主題に対する今後の生き方の指針 「これから～に生かしていきたい」など

3 研究構想図



V 実践の概要

1 実践計画

(1) 実践の対象

本実践は、勤務校の第3学年3学級91名を対象として、令和元年度に実施した。

(2) 単元名 「ちいちゃんのかげおくり」(全7時間)

(3) 授業実践計画 令和元年10月7日(月)～18日(金) (3年1～3組 各7時間×3＝全21時間)

	10/7(月)	10/8(火)	10/9(水)	10/10(木)	10/15(火)	10/16(水)	10/17(木)	10/18(金)
1組	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	
2組	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	
3組		①	②	③	④	⑤	⑥	⑦

2 検証計画

手立て	教材と自分との関わりを大切にした指導		
検証の観点	【手立て1 教材と関わる 目的をもつ】 ・学習の目的や意欲の持続に関する内容の振り返りが記述されている。	【手立て2 教材と関わる 場面を選ぶ】 ・目的に沿って着目する部分を決め「会話」「行動」「情景や様子」から、主人公の気持ちを表す叙述を複数見付けている。	【手立て3 教材と関わる方法を身に付ける】 ・主人公と自分の「比較」か「置き換え」のどちらかで自分の体験と結び付けている。 ・体験と結び付け、自分の言葉で主人公の気持ちに寄り添う手紙を書いている。
検証方法	・振り返り ・抽出児童	・ワークシート ・児童アンケート ・抽出児童	・ワークシート・手紙 ・児童アンケート ・抽出児童

3 実践

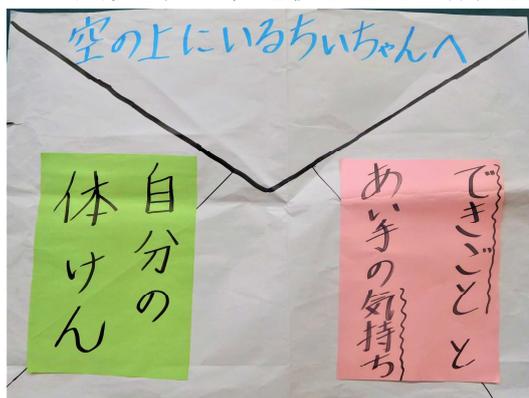
(1) 実践の概要

授業の実践は、3学年で扱う物語文「ちいちゃんのかげおくり」で実施した。本教材は、聞きなれない戦争に関する出来事や情景、幼いちいちゃんの様子などが強く児童の心を捉える。しかし、児童にとってなじみのない戦争を扱った教材であるため、児童がちいちゃんの気持ちを理解したり、自分のことと結び付けて読んだりすることは難しい。そのため実践では、教材と自分との関わりを大切にしたい三つの手立てを取り入れることで、学習への意欲を持続しながら文章の内容を理解したことに自分のもっている知識や体験を結び付けることで、深まったり明確になったりした思いや考えをもてるようにした。

本研究は、それぞれの手立てに順序性があるため、まず三つの手立ての実践の概要を述べた後、結果と考察を述べる。

①手立て1 教材と関わる目的をもつ【第1時】

実践では、中学年の児童に物語文「ちいちゃんのかげおくり」を通して、叙述から主人公の気持ちを読み取ったことを基にして考えを形成するために「手紙を書く」という言語活動を設定した。授業では、児童に目的意識をもって読んでもらうために、まず範読を聞いての感想から「ちいちゃんがかawaiiそう」という思いを共有し、「空の上にいるちいちゃんにしてあげられることは何かな」という問いかけから、全体交流を通して「手紙を書く」ことを引き出した。さらに、教師が作成した「短くて自分のことだけ書いてある手紙」と「ちいちゃんの気持ちに共感している手紙」の二種類を見せ、比較させて全体交流する中で、児童は出来事をしっかり押さえて書くことやちいちゃんの気持ちを理解して寄り添うことが必要であることに気付くことができた。また、自分の体験と結び付けて読むことで、より深くちいちゃんの気持ちを分かってあげられるよさを全体で確認した。ゴールとなる手紙の内容を常に意識し、本時のめあてと結び付けられるよう、手紙の内容をイメージした掲示物を毎時間掲示した(図2)。



②手立て2 教材と関わる場面を選ぶ【第2～4時】

図2 手紙の内容をイメージする掲示物

第2時では、「空の上にいるちいちゃんの気持ちに寄り添う手紙を書こう」という単元のめあてを確認し、その目的のために、作品全体を読んで手紙に書きたい場面を二つ選び、選んだ理由を付箋紙に書いて教科書に貼った。児童が作品の全体の中から、自分で必要だと判断して読む場面を決められるよう、黒板に作品の全文シートを掲示し、選んだ場面に各自がシールを貼った(図3)。



図3 自分が選んだ場面にシールを貼る児童

ちいちゃんの気持ちに寄り添う手紙を書くために、どの場面を読めばよいかを考え、意欲的に場面を選ぶ姿を見て取ることができた。

第3・4時では、選んだ場面のちいちゃんの気持ちを考える学習活動を行った。空の上にいるちいちゃんへの手紙を書く際、ちいちゃんの気持ちを想像することが大切で

あることを再度確認することで、本時の学習をしていく目的に改めて気付かせた。3年生という発達段階を踏まえ、ワークシートの「気持ちマーク」(図4)に、叙述から読み取ったちいちゃんの気持ちを考え丸を付けて表すことで、本時のめあては「ちいちゃんの気持ち分かる言葉を見付けよう」とし、ちいちゃんの気持ちを想像した根拠を叙述からしっかり読ませるようにした。

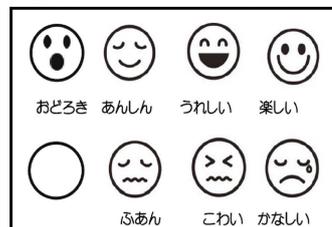


図4 気持ちマーク

2年生で学習した「会話」「行動」を示し、着目する言葉を確認したことに加え、情景描写や様子を表す言葉にも目を向けさせた。本時の後半には「ちいちゃんの気持ち分かる言葉をたくさん見付けよう」という交流の目的を確認し、同じ部分を選んだ友達と、気持ちマークとその叙述について伝え合い交流した。児童は同じ部分を選んだ友達と交流する中で、気持ちを表す新たな叙述に気付いて線を引いたり、また叙述が表す別の気持ち

に気付いてマークを変えたり増やしたりしていた。第4時では「ちいちゃんの気持ちが、見付けた言葉から分かるか確認しよう」というめあてでペアで交流した。クイズ形式で、自分の見付けた複数の叙述から友達が気持ちマークを当てる活動を行うことで、叙述に即して的確に読んでいるかを自分で確認できるようにした。

③手立て3 教材と関わる方法を身に付ける【第5～7時】

第5・6時では、「ちいちゃんの気持ちをもっと分かるようにしよう」というめあてを設定し、第1時で提示した手紙の見本を見せ、自分の体験と結び付けて読むことで、より

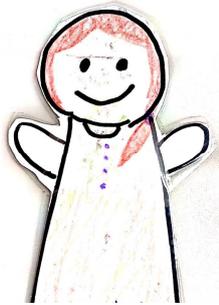


図5 マイ人形

ちいちゃんの気持ちに寄り添うことができることを再確認した。また、手紙の見本から、自分の体験を結び付けるために、「わたしも～したことがあって・・・」「わたしがちいちゃんだったら～」という具体的なパターンを引き出した。さらに、第5時の授業の冒頭で児童に戦争のことで知っていることがあるかと尋ねたところ、ほとんどの児童が詳しい知識をもっていなかったため、既存の知識と結び付けて考えたり、ちいちゃんの気持ちに共感することが難しいと



図6 マイ人形を使って教科書を読む児童

想定された。そのため、教具として「マイ人形」を作成し使用することにした(図5)。マイ人形とは、画用紙で作成した自分の人形を本文に当てながら読むことで、意識的に文章の中に自分を入り込ませ、叙述から場面の状況や人物の心情を追体験することを促すための教具である。マイ人形を使用する際には特に、「自分だったらどうするか、どう思うか考えながら読む」と、人物や状況と自分を重ね合わせられるような言葉かけが必要である。児童はこのマイ人形を自分の選んだ部分に当てて読み(図6)、結び付けて考えたことをワークシートに書いた。さらに、結び付けた体験を基に、再度ちいちゃんの気持ちを考え、第7時には複数枚書き溜めたワークシートを基に、「気持ちに寄り添う」手紙を書いた。

(2) 結果と考察

「読むこと」において考えを形成できる児童の育成のために、検証計画に沿って、教材と自分との関わりを大切にしたい三つの手立ての有効性を検証する。なお、抽出児童については表5のとおりである。

表5 抽出児童について

児童A	文章を読んだり感想を書いたりするのは嫌いではないが時間がかかる。事前アンケートでは、叙述から主人公の気持ちを読み取ることに「あまりできなかった」、自分と結び付けて読むことについて「あまりしていない」と回答した。
児童B	文章を読んだり感想を書いたりすることを好み得意とするが、読み流すことで正確な内容の読み取りができないことがある。事前アンケートでは、叙述から主人公の気持ちを読み取ることに「できた」、自分と結び付けて読むことについて「あまりしていない」と回答した。

【手立て1 教材と関わる目的をもつ】

「学習の目的や意欲の持続に関する内容の振り返りが記述されている」姿を検証するために、①第1時の授業の様子と、第7時までの「学習活動の目的」「意欲の持続」に関する振り返りの記述、②抽出児童の振り返りの記述（表6）、の二点からその有用性を述べる。

①第1時の授業と振り返り：第1時の授業では3クラス中2クラスにおいて初発の感想から「手紙を書く」ことを引き出すことができた。どのような手紙がふさわしいか考えさせる場面では、二種類の手紙を比較する活動を入れたことで、3クラスとも児童側から「空の上にいるちいちゃんの気持ちに寄り添う手紙がいい」「出来事とちいちゃんの気持ちをしっかり書く」「自分の体験と結び付ける」ことを引き出した。

第1時の振り返りでは「手紙を書くためにしっかり読みたい」「これから勉強していくことが分かった」など、学習活動を意識したり意欲を高めたりしている内容を記述している児童は全体の61%であった。授業の導入であり、抽出児童Bのように、めあてに正対した振り返りの書き方が分からない児童もいたため、次時からは本時のめあてを意識して学習することを投げかけると共に、毎時間「ちいちゃんの気持ちに寄り添う」という目的を確認してから授業に入った。表7は第2時～第7時の「学習活動の目的・意欲の持続に関する記述」が「有」とされた児童の割合である。

第3・4時の、叙述からの読み取りの学習ではやや割合が低くなっているが、自分と結び付けていく第5・6時を経て手紙を書く第7時まで、目的を意識して学習に取り組んだり、学習に対する意欲を持続させている児童が多いことが分かった。

表6 抽出児童の振り返りの記述

<p>・抽出児童A【第1時】 →「楽しかった。はやく手紙が書きたい。」 (学習活動の目的、意欲の持続に関する記述の有無・有)</p> <p>教師のコメント・手紙を書くために、明日からの授業もがんばろうね。</p>
<p>・抽出児童A【第2時～7時】の振り返り 第2時「手紙の書くところを選んで楽しかった。」(有) 第3時「友達といっぱい話せた。」(無) 第4時「見つけたよ。ちいちゃんの気持ち。明日は自分のことを考える。」(有) 第5時「いろいろな気持ちがあった。むずかしかった。」(無) 第6時「ぼくと同じ気持ちがあった。ちいちゃん喜んでくれるかな。」(有) 第7時「心をこめて手紙が書けた。」(有)</p>
<p>・抽出児童B【第1時】 →「とても悲しい話だったけど、すごいところもあった。」 (学習活動の目的、意欲の持続に関する記述の有無・無)</p> <p>教師のコメント・すごいところってどんなことかな。明日は手紙に書きたいところをえらぼうね。→本時のめあてに意識を向けさせるための投げかけ)</p>
<p>・抽出児童B【第2時～第7時】の振り返り 第2時「シールをはって、手紙に書くできごとをしっかりと選べた。」(有) 第3時・欠席 第4時「友達と話してたくさん言葉が見つかった。手紙が書けそう。」(有) 第5時「自分で作ったマイ人形でお話を読んでとても楽しかったし、ちいちゃんの気持ちをもっとわかった。」(有) 第6時「となりの子があまり話してくれなかったけど授業は楽しかった。」(無) 第7時「手紙を書くのにずっとがんばってきたから、書いてうれしかった。」(有)</p>

表7 学習活動の目的・意欲の持続に関する記述が「有」とされた児童の割合

第2時：86%	第3時：54%
第4時：61%	第5時：78%
第6時：78%	第7時：80%

以上①、②の検証により、考えを形成しやすく、発達段階に応じた特徴を備えた言語活動を設定したことで、児童は、「ちいちゃんの気持ちを分かって寄り添う手紙を書く」という言語活動のゴールを目指して、目的意識をもって意欲を持続させながら読むことができたと考える。故に「手立て1 教材と関わる目的をもつ」は有効であったと考える。

【手立て2 教材と関わる場面を選ぶ】

「目的に沿って着目する部分を決め、主人公の気持ちを表す叙述を複数見付けている」姿を検証するために、①気持ちを表す叙述が見付けられたことが「十分満足できる」児童の割合、②児童の達成感に関するアンケート結果と振り返りの記述、③抽出児童の変容、の三点からその有用性を述べる。

①気持ちを表す叙述について：ワークシートの「気持ちマーク」に表した主人公の気持ちについて、判断した根拠となる叙述を本文中から見付けた。「十分満足できる」規準（表8）とその例（図7）を示す。

表8 十分満足できるとされる規準

【十分満足できる】

- ・「会話」「行動」「情景や様子」から、主人公の気持ちを表す叙述を見付けている。
- ・気持ちを表す叙述を複数見付けている。



主人公が一人でかけおくりをする部分について、「不安」という気持ちを表し、その根拠となる叙述を主人公の様子を表す叙述から、複数見付けることができた。

図7 児童のワークシート例

児童は第3・4時の中で、自分が選び取った場面のちいちゃんの気持ちについては容易にマークから選んだり、自分でマークを書き足したりすることができていた。しかしその根拠となる叙述を選ぶ際には、ちいちゃんの会話文が少ないことや、情景や様子を表す叙述を意識できないために、その感覚がどの描写から来るのか的確に選べない児童も多かった。そのため、複数の叙述を選んでいる児童に書画カメラを使ってワークシートの発表させたり、同じ場面を選んだ友達同士で交流させたりし、特に情景やちいちゃんの様子を表す叙述に目が向けられるようにした。児童は友達の考えを聞いたり見たりして、根拠となる叙述を増やしたり、叙述を確かめながら気持ちマークを変えたり増やしたりすることができた。「十分満足できる」評価となった児童は全体の88%と高い割合となった。「十分満足できる」と判断されなかったものについては、「気持ちと叙述の整合性がない」「一枚のワークシートにいくつもの場面の叙述が入ってしまう」などが理由だった。適した叙述が一つも見付けられない児童は0%であった。

②児童のアンケートと振り返り：児童のアンケート結果（図8）は、1学期に学習した物語文と、本単元の事後のアンケートを比較したものであり、学習した物語文の叙述から心情を理解したことに対する児童の達成度を示したものである。事後アンケートでは叙述から心情を読み取ることが「どちらかと言えばできた」児童の割合が減り、その分「できた」児童の割合が大きく増えた。このことから、自信をもって「読めた」「分かった」と感じた児童が増えたことが言える。しかし「できなかった」と答えた2%の児童はワークシートでの評価としてはできているため、「できた、分かった」ということを認知させられな

かった反省点が挙げられる。

また、手立て1の検証でも扱った、第2時の振り返りに関しては、86%の児童がめあてに正対した学習活動の目的に関する記述が書けている。振り返りの記述例は、表9に示す。

表9 第2時の振り返り抜粋

- ・手紙に書きたいできごとがしっかりえらべた
- ・お話を読んで3かしょ自分でえらべた
- ・はやくちいちゃんの気持ちを考えた
- ・よく考えてシールをはった

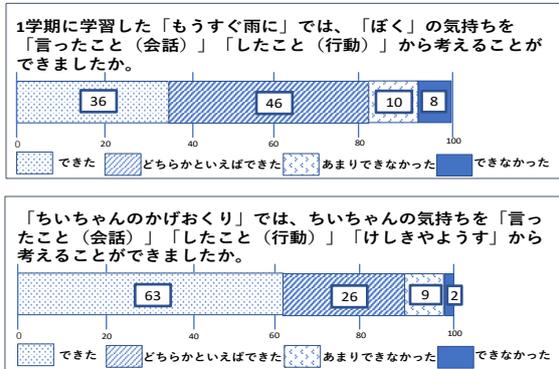


図8 児童のアンケート結果

③抽出児童の変容：第3・4時で気持ちマークを表現し、根拠となる叙述を選ぶまでの抽出児童の変容を述べる。

<児童Aについて>

児童Aは空襲で逃げている時の主人公の気持ちを「こわい」「悲しい」と表した。最初「おかあさんとはぐれる」と出来事を書いていたら、「教科書に線を引いて、そのまま書き抜いてごらん」と助言すると、再度教科書を読んで、悲しい理由を叙述の通りに書き抜くことができた。また、選んだ叙述が2か所であったが、同じ場面を選んだ友達が「ばくだん・赤い火・ほのおのうず」と発表したのを聞いたことで、「ほのおのうず」という怖さを表す叙述に気付き書き足すことができた（図9）。

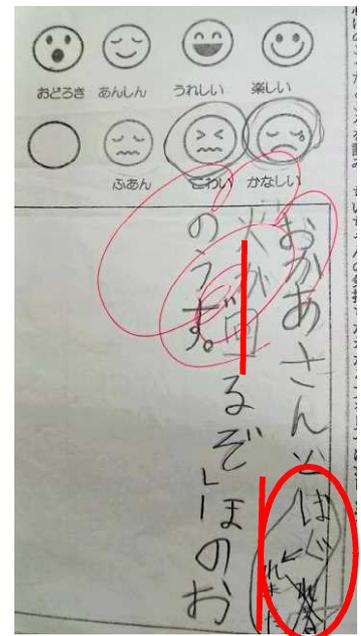


図9 児童Aのワークシート

<児童Bについて>

児童Bは、家族四人でかげおくりをしている時の主人公の気持ちを「うれしい・楽しい」と考えた。その後、同じ場面を選んだ友達と交流した際、「四人は手をつなぎました」という同じ叙述を選んだ友達が「そこは『安心』すると思う」と話すのを聞き、「そうか、安心か」とつぶやき、自分の気持ちマークに付け足した。児童Bは次の第5時で、この「安心」の気持ちについて自分と結び付けて読むことになった。友達との関わりから、同じ叙述から読み取れる心情は一つではないことに気付くことができた（図10）。

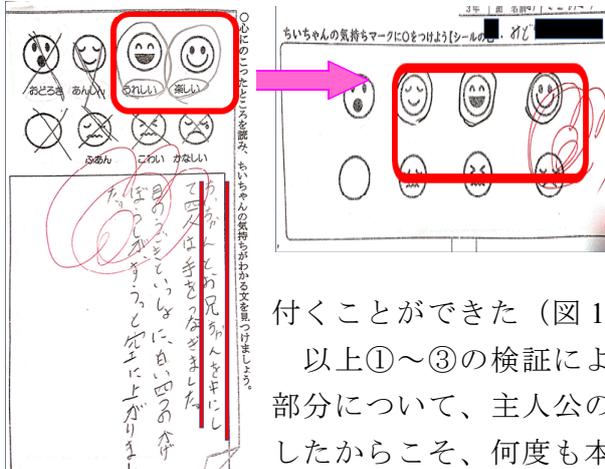


図10 児童Bのワークシート

以上①～③の検証により、児童自身が必要と判断し着目して選んだ部分について、主人公の気持ちを気持ちマークによって表せるようにしたからこそ、何度も本文を読み、様々な叙述に目を向けて内容を理解することができた。故に、手立て2「教材と関わる場

面を選ぶ」は考えを形成するのに有効であったと考える。

【手立て3 教材と関わる方法を身に付ける】

主人公と自分の「比較」か「置き換え」のどちらかで自分の体験と結び付け、自分の言葉で主人公の気持ちに寄り添う手紙を書いている児童の姿について、①自分の体験と結び付けられたことが「十分満足できる」児童の割合、②深まったり明確になったりした思いを自分の言葉で手紙に表すことができた児童の割合、③児童のアンケート結果、④抽出児童の変容、の四点から検証していく。

①自分の体験を結び付けることについて：戦争についての知識がほとんどなかったため、結び付け方の提示（「わたしも～したことがあって」「わたしがちいちゃんだったら～」）に加え、マイ人形を当てながら読むよう指示した。戦争という自分とかけ離れた状況の内容の中、最初、どのクラスの児童も「わたしも～したことがあって」という自分と共通の経験をイメージすることは難しかった。そのため、途中で「戦争ということでもちいちゃんと自分に共通することはないかな」と、ちいちゃんと自分の共通する部分に目を向けられるような問いかけをしたところ、「家族がいる」「兄弟がいる」「遊ぶこと」などが挙がり、「自分も暗い部屋で一人で寝るのはこわい」「家に帰ったら誰もいなくてさみしかった」「お父さんに遊びを教わったことがある」など、身近なことを結び付ける児童が出てきた。さらに、「わたしがちいちゃんだったら～」というちいちゃんと自分を置き換えて考えることでもよいことを伝え、「マイ人形を当てて、自分がちいちゃんになったつもりで、お話の中に入って炎のうずを見たり、お母さんとはぐれた気持ちになってみたりしてごらん」と伝えた。置き換えて考える方が児童にとってはたやすく、全員の児童がどちらか一つはワークシートに書くことができた。授業の終末では、自分と結び付けたことを基に、「もう一度ちいちゃんの気持ちをよく想像してごらん」と言葉かけを行った。以下に、「十分満足できる」と判断する規準（表 10）と、「十分満足できる」とされる児童のワークシート例（図 11）を示す。

表10 十分満足できるとされる規準

<p>【十分満足できる】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・主人公と自分の「比較」か「置き換え」のどちらかで自分の体験を書いている。 ・教科書に書かれていないことも含め、自分の言葉で主人公についての思いを書いている。

「十分満足できる」と判断された児童の割合は全体の 56% だった。割合

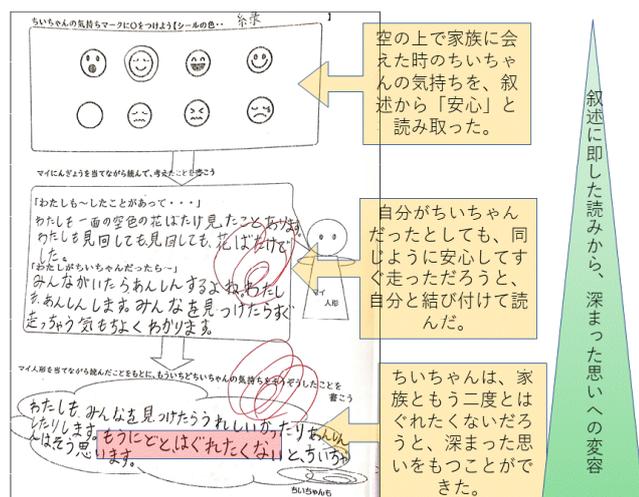


図11 児童のワークシート例

が高くなかった理由として、児童は自分の体験と結び付けることはできたが、そのことを基に主人公の気持ちや自分の思いを再確認することが難しかったことが挙げられる。そこで、第7時でワークシートを基に手紙を書く際に、再度「ちいちゃんの気持ちに寄り添う」目的を全体で再確認すると共に、個別でも助言をしていった。結果、叙述だけの表現でな

人公の気持ちに寄り添う手紙を書くことができた。故に、「手立て3 教材と関わる方法を身に付ける」は、考えを形成するのに有効であったと考える。

VI 研究のまとめ

1 研究の成果

本研究では、文章を読んで理解したことに基づいて考えの形成ができる児童の育成を目指して、教材と自分との関わりを大切にす三つの指導を実践した。教材を自分のこととして読み、自分の経験と結び付けたことで、児童は学習への目的意識をもつと共に意欲を持続させ、考えを形成することができた。表13は、事後アンケートの児童の自由記述の抜粋である。

表13 事後アンケートの児童の自由記述

- ・ はじめて読んだ時はかわいそうって思ったけれど、手紙を書くためにいろいろ読んでいくうちに、ちいちゃんにも遊んだり楽しい時もあったことが分かりました。でも、戦争で死んでしまわないでもっとたくさん遊んでほしかったです。
- ・ ちいちゃんに手紙を書くって聞いた時、書けるかなって思ったけれど、ちいちゃんの気持ちがどんどん分かるようになって自信がついた。いい手紙が書けてよかった。
- ・ マイ人形を使って読んだのが楽しかった。今度、音読の宿題の時にも使ってみようかな。
- ・ 「自分がちいちゃんだったら～」って考えたのがむずかしかった。でもちいちゃんの気持ちがよく分かって手紙が書けた。
- ・ こんなにしんげんに国語の教科書を読んだのははじめてでした。次もがんばりたい。

児童が、単元を通してゴールを見失わずに意欲的に学習活動に取り組み、考えを形成するという指導事項を身に付けられたのは、「目的」「場面」「方法」の三つの視点から、教材を自分のこととして読んだからであると考え。よって、教材と自分との関わりを大切にす三つの指導を手立てとして講じたことは、「読むこと」において考えを形成する児童を育成するのに有効であったと考える。

2 今後の課題

今回は物語での実践であったが、説明文においても考えを形成する指導を継続的に行うことで、より能動的な読み手として文章を読み、自分の知識や体験と結び付けて思いや考えを自分の言葉でもつことができるようになると考える。

<参考文献>

- ・ 文部科学省 小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 国語編 2018
- ・ 群馬県教育委員会義務教育課 はばたく群馬の指導プランII 2019
- ・ 水戸部修治・吉田裕久『小学校新学習指導要領の展開』 2017
- ・ 国立教育政策研究所教育課程研究センター 言語活動の充実を図った「読むこと」の授業づくり 2016