

令和元年度 国語科「研究実践記録集」

## 正しく・深く読む子を育てる国語科の授業

～説明文・物語文の学習を通して～

ここをクリック(タップ)すると  
目次へ移動



岡崎市立上地小学校

## はじめに

本校は平成29年度の4月に岡崎市教育委員会より、研究領域 学習指導「国語教育の推進」というテーマで、研究委嘱を受けました。令和2年度からは、新学習指導要領のもと教科書も改訂され、いよいよ新しい教育が始まります。

今回の学習指導要領のポイントは、「資質・能力」の育成です。そのために、「主体的・対話的で深い学び」の視点に立った授業改善が求められています。

本校の子供は、言葉遊びや百人一首など言葉に親しむ活動を楽しむなど、方法や目的がはっきりと決まっていれば積極的に活動できます。反面、問題文を丁寧に読まないため、問題の意味が読み取れずに誤答してしまったり、全体の発言の場で、思いはあってもどう表現したらいいか分からなかったりする子供の姿も見受けられました。

そこで、私たちは、言葉による見方・考え方を働かせ、読みを通して、正しく理解し適切に表現する資質・能力を育成するために、まずは全員参加の授業の構築をめざしました。そのうえで「正しく・深く読む子を育てる国語科の授業」のテーマで、説明文・物語文の学習を通して実践をしていくことにしました。

授業研究を重ねるごとに、成果とともに多くの新しい課題が明らかとなり、その都度検討、改善に努めてきました。特に最終年次は、系統性を重視した「単元構想・計画」のもとに、本単元でつけたい「読みの力」を明確に位置づけました。さらに、子供の読みの実態を授業の発言やノートの記事から見とり、個に応じた指導方法を工夫し、深く読む子供の姿を表出させようとめざしてきました。

最後に、研究を推進するにあたり、愛知学泉大学教授 山田禮子先生、元六ツ美中部小学校長 鶴田紀美子先生、岡崎市教育委員会並びに教科・領域指導員の先生方に熱心に御指導、御助言をいただきましたことに、心より御礼申し上げます。

今後とも、御指導、御鞭撻のほどよろしくお願い申し上げます。

令和元年10月

岡崎市立上地小学校

校長 鈴木 勝久



# 授業実践

## 【説明文】



1 単元 のりもののことをしらべよう (13時間完了)

2 目標

- (1) 「どうやってみをまもるのかな」と同様に事柄の順序に気をつけ、「やく目」「つくり」「できること」を表す大事な言葉や文を見つける読み方を身につける。(知識・技能)
- (2) 乗り物の特徴が伝わるように、語と語とのつながりを意識しながら、カードに整理して書くことができる。(思考力・判断力・表現力等)
- (3) 乗り物に興味をもって教材文を読んだり、好きな乗り物について調べたりしようとする。(学びに向かう力・人間性等)

3 授業の実際

(1) 手だて① 系統性を意識した「単元構想」

本単元で身につけたい読む力については、学習用語や着目したい語句や表現も意識して、以下のように定めている。(資料1)そこで、「いろいろなふね」の学習では、読みの知識・技能の習得をめざして、以下のように実践を行った。

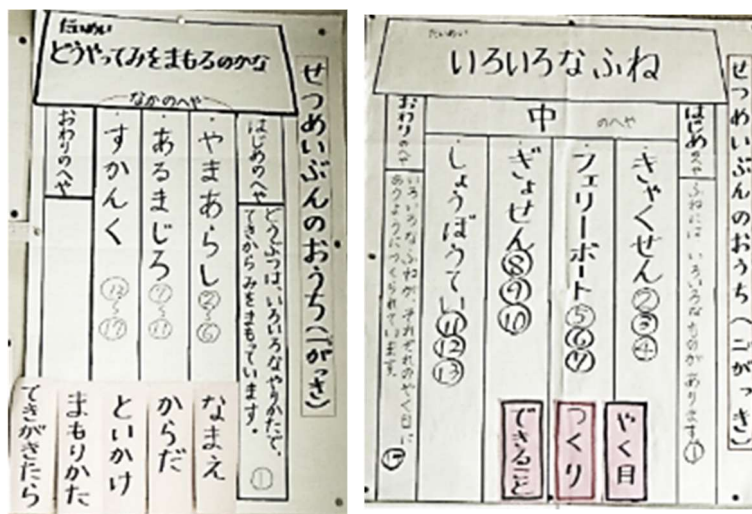
教材	読みの知識・技能	主な学習用語	着目したい語句や表現
いろいろなふね	「役目」「つくり」「できること」という事柄の順序に沿って書かれている内容を正しく読む。	形式段落 説明文 事柄 順序 始め 中 終わり	ための～です ～の中には、～があります ～をつんでいます むれ やく目 ポンプ

資料1【1年「いろいろなふね」で身につけさせたい読みの力】

1年生の説明文の学習で身につけたい「内容の大体をとらえる」「文章の中の重要な語や文を考えて選び出す」力をつけるために、次のように学習を進めた。

説明文の特徴的な形を理解させるために、1年生最初の説明文「どうやってみをまもるのかな」で作成した「説明文のおうち」(資料2)をここでも作成して、説明文の形を理解した。今回は終わりの部屋があること、中の事例の数が異なることなど、類似点や相違点を見つけることができた。

本文から「大事な言葉や文」を抜き出し、乗り物カードにまとめた。抜き出す前に、事柄ごと(役目:青・つくり:赤・できること:緑)に色分けをして本文に線を引いた。



資料2【1年「説明文のおうち」】

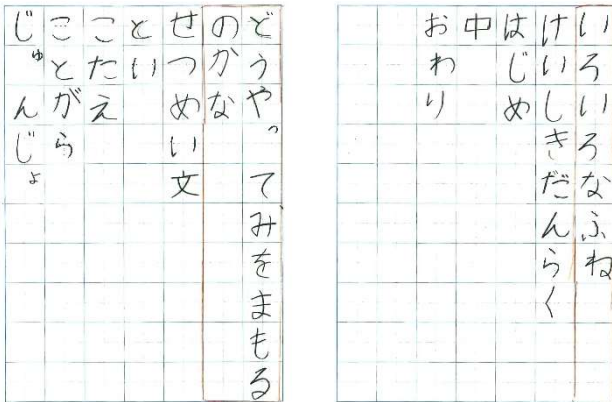
(2) 手だて② 学びを支える「ノート活用」

ノートには「日付、学習課題」を書き、学習課題は赤鉛筆で囲むように指導した。単元で学ぶ学習

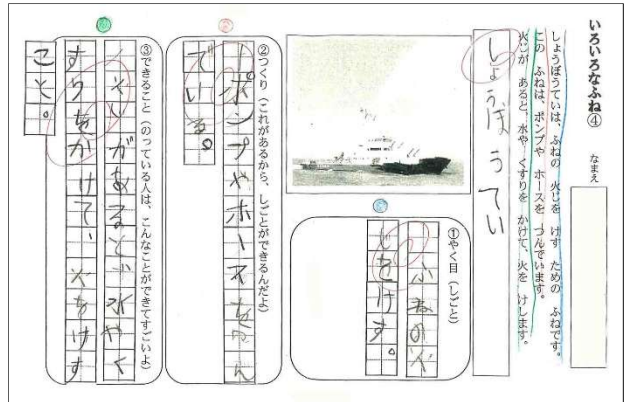


用語については、ノート最後のページにまとめて書き、普段から学習用語を使用できるようにした。  
 (資料3) 2学期からは、毎時自分の考えを書く㊦(丸自)、友達の意見を聞いて深まった考えを書く㊧(花丸自)の時間をとった。(資料4)

本単元では、単元の最後に乗り物の本を読んで、乗り物カードを作成し、友達に紹介した。そのため、教材文で扱う4つの船についてのカードだけは、ノートではなく、乗り物カード同様の形のワークシートを使用した。ただし、ワークシートを利用する場合も、ノート同様マス目のある物を用意した。(資料5) ワークシートに書く際には、文章の中から必要な文を選び出すだけでなく、次のように簡略化して表すことを学んだ。「役目」は、「～のためのふねです」と言う分かりきった語句は省くようにした。「つくり」は、文の末尾を「あります」ではなく「ある」に変えた。「できること」は、文の末尾を「～こと」で終わるようにした。



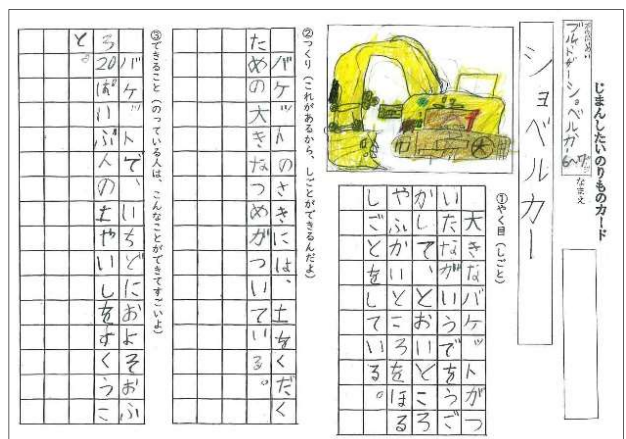
資料3【学習用語】



資料5【ワークシート】



資料4【丸自と花丸自】



資料6【乗り物カード】

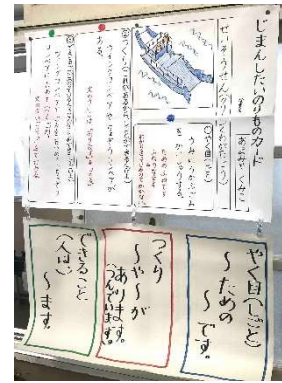
その後の乗り物カードにまとめる際にも、教材文の4つの船のカードで学習したことを使って、簡略化して表現できた。(資料6)

### (3) 手だて③ 考えや思いを構築する「授業展開」

乗り物への興味・関心を高めるために、視覚に訴える資料として、教室に次の物を準備した。まず、気軽に手にとって読めるように乗り物に関する図書と働く乗り物のミニカーを集めて展示する場「働く乗り物コーナー」を設けた。(資料7) 子供は休み時間にミニカーに触れたり、車の名前を本で調べたりすることで、乗り物への意欲を高めていった。次に、単元導入時には、教師が作った乗り物カード(資料8上)を提示した。これにより「乗り物図鑑を作りたい」という単元を貫く学習課題を設定することができた。また、この単元を貫く学習課題を毎時掲示することと、すごろく風にした学習計画を常時壁面に掲示することで、学習の見通しをもたせた。(資料9) さらに、大事な語や文を選び出すために、「役目」「つくり」「できること」をそれぞれカードにまとめ、一人1セットずつ持った。教科書や自由読書の文章から3つの事柄を選ぶときに、このカードを見ていつでも振り返ることができるようにした。(資料8下)



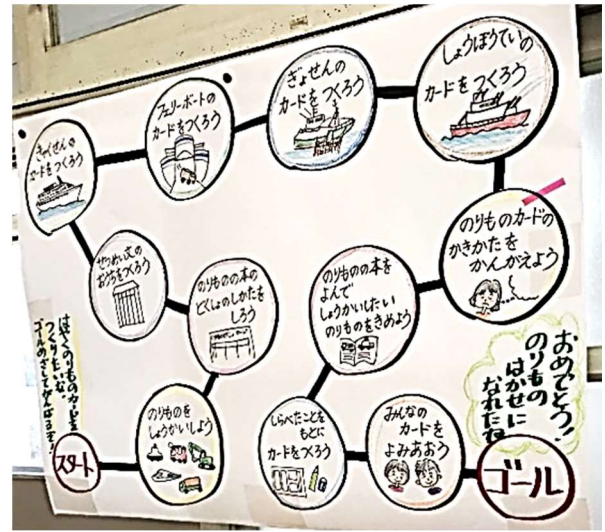
資料7 【働く乗り物コーナー】



資料8 【乗り物カードと重要語句カード】

その他、教科書の情報量を超えないように気をつけながら、補足できる画像を多く用意し、提示した。例えば、客船では、ベッドのある客室やテーブルが並んだ食堂、漁船では、魚の群れを見つめる機械や網を使っている数種類の漁船の画像である。「客室や食堂があります」「魚の群れを見つめる機械や網を積んでいます」と書かれた本文の理解をそれらの画像で助けることができた。教科書以上の内容を画像で紹介すると、児童の思いは教材文から離れてしまうため、そうならないように画像を選択した。消防艇の学習では、「燃える油に水をかけるとどうなるか」と尋ねた後に映像を放映した。火は水で消えると考えている多くの児童にとって、水をかけることで爆発的に燃え上がる炎は衝撃であり、消防艇に葉が積まれている意味を考えることに役立った。

板書では、児童が本時の学習をその場で振り返ることができるようにした。

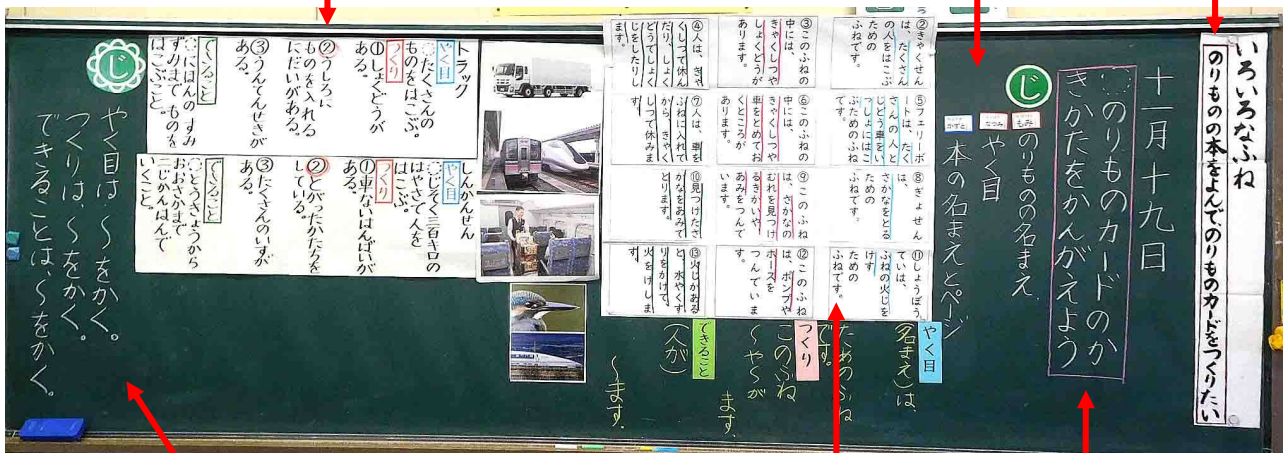


資料9 【すごろく風にした学習計画】

形式をまねただけでつながりのない内容にならないようにするために、どれがよいか考えるクイズ

本時の課題に対する自分の考え

題名と単元を貫く課題



本時の振り返り（ここでは、子供が書くために文型を示している）

文の類似点を見つけやすいように縦に並べた本文

「～しよう」という意志をもつ形で書いた本時の課題

資料10 【第8時の板書】

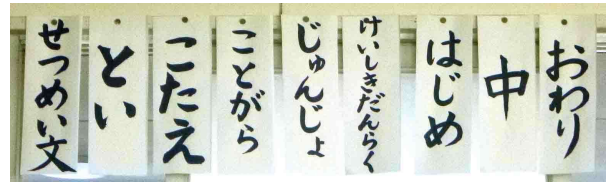


## 4 成果と課題

### (1) 成果

#### ①仮説1について

本単元で身につけたい読みの力は、「役目」「つくり」「できること」という事柄の順序に沿って書かれている内容を正しく読むことである。(資料1)そして、1年生の説明文では1学期の「どうやってみをまもるのかな」も、3学期の「歯がぬけたらどうするの」も、同様に「始め・中・終わり」の「中」の部分でいくつかの事例が説明される形である。2年生では、時間的な順序で説明され、図や写真と文章とを関連づける内容も加わる。このように、6年間の学習内容を知り、この単元で身につけたい読みの力がどの段階であるかを、教師がきちんと把握して学習計画を立てた。それにより、子供は事例ごとに文を読み比べ、類似点や相違点を見つけながら正しく読むことができた。また、「せつめいぶんのおうち」(資料2)を作りながら共有した学習用語(「形式段落・始め・中・終わり」など)(資料11)を使うことで進行がスムーズになった。

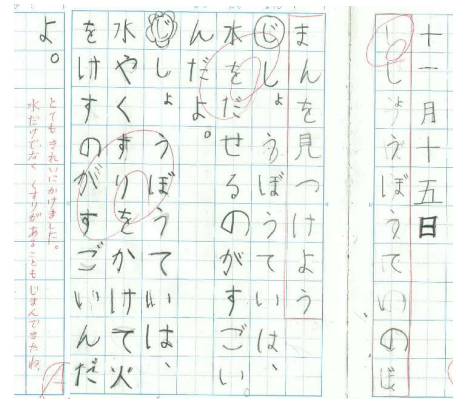


資料11【壁面に掲示した学習用語】

#### ②仮説2について

低学年において、視覚に訴える資料提示は、とても有効であった。ミニカー展示や図書(学校図書室や市の図書館から借りた乗り物関係の本 合計40冊)(資料7)は、乗り物の学習への興味をもたせるために有効であった。文だけでは理解しにくいことも、画像を見せることで納得させることができた。

児童Aは、授業始めの(丸自)と比べると、振り返りの(花丸自)では「消防艇は水や薬をかけて火を消すのがすごいんだよ」と、より深く読み取ることができている。(資料12)板書で振り返るときに、子供に書かせたい語句を黄色で書くことで、抵抗なく書き出せるようになった。



資料12【児童Aのノート】

### (2) 課題

1年生は、文字を書くことに時間がかかり、個人差も大きい。文を書き出すと「きゅ」はどうやって書くの」「っ」はどこに書くの」と質問も多い。大切な「ノート活用」がなかなか思うように実践できなかった。1学期のノート活用では、日付・めあて・板書を丁寧に書き写すことをめざした。2学期に入り、(丸自)(花丸自)について始めたが、時間配分がうまくいかず、足りなくなることが多かった。1時間の間にどの子も書けるようになるのは2学期後半であった。2学期前半は、振り返りの(花丸自)のみで進め、その後授業前半の(丸自)を加えた方がよかったのではないかと感じている。文字を習い始めたばかりの1年生の「ノート活用」のスモールステップを考えていくことを今後の課題としたい。

説明文において「正しく読む」ことは、重要語句や文を抜き出して書くノートや発言からも十分達成できたと考える。1年生の説明文は、文章が短く大切な言葉ばかりである。何が読み取れると「深く読む」と言えるのか、悩みながら進めてきた。自由読書により教科書以上の内容を知識として発表する子供を「深く読めた子供」と考えたこともあったが、今は、そうではなく、あくまで教科書の内容を自分の体験と結びつけたり、理由が説明できたりすることが「深く読めた子供」であるだろうと考えている。他にも教科書の文を学んだことで自分なりの「乗り物カード」を作るなど、活用できたことが「深い読み」と言えるだろう。しかし、本当にこれでよいのか、説明文における「深い読み」とは何かを考えていくことを今後の課題としたい。



1 単元 読んで、感想をつたえ合おう（8時間完了）

2 目標

- (1) 昆虫の身の隠し方について、大事な言葉や文に着目して、段落ごとに書かれている内容を読み取る力を身につける。（知識・技能）
- (2) 内容の中心となる語句や文に着目しながら読んだり、分かったことや考えたことがどの段落の記述からそう思ったのか理由を挙げて書いたりすることができる。（思考力・判断力・表現力等）
- (3) 友達の読み方・考え方と比べたり、自分の意見に取り入れたりしながら、昆虫の身の隠し方について、驚いたことや不思議に思ったことを発表しようとする。（学びに向かう力・人間性等）

3 授業の実際

(1) 手だて① 系統性を意識した「単元構想」

本単元で身につけたい「読み」の力については、学習用語や着目したい語句や表現も意識して、以下のように定めている。（資料1）

教材	読みの知識・技能	主な学習用語	着目したい語句や表現
自然のかくし絵	繰り返し出てくる言葉や題名とつながりのあると思う言葉など、 <b>キーワード</b> や <b>中心文</b> に気をつけて、段落ごとの内容をとらえて読む。	題名、筆者、段落、繰り返し、内容、こそあど言葉 問いの文 話題をつなぐ文	～でしょうか たとえば さらに また では
	「問い」や「答え」の関係に着目することで、文の構成をとらえて読む。	<b>要約</b>	
	文章を読んで驚いたことや不思議に思ったことなど、互いの感じ方には違いがあることに気づく。	<b>中心文</b> <b>キーワード</b>	

資料1【3年「自然のかくし絵」で身につけさせたい「読み」の力】

段落ごとの内容をとらえて読むためには「要約」の力をつけることが必要である。そこで、本単元では、学習用語「中心文」「キーワード」を意識して学習計画を立てた。

**ステップ1** 3年生で学習する「キーワード」「中心文」という言葉をより子供の実態に合わせ、「キーワード・中心文」＝「大事な言葉や文」  
「要約」＝「短くまとめる」と言い換える。

**ステップ2** 本文から「大事な言葉や文」を抜き出す。

**ステップ3** 抜き出した文を使って、「短くまとめる」。  
既習学習を生かし、新しい用語を積み重ねることにより、系統立てて指導ができる。

「要約」(短くまとめる)の学習では、「大事な言葉や文を使う」という発言があった。(資料2) 子供が「大事な言葉や文」を使えば、「要約」ができることを学んだ結果である。今後、低学年から系統性を意識した指導を積み重ねていくことで、国語の読みの力が確実に身についていくと考えている。

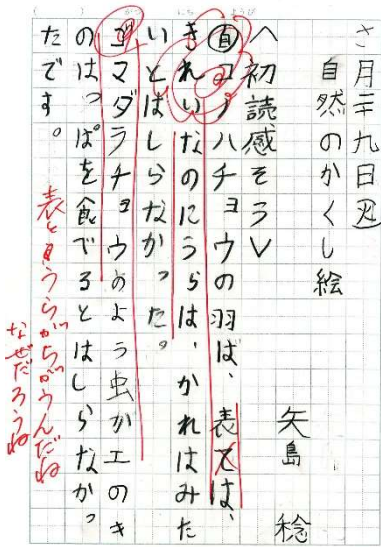
T	短く書くにはどうしたらいいのかな？
C	大事な言葉や文を使います。
C	主語と述語の形にします。
T	さらに短く、3行くらい、45文字くらいで書きますよ。
C	(花丸自として書き出す) 33文字。
C	43文字 (以下書けた子供が口々に伝える)
T	すごい！141文字あったんだよ。
C	マイナス107だよ。
T	要約の達人だね。

資料2【学習用語を使った子供の発言】  
(授業記録から抜粋)

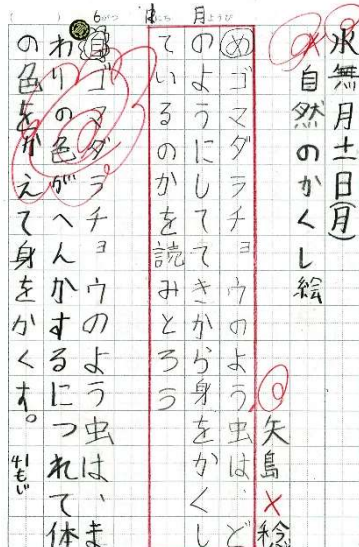
(2) 手だて② 学びを支える「ノート活用」

本単元でも子供の思考形成の場として、ノートを積極的に活用した。毎時間の授業では、必ず「日付、題名、筆者名、学習課題」を書いた。単元の始めには、初発の感想を書き、教材との出会いから生じる子供の疑問や課題意識を大切にした。(資料3)

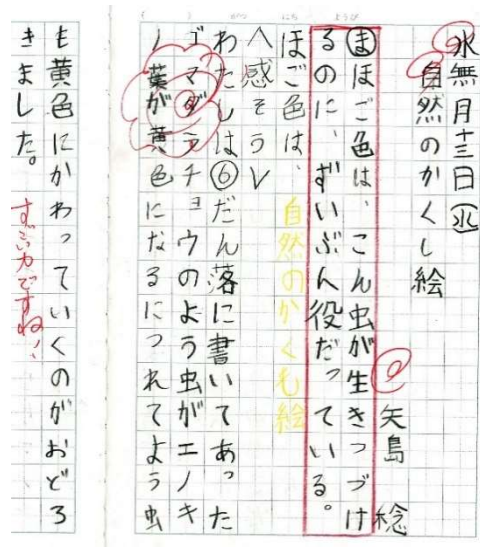
思考の足跡を残すために、自分の考え①(丸自)と深まった自分の考え②(花丸自)をノートに書く時間を保障した。そして、子供の読みの実態に応じて、朱書きや丸を入れて支援した。第5段落の学習では、自分で要約する活動を取り入れ、45字程度(3行)でノートに書くように指示した。(資料4) 具体的な条件の設定や、最初と最後の話型を提示することで全員がスムーズに活動に取り組むことができた。



資料3 【単元の初発感想】



資料4 【字数を意識して要約】



資料5 【単元終わりの感想】

141文字で書かれた5段落を45字程度に要約した子供たちは、それを書き終わると競うように文字数を数え合った。具体的な字数を示したことで、目標をもって要約でき、自己評価にも役立ったと考える。

その後の発表場面では、ほぼ全員が要約した文を黒板に書くことができた。単元の終わりに、「昆虫が保護色によってどのように敵から身を守っているのかを読み取り、感想を伝え合おう」という課題を設定した。どの段落に書かれている内容に対する感想なのかを明確にしてから書くように指示したところ、子供Aのノートには、「ゴマダラチョウのよう虫がエノキの葉が黄色になるにつれてよう虫も黄色にかわっていくのがおどろきました」と書かれていた。(資料5) また、6段落の内容から「まわりの色の変化するにつれて、体の色が変わっていくこん虫もいます」という大事な文を用いた感想が書かれていた。このことから、子供Aは、内容の要点を正しくとらえて読み取れていることが分かる。

(3) 手だて③ 考えや思いを構築する「授業展開」

①対話活動によって考えを深める

第5段落での読み取りでは、段落の内容をとらえるのに必要な「大事な言葉や文」に気づかせるために、「問い」と「答え」になり得る文を一つずつ読み合う「ペア読み」を取り入れた。役割を交代して読み合った後、最も適していると思う文の番号とその理由をノートに書くように指示した。次に二人で答えとなる文がどれか話し合う「ペア対話」を取り入れ、その番号にネームマグネットを貼り、自分の意見を明確にできるようにした。教師の発問に対して、全員が必ず答えを表明する場を意識して

T	自分のネームプレートを持ちます。自分の選んだ答えにマグネットを貼ります。
C	(列ごとに自分のノートに書いた番号にネームプレートを貼る)
T	何でそう考えたのかな。③を選んだ子は?
C	主語と述語があるからです。
T	②を選んだ子は?
C	ほご色の意味が書いてあるからです。
T	①を選んだ子?
C	「ほご色」がくり返されていたからです。
T	「ほご色」は何回出てきたかな。
C	8回
T	大事な言葉はくり返し出てくるね。

資料6 【答えになる文を見つけるクラス対話】

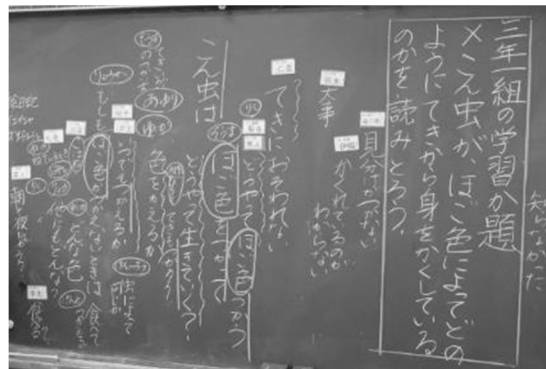
設定している。

ペア対話で意見交流をすることで、自分の考えを整理して話したり、友達の考えを比べたりすることができた。対話後は、自分の考えを一つに決めてクラス対話に臨み、考えの理由を示しながら意見を言うことができた。個人内対話→ペア対話→クラス対話と進める中で、子供は答えになる文を見つけていった。(資料6)

### ②子供の感想から「学びたい」課題を設定する

単元の導入に「かくし絵って何だろう」と問い、いろいろなかくし絵の写真を提示することで、子供の好奇心を高めた。日に日に教室が増えていく新しいかくし絵に、子供は興味を示した。こうして「かくし絵」に触れた子供は、「自然のかくし絵」の扉の写真を見てすぐ「かくし絵」であることに気づいた。初発の感想では、初めて知ったことや驚いたこと、疑問に思ったことなどを書くよう助言した。

子供から出された感想には、「ほご色」が多く使われていた。その言葉が大事な言葉であることを意識づけるように、本文中に「ほご色」が何回使われているかを数えるよう指示した。子供は、全文を通して読むことで、本文中に「ほご色」が8回も使われていることを知り、繰り返し使われる言葉が大事であることを全体で共通理解することができた。その後、大事な言葉と感想を結びつけて学級の学習課題として設定し(資料7)、単元を貫く課題として単元終了まで掲示した。自分たちで課題を設定したことに誇らしげな表情を見せる子供もいた。



資料7【子供の感想を活かした学習課題】

### ③ペープサートを使用した内容の読み取り

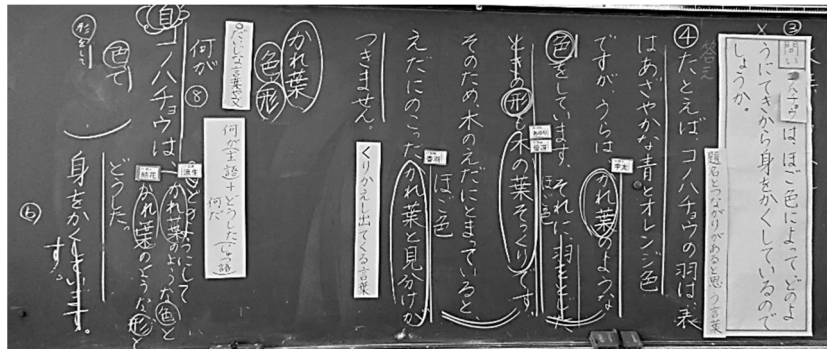
本文を読み進めていく中で、最初の具体例として紹介されているコノハチョウも、その理解に差が見られた。「コノハチョウがどのように敵から身をかかしているのか」という発問に対し、「かれ葉のような色と形」という大事な言葉を使って答えた子供は36人中3人であった。こうした様子から、文章だけで理解が難しい子供には、具体的なイメージをつかませることが大切であると考えた。そこで、昆虫ペープサートを具体的に動かして見せる活動(資料8)を取り入れた。



資料8【昆虫ペープサート(コノハチョウ)】

要約の仕方については、その手順をノートにまとめるとともに、いつでも参考にできるように学習環境として模造紙にまとめて提示した。この手順カードの裏にマグネットをつけておき、要約の際に

使った手順を取り外して黒板に貼れるようにした。(資料9) その活動後に子供たちに同様の発問をし、(花丸自)としてノートに書かせた。ここでは、21人が「かれ葉のような色と形で身をかかす」と書くことができた。このことから、コノハチョウの裏側の色だけでなく形も木の葉そっくりであることが理解できたことが分かる。



資料9【カードを使った要約】



## 4 成果と課題

### (1) 成果

#### ①アンケート結果から

項目			
①自然のかくし絵の授業が楽しかった	楽しかった 36人	楽しくなかった 0人	
②内容をとらえて、要約する方法が分かりましたか	分かった 24人	少し分かった 12人	分からなかった 0人
③去年と比べて国語の授業は楽しいですか	楽しい 20人	少し楽しい 16人	楽しくない 0人

資料10【3年1組 36人 アンケート結果】

実践の最後にアンケートを実施したところ、(資料10)のような結果となった。「楽しかった」「わかった」と答えた子供の主な理由としては、「教師の発問が分かりやすい」という意見をもつ子供が多かった。

子供の声の中で、「去年は要約という言葉が知らなかった(から1文が長かった)けど、今年はそれを知って短い文で書けるようになったから楽しい」と答えた子供がいた。本単元でねらう文章の要点をとらえて読むことよさに気づくことができた子供である。こうした子供の姿からも「何を教え、どんな力を身につけさせるのか」を意識した系統性のある授業を考えていくことが大切であると実感した。

#### ②仮説1について

本単元で身につけたい読みの力を明確にして教材研究に取り組んだり、子供にも示したりすることで、その学年で身につけるべき学習用語を使って読みの力を育むことができた。(資料2, 4, 9)

「キーワードや中心文をとらえながら読む」ことや「大事なことを要約しながら読む」といった読みの知識・技能の習得を常に意識して学習することができた。

#### ③仮説2について

学習後の自分の考え(自)を書くことで、毎時間の学習の成果を自分で確かめることができた。(資料4, 5)さらに、学習目標がどの程度達成できたかを把握するために役立った。

また、「ペア読み」により、答えとなる文に気づかせる音読など、ねらいに応じた音読や対話活動を取り入れることは、より深い読みにするために有効であったと考える。(資料6)

自分の意見をもつことは学習に参加するための大切な条件でもある。自分の意見をもつことに自信のない子供にとって、簡単な発問やネームプレートでの意思表示は抵抗感が少ないようである。また、本文の読み取りだけでは、保護色によってどのように身をかかしているか理解しにくい子供にとって、ペープサート(資料8)や教科書の写真を利用して視覚化することは理解に役立った。

また、思考を整理するために手順をカード化して見通しをもたせたり(資料9)、要約の文字数に条件をつけたり(資料4)したことも、具体的で分かりやすく、子供自身で「できた」ことが実感でき、有効であったと考える。

### (2) 課題

本実践では、本校がめざす正しく読む把握読みは、十分にできた。低学年、中学年の説明文の読みは、発達段階から考えても、自分で説明文を批評するようなことはなかなか実践されていない。説明文に対して、子供がどのような読みをすれば、深い読みになるのかを考えていくことが今後の課題の一つである。



1 単元 町の未来をえがこう（12時間完了）

2 目標

- (1) 自分たちの町の未来に関心をもち、教材文や資料を読んで調べ、その内容を収集し整理することができる。 (知識・技能)
- (2) 複数の資料から読み取った情報を目的に応じて活用することができる。 (思考力・判断力・表現力等)
- (3) 意図を明確に伝えるために、資料を効果的に活用して発表することができる。また、話し手の考え方を理解し、自分の意見と比べながら聞く姿勢を身につける。 (学びに向かう力・人間性等)

3 授業の実際

(1) 手だて① 系統性を意識した「単元構想」

本単元で身につけたい読む力については、学習用語や着目したい語句や表現も意識して、以下のよう定めている。(資料1) そこで、「町の幸福論—コミュニティデザインを考える」の学習では、読みの知識・技能の習得をめざして、以下のように実践を行った。

教材	読みの知識・技能	主な学習用語	着目したい語句や表現
町の幸福論 — コミュニティデザイン を考える	文章の内容を的確に押さえて要旨をとらえ、自分の考えを明確にして読む。	情報 資料 写真 〔グラフ 表、数値 図 事例〕 活用 構成 プレゼンテーション	だろうか (問いかけ) 例えば これにより
	<b>情報活用</b> 意図に合わせて、資料を効果的に活用してプレゼンテーションを行う。複数の資料から読み取った情報を、目的に応じて活用する。		

資料1【6年「町の幸福論～コミュニティデザインを考える～」で身につけさせたい読みの力】

「プレゼンテーション」の力をつけるために、学習用語「資料」「事例」を意識して学習計画を立てた。

- ① それぞれの資料(写真・グラフ・表・図など)の効果を考える。
- ② 本文の事例の内容をとらえる。
- ③ 本文に用いられている資料の効果やよさ、筆者の意図についてまとめる。

既習の「資料を生かして呼びかけよう」で、子供は資料の種類に応じた読み取り方を学んでいる。既習内容を生かし、新しい用語を積み重ねることにより、系統立てて指導ができる。今回の学習では、グラフの効果に言及する発言があった。(資料2) 子供が発表に際して相手意識をもち、よりよく伝えるための効果的な資料作りや話し方が大切であることを学んだ結果である。

C1	ぼくは <b>グラフ</b> があった方がいいと思います。
T	どうして?
C1	<b>グラフ</b> が伸びていくと、そういう人たちが増えていったなあというのが分かりやすい。
C2	ぼくも <b>グラフ</b> だけど、円グラフの方を使います。島外と島内を比べて、島外の生徒が多いことが分かりやすいから。
T	ああ、C1は変化のことを言ったけど、そうじゃなくて…。
C2	比べる。
T	なるほど、「対比」だね。

資料2【学習用語を使った児童の発言】

以下は、本単元を通しての指導計画の大筋である。

時	学 習 活 動
1	○学区をレポートしたDVDを視聴する。 ○教材文を通読し、初発の感想を書く。
2	○序論・本論・結論の構成を確かめ、序論に書かれている内容を読み取る。
3	○3つの事例の内容をとらえる。
4	○事例を順位づけてさらに深く内容をとらえる。 ・「参加してみたい事例はどれか」「成功したと思う事例はどれか」と異なる視点を与えて、説得力のある伝え方について考察を促す。
5	○提示されている資料の有効性を考える。 ・資料が効果的かを「○」「△」などを用いて評価する場を設定する。 ・教科書掲載以外の資料を複数提示する。
6	○筆者の伝えたいことをまとめる。 ○自分たちの町の未来について考え、どのような提案をするか、アイデアを出す。
7	○グループに分かれてどんな提案をするか話し合い、情報を精選する。
8	・複数ある情報を整理し、自分たちの発表に合った情報を選ぶよう指示する。
9・10	○プレゼンテーションの構成を決めて、必要な資料を作成する。 ○話し方を工夫しながら、プレゼンテーションの練習を行う。
11・12	○グループごとにプレゼンテーションを行う。 ・よりよいプレゼンテーションができるように、資料の提示の仕方について（教材提示機を使用）、聞き手を意識した話し方について確認する。 ○自分たちの提案と比べながら聞く。 ○どのような観点で情報の整理・取捨選択をしたのか振り返る。

## (2) 手だて② 考えや思いを構築する「授業展開」

### ◎動画や画像資料の活用

単元の導入に、上地小学区をレポートしたDVDを提示した。夏祭りや公園などの取材を中心とし、よく見知った景色が出てくるので子供は興味をもって視聴した。これにより、上地学区が比較的新しく、地域の人々の交流に重きを置いた町づくりが進められていることを改めて確認することができた。

教材文読み取りの段階では、教科書掲載の資料と対比できるようにいくつかの資料を子供に提示している。(資料3)



資料3 【教材文にある海士町の島留学に関連した資料（教師が収集・作成したものの一部）】

第5時では、教材文に掲載されている資料が有効かどうかを話し合った。前時の授業から、グラフなど数値があるものが説得力があること、現場の様子がよく分かる写真が印象的であることなどが意見として出てきた。そこで、グラフや別の視点からの写真を提示し比べることで、よりよい資料活用について考えを深めることができた。

第11・12時で行ったプレゼンテーションでは、子供が実際に画像資料を示しながら話すことを体験した。資料提示の仕方や話し方の工夫について意識を向けることができた。

### (3) 手だて③ 考えを深める「対話活動」

本単元においては何度もグループ対話を取り入れた。グループ対話の中で自分の考えを整理したり、友達のと比べて考えを深めたりすることができた。第5時では、有効性が低いと感じた海士町の島留学の資料について考察し、グループとして意見をまとめて発表した後、それぞれの意見をさらにクラス対話の中で批正する活動を行った。

教科書掲載の資料は海から見た海士町の遠景である。これについて「島留学の様子が分からない」、「どれだけ留学生が来ているのか分からない」などの意見が挙げられた。そこで、資料3に代表する別に用意した資料を見せて、どれを使うと効果的かを話し合った。いくつかの資料を比較しながら、互いの感じ方を伝え合うことで、より有効な資料選択をすることができた。

各グループでの対話が下地となり、クラス対話は密度の高いものとなった。対話活動を通して、子供たちは資料それぞれに特有のよさがあること、話し手の意図に合わせて資料を精選することが必要であることを理解した。(資料4)

C 3	話し合いの写真は、それだけだとどこか分からないから、ぼくはいまいちかかと思えます。
C 4	私も同じで、それより海の前の方の方が楽しそうな雰囲気も伝わっていいです。
C 5	じゃあ両方使おう。
T	なるほど、両方使っちゃう？ グラフはどうする？
C 6	使う！
C 7	え、でも写真と合わせると4つになるよ。 資料4つは多くない？
C	多い。
T	多すぎるとだめ？並べてみようか。(複数の資料を並べる) (C n 「多い多い」) だめ？
C 8	なんか、すごいごちゃごちゃする。
C 9	全部見るだけで大変だから、一番伝えたいやつを選んだ方がいいと思います。
C 10	ぼくも一つか、二つくらいにしぼった方がいいと思います。

資料4【考えを深めていく子供の発言】

### (4) 手だて② 学びを支える「ノート活用」

#### ◎第4時より

「成功した事例はどれか」と問うことで、より説得力がある表現を考えることができた。その中で、見てすぐに理解できる写真や、表やグラフなどの数値に注目して、資料や根拠の示し方の重要性に気づいた。(資料5)

#### ◎第5時より

いくつかの資料を対比させることで、それぞれの資料がもつよさを再確認できた。また、自分が伝えたいことに合わせて情報を選ぶ必要性、資料に込められた筆者(話し手)の意図を汲み取ることにについて考えを深めることができた。(資料6)

#### ◎第7時～

本実践でのプレゼンテーションは授業時間数節約のため、情報(事例)収集は教師が行い、子供はその精選から行った。子供は、それぞれの情報から何が読み取れるか、何を訴えられるかを検討し、その後自分たちの発表に合った情報を取捨選択していった。前時までの学習がきちんと踏まえられて、どのグループもプレゼンテーションの骨子に沿った資料作りや発表の流れが構築できた。

実際のプレゼンテーション発表では、資料の効果や話し方の工夫に着目して聞き合い、それぞれのグループの成果を認め、よりよく伝えられたか振り返った。(資料7)

	自	事		自	
	実	う		明	
	真	ま		確	
	か	く		な	
	分	使		根	
	ら	根		拠	
	る	拠		を	
		説		を	
		明		を	
		す		る	
		る			
	表	そ			
	な	の			
	ど	根			
		拠			
	数	を			
	値				
	で				

資料5【第4時の花丸自】

				自	
で	け	い	料	え	聞
分	ど	ち	だ	ら	い
か		分	と	れ	た
ッ	図	か	思	る	こ
て	な	ら	う	は	と
ど	な				
賛	の	く	言	な	な
成	資	て	葉	資	い
し	料	同	た	料	言
や	を	意	け	は	葉
す	使	し	だ		を
い	ら	に	と	い	図
。	こ	く	い	い	で
	と	い	ま	資	伝

資料6【第5時の花丸自】

と	も	班	は	い	料	地	感
思	う	全		た	を	の	想
い	少	員	資	な	使	グ	
ま	し	分	料	と		ル	
し	練	か	も	思	て	イ	
た	習	ッ	出	い	分	プ	
。	が	て	す	ま	か	は	
必	い	タ	し	リ			
要	な	イ	タ	ヤ	文		
だ	か	ニ		す	章		
ッ	ン	私	く	に			
た	た	グ	た	説	合		
の	の	な	ち	明			
か	で		の	し	た		
な			班	て	資		

資料7【第12時の感想】

#### 4 成果と課題

##### (1) 成果

###### ①仮説1について

本単元で身につけたい読みの力を明確にして教材研究に取り組んだり、子供にも示したりすることで、「資料の活用」という視点をもって読みの力を育むことができた。(資料5, 6, 7)

教材文を読むだけでなく、自分たちのプレゼンテーションにおいて有効な資料選択・作成の場面にもその力を生かすことができた。

###### ②仮説2について

プレゼンテーションを行う上で重要なのは、聞き手の立場になって内容を構成することである。どのように伝えようとどう伝わるか、子供にとって客観的な判断は難しいが、対話活動の中で互いに意見を述べ合い、見方・聞き方を比べることで子供なりの考えを導き出せたことが成果である。

また、本単元の学習に際し、既習の「資料を生かして呼びかけよう」の振り返りを随時行った。このときに学んだ写真・グラフ・図などが与えるそれぞれの効果を踏まえることで、より効果的な資料活用を考えることができた。

##### (2) 課題

本実践では、本校がめざす、正しく読む、深く読むことを達成できた。ただ、本単元は教材文を読み取るだけでなく、資料活用にも焦点を当てなければならない。子供は単元を通して、資料の効果的な活用についての知識を得ることはできたが、実際にゼロからプレゼンテーションを組み立てるのは困難だと思われる。同じ系統性をもつ単元をこれからも積み重ねていくことで、より確かな力として身につけていくと考えられるので、やはり系統を意識した学習の積み上げを大事にしたい。

また、今回の実践ではノート活用が不十分だったことを感じている。思考の足跡を残すためにも、自分の考え(自) (丸自)と深まった自分の考え(自) (花丸自)をノートに書く時間をきちんと保障したい。子供の変容を踏まえつつ授業計画をすることで、よりよい学びへと導きたい。



# 授業実践

## 【物語文】



1 単元 声やうごきであらわそう (15 時間完了)

2 目標

- (1) 行動描写や会話文，繰り返し表現を手がかりに人物の気持ちを想像する読み方を身につける。  
(知識・技能)
- (2) 叙述をもとに中心となる人物の気持ちの変化とその理由を想像して読んだり，音読や動作表現を通して人物の気持ちの読み取りを深めたりすることができる。(思考力・判断力・表現力等)
- (3) 役割を分けて読んだり，劇化したりして，友達の表現と比較することで，想像力を広げて物語を読もうとする。  
(学びに向かう力・人間性等)

3 授業の実際

(1) 系統性を意識した「単元構想」

①正しく読むための「学習用語の活用」

本単元で身につけたい読む力の手がかりになる学習用語を以下のように定めた。(資料1) そこで「名前を見てちょうだい」の学習では，読みの知識・技能の習得をめざして，これらの用語を使って，以下のように実践を行った。

教材	読みの知識・技能	主な学習用語	着目したい語句や表現
名前を見てちょうだい	場面ごとに出会う人物との出来事をふまえて，中心となる人物の気持ちの変化を考えて読む。	時 場所 登場人物 場面 出来事 会話文 擬態語 擬声語	ぎゅうっと ひらひら くると きりりと もうもうと ぐわあんと ふしぎそうに まぶしそうに
	擬態語，擬声語を手がかりに，動作化や劇化を取り入れながら音読する。	動作化 劇化 繰り返し	

資料1【2年「名前を見てちょうだい」で身につけさせたい読みの力】

本教材では「物語を通して，えっちゃんの帽子への思いは，どのように変わったのか考えよう」を単元を通しての学習課題と定めた。子供の意識を常に「えっちゃんの帽子への思い」に向けたいと考えた。「場面」ごとに出会う「登場人物」との「出来事」を通して，気持ちの変化を押さえていく。「繰り返し」の表現，色を表す言葉による情景，「擬態語」・「擬声語」による効果を手がかりに読み取りを支援し，音読や「動作化」・「劇化」を取り入れることにより，子供たちが想像力を広げ，物語を深く楽しむ姿を期待して実践を行った。

物語を通して，既習の学習用語を再確認したり，新たな学習用語を理解したりすることで，場面の移り変わりを正しく把握することができた。また，登場人物になりきることもでき，気持ちを深く考えることもできた。

②学ぶ意欲を喚起する課題の設定  
(導入の工夫)

子供が課題意識をもち授業に取り組むためには，導入が重要である。前時とのつながりを踏まえ，本時の課題に関連する内容をテンポを意識しながら，強調して提示する。強調することで，子供は驚きと感動をもち，課題意識を自ら生み出すことができる。(資料2)



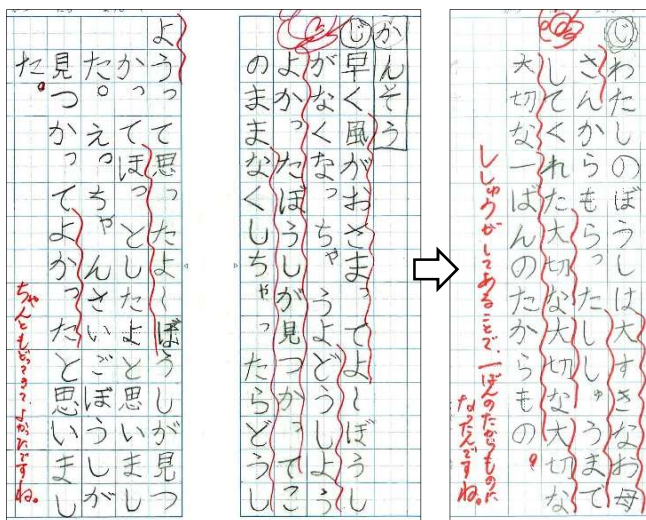
資料2【大男の大きさを実感】

## (2) 学びを支える「ノート活用」

子供の思考を形として残すために、ノートへの記述の時間を確実に確保した。そして、教師が子供の実態や授業の流れに合わせた朱書きを行うことで、思考の深まりを支援した。初発の感想を書く際には、子供の意識が「えっちゃんの帽子への思い」に向くように発問した。(資料3)

そうすることで、単元を通して自分の考えを比較し続けることができた。そして、子供が自分で振り返ったり、比較したりすることで、自分自身の変容を感じることもできた。物語が進むにしたがって、帽子への思いが強くなっていることを多くの子供が読み取ることができた。

(資料4)



資料3【単元の初発感想】

資料4【単元途中の感想】

## (3) 考えや思いを構築する「授業展開」

### ①人物になりきる「動作化」

人物の気持ちを考えるために動作化を取り入れた。動作化には、3パターンある。一人で行う「一人動作化」(資料5)、ペアで行う「ペア動作化」(資料6)、一斉に行う「一斉動作化」(資料7)である。「一人動作化」や「ペア動作化」では、友達の動きを見ることで、状況の様子を確認することもできた。「ぼうしをぎゅうっとかぶりました」では、擬態語「ぎゅうっと」を視覚的にも確認し、様子を学級全体で共有することができた。動作化を行うと、子供は人物になりきることで気持ちを深く考えることができるようになった。また、動きが加わることで緊張が弱くなり、楽しみながら考える様子が見られた。



資料5【一人動作化】



資料6【ペア動作化】



資料7【一斉動作化】

### ②人物になりきる「劇化」

動作化の発展として、劇化も行った。(資料8)劇化では、複数人で役割演技を行った。動作化が自分一人で行うのに対して、劇化では相手にせりふを言ったり言われたりするのにより深く考えることができた。また、動作化では演じた後に考えや思いを振り返ることが多いが、劇化では演じる前に考えを深めたり、広げたりすることが重要であった。劇化では、演じる前にせりふのタイミングや声量の大きさ、動きについてもグループ全員で話し合うので、全てにおいて共有することができた。動作化を行った後に劇化を取り入れたことは、大きな効果があった。

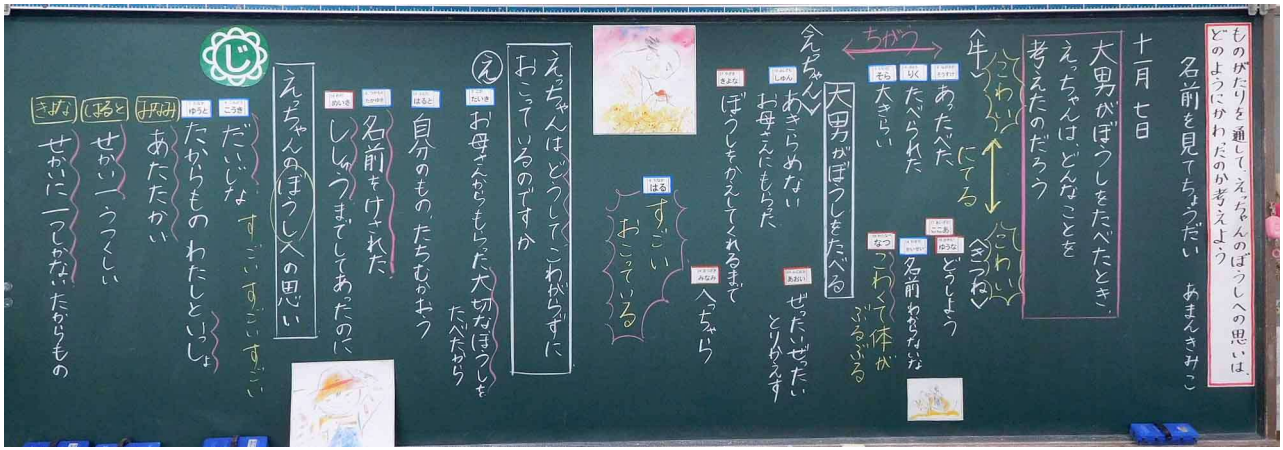


資料8【劇化】

### ③子供の思考を支援する板書

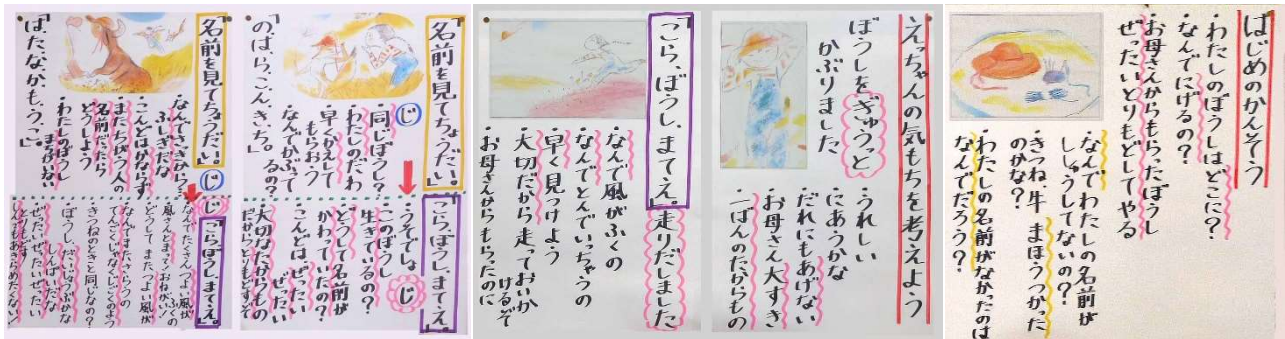
板書では子供の意見を要約し、キーワードを中心にまとめていった。登場人物ごとにまとめたり、似た意見ごとに整理したりして、比較しやすいようにした。その中で、挿絵や矢印を活用することで子供の思考を支援した。(資料9)





資料9【第9時の板書】

④子供の思考を支える掲示物



資料10【側面掲示】

授業ごとの子供の意見をまとめ、教室側面に掲示していた。(資料10) 挿絵を活用しながら板書に近いものとするとともに、同じ表現を色ペンで強調したり、登場人物の気持ちを整理したりすることで、授業ごとの内容を比較しやすいようにした。また、発表することができなかった子供の考えも吸い上げてまとめた。そうすることで、ノートへの記述の意識も高まり、より多くの考え方を共有することへとつながった。導入時などでは、側面掲示を活用しながら振り返りを行うことで、スムーズに本時の内容に取りかかることができた。(資料11)



資料11【側面掲示を活用した振り返り】

⑤意図的な指名・問い返しの発問

子供たちの発言は、教師が期待するものばかりではない。しかし、ポイントとなる意見は挙手ではない「つぶやき」であったり、ノートに記述してあったりする。教師は、いかに気づき、どのタイミングで意図的な指名を行うかが重要である。T2では、ノートへの記述内容を把握した上でC4を指名し、授業展開の方向を示した。なかなか意見として出てこなかった「怖くて」という言葉を教師が引き出したことで、登場人物の気持ちを正しく読み取ることへとつながった。(資料12)

T 1	大男が帽子を食べたとき、きつねはどんなことを考えたでしょう。
C 1	どうしよう。
C 2	同じで、どうしよう。
C 3	名前が見えないから、分からないな。
T 2	C 4さん、教えてください。
C 4	怖くて、体がぶるぶるふるえるよ。
T 3	どうして、そう思った？ 今の意見は他の子と違って「怖くて」が入っていたね。この後、きつねは何と言っている。
C 5	早く帰らなくっちゃね、です。

資料12【意図的な指名】(第9時授業記録より抜粋)



内容を読み取っている子供にとっては当たり前のこと、全員が理解するためには大切なキーワードを強調して示す必要がある。T 4で問い返したことで、C 7のように、ししゅうしてあったものは、「名前」であったことが確認できる。そして、題名とも関連している名前が食べられたことの重大さに全員が気づくことができた。(資料 13)

C 6	お母さんが、ししゅうまでしてくれた帽子だから。
T 4	何が ししゅうしてあったの。
C 7	自分の名前です。
T 5	大男は、名前も食べちゃったと言っているよ。ただ食べられちゃっただけとは違うね。

資料 13【問い返し】(第 9 時授業記録より抜粋)

#### ⑥繰り返し表現に注目し、比較することで思考を深める

物語文においては、繰り返しの表現が存在する場合があります。そして、その表現は作者が意図的に示したものであり、物語の展開において大きな効果を発揮している。今回の物語においても数種類の繰り返し表現が存在した。C 全 1～C 全 3の繰り返し表現「こら、ぼうし までえ。」では、言う人数が増えると共に帽子への思いも変化している。(資料 14) 側面提示で、登場人物の思いを確認しながら動作化も取り入れることで、自分なりに比較することもでき、さらに思考を深めることができた。

T 6	帽子が ひゅ～と飛んでいきました。動作化しながら音読するよ。
C 全 1	こら、ぼうし までえ。(普通に)
T 7	1 回目は自然な感じだね。 2 回目は。
C 全 2	こら、ぼうし までえ。(大きな声で)
T 8	ちょっと変わってきたね。 3 回目は。
C 全 3	こら、ぼうし までえ。 (とても大きな声で)
T 9	帽子は、まってくれましたか。
C 全 4	ううん。

資料 14【繰り返し表現】(第 9 時授業記録より抜粋)

## 4 成果と課題

### (1) 成果

#### ①仮説 1 について

本単元では、つけたい読みの力として、「時、場所、登場人物を基に場面を分ける」「人物の行動や会話文から、場面ごとの人物の気持ちを想像して読む」を設定して取り組んだ。その中で、系統性を意識した「学習用語」に焦点を当てたことで、子供は自分自身で思考を整理しながら学習を進めることができた。場面分けについては、場所とえっちゃんが新たに出会う登場人物が移り変わりながら物語が進み、場面ごとの展開は同様に繰り返されるので、「場所」「登場人物」に注目することで十分に理解できた。また、会話文に目を向けると繰り返し表現が存在するので、同じ表現に対する人物の気持ちをクラス対話で話し合い、人物の気持ちを想像したり、読み取ったりする力がさらに深まった。

#### ②仮説 2 について

学芸会で学級劇を経験した子供たちにとって、役割を担当し、楽しみながら演じることができる「動作化」や「劇化」は、特に効果的であった。まず、自分で考えた動きで表現するためには、自分なりの読みが必要となる。そして、学級の仲間の動作化や劇化による表現を客観的に見てから、教科書の叙述(人物の行動や会話文)を振り返ることで、自分の思考を再構築していた。この流れを繰り返すことで、自分の考えを少しずつ深めることができた。

また、毎時間の終末には振り返りの時間を確保し、花丸自(自分の深まった考え)をノートに書き残し、学級で発表し合った。学級で意見交換し、考えを共有することで自分の考えを広げることへとつながった。この振り返りこそが次時への架け橋となり、考えを深めることにもつながった。

### (2) 課題

本実践を通して、子供たちは少しずつではあるが正しく読んだり、深く読んだりすることができるようになった。そして、読む楽しさを感じ、考えや思いを豊かにすることもできた。しかし、読み取った内容の理由については、教師が焦点を当てているからこそ考えることができているのが現状である。自ら教科書の叙述に目を向け、叙述を根拠とすることができるかどうかは今後の課題である。

1 単元 感想を伝え合おう（13 時間完了）

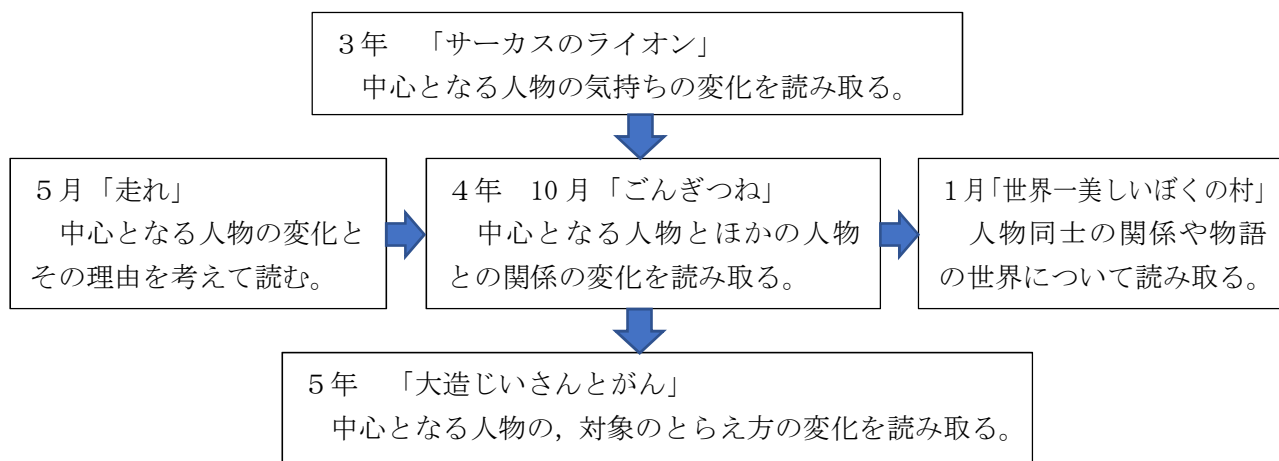
2 目標

- (1) ほかの人物との関わりを通して変化していく、中心となる人物の気持ちを読み取る力を身につける。 (知識・技能)
- (2) 中心となる人物の行動描写や心内語、色彩語に着目したり、語り手の視点の転換を意識したりして、感想を伝え合うことができる。 (思考力・判断力・表現力等)
- (3) 感想交流を通して、多様な読み方や感じ方があることに気づくことができる。 (学びに向かう力・人間性等)

3 授業の実際

(1) 本単元でつきたい「読み」の力～系統性から考える～

本単元は、読解に重点を置き、作品とじっくり向き合って読む力をつけることをねらいとしている。位置づけは以下の通りである。



資料1 【「ごんぎつね」の位置づけとつきたい「読み」の力】

3年生2学期の「サーカスのライオン」、4年生1学期の「走れ」では、中心となる人物の変化について読解を深めた。どちらも重要人物の存在が中心となる人物の変化に関与しているが、「ごんぎつね」では、それがもっと長い時間の中で描かれる。場面の移り変わりに伴い、登場人物の状況の変化や行動によって互いの関係性が変化していく様子を丁寧に読むことが必要である。

また、本教材では、語り手の視点が6章で転換する。視点が兵十に移る場面では、中心となる人物であるごんの心内語の記述もない。したがって、山場で、ごんの気持ちを想像するために、それまでの展開をきちんと押さえておかなければならない。

(2) ～子供の姿から考える～

5月に取り組んだ「走れ」で、子供たちは、中心となる人物、のぶよの気持ちがどこで、どのように変わったかを読み取る事ができた。しかし、変化の理由を考える授業では、「のぶよの足がなぜ、ぎゅんと出たか」という発問に対し、「お母ちゃんとけんじが応援してくれたから」という意見が多数を占め、それ以上の深まりが見られなかった。

これは、山場までの場面の読み取りの押さえが甘かったこと、本文の言葉を根拠に人物の気持ちを想像する読み方が子供の身についていなかったことが原因と考える。

以上から、本單元においては、つきたい「読み」の力を以下の通り定義する。そして、達成するための手だてを以下の通り設定した。

**正しく読む**…叙述を根拠に読んでいる。

手だて①…センテンスカードを活用し、子供の視線を本文に向ける。

**深く読む**…友達の見解を参考にしたり、前の場面の読み取りを踏まえたりして読んでいる。

手だて②…板書を振り返ってから花丸自を書かせたり、花丸自のコピーを掲示したりして、自分の意見に取り入れられるようにする。

### (3) 第6時「ごんはどんなきつねなの」

初発の感想では、多くの子供が、ごんのことを「一人ぼっちで優しいきつね」と書いている。また同じくらいの数の子供が、「いたずら好きなきつね」と書いている。しかし、「一人ぼっち」と「いたずら好き」を結びつけて読み取っている子供はいなかった。そこで、1章の中からごんの行動が書かれた文を抜き出して提示した。(手だて①) その際、子供に着目してほしい語句を別の語句に書き換えたり省いたりした。提示した文の一部は以下の通りである。

提示した文	本文
ごんは、ひとりぼっちの <b>子</b> ぎつねで	ごんは、ひとりぼっちの <b>小</b> ぎつねで
畑へ入っているものを <b>ほったり</b>	畑へ入っているものを <b>ほり散らしたり</b>
雨が上がると、ごんは、あなからはい出ました	雨が上がると、ごんは、 <b>ほっとして</b> あなから…
ごんは、草の中から飛び出して	ごんは、 <b>びよと</b> 草の中から飛び出して
いたずらがしたくなかったです	<b>ちよいと</b> いたずらがしたくなかったです

#### 資料2【センテンスカードの内容】

資料2のセンテンスカードの間違いを直したり、言葉を補ったりしてから「はじめの感想で、ごんは、優しいきつねと書いていた子がいるんだけど、みんなはどんなきつねだと思う」と発問した。

ごんの行動は、貧しい村人にとっては悪質なものである。しかし、ごんの視点で書かれている文章なので、読み手はごんの軽いいたずらととらえがちである。ごんの人物像として、なかなかの曲者であることに気づいてほしくてC6C8の意見に問い返しをした。

それが、A11の「人間をうらんでいた」という発言により、授業者の思わぬ方向へ話し合いは流れていく。C14が根拠を求めたので静観するもA15のように叙述に即して説明したので説得力が出てきてしまった。

C16のように、児童Aの意見に賛

T 1	ごんは、どんなきつねですか。
C 6	ごんは、いたずら好きだけど、本当は思いやりのあるきつね。
T 7	本当じゃないときがあるの？
C 8	いつもは、いたずら好き。
C 9	途中から優しくなった。兵十のお母が死んで反省してから変わった。
T 10	もともとは優しくなかったけど、変わったってこと？それともはじめから優しかったの。
A 11	はじめは、人間をうらんでいた。
C 12	それはない。
A 13	お母さんが人間に殺されたんだと思う。だから仕返しでいたずらをしたと思います。
C 14	Aさんに質問で、 <u>どこから、お母さんが人間に殺されたとわかるんですか。</u>
A 15	殺されたのは書いてないけど、うらみは、 <u>いもをほるじゃなくてほり散らしたと書いてあるから食べるためじゃない。</u> うなぎも食べてない。悪いことをしようと思ってしている。

同する子供も現れたのでT17のように問い返した。すると、C18、C19の意見が出たので、さらにT20のように、問い返した。そしてC21の意見が、C22のような意見を引き出した。(資料3)

板書で本時を振り返ってから書かせた花丸自では、資料4のような意見が見られた。

丸自：さびしがりでやさしいきつねだと思う。理由は、一人ぼっちと書いてあるから。やさしい理由は、くりや松たけを持って行ったから。

C16	私もAさんの意見に賛成でうらみがあると思います。理由は火をつけているから、ただのいたずらならそんなことはしないからです。
T17	兵十にもうらみがあつてうなぎをとったの？
C18	雨が続いてやっと晴れてほっとしたから。
C19	ちょいといたずらがしたくなつたと書いてあるから、軽い気持ちでやつたと思います。
T20	うらみなのか？軽い気持ちなのか？
C21	軽い気持ちでしたと書いて、うらみなら仕返しと書くかもしれない。
C22	ごんは、ひとりぼっちでさみしいから、人間に注目されたくていたずらしてる。
C23	ごんは、かまってもらいたいきつね。

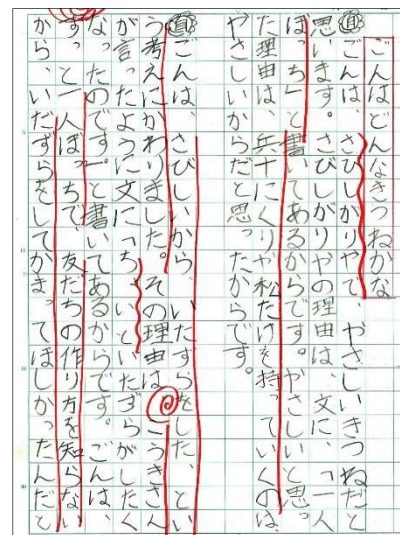
資料3【叙述に即した発言 授業記録から】

花丸自：いたずら好き。理由は〇〇さんが言ったように、「ちょいといたずらがしたくなつたのです」と書いてあるからです。ごんはずっと一人ぼっちで、友達の作り方を知らなかったから、いたずらをしてかまってもらいたくありません。

ひとりぼっちという境遇といたずら好きという性格を、人間にかまってもらいたいという理由で結んでいる。さらに、C19やC22の意見を取り入れて花丸自が書かれていることが分かる。

#### (4) 第10時「兵十、ごんは、この結末に納得しているのか」

第8時では、「神様のしわざと言われて引き合わないなあと思ったのに、なぜ翌日も栗を持って行ったのか」話し合った。そこでは大きく分けて以下のような3つの意見が出た。(資料5)



資料4【丸自と花丸自 ノートより】

- ア 自分が栗を持って行っていることに気づいてほしい。いたずらばかりするきつねではないということを知ってほしい。いたずらを後悔していることに気づいてほしい。
- イ まだ償いが足りない。それくらい、自分(ごん)がしたことは大きなこと。
- ウ ひとりぼっちの兵十と仲良くしたかった。同じひとりぼっちだから友達になれると思った。

資料5【なぜ、ごんは何日も栗を持って行ったか】

また、第9時では、兵十の視点から物語を読み直し、以下のことを押さえた。

- エ 兵十から見れば、ごんの行動は全く許せるものではないこと。
  - オ ごんが栗を持って来ていることはもちろん、後悔や償いの気持ちがあることも知らないこと。
- そして、これらの意見が書かれている花丸自のコピーを教室に掲示した。(手だて②)

本時では、兵十とごんが、この結末をどう思っているのか考えさせるため、「納得したかどうか」と発問し、対立する意見を引き出そうと考えた。しかし、兵十の気持ちは「納得していない」「後悔している」という意見に終始した。家に入るごんを見つけ、火縄銃で撃つまでの兵十の心内語や行動描写を丁寧に読ませ、ごんに対する怒りや憎しみに迫ってから発問をすれば展開は変わっていたと思う。

次に、ごんの気持ちについて話し合った。「おわびができたから納得」という意見と「おわびが足りない」という意見で対立した。これは、第8時で「兵十にひどいことをしてしまったから、栗を数日持って行っただけでは償いにならない」という話し合いを踏まえての意見である。



「気づいてもらえたから納得」という意見には多くの子供がうなずいた。気づいてほしかったのは「栗を持って来たこと」だけでなく「いたずらばかりするきつねではない」、「いたずらを後悔している」という以前の授業で出された意見を引き出したかったが、時間がなかった。「ごんが兵十に気づいてほしかったのは、栗を持って来たことだけ？」と問い返せば、もっとごんの気持ちに迫ることができただろう。

資料6の子供は、花丸自で「くりを持って行ったのは神様じゃないことを知ってほしかったんだよね。でも、一生つぐないをしたかったんだよね」とごんの複雑な気持ちを推し量っている。そして、この結末を納得していないだろうごんに対して「君はもうじゅうぶんつぐないをしたよ」と自分の見解を述べている。



【資料6 ごんに向けた手紙】

#### 4 成果と課題

##### (1) 成果

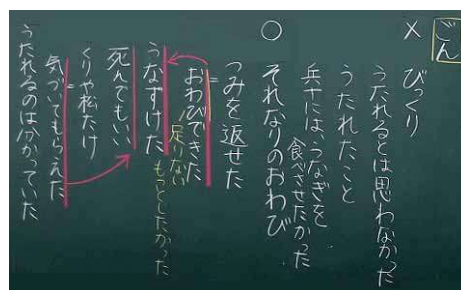
###### ①仮説1について

センテンスカードを貼付し、音読させることで、資料3の下線部のように、子供の意見に本文を引用する回数が増えている。叙述に即して意見を述べたり、相手の意見に根拠を求めたりする姿勢が身についてきていると言える。その姿勢が、自分たちで正しい読みにつなげようとする授業を支えている。また、授業者が前の学年、前の教材の学びを踏まえて、つけさせたい「読み」の力を定義して、適切な手だてを講じることは効果的だと言える。

###### ②仮説2について

資料4では、仲間の意見を踏まえて、自分の意見を再構築していることが分かる。板書を活用して授業を振り返ること、授業の最後に花丸自を書くことの意義がここにある。

資料5, 7からは、本時までの仲間の花丸自や授業の話し合いを取り入れた意見が少しずつ出ていることが分かる。掲示されている花丸自のコピーや板書の写真を示して意見を述べる子供も出てきたので、その姿を称賛することで全体に広げたい。前の場面とのつながりを想起させるような問い返しをしたり、前のノートを見返したりする時間を取ったりすれば、さらに深い読みにつながる。



資料7【最後の場面のごんの気持ち 板書より】

##### (2) 課題

子供の実態を踏まえて、本単元では、着目してほしい語句を授業者が示している。しかし、普段、文章を読むとき、そうした支援は望めない。やはり、子供自身で、正しい読み、深い読みにつながる大事な語句に着目できるようにしたい。

また、高学年に向けて、子供が、授業と授業のつながりを認識できるようにしたい。それまでの話し合いを本時の読みに生かしたり、以前の自分の読みと比べて考えを深めたりする姿勢を養うことが二つ目の課題である。具体的な手だてを考えていく必要がある。

一つの言葉からそれぞれの解釈が生まれる授業、それをおもしろいと思う子供の育成をめざしたい。

1 単元 朗読で発表しよう（10時間完了）

2 目標

- (1) 登場人物の相互関係をとらえ、情景描写や行動に着目しながら人物の心情を読み取り朗読する力を身につける。 (知識・技能)
- (2) 表現に着目して人物の心情をとらえ、自分の思いや考えをもち、朗読する。 (思考力・判断力・表現力等)
- (3) 人物の思いや考えが伝わるように表現しようとする。 (学びに向かう力・人間性等)

3 授業の実際

(1) 手だて① 系統性を意識し、学習用語の提示を生かす

物語文・説明文を学習するとき身につけさせたい力については、系統表を作成し、単元ごとに学習用語を教室に掲示している。本単元で身につける「読む力」について考えたとき、4年、6年との系統性はもちろんのこと、5年生で読みの力をどこでどう学ばせるのかをきちんと把握しておくことは必要である。どの単元で何を重点的に、そしてどのように積み重ねていくのかを意識して計画を立て、指導していくことが重要と考えた。

学習用語を意識して取り組むために、以下のようにまとめ(資料1)、系統立てて学習に取り組んだ。そして「大造じいさんとがん」の学習に至るまでの読みの知識・技能を生かすことができるよう単元計画を立て、学習用語を常に意識して実践を行った。

教材	読みの知識・技能	主な学習用語
だ い じ ょう ぶ	反復される言葉や場面を比較し、人物の変化の様子や心情を読む。	登場人物, 中心人物, 音読, 会話文, 気持ち, 様子
	聞き手を意識し、人物の思いが伝わるように工夫して音読する。	
や か ま し い 音	人物の行動や気持ちの変化、物語の構造に着目して読む。	起承転結(設定, 展開, 山場, 結末), 変化前の気持ち, 変化後の気持ち, きっかけ
	山場での大きな変化について、何がどのように変わったのか、なぜ変わったかを考えながら読む。	
料 注 理 店 の 多 い	物語の構成をとらえ、おもしろさを生み出す表現の効果を考えながら読む。	現実の世界, 不思議な世界, 出来事の流れ, 物語のしかけ
	中心人物の人物像をとらえ、気持ちの変化を想像しながら読む。	
が ん 大 造 じ い さ ん と	登場人物の相互関係をとらえ、行動や会話、情景描写に着目して中心人物の心情をとらえて読む。	人物の心情, 情景描写, 色彩語, 心情の変化, 中心人物, 朗読
	印象に残った場面を自分の思いや考えが伝わるように朗読をする。	

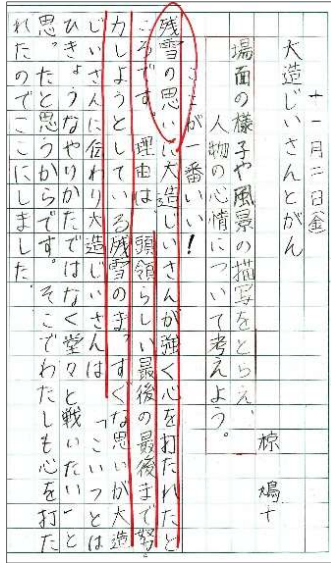
資料1 【5年生の物語文の学習で身につけさせたい読みの力】

学習用語は、学んだ順に教室に掲示し(資料2)新しい学習用語については、板書で活用してから提示した。板書に何度も用語が貼られることで、子供は学習用語をより意識するようになり、授業のなかで学習用語を積極的に使って説明することができた。



資料2 【学習用語の掲示】

(2) 手だて② 思考を形成する場として活用するノート

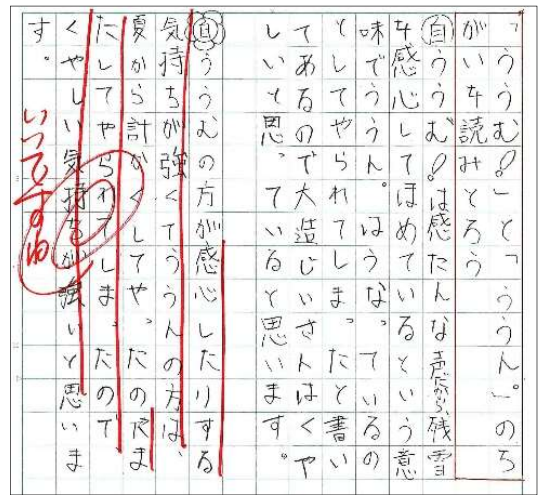


単元を通して設定する課題を「場面の様子や風景の描写をとらえ、人物の心情について考えよう」とし、常に板書の中に提示した。子供は、第1時のノートにだけ、題名・作者・単元を貫く課題を書き、次からは本時の課題だけを書いてノートを活用していった。

第4時の学習では、本時の課題を『ううむ!』と『ううん。』の違いを読み取ろう」と設定し、第2場面にあたる大造じいさんの心情を読み取った。第2場面の文章は長く、作戦ごとに読み取る方法も考えたが、「ううん!」「ううむ。」の短い言葉だけの比較では、心情の違いを読み取ることはできないことに気づいた子供たちは、何度も叙述に返った。それぞれの作戦にかけた年月や準備から大造じいさんの思いを読み取り、クラス対話を使って心情を話し合うことができた。

資料3【子供のノート】 た。

課題が提示されると、子供たちは丸自をノートに書き始める。児童Aは、「ううむ!は感たんの声で、ううんは悔しい思い」と丸自に書いていた。クラス対話をするることによって、二つの作戦に対する準備の違いや、二度目の作戦への思いの強さを比較できたとき、言葉からだけでなく、言葉の背景を思い出して、花丸自に表すことができていた。花丸自には、叙述からだけでなく、作戦に向かう思いの強さを理由にして、気持ちを読み取ることができた。

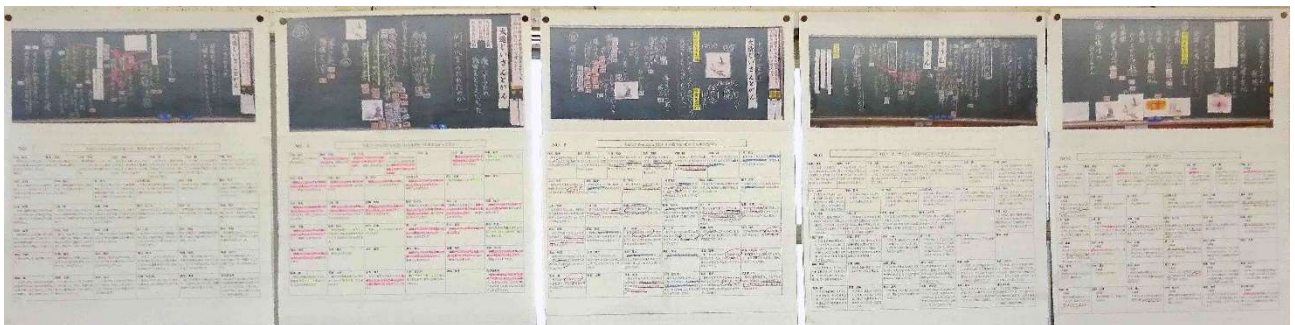


資料4【丸自・花丸自のノート】

(3) 考えをより活発にする花丸自座席表

単元を通して、毎時間の振り返りを座席表に載せて配付した。授業の終わりに書く花丸自がそれである。子供のノートには、長い文章で綴られているものもあるが、自分の考えを振り返りやすいように、友達と考えと比較して読むことができるように、教師が要点をまとめて載せてあるものもある。

授業の始まりに、座席表と板書の写真(資料5)を配られると、誰もが真っ先に自分の文章を見ていた。そして、前時の話し合いを思い出しながら自分と同じ考えをもつ人がどれくらいいたのかを確認する姿も見られた。前時の話し合いが活発であればあるほど、座席表を読む子供たちの目つきは違う。「Aさんの意見を聞いて」「B君の考えから」という表記が増えてきたのも、自分と同じ考えをもつ人がたくさんいることに安心と自信を感じてきた表れではないかと考える。人前で発言できなかった子供も、座席表に自分の考えを残し、みんなに読んでもらうことができるので効果的だった。



資料5【板書と花丸自座席表を掲示】



（４）自分の考えをより深める「対話活動」

第8時「人物の気持ちを効果的に表す色彩語について話し合おう」の学習では、4年生「ごんぎつね」で学習した「青いけむり」を導入に色彩語とは何かを確認した。色彩語が大造じいさんの心情を表すために使われていることに気づいた子供たちは、物語のなかで最も大事な色彩語について考えた。一番大事と考える色彩語は2つに分かれ、それぞれについて理由を出し合うことで、色彩語が大造じいさんの心情を効果的に表しているかを追究していった。

「一番大事だと思う色彩語について理由を教えて」という教師の問いに、丸自に書いたことをもとに話し合いが行われた。「真っ赤に燃えて」が一番大事だととらえた児童Bは、ただの赤と真っ赤の言葉の比較から伝わってくる大造じいさんの気持ちの強さを選んだ理由に述べている。そして、「戦闘開始という言葉の後にくるから」(資料6 C1)という意見を加えることで、自分の考えを膨らませて発表することができた。この意見から「赤く燃える」と「真っ赤に燃える」の比較に焦点化され、話し合いは進んだ。そして、大造じいさんの思いの強さが表れている色彩語だから大事だという意見にまとまっていった。

「くれないにそめて」を大事と考える子供の対話では、残雪の血を赤ではなく「くれない」と表現することに着目して発言が進んでいった。教師が準備していた「血の色なのに、くれないなの？」という問い返しも必要なく、子供たちは赤とくれないとの比較に着目し、話し合いを始めた。

しかし、「くれないから残雪の様子や気持ちが伝わる」という意見に(資料6 C9・C10)に子供たちが戸惑いを見せた。「くれない」が大造じいさんの心情を伝える色彩語になることを、うまく言葉にできない子供たちを前に、教師の問い返しが必要と考えた。

そこで、「くれない」という色の語源を伝え、秘めた熱い思いが誰の思いととらえるかを子供に問いかけたが、子供の中に落ちてはいない様子だった。

C1	戦闘開始という言葉の後にこの色彩語(真っ赤)がきているから、今日こそやってやるという燃える気持ちが伝わってくるから大事。
C2	ただの赤じゃなくて、真っ赤と言っているから、とても強い感じがしてC1さんが言った「戦闘開始の言葉が前にある」から、つかまえないという強い気持ちがおじいさんにあることが伝わってくるからです。
C3	真っ赤に燃えるほど大造じいさんの気持ちが熱くなっていることが伝わるから。
C4	C3さんにつけたしで、燃えるほどがんをつかまえる自信があることが分かるから。
T	燃えるほどって何が？
C5	大造じいさんの気持ち。

C6	この場面でくれないとは、血のことなので、真っ赤と書かずにあえてくれないと書いてあるから大事だと思いました。
T	どう、今言ったこと分かる？誰かもう一回行ってくれる？
C7	血のことだから真っ赤な血といえいいのに、わざわざくれないを使っているから。
C8	血は赤なのにくれないを使うと、強い感じがするから。
C9	くれないのほうが残雪の威厳が伝わるから
C10	くれないから残雪の堂々とした気持ちが伝わるから
T	くれないってどんな色のことか調べてみたら、心に秘めた熱い思い、という意味があるんだ。

資料6【大事な色彩語についてクラス対話】



資料7【振り返りに活用】



話し合いが終わり花丸自を書く前に、板書を使ってふり返り（資料7）をした。話し合っていくうちに、大造じいさんの心情から外れかけたが、板書にある子供の意見を矢印で結びながら、二つの色彩語のどちらからも、残雪への感情が伝わってくるというまとめをした。

「青いけむり」の色彩語が兵十の心情を表しているという導入を生かすことができなかつたことを反省したが、授業の終わりの花丸自には、丸自と違う色彩語に変わったものの、「残雪の強い気持ち」が伝わって、大造じいさんの心を打たれたことが伝わる色彩語だと思うから（資料8）という理由が書かれていた。

資料8【単元の終わりの感想】

#### 4 成果と課題

##### (1) 成果

###### ①仮説1について

系統的に単元をとらえたことで「この単元で何を身につけさせたいのか。押さえてたい学習用語は何か」を明確にして単元を構成し、学習用語を通して今何を学ぶのか子供にも意識させながら学習できたことは効果があったと考える。提示してある用語を振り返る場も多く設定できるようになった。

###### ②仮説2について

話し合いに対して苦手意識が強く、自分の考えに自信がもてずに挙手できなかった子供たちも、単元を終えるたびに、「発言できてうれしい」という思いを強くしていった。課題に対して自分の考えを丸自にして話し合う場は有効だった。話し合い活動は、まだまだ活発とは言えないが、フリー対話や、ペア・グループ対話を数多く経験し、自信をつける場になったと実感している。（資料9）

ノート活用においては、花丸自を毎回書き学習成果を残し、自らの考えを確かめる場として役立てることができたと考える。そしてそれを座席表で読み合うことで、同じ話し合いを経験した人の意見を再確認し、これからの思考に広がりをもたせることができるのではないかと期待している。

○今回の国語では、みんなが話し合いですごい意見をたくさんいうので、自分の意見が変わったり、考え方が丸自から花丸自で変わったりすることが多かったので、すごく混乱して難しかったけれど、色彩語や情景描写から学ぶことができよかったです。（児童A）  
○この話の内容が難しいので、最初よく分からなかったけれど、クラスで話し合ったり音読したりしてだんだん自分の意見がしっかりもてて、たくさん発言できるようになりました。（児童B）

資料9【最後の感想ノートから抜粋】

##### (2) 課題

現段階では、正しく読む力や丁寧に読む力は身につけてきていると考える。しかし、それは常に教師側が読む視点を与えることで身につけている段階である。物語文を読み取る際に、時系列で、段落ごとに丁寧に読み取っていくことも必要だが、与えられた課題を解決するために、全体を読んだり前に戻ったりして糸口を見つけようとする読みも大事だと考えている。そのためには、「学ぶ意欲を喚起する課題の設定」を目標としているように、課題をいかに設定するかが重要であると考えている。子供たちの「考えてみたい」「話し合いたい」がまだ自分には見えてこないことが多い。導き出せていないことが原因である。単元を構成する段階で、子供たちがどんなことにこだわっているのか、どんなことを話し合いたいと思っているのかをしっかりとつかむことができるように、初発の感想や子供たちの話し合いの反応から見極める力を教師自身が身につけなければいけないと思う。

子供たちは基本的に話し合いが楽しいはずである。ところが今現在、話し合いの中でどう言えばいいのか、どんな聞き方をすればよいか分からず、言えるはずのことを言わずに過ぎている子供が多い。思いはあるのに、伝え方が分からない子供も多い。今後、授業の中だけでなく、話し合いの方法をどうするとよいかを一緒になって考え、取り組んでいきたい。

1 単元 感動の中心をとらえよう (11 時間完了)

2 目標

- (1) 物語の構成や人物の関係、心情の変化等を、叙述や描写をもとにとらえることができる。  
(知識・技能)
- (2) 叙述や描写を根拠として考えをもち、他者と共有しながら考えを広げることができる。  
(思考力・判断力・表現力等)
- (3) 人物の生き方や作品が語りかけてきたことについて、自分の考えをもとうとする。  
(学びに向かう力・人間性等)

3 授業の実際

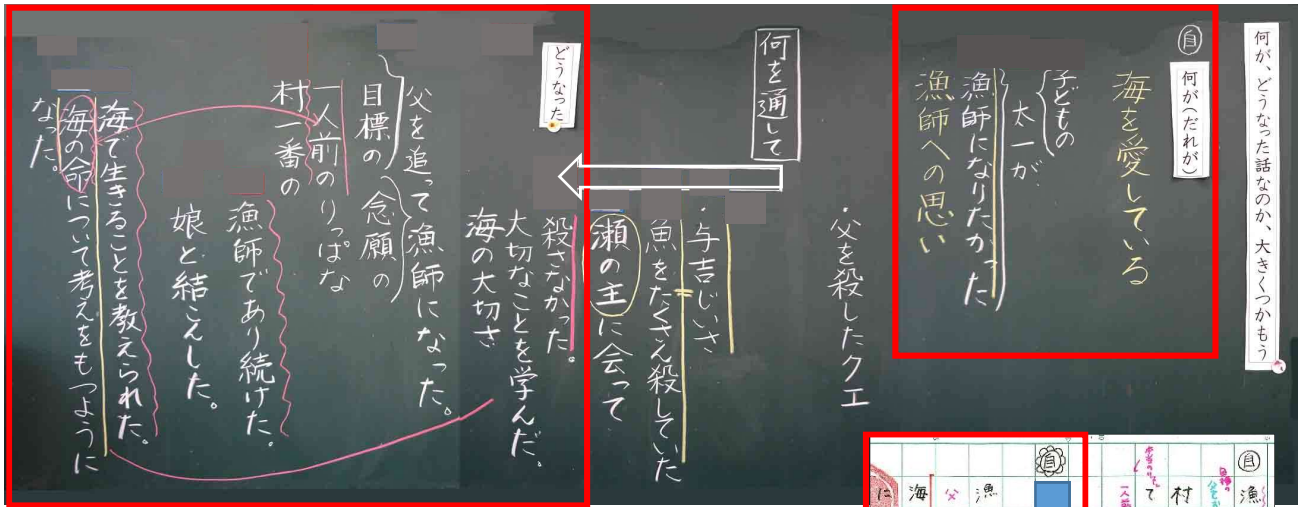
(1) 「把握」の段階

①最初に、自分が何を感じたかをつかむ

単元目標を「物語が最も強く語りかけてきたことについて、自分の考えをもとう」と設定し、常掲して意識させた。また、全文通読後、初発の感想からそれぞれの子供の読みの度合いや関心のありかを把握するとともに、子供たちが単元を通して読みの深まりを実感できるようにしたいと考えた。

②何が、どうなった話なのか、大きくつかむ

「この物語は、何が、どうなった話といえるか」と発問し、丸自で書くよう伝えた。意見交流から、「設定」では海が好きで、漁師になりたい「中心人物」太一が、「村一番の漁師であり続けた」という「結末」に至るまでの物語であるという大枠を明らかにし、板書を示した。(資料1)



資料1 【「何が、どうなった話」という大枠を示した板書】

児童Aが「太一が、海の命について考えるようになった話」と作品の「主題」につながる発言をした。児童Bは児童Aの発言に関連させて、花丸自で考えを深めていた。(資料2)

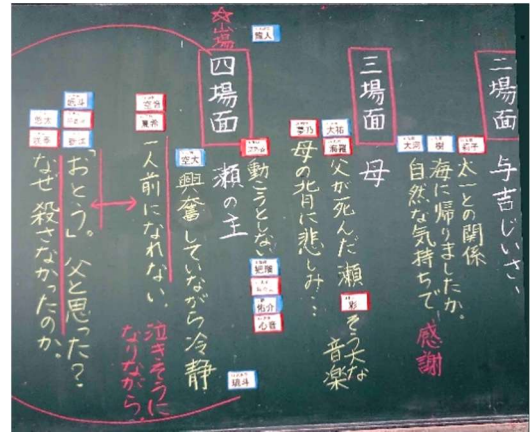
③太一に関わる登場人物と、時の流れをつかむ

中心人物と対人物(父、与吉いさ、母、瀬の主、太一の妻子)との関わりから場面を5つに分け、各場面における太一の年齢を考えさせた。「『でしになって何年もたった』って、何年くらいなんだろう」等、叙述を根拠として話し合い、感想を花丸自に書くようにしたところ、「4場面までは意外と若いことが分かった」(児童C)



資料2 【児童Bの花丸自】

「文をしっかり読めばこんなことまでさぐれるなんて、おもしろいと思った」(児童D)等の感想が出された。時間の経過を意識することで、物語の見方が変わることを感じた。



資料3【「山場」に疑問が集中した】

④疑問から、読みの課題をつかむ

「疑問に感じていて、話し合ってみてほしいこと」を出し合い、各場面における読みの課題を明らかにした。(資料3)

多くの子供から意見が出されたのは「山場」である第4場面だった。「太一はなぜ、瀬の主を殺さなかったのか」という問いを中心に据えつつ、この出来事が漁師としての太一にどんな変化をもたらすのかを考えていくことにした。

(2) 解釈の段階

①太一は、なぜ「漁師になる」と言ったのだろうか(1場面)

「漁師になる」と言った太一の思いを丸自で書き、海や父に対する太一の思いを話し合った。問い返しで父の人物像について考え、「太一の求める漁師像＝父」であることが見えてきたため、花丸自として、その父を失った太一の思いについて書くようにした。

本学級では父(＝自分の夢や目標)を失った悲しみについて書いている子供が多かったが、他の学級では「クエを倒したい」と書いた子供が多かった。同じ計画で授業を進めても、子供と指導者の違いでずいぶん反応が変わってくるものだと改めて感じた。

②太一は、なぜ与吉じいさのでしになりたかったのだろうか(2場面)

漁師になりたい太一が、なぜ師匠として与吉じいさを選んだのかを考えた。多くの子供は「父が死んだ瀬に、毎日」という叙述に着目し、与吉じいさを「父の潜っていた瀬をよく知る人物」としてとらえていた。

与吉じいさの人物像を考えさせたところ、「千びきに一ぴきでいいんだ」の叙述から「やさしい人」と答えた子供が何人もいた。さらに読みを深めるため、「与吉じいさのこの言葉はやさしさなのか」と問い返すと、児童Eが、「とりすぎると自分たちも困る」と発言した。

花丸自で、与吉じいさの教えを受けた太一がどんな漁師になったかを書かせた。児童Aは初発の感想から「海の命」という言葉にこだわりをもっていたが、それが与吉じいさの教えと強く結びついた様子だった。(資料4)

て	海	の	命	を	大	漁	師	に	な	っ	た	。	海	で	生	き
さ	か	た	な	ら	し	の	だ	し	と	思	っ	た	。	。	。	。
か	と	な	ら	し	の	だ	し	と	思	っ	た	。	。	。	。	。
ら	な	ら	し	の	だ	し	と	思	っ	た	。	。	。	。	。	。
き	の	で	か	ら	し	の	だ	し	と	思	っ	た	。	。	。	。
た	ら	い	か	ら	し	の	だ	し	と	思	っ	た	。	。	。	。
の	さ	た	ら	い	か	ら	し	の	だ	し	と	思	っ	た	。	。
だ	し	一	き	さ	が	な	ら	い	か	ら	し	の	だ	し	と	思
と	さ	が	な	ら	い	か	ら	し	の	だ	し	と	思	っ	た	。
思	っ	た	。	。	。	。	。	。	。	。	。	。	。	。	。	。
。	。	。	。	。	。	。	。	。	。	。	。	。	。	。	。	。
。	。	。	。	。	。	。	。	。	。	。	。	。	。	。	。	。
。	。	。	。	。	。	。	。	。	。	。	。	。	。	。	。	。
。	。	。	。	。	。	。	。	。	。	。	。	。	。	。	。	。
。	。	。	。	。	。	。	。	。	。	。	。	。	。	。	。	。

資料4【児童Aのノート】

③太一はなぜ、瀬にもぐろうとしているのだろうか(3場面)

与吉じいさから「村一番の漁師」と認められたのに、なぜ母の悲しみさえも背負ってまでも瀬に潜ろうとするのかを考えた。丸自で書かせたところ、子供たちの意見は4つに分かれた。(資料5)

他学級ではエが前提となって授業が進んだが、本学級ではアやイと考える子供が少なからずいた。「父と同じやり方で戦いたい」「クエを倒して、父を超える漁師になりたい」「クエに会いたくはないなら、母はそこまで恐れないはず」等、ウやエの考えに則った意見が何人かから出されたが、児童Aは「クエを倒したいなんて、与吉じいさの教えとちがうじゃないか」と納得できない様子だった。

- ア 父の海にもぐりたい。
- イ 瀬の主に会いたい。
- ウ 瀬の主と戦ってみたい。
- エ 瀬の主を倒したい。

資料5【子供の4つの意見】



#### ④太一の心が最も大きく変わったところはどこだろう（4場面その1）

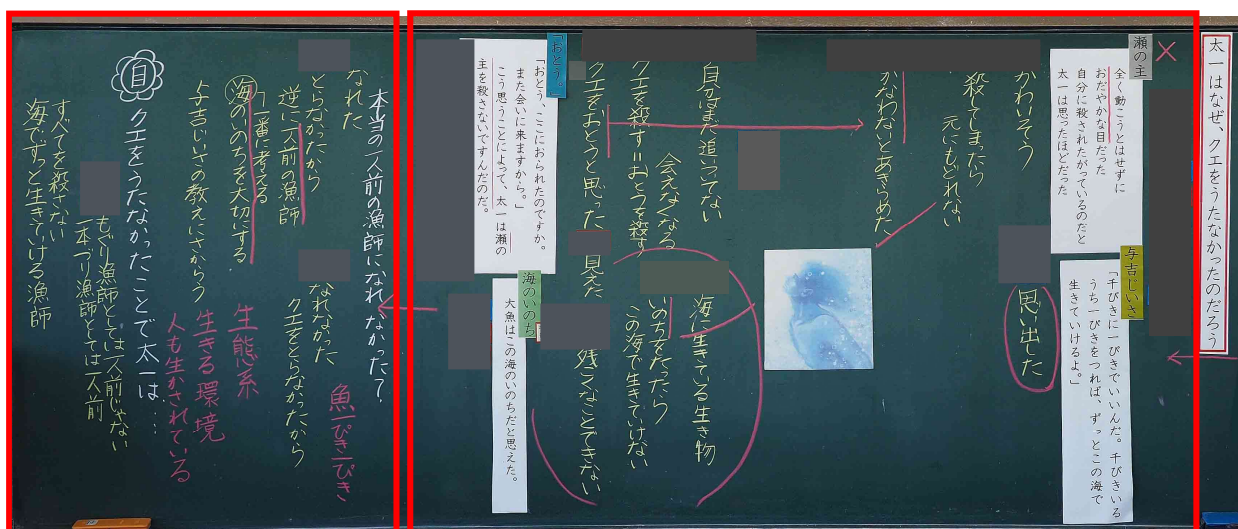
4 場面で、瀬の主の描写をおさえつつ、太一的心情を探ることにした。

「この魚をとらなければ、本当の一人前の漁師にはなれないのだと、太一は泣きそうになりながら思う」という叙述から、太一が瀬の主を「とる」つもりで潜っていたことが明らかになった。

また、「とらなければ」という太一的心情が、瀬の主に対峙したことで揺らぎ、「水の中で太一はふつとほほえみ」で大きく転換したことを確かめた。最後に、その理由を花丸自として書かせた。

#### ⑤太一はなぜ、瀬の主をうたなかつたのだろう（4場面その2）

前時の花丸自を振り返り、そのまま本時の丸自としてクラス対話を行った。



資料7【問い返し】

資料6【太一はなぜ、クエをうたなかつたのか】

子供の意見を板書する際、4つの叙述と関連させていくことで、それぞれに違った読みを結びつけ、深めていけたらと考えた。全員がクラス対話の土俵に立てるよう、自分の丸自が4つの叙述のどれとつながるかを考えさせ、ネームマグネットを貼らせた上で、意見を出し合った。(資料6)

その後、「クエをうたなかつた太一は、本当の一人前の漁師になれなかつたのか」と問い返す(資料7)ことで、太一がクエをうたなかつたことの意味により深く迫ることができると考えたが、結果的には、課題の多い授業となった。(資料8)

#### ・対話活動の前にネームマグネットを貼るデメリット

逆に発言意欲が削がれた。また、自分の立場が固定されることで、柔軟に考えられなくなった。本時は、子供の発言意欲も高まっていたため、もっと自由に発言させてもよかった。

#### ・誤読を修正できなかった

誤った読みをしている児童がいた。叙述に立ち返ることで気づかせようとしたが、うまくいかなかった。

#### ・中心発問と、問い返し発問との食い違い

中心発問で考えたことを深める手だてとして問い返し発問を設定したが、参観者には「別の課題について改めて考えている」ように受け止められた。実際、中心発問における対話が十分になされず、「太一はなぜ、クエをうたなかつたのか」という課題の解決に至らなかった。

#### ・「本当の一人前の漁師」の解釈

「太一は、本当の一人前の漁師になれなかつたのか」と問い返したが、「本当の一人前の漁師」の解釈があいまいだった。「村一番の漁師」との違い等、もっと突き詰めるべきだった。

#### ・丸自と花丸自の食い違い（後述）

#### 資料8【課題点】



### (3) 形成の段階

#### ①太一はどんな漁師になったのだろう

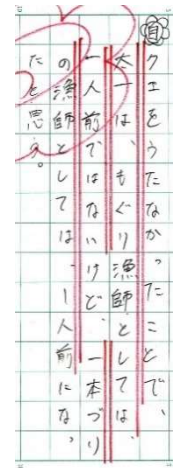
前時の終末で、クエをうたなかつた太一がどんな漁師になったのか、考えを花丸自に書いた。児童Aのように、「海の命を大切に作る漁師」と書く子供が多かったため、「具体的にどういうことか」と問うと、子供たちは「海の生態系を守る」(児童F)「漁師も海で生きている」(児童D)「海の生物の命と自分の命を同等に扱うべき」(児童G)など、自分の解釈を交えて話していた。

児童Aはその話を受けて、「自然のバランスを保てるように漁をする」と新たに書き加えていた。(資料9)

また、児童Hのように太一が「本当の一人前ではない」と考える子供もおり、各自の違いが表れていた。(資料10)



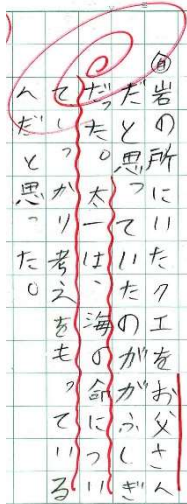
資料9【児童A】



資料10【児童H】

#### ②自分の考えをもとう

単元目標に戻り、「海のいのち」という物語が自分に最も強く語りかけてきたことを文章にした。児童Aは、初発の感想で挙げていた「海のいのち」について、より確かな言葉で表現できた。(資料11)



資料11【児童Aの変容 初発の感想(左)との比較】

## 4 成果と課題

### (1) 成果

#### ①仮説1について

本単元の実践では、「把握」(正しく読む)の段階を設定したことで、子供たちは物語の大枠や流れ、各場面における課題を理解し、最後まで共通の土俵で課題に取り組んでいた。

#### ②仮説2について

「解釈」(深く読む)の段階では、対話の必要性を感じられる課題設定や問い返し、対話による深まりを実感させる授業展開や板書計画に力を注いだ。国語科に限らず、対話によって深めていく姿勢に乏しい面が本学級の課題だが、子供たちはよく考えを出し合い、自分の読みを確かにしていった。

### (2) 課題

授業における丸自と花丸自の位置づけがあいまいだった。問い返し発問についても、中心発問とのずれを指摘された。あれもこれも考えさせたいと広げていくうちに、追究の焦点がとらえにくくなってしまった。「その時間で身につけさせたいこと」を明確にし、課題を追究することが必要である。

1 単元 やってみよう パネルシアター！「にくをくわえたいぬ」三省堂1年上（6時間完了）

2 目標

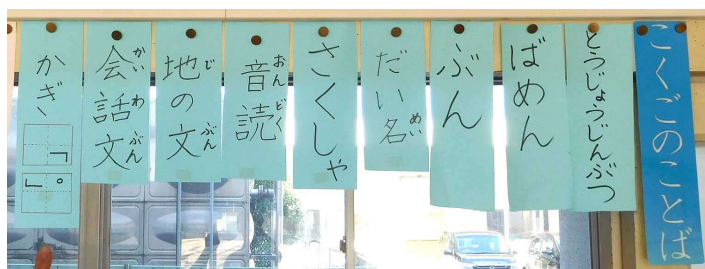
- (1) 挿絵を手掛かりに人物の気持ちを想像する読み方を身につける。 (知識・技能)
- (2) 人物の気持ちが表れるように会話文を読んだり、パネルシアターでお話を演じたりすることができる。 (思考力・判断力・表現力等)
- (3) 挿絵をよく見て、人物の気持ちを想像したり、パネルシアターを楽しんで演じたりすることから、絵本を楽しむ態度を養う。 (学びに向かう力・人間性等)

3 授業の実際

(1) 手だて① 学習用語の共有

物語文を正しく読む力をつけるために特別支援学級の子供たちにおいても学習用語をおさえていった。

本単元で子供たちに知ってほしい学習用語として、



資料1【音読する学習用語の短冊】

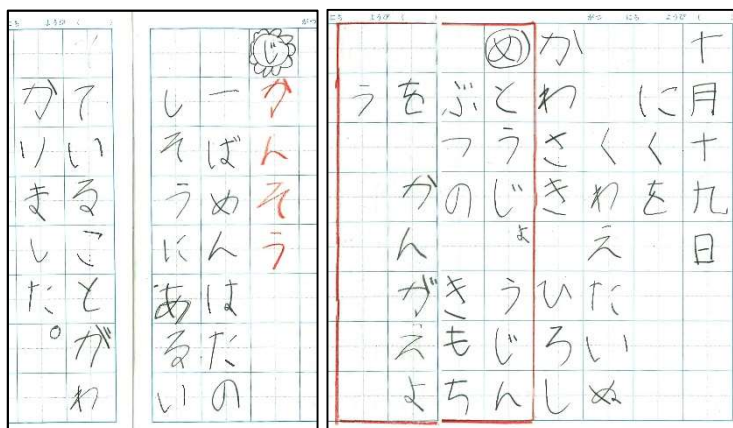
題名	作者	登場人物	場面
会話文	地の文		
気持ち	音読		

を取り上げた。学習用語の中で、特別支援学級の子供たちが理解しやすいと考えるものを選んだ。

支援が必要な子供たちが十分理解できるように、学習用語の意味を噛み砕いて伝えた。記憶に定着させるために、学習用語は教室に掲示し、朝の会の音読タイムで毎日音読し、意味の確認を行った。

(資料1)

ノートをとるときには、「2行目に題名、4行目の1マス目から作者を書きましょう」と伝え、「にくをくわえたいぬ かわさき ひろし」と書けるようになった。(資料2)



資料2【学習用語を使った子供のノート】

「人と同じように話したり考えたりする行動が描かれているものは登場人物」と学習しているので、「登場人物の気持ちを考えよう」の発問に対し、挿絵や文から登場人物を見つけ、気持ちを考えて答えた。場面という学習用語は子供の発言の中で多く使われ、共有できる言葉として授業を進めることができた。

(資料3)

T	(2枚の挿絵の) 違うところを教えてください。
C 1	3場面は怒ってるけど、4場面は悲しそう。
C 2	3場面は怒ってる。4場面は悲しそう。
T	声が大きくてすてきだったね。C 2といっしょだったね。
C 3	2人といっしょで、3場面は怒ってる。4場面は悲しそう。
T	C 4はちょっと違うこと言ってくれるかな。
C 4	3場面はいばってる。4場面は恥ずかしそう。
T	いばってるってどんな感じ。
C 4	(いばっている犬の吠え方の真似をする)
C 5	3場面はいばってる。4場面は恥ずかしそう。

資料3【学習用語を使った子供の発言】

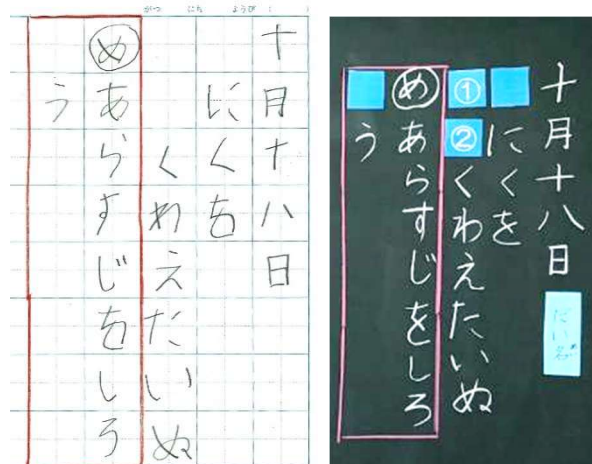


## (2) 手だて② 特別支援学級の「ノート活用」について

### ①板書を視写する

特別支援学級の子供たちのノート活用についてはノートに字を書くのは能力的に難しい子供もいるため、子供の意見を発表する際は、発言や音読で表出させるようにした。

しかし、少しでもノートに自分の考えを書けるようになってほしいと考え、クラス対話で、教師と対話しながら自分の考えを発表させ、それを板書したものを視写するという形で、ノートを活用した。板書をするときには、手本となるように、1行の文字数をノートと同じ文字数で書くようにした。点や丸かぎなどもマスのどこに書くのか視覚的に示した。板書をノートに視写することにより、学習を重ねるごとに間違えずに書けるようになった。(資料4)

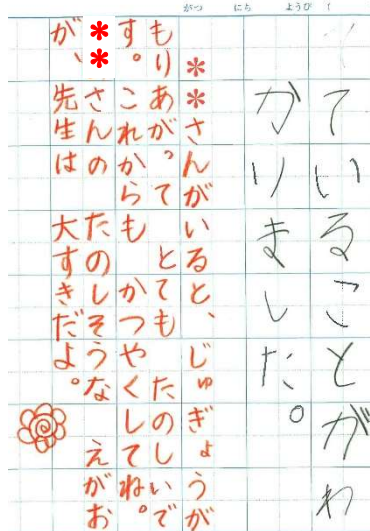


資料4 【ノートのマスにそろえた板書】

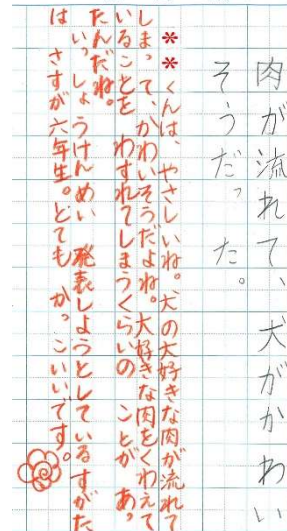
### ②学習意欲を支える朱書き

ノートには、授業に取り組む態度を褒める朱書き(資料5)、子供の考えを肯定する朱書き(資料6)を書くようにした。しかし、朱書きの内容をじっくり読む姿はあまり見られなかった。朱書きから自信をもって授業に臨むということよりも、学級の仲間が自分の考えを一生懸命聞いてくれたり、教師が自分の発表を板書してくれたりとすることが、授業の中での発表を支えていたと考える。

板書を視写する力は伸びたが、ノートを取る時間がかかりかかった。1時間の国語の授業では、ノートを取ることはできないことが多かった。視写の時間として、改めて時間を設定し、ノート作りを行った。ノートを書くことが苦手な子が多く、時間もかかることから、今後の研究においては、ノートに書くことよりも発言や音読などの音声表現によって思いを引き出すことが大切だと感じた。



資料5 【授業に取り組む態度を褒める朱書き】



資料6 【子供の考えを肯定する朱書き】

## (3) 手だて③ 全員が楽しく参加でき、正しく読む力がつく「授業展開」

### ①全員が参加できる教材をさがす

平仮名を読むことが苦手な子供から、中学年の読み物を好んで読書できる子供まで、子供たちの国語の力の差が大きい。そこで、平仮名音読が苦手な子供の能力に合わせて、挿絵を見て気持ち想像できる教材を探した。一つの挿絵に1文から2文の教材である本単元は、本文の意味を理解し、全員が音読できる教材であった。

### ②学びたい気持ちを高めるパネルシアター

特別支援学級の子供が生き生きと活動できるようパネルシアターを設定し、他学級へ発表することにした。パネルシアターは、子供たちにとって目新しく、パネルを触ってみたい気持ちが高かった。「上手に発表するために、気持ちの表れる音読をしよう」と投げかけると、挿絵を比べて登場人物の感情を考え、気持ちを乗せて登場人物を演じる楽しさを味わうことができた。

### ③並行読書

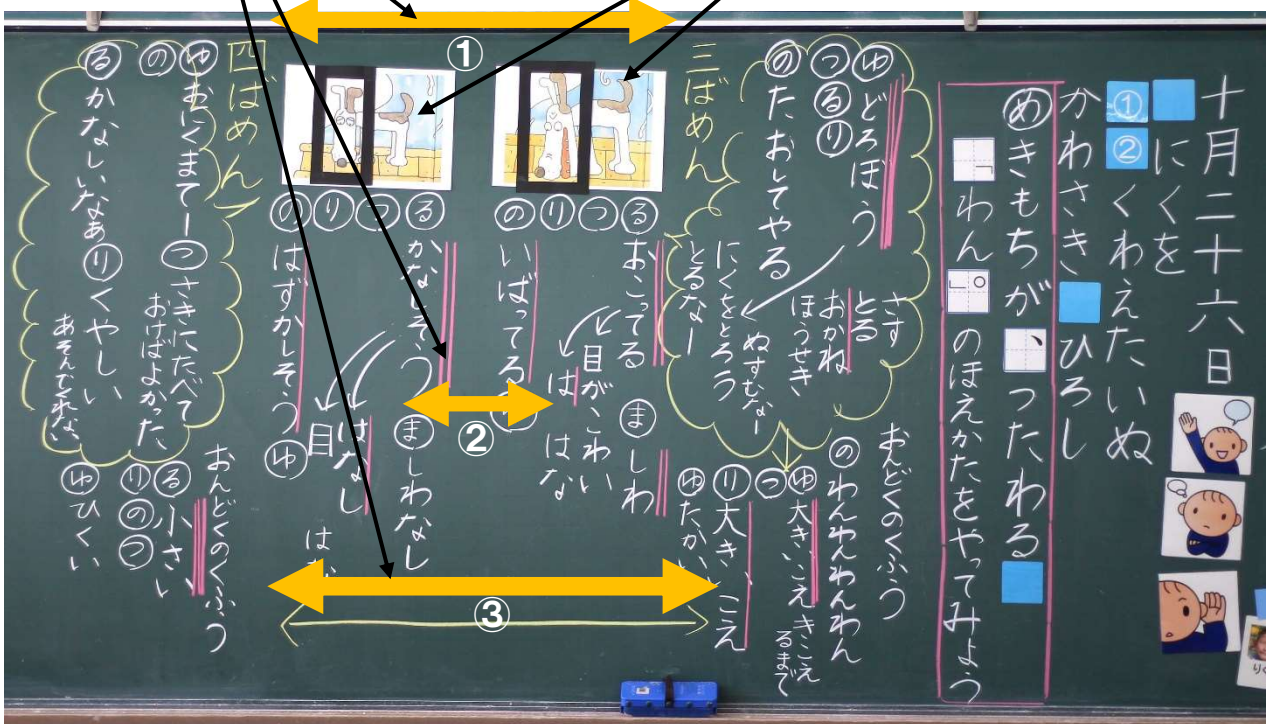
本単元と同じように、動物の鳴き声で気持ちを表している二冊の絵本（『ぶうさんのブー（100% ORANGE作／福音館書店）』『ぎゅっ（ジェズ・オールバラ／徳間書店）』）を同時進行で学習した。授業の流れをパターン化することで、学習の仕方を知り、自信をもって授業に取り組むことができた。繰り返し学習することで、登場人物の気持ちを挿絵の表情から想像し、音読する力が高まった。

### ④構造的な板書

登場人物である犬の表情から気持ちを想像するので、挿絵の表情が比べやすいように、挿絵の間が近くなるよう黒板に貼った。それぞれの挿絵の下に、挿絵を挟んで対称となる場所に、場面に合った気持ちや想像した会話（資料7①）、挿絵を比べて違うところを板書した。（資料7②）気持ちを書いた下に音読の工夫（資料7③）を板書した。初めの音読では、3場面と4場面のどちらも元気よく音読していたが、気持ちを考えた学習の後は、声の大きさを変えて音読できた。対比させて板書することで、声の大きさを変えて読んだ方がいいと理解できたことが分かる。

挿絵を挟んで対称となるように板書した。挿絵を手がかりに場面の気持ちや音読の工夫の違いを意識できた。

挿絵の様子を比べやすいように横に並べて貼付する。黒枠で見てほしいところを囲んだ。



資料7【学習の手掛かり 板書】



### ⑤何をすることが分かる視覚支援

パネルシアターを行うときの役割を変えて繰り返し練習した。次に自分は何をすることが分かるか見通しがもてるよう、黒板に役割一覧を貼付した。(資料8) また、犬役の子供が分かるようにお面をつけた。犬のお面をつけることで、犬の気持ちに寄り添った音読ができた。役割ごとに学習する場所を移動させ、その場所に行ったら何をしたらいいかが分かるようにした。できるようになりたい気持ち強い子供たちなので、視覚支援をすることで何をしたらいいかが分かり、自分から楽しんで学習することができた。

	いぬ	じのぶん	パネル	おきゃくさん	
1	A	D	B	C	E
2	B	C	E	A	D
3	C	E	A	D	B
4	D	B	C	E	A
5	E	A	D	B	C

資料8【練習の順番表】

## 4 成果と課題

### (1) 成果

#### ①授業後の感想から

授業の感想を子供たちに聞くと、全員が楽しかったと答えた。今まで「算数が好き」と言っていた子供が、「最近、国語の方が好き」と言っていた。楽しい国語が実践できたことを実感した。

#### ②仮説1について

特別支援学級の子供にとっても、学習用語を知り単元の学習活動に取り組むことで、子供たちがその意味を実感をもってとらえられるようになった。(資料3)

#### ③仮説2について

正しく読むには、音読できることが欠かせない。音読が苦手な子供が、指読みで一生懸命読もうとする姿から、全員が音読できる本単元は、有効な教材だったといえる。

2枚の挿絵を横に並べ、挿絵の表情や気持ち、音読の工夫を対比して板書したことは、二つの場面の音読に声の大きさを違いをつけることができたので、手立てとして有効であった。(資料7)

視覚支援をすることで、全員が授業に意欲的に参加することができた。

### (2) 課題

今後の課題として次の3点をあげる。

一つ目は、言葉に着目する力がついていないことである。挿絵だけでなく少しずつ文字にも着目させ、文字と言葉と意味とをつなげていく授業にしていく必要がある。そのための教材の選定が大きな課題である。

二つ目は、めあてと花丸自が繋がらないときがあったことである。何を学ばせるか、一つに絞る大切さを感じた。

三つ目は、自分の考えのたせ方である。発表して自分の考えをもたせていくと、どうしても「～さんといっしょで」となってしまう。個別に対応する時間を取り、その後で学級対話にする必要があるのかどうか、考えたい。

子供たちが「分かった、楽しい」と思える授業になるよう実践を重ねていきたい。

平成29年度から始まった本研究は、まさに試行錯誤の連続でした。国語科の領域の中から何を主と考え、子供たちの力を伸ばしていくのか。研究の中心課題を定めるところが最も難航しました。多くの時間を費やし議論を重ねた結果、たどり着いたのが「読む」という視点。そして、「正しく・深く」という視点が加わったとき、私たちのめざす上地っ子の姿が見えはじめ、具体的な手だても明らかになっていきました。

上地小の研究は、どちらかといえば地味なものです。国語科という教科の特性上、子供たちの内なる変化も見えにくいという側面もあります。ただ、これまでの研究実践の中で、私たちには終始一貫していた思いがありました。それは、「正しく・深く読む」授業を進めていけば、必ず子供たちの国語力の向上につながるという信念に近い思いです。

最後に、子供たちが生き生きと授業で輝く姿を思い描きながら、これからも真摯に授業研究に邁進することを誓い、結びとします。

岡崎市立上地小学校  
教頭 鈴木 孝司

## 【研究同人】

## &lt;令和元年度&gt;

鈴木 勝久	鈴木 孝司	小田 幸子	杉田 浩史	熊谷ゆかり
榊原 康博	北村 彩	岩瀬彩央理	永田 惇美	市川 岸江
今岡 欣子	細井 春希	岡田 玲奈	林 秀	酒井 伶菜
高橋 啓二	長坂 陽香	瀧本 彰恵	山中 智雅	木下 賢治
雨宮久美子	児玉 美姫	島田 豪	木島 綾子	石田みゆき
渡邊 康暉	平 久美子	明石満百実	大久保信樹	荻原 正直
勝野 雄介	草次 由加	犬塚津奈子	野田千三子	稲垣 裕子
斉藤 光男	森本 宇一	金原 繁	伊奈 恭子	成瀬あつ子
加藤 礼子	宇野 郁代	大須賀里美	中島 裕子	市川 晴美
小宮 恵美	村松 澄美	杉浦 昌子	鶴飼 美穂	山崎 智子
安富 恭子	マルビン カラノ	手嶋 香	タケシタ フミエ	ムドーサ パウロ
張 月美	河合 泰宏	唐澤 江梨	市川 靖子	

## &lt;平成30年度&gt;

矢田 雅彦	井畑 昌枝	平林 勇太	石田 菜月	尾山香淑子
丸尾 光司	田中 俊男	釘山 順子	川上 香織	

## &lt;平成29年度&gt;

三浦 敦子	柴田多津彦	山中 武	可児 僚子	角南 純子
中谷久美子	槌田 進一	江本 和美	犬塚 貴子	木戸 僚子
天野 佑紀	杉浦 宏一	牧田 靖子		