

新たな視点を得ながら、更新し続ける「読むこと」の単元づくり — 一人一人の読む姿を捉えて —

国語科研究会議

研究員 篠崎 聡美（川崎市立長尾小学校）

西野 裕子（川崎市立東生田小学校）

小濱 康夫（川崎市立東橋中学校）

向山あかね（川崎市立宮前平中学校）

指導主事 伊藤 悦子

I 主題設定の理由

小学校、中学校の学習指導要領が全面実施となり、令和3年1月に示された答申¹では、「個別最適な学び」と「協働的な学び」の一体的な充実を図りながら、児童生徒の資質・能力を育成していくことの重要性が示された。本研究会議では、当センターの実践研究主題である「自己実現を図り、持続可能な社会を創る資質・能力の育成」について話し合う中で、多様な児童生徒が自分なりの課題をもって参加する授業や、言葉を用いた正確な理解、豊かな思考や表現の向上に向かう授業を目指しながらも、その実現に難しさを感じていることが共有された。特に〔思考力、判断力、表現力等〕の「読むこと」の領域の授業では資質・能力が身に付いたことを児童生徒が自覚しづらく、「読むこと」への課題意識をもちづらいことが挙げられた。そこで、「できるようになった」「今後も使えそうだ」といった手応えを児童生徒自身が感じることでできる授業、「国語の学習が楽しい」と思えるような授業を目指し、「読むこと」の領域に焦点を当てた研究を行うことにした。またその方法として、児童生徒が見通しをもって学習を進める中で、目標の実現に向かうための新しい視点を他者から得ながら試行錯誤し、単元において絶えず理解や思考等を更新していくような単元づくりを目指し、主題を設定した。

研究主題：新たな視点を得ながら、更新し続ける「読むこと」の単元づくり
— 一人一人の読む姿を捉えて —

II 研究の内容

1 研究の方法

本研究会議では、資質・能力の育成に向けて目指す児童生徒の姿を「資質・能力を身に付けることに向かって、新しい視点を得ながら関わり続ける子」とした。関わり続ける対象は、学習対象や学習課題、教材、級友等を含む。研究員の経験や担当の児童生徒の実態から、目指す姿の実現に向け授業へ取り入れる視点を設定し（表1）、単元づくりを通して方策を研究することとした。（図1）検証では、児童生徒の姿の表出状況から授業改善の効果を見取ることとした。また、国語の授業や読むことへの意識の把握のため6、7月と11月にアンケートを実施した。

授業づくりに取り入れた視点
ア 子どもが単元で身に付ける資質・能力を意識する
イ 導入を工夫する
ウ 大きな問いを設定する
エ 試行錯誤し、更新する

表1

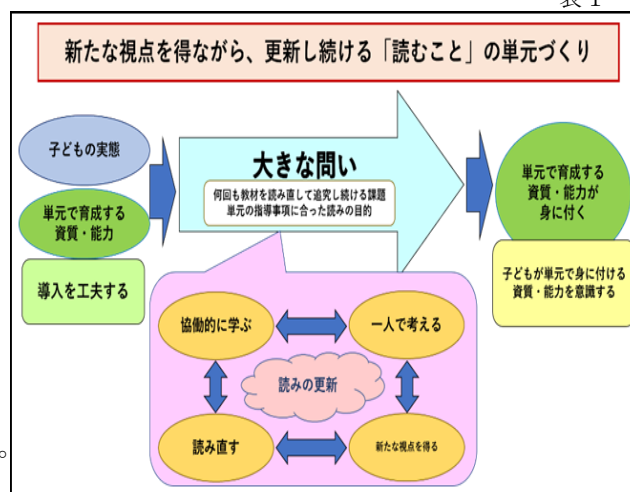


図1

¹ 文部科学省中央教育審議会『『令和の日本型教育』の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～（答申）』2021年

3 検証授業

(1) 検証授業1「心に残ったことは ～比べて読むと見える『一つの花』～」[小学校4年/全8時間]

①単元で扱う指導事項

- 様子や行動、気持ちや性格を表す語句の量を増し、語彙を豊かにすること 【知識及び技能】(1) オ
- 登場人物の気持ちの変化や性格、情景について、場面の移り変わり結び付けて具体的に想像すること 【思考力、判断力、表現力等】C(1) エ
- 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 【思考力、判断力、表現力等】C(1) オ

②教材名 「一つの花」(作:今西 祐行)

③4つの視点に関わる手立て

ア:子どもが単元で身に付ける資質・能力を意識する

単元のはじめに、本単元で身に付ける資質・能力を示した「学びのプラン」を児童と共有した。

イ:導入を工夫する

題名に立ち止まり、「一つの花」の言葉の使い方の違和感を問うことでその意味について考えることができるようにする等、言葉そのものに着目して読んでいくことができるようにした。

ウ:大きな問いを設定する

探究的に読むことができるよう、初発の感想を基に児童たちと問いをつくることを大事にした。初発の感想では心に残った一文の引用とその理由、皆と話し合いたいことを共有した。また、解決するための問いとして皆で話し合いたいことを整理し、大きな問いを設けた。(図2)

エ:試行錯誤し、更新する

全員が考えをもてるよう、進度や目的に合わせて思考の形態(一人/対話)を選べる場面を作った。また、皆の考えを把握して交流できるよう、各々の考えを座席表にまとめて配付した。教材を読み直す場の設定としては、友達との共有後すぐに考えを書かず、再度、本文を読む時間を確保した。また、読み進める中で、最初は気付かなかった言葉に立ち止まり、より深い読み迫る新たな問いが児童から出た場合、その姿を「問いの更新」と捉え、改めて物語を読み直す場を設定した。

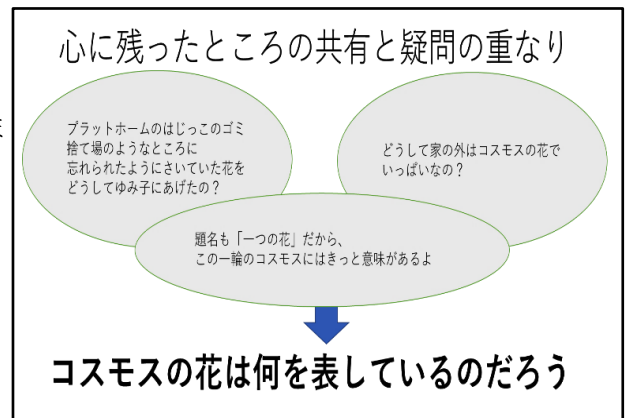


図2

④考察

問いの解決に向け、友達と考えを共有しながら何度も教材を読むことで、新たな考えを発見したり考えの根拠となる叙述を増やしたりする姿が見られた。A児童は「コスモスを渡した『お父さん』は優しい」とはじめは読んでいたが、先述のような授業の過程の中で小さな問いや新たに生まれた問いについて考え、「お父さん」の「ゆみ子」への思いに対し考えを深めたり、「ゆみ子」の行動を表す叙述等から想像を広げたりした。また、「お父さん」だけでなく他の登場人物の思い等も考えるようになった。次第に考えを確かなものにし、「大きな問い」に対する自分の考えを書くことができた。(表2)

- ・「愛のバトン」 コスモスには、「ゆみ子」への強く、元気に、のびのびと生きてほしいという思いがこもっている。「ゆみ子」がお父さんからもらったコスモスをにぎっている。「もつ」ではなくて「にぎって」と書いているから、私は「バトン」と表現しました。お父さんの愛は、今もずっとつながっていると思います。

表2 「コスモスの花は何を表しているのだろう」に対するA児童の考え

(2) 検証授業2 「心の動き～人物や物事との結びつきから想像しよう～ [中学校1年/全6時間]

①単元で扱う指導事項

- 事象や行為、心情を表す語句の量を増すとともに、語句の辞書的な意味と文脈上の意味との関係に注意して話や文章の中で使うことを通して、語感を磨き語彙を豊かにすること 【知識及び技能】(1)ウ
- 目的に応じて必要な情報に着目して要約したり、場面と場面、場面と描写などを結び付けたりして、内容を解釈すること 【思考力, 判断力, 表現力等】C(1)ウ
- 文章を読んで理解したことに基づいて、自分の考えを確かなものにする事 【思考力, 判断力, 表現力等】C(1)オ

②教材名 「星の花が降るころに」(作:安東 みきえ)

③4つの視点に関わる手立て

ア:子どもが単元で身に付ける資質・能力を意識する

単元の最初や、課題に迫る学習活動の時間にめあてとして提示し、単元で身に付ける資質・能力を意識できるようにした。また、「場面と描写を結び付ける」ということについて具体的に確認した。

イ:導入を工夫する

最初と最後の場面を比較して登場人物「私」の心情の変化を考えるようにし、それにより「『私』」に変化をもたらしたものは何だろう?という疑問が生徒の中に自然に生まれるようにした。

ウ:大きな問いを設定する

「『私』」に変化をもたらしたものは何だろう」を大きな問いとし、それを軸に登場人物の心情の変化や関係性、場面相互のつながりを捉える中で各々が疑問点や気になる描写を見つけていくようにした。

エ:試行錯誤し、更新する

考えを班で共有したり共に思考したりしながら、「私」の心情変化の要因を考えられるようにした。単元後半には、「特に印象に残った『私』の気持ちの変化」について、印象に残った理由も含めて班で伝え合う場面や、作品を読んで気になったことや考えたことをまとめ、交流する場面を設定した。

④考察

授業では、「『私』」の気持ちに変化をもたらすきっかけや影響を与えたもの」として、特に皆で考えていきたいものを話し合い、「銀木犀」と「戸部君」に焦点化した。最初と最後の場面を比較する導入によって「私」の心情がどのように変化したかが明確になり、「銀木犀」や「戸部君」が大きく関わることに気付けたと考えられる。また、交流する場面と読み返す場面とを何度も繰り返したことにより、最初に一人で考えた際には気付かなかった「私」の変化に気づき、新たな考えをもつ姿が見られた。第4時では、今まで読み進めてきたことに基づき「特に印象に残った『私』の心情の変化」を交流したが、改めて各場面を読み込み、作品全体を踏まえて考える姿があった。

B生徒は、第4時までの段階で、「私」にとって「戸部君」が「小さなきっかけが積み重なるうちに、どこかで大きな存在になっていた」と考え、「戸部君」に対し「わけがわからない」と言いながらも笑っている「私」に注目していた。しかし、友達との交流の中で、「私」の変容には「戸部君」の支えと「銀木犀」の存在のどちらも必要であったと思考を深め、新たな考えを記述した。(表3)

○特に印象に残った「私」の変化

- ・「やっぱりわけがわからない」と言いながら笑っていることが印象に残りました。
- ↓
(理由)「私」にとって「戸部君」が、小さなきっかけが積み重なるうちに、どこかで大きな存在になっていた。

○新たに感じたことや考えたこと

- ・「戸部君」の小さな支えと、銀木犀の存在が重なって、「私」を成長させたのだと感じた。どちらかが欠けていたら「私」は前向きになれなかった。

表3 B生徒のワークシートの記述

(3) 検証授業3 「おはなしのせかいへ いこう 『くじらぐも』」 [小学校1年/全8時間]

①単元で扱う指導事項

- かぎ（「 」）の使い方を理解して、文や文章の中で使うこと 【知識及び技能】(1)ウ
- 場面の様子や登場人物の行動など、内容の大体を捉えること 【思考力、判断力、表現力等】C(1)イ
- 場面の様子に着目して、登場人物の行動を具体的に想像すること 【思考力、判断力、表現力等】C(1)エ

②教材名 「くじらぐも」(作：中川 李枝子)

③4つの視点に関わる手立て

ア：子どもが単元で身に付ける資質・能力を意識する

身に付ける資質・能力を小学校第1学年の段階でも意識できるよう単元名やめあての言葉を考えた。単元名を示す際、「物語の世界へ行く」ということ具体的な姿を絵で表し、児童と共通理解を図った。

イ：導入を工夫する

範読や、あらすじの確認の際、動作化を多く取り入れた。教師が動作化をすると児童も自然に言葉を基に動作化をし始める。そこで、言葉に着目し様子を想像して動作化する姿を積極的に価値付け、「物語の世界へ行く(様子を思い浮かべる)」とはどのようなことか実感をもてるようにした。

ウ：大きな問いを設定する

「お話の世界へ行ってどんな様子か見てこよう」をめあてとし、皆で読みたいところ、不思議に思う場面を出し合うようにした。「この場面はどんな様子なのかな。やってみよう。」と単元の指導事項に合った読みの目的をもって読めるようにし、主体的に読む姿を目指した。その際、児童のもった問いを大事にするようにした。また、読んで分かったり想像したりした点を話し合い、音読に生かすことで体験的に読めるようにした。整理した課題は「おはなしのせかいマップ」にまとめ、読みの視点や見通し、学習の軌跡が分かるものにした。(図3)

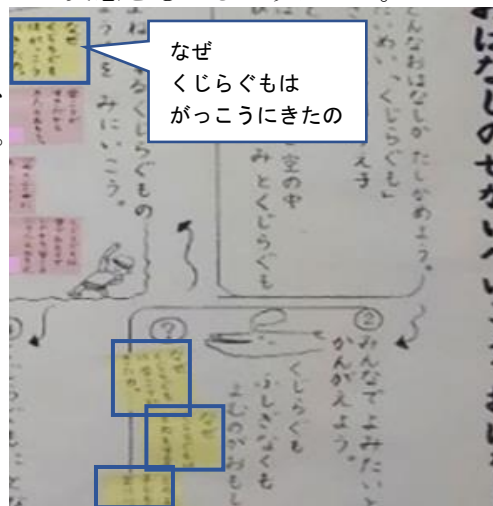


図3 □は「読みの視点」

エ：試行錯誤し、更新する

初発の感想や問いを基に、様子を思い浮かべて読んでみたいところを考えたが、音読や動作化をしながら読む中で出てくる新たな問いも、1年生として読みを更新する姿と捉えることにした。そして、それぞれのめあてごとに「おみやげメモ」という振り返りを書き、活動をして思ったことや新たな疑問等を「おはなしのせかいマップ」の模造紙に付箋で貼っていった。また、互いに音読を聞いて感想を伝え合う際には、その感想を「友達からもらったおみやげ」という視点で捉え、自分では気付かなかった友達の読み方の工夫などにも気付き、もう一度読もうとする姿につながられるようにした。

④考察

1年生が身に付ける資質・能力を意識することは難しいが、どのように読むとよいかを、わくわくするような言葉で「めあて」として示すことで、1年生なりに理解して読む姿が見られた。新たな視点を得て読み直す姿としては、授業中、様子を思い浮かべて読む姿を積極的に価値付けると、それを真似して読む姿が見られた。また、問いもちながら友達と一緒に音読や動作化をしながら読むことが、「どうやって読もうか」と考えて何度も試す様子につながった。何度も読み直す中で、はじめは気付かなかった表現にも着目するようになり、例えば「なぜ風が吹いたんだろう」という新たな問いを持ち、物語中の「子どもたち」が空の「くじらぐも」に乗る場面をより具体的に想像することができた。

(4) 検証授業4「時代背景や場面の状況を捉え、登場人物の言動の意味を考えよう」

[中学校2年/全9時間]

①単元で扱う指導事項

- 第1学年までに学習した常用漢字に加え、その他の常用漢字のうち350字程度から450字程度までの漢字を読むこと 【知識及び技能】(1)ウ
- 登場人物の言動の意味などについて考え、内容を解釈すること 【思考力、判断力、表現力等】C(1)イ

②教材名 「盆土産」(作:三浦 哲郎)

③4つの視点に関わる手立て

ア:子どもが単元で身に付ける資質・能力を意識する

1年時から継続している、単元で身に付ける資質・能力等を示した「学びのプラン」を活用した。振り返りで「どのような力が付いたのか」を書くことも1年時から継続している。

イ:導入を工夫する

自分の課題をもてるよう、本文全体から心情が読み取れる箇所に線を引くようにし、それを基に、「心情を読み取る」ということを軸にして、いつでも自分の課題に戻れるようにした。

ウ:大きな問いを設定する

4人の登場人物に焦点を当てた。各自が物語全体から心情を読み取れる叙述を探すことから始め、「登場人物の心情を追っていくと、物語から何が伝わってくるだろう」という大きな問いを設定した。

エ:試行錯誤し、更新する

第3時までは教材文のみを用いて読み進め、初読段階での疑問や気になった箇所等は解決が不十分でも残しておくようにした。その後、第4時に教材の舞台となっている時代の物価や労働環境、生活必需品の普及等についての資料を提示し、再度、教材の読み取りを行うようにした。(表4)

また班活動では、聞き手は聞きながら教材文に戻ることを意識するようにした。全体共有では、班で解決に至らなかったことを再び考えられるよう、各班の思考の中身が伝わるような発表を促した。

生徒 :「濃淡の著しいボールペンの文字」ということは、インクがなくなるギリギリまで使って節約していたってことじゃない?

生徒 :ヘルメットの跡が残っているということは一生懸命、子どもたちのために働いているってことだね。

E生徒:そうか。少年は、父親がどういう仕事をして、どういう生活をしているのかわかっているんだ。



E生徒:少年は父親が大好きだった。濃淡の著しいボールペンで書かれている文字が表しているように、父親が自分たちのためにどれほど頑張って働いているのか、少年はよくわかっている。別れの場面で「さいなら」というつもりで「えんぴフライ」と言ってしまったのは、ただえんぴフライを買ってきてほしいわけではなかった。本当はお別れしたくなくて、しゃくり上げてしまいそうになるほど戻ってほしくなかった。「えんぴフライ」には「また帰ってきてほしい」「お父さんが東京に戻ってしまって悲しい」という思いが込められていると思う。「盆土産」を読むと、昔の生活や仕事の大変さとともに、この家族がどれだけ家族思いであるのかということが伝わってくる。

表4 資料提示後の話し合いにおける対話とその後、考えを更新したE生徒の記述

④考察

考えを交流しながら読み進めるという単元構成の中で、入口となる個人の読みを重視したことが有効であった。大きな問いの設定後、各々が気になる点や読解の段階に合わせて小さな問いをもつことで、自分なりの「読む目的」をもち何度も教材に戻っていた。また、当時の生活状況に関する資料により、新たな視点として得た知識と叙述とを関連させて読み深める姿があった。表4のグループでは、資料を読んだ後、今まで気にしていなかった「濃淡の著しいボールペンの文字」の表現等に着目し、そこから「父親」の生活について想像を広げた。E生徒は、その話し合いにより「少年」が「父親」の状況を理解していると捉え直し、別れの場面での「少年」の心情を改めて解釈することができた。

Ⅲ 研究のまとめ

1 研究から見えてきたこと

研究では、「大きな問い」を設定したことにより、読む目的をもち、身に付ける資質・能力を意識しながら探究的に物語を読む姿が見られた。児童生徒の疑問や興味を基に問いを立てることにより、解決への意欲をもって読もうとする主体的な姿を目指したが、その前提として、単元で育成を目指す資質・能力の実現に向かうように「問い」を吟味することが重要であると再確認した。そしてそのような「問い」が、児童生徒の「言葉による見方・考え方」を働かせた思考や、それによる単元目標の達成に大きく影響することも、ノートの記述や授業中の発言等から改めて見えてきた。

また、単元構想においては、どのような教師の投げかけや教材との出会いがあると、児童生徒の中にその問いにつながる視点での疑問や感想が自然に生まれてくるかと考え、導入の仕方を工夫することが重要であった。更に、発達段階や実態に応じた手立てにより、低学年の児童も身に付ける資質・能力を意識して読み進められることが、小学校1年生の単元づくりを通して見えたのも収穫であった。

検証授業では、何度も他者の考えを聞いたり教材を読み返して一人で考えたりする中で、共通の「大きな問い」だけではなく、各々がもっている疑問や問いについても自分なりに解決していく姿が見られた。「個別最適な学び」の具体的な姿の一つとして捉えられると考えている。

成果の一つとして、アンケートの「物語を読む学習が好きですか」という質問に肯定的な回答が増えたことは、『楽しい』と感じられる授業づくりの大きな可能性が見えてくる結果であった。(表5)

第1回(6、7月)	好き(%)	どちらかといえば好き(%)	第2回(11月)	好き(%)	どちらかといえば好き(%)
小学校1年	68.8	9.4	小学校1年	65.6	25.0
小学校4年	36.4	39.4	小学校4年	54.3	34.3
中学校1年	47.2	38.0	中学校1年	54.7	34.5
中学校2年	33.3	45.5	中学校2年	54.8	29.0

表5 アンケート「物語を読む学習は好きですか」

2 今後の課題

中学校での検証授業後、「今回の読み方は他の物語を読むときにも活用できると思いますか」と質問したところ、「活用できると思う／どちらかといえば活用できると思う」という肯定的な回答の割合は中学1年生で「62.3/32.2(%)」、中学2年生で「68.8/31.3(%)」であった。自己の考えをもちながら話し合い、他者から新たな視点を得て教材に戻る、何度も読み返し考えを更新するという過程の中で、物語の読み深め方に手応えを感じた生徒が多かった。一方、少数であるが肯定的でない回答もあった。このことから「新たな視点を得ながら更新し、読み深める」授業を工夫しながら継続することが重要であると考え。また問いの構想の際、児童生徒の思いと、単元で目標とする資質・能力というねらいが重なる「問い」を模索したが、ここでは教師自身が作品や、児童生徒の読む姿と向き合うことが必要であった。今後も教材研究を重ね、「問い」の質を高めるとともに、その解決に向けて、どのような導入や展開、言語活動をするかという単元づくりの視点から工夫を図ることが重要である。

更に、入学して日の浅い小学校1年生であっても、早い段階で、苦手意識等、学習への意識の違いが出てくるのが改めて分かった。一人一人がどのように読んでいるのかをノートの記述や読む姿等を通して見取り、個に応じた支援や手立てをより一層充実させていくことが必要であると考えている。

最後に、本研究を進めるに当たり、適切なお助言をいただいた先生方、研究をご支援いただいた研究員所属校の校長先生をはじめ、教職員の皆様に心から感謝を申し上げます。