

<へき地教育>

読む力を高めるための国語科複式学習指導 — 「一人学び」訓練と感想交流活動を通して —

八重瀬町立新城小学校教諭 宮 里 哲 史

I テーマ設定の理由

読む力とは、作者の描いた作品（世界）との出会いに始まり、読む活動を通してその作品や作者について考え、想像し、表現することで育まれていくものと考え。小学校学習指導要領解説国語編では、「読むこと」について、これまでの文学的な文章の詳細な読解に偏りがちな学習展開を改め、「自分の考えを持ち論理的に意見を述べる能力」「目的や場面などに応じて適切に表現する能力」「目的に応じて的確に読み取る能力や読書に親しむ態度を育てること」と重視している。

小規模・へき地校における「読むこと」に関しては、個人差や学年差、間接指導などの複式指導の弊害が克服できず、読みの基礎・基本の定着が容易でないことや、多様な考え方に触れる機会がもてず、限られたものの見方や考え方をしてしまう傾向も見られる。また、大きな集団での活動経験が少ないため、児童の思考力や発想の多様性、論理性が不足しきである。さらに、語彙力や表現力が不足しがちで、発表意欲の乏しい児童が多いことから、読みの交流ができず、読み深めることができないことなどが課題に上っている。

小規模・へき地校では、国語科における複式学習指導の工夫として、同単元指導や学年別指導のそれぞれの長を生かした学習指導が行われてきた。少人数学級においては、教師が児童の学習達成状況を把握し、個の実態に応じたきめの細かい学習指導を展開することが容易となり、児童一人ひとりに進歩の状況を自己評価させ、成就感を充足させやすいという環境の設定ができる。また、教師による直接指導の時間は短い、直接体験の機会は多く、課題に対して一人ひとりに十分考える時間を設定できるなどの長所がある。

そこで、国語科複式学習指導の「読むこと」に関する課題を解決するため、学習展開の中に「一人学び」訓練を定着させることで、どのような学習条件や学習環境においても、主体的に学習に取り組む態度や方法が身に付き、読む力を高めることができると考える。また、感想交流活動においても、自分の考えや思いを的確に伝えるための豊かな語彙力や表現力を身に付けることができ、互いの感想を交流させる中から、多様な考え方や論理的な考え方が育ち、新しい価値観が生まれる。さらに、自分の意見が相手に認めてもらえる喜びを知り、自身の存在感を得ることで、練り合い活動がより充実するのではないかと考える。

これらのことから本研究では、へき地の特性や国語科における課題を踏まえて、複式学習指導における国語科「読むこと」の領域において、「一人学び」訓練や感想交流活動を学習展開の中に計画的に位置づけをしていきたい。それらの活動への取り組みによって、児童は主体的に学習する力が身に付き、思考の広がりや深化が図られ、読む力が高まるであろうと考え、本テーマを設定した。

<研究仮説>

国語科複式学習指導における「読むこと」の領域において、「一人学び」訓練や感想交流活動を学習展開の中に計画的に位置づけることで、児童は主体的に学習する力が身に付き、思考の広がりや深化が図られ、読む力が高まるであろう。

II 研究内容

1 複式学級の特性を生かした国語科学習指導

(1) 複式学習指導の特性

複式学習指導において、2 個学年の児童を一人の教師が学年別に異なる内容の指導を行う際に直接指導と間接指導の場面が生じる。直接指導とは、教師が児童に対して、直接的に指導を行うことである。また、間接指導とは、教師が一方の学年で直接指導を行っている際、学習活動を児童のみで行うことである。

沖縄県立総合教育センターのへき地教育研究

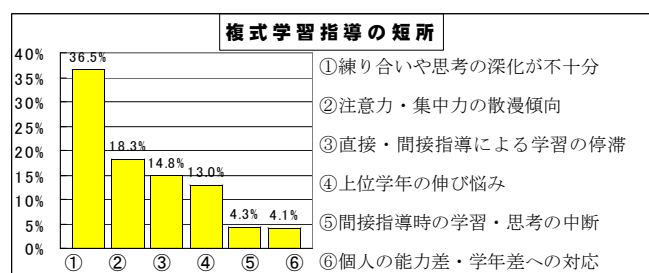


図 1 複式学習指導の短所

室が、へき地校に勤務する教職員を対象に行った調査によると「複式学習指導の短所（小学校）」の項目において、「練り合いができず思考が深められない」「2 個学年のため気が散りやすい」「直接・間接指導が生じ学習が停滞する」などが挙げられている（図 1「平成 13 年沖縄県へき地・小規模・複式教育における現状と課題」より）。この結果から、複式学級では、少人数のため多様な考えが出にくく、思考を深めるための練り合いの学習を進めるのに困難さを感じていることがわかる。また、児童だけで学習する間接指導は、教師の直接指導の時間が半減し、指導が断片的になることから、学習活動の停滞という課題がある。これらのことから、複式学級における学習指導では、練り合い活動の充実や直接指導及び間接指導の工夫・充実が必要であると考えられてきた。

このような課題解決に向けて本研究では、複式学習指導の特性をメリットとして捉えるといった「発想の転換」により学習指導の工夫を図っていききたい。そこで、複式学習指導における「読むこと」の学習において、間接指導の時間を「自学自習の場」と捉え、漢字の学習などの基礎学力の定着を図る活動やワークシートを活用した書き込み活動などを行うことで「一人学び」の定着を図りたい。また、練り合い活動において思考の深化を図る授業形態の工夫として学年間の感想交流活動を行う。さらに、2 個学年の児童一人ひとりの学習状況に応じて「個に『わたる』同時間接指導」といった学習形態の工夫とその実践をしていく。

(2) 読む力を高めるための複式学習指導

複式学習指導には、大きく分けて同単元指導と学年別指導がある。『へき地、小規模、複式学校の特性を生かした学習指導』（1988）では、同単元指導について、「2 個学年以上の複式学年を同じ単元（題材）によって指導すること」また、学年別指導を、「学級を構成している上位学年と下位学年の児童生徒に対して、学年ごとの教科書、あるいは指導事項に沿った教材を指導する指導方式のことである」と定義している。読む力を高めるための複式授業として、同単元指導あるいは学年別指導のいずれの方式が適切であるかは一概に言い切ることは難しいと言われる。なぜなら、学年の組み合わせ、能力差、年度毎の児童の実態、取り扱う教材、教科内容の特性などのいろいろな事柄が絡んでくるからである。そこで「同単元指導」と「学年別指導」の特性として長所・短所を整理し、比較した（表 1）。本研究では、「読むこと」の学習において、二つの学習形態の長所と短所を考慮した授業を実践していく。

表 1 同単元指導と学年別指導における特性（長所：○、短所：●）

学習形態	同単元指導	学年別指導
特性	○教材研究は、1 学年分の作成でよい。 ○直接指導が充実する（単式化が図られる）。 ○個に応じた指導の充実が図られる。 ○人数が増え、練り合い活動が充実する。 ○計画通り学習活動を進めやすい。 ○指導を要する子への対応がしやすい。	●教材研究は、2 個学年分の作成が必要。 ●直接指導の時間が半減し指導が断片的になる。 ●個に応じた指導に工夫が必要である。 ●少人数の為、練り合い活動が深まりにくい。 ●計画通りに学習活動を進めにくい。 ●下位学年への教師の関わりが増える。
	●系統的な指導が難しい。 ●学年差・能力差に左右されやすい。 ●年間指導計画作成は 2 個学年の調整が難しい。	○系統的に指導することができる。 ○学年差・能力差に左右されない。 ○学年に応じた年間指導計画作成ができる。

(3) 同単元指導の長所を生かした読む力を高めるための学習指導

同単元指導の特徴を生かした学習指導として、「2 個学年の学習の共通化を図ることによって、計画的な指導を行うことができる。」「教師による直接指導が多く保障され、個人差・能力差に応じた指導の徹底を図ることができる。」「異なる学年の能力差や経験差のある集団が、一緒に協力し課題追求・解決していくことで、思考や広がりや深化、活動の充実が期待できる。」などがある。

本研究においては、学年差・能力差の改善を図った同単元指導の授業を計画するために、各学年の目標や内容を系統づけて把握し、全体で活動する中において、それぞれの学年の児童にあった目標を持たせていきたい。また、物語文についての「学習の手引き」を作成し、その手順に沿って計画的に学習する習慣を身に付けさせていきたい。

読む力を高めるために、同単元指導において学習活動を行うことで、学習形態の単式化が図られ、教師の直接指導の時間が増え、音読・朗読などの「読むこと」の学習活動の充実が期待できる。また、感想交流活動においては、二つの学年が一つの学習課題について学び合うことで多人数化が図られ、多様な考えを知ることにより、児童の思考力の広がり、深まりが期待できる。同単元指導の留意点として、異学年が同じ教材を学習することから、特に言語事項においての下位学年の負担などに配慮して、学習

教材の選定をしていきたい。

(4) 学年別指導の長所を生かした読む力を高めるための学習指導

学年別指導の特徴としては、教科の系統性を踏まえた指導が行いやすく、学年差・能力差に応じた学習指導が容易になることなどが考えられる。また、間接指導時において、児童中心の学習活動を進めていくことで自学自習の習慣を定着させることが期待できる。

本研究においては、学年別指導の特性を生かし、「ずらし」「わたり」などの効率的・効果的な学習展開の工夫を行いたい。また、児童に学習の方法を身に付けさせることや「一人学び」活動、同時間接指導などを取り入れることにより、間接指導時の学習の停滞を解消していきたい。さらに、児童が計画的に学習を進めることができ、主体的な学習態度の育成に繋がる環境作りを図っていく。指導の実際においても、指導過程を定型化することにより、教師の指示が簡素化され、間接指導時の限られた時間を有効に使うことにより間接指導の効率を高めることができると考える（図2）。

学年別指導において、読む力を高めるためには、各学年の「読むこと」の領域における系統的な指導の徹底を図り、各学年の目標に応じた「読む力」を身に付けることが大切である。また、感想交流活動の実際には、学年別と全体の二段階に分けて行い、思考の広がりや深化が図れるような条件整備に努めることも必要となる。学年別指導の留意点としては、学習教材の異なる感想交流活動のため、事前に互いの教材を読ませることや言語事項への配慮といった学習の事前準備や意見交流しやすい学級・環境作りを計画し、整備をすることなどが重要になってくる。

(5) 国語科「読むこと」の年間指導計画作成

複式学習における国語科「読むこと」の領域における年間指導計画の作成においては、上・下学年の学年差や児童一人ひとりの個性や能力を考慮することが大切である。本研究においては、複式学習指導の効果を高める工夫として、特に学習形態に焦点を当て、年間計画を作成する。学習形態を選定する際の留意点としては、まず、使用する教科書全体の内容について検討した上で、それぞれの学年の単元・教材の指導目標及び指導内容を比較検討し、「同単元指導が可能な両学年の共通教材」と「国語科における系統性を考慮し、学年別指導を行った方がよい教材」などの判断の視点から学習形態を選定することがあげられる。学年初めの学習教材と学年終わりの学習教材については、各学年の目標をしっかり捉えさせ、国語科における系統的な学習指導を進めていく必要があるため、学習形態として学年別指導が有効だと考える（表2）。

表2 国語科「読むこと」の領域における年間指導計画（導入単元・検証授業）

月	5年 単元名・教材名	時	6年 単元名・教材名	時	形態	単元展開の概要・留意点
4	<物語・導入単元> 本に親しみ、人間を見つめよう 「新しい友達」	8	<物語・導入単元> 本に親しみ、自分と対話しよう 「カレーライス」	8	学年別	原則的に同単元教材の扱いであるが、導入時に両学年のめあてや朗読の方法について、二個学年を見通した到達目標を知る。学習の最後に、朗読発表会を行う。
6	<説明文・読書単元> 読書世界を広げよう ①千年の釘にいどむ ②本は友達	13	<物語・読書単元> 読書世界を深めよう ①森へ ②本は友達	13	同単元	同単元教材にし、1年目は「森へ」、2年目は「千年釘にいどむ」の授業を行う。学習の最後に感想交流活動を行い、感想や意見の交流を図る。下位学年への言語事項などへの配慮をする。
11	<物語・基本単元> 人物の考え方や生き方をとらえよう ①わらぐつの中の神様 ②方言と共通語	8	<物語・基本単元> 表現を味わい、豊かに想像しよう ①やまなし ②イーハトーヴの夢	8	学年別	学年別指導を行う。感想交流活動を学年別、全体と2段階に分けて行うことで、より集団化を図り、多様な考え方に気づかせる。下位学年には、事前に上位学年の教材を読ませる。

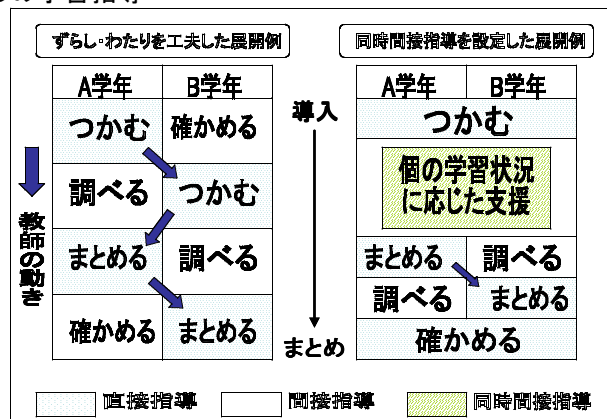


図2 学年別指導の展開例

2 読む力について

(1) 読む力とは

小学校学習指導要領解説国語編の目標では、「目的に応じ」「内容の中心」「要旨をとらえながら読む能力や楽しんで読書しようとする態度」の育成が示されている。そして、「読むこと」の内容について表3のように系列づけている。

表3 「読むこと」の内容

ア	読書的な読むことに関する指導事項
イ	叙述内容に即した読むことに関する指導事項
ウ	創造的な読むことに関する指導事項
エ	事象と感想、意見に関わる読むことに関する指導事項
オ	目的的な読むことに関する指導事項
カ	声に出しての読むことに関する指導事項

井上一郎(2003)は、読む力を「4つの力で構成している」とし、指導事項の内容を表4のように具体化している。そこで、本研究では、その4つの「読む力」と、学習指導要領の「読むこと」の内容と関連づけて整理し、読む力を「児童が、言語や言語で表現された内容について、これまでの生活経験や学習経験から得た情報で認識し、それを表現する能力。」と捉える。

表4 4つの読む力

・読書に親しむ態度となる読書生活力→指導事項	ア
・文学や説明文の読書行為力→指導事項	イ, ウ, エ
・調べ読みの目的的な読書行為力→指導事項	オ
・音読力→指導事項	カ

3 読む力を高めるための「一人学び」訓練

(1) 読む力を高めるための「一人学び」訓練の必要性

複式学級において2個学年をより効率的・効果的に指導展開するために教師の指導方法の工夫も大切であるが、学習する側の児童が、学習に対して主体的に取り組むことができるような「学び方」を指導することも必要だと考える。

「学び方」について、全国へき地教育研究連盟(2004)の『学習指導方法の工夫・改善』では、「①基礎的な学び方(学習のしつけ)、②基本的な学び方(学習展開のしつけ)、③創造的な学び方(思考の仕方)の3つが考えられる」としている。「一人学び」は、この3つの学び方を基礎ととらえ、児童が、自ら課題を見つけ、自らの方法で解決していく自己学習の態度や方法を身に付けることをねらっている。また、「一人学び」は、学ぶ活動の中で体得させるため「訓練」が必要だと考える。そこで、本研究における「一人学び」訓練を「学習のしつけ的な訓練」と「思考の仕方の訓練」とし実践していく。

教師は、「一人学び」を定着させるために、学習活動の中に計画的に「訓練」の時間を設定することが必要である。そのために教師は、教材研究を深め、効率的・効果的な学習展開を計画した指導を行わなければならない。また、「訓練」の時間において、児童の反応を観察しながら、指導展開や方向の軌道修正をおこなう必要がある。このプロセスを繰り返し行うことで「一人学び」の定着が図られると考える。本研究では、「読む力」を高めるための「一人学び」訓練に焦点をあて、「一人学び」活動の充実を通してその基礎を育てていく。

さらに、「一人学び」を進めていくためには、学習の主体者である児童にそれを受け入れる姿勢ができていなければ、その効果は期待できない。児童一人ひとりが、自らの力で学習に向き合い、主体的に学ぶ態度を身に付けさせる訓練、また、学習の仕方が分かっていること、自分で問題を解決する力を得させる訓練とそれを支える具体的な「一人学び」活動の計画と実践が大切であると考えられる。

(2) 読む力を高めるための「一人学び」訓練の手立て

小規模・へき地校においては、個人差や学年差、間接指導といった複式学習の弊害を克服できず、読みの基礎・基本の定着が容易ではない現状がある。その中で、読む力を高めるためには、一人ひとりの「読み」を大切にする授業を構成していく必要があると考える。まず、普通の音声ですらすら読むことや新出漢字の習得のための基礎・基本の学習から、読み取り学習をへて、課題解決学習へと進めていきたい。そこで、「一人学び」訓練の手立てとして、読み取り学習における書き込み作業で、ワークシートやノートを活用していきたい。児童は、文章を読みながらいろいろなことを感じ取ったり、発見したりするが、その捉え方は直感的であり、感覚的な要素が濃い。これを自分の言葉で書き込むことによって、イメージが鮮明になり、内容が明確になっていく。書き込み作業によって、児童一人ひとりの「読み」を生み出し、主体的な学習を可能にできると考える。

(3) 学習展開における具体的な「一人学び」活動

① 視写

視写について、石井庄司・飛田隆・山口正(1984)は、「一語一語を読みながら書き、書きながら考えることになり、理解が非常に深くなる」と言っている。児童は、書き写す作業を通して、新出漢字

や読点の場所、段落の一字下げ形式などを学習することができる。また、視写をすることで、作品全体のさまざまな表現を味わい、気づくことができる。さらに、視写をしながら読むことによって学習を個別化し、各自のスピードで学習に集中させることができる。このように視写という活動は、単に文字や文章を書き写すという、書写力、書字力、表記力などをつけるためだけではなく、理解力や表現力を身に付けることにより、読む力を高めることにもつながるものであると考える。

視写には、文章の精細を読み取らせるための全文視写や読みのめあてに沿ってある部分だけ選んで書き写す部分視写、ねらいに沿って広い範囲から抜き書きするといった方法などがある。

② 音読

音読について、石田佐久馬(2002)は、「音読によって文字の読み方が正確明瞭になり、文章の意味内容が的確になる長所のほか、理解した内容が声を出すことによってさらにふかまり情緒が豊かになる」と言っている。児童は、声に出して読むことにより、一つひとつの言葉や文末まではつきり読むといったことを身に付け、内容を正確に捉え、理解を深めることができる。また、音声表現のおもしろさや工夫などから、文章感覚や日本語のリズムを身に付けることができるといった効果が期待できる。さらに、互いの読みを聞くことで、誤読を発見し、訂正させることで聞く力が育ち、集中力が身に付くようになると思う。

③ 五感を意識した書き込み作業

書き込みは、児童が読んでいきながら、叙述している言葉や文章から、どのようなイメージを受けたか、感じたこと、考えたことなどを自由に書く活動である。児童は叙述の展開に沿いながら、意見交流することにより、読みが深まると考える。

児童が、書き込み活動を行う際には、生活経験や学習経験における言語能力が必要であり、特に五感の働きが重要な関わりをしているのではないかと考える。そこで、読み手である児童が、言語や言語で表現された内容を認識する過程において、具体的な読みの視点として、五感を意識させて作品を読ませることで、作者の技法的な表現の工夫を知り、一人ひとりに違った価値観が生まれ、読む意欲がさらに高まるのではないかと考える。

④ 感想を書く

一人ひとりの「読み」を大切に授業を構成するために「感想を書くこと」は必要だと考える。物語文の学習における感想文は、まず「初めの感想」を書くことで、児童は教材全体の輪郭をより主体的に捉えることができる。さらに、「終わりの感想文」を書き、「初めの感想」と比較することで、児童は自身の変容に気づき、自分の読む力について自覚できる根拠を明らかにするといった効果などが期待できる。また、教師は感想を書かせることにより、児童の教材に対する「読み」の実態を把握することができ、個に応じた指導の充実を図ることができると思う。しかし、児童にとって「感想を書くこと」は、文章の概要をつかみ、自分の気持ちを表現するという活動を伴うことから容易なことではない。それだけに、児童に量的条件を示すのではなく、「読み」と同様に「書く」視点として、五感を意識させる工夫や感想を素直に出そうとするその場の雰囲気づくりを大切にしていきたいと思う。

⑤ ノートやワークシートの活用

ノートを活用した学習指導について、石田(1969)は、「ノートは、わかったことだけを記録するのではなく、わかろうとする過程の動きを記録することに意義がある」としている。学習活動にノートを活用することで、児童の「気づき・考え・わかり・伝えたい」といった学習過程の状況を確認し、「知りたい、わかりたい、上達したい」という願いを知ることができる。

また、ワークシートによる活動は、児童に学習の方向の示唆を与え、課題を解決する方法を教示することができる。さらに、基礎的・基本的な学習内容の定着や児童の自己評価活動につながる「学習の確かめ」ができるといった効果がある。これらのことから、ノートやワークシートを活用することは、間接指導時における児童の学習展開の「一人学び」の手立てとして有効な方法だと考える。

また、教師による児童の状況把握が課題とされる複式学習において、ノートやワークシートの活用は児童の学びを見取るための手立てとなり、個に応じた指導の充実が図られると思う。

4 感想交流活動について

(1) 感想交流活動とその必要性

感想交流活動について、佐賀県多久市立南部小学校では、「課題・話題について、それぞれの考え方を話し合い、評価を加え、新しい価値を見いだす言語活動である。」としている。感想交流活動におい

て、的確に自分の考えや思いを伝えるためには、豊かな言語感覚に支えられ、相手を意識することや目的意識を明確に持つことが必要である。また、より深く正確に聞き取るには、共感しながら聞いたり、自分の考えや体験と比べながら聞くことが必要である。教師は、一人ひとりの「読み」の違いを明らかにすることで、児童の素朴な疑問や問題意識を意味づけ、授業の中で生かしてやれる場を見つけることができる。たとえば、感想交流活動の中で、お互いのよさを見つけ、自分一人では思いつかなかった考えが、集団思考の結果として新しい思考に触れ、それを自分の内面に取り入れることで、児童の思考は変容していく。また、自己評価をすることで自らの変容に気づくことができる。

これらのことから、直接体験の機会の多い複式学級における感想交流活動において、一人ひとりの学習活動に十分な時間を保障することで、教材を読み深めることができる。また、より集団化を図り、多様な考え方に触れることで、思考力を育成できると考える。さらに、児童が自分なりの思いをもって読み、自分の読む力について自覚できる根拠を交流活動を通して明らかにすることで、自分の考えを見つめ直し、自らの読みを深めることができると考える。

(2) 複式学級における感想交流活動とその留意点

① 同単元指導における感想交流活動

同単元指導における感想交流活動は、同一教材で上位学年と下位学年の感想交流活動を行うことにより、集団化を図ることが可能になり、練り合い活動の充実が期待できると考える。しかし、異学年集団である複式学級では、学年差や個人差があるので、学習計画を立てるのが難しく、系統性の強い国語科においては、児童一人ひとりの実態把握を行い、学年の目標に応じためあてを持たせることが必要であると考えられる。

② 学年別指導における感想交流活動

学年別指導における感想交流活動を学年別の交流活動「考えを確かめ、広げる段階」と全体の交流活動「考えを見つめ直し深める段階」の二段階に分けて設定する。学年別の感想交流活動では、「一人学び」活動での書き込み作業をもとに、自分の思いを相手に伝え、自分の考えを確認したり、友達の考えを自分と比較したりすることで思考を広げることができると考える。全体の交流活動では、クラス全体の友達と考えを交流する。異学年の児童が、感想交流活動と一緒にを行うことで、上位学年は、前年度の復習として学習の定着が期待できる。下位学年においても、上位学年の考えを参考にして、より考えを深めることができる。但し、学習教材が異なる活動のため、事前に異学年の学習教材を読ませて、あらすじをつかませることや言語事項への配慮が必要となる。また、感想交流活動時に、意見交流しやすい学習環境を整備することや学年に応じた具体的な「聞く」視点を持たせておくことが必要であると考えられる。

Ⅲ 指導の実際

1 第1回の授業実践について

第1回の検証授業では、「読む力」を高めるための「一人学び」訓練と感想交流活動を重視した同単元指導として、6年生の教材「森へ」において検証を行った。読書単元は、言語事項において5年生への負担が少なく取り組みやすいと考え、本教材を選択した。

(1) 単元名 「読書の世界を広げよう」

教材名「森へ」

(2) 単元目標

優れた情景描写や説明を読み、筆者の体の動き・心の動きに寄り添って、未知の自然の物語を味わう。

(3) 単元の指導計画と評価計画（全12時間扱い。但し、今回は「読むこと」の4時間を扱う。）

時	目 標	学習活動	教師の関わり（指導支援）	評価規準
1	・「森へ」の全文を読み、感想を持つ。	・「森へ」の全文を読み、感想や印象を発表し合う。	・気に入った場面の写真を選んで発表させたり、写真について自分が感じたことを話したりさせる。	【読】「森へ」の全文を読んだ感想や印象を進んで発表したりしている。
2	・イメージを広げ自分の思いや考えをまとめる。	・いろいろな感覚を働かせて、どんな様子なのかを想像しながら読む。	・様子を想像する根拠となる言葉を見つけさせながら読み進めさせる。「見えるもの」「聞こえるもの」「におい」「さわった感じ」	【読】星野さんの表現の工夫に気づくことができる。
	・表現の工夫に着	・場面の情景や筆	・効果的な表現を味わうことにつ	【読】表現の工夫に着目

3	目して読み、森の様子や作者の心の動きを想像する。	者の心情について読み取る。	いては、教科書 p 63 の「たいせつ一効果的な表現を味わう」を読み、参考にさせる。	して、森の様子や筆者の心の動きを自分なりに想像することができる。
4	・自分も大自然の中に生きるものの一人だということを意識する。	・テーマを選び、自分の考えをまとめて、発表する。	・「森へ」を通して自然のすばらしさについて素直に見つめることで、自分も大自然の中に生きる一人であることに気づかせたい。そのために「命」「自然」などの中から自分の考えに一番近いテーマを選び、自分の思いや考えを書かせ、友達と話し合うことで、さらに考えを深めさせたい。	【書】「森へ」を読んで強く心に残ったことを中心にテーマを選び、自分の考えを200字程度書いている。 【読】話し合いを通して考えを深めている。

(4) 本時の指導（4 / 4 時間）

① ねらい

- ・自分も大自然の中に生きるものの一人だということを意識する。

② 授業仮説

- ・「一人学び」活動における「感想を書く」ことを通して、主体的に学習する態度を身に付けることができるであろう。
- ・同単元指導における感想交流活動を通して、練り合い活動が充実することで、思考の広がりや深化が図られるであろう。

③ 展開

過程	学習活動	学習形態	教師の支援・留意点等	具体的評価規準	評価方法
導入 8分	1 今日の学習活動の確認をする。	一斉学習	・感想交流会に向けて意欲を高めさせる。		
	2 「森へ」を読む。	一斉学習	・全員で音読する。調子をそろえてすらすら読むようにさせる。		
展開 30分	3 作品に対する自分の考えを書く。	一人学び	・自分も大自然の中に生きるものの一人だということを意識させる。 ・テーマを選び、自分の考えをまとめて、感想を書く。	【書く能力】 強く心に残ったことを中心に自分の考えを200字程度書くことができる。	感想シート
	4 作品に対する自分の考えを発表する。 (感想交流活動)	一斉学習	・発表の仕方、聞き方について確認させる。 ・聞き手に簡単なメモを取らせる。 ・全員に感想に対する意見を発表させる。 ・一人ひとりの発表に時間を十分に確保させる。(1人…5分)	【読む能力】 強く心に残ったことを中心にテーマを選び、自分の考えをまとめ発表することができる。 【関・意・態】 感想交流活動に意欲的に取り組むことができる。	発表 発言
まとめ 7分	5 森へを学習しての感想を書く。	一人学び	・感想を書く観点を示す。 （友達の意見から学んだこと 疑問に思ったこと）	学習の反省を書くことで自己評価する。	振り返り カード
	6 森への続きを聞く。	一斉学習	・作品に対する新たな興味を引き出す。		

(5) 第1回検証授業の考察

第1回の検証授業では、同単元指導において6年生の教材「森へ」の授業を行った。複式学習指導において単式化を図ることにより、児童への直接指導の時間が確保され、個に応じた指導が充実することが期待できる。また、同一の学習教材で感想交流活動を行うことで、多人数化が図られることにより、

練り合い活動が充実し、思考の深化や広がり期待できると考え、実践した。

検証授業の成果として、児童は、「一人学び」活動の「音読」「感想を書く」を通して、主体的に学習する態度を身に付けることができた。特に「五感を意識した書き込み作業」では、叙述している言葉や文章に気をつけて読むことで、児童は作品のイメージを広げ、想像豊かに読むことができた。感想交流活動においては、異学年における児童の学び合いや、それに伴い思考の変化や作者の他の作品に対する関心を高めるなど活動の広がりも見られた。

課題としては、「読む」「書く」といった基本的な活動に個人差があり、「一人学び」活動に個人差が見られた。また、感想交流活動において自分の考えと比べて聞くという活動ができず、練り合う活動が十分に行われなかった。児童に対して意見を聞く視点をより明確に示すことで感想交流活動の充実を図ることができると思う。

2 第2回の授業実践について

第2回の検証授業は、第1回の検証授業の結果をふまえて、「一人学び」訓練と感想交流活動を重視した授業が学年別指導においても「読む力」を高めるために効果的であるかについて検証した。5年生は「わらぐつの中の神様」、6年生は「やまなし」の物語文教材において授業を行った。

(1) 単元名

第5学年 「物の考えや生き方をとらえよう」 教材名「わらぐつの中の神様」

第6学年 「表現を味わい、豊かに想像しよう」 教材名「やまなし」

(2) 本時の指導（4／8時間）

① ねらい

第5学年 ・ 各場面ごとに、大切なものを通しての人柄（考え方や生き方）や人とのかかわり合いを読み取ることができる。

第6学年 ・ 「十二月」の谷川の様子を想像豊かに読み、「五月」との違いについて自分なりの考えをもつことができる。

② 授業仮説

- ・ 「一人学び」活動における「書き込み作業」を通して、主体的に学習する態度を身に付けることができるであろう。
- ・ 叙述の展開に沿いながら、「書き込み作業」をすることにより、読みが深まるであろう。

③ 評価の判断基準及び評価方法

＜第5学年＞

評価基準	評価方法	学習活動における具体的評価基準		
		A:十分満足できる	B:おおむね満足	C:努力を要する児童への支援
【読むこと】 登場人物の人柄や場面の様子、情景を叙述に即して想像し、味わいながら読んでいる。	・ 発言 ・ 感想シート	登場人物の人柄や場面の様子、情景を叙述に即して想像し朗読することができる。	登場人物の人柄や場面の様子、情景を叙述に即して想像し、味わいながら読んでいる。	挿し絵なども活用して、登場人物の人柄や場面の様子、情景を叙述に即して読ませる。

＜第6学年＞

評価基準	評価方法	学習活動における具体的評価基準		
		A:十分満足できる	B:おおむね満足	C:努力を要する児童への支援
【読むこと】 場面ごとに出来事や描写を読み取りながら、比喩表現など優れた使い方を味わうことができる。	・ 発言 ・ 観察	場面ごとに出来事や描写を読み取りながら比喩表現や独特の表現などの使い方を味わうことができる。	場面ごとに出来事や描写を読み取りながら、比喩表現など優れた使い方を味わうことができる。	教師と一緒に読むことで、比喩表現の効果や擬声語擬態語について理解させる。
【言語事項】 比喩表現の効果や擬声語・擬態語を理解し、条件を想像している。	・ 発言 ・ ワークシート	比喩表現の効果や擬声語・擬態語を理解し、自分の考えを用い、条件を想像している。	比喩表現の効果や擬声語・擬態語を理解し、条件を想像している。	教師が説明を加えながら比喩表現の効果や擬声語・擬態語について理解させる。

④ 展開

第5学年					第6学年					
評価	支援・留意点	学習活動	形態	指導	過程	指導	形態	学習活動	支援・留意点	評価
		1 学習活動の確認をする。	一斉	直接	導入 8分	直接	一斉	1 学習活動の確認をする。		
	すらすら読むようにさせる。	2 学習する場面を読む。	学年	直接		間接	学年	2 「十二月」の場面を読む。	調子をそろえてすらすら読むようにさせる。	
【読】	見かけよりも履きごちを大切にしていることに気づかせる。	3 わらぐつを編むおみつさんの思いが分かる会話や行動に線を引く。	一人学び	同時間接	展開 30分	同時間接	一人学び	3 「十二月」の谷川の情景を読む。	比喩表現や川底の情景を表す言葉に注目しながら読ませる。	【言】
	直接指導時におみつさんの気持ちを確実に読み取らせる。	4 わらぐつを作り上げたおみつさんの気持ちを考える。	学年 一人学び	直接 間接		間接 直接	一人学び 学年	4 かにの兄弟の成長をとらえる。	直接指導時にかにの成長について読み取ったことについて、一人ひとり発表させる。	【読】
	感想を書く観点を持たせる。	5 学習の感想を書き、発表する。	一人学び 一斉	直接	まとめ 7分	直接	一人学び 一斉	5 学習の感想を書き、発表する。	感想を書く観点を持たせる。	

(3) 第2回検証授業の考察

① 学年別指導における「一人学び」活動と同時間接指導について

学年別指導の課題として、間接指導時の学習の停滞があげられる。そこで本検証授業においては、計画的に「一人学び」活動と同時間接指導を設定することにより、間接指導時の学習活動の停滞の解消を試みた。

教師が直接指導できない間接指導時に「書き込み作業」や「感想を書く」といった作業的な活動を「一人学び」活動として取り組ませることで、児童は主体的に学習に取り組み、読みを深めることができた。また、2個学年が同じ「一人学び」活動時における同時間接指導において、教師が「個にわたる」ことにより、個に応じた指導を行うことができた。これらの成果が得られる要因としては、訓練により「一人学び」活動の定着によるものと考えられる。

② 感想交流活動へのつながりの工夫として

学年別指導における感想交流活動は、同単元指導とは異なり、第1段階を学年別の感想交流活動、第2段階を全体の感想交流活動として取り組んだ。学年別の感想交流活動は、本学級では、下位学年の在籍が1名であったため、下位学年の学年別感想交流活動へ上位学年を参加させることで、意見の交流ができた。また、上位学年においても、既習内容ではあるが、前年度の復習として学習の定着を図ることができた。

全体の感想交流活動では、両学年の学習教材において感想交流活動を行うため、下位学年の児童には、上位学年の学習教材を事前に読ませ、感想を書く時間を設定した。また、各学年の児童がそれぞれの教材についての考えを発表させるため、あらかじめテーマを設定して感想を書かせた。感想交流活動の設定を2段階に分け、各学年や2個学年に応じた感想交流活動を行うことで、各段階での児童の学び合いが見られ思考の深化や広がりが見られた。

3 仮説の検証

本研究においては、研究仮説を「国語科複式学習指導における『読むこと』の領域において、『一人学び』訓練や感想交流活動を学習展開の中に計画的に位置づけ、練り合い活動を充実させることで、児童は

主体的に学習する力が身に付き、読む力が高まるであろう。」として研究を進めてきた。

「児童が、言語や言語で表現された内容について、これまでの生活経験や学習経験から得た情報で認識し、それを表現する能力」と捉えた「読む力」について、『一人学び』訓練や「感想交流活動」などを学習展開に沿って計画的に位置づけ、授業実践を行ってきた。

本研究のテーマにある「読む力を高める」を目的とする研究実践ができたかについて、「複式学級の特性を生かした学習形態の工夫」「間接指導時における『一人学び』訓練」「練り合い活動を充実させるための感想交流活動」「教科書を読むことや感想を書くことへの意欲」という観点を通して、読む力を高めるためにそれぞれの観点が効果的に機能したかについて、教師による毎時間の授業の記録や児童の感想の記録などから検証していく。

(1) 複式学級の特性を生かした学習形態の工夫について

複式学級の特性を生かした学習形態の工夫を検証するために、国語科「読むこと」の内容の物語文指導において、同単元指導と学年別指導の2つの側面から検証を行った。

まず、同単元指導においては、学習形態の単式化を図り、異学年の児童に同じ学習活動を行わせることで、計画的な指導ができた。また、教師による直接指導が保証されることで「一人学び」活動において個に応じた指導の充実を図ることができた。しかし、初めての同単元指導ということで児童にとまどいが見られたことから、同単元指導を行うために事前の特設授業が必要であると考えた。

学年別指導においては、各学年に対して、系統をふまえた学習を展開していくことが容易になり、学年差・個人差に応じた「読むこと」の学習指導が行えた。間接指導時の上位学年では「一人学び」や学び合いも見られ、児童が自学自習の意識をもつことができた。しかし、下位学年の児童は一人しかおらず、学習形態や活動の変化にうまく対応できず、落ち着いて学習を進めることができなかった。

複式学級において、児童が主体的に学習を進めていくための資料として「学習の手引き」を作成した。児童にその資料をファイルさせ、学習の補助簿として計画的に学習活動の中で活用させた。

授業前（6月）と授業後（11月）に行ったアンケートから複式学級における国語科の学習の進め方が定着しつつあることがわかる（表6）。また、児童の感想からも「学習の進め方がわかって楽しく学習ができた。」「友達に教えることができてうれしかった。」といった記述があった。このことから複式学級において、「学習の手引き」を作成し、その手順に沿って計画的に学習する習慣を身に付けさせることは、児童が主体的に学習を進めていくために有効であると考えた。

(2) 間接指導時における「一人学び」訓練について

① 学習振り返りカードから

「学習振り返りカード」に毎時間の反省を書かせた。これは、学習者である児童自身の自己評価になるとともに、児童の変容を見取る資料にもなった。

A児童（表7）の、第1回の検証授業後の感想から「読むこと」に関して苦手意識を持っていたが、学習を進めていくにつれて、うまく読んでみたいという気持ちがあらわれ、さらに読み取れなかったところが読み取ることができるようになり、その結果として、音読に自信を持つことができるようになったことがわかる。また、児童は「学習振り返りカード」の「今日の学習で身に付けたい読む力」という項目から、「先生、今日の授業は『十二月』の場面の書き込みだよね。」といった発言があった。

表6 国語科学習に関するアンケート

「国語の学習の進め方がわかりますか」（全児童数4人）

	事前（6月）	事後（11月）	変容後の感想
A児	わからない	だいたいわかる	学習が早く終わることができた
B児	だいたいわかる	わかる	一人学びができるようになった
C児	よくわかる	よくわかる	一人学びができるようになった
D児	わからない	わかる	一人で学習する方法がわかった

表7 5年生A児の授業後の感想

6/26	作者の気持ちを考えて読むことができないから、みんなの前で読むのが恥ずかしい。
6/27	今度は、作者の気持ちになりながら読んでみたい。
6/30	緊張しないで、うまく読むことができた。
11/20	初めて読んでもうまく登場人物の気持ちを知ることができた。
11/27	何回も読んでいくと、その人の気持ちがわかるようになった。
11/30	「一人学び」ができるようになって、登場人物の気持ちがわかり、その人の気持ちになって読むことができるようになった。

② ワークシートから

The diagram illustrates a 5-step reading process. It features a central box with five steps, and two side boxes with additional instructions. The steps are:

1. 本文の視写と行間に書き込みをするスペース
2. 問題文の視写と行間に書き込みをするスペース
3. 問題文の視写と行間に書き込みをするスペース
4. 問題文の視写と行間に書き込みをするスペース
5. 問題文の視写と行間に書き込みをするスペース

Additional instructions:

- 基本的な読み取りを確認するスペース (Basic reading confirmation space)
- 自分の思いや考えたことを書くスペース (Space to write thoughts or conclusions)

込みや、表現の工夫について各自が読み取ったことを直線や波線などを使って意識化させた。下段には児童一人ひとりの作品に対する思いや考えたことが書き込みできるスペースを設けることで、「気づき・考え・わかり・伝えたい」といった児童の個々の興味・関心や学習内容への理解の状況を知ることができた(図3)。このことから、「一人学び」活動においてワークシートの活用は基礎的・基本的事項の定着と児童の状況把握に有効であると考ええる。

友達の発表をよく聞き、それぞれに

やまなし

友達へのアドバイス

A	B	C
さんの感想を聞いて、 自分は思いつきませんでした。	さんの感想を聞いて、 自分は思いつきませんでした。	さんの感想を聞いて、 自分は思いつきませんでした。
自分の感想は、自分と同じ考えです。 自分は思いつきませんでした。	自分の感想は、自分と同じ考えです。 自分は思いつきませんでした。	自分の感想は、自分と同じ考えです。 自分は思いつきませんでした。

友達の考えと自分の考えを比べたこと

感想交流活動は、「同単元指導における感想交流活動」と「学年別指導における２段階の感想交流活動」の２つの形態を行った。どちらの交流活動においても児童は、人数が増えることを楽しく感じている。児童の感想からも「年上の感想を聞くとわかりやすい。(A児)」「自分が感想を書くための参考になった。(B児)」「新しい発見があった。(C児)」「いろいろな意見が聞けてよかった。(D児)」と児童４人全員が肯定的に感じている。これらの意見からも、複式学級において感想交流活動を行うことは、学習活動の人数が増えることにより、児童の学び合いにおける思考の変化や学習活動の広がりにつながると考える(図４)。

(4) 教科書を読むことや「感想を書くこと」への意欲について

「読むこと」についてのアンケートにおいて、授業前（6月）の児童の実態として「文章が長く、読むのが嫌になることがある。」「読めない字や意味のわからない字がある。」と答える児童が4人中3人おり、「読むこと」に対して苦手意識をもっていた。授業後（11月）のアンケートでは、「読むこと」について「いろんなことを知ることができて楽しい。」「漢字の読み方や意味の調べ方がわかった。」と全児童が答えている。これらの結果から、児童は「一人学び」訓練における「音読」や「書き込み作業」といった学習の手だてを知ることによって「読むこと」に対する意欲が高まったことがわかる。

「感想を書くこと」についてのアンケート（6月）では、「書くことが思いつかない。」といった理由で、4人中3人の児童が「嫌い。」「あまり好きではない。」と答えている。また、第1回目の検証授業の感想を書く（目標15分間で200文字）に要した時間も全員が45分であった。これらのことから、児童は「感想を書くこと」に対しても苦手意識を持っていた。しかし、第2回の検証授業では、全児童が15分以内に感想を書くことができた。そして、アンケート（11月）の結果においても全員が「楽しい。」と答えている。これは、毎時間の学習展開において「書き込み作業」や「振り返りカード」などの活用を通して、五感を意識し、具体的な視点を持たせた「書く活動」を計画的に設定したことで、児童が書く作業に慣れ、書く内容の材料を見つけることができたからだと考える。さらに、児童が授業の中で自分の意見や感想を素直に表現できたのは、互いの意見を賞賛し合える雰囲気づくりをしたからだと考える。

これらのことから、国語科の「読むこと」における「一人学び」訓練や感想交流活動において、「複式学級の特性を生かした学習形態の工夫」「間接指導時における『一人学び』訓練」「練り合い活動を充実させるための感想交流活動」「教科書を読むことや『感想を書くこと』への意欲」という研究内容と実践が、児童の思考の広がりや深化を促し、「読む力」を高めることに有効に働いたと考える。

IV まとめと今後の課題

「読む力を高めるための国語科複式学習指導」をテーマに、2回の検証授業を実施して研究を進めてきた。読む力を高めるための授業として、学習活動の中に「一人学び」訓練と感想交流活動を設定し、検証を行った。

同単元指導、学年別指導のいずれにおいても、「五感を生かした書き込み作業」を通して、主体的に学習する態度を身に付けることができた。「音読」や「感想を書く」活動を通して、個に応じた指導の充実や感想交流活動において多人数化を図り、練り合い活動を行った。その結果、児童の思考の広がりや深化が見られるようになり、読む力の高まりに繋がったと考える。さらに、作者の他の作品に対する関心も高めるなど「読むこと」の学習活動を広げることができた。本研究で得られた成果と課題を以下に述べたい。

1 成果

- ・ 間接指導時における学習活動の停滞を解消するために、「一人学び」訓練を学習展開の中に位置づけた。児童は、「読むこと」における「一人学び」の方法を身に付けることで、主体的に学習する習慣が定着し、読む力が高まった。
- ・ 感想交流活動において、2個学年が一つの学習課題について学び合うことで、多人数化を図った。児童は多様な考えを知ることによって、読みを深めることができた。
- ・ 学年別指導において、系統性を踏まえた学習指導を行うことにより、児童は学年の目標に応じた読む力を身に付けることができた。

2 課題

- ・ 「一人学び」活動の具体的な方法を知ることができたが、基礎的・基本的事項の定着には個人差があり、より個に応じた「一人学び」活動への支援が必要である。
- ・ 感想交流活動において、自分の考えを持ち、比較して聞くことをより意識した練り合い活動を充実させるために、普段の学習活動においても話し方・聞き方などについての訓練の継続、実践が必要である。
- ・ 学年別指導において、学習指導の偏りがあった。直接指導や間接指導におけるさらなる効率的・効果的な指導の工夫が必要である。

＜主な参考文献＞

- 須田 実 著 2005 『読む力・考える力を育てるノート指導 小学5・6年』 明治図書
全国へき地教育研究連盟 2004 『学習指導方法の工夫・改善』
井上一郎 著 2003 『読む力の基礎・基本 17の視点による授業づくり』 明治図書

