

〈教科マネジメントⅠ〉

論理的な読み方を育む文学的文章の授業づくり

— 読む観点の系統指導と教材分析シートを用いた校内研修を通して（第3学年） —

西原町立坂田小学校教諭 與那嶺 与利子

Ⅰ テーマ設定の理由

『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 総則編』では、人工知能の飛躍的な進化や雇用の在り方など、2030年以降を生きていく子どもたちに必要な資質・能力の育成のために、子どもたちが「どのように学ぶか」という学びの質を重視した「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善の推進を求めている。深い学びの鍵として、各教科等の特質に応じた「見方・考え方」を働かせることが重要だとしている。そして、『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 国語編』（以下「解説国語編」）には、「言葉による見方・考え方」を働かせることが、国語科において育成を目指す資質・能力をよりよく身に付けることにつながる事となる。」と説明されている。

本校は、学校教育目標を具現化するために、令和元年度から研究対象教科を国語科にしぼり、「根拠をもち対話できる児童の育成」というテーマの基、校内研修を進めてきた。各学年で児童に身に付けさせたい知識及び技能を明確にして指導することで、教材を読み正しく理解できる力が高まるなどの成果が得られた。しかし、一方で、子どもが身に付けた知識及び技能を、考えを形成する場面や他教材で発揮できなかったり、対話したことに満足してしまい、他者との対話から自分の考えを広げ深め、再構築していくまでにいたらなかったりと、いくつかの課題が残った。

また、私自身の文学の授業をふり返ると、指導すべき内容や言語活動の目的があいまいで、文学を読む「読み手」として必要な力の定着が難しく、「文学教材で身に付けさせたい力とは何か」と改めて考え直す必要性を感じた。

これらの課題を解決するため、教師が身に付けさせたい力を明確にし、子どもが知識として吸収し技能として転化する過程を重視する必要がある。そのために、文学的教材を読むための観点をきちんと位置付け、習得・活用・探究という学習過程で確実に指導事項が身に付くよう授業改善を図る。また、国語科は「螺旋的・反復的に繰り返しながら学習し能力の定着を図ることを基本としている。」（『解説国語編』）ため、上の学年や前の学習とのつながりが見えることも重要である。そこで、「文学教材の系統表」を校内研修等で活用し、各学年で検討する機会を持ち、どの教材でどの観点を重点的に指導するか、どのような児童の育成を目指すのかを話し合い、学習内容を具現化し、国語科で育成すべき資質・能力の向上を図る。学習のつながりが見えることで、子どもたちは国語で「何を学んでいるか」に自覚的・意識的になっていく。こうした繰り返しの学習から、見方・考え方が日常的に活用されることで論理的な読み方が身に付くと考え。論理的な読み方を重ねるためにも系統的な指導が求められるだろう。さらに、文学教材を読むための観点が身に付いたことを子どもが実感し、教師が見取る方法も含めて研究する。

以上のことから、文学的教材を読むための観点である学習用語や活用法を系統的に身に付けさせることで、子どもが「言葉による見方・考え方」を働かせながら、論理的な読み方を育むことが期待できると考え、本テーマを設定した。

〈研究仮説〉

文学教材を読み、課題を解決していく学習過程において、「読む観点」を明確にして子どもに身に付けさせることにより、言葉による見方・考え方が働き、論理的な読み方を育むことができるであろう。

校内研修において、「教材分析シート」を用いて教材の論理を見つけ出すことによって、重点指導事項が明確になり、年間を見通した系統的な指導を学校全体で実践していくことができるであろう。

Ⅱ 研究内容

1 論理的な読み方とは

『解説国語編』国語科の目標では、「思考力、判断力、表現力等」に関する目標を「日常生活における人との関わりの中で伝え合う力を高め、思考力や想像力を養う。」と示しており、「思考力や想像力を養うとは、言語を手掛かりとしながら論理的に思考する力や想像する力を養うことである。」と示している。

難波博孝(2018)は、「思考力＝論理的思考力」と定義し、「文学教材を読み、自分の考えをもつ過程で、叙述を基に登場人物の心情を把握したり、根拠を明らかにして意見を述べたり、その意見が妥当であるかと考える力が『論理的に読む力』である。」としている。また、「文学教材を論理的に読み、推論したことを他者と共有する中で、中学年の『一人一人の感じ方などに違いがあることに気付く』という指導事項が身に付く。」とも述べており、「子どもが他者の考えを聞き、自分との違いに気づきどれもが正解というのが『論理的』である。」と結論付けている。

論理的に読む力を育むことが国語科の目標とするならば、作品をイメージや感覚だけで読むのではなく、教材の論理を糧として読む力が子どもに身に付くよう授業を組み立てる必要がある。そこで、本研究では、「論理的な読み方」を以下のように定義し、授業改善を図る。

- 文学教材を読む上で、登場人物の行動や情景描写など教材にある叙述を基に、読みの知識や技能を習得し、活用しながら課題を解決する力
- 他者の考えに触れて再考し、自分の考え方を広げていく力

2 言葉による見方・考え方を働かせた論理的な読み方と指導の工夫

(1) 言葉による見方・考え方とは

『解説国語編』には、「言葉による見方・考え方を働かせる」とは、「児童が学習の中で、対象と言葉、言葉と言葉の関係を、言葉の意味、働き、使い方等に着目して捉えたり問い直したりして、言葉への自覚を高めること。」と定義されており、国語科で育成する資質・能力を育む上で「見方・考え方」を働かせることは重要であるといえる。

岸田薫(2017)は、「言葉による見方・考え方を鍛えるためには、子ども自身が、自分が理解したり表現したりと言葉を問い直したりこだわったりすることが重要である。」と述べており、その際に着目したい言葉を表1のように例を示している。

さらに、実際に子どもが「言葉による見方・考え方」を働かせている姿を具体的な学習場面を想定し例を挙げている(表2)。子どもが自覚的に言葉に着目し、自分の考えを形成していく姿は学習過程の中から掘り起こしていく必要があり、子どもが言葉に立ち止まって、こだわりをもって自ら言葉に対する問い直しをするための授業改善が求められているのである。

そこで、本研究で子どもが言葉に着目して、言葉で吟味し、考えを形成していく姿を実践の学習場面では図1のようになると考えている。

表1 言葉による見方・考え方を鍛えるときに着目したい言葉

- 事実や意見を正確に理解するための言葉
- 他者に的確に分かりやすく伝えるための言葉
- 自分の考えをつくり、それを深めるための言葉
- 互いに理解し尊重し合う、コミュニケーションを深めるための言葉
- 事象や体験等を通して獲得した、感性・情緒を豊かにするための言葉 (岸田 薫)

表2 子どもが言葉による見方・考え方を働かせている姿

- どの言葉で話や文章が理解できたのかを考えている。
- 話し手や筆者がその言葉を使った理由を考えている。
- 話や文章の中にその言葉があることのよさや価値に気付いている。
- どの言葉を使えばより伝わるか、言葉を選んでいる。
- 対象をどういう言葉で表現したらよいか言葉を探している。
- 既習の言葉に新たな意味を見出したり、別の使い方に気付いたりしている。
- 誰の言葉で自分の考えが深まったのかをふり返っている。 (岸田 薫)

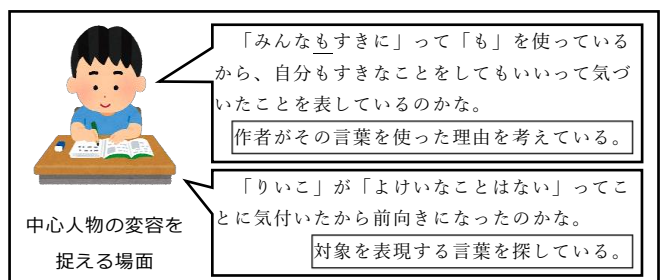


図1 本教材で言葉による見方・考え方を働かせている姿

(2) 論理的な読み方と指導の工夫

『解説国語編』では、学習過程を一層明確にするために、各指導事項を位置付けており、文学教材では、登場人物の関係を捉え、全体像を把握し、自分の考えをもち、共有するという学習過程をたどる。本単元では論理的な読み方を育む学習過程を以下のように設計する。

まず、物語の全体を捉える段階で、指導目標である「変容を捉える」ために必要な論理や既習事項を子どもたちと確かめることから行う。次に読みを深める段階では、子どもたちを共通の読みの土台にのせる学習活動を行う。桂聖(2016)は「国語授業では、内容理解のイメージを揃えた上で、論理的に考えるという順序、つまり「内容→論理」という順序が望ましい授業構成である。」と述べており、授業では、子どもたちの教材への理解の土台を揃えるためにセンテンスカード(図2)を用いた内容の理解から入るが、教師からの問い返しやゆさぶりをを行い、論理的な読み方へとつなげることが重要であるとしている。内容理解から論理的な読み方までの学習過程で、子どもが図1のように「言葉による見方・考え方」を働かせながら、文学教材を読むための観点が身に付くよう授業を組み立てる。

さらに、自分の考えを形成する段階では、「中心人物の変容を具体的に想像する」という指導目標に向けて、本文の叙述を根拠にしたり、自分の経験と比べたりしながら、論が立てられるよう型を提示する(図3)。論理的に読む力は、他者との協働的な場面で育つものであるため、図3で記入した型が対話でも役立つよう工夫する。そして、単元終末の交流活動では、同じ物語を読んでも「一人一人の感じ方に違いがある」ことを捉え、叙述に基づいていればどのような感想も認め合い、物語には多様な楽しみ方があるということに気づかせるよう促す。交流後は、「だれの言葉で考えが広がったか。」など言葉による見方・考え方を働かせるよう視点を明確にした振り返りを行う。

単元を通して、子どもに「論理的な読み方」が身に付いたかどうかを見取るために、物語全体を一文で書いたものや感想などの記述から、教師が段階的に評価し、読みの観点で習得したことが活かされているかについて見取りながら次の単元へつなげる。

また、この単元での学びを他教材への学びにも生かしていけるよう、並行読書を位置付ける。読み取りの技術や教材の分析方法を身に付けるだけで完結せず、子どもたちが、今後出会う文学作品と向き合い、その魅力や作品の世界のおもしろさに気付けるよう配慮する。

3 文学教材を読むための観点と系統的な指導について

(1) 文学で身に付けさせたい力の明確化

論理的な読み方を育むための土台となるのが、学習用語や自分の考えを形成するために文章を読み解く技術の習得である。こうした、文学教材で身に付けさせたい力を知る手がかりは、学習指導要領「読むこと」『解説国語編』の文学的文章に関する指導事項(表3)にある。

表3 『小学校学習指導要領(平成29年告示)解説 国語編』読むことの指導事項

学習過程	第1, 2 学年	第3, 4 学年	第5, 6 学年
構造と内容の把握	イ 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。	イ 登場人物の行動や気持ちなどについて、叙述を基に捉えること。	イ 登場人物の相互関係や心情などについて、描写を基に捉えること。
精査・解釈	エ 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。	エ 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。	エ 人物像や物語などの全体像を具体的に想像したり、表現の効果を考えたりすること。
考えの形成	オ 文章の内容と自分の体験とを結び付けて、感想をもつこと。	オ 文章を読んで理解したことに基づいて、感想や考えをもつこと。	オ 文章を読んで理解したことに基づいて、自分の考えをまとめること。
共有	カ 文章を読んで感じたことや分かったことを共有すること。	カ 文章を読んで感じたことや考えたことを共有し、一人一人の感じ方などに違いがあることに気付くこと。	カ 文章を読んでまとめた意見や感想を共有し、自分の考えを広げること。

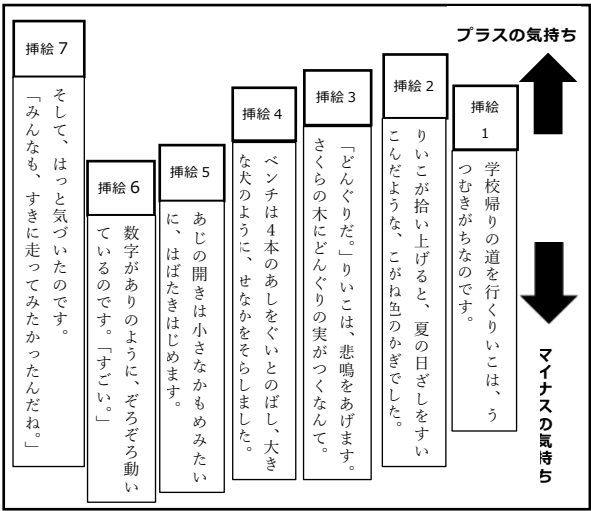


図2 センテンスカード

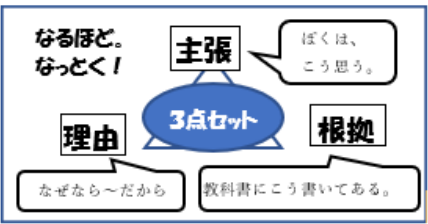


図3 論を立てるための型

表4 「読むこと」の指導事項より抽出した文学教材で身に付けさせたい事柄

第1, 2 学年	第3, 4 学年	第5, 6 学年
場面・様子・登場人物・行動・内容・大体・捉える・想像する・結び付ける・感想をもつ・共有する	登場人物・叙述・変化・性格・情景・移り変わり・感想や考えをもつ・一人一人の感じ方の違い	相互関係・心情・描写・人物像・物語・全体像・表現の効果・自分の考えをまとめる・考えを広げる

表5 光村図書 学習用語 初出一覧

	第1 学年	第2 学年	第3 学年	第4 学年	第5 学年	第6 学年
用語	作者、題名、訳者	登場人物、あらすじ、組み立て、出来事	場面、段落、句読点、語り手、会話文・地の文	対比、設定、情景	心情、人物像、構成、主張、根拠、山場	視点

表3の指導事項は「思考力、判断力、表現力等」という位置づけではあるが、ここに文学教材で身に付けさせたい事柄が含まれており、それらを抽出したのが表4である。

さらに、光村図書の教科書が「学習に用いる言葉」として扱っている用語と初出学年を表5にまとめた。学習用語は、思考を深める大切な道具だてであり、学習用語という言葉でまとめることで、教師が「何を教えればいいのかははっきりしない」という不安や国語科の学習内容のあいまいさが解消される。さらに、子どもたちも「何を学んでいるか」ということに自覚的になり、用語を獲得して使えるようにしていくことで、論理的な読み方を育む上で前提となる素地が作られる。

表6 文学教材を読むための10の観点

(2) 系統的な指導の必要性

『解説国語編』には、「児童の言語能力が螺旋的に高まるよう、各学年の学習指導を孤立させず、児童の発達の段階を見通して目標の系統性を保ちながら柔軟かつ弾力的な運用を図り、系統化した効果的な指導がなされるよう計画を立てていくことが大切である。」と、指導計画を作成する上で配慮すべき内容が示されている。

① 時・場所	⑥ 大きく変わったこと
② 登場人物	⑦ 3部構成
③ 中心人物	⑧ お話の図
④ 語り手	⑨ 一文で書く
⑤ 出来事	⑩ おもしろさ(白石)

表7 本研究における10の観点

白石範孝(2019)は、論理的に文学教材を読む力を育むために「『知識及び技能』の具体的な内容を明らかにし、『知識及び技能』の汎用性を考えると、これらの観点をどの時期に、どのような内容を指導していくかという系統的な指導が重要となってくる。」とし、文学教材を読むための10の観点を明確にしている(表6)。さらに、本研究では、本校の子どもの実態に合わせて、習得させたい観点を表7のようにまとめた。

①設定	⑥表現技法
②人物	⑦きっかけ
③構成	⑧変容
④あらすじ	⑨題名
⑤視点	⑩主題

表8 第3学年 文学教材 年間系統表(白石範孝の考える国語)参照 (太枠は重点指導事項)

教材名		きつづきの商売	まいごのかぎ	ちいちゃんのかげおくり	三年とうげ	モチモチの木	
観点	観点の詳細/単元目標		場面や登場人物の気持ちや想像する	登場人物の変化に気をつけて読む	物語に対する感想をもつ	組み立てを捉える	登場人物の性格を捉える
1	設定	時、場所、時代、人物の状況、話のきっかけ 物語全体の様子をつかむ。	場所 天気	場所 出来事	時 場所	時 場所	登場人物の性格を捉える
2	人物	中心人物（大きく変容する人物）登場人物（人物同士の関係）人物像 こだわり	登場人物 中心人物	登場人物 中心人物	登場人物 中心人物	登場人物 中心人物	登場人物 中心人物 対人物
3	構成	作品を大きく分ける。人物の行動で分けられる。場面（いくつかのまとまり）	2つの場面	場面 くり返し	場面 くり返し	起承転結	起承転結
4	あらすじ	話の大体をとらえてまとめる。物語の事件や出来事をつなぐことでまとめることができる。	自然の音の良さに 気付きみんなを幸 せに	落ちこんでいたり いこが前向きにな る	戦争で家族とはぐ れたちいちゃん	言い伝え・迷信を 知恵で乗り切る	おくびょうな豆太 が灯を見る
5	視点	語り手（地の文を語る人）、会話文・地の文視点（語り手がどこから見て語っているか）	語り手	語り手	語り手の語りを中心 とした読み	語り手	語り手から見た豆 太 豆太の視点
6	表現技法	句読点、「」、心内語、比喩、ダッシュ、オノマトペ 作者の強調したいことが分かる。	擬音語 擬態語	比喩 擬音語 擬態語	空の叙述の変化 （色） 体言止め	情景描写 心情描写 行動描写	情景描写 カタカナ
7	きっかけ	中心人物の変容点。出来事（事件）	自然の音	みんなも走って みたかった	一人でかげおくり をするちいちゃん	トルトリ（知恵 者）の登場	モチモチの木に灯 がついている
8	変容	中心人物のものの見方考え方が大きく変わるところ。中心人物の気持ちが変わった理由	2つの場面を比べ る	最初と最後を比べ る	第一場面と第四場 面を比較	ふとんから出る様 子 対照	弱虫でもやさしけ りやを比較
9	題名	題名が何を表しているのか。作者の想い 作品の主題との関わりを考える手掛かりとなる。	きつづきにびった りの店は何か	まいご＝答えがな い かぎ＝好奇心	題名「の」が表し ていること	民話 物語の舞台	豆太がつけた木の 名前 豆太のこだわり
10	主題	作者が物語の中で伝えたいことは何か。自分の経験と比べながら読む。	本質に触れること	成長 気づき 試みること	家族、愛情 身近な幸せ 平和	知恵 考え方	勇気 優しさ

単元ごとに違う読み方をしていては知識技能は定着せず、子どもが学んだことを身に付け活用できるようになるまでには、一つの教材では足りないことが私自身の実践から明らかになっているため、10の観点を系統的に指導する必要がある。その学年で「年間を通して扱う教材で何を身に付けるのか」を見通し指導することで、児童にとって授業で扱われるものに連続性や関連性が見え、観点が理解できるようになり、汎用性のある論理的に文学を読む力を育むことができるようになるであろう。

以上、『解説国語編』の指導事項を踏まえ、抽出した事柄や学習用語、白石（2019）が提唱する10の観点を参照し、年間系統表を作成した（表8）。

4 「教材分析シート」を用いた校内研修

(1) 「教材分析シート」の作成

表8に示した10の観点は作品全体を把握するために必要だが、作品のもつ特性によって学ばせたいことや課題解決への手立ては異なるため、重点的に指導する観点を教師が選択しなくてはならない。そのため、授業づくりを行う前に教材がもつ特徴的な仕組み（作品の構成など）を明らかにする必要がある。

そこで、本研究では、教材の論理が見つけやすくなるように表9のような教材分析シートを作成し、分析で明確にしたことから単元構想を行う。10の観点で教材分析を行うことで、授業の具体的な方向性が見え、計画が立てられると考える。

(2) 教材分析シートを生かした校内研修

本校職員に対し、アンケートを実施したところ、60%が「文学教材を教えることが苦手」だと答えていた。苦手な理由には「教材分析が難しい。」「指導方法がわからない。」「指導内容が不明確。」などが挙げられていた。「教材分析シート」を生かした本研究における授業実践を全体で共有し、その後、ワークショップ型の校内研修を行うことで、「この教材で何を学ばせるのか」が明確になり、上述した課題を解決できると考えられる。教材分析によって教材の特徴や論理が明らかになれば、子どもに身に付けさせたい力が焦点化され、学校全体で、論理的に読む力を育む授業づくりを目指すことへつながる。

表9 教材分析シート（太枠は重点指導事項）

教材分析シート 第3学年 9月指導教材「まいごのかぎ」				
年間を通して身に付けさせたい読みの力	中心人物の変容を読み取る力			
指導事項	登場人物の気持ちの変化や性格、情景について、場面の移り替わりと結び付けて具体的に想像することができる。			
本単元で身に付けさせたい力	登場人物の変化を捉える。感じたことを書く。友達と共有し違いに気付く。			
文学教材を読むための10の観点（太枠は重点指導事項）				
	観点	観点の詳細	解決できること	学習用語 まいごのかぎ
1	設定	時、場所、時代、人物の状況、話のきっかけ 出来事、事件	物語全体の様子をつかむ。 人物像を明らかにする。	設定 バリッとしたシャツのような夏の風がぬける。 学校帰り
2	人物	中心人物（大きく変容する人物） 登場人物（人物同士の関係） 人物像 こだわり	中心人物のこだわりに着目することで、作品の主題にせまることができる。	登場人物 りいこ また、よいいなことをしちゃったな。
3	構成	作品を大きく分ける。人物の行動で分けられる。 場面（いくつかのまとまり）	作品を丸ごと読める。 対比構造が見える。 人物の変容や山場が見える。	組み立て 場面 段落 くり返し 4つの鍵穴と出来事が起きている。 くり返し表現があることで、中心人物の心情を比較できる。
4	あらすじ	話の大体をとらえてまとめる。 一文で書く。「○○が△△によって～した話。」	物語の事件や出来事をつなぐことで、変容やきっかけを読むことができる。	あらすじ 落ち込んでいた「りいこ」が、バスや魚と同じように自分もやりたいことをやってみようという前向きになる話。
5	視点	語り手（物語の地の文を語る人） 会話文・地の文 視点（語り手がどこからその作品を見て語っているか）	人物の心情や様子を客観的に捉えることができる。 クライマックスを明らかにする。	語り手 語り手に寄り添っている。 会話文 りいこの気持ち・独り言のようにつぶやいている。
6	表現技法	句読点、「」、心内語、比喩、ダッシュ、オノマトペ、表記	作者の強調したいことが分かる。	句読点 比喩、オノマトペ 擬人法
7	きっかけ	中心人物の変容点。 出来事（事件）	複数の叙述を結び付けて読むことで変容点を捉える。人物の性格も具体的にわかる。	出来事 「なんだかとても楽しそう。」そして、はっと気づいたのです。初めて不思議な出来事を前向きに捉える。（考え方の変化）
8	変容	山場：中心人物のものの見方考え方が大きく変わるところ 中心人物の気持ちが変わった理由	作品の主題を捉えることができる。	「みんなも、すきに走ってみたいかったんだね。」 （気持ちの変化）
9	題名	題名が何を表しているのか。作者の思い	作品の主題との関わりを考える手掛かりとなる。	題名 まいご（まいごになることを楽しむ。鍵穴を見つけることが答えでない。） かぎ（好奇心・試すこと）
10	主題	自分の経験と比べながら読む。	作者が物語の中で伝えたいことは何か。	作者 まいごになりながら、鍵を探しながら、迷子になることだって楽しんでいい。
教材の特徴	ファンタジー構造（入口と出口がある） くり返しの表現（4つの不思議な出来事の繰り返し・うさぎが初めと終わりの場面に登場する） 「人物像」「中心人物の変容」「心情の変化のきっかけ」を捉えやすい。			

Ⅲ 指導の実際

1 単元名

登場人物のへんかに気をつけて読み、感想を書こう

教材名「まいごのかぎ」 光村図書（3年上）

2 単元の目標

(1) 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ができる。【知識及び技能】（1）オ

- (2) 登場人物の気持ちの変化や性格、情景について、場面の移り替わりと結び付けて具体的に想像することができる。【思考力、判断力、表現力等】 (C(1)エ)
- (3) 登場人物の行動や気持ちなどについて、叙述を基に捉えることができる。【思考力、判断力、表現力等】 (C(1)イ)
- (4) 積極的に登場人物の気持ちの変化を想像し、学習課題に沿って、物語の感想を書くことができる。【学びに向かう力、人間性等】

3 単元の評価規準

知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度
様子や行動、気持ちや性格を表す語句の量を増し、語彙を豊かにしている。(1) オ	「読むこと」において、登場人物の行動や気持ちについて、叙述を基に捉えている。(C(1)エ) 「読むこと」において、登場人物の気持ちの変化や性格、情景について、場面の移り変わりと結び付けて具体的に想像している。(C(1)イ) - 一人一人の感じ方に違いがあることに気付いている。(C(1)カ)	積極的に登場人物の変化を想像し、学習課題に沿って、物語の感想を書こうとしている。

4 教材の特徴と身に付けさせたい観点

特徴1	特徴2	特徴3
「夏の日差しのようなこがね色のかぎ」によって不思議な出来事が起こり、中心人物の心の移り変わりを読み取りやすい。 ファンタジー構造	中心人物の心情が最初の場面では「うつむきがち」と書かれ、最後の場面では「うれしくなった」とあり、心情表現がはっきりしているため変容が明確に捉えやすい。	題名の「まいごのかぎ」のかぎが好奇心や試すことを象徴しており、「まいごになることを楽しんでほしい。」「鍵穴を見つけることが答えではない。」という作者の想いが読み取れる。

上記の三つの特徴から、文学教材を読むための10の観点である「きっかけ・出来事」「変容」「題名」の三つの観点を重点的に指導し、中学年の読むことの指導事項である「中心人物の変容を読み取る力」を育むよう授業づくりを行う。

5 単元の指導計画と評価計画

次	時	学習活動	指導の留意点	観点	評価
第一次	1	並行読書（ファンタジーの世界へようこそ） ふかめる	単元全体の学習の見通しをもち、学習計画を立てる。	- 物語全体を読んで一文で書く。 (中心人物)が□□によって(出来事)～した話。 (中心人物の変容) - それぞれの書いた一文を共有し、思考のズレがあること、それをこれから明らかにすることを伝える。	【思C】叙述を基に登場人物や場面設定などをおおまかに捉えている。
	2		物語全体を捉え7つの場面に分ける。	- 一文交替読み（音読）を行い共通の読みの土台に向けた取り組みをする。 - 人物と4つの出来事に着目しながら挿絵を並び替える。視覚的に作品のあらすじを捉える。	【思C】叙述を基に登場人物や作品の内容のだいたいを捉えている。
第二次	3		中心人物の「りいこ」の性格について考える。	- 様子や行動、気持ちや性格を表す語句に着目して登場人物の気持ちを場面事に整理して考える。 - 出来事や中心人物の行動を手掛かりに5つに分ける。	【知】様子や行動、気持ちなどを表す語句に着目し、語彙を増やしている。
	4		最初と最後の「りいこ」の違いについて一文でまとめる。	- センテンスカードを使い「りいこ」の気持ちの変化をおおまかに捉える。 「よけいなこと」はいくつあるか考える。 - プラスの気持ちに変化したきっかけを考える。	【思C】場所と出来事に着目して場面に分け、登場人物の行動や気持ちなどについて叙述を基に捉えている。
	5		物語の最初と最後で「りいこ」の気持ちが変った理由を考える。	- 物語の最初と最後で「りいこ」の気持ちが変った理由を考える。 「りいこ」の前にうさぎが現れたのはなぜか考える。	【思C】登場人物の考え方や気持ちの変化について、場面の移り変わりと結び付けて、具体的に想像している。
第三次	6	まとめる	物語を読んでおもしろいと思ったところを中心に、感想を書く。	- これまでの学習を生かして物語の読み、感じたことをまとめる。 「りいこに会えたら。」「もしも、りいこだったら…」と考える。	【思C】文章を読んで理解したことに基づいて、感想をもっている。
	7	ひろげる	感想を読み合って、自分と同じところや違うところを伝え合う。	- 感想を共有して共通点や相違点を見つける。 - 学習したことをふり返り、自分自身の考えの変容を自覚し、学びを自己評価する。	【思C】自分の考えと友達の考えを比べて、一人一人の感じ方に違いがあることに気付いている。

IV 仮説の検証

本研究の仮説に基づき、文章の構造や内容を捉え、精査・解釈しながら考えたり理解したりしたことを基に、考えを形成するという学習過程の中で、読みの観点を身に付けさせるための手立てが有効であったか、「言葉による見方・考え方を働かせている姿」が見られたかを、授業における児童のノートの記述や、授業後の振り返りで検証を行う。また、全体を通して論理的な読み方を育むことができたのかを児童の感想文や交流後の記述から分析する。

1 学習過程で「見方・考え方」を働かせるための手立て

(1) 構造と内容の把握

① 共通の読みの土台を作り「読みの観点」を確かめる

構造と内容を把握する段階では、まず、第1時に「読みの観点」を通して共通の読みの土台を作るため、中心人物の定義を確認してから、作品全体を捉えて物語を一文で書く活動をした(図4)。4つの不思議な出来事をまとめたり、変容するきっかけや理由を表現したりする段階で、互いの考えにズレがあることを全体で話し合った。その結果、「中心人物が変容したことは分かるが、何がきっかけなのかわからない。」「どこでどう変わったのかわからない。」「長い文章を一文でまとめることが難しい。」と感じた子どもがほとんどであることが表出した。そこから、この単元での読みのめあてを「中心人物の変化を読み取ること」と方向付け、この課題を解決していくために必要な教材の論理(仕組み・特徴)を確認した。

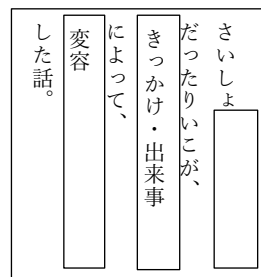


図4 一文で書くための型

② あらすじと構成を捉える。

次に、第2時では、挿絵カードの並び替えを通して物語全体のあらすじを考える活動を行った。挿絵カードというツールがあることで自然と児童が対話を始め、場所や出来事に着目して7つの場面に分けるときに、根拠となる叙述を教科書から確認する姿が見られた(図5)。ここでは、最後に「りいこ」が手を振る場面とバスがダンスをする場面を一つにまとめるのが議論になり、叙述から「りいこ」の心情が大きく変化していることを確かめ、山場の場면을分けることができた。また、ファンタジーとしての面白さや、ファンタジーには入口と出口があることなど、教材がもつ特性についても触れた。



図5 挿絵の並び替えをする様子

③ 中心人物の人物像について考える

第3時には、「りいこ」の性格を表す語句に着目して、根拠を明らかにして自分の考えを書く際に、「論を立てるための型」を提示し、「どこからそう考えたのか。」「そう思うわけは何か。」を確かめた。表10のように、性格を表現する際には、教科書巻末の「ことばのたからばこ」にある人物像に関する語彙を提示し、「どの言葉を使えばより伝わるか」と言葉を選びながら、叙述を基に性格を表現する姿が見られた。

表10 児童の考えた人物像

○りいこは「心やさしい人」だと思う。なぜなら、教科書に「かぎを落とした人がきつとこまっているにちがいない。」と書いてあるから。相手のことを考えていて優しいと思う。

○りいこは、「真面目な人」だと思う。かぎを交番に届けようとしているから。

77%の子どもが叙述を基に「りいこ」の人物像を考えることができたが、23%の子どもが「しょんぼり歩くと書いてあるから、しょんぼりした人」と、様子を表す言葉と性格を表現する言葉を混同していた。「その様子からどのような人物だと言えるのか。」と、問い直すことで修正することができたが、今後も語彙を増やしていく必要性を感じた。

(2) 精査・解釈

① 人物の気持ちの移り変わりを可視化する

この物語は中心人物がいる場所と出来事に着目することで、7つの場面に分けることができる。検証授業では、まず、挿絵入りのセンテンスカード(図6)で、「りいこ」が出来事をどう捉えているかが分かる叙述を基に、「プラ

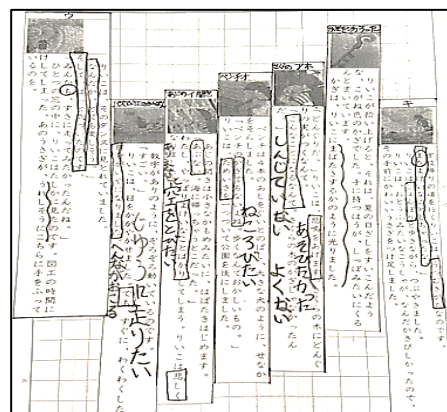


図6 児童のセンテンスカード

スの気持ちは上」「マイナスの気持ちは下」とカードを操作することで心情の変化を可視化した。次に、場面ごとの「りいこ」の心情ではなく、場面が移り変わる中で、「りいこ」が起こりえない出来事を変だと思い、だんだん不安や怖さを感じていることを叙述から読み取ることにより、「なんだかとても楽しそう。」で、マイナスの気持ちからプラスの気持ちに変容したことを確認した。

そして、きっかけや登場人物の変化に着目させることで、言葉を捉え直したり意味づけたりしながら、文学教材を読むための観点が身に付いたかを見取るため、もう一度、物語全体を一文で書く活動をした。

② 児童Aの学びから（図7）

児童Aは、第1時で「さいしょしょんぼりしていたりいこが、かぎを見つけていろんなかぎあなにさして、いろんな出来事が起こった話。」と表現した。その後、「変容したことはわかるが、何をきっかけにどう変わったのかがわからない。」と全体の話し合いで発言し、課題を共有していた。第4時の時点で、叙述にある「みんなも自由に走って見たかったんだね。」を基に、「好きなことを自由にやってもいいと知った。」と「りいこ」の変容をつかみ自分なりに表現しており、より作品を理解するための方法としての読みの力が身に付いたと考えられる。さらに、いくつかある出来事を「ファンタジーの世界に入った」と、自分なりの言葉で表現し直しており、ここで言葉による見方・考え方が働いたといえる。また、第5時では、振り返りの記述から「私も『りいこ』のように…」と、自分に引き付けた読みをしており、次第に読みが深まっていることがわかる。

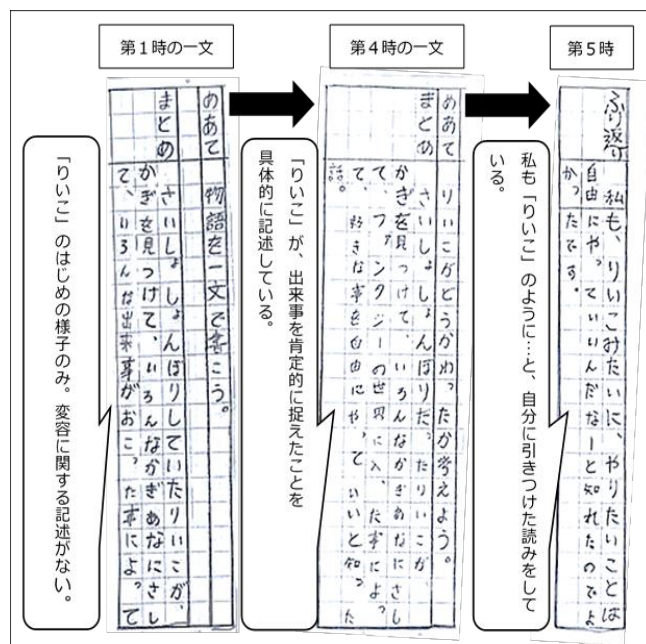


図7 児童Aの学びから

児童Aのように、第4時後には65%の子どもが「りいこは好きなことは自由にやってみてもいいと気付いた。」「みんなが楽しんでいて、自分もそうしていいとわかった。」「元気を取り戻した」と、中心人物の変容を具体的に一文で記述できるようになった。

2 論理的な読み方を育む

(1) 考えの形成（自分なりの読みをまとめる）

第6時では、導入場面において教科書にある感想の例を参考に、「はじめ」、「中」、「おわり」の3段落構成で感想を書くことを確認し、「中」に自分が一番伝えたいことが書かれていることを把握させた。そして、どの子どもも書き出せるよう「書き出し」と「むすび」の例を提示し全体で共有した。展開の場面では、黒板に挿絵を貼り、挿絵の中から「おもしろいな。」「すきだな。」と思うところを選び、根拠や理由を書いた後、子ども同士で共有する活動を行った。同じ文章を読んでも感じ方に違いがあることに気づかせ、みんなで出し合った感想を参考にするすることで、子どもの考えを耕すことができた。また、教科書巻末の感想語彙を提示したため、感想を表現する言葉を子どもが選ぶ姿が見られた。

表 11 児童の感想を見取るための評価基準

評価の観点	A 十分満足できる	B 概ね満足できる	C 努力を要する
叙述から想像を広げ、考えたことをまとめている。	叙述から想像を広げ、伝えたいと思ったところを中心に、自分の経験と結び付けたり、「自分だったら」と比較したりしながら、考えたことをまとめている。	叙述から想像を広げ、自分の経験と結び付けたり、「自分だったら」と比較したりしながら、考えたことをまとめている。	教材文の出来事を根拠にしてまとめている。

検証授業において、論理的な読み方が身に付いたかどうかを、自分の感じたことと理由を具体的に書くことができているならば「概ね満足」とし評価基準を表 11 に整理し、子どもの記述から分析を行った。授業後には、89%の子どもが、文章の内容や構造を捉え、精査・解釈しながら考えたり理解したりしたことを基に感想を書くことができていた（図 8）。しかし、11%の児童は、主題の理解が不十分であったり、印象に残った出来事を羅列するにとどまっており、感想を書いた直後に友達の考えに触れさせたり、再度教師が書き方を示したり、つまずきの原因を見取り、即座に助言する必要があった。

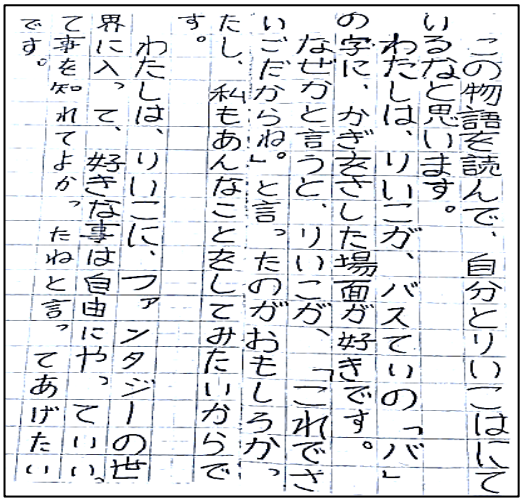


図8 児童の書いた感想

また、検証前にA学級で実践した授業で、次のようなことが考察できた。A学級では、「おもしろいな。」と思ったことを中心に感想を書くことが学習のめあてであることを確認し、先に「中」に書く候補を複数挙げる活動から行った。そして、子ども同士での交流後に、「はじめ」の部分から書かせようとしたが、記述する段階でとまどう子どもが多かった。そのため、書き始めるまでに時間がかかり、32名中7名が時間内で最後まで感想を書くことができなかった。このことから、3年生の実態として、思考の順序と記述の順序が一致していない学習は困難であることがわかった。そこで、検証授業を行ったB学級では、「はじめ→中→終わり」の順序で段落ごとに区切り、文章を書く順序と「書くキーワードも考える」ことを一致させて指導したため、全員が時間内で感想をまとめることができた。また、どの子どももB以上になる手立てとして、「はじめ→中→まとめ→終わり」の順序で、「まとめ」の段落を設ける必要があったと推察される。

(2) 共有（表現した内容を交流する）

第7時では、仕上がった感想文を順番にグループで読み合い、付箋紙を用いて「自分との相違点を見つけ伝える。」という視点で交流を行った。自分の考えを友達と交流し合うことで、同じ出来事を挙げているのに理由が違うことや、好きだと感じる場面や「りいこ」に対する思いにも違いがあることに気付くことができた。そして、「違いがあるのはなぜなのか。」と話し合わせることで、人それぞれの感じ方や考え方の違いに気づき、考えを広げることができた。

児童Cは、「友だちと違うところがあるのは、みんな考え方は同じじゃないから。おもしろいと感じるところが違う。」と交流後の自分の考えをノートへ記述し、全体での話し合いで発表していた。他者の考えに触れて「人それぞれ感じ方に違いがあり、そのどれもが正解。」と互いの想いを認め合うことの大切さについても全体で話し合うことができた。

また、本時の終末では、「この単元全体を通して身に付けたこと」を振り返りに書かせた。自己評価は、身に付いた力や次への課題を自覚してもらうため、自分の言葉で記述するよう促した。子どもの主な振り返りの記述と割合は表 12 のようになった。

表 12 単元末の記述による振り返りの割合 (n=127)

子どもの振り返り（複数解答あり）	評価の視点	割合
できるようになったことは、文から登場人物の変化や性格を見つけられるようになった。「りいこ」の気持ちがわかった。	観点が身に付いた	38%
友だちの感想を読んでちがう文も同じだった文もあったのでおもしろかった。相違点を見つけ伝え合うことができた。	比べる力 伝え合い	35%
感想文を書けるようになってうれしい。	感想をもつ	38%
みんなにとって「りいこ」はどんな存在かを、となりの人や近くの人ノートのノートを見て分かった。	それぞれの読み	10%
この単元で身に付けた力を、次に本を読むときにも活かしたい。今後も成長したい。	次へつなげる	10%
作者の言うようにやりたいことはやってみたい。作者がこの本で伝えたいことが分かった。	主題	10%
言葉が増えた。いろいろな言葉を使えるようになった。	語彙	10%

(3) 児童Bの読みの力の変容について

児童B（図9）は、第1時と第4時の一文にあまり変容が見られない。振り返りにも書かれているように、センテンスカードを使って「りいこ」の心情を考える際に、叙述にある「すごい。」という言葉から、このときの「りいこ」はプラスの気持ちだと結論づけている。しかし、全体的話し合いでは「6の場面はマイナス」となったため、他者と話し合うことで新たな問いが生まれ、迷いが生じている。しかし、第5時で「りいこ」が不思議なかぎの力を信じる気持ちがだんだん大きくなっていることや、かぎを挿してしまう自分を否定的に捉えていることを叙述から丁寧に読み取ることで「6の場面では4つの中でも最もマイナスの気持ちになっている。」ことに納得し、その後の「りいこ」の考え方が変わった理由について考えることができた。まとめの文や振り返りから分かるように、作品の主題を自分なりに解釈できるまで、他者との協働を通じて自らの学習を調整することができた。

また、本児童は、事前アンケートで「国語は好きだが苦手」「感想文や作文が苦手」であると答えていたが、事後アンケートでは「国語が好き、国語がとても得意」と答え、国語科に対する意欲が向上したことが単元末の振り返りからも読み取れる。

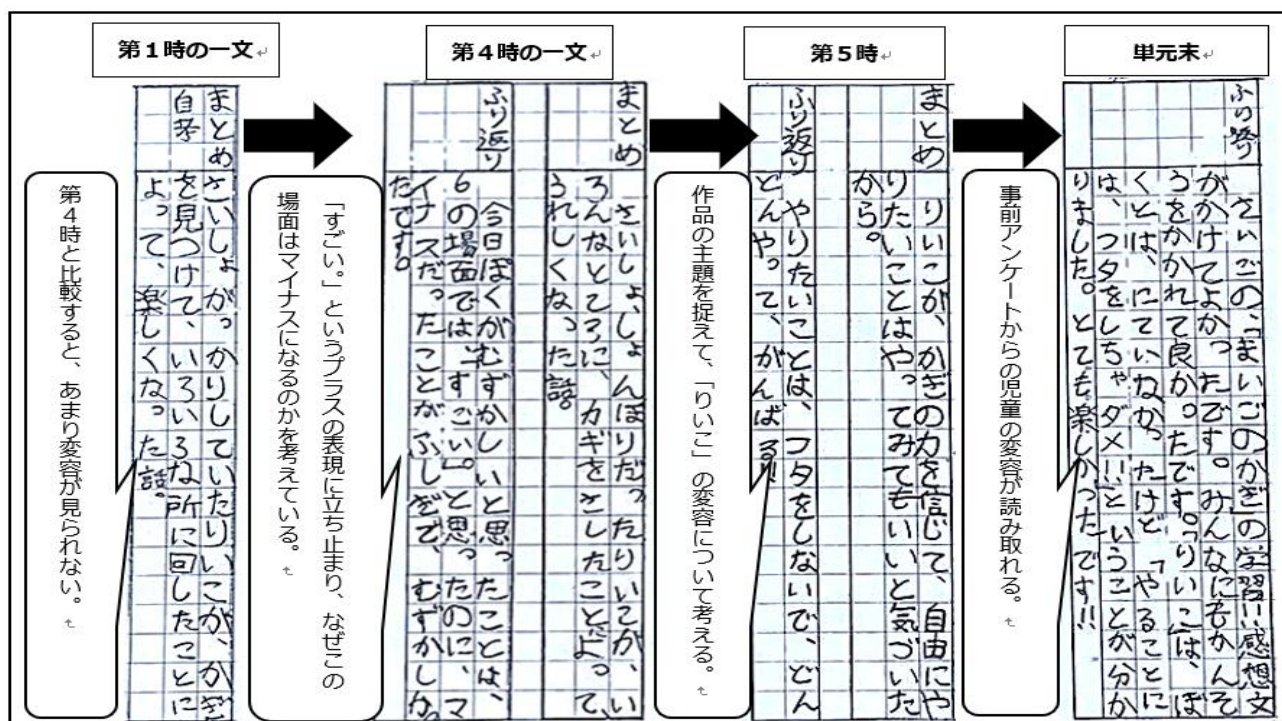


図9 児童Bの単元を通した学び

(4) ビブリオバトル

本単元で論理的に読む力を磨きながら、文学を読む力を高めていけるよう並行読書を位置付けた。図書館司書と連携し、本教材のようにファンタジーの世界に中心人物が迷い込んだことで成長する物語を集め、その中からお気に入りの本を紹介するビブリオバトル（図10）を行った。また、ビブリオバトルをする前に、本を選んだ理由や自分と中心人物の相違点などの視点で紹介文を書き、本単元で学習したことを生かすことができる活動を行った。子どもの紹介文には、「〇〇の場面がおもしろい。理由は…。」「私と中心人物をくらべると…。」など、本単元で身に付けた読みの力が活用された記述が見られた。事後の感想で「はじめはその本に興味はなかったが、友達の紹介を聞いて読みたくなった。」とあり、人を通して多くの本と出会うきっかけとなった。こうして、教材を通して読解力を磨くことで、読書生活が豊かになり、教室で文学を学ぶことの意義があると考えている。



図10 ビブリオバトルの様子

(5) まとめ

本単元終了後のアンケート（図 11）において、学年全体を見ると、「感想文を書けるようになった。」と答えた子どもが 59%から 75%に増えた。表 12 の子どもの振り返りからも、感想文が書けるようになったと自己評価している子どもが増えたことがわかる。

しかし、一人一人に目を向けると、事前のアンケートには「感想文が書ける」と答えていたが、事後には「感想を書くことができない」と自己評価を下げた子どもが 14%いる（図 12）。そう感じた理由を「友達の感想を読んでみると自分より上手だった。」「感想を言葉で表現することが難しかった。」と述べており、本単元での新たな気づきを、次の学習でさらに引き出す教師の取り組みが重要になる。また、教師側から評価基準を明確に提示し、子どもが学びを実感し、達成感を得られるような評価の工夫に関しては今後の課題とする。

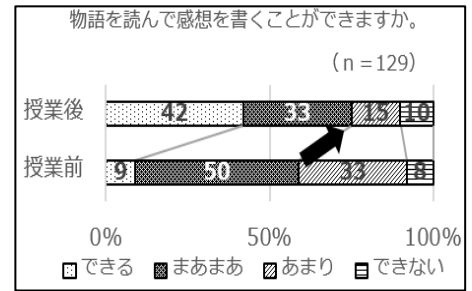


図 11 感想を書くことに対する意識の変容

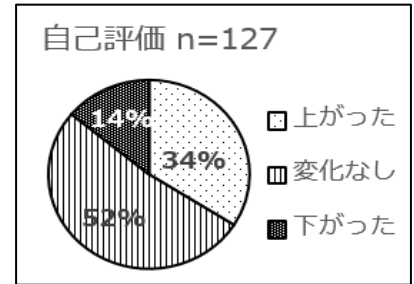


図 12 単元前後の自己評価の変容

3 「教材分析シート」を用いた校内研修の実施

(1) 教材分析シートの活用に関する考察

本単元において、「教材分析シート」を活用することにより、教材の特性が明確になり、その結果、「この教材を使ってどんな授業ができるのか。」どんな「知識及び技能」「思考力、判断力、表現力等」の習得、育成を目指すのかなど、教材を生かした授業を実践することができた。このことから、教材となる文章にはそれぞれ特徴があり、国語科の授業づくりにおいて、教材の論理を解き明かす「教材分析」が最も重要であると結論付けられる。

(2) 「教材分析シート」を生かした校内研修

研修プラン		西原町立坂田小学校	
種別	教科研修	研修タイトル	文学教材の教材分析ワークショップ
目的	文学教材の教材分析を行い、重点的に指導したい観点や文学で身に付けさせたい力について職員全体で話し合い、共有化を図る。		
工夫した点	○ 9月に学習する単元に生かせるよう、10の観点に着目して教材分析を行う。 ○ ワークショップ型研修において、各自がもつ知識や体験、技能を生かし繋げ合うことで、互いに学び合い力量を高め合う。 ○ 各学年の重点指導事項を知ること、文学教材で身に付けさせたい力に関する共通理解を図る。		
本研修の概要	実施日	7月19日（月）15：30～16：45	
	対象者	全教職員	
	研修形態	各学年（支援学級担任は在籍児童のいる学年へ）6グループ ※担外は配置学年へ	
	準備物	・教材分析シート（拡大）・付箋紙 ・色マジック ・全文シート ・教具（センテンスカード等） ・資料（児童用の教科書上・下） ※各自で持参 ・QRコードが読み取れる携帯またはタブレット等 ※各自で持参	
	時間	60分	
	場所	・全体研 1年広場 ・ワークショップ （☆1, 2学年→1の1 ☆3, 4学年→1の2 ☆5, 6学年→1の3）	
研修全体の流れ		研修の進め方○ 及び留意点・	
①本研修について説明		○研修のねらいと進め方について説明する。	
②研究内容の説明		○研究の概要について	
③教材分析シートについて		○分析シートの使い方等	
④学年ごとに教材分析しながらシートに記入		○拡大したシートをもとに学年で教材を分析する。 ・教材の特徴を捉え、その教材で何を学ばせたいかを明らかにする。 ・重点的に指導する観点を赤で囲む。	
⑤各学年で発表		○学年で話し合ったことを共有する。（各学年2分程度）	
⑥まとめ		○今後の取り組みについて確認する。	
⑦校長あいさつ			
⑧研修の振り返り		○アンケートへ解答	

授業を実践するにあたり、「教材分析シート」と「文学教材年間系統表」を活用して作成した学習指導案を基に、職員に参観していただいた。その後、ワークショップ型の校内研修を実施し、職員全体で教材分析を行い「文学教材で身に付けさせたい力」とは何かを考える機会を設けた。

理論研修では、「まいごのかぎ」の教材分析シートを例に使い方や留意点を確認し、文学教材を指導する上で互いがもつ課題の共有化を図った。各学年で、年間を通して身に付けさせたい読みの力や9月に指導する教材について話し合うことで(図13)、重点指導事項が明確になり、そこから「分析したことを授業づくりにどう生かすか。」というところまで検討することができた。

研修終了後アンケートでは、「教材分析シートや系統表を基に指導することで、効果があると思うか。」との問いに対し、全職員から「効果がある」と肯定的な解答が得られ、本研修の成果があったといえる。記述による主な結果は表13の通りである。「観点についてもっと詳しく知りたい。」「他教材の分析もしたい。」「年間の指導を見通したい。」という感想があり、10月以降にも同様の校内研修を実施し、各学年の年間系統表の完成を目指す。そうすることで、学校全体の足並みが揃い、子どもたち全員が学びに向かう授業づくりができると考える。



図13 ワークショップのようす

表13 アンケート結果

- 学校として国語科で育成すべき資質・能力の保証のためにも、学習指導要領における国語科の指導事項を「10の観点」として統一して指導することは有効である。
- 教材分析シートに「観点の詳細」と「解決できること」が書かれているため、分析の方法がわかった。
- 指導内容の系統性が見えることで、児童の実態に合わせて指導内容のくり返しが可能になる。
- 学校全体で協働して取り組むため、指導内容のとりこぼしがなくなる。
- 文学で付けたい力が明確になった。

V 成果と課題

1 成果

- (1) 子どもが教材と出会い、感じたことを追求していく過程で、論理的に読む力が身に付き、考えの形成につながぐことで、単なる読解だけではたどり着けない新たな読みを獲得することができた。
- (2) 論理的な読み方を身に付けさせるには、読みの観点に触れる「精査・解釈」の学習過程が重要であることが明確になった。
- (3) 読むための用語や技術を獲得することで、課題を解決する力が育ち、子どもの読書生活を豊かにすることができた。
- (4) 校内研修において、職員で協働的に教材を分析することで、子どもに身に付けさせたい力や重点的に指導したいことなどが共通理解でき、指導や方向性を揃えることができた。

2 課題

- (1) 自分の考えを述べたり、記述したりした後に、「なぜなら〇〇だからだ。」のように自分の考えと、考えを支える理由が適切なものでない場合に自分の考えが揺らいだり、考えそのものを変えてしまう子どもが見受けられた。自分の考えを支える理由や関連付けた経験が、適切なものかどうか検討し、じっくりと再構築していく授業展開を工夫したい。
- (2) 読みの観点を系統的に身に付けさせることで、「この教材をどう読むか。」と子どもたち自身が追求したい課題を見つけることができるよう、今後の指導につなげたい。
- (3) 発問の在り方について見直したい。発問は子どもに気づきを促す上では有効だが、教師側の読み取りになりがちである。自ら問いをもつ子どもを育成していきたい。
- (4) 教材分析シートを活用し、今後も授業改善を行う。職員間で教材を分析し研究していく時間を確保し、継続して系統立てて取り組むことが今後の課題である。

〈参考文献〉

- 白石範孝 2021 『白石範孝の「教材研究」―教材分析と単元構想』 東洋館出版社
- 白石範孝 2021 『白石範孝の国語授業の技術』 東洋館出版社
- 全国国語授業研究会・筑波大学附属小学校国語研究部 2021 『小学校国語「深い学び」をうむ授業改善プラン』 東洋館出版社
- 田村学 2021 『学習評価』 東洋館出版社
- 石丸憲一編著 2020 『小学校国語 考えの形成を促す文学の発問・交流モデル』 明治図書出版株式会社
- 中村和弘 2020 『見方・考え方〔国語編〕』 東洋館出版社
- 文部科学省 国立教育政策研究所教育課程研究センター 2020 『「指導と評価の一体化」のための学習評価に関する参考資料【小学校 国語】』 東洋館出版社
- 横浜市小学校国語研究会 2020 『「見方・考え方」を働かせる実践事例&プラン』 東洋館出版社
- 工藤哲夫・中村和弘・片山守道 2019 『小学校・中学校 学習用語で深まる国語の授業 実践と用語解説』 東洋館出版社
- 桂聖編著 2019 『全員参加で楽しい「考える音読」の授業&音読カード 文学』 東洋館出版社
- 白石範孝編著 2019 『深い学びが育つ「考える国語」の系統的授業のつくり方』 学事出版株式会社
- 文部科学省 2019 『学習評価の在り方ハンドブック』
- 田近洵一・井上尚美・中村和弘編著 2018 『国語教育指導用語辞典』 教育出版株式会社
- 難波博孝 2018 『ナンバ先生のやさしくわかる論理の授業』 明治図書出版株式会社
- 文部科学省 2018 『小学校学習指導要領平成 29 年告示解説国語編』 東洋館出版社
- 岸田薫 2017 『「言葉による見方・考え方」とは』 水戸部修治・吉田裕久編『平成 29 年版小学校新学習指導要領ポイント総整理 国語』 東洋館出版社
- 白石範孝 2017 『国語授業を変える「原理・原則」II 物語・詩編』 文溪堂
- 白石範孝編著 2017 『深い学びを育む「思考のズレ」を生かした授業のつくり方』 学事出版株式会社
- 田村学編著 2017 『カリキュラム・マネジメント入門』 東洋館出版社
- 桂聖編著 2016 『教材に「しかけ」をつくる国語授業 10 の方法 文学アイデア 50』 東洋館出版社
- 田村知子・村川雅弘・吉富芳正・西岡香名恵編著 2016 『カリキュラムマネジメント・ハンドブック』 ぎょうせい
- 筑波大学附属小学校国語研究部 2016 『筑波発 読みの系統指導で読む力を育てる』 東洋館出版社
- 村川雅弘 2016 『ワークショップ型教員研修 はじめの一步』 教育開発研究所
- 村川雅弘 2010 『「ワークショップ型校内研修」で学校が変わる学校を変える』 教育開発研究所