

小学校 国語科 部会

部会長名 大任町立大任小学校 校長 白石 毅
実践者名 添田町立真木小学校 教諭 福壽 翔太

1 研究主題

主体的に自らの読みを深める第1学年国語科「読むこと」の学習
～子どもが主体的に言語活動を展開する単元構成の工夫を通して～

2 主題設定の理由

(1) 国語科教育の動向から

平成27年に実施されたOECD生徒の学習到達度調査(PISA2015)の結果では、前回調査(PISA2012)の結果と比較して、読解力の平均得点が低下していると分析がなされている。PISAにおける「読解力」とは、「自らの目標を達成し、自らの知識と可能性を発達させ、社会に参加するために、書かれたテキストを理解し、利用し、熟考し、これに取り組むこと」である。⁽¹⁾ この調査結果から、現在の我が国の子どもたちの、義務教育終了段階までに得てきた知識や技能を、実生活の様々な場面で活用できる力が低下している状況にあることがわかる。

また、平成30年度に行われた全国学力・学習状況調査の結果では、「目的に応じて、複数の文や文章などを選んで読むこと」、「目的に応じて、文章の内容を的確に押さえ、自分の考えを明確にしながら読むこと」に課題があることが明らかとなっている。⁽²⁾

このような状況の中で、平成29年度に告示された学習指導要領では、国語科で育成を目指す資質・能力を「国語で正確に理解し適切に表現する資質・能力」と規定し、「知識及び技能」、「思考力、判断力、表現力等」、「学びに向かう力、人間性等」の3つの柱で整理されている。また、これらの資質・能力を育成するためには、教師が「主体的・対話的で深い学び」の視点で授業改善を行うことが必要であり、それにより児童が「言葉による見方・考え方」を働かせることが重要であると示されている。⁽³⁾

そこで、これからの国語科の「読むこと」の学習では、児童が自らテキストを読む目的、つまり課題をもち、その課題を解決することができるために、単元計画の工夫を行うことが重要であると考え。また、課題解決のための思考が単元を通して連続していくために、一単位時間において、自らの考えの立場を明確にし、テキストの解釈・評価を促す「問い」を位置付けていくことも重要であると考え。さらに、「言葉による見方・考え方」を働かせて、言語活動を行っていくために、対話的な学びを促す場や働きかけの工夫を行う。このことは、これからの社会を生き抜いていく児童に求められる資質・能力を育成していく上で、意義深いと考える。

(2) これまでの指導の反省から

これまで、国語科の「読むこと」の学習において、単元を通して身に付けたいねらいを設定し、主となる言語活動を終末段階に位置づけ、それに向かって、教材を読み進めていく授業を行ってきた。しかし、その教材での学習を終え、次の学習に移ったときに、今までの学習で学んできたことを利用する姿をあまり見ることができなかった。その原因としては、3つ考えられる。

1つは、ねらいを達成した児童の姿を具体的にイメージができていなかったことである。学習のゴールが明確に見えていないために、何を身に付けさせるのかを意識した授業が行えていなかったと考える。

2つ目は、その教材を用いて身に付ける力を明確に理解できていなかったことである。教材分析を十分にできていなかったために、何をどのように身に付けさせるのかを意識した授業が行えていなかったと考える。

3つ目は、単元を通して、児童の思考に沿った学習が展開できていなかったことである。教師主導で学習を展開していったために、児童が教材を読む必然性を感じ、課題をもって学習に取り組むといったような、何のためにこの学習を行っているのかを意識した授業が行えていなかったと考える。

これらの反省から、児童に身に付けたい力と教材の特性を明らかにし、自らの読みを深めていく必然性を感じることができるよう、テキストを読んでいく中で生まれる問いを基に、1単位時間ごとに「問い」を設定し、単元全体の計画を行っていく。また、次の学習でも読み深めたことが利用できるように、自分の考えと他者の考えとの対話をしていく中で身につけたスキルや、全体で交流していく中で共有化された読み方を身に付けられる手立てを設定していく。これらのことを行っていくことで、主体的に自らの読みを深めていく子どもの姿の具体化を図っていきたい。

- | | | |
|---|------------------|---|
| ① | ねらいを達成した児童の姿の具体化 | (どこがゴールで、何を身に付けさせるのか) |
| ② | 本教材の特性の分析 | (何を、どのように身に付けさせることができるのか) |
| ③ | 児童の思考の流れに沿った授業展開 | (どのようにすれば、児童が教材を読む必然性を感じ、課題をもって読み深めていくのか) |

【資料1】 これまでの指導の反省のポイント

(3) 児童の実態から

本学級の児童は、第1学年の説明的な文章「くちばし」で、問いや答え、事例の内容について、文や挿絵を基に解釈し、解釈したことを活かして文を作る活動を行った。しかし、第1学年の指導事項である初めて知ったことや面白かったことを考えること、「問いと答え」や「事例の順序」の意図を考えながら読むこと、説明の同じところや違うところを考えながら読むことはできていない。また、課題のレベルによって、自分の考えをもつことができる児童に偏りがあり、全ての児童が学習に対して十分に参加できているとはいえない。そこで、本実践では、これらの指導事項を身につけられるとともに、全ての児童が読みの場面で自分の考えをもつことができるように3つの取り組みを行う。1つ目は、指導事項と児童の目的意識を明確にした単元設定であ

る。児童が目的意識を持って、主体的に指導事項を身につけられるように単元を計画していく。2つ目は、各1単位時間における「問い」の設定とステージづくりである。全児童が学習に主体的に参加できるようにステージづくりを行い、文を解釈・評価できるような「問い」を設定していく。3つ目は、児童の考えを広げ深める対話的な学びの位置づけである。

以上の3つの取り組みを通して、児童が主体的に読む力を高めることができるようにする。

① 指導事項を身につけられるような単元計画の設定
② 各1単位時間における「問い」とステージづくりの発問の設定
③ 対話的な学びの設定
【資料2】児童の実態のポイント

3 主題・副主題の意味

「精選版 日本国語大辞典」では、主体的とは「他に強制されたり、盲従したり、また、衝動的に行ったりしないで、自分の意志、判断に基づいて行動するさま。」⁽⁴⁾と示されている。このことを踏まえ、本研究における「主体的」とは、教師や友達の考えを聴いて、そのまま真に受けるのではなく、自分の意志・判断基準をもとに受け入れ、意欲的に自分の考えを広げたり深めたりしていく様子のこととする。

※ 本研究では、「わからない」、「思いつかない」といった考えについても、児童が自覚することができれば、自分の考えとして捉えていく。

「読む」とは、テキストの特性を解釈したり、評価したりすることである。

※ テキストには、書き手の意図や思いによって、様々な工夫が施されている。その書き手によって、書き表されている工夫（特有の内容や表現のこと）のことを、「テキストの特性」とする。

「自らの読みを深める」とは、単元を通して、児童のテキストを解釈、評価する力を、テキストに出会う前の時点よりも充実・発展させることである。



4 研究の目標

第1学年国語科「読むこと」の学習において、児童が主体的に自らの読みを深める力を育てるために、主体的に言語活動を展開する単元構成の工夫の在り方を究明する。

5 研究仮説及び仮説検証のための着眼点

第1学年の国語科「読むこと」の学習において、次のように手立てを工夫すれば、児童が主体的に読みを深めることができるだろう。

着眼1 児童が主体的に言語活動を展開できる単元構成の工夫

手立て① 教師自作の成果物を提示する。

手立て② 本教材で学んだことを生かすことができる第2教材を読む場面を設定する。

手立て③ 児童自らが表現する内容を決定する表現活動の場を設定する。

着眼2 テキストを解釈・評価する「問い」の工夫

手だて① 判断を促す問いを設定する。

手だて② 本時の「問い」を引き出すステージづくりを行う。

着眼3 自分の考えを広げ深めることができる対話的な学びの工夫

手立て① 対話する方法を明確にした対話的な学びの場を設定する。

6 研究の計画（授業の計画）

(1) 単元「うみのかくれんぼ」（光村図書）（10時間）

(2) 単元の目標及び指導計画

○ 「いきものかくれんぼずかん」を作るために、「うみのかくれんぼ」や「やまのかくれんぼ」の説明の工夫を進んで読もうとする 【国語への関心・意欲・態度】

○ 問いと答え、事柄や事例の内容・順序を捉え、問いと答え、事柄や事例の順序を考えながら内容の大体を読むことができる。 【C 読むこと イ】

○ 文章の中の重要な語や文を考えて選び出して話し合うことができ、自分の経験と結び付けて、自分の思いや考えをまとめることができる。 【C 読むこと オ】

○ 主語と述語の関係や、漢字の読み方に注意して文章を読むことができる。 【伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項 イ(カ)・ウ(イ)】

次	時	主な学習活動	評価規準と評価方法	判断を促す「問い」
感じる・つかむ	1	・海のかくれんぼの本の読み聞かせや教師自作のかくれんぼ紹介文を見て、学習課題を持つことができる。 ・「うみのかくれんぼ」を読んだ感想を書く。 【着眼1】	・「いきものかくれんぼずかん」を作るために、必要なことについて考えることができる。（発言） ・自分の経験と結び付けて、自分の思いをまとめることができる。（発言・ノート）	
広げる・	2	・「うみのかくれんぼ」では、何が、どこにいるのかを話し合い、説明されていることについて読み取る。 【着眼2】【着眼3】	・本文から、何が、どこに隠れているのかを捉えることができる。（発言）	・（絵を示しながら）○○はどこにいるのか。

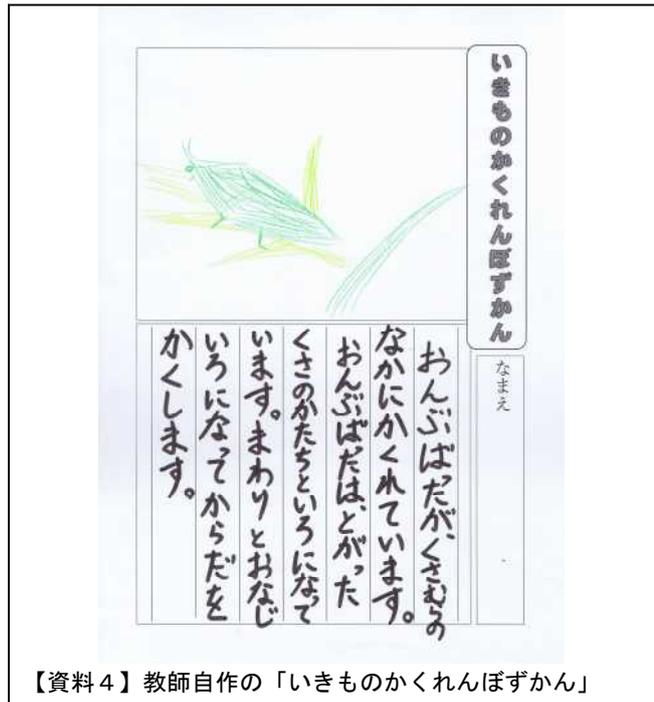
深める 第一教材	3 4	・「うみのかくれんぼ」における問いと答えを捉え、3つの事例の共通点と差異点を読み取る。 【着眼2】【着眼3】	・問いと答えを捉えることができる。(発言・ノート) ・事例同士を比べ、同じところと違うところを読み取ることができる。(発言・ノート)	・海の中で何が、どのように隠れているのか。 ・はまぐりとたこ、もくずしよいの隠れ方は同じか。
	5	・文章全体の流れを捉え、各生き物がどのような順序で説明されているのかを考察する。 【着眼2】【着眼3】	・「事例の順序」について、自分の思いや考えをまとめることができる。(発言・ノート)	・どうしてこの順番に並べているのだろう。
生かす 第二教材	6	・教師自作の「やまのかくれんぼ」では、何が、どこにいるのかを話し合い、説明されていることについて読み取る。 【着眼1】【着眼2】【着眼3】	・本文から、何が、どこに隠れているのかを捉えることができる。(発言)	・（絵を示しながら）〇〇はどこにいるのか。
	7 8	・「やまのかくれんぼ」における問いと答えを捉え、3つの事例の共通点と差異点を読み取ることができる。 【着眼1】【着眼2】【着眼3】	・「第一教材」の学習で身につけたことを活かして、問いと答えを捉えることができる。(発言・ノート) ・事例同士を比べ、同じところと違うところを読み取ることができる。(発言・ノート)	・山では何が、どのように隠れているのか。 ・ももんがとかめれおん、しらほしこやがの隠れ方は同じか。
	9	・隠れ方が一番に凄いと思う事例を考える。 【着眼1】【着眼2】【着眼3】	・「第一教材」の学習で話し合った説明の工夫の仕方を中心に、「事例の内容」について考えることができる。(発言・ノート)	・ももんがとかめれおん、しらほしこやがの中で、一番隠れ方がすごいと思う生き物はどれですか。
まとめる	10	・事柄の順序に気をつけて、「いきものかくれんぼくいず」のカードを書き、友達に紹介する。 【着眼1】	・事柄の順序に気をつけて、生き物の隠れ方についてカードにまとめることができる。(学習カード)	

7 指導の実際

(1)「感じる・つかむ」段階

この段階では、「いきものかくれんぼずかん」を書くことに目的をもち、単元に見通しをもつことをねらいとしている。そのために、児童が書きたいと思えるような教師自作の「かくれんぼずかん」【資料4】を作成し、提示した。

「いきものかくれんぼずかん」を書くことで、情報の取り出しや解釈・評価してきたことを生かすことができる考えた。教師の「いきものかくれんぼずかん」には、【資料4】のように、主語・述語を意識させた答えの述べ方、「生き物の名前」→「隠れている場所」→「体のこと」→「隠れ方」のような事柄の順序で構成した。この構成にした理由は、本教材の特性を用いて身につけさせる指導事項をもとに、児童が教材の読みに活用できると考えたからである。また、教師が児童の読みの力を見取ることができる考えたからである。実際に第1時に提示をすると、児童の反応としては、全ての児童が興味を示し、単元の



【資料4】教師自作の「いきものかくれんぼずかん」

ゴール像を意識し、書きたいという気持ちを引き出すことができた。

以上のように、手立てを行い、読む目的を把握した後に、第2時に初発の感想を書かせた。感想の視点は、「初めて知ったことや面白かったこと」である。初発の感想は【資料5】のようになった。

- 初めて知ったこと
- ・もくずしよいやたこが隠れるということ。
 - ・もくずしよいやはまぐりが隠れること。
 - ・はまぐりが砂の中に隠れていること。
 - ・もくずしよいの名前。
 - ・もくずしよいがこんなふう隠れていること。
- 面白かったこと
- ・はまぐりが砂の中に隠れるのが面白かった。
 - ・たこが隠れるところ（こと）が面白かった。
 - ・もくずしよいの隠れるところが面白かった。
 - ・はまぐりの隠れ方が面白かった。

【資料5】児童の初発の感想

<考察>

着眼1 主体的に言語活動を展開できる単元構成の工夫

本学級の児童は、お話を読んでみたい、見てみたいという気持ちをもっている。そこには、「どんなことが書いているのだろう。」といったお話に書かれている内容についての興味関心があると考えられる。しかし、今回の実践では、1年生段階の児童に教材内容への興味だけでなく、説明文の教材の特性（実践では、お話の書き方の秘密としている。）にも興味を持たせていった。

ここでは、教師の自作物を提示したこの手立てを行うことで、全ての児童に学習の
ゴール像を明確に持たせることはできたと考える。児童に、「作ってみませんか？」と問いかけると、全児童がやってみようという発言を述べていた。このことから、主体的に学習に取り組もうとする意欲の向上に一部有効であったと考える。

(2)「広げる・深める」段階

この段階では、「うみのかくれんぼ」を教材とし、本文から情報を取り出せることと解釈や評価を広げ深めることをねらいとしている。そのために、次の2つの手立てを行った。

1つ目は、すべての児童が読むことができるように、ステージづくりの発問と「問い」の設定をすること。2つ目は、自分の考えと他者の考えを比べ、読みを広げ深めていくために、対話する方法を明確にすることである。

まず、【資料6】のように、第一教材「うみのかくれんぼ」の学習における「問い」を設定した。

これらの問いを設定することにより、【資料7】のように、指導事項

・何がどこに隠れているのか。	【情報の取り出し】
・問いと答えはあるのか。	【解釈】
・どうしてこの順番にならべているのか。	【評価】
【資料6】第一教材「うみのかくれんぼ」の読みにつなげる「問い」	

項である『文章の構成（問いと答え、事例の内容）』、『批評（「問いと答え」や「事例の順序」の意図）』、『説明文の表現技法（問いの文と答えの文の区別、説明の同じところや違うところの区別）』の力を身につけることができるように設定した。

問い	指導事項
・何がどこに隠れているのか。 【情報の取り出し】	文章の構成（事例の内容）
・問いと答えはあるのか。 【解釈】	文章の構成（問いと答え） 説明文の表現技法（問いの文と答えの文の区別、説明の同じところや違うところの区別）
・どうしてこの順番にならべているのか。 【評価】	批評（事例の順序）

【資料7】 「問い」と指導事項の対応関係

また、上記の「問い」について、学級の児童全員が考えることができるよう、ステージづくりの発問を行った。【資料8】のように、ステージづくりの発問は、「問い」につながるよう設定した。

以上のような手立てを行ったことで、児童は、ステージづくりの場面で、全ての児童

ステージづくりの発問	問い
・何が隠れているのか。	・何がどこに隠れているのか。 【情報の取り出し】
・この「うみのかくれんぼ」は物語文か説明文か。 ・前の学習「くちばし」では、問いと答えがありましたね。この「うみのかくれんぼ」にはあるのかな。	・問いと答えはあるのか。 【解釈】
・海には何が隠れていたのかな。出てきた順番に教えてください。	・どうしてこの順番にならべているのか。 【評価】

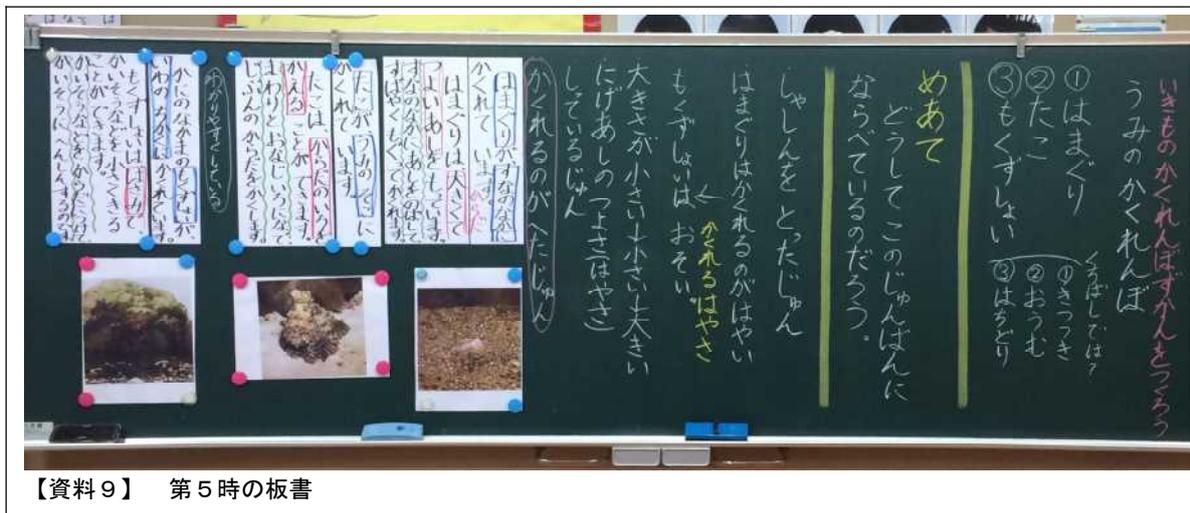
【資料8】 ステージづくりの発問と「問い」の対応関係

児童が自分の考えを発言することができていた。また、問いについての考える場面では、【情報の取り出し】と【解釈】の考えを、全ての児童がノートに書き、発言することができていた。【評価】はステージづくりを行った上でも考えることが難しく、少数

の児童の発言をもとに自分の考えを作っていくこととなった。

【評価】の場面では、教材の写真やテキストを見ながら、全員で一緒に考えていった。すると、根拠や理由が曖昧な考えもあれば、解釈してきたことをもとにした考えも挙げられた。挙げられた考えは、「写真を撮った順」、「かくれる速さ順」、「逃げ足の速さ順」、「(たくさんの人が)知っている順」、「隠れるのが下手順(だんだんと隠れ方が上手な順)」などがある。【資料9】

次に、対話的な学びについての実際を述べていく。対話を行う目的は、自分の考え



【資料9】 第5時の板書

を強化・付加・修正するためである。効果的な対話を成立させるために、対話活動設定のポイントを踏まえていく。

まずは、児童に友達と話し合う目的を説明していった。今回、児童に伝えた話し合いの目的は、「友達の考えを聞いて、自分の考えを変えたり、足りていなかったことを付け加えたりするため。また、やっぱりこの考えの方が良いと考えを固めるため。」である。この目的のために、ペアで話し合うことを確認した。

次に、話題や課題を絞って話し合わせていった。話題や課題を絞るとは、○か×か、いいかわるいか、AかBかというような二者択一の判断を行わせるということである。判断を行わせることにより、話し合うことが苦手な児童でも、発言することが比較的容易となり、対話のきっかけとなっていく。第2時～第3時、第5時～第7時の情報の取り出し・解釈・評価の場面において話題を絞って話し合わせた結果、全ての児童が発言することができていた。

そして、考え、根拠、理由を分けさせて話し合わせた。ペアトークで話し合う際、これら3つの内容について、順番に一つずつ話し合わせていった。

最後に、能動的に話を聴かせる指示を行った。児童には常日頃から、相手の考えを聴くときに反応をするよう伝えてきている。話の聴き方について、国語科の「話す・聞くこと」の学習で、話の聴き方のあいうえおというものがあつた。「あ」は、相手の目を見て聴く。「い」は、一生懸命聴く。「う」は、うなずいて聴く。「え」は、えがおで聴く。「お」は、終わりまで聴くである。これらのことに気を付け、相手の考えを聴くよう指示を行った。

以上のような手立てを行ったことで、児童の実際の反応としては、次の頁の【資料10】のような対話の様子が見られた

対話は全ての児童が自分の考えを友達に伝え、そして、友達のことを聴くことができていた。

(第3時に、問いは何個あるのかについてペアで対話している場面)

C1	問いはいくつある？
C2	1つです。
C1	どこに証拠があるの？
C2	ここだよ。
C1	どうしてそこが証拠になるの？
C2	ここに「なに」がついているから。

ペア1

C1	問いはいくつあるの？
C2	1つです。
C1	どこに証拠があるの？
C2	ここだよ。
C1	どうしてそこが証拠になるの？
C2	質問みたいになっているから。

ペア2

【資料10】対話の様子

<考察>

着眼2 テキストを解釈・評価する「問い」の工夫

ステージづくりの発問を行うことで、全ての児童が「問い」に対しての考えを発言することができていた。そのため、自分の考えを持つために、ステージづくりの発問を行うという手立ては、一部有効であったと考える。

今回設定した問いは、「生き物はどこに隠れているのか。」「問いと答えはあるのか。」「どうしてこの順番に並んでいるのか。」の3つである。上記の1つ目と2つ目の問いについては、全ての児童が自分の考えと根拠を見つけることができていた。しかし、3つ目の問いについては、約40%の児童しか自分の考えを持つことができず、根拠を見つけることが困難であった。3つの問いについては、共通して理由を考えることに課題が残った。三角ロジックを意識した授業づくりは、本単元からである。1年生段階から、三角ロジックを用いて、読みを深めていくことは可能であると考え。特に、説明文については、述べられていることが簡潔であるため、児童は自分の考えを持ち、根拠を見つけるところまではできていた。しかし、「問い」によっては、理由を考えることに困難さが見られた。「問い」によって、理由を考えるためにはどのような手立てが必要なのか、そもそも、理由付けが必要な「問い」となりえているのかを検討する必要がある。

着眼3 自分の考えを広げ深めるための対話的な学びの工夫

対話する方法を板書に示し、全体で共通理解をしていった。結果としては、全ての児童が対話する活用することができていた。また、自分の読みについて、よく分かっていないということを自覚することも含めて、全ての児童が、自分の主張についての根拠、そして理由について考えることが出来ていた。そのため、この手立ては、自分の考えを広げ、深めるために一部有効であったと考える。しかし、現時点では、自分の考えをもち、それを友達に話すだけになっているため、テキストを評価するところ

までに、考えを広げたり深めたりすることは約40%の児童しかできていない。そのため、友達の考えを聴いて、そこから、自分の考えを強化・付加・修正できるような場の設定が必要であると考える。

(3) 「生かす」段階

この段階では、「うみのかくれんぼ」を読むときに身につけた読む力を、第二教材の読みに活用することを目的としている。第2教材「やまのかくれんぼ」は、教師自作のものを使用した。「うみのかくれんぼ」の教材の特性に合わせ、事例の内容を変えている。第2教材を読む際には、テキストを解釈・評価する「問い」の工夫と自分の考えを広げ深めるための対話的な学びの工夫を同様に行っていく。以下に、「問い」の工夫と対話的な学びの工夫について述べていく。

まず、第2教材「やまのかくれんぼ」の学習における「問い」は【資料11】のように設定した。

・何がどこに隠れているのか。	【情報の取り出し】
・問いと答えはあるのか。	【解釈】
・ももんがとかめれおん、しらほしこやがの中で、どの生き物が一番すごいのか。	【評価】

【資料11】 第2教材「やまのかくれんぼ」の読みにつなげる問い

これらの「問い」に関わる指導事項とステージづくりの発問は【資料12】のとおりである。

ステージづくりの発問	問い	指導事項
・何が隠れているのか。	・何がどこに隠れているのか。 【情報の取り出し】	文章の構成（事例の内容）
・「うみのかくれんぼ」では、問いと答えがあったか。 ・「問い」、「答え」はどんな文になっているのか。 ・この「やまのかくれんぼ」にはあるのか。	・問いと答えはあるのか。 【解釈】	文章の構成（問いと答え） 説明文の表現技法（問いの文と答えの文の区別、説明の同じところや違うところの区別）
・森には何が隠れていたのかな。出てきた順番に教えてください。	・ももんがとかめれおん、しらほしこやがでは、どの生き物が一番すごいのか。 【評価】	文章の構成（事例の内容）

【資料12】 「問い」に関わるステージづくりの発問と指導事項の対応関係

以上のような手立てを行ったことにより、実際の児童の反応としては、ステージづくりの場面では、第1教材のときと同様に、全ての児童が自分の考えについて、手を挙げて、発言することができていた。【情報の取り出し】と【解釈】の問いの場合は、全ての児童が自分の考えをノートに書き、発言することができていた。【評価】の問いの場合は、どの生き物が一番すごいのかについて、全ての児童が自分の立場を決め、根拠を見つけ、理由を書くことができていた。（※間違った考えも含めている。）

【評価】の場面では、教材の写真やテキストを見ながら、一人ひとりで考えていった。どの生き物が1番すごいのかを考えた後に、なぜこのような順番で並べているの

か問いかけた。すると、「隠れ方がだんだんすごくなっている順」という考えが挙げられた。その考えについて、全員が賛成し、事例の順序の考えをまとめることができた。

次に、対話的な学びについてである。第一教材を読むときと同様に、対話を行う目的は、自分の考えを強化・付加・修正するためである。以下に、児童の対話の様子【資料 1 3】と全体交流の様子【資料 1 4】を示す。

(第7時 どの生き物の隠れが一番すごいと思うのかを考える場面)	
C1	どの生き物が一番すごいと思う？
C2	かめれおん。
C1	どこに証拠があるの？
C2	3 ページの前から 3 行目の「かめれおんは、からだのいろをかえることができます。」のところです。
C1	どうしてそこが証拠になるの？
C2	ももんがみたいに飛んで穴を見つけないで、色を変えられるから。
ペア 1	
C1	どの生き物が一番すごいと思う？
C2	かめれおん。
C1	どこに証拠があるの？
C2	3 ページの 2 行目の「かめれおんは、からだのいろをかえることができます。」のところです。
C1	どうしてそこが証拠になるの？
C2	色を変えられるから。
ペア 2	
【資料 1 3】対話の様子	

(第7時 どの生き物が一番すごいのか。の全体交流の場面)	
T1	どの生き物の隠れ方が一番すごいのですか。
C1	カメレオンです。
T1	どこに証拠があるのですか。
C1	3 ページ 2 行目の「かめれおんは、からだのいろをかえることができます。」のところです。
T1	どうしてそこが証拠になるのですか。
C1	色を変えられるからです。
T1	みんなに聞きます。色を変えられるとすごいんですか。
C2	はい。人間ができない。
T1	人間ができないね。
C3	けど、服は変えられる。
T1	服は変えられるけどね。しかも、他の生き物はどう？体の色を変えられる？
C全	変えられない。
【資料 1 4】全体交流の様子	

< 考察 >

着眼 1 主体的に言語活動を展開できる単元構成の工夫

- ・第二教材を読む場の設定

第一教材で学んだ読むことを活用するために、第二教材を読む場を設定した。初めて第二教材を読んだとき、子どもたちの反応としては、「かめれおんは、たこといっしょだ。」や「しらほしこやがは、もくずしょいと似ている。」などのつぶやきが見られ

た。山に隠れている生き物に興味を示すだけでなく、説明の仕方にも着目した発言が見られた。第二教材は、第一教材で用いた「問い」とほとんど変わらないものを用いている。また、対話の仕方も第一教材の学習と同様に設定した。すると、全ての児童が、自力で自分の考えをもつことができた。第二教材を読む場の設定は、主体的に言語活動を展開できるために一部有効であったと考える。

着眼2 テキストを解釈・評価する「問い」の工夫

第一教材と同様に、「問い」に対する自分の考えを全員がもつことができるように、ステージづくりを行った。第二教材においても、「問い」に対するステージづくりを行うことで、全ての児童が自分の考えを持つことができた。そのため、手立てとしては有効であったと考える。

今回設定した問いは、「生き物はどこに隠れているのか。」「問いと答えはあるのか。」「ももんがとかめれおん、しらほしこやがの中で、一番どの生き物の隠れ方がすごいか。」の3つである。どの問いに対しても、全ての児童が考えと根拠を述べることができていた。(※間違った読みも含めている。)また、第一教材を読むときと比べると、自分の考えと根拠を見つけるところまですぐにできるようになっていた。しかし、第一教材で取り上げているのにも関わらず、第一教材の読み場面と同じように、問いを見つけられない(約40%)、答えが見つからない(約40%)といった児童がいた。教師の考えとしては、問いは2つ、答えは6つあると答えられるのではと考えていた。しかし、問いの数について2つあると考えられた児童は、60%である。つまり、全ての児童が主体的ではあったが、第一教材で学んでいたことが活用できる児童と活用できていない児童がいたということである。原因としては、「問い」と「答え」とはどのようなものなのかを子どもの中に明確に定義づけられていなかったことが考えられる。このことから、理由付けが必要な問いに厳選する必要がある、第二教材を用いたときの「問い」の設定については、第一教材との関連を図りつつ、読むために必要な力を確実におさえる必要がある。また、第一教材と第二教材とのつながりが見えるように、ステージづくりの場面で考える土台を揃える必要があると考える。

着眼3 自分の考えを広げ深めるための対話的な学びの工夫

第一教材の対話の場面と比較すると、教師が間に入らずとも、全てのペアで対話を行うことができるようになっていた。方法を明確にすることで、誰もが自分の考えを相手に伝えることができていた。しかし、第一教材の対話場面と同じく、自分の考えを話すだけになっている。そのため、友達の考えを聴いて、自分の考えはどう変化したのかを考える、もしくは、友達の考えに対しての質問をするなどの手立てが必要であると考える。

(4)「まとめる」段階

この段階では、「うみのかくれんぼ」や「やまのかくれんぼ」を読み、見つけた説明の工夫を「いきものかくれんぼずかん」カードに表現することを通して、初読のときと比べて、説明の工夫に気づくことができているという自身の変化を自覚し、今後、

読んだり書いたりする活動への意欲を高めることを目的としている。また、児童の変容を見取することを目的としている。

児童が書いた「いきものかくれんぼずかん」は【資料15】のとおりである。

児童は単元の導入段階から、学習と並行して、身の回りに隠れている生き物についての本を読んできている。全ての児童がどの生き物についてかこうか楽しみながら読んでいた。かく生き物が決まった児童は、「これにしよう!」、「先生! ○○に決めました!」と叫ぶ姿が見られた。どれにしようか迷っている児童は、「これにしよう! いや、○○にしようかな?」とつぶやく姿が見られた。



<考察>

着眼1 主体的に言語活動を展開できる単元構成の工夫

児童自らが表現する内容を決定する表現活動の場の設定を行うことで、全ての児童が進んで本を読み、自力で生き物を選ぶことができていた。このように、国語科の学習と読書を関連させることで、児童は本を読む目的をもち、意欲的に読書に親しむことにつながるようになった。

「いきものかくれんぼずかん」を書く際には、題材は決まってもうまく書けないことがあった。カッコ抜きのプリントを提示したところ、文章の構成について、はじめに名前、次に隠れているところ、次に体のこと、最後に隠れ方を書いたら良いということには気づくことができていた。しかし、体のことや隠れ方について、書くことはわかっているのに、どのように書けばよいのかが分からず、手が止まる児童が見られた。

以上のことから、まず、児童自らが表現する内容を決定する表現活動の場の設定をする。次に、文を書くための手立てを検討する必要がある。または、書かない場合でも児童の読みの力が現れるような手立てを検討する必要があると考える。

8 成果と課題

(1) 成果

- 教師自作の成果物の提示をすることで、意欲を高めることができた。
- 第二教材を読む場の設定を行うことで、第一教材を読むときに身につけた学び方を活かして、より多くの児童が、自力で自分の考えをもつことができた。
- 児童自らが表現する内容を決定する表現活動の場の設定を行うことで、進んで読書を行い、意欲的に表現する姿が見られた。
- 本時の「問い」を引き出すステージづくりを行うことで、全ての児童が「問い」に対

しての自分の考えをもつことができた。

- 判断を促す「問い」の設定することで、立場が明確になり、全ての児童が考え（主張）をもつことができていた。そして、「問い」によっては、全ての児童が主張の根拠や理由を考えることができた。
- 対話する方法を始めに明確に示すことで、自力で自分の考えを述べたり、友達の考えを聴いたりすることができた。

（２）課題

- 「問い」によっては、第二教材を読むときに、第一教材で学んだ読み方が生かされない場合があった。まずは、第一教材で身につけた力（見方や考え方など）を明らかにする必要があると考える。そして、学習の導入時に、第一教材と第二教材との共通点や差異点を捉える必要があると考える。
- 主張と根拠を見つけることができていたが、理由については考えつかない児童が多数見られた。また、根拠と理由が結びつかないことがあった。回数を重ね、少しずつ根拠と理由のつながりを共通で確認していく必要があると考える。
- ペア対話では、友達の考えが明らかにおかしくても、そのまま聞き流している状況が見られた。形式だけにならないように、友達の考えを聴くだけでなく、批判的に聴くような手立てが必要である。
- 主体的にするための手立ては明らかになったが、児童の読みの深まりについては明確に見取ることができなかった。自分の考えを自覚することの手立てとしては、有効であったと考える。そこから考えを強化・付加・修正できるような手立てや評価の方法について明らかにする必要があると考える。

◎引用文献

- （１）「OECD 生徒の学習到達度調査～ 2015 年調査国際結果の要約～」、2016 年 12 月、p7、p14、文部科学省 国立教育政策研究所
【http://www.nier.go.jp/kokusai/pisa/pdf/2015/03_result.pdf】
- （２）「平成 30 年度 全国学力・学習状況調査 報告書」、2018 年 7 月、p 11、文部科学省 国立教育政策研究所
【<http://www.nier.go.jp/18chousakekkahoukoku/report/data/18plang.pdf>】
- （３）「小学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説 国語編」、2018 年 2 月、p 6～7、東洋館出版社
- （４）「精選版 日本国語大辞典」、小学館

◎参考文献

- ・ 「学びの質が変わる！見方・考え方を働かせた授業づくり」、平成 30 年 3 月、福岡県教育庁筑豊教育事務所
- ・ 「「問い」のある言語活動の展開」、2015 年 2 月、明治図書出版株式会社
- ・ 「こくご 一上 かざぐるま」、光村図書