

## 児童が主体的に読みを深める学習指導の工夫 ～物語文における指導と評価の工夫を通して～

八重瀬町立具志頭小学校教諭 阿 嘉 将 史

### I テーマ設定の理由

近年、情報化やグローバル化といった社会的変化が加速度的に進展し、その社会の変化は、どのような職業や人生を選択するかにかかわらず、全ての子どもたちの生き方に影響するものと考えられる。そのような中で、知・徳・体の生きる力の三要素をバランスよく育むため、主体的・対話的で深い学びを重視した授業改善が求められている。また、新学習指導要領の国語科の目標に「日常生活における人との関わりの中で伝えあう力を高め、思考力や想像力を養う。」とあることから、他者との交流を通して、自分の考えを吟味し、対話的に関わり合いながら深い学びを実現する学習活動が求められていると考える。

平成28年度全国学力・学習状況調査では、小学校国語の活用に関するB問題で、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と示された。その改善のために「自分の考えを書く、交流活動を通して自分の考えを明確に伝える、振り返りを通して自分の考えを整理するなど、思考力・判断力・表現力等の育成が必要である。」と本県の学力向上推進プロジェクトでも述べられている。つまり、思考力・判断力・表現力等の育成を目指し、児童が学習で自らの考えを持ち、交流を通してその考えを広げたり深めたりすること、振り返って新たな考えへと発展させていくような学習過程を組み立てることが求められていると考える。

これまでの実践を振り返ると、物語文の単元の指導において、児童に読みを深めさせることを意識し、物語の面白さ楽しさを味わわせようと、意見交換や感想交流を授業の中心に据え展開してきたが、児童が自分の思いや考えを相手にうまく伝えるための教師の手立てや学習の見通し、振り返り等の活動を徹底することが十分でなかった。つまり、読みを深めるための学習過程をしっかりと組み立て、学習を通して児童の主体性を育み、教材の面白さ楽しさを味わわせ、課題に向き合わせる事が適切にできなかったと考える。

そこで本研究では、児童に物語の面白さ楽しさを味わわせ、児童が主体的に読みを深めるために、物語文の単元で次のように取り組む。一つ目に児童に問いをもたせ、それを解決していくような問題解決学習を設定する。その際、対話的な言語活動を計画的に取り入れ、児童が交流を通して主体的に読みを深める学習過程を組み立てる等、指導を工夫する。二つ目に読みを深める学習過程において、児童の学習に対する主体性を高めたり、児童の読みの深まりを的確に捉えたりするための評価方法や場面設定等の評価を工夫する。

以上のことから、物語文の単元において、主体的に読みを深める学習指導と評価を工夫することで、児童が物語の面白さ楽しさを味わい、主体的に読みを深めることができるであろうと考え、本テーマを設定した。

### II 研究仮説と検証計画

#### 1 研究仮説

国語科の物語文単元において、児童が主体的に読みを深めるための仮説を下記のように設定した。

物語文の単元において、児童に問いをもたせる発問や対話的活動、問題解決学習の指導と評価を工夫することで、児童が主体的に読みを深めることができるであろう。

#### 2 検証計画

事前調査やテスト結果等から、児童の実態について把握・分析を行う。検証授業は2年1組で12時間実施する。検証授業では、指導と評価に着目し、児童の発言・本文への書き込み、ノートやワークシートの記述、振り返り等により、児童が主体的に読みを深めることができたかを考察する。また、検証終了後に単元テストや評価テストを行う。そして、アンケートを実施し、事前調査との比較・分析を行い、本研究の有効性を検証していく。

検証授業の対象：具志頭小学校 2年1組 [男子16名女子19名計35名]		主な検証方法				
1 事前調査	○国語に関する事前アンケート（4月） ○前学年度実施した諸テストの結果を分析（4月）	・事前アンケートの分析 ・諸テストの分析				
2 検証授業	<table border="1"> <thead> <tr> <th>日程</th> <th>検証の観点</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>・第1時(6/29) ・第2時(6/30) ・第3, 4時(7/3) ・第5時(7/4) ・第6時(7/5) ・第7時(7/6)※本検証 ・第8時(7/7) ・第9時(7/10) ・第10, 11時(7/11) ・第12時(7/12)</td> <td>児童に問いをもたせる発問や対話的活動、問題解決学習の指導と評価を工夫することで、児童が主体的に読みを深めることができたか。</td> </tr> </tbody> </table>	日程	検証の観点	・第1時(6/29) ・第2時(6/30) ・第3, 4時(7/3) ・第5時(7/4) ・第6時(7/5) ・第7時(7/6)※本検証 ・第8時(7/7) ・第9時(7/10) ・第10, 11時(7/11) ・第12時(7/12)	児童に問いをもたせる発問や対話的活動、問題解決学習の指導と評価を工夫することで、児童が主体的に読みを深めることができたか。	・各時間のめあてをもとにした自己評価 ・授業観察（発言、態度等） ・ワークシート ・ノート（自己、他者評価） ・全文シートへの書き込み ・毎時の振り返り ・授業記録（写真、ビデオ等）
日程	検証の観点					
・第1時(6/29) ・第2時(6/30) ・第3, 4時(7/3) ・第5時(7/4) ・第6時(7/5) ・第7時(7/6)※本検証 ・第8時(7/7) ・第9時(7/10) ・第10, 11時(7/11) ・第12時(7/12)	児童に問いをもたせる発問や対話的活動、問題解決学習の指導と評価を工夫することで、児童が主体的に読みを深めることができたか。					
3 事後調査	○事後アンケート（7月） ○単元テスト・振り返りシート（7月）	・事後アンケートの分析 ・振り返りシートの分析 ・授業記録、児童の感想等の分析				
4 まとめ	○読みを深める学習指導と評価の工夫を図ることは、児童が主体的に物語を読み深めることに有効であったか。	・事前・事後のアンケートの比較分析・結果のまとめ・考察				

### Ⅲ 研究内容（理論研究）

#### 1 児童が主体的に読みを深める学習指導の工夫について

##### (1) 主体的に読みを深めるとは

国語科における、主体的に学習に取り組む子どもの学びの姿として水戸部（2017）は、「言葉に着目し、自ら課題を発見する姿。学ぶ意義を自覚して、その課題の解決に向かおうとする姿。自分の『大好き』『お気に入り』『伝えたい』『知りたい』といった思いを膨らませて学習を進める姿。身につけた言葉の力や言葉に対する興味・関心を、他者と共有しようとする姿。」と述べている。

また児玉（2017）は、「読みを深めるとは、何度も物語を読み返す中で、言葉と言葉や言葉と物語を、初読では気づけなかったことに気づいたり、その情報によって児童のこれまでの知識が刷新されたり常識が揺さぶられたりすること」と述べている。つまり、主体的に読みを深めるとは、児童が自ら課題を持ち、解決しようと何度も読み返し、自分の考えをまとめていけることであると考えられる。そして、自分でまとめた考えを他者との交流を通して、広げたり深めたりする中で、今まで分からなかった物語の隠れた言葉の意味や登場人物の行動の理由に気付かされるなど物語の面白さ楽しさに気付くことを読みを深める姿と捉える。

##### (2) 児童に問いをもたせる発問や対話的活動、問題解決学習の指導とは

###### ① フレームリーディングの活用

児童に読みを深めさせ、「読むこと」の学習を深い学びとするために、青木（2017）は、「文章（情報）を多面的・多角的にとらえ、創造的思考力を育むための授業になること。文章（情報）

を構造化してとらえる力を育む授業になること。」と述べ、その手法としてフレームリーディングを紹介している。物語を読む際に児童にフレーム（思考の枠組み、ものごとをとらえる視点等という意味）をもたせる発問や、物語の順序や人物の関係等をとらえられるような構造的な板書等を通して、様々なフレームで物語を捉える力がつき、多面的・多角的に物語を読むことができるとしている。フレームリーディングを活用した発問の工夫として、例えば、ある物語において「登場人物は何人？」と児童に投げかけた時に、「2人。」「3人。」と答えにズレが生じる場合がある。その思考のズレについて、青木は「答えにズレを生じることが、『もっと正確に読もう』『もう一度読み直してみよう』『確かめたい』という子ども自身の問いにつながる。」と述べている。教師の発問は、思考のズレを生み出し、それに対して「なぜ?」「どうして?」という児童自身の問いを引き出し、児童の読みの主体性を高める。そして、そのズレを埋め合わせていくことが問題解決学習となると考える。つまり、フレームリーディングの手法で発問し、児童に問いをもたせ、その問いを対話的な言語活動で解決に向かわせることが主体性を引き出し、読みを深める学習になると考える。検証授業では、教師が「中心人物は誰?」と、児童に物語を俯瞰的に読ませる発問やかえるくんの人物像に疑問を投げかける発問等で、児童が何度も物語を読みかえすような主体的に読もうとする意欲を引き出し、その後対話的な活動につなげ、読みを深めさせたい。

## ② 文学的な文章の解釈に関する指導事項について

小学校学習指導要領解説国語編の「読むこと」の領域の中に、「文学的な文章の解釈に関する指導事項」が設けられている。(表1) ここでは、「文章の解釈とは、今までの読書経験や体験などを踏まえ、内容や表現を、想像、分析、比較、対照、推論などによって相互に関連付けて読んでいく。文章の内容や構造を理解したり、その文章の特徴を把握したり、書き手の意図を推論したりしながら、読み手は自分の目的や意図に応じて考えをまとめたり深めたりしていくことである。」と記されている。

そこで、表1の指導事項をふまえ、本研究では、文学的な文章、つまり物語文を上記のように解釈していけるよう、児童に問いをもたせ、問題解決学習となるよう学習の過程を工夫し、読み取る力をつけていくことで、児童一人一人の読みを深めていく。

表1 小学校学習指導要領〔C読むこと〕における「文学的な文章の解釈に関する指導事項」

	第1学年及び第2学年	第3学年及び第4学年	第5学年及び第6学年
文学的な文章の解釈	ウ 場面の様子について登場人物の行動を中心に想像を広げながら読むこと。	ウ 場面の移り変わりに注意しながら、登場人物の性格や気持ちの変化、情景などについて、叙述をもとに想像して読むこと。	ウ 登場人物の相互関係や心情、場面についての描写をとらえ、優れた叙述について自分の考えをまとめること。

## ③ 対話的な言語活動について

主体的に読みを深めるには、自らの「問い」をもたせる指導とともに、適切な場面で対話的な活動を入れ、より学びを深める学習指導の工夫が必要だと考える。対話的な言語活動の持ち方について興水(2017)は、「『一人学び、次に表現して友だちと比較・検討から全体で確認、そしてもう一度自分の考えを深化させて表現』といった思考・判断・表現活動を教科横断的に日常化することが、『主体的・対話的で深い学び』を作り出す。」と述べている。

そこで、本研究において、一人学びの時間を確保し、じっくり物語に向き合わせた後、ペアでの学習を中心に対話的活動を計画的に取り入れる。これらの学習過程を通して、どの児童にも物語の楽しさおもしろさを味わわせ、主体的に読みを深められるよう指導を工夫する。

## 2 学習の評価について

### (1) 物語文における指導と評価について

新学習指導要領では、「『主体的・対話的で深い学び』を重視し、各教科等で『何が身についたか』をとらえる中核として学習評価を位置づける。」としている。本研究において、児童が主体的に読みを深めるために「発問の工夫」「対話的活動」「問題解決学習」等の指導の工夫を行い、単元を通して評価やその場面設定を工夫することで、児童の学びを的確に捉える等の指導と評価の一体化を

図り、児童が主体的に読みを深めることができるように指導する。

## (2) 評価の方法について

評価の方法については、ルーブリックでの評価を活用し、指導と評価の一体化を目指したい。

### ・ルーブリックについて

ルーブリックとは、学習成果のよさの度合いを示す数レベル程度の尺度と、それぞれのレベルに対応するパフォーマンスの特徴を示した記述語から構成される評価規準である。

ルーブリックを活用する良さは、児童が課題に対してどのような反応（パフォーマンス）を示したかを、教師が視点をもってその反応を捉え、評価に生かすという点にある。課題で生み出された作品等（ここでは、読書郵便）は、様々な知識やスキルを統合するものであるため、○か×で採点することができない。そこで、課題についていくつかの観点で評価規準を設定することにより、児童の理解の深まりやつまずき、指導における課題が明瞭になってくる。また、ルーブリックの規準設定においては、教師一人だけでなく、可能な限り多くの目でチェックし、妥当性や信頼性を高めなければならないとされている。本研究では、児童の「主体性、読みの深まり」を見取ることができるように評価規準を設定する。（表2）

表2 「お手紙」の読書ゆうびんの記述から見取った学級全体の評価（ルーブリックと達成率）

評価	観点A	観点B	観点C
	お話のあらすじを紹介することができる。	お話のおもしろさを伝えることができる。	おすすめする文を書くことができる。
3	読み取れたことを自分なりの表現を工夫しながら、あらすじを紹介でき、一文程度で表している。	読み取れたお話のおもしろさや人物像に触れ、一文程度で表している。	お話について感じた自分の思いを文に取り入れ、書き出しのおすすめ文と、締めくくりの文が書けている。
2	教師のモデルをもとに、内容の大体を捉えた文でお話のあらすじを一文程度で表している。	教師のモデルをもとに、お話のおもしろさを捉え、一文程度で表している。	教師のモデルをもとに書き出しのおすすめ文と、締めくくりの文が書けている。
1	内容の大体を表せず、どんなお話かわかりにくい文である。	おもしろさが伝わらず、どこがおもしろいかわかりにくい文である。	書き出しと、締めくくりのおすすめの文が書けていない。

## IV 検証授業

- 1 単元名 『ふたりは…』シリーズの中のお話をくわしく読み、その面白さを読書郵便にして友だちにとどけよう
- 2 教材名 「お手紙」（東京書籍2年）補助教材 「ふたりは…」シリーズ アーノルド・ローベル作 みき・たく訳
- 3 単元設定の理由
  - (1) 教材観(省略)
  - (2) 児童観(省略)
  - (3) 指導観

本単元を指導するに当たって、アーノルド・ローベルさんの「ふたりは…」シリーズのコーナーを教室に設置し、シリーズ作品へ触れることのできる環境を整える。

第1次では、「お手紙」の読み聞かせとともに、シリーズのいくつかの作品をブックトークの形式で紹介する。シリーズやこれからの物語文の学習への関心を高められるようにする。また、第3次で行う読書郵便を紹介し、言語活動を意識した学習計画を児童と立てる。

第2次では、教師の発問をきっかけに、自らの問いや読みを作り出すような学習過程を行う。「一人学び、次に表現して友だちと比較・検討から全体で確認、そしてもう一度自分の考えを深化させて表現」の学習過程を計画的に取り入れ、読みが深まるよう工夫する。そして、ワークシートやノートの活用を通して、自己評価、他者評価、教師からの評価が充実するよう工夫し、評価活動が学習の深まりや学習意欲の向上につながるようにする。

第3次では、第2次で読み深めた内容を読書郵便で表現する。まずは、「お手紙」で読書郵便を

つくり交流する。交流を通して、その良さを見つける。見つけた良さを「ふたりは…」シリーズの作品の面白さを紹介する2回目の読書郵便で生かす活動をする。読書郵便の交流を通して、それぞれの読み取りの違いや感じ方の違いにふれ、作品の面白さを知ることで、シリーズ作品へのさらなる関心の高まりや読書意欲の高まりに期待したい。

#### 4 単元の指導目標

##### (1) 単元の目標

- ①物語に描かれている世界に浸りながらシリーズ作品を読み、その特徴に気付いたり、面白さを味わったりしようとしている。(国語に対する関心・意欲・態度)
- ②シリーズの物語を選んで読んだり、シリーズに共通する登場人物の行動や会話に着目して想像をひろげながら読んだりして、好きな作品を紹介している。(読むこと)
- ③紹介の言葉を知り、本や文章を読んで手紙を書く際に用いている。(伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項)

##### (2) 評価規準

国語への関心・意欲・態度	読む能力	言語についての知識・理解・技能
・「お手紙」という物語に興味を持ち、主体的に読みを深めようとしている。	・場面の様子について、登場人物の行動を中心に想像を広げながら読むこと。(ウ) ・時間的な順序や事柄の順序などを考えながら内容の大体を読むこと。(イ)	・言葉には、事物の内容を表す働きや、経験したことを伝える働きがあることに気付くこと。

##### (3) 単元の指導・評価計画(全12時間)

次	時	学習活動	□評価規準(評価方法) ◆検証の視点(方法)
第一次	1	教材文「お手紙」と出会う。 ①教師の読み聞かせを聞く。 ②「ふたりは…」のシリーズ作品の面白さを友だちというテーマのブックトークで紹介する。 ③心に残ったこと、疑問や感想を書く。	関 「ふたりは…」シリーズに興味を持ち、これからの学習に意欲的に取り組もうとしている。 (ノート・感想) ◆読み聞かせやブックトークを通して感想や疑問をもっている。(発言・ノートの感想、疑問)
	2	学習の計画を立て、見通しをもつ。 ①単元において付けたい力を伝える。 (「どんな学しゅうをするのかな」教科書 P.8 や、「ことばの力」教科書 P.69 を確認する。) ②教師の参考作品を見たり聞いたりして、読書郵便について知る。 ③読書郵便も含めた学習計画を立てる。 ④計画を立てたこと等を中心に感想を書く。	関 読書郵便について関心を持ち、これからの学習に意欲を持つことができる。(ノート・感想) ◆学習計画を考えることができる、これからの学習への意欲を持つことができている。 (ノート・感想)
第二次	3	物語の基本的な学習用語を確認し、場面の分け方を考える。 ①「おおきなかぶ」を利用して、登場人物、中心人物、作者、題名等を確認する。 ②「おおきなかぶ」を利用して、場面分けをする。 ③学習用語や場面について学んだ感想を書く。	読 「時、人物、場所」等を手がかりに「おおきなかぶ」の場面を5つに分けることができる。 ◆おおきなかぶの全文シートに場面を分ける線を引くことができている。 ◆場面の分け方について児童なりに理解している。 (ノート・感想)
	4	物語の順序をとらえ、場面分けができる。 ①全文シートを利用して、叙述をもとに「お手紙」の場面はいくつか考える。 ②挿絵を物語に合わせて順序よく並べることで、叙述をもとにした場面分けの順序を確認する。 ③物語を場面に分けることができた感想を書く。	読 お手紙の全文シートに場面を分ける線を引くことができている。 挿絵をもとに場面の順序を並べることができる。 (ワークシート) ◆物語を場面に分け、その順序も理解している。 (ワークシート・発言) ◆読みの力を評価する。(ループリック)

	5	物語のあらすじをとらえることができる。 ①物語の順序に並べた挿絵をもとに、各場面を数文であらわす。「ばめんごとにかけて、かんたんな文にしよう。」 ②各場面を簡単に表した文をつなぎ、物語のあらすじにまとめる。 ③物語のあらすじを考える学習の感想を書く。	<p>読 各場面での出来事を一言で表し、それをつないであらすじを書くことができる。</p> <p>◆各場面を5W1Hを意識して、自分なりに一言で表そうとしている。(ワークシート)</p> <p>◆読みの力を評価する。(ループリック)</p>
	6	登場人物(がまくん)の人物像について考える。 ①前時に作ったあらすじや各場面のがまくんの行動等をもとに、がまがえるくんの人物像に迫る。 叙述を根拠に思いを膨らませ、がまがえるくんの人物像に迫ることで、物語の面白さに気付く。 ②登場人物の性格や面白さを考えた学習について感想を書く。	<p>読 登場人物の行動(台詞・行動)に着目して、それぞれの性格が表れていると考えられる文を選び、書き出している。(ワークシート)</p> <p>◆登場人物の性格が表れている文に線を引き書き出している。(全文シート、ノート)</p> <p>◆書き出した文を根拠に登場人物の人物像を説明している。(ノート・感想)</p> <p>◆読みの力を評価する。(ループリック)</p>
	7	登場人物(かえるくん)の人物像を捉える。 ※ ①かえるくんの人物像について課題をもつ。 本 ②教師の発問から、かえるくんの人物像に迫る。 検 かえるくんの人物像に迫ることで、物語の面白さに気付く。 証 ③かえるくんに手紙を書くことで、本時に身につけた力が発揮できる。	<p>読 登場人物の性格が表れていると思われる文に線を引けている、また、それを書き出している。(全文シート、ノート)</p> <p>◆登場人物の行動や台詞に着目することで、物語の面白さを見つけることができる。(発言・全文シート・ノート)</p> <p>◆読みを深めることの良さを感じ、感想に表すことができる。(ノート・感想)</p> <p>◆読みの力を評価する。(ループリック)</p>
第三次	8	クラスの友だちに読書郵便で「お手紙」の面白さを伝える読書郵便を書くことができる。 ①教師の見本を見てどのように書くかを知る。 ②教師のモデルをもとに、友だちに「お手紙」の面白さを伝える読書郵便を書く。 ③読書郵便に挑戦した感想を書く。	<p>読 教師のモデルをもとに、読書郵便を書くことができる。(ワークシート、便せんシート)</p> <p>◆読書郵便の内容についての評価(ワークシート)</p> <p>伝国 紹介の言葉には様々なものがあることを知り、用いている。(ワークシート)</p>
	9	クラスの友だちに「お手紙」の面白さを伝える読書郵便を仕上げることができる。 ①教師のモデルをもとに、友だちに「お手紙」の面白さを伝える読書郵便を書く。 ③読書郵便に挑戦した感想を書く。	<p>読 受け取った読書郵便から、物語の面白さを伝える工夫を見つけることができる。(ノート)</p> <p>◆読みを深めたことを評価する(ループリック)</p>
	10	読書郵便をもらい、その良さをみつける。また、見つけた良さを生かして、「ふたりは…」シリーズの中から、自分で選んだ物語を紹介する読書郵便の返事をつくる。 ①児童同士で手紙を受け取り読み合う。 ②「お手紙」について紹介しあった読書郵便の書き方の良さ(読み深めた力が見えること)を交流する。 ③返事の読書郵便を計画する。読書郵便を受け取った感想や返事に挑戦していくことについて感想を書く。	<p>関 身につけた力を発揮し、自分が選んだ物語の面白さを伝える読書郵便をつくらうとしている。</p> <p>◆身につけた力を発揮し、返事用の読書郵便を計画することができる。(便せん、ノート)</p>
	11	自分で選んだ物語を紹介する読書郵便を仕上げる。 ①自分に身につけた力を生かし、内容を相手にうまく伝えられるよう工夫して書く。	<p>関 身につけた力を発揮し、自分が選んだ物語の面白さを伝える読書郵便をつくらうとしている。</p>

	②選んだお話の読書郵便を仕上げる。 ③読書郵便を仕上げた感想を書く。ワークシートをもとに、身につけた言葉の力の振り返りをする。	◆身につけた力を発揮し、読書郵便を書くことができる。(便せん、ノート) ◆読みを深めたことを評価する(ルーブリック)
第三次	12 ワークシートをもとに、この学習で付いた言葉の力を考え、この単元の学習感想をまとめる。 ①選んだお話の読書郵便を受け取り、読み合う。 ②単元の反省ワークシートをもとに、身につけた力を書くことができる。 ③これからの物語文の学習でいかせる力を自分の言葉で書く。	関 ワークシートに答えることで、自己評価を行うとともに、自分に身につけた力を自覚することができる。 ◆自己評価と身につけた力について考え、次の学習にいかそうと考えている。(ワークシート) ◆ワークシートを評価する。(ルーブリック)

## 5 本時の指導 (第7時/12時間)

### (1) 本時のねらい

○登場人物の人物像を捉える学習を通して、物語の面白さを見つけることができる。(読むことウ)

### (2) 授業仮説

- 1 教師の発問を通して、児童が問いをもち、主体的に読みを深め物語の面白さに気づくことができるであろう。
- 2 自らの読みの深まりをワークシートやノート等に記述することで自己評価する力が高まり、さらに他者との対話等を通して読みが深まり、学習意欲の向上につながるであろう。

### (3) 本時の展開

	主な学習活動・発問	◎教師の支援と留意点	◇本時の評価
導入 15分	1, 前時までの学習を振りかえる (3分)  2, かえるくんは、どんな人から、交流を通し、めあてを立てる。 ・「かえるくんって、どんな人？」という問いから、ペアで話し合う。 (3分) ・かえるくんの優しさについて視点を持つ。→めあてを立てる。(9分)	○中心人物というフレームをもとにがまくんについて考えてきた学習を振りかえる。 T:「かえるくんってどんな人？」 C:「優しい人」「いい人」 T:「どうして？」 C:「がまくんにお手紙を書いてあげたから。」 T:「でもさ、こんなところもあるよ。(教科書P.58~読んで) 大急ぎで帰って。これはどう思う…。」 話し合いを通して、かえるくんの優しさに気づく。 T:「もっとかえるくんのやさしさってみつけられないかな？」	 かえるくんって、本当にやさしいかな?  検証1の① 教師の発問は、児童に問いをもたせ、主体的な学びを引き出しているか。
展開 25分	3, かえるくんのやさしさはどんなところから、問いをもち、物語を読み深める。 ・一人で物語に向き合う。教科書に自分の見つけた根拠となる部分に線を入れたり、書き込んだりする。 (10分) 4, 考えを全体で交流する。 (15分)	○かえるくんの優しさというフレームをつくり、そのフレームから物語を改めて見直すという活動をさせる。 ○出てきた考えやその根拠を板書し、整理する。 ○板書を通して、自分の考えと比べさせるようにし、かえるくんの優しさについて新たな発見をさせる。	検証1の② 児童が問いについて自らの考えを持ち、対話的な活動で解決を図っていたか。  検証2の① 評価につながるようなワークシートやノートの書かせ方となっているか。

6, かえるくんにお手紙を書く。



かえるくんは、がまくんに優しくできてすごいね…。

○がまくんの気持ちを大きく変えたかえるくんに手紙を書かせ、人物像やこれまで気づいてなかったかえるくんの優しさについての記述が出てくるよう、声掛けし、本時の振り返る場面とする。

検証2の②

本時の振り返りが設定され、自らの学びについて反省がされているか。

(5) 本時の評価

・登場人物の人物像を捉える学習を通して、物語の面白さに気付くことができたか。(発言・活動・ノート)

6 授業仮説の検証

本時の授業仮説について、児童のノートやワークシートの記述、授業観察にもとづいて考察する。

(1) 教師の発問は児童に問いをもたせ、主体的に読みを深める学びにつながったか。

児童が、主体的に読みを深めるには、なぜ読むのかという目的や読みたいという関心を高める必要があると考えた。本研究では、教師の発問によって、読むことの目的や視点、関心を持たせる工夫(フレームリーディング)を行った。本検証で、児童に問いを持たせるためにかえるくんの人物像について疑問を投げかける発問を行った。

(資料1)

教師の発問に対して、ほとんどの児童が、「大きいそぎで帰ったのは、お手紙を書いてあげるため。」ということに気づくことができた。これまで、意味を考えずにただ読んでいた児童が「大きいそぎ」というかえるくんの行動がやさしさの現れということに気付いた。それは登場人物の行動の意味を捉えることができていることから、読みが深まったと分かる。その後、

T:前回の授業で、中心人物について考えました。がまくんが大きく気持ちを変えたので、がまくんが中心人物だとみんなで話し合いました。がまくんが大きく気持ちを変えられたのはなぜ?  
 C:かえるくんががまくんにお手紙を書いてあげたから。  
 T:そうでしたね。かえるくんががまくんにお手紙を書いてあげたから、がまくんは大きく気持ちを変えられました。では、かえるくんってどんな人?  
 C:優しい人、いい人。  
 T:そうかもしれないね。でも、本当に優しい人かな? 悲しんでいるがまくんを残して、家に帰ってしまうよ。しかも、「大急ぎで」ってよ!  
 (~中略~少し考えたり、言葉を整理する時間を与えた後)  
 C:でも、それはがまくんにお手紙を書いてあげるためだよ。  
 T:そうか、お手紙を書いてあげるために「大きいそぎ」で帰ったんだね。だからみんなは、かえるくんって優しいと言ったのですね。先生、かえるくんを誤解していました。もしかして、先生の見つけられていないかえるくんの優しさって実はもっとあるのかな?  
 C:いっぱいあるよ。  
 T:じゃあ、先生にかえるくんの優しさをいっぱい教えてね。

資料1 本検証授業における教師と児童の対話

後、がまくんにお手紙を書いてあげただけでなく、「かえるくんのやさしさは実はもっとある。」という問いをもって、児童が一人学びで教科書にサイドラインを引いていった。(資料2)サイドラインを一つ引けて満足している児童には、「かえるくんの優しさってこれだけかな?」と、新たな問いをもたせ、物語に向き合えるように促した。



資料2 問いをもちサイドラインを引く

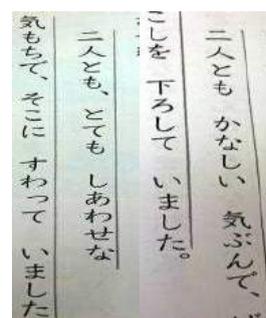
一人学びの後に隣同士で、どこにサイドラインを引いたか確認する交流の場を設けた。(資料3)教科書に引いてあるサイドラインを根拠に「かえるくんはやさしい。」ということを友だちと話す姿が見られた。特に、かえるくんの優しさというフレームで考えたとき、かえるくんの行動にこれまで気づけていなかった理由があったのではないかと繰り返し読もうとする様子が見られた。すると「二人ともかなしい気分んで…。」「二人とも、とてもしあわせな気持ちで…」という記述に気づき、がまくんが悲しい気分の時には、悲しくなり、がまくんが幸せな気分の時には同じく



資料3 互いの考えの交流

幸せになるかえるくん気づいた児童がいた。その児童は、かえるくんも一緒に悲しんだり幸せになっていることを見つけ、そこもかえるくんのやさしさだとサイドラインを引いていた。(資料4)

教師の発問で児童一人一人が問いを解決しようと読む視点を持ち、じっくりと物語に向き合うことで、今まで見えなかった言葉の意味やおもしろさを見つけた児童が多くいた。さらに、意見交流を通してそれぞれの考えを確認することができ、新たな発見や考えに発展したことから、主体的な学びや読みを深めることができたと考える。つまり、教師の発問から問いをもち、児童が視点をもった一人学びや、交流を通して自他の意見に出会ったことは、主体的に読みを深めることに有効だと考える。



資料4 児童のサイドライン

(2) 評価方法の工夫や場面設定の工夫は、自己評価を促し、主体的な学びにつながったか。

各時間において、学んだこと、身についたことについて児童が自覚することは学びを積み重ね、次の学びへ発展させていく上で大切だと考える。そのため、授業において、振り返り、自己評価をさせることは重要であると考え、低学年においては、客観的に自らを振り返るという活動は難しいと考える。そこで本検証では、児童が学習を通して身につけた力を活用し、解決できるような課題を設定した。また、児童が身につけた力を自覚できるように評価場面を工夫した。本検証の終末に「やさしいかえるくんにお手紙を書こう。」という課題を設定し、かえるくんが喜ぶようなことを意識させて手紙を書かせた。すると、児童はかえるくんの優しさを手紙で取り上げ、褒める内容のお手紙を書くことができた。それは、「かえるくんの優しさをみつける」という視点をもって物語を何度も読み返し、今まで分からなかった物語の隠れた言葉の意味や登場人物の行動の理由に気づいた。そのことが主体的な学びになったと考える。

つまり、今日の学びの成果を児童が自覚できたと考える。さらに、ある児童は、かえるくんが家に急いで帰ったことについて、「早くお手紙を渡してあげようとする気持ちが分かる。」と読みが深まり、かえるくんの行動の理由が見つけられたと書けていたものや、かえるくんの人物像にふれ、ただ「やさしい。」と褒めるだけでなく、「勇気がある。」「人の気持ちが分かる。」と表現する等、読みが深まったことで、かえるくんの人物像を、多面的に捉えることができたと考える。(資料5)

毎時間、ノートに振り返りや学びが生かされる課題を設定することで、今日の学習を振り返り、学びを自覚することになる。さらに、教師のコメントやサイドラインで学びの自覚を促すことで児童の主体的な学びを引き出すことができたと考える。



資料5 児童のノート (かえるくんへのお手紙)

V 研究の結果と考察

1 児童に問いをもたせる発問や対話的活動、問題解決学習等の指導の工夫で、物語を読み深めることができたか。

単元で身につけさせたい力は、「お話を場面に分ける。」「中心人物を見つける。」「お話の順序が分かる。」「読書ううびんの書き方が分かる。」ということであった。それらの学びについて学習の最後にこれまでの学習を児童にノートで振り返らせながらアンケートを行い、学びをどのように捉えたか分析した。

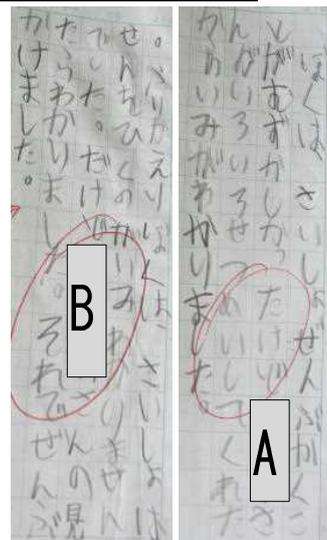
(表3)

表3 単元終了後の自己評価の結果

自己評価の質問項目	よくできた	どちらかとい	どちらかといえ	できなかった
		えばできた	ばできなかった	
①お話を何度も読みかえすことができた。	<b>62%</b>	<b>30%</b>	8%	0%
②お話を場面に分けることができた。	39%	41%	20%	0%
③場面に分けるとき、「いつ・どこ・だれ」に気をつけることができた。	30%	50%	20%	0%
④中心人物を見つけるほうほうがわかった。	<b>51%</b>	<b>35%</b>	14%	0%
⑤読書郵便の書きかたがわかった。	66%	26%	8%	0%
⑥お話の順序を並べることができた。	<b>72%</b>	<b>20%</b>	8%	0%

毎時間児童に読む視点を明確にして問いをもたせ、お話に向き合う時間を設定した。表1の単元終了時の自己評価の結果から、「①お話を何度も読みかえすことができましたか。」の質問に「よくできた・どちらかといえばできた」と答えた児童が92%であったことから問いを解決しようと主体的に取り組んだ様子が分かる。

また、内容の大体を捉えることや順序を捉えるという点で、質問の「④中心人物を見つける方法がわかった。」「⑥お話の順序を並べることができた。」の回答でも「よくできた・どちらかといえばできた」と答えた児童がそれぞれ86%、と92%であった。肯定的な評価が高かったのは、学習内容を理解できた実感をもった児童が多かったからだと考える。実感をもてた理由は、中心人物とお話の順序を捉えるそれぞれの授業で、対話的な活動を計画的に設定し、自他の考えの確認だけでなく、新たな考えとの出会い、学び合いが児童同士でできるようにしたからだと考える。その点で、教師主導で行う学習に比べ、自己評価として「できた」と実感し、アンケート結果に現れたと考える。学習の振り返り(ノート)からは、「ぼくは、最初(自分の考えを)全部書くことが難しかったけれど、Aさんがいろいろ説明してくれたから意味がわかりました。」という感想や、「ぼくは、線を引く(サイドライン)ことの意味がわかりませんでした。だけどBさんのものを見たらわかりました。それで全部書けました。」という感想もあった。(資料6)



資料6 児童の振り返り

つまり、問いをもち、読む視点をもって読み深めたことに加え、対話的な活動が児童の読みをさらに深め、問題解決することに有効であったと考える。

## 2 評価の方法や場面設定等の工夫が主体的な学びの意欲や読みの深まりにつながったか。

各時間の振り返りでは自己評価や学びの足跡を残すために、ノートやワークシートに感想や学んだことを書くための時間を設定した。しかし、書く視点や時間を設定しても、ノートに自分の考えを表現することができない児童が見られた。そこで第5時から穴埋め式での振り返りや手紙を書かせる工夫を行い、人物をどう捉えたか等の学びの様子を見取る方法を取り入れた。評価方法を改善したことで、自己評価や学びの足跡を残せるようになった児童が増えた。ノートに自己評価を積み重ねていくことは、次の学びへ深化させいく上で重要だと考える。図2は、「ノートに自分の思ったことや考えたことを書くことができますか。」の項目におけるアンケート結果である。

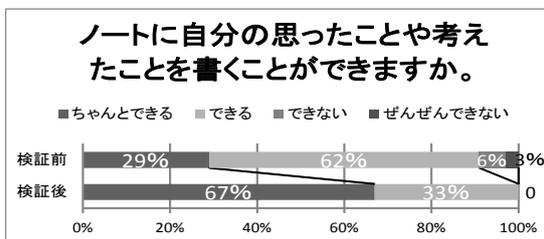


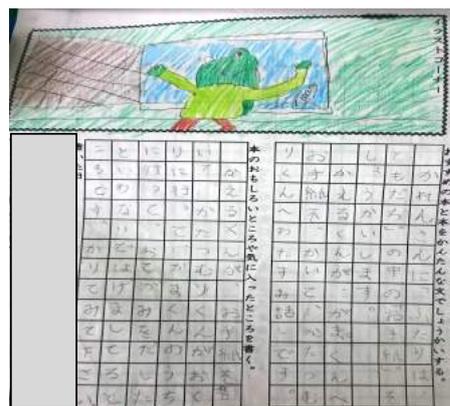
図2 自分の考えを書くことについてのアンケート

検証前は、「ちゃんとできる」が29%に対して、検証後は67%に上昇している。「できない」「ぜんぜんできない」の児童が9%いたのに対し、検証後は、0%になり、改善がみられた。また、アンケートの結果から、ノートに自分の考えや感想、ワークシートを利用して考えを書く、課題を解決するための書き込みをするなどの活動を通して、ノートに学びの足跡を残したことは、児童が主体的に読みを深めるための手立てになったと考える。特に、学びを生かし解決させるような課題設定を工夫したことや、各自のノートへ教師が評価コメントする等、評価の工夫をしたことで、主体的な学びを引き出し、読みを深める手立てとなったと考える。さらに児童の振り返りに、「お話を場面に分けることができるようになりたい。」という自分のできること、難しかったことを自覚し、次への意欲を書いている児童や「人物の気持ちが分かってとても嬉しかった。場面に分けるときは『いつ、どこ、だれ』で覚えたい。」と人物の心情について捉えており、読みの深まりが伺えた。また、大切な学習のポイントを確認し、振り返ることもできていた。(資料7)



資料7 振り返りワークシート

学習の第3次では、読書郵便に取り組み、これまで読み深めた「お手紙」と「シリーズ作品から選んだお話」の2つの読書郵便を書く活動を行った。(資料8) 読書郵便の構成は、児童が第2次までの学びを生かし「内容の大体を捉えること。」「物語のおもしろさや人物像に迫ること。」「読書郵便の書き方やおすすめ文が書けること。」等の学習課題を設定した。評価は「お手紙」「選んだお話」それぞれで「物語のあらすじを紹介することができる。」「お話のおもしろさを伝えることができる。」「おすすめする文を書くことができる。」の3観点で設定し、3段階評価でルーブリックを作成し、評価を行った。(表4, 表5)



資料8 児童の読書郵便

表4 「お手紙」の読書ゆうびんの記述から見取った学級全体の評価(ルーブリックと達成率)

評価	観点A お話のあらすじを紹介することができる。		観点B お話のおもしろさを伝えることができる。		観点C おすすめする文を書くことができる。	
	3	読み取れたことを自分なりの表現を工夫しながら、あらすじを紹介でき、一文程度で表している。 <b>2%</b>	読み取れたお話のおもしろさや人物像に触れ、一文程度で表している。 9%	お話について感じた自分の思いを文に取り入れ、書き出しのおすすめ文と、締めくくりの文が書けている。 9%		
2	教師のモデルをもとに、内容の大体を捉えた文で話のあらすじを一文程度で表している。 98%	教師のモデルをもとに、お話のおもしろさを捉え、一文程度で表している。 80%	教師のモデルをもとに書き出しのおすすめ文と、締めくくりの文が書けている。 68%			
1	内容の大体を表せず、どんなお話かわかりにくい文である。 0%	おもしろさが伝わらず、どこがおもしろいかわかりにくい文である。 <b>11%</b>	書き出しと、締めくくりのおすすめの文が書けていない。 <b>23%</b>			

表5 「選んだお話」の読書ゆうびんの記述から見取った学級全体の評価(ルーブリックと達成率)

評価	観点A お話のあらすじを紹介することができる。		観点B お話のおもしろさを伝えることができる。		観点C おすすめする文を書くことができる。	
	3	読み取れたことを自分なりの表現を工夫しながら、あらすじを紹介でき、一文程度で表している。 <b>21%</b>	読み取れたお話のおもしろさや人物像に触れ、一文程度で表している。 0%	お話について感じた自分の思いを文に取り入れ、書き出しのおすすめ文と、締めくくりの文が書けている。 3%		
2	教師のモデルをもとに、内容の大体を捉えた文で話のあらすじを一文程度で表している。 76%	教師のモデルをもとに、お話のおもしろさを捉え、一文程度で表している。 97%	教師のモデルをもとに書き出しのおすすめ文と、締めくくりの文が書けている。 91%			
1	内容の大体を表せず、どんなお話かわかりにくい文である。 3%	おもしろさが伝わらず、どこがおもしろいかわかりにくい文である。 <b>3%</b>	書き出しと、締めくくりのおすすめの文が書けていない。 <b>6%</b>			

読書郵便1枚目の「お手紙」の評価(表4)と2枚目の「選んだお話」の評価(表5)の観点Aから観点Cの比較を通して、お話を読み深められたかどうか考察した。

観点Aでは、「お話のあらすじを紹介することができる。」で「お手紙」では、「教師のモデルをもとに」ほとんどが同様の表現であらすじを表しており、評価3はわずか2%であった。それに対し、「選んだお話」では、児童が主体的に読みを深めたことによって自分なりの表現をしている評価3の児童が21%に増えた。読書郵便の記述に「がまくんがアイスクリーム怪獣になるお話です。」や「二人が同じ行動をするお話です。」等があり、お話の大体をとらえ、端的に内容を表現したり、お話のおもしろさに気付くことができていることから、児童が主体的に読みを深めたと考える。

次に、観点Bでは、「お話のおもしろさを伝えることができる。」で、「お手紙」では評価1が11%だったのが、「選んだお話」では、3%へ減り改善している点から、物語のおもしろさを読み取り、表現力が良くなったと考える。

最後に、観点Cでは、「おすすめの本を書くことができる」で、最後のおすすめの本を自分の読んだ感想やおすすめポイントを入れる工夫を教師の読書郵便でモデルを示し、児童に取り組みさせた。「お手紙」の際には、書けなかった児童が23%いたのに対し、「選んだお話」では、6%に減少し改善が見られた。「選んだお話」の記述では「これを見ると大笑いしますよ。」「Dさんも読んでみて下さい。読んだら心があつたまります。」と表現でき、読み深めた感想を伝えおすすめできるようになった児童もいた。

以上のループリックによる比較・分析から、「お話の大体を捉えること。」「お話のおもしろさをみつけること。」について、1枚目の読書郵便よりも、2枚目の読書郵便へ学習が進むにつれ、評価1が減り、評価2の比率が増える等の改善が見られ、それぞれの力が身についたと考える。

以上のことから、児童に自己評価を促したり、ループリックを活用した評価で身につけた力を的確に見極めたりする評価の工夫は、児童が主体的な読みを深めるための手立てとして有効であったと考える。

## VI 研究の成果と課題

### 1 研究の成果

- (1) 発問を工夫し、児童に問いをもたせ、計画的に対話的活動を取り入れたことで、児童が隠れた言葉の意味や登場人物の行動の理由に気付く等、物語のおもしろさ楽しさを味わい、主体的に読みを深めることができた。
- (2) 自己評価や評価方法を工夫したことで、主体的に読みを深める意欲を引き出すことができた。

### 2 今後の課題

- (1) 児童がさらに主体的に読みを深める主発問の工夫を図る。
- (2) 学習における見通しや自己評価の一層の工夫を図り、主体的に読みを深める指導の工夫として、さらにループリックを効果的に活用していく。

## <主な参考文献>

樺山敏郎 編著 『実践ナビ! 言語活動のススメ教科書授業 W プラン低学年編』	明治図書	2015年
沖縄県教育委員会『学力向上推進プロジェクト』		2016年
二瓶弘行 編著 『二瓶弘行の系統的に育てる物語の読みの力』	文溪堂	2016年
西岡加名恵 編著 『資質・能力を育てるパフォーマンス評価アクティブラーニングをどう充実させるか』	明治図書	2016年
青木伸生 編著 『フレームリーディングで文学の授業づくり』	明治図書	2017年
三木恵子 著 『国語教育3月号〜ブックトーク言語活動における多様な評価』	明治図書	2017年