

すべての児童が自分の思いや考えをもつための指導の工夫
～国語科の「読むこと」の領域における問いを生起する発問の工夫を通して～

豊見城市立上田小学校教諭 宮城健太

I テーマ設定の理由

教育は「人格の完成を目指し、平和で民主的な国家及び社会の形成者として必要な資質を備えた心身ともに健康な国民の育成を期して行われなければならない」（教育基本法）と定められており、「主体的に社会の形成に参画し、その発展に寄与する態度を養うこと」（学校教育法）を目標の一つとしている。

予測が困難な時代を迎える我が国において、これからの学校には、一人一人の児童が自分のよさや可能性を認識できる自己肯定感を育むとともに、あらゆる他者を価値のある存在として尊重し、多様な人々と協働しながら様々な社会的変化を乗り越える力を育むことなどがますます求められ、知的活動やコミュニケーション、情緒・感性の基盤となる言語能力を高めることがより重要になっている。

これを踏まえ、平成29年告示小学校学習指導要領総則では、主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善として、「言語能力の育成を図るため、(中略)国語科を要としつつ各教科等の特質に応じて、児童の言語活動を充実すること」と述べられている。そして平成29年告示小学校学習指導要領解説国語編（以下「解説国語編」と表す）では授業改善について「言葉の特徴や使い方などを理解し自分の思いや考えを深める学習の充実を図ること」と述べられている。つまり、国語科の言語活動を通して「自分の思いや考え」を伝え合う言語能力を高めることが重要だと考える。

これまでの実践では、言語活動を充実させるために、単元の導入とゴールの設定や交流活動の形態、ワークシートの構成を工夫してきた。しかし一部の児童の中には、主体的に学習に取り組みせず、自分の思いや考えを深めることができない様子が見られた。これは、学習課題を十分に把握できていなかったり、関心を持っていないかったりしたからだと考える。言語活動をより一層充実させるためには、児童の主体性を高めることが重要であり、そのためには学習課題の精選と、発問の工夫が必要である。

そこで、本研究では、発問で問う内容となる「児童に考えさせること」を焦点化する。そして、児童が「なぜだろう」、「調べたい」、「考えたい」と思える「問いを生起する発問」を工夫する。このような工夫を行うことにより、自らの問いを解決するために、主体的・対話的に思考・判断・表現していく過程で、児童それぞれの中に「思いや考え」が形成されるであろうと考え、本テーマを設定した。

II 研究仮説と検証計画

1 研究仮説

国語科の文学的文章において、考えさせることを焦点化し、問いを生起する発問を工夫することで、一人一人が主体的・対話的に学習に取り組み、すべての児童が自分の思いや考えをもつことができるであろう。

2 検証計画

検証授業の対象：上田小学校 3年2組 [32名]		主な検証方法
1 事前調査	・事前アンケート（6月）	・アンケート分析
2 検証授業	日程	検証の観点 (1) 発問の工夫によって、児童に問いが生まれたか (2) 発問の工夫によって、児童が主体的・対話的に学習に取り組んでいたか
	領域 「読むこと」 『ゆうすげ村の小さな旅館』 (全10時間)	
3 事後調査	・事後アンケート（7月）	・アンケート分析
4 まとめ	・「考えさせることの焦点化」と「問いを生起する発問の工夫」が、一人一人が主体的・対話的に学習に取り組み、思いや考えをもつことに有効かどうかを考察する。	・比較、分析、結果のまとめ、考察

Ⅲ 研究内容

1 自分の思いや考えをもつための学習過程

解説国語編において「思考力、判断力、表現力等」に関する目標は「日常生活における人と人との関わりの中で、思いや考えを伝え合う力を高め、思考力や想像力を養うことを示している。」と述べられているように、「自分の思いや考え」は思考・判断・表現を通して形成される。

今回の学習指導要領改訂において、国語科では、思考・判断・表現を通して考えが形成される学習過程がより明確に示された。「読むこと」の指導については表1のように「構造と内容の把握」「精査・解釈」「考えの形成」「共有」の学習過程が示されている。「自分の思いや考え」はこの学習過程を踏まえて形成される必要がある。

表1 指導要領改訂で明確化された学習過程と指導事項（「読むこと」の領域）

C読むこと（文学的な文章）の学習過程と指導事項 平成29年度告示小学校学習指導要領解説国語編より			
【構造と内容の把握】 叙述を基に、文章の構成や展開を捉えたり、内容を理解したりすること	【精査・解釈】 文章の内容や形式に着目して読み、目的に応じて必要な情報を見つけることや、書かれていること、書かれていないことについて、具体的に想像すること	【考えの形成】 文章の構造と内容を捉え、精査・解釈することを通して理解したことに基いて、自分の既知の知識や様々な体験と結び付けて感想をもったり考えたりまとめたりしていくこと	【共有】 文章を読んで形成してきた自分の考えを表現し、互いの考えを認め合ったり、比較して違いに気付いたりすることを通して、自分の考えを広げていくこと

表1によると「自分の思いや考えをもつ」ためには構造と内容の把握や精査・解釈の過程で学習したことに基いて、自分の既知の知識や様々な体験と結び付けて考えを形成することが大切である。

その際、児童が課題について自ら関心を持って調べ、主体性を発揮することで、「思いや考え」がより深いものになると考える。多様な児童が集まる学級において、それぞれの児童が主体性を発揮するために、授業全体を通して個の差異を生かした学習を展開していきたい。

そこで重要になるのが発問の工夫だと考える。発問を考えるために、まず考えさせることを焦点化する。

2 問いを生起する発問の工夫について

(1) 児童の関心を引き出すために「考えさせること」を焦点化する

木下（2010）は「読むこと」の学習において、「具体的な教材（学習材）となる文章（テキスト）を教師が十分に読み込み、そこに子どもの実態や培いたい学力（言語能力）を加味して、授業展開やその中で発問を構想していくことはまさに授業づくりの基礎基本である」と述べている。どの

ような授業をしたいのか、目標は何なのか、どのような力をつけさせなければならないのかといった授業構想があって、その授業を成立させるための手段として発問を準備する必要がある。

木下の考えを参考に、本研究では図1の流れで「考えさせること」を焦点化することで、児童の関心を引き出せる魅力ある学習課題を目指したい。まず、教師による教材分

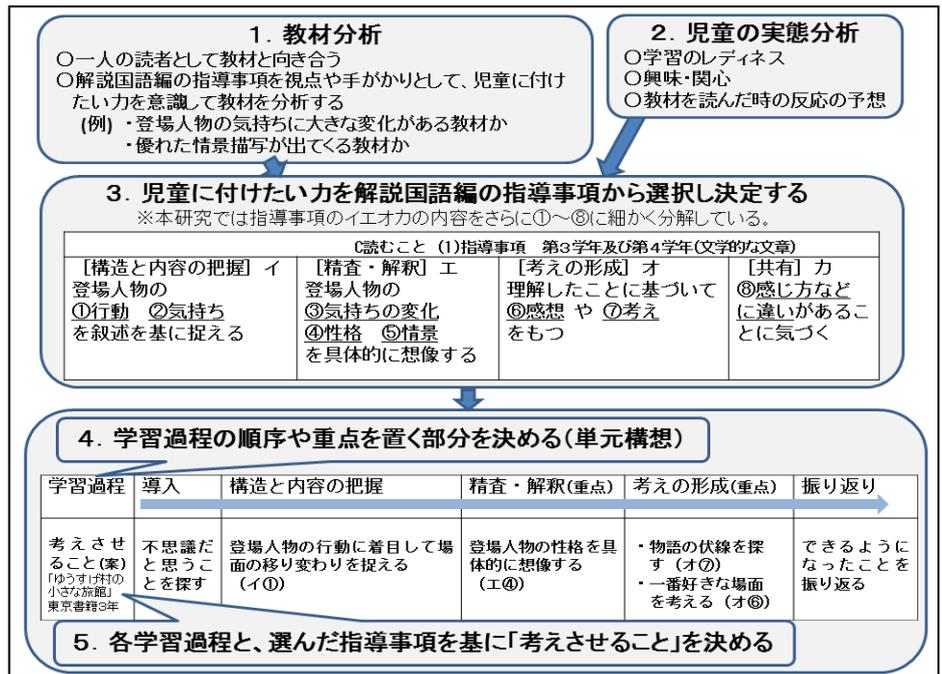


図1 文学的な文章の指導に関する「考えさせること」の焦点化の流れ

析を行う。解説国語編C読むことの指導事項の表を分析の視点やてがかりとして活用する。次に児童について、学習のレディネス、興味・関心、教材を読んだ時の反応の予想を分析する。さらに、教材分析と児童の実態の分析を踏まえて、解説国語編C読むことの指導事項の中から、本単元で重点的に指導する事項を選択し、付けたい力を決定する。指導事項に示された内容は2年間で指導する内容であるため、一単元の中で指導する内容は教師が吟味して絞り込むことでより焦点化できる。最後に、解説国語編に示された学習過程を基に、単元の目標を達成するために、学習過程の順序を工夫したり重点を置く学習過程を設定したりして単元の流れを構想し、絞り込んだ指導事項を配置していく。配置された指導事項を具体的にしたもの、各時間の「考えさせること」となる。なお、図1では「ゆうすげ村の小さな旅館」(東京書籍3年)の「考えさせること」の例を提案している。「考えさせること」を焦点化した後に発問を工夫する。

(2) 問いがうまれやすい発問の条件(発問の内容)

横田(2017)は「学びは、問いから始まる」と述べ、『なぜ?』『なに?』『どうして?』『どうしよう?』『どうしたらできるの?』そんな問いの解決への希求が、学習者である子どもたちの目的となり、その目的が学びへの原動力となる」と述べている。そして問いは、教師が発問を工夫することでうまれやすくなると考える。

横田(2017)は「よい発問」の条件として「①知的好奇心を喚起する②全員を参加させる③考えが適度に分かれる④論点をはっきりしている⑤変容や向上が自覚できる」の5つを示し「適度に考えが分かれるから、自分の考えの正誤・適否・良悪が気になる」と述べている。

また、野口(2018)は「発問によって子供の理解や判断や思考の中にある『不備、不足、不十分』に気づかせ、それぞれに指導を加え(中略)学力を形成していく」ことが授業の一般的な方法であると述べている。児童に足りない力を分析し、発問で問うことで、付けたい力に向かう「問い」をうむことができると考える。これらの考えを参考に、本研究では表2を、問いがうまれやすい発問の条件として考える。さらに、児童の思考を活性化させるために問い方を工夫する。

表2 問いがうまれやすい発問の条件

- | | |
|---|--------------|
| ① | 知的好奇心を喚起する |
| ② | 児童の不備・不足・不十分 |
| ③ | 全員が考えを持てる |
| ④ | 考えが適度に分かれる |
| ⑤ | 論点をはっきりしている |

横田参照

(3) 問い方の工夫

岩下(2018)は発問を考える際は、問う内容と問い方の2層を考えるとよいと述べている。問い方として「直接問う」「対比的に問う」「選択肢を示して問う」「不思議?と問う」「ゆさぶって問う」「例示して問う」などを示している。また、横田(2017)も全員の参加を促す工夫として「二者択一型の発問」「選択型の発問」「集約型の発問」を示している。全員が参加でき、適度に考えをわけるときの問い方の工夫として、岩下・横田を参考に表3にまとめる。

表3 問い方の工夫

ア	二者択一で問う	「AですかBですか」「どちらを選びますか」
イ	選択型で問う	「1から6のどれですか」「作品の主題を表している一文はどれか」
ウ	集約型で問う	「自分の考えを一言で書きなさい」「この作品の主題を熟語で表すと」
エ	対比的に問う	「違いは何ですか」「同じところがありますか」
オ	ゆさぶって問う	「AはBなのにCはDなのはなぜですか」「間違いの提示」
カ	直接問う	「Aはどんな性格ですか」

横田・岩下参照

本研究では、表2と表3を基に、毎時間の主発問を作成していく。

しかし、どれだけ良い発問を用意できたとしても、一人一人の能力や思考の仕方は異なり、反応も様々である。どの児童にもしっかりと資質・能力を身に付けさせるためには、個の差異を生かす発問構成の工夫が重要であると考えられる。

(4) 個の差異を生かす発問構成の工夫

桔梗(2018)は「『自分の考えを自由に出すことで授業にまずは参加する』『考えを限定する中で、自分の考えを決める』『考えを決めた理由について考える』という流れを意識して発問することで、授業への参加意識を高めることができる」と述べている。主発問となる、じっくり考えさせたい課題を唐突に問うと、児童は発問の意味が捉えられなかったり、発問に対する自分の立場を判断できなかったりする。まずは児童の思考を、授業で一番考えさせたいことに向かって近づけていく発問や指示、資料等が必要である。このような、主発問に導く発問等を本研究では「準備発問」と呼ぶ。

そして、主発問をした後は、児童の異なる反応を生かしながら、クラスみんなで授業のねらいを達成することを目指す。横田(2017)は「一つの発問をすると個々の落差が鮮明になり(中略)その落差に応じて指導・支援を行い、授業後の理想のレベルに導ける」と述べている。児童の思考のずれを確認、診断、把握しながら、学級全体の対話の中で問い返したり、新たな発問をしたりして、一人一人の差異を生かす学習を展開していく。このような問い返しや追加の発問を本研究ではまとめて補助発問と呼ぶ。

以上のことを基に、本研究では表4のような発問構成の工夫をする。これらを含めて、「問いを生起する発問の工夫」として定義する。

表4 一単位時間の発問構成と発問の具体例

発問	発問のねらい	発問の内容	発問の具体例
準備発問	○集中させる ○全員を学習に参加させる ○児童の思考を焦点化する	①自由に答えられること ②答えが限定されること	・気づいたことは？ ・～の経験はある？ ・～は誰/いつ/何/どこですか？
主発問	○本時で一番考えさせたいことを問う	①知的好奇心を喚起すること ②不備・不足・不十分に気づけること ③全員が考えを持てること ④考えが適度に分かれること ⑤論点をはっきりしていること	・AですかBですか ・作品の主題を表している一文はどれか ・自分の考えを一言で書きなさい ・違いは何ですか ・AはBなのにCはDなのはなぜですか ・～はどんな性格ですか
補助発問(問い返し)	○本時のねらい達成に向けて、主発問に対する児童の反応の確認、診断、把握、対応	①児童の理解状況 ②児童の考えの意味 ③主発問をかみ砕いたこと ④主発問のヒントになること ⑤資質・能力に向けて広げたいこと ⑥資質・能力に向けて深めたいこと ⑦資質・能力に向けてゆさぶりたいこと	・何に困っていますか？ ・なぜそう思いますか？ ・それはどういうことですか？ ・～さんの考えの意味が分かりますか？ ・～さんの考えを他の言葉で言えますか？ ・他にありますか？ ・AですかBですか ・1～6のうちどれですか ・自分の考えを一言で書きなさい ・違いは何ですか ・AはBなのにCはDなのはなぜですか

表4の発問構成の中から、学習の展開に合わせて発問を選択し、組み合わせて発問計画を立てる。図2に、本研究で行った授業の展開例を示す。

展開	教師の発問	児童1 (思考Aの代表)	児童2 (思考Bの代表)
①全員の参加	「登場人物の本当の姿は何でしたか？」(準備発問)	□□です	□□です
②思考の焦点化	「みんなはいつ気づきましたか？」 「ヒントになる言葉があるの？」(準備発問)	～の場面です！ ヒントがあります	ん～いつだろう…
③問いの生起	「どの言葉ですか」「それはなぜですか」(主発問)	Aの文を選びました。 なぜなら～	Bの文を選びました。 なぜなら～
④理解状況の確認	「児童1さんの言っていることはどういうことですか」 「他の言葉で言い換えることができますか」(補助発問)		なるほど、児童1さんの言いたいことは～ということか
⑤広げる・深める	「では児童2さんはなぜ～と考えたと思いますか」 ※児童2の考えが、児童1より深い考えの場合(補助発問)	なぜだろう？もしかして…	

図2 発問構成を工夫した一単位時間の授業展開例

VI 検証授業

- 1 単元名 「お気に入りのお話をしようかいしよう！」
- 2 教材名 「ゆうすげ村の小さな旅館」(東京書籍3年)
- 3 単元設定の理由

(1) 教材観

本教材はファンタジー作品であり、ゆうすげ旅館を舞台に不思議な出来事が起こる。結末を予想しながら楽しく読むことができ、読書への関心が高まることが期待される。

また、「旅館を手伝いにきたむすめが実はウサギだった」という結末になっていて、結末につながるしかけが物語全体にちりばめられている。しかけについて気付いたことや考えたことを楽しく語り合うことができる。複数の叙述を結びつけて読むことでさらに物語が面白くなり、ワクワクするような体験を味わわせることができる教材である。

また人物の行動や会話に気持ちが表れていて、人物の性格や気持ちを想像しやすい。叙述を基に登場人物の性格を具体的に想像することに適した教材である。

(2) 児童観

初発の感想では、すでに物語の大体の内容を捉えている児童もいれば、ファンタジーの展開がよく理解できていない児童もいて、読みの深さに大きな差がみられた。またアンケート結果からは、約3割の児童は物語の学習に対してかなり学習意欲が低く、自分の考えを書くことに苦手意識をもっていることが分かった。そこで、読みの深い児童はさらに深めながら、読みの浅い児童も参加できるように、表4の発問構成の工夫を取り入れていく。

また、対話によって考えを深めていくことに慣れておらず、友だちの考えを進んで聞こうとする児童が少ない。友達の話聞くことの良さや大切さにも気づかせていきたい。

(3) 指導観

児童は2年生までに「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」ことを学習してきた。そして4年生までには「登場人物の気持ちの変化、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する」力を付けなければならない。そこで、中学年に上がったばかりの今の時期においては、「性格」に焦点化して「場面の移り変わりと結び付けて具体的に想像する」力を付けたい。そして性格について想像したことを基に「感想や考えをもつ」ことができるように指導していく。図1の流れで考えさせることを焦点化し、すべての児童が確実に自分の考えをもてるように指導していく。

単元の導入では、教材文を読んで不思議だと思ったことに対して教師が問い返しながら、問いを明確にしていく。単元中盤では、物語の大体をとらえ、登場人物の性格を想像し、物語全体からしかけを見つける学習を行う。その際に、児童が詳しく読みたいと思っていることを主発問に生かして学習意欲を喚起し、二者択一や選択型の問い方の工夫を取り入れて全員参加を促す。単元のまとめの段階では、物語の中で一番心に残ったこととその理由を話し合い、自分の考えをもつことの良さを実感させたい。

4 単元の指導目標

(1) 単元の目標

- | | |
|--|---------------|
| ◎登場人物の性格について、複数の叙述を根拠に具体的に想像することができる。 | [思・判・表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ができる。 | [思・判・表C(1)オ] |
| ○物語全体を見通して、複数の叙述を基に登場人物の行動を捉えることができる。 | [思・判・表C(1)イ] |
| ○様子や行動、気持ちや性格を表す語句の量を増し、話や文章の中で使い語彙を豊かにする。 | [知識・技能(1)オ] |
| ○言葉が持つよさに気付くとともに、幅広く読書をし、思いや考えを伝え合おうとする気持ちを持つことができる。 | [学びに向かう力・人間性] |

(2) 評価規準

知識・技能	思考力・判断力・表現力	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、話や文章の中で使うことができる。	○登場人物の性格について、複数の叙述を根拠に具体的に想像している。 ○文章を読んで理解したことに基づいて、感想や考えをもっている。 ○物語全体を見通して、複数の叙述を基に登場人物の行動を捉えている。	○言葉が持つよさに気付いたり、幅広く読書をしようとしたり、思いや考えを伝え合おうとしたりしている。

(3) 単元の児童・評価 (全 10 時間)

次	時	■学習活動 ※指導の留意点	□評価規準 (評価の方法)
一次	1	<p>■「ゆうすげ村の小さな旅館」を読み、①不思議だと感じたこと②面白いと感じたことについて理由を挙げて書くことができる。</p> <p>主発問：ふしぎだなと思った文を選んでその理由を書いて下さい [イ 選択型]</p> <p>①『本の扉』を見て、挿絵や題名から想像を膨らませ、想像したことを書き込む。 ※ 児童の経験や既習内容を想起させる。</p> <p>②想像したことと比べながら「ゆうすげ村の小さな旅館」を読む。 ※ 不思議だと感じた行動や会話を○で囲ませる。</p> <p>④「不思議に思ったこと」「面白いと思ったこと」をノートに書く。 ※ 教師は子どもたちの記述から、物語のどんなところに、なぜ関心をもったのかを看取り、一人一人の思いや考えを学習計画に生かす。</p>	<p>□本の扉から想像したり、教材文を読んだりして理解したことをもとに、感想や考えをもっている。(ノート) 【思・判・表C(1)オ】</p>
	2	<p>■不思議に思った文とその理由を交流し、これからの学習で友達と話し合っていきたい学習課題を考えることができる。</p> <p>①不思議に思った文とその理由を全体で交流する。 ※ 交流を通して、「この出来事についてみんなでもっと話し合いたい」「他の出来事についても不思議に思えてきた！」など、学習への関心を高める。 ※ 一人一人の「不思議」を大事にし、どの児童の考えも認める。</p> <p>②教師のお気に入りの本の紹介と読み聞かせを聞く。 ※ 教材文の不思議な世界と関連付けて他のファンタジー作品を紹介し、本単元の学習への関心を高め、並行読書へつなげる。</p>	<p>□友だちの考えや自分の考えの根拠に関心を持ち、これからどんなことを学習していきたいかを考えている。(ノート) 【主体的に学習に取り組む態度】</p>
二次	3	<p>■登場人物の行動を中心に場面ごとの出来事を整理し、物語全体の場面の移り変わりを捉えることができる。</p> <p>主発問：つばみさんやお客さんの耳が良くなったことと美月は関係ありますか。[ア 二者択一]</p> <p>①耳が良くなることと関係のある美月の行動を整理する。</p>	<p>□物語全体を見通して、複数の叙述を基に登場人物の行動を捉えている。(ノート) 【思・判・表C(1)イ】</p>
	4	<p>■登場人物(美月)の性格について、場面の移り変わり結び付けて具体的に想像することができる。</p> <p>主発問：1～6を比べて何か気付くことはありますか。[エ 対比]</p> <p>①6つの文(美月の行動や会話)それぞれから美月の人柄を想像する。</p>	<p>□登場人物の性格について、複数の叙述を根拠に具体的に想像している。(ノート) 【思・判・表C(1)エ】</p> <p>□様子や行動、気持ちや性格を表す語句の量を増し、話や文章の中で使うことができる。(ノート) 【知識・技能(1)オ】</p>
	5	<p>②6つの文を比べて気付くことがないか考える。 ③美月は何のためにお手伝いをしているのか考える。 ④美月の人柄を理由も一緒にまとめる。</p>	
	6	<p>■自分が選んだ「お気に入りの本」の登場人物の性格について、場面の移り変わりと結び付けて具体的に想像することができる。</p> <p>①性格が読み取れる文に線を引いて、紹介カードに性格をまとめる。</p>	<p>□登場人物の性格について、複数の叙述を根拠に具体的に想像している。(紹介カード) 【思・判・表C(1)エ】</p>
	7	<p>■美月がウサギだと分かるヒント(物語のしかけ)について自分の考えを広げたり深めたりしながら、根拠をもって見つけることができる。</p> <p>主発問：美月がウサギだと分かる言葉や文を見つけて、理由も書いて下さい。[イ 選択型]</p> <p>①ヒントを個人で見つける。 ②選んだヒントとその理由を交流し、自分の考えを深めたり広げたりする。 ※短冊を活用し、ヒントを仲間分けする。 ※考えが分かれたヒントについては、ヒントだと思った理由を全体に問い返す。 ③自分の考えに書き足したいヒントを書き足す。</p>	<p>□文章を読んで理解したことに基づいて、しかけを探している。(ノート) 【思・判・表C(1)オ】</p>
	8	<p>■ゆうすげ村の小さな旅館を読んで一番に残ったことと、その理由を考えることができる。</p> <p>主発問：ゆうすげ村の小さな旅館で一番好きな場面とその理由を書いて下さい。[イ 選択型]</p>	<p>□文章を読んで理解したことに基づいて、感想や考えをもっている。(紹介カード) 【思・判・表C(1)オ】</p>

		①ゆうすげ村の小さな旅館で一番好きな場面とその理由を書く。 ②書いたことを交流する。	
9	■自分が選んだ「お気に入りの本」を紹介し合うことができる。 ①しかけを紹介する文を書く。 ②お気に入りの本を全体で紹介する。(クイズ形式) ③紹介し合って気付いたことや思った事を振り返る。		□自分のお気に入りの本について進んで紹介しようとしている。(動画) 【主体的に学習に取り組む態度】
10	■本の紹介や単元の学習を振り返り、自分ができるようになったことをまとめることができる。 ①単元を通して自分ができるようになったことやこれからの読書に生かしたいことを書く。 ②書いたことを交流する。 ③ファンタジー作品の読み聞かせを楽しむ。		□単元を通して自分ができるようになったことや自分の良さをふり返ろうとしている。(ノート) 【主体的に学習に取り組む態度】

5 本時の指導（第7時/全10時間）

(1) 本時のねらい

美月がウサギだと分かるヒント（物語のしかけ）について自分の考えを広げたり深めたりしながら、根拠をもって見つけることができる。

(2) 本時の展開

	主な学習活動 ◎発問	※指導上の留意点 C 児童の反応 ◇評価	検証の視点
導入 5分	1. 教師の発問について考えながら、今日の学習課題を把握する。 準備発 【児童の思考の焦点化】 ◎美月の正体は何か ◎つぼみさんはそれをいつ知ったか ◎美月がウサギだと分かるヒントがあるか	T：これまで不思議な人物、美月について考えてきましたね。美月の正体ってなんだっけ？ C：ウサギです！ T：つぼみさんはいつそれを知ったんだっけ？ C：二ひきのウサギがダイコンを抜いているところです。 T：そこで初めて美月がウサギって気付いたんだよね？ なのになぜ驚かなかったの？ C：前から気付いていたと思う。 T：え？前から？どういうこと？ T：この場面より前に、美月がウサギだと分かるヒントがあるってこと？ C：ある！ T：本当に？みんなそう思うの？	[視点1] 問いが生まれやすい発問の条件と問い方の工夫に基づいて意図的に発問を工夫することで、児童に問いが生まれ、課題に対して自ら考え続けることができたか。
展開 35分	2. 美月がウサギだと分かるヒントを探して、選んだ理由を書く。 準備発 【全員参加】 ◎まず一つ、ヒントだと思う言葉や文を指でさして見て下さい。 主発 【イ選択型】 ◎美月がウサギだと分かるヒントを見つけて、理由も書いて下さい。 ※選んだヒントを短冊に書いて黒板に貼る。	T：〇〇さん、指さした言葉を教えて下さい。 C：宇佐見です。 T：(短冊に宇佐見と書いて児童の名前を書く) みなさん、どうですか？宇佐見という言葉はヒントになると思いますか。 C：なると思います！ T：なぜですか。理由も見つけたヒントの下の方に書きましょう。書き方が分かりましたか。 T：どうしても理由がうまく書けないときは、空けていても良いです。	
	【予想される児童の考え】 名前 ①宇佐見 ②ウサギダイコン ③美月 見た目 ④色白のぼつちやりとした ⑤挿絵の美月の髪型 ⑥ウサギダイコンの色 動き ⑦くるくると ⑧さっさと ⑨せっせと ⑩にげるように 食べ物 ⑪たんぼの花とよもぎの葉っぱ 長い耳 ⑫近ごろ、耳がよくなった ⑬つぼみさんの耳も、近ごろ急によくなった ⑭まほうのききめ ⑮耳がよくなるまほう 山の動物 ⑯山のみんなは、ウサギダイコンがとれるのを今か今かとまってるんです ⑰夜は星の歌も聞こえる ⑱小鳥の声や～ ⑲遠くの小鳥の声や ⑳小鳥の巣を見つけて他にうつしてやれましたよ		

<p>3. 見つけた言葉や文が、ヒントだと思った理由を交流したり考えたりする。</p> <div style="border: 1px dashed black; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <p>補助発問</p> <ul style="list-style-type: none"> ◎～さんは何て言った？ ◎それってどういうこと？ ◎～さんの理由についてみんなはどう思う？ ◎この言葉はどうしてヒントになると思う？理由をペアで相談してみよう。 ◎～さんが言ったこともう一度説明できる人？ ◎～さんが言ったこと、となりの人に説明してみよう。 </div> <p>4. 友だちの考えを聞いて、自分も付け加えたいと思ったヒントとその理由をノートに書き加える。</p>	<p>※交流しやすいように、短冊を教師が仲間分けする。</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;"> <p>・名前 ・見た目 ・動き ・その他</p> </div> <p>※意見が分かれたヒントに関して、教師が「理由」を全体に問い返していくことで、それぞれの児童の考えを深めたり広げたりする。</p> <p>◇文章を読んで理解したことに基づいて、しかけを探している。(ノート) 【思・判・表C(1)才】</p>	<p>[視点2] 意図的な補助発問によって、児童が友だちや教師と対話したり、教材文を読み返したりして、自分の考えの妥当性を確かめたり、自分とは違う考えに気付いたりすることができたか。</p>
<p>まとめ 5. 本時の学習を振り返る。(5分) 「・がんばったこと ・友だちの良い考え」</p>	<p>※学習を振り返り、自分ができるようになったことを自覚させる。また、友達の良い考えを書かせることで、対話の良さに気づかせる。</p>	

(3) 本時の評価

A 評価	B 評価	C の児童への手立て
美月がウサギだと分かるヒントを理由を挙げて5個以上見つけることができる。	美月がウサギだと分かるヒントを理由を挙げて3個以上見つけることができる。	黒板に出された短冊の中から選ばせて、理由を自分で考えさせる。

V 研究の結果と考察

1 発問の工夫によって問が生まれ、主体的・対話的な学習になったか

(1) 考えさせることを焦点化し、学習課題への関心を高めることができたか

教材の特性を生かし、児童の初発の疑問を生かして「考えさせること」を焦点化していった。初発の段階で児童に「へんだな・ふしぎだなと思ったこと」をノートに書かせ、第二時ではそれを全体で交流した。その際、資料1のような疑問が児童から出てきた。

ほとんどの児童が美月の不思議な言動に関心をもっていることが分かった。そこで各時間の「考えさせること」を修正し、単元を通して美月の言動を中心に考えさせることにした(表5)。子ども達に「今日から美月についてくわしく調べていこう」と伝えると「やったー!」という声が聞こえた。

アンケート結果からも「物語を読んで不思議だな、なぜだろうと思ったことがあったときそれを解決したいと思いますか」という質問に対し、肯定的に答えた児童が72%から82%と増えた(図2)。特に、「思う」と答えた児

- ・ どうしてわざわざ人に化けたのかな?と思いました。
 - ・ にげるように帰るひつようはないのになぜにげるように帰るのかなと思いました。
 - ・ みんなの話聞いて、買い物帰りだれにも会わなかったけど、という文についてもっとじっくり話し合いたいと思いました。

資料1 児童の初発の疑問

表5 本単元で考えさせること

	考えさせること
第3時	物語全体の美月の行動(つぼみさんに起こる変化と関連付けながら)
第4時	美月の人柄
第5時	美月の人柄(つぼみさんの人柄と関係づけながら)
第7時	物語のしかけ
第8時	この物語で一番心に残ったこと

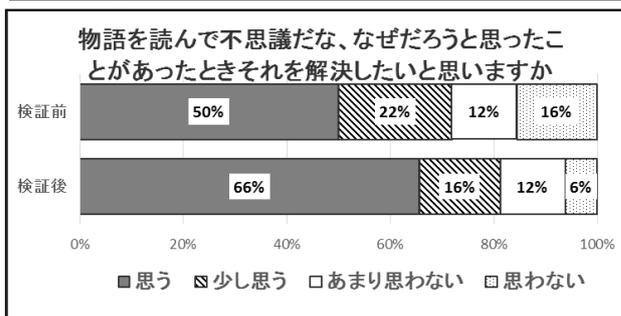


図2 学習課題に関心がある児童の割合の変容

童の割合が50%から66%と16ポイント伸びた。さらに、「思わない」と答えた児童は16%から6%へ10ポイント減った。

物語の不思議を読み解くことへの関心が高まったことから、教材文の特性を生かし、児童の実態と付けたい力を加味して、学習過程に沿って「考えさせること」を焦点化したことで、学習課題への関心を高めることができたと考える。

(2) 主発問・準備発問の工夫で、問いを生起することができたか

① 第3時

第3時で行った主発問「つぼみさんやお客さんの耳が良くなったことと美月は関係があるのか」について考察する。この発問は「ある・ない」で答えられる二者択一の発問にした。発問に対しほとんどの児童が「あるよ!!」と勢いよく手を挙げた(資料2)。



資料2 発問に対して児童が自分の立場を決めている様子

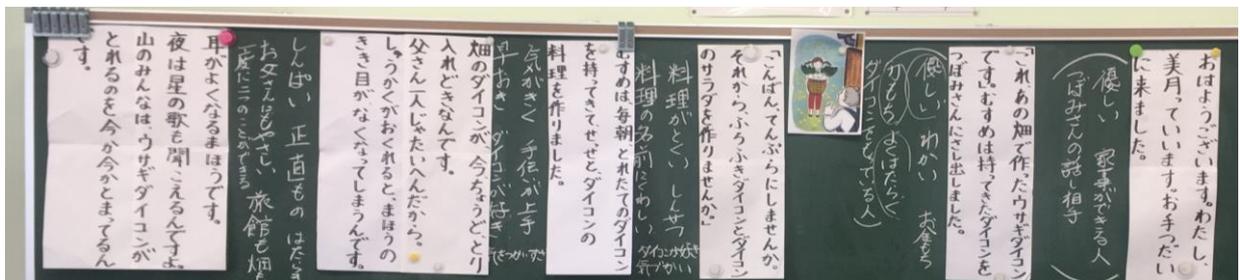
どの児童も自分の考えがあるように見えたので、「どうしてそう言えるの?」とさらに発問した。「だって…!」とすぐに答えたような児童もいれば、「えっと…」と考え込む児童も見られた。「なぜ関係があると言えるのか、まず理由をノートに書いてみて」と指示すると、集中して理由を考える姿が見られた(資料3)。関係があるか、ないかの立場をはっきりさせた上で「なぜそう思うのか」と発問することで「なぜだろう」という問いが生まれ、主体的に学習に取り組むことができたと考える。



資料3 判断した理由を集中して考える様子

② 第4時・第5時

第4時、第5時は美月の行動や会話を基に、美月の人柄・性格を豊かに想像させることをねらいとした。ここでは行動・会話の文を6つ、教師が意図的に選んで児童に提示し、対比的に問う発問にした(資料4)。



資料4 人柄を想像させるために教師が意図的に提示した6つの文(左へいくほど難易度が上がる)

6つの文は、性格を想像するにあたって右の方が易しく、左に行くほど行間を読む必要がある。また右半分3つの文は「つぼみさんへの優しさ」、真ん中から左に行くにつれて「お客さんの期待に応える気持ち」「父を想う気持ち」「山のみんなや自然を想う気持ち」を表す文になっている。

まず準備発問として右から1文ずつ、「この文を読んで、美月はどんな人だと思いますか」と発問していった。一問一答のような形と、右半分は容易な文であるため、どの児童も活動に参加することができた。同じ文でも人柄を表現する言葉は児童によって異なるため、友達の見解に対して「同じだ!」「たしかに!」と自分の考えと比べながら聞いている様子も見られた。

6つとも聞いた後に「この6つの文を見比べて何か気付くことがありますか」という主発問を投げかけようと考えていた。しかし、途中から「わかった!」「つぼみさんだけでなくお父さんにも優しい!」「あ～たしかに!」「それだけじゃなくて山のみんなのことも考えてる」「うんうん」「みんなに対して優しい!」などの声上がり、後半にかけて思考が活発になる様子が見られた。子ども達の中で「前半の文と後半の文の違いは何なのか」という問いが自然に生まれていた。

から「わかった！」という発見が生まれたのだと考える。そして、「わかった児童」のつぶやきによって他の児童にも同じような問いが生まれ、「あ～たしかに！」という共感が生まれたと考える。

③ 第7時（本検証）

次に第7時（本検証）で行った主発問「美月がウサギだとわかる言葉や文を見つけて理由も書こう」について考察する。本検証授業では、準備発問としてまず「美月の正体は何でしたか」「つぼみさんがそれに気付いたのはいつでしたか」という発問で教材の内容を確認した。さらに「みんなは美月がウサギって前から気付いていたの？」「美月がウサギだと分かるヒントがあるってこと？」と問い、「はい・いいえ」「あると思う・ないと思う」など二者択一で手を挙げさせることで立場を決めさせ、全員参加を促した。

「ある・ない」の時点で意見が分かれ、考えのずれが表出された。「ある」と答えた児童の中には、自分の思っていることが友だちと同じかどうか気になったのか、「あるよね？」「これだよな？」「うんうん！」などと自然に対話が生まれる様子も見られた



資料5 自然に対話が生まれた様子

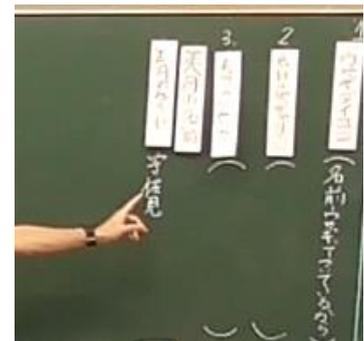
（資料5）。「ある」と言っている児童の考えをいくつか全体で共有すると、これならもっとありそうという様子だったので、改めて主発問「美月がウサギだとわかる言葉や文を見つけて、理由も書こう」を投げかけた。それぞれのペースではあったが、じっくりと教材文を読む姿から、「どれだろう」「これもかな」といった問いが児童の中に生まれていたと考えられる。

以上の3つの授業において、児童が主体的に学習に取り組む様子が見られた。「あるよ！」や「わかった！」という発言は、児童の中で「どれだろう？」「なぜだろう？」という疑問が生まれ、それを解決できたからこそ出た発言だと考える。問いが生まれやすい発問の条件（表2）と問い方の工夫（表3）を組み合わせた発問の工夫は、児童の問いを生起し、主体的な学習へ導くことに有効であったと考える。

(3) 発問構成の工夫によって、個の差異を生かし、思考を深めることができたか

第7時（本検証）の全体交流では、児童の見つけたしかけを短冊に書かせて黒板に貼りながら、「なぜこの言葉から美月がウサギだと分かるの？」という補助発問を中心に、対話的に思考を深める授業展開を計画した。

まず、「美月」という名前がしかけだという児童の考えを取り上げたときに、「一緒だ！」というつぶやきが聞こえた。全体に「美月という言葉を選んだ人？」と聞くと数名の手が上がったが、他の児童は納得できない表情だった。そこに男の子が「宇佐美なら選んだけど…」とつぶやいた。そこで「宇佐美」を選んだ児童の短冊も黒板に貼り、「宇佐美なら分かる？」と発問した（資料6）。すると「宇佐美なら分かる。だって『宇佐美』は『ウサギ』と名前が似ているから！」という反応が返ってきた。「みんなもそう？」と確認をし、



資料6 「宇佐美」について

「じゃあ『美月』を選んだ人はどうして選んだの？」と問い返した。一人の児童が「美女は美しいという意味があるし、大きい月の下で働くから…」とたどたどしい表現で説明をした。他の児童の反応があまりなかったので、さらに全体に「今の（Mさんの考え）どういうこと？」と問い返した。すると別の児童が「美月の『美』は美しさで、『月』は月の下で働く…」と答え、さらに別の児童が「月で働く！」と付け加えた。「月で働くってどういうこと？」と問い返すと数名が「ウサギは月でもちつきをしているから！」と答え、「あ～！そういうこと！」と納得する声が聞こえた。

始めは「美月」という言葉を選んだ児童は3人だったが、授業の終わりに自分の考えとして、理由も自分の言葉で表現して書き加えた児童が6人いた。補助発問を工夫することで対話が生まれ、児童の考えが広がったといえる。

またアンケートにおいて、「先生や友達と話し合うことで自分の考えが深まると思いますか」という質問に対し、肯定的に答えた児童の割合が63%か78%に増えた(図3)。

以上のことから、主発問に対する児童の反応に応じ、補助発問や問い返しを工夫することは、対話的に学習を進め、資質・能力を身に付けさせることに有効だったと考える。

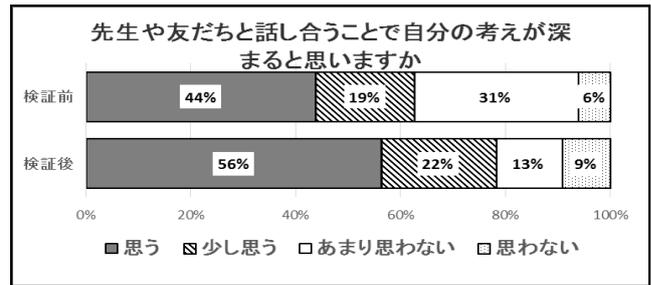
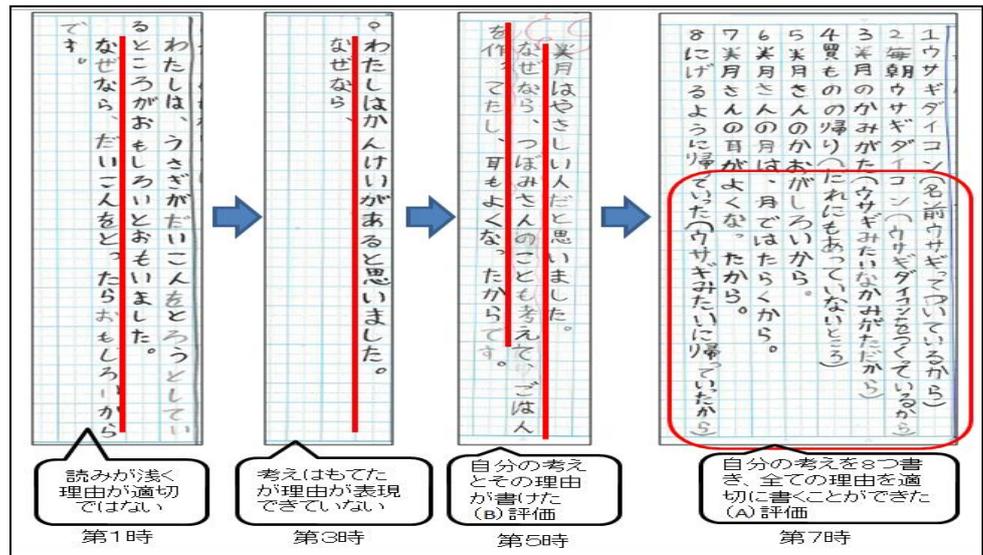


図3 対話の良さを感じている児童の割合の変容

4 自分の思いや考えをもつことができたか

児童Rのノート記述の変容(資料7)

を見てみると、第1時では初発の読みが浅く、理由が曖昧であった。第3時では、考えはもてたが、理由を書くことができていなかった。第5次では美月の人柄について理由を明確にして自分の考えを書くことができ、第7時では物語のしかけを8つ見つけることができ、全ての理由を書くことができた。授業を重ねるごとに発問に対し主体的に考えるようになり、対話を通して自分の考えの理由を明らかにし、ノートに表現できるようになったと考える。



資料7 自分の思いや考えを表現できるようになった児童Rの変容

が、全ての理由を書くことができた。授業を重ねるごとに発問に対し主体的に考えるようになり、対話を通して自分の考えの理由を明らかにし、ノートに表現できるようになったと考える。

また、第7時(本検証)と第10時のノート記述から、授業のねらいを達成した児童の割合(図4)(図5)を見てみる。第7時の学習でB評価以上の児童の割合は82%であり、第10時の学習でB評価以上の児童の割合は100%だった。第10時は「ゆうすげ村の小さな旅館」を読んだ感想として、一番好きな場面とその理由を書いてもらった。すべての児童が好きな場面を選び、その理由を叙述を基に書くことができていた。内容も「美月の人柄に関すること」「つぼみさんの人柄に関すること」「ウサギが人間に化けたことなどのファンタジーのおもしろさに関すること」「ゆうすげ村の自然に関すること」と多岐に渡り、自分なりの着眼点で物語の感想をもつことができたと考える。

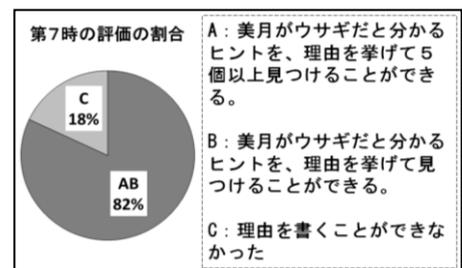


図4 第7時の評価の割合

またアンケート結果によると、「物語を読んで自分の考えを書くとき、理由も書くことができるか」という質問に対し肯定的に答えた児童が72%から88%に増えた。具体的に見てみると、事前アンケートで否定的に答えた児童8人のうち6人は肯定的に変容し(図6)、「少しできる」と答えた児童13人のうち9人が「できる」に変容した。「物語を読んで感想を書くことは好きですか」という質問に対しては、肯定的に答えた児童の割合が59%から81%と22ポイント増えた(図7)。詳しく見ると、事前アンケートで「あまり好きではない」と答えていた児童9人のうち8人は肯定的な答えに変容した。

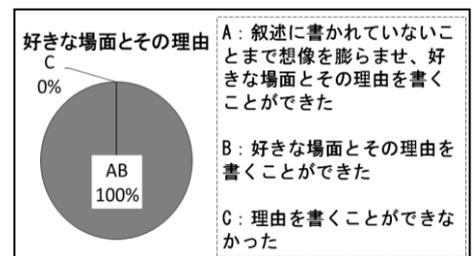


図5 第10時の評価の割合

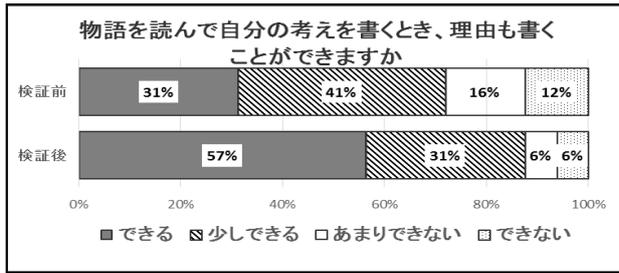


図6 書くことに関するアンケート

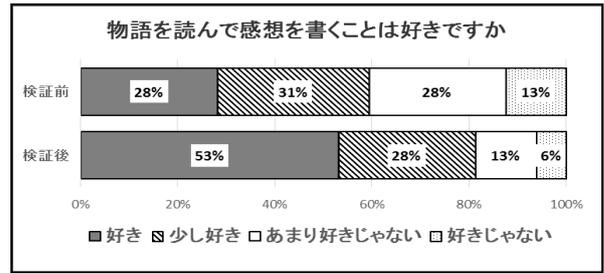
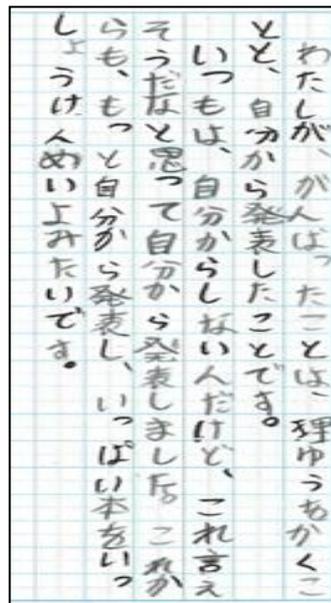


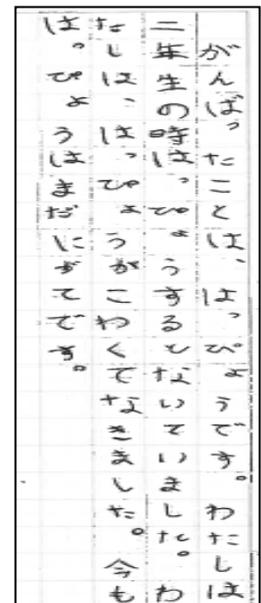
図7 感想に関するアンケート

さらに、単元のまとめとして、今回の単元で自分ががんばったことを振り返らせた。児童A（資料8）と児童Y（資料9）は共に、現担任から、自分の考えを表現することが苦手だと聞かされていた児童である。どちらも苦手だった発表を自分からがんばったという内容の振り返りを書いていた。児童Aの「これ言えそうだなと思って自分から発表しました」という言葉にあるように、表現の苦手な児童も、発問の工夫によって自分の思いや考えをもつことができ、自ら発表をしたいと思えるようになったと考える。

これらのことから、本研究における問いを生起する発問の工夫は、主体的・対話的で深い学びを実現し、すべての児童が思いや考えをもつための指導の工夫として有効だったと考える。



資料8 児童A



資料9 児童Y

VI 研究の成果と課題

1 研究の成果

- (1) 単元を構想する際に、教材分析と児童の実態把握を丁寧に行い、解説国語編に示された指導事項・学習過程に沿って付けたい力を焦点化することで、児童が学習課題に関心を持ち、主体的に単元の学習に取り組むことができた。
- (2) 発問を考える際に、全員が参加でき、適度に考えが分かれるように問い方を工夫し、さらに学習を深めるための補助発問を工夫することで、表現の苦手な児童も自分の思いや考えをもつことができ、自ら発表したいと思えるようになった。

2 今後の課題

- (1) 児童と対話的に学習を進める際に、いつでも、どの児童でも対話に参加できるように、思考を可視化して板書に残す工夫が必要である。
- (2) より正確に理解し適切に表現させるために、叙述に戻ってそれぞれの考えや理由の妥当性を吟味するための方法を工夫したり、時間を確保したりする必要がある。

〈主な参考文献〉

文部科学省	『小学校学学習指導要領解説 国語編』	東洋館出版社	2018年
野口芳宏	『教育科学 国語教育5月号 No. 821』	明治図書	2018年
日本国語教育学会 監修	『発問』	東洋館出版社	2017年
木下ひさし 編著	『国語科発問づくりの基礎基本』	明治図書	2010年