

①意見・考え			②根拠		
項目	内容	話型	項目	内容	話型
断定	自分の意見や考えは、根拠から確実なものであるか。	私の意見は「〇〇」です。 私の意見は「〇〇」で間違いありません。 私は「〇〇」と考えました。	事実(叙述)	文章にどのように書かれているか。	〇ページの△行目に「〇〇〇…」と書かれてあることから、このように考えました。
	自分の意見や考えは、確実ではないが、ほぼそう言える根拠があるか。	私は「〇〇」だと思います。 「〇〇」だと思われます。	学習結果	学習したり調べたりしたことが意見に結びつくか。	学習(調査)した結果、次のようなことがわかりました。
推定			比喩	取り上げる事象は、何に似ているか。	この〇〇は、まるで△△のようです。
			体験	自分の体験が意見にどう結びつくか。	私は、過去に「〇〇〇…」という経験をすることがあります。
			具体例	例えると、どのようなことが言えるか。	例えば「〇〇」です。 具体的に言うと「〇〇」です。
			作者の情報	作者の生き方や考えがどのように結びつくか。	作者は幼いとき「〇〇」という経験をしました。 作者は、「〇〇」という考えをもっています。
			引用	他の人はどのように考えているか。	〇〇という人は、△△という本の中でこのように述べています。
			資料	資料が意見や考えをどのように裏付けるか。	この資料を見てみると、「〇〇」ということがわかります。
			仮定	「もしも」の話が意見や考えにどう結びつくか。	もしも、「〇〇」だったらどうでしょうか。
			時代背景	作者が生きた時代や作品ができた時代の背景にはどのようなものがあったか。	作品ができたのは〇〇年です。この年は、△△という出来事が話題になりました。

表5 表現構成の類型化と話型

4 検証授業の実施と考察

(1) 検証授業ⅠとⅡの関連

3領域を関連付け、習得した基礎的・基本的な知識・技能をその後の学習に生かしていくことは文学的文章を解釈できる能力を養うために効果的である。本研究において、検証授業Ⅰの「話すこと・聞くこと」の学習で身に付けた「話す力・聞く力・話し合う力」を検証授業Ⅱの「読むこと」の学習で生かしていくという構想を立てた。

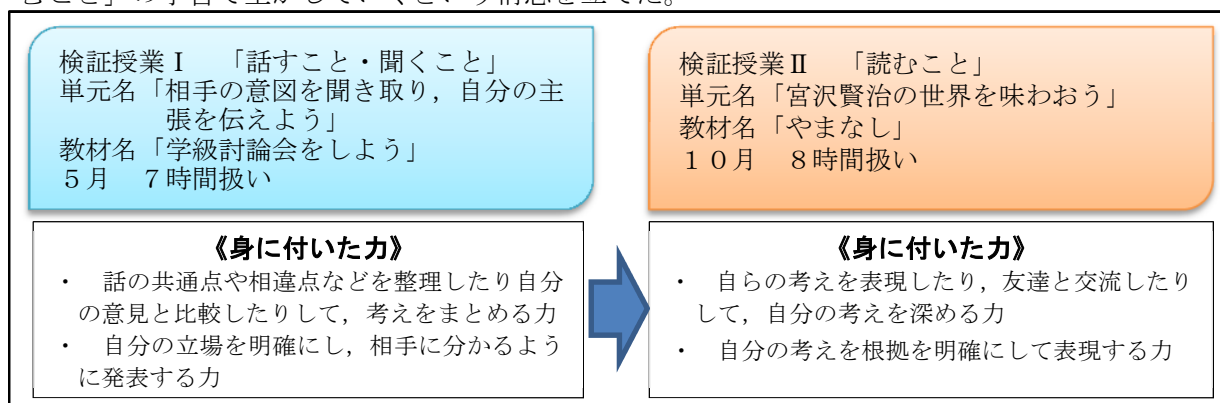


図12 検証授業Ⅰと検証授業Ⅱの身に付いた力のつながり

読むことの学習において、交流活動を充実させるためには、自分の考えをもち、立場をはっきりさせることと、話す力・聞く力をつけることが必要である。したがって、検証授業Ⅱに入る前に、「話すこと・聞くこと」の単元を意図的に配置し、検証授業Ⅱを見越した指導をすることにした。このようにして読むことの単元に入る前に話す力・聞く力をつけておくことが効果的であると考えた。

(2) 検証授業Ⅱの概要

検証授業Ⅱは、文学的文章教材「やまなし」を使った学習である。単元の構造を図13のように考えた。子どもがもつ疑問から学習課題を設定し、「主体性」「読解・表現」「交流」を通してそれらを解釈していく。そして、解釈した学習課題を、最後に解説書という形で表現していく単元である。

ア 授業学級

さつま町立盈進小学校第6学年2組 男子16名 女子14名 計30名

イ 単元名 宮沢賢治の世界を味わおう

(教材名「やまなし」「イーハトーヴの夢」 光村図書6年)

ウ 単元の目標

- (ア) 学習についての課題意識をもち、解決に向けて意欲的に学習に取り組むことができる。(関・意・態)
- (イ) 場面の様子や主題等を読み取るとともに、発表や記述、交流を通して自分の考えを深め、確かなものにすることができる。(読むことエオ)
- (ウ) 目的に応じて、同一作者の本や作品を選び、読むことができる。(読むことカ)
- (エ) 文章中の表現の工夫に気付くことができる。(伝国イ(ケ))

エ 評価規準

国語への関心・意欲・態度	① 学習の目的と身に付けたい力を理解し、見通しをもって学習しようとしている。
読む能力	② 学習課題を文章表現や資料から読解し、引用や図表を用いるなど、根拠を明確にして、表現している。 ③ 自らの考えを表現したり、友達と交流したりして自分の考えを深め、主体的に解釈している。 ④ 作品の特徴や筆者の思いを知るために、宮沢賢治の作品を選んで読んでいる。
言語についての知識・理解・技能	⑤ 比喻やオノマトペなどの文章表現の特色に気付いている。

オ 検証のポイント

- ① 単元を通して主体的な解釈へ導くための課題設定の工夫
- ② 読みの視点を基に、読解させるための指導の在り方
- ③ 表現することで自らの考えを確かなものにする学習の実際
- ④ 検証授業Ⅰで習得した話合いに関する基礎的・基本的な知識・技能を活用した交流の工夫

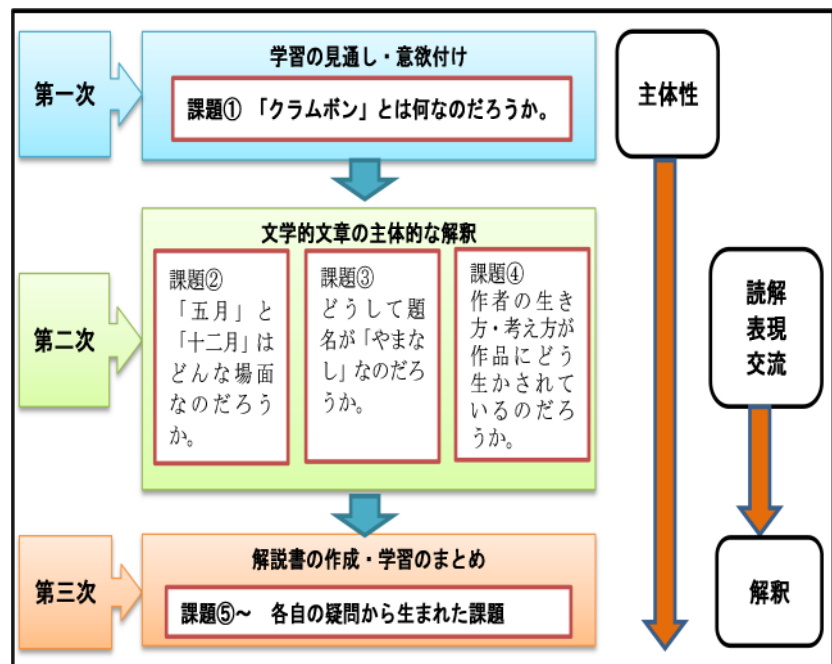


図13 検証授業Ⅱの構造図

(3) 指導計画

次	時	主な学習活動	教師の具体的な働きかけ
一 (つなぐ・つかむ 見通す)	1	1 検証授業Ⅰを振り返り、学習のつながりを確認する。 2 実態調査の結果を知る。 3 宮沢賢治について、大まかに知る。 4 めあてを確認する。 「クラムボン」の正体をつきとめるには、どのようにすればよいのだろうか。 5 クラムボンは何なのか考える。 6 単元の学習課題を立てる。 宮沢賢治の伝えたかったことや作品の特徴を「やまなし解説書～わたしが読んだやまなし～」を作って表現しよう。	○ 手引きを基に、以前の学習が生かされることを理解させる。 ○ 宮沢賢治についての意識や「やまなし」の内容理解の実態を示し、学習への意欲付けを図る。 ○ 子どもからの疑問で最も多かった「クラムボン」について全員で読み取り、叙述から解釈可能であることを実感させる。 ○ 内容や表現が独特であることを共通理解し、学習したことをまとめる言語活動を設定する。 ○ 自主課題を設定し、各自で進めさせるようにする。【評価規準①・②】 【評価規準④：並行読書】
	2	7 学習計画を立て、見通しをもつ。 (1) めあてを確認する。 目標を達成するための学習計画を立てよう。 (2) 「やまなし解説書」の内容や構成を知る。 (3) 本単元の学習において付ける力を知る。 (4) 学習計画を立てる。	○ 教師が解説書の例を作成しておき最終的な目標をイメージさせる。 ○ どんな力が付くのかを子どもと共通理解する。 ○ 個人で取り組みたい課題も決めさせておく。【評価規準①】
二 (調べる・深める)	3	8 場面のイメージをつかむ。 (1) めあてを確認する。 「五月」と「十二月」はどんなイメージをもつ場面なのだろうか。 (2) それぞれの場面をイメージできる言葉を抜き出す。 (3) 抜き出した言葉から、「五月」と「十二月」のイメージを話し合う。	○ 読みの視点 ・色彩 ・比喩 ・登場人物の行動 ○ 「五月」班と「十二月」班に分けて調べさせ、後半でまとめる。 【評価規準②・⑤】
	4	9 「やまなし」という題名について考える。 (1) めあてを確認する。 どうして宮沢賢治は、題名を「やまなし」にしたのだろうか。 (2) 解決の方法を話し合う。 (3) 課題を解決する。	○ 読みの視点 ・季節 ・時刻 ・谷川の様子 ・落ちてきたもの ・かへの兄弟の様子 ○ 比較することで、課題解決へと導く。【評価規準②・③】
	5	10 「イーハトーヴの夢」を読み、賢治の生き方・考え方と作品との関連を調べる。 (1) めあてを確認する。 宮沢賢治の生き方や考え方はどのように作品に関係しているのだろうか。 (2) 解決の方法を話し合う。 (3) 課題を解決する。	○ 読みの視点 ・賢治の行動 ・考え ・理想 ・生き方 ○ 伝記の学習については5年「百年後のふるさとを守る」を想起させる。 【評価規準③】

三 (生かす・まとめる)	6	11 「やまなし解説書」を作成する。 (1) めあてを確認する。 学習したことを、根拠をはっきりさせて解説書にまとめよう。	○ 学習したことを様式に合わせてまとめさせる。様式は、教師側で準備しておく。
	7	(2) 説明書の構成(目次)を決め、学習したことを振り返り、まとめていく。	○ 導入部でもっていた各自の課題や疑問については、この段階で読み取り、解釈させる。【評価規準③】
	8	(3) 各自の課題を解決していく。 12 「やまなし解説書」を紹介し、意見や感想を述べ合う。 やまなし解説書の発表会をしてよいところを見つけたりアドバイスをしたりしよう。 13 学習の振り返りをする。	○ 評価の視点を示し、お互いに認め合ったり、アドバイスし合ったりできるようにする。 ○ 自己評価・相互評価において達成感を味わわせる。【評価規準③】

(4) 授業の実際と考察

ア ポイント① 子どもの意識を主体的な解釈へ導くための課題設定の工夫

導入部では、事前に実施しておいた子どもの実態調査結果や作者に関する資料を提示した。提示した実態調査項目と回答は次の通りである。

- 宮沢賢治を知っていますか。
・知っている (15) ・知らない (14)
- 「知っている」人は、どんなことを知っていますか。
・名前は聞いたことがある (14) ・写真を見たことがある (3)
・作品を読んだことがある (1)
- 宮沢賢治の作品を読んだことがありますか。
・ある (2) ・ない (27)
- 「やまなし」を読んで、話の内容が分かりましたか。
・よくわかった (0) ・分かった (5)
・あまり分からなかった (19) ・全く分からなかった (5)

事前の実態調査を見ても分かるように、宮沢賢治について知っていたり、作品を読んだりしたことのある子どもは少なかった。世界的にも知られている日本人作家のことを自分たちはほとんど知らず、作品も読んだことがないという事実を踏まえて、作者を簡単な資料を基に知ることにした。そして、作者への関心を高め、教材「やまなし」に疑問をもたせることによって学習への意欲付けを図った。

下記は、子どもが「やまなし」を読んで抱いた疑問の中から抜粋したものである。

- ① 「クラムボン」とは何か。
- ② やまなしが落ちてきたとき、兄さんかにかが「かわせみだ」と言ったのはなぜか。
- ③ お父さんは、どうして「目が赤かったか」と聞いたのか。
- ④ 作者は、ほかの作品でも造語を使うのか。
- ⑤ 「なめらかな天井」とは、何を表しているのか。
- ⑥ 宮沢賢治の他の作品にも独特のオノマトペが使われているのか。
- ⑦ 最後の1行の意味は何か。「私」とはだれか。
- ⑧ なぜ、「ドブン」ではなく「トブン」なのか。
- ⑨ 「つぶつぶ暗いあわ」とあるが、なぜ「暗い」と表現したのか。
- ⑩ かにの親子がいる川は、深いのか浅いのか。
- ⑪ なぜやまなしは一個だけ流れてきたのか。
- ⑫ 宮沢賢治の他の作品にも同じ特徴があるのか。
- ⑬ 宮沢賢治の他の作品のテーマは何か。
- ⑭ なぜ、他のくだものではなく「やまなし」だったのか。
- ⑮ どうして「かわせみ」だったのか。
- ⑯ どうして、かにのお母さんは出てこないのか。
- ⑰ 「上」「下」とは、何を表しているのか。

五月

十二月

には出

クラムボン

死んでしまった。
殺された。小魚にや

かぶかぶ

近づいた。近づいた。

死んでしまった。
殺された。小魚にや

かぶかぶ

近づいた。近づいた。

三
解説 その①

「そうかあ、ひろしも中辛なのかあ……。」と、うれしそうに何度もうなずくお父さんを見てると・・・。

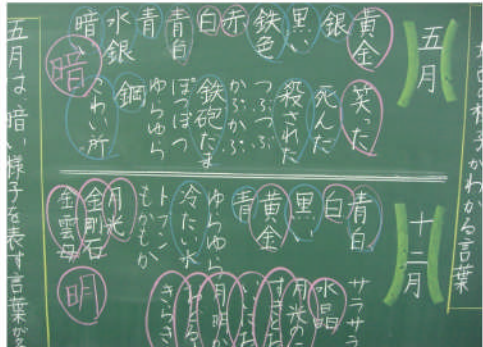
お父さんは何がそんなにうれしいのか。

――自はらひの成長がうれしかった方がたに思わねえ。
いやあ、まいたなあ。ひびもつてもいい『中辛』だったなあ。さうしたなあ来年から中学生なんてもんなあ。」「というお父さんの言葉からもわかるし、お子様力をいしも出していただいかなるもの。

――自はらひのひびに話なききたてがうわてたてに思わねえ。
「なあ、ひびにきげんにきげん直せよ。」「とこの言葉から、お父さんはひびに話したかったことが想像できる。それなのに、お父さんがウーッが始まってから一言も話をしていなかった。久しぶりの会話が、デ・シムがながっていき、お父さんが自らうかたいていぬ。

・ 4 ・

学習目標		- 場面の様子を表す言葉から、場面を想像することができる。 「五月」と「十二月」の場面の違いに気付くことができる。
過程	主な学習活動	主な教師の発問・指示と子どもの反応（T：教師，C：子ども）
つかむ・見通す	1 前時を振り返り，本時の学習内容を確認する。 2 めあてを確認する。 3 学習の進め方を話し合う。	T：前の時間では学習計画と学習課題を決めました。みなさんからの疑問の中に「どうして『五月』と『十二月』なのだろう」というものがありました。今日は，それぞれの場面の様子を読み取っていきます。めあてを読みましよう。 C：「五月」と「十二月」はそれぞれどんなイメージをもつ場面なのだろうか。 T：イメージをつかむと言っても難しいので，ヒントとして読みの視点を示します。次のものを表している言葉や表現を探してみましょう。 ○色彩 ○場面の様子が分かる言葉・表現 ○比喩 ○オノマトペ
	《手立て①》 読みの視点の明確化 言語活動 【音読】	読みの視点を参考にさせ，読みの焦点化と学習のスムーズな展開を図る。 T：それでは，全員起立。それぞれ音読をして，読み終わった人から作業に入りなさい。 C：（各自，音読をする）
調べる	読解・表現 4 視点に沿って，場面をイメージする言葉や表現を見つけ，抜き出す。	〈個人の学習〉 読みの視点に沿って言葉を抜き出す 〈グループでの交流〉 言葉を分類する 《ワークシート裏面》 交流の際，記録をとる。 《分かったこと》 根拠とともに表現することをまとめておく。 《読解の枠》 情報を取り出し，比較する。
	《手立て②》 「読解」「表現」「交流」を組み合わせたワークシートの工夫 言語活動 【場面の比較】	

交流	5 グループで意見を出し合う。 《手立て③》 交流の場の設定 言語活動 【意見の交流】	T：個人で見付けたものを見せ合って交流しましょう。 C：「白いやわらかな丸石」 C：「波が青白い」 C：「月が明るく水がきれい」等 交流を通して、気付かなかった言葉を自らのワークシートにまとめさせる。 
深める 交流	6 場面のイメージを考える。 言語活動 【言葉とイメージを結び付ける】	T：今の時点で、それぞれの場面を想像できる人は、書いてみてください。 T：それでは、抜き出した言葉を発表してください。 1班：「青く、暗く」 2班：「白い」 3班：「黄金、鉄色」等 ※ 抜き出したものを発表する。教師は板書していく。 T：明るい感じがする言葉には赤で○を、暗い感じがする言葉には青で○をしていきます。 視覚を通して、読解・解釈へと導く。 T：「銀」は？ C：赤です。理由は魚の腹が光っているからです。 T：「鉄色」は？ C：青。重い感じがするから。 C：いや、赤だ。銀と同じで、光に当たると光るから。 T：「鉄色」は机の脚とか、手すりの色だね。 C：それなら青かなあ。冷たい感じがします。 T：「やまなしが落ちてきた」はどうか。色でもないし、物でもない。出来事だね。これは明るいでしょうか、暗いでしょうか。 C：どっちだろう。 C：赤。やまなしが落ちてきて、かにたちは幸せになったから。 T：見比べてみましょう。 C：「五月」は青が多くて、「十二月」は赤が多い。 
まとめる	7 学習のまとめをする。 《手立て④》 検証授業Ⅰの振り返り（表現構成）	T：どんなことが分かりましたか。まとめてみましょう。根拠を自分で考えて書きましょう。 既習の表現構成を振り返らせ、学習のまとめを書かせる。 C：五月は明るい場面で、十二月は暗い場面だと言えます。五月は「死んだ」のように暗い言葉が多く使われていて、十二月は「月光のにじ」のように明るい言葉が多く使われているからです。

第3時の学習においては、主に「読みの視点の明確化」「ワークシートの工夫」「交流の場の設定」「表現構成の類型化」などの手立てを講じた。読みの視点を子どもが意識することによって、学びを焦点化することができ、学習自体もスムーズに進めることができた。また、表現構成については、自分の考えを述べてから根拠を述べるという技能の定着が図られてきつつあることがつかめた時間になった。

ワークシートの工夫については、読解や交流の作業に時間を要してしまい、十分な活用が図れなかった。活動とワークシートがしっかりと結び付くように授業を構想する必要がある。

第4時、5時についても同様に手立てを講じ、授業を行った。

ウ ポイント③ 表現することで自らの考えを確かなものにする学習の実例

第Ⅲ章で述べたように、自らの考えを確かなものにするには表現することが効果的である。本実践においては、読解したことや解釈したことを書いたり発表したりする機会を設け、指導することで子どもの考えを引き出そうとした。

図16は、第3時のワークシート例である。場面のイメージをつかませるために情景描写や行動描写を読み、そのことから分かったことを書き、交流を通して最後にまとめる活動を行った。

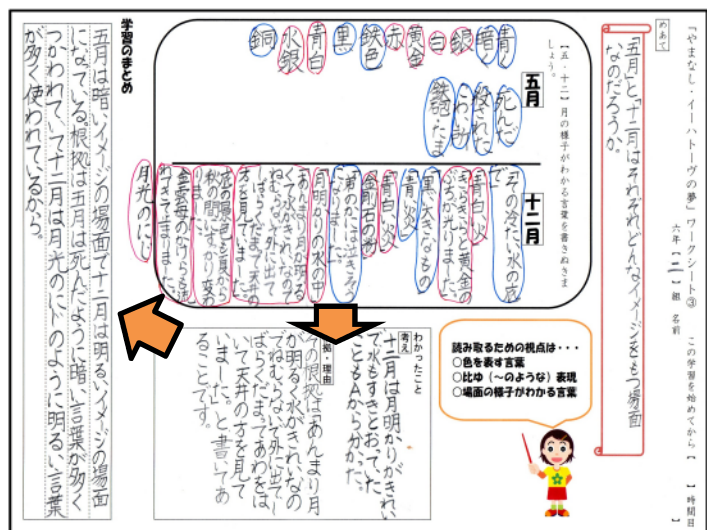


図16 子どものワークシート例(第3時)

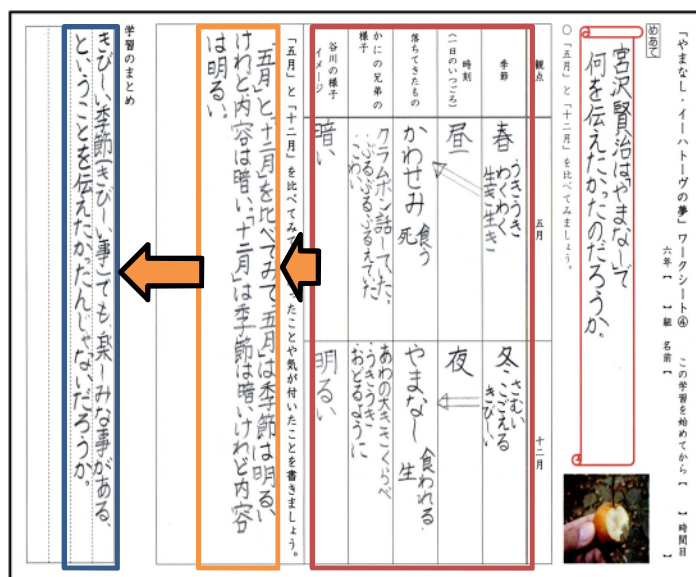


図17 子どものワークシート例(第4時)

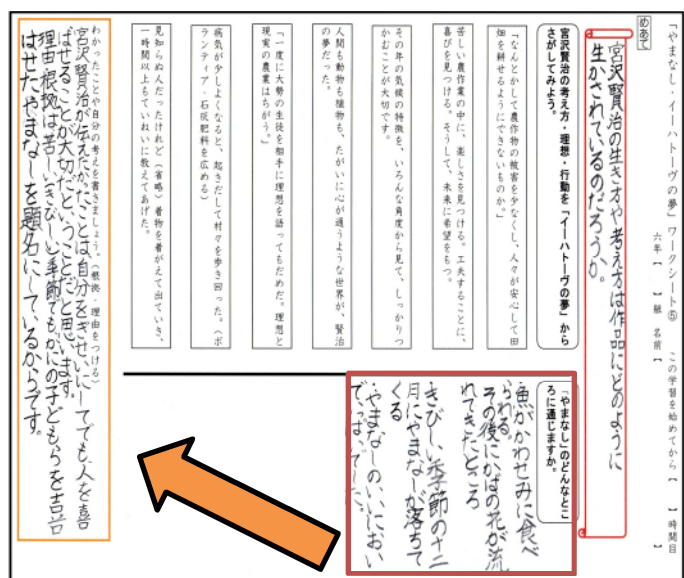


図18 子どものワークシート例(第5時)

図17は、第4時のワークシート例である。二つの場面を比較し、そこから作品の主題に

迫る学習内容である。比較することで分かったことを書いておき、交流を通してまとめを行った。

図 18 は、第 5 時のワークシート例である。宮沢賢治の伝記と教材文を関連付けて読み、作者の生き方・考え方が作品にどのように関係しているのかを学んでいった。

読解をする際には、考えたことを必ず表現することと根拠をはっきりさせて書くことを意識付けさせた。これについては、検証授業Ⅰで「説得力のある話し方」を学習しており、それが自分の考えをまとめる際の表現構成に生かされる結果となった。

エ ポイント④ 検証授業Ⅰで習得した知識・技能を活用した交流と解釈

検証授業Ⅱでは、「やまなし」を解釈し最後に解説書にまとめるという言語活動を設定した。その言語活動に検証授業Ⅰで習得した知識・技能を活用する構想を立て、授業を展開した。

検証授業Ⅰ（図 19）で学習した分りやすく伝えるためのポイントは「結論を先に、理由を後に述べる」、「具体例や自らの経験を入れたり、具体物を示したりする」、「順番を付ける（例：理由は三つあります。第一に…、第二に…）」であった。これらを踏まえて、解説書の文章を書かせた。この手立ては学習中の発表等にも生かされた。

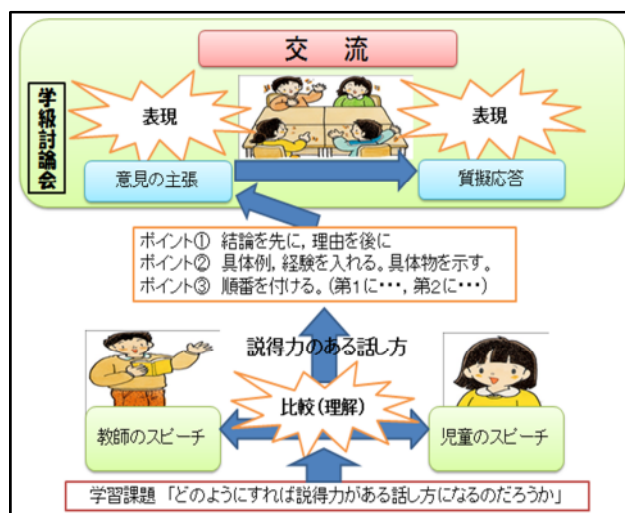


図 19 検証授業Ⅰの学習の流れ

また、討論会の学習を讀みの交流につなげることで、交流活動をスムーズに進められるようにした。図 20 を見てみると、討論会と讀みの交流とは、目的は違うものの、内容や活動においては共通する点が多いことが分かる。したがって、学級討論会を行うために学習した内容は、讀みを深めるための交流でも十分に活用可能であると考え実践した。

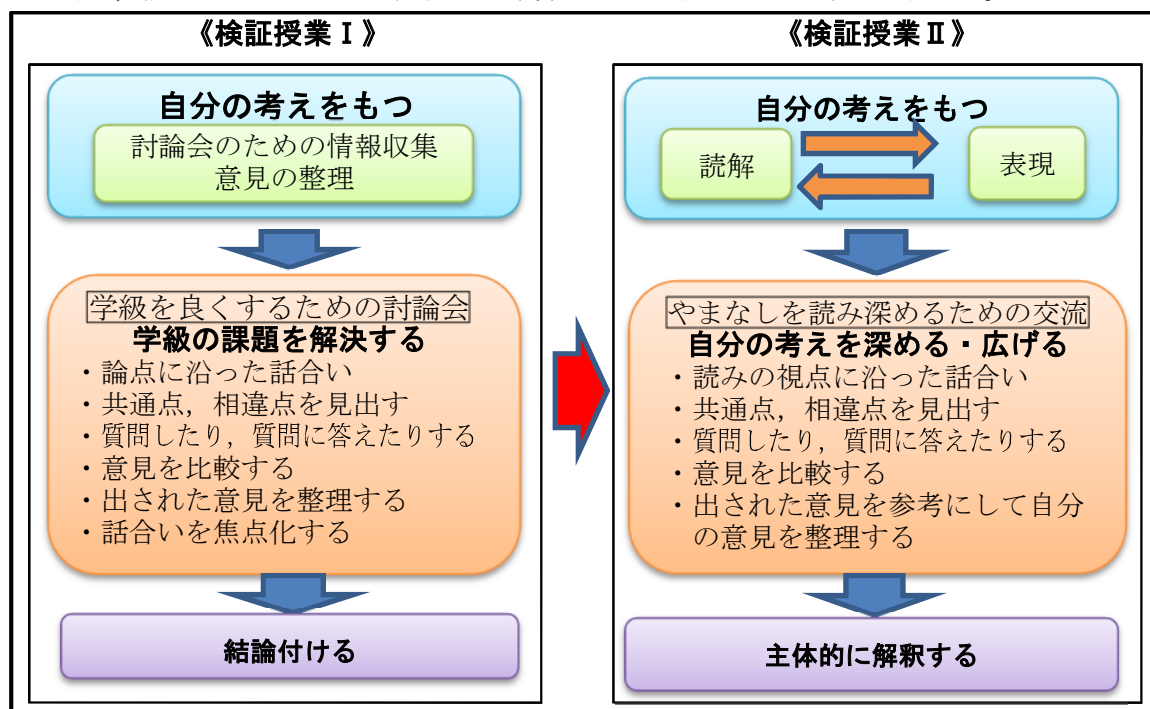


図 20 検証授業Ⅱにおける既習事項（検証授業Ⅰ）の活用

「話すこと・聞くこと」で習得した知識・技能を「読むこと」で生かすことにより、指導事項が精選された。交流についての指導を一からする必要がなくなり、既習事項を確認させることで指導を効率よく行うことができた。また、子どもにとっても、検証授業Ⅰで学習したことが普段の学習での発表や解説書作りなど、単元の最後までいろいろな場面で活用される結果となった。

例えば、第3時においては、ある子どもが「鉄色」について暗いイメージだという考えを「重い感じがする」ことを根拠として表現した。これに対して他の子どもが光が当たると光ることを根拠として明るいイメージだという考えを表現する場面が見られた。このような交流を通して一つの対象について多様に解釈できた。

(5) 解説書に表現された解説文の考察

本実践では、単元を貫く言語活動を「解説書作り」とした。事前の実態調査により、子どもは教材に対して「内容がよく分からない」という感想とたくさんの疑問をもっていることが明らかになった。それらの疑問を解決し自分なりの解釈を加えたものを最後に「解説書」という形で表現することにした。「解説」とは、「よく分かるように物事を分析して説明すること（広辞苑）」である。解説する作業は、発信する側からの一方的なものであってはならない。受信する側が理解してこそ成り立つ作業である。相手意識をもち、疑問を分かるように説明できてこそ、解釈する力が付いていると言える。したがって、本実践において解説書を単元を貫く言語活動として位置付けることは効果的であると考ええる。

今回作成する解説書は、前時までに学習した内容を再度考え直し、解説書の様式に書き換えたり、自らの課題を解釈したりして、まとめたものである。したがって子どもの学習の理解度や到達度が分かる資料である。

この活動を進めるにあたっては、子どもが第二次で学習課題を解釈してきた手順を理解しており、また導入部においてこの活動を意識させておいたことからスムーズに進めることができた。自分で課題を決めた子どもは、教科書から根拠となる記述を探したり、自らの考えを伝記「イーハトーヴの夢」と関連付けたりする。そして、表現構成を踏まえて自らの考えをまとめ、表現していった。前述したように、「カレーライス」を使った解説書のモデルを示していたため、それを参考にして作成した子どもが多かった。ここでは、3人の子どもの解説書から一部抜粋して掲載し、分析する。

なお、抜粋した子どもの解説文は、「学習課題」「考え・意見」「根拠」の三つの要素から成り立っており、下図のように分類して掲載している。

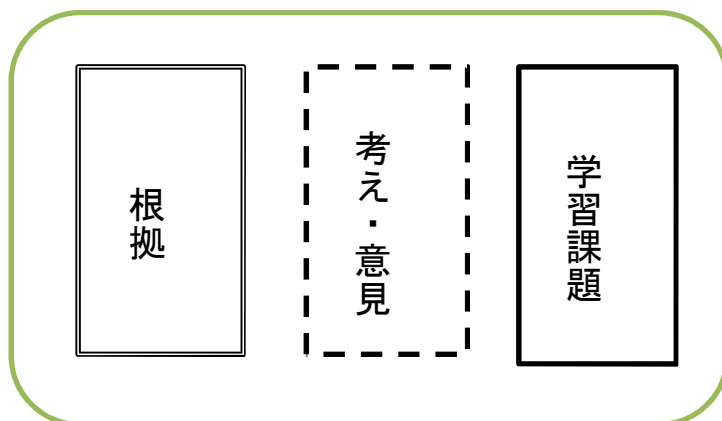


図 21 解説文の構成

《A児》

《B児》

梨を国語辞典で調べてみると、「バラの木の間 隙に生えてあります」。	二つめは、においが強いくだものがよかったか らだと思っています。	宮沢賢治は、十二月を厳しい季節だけど楽しく しかかったことが学習からわかっていきます。	一つめは、十二月が熟しき果物ができるとも がよかったです。	わたしは、その理由を二つ考えました。	なぜ、他のくだものではなく「やまなし」だっ たのか。	それは、やまなしがかに食べられる時のかに とやまなしの関係が、宮沢賢治の命が燃え尽きる 時の命と宮沢賢治との関係に似ているからだ。や まなしは、かにたちに喜びを与えながら食べられ、 宮沢賢治の命は、燃え尽きる直前まで周りの人を 喜ばせていた。だからこの物語の題名を「やまな し」にしたのだろう。	読者に自分の人生を伝えたかったのだと思う。 なぜ、宮沢賢治の物語の題名を「やまなし」に したのか。
--	---	--	--	---------------------------	---------------------------------------	--	--

A児については、作中に登場する果物が「やまなし」である理由を季節とくだものの特徴から解釈している。十二月が明るいイメージをもつ季節であるという既習事項が解釈する判断材料になっていることも評価できる。また、冒頭部で理由が二つあることを述べ、「一つめ」、「二つめ」という言葉を使っていることは、順序立てて述べるという検証授業Ⅰが生かされているものであると判断できる。しかし、二つめの理由が、梨がバラの木の仲間であることを紹介しただけで終わっている。今後は、自分の文章を読み返しながら、相手にきちんと伝わるのかどうかを客観的に判断し、推敲できるように指導していきたい。

B児については、登場人物の関係からやまなしの意味に迫った例である。物語全体を理解し、読解した上で、やまなしを「自らを犠牲にしてまでも他の者に尽くすもの」と意味付けることができています。また、宮沢賢治の伝記「イーハトーヴの夢」にある賢治の死の直前のエピソードが解釈の判断材料になっていることが分かる。更に解釈を豊かにするために、宮沢賢治のエピソードとやまなしの関連を考えさせ、詳しく述べさせてもよかった。このような子どもについては、解釈のポイントを絞り、重点的に一つのことを深く見つめさせたり、関係図を示して説明させたりするなどより高いレベルの解釈と説明を目指していくことが望ましい。

以上のように、本単元では単元を貫く言語活動に「解説書を作る」を設定し取り組んできた。子どもは教材「やまなし」の疑問から課題を設定し、主体性をもって読解・表現・交流を通して、疑問を解決していく中で解釈していった。そのようにして解釈した自分の考えを表現するには、しっかりとした根拠に基づく必要がある。そこで、子どもが表現する文章は「解説文」が適当であると判断したのである。

解説書を作る言語活動を通して、根拠に基づいた意見発表ができたり、文学的文章を論理的に読んだりすることが期待できる。また、子どもが書く文章にも広がりが見られることも考えられる。

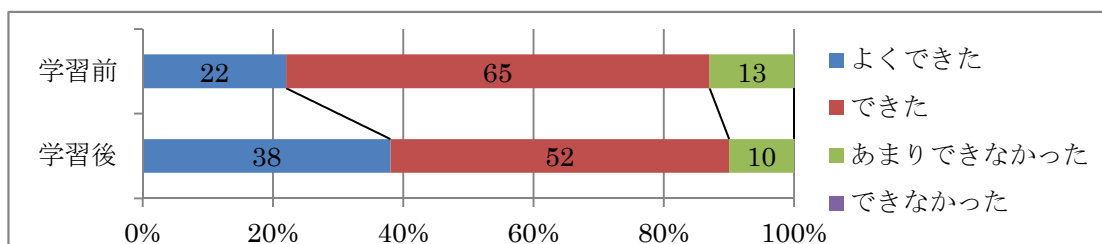
(6) 子どもの学習後の意識

ア 意識調査結果

子どもの学習に対する意識や学習を通して感じたこと・分かったことを把握するために学習後の実態調査を行った。ここでは、本研究内容に関する「主体性」「読解」「表現」「交流」「解釈」の項目について、代表的なものをあげることにする。

調査実施時期	平成 24 年 11 月
調査対象	さつま町立盈進小学校 第 6 学年 2 組 児童 29 人
調査方法	質問紙法

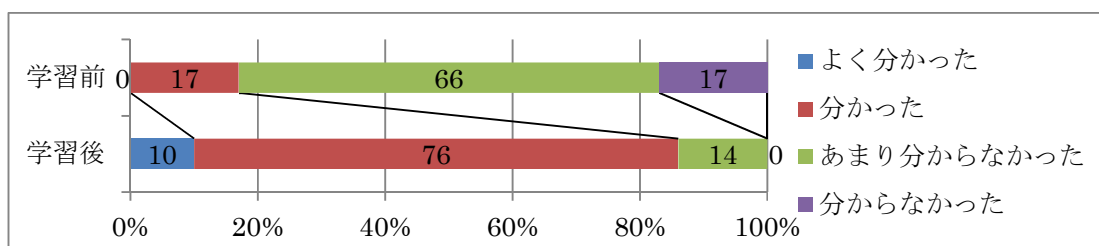
(ア) 学習の目標を達成するために、進んで学習することができましたか。(主体性)



《記述内容》

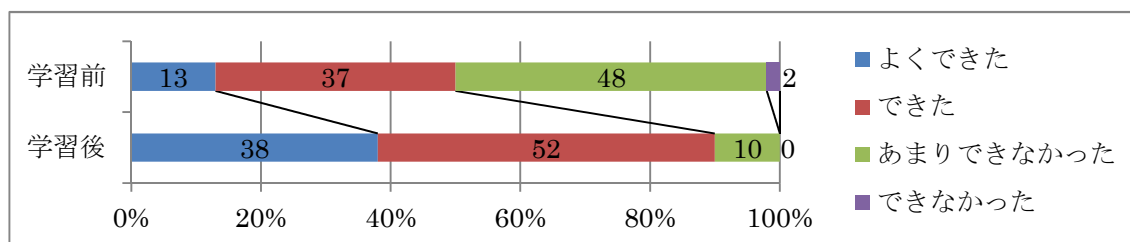
- 自分で決めた目標を達成するために、宮沢賢治の本を読んだ。
- 自分から進んで、本などで調べることができた。
- 自分から宮沢賢治の本を読んで学習することができた。
- やってみると楽しいしおもしろかった。
- もう少し目標を理解して取り組めばよかった。

(イ) 「やまなし」の話の内容が分かりましたか。(読解)



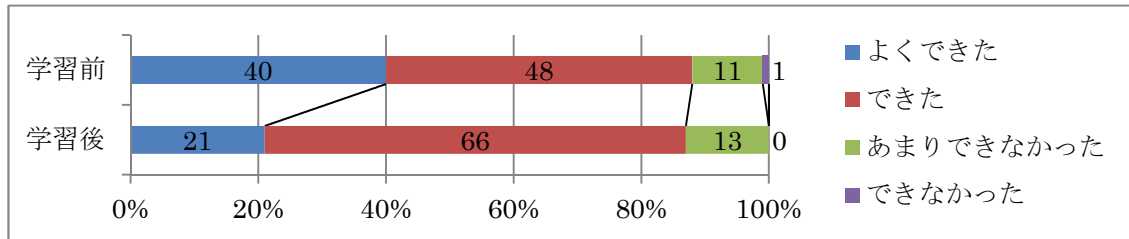
- 解説書を作るために何回も読んだから分かった。
- 自分の課題を解いていくうちに、「やまなし」のことを理解できるようになった。
- 宮沢賢治が思いをこめて書いたことがよく分かった。
- 最初は分からなかったけど、読んでいくうちに分かるようになった。
- △ 大体理解できたけど、完璧ではなかった。

(ウ) 自分の考えや意見を、根拠や理由をつけて発表したり書いたりすることができましたか。(自分の考えや意見の表現)



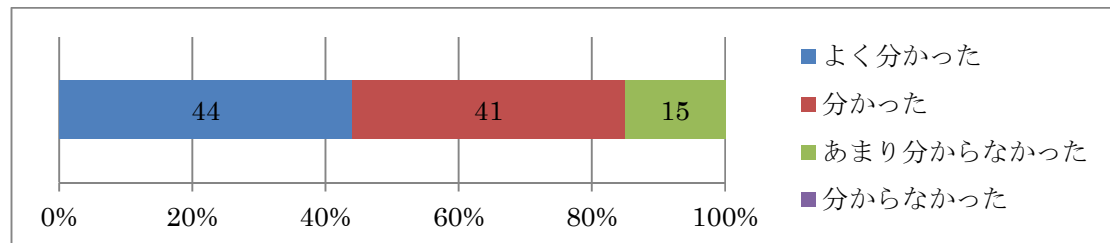
- 他の作品を読むことで、根拠や理由を書くことができた。
- 難しいと思っていたけど、書いてみると簡単だった。
- 学習したことを解説書に生かした。
- これからは、根拠を付けて意見を言うようにしたい。
- 根拠を見つけるのが楽しかった。
- 答えができて、根拠や理由がわからなかった。
- 根拠を伝えるのが難しかった。

(エ) 友達の見解を聞いて、自分の考えを深めることができましたか。(交流による深まり)



- ☐ 自分の考えを人に教えられた。
- ☐ みんなの意見を聞いて、よりよくなった。
- ☐ 友達の見解はすごくよかった。
- ☐ 友達の見解も分かりやすくてすごくいいと思った。
- ☒ 少ししか分からなくて、深められなかった。
- ☒ 自分の考えと似ている人が多かったから、あまり深められなかった。

(オ) 宮沢賢治の伝えたかったことが分かりましたか。(作品テーマの解釈)



- ☐ 苦労したけど、やっていたら見つけられた。
- ☐ 自分の想像の中で分かった。
- ☐ 難しいけど、それ(福元注; 難しいことを解決することでイメージが膨らむこと)が楽しいんだと思った。
- ☐ 「イーハトーヴの夢」を読んで知ることができた。
- ☒ 「やまなし」を何回も読んだけど、あまり分からなかった。

主体的な学習に対する質問では、進んで宮沢賢治の作品を読んだり、調べたりして読書への広がりを感じられる回答が見られた。学習の目的を明確にしたことや作者の生き方を視点にした読みの学習をしたことから、興味をもった子どもが出てきたものと思われる。

教材の読解については、学習前は 17%が「分かった」と回答していたのに対し、学習後は 86%が「よく分かった・分かった」と回答した。繰り返しの学習やつまずきを見取ることが表現活動に効果があったものと思われる。子どもの記述では、課題を解決することで、理解できるようになったことを実感するものが見られた。課題を解決していく過程で力が付いていることが分かる内容である。

表現に関する質問では、根拠をもとに説明できたという子どもがいる一方で、「答えができて根拠や理由が分からなかった」という回答があった。根拠を明確に説明しよう、自らの考えを深めようとする取り組みの表れであると捉えられる。自らの考えを根拠をもとに表現することに取り組んできた結果、子どもの意識も変わってきたと考えられる。

交流の中で活発な意見交換が行われ、相互作用によって読みが深まることをねらいとしていたが、学習の効果が認められなかった。原因としては、子どもに話し合う力が十分に付いていなかったことが考えられる。しかし、「自分の考えを人に教えられた」という記述は見られた。考えをもってはいるものの、漠然としてうまく表現できない状態であったものが、交流

の中で友達が言葉にすることで自分の考えが明確になったということであろう。このような回答は、交流の効果を表す感想であると言える。

作品テーマに関する質問では、難しい課題を解決する楽しさを感じたり、教材文以外の資料や作品からテーマを見付けたりする子どもがいたことが分かった。

意識調査の結果、「読解」「表現」「交流」「解釈」において、子どもがどのように考えて学習してきたのかを知ることができた。課題を意識させ、それに基づいて学習することの重要性が子どもの感想から裏付けられたと考える。

イ 「解説書後書き」より

解説書の後書きは、「学習の感想」、「宮沢賢治の生き方・考え方について」、「学習を通して自分ができるようになったこと」、「難しかったこと」、「これからがんばりたいこと」を観点として学習のまとめを書くこととした。学習を終えて、子どもが何を感じ、何を思い、今後どのような学習をしていきたいと考えているのかを把握するねらいがあった。以下に代表的なものを載せる。

- ・ これからも賢治の本を読んで、特徴を調べたい。
- ・ この学習を通してできるようになったことは、考えて自分で書くこと。これからは、学習してできるようになったことを生活に生かしていきたい。
- ・ これからはやまなしみたいに人のために生きていきたい。
- ・ 宮沢賢治の生き方は、「やまなし」に出てくるやまなしのような生き方だったと思う。自分のことよりも周りの人を大切にできるように生きていきたいと思った。
- ・ 楽しいときにもきびしいことがあるし、きびしいときには楽しいことがあることを覚えておこうと思う。
- ・ 宮沢賢治の本の内容は難しい。だけど難しいから何度も読む。それが楽しい。

解説書の後書きには、宮沢賢治の生き方を自分に重ねてみたものや今後の学習への意欲、学びへの楽しさ等が述べられていた。学習に真摯に向き合い、目標を達成しようと取り組んできたことが伝わってきた。このような、子どもに身に付いた力や学習への意欲を教師側がしっかりと捉え事後の学習や今後の読書生活につなげていくことが大事であると考え。

ウ 子どもが作成した解説書の実際

子どもが、第三次で作成した解説書は「表紙」「目次」「前書き」「解説文」「後書き」「奥付」の構成で成り立っている。前書きには、初発の感想や学習の目的が書かれてあり、解説文は、一斉学習で扱った課題と個別の課題をまとめる形で書かれている。最後に、奥付を書くことで、学習の成果と達成感を味わうことができた(図 22)。

(7) 検証授業の成果と課題

ア 成果

- (ア) 教師と子どもが「身に付ける力」、「単元を貫く言語活動」を共有し、「実態」を把握することで学習課題を意識させることができ、そのことが学習への意欲の高まりにつながった。
- (イ) 子どもの疑問を学習課題につなげたことで、意欲をもち、主体的な活動ができた。
- (ウ) 「読みの視点」を明確にし、子どもに提示することで読みが焦点化された。
- (エ) 根拠を基に考えや意見を表現するという意識付けができ、子どものほとんどができるようになった。
- (オ) 学習課題を叙述から想像したり推論したりして、自分なりに解釈することができた子どもが多かった。

イ 課題

- (ア) 学習計画作成に時間が足りず、また内容面でもどのような学習活動が単元を貫く言語活動に必要なのかを考えることは子どもには難しかった。
- (イ) 教材文の読解に時間を要してしまい、交流に十分な時間がかけられなかった。
- (ウ) 構造的で子どもの思考の流れに沿ったワークシートを開発する必要がある。
- (エ) 解説書に独自性や創造性が見られるものが少なかった。また、リライトの学習をしていないため、第二次でのワークシート内容をそのまま写すだけの子どもも見られた。相手意識の不足から、読み返しがなされていないと思われるものもあった。



図 22 子どもの作品例

IV 研究のまとめ

1 研究の成果

- (1) 導入部に様々な手立てを講じたことで、学習意欲が増し、自主的・主体的に学習を進められるようになった。
- (2) 読みの視点を与えたり、表現を効果的に活用したりすることで、子どもの読解する力に向上が見られた(図 23)。

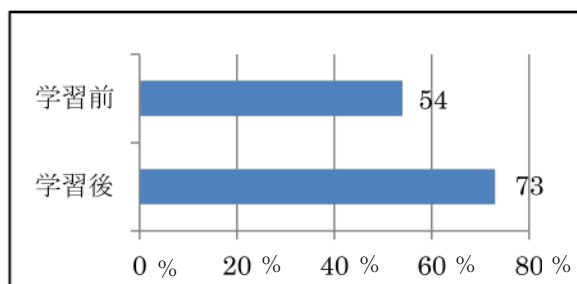


図 23 読解における正答率の変化

- (3) 領域の関連を図ったり、表現構成を決めたりしたことで、自分の意見や考えを根拠に基づいて表現することができた(図 24)。
- (4) 年間指導計画を作成し、習得した基礎的・基本的な知識・技能を生かす指導を試みた。検証授業Ⅱでは検証授業Ⅰで学習したことを活用した指導を効果的に行うことができた。
- (5) 「主体性」「読解」「表現」「交流」を効果的に位置付けたことで、子どもの解釈する力に向上が見られた(図 25)。

2 今後の課題

- (1) やまなし解説書という最終目標を見据えさせた結果、学習計画表を作成しているという自主性は身に付いた。しかし、学習計画表作成のための指導が十分に行き届かなかったため、年度当初の単元においては、単元を貫く言語活動に関わる学習内容の具体例を示し、そこから選択して学習計画作成へと導くようにし、次第に選択肢を少なくしながら、自らの力で学習計画が立てられるようにしていきたい。
- (2) 今回は表現構成を決めて解説書の作成をしていたが、今後は伝えたい内容によって表現構成を変えていくことも必要である。したがって、説明文教材や「書くこと」「話すこと・聞くこと」で学習してきた表現構成とその効果を振り返らせ、選択させることも考えていきたい。伝えたいことに合った様式で表現できるようにしていく必要がある。
- (3) 年間指導計画における単元のつながりは無数に考えられ、教師が年間を通してどのような力を付けたいのかによって変わってくる。子どもの実態を把握し、身に付けるべき力を焦点化して計画を立てていく必要がある。
- (4) 行間や空白の部分を読み、根拠としてまとめることができる子どもは多くいたが、自分の考えと関連付けたり、深めたり、意味付けたりするレベルの指導まではできていなかった。今後は、それらのレベルまで引き上げる指導を行っていくことが重要である。そのためには、2年間を通した計画的な指導が必要不可欠である。担任間の連携を密にしたり、前担任からの引き継ぎや後担任への引き継ぎをしっかりとしたりして、実態把握に努めることも重要である。子どもの実態をしっかりと把握した上で、レベルアップを図っていくようにしたい。
- (5) 交流については、主張はできるものの、話す側と聞く側双方向の活発な意見のやりとりが展開されることは少なかった。まずは手引き等を使って交流活動の進め方を身に付けさせ、国語科だけでなく、全教科において交流の場を設け、経験を増やしていくようにしたい。また、日常の指導において、話す機会を増やしたり、それに対して質問や意見を述べ合ったりすることも大事であると考えている。

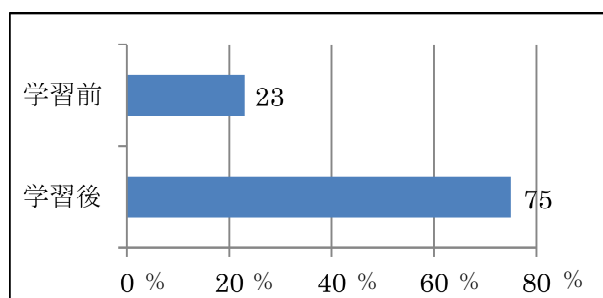


図 24 根拠に基づいた表現の達成率の変化

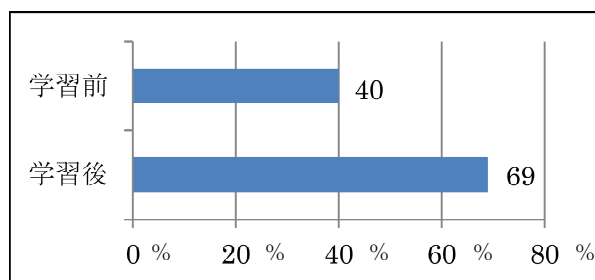


図 25 文学的文章における解釈の達成率の変化

〈引用文献〉

*1)	飛田多喜雄 著	『想像力を伸ばす文学指導法の開発』	1972	明治図書
*2)	岩田道雄 著	『読みの授業の基礎理論』	1990	一光社
*3)	日本学術会議 編	『日本学術会議資料』	2011	日本学術会議
*4)	桑原隆 著	『言語活動主義・言語生活主義の探求』	1998	東洋館出版社
*5)	大村はま 著	『大村はまの国語教室②ーさまざまのくふう』	1983	小学館
*6)	藤田伸一 著	『「読みの力」を育てる文学・説明文の授業』	2011	学事出版
*7)	大西道雄 著	『学習の手引きによる国語科授業の改善』	1987	明治図書

〈参考文献〉

○	文部科学省	『小学校学習指導要領解説 国語編』	平成20	東洋館出版社
○	日本国語教育学会	『国語教育辞典』	2001	朝倉書店
○	日本国語教育学会	『豊かな言語活動が拓く 国語単元学習の創造 I 理論編』	2010	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 編著	『読解力を育てる 言語活動の充実をどう図るか』	2011	東洋館出版社
○	森山卓郎・達富洋二 編著	『国語教育の新常識ーこれだけは教えた国語力』	2010	明治図書
○	井上一郎・安野功・吉川成夫・日置光久・田村学 編著	『読解力向上をめざした授業づくり』	2006	東洋館出版社
○	井上一郎 著	『読む力の基礎・基本ー17の視点による授業づくりー』	2003	明治図書
○	井上一郎 著	『話す力・聞く力の基礎・基本』	2008	明治図書
○	鹿児島県小学校教育研究会国語部会 編	『鹿児島 国語教育 第67号』	2013	評価問題研究所
○	有元秀文 著	『必ず「PISA型読解力」が育つ七つの授業改革ー「読解表現力」と「クリティカルリーディング」を育てる方法ー』	2008	明治図書
○	岩下修 著	『教師と子どもの読解力を高める』	2009	明治図書

長期研修者〔 福 元 真 太 郎 〕

担 当 所 員〔 鎌 田 政 司 〕

【研究の概要】

本研究は、文学的文章を主体的に解釈できる子どもを育てるために、「主体性」「読解」「表現」「交流」の4項目を研究の柱とし、具現化を図る国語科学習の在り方について研究したものである。

具体的には、領域を関連付けた年間指導計画や主体的な解釈の育成を図る系統表を作成し、習得した知識・技能が生かされるとともに、学習につながりをもって指導ができるようにした。また、主体性をもたせるために課題設定の工夫や読解と表現を関連付けた読解の工夫、さらに解釈へと導くための交流活動を工夫し、検証授業を行った。

その結果、子どもが主体的に学習に取り組むことができ、根拠に基づいて自分の考えを表現できるようになった。そして、最後には叙述を基に自らの力で解釈できる子どもの姿が多く見られるようになった。

【担当所員の所見】

本研究は、国語科の「読むこと」の学習指導において、第6学年の児童を対象として、文学的な文章を主体的に解釈できるようにすることを目指したものである。「読むこと」の領域の単元において、文学的な文章を読む能力を育成するために、読む活動だけではなく、話す・聞く活動や書く活動を有機的に位置付けるにはどのようにすればよいかということを追究した研究であると考ええる。

文学的な文章を自分なりに意味付けて読むことができたときに、貴重な読書体験となり得る。本研究の検証授業において、児童は「やまなし」を教材として読んだ。例えば、ある児童は、落ちてきたやまなしの「黄金のぶち」がきらきらと光ったことについて、やまなしが「食べて、食べて。」と言っているようだと感じた。このように、文学的な文章の中から声を感じるほど解釈できた児童は、この読書体験を生涯忘れることはないと考ええる。

今回の研究が、今後の教育実践において展開されていくことを期待したい。そのことにより、多くの児童に対して、文学的な文章を主体的に解釈する力を育成するとともに、生涯にわたって文学的な文章を読み味わう姿勢を身に付けていくことを心から願っている。



鹿児島県総合教育センター