

児童が物語教材を主体的に読み深める授業の実践研究

—「大造じいさんとがん」における問いづくりの実践—

所属コース 教育実践開発コース

氏名 岡本 華

指導教員 小助川元太 藤堂浩伸

【概要】

PISA2018 の結果から、国語科においては読解力の底上げが求められていたり、学習指導要領の改訂が行われたりと授業の改善が課題となっている。初等教育段階の国語科の授業においては児童の読解力を育成するために、児童が物語文を主体的に読み深められるよう授業を工夫することが必要だと考えた。そこで、児童が物語の内容に疑問を持ち、疑問を解決しようとするのが、物語教材を主体的に読み深めていくことにつながるという研究仮説を立て、「大造じいさんとがん」の授業において問いづくりの実践を行った。実践においては問いづくりの条件の提示やロイロノートの活用など、児童の問いづくりをスムーズに行う工夫を行った。児童のアンケートや振り返りの分析から、問いづくりの学習は児童が物語文を主体的に読み深めることに有効であることが分かった。

キーワード 物語 主体的 問いづくり ロイロノート

1. 研究動機

文部科学省は、「学校教育においては、国語科はもとより、各教科その他の教育活動全体の中で、適切かつ効果的な国語の教育が行われる必要がある。すなわち、国語の教育を学校教育の中核に据えて、全教育課程を編成することが重要であると考えられる。(中略)学習の目的を明確にした上で子供たちの意欲を喚起させるような在り方を考えることが必要である。」(文化審議会答申, 2004, p. 15)と述べており、国語科は学校教育において重要な役割を担っている。

ところで、PISA2018 の結果では、読解力の平均得点の低下、低得点層の増加が見られる。OECD は、読解力を「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、テキストを理解し、利用し、評価し、熟考し、これに取り組むこと」とした上で、「自分の考えを、根拠を示して説明すること」(国立教育政策研究所, 2020, pp. 3-4)にも課題があると指摘しており、国語科において読解力の底上げが求められている。田中博之は、PISA 型読解力を育てるには、「課題を解決する学習を子どもたちに行わせることが大切」(田中, 2018, p. 392)であると述べている。さらに、2017 年改訂の学習指導要領では、「これからの時代における国語は、主体的・対話的で深い学び」の視点から授業改善していくことが求められている。そこで稿者は、国語科の授業において児童の読解力を育成するために、児童が物語文を主体的に読み深めることができるよう授業を工

夫していくことが必要なのではないかと考えた。「主体的な学び」とは、中央教育審議会答申(2016年12月)において「学ぶことに興味や関心を持ち、自己のキャリア形成の方向性と関連付けながら、見通しを持って粘り強く取り組み、自己の学習活動を振り返って次につなげる」(中央審議会答申, 2016, pp. 49-50)ことであると示されており、PISA型読解力の底上げにおいて有効な学びであると考えた。

物語は「人のコミュニケーションにおいて、もっとも身近にあり、もっとも力強い談話形式の一つ」(J・ブルーナー, 2021, p. 108)であるとされる。また、稿者が小学五年生を対象に実施したアンケート結果では、物語を読むことが「好き」と答えた児童は56%、「楽しい」と答えた児童は78%、「わくわくする」と答えた児童は63%と多くの児童が物語に親しみを感じていることが分かった。物語教材はコミュニケーション能力の育成においても重要な役割を果たしているとともに、児童が楽しく自発的に読み進めることができる教材であるため、課題解決型の授業を児童が苦手意識や徒労感を持つことなく、進めることができるのではないかと考えた。

そこで本研究では、物語文の指導において児童が主体的に読みを深めていくための工夫について検討することにした。

2. 研究仮説

(1) 児童が主体的に読み深めていくための授業提案

小学校学習指導要領(2017年)は、「主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善」の一つとして、「児童が自ら学習課題や学習活動を選択する機会を設けるなど、児童の興味・関心を生かした自主的、自発的な学習が促されるよう工夫すること」(小学校学習指導要領, 2017, p. 23)と、学習者自身による課題解決型の授業を推奨している。そこで、物語教材における課題解決型の授業として、児童に問いを作らせることを考えた。そこで、児童が物語の内容に疑問を持ち、それについて考えることが、物語教材を主体的に読み深めていくことにつながるという研究仮説を立てた。

(2) 問いについて

中央教育審議会答申(2016年12月)では、「育てたい子どもたちの姿の一つ」として、「試行錯誤しながら問題を発見・解決し、新たな価値を創造していくとともに、新たな問題の発見・解決につなげていくこと」(中央審議会答申, 2016, pp. 10-11)が挙げられている。さらに道田泰司によると、「このプロセスの出発点にあるのは『問題の発見』、すなわち『問い』である」という。(道田, 2021, p. 315)さらに、教科指導における問いには、「持続的な探求学習を可能にし、好奇心を喚起し、長期保持できる知識や探求スキル、問題解決スキルの獲得を促」¹す機能があるとされている(白水・小山, 2021, p. 5)。

こうした機能を持つ問いを児童が立てることについて、小山・八木橋は、「『自分の問いを取り上げてもらえる』、(中略)『自分たちの問いだから話し合ってみよう』、『話し合ったおかげで疑問が解決できた』等、学習への前向きなエネルギーを児童に持たせ」ることが期待できると述べている。(小山・八木橋, 2021, pp. 71-72)また、道田は、「問いを学習者自身が見出せることは、自律的に、生涯に渡って学び続けるためには必要なことである」(道田, 2021, p. 315)と述べている。さらに近年、児童に問いを立てさせて考える授業は注目されつつあり、実践報告もされている²。

これらの先行研究を踏まえ、稿者は物語教材において児童に問いを立てさせるという実

践を行った。授業を実践するクラスでのアンケートでは、「物語を読んでいる疑問を感じたことがよくある」と答えた児童は30%、「あまりない」と答えた児童は30%となっており、物語の叙述や表現に疑問を持ち、その解決に向けて読みを深めるといった経験が少ない。そこで、まずは児童に問いを立てる経験を積ませるといった目的で授業を実践することとした。

3. 実践

(1) 授業実施対象と実践授業の単元

令和3年9月15日(水)から、10月7日(木)にかけて松山市立x小学校第5学年x組(計27名、男子14名、女子13名)で「大造じいさんとがん」の授業を行った。「大造じいさんとがん」は、色彩表現や比喻表現、オノマトペ等が効果的に取り入れられ、情景描写が豊かである。また、大造じいさんの心情が直接的に描写されていない部分があり、その心情について、豊かに想像力を働かせながら考えることができる。つまり、児童が登場人物の心情の変化を考える問いを持ったり、本文の叙述を基に想像しながら読みを深めたりするのにふさわしい教材であると考えた。

(2) 本研究の実践

令和3年9月30日(木)二時間目(9:20~10:05)において以下のような授業を行った。

学習課題:「大造じいさんの心情の変化について問いを立てて考えよう」

活動概要:第三場面において初発の感想や学習課題を参考にして登場人物の心情の変化を捉えることができる問いを立てさせ、クラスで一つに絞る。

なお、本活動においてはロイロノートを使用したが、その目的は以下のとおりである。

- ・児童同士の交流を活発にし、教師が児童一人一人の問いを把握しやすくすること
- ・問いを一つに絞る際の話し合いの補助
- ・学級全体の傾向を可視化すること

実際の授業の流れは以下ようになった。

- ① 学習課題を確認する。
- ② 問いを立てるための三つの条件を示す³⁾。

- ・みんなで考えてみたいこと
 - ・教科書の本文にかいてあること
 - ・大造じいさんの心情の変化を考えられるもの

図1 問いの条件

- ③ ロイロノートを使用して問いをつくるように指示する。
ロイロノートの具体的な使用法は以下のとおりである。
- ・カードを二枚用意し一枚目のカード(黄)に考えてみたい問いをメモ程度に記入させる
- ・問いを立てる条件を再確認させた上で二枚目のカード(ピンク)に一つに絞った問いを

<p>考えてみたい問い【メモ・複数可】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・なぜ大造じいさんは残雪に銃でうてなかったのか ・なぜ大造じいさんは青くすんだ空をみあげみあげながらにっこりしたのか。 	<p>みんなで考えてみたい問い【一つ・提出用】</p> <p>なぜ大造じいさんは残雪に銃でうてなでうてなかったのだろうか。</p>
---	--

図2 児童の実際のカード

児童の実際のカードは図2のようなものがあった。

④ 問いを提出した提出箱を全体で共有することで、児童同士でどのような問いがあるのか、タブレットの画面上で確認を行う。(別添資料(図3))

⑤ クラス全体で考えてみたい問いを選ばせ、児童に発表させる。

⑥ 発表で出た問いの中からさらに絞るために四人班で話し合いを行わせる。

⑦ 再び全体で発表を行い、「どうして大造じいさんは銃をおろしてしまったのか」という一つの問いを次回の学習課題とすることを決める。

これまでの児童の活動の流れを示すと以下ようになる。

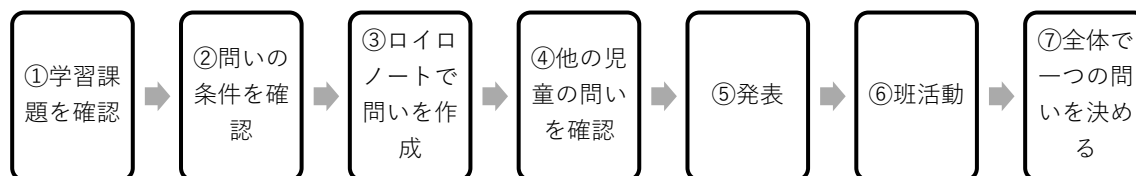


図4 活動の流れ

4. 結果と考察

(1) ロイロノートやアンケートによる結果と考察

授業後に行ったアンケートの分析と同時に児童がロイロノートに書いた内容、単元後の振り返りの分析を行い、授業実践の内容を検証した。

① ロイロノートの分析

ロイロノートに児童が最初に提出した問いは、以下のようなものであった。(表1)

表1 児童が考えた主な問いの種類とその人数

どうして大造じいさんは銃をおろしてしまったのか	9人
なぜ強く心を打たれたのか	4人
その他の場面での大造じいさんの心情の変化	3人
なぜ大造じいさんは空が青くすんで見えたのか	2人
その他	9人

表1から、授業の最初に問いの条件を示すことで、67%の児童が登場人物の心情に着目した問いを立てることにつながった可能性があると考えられる。しかし、その他の問いでは、「おとりのがんをなぜ助けなかったのか」や「残雪やがんはなぜ賢いのか」、「残雪はどうしておとりのがんを見つけられたのか」など大造じいさんの心情の変化とは関わりのないものが見られた。問いの条件や他の児童の問いを確認した上で、自分の問いを見直す活動を行うとよりブラッシュアップされた問いを立てることができたのではないかと考えられる。

② 振り返りの分析

単元の終わりにワークシートにて振り返りを行った。振り返りの記述としては「第三場面の大造じいさんが銃を下ろしたことについての自分の考え」や「その時の大造じいさんの心情の変化について」、「第三場面の内容理解」といった内容が多く見られた。具体的には以下のような記述が挙げられる。

(実際に児童が書いたワークシートについては別添資料(図5)を参照のこと。)

初めて「大造じいさんとがん」を読んだときはなぜ銃をおろしたのかと思ったけど、みんなで問いを考えるとなぜ銃をおろしたのかわかりました。

最初、大造じいさんとがんを読んだときには、なぜ銃をおろしたのか分からなかったけど、勉強するにつれて、銃をおろした理由がわかりました。私のいんしょうにのこった所は、残雪をとらえようとした大造じいさんが最後にはなしてあげた所です。

最初はおおしいと思っていただけでおとりのがんを一生けん命に助けようとしている所を見て感動した。残雪は、とても大造じいさんにとって心を打つような行動をしたことが分かった。

大造じいさんにとって、最初は、残雪のことをいまいまく思っていたけど、最後には残雪は、ライバルみたいになって、大造じいさんの心情は、大きく変わったと思いました。

図6 児童が書いた振り返りのワークシート

具体的な児童の記述内容から、自ら問いを立てることによって文章への理解が深まったり、心に残ったりしたものと考えられる。また、自分たちで問いを立てたことは、大造じいさんの心情の変化を捉えることにつながったことがうかがえる。

③ アンケートの分析

アンケートを行った結果、「自分たちで問いを立てて考える授業は、今までの授業と比べて変わったことはありますか」という質問に対して、「ある」と答えた児童が77%を占めていた。「どんなことが変わりましたか」という質問に対して複数回答形式をとったところ、次のような結果となった。(表2)

表2 児童のアンケート結果(一部抜粋)

今までの授業と比べてどんなことが変わりましたか。					
	1 楽しくできた	2 前向きに取り組めた	3 登場人物の心情をよく考えられた	4 他の人の意見をしっかりきけた	5 その他
人数	9	5	16	9	1

児童が自分たちで問いを立てることを通して、「登場人物の心情の変化」について主体的に考えることができたものと考えられる。

(2) 授業の観察記録による反省と改善結果

授業終了後、授業参観者と観察記録を基に反省を行った。反省点として以下の点が挙げられた。後日改善して行ったy組での実践についても記述する。

a 問いという言葉の説明不足

授業の最初の時点で児童の多くは問いというものが理解できておらず、問いを立てる作業にスムーズに入れなかった。そこで、テンプレートを用意し、「どうして～だろう。」という形が問いであると説明し、それを参考にしながら問いを立てるような指示をy組で改

善して行ったところ、スムーズに問いの生成に向かうことができていた。

b ロイロノートの適切な活用ができていない

ロイロノートによって問いを提出させたため、提出の時間が来ても問いがつかれず提出できていない児童やローマ字入力に手間取っている児童が多くなった。その児童らへの対応に追われ、作業時間を大幅に延長した。そこで、提出箱を共有することで全体の状況を把握して、作業を終えた児童には次の指示を出し、その間に手間取っている児童の支援をするといった工夫や、問いを記入するカードを一つにして、「みんなで考えたい問い」の方に線を引かせて提出させるといった手続きの簡略化を図る必要があると考えた。以下の点をy組で改善して実践したところ、作業時間の短縮や児童の意見の可視化が図れた。

c 発表における教師の発問の工夫

全体での発表において、「教科書の本文のどこから生じた問いであるのか」を確認した上で、適切な問いであるのかを話し合う活動を取り入れるべきであった。y組の実践では、児童の発表を受けて、問いが生じた教科書の本文に線を引かせるなどの作業を行った。それによって児童の意識が本文に向かう話し合いにつながるということが分かった。

また、他にも以下のような改善が求められた。

・板書の工夫

教科書の本文を時系列で並べ、どこから生じた問いかを明記することで児童の考えを可視化する工夫が必要であった。(板書については別添資料(図7)を参照のこと。)

・問いに対する言葉が一つに固定できていない

問いを一つに絞る際に、「クラスで考える問い」「みんなで考えてみたい問い」「学級で一つの問い」といった言葉が無意識に使用していた。

→y組の実践では「学級で考える問いを立てよう」と声掛けを行った。班で一つの問いに絞り発表するという活動につながった。

・インターネットの接続問題

全体で問いを共有する場面において、インターネットの接続の問題でタブレット端末が重くなってしまった。

→y組の実践では児童と共にテレビ画面で問いを共有し、問いの傾向が全体で確認でき、その場で意見交換が行えた。

5. 実践の評価と今後の課題

今回の実践を通して効果のあった授業の工夫として以下のような点が挙げられる。

A 問いを立てるといことがなかなか難しい児童への支援

困り感のある児童に対して、気になる教科書の本文だけでも写してみようといった声掛けを行ったことは、どの児童にも主体的に物語に関わらせる上での有効な支援であったと考えられる。気になる文を尋ねると、実際に心情の変化を捉えることができる文を示す児童もおり、文章化するのが難しい児童の考えを確認することにもつながった。

B 問いの条件の設定

問いを作る上での条件付けは、児童に活動の方向性を示し見通しを持たせることができた。条件の内容は児童が十分理解できるものであった。さらに、y組の実践において、「大造じいさんの心情の変化を考えられるもの」が重要であると声掛けを行うことで、児童がより問いをスムーズに立てることができていた。

C ロイロノートの活用

今回はロイロノートを使うことで、児童同士が問いを把握しやすくなり、班活動では全員がお互いの問いをタブレットに表示して話し合うなどの活動が見られた。発表が難しい児童も、タブレットに表示したものを班に見せることで班活動への参加ができたケースがあった。また、教師も全員の問いを把握することができたため、指名すべき児童を事前に選ぶことができ授業をスムーズに進めることにつながった。

最後に、アンケートの結果や授業観察者の指摘から見えてきた今後の課題は以下の通りである。

① ICTの活用方法

ICTの活用としては、さらに目的を明確にし、適切な使い方を選ぶことが重要である。また、ロイロノートの機能には児童の思考を可視化できるシンキングツールがある。それを使うことで児童が問いを吟味し選択していく活動などを可視化した上で、自らの考えを振り返らせることなどが考えられる。

② アンケートの実施方法

より精度の高いデータを集めるには、何度も同じアンケートを定期的に行い児童の考えを調査して比較することや、質問項目を増やしてデータを得る必要があると考えられる。

③ 問いを立てる授業時間の確保

今回は研究のため問いを立てる授業を行ったが、実際の教育現場では予定されている授業時数の中では難しいと感じた。今後は、指導目標や授業時数を吟味しながら問いを立てる時間を確保するとともに、問いを立てる活動の効率化などを考えていかななくてはならない。

④ 単元全体を通した問いづくりの実践

今回の実践では、第三場面に限定した問いづくりを行った。さらに、単元全体を通した問いづくりによって児童はさらに主体的に物語を読み深めるのではないかと考えられる。今後はこれらの課題を踏まえた改善を行い、より良い授業実践へとつなげたい。

注

1 「Krajcik, j. s. , & Shin, N. (2014). Project-based learning. In The Cambridge Handbook of the Learning Sciences, Second Edition(pp. 275-297). Cambridge University Press. 」にある説明を白水・小山が翻訳したもの。

2 一例として、谷口映介が『月刊国語教育研究』595号(2021)にて問いづくりの実践報告を行っている。

3 問いを立てる条件としては、西田(2018)を基に考えたものを提示した。

引用文献

小山義徳・八木橋朋子(2021). 児童の問いに基づいた小学校道徳授業の展開—木下竹次と手塚岸衛の大正自由教育の実践を踏まえて— 小山義徳・道田泰司(編) 「問う力」を育てる理論と実践—問い・質問・発問の活用の仕方を探る— ひつじ書房

- 白水始・小山義徳(2021). 質問研究の意義 小山義徳・道田泰司(編) 「問う力」を育てる理論と実践—問い・質問・発問の活用の仕方を探る ひつじ書房
- 道田泰司(2021). 質問実践の意義と方法 小山義徳・道田泰司(編) 「問う力」を育てる理論と実践—問い・質問・発問の活用の仕方を探る ひつじ書房
- 国立教育政策研究所(2020). OECD 生徒の学習到達度調査 2018 年調査 (PISA2018)のポイント https://www.nier.go.jp/kokusai/pisa/pdf/2018/01_point.pdf (最終アクセス日 2021 年 12 月 24 日)
- 田中博之(2018). 特集：情報読解力を考える 読解力とはどのような力か, 情報の科学と技術, 68(8), 390-394.
- 中央教育審議会答申(2016). 幼稚園, 小学校, 中学校, 高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について 2016 年 12 月 https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afiel_dfile/2017/01/10/1380902_0.pdf (最終アクセス日 2021 年 12 月 24 日)
- 文化審議会答申(2004). これからの時代に求められる国語力について 2004 年 2 月 https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/bunka/toushin/04020301/015.pdf (最終アクセス日 2021 年 12 月 24 日)
- 文部科学省(2017). 小学校学習指導要領(平成 29 年告示) 東洋館
- J・ブルーナー 岡本夏木・中渡一美・吉村啓子(訳)(2021). 意味の復権：フォークサイコロロジーに向けて[新版] ミネルヴァ書房

参考文献

- 谷口映介(2021). 学習者の「問い」を生かした授業づくりに向けて—「問い」の生み出し・学習者による選択・分類法を中心に—, 月刊国語教育研究, 595, 36-37.
- 西田太郎(2018). 文学テキストの読みにおいて学習者が提出する価値ある〈問い〉の要件に関する考察, 国語科学学習デザイン, 2(1), 20-30.

謝辞

実践報告書の作成に当たり, 終始適切な助言を賜り, また丁寧な指導していただいた愛媛大学教育学部長 小助川元太先生に御礼申し上げたい。

また, 授業記録を作成していただいた愛媛大学教職大学院の藤堂浩伸先生に御礼申し上げます。

さらに, 本研究の実施に当たり協力と指導をいただいた, 松山市立 x 小学校の先生方にも御礼申し上げます。本当にありがとうございました。

別添資料

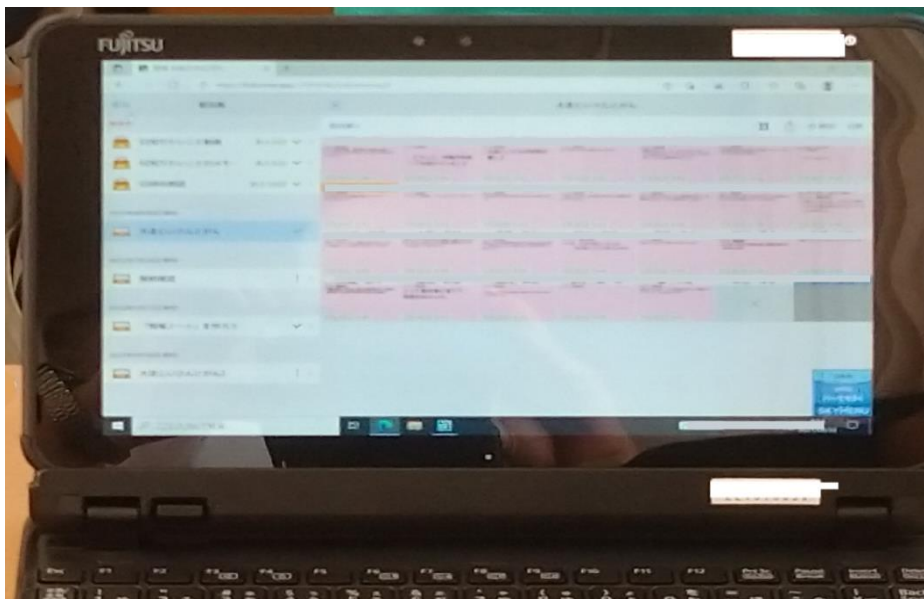


図3 児童のタブレット

初めて大造じいさんと話をしたときはお金
 をもらったからか、お金のことを
 考えたお話を聞きました。お金の
 話を聞いたお話を聞きました。

大造じいさんにとって、最初は、残雪の
 ことを、いまましく思っていたけど、最後に
 は、残雪は、ライバルみたいになって、大造
 じいさんの心持は、大きく変わったと思いました。

「大造じいさんとがん」を勉強
 最初は、た
 おとりの
 している所
 は、とても太
 つような行

最初、大造じ
 おろしたのが分
 った理由が分
 ちようとした

図5 児童のワークシート

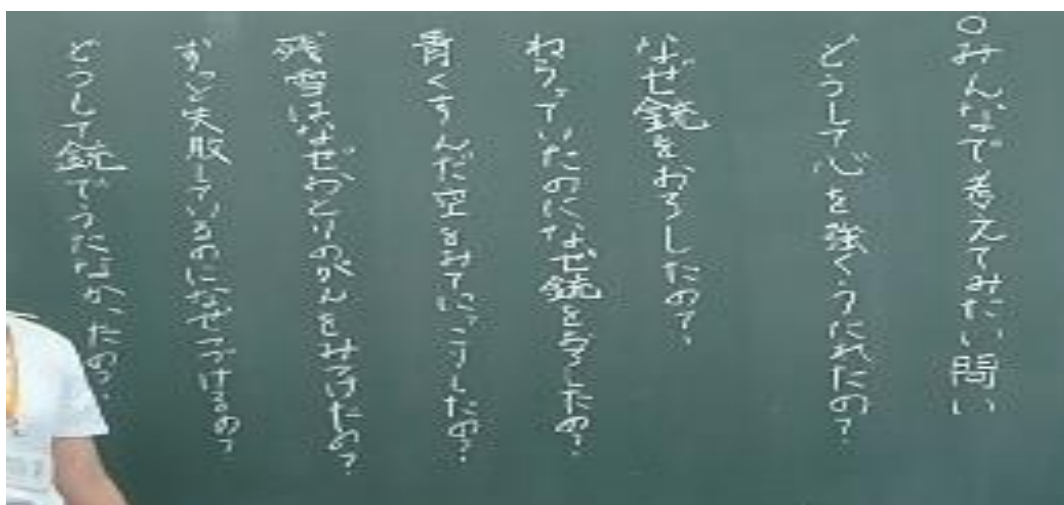


図7 実践での板書