

聴き合い、つなぎ合うことで読みを深める国語の授業を目指して
～グループや全体での話し合いを通して～

米野小学校 谷 昌剛

I 主題設定の理由

私はこれまで小学校の全学年を担当してきたが、特に国語には力を入れて指導してきた。どの教科にもつながる基礎となるものであるし、説明的な文章にしても文学的な文章にしても、学級みんなで読み味わえることが楽しいからだ。

平成29年告示の小学校学習指導要領には、国語科の内容として、「読むこと」の指導事項に「構造と内容の把握」「精査・解釈」「考えの形成」「共有」の4つを掲げている。「共有とは、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である。第1学年及び第2学年では、感じたことや分かったことを共有すること、第3学年及び第4学年では、一人一人の感じ方などに違いがあることに気付くこと、第5学年及び第6学年では、自分の考えを広げること示している」とある。

分かったことを友達と共有したり、自分にはなかった考えに触れたり、自分の考えを広げたりすることは、学習指導要領が示すところであり、それができたときには子どもたちもやはり楽しいはずである。

しかし、昨年度担任した6年生の児童は、5月のアンケートで国語は「あまり好きではない」「好きではない」と33人中18人が答えた。私は、児童が友達と考えを共有し、自分の考えを広げれば、文章を読む面白さを味わうことができると考える。そこで、グループでの話し合いをきっかけとして、自分の考えを聴いてもらうことで自信をもたせると同時に、互いの考えを伝え合い、さらに深めたり自分が気付かなかった思い描き方に気付かせたりしたいと考え、主題を設定した。

II 研究の仮説

- 1 自分の読みを明確にさせることで、グループや全体での話し合いに主体的に取り組めるようになるだろう。
- 2 グループや全体での質の高い話し合いにより、物語の読みが深まるだろう。

III 研究の構想（計画・方法）

- 1 実践単元「カレーライス」（5月）、「海の命」（11月）
- 2 手立て
 - ① 物語を読んで思い描いたことをワークシートに書かせる。（仮説1）

② 全体での話し合いの際に友達の考えにつなげようという意識をもって取り組ませ、「教師の出る場」を的確に捉えて支援する。(仮説2)

③ 自分が学んだことについて、毎時間振り返りを書かせる。(仮説2)

3 検証方法

抽出児童を設定し、その変容を見る。

- ・ 抽出児童A：積極的に発言できるが、理解力があまり高くない。
- ・ 抽出児童B：理解力はあるが、全体場で積極的に発言しない。

IV 研究の実際

1 第1次実践「カレーライス」(5月)(5時間完了)

(1) 単元について

本単元は、「ひろし」という小学6年生の男の子を中心とした思春期特有の、自分でももてあますような、もやもやした心情を扱った物語である。日常の些細な出来事の中で、揺れ動く心の様子とその成長が一人称で語られることで、少年の心の葛藤や相手を思いやる気持ちが印象的に描かれている物語である。「ぼく」と同年代である児童は、共感を覚えながら読み進めることができ、自分の経験と重ね合わせながら物語を読み味わうことができるであろう。

(2) 研究の実際

① ワークシートへの書き込み

導入時の音読の後、主人公の思いなど、自分が思い描いたことをワークシートに書き込ませた。その際、自分が分かることだけではなく、「主人公がなぜそのような思ったのか」「主人公がどうしてそのような行動をとったのか」という分からないこと、友達に聴いてみたいことも積極的に本文に印を付けさせた。分からないことを聴き合い、考えることで、読みが深まり、物語の面白さを味わえると考えたからである。本単元は先述したとおり、児童にとって馴染みやすい題材であることもあり、ほとんどの児童が自分なりの言葉でワークシートに書き込むことができていた。

② つなげる意識と教師の出る場

全体で聴き合う際に、「友達の考えにつなげて発言すること」を意識させた。友達の考えを大切に聴き、「僕も～さんと同じで…」「私は～さんと少し違って…」などと自分の考えを述べることで、いろいろな角度から物語を読み味わい、物語の読みが深まると考えるからである。さらに、今年度最初に学ぶ物語教材である本教材の読みを深めるために、「国語の読みに不正解はない。いろいろな読みがあっている。あの子の読みもいいし、この子の読みもいいということがあっている。でも、この場合一番ふさわしいのはこの読みだ」というものがやは

りある。みんなでいろいろな読みを聴き合いながら、物語を読み味わっていきましょう」という話をした。

以下は、2場面の授業記録である。2場面は父とけんかし、絶対に謝らないと決めていたひろしが先に父に謝られ、混乱してしまう場面である。

児童C	お父さんに先に謝られて謝りにくくなった。
児童D	あっさり謝られて言葉が出なくなった。
児童E	謝りたいけど、(父のカレーにケチをつけて) 気を紛らわしている。
児童F	タイミングを失った。
児童G	謝りたいけど謝らなかった。
児童H	ちょっと違って、「返事なんかしない」 って書いてあるから、謝りたくない。
T 1	違う意見が出たときは考えるチャンスだよ。
児童A	「分かっていることを言われるのがいちばんいやだってことをお父さんは分かっている」と書いてあるから、謝りたくない。
T 2	1場面でもひろしの気持ちが動いていたね。文に注目して考えてみよう。
児童I	最初の予定では謝れば仲直り完了だったけど、約束を守らなかったことを言われて謝れなくなった。
T 3	音読。ひろしの気持ちが表れているところはどこだろう。
児童C	「言葉がもやもやとしたけむりみたいになって、胸の中にたまる」という文からひろしの気持ちが分かる。
T 4	結局どういう気持ちなのだろう。
みんな	迷っている。

児童Cと児童Dはお父さんが謝ったあとのことを話題にしていたが、児童Eはお父さんが謝る前のことを話題にしている。時系列が前後したが、児童同士で修正できると思い、そのまま聴き合いを続けたところ、児童Hが発言した。児童Hは児童Gの「謝りたいけど」という考えに対して「ちょっと違って」と切り出し、自分の考えを述べることができた。そして、さらに児童Aがお父さんが謝ったあとのところへ戻しつつ、そこでも謝りたくない気持ちだと発言をつなげることができた。友達の意見を大切に聴くことで、読みを深めることができた。

教師の出る場としては、T 1「違う意見が出たときは考えるチャンス」というように声をかけた。理想的な授業は、教師がほとんど話さなくても、児童だけで聴き合いをつなげ、読みを深めていく授業である。しかし、学年始めの単元ではまだ難しい。4月はいわば「仕込み」の段階であるため、このように声

をかけた。そのことで児童Aの発言へとつながり、読みが深まったと言える。その後、音読をさせ、ひろしの気持ちが表れているところを問うと、児童Cが「もやもやとした…」と答えた。他にも「知らん顔をしてカレーを食べ続ける」など、ひろしの気持ちが表れている所があったが、発言する児童はいなかった。謝りたいけど素直になれない、ひろしのもやもやとした感情を読み取らせたかったが、児童Cの発言のみに止まり、T3のようにやや強引に導いてしまった。ひろしの些細な行動からも気持ちを読み味わえるようにさせたかったため、音読をもう一度取り入れるなど、教師の支援の工夫を考える必要があった。

以下は6場面の授業記録である。6場面は風邪を引いた父のためにひろしがカレーを作る場面である。

(ひろしがカレーを作るようになって)

児童G いつもカレーだから。

児童A またカレーが食べたい。

児童I 「考えるより先に」って書いてあるから特に意味はなく。

児童J 朝食の恩返しをしたい。

児童E カレーで好きな味が食べたい。

児童D 違って、そこまで考えてないんじゃないかな。

T1 音読、グループ

児童E お父さんに自分が中辛が食べられると分かってほしいからカレーが食べたい。

児童C 中辛って知ってもらえてうれしい。

T2 何で中辛って知ってほしいの？ グループ

児童K 子ども扱いしてほしくないから。

児童L 「お子さま向けのうんと甘いやつ」じゃないことを知ってほしい。

児童D 電子レンジしか使えないなんて思っほしくない。

T3 前の場面で、そうだったね。悔しかったんだ。グループ

児童M 何もできないと思われたことが悔しい。

T4 グループ

児童G 火を使わせてくれたことと、中辛が食べられると分かってもらえたことがうれしい。

児童Iは『『考えるより先に』と書いてあるから…」と、本文に即して考えたのはよかったが、「特に何も考えていないのではないか」と発言し、ひろしの想いがあつての行動だと気付いていないようだった。そこで児童Jが「朝食の恩返しをしたい」と、ひろしの想いを語ることができた。しかし、児童Dが「そこまで考えていないのではないか」と逆行する発言をしたため、ここで音読と

グループでの聴き合いを取り入れた。すると児童Eは、グループの聴き合いの前は「ひろしは中辛のカレーが食べたい」と自分本位な気持ちを発言するに止まっていたのに対し、グループでの聴き合い後は「お父さんに自分が中辛を食べられると分かってほしいからカレーが食べたい」と、お父さんに認めてもらいたいというひろしの気持ちを読み取ることができた。その後も、児童は、お父さんに自分のことを分かってもらいたいというひろしの気持ちをつなげて発言することができた。

グループでの聴き合いを取り入れることで、お父さんに対するひろしの気持ちを深く読み味わうことができたと言える。しかし、発言が続かず、教師が二人ほど指名した。「グループでの聴き合いの後は発言が増えるはず」と語ってきたが、まだ難しいようだった。

③ 振り返り

授業の最後に、毎時間振り返りを書かせた。友達の考えを聴いて改めて気付いたことを書くように声をかけたが、「今日は発表できてよかった」「次の授業では発表できるようにしたい」など、物語の読みに迫る内容ではないことを書いている児童もいたため、グループや全体で聴き合った内容を書くように繰り返し指導した。授業を重ねていくうちに、1時間の授業で自分が考えたことや、友達の考えを聴いて納得したこと・疑問に残ったことなどを書くことができた。中には、実際に発言した友達の名前を書いて誰の話を聴いて考えを深めたのかが分かるような振り返りを書く児童も見られたため、取り上げて全体へ紹介した。

< 2 場面の振り返り >

児童A	(物語の内容について書けていない)
児童B	怒っている様子でカレーを食べていることが分かった。

< 6 場面の振り返り >

児童A	児童Eの「中辛と認めてほしくて」という意見で、そうかなと思ったが、父がうれしそうにしている様子をひろしも見てうれしくなったから、認めてほしかったのだと分かった。
児童B	ひろしは父に分かってもらえてうれしい。

児童Aは2場面では物語の内容に触れた振り返りを書くことはできなかった。しかし、6場面の振り返りからは、最初は友達の考えに疑問をもちながらも、読みを深めることができたことが分かる。

児童Bは授業で理解した内容を記述することができた。

(3) 第1次実践の結果と考察

ア 仮説1について

ワークシートへの書き込みでは、主人公ひろしの気持ちについて、自分が分かることだけではなく、分からないこと、友達に聴いてみたいことにも線を引いて考えさせたことから、ほとんどの児童が積極的に取り組むことができた。そして、グループでの聴き合いでは、ワークシートの書き込みを基に自分の考えを伝え合う児童の姿がよく見られ、ワークシートへの書き込みによって自分の読みを明確にさせることで、主体的に取り組めたと言える。しかし、全体での聴き合いでは発言する児童が固定しがちになってしまい、多くの児童からの幅広い考えを基に学び合うことができなかった。グループでは気軽に聴き合えても、全体の間では恥ずかしくて言えない、みんなに否定されたら嫌だ、という思いから発言することを躊躇してしまうようだ。児童Aは毎時間発言することができた。全7場面の授業のうち、児童Bは教師が指名した1度発言したことに止まり、自分から発言することはできなかった。クラス全体では、発言した児童総数は33人中14人であった。より多くの児童の発言を全体で聴き合い、学び合わせるという課題が残った。

イ 仮説2について

2場面の実践の児童Hや6場面の実践の児童Dの「～さんの考えと違って…」と友達の考えをよく聴いて、つなげて発言することで、多様な考えを出すことができたと言える。特に6場面では、児童Dの「そこまで考えていない」という発言の後に、教師が音読とグループでの聴き合いを取り入れたことで、ひろしの父に対する想いを読み取らせていくことができたため、音読とグループの聴き合いを取り入れたタイミングが効果的だったと考える。

振り返りでは、児童Bは1場面では内容について詳しく記述することができなかったが、学習を重ねるにつれ、「怒った気持ちでカレーを食べるひろしの様子が分かった」「ひろしは謝らないでいる自分を振り返っている」「カレーを作ってもらって感謝しているけど子ども扱いされたのは悔しい。でも『うれしい』って2回書いてあるからやっぱりうれしくて、いってらっしゃいを言わなかったから悲しくなった」などと、ひろしの気持ちを読み深めることができた。児童Aは1・2場面では内容について詳しく記述することはできなかったが、「児童Eの『中辛と認めてほしくて』という意見・・・そうかなと思ったが、父がうれしそうにしている様子をひろしも見てうれしくなったから、認めてほしかったのだと分かった」「児童Nの『ぴりっと辛くて』は、けんかしたときの気持ちで、『ほんのり甘かった』は仲直りした気持ちとだいう考えに共感した」というように、友達の名前を挙げながら書くことができ、自分の考えを深めることができた。授業中に聴き合っているときだけでなく、振り返りを書くを通して、自分の考えを再度整理しながら読みを深めていったことが分かる。

2 第2次実践 「海の命」(11月)(10時間完了)

(1) 単元について

本教材は海を舞台に、父を亡くした主人公の太一が成長する姿が描かれている。一人の人間の成長には、周囲の人の存在が大きく関わってくることや、太一にとっての海やクエのように、人間の成長過程にはなんらかの影響をもつ事物や事象があることに気づき、自分の生き方を考えるうえで様々な考え方をもちることができる作品である。

(2) 研究の実際

① ワークシートへの書き込み

「海の命」は「カレーライス」のように現実味がなく、児童にとって読み取りが難しい。そこで1時間の授業の中で1場面を学習するのではなく、1時間で前回の授業の振り返りを全体でしてから次場面のワークシートへの書き込みをし、次時の1時間で全体での聴き合いと振り返りを書く、という流れで授業を実践した。ワークシートを書き込んだ後で教師が回収して一度目を通すことで、児童の読みを把握できることと、ワークシートに丸付けすることでより意欲的に発言できるようになることも期待した。

児童Aは第1次実践同様、ワークシートに意欲的に書き込み、発言も進んで行うことができた。児童Bはグループでの聴き合いのときに、積極的に聴き合っている様子が見られた。ワークシートにグループでの聴き合いのメモをしていることがあり、それだけ聴き合いに積極的に参加したことが分かる。何よりも全体場で発言することができるようになり、第1次実践からの成長を感じることができた。

② つなげる意識と教師の出る場

以下は1場面の授業記録である。1場面は、不漁の日が10日間続いても少しも変わらなかった父が、クエを捕まえようとして死んでしまう場面である。

児童J 「2メートルある大物をしとめても父はじまんしない」と書いてあるけど、なぜ喜ばないの？

T1 グループ

児童E 獲ったのは自分だけど、育てたのは海だから。

児童O 海の恵みだから。

児童I 海の恵みなのに、なぜクエを捕まえに行っただろう。

T2 この先まで考えてほしいこと。

児童B なぜ命をかけてまでクエを捕ろうとしたの？

T3 グループ

児童P 10日経っても捕れず、目がくらんだ。

T 4 音読、グループ

児童E 大物を見ても捕らないのは漁師の恥だから。

T 5 沈黙、教師範読、グループ

児童D 海の恵みなんだから目がくらんでいない。

児童Jの疑問をもとに、児童Eと児童Oは「海の恵み」というキーワードを出して考えを述べることができた。さらに児童Iは『『海の恵み』なのになぜ捕まえるのか?』と、児童Bは「なぜ命をかけてまでクエを捕まえに行ったのか?」と、友達の考えにつなげた上で疑問を出すことができた。友達の考えにつなげることで、読みを深めようとしていることが分かる。

児童Pは「10日経っても捕れず、目がくらんだ」とやや的外れな発言をした。教師は「不漁の日が10日間続いても、父は少しも変わらなかった」という本文から、「目がくらんだわけではない」と考えてほしいと思い、音読をさせ、グループでの聴き合いをさせたが、意図する考えは出なかった。そこで今度は教師による範読をし、もう一度グループで聴き合いをさせた。すると、ようやく児童Dが「海の恵みだと思っているのだから目はくらんでない」と発言することができた。音読やグループでの聴き合いを取り入れるなど、教師による働きかけで読みが深まったことが分かる。

以下は5場面の授業記録である。5場面は村一番の潜り漁師であった父を破ったクエを目の当たりにしながらも、太一は殺さないことを選んだという場面である。

児童I 大魚に殺されるかもしれないのに、なぜ太一はもう一度海に戻ったのだろうか。

T 1 「本当の一人前の漁師」とはどんな漁師?

児童B 「この魚をとらなければ、本当の一人前の漁師にはなれないのだと、太一は泣きそうになりながら思う」大魚を捕っていない自分は一人前ではないことに気付いた。

児童D 父が村一番の漁師。クエを捕らなければ一人前にはなれない。

T 2 ここで太一が言う「本当の一人前」ってどんな人? グループ

児童Q 父を超えるのが一人前。

児童R 大きい魚をいっぱい捕れば一人前と言うわけではない。海のことを理解できて海の恵みに感謝する人。

児童D 父を破った魚を捕れば一人前。

児童I なぜクエに向かって笑顔を作ったの?

T 3 グループ

児童B 「おとう、ここにおられたのですか」 クエをお父さんだと思って笑顔を作った。

児童G クエはお父さんではない。クエは魚。

T 4 クエってお父さんなの？

みんな 違う。

児童C 「太一は瀬の主を殺さずに済んだ」殺したかったのか？

児童H 本当の一人前でなくていいと思った。

T 5 太一はどういう考えで殺さなかったのだろう。

5 場面は、太一がずっと追い求めてきたクエに出会うが殺さなかったという、本単元の山場となる場面である。「なぜ太一はクエを殺さなかったのか」という疑問は多くの児童がもっていた。

児童I が「大魚に殺されるかもしれないのに、なぜ太一はもう一度海に戻ったのか。」と発言し、大魚を必ず捕まえるという太一の熱い想いを掴んでほしくて「本当の一人前の漁師とはどんな漁師か」と問いかけた。児童B が「大魚を捕っていない自分は一人前ではない」という発言をし、児童D もそれにつなげて発言することができた。「父が捕れなかった大物をしとめ、一人前の漁師になる」という太一の熱い気持ちがこみ上げてくる様子をさらにみんなで聴き合おうと思い、グループの聴き合いを取り入れたが、児童R は「大きい魚をいっぱい捕れば一人前と言うわけではない。海のことを理解できて海の恵みに感謝する人が一人前の漁師である」と、太一が考えを変えたあとの気持ちを発言した。児童R の発言は、父や与吉じいさの考えを心の底から理解した太一の心情を表すものであり、大変すばらしいものだったが、このすぐ後の「殺さないことを決めたときの太一の心情」であり、このとき太一が考える「一人前の漁師」とは違うものだった。この児童R の発言に対して「それは違うのでは？」と意見する児童もおらず、私も「児童R の考えについてどう思うか」とみんなに問いかけることもできなかった。とりあえず聴き合いを続け、後で児童R の考えにつなげればよかったからである。

その後、児童I が「どうして笑顔を作ったのか」という疑問を出したため、グループでの聴き合いを取り入れた。笑顔を作った前と後とでは太一の心情が違うことに気付かせ、心情が変わった後のものが先ほどの児童R の考えなのだと気付かせようと考えた。しかし、児童B が「クエを父だと思って笑顔を作った」と発言し、話が違う方へ逸れてしまった。授業を実践した今になって振り返ると、教師の出る場をうまく捉えて舵取りをすることができなかった。父を超えること、つまり、父でも捕まえられなかったクエをしとめることこそが本当の一人前の漁師だと思っていた太一が、大魚を目の前にして「千匹に一匹の

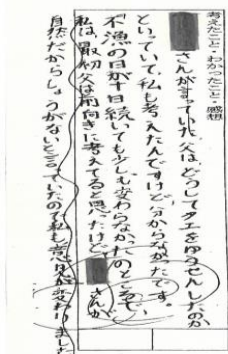
魚ではないから殺さない」と考えを変えた。だから、笑顔を作った、と児童に読み取らせることができなかった。先述の児童Rの考えは明らかに他の児童が考えているものとは違うものだったため、「さっきの児童Rの考えはみんなと少し違うと思うけどどう思う？」と問いかけたり、「笑顔を作る前と後では太一の心情が変わっているのではないかと、教師から投げかけて心情の変化を読み取らせたりするなど、教師の出る場の大切さと難しさを痛感した実践となった。

③ 振り返り

< 1 場面の振り返り >

児童A	「不漁の日が10日続いても少しも変わらなかった」から、最初、父は前向きに捉えているのだと思ったけど、児童Dが「自然だから仕方ない」と言って私も意見が変わった。
児童B	父は先祖達でも捕れなかったクエだからこそ命をかけてまで捕りに行った。

児童Aの振り返り



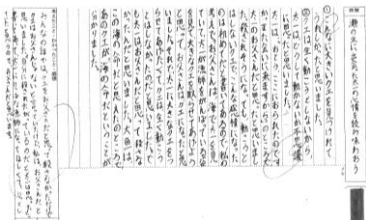
児童Bの振り返り



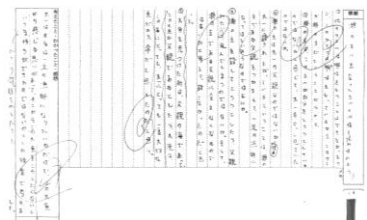
< 5 場面の振り返り >

児童A	みんなの話で、クエはお父さんではないと言っていたけど、太一に立派な漁師になってほしくてじっとしていたからクエはお父さんだと思う。
児童B	太一は本当は一流の漁師になりたいけど、大魚から感じる思いがあって、大魚を殺したくないという気持ちが出てきたのではないかと。

児童Aのワークシート



児童Bのワークシート



1 場面の振り返りでは、読みを深めていることが分かる。特に児童Aは、友達の考えから自分の考えを深めることができたことが分かる。5 場面では、児童Aは、当初自分がもっていた「クエが父である」という考えのままであった。児童Bは太一が大魚から何かを感じたのだと考えることができたが、その内容をつかむまでには至らなかった。その他の児童の振り返りからも、読みが深まっていないことを感じた。授業で教師の意図する展開ができなかったため、読みが深まらなかったのだ。山場の場面をしっかりと読み取らせることができず、課題の残る結果となってしまった。

そこで、全場面の読み取りが終わった後、物語全体を通しての振り返りを書かせた。

<まとめの感想>

児童A	「千匹に一匹でいいんだ」のところで、太一は与吉じいさの言葉を大切にしている、太一もこの言葉を使ったのだとグループで話し合った。友達は自分と違う意見をもっていて、国語はおもしろい。読むと考えが広がるので、もっと楽しい。
児童B	それぞれの登場人物が海のことをどう考えているか書かれている。考えていくうちによく分からないこともあったが、いろいろな考えが出てきてよかった。今まで以上にワークシートにまとめたり自分の考えを話したりすることができた。みんなの意見と違っても「みんなの意見とは違うけど・・・」と自分の考えを伝えることができた。
児童D	太一がどうしてクエを捕まえなかったか、自分では村一番じゃないと思うことが分らなかった。自分の生き方と比べることで、太一の生き方を知ろうとできた。
児童E	太一は穏やかな顔の大魚を千匹に一匹の魚ではないと考えた。与吉じいさに教わったことを大切にしたらこそ、大魚を殺したくなかった。海の命を理解することが本当の一人前だと思った。

児童Aは聴き合いを通して、自分の考えを深めることができたことが分かる。さらに、自分にはなかった考えを知ることの楽しさに触れており、読みを深めることの楽しさを味わえたと言える。

児童Bの振り返りからは、ワークシートに書くことによって自分の考えをもつことができ、聴き合うことで新たな考えをもつことができたことが分かる。さらに、友達と考えが違っても発言できたことは、いろいろな読みをする上で大変有効であり、本児童の成長した点である。

児童Dは最後まで疑問を解決できなかったが、自分と主人公を比べることで、主人公を理解しようと励んだことが分かる。

児童Eは教師の意図することを理解できたようだ。本時の場面を実践しているときは理解できなくても、全体を振り返ったときに理解できることもあるのだと私自身学ぶことができた。

(3) 第2次実践の結果と考察

ア 仮説1について

ワークシートへの書き込みでは、前実践「カレーライス」の学習を生かし、意欲的に取り組むことができた。そして、グループでの聴き合いでは、ワークシートの書き込みを基に自分の考えを伝え合う児童の姿がよく見られ、ワークシートへの書き込みによって自分の読みを明確にさせることで、主体的に取り組めたと言える。児童がワークシートに考えを記入した後、ワークシートを回収して丸を付けて返したことが自信につながったことも影響しているのかもしれない。

授業中、児童Aは意欲的に発言することができた。児童Bは毎時間発言することができ、「カレーライス」の実践と比べると、大きな成長を見せた。クラス全体では、全6場面のうち、発言した児童総数は33人中20人であった。より多くの児童の発言を全体で聴き合い、学び合わせるという課題が残った前実践時よりも6人も多くの児童が全体場で発言しており、成果が表れたと言える。

イ 仮説2について

1場面の実践から、児童が考えをつなげて発言することで読みを深めていったことが分かる。また、考えを深めさせたいときには、グループでの聴き合いや音読を取り入れることが効果的だと言える。5場面の実践からは、児童だけで考えをうまくつなげられなかったり、読みが深められていなかったりしたときに、教師の支援がいかに重要となるか改めて実感することができた。今までと違う考えが出たときに、児童がそれに疑問をもって聴き合えればよいが、それができなかったときに、教師が「この考えって、今までの少し違うと思うけどどう？」と全体に返したり、「笑顔を作ったということは太一的心情が変わったということでは？どう変わったんだろう」などとポイントを押さえて返したりするなど、児童の様子や授業の雰囲気をよく掴んで最善の指導をしていく大切さを学ぶことができた。

振り返りの実践からは、児童Aは友達考えから自分の考えを深め、さらに国語の面白さを感じることができたことが分かる。児童Bは様々な考えに触れ、自分の読みを深めていこうとしていることが分かる。児童Eのように、その場

面の授業中やその後すぐには理解できなくても、物語全体を振り返ったときに理解できる者もいる。振り返って自分の言葉で考えを書くという行為が、読みを深める上で効果的だったと言える。

V 研究の成果と今語の課題

実践を振り返るため、2月に再びアンケートを実施した。「国語が好きか」の問いに、「好き」「どちらかというとき」と答えた児童は、5月は33人中14人だったが、2月には20人に増えた。特に児童Bは5月は「国語が好きではない」と答えていたが、2月には「国語が好き」と答えるようになった。これは、主体的に発言できなかった児童Bが、ワークシートに書き込んだことを基にして主体的に聴き合えるようになり、文章をみんなと共有しながら読み味わう楽しさを感じることができたためだと考える。また、「授業の内容が分かっているか」の問いに、「分かっている」「どちらかというとき分かっている」と答えた児童は、5月は33人中20人だったが、2月には27人に増えた。主体的に授業に取り組むことを目標にして実践したことで、国語が好きになり、理解力も上がったと感じる児童が増えたと言える。

今回の実践を通して、手立てについて以下のような成果があった。

- ・ 物語を読んで思い描いたことをワークシートに書かせることは、グループや全体での聴き合いに主体的に取り組ませるために効果的だったと考える。
- ・ つなぐ意識をもって発言したり教師が出る場を的確に捉えて支援したりすることや、毎時間振り返りを書かせたりすることは、物語の読みを深めさせるために効果的だったと考える。

課題については、以下の点が挙げられる。

- ・ 読みを深めさせるための教師の出る場のタイミングを見極めたり、そのときにいかに的確な発問をしたりすればよいか考えながら今後も実践していくこと。

今後も国語科の指導において、みんなと読みを共有しながら文章を読み味わえるような授業の研究を継続していきたい。

<参考文献>

- ・ 「聴き合う つなぐ 学び合う ２０１１」石井順治 しおはま印刷
- ・ 「小学校学習指導要領（平成２９年告示）解説 国語編」 文部科学省