

|    |    |       |         |
|----|----|-------|---------|
| 02 | 一宮 | 萩原小学校 | コジマヒロキ  |
|    |    |       | 名前 小島大輝 |

|       |   |      |             |
|-------|---|------|-------------|
| 分科会番号 | I | 分科会名 | 国語教育（文学その他） |
|-------|---|------|-------------|

研究題目 未来を創る国語の力を高める指導  
～UDの3つの視点を手立てとした、登場人物の生き方に迫る心の構造化～

## 研究要項

### I 研究のねらい

学習指導要領において、国語科では「言葉による見方・考え方」を働かせながら、生涯にわたって主体的に学び続ける児童の育成が求められている。これからの社会において必要とされるのは、受け取った情報をただ処理するのではなく、多様な考え方と比べ合いながら、自分自身の生き方や未来を切り拓く力を創り出していく力である。本校の現職教育では、令和6年度より「主体的に考え、判断し、表現する子どもの育成～ユニバーサルデザインをもとに『読む力』を育てる授業づくりを通して～」をテーマに掲げた。重要な言葉への線引きや構造的な板書といった「視覚化・焦点化」の手立てを取り入れた結果、児童が本文の重要な箇所に自然と着目できるようになるなど、成果を得た。令和7年度はさらに研究を発展させ、ユニバーサルデザイン（以下、UD）をもとに「考えを深め合う」授業づくりを目指した。特に高学年においては、「まとめた意見や感想などを共有し、共通点や相違点を比較・検討して自分の考えを広げること」、つまり自分とは「ちがった見方・新しい見方を知る」活動を授業の中に取り入れた。そこで、本研究では、UDの3つの視点（焦点化・視覚化・共有化）を思考の土台として位置づけ、登場人物の生き方に迫るための心の構造化を軸とした授業を計画した。読む力を土台としながら、友達との話し合いを通して考えを深め合うための具体的な手立てを築くことが、主体的に考え、判断し、表現する力を育む確かな一歩になると考え、本主題を設定し、研究を行った。

## 2 研究の方法

(I) 児童の実態（一宮市立萩原小学校 第6学年2組 男子14名、女子11名、計25名）

本学級の児童は全体として学習態度が落ち着いており、授業に集中して意欲的に取り組む姿が見られる。4月の物語文「帰り道」の実践でも、ペアやグループ等で登場人物と自らを照らし合わせながら相違点や共通点について積極的に話し合う様子が見られた。一方で、少人数の対話や全体の前で自分の思いを伝えたり、自発的に発言したりすることが苦手な児童もおり、自己表現の意欲に差が見られる。また、元気よく発言することはできても、考えやまとめを自分の言葉で整理し、文章に書くことに難しさを感じる児童が存在する。

## (2) めざす児童像

- ・ 叙述を根拠に、登場人物の複雑な葛藤や心情を具体化できる子
- ・ 対話を通して多様な見方に出会い、多角的に考えを深められる子

## (3) 研究の仮説

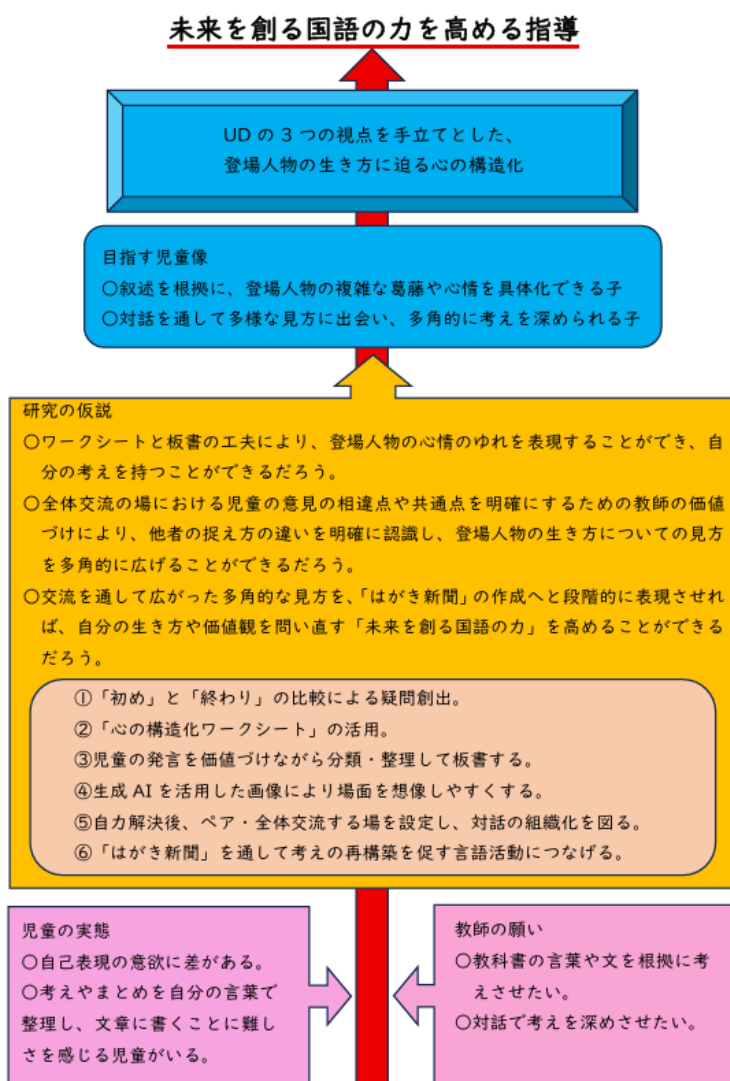
- ① ワークシートと板書の工夫により、登場人物の心情のゆれを表現することができ、自分の考えを持つことができるだろう。
- ② 全体交流の場における児童の意見の相違点や共通点を明確にするための教師の価値づけにより、他者の捉え方の違いを明確に認識し、登場人物の生き方についての見方を多角的に広げることができるだろう。
- ③ 交流を通して広がった多角的な見方を、「はがき新聞」の作成へと段階的に表現させれば、自分の生き方や価値観を問い直す「未来を創る国語の力」を高めることができるだろう。

## (4) 研究の手立て

- ① 「初め」「終わり」の比較による疑問創出
- ② 「心の構造化ワークシート」と板書を同じレイアウトにすることで、登場人物になりきって思考できるよう可視化する。
- ③ 生成 AI を活用した画像を提示し、場面の緊迫感を視覚的に共有する。
- ④ 自力解決後、ペア・全体交流する場を設定し、対話の組織化を図る。
- ⑤ 児童の発言を価値づけながら分類・整理して板書する。
- ⑥ 「はがき新聞」を通して考えの再構築を促す言語活動

## (5) 抽出児童の設定

ワークシートの記述分析、授業の様子において、思いや考えを文章で整理・言語化することが苦手な児童を抽出児 A とし、発言に苦手意識のある児童を抽出児 B として設定し、実践による変容を見ていく。



資料Ⅰ 研究構想図



置き、初めから終わりに向かって矢印を引くことで、殺さないという決断に至る「太一」の内面の変化を視覚化・焦点化した。(資料2) また、生成 AI で作成した大魚の迫力ある画像を提示することで場面の緊迫感を視覚的に共有した。(資料3)

資料4 抽出児 A の第5時ワークシートより 吹き出しとサイドライン

「初め」と「終わり」を比べ、「太一」の行動について疑問に思ったところにサイドラインを引かせた。

吹き出しや枠を配置し、「太一」になりきってつぶやく感覚で心情について考えさせた。

さらに、「葛藤」という抽象的な概念に対し、「瀬の主」を見た「初め」と「瀬の主」を打たなかった「終わり」を比べ、「太一」の考え方が変化した部分や「太一」の行動について疑問に思った部分にサイドラインを引かせた。「太一」の行動に焦点を合わせ、心情の変化を考えやすくさせた。

吹き出しや枠の配置、比較による疑問創出により、多くの児童は「太一」になりきってつぶやく感覚で、教科書の記述を根拠にしながら「おとなしい主を殺していいのか」「海の命を大切にしよう」といった内面のせめぎ合いを具体的な言葉で書くことができた。

抽出児 A は、「初め」において「この魚をたおしておとうのかたきをうつ」と記述しているように、父の仇として「瀬の主」を捉えていた。しかし、構造化された枠組みと視覚的な手立てにより、「こいつをたおせば本当の一人前の漁師になれる」「もりをつき出してもうごかないなんて本当にたおせるかな」と「太一」の複雑な心のゆれを具体的な言葉で表現することができた。最終的には「周りのたくさんの人の言葉や愛情で太一は瀬の主をたおさなかった」とまとめ、本文を根拠に自らの思考を文章として整理・言語化する大きな成長が見られた。(資料4)

## ② 多角的な見方を引き出す対話の組織化と教師の価値づけ・揺さぶりについて【仮説②】

一人一人が持つ多様な読みを共有し、自分とは「ちがった見方・新しい見方」に出会わせるため、自力解決のあとにペア交流および構造的な板書を用いた全体交流を実施した。全体交流では、児童から出た意見を黑板上で「父」「与吉じいさ」「母」に関するものに整理・価値づけし、意見の共通点や相違点を明確にした。

児童の思考が「父」や「与吉じいさ」の教えに集中する中、教師から「母の影響は0だろうか？」というゆさぶり発問を投げかけた。これにより、児童の中に「母を心配させたくない」という新たな視点が生まれ、単に自然への畏敬の念だけでなく、多面的な人間関係の中で「太一」の決断を捉え直す深まりが生じた。

思い、瀬の主は良か、天に飲されか、いゝこ  
思ひたはごだにし海を大切にすること  
思ひだしたから、

本当になおしていいの、  
与吉じいご  
十ひきに一匹でいい、

まとめ… 太はかせ、瀬の主を打たずかたこと、ウケのは与吉じい  
ごのいゝキ、ウケあたらうだと思へますした。  
理由は与吉じいごは海の大切さ、海の命を大切に  
を教えてくれたからうだと思へう、

海に感謝する心  
母の心配  
打たずかた、

「ちがった見方や新しい考え方」に出会ったら、色で区別して記入させたい

資料5 抽出児Bの第5時ワークシートの記述

海命

ぼくは、海の命は瀬の主だと思ひます。なぜかという瀬の主は、うがきほらなかつたがりです。ですが、そのせとに、もろもろ、かつかがしました。それは、太一は、なび、波の主を守ていこと、考えたかと、考えました。ぼくは、太一は、きつと、瀬の主が、父さんに見えたん、だと思ひます。おたけ、かど、い、う、と、24サ、ペー、ジ、の、ま、き、よ、う、や、は、か、と、う、こ、の、は、か、が、お、

2/2

た、り、で、す、か、ま、た、合、り、に、来、ま、す、か、い、と、書、い、て、お、つ、た、か、り、で、す。も、し、て、ぼ、く、は、こ、の、海、の、命、を、讀、ん、で、お、い、た、め、に、海、の、命、を、ど、う、す、れ、ば、い、い、わ、を、考、え、て、エ、も、い、つ、ま、し、た、。僕、は、た、く、さん、ど、り、す、ず、て、し、ま、う、と、い、な、く、な、。こ、こ、ま、う、て、し、ま、う、し、と、か、い、り、と、僕、で、作、る、も、の、か、つ、く、長、な、い、か、り、す、。う、と、い、い、く、け、い、に、僕、を、取、つ、た、い、よ、う、し、よ、く、し、て、ほ、か、の、魚、を、か、わ、し、た、り、し、こ、生、体、け、い、に、か、い、か、い、く、け、い、に、と、我、を、

海命をうすけつて  
思ひます。

5

抽出児 B は、「海の命」を「瀬の主」とし、「太一」が「瀬の主」を打たなかった理由について、周囲の人達の言葉や愛情で、「太一」は「瀬の主」を打たなかったと結論づけた。一方で、「憧れの瀬の主を見つけたら刺し殺してしまうと思う」と書き、「太一」の殺さなかったという決断に対し、あえて自分だったら殺してしまうという正直な姿が見られた。「太一」の葛藤を自分事として考え、メタ認知的に捉えることができた。

単元のゴールである「はがき新聞」の作成は、自らの生き方や価値観を見つめ直す「未来を創る国語の力」を育むための有効な手立てとなった。

#### 4 研究の成果と課題

##### (1) 研究の成果

本実践を通して、UD の手立てが、児童の思考の可視化と深まりに有効であることが分かった。

まず、「初め・葛藤・終わり」の 3 段階構造で整理したワークシートと板書の連動は、児童の思考の順序を明確にし、学習の見通しを持たせる役割を果たした。これにより、抽出児 A のような考えを整理・言語化するのが苦手児童にとっても取り組みやすく、全員が本文の言葉を根拠としながら主体的に自分の考えを書くための足がかりとなった。

次に、対話の組織化や構造的な板書、そして教師の価値づけやゆさぶり発問により、多角的な視点を引き出すことができた。抽出児 B のような発言に苦手意識のある児童も、友達の多様な読みや新たな視点を取り入れることで、「太一」の決断を「父・与吉じいさ・母」といった多角的な人間関係の結びつきの中で捉え直すことができた。

最後に、単元のまとめとして実施した「はがき新聞」での考えの再構築を通して、「未来を創る国語の力」の土台を育むことができた。抽出児をはじめとする全ての児童が、登場人物の生き方を自分事として受け止め、作品の主題である「海の命」を、自らの生活や資源保護への意識といった未来の生き方へ昇華することができた。

##### (2) 今後の課題

成果が得られた一方で、授業者のファシリテーション力や指導のあり方において、2つの課題が明らかになった。

1つ目は、児童が主体的・対話的な学びをするための発問の精査とゆさぶり発問である。母の影響へと視点を広げる展開において、授業全体の時間配分や展開を意識するあまり、教師の誘導に近いものになってしまった。教師が結論を急いで整理するのではなく、児童の中に生まれた違和感や素朴な問いから自然に思考が深まるよう、問いかけのタイミングや児童にじっくりと考えさせる時間や場の確保を設ける必要がある。

2つ目は、机間指導で得られた多様な考えや葛藤の記述を、いかに全体交流の中で機能させるかという点である。本実践においても、児童がワークシートや交流の中で見せた表現や鋭いつぶやきを全体交流の場で十分に拾い上げきれず、挙手をして発言する児童が固定化してしまう場面が見られた。今後は、個の思考の深まりを意図的に板書や交流に組み込んで児童同士の意見を比較・対比させるような切り返しの技術を向上させていきたいと考える。