

平成29・30年度 大津町教育委員会指定学力向上研究指定校  
平成30・31年度 熊本県教育委員会指定「熊本の学び」研究指定校

研究主題

## 確かな学力を支える「学びに向かう力」の育成

～読解力の向上を基盤とした学習指導を通して～



### はじめに

本校は平成29年度に大津町教育委員会の「学力充実・向上」研究指定を、今年度は新たに熊本県教育委員会の「熊本の学び」研究指定を受け、学力向上プロジェクト研究指定校として、学びに向かう確かな学力の充実を図るために研究を進めて参りました。1年目は「確かな学力を支える読解力の育成」を目指して、研究を進めました。2年目は「確かな学力を支える『学びに向かう力』の育成」というテーマを掲げ、現在も読解力の向上を基盤とした学習指導について国語科・算数科を中心に研究を進め、確かな学力の向上を目指しております。

研究につきましては、まだ十分とは言えませんが、ご参会の皆様からのご指導、ご助言等をいただき、今後も児童の更なる確かな学力の向上へとつないでいく所存です。どうぞよろしくお願いいたします。

平成30年10月26日（金）  
大津町立室小学校

# 1 研究主題

## 確かな学力を支える「学びに向かう力」の育成

～読解力の向上を基盤とした学習指導を通して～

## 2 主題設定の理由

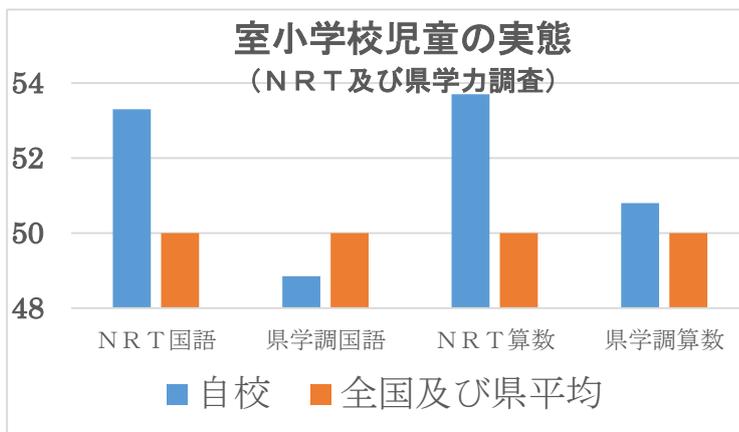
### (1) 教育の今日的課題から

新学習指導要領では、「生きて働く知識・技能の習得」、「未知の状況にも対応できる思考力・判断力・表現力等の育成」、「学びを人生や社会に生かそうとする学びに向かう力・人間性の涵養」が求められる。特に、「学びに向かう力～他者や課題に主体的に関わろうとする態度～」の育成こそ今日の教育に求められている大きな課題の一つといえる。

### (2) 本校教育目標の具現化から

本校教育目標は「夢を持ち なかよく（共生）、かしこく（創造）、たくましく（自主）生きる児童の育成～にこにこ smile はきはき positive いきいき active～」である。国語科・算数科を中心として本研究に取り組むことで、自分の考えを書いたり、互いの考えを伝え合ったりし、本校教育目標の達成につながると考える。

### (3) 本校児童の実態から



NRTは平均値(50)を上回る。一方、県学力調査では、県平均と同等か、下回る。

これまでの研究の成果が、児童の基礎的・基本的な知識・技能の定着につながりつつあるといえる。

課題は問題の情報量が多いと、既習の知識・技能を生かそうとする主体的な態度が不十分になり、結果として、知識・技能を十分に生かせていない点である。

## 3 研究主題の分析

主題に即した児童の姿を以下のように捉える。

確かな学力	○ 知識・技能を確実に習得し、それらを活用しながら思考・判断・表現し、新たな問題を解決する姿
学びに向かう力	○ 課題に対して、既有の知識・技能や学習経験を生かそうとする姿（主体的な学び） ○ 課題に対して、他者と関わりながら自らの考えや表現の仕方を変容・補強していこうとする姿（対話的な学び） ○ 自ら「問い」を見出そうとする姿（主体的で深い学び）
読解力	○ テキスト（連続型及び非連続型テキスト）に内包された情報を理解したり、他者の考えの内容や根拠を理解したりし、それらに基づいて自分の考えをもつ姿

## 4 研究仮説及び仮説へのアプローチ・研究構想図

### 学校教育目標

夢を持ち なかよく（共生），かしこく（創造），たくましく（自主）生きる児童の育成  
～にこにこ smile はきはき positive いきいき active～

### 「学びに向かう力」を高めた目指す児童の姿

- 既存の知識・技能や学習経験を生かそうとする姿（主体的な学び）
- 他者と関わりながら自らの考えや表現の仕方を変容・補強していこうとする姿（対話的な学び）
- 自ら「問い」を見出そうとする姿（主体的で深い学び）

### 仮説へのアプローチ

- ① 児童の既存の知識・技能を引き出すめあてや課題の設定
- ② 板書を軸として，児童同士の思考をつなぎ，納得を促す教師の手立て
- ③ 学習した内容を自覚するまとめや新たな学びに向かう振り返り

### 研究の仮説

児童が自分の考えをもち，それらを表現し合う学習活動の中で，板書を軸として児童同士の思考をつなぎ，思考を構築していく授業の工夫を行うことで，児童の読解力が高まり，児童の「学びに向かう力」の育成を図ることができるであろう。

H30 年度研究主題 **確かな学力を支える「学びに向かう力」の育成**

～読解力の向上を基盤とした学習指導を通して～

保護者・地域の願い

児童の実態

人権教育の視点

キャリア教育の視点

今日的課題

## 5 研究の内容

### (1) 国語科・算数科の目指す児童像

国語科	算数科
<b>「論理的に考える児童」</b>	<b>「ものをみる児童」</b>
「論理的に考える」とは、言語を読み書きする力を基盤とし、意見・理由・根拠をもち、読み考えることである。	「ものをみる」とは、「同じもの、違うもの」や「変わらないもの、変わるもの」をみることである。

### (2) 仮説への国語科・算数科の具体的アプローチ

国語科	算数科
問題解決型のめあての提示と単元に位置づける言語活動の工夫。	児童の「えっ？」を引き出す課題や一定の規則性をもたせた課題、出合ったことのないような文脈の課題提示。
教材文や挿絵・写真・図などを板書として提示することによる、考えの可視化・構造化。	式と図や絵などをつなぐ、児童同士の思考をつなぐなど、つながりを意図した教師の発問と板書の工夫。
めあてに対する答えとしてのまとめ。また、どんなことを学んだか（内容）や、どんな方法で解決できたか（思考方法等）の振り返り。	「分かったこと」や「分からなかったこと」を基にし、児童の言葉を使ったまとめや学習内容に応じた振り返り。

### (3) 国語科「室小学校 国語科 読みの系統表（平成30年度版）」

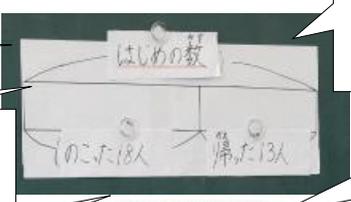
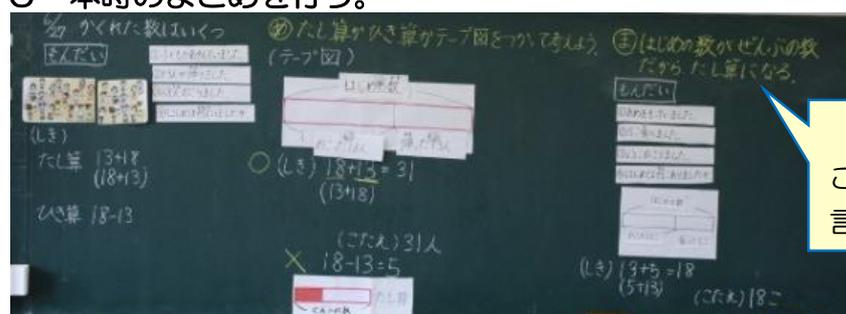
室小学校 国語科 読みの系統表 (高学年)	
読みの技能	読みの用語
<b>&lt;構造と内容の把握&gt;</b> ○物語の構成をとらえて読む ○種縁構造をとらえて読む	○基本4場面(設定部・展開部・山場・クライマックス・結末部) ○種縁構造(ファンタジー物語の基本構造)
室小学校 国語科 読みの系統表 (中学年)	
読みの技能	読みの用語
<b>&lt;構造と内容の把握&gt;</b> ○物語のしくみをとらえて読む ○場面と場面を比べて読む	○起承転結(導入部・展開部・山場・終結部) ○場面の対比、あらすじ(物語の内容を短くまとめた文章)、描写(読み手が場面を生き生きと具体的にイメージできるように、人物の気持ちや行動、自然や事物などを見えたとおりに、また、感じたままに描くこと)
<b>&lt;稽查・解釈&gt;</b> ○中心人物の気持ちの変化や性格をとらえて読む ○視点をとらえて読む	○中心人物(物語全体で気持ちやその変化が一番詳しく描かれる人物)、重要人物(中心人物の変容に大きな影響を与える人物) ○視点
<b>&lt;考えの形成&gt;</b> ○感想を考えながら読む <b>&lt;構造と内容の把握&gt;</b>	○感想

国語科の「読む」ことに関する、児童に段階的に指導すべき、「読みの技能」と「読みの用語」を学年ごとにまとめたもの。  
(別資料にて配布しています)

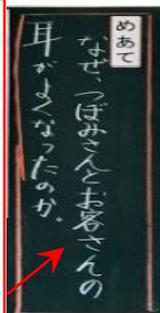
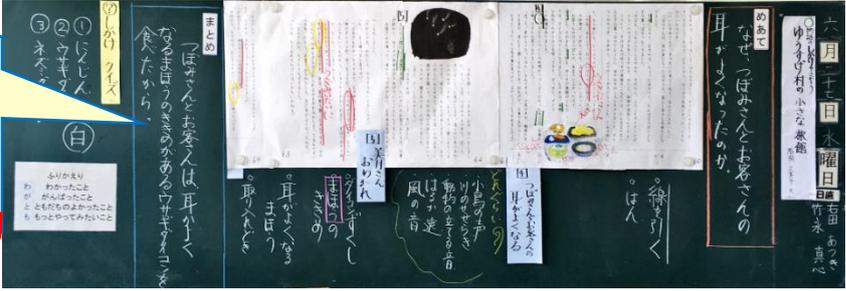
# 6 研究の実際

(1) 算数科の授業実践【2年 かくれた数はいくつ (啓林館)】

## 既有的知識・技能や学習経験を生かそうとする姿(主体的な学び)を引き出す

<p>導入</p>	<p>1 問題の提示から、児童の既有的知識を引き出し、めあてを設定する。</p> <p>問題文 ①子どもがあそんでいました。 ②13人帰りました。 ③18人のこりました。 ④はじめは何人いましたか。</p>  <p>児童の思考のズレを引き起こした。</p> <p>たし算にもひき算にも捉えられる問題設定。思考のズレを生むことで、考えを整理し、表現し合うために、テープ図が必要なことを児童から引き出した。</p> <p>めあて：たし算かひき算かテープ図を使って考えよう。</p>
<p>展開</p>	<p>2 テープ図を基に、自分の考えを整理し、全体で意見を出し合う。</p> <p>「テープ図をかく時はお話のとおりを書く」という既習事項を確認させて個人思考を行わせた。問題文と図を行ったり来たりする中で、考えが変わる児童も出てきた。</p> <p>3 全体で検討していく。</p> <p>これでいいのかな？</p> <p>たし算にしたら、最初にいた人数より多くなると思います。</p> <p>13人帰ったのに、5人がはじめの数だったらおかしいです。</p> <p>残った数と帰った数を合わせた数がはじめの数です。</p> <p>合わせるから、たし算になると思います。</p>  <p>テープ図を基に話し合いを進める。カードを操作させながら、問題場面を的確に表している図を全員で検討させた。めあてに対する答えとしての正しい図を探らせていった。テープ図が一つに絞れたことから、たし算の場面との比較、ひき算の場面との比較を行った。「はじめの数=全体の数」をつかめたことから、「全体を求める時はたし算」という既習の思考を引き出した。</p>
<p>まとめ</p>	<p>4 板書上の図を基に問題場面を整理し、式と答えを確認させる。</p> <p>5 本時のまとめを行う。</p>  <p>本時の既習内容を再度問うことで、児童から引き出した言葉でまとめた。</p>

他者と関わりながら自らの考えや表現の仕方を変容・補強していこうとする姿(対話的な学び)を引き出す

<p>導入</p>	<p>1 前時を振り返り、めあてを設定する。</p> <p>美月はウサギで、つぼみさんが大変そうだったから手伝ったことがわかりました。しかけを見つけるのが宝探しみたいで楽しかったです。</p> <p>めあて：なぜ、つぼみさんとお客さんの耳がよくなったのか。</p> <p>問題解決型のめあてを設定した。初発の感想で児童が書いた疑問を取り上げることで、主体的に学習に取り組ませるようにした。</p>	<p>問題解決型のめあて</p> 
<p>展開</p>	<p>2 自分の考えを持ち、本文にサイドラインや書き込みをする。</p> <p>問題解決型のめあてにより、考えることが焦点化された。めあて（問い）に対する答えに対し、全ての児童がサイドラインを引き、自分の意見を持つことができた。</p> <p>3 班での話し合いを経て、全体でめあて（問い）に対する答えをまとめていく。</p> <p>問題解決型のめあてにより、話し合うことが明確になる。また、板書を基に根拠を共有することで考えの共通点や相違点をつかみやすくさせた。</p>	
<p>まとめ</p>	<p>4 本時のまとめを行う。</p> <p>めあて（問い）に対する答えとしてのまとめを考えさせた。児童の言葉を拾いながらクラス全体としてのまとめを作った。</p> <p>5 ふりかえりをする。</p> <p>わかったこと がんばったこと 友だちのよかったこと もっとやってみたいこと</p> <p>私も、まほうのウサギ大根を食べてみたくなりました。みんなで〇〇さんの疑問が解決できました。クイズを作るのが楽しみです。</p> <p>友だちとの対話を通して学んだことを紹介し、児童の言葉で授業を締めくくる。</p>	

## 自ら「問い」を見出そうとする姿(主体的で深い学び)を引き出す

導 入	<p>1 めあてを設定する。</p> <p>めあて：クルルの気持ちが一番沈んでいるのはどの場面か。</p> <p>問題解決型のめあてを設定した。全員が自分の意見を持つことで、より主体的に学習に取り組ませた。</p>
展 開	<p>2 思考のズレが表面化し、3の場面・4の場面・5の場面で分化を確かめた。</p> <p>問題解決型のめあてにより、児童の思考が分化した。根拠や理由を示しながら話し合う必然性が生まれた。</p> <p>「なぜ考えが違うのか」、「どこが一番なのか」という、児童の問いが生まれた。</p> <p>問題解決型のめあて</p> <p>考えの分化を視覚的に提示</p> <p>3 自分の考えを基に、根拠や理由をまとめる。</p> <p>言語活動の場の工夫により、同じ意見を持った友だちとの対話を通し、考えを補強させた。</p> <p>4 考えを共有し、伝え合う。</p> <p>3の場面だと思います。飛ぶのがつらく、自分を責めた場面だからです。</p> <p>5の場面だと思います。3の場面は「いやになってきた」。でも5の場面は「死ぬしかない」とあり、死ぬ覚悟をしているからです。</p> <p>4の場面だと思います。「どうでもよくなった」とあるから、いやになったのだと思います。</p> <p>全文の提示</p> <p>提示された全文の中で、根拠となる部分を明確にしながらかえを伝え合う。根拠を明確にし、理由も合わせて説明する活動を通して、分化した意見を統合させていった。</p>
ま と め	<p>5 本時のまとめを行う。</p> <p>めあて(問い)に対する答えとしてのまとめを考えさせた。</p> <p>板書を構造化し、全員の意見を視覚的に捉えられるようにした。</p>

## 7 研究の成果と課題

成果1 問題解決型のめあての設定など、めあてや発問にこだわった授業を設定するようになった。児童が意見を持ちやすい授業が展開できたり、児童の中で考えのズレを引き起こしたりして、班や全体での話し合いに向かうことができた。

成果2 構造的な板書を意識することで、一時間の流れや要点を児童が捉えやすくなった。

成果3 児童が主体的にめあてを設定したり、友だちとの対話をとおして自分の考えを変えたりできるようになりつつある。

課題1 単元を通して、どこで児童の対話を引き出すかを授業者が明確に持った上での計画が必要である。

課題2 自分と友だちとの考えの違いを肯定的に捉える児童の育成が鍵となる。人権教育の視点を基盤とした学級経営のさらなる充実が、「学びに向かう力」をより高めていくと考えられる。

### おわりに

本日は、ご参会いただきありがとうございました。今後は、本日もいただきましたご意見をもとに、職員一同さらに研修を積み重ね、指導力の向上を図りながら、児童の確かな学力の定着と学校教育目標の達成に向けて努力して参ります。

最後になりましたが、これまでご指導とご支援を賜りました熊本県教育委員会、菊池教育事務所、大津町教育委員会をはじめ、研究の助言をいただきました助言者の先生方に心からお礼申し上げます。

### 参考文献

- 小学校学習指導要領（文部科学省）
- 小学校学習指導要領解説国語科編（文部科学省）
- 小学校学習指導要領解説算数科編（文部科学省）
- 筑波発 読みの系統指導で読む力を育てる（筑波大学附属小学校国語教育研究部）

研 究 同 人	<b>平成30年度</b>	教諭 横尾 直子	事務職員 牛塚 冬花	生活支援補助 松崎 仁美
	校長 末次 佐代子	教諭 徳渕 剛希	講師 赤木 美文	生活支援補助 荒牧 由紀子
	教頭 榎田 雄二	教諭 米多 康輔	講師 岩田 浩平	
	主幹 古川 忠司	教諭 後藤 健征	講師 田村 和也	<b>平成29年度</b>
	教諭 米村 知枝	教諭 野口 貴至	校務 住吉 久美子	校長 高本 浩
	教諭 三神 恭子	教諭 太田 嗣蔵	司書 筒井 恵子	教諭 栃原 瑞枝
	教諭 波多野 匠	教諭 内田 武瑠	学習支援 山本 加代	教諭 渡辺 明子
	教諭 城 美穂	教諭 富永 悠真	学習支援 後藤 由美	教諭 江口 美紀
	教諭 木下 敬夫	教諭 岡本 真由子	特別支援補助 林 紀子	教諭 小出 さえ子
	教諭 野上 千秋	教諭 橋口 健太	特別支援補助 大川 利恵	教諭 廣重 佐良子
	教諭 吉永 光加	教諭 山本 涼華	特別支援補助 中原 佳奈子	教諭 右田 健蔵
	教諭 倉田 康行	教諭 池邊 正裕	特別支援指導 溜島 佳子	教諭 向井 友季子
	教諭 野間口 広美	養護教諭 野村 貴子	特別支援指導 山森 晴代	事務職員 牧 明美
	教諭 上島 佳代	養護助教諭 井上 茉美	生活支援補助 齊藤 綾子	司書 田中 真由美
	教諭 清永 邦宏	栄養教諭 園田 美里	生活支援補助 嶋津 智慧	学習支援 大塚 恵子
	教諭 花田 和賀子	技術職員 長谷部 瑞穂	生活支援補助 榊 貴子	生活支援補助 吉川 千沙子