

小 学 校

平成 30 年度

教育研究員研究報告書

国 語

東京都教育委員会

目 次

I	研究主題設定の理由	1
II	研究の視点	2
III	研究仮説	3
IV	研究構想図	4
V	研究の方法と内容	
1	基礎研究	5
2	調査研究	5
3	検証授業	
	低学年分科会（第2学年）の検証授業	7
	中学年分科会（第4学年）の検証授業	12
	高学年分科会（第5学年）の検証授業	18
VI	研究の成果と課題	24

研究主題

「考えの形成」を促す指導法の工夫 ～自分の考えをもち、理由を明確にするための手だてを通して～

I 研究主題設定の理由

「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（答申）」（文部科学省 平成 28 年 12 月 21 日）では、「より深く、理解したり表現したりするためには、『考えを形成し深める力』を育成することが重要である」と述べられている。これを受け、小学校学習指導要領解説国語編では、全ての領域において、自分の考えを形成する学習過程を重視し、「考えの形成」に関する指導事項が位置付けられた。

また、平成 29 年度全国学力・学習状況調査報告書には、小学校国語「読むこと」に関して「物語を読み、感想を伝え合う中で、自分の考えを広げたり深めたりするための発言の意図を捉えることに課題がある」と示されている。また、「物語を読み、具体的な叙述を基に理由を明確にして、自分の考えをまとめる」問題への東京都の平均正答率は 44.8%、無回答率は 22.5%であった。他の設問の無回答率が 5%なのに対し、この設問への無回答率は突出して高い。そこで、文学的な文章における「考えの形成」に対する教員の意識や指導法に課題があると考えた。

上記の課題を分析するために、文学的な文章の指導における「考えの形成」に関わる教員の意識等に関する調査を行ったところ、「自分の考えをもたせたり、まとめたりすることを意識しながら指導している」という項目に対する肯定的な回答の割合が約 9 割に上る結果となった。

この結果から、改めて「教員の意識ではなく指導方法に課題がある」と仮定し、先述の「文学的な文章の指導」に関する調査の「児童が自分の考えをもてるように、どのような工夫をしているか」という調査項目への回答について分析を行った。選択肢のうち「考えさせる課題の設定」を選択した割合は 19%、「自分の考えを伝え合う場の設定」を選択した割合は 58%、「自分の考えを表現する方法の提示」を選択した割合は 47%、「既存の知識や経験を想起させる」を選択した割合は 22%という結果となった。また「系統性を意識した指導」を選択した割合は 4%だった。

以上のことから、教員は児童の「考えの形成」を意識した指導を行っているものの、適切な手だてを講じられていないため、児童が自分の考えをもったり、理由を明確にしたりすることが十分できていないと推察した。

これを受け、研究主題を『「考えの形成」を促す指導法の工夫』と設定した。本研究において『「考えの形成」を促す』とは、児童が進んで考えたいと思ったり、「考えの形成」の仕方を理解しながら見通しをもったり、考えを深めたりできるように手だてを講じることと捉え、その指導法を追究する。

2 「読むこと」における「考えの形成」

小学校学習指導要領解説国語編第2章 国語科の目標及び内容 第2節 3〔思考力、判断力、表現力等〕の内容「読むこと」の指導事項には、「考えの形成」について「文章を読んで理解したことなどに基づいて、自分の考えを形成することを示している。『考えの形成』とは、文章の構造と内容を捉え、精査・解釈することを通して理解したことに基づいて、自分の既存の知識や様々な体験と結び付けて感想をもったり考えをまとめたりしていくことである。」と定義されている。

本研究では「読むこと」における、考えを形成している状態とは、文章について、自分の感想や考えをもっているだけではなく、文章を読んで理解したことに基づいて、これまでの学習や自分の体験等を根拠にして、自分の感想や考えを深めている状態であると考え。しかし、「考えの形成」の仕方が分からなければ、考えを深めることはできない。そこで、考えを形成する過程を分割して捉え、まずは自分の考えをもつ過程、そしてその考えの理由を明確にして考えを深める過程とし、それぞれの過程における手だてを明らかにすることで、児童が考えを形成しやすくなるようにしたいと考え、副主題を「自分の考えをもち、理由を明確にするための手だてを通して」と設定した。

II 研究の視点

本研究においては、「考えの形成」について、児童がまずは自分の考えをもてるようにすることが必要であると考え、効果的な手だてを検討することとした。また、そこでもった考えについて理由を明確にしながらかき深めさせるための手だてについても検討を行うこととした。

1 児童が自分の考えをもてるようにするための手だて

○課題提示の工夫

全ての児童が何らかの考えをもち、その考えの理由を、叙述や体験などから明確にすることができるよう課題提示の工夫が必要であると考え。例えば「文章を読んでどのような感想をもちましたか。」「作品について考えたことをまとめよう。」と言われても、児童は感想や考えをもちにくい。そこで、まずは全ての児童が考えをもてるようにすることが必要であると考えた。

考えをもてるようにするためには、児童が考えたいと思う課題、児童が考えやすい課題を設定することが必要であると考え。具体的には、自分の立場を選ばせる等、判断させる課題を提示したり、自分の考えに近いものを複数の選択肢から選択させたりすることを通して、全ての児童が「自分はこのように考えている」という自覚をもてるようにする。

2 考えの理由を明確にさせるための手だて

本研究では、読み取ったことを基に、既存の知識や様々な体験と結び付け、理由を明確にして自分の考えを深めさせるための手だての工夫として、既存の知識を豊かにしたり、引き出しやすくしたりする工夫、既存の知識や体験と自分の考えを結び付ける方法を身に付ける工夫、自分の考えを表出する機会の工夫があると考えた。

(1) 系統性を意識した学習過程

「考えの形成」には、自分の考えに結び付ける既存の知識が必要である。ここで言う「既存の知識」とは、児童のこれまでの生活経験で得た知識に加え、「読むこと」の学習を通して得た知識である既習事項を指す。

児童の生活体験を全て把握することはできないが、既習事項は把握することができる。本研究では、読み取ったことと、既存の知識や体験とを結び付けやすくするために、既習事項を系統化し、教員は既習事項を意識しながら指導することが重要であると考えた。

具体的には、単元計画を作成する際に前後の学年、年間を見通してどの単元とつなげていくことができるかを把握した上で学習指導案を作成し、授業において児童が学んだことを自覚できるようにすること、教師が系統性を意識した指導を行うことである。

(2) 思考モデルの活用

児童の「考えの形成」を促すために、自分の既存の知識や様々な体験と文章を読んで理解したこととを結び付けるために、どのように考えればよいか分かるようにする必要がある。そこで、「思考モデル」を活用することで、児童は文を読んで理解したことと、既存の知識や体験とを結び付けて考えるための考え方を理解し、「考えの形成」に役立てることができる。思考モデルとは、学習中、課題について考えたり、その考えをまとめたりする時の文例のことで、思考する際の型として活用するものである。

本研究では「思考モデル」を児童に提示したり、授業の中で児童自身に見いださせ全体で共有したりすることを通して、「考えの形成」に結び付けられるようにする。

「考えの形成」に向けての思考モデル（例）

既存の知識と 結び付ける	・このことは、〇〇で学習した…とつながり… ・〇場面で考えたけれど…
体験と結び付ける	・～と同じ（似た）経験をしたことがあり、そのとき… ・同じ体験したことはないが、（似た体験から）おそらく…

(3) 考えを表現する場の設定

自分の考えを表現することで、自分の考えやその根拠がより明確になると考える。そこで、思考モデルを活用する場として、考えを表現する場を設定する。

「思考モデル」を活用して形成した自分の考えを伝えたり、根拠や理由を明らかにして考えを深めたりすることができている児童を価値付け、認めることによって、文章を読んで理解したことと、既存の知識や様々な体験を結び付けながら自分の考えを形成する方法を具体的に児童が理解できるようにしていく。

Ⅲ 研究仮説

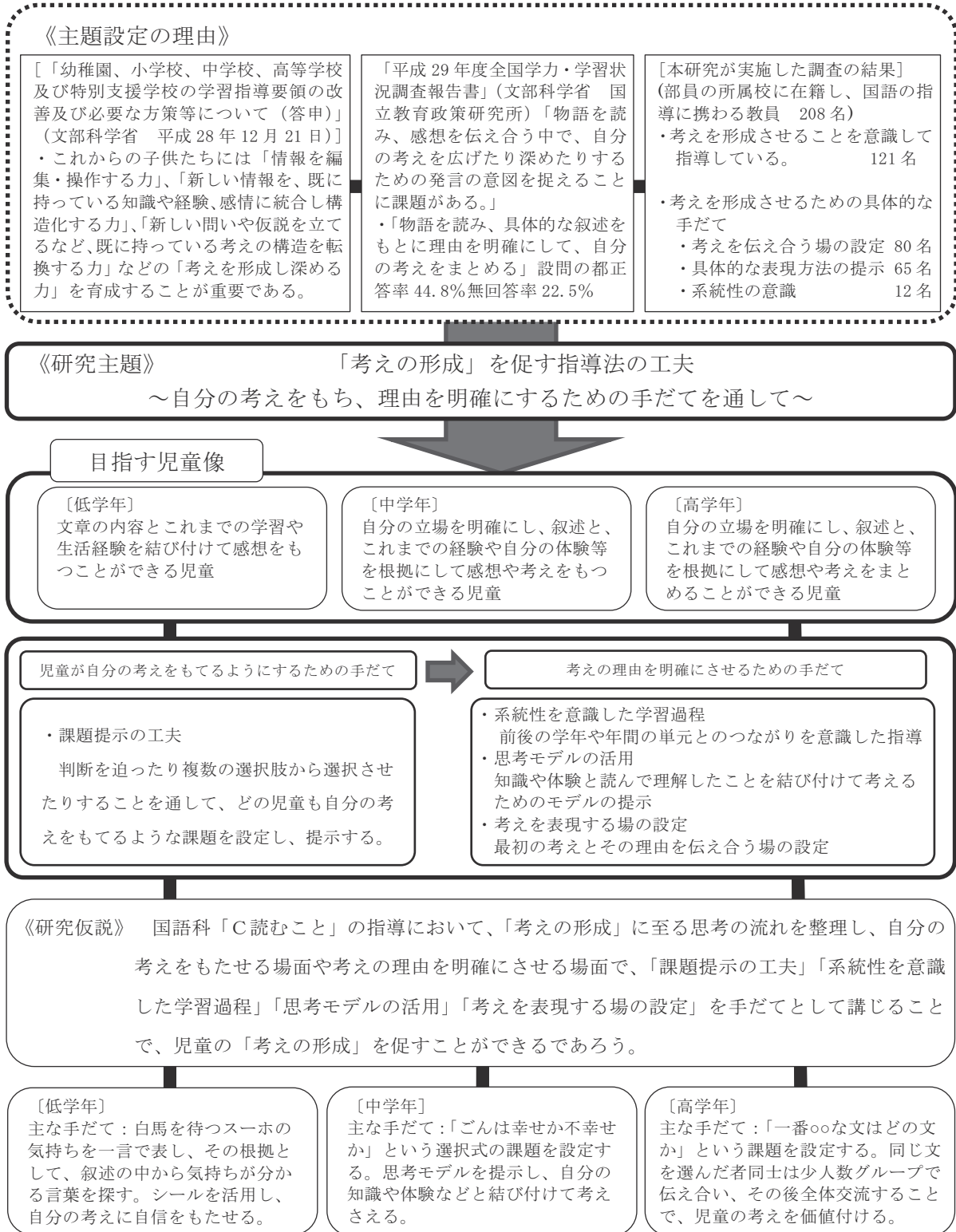
本研究では、「考えの形成」に至る上記の思考の流れを整理し、児童に自分の考えをもたせる場面や、考えを深めさせる場面で効果的な手だてを講じることで、「考えの形成」を促す指導につながるものと考えた。

そこで、次のような仮説を設定するとともに、思考の流れに沿って効果的な手だてを講じた指導を行うことで、仮説を検証することとした。

○ 研究仮説

国語科「C読むこと」の指導において、「考えの形成」に至る思考の流れを整理し、自分の考えをもたせる場面や考えの理由を明確にさせる場面で、「課題提示の工夫」「系統性を意識した学習過程」「思考モデルの活用」「考えを表現する場の設定」を手だてとして講じることで、児童の「考えの形成」を促すことができるであろう。

IV 研究構想図



V 研究の方法と内容

1 基礎研究

「平成 29 年度『全国学力・学習状況調査』(文部科学省)や「平成 29 年度『児童・生徒の学力向上を図るための調査』(東京都教育委員会)、「小学校学習指導要領解説国語編」(文部科学省平成 29 年 6 月)等を参考にして、「C 読むこと」と関連付けられる力を分析した。

2 調査研究

「文学的な文章」の指導における『『考えの形成』を促す指導方法の工夫』のために、教員に対して考えの形成の指導についての意識調査を行い、その分析から「考えの形成」の指導における意識や現状、課題についての実態を把握した。また、児童に対しても、同様の意識調査を行い、その分析から「考えの形成」に関する意識や現状、課題についての実態を把握した。〔平成 30 年度教育研究員(小学校国語)の所属校 14 校の教員 208 人、抽出校の児童(第 1 学年～第 6 学年 3003 人に実施：実施期間 平成 30 年 9 月)〕

(1) 「考えの形成」についての意識について(教員の意識調査)

質問(教員 1) 児童に自分の考えをもたせたり、まとめさせたりすることを意識しながら指導しているか。

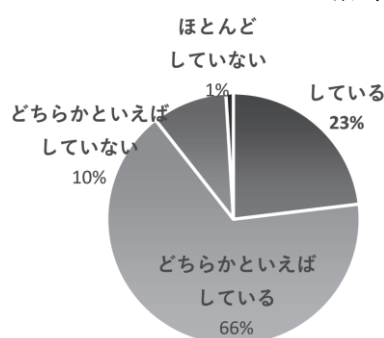


図1 児童に、自分の考えをもたせたり、まとめさせたりすることを意識しながら指導していますか。

質問の結果から、「児童に、自分の考えをもたせたり、まとめさせたりすることを意識しながら指導していますか」という質問に対して、「している」、「どちらかといえばしている」という肯定的な回答は約 90%であった。一方で、その指導に関する工夫を見てみると、「考えたくなる課題設定の工夫」が 19%、「知識や経験などを想起させて考えさせる工夫」は 22%、「系統性を意識した指導の工夫」に関しては 4%となっており、意識はしているが、具体的な指導法の工夫につながっていないことが分かった。

このことから、今回の学習指導要領の改訂で求められる「考えの形成」における「既存の知識や体験とを結び付けて考えさせる指導の工夫」においては、これまでの指導の中で教員はその意識の在り方が大切だとは思っているものの、具体的な指導法の在り方の確立には至っておらず、指導法の在り方をより一般化していくことが重要であると捉えた。

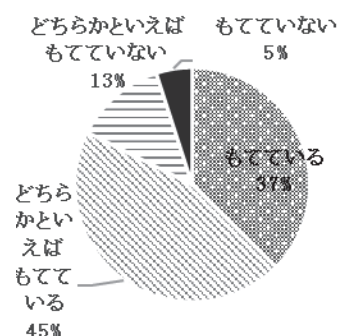


図2 物語を読んだときに感想をもっていますか。

質問(児童 1) 物語を読んだときに感想をもっていますか。

「自分の考えをもっている」「どちらかといえばもっている」という肯定的な回答が 82%と多い。学習において、自分の考えをもつことに対する苦手意識を感じている児童はそれほど多くないと捉えることができる。

しかし、残り 18%の児童には、国語の学習において自分の考えや感想をもつことについて否定的な回答をしている(質問 3)。時間が足りない、考えることが多すぎると回答した児童がそれぞれ 25%以上いることから考えると、児童が課題に

対して何らかの形で児童の考えを表出できるように手だてを講じる必要がある。そこで、視点1の児童が自分の考えをもてるようにするための手だてを具体策として考えた。児童に学習課題に対する判断を迫ったり、複数の選択肢から選択させたりすることで、児童が自分の考えを明確にもてるようにしたい。

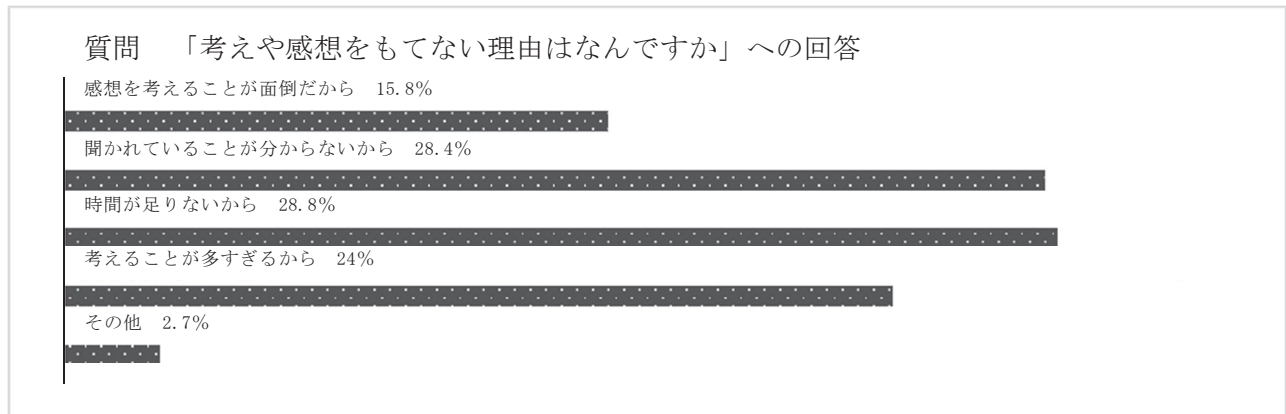


図3 考えや感想をもてない理由

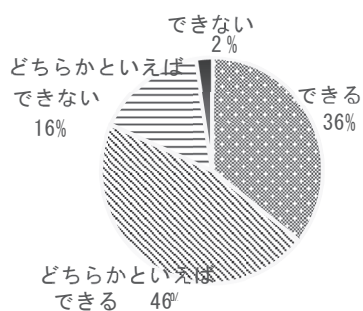


図4 自分の考えのわけを言うことができますか。
(対象: 質問2で肯定的な回答をした児童)

また、質問4でわかるように、質問2で自分の考えがもてることと答えた児童のうちの18% (=全体の14.7%)は考えの理由までは言えないという実態もある。これは、調査対象児童の32%が、自分の考えをもてないか、自分の考えの根拠を明確にできない、もしくはその両方であることを表している。これは、40名学級の児童においては約13名の児童が、授業中に自分の考えを書けなかったり、書いても根拠を明確にできなかったりしていることを示している。

そこで、児童がもった考えをより確かなものにするため、視点2として考えの理由を明確にさせるための手だてを3つ

考えた。①既習事項を必要に応じて振り返ったり、教員が系統性や既習事項を意識しながら指導したりすること、②授業の流れをパターン化したり、既存の知識や体験と自分の考えとの結び付け方を児童に教えたりする具体的な手だてを「思考モデル」として提示すること、③自分の考えを表現する場を設定することで、より自分の考えやその根拠を深められるように場の設定をすること、以上三つの手だてを、考えをもてた児童に提示していくことで、児童はより「考えの形成」をしやすくなると考えた。

以上の調査の結果から分かった、教師が指導する際に意識はしていても具体的な方法が不明確である「児童に自分の考えや感想をもたせたりまとめたりすること」を、以上の2つの視点に沿った手だてを用いながら、分かりやすく児童に提示していくことで、今まで自分の考えをもつことが難しかった児童、考えはもてても理由が言えなかった児童、考えも理由も明確にもっている児童の全ての児童が、より国語の学習に意欲的に取り組み、「考えの形成」を行えるようになると思う。

3 検証授業

低学年分科会（第2学年）の検証授業

1 単元名 理由をさぐろう、スーホの心 ～読んで考えたことをつたえよう～

教材名「スーホの白い馬」 大塚 勇三

2 単元の目標

○場面の様子について、登場人物の心情を中心に、想像を広げながら読むことができる（現¹「C読むこと」(1)ウ、新²「C読むこと」(1)エ）。

○物語を読んで考えた登場人物の心情を基に、自分の経験と結び付けて感想をまとめ、交流することができる（現「C読むこと」(1)エ・オ、新「C読むこと」(1)オ・カ）。

3 単元の評価規準

国語への 関心・意欲・態度	読む能力	言語についての 知識・理解・技能
①想像を広げて読むことの楽しさに気付き、物語を読もうとしている。	①登場人物の行動から、場面の様子を想像して読んでいる。 ②物語を読んで心に強く残ったことを書き抜き、感想をもつ。 ③文章の内容と既存の知識や自分の経験とを結び付けて、考えや感想をもち伝え合う。	①複合語の語感の違いに気付いている。

4 教材の特性

本単元は、場面の様子について、登場人物の心情を中心に、想像を広げながら読む力の習得をねらいとしている。

教材「スーホの白い馬」は、貧しい少年のスーホと、スーホが助け育てた白馬との心の交流や、スーホと殿様の白馬をめぐる思いについて描かれた物語である。スーホと白馬の間には、白馬がオオカミから羊を守ることにより、飼い主と家畜の関係を越えた絆が生まれる。その二人が殿様の横暴により引き離されたり、白馬のスーホに対する強い思いが結果的に白馬を死に至らしめたりする出来事を通して、今まで学習してきた文学作品の中にはあまりなかった、つらく心の痛む登場人物の心情に寄り添う学習ができるであろう。また、文中にはスーホがおばあさんと二人で暮らす草原での生活の様子、白馬がすくすくと育つ様子、スーホが白馬に乗っているときの様子、白馬が殿様から逃げ出す様子など、登場人物の心情や様子を想像できる情景描写や行動描写が多数ある。それらを手掛かりにして、想像力豊かに、自分なりのイメージをもって物語の世界に入り込むことのできる作品である。

1 現…平成20年告示の小学校学習指導要領

2 新…平成29年告示の小学校学習指導要領

本教材では、白馬が帰ってくるまでのスーホの気持ちを考える活動を通して、感情を表す言葉を手掛かりに、根拠となる叙述に注目し、自分の考えを書くという思考モデルの活用を行うことで、考えの形成を促したいと考えた。場面に即したスーホの感情を出し合い、その中から自分の考えに合うものを選択し、その根拠を会話文や叙述から明確にすることは、児童の既存の知識や様々な体験と結び付けて考えやすいと考えた。また、考えを交流することや、児童の考えていく過程を「思考モデル」として全体に共有し価値付け、考えの形成をパターン化することで、児童が見通しをもって学習ができるように指導していく。

5 研究主題に迫るための手だて

(1) 自分の考えをもてるようにするための手だて

○ 課題提示の工夫

本単元では、物語文の内容理解の段階で、叙述の中からスーホの気持ちが分かる言葉を探し、それを手がかりに自分の考えを書けるように指導した。叙述の中から気持ちが分かる言葉を探すことで、どの児童も自分の考えの手掛かりをもつことができると考えた。また、単元のまとめを「スーホが白馬の帰りを待っているときの気持ちを考える」と設定した。

スーホと白馬にとって最大の試練の場面であり、ここでスーホの心情をどう捉えるかによって2人の関係性をより深く理解することができる。この場面にはスーホの心情が大まかにしか書かれていないため、殿様に対する悔しさだけでなく、白馬に対する愛情や競馬に出たことを後悔する気持ちなど様々な想像できる。そして、精査・解釈の途中としてではなく全て読み終えたからこそ、大まかにしか書かれていない心情を基に児童一人一人が自分の考えを今までの読みを生かしてもつことができると考えた。物語の全体の叙述から自分の考えるスーホの感情を判断・選択することで、自分の考えの基礎がもてた児童は学習に対する苦手意識をもつことなく、活動に対する自信をもち、考えをより確かなものにする段階にスムーズに進むことができると考えた。

(2) 考えの理由を明確にさせるための手だて

① 系統性を意識した学習過程

児童はこれまでに、「お手紙」などの文学的文章の学習を通して、登場人物の行動を中心に場面の様子を想像しながら読む学習活動を重ねており、「誰が」「何をしたか」を押さえて作品の流れをつかむという点では、既存の知識を活用して学ぶことができる。また、登場人物の行動や会話文などに着目することで、心情を読み取ることができることも学んでいる。

本単元では、人物がなぜそのような言動に至ったかを、今までの学習経験や自分の経験、すなわち既存の知識を基に考え、想像して読む力を付けさせたい。そこで、これまでの既習事項を意図的に確認したり、掲示したりすることで、児童がこれまでに身に付けた既存の知識を活用し読むことを実感できるように指導を行う。

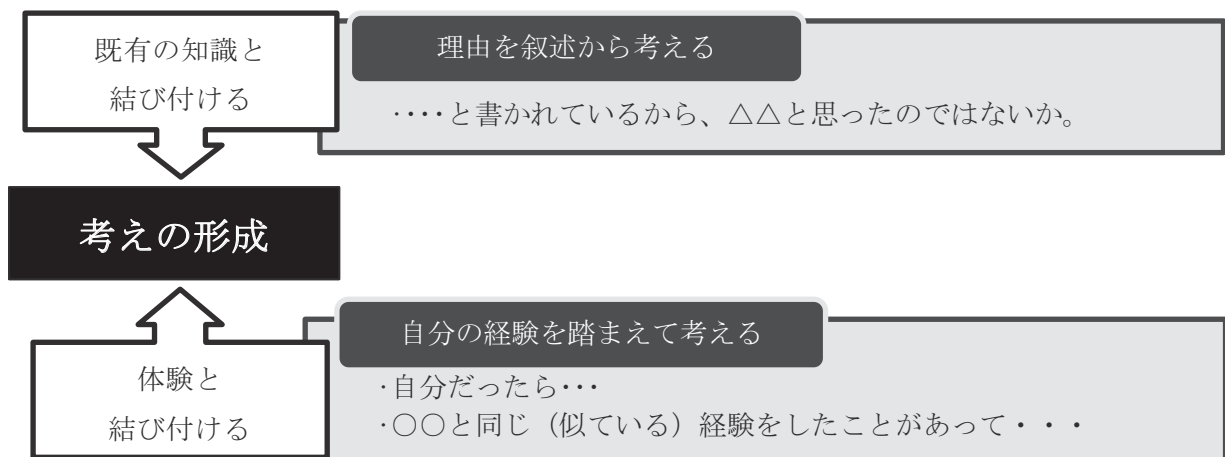
② 思考モデルの活用

児童が自分の考えをもつためには、手掛かりとなる言葉が必要となる。その言葉を叙述

の中から探す作業を通して、児童は何度も本文に立ち返り読みを深めることになる。また、読みが深まることで、自分の考えの根拠が明確になり、単語から文章へと自分の考えをより具体的にしていくことができる。さらに自分の考えをもつ際に、叙述から拾った言葉だけでなく、児童が今までに経験してきたことを加えて書くことができれば、より自分らしい考えをもつことができると考える。

このように考えの過程をシステム化することで、与えられた課題に対して自分の考えをもちやすくすることができると考えた。

表1 考えの形成時の思考モデル 例



③ 考えを表現する場の設定

児童が考えるきっかけをもったり、より考えを広げたりするために、自分の考えを伝える場を設定した。全体で共有する前に3～4人のグループで考えを共有する活動を取り入れた。また、低学年の段階では、一人一人がどのような思いをもったのかを共有することが大事である。グループ内で似たような考えには青シール、違う考えには赤シールを貼ることで、自分の意見を受容されたという思いをもたせることで自信をもたせ、全体の場での活発な交流につなげるよう試みた。

6 学習計画

次	時	学習活動	指導上の留意点	評価規準 (評価方法)
一次	1	<ul style="list-style-type: none"> ○ 2年生の読むことの学習から、想像を働かせて読んだ経験を振り返る。 ○ 学習課題を「理由をさぐろう、スーホの心～読んで考えたことをつたえよう～」と設定し学習の見通しをもつ。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 人物の行動や会話に着目して読むという既習事項を想起させ、学習のねらいとつながるようにする。 ・ 三次で本を紹介することを伝え、並行読書を促す。 	[関]①想像を広げて読むことの楽しさに気付いて物語を読もうとしている。 (観察)

	2	○物語の冒頭部分の役割を知り、あらすじをつかむ。 ○「スーホの白い馬」を読んで、初発の感想を書き、強く心に残ったことをグループで伝え合う。	・教科書の挿絵を基に、出来事（誰が・どうした）を確かめることで、あらすじをつかむようにする。 ・強く心に残った訳やそのことをどう思うかを伝え合うようにさせる。	[読]②物語を読んで、強く心に残ったことについて感想をもつ。 (発言・ノート)
二次	3	○スーホの人物像を確認する。	・スーホの人物像について分かるところを確認する。	[読]①登場人物の行動から、気持ちや場面の様子を想像して読んでいく。 (発言・ノート)
	4	○スーホとの出会いの部分を読み、人物の行動や会話を確認し、「なぜスーホは、子馬を連れ帰ってきたのか」を考える。	・人物の行動や会話に線を引いて確かめ、スーホの様子が分かる叙述から白い子馬を連れ帰った理由を考えさせる。	[読]①登場人物の行動から、気持ちや場面の様子を想像して読んでいく。 (発言・ノート)
	5	○羊をおおかみから守る白馬の部分を読み、人物の行動や会話を確認し、「なぜスーホは、『これから先、どんなときでも、ぼくはおまえといっしょだよ。』といったのか」を考える。	・人物の行動や会話に線を引いて確かめ、スーホの様子が分かる叙述から「ぼくはおまえといっしょだよ。」と言った理由を考えさせる。	[読]①登場人物の行動から、気持ちや場面の様子を想像して読んでいく。 (発言・ノート)
	6	○白馬を殿様に取り上げられたスーホの部分を読み、人物の行動や会話を確認し、「なぜスーホは、かっとなってむちゅうで言いかえたのか」を考える。	・人物の行動や会話に線を引いて確かめ、スーホの様子が分かる叙述から、かっとなって夢中で言い返した理由を考えさせる。	[読]①登場人物の行動から、気持ちや場面の様子を想像して読んでいく。 (発言・ノート)

	7	○殿様のところから逃げ出す白馬の部分を読み、人物の行動や会話を確認し、「なぜ白馬は、殿様のもとからにげたのか」を考える。	・人物の行動や会話に線を引いて確かめ、スーホの様子が分かる叙述から白馬が殿様のもとから逃げた理由を考えさせる。	[読]①登場人物の行動から、気持ちや場面の様子を想像して読んでいる。 (発言・ノート)
	8	○馬頭琴を作るスーホの部分を読み、人物の行動や会話を確認し、「なぜスーホは、馬頭琴を作ったのか」を考える。	・人物の行動や会話に線を引いて確かめ、スーホの様子が分かる叙述から馬頭琴を作った理由を考えさせる。	[読]①登場人物の行動から、気持ちや場面の様子を想像して読んでいる。 (発言・ノート)
	9	○「スーホは白馬が帰ってくるまで、どんな気持ちだったか」について考える。	・物語全体をふかんして気持ちを表す言葉を決めさせる。 ・その気持ちが分かる叙述や自分の経験を踏まえて、自分の考えを書かせる。	[読]③物語の内容と既存の知識や自分の経験とを結び付けて、考えや感想をもつことができる。 (ノート)
三 次	10 11	○学習を振り返り、想像して読むことの楽しさを確かめ、並行読書で読んだ本を紹介する。	・学習したことを生かして本の紹介をできるようにする。	[読]①登場人物の行動から、気持ちや場面の様子を想像している。 (発表) [読]②強く心に残ったことを中心に感想をもち、本を紹介することができる。(発表)
	12	○複合語の語感の違いについて話し合う。	・二つの言葉が結合して、新しい言葉ができていることを確かめるようにする。	[言]①複合語の語感の違いに気付いている。 (発言・ノート)

中学年分科会（第4学年）の検証授業

- 1 単元名 とき明かそう、ごんの心 ～読んで考えたことを話し合おう～
教材名「ごんぎつね」 新美 南吉

2 単元の目標

- 登場人物の気持ちの変化や性格、情景について、場面の移り変わり結び付けて具体的に想像することができる（現「C読むこと」(1)ウ、新「C読むこと」(1)エ）。
- 文章を読んで理解したことに基づいて、感想や考えをもつことができる（現「C読むこと」(1)オ、新「C読むこと」(1)オ）。

3 単元の評価規準

国語への 関心・意欲・態度	読む能力	言語についての 知識・理解・技能
①叙述に着目し物語を読み、感じたことや考えたことを進んで話し合おうとしている。	①叙述を基に、登場人物の境遇や気持ち、行動を読み取っている。 ②複数の場面の叙述を結び付けて、登場人物の気持ちの変化や性格、情景を想像しながら読み取っている。 ③人物の行動や性格、人物と出来事の関わりについて読み取ったことと、これまで学習してきたことや自分の体験を比べたり重ねたりして考えたことをまとめている。 ④文章を読んで話し合い、一人一人の感じ方などに違いがあることに気付いている。	①情景を表す文や語句の役割について理解し、語彙を豊かにしている。

4 教材の特性

本単元は、登場人物の気持ちの変化や性格、情景について、場面の移り変わり結び付けて具体的に想像する力の習得をねらいとしている。

教材「ごんぎつね」は、中心人物である一人ぼっちの小ぎつね「ごん」と、「兵十」との心の交流について描かれた物語である。この物語は、通じ合いたいと切に願いながらも通じ合えないごんと兵十のすれ違いが、悲しさやむなしさを生むことを教えている。また、一人ぼっちのごんの寂しさを表わす山の様子、いたずら心をくすぐる魚の様子、葬式の悲しさを表す「ひがん花」、「火なわじゅう」の音や「青いけむり」など、様子や気持ちを想像できる情景描写や行動描写が多数あり、それらを手掛かりにして、イメージ豊かに物語の世界に入り

込むことのできる作品である。

また本教材は「わたし」が語り手となって伝承風に書き進められている。子供たちは、一人の読み手としてごんの視点に立ったり、兵十の視点に立ったりしながら、登場人物の心情や心の揺れ、場面の移り変わりなどを読むことができるだろう。

本教材は、これまでに学習してきた表現方法を想起しながら読み進めていくこと、登場人物の行動の根拠を自分の体験と重ね合わせながら読み取ることに適した教材である。単元を通し、読み取ったことを基に考えたことと、自分の知識や経験を結び付けながら自分の考えをもち、交流をすることができると思う。

5 研究主題に迫るための手だて

(1) 児童が自分の考えをもてるようにするための手だて

○ 課題提示の工夫

自分の考えをもち、ほかと共有していくには、児童に「おもしろい」、「考えてみよう」などの意欲を喚起する課題の設定が重要である。なぜなら「面白そうだな」「なぜだろう」「やってみよう」と思える課題が設定されることで児童の考えようとする意欲は高まり、互いに考えを共有しようという意識につながっていくものであると考えられるからである。

今回の単元では、自分の考えをもたせ、物語の構造と内容の把握、精査解釈、考えの形成へとつなげていくために、「ごんは幸せか不幸せか」という二者択一の選択式の課題を設定した。立場をはっきりさせることで、同じ立場の仲間と理由を共有したり、違う立場に立った理由と比べたりと、互いの考えを理解するためのきっかけをつかみやすくすることができる。また、自分の考えをもつことのできない児童には、理由がなくとも選択肢があることで、どのように考えていくべきかの指針となり、学びへの参加意欲を喚起することにつながると考えられる。

(2) 考えの理由を明確にさせるための手だて

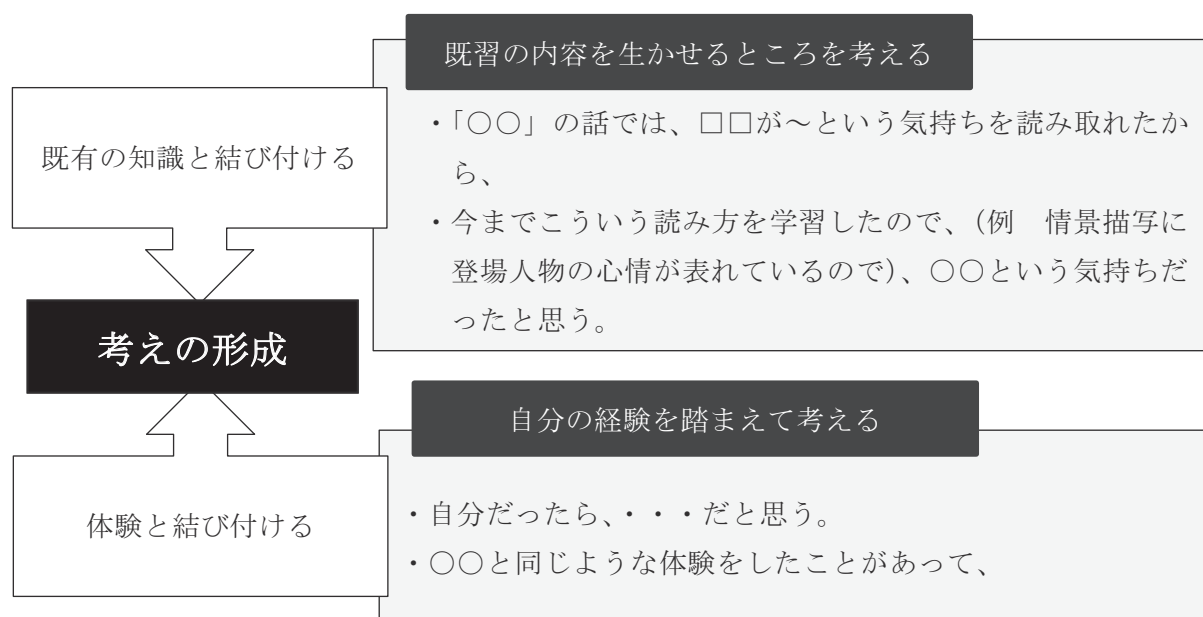
① 系統性を意識した学習過程

児童はこれまでに、場面の様子を思い浮かべたり、場面の移り変わりに着目したりしながら文学的な文章を読む学習活動を行ってきた。また、登場人物の行動や会話文、地の文に着目することで、登場人物の心情の読み取りができることや情景描写から心情が読み取れることも学んできている。身に付けてきたこれらの読むことの力を生かしながら、本単元では、物語の構成や設定を捉えさせ、場面の移り変わりに即して登場人物の行動や気持ち、関係の変化を考えさせていきたい。そこで、意図的にこれまで学習してきた既習事項を教室に掲示したり、場合によっては学習中に既習事項を確認したりするなどし、児童が学習してきた読むことの能力を活用できるようにしていくことで、これまでの学習内容とのつながりを実感させる指導を行う。また、学習内容のつながりを実感させる指導を行うことで、児童の作品に対する見方や考え方に広がりや深まりが生まれやすいように、自分の感じたことや考えたことに自信をもてるようにしていく。

② 思考モデルの活用

前時までに読み取ったことを基にして、既存の知識や様々な体験を結び付けて感想をもったり考えをまとめたりできるように、児童が思考する際の型となる「思考モデル」を活用する。本単元では、ごんの心情の読み取りで情景描写を取り扱う。情景描写を考えるにあたり、「情景描写から登場人物の心情が読み取れる」という、学習したことを想起させる場面を設定する。そうすることで、学習で身に付けた読み取りの仕方を生かし、自分の読みの理解を深め、考えをまとめることができるようになる。また、ごんの境遇や性格について考える学習では、自分自身が一人ぼっちで寂しい思いをした場面を振り返らせる。自分の体験を想起し、自分に置き換えることで、ずっと一人ぼっちでいるごんの境遇を深く考えられるということについて実感させる場面を設定する。そうした自分の読み取りを深め、考えを形成していくまでの思考の過程を思考モデルとして提示し、子供たちが活用できるものにする。考えの形成の場面で、児童の叙述やこれまでの学習内容、自分の知識や体験などと結び付けて考えられるように指導していく。

表2 考えの形成時の思考モデル



③ 考えを表現する場の設定

本単元では、学習活動の中で自分の考えをより確かなものにするために、自分の考えとその理由を伝え合う場を設定する。その際、交流の視点として「①叙述から読み取った登場人物の心情を根拠として挙げているか。②自分がこれまでに学習したことを考えの根拠を強めるために用いているか。③自分と相手の考えを比べたり、自分が体験したりしたことを自分の考えの根拠を強めるために用いているか。」を提示し、相手の考えをどのようなことに注意しながら聞くとよいかを具体的に示す。そして、聞き手は視点に沿って、相手の考えの良さや、自分の考えとの相違点について、話し手に伝えるように指導する。そうすることで、自分の考えをより深められると考えた。また、思考モデルを活用しながら考

えを伝えられている児童を見取り、全体に広めることで、児童が既有的知識や体験と結び付けながら自分の考えを形成できるようにしていく。

6 学習指導計画（12時間扱い）

次	時	学習活動	指導上の留意点	評価規準（評価方法）
一次	1	○これまでの物語の学習について振り返る。 ○「ごんぎつね」を通読して、初発の感想を書く。	・物語の学習における既習事項を確認する。	[関]①物語に興味をもって読み、自分なりの感想をもっている。（ノート）
	2	○初発の感想を発表し合い、学習課題を立て、学習の見通しをもつ。	・「心に残ったこと」「登場人物について」「みんなで話し合ってみたいこと」等、観点を決めて書くように支援する。 ・様々な場面でのごんの行動や心情についての疑問を挙げることで、学習課題や学習計画につなげる。	[関]①「物語を読んで考えたことを話し合う」という学習に意欲をもっている。（ノート・発言）
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px auto; width: fit-content;"> ときあかさう、ごんの心 ～読んで考えたことを話し合おう～ </div>				
二次	3	○物語の展開を意識して読み、物語の構成を考える。	・登場人物・時・場所・出来事等に気を付けて読み取ることができるように支援する。	[読]①時間の経過や場面の移り変わりに着目し、物語の構成について考えている。（ノート、発言）
	4	○ごんの人物像を読み取る。	・場所や行動に着目し、ごんの境遇について考えるようにする。 ・ごんの行動の理由を、自分の体験を基に想像させるようにする。	[読]①叙述に即して、ごんの人物像を読み取っている。（ノート、発言）

5	○兵十のおっかあが死んだことを知ったごんの行動や気持ちを読み取る。	<ul style="list-style-type: none"> ・ごんと兵十の行動に線を引き、叙述に即して心情を考えられるようにする。 ・情景描写について、これまで学習したことを想起させる。 	<p>[読]②[伝]①</p> <p>情景を表す文や語句の役割について理解し、情景から心情を読み取っている。</p> <p>(ノート、発言)</p>
6	○つぐないをはじめたごんの行動や気持ちの変化を読み取る。	<ul style="list-style-type: none"> ・行動や償いから、ごんの兵十への心情の変化を読み取れるように支援する。 ・1場面のごんと比べることで、ごんの心情の変化について考えさせる。 	<p>[読]②ごんの行動に表れた兵十に対する心情の変化を、叙述を基に想像し、読み取っている。</p> <p>(ノート、発言)</p>
7	○兵十と加助の後をついていくごんの心情を読み取る。	<ul style="list-style-type: none"> ・兵十と加助の後をついていき、話を聞いている時と、「神様のしわざだぞ」と話している二人の会話を聞いた時のごんの気持ちを、吹き出しの形で書かせる。 ・ごんと兵十たちの距離感を叙述から読み取り、ごんの気持ちを考えさせる。 	<p>[読]②ごんの行動に表れた兵十に対する心情の変化を、叙述を基に想像し、読み取っている。</p> <p>(ノート、発言)</p>
8	○その翌日も、届けに行くごんの心情を考える。	<ul style="list-style-type: none"> ・「引き合わないなあ」と思っていたのに、償いを続けるごんの心情について考えるように助言する。 ・ごんの心情を考える際に、これまでの償いについて、振り返らせる。 	<p>[読]②叙述やこれまでの学習や体験を基に、ごんの心情を想像している。</p> <p>(ノート、発言)</p>

	9	○火なわじゅうをと り落とした時の、 兵十の行動や気持 ちの変化を読み取 る。	<ul style="list-style-type: none"> ・視点がごんから兵十に転換していることに気付かせるために、主語や行動を表す表現に着目させる。 ・倒置法の表現の効果について振り返ったり、物を取り落とした経験を想起したりすることで、心情を想像するときに理由付けができるようにする。 	[読]②叙述やこれまでの学習を基に、兵十の気持ちの変化を読み取っている。 (ノート、発言)
	10	○「ごんは幸せだったのか、不幸せだったのか」について考える。	<ul style="list-style-type: none"> ・うなずいた時のごんは幸せだったのか、不幸せだったのか、児童に立場を明確にさせる。 ・「これまで学習してきたこと」や「自分が体験したこと」を基に、自分の考えの根拠を明確にさせる。 	[読]③自分の立場を明確にし、これまでの学習や、体験を根拠にして、自分の考えをまとめている。 (ノート、発言)
三 次	11	○これまで読み取ってきた「ごんの心」をノートにまとめる。	・心に残ったことや学習の中で考えたことを、自分の体験等と関連付けながら書くように助言する。	[読]③読み取ったことと自分の考えをもとに、ごんの思いについまとめている。 (発言、ワークシート)
	12	○それぞれが書いた「ごんの心」について話し合い、互いの読みの違いを味わう。	・自分の考えを伝え合い、読んで感じたことの違いをそれぞれに認め合うようにする。	[読]④読み取って考えたこと、感じたことに違いがあることに気付いている。 (発言、ノート)

高学年分科会（第5学年）の検証授業

- 1 単元名 見つけたよ、私の一番～読んで考えたことをまとめよう～
教材名「大造じいさんとガン」 椋 鳩十

2 単元の目標

- 登場人物相互の関係に基づいた行動や会話、情景などの表現に着目して読み、人物の心情を捉えることができる（現「C読むこと」(1)エ、新「C読むこと」(1)エ）。
- 感動を生み出す優れた叙述に着目して、自分の考えをまとめることができる（現「C読むこと」(1)エ、新「C読むこと」(1)オ）。

3 単元の評価規準

国語への 関心・意欲・態度	読む能力	言語についての 知識・理解・技能
①物語に親しみ、登場人物の心情や場面の様子を主体的に学ぼうとしている。	①登場人物の相互関係を基に、行動や会話、情景などに着目し、人物についての心情を捉えている。 ②優れた叙述に気付き、それを基に物語の感動したことについての自分の考えをまとめている。	①登場人物の相互関係や心情を読み取るために、比喻などの表現の工夫に気付いている。 ②文や文章の表現の美しさに対する感覚について関心を持っている。

4 教材の特性

物語に登場する大造じいさんは、なかなかがんを捕らえられないことに、腹立たしい思いをしながらも、残雪の統率力や賢さに随所で尊敬の念を表している。終わりの場面では残雪を捕らえながらも、殺すことも飼いなすこともせず、ライバルという関係を保ったまま、大空に返している。大造じいさんが残雪をライバル視するのは、物語の初めから終わりまで一貫している。しかし、仲間を助けようとする姿や傷ついても威厳を保とうとする姿を見て残雪への思いを変える。いろいろと策略を立てて捕らえようとせず、来年は小細工なしで堂々と戦おうと誓う。

作者は、登場人物の心情を情景に投影させて表現している。戦闘が始まる場面では「東の空が真っ赤に燃えて」、大造じいさんが残雪を見送る場面では「らんまんとさいたすもの花が」「雪のように清らかにはらはら散った」などのように、大造じいさんの心情が情景に暗示的に表されている。この物語の視点は筆者にあり、大造じいさんの心情も筆者が語る。大造じいさんは自分の思いを多くは語らない。大造じいさんのいくつかのせりふや動作、情景等の描写から心情を推し量らせたい。

5 研究主題に迫るための手だて

(1) 児童が自分の考えをもてるようにするための手だて

○ 課題提示の工夫

児童が教材についてまず自分の考えをもつことができるように、「話が一番盛り上がると思うところはどこか」、「大造じいさんの気持ちが一番表れていると思う一文はどの文か」「一番感動した文はどの文か」など、児童が自分の価値観で判断する課題を提示する。「一番」と聞かれると、複数ある選択肢の中から自分なりの理由をもって選び出す必要性が生まれる。盛り上がると思うところや感動した文が複数ある中で、あえて「一番」を選ばせることで、「他と比べても一番ここがいいのだ」と自分の考えを強くもつことができると考える。また自分の考えを強くもつからこそ、その考えを他の人にも分かってほしいという思いが生じ、考えの理由を明確にすることにもつながっていくと考える。

本単元では児童に判断を迫る課題として、上記の三つの課題を児童に提示する。まず、物語の語り手（視点人物）、あらすじや人物相互の関係性を確かめた後、「話が一番盛り上がると思うところはどこか」という課題について考えさせる。これは物語の中心人物である大造じいさんの心情や、大造じいさんと残雪の相互関係が変化したところに注目させるための課題である。児童は、大造じいさんの三つ目の作戦を決行する場面から選び出すことが予想される。しかしその場面においても、『さあ、いよいよ戦闘開始だ。』と大造じいさんのどきどきする心情が書かれているところ、「ハヤブサと残雪がまさに戦っているところ」、「大造じいさんが残雪たちの戦いを見て、残雪を狙うが銃を下ろすところ」、「大造じいさんと残雪が対峙するところ」など、選択する場面が児童によって異なることが考えられる。それぞれの部分を選んだ理由について交流することを通して、大造じいさんの心情や、残雪との相互関係の変化について、一人で考えていたときよりもより詳細な描写に注目し、考えを深めていくことができると考える。

次に「大造じいさんの気持ちが一番表れていると思う一文はどの文か」について考えさせる。人物の心情は「小学校学習指導要領解説」にも示されているように、行動や会話、情景などに暗示的に表現されている場合もある。特に本教材は大造じいさんが銃を下ろすという行動や、空の色彩表現に、大造じいさんのその瞬間の気持ちが暗示的に表現されている。この課題について考えることで、人物の気持ちは直接的な表現だけでなく、暗示的な表現によっても読み取ることができることを児童に理解させたい。

最後の課題は「一番感動した文はどの文か」というものである。前の二つの課題について考えることを通して作品への理解を深め、理解したことに基づいて作品全体を見直し、「一番感動した文」を選ばせる。この課題は表現の効果を考えさせるものである。児童は「一番」を、理由をもって選ぶことを通して、改めて文の表現の仕方に注目して読むことになる。そして、なぜその一文を選んだかという理由を考えることを通して、その一文の表現が読み手にどのような効果を与えるか、自分の考えを明らかにすることになると考える。

(2) 考えの理由を明確にさせるための手だて

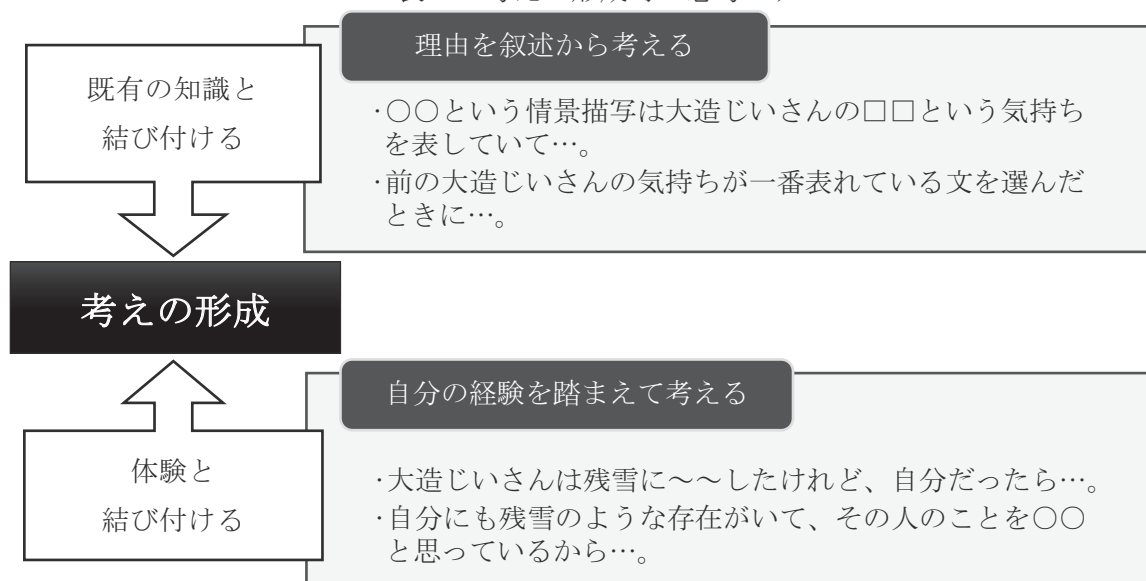
① 系統性を意識した学習過程

本単元では、作品に対する考えをリーフレットにまとめ、家の人に伝える言語活動を設定した。本単元で取り扱う教材「大造じいさんとガン」は情景描写に優れた作品であり、それらに着目することで、物語の読みを深めることができる。第4学年で読んだ「ごんぎつね」でも優れた情景描写に着目する指導を行っている。そのため単元の始めに、「ごんぎつね」を題材にしたリーフレットのモデルを示し、そのときにどのような表現から登場人物の心情を読み取ることができたかを思い出させることによって、本教材でも情景描写に着目しようという意識をもたせる。

② 思考モデルの活用

本時では、「大造じいさんとガン」の中で一番感動した一文を選び、その理由を明確にするために、思考モデルを活用する。大造じいさんの残雪への思いは、残雪を獲物として見るだけでなく、ライバルとして見ていたり、自分と同等の存在であるように見ていたりする。既有的知識や体験と結び付けるときには、第2、3時にまとめた関連図を参考にし、大造じいさんの残雪への思いを単に人間と動物として考えず、内面的なつながりを読み取った上で考えさせるようにする。

表3 考えの形成時の思考モデル



③ 考えを表現する場の設定

第4時から第6時までは、児童が「一番○○なところ・文」を選び、その理由を友達と伝え合う活動を行う。その際、同じ文を選んだ者同士で少人数グループをつくることによって、児童がその文を選んだ理由に着目し、人によって同じ文を選んでいても理由が違うことに気付くことができる。そうすることで、選んだ理由を増やすことができるようにした。

また、その後の全体交流の場では、自分と違うところを選んだ他の児童の考えを聞くことで、異なる考えを知り、自分の考えを広げられるようにした。さらに、様々な思考モデルを活用して考えた児童の考えを、教師が価値付けすることによって、児童が今後どのように考えていけばよいかの基準が明確になるようにした。

全体で交流した後に自分の考えをまとめる時間を設けることで、自分の考え方やまとめ方を自覚できるようにした。どのように考えたのかを自覚することで、まだ使っていない思考モデルを次時では使おうとすることへの意識付けを行うことができる。それを繰り返すことで、より主体的に考えを形成することができるようにした。

6 学習指導計画（7時間扱い）

次	時	学習活動	指導上の留意点	評価規準（評価方法）
一 次	1	<ul style="list-style-type: none"> ○教師のリーフレットのモデルを読み、分析する。 ○学習の見通しをもつ。 ○教材文を読み、観点に沿って現時点での自分の考えをもつ。 	<ul style="list-style-type: none"> ・音読を聞いてくれる家の人に、作品に対する自分の考えを紹介することを伝えるリーフレットを作成して読んでもらうという学習の目標を、児童がつかめるようにする。 ・既習事項である情景描写が出てくる「ごんぎつね」のリーフレットをモデルとして提示することで、「大造じいさんとガン」を読むときの視点とに生かせるようにする。 ・リーフレットのモデルには、第2時からの学習の課題と同じ観点を設定し、各観点についてどのようにまとめればよいか児童がつかめるようにする。 ・各観点をどのような順で学習していくかを児童とともに確かめ、学習計画を立てる。 ・「大造じいさんとガン」を読み、リーフレットの観点について現時点での考えをもつ。 	<p>[関]①学習の見通しをもち、作品に対する自分の考えをもとうとしている。</p> <p style="text-align: right;">（観察）</p>
二 次	2 3	<ul style="list-style-type: none"> ○相関図に表しながら、作品のあらすじと大造じいさんの人 	<ul style="list-style-type: none"> ・誰の視点で語っている物語か、またいくつの場面で構成されているか、など大まかな設定を確 	<p>[読]①大造じいさんと残雪の相互関係を相関図に表</p>

	物像、人物相互の関係を捉える。	<p>かめ、全員が理解した上で詳しく読んでいけるようにする。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・モデルのリーフレットの相関図を振り返り、同じように書くことで人物像と相互関係を表わせるようにする。 ・行動や会話などから大造じいさんの人物像が分かることを確かめる。 ・相関図に表すことを通して、人物相互の関係が変化していることを捉えさせる。 	<p>しながら、行動や会話、情景などに着目し、大造じいさんの心情を捉えている。</p> <p>(リーフレット)</p>
4	<p>○「話が一番盛り上がる場所はどこか」という課題について自分の考えをもつ。</p> <p>○考えの理由を明らかにする。</p> <p>○考えを交流する。</p> <p>○課題についての自分の考えをまとめる。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・課題について、まずは理由が明確になっていなくても自分の考えをもたせる。改めて読む中で考えが変わってもよいことを伝える。 ・本文を読み直し、なぜそれが一番だと思うのか、理由を明らかにさせる際は、思考モデルや既習内容を提示し、理由の書き方を児童が捉えられるようにする。 	<p>[読]①大造じいさんの行動や会話、情景などに着目し、大造じいさんの心情をとらえている。</p> <p>(発言、ノート)</p> <p>[知]①大造じいさんと残雪の相互関係や心情を読み取るために、比喩などの表現の工夫に気付いている。</p> <p>(発言、ノート)</p>
5	<p>○「大造じいさんの気持ちが一番表れていると思う一文はどの文か」という課題について自分の考えをもつ。</p> <p>○考えの理由を明らかにする。</p> <p>○考えを交流する。</p> <p>○課題についての自分の考えをまとめる。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・交流場面では、まず同じ考え同士で交流することで、選んだところにより深く注目し、一層理由が明確になるようにする。その後全体で異なる考えを知ること、より作品に対する理解を深めることができるようにする。 ・ノートには最初の自分の考え、交流を通して明確になった理由や異なる考え、最後に改めて課題に対する自分の考えをまとめるようにする。最初の考えからどのように変容したのかが分か 	
6	<p>○「一番感動した文はどの文か」という課題について自分の課題をもつ。</p> <p>○考えの理由を明らか</p>		<p>[読]②優れた叙述に気付き、それを基に物語の感動したことについての自分の考えを</p>

		<p>にする。</p> <p>○考えを交流する。</p> <p>○課題についての自分の考えをまとめる。</p>	<p>るように記述させることで、評価につなげるとともに児童自身も自分の考えの深まりを理解できるようにする。</p>	<p>まとめている。</p> <p>(発言、ノート)</p> <p>[知]②文や文章の表現の美しさに対する感覚について関心をもっている。</p> <p>(観察)</p>
三 次	7	<p>○作品に対する自分の考えを観点ごとにリーフレットにまとめる。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・これまでのノートを基にリーフレットにまとめさせるようにする。また、裏表紙には作品全体に対する自分の考えをまとめさせる。 ・完成したリーフレットを示しながら、これまで音読を聞いてくれた家の人に、作品に対する自分の考えを観点ごとに伝えさせる。 	

VI 研究の成果と課題

1 検証授業について

	成果（○）と課題（●）
低学年	<p>○児童に感想をもたせるために、スーホの気持ちを一言で表現させた。それにより、自分の考えが明確になり、全ての児童が今まで学んだことや自分の経験を基に感想をもつことができた。</p> <p>●児童が自分の考えをもつ手だてとして叙述に立ち返る場を設けたが、そのことによって叙述にとらわれ、思考の広がりや妨げられてしまった児童もいた。</p>
中学年	<p>○思考モデルを提示することで自分の読み取りを基にした考えと自分の経験とを比べたりする思考の段階を児童がイメージしやすくなり、児童一人一人が見通しをもってごん的心情についての考えをまとめることができた。</p> <p>●交流時に児童のやり取りの中で考えを深めることができるような指導の手だてを工夫することが大切である。</p>
高学年	<p>○課題に沿った一文を選択させることは、自分の考えをもたせるために有効であった。全員が自分の考えをもつことができた。また、交流場面では、考えを深めるようなやり取りをしている児童を価値付けることで、よい交流の基準が明確になり、意欲を高めることができた。</p> <p>●思考モデルをリーフレットに意図的に載せて提示することで、情景描写の視点に気付かせることができたのではないかな。</p>

2 全体の成果と課題について

(1) 成果

- 立場を明確にさせたり、複数の選択肢から選択させたりする課題を提示したことで、どの児童も自分の考えをもつことができた。またその考えをもった理由を明確にすることが容易であった。
- 系統性を意識した指導を重視し、既習事項を掲示するとともに、既習事項を生かした言語活動を設定することで、児童は学んだことを生かしながら学習に取り組むことができた。
- 思考モデルを提示することで、叙述を基に考えたことと、既存の知識や体験とを結び付けて自分の考えをまとめることができた。

(2) 課題

- 考えを表現し、交流する場面では、やり取りの中で児童の考えを深めることが難しかった。交流の方法についての指導法の工夫が必要である。
- 児童が自分の考えをもち、深めるまでの思考の流れを意識できるようにするための手だてを更に工夫する必要がある。
- 既存の知識や様々な体験と結び付けて自分の考えを形成させることを目指したが、扱う教材によっては、児童の経験や体験と登場人物の心情を結び付けて考えるのが困難であった。教材文によってどのような観点で考えの形成を促すか、吟味する必要がある。

平成 30 年度 教育研究員名簿

小学校 ・ 国語

低学年分科会

学 校 名	職 名	氏 名
千代田区立麴町小学校	主任教諭	清水 千尋
中央区立月島第三小学校	主任教諭	☆ 柏 公子
西東京市立保谷小学校	主任教諭	今西 貴砂

中学年分科会

学 校 名	職 名	氏 名
目黒区立八雲小学校	主任教諭	大久保 啓
杉並区立久我山小学校	主任教諭	山地 智美
武蔵野市立桜野小学校	主任教諭	◎ 中野 紗耶香
町田市立忠生第三小学校	主任教諭	☆ 梅澤 里実
小金井市立小金井第一小学校	主任教諭	高瀬 誠哉

高学年分科会

学 校 名	職 名	氏 名
世田谷区立桜小学校	主任教諭	村田 梨紗
渋谷区立笹塚小学校	主任教諭	鈴木 綾花
荒川区立汐入小学校	主任教諭	榎本 辰紀
江戸川区立春江小学校	主任教諭	坂本 貴子
国分寺市立第四小学校	主任教諭	大澤 利香子
多摩市立東落合小学校	主幹教諭	☆ 郡 司 実

◎全体世話人 ☆分科会世話人

[担当] 東京都教育庁指導部指導企画課
指導主事 辻 慎二

平成 30 年度

教育研究員研究報告書
小学校・国語

東京都教育委員会印刷物登録
平成 30 年度 第 135 号

平成 31 年 3 月発行

編集・発行 東京都教育庁指導部指導企画課
所在地 東京都新宿区西新宿二丁目 8 番 1 号
電話番号 (03) 5320-6849
印刷会社 康印刷株式会社