

派遣者番号	R 6 K 2 8	氏 名	佐藤 静香
研究主題 —副主題—	小学校国語科における物語文の探究的な読みを育む授業実践 —はがき新聞の作成を取り入れた教科等横断的な単元構成をもとにして—		
派遣先大学	早稲田大学 教職大学院	指導担当者	南 輝明・田中 博之
所属	江戸川区立第三葛西小学校	所属長	吉野 麻哉子

キーワード：深い学び Inquiry-Based-Reading (IBR) 探究的な読み はがき新聞 教科等横断的な学び
戦争文学教材

要旨： 本研究は、小学校国語科における物語文において、Inquiry-Based-Reading (IBR) を基盤とした探究的な読みを実践し、その効果を検証することを目的とした。本研究では、戦争文学教材「たずねびと」(光村図書 5 年)を題材に、総合的な学習の時間や道徳科といった他教科・領域との連携及び「はがき新聞」を活用した教科等横断的な単元構成を導入し、児童の読みの深化や学習意欲の変化を多角的に分析した。

結果として、(1)児童は物語の背景や作者の意図を自発的な問いを通じて探究し、単なる表層的理解に留まらず、心情・社会的文脈への深い関心をもつようになったこと、(2)他教科を含む学習のつながりが、戦争文学教材のもつ平和学習的な側面を超えて多面的な思考を促す契機となることが示唆された。

また、「はがき新聞」による学習プロセスの可視化・振り返りの仕組みが、児童の探究意識や表現力の向上に寄与することが確認された。

以上のことから、IBR を取り入れた教科等横断的な授業設計は、物語文指導における深い学びの実現に有効であると考えられる。

小学校国語科における物語文の探究的な読みを育む授業実践
—はがき新聞の作成を取り入れた教科等横断的な単元構成をもとにして—

佐藤 静香

キーワード：深い学び Inquiry-Based-Reading (IBR) 探究的な読み はがき新聞 教科等横断的な学び
戦争文学教材

1 研究の背景と問題意識

(1) 国語科における深い学びの必要性

小学校段階における国語科の役割は、児童が文章を読み取る力を身に付けることに留まらず、物語や言葉との出会いから新たな視点を獲得、多面的に考え、自分の言葉で表現する力を育むことであると考えられる。このような学びの重要性は、平成29年及び30年に改定された学習指導要領にも反映されており、「主体的・対話的で深い学び」が小中高全ての教育で目指されている。なかでも「深い学び」を「習得・活用・探究という学びの過程の中で、各教科等の特質に応じた『見方・考え方』を働かせながら、知識を相互に関連付けてより深く理解したり、情報を精査して考えを形成したり、問題を見いだして解決策を考えたり、思いや考えを基に創造したりすることに向かうもの」と定義している(文部科学省, 2017)。しかし、実際には深い学びに不可欠な読解力が十分に育まれていない。井上(2017)の「深い学びを考える授業実践」によれば、『「知識・技能」を活用可能な『生きて働く言葉の力』へと昇華させていくための過程』を深い学びと捉えている。つまり、応用可能な力に変えていくためには、以下の測定する能力として示している(図1)①情報を適切に探し出す、②理解する、③評価し、熟考する、のように深く考える学習のプロセスを経た授業実践が必要である。

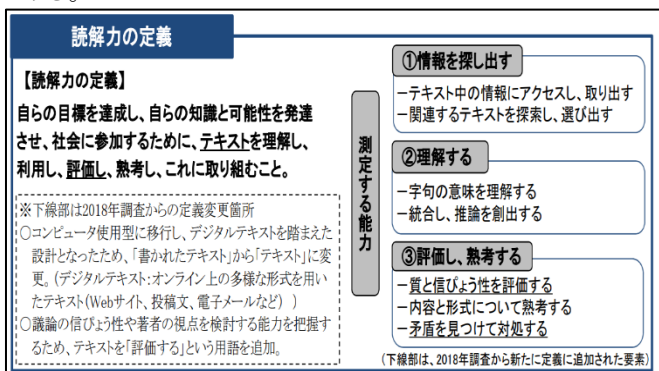


図1 2019,文部科学省・国立教育政策研究所.OECD 生徒の学習到達度調査 2018 年調査(PISA2018)のポイント

こうした現状から、物語文の理解は表面的な理解に留まり、自らの考えを表現するための具体的な指導法や評価法は現場で十分に共有されていないのが現状である。

(2) 読解力育成の現状と課題

ベネッセ教育総合研究所(2023)によれば、小学校教

員の88.4%が「知識・技能」の向上を重視する一方で、「文章や資料の情報を的確に読み取る力」の読解力の育成に重点を置く割合は57.1%に留まっている。この結果は、読解力を高める具体的な指導方法が十分に確立されていないことに因ると考えられ、結果的に深い学びの成立条件を具体化し、実践可能な指導方法を提示する必要性を示唆している。「深い学び」を成立させる条件として田中(2017)は、①課題設定、②思考、③メタ認知、④対話、⑤資料活用、⑥考察、⑦表現、⑧評価を挙げている。これらを単元構成に取り入れることで、国語科においても深い学びが可能になると考えられる。つまり、国語科では、文章の内容を単に理解させるだけでなく、児童が自発的に問いを立て、その探究プロセスを通じて深い学びを実現する指導方法の確立が課題である。

(3) Inquiry-Based-Reading (IBR) の導入

上記の問題意識を踏まえ、本実践では、児童が「探究的な読み」を深めることを目指して、Inquiry-Based-Reading (IBR) という手法を用いた授業を展開する。IBRとは、教材文からの問いを調査研究で解決し、その結果、得られた気づきを基に再び教材文と向き合うことで、「新たな問い」や「読みの深化」につながる読み方であると定義している。この手法はデンマークの高等教育で使われた事例があり、学習者の「深い学び」を引き出す効果が報告されている(Katan & Baarts, 2020)。そこで、本研究においてIBRを小学校国語科に取り入れ、様々な教科・領域で学んだことを結び付けながら教材文を繰り返し読み進め、教科等横断的な単元構成を小学校国語科に導入し、児童の探究的な読みの可能性を探る。振り返りや「はがき新聞」による児童の記述を通して複数の教科・領域における学びが物語文の理解にどのような変化をもたらすかを検証するとともに、その過程で得られる気づきや思考の変容を分析する。そして、小学校国語科における探究的な読みの指導法(図2)を提案し、物語文指導における新たな可能性を示唆することを目的とする。

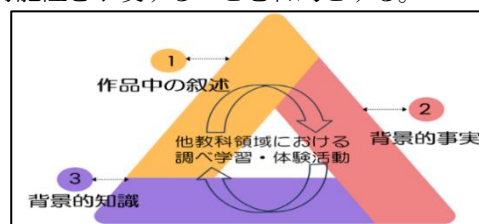


図2 小学校国語科におけるIBRのプロセスモデル

2 理論的背景と先行研究

(1) IBR の概念と先行研究

Inquiry-Based-Reading (IBR) とは、児童が教材文を基に自ら問いを立て、その問いを探究することで読みを深めるアプローチである (Katan & Baarts, 2020)。叙述に基づいた繰り返しの読みを基盤としながら、歴史的事実や作者の思い、作品の背景に関わる情報などを多角的に探究することで、学習者自身の読解を再構築し、深い学びへと導くことを目指す。つまり、探究学習としての Inquiry-Based-Learning (IBL) が読解指導に適用された形が IBR であり、最大の特徴は自発的な問いを立てる点にある。従来の読解指導では、教員が与えた問いに答える受動的な学習が主流であったが、IBR では学習者が自ら問いを立て、その解決に向けてテキスト外の知識や資料を積極的に活用する。その過程で、読解力だけでなく、思考力や読解力の向上が期待できる。また、探究型読書における指導事例として、学習者の主体的な問いを中心に据えた読解指導については、小学校国語科において、児童が「テキストを通じて抱いた疑問」を基に他教科で学んだ知識や図書館資料などを関連付けながら調べ学習を行い、再度テキストに立ち返るプロセスを導入することで、読解内容の深まりだけでなく学習者の興味・関心の持続にも効果があることが報告されている (山中、袴田 2022)。

つまり、学習者が問いを軸に学習を展開し、複数回の読みと他資料の照合を繰り返すことで、読解力とともに主体的・探究的な学習態度を育みながら読みの深化に導くプロセス (図3) は小学校国語科における IBR の特徴であると考えられる。



図3 小学校国語科における IBR のプロセスモデルの全体

(2) 戦争文学教材の教育的意義

戦争文学教材に関しては、従来の「道徳的・情緒的学習」に偏った理解の問題が指摘されており、教科等横断的なアプローチによる多面的な考察が求められている (勘米良, 2024)。「ちいちゃんのかげおくり」(1982, 光村図書 3 年下) や「一つの花」(1984, 光村図書 4 年下) は、長年掲載され続けている教材であるが、しばしば「戦争の悲惨さを伝え、平和の尊さを学ばせる」という教育的意図が過度に強調される。その結果、物語の構造や文学的価値が十分に扱われないまま、“どれも同じような平和学習”として学習が固定化する懸念があると報告されている (勘米良, 2024)。戦争文学教材そのものが「平和教育」としてのみ位置付けられ、物語内に潜む多層的な意味や表現技法が十分に掘り下

げられていないことは課題であり、戦争を経験していない指導する側の教員にとっても、作品の多面的な理解につながる実践的な指導に悩みを抱えているのが現状であると言える。

2025 年に日本は戦後 80 年を迎える。戦争体験を次世代に継承する教材として、作中人物の心情を把握するだけでなく、背後にある社会的・歴史的な文脈や作者の思いにまで踏み込むことは、国語科の枠を越えて、児童の学びをより深める可能性を秘めていると考える。

(3) Inquiry-Based-Reading の視点から見る新教材「たずねびと」の可能性

本研究で取り扱う「たずねびと」(光村図書 5 年) は、令和 2 年度から採択された新教材である。この物語は、小学 5 年生の少女「綾」が通りすがりの駅で見付けた原爆供養塔納骨名簿のポスターに、自分と同じ名前と年齢の「楠木アヤ(11 歳)」を見付けたことから始まる話である。広島では、原爆ドームや平和記念資料館を巡り、原爆がもたらした恐ろしい現実や、多くの命が奪われた悲劇について知る。そして、供養塔で出会ったおばあさんとの対話を通じて、過去—現在—未来へと命の重みや記憶をつなぐことの意味を考えさせる、戦争文学教材としては新しい物語であると捉える。同様に、「子どもの主体性を意識している第三世代の戦争児童文学教材」という見方もある (黒川, 2023)。それは、前節で述べたように、戦争文学教材は従来、道徳的・情緒的な平和学習として扱われることが多く、作品の多層的な意味や文学的価値、歴史的な文脈が十分に探究されにくいという課題を抱えてきた。これに対し、IBR のプロセスでは、学習者がテキストを基に自ら問いを立て、多角的な資料や他教科との連携を通じて理解を深める探究型の学習アプローチを重視するため、固定化しがちな読みを超えた多面的・主体的な読解を実現する可能性があると考えられる (図4)。こうした IBR を取り入れた実践により物語構造・作者の意図・歴史的・社会的な文脈を踏まえた多角的な読解力が育成されることが期待できる。「たずねびと」において、主人公「綾」が繰り返し「なぜ」や「どうして」と問いを発しながら行動し、その先に見えてくる広島の現実や歴史を自分なりに受け止める姿に自己投影し、自分事として捉えるきっかけを得ることで、探究的学びの促進につなげることが重要であると考えられる。

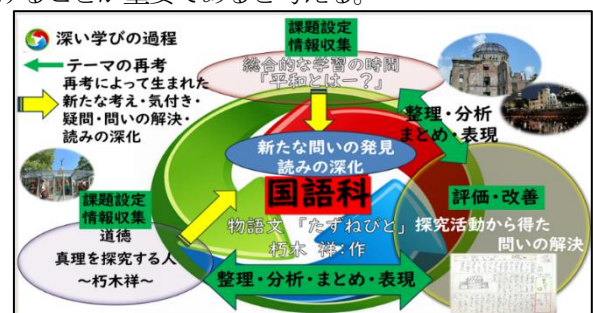


図4 探究的な読みの教科等横断的な単元構成のモデル図

3 研究方法

(1) 研究対象・期間

実施時期 2024年9月下旬～10月中旬 計15日間
対象 都内公立小学校 小学5年生 69名

IBRの手法を取り入れた探究的な読みにおける授業を実施し、読みの深化及びその成果と課題を検討する。単元全体の流れは、次の通りである。

I 資料の提供と調査活動：総合的な学習の時間

目標：「戦争と平和」について、考えをもつ。

内容：資料(原爆・被爆体験伝承者等派遣事業による原爆体験伝承講話・平和記念資料館のハンドブック等)を読む・感想・考えの整理

II 話し合い活動と共有：道徳科

目標：平和を守るために行動する筆者の姿を通して、伝えたいことを考える。

内容：資料(真理を探究する大切さに関する：「たずねびと」の作家である朽木祥について)を読む・感想・考えの整理

III 読みの深化と表現：国語科

目標：道徳科・総合的な学習の時間の学びを踏まえて、物語文を深く読むとともに、読み取ったことを「はがき新聞」にまとめる。

内容：国語科「たずねびと」(光村図書5年)を読む・感想発表・共有・課題の話し合い

(2) データ収集方法

本研究では、学習過程及びその成果を多角的に捉えるため、以下の手法を用いてデータの収集を行った。

1 質問紙調査(4件法)

単元の開始時及び終了時に、児童の読解に対する意識、学習への意欲、探究的な姿勢の変容を測定するため、4件法による質問紙調査を実施した。調査項目には、「物語文を読む際に自ら問いを立てるか」「複数の視点で読みを深めようとするか」などが含まれている。

2 自由記述(学習記録・振り返りシート)

単元の各段階で、児童が学習の振り返りシートや学習記録に記述した自由記述データを回収した。これらの記述から、キーワードや文章の変化を抽出し、学習過程における思考の深まりや問いの生成過程を捉えた。

3 はがき新聞の内容

計5回の「はがき新聞」の記事の内容、見出しの内容を中心に分析の対象とした。はがき新聞は、児童が探究活動を通じて得た知識や考察結果をコンパクトにまとめる媒体として、児童の理解の深まりや表現力の向上を評価する上で有益であった。

(3) 分析手法

収集したデータは、定量的及び定性的手法を組み合わせ分析した。具体的には以下のとおりである。

1 質問紙調査の定量分析

単元前後の質問紙調査結果を比較し、児童の読解に対する意識変容や学習態度の変化を、記述統計及びカイ

イ二乗検定などの統計手法を用いて検証した。また、各質問項目間の関連性を把握するため、相関係数の算出も行った。

2 自由記述及びはがき新聞の質的分析

児童が記述した自由記述や「はがき新聞」の記事からキーワードやフレーズを抽出し、SCAT分析(大谷, 2008)などの手法を用いてカテゴリー分類を実施した。特に、「問いの生成」「学習の振り返り」「他教科との関連」といった観点に焦点を当て、児童がどのような思考プロセスを経て学習を深めたのかを詳細に考察した。以上の手法により、本研究では「たずねびと」を活用した実践が、児童の探究的な読みをどのように深化させるのかについて多角的に検証した。次章以降では、これらの分析結果を基に得られた知見や今後の課題について詳述する。

4 実践の概要と特色

本章では、戦争文学教材「たずねびと」を中心に行った実践の構造を示す。公立小学校第5学年2学級において、単元全体を15日間で実施した。国語科を中心に、道徳科・総合的な学習の時間とも連携し、読みの深化・統合を図った。

(1) 教科等横断的な単元構成と探究的な学び

第5学年の国語科教材「たずねびと」(光村図書)を中心に、教科等横断的な単元構成によって、「たずねびと」の読みの深化と統合を図った。国語科、総合的な学習の時間、道徳科の学習を通して、自らの問いを立て、その問いに繰り返し立ち返り、これらの答えを自分の言葉で表現できるように単元を構成した(表1)。

「たずねびと」の読みの深化につなげるために、総合的な学習の時間と道徳科の実践、さらにははがき新聞の実施と発表会で評価や改善を行えるように学習過程に留意しながら単元を構成した。

表1 国語科を中心とした教科等横断的な単元構成表

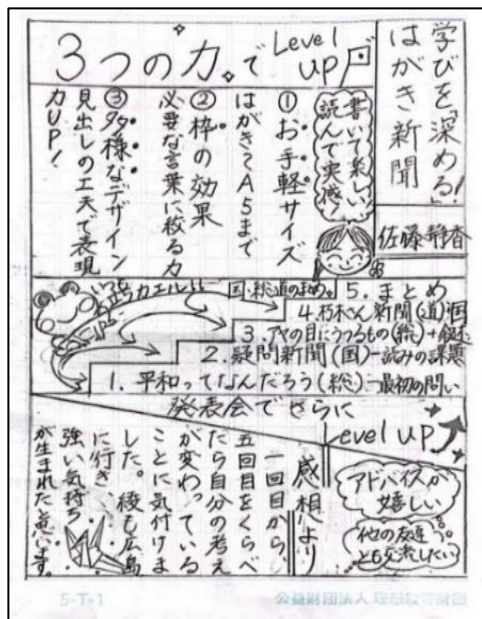
時	教科・領域	探究的な読みの学習過程
1	総合的な学習の時間	物語の背景を深める
2	国語科	教材文から問いを設定
3	国語科	問いを見つめる
4	国語科	物語の構造理解
5	総合的な学習の時間	問いの整理
6	国語科	資料の精査と考察
7	道徳科	作者の心情理解
8	総合的な学習の時間	探究活動の進展
9	国語科	読みの深化
10	国語科	他教科との統合
11	道徳科	作者の心情理解
12	総合的な学習の時間	表現活動
13	総合的な学習の時間	深化と統合
14	国語科	学びのまとめ・表現
15	総合的な学習の時間	学びの評価・改善
16	総合的な学習の時間	学びの評価・改善
17	国語科	振り返り
18	総合的な学習の時間	最終発表会

課題設定・情報収集、整理・分析、まとめ・表現や、評価・改善を繰り返す探究的なプロセスによって、物語の読みを深め、児童が物語の登場人物「綾」のように探究することを目指している。

(2)「はがき新聞」を活用した学びの整理と表現

探究活動を通して得た気づきや考えを「まとめ・表現」し「評価・改善」を行うツールとして、「はがき新聞」を活用する(公益財団法人理想教育財団)。「はがき新聞」は、はがきサイズの用紙に自分の考えや、探究したことを新聞形式で短くまとめて書くツールである。本実践の後半では、「はがき新聞」に対する複数回の振り返りや修正を行い、児童が自身の学びや問いを見直すことで、探究的な学びの足跡となり、物語の登場人物に自己投影し、読み取った心情が「はがき新聞」に表現されていく(図5)。

このはがき新聞に記述された内容(見出し、文章表現、要旨)などは、児童の思考プロセスや理解の深まりを捉えるための重要なデータとして質的分析にも用いる。物語の登場人物への自己投影や、読み取った心情がどのように文章化・構造化されているかを検証することで、探究学習の成果を客観的に評価し、児童の主体的な問いの広がりや深まりを可視化していく。



【指導計画】全2時間 表1を参照

本実践の目的は、作家・朽木祥の生涯と作品を通じて、児童が真理を探究することの意義を理解し、自らの生活や社会においてその姿勢をどのように実践できるかを考えることである。自作教材(図8)とともに、動画による映像等を活用しながら、価値項目である「真理の探究」に迫るようにした。児童は、作者が被爆二世として体験した出来事や、作品に込めた願いを教材を通して知り、「真理とは何か」「なぜ探究する必要があるのか」という問いを中心に考えた。

第1時：「作家・朽木祥の生涯と作品を学ぶ」

自作教材には、朽木祥氏の生い立ちや被爆二世としての背景を紹介し、絵本作家になるまでの道のりや苦悩、作品を通して伝えたかったメッセージを整理した。

第2時：真理を探究することの意義

第1時を振り返り、供養塔についてのインタビュー動画と、広島市の小学生による平和に向けた取組動画を視聴した。終末には、朽木祥にとっての真理の探究(図7)、そして自分に置き換えて改めて振り返る時間を十分に確保し、価値に迫るようにした。

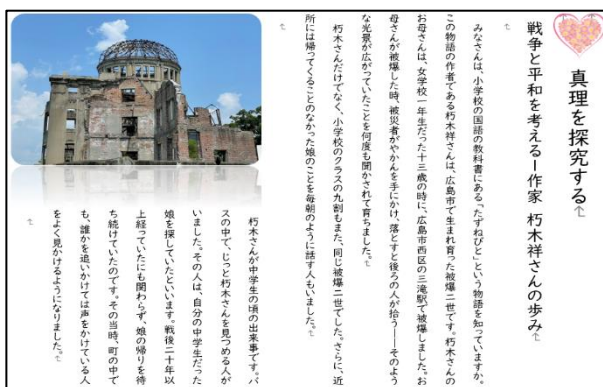


図8 自作教材

(3) 国語科での実践

【単元名】あなたにとっての『たずねびと』-もう一人のあやを探す旅を通して-

【教材名】「たずねびと」(光村図書5年)

【指導計画】全8時間 表1を参照

国語科の実践では、総合的な学習の時間と道徳科での学びを統合することで、新たな問いの発見や読みの深化を目的とする。特に、「たずねびと」の文章の再評価や再発見により、児童の自己探究がより一層深まることをねらいとする。

第8時：深い読みへの取組

導入では、総合的な学習の時間や道徳科での学びを「はがき新聞」により、振り返り、「たずねびと」の登場人物、「綾」の心情を表す情景描写や、文中の根拠となる叙述を丁寧に読み直した。そして、これまでに得た背景的事実や背景的知識を手がかりに、「学びをつなげる」学びから「自分の【思い】と学びをつなぐ」ことで、学びそのものを「自分事」として捉える集大成であることを説明し、学びに入った。

ループリックによる思考の可視化

単元全体を通して、探究的な読みを促すために「たずねびと」の登場人物である綾に児童が心情を投影し物語を読み進める。そのために自ら問いを立て、学ぶ視点を持ちながら読みを進められるよう藤原(2020)の「めあて・ふりかえり表」を基にループリックを活用した(図9)。学習の基準や到達点を示すことで、児童自身が「理解の程度」や「深めるべき視点」をもち、次時の学習を支え自ら学ぶ姿勢を支える手だてとした。

	アー「できる」に「かえる」！ ^①	イー「考えをふり」に「かえる」！ ^②	ウー「やるき」に「かえる」！ ^③
国語科で目指す姿	①文章の組み立て方を考え、物語の背景をわかりやすく表現している部分をつけている。 ^④ ②物語を読んで理解したことや登場人物の気持ちを「はがき新聞」にまとめて、整理している。 ^④	①登場人物の行動や、様子等を表す豊かな表現を探しながら、物語全体をとらえてその効果を考える。 ^④ ②他の教科で学んだことや自分の知っていることを物語と結びつけて、自分の考えをまとめる。 ^④	①これまでの経験や学んだことを思い出しながら、学習の課題に対する答えを考えたり、自分の考えをより深めようとしていたりしている。 ^④ ②「はがき新聞」を通して、「平和って何だろう?」という問いに対する考えや学びをふまえて、伝えている。 ^④ ③これまで学んだことや自分が立てた問いを振り返り、自分なりの答えを表現したり、新しい疑問を見付けたりしている。 ^④

図9 使用したループリック(知識・技能)

6 実践の結果と考察

(1) t 検定の詳細分析

本研究では、授業前後の児童の学びの変容を定量的に測定するために、対応のあるt検定を実施した。その結果、以下のような変化が確認できた(表2)。

表2 授業前後の質問紙調査における学びの変容
—平均スコアの比較

対応関係の意図	授業前	授業後	標準偏差 (授業前)	標準偏差 (授業後)	t値	p値 (両側)
物語への興味・関心	3.174	3.304	0.92286	0.87958	-1.22	0.2275
自ら問いをもつ	2.971	3.391	0.82196	0.69064	-3.75	0.0004
他教科や経験との関連付け	2.971	3.246	0.76641	0.8297	-2.53	0.0139
はがき新聞がもたらす発表への効果	3.319	3.304	0.7375	0.8279	0.134	0.8939
はがき新聞を用いた発表	2.986	3.304	0.93136	0.69249	-2.59	0.0117
探究プロセスによる効果	2.913	3.406	0.85301	0.73402	-4.06	0.0001
調査研究が国語の読みに与えた効果	2.986	3.333	0.83124	0.76055	-2.54	0.0132

IBR の導入により、児童が物語を表面的に読むのではなく、自発的に問いを立てて読みを深めるようになったことが示された。(2.97→3.39, $t=-3.75$, $p=0.00036<.01$) また、他教科・領域における学びが国語科に結び付き、物語全体の内容を考察する力が向上した。(2.97→3.25, $t=-2.52$, $p=0.01388<.05$)

また、はがき新聞の作成を通じ、情報を整理し、適切に表現する技能が高まったと考えられる。

(2.98→3.30, $t=-2.59$, $p=0.01166<.05$)

そして、探究活動が物語理解を深める要素となり、児童が主体的に学習内容を関連付けられる力を伸ばしたこ

とが示された。(2.91→3.40, $t=-4.05$, $p=0.00013 < .01$)

さらに、総合的な学習の時間における調査活動が読みの深化へと波及し、児童が多角的に物語を読み解く力を養ったことが確認できた。(2.98→3.33, $t=-2.54$, $p=0.0132 < .05$)

以上の結果から、探究的な学習プロセス（IBR やはがき新聞の活用、教科等横断的な単元構成）が深い学びにつながる可能性が高いことが示唆された。特に、自ら問いを立てる力や他教科と関連付ける力の向上が統計的に有意であった点は、物語の読解に留まらず、総合的な学力の向上に寄与することを示唆している。

(2) はがき新聞の記述に基づく変容

大谷（2008）が提唱した SCAT 分析を基盤とし、本研究では共起ネットワーク分析と組み合わせた統合的分析手法を採用した。まず、AI テキストマイニングを用いて児童の記述を細分化し、語句の頻出パターンと共起関係を分析することで、記述の全体的な傾向を可視化した。次に、共起ネットワーク分析によって特定された高頻度語彙クラスターを出発点とし、SCAT 分析のプロセス 1～4 を適用して意味の抽出・コード化・概念化を行った。

この分析手法により、児童の記述に含まれる思考や感情、行動の変化をより精緻に捉えることが可能となった。特に、初期段階のオープン・コーディングによって得られた記述を、共起ネットワーク分析の結果を踏まえながら再編し、以下の四つのカテゴリーへと統合した（表 3）。この分類は、児童が物語を読み進める中で、個人的な感想から探究的思考、さらには社会的な視点へと発展していく過程を示している。

表3 SCAT 分析による記述の変容

『怖い』 『つらい』 『悲しい』	悲しくなりました/怖い/恐ろしい/胸が痛い/心が痛い/つらい/苦しい/感動/不思議/驚き/悔しい/不安/悲しい/辛すぎる/きっと	初期的・直接的な感情反応 登場人物との心理的接近	感情的深化
『不安』 『恐ろしい』			
『考える』 『たずねる』 『行動する』	調べる/読み直す/考える/問いを立てる/探す/伝える/理解を深める/学んでいく/深く考える/記録する/実践する/行動する/知ろうとする/読み返す	思考・対話から探究的行動への移行	行動的深化
『真理』 『未来』 『世界』	原爆/戦争/広島/平和/未来/歴史/社会/被爆者/犠牲者/放射線/熱線/爆風/世界初/記憶/真理/学習/世界/人類/悲惨な出来事	個別的テーマから普遍的・社会的テーマへ拡張	主題的深化
『探究』 『伝える』 『未来』 『つくる』	忘れない/二度と起こさない/未来に伝える/次世代へ/後世に伝える/平和な未来を作りたい/再発防止/これから/笑顔がある世界/安心して暮らせる/伝える/広める/ずっと忘れない/つくる/探究	学習意図の深まりと継続性	目的深化

感情的深化

（表層的な反応から、内面的な共感へ）

1・2 回目のはがき新聞には「怖い」「恐ろしい」といった表層的な感情反応が多く見られた。これは、戦争や被爆など、物語に描かれる衝撃的な内容に対して児童が直感的に抱く感想と考えられる。しかし、3 回目以降になると、「真理」「未来」「伝える」「探究」といった語彙に代表されるように、感情が単なる「恐怖」や「悲しみ」を超えて、作者の心情や物語の背景を探ろうとする視点が生まれている。これにより、登場人物の心情や作者の意図に寄り添いながら、児童自身の価値観も形成されていく。その結果、「未来」「平和」「私たち」という言葉が見られるようになり、児童は作品の背景にある問題意識をより深く感じ取り、より内面的な共感へと発展させている。

行動的深化

初期の段階では「考える」「たずねる」といった探索的な行動表現が中心であり、児童は物語を受け止めて疑問を抱く段階に留まっていた。ところが、道徳科との連動や学習回数の増加に伴い、「深く考える」「伝える」「読み返す」など、能動的な学習行動を示す語が急増した。

これは、はがき新聞の作成過程で、物語に書かれた事実や作者のメッセージを「どのように整理し、どのように他者へ伝えるか」を意識するようになったことを示唆している。この過程で調べ学習や要点整理、意見交換などを自主的に行い、実際の行動を伴った学習へ移行する。最終的には、国語科の枠を越え、総合的な学習の時間の内容とも関連付けながら、自分なりの探究活動を展開する児童の姿が見られた。

主題的深化

はがき新聞の 1・2 回目では、「不安」「悲しい」など個人的な印象や、具体的な場面への着目が多かった。しかし、学習を重ねる中で、児童は道徳科や総合的な学習の時間の他教科・領域で培った知識を活かしながら、作品のテーマや社会的背景に目を向け始める。結果として、「未来」「広島」「平和」「つくる」といったキーワードを通じて、児童は物語の背景にある戦争や被爆の歴史的な文脈を理解し、自分の生活・社会との関わりを再認識するようになる。これにより、学習者が物語の世界を「自分だけの感想」ではなく、社会の課題や歴史的教訓と結び付けて捉える段階へと移行し、読解が多面的かつ探究的なものへと深化していった。

目的深化

最終的には「探究」「伝える」「未来」という言葉が顕在化し、児童が学習を一過性の活動に留めず、社会や将来に役立てようとする態度を示すようになった。例えば、物語の学びを次世代に継承したいという意識が表れ、「これからも平和について調べたり伝えたりしていきたい」といった継続的な意欲が記述に見受けら

れた。この段階では、児童が自ら獲得した知識や気付きについて「どのように未来へ活かすか」「誰に伝えていくか」を考え始めるため、学習のゴールが「物語を読むこと」から「社会へ行動や思いを広げること」へと転換されている。

つまり、はがき新聞による反復と振り返りが、学習者の目的意識を明確化し、探究成果の社会的発信へとつなげる道筋をつけたと言える。

(3) カイ二乗検定による SCAT 分析の検証

以下は、学習回（1回目～5回目）のはがき新聞の児童の記述を四つのカテゴリーに分類し（表3）、その出現回数を集計したものである。合計欄には、各回における4カテゴリーの合計回数が示されている（表4）。

表4 各回における4カテゴリーの合計回数

回数	感情的 深化	行動的 深化	主題的 深化	目的 深化	合計
1回目	34	11	86	19	150
2回目	30	21	65	3	119
3回目	50	34	94	40	218
4回目	25	15	50	15	105
5回目	60	50	128	74	312
合計	199	131	423	151	904

合計回数だけを見れば、回を重ねるにつれて「行動的深化」や「目的深化」が増加し、児童が感情的な理解から探究的・社会的な理解へと進んでいる様子がうかがえる。特に、「主題的深化」は、全体で423件と最も多く、どの回でも一定数見られることから、児童が物語や資料を通して広範な視点を得ていたと考えられる。「目的深化」は、学習内容を将来に活かそうとする意識や社会的行動へとつなげていく意識が具体化された記述を示している。特に、5回目（74件）の大幅な増加は、学習の最終段階で「伝承」や「行動化」への意識がより強まったことを示している。最終回の国語科の学習では、「もしもこの旅に続きがあるとしたら、誰をたずねて、何をするだろう」を学習課題とした。その結果、物語の世界の続きを自由に想像しながら、これまでの歴史や平和に関する調査研究を根拠としながら、「たずねびと」の叙述に加えて、「次は誰を訪ね、どのように行動すべきか」を考察する姿が見られた。

「もう一度、資料館を訪れて被爆二世の人に会う」「平和への思いを広げるための活動を計画する」といった発想が生まれ、「伝承」や「行動化」に向けた意識が一層高まった。こうした学習課題の設定によって、児童は物語の読解を基盤に、自らの立場や責任を見据えながら「平和な未来を自分たちでつくる」視点を得て、学習のゴールとなる「目的深化」へと結び付いていったと考えられる。

しかし、実際には児童一人一人が常に直線的に深化していくわけではなく、「目的意識」を得た後に再び感情面へ立ち戻るなど、カテゴリー間を行き来する様子も観察された。つまり、集計データは全体傾向を捉える上では有用だが、個別の学習プロセスには幅や揺ら

ぎがあるという課題がある。そのため、今後は児童一人一人の学びの軌跡をより丁寧に捉える質的な分析や、学習者の行き来を反映した分析手法を補足的に取り入れる必要があると考える。

このように、合計回数だけでは把握しきれない個人差や学習過程の行き来がある一方で、回数を重ねたことで児童の記述が全体としてどのように変化したかについては、統計的な検証が必要となる。そこで、SCAT分析による記述の変容をより厳密に検証するために、カイ二乗検定を実施した。具体的には1回目と5回目、2回目と5回目の記述を比較し、学習蓄積による変化の有意性を確認した（表5）。

1回目と5回目、2回目と5回目の記述を比較することで、記述や学習の蓄積による児童の記述の変化が統計的に有意であるかを確認した（ $p < .05$ ）（表5）。検定結果から、記述や学習回数を重ねることで、児童の記述がより抽象的かつ探究的なものへと変化していることが示された。具体的には、初期の段階では「感情的深化」の割合が高かったが、学習が進むにつれて「主題的深化」や「目的深化」の割合が増加している。さらに、1回目と5回目の比較では $p=0.000373$ 、2回目と5回目の比較では $p=6.38018E-06$ と、統計的に極めて有意な差が確認された。これらは児童が探究活動を通じて、物語に対する理解が深化し、より能動的かつ多面的な視点を獲得したことを示している。

表5 カイ二乗検定による記述の変容の統計的検証

期待値	感情的 深化	行動的 深化	主題的 深化	目的 深化	合計
1回目	30.52	19.81	69.48	30.19	150
5回目	63.48	41.19	144.5	62.81	312
合計	94	61	214	93	462
	0.000373				

期待値	感情的 深化	行動的 深化	主題的 深化	目的 深化	合計
2回目	24.8492	19.6	53.29	21.26	119
5回目	65.1508	51.4	139.7	55.74	312
合計	90	71	193	77	431
	6.38018E-06				

7 研究成果と今後の研究課題

本研究は、小学校国語科第5学年「たずねびと」を教材に、IBRを基盤とした国語科を総合的な学習の時間や道徳科と関連付けた教科等横断的な単元構成を図り、「はがき新聞」を活用して探究的な読みにおける深まりを検証した。本章では、(1)教科等横断的な学び、(2)探究的な読みによる深化と「はがき新聞」の活用の観点から考察する。

(1) 教科等横断的な学び

総合的な学習の時間や道徳科での学びは「たずねびと」の内容と結び付けられた。戦争を経験していない児童や教員にとって、作者が物語を通して訴えようとしたメッセージを受け止めようとする探究姿勢が「はがき新聞」にも表れている。登場人物「綾」が過去一

現在―未来を往来する物語の構成は、児童の学習意欲を高め、新たな視点を得るきっかけともなった。また、本研究ではスライドで提示した「学びをカエル」道しるべや、被爆体験伝承者講話・平和記念資料館の映像、「たずねびと」を読み進める中で叙述の背景を調査・研究する活動を通じて、「国語科」「総合的な学習の時間」「道徳科」が有機的につながる場面を意識的に設計した点が特徴である。「他教科との往還」が行われることで、物語文の叙述理解と歴史的・社会的文脈が重なり合い、綾の行動や心情を「現実社会との接点」をもって捉え直す児童の姿が見られた。結果として、単なる感情移入に終わらず、「探究的な読み」として作品をより深く解釈する力が育まれたと考えられる。

一方で、教科等横断的な学習によって得られる知識が増えるほど、児童一人一人が問いを再構築するための振り返りの時間や個別支援が必要になることも示唆された。SCAT 分析の結果が示す通り、学習を重ねることで児童の記述は複雑化し、新たな問いや解釈が増加する傾向にあった。そのため、教員が多様な観点の中から児童にとって最適な振り返りや学習支援を提示する必要性が高まり、児童の学習状況や読みの深化の程度、背景的調査から、背景的知識の定着に応じた時間配分や個別フォローの在り方が教育実践上の課題として浮かび上がった。今後は、児童が継続的に問いを立て、学びを深め続けられる仕組みを検討することが望ましい。

(2) 探究的な読みによる深化と「はがき新聞」の活用

児童は「たずねびと」の人物像や作者の意図を繰り返して省察しながら、戦争の悲惨さや平和の意義を実感的に捉えていた。戦後 80 年を迎える今、戦争文学教材の多面的価値は一層重要となる。特に、広島被爆者体験伝承者講話に触れた直後は感情的反応が強く、そこから更に資料や証言を参照して物語の背景を探究し、登場人物の心情変化を深く読み取ろうとする姿を確認することができた。こうした読みの深化は「はがき新聞」を通じて可視化されたため、学習者同士や教員との対話が容易になり、探究の循環によって、読みの深まりにつながったと考える。

本研究では、はがき新聞の活用を図った。読みの深化と統合によって、はがき新聞の記述にも深まりが見られた。また、「はがき新聞発表会」では、児童同士が相互に評価し合い、新たな気付きを得ることで問いが更新されることが明らかになった。定量的データ（質問紙調査・カイ二乗検定等）からも、感情的な理解から行動意識・社会的意識へと深まる過程は、講話や資料の読み込みを経て物語を何度も再読し、「綾」と自分自身を重ねながら思考を発展させる活動を支えた効果を示していると考えられる。よって、はがき新聞の活用は、言語活動を通じた探究型学習の可視化ツールとして大きく寄与した点は本研究の重要な成果であると

考える。

8 本実践の意義と今後の課題

本研究は、国語科と他教科との学びを組み合わせることで、児童が主体的に問いを立て、自ら学びを深める探究的な読みの有効性を示した点に意義がある。特に、「はがき新聞」を活用して探究プロセスを可視化し、対話や共有を重視したことで、社会的意識や行動意識の形成につながることが明らかになった。

実践上の課題としては、児童の主体的な問いをより継続的・発展的につなげる支援の在り方が挙げられる。また、今後の研究課題としては、複数回の「はがき新聞」の分析をはじめとする質的データの蓄積と量的データの活用により、探究的な読みが児童の主体的な学びに及ぼす影響を客観的に検証する必要がある。そして、教科横断的な学びを組み込んだ探究的な読みの指導法をより体系化していきたい。

参考・引用文献等

- 文部科学省(2017)「小学校学習指導要領(平成 29 年告示)解説 国語編」東洋館出版社, 153-154.
- 井上幸信(2017)「見方・考え方の変容による学びの深化」全国国語授業研究会・筑波大学附属小学校国語研究部編著『国語授業における深い学びを考える』東洋館出版社, 70-71.
- 文部科学省・国立教育政策研究所(2019)OECD 生徒の学習到達度調査 2018 年調査 (PISA2018)
<https://www.nier.go.jp/kokusai/pisa/> (2024 年 12 月 17 日最終アクセス)
- ベネッセ教育総合研究所(2023)「小中高校の学習指導に関する調査 2023」『Part3 児童・生徒の資質・能力の育成と教員の指導観・学校環境』30-31.
- Katan, L., & Andreas Baarts, C. (2020). Inquiry-based reading-Towards a conception of reading as a research method. Arts and Humanities in Higher Education, 19(1), 58-75.
- 山中貴博, 袴田綾斗(2022)「高等学校『総合的な探究の時間』における探究型読書の授業実践-教授人間学理論を用いた「深い探究」の分析-」『高知大学教育学部研究報告』82, 97-108.
- 勘米良祐太(2024)「いわゆる戦争文学教育に関する問いの再考」『武蔵野教育學論集』17, 79-88.
- 黒川麻実(2023)「国語科教育における戦争と平和」『国語教育 思想教育』32, 47-56.
- 公益財団法人 理想教育財団「はがき新聞づくりのすすめ」
<https://www.riso-ef.or.jp/> (2024 年 12 月 17 日最終アクセス)
- 田中博之(2017)「アクティブ・ラーニング「深い学び」実践の手引き」『深い学びを成立させる課題解決のプロセス』教育開発研究所, 31.
- 藤原隆博(2020)「めあて・ふりかえり表」『主体的に学習に取り組む態度が育つ小学校国語科めあて・ふりかえり表 10 の指導ステップ』教育出版, 11-12.
- 大谷尚(2008)「4 ステップコーディングによる質的データ分析手法 SCAT の提案: 着しやすく小規模データにも適用可能な理論化の手続き」『名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要. (教育科学)』54-2, 27-44.