

小学校国語科の指導におけるアニメーション導入の可能性

教育学研究科 教育実践創成専攻 教科領域実践開発コース 初等教科教育分野 滝口 紗生

1. 研究の背景と課題

1-1. 国語科における読書指導の位置づけ

(1) 学習指導要領における読書の位置づけ

小学校学習指導要領解説国語編（平成29年告示）において、読書は「我が国の言語文化に関する事項」の1つとして位置づけられている。そこでは、読書は国語科で育成を目指す資質・能力をより高める重要な活動であり、児童が自ら進んで読書を行い、読書を通して人生を豊かにしようとする態度を養うことが求められている。

また、国語科の学習が読書活動へとつながるよう、発達の段階に応じて系統的に指導することの重要性が示されている。ここでいう「読書」とは、書籍に限らず、新聞や雑誌、調べ学習のための資料を読むことなども含まれており、広い意味での「読む力」の育成が意図されている。

このことから、読書は単なる余暇活動ではなく、国語科において身に付けるべき知識及び技能の基盤として位置づけられているといえる。

(2) 読書活動の重要性

先行研究においては、「想像力を育てるきっかけをつくる」「登場人物の心の動きをとらえる」「言葉の意味やその使い方を覚えられる」「感じ取った内容を自分の言葉で表現できるようになる」といった4つの効果があるとされている（佐藤，2004）。

さらに、絵本の読み聞かせは、生活に必要な知識を得たり、今まで知らなかった事物を知り、興味・関心の幅を広げたりする点においても意義があることが報告されている（青戸・田邊・原田，2018）。このように、読書活動は、認知的側面だけでなく、情意面や社会性の育成にも関わる重要な学習活動である。

しかし一方で、読むことに苦手意識をもつ児童や、集中の維持が難しい児童にとっては、読書活動そのものが負担となる場合もある。こうした課題を踏まえ、すべての児童が読書の楽しさを実感しながら学ぶことのできる指導の工夫が求められている。

1-2. 通常学級における読書指導の課題

通常学級における国語科の読書指導では、学級内の児童の実態が多様化していることが大きな課題となっている。特に近年では、読み書きに困難さを抱える児童や、注意の持続が難しい児童など、特性のある児童が在籍することも珍しくない。こうした児童の中には、文字を読むことそのものに強い負担感や苦手意識をもつ者もあり、読書活動が学習への消極性につながる場合がある。

また、通常学級では、一斉指導の中で読書活動が行われることが多く、読む速度や理解の程度に個人差がある場合、学習から取り残される児童が生じやすい。読み聞かせにおいても、受動的に聞くことが中心となり、物語内容の理解や登場人物の心情を十分に捉えきれないまま学習が進行することもある。

このように、通常学級における読書指導では、「読むことが得意な児童」を前提とした学習構造になりやすく、すべての児童が主体的に参加し、読書の楽しさを実感できる指導の在り方が課題となっている。特性の有無にかかわらず、誰もが物語世界に入り込み、理解を深めることのできる指導方法の工夫が求められている。

1-3. アニマシオンに着目した理由

以上の課題を踏まえ、本研究では「読書へのアニマシオン」(M・M・サルト 著・宇野和美 訳, 2001)に着目した。アニマシオンとは、スペインで生まれた読書運動であり、「子どもたちの読書活動を促進させるというねらいのもと行われる(足立, 2000)」活動である。「読書は教授するものではなく、子供の力を引き出すもの(足立, 2000)」と捉え、遊び的要素を取り入れながら読みへの関心を高める点に特徴がある。

アニマシオンには発達段階に応じた多様な作戦が用意されており、文字を読むことが難しい子どもから、より高度な読解を行う子どもまで幅広く対応できるとされている。アニマシオンをすることによって得られる力は、図1のようにA~Hの8つに区分される(足立・名塚, 2021を基に作成)。

- | | |
|---|----------------------------|
| A | 読み聞かせなどから読むということを理解する力をつける |
| B | 注意力・集中力をつける |
| C | 登場人物を識別する力をつける |
| D | 聞いたことや物語を理解し、解釈する力をつける |
| E | 物語を楽しむ力をつける |
| F | 理解したことを表現する力をつける |
| G | 絵を見る力・観察力をつける |
| H | 詩を味わう力をつける |

図1

このように、予測や選択、即自的な反応を伴う活動は、児童を物語世界へ自然に引き込み、読書への心理的ハードルを下げる効果が期待される。

2. 研究の目的と仮説

2-1. 研究の目的

前章で述べたように、通常学級における国語科の指導では、読みへの苦手意識や注意の持続の難しさを抱える児童への支援が課題となっている。こうした児童を含め、すべての児童が主体的に物語世界に関わり、作品理解を深めるための指導方法の工夫が求められている。

筆者は前年度、小学校特別支援学級において「読書へのアニマシオン」を取り入れた国語科授業を実践し、読むことに対して苦手意識をもつ児童が物語世界に没入し、文字を読むことに対して前向きな姿勢を示すようになる様子を確認した(滝口, 2025)。この実践経験から、発達の段階に応じた支援を必要とする児童に対して有効であった手立ては、通常学級においても、特性のある児童を含めた読書指導において有効に機能する可能性があると考えた。

そこで本研究では、通常学級2年生を対象に、国語科の読書指導にアニマシオンを取り入れた授業実践を行い、その有効性を検討することを目的とする。特に、アニマシオンの導入が、①作品理解や登場人物の心情解釈・想像、②主体的な学習参加、③対話的な学びにどのような影響を与えるのかを明らかにすることを目指す。

2-2. 研究の仮説

本研究の目的を踏まえ、以下の三点を研究仮説として設定した。

仮説①

アニマシオンの導入は、児童の作品理解および登場人物の心情解釈・想像の促進に寄与する。

仮説②

アニマシオンは、読み書きの困難さや注意の維持が難しい児童を含め、授業への集中と主体的な参加態度を高める。

仮説③

アニマシオンの活動を通して、友だちの意見を取り入れながら考えを更新する対話的な学びが促進される。

これらの仮説を検証するために、次章では、研究対象や授業実践の方法、評価の観点について詳述する。

3. 研究方法

3-1. 研究の対象

本研究の対象は、山梨県公立小学校通常学級に在籍する第2学年1学級の児童約30名である。学級内には、読み書きに困難さを抱える児童や注意の持続が難しい児童も何名か存在している。こうした多様な実態をもつ学級において、アニマシオンを取り入れた国語科授業を実践し、その影響を検討した。

3-2. 研究期間

研究期間は令和7年7月7日(月)～7月17日(木)、9月1日(月)～9月18日(木)である。

対象単元は、小学校2年生国語科の物語文教材「ミリーのすてきなぼうし」と「お手紙」(光村図書)であり、物語の内容理解や登場人物の心情を捉えることを主な学習内容とする単元である。

3-3. 研究の方法

本研究は、通常の国語科授業に「読書へのアニマシオン」を取り入れた授業実践を通じた実践研究である。アニマシオンを単元全体に組み込むのではなく、単元の導入部分およびまとめ部分に位置づけることで、物語への没入と理解の再構成を促すことをねらいとした。

導入では、作戦1「読み違えた読み聞かせ」を用い、物語の細部に注意を向けながら読む態度を育成することを意図した。まとめでは、作戦12「前かな？後ろかな？」を用い、物語の構造理解や出来事の因果関係を整理する活動を行った。

具体的な授業実践の内容については、次章で詳述する。

3-4. 評価の観点と方法

本研究では、第2章で設定した三つの仮説に基づき、以下の観点から児童の変容を捉えた。

- 作品理解および登場人物の心情解釈・想像の様子
- 授業への集中や主体的な参加態度
- 友だちの意見を取り入れながら考えを更新する対話の様子

評価方法としては、授業中の発言内容や行動観察記録、ワークシートの記述、児童の振り返り等を用い、主に定性的に分析した。

4. 授業実践の内容

4-1. 単元構成と授業の位置づけ

本実践は、小学校第2学年の物語文教材「ミリーのすてきなぼうし」と「お手紙」(光村図書)におい

て実施した。本単元では、物語の内容を読み取り、登場人物の行動や心情を捉えながら、作品の世界を楽しむことを主なねらいとしている。

本研究では、単元全体を通した通常の国語科授業の流れを基本としながら、単元の導入部分とまとめ部分に読書へのアニメーションを取り入れた。これにより、物語への関心を高めるとともに、作品理解の深化と主体的な学習参加を促すことを意図した。

4-2. 導入におけるアニメーションの実践（作戦1「読み違えた読み聞かせ」）

作戦1「読み違えた読み聞かせ」のねらいは、3つある（Sarto, M. M. (1998). *Animación a la lectura con nuevas estrategias*. Ediciones SM. M・M・サルト, 宇野和美訳(2001)『読書へのアニメーション—75の作戦—』）。

- ・読み聞かせに注意を払う。
- ・読み聞かせてもらっていることを理解する。
- ・注意力を育てる。

実践方法

単元の導入では、作戦1「読み違えた読み聞かせ」を「ダウト!」と称して実践した。

- ① 授業者は、2回読むことを伝える。1回目は通常通りに正しく読むが、2回目はわざと間違えるため、1回目の読み聞かせをよく聞くよう児童に伝える。
- ② 授業者が1回通読する。
- ③ 通読後、おはなしの感想を聞く。
- ④ 2回目の読み聞かせで、間違っている箇所を見つけたら「ダウト!」と言うこと、教科書は開かずに取り組むことを伝える。
- ⑤ 「ダウト!」と指摘されたら、「ダウト!」だと思った理由を尋ねる。

単元の導入では、この活動を通して、児童が本文の表現や内容に意識を向け、物語を能動的に捉える姿勢を育てることをねらいとした。

4-3. 単元中の学習活動

単元中盤では、教科書教材を用いた音読や内容理解、登場人物の心情を考える学習を行った。アニメーションで高まった物語への関心を基盤に、叙述を根拠に心情を考える活動や、友だちの意見を聞きながら考えを深める話し合い活動を取り入れた。

4-4. まとめにおけるアニメーションの実践（作戦12「前かな?後ろかな?」）

作戦12「前かな?後ろかな?」のねらいは、4つある（Sarto, M. M. (1998). *Animación a la lectura con nuevas estrategias*. Ediciones SM. M・M・サルト, 宇野和美訳(2001)『読書へのアニメーション—75の作戦—』）。

- ・読むときの集中力を鍛える。
- ・物語の順序やそのテンポの価値を知る。
- ・仲間と協力する精神を養う。
- ・作品に出てくる論点〔cuestión〕を重視する。

実践方法

単元のまとめでは、作戦12「前かな？後ろかな？」を「挿絵バラバラ事件」として実践した。

- ① おはなしの内容に関する質問をする。
- ② 電子黒板にPPTを投影し、「挿絵バラバラ事件」を起こす。
- ③ 挿絵を並び変えるときには、「どの出来事の次の挿絵か」「どのページにあったのか」根拠を示しながら答えるように伝える。
- ④ 3人組になって挿絵を並び替える。
- ⑤ 全体で意見を交換しながら確認する。

単元のまとめ部分では、この活動により、物語の構造理解を深めるとともに、対話的に学ぶ態度を育成することをねらいとした。

4-5. 授業実践の特徴

本実践の特徴は、アニメーションを単発的な活動として扱うのではなく、通常の国語科授業の中に位置づけた点にある。導入では物語の没入を促し、まとめでは理解の再構成を行うことで、読書活動と学習内容を有機的につなぐ授業構成とした。

5. 研究結果と考察

本章では、第2章で設定した三つの研究仮説に基づき、通常学級2年生を対象に行ったアニメーションを取り入れた国語科授業実践の結果を整理し、その教育的意義について考察する。

5-1. 仮説①に関する結果と考察

「アニメーションの導入は、児童の作品理解および登場人物の心情解釈・想像の促進に寄与する」

5-1-1. 結果

本実践では、「ミリーのすてきなぼうし」および「お手紙」の二つの物語教材において、読書へのアニメーションを取り入れた授業を実施した。「この絵ではミリーは〇〇している」「さっきの絵と表情がちがう」といった発言が多く見られ、挿絵に注目して物語を捉えようとする姿がうかがえた。

一方、「お手紙」の教材では、登場人物の行動や心情に着目した発言が増え、「どうしてがまくんはこう思ったのかな」「このときのかえるくんが心の中で話していることは、〇〇だと思う」など、内面理解に関わる発言が多く聞かれた。

5-1-2. 考察

これらの結果から、アニメーションは教材の特性に応じて児童の着眼点を変化させ、作品理解を深める働きをもつことが明らかとなった。「ミリーのすてきなぼうし」では、挿絵という視覚情報が理解の手がかりとなり、「お手紙」では登場人物の行動や心情といった内面理解へと関心が向かっていた。

特に、「読み違えた読み聞かせ」や「前かな？後ろかな？」といった作戦は、物語を受動的に聞くのではなく、違いに気付いたり、根拠をもとに考えたりする読みを促した。このことから、児童が作品と能動的に関わる姿が生まれたといえる。以上より、仮説①は妥当であり、アニメーションの導入は作品理解および心情解釈・想像の促進に寄与したと判断される。

5-2. 仮説②に関する結果と考察

「アニメーションは、読み書きの困難さや注意の維持が難しい児童を含め、授業への集中と主体的な学習参加態度を高める」

5-2-1. 結果

普段の国語科授業では離席が見られる児童についても、アニメーションを実施した時間帯には、席に留まり活動に参加する姿が多く観察された。特に「ダウト！」と声を出して反応する活動では、注意を持続させながら授業に関わる様子が見られ、離席の頻度は減少する傾向を示した。

また、「またダウトをしたい」「国語が楽しい」といった肯定的な発言が複数の児童から聞かれ、授業への参加意欲が高まっている様子が見られた。

5-2-2. 考察

アニメーションは、「予測」「選択」「即時的な反応」を伴う学習形式であり、注意の持続が難しい児童にとっても、参加しやすい構造をもっている。そのため、小さな成功体験を得やすく、「できた」「わかった」という感覚が主体的な学習参加につながったと考えられる。

また、視覚的・聴覚的な手がかりが多く提示されることで、学習に伴う認知的な負担が軽減され、集中しやすい学習環境が形成された可能性がある。これらの点から、この結果は仮説②を支持するものと判断される。

5-3. 仮説③に関する結果と考察

「アニメーションの活動を通して、友だちの意見を取り入れながら考えを更新する対話的な学びが促進される」

5-3-1. 結果

「前かな？後ろかな？」の活動では、場面の順序や登場人物の行動について、児童同士が「ここじゃない？」「このページに書いてあったよ」と根拠を示しながら意見を交わす場面が多く見られた。授業者が促さなくても、「どうしてそう思うのか」を問い返す対話が自然に成立していた。

また、自分とは異なる意見を聞いた後に考えを修正する児童も複数おり、対話を通して思考を深める姿が確認された。

5-3-2. 考察

アニメーションは、活動の中に「迷わせる場」「選ばせる場」「協力させる場」が組み込まれており、対話が自然に生まれやすい構造をもっている。正解を即座に提示しないことで、根拠を示しながら説明する必要が生じ、対話的な学びが深まったと考えられる。

さらに、遊び的要素を含む活動であることから、意見の違いを肯定的に受け止めやすい雰囲気が形成され、児童同士の対話が活性化したと捉えられる。以上より、仮説③も支持されたと判断される。

5-4. 総合的考察

以上の結果から、アニメーションを取り入れた国語科授業は、通常学級において、作品理解の深化、主体的な学習参加、および対話的な学びを促進する可能性をもつことが明らかとなった。

また、授業内にとどまらず、休み時間においても、児童が自発的にアニメーションの作戦1「読み違えた読み聞かせ（ダウト!）」を行う姿が見られた。普段は外遊びを好む児童や室内遊びを中心とする児童

が、単元で扱った教材のシリーズ作品を用いて友だち同士でダウトを行ったり、家庭において保護者とともにダウトを楽しんだりする事例も確認された。この事例は、アニメーションが授業内にとどまらず、児童の読書態度そのものに影響を与えた可能性を示している。この点は、読書活動を「学習課題」から「楽しみ」へと転換する契機として、重要な示唆を含んでいる。

6. 成果と課題

6-1. 本研究の成果

本研究の最大の成果は、通常学級においてもアニメーションが国語科読書指導の有効な手立てとなり得ることを、授業実践を通して具体的に示した点にあると考える。

第一に、アニメーションを導入することで、児童が物語の細部に注意を向け、登場人物の心情や行動について、根拠をもとに考える姿が多く見られた。これは、作品理解や心情解釈を促すという国語科の学習目標に対して、アニメーションが有効に機能したことを示している。

第二に、読み書きに困難さを抱える児童や注意の持続が難しい児童を含め、多くの児童が主体的に授業へ参加する姿が確認された点である。特に、離席の多かった児童が活動中は席に留まり、積極的に関わろうとする姿が見られたことは、アニメーションが学習への心理的ハードルを下げ、成功体験を得やすい環境を形成した結果であると考えられる。

第三に、児童同士が意見を交わしながら考えを更新する対話的な学びが自然に生まれた点である。「前かな？後ろかな？」の活動では、授業者が主導しなくても、根拠を示しながら話し合う場面が多く見られ、対話を通じた深い学びが促進された。

さらに、休み時間や家庭において、児童が自発的にアニメーションを再現していたことから、本実践は授業内にとどまらず、児童の読書態度や読書観にも影響を与えた可能性が示唆された。

6-2. 今後の課題

一方で、本研究にはいくつかの課題も残されている。

第一に、本研究は一学年・一学級を対象とした実践であり、結果の一般化には限界がある点である。異なる学年や学級、教材を用いた実践を積み重ねることで、アニメーションの有効性や適用条件をより明確にしていくことが求められる。

第二に、アニメーションの作戦選択や実施タイミングについて、体系的な整理が十分とは言えない点である。単元の導入・展開・まとめのどの場面で、どの作戦が特に有効であったのかについて、今後さらに検討する余地がある。

7. まとめと今後の展望

7-1. まとめ

本研究では、通常学級2年生を対象に、読書へのアニメーションを取り入れた国語科授業を実践し、その有効性について検討した。特に、作品理解や登場人物の心情解釈・想像、主体的な学習参加、および対話的な学びへの影響に着目した。

研究の結果、アニメーションを導入した授業では、児童が物語の細部に注意を向けて読み、心情を根拠とともに説明しようとする姿が多く見られた。また、読み書きに困難さを抱える児童や注意の持続が難しい児童を含め、学級全体の主体的な参加が促され、児童同士の対話を通して考えを更新する学びが成立していた。

これらのことから、アニメーションは、通常学級における国語科読書指導において、児童一人ひとりの実態に配慮しながら、物語理解を深める有効な指導手法の一つであることが示唆された。特に、読書に対する心理的なハードルを下げ、物語世界への没入を促す点に、本実践の教育的意義があると考えられる。

7-2. 今後の展望

今後の展望として、第一に、アニメーションの効果をより客観的に捉えるために、定量的評価と定性的評価を組み合わせた研究が求められる。発言回数や行動の変化、理解度の推移などを数値化することで、アニメーションの教育的効果を多角的に検証することが可能になると考えられる。

第二に、アニメーションを単元の一部にとどめるのではなく、年間指導計画の中に位置づけていく視点が重要である。継続的に取り入れることで、読書態度や読解力がどのように変容していくのかを検討することが、今後の課題である。

第三に、通常学級だけでなく、特別支援学級や異なる学年・教材への適用を通して、アニメーションの汎用性を検証していく必要がある。多様な学習環境における実践を積み重ねることで、アニメーションを活用した国語科読書指導の可能性がさらに広がると考えられる。

以上のことから、アニメーションは通常学級における国語科読書指導においても、新たな可能性をもたらす実践であると結論付けることができる。本研究で得られた知見を、今後の教育実践へと活かし、すべての児童が読書の楽しさを実感できる国語科授業の在り方について、継続的に探究していきたい。

〇. 参考・引用文献

- 文部科学省『特別支援学校教育要領・学習指導要領解説 総則編（幼稚部・小学部・中学部）』（平成29年告示）。
- 文部科学省『特別支援学校学習指導要領解説 各教科等編（小学部・中学部）』（平成29年告示）。
- 文部科学省『特別支援学校教育要領・学習指導要領解説 自立活動編（幼稚部・小学部・中学部）』（平成29年告示）。
- 佐藤公代（2004）「子供の発達と絵本」, 愛媛大学教育学部紀要第51巻, pp.29-34.
- 青戸泰子, 田邊資章, 原田夏帆（2018）「保育・教育現場における絵本の読み聞かせの意義」, 関東学院大学人間環境学会紀要第30巻, pp.39-46.
- Sarto, M. M. (1998). *Animación a la lectura con nuevas estrategias*. Ediciones SM. M・M・サルト, 宇野和美訳（2001）『読書へのアニメーション—75の作戦—』, 柏書房。
- 足立幸子, 名塚裕子（2021）『読書へのアニメーション』 幼児教育作戦の研究, 新潟大学教育学部研究紀要第13巻, pp173-189.
- 足立幸子（2000）「スペインの読書運動『読書へのアニメーション』」, 全国大学国語教育学会国語科教育研究：大会研究発表要旨集第98巻, pp.10-13.
- 足立幸子（2002）『読書へのアニメーション』の成立, 国語科教育第52巻, pp.64-71.
- 滝口紗生（2025）「特別支援学級国語科の指導におけるアニメーションの有効性 —絵本の活用を通して—」, 山梨大学教職大学院 令和6年度教育実践研究報告書, pp.110-117.
- 文部科学省『小学校学習指導要領』（平成29年告示）。
- 文部科学省『小学校学習指導要領解説 国語編』（平成29年告示）。
- 足立幸子（2025）『国際学力調査に基づく読書指導法の開発研究』, 風間書房。
- 『小学校 こくご 二上 たんぼぼ』, 光村図書出版株式会社。
- 『小学校 こくご 二下 赤とんぼ』, 光村図書出版株式会社。