

研究主題「文章から読み取ったことを他者と共有し

考えを広げていくことができる児童の育成

－文学的な文章において複数の叙述を結び付けて

読むための指導の工夫を通して－」

東京都教職員研修センター研修部教育開発課

品川区立第三日野小学校 主任教諭 一瀬 幸弘

第1 研究のねらい

平成29年度「児童・生徒の学力向上を図るための調査」小学校国語科（都内公立小学校第5学年対象）では、「場面の様子」、「登場人物の気持ち」、「登場人物の気持ちの理由」を読み取る問題の正答率が60%台となっており、全20問の中でも正答率は3問とも高くはなかった。誤答要因は、「根拠がないのにAをBと捉えるなど、思い込みから読み誤った」、「一部の言葉のみを見て解答し、文章全体を正しく読み取れなかった」というものであった。また、同調査の過去3年間の文学的な文章における「叙述を基に読み取る問題」の正答率はいずれも60%台にとどまっており、約30%の児童はこれまで学習してきた読み方が定着していないと考えた。

一方、小学校学習指導要領解説国語編（平成29年7月）の「読むこと」の指導事項である「構造と内容の把握」には複数の叙述を基に捉えることが、「精査・解釈」には複数の場面の叙述を結び付けながら読むことが必要であると示されている。これらは、誤答要因に関連した内容であり、文章全体から複数の叙述を基に読む力を高める必要があると考えた。また、同指導事項である「共有」には、自分の考えを広げることが挙げられている。共有を通して他者の考えや考えの根拠となる叙述等を知り、複数の叙述を基に読むための視点を得ることができる。このことを自分の読みに生かして複数の叙述を基に読み、考えを広げていくことができると考えた。

以上のことから、児童が文章全体から複数の叙述を結び付けて読み、共有することを通して考えを広げていくことができるようになることをねらいとして研究を進めた。

第2 研究仮説

複数の叙述を結び付けて読み、共有することで、複数の叙述を基に考えを形成するとともに、互いの考えの違いに気付いたりよさを認め合ったりできるようになり、自分の考えを広げることができるだろう。

第3 研究の内容と方法

1 基礎研究

平成29年度「児童・生徒の学力向上を図るための調査」報告書（東京都教育委員会、平成29年11月）と、小学校学習指導要領解説国語編（平成29年7月）の各学年の内容「読むこと」の指導事項より、文章全体から複数の叙述を基に読む力を高めることの必要性を明確にした。そして、複数の叙述を結び付けて読むことに関する先行研究の課題を分析して、結び付けて考えることのできる叙述を見付けることや、叙述同士を結び付けて考えを形成し表現することを困難に感じる児童に対して、対話を取り入れていくことが効果的であると理解した。また、読んで考えたことを話し合う際には、互いの考えの違いに気付いたりよさを認め合ったりするなどの視点を明確にすることで自分の考えを広げられるようになる。このことは、様々な叙述を基に考えを形成していくことにつながると捉えた。

2 調査研究

児童が考えを広げるために有効な指導法の開発に資するべく、具体的な指導を挙げて効果的に実践できたかどうか、都内公立小学校 15 校の 194 人の学級担任を対象に意識調査を行った。

質問 1 「文学的な文章において、叙述を基に読み取らせる際の児童への指導」を効果的に実践できたかについて、できた又はややできたと回答した割合が高かったものは、「導入を工夫すること(79%)」、「複数の言葉や文を基に読ませること(77%)」で、できなかった又はあまりできなかったと回答した割合が高かったものは、「場面分けをしないで読ませること(63%)」であった。「複数の言葉や文を基に読ませること」については、「児童・生徒の学力向上を図るための調査」における児童の実態と、学級担任の意識に差が見られ、指導法の開発の必要性があることが分かった。また、導入を工夫するとともに、教師主導で場面分けをして読むのではなく児童が文章全体から複数の叙述を結び付けて読む学習を行うことが必要であると捉えた。

質問 2 「文学的な文章において、共有する指導」を効果的に実践できたかについて、できた又はややできたと回答した割合が高かったものは、「共有する前に考えを書かせること(92%)」で、できなかった又はあまりできなかったと回答した割合が高かったものは、「考えを表現するときに話型や台本を活用させること(50%)」、「友達の考えを聞くときにメモを取らせること(35%)」であった。このことから、考えをもった状態で共有させて、円滑に共有を進められない児童への支援として話型を用意することや、共有したことを自分の読みに生かす時間を確保し、共有の際は他者の考えを聞くことに集中できるようにすることが必要であると捉えた。

3 開発研究

基礎研究や調査研究より、児童が考えを広げることができる学習過程を設定した(図 1)。

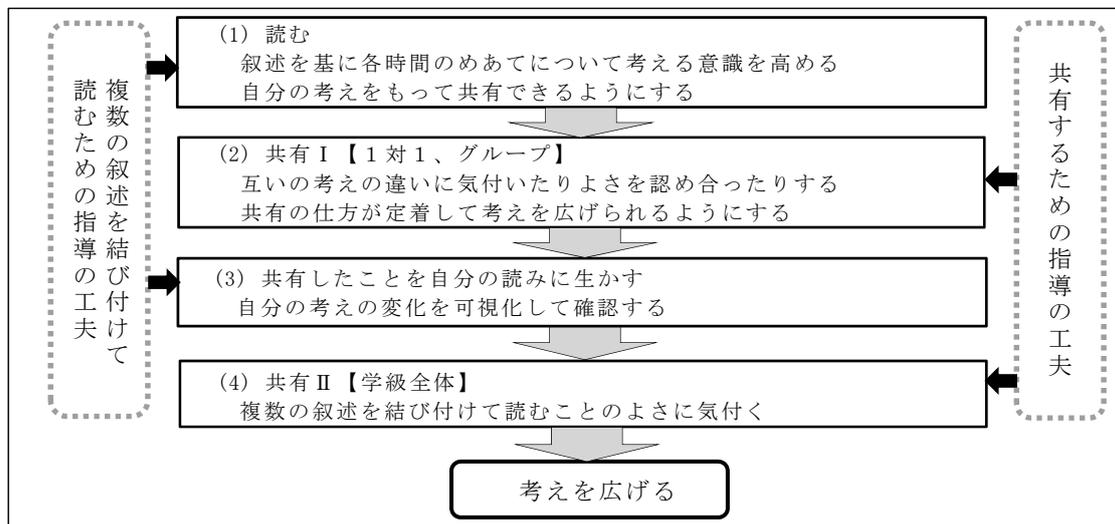


図 1 児童が考えを広げることができる学習過程

(1) 読む(複数の叙述を結び付けて読むための指導の工夫)

叙述を基に各時間のめあてについて考える意識を高めるために、着目して読むとよい点を児童に考えさせて挙げさせた後に、各自で読ませる。児童から挙がらなかった点は教師が示す。自分の考えをもって共有できるようにするために、読んで考えたことを記述する際は文字のみとせず、児童の発想を生かしたり特性に応じて表現しやすくしたりできるように記号や図等も活用してよいこととする。また、自力でまとめることが困難な児童に、着目して読むとよい点に印を付けさせたり、まとめ方を例示して参考にさせたりする。

(2) 共有 I 【1対1、グループ】(共有するための指導の工夫)

互いの考えの違いに気付いたりよさを認め合ったりするために、聞き手の児童が「共有カード」を使用する。互いの考えの違いに気付く意識を高める「同じ」、「似ている」、「ちがう」のカードや、よさを認める意識を高める「いいね」、「なるほど」、「質問したい」のカードを使用する。また、円滑に共有を進められない児童に対して、相手の話を聞くときの要点や、聞いて考えたことや感じたことの伝え方を示した「共有の仕方シート」を提示し支援する。

(3) 共有したことを自分の読みに生かす(複数の叙述を結び付けて読むための指導の工夫)

自分の考えの変化を可視化して確認するために、児童が共有を通して考えたことを文字や記号、図等を用いて加筆する時間を確保する。このように、共有したことを自分の読みに生かす時間を確保することで、共有の際は聞いたり話したりすることに集中できるようにさせる。

(4) 共有 II 【学級全体】(共有するための指導の工夫)

複数の叙述を結び付けて読むことのよさに気付くために、次の①から③の発問を段階的に行う。①「複数の叙述を基に考えられることに気付かせるための発問」では、「この考えと似た考えの人はいますか。」と、まず似た考えを挙げさせる。次に、そのように考える根拠とした叙述を挙げさせる。②「複数の叙述を結び付けて読ませるための発問」では、「AさんとBさんが挙げた二つの文から考えると、登場人物のどのような性格が考えられますか。」と、児童が挙げた複数の叙述を結び付けて考えられるようにする。③「複数の叙述を結び付けて読むことのよさに気付かせるための発問」では、「一つの文から考えた登場人物の性格と、二つの文から考えた登場人物の性格とではどのような違いがありますか。」と比較することで複数の叙述を結び付けて読むことのよさに気付かせるようにする。

4 検証授業及び検証授業の分析

(1) 検証授業の概要

都内公立小学校第5学年の児童に、「大造じいさんとガン」椋鳩十作(光村図書)の教材を用いて表1のような単元計画で授業を実施した。

表1 単元計画

単元名「読んで考えたことをもとに物語のみりよくを伝え合おう」			
次	時	ねらい	留意点
一	1	椋鳩十の作品に興味をもつとともに読書会で話したいことについて考える。	導入に作者の紹介やブックトークをして、椋鳩十の作品に興味をもたせる。
	2	「大造じいさんとガン」を読み学習計画を立てる。	読書会に向けてどのようなことを学習していくとよいか児童に考えさせる。
二	3	「大造じいさんとガン」のあらすじをまとめる。	第3時から第6時の各時で、図1で示した学習過程を実践する。
	4	大造じいさんの残雪に対する気持ちの変化を考える。	
	5	大造じいさんの性格や特徴について考える。	
	6	「大造じいさんとガン」の主題について考える。	
三	7	「大造じいさんとガン」読書会を行う。	第3時から第6時でまとめてきたノートを児童に活用させ、読書会を行わせる。
	8	「椋鳩十作品」読書会の準備をする。	「大造じいさんとガン」で学習してきた読み方や共有の仕方を生かし読書会を行う。
	9	「椋鳩十作品」読書会を行う。	

(2) 検証授業の分析について

検証授業を行った学級の児童34人に対して、読解についての診断的評価と総括的評価のための調査を実施した。調査では同一の文学的な文章から、前半部分を診断的評価に、後半部分を総括的評価に使用した。それらの評価を比較し、児童のノートの記述内容と関連させて変容を捉えた。比較においては、本研究の有効性を示すために児童を抽出して実施した(表2)。

表 2 診断的評価と総括的評価の記述の比較

		問一「文章中で三吉（登場人物）の気持ちが分かるところに線を引きましょう。」	問二「三吉はどのような人物だと思いますか。」	問三「問二のように考えた理由は何ですか（いくつ書いてもよい）。」
A 児	診断的評価	該当箇所（物語の前文）に5本の線に線は引かない	やさしい人	行動の主体を誤読した記述で、問二との間に整合性がない。
	総括的評価	該当箇所（物語の前文）に6本の線がある	だれでも助けようとするやさしい人で、あきらめない人	叙述を複数引用して記述し、問二との間に整合性がある。
B 児	診断的評価	該当箇所（物語の前文）に7本の線	犬を思える優しい人	叙述を複数引用して記述した。
	総括的評価	該当箇所（物語の前文）に2本の線	おきたできごとの世界に入りこんでしまうが、犬を大切にしている優しい人	叙述を複数引用するとともに、それらの叙述を結び付けて考えたことも記述した。
C 児	診断的評価	該当箇所（物語の前文）に1本の線	犬思いのやさしい人	問一で線を引いた叙述を基に考えており、問二との間に整合性がある。
	総括的評価	該当箇所（物語の前文）に3本の線	犬思いのやさしい人	問一で線を引いた会話を基に考えたが、会話の主体を誤読しており、問二との間に整合性がない。

(3) 読解についての診断的評価と総括的評価の比較より

A 児は総括的評価で、前文にも線を引き、複数の叙述を結び付けて読んで人物像について考えを広げた。ノートの記事には、複数の叙述を結び付けて登場人物の気持ちを考えたことに、他者から肯定的な評価を受けた記録があった。学習の感想からは、他者の考えに受容的なことが分かった。このことから、共有を通して自分の考えを広げることができたと捉えた。

B 児は総括的評価で、線の本数が減少したが、問三の記述には問一で線を引いた叙述以外にも、考える根拠とした叙述があった。また、矢印を用いて叙述を結び付けて考えており、同様のことがノートの記述にも見られた。複数の叙述を結び付けて読むことのよさを、学級全体で確認した後からこのようなノートの記述が見られ始めたことにより、よさに気付いて積極的に自分の読み方に反映させたと分析した。

C 児は総括的評価で、考えの広がりが見られなかった。ノートの記述を見ると、共有後に自分の考えへの加筆が他の児童と比較して少ないことが分かった。問三の記述では会話の主体を誤読しており、会話の文とその前後の地の文を結び付けて読むことができなかったと捉えた。

第 4 研究の成果

共有の前に児童に自分の考えを記述させ、視点を明確にして共有させることで、他者の考えを自分の考えに生かすことができた。記述は文字のみとせず記号や図等を活用させ、自力でまとめることが困難な児童に支援をすることで、全員の児童が考えをもって共有できた。また、複数の叙述を結び付けて読むことのよさに気付かせることで、児童が積極的に複数の叙述を基にして考えるようになった。そして、互いの考えの違いに気づき、よさを認め合うことを共有の視点として定着させる手だてを講じたことで、児童が自分の考えに他者から肯定的な評価を受けて自信をもって読んで考えることができた。

第 5 今後の課題

共有を通して考えを広げていくためには、互いの考えのよさを認め合うことが大切である。その意識の中で、自分とは違う考えに特に着目させ、ノートに記述した自分の考えに積極的に加筆して確認させる必要がある。また、複数の叙述を結び付けて読むための指導をする際には、文章全体から複数の叙述を結び付けて読むための手だてを講じるとともに、行動や会話の文とその前後の地の文を結び付けて読んで、物語の展開を確実に追って読んでいけるようにさせる必要がある。