

国語科における豊かな言語力を育てる授業の在り方についての研究

～「自力読み」の観点を活用した指導法を通して～

高知市立朝倉小学校 教 諭 大坪 顕彦
高知県教育センター 指導主事 和田 具子

過去に実施された全国学力・学習状況調査の結果から、文学的文章の読解に課題があることが明らかになった。また、新学習指導要領では、基礎的・基本的な知識及び技能を活用することを重視した改訂がなされた。そこで、文学的文章の読解の観点を明確にした指導によって、児童が主体的に読解する「自力読み」の力を身に付け、豊かな言語力を育てることができるであろうと考え、研究に取り組んだ。具体的には、作品の設定・構成・表現・視点・主題等を学年に応じて「自力読み」の観点として設定し、それらを活用して読解し、友だちと対話することで思考を深める学習の展開を計画した。検証授業では、児童の意識調査、ワークシートの記述、行動観察、テストを分析し、指導の有効性を考察した。

キーワード：「自力読み」、対話、文学的文章、読解力、活用力

1 はじめに

過去2回実施された「全国学力・学習状況調査」（平成19、20年度）では、全国的に「国語B」問題で正答率が低かった。また、記述式の出題形式に無解答が多くみられ、課題に対して条件を満たしながら、自分の考えを関連付けて論述する力が弱かった。

学校現場では、自分の考えをもつことができなかつたり、もっていても相手に伝えられなかつたりする児童がおり、文章の読解にも個人差がみられる。生活面でも、自分の思いを言葉にできず、相手の気持ちを考えた言動がとれないことで、トラブルを起こす児童がいる。

その原因の一つとして、これまで教師主導型の授業が多く、児童が主体となって思考を深める学習活動がされてこなかったことが挙げられる。その結果、課題に対して児童自身がどう考えどう判断するのか、それをどう表現するのかという言語力が身に付いていないのではないかと考える。

「言語力」とは、知識と経験、論理的思考、感性、情緒等を基盤として、自らの考えを深め他者とコミュニケーションを行うために言語を運用するのに必要な能力である。それらの基礎を育てるためには、授業の中で児童自らが思考していく学習が必要となってくる。言葉を手掛かりとしながら論理的に思考していく学習活動を仕組んでいくことが、今求められている。

上記の課題を受けて、新学習指導要領では、「児童の思考力をはぐくむ観点から、基礎的・基本的な知識及び技能の活用を図る学習活動」を重視した改訂がなされている。

2 研究目的

本研究では、人物の心情や行動等が多様な言語で表現され、楽しみながら主題や作者の考えを学ぶことができる文学的文章の読解学習を取り上げ、そこで何を学ばせるか、獲得した知識・技能をどのように次の学習で使わせるかを明確にした授業を考えていきたい。

そのために、「自力読み」の観点を示し、友だちと対話することで学びを共有させて、全ての児童が主体となる学習を創り出していきたい。この「自力読み」の観点を示すことは、様々な特性をもった児童が見通しをもって学習を進めていくことができ、個々の児童の学習を保障し、それぞれの考えを尊重するという点においても効果的である。これらの学習を積み重ねていくことで、全ての児童が共通の土台の上で多様な考え方を学び、それぞれの思考を深め豊かな言語を獲得していくと考え、以下の研究仮説を設定した。

文学的文章について、児童が「自力読み」の観点を活用して読解し、自らの考えの根拠を基に対話し練り合う授業を行えば、児童は主体的に文章を読解する力を身に付けることができるであろう。この授業形態を積み重ねることによって、思考を深め、豊かな言語力を育てることができるであろう。

「自力読み」とは、児童自らが教材文を既習の知識・技能を活用して読解していくことである。

3 研究内容

(1) 基礎研究

PISA調査や「全国学力・学習状況調査」の結果を受け、新学習指導要領では、思考力・判断力・表現力等を身に付けさせるために、基礎的・基本的な知識・技能を活用した言語力の育成を目指している。

文学的文章の読解学習の中で、二瓶弘行（筑波大学附属小学校）は、「自力読み」の観点として25の項目を提唱しており、構造（観点1～5）、設定（観点6～9）、視点（観点10～14）、技法（観点15～21）、主題（観点22～25）にまとめ、実践している。このような読解の観点が、新学習指導要領で示している基礎的・基本的な知識・技能になるのではないかと考えた。そのような読解の観点を明確に指導し、習得させることで、次の学習に生かされる力が身に付くとともに、自分の考えを多様な言語で表現できる言語力をはぐくむことができるのではないかと考えた。そこで、児童の実態に応じて各学年の系統性や観点の内容等について研究し、「自力読み」と対話によって、自らの思考を深める授業展開を追究することにした。

(2) 実践研究

ア 「自力読み」の観点の研究と開発（資料参照）

二瓶が提唱している観点をもとに、あらゆる文学的文章の読解に児童が活用することができるであろう知識として、文学的文章を客観的にとらえることができる「自力読み」の観点を次のような6点に整理した。

- ①登場人物、時、場をとらえる「設定」
- ②多様な表現を学び、人物の心情や場面描写をとらえる「言語表現」
- ③物語の山場を中心に、物語を6つに分けて全体構成を考える「構成」
- ④物語を進めている人物をとらえる「視点」
- ⑤短い文章でまとめることで、物語を再構成し、重要な出来事をとらえる「あらすじ」
- ⑥作品が最も強くうたえていることと読者である自分自身の考えを関連させる「主題」

二瓶は、「構造」の中に「あらすじ」を含めているが、あらすじをとらえる学習は、それまでの観点の学習をまとめ、主題につなげていくことができる重要な学習ととらえ、別の観点として取り上げることにした。これらの観点をもとに友だちと対話することで、他の読みを知り、自分の読みをさらに深めることができると考える。

また、新学習指導要領で重視している学年の系統性を考慮し、次のような活動が効果的に行えるように、低・中・高学年それぞれに対して、段階的な「自力読み」の手引きを作成した。

- | | |
|--------|--|
| 低学年・・・ | 登場人物の行動を読み取らせるために、人物の設定や音・声・ようすを表す言語に着目し、はじめ、中、おわりの3つに文章を分ける。 |
| 中学年・・・ | 場面の移り変わり、登場人物の性格や気持ちの変化、情景を読み取らせるために、比喩、対比等の言語表現に着目し、クライマックスを中心に文章を6つに分ける。 |
| 高学年・・・ | 登場人物の相互関係や心情、場面描写を読み取り、自分の考えをまとめさせるために、文章構成や視点に着目し、主題をとらえたり作品を評価したりする。 |

作成にあたっては、字体やフォントや色の変化、ふりがな、イラスト等を取り入れて、全ての児童が見やすく、関心をもって利用することができるような配慮を施した。

イ 対話

全ての児童が、自分の考えを話したり、友だちの考えを聞いたりする言語活動を行うために、以下のような対話のルールを考えた。

- | | |
|----------------------|---------------|
| ○ 相手の顔を見て、うなずきながら聞く。 | ○ 時間いっぱい話し合う。 |
| ○ 自分とのちがいをを見つける。 | ○ 質問・意見を言う。 |

〔ルール設定の理由〕

- ・ 話し手の表情を見て、しっかり聞いているということを態度で示すことで、話し手が安心して自分の考えを話すことができる。
- ・ 話し手の考えと同じである、または意図がよく伝わったという反応を示すことで、話し手が共感を得ることができ、自分の考え方に自信をもつことができる。
- ・ 限られた時間を無駄なく使うことで、話す、聞く活動が多くなる。
- ・ 自分と異なる考え方を知ること、多様な考え方や表現の仕方に気づき、自分の考えを広げたり、深めたりすることができる。
- ・ 疑問やもう少し詳しく知りたい考えを聞くことで、お互いの考えを再構成し、自分の思考を深めることができる。

ウ 検証授業（対象：A 小学校 第2学年 27名 第4学年 27名 第6学年 30名）

(ア) 教材

第2学年 宮西達也

「ぼくにもそのあいをください」（2006年 ポプラ社）

「キツネのおとうさんがニッコリわらっていいました」（2008年 金の星社）

第4学年 新美南吉

「赤いろうそく」（1996年 「新美南吉童話集」岩波文庫）

「狐」（1999年 偕成社）

第6学年 立松和平

「山のいのち」（1990年 ポプラ社）

「川のいのち」（2002年 くもん出版）

(イ) 授業日程（表1参照）

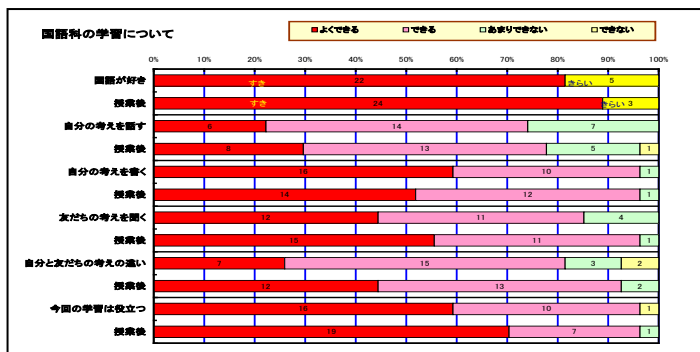
表1 授業日程

	第 1 時間目	第 2 時間目	第 3 時間目	第 4 時間目	第 5 時間目	
第 2 学年	『ぼくにもその あいをください』 導入・設定	『ぼくにもその あいをください』 構造・視点	『ぼくにもその あいをください』 あらすじ・主題	『キツネのおとうさんが ニッコリわらっていい ました』 導入・設定・構造	『キツネのおとうさんが ニッコリわらっていい ました』 視点・あらすじ・主題	
第 4 学年	「赤いろうそく」 導入・設定	「赤いろうそく」 構造・視点	「赤いろうそく」 あらすじ・主題	『狐』 導入・設定・構造	『狐』 視点・あらすじ・主題	
	第 1 時間目	第 2 時間目	第 3 時間目	第 4 時間目	第 5 時間目	第 6 時間目
第 6 学年	「山のいのち」 導入・設定	「山のいのち」 構造・視点	「山のいのち」 あらすじ・主題	「山のいのち」 設定・構造等	「川のいのち」 設定・構造・主題	「川のいのち」 設定・構造・主題

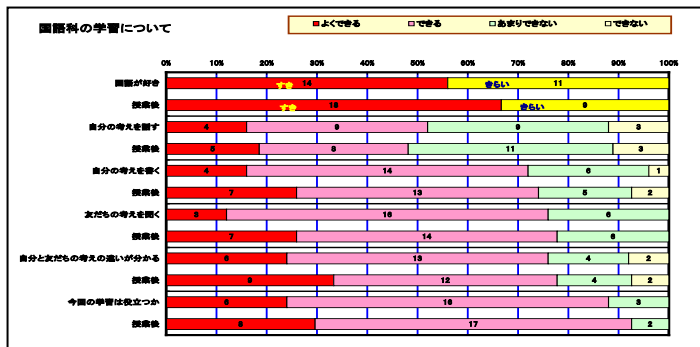
エ 全体の児童の変容の分析

(ア) 意識調査

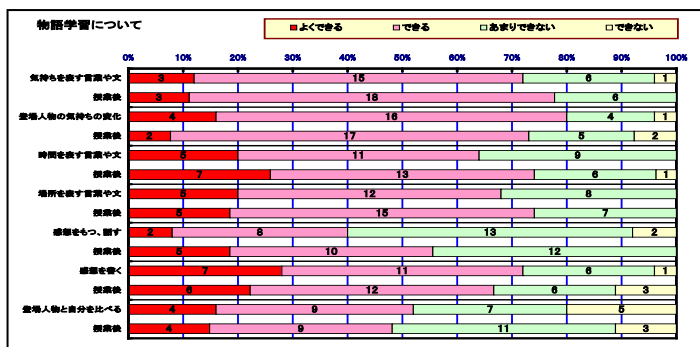
児童の実態を把握するために、国語科学習と物語学習についての意識調査を作成した。そして、これらの調査を検証授業の前後で実施し、児童の意識の変容を見取ることとした。



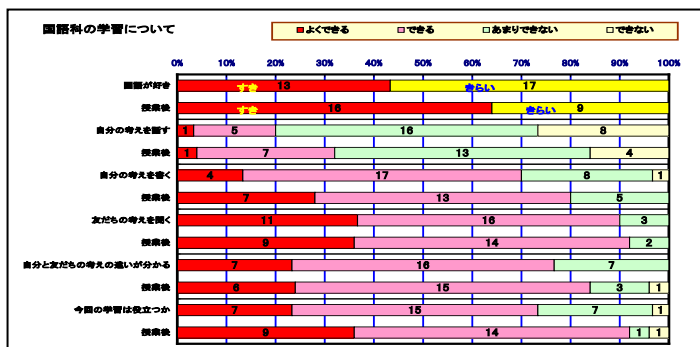
グラフ1 国語科学習についての意識調査の変容



グラフ2 物語学習についての意識調査の変容



グラフ3 国語科学習についての意識調査の変容



グラフ4 物語学習についての意識調査の変容

- 感想をもったり書いたりすることができなかった児童には、ワークシートの工夫をすることで、自分の考えを書き出させる時間を保障し、それを基に対話をするすることで、思考を広げたり深めることの楽しさを味わわせる学習の積み重ねが必要である。

a 第2学年

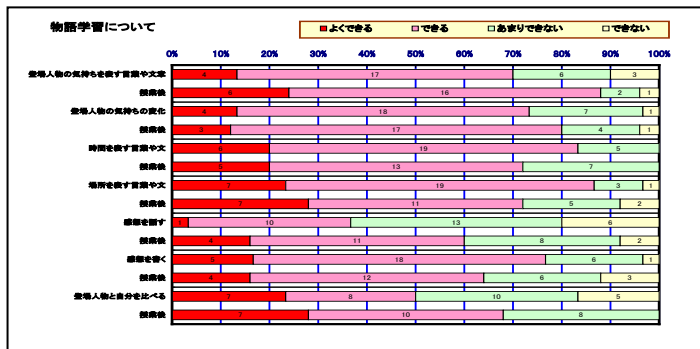
(グラフ1、2からの考察)

- 自分の考えを話す、友だちの考えを聞く、友だちの考えと自分の考えの違いに気づくことができたという回答したことは、意欲的に対話が行えたことにより、意識が高まったと思われる。
- 主人公の設定や時間、場所を表す言葉や文が分かったと回答したことは、「自力読み」の手引きの内容を理解して学習を進めることができたためと思われる。
- 考えや感想を書くことができなかったと回答したことからは、書き込む時間の確保だけでなく、ワークシートの内容に工夫を施す必要があると考える。

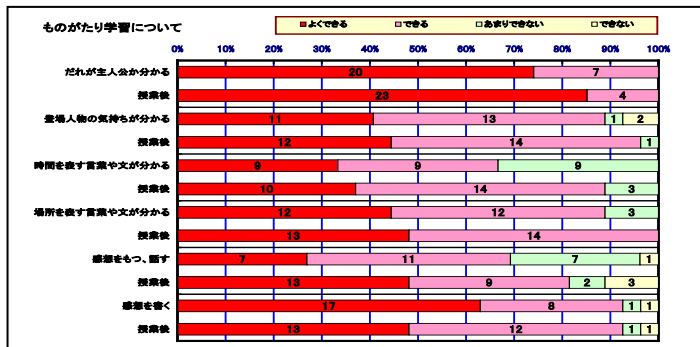
b 第4学年

(グラフ3、4からの考察)

- 対話やワークシートへ記述することで、自分の考えを話す、友だちの考えを聞く、違いに気付くことができた児童が増えたと考えられる。
- 時の設定を理解することができた児童は、「自力読み」の手引きの内容を理解し、それらをヒントにして作品を読解することができたと思われる。
- 他の学習への活用が意識されていない児童には、「自力読み」の手引きの内容をしばって学習させる機会を与え、それぞれの観点が読解に有効に働くことを実感させる必要がある。
- 登場人物の気持ちの変化を理解できなかった児童には、構成をつかむ観点をしばって学習させる必要がある。



グラフ5 国語科学習についての意識調査の変容



グラフ6 物語学習についての意識調査の変容

(イ) 行動観察

授業中の児童の行動について、表2（第2学年）のように毎時間記録していった。

表2 児童の行動観察

	児童の主な行動 第2学年
第1時間目	- 机を教室の後側に寄せ、黒板に近い場所に集まり、教師による読み聞かせに視線を向けて真剣に聞く。 - 登場人物についての発問に、それぞれが声を出して答える。ほとんどの児童が反応を示す。→配付されたテキストに○印等を書き込んでいる。 「自力読み」の手引きに関心をもっている。
第2時間目	- 全員起立して、教材文を音読する。（各自のスピード） - 構成（はじめ・中・おわり）を考える時、3つに分ける意味が理解できず、ワークシートに書き込むことができない児童がいる。 3つの構成について、ペア対話をする。ほとんどの児童が自分の考えを言っている。
第3時間目	「自力読み」の手引きを見て、あらすじを考えている。例文に従って書くことができない児童がいる。教師にヒントを求める児童がいる。 - あらすじについて、ペア対話をする。→教師が指示をしなくても、自分のあらすじを見直している児童がいる。 - 全体対話で、約3分の1の児童が挙手している。
第4時間目	- 新しい物語を読み聞かせする。児童は真剣に聞いている。 - テキストを配付すると、自力で登場人物に○印を入れている。 - 人物、時、場の設定以外にも、様々な言語表現（リフレイン、オノマトペ等）にオリジナルの印を付けて読み進めている児童がいる。
第5時間目	- 全員起立して、教材文を音読する。（各自のスピード） - 人物、時、場の設定についてほとんどの児童が反応を示している。 - ほとんどの児童が、ワークシートに人物、時、場の設定や音や、声、ようすを表わす言葉を自力で書き込んでいる。 - もし自分が主人公だったら同じことをしたという児童が13名挙手した。違うという反応をした児童に発言させた。→関心をもって友だちの意見を聞いている。

a 第2学年

（成果） 表2から分かるように、テキスト内の登場人物に○印を付ける等、活動目的が明確なものには意欲的な態度が多く見られた。学習の見通しをもつことが学習意欲を喚起すると考える。また、後半の学習では、以前に使った「自力読み」の手順を自ら活用する態度が見られた。これは、「自力読み」の手順が児童の思考に働き、自

分も読めるという実感を伴った学習ができていたからではないかと思われる。

(課題) あらすじを書くことができなかった児童も見られ、「自力読み」の手順に示した話型を見直す必要がある。また、ペア対話を通して自分の考え方を修正して、再び対話をする等の時間確保をすると、さらに多様で深く読む力が身に付くのではないかと考える。

b 第4学年

(成果) 自分の考えを言い、友だちの考えを聞く対話だけでなく、友だちに質問したり、良かった点を評価し合うペアもみられた。

(課題) 視点や6つの構成については個人差が見られ、ワークシート等の形式を工夫する必要があると考える。課題を絞り、じっくりと考える時間を保障し、対話で考えを深めたり広げたりして、共同的に思考が深まる活動を取り入れたい。

c 第6学年

(成果) ワークシートへの記述やペア対話での話し合いがよくできていた。後半の学習では、ほとんどの児童が「自力読み」の手引きに従って、設定や言語表現（色彩語）等を見付け、テキスト内に印を付ける「自力読み」ができるようになった。

(課題) 全体での発言が一部の児童に偏り、意見に対する反応も少なかった。課題設定の見直しやペア対話の話題を紹介する等、様々な考えを交流できるような場を保障していきたい。

(ウ) ワークシート

a 第2学年

(成果) 図1のように、ほとんどの児童が登場人物の名前をテキストから書き出すことができていた。

(課題) 下段の「どんな人かな?」を書けていない児童も見られた。テキストの叙述から登場人物の様子をとらえることができるようにしたい。そのためにも、テキスト内の文章に印を付ける活動を保障するとよいと考える。

名前		キツネのおとうさん	コフタ	おつかさん	おつかさん
どんな人かな?		フタをつかまえて、手伝いやけがをしたキツネのおとうさん。	キツネを知らない子たちで、手伝わせたり、かんびようするやさしい。	キツネのおとうさんのかぞく。たのしみにコフタをまっている。	お話をでてる人は、どんな人だろう。

図1 第2学年 児童の記述例

b 第4学年

(成果) 図2のように、それぞれの項目について、時や場面の变化をとらえて一文を書き出すことができていた。

(課題) 理由の中に自分の考えが書けていない児童が見られた。作品全体を通して、クライマックスの根拠となる個々の思考を深めさせたい。

結び		出来事の終わり		クライマックス		クライマックスの始まり		出来事の始まり		冒頭	
理由	一文	理由	一文	理由	一文	理由	一文	理由	一文	理由	一文
さいこの結末だから。	ろうそくは、ほんとにもわすれ、しずかにもえているばかりでした。	結末の前の文だから。	みんなは、びっくりして、草むらにとびこみ、固く耳をふさいでしまいました。	ししがまききれなくて、火をつけたからです。最初は、みんな火をつけるのがきらいだった。	とうとう ししが飛出しました。	これから花火をうちあげるというわくわくする気持ちからクライマックスの始まりだと思います。	さて、夜になりました。	さるが赤いろつそくを持って帰ってきて、びっくりしたから、出来事の始まりだと思いました。	山では、たいへんなさわぎになりました。	最初の文だから	山から里の方へ遊びにいったさるが、一本の赤いろつそくをひろいました。

図2 第4学年 児童の記述例

c 第6学年

(成果) 図3のように、教材文から、“いのち”について様々な角度で考えることができた児童がいた。比喻等の言語表現を叙述から取り出して、自分の考えと結び付けて書くことができた。

(課題) 主観的な考えしか書けていない児童もいた。作品の主題と自分の体験や心情と重ねながら思考を深める手立てが必要であると考え。作品を通して、新たな感性をはぐくめるような学習を目指したい。

山の中のいのちがあるようになっていく。	山の中にいた、山の中の出来事がまるで	山の中で殺したイタチが、水の中で生きている
---------------------	--------------------	-----------------------

☆ この物語が強くなったえかけてきたこと
(学んだこと) はどんなことですか？
「山のいのち」

図3 第6学年 児童の記述例

(エ) テスト

表3 テスト内容の分析(第2学年)

設問番号	設問の概要と趣旨	「自力読み」の観点との関連	PISA 型読解力			正答率 (%)	無解答 (人)	考 察
			情報取り出し	解釈	熟考・評価			
一-1	① 主人公の会話をとらえる。	設定 (人物)	○			8 8	2	主人公の行動や考えをとらえている。
	② 対象人物の会話をとらえる。	設定 (人物)	○			7 7	2	対象人物をとらえているが、名前が書かれていないため迷っている。
-2	言語表現をとらえる。	擬音語	○			9 2	0	それぞれの登場人物の行動が把握できている。
	言語表現をとらえる。	擬音語	○			1 0 0	0	主人公の行動や考えをよくとらえている。
	言語表現をとらえる。	擬音語	○			9 2	0	“何が” はとらえているが、“どうなった” がとらえられない。
	言語表現をとらえる。	擬音語	○			8 1	1	
-3	主人公の心情をとらえる。	主題		○		9 6	1	主人公の心情変化の根拠となる文章をとらえて書くことができない。
-4	主人公の心情をとらえる。	主題		○		6 6	2	
二-1	主人公の行動をとらえる。	設定 (場)	○			7 0	1	必要な情報だけを取り出せていない。
	主人公の行動をとらえる。	設定 (人物) あらすじ	○			9 6	1	主人公の様子を的確にとらえることができていく。
			○			9 6	1	
			○			9 2	1	
-3	主人公の心情をとらえる。	設定 (人物) 主題		○		4 8	4	叙述を根拠として、登場人物の心情を理解できていない。
-4	主人公の心情変化をとらえる。	主題		○		4 0	2	主人公の心の変化に対象人物がどのように関わったか読み取れていない。
-5	2つの作品を読み比べて、自分の考えを書く。	主題			○	8 5	4	作品を評価する学習経験が不足しているため、どのように考えるか分からない。

a 第2学年

(成果) 表3から、言語表現(擬音語)が意味する内容や物語の展開を正しく理解できていたことが挙げられる。また、主人公の行動の変化をおさえながら物語の筋をとらえやすかったため、児童が関心をもって読解できていた。

(課題) 登場人物の心情変化を叙述と関連させながら具体的に書くことができていない。このような課題を設定し、ワークシートでの学習に取り入れなければならないと考える。

b 第4学年

表3と同様の分析をして考察した。

(成果) 人物の設定や物語の展開を正しくとらえることができていたことが挙げられる。これは、「自力読み」の手引きのヒントやワークシートへ書き込む活動が、児童の思考に有効であったためではないかと考える。

(課題) 登場人物の心情を考えるために、叙述を根拠にして解釈することが弱かった。これは、ワークシートで考えの理由を書く学習が不十分であったためと思われる。心情を表わす言語表現に着目させ、それを課題として対話を深めて個々の思考を作る学習をしなければならないと考える。

c 第6学年

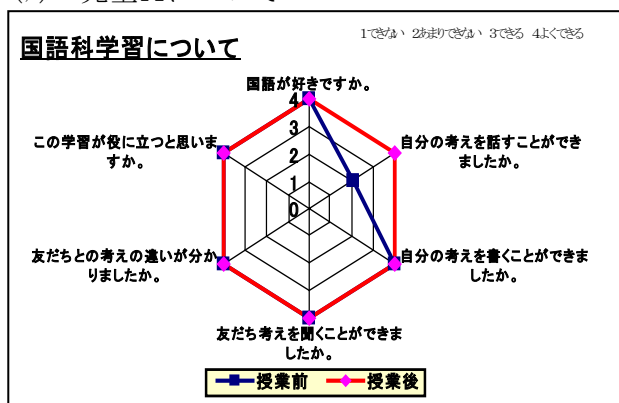
表3と同様の分析をして考察した。

(成果) 人物の設定や物語の展開を正しくとらえることができた。これは、「自力読み」の手引きを活用することやワークシート内に比喻表現を書き込む学習によって児童が思考を深めることができたためではないかと考える。

(課題) 登場人物の行動や心情と自分の考えを結び付けたり、物語の様々な表現を評価するために具体的な言葉を取り上げて説明したりする力が弱かった。対話や自分の考えをワークシートに書き出す活動の保障をして、多様な考えをもたせなければならないと考える。

オ 個人の変容の分析

(ア) 児童Aについて



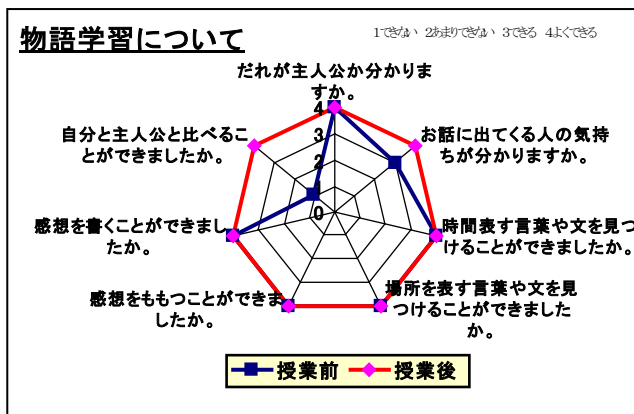
グラフ7 国語科学習について

A児の授業観察から、集中力に波があり、学習に意識が向かなくなると姿勢が乱れたり声をあげたりするという実態があった。そこで、学習に対する関心がもてるように、具体的で変化のある支援を与える必要があると考えた。児童がよく知っている絵本を教材に選び、第1時間目に読み聞かせを聞く活動を導入に取り入れた。児童は、読み聞かせをする教師に近い位置に動き、絵本から視線を離さず、集中している態度が見られた。

a 意識調査 (グラフ7、8 参照)

(成果) 自分の考えを話すことや自分と主人公を比べて考えることができた。

(課題) 意識の高まりを、今後の学習につなげていく必要がある。



グラフ8 物語学習について

b 行動観察

(成果) テキスト内の登場人物の名前に○印を入れていく活動が意欲的にできていた。

(課題) 次の課題を考える時間がきてもやめることができず、次の活動をうながすと、嫌になって姿勢がくずれた。活動の範囲を限定する等、計画された時間内に十分できるような支援が必要であった。

c ワークシート

(成果) 短い言葉や文章を書き込むことができていた。

(課題) 長文を書くことを嫌がり、記述することができなかった。そのため、1枚のワークシートに書き込む箇所を減らし、課題を限定していくことも考えられる。

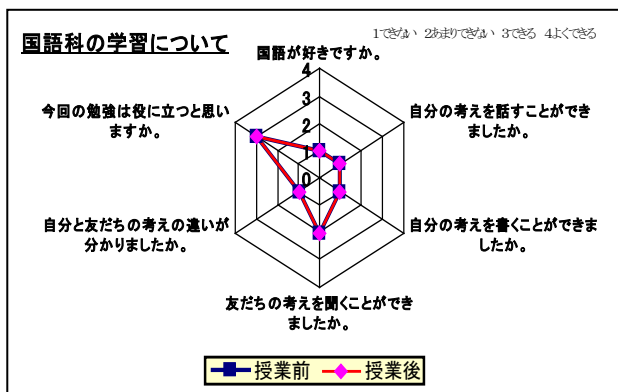
d テスト

(成果) 教材文に書かれてある擬音語の理解ができていた。

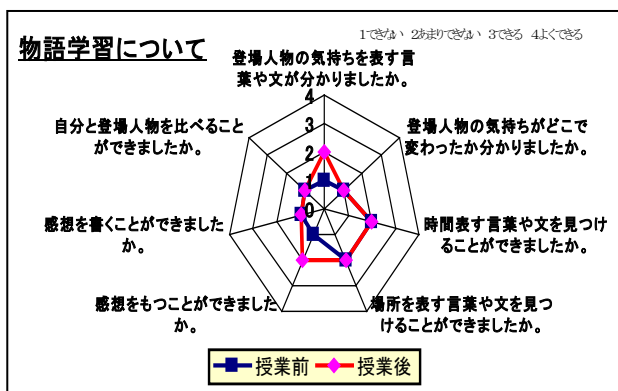
(課題) 登場人物の心情を深く読み取る問題ができていなかった。

検証授業中は、意欲的に発言し、ワークシートへも自分の考えを書き込むことができていたにも関わらず、テストで高い点数評価にはつながらなかった。授業の中に、大事なところを繰り返して示して、児童の記憶に残る学習をしなければならないと考える。これは、全ての児童の学力の定着において有効である。

(イ) 児童Bについて



グラフ9 国語科学習について



グラフ10 物語学習について

昨年までは、自分の席に座ってじっくり学習することができず、授業中に教室から出ることがあった。4年生になってからは、自分の席に座ることができているが、授業内容と違う学習をして、教科書やノートを開く態度がほとんど見られなかった。

そこで、学習に関心をもたせるため、具体的な手立てが必要であると考え、「自力読み」カード(写真2参照)を提示することや声掛け等の支援をして、授業の中に多く関わりをもつことを計画した。



写真2 「自力読み」カード

a 意識調査(グラフ9、10参照)

(成果) 登場人物の気持ちを表す言葉や文が分かった。感想をもつことができた。

(課題) 全体的に国語科学習への意識が低い。

b 行動観察

(成果) 「自力読み」のカードを児童に与えることで、関心をもち自分から学習に臨めていた。これまで、国語科の学習で、周りの児童と一緒に活動をしようとする態度があまりみられなかったので、大きな成果である。

(課題) 机に伏せたり、手遊びをしたり、わざと音をたてたりする行動があった。

c ワークシート

(成果) テキストに印を付けたところの文章を書き込むことができていた。

(課題) 長文や自分の考えを書くことができなかった。

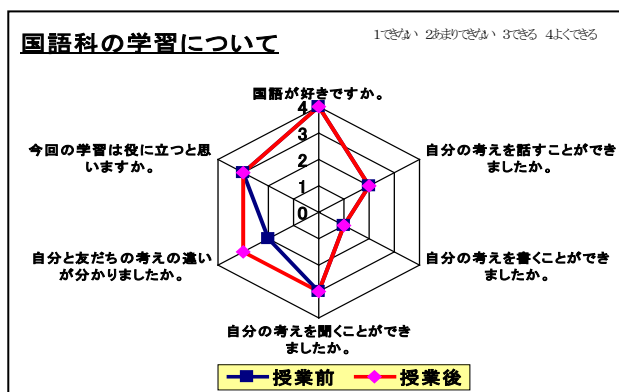
d テスト

(成果) 短い言葉で答えることができる問題に正しく答えることができていた。このことから、答えを選択する設問を取り入れると、もっと書き込むことができたのではないかと推察する。

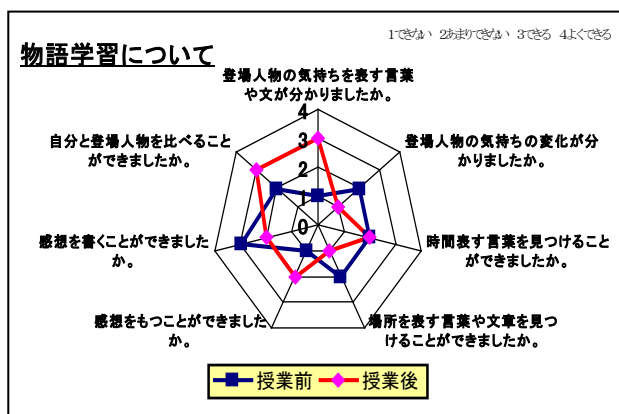
(課題) 無解答が5箇所あった。登場人物の心情を解釈し、自分の考えを書く問題ができていない。

以上のような実態から、興味を引く課題を設定して、友だちや教師の考えを参考にした上で、書く量を減らしたり限定したりするゴールが見えやすい学習活動が必要である。できたことを褒めて、次につながる具体的な評価をしていくことが、全ての児童においても意欲につながるができるのではないかと考える。

(ウ) 児童Cについて



グラフ 11 国語科学習について



グラフ 12 物語学習について

C児は、真面目に学習に取り組む態度がみられた。しかし、読解学習が苦手で、自分ひとりでは考えを書くことができない場合があり、教師による個別指導が常に必要であった。

そこで、友だちと対話させながら、自分の考えを作り出す活動が思考の構築に有効ではないかと考えた。ペアで話し合うことで、緊張感をなくし、主体的に学習を進める楽しさが実感できる。また、ワークシートに自力で書き込み、達成感をもたせるような学習をさせるためには、具体的なヒントを与えることが支援のひとつとなる。

a 意識調査 (グラフ 11、12 参照)

(成果) 友だちとの考えの違いが分かった。登場人物の心情を表す言葉や文章をみつけることや自分と登場人物を比べることができた。

(課題) 自分の考えを話す、書くことや登場人物の気持ちの変化、場所を表す言葉や文をみつける学習が必要である。

b 行動観察

(成果) ワークシートへ書き込む内容を具体的に指示することで、自分で書き出すことができていた。

(課題) 自分だけではなかなか考えをもつことが難しかった。そのために、ペア対話の時間を保障し、友だちの考え方をモデルにすることで、自分の考えをつくる学習習慣が日常的に必要なものであると考える。

c ワークシート

(成果) 図4のように、主題を考える課題には、自分なりの考えを書き出すことができていた。

(課題) ワークシートを時間内に仕上げることはできなかった。

d テスト

(成果) 教材文から情報を取り出すことができていた。

(課題) 言語表現の効果や登場人物の心情を理解する問題では誤答があった。

☆ あなたが主人公だったら、どう だと思いますか。		川ののちは、川も流れているから、「川の のち」にしたんじゃないかなと思いました。	
ツバメをもしつかまえたらどんな鼓動が聞 こえてくるのかな、思った。		☆ 主題を考えよう。 ☆ 主題の意味を考えよう。	

図4 児童Cのワークシート

以上のような実態から、課題が複数であったこと、一度にワークシートへ書き込む量が多かったこと等が、それぞれの検証の課題につながったのではないかとと思われる。

そのために、教師の具体的なヒントの提示や課題を減らす支援が必要である。また、「自力読み」の手引きのヒントにもっと具体的な例を取り入れて読解させる活動を繰り返す等、記憶に残るような学習の定着を図ること、テストを意識したワークシートの形式をつくること等が必要であったと思われる。そして、スモールステップから少しずつ課題を増やし、それらを評価していくことで、自信をもたせていくことが全ての児童においても有効であるとする。

4 研究の成果と今後の課題

低・中・高学年の検証授業を通して、文学的文章の系統的な読解学習の重要性を改めて実感した。研究のために作成した「自力読み」の手引きは、各項目の下に例を示したヒントを設けたことで、より具体的に児童に示すことができた。検証授業後に、『自力読み』の手引きを使って、他の作品を学習したい。」「物語の読み方が分かった。」「クライマックスがどこか分かるようになった。」等という感想をもつ児童が見られたことは成果である。一方、難しかったと考える児童もいた。これは、一斉学習の中で、読解力の個人差をどのようにうめていくかという課題でもある。そのために対話等で、仲間と共有してそれぞれの学びを高める場の保障が必要だと考えた。

また、検証授業を考察していく中で、児童の行動を観察する方法に課題があることが分かってきた。配慮の必要な児童の行動の背景を把握して教師が具体的な支援を仕組んでいくことで、学力の定着につながると考える。そのためには、行動をもっと細かく観察し、理解した上で適切な支援をする必要があったと思われる。少しでもできたことを評価し、その活動が記憶に残る学習となって児童の自信につながるような支援をしていかなければならない。この支援は、全ての児童にとっても有効である

ということがみえてきた。そういう視点を教師がもった上で、授業を組み立てなければならない。

今後は、「自力読み」の観点の内容を見直して、それぞれの観点のつながりや各学年の系統性を意識した読解学習を検討していきたい。さらに、文学的文章を何のために読むのか、という学習の目的をもたせることが重要だと考える。そのために、児童に付けたい力を明確にして、教材とどのように出合わせるかということを考えながら授業を構成したい。

これからは、研究の成果を学校現場で他の教員にも提案していきたい。そして、実践しながら改善を加え、国語科の授業モデルのひとつとして、広めていきたい。

【主な参考文献】

- ・文部科学省『小学校学習指導要領解説 国語編』東洋館出版社、2008
- ・文部科学省『読解力向上に関する指導資料～P I S A調査（読解力）の結果分析と改善の方向～』東洋館出版社、2006
- ・鶴田清司『言語技術教育としての文学教材の指導』明治図書、1996
- ・鶴田清司『「読解力」を高める国語科授業の改革—PISA型読解力を中心に—』明治図書、2008
- ・二瓶弘行『“夢”の国語教室創造記』東洋館出版社、2006
- ・白石範孝『他へ転移できる力としての学力』東洋館出版社、2005
- ・筑波大学附属小学校国語科研究部『新文学教材・共通教材の新たな授業展開—子ども主体の文学教室—』東洋館出版社、1997
- ・吉永幸司『活用力をつける国語科授業の改善』明治図書、2009
- ・安彦忠彦『新学習指導要領対応「活用力」を育てる授業の考え方と実践』図書文化社、2008
- ・西村佐二『国語の活用力を育てる授業』光文書院、2007
- ・井関義久『学び方を学ぶ「分析批評」』明治図書、2002
- ・有元秀文『教科書で出来るP I S A型読解力の授業プラン集』明治図書、2008
- ・有元秀文『新学習指導要領に沿ったP I S A型読解力が必ず育つ10の鉄則』明治図書、2008
- ・岩下修『教師と子どもの読解力を高める』明治図書、2009
- ・藤田伸一『一人読み・話し合いで「読みの力」を育てる』学事出版、2006
- ・全国国語授業研究会『活用力を育てる文学の授業』東洋館出版社、2008
- ・科学的『読み』の授業研究会『国語科の教科内容をデザインする』学文社、2004

自力読みの手引き(ものがたり文)「てい学年」

年 組 名前

◎ つぎのじゅんばんで、学習をすすめていきましよう。

おと音

こえ声

ようす

いつ? だれが? どこで?

いろいろなことを
みつけよう。

人・場・しよ・時間
を
みつけよう。

一

人・場・しよ・時間

二

だれが?...人の名前を

三

いつ...時間を

四

どこ...場しよを

五

いろいろなことを

一

人・場・しよ・時間

二

だれが?...人の名前を

三

いつ...時間を

四

どこ...場しよを

五

いろいろなことを

一

人・場・しよ・時間

二

だれが?...人の名前を

三

いつ...時間を

四

どこ...場しよを

五

いろいろなことを

一

人・場・しよ・時間

二

だれが?...人の名前を

三

いつ...時間を

四

どこ...場しよを

五

いろいろなことを

お話を
わけてみよう。

はじめ

中

おわり

あらすじを
書いてみよう。

だれが? いつ? どこで?

何をしたら? どうなった?

三

お話を わける

四

あらすじ

五

かんそう

三

お話を わける

四

あらすじ

五

かんそう

三

お話を わける

四

あらすじ

五

かんそう

三

お話を わける

四

あらすじ

五

かんそう

かんそう

いちばん

かんそう

あらすじ

だれが? いつ? どこで?

何をしたら? どうなった?

三

お話を わける

四

あらすじ

五

かんそう

三

お話を わける

四

あらすじ

五

かんそう

三

お話を わける

四

あらすじ

五

かんそう

三

お話を わける

四

あらすじ

五

かんそう

◎ 文章をゆくり読んでから、次の順にそって、学習を進めていきましよう。

設定を見よう。

登場人物

場

とき

いろいろな表現を見よう。

- ① ひめ
- ② 対比
- ③ リフレイン
- ④ ぎ音語(音)
- ⑤ ぎ声語(声)
- ⑥ ぎ態語(様子・行動)
- ⑦ その他(色さい語など)

視点を見よう。

「〇人称」視点

※ 物語を進めているのはだれ?

設定
登場人物(だれが?)
登場人物を○でかこもう。

★時(いつ?)
時間を表すところは右のようにならう。

★場(どこ?)
場所を表すところばを□でかこもう。

いろいろな表現
① ひゆ…別のものにたとえている。

② 対比…何かとくらべて、組になっていることば

③ リフレイン…くり返して

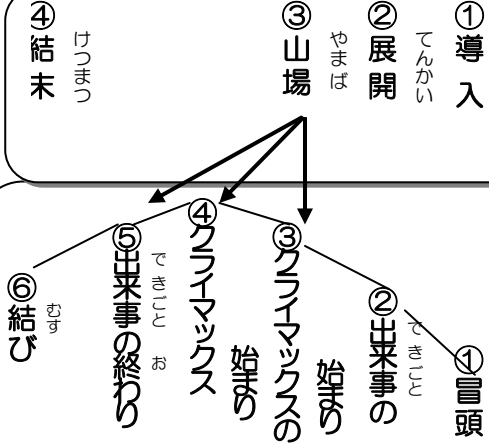
④ ぎ音語(音)「カーンカーン」
⑤ ぎ声語(声)「ワンワン」
⑥ ぎ態語(ようす・行動)「はらはら」
⑦ 色さい語…色を表すことば

「客観」…だれの心もえがかない。

構成を見よう。

4つの場面

6つの構成



あらすじを書よう。

主題を考えよう。

※ この作品から学んだことは何だろっ?

構成

導入



4つの場面

6つの構成

導入

展開

山場

結末

出来事の始まり

クライマックス

出来事の終わり

クライマックス

結末

あらすじ

設定

主題

登場人物

時間

場所

対比

リフレイン

ぎ音語

ぎ声語

ぎ態語

色さい語

視点

客観

自力読みの手引き

自力読みの手引き(物語文)ー高学年ー

◎ 文章をゆつゝ読んでから、年組名前の順に、学習を進めよう。

設定を見よう。

登場人物



とき

ば
場

言語表現を見よう。

① ひゆ ② 対比 ③ リフレーン

④ オノマトペ
き音語(音)
き声語(声)
き動語(様子・行動)

⑤ その他(色やい語など)

視点を見よう。

「〇人称 □視点」

※ 視点が変わるようには、あらわに示す。

設定

★登場人物(だれが?)

主人公…赤○ 重要人物…青○

★時(いつ?)

時間を表すことは、右に、線をひく。

★場(どこ?)

場所を表すことは、□でかくよう。

① ひゆ…別のものに

たとえている。

例 わたあめのような雲

② 対比…何かとくらべて、組になっていることは

例 大小

③ リフレーン…くり返して

例 ゆつゝゆつゝゆつゝ

④ き音語(音)…「カーカーン」

⑤ き声語(声)…「ワンワン」

⑥ き動語(ようす・行動)…「はらはら」

⑦ 色やい語…色を表すことは

一人称…主人公が、「わたし」として

三人称…語り手が物語に登場しない。

「限定」…作品中、ある決まった人物の心を

「全知」…主な登場人物すべての心をえがく。

「客観」…だれの心もえがかない。

構成を見よう。

「4つの場面」

① 導入

② 展開

③ 山場

④ 結末

「6つの構成」

① 冒頭

② 出来事の始まり

③ クライマックスの始まり

④ フライマックス

⑤ 出来事の終わり

⑥ 結び

あらすじを書よう。

※ 設定と6つの構成にそって短ハ文で書く。

主題を見よう。

※ 登場人物を通して、作品が自分「読者」に強くうったえかけてきたことを書く。

構成

「4つの場面」

① 導入(物語の始まり)人物登場の場がある。

② 展開(物語に委ねがある)ある出来事が始まる。

③ 山場(物語が最も大々くかわる)

④ 結末(物語が最も大々くかわる)

⑤ 出来事の始まり、主人公のその後がえがかれている。

⑥ 結末(物語の結末)主人公のその後がえがかれている。

⑦ 出来事の始まり、主人公のその後がえがかれている。

⑧ 出来事の始まり、主人公のその後がえがかれている。

⑨ 出来事の始まり、主人公のその後がえがかれている。

⑩ 出来事の始まり、主人公のその後がえがかれている。

⑪ 出来事の始まり、主人公のその後がえがかれている。

⑫ 出来事の始まり、主人公のその後がえがかれている。

⑬ 出来事の始まり、主人公のその後がえがかれている。

⑭ 出来事の始まり、主人公のその後がえがかれている。

⑮ 出来事の始まり、主人公のその後がえがかれている。

⑯ 出来事の始まり、主人公のその後がえがかれている。

⑰ 出来事の始まり、主人公のその後がえがかれている。

⑱ 出来事の始まり、主人公のその後がえがかれている。

⑲ 出来事の始まり、主人公のその後がえがかれている。

エント