

説明的な文章を読んで考えを形成する過程におけるつまずきの解消を目指す低学年国語科学習指導の工夫 — 思考を可視化するツールによるつまずきの発見とそれに応じた手立ての開発を通して —

尾道市立三成小学校 田村 菜津美

研究の要約

本研究は、説明的な文章を読んで考えを形成する過程におけるつまずきの解消を目指す低学年国語科学習指導の工夫について考察したものである。文献研究から、考えを形成させるためには、単元の冒頭から児童に考えさせたいことを方向付けて、考えさせたいことに関連する、児童の既存の知識や経験を想起させ、文章の内容と知識や経験とを結び付けながら、内容と構造を把握させたり、精査・解釈させたりする学習を行うことが重要であることが明らかになった。そこで、第2学年の児童を対象に、考えを形成させる過程で、文章の内容を動作化させたり、文章の内容と写真や図を結び付ける、どのように考えようとしているかを言語化する、といったことができるように工夫したワークシートを用いたりして、児童の思考を可視化できるようにした。これらのツールによって、児童のつまずきを発見し、それに応じた手立てを講じたところ、多くの児童が考えを形成することができた。また、考えを形成する過程でつまずいた児童の特徴と、その児童に有効であった手立てを、授業ユニバーサルデザインの視点から整理することができた。

I 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）』（平成28年）で、「文章で表された情報を的確に理解し、自分の考えの形成に生かしていけるようにすることは喫緊の課題である。」¹⁾と指摘された。このことを受け、小学校学習指導要領（平成29年告示、以下「29学指」とする）において、国語科の全ての領域で自分の考えを形成する学習過程が重視され、指導事項として位置付けられた。

所属校の実態を見ると、令和2年度3学期実施版標準学力調査において、「考えの形成」に係る設問での正答率は、第6学年以外の学年で全国平均を下回っており、中でも第2学年は、正答率が40.8%（全国比－32.4pt）であった。これは、児童が考えを形成する過程において、文章をどのように解釈し、理解を深めているのか、文章に対する思いをどのようにもっているのかを把握することは難しいため、個々のつまずきを発見し、手立てを講じられていないことが原因であると考ええる。

低学年において、考えの形成におけるつまずきを解消し、児童が説明的な文章を読んだ際に、いつでも考えを形成できるようにすることが、児童にとって、この先の学習や社会生活で大いに役立つと考えられることから、本主題を設定した。

II 研究の基本的な考え方

1 低学年における説明的な文章を読んで考えを形成する過程とは

(1) 低学年で扱われる説明的な文章の特徴

「29学指」第1学年及び第2学年 2内容〔思考力、判断力、表現力等〕C 読むこと(2)には、「ア 事物の仕組みを説明した文章などを読み、分かったことや考えたことを述べる活動」²⁾が示されている。小学校学習指導要領（平成29年告示）解説国語編（以下「29解説」とする）には、事物の仕組みを説明した文章として、物事の働きや様子、科学的なことを説明した文章などが挙げられている⁽¹⁾。

植山俊宏（2018）は、低学年における説明的な文章の特徴として、「副詞を多用した潤色的な表現方法により、科学的な態度の形成の不十分な読者に対して、イメージ形成を誘発していること」「文末表現に細心の注意を払い、筆者の〈説得者〉としての工夫が見受けられること」「冒頭と末尾の照応関係が見られること」を挙げている⁽²⁾。

これらのことから、低学年で扱われる説明的な文章は、事物の仕組みを題材としており、文章の内容を具体的に思い浮かべることで正確に理解することができるような表現上の工夫がされているという特徴があると言える。

(2) 低学年における説明的な文章を読んで考えを形成するとは

「29学指」第1学年及び第2学年 2内容〔思考力、判断力、表現力等〕C 読むこと (1) には、「オ 文章の内容と自分の体験とを結び付けて、感想をもつこと。」³⁾と示されている(破線、波線は稿者による)。また、「29解説」では、破線部については「文章の内容を、自分が既にもっている知識や実際の経験と結び付けて解釈し、想像を広げたり理解を深めたりすることである。」⁴⁾、波線部については「感想をもつとは、文章の内容に対して児童一人一人が思いをもつことである。」⁵⁾とされている。つまり、考えを形成するためには、①文章の内容そのものを、自分の既有知識や経験と結び付けて解釈し、想像を広げたり理解を深めたりする、②文章の内容に対して思いをもつ、という二段階があると言える。

前項(1)と合わせて考えると、低学年における説明的な文章を読んで考えを形成するとは、事物の仕組みが説明された文章の内容について、表現上の工夫を手掛かりにしながら理解したことを、既有の知識や経験と結び付けて解釈して文章に対する理解を深め、その上で文章の内容に対して思いをもつことと理解できる。

(3) 低学年における説明的な文章を読んで考えを形成する過程

「29解説」第2章 国語科の目標及び内容 第2節 国語科の内容 3〔思考力、判断力、表現力等〕の内容 C 読むこと において、「読むこと」の学習過程は、「構造と内容の把握」「精査・解釈」「考えの形成」「共有」と整理された³⁾。

ここで、低学年における説明的な文章を読んで考えを形成する過程について、図1に示す。

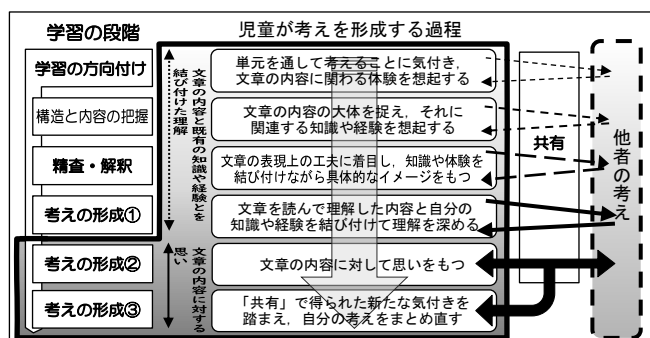


図1 低学年における説明的な文章を読んで考えを形成するための学習過程

(「共有」上の矢印は、交流する考えの質的な違いを表す。)

石丸憲一(2020)は、児童の「考えの形成」が可

能となるように「構造と内容の把握」や「精査・解釈」の学習を行うべきだとした。その上で、児童が何を考えるべきなのかについて自覚をもって学習を進めるために、単元のはじめに方向性を示す必要性を指摘した⁴⁾。また、神部秀一(2020)は、教材とする説明的な文章の内容により、どんな「考えの形成」をねらうのかが決まることや、無理なく考えを形成させるために、「精査・解釈」の段階でも、教材の一部を取り上げながら考えをもたせる必要性を指摘した⁵⁾。つまり、無理なく児童が「考えの形成」を行うためには、単元の冒頭部から、教材の内容に合わせて考えさせたいことを示し、「構造と内容の把握」や「精査・解釈」の段階においても少しずつ考えを形成させることが必要であると言える。

そこで、単元の冒頭において、単元を通して考えさせたいことへの方向付けを行う「学習の方向付け」の段階を設けることとする。また、Ⅱ1(2)に示したように、「考えの形成」過程には二段階があることから、文章の内容そのものを、自分の既有知識や経験と結び付けて解釈して理解を深める一段階目を「考えの形成①」、文章の内容に対して思いをもつ二段階目を「考えの形成②」とする。そして、「学習の方向付け」から「考えの形成②」に至る学習の過程でもった考えは、他者と分かち合うことで、新たな気づきを得て、また自己の考えの形成に生かされる。この過程での他者との考えの分かち合い全体を「共有」とする。図1中の、「共有」上の矢印は、自他の考えの交流を経ることで次第に考えが確かなものになっていく様子を表す。こうして互いに確かなものにした考えを「考えの形成②」段階での「共有」で分かち合い、新たな気づきを踏まえて、自分の考えをまとめ直す。この段階を「考えの形成③」とする。

このように、説明的な文章を読んで形成される考えは、各学習過程を経て徐々に積み重なり、広げたり深めたりして確かなものになっていくと考える。

(4) 低学年における説明的な文章を読んで考えを形成する過程で生じ得るつまづき

桂聖(2011)は、国語授業のユニバーサルデザイン(以下、UDとする)化を、「学力の優劣や発達障害の有無にかかわらず、全員の子どもが、楽しく『わかる・できる』ように工夫・配慮された通常学級における国語授業のデザイン。」⁶⁾と定義し、その要件として、ねらいを絞る「焦点化」、視覚的な手掛かりを効果的に活用する「視覚化」、話し合い活動を組織化して全員の理解を深める「共有化」の三つを挙げた。また、「授業づくりの工夫をした上で個別の配慮

をするという順序で授業をデザインしていく」ことが重要であるとした⁽⁶⁾。

小貫悟（2012）は、発達障害をもつ子が授業におけるつまずき（バリア）を生じさせる特徴と、バリアを除く工夫を挙げた、「授業のUD化モデル」を提唱している⁽⁷⁾。これを図2に示す。

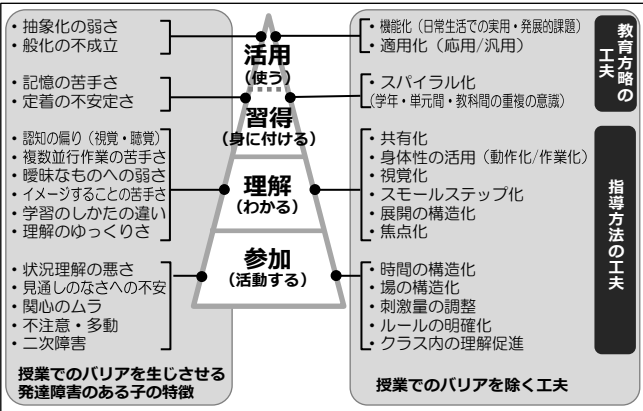


図2 授業のUD化モデル（小貫，2012）⁽⁷⁾

図2は、学習内容を習得・活用するためには理解が必要であり、理解のためには授業への参加が必要であるというように、下方の階層が上方を支える構造となっている。図2の階層について、桂（2013）は、参加の階層は、学級経営や学習環境における手立てであり、全員が「わかる・できる」授業にするための工夫は、理解の階層に相当するとした⁽⁸⁾。小貫（2013）は、習得の階層について、他単元や他教科とのつながり、既習事項を意識し、くり返し学習することであるとした⁽⁹⁾。つまり、単元における学習は、図2の理解の階層内にあると言える。

また、小貫（2013）は、図2中の「授業でのバリアを生じさせる発達障害のある子の特徴」と、「全ての子に起きうる授業のつまずき（バリア）を生じさせる特徴」とを対応させた⁽¹⁰⁾。表1には、小貫が対応させたつまずきについて、単元における学習に相当する理解の階層のみを抜粋して示す。

表1 発達障害のつまずきとどの子にも生じるつまずきの対応（理解の階層のみを抜粋）⁽⁸⁾

階層名	発達障害のある子に授業のバリアを作り出す特徴	どの子にも起きがちな授業のバリアを作り出す特徴
理 解	認知のかたより（視覚・聴覚）	・指示の聞き落とし ・質問の意図の取り間違い
	複数並行作業の苦手さ	・受けた説明内容の混乱
	曖昧なものへの弱さ	・思い込みをする傾向 ・断片的な理解をする傾向
	イメージすることの苦手さ	・頭の中だけで想像することの苦手さ
	学習の仕方の違い（learning differences） 理解のゆっくりさ（slow learner）	・得意、不得意の存在 ・協力しての作業の苦手さ ・話し合い学習の苦手さ ・学習内容を深めることの苦手さ

つまり、全ての児童にとってつまずきは生じ得るものであるため、全体が分かるための授業の工夫をした上で、個別の配慮をする必要があると言える。

京極澄子（2016）は、日野市立日野第三小学校が授業のUD化に取り組んで見いだした、説明的な文章におけるつまずきに対する指導の工夫を整理し、図3のように示した⁽¹¹⁾。

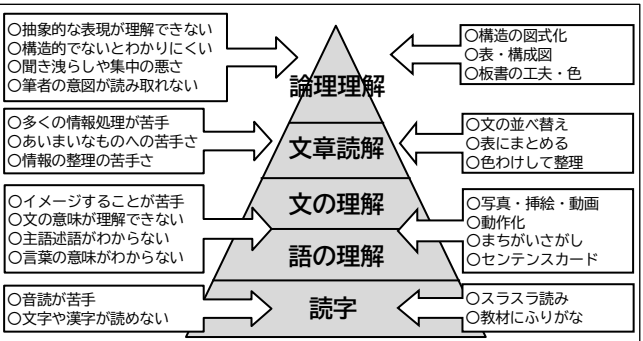


図3 説明的な文章におけるつまずきに対する指導法の工夫例（京極，2016）⁽⁹⁾

図3は、図2と同様に、下方の階層が上方を支える構造になっている。これは、説明的な文章を読んで理解する際のつまずきに限定して整理されたものであり、授業に参加するための手立てや、他単元とのつながりには触れられていない。

図1に示す学習過程と、図3の読字から論理理解までの階層は、いずれも図2の理解の階層内にある。図3の読字から論理理解までの階層は、図1における「学習の方向付け」から「精査・解釈」までの学習過程に相当する。これらを整理し、図4に示す。

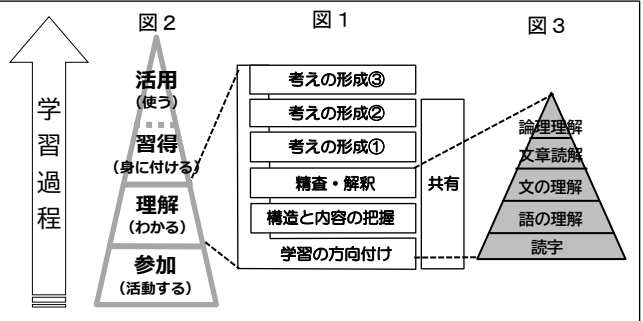


図4 図1、図2、図3の学習過程の整理

（図2及び図3は、学習過程が下方から上方に向かっているため、図1における学習過程も下方から上方へ向かうように、逆向きに示した。）

なお、「考えの形成」過程における手立てについては、図3においては明らかにされておらず、他の先行研究においても、管見の限り、言及されていない。

して考えを形成するまでの一連の学習過程を一体的に捉えられるように構成したものである。ツール内では、想起した知識や経験、文章を読んで形成された考えについては、用紙や線に赤を、「共有」で他者から得られた考えは青を用いて、視覚的にも文章の内容理解との区別をしやすくする。

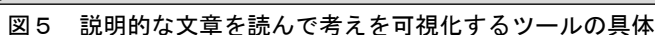
(1) 思考を可視化する必要性

思考は頭の中で行われており、外部からは見えない。そのため、児童がどのように考えようとしているのかを言語化させることによって、教師は児童の思考の進め方を評価することが可能となる。この評価によって、児童のつまずきを発見し、手立てを講じることができるようになる。

思考を可視化するツールの一つとして、図5に示すワークシートを用いる。

これは、学習の方向付けをし、文章の内容を理解

「構造と内容の把握」「精査・解釈」の段階は、図5内の㊦を用いる。文章の内容と合うように写真や図を並び替えたり、本文に印や傍線を付けて語句と語句を結び付けたりしながら文章の内容について理解させる。また、想起した知識や経験を書いた付箋を貼り、文章の内容と結び付けながら文章の内容について具体的なイメージがもてるようにする。「考えの形成①」では、想起した知識や経験の中から取り上げたものと文章の内容を結び付け、そこから分かったことや、それを行うとどうなるかなどについて図5内の㊦に書かせる。そして、「共有」で得られた気付きを受け、図5内の㊦にまとめ直させる。「考えの形成②」は、「考えの形成①」でまとめた文章の内容についての解釈を踏まえて、図5内の㊦に文章の内容に対する思いをまとめる。「考えの形成③」では、「共有」で得られた気付きを踏まえて文章の内容に対する思いを図5内の㊦にまとめ直す。



Ⅲ 研究の仮説及び検証の視点と方法

1 研究の仮説

思考を可視化するツールによってつまずきを発見し、それに応じた手立てを講じれば、説明的な文章を読んで考えを形成する過程におけるつまずきの解消を目指すことができるであろう。

2 検証の視点と方法

検証の視点と方法について、表2に示す。

表2 検証の視点と方法

検証の視点		方法
1	説明的な文章を読んで考えを形成することができたか。	・プレテスト ・ポストテスト ・ワークシート ・授業中の様子の観察 ・アンケート
2	説明的な文章を読んで考えを形成する際に、どのようなつまずきが生じたか。	
3	考えを形成する過程において、思考を可視化するツールは有効であったか。	

Ⅳ 研究授業について

研究授業の内容及び学習指導計画を表3に示す。

表3 研究授業の内容及び学習指導計画

期間	令和3年6月21日～7月2日	
対象	所属校第2学年1学級(23人)	
単元名	たくさんとりたい おいしいおいも 「サツマイモのそで方」 (『新しい国語 二上』東京書籍 平成31年度版)	
重点を置く指導事項	文章の内容と自分の体験とを結び付けて、感想をもつ。 〔思考力、判断力、表現力等〕 C 読むこと(1)オ)	
言語活動	サツマイモの育て方について述べられた説明的な文章を読み、読んで考えた感想を伝え合う。	
次	時	学 習 活 動
一	1	方向学習の 教材文の内容に関わる体験を想起し、単元を通して何について考えていくのかに気付く。
	2	単元のゴールイメージをもち、学習計画を立てる。
二	3	把握と内容の 教材文「一つ目の文しょう」が、どのような順序で説明されているのかを理解する。
	4	
	5	教材文「二つ目の文しょう」がどのような順序で説明されているのかを理解する。
	6	
	7	精査・ 二つの文章の共通点や相違点を見付けながら、二つの文章を結び付けて読み、理解を深める。
	8	
	9	教材文の内容について、具象物を用いたり動作化したりしながら具体的なイメージをもつ。文章の内容と結び付け知識や経験を想起する。
	10	形成①の 叙述の一部と、それに結び付け体験を取り上げ、二つを結び付けることで、文章をより具体的に解釈し、理解を深める。
	11	
三	12	前時に深めた文章の内容の理解を踏まえて、文章の内容に対する思いを書きまとめ、もった思いを伝え合う。
	13	形成③の 「共有」によって得られた気づきを踏まえて、思いをまとめ直す。

Ⅴ 研究授業の分析と考察

1 説明的な文章を読んで考えを形成することができたか

プレテスト及びポストテストでは、説明的な文章を読み、既知の知識や経験と結び付け文章の内容を取り上げて解釈することができたか(考えの形成①)、解釈を踏まえて感想をもてたか(考えの形成②)、共有を踏まえて感想をまとめ直すことができたか(考えの形成③)を検証する問題を作成した。評価の判断の基準を表4、結果を次頁表5に示す。

表5に示す通り、プレテストとポストテストを比較すると、B評価以上の児童は「考えの形成①」では9人、「考えの形成②」では6人、「考えの形成③」では6人増加した。この結果から、想起した知識や経験と文章の内容の共通点を見いだした上で、二つを結び付けて解釈し、文章の内容に対して思いをもつことが概ねできるようになったと言える。

表4 プレテスト・ポストテストの内容及び判断の基準

テストに使用した文章の出典		プレテスト	ポストテスト
		「ひなまつり」 『わたしたちのしょうがくこくご1下』 日本書籍 平成14年度版)	「歯がぬけたらどうするの」 『新編 あたらしいこくご下』 東京書籍 平成26年度版)
設問内容	考えの形成①	☐ 文章の内容について知っていることや、見たことなどについて、思いついたことをすべて書きましよう。	
		☐ 「よく分かった。」「おもしろいな。」「なるほど。」などと思ったことを文章から選んで書きましよう。	
		☐ なぜ、「よく分かった。」「おもしろいな。」「なるほど。」などと思いましたが。自分の知っていることや、見たり聞いたことがあることを理由にして説明しましよう。	
	考えの形成②	☐ あなたの音読を聞いた家の人が、「この文章を読んでどんなことを思ったの。」と尋ねたとします。あなたなら、どんなふうに答えますか。 ☐ と ☐ で答えたことを使いながら答えましよう。	
形成③	考えの形成①	☐ 友達との伝え合いを受けて、自分の感想をまとめ直してましよう。	
判 断 の 基 準			
考えの形成①	A	取り上げた文章の内容と既有の知識や経験の共通点を捉え、文章で説明されている事柄について解釈し、因果関係を適切に説明している。	
	B	取り上げた文章の内容と既有の知識や経験の共通点を捉え、文章で説明されている事柄を解釈し、説明している。	
	C	文章の内容と既有の知識や経験の共通点には着目できたが解釈はできていない。	
	D	無解答、または文章の内容か既有の知識や経験のうち一方しか書いていない。	
考えの形成②	A	「考えの形成①」を踏まえて、文章の内容に対して、自分の知識や経験に引き付けた思いをもっている。	
	B	「考えの形成①」を踏まえて、文章の内容に対する思いをもっている。	
	C	叙述を繰り返すだけなど、文章の内容に対する思いをもっていない。	
	D	無解答、または「分からない。」などと答えている。	
考えの形成③	A	「共有」で得られた気づきを踏まえて、文章の内容に対して、自分の知識や経験に引き付けた思いをもっている。	
	B	「共有」で得られた気づきを踏まえて、文章の内容に対する思いをもっている。	
	C	叙述を繰り返すだけなど、文章の内容に対する思いをもっていない。	
	D	無解答、または「分からない。」などと答えている。	

設問について、児童には、既習の漢字のみにし、分かち書きにしで示した。

表5 プレテスト及びポストテストの結果 (n=22) (人)

考えの形成		ポストテスト				
		A	B	C	D	計
考えの形成①	プレテスト					
	A	0	0	0	0	0
	B	0	9	0	0	9
	C	0	9	2	1	12
	D	0	0	1	0	1
	計	0	18	3	1	22
考えの形成②	プレテスト					
	A	0	0	0	0	0
	B	0	9	1	0	10
	C	0	7	1	2	10
	D	0	0	2	0	2
	計	0	16	4	2	22
考えの形成③	プレテスト					
	A	0	0	0	0	0
	B	0	15	0	0	15
	C	1	0	3	2	6
	D	0	0	1	0	1
	計	1	15	4	2	22

ポストテスト実施日に欠席した1人を除き、22人で集計した。

2 説明的な文章を読んで考えを形成する際に、どのようなつまずきが生じたか

(1) ポストテストにおける、説明的な文章を読んで考えを形成することのつまずきの所在

ポストテストでもC及びD評価となった児童が、「考えの形成①」の段階で4人、「考えの形成②」の段階で6人（うち「考えの形成①」でつまずいた児童4人）、「考えの形成③」の段階で6人（うち「考えの形成②」でつまずいた児童6人）いた。そこで、児童が、ポストテストにおいて、考えを形成する過程のどの部分につまずきを見せたのかをより詳細に分類するため、文章の内容と既存の知識や経験の共通点を見いだす（「考えの形成①ア」）、共通点を見いだした上で文章の内容を解釈する（「考えの形成①イ」）、文章の内容と自分の知識や経験と共通点を見いだした上で文章の内容を解釈する（「考えの形成②」）の三つの段階で再整理した。結果を表6に示す。

表6 ポストテストにおけるつまずきの所在 (n=22) (人)

考えの形成		考えの形成①イ		
		できた	できなかった	計
考えの形成①ア	できた	18(c)	3(b)	21
	できなかった	0	1(a)	1
	計	18	4	22
考えの形成②	考えの形成②	できた	できなかった	計
		できた	できなかった	計
	できた	16	5(b,c)	21
考えの形成③	できなかった	0	1(a)	1
	計	16	6	22
考えの形成③	考えの形成③	できた	できなかった	計
		できた	できなかった	計
	できた	16	2(c)	18
考えの形成④	できなかった	0	4(a,b)	4
	計	16	6	22

表中のa～cは児童を表す。以下、a児～c児とする。

表6に示す通り、文章の内容と既存の知識や経験との共通点を見いだすことができれば、文章の内容の解釈はできず、文章の内容を解釈することができれば、文章の内容に対する思いをもつことはできないという傾向が見られる。

(2) 説明的な文章を読んで考えを形成する過程において見られたつまずきと支援

表6中のa児、b児、c児は、本単元の学習においても多くの段階につまずきを見せた。そこで、a児、b児、c児に絞って、つまずきの詳細と効果的であった手立てについて述べる。

ア a児のつまずきとそれに応じた手立て

a児は、経験を想起することに、特に困難さを見せた児童である。

この学年の児童は、昨年度、サツマイモを栽培している。また、授業の1週間前にもサツマイモの苗を植えた。しかし、a児は、「学習の方向付け」において、これらの経験を想起できなかった。そこで、サツマイモ栽培時の本人の写真を見せたところ、苗を植えたり収穫したりしたことは想起できたが、それらの場面において見たものや触ったものなど、詳細については想起できなかった。そのため、写真を指し示しながら、栽培時の様子について他の児童と一緒に話をさせると、次第に経験の詳細も思い出された。児童自身の写真を見せることは効果的だが、それだけでは想起できない児童のために、活動の段階から、つまずきが想定される児童に意図的に声をかけたり、その児童が活動している写真や動画を撮影したりする準備が必要であると考えられる。

a児はまた、文章を読みながら経験を想起するという複数並行作業にも困難さを見せた。そのため、「精査・解釈」の後半で、文章の内容と合う経験を想起する際には、活動の写真を見せながら、文章を一文ずつ音読してやり、その都度想起できることはないか尋ねた。すると、経験の詳細についても想起することができた。a児は書字に時間がかかり、書いている間に想起したことを忘れてしまうこともあったため、想起したことを書き留める支援も行った。

イ b児のつまずきとそれに応じた手立て

b児は、文章の内容と結び付く経験を想起することに困難さを見せた児童である。

「精査・解釈」においては、文章の内容と結び付く経験をなるべく多く想起する学習活動を行った。b児は、昨年苗を植え付けた際、前日の降雨でぬかるんだ畑に足が埋まった経験のみを書いていた。b児は、文章の内容から、土をよく耕したから足が埋

まりやすくなるという因果関係を十分に理解していなかったことに加え、ぬかるみに足が取られたという自身の経験の印象深さから、文章の意味ではなく「足が埋まった」という事象のみで結び付けてしまっていた。そこで、「考えの形成①」の段階において、b 児の経験と結び付きそうな文章の箇所に重点を置き、音読をさせた。文章の内容についての印象が大きいうちに、想起した経験とどの部分がどのように同じだったかを尋ねたところ、文章の内容と経験の共通点を見いだすことができた。

このように、印象深い経験のために、文章の内容と結び付けにくい場合には、文章の内容を確認してから経験を想起させることが効果的であった。

ウ c 児のつまずきとそれに応じた手立て

c 児は、文章の意味をまとまりとして捉えることに困難さを見せた児童である。

c 児は、「構造と内容の把握」や「精査・解釈」においても、文章の内容を語のレベルでしか捉えられず、学級で交流している内容を理解していない様子が見られたが、動作化や、写真・図などの視覚支援で徐々に文章の内容を理解していった。

「考えの形成①」においても、語のレベルでの共通点しか見いだせず、文章の内容と経験を結び付けることができなかった。そこで、文章を語単位ではなくまとまりとして見られるように、文章のまとま

りごとに線で囲み、その部分の文章の内容の大体を言わせて確認した。その上で、想起した経験がどこに結びつくかを考えさせると、正しく結び付けることができた。「構造と内容の把握」や「精査・解釈」においては、文のまとまりについては写真や図を用い、語や文の意味やつながりについての色分けをしたが、c 児のようなつまずきを見せる児童のために、文章のまとまりについても色分けをしておくことが必要であったと考える。

a 児～c 児の他にも、「文章を読んで、やっぱりこうだな、などと思ったことはある？」と問いかけることで文章に対する思いをもつことができたり、どうしてそのように思ったのか問いかけることで表現することができたりした児童がいた。今後、考えを形成する経験を積み重ねることで、徐々に文章に対する思いをもつことにも習熟することが期待できる。

本単元において見られた児童の「考えの形成」に関わるつまずきと、それに対応する手立てについて、学習過程に沿って整理し、表 7 に示す。

3 考えを形成する過程において、思考を可視化するツールは有効であったか

図 5 に示した、考えを形成する過程を一体的に捉えられるように構成したワークシートを用い、学習

表 7 本単元において見られた考えの形成過程におけるつまずきと手立て

学習過程	つまずき	配慮の意図	手立て	手立ての具体的な講じ方	UD視点との対応
学習の方向付け	教材文の内容に関わる経験をよく覚えておらず、想起が難しい。	自分がどんな経験をしたのかを想起できるようにする。	・児童が活動している写真や動画 ・児童の経験の想起を促す問いかけ	児童が、文章の内容に関わる活動をしている際に、意図的に声をかけておく。想起が難しい児童を中心に写真を撮っておく。写真を見せながら、活動の際に見たこと、したことなどについて話し合わせる。	視覚化
精査・解釈	文章の内容に合う自分の経験が想起できない。	文章の内容について十分にイメージをもった上で経験を想起できるようにする。	・動作化 ・文章の内容に合う写真や動画 ・文章の説明内容の図 ・色分けして整理	文章で説明されていることを図にさせたり動作化させたりし、文章の内容についてイメージ形成を図る。それだけでは難しい場合は写真を見せたり動画を見せたりする。児童が活動している写真を見せ、イメージをもった文章の内容とどのような点が共通しているのか視覚的に示しながら具体的に想起させる。	視覚化 動作化
	文章を読みながら経験を想起するなど複数並行作業が難しい。	文章の内容に合わせて経験が想起できるようにする。	・児童が活動している写真 ・音読（スラスラ読み）	文章を一文ずつ音読し、文章の内容に合うように、活動の写真を指し示しながら、想起できることはないか尋ねる。	スモールステップ化
	本人にとって印象深い経験ばかりが想起され、文章の内容と合わせられない。	文章の内容に合わせて経験が想起できるようにする。	・ワークシート ・児童が活動している写真	文章の箇所を音読し、文章の内容についての印象が薄れないうちに児童の経験を尋ねることで、文章の内容と結びつく経験を引き出す。	視覚化 スモールステップ化
考えの形成①	文章の内容と想起した経験の共通点を見いだすことが難しい。	どの点が共通しているのか視覚的に把握できるようにする。	・児童の思考を引き出し、言語化を促す問いかけ	文章中の語句と想起した経験のどこが共通するのか、語句や文に印を付けさせる。その上で、どのように共通するのかについて述べさせる。	視覚化 焦点化
	文章をどのように解釈したらよいのか分からない。	見いだした共通点についての児童の考えを言語化できるようにする。	・児童の思考を引き出し、言語化を促す問いかけ	取り上げた文章の内容と経験について、イメージをもたせた文章の内容と結び付けながら、例えば、取り上げた文章の内容について、そこにどのような意味があるのか、行わなかったらどうなるのかについて問い、児童の解釈を引き出して言語化させる。	焦点化 スモールステップ化
考えの形成②	文章の内容について思いがもてない。	児童が解釈したことをもとに思いを言語化できるようにする。	・児童の思考の言語化を促す問いかけ ・児童の思考の書き留め	解釈したことについてどう思うのか、例えば解釈したことを行うことでどんな思いを抱くのかなどについて尋ね、表現としてまとまらない言葉も書き留めさせたり、書き留めてやったりしてから整理させる。	視覚化 スモールステップ化
	文章の内容についてもった思いが他者に伝わるように表現できない。	児童の思いを他者に伝わるかたちで言語化できるようにする。	・児童の思考を整理し、言語化を促す問いかけ ・思いを表現するための語彙集	なぜこのように述べたのか、文章の解釈や思いをもった経緯について尋ね、表現の仕方を整理して示す。思いの表現に役立つような語彙集などを作っておき、児童の思いの表現に合う言葉を探させる。	スモールステップ化 スパイラル化

過程の各段階において、写真や図を用いたり、動作化したり、色分けしたりすることで、児童の思考を可視化することができた。特に、「考えの形成①」「考えの形成②」「考えの形成③」の段階では、ワークシートの吹き出しの中に、スモールステップで形成しつつある考えを書かせることで、その都度児童がどのように考えているのか評価すると同時に、どのような部分につまずいているのかを発見し、つまずきに応じた手立てを講じることができた。

以上のことから、考えを形成する過程において、思考を可視化するツールは有効であったと言える。

VI 研究のまとめ

1 研究の成果

説明的な文章を読んで考えを形成する過程における児童のつまずきを発見するためには、思考過程において、どのように思考しているのかを書かせるなどして言語化し、可視化することが欠かせないことが分かった。

また、思考を可視化するツールによって発見した、説明的な文章を読んで考えを形成する過程におけるつまずきの特徴とそれに応じた手立てを整理することができた。

2 研究の課題

思考を可視化するツールを用いることで、つまずきは発見できたが、依然として、数名は説明的な文章を読んで考えを形成することに課題がある。また、発見された手立てについても、研究授業を行った学級以外の児童にも有効であるのかは明らかではなく、続けて実践する必要がある。

読むことの学習においては、文章の理解に留まらず、考えを形成させるまでを行う必要がある。そのため、児童が既存の知識や経験を想起することにつまずかないように、単元ごとに、教材の特徴に合わせ、どのような考えを形成させるのかを明らかにするとともに、学校で行う教育活動全体の中から、文章の内容と結び付きそうな知識や経験について見だし、つまずきを見せそうな児童を中心にして、写真や映像などの記録を残しておくようにする。

また、国語科以外の教科・領域においても、様々な場面で考えを形成する経験を積み重ねさせる必要がある。そのため、教師がカリキュラム・マネジメントの視点から、教育活動全体を見直す必要がある。

さらに、児童のつまずきに対して効果的な手立て

を講じるために、どのようなことにつまずき、行った手立てに対してどのように反応したのかを記録したり、教員間で共有を図ったりする必要がある。

【注】

- (1) 文部科学省（平成30年）：『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p. 74に詳しい。
- (2) 植山俊宏（2018）：「読むこと—説明的な文章」田近洵一・中村和弘・大熊徹・塚田泰彦編『小学校 国語科授業研究 [第五版]』教育出版pp. 149-150に詳しい。
- (3) 文部科学省（平成30年）：前掲書pp. 36-38に詳しい。
- (4) 石丸憲一（2020）：「読むことにおける『考えの形成』とは」石丸憲一編『小学校国語科 考えの形成を促す説明文の発問・交流モデル』明治図書pp. 11-13に詳しい。
- (5) 神部秀一（2020）：「説明文の読みにおける『考えの形成』」前掲書(4)p. 19に詳しい。
- (6) 桂聖（2011）：「授業のUD B o o k s 国語授業のユニバーサルデザイン —全員が楽しく『わかる・できる』国語授業づくり—」東洋館出版社pp. 18-24に詳しい。
- (7) 小貫悟（2012）：「授業のユニバーサルデザイン化を達成するための視点—『〈授業のUD化〉をUD化する』ための理論モデルづくり—」授業のユニバーサルデザイン研究会・桂聖・廣瀬由美子編著『授業のユニバーサルデザイン Vol. 5』東洋館出版社pp. 43-47に詳しい。
- (8) 桂聖（2013）：「説明文授業のユニバーサルデザインの理論と方法」桂聖・小貫悟編著、日野市立日野第三小学校著『スタートブック 説明文授業のユニバーサルデザイン』東洋館出版社pp. 16-17に詳しい。
- (9) 小貫悟（2013）：「授業のユニバーサルデザイン化に特別支援教育はどう役に立つのか」前掲書(8)p. 39に詳しい。
- (10) 小貫悟（2013）：前掲書(8)pp. 33-34に詳しい。
- (11) 京極澄子（2016）：「ユニバーサルデザイン化された授業の実践」『明星大学発達支援研究センター紀要 MISSION』第1号pp. 59-63に詳しい。
- (12) 細川太輔（2018）：「思考の可視化ツールで思考力・判断力・表現力を育てる！」『小学校国語科学び合いの授業で使える！「思考の可視化ツール」』明治図書pp. 13-15に詳しい。

【引用文献】

- (1) 中央教育審議会（平成28年）：『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）』p. 7
- (2) 文部科学省（平成30年）：『小学校学習指導要領（平成29年告示）』東洋館出版社p. 31
- (3) 文部科学省（平成30年）：前掲書p. 31
- (4) 文部科学省（平成30年）：『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p. 72
- (5) 文部科学省（平成30年）：前掲書（29解説）pp. 72-73
- (6) 桂聖（2011）：「授業のUD B o o k s 国語授業のユニバーサルデザイン —全員が楽しく『わかる・できる』国語授業づくり—」東洋館出版社p. 17
- (7) 小貫悟（2012）：「授業のユニバーサルデザイン化を達成するための視点—『〈授業のUD化〉をUD化する』ための理論モデルづくり—」授業のユニバーサルデザイン研究会・桂聖・廣瀬由美子編著『授業のユニバーサルデザイン Vol. 5』東洋館出版社p. 44
- (8) 小貫悟（2013）：「授業のユニバーサルデザイン化に特別支援教育はどう役に立つのか」桂聖・小貫悟編著、日野市立日野第三小学校著『スタートブック 説明文授業のユニバーサルデザイン』東洋館出版社p. 34
- (9) 京極澄子（2016）：「ユニバーサルデザイン化された授業の実践」『明星大学発達支援研究センター紀要 MISSION』第1号p. 64