

叙述を基に想像して読む力を育てる学習指導の工夫

— 「読みのひけつシート」と「ふり返しシート」を活用した課題発見・解決学習を通して —

庄原市立高小学校 平本 ルリ子

研究の要約

本研究は、物語文の学習において、叙述を基に想像して読む力を育てる学習指導の工夫について考察したものである。初読の文章が読めないという課題を解決するために、2枚のシートを活用した課題発見・解決学習の単元モデルを設定した。1枚目のシートは、既習を基に「読みの視点」「どのように関連付けるか」「読むこと」を「読みのひけつ」としてまとめた「読みのひけつシート」である。児童とともに既習の物語文の読み方を整理し、児童が使いやすい形にしている。2枚目は「読みのひけつ」をどのように使ったのかをメタ認知し、必要に応じて読み方を修正する「ふり返しシート」である。物語文を読む課題発見・解決学習において、児童自身が「読みのひけつシート」と「ふり返しシート」を使って試行錯誤しながら読んでいく学習指導の工夫を行った結果、叙述を基に想像する力が高まった。

キーワード： 課題発見・解決学習 メタ認知 試行錯誤 「読みのひけつ」

I 主題設定の理由

1 課題について

小学校学習指導要領解説国語編（平成20年，以下「20年解説」とする。）第3学年及び第4学年「C読むこと」の指導事項に「ウ場面の移り変わりに注意しながら，登場人物の性格や気持ちの変化，情景などについて，叙述を基に想像して読むこと。」¹⁾とある。この指導事項の力を問う平成29年度「基礎・基本」定着状況調査の小学校国語タイプⅠの問三5（1）（2）の広島県の平均通過率はそれぞれ40.4% 35.9%と低い。叙述を基に想像して読む力は本県の課題である。この課題となる力について，所属校の実態を見ると，学習した物語教材を，問題文とした単元末テストの正答率が高いが，初読の物語を問題文とする先述の学力調査では通過率が広島県と同様に低い。このことから，授業で身に付けた叙述を基に想像して読む力が，他の物語を読む時に活用できる転移可能な力となっていないことが分かる。

2 研究の方向性

先行研究では，転移可能な国語の能力の育成において，既習事項との関連付け，メタ認知，課題発見・解決学習等の工夫，それぞれ有効性が示されている。しかし，物語を教材とした読む学習において，既習の読み方の中から使えるような読み方を児童自身に選

ばせたり，どう読んだかあるいは読めなかったかをメタ認知させたりして，課題発見・解決学習と組み合わせることに焦点を当てた実践は少ない。

そこで，本研究では，「読みのひけつシート」と「ふり返しシート」を開発し，課題発見・解決学習と組み合わせて学習指導を工夫する。「読みのひけつシート」の，どの「読みのひけつ」をどのように使ったのか，あるいは使えなかったから今度どうすべきか，課題解決の過程をメタ認知させ，「ふり返しシート」に記録させる。これらを組み合わせて読ませる指導を行うことで，叙述を基に想像して読む力を転移可能な力として育成できると考え，本研究主題を設定した。

II 研究の基本的な考え方

1 叙述を基に想像して読む力とは

「20年解説」には，文学を読むことの指導事項について「『叙述を基に想像して読むこと』とは，フィクション（虚構）による世界が描かれている物語や詩の描写を，想像力を働かせながら読むことである。」²⁾とある。

高木まさき（2013）は，「『想像して読む』とは，物語を単に筋として理解するだけでなく，作品の言葉や表現から，広がりや奥行きのある生き生きとした具体的な世界として思い描くことを意味してい

る。」³⁾と述べている。両者の指摘からは、文学を読むことが、単に文学作品の内容を理解するに留まらず、叙述を基に想像力を働かせて文学作品の作品世界をイメージしながら読むということまでを含むことが分かる。

鶴田清司(2014)は、文学の読みを「分析」と「解釈」の二つの読み方を使って行うものと考えており「分析」を科学的なものさしに基づく読み方、「解釈」を自分の生活経験に基づく読み方であるとしている⁽¹⁾。この二つの読み方を先ほどの叙述を基に想像して読むことと関連付けると、「分析」が、文学作品の内容を理解するための読み方、「解釈」が、叙述を基に想像力を働かせて文学作品の作品世界をイメージしながら読む読み方と整理することができる。このことから、文学を叙述を基に想像して読むためには、科学的なものさしとなる読み方を使って内容を理解すること、生活経験に基づいて想像力を働かせて作品世界をイメージすることの二つが必要だといえる。

以上のことから、本研究では、叙述を基に想像して読む力を「科学的なものさしとなる読み方を使って内容を理解し、生活経験に基づいて想像力を働かせて作品世界をイメージする力」とするが、本研究では特に「分析」に焦点を当てることとする。なお科学的なものさしとなる読み方を「読み方」とする。

さて、この叙述を基に想像して読む力について、先述したように、学習した物語文は読めても、初読の物語文は十分に読めていないという課題がある。市川伸一(1997)が「自然に類推が生じて、転移がうまく起こるのはけっこう難しいことが、実験的に確かめられている。」⁴⁾と述べているように、物語文の学習で身に付けた力が自然に転移すると考えるのは楽観的な見方である。叙述を基に想像して読む力の育成においても、転移可能な力を育成する学習指導の工夫を行わなければならない。

2 転移可能な読む力を育てる学習指導の工夫について

転移可能な読む力を育成する学習指導の工夫について、学習過程の在り方、学習指導の条件の二つの視点から明らかにする。

(1) 転移可能な読む力を育成する学習過程

長尾佳和ら(2016)は、転移可能な力を育成する学習の在り方について、先行研究を踏まえ「生徒自身が試行錯誤しながら課題を解決していくことが重要であること、そのためには問いと答えの間のより

長い学習活動を設定した課題解決型のカリキュラムが有効である」⁵⁾と述べ、問いに向かって試行錯誤する課題発見・解決学習が有効であると指摘している。課題発見・解決学習に類する学習の学習過程については様々なものが提案されている。

例えば広島県教育委員会は、課題発見・解決学習の過程として、〔課題の設定〕〔情報の収集〕〔整理・分析〕〔まとめ・創造・表現〕〔実行〕〔振り返り〕などを挙げている⁽²⁾。課題の設定から、まとめ・表現に至る過程は、文部科学省が示す総合的な学習の時間の学習過程⁽³⁾に近く、課題発見・解決学習として広く理解されている学習過程といえる。

また、佐藤佐敏(2017)は、習得された知識や技能が他の場面に転移することをゴールと定めた課題解決的な学習スタイルを提案しており、「1、コンフリクト(ズレ、葛藤、対立)で学習の意欲付けを図る。2、コンフリクトの解決を図る知識や技能を発見する(内化)。3、習得した知識や技能を活用して問題解決を図る(外化)。4、リフレクションで活用した知識や技能のよさを実感する。」⁽⁴⁾と説明している。佐藤の提案は学習過程における児童の思考を具体的に示したものである。二つの学習過程を整理したものが表1である。

表1 学習過程の対応表

		広島県教育委員会「課題発見・解決学習」活動例	佐藤佐敏による学習スタイルのスタンダード
学習活動	1	課題の設定	コンフリクト
	2	情報収集	内化
	3	整理・分析	
	4	まとめ・創造・表現	外化
	5	実行	
	6	振り返り	リフレクション

表1の整理を踏まえ、本研究では「①ズレや葛藤(コンフリクト)を学習課題とさせる。②情報を取り出し、整理分析する方法を習得(内化)させる。③まとめたり表現したりして、学習したことを活用(外化)させる。④振り返り、学習したことが有効であることをリフレクションさせる。」の四つの工夫を学習過程に取り入れることとする。

(2) 転移可能な読む力を育成する学習指導の条件

先行研究では課題発見・解決学習の学習過程を取り入れた実践について、一定の成果をあげていることを認めつつ、型通りの学習過程だけでは児童の学習は転移しないという指摘が行われている。

森敏昭（2011）は、転移を高める学習指導の条件を次の通り示している。

転移を高める学習指導の条件⁽⁵⁾

- (1) 理解を伴う学習
- (2) 既有知識に基づく学習
- (3) 領域固有の知識から抽象的な知識へ
- (4) メタ認知能力の育成

これは、教科等に限定しない学習指導の条件であるが、本研究の読む力の学習指導の条件としてより具体化し、次に示す。

転移可能な読む力を育成する学習指導の条件

- (ア) 課題を理解し、目的をもって読む。
- (イ) 既習の「読み方」を使って読む。
- (ウ) ある作品の読み方を、他の文学でも使える読み方に抽象化する。
- (エ) どんな「読み方」を使ったのか、どのように使ったのかを振り返る。

(3) 本研究における学習指導の工夫

これまで述べてきた学習過程の在り方、学習指導の条件を踏まえ、本研究における転移可能な読む力を育てる学習過程のポイントを整理し、次に示す。

転移可能な読む力を育てる学習過程のポイント

- (A) ブレヤ葛藤を問いとする課題の設定とその理解【条件 (ア)】
- (B) 既習の「読み方」の確認、活用【条件 (イ)】
- (C) 習得した「読み方」を使った試行錯誤しながらの読み【条件 (イ) (ウ) (エ)】
- (D) 振り返りによるメタ認知【条件 (ウ) (エ)】

【 】内は転移可能な読む力を育成する学習指導の条件

(A) ～ (D) を踏まえた単元を構想することにより、転移可能な読む力を育成することとする。

3 「読みのひけつシート」と「ふり返しシート」の活用について

前項で示した学習過程のポイントを踏まえた学習指導を行うために、本研究では、「読みのひけつシート」と「ふり返しシート」を作成し、活用することとする。それぞれについて以下に述べる。

(1) 「読みのひけつシート」について

学習過程のポイント (B) (C) に示した「読み方」を、児童に、物語文を読む時に使える大切な方法であることを明確に意識させるために、これまでに学んできた「読み方」を「読みのひけつ」として整理させて1枚にまとめた「読みのひけつシート」

を活用させる。

物語文を読むことにおける先行研究では、「読みのひけつ」に近い読み方を提示し児童にそれを使って読ませる実践が多く見られる。先行研究で示された読み方の代表的なものを、どのような叙述等に着目するのかという「読む視点」、個別の叙述等から読んだことをどのように関連付けるのかという「関連付け」、総合して何を読むのかという「何を読むか」に分類して表2に示す。

表2 読み方や思考様式の比較

	白石範孝 10の観点 ⁽⁶⁾	浜上薫10のものさ し ⁽⁷⁾	福嶋隆史の関係 づけの技術 ⁽⁸⁾
読む視点	時・場所 登場人物 中心人物 語り手 出来事	題 作者名 視座視点 設定 アイロニー イメージリー 色 クライマックス レトリック あいまいさ	
どのように 「関連付け」	大きく変わったこと	くらべる つなげる	いいかえる くらべる たどる
何を読むか	3部構成 お話の図・人物 関係図 一文で読む おもしろさ		

白石（2014）は、読む視点、関連付け、何を読むかを全て挙げている。浜上（2009）は読む視点を細かく示した上で、どのように読むかも示しているが何を読むかということは挙げていない。福嶋（2014）は、どのように読むかについて思考様式を三つに分けて示している。これらを使った授業の多くでは、教師が示した読み方で児童が読み進め、読みを深めていくことに成功している。しかし、これらの実践では、児童自身がどう読めばよいのか気付き、自覚的に読み方を使うことは難しい。そこで、児童が既習の「読みのひけつ」と結び付け、自覚的に使えるように「読みのひけつシート」を作成した（図1）。

読むことについては、「20年解説」、先述の3氏の研究を含む様々な先行研究から、人物の心情、情景、作品の構造の三つとした。この三つを読むために、着目することが必要な叙述を見付けることが難しい児童も多いので、読む視点を場面、五感、表現人物に分類した上で、児童に理解しやすい平易な言葉で示した。どのように読むのかは、「くらべる」「ならべる」「いいかえる」「意味、わけ、もし～を考える」に整理して示すこととした。このことによって、叙述を見付け、関連付けるという一連の読む過程を児童が理解しやすくなった。

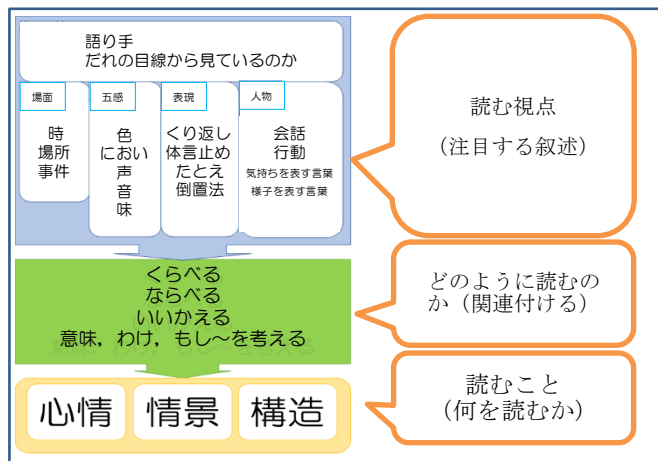


図1 「読みのひけつシート」の構造

(2) 「ふり返しシート」について

学習過程のポイント（C）（D）に示したように、学習者自身が考えるために何を読み、どのように読んだのか、その考えが有効だったのかななどを振り返り、メタ認知することが必要である。

学習過程では、まず児童自身に使えそうな「読みのひけつ」を想起させ、使わせてみる。そして、児童自身の選んだ「読みのひけつ」が使えたのか、あるいは使えなかったのかを振り返り、今度はどの「読みのひけつ」を使ったらよいか修正する。このような試行錯誤の過程を、児童自身が行えるように、図2の「ふり返しシート」を使用する。使い方は後述する。

[illegible]

図2 「ふり返しシート」の一部

4 単元モデルについて

これまで述べてきたことを踏まえて、「読みのひけつシート」と「ふり返りシート」を活用した課題発見・解決学習の単元モデルを図3のように設定した。

第0次では、既習の物語文の学習を想起し、複数の物語文の叙述の視点や関係付けを見付け、その読み方を「読みのひけつ」として整理した「読みのひけつシート」を作成する。「読みのひけつ」を見付けて整理する過程を図4に示す。

また、物語や題材に関する資料をあらかじめ読ませたり、それについての考えを書かせたりする。これは、解釈部分に焦点を当て、自分の知識や経験と結び付けやすくするためである。

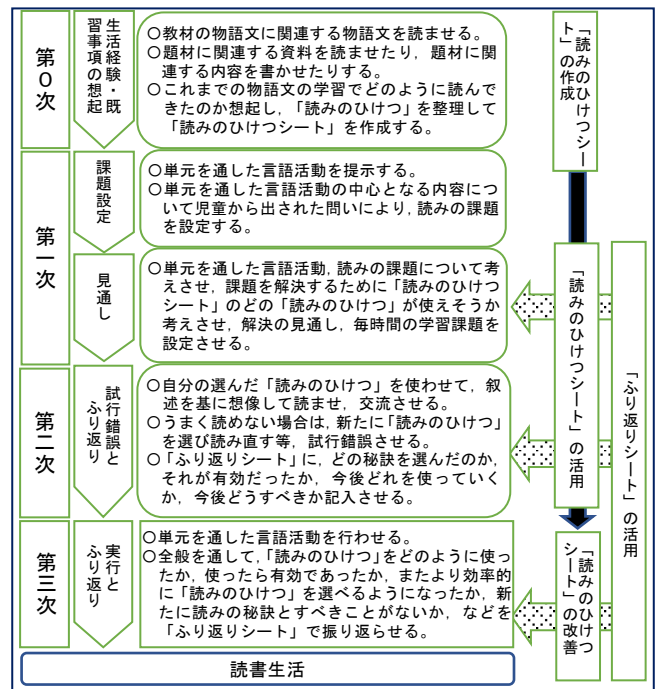


図3 本研究の単元モデル

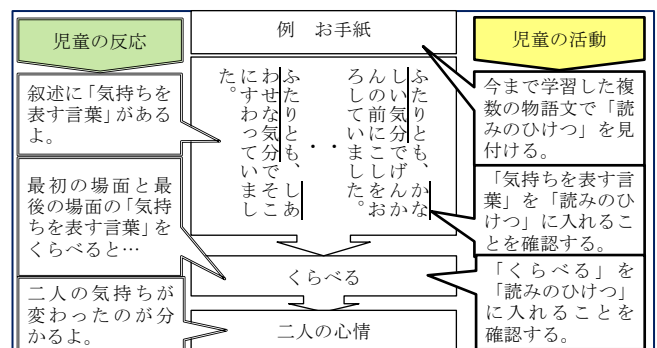


図4 「読みのひけつ」整理の過程

第一次では、単元を通した言語活動を提示する。その上で、言語活動の中心となる読みの課題を児童から出た問いを基に設定する。児童の読みのレベルにより、様々な問いが出されることが予想されるがそれぞれの問いに関する生活経験や読書経験、これまでの考え方を想起させて、ズレや葛藤を生むために問いを選ばせる。その上で、読みの課題を解決する「読みのひけつシート」の、どの「読みのひけつ」が使えそうか考え、解決の見通し、毎時間の学習課題を設定させる。

第二次では、児童に「読みのひけつシート」から
使えそうな「読みのひけつ」を選んで叙述を見付け

させ、叙述と生活経験等を関連付けて自分の想像を広げさせていく。選んだ「読みのひけつ」では、うまく読めない、これなら読めたなど、試行錯誤の過程を毎時間、「ふり返しシート」に、記入させていく。「ふり返しシート」の記入の際は、自己評価だけでなく、交流した相互評価も踏まえさせる。

第三次では、単元を通した言語活動を行った上で課題解決の過程全般を通して、「読みのひけつ」をどのように使ったか、それが有効であったか、またより効率的に「読みのひけつ」を選べるようになったか、新たに「読みのひけつ」とすべきことがないかなどについて「ふり返しシート」で振り返らせ、必要に応じて「読みのひけつシート」に加筆させる。そして、今後の読書生活で「読みのひけつ」が使えることを意識させる。

Ⅲ 研究の仮説及び検証の視点と方法

1 研究の仮説

「読むこと」の領域における物語文の学習指導において、「読みのひけつシート」と「ふり返しシート」を活用した課題発見・解決学習を行えば、叙述を基に想像して読む力を転移可能な力として育成する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3に示す。

表3 検証の視点と方法

検証の視点	方法
叙述を基に想像して読む力が高まったか。	プレ・ポストテスト 事前・事後アンケート ノート・紹介文の記述 「ふり返しシート」
「読みのひけつシート」と「ふり返しシート」を活用した課題発見・解決学習は有効であったか。	

Ⅳ 研究授業について

1 研究授業の内容

期間	平成29年12月5日～平成29年12月13日
対象	所属校第4学年（8人）
単元名	登場人物の紹介文を書こう
教材文	「一つの花」今西祐行 （新しい国語四上東京書籍 平成28年）
目標	「読みのひけつシート」と「ふり返しシート」を使って、叙述を基に想像して読むことができる。
単元を通した言語活動	自分が選んだ登場人物について、心情など読み取り、紹介文を書く。

2 指導計画（全9時間）

次時	主な学習活動		
0	・今までの物語文の学習を振り返り、「読みのひけつシート」を作る。 ・今西祐行作「すみれ島」の読み聞かせを聞く。 ・戦争の頃の暮らしについて資料を見る。	作成	
1	・単元を通した言語活動を知り、初読で紹介文（Before 紹介文）を書く。	「読みのひけつシート」活用	「ふり返しシート」の活用
2	・Before 紹介文、紹介したい登場人物、児童の問いを基に単元計画を立てる。		
3	・紹介する登場人物を選ぶために、登場人物の置かれた状況等を捉える。		
4	・紹介したい登場人物候補として挙げたお父さんの気持ちを読み取る。誰を紹介したいか改めて考える。		
5	・紹介したい登場人物候補として挙げたお母さんの気持ちを読み取る。誰を紹介したいか改めて考える。		
6	・紹介したい登場人物候補のお父さんとお母さんの別れのシーンでのやり取りから二人の気持ちを読み取る。		
7	・登場人物の気持ちを踏まえ、最初の場面と最後の場面の願いを捉え、紹介する登場人物を決め、紹介したい気持ちをまとめる。		
8	・After 紹介文を書く。	改善	
9	・紹介文を交流し、「読みのひけつ」をどのように使って読んだか振り返る。		

V 研究授業の分析と考察

1 叙述を基に想像して読む力がついたか

(1) プレテスト・ポストテストの分析

プレテストとして「平成25年度『基礎・基本』定着状況調査」の三2（叙述を基に想像して読む力をみる設問）、ポストテストとして「平成29年度『基礎・基本』定着状況調査」の三5（叙述を基に想像して読む力をみる設問）を実施した。プレテスト・ポストテストの判断基準を表4に、結果を表5に示す。判断基準は、叙述に着目する、叙述を関連付ける、叙述と自分の経験等を関連付けて想像するという段階を考え併せて設けた。

表4 プレテスト・ポストテストの判断基準

評価	判断基準
A	複数の叙述に着目し、気持ちを想像している。
B 1	叙述に着目し、気持ちを想像している。
B 2	着目した叙述は曖昧だが、気持ちを想像している。
C 1	着目した叙述は明確だが、叙述と関連付けて気持ちを想像できていない。
C 2	着目した叙述は曖昧で、気持ちを想像できていない。

表5 プレテスト・ポストテストの結果

プレテスト	ポストテスト	A	B 1	B 2	C 1	C 2	計 (人)
A							0
B 1				1	1		2
B 2		2					2
C 1		2			1		3
C 2					1		1
計 (人)		4	0	1	3	0	8

設問の通過率を調べると、プレテストでは50%、ポストテストでは62.5%と向上していた。県の平均通過率と比較すると、プレテストは対県差-2.2ポイント、ポストテストは+26.6ポイントと非常に高い伸びを示している。

この結果を踏まえ、想像の基にする叙述を見付けることの状況、見付けた叙述を基に想像して読む力が付いたかに分けて、詳しく見ていく。

(2) 心情を読むために必要な叙述に着目することについて

事前・事後アンケートの「どんな言葉に気を付けて物語文を読んでいますか。」という質問に対する記述の抜粋を表6に示す。

表6 事前・事後アンケートの回答

児童	事前アンケート	事後アンケート
a	始めの言葉をはっきり読むようにしている。	会話文や人物の気持ちが表れている言葉
b	(無記入)	気持ちを表す言葉
c	漢字の読み方	人物の行動
d	パパッと文字を読んでいるだけ。	もし～、なぜ～などの言葉

事前アンケートでは、人物の心情や情景、作品の構成などを読むために叙述に着目していなかった。読む時に気を付けているのは音読であり、内容に関してはあらすじを追っていた。しかし、事後アンケートでは、全員が気持ちを表す言葉や会話、行動など心情や作品の構成を読むために手がかりになる叙述を見付けるようになってきている。プレ・ポストテストの解答を見ても、心情を想像できた、できなかったに関わらず着目すべき叙述を見付けた児童(判断基準A, B1, C1)は、プレテストで62.5%、ポストテストで75%と12.5ポイント増加している。またプレ・ポストテストでは、解答で使った叙述以外にも心情を読む際に気を付けた言葉に線を引かせた。プレテストでは、全員が線を引けていなかったが、ポストテストでは、全員が心情を読むために必要な複数の言葉に線を引いていた。ここからも心情を読むために必要な叙述に着目するようになってきていることが分かる。

(3) 叙述を基に想像して読む力について

前項で示した通り、心情を読むために必要な叙述に着目することができるようになっている。叙述に着目すると、多くの児童がその叙述を基に想像して読むことができるようになった。

一方、ポストテストでも叙述を基に想像して読むことできなかったC1の児童が3名、B1→B2と

着目した叙述が曖昧になってしまった児童が1名いる。Cの3名の児童の状況を表7にまとめた。

表7 テストの結果がCの児童

プレ・ポストテストの結果	分析
C2→C1	叙述には着目できるようになっているが、叙述を記述しただけになっている。
B1→C1	叙述には着目しているが、人物の行動の理由を記述している。
C1→C1	叙述には着目できているが、叙述をまとめただけになっている。

この3人の児童は、叙述に着目できているが、自分の経験や知識と結び付けて、想像する解釈の部分が難しいと考えられる。授業の中でもこのような状況が見られた。今回の教材は、戦争中の話であったが、これら3人の児童は、例えば、教材中の父の行動である「高い高い」について、自分が父にしてもらったことのある「高い高い」と全く同じだと捉えてしまうなど、状況を考慮せず、自分と結び付ける様子が見られた。このような状況を想定して、第0次で、教材に関係する資料や本を提示し、戦争中の暮らしや出征について理解させて、現在の生活との違いに気付かせた。多くの児童は出征を、最期の別れの場面と捉えて想像することができていたが、3人については、それが難しかった。第0次での共通理解をしっかりと行い、第2次以降の学習においても何度も想起させる必要があった。

これらのことから、叙述を基に想像して読む力は概ね高まっているが、想像して読む力については更なる手立てが必要といえる。

2 「読みのひけつシート」と「ふり返りシート」を活用した課題発見・解決学習は有効であったか

初発の言語活動としてのBefore紹介文を、学習後の言語活動としてAfter紹介文を書いた。Before紹介文とAfter紹介文を比較し、紹介文を書くという課題を解決できたかを見る。

また、授業における課題解決の過程の「読みのひけつシート」と「ふり返りシート」活用の実態を分析し、その有効性を明らかにする。

(1) 授業の実際

紹介文の判断基準を次頁表8に、結果を次頁表9に示す。判断基準はBefore紹介文、After紹介文とも同じである。また、After紹介文の児童の記述については次頁図5に示す。

表 8 紹介文の判断基準

評価	判断基準
A	複数の叙述に着目し、叙述を自分の経験と関連付けて気持ちを想像している。
B 1	叙述に着目し、関連付けて気持ちを想像している。
B 2	着目した叙述は曖昧だが、関連付けて気持ちを想像している。
B 3	着目した叙述は曖昧だが、気持ちを想像している。
C	登場人物の気持ちを想像した記述がない。

表 9 紹介文の結果

Before \ After	A	B 1	B 2	B 3	C	計 (人)
A						0
B 1						0
B 2	1					1
B 3			1			1
C	3		2		1	6
計 (人)	4	0	3	0	1	8

<ul style="list-style-type: none"> ・「一つだけの喜びさ。(略)」という言葉がひびきました。私が子どものころは、お買い物に行ったり、おもちゃで遊んだりしたからです。その場面の会話や言葉の意味を考えると、お父さんの心情が分かりました。お父さんがゆみ子にあげた一つだけのコスモスには、一つだけしかない命を大切にしてほしいという思いがこめられていました。 ・お父さんは戦争に行かなければならない日がやってきて、ゆみ子に一輪のコスモスをあげていってしまいます。その一輪のコスモスには、自然や平和を忘れないでほしいという気持ちをこめたんだということがわかりました。
※【下線部】 _____ : 自分の経験と関連付け、 _____ : 「読みのひけつ」 _____ : 「読みのひけつ」を使って、叙述の意味を考えた部分 下線は稿者による。

図 5 After 紹介文の児童の記述

Before 紹介文では、あらすじを書いたものがほとんどで、登場人物の紹介文とはいえないものもあった。登場人物の気持ちの記述は、「ゆみ子はとても悲しかったと思います。」「お母さんも安心していると思います。」の 2 点だけだった。その 2 点も、叙述と関連付けて記述されておらず、物語全体のイメージを捉えたものと考えられる。使っている「読みのひけつ」も、場面や時の設定に関する部分で、意識して使っているようには見られなかった。

After 紹介文で、8 名中 7 名の児童が B 評価以上で、その内 3 名は叙述が曖昧ではあったが、複数の叙述を関連付けて気持ちを想像できた。

図 5 に示した A 評価の児童は、複数の叙述を関連付けて、気持ちを想像して記述をすることができていた。また、叙述の「心情を表す言葉」「様子を表す言葉」「会話」から、意味を考えたり、つなげたりして「読みのひけつ」を使っている記述が見られた。何をどのように関連付けていくのかが、表現できていたことより、「読みのひけつ」を使って課題を解決していることが分かる。一方、After 紹介文で C 評価の児童は、登場人物の心情を想像することは

なく、心に残っていることを記述していた。この児童 b はプレ・ポストテストでも C 評価だった。

(2) シートの分析から

「ふり返しシート」には、課題を解決するために使えそうと思った「読みのひけつ」に○印、学習して使えそうと思ったものに☆印を付けるようにした。

単元全体で児童一人当たり、○印は平均 30.8 個、☆印は平均 8.9 個であった。○印の付いた「読みのひけつ」を見ると、単元 3、4 時間目では「読む視点」に多く付けられていた。5、6 時間目から「どう読むのか」という関連付けのところにも○印が増えてきている。これは、個別の叙述に着目して読む読み方から、個別の叙述から読んだことを関連付けて読む読み方へと変わっていったという児童の読み方の変容を示している。そして 7、8 時間目からは、自分の読み方を振り返って、「読みのひけつ」を使うことで読めたということをメタ認知し、使えたと納得した☆印が増えている。3～6 時間目は「読みのひけつ」を試行錯誤しながら使って読むことで読み方を変容させ、その試行錯誤と読み方の変容を成功体験として振り返ることで、「読みのひけつ」を確かに使えるものと実感していることが分かる。

プレ・ポストテストの評価が C 1 から A に変容した二人の「ふり返しシート」を見ると、「気持ちを表す言葉の意味を考えると」「会話や言葉の意味を考えると」という記述が見られるようになっている。二人とも、「読みのひけつ」をどのように使ったら何が読み取れるのかを意識して読むようになったことが分かる。また「ふり返しシート」には、☆印が 11 個、10 個と多く、授業中に☆印を付ける様子からも児童自身が納得して使っていることが分かった。☆印や使えなかった時に付ける×印で、試行錯誤している過程をメタ認知し、使える読み方として身に付けていった。

プレ・ポストテストで C の児童 b は、○印が 37 個と平均を上回っていたが、「どう読むのか」という関連付けの部分の○印がほとんどなかった。また☆印は、2 個しか付けていなかった。「読みのひけつ」を何となく使っていたが、それを使って読めたかどうか振り返らず、新たな「読みのひけつ」を使うこと、使えるかどうか判断することができなかった。授業では、友だちの話を聞いて何となく読めていたが、ポストテストでは読めなかった。メタ認知が難しく、叙述を基に想像する力を転移可能な力として身に付けることができなかったといえる。理解が遅れがちな児童については、「ふり返しシート」を書

く場面でどう読んだから、どう読めたかというメタ認知への個別の支援が必要である。

(3) 事後アンケートから

事後アンケートには、「読みのひけつシート」と「ふり返しシート」は、全員が役に立つと答えている。ポストテストでA評価に上がった児童a, f, gの役に立つ理由を表10にまとめた。

表10 シートが役に立つ理由

児童	「読みのひけつシート」	「ふり返しシート」
a	人物の心情を読むとき、どんなひけつを使えば読み取れるのか探せるから。	ふり返ったことが次の勉強に役に立つから。
f	心情を読み取りたい時に、どういふことを考えて書けばよいか書いてあるから。	読みくらべてみたり、めあてにあってはまるかみれるから。
g	物語の何を読めばいいのか分かるから。	自分がどのようにして考えたかふり返れるから。

「読みのひけつシート」について、児童は、どのような叙述に気を付け、何を読めばよいのかがはっきりしているので有効だと捉えている。児童fは事前アンケートで「読む時に言葉に気を付けて読んでいない。」と答えていた。授業中、当初はどんな叙述に着目すべきか迷っていたが、「読みのひけつシート」で着目すべき叙述を見付けることができ、その有効性を実感している。

「ふり返しシート」について、児童a, gは、読み方を振り返りやすいこと、次の読む学習につなげられることから、その有効性を実感している。

一方、紹介文、ポストテストともにC評価の児童bは、事後アンケートで「読みのひけつ」を使って物語文を読みたいと答えていた。「読みのひけつ」は有効だと思い使ってきたつもりだが、実際の授業では、「どう読むか」の「読みのひけつ」を使いこなすことができていなかった。意識と読みの実態に違いがある。前項で述べた通り、メタ認知に課題があったと考えられる。「読みのひけつシート」の「読む視点」「どう読むのか」の両方を使わせ、さらに、使えたかどうか振り返らせることが必要であった。

VI 研究のまとめ

1 研究の成果

「読みのひけつシート」と「ふり返しシート」を活用し、児童自身が試行錯誤し、考えを振り返る活動を繰り返す学習過程は、叙述を基に想像して読む力を育てる上で有効であることが分かった。

2 今後の課題

叙述の文脈上の意味を経験と関連付けて想像して捉えることが難しい児童がいた。「どう読むのか」に関する「読みのひけつ」の意味、使い方について児童と共有していく必要がある。

「ふり返しシート」で、何を振り返っているのかが曖昧な児童がいた。何をどのように考えたかをメタ認知させるために、どのように振り返るのか個別の支援をする必要がある。

「読みのひけつシート」は、学習を進める中で児童自身の手によって加筆や修正を行うものだが、今回は行えなかった。今後の物語文を読む学習を通して改善していく。また、その改善の過程を踏まえて低学年、中学年、高学年用の「読みのひけつシート」の基本的な内容について明らかにしていく。

【注】

- (1) 鶴田清司(2014):「第3章第3節 教材研究の方法—『読み』の授業のために」柴田義松・阿部昇・鶴田清司編著『あたらしい国語科指導法(四訂版)』学文社pp.103-104に詳しい。
- (2) 広島県教育委員会(平成29年):『平成29年広島県教育資料』p.101に詳しい。
- (3) 文部科学省(平成22年):『今、求められる力を高める総合的な学習の時間の展開(小学校編)』教育出版p.17に詳しい。
- (4) 佐藤佐敏(2017):『国語科授業を変えるアクティブ・リーディング〈読みの方略〉の獲得と〈物語の法則〉の発見』明治図書p.34に詳しい。
- (5) 森敏昭(2011):「第8章8-3転移を高める学習指導法」森敏昭・岡直樹・中條和光共著『学習心理学 理論と実践の統合をめざして』培風館pp.172-178
- (6) 白石範孝(2014):『白石範孝の国語授業 おさえておきたい指導の要点&技術50』明治図書p.18に詳しい。
- (7) 浜上薫(2009):『「読解表現力」は「分析批評」の授業で鍛える』明治図書pp.43-45に詳しい。
- (8) 福岡隆史(2014):『ふくしま式200字メソッドで「書く力」は驚くほどのびる!』大和出版p.67に詳しい。

【引用文献】

- 1) 文部科学省(平成20年):『小学校学習指導要領解説国語編』東洋館出版社p.62
- 2) 文部科学省(平成20年):前掲書p.64
- 3) 高木まさき(2013):『国語科における言語活動の授業づくり入門』教育開発研究所p.127
- 4) 市川伸一(1997):『考えることの科学』中公新書p.146
- 5) 長尾佳和・村田耕一・脇田崇紀(平成29年):「コンピテンシーの育成を目指した学習指導の在り方(二次)ー学習レリバンスに着目した課題発見・解決学習のカリキュラム開発を通してー」『研究紀要第44号』広島県立教育センターp.93

【参考文献】

- 米国学術研究推進会議編著、森敏昭・秋田喜代美監訳(2002):『授業を変えるー認知心理学のさらなる挑戦』北大路書房
大村彰道監修、秋田喜代美・久野雅樹編著(2001):『文章理解の心理学 認知、発達、教育の広がりの中で』北大路書房
西郷竹彦著(1989):『文芸研国語教育事典』明治図書
桂聖編著(2013):『教材に「しかけ」をつくる国語授業10の方法文学アイデア50』東洋館出版社
井上尚美著(2007):『思考力育成への方略ーメタ認知・自己学習・言語倫理ー(増補版)』明治図書