

「言葉を抛りどころに読み深める力」を育てる国語科授業の在り方（第一年次）

—児童の「読み方」を引き出す「比べ読み」を位置付けた単元構想の工夫を通して—

長期研究員 菊池 祥子

《研究の要旨》

本研究では、小学校国語科「読むこと」領域の学習において、「言葉を抛りどころに読み深める力」の育成を目指した。そこで、「読み方」を自覚、習得、活用する「比べ読み」による単元を構想した。その際、「読み方」をよりよく使うために、思考を可視化しながら、作品について具体的に考えられるようにした。これにより、目的に応じて「読み方」を活用し、複数の叙述を関連付けて作品を読み深める児童が増えた。

I 研究の趣旨

小学校学習指導要領解説国語編では、指導内容の系統的・段階的なつながりや、螺旋的・反復的な繰り返して、資質・能力の定着を図ると示されている。また、目標では、正確に理解し、適切に表現するという順序性も示された。文学的文章の学習であれば、登場人物の相互関係や心情を捉え、人物像や物語などの全体像を想像したり、想像や解釈等の自分の考えを適切に表現したりするためには、叙述に着目し、その意味を正確に理解することが欠かせない。しかし、令和4年度全国学力・学習状況調査において本県は、「登場人物の相互関係について、描写を基に捉える」設問の正答率が低く、全国との開きが最も大きかった。目的に応じて必要な情報に着目し、正しく理解し、それらを関連付けて、自分の考えを形成する力の育成につながる授業改善が求められている。また、福島県教育委員会による「令和5年度学校教育指導の重点」でも、言葉を抛りどころにする言語活動が授業改善のポイントとして示されている。

これまでの自身の授業を振り返ると、児童に課題意識を十分にもたせられずに作品に向き合わせてしまう教師主導の授業が多かった。そのため、児童は、作品のあらすじを理解することで満足し、叙述に何度も着目して課題についての考えを吟味するまで至らなかった。

以上のことから、児童が進んで作品と向き合い、着目した叙述を関連付けて自分の考えをもったり、見直したりできる力につながる授業を実現したいと考えた。そこで、本研究では、「読むこと」領域の文学的文章の学習において、「目的に応じて、複数の必要な情報に着目し、それらを吟味、整理して、よりよい考えを見いだす力」を「言葉を抛りどころに読み深める力」と定義し、その育成を目指す。そのために、学習の系統化を意識し選定した、複数の作品を読む「比べ読み」^{※1}を柱に据えた単元を構想する。その中で、児童自ら導き出した「読み方」^{※2}を繰り返し使って、その理解を広げ、よさを実感できるよ

うにする。そうすることで、児童が「読み方」を使って作品を読み深めることができる授業を構築したい。

※1 本研究では、一般的な「比べ読み」ではなく、「読み方」の使い方やよさを比べるものとする。

※2 本研究では、「読み方」を「作品を読む際の着眼点」とし、複数作品を横断して使うことでよりよく変容するものと捉える。

II 研究の概要

1 研究仮説

「読むこと」領域において、以下の視点に基づき手立てを講じれば、「言葉を抛りどころに読み深める力」を育成することができるだろう（図1）。

【視点1】「比べ読み」を位置付けた単元構想の工夫

【視点2】よりよい考えにつなぐ思考の可視化の工夫

〈手立て1〉「考えるテクニック」の活用

〈手立て2〉思考の可視化と共有のための工夫

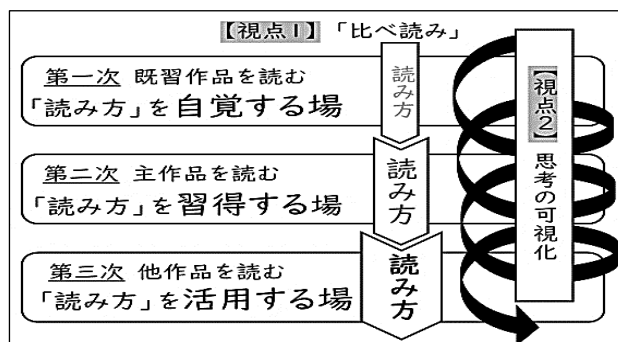


図1 「比べ読み」を中心に据えた単元構想

2 研究の内容

本研究は、単元構想(図1)に基づき手立てを講じる。

(1) 【視点1】「比べ読み」を位置付けた単元構想の工夫

本研究では、単元を通して児童の「読み方」の理解を広げていくことで、複数の叙述を関連させ、人物の相互関係や心情の変化を捉えられるようにする。そこで、学習の系統化を意識し、児童が「読み方」を繰り返し使って、よりよく変容させる単元を構想する。まず、第一次「読み方」を自覚する場として、単元導入時、既習作品で構造や内容を捉える際に、何に着目して読んだかを振り

返る。そうすることで、「比べ読み」で使う最初の「読み方」を児童が自ら導き出せるようにする。次に、第二次「読み方」を習得する場では、第一次で導き出した「読み方」を使って主作品を読み、着目した叙述と考えを結び付け、「読み方」で「分かること」※³を増やす。そして、第三次「読み方」を活用する場では、他作品について、自分の疑問や不思議の解決に必要な「読み方」を選んで使う。そうすることで、選んだ「読み方」を使って着目した叙述を基に、疑問や不思議についての納得解を見だし、「読み方」のよさを実感できるようにする。

※³ 児童が作品を読んで、考えたり、気付いたりしたこと

(2) 【視点2】よりよい考えにつなぐ思考の可視化の工夫

児童が導き出した「読み方」をよりよいものにし、
「読み方」を使うことで新たな考えを見いださせたりしたいと考えた。そこで、「読み方」をより具体的に働かせるため、児童の思考を可視化し、さらに思考を促す手立てを、第一次から第三次までの学習を通して講じる。

① 〈手立て1〉「考えるテクニック」の活用

自力解決や共有の場面で、複数の叙述や互いの考えを結び付けて児童が人物の相互関係や心情の変化などに気付くことができるように、「比較」、「分類」、「関係付け(分解、類推、統合、系統化を含む)」、「推論」の四つの考え方を示した「考えるテクニック」※⁴を繰り返し活用させる(図2)。そうすることで、「読み方」の発見や理解につな

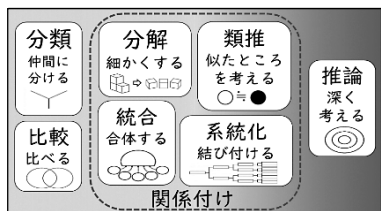


図2 「考えるテクニック」

げることができるようにする。

※⁴ 学習指導要領〔知識及び技能〕(2)情報の扱い方に関する事項、イ情報の扱い方を基に、小中高の系統性と児童の実態を踏まえて整理した。

② 〈手立て2〉思考の可視化と共有のための工夫

作品の概要を表すログライン※⁵をまとめたり、「読み方」を使って着目した叙述や言葉、それらを基に考えたことを記述したりできるワークシートを使用する(図3)。「考えるテクニック」と合わせて活用することで、根拠となる叙述や

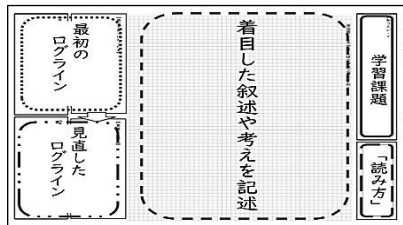


図3 ワークシート

言葉への着目をさらに促す。そして、それらを関連付けて考えを見いだしたり、考えの変容の根拠を確かめて見直したりできるようにし、「読み方」の変容やよさの実感につなげる。

※⁵ 作品の短い紹介文のこと。本実践では、「○○が△△して…する話」のように、簡単にまとめさせる。

3 研究の実際

対象児童	第5学年32名(1学級)
授業実践Ⅰ	見つけよう、みんなの「読み方」(5時間)
授業実践Ⅱ	「読み方」を使おう、考えを伝え合おう(6時間)

第一次 「読み方」の自覚	第二次 「読み方」の習得	第三次 「読み方」の活用
「読み方」を 思い出す	「読み方」を使って 分かることを 増やす	分りたいことに 合わせて「読み方」を 選ぶ

図4 「読み方」の自覚・習得・活用

本稿では、授業実践Ⅱについて、図4の「読み方」の自覚、習得、活用の流れに沿って述べる。

「比べ読み」に使用した作品は、学習の系統化を意識し、平和をテーマ(授業実践Ⅱ)に選定した。第一次に学習済みの作品(『ちいちゃんのかげおくり』)、第二次に当該学年の作品(『たずねびと』)、第三次に関連する作品(『いわたくんちのおばあちゃん』)とした。同一テーマにすることで、物語の全体像や登場人物の相互関係を捉える「読み方」に焦点化しやすくなると考えた。

(1) 第一次「読み方」を自覚する場

① 【視点1】

第一次は、「読み方」を思い出す、「読み方」を自覚する場である。作品の大まかな内容を振り返った後、物語の全体像を捉えて読むために必要な「読み方」を考えさせた。児童は、実践Ⅰでまとめた四つの「読み方」※⁶を想起しながら、題名にある「ちいちゃん」と「かげおくり」に着目すれば、作品をより詳しく読めると考えた。そして、「人物」と「象徴」の二つの「読み方」を選んだ。※⁶ 授業実践Ⅰでは、「したこと」、「出てくるもの(象徴)」、「人物」、「気持ち」の四つの着眼点を「読み方」としてまとめた。

② 【視点2】

ア 〈手立て1〉について

「人物」と「象徴」の二つの「読み方」を使って着目した複数の叙述から、学級全体で考えや気付きを整理した。その際、「考えるテクニック」を示し、児童が活用できるようにした。まず、「比較」を提示し、複数の叙述を比べ、どのように違っているかを考えさせた。すると、児童は、ちいちゃんの複数の会話文を見比べ、「すごうい」からは感動、「きっと帰ってくる」からは不安、「なあんだ」からは安心する気持ちを想像した。次に、象徴の「かげおくり」については、最初と最後の場面の違いや似ている所に着目して話し合った。「最初の場面は4人で、最後は1人から4人になる」、「どちらも楽しいかげおくり」など、同じ所と違う所に着目して、場面の様子の違いを考えることができた。そして、「考えるテクニック」の「関

係付け」を提示し、幾つかの心情や場面の様子の違いを結び付けて考えるように促した。すると、児童は「人物の会話」に着目すると心情の変化が分かり、「象徴」に着目すると場面の様子が分かることに気付いた。そして、「人物の会話」と「象徴」を実践Ⅱにおける最初の「読み方」としてまとめた。

イ〈手立て2〉について

終末時、児童は、二つの「読み方」を使って着目した叙述や、叙述から考えた言葉を記述したワークシートを振り返りながらログラインを書いた。すると、導入時に書いた短絡的なログラインが、中心人物の心情の変化や象徴的な出来事を、より印象的に捉えたログラインに変容した(図5)。

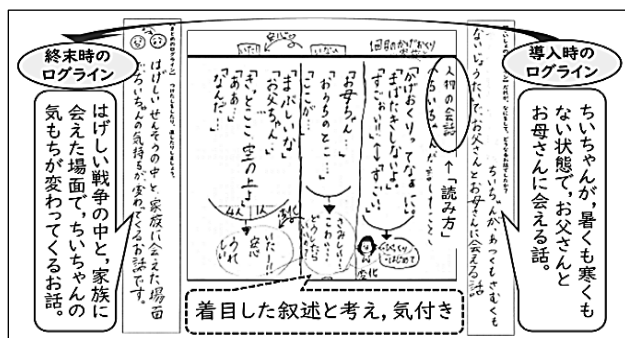


図5 ログラインの変容

(2) 第二次「読み方」を習得する場

① 【視点1】

第二次は、「読み方」で分かることを増やす、「読み方」を習得する場である。そこで、作品を読んで、児童がもった疑問や不思議などを基に、分かりたいことを明確にした上で、「読み方」を使わせたいと考えた。

まず、作品を読み、児童が疑問や不思議に思ったことを出し合った。それらを「考えるテクニック」を使い、「ポスターの夢の感覚が残っていたのはなぜか」、「おばあさんはアヤを本当に知っていたのか」、「おばあさんが綾にあの言葉をたくしたのはなぜか」、「最後に、綾たちが川を見ていたのはなぜか」の四つを、分かりたいこととしてまとめた(詳細は②アで説明)。児童は、この四つから一つを選び、第一次で導き出した「人物の会話」と「象徴」の二つの「読み方」を使って作品を読んだ。「人物の会話」では、主人公の「綾」の会話文や内言だけでなく、広島で出会った「おばあさん」の会話文など、作品にとって大切な人物に関わる叙述に着目できた。「象徴」では、「ポスター」、「夢」、「名前」、「川」など、場面の様子を象徴的に表す言葉に着目できた。

② 【視点2】

ア〈手立て1〉について

作品のあらすじを捉える際、児童が「考えるテクニッ

ク」を活用する姿が見られた。戦争で亡くなった「アヤ」を登場人物として考えてよいかについて、児童は「比較」を使って他の登場人物との違いを考えた。すると、登場人物というより、「作品にとって大切な人物だから、重要人物として扱うべき」という考えにまとまった。

また、一人一人の疑問や不思議をまとめる際にも、「考えるテクニック」を活用した。最初に「分類」を使って似ているもので仲間分けした。次に、分類した疑問や不思議を「関係付け」を使ってまとめることはできないか、児童に促した。すると、最後の場面の「川を見ていたのはなぜか」と「はっきりしない終わり方なのはなぜか」の二つは、「見つめていた理由が分かれば、どちらの答えも分かる」という児童の意見から、「最後に2人が川を見つめていたのはなぜか」と一つにまとめることができた。

最後に、一人一人が選んだ分かりたいことについて、考えたり気付いたりしたことを、「読み方」と「関係付け」ながら確認した。すると、児童は、「象徴」は場面の様子だけでなく、「出来事」とつながり、あらすじが捉えられることに気付いた。さらに「人物の会話」に着目すると、心情の変化に加え、作品の重要人物も見付けられることも見いだした。そして、ある児童の「人物の重要度に着目すると、人物の関係が見えてくる」という発言を踏まえ、第二次では、「会話・行動」、「象徴」、「出来事」、「人物の重要度」の四つを「読み方」としてまとめた。

イ〈手立て2〉について

児童は、分かりたいことに対する自分の考えを、グループで共有する際、「読み方」を使って着目した叙述や気付きを書き込んだワークシートを基に伝え合った。あるグループでは、「おばあさんは、アヤを本当に知っていたのか」について、『「ちゃん」と呼ぶのは、親しいはずだから、知っていた』、『「泣き笑い」ってことは、思い入れがあるということだから、知らないのはおかしい』など、着目した叙述が異なっても、考えが類似していることに気付くことができた。

(3) 第三次「読み方」を活用する場

① 【視点1】

第三次は、自分の分かりたいことに合わせて「読み方」を選んで使う、「読み方」を活用する場である。作品について、一人一人がもった疑問や不思議などの分かりたいことについて、納得解を見いだすために必要と考える「読み方」を選んで読ませた。そうすることで、「読み方」が使える実感をもたせることを目指した。児童は、「なぜ、いわたくんのお母さんは遠くから写真をとるのか」や「なぜ、おばあちゃんは写真を嫌がるのか」など、人物の行動の意味や、「なぜ、にわうるしの木は焼け残ったのか」

という、象徴に関わるものなど、思い思いの分かりたいことを考えた。ほかにも「いいログラインを書くために詳しく読む」という目的をもって作品に向き合う児童も見られた。そして、児童は、自分の分かりたいことの解決や目的の達成に使えるような「読み方」を選び、改めて作品を読んだ。

② 【視点2】

ア〈手立て1〉について

これまでに明らかにした「読み方」と、「読み方」を使って分かることを整理する中で、「読み方」についての新たな発見や理解につなげるために「考えるテクニック」を活用した。児童は、「読み方」を「比較」し、どのように「関係付け」られるかを考えた。すると、「象徴」と「会話・行動」や、人物の関係と心情の変化に関係があることに気付いた。さらに、違う「読み方」を使っても、人物の関係や心情の変化が分かることも気付くことができた。第二次までに整理した、「読み方」と分かることの直線的な関係だけでなく、「読み方」が複合的に関わり合い、つながり合っていることを見いだした(図6)。

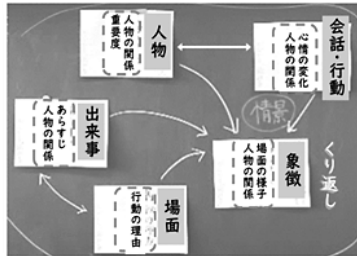


図6 複合的に関わり合う「読み方」

イ〈手立て2〉について

児童は、自分の分かりたいことを解決するため「読み方」を選び、それを使って作品を読み、ワークシートに、着目した叙述や気付き、矢印などを書き込んだ。中には、「ということは」、「だから」という接続詞を使って、作品の複数の叙述を根拠に、自分の考えを導き出そうとする児童も見られた。また、自分が選んだ「読み方」と、それを基に書き込んだ叙述や考えを関係付ける中で、選んだ「読み方」では答えを見付けられないと考え、「読み方」を変えたり組み合わせたりして考える児童もいた。それらの児童の振り返りには、「人物の関係について詳しく調べられるようになった」、「『読み方』を使って、自分が知りたいことが分かるようになった」など、「読み方」を自分の分かりたいことの解決や目的の達成のために使えたという「読み方」のよさを実感する記述が見られた。

III 研究のまとめ

1 検証と分析

(1) 「言葉を抛りどころに読み深める力」との関係

実践前後の評価テストにおける学級平均値で有意に上昇したのが、叙述を結び付けて「登場人物の相互関係を

捉える」設問だった^{※7}。また、この結果と児童自身がカウントした「考えるテクニック」の活用数との相関を調べると、正の相関が確認できた^{※8}。これは、「読み方」を使って複数の叙述に着目し、「考えるテクニック」を活用してそれらを関連付け、考えを導き出す姿と捉えられる。このことから、「読み方」と「考えるテクニック」による思考の可視化を組み合わせ、繰り返し活用する「比べ読み」の単元構想の工夫が、「言葉を抛りどころに読み深める力」を高めることに有効だったと考えられる。

※7 t検定による。p<0.05 (p=0.0001)

※8 相関係数 r=0.43 (0.40≤r≤0.70:中程度の相関)

(2) 「読み方」の捉え方の変化

「読み方」を繰り返し使って理解を深め、よさを実感することで、児童の「読み方」の捉え方にも変化が生じると考えた。そこで、実践IとIIの振り返り等における、児童の「読み方」に言及した記述について、テキストマインニングを用いて分析した。実践Iでは、「読み方」が、児童にとって「知りたい」、「分かりたい」対象にとどまり、曖昧で、明確ではない捉え方だった。それが実践IIでは、「読み方」が「使えるようになった」、「使って人物の関係が分かった」など、作品をよりよく読むための明確な手段として捉える記述に変化した(図7)。

ここからも、本研究の単元構想が、「言葉を抛りどころに読み深める力」を支える児童一人一人の「読み方」を、実際に使える「読み方」へと変容させることに有効であったと考えられる。

<p>実践I</p> <p>好きな おもしろい 詳しい それ以外 読み方 もっともっと 本 読む 比べる 調べる 登場人物 したこと 見付け 知 知る 使える 気持ち 勉強</p>	<p>実践II</p> <p>文章 上手 学習 得意 話し合う 詳しい 読み方 分かる 読める 物語 できる 使う 調べる 知る 簡単 関係 変化する いろいろ 使える 人物 関係 変化する 簡単な ログライン 考え わかるように なる</p>
<p>AIにより生成された文章要約</p>	
<p>読み方についての興味があり、ほかの人と比較したい。登場人物以外の読み方についても調べたい。読み方の勉強をして、面白い読み方を見つけた。</p>	
<p>読み方を学んで、人物の関係や行動、心情の変化などを詳しく読み取ることができるようになった。また、物語の秘密や象徴など、さまざまな読み方ができるようになった。他の人の読み方を聞いて、自分の考えを見直すこともできた。さらに、読み方を使って物語を読むことや、簡単なログラインを書くこともできるようになった。</p>	

図7 「読み方」の捉え方の変化

2 成果と課題

(1) 研究の成果

「読み方」のよりよい変容や活用のために、「読み方」と「考えるテクニック」などの具体的な思考の操作を組み合わせることで使っていくことが効果的であると分かった。

(2) 今後の課題

「読み方」を汎用的に使い、作品を読む際によりよく生かせるようにする必要がある。そのために、児童自身が「読み方」や「考えるテクニック」をどのように活用したか、考えがどのように変容したかを、客観的に振り返ったり、互いに共有したりできる工夫を考えたい。