

「生きて働く読みの力」の育成を目指す文学的な文章の指導（第一年次）

ージグソー法を用いた協働的な学習を通してー

長期研究員 菅野 智香子

《研究の要旨》

本研究では、小学校国語科の文学的な文章の指導において、「ジグソー法を用いた協働的な学習」を適用した。一つの文学的な文章を複数の「読み方」で読ませ、それぞれの読みを交流させることで、「自分がどう読んだか」を意識させることを目指した。また、単元構成の工夫により、「読み方」を活用する場を意図的に設定することで、学んだ「読み方」を使って、複数の読みの視点で他の作品も読めるという実感をもたせることができた。

I 研究の趣旨

新学習指導要領では、国語科の目標が約20年ぶりに改訂され、小学校においては「日常生活に必要な国語」という文言が新たに明示された。日常生活における人との関わりの中で、言葉で自分の思いや考えを深めることが求められている。「読むこと」の領域においては、交流を通して自分の考えを広げたり深めたりするとともに、授業で学んだ「読み方」を、他作品の読みや読書生活に転移・活用できる汎用的な力として身に付けることが重要だと考える。

しかし、実際の文学的な文章の指導では、教師主導の読解型授業や、児童中心の活動型授業がいまだに多く見られる。このような授業においては、自ら進んで作品を読んだり、複数の読みの視点から多面的に考えたりする力が育ちにくい。また、「読み方」が身に付かず、その後の読書生活で「生きて働く力」になり得ない。そこで本研究では、「生きて働く読みの力」の育成を目指し、以下の点を改善のポイントとして研究を進めることとした。

- ・文学的な文章の「読み方」を意識させ、主体的に作品と関わらせること。
- ・一人一人の読みを尊重するとともに、異なる読みの視点から考えさせ、協働的に読む場を保障すること。
- ・学んだ「読み方」を目的に応じて使う場を設定すること。

II 研究の概要

1 研究仮説

「読むこと」領域の文学的な文章の指導において、以下の視点に基づいた単元構成の工夫をすれば、「生きて働く読みの力」を育成できるであろう。

【視点1】児童の問いを生かした主体的な課題追究

【視点2】目的的交流活動による考えの形成・深化

【視点3】関連図書による「読み方」の活用

2 研究内容

(1) 「生きて働く読みの力」の育成

本研究においては、「生きて働く読みの力」を「他に転

移・活用できる読みの力」と定義する。さらに、具体的な力として以下の三つを想定し、研究を進めた。

- ア 読書活動への転移・活用の力
- イ 作品分析・解釈への転移・活用の力
- ウ 自己表現への転移・活用の力

(2) 「ジグソー法を用いた協働的な学習」の適用

「ジグソー法を用いた協働的な学習」は、「専門家グループ」「ジグソーグループ」「クロストーク（全体交流）」の三つの交流活動を意図的にを行い、「読み方」を獲得しながら、段階的に個の読みを深めていく学習形態である（図1）。

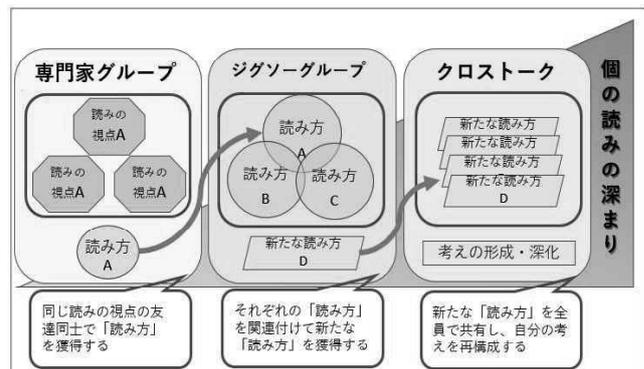


図1 「ジグソー法を用いた協働的な学習」

「ジグソー法を用いた協働的な学習」は、主に【視点1】の「主体的な課題追究」、【視点2】の「考えの形成・深化」を目的として位置付けた。この学習形態を適用する有効性を以下のように考える。

- ・「専門家グループ」で学習したことを「ジグソーグループ」で伝えるという交流の必然性があるため、一人一人に目的をもって話し合いに参加させることができる。
- ・複数の読みの視点で話し合う過程で、児童自らに新たな「読み方」を発見をさせ、考えを再構成させることができる。
- ・複数の「読み方」を共有したり統合したりする複線型の授業構成が可能となり、学んだ「読み方」を繰り返し使わせることができる。

3 研究の実際

対象学年 第5学年（2クラス）

授業実践Ⅰ 単題 物語の山場をとらえよう
 授業実践Ⅱ 単題 ファンタジーのおもしろさをさぐるよう

本稿では、授業実践Ⅱの実際について述べる。本実践においては、研究仮説の三つの視点を基に単元を構成するとともに、「生きて働く読みの力」をどの段階で身に付けさせるかを明確にした(図2)。

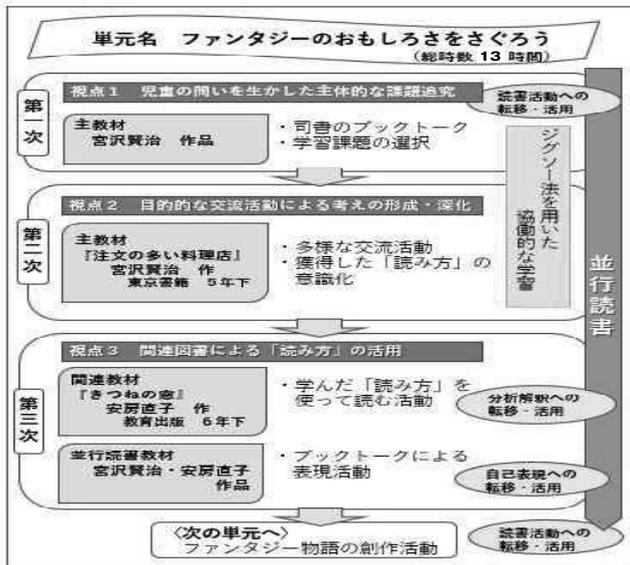


図2 単元構想

(1) 【視点1】について(「第一次」の工夫)

第一次は、「興味・関心をもつ段階」とし、児童が課題を自分事としてとらえ、主体的に追究できる工夫をした。

ア 司書のブックトークによる意欲付け

児童の意欲を喚起し、興味をもって読書に親しめるよう、導入時に図書館司書によるブックトークを行った。主教材の作者である宮沢賢治の作品を読む視点や作品同士の関連性、作者の思い等を、司書の専門性から紹介してもらうことで、物語の魅力にふれさせた。読書への関心が低い児童も、紹介された本をすぐに手に取る姿が見られ、「読書活動へ転移・活用する力」の育成のきっかけとなった。

イ 個の読みに応じた課題の選択

主教材「注文の多い料理店」の初発の感想において、この作品のおもしろさ(魅力)はどこかを考えさせた。個々の考えを短冊で掲示し、大きく三つの考えに分かれることに気付かせることで、友達の着目したおもしろさとの「ずれ」を焦点化した(図3)。

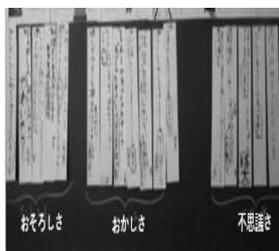


図3 感想の「ずれ」

また、それぞれの考えのよさや「ずれ」を明らかにしていく交流を通し、「自分の考えるおもしろさを追究したい」という課題意識をもてるように動機付けを図った。考えの「ずれ」から課題追究をスタートし、課題を選択させるこ

とで、児童が課題を自分事としてとらえ、課題解決に向けて、意欲が高まるようにした。

(2) 【視点2】について(「第二次」の工夫)

第二次は、主教材「注文の多い料理店」を読むことを通し、『読み方』を習得する段階」ととらえた。目的をもった話し合い活動を通して「読み方」を獲得させ、課題に対する自分の考えを深めさせる学習過程を工夫した。

ア ジグソー法を用いた目的的な交流活動

第一次における児童の課題意識を生かした追究活動を行うため、学年でティーム・ティーチングを組み、2クラスを三つのグループに分けて授業を展開した。

専門家グループの学習では、各自が着目したおもしろさに沿ってグループに分け、それぞれの専門家として課題を追究させた(図4)。例えば、「おかしさ見つけグループ」の児童は「中心人物の人物像」と「結末」に着目して話し合い、登場人物の滑稽な行動の裏に隠された

<p>中心課題「作品のおもしろさは？」 ～「おもしろ見つけ」をしよう～</p> <p>紳士の行動がこっけいだ →作品の「おかしさ」を見つけない →「おかしさ見つけグループ」</p> <p>山猫の行動や料理店がこわい →作品の「おそろしさ」を見つけない →「おそろしさ見つけグループ」</p> <p>犬はどうして生き返ったのか →作品の「不思議さ」を見つけない →「不思議見つけグループ」</p>
--

図4 作品のおもしろさ 作者の意図を読み取っていた。自分ならではの面白さを発見した児童は、「見付けたひみつを他の友達に伝えたい」という思いをもち、他者との交流活動(ジグソーグループ)につなげていった。

ジグソーグループの話し合いでは、それぞれが見付けたおもしろさのひみつを交流するという目的で話し合いが行われた。付箋紙を利用して考えを出し合い、交流シートに、関連付けたり意味を加えたりしながらまとめ、児童自身が新たな「読み方」を発見していった(図5)。例えば、「中心人物の二人のしんし」と「対人物の山猫」の「人物像」を関連させて、「相互関係」をとらえたり、「ファンタジーの構造」におけるキーワードをつなげて、物語の「しかけ」を見いだしたりしていた。



図5 交流シート

クロストークでは、ジグソーグループの交流で得た新たな考えや「読み方」を全員で共有し、課題に対する自分の考えを再構成させた。

イ 獲得した「読み方」の意識化

第二次の終末に、クロストーク後の感想と初発の感想を比べさせ、獲得した自分の「読み方」を振り返らせた。児童の学習感想には、「解釈が変わった」という変容だけでなく、「この『読み方』が使えた」という自分の「読み方」を意識した、メタ認知的な気付きが見られた。

(3) 【視点3】について（「第三次」の工夫）

第三次には、『読み方』を活用する段階を設定した。関連教材や並行読書教材を用い、学んだ「読み方」が生き、他作品にも活用できるという実感をもたせる工夫をした。

ア 関連教材を使って読む活動

「作品分析・解釈への転移・活用」を目指し、関連教材「きつねの窓」（安房直子）を自力で読む活動を設定した。これはファンタジーの構造、中心人物と対人物の相互関係、表現技法等、「注文の多い料理店」との類似点が多く、学んだ「読み方」を使って読むことが可能になると考えたからである。

児童は、第二次の学びを基に個人で作品を解釈し、読み取りシートに必要な「読み方」を関連付けたり、意味を加えたりしながら自分の考えをつくりあげていった（図6）。

覚える「読み方」	分けること			
中心人物の しりぞい (ぼく)	ぼく おわいもつ	ぼく 小十郎	ぼく きつね	ぼく きつね
対人物の 人物像 (きつね)	きつね きつね	きつね きつね	きつね きつね	きつね きつね
気付きの変 化	きつね きつね	きつね きつね	きつね きつね	きつね きつね

図6 読み取りシート

当該学年よりも上学年の教材を位置付け、自分で読めた有用感を実感させることで「読み方」を認識させることができた。授業で学んだ「読み方」が、他の作品を読む際のものさしの役目として有効に活用されたと考える。

イ ブックトークによる表現活動

単元終末に、学んだ「読み方」を「自己表現への転移・活用」に広げることをねらい、並行読書教材の中から気に入った作品を選んで作品のおもしろさをブックトークで友達に紹介する活動を設定した。児童は、学んだ「読み方」を使って自分なりに作品を解釈し、文章の引用や朗読を取り入れながら、作品の魅力を表現していた。

Ⅲ 研究のまとめ

1 研究の成果

(1) 児童の変容より

児童のまとめの記述から、「読み方」の獲得と転移、考えの深まりを分析をした（図7）。

	児童の記述	「読み方」
第一次 主教材	①「注文の多い料理店」初発の感想 この物語のおもしろさは、紳士が山猫のわなにかかって、だまされていくところだ。顔が紙くずみだになるのがおもしろかった。	「作品の展開」
第二次 主教材	②「注文の多い料理店」クロストーク後の感想 中心人物の紳士と対人物の山猫は自分勝手な性格が同じだった。この二人に同じばつを与えたというしかげが、この物語の本当のおもしろさだった。	「人物像」 「相互関係」 「結末」 「しかげ」
第三次 関連教材	③「きつねの窓」初発の感想 中心人物の「ぼく」も、対人物の小きつねも、どちらも家族をなくしたさびしい人だ。結末で「ぼく」が窓をなくしたのはなぜかを読んでいきたい。	「人物像」 「相互関係」 「結末」
第三次 並行読書 教材	④「なめとこ山の熊」ブックトーク原稿 「注文～」の紳士も、小十郎も、りょうをしてるところが同じだ。でも、小十郎は動物を愛する優しい性格だ。それなのに、最後は死んでしまう。結局「注文～」と同じになるのがくやしい。	「人物像」 「相互関係」 「他作品との共通点・相違点」

図7 抽出児童Aの変容

抽出児童Aの記述の変容を見ると、複数の「読み方」を獲得し、自分の読みに生かしていることが分かる。「読み方」を繰り返し使用させることで、複数の読みの視点をもって新たな作品を読み、「読み方」の意識的・自覚的な活用が可能になった。これは、学習の転移がなされた姿ととらえることができ、「生きて働く力」として定着してきた結果であると考えられる。

(2) 事後調査より

平成29年度の全国学力・学習状況調査を用い、授業実践に関わる「活用B」問題を事後テストとして行ったところ、全ての設問で全国正答率を上回った。特に、「物語の感想を伝え合い、自分の考えを広げたり深めたりする」の項目における正答率の差が大きい。（図8）。

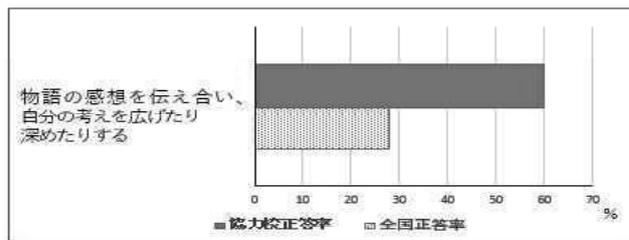


図8 事後テストの結果

「ジグソー法を用いた協働的な学習」が、児童に自分の考えをもたせ、読みを深めさせるのに有効な手立てであったといえる。

2 今後の課題

本実践では、児童自身に自分の読みの変容を客観的にとらえさせるまでには至らなかった。協働的な学習で得た学びを個に生かせるような振り返りのさせ方については再考の余地がある。また、「読み方」を活用する場面における「ジグソー法を用いた協働的な学習」を効果的に位置付けた指導の在り方についても考えていきたい。