

一人一人の読解力を高めていく国語科指導方法の研究

- 言語活動における言葉への着目のさせ方を工夫して -

西有田町立大山小学校 教諭 松尾 寛

要 旨

本研究は、小学校国語科での説明的文章の「読むこと」において、一人一人の児童が教材文の内容を読み取ったり、筆者の文章構成を理解したりする力を高めることを目指したものである。指導目標に適した言語活動において、言葉への着目のさせ方を教師が工夫することで児童の読解力を高めていく。指導の手立てとして、初読におけるクイズ作りや筆談による児童が読み取った内容の把握、教材文を読み返す必然性を生み出す教師の発問、文章構成に気付かせるための紙芝居的な手法、の3つを柱にして実践を行った。その結果、内容を正確に読み取る力と、文章構成の工夫を理解する力が高まってきた。

<キーワード> 指導目標に適した言語活動 言葉への着目のさせ方 紙芝居的な手法

1 主題設定の理由

小学校国語科の学習指導要領では、言語教育の立場が重視されている。表現力と理解力は表裏一体のものであり、両者を基盤として言語による「伝え合う力」の育成が図られている。これからの時代を生き抜くために必要な言葉の力を身に付け、豊かな言語生活を営むことを指向していると考えられる。

本研究では、表現力を支える理解力(読解力)の育成に重点を置き、研究・実践に取り組む。自分の読解を裏付ける根拠や論理性が見付かりやすい説明的文章の学習において、指導目標に適した言語活動を取り入れ、目的意識をもって言葉に着目させることで読解力の育成を図りたい。

説明的文章における読解力とは、書かれている内容を言葉に着目しながら正確に読み取ることと、筆者のものの見方や考え方がどのように述べられているかを文章構成に着目しながら理解することだと考える。筆者の論理に迫ることのできる言語活動に取り組みさせる中で、曖昧な自分の読みを文章中の言葉に戻って考えさせたり、他の児童との読みの違いを文章中の言葉に戻って検討させたりすることで、正確に読み取る力と文章構成を理解する力を身に付けることができると考える。

以上のことを踏まえ、正確に読み取る力と論理性を理解する力を高めたいと考え、本主題を設定した。

2 研究の目標

説明的文章の読解のための言語活動において、言葉への着目のさせ方を工夫することで、内容を正確に読み取らせたり筆者の論理性を理解させたりする方策を探る。

3 研究の仮説

指導目標に適した言語活動において、事柄と事柄をつなぐ言葉に着目させて文章を読み返す必然性をもたせたり、まとめり毎の段落の順序を入れ替えて文章構成の違いを比べさせたりすれば、内容を正確に読み取る力や筆者の論理性を理解する力を高めることができるであろう。

4 研究の内容と方法

説明的文章における読むことと、読解力を高めることについての理論研究をする。

仮説検証のために、所属校で2年生単元「動物の秘密を探り、クイズ集を作ろう」(3時間)、「世界の子ども暮らしを紙芝居にして紹介しよう」(2時間)の授業を行い、仮説を検証する。

5 研究の実際

(1) 文献による理論研究 ～説明的文章における読解力について～

説明的文章における「読解力」は、「文章に書かれている内容を正確に読み取る力」と「筆者のものの見方や考え方に基づく論理性を理解する力」に分けられる。正確に読み取るとは、文章中の言葉を手掛かりに、それが表す事柄を確かめながら読んでいくことである。それぞれの事柄と事柄について、言葉に着目しながら読み誤りがないかを確認していく言語能力である。また、論理性を理解するとは、文章構成を振り返り、筆者の思考や判断・価値観がどのように述べられているかを吟味することである。読み手の既存の知識や体験と比べながら、筆者のものの見方や考え方がどのように述べられているかを理解する言語能力でもある。

この2つの力を高めながら、読むことに意欲的に取り組ませるためには、教師が指導目標に適した言語活動を設定し、その過程において児童に文章を読み返す必然性をもたせることが大切である。そのためには、文章中の言葉や筆者の文章表現の工夫に着目させるような教師の発問や指示が重要であると考えられる。

(2) 研究の全体構想 ～説明的文章における読解力を高めるための指導過程(図1)について～

説明的文章の読解力を高めるために、以下のような言語能力の段階的な指導過程をとることにした。

ア 言葉の意味に関する理解力と内容を読み取る力について把握する通し読みの段階

題名読みや初発の感想、または、クイズ作りなどの言語活動を取り入れることで、一人一人の内容に関する読みのレベルを把握する。何を読み取っているかの違いによって以下のレベルに分けることができる。

(ア) 言葉レベル...言葉の意味や名称についての理解

(イ) 事柄レベル...1つ1つの事象の読み

(ウ) 事柄と事柄の関係レベル...2つ以上の事象の読み

(エ) まとまりとしての内容レベル...結論的な事象の読み

このレベルに沿って分析したことを、確かめ読みの段階での教師の発問や指示に生かす。

イ 教師の発問や指示により内容を正確に読み取る力を高める確かめ読みの段階

児童が進んで教材文を読み返す必然性のある言語活動を設定し、文章中の言葉に着目させるような発問や指示を行う。それにより、事柄と事柄の関係が明らかになり、まとまりとしての内容を確かに読み取る力を高めていく。

ウ 筆者の文章構成を理解する力を高めるまとめ読みの段階

筆者の文章構成の工夫に気付かせるような言語活動を設定し、筆者の論理性を理解させる教師の発問や指示を行う。段落の順序を入れ替えたり、他の文章と比較させたりすることで、筆者の論理性についての児童の理解力を高めていく。

(3) 検証の視点

内容を読み取る力と文章構成を理解する力の高まりを検証するための視点を以下のように設定した。

事柄と事柄をつなぐ言葉に着目させることにより、内容を正確に読み取る力が高まったか。

段落の順序を入れ替えて比べさせることにより、筆者の文章構成を理解する力が高まったか。

以上の検証の視点に沿って、実際の授業における具体的な手立てについて、検証を行う。

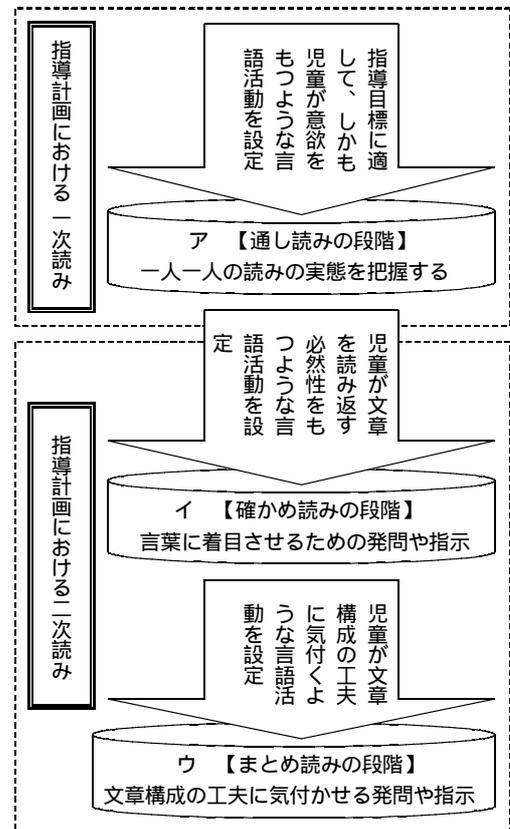


図1 読解力を高める指導過程

(4) 授業の実際

ア 検証授業 (11月実施)...言葉に着目させることでの内容を正確に読み取る力の高まりを検証

(ア) 単元 2年生 「動物の秘密を探り、クイズ集にしよう」教材「ビーバーの大工事」東京書籍

(イ) 指導目標に適した言語活動と、言葉に着目させるための発問や指示における手立て

前頁図1の指導過程に沿って、教材文の意味段落毎の内容を正確に読み取らせるために、言語活動としてクイズによる問答を取り入れる際に、以下のような手立てを行った。

- a 通し読みの段階...意味段落毎の内容に関する児童のクイズ作り
- b 確かめ読みの段階(本時)...児童のクイズや教師の三択クイズを使った問答
- c まとめ読みの段階...意味段落毎の内容に関するクイズを使った問答

通し読みの段階での児童が作ったクイズを分析すると、表1のように言葉レベルの理解が多く、事柄やその関係レベルでの読み取りができていない児童は少なかった。

表1 通し読みにおける児童が作ったクイズの内容分析 C1~3は、低、中、上位群から抽出

読みのレベル差	児童数(抽出児)	本時で読み取る内容に関して児童が作った問題(答え)
読み取れていないレベル	2名(C1)	無回答...クイズを作れなかった。
言葉レベル	18名(C2)	ビーバーは、何の木を歯でかじって倒しますか。(ポプラや柳の木)
事柄レベル	5名(C3)	ビーバーの歯は、どうなっているのでしょうか。(下顎が大きな歯)
事柄と事柄の関係レベル	2名	〃は、どうやって木を倒すのでしょうか。(上顎の歯を支えにし)

この読みの実態把握を基にして、検証授業では、表2のように事柄と事柄の関係レベルでの読み取りまで高めていった。そのために、言語活動として教師による三択クイズを使った問答を取り入れ、「支えにし」という言葉に着目させて、その前後に書かれている事柄の関係を読み取らせた。また、表1の関係レベルでの読み取りができていた2名の児童の発言を引き出した。

表2 本時での三択クイズを使った言語活動における発問や指示と、児童の読み取り

主な学習活動と、教師の発問や指示、及び児童の発言記録	発問や指示の意図 読み取りの変容
<p>本時のめあて 木を倒すことができるビーバーの体の秘密クイズ に答えよう。</p> <p>1 教師の三択クイズを知る。 T: ビーバーは、体のどこを使って木を倒しますか。 上あごの歯 下あごの歯 上下のあごの歯</p> <p>2 三択から答えを選ぶ。 を選んだ児童(3名) C1, 2: 上あごの歯を木の幹に当ててあるから。 を選んだ児童(8名) C3: 木をかじって倒すから。 を選んだ児童(11名) C: 上あごの歯を支えにし、下あごの歯でかじるので。</p> <p>3 クイズの正解について話し合う。 T: 支えにするって、どうすることかな。 C: 上あごの歯をザクッと木に引っかけて。 C: ぐいぐいかじる。(動作化しながら) T: もし、上あごの歯の支えがなかったら。 C1: かじれない。 C2: だから、上あごの歯を支えにし、下あごの歯でかじるんだ。 C3: だから、2つとも使っているんだ。 T: 支えがあるから、かじることができるんだね。 T: 答えの理由を「支え」を使って書きましよう。</p> <p>4 答えの理由を発表する。 C3: 上の歯を支えにして下の歯で削っているから、両方使っている。 C2: 上あごの歯で支えなきゃ、下あごの歯でかじられないから。 C1: 上の歯で木の幹に当てて、下の歯でぐいぐいかじる。</p>	<p>どこを使うかを比べて選ばせることで、一人一人の読み取りの違いを明らかにさせる。</p> <p>《文章を読み返させる発問》 を選んだ児童は、片方の歯の事柄の読み取りで、「支えにし」に着目していない。「支え」という言葉から前後の事柄を読み取らせる。</p> <p>《言葉に着目させる発問》 「支える」に着目できた。「支え」の必要に気付かせる。</p> <p>《事柄の関係についての発問》 C2の発言で、「支える」から上下の顎の歯にかかわる事柄と事柄の関係に気付いた。文章化させることで読み取りを確かめさせる。</p> <p>《事柄の関係をまとめる指示》 最初に間違った児童も全員、正解を選ぶことができた。</p>

(ウ) 検証の視点 の考察

言語活動として三択クイズを出題しながら、事柄と事柄をつなぐ言葉に着目させる発問を段階的に行った。その結果、表2の読み取りの変容において全員が正解を選択をした。また、答えの理由を発表する際にも事柄と事柄の関係レベルでの発言ができていたことから、内容を正確に読み取ることの高まりが見られた。以上のことから、教師が児童に文章を読み返す必然性をもたせ、言葉に着目させる発問をしたことで、内容を正確に読み取る力を高めることに効果があったと言える。

- イ 検証授業（2月実施）…段落の順序を入れ替えて比べることでの文章構成を理解する力の高まりを検証
- (7) 単元 「世界の子供の暮らしを紙芝居して紹介しよう」教材「タイの小学生マナの暮らし」東京書籍
- (4) 指導目標に適した言語活動と、言葉に着目させるための発問や指示における手立て

検証授業 では、言語活動として紙芝居的な手法を取り入れて段落の順番を考えさせることで、筆者の文章構成の工夫である順序性に気付かせる。そのために、教材文と、教師が意図的に段落の順序を入れ替えた文章を比較させる。教師の文章は、通し読みの段階での児童が書いた筆談を基に、主人公の遊び、体育の時間、昼ご飯、紹介、朝の登校の段落の順序で紙芝居にして提示する。ほとんどの児童が教材文の段落の順序の方が分かりやすいという判断はできると予想していた。その児童の判断を明示することによって、教材文の段落の順序の方が、なぜ、分かりやすいのかを考えさせ、筆者が主人公の紹介から書き始め、その後の一日の生活を時間的な順番に沿って書き進めていることに気付かせようと考えた。また、確かめ読みの段階で、教材文の最初の段落が主人公の紹介であることを読み取っていた児童を検証授業 の中で生かそうと考えた。表3は、教師が段落の順序を入れ替えた紙芝居を提示した後の発問や指示と、児童の文章構成についての理解の高まりを示したものである。

表3 本時での紙芝居的な手法を取り入れた言語活動における発問や指示と、児童の理解の高まり

主な学習活動と、教師の発問や指示、及び児童の発言の記録	発問や指示の意図 理解の変容
<p>本時のめあて 分りやすく知らせるために、紙芝居の場面の順番を考えよう。</p> <p>1 筆者と教師の段落順を比べ、どちらが、なぜ分かりやすいかについて、2人組で対話する。</p> <p>{ C : 先生のは、分かりにくいよね。 C 1 : 先生のは分かりにくい。書いてあることがバラバラ。 C : 先生のは、バラバラよね。 C 2 : だれが何オとか、誰の話かという、説明がいるよね。 C : 最初から違う。 C 3 : 最初に紹介をしてあるから。朝、学校に行くのが2番目に。</p> <p>2 隣同士で対話したことを基に全体で話し合う。</p> <p>T : 筆者と先生の文章の違うところを見付けましょう。 C 1 : 先生は2番目が体育。筆者は、学校へ行くことを書いている。 C 3 : 先生は最初に水遊び、筆者は最後が水遊び。 C 2 : やはり、筆者の方が分かりやすい。 T : では、筆者の方が分かりやすい理由を説明して下さい。 C 3 : 先生のは、マナが何オかが分らない。 C 2 : 筆者は何オの子供って最初に説明しているから分かりやすい。 T : 筆者は、最初に何を書いていますか。 C 3 : マナの紹介だと思います。 T : 先生も紹介の段落を最初にしたら、分かりやすいかな。 C 1 : 先生のは、2番目からバラバラ。 T : 先生のはまだ分かりにくいですか。そのわけを教えて下さい。</p> <p>3 第2段落以降の段落の順序について、二人組で対話をする。</p> <p>{ C : 最初が合っても後が駄目だよ。 C 1 : そう、そう、そう！ C : 紙芝居って、後も分らないと…。 C : 先生のは、バラバラよね。 C 2 : どこから帰ってきたか。どこへ行ったかも分らない。 C 3 : マナの朝のことを書いてる。 C : 先生のように、家に帰って遊んだら、もう学校にいない。</p> <p>4 対話したことを基に全体で話し合う。</p> <p>T : 筆者の方が分かりやすい理由を文中の言葉で説明しよう。 C 2 : 最後に学校に行くのはおかしい。 C 3 他:最初はマナの紹介で、後はマナの一日を書いてあるから。</p> <p>T : みんなが言うマナの一日のところを比べてみよう。 C : 家に帰ると、意味が分らない。 C : マナの一日のことが順番に書いている。 T : どの言葉から、マナの一日の順番が分りますか。 C : 家に帰ると、朝、学校に行くと、昼ごはんなどの言葉です。 T : なるほど、先生より筆者の方が分かりやすいですね。</p>	<p>《各自の判断を明確にさせる》 二人組では、筆者の方が分かりやすいことには気付いているが、その理由を考えることができていない。</p> <p>確かめ読みの段階でのC 3の読み取りを生かす。 《違いに気付かせる発問》 筆者の段落の順序に気付くことができた。それらの発言をC 2がまとめていた。 最初の段落が紹介であることに気付かせて、C 3の読み取りを生かす。 最初の段落を比べさせる。 C 3の読み取りを生かすことができた。 最初を同じにすることでそれ以降を比べさせる。 第2段落以降が一日の生活の順番になっていることに気付かせる。</p> <p>《文章構成を比較させる》 第2段落以降の文章順を比べさせることで、一日の生活の順序に目が向いてきた。</p> <p>《文章構成に関する言葉に着目させるための発問》 C 3の発言で、一日の生活に焦点化された。 一日についての段落の順序に着目させる。 一日の生活の順序に気付くことができた。 順序を表す言葉に気付くことができた。</p>

(ウ) 検証の視点 の考察

言語活動として紙芝居的な手法を取り入れ、筆者と教師の文章を比べさせたり、文章構成に着目させたりするための発問や指示を行った。その結果、資料にあるように確かめとしての筆談において、段落の順序に関する筆者の文章構成の工夫に気付いている記述が多く見られた。文章構成の工夫としての順序性については、2年生でも気付くことができたと言える。筆者の文章構成を理解する力を高めるには、文章構成を変えたものと比べさせて発問や指示を行うことで効果がある。

資料 検証授業 のまとめにおける児童の筆談

最初に、どこに住んでいるかとか、マナは何才かも最初に書いて始めたほうが良い。(C1)

最初に紹介をしてから、学校に登校して下校する順番が、良いと思う。(C2)

マナの紹介から、みんなと一緒に学校に行くことと、授業をしているところ、昼ご飯、水浴びをしているところにすれば分かりやすい。(C3)

朝から家に帰るまでの順番の方が分かりやすいと思います。(他の児童)

(5) 検証授業の全体考察

ア 内容を正確に読み取る力の高まり

内容を正確に読み取る力については、研究の仮説に示した「事柄と事柄をつなぐ言葉に着目させて文章を読み返す必然性をもたせる」ことで、以下のような高まりが見られた。

(ア) 読みのレベルの高まり

11月と2月の単元における確かめ読みの段階での読みのレベルを比較した。比較の対象としたのは、それぞれの単元の中で確かめ読みの授業のまとめとして、児童に書かせたワークシートの記述内容である。その記述内容について、前述の読みのレベルと照らし合わせたものを表4に示す。

表4 11月と2月の確かめ読みにおける児童の読み取りレベルの変容

読み取りのレベル	11月 ビーパーは、なぜ、ダムを作ったかの理由を書いてみましょう	人数 (26人中)	2月 マナの暮らしについて、自分たちと比べて分ったことを書いてみましょう	人数 (22人中)
事柄レベル	湖の真ん中に巣を作るため。	6人	暑い国だと分かった。	1人
事柄と事柄の関係レベル	敵に襲われないように、湖の真ん中に巣を作るため。	16人	暑いからいつも川で遊ぶことができる	12人
まとめりとしての内容レベル	敵に襲われないように、川の水をせき止めて湖を作り、真ん中に巣を作るため。	4人	タイは日本と違い、寒い、涼しいなどがなく1年中、暑いので水浴びができる。	9人

11月よりも2月の確かめ読みの方が、事柄について読み取るだけでなく、事柄と事柄の関係やまとめりとしての内容を読み取ることができており、読みの高まりが見られた。それは、2月の方が児童の読みの実態を基にして、確かめ読みの段階で発問や指示をより計画的に行ったからである。

(イ) 読み取りにおける確かめクイズの結果

11月と2月の単元の学習の後に、それぞれの内容の読み取りに関する確かめクイズを行い、答えを文章で書かせた。それを点数化すると図2のようになった。

また、抽出児について比較したものが表5である。いずれの比較からも児童の読み取る力が次第に高まってきたと言える。

表5 抽出児の点数

児童	11月	2月
C1	30点	60点
C2	60点	90点
C3	70点	90点

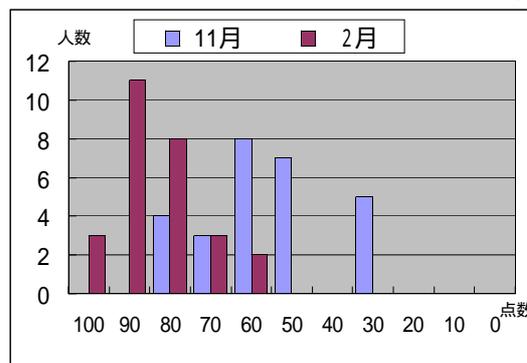


図2 読み取りクイズの点数分布

以上のことから、読み取る力を高めるには、言葉への着目のさせ方が重要であることが分かった。

イ 筆者の文章構成を理解する力の高まりについて

11月の単元では、検証授業 後のまとめ読みの段階で、筆者がビーバーのダム作りの順番に沿って書いていることに気付かせることはできたが、その文章構成の工夫による分かりやすさに気付かせるまでには至らなかった。そこで、2月の単元では、検証授業 で述べたように、研究の仮説に示した「まとめ毎の内容の順序を入れ換えて文章の違いを比べさせる」に基づいて、教材文と教師による文章を比べることで、筆者の文章構成の工夫に気付かせることができた。検証授業 のまとめでは、児童の筆談において、表6のように段落の順序を比べたことで文章構成の工夫としての順序性に気付いている記述が多く見られた。

表6 検証授業2における筆者の文章構成についての理解レベル

文章構成の理解の内容	理解のレベル	抽出児と児童全体の主な筆談の内容
文章構成の工夫を理解する	高い	マナの紹介を先にして、一日のような順番で書いている。順序の言葉を使って朝から順番に並べている。(C3)
段落の順序の違いによる分かり易さに気付く	↑	家に帰っていないのに、川遊びをされていて分かりにくい。最初にどんな人かを教えた方が分かりやすい。(C2)
段落の順序に気付く	低い	最初にマナの紹介をした方が分かりやすい。(C1) 学校に行っていないのに、家に帰るのはおかしい。

6 研究の成果と今後の課題

(1) 研究の成果

言語活動における言葉への着目のさせ方を工夫することで、以下のような研究の成果があり、文章の内容を正確に読み取ったり、筆者の論理性を理解したりする児童の読解力を高めることができた。

ア 指導目標に適した言語活動を教師が取り入れたことで、児童に文章を読み返させる必然性をもたせることができた。それによって、児童自らが主体的に内容を読み取ったり、筆者の文章構成を理解しようとする目的意識が高まり、学習意欲が増した。

イ 内容を正確に読み取らせるために、通し読みの段階で児童の読み取りの状況を把握したことで、文章中の言葉に着目させるような教師の発問や指示を意図的に行ったことで、確かめ読みの段階で言葉と事柄の関連を明らかにさせることができた。それによって、児童は文章中の言葉を基にして書かれている内容を正確に読み取ることができるようになってきた。なお、言葉と事柄の関連を明らかにするために、表7のような発問を行うことが必要であることが分かった。

表7 言葉と事柄の関連を明らかにするための発問例

発問類型	発問の目的と、その順序について	発問例
言葉への着目型	言葉の意味を理解させる。	～を別の言葉に直したら。
事柄を問う型	事柄からのイメージを問う。	～は、どうすることかな。
事柄と事柄の関係を問う型	イメージとイメージをつなげる。	～と～は、同じことかな。
内容を問う型	まとめとしての内容を読み取らせる。	～なのは、なぜでしょうか。
読み取りを確かめる型	読み取ったことを確かめる。	～は、どの言葉からですか。

ウ 筆者の文章構成を理解させるために、まとめ読みの段階で紙芝居的な手法を取り入れ、筆者と教師の段落の順序を比べさせた。その比較により、児童は分かりやすさという視点からいずれの段落の順序が良いのかを判断し、その理由を考えることで筆者の文章表現の工夫に気付くことができた。

(2) 今後の課題

ア 内容の読み取りと筆者の文章構成の理解を図るための言語活動例の提示及び発問や指示の工夫。

イ 説明的文章の読解における指導事項の系統性の明確化及び指導方法の一般化。

ウ 読者としての児童のものの見方や考え方の変容を目指した指導過程の構築。

《参考文献》

- ・ 森田 信義著 『筆者の工夫を評価する説明的文章の指導』 1989年 明治図書