

要 旨

本研究は、読み取る方法を子どもたちが実感できるような指導の在り方を探るものである。読み取ったことを書いて伝える活動を仕組むことで、読み取りに目的意識をもたせる。その上で、手引きを利用して一人学びを行わせ、見いだした言葉を基に教材文を別の表現に書き換えさせた。さらに、書いたものを交流させ、より目的に応じた表現になるように検討させた。手引きにより、中心文や大事な言葉を見いだす視点を明らかにしたことで、小見出しや要約、文の組立てなど文章を読み取るために必要な力を意識し、身に付けていく子どもの姿が見られるようになった。

〈キーワード〉 ①読み取る方法 ②一人学び ③書き換え ④交流

1 研究の目標

実生活に生きて働くための読み取る力を育成するために、「読むこと」の学習活動において目的に応じた表現活動を取り入れた学習の指導方法を探る。

2 目標設定の理由

平成15年OECDが実施したPISA調査では、書かれていることがどのような意味をもつのか理解すること、自分の経験や知識を結び付けて考えることなどに課題があることが明らかになった。また、自由記述の問題を苦手としている生徒が多かったことも課題とされている。

県内の児童生徒の傾向として、平成20年度全国学力・学習状況調査からは、「読むこと」の領域を中心とした活用する力が課題として指摘されている。また、平成19年度佐賀県小・中学校学習状況調査では、「読むこと」、特に読み取ったことを基に自分の考えを書くことに課題が見いだされている。同調査の結果分析では、書く活動や多読にかかわる活動を取り入れた授業が読み取る力の向上に有効であることが示唆されている。

学級の子どもたちの実態に目を向けると、学習した教材文の読み取りを問う問題は正答率が高く、初めて出会う文章の読み取りを問う問題は正答率が低い傾向にある。教材文は時間をかけて学習することで内容を理解することができても、読み取るための方法が十分身に付いていないことが大きな要因の一つだと考える。

平成20年3月告示の新学習指導要領では、各教科等の基礎的・基本的な知識や技能の習得と、それらを活用する学習活動の充実が求められている。国語科では、特にその基盤となる言語に関する能力の育成が目指される。

そこで、本研究ではグループの研究課題を受け、「読むこと」の領域において、読み取るための方法に視点を当てた授業展開を考えたい。表現活動、特に書く活動と関連させながら学習を進めさせることで、一人一人に自分の読みをもたせたいと考える。読み取ったことを再構成して書くという目的意識をもたせることで、必要な情報を整理しながら読み取らせたい。その際、子どもに付けさせたい力と書く活動のねらいを結び付けて仕組むことで、読み取りの方法を意識させることができると考える。また、書いたものを基に、より目的に応じた表現になるように交流させることで、的確な読み取りにつながる。文章を読むための様々な言語活動やそのよさを意識させながら指導することで、目的に応じて、自分の力で文章を確かに読み取る力を育てることができると考え、本目標を設定した。

3 研究の仮説

説明的文章の学習において、自分の読みをもたせるための書く活動を取り入れ、互いの読み取りの理由やその過程を交流させる活動を仕組みることで、読み取るための方法を生かして、内容を正確にとらえる力を育てることができるであろう。

4 研究の内容と方法

- (1) 説明的文章における「読解力」に関して、理論研究及び先行研究を調査する。
- (2) 説明的文章において、表現活動を活用した授業について理論研究及び先行研究の調査を行う。
- (3) 授業実践（第5学年「森林のおくりもの」3時間、「インスタント食品とわたしたちの生活」3時間）を行い、仮説について分析・考察する。

5 研究の実際

(1) 文献による理論研究

青木は「一人ひとりが、しっかり読み深めようとするシチュエーションをどうして作るか、そのための有力な方法は、説明をするための作文（目の前にいる聞き手に話すように）を書いてみることです。」¹⁾と述べ、「読むこと」と「書くこと」の密接な関連の必要性を説いている。また、白石は、国語の基礎・基本を「他へ転移できる力」ととらえ、その基礎的能力を子どもたちに身に付けさせるには、「大切なことはその作品の中でどんな読みの力を教えることができるかを見、教材で何を教えるのかを明確にする」²⁾ことであると述べている。これは、他の作品に生かすことのできる読み取りの方法を習得させるために、子どもたちに付けさせたい力を明確にした授業づくりが求められていると考える。さらに、二瓶は「『読み』の交流は、文章をさらに深く読み直すという行為につながる。実際に、話し伝えるためにもう一度、文章を精読するという学習が成立する」³⁾と述べている。交流によって、個々の読み取りの力が高まることを示しているといえる。

これらを受け、内容が分かるだけでなく、自分の力で文章を読み取ることのできる力の習得を目指して指導を行うことが大切であると考え。また、「書くこと」や「話すこと・聞くこと」による表現活動を学習過程に取り入れ、関連させて仕組みることを意識することが大切であると考え。

(2) 実践化への手立て

本研究では、図1のように、「一人学び」「目的に応じた書き換え」「交流」の3つの手立てを用い、子どもたちの読み取る力を高めたいと考える。

ア 一人学び

読み取りの手順を示した手引きを利用し、一人学びを行わせる（次頁図2）。自力で教材文を読み取るための学習方法として定着させたいと考え、大事な言葉の探し方、書き込みをするポイントなどを示した手引きを作成した。また、見いだした言葉を出し合わせることで、読み取りの視点を共有させることにした。

イ 書き換え

見いだした言葉を基に、目的に応じた表現に書き換えさせる。書く活動を行うことで、子どもたちは読み取ったことの中から自分の考えを整理すること

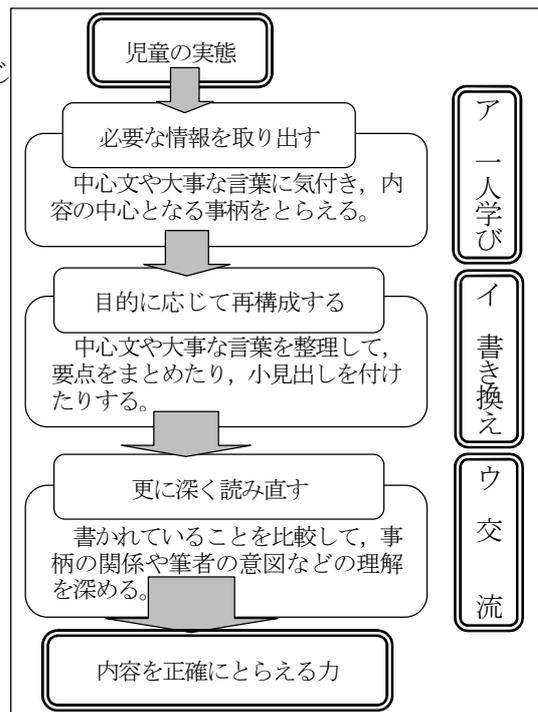


図1 実践化への手立て

もできる。どのように書けば伝わりやすいのかという視点を子どもたちがもつことは、書かれていることの中から必要な情報を整理することであり、読み取る視点をとらえることにつながると考える。個人の表現力の差はあるが、自分なりに大事であると思うことを書き出すことは、全員ができることであろう。また、書いて発信するという目的意識をもたせることで、活動への意欲を高めることが可能になると考える。

表1は、説明的文章の学習において、考えられる書き換え、つまり書く活動の一部を示したものである。(平成20年8月に発行された学習指導要領解説国語編などから言語活動例や適している学年を参考に作成。)その特性を生かし、より効果的な書く活動を設定するためには、子どもたちの実態、付けさせたい力、教材の特性の側面から考える必要がある。

- | |
|--|
| <p>1 声に出して読む
文章の中で、分からない言葉があったら、</p> <ul style="list-style-type: none"> ① 少し前からもう一度読む。 ② 少し先の方を読む。 ③ 辞書で調べる。 ④ 他人に聞く。 <p>2 大事な言葉を探す</p> <ul style="list-style-type: none"> ① 題名とかかわりのある言葉。 ② 何回も繰り返される言葉。 ③ 似ている言葉に言い換えられていることもある。 ④ 話の中心になる言葉。 <p>3 書き込みをする</p> <ul style="list-style-type: none"> ① 分かったこと、大事だと思ったことを、詳しく説明する。 ② 難しい言葉を、やさしく言い換える。 ③ 友達の考えを聞いてみたいことを書く。 <p>4 意味段落に分ける</p> <ul style="list-style-type: none"> ① 形式段落に何が書かれているか考える。「問い」「答え」「実験や観察」「主張」などの関係をつかむ。 ② 主語に線を引いてみる。その段落で説明されていることの中心が分かる。 ③ 形式段落の第一文を見てみる。段落と段落をつなぐ接続語などにもヒントがある。 |
|--|

図2 一人学びの手引き

表1 説明的文章における書く活動例と指導のねらい

書く活動例	ねらい	付けさせたい力
日記 吹き出し (低～)	人物の行動の意味や心情を想像すること。	叙述に戻りながら想像を広げること。 説明されていることに対して、自分なりの思いを表現すること。
新聞 (中～)	事実を正確に書き、事実と自分の考えを分けて簡潔に書くこと。	何を伝えたいのかをはっきりさせ、記事の割り付けを工夫することで、段落相互の関係をつかむこと。小見出しやリード文などで、要約すること。
報告文 (低～)	出来事や経験した事柄を課題や目的に即して適切に文章にまとめること。	客観的な事実と、そこから導き出された結論などの書き手の思いを区別して読み取ること。
記録文 (低～)	事実を客観的に、正確に記録すること。	具体的に書くために、必要な情報をそろえること。必要な数値、地名などは正しく書くため、詳細に読み取ること。
通知 PR文 (高～)	人目を引くことが必要になり、目的に応じて書く事柄を整理し、短い言葉でまとめること。	伝えようとする対象から、どの部分を切り取るのかを考えることで、要約すること。また、小見出しを工夫することで、理解を深めること。
意見文 (高～)	自分の考えを相手に伝えるために、根拠を基に論理的に書くこと。	賛成の意図や反対の根拠をはっきりすることで、理解を深めること。
手紙文 (低～)	特定の相手に向けて自分の意思や要件などを伝え知らせること。	相手に伝えたいことと、そう考える根拠を明らかにするために、叙述に戻りながら読むこと。
クイズ (低～)	大事な言葉が答えになるように尋ねる文を書くこと。	説明されている事柄の関係を正しく読み取ること。
事典 図鑑 (低～)	事物の特徴に沿って、説明する順序を考えながら、形状や様子、動きなどを書くこと。	絵、図、表など、様々な表現方法を取り入れることができ、文章の内容を図式化していくことで、一つ一つの言葉に着目したり、言葉同士を関連付けたりすること。
物語文 (中～)	読み取ったことを自分の言葉に直し、再構成し、起承転結の流れで分かりやすく伝えること。	説明されている事柄に沿って、登場人物の設定や事件の展開を考えることで、より確かに読み取ること。

ウ 交流

書いたものを基に、二人組、全体での交流を行わせる。友達の書いたものを、自分の書いたものと比較しながら考えさせることで、より目的に即した読みに導くことができると考える。

交流に当たっては、まず、二人組で各々が書いたものを比べさせることで、自分の考えの妥当性を確かめたり、他の考えに気付かせたりさせる。次に、全体の場合における交流では、幾つかの例を提示して、「分かりやすいのは、どのような書き方か。」を考えさせる。例示された文から選ばせるという活動は、読み取ることに苦手意識を感じている子どもにも、書き方の例として示すことができる。また、選択の理由を考えさせることで、本文を見詰め直すことにつながると考える。根拠を明らかにしながら話し合わせることで、読み取る方法の更なる定着を図りたい。

前述ア～ウのような手立てを取り、読むことに、書くこと、また、それを基に話すことや聞くことと関連させて仕組むことで、子どもたちが目的意識や相手意識をもって言語活動を行うようになる。さらに、これらを繰り返すことで、初めて出会う作品にも主体的に向き合い、読み取るための方法を生かして、内容を正確にとらえる力を育てられると考える。

(3) 授業の実際

ア 授業実践Ⅰ 「森林のおくりもの」(東京書籍5年下)

教材文「森林のおくりもの」を用いて、パンフレットに再構成させ、林業に関する情報を提供している森林会館の方に見ていただくという活動を設定した。その際、大事な言葉を使って、できるだけ短く書かせ、意味段落ごとに一文で表す形の小見出しを付けさせた。その後、自分で調べたことや自分の考えを加えさせ、パンフレットを完成させた。

(ア) 一人学び

本単元では、主語を基に意味段落に分けた後、意味段落ごとに、一人学びを行わせた(前頁図2)。「大事な言葉」が具体的にはよく分からないでいる子どもたちがいる場合が予想されるため、前頁図2の手引きを基に「大事な言葉」について確認させた。その後、個人で見付けさせ、全体で出し合わせた。友達の考えで新たに気付いた言葉には、色を変えて線を引かせることで、読み取りの視点を増やすようにした。単元が進むに従って、大事な言葉を見付けられた子どもの割合が増加した(図3)。特に「題名とのかかわり」という視点は見付けやすいようだった。一方、意味段落⑦では、他の言葉に置き換えられている繰り返しが使われていたが、初めはその部分に気付かない子どもが多かった。そのため、再度全員で確認させたことで、大事な言葉を見付ける視点を広げさせることができた。

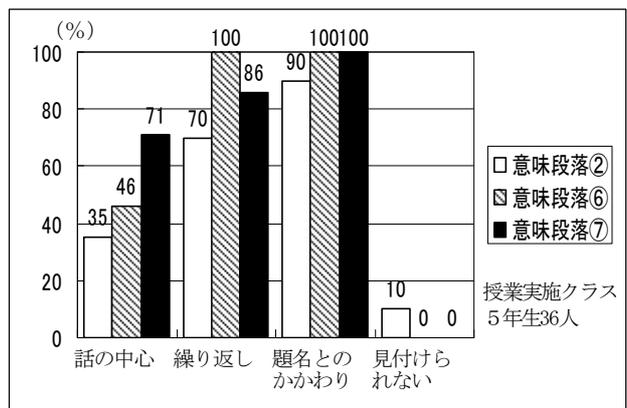


図3 大事な言葉を見つけた児童の割合

(イ) 書き換え

パンフレットの書き方を確認した後、意味段落①「日本人と木の暮らし」のページは、全員で書き方を練習した。個人でパンフレットにまとめさせるときには、まず、一人学びで見いだした言葉を再確認し、書かれていることの大体を全員で確認させてから、図4の手引きを利用して書かせた。また、自力解決のできない子どもには、大事な言葉を書き込む形のヒントカードを準備した。次頁図5は、パンフレットを「大事な言葉を落とさない」「できるだけ短く」「具体と抽象」という観点で評価したものである。意味段落⑤では、ほとんどの子どもが大事な言葉

- 何について書いてあるのか短くまとめる
- ① 形式段落で一番大切な文を見付ける。具体より、大きくまとめているところ。強調した表現のあるところ。
 - ② 大事な言葉はどれか考える。
 - ③ その言葉を使ってまとめる。できるだけ短く。指示語(こ・そ・あ・ど)は使わない、書いた文を読んで確かめる。
 - ④ 次の形式段落も同じようにまとめる。
 - ⑤ 形式段落の要点をつないで、意味段落の要約文にする。
 - ⑥ 意味段落の要約文をつないで、全体の要約文を書く。重なっているところはないか。具体例を他の言葉でまとめて書くことはできないか。

図4 要約の手引き

を落とさずにまとめることができた。振り返りに、「大事な言葉を探していくと、筆者の伝えたいことが分かりました。」などと書く子どももあり、一人学びで見つけた大事な言葉を生かしながらまとめることができたものと考えられる。

一方、教材文が長かったこともあり、

短く書くことを十分意識させることができなかった。しかし、それぞれの意味段落を一文でまとめた小見出しから、子どもたちの読み取り状況を確認することができた。

(ウ) 交流

図6は、意味段落③「木は切られても生きています」の交流の一部である。Aは、「引き出し」「おけ」「たんす」の具体例のポイントを短い言葉でまとめているもの、Bは、それぞれの具体例を、共通する「生きています」「こきゅうをしている」という言葉でまとめた記述のあるものを例示している。

C ₁	Bが分かりやすいです。上の方に教科書の大切な部分を先にまとめているのがいいです。
C ₂	ぼくも、一番上に <u>全部に共通すること</u> を書いているので分かりやすい。
C ₃	ぼくもBです。まず上に机やおけ、たんすの <u>全部のことをまとめている紹介</u> があって、その下に <u>一つ一つの紹介</u> があるので分かりやすい。
C ₄	Aは、例えば、「 <u>がたびし</u> 」のように <u>ポイントになる言葉だけ</u> を書いているのでいいと思う。
C ₅	初めはBだったけど、C ₄ の言葉で、 <u>Aは短くまとめているところが分かりやすい</u> と思いました。 (途中省略)
T	木が呼吸しているとはどういうことですか。
C ₆	(人間と)逆で、木にとっては二酸化炭素を吸って、酸素を出すこと。
C ₇	教科書に書いてあるのは、水を吸ったり吐いたりして、体を膨らませたり縮めたりしていること。
C	教科書を読んで確かめる。
C ₈	水を吸ったり吐いたりすることで体が膨らんだり縮んだりする。
T	どんなときに膨らんで、どんなときに縮むのですか。
C ₉	水を吸ったとき膨らむ。
C ₁₀	吐いたときに縮む。
T	上の部分は、全部のことをまとめて書いてあるのですね。そして一つ一つの例が下の部分なのですね。具体例と抽象的にまとめたもの、どちらを残した方がよいですか。
C ₁₁	具体的な例は分かりやすいけど、 <u>つまりこういうことだとまとめた方が分かりやすい</u> 。 (後略)

前頁図4①の視点からの気付き

前頁図4②の視点からの気付き

分かりやすく説明するために具体例を数多く挙げながら論を展開する、筆者の構成の工夫にもつながる。

図6 授業実践Ⅰ「切られても生き続ける木」交流の一部

話し合いを進める中で(図6)、子どもたちは、「大事な言葉をできるだけ短くとらえること()」と合わせて、「具体例は分かりやすいが、まとめている抽象的な表現があると更に分かりやすい()」という結論を導いた。書き換えるときに使った要約の視点が、交流の中でも生かされていると考える。交流後、自分のパンフレットを見直し、修正したいことを付せんに書かせた。「木は長生きというサブタイトルを付けたい。」など、説明されている事例をまとめた表現を取り入れたいという気付きが多かった。ワークシートを見てみると、意味段落③で書いた気付きを意味段落⑤で生かしていたり、友達の表現から学んだことを自分の表現に取り入れたい子どもたちの姿を見ることができた。

イ 授業実践Ⅱ 「インスタント食品とわたしたちの生活」(東京書籍5年下)

教材文「インスタント食品とわたしたちの生活」を読み、文章を要約し、リーフレットにまとめさせる活動を行った。上段に筆者の考えをまとめさせ、下段には筆者の考えを基に、自分の経験や考えを書かせ、その後の「身近な問題を取り上げて討論しよう」の学習に生かすことにした。

(ア) 一人学び

一人学びの手引き(p.3図2)を基に学習を進めることで、子どもたちに、大事な言葉を見付けることが定着してきた(次頁表2)。大事な言葉を見つけた後、その中でも特に大事であるとする

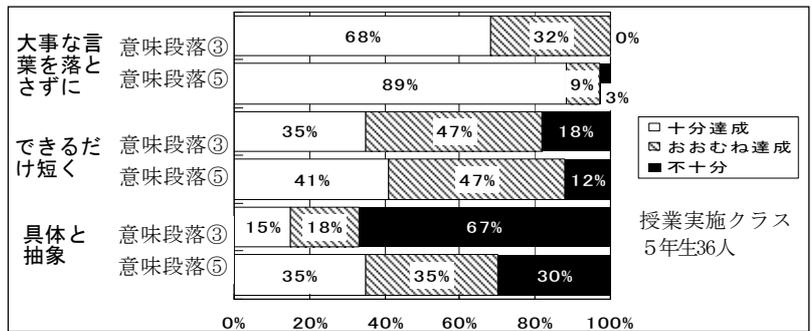


図5 パンフレットの評価

言葉を四角で囲ませ、その言葉を基に意味段落に分ける作業を行わせた。これまでの学習に比べると、多くの子どもが、正しく意味段落を分け、小見出しを付けることができた。大事な言葉を見付ける視点が定着してきたことで、筆者の論の展開にも気付くことができるようになってきた。

表2 大事な言葉を見つけた子どもの割合(%)

	前単元の意味段落⑥⑦平均	本単元
話の中心	58	78
繰り返し	93	97
題名とのかかわり	100	100
見付けられない	0	0

(イ) 書き換え

「できるだけ短くまとめる」ことを子どもたちに意識させるため、ページ数を決め、文字数を制限することにした。また、大事な言葉を書き込む形のヒントカードを準備し、自力解決できない子どもの一助となるようにした。短く書くために、一人学びで見いだした大事な言葉を再考する必要が生まれ、言葉を絞り込むことで、子どもたちが自分なりの読みをもつことにつながった。

(ウ) 交流

図7は、「インスタント食品のよさ・便利さ」の交流の一部である。CとDは教師が準備したもの、Eは子どもの要約文を提示している。

《C》現在は、食品を加工する技術が進み、家庭の味やかおりと変わらなくなった。長い間保蔵することができ、非常時の食りょうとしても使える。材料を買いそろえる必要がなく、価格も安くすむ。
(大事な言葉が重なっている)

《D》現在は、食品を加工する技術が進み、家庭の味やかおりと変わらなくなった。長い間保蔵することができ、非常時の食りょうとしても使える。
(大事な言葉を落としている)

《E》インスタント食品にはよいところが三つあります。それは、調理の時間を省くことができるところ、長い間保蔵できるところ、価格が安くすむというところです。だから便利といわれているのです。

C₁ Dがいいと思います。キーワードを落としていないのでいいです。
T キーワードってどれかな。
C₂ 「長い間保存する」と「加工する技術が進んだこと」
C₃ ぼくはキーワードは、一つ抜けているような気がする。価格も大事ではないかと思います。
C₄ 「価格が安くすむこと」が大事だと思う。
T 価格のことも入れた方がよいですか。
C₅ 入れた方がよい。
T Dにも入れるとよいね。
C₆ ぼくはEです。(形式段落)⑧⑨⑩を短くまとめているし、大事な言葉を落していない。
T あなたの大事な言葉はどれですか。
C₇ 「安くすむ」「食品を加工する技術が進む」「家庭の味とかかわらない」「長い間保存する」
T 「長い間保存」という、新しい言葉はどう思いますか。
C₈ キーワードの一つ。
(途中省略)
T もっと短くするために、省いてよい言葉はないですか。
C₉ 「材料を買いそろえる必要がなく」は省いてよいと思います。
C₁₀ ぼくも書かなくてもよいと思う。
C₁₁ キーワードが入っていて「材料を買いそろえる必要がなく」はここではいらない。
C₁₂ 「材料を買いそろえる必要がなく」というのは、たぶんなくても意味がつながる。
C₁₃ 「価格が安くすむ。」
T これがまとめている言葉なんだね。
(後略)

各々の考える大事な言葉を確認しながら比較させ、確かな読みに導かせる。

筆者は、各段落の始めに大事な言葉(この場合根拠になるもの)を挙げ、その後詳しく説明している。説得力のある論の展開の仕方に気付き、討論の学習に生かすことができた。

図7 授業実践Ⅱ「インスタント食品のよさ・便利さ」交流の一部

文字数を制限したことで、子どもたちは、より短くまとめるために、形式段落の中の違う表現で書かれている同じ意味の言葉から、どの言葉を残すとよいのかを考えている(図7)。子どもたちは、筆者が「インスタント食品のよさ・便利さ」という主張をするために、

表3 リーフレットの要約評価(%)

	一人学びの大事な言葉	個人での書き換え	交流後の修正
大事な言葉を落とさず、重ならず	18	28	70
どちらか一方が達成	47	44	19
どちらも不十分	35	28	11

どんな根拠をあげ、その根拠をどのような例や詳しい説明をしているのかという、新しい読み取りの観点を獲得したものと考える(図7)。交流により、話の中心となる大事な言葉に気付き、短くまと

めることのできる子どもが増えてきた(前頁表3)。表4の子どもは、自分の要約文を修正した後、付せんに「『非常時の食糧として使えます』を消したのは、『長い間保存できます』の例みたいなものだから。」と書いている。「何がよいのか」「なぜよいのか」要約文のポイントを明らかにして話し合うことで、自分の要約文を見直し、修正することにつながると考える。

表4 交流による変容

交流前	交流後
インスタント食品は、家庭で手をかけて作る料理とあまり変わらない味やかおりがする。また、長い間保存できます。非常時の食糧として使えます。価格の面でも安くすみます。	家庭で手をかけて作る料理と変わらない味やかおりがする。長い間保存できます。価格の面でも安くすみます。

また、読み取りの終末に、要旨、根拠の順で全文要約をさせ、同じ形式で自分の考えをまとめさせた。子どもたちにとって頭括型で要約文を書いたことは、この後のディベートの立論の際に生かすことができた。

ウ 読み取る方法の意識化

授業実践の前後に、5年生授業実施クラス36人に、活動への自信度をアンケートで調査した(図8～図12)。(□とてもある、▨まあまあある、■どちらでもない、▤あまりない、□ぜんぜんない)

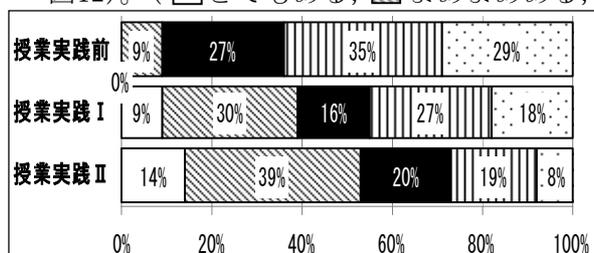


図8 意味段落に分けることについての意識の変容

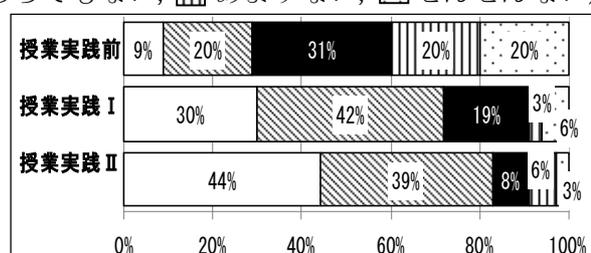


図9 大事な言葉を基にまとめることについての意識の変容



図10 大事な言葉を見付けることについての意識の変容

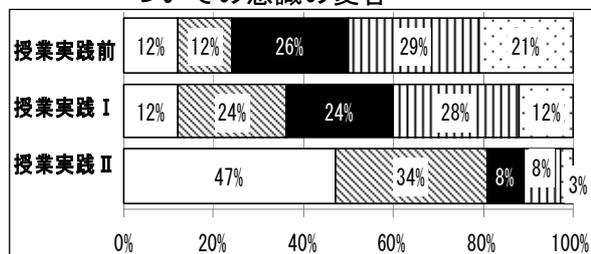


図11 筆者の論に対して自分の考えをもつことについての意識の変容

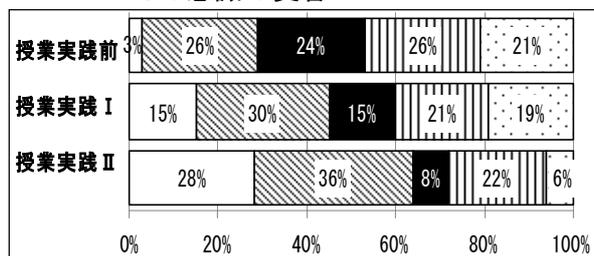


図12 自分の考えに理由を付けて述べることについての意識の変容

- ・ 今までは何となくキーワードとして見ていたけど、大事な言葉や繰り返している言葉や題名、主語ということが分かりました。
- ・ キーワードを見付ければ短く、簡単に要約ができるようになり、短くするのが好きになって、前よりは書きやすくなった。
- ・ 説明文の中には「主張」「根拠」「例」とあるのが分かりました。
- ・ 前は要約の意味があまり分からなかったから、勝手に決めて嫌だと思っていたけど、今は意味が分かってきたからどんどん好きになってきました。

図13 授業後の子どもたちの感想

子どもたちは、手引きに戻ることで読み取る方法を共通理解しながら学習を進めることができ、どの項目でも、自信度の向上が見られる。また、図13は、子どもたちの感想である。子どもたちは、読み取りの方法を身に付けることで、文章を読むことが楽しくなり、次の活動への自信につながったと考える。子どもたちのために手引きを作成したが、教師も常に手引きに戻ることを意識しながら指導することができた。これらの活動を繰り返していくことで、読み取る方法を子どもたちに意識させ、

身に付けさせることが可能になると考える。

6 研究のまとめと今後の課題

(1) 研究のまとめ

ア 読み取ったことを、だれかに説明するために書き換えるという活動を取り入れたことで、子どもたちは目的意識をもって要約することができ、活動意欲が向上した。

イ 手引きを示したことで、子どもたちは、具体的な視点をもって教材文を読むことができた。学習を重ねると、それを交流や振り返りの視点にしたり、自分の表現に生かしたりする子どもの姿が見られた。読み取る方法が子どもたちに定着すれば、他の文章にも生かすことができるようになると思う。

ウ 書いたものを比較し、根拠を明らかにしながら検討することで、要約をするための視点や手順を子どもたち自身が納得し、身に付けていくことができた。また、教師だけが添削するのではなく、友達と相互に評価し合うことは、子どもたちが自分の要約文を見直そうとすることにつながると考える。

エ 「一人学び」「書き換え」「交流」と、子どもたちは手引きを基に何度も大事な言葉を見直す機会ができる。教材文の内容を初めは漠然ととらえている子どもも、次第に事柄や内容相互の関係に目を向けるようになった。その積み重ねが、子どもたちの確かな読み取りにつながった。

(2) 今後の課題

ア 「読むこと」の中に表現活動を取り入れるには、表現の特性を子どもたちがあらかじめ理解しておくことと効果的である。そのため、各領域の関連を図りながら単元構成を工夫する必要がある。

イ 説明的文章の学習で身に付けさせたい力を見通し、読み取る方法の段階的指導の在り方を更に探っていく必要がある。

《引用文献》

- 1) 青木 幹勇 『第三の書く 読むために書く 書くために読む』 1986年 国土社 p.170
- 2) 白石 範孝 『他へ転移できる力としての学力』 2005年 東洋館出版社 p.22
- 3) 二瓶 弘行編 『すべての子どもたちと「読解力と表現力」をともに育む国語授業』 2008年 東洋館出版社 p.7

《参考文献》

- ・ 文部科学省 『小学校学習指導要領解説 国語編』 平成20年 東洋館出版社
- ・ 文部科学省 『読解力向上に関する指導資料』 2006年 東洋館出版社
- ・ 白石 範孝 『要点・要約・要旨の基礎的学習で読解力を育てる』 2006年 学事出版
- ・ 二瓶 弘行編 『すべての子どもたちと「読解力と表現力」をともに育む国語授業』 2008年 東洋館出版社
- ・ 青木 幹勇編 『授業が変わる『第三の書く』』 1994年 国土社
- ・ 国語教育研究所編 『作文技術指導大事典』 1996年 明治図書
- ・ 府川 源一郎編 『国語学習スキル101の方法』 2005年 教育出版
- ・ 中央教育審議会 『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について』(答申) 2008年
- ・ 沖縄県立総合教育センター
「読解力向上につなげる学習指導の工夫ー論説文の読みに「要約シート」を取り入れてー」
『平成17年度長期研修員 研究収録第38集』 2005年