

要 旨

本研究は、文学的な文章の学習において、児童が自らの言語能力を実感し活用できるような言語活動を位置付け、目的に応じて意欲的に読む児童を育てていく指導の在り方を探るものである。そのために、児童に身に付けさせるべき力を明らかにし、それを習得させることができるような言語活動を単元に位置付けた。その学習の中で使った読むときの視点を「言葉の力ポケット」に蓄積していった。このような手立てを取ることで、児童は、目的に応じて意欲的に読み、教材文の学習で習得した読むときの視点を他の文章で生かすことができるようになった。

〈キーワード〉 ①言語活動 ②身に付けさせたい力 ③読むときの視点

1 研究の目標

目的に応じて意欲的に読むことができる児童を育成するために、「読むこと」の学習において、児童が自らの言語能力を実感し活用できるような言語活動を効果的に位置付けた授業の在り方を探る。

2 目標設定の趣旨

平成 20 年 3 月に示された新学習指導要領では、「基礎的・基本的な知識・技能の習得」と「思考力・判断力・表現力等の育成」がポイントとされ、基礎的・基本的な知識・技能を身に付け、それらを活用する学習を通して思考力・判断力・表現力等をはぐくむことがねらいとされている。さらに、「話すこと・聞くこと」「書くこと」「読むこと」それぞれの領域の内容に、言語活動例が具体的に位置付けられ、知識・技能を活用する言語活動の充実が重視されている。平成 22 年度佐賀県教育の基本方針においても、同様のことが明記されている。

文部科学省が実施している全国学力・学習状況調査では、「活用」に関する B 問題についての正答率の低さが毎年話題となっている。佐賀県の小学校においても B 問題に課題があり、平成 21 年度同調査でも 3 領域 1 事項すべての項目において、全国平均を下回る結果となった。また、知識・技能が身に付いていても、それを活用することが十分でないという傾向も見られる。このようなことから、新学習指導要領でねらいとされているように、習得した知識・技能を活用させることを意識した指導法の工夫が一層必要になってくると考える。

「生きて働く言語能力」とは、児童が日常生活において、児童自らが思考し、判断し、表現していきながら課題を解決していくことに資する国語の能力のことである。つまり、国語科で身に付けた言語能力が各教科・領域などの学習の基本となり、日常生活での記録、説明、報告、紹介、感想、討論などの言語活動を行う際に有効に働いていくことであると考えられる。

そこで、本研究ではグループの研究テーマ、研究課題を受け、「読むこと」の文学的な文章の学習において、意欲を継続させ、児童が自らの言語能力を実感し活用できるような言語活動を効果的に取り入れる。その学習を通して、児童は習得してきた知識・技能が様々な学習場面でも役立つことを実感できるであろう。このことを繰り返すことで、基礎的・基本的な知識・技能の習得と活用の場面が、児童の中で明確に位置付けられる。それらの実感の蓄積が「生きて働く言語能力」の育成につながると考える。

以上のことから、上記のような目標を設定し、研究を進めることとした。

3 研究の仮説

文学的な文章の学習において、児童自身が見通しをもって学習に取り組めるような「言葉の力ポケッ

ト」を作成し、自らの言語能力を実感し活用できるような言語活動を取り入れていけば、目的に応じて意欲的に読む児童を育てていくことができるであろう。

4 研究方法

- (1) 言語活動の工夫や充実の仕方、「生きて働く言語能力」についての理論研究
- (2) 文学的な文章の解釈に生かせる基礎的・基本的な知識・技能についての実態調査
- (3) 児童が目的意識をもち、自らの言語能力を実感し活用できるような言語活動を効果的に位置付けた検証授業及びその成果と課題の考察

5 研究内容

- (1) 言語活動を通じた授業づくりや、「生きて働く言語能力」の定義についての文献研究や、学習過程に習得及び活用場面を設定した先行実践についての研究を行う。
- (2) 所属校3年生の実態調査とその結果を基にした有効な言語活動についての構想や計画を立てる。
- (3) 3年生の文学的な文章「木かげにごろり」（4時間）「サーカスのライオン」（6時間）の学習において、言語活動を効果的に位置付けた授業実践と検証を行い、その成果と課題を考察する。

6 研究の実際

- (1) 文献等による理論研究

PISA 調査で明らかになった「読解力」の低さなどの学力課題に対処するために、寺井は「思考力・判断力・表現力を高めていくために必要なことは、習得と活用の学習が一体となり、子どもの学習意欲を引き出すことのできる『言語活動』にほかならない。」¹⁾と述べている。また、「文学的文章を読むこと」の学習における「活用」の方向を示し、習得した基礎的・基本的な知識・技能がどのような場面で活用されるのかを表している。さらに、「読んでどうするのか、『単元のゴール』を工夫する。読む目的を明確にもたせ、興味・関心・意欲の継続を図る。」²⁾ことなどを言語活動を通じた授業づくりのポイントとしている。

言語活動を充実させるために、水戸部は「学習指導要領・国語の各領域の内容の(2)に例示したような言語活動を、単元を貫いて位置付けていくことで、指導事項を確実に指導できるようにする。」³⁾と述べ、言語活動を単元を通して位置付けていくことで、児童の読む目的が明確になることを示している。そして、単元の指導計画を構想する際の基本的な考えとして、「学習指導要領の目標や内容に基づき、年間指導計画の見通しのもと、当該単元において指導すべき国語の能力は何なのかを明確に把握することが重要である。」⁴⁾と述べている。

また、活用力を育てる授業について、梅田は「既習事項を生かして新しいことを習得する方法や習得できたかどうかの確認方法を学ぶことなどによって、意識的に活用する場を作りたい。」⁵⁾と述べている。そのために、授業の一単位時間において教師が念頭に置くべきこととして、「『子どもが課題意識をしっかりと持つこと』『教師が、子どもに付ける課題解決を目指した知識や技能を明確にしておくこと』」⁶⁾を挙げている。

これらの考えを受け、本研究では、目的に応じて意欲的に読むことができる児童を育成するために、「読むこと」の学習において、知識・技能の習得及び活用場面を意識した言語活動を位置付ける。そして、教師が単元で身に付けさせたい力を明確にし、学習の中で使った読むときの視点を蓄積できる「言葉の力ポケット」を作成してその有効性について検証することにした。この「言葉の力ポケット」を継続して使うことにより、児童の「生きて働く言語能力」を育成することにもつながると考えた。

- (2) 実践化への手立て

本研究では、目的に応じて意欲的に読むことができる児童を育成するために、言語活動を効果的に位置付けた単元を設定する。そのためには、まず児童の実態から身に付けさせたい力を明確にする。そして、新学習指導要領解説国語編に明記されている言語活動例を参考にしながら、指導事項に適した言語活動を選択し位置付ける。また、「言葉の力ポケット」を作成し、児童が学習の中で使った読むときの視点を蓄積したり、それらを生かしたりすることができるように学習に取り入れる。このことを繰り返すことにより、児童は身に付けた力を実感し、他の文章を読むときにもそれを使うことができると考える。

ア 児童の実態分析

児童の実態を把握するために、授業実践①と授業実践②の前後で文学的な文章を「読むこと」の調査を行った。また、前学年末に実施した CRT(標準学力検査)の読む能力(文学的な文章)の得点も参考にし、児童の実態把握を行った。その結果から分かったことを基に授業計画を立てたり、授業分析を行ったりした。

また、児童は、前学年までに国語科の文学的な文章の学習において、音読劇などの言語活動を通して物語の場面の様子を想像して読んだ経験がある。しかし、それらの言語活動が一単元を通して設定したのではなく、音読劇の際に、声の大きさや表情や動きなどについてのみの工夫がなされ、児童が読む力を十分に身に付けることができずにいた。

イ 学習の中で使った読むときの視点を蓄積したり生かしたりする「言葉の力ポケット」の開発

単元を構想するに当たっては、年間指導計画を基に指導目標を設定し、どの指導事項を重点的に指導するのかを明らかにした。この指導目標を達成するために、児童に身に付けさせたい力を設定し、授業の中で「言葉の力ポケット」に読むときの視点として蓄積した。その読むときの視点は、読解するときに対象児童全員が共有できたものとし、他の文章を読む際に使うことができるようにした(図1)。児童に身に付けさせたい力は、新学習指導要領解説国語編「読むこと」の指導事項ウ(文学的な文章の解釈)に到達できるようにするために、具体的に児童向きの言葉に直し、以下のようにした(表1)。

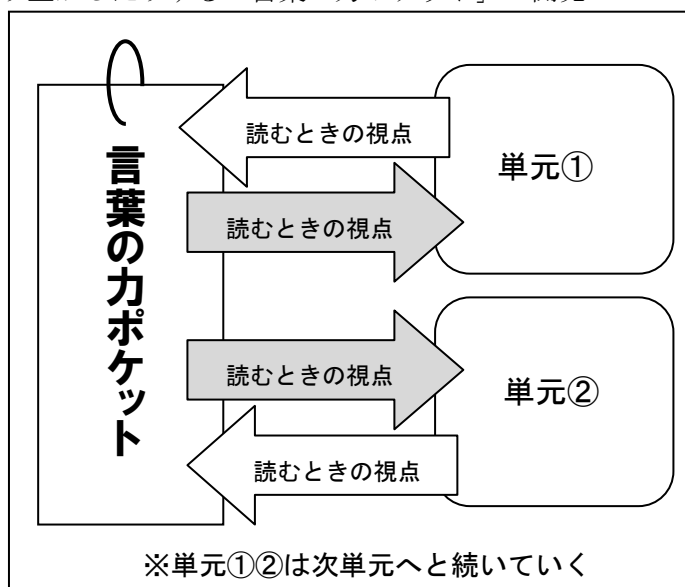


図1 授業と「言葉の力ポケット」の関連

表1 各学習活動において「言葉の力ポケット」に入れる読むときの視点

第3学年及び第4学年 「C読むこと」(2)内容 ①指導事項ウ	学習活動	「言葉の力ポケット」に入れる読むときの視点
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。	場面を分ける。	場面を分けるには、時間や場所を表す言葉に気を付けて読む。(授業実践①)
	登場人物の人物像をとらえる。	登場人物のことを調べるには、最初の場面を中心に読む。(授業実践①)
	登場人物の性格や気持ちについて考える。	登場人物の性格や気持ちを考えるには、行動や会話に気を付けて読む。(授業実践①)
	登場人物の性格や気持ちの変化を考える。	登場人物の性格や気持ちの変化を考えるには、前の場面と比べて読む。(授業実践②)

※ 授業実践①②については後述

これらの読むときの視点を授業実践①では教材文を読む過程で蓄積し、他の文章において使うことが

できるようにする。授業実践②では、新しい読むときの視点も蓄積していくが、教材文を読む過程では授業実践①で蓄積した読むときの視点を生かす場も意図的に設定する(前頁図1)。

ウ 自らの言語能力を実感し活用できるようにするための一単元を通した言語活動の位置付け

言語活動の設定に当たっては、まず、「読むこと」領域(文学的な文章)の年間指導計画に基づき、指導事項の重点化を図る。そして、重点化された指導事項を基に具体的に児童に身に付けさせたい力を明確にする。それらと教材の特性から、児童の実態に合った言語活動を一単元を通して位置付ける。指導過程の中で言語活動を行う時間は、指導事項や教材文の特性により異なるが、言語活動が単元を貫くことで、指導者も児童も学習課題を明確にし、学習過程において、課題を意識しながら学習し、文学的な文章の読み取りができるようにする。

(3) 授業の実際

ア 授業実践①

単元名 世界の民話のおもしろさをしょうかいしよう ―世界の民話紹介カードを作ろう―

教材文 「木かげにごろり」(東京書籍3年下)

(ア) 児童の実態と指導のねらい

授業実践①を行う前に、文学的な文章を「読むこと」の調査を行った。その結果から、「叙述から登場人物の性格を想像すること」「物語の内容の大体を読むこと」に課題があることが分かった。また、前学年末に実施したCRT(標準学力検査)においても、文学的な文章を読むことに課題があることが分かった。

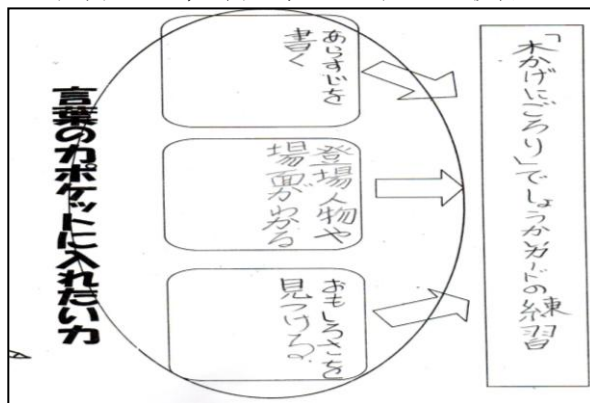
教材文「木かげにごろり」は、百姓たちが機転を利かせて欲張りな地主を懲らしめるという朝鮮半島に伝わる民話である。起承転結がはっきりしており、木かげが伸びるにつれて百姓たちの立場が強くなっていくところから、場面の移り変わりをとらえやすい。木かげをめぐる地主と百姓たちとのやり取りや、地主が木かげを売ったことを後悔する場面などはとても滑稽であり、民話のおもしろさを感じ取り紹介することに適した教材である。そこで、教材文であらすじの書き方やおもしろさのとらえ方を学習し紹介カードを作成した後、その学習を生かして他の世界の民話で紹介カードを作成させるようにした。そして、完成した紹介カードを用いて民話を紹介し合う場を設定した。

授業実践①では、紹介カードで世界の民話を紹介する言語活動を通して、内容を読み取りあらすじを把握したり、民話特有の展開や描写のおもしろさを見付けたりしながら、叙述から登場人物の状況や性格をとらえることができるようにした。

(イ) 指導の実際

a 「言葉のカポケット」に読むときの視点を蓄積

本単元では、単元導入時に児童に教材文を通して身に付けたい力を提示し、それらを「言葉



資料1 単元導入時のワークシート



資料2 言葉のカポケット

の力ポケット」に蓄積していくことを伝えた(前頁資料1)。学習活動に合わせて、前頁表1のような読むときの視点を蓄積していった。児童は、「言葉の力ポケット」を用いての学習は初めてだったので、本単元ではワークシートの端に『言葉の力ポケット』に入れること」の欄を設け、それを切り取って「言葉の力ポケット」に貼っていった(前頁資料2)。また、教室にも「言葉の力ポケット」のコーナーを設け、授業で児童が前時の学習内容を振り返るときに使うことができるようにした。教材文の学習で前頁資料2のように「言葉の力ポケット」に学習の中で使った読むときの視点を蓄積していき、他の民話を読んで紹介カードを書くときに参考にできるようにした。

「あらすじを書く」「おもしろさを見付ける」「場面や登場人物のことが分かる」ことは、「紹介する」言語活動を行うために必要なものである。教材文の内容の読み取り中心の授業を行うと、教材文で学習したことを他の文章で生かすということが十分にできない。そこで、本単元では、教材文で読むときの視点を学び、それらを「言葉の力ポケット」に蓄積し、他の文章で生かすという学習過程を設定した。

b 一単元を通した言語活動の位置付け

本単元では、「紹介する」言語活動を通して「読むこと」の指導を行った。第一次に、2年生時に学習した日本の民話を基にクイズを行い、民話に興味をもたせた。そして、他の国にも民話があることを知らせ、「世界の民話の紹介カードを作ろう」というめあてを設定し、意欲をもたせた。その際、学習計画を立て、「クラスの友達に」という相手意識と「世界の民話を読んで紹介する」という目的意識を明確にした。また、教材文の学習と並行して読書がすすめられるように、世界の民話の本を学級に設置したり、ブックリストを作成し読書の記録ができるようにしたりした。児童は、朝の読書の時間や休み時間に世界の民話を読み、読書範囲を広げることができた。

第二次で、「木かげにごろり紹介カード」を作るために、場面の移り変わりに注意しながら、登場人物の状況の変化について教材文を読ませていった。本単元では、場面ごとに読んでいくのではなく、文章全体を通して登場人物について読むことができるように、「木かげ」「地主」「百姓たち」と視点ごとに読んでいった。「木かげ」「地主」「百姓たち」の様子を短くまとめさせ、「地主」「百姓たち」それぞれの人物についてのおもしろさを紹介カードに書かせた。また、紹介カードに書くあらすじは、二次の最後に、読み手が興味をもつように起承転結の前半部分のみを推敲する時間を設けた。児童は、「紹介する」という目的に向かって、教材文を読むことができた。

	教材文「木かげにごろり」	他の世界の民話「さんねん峠」
あらすじ	山をこえ七つの山をこえた山里にそれはのどかな村がありました。おひやくしょうたちは、はたらき者です。だけど一つだけ困ったことがありました。それは・・・	さんねん峠で転ぶと三年しか生きられません。ある日、さんねん峠でおじいさんが転びました。それからどうやって助かったかという・・・
おもしろさ	地主が、最初は強かったのに、木かげを売ってからどんどん弱くなっていったところがおもしろかったです。	さんねん峠で転んで病気になったおじいさんが、わざと何回も転んで元気になったところがおもしろかったです。

資料3 紹介カードの内容(S児)

第三次では、第二次で習得した読むときの視点を世界の民話を読んで紹介させる活用場を設定した。

児童は、紹介カードを書くための読むときの視点を教材文で学習していたので、世界の民話紹介カード作りも意欲的に取り組むことができた。資料3から分かるように、教材文で登場人物の性格や気持ちについて叙述に即して読むことができた児童は、他の世界の民話を読む際

- ・ 地主やおひやくしょうたちのしたことや言ったことが分かるようになった。
- ・ 登場人物の気持ちが分かるようになった。
- ・ あらすじの意味が分かった。
- ・ あらすじが書けるようになった。
- ・ しょうかいする本を選べるようになった。
- ・ しょうかいカードの発表会が楽しかった。

資料4 児童の授業後の感想

にも、習得した読むときの視点を生かして、紹介カードを作ることができた。さらに、紹介カードを用いて友達と交流する時間を設けたことで、児童は、学習の達成感を味わうことができた(前頁資料4)。

(ウ) 児童の様子と考察

「言葉の力ポケット」に、学習の中で使った読むときの視点を蓄積していったことで、学習したことが手元に残っていった。単元を終了した後、「もっとポケットの中身を増やしたい」との声が聞かれ、意欲を高める手立てとなった。

本単元では、主に「言葉の力ポケット」に読むときの視点を蓄積する学習活動が多かった。その読むときの視点を他の教材で生かすことができたことを児童に実感させる手立てが不十分で、「自分で読むことができた。」と、自身の言語能力を実感するまでには至らなかった。

また、「世界の民話を紹介しよう」という単元を設定したことで、児童は、世界の民話を読み、あらすじとおもしろかったところを紹介カードに記述することができた。あらすじについては、要旨を分かりやすく記述できた児童は半数に増えていた。おもしろかったところについては、民話の展開のおもしろさや非現実な世界、民話独特の表現などに着目し、児童一人一人がおもしろさを見付け、書くことができた。授業前は、民話を進んで読む児童はいなかったが、言語活動を効果的に位置付けた単元の学習を通して、民話のおもしろさを知り読書範囲の広がりが見られた。

これらのことから、「言葉の力ポケット」の利用と世界の民話を読んで紹介するという言語活動の位置付けにより、児童は叙述から登場人物の状況や性格をとらえることができ、目的に応じて意欲的に読むことに効果的であったと言える。

授業実践①を終えて文学的な文章を「読むこと」の調査を行った結果、「叙述から登場人物の性格を想像すること」「物語の内容の大体を読むこと」の正答率が向上した(図2)。「言葉の力ポケット」で児童が読むときの視点を意識できるようにし、一単元を通して言語活動を位置付けたことで、叙述から登場人物の性格を想像したり、物語の内容の大体を読んだりすることができるようになった児童が増えたといえる。

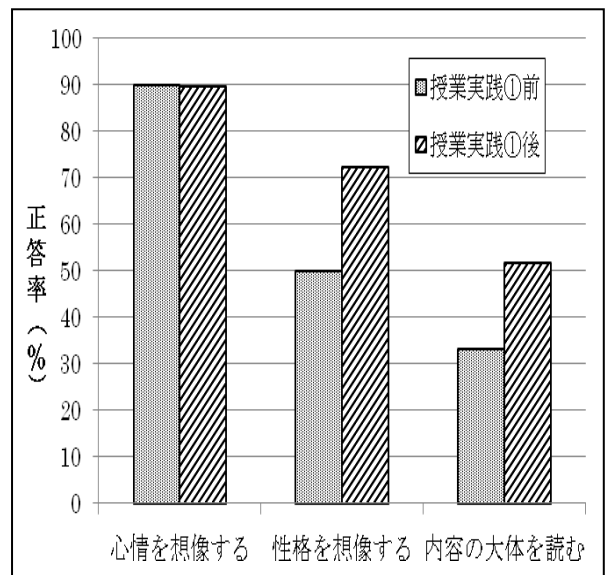


図2 「読むこと」の調査の結果(31人)

イ 授業実践②

単元名 人物の気持ちの変化を考えながら読もう — 1・2年生へおすすめの本の帯を作ろう—
教材名 「サーカスのライオン」(東京書籍3年下)

(ア) 児童の実態と指導のねらい

授業実践①では、「紹介する」言語活動を通して民話を読み、「言葉の力ポケット」に文学的な文章を読むときの視点を蓄積していった。しかし、生かし方について手立てが不足していたため、児童が「言葉の力ポケット」の有効性を実感するには至らなかった。

授業実践②の教材文「サーカスのライオン」は、町外れでのサーカス小屋を舞台に、年老いた孤独なライオンじんと、同じく孤独な少年が登場する。物語の構成の特徴として、叙述に時間の経過を表す言葉があり、起承転結がはっきりしており場面の移り変わりをとらえやすい。また、一文が短く主述が明確なので、人物の言動が分かりやすく、叙述から登場人物の気持ちの変化を考えながら読むことに適した教材文である。

児童の実態から、本単元では、学習過程に「言葉の力ポケット」を生かす場を意図的に設定し、そ

の有効性を実感させたいと考えた。また、教材の特性を生かして、本の帯に人物の気持ちの変化が最も分かると思う一文とそれについての感想(選んだ理由)を書かせることで、叙述から人物の気持ちの変化について考えることができるようにした。

(イ) 指導の実際

a 「言葉の力ポケット」に蓄積した読むときの視点を生かす

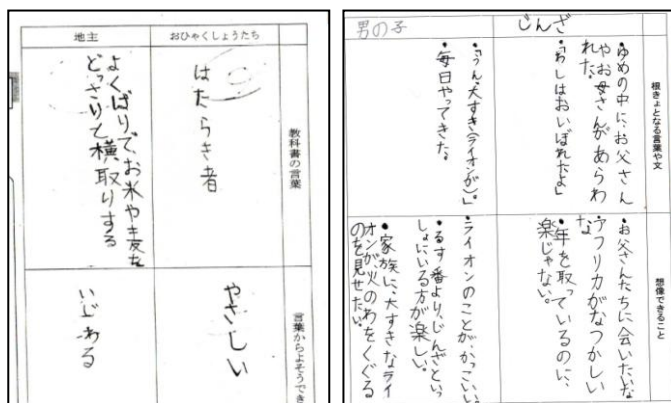
本単元では、授業実践①で「言葉の力ポケット」に蓄積した読むときの視点を生かして教材文や他の文章を読むことができるように、学習過程の中に「言葉の力ポケット」を使って読む場を設定した。

第二次での場面を分ける時間や登場人物の人物像をとらえる時間には、「言葉の力ポケットを参考にして考えましょう。」と指示したところ、授業実践①では、教師と一緒に場面を分けたり登場人物の人物像をとらえたりしていたが、本単元では多くの児童が一人で課題を解決することができた(資料5)。自己評価の結果、「言葉の力ポケット」が役に立ったと感じていた児童が多く見られた(図3)。

教材文では、「サーカスのライオン」の主人公じんごの気持ちに焦点を当て読んでいった。気持ちを考えるためにはどうしたらよいのか、「言葉の力ポケット」を参考にさせ、「人物の行動や会話に気を付けて読む」ことを全員で確認することができ、前単元の学習で学んだ読むときの視点を生かすことができた。第二次では、授業で用いたワークシートに「今日見つけたじんごの気持ちの変化をとらえるコツ」という欄を設けたところ、児童の中から「気持ちの変化をとらえるには、前の場面と比べるとよい」という考えが出てきたので、このことを全員で新しい読むときの視点として「言葉の力ポケット」に蓄積することができた。

b 一単元を通した言語活動の位置付け

本単元では、「感想を述べる」言語活動を通して「読むこと」の指導を行った。まず、学習計画を立て、「1・2年生へ」という相手意識と、「本の帯」という目的意識を明確にして、児童に読む必



【授業実践①】 【授業実践②】
資料5 人物像のとらえ方の変化(K児)

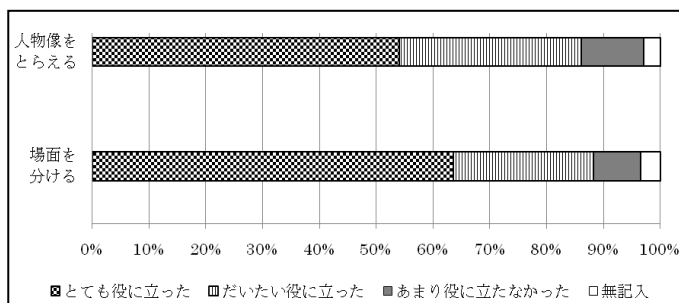
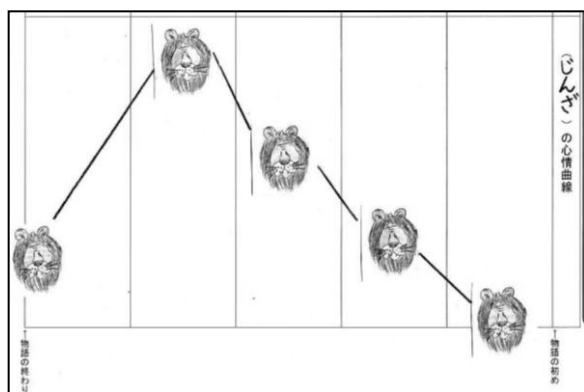
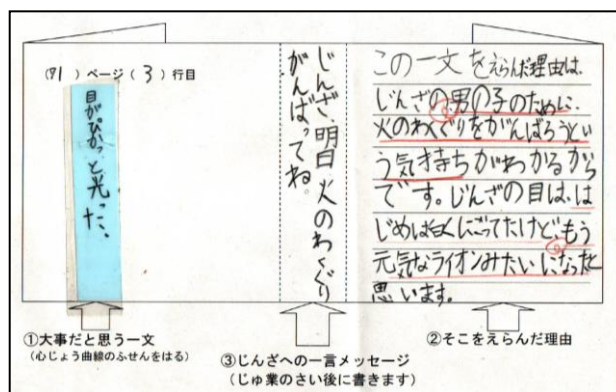


図3 「言葉の力ポケット」についての自己評価(31人)

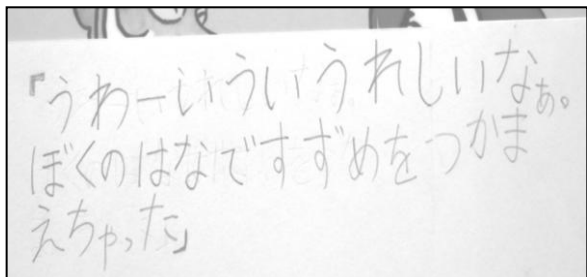


資料6 心情曲線を用いたワークシート



資料7 学習場面の本の帯

然性をもたせた。本の帯には、物語の中で、人物の気持ちの変化が分かる一文と、それについての感想（一文を選んだ理由）を書くことを提案した。第二次の教材文の読み取りの学習では、主人公じんごの気持ちの変化をとらえさせるために、心情曲線を用いた(前頁資料6)。心情曲線にじんごの顔を置いていくことで、視覚的にじんごの気持ちの変化をとらえることができるようにした。そして、じんごの気持ちの変化が最も分かると思う一文を選ばせ、その理由を書かせた。そうすることで、理由の中にじんごの気持ちを想像したり変化をとらえたりする記述が表れ、児童は、叙述を基に人物の気持ちを考えることができた(前頁資料7)。



・・・だるまちゃんが一番うれしかったところは、だるまどんがだるまたちから作ってもらった長い鼻をだるまちゃんがつけて、てんぐちゃんのところにいって見せると、だるまちゃんのはなにすずめが止まってだるまちゃんはすばやくすずめをとってよろこんだところですよ。よろこんだのが分かるからこの一文をえらびました。

資料8 K児が作った本の帯(表紙側)

資料9 K児が作った本の帯(裏表紙側)

第三次では、児童は、第二次で学習したことを生かして、1・2年生へおすすめの本の帯を作成した。本の帯には、表紙側に選んだ一文を書き、裏表紙側に感想(その一文を選んだ理由)を書いた(資料8・9)。資料9の下線部より、他の物語でも「サーカスのライオン」で習得した読むときの視点を生かして、人物の気持ちの変化を考えることができるようになったことが分かる。

単元を通して、物語の中から、人物の気持ちの変化が最も分かると思う一文を選ぶことができた児童は図4のとおりであった。「サーカスのライオン」の導入時と比較すると、単元の後半になるにつれて、人物の気持ちの変化を考えながら読むことができた児童が増えたことが分かる。

(ウ) 児童の様子と考察

授業実践①で、「言葉の力ポケット」に蓄積した読むときの視点を生かして学習する場を意図的に設定したことで、児童は自ら「言葉の力ポケット」を使い、学習活動に生かすことができた。そのことにより、「自分で読むことができた」と実感することができた。また、「サーカスのライオン」で主人公の気持ちの変化について学習する際には、「言葉の力ポケット」の中にあつた「人物の行動や会話に気を付けて読む」という読むときの視点を生かした学習を数時間続けていったところ、児童がより叙述に着目して読むことができるようになっていった。このことから、「言葉の力ポケット」を作成し、学習した読むときの視点を意識させることは、読む力を高めることに有効であったと言える。しかし、「言葉の力ポケット」を生かすことができなかつた児童もいたので、どの読むときの視点を参考にすればよいのかを教師から示すなどの支援が必要であった。

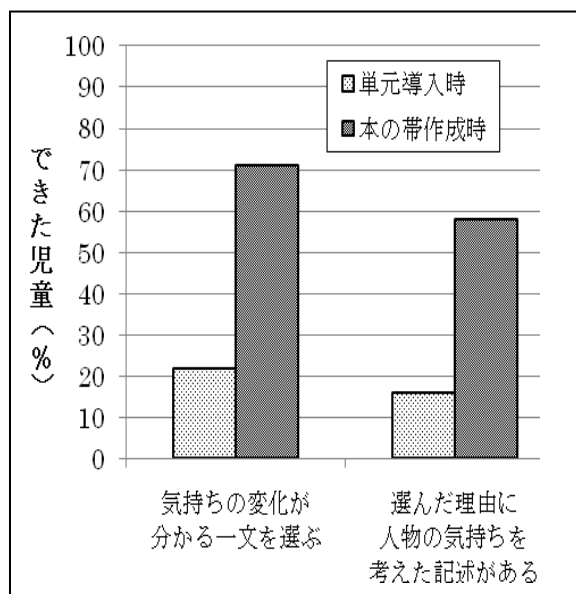


図4 「人物の気持ちを考える」こと(29人)

「感想を述べる」言語活動は、「気持ちの変化が最も分かると思う一文を選び、選んだ理由を書く」という視点を児童に与えたことで、児童が意欲的に読む姿が見られた。また、一単元を通して言語活動を位置付けたことで、児童は見通しをもって学習を進めることができ、学級文庫に設置した「1・2年

生へおすすめの本」も「本の帯」を作ることを意識しながら読んでいくことができた。また、単元導入時に教師が本の帯を例示し、第二次では本の帯を作るために学習を進めてきた

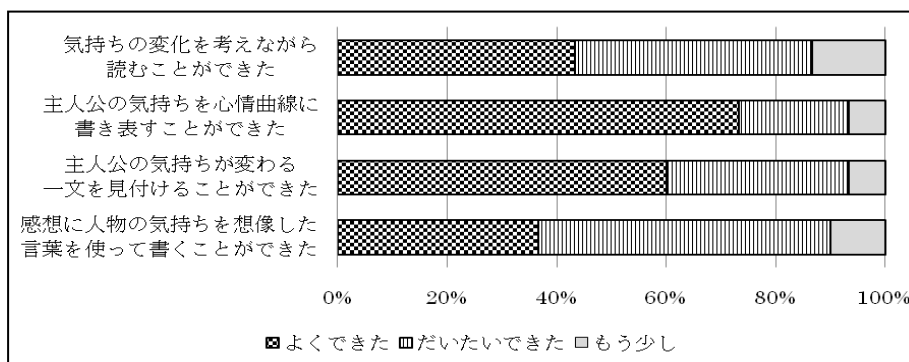


図5 授業実践②単元終了時の自己評価 (29人)

ので、第三次で他の物語を読む際には、どのような学習活動を行えばよいのか、児童が見通しをもつことができた。前頁図4から分かるように、人物の気持ちの変化について考えながら読むことができるようになった児童が増え、「言葉の力ポケット」の利用と言語活動の位置付けは有効であったといえる。

単元終了時の自己評価において、図5から分かるように、児童が身に付けた力を意識することができたのは、「言葉の力ポケット」を作成し、学習で使った読むときの視点を生かすことをねらいとした単元を設定したことの効果が表れたためと考える。

- ・ 物語を読んで、主人公の気持ちの変化が分かるようになった。
- ・ 心情曲線をかくと、主人公の気持ちの変化が分かる。
- ・ 感想に人物の気持ちを想像した言葉を使えるようになった。
- ・ 主人公の気持ちを想像しながら書くといい。
- ・ 物語の中でもり上がる場面を見つけることができるようになった。

資料10 授業後の児童の感想

また、「この学習でためになったことや、これからの生活の中で生かせそうなこと」について、人物の気持ちの変化を考慮することができるようになった充実感を表す記述が多く見られた(資料10)。

しかし、物語を読み、叙述を基に人物の気持ちについて考えることが十分にできていない児童もいたため、内容が平易な文章で教師と一緒に考えるなどの支援が必要である。

7 研究のまとめと今後の課題

(1) 研究のまとめ

本研究では、目的に応じて意欲的に読む児童を育てていくために、文学的な文章の「読むこと」の学習において、児童が学習の中で使った読むときの視点を蓄積したり生かしたりすることができる「言葉の力ポケット」と、自らの言語能力を実感し活用できるような単元を通した言語活動の位置付けの効果について検証を行った。

2つの授業実践を通して、「言葉の力ポケット」を学習に取り入れたことで、児童が文学的な文章を読むときの視点を意識し、既習の読むときの視点を学習目標達成のために生か

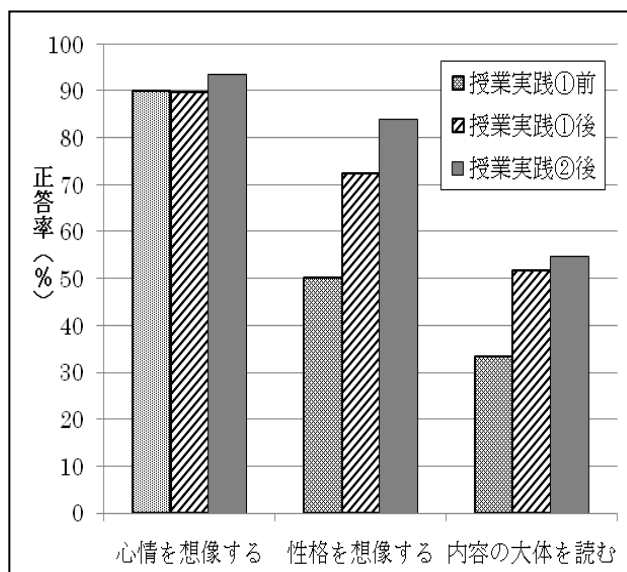


図6 「読むこと」の調査の結果 (31人)

そうとする姿が見られるようになった。また、一単元を通した言語活動を位置付けたことで、児童は単元における学習課題を明確にし、課題を解決するという目的に向かって、意欲を継続させながら、教材文や他の文章を読んでいくことができた。言語活動の設定により、「言葉の力ポケット」に蓄積した読むときの視点から、どの視点を生かすことができるのか児童自身が選択し、自らの言語能力を実感し活用することができたといえる。また、文学的な文章を「読むこと」の調査においても、授業実践前よりも正答率が向上し、徐々に叙述に基づいた読みができるようになってきたといえる(前頁図6)。

(2) 今後の課題

ア 本研究では、「言葉の力ポケット」は文学的な文章の学習において使った読むときの視点を蓄積したり生かしたりするものであった。しかし、2つの単元のみの実践であったため、より有効性を発揮することができるように、年間を通して身に付けさせたい力を明確にして単元を構想する必要がある。単元の系統性から「言葉の力ポケット」を生かす場まで計画しておくことで、より児童の読む力を高めることができるであろう。また、読むときの視点を習得したり生かしたりすることが繰り返されていくような言語活動を設定することで、児童は学習した読むときの視点が様々な学習場面で役立つことを実感し、更に目的に応じて意欲的に読むことができるようになるであろう。

イ 本研究では、教科書教材を基に単元を構想し言語活動を位置付けた。授業実践①では「紹介する」言語活動を、授業実践②では「感想を述べ合う」言語活動を通して、「読むこと」の文学的な文章の学習を行った。今後は、新学習指導要領解説国語編に示されている言語活動例の特性をより吟味し、指導事項と教材の特性、児童の実態に応じて工夫して位置付けていきたい。

また、児童が身に付けた力を次単元のどのような学習活動に生かすことができるのかについて見通しをもち、学年の中で系統性を重視して年間計画を立てる必要がある。

《引用文献》

- 1) 寺井 正憲 『VIEW21 小学版』 2009年 Vol. 4 Benesse 教育研究開発センター p. 5
- 2) 寺井 正憲編著 『活用力を育てる授業』 2008年12月 図書文化
- 3)4) 水戸部 修治 「国語科における『思考・判断・表現』とその評価(小学校)」『指導と評価』 2010年11月号 図書文化 pp. 10-11
- 5)6) 梅田 芳樹 「子どもの課題意識を大切にすることから始めよう」『子どもと創る「国語の授業」』 2008年 No. 22 東洋館出版社 p. 12

《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8月
- ・ 国立教育政策研究所 『平成21年度全国学力・学習状況調査報告書【小学校】集計結果』 平成21年8月
- ・ 寺井 正憲編著 『活用力を育てる授業』 2008年12月 図書文化

《参考URL》

- ・ 佐賀県教育センター 『プロジェクト研究小学校国語科研究委員会』
http://www.saga-ed.jp/kenkyu/kenkyu_chousa/h22/01_sho_kokugo/sho_kokugo_top.html
(2011年2月)