

要 旨

本研究は、児童が、読むために必要なものの見方や考え方をもち、作品を確かに読むことができるための学習指導の在り方を探ったものである。ここでは、「読むこと」領域の文学的な文章の学習において、身に付けさせたい力を基に「読みの観点」を明確にし、一つの単元の中に、「読みの観点」を習得する段階と習得した観点を活用して読む段階を位置付けた。この「読みの観点」の段階的な指導により、児童は文学的な文章の読み方が分かり、叙述を基に解釈できるようになってきた。

〈キーワード〉 ①「読みの観点」の明確化 ②習得と活用 ③「読みの観点」の段階的な指導

1 研究の目標

確かな読みができる児童を育成するために、文学的な文章の学習において、読みの力の習得と活用を図る指導の在り方を探る。

2 目標設定の趣旨

学習指導要領では、基礎的・基本的な知識・技能の確実な習得と、これらを活用して課題を解決するための思考力・判断力・表現力等を育むことがねらいとされている。思考力とは、「言語を手掛かりにしながら論理的に思考する力」¹⁾と定義され、文章の解釈については、「本や文章に書かれた内容を理解し意味付けること」²⁾と明記されている。文学的な文章の学習において、思考力を高めるためには、物語の内容や構造を理解したり、物語の特徴を把握したり、書き手の意図を推論したりしながら、自分の考えを深めていくことが求められている。

平成24年度佐賀県小・中学校学習状況調査(第5学年)の結果によると、「読むこと」の正答率が最も低く、「おおむね達成」の基準を7.2ポイント下回った。特に「登場人物同士の関係を読む」問題では、12.3ポイント下回っている。これは、登場人物の行動や会話に即しながら、人物同士の関係を捉えることが十分にできていないことが要因として考えられる。また、平成24年度全国学力・学習状況調査(第6学年)では、「活用」に関するB問題「読むこと」の佐賀県の正答率が、全国平均より2.4ポイント下回った。これは、教師が習得した読みの力を活用させる場を、単元の中に意識して位置付けていないことが一つの要因として考えられる。

自分自身の実践を振り返ってみても、「なるほど、こう読めばいいんだ」「読めるようになったぞ」「他の本も読んでみたい」など、児童が身に付けた力を実感できる指導が十分にできていなかった。これは、何を、どう読めばいいのか、その観点を明確にしていなかったこと、そして、その観点を習得を確かめるために他の作品を読む場を設定していなかったことが原因として考えられる。これらのことから、読みの力の習得と活用を意識した段階的な指導が必要であると考えた。

そこで本研究では、研究テーマ、研究課題を受け、文学的な文章の学習において、読みの力の習得と活用を図る指導の在り方を探っていく。本研究でいう「読みの力」とは、読むために必要なものの見方や考え方をもち、作品を確かに読む力と捉える。読むための観点をもち、作品を読む体験の蓄積が、叙述を基に解釈できる児童の育成につながると考え、本目標を設定した。

3 研究の仮説

文学的な文章の学習において、身に付けさせたい「読みの観点」を明確にし、「読みの観点」を習得、活用させるための段階的な指導を行えば、場面の移り変わりを通して、人物の気持ちの変化を捉え、自分の読みを深めていく児童が育つであろう。

4 研究方法

- (1) 読みの力の習得と活用を図る指導に関する理論研究
- (2) 小学校6か年を見通した当該学年における「読みの観点」の整理
- (3) 仮説を検証するための授業実践及び考察

5 研究内容

- (1) 文献や先行研究を基に、読みの力の習得と活用を図る指導の手立てを明らかにする。
- (2) 文学的な文章において学習用語を中心に「読みの観点」を抽出する。
- (3) 実態調査を踏まえて、所属校の3年生における「三年とうげ」(3時間)と「モチモチの木」(3時間)を用いた授業実践を行い、仮説を検証する。

6 研究の実際

- (1) 文献等による理論研究

小学校学習指導要領解説国語編では、文学的な文章の解釈に関する指導事項に、「物語を読むために、理解することが必要なこと」³⁾として、以下の4点が示されている。

- ① 時間や場所、問題状況などの設定
- ② 情景や場面の様子の変化
- ③ 主人公などの登場人物、登場人物の性格や行動、会話及び心情の変化
- ④ 事件の展開と解決などの基本的な構成要素

この「物語を読むために、理解することが必要なこと」は、学習指導要領で示している基礎的・基本的な知識・技能であると考ええる。白石は、「作品を読むための原理・原則としての基本的な用語や作品の基本構成を習得し、如何に何を読めばいいのかという読みの方法を身に付け、これらの基礎的な力を活用して作品を読み味わうことこそ、国語の読みの力である」⁴⁾と述べ、文学作品を読むための基礎・基本として「読みの10の観点」を提唱している。「読みの観点」をもって作品を読むことは、書かれている内容を理解するだけでなく、「なぜこのように表現されているのか」という書き手の工夫に目を向けることを可能にし、読みの力の習得につながると考える。

また、鶴田は、知識及び技能の習得・活用を図るために、「読みの技術」を軸とした既習教材と主教材での学習内容との関連付け(教材のつながり)を大切にすること、単元に「気付かせる段階→分からせる段階→身に付けさせる段階」を設定し、「読みの技術」の「意識化→習得→習熟」を図る指導(授業のつながり)を大切にすることを述べている。これは、読むために必要なものの見方や考え方を明確にし、それらを児童に身に付けさせるために、習得から活用へ進む段階的な指導が必要であることを示していると考えられる。

これらの考えを受け、本研究では、確かな読みができる児童を育成するために、次の2つのことをポイントにして研究を行った。1つ目は、身に付けさせたい「読みの観点」の明確化である。2つ目は、「読みの観点」の習得と活用を図る段階的な指導である。

- (2) 実践化への手立て

理論研究を踏まえ、仮説に基づき、以下の手立てをとり実践を行った。

ア 身に付けさせたい読みの観点の整理

文学的な文章を「教材」として扱う以上、そこから何を学んだか、どのような読みの力が身に付いたかを明確にする必要がある。本研究において、読むために必要なものの見方や考え方を用語化、概念化したものを「読みの観点」とする。文学的な文章の学習における読みの観点には、「設定」「構成」「山場」等の学習用語が挙げられる。国語科の指導内容は、段階的に上の学年につながっていくとともに、螺旋的・反復的に繰り返しながら学習し、能力の定着を図ることを

基本としている。そのため、中学年においても低学年の指導事項に行きつ戻りつするような指導を繰り返す必要がある。そこで、本研究では、第3学年及び第4学年「C読むこと」の指導事項ウ(文学的な文章の解釈)を身に付けさせるために、読みの観点を次の4つに整理した(表1)。

表1 身に付けさせたい力を基に整理した読みの観点

第3学年及び第4学年 「C読むこと」(2)内容 ①指導事項ウ	本研究で身に付けさせたい4つの読みの観点
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。	A 「時・場・人物」を捉える〔設定〕 B 物語をいくつかの場面で捉える〔場面構成〕 C 作品全体の構成を捉える〔作品構成〕 D 中心となる人物の変化を「はじめ」「きっかけ」「終わり」で捉える〔人物の気持ちの変化〕

授業においては、教材の特性に合わせて、4つの読みの観点を具体的にイメージできる表現に言い換えて児童に提示する。読みの観点を使って読む体験をさせることにより、それらが児童に確実に習得され、学年が上がるにつれて、抽象化した学習用語に転化させていくことができると考える。

イ 児童の実態把握

10月に上記の4つの読みの観点到に基づいた事前テストを行った。結果は、表2の通りである。

表2 「読みの観点」事前テストの結果

「読みの観点」	正答(人数)	誤答(人数)
A 設定(時・場・人物)	30.6%(11名)	69.4%(25名)
B 場面構成	25.0%(9名)	75.0%(27名)
D 人物の気持ちの変化	19.4%(7名)	80.6%(29名)

- ・調査日
平成25年10月10日
- ・調査対象
3年1組児童(36名)
- ・使用教材
教師による自作教材

〔A設定〕については、場面ごとに変わる時間や場所を記入している児童が多く、作品全体を貫く「時・場・人物」を捉えることができていなかった。〔B場面構成〕については、物語の展開に即して読むことができず、「そして」や「けれど」など接続語で分けている児童が多かった。〔D人物の気持ちの変化〕については、中心人物が、どのように変わったのか、どうして変わったのかをイメージで捉えている児童が多く、叙述を基に読み取ることができていなかった。〔C作品構成〕については、本研究で取り扱う単元で初めて学習する観点であるため、設問には取り入れていない。これらの結果から、場面の移り変わりや人物の気持ちの変化を読み取ること課題があることが分かった。また、意識調査からは、児童が身に付けた力を実感したり、身に付けた力を使って読もうとしたりする体験が少ないことも分かった。

ウ 読みの力の習得と活用を図る指導の手立て

読みの観pointsの確実な習得とその活用を図るために、単元に、読みの観pointsを「①知る」「②使う」「③活かす」という3つのステップを設定し、段階的な指導を行うこととした(図1)。知る段階では、文章量の少ない教材や前学年までの既習教材を提示し、抽出した読みの観pointsを教える。使う段階では、知る段階より文章量の多い教材を提示し、前段階で知った読みの観pointsを使って読む体験をさせる。活かす段階では、習得した読みの観pointsを活用させながら自分で主教材を読み取らせる。これら3つのステップにおいて読みの観pointsの習得と活用を何回も往復させることにより、児童に読みの観pointsの有用性をもたせ自分の読みの深まりを実感させることができると考えた。

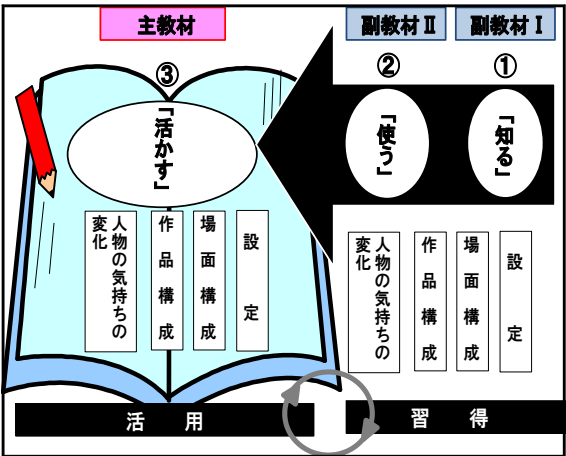


図1 読みの観pointsの段階的な指導

(3) 検証授業の実際

仮説の検証に当たって、2月に単元「物語を読んでしょうかいしよう」(教材名『モチモチの木』光村図書3年下)を検証授業として行った。

ア 単元の概要

本単元は、中学年の「読むこと」の指導事項「ウ 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」をねらいとする。第一次では、副教材を用い基本的な物語の読み方を習得させ(知る段階、使う段階)、第二次では、第一次で習得した読みの観点を使って主教材を読み取らせていく(活かす段階)。その際、児童に読みの観点の有用性と読みの深まりを実感させるために、全体をつかむ段階、細部を読む段階、全体へ戻る段階を仕組む。また、単元を貫く言語活動として、「モチモチの木ポップ作り」を設定し、第二次で読み取った内容を読みの観点を使いながら表現する学習へとつなげる(表3)。

表3 単元の展開

次	時	学習活動(○)・期待される児童の発言(●)
一	1	○学習課題をもち、見通しをもつ。 ●「ポップ」を作りたいな。
	2	○副教材Ⅰを読み取る。 『はしの上のおおかみ』 ●物語ってこう読むんだ。
	3	○副教材Ⅱを読み取る。 『きつねのおきゃくさま』 ●読みのアイテムが使えるぞ。
二	4	全体をつかむ ○『モチモチの木』を読み、作品設定を捉える。 ●前の勉強で習ったことを使ってみよう。
	5	
	6	詳細を読む ○中心人物豆太の人物像を捉える。 ●豆太は昼と夜でモチモチの木に対する態度が違うぞ。
	7	
	8	全体へ戻る ○豆太は変わったのか変わっていないのか話し合う。 ●この作品のメッセージが分かったぞ。
三	9 10 11	○ポップを完成させ、読み合う。 ●この作品の感動するところはここだよ ○斎藤隆介さんの他の作品を読む。 ●『モチモチの木』と比べてみよう。

イ 検証の視点

次の2つの点について、手立ての有効性を分析し、考察していく。

【検証の視点Ⅰ】

身に付けさせたい読みの観点を明確化し、段階的に指導することで、児童は、場面の移り変わりを通して、人物の気持ちの変化を捉えることができたか。

【検証の視点Ⅱ】

読みの観点の段階的な指導で、児童は、自分の読みを深めることができたか。

ウ 具体的な手立て

(ア) 身に付けさせたい読みの観点の明確化

まず、本研究で身に付けさせたい4つの読みの観点(〔A設定〕〔B場面構成〕〔C作品構成〕〔D人物の気持ちの変化〕)を、主教材『モチモチの木』の特性に合わせて次頁表4のように具体化した。これらの具体的な読みの観点は、読み取りを通して児童の思考がそれらに近付き始めたときに提示するようにした(次頁図2)。そうすることで、今まで漠然としていたもの、何となく読んでいたことが明確化され、何をどう読めばいいのかが分かり、目的をもって読むことができるようになる考えた。また、児童には、具体的な読みの観点を、「読みのアイテム」として、他の作品でも使えるようにカードにし、ファイリングさせていった(次頁図3)。

このように、身に付けさせたい読みの観点を、教材の特性に合わせて具体化し児童に明確に提示することで、児童は読みの観点を意識して使いながら作品を読むようになる考えた。

表 4 4つの読みの観点を具体化したもの

A 設定	①物語には「時・場・人物」(設定)がある。
	②大元の「時・場・人物」は、「前ばなし」※に設定されている。
B 場面構成	③物語は、いくつかの場面でできている。
	④「ある(時間ことば)」は事件(出来事)の始まり。
	⑤「時間ことば」で場面が変わる。
C 作品構成	⑥各場面のあらすじは、「だれがどうした」の一文で表せる。
	⑦物語は、「前ばなし」「出来事の展開」「山場」「後ばなし」の四つで組み立てられている。※
D 人物の 気持ちの変化	⑧物語が大きく変わるところが、「山場」である。
	⑨「中心人物」とは、物語のはじめと終わりで一番気持ちが変わった人物である。
	⑩「中心人物」は、山場で行動が大きく変わる。
	⑪「中心人物」の気持ちは山場で大きく変わる。
	⑫「中心人物」は、ある「きっかけ」によって気持ちが変わる。
	⑬「きっかけ」は、山場にある。
	⑭「きっかけ」の後に、「中心人物」の気持ちのがらっと変わるところがある。
	⑮「中心人物」の気持ちの変化は題名と大きく関係する。
	⑯気持ちが変わると見方が変わる。

※ 「前ばなし」「後ばなし」については、二瓶(筑波大学附属小学校)の学習用語を引用

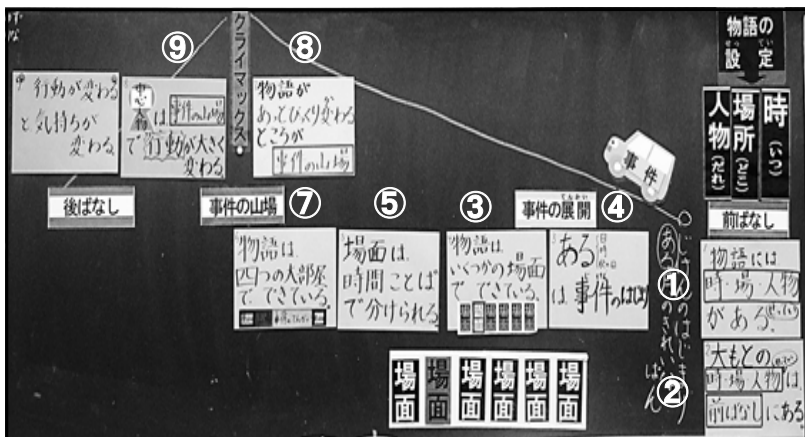


図 2 知る段階で提示した読みの観点

※①～⑨の丸数字は、表 4 の丸数字と対応

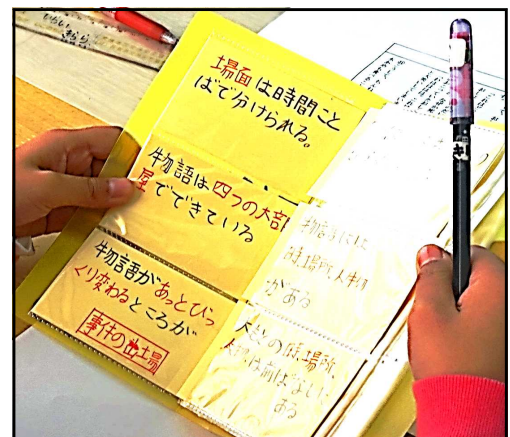


図 3 児童の「アイテムカード」

(イ) 読みの観点の段階的な指導

知る段階、使う段階で扱う副教材は、主教材の学習内容を包含する必要がある。そこで、場面の移り変わりや人物の気持ちの変化が明確に分かる教材として、知る段階(副教材Ⅰ)では、『はしの上のおおかみ』(1年生のどうとく文芸堂)を、使う段階(副教材Ⅱ)では、『きつねのおきやくさま』(教育出版2年上)を用い、活かす段階(主教材)の『モチモチの木』につなげるようにした。副教材ⅠⅡは、身に付けさせたい読みの観点を確実に習得させるために、段階に応じた文章量に改作した。また、副教材及び本教材は、作品全体を俯瞰させるために、物語全文を一枚に収めて提示し、児童に読み取ったことを書き込ませるようにした(図4)。

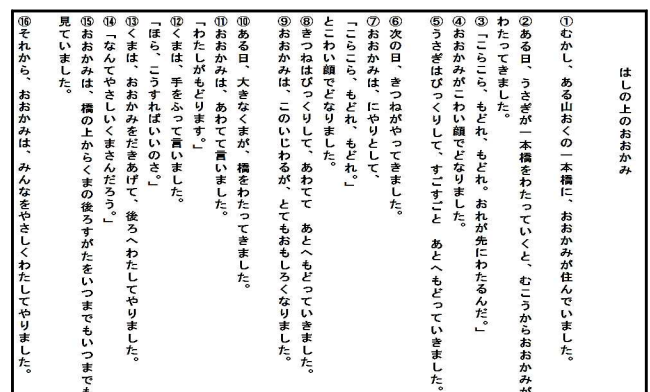


図 4 副教材Ⅰ『はしの上のおおかみ』教材文プリント

(4) 研究の考察

ア 【検証の視点Ⅰ】身に付けさせたい読みの観点を明確化し、段階的に指導することで、児童は、場面の移り変わりを通して、人物の気持ちの変化を捉えることができたか。

読みの観点の段階的な指導による確かな読みの力の高まりについて、学級全体及び抽出児 Y 児の教材文プリント(使う段階『きつねのおきやくさま』, 活かす段階『モチモチの木』)及びワークシートの記述を基に、4つの読みの観点ごとに考察を行う。なお、Y 児の事前テストの結果に関するプロフィールについては資料 1 に記す。

〔A 設定〕については、全ての児童(36名)が、使う段階、活かす段階において、正確に捉えることができた(図 5)。活かす段階での Y 児のワークシートを見ると、知る段階、使う段階で習得した読みの観点を使って「前ばなし」全体から「時・場・人物」を捉えることができています(資料 2)。さらに、「時・場・人物」を取り出すだけでなく、それぞれの場の位置関係を書き表した理由や人物の簡単な特徴も書き加えている(資料 2 四角囲み部分)。Y 児の振り返りカードを見ても「『モチモチの木』の設定が分かりやすかった」と記入しているところから、習得した読みの観点を使って読むことができたと考える。

Y 児	
事前テストでは、学級平均と同じ正答率であるが、読み取ったことを記述するのに抵抗がある。また、中心人物が最初と最後までどう変わったかを読み取ることはできるが、山場を捉えることは不十分である。	

資料 1 抽出児 Y 児のプロフィール

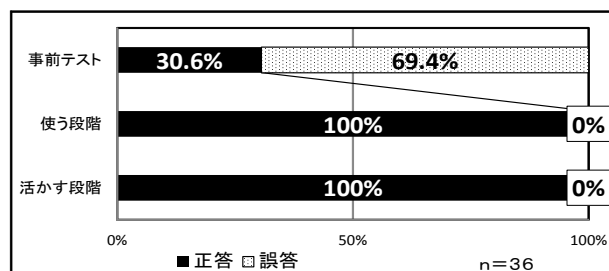
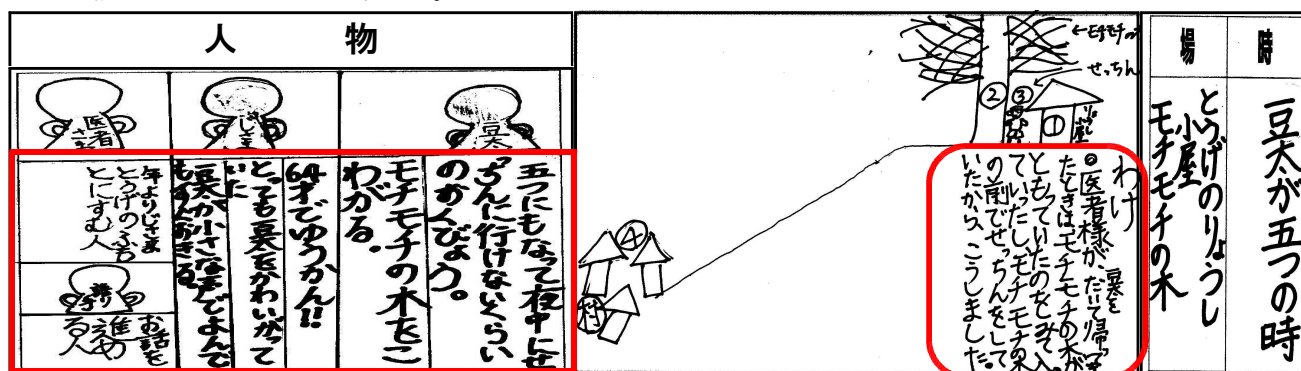


図 5 〔A 設定〕の習得状況



資料 2 活かす段階における Y 児のワークシート

〔B 場面構成〕については、「時・場・人物」の変化を基に場面分けを行うが、本単元では、主教材『モチモチの木』の構成に合わせて、「時」を表す言葉(時間ことば)を手掛かりに場面構成を捉えるという観点を習得させることにした。使う段階において、94.1%(34名)の児童が、時を表す言葉を基に場面分けをすることができた(図 6)。時間の経過で場面が構成されている教材を副教材ⅠⅡに配列したことで、学んだ読みの観点を使うことができたためと考える。児童の感想からは、「時間ことばで挿絵が変わる」「時間ことばを見付けると、場面がどこで変わるか分かるよ」などのように、読みの観点の有用性を感じていることがうかがえた。主教材『モチモチの木』は、五つの場面が分かるように場面分けをして教科書に掲載されているため、活かす段階では、場面分けの根拠を見付けさせるようにした。その結果、88.2%(32名)の児童が、地の文が民話調の語り口になっても、「時」の観点から場面分けの根拠を見出すことができた。「昔の書き方で書かれている文章(創作民話)も、物語と同じで、時間ことばを見付けると場面が変わっている」という児童の感

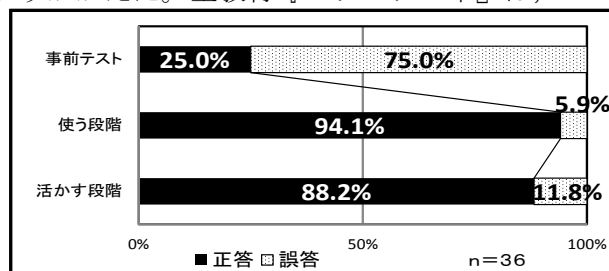


図 6 〔B 場面構成〕の習得状況

想から、知る段階、使う段階で学んだ読みの観点が、他の教材でも使えるか、他へ転移できる読みの観点となるか思考しているのがうかがえる。

〔C作品構成〕(「前ばなし」「出来事の展開」「山場」「後ばなし」)については、使う段階において85.3%(31名)の児童が正答し、14.7%(5名)の児童が誤答した。誤答の原因の一つに、山場の捉えが十分にできていないことが分かった。

そこで、電子黒板を活用し、『きつねのおきゃくさま』を使って、再度山場の意味、読み方を捉えさせた(図7)。「物語が大きく変わるところが山場である」「中心人物の気持ちは山場で大きく変わる」という読みの観点を再確認したことにより、活かす段階では、全員が『モチモチの木』の作品構成を捉えることができた。

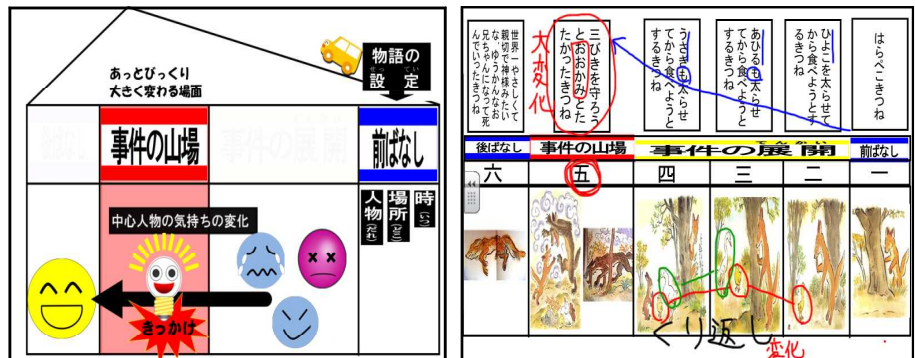


図7 〔C作品構成〕を再確認させるための電子黒板のファイル

〔D人物の気持ちの変化〕については、それを明確に読み取らせるために、中心人物が、どんな事件や出来事がきっかけになって、どんな結末になるかを「はじめ」「きっかけ」「終わり」の一文で書き表させることを行った。使う段階において、66.7%(24名)の児童が、まず、「はじめ」と「終わり」の対比関係を考えながら読み、その後、「きっかけ」と「終わり」の因果関係を読むという手順で、中心人物の気持ちの変化を一文で書き表すことができた(図8、図9)。

事前テストで山場を捉えることが不十分だったY児も、知る段階で「きっかけは山場にある」という読みの観点を学んだことで、中心人物のきつねを変えた大きな出来事を捉えることができていた(資料3)。しかし、誤答した33.3%(12名)の児童には、「はじめ」と「終わり」の文章がつながっていない記述や、「きっかけ」となる大きな出来事を捉えることができていない記述が見られた。そこで、電子黒板を活用し、知る段階の教材『はしの上のおおかみ』を使って、中心人物の気持ちの変化の読み方を捉え直した。その結果、活かす段階では、91.7%(33名)の児童が対比関係、因果関係を考えながら人物の気持ちの変化を一文で書き表すことができた(図9)。

以上のことから、身に付けさせたい読みの観点を明確化したことで、児童は何をどう読めばいいのかが分かり、叙述を基に自分で作品を解釈することができるようになった。また、明確化した読みの観点を「知る」「使う」「活かす」という3つのステップで段階的に指導することは、児童に読みの観点を繰り返し使わせることができ、場面の移り変わりを通して人物の気持ちの変化を捉えさせることに有効であったと考える。

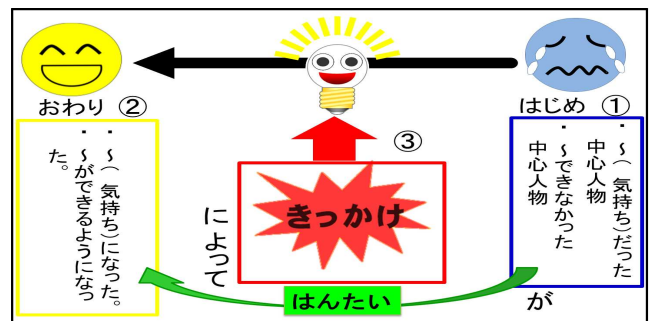


図8 〔D人物の気持ちの変化〕を表す一文

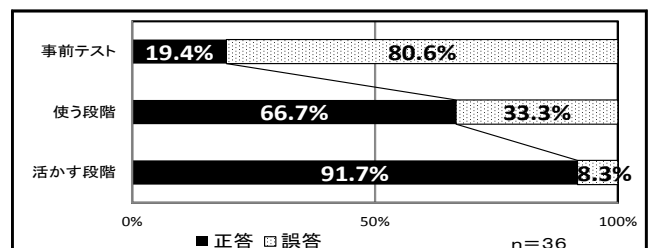
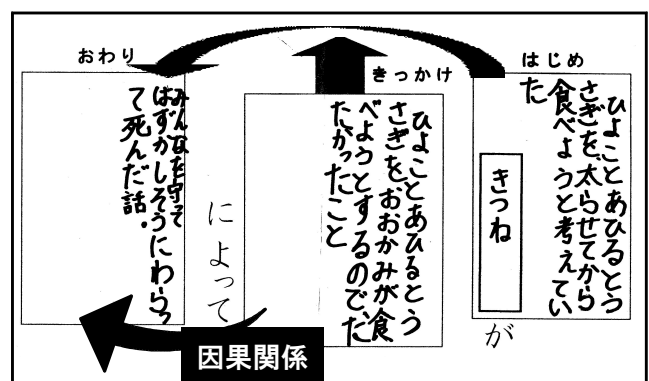


図9 〔D人物の気持ちの変化〕の習得状況



資料3 使う段階におけるY児のワークシート

以上のことから、身に付けさせたい読みの観点を明確化したことで、児童は何をどう読めばいいのかが分かり、叙述を基に自分で作品を解釈することができるようになった。また、明確化した読みの観点を「知る」「使う」「活かす」という3つのステップで段階的に指導することは、児童に読みの観点を繰り返し使わせることができ、場面の移り変わりを通して人物の気持ちの変化を捉えさせることに有効であったと考える。

イ 【検証の視点Ⅱ】読みの観点の段階的な指導で、児童は、自分の読みを深めることができたか。

読みの観点の段階的な指導による読みの深まりについて、活かす段階の第5時(全体をつかむ段階)と第7時(細部を読む段階)について、抽出児(X児、Y児、Z児)のワークシートの記述を表にし、それを基に考察を行う(表6、表7、次頁表8)。第5時において、児童には、知る段階、使う段階で習得した読みの観点を使って、豆太の気持ちの変化を一文で記述させた。そこで、第7時は、第5時で生まれた問い「なぜ豆太は、灯がついたモチモチの木を見ることができたのだろう」を解決するために、他者との読みの交流を通して豆太の気持ちの変化を明確に読み取らせる学習を仕組んだ。X児、Z児の事前テストの結果に関するプロフィールについては資料4、Y児のプロフィールについては、16頁資料1に記している。

X児	Z児
事前テストでは、学級平均より高い正答率であり、作品の山場を捉え、人物の気持ちの変化を表す一文を正確に書くことができる。さらに、豊かな想像力が身につくことを期待している。	事前テストでは、学級平均より低い正答率であり、考えることを苦手としている。中心人物が最初と最後でどう変わったかを読み取ることができず、叙述から離れイメージのみで表現することが多い。

資料4 抽出児(X児、Z児)のプロフィール

まず、X児の読みの変容について表6を基に分析する。X児は、第5時において、豆太を「勇気のある子ども」と価値付け(表6⑦)、その根拠として「泣き泣きふもとの医者様へ走った」(表6⑤)という豆太の行動と関連付けている。さらに、「勇気」と「灯がともったモチモチの木」(表6⑥)との関係性を見出している。第7時では、「大好きなじさまを死なせちゃいけない、大切なじさまを守りたいという優しさ」(表6⑪)が、豆太の内面に「勇気」を生み出したことを読み取っている(表6⑬)。さらに、豆太にとってモチモチの木が「怖い」存在から「優しくて美しい」存在に変わったことも読み取ることができているのが分かる(表6⑧⑮)。このことから、X児は、知る段階、使う段階で習得した読みの観点を使って、場面や情景の移り変わりとともに変化する人物の気持ちを、叙述を基に想像して読むことができるようになった。それらの読みの力を活用し、「気持ちの変化で見方が変わる」という新しい読みの観点を見付け、自分の読みを深めることができたと考える。

表6 X児の第5時と第7時に書いた豆太の気持ちの変化の一文

X児	第5時記述	第7時記述
はじめ	① おくびょうで ② 夜のモチモチの木がとても怖くて ③ 一人でせっちんにも行かなかった豆太が	⑧ 夜のモチモチの木が怖くて ⑨ 見ることができなかった ⑩ おくびょうな豆太が
きっかけ	④ じさまが痛みが痛くなって ⑤ 泣き泣きふもとの医者様へ走ったことによって	⑪ 大好きなじさまを死なせちゃいけない、大切なじさまを守りたいという優しさから ⑫ 痛くて寒くて怖くて泣き泣き走り続けるという ⑬ 勇気を出して走ったことによって
終わり	⑥ モチモチの木が灯がともっているところを見ることができるとい ⑦ 勇気のある子どもになった	⑭ モチモチの木が灯がともり ⑮ 優しくて美しいモチモチの木を見ることができた

次に、Y児の読みの変容について表7を基に分析する。Y児は、第5時において、豆太の変化を、行動を中心に捉えることができていた(表7①～⑤)。しかし、その行動へと至る気持ちを想像することはできていなかった。第7時では、じさまが腹痛で倒れたことによって変化した豆太の気持ちを、地の文や行動などから関連的に捉え記述している(表7⑪⑫⑬)。さらに、モチモチの木を「豆太の気持ちを表している木」(前頁表7⑮)と表現し、豆太とモチモチの木の関係についても気付くことができていた。このことから、Y児は、知る段階、使う段階で習得し

表7 Y児の第5時と第7時に書いた豆太の気持ちの変化の一文

Y児	第5時記述	第7時記述
はじめ	① 真夜中のモチモチの木を怖がっている ② おくびょうな豆太が	⑥ はじめは、モチモチの木を一人で見ることができないし ⑦ 一人でせっちんもできない ⑧ 夜のモチモチの木を怖がっていた ⑨ おくびょうな豆太が
きっかけ	③ じさまが腹痛でたおれたことによって、	⑩ 大好きなじさまが腹痛になって ⑪ じさまに死んでほしくなくて ⑫ 足が痛いのに、寒いのに、泣き泣き全力で走って ⑬ ふもとの村まで重気を出して ⑭ 医者様を呼びに行ったことによって、
終わり	④ 医者様を呼びに行って、 ⑤ じさまもおとも見えたモチモチの木に灯がついたのを見た	⑮ 豆太の気持ちを表している灯がついたモチモチの木を見ることができた

このことから、Y児は、知る段階、使う段階で習得し

た読みの観点を使って、物語の展開に即して各場面の様子や中心人物の行動が変化していくことを、叙述を基に読むことができるようになった。それらの読みの力を活用し、「気持ち」という観点から行動を詳細に読むことができるようになり、さらに、題名との関連に着目した読みの観点にも気付くことができたと考える。

最後に、Z児の読みの変容について表8を基に分析する。Z児は、第5時において、「おくびょう豆太」(表8②)が「勇気のある子ども」(表8④)になったと、中心人物が「はじめ」と「終わり」でどう変わったかを読むことができている(表8③④)。第7時では、「おくびょう豆太」や「勇気のある子ども」といえる具体的な行動に着目し(表8⑥⑦⑧⑪)、豆太の気持ちを想像している(表8⑩)。さらに、「勇気のある子ども」と「灯がともったモチモチの木」をつなげて記述しているところ(表8⑫⑬)から、三場面のじさまの会話と四場面の豆太の行動を関連付けて読むことができていることが分かる。このことから、Z児は、知る段階、使う段階で習得した読みの観点を使って、叙述を基に「はじめ」と「終わり」の人物像を比較してその変化を読むことができるようになった。その読みの力を活用し、場面の移り変わりに注意しながら、豆太の気持ちの変化を想像して読むことができるようになり、自分の読みを深めることができたと考える。

表8 Z児の第5時と第7時に書いた豆太の気持ちの変化の一文

Z児	第5時記述	第7時記述
はじめ	① 一人でせっちんで行かない ② おくびょう豆太が	⑥ 夜のモチモチの木怖くて ⑦ 夜中に一人でせっちんで行なくて ⑧ じさまについて行ってもらった ⑨ おくびょう豆太が
きっかけ	③ 腹が痛かったじさまのために ④ 医者を呼びに行ったことによって	⑩ 大好きなじさまが死んでしまう方が怖かったから ⑪ 泣き泣き医者を呼び走ったことによって
終わり	⑤ 勇気のある子どもになった	⑫ 勇気のある子どもになって ⑬ モチモチの木が灯ともるのを見ることができた

以上のことから、読みの観点の段階的な指導により児童全員が共通の観点で作品を読み重ねてきたことは、読みの観点を意識した交流につながり、児童は、習得した読みの力を活用して自分の読みを深めることができたと考える。

ウ 検証授業後の意識調査にみる考察
検証授業後の振り返りカード及び単元終了時に行った意識調査を基に、考察を行う。

Z児	モチモチの木がたぶんがえったのいい。	Y児	今日もきのうも楽しかったです。アイルをかうとよく牛の語のことが分かります。
X児	三年とうげで学習した四つのへやが、今日のじ業では、スラスラ書けました。ぎつねのお客さまの前には「はしの上のおおかみをしたので、「ぎつねのお客さま」がよく書けました。次はモチモチの木で場面分けや出来事を今日のようにスラスラまとめたいです。今日の美和先生のじ業は、分かりやすく次のじ業に生かせそうです。		

資料5 使う段階後の抽出児の振り返りカード

資料5下線部から、3名の抽出児とも前段階で知った読みの観点を使いながら作品を読んだことが分かる。読みの観点を明確にしたことで、児童は分かる楽しさ、できる喜びを感じることができ、読む意欲につながったと考える。また、資料5点線部からは、X児が、単元のつながり、教材のつながりを意識しながら習得した読みの観点を活用して読もうとしていることがうかがえる。図10は、単元終了時に行った意識調査の結果である。読みの観点をを使うと自分で作品を読むことができるかという読みの観点の有用性についての項目では、全児童が「とてもあてはまる」「あてはまる」と回答した。読書や自主勉強における読みの観点の活用については、94.4%(33

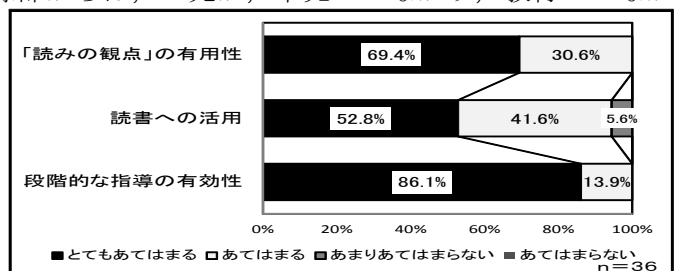
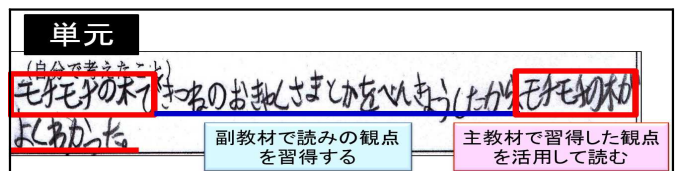


図10 単元終了時の意識調査

名)の児童が、意識の高まりを感じている。また、一つの単位の中で、既習教材と主教材を関連付けながら段階的に指導していくことについても、全児童がその有効性を実感している(前頁図10、資料6)。



資料6 活かす段階後の児童の振り返りカード

以上のことから、一つの単位の中で、身に付けさせたい読みの観点を軸として、読みの観点を習得する段階と習得した観点を活用して読む段階を位置付けたことは、児童の意識の面からみても有効であったと考える。

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、身に付けさせたい読みの観点を明確化し、段階的に指導することで、確かな読みができる児童の育成を目指した。本研究を通して、次のことが明らかになった。

- ・ 身に付けさせたい読みの観点を明確化し、段階的に指導することは、指導者も児童も何を学べばいいのか、何を学んだのかが分かり、それらを使って読む体験を繰り返すことで、場面の移り変わりを通して、人物の気持ちの変化を捉えさせることができた。
- ・ 読みの観点の段階的な指導は、作品を俯瞰して読むことを可能にし、児童全員が共通の観点を基に自分の読みを交流することで、一人一人が目的をもちながら物語の細部まで読むようになり、読みを深めることができた。
- ・ 読みの観点の段階的な指導は、児童の読みの観点の習得状況が把握しやすく、児童がどこでつまづいているのか、どの観点の習得ができていないのかを細やかに見取ることができた。そのため、児童のつまづきに応じて前の段階に戻って捉え直させることができた。
- ・ 教材間のつながりを考えた副教材、主教材の配列によって、児童は読みの観点を繰り返し使うことができ、確実な習得と活用につなげることができた。

(2) 今後の課題

- ・ 年間を見通し、読みの観点を軸とした単元(教材)のつながり、授業のつながりを考えた年間指導計画の考案
- ・ 学習指導要領を基にした小学校6か年で身に付けさせるべき読みの観点の整理、及び読みの観点を基に関係付けられる教材の系統表の作成

《引用文献》

- 1)2)3) 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 東洋館出版社 p. 9 p. 20 p. 40
- 4) 国語教育研究所編 『言語技術教育研究 2「習得と活用」を重視した授業』 2012年 さくら社 pp. 76-77

《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 東洋館出版社
- ・ 鶴田 清司 『言語技術教育としての文学教材の指導』 1996年 明治図書 pp. 76-80
- ・ 鶴田 清司 『〈解釈〉と〈分析〉に基づく文学教育論の構築—新しい解釈学理論を手がかりに—』 2007年
- ・ 二瓶 弘行 『物語の「自力読み」の力を獲得させよ』 2013年 東洋館出版社
- ・ 全国国語授業研究会・筑波大学附属小学校国語研究部 『論理的思考力を育てる国語授業』 2013年 東洋館出版社

《参考URL》

- ・ 国立教育政策研究所 『平成24年度 全国学力・学習状況調査 調査結果について』 2012年8月 <http://www.nier.go.jp/12chousakekkahoukoku/index.html>
- ・ 佐賀県教育センター 『平成24年度佐賀県小・中学校学習状況調査及び全国学力・学習状況調査を活用した調査Web報告書』 2012年10月 http://www.saga-ed.jp/kenkyu/scholastic_attainments_analysis/H24_Webreport_center/index.html