

要 旨

本研究は、自分の考えを明確にして読む力を高めるために、「読むこと」領域の説明的な文章の学習において、文章構成を図示化する活動を取り入れた学習指導の在り方を探ったものである。そのために、児童の読みを支援する思考ツールとして図示化シートを作成し、「取り出し」「小見出し」「関係付け」の3過程で図示化する活動を行った。このような図示化する活動を取り入れることで、児童は、取り出した言葉を整理しながら意味段落の内容や論の展開を捉え、筆者の説明の仕方を評価し、その根拠を明確にして自分の考えをまとめることができるようになってきた。

〈キーワード〉 ①説明的な文章 ②3過程の図示化 ③筆者の説明の仕方の評価

1 研究の目標

自分の考えを明確にして読む力を高めるために、「読むこと」領域の説明的な文章の学習において、文章構成を図示化する活動を取り入れた学習指導の在り方を探る。

2 目標設定の趣旨

小学校学習指導要領解説国語編では、言葉を通して的確に理解し、論理的に思考し表現する能力が重視されている。具体的には、内容や表現を、想像、分析、比較、対照、推論などによって相互に関連付けて読み、文章の内容や構造を理解したり、文章の特徴を捉えたり、筆者の意図を推論したりしながら、目的に応じて自分の考えをまとめていくことが求められている。また、平成25年国立教育政策研究所の報告書「21世紀型能力」の中核に、論理的・批判的思考力が位置付けられている。この考えは、平成17年文部科学省「読解力向上プログラム」に、文章の内容や構成を評価したり建設的に批判したりする読み方として、「クリティカル・リーディング」が示されていることから、継続した課題であると言える。森田信義は、読み取った内容や表現、論理などを妥当性や問題の有無という観点から論理的に吟味し評価する読みの必要性を述べている。評価する際には、筆者の意図を捉えた上で、評価した根拠を示すことが必要になる。つまり、文章を評価しながら読むことは、自分の考えを明確にして読む力を高めるために有効であると考えられる。

このようなことから、身に付けるべき国語科の力として、文章を評価しながら読む力を高めることが必要だと考えた。これまでの自分の実践では、筆者の主張を捉えさせることにとどまり、読み取った構成や表現など筆者の説明の仕方について自分の考えをまとめさせる活動が十分ではなかった。説明的な文章において、筆者は自分の主張を効果的に伝えるために、構成や表現など説明の仕方を工夫している。その筆者の説明の仕方について、自分の考えを述べようとする態度を育てることは大切なことだと考える。以上のことから、自分の考えを明確にして読む力を高めるために、筆者の説明の仕方を評価しながら読む学習を設定する。本研究でいう評価しながら読むとは、児童が言葉を手掛かりに筆者の説明の仕方の分かりやすさを判断し、その根拠を明確にして自分の考えをまとめることである。その際、文章構成を捉えさせ、筆者の説明の仕方に着目させる必要がある。そのために、文章構成を図示化させることは、児童の読みを支援する思考ツールとして有効な手立てと考える。

そこで、本研究では、研究テーマ、研究課題を受け、「読むこと」領域の説明的な文章の学習において、文章構成を図示化させれば、児童は文章全体から論の展開を捉えることができ、筆者の説明の仕方について自分の考えを明確にすることができると考え、本目標を設定した。

3 研究の仮説

「読むこと」領域の説明的な文章の学習において、着目する言語表現を基に文章構成を図示化させれば、意味段落の内容や論の展開を捉えることができ、筆者の説明の仕方について評価しながら読むことのできる児童が育つであろう。

4 研究方法

- (1) 説明的な文章に関する理論研究
- (2) 説明的な文章の学習について、質問紙による児童の実態調査・意識調査
- (3) 所属校6年生での検証授業を行い、自分の考えを明確にして読む手立ての検証及び考察

5 研究内容

- (1) 文献や先行研究を基に、文章構成を図示化する活動を取り入れた学習方法を明らかにする。
- (2) 文章構成に関する実態調査・意識調査を基に、児童の変容と手立ての有効性を分析する。
- (3) 所属校の6年生における単元「町の幸福論ーコミュニティデザインを考える」(3時間)と「プロフェッショナルたち」(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にある、本研究の目標に関わる「C読むこと」領域の「説明的な文章の解釈」と「自分の考えの形成及び交流」に関する指導事項は以下の通りである(表1)。

表1 各学年における「読むこと」の指導事項

	第1学年及び第2学年	第3学年及び第4学年	第5学年及び第6学年
説明的な文章の解釈	時間的な順序や事柄の順序などを考えながら内容の大体を読むこと。	目的に応じて、中心となる語や文をとらえて段落相互の関係や事実と意見との関係を考え、文章を読むこと。	目的に応じて、文章の内容を的確に押さえて要旨をとらえたり、事実と感想、意見などとの関係を押さえ、自分の考えを明確にしながら読むこと。
自分の考えの形成及び交流	①文章の中の大事な言葉や文を書き抜くこと。 ②文章の内容と自分の経験を結び付けて、自分の思いや考えをまとめ発表し合うこと。	①目的や必要に応じて、文章の要点や細かい点に注意しながら読み、文章などを引用したり要約したりすること。 ②文章を読んで考えたことを発表し合い、一人一人の感じ方について違いのあることに気付くこと。	②本や文章を読んで考えたことを発表し合い、自分の考えを広げたり深めたりすること。

高学年の説明的な文章の解釈に関する指導事項の説明として、「筆者が、どのような事実を事例として挙げ理由や根拠としているのか、また、どのような感想や意見、判断や主張などを行い、自分の考えを論証したり読み手を説得したりしようとするのかなどについて、筆者の意図や思考を想定しながら文章全体の構成を把握し、自分の考えを明確にしていくこと」⁽¹⁾とあり、自分の考えを明確にして読むことの重要性が示されている。また、自分の考えを形成することについて、文章中の大事な言葉や文を書き抜くことや目的や必要に応じて、引用したり要約したりすることを示してある。森田は、論理の認識能力の内容として、「文章全体にかかわる関係と文章の部分の相互関係」⁽²⁾を挙げ、段落相互の関係を考えて文章構成を把握することの必要性を述べている。また、児童にとって読み進める上で必要な行為としての「書きだし」について、「書くことによって、読みの思考をより充実させ、より確かなものにしていく」⁽³⁾と述べている。阿部昇は、小見出しを文章の全体を俯瞰する読みとして、「小見出しをつけることで大きな論理の流れがより明確になってくる」⁽⁴⁾と述べている。

これらを踏まえ、本研究では、意味段落の内容や論の展開を捉えさせるために、文章構成を図示化する活動を取り入れる。そこで、指導事項を参考に、文章構成を図示化する活動として次のような3過程を設定する。大事な言葉や文を書き抜く「取り出し」、取り出した言葉や文を基にして意味段落の内容を要約する「小見出し」、取り出した言葉や文を線や矢印で結び段落相互の関係を可視化する「関係付け」の3過程である（図1）。「取り出し」の大事な言葉や文とは、時間、順序、要点に関わって文章の中で中心になる言葉や文のことである。このような3過程で文章構成を図示化する活動を取り入れることで、意味段落の内容や論の展開を捉えやすくなり、文章全体の構成を捉えさせることができ、構成の効果について自分の考えをまとめさせることで、自分の考えを明確にして読むことにつながると考える。



図1 3過程の図示化

(2) 研究の構想

ア 研究の全体構想

高学年の説明的な文章の解釈の指導事項として、「目的に応じて、文章の内容を的確に押さえて要旨をとらえたり、事実と感想、意見などとの関係を押さえ、自分の考えを明確にしながら読むこと」が挙げられている。文章の内容を的確に押さえるということは、何をどのように読むのが大切である。説明的な文章の中核は本論であり、量的にも本論が文章全体の大部分を占めることが多い。つまり、本論を中心に意味段落の内容や論の展開を捉え、文章全体の構成を把握する必要がある。

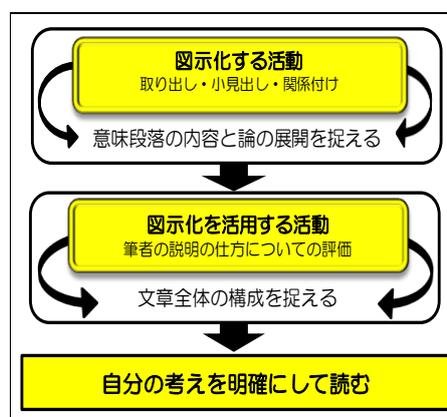


図2 研究構想図

そこで、本研究では、文章構成を図示化し、構成や表現など筆者の説明の仕方について評価しながら読む学習を設定し、構成の効果について自分の考えをまとめさせ、自分の考えを明確にして読むことができる児童の育成を目指していく（図2）。そのために、3過程で文章構成を図示化する活動と図示化した図を活用する活動の2段階で学習過程を構成する。

イ 実践化への手立て

(ア) 図示化する活動

図示化する活動とは、児童が、図示化シートを使用して、「取り出し」、「小見出し」、「関係付け」の3過程で、文章構成の図示化を行う学習活動のことである。図示化シートは、文章全体の構成を捉えやすくする図示化シートⅠと本論の構成を捉えやすくする図示化シートⅡの2種類を作成する。

図示化シートⅠは、児童が、①着目する言語表現を基に構成を3つに分ける文章全体の構成の把握、②前時の事例の構成の整理、③文章全体から本時の学習する構成の確認、の3つのことを行うシートである（図3）。また、児童は、②で各事例の構成を整理することで、各事例の構成を比較する際にも活用しやすくなる。このように、図示化シートⅠを使わせることで、児童は、単元を通して文章全体の構成を意識することができ、文章全体の構成を捉えやすくなる。と考える。

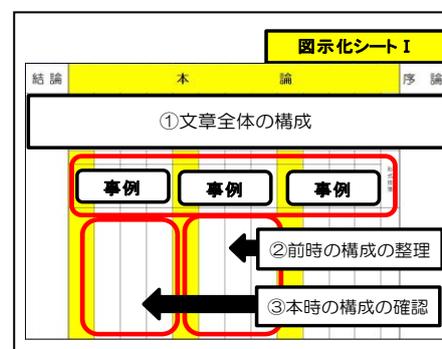


図3 図示化シートⅠ

図示化シートⅡは、児童が、本論の1つの事例の図示化を行うシートである(図4)。図示化は、児童が、①着目する言葉を手掛かりに取り出しを行い、事実と意見を区別して整理する、②小見出し付けを行い意味段落の内容を整理する、③取り出した大事な言葉や文を線や矢印で結びながら、意味段落相互の関係を整理する、の3過程で行うことである(図5)。このように、図示化シートⅡを使わせることで、児童は、各事例の構成を把握することができ、意味段落の内容や論の展開を捉えやすくなると考える。

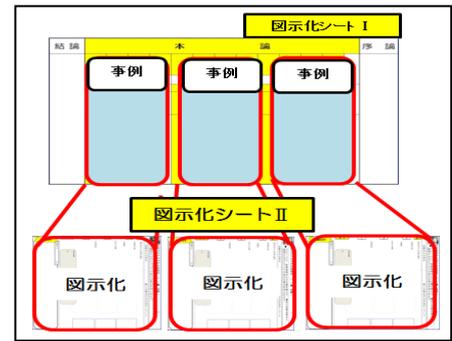


図4 図示化シートⅡ

(イ) 図示化を活用する活動

図示化を活用する活動とは、図示化シートⅠ・Ⅱを活用して、児童が筆者の説明の仕方について評価を行う学習活動のことである。筆者の説明の仕方についての評価とは、筆者がどのような事例を挙げ主張の根拠としているのか、筆者がどのような論を展開して説得しようとしているのかなど筆者の説明の仕方について、自分の考えをまとめることである。評価は、構成の効果について事例と文章全体に分けて行わせる。

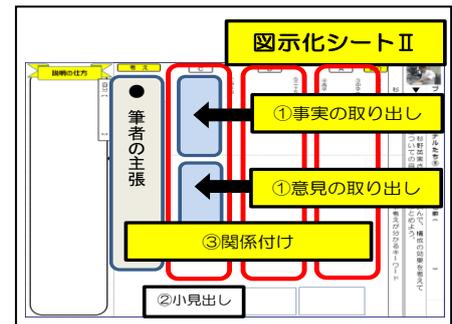


図5 図示化シートⅡの3過程の図示化

事例の評価は、図示化シートⅡを活用させる。児童は、各事例の意味段落の構成を整理した図示化シートⅡを活用することで、構成の効果に気付きやすくなると考えるからである。文章全体の評価は、児童が、目的に応じて図示化シートⅠ・Ⅱを活用する。図示化シートⅠは、文章全体から各事例の構成を同時に見て比較することができ、図示化シートⅡは、各事例を図示化したシートを並べて比較することができる。このような2つのシートの特徴を生かして、児童の目的に応じて活用させれば、文章全体の構成から各事例相互の関係が可視化され、文章全体の構成の効果を見付けやすくなると考えるからである。また、交流する際に、図示化シートを見せながら説明したり、学級全体で筆者の説明の仕方について検討する際に、図示化シートに書き加えたりして図示化シートを活用させ、自分の考えを広げ深めさせていく。

このような活動を取り入れることで、構成や表現などの筆者の説明の工夫が捉えやすくなり、筆者の説明の仕方について評価しながら読むことができると考える。

(3) 検証の視点

筆者の説明の仕方について評価しながら読むための手立てとして、文章構成の図示化が有効であったかを、以下の2つの視点から検証する。

【検証の視点Ⅰ】意味段落の内容や論の展開を捉える力の高まり

【検証の視点Ⅱ】筆者の説明の仕方について評価しながら読む力の高まり

(4) 検証授業の実際

仮説の検証を、第6学年の教材「プロフェッショナルたち」(1月下旬～2月上旬実施)で行った。ここからは、この単元について述べる。

ア 単元「自分流プロフェッショナルをナレーター風にまとめよう」(全8時間)の概要

本教材は、3人のプロフェッショナルたちの事例が挙げられている説明的な文章である。事例は、筆者が述べている部分と人物自身が語る部分とで構成されている。文章全体の構成は、序論に問題提起がなされ、本論に3人の事例が挙げられている。以下、事例1, 2, 3とする。それぞれ

の事例について筆者の結論は述べられているが、文章全体のまとめとして筆者の結論は述べられていない。この構成の特徴を生かし、問題提起に対する答えを意見文としてまとめる言語活動を設定する。また、それぞれの事例は、紹介・経験・主張で構成され、経験の部分は、時を表す言葉に着目すると3つの意味段落に分けられる。以下、意味段落A、B、Cとする。

この単元の目標は、文章の構成や表現に着目して、筆者の説明の仕方について評価しながら読み、自分の考えを広げたり深めたりすることである。児童が行う評価は、構成の効果についての評価を事例と文章全体に分けて行い、筆者の説明の仕方について自分の考えをまとめさせる。指導については、図示化する活動と図示化を活用する活動の2つの学習過程に沿って、児童の読みを支援する思考ツールとしての図示化シートを活用する指導を行い、目標を達成していくように計画した。図示化シートは、前時の意味段落の構成を整理する時や本時に学習する事例を文章全体から確認する時にも活用させ、単元を通して、文章全体の構成をできるだけ意識させるようにする。そうすることで、児童が自分の考えを書く際にも、文章構成を意識するようになるからである。図示化シートを、どの時間に活用するかは、次項の単元計画（表2）に示す。

イ 文章構成を図示化する活動を取り入れた単元計画

表2 単元計画（全8時間）

次	時	主な学習活動	指導上の留意点(・)図示化シートの活用(●)
一	1	○全文を読み、内容の大体を捉え、学習課題と学習計画を確認する。	・序論の問いに対する答えを書くという目的意識をもって読み取ることを確認する。 ●文章構成を3つに分けやすくするために、全文シートを提示する。(図示化シートI)
	2	○人物自身が語る段落を要約する。	・要約させる際に、段落の各文の大事な言葉を取り出して考えさせる。
二	3	○事例1の説明の仕方を考える。(検証授業1/3)	●取り出し、小見出し、関係付けの3過程で図示化させる。(図示化シートII) ●説明の仕方について自分の考えをまとめさせる際に、主張とのつながり、必要性、順序性、叙述量の是非の4つの観点を提示する。
	4	○事例2の説明の仕方を考える。	
	5	○事例3の説明の仕方を考える。(検証授業2/3)	
	6	○3つの事例を比較し、事例の順序性について考える。(検証授業3/3)	●3つの事例の構成を整理させ、比較しやすくする。考える際には、共通点や相違点、事例相互の関係、序論と本論の関係、読み手の興味の4つの観点を提示する。(図示化シートI・II)
三	7	○プロフェッショナルについて自分の考えのまとめを書く。	・相互評価したことを生かしてまとめの文章を完成させるために、構成や表現の工夫など説明の仕方のよさを見付けていくことを伝える。
	8	○書いた文章を読み合っ感想を交流する。	・交流後、自分の考えの変化した部分を振り返らせることで、自分の考えが広がったり深まったりしたことを実感させる。

本単元では、第1、2時で文章全体の構成を捉えさせ、第3、4、5時に、本論の事例1、2、3の構成の効果について評価させた。この学習を生かして、第6時に、事例1、2、3を比較しながら

文章全体の構成の効果について評価させた。単元を通して、児童の読みを支援する思考ツールとして図示化シートⅠと図示化シートⅡを活用させた。

(5) 研究の考察

検証授業の前に行った事前調査を判断基準として児童を上位群、中位群、下位群に分け（表3）、検証の視点Ⅰ、Ⅱについて考察を行う。

表3 大事な言葉を取り出す事前調査による群の分類 n=27

群	上位群	中位群	下位群
基準	4段落中、3段落以上の大事な言葉を捉えることができていた児童	4段落中、2段落の大事な言葉を捉えることができていた児童	4段落中、1段落しか大事な言葉を捉えることができていなかった。または、全く捉えることができていなかった児童
人数	8人	13人	6人

ア 【検証の視点Ⅰ】意味段落の内容や論の展開を捉える力の高まり

この単元では、時を表す言葉に着目し、人物の経験とその時の人物の気持ちが分かる言葉を取り出すことが大切になる。児童は、取り出した言葉から小見出しを決め、意味段落を関係付けた。そこで、意味段落の内容や論の展開を捉える際の図示化の有効性について、第3時と第5時で行った検証授業の図示化シートⅡの記述を基に意味段落の内容と論の展開に分けて考察を行う。

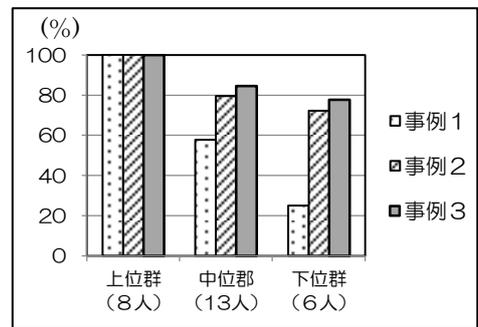


図6 大事な言葉の取り出し

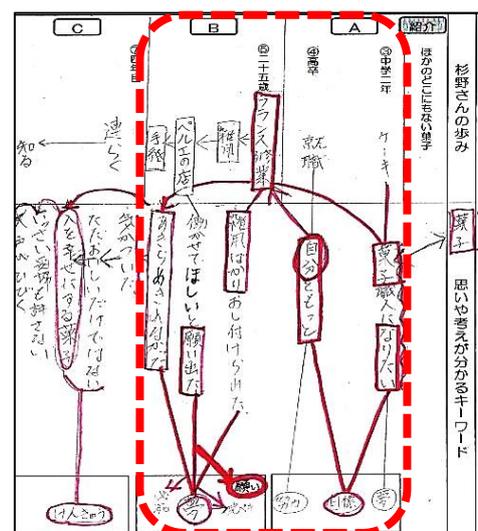
イ) 意味段落の内容を捉える力の高まり

まず、学級全体の大事な言葉の取り出し状況で考察を行う（図6）。上位群は、3つの事例全てにおいて100%（8名）。中位群、下位群は、各事例を学習するごとに大事な言葉の取り出し率が増えている。事例3の学習時には、どの群も75%以上の児童が、大事な言葉の取り出しができていた。このことから、中位群、下位群の児童は、事例の学習を進めていく過程で、大事な言葉の取り出し方を習得していったことが考えられる。小見出しについては、考えた根拠となる言葉を基に小見出しを決める過程で、児童は、取り出した言葉や小見出しの表現の違いなど、自分の考えとの相違点や共通点を発見した。小見出しを決める際には、自分が納得した言葉を選択したり新たに考えたりして、3つのパターンで小見出しを決定した（表4）。

表4 小見出しの決定パターン

小見出し決定のパターン	小見出しの決定例
① 複数考えた言葉から選択	夢・目標 → 目標 努力 → 目標
② 取り出した言葉の解釈の修正	希望 → 失敗
③ 取り出した言葉を自分の言葉で換言	特別 → 発見

次に、第5時で、表4の①で小見出しを決定した児童の図示化シートⅡで考察を行う。児童は、点線で囲んでいる意味段落Aと意味段落Bの小見出しを考え直している（資料1）。意味段落Aは、複数考えた小見出しの中から、「なりたい」と「自分」の2つの言葉と関係付けて「目標」に決定している。意味段落Bは、最初「夢」にしていたが、「願い出た」など取り出した言葉を四角で囲み、言葉と関係付けながら、



資料1 児童の図示化シートⅡ

「願い」に決定している。児童は、取り出した言葉を手掛かりに、迷いながらも言葉を関係付けることで、自分の考えを修正しながら小見出しを決定していたことが分かる。つまり、小見出しを考えた根拠となる言葉を関係付けることで、小見出しが決めやすくなったと考えられる。このように、児童は、人物がいつ何をして、どう考えたという順序で、取り出した言葉を基に、意味段落の内容を整理することができるようになったと考える。この結果から、取り出した言葉と小見出しを関係付ける図示化は、児童にとって分かりやすい活動であり、意味段落の内容を捉えるために有効な活動だったと考える。

(イ) 論の展開を捉える力の高まり

まず、学級全体の段落相互の関係付けで考察を行う(図7)。どの群も事例3の学習時が増えており、特に下位群が2倍に増えている。また、事例3の学習後の振り返り記述例(資料2)を見ると、言葉を関係付ける効果を「つながり」と書いており、段落相互の関係を意識していることが考えられる。

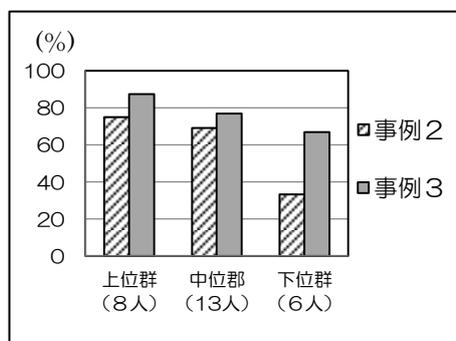


図7 段落相互の関係付け

次に、抽出児M(以下M児)の図示化シートIIで考察を行う。M児は、中位群に属し、学習前の意識調査では、筆者の説明の仕方に着目して読む意識は低い児童である。M児はまず、人物の経験、その時の人物の気持ちや考えが分かる言葉を取り出した。小見出しは、意味段落ごとに取り出した言葉から判断し、意味段落A「夢」を「菓子職人になりたい」から、意味段落B「必死」は「あきらめきれなかった」から、意味段落C「発見」は「あたり前のことを・・・」から導き出し、考えた根拠となる言葉へと矢印の方向が向いている。矢印の方向や重なりから、取り出した言葉を「菓子」や「自分」で段落相互を関係付けていることが分かる。最後に、意味段落A「菓子職人」と意味段落B「修業」、意味段落C「おいしい菓子」と筆者の主張である「人を幸せにする菓子」を関係付けて論の展開を考えて、事例全体を捉えている。この結果から、段落相互を関係付ける図示化は、主張と事例の関係が可視化され、論の展開を捉えるために有効な活動だったと考える。

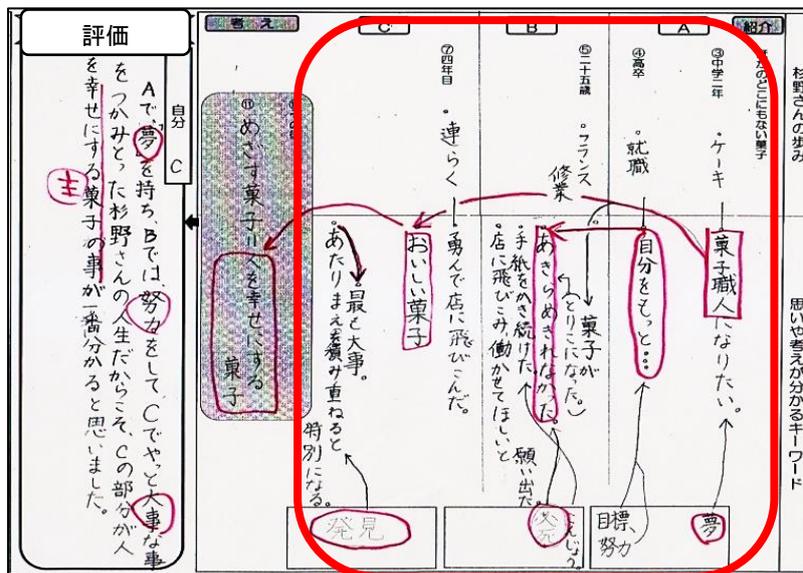
以上のように、検証の視点Iの意味段落の内容や論の展開を捉える力の高まりを、意味段落の内容と論の展開に分けて考察を行った結果、文章構成を図示化する活動は、意味段落の内容や論の展開を捉える際の手立てとして有効だったと考える。

資料2 児童の振り返り記述例

自分の考えを書く時に必死でしました。所がただけは友達との考えや聞いていて分かった所がなかったのでよかったです。↓や↑所があるとしても分かりやすかったです。

菓子や自分とのつながりが多いことばかりか、矢印でつながりも、よりわかりやすくなった。

キーワードの必死などのしるしがあったり、キーワードに「つながり」や「自分」などを入れました。



イ 【検証の視点Ⅱ】 筆者の説明の仕方について評価しながら読む力の高まり

第3, 5時で事例の構成の効果についての評価, 第6時で文章全体の構成の効果について評価を行い, 筆者の説明の仕方について自分の考えをまとめさせた。そこで, 筆者の説明の仕方について評価する際の図示化を活用する活動の有効性について, 第3, 5, 6時で行った検証授業の評価記述を基に, 構成の効果についての評価を事例と文章全体に分けて考察を行う。

(ア) 事例の構成の効果についての評価

筆者の主張の根拠として, より効果的な説明を意味段落A, B, Cから選ばせ, 事例の構成の効果について自分の考えをまとめさせた。筆者の意図を想定しながら事例の構成を捉え, 取り出した言葉や小見出しを引用して, 事例の構成の効果について自分の言葉でまとめている状態を筆者の説明の仕方について評価していると判断する。その際, 児童が行った評価記述の内容に応じて, ㉞段落相互の関係付け, ㉟段落内の関係付け, の2つに分け, 児童が行った評価の考察を行う。

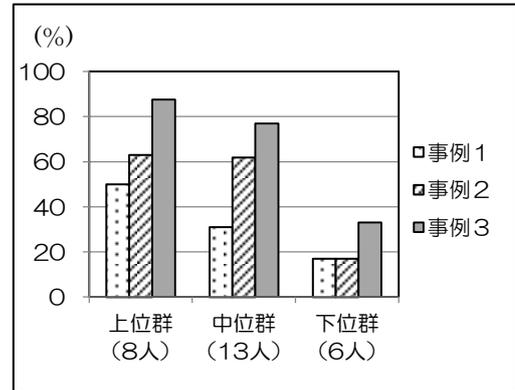


図8 ㉞で評価した児童の変容

学級全体で見ると, 事例1~3を㉞で評価している児童は, 事例3の学習時が増えており(図8), 段落相互の関係付け(前頁図7)の変容とほぼ重なる。上位群と中位群は, 段落相互を関係付けることができた児童と㉞で評価していた児童は一致した。下位群は, 段落相互を関係付けた児童の4名のうち2名が㉞で評価していた。このことから, 図示化シートⅡで段落相互を関係付けた児童は, ㉟から㉞へと評価が変わったことが考えられる。つまり, ㉞で評価した児童は, 段落相互を関係付けて構成の効果の評価したと考えられる。

表6 M児の筆者の説明の仕方の評価記述

事例1 (第3時)	Cが効果的。本人の証言の中に、「やるしかない」という言葉があったからです。この言葉から、ものすごい覚悟が決められたような感じがしました。
事例2 (第4時)	Cが効果的。リアモーターカーの仕事こそ人生で一番大きな仕事だと思うからです。でも、だからこそ㉞段落と㉟段落の成功へつながる文を、少し詳しく書けばいいと思いました。
事例3 (第5時)	Aで夢を持ち、Bでは努力をして、Cでやっと大事な事をつかみとった杉野さんの人生だからこそ、Cの部分が人を幸せにする菓子のことが一番分かったと思いました。
全体 (第6時)	説明の仕方が始めの勝俣さんと最後の杉野さんの紹介が似ている。また、紹介の文が少なく、二人とも「なりたい」と思う職業が小さいころからあったけど、国村さんは、なんとなくだったから、国村さんを2番目に入れている。だから、そのままの事例の順序がいい。

次に, M児の記述(表6)で考察を行う。M児は, 事例1では意味段落Cの言葉から効果的な説明をCと判断し㉟で評価しているが, 事例3では, 効果的な説明として意味段落Cと結論付け, 「Aで夢をもち, Bでは努力をして, Cでやっと大事な事をつかみとったから」とし, 意味段落A, B, Cを関係付けて㉞で評価したことが分かる。つまり, M児は, 図示化シートⅡで意味段落を関係付けたことで, ㉟から㉞へと評価記述が変わっていることから, 筆者の説明の仕方を評価する際に図示化シートⅡを活用していると考えられる。

このような結果から, 図示化シートを活用することによって, 段落相互の関係を捉えやすくなり, 各事例の構成の効果について, 自分の考えをまとめることができるようになったと考えられる。

(イ) 文章全体の構成の成果についての評価

3つの事例を比較させながら, 文章全体の構成の効果について自分の考えをまとめさせた。筆者の意図を想定しながら文章全体の構成を捉え, 取り出した言葉や小見出しを引用して, 文章全体の構成の効果について自分の言葉でまとめている状態を, 筆者の説明の仕方を評価していると判断する。その際, 児童が行った評価記述の内容に応じて, ㉞3つの事例の構成の相違点・共通点, ㉟事例相互の関係, ㊱序論と事例の関係, ㊲仕事の関係の4つに分け, 児童が行った評価の考察を行う。

学級全体で見ると、56%（15名）の児童が㉞で評価しており一番多かった。この結果から、図示化シートは、どの群の児童にとっても、各事例の構成を比較する際に活用しやすいことが考えられる。評価㉞㉟㊱㊲の割合（図9）を見ると、上位群は、㉞㉟㊱で評価しており、㉞が一番多かった。上位群は、図示化シートを活用することで、3つの事例を比較して事例相互の関係に気付き、文章全体の構成の効果について評価した児童が多かったと考えられる。中位群は、㉞㉟㊱㊲どの項目でも評価しており、㉞で評価した児童が一番多かった。中位群は、図示化シートを活用することで、3つの事例の相違点や共通点に気付き、文章全体の構成の効果について評価する児童が多かったと考えられる。また、少数ではあるが㉟㊱㊲で評価した児童もいたということは、上位群と同じように、図示化シートを活用して、事例相互の関係に気付いたことが考えられる。下位群は、㉞㊲で評価しており、どちらも同数だった。下位群の児童は、各事例で取り出した言葉を使いながら、図示化シートを活用して文章全体の構成の効果について評価したことが考えられる。

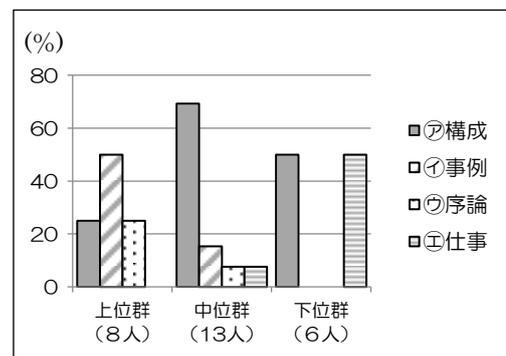


図9 評価㉞㉟㊱㊲の割合

次に、児童の評価記述例で考察を行う（表7）。㉞で評価した児童は、「苦勞・夢」「あきらめない・成功」などの小見出しの言葉を使って、各事例の意味段落の構成の相違点や共通点に着目し、評価している。㉟で評価した児童は、「挑戦」「責任」「職人魂」「夢」など、筆者の主張に関する言葉も使って、事例相互の関係に着目し、評価している。㊱で評価した児童は、序論と本論の関係に着目し、筆者の意図をまとめているが、具体的効果を挙げていない。㊲で評価した児童は、人物が仕事に就くきっかけの違いに着目し、評価している。㉞㉟㊱㊲の評価記述と図示化シートを照合すると、評価記述と図示化

表7 文章全体の構成の効果についての評価記述例

㉞意味段落の相違点と共通点	<p>国村さんを事例1にした方がいいと思います。理由は、国村さんは、苦勞一夢という構成だけど、勝俣さんと杉野さんは、夢一苦勞という構成になっている。だから、国村さんはこういう生き方をしているけど、他の2人は違う考え方をしているという構成がいいと思ったからです。</p> <p>あきらめないという思いは同じだけど、勝俣さんだけ失敗体験の話があって、あきらめない一成功という構成は3つの事例とも同じになっているので、この事例の順序でいい。</p> <p>ぼくは、事例2と事例3の順序を変えます。なぜかというと、勝俣さんと国村さんは、最初夢があって構成が同じだから、国村さんを最後にすれば、2人とは違うプロフェッショナルへのなり方が分かりやすくなるから。</p>
㉟事例相互の関係	<p>はじめに失敗と成功、次に地道な努力、最後に新しい発見という事例の順序から、何かに挑戦する勇気から自らを励ます力、そして最も大事なところへ行けることを筆者は伝えたかったと思う。</p> <p>事例の順序はこのままでいいと思います。勝俣さんは覚悟と責任、国村さんは責任と職人魂、杉野さんは職人魂と自分と3つの事例が繋がっているからです。</p> <p>事例1で夢をもつことの大切さ、次に苦勞があったから夢をかなえることができる。最後に、また違う夢のモチベーションとつながっているから、この事例の順序でいいと思います。</p>
㊱序論と本論の関係	<p>筆者は事例の順序を1, 2, 3としたことで、序論の問いにある仕事の奥深さを分かりやすく伝えたかったと思う。</p>
㊲仕事の関係	<p>事例の順序はこのままでいい。勝俣さんと杉野さんは、夢をもって仕事に就いた。国村さんは、あこがれの仕事という説明になっているから、違う説明を事例2に入れることでバランスがよくなるから。</p>

シートで関係付けた言葉が繋がっていることが分かった。つまり、児童は、目的に応じて図示化シートI・IIを活用することで、3つの事例を比較しやすくなり、事例相互の関係を意識しながら、文章全体の構成の効果について評価したと考えられる。この結果から、目的に応じて図示化シートI・IIを活用させながら、3つの事例の順序について考えさせることで、児童は、事例相互の関係に気付き、構成の効果について自分の考えをまとめることができるようになったと考えられる。

以上のことから、検証の視点IIの筆者の説明の仕方について評価しながら読む力の高まりについて、事例と文章全体に分けて考察を行った結果、図示化を活用する活動は、筆者の説明の仕方を評価する手立てとして有効だったと考える。

検証授業を終え、意識調査を行った。意識調査は、授業を受けた27名を対象に、図示化シートの有用性について選択式で回答させた。項目は、「取り出し」「小見出し」「関係付け」「事例の評価」の第3、5時に関する4項目と「事例の比較」「文章全体の評価」の第6時に関する2項目である。この意識調査

の結果から、大事な言葉を取り出す時や事例を比較する時、筆者の説明の仕方を評価する時に、図示化の有用性を感じている児童が多いことが分かった。(図 10) また、M児の学習後の振り返りの記述を見ると、「3人の事例を並べてみると考えやすくなった」とあり、事例を比較する際に図示化の有用性を感じていることが分かる(表 8)。また、第3次の児童の意見文を見ると、3人のプロフェッショナルたちの考え方の共通点や図示化シートⅡで段落相互を関係付けたことを基に、自分の考えをまとめて意見文を書いていた。これらのことから、図示化する活動を取り入れたことにより、文章構成に着目しようとする意識が高まっていることが感じられる。

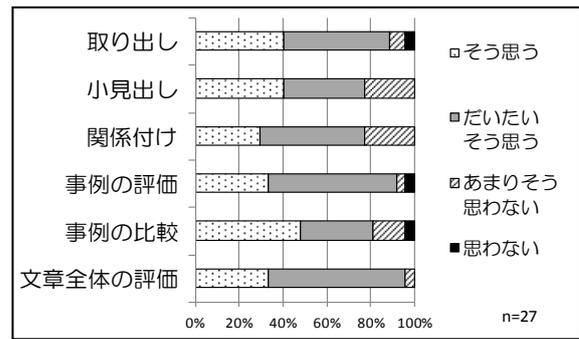


図 10 図示化の有用性に関する意識調査

表 8 M児の学習後の振り返りの記述

文章だけよりも図にした方がずっと分かりやすく、3人の事例を並べてみると考えやすかった。学習初めは自分の考えをまとめることがあまりできなかったけど、今はできるようになった。

7 研究のまとめと今後の課題

(1) 研究のまとめ

今回の研究では、説明的な文章において自分の考えを明確にして読む力を高めるために、文章構成を図示化する活動を取り入れた学習指導の在り方を探った。取り出し、小見出し、関係付けの3過程で図示化する活動を取り入れ、児童の読みを支援することを念頭に置いて研究を進めた結果、次のような児童の姿が見られるようになった。

- ・大事な言葉を取り出して、言葉に関係付けることができるようになった。
- ・意味段落の内容や論の展開を捉えることができるようになった。
- ・筆者の説明の仕方について、自分の考えをまとめることができるようになった。

(2) 今後の課題

- ・説明的な文章における筆者の説明の仕方を評価する活動の系統的な指導の在り方
- ・単元を通した言語活動に生かすことができる図示化シートの作成

《引用文献》

- (1) 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 p. 89
 (2)(3) 森田 信義 『評価読みによる説明的文章の教育』 平成23年 溪水社 p. 38 p. 68
 (4) 阿部 昇 『文章吟味力を鍛えるー教科書・メディア・総合の吟味ー』 平成15年 明治図書 p. 57

《参考文献》

- ・二瓶 弘行 『説明文の「自力読み」の力を獲得させよ』 平成27年 東洋館出版社
- ・西林 克彦 『わかったつもりー読解力が見つからない本当の原因』 平成17年 光文社
- ・犬塚 美輪 『論理的読み書きの理論と実践』 平成26年 北大路書房
- ・斎藤 孝 『頭がよくなる図化思考法』 平成21年 SBクリエイティブ

《参考URL》

- ・国立教育政策研究所 『教育課程の編成に関する基礎的研究報告書5』
<http://www.nier.go.jp/kaihatsu/pdf/Houkokusho-5.pdf>