

「確かな読みの力」を育てる国語科授業の在り方（第二年次）

—児童の「問い」と「読み方」をつなぐ単元デザインの工夫を通して—

長期研究員 星 克 明

《研究の要旨》

本研究では、小学校国語科「読むこと」領域の学習において、「確かな読みの力」の育成を目指した。そこで、児童自ら「問い」をつくり、それらを精選、分類することで「読み方」を導き出し、他作品で活用する単元デザインを工夫した。その際、児童が導き出した「読み方」相互の関係を考えたり、自分たちの「問い」で考えるよさを実感したりする場を設定した。その結果、目的に応じて「読み方」を活用し、文章から必要な情報を読み取ることができる児童が増えた。

I 研究の趣旨

令和3年度全国学力・学習状況調査国語科「読むこと」領域の結果に着目すると、本県は正答率で全国から3.8%下回っている。中でも学習指導要領「精査・解釈」の「目的に応じ、文章と図表とを結び付けて必要な情報を見付ける」、「目的を意識して、中心となる語や文を見付けて要約する」の設問で課題が見られた。読む目的を明確にして、必要な情報、内容の中心となる語や文を見付ける力を高める授業改善が求められている。そこで、本研究では、「確かな読みの力」を「目的に応じて文章から必要な情報を読み取る力」と定義し、その育成を目指した。

第一年次研究では、文学的文章の学習において、児童の「問い（作品を読んだ際に感じる疑問や不思議）」でデザインする単元構想を工夫した。まず、児童がつくった「一人一人の問い」を、学級みんなで考える学習課題となる「みんなの問い」へ絞る精選活動を行った。次に、それらを作品理解にとって一番大切な「問い」へとさらに精選した。その上で、自分たちの「問い」で考えるよさを価値付けることにより、次も「問い」で考えようとする姿につなげることができた。また、「問い」の質が高まると、よりよく作品を理解できるようになることも明らかとなった。

そこで、第二年次研究では、第一年次研究の成果を生かし、説明的文章の学習において、児童の「問い」と「読み方（作品をよりよく読むための方略）」をつなぐ単元デザインの実現を目指す。第一年次研究の「問い」の精選活動と価値付けに加え、児童が「問い」をさらに分類、構造化する活動を設定することで、児童自らが「読み方」を導き出せるようにする。そして、導き出した「読み方」を他作品でも活用することで、「読み方」の有用性を実感させたいと考えた。児童が、「問い」で考えることのよさに気づき、他作品でも使える「読み方」を、自ら獲得していく姿を目指し、本研究を進めていくこととする。

II 研究の概要

1 研究仮説

小学校国語科「読むこと」領域において、児童の「問い」と「読み方」をつなぐ単元デザインの工夫を通して、以下の手立てを講じることにより、児童一人一人に「確かな読みの力」を育成することができよう（図1）。

【手立て1】課題を自分事として捉えさせるための「問い」の精選活動

【手立て2】「読み方」につなげるための「問い」の分類と構造化

【手立て3】「読み方」の有用性を実感させるための活用場面の設定

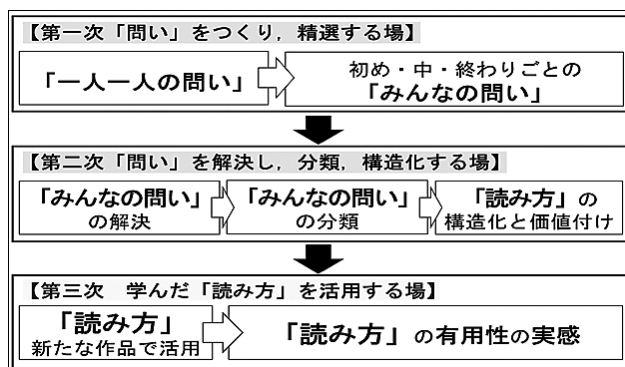


図1 児童の「問い」と「読み方」をつなぐ単元デザイン

2 研究内容

本研究は、図1の単元デザインに基づいて、第一次から第三次の学習場面ごとに、一つずつ手立てを講じる（図2）。

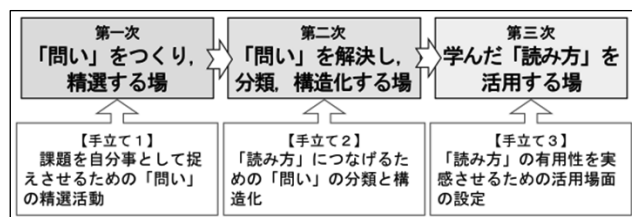


図2 三つの手立て

(1)【手立て1】課題を自分事として捉えさせるための「問い」の精選活動（第一次）

導入時に、児童が「一人一人の問い」をつくり、その中から、作品理解につながる学習課題となる「みんなの問い」へ精選する。その際、児童自身が「選ぶ条件」を考えて精選することで、自分たちで「みんなの問い」に精選できたと実感できるようにする。また、児童が、「一人一人の問い」や「みんなの問い」を自分事と捉えて課題解決に向かうことができるようにする。そのために、「問い」づくりでは、児童の疑問や不思議を引き出せるような教材文の内容と関連する導入の仕方を工夫する。

(2)【手立て2】「読み方」につなげるための「問い」の分類と構造化（第二次）

まず、「みんなの問い」を教材文の叙述を基に解決する。そして、解決した「みんなの問い」を似た「問い」ごとに分類し、それぞれの共通点を考え、それを「読み方」として全体で共有する。

次に、児童が導き出した「読み方」を構造化する。その際、作品をよりよく理解するためにはどの「読み方」が大切かを考えたり、似た「読み方」をまとめたりする。それにより、「読み方」相互の関係を明らかにする。

さらに、「一人一人の問い」や「みんなの問い」が、説明文の「読み方」につながることを、児童の言葉で価値付ける。そうすることで、児童が他作品を読む際、効果的に「読み方」を使って、作品をよりよく理解できるようにする。

(3)【手立て3】「読み方」の有用性を実感させるための活用場面の設定（第三次）

学んだ「読み方」を活用して他作品を読み、解説書や作品ガイド等を作成する言語活動を設定する。そうすることで、「読み方」の有用性を実感し、目的に応じて「読み方」を使うことができるようにする（図3）。

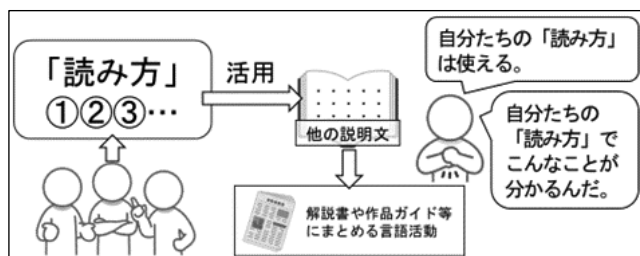


図3 「読み方」の活用と有用性

3 研究の実際

対象児童 第5学年11名（1学級）
 授業実践Ⅰ 「言葉の意味が分かること」（9時間）
 授業実践Ⅱ 「固有種が教えてくれること」（7時間）

本稿では、授業実践Ⅱを中心に述べる。

(1)【手立て1】について（第一次）

教材文「固有種が教えてくれること」を読む前に、その内容と関連するクイズを行った。児童の興味・関心を高め、児童の既有知識と教材文の内容を結び付けることで、内容面についての疑問や不思議を引き出すことができた（図4）。

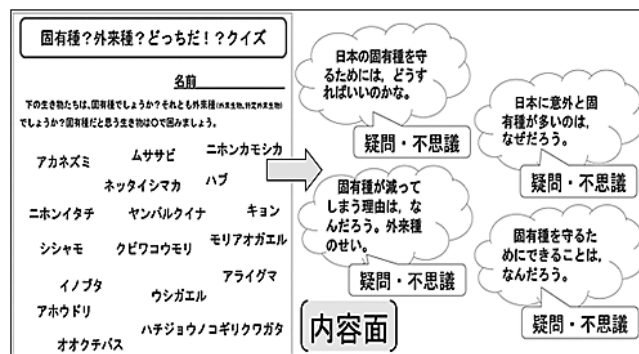


図4 内容面の「問い」の引き出し方

また、内容面だけでなく、形式面の「一人一人の問い」を引き出すために、児童に、段落ごとの文章や資料を並べ替えて教材文を完成させる活動に取り組みさせた。そうすることで、文章構成等の形式面についての「一人一人の問い」を引き出すことができた（図5）。



図5 形式面の「問い」の引き出し方

さらに、児童「一人一人の問い」を「みんなの問い」に精選する際、選んだ「みんなの問い」が自分事の学習課題となるように、説明文の特徴を踏まえた「選ぶ条件」を考えさせた（図6）。児童は、

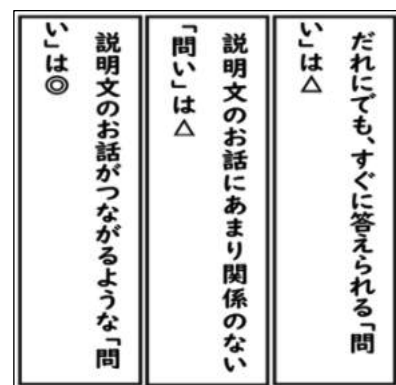


図6 「選ぶ条件」

この「選ぶ条件」の三つに当てはまるものを選び、「みんなの問い」へ精選することができた（図7）。

形式面 (他の説明文にも関係しそうな「問い」)		内容面 (「図有種が教えてくれたこと」にだけ関係する「問い」)			
題名	初め・中・終わり	初め (図有種 ①)	中 (図有種 ③・④・⑤・⑥・⑦・⑧・⑨)	中 (図有種 ③・④・⑤・⑥・⑦・⑧・⑨)	初め (図有種 ①)
○ 題名の「図有種が教えてくれる」として、何かな。 図有種が、何を教えてくれるの。	○ 筆者が「一番伝えたいこと」(筆者の願い) って、何かな。 文章と、どんな関係があるのだから。	○ 日本にくらべたときには、どんな責任があるの。	○ 資料 1 は、何を分かりやすく伝えるための図表なのか。 ○ 資料 2 は、何を分かりやすく伝えるための図表なのか。 ○ 資料 3・4 は、何を分かりやすく伝えるための図表なのか。 ○ 資料 6・7 は、何を分かりやすく伝えるための図表なのか。 ○ 図有種の保護と、その生育環境の保護とのバランスが重要で、 「まんが」。	○ 資料 1 は、何を分かりやすく伝えるための図表なのか。 ○ 資料 2 は、何を分かりやすく伝えるための図表なのか。 ○ 資料 3・4 は、何を分かりやすく伝えるための図表なのか。 ○ 資料 6・7 は、何を分かりやすく伝えるための図表なのか。 ○ 図有種の保護と、その生育環境の保護とのバランスが重要で、 「まんが」。	○ アマミノクロウサギが、絶滅する危険性はないのか。 ○ なぜ、日本の環境をできるだけ保ちていく必要があるのか。

図7 精選した「みんなの問い」

(2)【手立て2】について (第二次)

初めに、児童は、「みんなの問い」の答えの根拠や理由を、教材文の叙述を基に考えた。その後、「みんなの問い」を「読み方」につなげるために、「みんなの問い」の分類を行った (図8)。

まず、児童は、「問い」の言葉に着目したり、その答えを振り返ったりしながら、似た「問い」の集まりをつくった。次に、「問い」の集まり



図8 「みんなの問い」の分類

りごとの共通点を考えた。それから、児童は、「実際に起きた出来事をくわしく考える」の他に「つながり」、「対応する文が答えになる」、「題名がキーワード」という共通点を基に、「読み方」を導き出した (図9)。

その後、図9の四つの「読み方」に、授業実践Iで同じ手順で導き出した三つの「読み方」と合わせて、七つの「読み方」を提示した。そして、

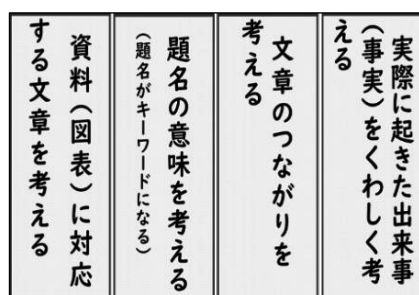


図9 四つの「読み方」

これらの「読み方」をより活用しやすくするために、児童に「読み方」相互の関係がどうなっているか、どの「読み方」が大切かを考えさせて構造化した。構造化によって、児童は、「筆者の願い」以外の六つの「読み方」が、「筆者の願い」を考える「読み方」へつながることに気付くことができた。また、『「読み方」の中に似ているものがある』という児童の発言から、「筆者の願い」以外の

「読み方」を三つに分類して、それぞれの特徴を明確にした (図10)。

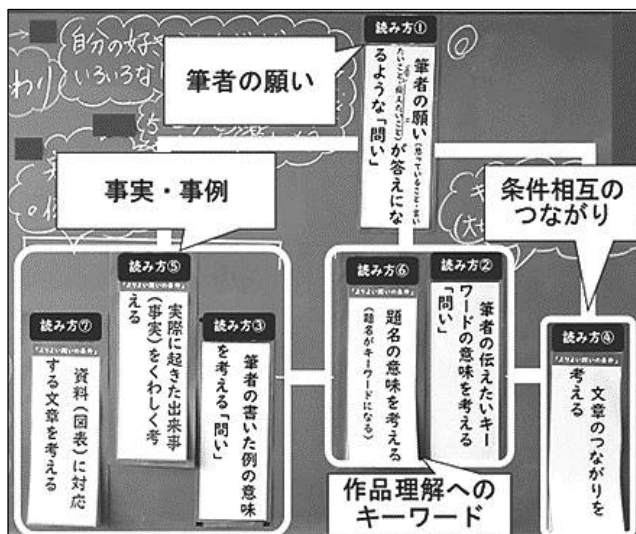


図10 「読み方」の構造化

それから、児童は、構造化した「読み方」を使って、

改めて教材文を読み、自分たちで分類した「問い」から、作品理解につながる「読み方」を導き出すことができることを、児童の言葉で価値付けた (図11)。

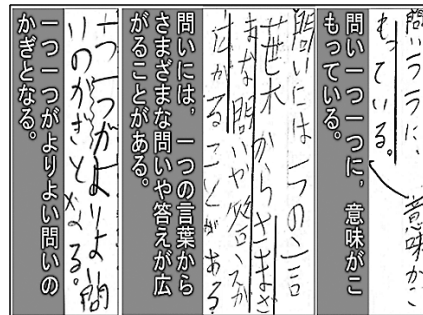


図11 「問い」の価値付け

(3)【手立て3】について (第三次)

構造化した「読み方」を活用して、初読の説明文で要旨文を書く活動を設定した。児童は、初読となる説明文「まんがの方法」を読み、七つの「読み方」に対応する叙述を見付けた。そして、要旨文に必要なと考えた、「筆者の願い」や「キーワード」、「事実」等に関する叙述を組み合わせ、要旨文をまとめた (図12)。

その後、活用した「読み方」と自分たちの「問い」がつながっていることを確認した。児童の振り返りには、「読み方」の有用性を実感する記述が見られた (図13)。

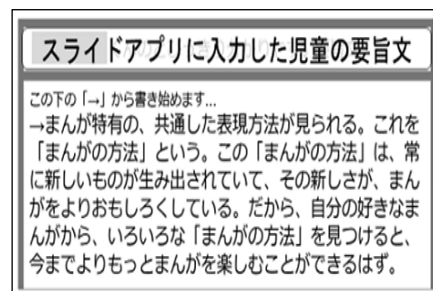


図12 「読み方」を活用した要旨文



図13 「読み方」の有用性の実感

III 研究のまとめ

1 「確かな読みの力」育成の検証と分析

(1) 評価テストによる「目的をもって文章を読む力」と「必要な情報を読み取る力」の検証と分析

「目的をもって文章を読む力」を「文章を読んで『問い』をつくる力」と捉えて、単元の導入と終末時に評価テスト^{※1}を実施し、「問い」をつくる力を測定した。t検定の結果、学級平均で1.67点、有意に上昇した（図14）。

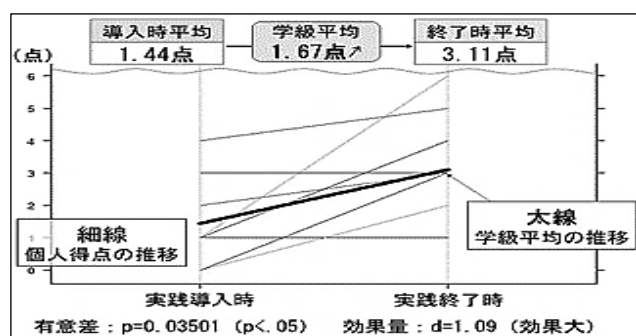


図14 「『問い』をつくる力」の個別推移 (n=9)

また、同評価テストの別設問で測定した「必要な情報を読み取る力」の結果も、学級平均で2.67点、有意に上昇した（図15）。

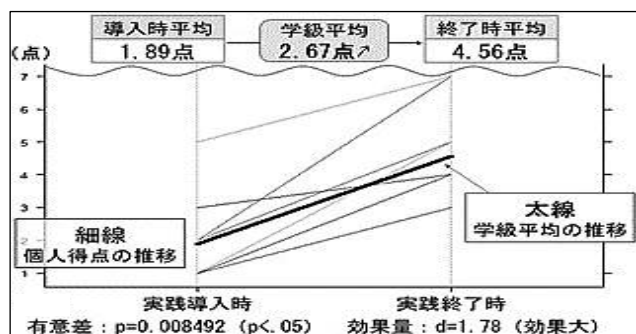


図15 「必要な情報を読み取る力」の個別推移 (n=9)

さらに、「『問い』をつくる力」と「必要な情報を読み取る力」の結果には、比較的強い正の相関^{※2}も確認できた。このことから、まず、「問い」をつくり、精選、分類して「読み方」を導き出したり、構造化や価値付けした「読み方」を活用したりする学習活動が、児童の「目的

をもって文章を読む力」や、叙述から「必要な情報を読み取る力」を高めるのに有効であったと考えられる。また、「『問い』をつくる力」の高まりと「必要な情報を読み取る力」の高まりには関係のあることも分かった。

※1 実践Ⅱでは、福沢周亮「言葉と事実」（導入時）、佐藤克文「動物たちが教えてくれる海の中の暮らし」（終了時）を基に、令和3年度全国学力・学習状況調査「説明的な文章」と類似の設問を作成した。

※2 相関係数 $r=0.56$ 。相関係数 r の目安としては慣例に倣い、 $0.20 \leq r \leq 0.40$ 弱い正の相関、 $0.40 \leq r \leq 0.70$ それなりに強い正の相関、 $0.70 \leq r \leq 1.00$ かなり強い正の相関とする。

(2) 「問い」の認識の変化と「読み方」との関係

本研究では、「問い」と「読み方」をつなぐ学習を通して、児童の「問い」と「読み方」の認識に変化が生じると考えた。そこで、本研究実践の前後に、「『問い』とは」という見出し語に続く文章を自由記述させ、その全記述についてテキストマイニングを用いて分析した（図16）。

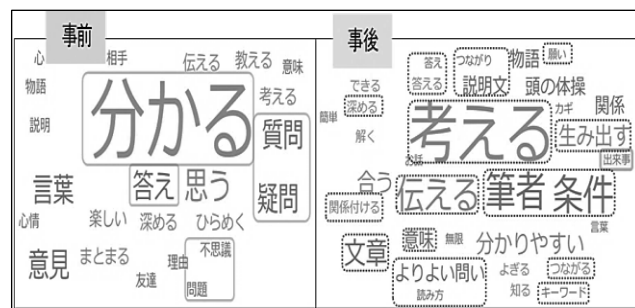


図16 「問い」に関する認識の変化

事前においては、「疑問」「不思議」等の「問題」の「答え」が「分かる」という、答えや正解を求めるための「問い」といった捉えだった。それが事後においては、「問い」で考えを生み出したり、深めたりした児童の体験を表す記述が増えた。「問い」が、答えだけでなく、様々な「出来事」につながるという捉えに変化したと考えられる。特に、児童が、「筆者の願い」、「キーワード」、「文章のつながり」といった言葉と「問い」を結び付けて、「読み方」を導き出す一連の流れが見て取れた。

2 成果と課題

(1) 研究の成果

児童が自らつくった「問い」から、有用性を実感できる「読み方」を導き出すことができた。また、「読み方」を活用しながら、構造化や価値付けを繰り返すことで、「読み方」の有用性だけでなく、自らつくった「問い」の価値や有効性の実感にもつながった。

(2) 研究の課題

「問い」のよさや「読み方」の有用性を実感できていても、「読み方」を活用して、的確な要旨文にまとめることのできない児童が見られた。「読み方」をさらに活用できるようにするために、叙述と「読み方」を丁寧に結び付ける場の設定と工夫を講じたい。