

確かな読みができる子どもを育てる国語科学習指導

—実感を伴った表現活動を通して—

要約

平成29年7月に、告示された新学習指導要領や全国学力・学習状況調査等の結果から、読解力に関して改善すべき課題や、目的に応じて文章を要約したり、複数の情報を関連付けて理解を深めたりすることなどに課題が明らかになった。しかし、本学級の子どもたちは、説明的文章を読む際に、事柄の順序や場面の様子に気付きながら読むことは十分ではない。さらに、内容の代替は読みとれるものの、大事な言葉を読み取ったり、聞かれていることに対して的確に答えたりすることに不十分さを感じる。

そこで、説明的文章を読む学習において、具体物を提示し、「めあてに対する自分の考え」と「書き手に対する自分の考え」を書く実感を伴う活動を位置付けた。そうすることで、叙述や文章に着目し、筆者の主張や論の進め方に対して自分の考えを書く子どもを育てたいと考え、「確かな読みができる子どもを育てる国語科学習指導」をテーマとして設定した。具体的には、説明的文章において、以下の4点から具体的な支援を行い、研究を進めた。

① めあてを工夫する

課題意識をもつために、「なぜ、～」「どうして、～」というめあてをつくる。

② 視点の提示

教材文に応じて、文章構成、筆者の考え、論の述べ方、事実と意見の中で適切な読みの視点を「つくる段階」で提示する。

③ 焦点化する「問い」の設定

子どもたちのつくった考えをさらに深めるために、新たな読みの視点を提示したり、新たな情報を提示したりする。

④ 批評文を書く活動の設定

単元の終末の段階にて、筆者の説明の仕方を学び、それらを使って説明文を書く時間を設定する。

実践の結果、以下のような成果(○)と課題(●)を得た。

- できるだけ具体物を準備したことで、教材文が子どもの身近なものへと近付き、学習意欲の高まりや持続につながった。また、教材文と具体物とを関連させて考え、より確かな内容理解につながった。
- 活動を工夫することで伝え合うことの必然性を生み出すことができた。また、2つの伝え合いの活動を仕組んだことで、子どもたちの発言の場を保障し、学び合うことのよさを実感することにつながった。
- 発問を工夫したことで、子どもたちは自分の考えを強化したり付加したりするために教材文に戻り、理由や根拠を明確にして伝え合うことにつながった。
- 批評文を書く活動を仕組んだことで、子どもたちはより明確に筆者の表現の内容・工夫をとらえることにつながった。
- 子どもの知識や経験とのつながりを深める支援の工夫
- 低学年、中学年、高学年における「読みの視点」の系統
- 具体物を提示できないときの、文章に立ち返らせる教材研究

キーワード 読みの視点 問い、実感

1 主題設定の理由

(1) 社会の要請から

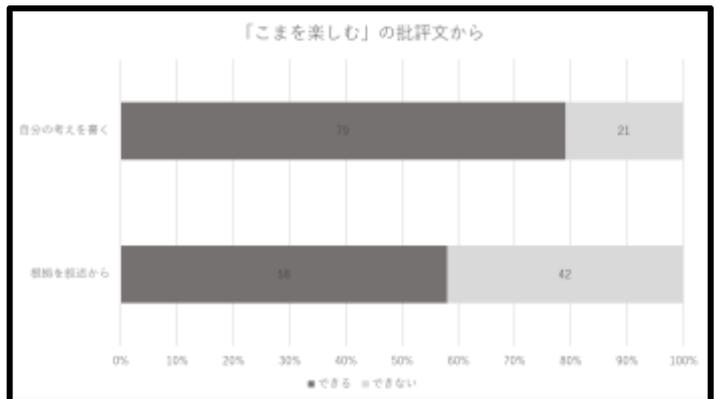
現代社会は知識基盤社会であり、情報化・国際化も急速に進んでいる。このような社会を生きる子どもたちは、周りにあふれている膨大な情報から何が重要かを主体的に判断、自分に必要な情報を選択する力が必要になる。文部科学省「これからの時代に求める国語力について」でも、その論理的思考力の育成が重要とされている。さらに、PISAの調査では、「思考力・判断力・表現力等を問う読解力」に課題が見られ、情報・知識の獲得だけでなくそれを評価し選択できる思考力・判断力、根拠に裏付けられた説得力のある表現力が求められている。これらの課題から、説明的文章を読み、自分のもっている知識や経験を結びつけながら自分の考えを表現する子どもを育てる本研究は意義深い。

(2) 中学年国語科学習指導から

小学校学習指導要領国語編では、第3学年および第4学年の「C 読むこと」の指導項目として、「段落相互の関係に着目しながら、考えとそれを支える理由や事例との関係などについて、叙述を基に捉えること。」(構造と内容の把握)、「目的を意識して、中心となる語や文を見つけて要約する。」(精査・解釈)、「文章を読んで理解したことについて、感想や考えをもつこと。」(考えの形成)、「文章を読んで感じたことや考えたことを共有し、一人一人の感じ方に違いがあることに気付くこと。」(共有)と書かれている。つまり、ねらいに応じた適切な叙述を選択し、文章構成や筆者の論の進め方について着目しながら読み、自分の考えを表現することが大切だということである。以上のことから、書かれている内容を、考えを持ちながら読み、自分の考えを表現していく本研究主題を設定した。

(3) 児童の実態・指導上の課題から

第3学年である本学級の子どもたちは、説明的文章において、文章の構成を確かめたり、筆者の主張がどこに書かれているかに気付いたりすることができている。要約をまとめる際には、繰り返し使われている言葉に着目し、キーワードに気付くことはおおむねできる。しかし、筆者の論の進め方や工夫について気付いている児童は少なく、筆者の主張に対して自分の考えをもち、表現するところまで至っていない。(資料1)それは、書かれている内容と実生活が結びついていないからだと考えた。そこで、国語科の説明的文章において、実感を伴いながら、段落相互の関係を捉え、叙述や文章に着目し、筆者の主張や論の進め方に対して自分の考えを書く表現活動の在り方を明確にする必要があると考えた。



【資料1 児童の実態】

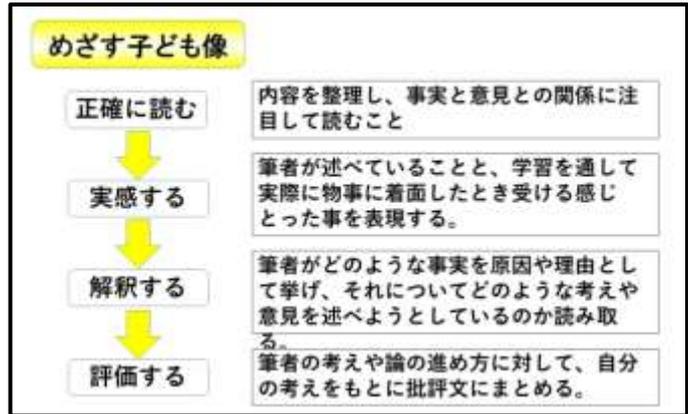
2 研究主題の意味

(1) 主題の意味

① 「確かな読み」とは

学習を通して学んだ知識や、これまで自分がもっている知識、経験とつなげながら、書き手の考えや論の進め方について、自分の言葉で表現することである。「正確に読む」「実感する」「解釈する」「評価する」という一連の学習行為を伴うと考える。

(資料2)



【資料2 確かな読み】

② 「確かな読みができる」とは

課題意識を明確にもち、目的達成のために必要な既習の言葉の知識や技能を駆使して、書かれている内容や段落相互の関係、筆者の論の進め方に対する自分の考えを吟味し、吟味したことを言葉で表出することである。

確かな読みができる子どもの姿

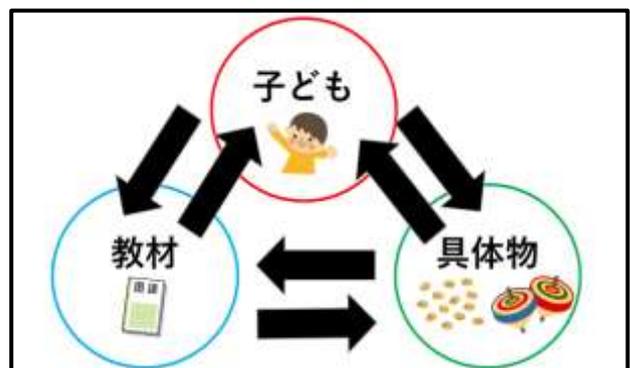
- 書き手が何をどのように伝えようとしているのか、書かれている内容や論の進め方に着目しながら、課題意識をもって読み進める子ども
- 着目する言葉を確認し、叙述を根拠に自分の考えをつくることのできる子ども
- 論の進め方や表現の工夫に着目し、書かれていることの本質を捉えることのできる子ども
- 要約した内容や論の進め方に対して、既存の知識や理解した内容と結び付けて自分の考えをまとめ、友だちと伝えることのできる子ども

(2) 実感を伴った表現活動を通して

① 「実感を伴う」とは

子どもが、経験や、学習を通して学んだ知識を教材と結び付けながら「なるほど。」「たしかにそうだ。」など感じ取ることである。

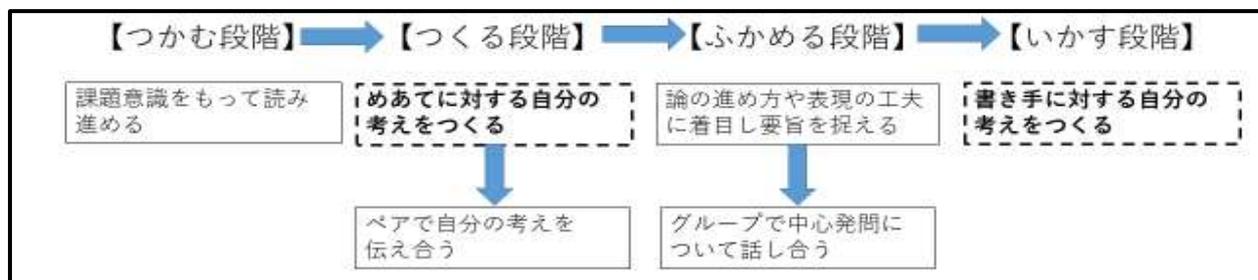
実感を伴わせるために、教材文に書かれている具体物を準備し、見たり触ったりしながら、教材文を読み進めていく。また、見たり触ったりした後再度教材文に立ち返ることで学びの活性化を図る。(資料3)



【資料3 実感を伴う】

② 「表現活動」とは

表現活動は「書く」活動と「伝える」活動の2つで捉える。まず、書く活動は1単位時間の中に「めあてに対する自分の考えを書く」活動と、「書き手に対する自分の考えを書く」活動を位置付ける。次に、伝える活動として「つくる段階」と「ふかめる段階」に友だちと伝え合う活動を仕組む。



【資料4 表現活動の位置付け】

③ 実感を伴った表現活動を通して

自分の考えをつくる際、教材文に書かれている具体物を「つくる段階」で提示し、「生かす段階」で確認をすることである。1単位時間の学習過程において、「実感を伴った読み」を貫きながら、自分の考えをつくったり、筆者の考えや論の進め方に対して自分の考えをもったりすることである。

3 研究の目標

国語科の学習指導において、「考える」子どもの姿と「伝え合う」集団の姿を明確にした学習過程を仕組むことを通して、確かな読みをすることができる子どもを育てる学習活動の在り方を究明する。

4 研究の仮説

説明的文章の読みにおいて、次の4点のことを工夫すれば、確かな読みができる子どもが育つであろう。

- 1、実感を伴う活動の工夫
- 2、伝え合う活動を活性化するための手立ての工夫
- 3、確かな読みにつながる発問の工夫
- 4、読みの深まりを実感する工夫

5 研究の概要

(1) 検証の対象

小郡市立三国小学校 第3学年2組（男子19名、女子15名、計34名）

(2) 検証の内容と方法

〈内容〉

① 実感を伴う活動の工夫

3年生の説明的文章では、子どもの生活との距離が近いものが素材となっているという特徴がある。そこで、できるだけ具体物を準備し、子どもが実際に触れたり見たりできるような活動を仕組む。

② 伝え合う活動を活性化するための手立ての工夫

子どもたちの伝え合う活動を活性化するために、次の3点について工夫する。

- 課題を焦点化するために、つかむ段階で「なぜ～?」「どうして～?」という問題解決的なめあてをつくる。

- 伝え合う必然性のある活動を仕組む。
- 「つかむ段階」でペアでの伝え合いの活動、「ふかめる段階」でグループでの伝え合いの活動を仕組む。

③ 確かな読みにつながる発問の工夫

グループでの伝え合いの活動において、新たな読みの視点や新たな情報を提示したり、思考をゆさぶったりして、叙述に立ち返ることができる発問を工夫する。

④ 読みの深まりを実感する活動の工夫

単元の終末段階に、本時で学習したことを生かし、筆者の内容や表現のよさについて、自分が思ったこと（＝批評文）を書く活動を仕組む。

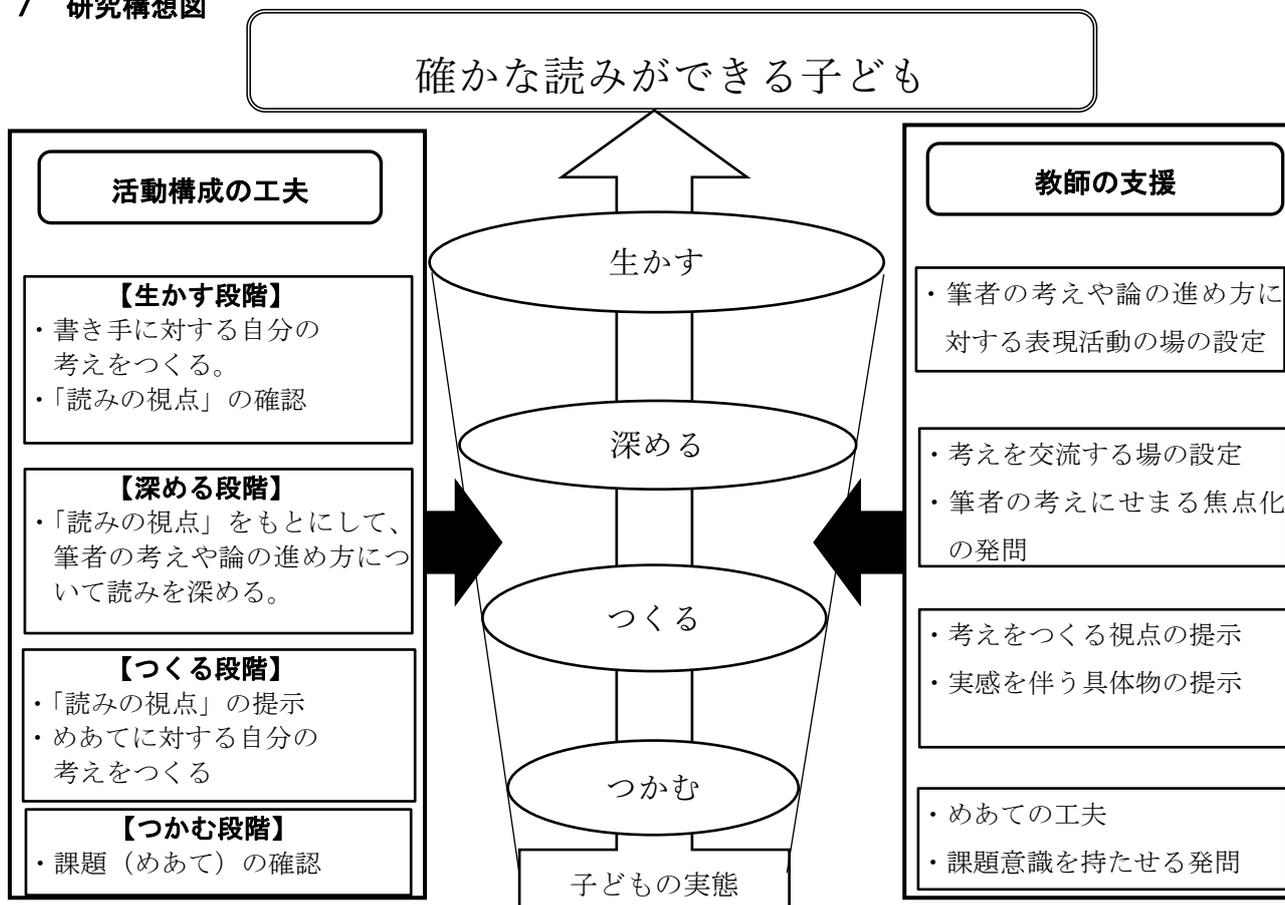
<方法>

- 6月と11月に4件法によるアンケートを実施し、子どもの意識の変容を見る
- 子どもの表現物の分析

6 研究の計画

月	研究計画	月	研究計画
5	理論研究	10	指導案作成
6	理論研究、実態調査	11	検証授業Ⅱ
7	検証授業Ⅰ	12	データの分析とまとめ
8	教材研究、指導案作成	1	研究のまとめ・報告書作成
9	研究主題の設定・作成、教材研究	2	研究報告

7 研究構想図



実践事例1 令和元年 7月 5日 小郡市立三国小学校 第3学年2組 34名

(1) 単元 まとまりをとらえて読みかんそうを話そう「言葉で遊ぼう」「こまを楽しむ」

(2) 本単元の指導にあたって

本単元の指導にあたっては、読みの根拠を明確にしながら、自分の考えを友だちと交流し合うことができる子どもをめざした。「説明文はどのような構造になっているのか」という課題に対して、既習の学習や読みの視点を確認し、比較させながら自分の考えをつくる活動を位置付けた。(資料5)

	主な活動	ねらい
つかむ	・教材文と出会い、説明的文章の構成と学習の見通しをもつ ・学習課題を設定し、計画を立てる	・説明文の構造を捉えさせる
つくる	・読みをつくる手順を確認し、書かれている内容を読み取る。	・「問いと答えの構成」「図表や写真の活用」の説明の工夫を捉える
深める	・単元を通して、説明文の文章全体の構成をまとめる。	・説明文の構成に関する大切な言葉をおさえる。
生かす	・学習の振り返りを行い、説明的文章では何が大切かを「説明文を読む時のこつ」としてまとめる	・自分の考えを書き、友だちと話し合い

(3) 指導の実際

【資料5 単元計画】

①つかむ段階(1~2/9)

この段階では、説明文の構造を捉えさせるために、「言葉で遊ぼう」を学習し大切な言葉をおさえることをねらいとした。

まず、これまでの説明文について振り返らせながら、教師が教材文を読んだ。どんなことが書かれているか確かめ、「どうしてわかりやすいのか」という読みの視点を提示し、筆者の考えに対する自分の考えを書かせた。子どもたちは、内容面に対する考えや、構成面(はじめ・中・終わり)に対する考えを書いていた。そこで、さらに3年生にでの説明文のつくりで大切なことはなんだろうという読みのめあてをつくった。

【考察】今までの既習を振り返ったことで、構成面により深く目を付けることができた。また、説明文の構成に関する大切な言葉(はじめ・中・おわり・段落・問いと答え)を押さえることで、説明文の構成について読み進めていこうとという課題意識をもつことができた。

② つくる段階(3~8/9、本時5/9)

この段階では、「問いと答えの構成」「図表や写真の活用」の説明の工夫を、「言葉で遊ぼう」「こまを楽しむ」の文のつくりを比較しながら、読み進めることをねらいとした。

まず、全体で本時の読みの視点「問い」と「答え」と考えをつくる手順「問いに対する答えに線を引く。」「答えの1つ目は赤、2つ目は青。」を確認し、考えを書かせた。その際、各段落の問いの答えが分かるようにプリントをもたせ、視覚的につながりを考えさせた。子どもたちは、各段落の問いの答えを見つけることはできた。しかし、短い言葉で問いの答えを明確に見つけることはできなかった。

次に、自分でつくった考えを伝え合う活動を行った。子どもたちは、三~五の段落の答えについてのみ、考えを出し合っていた。そこで、問いに対する答え以外の文章にも着目させた。「答えではない文章がない方が分かりやすいのではないか。」と読みの焦点化のための発問をした。子どもたちは「この文があったら、そのこまがどんなに楽しいのかよく分かる。」「この文がなければ楽しさが読んで人に伝わりにくい。」など、読み手に楽しさを伝えたい筆者の思いやこまをさらに詳しく紹介する作者の意図について気付いた。かせることができた。また、実感を伴わせるために、映像でこまの回る様子を映像で流し、確認した。(資料6、7) 子どもたちの感想の中には「色変わ

りごまが赤と青で紫になるのが本当にきれいでした。」
「なりごまは本当にポーという音がしたから驚いた。」
「こまを使って遊びたくなかった。」等という考えを出していた。そして、「問いの答えを順序よく書くと読み手が分かりやすく。こまの紹介が書かれていると楽しさが良く伝わる。」と中のまとまりについて考えを深めることができた。

最後に、説明文の構成面についてと筆者のつたえたいことに対する考えを「今日の学習で」でまとめさせた。子どもたちは、『言葉で遊ぼう』と同じように『こまを楽しむ』も問いの答えが中のまとまりに書かれている事が分かった。」と自分の言葉でまとめることができていた。

【考察】問いに対する答えを表にまとめ視覚化させ、焦点化の発問をしたことで、子どもたちの話し合いが活性化し、読み手の立場から自分の考えをつくることができた。また、子どもたちの中から「読み手の立場」という視点に目を向けて「今日の学習で」を書くことができた。

③ いかす段階（9/9）

この段階では、「こまを楽しむ」で読み深めてきたことをもとに、自分が回しこまを選び、なぜそのこまを選んだのかを自分の考えを書き、友だちと話し合うことができることをねらいとしている。

そこで、これまでの読みの視点を確かめ、書き溜めてきた「今日の学習で」を参考にしながら、自分の考えを書かせた。子どもたちは、「問いと答えの繰り返しの構成」「図表や写真の活用」をもとに自分が回してみたいこまについての考えを書いた。

【考察】単元を通して「読み手の立場から」という意識をもたせたことで、「問いと答えの繰り返しの構成」「図表や写真の活用」に対する自分の考えを書くことができていた。



【資料6 子どもの様子】



【資料7 子どもの様子】

【実践1を通して明らかになった成果と課題】

- 読み比べる活動を入れたことで「問い」「答え」という視点で整理して説明的文章の構成を捉えることができた。
- 具体物を準備し、実際に回させたことで、子どもが教材文に書かれている事を「確かにそうだ。」と実感する事ができた。
- 学習後にこまを回す活動の設定が、教材文と実感とを行き帰りしながら読むことにつながらなかった。
- 抜き出しで終始してしまい、要点（大事な言葉）をまとめるまでには至らなかった。
- 「なぜ、この順序なのか。」という段落相互の関係までに目を向けさせるまでには至らなかった。

実践事例2 令和元年11月15日 小郡市立三小小学校 第3学年2組 34名

(1) 単元 せつめいのくふうについて話し合おう「すがたをかえる大豆」

(2) 本単元の指導にあたって

本単元の指導にあたっては、自分の考えや自分の知識や経験をもと、筆者の論の進め方に対する自分の考えをつくり、筆者の論の進め方をもとに自分で食品がすがたをかえている説明的文章を書くことができる子どもを目指した。そのために、「国分さん（筆者）の説明の技はなんだろう。」という課題に対して、実感を伴った読みや考えをつくるための読みの視点を確認し、筆者の論の進め方に対する自分の考えをつくる活動を位置付けた。(資料8)

(3) 指導の実際

① つかむ段階 (1～2/7)

この段階では、「言葉で遊ぼう/こまを楽しむ」の学習した事をもとに説明的文章の構成について振り返り、隠れた問いを見つけ、自分の考えを書くことをねらいとした。

まず、「すがたをかえる大豆」という題名から身近な大豆を使った食品の実物を提示し、(資料9) 子どもの興味・関心を高めた。次に、これまでの「言葉で遊ぼう/こまを楽しむ」について振り返らせながら、どんなことが書かれているか予想させ、教師が教材文を読んだ。

子どもたちは、はじめのまとまりに問いがないことに気づき、隠れた問いがあるは気付くことができた。

そこで、短冊カード(資料10)を用意し、教材文に出てくる一つ一つの大豆を使った食品が、もとの大豆から、どのようにしてすがたをかえているのを自分の経験から考えを書かせた。その後、筆者は、どのように書いているのかという読みのめあてをつくった。

【考察】実物を準備し、触れさせたり、匂いを嗅いだりする活動を仕組んだことで、子どもたちは学習に対する興味・関心をもち高めることができた。また、短冊を用いたことで、2つの問いに対する答えを書くことの難しさを実感させ、課題意識を明確にもたせることができた。

② つくる段階 (3～6/7、本時4/7)

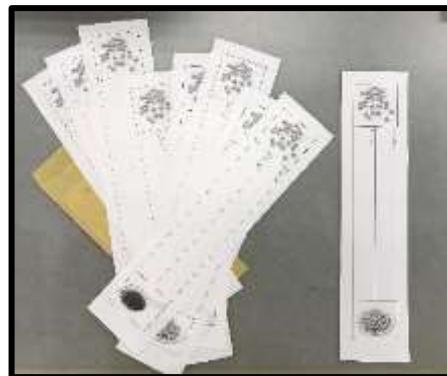
この段階では、「各段落の問いの答えの筆者の書きぶり」「各段落の関係」「中の各段落のつながり」という筆者の意図を読み取り、筆者の説明の仕方に対する自分の考えを書くことをねらいとした。

	主な活動	ねらい
つかむ	<ul style="list-style-type: none"> 大豆を使った様々な食品(教材文で扱っている食品)の実物と出会う。 教材文と出会い、説明的文章の構成と学習の見通しをもつ。 	<ul style="list-style-type: none"> 説明文の構造を前単元と比較し捉えさせる。
つくる	<ul style="list-style-type: none"> 短冊カードに、おいしく食べる工夫について自分で考えを書く。 短冊カードに書いている自分の考えと筆者の書きぶりを比較し、書かれている内容を読み取る。 	<ul style="list-style-type: none"> 「問いと答えの構成」「図表や写真の活用」の説明の工夫を捉える
深める	<ul style="list-style-type: none"> 短冊カードを自分で並び変え「自分ならこのように書く」という順序を考える。 筆者が、なぜこのような構成にしたのか筆者の書き方の工夫をとらえる。 	<ul style="list-style-type: none"> 筆者から学んだ、説明文の書きぶりの技を箇条書きでまとめる。
生かす	<ul style="list-style-type: none"> 自分でまとめたい食べ物の工夫を選び説明文を書く。 	<ul style="list-style-type: none"> 説明文を書く際に、筆者から学んだどの技を使うのが自己決定させる。

【資料8 単元計画】



【資料9 実物の大豆食品】



【資料10 短冊カード】

まず、「すがたをかえる大豆」では問いを入れるとするならばどのような問いかを確認することで、子どもたちは、問いに対しての答えを筆者はどのように述べているのかという課題意識を持ち、自分の考えと比較しながら読み進めた。子どもたちは、どのように食品がかわるのかという視点で「分かりやすく説明している筆者の技はなにか。」という本時のめあてをつくった。

次に、全体で本時の読みの視点「どのようにしてかわったのか(くふう)」と、考えをつくる手順「食品の名前に線を引く」「くふうは青線をつないで考える」「見つけた後は自分の書いているものと比較する」を確認し、考えを書かせた。子どもたちは、5・6段落でも今までの学習と同じようにはじめの一文に問いの答えが書かれていることに気づき、問いに対する答えを見つけるができた。

それから、自分で書いた短冊と比べて、つくった考えを伝え合う活動を行った。また、問いに対する答え以外の文章にも着目させ「答えではない文章はどんな説明を筆者はしているのか。」と読みの焦点化のための発問をした。子どもたちは「とうふとしょうゆ、みその段落は作り方について書かれている。」「くふうの後に作り方、食品の順序になっている。」と、筆者の説明の仕方について気付くことができた。



さらに、既習の学習の段落とも結ぶ付けるために、「3～6段落では、筆者の説明のくふうはなんだろうか。」(=筆者の技)という説明的文章の構成に関する焦点化の発問を行った。子どもたちは、グループで話し合い、(資料1 1)「読む人が分かりやすいように、ほとんどの段落が、くふうの次に食品を紹介している。」「しょうゆの文章は、みそと同じような作りだから文章が長くないように書かれている。」等という考えを出していた。そして、「一つの段落の中に、くふう→食品の順序で書くと、読み手が分かりやすくて納得できる。」という読み手の立場から筆者の書きぶりの工夫について自分の考えを深めることができた。

最後に、筆者の論の述べ方の考えを「今日の学習で」(=批評文)でまとめさせた。子どもたちは、「読み手に分かりやすく、納得させるために順序を考えて説明している。」と筆者の技を自分の言葉でまとめることができた。

【考察】 3・4段落や5・6段落の内容を確認し、その2つに共通する焦点化する発問をしたことで、子どもたちの話し合いが活性化し、読み手の立場から自分の考えをつくることができた。また、短冊カードを活用し「読み手の立場」や「自分の考えとの比較」という視点を確認したことで、論の進め方に着目し、自分の考えと重ねながら「今日の学習で」(=批評文)を書くことができた。

③ いかす段階(7/7)

この段階では、「すがたをかえる大豆」で読み深めてきたことをもとに、説明的文章の構成や筆者の論の進め方に対する自分の考えを自分の経験と重ねながら批評文として書くことができることがねらいである。

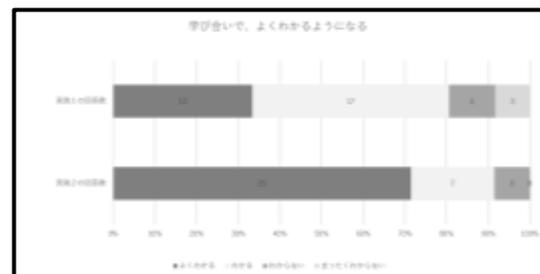
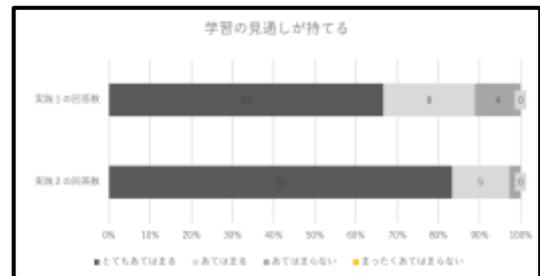
そこで、これまでの読みの視点を確認し、毎時間の終末に書いてきた「今日の学習で」を確認しながら、筆者に対する自分の考えを書かせた。子どもたちは、「段落相互の関係」「中の段落の構成」「事実と意見の書きぶりの違い」に対する自分の考えを書いた。

【考察】 単元を通して「読み手の立場から」「自分の経験」という視点をもたせたことで、「段落相互の関係」「中の段落の構成」「事実と意見の書きぶりの違い」に対する自分の考えを書くことができていた。

9 研究の成果と課題

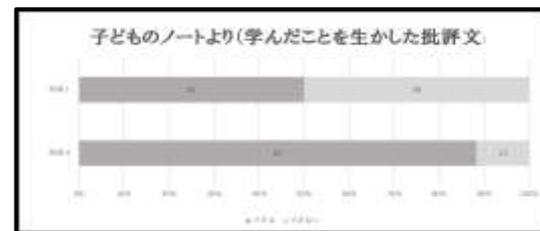
(1) 全体考察

資料12は、授業実践1（6月）と授業実践2（11月）において、「見通しを持って学習に臨むことができるか」及び「学び合いを通して自分の考え」を深めることができたかどうかの子どもたちの割合を示したものである。「見通しを持って学習に臨むことができるか」「学び合いを通して自分の考え」とともに、実践を重ねたことで考えをつくることができている子どもたちの割合が増加している。また、「見通しを持って学習に臨むことができるか」と比べて、「学び合いを通して自分の考え」とつくることのできる子どもたちの割合が大きいのは、具体物の提示や伝え合う活動の必然性が生まれる活動を仕組んだこと、焦点化した発問をしたことで、子どもたちの考えがより深まったからであると考ええる。



【資料12】実践後の結果（アンケートより）

資料13は、学習した事をもとに批評文を書く活動の2回の実践においての、子どもたちの割合である。批評文を書く際に、説明的文章の構成や筆者の論の進め方に対する内容で書くことができた子どもは87%になり、実践Iと比較して37ポイント増加した。これは、子どもたちが、具体物を提示したり視点を明確しながら交流したり読み進めたりしたことができたからだと考ええる。



【資料13】実践後の結果（ノートより）

(2) 研究の成果

- できるだけ具体物を準備したことで、教材文が子どもの身近なものへと近付き、学習意欲の高まりや持続につながった。また、教材文と具体物とを関連させて考え、より確かな内容理解につながった。
- 活動を工夫することで伝え合うことの必然性を生み出すことができた。また、2つの伝え合いの活動を仕組んだことで、子どもたちの発言の場を保障し、学び合うことのよさを実感することにつながった。
- 発問を工夫したことで、子どもたちは自分の考えを強化したり付加したりするために教材文に戻り、理由や根拠を明確にして伝え合うことにつながった。
- 批評文を書く活動を仕組んだことで、子どもたちはより明確に筆者の表現の内容・工夫をとらえることにつながった。

(3) 研究の課題

- 子どもの知識や経験とのつながりを深める支援の工夫
- 低学年、中学年、高学年における「読みの視点」の系統
- 具体物を提示できないときの、文章に立ち返らせる教材研究