

主体的・対話的な学びの基盤となる「読みの視点」の構造化

石井 輝彦 (M19EP012)

1. 研究の目的と背景

(1) 研究の目的

本研究の目的は、以下の2点である。

- ・小学校国語科「読むこと」において「読みの視点」を位置づけること。
- ・小学校国語科「読むこと」の授業において「読みの視点」を活用することの有効性を明らかにすること。

(2) 目的設定の背景

筆者は自分の国語科「読むこと」の指導に対する難しさや苦手意識があった。大学の卒業論文の主題は「国語科指導における対話指導の有効性」であり、「話すこと・聞くこと」の理論を学んだ。教師として採用されてからは、山梨県の教科研究会において「作文指導」について「日本作文の会」の理論をもとに実践を行ってきた。また、「読むこと」については教科書と指導書を参考に実践を行ってきた。その中で筆者が自分の「読むこと」の指導についての実践を振り返ると、以下の課題意識が挙げられる。

- ・児童の「読むこと」はどれだけできていたのか。
- ・指導を通してどれだけ「読むこと」ができるようになったのか。
- ・教師が読ませたいことを読ませていなかったか。

の3点である。この課題意識は筆者だけのものだろうか、という疑問が生じてきた。そこで、「読むこと」の指導経験のある小学校の教師50人に意識調査を行った。

質問項目を文学的文章の指導と説明的文章の指導に分け、「困ったりうまくいかないと感じたりすることは何ですか。思いっただけ記述してください。」という質問項目を作成した。それに対して内容の概略をまとめ、降順としたものが「資料1「読むこと」の指導における困り感」である。

資料1 「読むこと」の指導における困り感

文学的文章の指導における困り感

- ・いつも同じ授業の展開になる
- ・時数が足りない
- ・心情の読み取りの指導をどうしたらいいか
- ・解釈が一つではないために、何を読み取らせればいいのかを迷う
- ・児童が主体的に読む指導が難しい
- ・児童のレディネスに差がある

説明的文章の指導における困り感

- ・要点・要旨・要約指導ができない
- ・児童の語彙が少ない
- ・テストの点が低い
- ・「書く」へつなげる指導法が分からない
- ・児童のレディネスに差がある

筆者作成

これらの回答の中でも「何を読み取らせればいいのか」「指導を通して児童にどんな力がついたか」という困り感が筆者の困り感と大きく重なる。つまり、「読むこと」についてのどのような指導をしたらいいのか、という課題意識は多くの教師が抱えている課題であるといえる。

2. 仮説と検証の方法

(1) 仮説

この困り感を解決するために筆者は「読みの観点」に着目した。

脇山(2017)は「筆者が仕組んだ論理を紐解き、「何が」「どのように」「なぜ」「どのような構造で」表現されているかを発見すること。その発見的認識が説明的文章を正しく読むことである。」と述べている。そして読み手が文章(文学的・説明的)を読むときに「読むこと」の見方・考え方を働かせるものを「読みの観点」と定義づけている。

また、小学校学習指導要領(平成29年告示)(以下、学習指導要領とする。)では「言葉による見方・考え方を働かせるとは、児童(生徒)が学習の中で、対象と言葉、言葉と言葉との関係を、言葉の意味、働き、使い方等に注目して捉えたり問い直したりして、言葉への自覚を高めること」を示した。「読むこと」のレベルは個人によってちがうものであり、教育現場で意識的にそれを使うことで「読むこと」の見方・考え方を育てることが求められている。しかし、現状(2020年2月現在)において、初等国語科「読むこと」における児童の学習段階に合った「読みの観点」は設定されていない。

そこで「読むこと」において、児童の学習段階に合った「読みの観点」を「読みの視点」として仮に位置づける。「読みの視点」の定義については以下の通りである。

- ・文章を読む際に、作品を解釈するために用いる技術や見方。
- ・文章を一つの側面からのみではなく、多角的・多面的に見るためのもの。

上記の通り、「読みの視点」の定義から、その機能として以下の2点が仮説として立てられる。

- ・「読みの視点」を学習段階に位置づけることで、「読むこと」における指導事項の系統化が図ることが可能である。
- ・「読みの視点」を児童が「読むこと」の手

立てとして活用することで、「読むこと」において主体的・対話的で深い学びを実現できる。

(2) 検証の方法

上記の仮説を検証するための研究方法は以下の2点である。

- ① 先行研究や実践の分析、教科書をもとに「読むこと」ができるようになる手立てを探る。
- ② ①で検討したことをもとに、実習を行っている学校(山梨県内公立K小学校)において授業を行い、児童のノートやワークシートの分析から、その成果や課題を検討する。

3. 「読みの視点」の必要性と定義

本研究の仮説に基づき、「読みの視点」を位置づけるために、学習用語に着目した。

(1) 国語科「読むこと」の特質と学習用語

必要な学習内容や学習方法などを表すことができ、学んだことを既習事項として生かすことができる具体的なものとして、学習用語があげられる。工藤(2019)では国語科学習用語の定義を次のように述べている。

国語科において必要な学習内容や学習方法などを表す語句であり、国語科の学習を円滑かつ効果的に行うために、子どもが国語科の学習で獲得し、使用していく専門用語である。

学習内容や学習方法が明確になれば、「読むこと」における指導の内容もまた明確になる。そこで国語科「読むこと」における学習用語を拾い上げ、整理する。そのために、他教科と学習指導要領の比較から国語科の学習用語の特質について明らかにしたい。

① 学習指導要領における社会科の学習用語

社会科における学習用語について小学校5年生の学習指導要領の内容を示すと以下の通りである。

- ・貿易や運輸は、原材料の確保や製品の販売などにおいて、工業生産を支える重要な役割を果たしていることを理解すること。

(5年 産業)

社会科の学習用語の特徴として、取り扱う題材と内容が明確であることが分かる。

②学習指導要領における理科の学習用語

理科における学習用語について小学校6年生の学習指導要領の内容を示すと以下の通りである。

根、茎及び葉には、水の通り道があり、根から吸い上げられた水は主に葉から蒸散により排出されること。(6年 生命)

理科においても、学習用語の特徴として、取り扱う題材と内容が明確である。

③学習指導要領における国語の学習用語

国語科における学習用語について小学校4年生の学習指導要領の内容を例示する。

・登場人物の気持ちの変化や性格、情景について、場面の移り変わりと結び付けて具体的に想像すること。場面の様子に着目して、登場人物の行動を具体的に想像すること。

国語科においては取り扱う内容が示されているものの、取り扱う題材については決められていない。

ここから国語科の特質として、指導事項の規定はあっても題材の規定はない、ということがいえる。

そうした特質をふまえると、国語科「読むこと」の指導における教材の扱いは、担当する教師に任せられているという現状が見えてくる。この点を長所として捉えたと、実態と目標に合わせて単元の構成や扱う教材を自由に使用してよいと考えられる。しかし、短所として捉えたと、教材研究や児童の実態の把握が十分でないとなればよいかわからない、という見方もできる。この短所が、前述の多くの教師にとっての困り感につながっていると考えられる。

④国語科教科書の比較

教材が自由である分、各教科書会社によっても学習用語のずれが出てくるのではないかと、という疑問が出てきた。そのため、現行(平

成31年度現在)の光村図書、東京書籍、教育出版の教科書から学習用語に該当する語を抜き出し、類型化した。

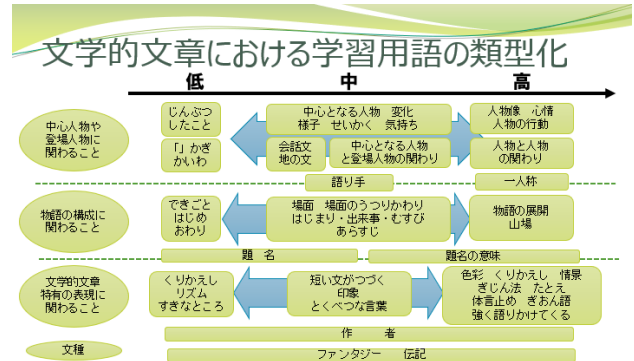


図1 文学的文章における学習用語の類型化 筆者作成

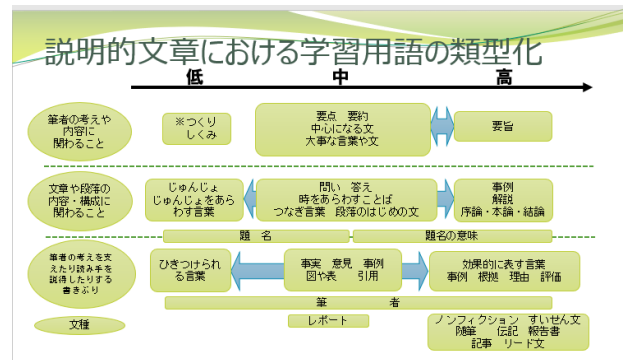


図2 説明的文章における学習用語の類型化 筆者作成

また、これら類型化した学習用語が適切であるかどうかを検証するために学習用語を取り扱う研究会に参加し、その理論と実践を探究した。

(2) 学習用語を扱った先行研究

2019年度に開催された研究会・研修会の中で筆者が参加したものは4つある。以下にそれぞれの研究会における学習用語の位置づけと考察を加える。下線部は特に筆者が重要だと感じた部分である。

①鍛える国語教室 2019.7.21

(於青山学院大学渋谷キャンパス)

おさえるべき学習用語が目標や教材に合わせて精選されている。また、おさえるべき学習用語は6年次修了までに説明的文章で約80、文学的文章で75あった。前述の類型化

したものは説明的文章で42、文学的文章で50であることから、量としては多いのではないかと感じた。

②日本国語教育学会全国大会 2019. 8. 18

単元学習実践研究発表『教材の魅力から「読みの視点」を見出す授業づくり』

(於筑波大学附属小学校)

「読みの視点」＝色彩語という視点から「大造じいさんとガン」を読むという単元の設定をし、場面に区切って読むだけではない授業展開があった。しかし「大造じいさんとガン」の教材として優れているのは色彩語のみならず、情景描写や大造じいさんという人物の性格、視点の移動など、取り上げる要素は他にもあるのではないだろうか。

③「読み」の授業研究会 2019. 8. 24

(於立命館大学朱雀キャンパス)

研究会では学習指導要領の指導事項と関連させた、指導すべき学習用語の精選、各教材で習得させる学習用語の検討、各教材における指導展開の方法と学習用語の指導の方法の開発が考えられていた。しかし、いつも読み方が「構成→細部の読み」という単元展開は児童が学習用語を用いながら主体的に学びを行う展開となり得るのかは疑問であった。

④横浜国立大学附属横浜小学 2019. 9. 18

これまでの児童の学びが揭示で蓄積されており、学習用語を自分たちの話し合いから立ち上げ、名付けて、次の学習に生かしている姿がみられた。

(3)「読みの視点」の定義

様々な先行研究や実践に触れることで、類型化した学習用語と比較して以下の点が明らかになった。

- ・教科書会社で示されている学習用語の数だけでは具体的に指導する際に足りない。
- ・教えるべき学習用語を挙げると多い。

そこで読みの視点と学習用語の関係として、教師が児童の実態を見ながら、その裁量において作品の見方を考え、加えたものを「読み

の視点」と位置付ける。

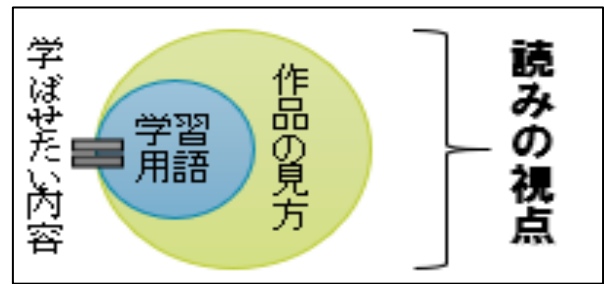


図3 読みの視点と学習用語の関係 筆者作成

前述で扱った「大造じいさんとガン」(五年光村図書)を事例として挙げると、この作品の優れた描写は「色彩語」だけではない。「視点の移動」や「情景描写」といった様々な工夫がこらされている。そうした「読みの視点」を知ることによって、児童は作品から様々な内容を自分の生活経験や既存の知識と照らし合わせながら読む姿が期待できる。

また、児童が「読みの視点」という枠組みで文章や作品を読んでいくことで、文学的文章ではより思考力・想像力を、説明的文章では論理性・説得性を、高めることができるだろう。また、「読むこと」における見方・考え方を培うことにつながっていくと考えられる。

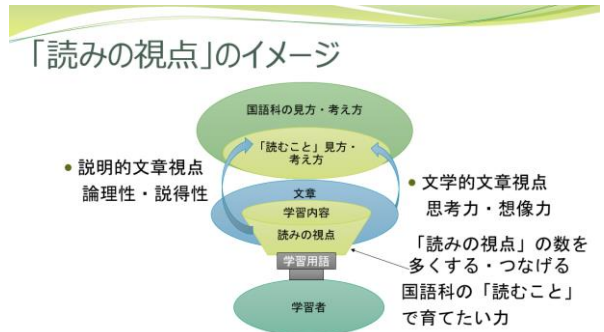


図4 読みの視点のイメージ 筆者作成

4. 「読みの視点」を用いた学習の実践

これまで明らかにしてきた「読みの視点」が持つ機能を検証するために、筆者は実習校において二つの単元について取り組んだ。以下にその詳細を述べる。

(1)児童のレディネス

単元に入る前にこれまでの説明的文章に対する学習のレディネスをはかるために、授業

を仕組んだ。詳細について以下の通りである。

①結果からわかること

中学年で学習している「問い」や「つなぎ言葉」などを思い出して理由として書いている児童が数名に対し、「つながりそうだから」や「大事だと思った」という言語感覚にたよる児童が多かった。このことから分かるのは、学習内容として授業の中で取り扱ってはいるが、それが既習事項として児童の中で明確になってはいない、ということである。以下がその授業の概要と結果である。

②授業の概要と結果

1. 対象：山梨市立K小学校5年2組32名

2. 教材名：「自然のかくし絵」（東京書籍）

3. ねらい：

設問①「また」「ところが」などの段落の順を示す言葉に気づき、理由とともに書けるか

設問②繰り返し出てくる言葉に着目する

設問③題名が「」つきの言葉だということに着目する

4. ねらいの達成率

設問①両方正解・理由が適切 4/32

両方正解・理由不明 23/32

設問②正解 30/32

設問③正解・理由が適切 5/32

設問④正解・理由不明 21/32

(2)「ダブル型」に着目した学習

児童のレディネスをはかった上で、言語感覚は優れていることや、中心となって意見を出す児童がいることから、二つの単元を設定した。それを以下に示す。

また、「読みの視点」の呼称としてGワードと名付けた。学習用語の頭文字である“G”と重さの単位を表すg、重点・重心のG、グッドのGからとるということで、学級での話し合いのもとに決まった。

①授業の概要

1. 教材名：「見立てる」「生き物は円柱形」
(5年光村図書)

2. 本単元で学ぶ学習用語と読みの視点

学習用語：事例・理由・要旨

読みの視点：双括型、「」のついた言葉
繰り返し出てくる言葉

3. 単元名：Gワードをつかって

まとめ職人になろう

4. 単元目標：文章の書かれ方や文章構成に着目して筆者の考えをとらえ、要旨をまとめる。

②「読みの視点」の獲得の姿

筆者の考えがどこに書いてあるのかを考え、筆者の考えをまとめることがこの単元のねらいである。二つの教材を通して児童がどの言葉に着目し、それを意味付け、活用していったのかをまとめると、以下の通りである。

「見立てる」（1時～2時）

- ・筆者の考えを見つけるために「言い切り」や「次につながる言葉」に着目した。それらを手掛かりに筆者の考えが文章の「はじめ」と「おわり」にあることに気づいた。この構成を学級で話し合った結果「ダブル型」と名付けた。
- ・「はじめ」の段落から「おわり」の段落にまで、地域のこと、日本のこと、世界のことという「筆者の論の進め方」があることに気づいた。

「生き物は円柱形」（3時～7時）

- ・文の構成が双括型であることに注目し「中」の段落を「事例」と「理由」として分類した。
- ・筆者の考えが書かれているところを「筆者の感情が出ている言葉」や「繰り返し使われる言葉」、「言い切りの文末」に着目して読んだ。
- ・筆者の考えが書かれている中から「多様」「独自」「共通性」「知る」「生き物」といったキーワードを見つけ、それらをつなげて要旨をまとめた。

この事から、単元を通して、児童は構成や筆者の論の進め方や筆者の考えを読み取るための「読みの視点」を見つけ、意味づけることができた。また、意味づけた「読みの視点」

を単元全体の中で活用して、読み進めることができた。

(3) 双括型を活用した学習

前述の通り、児童は双括型という構成に着目して筆者の考えをつかむことができた。また、それを「ダブル型」という「読みの視点」で既習事項としておさえることができた。また、筆者の考えを読み取るための「読みの視点」を活用して未知の教材を読む手掛かりとする単元を設定した。

①授業の概要

1. 教材 「想像力のスイッチを入れよう」

2. 本単元で学ぶ学習用語と読みの視点

学習用語：要旨

読みの視点：筆者の考えと事例、共感

3. 単元名：事例と意見の関係をおさえて
自分の考えをまとめよう

4. 単元目標：

- ・事例と意見との関係をおさえて、自分の考えを明確にしながら読む。
- ・筆者の考えに対する感想や意見を友達と伝え合い、自分の考えを広げたり深めたりする。

5. 授業の概要

1時～4時の一次では要旨をまとめるために、筆者の考えを読み取る展開であり、それ以降の二次では筆者の考えと自分の考えを比べて意見書を書く展開とした。

②「読みの視点」の獲得の姿

前単元で学んだ「読みの視点」を生かして「想像力のスイッチを入れよう」を読む学習を進めた。学習を進めていく中で、児童が獲得した「読みの視点」の姿は以下の通りである。

- ・児童は「想像力のスイッチを入れよう」の文章構成に着目した。最初と最後に筆者の考えが出てくるだけでなく、途中にも筆者の考えが出てくることに気づいた。
- ・事例に注目して読んでいくことで、児童は事例と筆者の考えが交互であること着

目した。そこで筆者の考えと考えの間に事例が挟まれていることから、Mの形に似ているという結論となった。そこでM型と呼ぶことにした。また、M型の機能としては、筆者の言いたいことに説得力が出ているということも確認した。

- ・「繰り返し出てくる言葉」や『「」の言葉』といった既習事項の「読みの視点」を用いてキーワードを集め、要旨をまとめた。

この経過から、文章構成の捉えとして「ダブル型」が基本となって、事例をはさみこむことで説得力が増すという機能まで捉えることができた。

また、多くの教師が困り感として持っていた「要旨をまとめる指導の難しさ」を解決することにもつながっている。その大きな要因は「読みの視点」をつかって筆者の考えや主張を掴むことができたからであるといえる。前単元で要旨をまとめる経験があることで、児童は新しい教材に出会っても、要旨をまとめるまでの学習に難しさを感じなかった。

5. 研究の成果

小学校国語科「読むこと」の授業において「読みの視点」を活用することで、以下の点が明らかとなった。

(1) 主体的な学びと関わって

「主体的な学び」について中央教育審議会答申(平成28年12月)では以下のように定義している。

学ぶことに興味や関心を持ち、自己のキャリア形成の方向性と関連付けながら、見通しを持って粘り強く取り組み、自己の学習活動を振り返って次につなげる「主体的な学び」

本研究においても、「主体的な学び」を児童が積極的に学習に取り組んだり、学習の成果について振り返って意味づけたりしている姿と位置づける。そして児童の発言やワークシートの記述から「主体的な学び」の姿を整理すると、以下の3点が明らかになった。それ

ぞれの姿について以下に具体的に示す。

①「バトル」を面白いと感じる感覚

単元を始めて2時間目の授業前に、児童が「先生、今日はバトルがありますか?」と聞いてきた。「バトル」とは、児童が思考・判断する場面で、友達と本文を根拠に議論することを指している。他の授業の前にも必ず聞いてくる姿があった。理由としては「バトルすると楽しいから」「みんなで言い合いたいから」と説明していた。また、児童のコメントをまとめると、発言が多かった児童の多くは「自分の意見を出すことが面白かった。」という記述をしていた。また、授業内で発言できなかった児童は「友達の意見や話し合っていること聞いているだけでも面白かった。」という記述がみられた。

ここから考えられるのは、児童が話し合える課題設定をすることで、積極的に学習に取り組む構造を作り出しているということである。

発言に意欲的な児童は、自分の考えに説得力を持たせるために、本文から根拠を探そうという姿勢を持つことができた。また、話を聞いているだけの児童も、「読みの視点」が友達と自分の考えを比べるための共通の視点として機能していたと考察できる。

②「読みの視点」を持つことで読み方が分かり、さらに読みたくなる

「読みの視点」があることで作品の見方が分かり、話し合いの土台となることは、前述の話し合いの基盤となることから明らかである。児童は文章を読む際に、自分の生活経験や既習事項を通して思考する。「読みの視点」を学ぶことで、作品の見方を身につけることが可能である。それによって、これまでの見方とは違う教材を見つめ、さらに深く読んでいこうとするであろう。

教師側が注意しなければならないのは、「読みの視点」を押し付けず、児童の感覚とつないでとりあげていくことである。なぜなら、「読みの視点」が児童のものとなることで初

めて読むための手掛かりとなるからである。

そして、学んだ「読みの視点」を活用する習慣を日頃の授業で生かすことで、児童が「読みの視点」を身につけることとなる。

③未知の教材を読む手掛かり

前述の「想像力のスイッチを入れよう」の単元では「ダブル型」として学んだことを基に、筆者の考えがどこにあるかを探ることができた。つまり「読みの視点」は、児童にとって未知の教材を読む手掛かりとして利用できるといえる。

小学校における文学的文章、説明的文章における読みの視点の関連性はこれから明らかにしていきたい。

(2)対話的な学びと関わって

「対話的な学び」について中央教育審議会答申(平成28年12月)では以下のように定義している。

子供同士の協働、教職員や地域の人との対話、先哲の考え方を手掛かりに考えること等を通じ、自己の考えを広げ深める「対話的な学び」
--

この定義に基づいて実践における児童のワークシートを検証すると、二つのことが明らかとなった。

①ちがうことの良さ

最初に持っていた意見を変更した児童の感想を整理すると、「さいしょは～だと思っていたけど～さんの意見を聞いて考えが変わった。」という記述がみられた。また、その理由としては自分が見つけられなかった根拠を聞いて、自分の考えを改めて評価し直している。これは「子供同士の協働を通して自己の考えを広げ深める」にあたる。

②揺れることの良さ

「ちがうことの良さ」に関わって、意見を変えなかった児童の記述をみると「確かに～は大事だと思った」という記述があった。ここから、児童は友達の考えと自分の考えを比較した上で自分の考えを改めて意味づけているということである。これは「自己の考えを

広げ深める」ことにつながったといえる。

(3) 深い学びと関わって

「深い学び」について中央教育審議会答申(平成 28 年 12 月)では以下のように定義している。

習得・活用・探究という学びの過程の中で、各教科等の特質に応じた「見方・考え方」を働かせながら、知識を相互に関連付けてより深く理解したり、情報を精査して考えを形成したり、問題を見いだして解決策を考えたり、思いや考えを基に創造したりすることに向かう「深い学び」

この定義に基づいて実践における児童の振り返りのワークシートを検証すると、二つのことが明らかとなった。

① 友達の考えと自分の考えを比べること

多くの児童が自分の考えと友達の考えを比べ、自分の気づくことができなかつた考えを知る姿があった。例えば「最初は～だと思っていたけど、話し合ってから意見が変わった。」「～さんの理由はたしかにそうだな、と思った。」という記述が意見を変えた児童に多くみられた。

② 自分の考えに確信をもつこと

自分の考えを変える児童がいる中で、自分の考えを変えずに確信を持つ児童もいた。「やっぱり～の方がよいと思った。なぜなら～」や「～という理由があったけど～だから～だと思った。」といった記述は、根拠をもとに自分の意見を深めた姿といえる。

6. 研究の課題

実践を通して反省すべき点は2点ある。1点目は、これまでの教材の中でとりあげるべき「読みの視点」を拾いきれたかどうか、ということである。2点目は児童の発言が「読みの視点」と関係していても、教師がそれとつなげることができないことである。両方の反省点は、授業を分析することで明らかとなった。二つの反省点に共通するのはそれぞれの教材の特性に合わせて、教師が「読みの視点」を明確に持ちながら、児童の気づきと掛け合わせて全体化することである。

そして、研究全体を振り返ると、まず学習用語には理論的な根拠があるのかを探る必要がある。教科書から学習用語の類型化を図ったが、教科書会社によってある程度の違いがみられたこと、共通する部分があったことを検討すると、各会社が基準とするものがあるはずである。

さらに類型化した「読みの視点」と学習用語の根拠をもとに、主体的・対話的で深い学びと「読みの視点」の関係性を、実践を通して明らかにしていきたい。

7. 結論

以上のことから本研究の結論は、その目的と仮説に照らしてまとめると、以下の通りである。

(1) 「読みの視点」の位置づけ

学習用語を基本的な基準とし、児童の実態や教師の意図によって「作品の見方」を加えた「読みの視点」を持つことで、小学校国語科「読むこと」において、各学習段階における育てたい力の明確化を図ることが可能である。

(2) 「読みの視点」の有効性

「読みの視点」は、小学校国語科「読むこと」の授業において、児童が主体的・対話的で深い学びを展開する基盤となる。

8. 引用文献

工藤哲夫・中村和弘・片山守道(2019)

「学習用語で深まる国語の授業」東洋館出版社

文部科学省「小学校学習指導要領」(平成 29 年告示)

文部科学省「小学校学習指導要領総則」

(平成 29 年告示)

文部科学省「小学校学習指導要領解説編」

(平成 29 年告示)

文部科学省「小学校学習指導要領解説社会編」

(平成 29 年告示)

文部科学省「小学校学習指導要領解説理科編」

(平成 29 年告示)

文部科学省「中学校学習指導要領解説国語編」

(平成 29 年告示)

脇山英靖「読みの観点」を児童に習得、活用させる効果的な指導法(2017)