

# 主体的・対話的な学びの基盤となる「読みの視点」の体系化 ～「言葉による見方・考え方」を育て、学びを積み上げるために～

教育学研究科教育実践創成専攻 教科領域実践開発コース 初等教育分野 石井 輝彦

## 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。

- ・ 小学校国語科において児童が「読むこと」ができるようになる理論と実践を探る。
- ・ どの発達段階の児童に、どんな方法で、どんな「読むこと」の学習を展開するのかを探る。

### (2) 目的設定の背景

昨年度の研究より、小学校国語科「読むこと」についての現職教師の困り感は資料1の通りであることが明らかとなっている。

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

資料1は「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ものである。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」についてどのような指導をしたらよいか、という課題意識は多くの教師が抱えているといえる。なぜそのような困り感が国語科において多く散見されるのか。それは題材の自由度の高さに起因していると考えられる。

小学校学習指導要領では、指導内容として気持ちの変化や性格、場面の移り変わりについて指導することが明記されている。

資料2 小学校4年生の指導内容（下線部筆者）（小学校学習指導要領 平成20年告示）

- ・ 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。

資料2の通り、国語科においては取り扱う内容が示されているものの、取り扱う教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教材の規定はない、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れば、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、短所として捉えれば、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。本研究の目的はこの困り

感の解決を目指すものである。

## 2. 先行研究

### (1) 先行研究

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(2021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。

そこで着目したものが学習用語である。

### (2) 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。昨年度の研究では平成20年度版の光村図書、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。

また、これらを類型化した学習用語が適切であるかどうかの検証するために授業実践を行った。そこで明らかとなったことは、以下の2点である。

- ・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た。(図1)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」と定義する。

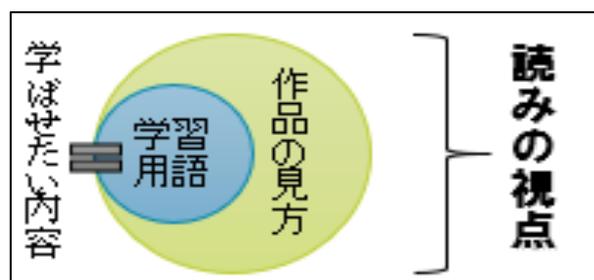


図1 読みの視点と学習用語の関係 筆者作成

### (3) 「読みの視点」の定義

「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見方や考え方。
- ・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。

また、「読みの視点」と学習用語との関連性と有効性については昨年度の研究の結論として以下の通りである。

#### ① 昨年度の研究の結論

##### (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。

## ②昨年度の研究成果

実践検証をもとに、類型化した学習用語に「読みの視点」を取り入れたものを作成した。

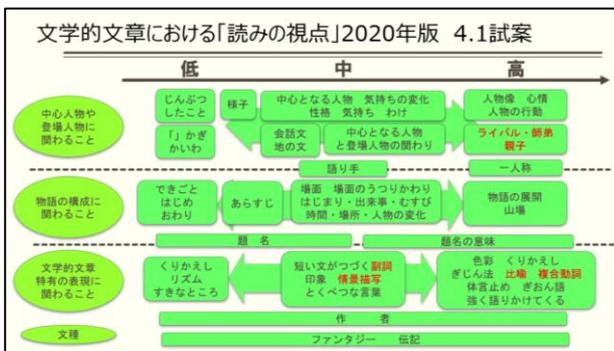


図2 文学的文章における「読みの視点」

4. 1 試案 筆者作成



図3 説明的文章における「読みの視点」

4. 1 試案 筆者作成

## 3. 研究仮説と方法

### (1) 研究仮説

これまでの研究成果をもとに、新学習指導要領のもとに施行された教科書から学習用語を類型化した。これをもとに「読みの視点」を考えていくと、数も多くなっていってしま

うため、低学年・中学年・高学年のそれぞれの発達段階でおさえておくべき「読みの視点」をまとめていくことが今年度の研究であると考えた。そこで、研究仮説を以下の通りに設定する。

- ・「読みの視点」が体系化されたものを作成することで、教師が児童の実態に応じた指導を図ることができるのではないかな。
- ・「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のではないかな。

### (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、「読みの視点」が児童の認識を深めることができたかを、ノートや授業中の発言、板書などの分析から、その成果や課題を検討する。

## 4. 実践検証の内容と結果

本年度は、受け持ちの学級をもとに実践検証を行う機会を得た。そこで対象と、説明的文章を扱った実践を二つ、文学的文章を扱った実践を二つ提示する。この四つの実践検証をもとに、「読みの視点」の有効性を検証する。

### (1) 対象

公立小学校5年生26名

### (2) 実践①読みの視点「双括型」を獲得する学習

#### ①授業の概要

1. 教材名：「見立てる」「言葉の意味が分かること」(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・構成  
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

### 「ありの行列」(第1時)

- ・初読した上で「どこに筆者の考えがあるか」という問いを出した際、最後の段落と回答した児童は24名中2人であった。また、「はじめ・中・おわり」という構成を区切る際に、「はじめ」と「中」が「問い」で区切られていることを知っている児童はいなかった。そこで事実と意見に分けて線を引き、筆者の考えは「問い」と最後の段落にしかないことに気づいた。「おわり」だけに筆者の考えが書かれているものを「おわり型」と名付けた。

### 「すがたをかえる大豆」(第2時)

- ・「すがたをかえる大豆」という教材の特徴として、段落の接頭に「はじめに・つぎに・さらに」という接続詞がついていることが挙げられる。この接続詞が「言葉の意味が分かること」の学習で、段落相互の関係をとらえるために必要な「読みの視点」であると考えた。この接続詞を「つなぎ言葉」と名付け、段落の順番を決めていることをおさえた。

### 「見立てる」(3時～4時)

- ・「ありの行列」が「おわり型」であったことを受けて、『見立てる』という文章は何型か」という問いを設定した。「見立てる」という文章は本教材の「言葉の意味が分かること」とおなじ「はじめ」と「おわり」に筆者の考えが書いてある「双括型」といわれる構成になっている。子どもたちは「～である。」といった文末表現や「このようにして」という接続詞に着目した。こ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「始終型」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。

### 「言葉の意味が分かること」(5時～8時)

- ・本教材である「言葉の意味が分かること」はこれまでの学習を踏まえたとしても、子どもたちにとって難解な文章になるであろうと予測した。なぜなら、ありの行列のように「問い」と読者をひきつける「問いかけ」のちがいが判別できないであろうということ、段落と段落をつなぐ接続詞の「さらに」が「中」の終わりとおわり」の第2段落の2つにあり、どちらが「中」の終わりなのか判別がつきづらいということである。そこで、本教材を区切り、分かりやすい教材文を作成した。その上で、「はじめ」の段落と「おわり」の段落を比べることで、「始終型」かどうかを問うた。
- ・「筆者の考え」がどこに書いてあるのか、考えを深めていく内に、「はじめ」「おわり」の段落は複数あることを子どもたちは学ぶことができた。
- ・「筆者の考え」がどこに書いてあるのかが分かったことで、「はじめ」と「おわり」の中でも「筆者の考え」として大事な言葉をいくつかピックアップし、キーワードを集めることで、要旨をまとめる素材を見付けることができた。
- ・要旨をまとめる素材を集め、「言葉の意味が分かること」とは何かをまとめることができた。

この単元を通して、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、要旨をまとめることができた。ここで学んだ「読みの視点」は第五学年の説明的文章の読み取りで活かしていくことができる。

### (3)実践②読みの視点「双括型」を応用した学習

#### ①授業の概要

1. 教材名：「固有種が教えてくれること」  
(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：図やグラフとの対応・説得力  
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：資料を用いた文章の効果を考えよう
4. 単元目標：
  - ・文章と図表やグラフ、写真を結びつけて読み、筆者の論の進め方について考える。
  - ・目的に合ったグラフや表を用いて、自分の考えを文章に書く。

#### ②「読みの視点」の獲得の姿

##### 「初発の感想と新出語調べ」(1時)

- ・新出語を調べ、この文章は前回学習した「読みの視点」の「始終型」かどうかを問うた。24人中18人が「はじめ」と「おわり」の段落を比べ「始終型」ではないかと考えた。実践①において「読みの視点」を身に付けていることで、筆者の考えを見つかることができるようになっていたといえる。

##### 「構成を考える」(2時～4時)

- ・「筆者の考え」がどこにあるのかを考えることができたため、「はじめ」と「おわり」がどこにあるかを考える展開とした。「はじめ」が「事例」と「筆者の考え」であることに気づいた。
- ・「おわり」と「中」がどこで分かれるのかを考えた。

##### 「要旨をまとめる」(5時)

- ・筆者の考えが書いてある段落の中から、どの言葉が大事であるかを見付け、友だちと関わりながらキーワードを増やしていく展開である。要旨をまとめるための活動として、児童にとっては二回目の活

動であり、一時間の中でまとめることができた。また、「」のつく言葉、繰り返し出てくる言葉に着目した。

##### 「図や表との関連性を考える」(6時)

- ・図や表と本文との照応があるかを確認する学習である。本文に書かれていることが、どの図や表の説明をしているかを話し合う時間となった。

この単元でも活用できた「始終型」、「『』のついた言葉」、「繰り返し文」といった「読みの視点」があることで、文章構成を捉えたり、どの言葉が重要なのか、ということに着目したりすることができた。

これは資料1で挙げた「説明的文章における教師の困り感」の中でも、一番多かった「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、要旨をまとめることができたといえる。

### (4)実践③読みの視点「キーワード」を獲得する学習

#### ①授業の概要

1. 教材名：  
「桃太郎が語る桃太郎」(高陵社)  
「きつねのおきやくさま」(4年東京書籍)
2. 本単元で学ぶ学習用語と読みの視点  
学習用語：人物像、情景  
読みの視点：キーワード、一人称視点
3. 単元名：  
物語の全体像をとらえ、考えたことを伝え合おう
4. 単元目標：
  - ・キーワードから中心人物の心情をとらえる。
  - ・三人称視点と一人称視点の違いをつかむ

#### ②「読みの視点」の獲得の姿

##### 「桃太郎が語る桃太郎」(1時)

- ・次単元の本教材である「たずねびと」を

読むための練習教材として「桃太郎が語る桃太郎」を導入で扱った。「たずねびと」は児童が初めて出会う中心人物から物語を語る「一人称視点」である。そのメリットとデメリットを考える学習を行った。語り手のいる桃太郎とはちがい、中心人物の気持ちがよくわかるが、語られない部分もあることに気づくことができた。この「一人称視点」で描かれた作品を「マイシー」、語り手のいる作品を「ユーシー」と名付けた。

#### 「きつねのおきやくさま」(2～3時)

- ・前項と同じく「たずねびと」の練習教材と位置付けた教材である。中心人物の心情を表す言葉がくりかえし出てきており、行動から心情を読み取ることができることを発見した。また、中心人物の心情を理解でき、何度も出てくるキーワードを「くりかえし文」と名付けた。
- ・最後の場面を切り取って提示し、「本当に最後の場面はあなただったら、どう終わらせますか」という展開とした。中心人物と他の登場人物の関係性から物語の終わりを想定することで、作者の展開に対して批評的に考えることができた。

### (5)実践④読みの視点「キーワード」を応用する学習

#### ①授業の概要

1. 教材名：「たずねびと」(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：人物像、情景  
読みの視点：キーワード、一人称視点
3. 単元名：  
物語の全体像をとらえ、考えたことを伝え合おう
4. 単元目標：
  - ・キーワードの変化から登場人物の心情の変化をとらえる
  - ・行動や情景、心情を表す言葉をとらえる

#### ②「読みの視点」の獲得の姿

#### 「初発の感想でとらえた全体像を書く」(1時)

- ・この物語の中心人物は綾という11歳の少女であり、まず初読で「綾が～する話」という形でまとめた。多くの児童があらすじや「戦争はよくない」といった主題にふれた全体像を描いた。

#### 「綾の前に現れたものや人物をたしかめる」(2時)

- ・中心人物である「綾」が出会った人やものをたしかめ、物語のおおよその場面をつかんだ。

#### 「キーワードをつかみ、心情の変化から意味の変化を考える」(3時～4時)

- ・「読みの視点」である「くりかえし文」は何かを見つける展開となった。その中で「名前」の意味が変わってきているのではないか、という気づきが生まれた。
- ・「名前」の意味がどこで変わったのか、綾が亡くなった人々の「名前」にはたくさんの亡くなった人がいたことで、面影やイメージを重ねていったことに気づいた。

#### 「情景が表すものについて考える」(5時)

- ・名前の意味が変わる前と後に風景について描かれた場面があることを提示した。その風景には中心人物の心情が投影されていることに気づいた。

#### 「全体像についてまとめる」(6時)

- ・ここまで学んできたことをもとに改めて「綾が～する話」という形でまとめた。「～だった綾が広島に行くことで～する話」という形でまとめた。

### 5. 研究の成果

#### (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「読みの視点」自ら発見したと感ずる感覚

これまでの概要から、説明的文章の「始終型」、「おわり型」、「『』のついた言葉」「キーワード」、文学的文章の「マイシー」「くりかえし文」といった「読みの視点」は教師として気づいてほしいことであるが、それに気づくための展開を考え、名前をつけることによって自分事として「読みの視点」を身に付けることができた。ここから考えられることは、児童が「読みの視点」を自ら発見したと感ずる感覚を成立させるために、児童の思考に沿った学習の展開を考えることが必要であるということである。

### 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、これまでとは違う見方で教材を見つめ、さらに深く読んでいこうとするであろう。昨年度の研究成果でもあるが、「読みの視点」を持つことで、児童が文章を読むための手立てとなり、より文章を読めるようになるであろう。

### ③未知の教材を読む手掛かり

「読みの視点」を応用する学習で提示したように、身に付けた「読みの視点」を用いて新たな文章を読むことができた。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。

### (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、次のことが明らかとなった。

#### 「読みの視点」を共通の話題とすること

「読みの視点」があることで、文章を読む手掛かりとなることは前項で述べた。国語科の「読むこと」において、一つの文章を読解する際には、児童一人ひとりの認識枠が異なるために様々な解釈が生まれる。「読みの視点」はその文章の読解に必要な着眼点を与えることが明らかとなった。この着眼点があることで、児童は自分の意見に根拠として学んだ「読みの視点」を活用することができる。また、同じ「読みの視点」についても児童によって認識が異なるため、議論の余地が生まれ、対話的な学びを保障する機能も明らかとなった。

### (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 「読みの視点」は教科書の学習用語をつかむために必要である。

