

国際的な読解力を中心とした 言語力の育成に関する実証的研究 －思考力・判断力・表現力等の育成－

言語力育成研究チーム

【要旨】平成20年度の指定研究をふまえ、思考力・判断力・表現力等を育成するため、今年度目指す子ども像を「テキストを理解し、論理的思考力をもとに主体的に表現したり自分の考えを深めたりすることができる子ども」と設定し、実証的研究を行う。課題解決型の学習を行うことで、互いの考えを広げたり深めたりする活動を通して、コミュニケーション能力を高める指導の在り方を探り、学習のモデルを示す。研究内容は、「読解のプロセス・発問の工夫」「伝え合う活動を重視した学習形態」「思考の過程をみる評価」「読書活動」に関するものである。

【キーワード】言語力、PISA 型読解力、熟考・評価、学習形態、評価、読書活動

チームメンバー

和歌山県教育センター学びの丘研修員

海南市立北野上小学校	教諭	佐々木和哉
田辺市立会津小学校	教諭	山崎 恵佳

和歌山県教育センター学びの丘

専門研修課長	安岡 勝彦	教育指導課	指導主事	和田啓次郎	
研究開発課	指導主事	前田活代子	○教育指導課	指導主事	木村 薫
研究開発課	指導主事	上地 健一		○印…チーフ	

研究協力者

海南市教育委員会

指導主事 大和 孝司

海南市立北野上小学校

校長 綿野 茂身

海南市立北野上小学校

教諭 上山 彰嗣

海南市立南野上小学校

校長 藤田 直子

海南市立中野上小学校

教諭 桐山 知明

海南市立東海南中学校

教諭 森本奈緒美

田辺市教育委員会

指導主事 玉井 朋子

田辺市立会津小学校

校長 岡山 雅行

田辺市立会津小学校

教諭 竹辺 志朗

田辺市立会津小学校

教諭 澤田 善代

田辺市立田辺東部小学校

教諭 村上久美子

田辺市立芳養小学校

教諭 太田 真次

【目次】

1 研究主題について	1
（1）研究の目的及び背景	
（2）目指す子ども像	
（3）研究内容	
ア 読解のプロセス，発問の工夫	
イ 学習の形態	
ウ 読書活動の工夫	
エ 思考の過程をみる評価	
2 研究方法及び検証	4
（1）所属校の実態	
（2）研究会の実施	
（3）検証授業の実施	
（4）検証方法	
ア ワークシートにおける記述内容の分析	
イ 全国学力・学習状況調査問題を用いた評価問題	
ウ 児童意識調査	
3 海南市立北野上小学校における検証	6
（1）授業の概要	
（2）分析及び課題	
ア 読解のプロセス	
イ 学習の形態	
ウ 学習の手立て	
エ 読書活動	
（3）検証資料	
4 田辺市立会津小学校における検証	14
（1）授業の概要	
（2）分析及び課題	
ア 読解のプロセス	
イ 学習の形態	
ウ 学習の手立て	
エ 読書活動	
オ 評価	
（3）検証資料	
5 研究のまとめ	22
（1）検証授業の成果	
ア 読解のプロセス	
イ 学習の形態	
ウ 学習の手立て	
エ 読書活動	
オ 評価	
（2）評価問題及び児童意識調査結果に係る考察	
（3）検証授業及び研究の課題	

〈本稿及び関連資料は、和歌山県教育センター学びの丘 web ページ研究紀要（H21）に掲載しています。〉

1 研究主題について

(1) 研究の目的及び背景

近年実施されたさまざまな学力調査において、読解力及び言語力に係る課題が明らかになった。平成15年、18年に実施された PISA 調査では、「解釈」「熟考・評価」の問題や記述式問題における無解答率の高さが課題として指摘された。また平成19年から実施されている全国学力・学習状況調査では、本県においても「B問題」（主として「活用」に関する問題）に課題があることが明らかとなった。平成15年から6年間実施した県学力診断テストでは、国語科のみならず他教科においても「自分の考えについて根拠を明らかにして記述すること」に課題がみられた。

このような本県の課題に基づき、言語力育成研究チームでは、平成20年度指定研究において『PISA 型読解力向上のための実践指導資料集』（平成20年3月和歌山県教育委員会発行）をもとに、言語力を育成するための学習モデルを示し、その効果を検証する研究を行った。この研究成果をもとに、今年度は改訂された学習指導要領の趣旨をふまえ、学校教育法30条2項で示された「思考力・判断力・表現力等の育成」を副主題とし、基礎的な知識・技能の習得とこれらを活用する授業の工夫・改善に取り組んだ。

「国際的な読解力」を PISA 型読解力（「自らの目標を達成し、自らの知識と可能性を発展させ、効果的に社会に参加するために、書かれたテキストを理解し、利用し、熟考する能力」）と位置付ける研究の定義を継承し、さらなる学習モデルの工夫、評価の在り方及び読書活動の工夫についての実証的研究を深めるものとする。課題解決のため、テキストに書かれた内容を根拠にして、自らの考えを言語化し、表現し、話し合う活動を通して、課題解決のために必要なコミュニケーション能力を身に付けさせる授業の工夫・改善について研究を行う。

(2) 目指す子ども像

平成20年1月の中央教育審議会答申において、「国語をはじめとする言語は、知的活動（論理や思考）だけでなく、コミュニケーションや感性・情緒の基盤でもある。このため、国語科においては、これらの言語の果たす役割に応じ、的確に理解し、論理的に思考し表現する能力、互いの立場や考えを尊重して伝え合う能力を育成することを重視する」（※1）とある。本年度は、答申に示された二つの能力の育成に向け、目指す子ども像を、次のように設定した。

テキストを理解し、論理的思考力をもとに主体的に表現したり自分の考えを深めたりすることができる子ども

「読解力向上プログラム」（文部科学省、平成17年）では、3つの重点目標として、①テキストを理解・評価しながら「読む力」を高める取組の充実、②テキストに基づいて自分の考えを「書く力」を高める取組の充実、③様々な文章や資料を読む機会や、自分の意見を述べたり書いたりする機会の充実が示されている。本研究はこれらをもとに、次のような活動ができる子どもを育てることを目標とした。

- ・テキストから読み取ったことをもとに、適切に判断することができる。
- ・目的、相手、方法、場面等に即して、主体的にコミュニケーションを図ることができる。
- ・習得した知識や技能を活用し、自らの考えを広げたり深めたりすることができる。

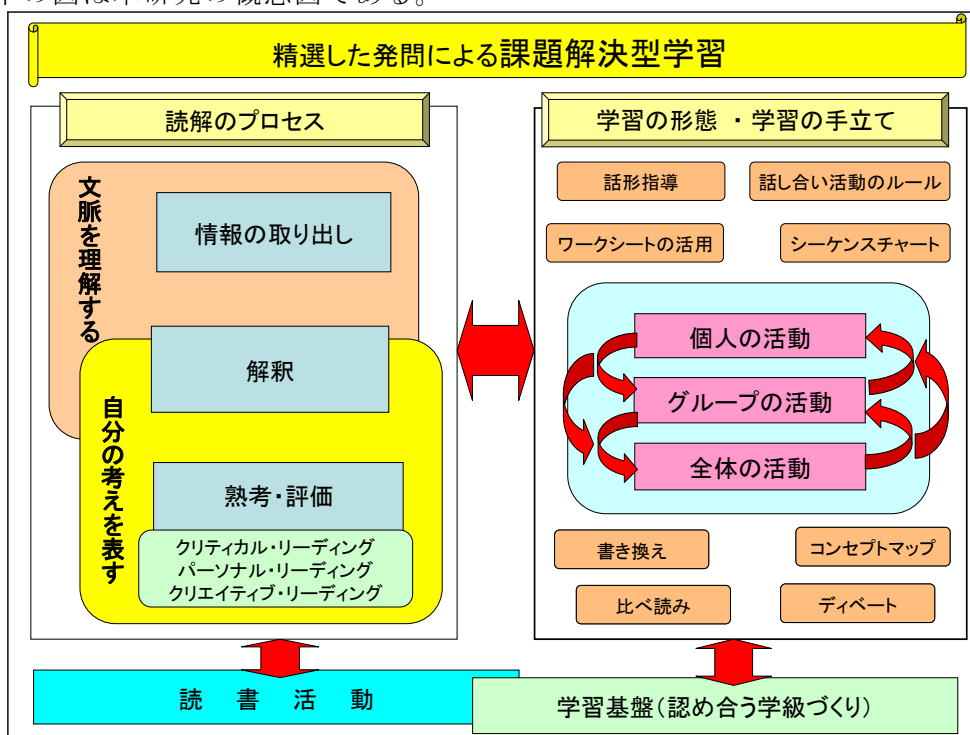
また、先述の中央教育審議会答申では、言語活動を行うにあたり、学習活動を支える条件の一つとして読書活動の推進を挙げ、「言語に関する能力をはぐくむに当たっては、読書活動が不可欠である。学校教育においては、例えば、国語科において、小学校では、児童が日常的に読書に親しむための指導内容を位置付ける」と示している

(※2)。新学習指導要領においても、「読書は、児童の知的活動を増進し、人間形成や情操を養う上で重要であり、児童の望ましい読書習慣の形成を図るため、学校の教育活動全体を通じ、多様な指導の展開を図ることが大切である」(総則編)(※3)と記されており、「国語科改訂の趣旨」の中では「読書の指導については、読書に親しみ、ものの見方、感じ方、考え方を広げたり深めたりするため、読書活動を内容に位置付ける」(※4)と述べられている。

習得した知識・技能を活用し、自らの考えを広げたり深めたりするためには、より主体的な読書活動が有効である。単元指導と関連させ、子どもが主体的に読書に取り組む指導の工夫を行い、読書への興味関心を高めていきたい。

(3) 研究内容

下の図は本研究の概念図である。



指導者の精選した発問をもとにした課題解決型学習の過程に、グループや集団で話し合う活動を意図的に組み入れ、テキストから得た知識や情報をもとに、自らの体験とも結びつけながら自分の考えを表現する学習活動を行わせる。明確な根拠をもって、主体的に話し合う活動を積み重ねることが、思考力・判断力・表現力等を育て、学習場面だけでなく実生活の場においても必要な言語力の育成につながると考える。話し合い活動の場では、自分の考えを伝えたり、他者の考えを聞いたりするだけでなく、他者の考えに質問したり答えたりする活動を通して、双方向のコミュニケーションができるようにする必要がある。

本年度目指す子ども像に迫るため、昨年度の「読解のプロセス、発問の工夫」と「学習の形態」に係る実践を踏襲し、新たな学習モデル、思考の過程をみる評価の在り方及び読書活動の工夫についても研究に取り組む。

ア 読解のプロセス、発問の工夫

課題解決型学習を行うためには、教材を深く理解するのに役立つ発問が重要である。導入に加えて、PISA 調査問題における3種類の発問(「情報の取り出し」「解釈」「熟考・評価」)によって読解のプロセスをたどらせる。発問によって子どもたちに、テキストを理解・評価しながら「読ませ」、読み取ったことをもとに自分の考えを「書かせる」。発問については、『PISA 型読解力向上のための実践指導資

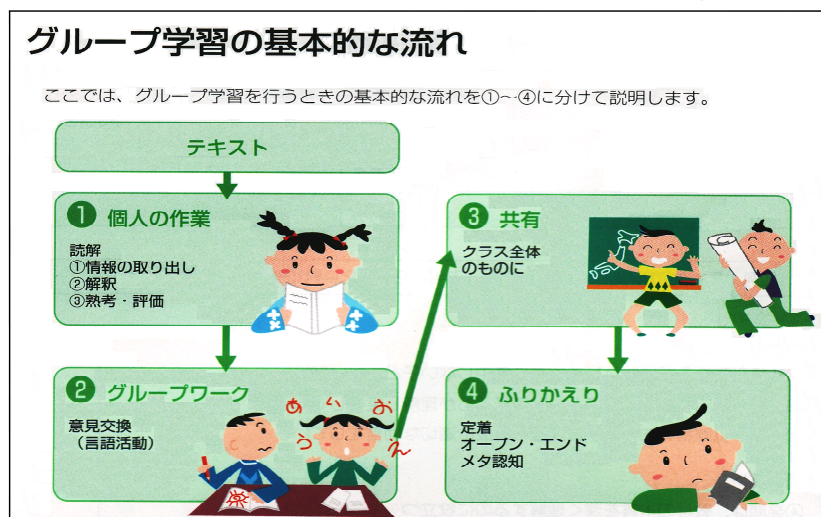
料集』（和歌山県教育委員会）を参考にし、次のことをふまえて作成した。

〈導入〉	「どこがおもしろかった?」「どこが印象に残った?」「疑問に思ったことや不思議に思ったことはある?」などの発問で興味や課題意識を引き出す
〔情報の取り出し〕	内容を正確に把握するための発問
〔解釈〕	文章の表面だけでは分からないことを、文章全体を読んで推論して答えさせる発問
〔熟考・評価〕	文章に書かれてあることをもとに、自分の意見を表現させる発問

このような発問を作るためには、指導者の教材研究が重要な鍵となる。教材のよさや本質をつかみ、教材文を正確に理解した上で、書かれていることを根拠にしなければ答えられない発問を作る必要がある（※５）。

イ 学習の形態

課題解決に取り組む学習の過程に、少人数（４人程度）のグループ活動を位置付ける。すべての子どもが考えを伝え合い、協議や討議を行うことができるコミュニケーション能力を身に付けさせるためには、限られた時間内に全員が考えを出し合うことが必要だからである。全ての子どもが課題に対する自分の考えを伝え、質問や応答をしながら双方向のコミュニケーションを行うことによって、一人一人の思考を深化させることができると考える。本研究は、基本的に、「グループ学習の基本的な流れ」に沿ってグループ学習を行った。



出典「PISA 型読解力向上のための実践指導資料集」

ウ 読書活動の工夫

読解力の向上には、読書活動の充実が不可欠である。今回は、教材の読解で身に付けた力を活用して同一作者の作品を読み比べるなど、読書への興味関心を高めることにつながる読書活動を単元計画に位置付けた。

エ 思考の過程をみる評価

課題を解決するために必要な思考力・判断力・表現力等が身に付いたかどうかは、指導者が明確な評価規準を設け、子どもたちの学習を評価しなければならない。ワークシートを活用し、発問に対する子どもの記述から思考力及び表現力を評価する。子どもたちが自らの学習活動や成果を確認する振り返り活動も大切である。振り返りに係る記述から思考力及び表現力の高まりをみとる。

2 研究方法及び検証

(1) 所属校の実態

次の表は、両校における校内研究のまとめをもとに所属校の実態を整理したものである。

	学力調査等の結果から	児童意識調査の結果から
海南市立北野上小学校	・「目的に応じて必要な情報を取り出して、効果的に書く」問題に課題がみられる。無解答率は、全国の無解答率とほぼ同じである。 ・自分の考えを伝えることに弱さがみられる。	・「本を読むこと」「人前で話すこと」「グループで話すこと」が好きと回答している児童が多い。 ・「自分の考えを書く」「根拠をあげて書く」ことについて課題がみられる。
田辺市立会津小学校	・知識・技能を活用する力に課題がみられる。 ・基礎的な知識は定着しているが、思考を必要とする学習場面では消極的になる児童もいる。	・アンケートの各項目について肯定的な回答が多い。 ・「本を読むこと」「学習したことや興味をもったことについて、本や資料を探して読むこと」について課題がみられる。

(2) 研究会の実施

平成21年5月から翌年2月にかけて、各地域の研究協力者を交え、海南市では6回、田辺市では7回の研究会を実施した。主に、学習指導案の検討、検証授業の実施及び協議、全国学力・学習状況調査問題を使った評価問題及び児童意識調査の内容の検討と結果の分析などを行った。

(3) 検証授業の実施

1学期に「読書の世界を広げよう」（「千年の釘にいどむ」内藤誠吾）の単元においてワークシートを作成し、所属校において研究協力者による授業で使用した。このワークシートの記述内容をもとに子どもたちの実態を把握し、2学期の検証授業の参考とした。

2学期に行った検証授業の概要は以下の通りである。

対 象	海南市立北野上小学校 第5学年 (男子10名 女子13名 計23名) 海南市立中野上小学校 (研究協力校)	田辺市立会津小学校 第5学年 1組 (男子14名 女子14名 計28名) 2組 (男子14名 女子14名 計28名) 3組 (男子15名 女子14名 計29名)
実施時期 (時間)	平成21年11月上旬～11月下旬 (全11時間)	平成21年10月下旬～11月中旬 (全14時間)
単 元 名	人物の考え方や生き方をとらえよう	学んだことを生かして
教 材 名	「わらぐつの中の神様」 杉みき子作 (文学的な文章)	「大造じいさんとガン」 椋鳩十作 (文学的な文章)
単元目標	・登場人物の相互関係や心情、場面についての描写をとらえ、自分の	・登場人物の相互関係や心情、場面についての描写をとらえ、根拠をもと

	考えをもちながら読み、互いの考えを交流することができる。 ・ 目的に応じて、同一作者の本を比べて読むことができる。	に自分の考えを交流し合いながら自らの考えを広げたり深めたりすることができる。 ・ 目的に応じて、同一作者の本を比べて読み、作者と作品について自分の考えを表すことができる。
--	---	---

(4) 検証方法

ア ワークシートにおける記述内容の分析

学習活動の中で活用したワークシートにおける子どもの記述内容から、読解の状況やつまずきをとらえ分析する。個人の活動におけるワークシートの分析をグループ及び全体の話し合い活動の指導に生かした上、振り返りや学習のまとめに係る記述から子どもの変容をとらえる。

イ 全国学力・学習状況調査問題を用いた評価問題

検証授業の事前及び事後において、全国学力・学習状況調査問題の一部を評価問題として活用した。正答率や無解答率から、児童の変容を考察する。

	第1回目〔検証授業前〕	第2回目〔検証授業後〕
実施時期	10月上旬(北野上小・会津小)	11月下旬(会津小)12月下旬(北野上小)
内 容	一 平成20年度A問題の[5] (スピーチの組み立ての工夫をとらえる問題) 二 平成21年度B問題の[2] (互いの立場や意図を明確にして話し合う問題) 三 平成19年度B問題の[2] (身近な問題について考えるため、複数の資料を調べて新聞記事に書く問題)	一 平成20年度B問題の[4]アイウ (文章全体の組み立ての違いをとらえる問題) 二 平成21年度B問題の[3] (目的や意図に応じて、効果的な読み方を工夫し、自分の考えをまとめる問題) 三 平成20年度B問題の[3] (資料から必要な情報を取り出して、自分の考えを明確にしながら読んだり書いたりする問題)

ウ 児童意識調査

所属校において、検証授業の事前・事後に対象児童について国語の学習に関する意識調査を実施し、意識の変容を把握する。

No.	質 問 内 容
1	国語の学習が好き。
2	国語のしゅくだいがでたときは、必ずする。
3	文章を読んで、分からないことばや文がでてきたときは、意味を調べる。
4	むずかしい文章や長い文章も、あきらめずにさいごまで読もうとする。
5	文章を読むとき、書いていることについて、自分の考えをもちながら読む。
6	本を読むことが好き。
7	授業で、学習したり興味をもったりしたことについて、関係のある本や資料をさがして読む。
8	学校の図書室で、よく本を借りて読む。
9	ここ1ヶ月ほどの間に読んだ、本のだいたいの冊数 () 冊くらい
10	読んだ本のことについて、家の人や友だちと、よく話す。

11	授業の中で、友だちのいろいろな意見を聞くことが好き。
12	授業の中で、話し合いをするときは、自分の考えと比べながら人の話を聞く。
13	授業の中で、話し合いをするときは、話す人の気持ちや考えを分かろうとして聞く。
14	学校や家で、自分の考えを文で書くことがよくある。
15	文章を読んで自分の考えを書くときは、その理由をあげて書く。
16	文章を書くときは、話の組み立てを工夫して書く。
17	授業の中で分かったことや思ったことについて、短い文（100字ていど）にまとめることができる。
18	出来事や感想について、400字づめ原稿用紙2～3枚ていど（1000字くらい）の長さの、文章を書くことができる。
19	人前で話をすることは好き。
20	授業中、グループで話し合うことは楽しい。
21	話し合いをするときは、すすんで自分の考えを話そうとしている。
22	自分の考えを説明するときは、分かりやすく理由をあげて話している。
23	話し合いをするときは、相手の話を理解した上で自分の考えを話している。
24	あなたは、国語の授業で話し合い活動をする時、自分の意見や考えをうまく伝えることができますか。話し合いの仕方やそのときに感じたことなどについて、くわしく書いてください。
25	ここ1ヶ月ほどの間に、あなたが読んだ本の名前を書いてください。

3 海南市立北野上小学校における検証

所属校を核とする地域の研究会において、研究テーマに係る各校の現状をふまえ、子どもたちにつけたい力として以下のような意見が出された。

- ・教材文を正確に理解し、自分の考えをもつ力
- ・読み取ったことをもとに自分の考えを深める力
- ・話の組み立てを工夫して書く力
- ・主体的にコミュニケーションを図る力

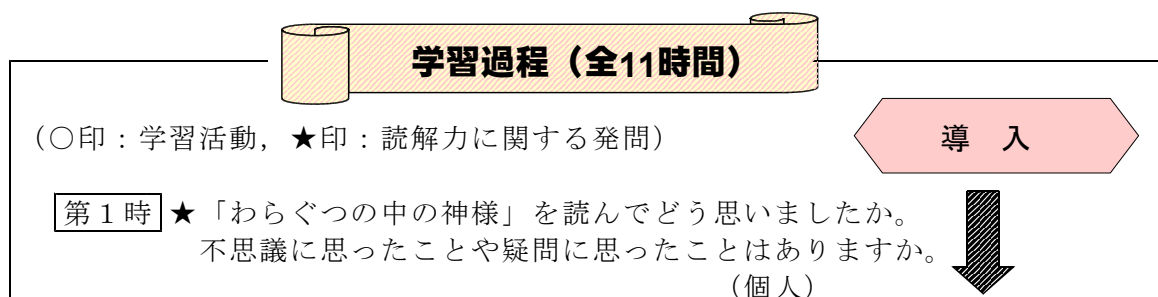
これらの意見と所属校の現状をふまえ、検証授業にあたっては、次の3点を重視し授業計画を立てた。

- ・本文を根拠にして、自分の考えをもつ活動を取り入れる
- ・話し合い活動の場面を設定し、双方向のコミュニケーションを図る
- ・学習したことを読書活動につなげる

（1）授業の概要

教材文の「わらぐつの中の神様」（文学的な文章）は、「心をこめて作ったものには、神様が入っている」「相手の身になって、心をこめて」という登場人物の会話に表れているように、心をこめて物を作ることの大切さや、見かけでは本当の価値は決まらないということが書かれた作品である。また、温かい家庭の一場面を設定し、子どもたちが教材をより身近に感じ、自分の考えを深めていくことのできる作品である。同一作者の他の作品を比べて読むという読書活動を設定し、作品の共通点を深めたり広げたりする活動を行った。

検証授業の学習過程と主発問を示す。



て納得できるかという視点を大切にしながらグループの考えをまとめさせた。

【熟考・評価】「あなたなら、『おかえんなさい。』のあと、おじいちゃんに何と言いますか。」（第7・8時）

「作品の主題について自分の考えをもつ」ために、上記の発問をもとに授業を行った。2時間扱いにしたのは、意見と理由を書く時間及び話し合いの時間を十分に確保するためである。第7時で書いたワークシートをもとに、第8時ではグループ活動を行い、グループでまとめた考えを画用紙に書き黒板に貼らせた。全体での活動では、グループの考えを比較しながら話し合わせた。振り返りでは、友達の考えを聞いて新しく分かったことや深めた考えをワークシートに書かせた。

〔読書活動①〕『わらぐつの中の神様』と『おばあちゃんの雪段』で似ているところはどこだと思いますか。」（第10時）

同一作者の「おばあちゃんの雪段」で比べ読みを行った。この本を選定した理由は、「自分のことよりも人のことを大切にする」点や「他人のことを思いやりながら物を作る」という点が、「わらぐつの中の神様」と似ており、主題についてより深く考えさせることができるからである。二作品の似ているところに視点をあてながら学習を進めた。

〔読書活動②〕「杉みき子さんの作品を読んで紹介し合おう。」（第11時）

上記の二作品以外の作品から、「友達へのおすすめの本」の紹介や「友達のおすすめの本から読んでみたい本」を見つける活動を設定した。限られた時間ではあったが、子どもたちは進んでおすすめの本を紹介し合い、その後各自が読みたい本を見つけ、読書に励む姿につながった。

（2）分析及び課題

ア 読解のプロセス

「情報の取り出し」においては、シーケンスチャートを作成することで、全員が教材全体を大づかみにとらえることができた。指導者がワークシートにヒントを示すことで確実に叙述を取り出させるようにしたことが効果的であった。しかし、人物像や作品のテーマと関わる情報がどれなのか指導者が絞りきれず、課題が残った。子どもたち自身にどんな情報が大事なのか判断できる力を付けるため、情報を取り出す視点を明確に示す必要がある。

「解釈」では、登場人物の行動から人物像を読み取らせる活動を行った。教材の一部ではなく、教材全体をとらえ、いくつかの場面から推論する必要があるが、個人の活動においては、一場面のみをとらえている理由が多かった。

個人の考え	理 由
やさしい人	13ページで、 <u>すき間がなく</u> 、ていねいに編んでいるというところがやさしい人。
心やさしい人	おみつさんは、 <u>心をこめて作ってわらぐつを作っている</u> からです。
勇気がある人	おみつさんは、初めて作った不格好なわらぐつでも、 <u>売りに行っていたし、家族に笑われても一生けんめいわらぐつを編んでいた</u> から、おみつさんは勇気がある人だと思いました。

グループ活動においては、同じような人物像のとらえであっても、違う場面から理由を示していることが共通理解され、多様な場面をとらえて理由を示す必要があることが確認できた。しかし、考えと理由が直接つながらない表現もみられ、「なぜその理由が考え（人物像）に結び付くのか」について考えさせる必要があった。

「熟考・評価」では、「自分だったら、どう行動するか」というパーソナル・リーディングの発問によって、教材全体を解釈した上で自分の考えを示し、話し合い活動をさせた。次に挙げるのは、「あなたなら、おじいちゃんに何と言いますか」の発問に係る個人の考えの記述の例である。

個人の考え	理由
「おばあちゃんがおよめに来てから、わらぐつを作ってもらった？それとおじいちゃんは、おばあちゃんが買えなかった雪げた買ってあげるなんてやさしいね」	p 19～p 20に「いつまでもうちにいて、おれにわらぐつを作ってくれないかな」と書いていたから。 おばあちゃんがわらぐつを売って雪げたを買おうとしていたのをおじいちゃんがせっせと働いて買ってきてくれるところがやさしいと思ったから。
「おじいちゃんやさしいね。これからもわらぐつを大切にしようね」	おばあちゃんがほしかった雪げたを買ってあげたし、おばあちゃんが編んだわらぐつを近所の人や仕事仲間の分も買ってあげたから。「わらぐつの中に神様がいる」とは、おじいちゃんが言った言葉だったから。

上の2例は、代表的な記述であり、いずれも続きの言葉を考えるという教材の展開に沿ったものである。この他にも疑問形の表現を含んだ答えが多く、おじいちゃんの答えを受けてさらに物語を展開させようとする表記が多かった。

本発問については、多様な考えを引き出す問として適切でなかったと考える。教材の最終場面を取り上げる発問として、「マサエはなぜ雪げたをかかえたまま玄関へ飛び出していったのですか。」を提示し、「雪げたをかかえ」「飛び出していった」マサエの心情の変化をとらえる「解釈」の活動を行わせる方が、思考を広げやすかったといえる。

「熟考・評価」では、教材の部分と全体を結び付けながら、文脈理解に基づき、自らの体験と結び付けたオープンエンドの発問が必要である。

イ 学習の形態

双方向のコミュニケーションを図るために、グループ活動を取り入れた。

グループ活動の経験が少ない児童の実態を考慮し、話し合いの手順を書いたプリントを配付した（図2）。

グループでの話し合い

※司会者と記録者は先に決めておきます。

○司会者は、この時間に話し合うことを確かめます。

○順番に自分の考えを発表します。

○自分の考えだけではなく、必ずその理由もつけます。

○教科書から理由をぬきだしたときは、みんなでその部分を確かめます。

○全員の発表が終われば、賛成か反対か考えや理由について話し合います。
(途中で質問があればたずねてもいいです。)

○グループで話し合ったことから、考えと理由をまとめます。

○グループでまとめた考えと理由をカードに書きます。

◇グループ (考え)	◇グループ (理由)
---------------	---------------

○グループで話し合った、考えと理由を全体に発表します。

図 2 話し合いの手順を示したプリント

第6時の「おばあちゃんは、なぜ、このお話をマサエにしたのだと思いますか。」という発問に対して、グループの話し合いを位置付けた。各自の考えをどのようにまとめたかについて、あるグループでの話し合い例を示す。

個人の考え		理 由
A	マサエがわらぐつの中に神様がいないと思っているから。	7 ページの 3 行目に「わらぐつの中に神様だっ」て書いているから、信じてくれないからわらぐつの話をした。
B	マサエにわらぐつの中に神様がいたと言いたかったから。	7 ページの 9 ～10 行目に迷信ではなく正真正銘の話だよと書いているから。
C	わらぐつをきっかけにして、本当にあったことをマサエに伝えたかったし、神様がいたことを言いたかったから。	わらぐつが「いや。」と言ったマサエに、わらぐつを作った人は心をこめているから「いいものだ」と伝えたかったと思う。
D	マサエに、わらぐつの良さを教えたかったから。	マサエがわらぐつをはいて行くのはいやと言っていたし、わらぐつの中には神様はいないと言っていたから。(p 6 ～ p 7)

教師からの助言



4 人の考えは似通っており、わらぐつの中に神様がいたことを伝えたいという考えに集約できる。このようなグループに対し、「それぞれの考えも大事だが、理由に着目し、他のグループも納得できる理由にまとめることが大事である」と指導した。

グループの考え		理 由
マサエにわらぐつの中に神様がいたということやよさを知ってほしかったから。		マサエにわらぐつは心をこめて作られていることや、わらぐつのおかげでおじいちゃんに会えたことを知ってほしかったから。

おすすめの本は、「加代の四季」です。その理由は、四季の特徴を分かりやすく書いているところがいいと思いました。一つ一つの言葉が子どもっぽいと思いました。

友達のおすすめの本で読みたい本は、「白さぎ」です。男の子がやさしいと書いてあったので、どこがやさしいかが気になるので読んでみたいと思いました。

ここでは、定型文を示すという支援を行わなかったが、ほとんどの子どもがまず自分の考えを述べ、次に理由を示すという記述になっており、理由を添えて考えを書くという表現が定着してきた。今回は指導者が本を選定して読書活動に取り組ませたが、活動の目的に合わせて、多様な実施方法によって計画的に読書活動を行うことが重要である。

(3) 検証資料

検証授業の事前・事後において所属校ごとに評価問題に取り組ませ、全国の平均正答率と比較した(図5)。

事前で、全国平均の正答率を上回った問題は、7問中3問で、事後は8問中6問である。✕印を付した問題は、目的に応じて情報を読み取り、字数制限された中で分かったことや自分の考えを明確に書く問題である。所属校の課題であった「目的に応じて必要な情報を取り出して効果的に書く」が、改善されたといえる。また、事後の大問3は、平成20年の「資料から必要な情報を取り出して、自分の考えを明確にしながら読んだり書いたりすることができるかどうかをみる問題」である。4問とも全国の平均正答率を上回っており、「情報の取り出し」や「目的や条件に応じて効果的に書く」力を高めることができたと考えられる。なお、事前・事後の評価問題は異なる内容であるが、出題の趣旨についてはほぼ共通になるよう配慮し、事後の方に全国の平均正答率が低いものを配置している。

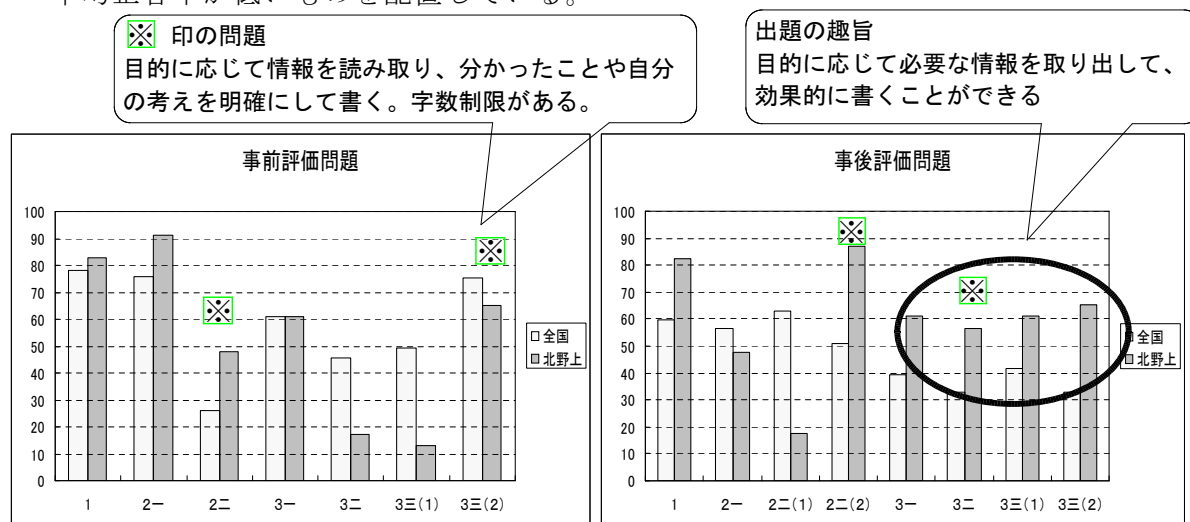


図5 全国の平均正答率との比較

以下は、全11時間の検証授業終了後に子どもたちが書いた授業感想の例である。

○わたしは、わらぐつの中に神様はいないのに、なぜ、「わらぐつの中の神様」なんだろうと思いました。読んでみるといい話でした。わたしは、休んでいたから、あまり勉強できなかったけど、少し読んだだけでも、杉みき子さんの気持ちが分かりました。わたしは、あまり、国語の勉強が好きではありません。けれど、こ

の勉強は、すごく分かりやすかったので、けっこう勉強に取り組みました。国語の勉強は楽しかったです。これからも国語の勉強に取り組みたいと思います。

○わらぐつの中の神様の勉強をしました。3年生の時よりすごく広められて、その考えをグループでまとめて発表できるようになりました。うれしかったです。

○発表もしやすかったです。私は、読み取りが苦手だったけれど少しは力がついたと思います。

下線部等の表現をみると、「国語の学習」に対する関心・意欲の高まりや、グループ活動が発表への意欲やコミュニケーション能力の向上につながっていることがうかがえる。また、子どもの8割近くが、自らの国語の学習に取り組む姿の変容や付いた力を肯定的にとらえていた。児童意識調査にもその変容が表れている（図6・図7）。

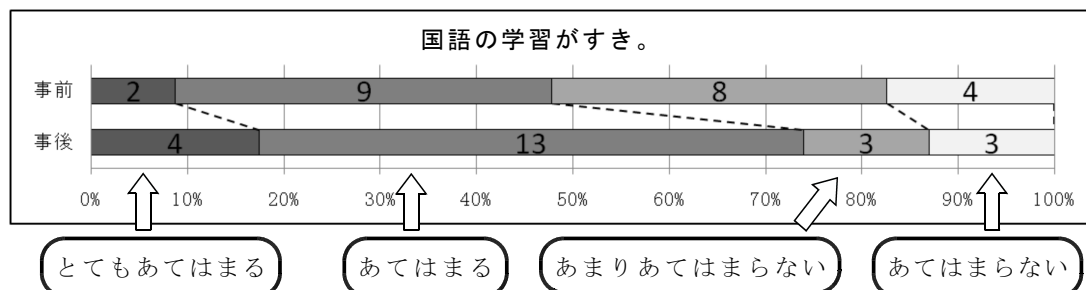


図6 児童意識調査の結果（1）

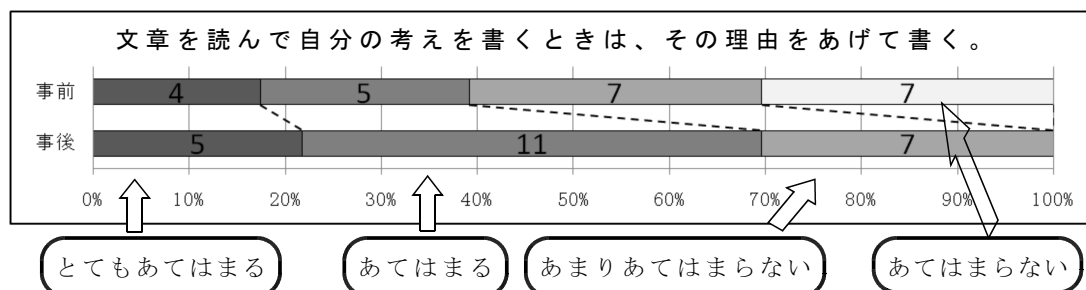


図7 児童意識調査の結果（2）

以下は、「あなたは、国語の授業で話し合い活動をする時、自分の意見や考えをうまく伝えることができますか。話し合いの仕方やそのときに感じたことなどについて詳しく書いてください。」についての事後調査の記述の抜粋である。

○できます。自分だけでなく人のことも考えて、説明しなきゃいけないことを感じた。

○できます。みんなに、「どういう意味」って聞かれたら、分かりやすく説明するように努力している。

事前調査では、できると回答していた子は23人中3人であるが、事後調査では10人に増えていた。この結果からも、意見を伝えることに自信をもったことや、コミュニケーションの際の留意点に気付いた子が増えたと推察される。

4 田辺市立会津小学校における検証

所属校を核とする地域の研究会において、研究テーマに係る各校の現状をふまえ、子どもたちにつけたい力として以下のような意見が出された。

- ・相手の話の意図を汲み取り、評価したり相互批判したりする力
- ・論点を明確にした話し合いを続ける力
- ・自分の考えをもち、根拠を明らかにして、進んで表現する力

これらの意見と所属校の現状をふまえ、検証授業に当たっては、次の4点を重視し授業計画を立てた。

- ・教材の読み取りの仕方を学ばせ、子どもたちの多様な意見を引き出す授業展開
- ・教材を自分の身に引き寄せて、考えさせる熟考・評価の発問
- ・自分から進んで課題を見つけ、探究的な学び合いができる読書活動
- ・課題を解決する思考の過程をみるための観点を明らかにした評価の在り方

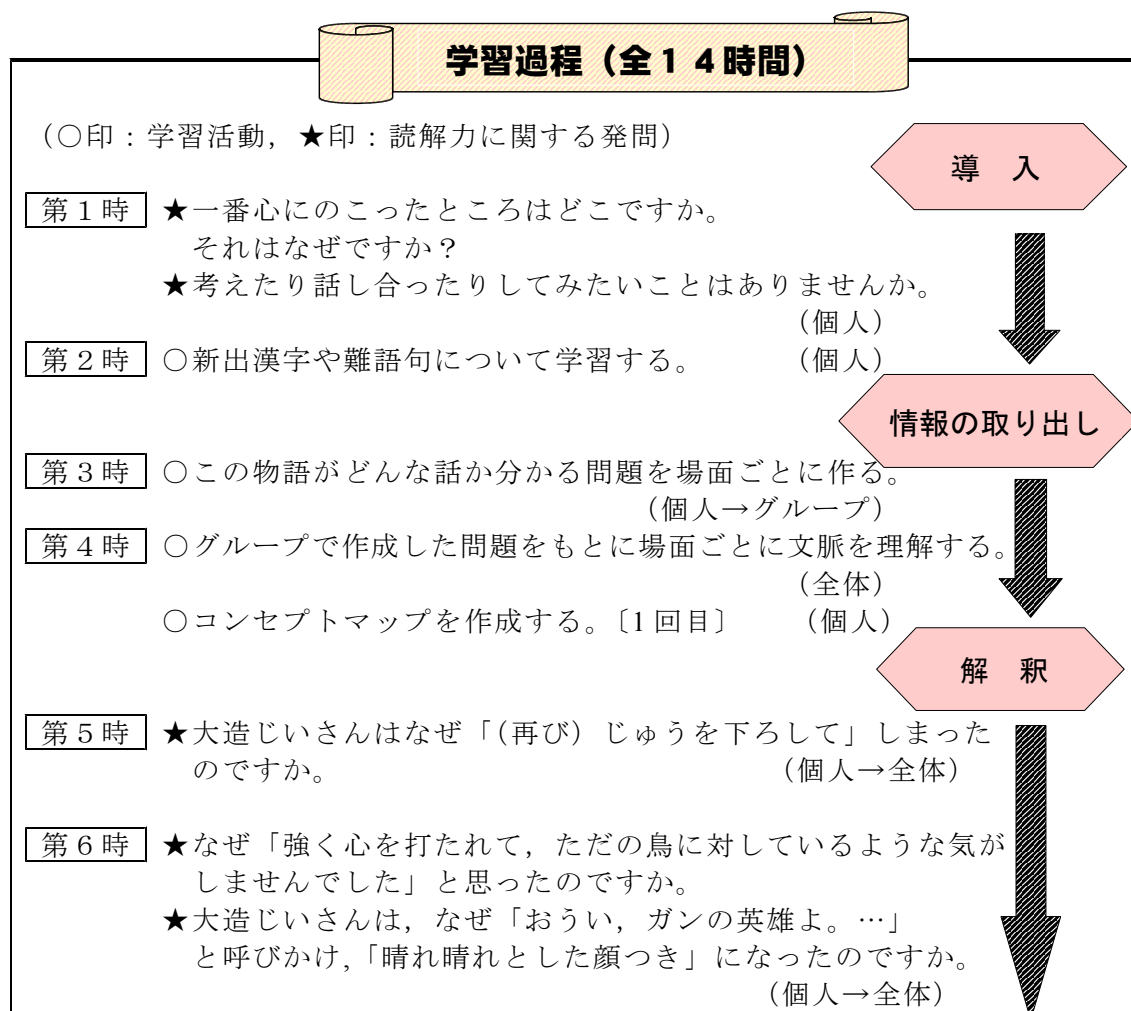
(1) 授業の概要

教材文の「大造じいさんとガン」(文学的な文章)は、かりゅうどである大造じいさんとガンの頭領である残雪との闘いを通して、人と動物の関わりの在り方や人間の生き様を描いている。

大造じいさんは、頭領としての残雪の知恵や勇敢で責任感あふれる行動を目の当たりにし、次第に心を動かされ、いたわりや共存の心が芽生えていく。

本単元の学習を通して、人間を含むすべての生き物や自然そのものに対する畏敬の念と、人間らしいいたわりや命あるものをいとおしむ心など、作者の考え方に触れさせながら、子ども自身の考えを深めさせたいと考える。

検証授業の学習過程と主発問を示す。



熟考・評価

★あなたが「かりゅうど」なら、残雪を助けますか、
助けませんか。それはなぜですか。
【パーソナル・リーディング】（個人→グループ→全体）

★本当にこの大造じいさんのような人がいると思いますか、
 思いませんか。それはなぜですか。
 【クリティカル・リーディング】(個人→グループ→全体)

★3の場面で、物語の展開を残雪の側から考えて書き換えると、どうなりますか？

★残雪は、大造じいさんの「…堂々と戦おうじゃあないか。…」という言葉に対して、どのように答えると思いますか。

残雪になったつもりで、書いてみよう。

【クリエイティブ・リーディング】(個人→グループ)

○「片耳の大シカ」を読んで、「大造じいさんとガン」との共通点・相違点について話し合い、作品や作者について考える。
(個人→全体→個人)

○グループごとに、「月の輪グマ」「銀色の巣」「黒物語」「ネコの話」「金色の足あと」「犬塚」「山の太郎グマ」を読んで作品や作者について考える。
(個人→グループ→個人)

○読書交流会を開く。(全体)

○コンセプトマップを仕上げる。〔2回目〕(個人)

読書活動

子どもたちが作成
した問題

「絵本作る。」(第4時)

子どもたちが作成した問題

1 大造じいさんはどこをかり場にしていましたか?

2 残雪はどういう鳥でしょう?

3 大造じいさんが考えたくぐつな方法とは何でしょう?

4 どうして大造じいさんはよろこんだのでしょうか?

5 大造じいさんは思わずどうしたのでしょうか?

6 大造じいさんが考えた2年目の方法は? 何でしょう?

7 残雪はなぜいつものえき場に着陸しなかったのでしょうか?

8 大造じいさんは広いぬま地の向こうをじっと見つめたまま何と言ったのでしょうか?

ぬま地

- いまいましい
- うまくいそよう
- わくわく
- しめたぞ
- 夢中で
- すばらしい
- うれしく
- たかが鳥

ぬま地のうちでも見通しのきく所

- うまいっつた
- 会心の笑み
- しめたぞ
- もう少しのしんぱう
- 目にも見せてくれる
- はおがびりびりするほど
- ききまゐる
- してやられて

2 豆腐令員(リ-グー)リこう
油泄(ひ)ない

3 うなぎっつたり
クニニ
たにみ糸

4 生きたガツがとれた

5 ううん
黙(もく)の声

6 9年ニばらまき

7 小屋があったから
(ぬ)われているおぢい

8 どうらん
うなる

失敗した

くそ

ああ
まいだな

これでか / ぐやしい / なんで…?

物語のてんかひに關係の深い質問を考へよう。話の流れを整理します。

物語のてんかひに關係の深い質問を考えよう。話の流れを整理しよう。

について、関連性のある表現や内容をまとめた概念図（コンセプトマップ）を作成し、熟考・評価までの読解が終わった後で再指導し、児童の理解を確認させた。

【解釈】「大造じいさんはなぜ『(再び)じゅうを下ろして』しまったのですか。」(第5時)

主人公の行動の理由について、教材に書かれていることから推論させた。

情報の取り出しに係る活動において活用したワークシートに、場面に即した主人公の心情を書き込ませることで、その変容を読み取り、「じゅうを下ろす」行動に至った理由を考えさせた。

ワークシートの「理由」の欄には、根拠となる表現を文章から引用するだけでなく、そこからどんなことが読み取れるかを、自分の言葉で分かりやすく論理的に書くように指導した。

【熟考・評価】「あなたが『かりゅうど』なら、残雪を助けますか、助けませんか。

それはなぜですか。」(第8時)

教材から読み取ったことをもとに、自分の体験と結び付けながら、自分自身の問題として考えることを求めるパーソナル・リーディングの発問を行った。この発問では、傷ついた敵は倒さないという「かりゅうど」としての立場、または、生活を支えるという「かりゅうど」として立場のどちらに自分自身を置くかについて考えさせ、話し合わせるようにした。ワークシートには、自分の立場、その理由、話し合い活動後の意見(160字程度)の3つの欄を設けた。

【熟考・評価】「本当にこの大造じいさんのような人がいると思いますか、思いませんか。

それはなぜですか。」(第10時)

作品や作者の意図を評価したり批判的に読んだりすることを求めるクリティカル・リーディングの発問を行った。グループの活動においては、自分の意見を明確に持ち、論理的に相手を説得する話し合いを行いながら、合意を形成するよう指導した。ワークシートには、個人の意見、その理由、グループでまとめた考え、話し合い活動後の振り返り(120字程度)を書く欄を設けた。ここでは、理由の妥当性について相互に批判することで双方向のコミュニケーションを図らせた。

【熟考・評価】「残雪は大造じいさんの『堂々と戦おうじゃあないか』という言葉に対して、どのように答えると思いますか。残雪になったつもりで、書いてみよう。」(第11時)

学習したことをもとに、物語の続きや他の解決方法を考えて創作するクリエイティブ・リーディングの発問を行った。この発問に係る活動の前に、主人公を残雪にして教材を書き換える活動を行い、残雪の立場から大造じいさんの行動をとらえ、物語を創作することで本発問を考えるための手だてとした。残雪がこの後どういう行動をとるかという予想とその理由を考えることで、原作とは異なる角度から教材をとらえさせた。

学習したことをもとに、物語の続きや他の解決方法を考えて創作するクリエイティブ・リーディングの発問を行った。この発問に係る活動の前に、主人公を残雪にして教材を書き換える活動を行い、残雪の立場から大造じいさんの行動をとらえ、物語を創作することで本発問を考えるための手だてとした。残雪がこの後どういう行動をとるかという予想とその理由を考えることで、原作とは異なる角度から教材をとらえさせた。

〔読書活動〕「椋鳩十の他の作品を読み、感じたり考えたりしたことを話し合おう。」(第13時)

第12時において、「片耳の大シカ」(椋鳩十著)で、比べ読みの方法について学習させた。本時では、グループごとに異なる作品を読ませ、登場人物、あらすじ及び主題についてまとめさせる活動を行った。グループごとに発表し、それぞれの作品の共通点や相違点を話し合わせ、作風についての学習を行った。

(2) 分析及び課題

ア 読解のプロセス

「情報の取り出し」では、子どもたち自身に問題を作らせた。重要な語句や意味について意識させたり、物語の展開や登場人物の関係等に注目させたりするためである。子どもたちにとって初めての学習活動であるため、どこを「答え」として、どのような「問」にするかグループでまとめるのには時間を要した。

教材の全体像をつかむ学習では、子どもたちの問題をワークシート(図8)の中心

に据えたことで、より積極的に取り組む姿がみられ、主な出来事や登場人物の心情の変化等、物語の展開を短時間で理解させることができた。

「解釈」では、教材の一部の引用ではなく、文脈から読み取れることを根拠として答える発問を示し、子どもには考えと根拠を明確に書くよう指導した。発問によって、教材を繰り返し読む姿がみられ読みの深まりにつながったと考えられる。根拠に基づき論理的に思考する方法を意識させることができた。しかし、全体の文脈からとらえるのではなく、一部の記述を抜き出して根拠とする解答が多くみられた。「熟考・評価」におけるパーソナル・リーディングの発問では、自分の考えと他者の考えを比べながら、それぞれの理由の妥当性について判断させ、班の代表意見を選ばせた。指導者は個々の考えを分類し、板書(図9)しながら整理した。互いの意見を聴く活動を通して、他者の考えとの違いや共通点について深める姿がみられた。

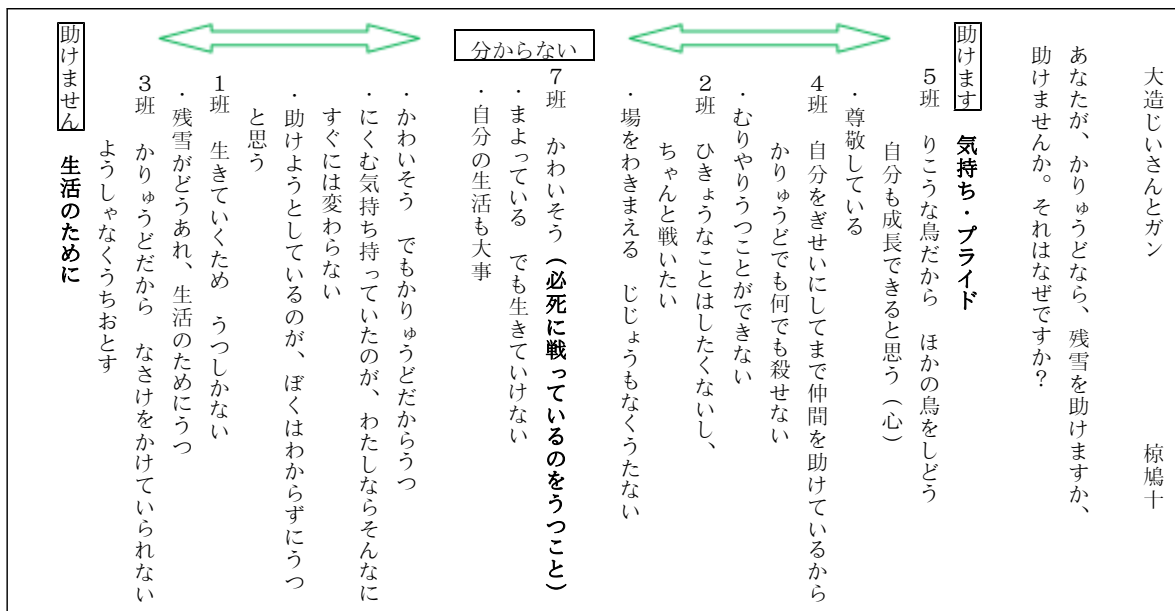


図9 板書

一方、クリティカル・リーディングの発問を通して、話し合いを通じた意見をもとめる活動を行った。ワークシートからは、共感したり批判したりしながら話し合いを行い、根拠を明らかにして合意が図えた(図10)。

しかし、「大造じいさんのような人」が何を示すのかについての指示があいまいであったため、

どの視点から考えるか子どもたちに迷いがあった。

学習後の振り返りは、120字の原稿用紙(図10)を示したことにより字数を意識して考えをまとめることができた。

★ 本日の大造じいさんのような人があると思いますか、思いませんか。なぜですか？

* 最初の自分の考え

A 大造じいさんのような人は

いざというとき

B (その理由)

大造じいさんは個性もあっていて、自分にとっては、その個性が、自分にとっての個性である。自分にとっては、その個性が、自分にとっての個性である。自分にとっては、その個性が、自分にとっての個性である。

C (グループの考え)

大造じいさんとは、個性もあっていて、自分にとっては、その個性が、自分にとっての個性である。自分にとっては、その個性が、自分にとっての個性である。自分にとっては、その個性が、自分にとっての個性である。

図10 クリティカル・リーディングのワークシート

イ 学習の形態

子どもたちが個人の意見を明確にもち、十分な話し合いができるよう、課題解決の目的や指導者のねらい及び児童の実態に応じて、課題ごとに学習の形態及び活動の内容を変えた。第8時「あなたがかりゅうどなら、残雪を助けますか、助けませんか。」についての話し合いは、多様な意見を聞き合う中で自らの考えを深めていく活動として設定した。グループの意見を選ばせた後、全体での話し合いを行った。

次の2つの記述は、全体での話し合いを経て、個人の考えに共感や広がりが見られる例である。

◇意見は異なるが、友だちの考えに共感した例

	個人の考え	その理由
前	助けません。	理由は、教科書に「残雪が来てから、一羽もガンを手に入れられなかった。」と書いてあって、わたしも残雪のせいでガンを手に入れられなくなったら生活していけないから、私は残雪を助けないと思います。残雪をうちたくないけど、生きていくためには、うつしかないと思ったからです。
後	〇〇さんの「助ける」という意見もいいなと思いました。	理由は、『(うつのをやめることで)自分も成長できると思う』という意見で、大造じいさんがもっと大人になったんだと思ったからです。

◇ものの見方が広がった例

	個人の考え	その理由
前	助けます。	仲間を助けようとして、きずついてよわっていたらかんたんにつかまえられるけど、それだとひきょうだからです。文のさいごにも書いていたように、私も残雪と堂々と戦いたいから、残雪が元気になるまで育てて、堂々と戦いたいです。
後	助けないかも知れません。	助けませんを選んでもよかったかなと思います。その理由は、鳥をうち落とせないのだったら、かりゅうどとしてしっかくだからです。だから、私は両方考えられるような気がしました。

また、第10時「本当にこの大造じいさんのような人がいると思いますか。」では、合意形成のための話し合い活動を設定し、グループ活動で意見のすりあわせを行った後、全体の話し合いを行った。個人の考えに変化や深まりが見られる例を示す。

◇合意後の個人の考えに、変化が見られる例

個人の考え	「いない。」大造じいさんは残雪が仲間を助けるところを見て、私は大造じいさんがやさしい人だから助けたと思う。なぜなら、ほかの人たちは自分が生活しなくてはだめだから、そんなにやさしい人が多くないと思ったから。
グループの意見	「いると思う。」 その理由「人はみんなやさしい心をもっていると思うから。」
全体の話し合い後の考え	「私は、初めはいないと思いました。やさしい人は、大造じいさんしかいないと思っていたけど、みんなの話を聞いて、私はいると思いました。」

個人の 考え	「いない。」仕事がかかりゅうどなら、とったえものを食べたり売ったりして生活をしていかないといけないから、そんなに動物をつかまえないでいたら生活できないという事を分かってるからだと思うから。
グループ の意見	「いると思わない。」 その理由「仕事がかかりゅうどなら、必死に生きていくためにそんなに動物をつかまえないでいたら生活できなくなるから。」
全体の話し合い後の 考え	「もし大造じいさんみたいな人がいたとしても、かりゅうどという仕事だから、動物をうったりしても、動物に対してやさしい気持ちはあるんじゃないかなと思うようになった。」

[illegible]

★ 戦艦は、雄偉いもの。「おやあ、おやあいな」といふ言葉ばかりして、おまゝに答へると思ひましかつ。幾時になつても、書いてみよ。

4

春になり、ハヤサにやられたさすも治つて、わたしはずかり元になりました。
ある朝、金魚はいんばおりのふたをいづたいに開け、わたしを自由にしくれました。
そして、おい、ガン、の寒風も、おまゝみないたなえらぶと、おれは、ひまよりなり方でやつ
つけたあんなで、なあ、おい、今年の冬も、仲間を連れてぬき地にやつて来いよ、そうして、お
れたらは、また雲々と戦おうじやあないか。」と、飛び立つたわたしにはひびきてきました。

わたしは、

無理だよ。助けてくれたのはありがたけれど
だし、戦がいたい気持ちもあるけど、自分
や仲間の命がかかってくるから、ねらわれな
いように、ええ端をかえろよ。

★ どうして、このように機嫌が悪えたと思うのですか？ その理由を述べるさい。
やっぱり仲間の命を守りたいと残雪日は思っ
ていると思ふから。

★ 人の話や意見を聞いて、感じたり考えたりしたことを書きましよう。
助けてもらったからお返しとか弱いのを見せたくな
いとかの意見もなぞくした。

- 19 -

エ 読書活動

同一作者の本を読み比べ、作品や作者について分かったことや考えたことを書かせる読書活動を行った（図13）。



図14 読書シール

図13 読み比べワークシート

「片耳の大シカ」で、共通点及び相違点について一斉指導した後、グループで活動を行わせた。前後の感想を比較すると、後者の方が自分の思いを書くことができていた。グループの話し合いが、自分の考えを表す意欲に結び付いたと考えられる。

読書活動を推奨するための手立

てとして、同一作者の本を中心としてお薦めの本のシールを作成（図14）し、読んだ本のシールを読書カードに貼らせた。このシールが、どのような本を読むかの指標になり、意欲的に読書に向かう姿がみられた。読書カード（図15）の記述には、「自分なりの読みを書く」というめあてをもたせた。単なる感想ではなく、自分の考えをもちながら読もうとする意識が出てきた。

図15 読書カード

オ 評価

本単元で育成すべき思考力・判断力・表現力を以下のように設定し、読解のプロセスに基づく学習過程において評価の対象とした。

- ・思考力 場面に即した登場人物の心情の変化を教材から読み取る力
- ・判断力 課題を解決するために必要な情報を取り出し、それを根拠にして自分の考えを決める力

- ・表現力 自分の考えを論理的に書いたり話したりし、相互に意見を交流し合う力

3つの力を評価するにあたっては、すべて、教材に書かれていることを根拠にすることを基準とした。ワークシートの評価については、発問に即した評価規準を設定した（評価規準例 図16）。グループや全体での活動については、子どもの行動に係る評価指標を定め、発表活動や机間指導の中で段階的に評価を行った。しかし、記述については「書く力」、グループ活動については「関心・意欲」との関わりの中で総合的に評価する必要がある。

この評価規準表は一例であるが、この指標に基づいて、子どもたちの学習状況を把握することができた。

『大造じいさんとガン』熟考・評価 「あなたが“かりゅうど”なら、残雪を助けますか、助けませんか。それはなぜですか。」				
観 点	ア 問題の趣旨 (意図) 理解	イ 理 解 ※ 判断力	ウ 推 論 ※ 思考力	エ コミュニケーション ※ 表現力
観 点 の 説 明	問題の意図を理解する。	テキストの情報を正確に読み取る。	テキストを理解し、文章に書いてあることを根拠にして推論する。	テキストを根拠にして、自分の意見をもち説明する。
評 価 規 準	「かりゅうど」という立場に立ち、自分だったら残雪にどのように対峙するか、テキストをもとに考えることを正しく理解している。	自分自身の考えの根拠となる情報を文中から取り出している。	大造じいさんの行動や心の動きを理解した上で、自分自身の考えを比較しながら考えている。	「かりゅうど」という立場に立ち、自分自身の考えについて、根拠をもとに説明している。

図16 評価規準表の例

(3) 検証資料

全国学力・学習状況調査問題の一部を評価問題として活用した。図17・図18のグラフ(3クラス分)は、検証授業の事前・事後において実施した評価問題の正答率と全国の平均正答率の差を示したものである。

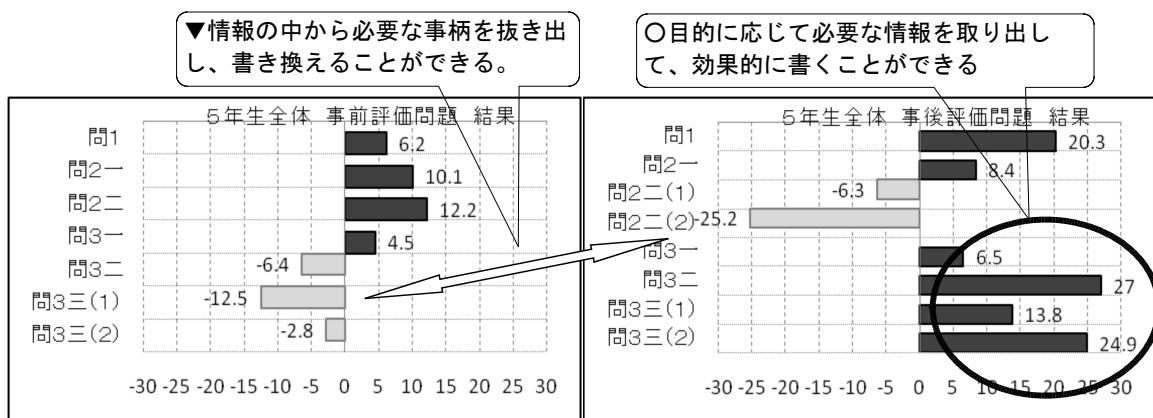


図17 事前の全国の平均正答率との差

図18 事後の全国の平均正答率との差

評価問題の内容が異なるため、正答率の比較だけでは分析できないが、事前調査よりも事後調査が全国の平均正答率を上回った。事前調査において課題がみられた「情報の中から必要な事柄を抜き出し、書き換える」問題については、事後調査においても課題がみられた。事後調査の問3は「資料から必要な情報を取り出して、自分の考えを明確にしながら読んだり書いたりすることができるかどうかをみる」問題であるが、4問とも全国の平均を上回り、「情報の取り出し」や「目的や条件に応じて効果的に書くこと」について高い結果であった。

また児童意識調査(検証授業のクラス)の結果からも、意識の向上がみられ、話し合い活動が効果的だったと判断できる(図19・図20・図21)。

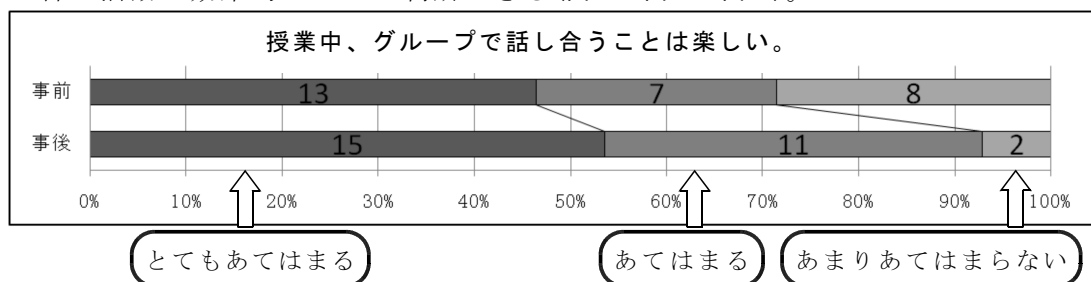


図19 児童意識調査の結果 (3)

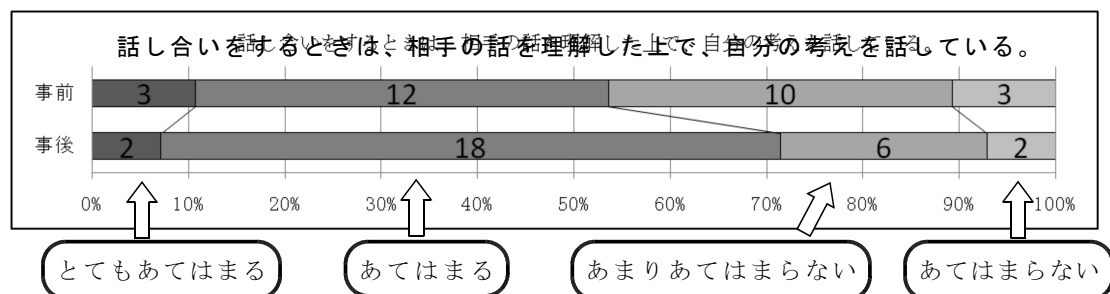


図21 児童意識調査の結果（５）

以下は、検証授業後の児童意識調査の「あなたは、国語の授業で話し合い活動をする時、自分の意見や考えをうまく伝えることができますか。話し合いの仕方やそのときに感じたことなどについて、詳しく書いてください。」の記述の抜粋である。

- ぼくは、話し合い活動をする時、自分の意見や考えをうまく伝えることができると思います。ぼくは、とても話し合いが楽しいです。
- ぼくはだいたい自分の意見を伝えられたと思います。理由は自分の考えを言った後に伝えます。話し合いは、どれがいいか考えて、ほかの意見の人に質問したりして、話し合いをすすめます。話し合いが上手できるようになります。
- グループで話すときは、言葉のキャッチボールをしている。なぜなら、自分が友達のことを読んで、ぎもんに思うことが多いから、私は国語の勉強のときは、言葉のキャッチボールをしようと思いました。

書かれている内容を見ると、主体的に話し合おうとする態度や、論理的に双方向のコミュニケーションを図ろうとする意欲がうかがえる。目指す子ども像に近づくため取り組んだ一連の学習がこのような子どもの記述に結びついたと判断できる。

5 研究のまとめ

（１）検証授業の成果

ア 読解のプロセス

（ア）情報の取り出し

検証授業においては、教材全体を大づかみに読み取るための発問に加え、教材の文脈理解の定着を図るため、ワークシートを活用し、シーケンスチャートやコンセプトマップを作成させた。場面の展開に即して、出来事及び登場人物の心情や考えをワークシートを使ってまとめさせることにより、短時間で教材全体を理解させることができた。また、子ども自身が作成しグループでまとめた「情報の取り出し」に係る問題をもとに、チャート形式のワークシートを作成させる工夫を行った。子ども自身が作った問題を中心に授業を進めることで、より主体的に取り組む姿がみられた。

(イ) 解釈

教材に書かれていることを根拠に推論させる発問を示し、教材全体から主人公の人物像や出来事の経過や原因等をまとめる活動を行わせた。教材の主題に関わる発問について、ワークシートに書くことで根拠をもとに表現することができた。また、グループで話し合わせることで他者の考えに気付く姿が多くみられた。教材理解がより深まったと考えられる。

(ウ) 熟考・評価

教材から読み取ったことをもとに、自分の知識や体験と関連付けたり、自分の考えを書いたり話したりするための発問を示した。教材によって、自分の問題として考えるパーソナル・リーディング、教材を建設的に批判するクリティカル・リーディング、結末や続きを創作するクリエイティブ・リーディングの発問を行った。根拠を明確に表すために教材を繰り返して読む姿がみられ、読みの深まりにつながった。「自分がその立場であればどうか」また、「このような書き方はどうか」等の発問では、根拠を探すため、何度も教材を読み返す姿がみられた。また、グループ及び全体の話し合いの中で、同じ考えであっても異なる理由を知る機会となった。

イ 学習の形態

(ア) 個人の活動

ワークシートには、「自分の考え」と「理由（根拠）」を書かせた。自分の考えについて、教材から読み取ったことをもとにその理由を書く活動を通して、言語化する力を高めることができた。

(イ) グループの活動

相手にワークシートを見せながら自分の考えを伝える活動を行わせた。発問によってはグループの意見を一つにまとめさせる指示を行い、互いの考えをすり合わせる活動を行わせた。グループによっては、個人の考えを伝えることにとどまった場面もあったが、話し合い活動のルールをもとに繰り返すことで、双方向のコミュニケーションが進んだグループもみられた。

(ウ) 全体の活動

各グループの考えを発表したり、聴いたりする活動を行わせた。各グループの考えを指導者が分類したりまとめたりすることで多様な考えを知ることができた。また、読書活動においては、同一作者の異なる主題や異なった作品に共通する主題等について気付くことができた。

ウ 学習の手立て

教材の文脈を理解させるためシーケンスチャートやコンセプトマップを活用した。また、教材の主要な登場人物を置き換え、異なる立場から展開を書き換える活動は、次の「熟考・評価」（クリエイティブ・リーディング）の発問につながる活動として有効であったと考える。

ワークシートや話し合い活動を通して、まず意見、そして理由を示すという論理的な表し方の基本が身に付いてきた。付けたい力に合わせて、今後も学習の手立てを工夫していきたい。

エ 読書活動

それぞれ同一作者の別作品を読み比べる活動を行った。個人の活動及びグループの活動を通して、教材と共通する点や異なる点を話し合わせることで教材への理解が深まった。おすすめの本紹介及び読書カード・シールの活用により意欲的に読書に取り組む姿がみられた。

オ 評価

ワークシートの記述をもとに、子どもの思考の過程及び変容をみるため、記述に係る具体的な評価規準を作成した。ワークシートへの記入については、学習のめあてを確認させることや発問に即した評価の規準を子どもに伝えることを行った。指導者が「思考力・判断力・表現力等」を評価する観点をもつことにより、子どもたち一人一人の学習状況をより把握することができた。また、発問に対しどこまで思考を深めさせるか、グループ活動においては話し合いの視点をどこにおかせるかについて、指導者の指標となり有効であった。

(2) 評価問題及び児童意識調査結果に係る考察

全国学力・学習状況調査の問題を活用した評価問題を、検証授業の事前及び事後に実施した。検証授業において「読んで書く」活動を重視したため、「読むこと」「書くこと」の領域に係る問題の正答率を分析した。

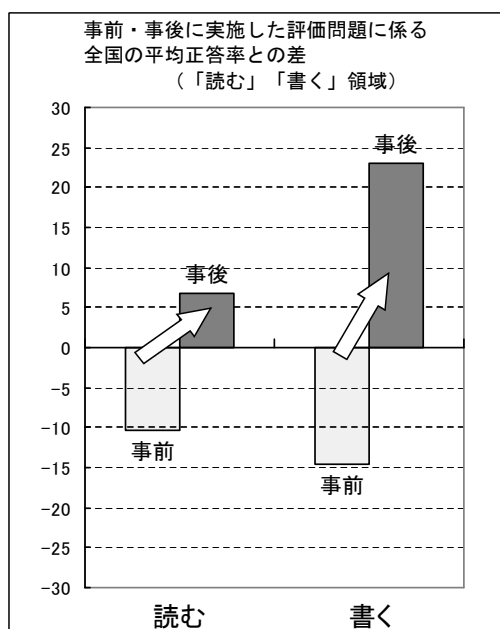


図22 評価問題「読む」「書く」領域の結果

全国の平均正答率と比較すると、事前調査においては、全国の平均正答率よりも低い状況であったが、事後は大きく上回る結果となった(図22)。

評価問題においては、読解のプロセスをたどる中で、「情報の取り出し」等知識・技能の習得が進んだ。「解釈」「熟考・評価」等の発問に取り組む中で、決められた字数で、読み取った情報をもとに自分の考えを適切に表す力が身に付いてきた。また、児童意識調査においても「理由をあげて自分の考え」を書いたり話し合ったりできるようになり、グループ活動の楽しさも感じている。論理的に思考し、表現する力、互いにコミュニケーションを図ろうとする意欲の向上につながっている。

(3) 検証授業及び研究の課題

課題解決型の授業においては、精選した発問が児童の思考力を育てることにつながる。指導者自身が教材の理解を深めていかなければ本質をついた発問を作ることにはできない。今後も教材研究を十分行い、文章構成やキーワードをとらえ、物語の山場となる出来事や登場人物の心情の変化を理解した上で、子どもの教材の理解に役立ち、主体的な読みのできる発問を考えていかなければならない。

同様に、指導者の評価力を高めることも大切である。評価規準が客観性のあるものかどうか、子どもの思考力・判断力・表現力の高まりをていねいにみとっているか、見落としはしないのか、常に謙虚に振り返りながら授業を行う必要がある。

話し合い活動では、どのように話し合うことが双方向のコミュニケーションを行ったことになるのか、子ども自身が理解する必要がある。教師自身が発問や指示に係る技能を磨き、子どもに質問の手本を示したり、モデルとなる話し合いを見せたりすることにより、課題解決のためのコミュニケーション能力を身に付けさせたい。

また、評価については、単元ごとの活動における評価に加え、同様の学習活動を意図的、計画的、継続的に実施することで、個々の子どもの身に付いた読解力について発達段階に即した評価を行う必要がある。

謝辞

本研究を進めるにあたり和歌山大学 丸山範高 准教授には、研究の方向性や検証授業に係る研究会等について多数のご助言やご示唆をいただきました。また、ご協力いただいた海南市及び田辺市教育委員会並びに研究協力者、各小・中学校の皆様に、心よりお礼申し上げます。

<引用文献>

- ※1 中央教育審議会答申『幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領の改善について（答申）』p 53（2008）
- ※2 中央教育審議会答申『幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領の改善について（答申）』p 54（2008）
- ※3 文部科学省『小学校学習指導要領解説 解説－総則編－』p 69（2008）
- ※4 文部科学省『小学校学習指導要領解説 国語編』p 5（2008）
- ※5 和歌山県教育委員会『PISA型読解力向上のための実践指導資料集』（2008）

<参考文献>

- ・中央教育審議会『幼稚園・小学校・中学校・高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について（答申）』（平成20年1月17日）
- ・平成20年度全国学力・学習状況調査【小学校】報告書（平成20年11月）国立教育政策研究所
- ・文部科学省『読解力向上に関する指導資料～PISA調査（読解力）の結果分析と改善の方向～』（平成17年12月）
- ・井上一郎『「読解力」を伸ばす読書指導』明治図書（2005）
- ・田中博之『フィンランドメソッドの学力革命』明治図書（2008）
- ・教育科学研究会『なぜフィンランドの子どもたちは「学力」が高いか』国土社（2005）
- ・北川達夫&フィンランド・メソッド普及会『図解 フィンランド・メソッド入門』経済界（2006）
- ・北川達夫『フィンランド・メソッドで本が好きになる小学生100冊読書日記』経済界（2005）
- ・メルヴィ・バレ/マルック・トリネン/リトバ・コスキパー『5つの基本が学べるフィンランド国語教科書（小学5年生）』経済界（2007）
- ・松下佳代『パフォーマンス評価—子どもの思考と表現を評価する—』日本標準（2007）
- ・西岡加名恵『「逆向き設計」で確かな学力を保障する』明治図書（2008）
- ・西岡加名恵・田中耕治『「活用する力」を育てる授業と評価 中学校』学事出版（2009）
- ・横浜国立大学教育人間科学部附属横浜中学校『「読解力」とは何か PISA調査における「読解力」を核としたカリキュラムマネジメント（FYプロジェクト編）』三省堂（2006）
- ・横浜国立大学教育人間科学部附属横浜小学校『「読解力」とは何か PartⅢ』三省堂（2008）
- ・高階玲治『中教審「学習指導要領の改善」答申』教育開発研究所（2008）
- ・有元秀文『「国際的な読解力」を育てるための「相互交流のコミュニケーション」の授業改革』溪水社（2006）
- ・有元秀文『必ず「PISA型読解力」が育つ七つの授業改革』明治図書（2008）
- ・有元秀文『PISA型読解力が絶対育つ授業実践事例集』教育開発研究所（2008）
- ・有元秀文『新学習指導要領に沿ったPISA型読解力が必ず育つ10の鉄則』明治図書（2008）
- ・有元秀文『教科書教材で出来るPISA型読解力の授業プラン集』明治図書（2008）
- ・有元秀文『PISAに対応できる「国際的な読解力」を育てる新しい読書教育の方法—アニメーションからブッククラブへ—』少年写真新聞社（2009）
- ・有元秀文『「PISA型読解力」の弱点を克服する「ブッククラブ」入門』明治図書（2010）
- ・有元秀文ホームページ <http://www.nier.go.jp/arimoto/index.html>