

実践報告

読解力を高めるための言語活動の工夫

荒川 尚* ・ 筒井 泰登* ・ 脇山 英靖*

Language Activities for Japanese Reading Comprehension

Hisashi ARAKAWA*, Yasuto TSUTSUI*, Hideyasu WAKIYAMA*

【要約】

「読解力」とは、言葉や文章を介した思考力である。「読解力」を高めるために、判断を問う場を設定した授業づくりを行う。思考するための着眼点や方法を用語化した「思考スキル」を意図的に使わせながら、児童に自分の考えを持たせる。その後、教師の発問により、児童に判断を迫る場を設け、児童の思考を可視化する。本実践では、児童がどのように「思考スキル」を用い、自分の読みを判断したのか、指導の実際を述べる。

【キーワード】

思考スキル、個の思考の整理、読みの妥当性

I 研究の概要

1 サブテーマ設定の意図

これまで国語科では、読むために必要なものの見方や考え方を用語化、概念化した「読みの観点」の習得と活用に力点を置いた研究を行ってきた。「読みの観点」を「知って・使って・使えるようにする」段階的な指導により、「読みの観点」を繰り返し使いながら、読む方法を自覚させる授業づくりを行ってきた。また、単元を貫く言語活動を設定し、「書くこと」を中心に据えた読解指導を行ってきた。

しかし、単元構成や授業展開に制限が多く、読解力を高める上で、児童の思考を可視化したり、児童の考えや発言を二次教材化したり、発問によって判断させたりすることが曖昧になり、読解力を高める上で課題が残った。

そこで、習得した知識や技能を活用しながら、思考力・判断力・表現力を、確実に児童に身に付けさせるために、読解指導に、判断を問う場を設定した授業づくりを行う。

2 「読解力を高める」とは

本校では、「21世紀型能力」を、「課題や目的に応じて、他者と交流したり、知識や技能を活用したりして、最適な解を導き出し、生活を更新する力」と定義付けている。「読解力」とは、言葉や文章を介した思考力である。しかし、児童の読解としての思考を授業で直接見ることはできない。そのため教師は、言語活動を通して表出させる。児童個々の読みを表出させるには、思考を整理する場を授業で意図的に位置付ける必要がある。児童は、教師の発問に対し、「自分の読み」の結果としての判断を表出する。そこで、整理した思考が妥当であるのか、児童に判断を迫り、児童個々の読みを検討させる必要がある。このように、教師の指導言によって、読みの妥当性を問う必要がある。判断の根拠を比較検討させ、優劣や正誤を整理することを通して、児童の判断やその根拠、判

断の裏付けとしての思考を可視化させる。このような指導を段階的に、また繰り返し位置付けることで、読解力を高めていく。

II 研究の構想

「毎時間の学習課題は、児童が本当に解決したい課題になっているか」、「教師の発問は、児童に思考力を身に付けさせる問いになっているか」、これらを吟味することなしに読解力を高める授業はできない。そこで授業では、思考するための着眼点や方法を用語化した「思考スキル」を意図的に使わせる。まず、提示した「思考スキル」を段階的に使わせながら、児童に自分の考えを持たせ、個々の思考を整理する場（「個の思考を整理する場」）を設ける。その後、教師の発問により、児童に判断を迫る場（「読みの妥当性を問う場」）を設け、児童の思考を可視化する。「読みの妥当性を問う場」が功を奏するには、教材研究や発問、板書の工夫、児童への対応等、条件を整備する必要がある。そこで、以下の2点に重きを置く。

- 「読みの妥当性を問う」に至る教材研究とその方法
- 「読みの妥当性を問う」授業展開の工夫
 - ・ 学習課題の追究Ⅰ：「個の思考を整理する場」を設定し、「思考スキル」を選択させる。
 - ・ 学習課題の追究Ⅱ：「読みの妥当性を問う場」を設定し、判断やその根拠を検討させる。

III 研究の詳細

1 学習課題の追究Ⅰ

「個の思考を整理する場」では、児童個々の思考を可視化させるために、表1に示す「思考スキル」を児童に使わせる。1単位時間の学習課題、板書、発問・指示、ワークシート等によって、教師から「思考スキル」を提示する。

「①比べる」を例にする。2年教材『名前を見てちょうだい』では、「きつねの場面と牛の場面を比べる」、「きつねと牛の場面と、山場の大男の場面と比べる」学習を通して、「物語にはくり返しがある」「物語のはじめと終わりではくり返しの中身が少し違う」等の「読みの観点」を習得させることができる。同時に「②並べる」を使って人物の順序を、「⑧つなげる」を使って場面と場面の関係を読み取らせることができる。5年生では、『名前を見てちょうだい』を既習教材として使用する。「①比べる」を使って、『注文の多い料理店』と検討させることで、「物語には入口と出口がある」「風が不思議な世界へのスイッチになっている」等、ファンタジーを読むために必要な「読みの観点」を活用させる。また、「⑤全体を見る」を使って、「設定と結末をつなげて読む」「結末と題名の検討する」等、作品を俯瞰して読む方法を身に付けさせることができる。6年生では、同一作者の作品『ヒロシマのうた』と『あるハンノキの話』とを、「①比べる」を使って検討させることで、共通点や相違点を整理し、主題の違いに迫らせることができる。また、「⑥予想する」を使って、人物に関する叙述の違いを検討させたり、「⑩核心をつかむ」を使って、キーワードや題名をもとに、副題を付けさせたりする学習が可能である。

「どの『思考スキル』を選択するか」、「ど

表1 10の「思考スキル」

- | |
|--------------------------------|
| ①比べる (二つ以上のものを比べ、共通点や相違点を見つける) |
| ②並べる (順序を明確にする) |
| ③選ぶ (自分の考えに適するものを選ぶ) |
| ④分ける (似ているものをグループ化する) |
| ⑤全体を見る (キーワードや題名等をもとに俯瞰して読む) |
| ⑥予想する (ある事実を基に未知のことを考える) |
| ⑦理由づける (教材文や言葉を根拠にする) |
| ⑧つなげる (二つ以上のものを関係づける) |
| ⑨言いかえる (具体的に表現したり、抽象的にまとめたりする) |
| ⑩核心をつかむ (主題や主張等、大切などころを得る) |

の『思考スキル』を使えばより効果的に読むことができるか」、授業では、発達の段階、児童の読解力の状況に応じながら、「思考スキル」を段階的に与えていく。「思考スキル」を「知って・使ってみる」学習を繰り返すことで、児童は、自ら思考スキルを使いこなすようになり、やがては学習方法の自覚へと向かう。

2 学習課題の追究Ⅱ

「個の思考を整理する場」で、児童個々の読みを表出させた後、「読みの妥当性を問う場」を設定する。ここでは、言葉を吟味した教師の意図的な発問によって、児童の読みの共通点や相違点、着眼点や判断の違い等を明確にする。また、発問に加え、児童のノートや発言を、教材分析に照らし合わせ、二次教材化する。さらには、「理由や考えを言いたい」「友だちの考えを聞きたい」等の思いを児童に持たせ、対話や討論を仕組むようにする。「読みの妥当性を問う場」では、**次頁表2**に示すモデルを使い、検討させる。モデルは、単独あるいは複数を組み合わせて使う。児童の発言や根拠の内実は、「思考スキル」を使って考えた判断の表れである。そこで教師は、「思考スキル」の観点から、発言を整理したり、板書に位置付けたりしていく。

「読みの妥当性を問う」ことで、叙述を根拠にししながら、納得解から最適解へ、さらには正解へと、より妥当性の高い読みができるようにする。

表2 「読みの妥当性を問う」10のモデル

- | |
|--|
| <p>(ア) AかB（Aではない）か。
→【例】「柿食べば」の鐘は近いか遠いか。〔俳句〕</p> <p>(イ) Aに賛成か反対か。
→【例】筆者の主張に賛成か反対か。</p> <p>(ウ) いくつあるか。
→【例】「イースター島」から森林が失われた原因はいくつあるか。〔6年説明文〕</p> <p>(エ) Aである（ではない）理由・根拠は何か。
→【例】「ビーバー」が水の中に巣を作るのはなぜか。〔2年説明文〕</p> <p>(オ) 真逆を問い（教師のモデルを示し）、反論させる。
→【例】「和の文化を支える」に題名を変えた方がよくないか。〔5年説明文〕</p> <p>(カ) 順序を問う。
→【例】「客船」「漁船」「消防艇」は、なぜこの順序なのか。〔1年説明文〕</p> <p>(キ) A以外の見方はないか。
→【例】「衣」「食」も「和と洋」の両方のよさを本当に取り入れているのか。〔4年説明文〕</p> <p>(ク) 一番はどれか。
→【例】筆者が一番言いかったのはどの文か。
→【例】3人の考えでは、どれがぴったりか。</p> <p>(ケ) どういう道筋で考えたのか。
→【例】筆者（友達・自分）がどのような考えで答えを導き出したのか。</p> <p>(コ) 学習課題に即して整理させる。
→【例】『盲導犬の訓練』を一文にまとめるとどうなるか。〔3年説明文〕</p> |
|--|

IV 研究の実際

1 「読みの妥当性を問う」に至る教材研究とその方法

(1) 「読みの観点」の整理

「読みの観点」とは、児童の発言や教師の発問などから、読むために必要なものの見方や考え方を概念化した言葉であり、文章を読む際に教室の中で使用される約束事である。これらが統合化・抽象化されていくと、「登場人物」「起承転結」「クライマックス」といった学習用語になる。

児童が自力で作品を読み進めるには、「読みの観点」が必要である。単元を計画するにあたり、「読みの観点」(表3)を把握する。「読みの観点」を「知って、使って、使えるようにする」ために、段階的に指導をする。

例えば、「読みの観点」②③④を使って場面に分ける、⑦⑧を使って場面に名前をつける、⑩を使って人物の心情の変化をとらえる等ができる。このように、教師が意図的・計画的に「読みの観点」を使わせる場面を設定する。児童が自ら「読みの観点」を使って発言する場合もある。また、習得している「読みの観点」を更新させたり、新たな「読みの観点」を生み出したりすることも考えられる。その際には、学級全体で共有できるようにする。

表3 物語教材における「読みの観点」(例)

①	物語には場面があり、紙芝居のように何枚かの絵で表される。
②	「時・場・人物」を基に場面が分けられる。
③	場面は時間ことばで分けられる。
④	場面が変わると新しい人物が登場する。
⑤	物語は「起(設定)・承(展開)・転(山場)・結(結末)」の四つで構成される。
⑥	「設定」で「時・場・人物」の紹介がされていることが多い。
⑦	物語には「くり返し」がある。
⑧	物語には大きな変化をもたらす「事件」が起きる。
⑨	物語の山場では「中心人物」の気持ちが大きく変わる「クライマックス」がある。
⑩	物語には「中心人物」の心情の変化に関わる「対人物」がいる。
⑪	物語の「設定」と「結末」を比べると、人物の変化や成長が分かる。
⑫	物語には話者がいて、人物に乗り移ったり、そばにいたりする。
⑬	題名はテーマにつながるキーワードである。

*番号は習得の順序を示すものではない。

(2) 「思考スキル」の位置づけ

「読みの観点」を習得・活用させるには、思考スキルを意図的に単元に位置づける必要がある。(表4)。例えば、3時目は「⑨言いかえる」を使って、場面に名前をつける学習を行う。その際に「読みの観点」⑦(物語には『くり返し』がある)を使う。くり返されているもの(共通点)と、くり返されていないもの(相違点)を問うことで、大造じいさんの三つの計略の違いを考えることができる。また、4時目は「⑩比べる」を使って、大造じいさんの心情をとらえる学習を行う。ここでは「読みの観点」⑩(物語には『中心人物』の心情の変化に関わる『対人物』がいる)を使う。大造じいさんと残雪との関係を問いながら、大造じいさんの残雪に対する心情をとらえさせることができる。このように、思考スキルを意図的に使わせることで、「読みの観点」を習得・活用させる。

(3) 「読みの観点」と「思考スキル」を組み合わせた単元作りとその授業の実際

【実践1】

① 単元

本の帯を作って紹介しよう [平成29年2月実施 第5学年 33名]
『大造じいさんとがん』(東京書籍5年)

② 単元の目標

- 「序論・本論・結論」「意味段落」「キーワード」「題名の意味」などの「読みの観点」をもとに、人物の心情の変化をとらえることができる。
- 習得した「読みの観点」を使って、本の帯を作ることができる。

③ 単元の構成(全8時間)

単元を貫く言語活動として、「本の帯作り」を設定した。本の帯をつくるために読むという目的意識を持たせながら学習を展開していく。表4に単元の構成について詳細に述べる。

まず、各時間における学習活動を確定させる。その学習活動を成立させるためには、どの思考スキルを使わせるのが効果的かを検討し、教師が児童に与える思考スキルを確定する。児童

が習得している「読みの観点」を使って考えられるように、また「読みの観点」を更新したり、新たに生み出したりすることをねらって、教師の発問・指示を確定する。その際に、前頁表2に示す「読みの妥当性を問う」10のモデルから選択したり、作り変えたりして用いる。1単位時間の中での発問は1つとは限らない。「個の思考を整理する」ためや、「読みの妥当性を問う」ために、児童の反応に応じて、複数の発問を組み合わせる。

表4 単元構成の詳細

次	時	学習者	指導者	
		学習活動(○) 児童の発言(●) 使わせる「思考スキル」	意図	指導及び支援(・) 教師の発問, 使わせたい「読みの観点」 (表3より)
一	1	○学習課題を知る。 ●「本の帯」をつくるぞ。	学習の見通しを持たせる。	・既習教材を用いた「本の帯」を紹介し、目的意識を持たせる。
	2	思考スキル⑤「全体を見る」 ○物語を大きく4つに分ける。 ●なるほど、こんなお話か。	物語を俯瞰させ、あらすじをとらえさせる。	・物語中の小さな事件を整理させながら、「設定」「展開」「山場」「結末」をとらえさせる。 (ウ)「このお話の中に事件はいくつあるか。」 (ク)「4つのまとまりに、どこで分けるか。」 「読みの観点」234568
二	3	思考スキル⑨「言いかえる」 ○大造じいさんの計略を「○作戦」としてまとめる。 ●どんな作戦名にしようかな。	場面の繰り返しをとらえさせる。	・「繰り返されているもの」を問い、大造じいさんの作戦を3つに分けさせ、それぞれに名前をつけさせる。 (ク)「くり返されているものは何か。」 (ウ)「どの作戦名がぴったりか。」 「読みの観点」789
	5	思考スキル①「比べる」 ○情景描写を比べて読む。 ●情景描写にも人物の気持ちが表れるんだね。	大造じいさんの心情の変化をとらえさせる。	・「秋の日は～」と「あかつきの光が～」を比較させ、共通点と相違点を見つけさせる。 (ウ)「『真っ赤に燃えて』より『明るくなって』がよくないか。」 「読みの観点」891012 ⑭情景描写には人物の心情が表れる。
	6	思考スキル⑨「全体を見る」 ○呼び名の変化をもとに、大造じいさんの心情を読み取る。 ●大造じいさんと残雪の関係が変わったね。	物語全体を通じた大造じいさんの心情を確かめさせる。	・残雪に対する呼び名の変化に着目させる。 ・「堂々と」と「ひきょうな」を比較させ、3つの戦いをふり返らせる。 (ウ)「残雪は何通りの呼ばれ方をしているか。」 (ク)「残雪への思いが変わったのはどこか。なぜか。」 「読みの観点」101112 ⑭情景描写には人物の心情が表れる。

三	7	<p>思考スキル⑩「核心をつかむ」</p> <p>○「本の帯」を完成させる。</p> <p>●このお話はズバリこれだよ。</p>	<p>物語のテーマをとらえさせる。</p>	<p>・物語を一言で言い表す「キャッチコピー」を考えさせる。</p> <p>(1)「このお話を一文で表すとどう紹介するか。」</p> <p>「読みの観点」①～⑭</p>
	8	<p>○お互いの「本の帯」を読み合う。</p> <p>●なるほど、そういうキャッチコピーもいいね。</p>	<p>お互いの作品のよさを見つけさせる。</p>	<p>・読んだ感想を伝え合わせ、充実感・達成感を味わわせる。</p>

2 「読みの妥当性を問う」授業展開の工夫

(1)「個の思考を整理する場」の設定

ア 作戦1と作戦2の情景描写を比較する

学習課題の追究のために、「個の思考を整理する場」を設ける。本実践では、作戦1の情景描写「秋の日は美しくかがやいていました。」と、作戦2の情景描写「あかつきの光が小屋の中に、すがすがしく流れこんできました。」とをあえて逆に提示した(図1)。

児童の反応を表5に示す。

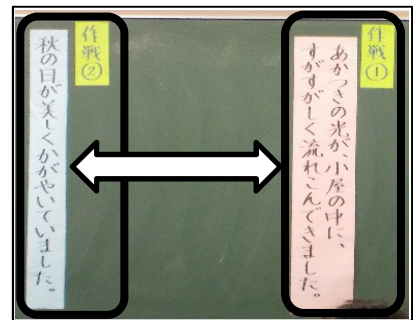


図1 情景描写の提示

表5 逆の教材提示によって生まれた児童の発言

- T : (情景描写をあえて逆に提示)
- C1 : あれっ? ん? (ざわつき始め, 教科書で確かめ始める児童)
- C2 : 逆だ。作戦1の時が「秋の日は」で, 作戦2の時が「あかつきの光が」だ。
- T : 逆ですか。そうじゃないとダメかな。このままでもいいんじゃないの?
- C3 : いや, でも。順番的に・・
- C4 : 「あかつきの」と「秋の日は」が入れ替わると, 話の内容と合わなくなっちゃうからだめだ。
- C5 : 作戦1の時に小屋は使っていない①ので, やっぱり合いません。
- C6 : 情景描写が入れ替わると大造じいさんの心情と合わない②よ。
- T : 合わないのは場所だけですか?
- C7 : 時間帯も少し違います。
- C8 : 朝と夕方③かな?
- C9 : 「秋の日は」は朝日で, 「あかつきの」はがながやってくる夕方の景色だ④と思います。
- C10 : ちがう。あかつきは夜が明けた時⑤です。
- C11 : 「秋の日は」昼近くで, 「あかつきの」は朝だ⑥と思います。
- C12 : 「秋の日は～」は昼から夕方⑦。昼だと美しくかがやかない。
- C13 : 限定はできないけど, 「あかつきの」と同じ時間帯ではない。朝よりも遅い時間⑧だ。
- T : C14さん, 文章中の言葉から探していたよね。
- C14 : 作戦1は昼近くと書いてあるので, 午前中だ⑨と思いました。
- C15 : 「その翌日, 昨日と同じころに」と書かれてるね。

C6は、「情景描写には人物の心情が表れる」という「読みの観点」を習得していることがわかる(下線②)。しかし、「読みの観点」を活用するには至っていない。多くの児童は、C5のように場所(下線①)や、C9・11のように時間帯(下線④⑥)を根拠に描写の提示が逆であることを指摘した。これらの「Aは～で、Bは～だから、～」は、思考スキル「①比べる」を使って発言していることがわかる。また、比べることで作戦1と作戦2の時間帯の違いに着目し、叙述を根拠に詳細な場面設定を確定していった(下線③⑤⑦⑧⑨)。

イ 「美しく」と「すがすがしく」を検討する

ここでは、C6の発言「情景描写には人物の心情が表れる」という「読みの観点」を共有させる。「美しく」「すがすがしく」を抜いた表現と教科書の表現を対比的に提示し、検討させる(表6)。

表6 「読みの観点」の習得

- T : C6さん、大造じいさんの気持ちのことを言っていたね。
 C6 : あかつきの光が、は赤々としているから、やる気、やってやるぞという気持ちを感じられます。
 T : なるほど。それだと「秋の日がかがやいていました」「あかつきの光が小屋の中に流れこんできました」でいいんじゃないかな。時間を表すだけだったら「すがすがしく」と「美しく」は必要ないでしょう？
 C16 : 朝だから「すがすがしい」んでしょう。
 C17 : 先生が言うように、時間を表すだけだったら「すがすがしい」は必要ないかもね。
 C18 : 「すがすがしい」には、夏のうちから準備を進めた作戦が、うまくいくという思いがある⑩とします。
 C19 : 「朝早く」から動き出しているから、大造じいさんは気合が入っている⑪んだよ。
 T : では、「秋の日が～」の方はどうかな？
 C20 : 今度もうまくいくんじゃないかなあ⑫、くらいに思っている。
 C21 : 作戦1はそうだけど、作戦2はかなり自信がある⑬。
 C22 : 作戦1の時には「たかが鳥のことだ」と思っているから、まだ油断している⑭だよ。

この中で、児童は、大造じいさんの残雪に対する気持ちの違いに着目し始めた（下線⑩⑪⑫）。また、作戦1と作戦2を「油断」と「自信」という言葉でまとめた（下線⑬⑭）。これらからも、思考スキル「①比べる」を使いながら、「読みの観点」を習得していることがわかる。

(2) 「読みの妥当性を問う場」の設定

ア 「真っ赤に燃えて」を検討する

「個の思考を整理する場」では、作戦1と作戦2の情景描写を比較することを通して、「視点人物である大造じいさんの心情が情景描写の中に表されている」という「読みの観点」を共有した。この「読みの観点」を使って、作戦3の情景描写「東の空が真っ赤に燃えて、朝が来ました」について検討させる。

まず、「読みの妥当性を問う発問(オ)」を使う。「『真っ赤に燃えて』ではなく、『明るくなって』の方がよくないか」と問い、本文との比較検討をさせる（表7）。

表7 「真っ赤に燃えて」の検討場面

- T : 「東の空が明るくなって、朝が来ました」の方がよくないですか。朝が来たことが分かりますね。
 C22 : いやあ。でも。弱い。気合が入っていない。
 T : どちらがいいですか。
 C : 「真っ赤に燃えて」（全員）
 T : 「明るくなって」がいい人。
 C : (反応なし)
 T : 朝になったのがわかるのは「明るくなって」ではないですか。
 C23 : 時間帯を表すだけになっちゃう。
 C24 : 「明るくなった」だけだと、気合が入っていない。「捕るぞ」という気持ちを感じられません⑮。
 C25 : 「さあよいよ戦闘開始だ」とあるので、熱意や気合が入っているはず⑯。それを伝えるには「真っ赤に燃えて」のほうがあっている。
 C26 : 「真っ赤に燃えている」のは空ではなくて、大造じいさんの気持ちであって、見えている空がそう見えているんじゃないかな⑰。
 C27 : 「明るくなって」だと大造じいさんの気持ちが表れていない。最後の作戦なのに、わかりにくいです⑱。
 C28 : 「明るくなって」だと「戦闘開始」の感じに合いません。
 C29 : 大造じいさんや話者の目線から見ると、「真っ赤に燃えて」いたのだと思います⑲。
 C30 : 「明るくなって」だと普通すぎる。強調させるには「真っ赤に燃えて」がいいです⑳。
 C31 : 先生の「明るい」も確かに希望があるように聞こえてきますが、「燃える」は盛んに起こるという意味でもあるから、すごい気持ちというのが分かります。だから「燃える」がいいと思います。

児童全員が「真っ赤に燃えて」が適しているという判断をしており、大造じいさんの心情に寄り添っている児童（下線⑮）、叙述を根拠にしている児童（下線⑯）、前の作戦と俯瞰して考えている児童（下線⑰）が見られた。さらには、視点人物からの見え方（下線⑱⑲）、表現の効果（下線⑳㉑）を根拠としてあげる児童もいた。

イ 「真っ赤に」を検討する

次に、色について検討させた。「読みの妥当性を問う発問(エ)」を使い、「真っ赤」でなければ

ならない理由を問う（表8）。

表8 「真っ赤に」の検討場面

- T : 「赤」でないといけないのですか。「オレンジ」ではだめですか。「明るい」ではだめか。
 C32 : おかしくはないけど、物足りない。弱い。・・・やっぱりおかしい。
 C33 : 「真っ赤に」のほうが、すごく気合がはいつているのが読み手に分かります。
 C34 : 「明るい」は穏やかな感じがしてしまう。
 C35 : 「赤」ではなくて「真っ赤」。赤が強調されているんだと思います。
 C36 : 「赤」は怒っている気持ちもあらわしている。「真っ赤」になると本気で残雪に怒っていることになる。「明るい」だと怒っている感じが伝わらない。
 C37 : 「明るく」だと、楽しい感じにも見えてしまう。楽しくはないはずだから「明るい」では合わない。緊張感のある「赤」がいい。
 C38 : 情熱、燃え立つような強い気持ちと辞書にあるので、残雪に対して大造じいさんが抱いている気持ちだから、「真っ赤に燃えて」という表現を使ったのだと思います。

補助発問によりC32・33・34は「オレンジに」「明るく」と比較した考えを持っている（下線②③④⑤⑥⑦）。C35は、大造じいさんの気持ちと関連させており（下線⑧），C36・37は、「真っ赤」と「赤」を比較して、その効果についての考えを述べている（下線⑨⑩⑪⑫⑬⑭⑮⑯⑰⑱⑲⑳㉑㉒㉓㉔㉕㉖㉗㉘㉙㉚㉛㉜㉝㉞㉟㊱㊲㊳㊴㊵㊶㊷㊸㊹㊺㊻㊼㊽㊾㊿）。本時で習得した「情景描写には人物の心情が表れる」という「読みの観点」を使っていることがわかる。

ウ 「作戦1・2」を比較する

「どこで失敗したからくやしいのか」の発問により、児童は作戦1・2と比較し始めた。その際の児童の発言を表9に示す。

表9 「作戦1・2」との比較場面

- T : 作戦3では、大造じいさんは怒っているのですか。
 C39 : 怒ってはいない。くやしい。作戦に失敗したから。
 T : どこで失敗したから「くやしい」のかな。
 C40 : 作戦1と2のどちらも。最初成功したけど、次もうまくいこうと油断していたからです。
 C41 : 作戦2の失敗の悔しさが強い。小屋まで作ってしっかり考えてやったのにうまくいかなかったから。
 T : くやしさは、どんどん大きくなっていつているのですか。
 C42 : 2回目だから。2回続いているからです。
 C43 : 「今年も」とあるように何回も何回もがんの群れが来ているのに、そのたびに失敗しているからです。
 C44 : 1年に一回しか来ないからです。

C41・42は、作戦1・2との比較による考えを発言し（下線⑳㉑㉒㉓㉔㉕㉖㉗㉘㉙㉚㉛㉜㉝㉞㉟㊱㊲㊳㊴㊵㊶㊷㊸㊹㊺㊻㊼㊽㊾㊿），C43・44は、「今年も」という叙述を根拠に、物語に描かれている以前からのことに着目した考えを述べている（下線㉑㉒㉓㉔㉕㉖㉗㉘㉙㉚㉛㉜㉝㉞㉟㊱㊲㊳㊴㊵㊶㊷㊸㊹㊺㊻㊼㊽㊾㊿）。物語の全体を俯瞰しながら、大造じいさんの心情をとらえるようになったことがわかる。

(3) 課題の整理

ア、イ、ウのように、教師の発問により、児童は、言葉と言葉を、文章と文章を、場面と場面を比較して、また、自分の考えと友達の考えを比較して、自分の読みを確認した。その結果、叙述を根拠にして、大造じいさんの心情をとらえていった。

ア 対比的な板書

児童の思考や発言を整理するには、共通点や相違点が見える板書をする必要がある。次頁図2 Aは、「学習課題の追究Ⅰ」の段階の板書である。作戦1と作戦2における情景描写を比較する学習を行うことで、視点人物である大造じいさんの心情について、叙述にある言葉を使って整理した。また、ここで、思考スキル「①比べる」を用いることを確かめさせる。図2 Bは、「学習課題の追究Ⅱ」の段階の板書である。「学習課題の追究Ⅰ」での読み方を使って読む、ということが意識できるようにする。具体的には、情景描写を比べる、言葉と言葉を比べる、人物の心情を比べた結果がわかるような板書を構成する。その後、大造じいさんの「自信」と「油断」、大造じいさんの「くやしさ」とこれまでの失敗の繰り返し等が時系列で可視化できるように矢印を使ってつなぎ、思考の整理を促した。

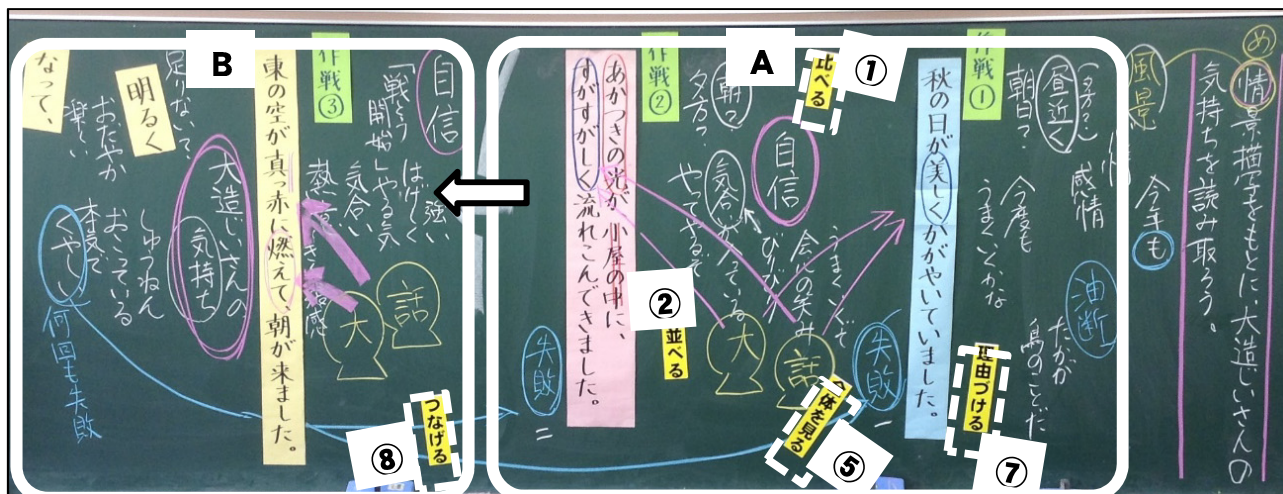


図2 対比的に整理した板書

「ふり返り」では、本時で用いた思考スキル「①比べる」のほかにもどれを使ったのかを問うた(図3)。児童からは、作戦1と2の情景描写順序を考えたことから、思考スキル「②並べる」を、また、それはなぜかを検討したことから、思考スキル「⑦理由づける」を、大造じいさんの「くやしい」思いとこれまでの失敗を関係付けたことから、思考スキル「⑧つなげる」を、さらには場面をさかのぼって読み取ったことから、思考スキル「⑤全体を見る」を挙げていた。児童の思考を整理する板書により、児童が自分で用いた「思考スキル」を自覚することができたと考えられる。

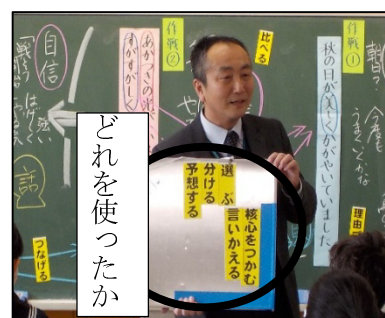


図3 思考スキルの選択

イ 言語活動「本の帯づくり」

言語活動「本の帯づくり」には、児童の「読みの観点」を習得・活用した考えが再構成されて表出される(図4)。帯づくりを通して、10の「思考スキル」を児童が選択して用いていることがわかる。A児(a1)とB児(b1)は、2時目に学習した小さな事件を「②並べ」、短く「⑨言いかえ」している。a2とb2では、心に残った部分の紹介をしている。A児はクライマックス場面を、B児は情景描写を使った読み方について記述している。a3では、物語を一言で言い表すキャッチコピーを「⑩核心をつかむ」を使って書いている。

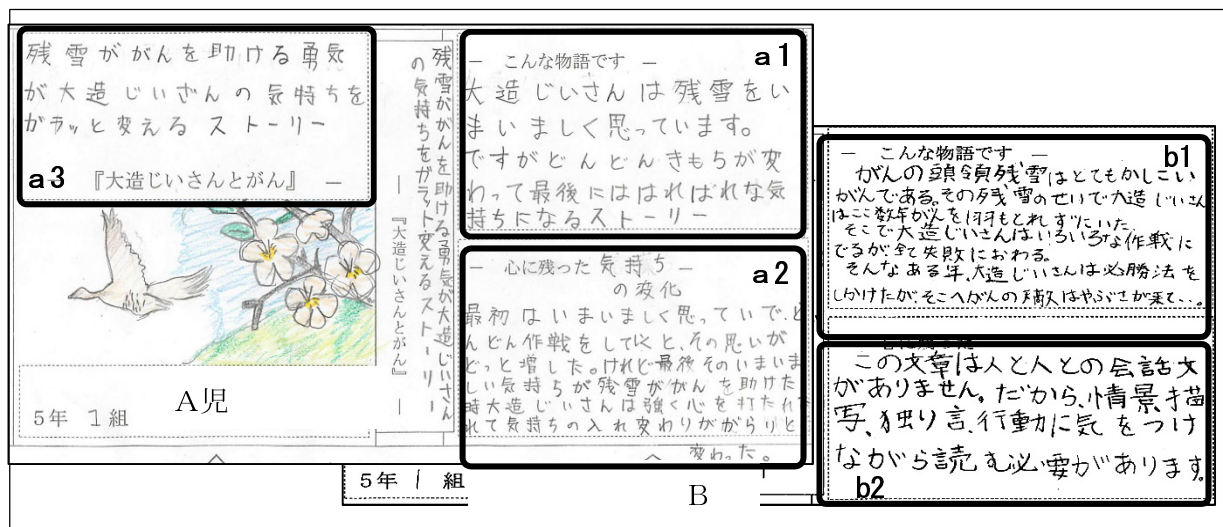


図4 A児とB児が作成した「本の帯」

【実践2】

① 単元

お話の「きらり」をみつけて音読しよう 『スイミー』（東京書籍1年下）

〔平成29年11月実施 第1学年35名〕

② 単元の目標

- 「会話文」「色」などの「読みの観点」を使い、場面の様子や人物の気持ちの変化を読み取ることができる。

③ 単元の構成（全8時間）

次	時	○主な学習活動	○教師の働きかけ	◆主な評価規準【観点】
一	1	○学習の見通しを持つ。 ○物語を通読し、初発の感想を持つ。	○音読劇のビデオを見せ、学習目標を持たせる。 ○初発の感想をもとに学習課題を整理する。	◆作品に関心を持ち、進んで読もうとしている。 【関・意・態】
	2	○場面分けをする。 ○好きな場면을音読する。	○「時」「場」「人」を表す言葉を手がかりに場面分けをさせる。	◆場面を11に分けることができる。 【読】
二	3	○スイミーの特徴を読み取る。 ○第一場面の音読を行う。	○「まっくろ」と「黒」の違いを問い、作品の設定を読み取らせる。 ○声の「強・弱」「大・小」「間」などに着目させる。	◆スイミーの特徴を読み取ることができる。 【読】
	4	○マグロが襲ってきた時のスイミーの様子を読み取る。 ○第二・第三場面の音読を行う。	○比喻表現「ミサイルみたい」に着目させ、スイミーの気持ちを検討させる。 ○音読技法「強・弱」「大・小」「速く・ゆっくり」「間」を使って音読させる。	◆比喻表現をもとに、スイミーの気持ちを想像することができる。 【読】
	5	○元気を取り戻していくスイミーの気持ちを読み取る。 ○第四場面～第九場面の音読を行う。	○比喻を使った表現と使わない表現を比較させ、違いを問う。 ○「くりかえし」に着目させる。 ○比喻を強調した表現になるように「大・小」「速く・ゆっくり」「間」を使って音読させる。	◆「色」「様子」をもとに読み取ることができる。 【読】
	6 本 時	○スイミーの気持ちが一番変わったところを見つける。 ○「ぼくが目になろう」の読み方を検討する。	○会話文に着目させ、スイミーの気持ちの変化を読み取らせる。 ○役割読みを通して、「ぼくが目になろう」の音読のを検討させる。 ○音読技法「強・弱」「大・小」「速く・ゆっくり」「語尾を上げる・下げる」「間」を使って音読する。	◆「会話文」や「色」をもとにスイミーの気持ちを読み取ることができる。 【読】
三	7	○音読発表をする。	○友だちと一緒に読ませたり、スイミーになったつもりで言葉を加筆させたりする。	◆音読技法を活用して、音読したり理由を付け加えたりすることができる。 【読】

本時の学習（6／7）

(1) 本時の指導目標

人物の行動や会話に着目し、音読を通して、スイミーの気持ちの変化を読み取らせる。

(2) 本時の評価規準

イ 人物の気持ちを読み取っている。【読】

(3) 本時の展開

学習活動と児童の反応（・）	形態	教師の働きかけと形成的評価（◆）
1 学習課題との出会い (5分) 本時の課題を確認する。	齊	1 学習目標の提示 1 複数の挿絵を提示し、スイミーの変化に着目させ、課題をつかませる。
スイミーのきもちをよみとろう		
2 学習課題の追究 I (15分) 会話文からスイミーの気持ちを考える。 ・「出てこいよ」のところだよ。スイミーは仲間たちと一緒におよぎたいんじゃないかな。 ・「かんがえた」のところだよ。3回もあるから一生懸命なのがわかるよ。 ・「そうだ」とさげんでいるところだよ。泳ぎ方を教えているところかなあ。 ・「ぼくが、目になろう」と言ったところだよ。自分の「色」を役立てているからね。	個 個	2 個の思考を整理させるための指導言と手立て 思考スキル「①比べる」 2-(1) 会話文を比較させ「スイミーの一番強い気持ちがわかるのはどこか」と問う。 2-(2) 短冊に分けた会話文をもとに比較させる。 ◆ 人物の行動や会話に着目し、音読を通して、スイミーの気持ちの変化を読み取っているか。（発言・記述） A スイミーの行動や会話文に着目し、目になろうとする強い気持ちを読み取ることができている。 B スイミーの目になろうとする気持ちを読み取ることができている。 → 「スイミーが赤色だったらどうか」と問い、色に着目させる。 C スイミーの目になろうとする気持ちを読み取ることができていない。 → 「スイミーがしっぽになったらどうか」と問い色に着目させる。
3 学習課題の追究 II (20分) 「ぼくが目になろう」の音読の仕方を検討する。 ・「ぼくが目になろう」を全部大きく言うこととさげんでいることになるよ。 ・「ぼくが」を大きく言うと、自分がすることを強く言っているように聞こえるよ。 ・「ぼくが」と「目になろう」の間に間を取るとしっかり考えているようだよ。 ・仲間たちと頑張っていると考えるとスイミーの強い気持ちを想像できるね。	齊 グ 齊	3 読みの妥当性を問うための指導言と手立て モデル(オ) 3-(1) 「スイミーたちは大きな魚のふりがすぐにできたのか、そうではないか」と問う。 3-(2) 教師が「ぼくが 目になろう」を（小さく、ゆっくり）音読し、検討させる。 3-(3) 赤い魚の台詞を加筆させ、役割読みをさせる。 3-(4) 児童の音読をもとに音読技法の「大・小」「速く・ゆっくり」「間」などに着目させ、なぜそのように読んだのか理由を説明させる。 3-(5) 場合によっては、表情、視線、動作、台詞の回数を取り上げ価値付ける。
4 課題に即した整理 (5分) 音読の成果をまとめる。 ・「ぼくが」を強く読むと、スイミーがまっくらだからできることがわかったよ。 ・赤い魚たちの言葉を付け加えたら、スイミーの気持ちが考えやすくなったよ。		4 学習成果の整理 4-(1) 音読で工夫したところを発表させる。 4-(2) 役割読みをしたことでスイミーの気持ちを読み取ったことを確かめる。

ウ 読みの妥当性を問うための授業展開の工夫

i) 学習展開の基本形は、①学習課題の把握、②学習課題の追求Ⅰ（個人）、③学習課題の追求Ⅱ（全体）、④学習課題の整理の4つの構成である。本単元では、音読劇をすることを目標にしているので、本時も音読劇を学習課題とする。「スイミーたちは大きな魚のふりをするのに、すぐにできたんだろうかそうではないか」という発問で主役の人柄（様子）を判断させる。「AかAではないか」と問うことは、「AかBか」と二者択一で問うよりも児童の思考に幅を持たせることが可能である。児童は教材文の多方面を根拠にして思考することができる。判断は是（○）か非（×）で行わせる。それぞれの回答者数を板書した後、○と解答した児童と×と解答した児童にそれぞれ「ぼくが目になろう」の音読の仕方を検討させ、「ぼくが目になろう」の音読の仕方についてグループで話し合わせ、音読の練習をさせる。なぜそう思ったのかという理由づけを行いながら、主役の音読劇を考えさせる。「スイミーはみんなをまとめるためにがんばった」という学習の整理をする。ここでは、児童の納得を得るために、教師も理由づけをしながら正解を示す必要がある。

表10 授業展開の工夫

学習活動	教師の手立て
①学習課題の把握	
②学習課題の追求Ⅰ（個人）	「思考を整理する場」の設定
③学習課題の追求Ⅱ（全体）	「読みの妥当性を問う場」の設定
④学習課題の整理	

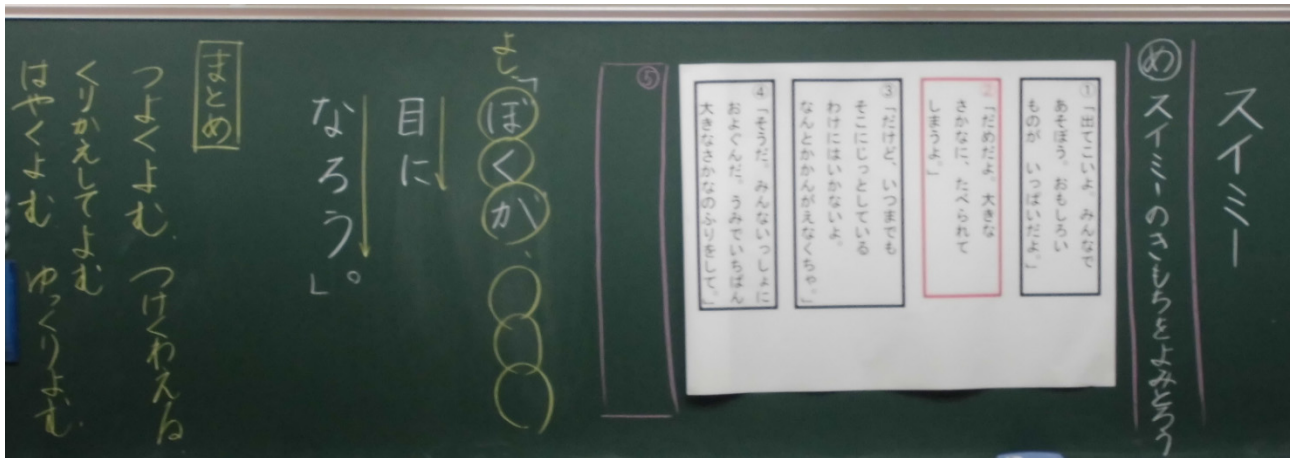


図5 板書の例

ii) 会話文に着目させながら、人物の様子を読ませていくなかで、物語の時間の経過について考えさせたことで、児童は自分の生活体験なども参考に読みを深めることができた。「ばらばらにおよぐ魚たちをまとめるのは十日ぐらいかかってたいへんだったとおもう」「スイミーはつかれたとおもう」など場面の時間の流れを感じたり人物の様子を想像することができた。その考えをもとに、「ぼくが目になろう」の音読を試みさせた結果、今まで大きな声で読むことに意識を向けていた児童がゆっくり自分に言い聞かせるような音読をすることができた。以下は、児童の感想である。

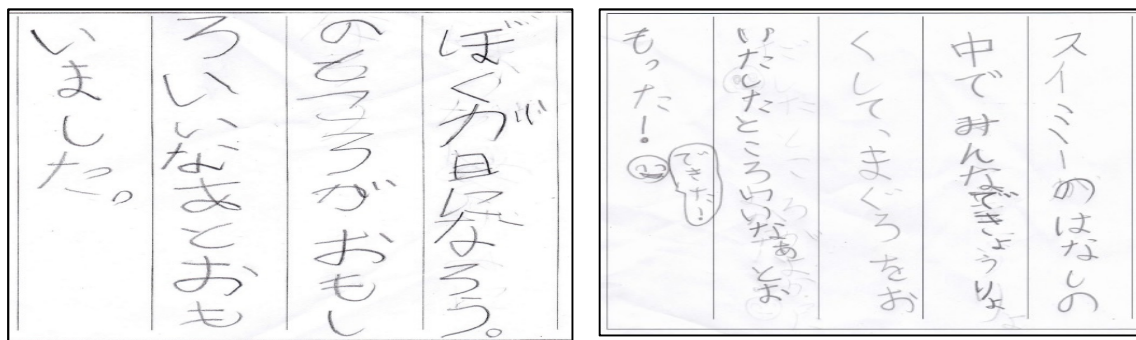


図6 児童の感想

V 研究の整理

1 研究の成果

- 「思考スキル」を10のモデルとして示したことで、課題を焦点化し、児童個々の考えを持たせることにつながった。授業の前半に、教師が選んだ「思考スキル」を意図的に与えたことで、その「思考スキル」の習得と同時に、一部の児童が習得していた「情景描写には人物の心情が表れる」という「読みの観点」を共有する機会にもなった。
- 「読みの妥当性を問う発問」により、児童個々の判断を促した。自分の読みを確かめるために、叙述を根拠にして、言葉と言葉、文章と文章、場面と場面を比較することで、人物の心情を考えることができた。教師の発問によって、「思考スキル」を使うことにつながったと言える。
- 「個の思考を整理する場」と「読みの妥当性を問う場」を意識的に設定することで、個人の読みを全体の場で検討する、全体での検討が個人の読みを再確認するという学びにつながった。これは、中学校が考える「読みの再構成」への接続にも有効である。
- 「読みの妥当性を問う発問」の型を教師が教材研究において効果的に使うことで、児童に人物や場面の様子を深く考えさせる効果的な発問をつくり出すことができたと言える。

2 今後の展望

- どの「思考スキル」を使わせるべきなのか、どの順番で提示したら「読解力を高める」ことにつながるか。「思考スキル」同士の組み合わせや「読みの妥当性を問う」10のモデルとの関連性について、より効果のある取り入れ方を探る必要がある。