

確かな読みの力を育む文学的文章の指導の工夫 ～単元を貫く言語活動の設定と感想交流を通して～

研究のキーワード

単元を貫く言語活動
叙述を基に読む

確かな読みの力
経験と結び付けて読む

感想交流



那覇市立高良小学校教諭

村吉 優子

目次

I	テーマ設定の理由	73
II	研究目標	74
III	研究仮説	74
	1 基本仮説	
	2 作業仮説	
IV	研究構想図	74
V	研究内容	74
	1 文学的文章における確かな読みの力とは	
	2 単元を貫く言語活動について	
	(1) 単元を貫く言語活動を位置づける意義	
	(2) 単元を貫く言語活動を位置づけた単元構想	
	3 感想のもたせ方について	
	(1) 感想と叙述をつなげて読む	
	(2) 経験と重ねて感想をもつ	
	4 読み深めるための感想交流	
VI	授業実践（第3学年）	78
	1 単元名「斉藤隆介さんの本を読んで感想交流会をしよう」 教材名「モチモチの木」	
	2 単元の目標	
	3 指導と評価の計画（8時間）	
	4 授業仮説	
	5 本時の展開（6／8時）	
VII	結果と考察	80
	1 「作業仮説1」の検証 【結果】【考察】	
	2 「作業仮説2」の検証 【結果】【考察】	
	3 「作業仮説3」の検証 【結果】【考察】	
VIII	研究の成果と今後の課題	84
	1 成果	
	2 課題	

《主な参考文献》

確かな読みの力を育む文学的文章の指導の工夫 ～単元を貫く言語活動の設定と感想交流を通して～

那覇市立高良小学校教諭 村吉 優子

I テーマ設定の理由

2003年に行われた国際的な生徒の学習到達度調査（PISA）において、我が国の読解力が低下したことが示された。その後、2009年に行われたPISA調査では、読解力に改善がみられたが、依然として下位層が多いことが国立教育政策研究所より指摘されている。PISA調査で定義される読解力とは、「自らの目標を達成し、自らの知識と可能性を発達させ、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、熟考し、これに取り組む能力」である。読解力とは、書かれていることを理解するだけでなく、目的に応じて読みを価値づけたり、活用したりする能力と捉えられる。より実生活に生きてはたらく読みの力が求められている。

「小学校学習指導要領解説国語編」（以下解説国語編）では、第3学年及び第4学年「(C) 読むこと」の指導事項「自分の考えの形成及び交流に関すること」のひとつに「オ 文章を読んで考えたことを発表し合い、一人一人の感じ方について違いのあることに気付くこと」が示されている。一人一人の感じ方の違いに気付くためには、児童それぞれが経験したことと文章の内容がどのように関連しているかに気付かせ、自己を反映させた読みをつくる必要がある。このことから、これからの国語の授業では、文章の内容と自分の経験を重ねて思いや考えをまとめ、それを交流し、読みを深めたり広げたりすることが重要であると考えられる。

また、平成24年度全国学力・学習状況調査において、本県では、「叙述に即して場面の移り変わりや登場人物の気持ちの変化を想像しながら読む」という項目において課題がみられ、正答率が全国73.3%、本県68.7%と全国と比べ4.6ポイントの開きがあった。文中から必要な情報を取り出すことはできるが、叙述を根拠に解釈することに課題があることがわかった。

これまでの文学的文章の指導を振り返ると、場面ごとの詳細を読み取ることが多く、文章全体を関連づけて場面や登場人物の相互関係を捉えさせたり、叙述を根拠にして自分の想像したことを読ませたりする活動が十分ではなかった。児童は物語全体における人物の気持ちの変化を捉えたり、叙述を根拠に読み深めたりするまでには至らなかった。また、初発の感想、学習後の感想を書かせることはあったが、自分の経験と重ねて感想をもたせ、交流するという活動が十分でなかったため、互いの読みの違いに気付き、読みを深めさせることができなかった。

そこで、本研究では、「感想交流会をしよう」という単元を貫く言語活動を設定し、目的をもって読ませ、叙述を根拠にしたり、経験と重ねたりして感想をもたせる手立てを工夫することで、確かな読みの力を育みたいと考え、本テーマを設定した。

II 研究目標

文学的文章における確かな読みの力を育むために、単元を貫く言語活動を設定し、叙述を根拠にしたり、経験と重ねたりして感想をもたせる手立てを実践的に研究する。

III 研究仮説

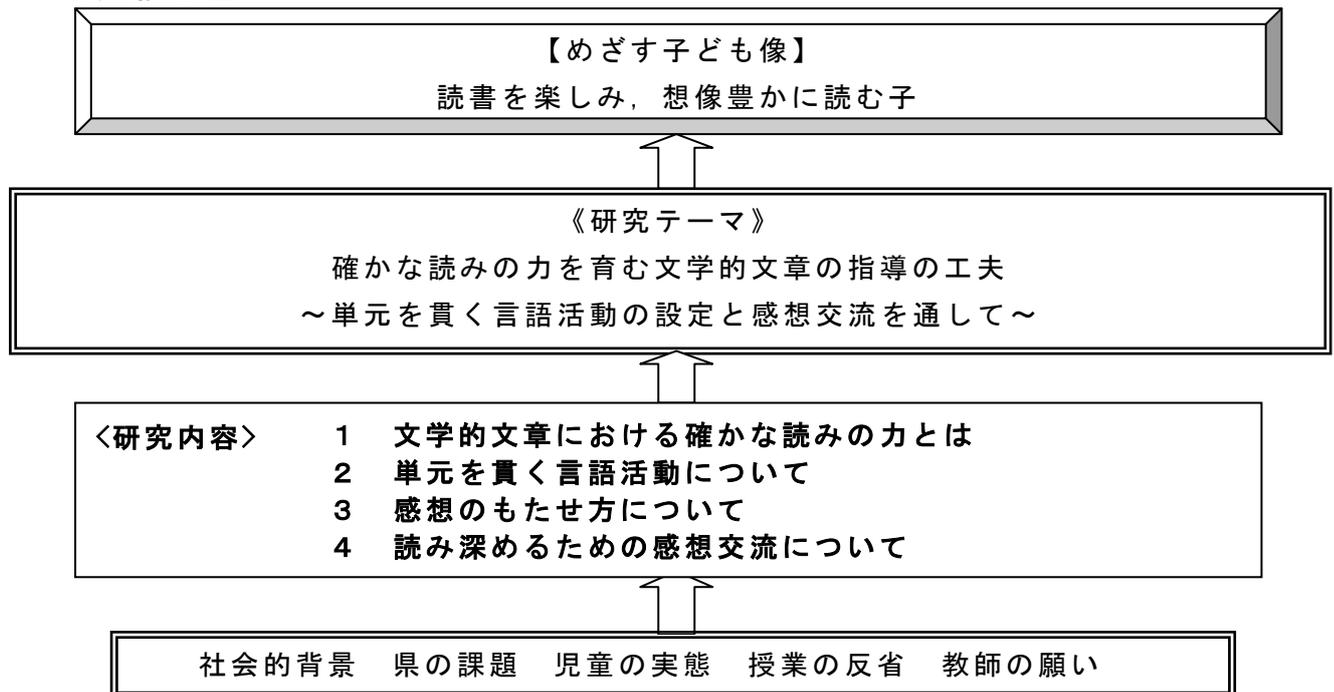
1 基本仮説

文学的文章の「読むこと」において、単元を貫く言語活動を設定し、叙述や経験に基づく感想をもたせ、交流させることで確かな読みの力を育むことができるであろう。

2 作業仮説

- (1) 感想をもつ場において、感想の根拠となる叙述を見つけたり、登場人物と自分の経験を結び付けて感想をもたせたりすれば、読みを深めることができるであろう。
- (2) 感想を深める場において、感想を交流させることにより、感じ方の違いなどに気づき、読みを広げることができるであろう。
- (3) 単元を貫く言語活動を設定し、叙述や経験に基づく感想の持ち方を理解させれば、教材以外へも活用できる確かな読みの力を育むことができるであろう。

IV 研究構想図



V 研究内容

1 文学的文章における確かな読みの力とは

岩崎保(1999)は、文学教材の確かな読みの力として「想像しながら読む力(鑑賞する力)、内容を理解する力(主題をとらえる力)、感想・意見をもつ力」を挙げている。本研究では、岩崎の示す確かな読みの力である「想像しながら読む力」、「内容を理解する力」を踏まえた上で、「感想をもつ力」に焦点化して研究を進めていきたいと考える。

文化審議会国語分科会の答申（2004）では、国語力の中核をなす力の一つとして「感じる力」が挙げられ、「相手の気持ちや文学作品の内容・表現などを感じ取ったり、感動したりできる情緒力」と示されている。このことから、文学的文章を読み「感想をもつ力」を育むことは、豊かな情緒を育成する国語力の根幹となるものであると捉えられる。

本研究では、「感想をもつ力」育むために、「叙述と感想をつなげて読む」、「登場人物と自分の経験を重ねる」ことを位置づけ、児童同士で感想の交流をさせ、読みを深めたいと考える。「感想をもつ力」を育むことは、文学的文章の読み方や読む楽しさを知り、日常的に読書に親しむ態度を育成することにつながるものであると考える。

2 単元を貫く言語活動について

(1) 単元を貫く言語活動を位置づける意義

「単元を貫く言語活動」を位置づけるとは、指導のねらいを達成するために単元を通して一貫した言語活動を設定することである。水戸部修治（2013）は国語科の言語活動について「単元のねらいは、単元全体を通して指導するものであるため、言語活動を単元のどこか1か所にしか位置づけず、前後では関連のない別の言語活動を行うのでは効果は上がらない。まず、指導のねらいを確実に実現するために単元を貫く必要がある」と述べ、単元を貫く言語活動を位置づけることの意義を次のように示している（表1）。

表1 単元を貫く言語活動を位置づける具体的意義

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ①単元の指導目標の確実な実現 ②主体的な思考・判断を伴う学びの実現 ③学習活動の精選 ④各教科等の学習とも呼応する、課題解決の過程の実現 |
|---|

国語科では、言語活動を通して指導事項を指導していく。そのため、指導事項が十分に児童に定着できるよう、適切な言語活動を選択し、単元を貫く言語活動として位置づけることが必要である。

解説国語編「C読むこと」の第3学年及び第4学年の言語活動例では、「ア物語や詩を読み、感想を述べ合う言語活動」が示されており、その際の視点として「感想が本や文章のどの叙述に基づいているのか」「自分が現実に関験したことと、普段考えていることや関心のあることなどと、どのように関連しているか」を説明することが必要であると示されている。

これを踏まえ、本研究では叙述や経験を基にした「感想を述べ合う言語活動」を単元を貫く言語活動として設定したい。単元を貫く言語活動を設定し、学習活動を精選することで指導のねらいを確実に実現し、児童自身が目的や必要性を感じて主体的に学ぶことにつながると思う。

(2) 単元を貫く言語活動を位置づけた単元構想

単元を貫く言語活動においては、単元全体が一貫した学習過程になることが重要であるとされている。水戸部は、単元を貫く言語活動を位置づけた単元構想を次のように示している（図1）。

導入の第一次では、単元を貫く言

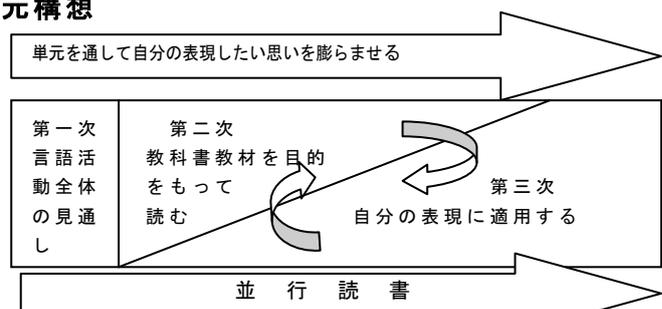


図1 単元を貫く言語活動を位置づけた単元構想モデル

語活動全体の見直しを行い、児童自身が課題意識をもてるようにする。第二次では、教科書教材を読むことが中心となるが、単元を貫く言語活動と結び付く学習活動を行う。第三次においては、第二次で学んだことを生かして児童自身が言語活動を自力で遂行することとなる。

第一次のスタート時から並行読書を位置づける。並行読書とは、授業で取り上げる教科書教材の学習と並行して、指導のねらいに応じて、同じ作者の本やシリーズの本、図鑑などを読んでいく読書活動である。並行読書を位置づけることで、教科書で習得した読みを他の本に活用させることができるとともに、教科書教材以外の本を選書する機会と読書量の確保につながると考える。

単元を貫く言語活動とこれまでの学習過程との違いは、第二次と第三次の学習活動の関連性である。これまでは単元の最後に何らかの表現活動を言語活動として位置づけても、第二次での教科書教材を読む段階では、無目的に内容をまとめたり、段落ごとに詳細な読み取りをしたりと第三次の言語活動と結び付かないという課題があった。子ども自身が、その文章を読む目的と方法がわかり、主体的に読み進められるような指導過程を工夫する必要があると考える。

水戸部は、単元を貫く言語活動を位置づけた国語科の授業づくりを進める上での課題として、教科書教材を読む第二次の改革であることを指摘し、「教科書教材を読むことが中心となる第二次においても、単元を貫く言語活動と切り離して教材を読み取らせるのではなく、常に第三次との関連性を、子ども自身が十分に意識できるようにすることが重要なものとなる」と述べている。

そこで、本研究においても、第二次と第三次の関連性を児童自身が十分に意識できるように、第二次と第三次の学習活動を往還させた単元を貫く言語活動を位置づけ、次のような単元を構想した（図2）。

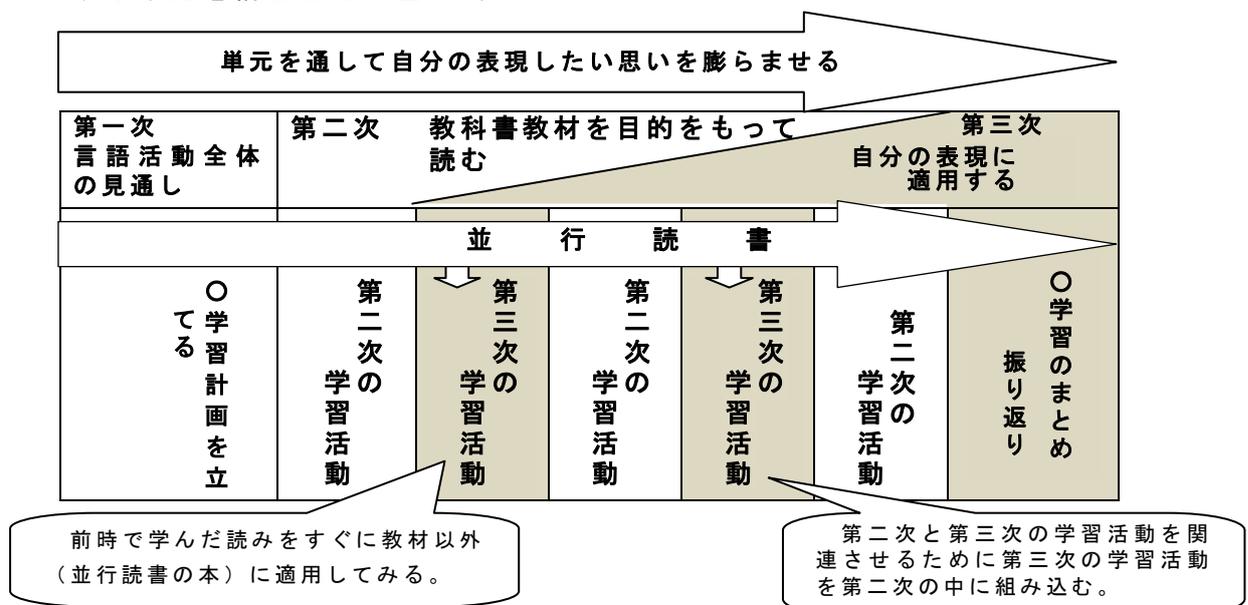


図2 第二次と第三次の学習活動を往還させた単元構想 水戸部の単元構想モデル（図1）を参考に作成

第二次の教科書教材学習時においても、第三次と関連づけて「感想をもつ」という視点のもと、感想の根拠となる叙述を文章全体から見つけること、登場人物と自分の

経験を重ねて感想をもつという学習活動を行っていく。第二次の本時の学習で、叙述を根拠に読むことを行ったら、次の時間に並行読書している本についても同じ読み方で感想をもち交流するという活動を行い、学んだ読み方をすぐに適用していけるようにする。解説国語編では、指導内容の定着について「螺旋的・反復的に繰り返しながら学習し、能力の定着を図ることを基本としている」と示されているように、学んだ読みを児童自身が実際に活用し、同じ読み方を繰り返すことが確かな読みの力をつける上で有効あると考える。

3 感想のもたせ方について

(1) 感想と叙述をつなげて読む

有元秀文(2008)は、国際社会に通用する読解力について「①正確に読んで②読んだことを根拠にして③自分の意見を表現すること」と述べており、日本では、意見の根拠となる適切な叙述を教材文の中から挙げることを求められる指導が徹底していないことを指摘している。したがって、児童は意見や感想をもつだけではなく、それがどの叙述に基づくものであるのかという根拠にも気付かせる必要があると考える。また、水戸部は、文学を読むことの本質について、「重要になるのは、読者の視点でとらえた『大事な言葉』に着目して読むことである」と述べている。つまり、教師の指示で大事な言葉をおさえるだけではなく、読者としての児童が、主体的に作品に働きかけ、なぜその言葉に着目したのかを判断できるようになることが大切である。

そこで、本研究では、初発の感想をもとに児童がそのような感想をもつようになった根拠を文中の叙述から見つけさせていきたい。感想の根拠となる叙述を見つけていく過程で文章を再読し、自分にとっての「大事な言葉」に気付くことができると思う。着目させたい叙述については、解説国語編「C読むこと」の第3学年及び第4学年の指導事項ウ「場面の移り変わりに注意しながら、登場人物の性格や気持ちの変化、情景などについて、叙述を基に想像して読むこと」に示されているように、「登場人物の性格」「気持ち」「情景」「行動」「会話」などから児童の実態や教材の特性に合わせ絞っていきたい。また、「場面の移り変わり」や「気持ちの変化」を読むためにも、場面ごと区切って読ませるのではなく、文章全体から叙述を見つけていくことが必要であると考えられる。

(2) 経験と重ねて感想をもつ

奈須正裕(2011)は、自分に引きつけて読むことを、「一人一人の生活に根ざした具体的で特殊的で個別的な知識や経験、心理学で言うインフォーマルな知識が授業に持ち込まれることを意味する」と述べ、「子どもは本来、どんな教材でも自分に引きつけ、自分ごととして対象に肉薄しながら学ぼうとしている存在」と述べている。児童は、登場人物を自分に置き換えたり、「私だったらこうする」「自分も同じような経験があった」などと、自分の経験と結びつけたりしながら、優しさ、勇気、悲しみや喜びなど、様々なことを感じながら読み進めていく。泉宜宏(2006)は、文学的文章を読む意義について、「文学的文章を読むことによって、子ども達は作品世界に描かれた情景や人物の心情、行動を思い浮かべ、人間性やものの見方、考え方などを深化させることができる」と述べている。作品から生き方を学び、考えを広げていけるような読者を育てるためにも、児童自身の生活と結びつけ、経験と重ねながら読むことは重要である

と考える。

本研究では、登場人物と自分を重ねて共通点や相違点を見つけ、自己を反映させた感想をもたせるようにしたい。自己を反映させた読みをつくることで、教材文の中にある自分にとっての大事な言葉に気づき、主体的な読者として読み進め、読みを深めることができると思う。

このように、叙述を根拠にしたり、経験と重ねたりして感想をもたせることで、より深まりのある感想をもつことができ、確かな読みの力を育むことができると思う。

4 読み深めるための感想交流

田近洵一(1996)は、「教室で読むことは、一人で読んでいただけでは見えなかったものを見、気づかなかったものに気づき、考えなかったことを考える、そういう可能性をひらくようなものでなければならない。」と述べている。一人一人の経験や読書体験がちがうことから、児童からは多様な感想が出されることが予想される。それを交流しあい、自分の読みを友達に伝えたり、友達の読みを聞いたりする中で読みを広げたり、一人一人の読みを深めたりすることができると思う。

また、久保大輔(1999)は、感想交流を成立させる五つの条件として次のことをあげている(表2)。感想の交流には

表2 感想交流の五つの条件

まず自己の考えをもつことから始まり、相手意識や目的意識をもって交流させることや相手の良さを認め、自分と異なる意見

- | |
|---|
| (1) 自己の考えをもつ
(2) 相手を意識し的確に伝えよう心がける
(3) 相手の考えをしっかりと聞く
(4) 相手の話を受けて、深まった考えを表現する
(5) 相手のよさを認める |
|---|

も耳を傾け真剣に聞くという態度も必要となってくる。さらに、交流を通して深まった考えを表現させることも読みを深めていく上で重要であると思う。

本研究では、児童個々に叙述や経験に基づく感想を持たせ、交流を通して一人一人の感じ方の違いに気づかせるようにしたい。交流を通して深まった考えや感じたことを表現させることで、読みを深めたり広げたりしたいと思う。

VI 授業実践(第3学年)

- 1 単元名 「斉藤隆介さんの本を読んで感想交流会をしよう」
教材名「モチモチの木」

2 単元の目標

斉藤隆介作品を、叙述を基にして読んだり、経験と結びつけて読んだりして感想をもち、交流することで感想を深めたり広げたりすることができる。

【国語への関心・意欲・態度】

- ・ 斉藤隆介作品を読んで、叙述と経験に基づいた感想を交流しようとすることができる。

【読む能力】

- ・ 斉藤隆介作品を読み、登場人物の性格や気持ちの変化、情景などについて叙述を基に想像して読むことができる。(1)ウ
- ・ 斉藤隆介作品を読んで自分の経験と結びつけて感想を述べ合い、一人一人の感じ方に違いがあることに気づくことができる。(1)オ

【言語についての知識・理解・技能】

- ・ 言葉には、思ったことを表す働きがあることに気付いて文や文章を読むことができる。イ(ア)

3 指導と評価の計画（8時間）

次	時間	作業仮説			ねらい・学習活動	指導過程における評価標準と評価方法	
		①	②	③			
第一次	1			○	①単元のねらいの確認。 学習の見通しを持ち、学習計画を立てる。 (並行読書開始)	○斉藤隆介作品の読み聞かせを行う。成る「感想カード」を担任し、学習の見通しを持たせる。 ○斉藤隆介さんの作品を並行して読んで感じる交流会をする。 ○感想を伝える。	【関】 ①興味をもって読み聞かせを聞き、感想を述べたり、学習計画を考えたりしようとしている。 (発言・観察)
	2			○	②「モチモチの木」を読んで初発の感想を書く。 物語の設定を読み大まかな話の内容をつかむ	○教材文を読む。 ○初発の感想から「感想キーワード」を設定(登場人物の年齢や性格、家族構成や住んでいる場所など)を読む。	【言イ(ア)】 ①言葉には、思ったことがある。表には、気づいている。 (発言・観察・ノート)
第二次	3	○	○	○	③「モチモチの木」を読んで、感想の根拠となる叙述を文章全体から見つけて読む。	○自分の書いている本の中から、自分と友達と交流し合う。	【読ウ】 ①初発の感想につながらない。叙述につけながら読むこと。(ワークシート)
	4	○	○	○	④並行読書で読んだ本から好きな本や場面を選び、前時と同じ読み方で感想を深める。	○本を読み、「感想キーワード」を決める。 ○感想キーワードをつなげる。 ○自分の文章全体から見つける。 ○同じ本を読んだ友達と交流する。	【読ウ】 ①感想キーワードにつながらない。前時の学びを見つめる。 ○自分の文章全体から見つける。 (ワークシート・発言)
	5	○	○	○	⑤「モチモチの木」を読み、登場人物と自分の経験を結びつけて感想をもつ。	○教材文を読む。 ○登場人物と自分の経験が重なる。自分つけに書く。 ○自分の経験を友達と交流し合う。	【読オ】 ②自分の経験と結びつけて感想をもち、交流すること。一人一人に感じ方の違いがあることに気づいている。 (ワークシート・観察)
第三次	6(本時)	○	○	○	⑥並行読書で読んだ本から好きな本や場面を選び、自分の経験と結びつけて感想を持つ。	○自分の書いている本の中から、自分と友達と交流し合う。 ○自分の経験を友達と交流し合う。	【読ウ・オ】 ①②単元の振り返り。持ち交わす。感想をもち、交流し合う。 (ワークシート・発言・観察)
	7	○		○	⑦並行読書をしている本の感想を2つの方法でまとめる。	○「感想と叙述をつなげる」「経験と重ねて感想をもつ」の二つの視点から感想カードをまとめる。	【読ウ・オ】 ①②単元の振り返り。持ち交わす。感想をもち、交流し合う。 (ワークシート・発言・観察)
	8		○	○	⑧感想交流会をする。 ・同じ本を選んだ同士で交流 ・違う本を選んだ人と交流する。	○感想カードをもとに交流し合う。 ○単元の学習をまとめて感想をもち、交流し合う。 ○「どのよいか」「交流し合う」という視点でまとめる。	【関】 ②斉藤隆介作品を読んで、感想をもち、進んで交流しようとしている。 (観察・ワークシート)

4 授業仮説

- (1) 感想を持つ場において、視点を持たせて読ませたり、書き出し例を示したりすることで登場人物と自分の経験を結びつけた感想をもつことができるであろう。
- (2) 感想を深める交流の場において、自分の選んだ叙述や経験と、友達の選んだ叙述や経験を比較させることで、感じ方の違いに気づき、読みを深めることができるであろう。

5 本時の展開（6／8時）

	学習活動と予想される児童の反応	指導上の留意点	評価項目(方法)
導入 5分	1. 前時までを振り返り、本時のめあてを確認する。 ○自分の選んだ本で経験と重なる場所を見つけながら読んでみよう。 ○どんな経験が聞けるかな	・児童の手に今日使う並行読書の本を準備しておく。 ・前時の学習でも経験と結びつけて感想を書いたこと想起させ、今日の学習も同じ読み方で並行読書の本を読むことを伝える。	
	めあて 好きな本の登場人物と自分の経験を結びつけて感想をもち、友達と交流しよう		

展開 35分	<p>仮説 1 感想を持つ場において、視点を持たせて読ませたり、書き出し例を示したりすることで登場人物と自分の経験を結びつけた感想をもつことができるであろう。</p> <p>2. 本を読みながら、登場人物と自分の経験の共通点や相違点を見つけ、付箋を貼っていく。</p> <p>○ 同じような経験があるよ。それは・・・ (共通点) ○ 経験は同じだったけど、その時の行動は違ったよ (相違点) ○ 経験は同じだけど、気持ちが違ったよ (相違点) ○ 経験と結び付くことが見つけれない。</p> <p>3. 付箋を貼った部分を見ながら、ワークシートに自分の経験を書いていく。</p> <p>(1) 「～が～したのと同じ気持ちになった経験がある」という一文で表す。 (2) 書き出し例を参考に自分の経験を書く。</p>	<ul style="list-style-type: none"> 「自分も同じような気持ちになった経験」に着目させながら読ませる。 付箋の色を分けて、自分も同じ経験がある付箋 (ピンク) を「あちがうよ付箋」 (水色) として本に貼らせていく。 <p>【困っている児童への手立て】 例をあげて、着目する叙述に気付けさせ経験を引き出していく。</p> <p>「経験を一文で表すことができた児童は」前に持ってこさせる。</p> <ul style="list-style-type: none"> ワークシートには書き出しを示し、それを手がかりに書けるようにする。 	 <p>選んだ叙述に付箋を貼る児童</p>
	<p>仮説 2 感想を深める交流の場において、自分の選んだ叙述や経験と、友達の選んだ叙述や経験を比較させることで、感じ方の違いに気付き、読みを深めることができるであろう。</p> <p>4. グループで交流する。</p> <p>(1) 交流のイメージを持たせるためにモデルを示す。 (2) 交流する</p>  <p>5. 交流後の感想を書く。</p> <p>○ 選んだ文は同じだったけど、経験は違ったよ。 ○ 同じ本を読んだのに選んだ文が違っていったよ。 ○ いろいろな経験が聞けておもしろかった。 ○ 友達の話を聞いていて、自分も似たような経験を思い出してきた。</p>	<ul style="list-style-type: none"> 交流は4人の生活グループで行う。本を見て話すのではなく、経験をワークシートに貼った部分を見せながら話をしようとする。 友達が選んだ文の中の叙述についても付箋 (黄緑) をはり、友達の名前を記入しておく。 聞き手が質問しながら、経験を引き出させるようにする。 友達の選んだ叙述と自分の選んだところを比べたり、友達が話していたことや感想を書かせる。 <p>【努力を要する児童への支援】 友達の話の中で、特に心に残ったこと、おもしろかったことを想起させ、付箋を貼っていると違いに気付かせる。</p>	<p>【読む能力】 おむねに合った内容を感ずる。経験を人間的に感じ取ることが出来る。</p> <p>【読む能力】 おむねに合った内容を感ずる。経験を人間的に感じ取ることが出来る。</p> <p>【読む能力】 おむねに合った内容を感ずる。経験を人間的に感じ取ることが出来る。</p>
まとめ 5分	<p>6. 本時のまとめをする。</p> <ul style="list-style-type: none"> 本時にやったことを生かして、前時に結びつけて感想をもつことができた。 感想交流では、一人一人の結びつける経験が違っていることがわかった。 	<ul style="list-style-type: none"> 「モチモチの木」「並行読書の本」で経験を話し合い、感想を交流してきたようにふれ、他の並行読書の本でも同じように読んでみたいという意欲につながる。 	

Ⅶ 結果と考察

1 「作業仮説1」の検証

感想をもつ場において、感想の根拠となる叙述を見つけたり、登場人物と自分の経験を結び付けて感想をもたせたりすれば、読みを深めることができるであろう。

【結果】

(1) 感想の根拠となる叙述を見つけ読むことについて

表3は、感想の根拠となる叙述を抜き出したワークシートの例である。児童Aは感想の根拠として線①、線②の叙述を挙げ、それをもとに線③のまとめでは、登場人物の気持ちを想像していることがわかる。

表3 児童Aのワークシート

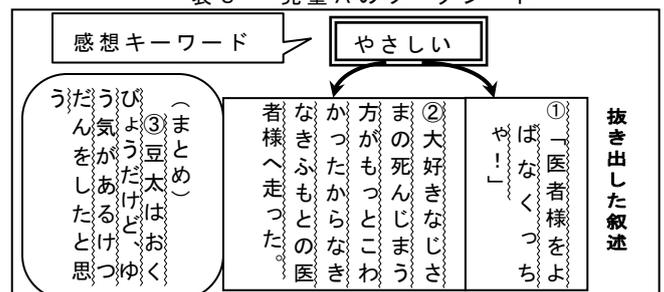


図3のアンケートの結果から、感想の根拠となる叙述を見つけることが「できる」「少しできる」と回答した児童が授業前76%であったが、授業後は90%に増えた。

授業後のワークシートの記述を評価すると、「感想につながる叙述を自力で見つけ交流後に更に書き加えることができた児童」は28名中17名(60.7%)、「自力で叙述を抜き出すことができた児童」は28名中8名(28.6%)、「教師や友達の支援を得ながら叙述を抜き出した児童」は28名中3名(10.7%)であった。

表4の学習後の感想の下線④から豆太の気持ちの変化に気づいたり、下線⑤では豆太の気持ちを想像したりしている様子が見られる。また、下線⑥からは感想と叙述のつながりに気づく児童の姿が見られた。

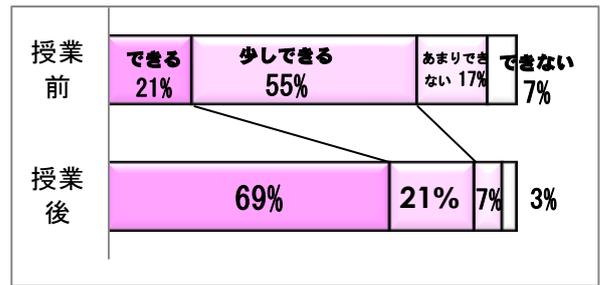


図3 感想の根拠となる叙述を見つけながら読むことができたか。(2組28名)

表4 学習後の感想

- ・豆太は④最初はとてもおこびょうだけど、後から勇気のある子どもになっていた。
- ・⑤こわいことより、じさまの方が大切だから、いたくても走って医者様をよびに行ったと思う。
- ・「やさしい」「勇気のある」という⑥感想キーワードのどちらにもあてはまる言葉があることがわかった。

(2) 登場人物と自分の経験を結び付けて感想をもつことについて

登場人物と自分の経験を結びつけて感想をもつことが「できる」「少しできる」と回答した児童は授業前72%、授業後は89%と増えた(図4)。授業後のワークシートの記述を評価すると、「経験と結びつけた感想をもつことができた児童」は、28名中25名(89.3%)、「教師や友達の支援を得ながら経験と結びつける読みができた児童」は28名中2名(7.1%)「できなかった児童」は28名中1名(3.6%)であった。

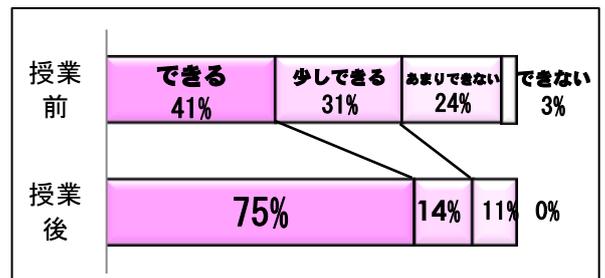


図4 物語の登場人物と自分の経験を結び付けて感想を持つことができますか。(2組28名)

表5の児童Bの第1時と第5時、第6時の感想の比較から、線①では豆太の気持ちを理解できずにいたが、第5時では線②に示したように豆太と同じような自分の経験を思い起こし、豆太の気持ちに寄り添って考えられるようになったことがわかる。第6時では、第5時の学習を基にして並行読書の本「猫山」(斉藤隆介 作)の登場人物「三平」と自分の経験を結び付けて読んでいることがわかる(線③)。

表5 児童Bの読みの深まり

第1時の感想 (モチモチの木)	第5時の感想 (モチモチの木)	第6時の感想 (並行読書「猫山」)
① <u>なんでそんなに豆太はおこびょうなんだろう</u> と思った。	私も小さいころに同じようなことがありました。② <u>それは、五才のころに、一人でトイレに行けなくて、いつもお母さんをおこしてから行っていたからです。なぜなら、トイレに行くまでの道がまっくらだったからです。だから、豆太の気持ちがわかります。</u>	私も前に(三平と)おなじようなことがありました。③ <u>それは、前にお兄ちゃんとお姉ちゃんがけんかをして、とっくみ合いのけんかをしたのを見たからです。わたしは、けんかをとめました。とてもこわいなと思いました。</u>

【仮説 1 (1) (2) の考察】

作業仮説 1 の結果から次の 3 点が考察される。

- ア. アンケートの結果やワークシートの評価から「叙述に着目して読むこと」「経験と結び付けて読むこと」ができた児童が約 9 割に達したことから、二つの読みができるようになったと捉えられる (図 3・図 4)。
- イ. 叙述に着目して読ませることで、登場人物の気持ちの変化を捉えたり、気持ちを想像したりして読みを深めることができた (表 3・表 4)。
- ウ. 登場人物と自分の経験と結び付け、作品に自己を反映させて読むことが、より登場人物の立場になって心情を理解することとなり、読みを深めることにつながった (表 5)。

以上のことから、「感想の根拠となる叙述を見つけること」「登場人物と自分の経験を結び付けて読むこと」が読みを深める手立てとして有効であると考えられる。

2 「作業仮説 2」の検証

感想を深める場において、感想を交流させることにより、感じ方の違いなどに気づき、読みを広げることができるであろう。

【結果】

本研究では、感想交流を第 3 時から第 8 時まで毎時間行った。その結果、図 5 のアンケートで感想の交流が「できる」「少しできる」と回答した児童は、授業前に 75% であったが、授業後は 89% と増えた。単元の最後に交流することの意義についてアンケート調査したところ、事前では、半数以上の児童が、「交流の良さが分からない」と回答していたが、図 6 の事後のアンケートの結果では、「友達の感想を知ることの楽しさ」や、「読書意欲の喚起」、「新たな気づき」、「共感できる」という回答となり「分からない」と回答した児童はいなかった。

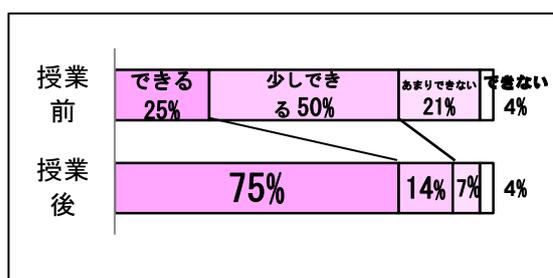


図 5 物語を読んで感想を交流することはできますか。(2 組 28 名)

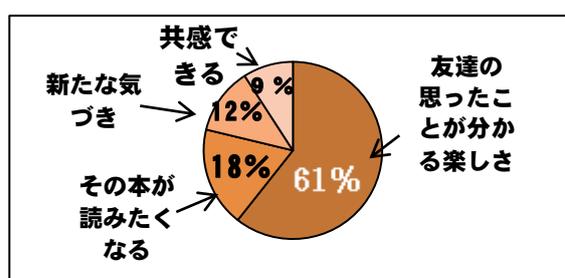


図 6 物語を読んで、感想を交流することの良さは何ですか。(2 組 28 名)

【考察】

作業仮説 2 の結果から次の 3 点が考察される。

- ア. 繰り返し感想交流を取り入れることで、「感想交流ができるようになった」と児童自身が実感するようになるとともに、交流の良さや楽しさに気づくことができた (図 5・図 6)。
- イ. 表 6 の学習後の感想、下線①から交流を通して考えや感じ方の違い気づくことができたと捉えられる。

表 6 児童 D の交流後の感想

私は、「八郎」を読んでお姉ちゃんを助けた経験を言いました。(同じ本を読んだ) Hさんは、公園で知らない小さい子を助けたという話で、ばんそうこうをあげたと言っていて、とてもいんしょうにのこりました。①私は、交流をして、人の意見を聞いて自分と違うことに気づいたり、同じけいけんだったりしたので、楽しかったです。私は、けいけんのたねを見つけることができるようになったので、他の本でも、書けるようになりたいです。

ウ. 表7の下線②から、交流することで新しい気づき生まれ、読みを広げることにつながったと捉えられる。

以上のことから、感想を交流することで、互いの感じ方の違いに気づき、友達の話に触発されて、新しい気づきを生むなど、読みを広げるのに有効であったと捉えられる。

表7 児童Cの交流後の感想

私のけいけんは、おシカともすけが遊んだところ。そのわけは、友達と遊んで私もうれしかったからこの場面にしました。
その意見を交流で話すと、Aさんと一緒に意見なので、とてもおどろきました。
②みんなの意見を聞いて自分の経験も思い出せたのでとてもよい交流になりました。こんどは、「半日村」でもやってみようと思います。「半日村」の一平はとてもゆうきとやさしさがあります。

3 「作業仮説3」の検証

単元を貫く言語活動を設定し、叙述や経験に基づく感想の持ち方を理解させれば、教材以外へも活用できる確かな読みの力を育むことができるであろう。

【結果】

第二次での学習を生かし、第三次では、児童それぞれが選んだ並行読書の本を使い、自力で感想カードをまとめることを行った。図7より、教科書教材「モチモチの木」で叙述に基づく感想をもつことが「できる」と回答した児童は57%、教材以外の並行読書では、69%と増えた。図8の経験と重ねた読みでは、「できる」と回答した児童は教科書教材「モチモチの木」では72%、教材以外の並行読書では75%となった。

図9は、児童Eの初発の感想、教科書教材「モチモチの木」と並行読書「ソメコとオニ」の感想カードである。児童Eは、事前アンケートの中で、叙述を根拠にする読みや経験と結び付けた読みが「できない」と回答していた。図9からは、「モチモチの木」で習得した読み方を生かし、並行読書では感想カードをまとめることができたことがわかる。児童Eは事後のアンケートの中で、叙述や経験に基づく二つの読みが「できた」と回答している。

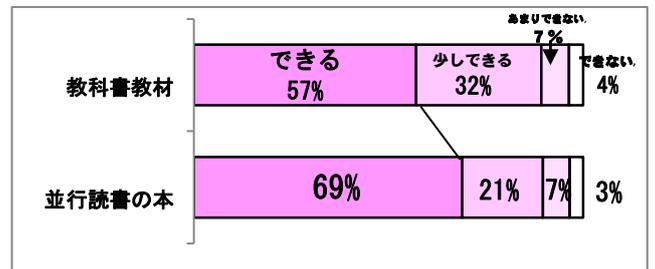


図7 感想の根拠となる叙述を見つけながら読むことができましたか。(2組 28名)

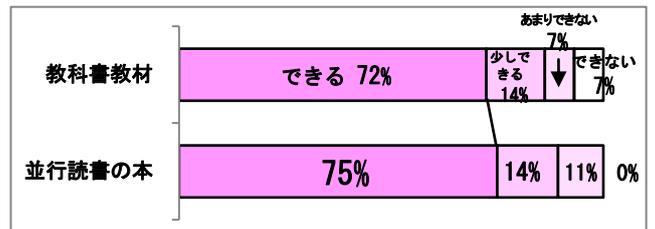


図8 登場人物と自分の経験を結び付けて感想をもつことができましたか(2組 28名)

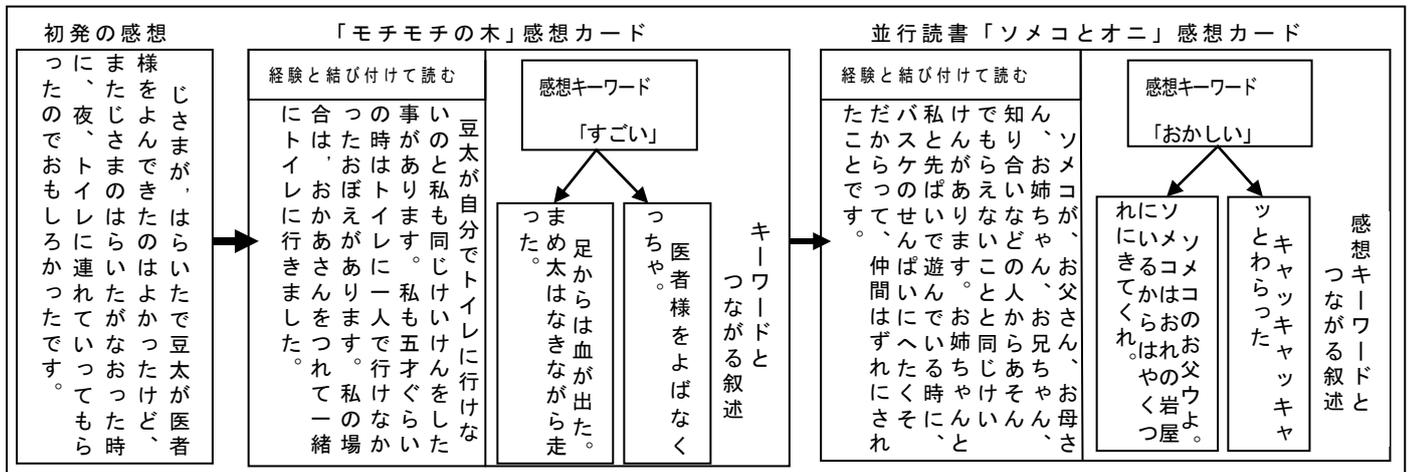


図9 児童Eの感想カード

【考察】

作業仮説3の結果から次の2点が考察される。

- ア. 叙述に基づく感想をもつことが「できる」と回答した児童の数値が増加したことから、第二次と第三次の学習活動を往還させることで読み方が定着し、教材以外へも適用できたと考える（図7・図9）。
- イ. 経験に基づく感想をもつことが「できる」と回答した児童の割合が教科書教材、並行読書とも同じような数値であることから、第二次と第三次の学習活動を往還させることで読み方が定着し、教材以外へも適用できたと捉えられる（図8・図9）。

以上のことから、第二次と第三次の学習を往還させた単元を貫く言語活動を設定し、叙述や経験に基づく感想の持ち方を理解させることが、教材以外へも活用できる確かな読みの力を育む上で有効であったと考える。

Ⅷ 研究の成果と今後の課題

1 成果

- (1) 叙述の抜き出しや経験と重ねた読みを行うことで、登場人物の心情やその変化をより理解することにつながり、読みを深めることができた。
- (2) 感想交流の場を多く設定することで、子ども自身が交流の良さや楽しさを実感することにつながった。また、交流する中で感じ方の違いに気付いたり、新たな気づきを生み出したりと読みを広げることができた。
- (3) 単元を貫く言語活動で、第二次と第三次を往還させた単元設定にすることで、読む目的や読み方をリアルタイムで意識させることができ、叙述と経験に基づく感想をもつ力を育むことができた。

2 課題

- (1) 「感想交流」における読みを、一層深めるための手立ての工夫
- (2) 読書意欲の喚起につながる並行読書の内容やテーマの選定と場の設定の工夫
- (3) 読みの力を育むための系統性を図った意図的・計画的な指導

《主な参考文献》

- | | | | |
|---|---------------------|--------|------|
| 『小学校学習指導要領解説 国語編』 | | 文部科学省 | 2008 |
| 『言語活動の充実に関する指導事例集』 | | 文部科学省 | 2011 |
| 『単元を貫く言語活動のすべてが分かる！
小学校国語科 授業&評価パーフェクトガイド』 | 水戸部修治 | 明治図書出版 | 2013 |
| 『読解力を高める文学的文章の指導 中学年』 | 泉 宜宏 | 東洋館出版 | 2006 |
| 『実践国語研究』 2013. 8/9 No. 320 | 花田修一・小森茂・水戸部修治・松木正子 | 明治図書 | 2013 |