

# 琉球大学学術リポジトリ

自立した読者の育成を目指した文学的文章の学習指導法の開発：

<理解のための方法>を用いた「考えの形成」に焦点をあてて

|       |   |
|-------|---|
| メタデータ | 言語:<br>出版者: 琉球大学大学院教育学研究科<br>公開日: 2021-04-16<br>キーワード (Ja):<br>キーワード (En):<br>作成者: 上地, 真理子<br>メールアドレス:<br>所属: |
| URL   | <a href="http://hdl.handle.net/20.500.12000/48208">http://hdl.handle.net/20.500.12000/48208</a>               |

## 自立した読者の育成を目指した文学的文章の学習指導法の開発

—＜理解のための方法＞を用いた「考えの形成」に焦点をあてて—

上地 真理子

琉球大学大学院教育学研究科高度教職実践専攻・那覇市立天妃小学校

### 1. 問題の所在

斎藤隆介作『モチモチの木』(教育出版3年下2019年掲載)で3年生の児童と授業をしたときのことである。単元の終末に近づいたとき、一人の男の子A君が突然、「先生、じさまって、もしかして、わざとお腹が痛いふりをしたんじゃない？だって、次の朝すぐに腹痛が治るのはおかしいよ。それに、腹痛が起こる前に、豆太に山の神様の祭りの話をするのもちょっとおかしくない？きっと豆太の臆病を変えるために、じさまは演技をしたんだよ。」と話した。筆者は、A君の一連の発言は、これまでの自分の経験と結びつけて発せられた言葉だと捉えた。ここで見られたA君の姿は、それまで授業で行ってきた精査・解釈をもとに、自分の考えを形成した姿の現れだと見ることができる。

テキストに書かれた情報を理解するだけでなく、解釈し、熟考することを「読解力」と捉えたPISAの結果分析の中では、「テキストを理解・評価しながら読む力を高めることが重要である」と指摘されている。前述したような児童の姿は、テキストを理解し、自分の考えをもとに評価している姿の表れだと捉えることができる。

しかしこれまでの筆者の実践はもちろん、国語教育の中でも、「熟考・評価」を意識した授業はあまり行われておらず、「テキストに書かれた情報を理解すること」に終始した授業展開が多く見られた。このような課題を解決するための指導法を明らかにするために、本研究を進めていきたい。

山元(2014)は、「読解力」を、作品に対する自身の反応を核としながら、作品との対話、読者相互との対話を通して、各自のつくり出した意味を、絶え間なく更新していく営みを可能にする力だと述べている。国語科の授業を通して、児童を自立した読者へと成長させていく上では、こうした作品に主体的に関わる力を一人ひとりの学習者に確実に養っていく必要があるだろう。

「自立した読者」という概念については、これまで、山元(1994)、吉川(1999)、小入羽(2013)、藤井(2018)、などによって提案されてきた。本研究では、こうしたことを踏まえつつ、山元による「自立した読者」についての見解を拠り所として、授業の実際を検討していく。

### 2. 研究の目的

作品に主体的に関わり意味づけができる児童の育成を目指すために、授業の中で、複数の＜理解のための方法＞を使っていくことで、児童にどのような変容がみられるのかを検討する。

### 3. 研究内容

#### (1) 自立した読者と理解のための方法について

山元(1994)は、以下のように述べている。

自立した学習者を育てていくためには、読むことについての意識を学習者の内に育てていく必要がある。読みの方略とは、各々の読者が、自らの読みの目標を果たすために、意識的に選びとる行動のことであり、その内実と機能を解明していくことは自立した読者を育てるという読むことの教育の目標を達成するための具体的な方法を求める上で重要な営みである。

## 課題研究中間報告

ここで、山元が述べている読みの方略は、＜理解のための方法＞である。本研究では山元の見解を受けて、自立した読者として目指す児童の姿を、「作品に主体的に関わり意味づけができる児童」と設定し授業改善を図っていきたい。

日本では1980年代には、すでに西郷による「関連・系統指導表」が示され、一定の成果が蓄積されてきている。確かに、西郷によって提案された「認識の方法」と＜理解のための方法＞に関する議論を見てみると、共通するところも多く確認することができる。

山元は＜理解のための方法＞に関する研究は、米国で1980年代から認知心理学やテキスト言語学などの影響のもとに、盛んになった領域であり、近年の米国の研究においては、9つに絞り込まれてきたことを指摘している。実際に山元が取り上げて考察している授業を見てみると、この9つの方法のいくつかを用いていることが確認できる。教材によって使われる＜理解のための方法＞は異なっており、児童が自覚的に選んで使用する＜理解のための方法＞も多少異なっている。

西郷の考え方としては「教材で教える」という立場にあることが伺え、教師が指導すべき「認識の方法」が系統的に並べられ、提案されている。一方で＜理解のための方法＞は、米国の研究の中で出てきた、読者の反応を核として提案されたものである。そこでは＜理解のための方法＞は、読者が必要に応じて選びとるものであり、指導の順序はなく、読者が自覚的に使えるようにするために、繰り返し使っていくことが重要視されている。

|                         |            |
|-------------------------|------------|
| ・予測する                   | ・捉え直し,修正する |
| ・質問する                   | ・イメージを描く   |
| ・振り返り,再読し,確認する          |            |
| ・推論する                   |            |
| ・主要な概念を見つけ,要約し,そして結論を導く |            |
| ・評価する(価値付けする)           |            |
| ・まとめる(解釈する)             |            |

## (2)「考えの形成」について

文部科学省(2018)によると「考えの形成」は、全領域において設定された指導事項である。「読むこと」の領域での「考えの形成」は、発達段階に応じて、感想をもつ段階から感想をまとめる段階へとより高次になっていくことが想定されている。授業で自分の考えをもつ場面という、初発の感想も考えられる。ただし、学習指導要領で求められているのは、そうした初発の感想で表現したものが、より明確になったり、変化したり、深化したりして再構成され、自分の考えとして表現していくことだと考える。またどうして自分の考えが変わったのか、なぜ深まったのか、自分の言葉で説明できる力(メタ認知)も大切だと考える。

自分の考えを形成していく上で、授業の中で意識して行わなければならないことは、作品の構造と内容を把握する中で大きな枠組みを理解し、構成や叙述に焦点を当て精査・解釈し、俯瞰して作品を捉え、自分の考えを形成していくことだと考える。その際に＜理解のための方法＞を複数用いて授業を行うことで、だんだんと自分の考えが深まり、作品に対して主体的に関わり、意味づけができるようになると思う。

## 4. 研究の方法

あまんきみこ作『ちいちゃんのかげおくり』(光村図書4年下2020年掲載)を取り上げ、ICレコーダー、ビデオによって記録した授業内の児童の発言や授業後の振り返りの記述をもとに分析をした。

## 5. 授業実践(現任校 小学校 3年A組 35名 令和2年9月24日～10月6日)

- (1) **単元名** 「心にのこったことをお家の人に伝えよう」
- (2) **単元の指導目標** 文章を読んで理解したことに基づいて、感想や考えをもつことができる。
- (3) **指導の実際(全10時間)**

課題研究中間報告

表2 指導計画表 (・は教師が意図して用いた<理解のための方法>)

| 1 次                         |                        | 2 次   | 3 次 |                  |                                     |
|-----------------------------|------------------------|---|-----|------------------|-------------------------------------|
| 第1時                         | 第2・3時                  | 第4時～第8時   |     | 第9時              | 第10時                                |
| 初発の感想を書こう<br>・質問する<br>・推論する | 子どもの疑問から学習<br>計画表を立てよう | <理解のための方法>を用いて読んでいこう<br>・推論する ・イメージを描く ・評価する ・まとめる (解釈する)<br>・質問する ・比較する ・関連付ける |     | 心にのこったこと<br>を書こう | おはじきの木の読み聞かせ<br>を聴き心にのこったこと<br>を書こう |

表3 抽出児童のワークシートの記述【児童が無自覚に使用している<理解のための方法>】

| 学習過程   | Mさん(積極的に発言することなく、考えを表しづらい児童)  | Kさん(書くことに対して苦手意識を持っている児童)   |
|--|---|---|
| <b>初発</b><br>初めて読んで心にのこったことを<br>書く<br><質問> <推論>                    | おじさんがちいちゃんのことをなぐさめているところがやさ<br>しかったです。  | ・ひとおつ、ふたあつ、みつつというところが心にのこりました。(りゆう：<br>みんなが空をみあげたからです)<br>・大きなねんしゃしんというところです。(りゆう：たのしそうでしあわ<br>せなねんになりそうだからです)  |
| <b>第4時</b><br>1場面のお父さんやお母さんの気<br>持ちについて書く <推論><br><イメージ><質問>       | 体のよわいお父さんまでというところがおかあさんはかなし<br>かった。もしいつてしんじやったりケガをしたら、もうあえ<br>なくなるから。 <推論する>  | お母さんは、かぞくがしんぱいで体がよわいお父さんはいかなくていいの<br>にいくら、おかあさんは悲しいきもちでしんぱいしている。<br><推論する>  |
| <b>第5時</b><br>2場面のちいちゃんの気持ちを考<br>える<イメージ><推論><br><質問>              | ちいちゃんはお母さんとほぐれたけどお母さんらしい人を見<br>てうれしかったけど、お母さんじゃない人だったからおち<br>んだ。 <推論する>   | さびしいかなしいし、じぐざぐなきもち。しあわせなじかんがじぐざ<br>ぐなきもちになってかなしそうなきもち(でもなくのをがまんしている)。<br><推論する>   |
| <b>第6時</b><br>3場面のちいちゃんの気持ちを考<br>える<br><イメージ><推論><関連><br><質問>      | ちいちゃんは、お母さんとお兄ちゃんがいなくなってさみし<br>い。だけどおばさんにいないといつてしんぱいさせるものい<br>やだ。だからきっとあしたはかえってくる考えた。<br><推論する> <関連付ける>   | 三のぼめんでは、ちいちゃんがかないしいのがんばっているから、ちい<br>ちゃんは三のぼめんではかないしんだな一つてわかった。<br><関連付ける>   |
| <b>第7時</b><br>4場面のちいちゃんの気持ちを考<br>える<br><イメージ><推論><比較><br><関連付><質問> | ちいちゃんがかぞくがてん国についてかなしいけどじぶんも<br>天国についてかぞくにあえるから、かなしいほんごとうれ<br>しいほんごんじやないかな<br><推論する> <評価する>  | かぞくにあえてしあわせ。なぜならちいちゃんは、かぞくと会えなくて三<br>日だからです。あともう1つはちいちゃんがかぞくとあえて、うれしいけ<br>ど、ちいちゃんはしんでいて、でもちいちゃんはわからない。<br><推論する> <評価する>   |
| <b>第8時</b><br>4と5場面を比べてわかったこと<br>を書く<比較><質問><br><イメージ><推論>         | あまみきみこさんは、ちいちゃんがかんがえたい<br>んじやなく、今はへいわたつたえたかった。<br><評価する>  | 四のぼめんと五のぼめんは、にているところがいっぱい、かいた人はな<br>んでにているところをおおつかたんだらう。<br><質問する>  |
| <b>第9時</b><br>ちいちゃんのかげおくりで、心に<br>のこったことを書く<br><評価><br><まとめる (解釈)>  | ちいちゃんのかげおくりを読んで、ちいちゃんは、なつのは<br>じめに死んじやったとき、そこがかぞくのためにも二人<br>でがんばっていきほしかつたけど、死んじやった。そこが<br>悲しいような、でも天国でかぞくとあえたからよかつたね、<br>とつたえたかつたな。だが一人でも生きてほしかつたけど命<br>をなくしちゃった。そんな悲しみとちいちゃんは、天国でか<br>ぞくとあえたから、よかつたね、そのうれしさがきもちいい<br>と思えました。 <まとめる> <評価する> | ちいちゃんのかげおくりを読んで、心にのこったことは、ちいちゃんは<br>一人ですつと3日間一人ぼっちなのに、なんでみだが一つもでないだ<br>らう。わたしならにているのにちいちゃんはすごいな。でもちいちゃんは<br>家族、命、家をまもっていられて、心の中ではないいたとおもいま<br>す。人のまえではかかないちいちゃんは、わたしよりすぐてそんけいし<br>て、こころにのこりました。ちいちゃんみたく生きていきたいです。<br><質問する> <まとめる> <評価する> |

①実践の概要

表2からわかるように、第1時では、「心に残ったことや疑問に思ったことを書こう」と初発の感想を書かせることで、児童は<推論する><質問する>という<理解のための方法>を用いて書いていた。第2・3時では初発の感想で出てきた、児童の疑問を解決できるように学習計画表を立てた。第4時以降は、全体での話し合いで、教師の発問を通して、複数の<理解のための方法>を使えるように促しながら授業を行った。例えば、第5時の学習過程では「ちいちゃんの気持ちについて考える」という課題を設定し<推論する><イメージを描く>を使い、ちいちゃんの気持ちに同化しながら読み進められるように工夫した。第8時では、場面を比較させることで<まとめる><評価する>など複数の<理解のための方法>を使って作品の主題について迫らせた。

②個の変容 [Mさん・Kさんの学びのストーリー]

表3の抽出児童のワークシートの記述を見てみると、Mさんは、第1時では、作品の周辺の部分にのみ反応していて、使われたと思われる<理解のための方法>は特にはない。それに対して第9時では、「ちいちゃんのはじめに死んじやったとき、そこが家族のためにも一人でがんばっていきほしかつたけど、死んじやった」と<まとめる (解釈)>を使っている。またその後では「そんな悲しみとちいちゃんは天国でかぞくとあえたからよかつたね。そのうれしさが気持ちいいと思えました」と記述しており、作品を<評価する>

## 課題研究中間報告

いう〈理解のための方法〉を使って考えており、言葉はたどたどしいながらも、自分の考えを形成している様子が見られる。第5時以降は、授業内で挙手して発表する姿が見られるようになり、教師が授業内で取り入れた〈イメージを描く〉〈推論する〉ことで、ちいちゃんに同化し、「ちいちゃんはお母さんとはぐれたけどお母さんらしい人を見てうれしかったけど、お母さんじゃない人だったから落ち込んだ」と記述し、ちいちゃんの気持ちを推論しながら考えていたことが伺える。第8時では、授業内で場面と場面の比較を位置付けたことで、「あまんきみさんは、ちいちゃんが死んだことを伝えたいんじゃなく、今は平和と伝えなかった」と作品を評価している。以上のことから、Mさんは作品に主体的に関わり意味づけができたと捉えることができる。

Kさんは、第4時以降、授業の中で、積極的に発言することができるようになっていて、第5時以降の学習の振り返りでは、毎時間のように新たな疑問が湧いていて、自己内対話が始まっていたと考えることができる。第9時では「ちいちゃんは一人でずっと3日間一人ぼっちなのに、何で涙が一つも出ないんだろう」と新たな疑問を持っていることがわかる。「でもちいちゃんは家族、命、家をまもっていてえらくて、心の中ではないと思います。」という記述からは〈まとめる（解釈する）〉が使われており「人の前で泣かないちいちゃんは、私よりすごくて尊敬して心に残りました。ちいちゃんみたいに生きていきたいです。」という記述からは作品を〈評価する〉姿が見られる。これら一連の姿は作品に主体的に関わっていた姿だと捉えることができる。作品に主体的に関われるようになることでこれまでの読みが更新され、新たな問いが生まれてきたのだと考えられる。

### (4)実践の課題

今回の実践では、教師が意図的に複数の〈理解のための方法〉を使って指導することにとどまり、児童が自覚的に使って考えるという段階までは至らなかった。教師が授業の中で〈推論する〉〈イメージを描く〉を取り入れたことで、児童はイメージを広げ推論し、自分の感想をもつことができたという段階までしかみとることができなかった。児童は無自覚的にこれまでも複数の〈理解のための方法〉を使って自分の感想をもったり、まとめたりする経験はしていると思われる。しかし自覚的に使っているわけではなく、「何となくできた」という状態である。その状態では、高学年の難読教材や中学校で出会う、より難読な作品などに、主体的に関わり、意味付けをすることは難しくなることが予想される。だからこそ〈理解のための方法〉を児童が選択して、自覚的に使いこなせるようにすることが大切だと考える。

## 6. 今後の研究について

今後の研究として〈理解のための方法〉を児童が、自覚的に使いこなせるようにするためには、どのような足場外しが必要なのか、〈理解のための方法〉を用いて考えを形成することを通して、どのような変容が見られるのか、年間を通して検証していく必要がある。

### 引用文献

文部科学省, 2006. 『読解力向上に関する指導資料—PISA 調査（読解力）の結果分析と改善方向』 東洋館出版社.

文部科学省, 2018. 『小学校学習指導要領（平成 29 年度告示）解説国語編』 東洋館出版社.

西郷竹彦, 1979. 『文芸の授業』 明治図書.

山元隆春, 1994. 「読みの「方略」に関する基礎論の検討」『広島大学学校教育学部紀要第1部』 16 : 29-40.

山元隆春, 2014. 『読書反応を核とした「読解力」育成の足場づくり』 溪水社. 314.