

説明文を読むことに対する関心をもたせる授業づくり

—段落に見出しをつけることを通して—

教職実践基礎領域
榊原 貫太

I はじめに

教師を志して教職大学院へ進学した動機は、学部生までに学んできたことをさらに深め、実践的な経験を多く積むためである。そして、自らのステップアップを図り、教師としての基礎・基本を確立したいというものであった。本学教職大学院では、現場での実践的な学びを大切にするサポーター実習を取り入れており、私も平成26年度の9月から、平成27年度の12月にかけて、連携協力校にて様々なことを学ばせていただいた。

本稿では、自分の研究課題とした『説明文を読むことに対する関心をもたせる授業づくり』の成果を中心にまとめる。およそ1年半のサポーター実習、教師力向上実習Ⅰ・Ⅱを通して、多くの先生方からご指導をいただき、新たな発見の連続であった。その度に自らの研究についても見直してきたことが多くある。自らの成長とともに考え直してきた足跡を本稿では報告させていただく。

II 教育主題設定の理由

1 今日的な教育課題

PISA 読解力調査や、全国学力・学習状況調査など、様々な研究から、「書かれてある内容と自分の知識や経験を関連付けて、自分としての考えを持つこと」に対する課題が挙げられている。いわゆる読解力の低下が課題視される。しかし、近年の傾向として「活字離れ」が問題視され、そもそも活字を読むという習慣自体が減っているということができる。近年急速に情報機器が増加していることが、一つの原因として挙げられる。日経BP社の発信しているnikkei BPnet(2010)では、昔は電車のなかで新聞や文庫本、週刊誌を読んでいた。いまは携帯電話や携帯ゲームが目立つりと述べている。モバイル関連に特化した調査研究機関であるMMD研究所(2015)の調べでは、小学校高学年の携帯電話端末所有率は約4割である²⁾と述べられている。それに加えて、携帯ゲーム機も普及しており、家庭でも本や新聞を読むということは少ないと考えられる。小学生の読書離れは深刻な問題と言える。

その対策として文部科学省では、「国語力を身に付けるための国語教育の在り方」と「国語力を身に付けるための読書活動の在り方」とを分け、その考え方を具体的に示している。そのため現在の学校現場では、

読書活動の重要性は強く認識されていると言える。学校では朝の読書タイムが一般的に見られ、公共の図書館等との連携を図る学校も多い。しかし、井上一郎

(2005)は、読書活動によって、読書意欲が必ずしも高まっているわけではない³⁾ことを指摘する。井上の著書では、第6学年における質問紙の結果から、2年間の読書活動の実践から、意識の変化は見られなかったことが述べられている。そこで、子どもたちに、読むことに対する関心をもたせることは、今日的な教育課題の一つと言えるだろう。

また、小学校の学校教育で行われる読む活動には、物語文と説明文がある。東京都教職員研修センター

(2004)によれば、その中でも説明文の学習よりも物語文の学習の方が好きと答える子どもは多い⁴⁾ことがわかっている。市毛(1997)は、説明文とは「文学作品(詩・小説・物語・戯曲)以外の文章すべて」の領域である⁵⁾と述べている。また、市毛(1985)の別の著書には、文学作品と説明文との差異が記されている。具体的な記述から、単語について、文学作品では「日常生活の中で使われる“常識的”な意味でのみ使われる」のに対して、説明文では「一つの概念を正確に指示するために使われる」とされる。文(センテンス)について、文学作品では「いわゆる文法規則に沿わない表現が多い」一方で、説明文では「主語と述語、修飾と被修飾の関係を整然とさせないと、論理が叙述できない」⁶⁾とされている。日常会話と比較すると、文学作品で語られる文章の方が、親しみやすいことは明らかである。説明文の学習と物語文の学習を比較した際に、物語文の学習方が好きと答えることは問題ではないが、説明文の学習において、子どもが「よく分からない」と思うことには、対応していかなければならない。

2 学習指導要領から

学習指導要領の改訂の経緯では、読解力における成績分布の分散が拡大していることが指摘されている。その背景には、家庭での学習時間などの学習意欲、学習習慣・生活習慣に課題があるとされている。また、「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」⁷⁾と記されており、読むことへの指導が図られている。

小学校の国語科の授業において、説明文の指導は第

1 学年から第 6 学年まで、全ての学年において行われる。学習指導要領の説明的な文章の解釈に関する指導事項には、低学年では「時間的な順序や事柄の順序などを考えながら内容の大体を読むこと」、中学年では「目的に応じて、中心となる語や文をとらえて段落相互の関係や事実と意見との関係を考えて読むこと」、高学年では「目的に応じて、文章の内容を的確に押さえて要旨をとらえたり、事実と感想、意見などとの関係を押さえ、自分の考えを明確にしながら読んだりすること」が示されている。これらの指導を通して、子どもには、本や文章に書かれた内容を理解し意味付ける力を身に付けさせなければならない。また、「近代の科学的で論理的な思考の基礎を養う」⁶⁾(市毛, 1985) ためにも、説明文の指導は学校教育において必要不可欠なものである。

3 子どもの実態

サポーター実習中に、国語の説明文の授業を観察させていただいた。その際、ある子どもから「分からない」という声が挙がったため、子どもの様子に詳しく注目した。すると、尋ねられている発問に対する答えが見つからないということであった。担任の教師に許可を得て、指導を試みたところ、その子どもは説明文の本文をほとんど読んでいないことが分かった。また、別の子ども様子を観察していたところ、教師の発問からキーワードを自分で考えて、文章を読むことなく答えを見つけようとしていた。こうした観察を通して、文章を読むことに対して苦手意識を感じる子どもがおり、読むということが好きではない子どもがいるのではないかと考えた。

しかし、連携協力校では、曜日によって朝の読書タイム¹が設けられており、図書委員会からの読書を促進する運動も活発である。また、読み聞かせやブックトークの機会もあることから、子どもが本と触れられる取り組みは盛んと言える。そこで、本の種類によって読むことに対する関心に違いがあるのかを調べるために意識調査を実施した。内容は、物語文と説明文を読むことに対する意識を尋ねたものである。「物語を読むことは好きである。」と「説明文を読むことは好きである。」という設問に対する五件法の回答を比べると、「物語を読むことは好きである。」の設問に、「どちらかといえば当てはまる」以上の答えを選んだ子どもは約 72%であった。

一方、「説明文を読むことは好きである。」の設問に「どちらかといえば当てはまる」以上の答えを選んだ子どもは約 63%であった。このことから、説明文よりも物語文を読むことの方が好きである子どもが多くいることが分かった。教師力向上実習の期間中には、

朝の読書タイムの様子を観察し、多くの子どもが物語の本を読んでいる様子を見ることができた。また、サポーター実習の際にも、放課に子どもが物語の本を読んでいる姿や、図書館から子どもが物語の本を借りてくる姿を何度も目にした。実際の子どもの様子からも、物語文を読むことへの関心は高いと考えることができた。

4 目指す子ども像

近年課題とされる読解力に関わる課題を解決していくことは国語科をはじめとする学校教育の課題である。連携協力校ではこれまでの様々な学校としての取り組みの成果から、物語文に対する子どもの関心がとても高いと言える。一方で子どもの関心が見られない説明文を読むことへの支援をテーマとし、自ら進んで読んでみようと思う子どもを育てることを目標とした。

学校の授業において、説明文を読むことに対する関心をもてない子どもがいる。このような子どもは、説明文に書かれている内容への興味に関わらず、説明文を読む気になることができないと考えられる。その理由の一つとして、子どもたちが説明文の学習において「よく分からない」という意識をもっていることが分かっている。説明文の学習における子どもたちの「よく分からない」ことへの支援を行い、まずは、説明文の読み方が分かったと自覚をもたせる。そして今後の説明文を読むことに対する関心をもつきっかけにしたい。

III 研究の構想

1 読むことに対する関心とは

本研究における、読むことに対する関心とは、教師からの支援なしでも、自分から進んで読もうと思える状態のこととする。そして、本研究では説明文を読むことに対する関心を子どもたちにもたせることを目的とした。しかし、学級の中には読むことに対する関心を既にもっている子どもも見られる。読むことに対する関心を既にもっている子どもは、本研究を通して、その関心がさらに高まるかを調査することにした。

また、子どもの読むことに対する関心を確認する方法は、支援を取り入れた授業後のアンケート調査である。アンケートの「今、説明文を読むことはどうになりましたか」という設問に対する回答の様子から、読むことに対する関心をもたせられたかを分析することにした。説明文を読むことを「好きになった」「少し好きになった」と回答をする子どもについては、関心をもたせられた、もしくは、関心を高められたと考えることにする。

子どもに「説明文を読もう」という気持ちをもたせるためには、いくつかの方法が考えられる。その一つ

¹朝の読書タイム…朝の会の前に設けられた本を読む時間

は、説明される内容に興味をもたせる方法である。例えば、他の教科との連携を活かして、その内容における知識を増やし、内容のことについて「もっと知りたい」という思いから、「説明文を読もう」という気持ちにすることができるかもしれない。しかし、本研究では、「説明文で教える」のではなく、「説明文を教える」という視点を大切にしたい。その理由は、子どもが今後つまずいたときに、活かせるような力をつける研究にしたかったからである。説明される内容への興味をもたせるためには、他者の介入が必要であると考えた。そこで、説明されている内容への興味は考えないものとして、説明文の読み方を教えることを通して、説明文を読むことに対する関心をもたせることにした。

2 先行調査

東京都教職員研修センター(2004)の調査報告では、「説明文と物語文の学習はどちらが好きですか。」という設問がされている。それに対して、低学年では66%、中学年と高学年では78%の子どもが、「どちらかと言えば物語文」「物語文」を選択した。このことから、子どもが「説明的文章を読む楽しさを十分感じているとは言えない」と示されている。説明文を読む楽しさに気付かせ、説明文を読むことに対する関心をもたせることは、現在の学校現場でも課題といえる。

また、本調査では、中学年と高学年の子どもに対して「説明文の学習でよく分からないことはなんですか」という問がされている。中学年では、「段落を意味のまとまりで分けること」「段落ごとに大事な文や語を見つけること」「段落ごとに要点をまとめること」「説明文に出てくる言葉の意味」が挙げられた。高学年では、「要旨をまとめること」「段落を意味のまとまりに分けること」「筆者の考えが書かれた段落と例が書かれた段落を見つけること」「説明文に出てくる言葉の意味」が挙げられた。

そこで、説明文における研究報告等を調べたところ、これらのつまずきに対して取り組むことで、読解力の向上を図った研究を多く見つけることができた。しかし、子どもたちの読解力の向上を述べた後、子どもたちが説明文に対して関心をもてたか、また関心が高まったかについてまとめている研究は見つからなかった。そのため、子どもが説明文の学習において、「よく分からない」と考えることを解決することで、説明文への関心をもたせることができているかを研究することにした。

3 研究の方法・手立て

本研究では、対象を第6学年とした。その理由は昨年度の実習で、当学年において「説明文を読みたくな

い」という子どもに出会ったからである。また、対象とする子どもが、説明文の学習で困ったり、難しいと感じたりした経験が多い方が説明文を読めるようになりたいという思いが強いと考えたからである。そのため、小学校で説明文の学習を最も多く行っている6年生を対象とした。

研究の手立てとしては、教師力向上実習Ⅰでは、子どもの実態の把握をねらいとする。どれほどの子どもが説明文の学習に苦手意識を抱えており、読むことを好きではないと感じているか調査する。方法は、授業の様子を観察することに加えて、授業後に質問紙による意識調査である。

教師力向上実習Ⅱでは、先行調査から挙げられた子どものつまずきに応じた授業展開を工夫し、授業実践を行う。そして授業実践の後、アンケート調査をすることによって、子どもたちが説明文を読むことに対する関心をもてたかを見ていくものとする。

4 研究構想図

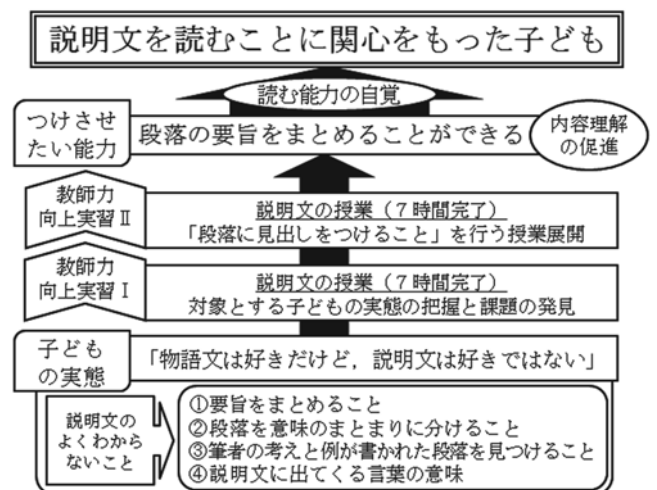


図1 研究構想図

子どもの説明文を読むことに対する関心を引き出すためには、自分が「よく分からない」と思ったことに対して、その解決法を身に付けさせるようにしなければならない。そのために、本稿では、先行調査より高学年が説明文の学習でよく分からないとする「要旨をまとめること」を中心に取入れた授業を行った。先行調査より、その他に挙げられている「説明文に出てくる言葉の意味」「筆者の考えが書かれた段落と例が書かれた段落を見つけること」は扱ったが、「段落を意味のまとまりに分けること」については重点をおいて扱わなかった。その理由は、複数の段落で意味のまとまりを構成せず、一つの段落で意味のまとまりとなる説明文もあるからである。例えば、教師力向上実習Ⅱにおける、教材『『鳥獣戯画』を読む』がそれに当たる。

本研究では、「要旨をまとめること」の解決として、

「段落に見出しをつける」ことが説明文の読み取りに効果的かを検証した。多くの参考文献から、要旨をまとめるためにはキーワードを見つけることが重要であるということが分かっている。本研究における見出しとは、キーワードをまとめたものとする。キーワードを見出しとする活動を通して、「要旨をまとめること」における課題の解決を図った。また、本研究ではその結果、段落に見出しをつけることの効果により、説明文を読むことに対する関心をもたせることにつながったかを考えるものとする。

5 検証方法

まず、子どもが説明文の学習でよく分からないとする「要旨をまとめること」について、「段落に見出しをつけること」でその解決が図れるとする考察を述べる。学校の授業で扱われる説明文における要旨は、その説明文全体を通して何が言いたいかではなく、各段落やまとまりごとに教師によって導き出される。そのため、段落ごとで要旨を読み取ることが重要であると考える。また、見出しとは、それを見ただけで何が書かれているかをおおよそ把握できるようにするためのものである。そこで、各段落に見出しをつける活動を授業中に行うことによって、説明文の読み取りにどのような影響があるかを調べることにした。

読み取りへの効果については、授業中に子どもたちに書いてもらった感想シートから、段落に見出しを付けることが説明文の読み取りにおいて、どのように役に立ったかを調べることにする。

また、子どもが説明文を読むことに関心をもてたかどうかは、授業後のアンケート結果から考察していくものとする。

IV 実践の内容と考察

1 教師力向上実習Ⅰにおける実践

(1) 実践の計画

① 実践単元

第6学年国語科

実施時期 5月中旬～下旬

単元名「筆者の意図をとらえ、自分の考えを発表しよう」(全7時間)

		関わりをまとめる。
3	6	意見文を書く準備をする。
	7	筆者の工夫を例に意見文を書く。

表1 教師力向上実習Ⅱにおける単元構想図

「筆者の意図をとらえ、自分の考えを発表しよう」という単元において、使用教科書の『国語 六 創造』に掲載されている『笑うから楽しい』『時計の時間と心の時間』を用いて授業を行った。知多地方教育計画では全7時間完了のところを、7時間完了で授業した。

② 研究計画

教師力向上実習Ⅰでの研究計画では、子どもたちに説明文の内容への興味・関心を高めることを目標としていた。そのため、子どもたちには、教材の説明文における筆者の呼びかけを実践させたり、筆者の主張する事柄の根拠として提示された実験を体験させたりした。

『笑うから楽しい』の文中には、「何かいやなことがあったときは、このこと(えがおという体の動きが心の動きに働きかけること)を思い出して、鏡の前でにっこりえがおを作ってみるのもよいかもかもしれません。」とある。この文を基に子どもたちにえがおをさせることで楽しい気分になることを実践させた。

また、『時計の時間と心の時間』には、筆者の主張の根拠として二つの実験が載せられている。一方は「時間帯による時間の感じ方の変化」を表すグラフであり、もう一方には「刺激の増減による時間の感じ方の変化」の実験の様子を表す図(図2)である。このうち「刺激の増減による時間の感じ方の変化」における実験を実際に行った。実験は、教室のテレビを利用し、実践者がMicrosoft Office Power Point 2007にて作成した図を子どもたちに提示した。図2に示された順番で同じ時間図を提示し、提示される時間をどう感じるかを体験させた。

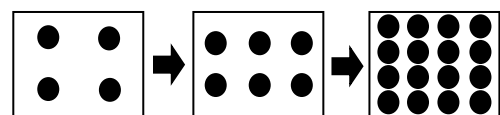


図2 刺激の増減による時間の感じ方の変化

いずれの場合も、実際に体験することを通して、教材に親近感をもたせることによって、説明文を読むことに対する関心の向上を図ったものであった。

(2) 実践の成果と課題

実践の結果得られた成果は、体験を取り入れることによって、子どもたちが本時の授業に積極的に参加する姿を見ることができたことである。体験的な活動を

次	時	学習内容
1	1	『笑うから楽しい』を読んで、筆者の考えを読み取り、自分の考えを述べる。
2	2	『時計の時間と心の時間』を読んで、初発の感想を書く。
	3	「時計の時間」と「心の時間」を読み取る。
	4	「心の時間」の特性に対する自分の考えをまとめる。
	5	「時計の時間」と「心の時間」の

取り入れることで子どもたちの授業への参加を積極的にすることができたことは、大学院の講義内でも学んだ通りであった。

しかし、その反面で課題となったことは、説明文自体を読むことに対する関心にはつながってなかったということである。授業後に、授業前と同じ意識調査を行ったところ、「説明文を読むことは好きである」という設問の回答の様子は授業前と比べてほとんど変化がなかった。説明文の内容を利用して体験活動を行っても、本時で扱う説明文を読むことに対する関心にはつながるが、説明文への取り組みを促すことにはつながらないのではないかと考えた。

また、教材となる説明文によっては体験活動を取り入れることが難しいことにも気が付いた。本研究を行うきっかけとなったのは、2014年9月のことであり、今回対象としている6年生が5年生だったときのことである。そのときに扱われていた教材は、『千年の釘にいどむ』であり、内容に関わる体験活動を取り入れることが難しい教材であった。そこで、教師力向上実習Ⅱでの研究課題を、内容への子どもの興味や関心に関わらず、説明文を読むことに対する関心をもたせる授業づくりとすることにした。

また、本授業では、「筆者の意図をとらえ、自分の考えを發表しよう」という単元のねらいに従い、筆者の考えの読み取り活動を教科書に線を引くことで行った。その結果、自主的にノートにメモをとる子ども以外は、授業後にふりかえることが困難な状態を作ってしまった。授業後に1時間の内容をふりかえることができるように工夫することも授業者の課題となった。

2 教師力向上実習Ⅱにおける実践

(1) 実践の計画

① 実践単元

第6学年国語科

実施時期 10月上旬～中旬

単元名「筆者のものの見方をとらえ、自分の考えをまとめよう」(全7時間)

次	時	学習内容
1	1	教材を読む準備をする。
2	2	第1～4段落を読んで、見出しをつける。
	3	第5～9段落を読んで、見出しをつける。
	4	段落カルタに取り組む。
3	5	筆者の工夫点を見つける。
	6	絵に対する自分の見方をまとめる。
	7	工夫して自分の見方を發表する。

表2 教師力向上実習Ⅱにおける単元構想図

「筆者のものの見方をとらえ、自分の考えをまとめよう」という単元において、使用教科書『国語 六 創

造』に掲載されている『『鳥獣戯画』を読む』を用いて授業を行った。知多地方教育計画では全6時間完了のところを、7時間完了で授業した。

② 研究計画

実習計画書作成時、連携協力校の校長先生から講話があった。その講話からは、「説明文で教える」のか「説明文を教える」のかという重要な視点に気付かせていただいた。「説明文で教える」ということは、説明文を通して、筆者の考え(説明されている内容)を教えるということであり、「説明文を教える」ということは、説明文そのものを教えることであると考えた。教師力向上実習Ⅰの反省から、内容への子どもの興味や関心に関わらず、説明文を読むことに対する関心をもたせる授業づくりを課題としたが、「説明文を教える」という視点がとても重要となった。そこで教師力向上実習Ⅱでは、説明文の学習において、子どもたちがよく分からないと感じることへ対策をするように授業を行った。

また、校長先生からは「一つの単元で多くのことはねえない」というご指導をいただいた。そこで、これまでの自分の研究計画をふりかえったとき、限られた時間数の中で、様々なことを行い、それについて計画や準備、反省、改善をしていくことは難しいことであると気付くことができた。そのため、先行調査で高学年子どもが説明文の学習でよく分からないこととされる四つの課題から全てにに応じていくのではなく、中心とすることを決めて解決を図っていくことにした。

まず、先行調査では、「説明文に出てくる言葉の意味」がよく分からないとして挙げられている。本研究において解決を図る中心的な課題ではないが、授業時数の中で実践することが可能であったために、活動を取り入れた。子どもには単元の最初の授業で、教科書を読んで、意味のわからなかった言葉をノートに書き出させた。これを宿題として授業前に意味を調べさせることで、それぞれの子供が、説明文の中に、自分の意味の分からない言葉がなくなっている状態にした。

以下、本研究の中心テーマである「要旨をまとめること」ができるようになることで、説明文を読むことに対する関心もてるようになるかについて述べる。前述の通り、まずは段落に見出しをつけることで、その段落に何が書かれているか分かるようになり、要旨がまとめられるかを確かめることにした。

見出しのつけ方について、まずは子どもにそれぞれの段落におけるキーワードを発見させた。そのために行ったことが二つある。一つ目は、ワークシートを用意し、本文を穴埋めⁱⁱの形で掲載した(資料1～3)。

ⁱⁱ 穴埋め…空所補充する形で本文をワークシートに記載した。

<p>① 鳥獣戯画の作者は、今から八百五十年頃の藤原朝の藤原隆房と推定されている。隆房は、鳥獣戯画の作者として知られている。鳥獣戯画は、鳥獣の姿を擬人化して描いた。鳥獣戯画の作者は、鳥獣の姿を擬人化して描いた。鳥獣戯画の作者は、鳥獣の姿を擬人化して描いた。</p>	<p>② 鳥獣戯画の作者は、今から八百五十年頃の藤原朝の藤原隆房と推定されている。隆房は、鳥獣戯画の作者として知られている。鳥獣戯画は、鳥獣の姿を擬人化して描いた。鳥獣戯画の作者は、鳥獣の姿を擬人化して描いた。鳥獣戯画の作者は、鳥獣の姿を擬人化して描いた。</p>
--	--

資料1 第2, 3段落の穴埋め(ワークシートの一部)

<p>③ 鳥獣戯画の作者は、今から八百五十年頃の藤原朝の藤原隆房と推定されている。隆房は、鳥獣戯画の作者として知られている。鳥獣戯画は、鳥獣の姿を擬人化して描いた。鳥獣戯画の作者は、鳥獣の姿を擬人化して描いた。鳥獣戯画の作者は、鳥獣の姿を擬人化して描いた。</p>	<p>④ 鳥獣戯画の作者は、今から八百五十年頃の藤原朝の藤原隆房と推定されている。隆房は、鳥獣戯画の作者として知られている。鳥獣戯画は、鳥獣の姿を擬人化して描いた。鳥獣戯画の作者は、鳥獣の姿を擬人化して描いた。鳥獣戯画の作者は、鳥獣の姿を擬人化して描いた。</p>
--	--

資料4 第8, 9段落重要個所の強調(ワークシートの一部)

<p>⑤ 鳥獣戯画の作者は、今から八百五十年頃の藤原朝の藤原隆房と推定されている。隆房は、鳥獣戯画の作者として知られている。鳥獣戯画は、鳥獣の姿を擬人化して描いた。鳥獣戯画の作者は、鳥獣の姿を擬人化して描いた。鳥獣戯画の作者は、鳥獣の姿を擬人化して描いた。</p>	<p>⑥ 鳥獣戯画の作者は、今から八百五十年頃の藤原朝の藤原隆房と推定されている。隆房は、鳥獣戯画の作者として知られている。鳥獣戯画は、鳥獣の姿を擬人化して描いた。鳥獣戯画の作者は、鳥獣の姿を擬人化して描いた。鳥獣戯画の作者は、鳥獣の姿を擬人化して描いた。</p>
--	--

資料2 第4段落の穴埋め(ワークシートの一部)

<p>⑦ 鳥獣戯画の作者は、今から八百五十年頃の藤原朝の藤原隆房と推定されている。隆房は、鳥獣戯画の作者として知られている。鳥獣戯画は、鳥獣の姿を擬人化して描いた。鳥獣戯画の作者は、鳥獣の姿を擬人化して描いた。鳥獣戯画の作者は、鳥獣の姿を擬人化して描いた。</p>	<p>⑧ 鳥獣戯画の作者は、今から八百五十年頃の藤原朝の藤原隆房と推定されている。隆房は、鳥獣戯画の作者として知られている。鳥獣戯画は、鳥獣の姿を擬人化して描いた。鳥獣戯画の作者は、鳥獣の姿を擬人化して描いた。鳥獣戯画の作者は、鳥獣の姿を擬人化して描いた。</p>
--	--

資料3 第5~7段落の穴埋め(ワークシートの一部)

しかし、文中の穴埋めをする活動では、子どもによって取り組む速度の差が大きいという点と、苦手な子どもは、前後の文章から空所に当てはまる言葉を探すのみになってしまい、キーワードが印象に残らないという点の二つの点が欠点として明らかになった。

そこで、改善して行ったのは、大切なことに気付かせるための文やキーワード、文末表現を強調して声に出して読むという活動である。ワークシート(資料4)では、キーワードや文末表現の横に線を引き、太字とすることで、強調して読むことをわかりやすくした。

キーワードを見つけた後、その言葉や文を中心に、その段落中には何が述べられているか、選択肢を利用しながら考えさせた。資料1~3の中に見られる、点線の四角によって囲まれている語群のことである。ここには、「説明」「理由」「考え」「考え(感想)」「考え(評価)」「考え(主張)」「まとめ」のいずれか四つが並べられている。子どもたちは、この中から文中に書かれていると思うものを○で囲み、キーワードと合わせることで、見出しを考えるようにした。

子どもたちが考えた見出しは、それぞれワークシート中の各段落の前にある四角の空所(資料1~4参照)の中に書きこむように指示をした。そして、発表から子どもたちの意見を聞いた後、教師から最終的な見出しを提示した。なお、本教材の第1段落については、筆者が工夫している書き出しで考えを述べているので、教師から見出しを提示し、第2~9段落までの見出しをつける参考とさせた。また、第5~7段落は同じまとまりとして見出しを考えさせた。先行調査より、「段落を意味のまとまりに分けること」も高学年子どもがよく分からないとすることの一つであったが、今回は詳しく指導をすることはしなかった。

見出しをつけた後、その効果を子どもたちに実感させるために行った活動は、本文と段落を一致させるカルタ(以後、「段落カルタ」)である。「段落カルタ」の方法は、まず子どもたちを4人1組のグループに分ける。そして、7枚の取り札(資料5)を配る。それから、教師が教科書から一文を読み札として読み、子どもは見出しを参考にしながら、その一文が含まれている段落の取り札を選ぶ。このとき、教師の読んだ一文が見出しと一致していれば、その段落の一文でなくても正解とした。例えば、教科書本文から教師が「『鳥獣戯画』は、漫画だけでなく、アニメの祖でもあるのだ。」という一文を読み札として読んだとする。この一文は第4段落に書かれている文章であるが、第3段落につけた「『鳥獣戯画』の説明と筆者の感想」にも当てはまる。そのため、第3段落と第4段落の二つを

正解の取り札として認めたということである。

段落カルタのねらいは、見出しをつけることで、文章の内容が整理されることを実感させるためである。見出しを見れば段落のおおよその内容が理解できるはずである。教師の読んだ本文の一文がどの見出しに当てはまるかを考えさせることで、見出しの効果を感じさせることが目的であった。そして今後、説明文を読む際に、段落に見出しをつけることを意識することで、段落の要旨を考えられるようにすることを目的とした。

第一段落 筆者の絵の見方	第二段落 絵の説明と 筆者の感想	第三段落 『鳥獣戯画』の 説明と筆者の感想
第四段落 絵巻物の説明と 筆者の考え	第五、六、七段落 絵巻の筋の考えと 絵に対する評価	第八段落 絵巻の価値・ 意義の説明
第九段落 筆者の主張		

資料5 段落カルタの取り札

最後に、単元終了後、説明文を読むことに対する意識調査を行った。調査内容は、子どもたちに「説明文の授業への取り組みの様子」、「説明文の段落に見出しをつけることに対する考え」、「説明文への意識の変化」を尋ねたものである。意識調査から、子どもたちの説明文を読むことに対する関心はどのように変化したかを分析することにした。

(2) 実践の成果と課題

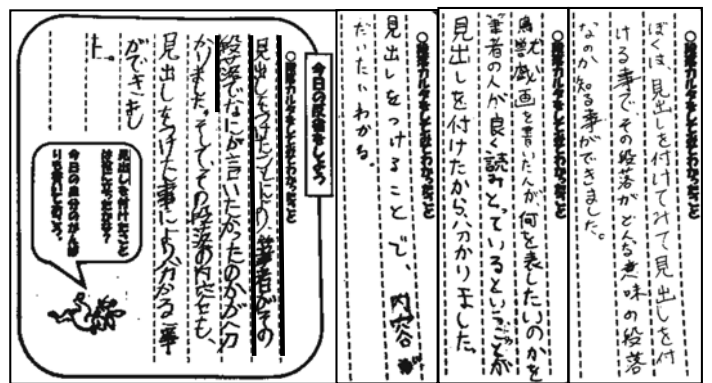
① 段落に見出しをつけることの効果について

見出しをつけるということに関して、子どもたちが自力で見出しを考えられるようになったかは、机間指導と発言の様子から判断した。第2時では、穴埋め形式によって見出しを考えさせたが、第3時ではワークシート上で、重要な個所を強調し、見出しを考えさせた。その結果、より多くの子どもにおいて見出しの具体性が増す様子を見ることができた。例えば、選択肢の中から選んだ言葉だけで、「『鳥獣戯画』の説明と感想」と書いていた子どもも、第3時では、「絵巻の使い方の説明」「絵巻の歴史のまとめ」と書いていた。見出しを考えさせるための支援は、効果があったと考

える。

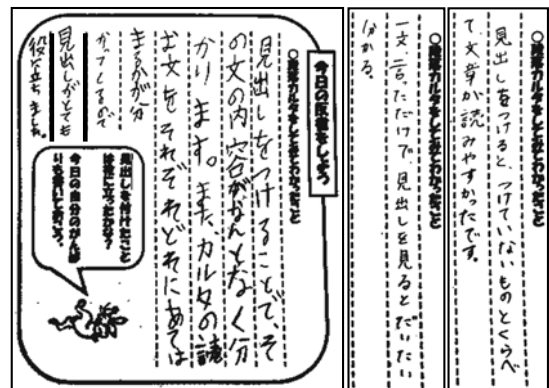
以下の資料は、第4時において子どもに書いてもらったふりかえりの一部である。ふりかえりを行った目的は、段落カルタをすることを通して、段落に見出しをつけることが役に立つものであると感じたかを調べるためである。

資料6は、子どもたちのふりかえりから、見出しをつけることの効果について書かれた記述のうち、特に内容の理解について述べられたものである。見出しを考える過程において、段落の内容の理解につながったと感じる子どもが多かったことが分かる。また「見出しをつけたことにより、筆者がその段落でなにが言いたかったのかが分かりました」という記述から、筆者の考えが書かれた文章と説明が書かれた文章を見分けることにも効果があった可能性もあると考えられた。



資料6 見出しをつけたことで、内容の理解につながったことが述べられている記述

資料7は、見出しの効果のうち、読みやすさや、見やすさなどの文章構成上の整理について述べられたものである。見出しから段落の内容を判断できるため、文章が「読みやすい」と感じる子どもがいたことが分かった。また、段落カルタの活動を通して、見出しが「役に立った」という記述も見られた。



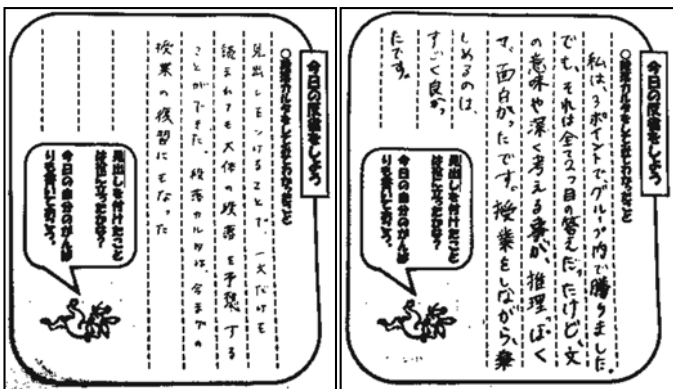
資料7 見出しをつけたことで、説明文が整理されたことが述べられている記述

資料8では、見出しをつける活動が「楽しかった」と述べられている。活動そのもの楽しさを感じる子どももいたことから、今後、説明文を読む際にこの方法を活かしていくことに期待ができる。



資料8 見出しをつける活動に好印象をもったことが述べられている記述

資料9では、段落カルタをしたことが、「内容の復習になった」ということや、段落カルタの活動が「面白かった」と述べられていた。授業への参加の意欲は、段落カルタによっても高められていた可能性があると考えられた。また、段落カルタのために段落に見出しをつけたと考える子どもがいた可能性に気が付いた。その子どもたちにとっては、段落カルタにおいて、一つの読み札に対して、複数の取り札があったことによって、見出しをつけることの効果がなかったと考えさせたかもしれない。



資料9 段落カルタの効果について述べられている記述

資料6～9における子どもたちの記述からは、見出しをつける過程において、段落の要旨を考えさせることができるようになった。また、見出しをつける活動自体に楽しさを感じる子どももいた。そのことから、見出しをつけることで、子どものよく分からないと考えられることを一つ解消することができるかと判断した。しかし、今回は見出しの効果を実感させるために、段落カ

ルタの活動を行っている。段落カルタが及ぼした効果についても考える必要があることが分かった。

また、見出しをつける際に、教師からワークシート上で重要箇所を強調している。その他、教師からの助言や指導も多くあった。見出しをつけることを、子どもが自力でできるように定着させるための指導も今後の課題として見えてきた。

② 読むことに対する関心について

アンケート調査から分かった結果を以下の図3～5のグラフにまとめた。

図3は、説明文の授業への子どもたちの取り組みの様子を尋ねた結果である。およそ8割の子どもが授業の感想を楽しいと述べていた。また、6割以上の子どもが進んで授業に参加していたことが分かる。この要因として考えられるのは、子どもたちのふりかえりシートから、段落に見出しをつける活動と、段落カルタを行ったためと考えられる。

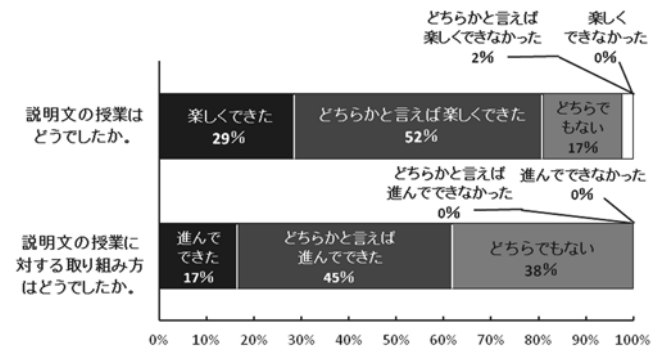


図3 アンケート調査での子どもの回答の様子①

図4は、説明文の段落に見出しをつけることに対する子どもたちの考えを尋ねた結果である。およそ8割の子どもが「役に立つ」「どちらかと言えば役に立つ」と考えていたことが分かった。役に立つ理由としては、「見出しを付けるとその文の内容がだいたい分かるから」「読むときにわかりやすくなるから」と述べられていた。どちらでもないと答える子どもは、その理由として、「いつも読むときと変わらないから」と述べていた。また、「どちらかと言えば役に立たない」「役に立たない」と答える子どもが2人いた。その理由は、「その段落を読めば分かるから」「使う事がなさそうだから」ということであった。この結果から、ある程度読み取りの能力を有している子どもにおいて、段落に見出しをつけることは役には立たないと感じられるのではないかと考えた。また、役に立つと答える子どもの自由記述の様子から、見出しを付けることで、段落の内容をわかりやすくするだけでなく、説明文全体の構成をわかりやすくすることができるということが分かった。

「説明文を読むときに段落に見出しをつけること

を、これからもやってみようと思いますか。」という問に対しては、「場合によってはやってみよう」と答える子どもが最も多かった。その理由として、「見出しを考えなくても、内容が分かる場合もあるから」という回答が多く見られた。それに加えて、「やってみようと思う」の理由と「やってみることはないと思う」の理由を多くの子どもがもっていたということが考えられる。「やってみようと思う」として挙げられたのは、「考えやすくなるから」「説明文が読みやすくなるから」というもので、役に立つ理由がそのまま「やってみよう」という動機につながっていることが分かった。一方「やってみることはないと思う」の理由の多くは「大変だから」「時間がかかるから」というものであった。役に立つと考えていた場合でも、説明文の読み取りにおいて、授業で扱うわけでもなければ、自主的に段落に見出しをつけるということが大変であると考える子どもがいたことが分かった。

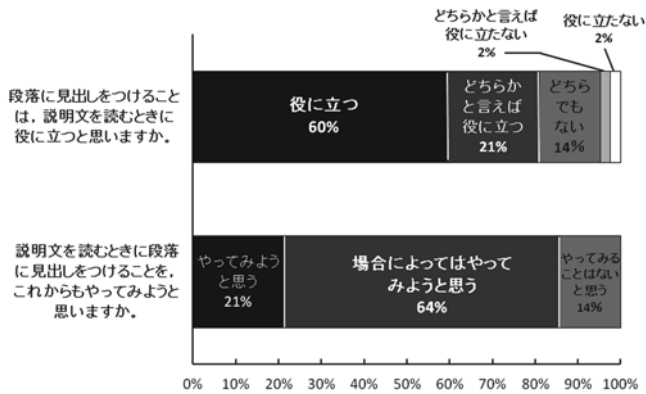


図4 アンケート調査での子どもの回答の様子④

図5は、説明文への意識の変化を尋ねた結果である。7割以上の子どもが、授業を受ける前よりも説明文を読めるようになったと回答している。実際に読めるようになったかを確認する以前のアンケート調査であるが、今回の授業を通して、多くの子どもが説明文を読めるようになったと自覚することにつながったのではないだろうか。

また、授業前には説明文を読むことは好きでも嫌いでもないと答える子どもが多かったが、授業後には半分以上の子どもが少し以上は説明文を読むことが好きになったと答えている。今回説明文を読む上で、子どもたちがよく分からないと考える問題について、「要旨をまとめること」を中心に授業の中で対策をした。その結果、説明文を読むということに対して、特に説明文の読み取りを得意としない子どもにおいて、関心を高めることができたと考える。

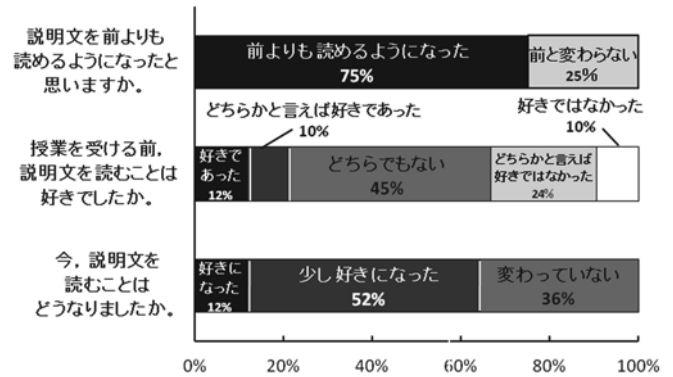


図5 アンケート調査での子どもの回答の様子⑤

V 研究のまとめ

1 研究の成果

説明文の段落に見出しをつけるという活動は、文章構成の整理や、内容理解に効果があることが分かった。また、アンケート調査の結果から、今回の説明文の授業で多くの子どもが前よりも説明文を読めるようになったと感じていることが分かった。

今回のテーマである説明文を読むことに対する関心について、アンケートで「今、説明文を読むことはどうなりましたか。」という設問に、6割以上の子どもが少し以上好きになったという回答を得ることができた。しかし、3割以上の子どもは、「変わっていない」と回答している。そこで、授業前に説明文を読むことに対して、「好きであった」「どちらかといえば好きであった」と回答した子どもを除いて分析した。すると、その中でも38%の子どもは「変わっていない」と回答していたことが分かった。そのため、「変わっていない」と答えた38%子どもたちにおいては、見出しをつけることが、説明文を読むことに対する関心をもたせることにつながらないのではないかと考えた。

同アンケート内の「段落に見出しをつけることは、説明文を読むときに役に立つと思いますか。」という設問に注目した。その結果、「どちらかと言えば役に立たない」と答える子どもが1人、「役に立たない」と答える子どもが1人であった。このことから、授業前に説明文を読むことを好きではないと考えていた子どもにとっても、多くの場合、段落に見出しをつけることは役に立つと考えられる。元から関心がなかった子どものうち、およそ38%の子どもにとっては、段落に見出しをつけることは効果がなかった。「要旨をまとめること」への問題意識だけが、関心をもつことを妨げているわけではない。しかし、今回の支援で、多くの子どもに説明文を読むことに対する関心をもたせることができた。

2 研究の課題

説明文の学習に当たっては、子どもに読む関心をも

たせることから始めなければならないと考える。しかし、子どもが説明文を読むことが難しいと感じる理由は様々である。今回の研究を通して、一部の子どもたちに、段落に見出しをつける活動が効果的であるということができた。今後は、教師の支援がなくても、子どもたちだけで見出しを考えることを活用できるようにしていくことが一つの課題となった。

また、研究の成果から、説明文を読むことが好きではないと考える子どものうち、およそ38%には見出しの効果は見られなかった。そこで、「要旨をまとめること」について、段落に見出しをつけることで効果が見られなかった子どもへの支援方法を考えることも課題である。

それから、今回の研究では小学校高学年が説明文の学習でよく分からないとすることの一つである「要旨をまとめること」への対策を考えた。そのため、子どもが他に分からないとすることに対しても解決方法を考えることが課題となった。例えば、「段落を意味のまとまりに分けること」には、内容の理解だけでなく、話題の共通している点に気付けるようにしなければならない。「筆者の考えが書かれた段落と例が書かれた段落を見つけること」には、文章表現などの違いにも注目させる必要がある。

I おわりに

まだまだ自分の教師としての指導力・授業力には、省みる点が多い。担任の先生に協力していただき、様々な取り組みを実践させていただいた。子どもたちとの積極的な関わりを目的として、学級通信を発行させていただいたり、研究外でも道徳や算数、社会といった専門教科外での授業実践をさせていただいたりした。その結果見えてきた課題が数多くある。子どもを指導するという上では、子どもたちに安心感や信頼感をもたせなければならない。そのために必要なことは、教師のねらいが明確であり、子どもが何をしているか自覚できる状態を作ることが重要だと気付いた。実習中、ねらいをもつことを常に心がけていた。しかし、その通りに子どもたちに伝えられない場面が多くあった。自分のねらいが明確ではなかった可能性があったと考える。明確なねらいをもつためにも、今後は先まで見通した計画を考えるようにしていきたい。

また、授業においては、意味のあるグループワークやペアワークの取り入れ方、子どもが取り組みやすいワークシートの作成、見やすい板書計画など、基本的なことから日々現場で工夫して実践されていることまで、先生方からご指導をいただき、とても多くの勉強をすることができた。この学びを、これから出会う多くの子どもたちと関わる中で、一つずつ自分のものとしていき、ともに成長していくことがこれからの課題である。

【引用文献】

- 1) nikkeiBP 社
<http://www.nikkeibp.co.jp/article/column/20100424/223139/?ST=mobile> (2010.4.27 掲載/2016.1.5 閲覧)
- 2) MMD 研究所
https://mmdlabo.jp/investigation/detail_1474.html
(2015.8.21 掲載/2016.1.19 閲覧)
- 3) 井上 一郎『「読解力」を伸ばす読書活動—カリキュラム作りと授業作り—』(明治図書, 2005)
- 4) 東京都教職員研修センター『教育研究員研究報告書 国語』(2004)
- 5) 市毛 勝雄『説明文教材の授業改革論』(明治図書, 1997)
- 6) 市毛 勝雄『説明文の読み方・書き方』(明治図書, 1985)
- 7) 文部科学省『小学校学習指導要領解説 国語編』(2008, 東洋館)

【参考文献】

- 小貫 悟・桂 聖『授業のユニバーサルデザイン入門 どの子どもも楽しく「分かる・できる」授業のつくり方』(東洋館, 2014)
- 奥間 ナリ子『確かな読みの力を身につける説明文の学習指導の工夫～要点指導と文章構成の可視化を通して～』

【付記】

教職大学院の2年間を通して、子どもを目の前にした実践の場で、様々な活動や実習をさせていただきました。特に連携協力校となつていただいた小学校では、1年半に及んで、学校サポーター実習、教師力向上実習Ⅰ・Ⅱとお世話になりました。実習をさせていただかなければ気付かなかった学びや、経験できなかったことばかりでした。

また、教師力向上実習Ⅲ、特別課題実習、多様なフィールド実習とそれぞれ限られた期間のなかでも、本当に貴重な学びや経験の機会をいただき、自分の成長を感じることができています。実習中は多くの先生方、職員の方々にご迷惑をおかけしてしまいました。ご多忙の中、多くのご指導、ご助言をいただいたからこそ、とても有意義な実習となりました。お世話になった全ての方々に、心から感謝申し上げます。

教職大学院に在学した2年間でお世話になった全ての先生方のご期待に応えられるように、今後も学び続ける教師となり、日々新たな目標に向けて研鑽していきます。本当にありがとうございました。