

一人一人の読解力を高める指導の在り方

— 読み取ったことを表現する活動を通して —

1 研究の動機と目的

担任する児童・生徒一人一人の「読解力」を育て、そして高められるよう、授業をしたい、と常に願いながら授業を行ってきた。その一方で、教師が用意した「正解の読み」に収束し、児童・生徒の思いや考えが深まる授業展開になっていない結果が現状としてあった。

文章を読む力は、他教科においても必要不可欠な力であるのはもちろんのこと、読書生活を支える力の一つである。現代では、本・新聞・雑誌・インターネットなどの文章の形で知りたい情報を手に入れることが多い。文章を読む力は児童・生徒が学校での学びを終えた後もその読書や学習を支え、役立つものである。生涯にわたる大役を担うであろう読む力を育てたい。

平成 20 年には、新学習指導要領が告示された。「知識基盤社会化」や「グローバル化」に対応し、2003 年 P I S A 調査の結果に対する課題が踏まえられている。いわゆる P I S A 型「読解力」については多くの人が論じてきている。それを構築していく基礎的な力の一つとして、国語科の読む能力が大きな役割を担っているものとする。新学習指導要領実施にあたり、国語の授業でつけるべき「読む力」—「読解力」について確認したい。

そこで、「読解力」を高めるための小学校における指導の在り方を追究することを研究の目的とした。

まず第 2 章では「読解力」についての基本的な考え方を述べる。

2 「読解力」について基本的な考え方

平成 20 年 8 月『小学校学習指導要領解説国語編』（文部科学省）（以下『解説』）の「第 2 章 国語科の目標及び内容」「第 2 節 国語科の内容」「（3）『C 読むこと』」では、「『読むこと』の指導事項」として以下の 6 点を挙げている。

- 音読に関する指導事項
- 効果的な読み方に関する指導事項
- 説明的な文章の解釈に関する指導事項
- 文学的な文章の解釈に関する指導事項
- 自分の考えの形成及び交流に関する指導事項
- 目的に応じた読書に関する指導事項

これら 6 つの指導事項は、いずれも「読むこと」の力としてどれも必要なものであるが、ここでは、「文学的な文章の解釈に関する事項」と「自分の考えの形成及び交流に関する指導事項」に焦点を当てて考察していく。

（1）二瓶弘行氏の提案より

筑波大学附属小学校教諭の二瓶弘行氏は編・著書『すべての子どもたちと「読解力と表現力」をともに育む国語授業』の中で、「『読解力』には『文章・作品を正確に読み取る力』と『文章・作品に対する感想・批評を形成する力』の両面がある」と述べている。そして、「読解力」向上のためには、第一に「文章・作品を読むこ

とは、すなわち、自分の意見・感想を作ることなのだという意識を常に子どもたちに持たせる」ような授業への転換、第二に「子どもたちがそれぞれの『読み』を互いに交流し合う活動の場を重視する」必要があること、第三に「文章・作品を自ら読む力を獲得させること」を指摘している。

（２）鎌田首治朗氏の提案より

鎌田首治朗氏（京都市立久世西小学校教頭：執筆時）は、著書『真の読解力を育てる授業』において「読むこととは何か」という問題を解明し、国語科授業がどうあるべきか提言している。氏は読解力を構成する能力として「正確に読む能力」と「一貫した解釈を構成する能力」を掲げた。「正確に読む能力」の観点として、第一に「音読能力」、第二に「漢字能力」・「語彙能力」、第三に「あらすじを読む能力」があり、「一貫した解釈を構成する能力」の中に「自分の読みを他者と交流する能力」があるとしている。「あらすじを読む能力」については、「正確に読む能力」と「一貫した解釈を構成する能力」の両方をまたぐ形で位置づけている。

（３）鶴田清司氏の提案より

都留文科大学教授の鶴田清司氏は著書『「読解力を高める国語科授業の改革—PISA型読解力を中心に—』の中で、「PISA型読解力」以前の旧来の読解力を含め、「『解釈』の力を中心に『読解力』は全般的に低下している」と指摘している。そして氏がこれまで述べてきた「〈解釈〉と〈分析〉」を児童が手段とし、自在に活用することにより、「批評力」や「思考力・表現力」という高次のリテラシーも育っていくだろうと述べている。

（４）実践を省みて

以上三者の提言を踏まえて自分の実践を振り返ってみると、文学的な文章を読む授業では、「叙述に基づいた読み」、「場面の様子を押さえながら想像を広げて読むこと」を目指し、穴埋め型や吹き出しの入ったワークシートを作成して、文章中から「正解」にあたる語句や文を児童が見つけ出せるような活動を多く行ってきた。しかし、児童全員が「正解」を見つけ出せないことも多々あった。また、どうしても見つけ出せないときには、教師が用意した「正解」でまとまってしまうことも多かった。

個別の学習活動だけでなく感想や自分が読んで分かったことを発表し合う活動も行ってきた。児童は友達の考えを聞くことで自分の考えに確信をもったり考えを修正したりすることができたようであった。

しかし、単元のまとめのテストや児童の記述からは、文章の叙述に基づいた正確な読みができていない様子が見られ自分の指導の在り方に疑問をもった。また、単に自分の考えを発表し合うだけで、個々の意見を比較しすり合わせるなどの活動は見られず、自分の考えが変わったり深まったりするような話し合いに至ることはなかなかできなかった。特にグループで発表し合うような場合、普段から話し合いの仕方が習慣付いていないと活発な話し合いは成されないと感じた。

実践を省みながら、音読や漢字を読むことなど、正確な読みを導くための基盤となる地道な取り組みの重要性に改めて気付かされる。また、文章の叙述に基づいた正確な読みができるための活動と感想をもったり考えを変化・深化させたりするための交流活動がそれぞれ独立していたのでは、児童の「読む力」は身に付かないの

ではないかと考える。互いの活動が連続し、かつ有機的に位置付ける必要があるのではないだろうか。学習に有効に働く交流場面を取り入れるための学習計画も立てる必要がある。第3章では、「読解力―「文章・作品を正確に読み取る力」について述べる。

3 「読解力」―「文章・作品を正確に読み取る力」について

(1) 『解説』「読むこと」の指導事項より

『解説』において、物語の読みの力をどのように具体化しているか見てみると、「物語などを読む場合には、時間や場所、問題状況などの設定、情景や場面の様子の変化、主人公などの登場人物、登場人物の性格や行動、会話及び心情の変化、事件の展開と解決などの基本的な構成要素を理解していくことが必要である。」と、述べられている。これを整理してみるとこのようになる。

【表ア】

「物語を読むために、理解することが必要なこと」

- ① 時間や場所、問題状況などの設定
- ② 情景や場面の様子の変化
- ③ 主人公などの登場人物、登場人物の性格や行動、会話及び心情の変化
- ④ 事件の展開と解決などの基本的な構成要素

これら①～④の事項が、低・中・高学年の発達段階に合わせて中心に取り上げられるべき事項として振り分けられ、指導していく。これら指導内容は、系統的・段階的に上の学年につながっていくとともに、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。

さらに、各学年の文学的文章の解釈についてその指導事項と解説を整理し、【表イ】のようにまとめた。解説の中及び後に記した(①)から(④)は、【表ア】で掲げた構成要素を当てはめたものである。

【表イ】

[第1学年及び第2学年]

ウ 場面の様子について、登場人物の行動を中心に想像を広げながら読むこと。

○物語の展開に即して各場面の様子の変化したり(①②)、中心となる登場人物の行動が変化したり(③)していくことを把握した上で、その様子を豊かに想像しながら読むこと。

[第3学年及び第4学年]

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。

○各場面の様子に気を付けながら場面と場面とを関係付けて読むこと(②)

○各場面を構成する要素である登場人物の行動や会話に即しながら、それぞれの登場人物の性格を押さえ、登場人物同士がどのような関係にあるか、物語の上でどのような役割を担っているかなどを考えながら、それらの人物像を中核に読むこと(②③)

○フィクション(虚構)による世界が描かれている物語や詩の描写を、想像力を働かせながら読むこと

○叙述を基に、それぞれの登場人物の性格や境遇、状況を把握し、場面や情景の

移り変わりとともに変化する気持ちについて、地の文や行動、会話などから関連的にとらえていくようにすること（③④）
○自分を取り巻く現実や経験と照らし合わせて物語の世界を豊かにかつ具体的に感じ取ったり、そこから感じ取った感想や感動を大切にしたりすること

〔第5学年及び第6学年〕

ウ 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、優れた叙述について自分の考えをまとめること。

○物語などを読むときの中心となる登場人物について、その相互関係をとらえ、それらに基づいて心情や場面の描写をとらえること（②③）

・中学年までは、一人一人の登場人物の行動や性格に基づき、場面の展開に即して変化する気持ちを中心にとらえていた。高学年では、登場人物の相互関係から人物像やその役割をとらえ、そのことによって、内面にある深い心情も合わせてとらえることにつないでいく。登場人物の心情は、直接的に描写されている場合もあるが、登場人物相互の関係に基づいた行動や会話、情景などを通して暗示的に表現されている場合もある。

○場面の展開に沿って読みながら、感動やユーモア、安らぎなどを生み出す優れた叙述に着目して自分の考えをまとめること（②）

・象徴性や暗示性の高い表現や内容、メッセージや題材を強く意識させる表現や内容などに気付き、それらを評価したり、自分の表現に生かしたり、感想文や解説文などにまとめたりしていくこと

これらの指導事項を押さえ、「文章の解釈」を行う。「文章の解釈」とは、本や文章に書かれた内容を理解し意味付けることである。具体的には、今までの読書経験や体験などを踏まえ、内容や表現を、想像、分析、比較、対照、推論などによって相互に関連付けて読んでいく。文章の内容や構造を理解したり、その文章の特徴を把握したり、書き手の意図を推論したりしながら、読み手は自分の目的や意図に応じて考えをまとめたり深めたりしていくことである。これは、説明的な文章、文学的な文章共通の定義づけが成されている。

（２）二瓶弘行氏の提案より

筑波大学附属小学校教諭二瓶弘行氏は『教材研究の条件』の中で、文章・作品を正確に読み取る力」として（『解説』）に掲げられている指導事項にさらなる「視点」、「主題」という観点を加え「小学校6年間で子どもたちに獲得させたい「物語の自力読みの観点」を表に示している（次ページ）。表中に「作品の心」という用語が用いられているが、この「作品の心」とは、氏の国語教室のオリジナルの学習用語であり、「作品が読者である自分に最も強く語りかけてきたこと」と定義しているものである。

同著の中で氏は「自力読みの力」について、「子どもが作品を自ら読み進め、自らの作品世界を創造するための『自力読みの力』である。」「そして、この『自力読みの力』こそ、『活用』できる、文学作品の読みの力。」であるとも述べている。また、「物語を読む『楽しさ』とは、言葉を通して自分の作品世界を創造することにある。そして、作品から『作品の心』を受け取ることである。そのためには、作品に書かれている言葉を詳細に検討する読解学習は不可欠であろう。重要なことは、その言葉を検討する力を子どもたちに獲得させること。『自力読みの力』は、まさにその力である。」と述べている。

児童自らが教材文を既習の知識・技能を活用して読解していくこの「自力読み」が、

次の学習に生かされる力が身に付くとともに，児童の思考を深め，豊かな言語力を育てる基盤となるのではないかと考える。

小学校 6 年間で子どもたちに獲得させたい「物語の自力読みの観点」

	1・2 年で獲得させたい「物語の読みの観点」	3・4 年で獲得させたい「物語の読みの観点」	5・6 年で獲得させたい「物語の読みの観点」
物語の構成	【いくつかの場面からできている】】さなまとまり ●「場面」＝物語をつくる、小さなまとまり ○時（いつ）・場（どこ）・人物（だれ）の 3 観点から場面を分ける。枚の絵が必要？ ※紙芝居にすると、どの場面？】 ○ある大きな場面は、ガラリと変わる場面。 ※何かが大きく変わるのとはどこ？	【前ばなしの場面】】 ○物語全体のおもとなる「時・場・人物」の大きな説明の場面。 ※この物語には、前ばなしの場面はある？ 【「出来事の展開場面」の小さな場面構成】 ○「展開場面はいくつの小さな場面できている？ 【中心場面】 ○物語全体の中で、最も大切な場面。 ○（「あること」＝中心人物の心） 【後ばなしの場面】 ○「前ばなしの場面」との対応。 ○最も大きな変化のその後が描かれている。	基本 4 場面構成】 ①物語全体の設定場面（大きく変わった部分） ②出来事の始まり（「山場」の部分） ③クライマックス（クライマックス） ④その後場面（＝「結末」の部分） ⑤後ばなし（＝「結末」の部分） 【重要な 6 つの文】 ①冒頭の場面の始まり ②出来事の始まり ③クライマックス ④クライマックス ⑤出来事の終わり ⑥結び 【クライマックス場面の読みの重要性】 ○物語全体を通して、あることが最も大きく変わるところ。 【ファンタジー物語の基本構成】 ○「現実」―「非現実」（「入り口」と「出口」）―「現実」
時の設定	【「時」の移り変わり】 ○場面ごとの「時」の把握。 ○「時」を表す表現。	【「時」の大きな設定】 ○物語作品全体の「時」の把握（前ばなし場面） ※いつの「時」の物語？	【物語全体の「時」の設定】 ○どのくらいの「時」にわたる出来事か？ ※時代・年・季節・月・一日（朝・昼・夜）
場の設定	【「場」の移り変わり】 ○場面ごとの「場」の把握。 ○「場」の様子を表す表現。	【「場」の大きな設定】 ○物語作品全体の「場」の把握（前ばなし場面） ○場面ごとの「場」の把握。 ※世界・国・地方（海・山・村・街）	【「場」と出来事の展開の対応】 ○出来事の展開に応じた、人物の「場」の移動。
人物	【「人物」】 ●「人物」＝人間。または、人間のように話したり考えたりする生き物やもの。 ※出てくる人物は、だれ？（登場する順序） 【「人物」の様子・行動】 ※出てくる人物は、どんな人？（見た目・性格） ※誰が、どんなことをした人？どんなことを思った？	【「中心人物」と「重要人物」】 ●「中心人物」＝物語全体で、気持ちやその変化が一番詳しく描かれる人物 ○中心人物の気持ちが、どこで、どのように、どうして、大きく変わったか？ ●「重要人物」＝中心人物の変容に大きな影響を与える人物	【「人物」関係】 ○「中心人物」の変容。（「山場」場面における最も大きな変容） ○「中心人物」と「重要人物」の関わり。（人物関係図） ○場面の展開に応じた、「中心人物」と「重要人物」の関わりの変容。 【「人物」像】 ○主な人物は、どんな人物か？ ※行動・表情・会話に着目（心情・情景の描写）
あらすじ	【場面の短文化】 ○「だれ」が、「いつ」，「どこで」，「した」・「思った」	【「あらすじ」】 ●「あらすじ」＝物語の内容を短くまとめた文章 ○場面ごとに、なるべく短い「一文」で表現。 ※大切なこと（時・場・人物）を落とさず一文でまとめる。	【「あらすじ」②】 ○基本 4 場面の構成を踏まえた短い文章。特に、クライマックス場面における「あることの大きな変化」を中心にまとめる。
視点		【「誰の目・誰の立場から」】 ○どの人物の目から見たように、他の人物や出来事が描かれているか。	【「物語の語り手」】 ●「語り手」（話者）＝物語全体を語り進める人（一人称・三人称） ○どの人物に寄り添い、誰の心の中を描きつつ物語を語り進めて

主題		【感想】 ●文章を読んで、強く思ったり感じたりしたこと。	いるか 作られたか（主題）大きく変わったものは、「何」だろうか？ ※登場人物の心や物語の中心（究極の話題・学習課題） ○物語の構成やあらすじ・中心人物の発言・題名の意味などを検討。
重要な学習用語	●【お話】＝物語 ●【作者】＝お話を作った人 ●【会話文】＝人物の話したり、思ったりした（「」や（ ）に括られる） ●【地の文】＝物語の会話文以外の文	●【音読】＝文章などを声に出して読むこと。 ※声の大きさ・高さ、読む速さ、間の取り方 ●【暗唱】＝物語等を覚えて声に出して表すこと。 ●【民話】＝各地に長く語り伝えられてきたお話。 ●【脚本】＝人物の「せりふ」と場面の様子や人物の動作等を説明する「ト書き」で構成。	●【朗読】＝物語や詩等を、自分の感じたことや考えたことが表れるように声に出して読むこと。 ●【語り】＝物語や詩を情景や心情等、想像したことが表れるように暗唱すること。 ●【古文】＝古くから長い間親しまれてきた文章。現在では使われない言葉や文字も使われる。 ●【伝記】＝ある人物の生き方や一生等について事実を本に書かれた文章。

（３）「文章・作品を正確に読み取る力」について

第２節（３）において、鎌田首治朗氏はその著書において「正確に読む能力」の観点として、第一に「音読能力」、第二に「漢字能力」、「語彙能力」、第三に「あらすじを読む能力」を掲げていると述べた。この鎌田氏、『解説』、二瓶氏の三者の内容を参考に、自分なりの「文章・作品を正確に読み取る力」をまとめてみた。

- ①字を正しく読む。特に漢字を正しく読むことができる。
- ②言葉の意味をとらえることができる。
- ③叙述に即して、人物の設定や物語の展開をとらえることができる。
 - ・登場人物、その設定、相互の関係性
 - ・時
 - ・場面
 - ・視点

①については、文字を音声化し読む音読が大きな役割を担うであろう。正しい音読ができれば書いてある事柄の意味の大半は理解できると考える。

②は①にも関係してくる。鎌田氏が同著書の中で用いた文例で説明する。

ごんは、お念仏がすむまで、いどのそばにしゃがんでいました

この文を、「ごんは、おねん／ほとけがすむ／まで」と、誤った区切り方で音読していたら、文の意味は正しく理解できない。「どこが」「どこと」「どのように」つながっているのかということを瞬時に理解できて正しく音読ができ、意味を理解することができる。

漢字が読めて区切り方が正しくても、その言葉の意味が分からなければ理解には役立たない。「念仏」を「ねんぶつ」と読めても、何のことか分からないというのでは

「正確に読み取る」ということは成立しない。知らない言葉に出合ったら聞いたり調べたりする必要がある。普段から語彙を身に付けさせる指導が重要になると考える。

③については、登場人物の相互の関係性、時、場面等すべてがはっきりと書いてあるとは限らないこともある。そのはっきりしない部分を実際書かれている言葉から類推したり想像したり、創造したりすることで補うことも必要である。そのことが「解釈」につながっていくことであり、正確さを高めることであり、ひいては自分の「読み」に豊かさを加えていくのだと考える。「正確に読み取る」ため、そして「文章・作品に対する感想批評を形成する」ために、これら①から③の力を、小学校を卒業する時点で、作品・文章を読む際に、使えるようにしたい。同時に、読み手である児童がこれまでの自分の経験や知識の中に文章・作品との関わりを見出すことができるようにしたい。

第４章では、「読解力」―「文章・作品に対する感想・批評を形成する力」について述べる。

４「読解力」―「文章・作品に対する感想・批評を形成する力」について

（１）『解説』「読むこと」の指導事項より

今回の改訂では、「自分の考えの形成及び交流に関する指導事項」を新設している。これは、「本や文章を読んで、感じたことや思ったこと、考えたことなどを一人一人がまとめ、発表し合う指導事項」である。「第１章 総説」「２ 国語科改訂の趣旨」の中に、「相互に思考を深めたりまとめたりしながら解決してゆく能力

の育成を重視する」と述べられており、そのことを受けての新設であると考えられる。

「自分の考えを形成すること」については、「低学年では、文章の中の大事な言葉や文を書き抜くこと、中学年では、目的や必要に応じて、文章の要点や細かい点に注意しながら読み、文章などを引用したり要約したりすること」と述べられている。高学年では特に定められていないのであるが、中学年までの指導事項を、高学年まで「螺旋的・反復的」に繰り返しながら学習させるとことが求められているのであろう。

「交流」について、低学年では、文章の内容と自分の経験とを結び付けて、自分の思いや考えをまとめ、発表し合うこと、中学年では、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、高学年では、本や文章を読んで考えたことを発表し合い、自分の考えを広げたり深めたりすることを示している。また、『解説』には、その「交流」に関して「交流のための発表は、共感的な態度で受容する雰囲気をつくる配慮が必要」と記されている。国語の授業だけでなく教育活動全体において大切なことである。

（２）二瓶弘行氏の提案より

二瓶弘行氏は編・著書『すべての子どもたちと「読解力と表現力」をともに育む国語授業』の中で、「文章・作品に対する感想・批評を形成する力」に関して、「『話す』ことによって、『読解力』は高まる」と指摘している。その理由は二つある。第一に「自分とは異なる仲間の『読み』を聞き、自分の『読み』の妥当性を確かめたり、修正したりする。こうした『読み』の交流は、文章をさらに深く読み直すという行為につながる」からである。第二に「文章に対する『批評・感想』の多様性も、仲間の意見を聞くことによって学ぶ」からである。

（３）佐藤康子氏の提案、実践より

佐藤康子氏（弘前大学教育学部客員教授：執筆時）は、茨城キリスト教大学教授大内善一氏との共著『子どもが語り合い、聴き合う国語の授業』の中で、話し〈合う〉ことの難しさについて述べている。教師はしばしば「話し合う」ということばを口にするが、実際には教師と子どもとのやりとりに終始していて、子どもたち同士での話し〈合い〉になっていることが少ないのではないかと指摘しているのである。また佐藤氏は、「話し合い」と区別して「語り合い」という言葉を用いている。「話し合い」を「聞く」ことよりも「話す」ことにエネルギーが向き、話し手の身になって聴くことができない活動ととらえ、「子どもたちはそのような時期を経て、しだいに話し手の心や言いたいことを汲んで聴き、考え、話せるようになる。子どもたちの心の成長と相まって、『話し合い』は『語り合い』に変容していく」と述べている。子どもたちが「語り合い」という活動を通して課題を解決していくことを狙ったものである。

佐藤氏は、「教師の一方的な説明」や「一問一答の授業」で終わったり、教師が「子どもの発言の繰り返し」をしたりしている場合を「語り合い」を阻害している要因とし、その問題点を分析している。そして、「語り合い、聴き合う」授業を創るためには、子どもたちに「自分たちの力で学び取るのだという意識」が育っていないと訴えている。

このような意識を育てるために佐藤氏は徹底した「学習訓練」という方法を取っている。（佐藤康子・大内善一共著『子どもの「学び方」を鍛える』より）

第一に「友達の話をよく聞かせる」ことである。それには、まず「自分の考えを

書かせる」こと。次には、「自分が考えたこと以外で、自分が思いつかなかったことを話した人がいたら、必ず赤で書くという約束」をし、「良い耳をしている人は赤で書くところがたくさんあるぞ」と、赤ボールペンで書くところを奨励している。

第二には、「うなずきながら聞く」こと。しかもうなずく時には、首を縦に動かすだけでなく、「うん」とか「そうそう」「へえ」「うーん」といった言葉を発するようにしている。単なる相づちではなく、「話し手に対する応援」「エール」なのだということである。

第三には、前の発言者に「関わって話す」という訓練の徹底である。まず、三人の子どもを指名し、順番に話すようにさせて、二番目以降の子どもには、「〇〇さんは…と言いましたが、私は…」とか「〇〇さんの話でわかったのですが…」という言い方をさせている。

同著において佐藤氏は「聞く」、「聴く」についてどのように区別するかについて明言はしていないが、「聞く」については「自然に音声が耳に入ってくる、どこからとなくきこえてくる状態」、「聴く」については「言葉そのものの意味とそれに込められた相手の気持ち、感情も受け止めること」ととらえたい。

佐藤氏の指摘には、自分のこれまでの実践を振り返り、納得そして反省させられるものであった。またこのような「語り合い」を行うことで、話の内容だけでなく、児童の思考も深まっていくのではないかと考える。

（４）考察

「読む力」―「読解力」を付けるためには、「読み」つまり解釈内容の相互交流が必要であると言えると思う。一人一人の「読み」を互いに交流して互いに高め合うことが最も大事な学習活動となる。互いに交流することにより、一人一人の読みが確かでかつ豊かなものになっていく。自分の「読み」を「話すこと」と友達の「読み」を「聞くこと」が「読む力」―「読解力」にとっては必要であろう。

自分の内側に生じた解釈というのは、形にならないもの・言葉にならないものである。内側に持っているだけでは明確な形にはなっていない。話そうとするときには明確な形を与えなくてはならない。話す時には、文章・作品をもう一度読み直し解釈を確認する活動が行われるのである。

また、聞くことで友達の「読み」を知ることができる。具体的には、話し手の話を受け止めて、話の内容を確認したり、話に同意したり、よく分からない箇所や語句を質問したり、興味ある箇所を引き出したり、自分の考えと比較して聞き出したりする。自分の「読み」と他の「読み」を比べることで、自分の「読み」に自信をもったり、多様な視点を発見したりすることができるだろう。その過程で、児童が作品・文章を新たな視点で読み直す活動が行われるのではないだろうか。自分の「読み」に豊かさが加わることだと思う。友達の「読み」を、受容的に受け止めることができるよう、教育活動全般を通して学習集団としての学級の人間関係を培っておく必要がある。「話すこと・聞くこと」の指導事項と関連させ継続的に指導していく必要がある。

ここまで、「読解力」を付けるには、「文章・作品を正確に読み取るための活動」と、「文章・作品に対する感想・批評を形成するための活動（意見を相互交流させる活動）」を、単元・授業の中にどう位置付ければよいか。過去に行った「サラダでげんき」の授業を基に課題を明らかにしたい。

5 これまでの授業実践「サラダでげんき」を振り返って

（１）作品について

本教材は主人公であるりっちゃんが病気のお母さんに元気になってもらうためにサラダをつくろうと考え、動物たちと協力しながらおいしいサラダをつくりあげるという物語である。それぞれの動物たちの登場場面は、言動に個性が表れている。お母さんのためにサラダをつくろうとするりっちゃんの気持ちに寄り添い、動物が増えるたびにサラダが完成に近づく展開を楽しませたい。

本教材の学習を通してつけたい読みの力は「人物が登場する順序に注意し、だれが何をしたかについて気を付けて読む」ことである。この力を付けるためには、すらすらと文章が読めなくてはならない。

第一次では、様々な音読練習を取り入れ、変化を付けることで、楽しみながら練習し、音読の習熟を図るとともに、かたかなや漢字の読みを定着させたいと考えた。

第二次では、単元の目標でもある「人物が登場する順序に着目し、」を達成するために、登場人物の挿絵を登場順に並び替える作業を取り入れた。「だれが何をしたかについて気を付けて読む。」ことについては、りっちゃんの言動と動物たちの言動を区別できるように線引きをさせた。その際、線引きの手順を示し、最初に登場するのらねこから7番目に登場するアフリカゾウまで同じ学習方法で繰り返し行うことで徐々に自力解決できるようにした。また、学習活動には、動作化や役割読みも取り入れ、言葉を大切にしながら読み進めていくようにした。

(2) 単元の展開

第1次(第1時から第3時)

- 教材文を読み、学習の見通しをもつ。
- 音読の練習をする。
- 登場人物を確かめ、物語を読んだ感想を発表し合う。

第2次(第4時から第9時)

- りっちゃんがサラダをつくろうと思ったわけを考える。
- のらねこ、犬、りっちゃんがしたことをまとめる。
- すずめ、あり、りっちゃんがしたことをまとめる。
- うま、白くま、りっちゃんがしたことをまとめる。
- アフリカゾウ、りっちゃんがしたことをまとめる。
- サラダを食べたりっちゃんやおかあさんの気持ちを考える。

第3次(第10時から第12時)

- りっちゃんに手紙を書く。
- 手紙を発表し、感想を伝え合う。

第4次(第13時)

- 学習したことを振り返る。

(3) 考察

「読むこと」の目標は、人物が登場する順序に着目し、だれが何をしたかについて気を付けて読むこととした。教室壁面に掲示物を作り、読み取った内容を書き留め、累積していくようにした。授業でもその掲示物を見て、前時までの学習及び本時の活動の確認した。表現一つ一つに着目している時には、その時での「読み」を作り上げることができた児童が、単元のまとめとしての手紙の中や、「読み」があまり深まっていなかった姿が見られた。一つ一つの表現に対する「読み」を、作品全体の「読み」に還元しその「読み」を深めていくことの両面が必要であると反省した。

第12時では書いた手紙を読み合う活動を行った。自分の「読み」を話すことができたが、発表することのみに終わり「読み」が深まっていなかった様子が見られた。

友達の「読み」が自分の「読み」にどんな変化をもたらしたのか，ノートやワークシートの中で確認することを継続的に指導することが必要であると感じた。

第6章では，以上に述べた授業の課題をふまえ，2年生の教材「名前を見てちょうだい」の授業実践を構想する。

6 今後の授業実践構想

1 単元名 大すきなとう場人ぶつになりきって音読げきをしよう

2 題 材 「名前を見てちょうだい」（東京書籍 2年下）

3 単元を貫く言語活動とその特徴

本単元を貫く言語活動として「あまんきみこの作品の中から自分が演じてみたい

作品を選び，音読劇をする」ことを位置付けた。そのためには，自分のお気に入り の場面を選び，叙述を根拠としてそこに登場する大すきな登場人物の行動を動作化 したり，友達と役割を分担して声の強弱，間の取り方，速さ，抑揚などを工夫して 音読したりする。さらに並行読書であまんきみこの作品を活用し，登場人物の行動 や会話に着目し，楽しんで，場面の様子について想像を広げながら読む ことで本単 元でねらう「場面の様子について，登場人物の行動を中心に想像を広げながら読む （C読むことウ）を実現するのにふさわしい言語活動である」と考える。

4 単元について

（1）教材観

「名前を見てちょうだい」は，主人公が，お母さんからもらった，自分の名前の 刺しゅう入り帽子をきつねや牛から取り返そうと追いかけて，大男の威嚇にも恐れず に取り戻そうとするお話である。大男との対決場面では，牛やきつねがその場から にげ出してしまったことに動じることなく，主人公がきりりとした態度で大男に向 かっていく様子に共感して読み進めていくことと思われる。

登場人物の様子や行動を表す表現は，たくさんの工夫が見られる。主人公がお母 さんから帽子をもらう場面では，ただ帽子をかぶるのではなく，「ぎゅうっと」かぶ っている。また，きつねや牛がにげていく場面では，ただ走っていくのではなく， 「風のように走って」という言葉を用いて表している。本教材にはこの他にも，「し ぶしぶぬいで（きつねや牛）」「どかんとすわって（大男）」など，巧みな描写がち りばめられている。このような擬態語や比喻表現などに着目させることによって， 想像を広げながら読むことができると思う。

（2）指導観

本単元では，音読劇作りを通して，お気に入りの場面を選んで物語を演じる言語 活動を取り入れる。

音読は文章を正確に読み取るための基本となる力である。範読を児童に聞かせた り指名音読や一斉音読を繰り返して取り入れるなど音読の方法を見直したい。

文章中に書かれてある言葉や文に着目させ，前時やこれまでの学習事項や自分の 生活経験などから，その様子や気持ちを類推させたり想像させたりして答えさせる 発問を投げかけ，児童一人一人の考えや読みを引き出していく。本単元では，場面 の様子について登場人物の行動などから想像を広げて読むことが目標であるので， 登場人物の行動や言葉を表す表現に着目させ，それを手がかりとして想像を広げる 発問を投げかけていきたい。

また，交流の際には，ペア学習や全体での交流の場を設定し，自分の考えや読み と「同じだ」「似ている」「違う」など比較して聞くよう指導する。このとき，

「似ている」「気付かなかった」考えや読みをノートに加筆させ、児童の「他の考えを受け入れる力＝聞く力」を養いたい。本単元は、場面の様子について登場人物の行動などから想像を広げて読むことが目標であるので、それを手がかりとして想像を広げる発問を投げかけたい。

そして、うなずいたり、相づちを打ったりしながら友達の話聞く、「〇〇さんは…と言いましたが、私は…」など前の発言者に「関わって話す」ということに気を使いながら話し合いをさせたい。

5 単元の目標

○ 物語を読み、登場人物の行動や会話に興味をもち、場面の様子を想像しながら楽しんで音読劇に取り組もうとする。（関心・意欲・態度）

◎ 自分の大好きな登場人物を音読劇で演じるという活動を通して、場面の様子について、登場人物の行動や会話に着目し、想像を広げながら読むことができる。（読むこと）

○ 文の中にある主語と述語の照応関係に注意して読むことができる。

（伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項）

6 評価規準

関心・意欲・態度	読む能力	言語についての知識・理解・技能
○ 物語を読み、登場人物の行動や会話に興味をもち、場面の様子を想像しながら楽しんで音読劇に取り組もうとしている。	○ 登場人物の行動や会話に着目し場面の様子について想像を広げながら読んでいる。	○ 文の中における主語と述語の照応関係に注意して読んでいる。

7 学習計画（15時間扱い）

次	時	学習内容
一	1	○ お話の大体の内容を理解する。
		○ 教材文を読んで初発の感想を発表し合い、学習の目的をもつ。
	2	○ 主人公にとって帽子は大事なものであることを読み取る。
	3	○ きつねの様子と主人公の気持ちを読み取る。
	4	○ 牛の様子と主人公の気持ちを読み取る。
	5	○ 大男の様子や考えていることを読み取る。
	6	○ 大男に面と向かった時のそれぞれの登場人物の様子や気持ちについて読み取る。
	7	○ 主人公の様子と気持ちを読み取る。
	8	○ お気に入りの場面について、登場人物の行動や会話を基に、動きや読み方を考える。
二	9	○ 選んだお気に入りの場面ごとにグループになり、音読劇の練習をする。
		○ 他のグループと見せ合い、感想を交流する。
	10	○ 自分のお気に入りのあまんきみこの作品を決め、お気に入りの場面を見つける。
	11	
	12	○ お気に入りの作品のあらすじ、登場人物の好きな行動、好きな理由をまとめる。
	13	
	14	○ お気に入りの場面について、登場人物の行動や会話を基に、動きや読み方を考える。
	15	○ 選んだお気に入りの作品ごとにグループになり、音読劇の練習をする。
		○ 音読劇を発表し合い、感想を交流する。

第7章では、今後の課題を述べる。

7 今後の課題

「読解力」を付けるには、まず、音読や漢字を読むことという基本的な活動についてその方法について見直しを図りたい。また、「文章・作品を正確に読み取るための活動」と「文章・作品に対する感想・批評を形成するための活動」（交流活動）を授業の中で双方展開していく必要があると考え、「名前を見てちょうだい」の指導計画を立てた。どういう活動をしたら興味をもつか、主体的に活動できるか、豊かな読みができるか考えながら計画を立てた。一人一人の児童が豊かな読みができるよう指導するためには、児童の実態や思考をとらえ、そして教材研究を行うことが第一歩であると考え。また、作品全体の読みを深めるためにどの表現に着目するかを見極めるためには、教材の一つ一つを読み込み、教材研究を積み、実践を重ねていくことが不可欠なのだと思う。

第3節（4）の「文章・作品を正確に読み取る力」について今後も検討を続けたい。その内容、児童の発達段階に応じた効果的な指導法など他の領域との関連も考えながら、今後も研究を続けていきたい。

引用文献・参考文献

- 文部科学省編『小学校学習指導要領解説 国語編』 2008年 東洋館出版社
- 二瓶弘行編著、高知県「夢」の国語教室研究会著『すべての子どもたちと、「読解力と表現力」をともに育む国語授業』 2008年 東洋館出版社
- 二瓶弘行著『二瓶弘行国語教室からの提案 物語の「自力読み」の力を獲得させよ』 2013年 東洋館出版社
- 二瓶弘行著『二瓶弘行の物語授業 教材研究の条件』 2012年 東洋館出版社
- 全国国語授業研究会・二瓶弘行・青木伸生著『活用力を育てる文学の授業—この教材をこの発問・板書で教える—』 2008年 東洋館出版社
- 鶴田清司著『「読解力」を高める国語科授業の改革』 2008年 明治図書
- 鶴田清司著『対話・批評・活用の力を育てる国語の授業』 2010年 明治図書
- 鎌田首治朗著『真の読解力を育てる授業』 2009年 図書文化社
- 佐藤康子・大内善一著『子どもが語り合い、聴き合う国語の授業』 2006年 明治図書
- 佐藤康子・大内善一著『子どもの「学び方」を鍛える』 2009年 明治図書
- 『国語教育 No.693』 2008年 明治図書
- 『国語教育 No.709』 2009年 明治図書
- 『国語教育 No.711』 2009年 明治図書

○ 書	『国語教育 No.7 1 3』	2 0 0 9 年	明治図
○ 書	『国語教育 No.7 3 7』	2 0 1 1 年	明治図
○ 書	『国語教育 No.7 3 9』	2 0 1 1 年	明治図
○ 書	『国語教育 No.7 5 5』	2 0 1 2 年	明治図
○ 書	『実践国語研究 No.3 0 3』	2 0 1 0 年	明治図
○ 書	『実践国語研究 No.3 2 0』	2 0 1 3 年	明治図

研修を終えるにあたって

茨城大学で研修させていただいた3ヶ月間は、これまでの自分の実践を振り返り、反省点や問題点を洗い出し見つめ直すことができた、大変意義深く貴重な時間となりました。また、大学での講義や演習、文献研究、研究会への参加などを通して幅広い経験を積むことができたと同時に、学ぶ楽しさを実感しました。

この研修期間中、茨城大学の先生方にはご多用中にもかかわらず、懇切丁寧にご指導をいただき、深く感謝申し上げます。特に、指導教官の昌子佳広先生には研究の具体的な指針を与えていただくとともに、きめ細かなご指導をいただきました。心より御礼申し上げます。今後、ご指導いただいたことを児童一人一人のために生かしていけるように努力していきたいと思います。

同じ内地留学生とも教科の垣根を越えてともに励まし合い、語り合うことができ、多くのことを学ばせていただきました。

最後になりましたが、このような研修の機会を与えて下さいました茨城大学、県教育庁義務教育課、水戸教育事務所、茨城町教育委員会の諸先生方、並びに茨城町立沼前小学校池田晃一先生をはじめ沼前小学校の先生方に心より感謝申し上げます。

観点 1	構造①	「冒頭」・「出来事の始まり」・「クライマックス場面の始まり」
観点 2	構造②	「クライマックス」・「出来事の終わり」・「結び」
観点 3	構造③	「場面」の構成
観点 5	構造⑤	「大きな設定場面」・「出来事の展開場面」（複数の小さな場面） 「あらすじ」（「場面」の数以内の文でまとめる）
観点 6	設定①	「人物設定」（「中心人物」「重要人物」「人物関係図」）
観点 7	設定②	「時の設定」（「場面」の展開に応じてまとめる）
観点 8	設定③	「場の設定」（「場面」の展開に応じてまとめる）
観点 9	設定④	「核となるもの・こと・存在」
観点 10	視点①	「話者」と「作者」
観点 11	視点②	「視点人物」
観点 12	視点③	「一人称視点」と「三人称視点」
観点 13	視点④	「三人称客観視点」と「三人称限定視点」と「三人称全知視点」
観点 14	視点⑤	「視点（視点人物）の転換」
観点 15	技法①	「比喩」（「擬人法」「直喩」「暗喩」）
観点 16	技法②	「対比」
観点 17	技法③	「反復」（「くり返し・リフレイン」）
観点 18	技法④	「伏線」
観点 19	技法⑤	「オノマトペ」（「擬態語」・「擬音語」）
観点 20	技法⑥	「リズム」
観点 21	技法⑦	「文末表現」
観点 22	主題①	「題名」（自分の「作品の心」との関連）
観点 23	主題②	「核となる言葉」（「作品の心」と最も密接な一文）
観点 24	主題③	「周辺の言葉」（「作品の心」と関連する重要な一文・言葉）
観点 25	主題④	「作品の心」（作品が自分に最も強く語りかけてきたこと）

指導の際、その教材研究の時点で、児童の類推・創造・創造にどんなものがあり得るのか予想を立てておくことが必要であろう。