

語彙力・読む力を身につけ、 主体的に国語を学ぼうとする児童の育成

—語彙力を育む「辞書引き学習法」の活用、読む力を
育む第4学年「ごんぎつね」の授業実践を通して—

- 1 はじめに
- 2 主題設定の理由
- 3 研究の方法
- 4 研究の実際
- 5 研究の成果と課題
- 6 おわりに

第1分科会 日本語教育
B 文学・説明文・言語

千田 多久萌 (尾北・(犬山)東小)

研究の概要報告

1 県内の自主的な研究活動のとりくみ状況

本次の国語教育の分野に提出されたりポートの数は、説明的な文章の読み方に関するリポートが6本、文学的な文章の読み方に関するリポートが14本、双方にかかわるリポートが3本、計23本であった。

子どもたちの姿に応じ、めざす授業を実現するための自主教材にとりくんだ実践のリポートが1本のみであったことは、やや残念であった。しかし、興味・関心に合わせて自分の課題を解決することを重視にした実践、辞書を活用しながら語彙力と読む力を育んだ実践、タブレットを活用して協働的な学びの充実を図った実践など、目標論、教材論、方法論といったさまざまな視点から子どもたちへの支援にとりくんだりリポートが数多く見られた。どのリポートからも、向き合う子どもたちの成長の一助になりたいという願いと意欲が強く感じられた。

2 今次教育研究集会で論じられた主な課題

(1) 教材の価値や読む活動を通して身につけさせたい力について

言葉による見方・考え方をいかして物語を創作する実践や、園児に音読発表会をするという目的意識をいかし主体性を高めた実践、物語に共感したことをいかして自分の体験と結びつけて表現させる実践などが報告された。討論においては、教材に対する児童の困り感から解決していく指導法の有効性、他教科で活用される国語科の汎用的な力、自由進度学習における国語科として身につけさせたい力などについて、活発な話し合いが行われた。

(2) 読む力を高める指導の工夫や対話的な学びのあり方について

ポートフォリオ評価をいかしながら視点を与えて読みを深めた実践、心情曲線や図式化などを活用して対話の中で考えを比較させた実践、タブレットを活用して友だちの考えを共有したり自分の振り返りを積み重ねたりした実践などが報告された。討論においては、読みの習得と活用のつなぐための指導法の工夫、学び方を振り返るメタ認知のさせ方、国語科におけるタブレットの活用の長所と短所などについて、熱心な話し合いが行われた。

3 今後の課題

23本の実践は、校種や学年など、それぞれに異なる立場からとりくまれたものであったが、いずれも自分が向き合う子どもたちの主体的な姿を引き出し、学力を高めていこうとする熱意に満ちあふれていた。討論においては、相互の向上をめざし、質疑や意見交換が熱心に行われた。一方、国語教育における汎用的な力などを考えて教材の魅力を引き出し、どのように習得・活用・探究していけばよいかについて、十分な議論が行われたとは言えない。また、ルーブリック評価における子どもの評価項目の段階について意見交換が行われなかったことは残念である。今後は、情報に囲まれている子どもたちにとって、どんな力が必要かを明確にした上で知的な刺激のある学習活動を工夫し、深い思考力を働かせることのできる実践が報告されることを期待したい。

〈佐藤洋一・北村彰規〉

報 告 書 の で き る ま で

この報告書は、71次に及ぶ愛教組連合教育課程研究委員会の研究成果をふまえ、単組・県の研究・討議を経て作成したものである。報告書の作成にあたり、ご指導いただいた助言者の先生をはじめ、関係の諸先生方に深く感謝の意を表す次第である。

助 言 者	佐藤 洋一 (名古屋学芸大学)	北村 彰規 (名古屋・平和小)
教育課程研究委員	澤野 佑輔 (名古屋・引山小)	関戸 亮太 (春日井・大手小)
	生駒 大典 (岡 崎・六名小)	館 純子 (名古屋・汐路小)
	森川 雄介 (春日井・味美中)	川嶋 大介 (名古屋・名東小)

1 はじめに

2020年度（令和2年度）より、犬山市では、「国語教育日本一」をめざした教育施策に力を入れている。本校でも読解力向上にむけたとりくみをすすめており、国語教育をよりいっそう充実させていかなければならないと感じるようになった。

国語教育について、さまざまな指導方法があることを知ってはいるものの、多々ある指導法の中で、児童に一番適切な指導法は何かを模索する日が続いた。あるとき、「筑波発 読みの系統指導で読む力を育てる（筑波大学附属小学校国語教育研究部編 青木 伸生・青山由紀・桂 聖著 東洋館出版社 2016年）（以下参考図書1）」を読み、その中で、「日本の国語授業の問題は『指導内容を整理した上で、指導方法を明らかにすること』で解決できると考えた。」（参考図書1）と述べていることを知った。このことをふまえ、本校でも国語教育の系統指導を実践し、児童の読解力を向上させたいと考えた。また、同じように悩む同僚や全国の教員の役に立てられればと思い、研究に取りかかるようになった。

2 主題設定の理由

2021年度（令和3年度）、4年生の学級担任を務めていた。7月に行った学習に対する意識調査で、複数回答法や自由記述法でのアンケートを行ったところ、勉強が得意・不得意にかかわらず、学習に対する意欲が低い児童が多いこと、とりわけ国語への関心・意欲が低く、読むことを苦手としている児童が多いことなどがわかった。それらのことから、国語教育の充実、特に本が読めるようになるための知識や技能の向上が必要だと考えるようになった。加えて読む力については、それをどのようにとらえ、指導・実践を通してのばしていくのかが課題になっている現状もある。

そこで、国語への学習意欲を高め、国語を主体的に学ぼうとする児童の育成が必要ではないかと考えた。さらに、国語を主体的に学ぼうとする児童の育成には、語彙力と読む力を育むことが必要だと考えた。語彙力と読む力を育むとは、児童がすでに学んでいる言葉に改めてふれたり、知らない言葉を覚えたりする活動にとりくむことで、言葉による見方・考え方への関心を高めながら、使える言葉の数を増やしていくこと（語彙力を育む）や物語文や説明文などに使われている言葉を理解し、言葉による見方・考え方を働かせ、登場人物の様子や心情、説明文の内容などを理解したり、自身の考えを深化させたりすること（読む力を育む）である。また、学習指導要領の改訂に伴い、国語の観点が思考力・判断力・表現力に統合されたことをふまえ、これまで以上に系統指導が必要であると考え、研究主題を設定した。

3 研究の方法

(1) 研究の仮説

- ア 仮説1 辞書引き学習法を活用し、帯活動として継続的なとりくみを行うことで、児童の語彙力を育むことができるだろう。
- イ 仮説2 学んだ言葉を活用し、生活経験と結びつけた例文を作成することで、言葉の意味を正しく理解して、使うことができるようになり、児童の語彙力を育むことができるだろう。
- ウ 仮説3 系統指導表を活用した授業実践を行うことで、児童の読む力を育むことができるだろう。

(2) 研究のてだて

ア 仮説1に対するてだて

語彙力を向上させるためのてだてとして、「辞書引き学習法」を朝の帯時間に行うこととした。辞書引き学習法とは、辞書を活用して語彙力を育む学習法の一つである。なお、辞書引き学習法を活用するときの留意点として、4年生児童に適切な言葉を指導する必要がある。また、内容を理解する上で、意味がわからない言葉についても同様に辞書を活用して意味調べを行う。

イ 仮説2に対するてだて

仮説1で調べた言葉を利用して、生活経験と結びつけられるような例文づくりを行い、ペアで例文を確認したり、全体で発表したりする活動を行う。単に言葉の意味を理解したと言っても、それを正確に使えているかどうかを把握することは難しい。そのため、これまでの生活経験と学んだ言葉が結びつくような表現を用いて例文を作成することで、学んだ言葉の適切な理解へとつなげる。

ウ 仮説3に対するてだて

本研究では、「筑波発 読みの系統指導で読む力を育てる（参考図書1）」をもとに読む力を5つの観点（作品の構造・視点・人物・主題・表現技法）に分けて系統指導表を作成し、読む力を定義することとした。ごんぎつね（「国語 4年下 はばたき」光村図書出版（以下参考図書2））の指導では、それぞれの観点別に単元計画を見直し、系統指導表を用いて指導していく。なお、系統指導表を児童に配付し、音読の課題にとりくむときにも観点をもってとりくめるようにしたり、観点ごとの読む力について自己評価ができるようにしたりすることで、読む力を育てていく。

(3) 検証の方法

ア 仮説1・2について

- ・児童に対し、複数回答法や自由記述法でのアンケートを事前と事後で実施する。

イ 仮説3について

- ・児童に対し、複数回答法や自由記述法でのアンケートを事前と事後で実施する。
- ・「ごんぎつね」（参考図書2）の単元で、ワークシートを活用して読む力を評価する。
- ・「青い花」（安房直子著 全国学校図書館協議会 2006年（以下参考図書3））を指導内容に加え、ワークシートを活用して評価する。

4 研究の実際

(1) 辞書引き学習法の活用

本校には「あすなろタイム」と呼ばれる朝の帯活動の時間が15分間設定されている。その時間を活用し、てだて1を7～10月、てだて2を11月～2月の期間に、継続的にとりくむことで語彙力を育むようにした。児童は、聞き慣れない言葉に対して、読み方を学んでも、その意味を考えずに音読していることが多い。そこで、辞書引き学習法の効果を高めるためにも、単に辞書を引くのでは

なく、今年度から児童に貸与されたタブレット端末を利用することにした【資料1】。辞書とタブレット端末の両方を活用することで、言葉と意味を動作や画像で一致させ、言葉



【資料1 タブレット端末を使った辞書引き学習法】

の正しい理解へとつながるようにした。児童からは「聞いたことない言葉がわかると楽しい。」「この言葉ってこんなふうを使うんだね。」「もう500個もいったよ。」など、意欲的に活動にとりくんだ。

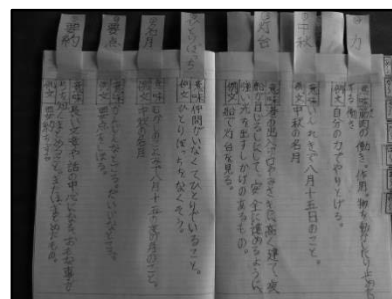
ごんぎつねの単元での意味調べでは、あらかじめ教員が選定しておいた言葉を表にし、「理解度」という項目を設定して、単語や文のみで言葉の意味がわかるかどうかを自己評価するようにした【資料2】。その後、意味調べを各自で行った後、生活班で意味の確認をした。児童は「しだのいっばいしげった森なんてあまり見たことがないなあ。」「もずって鳥だったんだね。」などの意見交流ができていた。

ごんぎつね 言葉 辞書引き	意味…類義語(るいぎご)で説明してみよう。	理解度 (○、△、×)	
		前	後
おどの様	高のふみ人のたかい人	△	○
ひとりぼっち	仲間がいなくてひとりだということ	○	○
しだのいっばいしげった森	シダ植物、葉が糸状	△	○
いたずら	人のめいわくになるようなこと	○	○
菜種がらのほしてあるの	アブラナ科種。これをほしてなたねあぶらをとること	×	△
百姓家	のうみの野良家	△	○
もずの声	小さい鳥もずという鳥の声	×	○
小川のつつみ	水があふれないうちに土を高くくり上げたもの	△	○
雨のしずく	水てき	△	○

【資料2 自己評価を取り入れた意味調べ】

(2) 学んだ言葉の活用

仮説2に対するてだてでは、辞書引き学習法で利用した付箋を児童が持参したノートや白紙のプリントに貼り直し、その付箋の下に意味を書いたり、例文を作成したりした【資料3】。例文作成において、生活経験と直接結びつきにくい言葉については、辞書に載っている例文を参考にしたり、意見交流をしたりしてもよいことにした。継続的にとりくみをしていくことで、作文をするスピードが速くなった児童が増えた。意味を丁寧に押さえ直すことで、児童からは「知っていたことと意味がちがっていた。」「作文をするのは難しい。」などの発言があった。



【資料3 生活経験と結びつけた例文を作成したノート】

(3) 系統指導表の活用

「ごんぎつね」(参考図書2)の学習指導で、系統指導表を用いて、読む力を5つの観点(作品の構造・視点・人物・主題・表現技法)に分けて、観点別のめあてや本時のめあてを設定した。それぞれの観点には、「レベル」という項目を設定した。レベルとは、参考図書1に準じた指導目標を具体化するための項目を指し、4年生の学習目標に準ずるのはレベル4の項目を示している。(観点によっては、レベルが1～6までそろっていないものもある)

また、レベルの他に「読みの技能」「読みの用語」「考え方」の欄を設定することとした。考え方とは、そのレベルの読みの技能を身につけるために、単元に合わせて、どのようなめあてで学習にとりくむとよいかを明文化したものである。国語の学習については、「どのように考え、どのように答えることができれば読む力が向上したか」という評価方法を、あらかじめ児童に示すことで、発展的な学習に主体的にとりくめると考えられる。そこで、この系統指導表を用いて、より主体的に学習にとりくめるように実践をすすめた【資料4】。

作品の構造		組 氏名	
レベル	よ ずのう 読みの技能	よ ようご 読みの用語	かんが かんた 考え方
1-1	よ くひん せつてい き 作品の設定に気をつけて読む	ことば ばいしよ きせつてい せつてい 語、場面、登場人物、出来事(事件)	この物語の設定はどうなっているだろうか?
1-2	ばめん 場面をとらえて読む	ばめん	この物語は、いくつの場面に分けられるだろうか?
1-3	れん 連のまとまりをとらえて読む	れん	この詩はいくつのまとまりにわけられるだろうか?
2-1	あらずじ あらずじをとらえて読む	あらずじ	この物語をかんたんに伝えるとどうなるだろうか?
3-1	ちゅうしん ばめん 中心となる場面を読む	ちゅうしん ばめん 中心場面	この物語の山場はどここの場面だろうか?
4-1	ものごたりに 物語のしくみをとらえて読む	ものごたりに 筋の転換(導入部・展開部・山場・結語)	この物語を4つに分けるとどう分けられるだろうか?
4-2	じだいはいけい かんれん 時代背景と関連づけて読む	じだいはいけい 時代背景	この物語の時代について、どんなことがわかったか?
4-3	ばめん ばめん 場面と場面をくらべて読む	ばめん たいひ 場面の対比	場面と場面を比べて読んで、何かに気付いたり、考えたりしたか?

【資料4 「作品の構造」における系統指導表】

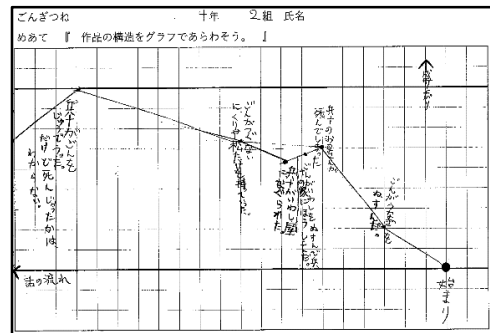
系統指導表を用いて学習指導を行うためには、まず系統指導表の項目を児童が理解し、自己評価しながら学習をすすめられるようにしていく必要がある。そのため、「ごんぎつね」(参考図書2)の単元の指導よりも前に、「かさこじぞう」(ポプラ社1967年)を利用してそれぞれの観点、項目の内容について説明を行い、系統指導表についての理解をはかりながら、読む力を育もうとした。「かさこじぞう」の指導を終えた後、系統指導表を用いて読む力についての自己評価をさせた。「ごんぎつね」の学習時には、「かさこじぞう」での自己評価よりも高いレベルのものに挑戦できるようにうながした。しかし、あくまで4年生のレベルを達成することを指導目標とするため、本授業実践での各観点の学習指導については、レベル4を学習指導目標とすることにした【資料5】。

時数	物語文における読む力の観点	「ごんぎつね」における指導目標(一部)	レベル
1,2,3	○作品の構造	・物語のしくみをとらえて読む。 ・時代背景と関連づけて読む。 ・場面と場面をくらべて読む。	4-1 4-2 4-3
4,5,6	○視点	・視点をとらえて読む。 ・視点の転換の効果を考えながら読む。	4-1 4-2
7,8	○人物	・人物像をとらえながら読む。 ・中心人物の心情の変化をとらえて読む。 ・登場人物の相互関係の変化に着目して読む。	3-1 3-2 5-1
9,10	○文学の表現技法	・情景描写の効果を考えながら読む。 ・倒置法の効果を考えながら読む。 ・呼称表現の違いをとらえながら読む。	4-2 4-3 4-4
11,12	○主題	・中心人物の変化から主題をとらえる。	5-1

【資料5 「ごんぎつね」における単元構想表(12時間完了)】

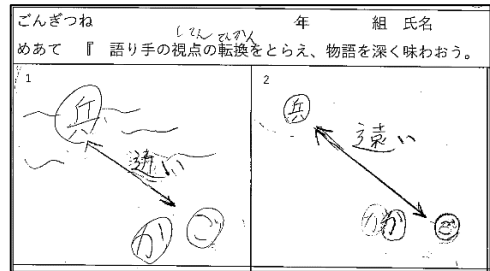
(4) 系統指導表を使った授業の実践

資料5に示した5つの観点について、学習指導をすすめるために、ワークシートを作成した。作品の構造の指導においては、作品をより主体的にとらえるため、『話の流れ』と『盛り上がり』という項目で、折れ線グラフをつくることで読む力を育てることをめざした。盛り上がりという言い方では児童に馴染みがないため、「この作品のどこでワクワク・ドキドキしたのか」という言い方で伝え、物語の節目になると思うところを各自で見つけるように指示し、物語の展開を視覚化することで、作品の理解へとつなげた【資料6】。



【資料6 作品の構造を表した児童の折れ線グラフ】

視点の指導においては、語り手の視点が、どの登場人物の近くにあるのかを図に表せるようなワークシートを用いて指導をすすめた。場面がすすむにつれてごんと兵十の物理的な距離がどれくらい縮まっていくのかを把握したり、視点の転換が行われたところはどこかを考えたりすることで、作品の理解へとつなげようとした。ワークシートには中心人物となるごんを○ご、兵十を○兵、語り手を○かとしそれぞれの位置関係を言葉で表現することとした。視点の転換がある6場面では、語り手がどこで、どうして兵十に近い視点に変わったのかについて、たくさんの意見が出た【資料7】。また、意見を交流していく中で、「場面がすすむごとに、ごんが少しずつ兵十に近い気をする。」などの場面ごとの人物の視点を、図で比較することで気付く発言があった。



【資料7 語り手やごん、兵十の視点を視覚化した図】

人物の指導においては、「登場人物の心情の変化を言葉に着目してとらえよう」というめあてを設定し、心情が読み取れる言葉に波線を引き、そこから読み取れる人物の心情を列記していくことで、心情の変化をとらえやすくした。すでに、視点の学習において、兵十がごんと接触したのは1場面と6場面であることから、兵十のごんに対する心情が変化していないことをつかんだり、ごんから兵十に物理的な距離が近付いていくことを学習していたため、物理的な距離と心理的な距離は相関関係にあるかを考えるきっかけにしたりすることにつながった【資料8】。

ごん	兵十
25 兵十は、ごんを近づけてきた。ごんは、兵十の顔を覗き込んで、うれしそうに笑った。	26 兵十は、ごんを近づけてきた。ごんは、兵十の顔を覗き込んで、うれしそうに笑った。
27 兵十は、ごんを近づけてきた。ごんは、兵十の顔を覗き込んで、うれしそうに笑った。	28 兵十は、ごんを近づけてきた。ごんは、兵十の顔を覗き込んで、うれしそうに笑った。
29 兵十は、ごんを近づけてきた。ごんは、兵十の顔を覗き込んで、うれしそうに笑った。	30 兵十は、ごんを近づけてきた。ごんは、兵十の顔を覗き込んで、うれしそうに笑った。
31 兵十は、ごんを近づけてきた。ごんは、兵十の顔を覗き込んで、うれしそうに笑った。	32 兵十は、ごんを近づけてきた。ごんは、兵十の顔を覗き込んで、うれしそうに笑った。
33 兵十は、ごんを近づけてきた。ごんは、兵十の顔を覗き込んで、うれしそうに笑った。	34 兵十は、ごんを近づけてきた。ごんは、兵十の顔を覗き込んで、うれしそうに笑った。
35 兵十は、ごんを近づけてきた。ごんは、兵十の顔を覗き込んで、うれしそうに笑った。	36 兵十は、ごんを近づけてきた。ごんは、兵十の顔を覗き込んで、うれしそうに笑った。
37 兵十は、ごんを近づけてきた。ごんは、兵十の顔を覗き込んで、うれしそうに笑った。	38 兵十は、ごんを近づけてきた。ごんは、兵十の顔を覗き込んで、うれしそうに笑った。
39 兵十は、ごんを近づけてきた。ごんは、兵十の顔を覗き込んで、うれしそうに笑った。	40 兵十は、ごんを近づけてきた。ごんは、兵十の顔を覗き込んで、うれしそうに笑った。
41 兵十は、ごんを近づけてきた。ごんは、兵十の顔を覗き込んで、うれしそうに笑った。	42 兵十は、ごんを近づけてきた。ごんは、兵十の顔を覗き込んで、うれしそうに笑った。
43 兵十は、ごんを近づけてきた。ごんは、兵十の顔を覗き込んで、うれしそうに笑った。	44 兵十は、ごんを近づけてきた。ごんは、兵十の顔を覗き込んで、うれしそうに笑った。
45 兵十は、ごんを近づけてきた。ごんは、兵十の顔を覗き込んで、うれしそうに笑った。	46 兵十は、ごんを近づけてきた。ごんは、兵十の顔を覗き込んで、うれしそうに笑った。
47 兵十は、ごんを近づけてきた。ごんは、兵十の顔を覗き込んで、うれしそうに笑った。	48 兵十は、ごんを近づけてきた。ごんは、兵十の顔を覗き込んで、うれしそうに笑った。
49 兵十は、ごんを近づけてきた。ごんは、兵十の顔を覗き込んで、うれしそうに笑った。	50 兵十は、ごんを近づけてきた。ごんは、兵十の顔を覗き込んで、うれしそうに笑った。
51 兵十は、ごんを近づけてきた。ごんは、兵十の顔を覗き込んで、うれしそうに笑った。	52 兵十は、ごんを近づけてきた。ごんは、兵十の顔を覗き込んで、うれしそうに笑った。
53 兵十は、ごんを近づけてきた。ごんは、兵十の顔を覗き込んで、うれしそうに笑った。	54 兵十は、ごんを近づけてきた。ごんは、兵十の顔を覗き込んで、うれしそうに笑った。
55 兵十は、ごんを近づけてきた。ごんは、兵十の顔を覗き込んで、うれしそうに笑った。	56 兵十は、ごんを近づけてきた。ごんは、兵十の顔を覗き込んで、うれしそうに笑った。
57 兵十は、ごんを近づけてきた。ごんは、兵十の顔を覗き込んで、うれしそうに笑った。	58 兵十は、ごんを近づけてきた。ごんは、兵十の顔を覗き込んで、うれしそうに笑った。
59 兵十は、ごんを近づけてきた。ごんは、兵十の顔を覗き込んで、うれしそうに笑った。	60 兵十は、ごんを近づけてきた。ごんは、兵十の顔を覗き込んで、うれしそうに笑った。
61 兵十は、ごんを近づけてきた。ごんは、兵十の顔を覗き込んで、うれしそうに笑った。	62 兵十は、ごんを近づけてきた。ごんは、兵十の顔を覗き込んで、うれしそうに笑った。
63 兵十は、ごんを近づけてきた。ごんは、兵十の顔を覗き込んで、うれしそうに笑った。	64 兵十は、ごんを近づけてきた。ごんは、兵十の顔を覗き込んで、うれしそうに笑った。
65 兵十は、ごんを近づけてきた。ごんは、兵十の顔を覗き込んで、うれしそうに笑った。	66 兵十は、ごんを近づけてきた。ごんは、兵十の顔を覗き込んで、うれしそうに笑った。
67 兵十は、ごんを近づけてきた。ごんは、兵十の顔を覗き込んで、うれしそうに笑った。	68 兵十は、ごんを近づけてきた。ごんは、兵十の顔を覗き込んで、うれしそうに笑った。
69 兵十は、ごんを近づけてきた。ごんは、兵十の顔を覗き込んで、うれしそうに笑った。	70 兵十は、ごんを近づけてきた。ごんは、兵十の顔を覗き込んで、うれしそうに笑った。
71 兵十は、ごんを近づけてきた。ごんは、兵十の顔を覗き込んで、うれしそうに笑った。	72 兵十は、ごんを近づけてきた。ごんは、兵十の顔を覗き込んで、うれしそうに笑った。
73 兵十は、ごんを近づけてきた。ごんは、兵十の顔を覗き込んで、うれしそうに笑った。	74 兵十は、ごんを近づけてきた。ごんは、兵十の顔を覗き込んで、うれしそうに笑った。
75 兵十は、ごんを近づけてきた。ごんは、兵十の顔を覗き込んで、うれしそうに笑った。	76 兵十は、ごんを近づけてきた。ごんは、兵十の顔を覗き込んで、うれしそうに笑った。
77 兵十は、ごんを近づけてきた。ごんは、兵十の顔を覗き込んで、うれしそうに笑った。	78 兵十は、ごんを近づけてきた。ごんは、兵十の顔を覗き込んで、うれしそうに笑った。
79 兵十は、ごんを近づけてきた。ごんは、兵十の顔を覗き込んで、うれしそうに笑った。	80 兵十は、ごんを近づけてきた。ごんは、兵十の顔を覗き込んで、うれしそうに笑った。
81 兵十は、ごんを近づけてきた。ごんは、兵十の顔を覗き込んで、うれしそうに笑った。	82 兵十は、ごんを近づけてきた。ごんは、兵十の顔を覗き込んで、うれしそうに笑った。
83 兵十は、ごんを近づけてきた。ごんは、兵十の顔を覗き込んで、うれしそうに笑った。	84 兵十は、ごんを近づけてきた。ごんは、兵十の顔を覗き込んで、うれしそうに笑った。
85 兵十は、ごんを近づけてきた。ごんは、兵十の顔を覗き込んで、うれしそうに笑った。	86 兵十は、ごんを近づけてきた。ごんは、兵十の顔を覗き込んで、うれしそうに笑った。
87 兵十は、ごんを近づけてきた。ごんは、兵十の顔を覗き込んで、うれしそうに笑った。	88 兵十は、ごんを近づけてきた。ごんは、兵十の顔を覗き込んで、うれしそうに笑った。
89 兵十は、ごんを近づけてきた。ごんは、兵十の顔を覗き込んで、うれしそうに笑った。	90 兵十は、ごんを近づけてきた。ごんは、兵十の顔を覗き込んで、うれしそうに笑った。
91 兵十は、ごんを近づけてきた。ごんは、兵十の顔を覗き込んで、うれしそうに笑った。	92 兵十は、ごんを近づけてきた。ごんは、兵十の顔を覗き込んで、うれしそうに笑った。
93 兵十は、ごんを近づけてきた。ごんは、兵十の顔を覗き込んで、うれしそうに笑った。	94 兵十は、ごんを近づけてきた。ごんは、兵十の顔を覗き込んで、うれしそうに笑った。
95 兵十は、ごんを近づけてきた。ごんは、兵十の顔を覗き込んで、うれしそうに笑った。	96 兵十は、ごんを近づけてきた。ごんは、兵十の顔を覗き込んで、うれしそうに笑った。
97 兵十は、ごんを近づけてきた。ごんは、兵十の顔を覗き込んで、うれしそうに笑った。	98 兵十は、ごんを近づけてきた。ごんは、兵十の顔を覗き込んで、うれしそうに笑った。
99 兵十は、ごんを近づけてきた。ごんは、兵十の顔を覗き込んで、うれしそうに笑った。	100 兵十は、ごんを近づけてきた。ごんは、兵十の顔を覗き込んで、うれしそうに笑った。

ごんぎつね 年 組 氏名
めあて 『 登場人物の心情の変化を、言葉に着目してとらえよう。 』

【資料8 中心人物の心情を列記した表】

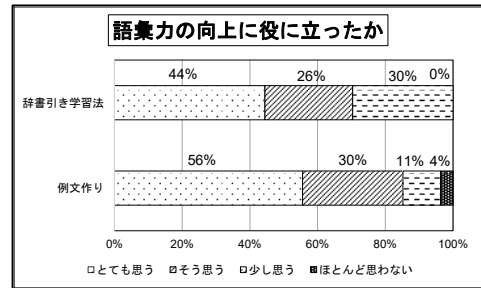
主題の指導においては、これまでの指導をふまえて、「作者が（私たちに）伝えたいことは何だろうか」という発問をし、作文用紙に書くように指示した。字数は制限せず、児童の思うように書くようにうながしたところ、児童からは、「作者が伝えたいことは、人

をずっとうらんだり、悪いことをしたらダメだということを伝えたいと思いました。」という意見が出た。

5 研究の成果と今後の課題

(1) 仮説1・2について

事後アンケートにて、仮説1・2に対するてだてが語彙力を育むことに役に立ったかどうかを尋ねた結果、【資料9】の通りであった。どちらのてだてに対しても、70%以上の児童が「とても思う」「そう思う」と感じていた。よって、仮説1・2に対するてだては有効であったと言える。



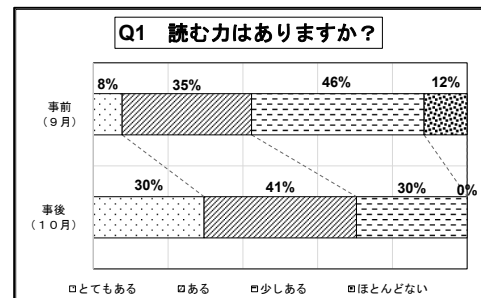
【資料9 児童アンケート結果】

(2) 仮説3について

ア 系統指導を経て

本実践を終えた後、「青い花」（参考図書3）の学習を設定した。系統指導を経て、身につけた読む力が、他の作品についても発揮されるのかを検証するため、青い花の指導においては、教員からめあてを設定するのではなく、資料5でも示している5つの観点のどれかの方法で、作品についての理解を深めるように指示したところ、児童は各自で選択した観点から作品についての理解を深めた。【資料10】は、自身の読む力について4段階で評価したものである。事前アンケートで「ほとんどない」と自己評価し、その理由に「むずかしいから」と書いていた児童が、授業実践後のアンケートでは、自己評価が「少しある」になり、「人物の変化を読み取れるから」と答えていた。【資料11】これは、読む力を定義したことで、定義をふまえた自己評価ができていたとも言える。【資料12】は、【資料6】を書いた児童が、視点の観点から青い花の作品の理解につなげようとしたものである。

【資料12】の図には、物語の中心人物であるかさやの主人と女の子が語り手の視点から描かれている。これまで物語を視点という観点からとらえていなかった児童が、別の作品においても視点という観点から作品をとらえることができるようになったことがうかがえる。これらのことから、仮説3に対するてだては有効であったと言える。



【資料10 児童アンケート結果】

Q2 それはなぜですか。(文で書きま

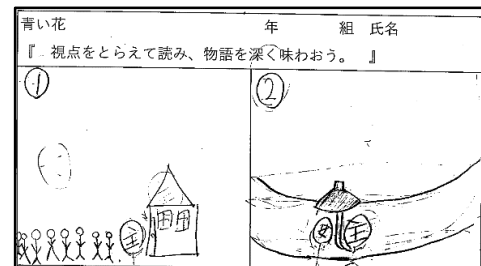
むずかしいから。



Q2 それはなぜですか。(文で書きま

人物の変化を読み取れるから

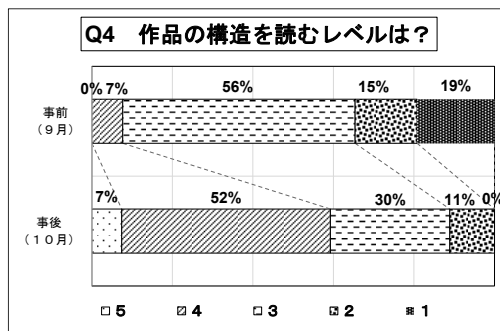
【資料11 アンケートの変容】



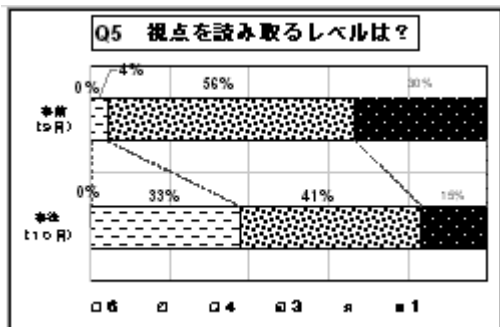
【資料12 中心人物や語り手の視点を視覚化した図】

イ アンケート調査結果の分析

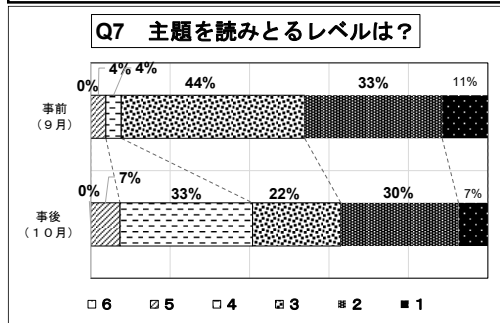
本実践を行う前（9月）と後（10月）で児童に定義した読む力について、複数回答法や自由記述法でのアンケートを行ったところ、それぞれ定義した5つの領域において、向上的変容が見られた。その理由の一つとして、読む力を5つの領域に定義し、それらを児童に提示して、自己評価できるようにしたことがあげられる【資料10】。特に、作品の構造の観点においては、指導目標としたレベル4に自己評価をした児童がただけでなく、レベル5の自己評価をした児童もいた。これは、系統指導表をあらかじめ配付したことで、児童が主体的に発展的な学習にとりくめたということが考えられる【資料13】。また、視点の観点においては、事前アンケートで、指導目標のレベル4の自己評価をつけている児童は4%であるのに対し、事後アンケートでは33%という向上的な変容が見られる【資料14】。その理由の一つとして、言葉による見方・考え方から、どこで視点の転換があったかを児童間で論議することができたことなどがあげられる。しかし、主題の観点については、大幅な向上的変容は見られなかった。それは、作品の主題にせまるという考えを児童が学べていないまま指導した結果とも考えられる【資料15】。



【資料13 児童アンケート結果】



【資料14 児童アンケート結果】



【資料15 児童アンケート結果】

(3) 今後の課題

語彙力や読む力の向上が主体的に国語にとりくもうとする児童に育成につながることを述べてきたが、主体性につながる語彙力や読む力をさらに正確に計る必要がある。筆記テストなどの数値化も有効な手段であるのではないだろうか。また、読む力を育むことの一つに、言葉による見方・考え方から、物語文や説明文の内容を理解することと述べたが、文章の内容を把握するために必要な言葉として、物語文や説明文に出てくる特別な名詞だけでなく、助詞や助動詞、接続詞などの使い方をしっかりと学んでおかなければ、物語文や説明文の理解にはつながらないことが多い。そのため、継続的にさまざまな言葉の使い方を指導していく必要があるだろう。加えて語彙力や読む力の向上には、時間がかかることを想定した上で、長い時間をかけて指導していくことも大切であると考えられる。読む力を5つの観点で定義したことだけでなく、小学校6年間の指導の流れを考えていかななくてはならないだろう。

6 おわりに

実践を終えた11月頃のある児童の日記に、「ぼくはまだ主題や、表現技法を読む力がないので、がんばりたい。」と書かれていた。児童が読む力を自己評価できるようになった成果である。主体的に学ぼうとする児童の育成をめざした実践で、児童の自己効力感を下げような記述につながるようになってしまった。また、言葉による見方・考え方から、物語文や説明文の内容を理解することもめざした実践でもあったが、内容の理解までたどり着けなかった児童もいた。今後は、定義した5つの力をさらにわかりやすくすることや、その定義が本当に正しいのかを見極めながら研究をすすめていきたい。