

小学校国語科における読解方略習得のための授業づくり：文学的文章に焦点をあてて

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2017-06-08 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 鈴木, 崇浩 メールアドレス: 所属:
URL	<a href="https://doi.org/10.14945/00010219">https://doi.org/10.14945/00010219</a>

# 小学校国語科における読解方略習得のための授業づくり

— 文学的文章に焦点をあてて —

鈴木崇浩

Designing Lessons Focusing on Literary Texts to Teach Reading Strategies in Elementary School Japanese Language Arts  
Takahiro SUZUKI

## 1 問題の所在

21世紀は知識基盤社会であると言われ、新しい知識、情報、技術は政治、経済、文化をはじめ社会のあらゆる領域での活動の基盤として飛躍的に重要性を増した。それに伴う情報化、グローバル化の加速度的な進展により、世界は従来の予測を遥かに超えた変化の激しい時代を迎えている。このような時代の未来を見据え、我が国においても現行（平成20年）の学習指導要領が告示された。この学習指導要領が目指すものは、児童生徒が変化の激しい時代を生き抜くための「生きる力」を育成することである。この「生きる力」の育成を目指し、文部科学省は学びの流れとして「習得・活用・探究」という類型を示した。そして教育現場では、各教科において児童が習得した知識や技能を思考力、判断力、表現力等の力を用いて活用する授業づくりへの意識を高めてきた。

しかし、これまでに行われた全国学力・学習状況調査の質問紙における国語に関する内容に注目すると、学習指導要領の改訂から8年余りが経過しているにもかかわらず、自信をもって「国語が好き」「国語の授業が分かる」と回答する児童は増加の傾向にない。また、算数との比較においても、自信をもって「国語が好き」「国語の授業が分かる」と答える児童が少ないことから、国語の授業は、何を学ぶのが明確ではなく、児童は学んだという実感を得にくいのではないかと推測される。

そこで本研究では、小学校国語科の習得と活用の場面に注目し、国語科の指導法や授業の進め方の分析を踏まえ、特に学びの実感を味わいにくいと推測される文学的文章の学習に焦点をあて、児童が学びの実感を味わうための手立てについて実践的検討を行うこととした。その過程において、児童が学ぶ実感を味わっていないという現状を改善するための手立てとして、文章理解を促進するといわれる読解方略に注目した。

## 2 研究の目的

本研究の目的は、習得と活用の場面を意識し、読解方略の指導を取り入れた小学校国語科の授業の立案及び実践を通して、児童に学びの実感を味わわせ、国語に対する肯定的な意識を高めていくことである。授業の効果を検証するために、児童の読解方略の習得と活用の状況を把握するとともに、国語の学習に対する意識の変化を検討する。

読解方略の習得と活用を意図した授業を展開することで、児童は読解を深めるために有用な方法を学び、その結果「覚えた。」「使える。」という前向きの姿勢が生じ、国語に対する興味や選好の度合いが増すことが予想される。

### 3 研究の方法

小学5年生を対象として、読解方略の習得と活用を目的とした授業実践及び質問紙調査を行った。その後、児童が記述した紹介文及び質問紙から、読解方略の習得と活用の状況及び国語の学習に対する意識の変化について分析した。研究対象者、使用した読解方略と評価規準、質問紙の構成、分析方法、授業実践の概略は以下の通りである。

#### 3-1 研究対象者

研究対象者はI市立N小学校5年生A組29人である。なお、質問紙調査については、読解方略指導を取り入れた授業と標準的な授業における児童の認識の違いを検証するために、この地域では標準的な国語の授業を受けてきた同校の同学年B組30人も参加した。

#### 3-2 使用した読解方略と評価規準

児童の読解方略への理解を高めるため、読解方略を「本の読み方の作戦」（以下「作戦」（読解方略））とし「作戦1 どんな人」というように作戦名を示して紹介した。使用した作戦は6つであった。表3-1に6つの作戦の内容を、また、表3-2に作戦1から作戦4の評価規準を示す。

表 3-1 児童が学習した作戦

	作戦名	学習時期	内容
作戦1	どんな人	5月	中心人物（主人公）の人柄や容姿を意識して読む。
作戦2	何が変わった	5月	物語の前後で中心人物の変化を意識して読む。
作戦3	その前に何が起きた	5月	中心人物の変化の原因となる事柄を意識して読む。
作戦4	かくれたメッセージ	5月	作者が伝えたい内容を意識して読む。
作戦5	心と風景	9月	情景描写を意識して読む。
作戦6	作者と私	9月	同じ作者の作品を読み比べ作者について考える。

表 3-2 作戦1から作戦4の評価規準

A	4つの作戦が使える、この物語に絞った主題を読み取っている。
B	4つの作戦が使えている。（主題はどの物語でも当てはまるような抽象的なもの。）
C	変容と原因は読み取っているが、主題についての記述がない。又はあらずじ部分がたりないが主題は記述されている。
D	変容、原因、主題についての記述がない。

#### 3-3 質問紙の構成

質問紙は9つの質問で構成されていた。質問1から質問5は、全国学力・学習状況調査からの抜粋である。質問6から質問9は、大学教員及び院生と検討を重ね、「読むこと」の学びについて自由記述を求めた。表3-3に質問の内容を示す。

表 3-3 質問紙の構成

1	国語の勉強は好きですか。
2	国語の勉強は大切だと思いますか。
3	国語の授業の内容はよく分かりますか。
4	読書は好きですか。
5	国語の授業で学習したことは、将来、社会に出たときに役に立つと思いますか。
6	※5月授業実践前の調査での質問 4年生のときの「ごんぎつね」では、どのようなことを学びましたか。 ※5月授業実践後の調査での質問 「なまえつけてよ」では、どのようなことを学びましたか。

※9月授業実践後の調査での質問

「大造じいさんとガン」では、どのようなことを学びましたか。

- 7 どの学年の教科書にも「物語」がのっています。なぜ物語の勉強をすると思いますか。
- 8 もし、下の学年の子から、「物語を読むとき、お話がよく分かるような読み方ってあるの？」と質問されたらあなたはどのようにしますか。
- 9 2年生の算数で習った「かけ算九九」は、3年生でも4年生でも、いろいろな問題をとくときに使うことができます。このように国語でも、これまでに物語を勉強しておぼえたことを、別の物語の勉強で使えることはありますか。

3-4 分析方法

児童の紹介文を、評価規準（表 3-2）をもとに評価し、「作戦」（読解方略）の使用の有無を調べた。例えば、紹介文の中に、どんな主人公で、その主人公がどのように変化するのか、その原因は何か、読み取れる主題は何かという内容が記述されているかを調べた。質問紙については5月の授業実践の前後、9月の授業実践終了後の計3回実施し、国語に対する意識の変化を調べた。

3-5 授業計画の概要

物語の紹介文を書くことを言語活動として設定し、評価の対象とした。5月の実践では、最初に、他社教材「みちくさ」を使用し、授業実践前における児童の読解方略の習得状況を調査した。次に、教材文「なまえつけてよ」を使用し、4つの「作戦」（読解方略）を指導した。最後に、他社教材「みちくさ」「風切るつばさ」を用いて「作戦」（読解方略）の活用状況を調査した。9月の実践では、教材文「大造じいさんとガン」と椋鳩十作品「カモの友情」を5月に学習した「作戦」（読解方略）を使って読み取る活動を設定し、読解方略の活用状況を調査した。

表 3-4 「なまえつけてよ」及び「大造じいさんとガン」の単元構想

五月の実践「なまえつけてよ」	質問紙 事前調査	九月の実践「大造じいさんとガン」	①5月の学習の復習	読む（椋鳩十作品「カモの友情」）
	①他社教材「みちくさ」紹介文		②「大造じいさんとガン」意味調べ	
	②「作戦1 どんな人」「作戦2 何が変わった」の習得		③「大造じいさんとガン」紹介文	
	③「作戦3 その前に何が起きた」の習得		④「大造じいさんとガン」主題	
	④「作戦4 かくれたメッセージ」の習得		⑤「作戦5 心と風景」習得	
	⑤「なまえつけてよ」紹介文		⑥「作戦5 心と風景」活用 ※既習教材「スイミー」を使用	
	⑥他社教材「みちくさ」紹介文		⑦椋鳩十作品「カモの友情」紹介文（作戦1から作戦4） 作戦6「作者と私」の学習	
	⑦他社教材「風切るつばさ」紹介文		⑧椋鳩十作品「カモの友情」紹介文（作戦5・作戦6）	
質問紙 事後調査1	質問紙 事後調査2			

4 結果

4-1 読解方略の使用状況について

それぞれの物語における作戦1から作戦4の習得と活用の状況を図 4-1 に示した。5月の「なまえつけてよ」の学習において、児童は、4つの「作戦」（読解方略）を学んだ。その後、他社教材の読み取りを通して「作戦」（読解方略）の活用状況について検証したところ、当初の予

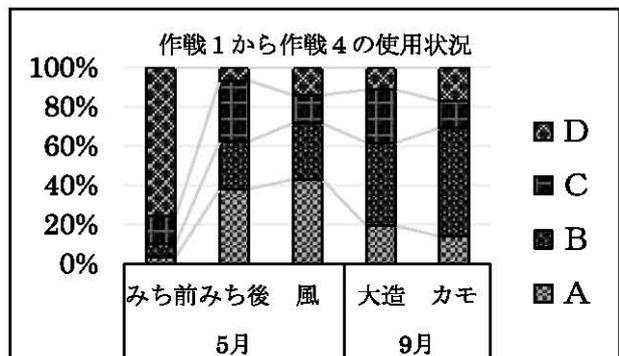


図 4-1 作戦1から作戦4の使用状況

測通り、多くの児童が「作戦」(読解方略)を活用し、読み取りへの効果が見られた。

また「大造じいさんとガン」では、5月に学んだ4つの「作戦」(読解方略)を活用する児童が大半であった。さらに、「カモの友情」においても、「作戦」(読解方略)の活用が認められた。

#### 4-2 読解方略の習得・活用状況の類型化

図 4-2 に「作戦」(読解方略)の習得と活用の状況を類型化したものを示した。

一つの紹介文に記述された内容では、個々の児童が習得した「作戦」(読解方略)を意識的に使っているのか、指示されれば使えるのか、そもそも習得していないのかを評価をすることが難しかったことから、5月の3つの紹介文の評価から「作戦」(読解方略)の習得と活用の状況を類型化し、個々の児童の状況を把握することとした。

類型化の手順としては、表 3-2 の評価規準において、A 評価及び B 評価の児童を「読み取りができた。」と判断し、C 評価及び D 評価の児童を「読み取りができなかった。」

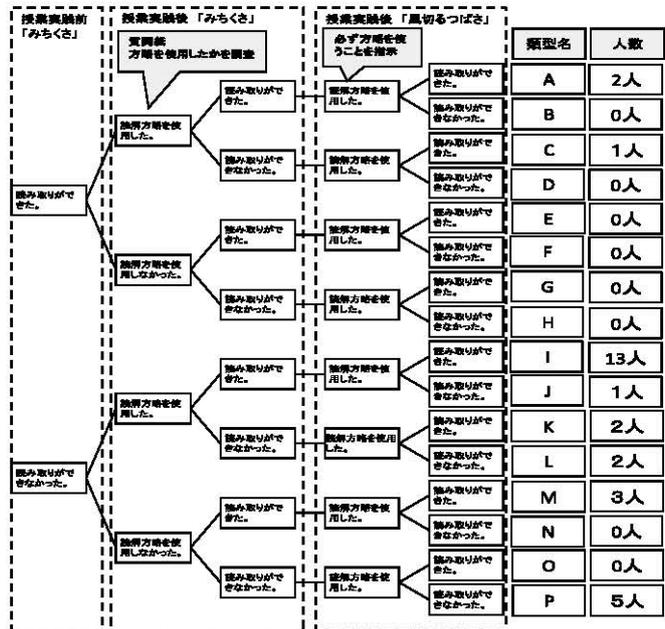


図 4-2 読解方略の習得・活用状況の類型化

と判断した。また、意図的な方略使用の有無については、授業実践後において「みちくさ」の紹介文の記述後に質問紙を配布し、作戦1から作戦4の全てを使ったと回答した児童のみ「読解方略を使用した。」とし、一つでも読解方略を使用しなかったと回答した児童は「読解方略を使用しなかった。」と判断した。

「作戦」(読解方略)の習得と活用の状況について、児童の分布状況を見ると、類型 A に2人と類型 C に1人の児童が該当していた。類型 A と類型 C は、授業実践前から今回学習した読解方略を児童が習得していた可能性を示す類型であった。類型 I に最大多数である13人の児童が集中したことが特徴的であり、類型 I は授業実践後、学習した4つの「作戦」(読解方略)を習得し、意識して使用できるようになったことを示す類型であった。

#### 4-3 国語に対する意識の変化

5月の授業実践前と9月の授業実践後の質問紙の結果を比較すると、当初の予測通り、A組は肯定的な考えを選択する児童が増えていた。特に「国語は好きか」、「国語の授業は分かりやすいか」という質問はB組との差が見られた(図 4-3)。

質問6から質問9の記述内容からも、A組はB組に比べ、「作戦」(読解方略)を学習したという認識をもつ児童が増え、他の場面で活用しようとする意識が高い

質問1 国語の勉強は好きですか。																																											
5年A組																																											
	<table border="1"> <thead> <tr> <th>事後2 (9月)</th> <th>1</th> <th>2</th> <th>3</th> <th>4</th> <th>総計</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td>1 当てはまる</td><td>4</td><td>1</td><td></td><td></td><td>5</td></tr> <tr><td>2 どちらかと言えば当てはまる</td><td>7</td><td>3</td><td></td><td></td><td>10</td></tr> <tr><td>3 どちらかと言えば当てはまらない</td><td>4</td><td>2</td><td>1</td><td>7</td><td></td></tr> <tr><td>4 当てはまらない</td><td>1</td><td>5</td><td>1</td><td>7</td><td></td></tr> <tr><td>総計</td><td>16</td><td>10</td><td>2</td><td>1</td><td>29</td></tr> </tbody> </table>	事後2 (9月)	1	2	3	4	総計	1 当てはまる	4	1			5	2 どちらかと言えば当てはまる	7	3			10	3 どちらかと言えば当てはまらない	4	2	1	7		4 当てはまらない	1	5	1	7		総計	16	10	2	1	29						
事後2 (9月)	1	2	3	4	総計																																						
1 当てはまる	4	1			5																																						
2 どちらかと言えば当てはまる	7	3			10																																						
3 どちらかと言えば当てはまらない	4	2	1	7																																							
4 当てはまらない	1	5	1	7																																							
総計	16	10	2	1	29																																						
5年B組																																											
	<table border="1"> <thead> <tr> <th>事後2 (9月)</th> <th>1</th> <th>2</th> <th>3</th> <th>4</th> <th>空白</th> <th>総計</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td>1 当てはまる</td><td>1</td><td>1</td><td>1</td><td></td><td></td><td>3</td></tr> <tr><td>2 どちらかと言えば当てはまる</td><td>2</td><td>1</td><td>11</td><td>2</td><td></td><td>14</td></tr> <tr><td>3 どちらかと言えば当てはまらない</td><td>3</td><td></td><td>8</td><td>4</td><td></td><td>12</td></tr> <tr><td>4 当てはまらない</td><td>4</td><td></td><td></td><td>1</td><td></td><td>1</td></tr> <tr><td>総計</td><td>2</td><td>20</td><td>7</td><td>0</td><td>1</td><td>30</td></tr> </tbody> </table>	事後2 (9月)	1	2	3	4	空白	総計	1 当てはまる	1	1	1			3	2 どちらかと言えば当てはまる	2	1	11	2		14	3 どちらかと言えば当てはまらない	3		8	4		12	4 当てはまらない	4			1		1	総計	2	20	7	0	1	30
事後2 (9月)	1	2	3	4	空白	総計																																					
1 当てはまる	1	1	1			3																																					
2 どちらかと言えば当てはまる	2	1	11	2		14																																					
3 どちらかと言えば当てはまらない	3		8	4		12																																					
4 当てはまらない	4			1		1																																					
総計	2	20	7	0	1	30																																					
質問3 国語の授業の内容はよく分かりますか。																																											
5年A組																																											
	<table border="1"> <thead> <tr> <th>事後2 (9月)</th> <th>1</th> <th>2</th> <th>3</th> <th>4</th> <th>総計</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td>1 当てはまる</td><td>8</td><td></td><td></td><td></td><td>8</td></tr> <tr><td>2 どちらかと言えば当てはまる</td><td>8</td><td>3</td><td>1</td><td></td><td>12</td></tr> <tr><td>3 どちらかと言えば当てはまらない</td><td>2</td><td>3</td><td>3</td><td></td><td>8</td></tr> <tr><td>4 当てはまらない</td><td>2</td><td>1</td><td></td><td></td><td>1</td></tr> <tr><td>総計</td><td>18</td><td>7</td><td>4</td><td>0</td><td>29</td></tr> </tbody> </table>	事後2 (9月)	1	2	3	4	総計	1 当てはまる	8				8	2 どちらかと言えば当てはまる	8	3	1		12	3 どちらかと言えば当てはまらない	2	3	3		8	4 当てはまらない	2	1			1	総計	18	7	4	0	29						
事後2 (9月)	1	2	3	4	総計																																						
1 当てはまる	8				8																																						
2 どちらかと言えば当てはまる	8	3	1		12																																						
3 どちらかと言えば当てはまらない	2	3	3		8																																						
4 当てはまらない	2	1			1																																						
総計	18	7	4	0	29																																						
5年B組																																											
	<table border="1"> <thead> <tr> <th>事後2 (9月)</th> <th>1</th> <th>2</th> <th>3</th> <th>4</th> <th>空白</th> <th>総計</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td>1 当てはまる</td><td>1</td><td>1</td><td>1</td><td></td><td></td><td>2</td></tr> <tr><td>2 どちらかと言えば当てはまる</td><td>2</td><td>2</td><td>19</td><td>2</td><td></td><td>24</td></tr> <tr><td>3 どちらかと言えば当てはまらない</td><td>3</td><td></td><td>4</td><td></td><td></td><td>4</td></tr> <tr><td>4 当てはまらない</td><td>4</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td>0</td></tr> <tr><td>総計</td><td>3</td><td>24</td><td>2</td><td>0</td><td>1</td><td>30</td></tr> </tbody> </table>	事後2 (9月)	1	2	3	4	空白	総計	1 当てはまる	1	1	1			2	2 どちらかと言えば当てはまる	2	2	19	2		24	3 どちらかと言えば当てはまらない	3		4			4	4 当てはまらない	4					0	総計	3	24	2	0	1	30
事後2 (9月)	1	2	3	4	空白	総計																																					
1 当てはまる	1	1	1			2																																					
2 どちらかと言えば当てはまる	2	2	19	2		24																																					
3 どちらかと言えば当てはまらない	3		4			4																																					
4 当てはまらない	4					0																																					
総計	3	24	2	0	1	30																																					

図 4-3 事前・事後の質問紙から見る児童の意識の変化

という結果が得られた。(図 5-1、図 5-2)。

## 5 考察

### 5-1 読解方略指導の必要性

類型 A や類型 C の児童のように、読解方略の指導を主とした授業を受けていなくても、国語の学習や普段の読書を通して読解方略をすでに身に付けていたと思われる児童は存在した。しかし、その人数は全体の 10%程度であった。一方、類型 I の結果に注目すると、読解方略の指導を行えば多くの児童が読解方略を習得し、意識して活用しようとするのが明らかになった。

つまり、現行の学習指導要領に示された「登場人物相互の関係や心情、場面についての描写を捉え、優れた叙述について自分の考えをまとめる。」という読み方を児童が身に付けるためには、読解方略の指導を意図的に行うことが必要であると考えられる。

### 5-2 読解方略指導の有用性

図 4-1 を見ると、授業実践前の「みちくさ」の紹介文では少なかった A 評価と B 評価の児童が、授業実践後の「みちくさ」の紹介文では増加していた。また、類型化による分布で、類型 I に該当した児童は 13 名であった。類型 I は、読解方略の指導後に読解方略を習得し、意識して活用できるようになったことを示していた。さらに、類型 K、類型 M は、指示をされれば活用できるという段階に到達していると想定され、それぞれ類型 K には 2 名、類型 M には 3 名の児童が該当した。したがって合計 18 名の児童が読解方略の指導を通して読解方略を習得していた。

以上のことから、多くの児童は読解方略の指導を受けることで読解方略を習得し、活用できるようになることが明らかとなり、読解方略指導の有効性が認められたと考えられる。

### 5-3 国語に対する意識の変化

図 4-3 が示すように、当初の予測通り、質問 1 「国語の勉強が好きか。」と質問 3 「国語の授業は分かりやすいか。」については、読解方略の指導を行った A 組において大きな変化が見られた。これらの結果から、読解方略の指導は、児童の「国語が好き。」「国語の勉強は分かりやすい。」という意識を向上させることが明らかとなった。

### 5-4 学習内容に対する具体的な意識の変化

児童の国語に対する意識の変化が明らかになったことから、児童の意識の何が変化したのかをより具体化するために、質問紙における記述内容に注目した。質問紙の質問 6 「単元で学んだこと」では、A 組は、授業実践後(事後 1・事後 2)に「作戦を学んだ。」「本の読み方を覚えた。」等の方略のカテゴリーに分類

される記述が増加していった。これに対し B 組は、事後 2 において、方略のカテゴリーに分類される記述が増加した。これは「大造じいさんとガン」の教材で扱われる情景描写の指導の影響であった。A 組では「情

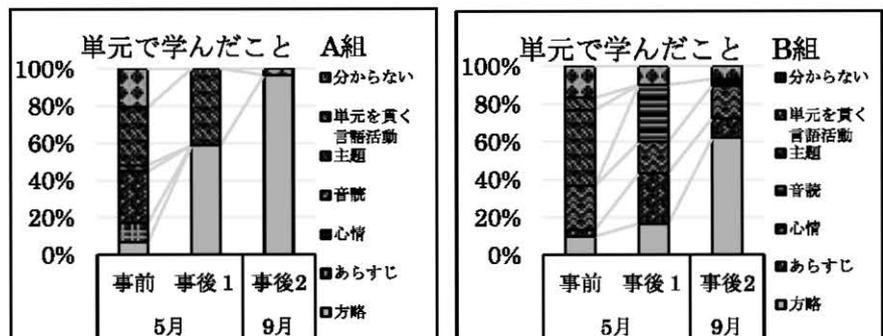


図 5-1 質問 6 「単元で学んだこと」についての意識の変容

景描写を学んだ。」という記述は「作戦5 心と風景」の内容を示しており、方略のカテゴリーに分類した。B組でも同じ「情景描写を学んだ。」という記述があったため、A組と同様の処理を行った。

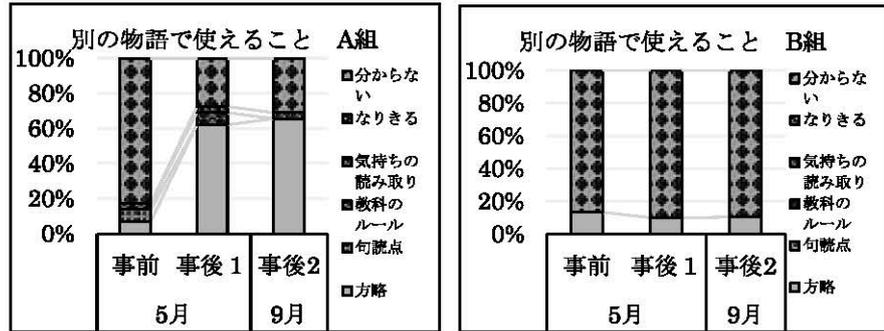


図 5-2 質問9「別の物語で使えること」についての意識の変容

しかし、質問9「別の物語で使えること」では、A組は、「作戦」(読解方略)が別の物語でも使えると記述する児童が多く、授業実践後(事後1・事後2)において方略のカテゴリーの出現率が増加したのに対し、B組は「分からない。」と記述する児童が多く、3回の調査を通して方略のカテゴリーの出現率に変化は見られなかった(図5-2)。

すなわち、質問6「単元で学んだこと」という質問からはA組もB組も「情景描写を学んだ。」という記述が見られたものの、質問9「別の物語で使えること」という質問では、A組の児童は情景描写を「作戦」(読解方略)として認識し、活用できるものにとらえたのに対し、B組の児童は情景描写の意味を知り、知識として認識したために、活用できるものとしてとらえなかったと考えられる。

#### 5-5 本研究において残された課題

本研究においては、児童の多くは「作戦4 かくれたメッセージ」という「作戦」(読解方略)を意識し、主題の読み取りを行った。しかし、国語に苦手意識をもつ児童は、中心人物の変化や重要人物との相互関係と関連付けて主題を考えるとという点を課題としていた。これらの児童は、作戦2や作戦3のような包括的な読み取りを求める「作戦」(読解方略)を習得していない傾向があった。この課題を改善するためには、6年間の系統的な読解方略指導を行い、局所的な読みから包括的な読みへと、児童の読む力の成長を促していく指導が必要であると考えられる。

### 6 結論

習得と活用を意識し読解方略の指導を取り入れた授業の効果について検討した結果、児童の読解方略の意識的使用、国語に対する意識の向上、その中でも特に学習内容に対する認識の変容が確認された。これらのことから、習得と活用を意識し読解方略の指導を取り入れた授業の必要性、有効性、児童の意識の変化に関する有益な知見が得られた。ゆえに、習得と活用を意識し読解方略の指導を取り入れた授業は、学習内容を明確にし、児童に学びの実感を味わわせ、国語に対する肯定的な意識を高めるために有効な指導法であると結論づけることができる。

#### 参考文献

- 犬塚美輪「読解方略の指導」教育心理学年報 52, 162-172, 2013
- 大村彰道 監修 秋田喜代美・久野雅樹 編集『文章理解の心理学』北小路書房, 2001
- 西垣順子「包括的読解のプロセスとそれを支える要因について」京都大学大学院教育学研究科紀要 47, 305-316, 2001
- M・M・サルト『読書へのアニマシオン』柏書房, 2001
- 文部科学省『小学校学習指導要領解説国語編平成20年8月』, 2008