

小学校国語科第 4 学年 説明的な文章を読むことにおける
「必要な情報を見付ける力」を育成するための指導方法の工夫
—段階的な学習過程を取り入れた指導を通して—

広島市立三入東小学校教諭 中 田 江 美

研究の要約

本研究では、小学校国語科第 4 学年説明的な文章を読むことにおける「必要な情報を見付ける力」を育成するための指導方法の工夫を探った。文献研究から、「必要な情報を見付ける力」を育成するためには、「目的を明確にして読むこと」「文章の内容を的確に理解すること」「既有知識や経験などと関連付けながら読む際の一連の思考を、意図的に言語化し、顕在化すること」の三つが大切だと分かった。そこで、これらのごとを大切にして指導を行うために、まず、学習過程を「①読む目的を理解する段階」「②必要な情報を見付ける段階」「③要約する段階」の三つの段階に整理した。さらに、②の段階を細分化して指導を行った。その際、既有知識や経験と関連付けて想起したことを言語化し、顕在化する場面において、鶴田（2017）の「根拠・理由・主張の 3 点セット」を取り入れて指導を行った。

その結果、段階的な学習過程を取り入れた指導を行うことは、「必要な情報を見付ける力」の育成に有効であることが分かった。また、それぞれの学習過程における留意点や改善点も明らかにすることができた。

キーワード：説明的な文章、読むこと、必要な情報を見付ける力

I 問題の所在

『幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）』（以下『答申』）では、急速に情報化が進展する社会において、様々な媒体から、情報を主体的に選択し、活用する力が求められていると示されている。

所属校の状況を見ると、平成 31 年度全国学力・学習状況調査では、「読むこと」の領域において、選んだ資料から、目的に応じて必要な情報を見つけて読む設問の正答率が 63.6%、無解答率が 12.1%であった。全国や広島市に比べると、正答率が低く、無解答率が高いことが分かった。

第 4 学年における自身の実践を振り返ると、説明的な文章の指導において、教師主導で、第一段落から順に、段落ごとに一つ一つの語や文の意味を確かめさせたり、「つまり」「要するに」などの語に着目させて、情報の取り出しを行わせたりしていた。そのため、児童が主体的に必要な情報を見つけて読む力を十分に育成できていなかった。

そこで、本研究では、「必要な情報を見付ける力」を育成するために有効な指導方法を探ることにした。

II 研究の目的

本研究では、小学校国語科第 4 学年説明的な文章を読むことにおける「必要な情報を見付ける力」を育成するための指導方法を工夫し、その有効性を探ることを目的とする。

III 研究の方法

1 研究主題に関する基礎的研究

- 2 研究の構想
- 3 研究仮説及び検証の視点と方法
- 4 検証授業の計画と実施
- 5 検証授業の分析と考察

IV 研究の内容

1 研究主題に関する基礎的研究

(1) 「必要な情報を見付ける力」の定義

ア 「必要な情報」とは

『小学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説 国語編』（以下『解説』）では、「必要な情報は、目的に応じて変わるため、読む目的を明確にすることが重要である。」¹⁾と示されている。また、『平成 31 年度（令和元年度）全国学力・学習状況調査報告書 小学校国語』（以下『報告書』）では、目的を明確にし、必要な情報を明らかにする学習活動例が、【図 1】のように示されている。

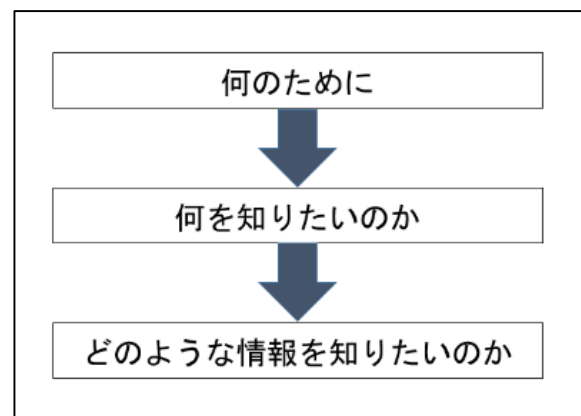


図 1 必要な情報を明らかにする学習活動例

これらのことから、「必要な情報」とは、「読む目的によって変わるものであり、その目的に応じた情報」であるといえる。

イ 「必要な情報を見付ける」とは

『解説』の「C 読むこと」の「精査・解釈」において、「文章の内容や形式に着目して読み、目的に応じて必要な情報を見付けることや、書

かれていること、あるいは書かれていないことについて、具体的に想像することなどである。」²⁾と示されている。また、第3学年及び第4学年の「C 読むこと」の指導事項「ウ 目的を意識して、中心となる語や文を見付けて要約すること。」³⁾において、「目的を意識して、アの指導事項で捉えた文章の構造や内容を基に、必要な情報を見付けて要約すること」³⁾と示されている。

なお、本研究において、「中心となる語や文」と「必要な情報」を同義として捉える。

ウ 「必要な情報を見付ける力」の定義

ア、イから、本研究における「必要な情報を見付ける力」を、「目的を意識して、捉えた文章の構造や内容を基に、中心となる語や文を見付ける力」と定義する。

(2) 「必要な情報を見付ける力」を育成するためには

(1)アで述べたように、『解説』では、必要な情報を明らかにするためには、読む目的を明確にすることが重要だと示されている。また、「読む目的」について、「書き手の述べたいことを知るために読む、読み手の知りたいことを調べるために読む、知的欲求を満たすために読む、自分の表現に生かすために読むなどの目的」¹⁾と、示されている。このことから、「読む目的」には次の二通りがあることが分かる。

- (i) 書き手の述べたいことを知るため
(書き手側に立つもの)
- (ii) 読み手の知りたいことを知るため
(読み手側に立つもの)

なお、読む目的によって、文章の読み方が異なるため、本研究では、読む目的を、「和紙の魅力について、6年生に伝える紹介文を書く」とし、上記の(ii)についての指導方法の工夫について考察したことを、ここで述べておく。

また、(1)イで述べたように、『解説』では、「捉えた文章の構造や内容を基に、必要な情報を見付けて」³⁾と示されていることから、文章の内容を的確に理解した上で、必要な情報を見付け

ることが大切だと捉える。

さらに、『報告書』では、「調べるために読む」という課題意識をもって本や文章を読む場合、既存の知識や経験などを基に『きっとこうではないか』という予想や推測を働かせて読んだり、関連する言葉や似た意味をもつ他の言葉、他の事例などに置き換えながら読んだりすることが大切である。」⁴⁾と示されている。あわせて、「実際の授業場面において、このような一連の思考は児童一人一人の頭の中で行われていることが多い。そこで、それらを意図的に言語化し、顕在化させることで、より言葉に注目したり、自分の考えと比較したりしながら文章の中から必要な情報を取捨選択することができる」と考えられる。」⁴⁾と示されている。

以上のことから、「必要な情報を見付ける力」を育成するためには、次の三つのことが大切だと分かる。

- 目的を明確にして読むこと
- 文章の内容を的確に理解すること
- 自分の知識や経験などと関連付けながら読む際の一連の思考を、意図的に言語化し、顕在化すること

(3) 必要な情報を見付ける学習の表現活動における「根拠・理由・主張の3点セット」

本研究は、「必要な情報を見付ける力」の育成を目指した、「読むこと」を中心とした学習であるが、表現活動において、一部、「書くこと」を指導した。その際、鶴田(2017)の「根拠・理由・主張の3点セット」を取り入れた。

ア 「根拠・理由・主張の3点セット」とは

「根拠・理由・主張の3点セット」(次頁【図2】)とは、鶴田(2017)が提唱する論理的思考・表現のツールである。一般的には、「三角ロジック」と呼ばれているが、鶴田(2017)が「根拠・理由・主張の3点セット」と呼ぶのは、日本語では同義的に使われている「根拠」と「理由」を区別することが重要だと考えるからである。

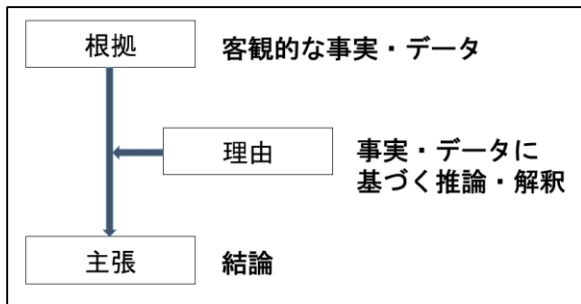


図2 根拠・理由・主張の3点セット

鶴田 (2017) は、この「根拠・理由・主張の3点セット」を国語科の授業に取り入れた実践から、その効果について述べている。その効果の一つとして、「理由づけにおいて自分の既有知識や生活経験をもとに類推することによって、テキスト (学習内容) が〈わがこと〉として実感的に理解できる」⁵⁾ ことを挙げている。

2 研究の構想

(1) 「段階的な学習過程」及び研究構想図

これまで述べてきた基礎的研究に基づき、本研究では、「必要な情報を見付ける力」を育成するために、まず、学習過程を「① 読む目的を理解する段階」「② 必要な情報を見付ける段階」「③ 要約する段階」の三つの段階に整

理した。また、②の段階を、「②-1 文章の構造や内容を捉える段階」と「②-2 必要な情報を取捨選択する段階」に分け、さらに、②-2の段階を細分化し、「②-2 a 文章の中から、必要な情報を取り出す段階」「②-2 b 取り出した情報と、既有知識や生活経験を関連付ける段階」の二つの段階に整理した。研究構想図を【図3】に示す。

ア 段階的な学習過程における各段階のねらい

① 読む目的を理解する段階

1(2)で述べたように、「必要な情報を見付ける力」の育成のためには、目的を明確にして読むことが大切であるため、①の段階を位置付けた。

② 必要な情報を見付ける段階

②-1 文章の構造や内容を捉える段階

文章の構造や内容を的確に捉え、それを基に、必要な情報を見付けることができるように、②-1の段階を位置付けた。

②-2 必要な情報を取捨選択する段階

「必要な情報を見付ける力」の育成のためには、自分の知識や経験などと関連付けながら読む際の一連の思考を、意図的に言語化し、顕在化することが大切である。

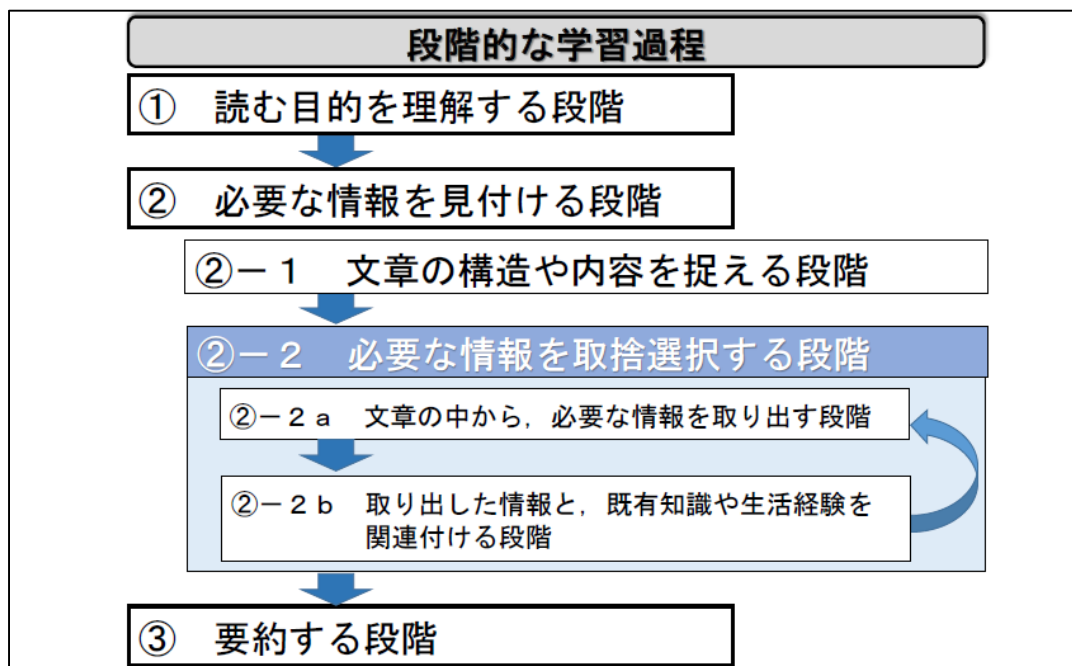


図3 研究構想図

そのため、②-2の段階を、「②-2 a 文章の中から、必要な情報を取り出す段階」と「②-2 b 取り出した情報と、既有知識や生活経験を関連付ける段階」に分け、これらの段階を往還させる。

②-2 a 文章の中から、必要な情報を取り出す段階

②-1の段階で捉えた構造や内容を基に、目的と照らし合わせて必要な情報を見付けることができるように、②-2 aの段階を位置付けた。

②-2 b 取り出した情報と、既有知識や生活経験を関連付ける段階

②-2 aの段階で取り出した情報と、自分の既有知識や生活経験を関連付けたことを言語化し、文章の内容を自分のこととして実感的に理解した上で、再度、必要な情報を取捨選択することができるように、②-2 bの段階を位置付けた。

③ 要約する段階

②-2の段階で取捨選択した情報を整理し、短い文に表すことができるように、③の段階を位置付けた。

なお、本研究では、「和紙の魅力について、6年生に伝える紹介文を書く」という言語活動を設定する。この段階の表現活動において、鶴田(2017)の「根拠・理由・主張の3点セット」を一部取り入れて、「書くこと」を指導する。

イ 「根拠・理由・主張の3点セット」の位置付けについて

前述のとおり、「③ 要約する段階」の表現活動において、鶴田(2017)の「根拠・理由・主張の3点セット」を取り入れて、「書くこと」を指導する。その際、児童には、次のことを「根拠」「理由」「主張」として、短い文を書かせる。

- 根拠…「②-2 a 文章の中から、必要な情報を取り出す段階」で、取り出した情報
- 理由…「②-2 b 取り出した情報と、既有知識や生活経験を関連付ける段

階」で、想起した自分の既有知識や生活経験

- 主張…「②-2 必要な情報を取捨選択する段階」で取捨選択した情報を整理して、短く表した文

(2) 指導の手立て・工夫

ア 段階的な学習過程を取り入れた指導

(1)アで示した段階的な学習過程の各段階における指導上の留意点は、以下のとおりである。

① 読む目的を理解する段階

まず、第1時に、「和紙の魅力について、6年生に伝える」という目的を、「伝えるポイント」(【図4】)とし、全体で共通認識させる。これを、毎時間の冒頭部分で示して確認させることで、読む目的を理解し、目的を意識して学習に取り組むことができるようにする。

【伝えるポイント】

- 6年生に伝える。
- 和紙のみりよく
 - ・ よさ(洋紙とくらべて)
 - ・ 使い方(いつから・何に・どのように)

図4 伝えるポイント

② 必要な情報を見付ける段階

②-1 文章の構造や内容を捉える段階

文章から読み取ったことを、キーワードや短い文で表させる。このことで、文章の構造や内容を捉えることができているか、自覚できるようにする。さらに、個人思考の後、全体で文章の構造や内容を確認したり、どのようにキーワードや短い文で表せばよいかを例示したりする。このことを、毎時間繰り返すことで、文章の構造や内容を的確に捉え、文章から読み取ったことを、キーワードや短い文で表すことができるようにする。

②-2 a 文章の中から、必要な情報を取り出す段階

【図4】の「伝えるポイント」の掲示を示して、和紙の魅力のうち、「よさ」または「使い

方」のどちらの情報を取り出すのかを、全体で確認させる。このことで、必要な情報を焦点化させ、取捨選択できるようにする。

②-2 b 取り出した情報と、既有知識や生活経験を関連付ける段階

和紙の実物を提示したり、取り出した情報と、既有知識や生活経験を関連付けさせる発問の工夫を行ったりする。このことで、②-2 a の段階で取り出した情報と、自分の既有知識や生活経験を関連付けたことを想起させ、再度、必要な情報を取捨選択できるようにする。

③ 要約する段階

②-2 a の段階で取り出した情報を「根拠」、②-2 b の段階で、想起した自分の既有知識や生活経験を「理由」として、「意見」を書かせる。このことで、取捨選択した情報を整理し、短い文に表すことができるようにする。

イ 「考え名人3点セット」を取り入れたワークシートの作成

(1)イで述べたように、「③ 要約する段階」の表現活動において、鶴田(2017)の「根拠・理由・主張の3点セット」の一部を取り入れて、「書くこと」を指導する。本研究では、鶴田(2017)の「根拠・理由・主張の3点セット」を、「考え名人3点セット」として、【図5】のように児童に示す。また、「主張」という言葉ではなく、児童に馴染みのある「意見」という言葉にすることで、初めて「考え名人3点セット」を用いる児童が、抵抗感なく学習に取り組むことができるようにする。

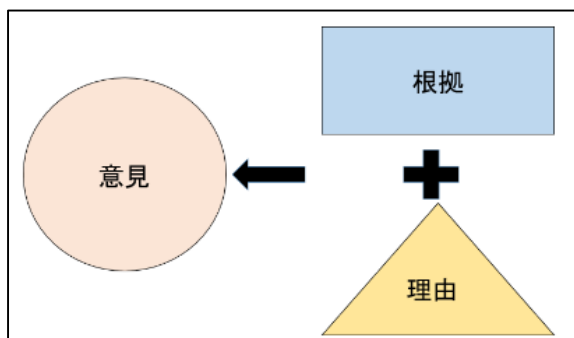


図5 考え名人3点セット

この「考え名人3点セット」を取り入れたワークシートを、次頁【図6】のように作成する。なお、本シートは、p. 3【図3】で示した段階的な学習過程における、児童の一連の思考を視覚化できるように、一枚にまとめる。

3 研究仮説及び検証の視点と方法

(1) 研究仮説

段階的な学習過程を取り入れた指導を行うことで、児童の「必要な情報を見付ける力」を育成することができるであろう。

(2) 検証の視点と方法

検証の視点とその方法については、【表1】に示す。なお、検証授業では、「③ 要約する段階」の学習も行ったが、本研究は、「必要な情報を見付ける力」の育成を目指した研究であるため、この段階については、検証の対象としないこととする。

表1 検証の視点と分析方法

		検証の視点		検証の方法
1		「必要な情報を見付ける力」は高まったか		事前・事後テストの分析
2	段階的な学習過程を取り入れた指導が、「必要な情報を見付ける力」の育成に有効であったか	①	読む目的を理解する段階について	抽出児童のワークシートの記述内容、映像記録の分析
		②-1	文章の構造や内容を捉える段階について	
		②-2 a	文章の中から、必要な情報を取り出す段階について	
		②-2 b	取り出した情報と、既有知識や生活経験を関連付ける段階について	

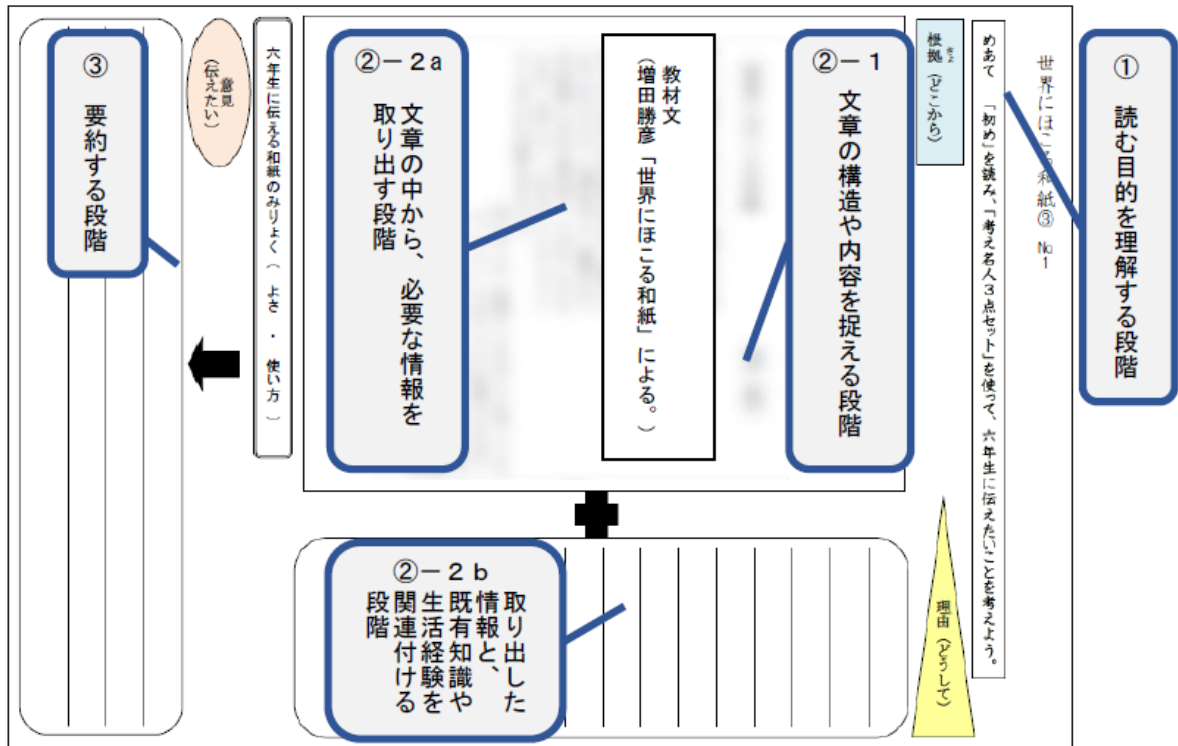


図6 「考え名人3点セット」を取り入れたワークシート

4 検証授業の計画と実施

(1) 検証授業の内容

ア 期間 令和2年10月15日～11月13日

イ 対象 小学校 第4学年 (29名)

ウ 指導事項

- 主語と述語との関係、修飾と被修飾との関係、指示する語句と接続する語句の役割、段落の役割について理解すること。
- 目的を意識して、中心となる語や文を見付けて要約すること。

エ 単元名 「世界にほこる和紙」

オ 言語活動

記録や報告などの文章を読み、文章の一部を引用して、分かったことや考えたことを説明したり、意見を述べたりする活動（和紙の魅力について、6年生に伝える紹介文を書こう）。

カ 単元の指導計画と評価計画

次頁【表2】のとおりである。第3～7時において、段階的な学習過程を取り入れた指導を行った。

キ 評価規準

知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度
○ 主語と述語との関係、修飾と被修飾との関係、指示する語句と接続する語句の役割、段落の役割について理解している。(1)カ)	○ 「読むこと」において、目的を意識して、中心となる語や文を見付けて要約している。(0)1ウ)	○ 進んで、接続する語句や段落の役割について理解したり、学習の見通しをもって、目的を意識し、中心となる語や文を見付けたりして、要約しようとしている。
○ 「世界にほこる和紙」の本文から、接続する語句や段落の役割を理解して、意味段落に分けている。	○ 「和紙の魅力について、6年生に伝える」という目的を意識して、中心となる語や文を見付けながら読み、短い文に表している。	○ 「和紙の魅力について、6年生に伝える」という学習の見通しをもって、接続する語句や段落の役割について理解した上で、目的を意識し、中心となる語や文を見付けながら読み、紹介文を書こうとしている。

表2 単元の指導計画と評価計画

★は主に「必要な情報を見付ける力」を育成する時間

次	時	学 習 活 動	評価規準・評価方法
一	1	「世界にほこる和紙」を読み、和紙の魅力について、6年生に紹介することを知り、学習の見通しをもつ。	[主体的に学習に取り組む態度] 観察・発言・ワークシート ・ 和紙の魅力について、6年生に伝えたいことを書いた話し合ったりしている様子の確認
二	2	全文を読み、大まかな内容を捉える。段落を確かめ、文章全体の構成を捉える。	[知識・技能] ワークシート ・ 形式段落や意味段落の記述の確認
	★ 3	「初め」の中心となる語や文を見付けて、短い文に表す。	[思考・判断・表現] ワークシート ・ ワークシートの記述の確認
	★ 4	「中[1]」の中心となる語や文を見付けて、短い文に表す。	
	★ 5	「中[2]」の中心となる語や文を見付けて、短い文に表す。	
	★ 6	「終わり」の中心となる語や文を見付けて、短い文に表す。	
	★ 7	文章全体の中心となる語や文を見付けて、短い文に表す。	
三	8	和紙の魅力について、6年生に伝える紹介文を書く。	
	9	書いた紹介文を6年生に伝える。学習を通して学んだことを振り返る。	[主体的に学習に取り組む態度] ワークシート・発表 ・ 和紙の魅力について、6年生に伝えている様子の確認

5 検証授業の分析と考察

(1) 「必要な情報を見付ける力」は高まったか

本項では、事前・事後テストの比較分析の結果から、単元の前後における児童の「必要な情報を見付ける力」の変容について検証する。

ア 事前・事後テストの内容と評価基準

事前・事後テストは、平成31年度全国学力・学習状況調査の問題 2(2)を参考にし、第4学年の実態に合わせて、「くらしの中の和と洋」(令和2年度教科書『新しい国語 四下』東京書籍)を読む問題を作成した。「和室と洋室のよさについて、紹介文を書く」という目的を意識して、中心となる語や文を見付けながら読み、紹介文にまとめるという問いを設定し、20分間で実施した。評価基準は、【表3】のとおりである。

表3 事前・事後テストの評価基準

	和紙のよさ	洋室のよさ
A	○	○
B	○	×
	×	○
C	中心となる語や文の一部を含んで書いている 解答しているが、どちらも誤答	
D	無解答	

イ 事前・事後テストの比較分析

【表4】は、事前・事後テストの評価をクロス集計したものである。

表4 事前・事後テストの評価クロス集計

		事後			
		A	B	C	計
事前	A	4	1	0	5
	B	5	12	0	17
	C	1	4	1	6
	計	10	17	1	28

事前・事後テストを比較すると、B評価からA評価に上がった児童が5名、C評価からA評価に上がった児童が1名、C評価からB評価に上がった児童が4名、合わせて10名の児童の評価が上がったことが分かる。この結果に対してt検定を行ったところ、 $p = 0.005197$ ($p < .05$) となり、統計的に有意な差が認められた。

また、評価が変わらなかった児童（B評価、C評価）についても、【表5】のように、記述内容に質的変容が見られた。

表5 評価が変わらなかった児童の記述内容の質的変容

B評価から変わらなかった児童 (12名中8名)	無解答箇所がなくなったり、事前よりも事後の方が、中心となる語や文を多く見付けたりすることができていた。
C評価から変わらなかった児童 (1名中1名)	記述の際、解答欄を間違えて記述していたものの、中心となる語や文を見付けることはできていた。

さらに、無解答箇所がある児童は、事前では10名であったが、事後では1名であった。

以上のことから、単元の前後で、児童の「必要な情報を見付ける力」は高まったと言える。

(2) 段階的な学習過程を取り入れた指導が、「必要な情報を見付ける力」の育成に有効であったか

本項では、段階的な学習過程を取り入れた指導が、「必要な情報を見付ける力」の育成に有効であったかを、抽出児童の学習記録から検証する。

抽出児童は、事前・事後テストで、C評価からA評価に変わった児童Oと、C評価からB評価に変わった児童Kとする。

ア 事前・事後テストの分析

児童O、Kの事前・事後テストの記述内容は、以下のとおりである（【表6・7】）。

表6 児童Oの事前・事後テストにおける記述内容

	事前テスト	事後テスト
和室	(和室のよさは,)そこに置いてある家具で分かります。それぞれの部屋の家具は、その部屋を使いやすくするために置かれていて、食事する、ねるといった目的に合わせて、テーブルやいす、勉強づくえ、ベッドが置かれていることです。	(和室のよさは,)一つの部屋をいろいろな目的に使うことができるというよさで、食事をし、とまっていく(ことができる)という場合なのです。(稿者補足)
洋室	(それに対して,)一つの部屋をいろいろな目的に使うことができるというよさがあります。例えば、お客さんがやって来て、食事をすることです。	(それに対して,)洋室は、何に使う部屋なのかということは、大体見当が付きます。食事をし、勉強をする、ねるといった目的に合わせて、テーブル、いす、勉強づくえ、ベッドが置かれるよさがあるのです。

児童Oは、事前テストでは、記述の際、解答欄を間違えて記述していたものの、和室のよさについて、中心となる語や文を見付けていた。洋室のよさについては、中心となる語や文を見付けることができていなかった。一方、事後テストでは、和室、洋室のそれぞれのよさについて、中心となる語や文を見付けることができていた。

このことから、単元の前後で、児童Oの「必要な情報を見付ける力」が高まったと言える。

表7 児童Kの事前・事後テストにおける記述内容

	事前テスト	事後テスト
和室	(和室のよさは,)	(和室のよさは,)一つの部屋をいろいろな目的に使うことができるというよさがあります。
洋室	(それに対して,)和室は、一つの部屋をいろいろな目的に使うことができるというよさがあります。例えば、家にお客さんがやってきて食事をし、とまっていく場合を考えてみましょう。洋室だけしかないとなると、少なくとも食事をする部屋、とまってもらう部屋が必要になります。しかし、和室が一部屋あれば、そこでざぶとんをしいて話をし、ざぶとんに料理をならべて食事をし、かたづけてふとんをしくことができます。	(それに対して,)洋室しかないとなると、少なくとも食事をする部屋、とまってもらう部屋が必要になります。

児童Kは、事前テストでは、児童Oと同様に、記述の際、解答欄を間違えて記述していたものの、和室のよさについて、中心となる語や文を見付けていた。洋室のよさについては、中心となる語や文を見付けることができていなかった。一方、事後テストでは、和室のよさについては、中心となる語や文を見付けることができていたが、洋室のよさについては、中心となる語や文を見付けることができていなかった。それは、読む目的を意識しようとしたものの、「和室と洋室のよさについて」という目的を正しく理解できていなかったため、単に、洋室に関する情報を見付けていたと捉える。

以上のことから、児童Kの「必要な情報を見付ける力」は一部高まりが見られると言える。

イ 学習記録の分析

児童O、Kに対する手立ての機能状況は、【表8】のとおりである。

この結果から、児童O、Kともに、概ね有効に機能していることが分かる。

その要因について、各段階における抽出児童の学習記録から検証する。

なお、第7時においても、段階的な学習過程を取り入れた指導を行ったが、この時間は、第3～6時のワークシートを基に学習し、第3～6時と指導の仕方が異なるため、検証の対象としない。

① 読む目的を理解する段階

第3～6時のワークシートでは、振り返りの際、「6年生に伝えたい和紙のみりよくを見付けることができましたか」という設問で自己評価をさせた。その設問に対する、児童O、Kの回答は、以下のとおりであった（【表9】）。

表9 第3～6時における振り返りの設問に対する児童O、Kの回答

	第3時	第4時	第5時	第6時
児童O	できた	どちらかといえよできた	どちらかといえよできた	できた
児童K	できた	どちらかといえよできた	どちらかといえよできた	どちらかといえよできた

児童O、Kともに、第3～6時において、肯定的回答をしていた。

また、第9時に、単元全体を通して学習を振り返らせ、ワークシートに記述させた。

児童O、Kの第9時の振り返りの記述内容は、以下のとおりであった（【資料1】、次頁【資料2】）。

資料1 児童Oの第9時の振り返りの記述内容

一時間目から九時間目まで、六年生にどうやって根きよ、理由、意見（を伝えようか）ずっと考えていました。むずかしかったのは理由でした。それは、いろいろな意見が出るからです。でも、今はちょっと（理由を考えることが）できるようになりました。（稿者補足）

表8 児童O、Kに対する手立ての機能状況

【達成状況】 ○…達成している ×…達成していない

段階	目指す姿	児童O（事前C→事後A）			児童K（事前C→事後B）		
		時間	達成状況	機能状況	時間	達成状況	機能状況
① 読む目的を理解する段階	読む目的を理解し、目的を意識して学習に取り組むことができる。	第3時	○	機能している	第3時	○	機能している
		第4時	○		第4時	○	
		第5時	○		第5時	○	
		第6時	○		第6時	○	
②-1 文章の構造や内容を捉える段階	文章から読み取ったことを、キーワードや短い文で表すことができる。	第3時	×	機能している	第3時	×	機能していない
		第4時	○		第4時	×	
		第5時	○		第5時	×	
		第6時	○		第6時	×	
②-2 a 文章の中から、必要な情報を取り出す段階	必要な情報である「和紙の魅力」に関する内容に、正しく線を引くことができる。	第3時	○	機能している	第3時	○	機能している
		第4時	○		第4時	○	
		第5時	○		第5時	○	
		第6時	○		第6時	×	
②-2 b 取り出した情報と、既有知識や生活経験を関連付ける段階	取り出した情報と、既有知識や生活経験を関連付け、その後、②-2 aの段階では取り出すことができなかった「和紙の魅力」を、再度取り出すことができる。	第3時	○	機能していない	第3時	○	機能している
		第4時	×		第4時	○	
		第5時	×		第5時	○	
		第6時	○		第6時	○	

資料2 児童Kの第9時の振り返りの記述内容

初めは和紙なんて知らなかったし、どうして六年生に発表するんだろうと思っていました。けど、今までやってきて、すぐ和紙にきょうみをもったし、どこかで売っていたらうれしいし、自分で買ってみたいと思うようになりました。六年生も今、国語や社会で昔の和紙で書かれているのも分かって、六年生に発表するのがちょっと楽しくなってきました。

児童O、Kともに、下線部から、読む目的を理解し、目的を意識して学習に取り組んでいたことが分かる。

その要因は、以下の二つが考えられる。

⑦ 第1時における目的の明確化

第1時において、「和紙の魅力について、6年生に伝える」という目的を全体で共通認識させた。その際、教師が一方的に目的を提示するのではなく、6年生に伝える理由や、どのような和紙の魅力を、6年生に伝えたいかを児童に考えさせた。

以下は、全体で、6年生に伝える理由を考える場面における発話記録である。(Tは教師、Cは児童)

6年生に伝える理由を考えさせる場面
 児童O、K：(終始、顔を上げて、教師や友達の話を聞いている。)
 T：6年生さんは、今こんな勉強をしています。
 (国語科第6学年『鳥獣戯画』を読む)の挿絵を複数提示する。)
 C：そこに和紙がある！
 C：江戸時代かな。
 C：平安かな。
 T：この絵巻物も！
 C：和紙！
 T：6年生は、国語で日本の文化について勉強しているんだね。
 児童O：(提示した資料を見て、うなづく。)
 C：じゃ、びったりじゃね。
 C：ちょうどいい。
 T：社会では、こんな勉強をしているよ。
 (社会科の歴史の学習に関する資料のうち、和紙が使われているものを複数提示する。)
 児童O、K：(提示した資料を見ている。)
 T：和紙があるかな。
 C：右にある！
 C：真ん中！
 T：違うページにも。
 C：和紙！
 T：和紙は、6年生の国語や社会の勉強と関係があるんだね。
 C：和紙がたくさん出てくるから、6年生に伝える。

映像記録では、児童O、Kともに、終始、顔を上げて教師や友達の発言を聞いたり、提示した資料や板書を見たりしている姿が見られた。このことから、児童O、Kは、全体交流におい

て、6年生に伝える理由を確認しようとしていたとうかがえる。また、掲示した資料を見てうなづく姿から、児童Oは、6年生に伝える理由に納得していたと推察する。

さらに、6年生に伝える理由を考えた後、どのような和紙の魅力を、6年生に伝えたいかを児童に考えさせ、それをワークシートに記述させた。これを踏まえて、自分がワークシートに記述したことが、教材文に書かれているかという視点で、教材文を読ませた。このことで、目的を意識して読むことができるようにした。その際、再度、6年生に伝えたいことを考えさせるために、自分の考えに合う語や文に印を付けさせたり、6年生に伝えたい和紙の魅力を新たに付け加えさせたりした。

その際の、児童O、Kのワークシートの記述内容は、以下のとおりである(【資料3】)。

資料3 第1時における記述内容

児童O

児童K

自分の考えに合う語や文に印を付けている。

教材文を読んだ後、6年生に伝えたい和紙の魅力を、新たに付け加えている。

これらのことから、児童O、Kともに、目的を意識して読んでいたことが分かる。

以上のことから、第1時において、目的を全体で共通認識する際、6年生に伝える理由や、どのような和紙の魅力を、6年生に伝えたいかを児童に考えさせたことで、児童O、Kともに、読む目的を理解することができたとうかがえる。

II) 毎時間の冒頭部分における目的の確認

p. 4【図4】の「伝えるポイント」を、毎時間の冒頭部分で示して確認させることで、読む目的を理解し、目的を意識して学習に取り組むことができるようにした。

具体的には、「伝えるポイント」の掲示の近くに着席している児童を代表児童とし、その児童に「伝えるポイント」を示させて、全体で確認させた。なお、「伝えるポイント」は、第2時から児童に示した。

以下は、第3時の冒頭部分における発話記録である（Tは教師、Sは代表児童）。

<p>【第3時の冒頭部分】 T:「和紙の魅力について、6年生に伝えよう」ということで頑張っているけど、「伝えるポイント」が何だったか、S君、指さしてね。 児童O: (掲示を見る。) S: ん? どこ? T: 目の前! S: これ? T: そう。そこをみんなも見てね。 児童K: (掲示を見る。)</p>
--

代表児童は、自分の席の近くにある掲示を意識できていなかった。全体としても、冒頭から掲示を見ていた児童は29名中10名で、掲示を見るように促す声かけを行う必要があった。

また、映像記録から、児童Oは教師が声かけを行った際、掲示を見ている姿があった。児童Kは代表児童が掲示を指さした際、掲示を見ている姿があった。

以下は、第6時の冒頭部分における発話記録である（Tは教師、Sは代表児童、Cはその他の児童）。

<p>【第6時の冒頭部分】 児童O、K: (授業の冒頭部分から、掲示を見ている。) T:「世界にはほこる和紙」の勉強も6回目になったね。毎度、おなじみS君、よろしく! S: ここ! (声をかけられる前から掲示を見ており、すぐに指をさす。) T: そうそう。私たちは、6年生に和紙の魅力を伝えるんだね。和紙の魅力って何だった? C: よさと使い方! (複数人答える。)</p>
--

毎時間、繰り返し確認することで、代表児童は、読む目的を理解し、意識することができるようになった。全体としても、授業の冒頭から、掲示を見ている児童が29名中26名で、第3時より増えた。また、映像記録から、児童O、Kともに、授業の冒頭部分から掲示を見ている姿があった。

以上のことから、児童O、Kともに、毎時間、冒頭部分で、「伝えるポイント」を確認することができたとうかがえる。

② 必要な情報を見付ける段階

②-1 文章の構造や内容を捉える段階

第3～6時における、ワークシートの「根拠」の欄の余白部分への記述内容を比較した。

児童Oの記述内容は、次のとおりである（【表10】）。

表10 児童Oの第3～6時のワークシートの「根拠」の欄の余白部分への記述内容

	「根拠」の欄の余白部分への記述内容
第3時 (初め)	教師の板書を書き写している。
第4時 (中①)	文章の中から語を選んで記述している。
第5時 (中②)	捉えた内容をキーワードで表そうとしている。
第6時 (終わり)	和紙の魅力についてキーワードで表している。

児童Oは、第3時において、教師の板書を書き写している。しかし、第4～6時では、文章から読み取ったことを、キーワードで表そうとしていることや、下線部から、記述内容に質的変容が見られることが分かる。第4時において、個人思考の際、教師に対して、「こう書けばいい?」と質問する姿があったため、教師は、「大丈夫。それでいいよ。」と声をかけた。第5、6時も同様な姿が見られたため、安心できるような声かけを行った。また、映像記録から、ペア活動の時間を設けていなかったものの、近くの席の児童と確認し合っている姿も見られた。

このことから、児童Oは、教師や友達と確認することで、文章から読み取ったことをキーワードで表すことができるようになったと考え

られる。

児童Kは、毎時間、教師の板書を書き写しており、文章から読み取ったことを、キーワードや短い文で表すことができていなかった。しかし、映像記録から、個人思考の際、読み取ったことを、何度もワークシートに書いたり消したりしながら、再思考している姿が見られた。また、全体交流の際には、教師や友達の発言を聞きながらうなづく姿が見られ、文章の内容を理解できたとうかがえる。

その要因は、個人思考の際、読み取ったことを、キーワードや短い文で表すことで、何度も文章に立ち返らせたことであると考えられる。さらに、全体交流の際に、自分と友達の考えを比較させることで、文章の内容を的確に理解できたと推察する。

②-2 a 文章の中から、必要な情報を取り出す段階

第3～6時における、ワークシートの「根拠」の欄の記述内容を比較した。比較したのは、必要な情報である「和紙の魅力」に、正しく線を引いている箇所の数である。

児童O、Kの記述内容は、以下のとおりである（【表11・12】）。

表11 児童Oの第3～6時のワークシートにおける取り出した「和紙の魅力」の数の変容

	教師が想定した「和紙の魅力」の数	自分で取り出した「和紙の魅力」の数	自分で取り出した「和紙の魅力」の数の割合
第3時(初め)	4	2	50%
第4時(中①)	6	4	67%
第5時(中②)	7	6	87%
第6時(終わり)	2	2	100%

表12 児童Kの第3～6時のワークシートにおける取り出した「和紙の魅力」の数の変容

	教師が想定した「和紙の魅力」の数	自分で取り出した「和紙の魅力」の数	自分で取り出した「和紙の魅力」の数の割合
第3時(初め)	4	2	50%
第4時(中①)	6	3	50%
第5時(中②)	7	3	43%
第6時(終わり)	2	0	0%

児童Oは、第3～6時において、学習が進むにつれて、「自分で取り出した『和紙の魅力』の数の割合」が、だんだん増えている。児童Kは、「自分で取り出した『和紙の魅力』の数の割合」が、第3～5時においては50%前後であるが、第6時においては0%であった。

このことから、手立てが、第3～5時には機能したものの、第6時においては、一部機能しなかったことが考えられる。初めに、手立てが機能した要因について述べ、次に、一部機能しなかった要因について述べる。

まず、手立てが機能した要因についてである。全体の傾向として、第4時よりも第5時の方が、自分で取り出した「和紙の魅力」の数の割合が高まった児童が29名中14名いた。そのため、第4時と第5時における必要な情報を取り出す場面の違いを比較した。

以下は、第4時における必要な情報を取り出す場面での、発話記録である（Tは教師、Cは児童）。

第4時における必要な情報を取り出す場面

T: 今回の3, 4, 5, 6段落には、和紙の何が書いてあった?

C: よさ!

C: 使い方?

C: よさ、よさ、よさ!

C: よさしかない!

T: 今回は、「よさ」しかないんだね。今から「よさ」について書かれているのどこか見付けていきましょう。

(注: 検証授業において、児童には、和紙の魅力を「取り出す」ではなく、「見付ける」という言葉を使って指導した。)

中略

(個人思考後の全体交流の場面)

中略

C: よさか分からないんだけど…。

T: そういえば、和紙の「よさ」について詳しく確認してなかったね。和紙の「よさ」っていうのは、「洋紙と比べたよさ」だったね。

児童O、K: (ワークシートの教材文を見返す。)

「よさか分からないんだけど…」と自信なさそうにつぶやく児童がいたため、「よさ」とは「洋紙と比べたよさ」であることを確認した。このことで、ワークシートの教材文を見直す児童の姿が見られた。児童O、Kも、教師が声をかけた後、ワークシートの教材文を見直していた。

以上のことから、和紙の魅力に関する内容に

線を引く前に、和紙の魅力のうち、「よさ」または「使い方」のどちらの情報を取り出すのかを確認するだけでなく、「伝えるポイント」(p. 4【図4】)を示し、和紙の「よさ」とは、「洋紙とくらべたよさ」であることを確認する必要があると分かった。

そのため、第5時では、和紙の魅力に関する内容に線を引く前に、「伝えるポイント」を示し、和紙の「使い方」とは、「いつから使われているか」「何に使われているか」「どのように使われているか」であると確認した。

以下は、第5時における必要な情報を取り出す場面での、発話記録である(Tは教師、Cはその他の児童)。

第5時における必要な情報を取り出す場面
 T:「使い方」は、「いつから使われているのか」「何に使われているのか」「どのように使われているのか」を見付けるんだったね。
 C: (数人の児童が、教師の「いつから」「何に」「どのように」に声を重ねている。)
 C: あった!
 C: めっちゃある!
 T: すごいすごい。では、今から和紙の「使い方」を見付けていきましょう。どうぞ。
 児童K: (すぐに線を引き始める。)

映像記録から、児童Oの変容は見取ることはできなかった。しかし、児童Kは、個人思考の際、すぐにワークシートに線を引き始めていた。

このことより、文章の中から必要な情報を取り出す際には、「伝えるポイント」を示し、和紙の「よさ」とは、「洋紙とくらべたよさ」であり、「使い方」とは、「いつから使われているか」「何に使われているか」「どのように使われているか」であると確認したことが有効であったと分かった。

次に、手立てが一部機能しなかった要因についてである。その要因は、第3～5時と第6時の学習活動の違いであると考えられる。

第3～5時は、和紙の魅力のうち、「よさ」または「使い方」のどちらかについて、学級全体で同じ魅力について、必要な情報を見付けさせていた。しかし、第6時においては、和紙の魅力のうち、「よさ」または「使い方」のどちらかを自分で選び、選んだ魅力について、必要な情報を見付けさせた。そのため、第6時には、

児童が第3～5時に記述したワークシートを配付し、既習内容と照らし合わせながら、必要な情報を見付けることができるようにした。

しかし、児童Kの姿から、この手立てだけでは不十分であることが分かった。既習のワークシートを配付するだけでなく、その記述内容を確認させる場を設定したり、第6時の教材文の内容と比較させる視点を示したりする必要があったと考えられる。

②-2 b 取り出した情報と、既有知識や生活経験を関連付ける段階

第3～6時における、ワークシートの「理由」を記述する際の様子と「意見」を記述する際の様子を比較した。

児童O、Kの様子は以下のとおりである(【表13】、次頁【表14】)。

表13 児童Oの第3～6時のワークシートにおける「理由」を記述する際の様子と「意見」を記述する際の様子

	「理由」を記述する際の様子	「意見」を記述する際の様子
第3時(初め)	全体交流の中で出た意見から選んでいる。	②-2 a の段階では自分で取り出すことができなかった「和紙の魅力」を取り出すことができている。
第4時(中①)	全体交流の中で出た意見から選んでいる。	変化なし
第5時(中②)	教科書に書かれている語や文をそのまま書いている。	変化なし
第6時(終わり)	第5時の既習事項と関連付けている。	②-2 a の段階から自分で「和紙の魅力」を取り出すことができています。

児童Oは、第3～5時において、自分の既有知識や生活経験と関連付ける記述内容が見られなかった。児童Oだけでなく、全体の傾向としても、首をかしげて困っていたり、自分の既有知識や生活経験と関連付ける記述内容が見られなかったりする児童の姿があった。

その要因は、文章の内容と既有知識や生活経験を関連付ける発問が、一貫していなかったこ

とであると考えられる。以下は、第3～5時における、既有知識や生活経験と関連付ける発問である。

<p>第3時における発問 「線を引いたところから一つ選んで、自分の知っていることや経験したこととつなげて、思ったことを書きましょう。」</p>
<p>第4時における発問 「線を引いたところについて、自分もそうだなと思ったことや、似た経験を書きましょう。」</p>
<p>第5時における発問 「自分が6年生に伝えたいことを、線を引いたところから選んで、そのことについて、自分もそうだなと思ったことや、似た経験を書きましょう。」</p>

これらのことから、一貫した発問を行う必要があると分かった。

表 14 児童Kの第3～6時のワークシートにおける「理由」を記述する際の様子と「意見」を記述する際の様子

	「理由」を記述する際の様子	「意見」を記述する際の様子
第3時 (初め)	自分の生活経験と関連付けている。	②-2 a の段階では自分で取り出すことができなかった「和紙の魅力」を取り出すことができていた。
第4時 (中①)	自分の生活経験と関連付けている。	
第5時 (中②)	自分の生活経験と関連付けている。	
第6時 (終わり)	前時までの既習事項や、自分の生活経験と関連付けている。	

児童Kは、第3～6時において、毎時間、文章の内容と自分の既有知識や生活経験を関連付けた記述内容が見られた。記述後には、②-2 a の段階では自分で取り出すことができていなかった「和紙の魅力」を取り出すことができていた。

その要因は、文章の内容と自分の既有知識や生活経験を関連付ける際の、和紙の提示や補助発問の工夫であると考えられる。補助発問の工夫として、和紙を触った時のこと、絵手紙クラブで和紙を使った時のこと、家にある障子のこと、

和紙で作られた便箋やお年玉袋のことなどを想起させる発問を行った。このことで、児童Kは、取り出した情報と、家の障子や便箋のことを関連付けて、ワークシートに記述していた。

これらのことから、自分の既有知識や生活経験を想起できない児童にとっては、具体的な生活場面を想起させる補助発問が、有効に機能することが分かった。

以上のことから、文章の内容と既有知識や生活経験を関連付けることが、必要な情報を取り出すことに、一部機能したといえる。

V 研究のまとめ

1 成果

- 段階的な学習過程を取り入れた指導を行うことで、「必要な情報を見付ける力」を育成することができた。
- 読む目的を、教師が一方向的に与えるのではなく、児童に考えさせることで、相手意識をもち、主体的に必要な情報を見付けて読むことができた。
- 和紙を提示したり、児童の既有知識や生活経験を想起させる補助発問を行ったりすることは、文章の内容と自分の既有知識や生活経験を関連付けさせることに有効であった。

2 課題と今後の展望

段階的な学習過程を取り入れた指導を通して、児童は、テキストから、「筆者の述べたいこと」である「和紙のよさ・使い方」を、必要な情報として見付けることができた。しかし、「和紙の魅力について、6年生に伝える紹介文を書く」という言語活動において、「筆者の述べたいこと」ではない情報を取り出し、紹介文を書いている児童の姿が見られた。このことから、今後は、以下の二つのことに留意して、段階的な学習過程を取り入れた指導を行って

きたい。

一つ目は、文章の内容と既有知識や生活経験を関連付ける際に、これまでの説明的な文章の学習における既習内容との関連付けを行うことである。本研究では、教師による和紙の提示や補助発問などによって、児童が、文章の内容と自分の既有知識や生活経験を関連付け、推測しながら読むことができた。しかし、「筆者の述べたいこと」をより理解させるためには、自分の既有知識や生活経験と関連付けさせるだけでなく、読む目的に立ち返らせ、既習内容から予測・推測させることも必要だと考えられる。

二つ目は、必要な情報を取捨選択する際に、文章の内容と伝える相手のもつ情報を比較する視点をもたせることである。本研究では、「和紙の魅力について、6年生に伝える」という目的を確認させる際、「和紙の魅力とは何か」は確認できていた。しかし、「6年生は、和紙について、どのような情報をもっているのか」「6年生は、和紙について、どのような情報を知りたいのか」を十分に確認できていなかった。そのため、今後、「相手が必要としている情報」も把握させる学習を行うことが考えられる。

以上のことを踏まえて、引き続き、「必要な情報を見付ける力」を育成するための指導方法の工夫を探っていきたい。

引用文献

- 1) 文部科学省『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 国語編』東洋館出版，平成30年，p.148
- 2) 前掲書1)，p.37
- 3) 前掲書1)，p.110
- 4) 文部科学省 国立教育政策研究所『平成31年度（令和元年度）全国学力・学習状況調査報告書 小学校国語』，令和元年，p.45
- 5) 鶴田清司『授業で使える！論理的思考力・表現力を育てる三角ロジック』図書文化社，2017年，p.23

参考文献

- ① 鶴田清司『授業で使える！論理的思考力・表現力を育てる三角ロジック』図書文化社，2017年
- ② 鶴田清司・河野順子『論理的思考力・表現力を育てる言語活動のデザイン 小学校編』明治図書出版，2014年
- ③ 鶴田清司『教科の本質をふまえたコンピテンシー・ベースの国語科授業づくり』明治図書出版，2020年
- ④ 鶴田清司「自分の既有知識・生活経験から類推するアクティブな学び」都留文科大学，2017年
- ⑤ 文部科学省『幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）』平成28年
- ⑥ 文部科学省『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 国語編』東洋館出版，平成30年
- ⑦ 文部科学省 国立教育政策研究所『平成31年度（令和元年度）全国学力・学習状況調査報告書 小学校国語』，令和元年