

研究主題 「生きてはたらく読みの力を付けるための文学的な文章の指導の工夫 －習得させる知識・技能の明確化と『メタ認知』を取り入れた学習過程を通して－

東京都教職員研修センター研修部専門教育向上課
八王子市立散田小学校 主任教諭 遠藤 優子

第1 研究のねらい

学習指導要領の国語科の改善の基本方針（平成20年1月中央教育審議会答申）では、「実生活で生きてはたらく、各教科等の学習の基本ともなる国語の能力を身に付けること」と示されており、「読むこと」の指導でも、「実生活で生きてはたらく読みの力」を育成することが求められている。そのために、言語活動を通してそれぞれの指導事項の指導を行うという趣旨が小学校学習指導要領解説国語編（平成20年8月）に明確に示されており、「読むこと」の指導事項では、「内容や表現」を「相互に関連付けて読んでいく」とことと明記されている。また、平成24年度「児童・生徒の学力向上を図るための調査」（東京都教育委員会）の結果では、文学的な文章の叙述からその表現の工夫を捉えることに課題が見られ、指導の改善が求められている。

しかし、文学的な文章の指導においては、児童にとってどんな力が身に付いたのかが曖昧で、学びが蓄積していく実感をもちにくいという課題を、自分自身や周りの教員の指導から感じてきた。そのため、学習内容がその教材の理解だけで完結し、他の単元や日常の読書活動に生かされにくい実態があった。生きてはたらく読みの力を付けるには、習得した力を児童自身が実感できることが不可欠であり、自分の変容を具体的に感じられることが大事であると考えた。

そこで本研究では、学びによる自分の変容を実感しながら、生きてはたらく読みの力を身に付けることができる児童の育成を目指し、読むことの学習における知識・技能を明らかにするとともに、自分自身の変容を捉えるために重要な能力であると言われている認知心理学の「メタ認知」の知見を活用して、指導の改善を行うことを研究のねらいとした。

第2 研究仮説

文学的な文章の指導において、習得させる知識・技能の具体的な内容とその系統性を明らかにするとともに、「メタ認知」を取り入れた学習過程を設定すれば、児童は学びの変容を実感しながら読みの力を身に付けることができるであろう。

第3 研究の内容と方法

1 基礎研究

学習指導要領や文学的な文章の指導に関する先行研究の分析を行った。また、児童に次の学習へとつながる読みの力を付けるために、学びによる変容を実感させることをねらい、認知心理学の見地から学習における「メタ認知」の有効性について、文献及び論文を分析し基礎研究を行った。本研究では「メタ認知」を以下のように定義付けた。

「メタ認知」とは、思考や行動といった認知活動を行っている自分を客観的に捉えること。

2 調査研究（質問紙調査法）

文学的な文章における指導の実態を明確にするために、都内公立小学校5校の学級担任75名と第2～6学年の児童1,024名を対象に質問紙調査を行った。80%以上の児童が文学的な文章の学習を好むが、学年が上がるるとともにその数は減少する傾向があった。嫌いな理由として、

「他の学習や日常生活に役に立たない」という回答が、第4学年を境にして増加していた。また、「既習の学習の仕方や読み方を使っている」と回答している児童は、学年が上がるとともに減少している傾向があった(図1)。これらのことから、本来であれば学年の進行とともに積み重なっていくはずの既習事項が、実際には児童に十分に実感されていないことが分かった。

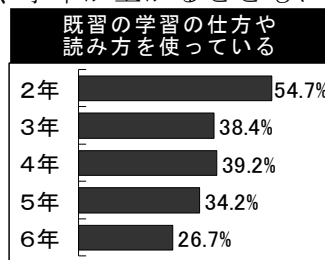


図1 文学的な文章の学習に関する調査結果

一方、教師の文学的な文章の授業における取組のうち、「本時のねらいを明示すること」と「ペアやグループ、学級全体での交流活動をさせること」は90%以上と肯定的回答が高かったのに対し、「学年の系統性のある単元計画を立てること」や、「学習途中で修正や学習後の振り返りをさせること」、

「他教科や日常生活への活用に対する意識した指導」は70%に満たず、十分とは言えないことが分かった(図2)。

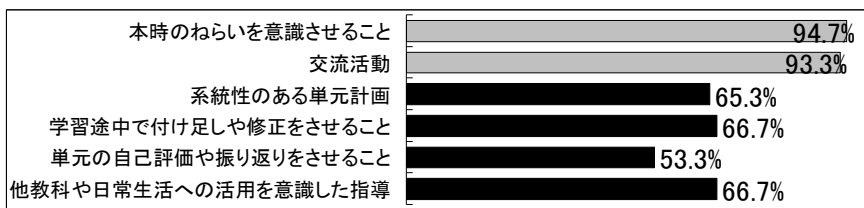


図2 教師の文学的な文章の授業における取組

3 開発研究

本研究では、児童に生きてはたらく読みの力を付けるために、大きく2つの柱を設定した。第一は、習得させる知識・技能の明確化・系統化であり、第二として、「メタ認知」を取り入れた学習過程の開発である。

(1) 習得させる知識・技能の明確化・系統化

国語科の授業においては、教材の内容価値に偏った指導ではなく、知識・技能を確実に習得させることが大切であると考え。そこで、教材に適した「読むときの視点」と「思考の方法」を学習過程に明確に位置付けた。単元で習得させる読みの力を具体的に示すことによって、教師だけでなく児童自身にも本単元で習得する力を意識して学習に取り組ませ、単元末に習得した力を児童に実感させ、今後の学習に対する意欲へとつなげることをねらいとした。

ア 「読むときの視点」(表1)

「読むときの視点」とは、「教材のどこに着目して読んでいくか」を示したものである。学習指導要領の指導事項を基にして、文学的な文章の基本的な構成要素を「設定」「表現」

「構成・展開」「作品性」の4つに分け、教材の特性と児童の発達段階に応じて、教材ごとに具体的な視点を示した系統表を作成した。第1学年から系統的に「読むときの視点」を位置付けることで、他の教材や読書

活動の中でも、生かして読むことができるようになる。考える。

表1 「読むときの視点」の例

設定	表現	構成・展開	作品性
時、場所、登場人物、中心人物など	情景描写、表現技法、象徴性・暗示性、文体など	あらすじ、出来事、構成、場面、山場、伏線など	感想、同化、題名、引用、主題、作者の生き方など

イ 「思考の方法」

「思考の方法」とは、「教材をどういう考え方で読んでいくか」を示したものである。読みの力を付けるためには、論理的思考力の素地となる「思考の方法」を系統的に指導することが重要であると考えた。そこで、「思考の方法」を「想像する」「比べる」「分ける」「まとめる」「関係付ける」の5つに分け、系統表を作成した。例えば「関係付ける」ならば、低学年では「順序」、中学年では「変化」、高学年では「規則性」というように、発達段階に応じた系統的な思考の方法を習得させることを目指した。他教科にも活用していくこと

を目指し、国語科だけではなく、社会科、算数科、理科の小学校学習指導要領解説に示されている思考の方法も参考に、系統的に整理した。

(2) 「メタ認知」を取り入れた学習過程の開発

生きてはたらく読みの力を確実に身に付けさせるためには、自分自身の学びそのものを振り返り、点検・修正する能力を児童に育成することが大切であると考え。そこで、「メタ認知」を以下のように学習過程に計画的に位置付け、読みの力の確かな定着を目指した。

＜導入＞既習事項と単元とのつながりを意識させる。学習課題の困難度を評価させたり、課題達成の可能性を予想させたりする。また、既習事項を想起させ、共通点や相違点を考えさせる。

＜展開＞読みの力を習得させる。その時に、学習活動そのものを俯瞰することを促す。

＜発展＞習得した読みの力を活用させる。2・3次では、自己の学習活動を俯瞰させたことを受けて、課題達成に向けて自分の考えを点検させたり修正させたりする。

＜評価＞この単元で身に付けたことを振り返らせるだけではなく、今後の学習への活用に見通しをもたせて、次の学習へとつなげていく。

4 検証授業

(1) 検証授業の概要

都内公立小学校において、第6学年を対象に検証授業を行った。本研究の2つの手だての有効性を分析するために、「読むときの視点」や「思考の方法」、「メタ認知」を明確に位置付け、児童にも意識させた授業（以下「A群」とする）と、同じ教材で「読むときの視点」や「思考の方法」、「メタ認知」に重点を置かず、場面ごとに読み取っていく授業（以下「B群」とする）を行った（表2）。

表2 検証授業の概要（※A群とB群との違いが顕著なものはゴシック体で表した）

		A群	B群
単元名		題名の謎を読み解いて、紹介文を書こう	紹介文を書こう
教材名		『やまなし』	『やまなし』
時数		6時間	6時間
単元を貫く言語活動		作品の魅力伝える紹介文を書く	作品の魅力伝える紹介文を書く
読むときの視点		既習事項から、「読むときの視点」を自ら選択する。	(示さず) 検証授業の後、「読むときの視点」、
思考の方法		「対比」、「抽象化」	(示さず) 「対比」について指導している。
指導計画	1時	・読みの力を付けるために、易しい教材を使って「メタ認知」を働かせることのよさを体験する。 ・学習課題を知る。 ・補助教材で思考の方法「対比」を習得する。	・初発の感想をもつ。 ・学習課題を知る。
	2時	・「読むときの視点」を自分で選択し、学習計画を立てる。	・「五月」の場面を読み取る。
	3時	・「五月」と「十二月」の場面を、自分の選んだ読むときの視点に沿って、思考の方法「対比」で読み、『やまなし』と題名を付けられた理由を考える。	・「十二月」の場面を読み取る。
	4時	・前時までに読み取ったことを基に、『やまなし』の副題を考える。	・『やまなし』と題名を付けられた理由を考える。
	5時	・自分で付けた副題の根拠を明らかにしながら、作品の魅力伝える紹介文を書く。	・前時までに読み取ったことを基に、『やまなし』の副題を考える。 ・自分で付けた副題の根拠を明らかにしながら、作品の魅力伝える紹介文を書く。
	6時	・単元全体を通しての習得した知識・技能を確認し、これからの学習での活用について見通しをもたせる。	・単元の学習を振り返る。

ア 習得させる知識・技能の明確化・系統化

単元で習得した読みの力をはっきりと実感できると回答した児童は、検証授業前はA群とB群に大差はな

質問項目		A群	B群
1 学習して身に付いた読みの力がはっきり分かる。	前後	36.4%	34.4%
	前後	78.8%	51.6%
2 学習したことを、他の物語文を学習する時にも生かしている。	前後	15.2%	31.3%
	前後	72.7%	41.9%

図3 検証授業前後の児童の意識の変化

かった。検証授業後、B群は51.6%であったのに対し、A群は78.8%と大きく増加した（図3の項目1）。単元で習得すべき「読むときの視点」と「思考の方法」を位置付けたことで、児童自身が学習のねらいを明確に意識しながら学習し、身に付いた読みの力を実感することができたと考えられる。さらに、単元末の振り返りの記述から分析すると、B群では「谷

川の様子」、「かにのきょうだいの気持ち」など、その教材特有の用語による記述が多く、「情景描写」、「登場人物の心情」などのように学習内容を一般化できた児童は22.6%であった。それに対し、A群では「対比」、「色彩語」、「擬声語・擬態語」など、学習内容を一般化して記述した児童が61.3%いた。その教材だけで完結するのではなく、習得した読みの力を次の学習に活用していくことが期待される結果にもつながった（図3の項目2）。

イ 「メタ認知」を取り入れた学習過程

A群の児童は、検証授業前と比較して、学習の途中で自分の考えを点検したり修正したりできるようになった（図4の項目1～4）。児童の「メタ認知」を促す発問や指示を計画的に行ったことが有効であったと考えられる。全体の場だけではなく、

1 友達の考えを聞いて、自分の考えを点検することがある。	前	24.2%
	後	75.8%
2 先生のアドバイスを聞いて、自分の考えを点検することがある。	前	42.4%
	後	78.8%
3 友達の考えを聞いて、自分の考えを修正することがある。	前	63.6%
	後	81.8%
4 先生のアドバイスを聞いて、自分の考えを修正することがある。	前	60.6%
	後	81.8%

図4 検証授業前後の児童の意識の変化（A群）

機間指導でも、児童に合わせて個別にゆさぶる声かけをすることで、児童に自分の学びを俯瞰させる方法のモデルを示した。教師からの外的な働きかけを繰り返し行うことで、児童が自発的に学びを点検・修正していくことをねらった。また、学び方のチェックリストを活用し、学習の後だけではなく、学習の途中でも自ら振り返る場を設定したことで、自分の学びを俯瞰的に捉えながら、改善を図っていく態度が育成できたと考えられる。

また、単元末の振り返りにおいて、B群では、60%近くの児童が感想あるいは学習内容の記述にとどまり、自己の変容について記述していたのは16.1%であった。それに対し、A群では90.3%の児童が自己の変容について具体的に記述しており、感想あるいは学習内容のみの児童は皆無であった。A群では単元を通した1枚の振り返りシートに、毎時間ごとに自己評価を記述させており、毎時間の学習の積み重ねを可視化させた。このことによって、児童自身が自らの学びによる変容を実感できたと考えられる。

第4 研究の成果

- ・ 習得させる知識・技能の具体的な内容とその系統性を明らかにすることによって、教師だけでなく、児童自身も学習のめあてを意識して取り組むことができるようになった。「読むときの視点」によって、叙述を根拠にして自分の考えを明確にもつことができることが分かった。また、児童が習得した読みの力をはっきりと実感できるだけでなく、学習したことを一般化できることが分かった。
- ・ 「メタ認知」を取り入れた学習過程を設定することによって、児童は学習の途中で自己の学びを振り返って点検し、修正することが身に付き、自分の読みを深められることが分かった。また、自己の学びによる変容を自覚しながら学習を進められるようになり、自分自身の学び方についても意識できることが分かった。

第5 今後の課題

- ・ 「思考の方法」の系統表をより充実したものに改善するために、実践を通して整理する。
- ・ 読みの力を確実に付けるために、一単元のみを取組ではなく、長期的視点をもった6年間の系統的な年間指導計画を作成し、所属校において学校全体で取り組む。
- ・ 学習による自己の変容を実感できる学習過程を、発達段階に応じて設定し、国語科だけではなく全ての教科等の学習活動においても実践していく。