

概要

読みの力を高める発問の研ぎ澄ましを通して

児童の表現力を高める

東京都板橋区立板橋第六小学校長

南 輝 明

一 はじめに

言語活動の充実が、学習指導要領の改訂で主な改善事項の一つに掲げられました。言語活動の充実は、児童の思考力・判断力・表現力、他者や社会とかかわる上で必要な力をはぐくむことを目的としています。本校の児童は、叙述に即して読み取る力は育ってきていますが、自分の考えをもち分かりやすく活発に述べ合う力が十分とは言えない面がありました。

そこで、「自分の考えをもち、すすんで表現できる児童の育成」を研究主題に設定し、自分の考えをもつ子として、①書かれていることを正しく読み取る子、

②自分の考えの根拠となる言葉や文がどこに書かれているのかを明確にする子、③書かれていることを根拠にして自分の知識や経験と結び付けて自分の考えをもつ子の育成を目指しました。また、すすんで表現できる子として、①友達のをよく聞き自分の考えをすすんで友達に伝える子、②互いの考えの共通点や相違点を明らかにして自分の考えをさらに深めたり広げたりする子の育成を目指しました。

二 研究仮説

「研ぎ澄ました発問を単元や授業の指導過程に位置付けるアプローチにより『読みの力』を高めていけば、自分の考えをもち、すすんで表現できる児童が育っていくだろう」という研究仮説を立てました。なお、本校では「読みの力」を「書かれている情報を正確に取り出し、それを根拠に推論したり、自分の考えを表現したりする力」と定義しました。

三 身に付けさせたい読みの力

次に、学習指導要領解説の「各学年の目標と内容」をもとに、発達段階に応じた指導事項を洗い出し、「身に付けさせたい読みの力」を明確にしました。

「身に付けさせたい読みの力」一覧 発達段階に応じた指導事項(小学校学習指導要領解説・国語編 第3章 各学年の目標と内容を基に改変)

◇6年間を通して、学習教材に限らず他の教材・文章でも使える読みの力を付けさせるため、「身に付けさせたい読みの力」を明確化した。

		第1学年及び第2学年(低学年)	第3学年及び第4学年(中学年)	第5学年及び第6学年(高学年)
文学的な文章の解釈	指導事項	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。	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。	エ 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。
	身に付けさせたい力	①場面の様子の変化を把握する力 ②中心となる登場人物の行動の変化を把握する力 ③場面の様子や中心となる登場人物の行動を豊かに想像しながら読む力	①各場面に気を付けながら、場面と場面を関係付けて読む力 ②行動や会話に即しながら、登場人物の性格を押さえる力 ③登場人物同士の関係や役割を読む力 ④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力 ⑤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る力 ⑥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る力	①中心となる登場人物について、その相互関係をとらえる力 ②場面の描写をとらえる力 ③登場人物の相互関係から人物像やその役割をとらえる力 ④登場人物の内面にある深い心情をとらえる力 ⑤登場人物の心情を暗示的な表現の仕方にも注意し、想像を豊かにしながら読む力 ⑥場面や展開に沿って読む力 ⑦優れた叙述に着目して自分の考えをまとめる力 ⑧同じ作者や同じ題材の作品を比べて読み、自分で優れた叙述に気付く力
説明的な文章の解釈	指導事項	イ 時間的な順序や事柄の順序などを考えながら内容の大体を読むこと。	イ 目的に応じて、中心となる語や文をとらえて段落相互の関係や事実と意見との関係を考え、文章を読むこと。	ウ 目的に応じて、文章の内容を的確に押さえて要旨をとらえたり、事実と感想、意見などの関係を押さえ、自分の考えを明確にしながら読みたりすること。
	身に付けさせたい力	①時間の順序に沿って内容の大体を読んで理解する力 ②事柄の順序に沿って内容の大体を読んで理解する力 ③文章表現上の順序などに沿って内容の大体を読んで理解する力	①目的に応じて中心となる語や文をとらえ、段落相互の関係をとらえる力 ②中心となる語や文に注目して要点をまとめる力 ③小見出しを付け、内容を整理する力 ④事実と意見とがどのように区別されているのかを把握する力 ⑤事実と意見の記述の仕方の違いに気付く力 ⑥筆者がどのような事実を原因や理由として挙げ、それについてどのような考えや意見を述べようとしているのかをとらえる力	①目的に応じて、文章の重要な点を表現に即して的確に押さえる力 ②求められている分量や表現の仕方などに合わせてまとめる力 ③筆者の意図や思考を想定しながら文章全体の構成を把握する力 ④自分の考えを明確にしていける力 ⑤自分の知識や経験、考えなどと関連付けながら読む力 ⑥書かれている意見についてどのように考えるか意識して読む力

自分の考えの形成及び交流	指導事項	エ 文章の中の大事な言葉や文を書き抜くこと。 オ 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。	エ 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。 オ 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。	オ 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。
	身に付けさせたい力	①文章の中で大事になる言葉や文を適切に書き抜く力 ②自分の思いや考えをもつことに強く影響した言葉や文を適切に書き抜く力 ③思いや考えを話したり書いたりするために必要となる言葉や文などを適切に書き抜く力 ④書き抜いた言葉や文について、感じたことや経験したこと、思ったことや考えたことなどを書き添える力 ⑤書き抜いた言葉や文を関係付けて整理する力 ⑥本や文章の内容や構成を自分の知識や経験、特に読書体験などと結び付けて解釈し、想像を広げたり深めたりする力 ⑦本や文章の内容や構成に対する思いや考えを明確に書きまとめる力 ⑧互いの思いを分かち合ったり、感じ方や考え方を認め合ったりして、読みの世界を広げる力	①事実や表現の細かい点に注意して読み、自分の考えや感想を高める力 ②調べたことを報告したり紹介したりする力 ③文章の中心となる大事な事柄に注意しながら読む力 ④本や文章の一節や文、語句を引用し、自分の思いや考えを書く力 ⑤目的や必要に応じて文章を要約する力 ⑥文章を読んで考え、まとめたことを発表し合う力 ⑦互いの感じ方や考え方の違いに気付く力	①多様な本や文章を読む力 ②目的に応じて報告や意見、解説や新聞の記事、推薦などの文章として考えをまとめ発表し合う力 ③それぞれの考えたことが、どのように共通していたり相違したりしているのかなどを明らかにする力 ④自分の考えを広げたり深めたりする力

この一覧表作成により、指導の目標がより明確になり、六年間を通して児童が身に付けるべき力を再確認することができました。

四 読みの力を高める「板六メソッド」

この「身に付けさせたい読みの力」を高めるために、研ぎ澄ました発問を用いた、本校独自の指導過程「板六メソッド」を考えました。

(一) 既習の学び

単元や本時の学習に入る前には、「既習の学び」と「身に付けさせたい読みの力」を明確にします。その後、①読む(音読)②取り出す③解釈④熟考・評価⑤発表・交流⑥まとめるの順に学習を進めていきます。

(二) 読む(音読)

私たちは、どの学年でも児童がすらすらと読めるようになるまで、音読に取り組ませていきます。児童が全員で読む「一斉読み」、一人が読んでその後同じ文を全員で読む「追い読み」、一文を一人ずつ読んでいく「リレー読み」、特定の登場人物の言葉だけを読む「役割読み」などです。学年や目的に応じて、音読の方法を選択しています。

第一学年の「おむすびころりん」の学習を始めたばかりの児童の音読は、棒読みでした。それが、毎日練習をするうちに「おむすびころりん すつとんとんころころころりん すつとんとん」と、自然とリズムを付けて読むようになりました。音読を通して、児童がおじいさんの「うれしい気持ち」や「楽しい気持ち」を自然ととらえることができ、後におじいさんの心情を考えるとときに生かすことができました。

(三) 取り出す

取り出すでは、文章に書かれたことを目的に合わせて取り出し、整理をします。この後の解釈や熟考・評価の発問に対して児童が答えるときに、考える手立てとなることを文章から見付けられるようにします。

本校では、第三学年以上の児童に、学習中に国語辞典を一人に一冊貸し出し、児童が手元に置いて必要なときに使えるようにしています。

《サイドライン》

取り出す方法としては、口頭で答えさせるだけでなく、サイドラインを引かせることもあります。一・二年生の場合は、何を取り出したのがより明確になる

よう、四角で囲ませます。三年生以上になると、登場人物ごとの言動など、複数の観点から取り出すこともあるため、観点ごとに色を変えてサイドラインを引かせる場合もあります。

《ナンバリング》

サイドラインを引いて取り出した情報は、解釈や熟考・評価の話し合いの時に説明をしやすいよう、また聞いている児童が、発表者がどの部分を根拠に発表しているのが分かりやすいように、番号を付けさせました。本校では、それを「ナンバリング」と呼んでいます。

第三学年の「三年とうげ」の学習では、児童がおじいさん、おばあさん、トルトリ、それぞれの行動にサイドラインを引いて取り出しをしました。その後、取り出した情報にナンバリングをして整理し、元気になったおじいさんへの手紙を書かせました。

(四) 解釈

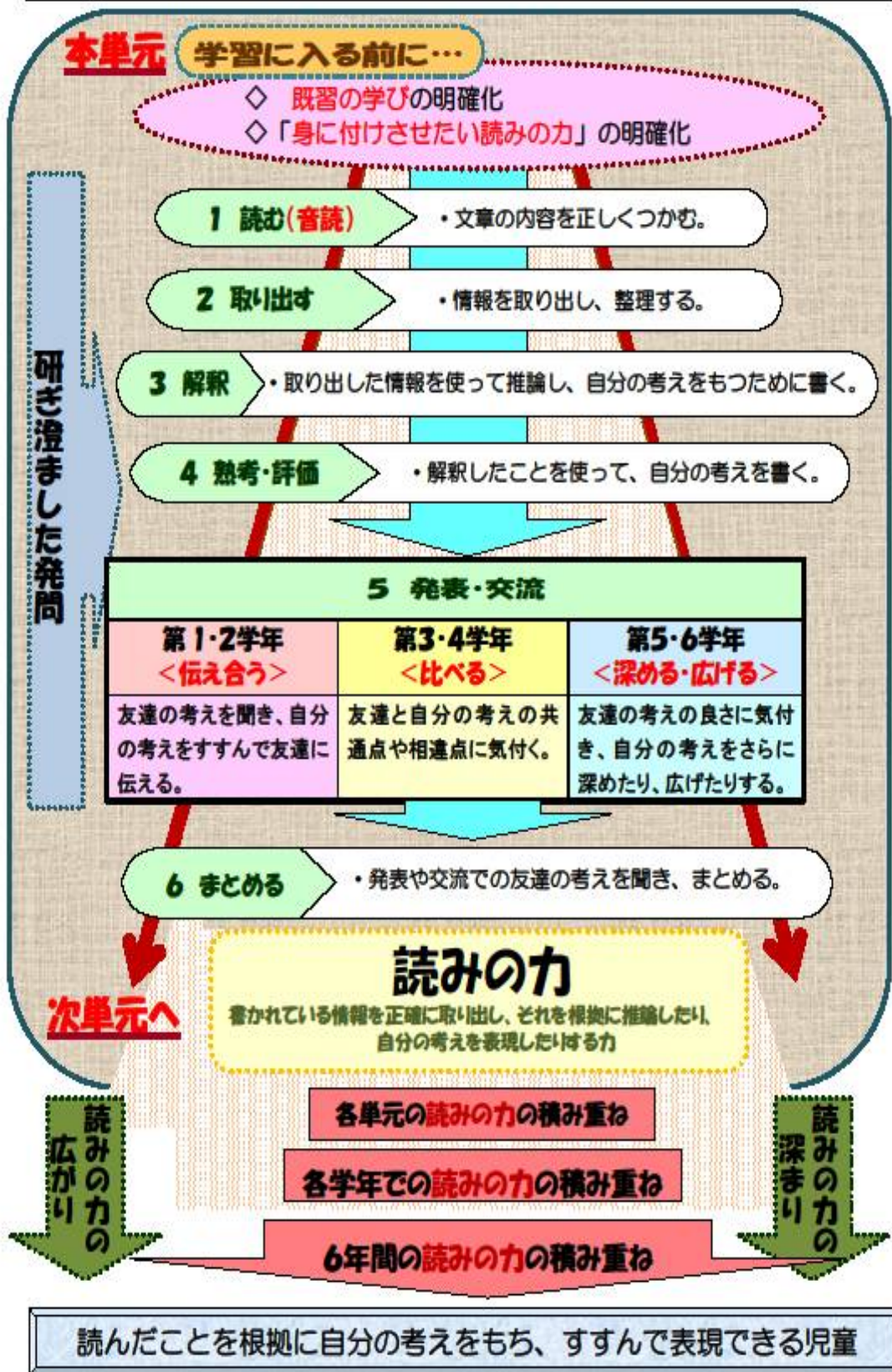
解釈は、取り出した情報を使って推論し、自分の考えをもつために書く活動です。本校では、自分の考えを明確にするために、書かせることを重視しました。

書かせることによって、友達の考えとの共通点や相違点が明確になり、交流もスムーズに進めることができます。また、その後の指導、評価に生かすこともできます。

解釈の発問では、ただ書かせるのではなく、条件を付けて書かせることで、児童が勝手な解釈をするのではなく、あくまで文章に即して、読んだり、想像を広げたりすることができるようになりました。条件とは、例えば、「どちらかを選び、理由を書く」「キーワードを使って書く」「書き出しの言葉を限定する」「文末の言葉を限定する」などです。

第四学年の「一つの花」の学習では、「お父さんの言葉『ゆみ、さあ一つだけあげよう。一つだけのお花、大事にするんだようー。』の続きに、お父さんが心の中で言ったであろう言葉を書きましょう。」と発問し、条件として、「取り出しておいた、お父さんの言動を根拠とすること」としました。児童からは、「お父さんは戦争に行くから、ゆみ子を守れないけれど、幸せになってほしい。」や「コスモスの花を見たら、お父さんのことを思い出して。」などの考えが出ました。

板六メソッド「読みの力」を高める学習過程



(五) 熟考・評価

熟考・評価の発問は、それまで読み取ってきたことを根拠に、登場人物や作品に対して自分の考えをもたせるための発問です。いくつか発問の例を挙げます。

◆第一学年「ずうつとずっと大好きだよ」

自分がこのお話の主人公の男の子だったら、となりの子が犬をくれると言ったら、もらいますか。

◆第二学年「雨の日のおさんぽ」

自分なら、このお話にどんな題名をつけますか。

◆第四学年「ごんぎつね」

あなたは、最後にごんが撃たれてしまう終わり方についてどう思いますか。

◆第六学年「海の命」

太一がクエを殺さなかったことに、あなたは賛成ですか。反対ですか。それはなぜですか。

(六) 発表・交流

発表・交流では、解釈や熟考・評価の発問に対して、児童自身が考えたことを発表し、交流させます。その際に、第一・二学年は考えを伝え合うこと。第三・四学年は考えを比べること、第五・六学年は考えを広め、

深めることに重点を置いて指導しています。それぞれの目標の詳細は、前ページを参照してください。

本校では、まず自分の考えを書かせた後、三人程度の少人数グループでそれぞれの考えを発表し合います。少人数であるため、学級全体では発表を遠慮がちな児童も、安心して発表することができました。

その後、学級全体でそれぞれの考えの発表・交流を行います。自分の考えに自信がもてずにいた児童も、少人数グループの中で発表し、自分の考えとの共通点や相違点が確認できていたので、学級全体の中でも、自信をもって発表することができました。

こうして、これまで友達に伝わらないままになっていた児童の考えも次第に取り上げられるようになり、活発な意見交流ができるようになりました。

より多くの児童の考えを交流させたい場合には、学級全体での話し合いから始めることもあります。

また、学級全体の発表・交流で、「いいな」と思った友達の意見には、「友」マークを書かせることもあります。「友」マークを書くことで、児童は友達の考えのよさを、自分の考えに生かせるようになりました。

(七) まとめる

発表・交流をした後、児童が自分の読み取り方を振り返り、自分の考えをより明確にさせたり、焦点化させたりする場として、まよめの時間を設定しました。まよめ方は、本時の学習で分かったことや考えたことを書いたり、登場人物の日記や手紙を書いたりして振り返りました。第一・二学年では、音読をしてまよめをすることもありません。

五 発問の研ぎ澄まし

本研究に取り組む前の私たちがよく用いた発問は、「主人公はこの時どんな気持ちだったでしょう。」と直接気持ちを問うものでした。しかし、この発問では児童の反応が「楽しかったと思う。」や「うれしかったと思う。」などといった短い、抽象的な言葉で終わってしまうことが多くありました。

そこで、第五学年の「ちかい」の学習では、場面ごとの読み取りを進めながら、教材文全体を通して登場人物の心情の変化を問う発問を考えました。「主人公のヤミーナは、どの場面でハンターに対する気持ちが変わったのでしょうか。」という発問です。

まず、児童にヤミーナの気持ちが変わった場面を選ばせ、根拠となる文や言葉を入れてその場面を選んだ理由を書かせました。ヤミーナの気持ちを直接問うのではなく、場面を選択させ、その理由を書かせる発問にしたことで、児童が自分の考えをもちやすくなりました。

次に、児童にそれぞれの考えを話し合わせ、高め合いをさせていく中で、「特定の場面でヤミーナの気持ちが変わったのではなく、少しずつ変わっていったのではないか。」などと、自分の考えをさらに深めていく児童の姿が見られるようになりました。

六 連続性のある授業実践

研究授業後の協議会で話し合われたことが、次にかされず、その場だけの話で終わってしまうことがあります。検証したことを次の授業に生かしながら、連続性のある授業実践をしたいという思いから、本校では次のような流れで研究を進めることにしました。

まず、授業者が協議事項と協議理由を書いた「オーダーシート」を作成します。そのオーダーシートをもとに授業観察をし、協議会で改善案を出し合います。

次に、改善案と指導・助言をもとに、同学年の違う学級が後日、改善研究授業を行い、その結果を報告し合うことで、検証した有効な手立てをそれ以降の授業に生かせるようにしました。

七 まとめ

(一) 研究の成果

授業に様々な工夫を取り入れることで、児童の変容について次のような成果が見られました。

- ① 既習の学びを生かすことで、見通しをもって学習に取り組めるようになりました。
- ② 音読を重視したことで、書かれている内容を正しくつかめるようになりました。
- ③ 自分の考えの根拠となる言葉にサイドラインを引かせたり、ナンバリングをさせたりすることで、情報の取り出しが正確になり、解釈に生かせるようになりました。
- ④ 取り出した情報を根拠に登場人物の心情を考えさせることで、自分がどのように判断し、解釈したかを書けるようになりました。
- ⑤ 発表や交流の場を工夫することで、自分の考えをさ

らに深めたり、広げたりできるようになりました。

⑥ 自分の知識や考え、経験と結び付けて登場人物の行った行動を考えさせることで、自分の立場を明確にして書けるようになりました。

⑦ 板六メソッドを設定したことで、身に付けさせたい読みの力を高める学習過程を構築することができました。また、板六メソッドの学習過程に取り組むことで、児童の思考力・判断力・表現力を高める授業づくりを推進することができました。

⑧ 発問の研ぎ澄ましに取り組んだことで、情報の取り出し、解釈、熟考・評価を活発にする授業づくりができました。

(二) 今後の課題

- ① 国語科を通して児童が身に付けた「読みの力」を、他教科や他領域の目標を実現するための活用法を追究します。
- ② 発表・交流の場をさらに工夫し、活発な高め合いや学び合いのできる力を育成します。