

複数テキストの関係付けによる 「読む力」を高める学習活動の創造

ーテキストの「切り取り」で焦点化を図るー

長期研修員 石原 宏一郎
ISHIHARA Koichiro

要 旨

小学校国語科の説明的文章の学習において「読む力」を高めるために、複数テキストを関係付ける学習活動を展開した。テキストを関係付けるに当たり、付けたい力につながる部分のみを切り取って用いることで、児童の思考が焦点化された。結果、付けたい力を児童が自覚的に捉えることにつながり、効果的に「読む力」を高めることができた。「読む力」についてはルーブリックを用いて、児童の記述から見取ることを試みた。

キーワード： 小学校国語科、複数テキスト、切り取り、ルーブリック、見取り

1 テーマ設定の理由

国立教育政策研究所教育課程研究センター（2012）『全国学力・学習状況調査の4年間の調査結果から今後の取組が期待される内容のまとめ～児童生徒への学習指導の改善・充実に向けて～』には、平成19～22年度の全国学力・学習状況調査結果を分析し、成果として認められる内容と課題として考えられる内容とが、【小学校編】、【中学校編】としてそれぞれまとめられている。

【小学校編】には、4年間の国語の調査結果から「読むこと」における課題として考えられる内容と学習指導のポイントとして、「目的に応じて必要となる情報を取り出し、それらを関係付けて読むこと」が挙げられている。これを出題趣旨とする調査問題は4年間で5問出題され、その正答率はそれぞれ、61.0%、63.0%、45.3%、39.4%、65.7%であった。また、そこから分析した課題として、「文章の内容と資料の数値などを関係付けて正しく読むこと」「情報に含まれる限定された事実を認識しながら読むこと」「登場人物の心情と場面についての描写とを関係付け、物語の展開を押さえながら読むこと」「情報に含まれた曜日や人数などの必要な事実を的確に捉えること」「複数の情報を比較・検討し、条件に即したものを的確に選択した上で、その選択の理由を明確に説明すること」を挙げ、その課題の解決に向けた「授業アイデア例」を三つ提示している。

このような課題と提案が平成24年に明確に打ち出されているにもかかわらず、そこから9年たった令和3年度全国学力・学習状況調査でも、同様の趣旨の問題である「**2**説明的な文章を読み、分かったことをまとめる設問四」に対する全国と奈良県との平均正答率は、それぞれ29.9%、26.1%と他の設問の正答率と比べて低い。また、その無解答率はそれぞれ、5.5%、8.2%となっている。奈良県においては全国よりも平均正答率が低く、無解答率が高くなっている。また、解

答類型を詳しく見てみると、適切に情報を取り出すことができていると考えられる誤答の割合（解答類型4、5、6の割合の合算）は、全国と奈良県では63.0%と62.9%となっており、半数以上の児童が適切な情報を取り出すことができていることが分かる。

令和3年度全国学力・学習状況調査の経年変化分析調査においても、平成25年度、平成28年度、令和3年度実施の「目的に応じて、複数の情報を関係付けながら文章の内容を適切に捉える」を趣旨とする問題（問題等は非公開）の正答率は、それぞれ、19.1%、22.3%、23.4%と低い。

一方、文部科学省『小学校学習指導要領』（2018）では、「情報の扱い方に関する事項」が国語科の内容に新設され、上記の課題を解決していくことが明確に求められている。

以上を踏まえ、「複数のテキスト、あるいは複数の情報を関係付けること」に着目した読みを改めて提案し、その意義や効果について児童の実態から明らかにしたいと考える。

2 テーマの位置付け

(1) 「関係付け」についての先行研究

「関係付け」に関して、本研究では二つの視点で捉える。一つは単一教材内での情報の関係付け、もう一つは複数テキストの関係付けという視点である。重きを置くのは、後者である。

前者の単一教材内での情報の関係付けについては、田中（2020）が児童言語研究会の読みの理論に着目し、児童言語研究会の「関係づける」読みをもとにした説明的文章指導について、その内容を「文法的要素としての関係づけ」と「思考要素としての関係づけ」の二つに整理している。そして、「関係づけ」に着目した指導は、「言葉による見方・考え方」を働かせた国語科授業によって、特に留意すべき視点である」と述べている。

後者の複数テキストの関係付けについては、吉川（2008）は、複数教材を用いた先行実践例について「2教材活用型」と「多教材（3教材以上）活用型」の二つに分類し、複数教材の活用法について分析している。また、舟橋（2015）は、「日々の授業において「読むこと」教材を教科書教材のみに頼りすぎる」（傍点ママ）と、複数教材活用の現状について分析している。その上で舟橋（2016）は、「従来の学びを拡張し、教室での学びを言語生活の文脈へと積極的につないでいく工夫を授業に施す必要がある」と、教科書教材に他教材を組み合わせることの重要性を述べている。

また、船津（2010）は、複数テキストを関係付ける読みに関する課題を、「①日常の学習で行われていない、②比べ読みの方法の無理解、③複数テキストの開発、④比べ読みの積み重ね、⑤学年に応じたテキストの分量、⑥比べ読みの学習の成就感、⑦教師の充実感、⑧比べ読みの授業の計画性、⑨比べて読む目的の明確化、⑩これまでの指導法からの脱却」の10項目に整理している。

(2) 先行研究に対する本研究の「関係付け」の位置付け

『小学校学習指導要領』（2018）にも示され、さらには複数テキストを用いる有用性も明らかになっているのに、なぜ、「教科書教材のみ」に頼りがちな現状であるのか。その原因はいくつか考察されてきているが、本研究では、船津（2010）が10項目に整理した複数テキストを関係付ける読みに関する課題の中の、複数テキストを用いることによる児童の読む分量の増大に着目する。複数テキストを用いることによって、単純に文章量が増加し、「読む」量や「読み取る」量が増える。そのことが児童の負担感を生む。そこで、テキストの「ある一定の部分を切り取って用いる」ことを本研究では提案する。また、本研究では、教科書教材を中心として「読む力」の高まりについて追究する。したがって、教科書教材の本文を主テキストとし、それに他のテキストを関係付ける。このような主テキストと他のテキストの関係性から、それぞれを「幹テキスト」と「枝テ

キスト」と定義する。

(3) 学習評価との関係

国語科においては、「何を教えたらいいいのか分からない」「力が付いたとはどういうことか」などと言われることがある。本稿のテーマでも「読む力」を高める」としたが、「読む力」が高まった状態とはどのような状態であるかを、ループリックを用いて実際の児童の記述を類型化し分析する。指導と評価の一体化を図ると同時に、児童の「読む力」の見取り方についても提案する。

3 研究仮説及び目的

国語科説明的文章の学習において複数テキストを主体的に関係付けて読むことで、「読む力」を効果的に身に付けることができるだろうという仮説を、研究実践を通して明らかにする。

4 研究方法

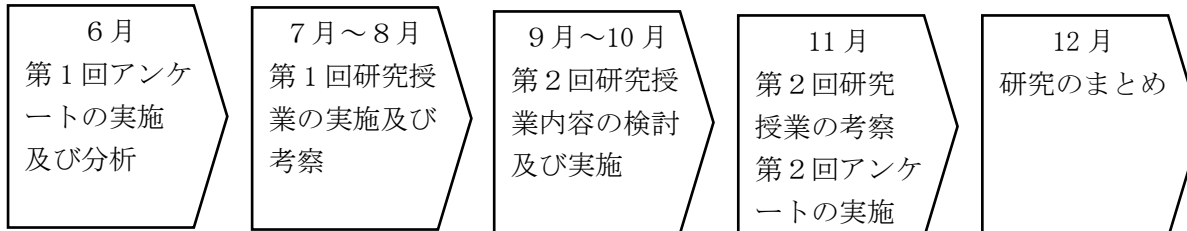
(1) 研究期間 令和4年5月～12月

(2) 研究対象 奈良市立平城小学校 第5学年 2学級 (58人)

(3) 研究の手法

「幹テキスト」に「枝テキスト」を組み合わせることによって、付けたい力を児童に効果的に身に付けさせることができたかどうかを、アンケート結果及び児童の成果物や振り返りの分析から明らかにする。「枝テキスト」については、児童の意識が付けたい力に焦点化するような扱い方を試みる。

(4) 研究計画



5 研究内容

本稿では、5項の研究内容として、児童の実態把握とそれを踏まえた1学期及び2学期の授業実践の実際とをまとめる。各実践における評価・分析については、最初の児童の実態からの変容と関係付けた本研究全体の評価・分析として、6項に総合的に記述する。

(1) 児童の実態

6月に第1回「国語アンケート」(資料1参照)を実施し、研究校における児童の実態を把握した。アンケート項目は、過去の全国学力・学習状況調査の児童質問紙やこれまでの奈良県立教育研究所の研究紀要を参考にした。研究仮説にある「関係付ける学び」と「主体的な学び」に直接関係する質問項目は、以下の図の4項目である(図1、図2、図3、図4)。

図1と図2は関係付ける学びに関する質問項目に対する回答である。図1の「国語の授業で文章や資料を読むとき、目的に応じて、必要な語や文を見付けたり、文章や段落どうしの関係を考えたりしながら読んでいる。」に対する否定的な回答は41.4%、図2の「国語の授業で文章を読むとき、文章と図表などを関係付けながら読んでいる。」に対する否定的な回答は50.0%となっている。ここから、関係付ける「読み」を意識的に行っていない児童が多くいることが分かる。テ

マ設定の理由でも前述したとおり、「関係付ける」ということについては、本校の児童にも課題があることが分かる。

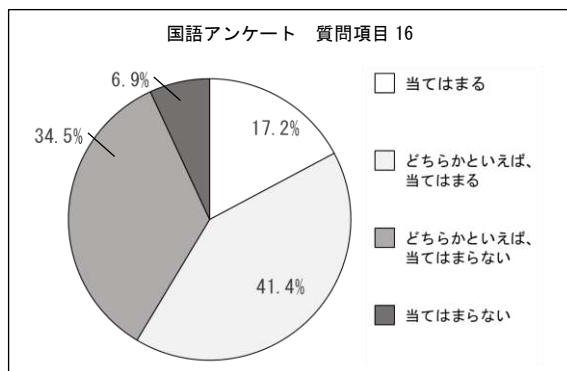


図1 国語の授業で文章や資料を読むとき、目的に応じて、必要な語や文を見付けたり、文章や段落どうしの関係を考えたりしながら読んでいる。(N=58)

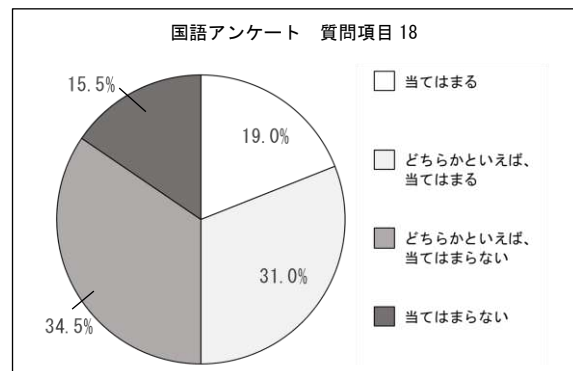


図2 国語の授業で文章を読むとき、文章と図表などを関係付けながら読んでいる。(N=58)

図3と図4は主体的な学びに関する質問項目に対する回答である。図3の「授業では、課題の解決に向けて、自分で考え、自分から取り組んでいた。」に対する肯定的な回答は63.8%、図4の「国語の授業では、自分の考えをもととしている。」に対する肯定的な回答は70.7%と、どちらも肯定的な回答の割合が高い。見通しをもち、自分で考えようとする児童が半数以上を占めると考えられる。一方、否定的な回答のうち、「どちらかといえば、当てはまらない」と回答している児童はそれぞれ、対象児童の4分の1程度を占めている。自身の学習を主体的ではないと捉えている児童が一定数いるということも念頭に置き、実践案やワークシートを構想した。

本研究の実践を通して、以上のような児童の実態がどのように変容したのかを見取っていく。

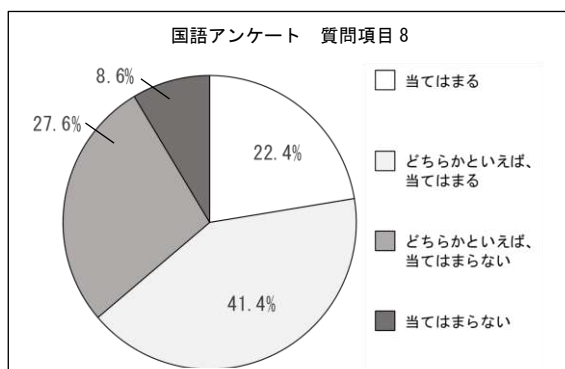


図3 授業では、課題の解決に向けて、自分で考え、自分から取り組んでいた。(N=58)

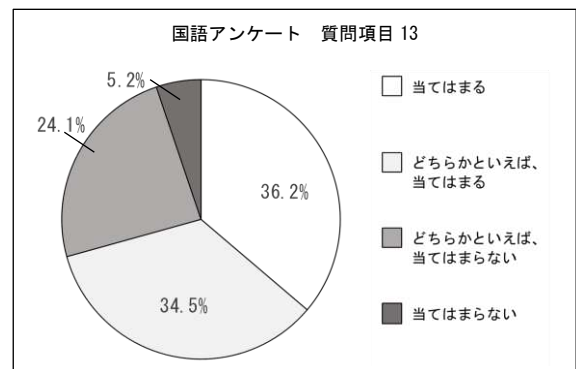


図4 国語の授業では、自分の考えをもととしている。(N=58)

(2) 1学期の授業実践の実際

ア 複数テキストの関係付けについて

1学期実践では、「言葉の意味が分かること」(『国語 五』光村図書)の本文を「幹テキスト」とした。複数テキストの関係付けについては図5のように構成した。

「幹テキスト」では、言葉の意味を「面」として捉えることが大切だという主張に関係して、本論部で三つの「言い間違い」の事例を取

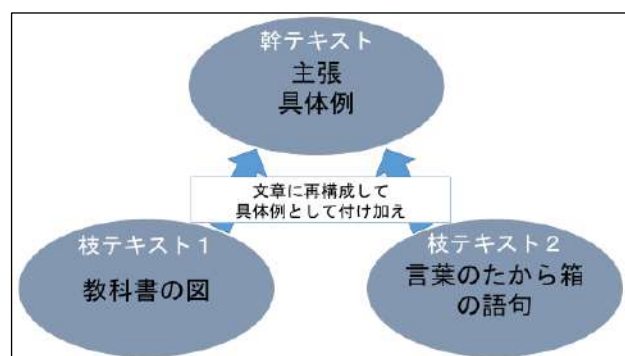


図5 複数テキストの関係付けの構成1

り上げている。一つ目の事例は問いと答えの関係をを用いた導入のような書きぶりで、残りの二つの事例は、原因と結果という因果関係をを用いた書きぶりとなっている。

「枝テキスト1」である教科書の図は、異なる言語の意味の広がり^{ひろがり}と重なり^{かさなり}が示されたものである。「枝テキスト2」の「言葉のたから箱の語句」とは、光村図書の国語教科書の2年生以上の巻末付録にある「言葉のたから箱」の心情を表す言葉を、授業者がさらに『感情表現辞典』(中村、1993)による感情の10分類に整理したものを指す(資料2参照)。

「枝テキスト」を具体例としてまとめる際には、「幹テキスト」の書きぶりを模倣して考えを構築することになるので、問いと答えの関係や因果関係についての理解が深まると考えた。また、「幹テキスト」の具体例として関係付けるため、「幹テキスト」の主張と事例との関係についての問い直しも行われると考えた(資料3参照)。以下に1学期実践の概要を示す(表1)。

表1 1学期実践の概要

単元名	言葉の意味が分かること ver.わたし		
目標	<ul style="list-style-type: none"> 原因と結果など情報と情報との関係について理解することができる。〔知識及び技能〕(2)ア 事実と感想、意見などとの関係を叙述を基に押さえ、文章全体の構成を捉えて要旨を把握することができる。〔思考力、判断力、表現力等〕(1)ア 言葉がもつよさを認識するとともに、進んで読書をし、国語の大切さを自覚して、思いや考えを伝え合おうとする。「学びに向かう力、人間性等」 		
学習材	「言葉の意味が分かること」(『国語 五』光村図書)		
展開	時	学習活動	評価規準
	1 2	<ul style="list-style-type: none"> ○「言葉の意味が分かること」を読み、どの内容が分かりにくかったかを確認する。 ○学習計画を捉え、学習の見通しをもつ。 	○文章を読んで、分からなかった内容や、詳しく知りたくなった内容について、まとめている。〔主〕
	3 4 5	<ul style="list-style-type: none"> ○付け加えたい具体例をどこに配置するかという視点で、本論の段落構成について考える。 ○筆者の主張は何かを考える。 ○本論2と本論3を、原因と結果の関係を基に捉える。 	<ul style="list-style-type: none"> ○序論—三つの本論—結論という文章構成を捉えている。〔思・判・表〕 ○本論2と本論3の原因と結果の関係について理解している。〔知・技〕
	6 7 8	<ul style="list-style-type: none"> ○教科書巻末付録「言葉のたから箱」や本論3の箇所に書かれている図を基に、自分の分かりにくかった内容を補完する具体例をまとめる。 ・本論1であれば、「言葉のたから箱」から、大きく捉えたと似た意味になる言葉を複数選んでから、問いと答えの関係の文章にまとめる。 ・本論2であれば、「言葉のたから箱」をもとに、同じ分類の心情語から二つの言葉を選び、面白い言い間違いの文を考えてから、原因と結果の関係の文章にまとめる。 ・本論3であれば、図から重なりのある言葉を選び、まず、それぞれの言葉で文を作る。次に、動詞を入れ替えて、不自然になるようにする。そして、それらを用いて原因と結果の関係の文章にまとめる。 	<ul style="list-style-type: none"> ○自身の課題を補完する適切な言葉を選んで、要旨に沿って文章にまとめている。〔思・判・表〕 ○自身の課題を補完するのにふさわしい具体例を、本文の要旨や文章構成を意識しながら、粘り強くまとめようとしている。〔主〕
	9	<ul style="list-style-type: none"> ○まとめた具体例を二次元コード化し、教科書に貼る。 ○学習を振り返る。 	○自身の学習を、学習過程に着目して振り返っている。〔主〕

網掛けしている部分(6、7、8時)が複数テキストの関係付けを試みる学習活動とそれに対する評価規準である。児童は、「幹テキスト」の初読時に「難しいな」「もう少し詳しく説明したい」と感じた具体例の一つを選び、それに合わせて「枝テキスト」の中からふさわしい情報を切り取る。そして、切り取った情報を具体例として自分の言葉で文章にまとめた(図6、図7、図8)。

図6は、言葉には広がりがあることについて述べている「幹テキスト」の具体例を参考にした記述である。図6をまとめた児童Aは、「言葉のたから箱」から「^{たかぶ}昂る」を選んだ。その語には、「夢中」「真剣」「感心」という言葉の広がりがあり、児童は、それぞれの語の意味を国語辞典で調べてまとめ上げた。

図7は、幼児のある言い間違いの原因を言葉の意味を広げて使い過ぎたことによると分析している「幹テキスト」の具体例を参考にした記述である。図7をまとめた児童Bは、「言葉のたから箱」の「^{いびや}厭」の分類から「困る」と「物足りな

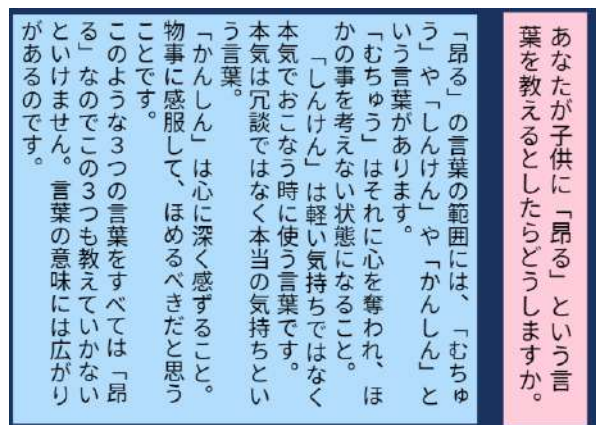


図6 児童Aの書いた成果物

い」という語を選んだ。そしてそれらの言葉を用いて言葉の意味を広げすぎた結果による言い間違いの例(右のカード)を考え、その後、その原因(左のカード)を「幹テキスト」の具体例の書きぶりを参考にしながらまとめた。

図8は、母語ではない言語を学んでいくときの言い間違いを取り上げることで、言語によって言葉の意味の広がりや違いを説明している「幹テキスト」の具体例を参考にした記述である。図8をまとめた児童Cは、教科書に載っている図から、日本語と韓国語の「持つ」という言葉の意味の広がりや違いをまとめた。韓国語は「持つ」も「かつぐ」も「トゥルダ」という言葉で表すため、韓国語を母語とする人が日本語を学んでいくときには、右のカードにあるような「本をかつぐ」という言い間違いをするかもしれないということをもとめている。

以上のような成果物の記述と1学期実践の後にに行った学習後アンケート結果(図9)から、児童は、「枝テキスト」を用いて具体例をまとめるという学習活動を通して、原因と結果の関係について実感的に捉えながら理解することができたと考えられる。

一方、図8と図6、図7とをそれぞれ比べてみると、図8の記述には、「つまり」に当たる文がないことが分かる。このような記述は、他の児童の記述にも見られた。具体例を述べる意味段落における「つまり」に当たる文は、筆者の主張との関連を端的に表す文である。それを記述していないということは、自身がまとめた具体例を筆者の主張と意識的に関連付けることができていないのではないかと考えられる。実際、1学期実践学習後アンケートの、主張と具体例の関係の理解についての結果(図10)は否定的回答の児童の割合が12.1%と、原因と結果の関係の理解についての学習後アンケートの結果(図9)の5.2%と比べて多くなっている。

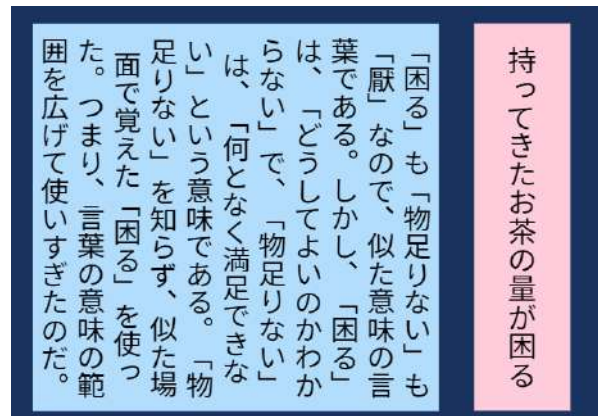


図7 児童Bの書いた成果物

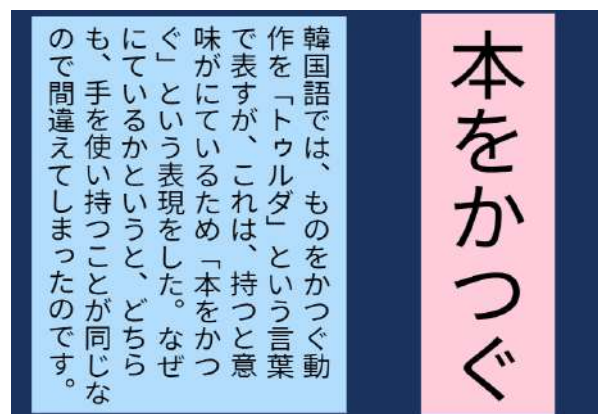


図8 児童Cの書いた成果物

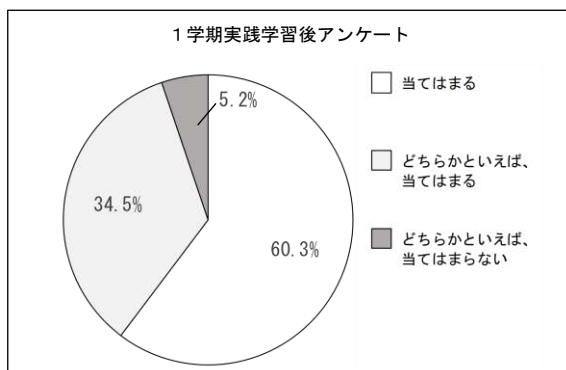


図9 原因と結果の関係について理解することができた。(N=58)

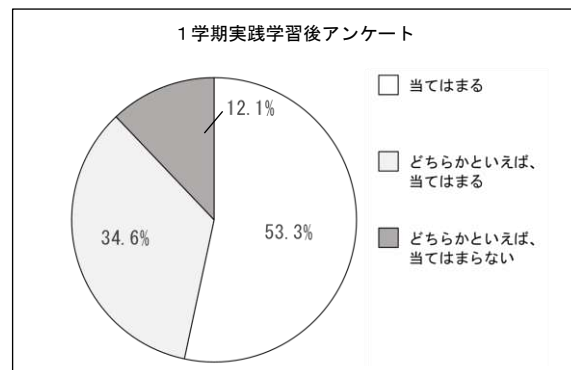


図10 主張と具体例の関係について理解することができた。(N=58)

以上のような児童の実態は、本実践における複数テキストの関係付けによる児童の意識が、「原

因と結果の関係」を捉えることに焦点化されたことによると考えられる。児童が「枝テキスト」を再構成して具体例としてまとめていく学習活動は、原因と結果をそれぞれ別のカードで色分けをして考えたり、「幹テキスト」の書きぶりを参考にして自身の具体例をまとめたりと、原因と結果の関係を吟味するというものであった。一方で、「幹テキスト」の主張を踏まえた上で、自身でまとめた具体例を「幹テキスト」のどこに付け加えるかを考える学習活動も行った。しかし、具体例をまとめる学習活動が中心になったため、児童は、主張と具体例の関係を意識するよりも、参考にする具体例と自身の考えた具体例との関係を意識したと考えられる。つまり、主張に対して説得力のある具体例だったのか、主張を支える具体例だったのかというような吟味は十分にしていなかったと考えられる。このような分析を踏まえて、2学期実践を構想することにした。

イ 主体的な学びについて

1学期実践での主体的な学びの中心は、児童に複数テキストを用いることの必要感をもたせることにある。国語科の「読むこと」の導入で初読の感想をもたせることはよくある。この実践では、その初読の感想を「分かりにくかった内容」という視点でもたせ、その解決のために複数テキストを使うという学習展開にした。そうすることで、児童は、各時間の学習は自身の課題の解決のためのものだという意識をもつことができるとともに、学習のゴールまでの見通しをもつことができた。各時間と単元の最後に振り返りを書かせたが、その記述内容からも、自身の課題の解決に向けての学習であるということ意識していることが読み取れる（図11）。

- ・意識したことは、教科書の例文に具体例を付け加えるために、または、二次元コードなど完成したときに自分がいいと思えるかどうかをいつも考えながらまとめたりしていました。
- ・これからの授業では、自分の分からないところを見つけて、分かるにかえたいです。
- ・「歯でくちびるをふんじやった」は最初関係ないと思っていたのですが、結果の意味を調べて関係があると分かりました。「スープ」（自身が詳しくしたい具体例）のところでも、この授業で学んだことを使っていきたいです。
- ・自分の分からないところを友達と少し話し合いながら、解決できたし、特に意識したところは、具体例がきちんと相手に伝わるように考えることです。

図11 1学期実践における児童の振り返りの抜粋

一方、実際に具体例をまとめていく際には、児童は大変な労力を使っていたことが感じられた。本実践において、自分の考えを文章化する手立てをあまり講じていなかったことが原因ではないかと考えた。そこで、2学期実践では「書く力」に左右されない考えのまとめさせ方を考えることにした。

(3) 2学期の授業実践の実際

ア 複数テキストの関係付けについて

2学期実践では「幹テキスト」として「固有種が教えてくれること」（『国語 五』光村図書）を選び、複数テキストの関係付けについては図12のように構成した。

「幹テキスト」には本論部に七つの事例がある。そのうちの六つの事例は資料と併せて詳しく説明されているが、ニホンオオカミな

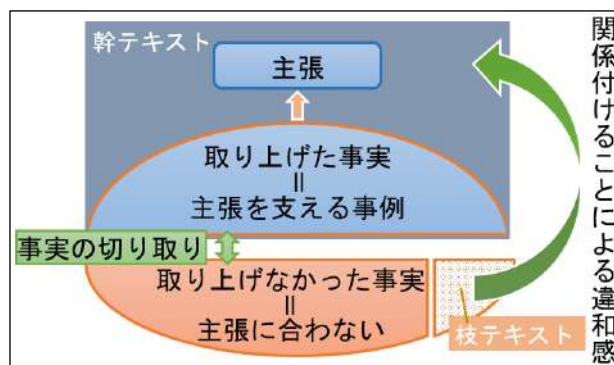


図12 複数テキストの関係付けの構成2

どが絶滅したことを述べている五つ目の事例は、資料は写真のみで簡単な説明になっている。主張と事例との関係性を考えていく際に、その五つ目の事例に、ニホンオオカミが絶滅した理由が詳しく書かれている「枝テキスト」を関係付ける。すると、五つ目の事例を詳しくしてしまっただけのために、主張との関係性に「ずれ」を感じ、その「ずれ」の感覚から、主張と事例との結び付きを実感的に捉えていくことができると考えた（資料4参照）。

以下に2学期実践の概要を示す（表2）。

表2 2学期実践の概要

単元名	筆者の意図を想像して読もう ～わたしのこころ様様の理由を探る～		
目標	<ul style="list-style-type: none"> ・話や文章の構成や展開について理解することができる。〔知識及び技能〕(1)カ ・目的に応じて、文章と図表などを結び付けるなどして必要な情報を見付けたり、論の進め方について考えたりすることができる。〔思考力、判断力、表現力等〕C(1)ウ ・文章を読んで理解したことに基いて、自分の考えをまとめることができる。〔思考力、判断力、表現力等〕C(1)オ ・言葉がもつよさを認識するとともに、進んで読書をし、国語の大切さを自覚して、思いや考えを伝え合おうとする。「学びに向かう力、人間性等」 		
学習材	「固有種が教えてくれること」（『国語 五』光村図書）		
展開	時	学習活動	評価規準
	1 2	○「固有種が教えてくれること」を読み、自分が感心・納得したり疑問に思ったりした部分を確認し、ルーブリックを基にして学習計画を立てる。	○文章のどの部分に対して、自分が感心・納得したり疑問に思ったりしたのかを捉えることができる。〔主〕
	3 4 5	○論の構成を確認する。 ○図表の効果について、自分の文章の受け取り方を関連付けて考えをまとめる。	○文章と図表とを関係付けて捉え、図表があることの効果について、自分の文章の受け取り方に基づいて考えをまとめている。〔思・判・表〕
	6 7	○論の展開について、筆者の意図を考える。 ・『わけあって絶滅しました』（今泉忠明監修 丸山貴史著 2018 ダイアモンド社）の「ニホンオオカミ」の記事と『も～っとわけあって絶滅しました』（今泉忠明監修 丸山貴史著 2020 ダイアモンド社）の「ニホンカワウソ」の記事を枝テキストとして関係付ける。 ・上記両本の「はじめに」を枝テキストに關係付ける。	○具体例の取り上げ方の軽重について、筆者の意図と読者の受け取り方とを関係付けて考えをまとめている。〔思・判・表〕
	8 9 10	○論の展開と自分の感心・納得について、筆者の意図と自分の受け取り方とを合わせて考えをまとめる。 ○学習を振り返る。	○筆者の論の展開の工夫とそれが読者に与える効果との関係を踏まえて、自分が感心・納得したり疑問に思ったりした理由について考えをまとめている。〔知・技〕〔思・判・表〕 ○筆者の論の展開のよさと、自分の文章の受け取り方とをどのように関連付けたのかを明らかにしている。〔主〕

網掛けしている部分（6、7時）が2学期実践における複数テキストの関係付けを試みる学習活動とそれに対する評価規準である。「枝テキスト」として、「幹テキスト」の筆者でもある今泉忠明氏が監修した『わけあって絶滅しました』（丸山貴史、2018）と『も～っとわけあって絶滅しました』（丸山貴史、2020）とを選んだ。それぞれ絶滅した動物などが図鑑的にまとめられているが、その中から、「幹テキスト」でも取り上げている「ニホンオオカミ」と「ニホンカワウソ」、そして「はじめに」を切り取った。また、授業で用いる際には、絶滅した理由だけに焦点を当てて取り上げた。学習指導案上では、『も～っとわけあって絶滅しました』（丸山貴史、2020）にある

「ニホンカワウソ」についてのテキストも関係付ける予定であったが、学習中の対象学級の児童の実態から、『わけあって絶滅しました』（丸山貴史、2018）の「ニホンオオカミ」のテキストと「はじめに」だけを関係付けることにした。

ワークシートの工夫として、筆者の主張をまとめる欄を中心に配置し、上には「幹テキスト」の事例を

7	6	5	4	3	2	1	資料番号	資料	筆者の意図を想像して読もう わたしのこころ様様の理由を探る！ 名前（ ）
							今泉忠明氏の意図	国語 ページ 行目	
							読者が受け取る効果	国語 ページ 行目	
							今泉氏の主張	国語 ページ 行目	
								国語 ページ 行目	
								国語 ページ 行目	
								国語 ページ 行目	
								国語 ページ 行目	
								国語 ページ 行目	
								国語 ページ 行目	

図13 2学期実践のワークシート