

まとめられるように、下には「枝テキスト」の事例をまとめられるようにし、視覚的に比較しやすいようにした（図13）。

「ニホンオオカミ」の「枝テキスト」を関係付ける際には、その絶滅した理由に着目してまとめさせた（図14）。すると、絶滅の理由は「人間のせい」ということに児童は気付いた。そこで改めて五つ目の事例と主張との関係性を考えさせると、児童は、「筆者は主張を読者に納得してもらうために、あえて簡単に説明したりすることもある」「主張に合わせて事例は取り上げている」ということを捉えることができた（図15）。



図14 絶滅の理由をまとめている様子

- ・別の資料と合わせて考えることによって、8段落が他の段落と比べて簡単な理由が分かった。主張と、別の資料を入れた8段落はすごくつながらないような気がした。
- ・筆者は読者に主張を分かりやすく伝えるために、事例の取り上げ方を考えていることが分かった。

図15 「枝テキスト」を関係付ける学習をした児童の振り返りの抜粋

2学級で授業を行ったが、学習のゴールは同じでも、たどる道筋は異なった。予定では、事例について一つ目から順に文章と資料とを関係付けて考えていき、その後、「枝テキスト」を関係付ける予定であった。しかし、一方の学級では、五つ目の事例について考えていたときに、それまでの事例と違い、取り上げ方が簡単であることに児童が気付いた。だからその学級ではその気付きを取り上げ、先に「枝テキスト」を関係付けて、今泉忠明氏の事例の取り上げ方の軽重について考えさせた。最終的にかかった時数は両学級とも変わらなかったが、予定を変更した学級の方が、やや思考に時間がかかっていたように思われる。本実践の学習後アンケートの結果を両クラスで比較してみたところ、どちらも肯定的な回答をしている児童がほとんどであったが、予定を変更した学級の方が、「どちらかといえば」の消極的肯定の割合が多く見られた（図16、図17）。

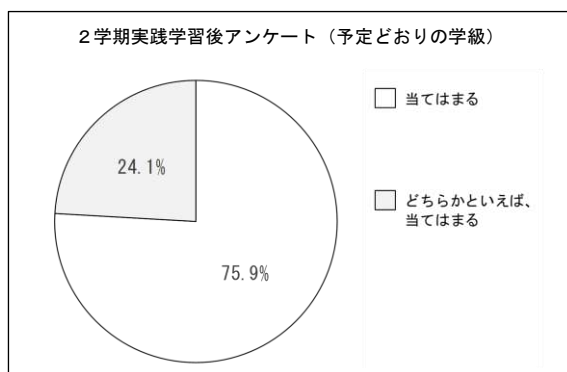


図16 筆者の主張と事例の取り上げ方とのつながりについて理解できた。（N=29）

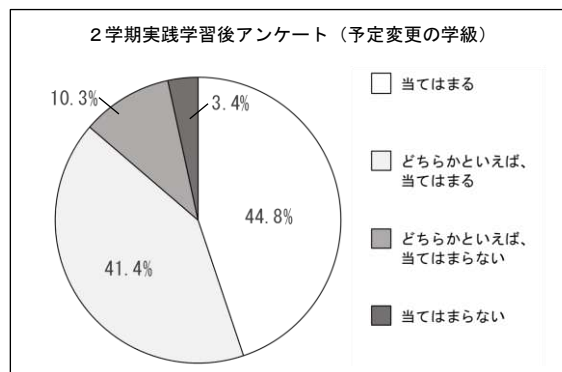


図17 筆者の主張と事例の取り上げ方とのつながりについて理解できた。（N=29）

このような結果から、児童の自然発生的な思考を大切にしていくことは当然のことではあるが、それがどんなときでも身に付けさせたい力の育成に効果的であるとは限らないということが考察できる。複数テキストを用いることが「読む力」の効果的な育成に働いたかどうかの詳しい分析

は後の項で記述する。

## イ 主体的な学びについて

2学期実践では、1学期実践の課題も踏まえてルーブリックを作成し、「読む力」を児童の姿として「1」から「5」の尺度で具体化した(資料4参照)。その「1」「3」「5」をそれぞれ「☆☆あと一歩」「☆☆合格!」「☆☆☆☆すごい!!」として児童に示すことで、付けたい力が付いた学習後の姿の見通しをもてるようにするとともに、まとめを記述する際の助けにもなるようにした(図18)。

また、単元を通して、文章を読んで「へえ〜」や「なるほど」などの自分が「文章から受け取

ったこと」を、児童自身に自覚的に捉えさせるような学習を展開した。各時間の学習の終わりには、初読時に受け取ったこととその時間に受け取ったことを比べさせ、その時間の学びによって、自分の実感がどのように変化したのかを捉えさせた(図19)。

以上のような学習展開から、児童は、学んだことを自分のこととして受け止めるとともに、付けたい力に着目して学んだことをまとめることができた(図20)。

☆☆☆	☆☆	☆
すごい!!	合格!	あと一歩
文章から受け取ったことを詳しく書いている。原因は、今泉忠明氏の意図と、図表や事例の取捨選択の効果との関係を根拠としている。論の展開の工夫とその効果について、筆者または読者のどちらかの視点から今泉氏の意図と自分が文章から受け取ったことをいまえて書いている。	文章から受け取ったこととその原因を関係付けて理由を書いている。原因は、今泉忠明氏の意図と、図表や事例の取捨選択の効果との関係を根拠としている。また、論の展開の工夫とその効果について、筆者または読者のどちらかの視点から書いている。	自分が文章から受け取ったこととその原因を関係付けているか論の展開の工夫とその効果について書いている。

図18 児童に示したルーブリック

行目	資料
なるほど ← へえ	⑤
段落 ページ 行目	資料 ⑥
なるほど ← へえ	資料 ⑦
なるほど ← ん?	

主張と関係つけた

図19 ワークシートの右部分

このように、読者が文章だけでわからないことを資料があることで、わからないことがわかるようになります。筆者が主張を読者にわかりやすく伝えるために事例の取り上げ方を考えています。

自分が受け取ったこと の理由と原因

<p>なぜなら、資料2があること... (text continues)</p>	<p>なぜなら、資料3があること... (text continues)</p>	<p>なぜなら、資料6と資料7があること... (text continues)</p>
--	--	--

図20 ルーブリックで「3」評価の児童の学習のまとめ

## 6 研究結果と考察

### (1) アンケート結果の推移の分析から

2学期実践の後、第2回「国語アンケート」を実施し、第1回の回答状況と比較した。各質問項目において、「当てはまる」を1点、「どちらかといえば、当てはまる」を2点、「どちらかといえば、当てはまらない」を3点、「当てはまらない」を4点として、肯定度合いの高いものほど低

得点を示すように得点化した。分析にはIBM社のSPSS21を用い、取組の前後において同項目の平均値の差が統計的に有意かどうかを確かめるために、対応のあるt検定を行った(表3)。

表3 「国語科アンケート」への回答状況の推移(N=58)

質問項目	N	1回目		2回目		t値
		平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	
1 国語の勉強は好きだ。	58	2.02	.688	2.00	.918	.148
2 国語の授業で、自分で考えることは楽しい。	58	2.02	.737	2.07	.896	-.402
3 楽しく前向きな気持ちで国語の授業に参加できている。	58	2.05	.944	1.84	.875	1.542
4 自分とちがう意見について考えるのは楽しい。	58	2.21	.913	1.91	.884	1.933
5 国語の授業で学習したことは、将来【しょうらい】、社会に出たときに役に立つ。	58	1.34	.515	1.28	.615	.683
6 国語の授業で学習したことを、ふだんの生活の中で、話したり聞いたり書いたり読んだりするときに活用しようとしている。	58	2.09	.884	2.16	1.005	-.450
7 国語の勉強は大切だ。	58	1.22	.460	1.14	.348	1.398
⑧ 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。	58	2.22	.899	1.90	.892	2.545 *
9 学習した内容について、分かった点や、よく分からなかった点を見直し、次の学習につなげることができている。	58	2.09	.844	1.86	.782	1.663
10 国語の授業の内容はよく分かる。	58	1.66	.762	1.69	.863	-.265
11 授業を通して国語の力が付いてきていると感じる。	58	1.72	.812	1.59	.838	1.000
12 読書は好きだ。	58	1.93	1.006	1.97	1.092	-.331
⑬ 国語の授業では、自分の考えをもとうとしている。	58	1.98	.908	1.50	.731	3.354 **
⑭ 国語の授業では、目的に応じて、自分の考えを話したり書いたりしている。	58	2.17	.752	1.59	.795	4.671 ***
15 国語の授業で自分の考えを話したり書いたりするとき、うまくわかるように理由を示したりするなど、話や文章の組立てを工夫している。	58	2.17	.958	2.10	.872	.482
⑯ 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。	58	2.31	.842	1.76	.844	4.471 ***
⑰ 国語の授業で文章を読むとき、段落や話のまとまりごとに内容を理解しながら読んでいる。	58	2.31	.863	1.74	.739	4.147 ***
⑱ 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。	58	2.47	.977	1.74	.870	5.141 ***

\*\*\*は0.1%、\*\*は1%、\*は5%水準で有意(両側)であることを示している。

有意差が見られた質問項目は、8、13、14、16、17、18の6項目であった。

5(1)の児童の実態分析で先述した「主体的な学び」に関係する質問項目は8と13であり、「関係付ける学び」に関係する質問項目は16と18である。いずれも有意差が見られた質問項目であり、肯定度合いが高くなっていることが分かる。

「主体的な学び」に関係する質問項目8の肯定度合いの平均値(低いほど肯定的)は2.22から1.90へ、質問項目13は1.98から1.50へと推移している。このことから、課題について自ら考えて解決していく学びをしたという自覚を児童はもつことができたと考えられる。

また、「関係付ける学び」に関係する質問項目16の肯定度合いの平均値(低いほど肯定的)は2.31から1.76へ、質問項目18は2.47から1.74へと推移している。このことから、児童は「関係付ける」ということを意識しながら学習に取り組んでいたということが考えられる。

さらに、複数テキストを用いることが「読む力」の育成に効果的に働いたかどうかを見取るための資料の一つである1学期実践と2学期実践の学習後アンケート(図10、図21)を分析する。「読む力」については諸説あるが、本研究では、「読む力」を、『小学校学習指導要領』(2018)に

示されている指導事項と定義する。『小学校学習指導要領』（2018）には、国語の〔思考力、判断力、表現力等〕「C 読むこと」の精査・解釈の指導事項の中に「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」という事項が示されており、また、『小学校学習指導要領解説国語編』（2018）には「論の進め方について考えるとは、アの指導事項で捉えた「事実と感想、意見などとの関係」や「文章全体の構成」等を基に、目的に応じて、書き手は自分の考えをより適切に伝えるために、どのように論を進めているのか、どのような理由や事例を用いることで説得力を高めようとしているのかなどについて考えをもつことである」と解説されている。このことから、図 10 と図 21 のアンケート項目「主張と具体例、事例との関係について理解することができた。」では、本研究における「読む力」が高まったかどうかを児童に問うていると言える。

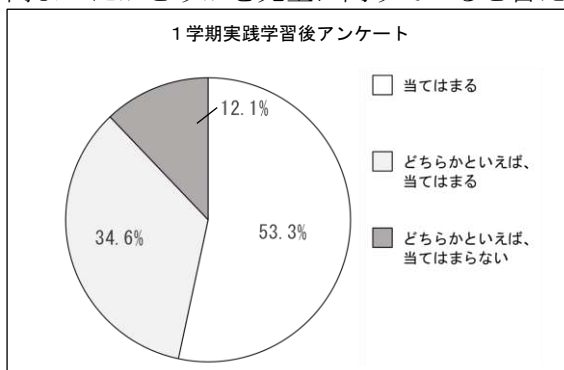


図 10（再掲）主張と具体例の関係について理解することができた。（N=58）

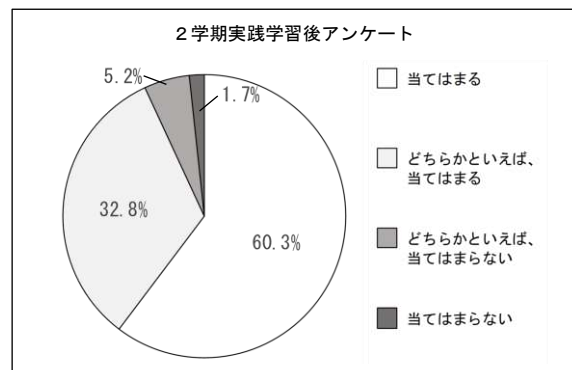


図 21 筆者の主張と事例の取り上げ方とのつながりについて理解できた。（N=58）

図 10 と図 21 とを比べてみると、肯定的回答の割合が 87.9%から 93.1%に上昇していることが分かる。さらに、「当てはまる」という積極的肯定の割合が 53.3%から 60.3%に上昇していることも分かる。「読む力」の高まりを、児童は自覚的に捉えることができていると考えられる。

以上を総合的に分析すると、「主体的な学び」や「関係付ける学び」は「読む力」を高めると考えられる。また、表 3 で有意差が見られるアンケート項目 17 も肯定的割合が高まっていることから、これらの学びは「読む力」を総合的に高めていくということも考えられる。

## （2）児童の成果物の記述と振り返りの分析から

2 学期実践の児童の成果物を表 4 のルーブリックに照らし合わせて分析した。手立てが必要な「1」「2」評価の児童と、ルーブリック外の「3」以上と考えられる児童について述べる。「1」の児童は 2 名いた。これらの児童については、学習内容が定着していないということが考えられる。記述内容からも、毎時間ごとに個別の手立てや支援が必要であったと考えられる。

「2」と判断した児童は 9 名いた。「3」評価の例（図 20）と、「2」

表 4 2 学期実践におけるルーブリック

	記述語
5	文章から受け取ったこととその原因とを関係付けて理由を記述している。文章から受け取ったことについては、詳しく記述している。原因については、今泉忠明氏の意図と、図表や事例の取捨選択の効果との関係を根拠として記述している。また、論の展開の工夫とその効果について、今泉忠明氏の論の展開と自身の受け取り方を踏まえて、「筆者」と「読者」のどちらかの視点から一般化して記述している。
4	文章から受け取ったこととその原因とを関係付けて理由を記述している。文章から受け取ったことについては、詳しく記述している。原因については、今泉忠明氏の意図と、図表や事例の取捨選択の効果との関係を根拠として記述している。また、論の展開の工夫とその効果について、「筆者」と「読者」のどちらかの視点から一般化して記述している。
3	文章から受け取ったこととその原因とを関係付けて理由を記述している。原因については、今泉忠明氏の意図と、図表や事例の取捨選択の効果との関係を根拠として記述している。また、論の展開の工夫とその効果について、「筆者」か「読者」のどちらかの視点から一般化して記述している。
2	文章から受け取ったこととその原因とを関係付けている。原因については、今泉忠明氏の意図と、図表や事例の取捨選択の効果との関係について触れている。また、論の展開の工夫とその効果について、今泉忠明氏の視点から記述している。
1	文章から受け取ったこととその原因とを関係付けようとしている。内容については記述することができていないか、記述していても論理的ではない。また、論の展開の工夫とその効果について、記述しようとしている。あるいは、記述していても、論理的ではない。



評価の例（図 22）の記述内容とを比べてみると、これらの児童は、自分自身が受け取ったことや複数の事例内容などの個別で具体的な内容を、「筆者」「読者」という一般的な概念に構造化できていないと考えられる。つまり、具体的な内容である各時間の学びを、抽象概念に関係付けるといふ、学びの構造化に課題があると考えられる。

このように、読者は資料があることでより読者が文章を読みやすく筆者はしていて、筆者は読者により理解してもらったためにいろいろ資料を使っている。筆者は、主張を読者に分かりやすく、理解や納得をもらうために事例は主張に合わせ取り上げる。

自分が受け取ったこと の理由と原因

なぜなら、資料二と一緒に読むことでこの時代の動物がいたかが分かりやすかった。	なぜなら、資料三と一緒に読むことでこの場所が高くてこの場所が低いのかより分かりやすくなった。	なぜなら、資料七と資料六をつなげて読んで、ニホンカモシカの捕獲数が増えているから天然林の減少が取まっています。ことがより分かりやすくなりました。
--	--	--

**抽象的にまとめる記述（抜粋）**

- ・ 筆者は読者により理解してもらうためにいろいろな資料を使っている。
- ・ 事例は主張に合わせて取り上げる。

**具体的な内容の記述（自分が受け取ったことの理由と原因の記述の抜粋）**

- ・ なぜなら、資料 3 と一緒に読むことでこの場所が高くてこの場所が低いのがより分かりやすくなった。

図 22 「2」と判断した児童の記述

図 22 の記述内容を見ると、自分が受け取ったことの理由と原因を書くところに筆者の意図を書く必要があったが、それを書くことができていないことが分かる。その一方で、抽象化してまとめていく際には、筆者の視点で一般化して記述することができている。このことから、それぞれの学びについては毎時間ごとに理解してはいたが、それらを抽象概念に関係付けて捉えることができていなかったと考えられる。これらの児童には、例えば、その具体的な記述と抽象的な記述がそれぞれどう対応するかをもう一度捉えさせるというような手立てが効果的だと考えられる。

「3」評価の児童は 38 名いた。おおむね、ルーブリックどおりの記述内容であった。ただし、ルーブリックに照らし合わせると、「3」であるが、それ以上の記述内容（図 23）をしていた児童はその中に 9 名いた。特徴的な記述は具体的な内容を一般的にまとめて記述するところであった。

**抽象的にまとめる記述**

- ・ 文章だけじゃ説明できないことも、資料を付けて合わせて読んで分かりやすくしたり、そこが大事ということも伝えられたりするというよさがある。（事例は）ここは今言いたいことじゃないからちょっと控えめに取り上げて主張と合っているところを分かりやすくしたり、主張に添わせて分かりやすくしたり簡単に取り上げたりする。

図 23 ルーブリック上では「3」であるが、それ以上の評価内容の児童の記述の抜粋

図 23 の記述は、学んだことを自分の言葉で言い換えてまとめようとしている。これは、十分満足できる状況だと考えられる。9名の児童は、同様の記述内容であった。

ループリック上で「4」評価の児童は0名、「5」評価の児童は5名であった。当初想定していた十分満足できる状況の記述内容は、児童にとって難易度が高く、図 23 のような学びの構造化が自然な思考の流れだったと考えられる。

また、複数テキストを用いたことはどうであったかを振り返らせた。アンケート結果(図 24)

を見ると、約9割の児童が「枝テキスト」を関係付けたことが効果的であったという実感をもっていることが分かる。さらに、その回答についての理由の記述(図 25)からも、「枝テキスト」を関係付けたことが「読む力」を身に付けることに効果的であったと捉えていることがよく分かる。特に、「最初はよく分からなかったが、関係付けることによって「分かった」「理解が深まった」というような記述は注目すべきである。

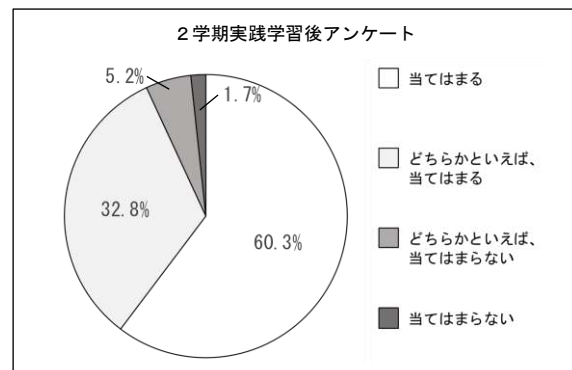


図 24 別の資料を関係付けたことで、主張と事例の取り上げ方との関係について理解が深まったと思いますか。(N=58)

- ・「事例の取り上げ方で、主張が分かりやすくなる。」ということがちゃんと理解できたから。
- ・事例を筆者が取捨選択している良い例になったから
- ・別の資料がなかったら主張と事例の取り上げ方との関係は分からなかったけど、別の資料があることで理解が深まったから。
- ・途中までよく分からなかったけれど、資料5で、教科書の資料だけでなく別の資料と合わせることで、資料と主張の関係について、よく分かったから。

図 25 図 24 についての理由の記述の抜粋

## 7 研究のまとめ

### (1) 研究の成果

研究の成果を、研究仮説に対する視点とそれ以外の視点の二つからまとめる。

前者は、「読む力」の高まりについて、「関係付ける学び」と「主体的な学び」の視点から述べる。「関係付ける学び」に関して本研究で提案したことは、複数テキストを用いる際に「ある一定の部分のみを切り取って用いる」ということであった。結論は、これは「読む力」を高めることに効果的だということである。「幹テキスト」に關係のある「枝テキスト」を切り取り、ある一定の部分を取り上げるということは、付けたい力を焦点化することを教師に求める。その結果、授業構想が児童に付けたい力に添って洗練されていく。そのような授業は児童にとっても、付けたい力を明確に捉えられる授業になる。つまり、児童にとっても付けたい力が焦点化されるということである。「枝テキスト」の文章量が少ないゆえに、付けたい力だけに焦点を当てる学習展開が可能になるからだ。その「焦点化」によって、児童はそれまでに分からなかったことが整理されて分かったり理解が深まったりしていく。これらのように、テキストを切り取って関係付ける読みは、学習過程を教師にも児童にも明確にさせながら、「読む力」を効果的に児童に身に付けさせることにつながると考える。

また、テキストを関係付ける際には、「主体的に」関係付けることが大切だということも分かつ

た。初読の感想などから自分自身の課題をもち、それを解決していくというような学習展開にすることで、児童は複数テキストを関係付けることに対して、必然性を感じることができると考えられる。その結果、児童は主体的に考えを深めていくことができたと考える。

以上のことから、本稿の「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」という研究仮説について、検証ができたと考える。

後者は、「読む力」の「見取り」のためにルーブリックを作成したことが「読む力」へどのように関わったのかという視点から述べる。ルーブリックを作成することの目的は、評価基準を明確にすることにあった。『小学校学習指導要領』（2018）の指導事項の記述から出発し、その抽象的な記述が、どのように児童の姿、記述として具体化されるのかを考えた。「書くこと」の領域の力ではなく「読むこと」の領域の力を見取るために、ひとまとまりの文章を部分で分けたり（図 20 のそれぞれのカード）、文章の中の要素を取り出したり（表 4 の下線部分）することで「読むこと」の力を具体化していった。このような基準の明確化が、実際に授業を行う際に非常に大切なことであった。授業者自身が基準を明確にもつことによって、児童の反応が様々であっても、基準に照らし合わせることで即時にそれに対する手立てを考えたり、成果物をルーブリックと照らし合わせることで児童一人一人の到達度を把握したりすることができた。児童の反応や到達させたい姿をルーブリックなどであらかじめ具体化しておくことは「読む力」を明確に捉えることにつながり、同時に、「読む力」を効果的に身に付けさせていくことにつながると考えられる。

## **(2) 研究の課題**

課題としては、「枝テキスト」の選定とルーブリックの妥当性を挙げる。

前者に関して、本研究、特に 2 学期に行った実践では、「幹テキスト」が児童向けの書籍にたくさん関わっている今泉忠明氏の文章であったので、同氏の同テーマの書籍から「枝テキスト」を選ぶことができた。そうではない場合、「枝テキスト」の選定に苦勞すると考えられる。汎用性のある「枝テキスト」の選び方を、今後、研究していく必要がある。

後者に関して、児童の中には構想したルーブリック以外の記述も見られた。ルーブリック作成の基本として、記述語については複数の教師で検討していく必要がある。しかし、小学校の実態として、人数的制約や時間的制約などの理由で、それはなかなか難しい場合が多い。このような実態を踏まえた上で、ルーブリックの妥当性をどのようにして担保していくのかについての研究が必要である。

## **8 終わりに**

本研究で提案した複数テキストを関連付ける読みの中心は、複数テキストを「幹」と「枝」の関係性で捉えるということであった。「幹」とする教科書教材を通して付けたい力を焦点化し、そこに「枝」となるテキストを切り取って関係付けることが、「読む力」を効果的に高める。

また、この読みは、2 (1) で先述した船津 (2010) が整理した複数テキストを関係付ける読みに関する 10 の課題のうち、「学年に応じたテキストの分量」だけでなく、「比べ読みの学習の成就感」と「比べて読む目的の明確化」をも解消する。これからも複数テキストを関係付ける読みについて 7 (2) で先述した課題も念頭に置きながら、児童の主体性を大切にしながら関係付ける読みを、理論と実践の両面から追究していきたい。

## 参考・引用文献

- (1) 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～』 pp. 3-11  
[https://www.nier.go.jp/4nenmatome/4nenmatome\\_shou\\_sousetsu.pdf?1676962892?1676962892](https://www.nier.go.jp/4nenmatome/4nenmatome_shou_sousetsu.pdf?1676962892?1676962892)
- (2) 国立教育政策研究所(2021) 『令和3年度全国学力・学習状況調査 報告書【小学校/国語】』 pp. 30-40  
<https://www.nier.go.jp/21chousakekkahoukoku/report/data/21plang.pdf>
- (3) 国立教育政策研究所教育課程研究センター(2022) 『令和3年度 全国学力・学習状況調査 経年変化分析調査』 p. 22  
[https://www.nier.go.jp/21chousakekkahoukoku/kannren\\_chousa/pdf/21keinen\\_report.pdf](https://www.nier.go.jp/21chousakekkahoukoku/kannren_chousa/pdf/21keinen_report.pdf)
- (4) 文部科学省 (2018) 『小学校学習指導要領』  
[https://www.mext.go.jp/content/20230120-mxt\\_kyoiku02-100002604\\_01.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20230120-mxt_kyoiku02-100002604_01.pdf)
- (5) 田中拓郎 (2020) 「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の一考察」『弘前大学大学院教育学研究科教職実践専攻(教職大学院)年報』第2巻 pp. 1-10
- (6) 吉川芳則 (2008) 「説明的文章の学習指導における複数教材活用の視点」『学校教育学研究』第20巻 pp. 29-36
- (7) 舟橋秀晃 (2015) 「国語科「読むこと」教材のあり方—小中学校学習指導要領に見る教科書教材ならびに教科書外教材の位置づけの変遷を踏まえて—」『大和大学研究紀要』第1巻 p. 161
- (8) 舟橋秀晃 (2016) 「言語生活への拡張を志向する説明的文章学習指導の検討—小中学校における、教科書教材に他の教材を組み合わせる実践の到達点と課題—」『全国大学国語教育学会国語科教育研究: 大会研究発表要旨集 130』 p. 301
- (9) 船津啓治 (2010) 『比べ読みの可能性とその方法』 溪水社 pp. 32-33
- (10) 中村明 (1993) 『感情表現辞典』 東京堂出版 pp. 12-15
- (11) 丸山貴史 (2018) 『わけあって絶滅しました』(今泉忠明 監修) ダイヤモンド社
- (12) 丸山貴史 (2020) 『も〜とわけあって絶滅しました』(今泉忠明 監修) ダイヤモンド社
- (13) 文部科学省 (2018) 『小学校学習指導要領解説国語編』 p. 148  
[https://www.mext.go.jp/content/20220606-mxt\\_kyoiku02-100002607\\_002.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20220606-mxt_kyoiku02-100002607_002.pdf)