

「場面の展開や場面の設定の仕方をとらえて『読む』ことに関するつまずき解消に向けた取組」

丹波市立和田中学校
教諭 西田 美和

1 取組の内容・方法

平成27年度から3年間に渡って、ひょうごつまずきポイント事例集等作成に係る検討委員の任を受け、「読む」ことに関するつまずき解消に向けた取組という視点で研究を進めてきた。中でも、特に「場面の展開や場面の設定の仕方をとらえて『読む』ことに関するつまずき解消に向けた取組」について、学びサポート協力校としての実践してきたことを以下に記す。

(1) 分野ごとのつまずきの系統性を明らかにする

ひょうごつまずきポイント事例集等作成検討委員会では、過去数年間の全国学力・学習状況調査の結果から兵庫県の児童生徒のつまずきを洗い出し、再度検証するために類似問題を作成した。それらを中学校版「ひょうごつまずき状況調査」として、学びサポート協力校の指定を受けた中学校6校、1,872人の生徒を対象に実施した。実施全学年で同様の調査問題と生徒質問紙への回答を行い、どの学年段階でつまずきが見られ始めるかを分析し、つまずきの系統性を明らかにした。

分析の結果、「読む領域」で見えてきた課題は、「複数の資料の中から必要な情報を選択すること」と「文章の構成についての理解や文章全体から必要な要素を見つけること」であった。これらの分析結果を踏まえつつ、文学的教材の「読み」の分野のつまずき解消に向けた研究・実践を中心に進めた。

文学的教材の読みの場合 お話は大好きなんだけどなあ	
各学年に見られるつまずき	
第1学年	登場人物の行動描写から心情を的確にとらえることができない。
第2学年	場面の展開をとらえながら、文章全体のつながりを考えることができない。
第3学年	登場人物の設定や心情・情景の描写から作品の主題を理解することができない。

① 第1学年に見られるつまずき

第1学年では、「登場人物の行動描写から心情を的確にとらえることができない」というつまずきが見えてきた。原因として、じっくりと文章に向き合う習慣がなかったり、語彙力が低かったりすることが考えられる。

(例)『少年の日の思い出』の授業から全文を読んでみて、気になった一文を抜き出し、その理由を書かせる。多くの生徒が、最後の一文の「…指で粉々に押しつぶしてしまった」の部分

を抜き出す。その部分の選択の理由に、「何もかも終わったと感じたから、潰したのだろうか、もっと詳しく知りたい」と、初発の段階から深く内容をつかみとっていると思われる感想もあるが、これらは一部の生徒の感想にしかすぎない。「大事にしていたチョウをなぜ粉々にしたのか分かりませんでした」のように最後の一文の示す意味を全くつかむことができていないもの、「エーミールに冷たい目で見られ、どうしようもなく潰したのだろうか」「とても珍しいチョウなのに、押し潰したことが気になりました」と、表面的な部分しか読み取ることでできていないものなどの理由が多くあり、初発の段階から読み取りに大きな差があることが分かる。

② 第2学年に見られるつまずき

第2学年では「場面の展開をとらえながら、文章全体のつながりを考えることができない」というつまずきが見えてきた。原因として、第1学年でのつまずきが、第2学年での課題につながるのではと考えられる。

(例)『走れメロス』の授業から

『走れメロス』の後半部分の授業の中心発問、「メロスが再び走り始めたのはなぜでしょう」につい

て考える。「ここでやめたら、セリヌンティウスを裏切ることになるからかな?」「セリヌンティウスを殺されたくないから」など、これらからは、発問の「メロスが再び走り始めた」場面でしか考えられていないことが分かる。また、「自分の名誉を守るために走っているのだと思う」に対しては、文章中にメロスが「我が身を殺して、名誉を守る希望」が生まれたと言っている場面がある。「我が身を殺して」という言葉の意味が正しくとらえられていれば「自分の名誉を守るために」という言葉は出てこないはずである。このように、場面の展開や全体のつながりを意識させる必要が見えてきた。

③ 第3学年に見られるつまずき

第3学年では、「登場人物の設定や心情・情景の描写から作品の主題を理解することができない」というつまずきが見えてきた。第1・2学年でのつまずきが、第3学年の課題につながるのではないかと考えられる。

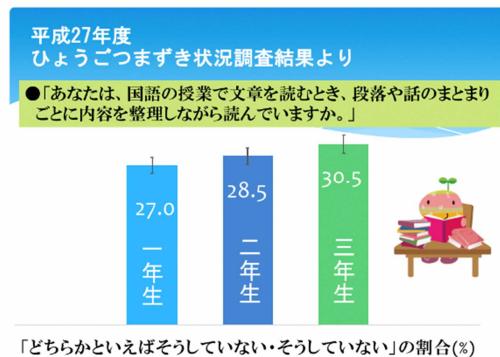
3年生:関係を解く『故郷』(東京書籍)

(例)『故郷』の授業から

『故郷』は、個人と社会との関係性にまで視野を広げて読み取らなければならない教材である。舞台となる国や時代、人々の生き方への理解がなければ、文章全体がさらに難解に感じられ、「内容が頭の中にすっと入ってこない」という感想を口にする生徒もいる。

物語終盤に、すさんだ気持ちで故郷をあとにしようとする主人公の「私」が、若い世代の甥の「ホンル」たちの様子にはっとさせられ、新たな気持ちで前に進もうとする場面がある。そこに登場するのが「希望」というキーワードである。

「私」がどきどきした理由から作品の主題に迫りたいところだが、それ以前に話の内容をつかむことに大きな壁を感じる生徒がいる。まずは「文章を話のまとまりごとに整理しながら、丁寧に読んでいく必要」がある。



左に示したのは、「ひょうごつまずき状況調査」の生徒質問紙調査結果の一部である。このことから同様のことが見えてきた。「あなたは、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整理しながら読んでいますか」という質問に対して、「そうしていない」という生徒の割合が、学年が上がるにつれて増えていく傾向にある。学年が上がるにつれ、文章の質も上がってくる。ますます深く丁寧な読みが必要な時期に、文章をじっくりと読むことを避ける傾向が強まるとすれば、これらの読みの浅さが、3年生でのつまずきにつながるのではないかと考えられる。

つまずき解消に向けた工夫①

さまざまな形態の音読をリズムよく繰り返す

音読にかかる時間
(1時間の授業で)

10~15分

範読 ペア音読
個人音読
指名音読 一斉音読
部分の繰り返し音読

(2) つまずきの解消に向けたポイントを整理する

①「音読を繰り返す」

さまざまな形態の音読をリズムよく取り入れ、何度も繰り返す。音読にかかる時間は、1授業の中で10~15分程度を基本とする。その方法として、範読、ペアでの音読、個人での音読、指名による音読、生徒全員での一斉音読、発問につながる読み深めたい部分の繰り返し音読などがあげられる。様々なパターンの音読をリズムよく、テンポよく繰り返すことが大切となる。間髪入れずに指示を出していくことで、集中力を高めていく。

つまずき解消に向けた工夫②

登場人物の行為の意味について、**根拠**を示しながら考えを書く活動を取り入れる。

発問

「走り続けるメロスが伝えようとしていることは、なんだろう。」



ノートに
5行で
書こう。

つまずき解消に向けた工夫③

ペアやクラス全体で交流し、**自分の考えと比較させる。**

友達の意見は赤ペンでメモしましょう。



考える視点
●根拠と理由は合っている？
●場面の変化やつながりは？

意図的な指名発表

友だちからの新たな視点

登場人物の行為の意味、根拠となる表現をより意識

つまずき解消に向けた工夫③

2年A組	2014年11月	単元	走れメロス⑤		
00:00	並にありたい	あきらめを 後手	信じて来た から	信頼	あきらめ たくない
00:00	赤い 感情 伝えている	0.1:1 伝えている やり直す	自然に心が 動き	互に信じて 見せかける	
00:00	自分の心を 伝える	真の勇気 あきらめを 後手	信じて 見せかける	互に信じて 見せかける	互に信じて 見せかける
00:00	自分の心を 伝える	人の強さ 自分の弱さ 伝えている	信じている	信じている	信じている
00:00	自分の心を 伝える	信じている	信じている	信じている	信じている

座席表を用いた
字ひを深めるためのキーワードの記録

つまずき解消に向けた工夫

3つの工夫(生徒の視点から)

① 音読を繰り返す

② 発問について考え、自分の考えをノートに書く

③ 自分の考えを交流する

ある。自分の考えをノートに書かせることで、深く文章を読み取ることができるようになってくる。また、「書く分量を示す」という、少しの工夫が大きな効果を生み、生徒は頭をフル回転させて、考えをノートに書くようになってきた。書くことへの抵抗感が薄らぎ、自信を持つ生徒も増えた。

② 「自分の考えをノートに書く」

休みなく音読を繰り返したところで、すかさず、その時間にもっとも深めたいことについての発問を投げかける。その発問について、自分の考えをノートに書いていく。ここでは、『走れメロス』の授業を例に紹介する。繰り返し、たっぷり音読した後、「走り続けるメロスが伝えようとしていることは、なんだろう」と問いかけることで、メロスの行為の意味について根拠を求めようと、文章と深く向き合わせることができる。何度も読んだ上で、投げかけられた発問ということに大きな意味がある。「5行で」などと書く分量を指示し、ある程度の長さの文章を書かせることを繰り返してきた。

③ 「ペアやクラス全体で交流し、自分の考えと比較する」

個々の読みの共通点や相違点と比較させ、学級全体の読みに広げるために、必要に応じて意図的に指名発表を行う。その際、友達の意見は赤ペンでメモするように習慣づけている。聞き取りながら、友達から新たな視点を得ることで、さらに読みが深くなる。また、「自分の根拠と理由が合っているか」「場面ごとの変化やつながりに基づいているか」などの考える視点を示すことで、登場人物の行為の意味について、根拠となる表現をより意識できるようになる。

考えの交流時に大切にしているのが、座席表である。生徒がノートに考えを書いている間に、机間指導を行い、生徒のノートに線を引いたりキーワードに印をつけたりと、赤ペン指導を行っていく。このような授業の進め方を続けてきた。

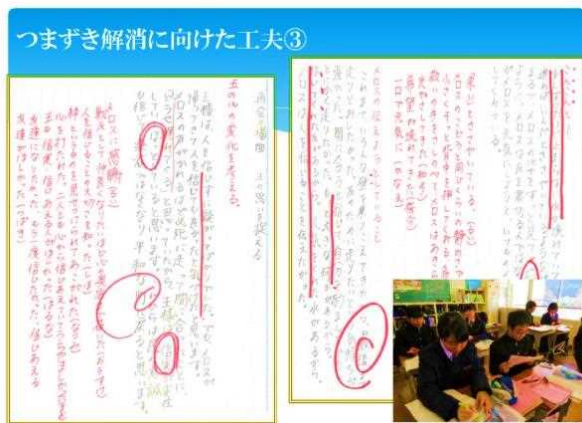
2 取組の成果

(1) 音読を繰り返すことから

音読を繰り返すことで何度も文章に触れることができる。着目すべき方向性が分かれば、授業がわかる、書けるにもつながる。中心発問につながるような読みの工夫をすることで、生徒は大切な部分に気づくことができる。その結果、読み取る力が伸びてきた。分かるということは、授業への意欲を高めることになると実感した。

(2) 発問について自分の考えをノートに書くことから

発問の良し悪しが授業を左右するといっても過言ではない。考えるべき方向性をはっきりすると生徒は安心して学習を進めることができるようになる。つまり、深く考えるに値する発問が提示されれば、授業の質はぐっと高まるということである。



(3) ノートに書いた自分の考えをペアや学級全体で交流することから

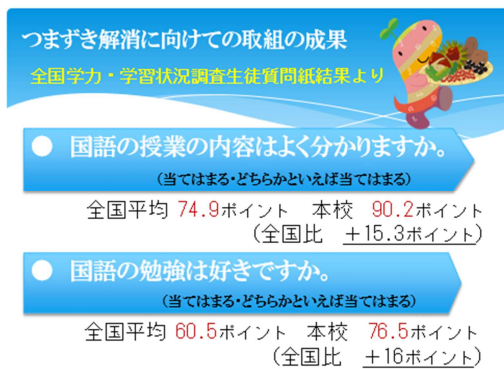
交流の際には、意図的な指名発表を中心とし、座席表に生徒の読み取り度合いをチェックすることをしてきた。一枚の紙にまとめることで、生徒やクラスの理解度を一目で把握することができ、授業を組み立てる重要な材料となっている。赤字は友達の発表の聞き取りメモである。友達の意見をメモすることで、友達の考えを注意深く聞くようになる。「ほー!」「そんなこと、よく思いつくなあ」などと、感動をもって友だちを認める姿も見られるよう

になってきた。

また、このメモするという作業を通して、考え方やまとめ方を学ぶことができてきた。自分のノートに文字が埋まっていくことで、学習への満足感を味わうことのできる生徒も少なくない。

(4) 全国学力・学習調査の結果から見えてきたこと

生徒の学習への意欲の表れは、平成29年度全国学力・学習状況調査の生徒質問紙調査の結果からも読み取ることができる。「国語の授業で目的に応じて資料を読み、自分の考えを話したり、書いたりしていますか。」「意見などを発表するとき、うまく伝わるように話の組み立てを工夫していますか。」「自分の考えを書くとき、考えの理由が分かるように気を付けて書いていますか。」「解答を文章で書く問題がありましたか、最後まで解答を書こうと努力しましたか。」これらの項目について、全国平均を大きく上回る結果が出た。また、「国語の授業の内容はよく分かりますか。」「国語の勉強は好きですか。」という質問に対しても、同様の結果が見られ、さらに本校の過去5年間のなかでも最高の値となった。



3年間の学習のしめくりに(3年・生徒感想文)

3年間、同じ先生と国語を学んできました。学ぶ中で1年生から3年生の間で一番多かったのは、静かな時間でした。全員が一つのことに真剣に取り組み、全員が人の考え方を聞こうと静かにしている時が多くありました。そして、二番目に多いと感じたのは「笑」でした。少しやんちゃな子が一言言って笑ったり、誰かがちょっぴりピントの外れた一言を言って笑ったり、それだけならいつもと変わらないのですが、全員の考えが一つに向いている中だからこそ、温かいような相手をバカにする「笑」は一つもなかったように思えます。これらを通じ、国語の授業では全員の考え、意識をまとめ、いつもの生活以上に相手を知ることができたり、考え方を読み取ったりできました。国語の文章の多くは穏やかな文章です。それらを通して、人の心を豊かにしてくれるものだと感じました。

(平成30年2月22日実施の学年末テストより)

3 課題及び今後の取組の方向

3年間の取組の中で、国語の学習への意欲が高まってきたこと、書くことへの抵抗感が薄らいだこと、課題意識を持って文章を読むようになったことなどの成果が見え、読み取ったことを自分なりに記述する力がついてきたと考えられるが、適切なものを選択し吟味する力にはまだ課題が見られる。今後も、つまずき解消に向けた3つの視点を、文学的な教材の「読む領域」に限らず、授業の基本として進めていくことで、さらなる「読み」の力をつけていきたいと考えている。

「えー、もうチャイム鳴った?国語の授業って時間が過ぎるのがはやいわあ」「国語って、頭使うからしんどいわ」このような生徒のつぶやきが聞こえる、学びにひたり心地よい疲労感を得られる授業を続けていくことで、一人ひとりの生徒の読み取る力のみならず、書く力、話す力をさらに伸ばしていきたいと考える。