

小学校国語の授業改善に向けた年間を通した学校への支援に関する研究 —校内研修の活性化を目的とした学校外部による訪問を通して—

研究開発課 指導主事 伊藤 義昭

【要旨】 本研究は、小学校における「論理的に文章を読む力」の育成をめざした国語の授業改善を推進するために、教育センターからの効果的な支援の在り方を見出すことを目的としている。国語の授業改善について学校をあげてめざしていくためには、全学年を通した指導体系を構築しなければならない。これを実現するには、教職員の組織的な取組が必要になる。そこで「支援の6ステップ」に基づき、その中で「指導過程5段階モデル」を提案し、それを取り入れた支援を行う。結果、教職員の同僚性が高まるとともに授業改善が進展し、児童に積極的かつ論理的な読みの場面を与える授業づくりができるようになった。

【キーワード】 単元を貫く言語活動 3段階の読み 用語・用法 学校組織開発
指導過程5段階モデル 論理的に文章を読む力 同僚性

1 問題の所在

本研究は、「論理的に文章を読む力」の育成をめざした小学校国語の授業改善を進めるための、教育センターから学校への効果的な支援の在り方を見出すことを目的としている。支援は、主に校内研修の活性化に着目して実施する。

平成25年度全国学力・学習状況調査の結果によると、複数の内容を含む文や文章を分析的に捉えたり、関連付けたりしながら自分の考えを持つことに課題が見られる。そのため小学校国語では、児童が目的に応じて文章等を読んで解釈し、自分の考え方を持つことができる授業づくりを行う必要がある。これに対し白石(2011)は、実際に行われている国語授業の問題点を、次のように指摘している。

- イメージと感覚を发表し合う授業
- 内容をなぞる、確認するだけの授業
- 暗記(記憶)が中心の授業
- 活動中心の授業

このような授業のもとでは、学習している教材の内容は理解できるものの、学んだことを他の場面へ転移できる学力は身に付かない。

本研究において国語の力を身に付けるとは、教材を児童自らが、論理的に読み進めること、学習を通して持ち得た考えを表現することができるようになること、学習で得られたことを他の学習や生活場面で活用できるようになることとする。そのためには、発達段階に応じて6年間を通したカリキュラムを準備し、学校全体での系統立てた学習指導を実施する必要がある。

2 国語の授業改善に向けたアプローチ

(1) 論理的な思考を養うための「読むこと」

福田(2013)は、国語の授業で育てる論理的な思考力として、以下の3つを挙げている。

○くらべる力

対比されているものは何か、どのような観点で対比しているかを理解する力であり、換言すれば対立概念を理解する力のことである。例えば、「主観と客観」「具体と抽象」などの関係である。

○つなげる力

物事の因果関係を整理し、理解すること。物語文では、中心人物の変容の理由や過程を読み取り、それと主題を結び付ける力である。説明文では、具体的な事例と筆者の主張を結び付けて考える力である。

○まとめる力

「つまり…だ」「だから…である」「なぜなら…だからである」というように、具体を抽象化、抽象を具体化する力である。換言すれば、「具体と抽象」を往復する力である。

これらの力は、読む、書く、話す、聞くといったあらゆる言語活動の場で発揮できるものでなくてはならない。しかし、児童がそのような力を持てるようになるためには、まず教員の「読むこと」の指導力の向上が肝要である。そこで、教材の記述内容を作者や筆者のものの見方や考え方をふまえながら読むことで、児童が論理的な思考力を養うことが

できるという観点から、本研究では、「読むこと」に焦点を絞り研究を進めていく。

(2) 単元を貫く言語活動

水戸部 (2013) は、国語の学習活動のすべてが言語活動であることから、指導事項を身に付けさせるために、言語活動は単元を貫いて位置付ける必要があると述べている。「単元を貫く言語活動」とは、単元を通して一貫して取り組むように設定された言語活動のことであり、これにより別個の言語活動が関連付けもせずみやみくもに配置されることはなくなる。つまり、意図的に位置付けられた言語活動によって、国語の指導過程を構築することが可能になるのである。

例えば、説明文の学習における児童に付けたい力として「自分の考えを明確にするために、文章構成を考えて文を書くこと」を設定すれば、「意見文を書くこと」が「単元を貫く言語活動」として位置付けられる。児童は意見文を書くために、まず結論の書き方を学ぶ。次にその学びを生かして、自分の意見文の結論を書いたり、内容のまとめ方を自分の意見文のまとめ方に生かしたりする。

また、物語文の学習において「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や情景などについて叙述をもとに読むこと」を単元の学習の目的とすれば、「物語を読むこと」が「単元を貫く言語活動」として位置付けられる。児童は学習した読み取り方を活用し、各自で選んだ本についても同じように読み進めていく。

図1は、「単元を貫く言語活動」を位置付けた単元構想モデル(水戸部, 2013)を簡略化したものである。このモデルでは、第一次で本単元での言語活動全体の見通しをもたせ、第二次で目的を持って教科書教材を活用させ、第三次で自分の表現に学習事項を適用させている。なお、第二次と第三次は計画に基づき、円環的に何度か実施する。また、付けたい力を明確にするために、最終的に個々の児童が学んだことを児童自身が自分の表現に適用させている姿を教職員がイメージする。そのイメー

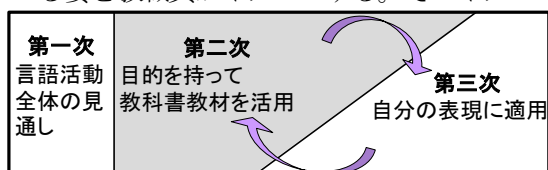


図1 単元を貫く言語活動を位置付けた単元構想モデル

ジを実現するために、単元末から遡って第一次までを構想する。

こうした単元構想により、児童が目的意識を持って学習に取り組むための基盤をつくる。

(3) 3段階の読み

白石 (2011) は、以下に示す「3段階の読み」を提唱している。

- 1段階 3つの場面, 3つの部分に分ける
- 2段階 細部を読む
- 3段階 全体を読む

1段階の読みでは、文章全体を「はじめ・なか・おわり」の3つに分け、全体の構成を捉える読みを行う。物語文では、中心人物の変容過程の概要を、説明文では、課題や話題の内容を大まかにつかむ。

2段階の読みでは、文章の細部を読み取る。白石はこの例として、説明文では「なか」の部分をもとに細分化してその内容をつかみ、つながりを読む方法や、意味段落の接続関係をもとに、文章全体の構成を図式化する「文章構成図」を作成しながら関係を読むといった方法を示している。物語文では、有元(2006)らが提唱する、会話文を並べ替えるといった「アニメーション的活動」を通して物語の構成を捉える方法を示している。また、登場人物の相互の関係や関わり方、それぞれの役割を図にまとめていく「人物関係図」を作成しながら中心人物の変容を捉える方法として、「逆思考の読み」がある。

本研究では、物語文の学習において、「逆思考の読み」を用いる(図2)。これは、文章の終結部を取り上げて、どうしてこのような結末になったのかという因果関係を探りながら冒頭に向けて読んでいく方法である。その際に、見出した答えから問いをつくり、再び答えを導き出すといった自問自答の思考の流れで文章の核心に触れ、物語文における因果

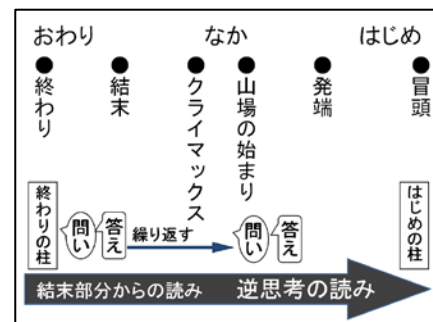


図2 「逆思考の読み」の考え方

関係を読み取る。この「逆思考の読み」により、論理的に思考し文章を読んでいく訓練を積み重ねる。そうすることで、やがて一般的な「はじめ」から「おわり」へ順に読み進める読み方でも、物語文に限らず、説明文においても論理的な読み方ができるようになると考えられる。

3段階の読みでは、改めて全体を読む。2段階の読みの結果をふまえて、物語文では作品全体の流れを、説明文では筆者の意図や主張、文章の要旨を読む。

このような「3段階の読み」が有効である理由を、以下に示す。

- 作品や文章を丸ごと捉え、全体から細部へと段階を追って読み解くことができる。
- 作品や文章を大きく3つに分けて読むことで、全体のつながりを考えながら、作品や文章の本質に迫る読みを行うことができる。
- 作品や文章を、段落等に細かく分けて読むよりも、3つの場面や部分に分けて全体を捉えることで作品や文章を大まかに理解できる。

以上のような「3段階の読み」を学習に取り入れることによって、個々の児童が論理的に思考しながら文章を読むことができる。

(4) 用語・用法の活用

論理的な読みを深めるには、先述の「くらべる力」「つなげる力」「まとめる力」を育てていくため、具体と抽象や対比、因果関係等について授業の中で言及していかねばならない。そのための手立てとして、さまざまな学習用語とその用法を共有化することが必要になる。国語の学習用語について、田近・井上(1984)は、国語教育の問題として次のように指摘している。

国語教育に関しては、多種多様な用語が使われています。必要から生まれた用語ではありますが、問題はそれらが必ずしも明確に定義づけされておらず、論者によって広狭さまざまな意味で用いられるところにあります。いやしくも国語が言語を直接の対象とする教科である以上、私たちは用語の概念規定をあいまいにしておくわけにはいきません。あいまいな用語の容認は、教育研究を独善的にし、その科学化をはばむことにつながります。(※1)。

小学校国語における、用語を扱った授業場面の近年の実践研究として、上田(2012)、岡本(2012)がある。前者は、用語とその意味を学級で確認し、その言葉を利用して考えを表す場面が多く見られ、思考する場面で用語や用法を積極的に活用した建設的な話し合いができるようになったと述べている。後者は、用語の共有化を図り、用語を使用しながら物語文の指導を行うことで内容の理解につながり、根拠に基づいた読み取りができるようになったと述べている。両者共通の参考文献である白石(2009)は、教員と子どもとの間で用語の意味が共有できていないと、教えていることが正しく伝わっていない恐れがあると述べている(※2)。そうならないためにも、学級の児童誰もが同じ規準で、発問や指示を理解・納得できるような手立てが必要である。その際に、学習用語の「定義」や、その「用法」を明確にすることが肝要であり、このことは授業改善の要点としたい。

国語で用いられている「用語」やその「用法」を正しく用いることができれば、児童は自分の考えを筋道立てたり、他の児童の筋道の立て方に異論があれば、根拠を持って反論したりすることができる。また、物語や説明文の構成や成り立ちを把握した読みの場面では、児童を論理的な思考に積極的に向かわせていくことにつながる。

そこで、白石(2009)に基づき、「用語の系統表」を共同研究校内で共有していくために共同で作成する。その上で、国語の授業で用語を活用する具体的な方法について共通認識を図ることで、授業改善に寄与させる。

3 指導過程5段階モデルの作成

本研究では、水戸部の「単元を貫く言語活動を位置付けた単元構想モデル」と、白石の「3段階の読み」を融合させ、「指導過程5段階モデル(以下、5段階モデル)」を作成する(表1)。その上で、学校内で共有する「用語の系統表」の作成も進めることで、学校としての授業改善を促進させる。5段階モデルは、第1段階で単元全体の見通しを持ち、第2段階から第4段階を、全体読みⅠ、細部読み、全体読みⅡと定め、第5段階で、学習内容を活用するというものである。特に第2段階から第4段階の読みでは、児童に教材文の筋道を具体と抽象や対比、因果関係等といった捉えで思考させること

を意図する。各段階についてももう少し述べてみる。

＜第1段階：見通し＞児童に作品や文章を何のために読み進めていくのかという目的意識を持たせることを意図している。最終段階の第5段階で行う学習過程を児童にイメージさせることで、主体的に学習に取り組む意欲を持たせ、思考の活性化を図る。

＜第2段階：全体読みⅠ＞作品や文章の全体を捉え、その設定について読む。はじめ・なか・おわりの3つの場面や部分に分けることで、中心人物の変容や筆者の意図などを捉えていく。なお、この段階ですべての児童の読みのレベルを一定の基準にまで引き上げることも念頭に置いて指導する。

＜第3段階：細部読み＞事件や人物の因果関係や筆者の意図を捉える。決して、内容のなぞり読みをするのではなく、文章を構造的に読み取っていく。

＜第4段階：全体読みⅡ＞ここまでの読みをふまえ、主題を捉えたり筆者の意図を捉えたりするなど、文章全体に対しての自分の考えを持つようにする。

＜第5段階：活用＞児童自身が、学習で得た力を発揮できる表現の場を設定する。学んできた基礎・基本を授業の中で生かす場を設定し、さらに発展した力にしていく。

このようにして、「児童に付けたい力」を見極めて単元を構想し、6年間を通して螺旋的、反復的な学習になるように学習内容を配置する必要がある。

4 学校支援の方法

和歌山県教育センター学びの丘（以下、当センターと略記）は、平成25年度に、ここまで述べてきた「5段階モデル」と「用語の活用」に

表1 指導過程5段階モデル

文学的な文章	説明的な文章
<ul style="list-style-type: none"> ・ 単元全体の見通しを持つ ・ 設定を読む ・ はじめ・なか・おわりの3つに分け、全体の概要をつかむ ・ 中心人物の変容の概要をつかむ ・ 因果関係を読む ・ 中心人物の変容を読み、主題を捉える ・ 学習で得た力を活用して学習活動を行う 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 設定を読む ・ はじめ・なか・おわりの3つに分ける ・ 筆者の意図を捉える ・ 筆者の意図を読む ・ 文章全体をとらえ、筆者の意図を読む

着目して県内の公立小学校1校との共同による「小学校授業実践研究(以下、実践研究と略記) (図3)」に取り組んでおり、目的を「論理的に読む」ための国語の授業づくりとしている。

ここからは、学校をあげて授業改善を進めていくための、当センターからの支援方法について述べる。実践研究では、国語の授業改善を推進するための具体的方略として、共同研究校に以下の4点を示した。

- 1 研究計画の作成
- 2 教材研究・開発
- 3 指導案作成・検討
- 4 外部人材の活用

この方略に基づき、当センターは、共同研究校が校内研修を実施して国語の授業づくりについて研究を推進することを支援する。その際にここまで述べてきた国語の授業の現状と課題を示した上で、めざすべき授業として、以下の4点を掲げる。

- 1 付けたい力が明確である
- 2 習得から活用をめざす
- 3 児童が積極的に読み進める
- 4 発問や言語活動を工夫する

このめざすべき授業によって、思考力・判断力・表現力を育むための言語活動の充実を図り、「論理的に読む」ことを基軸において授業改善を展開していくための支援を行う。その際に、当センターで取り組んでいる「学校組織開発(ODS) (木村, 2012・2013)」の手法を用いて

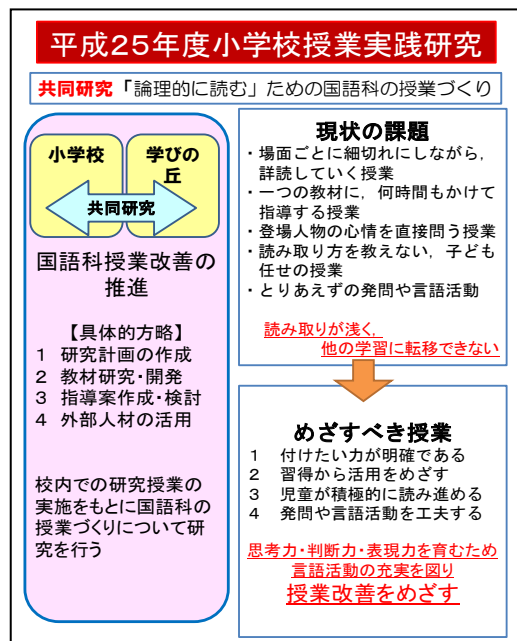


図3 小学校授業実践研究の概要

共同研究校への支援を進めていく（図4）。

ODSは、1見立て、2計画、3実行、4評価・修正・再計画、5再実行、6振り返りの6ステップで進めていく。なお、ステップ4の評価・修正・再計画とステップ5の再実行は、何度か円環的に実行する。これは、研究授業を学年を越えて複数の教員が何回か実施して、研究を積み上げていくことを意味する。つまり校内の全教職員の研究として捉え、いわば「授業のリレー」を行うことで、国語の授業改善を年間を通してつないでいくのである。

この6ステップに基づいて共同研究校に支援を行う（表2）。支援は平成25年5月～26年2月までの予定で計画した。支援のための学校訪問は、計9回とした。

ステップ1・2は、5月末までに終了する。支援者（この研究で支援に入るセンター職員のこと）と管理職は、ステップ1で、学校における国語の授業課題を確認し、めざす授業について検討する。ステップ2では、支援者が授業者として模擬授業を実施し、「5段階モデル」を提示する。授業後の事後研究会でワークショップ型校内研修を実施し、支援者が「5段階モデル」をめざす授業として問題提起し、全教職員で研究目標と研究課題を考える。その上で、ステップ3として研究授業を行い、本格的に研究

を開始して、ステップ4での事後研究会の中で、授業の評価や修正及び再計画を行う。そこで必要に応じて授業改善に向けた研修や模擬授業を行う。その後に次の研究授業の事前研究会を設定し、ステップ5での研究授業につなぐ。このステップを円環的に何度か実施する。

5 支援過程の実際

【ステップ1】5月上旬

研究概要説明と見立て

校長・教頭・研究主任に対して、実践研究の概要（図3）及び支援内容を説明した。次に、校長等からの質問や意見を受け、主訴をつかんだ。主訴は、次の通りである。

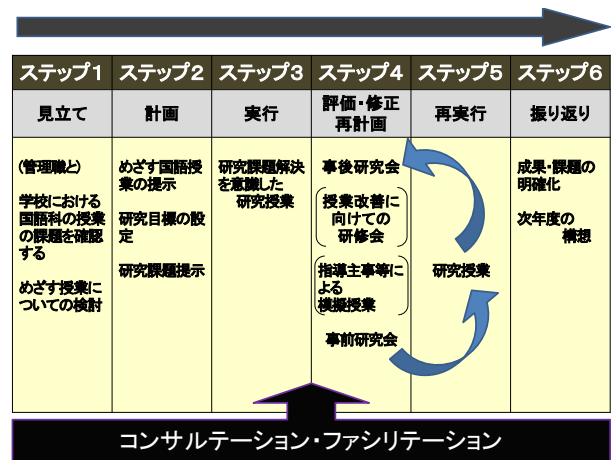


図4 支援の6ステップ

表2 支援の概要

ステップ	実施時期	実施内容	参加者	支援内容
1	5月上旬	研究概要の説明	管理職 研究主任	○校長等から授業改善に関する主訴をつかむ。 ○校内研究に向けて、めざすべき授業について検討し、学校全体で共有することを提案する。
2	5月下旬	方略の計画 模擬授業 「むささびのひみつ」等	全職員	○学校全体で、めざすべき児童像や1年後の研究を目標を見出すワークショップ型研修実施の支援をする。 ○指導者と児童との中で「一般化」されたツールとしての用語を用いることが効果性のあることを模擬授業を通して示す。
3 4A①	6月下旬	6年研究授業 事後研究会 「生き物はつながりの中に」	全職員	○研究協議後の全職員による事後研究会における助言をする。 ○説明文の複合単元の扱い方についての説明をする。
4A②	8月上旬	夏季研修 模擬授業 「のどがかわいた」等	全職員	○指導主事による模擬授業を通して、具体的に「用語」とその「用法」を用いた<第2段階:全体読みⅠ><第3段階:細部読み><第4段階:全体読みⅡ>について解説する。（「逆思考の読み」「人物構成図」「文章構成図」等） ○教材研究の仕方を示す。
4A③	9月下旬 10月上旬	2年事前研究会	低学年 ブロック	○「お手紙」の教材研究及び研究授業案検討の助言をする。
5A 4B①	10月下旬	2年研究授業 事後研究会 「お手紙」	全職員	○事後研究会の全体協議進行の支援、助言をする。 ○「逆思考の読み」について解説する。
4B②	11月上旬	4年事前研究会	全職員	○教員全員で行う事前研究会進行の支援、指導案に対する助言をする。
5B 4C①	11月中旬	4年研究授業 事後研究会 「説明のしかたについて考えよう」	全職員	○事後研究会進行の支援、助言をする。
4C②	1月下旬	外部講師招聘研修	全職員	○京都教育大学附属京都小中学校副校長 戸田和樹氏による「連詩」の示範授業及び講義、協議等。
6	2月中旬	本年度の振り返り 次年度の方向性の決定	全職員	○学校全体および個人の成果と課題を確認する。 ○指導過程モデルや「用語の系統表」をもとにした、次年度の研究の方向性を定めるための支援をする。

※A, Bは、それぞれの関連を示す。なお表中に5Cがないのは、支援を行わず、校内教職員で研究授業を行ったためである。

教職員各々が、どの学年を担当しても、児童の力を伸ばすための授業を実施できるように、学校としての国語の授業スタイルを構築したい。

主訴から国語の授業における現状と課題を次のように見出し、学校全体で共有することを提案した。その際に本稿で提案する国語の授業改善に向けたアプローチに基づき、その理由を説明した。

国語の授業改善を進めていく上で、教職員が児童の発達段階や学習上の課題をふまえた、学校全体での系統立てた校内研修の取組が必要であり、効果的な取組にするためにも用語やその用法について共通理解していく。

見出した現状と課題、今後進めていく校内の研究授業について学校全体で検討し、共有する校内研修を校長に提案、了承された。

【ステップ2】5月下旬 方略の計画

支援者が授業者役、他の教職員が児童役となって模擬授業を実施し、その後に授業の解説を行った。

《模擬授業》

教材は、学校図書 教科用図書 四年生上掲載、説明文「むささびのひみつ」を使用した。

作品全体を「はじめ・なか・おわり」の3つに分けるように指示した。児童役は、各自の勝手な理由で3つに分けた。すると、それが正解なのか分からない。児童役はどのように分けたらよいのか、具体的な規準が明確でないため、論理的に考えて3つに分けた理由を説明することができなかった。

《解説》

この模擬授業から、「誰もが納得のできる、読むためのツール」として、国語の授業における「用語」やそれを支える「用法」を定義づける必要性について訴えた。例えば、授業を行う上で、指導者が児童に要点をまとめる際にも同様であると考えられる。この作品の要点を書くように指示すると、要点の捉え方が異なるため、個々の結果も異なることが生じてくる。このように指導者と児童との間で要点に対する概念がずれていると、根拠立てて話し合うことができなくなる。また、学校

全体で用語やその方法の共有化を図ることによって、根拠をもとに論理的に思考する授業を発達段階に応じて展開することの必要性も伝えた。

その後、全教職員で児童の学習課題やこれまでの授業実践を省察した上で、研究協力校のめざす児童の姿について考えた。その実現に向けた国語の授業改善について、1年間をかけて授業モデルを作成していくこと、各学年で扱う用語を整理した「用語の系統表」を1年かけて作成していくことを確認し、年間計画を見通した。

【ステップ3・4A①】6月下旬

6年研究授業「生き物はつながりの中に」

研究授業後、研究主任が中心となり、ワークショップ形式で事後研究会が行われ、支援者は以下のように解説を行った。

《解説》

それぞれの単元で付けたい力を明確化するには、教材の構成について知る必要がある。その上で、説明文教材の複合単元の扱いについて説いた。表3は、小学校6年間で学習する説明的な文章の教材を整理したものである。3年生以上では、1学期に2つの「読むこと」の教材で一つの単元を構成している。

第1教材では、見開き2ページの短い文章で、全体を一目で見渡すことができ、ここでは単元目標の基礎・基本について学ぶ。第2教材では、第1教材で習得した力を活用して読み、学びを定着させる。2学期は「読むこと」の教材と「書くこと」の教材をセットにした単元構成になっている。「読むこと」の教材では、筆者の説明の仕方について学び、「書くこと」の教材では、習得した力を使って自分で文章を書くという構成になっている。研究授業の教材「生き物はつながりの中に」は、その前にある教材「感情」と合わせて複合単元として設定されている。教材「感情」は、事実と説明を読み分けて筆者の考えについて読み取る力と、段落ごとの要点を読み取り段落相互の関係を捉えて文章全体の構成について考える力を身に付けさせる教材である。教材「生き物はつながりの中に」では、一層これらの力を定着させることが必要である。

毎時間の授業は、単元で付けたい力を明確にした上で、どのように組み立てるかを考え

表3 光村図書教科用図書掲載の説明的な文章

学年	1学期	2学期	3学期
1年	・なぞなぞあそび ・くちばし	みんなでよもう みいつけた くらべてよもう じどう車くらべ	ちがいをかんがえて よもう どうぶつの赤ちゃん
2年	読んでわかったことをまとめよう ・たんぼぼのちえ 習得から活用へ	読んで考えたことを書こう どうぶつ園のじゆうい 読んでせつめいのしかたを 考えよう ・しかけカードの作り方 ↓ 書:おもちゃの作り方	知っていることとつな げて読もう ・おにごっこ
3年	読んでかんそうをもとう ・イルカのねむり方 ↓ ・ありの行列	せつめいのしかたを考えよう ・すがたを変える大豆 ↓ 書:食べ物のみみつを教 えます	かるたについて知ろう ・かるた
4年	読んで自分の考えを持とう ・大きな力を出す ↓ ・動いて、考えて、また動く	説明のしかたについて考え よう ・アップとルーズで伝える ↓ 書:仕事リーフレットを作 ろう	科学的読み物をしょう かいしよう ・ウナギなどを追っ て
5年	筆者の考えをとらえ、自分の 考えを発表しよう ・見立てる ↓ ・生き物は円柱形	説明のしかたについて考え よう ・天気を予想する ↓ 書:グラフや表を引用して 書こう	自分の考えを明確に しながら読もう ・ゆるやかにつな がるインターネット
6年	文章と対話しながら読み、自 分の考えを持とう ・感情 ↓ ・生き物はつながりの中 に	ものの方見方を広げよう ・「鳥獣戯画」を読む ↓ 書:この絵、わたしはこう 見る 読むから書くへ	言葉について考えよ う ・言葉は動く

ていかねばならないことについて、改めて教職員の理解を図った。この研究授業での気づきを活用しながら、今後の授業を行い、意見交換をしながら研究を推進することを伝えた。

【ステップ4 A②】8月上旬

夏季研修

今回は光村図書 教科用図書 五年掲載、物語教材「のどがかわいた」で前述した<第2段階:全体読みⅠ>と<第3段階:細部読み>、<第4段階:全体読みⅡ>の模擬授業を実施した。支援者が授業者役、他の教職員が児童役で、「用語」とその「用法」を用いた。

《模擬授業1》<第2段階:全体読みⅠ>

はじめに物語の全体の大枠をつかむために物語の(学習)用語「設定」の意味について検討した。次に物語全体を「はじめ・なか・おわり」の3つの場面に分け、それぞれのつながりを意識して読んだ。「設定」という用語には、用語「時・場所」「登場人物」「事件」等が含まれ、多くの場合は物語冒頭で紹介される。それらを確認しながら読むことを通して物語全体の構成を考え、大枠を捉えた。

児童役を体験した教職員たちは、最低限理解すべき本時の学習内容をどの児童もふま

えることができるだろうという感想を述べた。
《解説》

物語文を読むためには、物語の登場人物、特に中心人物、そして対人物をおさえることが大切である。用語「登場人物」とは、作品の場面に登場してくる人物のことである。擬人化されて、話したり自分の意思で行動したりするように表現されるものや動物を人物として扱うこともある。用語「中心人物」とは、物語の冒頭と結末で考えや心情、行動が大きく変わる登場人物であり、この人物を中心にして作品が描かれている。そして、中心人物に対して重要な役割や特別な人物関係として位置付けられる登場人物を用語「対人物」とする。

登場人物を明確にして、中心人物の心情の変化と対人物の関与といった登場人物の関係を捉えることで物語の因果関係が理解でき、より深く読み取ることにつながる。

《模擬授業2》<第3段階:詳細読み>

「逆思考の読み」を活用して、中心人物と対人物の因果関係を捉える場面を扱った。

逆思考をするにあたり、まず、物語の2本柱をつくった。1本目の柱は、はじまりの部分における中心人物のイタマルと対人物のミッキーの状態を表した文、例えば「気が強いイタマルと、無口なミッキー」がはじめの柱になる。2本目の柱は結末部分における両者の状態を表した文、「イタマルとミッキーの心が通い合った」が、終わりの柱になる。この終わりの柱から、「なぜイタマルとミッキーの心が通い合ったのか。」と問いを作り、それに対する答え「同じようにのどのかわきを感じられるから」という答えを見つけた。この「逆思考の読み」を用いて、はじめの柱まで、問いを見出しながら指導を進めた。

《解説》

物語の進行とは逆に読むことによって、前から順を追って読んだのでは見えにくかったイタマルの心情とその変容が分かりやすくなる。しかし、これは第2段階で、用語を用いて物語の大枠を捉えているからこそ、「逆思考の読み」が生きてくるのであって、学習の初期に「逆思考の読み」をしても内容は理解しにくい。

「逆思考の読み」は、物語の結果を明確にしたうえで、その原因は何かを探る読み方で

ある。これは、説明文の学習でも生かせる指導過程も考えられることを付け加えた。

《模擬授業3》〈第4段階：全体読みⅡ〉

ここでは、人物関係図を使って読み進めた。人物関係図とは、登場人物の相互関係や事件などをまとめる図である。登場人物それぞれがどんな人物なのか、読み取ったことを図に書き込ませた。傍線や矢印を使って登場人物をつなぎ、中心人物との関係を分かりやすく示した。また、人物に関連する出来事等も書き込ませ、中心人物がどのような過程で心情が変容したかを表させた。

児童役は、人物関係図を作成する中で、物語の全体像が読み取れることに気付いた。

《解説》

中心人物のイタマルと対人物のミッキーとの関係の深まりについて人物関係図を使って読み進めていくのであるが、ミッキーとは対照的なエルダットとダニエルを人物関係図に登場させることで、イタマルがミッキーへ関心を向けた理由が見えてくる。このように人物関係図で物語全体を俯瞰的に理解することができる。

読みを進めていく上では、「用語」とその「用法」について、系統立てた指導を計画することが不可欠である。そこで、改めて「用語の系統表づくり」を学年ブロックごとで作成することの必要性を述べた。その後、これらの流れをもとにした教材研究の具体例を示した。

【ステップ4A③】9月下旬 10月上旬
低学年部事前研究会

低学年部で研究授業案を検討した。5段階モデルの共通理解を図り、単元構成の仕方や本時の授業の展開、発問の吟味などについて意見を交流した。その中で、「児童に付けたい力」は何かを見極めていくこと、児童が論理的に思考しながら文章を読んでいく場をどのように設定するかについて助言しながら、協議を進めた。

「お手紙」の単元名は「音読劇をしよう」である。この音読劇を通して児童に付けたい力は、「登場人物の行動や会話などから心情の変化を読み取る」ことである。この力を身に付けさせるために、「逆思考の読み」を活用することを提案した。

【ステップ5A・4B①】10月下旬
2年研究授業「お手紙」

研究授業後の全体協議では、5段階モデルにおける本時の授業展開及び発問を中心に検討を行った。また、「逆思考の読み」を取り入れたことについて、成果を考えるように助言したのち、本時の授業について解説した。

《解説》

授業者は2年生の段階で「逆思考の読み」を取り入れることについて、難易度が高いのではないかと不安を抱いていたが、発問が児童にとって考えやすいものになるように工夫することで、主体的に読み進めていくことができた。児童は、問いや答えをつくったり導き出したりする際、書かれている文章の中から根拠を見出し、思考を深めていく。中心人物のかえるくんが、対人物のがまくんからの手紙を読む叙述に注目することで、物語のはじめとおわりの違いについて気付き論理的な思考ができる。低学年であっても、「逆思考の読み」は効果的である。

教材「お手紙」では、「中心人物」は、がまくんとかえるくんのどちらかを考えさせることで、児童は目的を持って読み進めていくことができた。第一次において、この授業の最後（第三次）に1年生を相手に音読劇をするという見通しを持たせていたので、児童は、しっかり内容をつかもうと読みを進めた。

【ステップ4B②】11月上旬
4年事前研究会

これまで事前研究会は、該当学年や隣接学年の教員の参加だけで終わっていた。そのため、事前研究会に参加していない教員は、指導者の意図や願いを深く理解できず、研究授業と後の協議のみに参加しても協議の深まりが小さかった。そこで、校内の全教職員が参加して4年の事前研究会を行った。

今回の「説明のしかたを考えよう」の単元は、「アップとルーズで伝える」と「仕事リーフレットをつくろう」の2教材で構成されており、先の教材でリーフレットを作成するために必要な力を身に付ける必要があることを確認した。

本時は、用語「対比」を用いた展開である。「アップ」と「ルーズ」の違いを比べ、長所と短所をまとめていく。ここで児童に確実に

習得させられなければ、次時につながらないため、その発問の仕方について、全体で十分に検討した。

協議の視点は「この2つの教材をどのような意図を持って単元を組み立てたか」と「本時の発問・指示について」とすることにした。

【ステップ5 B 4 C①】11月中旬

4年研究授業「説明のしかたを考えよう」

研究授業後に、ワークショップ形式で、「5段階モデル」における本時の授業展開を中心に検討を行った。

4年生の研究授業は、これまでの研究授業の成果を生かした指導過程の提案となった。児童は、前時におさえてあった「問い」と「答え」の関係からその具体について読み進めた。文章中の事実と意見を読み分け、「アップ」と「ルーズ」を対比しながら、まとめていった。児童を論理的な思考に導くためには、対比することという活動が非常に効果的であった。「アップ」と「ルーズ」の対比を通して、類似、相違、具体化や抽象化などの思考活動を行うことになり、論理的に読み進めることができた。

「細部読み」の段階で、第1～3段落を読む前に、第4～6段落から先に読み進めていく流れを設定した。これは、難易度の高い第4～6段落の読みを、学級全体で行い、読み方を習得する。その後第1～3段落については、習得した読み方を用いて、児童自らが読み進めることをねらっている。このような習得から活用へと進む単元計画は有効であった。

単元づくりは、習得したことを活用につなげなくてはならない。この教材では、第4段落の「アップ」のこと、第5段落の「ルーズ」のことが対比の関係となっており、それを第6段落で「このように…」とまとめる構成となっている。これを、三次のリーフレットづくりに生かせるように取り組んだ。児童が習得したこと（二次）をどのように活用（三次）につなげるかが重要なポイントであることを示した。最後に研究授業の振り返りとして、実施した研究授業の単元計画と5段階モデルとを重ね合わせて、その効果性について検討した。教員が単元を通してねらいを持って授業に臨めたこと、児童の目的意欲を喚起させられたことにより、相応の効果があつたことを伝えた。

【ステップ6】2月中旬

研究の振り返り

1年間の振り返りをする中で、研究の成果を確認した。授業を行う中で「用語の系統表」を作成してきたこと、学校全体で授業について協議し次の授業に生かしていくことが、授業改善につながることに気付いていた。今回の5段階モデルを学校として確立したという成果に、教職員は成就感を持つことができていた。学年ブロックごとに振り返った内容を、全員で交流することによって、学校としての研究の深まりを共有することができた。来年度は、全教職員で研究会をもつこと、5段階モデルを活用した指導過程を構築した授業をしていくこと、「用語の系統表」については、今年度の成果をもとに、より効果的なものにするために引き続き研究し厳選していくこと等を確認した。

6 支援過程の考察

本研究の目的を改めて示せば、「論理的に文章を読む力」の育成をめざした小学校国語の授業改善を進めるための、教育センターから学校への効果的な支援の在り方を見出すことである。支援は、主に校内研修の活性化に注目して実施し、「論理的な思考力を養うために読む」ことを授業改善の基軸におき、学習用語の「定義」やその「用法」を明確にすることを支援の要点とした。その上で、授業改善を一年かけて段階的に推進していくことができるように、ODSによる支援ステップ1から6を実行していくことを意図した。

今回の支援の成否の鍵は、5段階モデルの意義と内容、方法を、いかにして浸透させ、研究協力校の全教職員による学校組織としての実践力を高めることができるかどうかであった。「支援過程の実際」は前述したので、ここではその考察を述べる。

【ステップ1】

まず、管理職・研究主任に実践研究の概要と支援内容を説明した後に、校長等から主訴を確認し現状と課題を明確にすることを支援したことによって、学校経営のコアとなるメンバーが、授業改善推進の面からも組織化を図った。それにより、授業改善に向けての体制面の充実が始まり、管理職と研究主任との綿密な連携がとられるようになった。

【ステップ2】

コアメンバーを核にして、国語の授業改善の方向性や、研究目標、研究計画を全教職員で構想することによって、学校組織が動き始める契機となるように、支援者による模擬授業を実施した。今回、模擬授業を取り入れたことによって、教職員が児童役となり、授業者役からの発問や指示を体感することによって、児童の視点に立って授業展開を考えたり、個々の教員がこれまでの授業を省みたりする体験をすることができた。支援者が、資料を配付したり、プロジェクターによってスライドを使って説明をしたりするだけでは伝えきれないようなことも、模擬授業を通してなら理解でき、大変効果的であった。さらに「用語の系統表」を1年間かけて作成することで、学年で必要な用語を検討していくために協議に取り組むことが確認された。これによって、学校組織が授業改善に向けて具体的に動き出したと考えられる。

【ステップ3・4】

ステップ3・4を一連に実施したことで、授業を参観したり事後研究会に参加したりするような体制を構築していくことが授業改善には不可欠であることが理解された。加えて、教員の個々の力量に頼るのではなく、学校組織として全教職員で研究していくことの効果を実感できたと考えられる。この時点で、教職員の事後研究会への参加の仕方に変化が見られた。授業の視点に基づき、個々の意見を活発に交流し、次の研究授業へとつなごうとする協議の質的転換が図られた。参加者からも充実した会になったという感想があったことは、5段階モデルに基づいた授業改善が効果的に動いているからだとも推測できる。

【ステップ4と5の円環的な実施】

今回の支援の注目点である、ステップ4と5の円環的な実施によって、授業改善に向けた研究成果の積み上げが図られた。

授業改善には、「授業改善実施における知識・理解取得のための研修会」「事前研究会」「研究授業」「事後研究会」を効果的につなぐことの重要性が、ステップ4と5の円環的な実施によって共同研究校で明確になった。特に事前研究会は、授業者任せになっていたり形式だけのもので終わったりしないようにすることが肝心であることも認識されたと思われる。ともすれば、研究授業は授業者個人のものであるという

認識から事前研を行わなかったり、国語の授業に関する経験の少なさから十分な協議がなされないまま研究授業を迎えたりする可能性もある。しかし、共同研究校では、全員参加の授業検討会を重ねることを通して、このような障壁を乗り越えたと考えられる。支援者だけでなく、授業者の同僚である周囲の教職員たちも、授業改善の当事者意識を持って授業者に支援的に関わることがなされるようになったことから窺える。これは、教職員が、授業研究会を協同的に協議することで授業改善につながることを意識できたからだと考えられる。

このような考え方を共有した共同研究校では、事前研究会での協議内容が、単元の構成や本時の授業に与える影響が大きいということの理解も深まった。具体的には以下のような点が挙げられる。

- 本時に至るまでの指導の取組や児童の実態について理解できる。
- 授業者の授業に対する願いや悩みを共有することができる。
- 事前研究会前の指導計画と、検討を経て改訂したそれとを対比でき、授業改善のための検討の効果が分かりやすくなる。

ステップ4と5の円環的な実施をすることで、事前研究会から研究授業、そして事後研究会を経て、次の研究授業を再計画していくという研究の流れができる。これに全教職員が参加することで、研究成果を全員で次の授業者につなぐことになる。教員は、自らの実践に5段階モデルを取り入れて実践するようになったことから、十分にその効果を理解し授業改善に取り組むことができてきたと考えられる。

【ステップ6】

振り返りの中で、教員と児童が「用語」を共有化して授業を行うことや、学校全体で事前、事後の研究会で授業案について協議していくことが重要であることを実感したという意見が多く見られた。また、来年度は、5段階モデルを用いた授業を研究していくこと、全教職員での授業研究会を持つこと、教職員と児童でより明確な「用語」の共有化をめざすことという3つの方向性を見出した。これらにより、共同研究校内の同僚性や協働性の高まりが感じられ、学校組織としての実践力は高まってきていると推察される。

7 成果と課題

今回設定した「指導過程5段階モデル」をもとに校内研修として模擬授業や研究授業を積み上げていくことを通して、共同研究校の教職員の授業改善に対する方向性を定められた。

校内研修では、回数を重ねるうちに教職員相互の活発な意見の交流が見られるようになっていった。また研究授業における研究会を全教職員参加で行うことで、校内の同僚性や協働性が高まり、研究授業案を授業者や該当学年だけに任せるのではなく、学校として作成する等組織としての実践力が高まった。学校としての「用語の系統表」

(表4)を作成していくことができたことは、この取組での大きな成果である。もちろん、今後も検討を重ね厳選していく必要はあるが、物語文や説明文の学習に必要な「用語」を定義づけ、思考を促す読みや厳選した発問を行うことによって、児童は「用語」を活用し、積極的に論理的な読みが試みられた。その結果、学習の最終段階である<第5段階：活用>に効果的につなげることができた。児童は「用語」という共通の尺度を持つことで「文章の読み方」が分かり、ここで培われた力を他に転移することができた。同様に教職員それぞれが同じ尺度で授業を捉えることで、同じ土俵の上で協議を深め合えた。年度当初に学校としてめざすべき児童像を共有し視覚化することで、各教職員のベクトルを揃えたことで、教職員が授業のイメージを持つことができたからだと思われる。

<第1段階：見通し>で、<第2段階：全体読みⅠ>から<第5段階：活用>までの見通しを持たせることは、自ら学ぶ意欲の向上につながると言える。また<第2段階：全体読みⅠ>で大きく教材全体を読み取ることは、児童全員を読みの共通の土俵に乗せることができ、次の<第3段階：細部読み>において詳細な読みができた。

国語の授業改善をめざして、指導過程5段階モデルをもとに、小学校国語における6つの支援ステップで支援していくことは、学校全体での系統立てた指導の確立や校内研修の活性化につながり、結果、児童の「論理的に読む」力の

表4 用語の系統表(1, 2年)

学年	用語	定義・用法
1年 2年	題名	お話についている名前
		物語文 ・登場人物を題名にしたもの ・事件やエピソード、作品の山場を題名にしたもの ・作品の主題に関連したもの
	登場人物	お話の中ででてくる人や動物
		人のように話したり、動いたり、自分の意志で行動する人物や動物など。
	中心人物	物語の冒頭と結末で考えや心情、行動が大きく変わる登場人物。
	対人物	中心人物に対して、重要な役割や、特別な人間関係を持つ登場人物。
	場面	事件が起きているその場の様子 場面ごとの出来事を繋ぐことであらずじになる。
	地の文	会話以外の説明など。 一人称で書かれているか、三人称で書かれているかを確認する。 心情を説明しているか、状況を説明しているか区別する。
会話文	登場人物が話している「」の部分。 誰の会話文かをおさえ、損上の変化を読み取る。 何がきっかけで、その変化が起こったかを読む。	
形式段落	いくつかの文で構成されて、ひとまとまりになっているもの。文頭が1字下げで書かれている。	

向上を図れるものであったと言える。

今回は「論理的に文章を読む」ことに焦点化した研究であった。今後は「書く」や「話す・聞く」の授業モデルの作成が必要である。今回の成果をもとに、より幅広く授業改善の支援ができるプログラムの開発及び効果的な学校支援の在り方を研究していく。

<引用文献>

※1 田近洵一・井上尚美『国語教育指導用語辞典』教育出版(1984)

※2 白石範孝『国語授業を変える「用語」』文溪堂(2013)

<参考文献>

- ・有元秀文『子どもが必ず本好きになる 16 の方法・実践 アニマシオン』合同出版(2006)
- ・白石範孝『言語力を育む逆思考の読み』学事出版(2010)
- ・白石範孝『3段階で読む新しい国語授業』文溪堂(2011)
- ・上田達大「論理的な思考を培う読解指導の工夫～文学・説明文における読解の条件を探る～」宮古島市立教育研究所『平成23年度後期(第11期)研究教員 研究報告収録第11号』(2012)
- ・木村慶「要請訪問による支援『学校力向上推進プロジェクト』に寄与する協働体制構築のための学校支援組織開発の研究」和歌山県教育センター学びの丘『平成23年度研究紀要』(2012)
- ・木村慶「ODS(学校組織開発)の具現化の方法とその意義—教育センターと中学校との共同による試みを通して—」和歌山県教育センター学びの丘『平成24年度研究紀要』(2013)
- ・岡本紹子「文章を正確に読み取る力をつける—物語文の指導方法の研究を通して—」和歌山県教育センター学びの丘『平成24年度研修員 研究収録』(2013)
- ・白石範孝・香月正登『論理的に読む国語授業づくり』明治図書(2013)
- ・水戸部修治『小学校国語科 単元を貫く言語活動の授業展開』東洋館出版社(2013)