

国語科における一人一人が生きる読みの授業構成

－子どものとらえ方と教師支援－

伊藤 勝康

Lesson Structure in Language (Japanese) Education for Individual Reading － Understanding of Children and Teacher Support －

Katsuyasu ITO

I 国語科の教育課題

1 新学習指導要領完全実施

平成23年度から小学校学習指導要領が完全実施される。激動の社会の中で、子ども達に「生きる力」の育成をめざす考え方は、従前の学習指導要領を継承している。

国語科では、「聞くこと・話すこと」「書くこと」「読むこと」の3領域と「伝統的言語文化と国語科の特質」の1事項が指導内容となっている。言うまでもなく、国語科指導の使命は、子ども達に「言葉の力」をつけることである。全ての学習や生活目標の達成は、「言葉の力」の有無が鍵を握っているといっても過言ではない。その意味でも、国語科はあらゆる教科、領域の基盤であると述べられているのは首肯できる。

こうした重要な役割を担う国語科指導で、教師は一体どんなことに留意して、子ども達の学習を充実させていけばよいかを考察する。

(1) 国語科教室の課題

今日、国語科の授業を活性化し、「言葉の力」をどのようにつけたらよいかの課題は、際限なく上げられている。主な課題を列举してみよう。

- ① 「言葉の力」を伸ばすために、教室の環境づくりはどのようにすればよいか。
- ② 年間・単元・一授業の指導計画を立てるときは、どんなことに配慮すればよいか。
- ③ 文学・説明文教材で読む力を育てるには、授業方法をどう工夫すればよいか。
- ④ 国語科で思考力・判断力・表現力を育てるには、授業方法をどう工夫すればよいか。
- ⑤ 豊かな言語感覚を育てるには、どのように指導すればよいか。
- ⑥ 生活に役立つ「言葉の力」をつけるには、どんな授業づくりを考えればよいか。
- ⑦ 他教科や総合学習との関連を図るには、どのようにすればよいか。
- ⑧ 伝統的な言語文化に親しむための授業づくりは、どのように行ったらよいか。

これ以外にも多くの課題があり、研究者・実践者による課題解決のための理論と実践が数多く提案されている。

特に、新学習指導要領の国語科で重視すべき資質・能力は、「各教科等における言語活動の充実」のために、日本語(国語)で、①思考し判断し表現する能力 ②伝え合う能力 ③感性や情緒をはぐくむことである。それは、各教科の学習の基本となるとともに、実生活で生きて働く言語の能力を育成する重要なものである。(注1)

（2）国語科教育課題の焦点化

新国語科の目標は、「国語を適切に表現し正確に理解する能力を育成し、伝え合う力を高めるとともに、思考力や想像力及び言語感覚を養い、国語に対する関心を深め国語を尊重する態度を育てる。」と、現行の目標を踏襲している。目標の文言をみると、まず国語による表現力と理解力を表裏一体的な関係にとらえて、一人一人の子どもが言語の主體的な使い手として、相手、目的や意図、多様な場面や状況などに応じ適切に表現し正確に理解することが位置づけられている。つまり、一人一人の子どもの言語能力を育成し国語を尊重する態度を育て、言語生活を充実させることをめざすものである。そして、人間としての成長を確かなものにする「自己の学び」の必要性を明確に示している。

したがって、指導者が忘れてならないのは、学ぶ立場にある子ども達の学習実態をどのように把握・分析し、指導方法を工夫しながら授業改善に努めていくかである。言うまでもなく、「学び」は多分に個人的な特徴をもつ。生育・生活・学習環境の違いにより、興味・関心、能力、適性、学習スタイルなど実にさまざまな相違がある。そうした個人差をどのようにつかみ、個に応じた適切な支援をどう講じていけばよいか、指導者の責任は重大である。これが、指導者の力量を問われる所以である。

Ⅱ 課題解決の方法

1 一人一人に応じた指導法

（1）一人一人の子どもが生きる姿（本来の子どもの姿：知りたい、深めたい。）

「生きる」という言葉は、「その物の価値を発揮する」「対象に影響を及ぼす」の二つの意味を持つ。これを、学習に取り組む子どもの姿に置き換えると、「とらえた問題に対し、もてる力を出し切って追究していく姿」また、「自分の追究したことが他に影響を及ぼしたり、影響を受けたりすることによって、追究した内容をより確かなものにしていく姿」が浮かび上がってくる。つまり、一人一人の子どもが、とらえた問題に対し、自分なりの考えで追究し、追究した内容をより確かなものにしていく姿である。

教師は、「本来子どもは、知的好奇心、探究心、向上心に満ち溢れている」ことを肝に銘じ指導にあたるべきである。

国語科では、主体的に言語や他に働きかけ、それにより得られたものに対する自分の心情を見つめ、言語を認識したり、言語による自己認識したりする言語体験をする。そして、生きた「言葉の力」を身に付けていく。

その中で、「読むこと」とは、文章に即して読み手が内容価値・表現価値を具体的にイメージ形成していくことである。文章に接した子ども達は、自分なりの認識をしながら内容を再構成していくことに大きな喜びをもつ。自分のこだわりにしたがって読める自在さがあるからである。たとえば、次のようなこだわりである。

☆ よくこんなことができたな。どうしてこの人物にはできたのだろう。どんな性格をしているのか、詳しく知りたいな。

こうして子ども達は、今まで体験したこと、家庭や学校で学んだ言語の先行経験を土台に

してイメージの世界を形成し、自分なりの価値付けをしていこうとする。これが、主体的に言語に働きかけようとする姿である。

しかし、自分なりに読み通すことができて、一人だけの読みには限界がある。自分が読み取ったことに対して、こんな反応をする。

☆ 2つの出来事に共通していることを見つけた。発表してみんながどう思うか聞いてみたい。

そして、他の感じ方・見方・考え方を知って、子ども達はこう反応する。

☆ みんなが自分の考えに驚いていた。自分は、付け足しの意見で2つの出来事のつながりや違いまでわかってきた。あんな読み方もあるのだな。

このように、互いの考えを出し合い、分かり合いながら読みが深まるにつれて、自分の描いていたイメージは変容する。その時、子ども達はつかみかかっている物事の間接的関係を、より確かにとらえようとしたり、まとめようとしたりする。他の考えを吸収しつつ、自分の力で価値付けをしようとするのである。これが得られたものに対する自分の心情を見つめ、より確かな言語認識・自己認識しようとする姿である。

以上のように、子ども達が自分の読みにこだわり、それを表す姿には、次の2つがある。

自分のこだわりを大切にしながら、読みの体験を生かして主体的に言葉に働きかけ、読みを追究する。	他のこだわりも吸収しながら、さらに言語や他に働きかけ、言語に対する認識を豊かにふくらませる。
--	--

これらを個人追究と相互啓発の2面としてとらえ、一人一人が生きて読む姿を、こう規定する。

これまでの読みの体験を生かして、自分なりの読みを追究し、より確かな価値を求めて主体的に言語活動する姿

(2) 子どもをとらえる観点（学習する姿の診断法）

一人一人が生きて読む授業を構成するには、学習に対する子どもの様子を正確に把握することが大切である。

その様子を把握するためには、どのような面から見つめていけばよいかという観点を明確にしておく必要がある。これを「子どもをとらえる観点」とする。

観点を導き出すにあたり、次の見解をもつことにする。

- 学習における子どもの取り組み方は、学習課題に対する視点のあて方や追究の方法などによって違いが見られる。
- 学習の深まりは、子どもがもつ知的能力や技能によって違いが見られる。

前者をレベル的に差のない観点ととらえ、「質的差異」とする。学習への取り組み方は、子どもの個性として、個人差のあるものとして表れる。

後者をレベル的に差のある観点にとらえ、「量的差異」とする。学習の深まりは、子どものもつ個別能力として、個人差のあるものとして表れる。

この2つの観点が、子どもの読みの特徴を明らかにする基準となる。

国語科における自分なりの読みとは、その子どもなりの読み取り方である。文章中のどんなことをどこまで考えて読んでいるかを指す。一人一人の読み取り方は、常に同じとはいえない。（注2）

数単元の読みの学習における読み取り方を分析すると、その子ども特有の読み取り方があることがわかる。それを「一人一人の読みの傾向」と名づけ、その個人差に焦点をあてて観点を明らかにする。

同じ表現でもどんな視点をあてて読むかによって、読み取り方が違ってくる。これは、一人一人の興味・関心などに支えられて表れ出るものである。この観点を「中心となる読みの視点のあて方」とする。

さらに、同じ視点をあてて考えた子どもの読み取った内容を比べると、どこまで叙述に即して解釈しているかにより、読みの深さに違いがあることがわかる。また、同じ視点をあてて読み取っていても、一つの表現だけから考えているか、他の表現と関係付けているかによって、読みの深さに違いがあることがわかる。これらの読みの深さの違いは、今までの読みの学習によって身に付いた思考力・表現力・文章理解の過程における学び方、自己表現の仕方から生まれるものである。つまり、読みの深さの違いは、単元・授業目標を達成するのに欠かせない言語能力（既有知識・技能の先行経験）に支えられて表れ出るものである。この観点を「追究能力」と呼ぶ。

このように、「中心となる読みの視点のあて方」と「追究能力」の2面から子ども達の取り組みの姿をとらえ、その読みの傾向に対応することによって、一人一人が生きる授業が構成されると考える。

（例）国語科（文学的文章）

- ・ レベル差のない観点（質的差異）→中心となる読みの視点のあて方（話題・人物、組み立て、場面の様子、言葉など）
- ・ レベル差のある観点（量的差異）→追究能力（読解力、語彙力、分析的・直観的読みなど）

（3）子どもをとらえる基準表（学習タイプのとらえ方）

教師側の指導目標は、子どもの読みと分かる・楽しい学習が保障されて達成できる。その意味で、教師は子どもの読みの傾向を把握する基準表の活用を図りたい。

基準表とは、学習への取り組み方を把握するものである。同時に、その取り組み方を援助する教師の働きかけを明らかにするための基になるものである。そこで、前述の観点で子ども達の読みの傾向を実態調査し、何種類かの読みの視点のあて方が表れ、どのような違いが追究能力に表れるかを分析する。その上で、基準表を作成する。

とらえた観点を基に、子どもの姿を分析すると、質的差異および量的差異ともに、いくつかの傾向に分類できる。

① 中心となる読みの視点のあて方で見られる傾向

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ・ 話題や題材、出来事、人物などに目を向ける。 ・ 文章全体や部分の組み立てに目を向ける。 ・ 場面的情緒や様子、人物の気持ちや出来事の述べ方などに目を向ける。 ・ 言葉の使い方（正しさ、豊かさ、適切さ）に目を向ける。 |
|--|

以上のような傾向の表れは、次の4つにまとめられる。

- ・ 材料を中心とする視点のあて方
- ・ 構造を中心とする視点のあて方
- ・ 傾向を中心とする視点のあて方
- ・ 感覚を中心とする視点のあて方

ただし、中には2つ以上の視点をあてて、より広い見方で追究する子どももいる。こうした場合、単に数量的に一番多く表れた視点を選ぶだけでなく、内容を詳しく読み取っている視点を見つけ、中心となる読みの視点のあて方とする。

② 追究能力で見られる傾向

X 分析的な読み

- ・ 要点同士、人物同士、場面同士、中心部分と他の部分とのつながりや関係を読み取る。
- ・ 語句を関係付けて、正しい意味を読み取る。
- ・ 時間的な順序や場面の移り変わり、事柄の順序などの関係付けをして、内容を読み取る。
- ・ 全体を見通す中で、部分的な内容を読み取る。

Y 直観的な読み

- ・ 生活経験に直結した事柄を印象的にとらえて読み取る。
- ・ 直観的に共鳴したことを中心に読み取る。

以上のような傾向の表れは、読みの深さの違いによって、2つの段階にまとめられる。

X 分析的追究—全体と部分、部分と部分とを関係付けて、全体を見通した追究をする。

Y 直観的追究—印象に残ったり共鳴したりしたことを、部分部分で直観的に追究する。

しかし、実際の子どもの姿は単独の傾向として表出することは稀である。

そこで、「中心となる読みの視点のあて方」を横軸、「追究能力」を縦軸に配して、座標上に表出する子どもの姿を位置づけてみる。これを「子どもをとらえる基準表」と呼ぶことにする。そして、基準表でとらえた子どもの姿を基に、子どもの学習への取り組み方（学習タイプ）を把握し、その取り組みを援助する適切な教師支援を導き出すよりどころとする。

ここで、具体的な学習タイプのとらえ方を考えてみよう。

レベル差のない観点（質的差異）は、「中心となる読みの視点のあて方」として、材料（「話題・人物」）と感覚（「言葉」）をとりあげる。レベル差のある観点（量的差異）は、「追究能力」として、分析的追究（「読解・語彙力が高い」）と直観的追究（「読解・語彙力が低い」）をとりあげる。すると、次の4種類の学習タイプが表れる。

(量的 差 異)	読解・語彙力 (高)	B タイプ	A タイプ
	(低)	D タイプ	C タイプ
		言葉	話題・人物
		(質的差異)	

<学習タイプ>

A タイプ： 読解・語彙力が高い + 話題・人物中心に視点をあてた読み

B タイプ： 読解・語彙力が高い + 言葉中心に視点をあてた読み

C タイプ： 読解・語彙力が低い + 話題・人物中心に視点をあてた読み

D タイプ： 読解・語彙力が低い + 言葉中心に視点をあてた読み

2 一人一人が生きる授業

(1) 一人一人が生きる授業像

基準表でとらえたそれぞれの学習タイプが生きる授業像とは、どのようなものであろうか。めざす授業像を、生きる姿から次のように規定する。

自分の視点を大切にしながら持てる力を発揮して追究し、個と個、個と集団のかかわりの中で、他の考えを吸収しながら自分なりの読みを変容させ、より豊かな価値を求めていこうとする授業

これまでの読みの体験を生かして、自分なりの読みを主体的に追究するとは、授業で言うとういうことであろうか。子ども達が授業にそってイメージを形成していくとき、何が大事でどんな価値付けがされているのかをはっきりさせようとする授業でありたい。その時、自分の視点のあて方で持てる力を発揮しながら認識し自分なりに内容・表現価値を再構成することができて、初めて一人一人の生きる姿が表れると考える。

さらに、自分が読み取ったことを基により豊かな価値を求めて主体的に追究するには、自分の考えが他に伝わり、理解され、受け入れられる授業でありたい。認められる安心感・満足感があればこそ他の考えにも耳を傾け、受け入れ、自分のものと比べ新しい価値を得ようとするのである。その時、集団の中で自分なりの読みが受け入れられ、他の見方・考え方と比べ合うことができれば、協同の学びに充実感を味わう一人一人の生きる姿が表れると考える。

(2) 一人一人が生きる学習の場の考え方

めざす授業を実現するためには、子ども自身の力で問題を追究できる時間や、集団の中で追究することのできる時間を意図的に設定する必要がある。どの学習タイプも生きる姿を発揮できるように保障された時間を「一人一人が生きる学習の場」とする。前述した授業像から、次の2つの場が考えられる。

①個人追究の場 (場1)

めあてをつかんだ後、読みの見通しを立てて言語事象の中にあるものに視点をあて、これ

までの読みの体験で培った追究能力を発揮しながら、豊かな価値を求めて自分なりの読みをつくり上げる時間

②集団追究の場（場2）

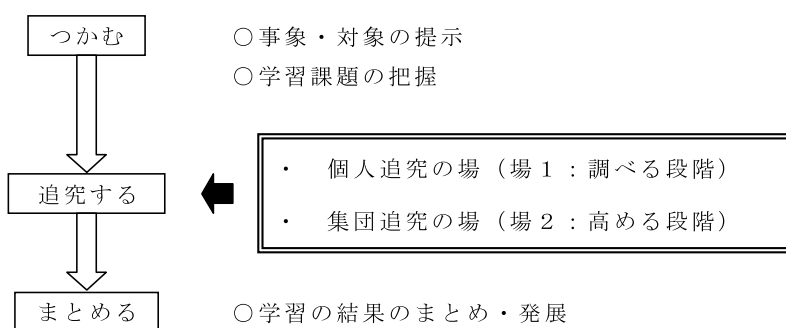
自分の読みが受容され、理解されながら他に働きかけ、互いにかかわり合いながら、より確かな価値を求めて話し合う時間

（3）学習の場の指導過程への位置づけ（子どもの思考が、拡大・深化する学習の場）

子どもが学習を始めるためには、学習を進めるだけの明確な目的が意識されていなければならない。その意識付けとなるのが、学習課題である。

子どもは、学習課題を明確に意識できたとき、初めて子どもなりに解決に向けて学習を始めていくのである。

追究の過程は、大きくは「つかむ」「追究する」「まとめる」の三つの学習のまとまりに区切ることができる。このまとまりのうち、学習課題を把握するのが「つかむ」である。次に、とらえた問題を追究していくことになるが、ここに一人一人が生きる学習の場を位置づけることにする。

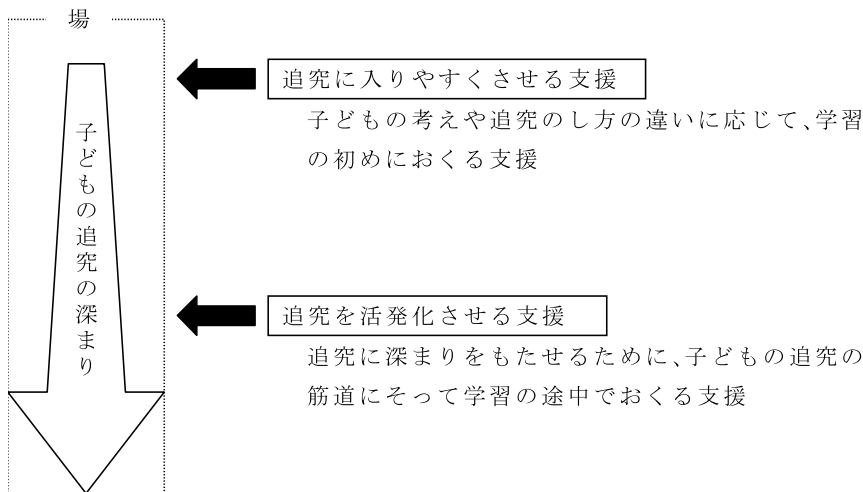


（4）一人一人が生きる教師支援の考え方（学習を意欲化・活性化させる教師の援助の方法）

一人一人が生きる学習の場において子ども達は、自分なりの考えで追究を始め、追究した内容をより確かにしていく。その間、教師は子どもなりの追究を支える立場をとる。そのためには、個々の子どもが、今どんなことを考えて追究を始めようとしているのか、また、どのような方法で追究しているかを適切に把握し、その考えの筋道に応じて援助の手を差しのべていく指導でありたい。個人追究の場は、一人読みの時間であり、自分なりの考えや追究の仕方での学習を進めることのできる楽しい時間である。また、集団追究の場は、それぞれの考えで追究してきた読みを発表したり、お互いの読みを集団の中で話し合ったりして、より確かなものにしていくことのできる充実の時間である。

個人追究の場（一人読み）と集団追究の場（発表・話し合い）のいずれにおいても、子ども達だけの学び合いでは、「言葉の力」を十分に培うことは期待できない。ここに、教師の効果的な援助が必要不可欠となる。こうした教師の働きかけを「教師支援」と呼ぶ。（注3）

一時間の授業の中に、個人追究と集団追究の二つの場を置いてきたが、それぞれの場において子どもの追究を保障する上で、次の二つの支援が必要であると考ええる。



さらに、それぞれの教師支援を、どのようなねらいを基におくるかといった考え方を、学習の場の考え方と基準表に見られる子どもの姿との対応によって導き出す。

以下に、支援の基本的な考え方を示す。

① 個人探究の場（場1における支援とは）

- ア 目を向ける対象は異なっても探究できること、自分の視点のあて方と同じ読みの深め方を知らせることによって、自分なりの探究の見通しをもたせる必要がある。そうすれば、探究の仕方を意識して読み始めていくことができる。
- イ 文章の部分から全体へと、目の向け所が広がるようにする。それには、その子どもが視点をあてた対象にかかわるものに気付かせる。そうすれば、探究し続けながら自分なりの読みを作りあげることができる。

このように場1では、中心となる読みの視点をしっかりとめた後、その子どもの考えにそった目のつけ所を見つけさせて、自分なりの読みが作りあげられるように支援する必要がある。つまり、探究に入りやすくさせる支援と探究を活発化させる支援をすることにより、子ども達は自分なりの読みを探究する姿を表すと考ええる。

○ 探究に入りやすくさせる支援の工夫

学習に対する一人一人の視点のあて方や探究の方法には違いがある。

この違いに応じて、子どもの考えや探究の仕方を保障する支援を工夫する。

（例）前時の読み取りカードから、中心となる読みの視点をもって探究していた読みを視点別に選んで紹介し、自分の視点のあて方と比べさせる。

○ 探究を活性化させる支援の工夫

個人探究の学習が進められる途中でおくる支援である。ここでは、それぞれの考えや探究の筋道を尊重しながら、一人一人の探究の深まりを図る支援を工夫する。

(例) その子どもなりの考え方にそった目の向け所を見つけさせる。それでもまだ不十分な子どもには、机間指導中に助言する。

- ・ ○○を詳しくする話題が、全体、他の話題とどんなつながりがあるかも考えよう。
- ・ ○○を詳しくする言葉の使い方が全体、他の言葉の使い方とどんなつながりがあるか考えよう。
- ・ ○○を詳しくする話題を、たくさん探そう。
- ・ ○○を詳しくする言葉を、たくさん探そう。

② 集団追究の場（場2における支援とは）

ウ 全員で追究していく時、子ども達が話し合いの筋道をつかみやすくする。それには、学習範囲でめあてに強くかかわる教材の特徴に気付かせる。そうすれば、見通しをもって自分の読みを発表したり、他の考えを吸収したりできる。

エ 子ども達が読み深まりの筋道をつかみやすくする。それには、個々の読みを段階的に吸い上げる必要がある。そうすれば、より広く深い読みに気付きやすくなり、働きかけや吸収が活発になる。

このように場2では、中心となる教材の特徴に気付かせた後、より深い読みに気付かせることにより、より確かな価値を求めて話し合うように支援する必要がある。つまり、追究に入りやすくさせる支援と追究を活発化させる支援をすることにより、子ども達は自分なりの読みを受容され、他の考えを吸収する姿を表すと考える。

○ 追究に入りやすくさせる支援の工夫

集団追究に参加するためには、自分なりの考えをもっていることが大切である。そこで、ここでは、個人追究で得た結果をまとめさせたり、話し合いの観点をはっきりさせたりして、集団追究に入りやすくする支援を工夫する。

(例) 中心となる教材の特徴に気付かせる。

○ 追究を活性化させる支援の工夫

個人追究をしてきた内容をより確かなものにしていくために、集団で練り合ったり補い合ったりできるように支援を工夫する。

(例) めあてに迫るための重要語句に注目させたり、読みを深める話し合いになるように発問・指示したりする。

ここで、具体的な教師支援の内容について、椋鳩十 作「大造じいさんとガン」の実践を例に述べる。この物語は、大造じいさん（猟師）が、ガンの頭領と呼ばれる「残雪」のかしこさに猟の仕事に次々に邪魔される。第3場面は、おとりを使っての猟に突如ガンを狙うハヤブサが登場する。残雪とハヤブサの激しい空での闘いを見つめる中、次第に「残雪」に対し心変わりをしていく大造じいさんの気持ちを読み取る学習である。（注4）

「子どもをとらえる基準表」を基にした4つの学習タイプに合わせ、個人追究の場（場1）と集団追究の場（場2）で、次のような支援が有効である。

* 3者とは、残雪、ハヤブサ、大造じいさんを指す。

Aタイプ：3者の様子や関わりに注目させ、主題を読み取らせる支援

Bタイプ：3者の様子や関わりに注目させ、じいさんの心情の変化を読み取らせる支援

Cタイプ：3者の様子を表す言葉に注目させ、大造じいさんの心情を読み取らせる支援

Dタイプ：3者の様子を表す言葉に注目させ、言葉の意味を読み取らせる支援

学習タイプ	個人追究（一人読み）	集団追究（発表・話し合い）
Aタイプ	仲間を助けようと必死にハヤブサと闘い、沼地に落ちた残雪にかけつける大造じいさんの心情を読み取る発問・指示	主題（作者の訴え）について発問・指示、発表指名
Bタイプ	ハヤブサの襲撃から仲間を救おうと必死に闘う残雪を見つめる大造じいさんの心情を読み取る発問・指示	残雪の関わりによる大造じいさんの心情変化について発問・指示、発表指名
Cタイプ	仲間を救おうと必死に闘う残雪、それを見つめる大造じいさんの様子や心情を表す表現に注目する発問・指示	残雪の様子と大造じいさんの心情について発問・指示、発表指名
Dタイプ	ハヤブサ・残雪・大造じいさんの位置関係や様子・心情を表す表現を探し、意味を考える発問・指示	残雪の様子と大造じいさんの心情を表す表現の意味について発問・指示、発表の指名

3 研究の成果

(1) 一人一人の読みの傾向に合った支援を工夫したことにより、次のような追究の姿が見られ、支援の効果をとらえることができた。

☆ 場1における追究に入りやすくさせる支援として、中心となる読みの視点をはっきりさせる工夫をした結果、追究の仕方を自覚しながら追究の見通しを立てて読み取り始めるようになった。

☆ 場1における追究を活発化させる支援として、その子どもの考え方にそった目の付け所を見つけさせる工夫をした結果、自分なりの読みを作りあげることができるようになった。部分部分で停滞しがちな子どもは、範囲全体に目を向けて追究し続けるようになった。全体を見通して読み進める子どもは、さらに詳しく内容を関係付けて追究し続けるようになった。

☆ 場2における追究に入りやすくさせる支援として、話し合いの筋道を見通しやすくする工夫をした結果、何についてどんな考えが発表されているかが理解しやすくなり、自分の考えを働きかけやすくなった。

☆ 場2における追究を活発化させる支援として、より深い読みに気付かせる工夫をした結果、気付かなかった表現を改めて考えようとしたり、他の考えを吸収して読み深めようとしたりする姿勢が話し合いの中で見られるようになった。

これらの効果をあげた支援の工夫は、次の内容である。

場1 追究に入りやすくさせる支援

前時の読み取りの中から、中心となる読みの視点をもって追究していた読みを視点別に選んで紹介し、自分の視点のあて方と比べさせる。

(留意点)

- ※ 選択する読みは、何をどれくらい読み取っているかが分かりやすく記述されているものを取り上げる。
- ※ 提示する時、追究のしやすさが分かるように重要語句にかかわる読み取りを選び、どの表現でどんな読み方をしたかを説明する。

場1 追究を活発化させる支援

その子どもの考え方にそった目の付け所を見つけさせる。それでも不十分な子どもには、机間指導中に直接助言する。

- ・材料分析―目を向けやすい材料例を出して、全体を見通して選んだ表現同士のつながりや、全体とのつながりをさらに考えさせる助言
- ・構造分析―目を向けやすい構造例を出して・・・
(以下の内容は、前述の材料分析と同じ)
- ・傾向分析―目を向けやすい傾向例を出して・・・
- ・感覚分析―目を向けやすい感覚例を出して・・・
- *材料直観―目を向けやすい材料例を出して、それを詳しくする表現をたくさん探して、さらに考えさせる助言
- *構造直観―目を向けやすい構造例を出して・・・
(以下の内容は、前述の材料直観と同じ)
- *傾向直観―目を向けやすい傾向例を出して・・・
- *感覚直観―目を向けやすい感覚例を出して・・・

場2 追究に入りやすくさせる支援

中心となる教材の特徴に気付かせる。

(留意点)

- ※ どの学習タイプからも気づきやすく、めあての追究に欠かすことのできない大切なものににする。
- ※ 学習範囲全体の内容を見通せる発問・指示にする。

場2 追究を活発化させる支援

めあてに迫る重要語句に注目させたり、読みを深める話し合いになるように発問したりする。

(留意点)

- ※ どの観点をあててもめあてに深く迫れるものが望ましいが、子ども達の追究能力や教材の特徴、めあてに応じて視点別の語句を選ぶ。
- ※ 重要語句・発問の順序は、めあてや子ども達の読みのタイプに応じて決める。

4 今後の課題

- (1) 学習の場2（発表・話し合い）における追究を活発化させる支援として、重要語句に注目させた。その結果、選んだ語句、その発問・指示、発表の指名（内容と順序）によって、相互啓発の度合いが大きく左右されることが分かった。重要語句の選択とその扱い方のさらなる追究をする必要がある。
- (2) 今後は、「教材によって、一人一人がどの視点で、どこまで深く読んでいくか」という観点で学習状況を把握し、言葉に対する子ども達の積極的な姿勢をさらに伸ばしていきたい。そのために、教材分析や単元の指導計画をどう考えていけばよいかを探っていく必要がある。
- (3) 子ども一人一人の読みは、学習の蓄積により変容する。低・中・高学年の発達段階に応じ、質的差異（中心となる読みの視点のあて方）や量的差異（追究能力）にかかわる個人差の把握や教師支援の方法を追跡して追究していく必要がある。

参 考 文 献

- (注1) 文部科学省『小学校・中学校学習指導要領解説 国語編』（2008）
- (注2) 本堂 寛：『国語科の個別化・個性化指導』 明治図書（1987）
- (注3) 共著：現代学校経営シリーズ『教育改革への第一歩』 東京教育研究所（2007）
- (注4) 共著：『ベテラン教師に追いつく授業づくり』 愛知教育大学附属名古屋小学校（1987）