

「目的をもって、情報を関連付けて読み、考えをまとめる力を育てる授業づくり」実践報告

竜王町立竜王小学校 谷口 映介

1. 単元名 「『ウナギリーフレット』で、きょうみをもったところを中心にしようかいしよう

(主) 教材名 『ウナギのなぞを追って』文：塚本 勝巳(光村図書出版 4年下)

関連教材名・情報 教科書掲載の参考図書他 ウナギの一生について書かれている資料

2. 研究主題との関連 ～授業づくりの3つの重点と手立て～

(1) 読む目的をもつこと

学習者はこれまでの説明的文章の学習において、中心となる語や文を捉え、段落どうしの関係を考えながら読むことや、写真と文章を対応させて読むことを経験してきている。これを受けて4年生では、事実と考えを読み分け、段落どうしの関係を考えたり、文章全体における段落の役割を捉えたりする学習へと発展してきている。本教材は、「ウナギがどんな一生を送る生き物なのか、産卵場所はどこか」という謎を追って、36年という長い年月をかけて調査を続けた研究者たちが、その場所をほぼ突き止めるに至るまでの道筋を描いた報告文である。ウナギの稚魚(レプトセファルス)の旅の過程や、事実をもとに考え、仮説を立てて検証していく筆者たちの謎解きの面白さ、長い年月をかけて調査・検証を繰り返す研究者の情熱などが時系列に書かれている。学習者の多様な興味に答える文章と言え、読み手それぞれが興味をもったところを中心に、内容をまとめて紹介する言語活動に適した教材である。そこで、本実践では、各自が興味をもったことを紹介するために、必要な情報を文章から取り出しながら要約し、自分が考えたことと合わせてリーフレットにまとめる言語活動を設定した。興味に応じた適切な語句や文を取り出す中で、事実と考察を関係付けながら読むことや、読み取った内容や要約を確かめ合う中で、自分と他の学習者の考えを関連付け、伝え合おうとする意欲が喚起されるのではないかと考えた。

(2) 情報を関連付けながら読むこと

情報を「関連付ける」要素として、①既習事項、②読解に必要な情報(語句・段落・文と写真等)、③自分と他の学習者の読みや考えが挙げられる。①の手立てとして、要約するために自分にとって必要な情報を表に整理する際に、表の項目(年代別・事実と考えの区別・成長の順序等)を考えることができるようにした。②の手立てとして、情報の整理に必要な学習シートを選択し、付箋を活用して整理することができるようにした。③は、要約の違い(=自分と他の学習者の考え)に着目することができるように、同じ興味→異なる興味という二段階の交流を仕組む。要約の違いに着目し、考えの共通点や相違点を感じることができるようにする。表への整理の段階でも情報交換の時間を設定することを指導の手立てとした。

(3) 読んで理解したことを基に、考えたことをまとめること

本単元で扱う「要約」は、目的や必要に応じて行うため、興味関心によって要約文もそれぞれ異なる。そこで、「読んで感想をもつ→自分の興味の中心を明らかにする→興味の中心に沿って文章を読む(必要な情報を取り出す)」という手順を課題として示し、事実と考えなどの複数の情報を関連付けながら整理できるようにした。言語活動「ウナギリーフレット」は、①何の話か(話題提示)、②要点のまとめ(300～400字の要約文)、③自分の感想、の3つの部分で構成した。学習者から出された「レプトセファルスの旅」「一つの研究に長い年月がかかること」「なぞ解きのおもしろさ」の観点から要約できるように意識できるように支援し、まとめる段階においても必要に応じて自由に交流できる時間を保障した。

5. 「目的をもって、情報を関連付けて読み、考えをまとめる力を育てる」授業づくりの実際と考察

(1) 読む目的をもつこと－「私が一番きょうみをもったところは…」～興味を中心の自覚・焦点化

単元の導入では、題名からウナギについて知っていることを出し合った。学習者からは、「くねくねと動くので掴みにくい。」「前に読んだ『ごんぎつね』では、兵十からごんがぬすんだよね。」「川に住んでいるのかな。」「いや、子どもの頃は海にいるみたいだよ。」など、既存の知識や読書体験から様々な考えが出された。そこで、題名の「ウナギのなぞを追って」から「なぞ」とは何かを予想する活動を取り入れた。学習者は、「ウナギの一生のことかな。」「卵をどこで生むのかな。」など、筆者が言う「なぞ」について考える中で、文章を読んでみたいという思いを高めていた。「関連付ける」ための土台となるのは、文章を読んだ中で自分が最も興味を引かれたことを自覚・焦点化することである。その為に、本文を覚えるほど何度も読むこと以外にも、筆者に関わるインタビュー記事も同時に紹介し、興味を中心をはっきりさせていくようにした。自分の興味が明確になれば、それに関わる情報を取り出し、整理する必要が生じる。また、他の友達の興味にも目が向くようになる。その上で、要約文や感想の違いを共有していくことへの意識付けを図った。初めの感想は、一覧にして開示し、全体でどの様に分類できるかを考えた。子供たちは、自分の感想との相違点を探しながら感想一覧を読む姿が見られた。この姿は、単元を通して他者の読みや考えと比べようとする姿として度々見ることができた。これは、複数の関連した情報に出合うことや指導者が初めから分類・整理するのではなく、学習者の手に委ねることの重要性を示していると言えるだろう。

(2) 情報を関連付けながら読むこと－3つの関連付け 表の項目・ワークシートの選択・2段階の交流

【①既習事項との「関連付け」】

情報の分類・整理の際に、まず手がかりとなるのは前学年までの学習事項である。表にまとめた学習経験を想起させ、自分の興味に応じて情報を取り出すための観点を話し合った。これまでは、指導者が提示することが多かったが、表の項目を考えることは、今まで身に付けた学び方を確かめることにつながる。これが、既習事項との「関連付け」である。教科書の例示では「大事な言葉など」となっているが、興味に応じて何が大事かは当然異なってくる。学習者は、以下のように考えた。(表1)

最もきょうみをもったこと	まとめ方	大事な言葉 (=必要な情報)
レプトセファルスの旅 (ウナギの旅)	成長の順	時間・日・場所・大きさ ・特徴(見た目)など
研究に長い年月がかかること 塚本さんの研究	年代順	何をしたか・発見したこと ・場所・大きさ
次第になぞがとけていく ところ	年代順	分かったこと【事実】→ 事実から考えたこと【考え】

表の項目を考える過程では、「今までは、時間の順序にまとめたことがあるよ。」「年代が多く出てくるから、研究のことは年代順かな。」「レプトセファルスは、日本に来るまでに大きくなっているから、成長の順がいいよね。」「なぞときがおもしろいから、なぞと、予想したことは絶対入れないと。」など、自分にとって必要な情報は何かを検討し合う様子が見られた。この様に、単に指導者が提示するのではなく、学習者自身が観点を導き出すことで学び方の活用へとつなげることができ、互いの考えを聞き合う交流を促進することができた。

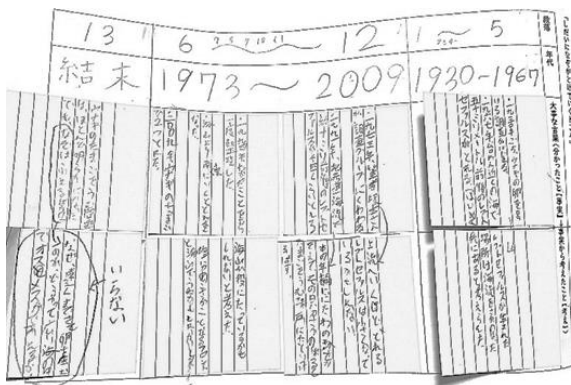
↑表1:学習者が導き出した情報の整理の項

から、成長の順がいいよね。」「なぞときがおもしろいから、なぞと、予想したことは絶対入れないと。」など、自分にとって必要な情報は何かを検討し合う様子が見られた。この様に、単に指導者が提示するのではなく、学習者自身が観点を導き出すことで学び方の活用へとつなげることができ、互いの考えを聞き合う交流を促進することができた。

【②読解に必要な情報(語句・段落・文と写真等)との「関連付け」】

自ら導き出した整理項目を基に、情報の整理に必要な学習シートを選択し、付箋を活用して整理をすることができるようにした。(図1)付箋の書き方や整理の仕方は、前学年での「ありの行列」をもとに教師が作成した整理モデルを提示し、矢印を使ってつないだり、短い言葉で端的に書きまとめたりする

↓ 図1: 付箋を活用した情報の整理例(【事実】: 上段と【考え】下段)



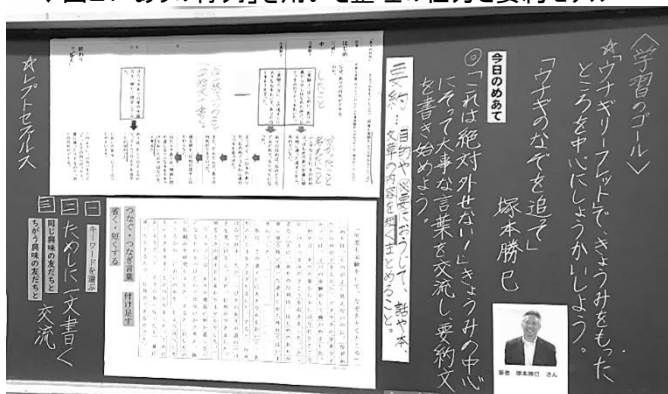
ことを確かめた。整理の際には、同じテーマでまとめている他の学習者と自由に意見交流ができる時間を設定した。学習者は自力でまとめた後で、「この文はやっぱり大事だよね。」「考えはここにも書かれているよ。」など、互いに確かめたり、指摘し合ったりする姿が見られた。

【③自分と他の学習者の読みと考えとの「関連付け」】

本時では2つの目標を設定した。1つは、要約する上で最も重要な文や語句を同じテーマを選んだグループ内で共有することで、複数の叙述を関係付けること。もう一つは、他のテーマを選んだグループと要約の書き出しを出し合うことで、情報の取り出し方の違いに気付くことができるようにすることである。その為、前時で提示した「ありの行列」の付箋を再度確かめ、それらを基にした要約文をモデルとして示した。その際、要約の仕方として、「省く」「付け足す」「つなぐ」という技を使えば、内容が端的に伝わりやすいことに気付くことができるようにした。(図2)

交流では、付箋で整理した表や全文を一枚にまとめたシートを見せ合いながら情報を再確認していく姿が見られた。例えば、キーワードとなる言葉を出し合い、本文に立ち戻りつつ「なぜ解きのおもしろさだから、何の調査なのかと何のなぞが解けたのかが分からないと意味がないよね。」と、事実と考えを絞り込んでいく話し合いを展開したグループが見られた。また、整理の仕方や書き方で困っている場合も、「そうやって、まとめたらいいのか。」「なるほど、この言葉もいいね。」と新たな気付きが促された場面があった。また、他のグループとの交流の中で、「興味が違うと、書き出しも全く違うことに驚いた。」「要約の技を使うと、大事な言葉や文を上手くつなげられることが分かったので、これから他の文でも使ってみよう。」という要約文そのものへの関心も高まった。これらは、自分の考えをより強固なものにしたり、他者の読みや学び方に触発された結果、既存の知識が更新されたりした点で他者との「関係付け」が行われたと言えるだろう。一方で、書き出しに限定したとは言え、要約をグループとして1つにまとめ上げることには

↓ 図2: 「ありの行列」を用いた整理の仕方と要約モデル



やや困難が見られた。「いる／いない」の議論ではなく、「なぜこの言葉が大切なのか」というより理由付けを明確にした話し合いを経て、個人で書いた方がより他者の意見を取り入れた「関係付け」へと発展したのではないかという課題も見えた。思考を個へ戻すことの重要性と共に、読みの相違点とその理由に着目することがつたえ合う力を高める方略の一つとして大切になることが導き出された。

(3) 読んで理解したことを基に、考えたことをまとめること—リーフレットのまとめ・考えの再構築

付箋で要約に必要な語や文を整理したり、要約文を読み合ったりすることにより、書きぶりの違いに気が付くと同時に、内容に関しても、「長い年月をかけて研究に励む筆者の探究心に改めて感動した」という反応が多くあった。学びの自覚と考えの再構築に向かう手立てとして有効に働いた。

【引用・参考文献】

- ・滋賀大学教育学部附属小学校 (2019) 「学ぶ術を生かし働かせる子ども」を育む—教科の枠をこえて学ぶ術を磨くカリキュラムの創造— 『令和元年度滋賀大学教育学部附属小学校研究紀要教育研究第67集』 pp.120-124, 谷口映介