

読み解く力の育成

—社会科を通じた読み解く力の育成に視点をおいた授業提案—

中村 寿樹・中村 洋平 （京都市総合教育センター研究課 研究員）

Key Words : 読み解く力、教科書活用、目的をもった読み、思考を伴う読み

先行き不透明といわれるこれからの社会において、必要な情報を収集し、新たに知識を習得することに始まる新たな学びがこれまで以上に求められる。読み解く力は自ら学び続けるための基盤的な力であると考え、授業で教科書の目標を達成するとともに読み解く力を育む方策を提案する。

本実践は、二つの読みを児童生徒に行わせることで、読み解く力の向上を目指したものである。一つは、問いかけにより必要感をもって教科書を読む「目的をもった読み」で、「読み解きチャレンジ」によって行うことで促した。もう一つは、取り出した情報を構造化するために教科書を読み返すときなどに行われる「思考を伴う読み」で、「学びマップ」によって促した。この二つの取組を継続的に行うことで読み解く力、すなわち児童生徒が自身の力で目的に応じて情報を取り出し、それらを活用して思考し、筋道立てて説明する力の向上を目指した。

これらの実践により、多くの児童生徒が本時のめあてに迫る学習活動に参加するための情報や知識を自分自身の力で習得し、より主体的に参加できるようになり、教科書の内容を根拠に自分の考えを構築し、文章化できるようになった。また、これらに取り組む児童生徒の姿に指導者が啓発されて、これまで以上に児童生徒が自ら学び取り、力を発揮する場面が多い授業づくりになっていった。

目 次

第1章 研究主題について

第1節 「読み解く力」の必要性

- (1) 「基礎的・基本的な知識・技能の習得と
言語活動の充実」を支える力…… 1
- (2) 「読み解く力」の定義…… 1
- (3) 各教科等の教科書を用いた
「読み解く力」を高める手立て…… 2

第2節 1年次（昨年度）の実践

- (1) 小学校・中学校の取組…… 3
- (2) 成果と課題…… 3

第3節 研究の方向性

- (1) 目指す児童生徒像…… 4
- (2) 実践する教科について…… 4
- (3) 研究仮説…… 5

第2章 社会科の授業における実践計画

第1節 具体的な取組

- (1) 読み解きチャレンジ…… 6
- (2) 学びマップ…… 8

第2節 実践計画

- (1) 小学校の取組…… 9
- (2) 中学校の取組…… 11

第3節 検証方法

- (1) 事前事後アンケート・聞き取り調査…… 13
- (2) 読み解く力実態テスト…… 14

第3章 研究実践の実際

第1節 小学校の実践

- (1) 目的をもった読みを促す実践…… 16
- (2) 思考を伴う読みを促す実践…… 19

第2節 中学校の実践

- (1) 目的をもった読みを促す実践…… 21
- (2) 思考を伴う読みを促す実践…… 25

第4章 研究の成果と課題

第1節 小学校における児童の変容と分析

- (1) 読み解く力実態テストの結果から…… 28
- (2) 児童の記述の変容から…… 28
- (3) アンケート調査から…… 29
- (4) 指導者への聞き取り調査から…… 31
- (5) 小学校の取組のまとめ…… 31

第2節 中学校における生徒の変容と分析

- (1) 読み解く力実態テストの結果から…… 32
- (2) 生徒の記述の変容から…… 33
- (3) アンケート調査から…… 34
- (4) 指導者への聞き取り調査から…… 34
- (5) 中学校の取組のまとめ…… 35

第3節 今後の展望

- (1) 共通の成果と課題…… 36
- (2) 2年間の研究を通して…… 36

おわりに…… 37

<研究担当> 中村 寿樹 ・ 中村 洋平 (京都市総合教育センター研究課 研究員)

<研究協力校・研究協力員> 京都市立小学校 2校 2名
京都市立中学校 2校 2名

第1章 研究主題について

第1節 「読み解く力」の必要性

(1) 「基礎的・基本的な知識・技能の習得と言語活動の充実」を支える力

『令和の日本型学校教育』の構築を目指して」において、先行き不透明な時代だからこそ、知・徳・体のバランスのとれた質の高い義務教育をどの地域でも受けられるようにすることの重要性が示されている(1)。このことは、京都市の『学校教育の重点』において示されている、「知(確かな学力)・徳(豊かな心)・体(健やかな体)」を一体的に育む学校教育とも一致しており、これまでの方針を継承していくことの重要性が明確になった(2)。この方針について令和5年度の京都市の『学校教育の重点』では、『「生きる力」を育む15の取組』にその具体が示され、その中の一つに、「基礎的・基本的な知識・技能の習得と言語活動の充実」(3)がある。

言語活動の充実の趣旨を踏まえた学習活動は、現在、各教科等で実施しているところであるが、全ての児童生徒が言語活動を通して効果的に学習目標を達成できているのだろうか。

「基礎的・基本的な知識・技能の習得」の一つに、語彙の獲得の段階がある。中学1年の理科、「水溶液」の学習を例に挙げる(図1-1)。教科書にゴシック体で書かれた四つの用語はどれもこれ以後の学習で使用する重要な語句である。この文章を読むことで生徒自身が語句相互の関係を捉えながら理解を進められると想定しており、生徒に文章から、「水に溶けている物質=溶質」、小学校での「水よう液」の学習から「水溶液に溶けている物質=砂糖や食塩=溶質」と理解させたい。しかし、一部の生徒は、既習内容と関連付けられない、もしくは抽象的な語句と具体物との照応ができないなどの理由から、これらの用語を後の学習活動で活用できない状態のまま言語活動に取り組もうとしていることがある。これでは、言語活動によって効果的に学習目標を達成することはできない。

このような、生徒の理解のあやふやさを経験的に知る指導者の中には、その都度例を挙げるなどの工夫をして授業を進めることが多いが、果たしてそれでよいのだろうか。個人で考える場面や定期テストでは、児童生徒は自力で文章を理解し、発言や記述をすることになる。このとき、普段、指導者の工夫に頼ってばかりいると、自分で文章を理解する力が十分身に付かず、観察・実験の記録や解釈で使える語彙が乏しいまま考え表現を試みることになる。また、他者の表現内容を理解することも難しくなってしまうだろう。つまり、言語活動の充実にはその前提として「基礎的読解力」が必要なのである(4)。ここでいう「基礎的読解力」は、PISA型読解力の以前に一般的に使われていた「文章を読んでその意味を理解し解釈する」力のこととする(5)(図1-2)。

この「基礎的読解力」は十分に身に付いているのだろうか。令和5年度の『学校教育の重点』においては、『「生きる力」を育む15の取組』の中で、「基礎的読解力」が数学的思考力、情報活用能力などと並んで「学習の基盤となり、これからの時代を生きていくうえで求められる資質・能力」と位置付けられている(6)。しかし、2017年の中教審答申には「教科書を十分に読み解けていない」(7)とあり、教科書を読むことに課題があるとされている。そこで、「基礎的読解力」の中でも、特に、児童生徒が目的に合わせて情報を的確に取り出し、学習に必要な基礎的・基本的な知識を習得する力を高めることをまず目指すことにする。

(2) 「読み解く力」の定義

教育界において読解力といえばPISA型読解力を指すことが多くなったが、その範囲は情報の取り出しからテキストの形式や内容の熟考・評価までと広い。この研究実践では(1)を踏まえて、「主にテキストの内部の情報を利用」する範囲を読み解く力とし(破線枠内)、「連続・非連続型テキストから目的

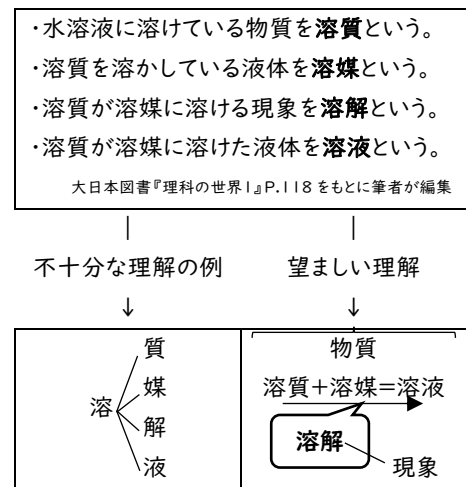


図1-1 中学1年の理科の教科書記載文の要約と、生徒の読み取り例

に応じて情報を取り出し、課題解決のためにそれらを関連付けるなど活用して思考し、解決のプロセスを筋道立てて説明する力」と定義して研究を進める(図1-2)。

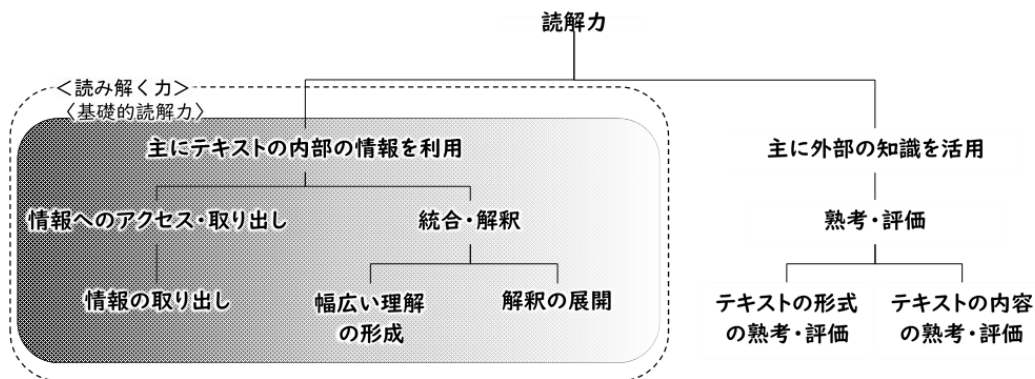


図1-2 PISA型読解力の枠組みと読み解く力、基礎的読解力の関係(8)

(3) 各教科の教科書を用いた「読み解く力」を高める手立て

『学校教育の重点』では、各教科等において、「国語科で培う資質能力と融合させて、記録・要約・説明・論述・発表・討論等の『言語活動』の発達段階に応じた設定と内容の充実」などを図るよう示されている(9)。国語科では言葉の果たす役割的確な理解や語彙能力などを培うこととされており、国語科以外の各教科等において言語活動を通して学ぶことの重要性が示されている。

言語活動の前提として各自が文章や図表、写真といった多様なテキストを的確に読み取り、必要な情報を取り出すことが必要である。そうした力を伸ばすための教材として、私たちは教科書を使用することが最も有効であると考えている。教科書は全ての児童生徒に利用が保障されており、その内容である文章や図表、写真などのテキストはどれも精選され、発達段階やレディネスに合わせて最適な表現がなされているものだからである。

知識及び技能の習得は、指導者の解説や工夫によって可能であるが、教科書を読まずに指導者の解説のみによって習得した児童生徒は、「教科書の文章を読み解けていない」課題を抱えたまま、社会生活へ向かうことにつながってしまう。指導者は授業準備の段階で、例えば教科書の中の抽象的に説明された文章の具体例を想起したり、文章と図表等を結び付けたりといった読み解きをすると思われるが、この授業準備で行うことを、学習活動の一つとして児童生徒自身にもさせることにより、各教科等の内容の習得とともに、読み解く力の向上を目指すことができるのではないだろうか。児童生徒が授業の中で教科書を読み解く活動を積み上げることによって、家庭学習や卒業後など、指導者のもとを離れたときでも、教科書だけでなく、社会生活で出会う多様なテキストを用いて自身の力で学び続けることができるようになるに違いない。

そこで、学習の始めの段階で児童生徒が教科書を必ず読む機会を設定するとともに、その後の学習活動でも教科書を自分で随時読むことを促す授業の組立を考えた。教科書を授業の初めに読むことで、児童生徒は本時の学習に必要な基本的な情報を把握した上で中心的な学習活動に取り組むようになる。また、学習活動中に新たな疑問を抱いたり、既習内容を確認したくなったりしたときに、自ら教科書を読み直すことに抵抗が少なくなるはずである。こうして児童生徒それぞれが「目的をもった読み」や「思考を伴う読み」を行うときに、読み解く力が高まると考えている(図1-3)。

「目的をもった読み」や「思考を伴う読み」を行い読み解く力が高まることで、主たる課題で活用されるべき情報や知識が自ら獲得したものとなり、思考や表現が一層自分に根付いたものになるのではないだろうか。

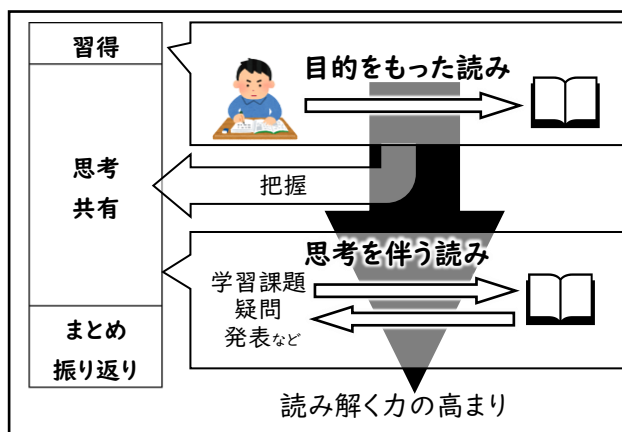


図1-3 読み解く力を高める手立ての構想

第2節 1年次（昨年度）の実践

昨年度は「目的をもった読み」として、小学校では「調べる活動」、中学校では「読み解きチャレンジ」を行った。また、「思考を伴う読み」として、小学校では「使う活動」、「修正する活動」で「論証フレーム」を活用した実践を行い、中学校では「グラフ読み取りガイド」の実践を行った。

(1) 小学校・中学校の取組

① 小学校の取組

全ての児童が自分の考えをもち、筋道立てて説明し合えるように、「調べる活動」「使う活動」「修正する活動」という学習のステップを設けた(図1-4)。

○調べる活動

意味を自分の言葉で説明できない語句を教科書から見つけて調べ、GIGA 端末を用いて蓄積する活動。

○使う活動

調べた語句を正確に用いることを心掛けながら、「論証フレーム」を用いて、観察、実験の記録やグラフなどの資料から読み取った情報をもとに考えをつくとともに、グラフを自分で作成することを通してグラフの読み取り方を身に付ける活動。

○修正する活動

語句を正確に用いながら、考えを筋道立てて説明し合い、相互批評により正確な説明へと修正するとともに、自分の考えを見直す際の一つの手段として教科書を用いることを促す活動。

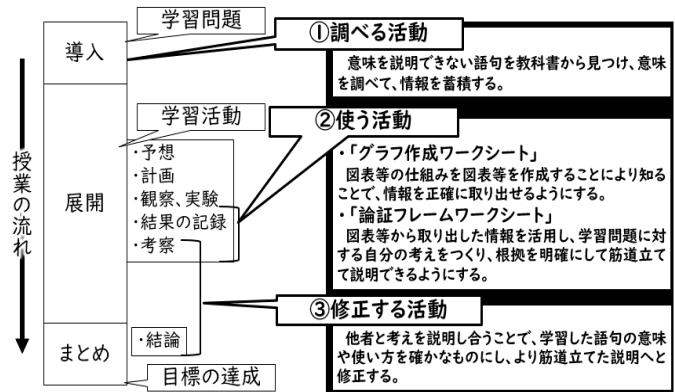


図1-4 小学校の取組の概要図

② 中学校の取組

教科書のテキストをまず自力で読み、取り出した情報をその後の学習活動で活用する機会をほぼ毎時間設定する取組と、グラフの適切な読み取りによって結果の解釈などの学習活動に参加できるようにするための取組を行った(図1-5)。

○読み解きチャレンジ

授業の導入もしくは家庭学習で、意味理解が曖昧になることが予想される語句や文章について GIGA 端末で出題するもの。生徒は教科書を読みながら解答し、その場で解答の正誤と解説や助言を受け取る。この取組を通して、その後の学習活動に、自分で得た情報や知識に基づいて参加できる生徒を増やすことを目指した。

○グラフ読み取りガイド

まずグラフの横軸、縦軸の単位等を確認させ、グラフからわかることを記述できるように促すワークシート。取り出すべき情報とそれをどのように書き表せばよいのかを導く話型を、取組の初期段階は多く用意し、回を重ねるごとに少なくして、やがて生徒自身の力で書き表せるようにするもの。

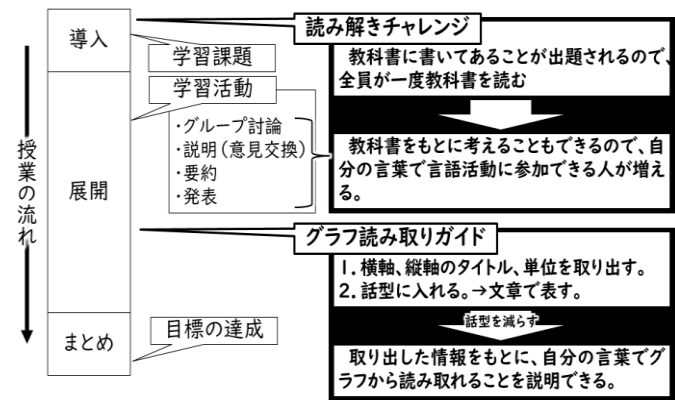


図1-5 中学校の取組の概要図

(2) 成果と課題

小学校、中学校の取組による共通の成果と課題として以下のことが言える。

教科書の文章や実験結果を示したグラフなどの資料から情報を取り出せるよう取り組んだことで、知

識の習得を促すことができた。更に、自分の考えをまとめ、根拠をもって他者に説明することができる児童生徒が一定数増えた。また、個人もしくはグループでの学習活動において、児童生徒が任意に教科書を投げ所として自分の考えをつくるために活用する姿が多く見られるようになった。取組を重ねるにつれ、理由や根拠がある自分の考えを述べたり、語句とその意味等に注意して教科書を読んだりする場面が見られるようになった。

一方、継続的な実践を行っても情報を取り出すことに課題が残る児童生徒も一定数いた。聞き取り調査の中で、「文を読むのがきつい」「(書いてある内容が) わからないことが多い」「問題の文がわからないこともある」と答える児童生徒が見られた。文章を読むことは大きな労力を必要とする活動であり、その労力をかけて行うだけの効果や価値などを児童生徒が実感できる取組とする必要があるといえそうである。これまで積極的に文章を読んでこなかった児童生徒にとっては、それらを実感するのに十分な実践期間ではなかったとも思われる。教科書を読み解く活動を、実践後にも継続して行っていただいていた協力員の授業では、教科書の図の些細な違いに気付いて質問したり、テストで文章をよく読むようになったりといった児童生徒の姿の変容も聞いている。研究員として、より広い学力層の児童生徒の読み解く力を高めることにつながるさらなる工夫を提供したいと考えている。

第3節 研究の方向性

(1) 目指す児童生徒像

自分の考えをもち、他者に伝え、考えをよりよいものにしていくことの重要性は今後も変わらない。むしろ、新たに知識を習得したり、必要な情報を収集したりと、めまぐるしく変化するニーズに応じた学びの必要性はこれまで以上に求められることが予想される。私たち二年次も読み解く力が自ら学び続けるための汎用的で最も基盤的な力であると考え、教科の目標の達成に資するとともに読み解く力が育まれる取組を提案する。

学習活動のための知識の源の一つは教科書である。児童生徒が各教科等の学習活動において、他の児童生徒の発言や指導者の解説によるばかりでなく、教科書を読んで自ら情報を取り出して他の情報や既習内容と関連付けたり、自分の考えの根拠として教科書に掲載されたテキストを使用したりするといった読み解く力を発揮して学習活動を行う姿の実現を目指す。このような学習活動を継続的に行うことで、各教科等の授業の中で読み解く力が鍛えられ発揮され、同時に各教科等の目標の達成がされるだろう。

(2) 実践する教科について

① 社会科で行う理由

社会に出てからも生かせる読み解く力を身に付けるためには、一つの教科にとどまらず、複数の教科等の学習において、実践することが望ましい。今年度は、昨年度の理科での成果と課題を踏まえ、理科とは性質の異なるテキストの読み解きへと手立てを応用・工夫し、手立ての一般化につなげたい。そこで以下に示す点から、社会科の授業での実践が効果的であると考えた。

- ・昨年度と異なる性質のテキストを扱う教科が望ましい。例えば、一つの文の意味を正確に捉えることに焦点を置いた理科とは異なり、複数の文を結び付けて全体像を把握するなど、関連付けて捉えられる教科がよい。
- ・資料の読み取りといった、知識や取り出した情報をもとに思考する学習活動が頻繁に行われている教科が望ましい。例えば、図表や写真から問題を見いだしたり、それらに対する気付きが目標の達成に繋がったりと、理科とは異なる資料の扱い方をする教科がよい。

社会科の授業時数は小学校、中学校ともに週に3時間あるため、児童生徒からすると、国語科や理科と合わせて読み解く力を高める活動をほぼ毎日行うことができるようになる。研究実践の延長上で、いくつかの教科で読み解く力を高める活動を行うことで、他の教科でもそれを働かせて学習活動に取り組めるようになることが期待できる。そうして読み解く力を汎用的に働かせることができるようになったとき、一人一人の児童生徒が学び続けるための基盤的な力の一つを獲得できるといえよう。

② 理科と社会における非連続型テキストの性質の違い

理科と社会科とでは、グラフなどの資料（非連続型テキスト）の性質が異なる（図1-6）。理科では主たる学習目標の達成のための仮説を検証し、概念を習得するなどの目的で非連続型テキストを提示している。理科の図や写真は模式図や具体例であることが多く、注目させたい事物以外に目を向けにくくなっているものが使用されている。例えばチョウを紹介する写真では、チョウに焦点を合わせ背景がぼかしてある写真が用いられている。一方、社会科では、学習課題に対して多角的な気付きを促すなどの目的で非

非連続型テキストの性質のちがい

理科(昨年度の実践教科)	社会(今年度の実践教科)
概念の習得などの目的で提示 …変化や傾向を視覚的に示すグラフ …事象や概念を具体化した図・写真	気づきを促すなどの目的で提示 …立場による捉え方の違いがある図表 …ありのままの事実を映した写真
→(仮説など)特定の視点で捉える	→多面的・多角的に捉える



図1-6 理科と社会の非連続型テキストの性質の違い

連続型テキストを提示している。ある場面の全景の写真といったありのままの様子がわかる資料が提示されている。例えば、東京を中心とした関東平野の航空写真には都市部にビルが立ち並んでいることが記載されているが、それ以外にも他の地域ではあまり見られない広大な平野であること、その平野に建物が密集していること、遠くに山があり富士山も見えることなども目に入る写真が掲載されている。そのため、様々な視点や、立場による捉え方の違いがもたらされ考えることができるようになっている。写真資料一つをとっても、理科では特定の視点で情報を取り出せるように、社会科では多様な視点から情報を取り出せるように工夫されている。

(3) 研究仮説

児童生徒が必要感をもって自らの力で教科書などを読む「目的をもった読み」を行う機会をつくり、必要な情報を的確に取り出せるようにする。更に、取り出した情報を関連付けて構造化することで、「思考を伴う読み」を促す。これらの取組を行い、理由や根拠を明確にして思考し、筋道立てて説明する活動へとつなげていくことで、「読み解く力」が向上すると考える。社会科を通して読み解く力を高めるために以下の取組を行う（図1-7）。なお取組の詳細は、実践校の実態に合わせて修正する場合がある。詳しくは第3章で述べる。

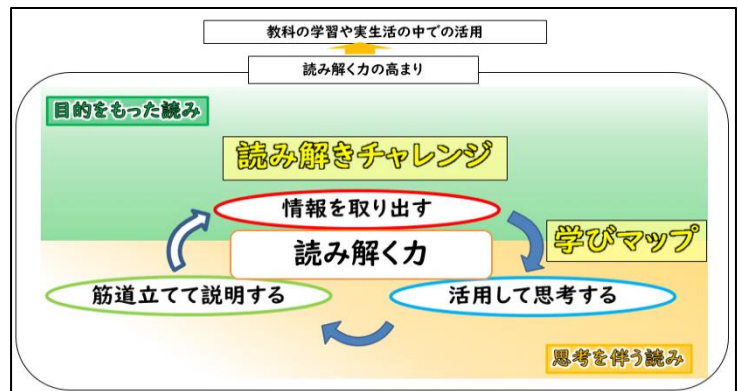


図1-7 研究構想図

○「読み解きチャレンジ」

「読み解きチャレンジ」は、授業の導入で、クイズ作成ソフトを活用して語句の意味の的確な読み取りや文章の理解を確認する問いを出題するものである。これにより、目的をもって教科書を読ませ、自分で得た情報や知識に基づいてその後の学習活動に参加できる児童生徒を増やすことを目指す。

読み解きチャレンジで事前に基本的なことを確認してから授業に臨むことで、児童生徒全員が本時の学習で学ぶことの見通しをもち、本時の中心となる学習活動で自分の考えをもつために理解しておくべき語句や、資料から取り出すべき情報を獲得しやすくする。児童生徒は、出題された問いに解答するために教科書を各自読み、その後、このソフトの「フィードバック機能」を使って、選択した解答に応じたコメントを返す。コメントによって、児童生徒に自分自身の誤読に気付かせ、もう一度教科書を読み直すよう求めることで、正確な読みに導く。誤概念を抱きやすい箇所や、児童生徒に注目させたい部分を必ず読ませるような問いにし、授業の展開部における児童生徒の気づきや考えの深まりにつなげるものである。

○「学びマップ」

「学びマップ」は目的をもった読み（読み解きチャレンジ）によって獲得した語句、情報や知識を活用して「思考を伴う読み」につなげ、課題の解決に向けて、自分の考えをもつためのワークシートである。用紙や GIGA 端末上で、教科書や資料から学習課題を解決するために必要な語句を児童生徒自ら選び、それらの関係を表すために、書く位置を決め、矢印や囲みなどを用いるなど、構造化して書き表すものである。また、他者との交流の場面で自分の考えを説明するツールとしても用いることができ、説明や交流の場面で、自分の考えを整理し直すことができる。

- (1) 中央教育審議会『令和の日本型学校教育』の構築を目指して（答申）（抜粋） 2021 P.1
- (2) 京都市教育委員会『令和5年度 学校教育の重点』2023 P.13
- (3) 前掲(2) P.14
- (4) 前掲(2) P.14
- (5) 『広辞苑 第5版』 岩波書店 1999年
- (6) 前掲(2) p.14
- (7) 中央教育審議会『幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について』2017 P.7
- (8) 国立教育政策研究所『PISA2009年調査 評価の枠組み OECD 生徒の学習到達度調査』 明石書店 2010 p.52
- (9) 前掲(2) P.14

第2章 社会科の授業における実践計画

第1節 具体的な取組

(1) 読み解きチャレンジ

① 実施方法とねらい

児童生徒は授業の初めの段階で出題される問いに、教科書を読みながら解答する。答えは基本的に教科書の文章や図表に備わっているため、幅広い学力層の児童生徒がこの活動に取り組むことができ、教科書を読んだ上で本時の中心的な学習活動に臨むことになる。図2-1は読み解きチャレンジの出題例、図2-1の写真と図2-2は教科書にある写真と文章のあらましである。この問いは扇状地について、写真（非連続型テキスト）と本文（連続型テキスト）を結び付けて読ませることをねらいとしている。このように、読み解きチャレンジの出題は用語を暗記して受ける小テストとは異なる。

出題は GIGA 端末を用いて行う。GIGA 端末で行うことで、送信後すぐに解答の採点結果が得られる。また、選択肢ごとにコメントを返すことができるフィードバック機能を用いて、採点結果とともに教科書のどこを見直したらよいかの指示や、助言が表示されるようにする（図2-3）。これによって、解答の正誤を確認しつつ改めて教科書を読むことにより、的確な情報の取り出しや理解につなげたい（図1-3参照）。

「扇状地で果樹栽培がさかんな理由」を、指導

I 写真のどの部分が果樹園に利用されていますか。



A
 B
 C

図2-1 読み解きチャレンジの出題例(12)

- ・川が山間部から平野や盆地に流れ出たところに扇状地ができる。
- ・その中央部は砂や石でできていて、水がしみこみやすい。
- ・桃やぶどうなどの果樹園に利用されている。

図2-2 図2-1の問いの解答がある教科書のテキスト

× 誤り

1 写真のどの部分が果樹園に利用されていますか。□



選択した解答 ↓
間違ったのでフィードバックが表示

フィードバック:
P144 5行目～参照「その中央部」の「その」は扇状地のことなので、扇の形をした地形の中央が果樹園に利用されているとわかります。

A
 B ← 正解
 C

図2-3 解答送信後に示される画面

者の問いかけとそれに対する児童生徒の応答を指導者がつなぐことで授業を進めたり、指導者がこの写真をモニターに示して指差しながら解説したりする指導方法も考えられるが、それによって児童生徒が自らの確に読み取り考えをもつようになれるだろうか。そこでこのような問題形式にし、児童生徒に目的をもって情報を取り出させることで、全ての児童生徒が教科書の文章や写真を結び付けて読むよう促すのである。

誤解や誤読を修正した上で授業に臨むことによって主な学習活動の中で不明な点やつまずきが生じた際に指導者を頼るのではなく、まず自分で教科書から情報を取り出すことができるようにしたい。また、指導者の解説が必要な場合も、それが教科書の文章や資料と関連付けられて理解されるなど、教科書を介した学習の機会を多くすることができると考えている。また、授業の初めだけでなくその後の学習過程の随所で「目的をもった読み」による情報の取り出しを促すことができる。

② 問題作成の要領

昨年度の研究をもとに、社会科においても児童生徒のつまずきが予想されるテキストを抽出し、的確な情報の取り出しを促すよう問題を作成した。授業の導入で取り入れること、あらゆる学力層の児童生徒にも取り組ませることを踏まえ、表 2-1 の設定を基本として作問した。

表 2-1 基本設定

<ul style="list-style-type: none"> 教科書の文章を読ませることを目的とした出題をする。 3分間の時間制限を設定し、開始から3分後、自動的に解答が送信されるようにする。 誤答の選択肢には、フィードバック機能によるコメントを入れる。 問いは1回につき5問程度を基本とし、初めの3問と後の2問で問いの性質を変える（違いは以下のとおり）。 	
初めの3問	後の2問
<ul style="list-style-type: none"> 解答を必須にする。 教科書に記載された語句や文などに答えが見つかる問題にする。 問題文、選択肢ともに文字数を抑えるようにする。 図表や写真の読み取りを含める。 	<ul style="list-style-type: none"> 解答を任意とする。 テキストと既習の知識を関連付ける問題も設定する。 選択肢を比較的長めの文とする。 上位概念・下位概念といった関係についても問う。

初めの3問は、教科書のどこに情報が載っているか、そこにどのように書かれているかを読ませることを目的にしており、全ての児童生徒が取り組めるようにすることを目指している。後の2問については、初めの3問を経た児童生徒が、幅広い理解や解釈といった力を発揮させる問いとして出題する。問いの種類は、表 2-2 のとおりである。

表 2-2 問いの種類

<ul style="list-style-type: none"> 用語とその定義・説明を正しく結び付けさせるもの 本時に扱う内容と既習事項を結び付けさせるもの 抽象的な用語と、それから取り出せる情報を結び付けさせるもの 文章から得た概念やそれを説明した文と、それらを言い換えた文を結び付けさせるもの 取り上げられた事象の原因を、文章の中から取り出させるもの 図表や写真、地図が示す事柄や取り出せる情報と、それらを説明した文を結び付けさせるもの グラフの単位や値に着目し、資料に示された事実を選択させるもの

③ 「目的をもった読み」から「思考を伴う読み」へ

読み解きチャレンジの後、中心的な学習活動及びその前後で発問を行うことによって、自発的な目的をもった読みと、思考を伴う読みを促したい。例えば p. 6 の図 2-2 の文の内容にあわせて、「なぜこの地域（もしくは扇状地）では、稲作ではなく果樹栽培がさかんなのだと思いますか」と発問したとする。生徒は理由を考えたり根拠となる情報を探したりするだろう。そのときに、その地域（扇状地）はどの

ような地質なのか、稲作や果樹栽培にはどのような地形が適しているか、などと児童生徒が自問することで、新たな「目的をもった読み」が生まれる。更に、教科書の本文には「大きな砂や石でできていて水が地下にしみこみやすい」とあるのに加え、扇状地の写真が載っており、自分の考えの理由や根拠とするために文章と写真を結び付けたり、過去に学習した内容との関連を探ったりしながら読む「思考を伴う読み」が行われることが期待できる。読み解きチャレンジで教科書を一度読んでいることで、「問いと関係あることが教科書に書いてあった」という記憶を頼りに随時教科書を開いて自ら目的をもった読みを行ったり、他の資料や既習事項と関連付けて思考を伴う読みを行ったりと、読み解く力を高める学習活動を促すことができると考えている。

(2) 学びマップ

① 実施方法とねらい

学びマップは、学習課題の解決に向けて、情報を整理するために、授業の展開部や単元末で活用し、教科書から取り出した情報を構造化し、考えをつくるためのシートである(図2-4、2-5)。学習活動を行う際に、教科書や資料を見て学習課題に関係があるところに線を引くよう指示することがある。しかし、児童生徒は線を引いただけでは文章や語句同士の情報のつながりを頭の中で結び付けて考えることは難しいのではないだろうか。そこで、用紙やGIGA 端末上のワークシートに文章や図表からの情報を書き出し、それらの関係を表すために言葉同士を囲みや矢印などで結び付ける活動に慣れさせることで、語句と語句、語句と資料との関係を構造的に捉えられるようにする。こうした活動を繰り返し行い自ら読み取った上で、思考を伴う読みをもたらそうというわけである。

また、前述の「読み解きチャレンジ」と「学びマップ」をつないで取り組ませることも期待できる。教科書から情報を取り出して自分の考えを書くことが苦手だった児童生徒も「読み解きチャレンジ」で教科書から読み取った情報を「学びマップ」に書くようにすることで、自分の考えをつくりやすくなると思われる。

② 学びマップの構成

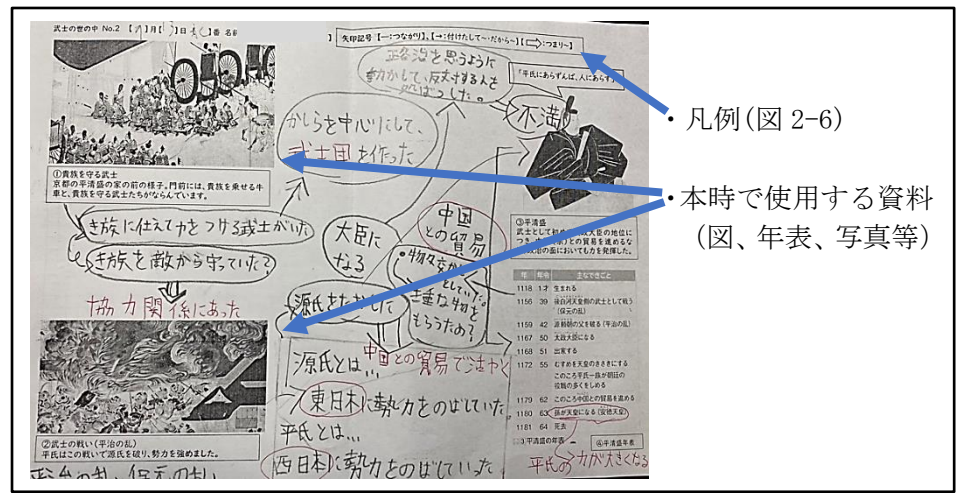


図2-4 学びマップ(1時間の授業)の例

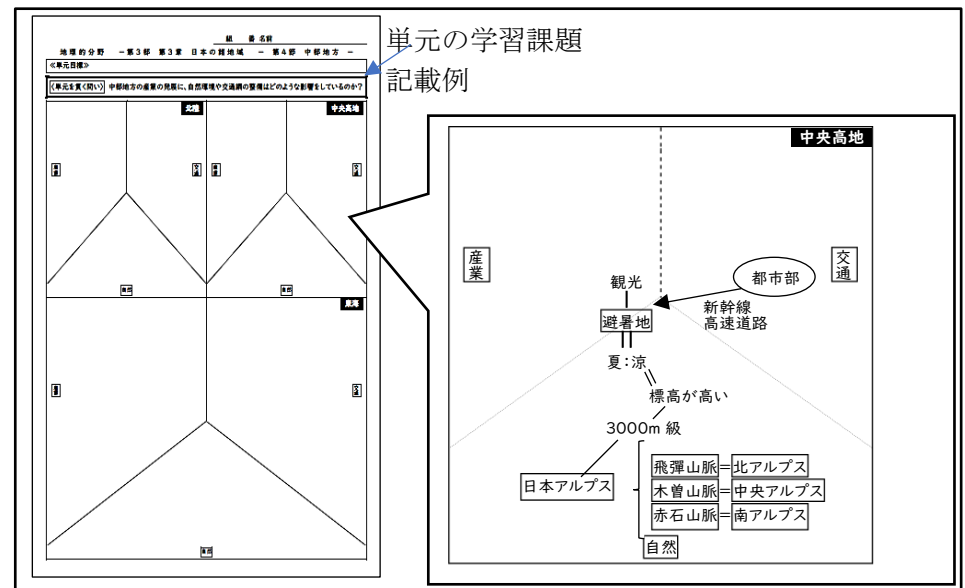


図2-5 学びマップ(1単元の授業)の例

ワークシートの構成を以下のようにした。

表 2-3 学びマップの構成

- ・単元の学習課題や本時の学習課題を記載し、何のために情報を取り出ししているのか常に意識できるようにする。
- ・凡例を記載し、取り出した情報を囲みや矢印などを使って整理することができるようにする。また、情報と情報のつながりに加え、自分の気付きを書けるスペースを用意する（図 2-6）。
- ・凡例以外の方法で児童生徒が工夫して情報の整理を行うことも考えられる。他の児童生徒と共有し、よりよい情報の整理の仕方を考えていくようにする。

— : つながり、 → : 順番、 ⇄ : 反対、 = : 同じ、 ? : つながりがあるか疑問、 : グループ

図 2-6 学びマップの凡例

第 2 節 実践計画

(1) 小学校の取組

① 指導の進め方

実践は 6 年生の歴史の単元で行う。時数が少ない単元で 3 時間、多い単元で 8 時間が配当されている。どの単元でも、導入時に単元の学習課題を考え設定し、それを解決するための 1 時間ごとの学習課題を設定し、調べる活動を行っていく。そして、単元の最後には、学んだことを生かして、単元の学習課題に対する考えを一人一人がもち、表現することを目指す。読み解きチャレンジは毎時間、調べる活動の前に行う。学びマップは 1 時間で 1 枚使用する。なお、単元末において単元の学習課題について児童一人一人が考える際に、蓄積した学びマップを活用し、単元全体で学んだことを関連付け、自分の考えをつくることができるようにする。

② 1 時間の授業の流れ

読み解きチャレンジと学びマップを活用した 1 時間の授業の流れを表 2-4、2-5 に示す。

表 2-4 1 時間の授業の流れ（6 年生単元名「縄文のむらから古墳のくにへ」）

時間	活動内容	指導者の動き・指導方法	留意点
2 分	前時の振り返り	児童のまとめや板書を参考にしながら前時を想起させる。	本時の学習課題へのつながりを考えられるようにし、学習課題を追究していく必要感をもてるようにする。
8 分	学習課題の確認 予想を立てる		
5 分	読み解きチャレンジ(表 2-5)	読み解きチャレンジを行う意図を児童に伝える。(初期) 解答の正誤の確認だけでなく、フィードバックを読ませるようにする。	教科書を読み本時の見通しをもつことで、調べる活動で情報を取り出し、そこから自分の考えを記述につなげる。 正解不正解だけでなく、より正確な理解や自分の考えをもつことにつなげる。
10 分	調べ学習 学びマップ	教科書などの資料から情報を取り出し、学びマップ(図 2-6)に書くように	学習課題の解決に向けて、教科書から取り出した情

		「本時の学習課題に関係がありそうな、語句や文章、資料からわかることを書き出してみよう」と指示する。 どのように書けばいいのか戸惑う児童がいたら、指導者が考えた例や他の児童の記述を提示する。	報や自分の考えを整理する。
15分	全体交流	学びマップを指さすなど示しながら説明させる。 友だちの意見を参考にしながら、再度整理させる。	自分の考えをもった上で学びマップを活用して、全体での意見交流を行う。友だちの意見から新たに得た情報を赤色等で追記していく。
5分	自分の考え(まとめ)を記述	全体でまとめを共有する。振り返りを書かせる。	

表 2-5 読み解きチャレンジ (◎は選択肢、○は正答)

1	3～7世紀ごろ各地で勢力を広げ、くにをつくりあげた王や豪族の墓の遺跡をなんといいですか。 ○たて穴住居 ○貝塚 ○銅鐸 ◎古墳		
2	この写真の仁徳天皇陵古墳の説明として正しいのはどれですか。 ○世界最小の古墳 ○世界最大の古墳 ○日本最小の古墳 ◎日本最大の古墳		写真は教科書掲載の「1」仁徳天皇陵古墳
3	「古墳の大きさや副葬品などから、古墳にほうむられた人物の()の大きさがわかります。」()に入る言葉に何ですか。 ○家 ○身長 ◎力 ○心		
4	P.19 3「古墳の種類」、4「古墳からの出土品」の資料や教科書から、古墳の説明として読み取れないのはどれですか。 ○古墳の種類は、円墳、方墳、前方後円墳などの様々な形のものがある。 ○古墳からの出土品には、はにわ、土器、ひすい製の勾玉、管玉、鎌などがあつた。 ◎古墳は全国で16万基以上あるといわれていて、九州地方から近畿地方までの各地でつくられている。 ○前方後円墳には、古いものや大きいものがたくさん見られる。	教科書掲載の 3「古墳の種類」、4「古墳からの出土品」を編集して作成 教科書の本文で選択肢を作成	
5	P.19 2「古墳を築いている様子」や教科書に書いてあることから、古墳の説明として読み取れないのはどれですか。 ○古墳を築くには、すぐれた技術者を指図し、多くの人々を働かせることができる大きな力が必要だった。	教科書掲載の 2「古墳を築いている様子」を編集して作成 教科書の本文を編集して	

<p>○古墳の内部には、石室（遺体をほうむる部屋）がつけられていた。</p> <p>○古墳の表面には石がしきつめられ、たくさんのはにわが並べられていた。</p> <p>◎古墳を築くために、たくさん的人数で、短い期間で完成させることができた。</p>	<p>選択肢を作成</p>
--	---------------

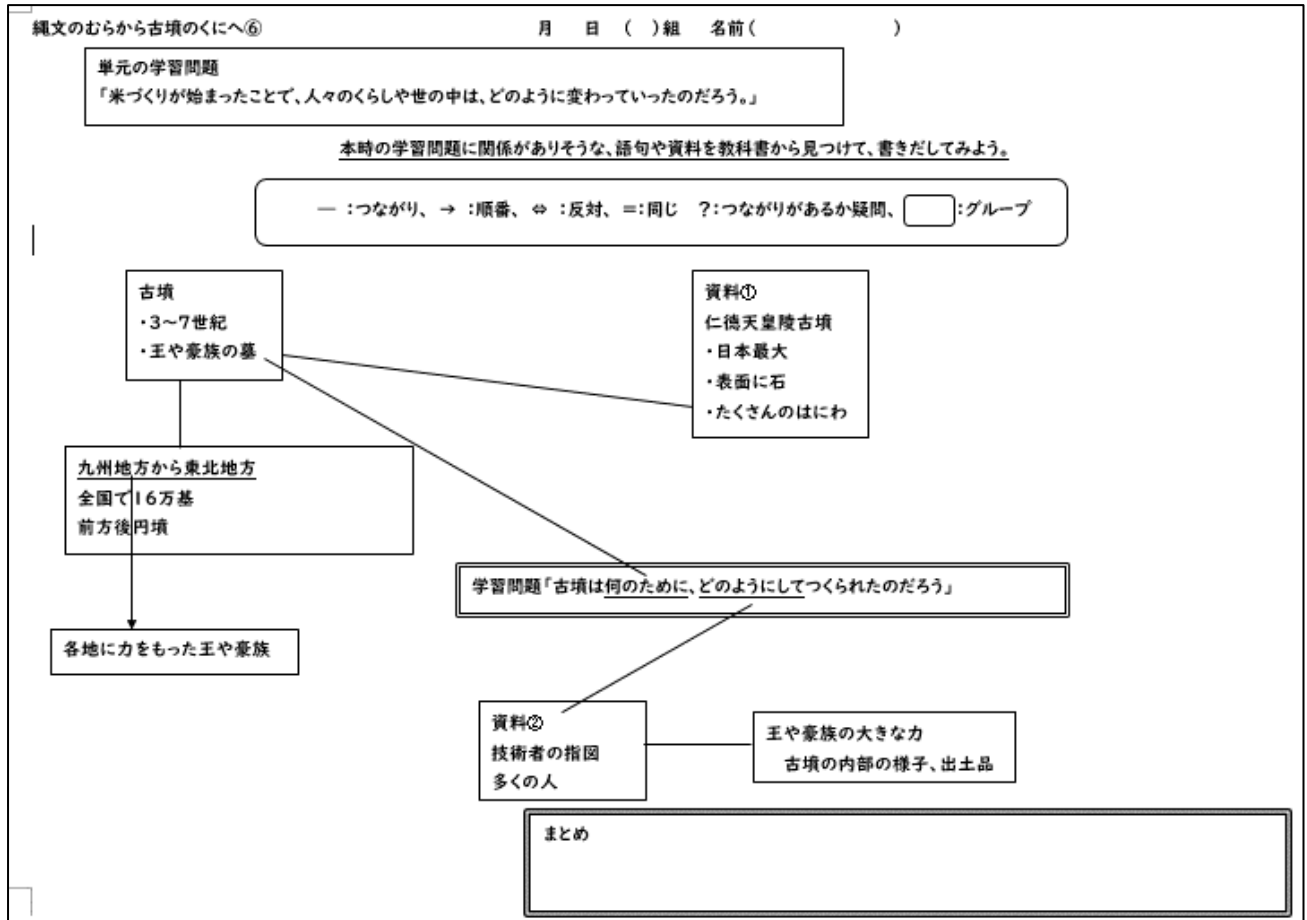


図 2-6 学びマップの記入例

(2) 中学校の取組

① 指導の進め方

実践は地理的分野の第3章「日本の諸地域」が中心となる。この単元は日本の七つの地方ごとに5時間（関東地方は6時間）が配当されており、第1時は日本の地方全体の自然環境、2時間目から各地域の自然と産業の関係など、単元を貫く問いに関わる学習が進められていく。読み解きチャレンジは毎時間、授業内容に合わせた問題を行う。学びマップは1単元で1枚使用する。学びマップは振り返りシートとともにA3版1枚（左側に学びマップ、右側に振り返りシートの見開き）とし、毎時間の授業の始まりまでに配付し、授業の終わりに集める。これによって、単元末に単元を貫く問いに対する自分の考えをまとめ、更なる課題を発見するとき、単元全体に含まれる学習内容がどのようにダイナミックに関連しているのか、学びマップで全容をつかみつつ記述することができるようになる。

また、読み解きチャレンジ及び学びマップに生徒がスムーズに取り組めるようになれば、これらの取組は継続しつつ、更に学習活動の中心場面でも教科書の利用を促せるよう工夫した発問を提示することも検討する。

② 1時間の授業の流れ

読み解きチャレンジと学びマップを活用した1時間の授業の流れを表2-6、2-7に示す。

表 2-6 1 時間の授業の流れ（第 3 節 中部地方 1 中部地方の自然環境）

時間	活動内容	指導者の動き・指導方法	留意点
2 分	単元を貫く問いと本時の学習課題の提示	事象や資料など、本時の学習教材をどのような視点で捉えて考えるのかを提示する。	
5 〜 10 分	読み解きチャレンジ（表 2-7）	教科書を読ませながら解答させる。解答送信後、正誤の確認だけでなく、フィードバックも読ませる。	必ず教科書を読んで解答させる。
	学びマップに記入（図 2-7）	中部地方の学習（5 時間）を通して 1 枚の学びマップを作ることを伝える。 学びマップに太字の語句をはじめとした要点となる語句、関連する説明の要約などを書き出させ、関連する事柄を線で結んだり囲んだりする。 この後の学習でも、補足や修正をすることがあれば追記するよう説明する。	本時の内容同士の関連はもちろん、前時と本時の関連を見つけることを助けるシートであると説明する。 読み解きチャレンジで出題された内容やフィードバックを読んでわかったことも記入させる。そのとき、教科書を再度読み、書かれている内容に基づいて記入させる。 フィードバックや教科書の記述を写すのではなく、相互の関連を囲みや矢印で表すようにさせる。
※実践初期など、モデルの提示が有効なときに、必要に応じて行う			数名の学びマップをモニターに提示し、同じ内容でも異なる形で表せることを示す。 きれいなもの、記入の多いものよりも、構造化して記入されているものを選択して提示する。 ※取組 1 時間目は、過去の学習内容で指導者が書き、例示してもよい。
※ 3 分	記入のモデルの提示	どの語句を取り出して記入しているか、それらをどう関連付けているか、端末で撮影し、提示する。	
	中心的な学習活動	この後の活動中も、学びマップに随時記入してよいと伝える。	学びマップは教科書とともに、机の上に置いておくように指示する。
7 分	まとめ、振り返りの記入	まとめ、振り返りを書かせる。 語句や事象の関連など、新たな気づきがあれば、学びマップに追記してもよいと伝える。 記入が終わったら学びマップ・振り返りシートを回収する。	活動中に見聞きして習得したことを、教科書の記載とも照らし合わせて生徒の正確な理解を促す。

表 2-7 読み解きチャレンジ（◎は選択肢、◎は正答）

1	これはどの地域の写真か。 ◎東海 ○中央高地 ○北陸		写真は教科書掲載の「8 みかん畑と富士山（静岡県、静岡市、11 月撮影）」
2	P. 222 1 の地図を見て答えなさい。 日本一長い川は、違う名称でよばれる地域がある。その名称はどれか。 ◎千曲川 ○天竜川		P. 222 1 は山、河川、平野などの載った中部地方の地図

	○富士川 ○阿賀野川		
3	静岡、諏訪、富山の雨温図です。 中央高地はどれか。 ○A ◎B ○C		教科書掲載の「9 中部地方の主な都市の雨温図」を編集して作成（A：富山、B：諏訪、C：静岡）
4	北陸の気候について説明した文はどれか。 ◎冬は湿った季節風の影響で雪が多く、特に山あいの地域では3～4mもの雪が積もり、世界でも有数の豪雪地帯となっています。 ○夏から秋にかけて降水量が多く、冬は温暖な気候です。 ○1年を通して降水量が少なく、冬の寒さが厳しい地域です。夏は盆地を中心に気温が高くなりますが、高原は涼しく過ごしやすいです。		教科書の本文で選択肢を作成
5	名古屋大都市圏について説明している文を選びなさい。 ◎濃尾平野は、昔は川の氾濫に悩まされた地域でしたが、現在では治水が進んだことによって住宅が増えています。 ○中央高地は、昔は川の氾濫に悩まされた地域でしたが、現在では治水が進んだことによって住宅が増えています。 ○濃尾平野は、河川に沿うようにして人口や産業が集まっており、盆地には地域の中心となる都市があります。 ○中央高地は、河川に沿うようにして人口や産業が集まっており、盆地には地域の中心となる都市があります。		教科書の本文を編集して選択肢を作成

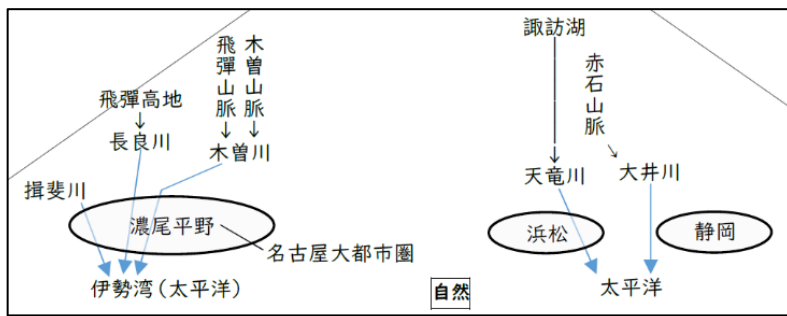


図 2-7 中部地方第 1 時の学びマップ（東海）の例

第 3 節 検証方法

(1) 事前事後アンケート・聞き取り調査

児童生徒の文章を読む時の意識や、日頃どのように教科書を読んでいるかを調査するアンケートを行う。実践前後のアンケートで、変化の著しい児童生徒を抽出し、聞き取り調査を行う。聞き取り調査を行うことで、実践が児童生徒の変容にどのように影響したのを見取る。アンケートの内容は表 2-7 のとおりである。

表 2-7 アンケート項目

<p>①教科書に新しい語句が出てきたとき、一番よくしたことはどれですか。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・意味がどこかに書いていないか探しながら読む ・意味がわかるような図や写真などの資料がないか探す ・読み進めるのをやめて、じっくり考える

<ul style="list-style-type: none"> ・特に何も考えていない ・その他
<p>②教科書の文章を読んで意味がわからないとき、わかるようにするためにしていることは何ですか。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・意味がどこかに書いていないか探しながら読む ・意味がわかるような図や写真などの資料がないか探す ・読み進めるのをやめて、じっくり考える ・特に何も考えていない ・その他
<p>③教科書の文章を読んでわかったときは、どのような場合が多かったですか。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・文章を読むだけでわかる。例えば、別のできごとにあてはめて考えたり、具体例を思い浮かべたりすることができる ・文章の説明と関係する図や写真などの資料を見ることでわかることが多い ・読むペースを落としてゆっくり読んだり、同じところを繰り返し読んだりすることで理解できることが多い ・意識したことがないのでわからない ・その他
<p>④学習内容を理解するために、最も頼りにしていたものは何ですか。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・教科書 ・ノートやプリント ・先生の説明 ・友達との意見交流 ・その他
<p>⑤宿題をするときにわからないことがあったらどのようにしていますか。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・教科書を見る ・ノートやプリントを見る ・資料集などを見る ・誰かに聞く ・気にしない ・その他
<p>⑥社会科の教科書はどれぐらい使っていますか。(授業中、宿題、予習・復習に分けて質問)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・毎回使う ・毎回ではないがよく使う ・使う時と使わない時が同じぐらいある ・使わないことのほうが多い ・まったく使わない
<p>⑦社会科の教科書をどのように使っていますか。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・文章も資料も、よく読むようにしている ・文章を読むとわかるので、よく読むようにしている ・資料を見るとよくわかるので、よく見るようにしている ・資料が多くて、何を見たらいいかわからなくなるので見ない ・特に「読もう、見よう」とは思わないので使わない

(2) 読み解く力実態テスト

児童生徒の読み解く力を実践の前後で測り、取組の有効性を確かめる。テストを作成するにあたり、基礎的・汎用的読解力を診断するものとして提案されているリーディングスキルテスト(13)を参考にす。リーディングスキルテストでは、「事実について書かれた短文を正確に読むスキル」を6分野に分類して問題を作成している(表2-8 二重線枠)。この分類を参考にし、児童生徒の知識ではなく、文章や資料を正確に捉えることができるかを検証できる問題を自作した(表2-8 一重線枠)。

読み解く力実態テストは実践前と実践後で同じ問題で実施するが、出題順や選択肢の順序を替えて行

う。得点の高低にとらわれるのではなく、児童生徒一人一人にどのような課題があるのかを見取る一つのツールとして活用できると考えている。

表 2-8 「事実について書かれた短文を正確に読むスキル」の6分野と読み解く力実態テスト

<ul style="list-style-type: none"> ・係り受け解析：文の基本構造(主語・述語・目的語など)を把握する力 ・照応解決：指示する語が指すものや、省略された主語や目的語を把握する力 ・同義文判定：2文の意味が同一であるかどうかを正しく判定する力 ・推論：小学6年生までに学校で習う基本的知識と日常生活から得られる常識を動員して文の意味を理解する力 ・イメージ同定：文章を図やグラフと比べて、内容が一致しているかどうか認識する力 ・具体例同定：言葉の定義を読んで、それと合致する具体例を認識する力 	
<p>【係り受け解析】 金ぞくの体積は空気や水と同じようにあたためられると大きくなり、冷やされると小さくなるが、変化は空気や水よりも小さい。</p> <p>この文脈において、以下の文中の空欄にあてはまる最も適当なものを一つ選びなさい。</p> <p>温度による体積の変化が小さいのは、()である。</p> <p><input type="radio"/>金ぞく <input type="radio"/>空気 <input type="radio"/>水</p>	<p>【照応解決】 新幹線の清掃作業の際には、短時間に座席にあるヘッドレストカバー(頭を当てる布)を交換する必要があります。そのため一つ一つ取り外さなければならないホックやボタンより、留め外しの簡単な面ファスナーの方が留め具として適していたのです。その当時、誰もが注目する新幹線に使われたことで話題となり、<u>その存在</u>が日本中に知られるようになりました。</p> <p>その存在とは、何を表していますか。</p> <p><input type="radio"/>ヘッドレストカバー <input type="radio"/>ホックやボタン <input type="radio"/>面ファスナー</p>
<p>【イメージ同定】 京都市の家庭ごみを表す円グラフとして適当なものをすべて選びなさい。 京都市の家庭ごみは、容器・包装、商品、食料品の三つで8割を占めており、そのうち5割が容器・包装である。</p> <p>○ 1 ○ 2 ○ 3 ○ 4</p>	<p>【具体例同定】 水が水面などから水じょう気によって変わって空気中に出ていくことを蒸発という。</p> <p>「蒸発」にあてはまるものを選択肢の中からすべて選びなさい。</p> <p><input type="radio"/>コーラなどの炭酸水をコップに入れるとあわがでてきた <input type="radio"/>洗剤でコップを洗うとあわがでてきた <input type="radio"/>お風呂につかると体のまわりにあわがでてきた <input type="radio"/>お鍋で水をあたためるとあわがでてきた</p>
<p>【同義文判定】 メトロノームにはふりこのしくみが利用されています。おもりの位置を上下させると、ふりこの長さが変わり、ふれる速さを変えることができます。</p> <p>上記の文が表す内容と以下の文が表す内容は同じか。「同じである」「異なる」のうちから答えなさい。</p> <p>メトロノームにはふりこのしくみが利用されています。ふれる速さを変えると、おもりの位置が変わり、ふりこの長さを減らすことができます。</p> <p><input type="radio"/>同じである <input type="radio"/>異なる</p>	<p>【推論】 ナイル川は世界で最も長い川である。</p> <p>上記の文に書かれたことが正しいとき、以下の文に書かれたことは正しいか。「正しい」、「まちがっている」、これだけからは「判断できない」のうちから答えなさい。</p> <p>コンゴ川はナイル川より短い。</p> <p><input type="radio"/>正しい <input type="radio"/>まちがっている <input type="radio"/>判断できない</p>

(12) 地理院地図 3D 山梨県甲州市勝沼町 を加工して作成 (地理院地図 3D (gsi.go.jp))

(13) 新井紀子『AI に負けない子どもを育てる』東洋経済新報社 2019, pp82-96

第3章 研究実践の実際

第1節 小学校の実践

(1) 目的をもった読みを促す実践

目的をもった読みを促す実践について、授業場面における各校の実践事例を①指導者の動き、②目的をもった読みが行われる場面、③児童の変容について整理し、図3-1に示した。

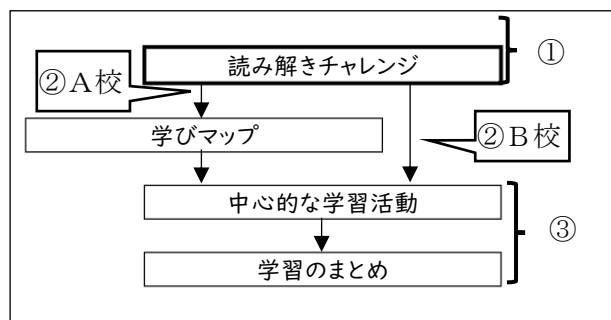


図3-1 本項で取り上げる事例と授業場面の対応

① 指導者の動き

読み解きチャレンジや学びマップを行う目的を説明する時間を設け、学習活動に向かわせるようにした。読み解きチャレンジの手順を提示(図3-2)し、学習問題を解決するために「教科書で学習問題について徹底的に調べる」ことを伝え、誰もが学習問題を意識して読み解きチャレンジを行い、続いて得た知識を生かして学びマップに取り組めるようにした。

B校では児童が必要感をもって学習活動を進めていくことができるように、例えば、「戦国の世から天下統一へ」の学習において、「織田信長と豊臣秀吉のどちらが天下統一に大きな働きをしたのだろうか?」というような学んできたことを根拠として自分の考えをもつことができる単元末の学習問題を設定していた。児童一人一人が自分の考えを追究していく際に、教科書やノートの情報を活用していく必要を感じて学習を進めるのである。

読み解きチャレンジ

教科書を目的をもって読み、一人学びに生かす!!

- ①学習問題を確認
- ②問題を読んで、教科書で確認して答える(3分)
- ③解答送信
- ④フィードバックを見て、教科書を見返して答えを確認(2分)
- ⑤フィードバックをもとに、一人学びを始める

図3-2 読み解きチャレンジの提示

② 目的をもった読みが行われる場面

○A校での実践

<取組の概要>

A校では、まずは読むことに慣れ、児童自身が「自分の力で読んだら分かる」という自信につなげる意図から、読み解きチャレンジに慣れるまでは3問で行うこととした。問い①、②は人物名や用語などを答えとする問いとし、問い③は非連続型テキストや、文章の内容を正しく読み取ることを問う問題とした。

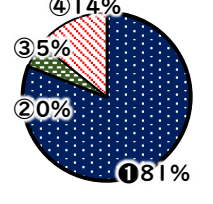
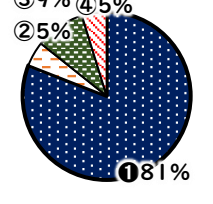
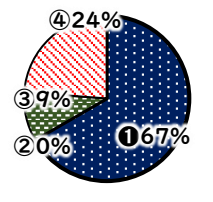
<実践例>

「武士の世の中」の単元の実践で、単元の学習問題を「武士はどのようにして力をつけていったのだろうか」とし、本時(単元の5時間目)の学習問題を「鎌倉幕府はどのようにして元軍と戦ったのだろうか」と設定して授業を行った。本時の読み解きチャレンジの問いと各選択肢の選択率は表3-1のとおりである。

児童は、教科書を読んで取り組んでいたが、初めは、読み方に工夫は見られなかった。しかし、回数を重ねていく中で、指で押さえながら読んだり、学習問題に関係すると思った箇所に線を引いたりし、文章から情報を取り出すための工夫をする様子が見られるようになってきた。また、その姿を指導者が認め、学級で紹介するなど価値付けることで、学級全体で教科書から情報を取り出す工夫について意識する機会になっていた。今までは、ただ文字を追って眺めるように読んでいた教科書を明確な目的をもって読むことが、読み方を工夫する行動をもたらした。また、何度も読み解きチャレンジを行うことで、授業の始め方が児童の中に定着し、指示がなくても教科書を取り出し、読み解きチャレンジが行えるよ

うに準備をする姿が見られるようになってきた。

表 3-1 読み解きチャレンジの出題（ここでは全問①が正答に並び替えてある）

<p>① 元の大軍が 2 度にわたり九州北部にせめてきたことを何と言いますか。</p> <p>①. 元寇 ②. 承久の乱 ③. 平治の乱 ④. 保元の乱</p>	
<p>② 武士たちは「一所懸命」と何を求めるために必死に戦いましたか。</p> <p>①. 恩賞 ②. 食料 ③. 仲間 ④. 武器</p>	
<p>③ 教科書 p. 52①「元との戦い」の資料や教科書 p. 53 の 1～5 行目から読み取れないことはどれですか。</p> <p>①. 武士たちは、元軍の激しい抵抗や暴風雨などにより、鎌倉に引きかえした。 ②. 元軍は火薬兵器（てつはう）を使っていた。 ③. 武士は恩賞を得るために必死に戦った。 ④. 元軍は集団戦術を使って戦っている。</p>	

○B校での実践

<取組の概要>

B校では、今まで単元末において指導者が問いかけ、児童とのやり取りの中で学びを復習していたとのことだったが、自分で学んだことを復習できるように、単元末に読み解きチャレンジを実施した。B校では児童一人一人が自分の考えをもつことができるように、基礎的な用語を答えとする問いではなく、なぜその出来事が起こったのか等を考えるような問いとした。また、フィードバックには答えが記述されている教科書の箇所を伝えるだけでなく、他の出来事とのつながりを考える機会となるような問いかけを含め、更に学習問題を通して広く深く考えることができるように工夫した。

<実践例>

「戦国の世から天下統一へ」の単元で、学習問題を「織田信長、豊臣秀吉はどのように天下統一を目指したのだろうか」とし、外国との関わりや織田信長、豊臣秀吉が行ったことを学習してきた。単元のまとめの本時、学習問題を「どちらが天下統一に大きな働きをしたのだろうか」とし、今まで学習したことを生かし、根拠を明らかにして自分の考えを説明させることを目指した。本時の読み解きチャレンジの問いと各選択肢の選択率は表 3-2 のとおりである。

導入で本時の学習問題について確認し、読み解きチャレンジが終わったら自分の考えをまとめていくことを伝えた後に活動が始まった。どの児童も読み解きチャレンジで問

われていることに答えるために、教科書のどこを読めばいいか、資料からどのようなことがいえるのかを探り、情報を取り出そうとしている姿が見られた。そして、読み解きチャレンジが終わり、間違っていたらフィードバックに書かれているコメントをもとに、再度教科書を読み直す姿が見られた(図 3-3)。これは復習にもなり、また、自分の考えを見直す機会ともなっていた。

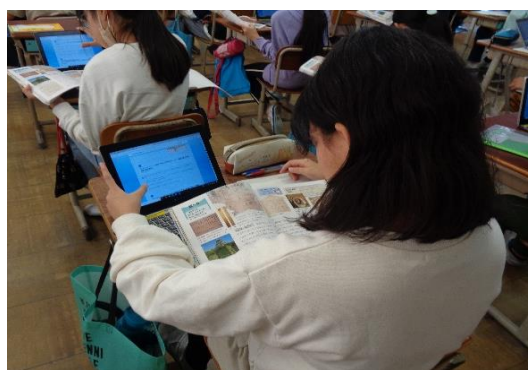


図 3-3 フィードバックを確認する様子

表 3-2 読み解きチャレンジの出題（ここでは全問①が正答に並び替えてある）

<p>1 織田信長がしたことを説明している、教科書 p. 70 から、読み取れないものはどれですか。</p> <p>① 豊富な資金をもとに、大量の食糧や軍船などの武器をそろえた。</p> <p>② 堺などの商業都市を支配したことで、豊富な資金が手に入るようになった。</p> <p>③ 桶狭間の戦いで大軍の今川氏を破り、武力による天下統一に向けて動き出した。</p> <p>④ 有力な大名をたおしたり、将軍の足利氏を京都から追放して室町幕府をほろぼしたりして、勢力を拡大した。</p>	
<p>2 織田信長は、安土の城下町では、だれでも商売ができ（楽市・楽座）、市場の税や関所をなくすなど、これまでのしくみを大きく改めました。教科書 p. 71④「安土城の城下町（想像図）」の資料から読み取れないものはどれですか。</p> <p>① 鎌倉時代のような武士のやかたのような建物が多い。</p> <p>② 何かを売っているお店がいくつもある。</p> <p>③ 荷物を運んだりしている人がたくさんいる。</p> <p>④ 琵琶湖とつながる水路がつくってある。</p>	
<p>3 教科書 p. 70 の②「信長の勢力拡大の様子」の資料から読み取れないものはどれですか。</p> <p>① 織田信長が進出した範囲は九州までふくまれている。</p> <p>② 年代が進むごとに織田信長が進出した範囲が広がっている。</p> <p>③ 主な戦いに、桶狭間の戦い、長篠の戦い、石山本願寺との戦いがある。</p> <p>④ 主な鉄砲の産地に堺と国友がある。</p>	
<p>4 教科書 p. 73⑤「秀吉が出した刀狩令」の資料から読み取れないものはどれですか。</p> <p>① 諸国の武士や百姓が刀、やり、鉄砲などの武器をもつことをかたく禁止されている。</p> <p>② 武器をたくわえ、年貢を出ししぶり、一揆をくわだてたて反抗するものは厳しく処罰される。</p> <p>③ 取り上げた刀などは京都に新しくつくる大仏のくぎなどにする。</p> <p>④ 百姓は仏のめぐみを受けて、この世ばかりか、死んだ後も、救われる。</p>	
<p>5 豊臣秀吉のしたことを説明している教科書 p. 72 の文章から読み取れないものはどれですか。</p> <p>① 安土に城を築いて政治の拠点とし、安土を中心とした物資の流れをつくったり、金や銀の鉱山を支配したりすることで、ばく大な財力をたくわえた。</p> <p>② 四国、九州、関東、東北の大名の力や、一向宗などの仏教勢力をおさえて、天下統一をなした。</p> <p>③ 秀吉は明智光秀をたおし、やがて朝廷から関白に命じられた。</p> <p>④ 平定した土地で検地を行い、田畑の広さ、土地のよしあし、耕作している人物などを調べ、収入を確かなものにした。</p>	
<p>6 検地と刀狩を行うことによって、どのような社会になりましたか。教科書 p. 73 を読んで、間違っているものはどれか考えてみましょう。</p> <p>① 貴族が世の中を支配するしくみが整えられていった。</p> <p>② 武士と町人は城下町に住むようになった。</p> <p>③ 百姓は農村や山村、漁村で農業、林業、漁業などに専念するようになった。</p> <p>④ 武士と、百姓・町人という身分が区別されるようになった。</p>	

③ 児童の変容

B校では、表 3-2 の読み解きチャレンジをすることで、新しい発見や学んだことをさらに深める機会になっていた。普段の授業では、指導者の提示した資料をもとにして情報を取り出し考えをもつようにしているが、改めて教科書を読むことで、普段の授業の学びに加えて新しい視点で物事を考えることができたようであった。また、読み解きチャレンジを始める前は、調べ学習の場面で教科書を活用する児

童の姿が少なかったが、活動を重ねるごとに、教科書も参考にして考えることよさに気付いたようだった(図3-4)。児童は教科書やノート、タブレットなどを使って考えをまとめ、説明していた。

学習問題に対するまとめの記述が苦手だった児童Aが自らの課題を克服した例を紹介する。9月に実施された単元「天皇中心の国づくり」の2時間目に行われた、学習問題「聖徳太子の死後、天皇中心の国づくりは実現したのだろうか」では、天皇中心の国づくりが実現されたことを記述しているが、どのように実現されていたのかという具体的な内容の記述が見られなかった。11

月に実施された単元「戦国の世から天下統一へ」の単元末の学習問題「織田信長、豊臣秀吉はどのようにして天下統一を目指したのだろうか」においては、「外国ともぼうえきをして」や「けんちをしてせいりよくを広め」などの織田信長や豊臣秀吉が行った具体的な事実を挙げた上で、自分の考えを「2人の力で天下統一へいけた」と述べている(図3-5)。



図3-4 教科書を活用して話し合う様子

9月の記述：読み解きチャレンジの実施あり

学習問題：聖徳太子の死後、天皇中心の国づくりは実現したのだろうか

11月の記述：読み解きチャレンジの実施あり

学習問題：織田信長、豊臣秀吉はどのようにして天下統一を目指したのだろうか

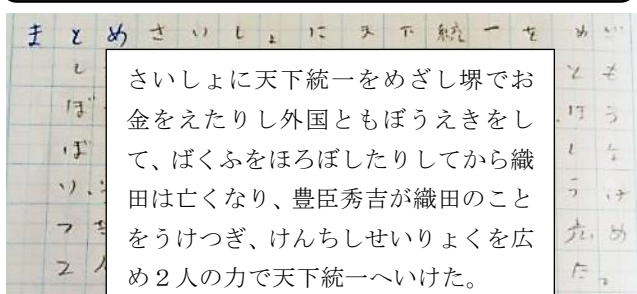
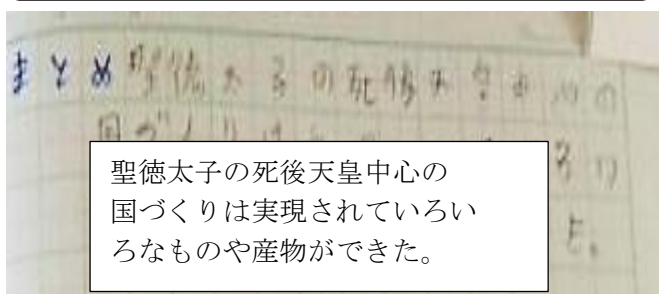


図3-5 自分の考えをまとめることが苦手な児童Aの記述の変容

(2) 思考を伴う読みを促す実践

思考を伴う読みを促す実践について、①指導者の動き、②思考を伴う読みが行われる場面、③児童の変容について整理し、図3-6に示した。

① 指導者の動き

指導者は、読み解きチャレンジと学びマップを提示し、「後は自分の力で調べてみよう」と指示して学習活動を全て児童に任せるというわけではない。学習問題の設定や問いの工夫といった授業準備や、授業中の個への働きかけ(図3-7)、「この考えいいね」「この情報を資料からよく見つけたね」といった取り組み方や記述内容への価値付けなどを行っていた。また、学びマップで児童の思考が可視化されることで「なんでそう思ったの?」「どこからそのことが分かるの?」と根拠を問うなど思考を揺さぶる追発問がよく行われていた。指導者が、個や全体に問いかけることで、児童は「なぜ自分はそう考えたのか」「資料のどこから思いついたのか」など教科書や資料を改めて活用していた。

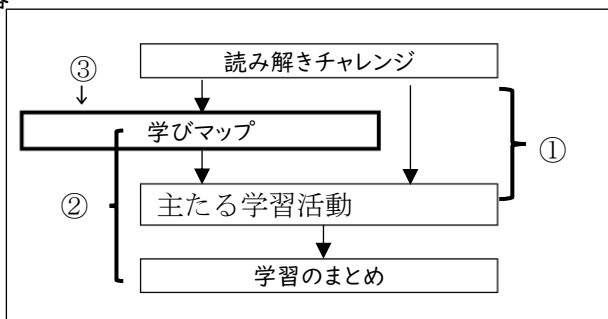


図3-6 本項で取り上げる事例と授業場面との対応



図3-7 児童への個別指導の様子

また、児童がつまづきそうな言葉がでてきたとき、「連帯責任って何?」「一年おきってどういうことかわかる?」などのように問いかけ、児童自身の言葉で言い換えて説明する場面を作っていた。児童の中には、端末を使って自分で調べる姿も見られたが、学習内容に関する言葉の意味を児童が理解しているのかに注意しながら授業を進めることが大切である。

② 思考を伴う読みが見られる場面

A校では、読み解きチャレンジを行った後、児童一人一人が学びマップを用いて調べ学習を行った。指導者が調べる学習の手順（図3-8）を示し、これを手がかりに児童は資料と資料をつなげて考え、資料からわかる事実や、考えを記入していった。学びマップに取り組む様子を見てみると、教科書と学びマップ上の資料を結び付けて、どのようなことが言えるのかを記述していた（図3-9）。目的をもって教科書を読むことに続いて、学習問題の解決に向けて教科書から取り出した情報の理由や情報同士の関係に関心をもつなど思考を伴って読み直すようになってきた。

調べる
教科書で「学習問題について」徹底的に調べる

①文章(本文)
②写真資料(解説)
③グラフ
④地図

読み解きチャレンジを
思い出して!!

☆分かったこと・分かること(事実)⇒考えたこと
☆他の資料との関連

図3-8 調べる学習の手順

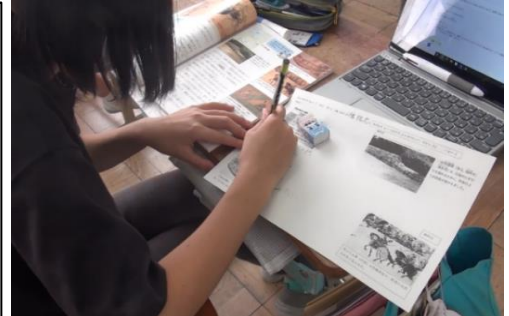


図3-9 学びマップを活用している様子

資料と資料をつなげて考え、資料からわかる事実や、考えを記入していった。学びマップに取り組む様子を見てみると、教科書と学びマップ上の資料を結び付けて、どのようなことが言えるのかを記述していた（図3-9）。目的をもって教科書を読むことに続いて、学習問題の解決に向けて教科書から取り出した情報の理由や情報同士の関係に関心をもつなど思考を伴って読み直すようになってきた。

図3-10は、学習問題「鎌倉幕府はどのようにして元軍と戦ったのだろうか」を提示し、学びマップを活用して資料同士のつながりを見つけ、考えをもつことができた例である。資料の二つに防塁が記載されていたことから、それらに関連付け、防塁を活用して守ったり攻めたりしていたのではないかという考えをもつことができていた。そこから、資料を根拠として「鎌倉幕府は船の上で戦ったり、防塁をつくったりした」という自分の考えをまとめることにつながっていた。

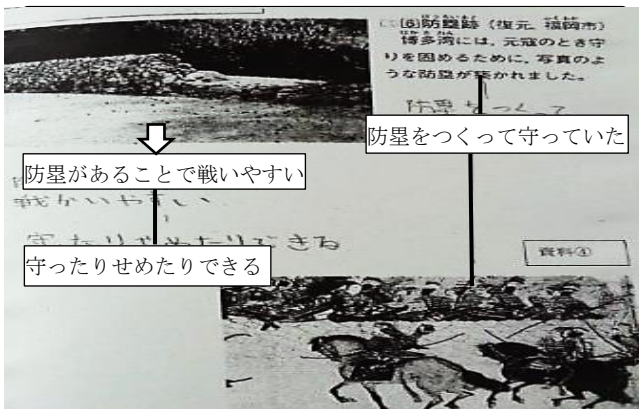
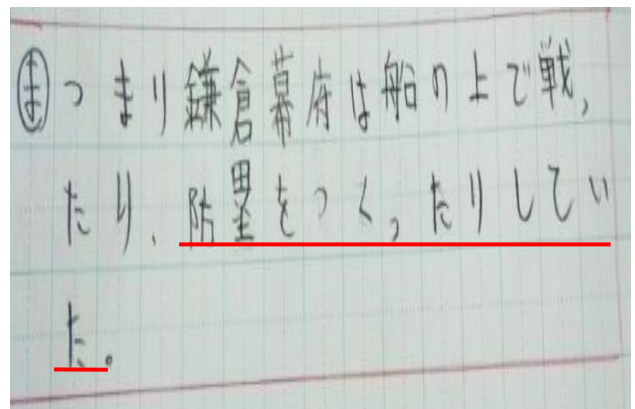


図3-10 学びマップで資料同士のつながりを見つけることが、本時のまとめにつながった記述例



また、取組の初期には学びマップをワークシートにして配布していたが、児童が経験を重ねる中で、ノートに記入するようになっていった。図3-11は、教科書から必要な文章や資料を選択し、キーワードを見つけ、矢印などを使って関連付けている例である。

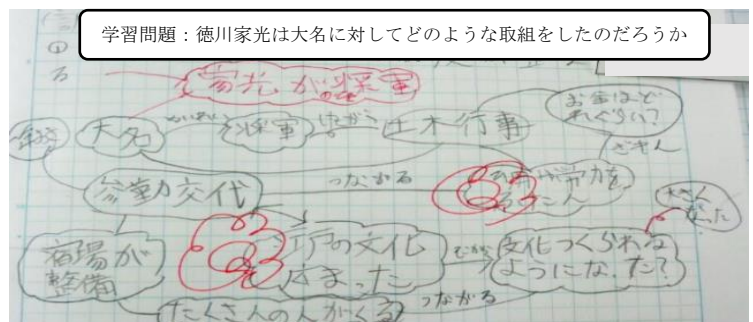


図3-11 キーワードや矢印を使って関連付けてノートに記述した例

③ 児童の変容

A校のある児童は、9月に実施した単元「武士の世の中へ」での「源平の戦いで源氏は平氏をどのように破ったのだろうか」という学習問題の授業において、調べ学習の中で、教科書の一部をそのままノートに視写していた。11月に実施した単元「江戸幕府と政治の安定」での「幕府は外国やキリスト教信者に対してどのような取組をしたのだろうか」という学習問題の授業では、教科書や資料の内容を取捨選択し、短く記述し、矢印などを使って関係を表そうとするようになった（図3-12）。

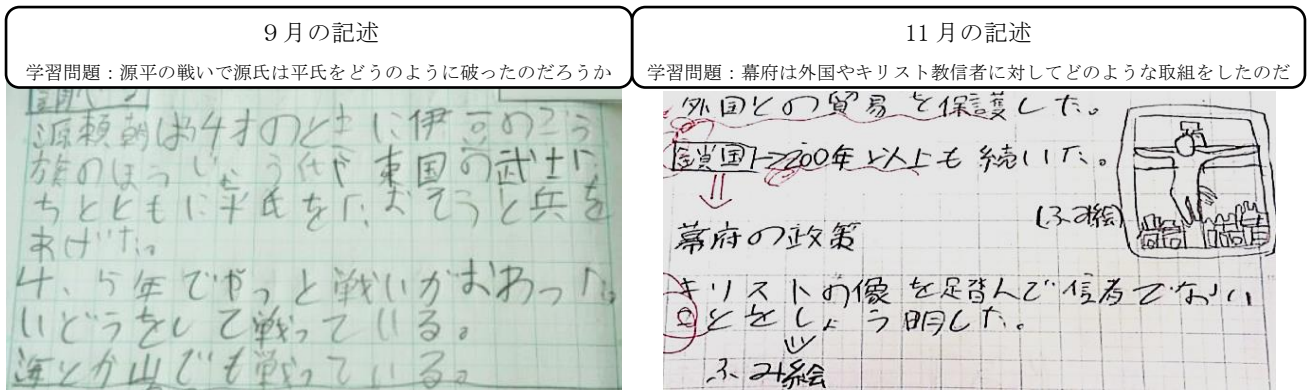


図3-12 児童Bの教科書から情報をノートにそのまま記述している様子から、情報を取捨選択し、矢印を活用し記述する様子への変容

第2節 中学校の取組

(1) 目的をもった読みを促す実践

本項①～③については、B中学校の以下の授業について述べる。

- ・地理的分野 第3部 第3章 第2節 中国・四国地方（第2時）交通網の整備と人々の生活の変化
- ・本時の目標：交通網の整備による影響を、生活や観光の面から見つけることができる。

① 指導者の動き

読み解きチャレンジと学びマップを授業の冒頭の10分間で行った。読み解きチャレンジの解答に3分、採点結果とフィードバックを読むのに2分前後、残りの5分程度で学びマップの記入に進む。生徒が活動中、指導者は活動の支援や端末の対応などが必要な生徒がいなか機間から観察、支援した。ここでの指導者の動きは、冒頭に行く最低限の指示のみであるが、生徒は回を重ねるにつれ自ら教科書を開き活動を始める習慣がついた（図3-13）。

実践の6回目となるこの日、生徒は始業前から授業の準備の一つとして起動したタブレット端末を机の上に置き、早い生徒はアプリケーションソフトを立ち上げて始業を待っていた。チャイムが鳴ると、指導者から「準備のできている人が多いので、早速読み解きチャレンジを始めてください」と簡潔な指示があった。この日は出席者30人中11人が、開始直後から出題された問いに応じて教科書を黙々と読んでいた。1分ほどして生徒から質問を受け、以下のようなやり取りがあった。

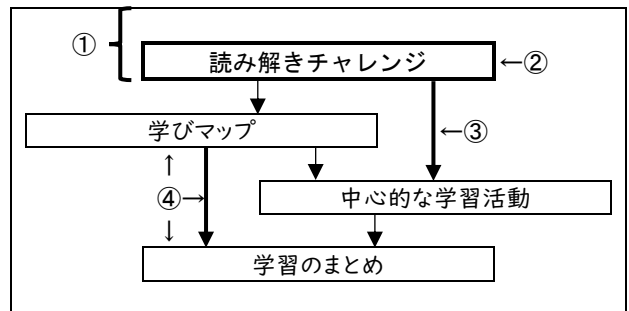


図3-13 本項で取り上げる事例と授業場面との対応

- 生徒A 「先生、教科書は読んでいいんですか？」
 指導者 「はい、教科書は読んでください」
 生徒A 「えっ？読んでいいの？」
 指導者 「読み解きチャレンジは教科書を読んで答えるものです。」
 「もう一回言いますね。読み解きチャレンジは教科書を読んで答えを見つけるものです。教科書の中に答えがあるので、読み取って答えてください。」

生徒Aはこの時間、特に授業に前向きな姿勢を見せていた。多くの生徒は当然のように教科書を読んでいるが、指導者は改めて説明する必要があった。ここで言う「もう一回」は、生徒Aへの返答の後、全体に向けてもう一回、という意味と、これまで何回か説明してきた取組のねらいを改めて伝えるためでもあった。更に指導者は、次のような言葉掛けも行っている。

- ・解答を送信したら点数だけでなくフィードバックも読んでください。
- ・自分の答えが合っているのか間違っているのかだけでなく、間違えた理由が何か分かることが大事です。
- ・（問題を）解いた後、もう一回教科書を読み返して、その時に分かるようになっていけばいいんです。

問いに解答し採点結果を知るだけでなく、フィードバックを読み学習に生かすことが大切であることとし、この目的に合った取り組み方を生徒に促すよう言葉掛けを行った。生徒に「教科書を読みながら問題に答える」という活動の意図が、自分の力で教科書を読み取ることにあると理解させるのは予測以上に難しく、上記のような説明は何度も繰り返す必要があるのが実際である。取組とともにこうした説明を繰り返していく中で、生徒は徐々に目的を理解して活動を行うようになった。指導者が言葉を掛けるうちに、教科書を読みながら読み解きチャレンジに取り組む生徒(図3-14)は11人から18人(クラスの36%から60%)になり、最大で22人(73%)にまでなった。なお、残りの10人ほど(約30%)の生徒のうち半数は個別の支援を要するもしくは家庭や生活習慣の影響により学習に参加しにくい生徒、残りの半数は取組の目的に反して教科書を読まずに解答していた生徒である。



図3-14 教科書を読みながら読み解きチャレンジを行う生徒の様子

表3-3 読み解きチャレンジの出題(出題時は選択肢を自動でランダムに提示、ここでは全問①が正答に並び替えてある)

回答が必須の3問	<p>① 高速道路網の整備と連絡橋の開通の文章に書かれていないのは次のうちどれですか。</p> <p>①文化 ②交通網 ③時間 ④つながり</p>	
	<p>② 南北を結ぶ自動車道ができるまで、瀬戸内と山陰、瀬戸内と南四国の交通を隔てていたものは何ですか。(現在、米子自動車道、高知自動車道などがそれぞれを結んでいます)</p> <p>①山 ②海 ③川</p>	
	<p>③ これらは、中国・四国地方の観光資源です。四国地方にある観光資源を選びなさい。</p> <p>①祭り(阿波踊りの写真) ②建造物(出雲大社の写真) ③街並み(萩の街並みの写真) ④道(水木しげるロードの写真)</p>	
回答が必須でない2問	<p>④ 本州四国連絡橋の開通などといった道路交通網の発達によって生じている事情について、あてはまるものを選びなさい。</p> <p>①地方都市から大都市へ経済活動が移るストロー現象が起こっている。 ②離島で生活する人や高齢者の生活を支えるため、フェリーの便数は維持されている。 ③医療設備を備えた診療船が、生活用品の輸送や病院と診療所でカルテの共有をしている。 ④橋の開通により本州から四国へ来る車の数は、2017年には1日約2万2千台をこえた。</p>	
	<p>⑤ P.198の山間部や離島で進む過疎化に、山陰の過疎が進んだ原因が書かれています。次のうち、教科書に載っていない内容を選びなさい。</p> <p>①少子化が進んでいる ②高度経済成長期に瀬戸内ほど工業化が進まなかった。 ③進学や就職のために都市部へ転出する人が多くいた。 ④若い世代の転出が続いている。</p>	

② 目的をもった読みが行われたと見られる場面

本時に出题した読み解きチャレンジの問いと各選択肢の選択率は表 3-3 のとおりである。

実践前には、中心発問について各自が考える段階及びグループ交流において、教科書を読む生徒はほとんどいなかったクラスであったが、取り組ませるにつれ集中力が高まり、始業 1～2 分程度でほぼ全員が問題文及び教科書を黙読している状態になった。

また、回数を重ねるにつれ、答案の送信後に返ってくるフィードバックを読みながら教科書を読み直す生徒が多くなっていった。端末による出題の利点として、採点結果とフィードバック（選択肢ごとのコメント）が直ちに返ってくるのが挙げられる。これにより、3 分間の解答時間を過ぎた後も生徒が納得いくまで読む時間をもつことができおり、語句や文章の意味を正確に理解したり、図表の別の見方や別の情報が読み取れないかを確認したりといった、目的をもった読みが行われていた場面であるといえる。

③ 生徒の変容（中心的な学習活動において）

表 3-3 の読み解きチャレンジを実施した後、本時の学習課題「交通網が整備された、生活にどんな影響があるのだろう」が示された。生徒はこの課題についての自分の考えをノートに記入した後、3～4 人のグループに分



図 3-15(左)、3-16(右) グループ交流での生徒の様子

かれて交流し、ホワイトボードにまとめて全体共有した。ホワイトボードには、交通網の整備による利点と問題点を、そこに住む人の視点と観光客の視点とで捉えさせた上で、各班にテーマを割り当てて書かせた（表 3-4）。読み解きチャレンジを実施するようになってから、グループ交流での活動の姿にも変化があった。実践前は、交流の前に得た知識をもとにした考えを出し合う発言が聞かれることが多かったが、実践が始まると、根拠として教科書を指差しながら会話する姿（図 3-15a: 手前左の生徒）や、グループ内の生徒の意見を受けてしばらく教科書に視線を落とす姿（図 3-15b: 奥の 2 名の生徒、3-16c: 手前の 2 名の生徒）も多く見られるようになった。グループ交流のきっかけとなる班員の発言を受けて、他の生徒がその関連する情報を探ったりするほか、教科書を用いて根拠を確かめたり別の解釈を述べたりする姿は、読み解く力の視点で捉えれば、交流が教科書を読む必要感をもたらし、目的をもった読みを促したといえる。このような能動的な読みが、実践として設定した取組以外の場面、とりわけこれまでも行っている通常の学習活動の中で見られたことは、授業序盤での 10 分間の活動がこの枠組を超えた効果を生み出しているといえるだろう。

表 3-4 中心発問「交通網の整備が、その地域に住む人々の生活や観光にどのような影響を与えているか」に対する記述

	良くなったこと		悪くなったこと	
生活面	<p>生活がよくなったこと</p> <ul style="list-style-type: none"> ・えらべる高校が増える ・仕事が増える ・休日にいそがしく3人行ける。 <p>1班</p>	<p>移動しやすい</p> <ul style="list-style-type: none"> ・色んなところに行けるようになった(仕事・遊び・買い物など) ・遊ぶ場所が増えた(遊ぶ場所が増えた) <p>2班</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・地元がもうからなくなった ↓ 橋ができたことで本州に行きやすくなり、買い物などそっちに行く人が増えた。 ・船を利用する人が少なくなった <p>3班</p>	<p>車がよくなりました</p> <p>かかっていること</p> <p>4班</p>
観光面	<ul style="list-style-type: none"> ・人がいっぱい来る ・遊びの時間が長くなった <p>5班</p>	<p>観光がよくなったこと</p> <ul style="list-style-type: none"> ・行きやすい色んな所から来る ・もくもく 給料が増える ・あんまり時間がからばいい。 <p>6班</p>	<p>観光(悪くなったこと)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・街が汚くなる <p>7班</p>	<p>観光(悪くなったこと)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・人手不足 → 仕事や人が増えることで対応できる店員の数が少ない ・宿の部屋数が減る <p>8班</p>

また、交流での活動内容のこうした変化に伴い、グループごとのホワイトボードへの記述にも変容が見られた。これまでホワイトボードの記述の中に地理的な見方・考え方が十分に働いていない傾向が見られた。そこで、中国・四国地方の学習から表 3-3 の①の問いのような、どんな地理的な要素が書かれているかを問う問題を取り入れた。この工夫の成果と断定することは難しいが、ほとんどの班で時間についての記述が見られた。また、いくつかの班では交通網に関連した記述も見られ、②以降の各問いに応じて教科書の各箇所から情報を取り出したことで、交流における会話の質の向上にもつながったのではないかと考える。

④ 生徒の変容（学びマップの実践）

学びマップは、思考を伴う読みを促す手立てとして設定した取組であったが、実践していく中で、目的をもった読みも促されていると捉えられる場面が頻繁に見られた。

A 中学校の下記の授業における事例を取り上げる。

- ・第3部 第3章 第5節 関東地方（第1時）関東地方の自然環境
- ・目標：関東地方の自然環境の特色を理解する

このうち顕著なのは、各地方の学習の第1時に設定されている「自然環境」についての学習である。学びマップに地図が載っており、都道府県名や地形、特徴的な気象とその要因など、その地図の記入がしや

すいためと考えられる。以下は関東地方の第1時の冒頭の指導者の指示である。

読み解きチャレンジ終了後、GIGA 端末を閉じさせて学びマップの説明を始めた。「これからやることを伝えます。この後もう5分、時間をとります。教科書は開いたままです」と伝えた後、学びマップを用意させ、モニターに図 3-17 を示しながら「振り返りシートの左側の地図（学びマップ）に、これからどんどん書き込んでいきます」と端的に伝えた。その後、「前に学習した九州地方を例に…」と、図 3-18 をモデルとして示した。最後に単元を通して追記していくものであると伝えると、5分間の学びマップを記入する時間が始まった。

図 3-19 は、関東地方の第3時まで、情報の取り出しに不十分さが見られた生徒 B の記入した学びマップである。第1時に都道府県名や地形などを記入し、第2時にはほとんど追記されていなかったが、第3時に人口の過密な地域と大型ショッピングモールが多いことを結び付けた記述をした。生徒 B は、複数の情報を関連付けることに課題が見られていたが、人口の集中している東京都の中心部と大型ショッピングモールが多いことを関連付け、人口の分布と商業との関連を見いだす記述ができた。この取組により、初歩的な目的をもった読みを促したといえる。また、この時間の振り返りでは（図 3-20 下線部）人口の多さと第3次産業の発達を関連づけた記述もあった。商業施設と第3次産業を結び付けて理解できているかは定かではないが、少なくとも首都圏の特色を教科書にある情報から取り出すことはできた。

追記している部分については生徒個々の日頃の理解度などによる差が見られるものの、第1時に地図から主要な地形や都市、都道府県名や交通網といった情報を地図上に書き込むことを、第2時以降に、その地図から情報を取り出させることをほとんどの生徒に促すことができた。第1時に限れば、地図から書き写すことができる容易な作業であるが、これが第2時以降に学習内容を関連付けて記入するペー

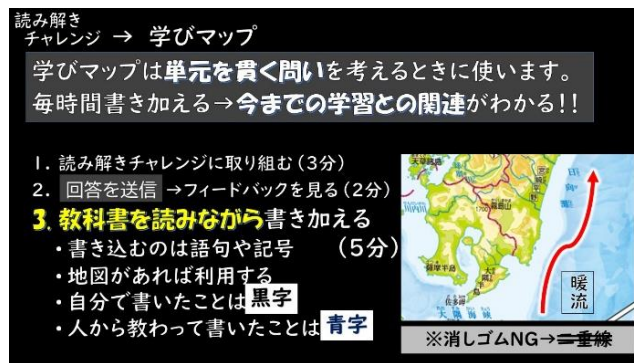


図 3-17 学びマップの説明に使用したスライド

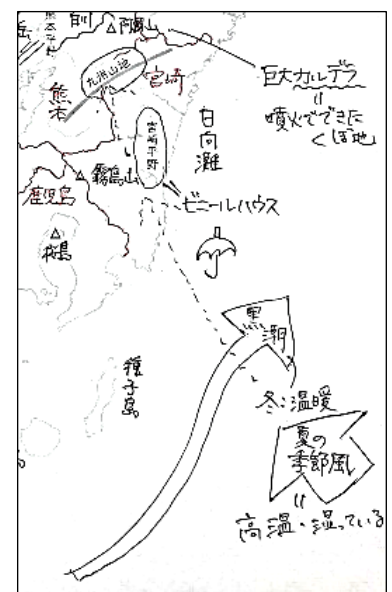


図 3-18 九州地方を例にした 学びマップの記入例の一部

スとなる。単元を通して目的をもった読みを促すにあたり、第1時の記入は多くの生徒に完成させたいところである。

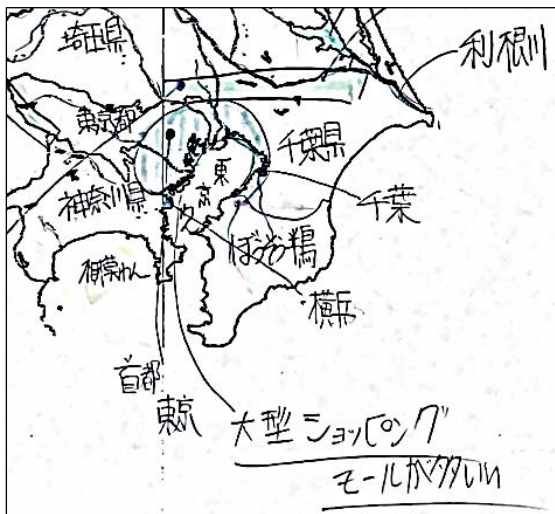


図 3-19 生徒 B の記入 (第 3 時終了後)

授業日	授業で分かったこと + 疑問に思ったこと・興味を持ったこと・知っていること	評価
9/5	利根川は水で、川に川が流れてる。利根川の中にある。東京はビルが建っている。美術館や公園、博物館もある。政治的なものもある。	B
9/7	利根川は水で、川に川が流れてる。利根川の中にある。東京はビルが建っている。美術館や公園、博物館もある。政治的なものもある。	B+
9/8	利根川は水で、川に川が流れてる。利根川の中にある。東京はビルが建っている。美術館や公園、博物館もある。政治的なものもある。	
/		
/		

図 3-20 生徒 B の振り返りシート (第 3 時終了後)

(2) 思考を伴う読みを促す実践

① 指導者の動き

学びマップは、目的をもった読みによって取り出した情報を構造化して理解する際に、教科書などの情報を関連付けたり具体的な事象を思い浮かべたりなどといった思考を伴う読みを促すことをねらった取組である。学びマップは読み解きチャレンジの直後に行った (図 3-21)。B 中学校では、中部地方から学びマップを取り入れていたが、記述量の個人差が大きかった。その原因として、この単元の学びマップには地図が載っていなかったこと、書き方が生徒に十分に伝えられていなかったこと、教科指導とマップとの関連が見えにくかったことと想像される。そこで多くの生徒が活動に取り組めるようにするために、活動の方法と記入例を示したスライドを作成し、丁寧に指導し、そして学びマップの隅に指導者によるチェック欄を設けることにした。記入例は第1時、第3時、第5時終了時のものを用意し、授業を重ねるごとに記入が積み上げられることを示した。なお、協力員の計らいにより学びマップの裏面に第1時と第5時の記入例が印刷されたため、生徒が適宜見ることができる。チェック欄については、形成的評価である旨を説明した上で、学習課題に対しての毎時の追記に対する認めを返した。

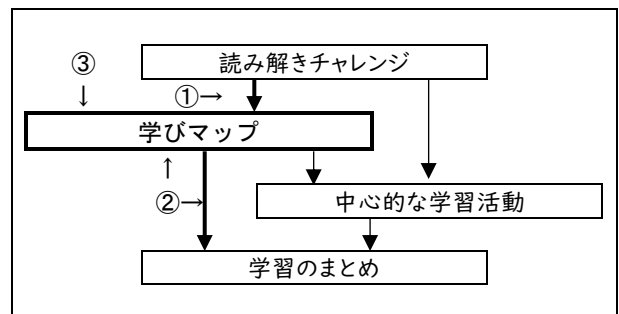


図 3-21 本項で取り上げる事例と授業場面との対応

地図を掲載したシートであったかや、単元課題が地図上に表すものであったかなど、さまざまな要因があったため一概には言えないが、これらの手立てにより、生徒の記入量は増えた。記入はほぼ全員が教科書を見ながら行っていることから、目的をもった読みもしくは思考を伴う読みを促せたと思われる。

② 思考を伴う読みの見られる場面

読み解きチャレンジの後、教科書を更に何度も読み返ししながら学びマップを記入していた生徒 C の記述を取り上げる。生徒 C は中部地方、関東地方の学びマップでは、取り出した情報の書き出しが多くなく、関連付けるような記述もあまりなかったが、東北地方のマップでは充実した。図 3-22 は第2時終了時のシートである。なお、当授業の以前に、東北地方の自然環境について学習をしている。



図 3-22 生徒 C の記入 (第 2 時)

・第3部 第3章 第6節 東北地方（第2時）伝統行事と生活・文化の変化

・目標：東北三大祭りの日程が重なっている理由を説明する

図3-22では、仙台平野や阿武隈高地など地形とその範囲を地図上に書き出している（第1時の学習）。まず目的をもった読みが行われていることがわかる。第1時に記入されたであろう情報に加え、第2時に「仙台に人口が集まっている」と「祭りなどの集客効果④」を矢印で結んでいる。これらの記入は、これまでの学習で積み重ねの表れであろう。「第2章 日本の地理的特色」で「日本の人口の多くは低地に集中している」ことを学習し、前節の関東地方の学習の読み解きチャレンジで出題していたのである。また関東地方の学習で、大都市圏は低地に集中していることも学んでおり、これら既習事項と東北地方の地形及び第2時の教科書の内容が反映された内容となっている。第2時で学習する教科書の箇所には、東北の伝統行事の紹介、伝統行事（祭り）の観光資源化、東北地方の拠点である仙台市についての順に記載されており、文章での記載順と矢印による結び付けの順が異なることがわかる。このことから、生徒Cが情報を一度把握した後、自らの理解として関係を整理したものが、学びマップに書き表されていると捉えることができる。つまり、生徒Cのこれら二つの記述から、学びマップによって思考を伴う読みを促すことができたといえる。

続いて、第3時における生徒Cの学びマップ（図3-23）をもとに述べる。この授業では読み解きチャレンジの直後に加え、授業中にも随時書き込みをしていたが、中にはどちらのタイミングで記述した内容であるかがわからないものがある。ここでは、その一部が授業中の追記である可能性を踏まえつつ述べる。

・第3部 第3章 第6節 東北地方（第3時）稲作と畑作に対する人々の工夫や努力

・目標：東北地方の農業の特色を理解する

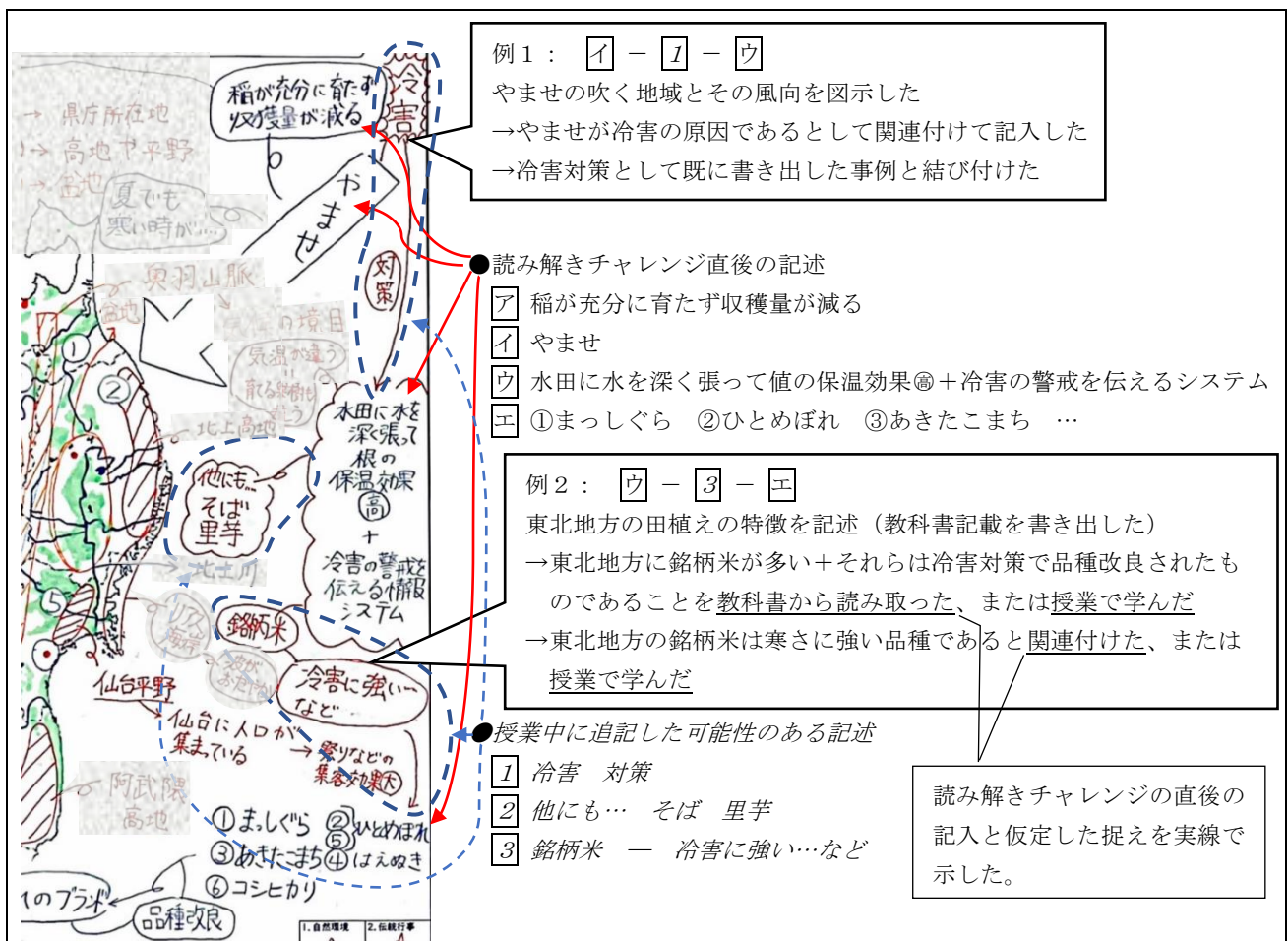


図3-23 生徒Cの記入（第3時）と筆者の捉え（吹き出し） ※論述に関わらない部分を一部加工

図 3-23 の記述からこの取組が「(芋煮やせんべい汁など)なぜこのような食文化が生まれたのか」に対する考えを深めるといった、本時のねらいの達成に資する取組として、学びマップが機能していたことがわかる。また、図 3-24 で示した記述では、前時までに学習した東北地方で祭りが多いことを、やませによる冷害と結び付けており、生徒 C は教科書から取り出した情報を、既習の内容と関連付けて捉えることができているといえる。

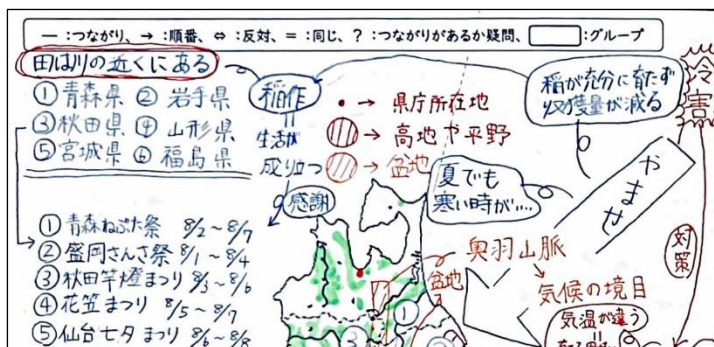


図 3-24 生徒 C の記入 (第 3 時)

③ 生徒の変容

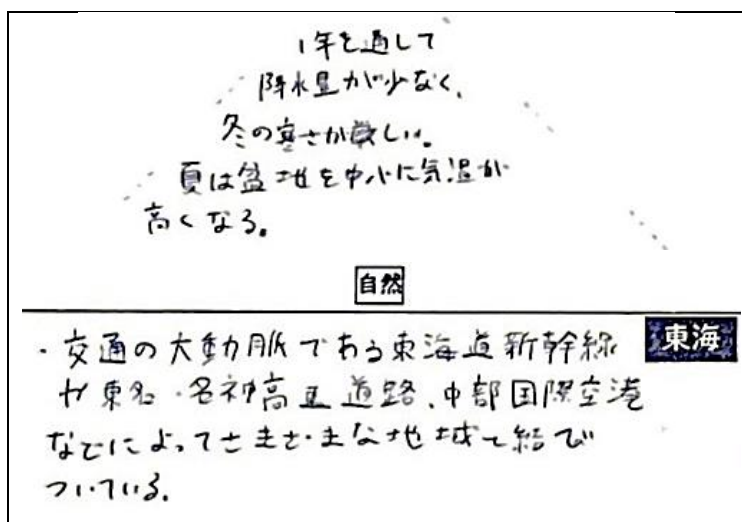


図 3-25 生徒 D の記入 (中部地方)

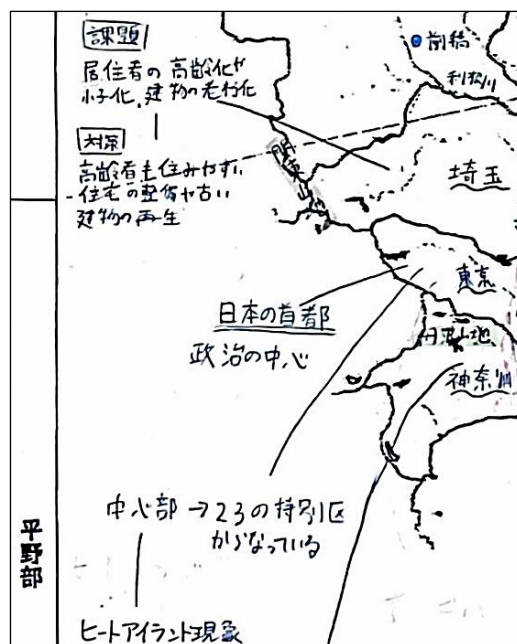


図 3-26 生徒 D の記入 (関東地方)

ここでは、学習にまじめに取り組むものの、要点を的確に捉えそれらに関連付けて総体として十分に理解するところには一步届かない生徒 D の記述を例に、学びマップの記入の例示による変容について述べる。まず中部地方と関東地方での違いを取り上げる。

図 3-25 は中部地方 (単元を貫く問い: 中部地方の産業の発展に、自然環境や交通網の整備はどのような影響を与えているのだろうか) の、図 3-26 は関東地方 (単元を貫く問い: 関東地方の人口の集中は、人々の生活や産業にどのような影響を与えているのだろうか) の学びマップで、どちらも生徒 D のものである。記述の内容が、図 3-25 では教科書の文章を一部視写したものになっていたところが、図 3-26 では抽出した語句や短文によって書かれ、それらの関係が線で結ばれている。この変容は、本節第 2 項の初め (P. 27) でも述べた地図の有無等に要因があると考えられるが、ここではそれらの要因に伴う生徒 D の情報の取り出し方や書き出した事柄の変容を取り上げる。

例示により、語句を選んだり、文の一部に手を加えて線で結んで書いたりするとよいのだと書き方を知ったことで、それらに関連付けて捉えながら読む要領が理解できたのでは

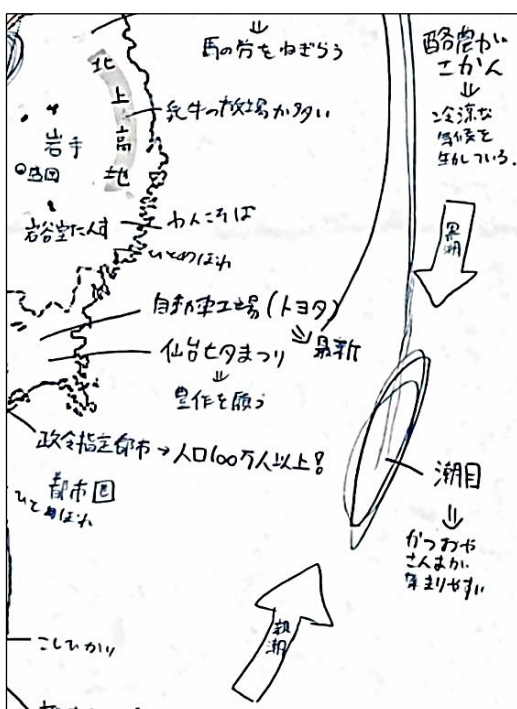


図 3-27 生徒 D の記入 (東北地方)

ないだろうか。図 3-26 には地図上の場所を指したり、「中心部—ヒートアイランド現象」のような直接的な関係に関連付けたりするにとどまらず、「課題」「対策」に示された箇条書きが左上にある。これについて生徒Dは「後から自分が見てわかるように（記入した）」と言っていたことから、文章中にある課題と対策を見つけるにとどまらず、文章上の情報と地図上の情報とを関連付けて理解するとともに文章の内容を捉える、思考を伴う読みを行ったと推察される。

次に、生徒Dの東北地方の記録（図 3-27）を見ると、太平洋上の潮流と潮目がかかっている。教科書には漁業との関連から説明があるが、図示はされていず、指導者も示していないことから、生徒Dが文章を読み解き、図示したものであろう。また、潮流の上に気候と酪農の関係が、因果関係が逆ではあるが矢印で示されている。これは、指導者が常々、事象に対する理由を問い直してきたことの成果でもあると考えられる。

中学校では各単元で1枚の学びマップへの記入を重ねるにつれ、書かれている事実にとどまらない文の内容や、因果関係を捉えようといった読みの質とその記述内容が現れた。

第4章 研究の成果と課題

第1節 小学校における児童の変容と分析

（1）読み解く力実態テストの結果から

実践前後で行った読み解く力実態テストではどのような変容があったのかを述べる。問題の詳細については、pp. 15～16の表 2-8の『「事実について書かれた短文を正確に読むスキル」の6分野と読み解く力実態テスト』を参考にしていきたい。

実践前は、2文の意味が同一であるかどうかを正しく判定する力を確かめる「同義文判定」と文章を図やグラフと比べて、内容が一致しているかどうか認識する力を確かめる「イメージ同定」の問題で正答率が比較的低い傾向が見られた（表 4-1）が、実践後は同義文判定では正答率が上がる一方、イメージ同定ではあまり変化が見られなかった。

表 4-1 読み解く力実態テストの結果 n=40

	実践前	実践後
同義文判定	40%	50%
イメージ同定	24%	27%

この結果から、読み解きチャレンジと学びマップには、言葉が異なっても文が伝えている内容が同じであるかどうかを判定する「同義文判定」の力を高める効果はあったと言えよう。イメージ同定の力に変化がほとんど見られなかったのは、文章と非連続型テキストを結び付ける活動を行ってきたとはいえ、「イメージ」にはさまざまな形態があるため、例えば、イラストや写真資料を扱ったからといって、円

グラフから情報を取り出しやすくなるというわけではないといったことが原因なのかもしれない。今後、なお一層様々な形態の非連続型テキストを用いた学習経験を積んでいくことが大切ではないだろうか。

（2）児童の記述の変容から

読み解きチャレンジや学びマップを活用する前は、全体の65%の児童が取り出した情報を根拠に自分の考えを書いていたが、実践の終盤では、それが85%に増加していた。また、回数を重ねるごとにこれまで書けなかった児童が書けるようになったり、記述内容が具体的になったりしている。更に、複数の情報を根拠にして自分の考えを書くことができている児童も見られた。

表 4-2は学びマップとまとめの記述の変容を示したものである。初め（9月）は、取り出した情報を構造化して書くことがあまりできていなかった。そして、ある授業のまとめでは、学習問題「武士は元とどのように戦ったのだろうか」に対して「日本が勝った」という事実は書かれているが、例えば「防塁を作って防いだ」や「元軍のてつはうに苦戦した」など、どのように戦ったのか具体的な内容を資料から取り出して書かれていないものとなっていた。実践後（11月）では、書き込む量が増え、更に「これ（参勤交代）をしたらお金がかかり、反乱がおきない」などの自分の考えも書き込んでいる。そして、その時間のまとめでは、学習問題「家光はどのようにして強い幕府をつくろうとしたのだろうか」に対し

て、学びマップでの記述を生かして「武家諸法度に参勤交代を定めた」「費用がかかるし反乱がおきない」などの事実をもととして「大名の勢力を弱めて、強い幕府をつくろうとした」という自分の考えを書くことができていた。このように学びマップを用いて児童が資料から情報を取り出し、その情報を目に見える形で構造化して記述することが、学習問題に対する自分の考えをもつことにつながっていた。更に、その記述をもとにして、自分の考えを友達と交流する経験を積み重ねることで、筋道立てて説明することができる児童の増加にもつながったと考えられる。

表 4-2 学びマップとまとめの変容

	9月	11月
学習問題	武士は元とどのようにして戦ったのだろう	家光はどのようにして強い幕府をつくろうとしたのだろう
学びマップ		
まとめ		

(3) アンケート調査から

児童が読み解きチャレンジや学びマップを活用した授業をどのように感じていたのか、アンケート結果や振り返りの記述から述べる。

① 読み解きチャレンジについて

「読み解きチャレンジは自分の学びに役に立ちましたか」という質問では全ての児童が役に立ったと回答していた(図 4-1)。その理由として、アンケートで以下のような記述があった。

- ・読み解きチャレンジをすると、文章だけでなく図などを見て読み取ることができるようになったから

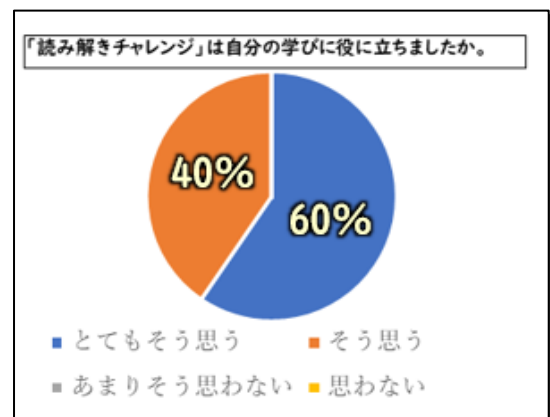


図 4-1 児童へのアンケート結果① n=42

- ・間違えたところをもう一回読み直して、ノートに書くことができるから
- ・自分の中に定着していなかったところがよくわかり、教科書のどこを見ればそれが書いてあるのかもわかったから
- ・文章を読み意味や間違っているところを見つけることで読む力がつき、頭の中で総復習できるから
- ・自分が間違っていて覚えていたものが、読み解きチャレンジを通して気付いたり、頭に残りやすいと思うから

特に多かったのが、「見直すことができたから」「復習することができたから」という意見で、全体の62%の児童が挙げていた。読み解きチャレンジで、まず教科書や資料から情報を取り出す「目的をもった読み」を行い、次にフィードバックにより、どうしたら正しく読み取れるのかを知らせ、もう一度教科書や資料を読み取り、更に思考を伴って読むことにつなげるということの繰り返しが、自分の考えをもつために役に立っていたようである。

② 学びマップについて

学びマップに対しても、多くの児童が役に立ったと回答していた(図4-2)。その理由として、アンケートで以下の記述が挙げられた。

- ・資料をつなげて考えることができ、関連性がわかりやすくなるし、キーワードだけでまとめるのでわかりやすくなるから
- ・矢印を使ってつながりとかを表すことで、考えのつけたしとかがわかりやすくなったから
- ・資料と資料を読み比べて関連付けて考えられるから
- ・資料からわかることを書ける力が身に付くから
- ・学びマップには、特に重要な資料だけのっているので更に詳しく知ろうと思ったら、「ここなんだろう」と自分で調べる機会も増えるから

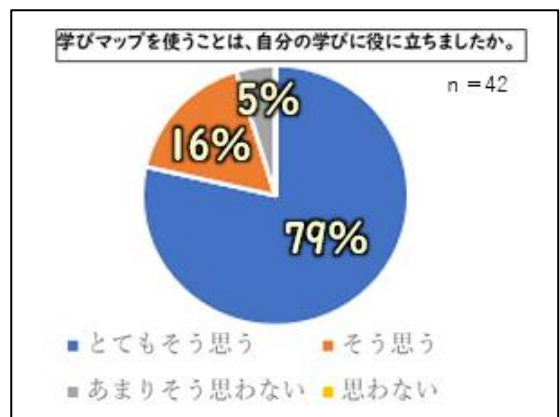


図4-2 児童へのアンケート結果② n=42

児童の記述で特に多かったのが、「資料と資料を関連付けて考えることができる」「考えをまとめることができる」という意見で全体の45%の児童が理由に挙げていた。また、学びマップを用いる中で、資料から情報を読み取る力や考える力が付くと感じた児童や、学びマップに記載されている資料だけでなく、更に自分で調べてみようという意欲につながった児童もいた。

学びマップを用いて考えを整理する中で、教科書や資料を思考を伴って読むことで、自分の考えをもつことにつながっていたようである。

③ 学習に対する意識の変化について

実践前後に行ったアンケート調査でわずかながら変化した部分として「学習内容を理解するために、最も頼りになるのは何ですか」という質問項目が挙げられる。教科書を頼りにすることを選択した児童が増え、先生の説明を頼りにすると選択する児童が減った(図4-3)。これは、読み解きチャレンジや学びマップを活用した授業を実施することで、児童が自ら知識を獲得

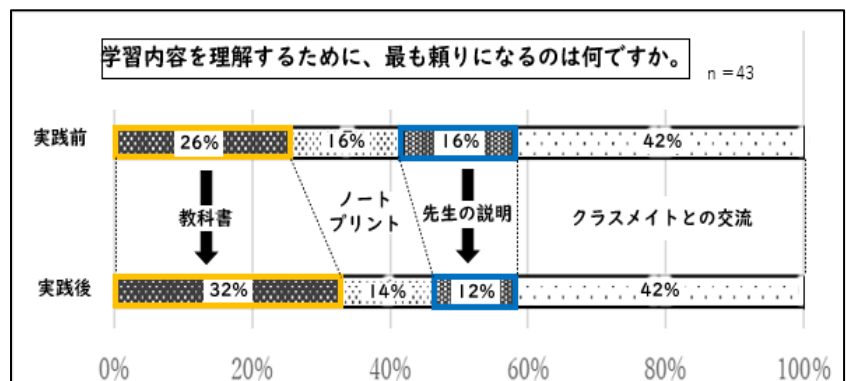


図4-3 児童へのアンケート結果③

する活動がより充実したと考えられる。必ずしも指導者が説明し理解させるばかりでなく、児童の力を見極めながら、児童自身が読み取ったり調べたりする活動を保障することが、読み解く力を育むことに

つながるのではないだろうか。

④ 学習方法に対する振り返りの記述から

読み解きチャレンジや学びマップを用いた授業を行うことで児童の学び方に変容が見られた。そのことは、学習方法についての振り返りから読み取れる。

- ・読み解きチャレンジの問題内容と教科書を照らし合わせて調べるなど、たくさんの調べ方を見つけることができた。
- ・調べる前に読み解きチャレンジをやって、間違えたところを見直しできて、教科書のどこに書いてあるのかわかって、あーそこかと思いました。
- ・これまで資料とか見ないで文から意見を書いていました。資料を見て考えることをしていきたいです。

児童は教科書等の資料に線を引いたり、指で文章をなぞったりして、情報を取り出すようになった。そして、資料から取り出した情報を線でつないだり、囲ったりして構造化して自分なりにまとめていくことができてきた。そのような活動を積み重ねることで、児童の意識が変わっていった。実践前には、教科書を読んで確かめる児童の姿は見られなかったが、実践を重ねる中で、教科書などを用いて調べる姿が多く見られるようになった。また、予想を立てる場面で、以前の学習を想起するために教科書を活用する姿が見られるようになった。

読み解きチャレンジや学びマップを行うことで、自分の力で情報を見つけ出し、自分の考えをもつための学び方を会得することにつながったのではないだろうか。

(4) 指導者への聞き取り調査から

研究協力員に、実践を行って児童の変容をどのように感じていたのか、聞き取り調査を行った。授業実践を通した「子どもの変容」について聞き取り、その内容をまとめた。

- ・文章だけに目がいていたのが、年表や写真資料まで見るようになって、資料をみる視点が広がった。
- ・教科書などを読むことが苦手だった子が、教科書を照らし合わせて読む姿が見られるようになった。
- ・わかりきったことを書くのではなく資料から考えたことを記入することができるようになった。
- ・今までまとめを書けていた子は、複数の資料から言えることを考えて書けるようになった。

このように、学習が苦手な児童から得意な児童まで、それぞれに向上をもたらしたと捉えられている。一方、次のような感想から、課題が見いだせる。

- ・読み解きチャレンジを作ることは負担。
- ・指導者の授業の形態によっては、読み解きチャレンジを組み込むことは難しい。

読み解きチャレンジを行うのは「目的をもった読み」を促すためであるが、読み解きチャレンジが唯一の手立てというわけではないと思われる。児童が「目的をもった読み」を行う工夫と時間を用意できればよいのである。指導者が「読み解く力」を育むことを念頭においた教材研究を行い実践することが大切なのである。

研究協力員に、実践を通して「読み解く力を高めるために授業の中で必要なこと」を尋ねると、以下の答えが返ってきた。

- ・児童自身が取り組もうとする問題意識を引き出す「問い」
- ・情報を取り出すなどの「読み解き方」があっているか後押しするための「見取り」「価値付け」

授業の準備段階での問いづくり、授業中の見取り、認め、励ましによって、学ぶ姿が変わると実感されている。

(5) 小学校の取組のまとめ

読み解きチャレンジを行うことで必要感をもって教科書や資料から情報を取り出すことを促し、学びマップを用いることで、取り出した情報を構造化し自分の考えをもてるようにした。児童は、それらが自分の学びに役立ったと実感している。ノートの記述が変容し、根拠を示して説明できる児童が増加し

た。研究協力員からは、読むことが苦手だった児童に読む習慣が付いたなどの変化が見られたなどの実感を得た。これらのことから、各取組によって、情報を的確に取り出し、その情報を関連付けるなど活用して思考し、筋道立てて説明するという、読み解く力を高める手立てとして、読み解きチャレンジと学びマップは、一定の効果があるといつてよいのではないだろうか。

第2節 中学校における生徒の変容と分析

(1) 読み解く力実態テストの結果から

読み解く力実態テスト (pp. 15~16 の表 2-8 に示した問い) を、実践初期の9月と実践後の12~1月の2回行い、2回とも解答した103人分の各回における正答数ごとの人数 (○問正解した生徒が何人いたか) をグラフに示した (図4-4)。破線が第1回、実線が第2回の分布である。また、1回目の正答数が0~3問の14人、4~6問の62人、7~9問の27人の三つの層に分けた結果を図4-5に示した。

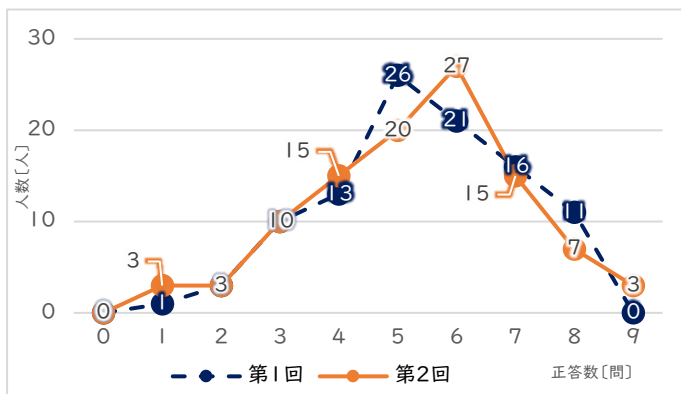


図4-4 読み解く力実態テストの正答数の分布とその変移

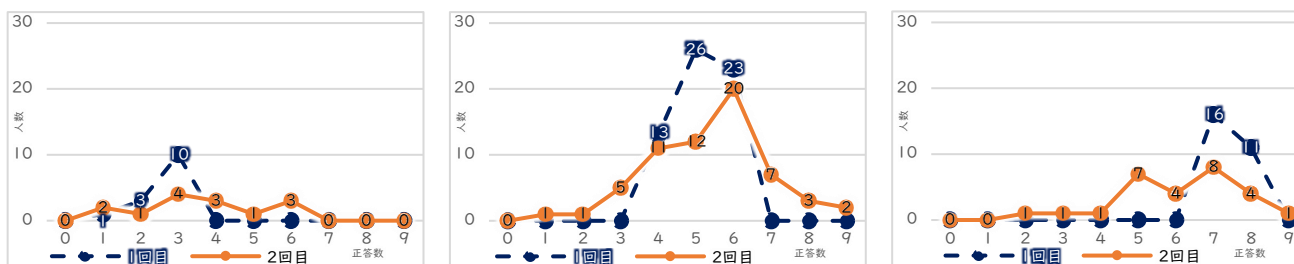


図4-5 読み解く力実態テストの正答数の分布とその変移 (左から1回目0~3点の層、4~6点の層、7~9点の層)

全体としては、第1回は、5問正解をピークとした分布となっており、全体の76%が4~7問正解している。2回目は、4~7問正解が全体の75%で変化がほぼないが、ピークが6問正解に移っている。

特に変容が大きく見られたのは、1回目の正答数が3~5問の群である。そのうち正答数が3問の生徒は10人のうち7人が正答数を増やし、更にそのうち3人は正答数を6問にまで伸ばした。この生徒たちは、読み解きチャレンジに粘り強く取り組んでいたこと、ならびに学びマップ及びノートの記述が、問いに正対した的確なものとなるに至っていないくとも、積極的に書き込んでいた点で共通していた。また、正答数が5問の群までに、正答数を伸ばした生徒の数が多し。これらから、基本的な情報の取り出しに課題があったと思われる生徒に対して、本実践が効果的に作用するものであるとつてよいだろう。

第1回で正答数が1問であった生徒Eの解答に要した時間の変化に着目すると、この生徒は第1回に21分23秒、第2回に8分44秒であった。読み解きチャレンジの正答数を、5回ごとの平均で経過を見たところ、実践初期の1.5問から終盤に2.0問と徐々に伸ばしていた。特に得点の増え始めた東北地方の学習では、学びマップの記述も増えていった。その内容は、学習目標や単元を貫く問いに対して期待されるとおりの記述となるには至らないものの、教科書から、情報を取り出し書き込んでいた。



図4-6 生徒Eの学びマップ (東北地方)

東北地方の単元を貫く問い「東北地方の自然環境や交通網の整備は、人々の生活や文化にどのような影響を与えているのか」に関して、高速道路網、稲作、祭りについての情報を選択し書き込んでいることがわかる（図4-6）。

読み解きチャレンジによる情報を取り出す活動、ならびに学びマップで単元を貫く問いに関する情報を選択して書き込む活動を継続的に繰り返してきたことで、的確に情報を取り出す活動がより早く行えるようになり、読み解く力実態テストにおいて、より短時間の解答で正答数を増やすことができるようになったと考えられる。

(2) 生徒の記述の変容から

読み解きチャレンジによって目的をもった読みが促された成果と見られる生徒の記述を二つ取り上げる。振り返りシート（図4-7）は学びマップの右側に載せ、見開きで使用できるような形で配付しており、様式も単元を貫く問いに対する本時の学習の振り返りを記述し、その積み重ねによって単元末に単元を貫く問いに対する自分の解答を記述することがわかるようにしている。

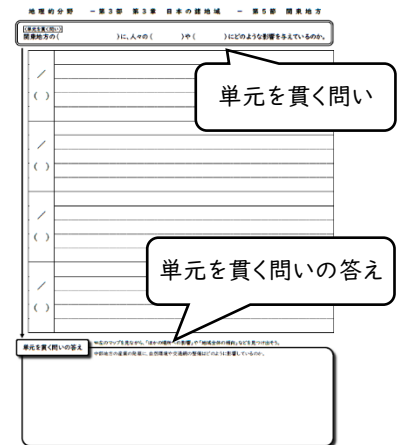


図4-7 B校の振り返りシート

図4-8は中国・四国地方の第2時において、学習課題「橋がかかったことで、島々に住む人々の生活はどのように変わったのか」に対して、感想や学習内容の羅列にとどまっていた生徒F（B校）の記述である。この生徒が、関東地方の第1時に、中心発問「なぜ関東地方に人口が集まっているのだろうか。自然環境の面から説明しよう」に対して、関東地方や東京都を正確に捉えられていないものの、気候と特徴的な事象を結び付けて考えようとしていることがうかがえる。この時期までに読み解きチャレンジで、教科書の見開きページにある二つから三つの小見出しのついたの文章に、どのような地理的な見方・考えを含んでいるかを問うようにしていた。B校の授業では、例えばグループで考えをまとめて発表する際も、その内容に地理的な見方・考え方が十分に働いていないと感じられたからである。

生徒Gは中国・四国地方の学習の時点で、（図4-9）本州四国連絡橋の完成前後を比較して相違点を書くにとどまっていたが、この工夫を経た2ヶ月後の関東地方の学習では、地形的な特徴と事実（事象）を因果関係で説明している。読み解きチャレンジの問いに答えるという目的をもった読みを行わせる点では他の問いと同じだが、「働いている見方・考え方」を問うことにより、学びに必要な視点が刺激されたと見ることができよう。生徒F、Gに限らず、実践の回数を重ねるごとに変容がみられる生徒が増えたのは、こうした工夫もあって、地理的な見方・考え方に基づいた文章や資料の読み取りを促す実践が効果的に働いたものと考えている。

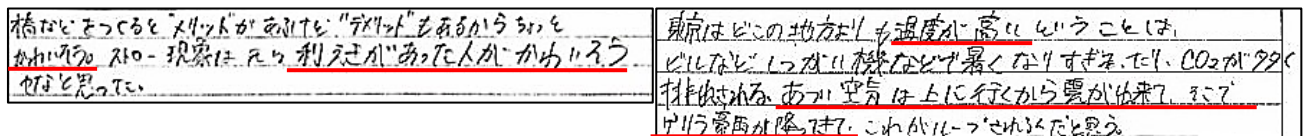


図4-8 生徒Fの記述（左が中国・四国地方第2時、右が関東地方第1時）

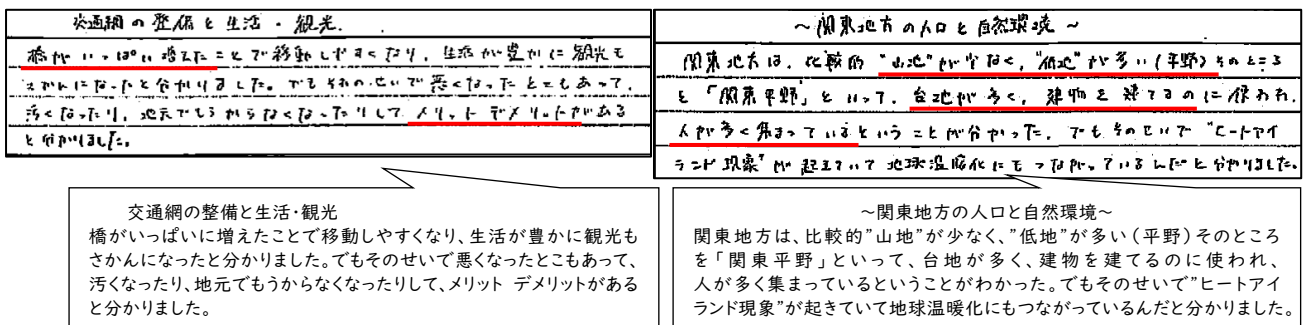


図4-9 生徒Gの記述（左が中国・四国地方第2時、右が関東地方第1時）

生徒Fについては、定期テストの解答にも変化があった。実践前に行われた第1回のテスト（5月末）では、記述問題の解答が空欄であったり、正答するには2～4行の文章量になるところが1行であったりと、不十分さが目立っていた。しかし、実践終了直後に行われた第4回（11月末）のテストでは、全ての記述問題に解答し、内容も「小麦などを育てやすい気候で、海が近くにあると塩や水が取れやすいから」や「標高があまり高くなくて住みやすい地域だから」など、地理的な見方・考え方を本人なりに働かせた記述も多くあった。このような例は生徒Fに限らず、読み解きチャレンジに十分な時間をかけて継続的に取り組んでいた生徒を中心に何人も見られ、A校においても同様であった。第1回で出題された記述問題7問中、記述が2問に満たなかった生徒を追跡すると、第3回で5問中4問以上記述した生徒が8人いた。第3回で出題された5問の記述問題はどれも示された資料からの確に情報を取り出すことを求める問いであったが、これに対して理由や根拠を示した記述や、問いに正対した記述ができるようになった生徒を含めると、少なくとも10人に変容が見られた。

変化の要因はいくつか考えられるが、読み解く力の視点では、読み取る力が向上し問題文を理解できるようになったこと、読み取る経験を一定積んできたことで読めばわかると自覚するようになったこと、などが考えられる。

（3） アンケート調査から

9月、昨年度の取組（理科）について、他の場面に作用したかを次のように尋ね、自由記述形式で答えてもらった。

各教科の授業の中で、次のことがあったら教えてください。（①どの教科 ②どの内容 ③どのように）
読み解きチャレンジでやったことが生かされたこと
やったことを生かそうとしたこと
やったことを生かせるのではないかと思ったこと など

これに対し31件の回答があり、そのうち取組の効果が実感できなかったとするものが12件、何らかの効果を実感するものが19件あった。多かったのは「復習のような感じで覚えやすかった」といった語句の意味理解に効果があったとするもので、次いで「（読み解きチャレンジの後で）内容を確認しながらできた」といった理科の授業での役立ち方に関するものであった。

読み解きチャレンジの後で教科書などを改めて読み返すことで効果を実感したと記述した生徒は2名にとどまっていたが、個別の聞き取りからは概ね2～3割の生徒が取組によって読み返すようになっていたことがわかった。読み返しをしない生徒は、別の質問「教科書の文章がわからないとき、分かるようにするためにしていたことは何でしたか」に対して、先生の説明やクラスメイトから聞くなどの回答をしており、読み返しをしない生徒ほどテキストに頼らない行動選択を行っていることがわかった。

今年度の取組（社会科）について、同様の質問をしたところ、40件の回答があった。その多くが語句の意味理解に関する内容で、やはり社会科の授業での役立ち方に関するものであった。

回答した生徒は概ね特に粘り強く取り組み、自ら教科書を読む行動を選んで学習活動に参加する生徒であった。他に、「今までこうだと思っていたことが違い、改めて間違えていることに気づいた」や「間違えた所を見直したら、間違いに気づいた」といった、読み解きチャレンジで間違いの指摘を受けた後に改めて教科書を読み、その時、生徒自身の力で正確に読み解けたと捉えられる記述も見られた。

取り組んだ教科の中でどう役立ったかにとどまらない回答をした生徒を中心に、他教科の授業についての記述も見られた。主に教科書を読み解く活動を他教科でもしていたというものである。中には「国語の文章の読み取りで、人物の心情を少し（理解）できるようになった」といった、読み解く力の転移が認められる記述もあった。この生徒は、読み解く力実態テストの2回目では正答が6問、読み解きチャレンジの正答数も平均2.04問と、上位に位置する生徒の一人である。前述（1）では情報の的確な取り出しに課題の見られる層への効果を示したが、分布の上位に位置する生徒にも実感されたのである。

（4） 指導者への聞き取り調査から

今年度の二人の研究協力員は、生徒の自発的な活動のある授業をしたいとの願いがあり、読み解く力の育成によってその実現に近づけると理解した上で実践してもらった。読み解きチャレンジに

については、両協力員ともに、毎時間ルーティンとして行うことによる教科書を読むことの習慣化を効果として挙げていた。例えば、中心的な学習活動において、随時教科書から情報を取り出そうとする生徒が増えたことが挙げられるが、それは一人学びの時間に限らず、ペア及びグループ学習の場面においても見られたという。特に教科書活用を積極的に行っていた生徒とそうでない生徒の記述を比較すると、語句の正確な理解と使用や、目的に合った引用や要約があった。A校の定期テストにおける記述問題で、「親潮と黒潮がぶつかる潮目があるため」と「潮目で親潮と黒潮がぶつかるため」といった記述があり、前者は潮目という語句を理解して用いることができているが、後者は語句を覚えて使い説明しようとしているものの、正確な理解と使用には至っていない。潮目とは親潮と黒潮のぶつかる地点を指しており、潮目を目指して親潮と黒潮がぶつかるわけではないのであるが、このことは教科書の文章を読み取れていればわかることである。生徒の日常生活に馴染みのない語句を扱う際には、その語句を用いて説明する課題を設定し全体共有の場面で修正するなどの、これまでも行われてきた対応に加え、読み解きチャレンジで出題しフィードバックを返すといった取組により、生徒自身が正確に理解できると考える。読み解きチャレンジのフィードバックは選択肢ごとに適当なコメントを瞬時に返せるため、一斉に行う取組でありながら個々に助言を与え、中心的な学習に向かうときの初期の状態を揃えることができる。生徒にとって正確な理解が困難だと思われる箇所を予想するとともに、テキストを生徒自身が理解できるようトレーニングを積ませる発想をもつことで、教科指導を通して読み解く力を育成し、教科の学習にも効果をもたらすことができると考える。

読み解きチャレンジの効果は、その問いが中心的な学習活動にどれだけ関わりがあるかに影響されるようである。社会科では扱う語句や知識が多く、全てを解説した上で主な学習課題を示し考えさせるのは時間的に難しいと研究協力員も筆者も捉えていたが、主な学習課題に取り組みせる時間の確保と学習活動に必要な知識の習得の両立を目指すべく、「中心発問では漏れてしまう基本的知識を読み解きチャレンジによって習得することはできないか」「中心発問の解答につながる情報を読み解きチャレンジで扱えないか」といった研究協力員から依頼があった。第3章第2節(1)③の授業は、後者の位置付けで読み解きチャレンジを取り入れた実践の一つでもある。

その中で生徒の自発的な学習活動が活発になったことを受け、研究協力員から、「教科書を読んでわかる場所は教科書で学習してもらおう」「自分は必要に応じて補足する(知識を関連付けさせたり思考を促したりする)」「発問を考えればもっと(授業が)よくなる」といった言葉も聞かれるようになった。昨年度の生徒アンケートの分析から、文章を読むことへの負担感をもちつつも学習内容がわかるようになることで、積極的に読み取ろうとする姿勢につながるということがわかっている。授業の序盤に教科書を読ませる読み解きチャレンジは、中心的な学習活動で生徒が必要感をもって教科書を読み直すこともねらった取組であったが、各回の授業の内容と強く結びついた作問をすることは十分に可能であった。ただ、例えば、単元を貫く問いやパフォーマンス課題といった数時間の授業を通して考えを作っていく単元の組立では、情報を積み重ねられる点で学びマップとの組合せが効果的であった。一方、短時間で答えられる問いであれば、読み解きチャレンジで取り出す情報そのものが答えになってしまうことから、問いかけが全て発問と呼べるものかどうか検討する機会ともなった。

また、A校の協力員は、実践とは別に受け持っている第1学年の授業で、スライドを使用した学習内容の説明を、教科書を読む時間に置き換えた上、読み取った情報を書く仕様にワークシートを変えたところ、中心的な学習活動において教科書も使うよう指示したときに、生徒が以前より教科書を読むようになり、教科書に依拠した記述や発表が多くなったそうである。このときの読みは、学習課題に対して的確に情報を取り出すための、本研究で「目的をもった読み」と呼んできた読みであると考えられる。

教科書を読んだ的確に情報を取り出す学習活動の習慣化により、読み解きチャレンジと同様の効果が得られるようである。

(5) 中学校の取組のまとめ

読み解きチャレンジによって情報を取り出す目的を与え、誤答に対してフィードバック機能を用いて正確な読み取りを促した。そして、学びマップによって取り出した情報を構造化させることで、活用して思考することに導いた。これらを継続的に行うことで、徐々に読み解く力が高まるようである。

生徒は、各取組が教科の内容の習得等に結びつくことを実感したことにより、意欲的に取り組み続け、その変容を見るために行った読み解く力実態テストの結果は、読み解く力に課題が見られる層の多くの生徒に正答数の増加が見られ、中間層では、取組の効果を実感する声上がり、上位層には他の教科等への転移もみられた。集団全体で定期テストの記述問題において、空欄が減少するという効果もあった。

これらのことから、この取組によって、情報を的確に取り出し、それらを関連付けるなど活用して思考し、説明する力、つまり、読み解く力が一定高まったといえる。

第3節 今後の展望

(1) 共通の成果と課題

本研究では、研究仮説を「必要感をもって読み、情報を構造化する過程で目的をもった読みと思考を伴う読みを促すことで読み解く力が高まる」とし実践を行ってきた。小学校・中学校において次のような成果と課題がみられた。

読み解きチャレンジを授業の初めに行うことで、児童生徒が教科書を読むことが習慣化された。また、学びマップを用いることで中心的な学習活動においても、教科書をよりどころにして学習活動を進める姿が常となった。振り返りやまとめの記述にも教科書から取り出した情報を盛り込んだものが増え、自分の力で文章や図表の内容を理解するという基盤的な力や習慣の定着のために、これらの取組はある程度機能した。

どの研究協力員からも「読み解きチャレンジを継続的に作成するのは難しい」という声が聞かれた。本実践では問いの原案を研究員が作成したとはいえ、児童生徒が一目でわかる画面のデザインを確立したりフィードバックで指摘する内容を検討するなど時間がかかったため、通常の授業準備に加えて時間がかかったと感じられたのは確かである。

しかし、読み解きチャレンジの問いの作成を行うためのつまずきの予想や、文章や資料の使い方の検討は、一般的な授業準備の中に本来含まれているものである。指導者は、読み解く力に関わる課題をつまずきの一つと捉えて授業準備を行い、読み解きチャレンジに限らず読み解く上での課題を克服させる手立てを講じなければならなかったのではないだろうか。

ところで、このような取組を進めるうちに、計画にはなかった変化が訪れた。自分の力で読み解くことを習慣化し、読み解く力を鍛えながら学習を積み重ねるにつれて、研究協力員の授業は、児童生徒が自分の力で読んで学びを進める時間が増えるような組立に変わっていったのである。読み解く活動に取り組む児童生徒の姿に、指導者が啓発されて、これまで以上に児童生徒が自ら学び取り、力を発揮する場面が多い授業へと改善されたことも確かなのである。

(2) 2年間の研究を通して

「読み解く力の育成」を念頭に置いた授業を行うことは、指導者の意識や授業の在り方を変えるものだと感じた。児童生徒は毎日「読む」という活動をしているだろう。しかし、「自分の力で読んで理解できるのか」と自問しながら授業の準備を行うと、今まで読み取れるものと思い込んで準備していた授業の、改善すべき点が見えてくるのではないだろうか。

昨年度の理科、今年度の社会科と2教科にわたって実践を行った。その中で、教科によって教科書に記載されている文章や図表等にそれぞれ特徴があることに気付くこともできた。例えば理科は児童生徒にとって馴染みの薄い表現が多く使用されていること、写真や図表は事象や仕組みを視覚的に捉えやすくしたもので、読み取り方が一通りになるように工夫されている。一方、社会科では理科に比べると非連続型テキストの数がより多く、年表や地図など多様で、多角的に読み取ることができるよう提示されている。そのようなテキストの特徴に合わせて、読み取る視点で問いや学習課題を用意する必要があるだろう。

2年間で取り組めたのは2教科であったが、全ての教科等でそれぞれ特徴のある資料を読む経験を積み重ねることで、多様な資料を自分自身で読み解くという、社会生活に欠かせない力が身に付くにちがいない。

おわりに

児童生徒の記述の中に「資料から読み取る力や考える力がついて、自分の考えを書けるようになった。考えるのが楽しい」というものが見られた。また、初めは教科書や資料をすぐに読み終わっていた児童生徒が、指でおさえたり、印をつけたりしながらじっくりと読む姿へと大きく変わっていった。「読む」ということが少しでもできるようになると学びがより楽しくなるようである。そして、その楽しさが、自分自身の力で「学び続ける」姿につながっていく。

最後に、日々の教育活動が大変忙しいにも関わらず、本研究の趣旨を理解し協力してくださった研究協力校の校長先生をはじめ、研究協力員の先生方や教職員の皆様、そして、何事にも一生懸命に取り組んでくれた児童生徒たちに、心から感謝の意を表したい。

令和5年度 研究協力員 一覧

池上 暁	京都市立凌風小中学校教諭
石井 恵理子	京都市立修学院中学校教諭
稲垣 友紀乃	京都市立境谷小学校教諭
樹下 大輔	京都市立納所小学校教諭
久世 悠介	京都市立西陣中央小学校教諭
下垣 美緒	京都市立境谷小学校教諭
田村 知久	京都市立松尾中学校教諭
土田 眞司	京都市立北野中学校教諭
長手 大地	京都市立西陵中学校教諭
福田 証太	京都市立大宅中学校教諭
古田 祐子	京都市立羽束師小学校教諭
本郷 賢	京都市立竹の里小学校教諭
前川 達郎	京都市立大淀中学校教諭
丸野 裕美	京都市立七条第三小学校教諭
諸富 愛弓	京都市立凌風小中学校教諭