

# 説明的文章における読みの学習過程の研究

意味マップを活用して主体的に「自分の読み」を作り出す

国語科研究会議

渡辺 京美<sup>1</sup>

白井 剛司<sup>2</sup>

田中 直子<sup>3</sup>

横溝 祐子<sup>4</sup>

## 要 約

国語科教育における読みの教育においては、授業を通して一人一人の学習者が、より主体的に「自分の読み」を作り出していくことが、ますます求められている。本研究会議では、説明的文章の読みの学習過程において、学習者が主体的に「自分の読み」を作り出し、自らの読みの変容をとらえていくために意味マップが有効な手立てになるのではないかと考えた。

説明的文章の読み取りの様々な場面で「トピックマップ」「構造マップ」「発展マップ」の三種類の枠組みからなる意味マップを活用した検証授業を実施し、書かれた意味マップから、学習者が「自分の読み」を作り出していく一連の変容過程を分析した。

その結果、主体的に「自分の読み」を作り出す手立てとして、自らの読みの変容をとらえる手立てとして、子ども一人一人の読みの力に応じた手立てとして、意味マップが有効であることが明らかになった。また、意味マップを活用した単元を段階的に設定する、「構造マップ」のラベルを可動式にする、一人一人に合った読み取りの支援を行う、などの工夫により、子どもたちは、意味マップを用いた授業に意欲的に取り組み、十分な達成感を得ることができた。

キーワード：「自分の読み」、意味マップ、トピックマップ、構造マップ、発展マップ

## 目 次

主題設定の理由……………	90	(1) 第3回検証授業に至るまで……………	93
1 問題の所在……………	90	(2) 第3回検証授業の概要……………	93
2 研究のねらい……………	90	4 分析の結果と考察……………	98
(1) 子どもの実態から……………	90	(1) 個人別データの分析……………	98
(2) 意味マップについて……………	91	(2) 全体的傾向の分析……………	100
(3) 主体的に「自分の読み」を 作り出すことについて……………	91	研究のまとめ……………	103
研究の内容……………	92	1 研究を通して見えてきたこと……………	103
1 研究の仮説……………	92	2 今後の課題……………	104
2 研究の方法……………	92	参考文献……………	104
3 検証授業の実施……………	93	指導助言者……………	104

<sup>1</sup> 川崎市立東高津中学校教諭（長期研修員）

<sup>2</sup> 川崎市立西御幸小学校教諭（研修員）

<sup>3</sup> 川崎市立鷺沼小学校教諭（研修員）

<sup>4</sup> 川崎市立稲田中学校教諭（研修員）

# 主題設定の理由

## 1 問題の所在

2002年度から実施されている現行の学習指導要領は、児童生徒一人一人に応じたきめ細かな指導や体験的・問題解決的な活動の充実等を通して、基礎的・基本的な知識はもとより学ぶ意欲、思考力、判断力、表現力などまで含めた「確かな学力」や「豊かな人間性」などの「生きる力」をはぐくむことをねらいとしている。

本研究会議では、国語科の三領域の中の「読むこと」において、より主体的に「自分の読み」を作り出していくことが大切であると考えた。なぜなら、主体的に「自分の読み」を作り出していく経験を重ねることは、学習者自身の語彙の世界を拡充し、言葉による認識の世界を広めることにつながり、ひいては「豊かな人間性」「生きる力」に結びついていくからである。

ところで、国立教育政策研究所が2002年1、2月に実施した「小・中学校教育課程実施状況調査」によると「説明的文章を読む」ということに関して次のような結果が明らかになっている。

表1 わが国の子どもの意識

	好き	嫌い	教師からみて児童生徒が興味をもちやすい
小学5年	30.9%	41.8%	34.9%
小学6年	28.2%	45.0%	33.3%
中学1年	24.5%	48.1%	23.6%

どちらでもないは丸をつけなくてよいため「好き」と「嫌い」の合計は100%にはなっていない。

「説明的文章を読む」ことが「好き」な児童生徒は、小学5年で30.9%、小学6年で28.2%、中学1年で24.5%と学年を追うごとに減少しており、逆に「嫌い」な児童生徒は小学5年で41.8%、小学6年で45.0%、中学1年で48.1%と増加している。また、教師からみても「説明的文章を読む」ことに関して児童生徒が「興味をもちやすい」と答えている割合は小学5年で34.9%、

小学6年で33.3%、中学1年で23.6%とやはり学年を追うごとに減少している。

このように、教室において「説明的文章」は、学年が上がるにつれ、興味をもって読まれることが難しくなっている傾向にあることは否めない。学習者の実態に即した、学習者中心の新しい読みの指導の開拓が求められているのである。

## 2 研究のねらい

### (1) 子どもの実態から

現在、我々の目の前にいる子どもたちは「説明的文章を読むこと」をどのようにとらえているのだろうか。本市の小学5年、小学6年、中学1年の各1クラスに説明的文章を読むことが好きか、嫌いか、またその理由を尋ねてみた。

表2 我々が教えている子どもの意識

	好き	嫌い
小学5年(29人)	54.5%	45.5%
小学6年(33人)	45.0%	55.0%
中学1年(33人)	44.8%	55.2%

どちらでもないは丸をつけなかったため「好き」と「嫌い」の合計は100%になっている。

- 〔好きな理由〕 ・次が気になるから。  
 ・自分の知らないことを知ることができるから。  
 ・本当のことが書いてあるから。  
 ・答えがそこに載っているし人の意見が聞けるから。  
 ・まとめるのがおもしろいから。  
 ・その人がどういう考えをもっているかわかるから。  
 ・いろいろなことがわかるから。でも筆者と意見が合わない時はちょっと...・いろんな意見があるから。  
 ・考えたり、工夫しているところを探すのが好き。

〔嫌いな理由〕・内容が複雑なものが多く読み取りにくいから。・読んでもわからないと思うから。・文字が多くてごちゃごちゃになるから。・説明ばかりで文章がおもしろくないから。・ただそのことを書き綴っているだけみたいだから。・そんなに読む気がしないから。・自分が興味をもっている説明でない時はつまらないから。・現実的過ぎるから。・あまり読んだことがないから。

以上のような理由からもわかるように、「説明的文章を読むこと」が嫌いな子どもたちが好きになるためには、書いてある内容がわかり、楽しさを実感できることが大切である。

そのために、まず子どもたち一人一人の読み取りの実態を明らかにし、その上でどのような支援が可能であるのかを考えていきたい。

## （２）意味マップについて

本研究会議では、説明的文章の読みの指導において、学習者の読みの実態を明らかにし、また、学習者が主体的に「自分の読み」を作り出していくために、意味マップが有効な手立てになるのではないかと考えた。意味マップはアメリカで開発された作業法で、ホール・ランゲージ教室でよく用いられている。言葉の知識は、くもの巣のように網の目をなしているが、意味マップを用いて網の目を整理し、活性化させていく。その網の目に基づいて学習活動を組み、深化、拡大させていくのである。これは、先行知識、既有知識をベースに次の学習に進むという認知心理学の考え方が根底になっている。ウェビング、コンセプトマップ、概念地図法などとも呼ばれ、わが国では理科教育で多く活用されてきた。また、近年、総合的な学習の時間等でも取り入れられるようになってきている。国語科における活用については、塚田泰彦（2001）<sup>1)</sup>により、理論的深化が図られている。

塚田によると意味マップには次の三種類の枠組みがある。

限定された特定のトピック（話題）についての意味マップ

教材文のトピック（話題）構造を読むための意味マップ

教材文を超えて、どういうことを考えたいか、学びたいかを書く意味マップ

説明的文章の読みの指導において、上記の三種類の枠組みからなる意味マップを場面に応じて活用しながら、読みの実態について探ることにする。（本研究会議では、上記のマップをそれぞれ「トピックマップ」「構造マップ」「発展マップ」と名づける。）

## （３）主体的に「自分の読み」を作り出すことについて

府川源一郎（2001）<sup>2)</sup>は「読み」の授業は、一義的な「解釈」に到達させることが最終目的ではなく、一人ひとりの学習者が、共同学習のなかで対話的に「自分の読み」をつくり出していくことが目的である。……これからは、自己の「読み」が確立したと感じられるような瞬間の把握、および学習者がどのようなときにそう感じるのかを、具体的な場面に即して、ひとつひとつ確認していく研究が必要になる。」と述べている。また、垣内松三（1977）<sup>3)</sup>は国定教科書教材「冬景色」を分析し、文章には「文字の連続の上に於て」の「文の形」と「文を内視する意識の上に見える」「想の形」があると述べている。このことに関して高木まさき（2001）<sup>4)</sup>は「文章の構成（相の形）」というものが、読み手の主観に左右され、流動的なもので……着目点を変えれば、文章の姿が違って見えてくる、ということは大切な学習課題でありうる。」と述べている。

本研究会議では、「自分の読み」を「一人一人の固有の読み」「私の読み」と考え、文章の構成をとらえる際には「想の形」として浮かび上がってくるものととらえる。また、「自分の読み」を主体的に

1) 塚田泰彦『語彙力と読書 - マッピングが生きる読みの世界』東洋館出版 2001 年

2) 府川源一郎『自分の言葉をつくり出す国語教育』東洋館出版 2001 年 p.60-p.62

3) 垣内松三『国語の力 国語の力 再稿』明治図書 1977 年 p.67

4) 高木まさき『「他者」を発見する国語の授業』大修館書店 2001年 pp.109 - 110

作り出していくには、深まりに応じて次のような三つの段階があると考えられる。その深まりの過程を、書かれた意味マップを通して見ていく。

教材文には、ある選ばれた情報が組織されているが、背後にたくさんのそれに関連した情報がある。学習者の**トピックマップ**に、背後にある情報、関連のある情報が書き表されたり、持ち込まれているかどうかを主体的、創造的な読みの第一段階と考える。

次に、持ち込んだ情報と教材文にある情報とを自分なりの理解のためにどのように処理しているかを第二段階と考え、書かれた**構造マップ**を通して分析する。

最終的な段階として、ただ書かれていることだけを読めばいいのではなく単なる取捨選択、興味のあるなしを超えて、主体的、創造的な判断をしているかどうかを**発展マップ**から分析する。

一連の読み取りの活動の中で、事前（教材文を読む前）、事中（教材文の読み取りの過程）、事後（教材文の読み取り後）の様々な場面で意味マップを活用していくのである。

先行研究としては、事前から事中に向かってのものや、一度書いたものが教材文を読んだ後どう書かれるか、という事後の結果だけを調べたものは比較的实践研究がなされている。しかし、読みを広げたり深めたりする事中（教材文の読み取りの過程）での活用を調べた実践研究は比較的少ない。<sup>4)</sup>その事の中で書き方をどのように指導すると主体的な読みに生産的に作用するのかについて考えてみたい。また、教材文の読み取りの過程においてグループ学習を取り入れ、お互いの読みを比べ合うことで自分なりの読み取りの仕方を自覚させたい。それぞれの場面で書かれた意味マップを見ることで、書いた子どもも教師も、その時の学習の事実を確認し、評価することができる。

以上を「研究のねらい」とし、次のような主題を設定した。

研究主題 **説明的文章における読みの学習過程の研究**  
意味マップを活用して主体的に「自分の読み」を作り出す

## 研究の内容

### 1 研究の仮説

上記の「主題設定の理由」から、次のような仮説を立てた。

説明的文章の読みの学習過程において、学習者が主体的に「自分の読み」を作り出し、自らの読みの変容をとらえていくために意味マップが有効な手立てになるのではないかと仮定する。

### 2 研究の方法

研究の仮説を検証するために検証授業を実施する。検証授業のねらいは次のようになる。

- ・ 説明的文章の読みにおいて、主体的に「自分の読み」を作り出していく手立てを考察する。
- ・ 説明的文章の読みにおいて、主体的に「自分の読み」を作り出していく場面を分析する。
- ・ 事前・事中・事後の意味マップを比較することで、読みの変容をとらえる。

一学期に1回目の検証授業を中学1年生1クラスで実施する。その結果に基づき、二学期に2回目、小学6年生1クラス、3回目、小学5年生1クラスでさらに検証授業を実施する。本稿では、3回目に小学校5年生で実施した授業の記録に基づいて、学習者が「自分の読み」を作り出していく一連の変容過程の実態を書かれた意味マップから分析する。

4) 前掲書 塚田泰彦(2001) p.303 意味マップ法関連実践報告一覧 に詳しい。

### 3 検証授業の実施

#### (1) 第3回検証授業に至るまで

【第1回検証授業(中学1年生)】では三省堂の『食感のオノマトペ』を教材として検証授業を行った結果、意味マップの有効性が次のような点で確認された。<sup>5)</sup>

- ・生徒一人一人の読み取りの速さ、その生徒特有の読み取りの仕方を見て取ることができる。
- ・教材文に書いてあることと、それについて考えたことを同時にマップの中に示せるため、より主体的な読みの姿が浮かび上がってくる。
- ・自分が書いた意味マップを見直すことで、自分なりの読み取りの仕方を自覚することができる。また、お互いの意味マップを比べ合うことでそれぞれの読み取りの仕方を比べることもできる。

そして、課題として次のような点が確認された。

- ・読み取りの速い生徒は頭の中で読み取ってしまっているため、詳しい意味マップを改めて書くのは面倒で抵抗感がある。
- ・お互いの意味マップを比較して、お互いの読み取りの仕方を比べ合うためには、教材文の階層構造をとらえた意味マップを作る学習が必要である。
- ・様々な読み取りにおける、効果的な支援の在り方を明らかにする。

【第2回検証授業(小学6年生)】では第1回検証授業の課題を受けて、同じ「食感のオノマトペ」の教材で同様の授業の流れで行い、児童一人一人に、より目を向けた支援の在り方を探った。

〔行った支援の内容〕

- ・教師の作った「一人読みヒントカード」を配付し、児童一人一人の読解力に応じて自力で意味マップを作る道筋を示す。
- ・読み取りの困難な児童が構造マップに自然に取り組めるように、段落をつなぐ言葉に着目させ、中心語と第一リンクのラベルをヒントとして示す。
- ・一人一人のマップに教師のコメントをつけて、次時の活動にスムーズにつながるようにする。

その結果、次のような点が確認された。

- ・第1回、第2回の検証授業の教材文である「食感のオノマトペ」は、文章構造がはっきりとしているため、支援をていねいにしていくと最終的にどの児童も同じような構造マップになる。その結果、トピックマップ、発展マップにおいては、主体的な「自分の読み」を確認できるが、教材文の読み取りの過程である構造マップにおいての主体的な「自分の読み」は、感想を書き込んだラベルで確認できる程度にとどまる。しかし、教材文によっては構造マップにおいても垣内松三の指摘する「文を内視する意識の上に見える『想の形』」<sup>6)</sup>を表わせるのではない。

#### (2) 第3回検証授業の概要

段階的に意味マップを活用した単元の流れ

第1回、第2回の検証授業で明らかになった意味マップの有効性と課題を受け、第3回検証授業(小学5年生)では、検証授業に入る前から段階を追って意味マップを活用した単元に取り組んでいった。

5) 第1回検証授業の詳細は、神奈川県教育研究所連盟第50回教育研究発表大会の当日発表資料に掲載。

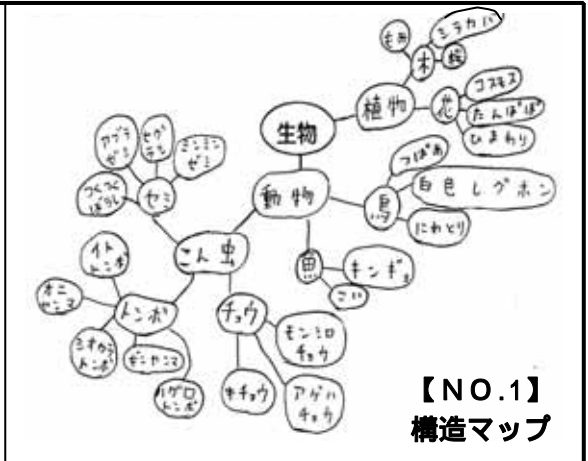
6) 前掲書 垣内松三(1977) p.67

<b>A 『広い言葉、せまい言葉』</b> (教育出版3年、1時間)	階層構造がはっきりとした平易な教材文で、 <b>構造マップ</b> の書き方を学習。
<b>B 『ねむりについて』</b> (光村H3版5年、1時間)	やや階層構造が複雑な文で <b>トピックマップ</b> と <b>構造マップ</b> の書き方を学習。
<b>C 『一秒が一年をこわす』</b> (光村図書5年、6時間)	階層構造が複雑なため、意味段落 でのみ <b>構造マップ</b> を作る。 <b>構造マップ</b> を班で <b>グループマップ</b> にする学習。さらに <b>発展マップ</b> の書き方を学習。

これらの各単元の流れと子どもの書いたマップは次のようになる。

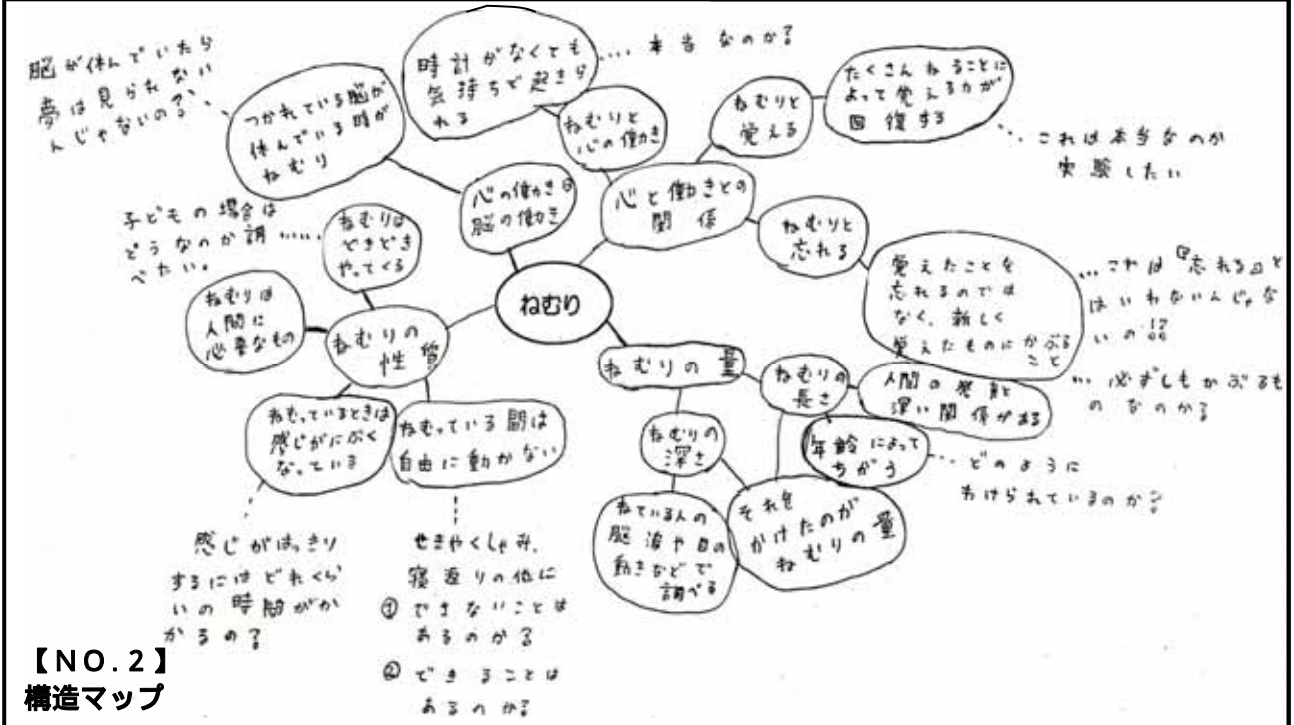
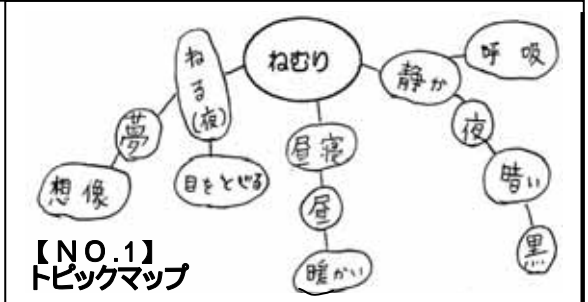
**A 『広い言葉、せまい言葉』 授業の流れ(1時間)〔構造マップの書き方を学習〕**

- ア 形式段落4までを読み、教科書に書かれた絵を参考に、「トンボ」を中心語(広い言葉)にした構造マップを教師が黒板で説明する。その後、形式段落5を読み、「トンボ」と同様に「セミ」、「チョウ」を中心語(広い言葉)にして、数名の児童が黒板に構造マップを書く。
- イ 形式段落6、7を読み、中心語を「こん虫」にした構造マップについて教科書の絵を見ながら説明する。
- ウ 8、9、10、11段落を読み、「動物」を中心語にした構造マップについて説明する。
- エ 12、13段落を読み、「生物」を中心語にして、一人一人が【NO.1】構造マップを作る。



**B 『ねむりについて』 授業の流れ(1時間)〔トピックマップとやや複雑な構造マップの書き方を学習〕**

- ア 「ねむり」を中心語にして【NO.1】トピックマップを作る。
- イ 『ねむりについて』を全文読み通す。形式段落、意味段落に番号を書き、大事だと思ったところや興味をもったところに線を引いたり、書き込みをしながら読み進めていく。
- ウ 「ねむり」を中心語にして、本文から読み取ったことを【NO.2】構造マップにする。






《マッピングの手立て》

『ねむりについて』は大きく分けて「ねむりの性質」、「ねむりの量」、「ねむりと心の働きとの関係」という3つのまとまりから構成されていることを確認する。  
 「ねむりの性質」については4つ書かれていること、また「ねむりの量」とはねむりの長さや深さをかけたものであるということを全体で確認する。

〔構造マップを班でグループマップにする  
 学習と発展マップの書き方を学習〕

C 『一秒が一年をこわす』授業の流れ(6時間)

<p>第一時</p>	<p>地球の環境に関する既知の知識を広く思い出す。                  ・『一秒が一年をこわす』の題名について考え感想交流をする。                  ・「地球の環境」について【NO.1】トピックマップを作る。</p>	<p>【NO.1】トピックマップ</p> 
<p>第二時</p>	<p>意味段落を一人一人が構造マップにまとめ、筆者の論の進め方に気付きながらその主張をとらえる。                  ・『一秒が一年をこわす』の全文を読み通す。                  ・意味段落のまとまりを科学技術の発達によって便利な生活を送ることができるようになったということと、その一方で地球の環境に大きな影響を及ぼしているということを確認した上で一人一人が【NO.2】構造マップにまとめる。                  《マッピングの手立て》マップを作る前に話し合い、重要なキーワードを確認する。                  マップを書けない子どもには、ラベルを教える、つなぎ方を一緒に考える、等の支援を行う。                  意味段落を構造マップで読み取っていく上で、接続語や文末表現を意識させるようにする。                  マップが完成した子どもに対しては、自分の考えや疑問に思ったことも構造マップに付け加えていくようにさせる。</p>	<p>【NO.2】構造マップ</p> 
<p>第三時</p>	<p>個人のマップを生かして、意味段落をグループで構造マップにまとめ、筆者の論の進め方に気付きながら、その主張をとらえる。                  ・お互いのマップを検討しあい【NO.3】グループマップを作る。</p>	<p>【NO.3】グループマップ</p>  <p>見やすいように大きく3つに分けた。8段階目をどこにつなげるか工夫した。ラベルにみんなの意見を入れた。</p>

第四時	意味段落 の、人類が便利な社会を作り上げるまでの流れを年表にして読み取る。
第五時	意味段落 を読み、地球の歴史と人類の歴史を比べ、筆者の主張をとらえる。
第六時	地球の環境についての筆者の考えを知り、自分の考えをもつ。 ・一人一人が「地球の環境」を中心語にした発展マップを作る。学習を通して分かったことや、気付いたこと、もっと調べたいこと等を【NO.4】発展マップにまとめる。

**【NO.4】発展マップ**

指導計画及び分析の視点

【第3回検証授業(小学5年生)】

光村図書(5年)の『ホタルのすむ水辺』を教材とした。

構造マップでは、ラベルに付箋を用いて可動式にし、何度も書き直すわずらわしさを取り除き、自由に納得がいくまで作り変えられるようにした。そして、主体的な「自分の読み」を『想の形』として、より表わしやすいように、構造マップの中心語を自分で決めることにした。

また、それぞれのマップにおいては「自分の読み」がどの程度主体的に深まっているのかを分析するために、**A**~**F**の分析の視点を置いた。

目標 文章を読んで内容や要旨をとらえ、筆者の主張について自分の考えを広げ、「主体的な読み」を深める。

『ホタルのすむ水辺』指導計画			
時	学習活動 / マッピングの手立て	指導上の留意点	分析の視点
第一時	<p>ホタルに関する既存の知識を広く思い出す。</p> <p>『ホタルのすむ水辺』の題名について考え、感想交流をする。</p> <p>「ホタル」をキーワードにして【NO.1】トピックマップを作る。</p> <p>『ホタルのすむ水辺』の全文を読み通す。</p> <p>全文を読んで感想、疑問に思ったことなどを【NO.2】トピックマップに書く。</p> <p>感想を発表し合い、学習計画を立てる。</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>興味をもったところ、大事だと思ったところ等、本文に赤線を引いたり、書き込みをしたりしながら読み進めていくようにする。</li> <li>形式段落を意識して読むようにする。</li> </ul>	<p>【NO.1】</p> <p><b>A</b> 既存の知識が十分に思い出されているか。</p> <p><b>B</b> 関連のある情報が持ち込まれているか。</p> <p>【NO.2】</p> <p><b>A</b> 既存の知識が十分に思い出されているか。</p> <p><b>B</b> 関連のある情報が持ち込まれているか。</p> <p><b>E</b> 振り返り用紙に書かれた感想。</p>

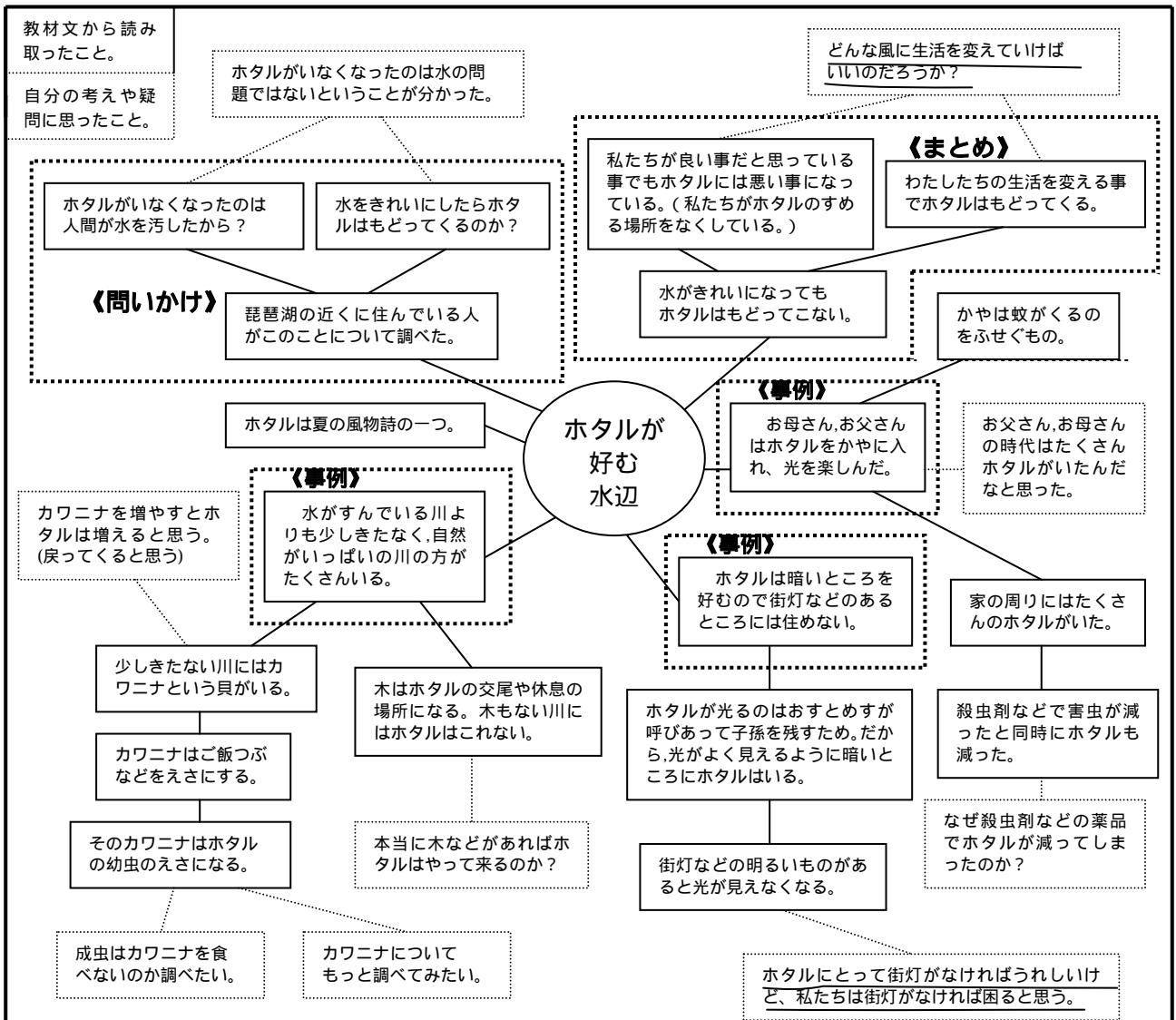


<p>第 二 時</p>	<p>『ホタルのすむ水辺』を構造マップにまとめ、筆者の論の進め方に気付きながら、その主張をとらえる。</p> <p>ラベルに付箋を用いて【NO.3】構造マップを作る。</p> <div style="border: 1px dashed black; padding: 5px; margin-top: 10px;"> <p>ラベルが書けない子どもには、ラベルを教えたり、三つの事例と一緒に確認したりする、といった支援を行う。（「ある人の話です。」「別の人は」「また、ある子どもたちは」といった言葉に注目させる。）</p> </div>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・今回のマップでは自分で中心語を決めることを確認する。</li> <li>・ラベルは付箋に書けるくらいの短い言葉で書くようにする。</li> <li>・何でも書くのではなく自分で重要だと考えたものだけを書くようにする。</li> <li>・問いかけ・事例・まとめに区切った台紙を用意し、まずは、そこにラベルを貼って【NO.3】構造マップを作る。次の時間に、そこからラベルを選んで、【NO.4】構造マップを構成していく。</li> </ul>	<p>【NO.3】</p> <p><input type="checkbox"/>持ち込んだ情報と教材文にある情報をどう処理しているか。</p>
<p>第 三 時</p>	<p>『ホタルのすむ水辺』を構造マップにまとめ、筆者の論の進め方に気付きながら、その主張をとらえる。</p> <p>【NO.3】構造マップの付箋を用いて【NO.4】構造マップを作る。ピンクの付箋で自分の考えや、疑問に思ったこと、今後調べてみたいことをマップに付け加えていく。構造マップが完成したら、自分のマッピングの仕方を友達に説明できるように練習する。</p> <div style="border: 1px dashed black; padding: 5px; margin-top: 10px;"> <p>構造マップを作ることができない子どもに対しては『一秒が一年をこわす』の構造マップのように事例ごとにマッピングする方法を教えたり、一緒にラベルを選んでいったりする。</p> </div>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・台紙に貼ってあるラベルでも、自分のマップに必要なと思ったら、使わなくてもいいことや、マッピングをしていく過程で必要だと思ったら、新しくラベルを増やしてもいいことを確認する。</li> </ul>	<p>【NO.4】</p> <p><input type="checkbox"/>持ち込んだ情報と教材文にある情報をどう処理しているか。</p> <p><input type="checkbox"/>振り返り用紙に書かれた感想。</p>
<p>第 四 時</p>	<p><b>グループごとに読みの交流をする。</b></p> <p>自分のマッピングの仕方をグループごとに紹介し合い、友達のマッピングの良さについて話し合う。マップに付け加えたいことがあったら書き足す。</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ どうしてその言葉を中心語に選んだのか、自分の構造マップの工夫したところはどこか、どのように言葉をつなげていったのか、マッピングしてみて考えたことや疑問に思ったことは何か、という四つの点について話すようにする。</li> </ul>	
<p>第 五 時</p>	<p><b>環境についての筆者の考えを知り、自分なりの意見をもつ。</b></p> <p>ホタルなどの生き物が人間のためにすむ場所がなくなり、私たち一人一人が、これからどうしたらよいのか考える必要がある、といった筆者の主張をとらえる。</p> <p>「ホタル」を中心語にした【NO.5】発展マップを作る。</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 学習を通して分かったことや考えたこと、もっと知りたいこと等を発展マップにまとめる。</li> </ul>	<p>【NO.5】</p> <p><input type="checkbox"/>主体的、創造的な判断をしているか。</p> <p><input type="checkbox"/>振り返り用紙に書かれた感想。</p> <p><input type="checkbox"/>意味マップを使った授業の感想。</p>

## 4 分析の結果と考察

### (1) 個人別データの分析 aさんの事例

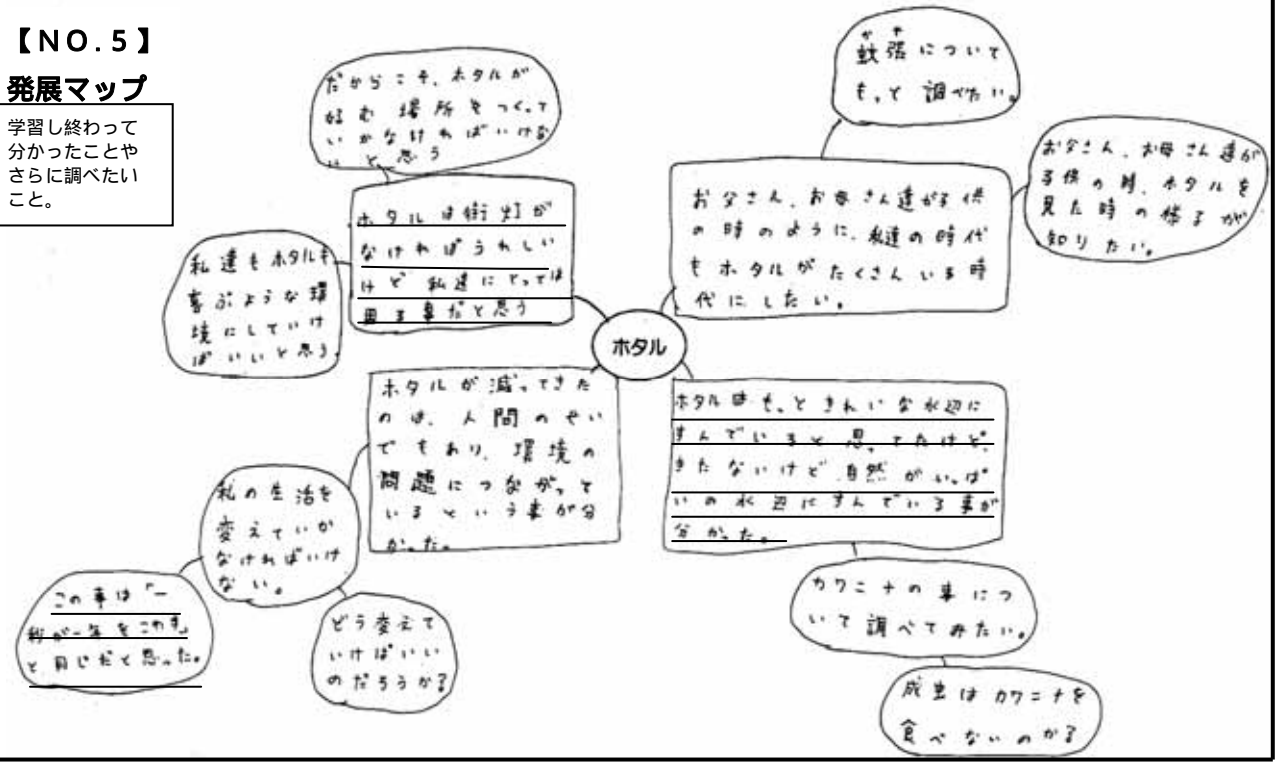
<p>【10Z】 理解クイズ</p>	<p>ホタルについて知っていることや考えたこと。</p>	<p>A「ホタルを実際に見たことはなく、一般的なイメージで、既存の知識はそれほど豊かというわけではない。」 B「「光」「暗い」「きれいな水辺」など関連のある情報が持ち込まれている。」</p>																																					
<p>【20Z】 理解クイズ</p>	<p>教材文を読んで、感想や疑問に思ったこと。</p>	<p>A「「カワニナ」や「かや」な調べたい。」 B「「なぜコンクリートがある」 問が広がっている。 E「読んだだけでもこんなに疑問や調べたいことがあるんだと思いました。」興味・関心が深まっていることが分かる。」</p>																																					
<p>【30Z】 理解読書</p>	<p>《問いかけ》 → 調べた結果が 《事例》</p> <table border="1" style="width: 100%;"> <tr> <td>水をきれいにした</td> <td>水がすんで</td> <td>ホタルは</td> <td>お母さんお父さ</td> </tr> <tr> <td>↓</td> <td>↓</td> <td>↓</td> <td>↓</td> </tr> <tr> <td>ホタルがいなくな</td> <td>少しきたない</td> <td>ホタルが光</td> <td>家の周りにはたく</td> </tr> <tr> <td>↓</td> <td>↓</td> <td>↓</td> <td>↓</td> </tr> <tr> <td>琵琶湖の近くに住</td> <td>カワニナはこ</td> <td>街灯などの</td> <td>殺虫剤などで害虫</td> </tr> <tr> <td>↓</td> <td>↓</td> <td>↓</td> <td>↓</td> </tr> <tr> <td>ホタルは夏の風物</td> <td>そのカワニナ</td> <td>かやは蚊がくるの</td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td>木はホタルの</td> <td></td> <td></td> </tr> </table> <p>《まとめ》</p> <table border="1" style="width: 100%;"> <tr> <td>水がきれいになって</td> </tr> <tr> <td>↓</td> </tr> <tr> <td>私たちが良い事だと</td> </tr> <tr> <td>↓</td> </tr> <tr> <td>わたしたちの生活を</td> </tr> </table> <p>中心になる言葉 <b>ホタルが好む水辺</b></p>	水をきれいにした	水がすんで	ホタルは	お母さんお父さ	↓	↓	↓	↓	ホタルがいなくな	少しきたない	ホタルが光	家の周りにはたく	↓	↓	↓	↓	琵琶湖の近くに住	カワニナはこ	街灯などの	殺虫剤などで害虫	↓	↓	↓	↓	ホタルは夏の風物	そのカワニナ	かやは蚊がくるの			木はホタルの			水がきれいになって	↓	私たちが良い事だと	↓	わたしたちの生活を	<p>C「「問いかけ」「事例」「まとめ」の台紙の区分に従って、それぞれ文の構成にあわせて付箋を作っている。「事例」では、調べた三つの事例に、の番号をふっている。結論となるラベルを一番上に置き、下向きの矢印で、結論に至るまでの補足をつなげている。ラベルの関連のあるところは、さらに矢印でつなげている。」</p>
水をきれいにした	水がすんで	ホタルは	お母さんお父さ																																				
↓	↓	↓	↓																																				
ホタルがいなくな	少しきたない	ホタルが光	家の周りにはたく																																				
↓	↓	↓	↓																																				
琵琶湖の近くに住	カワニナはこ	街灯などの	殺虫剤などで害虫																																				
↓	↓	↓	↓																																				
ホタルは夏の風物	そのカワニナ	かやは蚊がくるの																																					
	木はホタルの																																						
水がきれいになって																																							
↓																																							
私たちが良い事だと																																							
↓																																							
わたしたちの生活を																																							
<p>【40Z】 理解読書</p>	<p>C「中心語を「ホタルが好む水辺」とし、文の構成に沿って「問いかけ」の部分、「事例三つ」、「まとめ」の部分それぞれ第一リンクにしている。台紙にラベルを貼った順番を生かしながら視覚的にわかりやすく貼ってまとめている。文の構成をまとめ、あとからピンクの付箋で感想を外側に付け加え、点線をつなげている。「どんなふうに生活を変えていけばいいのだろうか?」「私たちは街灯がなければ困ると思う。」など考えが深まっている。」 E「いつもよりもたくさんのお話を抜き取って書きました。考えたことを書いて工夫しました。特に、みんなの知らないことを調べてみたいと思いました。」</p>																																						
<p>【50Z】 発展読書</p>	<p>D「ホタルはもっときれいな水辺にすんでいると思ってたけど...」「この事は『一秒が一年を...』」「ホタルは街灯がなければうれしいけど...」など、考えが広まり、深まっている。」 E「調べた結果をマッピングしてみんなに知らせたい。」「3、4回読んだだけなのにこんなにたくさん分かったこと、考えたこと、調べたいことが出てきたのでびっくりしました。」 F「手を挙げて発表するよりも伝えたいことを自由に言える(書ける)し、みんなそれぞれ違った意見が出るから、意味マップの授業はおもしろい。またやりたい。」</p>																																						



aさんの【NO.4】構造マップ

【NO.5】  
発展マップ

学習し終わって分かったことやさらに調べたいこと。



(2) 全体的傾向の分析

**ホタルについて知っていることや考えたことをマッピングした。**

**A** 既存知識の思い出し

ラベルの枚数	1~5	6~10	11~15	16~20	21~25	ラベル数の平均
見たことがある5人	0人	3人	1人	0人	1人	12.8枚
見たことがない20人	2人	11人	3人	3人	1人	10.5枚
合計25人	2人	14人	4人	3人	2人	11.0枚

実際にホタルを見たことがある子どもの方がラベルの枚数が多い。

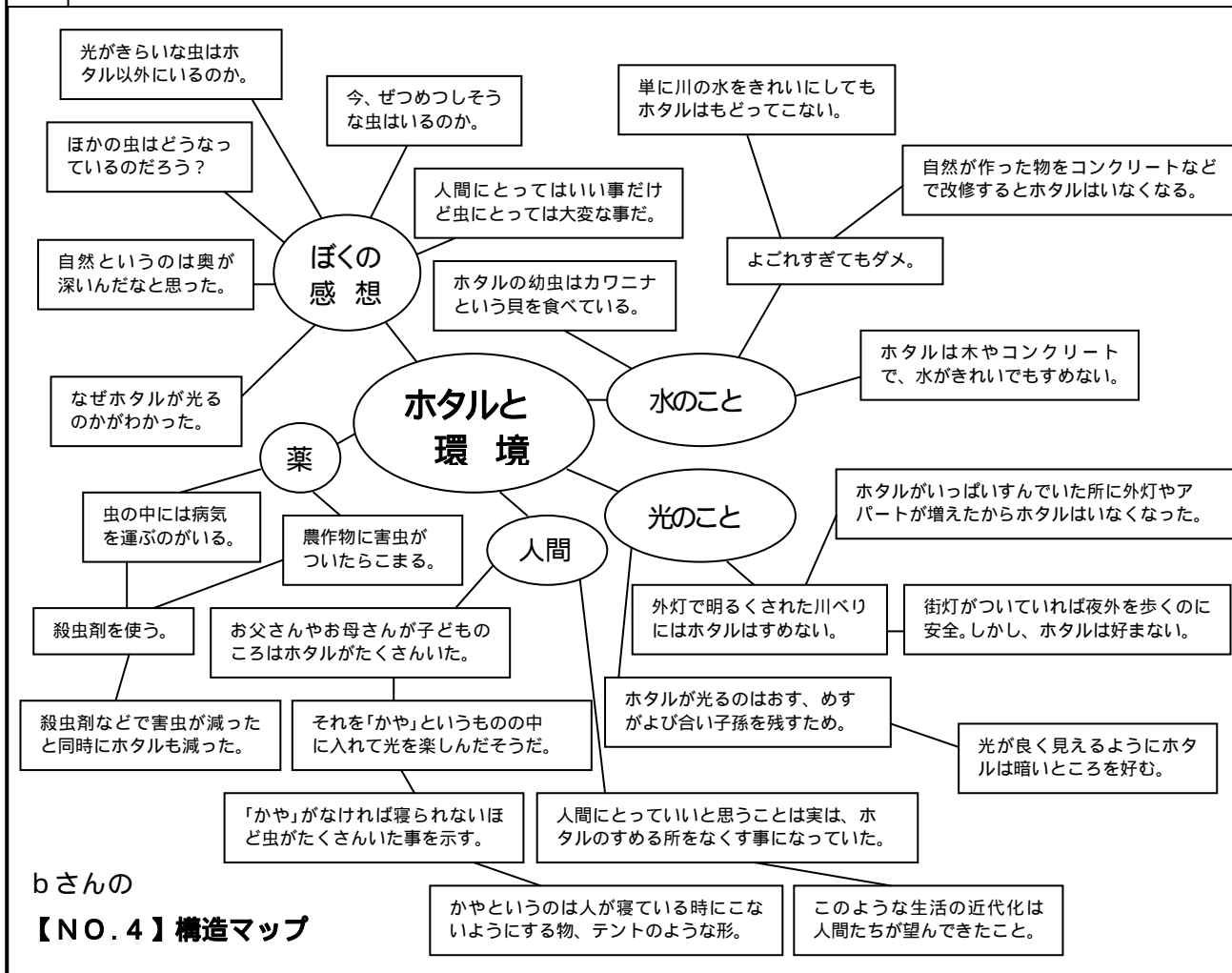
**B** 関連のある情報については、ホタルを見たことがない子どもは「きれいな水辺にしか生息しない。」「夜に光る。」など一般的なホタルのイメージを書いている。映画「火垂るの墓」でのホタルをイメージする子どもが多い。ホタルを見たことがある子どもは「赤い目をしていた。」「すぐに死ぬ。」など具体的な内容をラベルにしている。

**全文を読んで考えたこと、疑問に思ったことなどをマッピングした。**

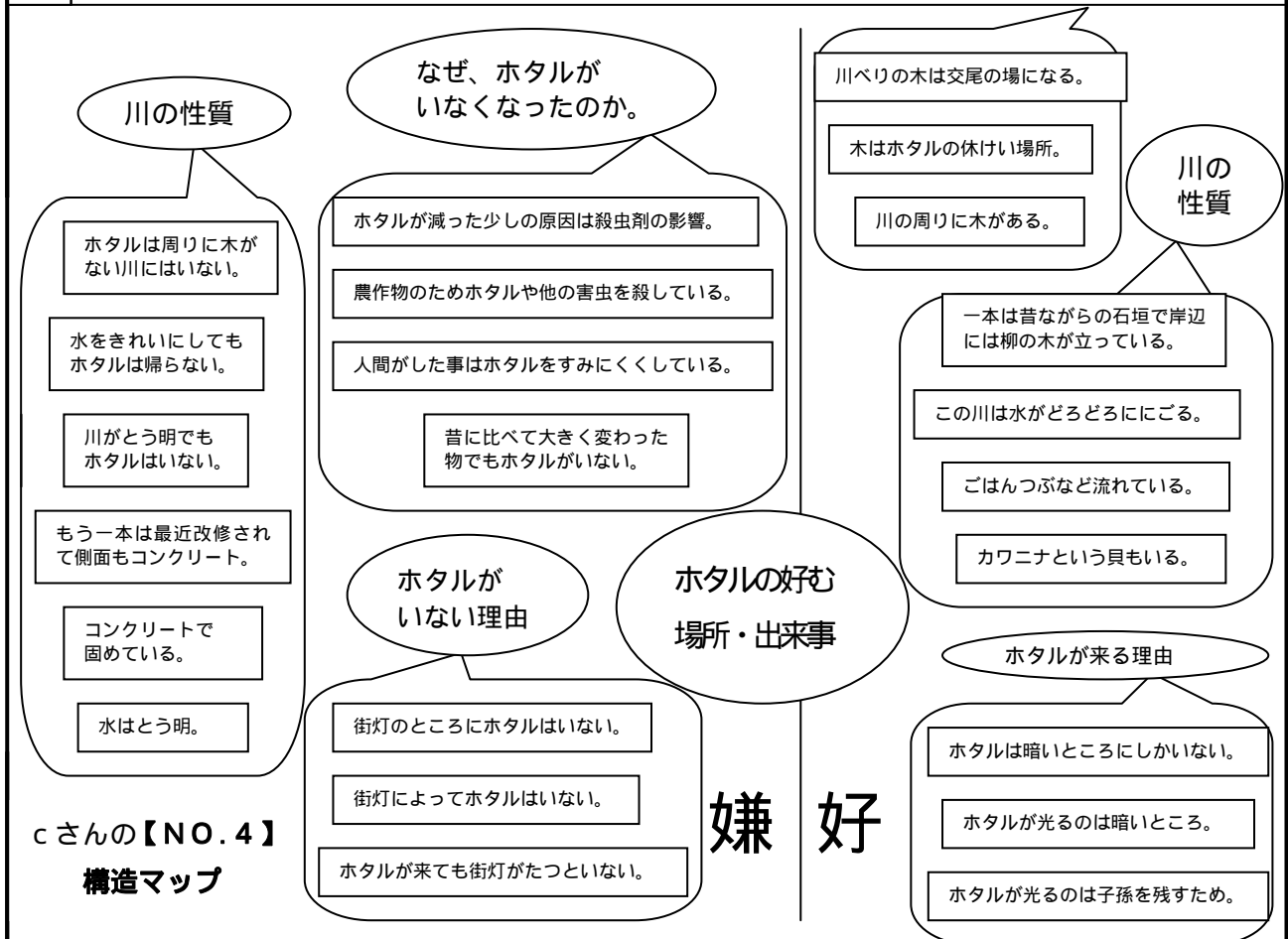
**A** 「水がきれいなだけだとホタルはすめない。」「かやというのはどういうものなのか。」など、既存知識の訂正や知らなかったことの疑問などが多く書かれている。

**B** 「ホタルのためにどのようなことをしなきゃいけないのか。」「多摩川にカワニナを放したらホタルは来るのか。」など本文に関して新たな疑問が書かれている。

**E** 振り返りでは、「疑問のことが多かったです。」「本当は何でホタルが減ってしまったのか調べてみたい。」など、読後の興味・関心の深まりが示されている。



【NO.1】	<p><b>問いかけ、事例、まとめに区切った台紙に付箋のラベルを貼っていった。</b></p> <p>この台紙の時点で事例の欄を</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・「ある人の話」「別の人」「ある子どもたち」の三つの事例でまとめたもの：25名</li> <li>・「水」「光」「人間」「薬」「その他」に分けてまとめたもの：1名</li> <li>・「ホタルのすむ水辺」「すまない水辺」で分けたもの：1名</li> </ul>																								
【NO.2】	<p><b>付箋のラベルを使って構造マップを作った。</b></p> <p><b>自分の書いた【NO.4】構造マップについて（班での発表から）</b></p> <table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>a さん</th> <th>b さん</th> <th>c さん</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>中心語</td> <td>「ホタルが好む水辺」</td> <td>「ホタルと環境」</td> <td>「ホタルの好む場所・出来事」</td> </tr> <tr> <td>中心語にした理由</td> <td>ラベルにホタルが好むことと好まないことが書いてあったから。</td> <td>ホタルを調べることは人間たちの生活を考え直すことにつながっていた、とあったから。</td> <td>ホタルの好む場所と好まない場所はどのような違いがあるのかを調べたかったから。</td> </tr> <tr> <td>工夫したところ</td> <td>・初めと事例とまとめにわけたところ。 ・わかったことや考えたことを具体的に書いたところ。</td> <td>大きく5つに分けたこと(ぼくの感想、薬、人間、光のこと、水のこと)でどこに何が書いてあるかがすぐわかる。</td> <td>・好きと嫌いにマップを二つに分けた。 ・川の性質などのまとまりで好き、嫌いに分けた。</td> </tr> <tr> <td>内容の感想</td> <td>どんなふうに変えていけばいいのだろうか。</td> <td>ホタル以外に光が嫌いな虫はいるのかな。</td> <td>人間たちがホタルを苦しめているから、街灯や殺虫剤をなくしすみやすくすることが大切。</td> </tr> <tr> <td>E マップの感想 振り返り用紙から</td> <td>同じテーマなのにそれぞれ違う書き方になるんだなあ。</td> <td>大きく分けたので見やすい。</td> <td>好き嫌いを分けたのが見やすくして比較できていい。</td> </tr> </tbody> </table> <p>C 情報の処理の仕方は、人によっていろいろな「想の形」で読み進めていることが分かる。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・三つの事例で分けたもの：15名(aさん) その上でさらに今と昔の観点で分けたもの：2名</li> <li>・関連のある内容で分けたもの：5名(bさん) ・ホタルがすむ、すまないで分けたもの：3名</li> <li>・好き、嫌いで分けた上で、さらにトピックごとにまとめたもの：1名(cさん)</li> </ul>		a さん	b さん	c さん	中心語	「ホタルが好む水辺」	「ホタルと環境」	「ホタルの好む場所・出来事」	中心語にした理由	ラベルにホタルが好むことと好まないことが書いてあったから。	ホタルを調べることは人間たちの生活を考え直すことにつながっていた、とあったから。	ホタルの好む場所と好まない場所はどのような違いがあるのかを調べたかったから。	工夫したところ	・初めと事例とまとめにわけたところ。 ・わかったことや考えたことを具体的に書いたところ。	大きく5つに分けたこと(ぼくの感想、薬、人間、光のこと、水のこと)でどこに何が書いてあるかがすぐわかる。	・好きと嫌いにマップを二つに分けた。 ・川の性質などのまとまりで好き、嫌いに分けた。	内容の感想	どんなふうに変えていけばいいのだろうか。	ホタル以外に光が嫌いな虫はいるのかな。	人間たちがホタルを苦しめているから、街灯や殺虫剤をなくしすみやすくすることが大切。	E マップの感想 振り返り用紙から	同じテーマなのにそれぞれ違う書き方になるんだなあ。	大きく分けたので見やすい。	好き嫌いを分けたのが見やすくして比較できていい。
	a さん	b さん	c さん																						
中心語	「ホタルが好む水辺」	「ホタルと環境」	「ホタルの好む場所・出来事」																						
中心語にした理由	ラベルにホタルが好むことと好まないことが書いてあったから。	ホタルを調べることは人間たちの生活を考え直すことにつながっていた、とあったから。	ホタルの好む場所と好まない場所はどのような違いがあるのかを調べたかったから。																						
工夫したところ	・初めと事例とまとめにわけたところ。 ・わかったことや考えたことを具体的に書いたところ。	大きく5つに分けたこと(ぼくの感想、薬、人間、光のこと、水のこと)でどこに何が書いてあるかがすぐわかる。	・好きと嫌いにマップを二つに分けた。 ・川の性質などのまとまりで好き、嫌いに分けた。																						
内容の感想	どんなふうに変えていけばいいのだろうか。	ホタル以外に光が嫌いな虫はいるのかな。	人間たちがホタルを苦しめているから、街灯や殺虫剤をなくしすみやすくすることが大切。																						
E マップの感想 振り返り用紙から	同じテーマなのにそれぞれ違う書き方になるんだなあ。	大きく分けたので見やすい。	好き嫌いを分けたのが見やすくして比較できていい。																						



また、中心語は自分の興味・関心に従って決めるので、中心語からもその子どもの読み取りの仕方が分かる。中心語によって着目点が変わるので、マップに現れる「想の形」も違ってくる。子どもの考えた中心語は26通り。  
例「水辺にすむホタル」「水辺から消えていくホタル」「ホタルのすみか」「ホタルの危機とホタルの性質」「ホタルはどんな水辺にすんでどんな水辺にすまないの?」「ホタルのすめる環境」

**学習を通して分かったこと、考えたこと、もっと知りたいこと等を発展マップにまとめた。**

ラベルの枚数	1~5	6~10	11~15	16~20	21~25	39	ラベル数の平均
人数	3人	7人	9人	5人	3人	1人	13.5枚

- D**ラベルの数が【NO.1】トピックマップに比べて、格段に増えている。主体的、創造的な視点で「自分の読み」を生かし、「さらに知りたいこと」「考えたこと」が数多く書かれた。  
〔「知りたいこと」の主なもの〕
- ・今ホタルはどの位いるのだろう。・川をきれいにすればホタルはもどってくるのか調べたい。
  - ・ホタル以外にへっている虫はいるのか。・新潟ではホタルはなぜ見られなくなったんだろう。
- 〔「考えたこと」の主なもの〕
- ・学校のビオトープにホタルがいたらいいな。・「かや」に入れて光を楽しむ遊びを一度やりたい。・自分もホタルのために我慢する。・ゴミを減らして省エネをしていこうと思った。
  - ・このことは「一秒が一年をこわす」と同じだ。・多摩川にホタルのすめる所があったらいい。
- E**振り返りに書かれた感想
- ・最初のマップに比べ、考え方がすごく変わって前よりもイメージが広がりました。「きれいな水さえあれば生きていける」と思っていたけど、カワニナや川べりの木とかもないとだめだと思いました。
  - ・実際のホタルがすみやすいところがわかりました。ぼくはどうして今まできれいな所にしかホタルはすまないと思っていたのかなあ。
  - ・今日やった意味マップの方は、前のと比べてすらすら書けた。やっぱり、やっていくうちにわかってないようでわかってるんだな、と思いました。
  - ・マップを作ると知らなかったこと、もっと調べてみたいことがたくさんあった。

- F**意味マップを使った授業の感想
- 否定的なもの**：1名 ・意味マップはあまり今までやっていなかったもので、むずかしかったです。  
**マップの感想ではなく、読み取った内容について書いたもの**：2名  
**肯定的なもの**：25名
- ・むずかしいことをいっぱい書くわけでもなく、わかりやすく勉強できてとても楽しかった。むずかしいことも意味マップを使えばかんたんなのかなあと思いました。
  - ・意味マップを使ってふだんあまり考えないことを書くので、読む前の自分、読んだあとの自分と、どんどんパワーアップしたようになります。これから考えてもむずかしいことは意味マップにして考えようと思いました。
  - ・自分で考えたことや調べたいことをどんどんつなげていくので、最後までつなげたいと思った。自分からやっていこうと思いました。
  - ・良い点は「考えが深まる」「広い言葉、せまい言葉が使える」「疑問に思うことがたくさん出てくる」ところ。
  - ・マッピングに慣れると同時に、その学習について深く考えることができた。

- ・少しの言葉でもどんなところにつながるか分かるし、広い言葉でも、もっと大きな広い言葉があると、その言葉はせまい言葉になってしまうということが分かった。
- ・班で交流した時に、ぼくとはちがうマップのつなげ方があったのがすごいと思います。あと自分の意見など書き入れやすいところが良いところだと思います。
- ・書いたマップのことをみんなで話し合っ、いろいろな意見が出ました。

## 研究のまとめ

### 1 研究を通して見えてきたこと

#### (1) 主体的に「自分の読み」を作り出す手立てとしての意味マップの有効性

今回は検証授業に入る前から、段階的に意味マップを活用した単元に取り組んでいった。それによって、子どもたちはトピックマップ、構造マップ、発展マップという三種類の枠組みからなる意味マップの性質を無理なく理解し、それぞれの場面で「自分の読み」を主体的に作り上げるための手立てとして有効に活用することができた。

トピックマップによって既存の知識を十分に喚起することで、背後にある関連した情報を豊かに持ち込むことができた。そして構造マップによって文章の構成（想の形）を自分なりの着目点に基づいてとらえていくことができた。第3回検証授業では「文の形」に沿って一度台紙に付箋を貼るという活動を経た後に、その付箋をマップにして貼り替えていく活動を行うことで、情報の再構成を行った。「中心語を何にするか。」「第一リンクのラベルを何にするか。」で、その子どもなりの読みの着目点が異なり、文章の姿もそれぞれ違って見えてくる。子ども一人一人の意識の上に現れる「想の形」が、構造マップという形で再構成されているのである。子どもたちは自分の作ったマップを他者に説明することで「自分の読み」について再確認することができた。また、他者のマップから「自分の読み」とは異なる「他者の読み」の存在を知り、いろいろな読み取りの仕方があることを感じとることができた。そして、最後に発展マップによって、書いてあることを、より主体的、創造的に判断し、さらに知りたいこととして次の学習へつなげていくことができた。

#### (2) 自らの読みの変容をとらえる手立てとしての意味マップの有効性

三種類の枠組みのどのマップの中にもそのとき考えたことを次々と書き加えることができるので、単元を通して考えが深まっていく過程を自分で確認することが容易で、読みの変容をとらえる上で有効であった。教材文に主体的にかかわり、変容していく姿を子どもも教師も書かれたマップから読み取ることができた。また、書かれたマップからは、子どもの読みの「想の形」だけでなく、その子どもの読み取りの速さ、読み取りの上でつまづいているところも確認することができ、個別にマッピングの手立てを行うことで、一人一人に合った読み取りの支援を行うことができた。

#### (3) 子ども一人一人の読みの力に応じた手立てとしての意味マップの有効性

第3回検証授業では、構造マップを作る際に付箋を使ってラベルを可動式にした。そのため、読み取りの速い子どももより良い再構成を目指して、書き直しというわずらわしさからくる抵抗感をもつことなく、気軽にラベルを貼り替えながら、納得のいく構造マップ作成にじっくりと取り組むことができた。余った時間は、色違いのラベルで感想や疑問に思ったことを加えていくことで、さらに考えを深めていくことができた。また、ふだん読み取りの苦手な子どもも、つまづいているところでラベ

ルのヒントを教師からもらおうと、そこから先のマップは自分の力で作っていくことができるため、意欲的に取り組み、十分な達成感を得ることができた。

## 2 今後の課題

### (1) 文の構造と意味マップの関係について

どのような文の構造でもトピックマップと発展マップは事前、事後に活用できるが、事中(教材文の読み取りの過程)での構造マップの活用については、文の構造によって活用の仕方が異なってくる。「一秒が一年をこわす」では、意味段落のみ構造マップを活用し、意味段落は年表で、意味段落は表で対比しながら読み取っていった。どのような文の構造にはどのような意味マップの活用が有効であるのかをさらに考えていきたい。そして、小学校低学年の段階から中学校にかけて、段階的、系統的に意味マップを取り入れていくことで、より効果的な活用を図っていきたい。

また、読みの学習過程において、子ども一人一人の読みの着目点がどのように「自分の読み」の生成に影響を及ぼしていくのか、認知心理学の研究成果を視野に入れながら、学習者中心の読みの指導の在り方を今後も考えていきたい。

### (2) お互いの「自分の読み」の交流について

お互いに「自分の読み」を交流しあい、「他者の読み」を知ることで、さらに「自分の読み」を深めていくことができる。検証授業では話し易さの点から4人から6人の班でお互いの読みの交流を図ったが、班や場合によってはクラスの枠を超えて交流し合えると、より豊かな読み取りの仕方に触れることができる。自分の構造マップを説明し、交流し合う場の設定についてさらに工夫していきたい。

最後に、研究を進めるにあたり適切なお助言をいただきました先生方、研究にご支援、ご助言を下さいました学校教職員の皆様に、心より感謝し厚く御礼申し上げます。

#### 【参考文献】

上越教育大学言語系教育研究系国語コース『国語科教育実践場面の研究』第一印刷所	1990年	藤井和弘
『読者としての子どもを育てる国語教室』東洋館出版社	1993年	佐藤
公治『認知心理学から見た読みの世界』-対話と協同的学習をめざして-北大路書房	1996年	上谷順
三郎『読者論で国語の授業を見直す』明治図書	1997年	
文部省『小学校学習指導要領解説-国語編-』	1999年	
文部省『中学校学習指導要領解説-国語編-』	1999年	

#### 【指導助言者】

横浜国立大学教授	府川源一郎
筑波大学教授	塚田 泰彦
川崎市立小学校国語教育研究会長(川崎市立西御幸小学校長)	長井 節子
川崎市立中学校教育研究会国語科部会長(川崎市立玉川中学校長)	中村 正弘
川崎市教育委員会学校教育部指導主事	佐藤 彰美
川崎市総合教育センター研修指導主事	白井 理