

基礎的読解力向上策における学習用語習得の実践

教科研究センター 新教育課題研究課

飯田吉則 卷下健太郎 吉田英史

本研究所で行っている読解力向上策の研究から、リーディングスキルテスト（以下、RST）で測定される読解に関する諸能力と教科書で使われている学習用語の意味理解には相関があることが推測された。本実践では、福井県の小中学校で使用されている5教科の教科書から抽出した学習用語について、その特性を明らかにし、指導法を提案する。また、実際に行われた指導とその効果検証の結果について述べる。

<キーワード> 教科書 学習用語 読解力 語彙力 リーディングスキルテスト (RST)

I はじめに

中教審答申（第197号）において、「教科書の文章を読み解けていないとの調査結果もあるところであり、文章で表された情報を的確に理解し、自分の考えの形成に生かしていけるようにすることは喫緊の課題である。」と指摘されている。本研究所においても、RSTを活用し、児童・生徒の読解力向上の方策を探ってきた。昨年度までの研究の詳細については、本研究所ホームページ掲載紀要125号「RSTを活用した基礎的読解力向上策の研究」および126号「基礎的読解力向上策の研究」を参照されたい。

先行研究から、「知っている」と推測される語彙数とRSTの能力値には相関がないこと」および「語によって相関が強くなるものがあること」（NTT 藤田ら「小中高校生の語彙数調査とRSTの関係」2019RSTフォーラム）がわかっている。また、「文の理解は背景となる知識に大きく影響され、統語（文法）的なスキルはこれに依存しやすいこと」（金沢美術工芸大学 荷方ら「読み手の知識を反映したリーディングスキル評価手法の開発」2019 児童教育実践）が指摘されている。これらは文の意味を理解する際に、その文に使われている特定の語句に関する知識によって、文全体の意味が理解しやすくなることを示唆している。このことから、教科書の内容を理解するには、教科書に使われている言葉の意味を理解することが有効ではないかと考え、教科書に使われている言葉の中でも特に学習用語に着目した。本稿で扱う学習用語とは次のようなものである。

- ・教科書において太字で書かれるなど表記上区別されている語。
- ・項目立てて意味の解説がされている、その教科を学ぶ上で重要とされている語。

このような語は教科書の内容を理解する上で必要な知識であり、これらの語を理解することによって教科書を読解する力の向上につながると考えた。本稿では学習用語の特性を明らかにし、指導法を提案する。なお、本稿では県内で使用されている図1の教科書会社の教科書について取り扱う。（以降、教科書の記載を引用する際には教科と校種、学年のみを示す。）

	国語	社会	算数・数学	理科	外国語
小学校	光村図書	東京書籍	啓林館	東京書籍	東京書籍
中学校	光村図書 東京書籍	東京書籍	啓林館	東京書籍	東京書籍

図1 本稿で扱う教科書

今回 NTT コミュニケーション科学基礎研究所より単語親密度に関するデータを提供していただいた。単語親密度とは語のなじみ深さを被験者実験により数値化したものである。単語親密度は、1から7の間の数値で表されており、大きな数値になるほどなじみ深い語であることを示している。（単語親密度についての詳

しい説明は本紀要の特別寄稿「単語親密度と語彙数推定」を参照)

本稿では各用語の認知率として、この単語親密度を参考にしている。単語親密度とその単語を知っている人数の割合には幅や個人差があるが、以下がおおよその目安である。

親密度 6 以上：小・中学生の大多数が知っていると認識している語

親密度 5～6：小学生の半数程度が知っていると認識している語

親密度 4～5：中学生の半数程度が知っていると認識している語

親密度 4 未満：中学生でも半数以上が知らない語

II 学習用語の特性

1 文の構造を理解するための学習用語

(1) 国語科における指導

文を読み解く際には、「何(だれ)が」「どうした」といった主語・述語の関係や係り受けを捉えていく必要がある。これに関連した文の構造に関する学習用語(以下、文法用語)は小学校国語科において図2のように学習していく。

文法用語	解説	学習する学年
文	ぶん(文)のおわりにはまるをつけます。	小1
主語・述語	文の中で、「だれが(は)」「何が(は)」に当たる言葉を主語、「どうする」「どんなだ」「なんだ」に当たる言葉を述語といます。	小2
修飾語	文の意味をくわしくする言葉。「いつ」「どこの」「だれに」「何(どこ)を」「だれ(何)の」「どのように」に当たる言葉。	小3
文の組み立て	文の述語にあたる言葉は書き言葉ではふつう、文末におきます。日本語の文には自由に語順を決められるところと、ふつうは定まっているところがあります。一つの文の中に主語と述語の関係が二つ以上出てくる場合もあります。	小6

図2 小学校で学習する文法用語

単語親密度をみると主語 6.4、述語 5.7 となっており、「主語」「述語」という言葉を知っているとする人数の割合は高い。しかし、これまでの全国学力・学習状況調査(以下 全国学調)や福井県学力調査(以下 SASA)から文中の主語・述語を指摘できる小・中学生の割合は6割程度であることがわかっている。このことから「主語」という言葉は知っていても、文中の主語を捉えることができない児童・生徒が半数近くいることが推測される。

中学校の教科書(光村図書)で主語の見つけ方について次のように解説されている。

「主語の見つけ方…「〇〇が」の形をとらない主語もある。主語を探すには、まず述語を見つけ、そうする(そうである)のは何(誰)かを考える。そして、「何(誰)が—どうする(どんなだ)」に当てはめて確認する。」(国語中1)

「主語」「述語」等の文法用語を指導する際には、言葉の意味だけでなく、どのように主語を捉えるかといった方法までを指導する必要がある。

(2) 中学校国語科および外国語科の文法用語の学習時期

中学校国語科では、以下の図3、4のように1年次の5～6月に言葉の単位について学習し、7～12月に文の成文や文節どうしの関係、11～1月に単語の分類について学習していく。

学習時期	学習する文法用語
6月	文章・談話、段落、文、文節、単語
12月	主・述の関係、修飾・被修飾の関係、接続の関係、独立の関係
	主部・述部・修飾部・接続部・独立部
	並立の関係、補助の関係
1月	自立語・付属語 活用の有無
	動詞・形容詞・形容動詞・名詞・副詞・連体詞・接続詞・感動詞・助動詞・助詞
	体言 用言

図3 国語（光村図書1年）で学習する文法用語

学習時期	学習する文法用語
5月	文章（談話）、段落、文、文節、単語
7月	主語、述語、修飾語、接続語、独立語
	主部、述部、修飾部、接続部、独立部
	主・述の関係、修飾・被修飾の関係、接続の関係、並立の関係、補助の関係
11月	自立語と付属語、活用、品詞、名詞、動詞、形容詞、形容動詞、連体詞、副詞、接続詞、感動詞、助動詞、助詞
12月	普通名詞、固有名詞、数詞、代名詞、形式名詞
2月	状態の副詞、程度の副詞、呼応の副詞
	順接、逆接、累加・並立、説明・補足、対比・選択、転換

図4 国語（東京書籍1年）で学習する文法用語

一方、外国語科においては基本的な文法事項を早い段階から学習していく（図5）。具体的には、4月にbe動詞や一般動詞といった文法用語が教科書で使われ、5月には、「英語の文の基本的な語順は、〈主語（～は・が）＋動詞（～する・です）＋その他の語句〉です。」（英語中1）と解説される。「動詞」の親密度は5.8と述語と同程度であることから、英語の「動詞」という文法用語も知っている言葉と認識されていると考えられる。

学習時期	学習する文法用語
4月	単語、be動詞、一般動詞
5月	補語、肯定文、否定文、疑問文、短縮形
6月	名詞、単数形、複数形、冠詞、疑問詞
7月	目的語、修飾語、前置詞
10月	品詞、代名詞、形容詞、副詞、三人称単数現在形
11月	現在進行形、不定詞
1月	過去形
2月	過去進行形、規則動詞、不規則動詞

図5 外国語（東京書籍1年）で学習する文法用語

留意すべきは、この段階において国語（日本語）での主語の理解度は6割程度、動詞については未習ということである。

このことを踏まえて外国語科担当教員は文法指導を行う必要があるが、動詞を理解するためには言葉の単位としての「単語」の理解が必要であり、全てを英語の時間に指導するのは無理がある。このため国語科における文法指導時期を見直すなど国語科と外国語科が連携した文法指導が必要である。

2 読解の基礎となる学習用語

(1) 内容の把握に関する学習用語

国語の学習用語には、教科書において「読むときに大切なこと」「文章を読むときの基本的な観点」として取り上げられている文章の読解過程に関わるものがある。

これらのうち、光村図書では文章の内容把握に関する学習用語として「要点」「要約」「要旨」を挙げており、それぞれ次のように説明されている。

「要点」 「物語や人の話などの中心となる、大事な事からのこと」(国語小4)

「要約」 「目的や必要に応じて、話や本、文章の内容を短くまとめること」(国語小4)

「要旨」 「筆者が文章で取り上げている内容の中心となる事柄や、それについての筆者の考えの中心となる事柄」(国語小5)

親密度は「要点」5.7、「要約」6.1だが、「要旨」の親密度は4.9と若干低くなっており、要旨を捉える学習の際にはまず、学習用語の意味の確認が必要と考えられる。また、要約の親密度は高いが、主語と同様に言葉を知っているだけでなく、どのように要約するかという方法を身につけることが肝要である。

教科書では「要約」の留意点が次のように示されている。

① 要約する目的や分量を確かめる。

元の文章の組み立てや表現をいかしてまとめるものと、自分の言葉に言い換えてまとめるものがある。

② 説明する文章や意見文、物語など文章の種類に合わせてまとめる。

③ 要約した部分と自分の感想や意見を区別する。

④ 話題をおさえ、繰り返し出てくる言葉やまとまりの中心となる文に気を付けてまとめる。

⑤ 全体のまとめや問いに対する答えの部分を中心にまとめる。

実践協力校では④、⑤の文章の中心となる部分をまとめる際に、図6のような5W1H表を用いて情報を整理した。

どうした 何だ どんなだ	だれが 何が	いつ	どこで	何を 何に	どのように	なぜ 何のために
生き残りやすい	雑種タンポポが		日本の都市部では		セイヨウタンポポよりも	夏の暑さを避けて発芽するため

図6 5W1H表により文章の中心部分を整理したもの 「私のタンポポ研究」(東京書籍1年)

この表の順にそって文章の中心となる部分の「述語」にあたる言葉をさがし、そこから「主語」を捉え、「だれが—どうした」「何が—どんなだ」などの文章の中心となる部分の骨子を捉えるようにした。それに関連して「いつ」「なぜ」といった他の情報を文章中から探していくことにより、文章の中心部分をまとめる際に必要な情報が捉えやすくなった。

さらに文章をまとめる際の文型を三つに分類し、次のような「要約の公式」として示した。

「要約の公式」

1 「基本型」 『AはAである。』

2 「言いかえ型」 『Aつまりa』

3 「対比型」 『AはAだが、イはB。』

このような要約の文型や、文章のまとめ方を示すことにより、実践授業で使用した初見の文章をほとんどの生徒が要約することができた。

(2) 文章の構成に関する学習用語

構成を意識しながら文章を読むことで内容を捉えやすくなると考えられる。

教科書で取り上げられている文章の構成例には次のようなものがある。

① 意見・主張と根拠 (図7)

はじめに根拠となる事例等をあげ、主張や意見につなげる構成例である。はじめに主張を書く場合もある。

教科書会社によって、根拠と主張をつなぐ理由や考えを区別しているものと、理由と根拠を区別しないものに分かれる。

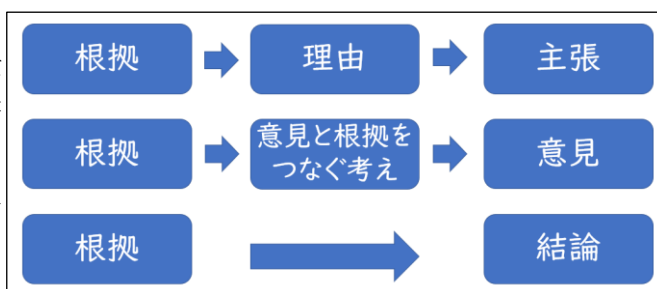


図7 意見・主張と根拠

② 問いと答え (図8)

はじめに問いや仮説を立て、実験、調査、観察などの検証後、終わりに問いに対応した答えを書く構成例である。

国語の説明的文章や、理科の教科書に見られる。



図8 問いと答え

③ 原因と結果 (図9)

はじめに原因となる事象が書かれ、その結果を終わりで述べる構成例である。はじめに結果を書き、原因を述べていく構成例もある。

社会の歴史の教科書等では因果関係がある出来事や関連する出来事を時系列に並べている。



図9 原因と結果

④ 主題・支持・結論 (図10)

段落(パラグラフ)を論理的に構成する構成例である。各段落においてははじめに段落の中心となる考え(主題)を示す文を書き、次に主題の理由や具体例を挙げ、最後に主題を別の言葉で言い換え、段落をまとめる結論文を書く。英文によく見られる構成例である。

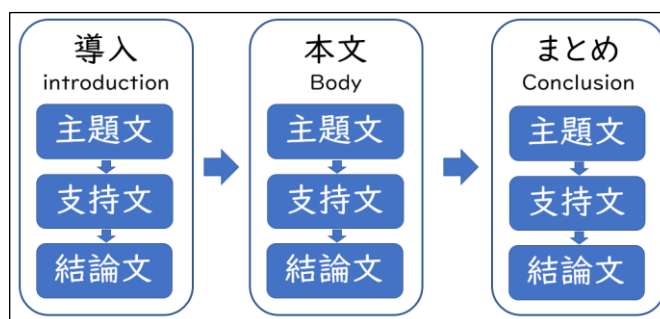


図10 主題・支持・結論

実践協力校では文章の構成を捉える手立てとしてこの四つの型を示し、文章を読む際には、どの構成に当てはまるかを考えるようにした。

(3) 情報と情報の関係に関する学習用語

学習指導要領(平成29年告示)において、「情報の扱い方に関する事項」が新設された。

そのうち、「情報と情報との関係」について、図11のように整理されている。

第1学年及び第2学年	共通, 相違, 事柄の順序など情報と情報との関係について理解すること。
第3学年及び第4学年	考えとそれを支える理由や事例, 全体と中心など情報と情報との関係について理解すること。
第5学年及び第6学年	原因と結果など情報と情報との関係について理解すること。
中学校第1学年	原因と結果, 意見と根拠など情報と情報との関係について理解すること。
中学校第2学年	意見と根拠, 具体と抽象など情報と情報との関係について理解すること。

中学校第3学年	具体と抽象など情報と情報との関係について理解を深めること
---------	------------------------------

図11 情報と情報との関係

教科書ではこれらの情報と情報の関係を表す学習用語についても解説されている。たとえば「原因と結果」については「何かを引き起こす元になるものと、それによって引き起こされた状態。必ず原因が先、結果が後になる。」(国語中2)のように解説されている。

また、「具体と抽象」は「言葉を聞いて、姿や形が明確に思い浮かぶ物事を具体といい、複数の物事から共通点を取り出してまとめたものを抽象という。」(国語中2)と解説され、具体と抽象の関係と捉えられる学習用語として「根拠」と「主張」などを挙げている。これらの関係は以下の図12のようになる。

具体 言葉を聞いて、 姿や形が明確に 思い浮かぶ物事 国語(光)中2	根拠	考えや主張を支える事実や体験などの具体的な事例	国語 小5
	事例	物事や考えを説明するために例として挙げられる事実のこと	国語 小5
	事実	調べてわかったこと	社会 小3
		実験や観察の結果	国語 中1
抽象 複数の物事から 共通点を取り出 してまとめたも の 国語(光)中2	主張	他の人にうたえる意見や思いのこと	国語 小5
		要旨	筆者が文章で取り上げている内容の中心となる事柄や、それについての筆者の考えの中心となる事柄
	考え	まだ確かでないこと(推測)や、人によって賛成・反対が分かれること(意見)	国語 中1
	意見	結果に基づく考察・解釈	国語 中1
		人によって賛成・反対が分かれること ある事柄をよいと思うかどうかを述べること	国語 中1
	まとめ	(解説なし)	

図12 「具体と抽象の関係」に関わる学習用語

これらの学習用語の親密度を見てみると、「原因」の親密度は5.9、「結果」の親密度は6.1と比較的高い。他の言葉も親密度5以上だが、「具体」の親密度は4.6となっている。この語は「具体的な例をノートに整理しましょう。」(国語小3)で初出し、その後も高い頻度で使われる語である。しかし、小学校の教科書では特に解説はされておらず、中学校で前述した解説がされる。「具体」については小学校において初出の際にしっかりと意味を確認する必要がある。

また、「事例」は「物事や考えを説明するために例として挙げられる事実のこと」(国語小5)と定義されているが、「事実」は「調べてわかったこと」(社会小3)とされているのみで明確な定義がない。「事実」の親密度は6.0であり、よく知っている言葉として認識されている。しかし、SASA2020(中学校国語)において、文章中に書かれている内容について「事実」であるものを選択する問題を出題したところ、正答率は37.2%であった。「事実」という言葉は知っているが、文章に書かれている内容のどの部分が事実なのかを見分けることができている可能性がない可能性がある。「事実」を捉えられなければ文章中の「根拠」となる部分を把握することも難しくなる。

このように「具体と抽象」という情報と情報の関係を捉える際には、それぞれの学習用語の意味を確認するとともに、文章中のどの部分が「具体」と「抽象」なのかを確認していく必要がある。

3 図や写真と結びつけて理解する学習用語

(1) 学習用語と写真、図が対応しているもの

小学校理科の学習用語は、実験や観察を伴うものが多い。たとえば、三年生「たねをまこう」では、実際に自分たちが育てている植物の観察を行う。芽が出た後、教科書の「たねからはじめに出てくる葉を子葉といいます。」(理科小3)という解説と図13のような写真を結びつけて「子葉」という学習用語を理解する。このように小学校理科の学習用語はそのほとんどが図や写真とともに解説されている。このため、理科の学習用語を理解するには、実物や図・写真と学習用語を結びつけて捉える力が必要になる。



図13 写真と学習用語を結びつける

(2) モデル図

小学校における理科の学習用語に関する現象は、そのほとんどが目で見えて確かめられるものだが、中学校以上になると、目で見えて確認することが難しい事象についてモデル図による説明がなされるようになる。

たとえば「溶ける」という現象について小学校の教科書では実験、観察後、次のように学ぶ。「食塩やさとうと水に入れると、つぶが見えなくなり、液がすき通って見えるようになります。このように、ものを水に入れたとき、つぶが見えなくなり、液がすき通って見えるようになることを物が水にとけるといいます。」(理科小6)

中学校において、生徒は水溶液について図14のような粒子モデル図を用いて考える。しかし、水に溶けた粒子は実際には目に見えないため、想像して書き表すことになり、抽象度が高くなる。

さらに、食塩が水に溶ける図15を理解するためにはイオン、電離、電解質といった中学校3年までの系統的な学習による知識が必要になる。電気分解の図16では、粒子の動きも捉える必要があり、図も複雑になっていく。理科では、学年が上がるにつれ、それぞれの学習用語と図を結びつけながら考える力が特に重要となる。

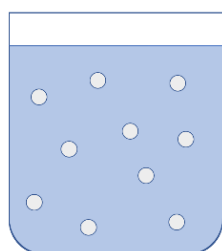


図14 砂糖の水溶液の粒子モデル

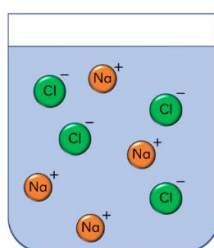


図15 食塩水の粒子モデル

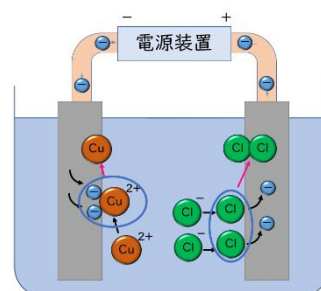


図16 塩化銅水溶液の電気分解モデル図

(3) 前提によって用語の指す部分が変わるもの

算数の「面積」の単元において「平行四辺形」の「底辺」と「高さ」について次のように学習する。

「平行四辺形の一つの辺を底辺とすると、その底辺とこれに平行な辺との間のはばを高さといいます。

底辺と高さになる直線は必ず垂直になっています」(算数小5)

また、BCを底辺としたとき、ABを底辺としたときによって「高さ」が異なることが図17のように示される。

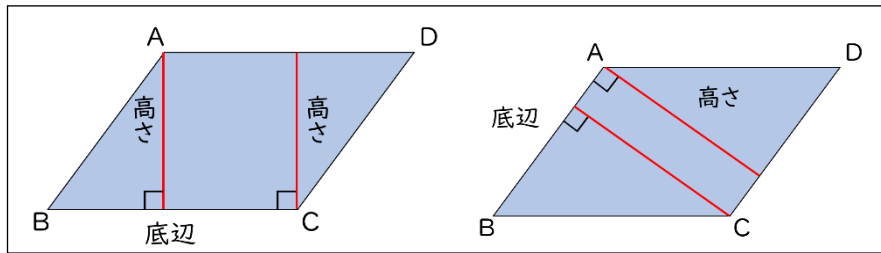


図17 平行四辺形の底辺と高さ

令和3年度 全国学調において二等辺三角形を組み合わせた平行四辺形の面積の求め方と答えを書く問題(図18)が出題され、福井県の正答率は51.4%であった。

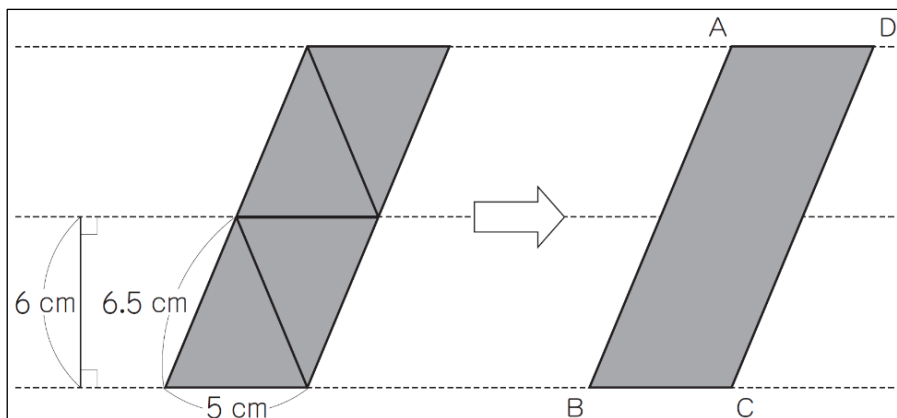


図18 令和3年度全国学調 算数 2 (3)

誤答のうち、高さを6.5 cm、または6.5 cmの2つ分とらえているものが16.5%あり、底辺BCに対しての高さがどこを指すのか把握できていなかったと考えられる。

このように、場合によって学習用語が指す場所が変わる際には、場合ごとに図を捉え直す必要がある。

4 文章題における数量の関係を表す学習用語

算数、数学の学習用語は定義が明確で、系統立てられている。しかし、これまでの学力調査の文章題では二つの数量関係が捉えにくいという傾向が見られる。ここでは学力調査で課題とされている「割合」および「単位量あたりの大きさ」について考察する。

(1) 割合

「割合」の親密度は6.5と高く、児童・生徒はそのほとんどが意味を知っていると認識している。「割合」は4年生において初出し、次のように定義されている。

「2つの数量の関係をくらべるときに、ある量をもとにしてその何倍になっているかでくらべることがあります。」「何倍にあたるかを表した数を、割合といいます。」(算数小4)

さらに関係図や言葉の式でそれぞれの言葉の関係が次のように示されている。

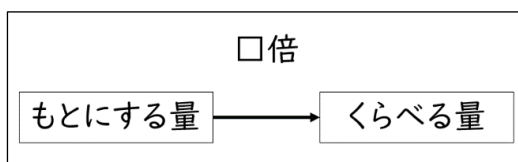


図19 「割合」を表す関係図

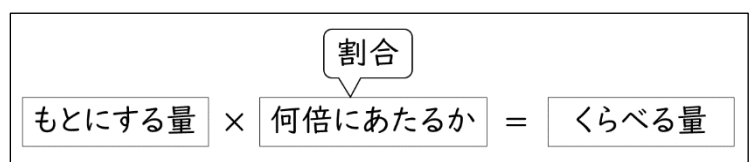


図20 「割合」を表す言葉の式

その後、5年生でくらべる量、割合、もとにする量のそれぞれの求め方が図21のような言葉の式で表される。

また、「もとにする量を1としたとき、くらべる量は割合にあたる大きさになる」(算数小5)ということが線分図(図22)とともに書かれている。線分図を書くには、くらべる量の割合に大体的見当をつける必要がある。このため、児童にとっては少し難易度が高く、教科書では線分図の書き方も解説されている。

くらべる量	=	もとにする量	×	割合
割合	=	くらべる量	÷	もとにする量
もとにする量	=	くらべる量	÷	割合

図21 それぞれの求め方を表す言葉の式

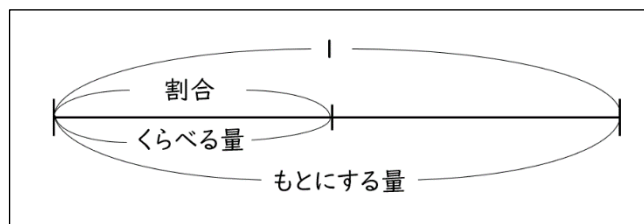


図22 割合を表す線分図

このように「割合」の学習では数量を、関係図や言葉の式、線分図などに書き表して考えていく。

しかし、文章題における「もとにする量」「くらべる量」「割合」の関係の書き表し方は、図23のように多様である。このため、児童はまず、文章中から「もとにする量」「くらべる量」「割合」の関係および「何を求めるのか」を読み取らなければならない。

実践協力校では「割合」の文章題から数量関係を読み取る際に、図24のように、「くらべる量はもとにする量の何倍にあたる」という割合の定義文と同じ形の同義文で言い換えることを重視した。

このように言い換えをすることで、図18のような割合を表す関係図に表すことが容易になり、立式ができない児童が減少した。

(2) 単位量あたりの大きさ

令和3年度 全国学調において次のような問題が出題された。(図25)

右の表はターネットで調べた道のりと時間と、
たけるさんたちが歩いた道のりと時間を表しています。
どちらのほうが速いかを調べるために、下の計算をしました。

ア インターネット	1600	20
イ たけるさんたち	500	7

ア インターネット $1600 \div 20 = 80$
イ たけるさんたち $500 \div 7 = 71.4\dots$

上の計算からどのようなことがわかりますか。下の1から4までの中から1つ選んで、その番号を書きましょう。

- 1 1分間あたりに進む道のりは80mと約71mなので、アのほうが速い。
- 2 1分間あたりに進む道のりは80mと約71mなので、イのほうが速い。
- 3 1mあたりにかかる時間は80分と約71分なので、イのほうが速い。
- 4 1mあたりにかかる時間は80分と約71分なので、アのほうが速い。

図25 令和3年度全国学調 算数1(3)

- …もとにする量 △…くらべる量 □…割合
- 「○の□倍が△です。」 「△が○の□倍です。」
 「○をもとにしたときの△の□を求めましょう。」
 「全部が○で、△は○の□倍でした。」 「○の□倍にあたる量が△でした。」
 「○は△になりました。△は○の□倍ですか。」
 「○を1としたとき、△は□にあたる大きさになります。」
 「全体が○です。△は○の□%にあたりますか。」
 「○の□%が△でした。」 「△は○の□%にあたります。」
 「○を□%引きの△で買います。」 「○が□%増量して△になりました。」

図23 「もとにする量」「くらべる量」「割合」の文章題中での関係の表し方

日本の国土の面積は3780万haで、そのおよそ $\frac{2}{3}$ が森林におおわれています。
日本の森林面積は、何万haですか。



日本の森林面積は、日本の国土の面積のおよそ $\frac{2}{3}$ 倍にあたる。

図24 文章題中の数量関係を定義文の形で言い換える

この問題の正答率（福井県）は58.2%であった。

この問題における時間と道のりの数量関係を表す「～あたり」という言葉に着目してみる。「～あたり」は5年生「単位量あたりの大きさ」で初出し、定義は指導要領の記載を要約すると、次のように書ける。

「異なる2つの量を比べるときに、一方の量を単位量としてそろえたときの、他の量の大きさ」
教科書では次のような問題とともに解説されている。

たたみの枚数と部屋割り				
	A室	B室	C室	D室
たたみの数 (まい)	10	10	8	12
子どもの数 (人)	6	5	5	7

上の4つの部屋のこみぐあいをくらべてみましょう。

たとえば、A室とC室を比べる際には、たたみの数も子どもの数もそろっていないために、どちらかをそろえる必要がある。教科書では、たたみ1まいあたり、子ども一人あたりで比べるやり方がそれぞれ書かれている。

たたみ1まいあたりの子どもの数を求めるやり方… $6人 \div 10枚$
 たたみ1まいあたりの子どもの数は、A室が0.6人 C室が0.625人
C室の方がたたみ1枚あたりの子どもの数が多いので混んでいるといえる。

子ども一人あたりのたたみの数を求めるやり方… $10枚 \div 6人$
 子ども一人あたりのたたみの数は、A室が約1.67枚 C室が1.6枚
C室の方が一人あたりのたたみの数が少ないので混んでいるといえる。

このように、単位量をどちらにするかによって数量の大小による混み具合の表し方が変わってくる。

前述した図25の調査問題では、選択肢2を選ぶ間違いが23.5%と多かった。「速さ」は「単位時間あたりに進んだ道のり」であり、「単位時間あたりに進んだ道のりが長い方が速い」という数量の大小と言葉の関係を再確認する必要がある。

5 学習課題に取り組む中で身につける学習用語

社会では、教科書に記載されている学習用語の数が非常に多い。また、繰り返し使われる既習の学習用語も多く存在する。このため、授業中に学習用語それぞれの意味を個別に確認していると多大な時間がかかってしまう。

したがって、社会では複数の学習用語を関連付けて理解できるような課題を設定することが考えられる。

実践校で行われた「町人の文化と新しい学問—国学の発展と新しい時代への動き—」（東京書籍6年社会歴史編p96、97）での授業例を紹介する。

ここでは、次のような学習用語が出てくる。

国学（新出） 百姓一揆（新出） 打ちこわし（新出） 蘭学（既習） 仏教（既習） 儒教（既習）
 古事記（既習） 万葉集（他教科書で未習） 江戸幕府（既習） 藩（既習）

次のような学習課題を設定し、図表でまとめる際にそれぞれの学習用語を関連付けて捉えられるようにした。（図26）

「新しい学問とそれまでの歴史書、文学、宗教の関係を図で表そう」

	国内でできたもの	国外から入ってきたもの
江戸時代	国学	蘭学
奈良時代以前	古事記 万葉集	仏教 儒教

「江戸時代後半に人々はどんな動きをしていたかまとめよう。」

だれが	本居宣長 などの国学者	百姓や町人	大塩平八郎 (元役人)	差別された人々	長州藩や薩摩 藩などの藩
何をした	国学の研究を進め、 政治を行う人の心 構えを説いた。	百姓一揆や 打ちこわしをす るようになった。	役人を批判し、 反乱を起こし た。	差別を強める命 令を実行させな かった。	藩の政治を改 革しようとした。
なぜ	幕府や藩の力が弱まったから 財政難だったから ききんがあったから 町人の識字率が高いために地方にも新しい学問が広がったから				

図26 学習課題の中で学習用語を用いる

このように表を使って情報を整理するような学習課題を設定することで、教科書に使われている多くの学習用語を関連付けて学習することができた。

Ⅲ 学習用語の指導法

前章で述べた学習用語の特性から、指導にあたっては次のようなことに留意するとよいと考えられる。

1 同義言い換えによる学習用語の意味理解

学習用語を知ってはいるものの、意味がわかっていない場合がある。または教科書での定義において使われている言葉の意味がわかっていない場合も考えられる。このような場合、同義の言い換えで意味を理解しているか確かめる。言葉の意味を言い換える言葉は児童・生徒自身が意味を理解できるものにする。

たとえば「根拠」は親密度 6.4 と非常になじみ深い語として認識されている。定義は「考えや主張を支える事実や体験などの具体的な事例」（国語小5）となっており、定義に使われている言葉の関係を表すと図27のようになる。「根拠」の意味を理解するためには、その定義に使われる学習用語、たとえば「主張」や「事実」についても児童・生徒が説明できるかを確かめるようにする。

また「偶数」は、「2で割り切れる整数を偶数といいます」（算数小5）のように定義されている。図28は、学習状況に応じた言い換えの例である。

定義にある「割り切れる」について、児童は当然意味を知っていると考えがちだが、たとえば「5を2で割ると2.5で割り切れる」といった誤解をしていないか、「割り切れる」とはどのようなことなのかを説明させてみるとよい。

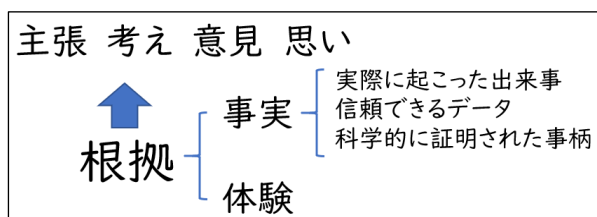


図27 「根拠」と定義に使われる言葉の関係

2で割ってあまりがでない整数を偶数という
2で割り切れる整数を偶数という
2の倍数を偶数という
整数に2をかけてできる数を偶数という
nを整数として2nで表される数を偶数という

図28 学習状況に応じた偶数の言い換えの例

中学校において、たとえば「偶数と偶数を足すと必ず偶数になる理由」を説明する際には、文字を使った言い換えをすることによって偶数を一般的に表すことができるようになる。このように言い換えには思考や表現の幅を広げる効果もある。

2 具体的な事例における学習用語の活用

学習用語の意味を理解していても、その用語を用いた学習活動ができるようになるとは限らない。たとえば前章で取り上げた「主語」について「文の中で、「だれが（は）」「何が（は）」に当たる言葉を主語といいます。」（国語小2）という定義は理解していても、実際に文中の主語を指摘することができない児童・生徒が多くいる。「根拠」の意味は理解していても、「事実」を捉えることに課題がある児童・生徒が多いのも同様である。このような場合には、実際の具体例をもとに学習用語を活用した学習活動を進めながら学習用語についての理解を深めていく必要がある。

また、実際に文脈の中で使用することによって、他の語と関連付けられ意味の理解が深まるものもある。前章で述べたように複数の用語を関連付けて考えるような課題を設定することは、効率的に多くの学習用語を理解することにつながる。

前年度の研究において「意味がわからない言葉があったときにどうするか」という質問に対し、「文脈の中で意味を理解するようにしている」と答えた生徒の RST 偏差値が高かったことから、学習用語を意図的に使用する課題や学習活動を取り入れることは学習用語の理解を深めていくうえで有効だと考えられる。

3 図表を使用しての学習用語の視覚化

多くの言葉は具体と抽象の往還の中で意味の理解がなされる。

たとえば「月の満ち欠け」は、まず実際に目で見て観察を行う。しかし、月と太陽の位置関係によって月の満ち欠けがどのように変化するかを継続して観察することは難しい。このため、授業では図29のように太陽の光の代わりにライト、月の代わりにボールなどの球体を用いて、月の位置の変化によって月の形がどのように見えるかを体験的に理解する。次に、太陽と月、観測者の位置関係をモデル図に表して理解を深める。図29を言葉で表すと、「夜明けのころ、南の空に半月が見えている。」となる。逆に、「夕方、西の空に見える月の形は？」のように言葉から太陽と月の位置関係や月の形をイメージすることも行う。この実際の現象（具体）と言葉（抽象）の往還を図に表すと図30のようになる。

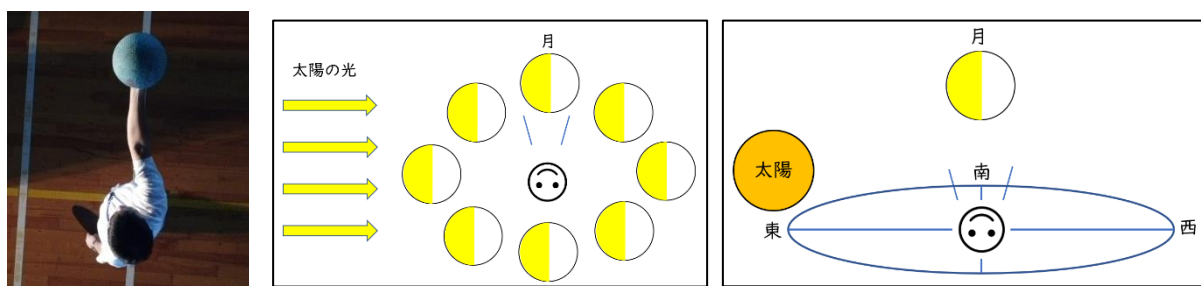


図29 月の満ち欠けをモデル化して捉える

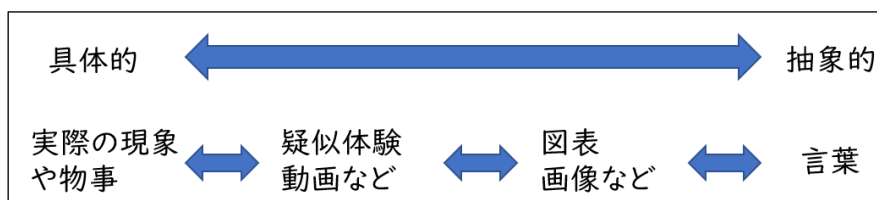


図30 具体と抽象の往還

このように、言葉や現象の意味を理解するために、疑似体験や図表などを用いることは、これまでの実践例から見ても有効であると考えられる。また、1人1台端末環境下になったことにより、動画、画像などを児童・生徒が見たり使ったりしながら考えることも容易になった。上述の「月の満ち欠け」に関しても月や

地球（観測者）の位置を動かしながら、月の形がどのように変化して見えるかをシミュレートできるサイトやアプリケーションもある。用語の理解において ICT を積極的に活用することは有効である。

IV 3年間の実践による RST の変容検証

本研究にあたり、研究協力校を指定して実践に取り組んできた。ここでは、本研究所における RST を用いた読解力向上研究が始まった当初からの実践協力校である A 中学校の変容について述べる。

A 中学校では令和元年度から読解力向上に力を入れており、令和2年度7月時点における2年生の読解力は中学生の平均を上回っていた。しかし、1年生はコロナ禍の影響もあり、読解力向上の取り組みが不十分であったため、同時期の調査において図31のような差が見られた。

	係り受け解析	照応解決	同義文判定	推論	イメージ同定	具体例同定
2年生 R2.7	51.7	51.1	52.0	51.6	52.3	51.0
1年生 R2.7	44.3	45.3	43.9	44.4	44.8	45.3

図31 令和2年7月時点における2年生と1年生のRST結果（中学校における偏差値）

このため、A中学校では令和2年度に次のような実践を行った。

- ・各教科で使われる学習用語の意味の理解を重視し、確認テストを実施する。
- ・定期テストにおいて、文章が正確に読み取れているか確認する問題を出題する。
- ・記述問題の自己採点が正確にできるように時間を確保する。

約半年後の令和3年1月のRSTの結果が（図32）の通りである。

	係り受け解析	照応解決	同義文判定	推論	イメージ同定	具体例同定
1年生 R3.1	46.3	47.1	47.7	48.1	47.8	47.9
R2.7との差	+2.0	+1.8	+3.8	+3.7	+3.0	+2.6

図32 令和3年1月時点における1年生のRST結果（中学校における偏差値）

どの分野においても向上が見られたが、特に「同義文判定」「推論」が向上している。

「同義文判定」については用語の確認テストにおいて、「単位体積あたりの質量を密度という」「密度とは1cm³あたりの質量のことである」といった定義の言い換えを行ったこと、また、記述問題の自己採点において、自己の記述が解答例と同義かそうでないかを検討する機会を増やしたことによって向上したと考えられる。

「推論」については学習用語の定義の理解が進んだことで、「定義に照らして何が言えるか」といった発展的な内容に対しても誤読や理解不足が減少し、「推論」力の向上に繋がったと考えられる。

令和2年度は学習用語の定着を軸に実践を行ったことから、学校全体で共通の目標に向かう雰囲気も生まれた。

令和3年度は授業において RST の各能力値の向上を意識する発問や活動が取り入れられた。たとえば、国語科において助詞の指導をする際に、「昨日の漢字テストで80点以上取った人は、合格だった。昨日の漢字テストで長島さんは合格だった。」という文を示し、この前提から「長島さんは80点以上取った。」という文が正しいと言えるかどうかを問う。このような実践を含め、前章で取り上げたような RST の各能力の向上を意識した実践が各教科で行われた。

図33は令和4年1月のA中学校のRST結果である。

	係り受け解析	照応解決	同義文判定	推論	イメージ同定	具体例同定
2年生 R4.1	54.3	51.4	49.5	51.6	52.4	52.7
R3.1との差	+8.0	+4.3	+1.8	+3.5	+4.6	+4.8

図33 令和4年1月時点における2年生のRST結果（中学校における偏差値）

どの分野の偏差値も向上したが、「係り受け解析」の偏差値が最も大きく向上した。これまでの研究からも、文章の読み書きをする際に主語、述語といった文法事項を意識させるなど、文法的な知識・技能の習得によって係り受け解析の能力は比較的容易に上昇することがわかっている。今回、国語科だけでなく他教科においても「いつ、どこで、だれ（何）が、何を、どうした」といった情報を教科書から読み取ることを重視したため、この能力が飛躍的に向上したと考えられる。

一方、「同義文判定」については、向上は見られるが、他の能力分野に比べると若干低い結果となった。実践として行ったテストにおける定義の言い換えや自己採点には一定の効果はあったものの、取組みとして不十分だった可能性がある。今後、向上した「係り受け解析」や「照応解決」の能力を使い、生徒自らが同義文への言い換えによって意味を理解できるような手立てが必要である。

教員からの聞き取りでは、授業において教科書や資料の文章を丁寧に読むことを教員も生徒も意識するようになったという意見が多かった。

また、県学力調査においても、学年の平均点が全教科で県平均を上回り、学力の向上にもつながっている。生徒の解答状況を見ると、知識・技能の問題よりも、思考・判断・表現の力を測る問題の正答率が高い傾向が見られた。これらの問題は資料や問題文をよく読んで理解する力が必要であり、授業実践によって向上した読解力が結果に関係していると考えられる。

V おわりに

学習指導要領(平成29年告示)で示されている「主体的・対話的で深い学び」には基礎的な読解力が必須である。教科書レベルの文章を正しく理解できる読解力は児童・生徒自らが学びを深めていくために必要な資質・能力であり、これを育成することが新たな社会を生き抜く力を身につけていくことにつながる。

RSTに基づいた3年間の研究および実践により、児童・生徒の読解力に関する課題や改善方法を考察することができた。また、実践協力校において、具体的な改善法を取り入れた結果、RSTの各能力値が向上した。今年度、具体的な改善方法をまとめた「基礎的読解力向上ガイドブック」を発行する。また、来年度からは「基礎的読解力向上研修」を行い、県内教員へ読解力向上策を普及する。

参考文献

- (1) RSTフォーラム(2019)「小中高校生の語彙数調査とRSTの関係」
- (2) 児童教育実践(2019)「読み手の知識を反映したリーディングスキル評価手法の開発」
- (3) 文部科学省(2018) 小学校学習指導要領(平成29年告示)