

「読むこと」領域における「単元ゴールの言語活動」の検討

内田 由香利

九州女子大学人間科学部 児童・幼児教育学科 北九州市八幡西区自由ヶ丘1-1 (〒807-8586)

(2023年11月2日受付、2023年12月19日受理)

要 旨

児童が主体的に教材文を読み深めていくためには、読む目的が明確であり、読む必然性を感じる学習課題であることが重要である。毎時間細切れにどのような学習活動を行うかを考えるのではなく、単元全体のゴールに向かう見通しがあることで、自らの学習を調整しやすくなるということである。本稿では、学習指導書の単元名と単元ゴールの言語活動を整理・検討するとともに、児童の読むことへの主体性を高める単元ゴールの言語活動の在り方について考察した。読むことへの主体性の喚起には、単元のゴールの活動を単元名からもイメージできるようにすることが重要であった。その際、相手・目的意識が明確で、興味・関心の湧く内容であれば、児童は主体的に読み進めるであろうことが確認できた。さらに、単元のゴールを目指した指導過程には、児童の視点に立ったきめ細かな手だての工夫が必須であることも再確認できた。

はじめに —本研究の目的—

社会の変化が急激な現代、児童に身に付けさせたい資質・能力として、「見方・考え方」という視点で整理された学習指導要領に基づく授業が実施されるようになって7年余りが経とうとしている。深い学びの鍵としての「見方・考え方」を働かせるためには、児童自身が主体的に学びに向かう姿勢が重視される。また、その際しっかり学習課題と向き合い「考える」ことが重要である。では、児童が真剣に課題と向き合い、考えたい国語科の授業とはどのようなものか。児童の学習意欲を高めるためには、課題が児童の興味・関心に基づいたもの、考えたい課題であることが重要だろう。また、解決できそうな課題であり、解決方法が明確であり、解決の見通しがもてる必要もある。

では、国語科においてどのように学習課題の設定に取り組んでいけばよいのか。「書く」領域や「話す・聞く」領域は、終末に「書く活動」や「話す・聞く活動」が設定され、それが単元を通じた学習課題であることが多い。しかし、「読む」領域の場合はどうだろうか。初読の感想を基にしながらも、単元名となっている「〇〇しよう」と単元のめあてを教師が提示し、教え導いていく。場面ごとに、「登場人物の気持ちを考えましょう。」「人物の関係はどうなっているでしょう。」等、教師の発問に答える形で授業が進むことが多いのではないだろうか。「こんなふうに読み進めていきたい。」「友達の意見をもっと聴いて参考にしたい。」等、児童の主体的な「読み」が実現している授業がどの程度あるだろうか。学習指導要領¹⁾では、「主体的な学び」の必要条件として、「見通し」と「振り返り」が明示されている。「読む」領域の授業においても、学習の「見通し」をもつためには、まず明確な単元ゴールの言語活動が示されることが重要ではないだろうか。児童が主体的に教材文(物語文や説明文)を読み深めていくためには、読む目的が明確であり、読む必然性を感じる学習課題であることが重要だと考える。

水戸部²⁾は、児童が魅力的なゴールに向かって自律的に学び進めるロングレンジの学習活動^{注1)}を提案するとともに、実践事例を基にその実現のための手立てを検討している。同時にその中で、教師がどう教えるかに重点が置かれており、児童の側からの視点での検討がなされにくい状況を指摘している。そして、小学校国語科における「個別最適な学び」と「協働的な学び」の実現を目指す授業構想の視点を整理し、具体的な授業構想のポイントとして、「指導のねらいにふさわしい魅力的なゴールとなる言語活動を設定すること(下線は筆者)」を挙げている。「言語活動を通して指導事項を指導する」という国語科の基本的な枠組みを押さえた授業づくりを前提としながら、その指導事項を指導するのにふさわしい言語活動を、単元全体に明確に位置付け、学習のゴールを児童と共有できるようにすることの必要性を説いているのである。単元ゴールの設定により、児童が自らの学習を調整しようとする。その場その場でどんな学習活動を行うかを考えるのではなく、単元全体のゴールに向かう見通しがあることで、自らの学習を調整しやすくなるということ

であろう。

では、教員が通常の授業で活用する学習指導書において、どのような単元ゴールの言語活動が示されているのだろうか。本稿では学習指導書の「単元ゴールの言語活動を整理し考察すること」そして、「単元ゴールとして有効だと考えられる言語活動の要素を明らかにすること」を目的としたい。今回は、全国的に約60%以上のシェア率^{注2)}をもつ光村図書の学習指導書³⁾を取り上げることにする。

注1) ロングレンジの学習活動とは、教師が細切れに設定した学習活動ではなく、児童自身が判断して実行したり、試行錯誤したりできる、一定程度長い時間を確保した柔軟な学習活動として定義されたもの。

注2) 文部科学省のHPで全国の小学校・中学校の教科書の需要数についての発表がある。需要数とはその教科書が何冊必要とされたかの数である。この需要数から概算でどれくらい採択されたのか占有率を計算したもの。

1. 「読むこと」領域の言語活動

1-1 指導書に提示された単元名と言語活動

まず、学習指導書の単元名と、案として例示された言語活動を学年ごとに洗い出し、表に整理する。そして、学習の見通しをもつための単元ゴールとどのように結びついているのかについて考察する。

以下、各学年ごとに説明的文章と文学的文章に分けて、単元名、教材名、学習指導書に案として提示された言語活動を表に整理したものである。(点線で、上巻と下巻を分けている。太字、下線は筆者。)

学年	文種	単元名	教材名	提示された言語活動
1年生	説明的文章	よんで たしかめよう	「くちばし」	「文章を読んで分かったことや考えたことを伝え合う」活動 〈案①〉「動物クイズ」作り 〈案②〉学校クイズ(生活科と関連させて)
		せつめいする 文しょうを よもう	「うみのかくれんぼ」	〈案①〉クイズカード作り(一対一の対話形式、感想を交流する。)
		くらべて よもう	「じどう車くらべ」	〈案①〉ICTを活用し、動画を見て理解を深める。 〈案②〉自動車が仕事をするという擬人化を通して、語彙の広がりにつなげる。
	文学的文章	おもいうかべながらよもう	「どうぶつの赤ちゃん」	〈案①〉他事例との比較 〈案②〉まとめの文を考える。
		すきなところを見つけよう	「はなのみち」	〈案①〉続きのお話を考える。 〈案②〉 <u>読書活動</u> との関連を図る。
		よんで かんじたことを はなそう	「やくそく」	〈案①〉3匹のその後を考える。 〈案②〉表現に着目する。
		「くじらぐも」	〈案①〉音読発表会を行う。 〈案②〉 <u>読書活動</u> との関連(好きな場面で役に分かれて音読する活動)	
		「たぬきの糸車」	〈案①〉図画工作との関連(場面の様子を具体的に表現) 〈案②〉学校公開日に保護者へ発表会を行う。 <u>幼児に劇を披露</u> する。	
		「ずっと、ずっと、大すぎだよ」	〈案①〉登場人物への手紙「ぼく」になりきって、エルフへ手紙を書く。	

2年生	説明的文章	じゅんじょに 気をつけて 読もう	「たんぼぼのちえ」	〈案①〉バラバラになった文章を並び替える。 〈案②〉植物について書かれた他の本を読み、「ちえ」についてまとめる。
		読んで考えたことを話そう	「どうぶつ園のじゅうい」	〈案①〉「ノートのれい」を先に書き込んでから、わけやくふうを読み取る。 〈案②〉感想を話す場を増やす。
		せつめいのしかたに 気をつけて読み、それをいかして書こう	「馬のおもちゃの作り方」	〈案①〉おもちゃ作りの過程を録画し、活用する。 〈案②〉友達に説明文を読みながらおもちゃを作ってもらい、見直す。
	文学的文章	だいじなことばに気をつけて読み、分かったことを知らせよう	「おにごっこ」	〈案①〉創作活動や他教科との関連を図る。[「2年〇組遊びブック」を作って学校図書館においてもらったり、体育科で自分たちが説明した遊びをしてみたりする。]
		おはなしを読み、やくにわかれて 音読しよう	「ふきのとう」	〈案①〉紹介された本の登場人物の春を感じる心について交流する。 〈案②〉身近な生活の中の春を紹介し合う。
		お話を読んで、しょうかいしよう	「スイミー」	〈案①〉登場人物の行動を深く捉えるための、学習課題を設定する。 〈案②〉「スイミー日記」を活用し、自分の考えを表現する。 〈案③〉 <u>読書活動</u> 、創作活動との関連を図る。[<u>音読発表会</u> ・造形作品の制作活動]
説明的文章	そうぞうしたことを、音読げきであらわそう	「お手紙」	〈案①〉手紙が届く場面の <u>音読劇</u> をする。 〈案②〉お気に入りの話を選んで <u>音読発表会</u> をする。	
	自分とくらべて、かんそうを書こう	「わたしはおねえさん」	〈案①〉すみれちゃん、かりんちゃん、ナレーターに分かれた役割読みをする。 〈案②〉 <u>読書活動</u> との関連を図る。	
	読んで、かんじたことをつたえ合おう	「スーホの白い馬」	〈案①〉 <u>読書活動</u> との関連を図る。 (教室環境を整え、目的をもって読書させる。)	
3年生	説明的文章	段落とその中心をとらえて読み、かんそうをつたえ合おう	「こまを楽しむ」	〈案①〉いちばん遊んでみたいこまについて互いにインタビューし合う。 〈案②〉伝統的な遊びについて紹介する文章を書く。
		れいの書かれ方に気をつけて読み、それをいかして書こう	「すがたをかえる大豆」	〈案①〉グループで調べて、文章を書く。
		読んで感想をもち、つたえ合おう	「ありの行列」	〈案①〉既習の説明的な文章と比較し、書き方の工夫を考える。 〈案②〉もっと知りたくなったことを調べて、紹介し合う。
	文学的文章	読んで、そうぞうしたことをつたえ合おう	「きつつきの商売」	〈案①〉 <u>音読劇</u> をする。 〈案②〉物語を創作する。
		登場人物のへんかに気をつけて読み、感想を書こう	「まいごのかぎ」	〈案①〉ファンタジー作品を紹介する。
		場面をくらべながら読み、感じたことをまとめよう	「ちいちゃんのかげおくり」	〈案①〉 <u>音読劇</u> の発表会をする。
文学的文章	組み立てをとらえて、民話をしょうかいしよう	「三年とうげ」	(案①) 紹介カードを作って、紹介し合う。 (案②) <u>音読</u> や <u>劇</u> を発表する。	
	登場人物について、話し合おう	「モチモチの木」	〈案①〉 <u>読書活動</u> との関連を図る。	

4 年 生	説 明 的 文 章	筆者の考えをとらえて、自分の考えを発表しよう	アップとルーズで伝える」	◎文章の一部を引用して、分かったことや考えたことを説明したり、意見を述べたりする活動 〈案①〉グループで二つの事柄の長所・短所を見つけ出す話し合い活動
		中心となる語や文を見つけて要約し、調べたことを書こう	「世界にほこる和紙」	〈案①〉地域の伝統工芸を紹介するガイドブックを作る。(社会科との関連、「中」で述べる事例の吟味、読んでもらう相手の設定の工夫)
		きょうみをもったことを中心に、紹介しよう	「ウナギのなぞを追って」	〈案①〉写真、図表を用いて紹介する。
	文 学 的 文 章	場面と場面をつなげて読み、考えたことを話そう	「白いぼうし」	〈案①〉 <u>読書活動</u> 、創作活動との関連を図る。
		場面の様子をくらべて読み、感想を書こう	「一つの花」	〈案①〉「一つの花」を読んで感想発表会をする。 〈案②〉「『一つの花』私の感想新聞」を書く。
		気持ちの変化を読み、考えたことを話し合おう	「ごんぎつね」	〈案①〉登場人物の気持ちを想像するために、ごんと兵十の日記に書き換える。 〈案②〉新見南吉の草稿と比較して、その違いについて話し合う。
登場人物の変化を中心に読み、物語を紹介しよう		「プラタナスの木」	〈案①〉「プラタナスの木」のおもしろさをポスターセッションで紹介する。 〈案②〉自分の好きな本を朝の会で紹介する「 <u>朝の読書会</u> 」を開く。	
5 年 生	説 明 的 文 章	文章の要旨をとらえ、自分の考えを発表しよう	「言葉の意味が分かること」 「新聞を読もう」	〈案①〉関連図書を読み、自分の考えを発表する。 〈案②〉筆者の考えを捉え、感想文集を作る。 〈案①〉1面の比べ読みを行う。 〈案②〉継続学習で新聞を取り入れる。
		資料を用いた文章の効果を考え、それをいかして書こう	「固有種が教えてくれること」	〈案①〉資料を提示してプレゼンテーションする。 〈案②〉環境問題や生物多様性などに題材を絞る。
		事例と意見の関係をおさえて読み、考えたことを伝え合おう	「想像力のスイッチを入れよう」	〈案①〉メディアに関する本を読み、自分の考えをまとめる。 〈案②〉筆者の論の進め方を参考にして、意見文を書く。
	文 学 的 文 章	登場人物どうしの関わりをとらえ、感想を伝え合おう	「なまえつけてよ」	〈案①〉他の物語を読んで感想を書き、発表する。 〈案②〉春花の心情を想像し、日記を書く。
		物語の全体象を捉え、考えたことを伝え合おう	「たずねびと」	〈案①〉 <u>読書会</u> を開く。 〈案②〉 <u>並行読書</u> をし、 <u>紹介</u> し合う。
		伝記を読み、自分の生き方について考えよう	「やなせたかしーアンパンマンの勇氣」	〈案①〉クラスの名言集をつくる。 〈案②〉やなせたかしの自伝と比べ読みする。
		すぐれた表現に着目して読み、物語のみりょくをまとめよう	「大造じいさんとガン」	〈案①〉読書ポスターを作る。 〈案②〉 <u>椋鳩十</u> 作品を読み広げる。

6年生	説明的な文章	筆者の主張や意図をとらえ、自分の考えを発表しよう	「時計の時間と心の時間」	〈案①〉 単元導入時に、「主張と事例」（昼休みは長い方がいいか…）を取り扱う。 〈案②〉 文章構成図にまとめて、筆者の意図を検討する。
		表現の工夫をとらえて読み、それをいかして書こう	『『鳥獣戯画』を読む』	〈案①〉 『『鳥獣戯画』を読む』を読む前に、解説文を書く。（難しさの体験） 〈案②〉 『鳥獣戯画』について書かれた他の文章と比べ読みをする。
		筆者の考えを読み取り、社会と生き方について話し合おう	「メディアと人間社会 大切な人と深くつながるために」	〈案①〉 ペア・グループ・討論など、他者に伝える活動を行う。 〈案②〉 意見文を書く活動によって、学んだ論の展開や表現を活用する。
	文学的な文章	視点のちがいに着目して読み、感想をまとめよう	「帰り道」	〈案①〉 「律」役と「周也」役に分かれ、ペアトークをする。 〈案②〉 読書活動、創作活動との関連を図る。（視点や構成を効果的に用いた物語）
		作品の世界をとらえ、自分の考えを書こう	「やまなし」	〈案①〉 読書紹介活動との関連を図る。 〈案②〉 「イーハトーヴへようこそ」などと題して、 <u>並行読書</u> を行う。
		登場人物の関係をとりえ、人物の生き方について話し合おう	「海の命」	〈案①〉 <u>大人の読みと出せ合わせる</u> 。（家族、教員、卒業生に事前に書いてもらった大人の読みを紹介したり、 <u>読書座談会</u> を開いたりする。）

表に整理して分かることは、以下の3点である。

①単元名から単元ゴールの言語活動をイメージとして捉えることは出来る（単元名の欄を参照）。しかし、やや具体性に欠ける。

「〇〇しよう」と児童の視点から記述されているため、学習の方向性は示されていると言える。しかし、児童の立場に立った時、具体的な学習のゴール（見通し）がイメージできるか、同時にそれが魅力的なものであるか、については疑問である。例えば、4年生の「一つの花」では、単元名が「場面の様子をくらべて読み、感想を書こう」であり、案として示された言語活動は、「感想発表会」や『『一つの花』私の感想新聞を書く活動』である。学習指導書を見てみると、指導計画例は7時間計画であり、初読の感想を書く、場面ごとに読み取る、題名について考える、考えが変わったところを中心に感想をまとめる、となっている。この単元の学習を想像した時に、例えば単元ゴールとして「感想発表会」をするのであれば、単元の初めでどのような感想発表会をするのかを具体的に示すことで、それに向けて自分なりに読み取っていきこうとするのではないかとということである。それならば、「授業参観で家族と『一つの花』感想発表会をしよう」などと提示し、読み取る視点として「一つだけ」という言葉や「戦争」などのキーワードを児童と決めて、自分なりの読みをさせることもできるのではないだろうか。また、「私の感想新聞」を書くのであれば、既習学習である「白いぼうし」の感想新聞など具体物のモデルを教師が示し、自分もそのような新聞を作るために詳しく読み取っていききたい、と意欲付けを行うことができるのではないかと考える。

②説明的な文章と文学的な文章では、読む目的の明確さに違いがある。

説明的な文章は、「書くこと」領域や「話すこと・聞くこと」領域と複合単元となっているものも多いため、単元ゴールの言語活動は具体的であり、読む目的を捉えることができる。例えば、3年生の説明文「すがたをかえる大豆」では、単元名が「例の書かれ方に気をつけて読み、それを生かして書こう」となっている。読む視点として「例の書かれ方」が明示されており、「それを生かして書く」という目的も示されているため、児童は「自分が調査報告文を書くために」という読む目的をもち読み進めることができるだろう。一方で、例えば3年生の文学的な文章である「ちいちゃんのかげおくり」では、単元名が「場面をくらべながら読み、感じたことをまとめよう」となっている。「なぜ比べながら読む必要があるのか」「どのように感じたことをまとめるのか」という学習の見通しやゴールのイメージをもつことが難しいと考える。音読劇の発表会という言語活動は例示されているが、読む目的と結びつくだろうか。5年生の説明文「固有種が教えてくれるこ

と」では、単元名が「資料を用いた文章の効果を考え、それをいかして書こう」となっている。「資料の効果を考えながら読む」という視点が示され、言語活動例として「資料を提示してプレゼンテーションをする」が明示されているため、主体的に読もうとする児童も多いことが予想できる。一方で、文学的な文章である「たずねびと」は、単元名が「物語の全体像を捉え、考えたことを伝え合おう」である。「物語の全体像をどう捉えるのか」「考えたことを誰とどのように伝え合うのか」などが具体的にイメージできないため、このような単元名では、主体的な読みは期待できないだろう。

③言語活動の案として例示されている言語活動は、「読書活動との関連」や「音読劇」などが多い（提示された言語活動の二重下線部分を参照）。

どのように「読書活動との関連を図る」のか。また、誰に対して何のためにそのような活動を行うのかという相手・目的意識を明確に設定しなければ、学習への意欲の高まりは期待できないのではないだろうか。例えば、「海の命」の学習の単元名は「登場人物の関係をとりえ、人物の生き方について話し合おう」である。言語活動案としては、「家族、教員、卒業生に事前に書いてもらった大人の読みを紹介したり、読書座談会を開いたりする」が提案されている。それならば、「学習参観にお家の方を招いて、『海の命』のテーマ討論会をしよう！」と単元名を設定して学習を展開すれば、児童は討論会に向けて自分の考えをもとと、主体的に深く読み取ろうとするのではないだろうか。家庭での話題として挙がることも期待できる。単元名を工夫し単元の導入で課題意識をもたせること、それを持続させる手立てを継続させることで、単元ゴールの学習活動に向かって主体的に文章を読もうとすることができるのではないかと考える。

2. 単元ゴールの言語活動

2-1 『言語活動の充実を図った「読むこと」の授業づくり』における言語活動

前節で単元名と単元ゴールの言語活動を関連させることの重要性について述べた。その好事例として、国立教育政策研究所が2016年に小学校国語科映像指導資料として『言語活動の充実を図った「読むこと」の授業づくり』⁴⁾をまとめている。終末の言語活動（単元ゴール）を意識した授業づくりを視点として、具体的な授業計画も示され、考察も行われており参考となる事例が多い。単元名を見ていくと、かなり具体的であり単元ゴールの学習活動がイメージできるのではないだろうか。以下その事例集から抜粋した単元名と内容について、特徴的なことを挙げていく。

<1年生>

単元名 お気に入りの乗り物で乗り物図鑑をつくって、図書室に置いてもらおう

教材名 「はたらくじどう車」他 乗り物図鑑

この学習では、「自分のお気に入りの乗り物の図鑑を作る」という単元ゴールの活動が明確であり、「図書館においでらう（いろいろな人に見てもらおう）」という広がりもあるため、それを作るために読もうと1年生なりに意欲を高めるのではないだろうか。

単元名 「マイ吹き出し」でお話の大好きなところを紹介しよう

教材名 「ずうっと、ずっと、大すぎだよ」

吹き出しの形に切った紙をパウチして作ったマイ吹き出しを活用した事例である。毎時間、マイ吹き出しを挿絵に当てながら想像したことをつぶやく時間を設けている。想像を広げて読むことを自然に繰り返すことができる工夫であり、主体的な読みが期待できる。

<2年生>

単元名 なでしこレオ＝レオニ展を開こう

教材名 「アレクサンダとぜんまいねずみ」他 レオ＝レオニ作品

「なでしこ」とは実践校の象徴であり、「自分たちの」という思いを表すものである。そのような文言を一言付け加えるだけでも、児童の思いは高まるのではないだろうか。自分にとってお気に入りのレオ＝レオニ作品の中から印象に残った一文を書き抜き、その理由やお話の概要などを入れて紹介文を書く際に、「登場人物を動かせるようにした絵も添える」「図書室に展示する」という児童の意欲を高める工夫のある言語活動である。

単元名 がまくん、かえるくんのシリーズを読んで、「すてき」を見つけて紹介しよう

教材名 「お手紙」他 がまくん、かえるくんのシリーズ

まず、児童がよく知っているシリーズ作品『ぐりとぐら』を使って「すてきのたからばこ」を示し、学習の見通しを立てられるように工夫している。そして、「がまくん、かえるくんのシリーズを読んで、すてきをしょうかいよう」という学習課題を設定し、学習計画を立てている。さらに、「すてきカード」を常置し、いつでも自分が見つけた「すてき」をカードに書くことができる工夫もある。その際、「すてき」を見付ける視点を明らかにしたり、集めた「すてきカード」を交流したりする場を大切にしている。

<3年生>

単元名 食べ物の秘密を本で調べて、家の人に報告しよう

教材名 「すがたをかえる大豆」他 食べ物のことが書かれた図鑑や事典など

導入部では社会科の学習と関連を図ったり、栄養士からの話を聞いたりして、食品に対して様々な視点があるようにしている。毎日児童が給食で飲む牛乳について、教師自身の自作モデル文「牛乳からできる食品」も提示している。また、図鑑や事典からどのように情報を得て、どのように文章にしたのか、過程が分かる掲示物を用意し、児童が調査報告文を書く際「何を書くか」だけでなく「集めてきた情報をどう書くのか」が分かり、スムーズに書けるように工夫している。書きたい思いを高めながら、読み進めるのではないだろうか。

単元名 大好きな登場人物を「イチおしフリップ」で紹介しよう

教材名 「モチモチの木」他 斎藤隆介作品（7冊）

大好きな登場人物を「イチおしフリップ」にまとめ、友達や4年生に紹介するという言語活動を設定している。「ここがイチおし」として、友達に紹介したいお薦めの叙述を書き抜き、理由や感想、自分と比べたことなどを書くようになっていく。教材として「モチモチの木」に加えて、児童に人気のある作品や場面展開が捉えやすい7作品「半日村」「かみなりむすめ」「ひばりの矢」「ふき」「火の鳥」「三コ」「八郎」を取り上げることで、大好きな登場人物も複数出てくるため、読書の広がりはもちろん、友達のイチおしの理由を聞いて自分の考えを広げることでもできる学習になるだろう。

<4年生>

単元名 『車のいろは空のいろ』シリーズの不思議を解き明かそう

教材名 「白いぼうし」他『車のいろは空のいろ』シリーズ作品

ファンタジー作品の不思議な面白さを「ふしぎのとびら」で説明する活動を設定している。「自分自身が見つけたお話の不思議を解き明かす」という課題を設定することで、目的意識を持って主体的に読み進める単元展開になっている。単元の導入時には、教師の参考作品を示しながら説明の演示をしており、ゴールの活動が明確なため「ふしぎのとびら」作成に向け、学習の見通しをもって「読み進めたい」と意欲を高めている。

単元名 心に残った物語の面白さを伝え合おう

教材名 「プラタナスの木」

物語の中で特に心に残った場面や、その根拠として自分が着目した叙述をまとめるために、ノートを工夫して活用している。見開きのページに物語の展開が一目で分かるようにし、自分がどの場面にどのような感想をもったのか、それはどの叙述や経験からくるものなのかを記入させ、自分の読みや友達と交流する際の伝えたい、知りたいといった思いを確かめることができるようにしている。また、付箋に書かれた友達の感想を貼れるようにし、交流した話題を振り返ることができるようにしている。交流の目的をはっきりさせたり、交流したい相手を見付けたりする手立てとして、「伝えたい・知りたいコーナー」を活用している。

<5年生>

単元名 伝記を読んで自分の生き方を考えよう

教材名 「百年後のふるさとを守る」

伝記を読んで自分の生き方について考え、今の自分や、最上級学年に進むこれからの自分を支える一文（言葉）を見付けるという単元の課題を設定している。伝記を読むことは、この時期の児童にとって興味深いも

のであり、意欲をもって教材と向き合うことができたようである。また、最高学年に向かう今の自分を見つめ直し、普段の自分の行動や考え方や、浜口儀兵衛の考え方を比べながら読むことで、自分に取り入れたい考え方を見付けようと何度も文章と向き合う姿も見られたという。課題を設定する際に、児童の経験を掘り起こすことや必然性をもたせて学習を進めることの大切さを感じる実践である。

単元名 お薦めします私の心に響いたお話～「おすすめカード」で杉みき子作品をすいせんしよう～

教材名 「わらぐつの中の神様」他 杉みき子作『かくまきの歌』

杉みき子作品を友達や図書館に来館する人に推薦するために、作品の魅力を「おすすめカード」にまとめている。主体的な読みを引き出すために、導入では単元の課題とゴールを明確にし、「本のよさを推薦すること」を強調している。これまでの学習を振り返ったり、教師の推薦を参考にしたりすることで、魅力の視点も見付けられるように工夫している。児童は、「前の自分より、物語の魅力を自然に見付けられるようになった」「グループの話合いをすることで、新たな魅力に気付くことができた」「杉さんの作品をもっと読みたくなった」と学習のねらいに沿った単元の振り返りを行っている。

<6年生>

単元名 「持続可能な社会」の実現について調べたことや考えたことを解説しよう

教材名 「未来に生かす自然のエネルギー」他 エネルギー問題等について書かれた図書

単元の導入で、新聞記事の紹介や学校司書によるブックトークを通して地球環境の現状を知らせることで、児童の課題意識を高められるようにしている。また、毎時間振り返りシートに自分の思いを書かせ、そこに書かれた「知りたい」「考えたい」「表現したい」「伝えたい」「広めたい」等の児童の学習意欲を出発点として、『持続可能な社会』の実現のために、エネルギー問題や再生可能エネルギーについて調べたことや考えたことを解説する」という課題につなげている。課題について情報収集し、解説文にまとめるというゴールの言語活動に向けて、エネルギー問題に関連する新聞記事を紹介し、課題意識を高められるようにしている。

単元名 つなげて重ねて読み解く、立松和平の表現する命

～読書座談会で、作者の考えを捉え、命に対する自分の疑問を解き明かそう～

教材名 「海の命」他 立松和平作品

読書座談会でテーマについての考えを深める言語活動を設定している。導入で「立松和平の作品を中心に『命』について読書座談会を行い、考えを深める」というゴールを示し、その後立松和平作品を中心にしたブックトークを聞き作品への興味・関心を高めている。読書座談会は4～5人グループで、「立松和平の考える命」「自分たちの考える命」という二つのテーマを中心に、グループで設定した課題を解決することに向けて、司会を立てずに自由に話し合うという形式をとっている。読書座談会の目的は、友達と考えを交流し深めること、課題に対する自分なりの答えをもつこととして示している。

以上、実践事例の概要を示した。どの単元名も、学習指導書のものと比較すると具体的で児童にとって単元ゴールの活動をイメージできるものが多いのではないだろうか。上記の指導資料には、詳細に単元の流れや具体的な手だて、成果物などが写真等で示されている。単元名の工夫に加え、単元ゴールを設定したうえで、授業計画（手だても含め）を詳細に練る必要があることは言うまでもない。

6年生の実践を行った教師が以下のように述懐している。「児童の興味・関心を高め、学習意欲を引き出すしておくことは、単元全体の学習に非常によい影響を与えると感じた。児童は、第一次の活動を通して、「未来は自分たちの手にかかっている」「環境破壊を止めるために自分も貢献したい」というような学習意欲を抱いていた。そして、その思いを実現させるために、どのような学習をしていきたいかということ自体についても自分たちで計画していくことで、表現したい、伝えたいという思いがどんどん膨らんでいった。思いがあるからこそ学びが充実するということを、目の前の児童が教えてくれたように思う。」児童の思いを高めるための単元導入の重要性であり、ゴールを示したからこそ、それに向けて思いを高めていったのではないだろうか。

次節では、先行研究で示された単元ゴールを工夫した授業例からその必要条件について考えてみたい。

2-2 先行研究から

水戸部¹⁾は、授業構想の具体例として、2年生の「おてがみ」の教材を使用した授業実践を紹介している。単元名は「なりきりペープサートをしよう！～想像したことを生かして読もう～」である。そして、単元のゴールとして「6年生にペープサートをする」活動を設定している。学習指導書の単元名「そうぞうしたことを音読げきであらわそう」では、どのような音読劇なのかイメージしにくい。それに対して、水戸部の例では、「登場人物の誰かになりきって、ペープサートを動かしている姿」がイメージできる。児童が行う活動が明確なのである。さらに、「6年生に」と初めに児童に伝えることで、目的と同時に相手も明確であり、児童がやってみたくて目を輝かせている姿も想像できる。学習指導書には「手紙が届く場面の音読劇をする」「お気に入りの話を選んで音読発表会をする」が言語活動例として示されている。「手紙が届く場面の」と示した時点で、児童が伝えたい場面の選択性は狭まれる。「お気に入りの話を選んで」では、おそらくシリーズからであろうと想像はできるが、やはり具体性には欠けるのではないだろうか。水戸部の授業例は、「読み解くプロジェクト研究」⁵⁾で実施されたものである。授業では、教師がペープサートモデルを動画で提示し、ゴールのイメージをもつことができるような工夫もある。動画を撮影し、振り返ることもできる。付け足しの一言を加えるという創造性もあるため、個々の児童がしっかりとお話の内容を読み、想像豊かに言葉を付け加える必要性も出てくる。個性が出るだろうと予想されるため、発表を聞きたい気持ちも高まる。並行読書で、シリーズの他の本も選択できる、さらに同じ本を選んで児童同士でブースを作り、屋台形式で発表するなど、児童の意欲を高める手立てが網羅されている。

さらに、同研究で紹介されている授業に、「ちいちゃんのかげおくり」を活用した授業がある。学習指導書では、単元名は「場面をくらべながら読み、感じたことをまとめよう」であるが、「ブックトークで『じんとくる場面』をしようかしよう」と工夫されている。比較すると、「読んで感じたことをまとめる」と『『じんとくる場面』がある本を選んで、紹介する』では、後者の方が児童自身が行う学習の内容をイメージしやすいのではないだろうか。これは、学習指導要領「C 読むこと」「(2)イ 詩や物語を読み、内容を説明したり、考えたことを伝え合ったりする活動」を具体化したものである。学習指導要領の文言からより児童に伝わりやすく、学習のゴールをイメージしやすい文言へと修正することで、教師自身も授業づくりのイメージをもつことができるようになると思う。

花坂⁶⁾は、単元ゴールの設定と振り返りが連動した学習指導について、若年教師である授業実践者の実践内容及び述懐を示しながら、その有効性について論じている。説明文の指導については、内容理解に重点を置くあまり、内容理解のさせ方ばかりを悩み、「なぜ、文章の内容理解が必要なのか」という読みにおける根本的な目的意識を喚起することができなかったことを「児童も教師も十分な動機付けのないまま、作業的に学習を進めてしまっていた」と述べている。おそらく若年教師が増えている現代の大きな課題の一つであろう。「学習指導書に沿って、一応授業を行う」では児童に必要な力を身に付けさせることは出来ない。そこで、単元を貫く学習課題を「単元ゴール」と呼び、併せて各時間の「振り返り」の改善にも取り組んだ実践を紹介している。「単元を貫く言語活動」は、水戸部⁷⁾が「その単元で付けたい国語の能力を確実に児童たちに身に付けるために、児童たちの主体的な思考・判断が生かされる課題解決の過程となるよう、言語活動を、単元全体を通して一貫したものとして位置付ける」と述べ、提唱している指導理論である。花坂は、「単元を貫く言語活動」は現場でも広く普及し、生き生きと活動する児童たちの姿を多く見ることができた成果を挙げ、しかし、一方で児童の「大好き！」「知りたい！」「伝えたい！」を重視するあまり、成果物作りに邁進するような授業も多かったことを指摘する。打ち上げ花火的な授業では児童に身につけさせたい力が曖昧になり、楽しかった、またしたい、という振り返りが多く、児童自身も「何ができるようになったのか」「ここが難しかったから、今度はこれができるようになりたい」といった能力に関する自己分析ができていないことを憂えている。以前の教科書と比較して、説明文の読解の後に、「書く活動」や「話す・聞く活動」が設定されている複合単元が増えているのは、そのような学習の目的を明確にもたせるためであろう。

おわりに

「読むこと」領域において、単元名が「単元ゴールの言語活動をイメージできるか」そして、それが児童

の主体的な読みに繋がるかという視点で資料を整理してきた。学習指導書は一般的なものであるため、単元ゴールのイメージを具体的にもつことができる単元名は少なかった。それは、教師が目の中の児童の実態に合わせて工夫する余地を残すためだろう。一方、先行研究などから単元名の工夫がある場合は、児童が主体的に読み進める姿が実現することも分かった。単元名が単元ゴールの言語活動になっていることが多いためである。主体的な読みを実現する単元ゴールの主要素として、以下の2点が挙げられた。

- ① 相手意識・目的意識が明確である。
- ② モデルとなる単元ゴールの言語活動が、単元導入時に成果物や動画等で示されており、児童が具体的な学習のゴールをイメージできる。

しかし、これは単元ゴールに関する要素であり、「学習の見通しをもたせる活動が設定されており、揭示物等で工夫されている」「指導過程で、児童の立場に立った緻密な手だてが練られている」ことも必須要素であった。児童に付けなければならない力を軸に据え、教師が教材研究を行い、単元名を工夫したもの（単元ゴールの言語活動が具体的にイメージできるもの）を提示することが重要であるといえる。今後さらに学校現場において、教師自身が魅力的な単元ゴールの言語活動について吟味し、児童がそれに向かって主体的に読み進めるような授業づくりを工夫してほしいと切に思う。

5年生を担任している現役教師が、児童の主体的な読みを目指して、「たずねびと」の授業を工夫した話をしてくれた。何でも「作者はなぜ戦後の物語を書いたのかを考え、あとがきを書こう」を単元ゴールの言語活動として設定したということだった。ただ「あとがきを書く」ではなく、そこにはあとがきを書くための視点も具体的に示されている。教師が児童の立場に立って、考える視点を提示しているのである。「今まで場面ごとに読み取っていた授業とは、児童の目の輝きが全然違います。」と、授業の様子を話す教師自身の目も輝いていた。次稿では、主体的に読み、学習課題を解決しようとする児童の育成を目指した単元ゴールの言語活動をより具体的に提案したい。

<引用・参考文献>

- 1) 文部科学省「小学校学習指導要領（平成29年度告示）解説 国語編」（2019）東洋館出版
- 2) 水戸部修治「小学校国語科における個別最適な学びと協働的な学びの実現に向けた検討ーロングレンジの学習活動を位置付けた授業実践の開発ー」（2023）「京都女子大学発達教育学部紀要 第19号」p76-77
- 3) 光村図書出版「小学校国語 学習指導書1上 かざぐるま」「小学校国語 学習指導書1下 ともだち」「小学校国語 学習指導書2上 たんぼぼ」「小学校国語 学習指導書2下 赤とんぼ」「小学校国語 学習指導書3上 わかば」「小学校国語 学習指導書3下 あおぞら」「小学校国語 学習指導書4上 かがやき」「小学校国語 学習指導書4下 はばたき」「小学校国語 学習指導書5上下 銀河」「小学校国語 学習指導書6上下 創造」（2022）
- 4) 国立教育政策研究所 小学校国語科映像指導資料「言語活動の充実を図った「読むことの授業づくり」（2016）
- 5) 滋賀県総合教育センター「「読み解く力」の育成に重点を置いた、全ての児童生徒が学びを実感できる授業づくりⅢ」（2022）「令和3年度 読み解くプロジェクト研究」p9-10
- 6) 松岡朱・花坂歩「国語科授業における単元ゴールの設定と振り返りー引き寄せ・引き受け・引き渡しの試みー」（2020）「大分大学教育学部研究紀要 第42巻第1号」p30
- 7) 水戸部修治・浮田真弓・細川大輔編著「「単元を貫く学習課題」と言語活動 課題を解決する過程を重視した授業づくり」（2015）東洋館出版社p8

Examination of “Language Activities of Unit Goals” in the “Reading” Area

Yukari UCHIDA

Department of Early childhood and Elementary Education, Faculty of Humanities Kyushu Women's University
1-1, Jiyugaoka, Yahatanishi-ku, Kitakyushu-shi, 807-8586, Japan

Abstract

In order for children to read the text, it is important that the purpose of reading is clear and that the learning task makes them feel the necessity of reading. Rather than thinking about what kind of learning activities to do every hour, having the prospect of working toward the goal of the entire unit makes it easier to adjust one's own learning. In this paper, we organized and examined the language activities of the unit names and unit goals in the study guidebook, and examined the state of the language activities of the unit goals to increase children's independence in reading. The names of the units shown in the study guides were not very specific. From previous research, it was confirmed that children would take the initiative in reading if they could imagine the activities of the goal of the unit and if the content aroused their interest and interest. In addition, we were able to reaffirm that the teaching process aimed at the goal of the unit requires detailed measures from the child's point of view.

Key words : Language Activities of Unit Goals, “Reading” Area, the purpose of reading