



「読むこと」と「書くこと」をつなぐ国語授業の創造：小学校3年生「めだか」の実践を通して

メタデータ	言語: 出版者: 公開日: 2024-03-11 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 長屋, 樹廣 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.32150/0002000134

「読むこと」と「書くこと」をつなぐ国語授業の創造

～小学校3年生「めだか」の実践を通して～

長屋 樹 廣

キーワード 段落相互の関係 単元構成 実の場 中心教材 副教材

1 はじめに

倉澤(1988)は、「国語の単元学習というのは、『国語科の学習指導における単元法による学習計画とその指導』という意味である。」「単元法とは、他の諸方法に対立して特色を有するといったような異色あるものであるよりもむしろ、すべての方法を取り入れた集大成的方法なのである。生活経験に基礎をおくけれど、興味ある反復練習をも否定しない方法なのである。子どもの自発活動を重んずるが、時として適切な教えこみ的な教師の説明をも捨てないのである。言語主義(バーバリズム)をやめて経験主義に立ち、よみかき偏重を脱してはなしことばにも力点を向け、程度の高い知識を排して実用に即する具体的理解を重んずる。教師はかげに退き子どもが主となってはたらく、教科書中心によりかかることなく生きた言葉の諸問題を重視する。これらを、地域や学級や、個人の実態に応じて考え、あらゆる機会や資料を生かして、機能的な学習に持っていくのである。」と述べている。

また、倉澤(1988)は、「中学年になったら、そろそろ、考えさせる指導を重んじていく。そのためには、教師の助言の仕方が必要になる。教師の助言は、子どもたちの思考の活動のために、『判断の基底を与える』『批判のよりどころ、立場を与える』『判定に確信を得させる』ためであって、レディネスとして、思考の推進として、自己評価として役立つのである。」と言及している。

大内(2010)は、単元学習を創造していくために「①子どもの興味・関心を大切にし、子どもの体験を重視した単元」「②子どもの言語生活に根ざし、子どもの意欲をかきたてる単元構成の工夫」「③子どもの言語生活を多様化し、言語能力を高めていく『実の場』の構成」「④子どもの主体的・創造的な活動を促し、『個』が生きる学習指導の工夫」「⑤子供の学ぶ姿を思い描いての『学習材』の開発」「⑥子どもの課題意識を掘り起こし、課題追究的・総合的な学習につながる単元」の6つの視点を示している。

首藤(2023)は、言葉が育つプロジェクトを「①作る ②演じる ③解明する ④遊ぶ ⑤向上を目指す ⑥味わいを楽しむ」の6つに分類している。また、「プロジェクト単元においては、学習者の目的意識(ゴールのイメージ)が単元展開の核となる。子どもの目的意識が、プロジェクト単元の始めから終わりまでを貫いて活動の指針となり、活動のエネルギー源となる。この目的意識は、活動を進める子どもが自らの活動の適否を判断するよりどころとしてもはたらく。」「目的意識がやる気に火を付け、単元展開の始めから終わりまでを貫いて活動の指針となり、活動のエネルギーを供給し続ける。子供は、目的達成を目指して活動する過程で、自らの活動を目的に照らして評価し、必要に応じて修正しながら活動を進める。」と述べている。

「作るプロジェクト」については、「手紙・絵本・詩集・新聞・各種報告書・チラシ・ポスター・しおり・その他様々なものを書いたり作ったりするプロジェクトである。活動を通して、伸びる言語力は、主として書く力である。書くためには、読んだり、聞いたり、話したり、話し合ったりすることが必要になることがあり、それらの活動をやる場合は、それらの力も同時に伸びることになる。」と言及している。

これらの先行研究を踏まえつつ、本稿では、小学校3年生「めだか」の実践を通して、「読むこと」と「書くこと」をつなぐ国語授業の創造について述べていく。本実践は、倉澤が述べている「単元学習」の概念や、首藤が言及している「作るプロジェクト」の要素を取り入れ、説明文「めだか」を読んだことを生かして、「〇〇のひみつリーフレット」を作成するというものである。単元の終末に、大内が述べている「実の場」が存在する。そこに

至るために、学習者の実態を鑑み、倉澤が述べている「判断の基底」を示した部分もある。

2 「読むこと」と「書くこと」をつなぐために

「〇〇のひみつリーフレット」を作成するという単元の終末に向けて、小学校低学年で学習した説明文を使って、説明文のフレームについて考える授業を行った。二瓶(2015)は、「説明文の『美しいくみ』を捉える力を獲得させるために、説明文の学びの基礎段階で導入している方法が、「説明文の家」をイメージする方法である」と述べている。

「はたらくじどう車」は頭括型、「いろいろなふね」は尾括型、「まほうのぬの『ふろしき』」は双括型という説明文の基本的なフレームや「序論」「本論」「結論」という学習用語を押さえた。また、序論には「話題提示」「大きな問い」「はじめのまとめ」、結論には「おわりのまとめ」「大きな問いの答え」「筆者の考え・メッセージ」等が記述されることが多いということも、既習の学習材から考えることができた。

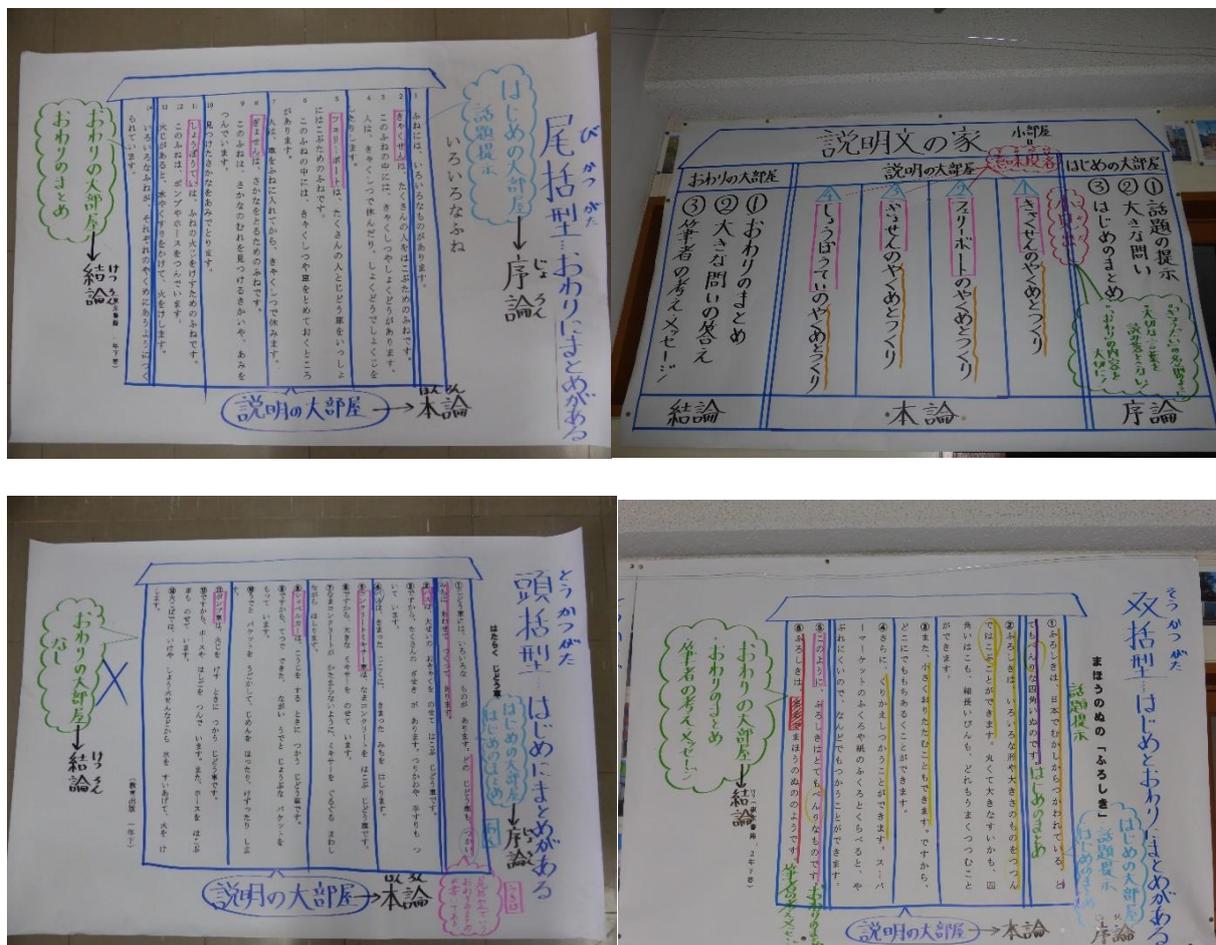


図1 説明文の掲示物

3 単元について

本単元の中心教材『めだか』は、めだかが多くの敵からどのようにして身を守っているか、また、自然の厳しさに耐えるために、体にもどのような仕組みが備わっているかという二つの話題から構成されている。「問い」-「答え」の段落の関係や、「はじめ」-「なか」-「おわり」の文章構造が明確に見られ、中学年で初めて学習す

る説明的な文章としては、わかりやすい教材となっている。また、生き物の生態やひみつなどに興味を示しやすい発達の段階をむかえている学習者の実態に即したものになっている教材である。

本単元では特に「段落相互の関係に着目しながら、考えとそれを支える理由や事例との関係などについて、
叙述を基に捉え、文章を読んで理解したことに基づいて、感想や考えをもつ力」を学習者に身に付けさせた
い。

学習者に、上記の力を身に付けさせるために、「へえ〜」「なるほど」「ふしぎだな」などと思った中心となる言葉や文を捉え記述した「〇〇のひみつリーフレット」を作成し、学級の他の学習者に紹介するという単元のゴールを共有する。「〇〇のひみつリーフレット」を作成するために、「へえ〜」「なるほど」「ふしぎだな」など
思った中心となる言葉や文をとらえる必要がある。端的に紹介するので互いの感じ方の共通点や相違点に気
付くことに直結するものである。また、「〇〇ひみつリーフレット」を作成するために、自分の課題を解決するた
めの必要な文章や図鑑や事典などの本を選んで読んでいかなければならない。

本単元は、一次・二次・三次で構成する。一次では指導者の「〇〇のひみつリーフレット」のモデルを見せる
ことにより、学習の目的を理解させ、学習の見通しを持たせると同時に中心教材や副教材への興味関心を高
めていく。

二次では、中心教材『めだか』、副教材『ヤドカリ』を読み、「へえ〜」「なるほど」「ふしぎだな」など
思った中心となる言葉や文をとらえていく。また、生きものの図鑑や本を並行読書させ、「へえ〜」「なるほど」「ふしぎだ
な」などと思ったことを蓄積させていく。

三次では、「へえ〜」「なるほど」「ふしぎだな」などと思ったことを基に、自分が選んだテーマについてのリー
フレットに記述する説明文を書く活動に取り組み、リーフレットを完成させていく。

「リーフレット」についての図鑑や事典などを自由
に手に取れるようにする。

4 指導計画（全9時間／本時4・5時間目）

	時間	主な学習活動
一 次	1	単元の学習に対する意欲や、学習自体の見通しをもつために、「〇〇のひみつリーフレット」のモデルを見て、学習計画について考える。
	2	中心となる語や文章を明確にしながらか読むことができるようにするために、『めだか』『ヤドカリ』の本文から、「へえ〜」「なるほど」「ふしぎだな」「大切だな」と思ったことに注目し、「組み立てメモ」に記述しながら読む。
二 次	3	中心となる語や文章を明確にしながらか読むことができるようにするために、自分が書きたい「〇〇のひみつリーフレット」の図鑑や資料を読み、「へえ〜」「なるほど」「ふしぎだな」「大切だな」と思ったことに注目し、「組み立てメモ」に記述しながら読む。
	4 本時①	段落相互の関係について考えることができるようにするために、「めだか」の「組み立てメモ」を仲間分けし、本文と照らし合わせて、どのように配置されているか考える。
	5 本時②	段落相互の関係について考えることができるようにするために、「ヤドカリ」の「組み立てメモ」を仲間分けし、本文と照らし合わせて、どのように配置されているか考える。
	6～7	「〇〇のひみつリーフレット」を作成するために、「組み立てメモ」を仲間分けしたり、並びかえたりし、『めだか』『ヤドカリ』の本文を参考にしながら、文章で記述する。
三 次	8	「〇〇のひみつリーフレット」を完成させるために、お互いの共通点や相違点について考える。
	9	学びの成果を実感することができるようにするために、自分が作成した「〇〇のひみつリーフレット」の文章を紹介し合う。

5 本時①の実際

◇本時①の目標

自分が集めた「メモカード」を仲間分けすることによって、段落相互の関係について考えることができるようにする。

◇本時①の展開(4/9)

過程	教師の働きかけ	児童の活動	評価規準及び留意事項
出会う	○前時までの学習内容を想起させる。	○前時までの学習内容を想起し、学習することを確認する。	○前時までの学習を振り返る。また、本時の学習過程を意識させる。
	メモカードを仲間分けして、段落のつながりについて考えよう。		
かかわる	<p>○『めだか』の本文から「へえ～」「なるほど」「ふしぎだな」と考えたところを交流する。</p> <p>○「へえ～」「なるほど」「ふしぎだな」と考えたところを仲間分けする。</p> <p>○仲間分けした理由について思考を促す。</p> <p>○最初と最後の段落の役割について考える。</p>	<p>かかわりの手立て 「へえ～」「なるほど」「ふしぎだな」という視点を持ちながら説明文を読むことで、段落の中心となる語や文をとらえる力を身に付けさせていく。また、「へえ～」「なるほど」「ふしぎだな」と考えたことを仲間分けすることで、段落相互の関係や段落の役割について思考を促していく。</p> <p>○段落相互の関係について話し合う。</p> <p>○最初と最後の段落の役割について、既習事項を生かしながら話し合う。</p>	<p>自分が集めた「メモカード」を仲間分けすることによって、段落相互の関係について考えることができる。</p>
見つめる	<p>メモカードの順番やまとまりを考えると、段落のつながりが見える。</p> <p>○段落のつながりについてとらえることができたことを価値付け、次時への見通しをもたせる。</p>	<p>○メモカードの順番やまとまりを考えると、段落のつながりが見えることを実感し、次時への見通しをもつ。</p>	<p>○本時の学習の成果を明確にし、次時への意欲や見通しを持たせるようにする。</p>

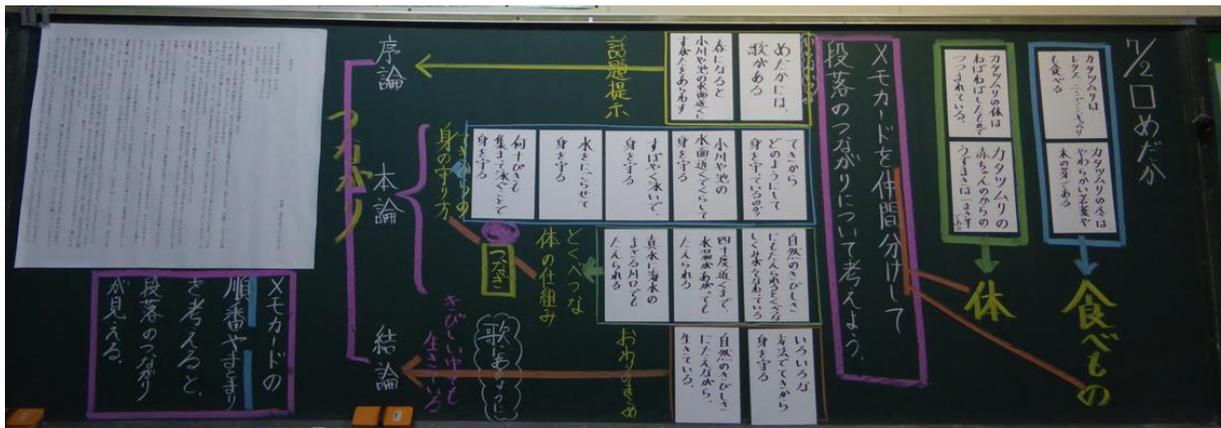


図2 本時①の板書

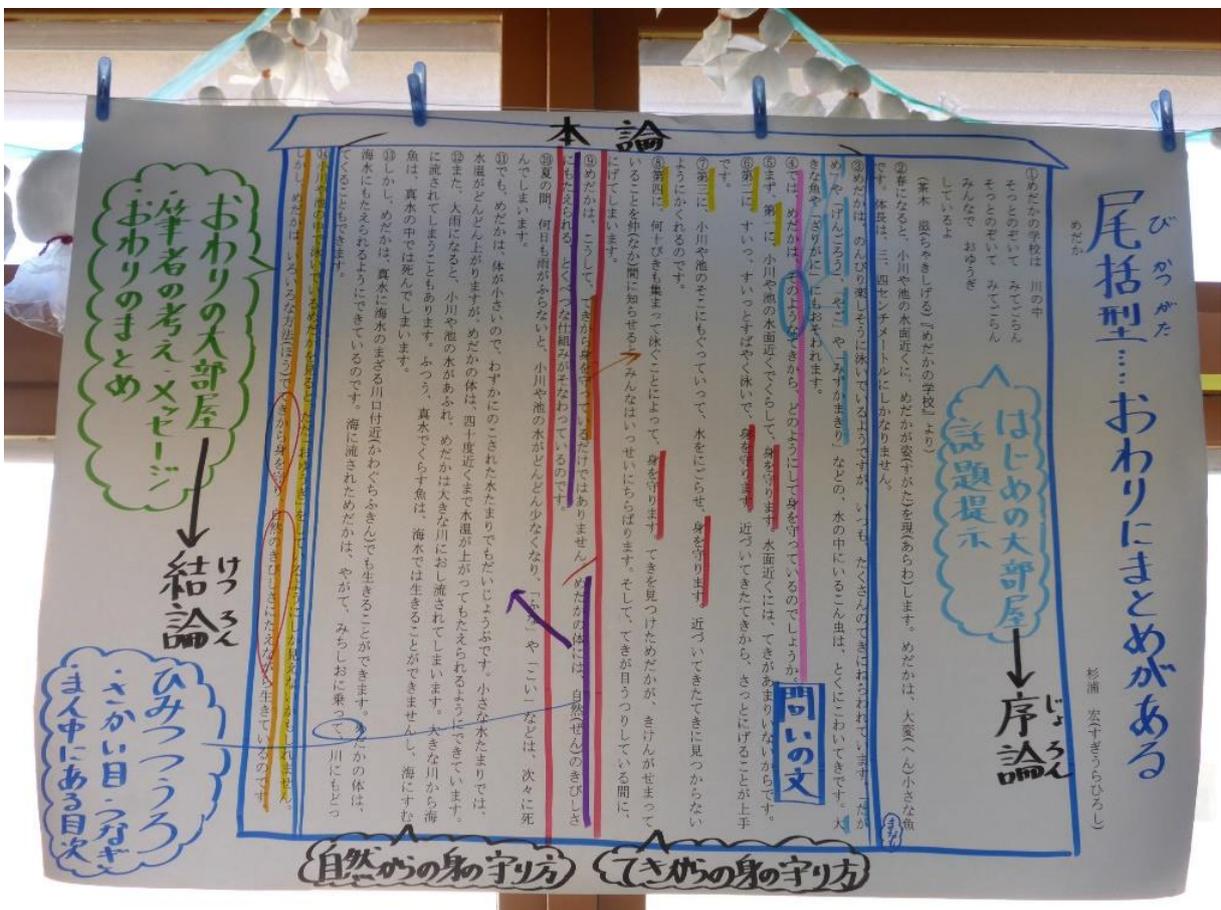


図3 「めだか」の学習履歴

『めだかには、歌がある』『春になると小川や池の水面近くに姿を表す』は話題提示で、序論だね』『敵からどのようにして身を守っているのでしょうか』『小川や池の水面近くで暮らして身を守る』『素早く泳いで身を守る』『水を濁らせて身を守る』『何十匹も集まって泳ぐことで身を守る』は、身の守り方だね』『自然の厳しさにも耐えられる、特別な仕組みは備わっている』『四十度近くまで水温が上がっても耐えられる』『真水に海水

の混ざる川口の近くでも耐えられる』は、特別な体の仕組みだよね』『いろいろな方法で敵から身を守る』『自然の厳しさに耐えながら生きている』等、単元の2時間目に学習した「へえ〜」「なるほど」「ふしぎだな」「大切だな」という点において意見が出されたメモカードを仲間分けする学習を通して、段落相互の関係について考えることができた。

ある学習者が『めだかは、こうして、敵から身を守っているだけではありません。めだかの体には、自然の厳しさにも耐えられる、特別な体の仕組みが備わっているのです』という文があるでしょ。この文章の前半の方は、敵からの身の守り方について書かれていて、後半の方は、自然の厳しさに耐えられる特別な仕組みについて書かれているよね。」「前半と後半がつながっている『秘密通路』みたいだね」「確かに、つなぎというか境目というか・・・」「うんうん、真ん中にある目次みたいだね」「秘密通路ってよい名前だね」「これは秘密通路にしよう」と学習者同士で、発言がつながっていった。

これらの話合いから、メモカードの順番やまとまりを考えることで、段落相互の関係が見えてくるということを学習者は実感することができた。また、このように段落相互の関係を捉えることが、メモカードを使って、リーフレットの記述につながるという有用感を感じることができた。

これまでの実践では、教科書の学習材を学習した後に、すぐに「実の場」へつなげていくことが多い。本実践では、全員の学習者が「読むこと」で学習した力を「書くこと」でも転移することができるようにしていきたいと考えた。そこで、中心教材「めだか」の後に、副教材「ヤドカリ」を位置付けた。本学級は、これまで、図鑑や事典を利用して調べる学習経験が十分ではないという実態があったため、副教材を位置付けることで、図鑑や事典を活用して、リーフレットを書くという活動へのスムーズな接続を目指した。

副教材『ヤドカリ』は、「貝がらのひみつ」と「体のひみつ」という二つの話題から構成されている。「序論」－「本論①」－「つなぎの段落」－「本論②」－「結論」の文章構造が明確に見られ、説明的文章としては、「めだか」と同様の構成で記述されていて、段落構成が見えやすいなどの特徴がある。また、生き物の生態やひみつなどに興味を示しやすい発達段階である学習者の実態に即したものになっている教材である。

この学習材の学習を通して学習で、特に「目的に応じて中心となる語や文をとらえ、段落相互の関係を考えて読む力、自分の課題を解決するために必要な文章や図鑑や事典などの本を選んで読む力」を学習者に身に付けさせたい。

「めだか」「ヤドカリ」の文章構成を参考にして、「〇〇のひみつリーフレット」を作成するためには、中心となる言葉や文をとらえ、段落相互の関係を考えて記述する必要がある。また、自分の課題を解決するために必要な図鑑や事典などを選んで読んでいかなければならない。単元の終末に、スムーズに接続していくために、副教材『ヤドカリ』を読み、「組み立てメモ」の中心となる言葉や文を捉えさせたり、段落相互の関係について考えさせたりしていく。また、「〇〇のひみつ」の図鑑や事典などを並行読書させ、「組み立てメモ」の記述を蓄積する経験により、単元の終末の「〇〇のひみつリーフレット」へのスムーズな接続を目指している。

本時①と本時②は、学習展開上、似ているが、「教科書の学習材」→「副教材」→「図鑑や事典を活用してのリーフレット作り」と接続していく。つまり「読むこと」と「書くこと」をつなぐという意味合いがある。

6 本時②の実際

◇本時②の目標

自分が集めた「組み立てメモ」を仲間分けすることによって、段落相互の関係について考えることができるようにする。

◇本時②の展開(5/9)

過程	教師の働きかけ	児童の活動	評価規準及び留意事項
出会う	<ul style="list-style-type: none"> ○前時までの学習内容を想起させる。 	<ul style="list-style-type: none"> ○前時までの学習内容を想起し、学習することを確認する。 	<ul style="list-style-type: none"> ○前時までの学習を振り返る。また、本時の学習過程を意識させる。
<p>組み立てメモを仲間分けして、段落のつながりについて考えよう。</p>			
かかわる	<ul style="list-style-type: none"> ○『ヤドカリ』の本文から「へえ～」「なるほど」「ふしぎだな」「大切だな」と考えたところを交流する。 ○「へえ～」「なるほど」「ふしぎだな」「大切だな」と考えたところを仲間分けする。 ○仲間分けした理由について思考を促す。 ○最初と最後の段落の役割について考える。 	<p>かかわりの手立て</p> <p>「へえ～」「なるほど」「ふしぎだな」「大切だな」という視点を持ちながら説明文を読むことで、段落の中心となる語や文をとらえる力を身に付けさせていく。また、「へえ～」「なるほど」「ふしぎだな」「大切だな」と考えたことを仲間分けすることで、段落相互の関係や段落の役割について思考を促していく。</p> <ul style="list-style-type: none"> ○段落相互の関係について話し合う。 ○最初と最後の段落の役割について、既習事項を生かしながら話し合う。 	<p>自分が集めた「メモカード」を仲間分けすることによって、段落相互の関係について考えることができる。</p>
見つける	<p>メモカードの仲間分けや順序を考えると、段落のつながりが見える。</p> <ul style="list-style-type: none"> ○段落のつながりについてとらえることができたことを価値付け、次時への見通しをもたせる。 	<ul style="list-style-type: none"> ○組み立てメモの順番やまとまりを考えると、段落のつながりが見えることを実感し、次時への見通しをもつ。 	<ul style="list-style-type: none"> ○本時の学習の成果を明確にし、次時への意欲や見通しを持たせるようにする。



図4 本時②の板書

『海岸には、いろいろなヤドカリが住んでいる』は話題提示で、序論だね』『貝殻の秘密や体の秘密を知っていますか』は問いの文だよ』『貝殻に体を引っ込め、はさみでふたをする』『引っ越しの時、貝殻の中の砂や小石を掃除して入る』は、貝殻の秘密だね』『小さな目が二十個集まり、どの角度も見える』『ヤドカリには右きき、左ききがある』『幼虫は脱皮をし、全長3mmのヤドカリになる』は、体の秘密だね』『ヤドカリには、貝殻や体のことなどたくさんの秘密がある』は、終わりのまとめだね「カードにはないけど、『みなさんもヤドカリを見つけたら、観察してみてください』というのは、筆者の考え・メッセージになるのかな」と学習者の話が進んでいく。

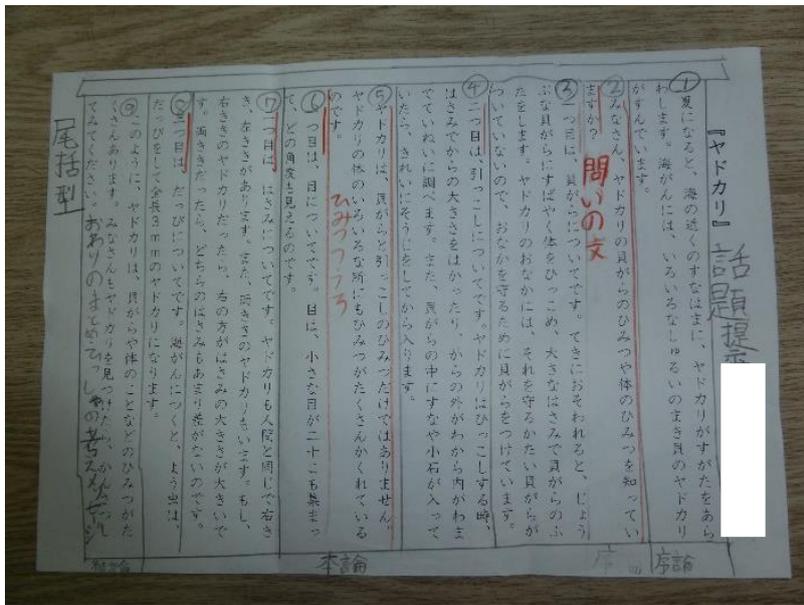


図5 学習者の本文プリント

ある学習者が『貝殻と引っ越しの秘密だけではなく、体にも秘密がある』のところは『秘密通路』だね「そうそう、つなぎの段落だよ」という「めだか」の学習を生かした発言をした。

図5は、ある学習者の本文プリントである。これまでの説明文の学習や本単元の「めだか」の学習を生かして、自分の力で、段落相互の関係を考えながら文章を読んでいる様子が分かる。

「序論・本論・結論」序論は、『話題提示』『問いの文』『秘密通路』『終わりのまとめ』『筆者の考え・メッセージ』『尾括型』等の書き込みが見られる。

見られる。

このように、中心教材「めだか」と副教材「ヤドカリ」の2回学習経験を積むことで、多くの学習者が、図5のように説明文を捉え、「〇〇のひみつフリーレット」の見通しをもつことができた。

7 リーフレット作成に向けて

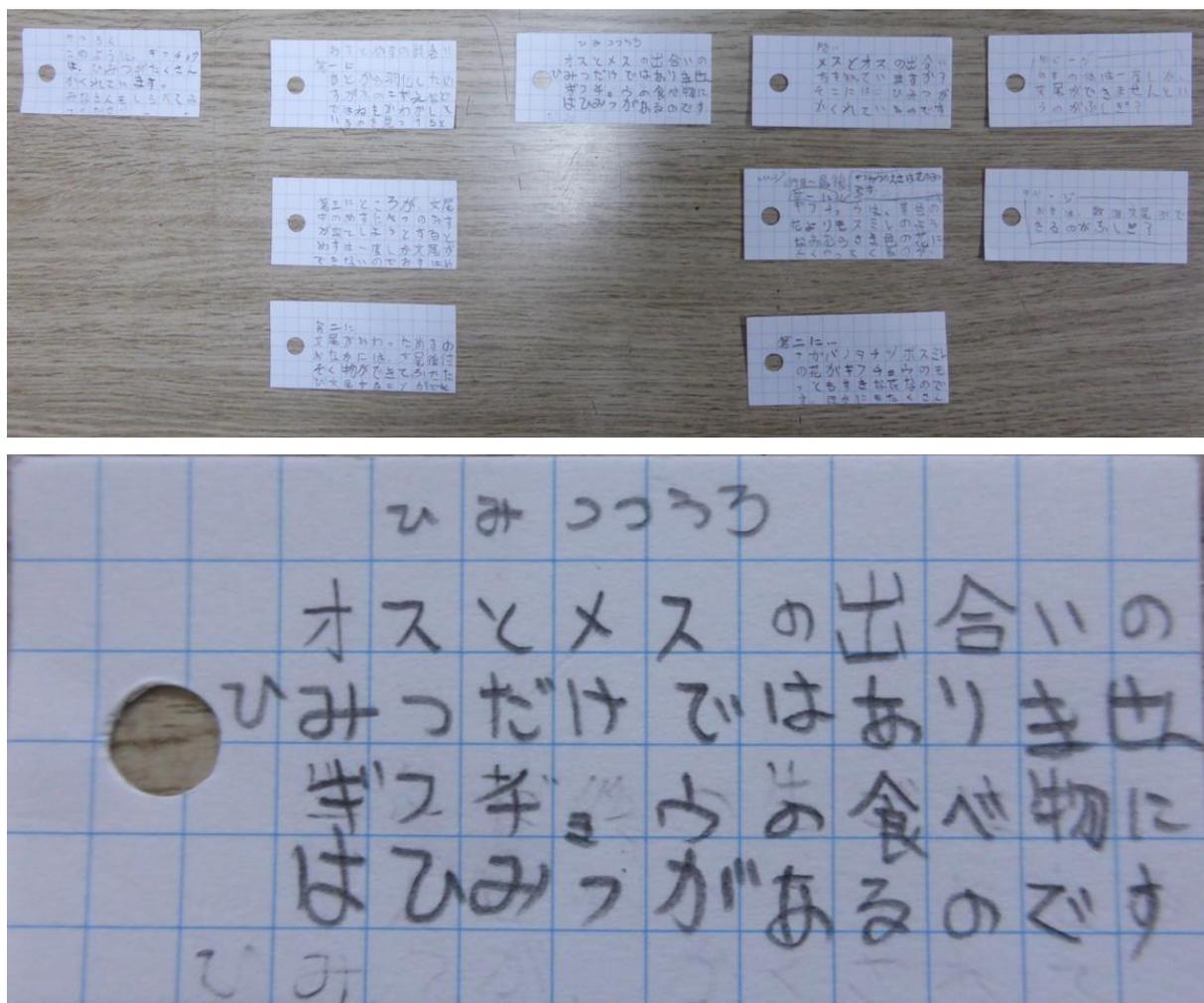


図6 学習者のメモカード

図6のように、メモカードで仲間分けを行うことで、文章の構造がつかみやすくなる。また、簡潔にメモカードにまとめるため、学習者がリーフレットに書きたい内容も精選される。本時でも学習したように、組み立てメモの順番やまとめ(仲間分け)を考えることで、主体的に学びに向かうことができた。

「序論・本論・結論」「序論は、『話題提示』『問いの文』『秘密通路』『終わりのまとめ』『筆者の考え・メッセージ』『尾括型』等、説明文の「判断の基底」があるからこそ、メモカードを使って、リーフレットの構成について考えることができた。



図7 学習者同士の交流

図7のように、学習者同士で、メモカードを交流し合った。「私は、こんなふうに序論・本論・結論を分けたよ」「問いの文はここにあるね」「ここが秘密通路だよ」「終わりのまとめがここだよね」等、「判断の基底」があるからこそ、学習者同士が、共通の認識で交流を進めることができた。

「これなら、次の時間にリーフレットを書けそうだね」「早く書きたいな!」「きっと、これなら読む人にも伝わるんじゃないかな」等の意欲的な反応が多数見られた。

8 リーフレットの実際

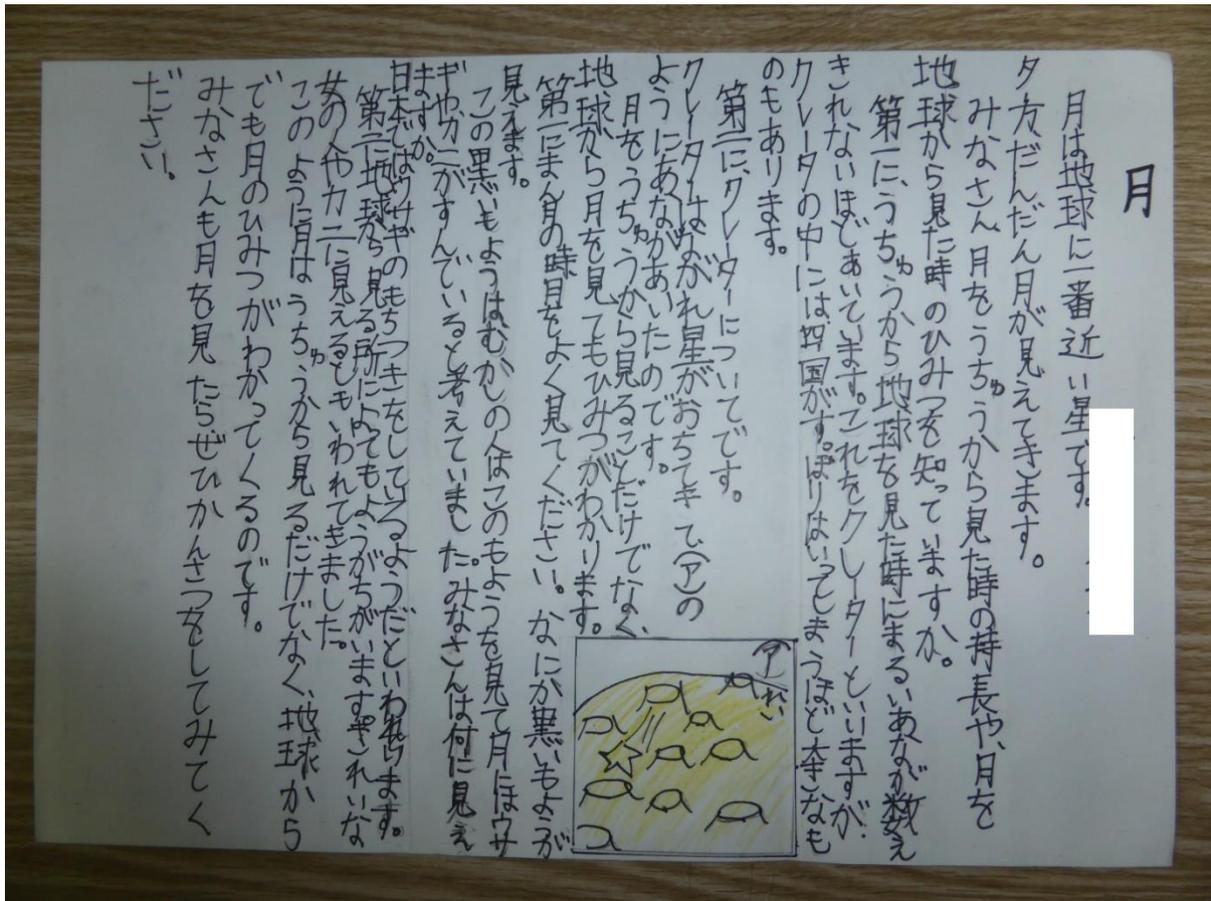


図8 学習者が作成したリーフレット

中心教材「めだか」や副教材「ヤドカリ」で学習した段落相互の関係を生かして、記述することができた。「序論・本論・結論」「序論は、『話題提示』」「問いの文」「月を宇宙から見たときの特徴」「秘密通路」「月を地球から見たときの秘密」「終わりのまとめ」「筆者の考え・メッセージ」「尾括型」等を意識しながら記述している様子が見られたため、本時とリーフレット作成の接続がスムーズだったと考える。

完成したリーフレットを交流することによって、お互いのよさを認め合ったり、自分の学びの成果を実感したりすることができた。

「この秘密はとてもよくわかるな」、「この特徴は、なるほどと思った」などの話し合いは、思いや考えを共有するだけでなく、自己の学びの成果を実感する場面ともなっていた。また、これらの学習活動を通して、自分の考えを広げたり、深めたりして、考えを更新していく学習者の姿が見られた。

9 おわりに

本実践の成果としては、学習者が必要感をもち、「学習計画」、「見通し」を持ちながら、学習を進めることができた。中でも、学習者一人一人が課題意識をもち、協働的に学ぶ中で、自己の考えを表現していた。特に、自分が選択した図鑑や事典の複数読書を行うことで、単元終末のリーフレット作成について、様々な角度から見つめ、自分自身の表現に生かすことができた記述が多数見られた。自分の読みに自信をもち、自身の読みを追究する姿も見られた。あわせて、一人学び、ペア、グループ等学習形態を自分自身で選択することで、

学びたいタイミングで、自分自身の考えを広げたり深めたりすることができた。

また、「〇〇のひみつリーフレット」といった単元を通した課題意識をもち続けることができ、他の学習者の反応からも自分たちの取組に達成感・満足感を味わうことができた。そして、朝読書等でも、図鑑・事典(ロイノート含む)を読む姿が見られた。複数読書をする経験から、読書の楽しさを味わうことができた。今後の日常の読書生活につなげていくための第一歩となった。

一方、本実践の課題としては、一人一人の課題意識をより有機的に結び付けて単元を進めていくことができるよう、さらなる一人一人の学びのストーリーの構築である。本実践では、学習者が追究する課題の視点は明確にし、自分で学習形態を選択して学習を進める姿が見られたものの、中学年の発達段階を考慮すると、全体交流の時間が長くなってしまった一単位時間もあった。だからこそ、奈須(2021)が示すように、「個別と一斉の使い分け」等、学習者に委ねるところと指導者が指導するところのバランスを精査していく必要がある。指導者の手立てについては、全員の子どもたちが影響力を発揮できるように、読みのベクトルを限定するような誘導には、検討の余地があった。

「読むこと」と「書くこと」をつなぐ要素を取り入れた授業実践を、一回だけで終わるのではなく、より発展的な形で、他の単元で継続的に実践していくことで、他の学習材においても活用できる力になるのではないかと考える。

今後も、長屋・竹林(2022)が示した「学びの文脈」を生かしながら、長屋(2022)が述べている学習者の思考が連続し、「読むこと」と「書くこと」をつなぐ授業の実践研究に努める所存である。

【参考文献】

- ・大内敏光(2010)「言語活動の充実と単元学習」(日本国語教育学会編『豊かな言語活動が拓く国語単元学習の創造 小学校中学年編』東洋館出版社)
- ・倉澤栄吉(1979)『読解指導の方法』新光閣書店。
- ・倉澤栄吉(1988)『倉澤栄吉国語教育全集』角川書店。
- ・首藤久義(2023)『国語を楽しく』東洋館出版。
- ・白水始(2020)『対話力』東洋館出版。
- ・長屋樹廣(2022)「子ども思考が連続する授業づくり～子どもの『問い』を出発点として」『月刊国語教育研究』608, 2022年12月号, 日本国語教育学会, pp. 50-55.
- ・長屋樹廣・竹林亨(2022)「学びの文脈を生かした国語科授業の創造 ～カリキュラム・マネジメントの視点を生かして～」『北海道教育大学教職大学院研究紀要』第12号, pp. 91-103.
- ・奈須正裕(2021)『個別最適な学びと協働的な学び』東洋館出版。
- ・二瓶弘行(2015)『説明文の「自力読み」の力を獲得させよ』東洋館出版。
- ・日本国語教育学会(1992)『ことばの学び手を育てる 国語単元学習の新展開 理論編』東洋館出版。
- ・日本国語教育学会(2010)『豊かな言語活動が拓く 国語単元学習の創造 理論編』東洋館出版。
- ・浜本純逸(2011)『国語科教育総論』溪水社。
- ・文部科学省(2018)『学習指導要領(平成29年告示)解説 国語編』東洋館出版。

(ながや たつひろ/北海道教育大学附属釧路義務教育学校前期課程)