



社会的行為を重視した言語活動分析と知識創造型モデルを志向した読むことの学習指導研究：
ジャンル分析と読書活動を位置付けた学習指導の検

| | |
|-------|--|
| メタデータ | 言語: Japanese 出版者: 北海道教育大学旭川校国語国文学会 公開日: 2025-07-30 キーワード: 作成者: 渥美, 伸彦, 小玉, 光朗 メールアドレス: 所属: |
| URL | https://doi.org/10.32150/0002000622 |

社会的行為を重視した言語活動分析と知識創造型 モデルを志向した読むことの学習指導研究 ～ジャンル分析と読書活動を位置付けた学習指導の検討～

渥 美 伸 彦・小 玉 光 朗

1 問題の所在

現在、学校現場における学習観が変化しつつある。文部科学省が「予測困難な時代」の到来を予期し、中央教育審議会答申でも示されたように、先行きの見えない社会が到来する中で、答えのない問いに立ち向かうことができる人間の育成が求められている。その中で従来の教師主体の授業だけでは対応できなくなりつつある。目の前で起きていることから解決すべき課題を自ら見付け出し、主体的に考え、多様な人々との議論を重ね、納得解を生み出すように学習を重ねることが求められている。「コンテンツベース」から「コンピテンシーベース」への学力観の転換である。それは現行学習指導要領の改訂にも見てとれるだろう。もちろん、「コンテンツベース」の学習を排除しようとしているのではなく、「コンテンツベース」の学びを活用しながら「コンピテンシーベース」の学習を経験する必要があるということである。

では、国語の学習はどのように変化する必要があるのだろうか。国語科の読むことの学習を取り上げながら、山元隆春・稲田八穂・上田祐二・富安慎吾・山元悦子・若木常佳・江口恵子（2016）^{*1}では、以下のように指摘している。

これまでの国語の授業では、学習者である子どもたち自身が「読みの方法」を選びながら文章を読んでいくという経験が不足しがちでした。教師の支援のもと、教室全体で一つの目標を達成することを目的として文章を読んでいく学習はもちろん重要です。しかし、それだけでは、文章からわかることを引き出したり、教師の設定した目標にたどりつくことをめざしたりする「知識伝達型モデル」の学習に終始してしまいかねません。そこでは、学習者自身が「こんなふうに読んでみよう」「この部分についてじっくりと話して、考えてみたい」など、自分の読み方を決め、試行錯誤して読んでいきながら、本や文章に積極的に読者各自が意味づけするという「知識創造型モデル」の学習を実行することがむずかしかったと言えます。^{*2}

学習者が教師の授業にしたがいながら、学習を進め、読みの深まりを目指す学習ももちろん大切である。一方で、本来の読書のように読者が自ら本に向かい、必要な知識を求めたり感動を得たりする過程で、学習者自身がその価値を意味付けする学習についても考えていかなければならないだろう。

そこで、本稿では、「知識創造型モデル」の学習として、文学的な文章を読むことの学習において、先行研究を参考にしつつ、学習者が自ら読みを行い、物語の読みを創出する学習を行うとともに、その過程を報告しながら、今後の読むことの学習の在り方について検討をしていく。

2.1 読解指導と読書教育の解離

寺田守（2022）は、読むことの指導過程論について、読書行為のモデルを更新していく理論的研究であると捉えている。その上で、「読むことの学習過程論は、目的を達成するためのより良い段取りを研究するだけでは不十分であり、前提となる読書行為のモデルこそ問わなければならない。」^{*3}と述べている。読書行為のモデルとして、山元他（2016）は「読書行為の往還モデル」を示している。そして、そこに見られる「参加者系列」と「見物人系列」という二つの系列の読みの行為の連動性に着目し、これらのサイクルの「分断」が読むことの学習指導の問題点であったと指摘している。また、山元（2021）は、昭和33年学習指導要領（国語）の「読むこと」の教育について、滑川道夫ら6名の間で行われた座談会の記録を取り上げ、（教育での読解指導から生活における読書への）「転移」や、「共通テキストを全員で読むことと一人で本を選んで読むこととの間のつながりについても明らかにされていない。それは今日の日本の『読解力』育成の課題であり続けている」としている。加えて、「読解力」の育成のために、次のような問題意識を明らかにしている。

「読解力」の育成のために、この「読書行為の往還モデル」のような運動を学校のいろいろな場で行うことはできないだろうか。いわば「共通テキストを読む」と「一人で選んで読む」との二重サイクルの往還である。^{*4}

「共通テキストを読む」という学習は、我が国の国語科において一般的に行われている方法で、いわゆる「読解指導」である。一方、「一人で選んで読む」という学習は、「読書教育」として取り組まれてきたものである。後者については、八木雄一郎（2019）で整理されていたように、国語教科書においては、「読解指導」と「読書教育」のつながりの中で存在してきたと言えるだろう。^{*5} つながりとはいっても、「読解指導」は共通テキストを用いて教師主導で行われてきたが、「読書教育」は読書への展開を促すものが多く、また、国語科の時間において、その全てが行われてきた訳ではない。休み時間や家庭での取組を求めるものも多かった。そのため、国語科の授業時間で「一人で」「選んで」「読む」という活動が十分に位置付けられてきたとは言えないだろう。

平成20年告示小学校学習指導要領・国語では、言語活動の充実が求められ、読解指導において「並行読書」や「おすすめの本を推薦する」といった言語活動が盛んに位置付けられた。これは、当時の教科調査官であった水戸部修治を中心に、文部科学省によって提唱された「単元を貫く言語活動」を位置付けた読むことの授業である。この取組も、「共通テキストを読む」と「一人で選んで読む」との二重のサイクルの往還を狙っていたものだとと言える。しかし、このような言語活動を位置付けた読むことの指導は、やはり教師主導の「知識伝達型モデル」の学習にとどまりがちで、子供主体の「知識創造型モデル」の授業までには至っていない。そこで、稿者が注目したのは、山元他（2016）が提唱する「コラボ読み」（コラボレイティブ・リーディング（collaborative reading）の略）である。

コラボ読みとは、「他者と協働して文章を読んでいく学習活動」であり、「3人から4人のチームを作り、協働で、メンバー一人一人の読みを広げたり、深めたりして、本や文章の意味をつくり出す、理解の仕方を学ぶ学習活動」である。山元他（2016）では、「子どもたちが、本や文章について自分が一人で読んでつくりあげる最初の理解を、他の読者たちと一緒に探求し、深い理解にして行く支援となるような学習上の仕組み」とも述べられている。なぜ、コラボ読みに着目したかという点、これまでの読書交流理論であるリテラチャー・サークルやリーディング・ワークショップなどは、我が国の読むことのカリキュラムに組み込むことが難しい面があった。しかし、山元他

(2016)には、「コラボ読みは、これまでの『読むこと』のカリキュラムの中に組み込むことができます」という文言が見られたからである。

コラボ読みは次のような基本構造となっている。

- 1 【ミニ・レッスン】理解するための方法や話し合うための方法を学ぶ（みんな）
- 2 本や文章を選ぶ（なかま）
- 3 話題を選ぶ（なかま）
- 4 一人で読んで書く（話し合う前）（ひとり）
- 5 話し合う（なかま）
- 6 一人で読んで書く（話し合った後）（ひとり）
- 7 共有と振り返り（なかま）
- 8 共有と振り返り（みんな）*6

これまでの読解指導は、三読法や一読総合法など、多くの指導理論によって展開されてきた。ただし、いずれも基本的には学習課題や発問を教師が提示をし、それに基づいて全員で共通のテキストを読むという方法であった。一方、上記のコラボ読みでは、本や文章のみならず学習課題や発問に相当するような「話題」についても子供が選ぶこととなっている。加えて、一人で読む活動が位置付けられており、先述したように国語科の授業時間で「一人で」「選んで」「読む」という活動が位置付けられている。

こう考えるとコラボ読みは、子供たちの「一人で選んで読む」活動を保障し、ミニ・レッスンにおいては、「共通テキストを読む」活動が位置付けられていることから、山元他（2016）が言うところの「読書行為の往還モデル」が実現されていると考えられる。しかし、「一人で選んで読む」活動を何らかの指導をすることもなく実施しようとしても、教師にとっても子供たちにとっても難しい面があることも現実であろう。選書については、「ミニ・レッスン2」として「自分の興味と読む力に合わせて適切な本を選ぶ」という例も示されている。具体的には、「先生がネット検索をしてみせる」「図書室の書架探検をする」「『ざっと読み』の方法を教える」「同じ内容でレベルの異なる本を比べて読んでみる」である。これらの手立てにより、一定程度の子供たちは選書ができるようになると思われる。ただし、これまでの読解指導では、一般的に教師が読む本を指定することが多いため、実際に選書をする際には戸惑いを覚える子供もいることが予想される。

そこで、先述した単元を貫く言語活動を位置付けた読むことの授業とコラボ読みの融合を図ることによって、「共通テキストを読む」と「一人で選んで読む」の緩やかな移行を実現する学習指導を構想することとした。具体的には、教科書に掲載されている「一つの花」を共通テキストとして読み、コラボ読みを行う。そして、「一人で選んで読む」を授業内で実現していく前に、自らの目的や学び方と照らし合わせて、相応しい言語活動を選ぶ学習活動を位置付けていく。それによって、子供たちが選択するといった活動を保障しつつ、将来的には、「一人で選んで読む」ということにつなげていくことによって、緩やかな学習スタイルの移行を目指したい。

2.2 単元を貫く言語活動を位置付けた読むことの授業の検討

これまでの単元を貫く言語活動を位置付けた読むことの授業は、「入れ子構造」や「ABワンセット方式」など、様々な類型や重視すべき考え方が示されていた。また、単元の導入場面においては、

教師による言語活動モデルの提示や単元プランの提示により、子供たちが学習の見通しをもって学習することができるように取り組まれてきた。文部科学省（2011）では、言語活動を充実させる指導と事例について説明する際に、単元を貫く言語活動を位置付けることが必要であると述べ、次のように言及している。

特に「C 読むこと」においては、指導事項に示す読むことの内容を児童に確実に身に付けるため、無目的に場面ごと、段落ごとに平板に読み取らせる指導を改善することが求められる。すなわち、児童自身にとっての読む目的を明確にして本や文章を選んだり、目的に応じて内容を的確にとらえたり、自分の考えをまとめて交流したりするなど、児童に必要な読む能力を調和的に育成することが重要である。またそのためにも、言語活動例を具体化し、授業における読書活動を一層充実していくことが重要である。^{*7}

ここからは、児童自身にとっての読む目的を明確にすることや目的に応じて内容を的確にとらえることなど、平成20年版学習指導要領においては、学習における児童の目的意識を重要視していることが分かる。単元を貫く言語活動については、2015年11月に開催された全国指導主事連絡協議会の場で「いわゆる『単元を貫く言語活動』の取り扱いについて」の文書が配付されて以降、文部科学省の発信からは目にすることはなくなった。しかし、授業方法の一つとしてその考え方や手法については、現在も教育活動に影響を与え続けている。

単元を貫く言語活動を位置付けた読むことの授業では、児童生徒の目的意識を重要視し、単元を通して見通しをもって学習を進めることが意図されていた。そのため、単元の導入場面においては、教師による言語活動モデルや単元の学習計画の提示が行われる。とりわけ後者については、教科書においても単元の学習計画が記載されるなど、児童生徒が見通しを持って学習することが目指されている。児童生徒が目的意識を明確にして、単元の学習について見通しをもって学ぶことは非常に重要なことではある。児童生徒が主体性を発揮して学んだときの方が、生きて働く資質や能力が身に付きやすいと考えられるからである。しかし、当該単元における言語活動や学習計画作成の主体が教師であり、それを教師が児童生徒に提示することによって、保障されている学びの主体性であることには注意すべきである。また、教師による言語活動モデルの提示については、例えば、「リーフレット」「本の帯」「本のショーウィンドウ」など、身に付けたい資質や能力を明確にして、学習指導要領の指導事項などを明らかにした上で、それがパーツとして位置付くような具体物が提示されることが多かった。そして、子供たちは、教師が作成した言語活動モデルや具体物を分析・考察することによって、単元に位置付けられた言語活動を理解するというスタイルであった。教師は言語活動に取り組む際の言語意識を明確にしなが、言語活動モデルや具体物を作成していると考えられる。しかし、言語活動モデルや具体物を分析・考察をしている児童生徒にとっては、言語活動の形式やそれに取り組み、あるいは作成するためにはどうすればよいかということに意識が向かいがちであり、これから取り組む言語活動に関わる目的や相手、状況などの言語意識を考えるまでには至っていないことが多いのではないだろうか。つまり、言語活動モデルを「形態」として理解はしているが、目的や相手、状況などを反映した「社会的行為」として生まれるものとは意識していないということである。富安慎吾（2019）は、書くことにおける「ジャンル」について、文章形態派と社会行為派という2つの立場があることを指摘し、Ken Hyland（2003）の言説を翻訳して、次のように紹介している。

社会的な観点からは、書き手の選択は常に状況依存的であり、社会的な活動の変化や書き手と読者との関係性、及び相互行為の進行における制約に影響を受けるものになる。結果として、未熟な書き手が、単に熟達した書き手の方略を身に付けることで改善する、ということを教師は期待できない。そのような方略は書くプロセスのほんの一部に過ぎないというだけではなく、方略も状況によって変わる可能性がある。その代わりに、学習者の学習と言語知識の活用を足場として、対象となるジャンルや言語が状況の中で意味を生み出すその仕方を意識的に理解させる方法を探る必要がある。^{*8}

もちろん言語活動モデルや具体物は形態である。しかし、それらは目的や相手、状況などによって変わる可能性があり、社会的な行為の変化や相手との関係性、相互行為の進行における制約に影響を受けるものでもある。そのため、児童生徒には、ジャンルを形態として教えるだけではなく、目的や相手、状況等によって生まれてくる社会的行為の結果として考えられるように指導することが重要である。そういった意味で、単元を貫く言語活動を位置付けた読むことの授業には、大きな課題があると考えている。もっと児童生徒たちが、言語活動モデルや具体物について、自らの目的や相手、状況などを意識できるように検討をしていくべきであろう。

さて、現行の平成29年版学習指導要領では、学校教育法における学力の3要素を踏まえ、知識・技能、思考力・判断力・表現力等、学びに向かう力・人間性等という3つの柱から内容等が整理され、「主体的・対話的で深い学び」の視点からの授業改善が求められていることは周知の事実であろう。それを踏まえ、学習評価においても、知識・技能、思考力・判断力・表現力等、主体的に学習に取り組む態度といった3つの観点に基づいて行うこととなった。特に注目したいのが、「主体的に学習に取り組む態度」という観点である。主体的に学習に取り組む態度は、これまでの関心・意欲・態度という観点に基づく学習評価の課題の解決を目指して設定されたものでもある。各学校においては、その趣旨を踏まえ、子供たち自らが主体性を発揮し、自らの学びを調整することができるように授業改善を進めている。子供たちが自らの学びを調整するためには、このように学びたいという思いや、このようになりたいという願いなどを強くもつことが前提となるだろう。そうすることで、自らの学びをモニタリングして振り返り、次はこのように改善しようなどというようなコントロールする営みが成立すると考えられる。そのための方法には様々なものが考えられるが、ここではアメリカの学習支援を研究する団体であるCAST (the Center of Applied Special Technology) が提唱しているUDL (Universal Design for Learning) (以下「UDL」とする。)について取り上げることとする。UDLは、自分の学びを調整して舵をとれる学習者を育てることを目的とした、学習環境改善のための理論的な枠組みである。ここでUDLの詳細を言及することは紙幅の都合上避けるが、「自分の学びを調整して舵をとれる学習者を育てる」という目的は、主体的に学習に取り組む態度という評価の観点やその育成を目指した学習指導の在り方に大いに生かされていくべきであると考えられる。

そこで、先述した単元を貫く言語活動を位置付けた授業の課題として指摘した、言語活動モデルや具体物を分析・考察する場面の改善や、自分の学びを調整して舵をとれる学習者の育成を重視しているUDLの考え方を踏まえて、以下に授業改善を試みていく。そして、そこに見られる児童の学びの様子を紹介しながら、その成果と課題を明らかにする。なお、授業実践のコンセプトや計画等については渥美伸彦が行い、実践は北海道教育大学附属旭川小学校の小玉光朗教諭が行った。

3 単元の構想にあたって

本単元では『一つの花』を学習する際に、言語生活にあるポスター、ポップ、帯を分析し、創作する活動を設定した。また、学習形態としてコラボ読みを導入した。先述したようにコラボ読みでは、ミニレクソンを経て学んだことを「一人読み」で考えを持ち、「みんな読み」で交流する。そして最後に「一人読み」を通して考えをまとめる活動である。従来の活動とは異なり、読みを学習者である子供たち自身が作り出すことができると考える。

また、学習の目的として『一つの花』を紹介するために、ポスターやポップ、帯を制作する言語活動を位置付けた。これらは普段、本屋でよく目にするものであるが、その内容を俯瞰的に見ることは少ないだろう。ここでは、教師が実際に書店などにあるポスターやポップ、帯などを調査し、分析を行った上で、具体的にそれらを作成する。その具体物を子供たちに提示して、その特徴や効果などを検討させるといったジャンル分析を行うこととする。その際には、形態として具体物を分析するだけではなく、自分の目的や相手、状況などとの関係の中が意識できるようにする。具体的には、単元の終末において自分がどのような言語活動を行うのか、それを選択できる場面を位置付けた。この手立てによって、言語活動や具体物である、いわゆるジャンルを、形態としてだけではなく、目的や相手、状況などとの関係で作られ出されるものであるという考え方にも迫っていけると考えた。また、本を紹介するためにどのような情報が必要か、またそれぞれの媒体によってどのような紹介方法の違いがあるかを見つめ直すことで、ポスター、ポップ、帯にとどまらず、身の回りの紹介物についての関心が深まらるだろうと考えた。

さらに、実践を行う学級の子供たちは、以前に『白いぼうし』でコラボ読みを行った経験がある。事前調査から、子供たちは物語を読むことを好んでいることが分かった。しかし、全体的に好意的な回答が多い一方で、自分の体験を踏まえて考えや感想を述べることに課題があると受け止めた。また、読書についてのアンケートでは、あまり読書をしない子供は、読書を通じて思いや考えを巡らせることが少なく、読む行為に精一杯で俯瞰的に物事を考えられない傾向があることが分かった。これらを改善するためには、文章を意識的に読む視点を身に付けるとともに、友人との対話によって読みを広げたり深めたりする活動を行うことが有効だと考えた。まさにコラボ読みは、これらの児童の課題に整合する学習活動であろう。

さて、実際に行われた授業は以下のとおりである。(括弧内の数字は時間数を表す。)

- 1 コラボ読みに出会う。(1)【コラボ読み】
- 2 教材『一つの花』に出会う。初読の感想をもつ。(1)【コラボ読み】
- 3 言語活動の分析を行い、学習計画を立てる。(2)【ジャンル分析】
- 4 ゆみ子の「一つだけ・・・」「一つだけ・・・」の意味について考える。(1)【コラボ読み】
- 5 ゆみ子のために家族が行った行動の意味について考える。(1)【コラボ読み】
- 6 戦争時と10年後の違いを見つけ、そこから分かったことをまとめる。(1)【コラボ読み】
- 7 学習を振り返りながら、言語活動を選択し作成する。(2)【言語活動の選択】

4 授業の実際

4.1 コラボ読みに出会う。(1時間目)【コラボ読み】

本学級の子供たちは、コラボ読みのように自らが主体となって読みを創り出す経験が少ない。そ

のため、短い文章でコラボ読みを体験させ、読みを創造する経験をもたせる必要があると考えた。教材として扱ったのは、教育出版第4学年上巻の表紙裏にある詩である。「ひろがる 波もん」で始まるこの詩は、2連で構成されており、導入教材として適していると考えた。子供たちは、自分の考えをもった後に交流し、友人の読みを確認したり、一緒に文章を深めたりしていた。振り返りでは、「友達の意見と照らし合わせると、最強の意見ができる」「友達の意見を聞いて私は考えが変わった」といったように、多く児童が交流することの意義を感じ取ることができていた。

4.2 教材『一つの花』に出会う。初読の感想をもつ。(2時間目)【コラボ読み】

2時間目には、教材を読み、初読の感想とみんなで読み深めたい話題を確認した。「戦争のお話で、お父さんのことを覚えていないのが少しかわいそうで、食べ物も少ないし、爆弾も落とされて少し悲しい気持ちになった」や「なんでゆみ子は『一つだけちょうだい、一つだけちょうだい』って言ったんだろう」といった感想が多く確認された。また、読み深めたい話題として、繰り返される「一つだけちょうだい」に多くの関心が寄せられた。他にも、10年後の生活に関心をもったり、お父さんの行動についても読み深めたいという子供たちも多く見られた。

4.3 言語活動の分析を行い、学習計画を立てる。(3・4時間目)【ジャンル分析】

3・4時間目には、学習の見通しをもつために学習計画を作成した。学習計画を立てるためには、単元の終末が児童と教師の間で共有されなければならない。本屋に飾られているポスターやポップ、帯を複数用意し、児童はそれぞれの言語活動の特徴を考えたり、言語活動を作るためにはどのようなことを読み取らなければならないかを分析したりした。確認したこととして、①それぞれの言語活動を書くためには、キャッチコピーやあらすじを書く必要があること、②読み手が気になるようなあらすじを書くことによって、買ってもらいやすくなること、③それぞれの言語活動例が使われている場面を想像し、それぞれの役割について考えること、である。また、作品を読み深めるために必要な話題を選び、学習計画を作成した。

4.4 ゆみ子の「一つだけ……」「一つだけ……」の意味について考える。(5時間目)【コラボ読み】

子供たちの関心が最も高かった話題は、ゆみ子の口癖である「一つだけ……。一つだけ……。」であった。初読の感想では「なんでゆみ子は『一つだけちょうだい、一つだけちょうだい』と言ったんだろう」といったように、当初は読めていなかった様子が見られた子供も、「一人読み」で読み深めていく過程で、母親の口癖がうつったことに気付いていった。また、「赤ちゃんが『一つだけ、一つだけ』と言っていて少し腹が立った」という感想を持っていた子供も、ゆみ子にとって「一つだけ……。一つだけ……。」という発言は「親と関わる方法であったのではないか」といったように、ゆみ子の心情を深く想像できるように深まっていた。

4.5 ゆみ子のために家族が行った行動の意味について考える。(6時間目)【コラボ読み】

子供たちは、お母さんよりもお父さんに深い関心を示していた。初読の段階でも「なぜ、お父さんはコスモスをあげたのか?」「ゆみ子のお父さんは死んだのか生きているのか考えよう」といったように、お父さんについて考えを深めたい様子が見受けられた。お母さんについては、「お母さんは、ゆみ子が『一つだけちょうだい』と言ったらいつでもくれていたから、優しいと思った」といったように、お母さんの優しさに気付いていたようだった。「一人読み」で読み深めていく過程で、

ある子供は、ゆみ子が「一つだけちょうだい」と欲しがった際、いつもは食べ物をもって満足していたが、最後はお父さんからコスモスをもらって喜んでいることに注目した。そして、「食べ物は食べればなくなるけど、コスモスの花はなくなるから、コスモスの花をあげた」という、最後かもしれないお父さんの願いについて読み深めていた。

4.6 戦争時と10年後の違いを見付け、そこから分かったことをまとめる。(7時間目)【コラボ読み】

子供たちは、初読の段階から10年後にお父さんが存在していないことを読み取っていた。「お父さんが最後いなかったから、戦争でいなくなったんだと思うし、悲しいお話だったなと思いました」といったように、明るい描写に隠された悲しさを読み取った子供もいた。

また、読み深める過程で多くの子供たちが関心を寄せたのは、父親の存在とコスモスについてである。父親については、ゆみ子が顔を覚えていないことは明記されているが、その後については明らかにされていない。作者のこのような書き方に注目し、読みを深めたいと考えたのだろう。「戦争がなければ父はまだいたかもしれない。」と戦争の悲惨さに注目した子供も現れた。さらには、コスモスについて、「お父さんと一緒にいる気持ちになりたいからコスモスを増やしたのではないか」と考えを深め、コスモスと父親を重ねて考えている様子も見受けられた。

振り返りで、「昔と今をくらべてみると、わたしは今の時代に生まれてきてよかったと思いました。」と、戦争の過酷さを理解することや現在の平和のありがたさについて考えをもった子供も現れた。

4.7 学習を振り返りながら言語活動を選択し作成する。(8・9時間目)【言語活動の選択】

以上の学習を経て『一つの花』を紹介するためにポスター、ポップ、帯を創作した。子供たちの作品は全部で36作品となった。それぞれの作品を分析すると18作品がお父さんについて紹介するあらすじやキャッチコピーを書いていた。初読では「一つだけちょうだい。」というゆみ子の口癖に関心が高かったが、学習を深めていく過程で、お父さんの優しさに気づき、帰ってこなくなった父に寂しさを感じているようである。他にも題名であるコスモスに関心を深めた子供もおり、個々の関心に応じた読みが行われたことが伺える。コラボ読みを行ったことで子供たちは自身の関心や考えから物語を読み深め、その成果を言語活動に表現したのだと考える。

5 実践の考察

本単元を通して、子供たちは読みを交流することの意義について深く考えることができた。これまで、自分の意見を大切にしまし過ぎるあまり、友人の意見に耳を傾けることが少なかったが、1時間目にコラボ読みの経験をした際に、「友人の意見を合わせると最強の意見ができる」ことに気づき、これが単元の合言葉となって学習が進んだ。「一人読み」を通して、自分の意見に自信をもつことができたり、反対に自信がないことで交流したいという意欲がわいたりするなど、主体的に交流が進んでいたように受け止めている。また、教師主導の授業で物語を読むことよりも、様々な子供たちが発言をするようになったこともコラボ読みの効果であろう。

一方で、授業者としての反省点も多くあったことも事実である。まず、今回の読み深める話題については、子供たちの関心を中心に選択したが、「何のためにその話題を読み深める必要があるのか」という必然性をもたせることが必要だと感じた。今回の言語活動があらすじを書いたり、キャッチコピーを書いたりすることであったため、物語全体を通して読みを確認することができなかった。また、5時間目から7時間目のコラボ読みが、それぞれ独立しており、相互に関連し合う読みを形

成ることができなかつた。話題と話題が相乗的に読みを深め、子供たちそれぞれが納得するような場面を用意する必要があつたと考える。

また、本単元では1時間の間に「一人読み」→「みんな読み」→「一人読み」の流れで学習が進んだが、最後の「一人読み」にもっとじっくりと時間をかけたいという願いが生まれた。教師主体で授業を進めていたときよりも、子供たちが自分自身の読みを深めたい気持ちをもっている様子を感じられ、さらにはもっと多くの時間を交流する時間として費やしたいという姿勢も見られた。時間に限りはあるが、1時間単位ではなく、複数時間単位で一つ的话题を読み深めることも考えていく必要があるであろう。

さらには、単元に位置付けた言語活動をもう一度見つめ直す必要があると考える。本単元では、言語活動にリアリティをもたせるために、実際に私達の身の回りにある言語生活を結び付けて言語活動モデルや具体物を作成し、分析を行わせた。具体的には、教師が実際の本屋に足を運び、そこで目にするポスター、ポップ、帯をもとに学習を進めたが、これらの具体物に書かれるのは主にキャッチコピーとあらずじであった。子供たちの読みがどのように形成され、それぞれの読み方がどのように違ってくるのかを交流するためには、目の前にいる子供たちの読みが具体的に現れる言語活動を選択する必要があると思われる。

6 成果と課題

本稿では、「知識創造型モデル」の学習指導として、読むことの学習指導においてコラボ読みを位置付け、読むという行為を教師から学習者である子供たちへ委譲し、主体的に学習に取り組む態度の育成を目指した実践を報告した。コラボ読みを行うことによって、子供たちは、「友達と交流することは大事!!」「いろいろな意見や最強の意見が出たのは、みんなのお陰だから、これからはみんなを助けてあげたい。」「今回の課題は、一人読みでは書けなかつたけど、仲間読みで書けた。」と学習を振り返っていた。各時間の学習課題に基づき、一人読みや仲間読み、みんな読みを繰り返したことで、コラボ読みの方法に徐々に慣れ、一人で読むことはもちろんのこと、仲間やみんなと交流することが一人一人の読みによい影響を与えていると実感することができたと言えるだろう。

また、コラボ読みを単元全体で行いながら、主体的に学習に取り組む態度の育成を重視し、自己調整学習を実現するための強い思いや願いを醸成することを意図して、ジャンル分析や言語活動の選択を行った。ジャンル分析については、教師が3つの言語活動モデルを想定し、それに用いる具体物を作成した。それら子供たちに提示して分析を行う際には、それらの具体物に関する作成の方法や具体的な観点などを導き出すだけでなく、実際に自分がどのような目的で、どのような相手に対して、如何なる状況等で言語活動を行うのかを意識させることを重視した。そのような思考を生み出すために、自分に相応しい言語活動を選択するという活動も合わせて行った。先述した実践の報告からは、言語活動モデルの分析によって、「③それぞれの言語活動例が使われている場面を想像し、それぞれの役割について考えること」といった、自身の目的や相手、状況等に向かう考えが見られたものの、稿者が意図していたほどには、強い思いや願いを生み出すことができたとは受け止めてはいない。単元の終末に子供たちが作成した言語活動や、振り返りの記述を見る限り、コラボ読みを位置付けたことの効果を示す記述はみられたものの、ジャンル分析や言語活動の選択という手立てだけでは、自己調整学習を実現するための強い思いや願いを生み出すことは難しいと思われる。今後は、継続した自己評価やそれらを蓄積したポートフォリオなどを効果的に活用する

などして、自己調整を一層高めたり支援したりする手立てを構想していきたい。

【注】

- * 1 編著者として「読書とコミュニケーション」研究会とある。その下部に山元隆春・稲田八穂・上田祐二・富安慎吾・山元悦子・若木常佳という氏名も記されている。
- * 2 「読書とコミュニケーション」研究会（2016）『コラボ読み ガイドブック』、P5
- * 3 寺田守（2022）「2 読むことの指導過程論に関する研究の成果と展望」『国語科教育学研究の成果と展望Ⅲ』、P177
- * 4 山元隆春（2021）「『共通テキストを読む』と『一人で選んで読む』とのバランスを探る『読むこと』の教育：Kate Robert(2018) A Novel Approach を手がかりとして」全国大学国語教育学会（2021）『国語科教育研究：第141回世田谷大会（オンライン）研究発表要旨集』、P75
- * 5 八木雄一郎（2019）「第3章 読みの教育 第1節 読解指導と読書指導」、日本読書学会（2019）『読書教育の未来』、ひつじ書房、PP.176-177
- * 6 「読書とコミュニケーション」研究会（2016）『コラボ読み ガイドブック』、P5
- * 7 文部科学省（2011）『言語活動の充実に関する指導事例集【小学校版】』、第3章（2）
- * 8 富安慎吾（2019）「国語科の教科内容を問い直すための考察—「書くこと」における「ジャンル」についての学習に焦点をあてて—」『全国大学国語教育学会国語科教育研究第136回茨城大会研究発表要旨集』、2019年6月1日、P226

【参考文献】

- 「読書とコミュニケーション」研究会（2016）『コラボ読みガイドブック』、https://warp.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/13336312/www.okayama-u.ac.jp/user/fusho/kokugo/kokugowokatarukai/collaboyomi/collabo_guidebook.pdf（参照2024年9月27日）
- 日本読書学会（2019）『読書教育の未来』、ひつじ書房
- 全国大学国語教育学会（2022）『国語科教育学研究の成果と展望Ⅲ』、溪水社
- 山元隆春（2021）「『共通テキストを読む』と『一人で選んで読む』とのバランスを探る『読むこと』の教育：Kate Robert(2018) A Novel Approach を手がかりとして」全国大学国語教育学会（2021）『国語科教育研究：第141回世田谷大会（オンライン）研究発表要旨集』、PP.71-74
- 文部科学省（2011）『言語活動の充実に関する指導事例集【小学校版】』、教育出版
- 富安慎吾（2019）「国語科の教科内容を問い直すための考察—「書くこと」における「ジャンル」についての学習に焦点をあてて—」『全国大学国語教育学会国語科教育研究第136回茨城大会研究発表要旨集』、2019年6月1日、PP.223-226
- Ken Hyland（2003）.Genre-based pedagogies: A social response to process. Journal of Second Language Writing,12-1

（あつみ のぶひこ 本学准教授）

（こだま あきら 北海道教育大学附属旭川小学校教諭）

【付記】本研究の一部は、北海道教育大学学長戦略経費（臨床的研究プロジェクト「国語教育におけるICT、主にデジタル教科書を活用した授業モデルの構築」）の助成を受けたものである。