

目的に応じて読み，表現できる児童の育成

— 小学校国語科における説明的な文章の単元構想を通して —

新宮市立三輪崎小学校
教諭 西田 友行

【要旨】

本研究では，小学校国語科の説明的な文章教材において，目的に応じて読み，表現できる児童を育成するための単元構想を行うことを提案する。この単元構想を研究するに当たり，まず，説明的な文章における指導事項系統表を作成し，児童に身に付けさせたい力を整理した。次に，定着確認プリント及び学習見通しプリントを作成した。これらの作成により，指導者が単元終了時の児童の姿を具体的にイメージすることや，児童の実態把握，身に付けさせたい力の定着等を目的とした。さらに，説明的な文章における単元構想モデルを作成し，児童に身に付けたい力を効果的に育成するための学習活動を設定した。これらを基に単元構想を行った結果，授業において目的や課題に応じて必要な情報を読み取って整理したり，読み取ったことから自分の考えを表現したりする児童の姿が見られるようになった。

【キーワード】

説明的な文章，指導事項系統表，定着確認プリント，学習見通しプリント，説明的な文章における単元構想モデル，小学校学習指導要領

1 研究のねらい

所属校における平成 29 年度全国学力・学習状況調査の結果では，「C読むこと」の「説明的な文章の解釈」に関する問題の正答率が低かった。誤答分析からは，問題文全体を読み必要な情報を取り出したり，叙述を基に理由を明確にしたりして，自分の考えをまとめることに課題があることが分かった。これらの課題は，平成 27 年度及び平成 28 年度和歌山県学習到達度調査における第 4 学年及び第 5 学年時の結果でも同様に見られていた。つまり，これらの課題は第 6 学年時で初めて見られる課題ではなく，中学年段階から見られる課題であることが分かる。このことから，所属校では各学年における指導事項の定着が十分でなく，身に付けさせたい力を確実に積み上げることができていなかったのではないかと考える。

これまで筆者は，「読みを深める三輪崎小授業モデル」（以下，三小モデルと略記）を基に，単元構想を行ってきた。このモデルは，第一次で単元全体の見通しを持ち，第二次で教科書教材を読み進め，第三次で学習内容を活用するという流れで単元構想することを示したものである。第二次は白石（2015）の 3 段階の読みを取り入れ，全体読みⅠ，細部読み，全体読みⅡを設定している。三小モデルを活用した成果として，教材全体を見通した単元構想ができるとともに，児童も単元全体を見通して学習できたことが挙げられる。一方で，三小モデルを用いて単元構想を行う際，第二次で行う学習活動において指導者が指導事項との関連や教科書に示された活動とのつながりを捉えること，第二次で身に付けた読みの力を第三次で児童が生かすことができているか，指導者が把握することに課題があった。

筆者自身も，各段階で児童が身に付けるべき力と学習活動のつながりや，隣接学年の指導事項を十分に把握できていなかったために，教材内容の読み取り中心の授業を行っていた。その結果，目的に応じて必要な情報を取り出して整理し，読み取ったことから自分の

考えを書く力を、児童に十分に身に付けられていなかったと考える。

これらのことから、説明的な文章教材の単元構想を通して、目的に応じて必要な情報を読み取るとともに、自分の考えを表現することができる児童の育成をめざし、研究を進めることとした。

2 研究の方法

(1) 教科書に掲載されている説明的な文章における指導事項系統表の作成

小学校国語科の学習指導要領には、各学年の教科目標や内容が2学年のまとめりごとに記されている。これは、児童や学校の実態に応じ2年間を見通して指導することで、指導内容の十分な定着を図ることを示していると考えられる。一方で、どの学年の、どの教材で、どんな力を付けるのか、2年間の指導の段階が捉えづらく、6年間を見通した指導にもつながりにくい面がある。そこで、各学年及び各単元において具体的に何を指導すべきか、児童が身に付けるべき力は何かを系統的に捉えるために、和歌山県内の小学校で使用されている光村図書の教科書や小学校学習指導要領解説国語編（平成20年8月）を基に教材分析を行い、指導事項の段階、教材の特性等を学年ごとに1枚の系統表にまとめる。表1に示す項目のうち、特に「付けたい力【指導事項】」や「押さえるポイント」を見ることで、指導者は各学年の年間を通した系統性や6年間の系統性を確かめることができる。この系統表を学校全体で共有し、児童の指導事項の定着と積み上げを図る。

表1 指導事項系統表の項目

学年・学期		
単元名	教科書の全体構成を参考に、時期、単元構成、教材配列を整理している。	
教材名		
付けたい力【指導事項】	『小学校学習指導要領解説 国語編(平成20年8月)』、光村図書による指導事項配当表、教科書に示された単元の「リード文」「学習の手引き」「たいせつ」を参考に、本単元で付けたい力と対応する指導事項を整理している。	
文章構成	教材の形式段落及び意味段落を示すとともに、意味段落の接続関係を基に、文章全体の構成を関係図として整理している。	
押さえるポイント	本単元において付けたい力を身に付けさせるために、教材の特性等と結び付け、授業で押さえる必要があると考えるポイントを次の3点にまとめている。	
	思考	光村図書作成の「思考の系統表」を参考に、本単元で重視したい思考力をまとめている。
	表現の仕方	教科書の「たいせつ」と「言葉」を参考に、教材に使われている文章表現(文章構成、論の進め方等)のうち、「付けたい力」に対応したものをまとめている。
	学習用語	教科書の下部等を参考に、本単元の学習で扱う用語(新出・既習を含む)をまとめている。本単元で新出のものは太字で示している。
言語活動	教科書の「リード文」を参考に、本単元で設定する言語活動を示している。	
ゴール	単元終了時の児童の姿や身に付けている力を、次の2点にまとめている。	
	読むこと	「学習の手引き」の上段(読みの力を育む設問)を参考に、読むことにおける「付けたい力」を身に付けている児童の姿を示している。
	言語活動	「学習の手引き」の下段(言語活動の手順)を参考に、本単元の言語活動における児童の活動している姿を示している。
評価規準	「学習の手引き」の下段に示されている言語活動の手順と、教科書で示された成果物を参考に、本単元における身に付けさせたい力の定着度を評価する上で、概ね満足できると判断する規準を示している。	
※第1学年については「学習の手引き」が無い場合、光村図書による年間指導計画等を基に作成する。		

なお、筆者が作成した指導事項系統表(表2)については、所属校における授業研究で扱う第3学年のものを示す。

表2 筆者が作成した指導事項系統表(注1) 第3学年

3年	1学期	2学期	3学期																	
単元名	まとまりをとらえて読み、かんそうを話そう	せつめいのくふうについて話し合おう	考えの進め方をとらえて、科学読み物をしようかいしよう																	
教材名	言葉で遊ぼう / こまを楽しむ	すがたをかえる大豆	ありの行列																	
付けたい力【指導事項】	◎文章全体の構成(「初め・中・終わり」)や、各段落の内容を捉える力【読(1)イ】 ○大事な言葉や文に注意しながら読み、選んだ理由をまとめる力【読(1)エ】 ○文章を読んで考えたことを適切な言葉で発表し合い、一人一人の捉え方の違いに気付く力【読(1)オ】	◎説明の中心となる語や文を捉え、段落相互の関係を考えてながら文章の内容を捉える力【読(1)イ】 ○内容を大まかにまとめる、必要な所は文章の細かい点に注意したりして読む力【読(1)エ】	◎紹介するために、文章の内容を適切に引用したりまとめる力【読(1)エ】 ○各段落の内容を読み取り、論の進め方を適切に捉える力【読(1)イ】 ・文章の内容と感想を発表し合い、一人一人の捉え方に違いがあることに気付く力【読(1)オ】																	
文章構成	形式段落8 / 意味段落3	形式段落8 / 意味段落3	形式段落9 / 意味段落4																	
	<table border="1"> <tr> <td>終わり ⑧ 全体のまとめ</td> <td>中 ⑦⑥⑤④③② こまこまこまこま まままままま 654321</td> <td>初め ① 問い</td> </tr> <tr> <td></td> <td>問いに対する答え</td> <td></td> </tr> </table>	終わり ⑧ 全体のまとめ	中 ⑦⑥⑤④③② こまこまこまこま まままままま 654321	初め ① 問い		問いに対する答え		<table border="1"> <tr> <td>終わり ⑧ 全体のまとめ</td> <td>中 ⑦⑥⑤④③ くくくくく ふふふふ うううう 54321</td> <td>初め ②① 話題提示</td> </tr> <tr> <td></td> <td>具体例</td> <td></td> </tr> </table>	終わり ⑧ 全体のまとめ	中 ⑦⑥⑤④③ くくくくく ふふふふ うううう 54321	初め ②① 話題提示		具体例		<table border="1"> <tr> <td>終わり ⑨ 問いに対する答え</td> <td>中 ⑧⑦⑥⑤④③② 研究研究 実験実験 観察観察 12</td> <td>初め ① 問い</td> </tr> <tr> <td></td> <td>研究 実験・観察</td> <td></td> </tr> </table>	終わり ⑨ 問いに対する答え	中 ⑧⑦⑥⑤④③② 研究研究 実験実験 観察観察 12	初め ① 問い		研究 実験・観察
終わり ⑧ 全体のまとめ	中 ⑦⑥⑤④③② こまこまこまこま まままままま 654321	初め ① 問い																		
	問いに対する答え																			
終わり ⑧ 全体のまとめ	中 ⑦⑥⑤④③ くくくくく ふふふふ うううう 54321	初め ②① 話題提示																		
	具体例																			
終わり ⑨ 問いに対する答え	中 ⑧⑦⑥⑤④③② 研究研究 実験実験 観察観察 12	初め ① 問い																		
	研究 実験・観察																			
押さえるポイント	思考 ○事例の列挙【列挙】 ○他者と自分を比べる【共通と差異】 ○中心となる語や文【要点】 ○段落相互の関係【構成】 ○感想や意見を述べ合う【意見構築】	思考 ○事例の列挙【列挙】 ○人が大豆に手を加える時の言葉「〜(する)と、□□(食品)になります。」	思考 ○筋道【順序】 ○他者と自分を比べる【共通と差異】 ○事実と意見を区別する／目的に応じた引用をする【事実と解釈】 ○文章の要約【要点】 ○感想や意見を述べ合う【意見構築】 ○段落相互の関係／調査の目的・方法・結果【構成】																	
	表現の仕方 ○「初め・中・終わり」 ○段落	表現の仕方 ○説明の中心になる言葉や文 ○人が大豆に手を加える時の言葉「〜(する)と、□□(食品)になります。」	表現の仕方 ○考えの進め方を捉える ○「問い」や「初め」〜何についての文章なのか ○こそあど言葉・文章のつながりを表す言葉(段落相互の関係) ○調べたこと、そこから考えたこと(事実と意見) ○文末表現「〜でした。」「〜したこと」「〜です。」「〜ます。」「〜分かったこと																	
学習用語	○(形式)段落	○(形式)段落 ○筆者	○(形式)段落 ○筆者																	
言語活動	○まとまりをとらえて読み、感想を話す。	○説明の工夫について話し合う。	○考えの進め方を捉えて、科学読み物を紹介する。																	
ゴール	読むこと ○文章全体の構成(「初め・中・終わり」)を捉えて読み、紹介されているこまの種類や楽しみ方を読み取っている。	読むこと ○説明の中心になる文を確かめながら説明されている内容を整理し、適切に内容をまとめている。	読むこと ○「問い」から「答え」に至る実験・観察と考察を読み取り、論の進め方を捉え、内容を簡潔にまとめている。																	
	言語活動 ○一番遊んでみたいこまを選び、理由等とともに感想をノートにまとめている。 ○感想を交流し、一人一人の捉え方の違いに気付いている。	言語活動 ○食べ物についての本を読み、説明の工夫だと思った部分を見つけ、考えたことを話し合っている。	言語活動 ○科学読み物の内容を紹介し、感想とその理由を話し、友達と自分の捉え方の違いがあることに気付いている。																	
評価規準	○三段落構成の文章を書いている。 一段落:遊んでみたいこまの種類 二段落:遊んでみたいこまの説明 三段落:遊んでみたい理由	○筆者の説明の工夫(以下、四点)を見つけている。 ・文章全体の組み立てについて(初め:話題提示 中:具体例 終わり:全体のまとめ) ・各段落の組み立てや、段落同士の関係について(事例を紹介する順序等) ・言葉の使い方について ・写真(絵)の使用について	○二段落構成の文章を書いている。 一段落:文章の内容・考えの進め方(何についてか、どんな「問い」か、その「答え」をどのようにして見つけたか。) 二段落:感想とその理由																	

(2) 定着確認プリント・学習見通しプリントの作成

単元を構想する際、指導者は単元全体で達成させるべき目標を考え、単元終了時の児童の姿をイメージすることが重要である。また、児童に身に付けさせたい力を単元終了時にどの程度定着させられたかを把握する必要がある。そこで、単元全体で身に付けさせたい力を明確にした定着確認プリント(図1)を作成し、第三次で児童に取り組ませる。このプリントは、教科書教材の説明的な文章と同様の構成・内容で指導者が作成した文章を児童が読み、解答するものである。設問は、教科書教材の単元末にある「学習の手引き」で示されている学習活動を基に、本単元で目標となっている事項と本単元の既習事項から作成する。

教科書教材の説明的な文章と同様の内容・構成の文章を作成することは、指導者にとって教材分析につながる。また、本単元で扱う指導事項と既習事項に基づいた設問を作成することで、指導者は児童に身に付けさせたい力を明確にした上で単元構想を行うことができる。このプリントを第三次において児童に取り組ませることで、児童に身に付けさせたい力がどれくらい定着したかも確認できる。しかしながら、教科書教材の説明的な文章と同様の内容・構成の文章を作成するには時間を要することから、定着確認プリントで取り組ませる問題を精選し、それを解答できる程度まで文章量を少なくして文章を作成することが考えられる。あるいは、既に書かれている説明的な文章を活用することが考えられる。例えば、2学期教材については説明的な文章と関連する「書くこと」の単元で示された成果物の作例を活用し、その他の教材については前学年までに学習した教材や他社の教科書教材を活用する。

併せて、定着確認プリントを基に学習見通しプリントを作成し、第一次で児童に取り組ませる。学習見通しプリントとは、児童が定着確認プリントと類似の構成・内容の文章を読み、定着確認プリントと同じ設問に答えるものである。このプリントは、児童の正答率を把握するものではなく、児童に課題意識(見通し)を持たせることを目的としている。学習見通しプリントに取り組ませることで、指導者は単元開始時の児童の実態を把握し、後の指導に生かすことができる。また、児童は本単元での学習内容に触れることができるとともに、本単元でどのようなことをするかが明確になり、見通しを持って学習に取り組

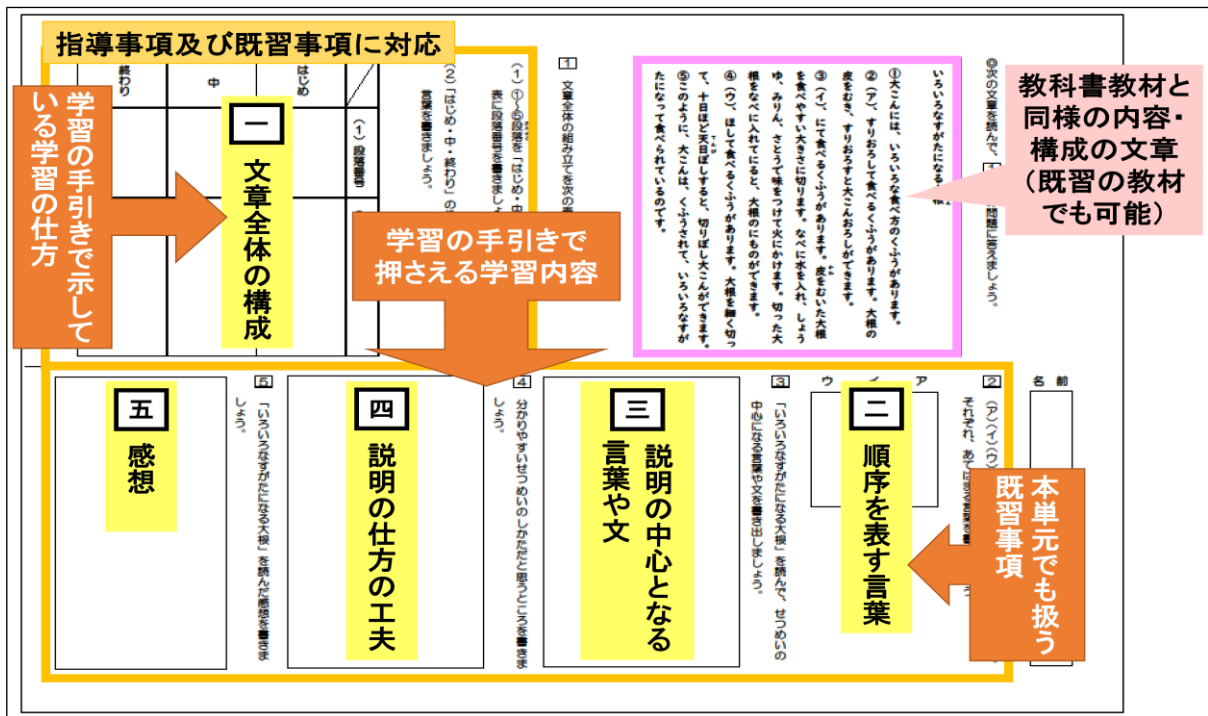


図1 筆者が作成した定着確認プリント(学習見通しプリント)の構成

める。さらに、児童は定着確認プリント終了時に、学習見通しプリントと見比べることで自身の学びを実感し、単元を振り返ることができる。

このように、定着確認プリントと学習見通しプリントを作成することで、指導者は単元終了時の児童の姿を具体的にイメージすることができるとともに、作成した設問から1時間ごとの授業を構想することにつながると考える。また、これらのプリントを併せて実施することで、児童の学習内容定着に効果が期待できると考える。

(3) 説明的な文章における単元構想モデルの作成

文部科学省「次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめについて(報告)」(2016)において、国語科における学習過程のイメージ(図2)が示された。ここでは、上段に「書く」の学習過程、下段に「読む」の学習過程が記されている。各学習過程には「見通し」から「活用」に至るまでの指導事項が明記されており、併せて「書く」と「読む」の指導事項が相互に関連していることが示されている。この「読む」の学習過程を参考にし、従来の「三小モデル」を基に学習過程における各指導事項と学習活動のつながりを明確に示したいと考え、「説明的な文章における単元構想モデル」(以下、単元構想モデルと略記)を作成した(図3)。作成に当たり、教科書の「学習の手引き」で示された学習活動がそれぞれどの指導事項に対応しているか分析した。それを基に、各指導事項に対応した学習活動として、「組み立て読み」「キーワード読み」「評価読み」を設定した。

組み立て読みでは、叙述を基に文章全体の構成や展開を捉えたり、内容を理解したりする。キーワード読みでは、構成や叙述等を基に文章の内容や形式に着目して読み、目的に応じて、必要な情報を見つけたり論の進め方について考えたりする。評価読みでは、文章の構成、内容、形式等について自分の考えをまとめる。そして、文章を読んで感じたことや考えたことを共有し自分の考えを広げる。

また、読み取ったことから自分の考えを書く活動を設定するため、単元構想モデルにお

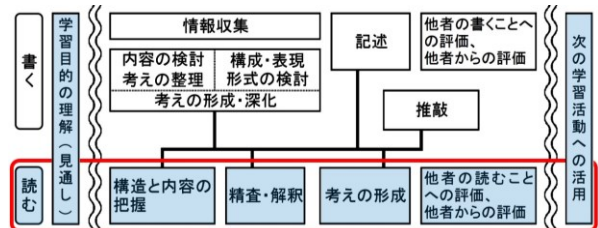


図2 国語科における学習過程のイメージの一部

次	一	二	三
学習過程	見通し	【構造と内容の把握】 組み立て読み	【精査・解釈】 キーワード読み 【考えの形成/共有】 評価読み
		批判的読み	
			活用

図3 説明的な文章における単元構想モデル

いて、吉川（2017）の批判的読みを取り入れた。吉川は、説明的な文章の授業において、自分の言葉で考え、表現できることをめざすために「批判的読み」を提唱している。書かれている事柄、ことば（表現）、主張等について、児童が「なぜ」「本当にそうか」と問題意識を持ちながら読むことで、文章を再度読み直し、考え、より深く理解することができる。その過程を通して、文章の内容を確かめるだけで終わらず、書かれている内容や形式等について自分の考えを持ち、表現させることをねらいとしている。なお、「読むこと」における指導事項との関連から、批判的読みはキーワード読み、もしくは評価読みに位置付けるものとする。具体的にはキーワード読みの「論の進め方について考える」や、評価読みの「自分の考えをまとめる」といった部分に当たる。単元構想モデルにおける学習の流れは、次のとおりである。

第一次では、児童に本単元で身に付ける力を見極めさせる。学習見通しプリントに取り組みさせて単元のゴールを示し、単元全体の見通しを持たせるとともに指導者は児童の実態を把握する。

第二次では、児童に教科書の説明的な文章を読ませる。指導者は、単元構想モデルに示す組み立て読み、キーワード読み、評価読みを単元目標、教材の特性、言語活動等に応じて適宜取り入れる。すなわち、この3つの読みの過程全てを一単元内で必ず位置付ける、あるいは時間数を均等に行うといったものではない。

第三次では、児童に教科書教材と関連のある別の文章を読ませ、活用問題として定着確認プリントに取り組みさせる。第二次の学習内容を他の文章の読みに生かす機会を設定し、教科書の学習内容の確認と定着を図る。

この単元構想モデルを用いて単元構想を行うことで、指導者は本単元で身に付けさせたい力と学習活動のつながりを明確に把握した上で指導できると考える。

3 所属校における授業研究

(1) 単元構想について

研究の方法(1)(2)(3)に基づいて単元を構想し、平成30年10月26日から11月12日にかけて、所属校にて提案授業を行った。その評価規準を表3に、単元計画を表4に示す。

第一次では児童に単元全体の見通しを持たせるため、学習見通しプリントに取り組みさせる。筆者が作成した説明文「いろいろなすがたになるたまご」を読み、単元末の学習の手引きでどのような内容を学ぶか、またどんな言語活動をするかを理解させることで、児童に単元のゴールと身に付けたい力を意識させる。

第二次では「すがたをかえる大豆」による「読むこと」の学習を通して、文章全体の構成や具体例を紹介する順序等、筆者の書きぶりから説明の仕方の工夫を読み取らせる。この学習を進めていく中で、児童に説明の中心となる語や文、段落同士の関係等に気付かせる。また、次の「書くこと」の単元において、関連する本を読んで必要な情報を集める学習活動を見据え、マッピングによる情報の整理の仕方を習得させる。なお、本単元では評価読みにおいて批判的読みを取り入れている。

第三次ではこれまでの学習内容の到達度を確かめるために、定着確認プリント(図1)に取り組みさせる。筆者が作成した説明文「いろいろなすがたになる大根」を読み、本単元で身に付けさせたい力を、児童が他の文章でも活用できているかを把握する。また、第一次で取り組んだ学習見通しプリントと見比べ、児童が自身の学びを自覚できるようにする。

なお、本単元は次の「書くこと」の単元である「れいをあげてせつめいしよう 食べ物のひみつを教えます」と関連している。これは、「読むこと」で筆者の説明の工夫を学習し、「書くこと」に生かすというねらいによるものである。

表3 提案授業の評価規準

○対象 第3学年(計62名)		
○教材名 「すがたをかえる大豆」		
○単元の評価規準		
国語への 関心・意欲・態度	読む能力	言語についての 知識・理解・技能
・文章の内容に関心を持ち、文章構成を理解しながら読もうとしている。	・中心になる語や文を確かめながら、説明されていることを整理している。(イ) ・構成や具体例に注意し、整理しながら適切に内容をまとめている。(エ)	・文や段落相互の関係を示す手掛かりとしての接続語の役割を理解し、読んだり書いたりする際に用いている。(イ(ク))

表4 単元計画(全6時間)

次	時	主な学習活動	評価規準(評価方法)	単元構想モデル
一	1	・学習見通しプリントに取り組む。 ・「すがたをかえる大豆」の内容の大体を捉え、単元を見通す。	[関・意・態]「すがたをかえる大豆」の内容の大体を捉え、単元の見通しを持つとしている。(発言・学習見通しプリント)	見通し
二	2	文章全体を「初め・中・終わり」に分け、「問い」の文を考える。	[読イ]「初め・中・終わり」の段落のつながりを意識した「問い」の文を書いている。(ノート)	組み立て読み
	3	「中」の段落の内容を読み取り、説明の中心となる語や文に着目しながら内容を整理する。	[読イ]「問い」の文を観点とし、説明の中心となる語や文を見つけている。(ノート・教科書)	組み立て読み
	4	大豆のすがたがどのように変わっていくかを読み取り、文章中の言葉や文を使って手順をまとめる。	[読イ][言イ(ク)]必要な言葉を選んで、食品ごとに加工の手順をまとめている。(ワークシート)	キーワード読み
	5	具体例を説明している順序について、筆者の説明の工夫を考えて読む。	[読エ]具体例を説明している順序から、筆者の説明の工夫を考え、理由とともに書いている。(ノート)	評価読み (批判的読み)
三	6	・定着確認プリントに取り組む。 ・これまでの学習内容を踏まえ、食べ物について書かれた本を読み、内容を捉える。	[読イ, エ][言イ(ク)]関連する本を読み、書かれていることや説明の工夫について内容を捉えている。(定着確認プリント)	活用

(2) 授業の実際

本単元における第二次の第2時(組み立て読み)、第4時(キーワード読み)、第5時(評価読み)の授業について、具体的に述べる。

【第2時】 本時のねらい
◎文章全体を「初め・中・終わり」に分け、まとまりごとの役割を意識して「問い」の文を考えることができる。[読むことイ]

本時は単元構想モデルの「組み立て読み」に当たる。文章全体を「初め・中・終わり」に分けることを通して、「初め」の段落に「問い」の文が書かれていないことに気付かせ、児童に「問い」の文を考えさせた。一学期の教材文「言葉で遊ぼう」を参考に、「大豆はどのようにすがたを変えているのか。」「昔の人々はどのような食べ方の工夫をしてきたのか。」といった「問い」の文が考えられていた。

これらの「問い」は、「中」にあたる第三段落から第七段落で説明されている具体例を読み進める視点となる。児童は、単元構成及び段落相互の関係を捉えることができた。第3時では、考えた「問い」の文を観点として、大豆がすがたを変えた「食品」と、大豆のすがたを変えるための「おいしく食べる工夫」の二項目について表にまとめた。

【第4時】 本時のねらい
◎大豆がどのように加工されていくかを読み取り、文章中の言葉や文を使って加工の手順をまとめることができる。[読むことイ][伝国イ(ク)]

本時は単元構想モデルの「キーワード読み」に当たる。大豆の加工の手順を読み取り、マッピング(図4)を用いて手順をまとめることをねらいとした。これは、次単元の「書くこと」において、児童が食品に関連する本を読み、マッピングを用いて必要な情報を収集・整理することを想定したものである。マッピングでまとめる際には、図4のとうふのように、学習の仕方を指導者が示し、加工の手順を表す言葉が中心に児童にまとめさせた。一文の中に手順を表す言葉が複数含まれている場合は、必要に応じて分割すると分かりやすくなることを確かめた。振り返りの記述から、児童は完成したマッピングを見返し、情報を整理することの良さにも気付いていた。

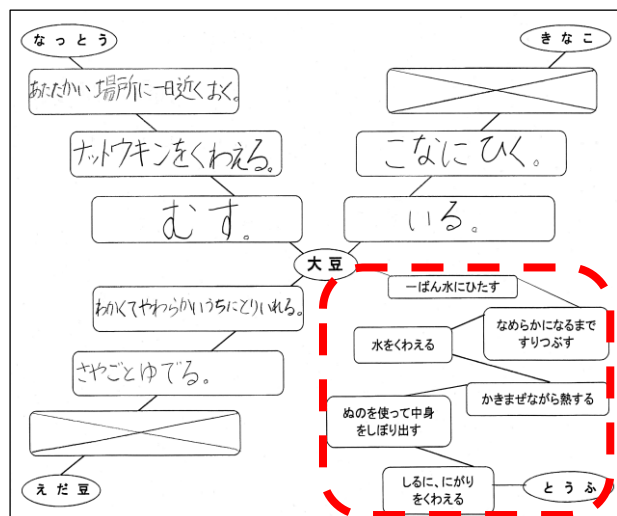


図4 児童が作成したマッピング

【第5時】本時のねらい
 ◎具体例を説明している順序について、筆者の説明の工夫を考えて読むことができる。
 [読むことエ]

本時は、単元構想モデルの「評価読み」に当たる。次単元の「書くこと」で文章を構成する際、児童に具体例を説明する順序を考えさせ、表現の工夫につなげさせることを意識した。そのため、本時では具体例を説明している順序について児童に考えさせ、筆者の説明の工夫を読み取らせることをねらいとした。児童のノート(図5)にあるように、「なぜ筆者はこの順序で説明したのか考えよう」をめあてとし、本文の内容及び書かれ方を基に、筆者が説明する順序を工夫していることに気付かせた。児童は、読む人に分かりやすくするために、「分かりやすい順」や「形が変わっていく順」で書かれていることに気付くことができていた。このことを基に、児童は次の単元で書く文をどのような順序で書くとよいか考えることができた。

なお、この後の「書くこと」の単元では、目的に適した事例を複数挙げながら説明する文章を書くこと、「初め」「中」「終わり」の構成を意識し「中」の事例を絵と組み合わせながら段落に分けて書くことを単元目標とし、表5に示す単元計画で授業を行った。

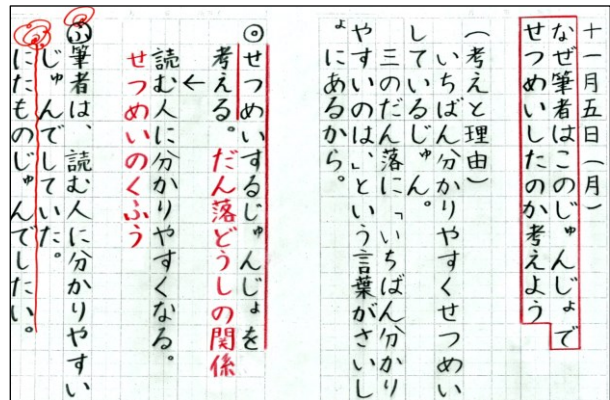


図5 児童のノート

表5 単元計画(全5時間)

時	主な学習活動
1	自分が選んだ材料をもとに、食品の例や加工の手順を調べて整理し、伝えたいことを明確にする。
2	中の段落の文章構成をもとに、事例を紹介する文章をカードに書く。
3	読者に分かりやすい文章となるように、事例を紹介する順序を考える。
4	間違いを正したり、相手や目的を意識した表現になっているかを確かめたりして文章を整え、清書する。
5	文章を発表し合い、文章に対して感想や意見を伝え合う。

4 成果と課題

定着確認プリント・学習見通しプリント、「書くこと」の単元の成果物から分析・考察を行い、研究内容の成果と課題を明らかにする。

(1) 成果

ア 教科書に掲載されている説明的な文章における指導事項系統表

指導事項系統表の作成を通して、各学年及び各単元において身に付けさせたい力が明確になった。学年ごとに1枚にまとめたことで1年間の指導の系統性が、また他学年の系統表と見比べることで6年間の指導の系統性が明確になった。さらに教科書の学習の手引きや教材の分析から、教科書における単元の構成や教材文の特性を整理し、単元構想することができた。このように単元を構想したことが、学習の系統性を踏まえた指導につながった。

イ 定着確認プリント・学習見通しプリント

教科書に示された成果物の見本及び教科書教材を分析し、本単元で扱う指導事項を基に定着確認プリントの問題を作成したことで、単元を通して児童に身に付けさせたい力を明確にすることができ、その定着度を確認することができた。図6は文章全体の構成を捉える問題に対する児童の解答の一つである。学習見通しプリントでは本文の内容を中心に取り出してい

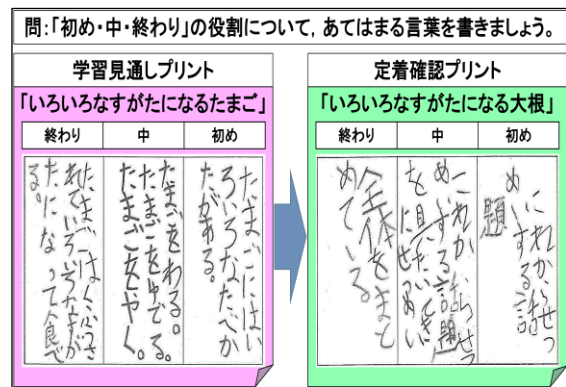


図6 児童の記述の一部

たが、定着確認プリントでは段落ごとの文章の書かれ方から「初め・中・終わり」といった三部構成の役割を捉えられていた。また、図7は説明の中心となる語や文を見つける問題に対する解答である。学習見通しプリントでは本文をそのまま書き出していたが、定着確認プリントでは繰り返し出てくる言葉や問い・題名とつながりのある言葉等を見つけるために着目すべき言葉に気付くことができていた。これらの記述から、児童は文章の内容や形式から段落同士の関係を捉えて解答していることが分かる。これは単元構想モデルの組み立て読みにおいて、児童に取り組みさせたことが記述の変容として表れていると考える。

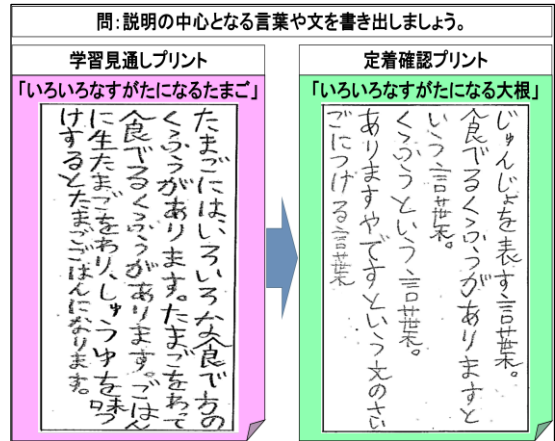


図7 児童の記述の一部

定着確認プリントを基に学習見通しプリントの問題を作成したことで、本単元の学習前における児童の実態や既習事項の定着度を把握し、指導に生かすことができた。また、単元開始時に学習見通しプリントを実施したことで、本単元で何ができるようになっていのか、児童に課題意識を持たせることができたと考えられる。

ウ 説明的な文章における単元構想モデル

以前の三小モデルに比べ、本単元で身に付けさせたい力と学習活動のつながりをより明確にして指導することができた。学習の手引きを分析し、指導事項とのつながりが明確になったことで、学習活動をより具体的にイメージすることにもつながった。

組み立て読みでは、児童に文章全体の構成を読ませたことで、三部構成の役割、説明の中心となる語や文が視覚化され、段落同士のつながりを捉えさせることにつながった。キーワード読みではマッピングを使った情報の収集方法や文章表現等に触れさせることができた。児童は学んだ方法を「書くこと」の学習の際にも活用し、自分で選んだ本から必要な情報を集め、マッピングを使ってまとめていた(図8)。さらに、設定した単元目標や次単元の学習内容に対応した評価読みを取り入れたことで、教材文の内容理解だけでなく文章全体の構成や書かれ方について児童に考えさせる機会となった。「書くこと」の学習の際には、児童は図9のように文章全体の構成を考えるとともに、具体例を説明する順序についても考えていた。「手間がかかる順」等、「読むこと」の学習で学んだ説明の工夫を、自分の「書くこと」の表現にも生かすことができていた。

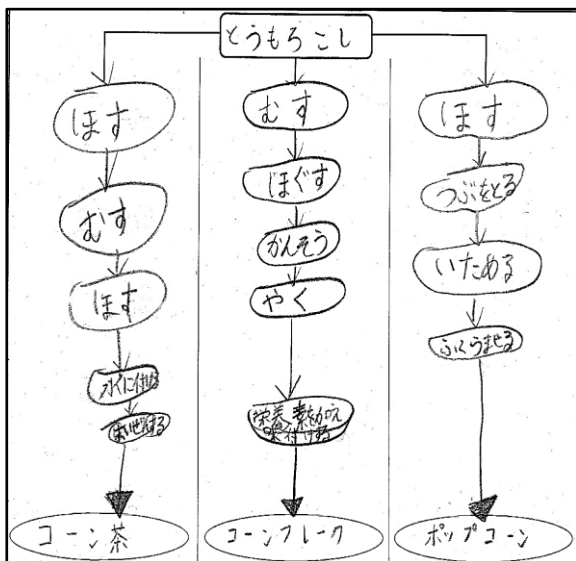


図8 児童が作成したマッピング

種名	マッピング
いろいろなすがたになるたまご	名前
はじめ	① いもにはいろいろな食べ方のくらもちがあります。
②	まず、ゆいて食べるくらもちがあります。いもをゆいてアルミホイルでつつんでやくとやさいいもになります。
③	次に、むして食べるくらもちがあります。いもをむしてうらめししてからさとう糖、牛乳、バターを入れます。
④	やわらかさをとって、形を整えてやくと、スイトポテトになります。
⑤	さらに、油であげて食べるくらもちがあります。いもをスライスして、水にさらします。さらしてから水をきってキッチンペーパーで水をふきとり、それを油であげて、さとう糖を火にかけます。そしてあげたいもをさとう糖の火にかけ、大物に入れたら、いもけんぴになります。
⑥	このように、いもはいろいろなすがたになります。
れいせつめいするじゆんじよ	手間がかかるじゆん
そのじゆんじよにした理由	ちゃんとする時間か長いのと矢張りのがあつから。

図9 児童が作成したワークシート

ア, イ, ウで示したように, 指導事項系統表を基に定着確認プリント・学習見通しプリント及び単元構想モデルを作成したことで, 本単元で身に付けさせたい力を明確にすることができた。これにより, 身に付けさせたい力を育成するための学習活動を意識して, 単元構想ができたと考える。その結果, 図4や図5のように授業において目的に応じて必要な情報を読み取ったり, それを基に自分の考えを表現したりする児童の姿が見られるようになってきた。

(2) 課題

定着確認プリントに取り組ませた際, 解答することが難しい児童が見られた。これは, 次の2つの要因が考えられる。一つは, 定着確認プリント・学習見通しプリントの作成で単元終了時の児童の姿を見極めたものの, 単元構想モデルを用いた1時間ごとの授業展開に生かされていなかったことである。そのため, 児童は学習内容の想起が困難となり, 設問に答えることが難しかったのではないかと考える。もう一つは, 設問で使った言葉を本単元の学習活動において限られた場面ではしか扱えていなかったことである。例えば, 「初め・中・終わり」の役割といった言葉が児童に定着しきれていなかったために, 児童は設問で問われていることが理解できなかったのではないかと考える。

5 今後に向けて

「読むこと」の力を第二次の学習活動と結び付け, 児童にとって考えやすいものとする必要がある。定着確認プリント・学習見通しプリントにより単元構想モデルにおける各学習活動の一つにつなげるとともに, 単元構想モデルの第一次と第三次に位置付けることで, 児童に身に付けさせたい力の定着と学びの自覚化を図ることができると思う。

また, 本研究では第一次で学習見通しプリントに取り組ませた後, 第二次で教科書教材の読み取りを進めたが, 児童に身に付けさせたい力の定着に向けてさらに効果的な位置付けを模索していきたいと考える。例えば, 児童に教科書教材を先に読ませ, 感想を書かせた後学習見通しプリントに取り組ませることが考えられる。そうすることで, 児童の教科書教材との出会いを重視し, 児童の興味・関心を高めることができるのではないかと考える。あるいは, 第二次の授業において毎時のふり返りを行う際, 適用問題として児童に取り組ませることが考えられる。そうすることで, 児童の1時間ごとの学習内容定着を確実に図ることができるのではないかと考える。これらのように, 学習見通しプリントをさらに効果的に活用し, 児童に身に付けさせたい力の定着を図ることができるよう研究を進めていく。

<注釈>

注1 石川県珠洲市立飯田小学校「読むことの教材研究【説明文教材の系統表】」を参考に, 筆者, 浦西泰子(学びの丘長期研修員), 学びの丘指導主事が協働して作成。

<参考文献>

- ・青木伸生『青木伸生の国語授業 3ステップで深い学びを実現! 思考と表現の枠組みをつくるフレームリーディング』明治図書(2017)
- ・青山由紀・深沢恵子編『光村の国語 くらべて, かさねて, 読む力 三・四年生』高木まさき・森山卓郎監修, 光村教育図書(2014)
- ・伊藤義昭「小学校国語の授業改善に向けた年間を通じた学校への支援に関する研究—校内研修の活性化を目的とした学校外部による訪問を通して—」和歌山県教育センター学びの丘『平成25年度研究紀要』(2013)
- ・香月正登『子どもの思考を「見える化」する! 考える国語のノート指導—問いと答えを結ぶ授業づくりの新提案—』明治図書(2012)
- ・桂 聖『「めあて」と「まとめ」の授業が変わる「Which型課題」の国語授業』東洋館出版社(2018)
- ・吉川芳則『論理的思考力を育てる! 批判的読み(クリティカル・リーディング)の授業づくり—説明的文章の指導が変わる理論と方法—』明治図書(2017)

- ・吉川芳則『クリティカルな読解力が身につく！説明文の論理活用ワーク(中学年編)』明治図書(2012)
- ・白石範孝『白石流国語授業シリーズ2 説明文の授業』東洋館出版社(2015)
- ・中村和弘『資質・能力ベースの小学校国語科の授業と評価「読むこと」の授業はどう変わるか』日本標準(2018)
- ・中村光伸・清野佑介「「知の構造」を意識した「逆向き設計」論による単元構想—小学校国語科における説明的文章教材の単元構想を通して—」和歌山県教育センター学びの丘『平成28年度研究紀要』(2016)
- ・水戸部修治『単元を貫く言語活動のすべてが分かる！小学校国語科授業&評価パーフェクトガイド』明治図書(2013)
- ・文部科学省『次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめについて(報告)』(2016)
- ・文部科学省『小学校学習指導要領解説 国語編』東洋館出版社(2008)
- ・文部科学省『小学校学習指導要領(平成29年告示)解説 国語編』東洋館出版社(2018)