

新学習指導要領を具現する小学校国語科「読むこと」領域の授業改善 —確かな言語能力を身に付けさせる言語活動と単元構想のポイントを明らかにして—

長期研究員 土屋 智明

I 研究の趣旨

新学習指導要領では、基礎的・基本的な知識及び技能の確実な習得と、これらを活用して課題を解決するために思考力、判断力、表現力その他の能力を育むことが重視され、関連して言語活動を充実することが求められている。国語科でも、言語能力を身に付けさせる具体策として、言語活動例が示された。今年度からは教科書も替わり、移行から完全実施の節目でもある。

しかし、自身を振り返ってみると新教材での言語活動を試行することで精一杯となり、子どもの意欲や単元の工夫までは十分に配慮できていない現状があった。学習指導要領や教科書が新しくなっても、実際の授業や単元構想が、習得と活用の意識されていない従来通りのものであっては、子どもたちに確かな言語能力を身に付けさせることは難しい。

そこで、このような現状を打破するために、確かな言語能力を身に付けさせることを目的として自分自身の授業を改善したいと考えた。また、言語活動と単元構想のポイントを明らかにして、日々の国語科の授業に役立てたいと考えた。

II 研究の概要

＜研究仮説＞

小学校国語科の「読むこと」の授業において、以下の三つの視点に基づいた手立てを講じれば、子どもが目的意識を持って学習に取り組み、単元のねらいとなる言語能力を確かに身に付けることができるであろう。

【視点1】教材の特質やよさをとらえることによる、ねらい（身に付けさせたい言語能力）の明確化

【視点2】身に付けさせたい言語能力に合った言語活動の設定と、習得と活用が意識され目的意識を明確にした単元構想

【視点3】単元の言語能力を身に付けさせる1単位時間の授業の工夫

III 研究の内容と実際

上記の【視点1～3】を下記の1～3の内容と関連させて具体化した。単元名は「朗読発表会をしよう」（時数8時間）、教材文は『大造じいさんとガン』（椋鳩十作・光村図書5年）である。

1 文学的文章教材における教材のもつよさのとらえ方

(1) 新学習指導要領を視野に入れた教材研究の視点
以下の視点で教材研究を計画・実施し、教材文のよさの把握に努めた。

＜作品の本文について＞

- ① 作品の設定（登場人物、時代、期間、季節、場所）
- ② 作品の構成（状況設定－発端－事件展開－山場－結末）
- ③ 教材文の検討
（音読、視写、辞書引き、本文へ気付きの書き込み、発問例）
- ④ 作品のよさの解釈（情景描写、主題）

＜作品の周辺について＞

- ⑤ 作品比較（東京書籍、教育出版、三省堂、学校図書）
- ⑥ 作品の歴史（椋鳩十の文学研究）
- ⑦ 作者研究（文献、インターネット等）
- ⑧ 椋鳩十の他作品読解

＜言語能力に関連して＞

- ⑨ 言語能力の確認（学習指導要領）
- ⑩ 言語活動例の確認（学習指導要領）
- ⑪ 朗読の定義（事典、指導要領、教科書、国語教育指導用語事典）
- ⑫ 音読・朗読指導の系統（教科書、教師用指導書、指導要領）

＜指導に関連して＞

- ⑬ 授業実践事例（各種図書資料、インターネット、教師用指導書）
- ⑭ 想定した言語活動（朗読）の試行

＜児童に関して＞

- ⑮ 児童の実態把握（アンケート、事前テスト）

上記の教材研究の視点と内容から、新学習指導要領を具現する上で特に重要な項目としてとらえたのは、⑨と⑩の関連性を考慮することだった。なぜなら、今回の改訂の重点は「言語活動の充実」であり、そのためにはめざすべき言語能力と言語活動を十分に関連させて学習を進めることが重要な視点だからである。

(2) 教材研究(言語能力と言語活動の関連性の考慮)の実際

本実践ではまず、教科書に示された「作品を自分なりにとらえ朗読しよう」という単元名を念頭に置いた。その後、協力校における「朗読できる」という言語能力の年間指導計画での位置付け、並びにその系統、そして児童の実態(学習歴、学習への意識、既習事項の定着度)などを把握した。それらを通して、身に付けさせたい言語能力を明確にすることから始めた。朗読は、学習指導要領では「C読むこと」の指導事項「ア 自分の思いや考えが伝わるように音読や朗読をすること」に該当する。さらに解説には、朗読は「作品に対する自分なりの考えや感じたことを音読に反映させて読むことができる」とある。つまり、作品に対する自分なりの考えや感じたことを「解釈」ととらえると、朗読は「解釈を伝える音読」となり、指導事項の「エ 登場人物の相互関係や心情、場面についての描写をとらえ、優れた叙述について自分の考えをまとめること」も必要となる。このことから、この単元では上記2点の指導事項を含む「朗読できる」という言語能力を身に付けさせることをねらいとした。

次に言語能力を身に付けさせるために有効な言語活動を言語活動例などとも合わせて検討した。自分の解釈を音読の工夫で伝える言語活動である「朗読発表」は、相手意識や目的意識を高める要素もあり、「朗読できる」という言語能力を身に付けさせるのに関連性は十分であると考えた。

2 子どもに言語能力を身に付けさせる言語活動と単元構想のポイント

(1) 習得と活用を意識した単元構想

言語能力と言語活動の関連性を考慮した後は、習得と活用を意識した単元構想を行った。もちろん、

言語能力を習得して活用する場合もあるし、活用しながら習得が確かになる場合もある。大切なことは、身に付けさせたい言語能力を単元の中のどこで習得させ、どこで活用させるかを教師が意識することである。そこで、単元内での習得と活用を意識するために、あえて、習得と活用を分けて考えてみることにした。習得と活用を単元を貫く形で有機的に関連させる、つまり単元終末に朗読発表という言語活動(活用)を設定するのである。

こうすることで、子どもたちはまず、登場人物の相互関係や心情、場面についての描写をとらえ、優れた叙述について自分の考えをまとめる(習得)必要感を持つ。このことから作品に対する自分の解釈を持つことに意欲的に取り組むことができ、朗読発表を通して「朗読できる」という言語能力を身に付けることができると考えたのである。もちろん、「朗読発表」を通して、さらに自分の解釈が確かになることもある。

単元を通して言語能力を習得するという目的は、関連の強い「朗読発表」という活用で貫かれているからこそ、ねらいとする言語能力が確かに身に付く。実際にH子の学習感想からは、「朗読できる」という言語能力に関しての知識と意識の高まりが見られた。

朗読というのは自分なりに考えたことや感じたことを大切に、それを音読に反映させて読むことです。できるようになったことは朗読です。朗読に向けて「大造じいさんとガン」をじっくりと読むことで、仲間の大切さや残雪の気持ちが分かってよかったです。(H子)

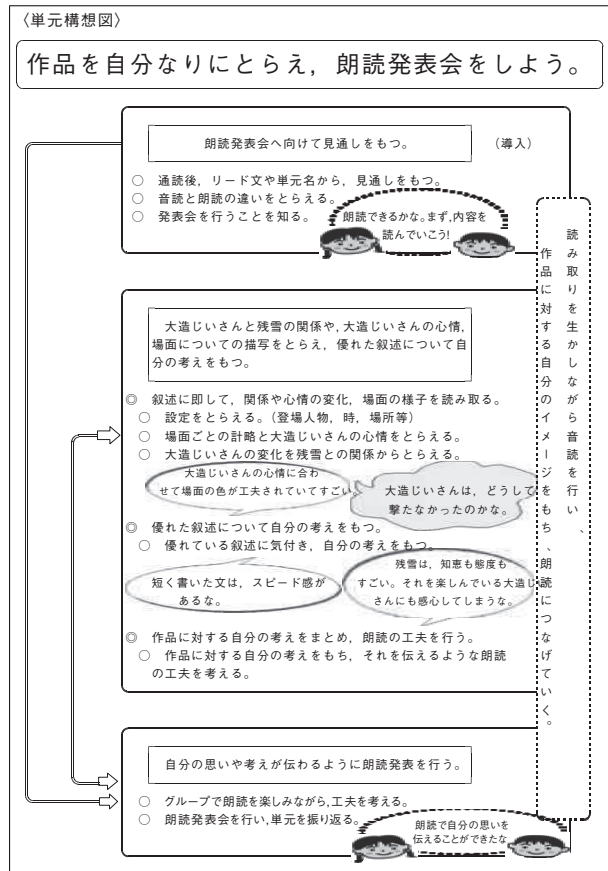
単元構想の中で、教師が習得と活用を意識することで、具体的な学習活動の流れとしてイメージできていくと考える。

(2) 子ども自身に言語能力を意識させる単元構想

子ども自身が、本単元で身に付ける言語能力を意識できるという視点で単元を考えることも重要である。そこで、朗読発表会を行うことを単元の初めに子どもたちに伝えた。このことにより、子どもたちは、作品内容の読み取りを行っている時にも、単元終末の朗読発表会と単元終末までに身に付ける「朗

読できる」という言語能力を意識して学ぶことができた。

『大造じいさんとガン』には、下記のようなよさが内包されている。



単元構想図

単元初めの音読では、つかえながら読んでいたY男が、単元終末の発表会では、ハヤブサと残雪との戦闘場面を選んだ。そして、残雪の勇気を伝えたいという作品への思いを、力強く読むという音読の工夫と結び付けて発表することができた。以下のY男の学習感想からは、子ども自身が身に付けるべき言語能力を意識することが、朗読への意欲や達成感、朗読に関する友だちへの見方の変化につながっていることが見て取れる。

友だちも、間の取り方や声の速さ・大小に気を付けて上手に読むことができていました。とてもいい発表をしていたとほくは思います。みんな、朗読が楽しいと感じたことが分かりました。たいへんだったこともありましたが、朗読本番では気持ちを伝えられたと思います。本当に朗読は、楽しかったです。(Y男)

3 言語能力を身に付けさせる授業の工夫

(1) 教材のよさを伝える教師の手立て

- 作戦の妙で主人公と読者とが共に成果への期待を高めていく、年毎の戦いの様子の描き方
- 展開場面での意外性のある構成
- 豊かな語彙を用い、赤を基調とする色彩で、場面の様子と高まる心情とを情景として表現する描写力
- 主人公のプライドと鳥とは思えぬ知恵やリーダー性を持つ残雪を見事に描く人物造形

これらを子どもたちが感じられるように発問や授業構想を工夫することで、子どもたちに言語能力が身に付くようになる。例えば、情景描写のすばらしさに気付くことができるようにするために場面毎で色の工夫に関する発問を行うことや、心情を風景と一体として表している部分に気付かせる発問を行うなど、作品のよさを感じる視点を提示した。この成果は、以下のY男の学習感想に情景への理解として表れている。また、今後の学習に「朗読できる」という言語能力を活用しようとする意欲の高まりも見られた。

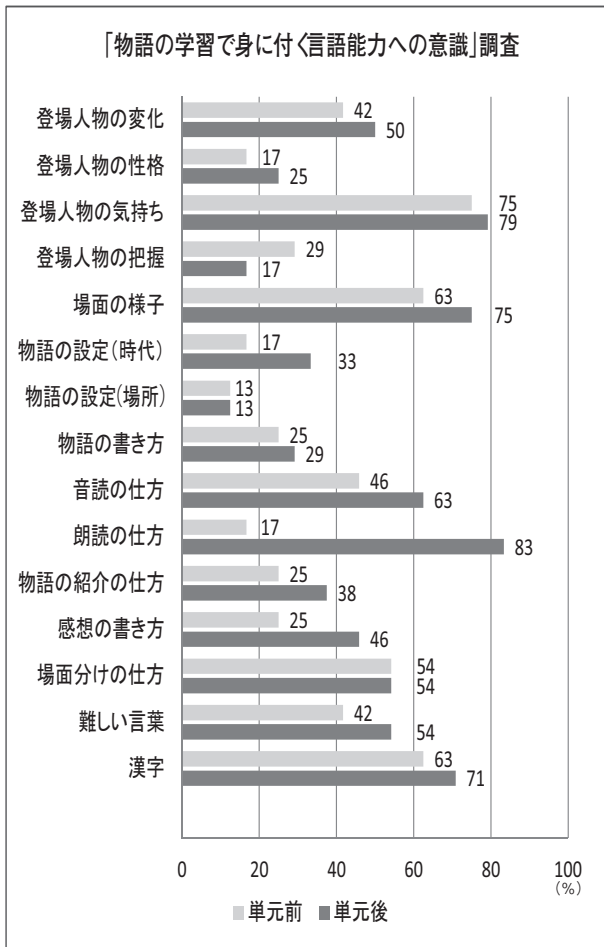
残雪がハヤブサにねらわれながらも仲間を助けたいという気持ちがあった。場面の様子を気持ちといっしょに表す情景のことが分かったので、場面の様子を想像しながら読みたい。朗読の仕方が分かってできるようになったので、これからの詩や物語の学習でも生かしたい。(Y男)

(2) 単元と1時間毎の授業のねらいの関連性の強化

言語能力を身に付けさせるためには、単元のねらいと1時間毎の授業のねらいの関連性を高めて授業を行うことが非常に重要である。本単元であれば、各場面の読み取り後に、本時の場面はどんな読み方がよいのかを問い、単元終末の朗読発表を意識させ関連性を高めた。朗読発表の場面では、反対に読み取りの時間を想起させ、朗読に読み取りを生かすように意識させた。単元と授業との相関性の強さや確かさが、単元構想を生かし、言語活動を充実させていくことにつながる。

単元の前後で、児童に「物語で身に付く力は何か」をたずねた。以下に示すグラフの各項目の高まりか

らは、物語で身に付けるべき言語能力に対する自覚と意識の確かな高まりが変容として見て取れる。



(3) 多様性を引き出す教師のかかわり

発言のよさを他の子どもに広げるためには、まずは互いのよさを認め合うことが大切だと考えた。その第一歩として、多様な発言を認めたり、子どもの気付きを尊重したりすることを大切にしたい。そこから生まれる子どもの安心感が、発言の多様性につながると考えたからである。本実践では3の場面を読み取っていた時に、次のような学習場面があった。

大造じいさんがガンをとりたいと思っている気持ちを表した“情景”を探していた時のことである。「くちびるを2, 3回ぬらしてののところ」というT男の発言があった。これは、行動描写である。しかし、発言しようとする意欲と実際に発言できたことをうれしく思い、今後の発言しようとする気持ちを損ないたくないと考えた教師は「なるほど、大造じいさんのガンを取りたいという気持ちは表れているよね」と、いったん発問に合っている部分を認めて

返した。そして「まだあるかな」と問いかけ、他の子どもが情景描写を発表したところで、「“情景”というのは風景と人物の気持ちを合わせて表現したところだったね」と定義を確認した。すると、「あ、ぼくのはちがうか」と、自分が指摘した箇所は情景の条件には当てはまらないことに気付いていった。

子どもの発言しようとする意欲や発言自体を教師がまず認める。初めにT男の発言を間違いととらえていたほかの子どもに、発言の中のよさを示していくのである。そしてそのことをきっかけとして、友だちの発言の中のよさを認める視点や態度をはぐくみ、そこから、子ども自身が間違いに気付くような手立てを講じるのである。子どもの発言を尊重し、よさを認めることが学級の発言の多様性を生み出していくと考える。

IV 研究のまとめ

1 研究の成果

- (1) 【視点1】の教材研究に関しては、従来の教材研究の視点に加えて、言語能力と言語活動の関連性を考慮することが重要であることが確認できた。また、従来の教材研究により、教材のよさや特長を教師自身が実感することも大切である。
- (2) 【視点2】については、【視点1】による教材研究により設定した言語能力と言語活動をもとに実際に単元構想し授業計画を立てることで、身に付けさせる言語能力を1時間毎の授業のイメージとして具体的に持つことが大切だと分かった。
- (3) 【視点3】により、子どもも教師も単元のねらいと関連付けながら授業に臨むことで、設定した言語活動や単元構想（具体的計画）が生き、言語能力の育成という目的が達成されることが分かった。

2 今後の課題

- (1) 文学的文章を扱う単元の「読み取り」の時数減に対応する手立てが必要となってくる。
- (2) 文学的文章を学ぶことの意味を再確認し、そのねらいや必要性をより明確にするなど、学習方法を改善していく必要がある。