

児童に「主体的に読む力」を育成するための学習指導

～単元を貫く言語活動を再考する～

研修・支援部 研究員 伴 昌也

要約

今求められる小学校国語科の授業として「単元を貫く言語活動」を位置付けることが重要視されている。京都府においてもその意識は高まりつつあり、「単元を貫く言語活動」の実践が様々な学校でなされている。しかし、「言語活動を設定したもののなかなか効果的な学習にならない」という悩みの声や、「活動あって学びなしという状況に陥らないか」と危惧する声も聞かれる。「単元を貫く言語活動」を位置付けることが目的化してしまい、本来の目的が見えなくなってしまうのは、効果的な「単元を貫く言語活動」の実践がなされないばかりか、授業をする教師にとって負担感すら感じてしまうことになるだろう。様々な実践がなされてきた今、「主体的な学びを促すため」「実生活に生きてはたらく能力を身に付けるため」という2つの視点から「単元を貫く言語活動」について再考したい。

キーワード：単元を貫く言語活動、主体的な学び、実生活で生きてはたらく能力、読む方法

1 問題意識

中央教育審議会答申（平成20年1月）の国語科改定の趣旨には「実生活で生きてはたらし、各教科等の学習の基本ともなる国語の能力を身に付けること」を一層重視して国語科の授業改善を図ることが求められている。そのために、現行の学習指導要領では、基礎的・基本的な知識・技能を活用して課題を探究することのできる国語の能力を身に付けることに資するよう、実生活の様々な場面における言語活動を具体的に内容に示している。さらに、言語活動を通して指導事項を指導することの具体的な単元構想として、児童が自ら学び、課題を解決していくための学習過程を明確化し、「単元を貫く言語活動」を位置付けることが推進されている。

京都府においても、「単元を貫く言語活動」の推進に向けての意識は高まりつつあり、「単元を貫く言語活動」についての研修を希望する学校は多い。しかし現場の実践と関わるなかで、特に「読むこと」の領域において悩みや疑問の声が聞かれる。その原因の一つとして、他の「話すこと・聞くこと」「書くこと」の領域と比べて言語活動を通して指導事項を指導するというイメージがもちにくいことが挙げられる。「読むこと」の学習と、物語を演じたり、紹介したり、推薦の文章を書いたりといった言語活動との関連がイメージしにくいのであろう。「読むこと」を指導するために話したり書いたりする言語活動が「話すこと・聞くこと」や「書くこと」の領域に位置付けられていることがよくあることも、そういったことが原因であると考えられる。よって「単元を貫く言語活動」の推進のためには、「読むこと」の領域における授業改善が欠かせない。

また、「読むこと」の学習の際、単元の中で言語活動を設定したものの、実際に教科書教材を読む学習の際には、教師主導で無目的に場面ごと、段落ごとに読んでいき、そのあとに言語活動を行うという「単元を貫く言語活動」と「読むこと」の関連性が明確でない授業を見かけることがある。「単元を貫く言語活動」が、本来は児童が自ら学び、課題を解決していくためのものであり、児童自身が読む目的をもって主体的に読んでいくことができるようにするための学習過程であるということ考えると、そういった学習過程では効果的な「単元を貫く言語活動」が位置付けられているとは言えない。また、言語の教育としての立場を一層重視する国語科にとって言語活動の「活動」の要素が強くなりすぎると、活動あって学びなしという結果になりかねないと危惧する声も聞かれる。

「単元を貫く言語活動」はあくまで方法であって目的ではない。目的は児童に「読む力」を育成することである。「単元を貫く言語活動」の推進に向けて実践が進んできた今、位置付けること自体が目的化してしまわないよう、再度考えてみたい。

2 考察

何のために「単元を貫く言語活動」を位置付けることが必要なのか、それは、児童が主体的に課題を解決していくため、また、実生活で生きてはたらく能力を付けるためである。よって、「単元を貫く言語活動」を「主体的な学び」と「実生活に生きてはたらく能力」という二つのキーワードから考察していきたい。

(1) 実生活で生きてはたらく能力を身に付ける

現行の学習指導要領において、実生活の様々な場面における言語活動が具体的に示され、内容の(2)に位置付け、再構成されていることから、実生活で生きてはたらく能力を身に付けることを一層重視していることは言うまでもない。しかし「読むこと」の領域の授業において、教科書教材を読む学習の際、そこで付けた能力が本当に実生活に生きてはたらく能力となりうるのか疑問に思うことがある。そこで「単元を貫く言語活動」を再考する最初の視点として、実生活での「読み」と、国語科の授業での「読み」がどのように違うのか、自分の授業実践の反省を踏まえて検証した。(資料1)

実生活での「読み」	国語科の授業での「読み」
何らかの目的のもとに自分が選んだ文章を読む	教材として与えられた文章を読む
自分の力で長い文書を読み進める	教師が示した箇所を教師の細かな発問によって読み進める
自分のペースで読む	周囲と同じペースで読む
大切なところを重点的に読んだり、つじつまが合わないときは戻ったりなど、自分なりの読み方で読む	基本的に前から順に読む
わからない語や文があっても前後関係などから自分なりに見当をつけて読む	一つ一つの言葉や内容を丁寧に理解して読む
全体を通して読むのは基本的に一度だけ	同じ教材を何時間もかけて繰り返し読む
自分の価値観で意味付けを行う	教師の方向付けのもと考えをまとめていくことがある

資料1 (京都府総合教育センター伴作成資料)

特に「読むこと」の領域においては、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ている。資料を見ると、そういった国語科の授業での「読む」という学習が、いかに児童にとって受身的な学習になっているかということがよくわかる。「本を読むのは好きだが、国語の授業ではなかなか意欲的にならない」という児童を目にすることも、こういった与

えられた読みの場を提供するような学習が原因と言えるのではないだろうか。「読む」という行為は本来もっと主体的な行為のはずである。私たちが実生活で読書をする際、「こう読まなければならない」と意識しながら読むことはまずない。また「じっくり時間をかけてその物語に浸る」ことや「時間内に必要な情報を得るために重要な箇所をピックアップして読む」など、目的に応じて読み方も様々である。教材研究の際は、「この授業で付けたい力やその力を付けるための学習活動は実生活で生きてはたらくのか？」と自問自答しながら、いかにこの文章の内容を理解させるかだけでなく、児童一人一人がより主体的に文章に立ち向かっていくことができる力を育成するかという視点が必要となるのである。

(2) 主体的な学びをうながす五つの要素

「読む」という行為は、本来主体的な行為であると述べた。そこで、児童が自ら学び、自ら考え、自ら課題を解決していくためにはどういった要素が必要なのであろうか。小学校で10年余り教壇に立った経験から、児童に主体的な学びを促すためには、主に「目的」「見通し」「方法」「集団」「成果」という五つの要素が必要であると考ええる。

児童が自ら学ぼうと思えばそこには目的意識が必要となる。その目的が魅力的であればあるほど、また児童にとって意味を実感できるものであればあるほど児童はその目的に向かって自ら動き出す。また、児童自身が見通しをもつことができているかということも重要な要素となる。目的を遂行するためにはどのくらいの時間が必要で、どういったステップを踏まなければならないのかが明確にイメージできていればいるほど児童は自ら一步を踏み出すことができる。さらに児童自身が目的を遂行するために必要な課題を解決する方法を身に付けているかどうかということも当然必要であろう。いくら一步踏み出したところで解決する方法を身に付けていなければ自分の力でも目的に向かって進んでいくことはできない。さらに学級という学びの場では、個々の主体性を認め合い、高め合える集団であるかということも重要である。児童にとって集団の与える影響は大きい。認めてもらえるという安心感が個々の主体性を高めるためには必要なのである。また、主体的に学ぶことは、指示を待ってその通りに学ぶという受身的な学習に比べて児童にとってはハードルが高い。そのハードルを飛び越えようとする最大の原動力は児童自身が「やってよかった」「力が付いた」「役に立った」というような成果を感じることができようかどうかであると考ええる。いくら教師が「よく頑張ったね」と声をかけても、自分自身が成果として感じることはできていなければ次もやってみようとはなかなか思えない。

こういった主体的な学びを促す五つの要素を当てはめて「単元を貫く言語活動」を構成することで、より効果的な「単元を貫く言語活動」になるのではないかと考える。以下に五つの要素ごとに具体的な改善点を挙げていく。

3 具体的な改善点

(1) 主体的な学びを促す要素から見た「単元を貫く言語活動」

①「目的」と「見通し」を持たせるために

「単元を貫く言語活動」を設定することで「言語活動の遂行のために文章を読む」といったように読む学習に目的意識をもたせることができる。しかし、単元構想において言語活動は設定し

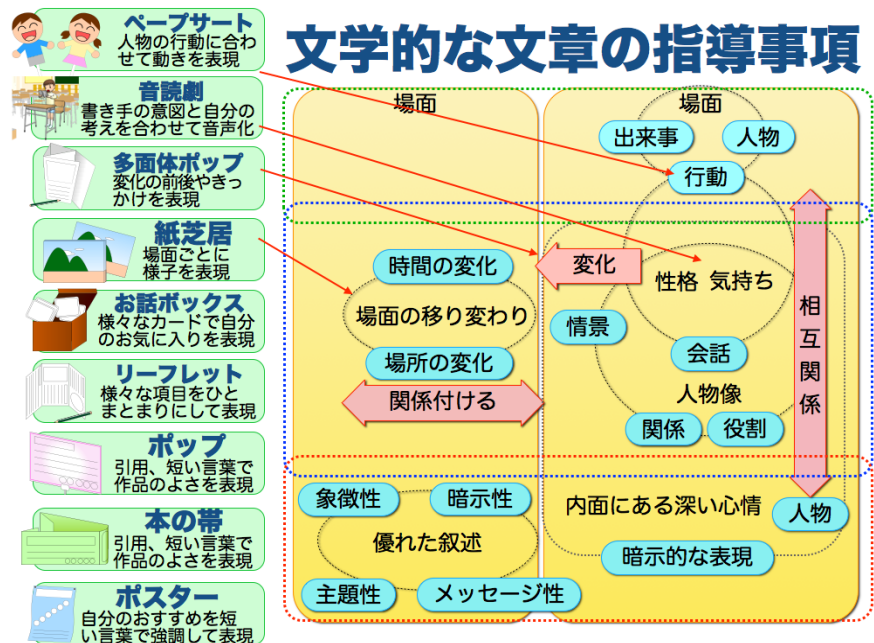
たものの、教科書教材を読む学習と、言語活動を遂行する学習とが切り離されている学習過程では、「目的」と一つ一つの学習活動との関連が見えてこない。「目的」の達成に向けての必要な学習をさらにブレークダウンし、より単位時間と単元を貫く言語活動との関連性を明確にする必要がある。例えば「お気に入りの場面を、ペープサートで演じて紹介しよう。」という単元を貫く言語活動を設定した際、お気に入りの場面を選ぶこと、そしてそれをペープサートで演じること、さらには紹介するためにどのように表現するのかを工夫することが「目的」となる。「ペープサートで演じて紹介するため」に児童は文章を読んでいくのである。さらに、ペープサートの動きを考えるためには人物の行動を読むことが必要であり、セリフを表現するためには人物の会話に着目しなければならない。また背景を作成するにあたっては場面の様子を捉えることも必要であろう。そのように「目的を達成するため必要な学習」を明確にする。そして重要なことはすべての児童と共有することである。すべての児童が単元の導入時に「こんな言語活動を遂行するために、こんな学習を積み重ねていくんだ」という意識をもつことで、「目的」と「見通し」が明確になるのである。まずは教科書教材の内容をしっかりと理解してから、ペープサートで演じるという単元構想では、目的意識を持って教科書教材を読むこともないだろうし、単元の見通しをもつこともできないであろう。

②「方法」を身に付けさせるために

「単元を貫く言語活動」を設定することで、読む「目的」が明確になり、単元の「見通し」が持てれば、次にはそういった課題を自力で解決していくための「方法」を確実に身に付けさせることが重要となる。この視点が「単元を貫く言語活動」が「活動あって学びなし」という状況に陥らないようにするために重要であると考え

る。

例えば算数科であれば、第1学年から第6学年まで「計算をする」という学習がある。しかし、その計算をする「方法」は、たし算、ひき算、かけ算からわり算というように、学年ごとに系統立てて位置付けられている。国語科においても、「文学的な文章を読む」という学習は第1学年から第6学年までどの学年でも指導をする。しかし、果たして読むための「方法」は、それぞれの学年で系統立てて指導されているだろうか。極端な言い方をすれば、第6学年においても「人物の行動」を丁寧に



資料2 (京都府総合教育センター伴作成資料)

読ませることは、算数科において第6学年で九九を暗唱させているようなものではないかと思うのである。

「単元を貫く言語活動」を位置付ける際、「付けたい力を明確にする」ということがよく言われるが、それが読む方法を指導することであると私は考える。「付けたい力」と言うからには、今学習している文章に限定されたものではなく、他の教材でも使えるものでなければならない。特定の物語の特定の人物の心情がどれだけ深く理解できても他の文章では使えないが、人物の心情を読む方法を身に付ければ、それは他の物語を読む際に使える力になるはずである。読むための方法を、指導事項や教材文の特徴、また児童の実態などから明確にしていく。教師が細かな発問のもとに、内容を丁寧に理解させるのではなく、読む「方法」を指導し、その方法を使って長い文章を児童自身が読んでいく。そういった学習が実生活に生きてはたらく能力を育成することにもつながると考えるのである。そこで、学習指導要領の内容（1）指導事項と、言語活動の特徴について図式化した。（資料2）

右側に、学習指導要領の内容（1）指導事項を「何を読ませるか」という読ませたい内容と、「どのように読ませるか」という読むための方法の2つの視点から、上から下に向けて第1学年及び第2学年、第3学年及び第4学年、第5学年及び第6学年というように系統立てて整理した。例えば人物の性格や気持ちを読むためには、「行動や会話の記述に着目する」という方法で読むことができる。また、場面の移り変わりを読むためには「時間や場所が変化したところに着目する」という方法で読むことができるというものである。

また「紹介する」「推薦する」といった言語活動を設定する際、様々な方法が考えられる。そういった様々な言語活動の特徴を資料の左側に整理した。「単元を貫く言語活動」を位置付け、児童に読む力を育成するためには、付けたい力を育成するために言語活動の特徴を生かすことが重要である。この手続きを踏まなければ、「言語活動を設定したものの付けたい力が身に付かない」という活動あって学びなしという状況に陥ってしまうのである。

③「集団」を生かすために

実生活において「文章を読む」という行為は、基本的に個人的な行為であり、同じ時に同じ文章を読むという体験を誰かと共有するということはありません。しかし国語科の授業では、同じ教材文を読む経験を学級全体で共有することができる。児童は「そんな感じ方もあるんだ」とか「そんなところに着目するんだ」と他人の読み方を知ることによって、自分の読み方を広げることができる。個人的な行為である「読む」という行為を誰かと共有し、自分の読みに生かしていくという経験は、国語科の授業でしかできない貴重な経験であると言える。

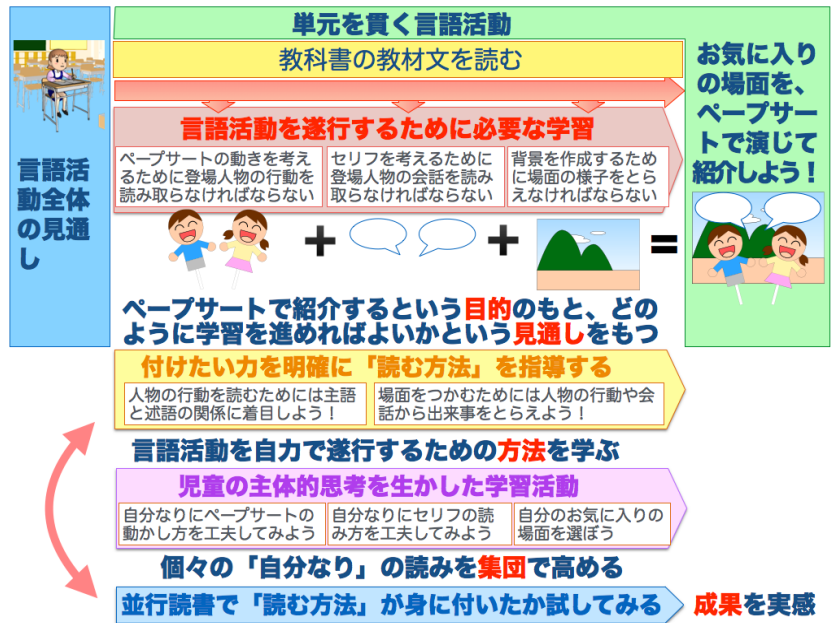
読むことの学習で集団の力を生かしていくためには、個々の「自分なりの読み」を表出させることが大前提となる。よって授業構想の際には、どのような学習活動を仕組めば児童の自分なりの読みが表出するかということを考える必要がある。例えば「人物の行動をとらえる」という学習も、単に前から順に人物の行動を羅列させるのではなく、主語や述語に着目して人物の行動を読むという方法を獲得した上で、「自分の心に一番響いた人物の行動を探そう」という学習活動を設定してはどうだろうか。また「場面の様子をとらえる」という学習の際も、「自分のお気に入りの場面を見つけよう」という学習活動を設定する方法もある。そうすることで、児童は全ての文章の中から「自分なり」の考えを見つけようと、時には行きつ戻りつしながら文章を読んで

いく。そういった姿は、教師が切り取った箇所を一定の方向付けをしながら丁寧に読ませる指導ではなかなか実現しない、主体的に読む姿になるのではないかと考える。

④「成果」を実感させるために

並行読書を活用して、児童自身に「成果」を実感させることも、主体的な学びを促すために効果的であると考えます。並行読書を仕組む意図として、「読書量を確保する」「児童の意欲を喚起する」ということだけではなく、「読む方法が身に付いたかどうかを試す場」と位置付けるのである。先に述べたような「読むための方法」を教材文で学び、その方法が本当に身に付いたかどうかを自分の選んだ文章で試してみる。そういった学習活動を設定することで、児童はこの学習をする前と後での自分の読みの変容に気付くことができる。「こんなふうになれるようになった」と自分自身で実感することができるのである。読みの質の高まりを自分自身で実感できれば、他の文章でも試してみたいくなる。実生活での読みにも生かされることになり読書への意欲の高まりも期待できる。

また教師にとっても、個々の児童の読む力を把握する手段にもなる。全体で学習した教科書教材を一斉指導で読ませるだけでは、「人物の行動を読むことはできるが、心情を読むことができていない」というような児童の読む力を把握することは難しい。言語活動を児童自身が自力で遂行することによって、読むという行為を表出させることができ、「会話文に着目して読んでみよう」「情景描写に着目して読んでみよう」というような個に応じた手立てをうつこともできるのである。(資料3)



資料3 (京都府総合教育センター伴作成資料)

4 今後の展望

今回は、「単元を貫く言語活動」を、主体的な学びに必要な要素という視点で再考してみた。今、児童の読書活動の推進のため、図書室の環境を整えたり、公共図書館と連携して読みたくなる本を揃えたりと様々な実践がなされている。しかし「読みたくなるように啓発する」だけで読書活動の推進は成し得ないと考えます。重要なのは児童自身に「読む力」を育成することである。児童自身に、これから出会うであろう様々な文章に立ち向かえるだけの「読む力」を付けてやるのが重要な

である。将来、児童は「読みたいから読む」だけでなく「読まなければいけない」ときもあるだろう。そんなときに頼れるのは自分自身の「読む力」だけである。そこにソファーがなくても、読みたくなる本が整理して置かれていなくても、自分自身の「読む力」を駆使して立ち向かっていかなければならないのである。そのためには「こんな風に読めば整理できる」とか「こんな風に想像したら面白い」という「読む方法」や、一人一人の主体的思考を集団で高め合いながら獲得していくような読書経験を、国語科の授業では体験させたい。そのためにも、児童自身が「こんな方法で読んでいけばこんなことが読めるようになる」と、読みを自分でコントロールできる力、いわば「読む」という行為を自覚的に進めていくことができる児童を育てていくことが必要であると考え。そのための方策を今後も検討していきたい。

文献資料

1. 小学校学習指導要領解説国語編 平成 20 年 6 月 文部科学省
2. 言語活動の充実に関する実践事例集～思考力、判断力、表現力等の育成に向けて～【小学校版】
平成 22 年 12 月 文部科学省
3. 社会の変化に対応する資質や能力を育成する教育課程編成の基本原則
平成 25 年 3 月 国立教育政策研究所