

説明的文章の単元計画についての研究

—単元計画指標モデルの作成を通して—

松田雄輔*・坂東智子

The research about the unit plan of explanatory text
— through devised of the unit plan model —

MATSUDA Yuusuke・BANDO Tomoko

(Received September 30, 2016)

1. はじめに

教師用指導書（以下、指導書）を頼りに授業を構想する教員は多い。結果として、教員が自分で教材を解釈せずに授業に臨むことや、子どもの実態に即していない指導展開に陥ることが考えられる。

国語科の指導に関して、山口県下関市豊北町の小学校7校の学級担任30名を対象に実態調査を行った（平成26年11月）。その結果、半数以上の教員が指導書を頼りに授業を構想していることがうかがえた。この主な要因は何か。多忙な教育現場の実態や、多くの教科等の準備をする小学校教員の実態も考えられるが、主な要因は、教員が教材分析や指導計画を構想する明確な方法を把握していないことではないかと考えられる。正木（2014）は、学生や若手教員が「教材研究を行う際、『どのような観点で、どのように進めればよいか』と困ることが少なくない。」¹⁾といった現状を述べる。しかし、先の調査結果からもうかがえるように、これは必ずしも学生や若手教員に限ったことではない。つまり、この現状は、指導書頼みで教材研究をしてきた多くの教員に当てはまるのではないか。

指導書を参考にすることは問題ではない。問題は教材分析、解釈をせずして、指導書通りに授業を構想することであろう。指導書に頼った授業構想の問題については、倉沢（1975）も教材研究の最も悪い例として、「教科書教材の研究において、教科書会社の提供する指導書なる必要悪に、全く依存して、そこに述べられている説明解説を、ほとんどそのまま受け入れる、つまりコピーをする」²⁾ことだと述べている。

本稿では、こうした実態を考慮し、説明的文章の学習に焦点を当て、授業構想の柱となる単元計画を誰もがに行える方法として「単元計画指標モデル」の案出を目的とする。「単元計画指標モデル」は「学習内容案出セクション」と「単元の目標・展開設定セクション」とで成り立つ。考察を経ながら各セクションの案出過程を整理するとともに、教材「ビーバーの大工事」（東京書籍 2年下）で単元計画を構想し、実践を経て検証を行うものとする。

2. 「単元計画指標モデル」—学習内容案出セクション—

*やまぐち総合教育支援センター

2.1 教材の特性

「教材の特性」について、正木（2014）は「学習指導に生かすことで、学習活動を活性化させる要素であるとともに、学習者の読解力や表現力を育てる要素である。」³⁾と述べている。また、吉川（2002）は、子どもたちが説明的文章の学習を嫌う要因として、画一的な学習指導過程の問題を指摘しつつ、説明的文章の授業を活性化するために「教材の特性に応じた多様な学習活動の展開」⁴⁾の必要性について述べている。

両氏が述べるように、「教材の特性」を学習指導に生かしたり、それに応じた学習活動を展開したりするためには、当然のことながら、その特性を見出すことができないとてはならない。そのために不可欠なのが教材分析であろう。

教材分析の際には、分析観点を明確にしておく必要がある。教材分析の観点に関しては、根本的な部分で共通性は見出せるものの、重点の置き方は諸氏様々であることが見受けられる。

たとえば、永野（1990）は文章論の立場から教材分析の客観性を重視し⁵⁾、香月（2006）は筆者の読者への働きかけの工夫を重視する⁶⁾。また、森田（1976）は筆者の工夫を評価する必要性を説いており⁷⁾、吉川は子どもの側から教材を捉えることを重視する⁸⁾。

そこで諸氏の考えを援用し、分析観点として「客観的文章把握の観点」「筆者の工夫の観点」「文章評価の観点」「子どもの読みの予想の観点」の4つを設ける。これらの観点は相互に密接な関係にあり、場合によっては同一観点として含まれることもあり得る。しかし、各観点を明確に把握しながら、意識して以下に示すような分析過程を経ることができるよう、あえて分けて示すこととした。

まず、「客観的文章把握の観点」から文章全体の構成、配置及び展開（以下、文章構成）の面と表現形式の面から文章構造を客観的に分析する。次に、文章構成や表現形式に加え、内容までも含めて「筆者の工夫の観点」から捉え、読者に対する筆者の工夫、論理を見出す。さらに、それらを踏まえ、「文章評価の観点」として、文章の妥当性や問題の有無を吟味・評価する。つまり、文章構造、筆者の工夫を肯定的な立場とともに、批判的な立場でも捉えていこうとするわけである。最後に、「子どもの読みの予想の観点」から、学級の子どもたちが文章をどう読むかについて、上記の分析結果と照らしながら予想する。

以上のように4つの観点から分析し、その結果を総合的に捉えたものを図1のように「教材の特性」として考え、学習内容につなぐ。

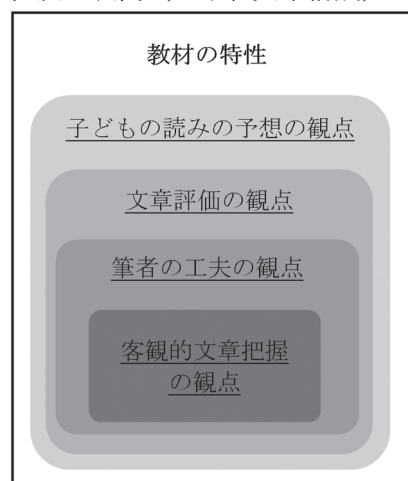


図1 4観点を総合した教材の特性

2.2 各観点の下位項目

4つの観点において、具体的にどのように分析したらよいかを考える必要がある。そこで、先行研究をもとに各観点の下位項目を見出す。

(1) 客観的文章把握の観点

文章を客観的に捉えるにあたっては、文章構成の把握と表現形式の把握とに分けて分析する。そして、双方を統一的に捉えながら文章構造を把握する。これは、国語科学学習指導要領の「伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項」の「言葉の特徴やきまりに関する事項」において、

構成と表現とが分けて示されていることを踏まえている。

文章構成に関しては、段落を中心として捉えていく。倉澤（1961）は「段落は文章構造と深い関係をもっている。文章としてまとまった統一体としての文章構造は段落によって出来上っている。」⁹⁾と段落と文章構造との密接な関係を述べている。段落を中心に据えるのは、文章全体において、段落が重要な機能単位として位置付けられるからである。

文章構成の把握に関しては、永野が「接続」「連鎖」「統括」の観点¹⁰⁾から、市川（1978）は「接続」「配列」「統括」「冒頭と結尾」の観点¹¹⁾から関係性を捉えることを述べており、段落相互の関係性を捉える上で明確な観点として参考になる。

また、表現形式の把握に関しては、倉沢・井上（1972～1975）と藤田（2007）の著書に見られる教材研究の事例から、説明的文章のどのような表現形式に着目しているのかが見出せる。

以上を整理し、客観的文章把握の観点としてまとめると以下ようになる。

<文章構成把握の観点>

三段構成を念頭に置く。

①形式段落→意味段落把握の段階

「接続」「配列（時間的・空間的順序も含む）」の観点を中心に、形式段落間の関係を考え、意味段落としてのまとまりを見出す。

②意味段落→文章全体構成確定の段階

意味段落のまとまりから「三段構成」が適切か検討する。当てはまらない場合には「四段構成」を検討する。また、「統括（頭括型、尾括型、双括型）」の観点からも全体構成を捉える。

③全体的な流れの把握

「冒頭・結尾」により照応関係、「連鎖」の観点により論の流れなどを把握する。

<表現形式把握の観点>

- ・「内容提示の仕方」……………話題提示、課題提示
- ・「修辞（レトリック）」……………対比、比喩（直喩・暗喩・擬人法・擬音語）、反復
- ・「品詞」……………助詞（並列・累加・強調）、副詞、数詞
- ・「文末表現」 ・ 「感動」 ・ 「語り」 ・ 「描写」
- ・「時・場所・方向・状態」 ・ 「時間的・空間的」
- ・「内容限定」 ・ 「仮定」 ・ 「並列」
- ・「接続語・指示語」
- ・「題名」
- ・「表記（強調・箇条書き・ナンバーリング等）」
- ・「写真・挿絵・地図」

(2) 筆者の工夫の観点

西郷（1978）は読めばわかる内容の読解作業よりも、一読ではわからない筆者の表現の工夫、いわゆる「説得の論法」を読み取らせることが重要だという立場に立つ¹²⁾。西郷は筆者の「説得の論法」を読み取ることを実際に教材文の分析を通して行っており、その分析内容を整理することで筆者の工夫の観点として援用できると考えた。なお、西郷の分析の根底には、なぜ筆者がそのような題材、構成、表現にしたのかが念頭に置かれていることがうかがえる。これは筆者の工夫を捉える重要な指標となり得ると考え、筆者の工夫の観点に位置づけた。整理する

と以下のようにまとめられる。

<筆者の工夫把握の観点>

- ・「なぜこのような題材、構成、表現にしたのか？」
- ・筆者の意図：「興味・関心」「信憑性・信頼度」「実感」「問題意識喚起」「布石」「要旨」「イメージ」「同化・親近性」「比較理解」「程度理解」

(3) 文章評価の観点

文章の吟味・評価までを視野に入れた読みが重要であることは、PISA型調査（2003）以降、「クリティカルリーディング」が重視されるようになったことにも見られる。

また、長崎（1997）は「『教材の特性を生かす』とは、決して、『教材の良さを生かす』という意味だけではない。良さは良さなりの、欠点は欠点なりの特性を捉え、それを縦横無尽に指導（学習）に生かすという意味である」¹³⁾と指摘する。

子どもたちにクリティカルな読みの力をつけるには、まず教員がその観点で教材を分析しておくことが前提となる。

そこで、「評価読み」の概念を提唱する森田（2011）の教材分析¹⁴⁾から観点を見出すとともに、批判的思考の必要性を説く井上（2005）の分析観点¹⁵⁾を整理しながら、文章評価の観点として、文章の「部分」に関する観点と「全体」に関する観点とに分け、以下のようにまとめた。

<文章評価の観点>

【部分観点】

- ・指示語が示す内容は適切か ・連体修飾句は適切か。 ・概念は明確か。
- ・比喩は適切か。 ・ことばの感化的用法（副詞、副助詞など）は適切か

【全体観点】

- ・課題提示を有しているかいないか。それは本文と整合しているか。
※「表現形式」の観点との整合性から「課題提示」に書き換えている
- ・冒頭部と本文との整合性はあるか。
- ・題名と事例との関係は適切か
- ・事例内容は目的のもと、統一的であるか。
- ・事例と結論の整合性はあるか・十分なものか。
- ・結論部と内容との整合性はあるか。
- ・全体構造の中で、必要性のない文章（段落）はあるか。
- ・内容の補足の必要はないか
- ・絵、図、資料と内容の整合性はあるか
- ・前提や仮説は省略されていないか
- ・論理指標表現は適切か

(4) 子どもの読みの予想の観点

文章研究ではなく、教材研究として授業につなぐことを考えた場合、その主体となる子どもたちが文章をどう捉えるか、といった観点は欠かせない。子どもの読みの予想までを含めて教材の特性として捉えることで、教材の特性を生かした、子どもが位置づけられた授業につなぐことができる。

子どもたちの読みを考えた場合、教材内容に対する既有知識が問題になる。このことは井上

(1995)の「どんな説明文を読んでいくときでも、やはりその題材に関する、その時点における、その文章を読む前までの子どもたちの知識・経験の範囲・程度などは、教材研究の段階において、教師の側で、つかんでおくことが必要」¹⁶⁾ だという言葉にも見られる。

この既有知識に関することを教材に照らして考察している文献も見られる。

櫻本(1987)は、教材内容に対する子どもたちの「既知」と「未知」の観点から教材を捉えることを試みている。櫻本は、教材の具体に照らし、「既知のみ」「既知から未知へ」「未知のみ」「既知から既知と未知へ」の4類型に分類し¹⁷⁾、それに照らして小学校の教科書教材の実態を調査している。教材内容に対する子どもの読みの予想を考慮する際、この櫻本の分類は有効な観点となり得る。

また、「未知」を考えた場合、そこに「疑問」が生じると考えられる。「未知から既知」においては「えっ、そうだったの!」といった「驚嘆」も予想される。そこから自分でも調べてみようといった「発展」もあり得るであろう。さらに「なるほど」といった「共感」や、逆に「そうかな?」といった「反発」も予想できると思われる。櫻本の観点を援用するとともに、これらの観点も「子どもの読みの予想の観点」として設けることが考えられる。

なお、ここまでは主に教材の内容を念頭に述べてきた。一方で文章構成や表現形式といった文章構造に対する反応も考慮する必要がある。文章構造に対しては、「既知」と「未知」としてより、これまでの説明的文章の読みにおいて文章構造を学習しているかどうかの問題であり、「既習」と「未習」の観点で捉える方が反応を予想しやすいと考える。

以上をもとに「子どもの読みの予想」をまとめると以下ようになる。

<子どもの読みの予想の観点>

【内容に対して】

- 「既知」と「未知」 ○「疑問」「驚嘆」「共感」「反発」「発展」

【文章構造に対して】

- 「既習」と「未習」

2.3 培う力

国語科ではどのような力を培ったらいいのか。

阿部(2003)は国語科教育の目的として以下の分類を示している¹⁸⁾。

- ・ 言語を理解し表現する方法・技術を身につけさせる。
- ・ 認識力・思考力を身につけさせる。
- ・ よりよい人間の形成をはかる。

阿部のこの分類は国語科学習指導要領(以下、学習指導要領)の目的とも共通する部分が多く、双方を援用して「培う力」を「言語能力」「論理的思考力」「認識力」と設定する。

ところで、言語能力に関しては学習指導要領の指導事項として具体的に示されているものの、論理的思考力、認識力に関しては具体的な力としてイメージしにくい。よって、論理的思考力に培うといっても、それが具体的にどんな力なのか見えにくいために、教材と結びつけにくいのである。学習内容が言語能力に偏ってしまう原因のひとつがここにあると思われる。

この点で、櫻本(2006)が論理的思考力を「関係づける力」と捉え、6つの思考力として分類して示した以下の学年別指導の重点は参考になる¹⁹⁾。

- ・ 1年……………「比較」
- ・ 2年……………「比較」「順序」

- ・ 3年……………「理由づけ（因果関係）」「類別」
- ・ 4年……………「理由づけ（因果関係）」「定義づけ」
- ・ 5年・6年……………「理由づけ（因果関係）」「推理」

認識力については、小田（1986）が「認識活動は、ある観点からの対象識別、類型化に始まり、別々の類に位置づけられているものごとの間に、別の観点から新しく共通点を見出したり、対応関係を発見したりする思考活動である²⁰⁾」と述べている。「共通点を見出す」ことや「対応関係を発見する」ことは櫻本が述べる「関係付ける力」としての論理的思考力そのものであり、小田自身も認識を「思考活動」だとしている。つまり、論理的思考力と認識力は密接な関係にあると考えられる。

これらのことを勘案し、培う力を図2として整理した。

まず、言語能力を「外面的力」、論理的思考力と認識力とを「内面的力」とに分けて位置づけた。これは言語能力のように見える力に対して、思考力や認識力が見えにくい力だということを踏まえ、学習内容を考える上で、双方を意識的に識別しながら捉えられるようにするためである。

内面的力は、外面的力、いわば言語能力を基盤としつつ、双方の力は結び付けて考える必要がある。図の配置はその点を反映している。

次に、言語能力としては、学習指導要領の目標から、表現力、理解力、伝え合う力を位置づけた。その内容に関しては、学習指導要領の指導事項をもとにする。具体的項目として「内容構成力」「構成把握力」「意味理解力」「要約力」「要旨把握力」を示している。いわゆる知識・技能的な要素が含まれる。

最後に、内面的力については、具体的項目として、先述の櫻本の考えを援用し、6つの思考力を位置づける。ただしこれは、あくまで重点を見出す際の指標であり、当該学年以外に示している思考力は扱わないという意味ではない。

さらに、他方に「評価する思考」を加えた。これは、「文章評価の観点」の項で述べたように、「クリティカルリーディング」が重視されるようになったことを踏まえている。

こうした、内面的力までを視野に入れて学習内容を案出することにより、新たな認識につながる授業が構想されるものと考えられる。また、内面的力を伴った言語能力は形式的なものではなく、豊かな言語生活に結びつくものと考えられる。これらは、人間形成に培うものであり、子どもの実態として再び学習内容に反映されることになろう。よって、双方向性をもつものとして捉え、図に示している。

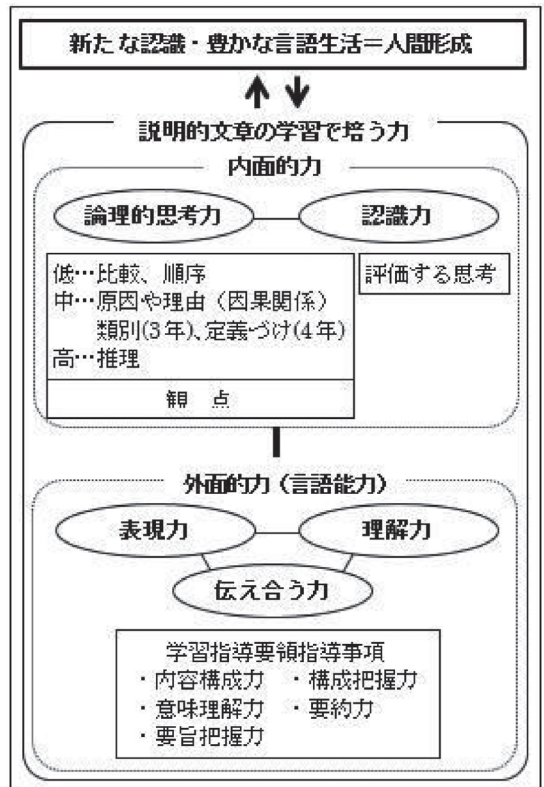


図2 説明的文章の学習で培う力

2.4 学習内容案出セクション

これまでに述べてきた「教材の特性」と「培う力」そしてこれらに「子どもの実態」を位置づけ、「単元計画指標モデル」における第1セクションとして「学習内容案出セクション」を図3として案出した。

まずは「教材の特性」について4観点をもとに把握する。そして、学級の子どもたちの実態を念頭（課題を中心に）、その教材の特性に即してねらう「説明的文章で培う力」を踏まえて具体化する。これを当該教材による、単元を通した学習内容として捉える。具体的には、子どもたちの実態と教材の特性に即し、国語科学習指導要領の指導事項をもとに「外面的力（言語能力）」を見定め、同時に、その「外面的力」と「内面的力（論理的思考力・認識力）」との結びつきを明らかにする。

以上のような過程を踏まえて、当該単元で培う学習内容を設定するのが本セクションである。

ここで留意しておくべき点は、学習内容の焦点化を図ることである。焦点化した学習内容の方が教員も意識しやすく、子どもにも定着すると考えられるからである。

3. 「単元計画指標モデル」—単元の目標・展開設定セクション—

指標モデルの第1セクションである「学習内容案出セクション」を経て、単元を通して具体的にどのような学習内容を身につけさせるのが明らかになる。ここで問題になるのが、明らかになった学習内容を目標にどのような学習活動を仕組み、展開していったらいいのかが悩むことが多い点である。結果、指導書にある学習展開をそのままあてがったり、画一的な指導を繰り返したりしがちになる。

そこで、先行実践を分析し、低・中・高学年別に学習活動の類型化を図り、学習指導過程ごとにまとめようと考えた。学習内容に合った学習活動を選択的に設定できるようにするためである。実践事例については、『文学・説明文の授業展開』（学事出版、2012）に掲載されている説明的文章の授業展開71事例（低学年23、中学年22、高学年26）を取り上げた²¹⁾。これは、各実践が一人の教員によるものではなく、別個の教員による実践である点から、多様な取組が反映されると判断したからである。また、各実践が現行の学習指導要領（平成20年版）を踏まえている点、単元に位置づけられた学習活動の内容が具体的に示されている点も踏まえてのことである。

また、一般的に学習指導過程は「導入」「展開」「まとめ」といった段階で示されることが多い。これを説明的文章の学習に即した具体的な段階として示そうと考えた。そうすれば、学習

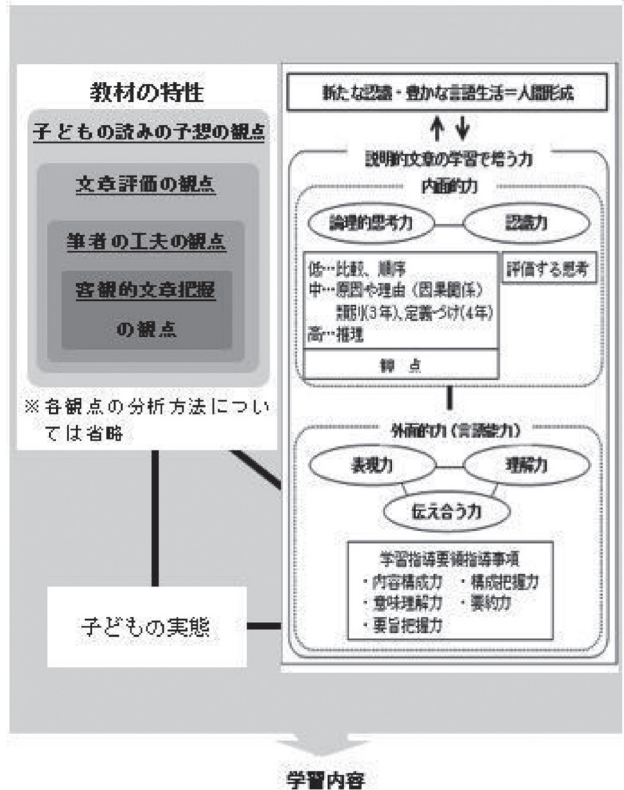


図3 単元計画指標モデル(学習内容案出セクション)

指導過程の各段階において、どのような学習活動を位置づけたらよいか把握できるからである。そこで、広岡（1972）の「ズレの感知→つきつめる→新たな立ち向かい」²²⁾といった学習指導過程とともに、吉川（2013）の説明的文章における学習指導過程²³⁾を採用し、低・中・高学年別に以下の段階を設けることとした。そして、先行実践における具体的な学習活動を各段階に分けて表にし、学習活動の類型として帰納的に見出した。

- ・低学年…既有知識とのずれを知る→内容と表現を理解する→内容と表現をいかす
- ・中学年…既有知識とのずれを知る→筆者の発想や考え方を理解する→自己の考えを広げる
- ・高学年…既有知識とのずれを知る→筆者の発想や考え方をつきつめる→自己の考え方を深める

なお、その際は、水戸部（2013）が提唱する「第3次からの逆向きの単元構想」²⁴⁾、そして、西岡(2008)が著書で紹介するウィギンズ(Wiggis,G.)とマクタイ(McTighe,J.)の「逆向き設計」論²⁵⁾に知見を得て、単元の「まとめ」の段階から位置づけていく。これは、「まとめ」の段階を意識しながらその他の段階の学習活動を位置づけることで、一貫性のある単元計画になると考えるからである。

以上のことを考慮し、「単元計画指標モデル」の第2セクションとして「単元の目標・展開設定セクション」を図4として設定した。

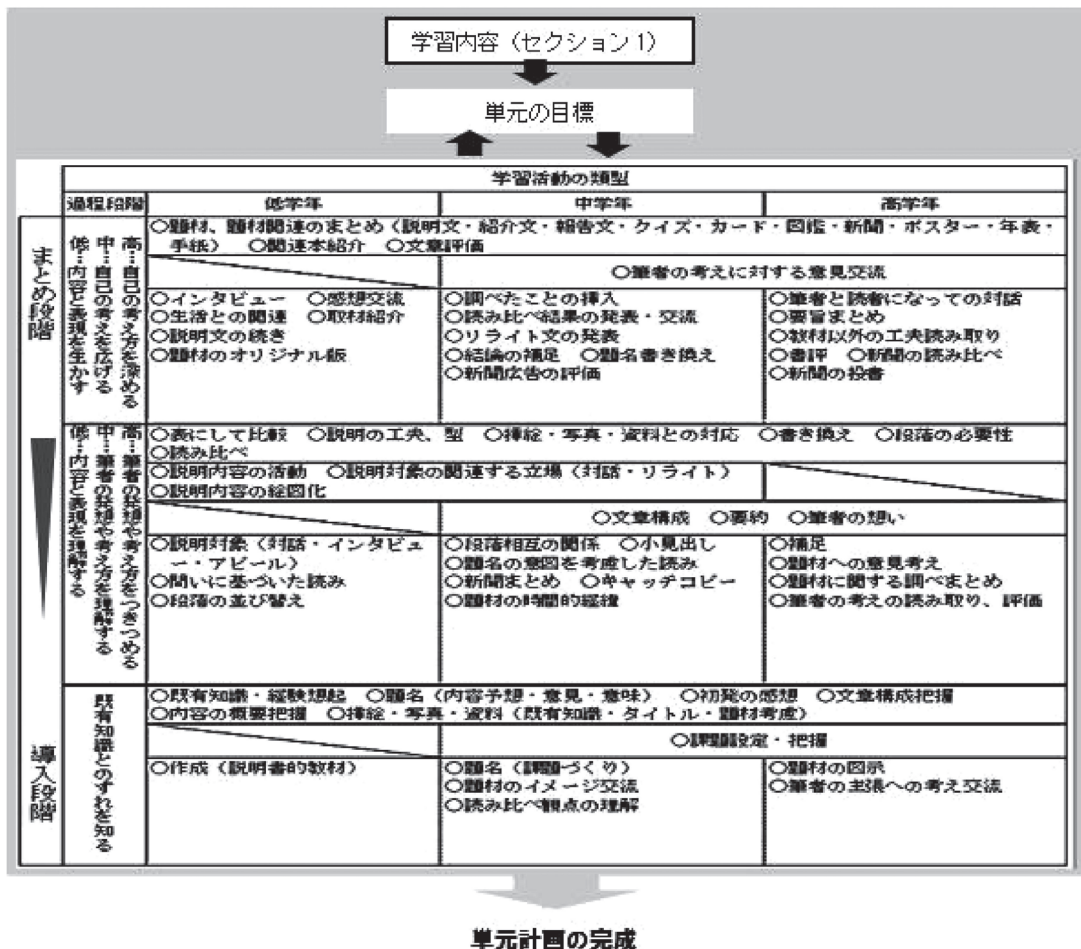


図4 単元計画指標モデル（単元の目標・展開設定セクション）

4. 実践事例 —「ビーバーの大工事」(東京書籍 2年下) —

平成27年度に下関市立阿川小学校の2年生6名を対象に実践を行った。ここでは、「ビーバーの大工事」(東京書籍2年下)の実践について、単元計画作成の過程と授業での一場面を取り上げ、考察を行う。

4.1 単元計画の作成

(1) 教材の特性

文章構成としては「木を切り倒すビーバー」「ダムを作るビーバー」「巣を作るビーバー」の3つの意味段落からなる「尾括型」の文章である。

表現形式としては、題名が内容を直接示す「ダムづくり」や「巣づくり」などではなく、「ビーバーの大工事」である。また、擬音語や比喩、擬人法などの修辞とともに、数詞が多い。「描写的」文体であり、ビーバーの動きが捉えやすい。さらに、8枚の写真と1枚の挿絵が使用されており、それぞれが本文と対応している。最後に使用されている挿絵は、ダムと巣との位置関係、巣の内部構造が確認できるものになっている。

上記の表現形式を筆者の工夫の観点で捉える。すると、まず、題名の工夫により、読者の興味・関心を喚起している。次に、修辞や数詞、描写的な表現により、読者の具体的理解を促している。最後に、事柄の順序による配列と、本文に対応させて配置されている写真や挿絵により、読者がビーバーのダムや巣づくりの過程を、ビーバーに同化しながら順序に沿って、視覚的に把握できるような配慮がなされている。

文章評価の観点からは、「ダムづくり」に比べ「巣づくり」の工程に関する記述が少ないことに気がつく。こうした文章を子どもがどう読むか。ビーバーを知っている子どもは多いと予想できる。しかし、ダムづくり、巣づくりに至る苦労、工夫については知らないことが予想される。この点が「未知」であり、興味をもつ部分だと考えられる。修辞や数詞といった表現の工夫に関しては、イメージの把握が困難な子どもが予想される。具体的なイメージ化を図るとともに、表現の工夫を理解させたい。

(2) 学習内容の設定

子どもたちの実態としては、文章の概要は読み取ることができるものの、部分を読み取ることには課題が見られた。そこで、「外面的力」としては、学習指導要領における指導事項「C読むこと」の中の「エ 文章の中の大事な言葉や文を書き抜くこと」を主に取り上げる²⁶⁾。

また、「内面的力」としては、ビーバーのダムや巣づくりの順序を意識した読みや、体長や体重が同じくらいのビーバーと自分とを比べた読みにより、「順序」や「比較」といった論理的思考力に培う。さらに、ビーバーだけでなく、他の動物の生きる知恵に目を向ける認識力に培いたいと考える。こうした点から、学習内容を以下のように設定した。

- ・ビーバーのダム作りや巣づくりの様子を読み取る力
- ・ビーバーの様子を表す具体的な表現とその効果を読み取る力

(3) 単元の目標と学習展開の設定

学習内容を踏まえ、単元の目標を以下のように設定した。

- ・「木を切り倒すビーバー」「ダムを作るビーバー」「巣を作るビーバー」の内容について、観

点（「どのように」「どのくらい」「どこに」「どうして」）をもとに読み取ることができる。

【読むこと】

- ・ビーバーの様子が理解しやすい具体的な表現とその効果に気付くことができる。

【言語についての知識・理解・技能】

子どもたちは朝の会や帰りの会に本のクイズを出し合い、楽しんでいる。時には学校に関するクイズを自分たちで作成し、出し合って楽しむ様子も見られる。こうしたクイズに対する意欲を生かし、クイズ作りを言語活動として仕組むことで、主体的に教材文の読みへとつなげ、概要の読み取りに終始しない内容の読み取りを図ることをねらう。

そこで本単元では、単元計画指標モデル「単元の目標・展開設定セクション」の中の「学習活動の類型」における「クイズ」を中核とし、単元計画を図5のように設定した。

| 過程 | ○学習活動・学習内容 | 学習課題・教師の働きかけ |
|---|---|---|
| 既 有 知 識 と の ず れ を 知 る | 題名から内容を予想する。(2) | |
| | 1、題名から内容を予想する。 ・題名の意味 ・内容予想 | 「ビーバーの大工事」はどんなお話かな？ ・ビーバーがどのような動物かを紹介し、共通理解を図る。 ・「工事」と「大工事」との違いを意識させた上で予想させる。 ・多様な予想を取り上げ、読みの構えを持たせた上で範読する。 |
| 内 容 と 表 現 を 理 解 す る | 2、単元の課題を把握し、音読練習をする。 ・課題把握 ・新出漢字 ・概要把握 | 課題を意識しながら音読をしよう ・教師の作った動物クイズを提示し、単元の課題に対する意欲喚起を図る。 ・平行読書できるため、学級に他の動物の本を用意する。 ・初めに範読し、難語句については適宜、補足説明する。 ・音読形態を工夫することで変化をつけ、意欲を喚起する。 |
| | 図に表わしたり、クイズを作成したりして内容を理解する。(5) | |
| | 3、内容の順序と構成を把握する。 ・事柄の順序 ・全体構成 | 写真はどんな順になるのかな？ ・教科書を伏せた状態で掲載されている写真を提示し、順序を問う。 ・拡大本文を提示し、本文を根拠に写真の順序の妥当性を発表させる。 ・最後だけ挿絵にした筆者の意図を問い、筆者の工夫として意識させる。 ・ビーバーの作業順序に沿って筆者が書いていることを理解させる。 |
| | 4、ダム作りからはじめる理由を考える。 ・ダムと巣の位置関係 ・ダム、巣づくりの順序の理由 ・ビーバーの知恵 | なぜダム作りからはじめるのかな？ ・本文をもとに、川の絵にダムと巣の絵を配置することで、それぞれの関係を視覚的に捉えさせる。 ・位置関係を示した図をもとにダム作りからはじめる理由を考える。 |
| | 5、6「木を切りたおすビーバー」の内容からクイズを作る。 ・「木を切り倒すビーバー」の内容理解 | ビーバーの秘密クイズを作ろう ・「どんな（状態・様子・方法・順序）」「どのくらい（程度）」「どこ（場所）」「どうして（理由）」の4観点を示すことで、クイズ文を選考視点、クイズ作りの手がかりとする。 |
| | 7（本時）、8「ダムを作るビーバー」の内容からクイズを作る。 ・「ダムを作るビーバー」の内容理解 | 作成したクイズが4観点のうちのどれに値するか印をつけるよう呼びかけることで、観点を意識するようにする。 ・クイズ作りの初めの時間（第5時）は、4観点をもとに全員が同一文でクイズ作りを行い、クイズ作りやクイズにする文選びの方法を理解させる。また、答えの文についても全員で考え、共通理解を図る。 |
| 9、10「すを作るビーバー」の内容からクイズを作る。 ・「すを作るビーバー」の内容理解 | クイズやその答え作りの時間と友だち同士でクイズ交流する時間とを分けて行う。 | |
| 内 容 と 表 現 を 生 か す | 他の動物のひみつクイズを作成する。(1) | |
| | 11、他の動物の本をもとにクイズ作りを行う。 ・他の動物の本の内容理解 | 動物のひみつクイズ大会を開こう ・本単元に入る前に他の動物の本を教室に用意しておき、事前に読んでおくよう伝える。 ・ビーバーのクイズ作りで行った観点を生かすようにする。 ・クイズ作りの時間と交流する時間とを分けて行う。 |
| | 12、クイズ交流をする。 ・友だちのクイズのよさ ・他の動物の本の内容理解 | クイズ交流ではクイズだけでなく、もとにした本文を答える相手に渡すようにする。 |

図5 単元計画「ビーバーの大工事」（全12時間）

4.2 授業の実際—「ダムをつくるビーバー」のクイズを検討する学習（第2次第6時）—

第5時で考えたクイズを全体で共有し、それぞれのクイズとその答えとなる記述箇所について検討する時間である。

次のような学習展開で行った。

まず、各自が考えたクイズを黒板に提示し、同内容のクイズをまとめる。その際、問題と答えとが一致していないクイズや、問題として成立しないと思われるクイズには△印をつける。最後にそれぞれのクイズの答えの確認と記述内容の理解、成立しないクイズの検討を図る。（写真1）



成立しないクイズのひとつに、次のクイズが指摘された。

写真1 クイズ検討の様子

| | |
|------------------------|-----------|
| 問：ビーバーのダムの高さは何メートルですか。 | 答：2メートル |
| 問：ビーバーのダムの長さは何メートルですか。 | 答：450メートル |

これは本文の「今までに見つかったビーバーのダムの中には、高さ2メートル、長さ450メートルもある大きなものもあったということです」をもとに作成したクイズである。

このクイズがなぜ成立しないかが本時の大きな論点となった。最初、クイズを作成した本人を含め、何人かの子どもも理解できなかったが、ある子の「全部そうだ、とは書いていない」の発言で全員が気付く展開となった。つまり、ここでは「大きなものもあった」の「も」が重要であり、示されたダムの長さ、高さ以外のものもあることに気付いたのである。

これは、本時に至るまで、子どもたちが言葉にこだわってクイズ作成、検討をしてきた結果である。どんな言語活動を仕組むかということ以上に、その言語活動を通してどんな力を培うのかを念頭に置くことの重要性を改めて認識させられた。

5. おわりに

本稿では、誰もが単元計画を構想できる方法として「単元計画指標モデル」の案出を行った。

単元計画の構想は授業における準備段階に過ぎない。しかし、構想がなければ子どもたちに具現化することはできないのである。その意味でも、単元計画構想の道筋の一例を示せたことは成果だと考えられる。

また、子どもたちに国語科の学習に対するアンケートを実施（平成27年3月）したところ、年度当初に比べて全員に意欲の向上が見られた。これは自らが教材解釈をし、特性を生かしながら子どもの実態に合わせて授業を展開した結果だと考えられる。

半面、課題も見つかった。

ひとつは、言語活動が、単なる活動に終始した単元があった点である。活動しているだけで、そこに子どもたちの「問い」が生じていない時、活動に終始してしまうことが理解できた。「単元計画指標モデル」では、学習内容を念頭に活動を選択する。その際に「その言語活動と展開で本当に学習内容が身につくか」「子どもたちの問い意識がそこにあるか」を検討する必要がある。

もうひとつは、単元計画完成に至る過程が細かく、実用的でない点である。特に、教材の特性を把握する観点をもっと重点化する必要がある。多忙な学校現場を考慮し、より短時間で単元計画を構想できるものにならなくては実用的なものにならないと考える。

今後は課題を解明すべく、さらなる追究をし続けていきたい。

注

- 1) 正木友則 (2014) 「説明的文章の教材研究に関する検討」全国大学国語教育学会発表要旨集126、p221.
- 2) 倉沢栄吉(1975)「これからの説明文教材の指導」(所収:『教育科学国語教育210号』明治図書、p6.)
- 3) 正木友則 (2014) 「説明的文章の学習指導の『系統性』と『教材の特性』との結節点」『国語教育探究』第27号、p26.
- 4) 吉川芳則 (2002) 『説明的文章の学習指導過程をつくる』明治図書、p18.
- 5) 永野 賢 (1990) 『若い教師のための文章論入門』明治図書、pp.15-16.
- 6) 香月正登 (2006) 『教材研究「10の視点」で育てる説明文の読みの力』 pp.13-14.
- 7) 森田信義 (1976) 「56 筆者の工夫の質を問う説明的文章の指導」(所収: 飛田多喜雄他編集: 『国語教育基本論文集成15』明治図書、1994、pp367-381.
- 8) 4) に同じ、p174.
- 9) 倉沢栄吉、渡部寿賀雄 (1961) 『文章論的読解指導』明治図書、p9.
- 10) 5) に同じ、pp.49-50.
- 11) 市川孝 (1978) 『国語教育のための文章論概説』教育出版、p13.
- 12) 西郷竹彦 (1978) 「45 説明文指導のめざすもの」(所収: 飛田多喜雄 他編集: 『国語教育基本論文集成15』明治図書、1994、pp210-240.)
- 13) 長崎伸仁 (1997) 『新しく拓く説明的文章の授業』明治図書、p15.
- 14) 森田信義、山元隆春、山元悦子、千々岩弘一 (2011) 『新訂国語科教育学の基礎』溪水社、掲載されている「いろいろなふね」(東京書籍、1年下)の分析pp.24-28、「すがたをかえる大豆」(光村図書、3年下)の分析pp.45-49をまとめた。
- 15) 井上尚美 (2005) 『国語教師の力量を高める』明治図書、pp.175-179.
- 16) 井上敏夫 (1995) 『説明的文章の読み方読ませ方』光村図書、p106.
- 17) 櫻本明美 (1987) 「66 説明的文章の教材に関する研究: 『国語教育基本論文集成15』明治図書、1994、p477.)
- 18) 柴田義松・阿部昇・鶴田清司 (2003) 『あたらしい国語科指導法』学文社、p13.
- 19) 櫻本明美 (1995) 『説明的表現の授業』明治図書、p5.
- 20) 小田迪夫 (1986) 『説明文教材の授業改革論』明治図書、pp.101-102.
- 21) 長崎伸仁・石丸憲一・大石正廣 (2012) 『文学・説明文の授業展開 低学年』学事出版
長崎伸仁・石丸憲一・大石正廣 (2012) 『文学・説明文の授業展開 中学年』学事出版
長崎伸仁・石丸憲一・大石正廣 (2012) 『文学・説明文の授業展開 高学年』学事出版
- 22) 広岡亮藏 (1972) 『学習過程の最適化』明治図書、p102.
- 23) 吉川芳則 (2013) 『説明的文章の学習活動の構成と展開』、溪水社、p392.
- 24) 水戸部修治 (2013) 『授業&評価パーフェクトガイド』明治図書、p40.
- 25) 西岡加名恵 (2008) 『「逆向き設計」で確かな学力を保障する』明治図書、pp.13-14.
- 26) 文部科学省 (2008) 『小学校学習指導要領解説 国語編』東洋館、p 22.

文献

- 1) 倉沢栄吉・井上敏夫 編 (1973) 『講座 説明的文章の教材研究』明治図書
- 2) 藤田伸一氏 (2007) 『論理的思考力を育てる説明文の授業』学事出版