

## 小学校国語科の読むこと指導における 「活用型授業」の成立要件に関する一考察<sup>†</sup>

成田 雅樹\*

秋田大学教育文化学部

本研究は、基礎的・基本的な知識や技能を活用する力を育成するための授業のあり方を、小学校国語科に関して解明しようとするものである。また本論文は、平成20年度から22年度の3年間に筆者が学校訪問指導等を行った際に収集した実践事例の資料を分析・考察した結果のまとめである。この訪問指導の際に行われた実践はほとんど読むこと指導であった。そのため、本論文で分析・考察対象とするのは、小学校の全学年の事例がそろう読むこと指導に限ることとした。考察の結果以下のことが分かった。第1に、今回抽出できたタイプにはほとんど活用想定型がなく、大半は活用実行型であった。第2に、教科内活用型がほとんどで、実生活活用型や他教科活用型は見られなかった。第3に、今回の分析で抽出したタイプは9種と少なく、しかもその過半数は2タイプに集中していた。この2タイプには、読むこと指導において「活用型授業」を設定しやすい条件が含まれていると考えられる。第4に、「技能活用型」は単元や学年をまたぎ越す長いスパンに設定しやすく、「内容活用型」は単元内の短いスパンに設定しやすいらしい。また全国の実践事例と同様に、今回分析した実践事例には、思考力・判断力・表現力等が明示されていなかった。「活用型授業」で育成しようとしている学力の内実が、依然として不明確である実態が明らかになった。

キーワード：小学校国語科、読むこと、活用、成立要件

### 1. 新しい指導法「活用型」の要請

PISAの「読解力」や全国学力・学習状況調査の「国語B問題」の成績が低かったことについて、これまでの日本の国語教育に欠けている能力（いわゆるPISA型学力）が求められたからであるとか、これまでの教育がいわゆる「学校知」と「生活知」との齟齬を放置してきたからであるといった原因分析を目にする。しかし、学習して身につけた知識や技能を実際の課題解決に活用することを重視する実践

は従来から行われている。活用することを通して学習内容の価値に気づき、ひいては学習全般の価値を自覚していっそう熱心に学習することを期待する立場である。例えば、昭和20年代に盛んに行われた言語生活重視の考え方による単元学習や、機能的国語教育である。また現在の総合的な学習の時間や他教科と国語科との複合的な取り扱いもこれに相当する。倉澤（1949）<sup>\*1</sup>は、「（前略）言語技術や言語能力態度などはすべて公民として個人として、職業人としての未来につながるものである」と述べている。また、輿水（1950）<sup>\*2</sup>は、「現代の学校教育の一般目標は、（中略）個人として、社会人として、更に職業人として立派にしていくことである。そのことに対して国語教育は実に大きな深い関係をもっており

2011年2月14日受理

<sup>†</sup>The requirements of "activation-oriented classes" in teaching Japanese reading in elementary schools

\*Masaki NARITA, Faculty of Education and Human Studies, Akita University

〔後略〕と述べている。これらは、PISAで求めている個人的・公的・教育的・職業的状況における言語能力の適用・発揮に通じるものであり、具体的な生活上の課題解決に言語能力を活用することを重視する考え方である。

それにもかかわらず国際・国内の学力調査の結果が芳しくないのはなぜだろうか。例えば、経験主義による単元学習法などは、基礎的・基本的内容の確実な習得の面で難があると言われてきた。解決すべき問題の発生や問題の種類によって、学習の機会の成立や学習内容が左右されてしまい、学力の落としこぼしや偏りが生じる可能性があるからである。しかし一方、系統主義的な立場にも問題があると言われる。系統的な学習は学習者の必要を考慮することが難しく、興味や関心を失わせることが危惧されるからである。成田(2008)\*<sup>3</sup>はこれに関して、授業が「概念操作型」や「知識注入型」になりやすく、具体的な活動を通すことなく行われる学習は、言語活動を遂行する技能ではなく、言語に関する命題的知識や言語運用に関する方法的知識によって学力の習得状況を判断しがちになる(引用者要約)と述べている。いずれにせよ、今般の課題に対処するには、不十分と言わざるを得ないだろう。

そこで求められている授業のあり方は、「探究型学力」に偏重した経験主義的なものでもなければ、「習得型学力」に偏重する系統主義的なものでもない。両者の長所を合わせ持つ新しい授業スタイルとしての「活用型学力」を育成する授業である。今回改訂された新学習指導要領は、この相反する二つの立場の短所を止揚し、計画的・系統的な指導を通して、学習の価値や必要を自覚して学習し、既習事項を活用できる学習者を育てる国語科教育を目指していると考えられる。

また、基礎的・基本的な学力の確実な習得に当たって、これを具体的な課題解決場面に活用できる学力として提示する授業の仕組みが求められている。これに関して堀江(2009)\*<sup>4</sup>は、「習得型学力」→「活用型学力」→「探究型学力」のような接続する関係として捉えるだけではなく、「習得型学力」C「活用型学力」C「探究型学力」という同心円の・入れ子構造の関係と捉えた単元づくりや授業づくりも求められている(引用者要約)と述べている。このように、従来の単元構成や指導法を改善する「活用型授業」の成立要件を明らかにして、現場実践レベル

の授業改善を推進し、活用力の育成・向上を実現しなければならない。これは、PISAや全国学力・学習状況調査の原因分析に基づいて、活用力を重視した改訂を行った新学習指導要領の趣旨を実現するために欠かせないことである。

## 2. 本論文の分析・考察の対象範囲

本論文は、平成20年度から22年度に筆者が秋田県教育委員会等の依頼を受けて学校訪問指導を行った際に収集した実践事例の資料を主対象として、上記の目的や問題意識に基づいて分析・考察した結果のまとめである。具体的には、平成20年度の「全国学力・学習状況調査等を活用した学校改善の推進に係る実践研究」に取り組んだ大館市立花岡小学校(以下「花岡小」と略す)と由利本荘市立下川大内小学校(以下「下川大内小」と略す)、平成20年度の「学力向上推進カウンセラー活用事業」に取り組んだ大館市立川口小学校(以下「川口小」と略す)、及び平成21・22年度に校内研究に取り組んだ秋田市立東小学校(以下「東小」と略す)、平成22年度の授業者が秋田市立大住小学校所属であった秋田市全市一斉授業研究会南ブロック提案授業(以下「大住小」と略す)の分析・考察である。

なお、訪問指導の際に行われた実践はほとんど「C読むこと」領域の授業であった。そのため、A領域(話すこと・聞くこと)、B領域(書くこと)及び言語事項の実践事例は、分析・考察対象とするには十分ではない。そこで、小学校の全学年の事例がそろったC領域に限って検討することとした。またすべての学年にわたって「文学的文章」の読解指導、「説明的文章」の読解指導の事例がそろっているわけではない。特に「説明的文章」の事例は、1年(川口小)、4年(花岡小)、5年(大住小)にしかない。そのため「文学的文章」の事例の分析対象は、自動的に2・3・6年生のものになる。そこで、2・3・6年生については実践校が偏らないように選定し、2年(川口小)、3年(東小)、6年(下川大内小)とした。

## 3. 分析の観点とタイプ

実践事例の分析・考察は5つの観点によって構成するタイプに基づいて行った。5つの観点とは、以下の通りである。なお( )内の記号は図1を参照のこと。

観点1…実際に活用活動をするか否かの違い(S・E)

観点2…大熊(2009)\*<sup>5</sup>の提案による活用のフィールドの別 (Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ)

観点3…「習得」と「活用」の相対的位置関係の別 (1・2・3)

観点4…「習得」と「活用」を含む時間幅の別 ((1)・(2)・(3))

なお(2)(3)には「他教科の学習」や「生活」も含む。

観点5…「習得」と「活用」の言語活動領域の異同 (①・②)

言語活動領域は、A:「話すこと・聞くこと」B:「書くこと」C:「読むこと」である。

#### 4. 観点とタイプの成立経緯

筆者は平成20年度の学校訪問指導の際に、表1の

ような活用の型をレジюмеで提案した。

その後、大熊(2009)が活用型授業の提案を行った。それは、タイプ1:実生活活用タイプ(図1のⅠに相当)、タイプ2:国語科学習活用タイプ(図1のⅢに相当)、タイプ3:他教科の学習活用タイプ(図1のⅡに相当)の3つである。筆者の提案の観点は、既習の学習と活用との前後関係に着目したもので、いわばシーケンスの面の検討に資する。一方、大熊の提案の観点は、活用場面の広がりに着目したもので、いわばスコープの面の検討に資する。両方とも授業づくりを考える上で重要な観点である。

そこで、両者を合わせて再整理したものを提案した(成田2010)\*<sup>6</sup>。その後、今回の実践事例の分析・考察を通してさらに修正したものが、本論文で提案する5つの観点とそれによって構成されるタイプ

表1 活用の型の初期案

名称	特徴
既習事項明示型	当該単元・授業の学習活動に必要な既習事項を明確にして活用させつつ定着させる。(図1の1に相当)
活用状況設定型	当該単元・授業の学習内容が役立つ状況を理解して学習させ、日常生活や他教科の学習での活用に見通しを与える。(図1のSに相当)
活用場面付加型	当該単元の間や終末に課題解決場面を設けて実際に学習内容を活用させる。(図1のEに相当)
授業内活用確認型	基本的に毎時間の中間や終末に学習内容が身に付いたか確認する活動を行い、そこで学習内容の活用力を高める。(図1の(1)に相当)
領域関連学習型	例えば、能力上の関連で組み立てられた読み・書き関連学習などであり、先行する学習で習得した能力を後続の学習で活用させる。(図1の①に相当)

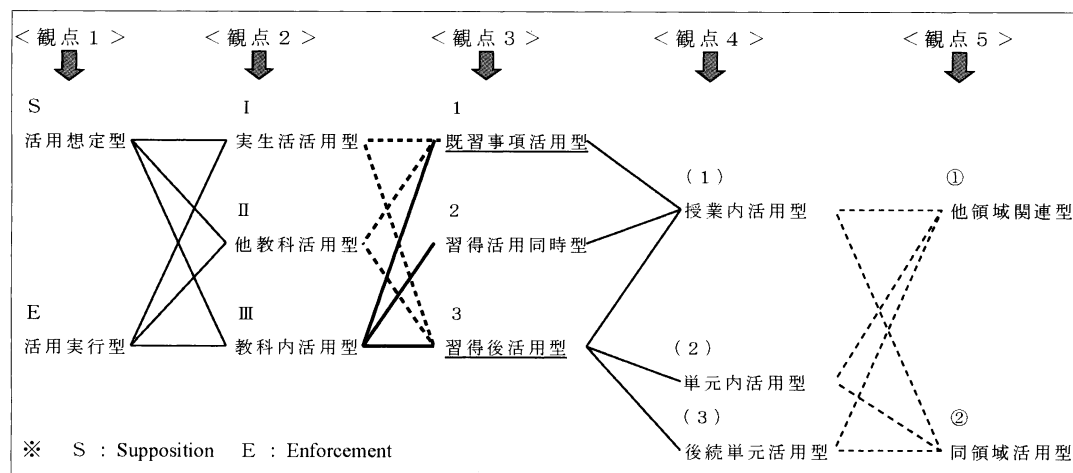


図1 活用型授業の観点とタイプ

(図1)である。

## 5. 実践事例の分析・考察

では以下にタイプに関する各事例の分析と、「活用型授業」の成立要件についての考察を述べる。なお、紙幅の関係で事例の説明には指導案を提示しない。筆者が必要最低限の説明をしながらタイプに該当する箇所の解説を行う。実践の概要説明は一般的に、時間スパン(事例の①②③)の短から長へ、あるいはその逆に進めるものだと思うが、ここでは実践概要の把握のしやすさを考慮して「①単元内」→「②単位時間内」→「③単元間・学年間」の順に進める。また事例分析に当たっては、次の4つの要素(成田2011)\*7にも着目する。

<p>ア:「活用する資源としての既習事項」</p> <p>アンダーライン _____</p> <p>囲み <input type="checkbox"/> …「ア」の領域</p> <p>「内」は「ア」が内容の場合</p> <p>「技」は「ア」が技能の場合</p>
<p>イ:「何のために活用するのかその目的」 (解決したい問題や新たに習得したい学力)</p>
<p>ウ:「そのために行う言語活動」</p> <p>アンダーライン _____</p> <p>囲み <input type="checkbox"/> …「イ」の領域</p> <p>「活」は「イ」の言語活動(「ウ」)</p> <p>( ) は具体的な言語活動(「ウ」)</p>
<p>エ:「その過程で働く思考力・判断力・表現力等」 (今回の事例には一切明示がないため略す)</p>

### 5-1(1) 第1学年の事例

- ◎ 大館市立川口小学校 第1学年 平成20年9月8日(月) 指導者 I.M教諭
- くらべてよもう「じどう車くらべ」(光村図書1上)
- ① 単元内

本単元は9時間扱いである。1次は、1~2時間目で単元の学習計画を立てる。2次は、3~6時間目で教材文の読解をする。3次は、7~9時間目で活用場面としてのクイズ本制作とクイズ大会を行う。つまり、2次の学習(読み)C:技が3次の読みC:活(図鑑読解)や書きB:活(シート記入)や話すA:活(クイズ)に活用され、E-Ⅲ-3-(2)-①タイプになっている。3次のクイズの内容は、教材以外の図鑑や

ビデオなどの資料から読み取る。この際に2次の学習が活用される。そしてさらにその内容をクイズの問いと答えに仕立てる際には、やはり2次の学習で読み取った文型が活用される。

本実践が活用型として優れている点は、この活用の構造(2次→3次)や活用場面を、「単元の目標」で明示し学習者にも自覚させていることである。しかも、2時間目には、全文初読後に「クイズに出したい自動車」を選ばせ、最終的な活用であるクイズ本の制作とクイズ大会に欠かせない問い(しごとはなにか?)と答え(しごととつくり)の作り方を3時間目以降の学習で身につけようという学習のめあてとして、1年生でも学習の必要性を理解して取り組むことができるようになっている。

#### ② 単位時間内

本時(5/9)では、クレーン車について学習している。学習活動3で「しごと」と「つくり」を読み取りC:内、これを学習活動4A:活(クイズ)を通して正誤確認をし、学習活動5の学習B:活(シート記入)に活用している。これが典型的な授業内活用型のE-Ⅲ-3-(1)-①タイプである。なおこのシートはクイズの原稿用紙になっていて、教材文冒頭の「問い」を車種ごとの「問い」として、「クレーン車はどんな(しごと)をしていますか」のように再掲し、「答え」を「クレーン車は(おもい)ものを(つりあげる)しごとをしています」のように教材本文から読み取って( )に記入するようになっていて、このシートのプレプリント部分の文型(教材本文と同様の文型)は、活用場面で制作するクイズ本に使用することが意図されている。

#### ③ 単元間・学年間

本単元は先立つ単元である1年上「いろいろなくちばし」の「写真」の読み取りC:技を受けて、自動車の「挿絵」の読み取りC:活(挿絵読解)を行っている。また、本文の読解C:活(本文読解)に当たっても「問いと答え」の構造に着目して読むことC:技をふまえている。「いろいろなくちばし」は、きつつき・おうむ・はちどりについて鳥ごとに、問い(くちばし写真+何の鳥のくちばしか?)→答え(全体写真+鳥の名前とくちばしの使い方)のように段落が構成されている。一方、「じどう車くらべ」は、冒頭に一回だけ問いを述べ、その後はバスやじょうよう車・トラック・クレーン車・(はしご車)について、答えのみを述べている。この点で、既習事項「問

表2 1年生事例分析のまとめ

学年	時間	イ・ウ										合計		
		A領域			B領域			C領域			他教科		日常生活	
		クイズ			シート			図鑑読解	挿絵読解	本文読解				
ア	技能	①	1			1			1					3
		②												0
		③							1	3				4
	内容	①												0
		②	1			1								2
		③												0
合計		2	0	0	2	0	0	1	1	3	0	0	9	
該当タイプ	5	①	E-III-3-(2)-①											
		②	E-III-3-(1)-①											
		③	E-III-1-(1)-②×2, E-III-3-(3)-②											

いと答え」の構造に着目して読むことを受けて活用するE-III-1-(1)-②である。

本教材に続く1年下「どうぶつ赤ちゃん」では、「ライオンやしまうまの赤ちゃんの特徴やその違いなどを考えながら大体の内容を読む」ことをめがけて、「じどう車くらべ」の車種の構造と機能を比べるC:技ことを受けて、ライオンとしまうまの対比C:活(本文読解)に移行する。この点でもE-III-3-(3)-②と言えるだろう。

本実践では、教材内容・述べ方(隠喩)の理解を自らの表現に活用(技能化)できるようにするため、「動作化」を取り入れて実感を伴う学習にしている。一般的に「動作化」は物語の読解学習で用いられるが、本実践ではあえて説明的文章の読解に用いている。例えばクレーン車の「うで」の動きや働き、「あし」の必要性などを、知的・概念的ではなく、荷物を持ち上げたり足を踏ん張ったりする動作体験によって理解し内面化するためである。ねらった位置に荷物を下ろすには、「うで」が旋回したり伸び縮みしたりする必要がある。その動きを支えるための「あし」が車輪の他に必要であることを理解するというわけである。先行する物語の学習の既習事項である「動作化」C:技が、後続の説明的文章の学習C:活(本文読解)で活用されていることになり、E-III-1-(1)-②と言える。

## 5-(2) 第2学年の事例

◎ 大館市立川口小学校 第2学年 平成20年6月12日(木) 指導者 K.H教諭

● 本と友だちになろう「スイミー」(光村図

書2上)

### ① 単元内

本単元は15時間扱いである。1次は、1~2時間目で単元の学習計画を立てる。2次は、3~9時間目で教材の読解をする。3次は、10~11時間目で教材の好きな場面の音読発表会を行う。4次は、12~15時間目で読書とその紹介「お話れっしゃ」のカード記入を行う。つまり、2次で読み取った内容C:内が3次の学習C:活(音読)の工夫に活用されており、E-III-3-(2)-②である。また読み取り方C:技が4次の学習C:活(読書)に活用されており、E-III-3-(2)-②である。

### ② 単位時間内

本時(7/15)の学習活動3(スイミーと赤い魚たちの気持ちを考える)で読み取った登場人物の心情C:内が、学習活動4(スイミーと赤い魚たちの会話を、それぞれの気持ちが表れるように音読するC:活(音読))に活用されている点では、E-III-3-(1)-②と判断できる。

### ③ 単元間・学年間

本単元の中心的活動(場面の雰囲気に合わせて音読するC:活(音読))の手立てである「ふきだし」の記入やペーパーサート「マイスイミー」の利用は、1年下「くじらぐも」の学習(人物の言葉を挿入して音読する)の「言葉の挿入C:技」と、2年上「ふきのとう」の学習(動作化を取り入れた役割読みをする)の「動作化C:技」と「役割読みC:技」を受けて活用する、E-III-1-(1)-②タイプになっている。

表3 2年生事例分析のまとめ

学年	時間	イ・ウ										合計	
		A領域			B領域			C領域		他教科	日常生活		
2								読書	音読				
ア	技能	①							1				1
		②											0
		③								3			3
	内容	①								1			1
		②								1			1
		③											0
合計		0	0	0	0	0	0	1	5	0	0	0	6
該当タイプ	4	①	E-III-3-(2)-②×2										
		②	E-III-3-(1)-②										
		③	E-III-1-(1)-②										

## 5-③ 第3学年の事例

◎ 秋田市立東小学校 第3学年 平成21年9月18日(金) 指導者 S.M教諭

● 本と友だちになろう「三年とうげ」(光村図書3上)

## ① 単元内

本単元は16時間扱いである。1次は、1～2時間目と3～7時間目に分かれる。まず1～2時間目で教材「三年とうげ」読解の見通しをもち、読解内容の活用場面(教材の帯づくりと紹介、任意の本の帯づくりと紹介)の確認をする。その後3～7時間目に教材「三年とうげ」を読解する。2次は、8～10時間目と11～16時間目に分かれる。まず8～10時間目では「三年とうげ」の帯づくりをして発表する。その後11～16時間目まで、2時間刻みで「任意の本の読書」→「任意の本の帯づくり」→「任意の本の帯紹介」を行う。

1次の3～7時間目の読解学習で読み取った内容と感想[C:内]は、2次の8～10時間目の書く活動[B:活(帯づくり)]とその発表[A:活(発表)]の内容として活用されているので、E-III-3-(2)-①となる。また、1次の3～7時間目の読解の学習で身につけた「読み方」[C:技]は、2次の11～12時間目に任意の本を読む[C:活(読書)]際に活用される。これは、E-III-3-(2)-②である。また、2次の8～10時間目に身につけた「帯の書き方」[B:技]は、2次の13～14時間目の帯づくり[B:活(帯づくり)]に活用されるので、やはりE-III-3-(2)-②である。さらに、2次13～14時間目に書いた帯の内容[B:内]は、15～16時間目の本の紹介[A:活(紹介)]の内

容として活用される。これはE-III-3-(2)-①である。このように、先行する学習の成果が後続の学習に活用されることは、児童に学習の必要性を感じさせ、学習成果が役立つことを実感させることにつながる。

なお本実践の優れている点は、単元の最初に、学習のゴールとして活用場면을提示していることであり、その活用場面が単なる「言語活動」ではなく「言語経験」としての「東っ子ブックフェア」と名付けられていることである。児童は、書店セールスマンに扮した教師の師範ブックトークや、グループごとに書店を出すという架空の設定によって、あたかも実生活上の経験をしたかのような充実感を味わったことだろう。

## ② 単位時間内

本時は(6/16)のねらいは「おじいさんの様子が分かる言葉を見付け出し、その言葉から読み取ったおじいさんの気持ちを自分の言葉で表現することができる」である。

学習活動2で「おじいさんの様子が分かる言葉」を見付け、学習活動3で「おじいさんの気持ち」を考えてシートに記入し、その後グループで話し合い、全体に発表し合う。先行する学習活動が後続の学習活動に引き継がれているが、明確な活用型とは言い難い。

## ③ 単元間・学年間

指導案の「3単元の展開に当たって(1)子どもの実態」に、「3年生になって「きつつきの商売」を学習した」とある。ここで学習した「場面・時・場・登場人物・出来事など、物語の構造をとらえる上で

表4 3年生事例分析のまとめ

学年	時間	イ・ウ										合計		
		A領域			B領域			C領域			他教科		日常生活	
		発表	紹介		帯づくり			読書						
ア	技能	①				1			1					2
		②												0
		③							3					3
	内容	①	1	1		1								3
		②												0
		③							3					3
合計		1	1	0	2	0	0	7	0	0	0	0	11	
該当タイプ	6	①	E-Ⅲ-3-(2)-①×2, E-Ⅲ-3-(2)-②×2											
		②												
		③	E-I-3-(3)-②, E-Ⅲ-3-(3)-②											

基本となる事柄」が、本教材「三年とうげ」の読解に生かされるだろうという指導者の意図が感じられる。またシートに自分の考えを書いて整理してから話し合うという段取りを、今回の「帯づくり」→「発表・紹介」にも生かそうとする意図があるようだ。しかし、実態として記述してあるのみで、意図がはっきり述べられているわけではない。

指導案の「3単元の展開に当たって(2)単元について」に、「この学習[C:技・内]を通して(中略)読書[C:活(読書)]の世界を広げていくことができると考えている」と述べてあり、同「(3)指導に当たって」に、「本の帯を紹介しあう活動[B:技・内/A:技・内]を通して(中略)読書生活[C:活(読書)]が豊かになっていくことを願っている」と述べている。これは、E-Ⅲ-3-(3)-②またはE-I-3-(3)-②と言えるだろう。

3年生の①単元内構造や③単元間・学年間構造には、「ア:活用する資源としての既習事項」がA領域やB領域になっている箇所があるが、C領域の実践における活用構造が見られる箇所として抽出している。(4年生についても同様である)

#### 5-1(4) 第4学年の事例

◎ 大館市立花岡小学校 第4学年 平成20年11月19日(水) 指導者 K.K教諭

● 材料の選び方を考えよう

「アップとルーズで伝える」「四年三組から発信します」(光村図書4下)

① 単元内

本単元は16時間扱いで計画されており、上記のよ

うに2つの教材を使用する。1次は、1~2時間目で学習計画を立てる。2次は、3~5時間目で第1教材の説明文「アップとルーズで伝える」を読解する。3次は、6~15時間目で第2教材「四年三組から発信します」に基づいて記事文を書く。最後に4次は、16時間目で単元全体のふり返しをする。

2次の第1教材の読解内容[C:内](目的や相手による書く材料の選び方や表現方法)は、まずは書き換え練習[B:活(書き換え)](教師提示の不備がある記事を書き換える)に活用され、この書き換え[B:技]が9~13時間目の記事文作成[B:活(記事作文)](各自が千葉県に転校したA.Nさんに知らせる近況を選んで記事文を書く)に活用されている。E-Ⅲ-3-(2)-①と言える。

このことは指導案の「3単元と児童<単元について><指導にあたって>」に明示されているし、学習者にも提示(指導案「4単元の指導計画の2時間目」に記載)されている。習得が活用を意識せずに別々に行われるのではなく、活用目的・活用のシチュエーションが習得の時点で自覚され、「第1教材の内容<書き換え練習<記事文作成>」の入れ子構造が認められる。

また書き換え練習の前には第2教材の読解が行われており、ここで読み取った内容[C:内](記事の書き方)が書き換え練習[B:活(書き換え)]とその後の記事文作成[B:活(記事作文)]に活用されていると見ることもできる。ここにも「第2教材の内容<書き換え練習<記事文作成>」の入れ子構造が見られる。E-Ⅲ-3-(2)-①である。

② 単位時間内

表5 4年生事例分析のまとめ

	学年	時間	イ・ウ										合計	
			A領域			B領域			C領域			他教科		日常生活
						書き換え	記事作文							手紙
ア	技能	①					1							1
		②												0
		③										1		1
	内容	①				2	1							3
		②				2								2
		③										1		1
合計		0	0	0	4	2	0	0	0	0	0	2	8	
該当タイプ	4	①	E-Ⅲ-3-(2)-①×2											
		②	E-Ⅲ-1-(1)-①											
		③	E-I-3-(3)-②											

本時(8/16)には、「前時までの学習内容と照らし合わせて、本時のめあてにつなげる」と明記されており、単位時間内の活用場面設定として見ることができる。第1教材の内容[C:内](相手や目的に合わせた材料の取捨選択のあり方)と、第2教材の内容[C:内](写真と文章を対応させる方法)とが、「相手と目的に合わせて、記事を分かりやすく書きかえよう」という本時のめあて設定とその実現[B:活(書き換え)]に活用されていると言える。E-Ⅲ-1-(1)-①である。

### ③ 単元間・学年間

本単元の第1教材の内容は、児童が日常生活で接する新聞記事やテレビのスポーツ中継などと関連する。また第2教材は日常生活や総合的な学習の時間などにおけるデジタルカメラを用いた撮影と関連する。このため、仮に指導案に明示して意識的に取り組めば、単元終了後の他教科の学習(写真を含む書きまとめ活動)や日常生活(新聞読解やテレビ視聴)に学習を活用することが期待できる。しかし、明示されていないため活用型と認定できない。一方、3次に「四年三組から発信します」に基づいて書いた作文[B:技・内]は、転校していった友達へ届けられるのであるから、日常生活生活(手紙)への活用といえる。E-I-3-(3)-②である。

## 5-(5) 第5学年の事例

◎ 秋田市立大住小学校 第5学年 平成22年11月17日(水) 指導者 H.K教諭

● 文章の仕組みを考えて、筆者の意図に迫ろう「動物の体」(東京書籍5上)

### ① 単元内

本単元は8時間扱いで計画されている。1次は、1時間目で単元の学習計画を立てる。2次は、2~7時間目で教材の読解をする。3次は、8時間目で教材に対する意見交換を行う。指導案の「3子どもと単元」の39行目に「前時の学習が本時の思考のヒントになる掲示の仕方などの工夫を試みたい」とあり、指導者は、先行する時間の学習成果が後続する時間の学習活動の内容や学習活動遂行の技能となると考えているようだ。しかし、指導案には明示がなく活用型と認定できない。

### ② 単位時間内

本時(7/8)には、特に明示された活用関係は見られない。ただし、学習活動3(教材文の4つの本論の順番を考える)は、学習活動4の教材文の元々の本論の順番と比較することに生かされ、本時のねらいである「筆者の工夫や意図を考える」ことにつながっていく。現にこの学習活動3~4の展開について、指導案の「5本時の学習(2)学習過程の指導のポイント」には、「子どもたちの発言が次の学習に生かされるよう、分かりやすい板書の工夫をする」と述べられている。

### ③ 単元間・学年間

指導案「3子どもと単元」の43行目に「この単元で培った論理的思考力[C:技]を、今後の「書く」「話す・聞く」の学習[B:活(書く全般)・A:活(話す・聞く全般)]に生かしていきたい」とあり、S-Ⅲ-3-(3)-①と言える。



表6 5年生事例分析のまとめ

学年	時間	イ・ウ										合計		
		A領域			B領域			C領域			他教科		日常生活	
5		全般			全般									
ア	技能	①											0	
		②											0	
		③	1			1							2	
	内容	①											0	
		②											0	
		③											0	
合計		1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	2	
該当タイプ	1	①												
		②												
		③	S-Ⅲ-3-(3)-①											

## 5-6) 第6学年の事例

◎ 由利本荘市立下川大内小学校 第6学年 平成20年11月25日(火) 指導者 A.T教諭

● 宮沢賢治の世界に飛びこもう! 「やまなし」 「イーハトーブの夢」(光村図書6下)

## ① 単元内

本単元は9時間扱いの4次展開である。1次は、1~2時間目で学習計画を立てる。この際、単元のゴールとして「賢治発表会」(教材「やまなし」と各自が平行読書した宮沢賢治作品の読後感の紹介)を提示し、学習者が活用場面を具体的に理解して学習をスタートする仕組みになっている。2次は、3時間目で宮沢賢治の伝記「イーハトーブの夢」を読む。3次は、4~7時間目で「やまなし」の読解をする。このときに平行して時間外に宮沢賢治作品を1つ読む。4次は、8~9時間目で「賢治発表会」

をする。

本単元内の活用の構造は、1次の学習計画の通りで伝記「イーハトーブの夢」の読解内容[C:内]が4次の「賢治発表会」[A:活(発表)]に活用される。E-Ⅲ-3-(2)-①である。また3次の教材「やまなし」の読解内容[C:内]と平行読書の内容[C:内]が4次の「賢治発表会」[A:活(発表)]に活用されている。E-Ⅲ-3-(2)-①である。

## ② 単位時間内

本時(6/9)は、「五月」と「十二月」を比較して作者の思いを考えて話し合う時間である。特に活用の構造は認められない。

## ③ 単元間・学年間

指導案の「4児童と単元(1)児童について(2)単元について」に、先行する単元の学習を本単元に活用することが述べられている。まず、先行単元の読解教

表7 6年生事例分析のまとめ

学年	時間	イ・ウ										合計		
		A領域			B領域			C領域			他教科		日常生活	
6		発表						本文読解						
ア	技能	①											0	
		②											0	
		③							3				3	
	内容	①	3										3	
		②											0	
		③											0	
合計		3	0	0	0	0	0	3	0	0	0	0	6	
該当タイプ	5	①	E-Ⅲ-3-(2)-①×2											
		②												
		③	E-Ⅲ-1-(1)-②×3											

材「カレーライス」の読み取り[C:技]（主人公に共感する・登場人物の心情を追究する）を活用して、「やまなし」の登場人物の心情の読み取りを行う[C:活(本文読解)]ことが述べられている。E-Ⅲ-1-(1)-②である。次に、先行する読書単元の「森へ」の学習[C:技]（比喻表現や擬態語、対比表現の読み取り）を「やまなし」の独特な比喻表現や擬声語・擬態語の読み取りや「五月」と「十二月」の2場面の対比の読み取り[C:活(本文読解)]に活用することが述べられている。E-Ⅲ-1-(1)-②である。また、同じく「森へ」の筆者の心情の変化の読み取り[C:技]を、「イーハトーブの夢」の作者の思いや願いを考えると[C:活(本文読解)]に活用することが述べられている。E-Ⅲ-1-(1)-②である。

## 6. 考察

### 6-1(1) 表8について

単元内(①)に集中しているE-Ⅲ-3-(2)-①タイプは、習得後に異なる領域の言語活動に活用するものである。3・4年生の1部を除いて「ア：活用する資源としての既習事項」のほとんどは、C領域の学習活動の所産である。各学年の「ア」を見ると、「内容」を他領域の言語活動に活用していると見ることができる。また単元間・学年間(③)に集中しているE-Ⅲ-1-(1)-②タイプは、同領域の後続単元に活用するものである。各学年の「ア」を見ると、「技能」を同領域の言語活動に活用していると見ることができる。さらに、今回分析した事例におけるタイプ9種の過半数は上記の2タイプであることが分かる。「活用型授業」を設定しやすい条件を示していると言える。

表8 タイプと実践の時間スパンの関係

タイプ					時間スパン			合計
					①	②	③	
S	Ⅲ	3	(3)	①			1	1
E	I	3	(3)	②			2	2
E	Ⅲ	1	(1)	①		1		1
E	Ⅲ	1	(1)	②			6	6
E	Ⅲ	3	(1)	①		1		1
E	Ⅲ	3	(1)	②		1		1
E	Ⅲ	3	(2)	①	7			7
E	Ⅲ	3	(2)	②	4			4
E	Ⅲ	3	(3)	②			2	2
合計					11	3	11	25

### 6-2(2) 表9について

学年によるタイプの疎密の差は認められない。5年生事例が1つしか該当していないのは、他の事例が大なり小なり全国学力・学習状況調査を意識したものであったのに対して、この事例は特に研究テーマに「活用」を意識したものではないからと推測できる。ということは、やはり「活用する力」の育成は、意図的・計画的に行わなければならないことに

表9 タイプと事例学年の関係

タイプ					学年						合計
					1	2	3	4	5	6	
S	Ⅲ	3	(3)	①					1		1
E	I	3	(3)	②			1	1			2
E	Ⅲ	1	(1)	①				1			1
E	Ⅲ	1	(1)	②	2	1				3	6
E	Ⅲ	3	(1)	①	1						1
E	Ⅲ	3	(1)	②		1					1
E	Ⅲ	3	(2)	①	1		2	2		2	7
E	Ⅲ	3	(2)	②		2	2				4
E	Ⅲ	3	(3)	②	1		1				2
合計					5	4	6	4	1	5	25

なる。

### 6-3(3) 表8・9を総合して

今回の分析で抽出できたタイプは、ほとんどがEタイプの活用実行型であった。「活用する力」を育成するには、Sの想定型よりも望ましい。また、活用のフィールドに関しては、Ⅲ型が多い。PISAのキーコンピテンシーや全国学力・学習状況調査のB問題の出題の趣旨、平成20年改訂の小学校と中学校の学習指導要領の記述に鑑みると、Iの実生活活用型やⅡの他教科活用型が求められるところである。

### 6-4(4) 表10について

表8の考察と重複するが、C領域の「ア：活用する資源としての既習事項」の「技能」は、単元間・学年間(③)において、同領域(C領域)の読解学習や読書に活用されることが多い。

また、同じく「ア：活用資源」の「内容」は単元内(①)において、発表したり書き留めたりする他領域(A領域とB領域)の言語活動に活用されることが多い。つまり、「技能」を活用する場合は単元や学年をまたぎ越す長いスパンに設定しやすく、「内

表10 活用の言語活動と時間スパンの関係

領域等と言語活動	時間スパン			合計
	①	②	③	
A領域	クイズ	1	1	2
	発表	4		4
	本の紹介	1		1
	全般			1
B領域	記事作文	2		2
	シート記入	1	1	2
	帯づくり	2		2
	書き換え	2	2	4
	全般			1
C領域	音読	1	1	3
	挿絵読解			1
	本文読解			6
	読書	2		6
	図鑑読解	1		1
他教科				0
日常生活	手紙			2
合計	17	5	20	42

容」を活用する場合は単元内の短いスパンに設定しやすいと考えるのではないだろうか。

## 7. 結び

5の事例分析の要素エについて前述した通り、今回分析した実践事例はすべて、思考力・判断力・表現力等が明示されていない。これを明示した指導案や実践事例はほとんど見当たらない。昨年12月に文部科学省が公表した『言語活動の充実に関する指導事例集～思考力、判断力、表現力等の育成にむけて～（小学校版）』においても同様である。これでは教科を横断して育成が求められている思考力・判断力・表現力等であるにもかかわらず、評価することができない。したがって、本論文で明らかにできたことは「活用型授業として成立する要件」であって、「活用する力（思考力・判断力・表現力等）が身に付く授業の要件」ではない。

従来の授業は大別すると、「非活用型授業」、「無意図的無自覚的活用型授業」、「意図的自覚的活用型授業」の3つであったと考えられる。この3つ目が不十分であったこと、そして今後どう改善すべきかについては、1で述べたとおりである。いま求められている「活用型授業」が真に成立する（活用する力が身に付く）か否かは、思考力・判断力・表現力等を分析し、いわば新たな教科内容として設定して

いく実践とその検証研究にかかっている。またその際は、「言語活動の充実」と関連づけて考察しなければならない。

この残された課題については、平成21・22年度横手市教育推進委員会「言語活動の充実」に係る研究指定事業委嘱校の大森小学校の事例分析を通して研究を行う予定である。また、今回分析・考察対象に含めることができなかったA領域、B領域、言語事項のうち、A領域の分析・考察も大森小学校の事例を対象にして進める予定である。

## 引用文献（引用順）

- \*1 倉澤栄吉 1949. 7「国語科の目標と単元計画」『国語単元学習と評価法』世界社（1987. 10『倉澤栄吉国語教育全集1 国語単元学習の開拓』角川書店 P216 L21～P217 L1 所収）
- \*2 輿水 実 1950. 10「八 国語科の目標」『国語科概論』有朋堂 P141 L8～L11
- \*3 成田雅樹 2008. 1『文科省全国学力調査対応 小学校「国語の知識」を定着させる授業づくり』明治図書 P23 L18
- \*4 堀江祐爾 2009. 3「入れ子構造的に相互に関係し合う学習活動を展開する」『教育科学国語教育』No.705 明治図書 18～P19
- \*5 大熊 徹 2009. 8『小学校国語科「活用型」学習の授業モデル』明治図書 P15～P16
- \*6 成田雅樹 2010. 6『『親しむ態度』を育てる教材・単元・評価のあり方』『教育科学国語教育』No.723 明治図書 P22
- \*7 成田雅樹 2011. 1「教科指導員の提言」『平成22年度第2回教科指導員・教科等指導協力員協議会「教科指導員の提言」まとめ』秋田市教育研究所HP

## Summary

This paper examines how to design Japanese classes in elementary schools, in which students activate basic knowledge and skills they have acquired. The paper also presents the summary of teaching practice in relation to reading, which was conducted in the schools the author visited in the three years from 2008 to 2010. As a result of the research, four findings were obtained: (1) most of the classes analyzed in this study required

students to implement activities, while few asked them to prepare for activities; (2) most of the classes under analysis asked students to use the knowledge acquired in the same subject, but not in other subjects or in their daily life; (3) only nine types of classes were identified, and the majority of them belonged to two types, which are considered to have certain elements of "activation-oriented classes"; (4) the "skill-using" type of classes tends to be adopted for relatively long-time schemes, while the "content-using" type for relatively short-time schemes. In addition, as well as teaching practice conducted in other areas of Japan, the teaching practice under investigation did not clearly refer to skills for thinking, judging or expressing opinions. This indicates that the content of skills which "activation-oriented classes" aim to develop is still not identified.

**Key Words** : Japanese in elementary schools,  
Reading, Activation, Requirements

(Received February 7, 2011)