# 教科書教材を活用した
# 小学校国語科単元学習の実践研究

藤田智之
河合晋司
小西かおり

## 1　はじめに

新学習指導要領に向けて，論点整理が示された。その中には，主体的・対話的で深い学びが実現できるような授業を目指し，これまでの授業のあり方について見直しを図ることが示された。アクティブ・ラーニングやカリキュラムマネジメント，教科の見方・考え方など，新学習指導要領が示すものは多岐にわたる。

現場の教員として新学習指導要領も見据え，主体的・対話的で深い学びの授業として，国語科単元学習の実践研究を行った。大内（2012）は，「一人ひとりの学習者が，目あてをもって主体的に取り組む，ことばの生活に根ざしたひとまとまりの学習」を単元学習として日本国語教育学会が提唱してきたことをふまえ，学習者の言語生活に根ざす言語活動と生きて働く言葉の力を育てようとする学習指導の在り方は，新学習指導要領が目指す方向と重なるものであるとしている(註1)。このように，国語科単元学習は，これまでの教師主導の授業形態とは異なり，子どもの生活に根ざした子ども主体の学習形態であるといえる。

本実践研究は，小学校国語科単元学習として子どもの主体的・対話的で深い学びを促す授業の提案と分析である。あくまでも事例研究であり広く一般化を図るものではない。しかし，この実践は新学習指導要領に示された学びにつながると考えている。

## 2　先行研究

大村はまや倉澤栄吉の単元学習に関する先行研究は，膨大な数に及ぶ。そのすべてを総覧することは不可能である。また，本研究の考察にあたってはそのことが必ずしも必要な先行研究ではないと考え，ここでは本研究主題にかかわる喫緊の研究として，日本国語教育学会の学会誌である月刊国語教育研究を中心にふれ

ることとする。

浜本（2012）は，国語科は「言葉」を身に付けさせる教科であるとともに，その「言葉のまなび方」を教える教科であることを論じている。大村はまを引用して，「ことばを学ばせること」，「その学び方を身につけさせること」に国語科単元学習の意義があると説いていたことをあげている[註2]。草野（2012）は実践の場から，これまでの国語教育では「話し方」「読み方」などの「仕方」を教えてこなかった反省から，どんな「仕方」が身に付いたのかを教室全体で共有する大切さを指摘している[註3]。これは，メタ認知の考え方に近いものであると考える。

寺井（2014）は，「単元学習を開発するために」の中で，言語活動を教材研究するための見本づくりの大切さを指摘している。児童生徒に，どのような言語活動を位置付けるのか，見本例のいくつかを自ら作ることで，児童生徒のへの支援の仕方や方法が考えられるとしている。また，授業では，その見本が学習の手立てや支援となり，多様な機能を有していることを論じている[註4]。この指摘は，単元学習を構想し計画していく中で，感じたことと類似する。これまでの単元学習の取組の中で，完成された作品をもとに多様な視点で話し合う姿を見ることができた。つまり，見本と自分たちの作品を比較したり，関連付けたり，評価し合ったり，多面的に見たり，具体化したり等，そのグループで見本の果たす役割が異なっていた。

単元学習を開発する視点では，岡本（2014）が「単元学習は学習材を新しく作ることではなく，学習効果をあげることである。」[註5]と指摘しているように，多くの理論や実践からも，単元学習と聞いて何か新しい教材を開発したり実践したりすることではないことが論じられている。

その点から見れば，大内（2015）の指摘は現場の教員にとって，単元学習実践に対する敷居を低くしたと言える。大内は，全国の約8割の学校が教科書本位の学習を行っている現状があることを前提に，教科書をどのように扱うのか，教科書教材をどう生かすのかが学習指導のポイントになると指摘している。その上で，「一人ひとりが学習のめあてをもち主体的に学習に取り組む単元学習の在り方によって教科書教材を生かす学習指導がまず求められる」[註6]としている。つまり，言語活動充実を受けて工夫された教科書を生かし，教科書教材と関連させながら単元学習の開発，実践に取り組むことも有効であるとしているのである。

また安居（2016）は，「自ら学ぶ力を育てる単元学習」で「学び」を成立する条

件を6つ挙げている。その中で「(4) ひとり学びだけでなく，学習者の学びを促す学び合いの場が，学びの必然性が設けられているかと問い，学び合いの場こそが新のコミュニケーション行動が発揮され，力が育ち，他者理解の重要さが理解され，活動を通して知性・感性・倫理性が磨かれていく」としている。さらに，これこそが21世紀に活きる社会人にとって必要な資質・能力ではないかとも論じている(註7)。

これらの考えは，本実践研究における問題意識と重なり，また本実践が先行研究から学び取り入れたものである。特に，教科書教材を活用するという点では，教科書教材と関連付けて行うことは小学校教員として他教科も指導する立場としては，単元学習を構築しやすいと考える。また，言語活動の充実が言われた現学習指導要領のもとで作成された教科書は，様々な部分で工夫がなされ，関連付けて活用する上では，貴重な資料ともいえる。

## 3 小学校国語科単元学習の実際

### 3-1 授業実践

(1) 日　時：平成29年1月30日（月）～2月14日（火）

(2) 学　年：5年　30名（男14名，女16名）

(3) 教材名：百年後のふるさとを守る

(4) 目　標

・伝記に興味をもち読むことを楽しもうとしている。

・登場人物のものの考え方や見方について自分の経験と重ね感想をもっている。

・友達の感じ方や考え方との共通点や相違点を確認している。

(5) 指導計画（全8時間）

第一次　単元の見通しをもとう（全体）

　第1時　単元の見通しをもとう

　第2時　「百年後のふるさとを守る」を読む

　第3時　伝記の紹介の仕方を学ぼう

第二次　グループで紹介カードをつくろう・教材を読もう（個人・グループ）

　第4時　心ひかれる言動を選び，考えを書く

　第5時　彼の生き方について話し合う

　第6時　短い文で彼の生き方を書き表す

第７時　発表練習をする

第三次　発表会をしよう（全体）

第８時　発表会を行う

(6) 教材について

本単元は，学習指導要領の「C 読むこと」の「目的に応じ，内容や要約をとらえながら読む能力を身に付けさせるとともに，読書を通して考えを広げたり深めたりしようとする態度を育てる」にあたる。その中でオ「本や文章を読んで考えたことを発表し合い，自分の考えを広げたり深めたりすること」が主なねらいとなる。

５年生の子ども達にとって国語で伝記を学習することは初めてである。教材「百年後のふるさとを守る」は，浜口儀兵衛の伝記である。彼は，自らが育ったふるさとが崩れていくことを食い止めたいという強い思いで村の復興に人生をかけた人である。ふるさとと真剣に向き合い，関わっていくことで防災についての長期の見通しをもつことの大切さを教えてくれる。その行動力と統率力，強い意志が読み手の心を打つ。自分のためだけではなく村の人々のために私財を投げ売り救おうとした献身的な姿勢や，百年後の人々のことまで考えて堤防を建築したという視野の広さは，子どもにとって憧れの人物像となるであろう。

### 3-2　教室の事実

#### (1) 第１時の授業

**①授業の流れ**

・伝記について全体で確認

・学習計画の確認

・言語活動の例示

・並行読書の伝記を選択

・伝記を読む

**②授業の実際**

まず，伝記について知っていることや読んだ本など自由に発言させ話を膨らませた。これまでに読んだことのある

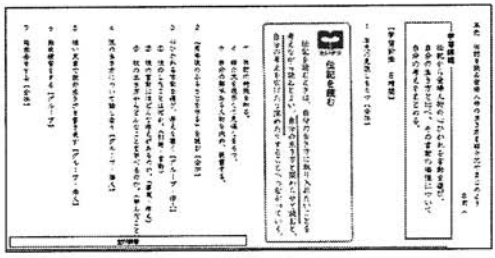

**図１　学習計画プリント**

伝記や読んでみたい伝記など，学級全体で交流した。

次に，図１の学習計画を配布した。ここでは，教科書にある「たいせつ　伝記を読む」や学習課題，学習計画を提示し，学級全体で確認し見通しをもたせた。

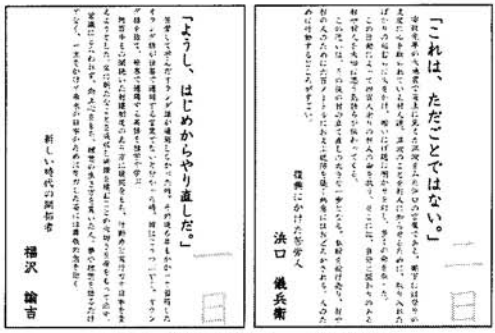


**図２　伝記紹介カードの例示**

その次に，言語活動の内容として具体例を２つ提示し，伝記紹介カードを作ることを提案した(図 2)。その際，市販されている日めくりカレンダーを示し，最終的には，学級の日めくりカレンダーをつくることを確かめた。「浜口儀兵衛を紹介したプリント」は，教科書の言葉の多くを引用して作ったものである。もう１つは，並行読書で読んでもらう伝記シリーズの中の「福沢諭吉を紹介したプリント」である。この文章には，子どもが普段使用している言葉や引用だけではなく，登場人物を紹介するためにふさわしいと思われる語彙を考えて作ったことを伝えた。このように，登場人物を紹介するためにふさわしい語彙と紹介するための語彙を考え，調べていくことで，自分達の言葉の力をつけていくことを伝え，子どもの学習意欲を高めた。




**図３　カードの内容**

最後に，並行読書用として準備した伝記 52 冊を提示し，その中の１冊を選び読書した。

第１時について，詳細に流れを紹介した。この単元学習を進める上では，第１時の扱いは非常に大切である。なぜなら，教師主導ではなく子ども主体である授業づくりでは，教師側の綿密な計画が必要であるとともに，子どもに学習課題のゴールを示しておくことや学習全体の見通しをもたせることで，学習がスムーズに進めることができると考えたからである。

### (2) 第２時の授業

#### ①授業の流れ

・「百年後のふるさとを守る」を読む
・あらすじの確認
・心ひかれる一文さがし
・グループの確認
・話し合いの仕方の確認（手引き１）
・伝記を読む（並行読書）

#### ②授業の実際

まず，教科書教材を黙読した。その後，全体で音読し大まかなあらすじを確認した。その際，登場人物の言動で気になったこと等を発表し合った。浜田儀兵衛の言動に着目させ，彼がしたことを確認し，心ひかれる一文を選ばせた。



写真１　話し合う様子

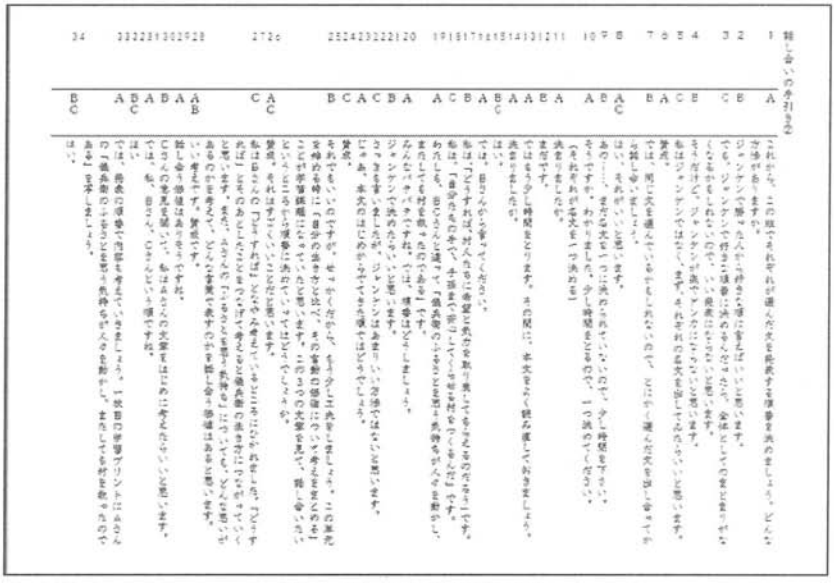


図４　話し合いの手引き１

次に，グループを確認し「話し合いの手引き1」を使い，話し合いの仕方を学ばせた。この方法は，大村実践でも紹介されているものである。今回は，話し合いの仕方を学ばせるとともに，多数決やじゃんけんではなく，グループで合意形成させるための方法としても提示した。話し合いの手引きを参考にしながら，それぞれが選んだ名文に合わせて話し合いを進めた。

最後に，並行読書で選んだ伝記を読んだ。

### (3) 第3時の授業

**①授業の流れ**

・紹介カードの書き方の確認（手引き3）

・グループで名文を選ぶ

・伝記を読む（並行読書）

**②授業の実際**

まず，図5紹介カードの書く手引き1を見ながら，「心の残った会話や行動」をもとに，以下の3つの内容について確かめた。

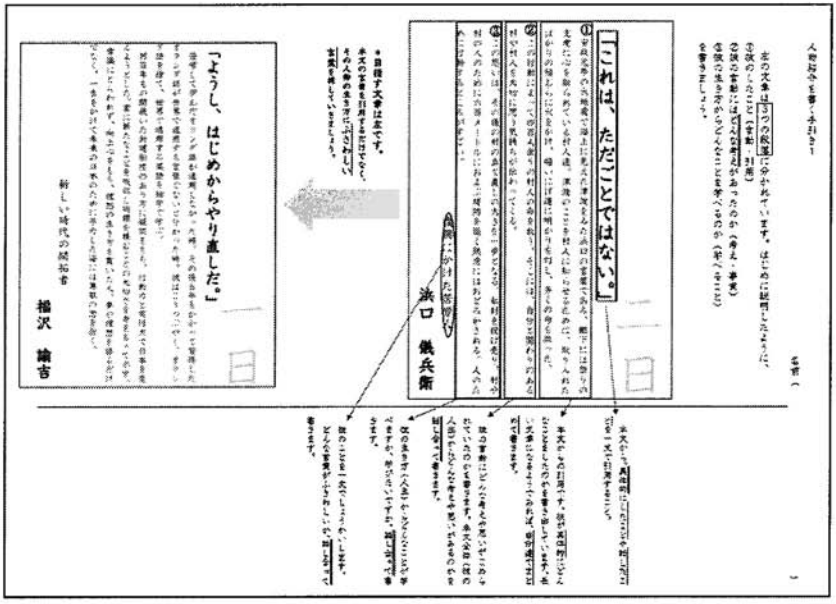


図5　書くための手引き1

①彼のしたことは何か【引用・言動】
②彼の言動にはどんな考えがあるのか
【事実・考え】
③彼の生き方からどんなことを学べるのか
【学んだこと】）
そして，最後の一文として，浜口儀兵衛を表す一文を考えるように伝えた。

3つの段落に分け，250字以内で記述する（コンパクトライティング）ためには，引用する部分を要約したり，語彙を厳選したりすることが必要である。その際，類語辞典や国語辞典を使用して，登場人物の紹介にふさわしい語彙を用いることが大切であることを強調した。子ども達が普段使っている言葉や便利な言葉ではなく，登場人物の生き方や考え方に沿った形で表現することを目指した。

その後，グループで心に残る一文を選ぶために本文を読み直し話し合わせた。一文が決まったグループは，紹介カードを書く活動に入ったり，個人の並行読書を行ったり，グループの計画に合わせて活動を進めた。

**(4) 第4時～7時までの授業**

**①授業の流れ**

・グループ学習
・全体で確認

**②授業の実際**


**写真2　グループ活動の様子**

グループで紹介カードを考えた。3人1グループで，1枚を完成させるように指示した。机間指導を行いグループごとに支援した。

全体では，学級全体で話し合いたいことを聞き，今後の流れを確認した。

**4　実践からの考察**

実践授業を通して，子どもの主体的・対話的で深い学びを促す単元学習に手ごたえを感じた。振り返りにも，教師主導の授業よりも積極的に意見を出して交流しなければならないことや学習したこと


**写真3　グループ活動の様子**

を実感できたことを記述する子が多くいた。自分達で進めることによって学習を自分のものとして捉えられたことで，達成感を感じることができたのではないかと考える。



写真４　類語辞典で調べる

今回の授業では，写真４にあるように類語辞典や国語辞典で言葉を調べる姿が多く見られた。これは筆者が子ども達に求めた事でもあるが，辞書を片手に話し合ったり，辞書を囲みながら話し合ったりと，辞書を活用することで新たな言葉の獲得につながっていたのではないかと考える。また，グループ学習の写真を見てもわかるように，肩を寄せ合いながら話し合う姿は，普段の授業の中でそう多く見ることはない。肩を寄せ合い，頭を重ね合うくらい近い距離で話し合ったり，言葉を探し合ったりするくらい集中して取り組んでいたのではないだろうか。

以下，実践を通した成果と課題をあげる。成果と課題ともに，さらに詳細な検討，検証が必要である。現段階で明らかになったことを中心に取り上げて言及する。

【成果】

①新しい言葉の獲得

図６のグループは，一文一文をグループで話し合いながら書きあげていった。

下線の言葉を見てもわかるように，普段，５年生の子どもが使用する言葉ではない。

初めは，「尊敬する」という言葉でまとめていたが，国語辞典や類語辞典を活用して，自分達の思いを表す言葉としてふさわしいものをさがしていった。最終的に，「感服する」という言葉に至った。ここでは，「深く感心する」という意味が近いことを理由にしていた。また，「再建」とい




図６　グループ作品１

う言葉においても，かなりの話し合いが行われていた。何度か，教師に確認する場面もあったが，そのたびに新たな言葉を探し，ふさわしい語彙に変えていったのである。3人が協力しながら，思いを伝えていた。

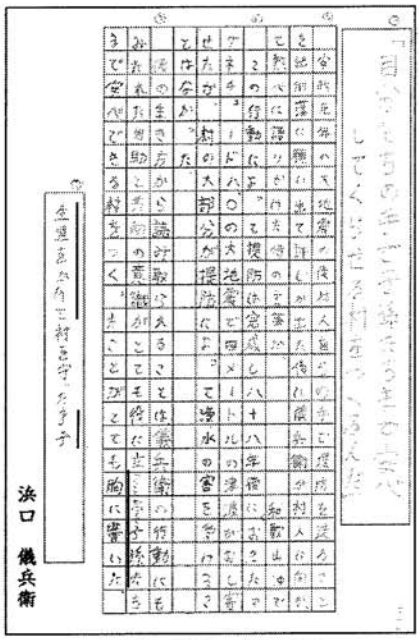


**図7　グループ作品2**

図7のグループも言葉にこだわったことがわかる。「胸に響く」や「才子」「生涯をかけて」など，議論を重ね言葉を選んだ言葉である。

それぞれの班が，新しい言葉を獲得するために辞書を活用できていた。教師の指示で動くのではなく，それぞれのグループでよい作品を作るために主体的に学習に取り組んでいたことがわかる。このグループも，教師とのやり取りの中で，自分達が伝えたいことに合う言葉を選んだり，浜口の生き方にふさわしい言葉を考えたりしていた。「才子」という言葉が浜口を表すのにふさわしい言葉かどうかは検討が必要であるが，自分達の力で調べ尽くし，言葉を選んだことには教育的効果があると言えるだろう。

【課題】

①手立てと支援

子どもが主体的に取り組む中で，教師の手立てや支援が適切であったかどうかは詳細に検証する必要がある。図8は，全10グループが浜口を一文で表したものである。例えば，「救世主」や「ヒーロー」という言葉を考えていた時に，タイミング良く助言することができなかった。適宜，どのグループの話し合いにも参加していたが，グループが悩み考えている時に，助言できなかったことは悔やまれる。このことを達富は「学びどき　教えどき」という言葉で表現している(註8)。子どもが今ある力をさらに高める一瞬を捉え「学びどき」とし，教師がその瞬間を見

逃さずに子どもの学びを導く瞬間を「教えどき」と捉えている。このように考えると，グループで文章を作り上げる時，話し合いによって言葉を選択する時など，さまざまな場面で，その一瞬に適切な関わりができなかったと考える。

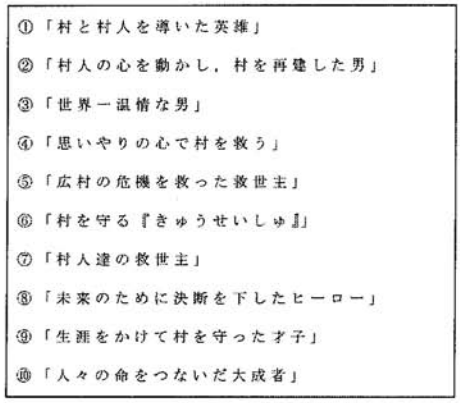

**図8　浜口を一文で表したもの**

今回の単元学習のように，グループ活動を中心とした学習では，教師の助言や支援のタイミングが難しい。これは単元学習に限った話ではないが，子どもの主体的な活動が多くなればなるほど，子どもの様子や学習状況を把握する必要がある。学びが伸長するタイミングでの教師の介入が求められる。これは，教師の授業経験と子どもとの関わりから経験的に育まれるものではないかと考える。その意味では，今回の単元学習は，そのタイミングを逃してしまったことは多くあるように感じている。しかしその反面，グループ学習を行うことで，子ども同士が補い合っていたことも事実である。

## 5　子どもの振り返りから

図9は子どもAの振り返りである。「自分が思ったことをすぐにみんなに伝えられた」や「辞書をひいていろいろな言葉が分かった」といったように，この学習の良さやふさわしい語彙，自分の考えを表す語彙を調べていたことがわかる。発表においても，ふさわしい言葉に注目しながら他のグループの発表を聞くことができていた。また，グループで意見をとりまとめることの難しさを感じる

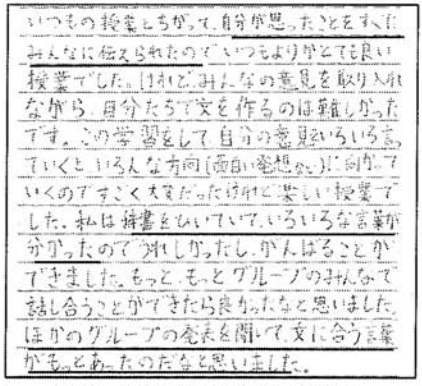
いつもの授業とちがって、自分が思ったことをすぐにみんなに伝えられたのでいつもより、とても良い授業でした。けれどみんなの意見を取り入れながら、自分たちで文を作るのは難しかったです。この学習をして自分の意見いろいろ、していくと、いろんな方向（面白い発想など）に向かっていくのですごく大変だったけれど楽しい授業でした。私は辞書をひいていて、いろいろな言葉が分かったので楽しかったし、がんばることができました。もっと、もっとグループのみんなで話し合うことができたら良かったなと思いました。ほかのグループの発表を聞いて文に合う言葉がもっとあったのだなと思いました。

**図9　単元終了後の振り返り1**

ことができた。

図10は子どもBの振り返りである。グループリーダーとして，作品を完成させるためにグループをまとめていた。特にこのグループは，意見の対立があり文章を作成するまでに時間がかかった。しかし，振り返りの中では，「相手の思いがわかり」と議論しつくしたことで，納得した作品をつくりだすことができたと記述している。自分と他者の考えや文章を比較したり，関係づけたりして作品を完成させることができていた。

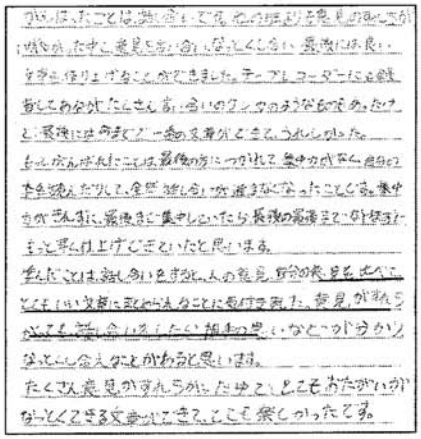

図10　単元終了後の振り返り2

この2例だけでも，子ども達が6時間のグループ学習で学んだことは多岐にわたる。教科の学習内容だけでなく，グループ学習の難しさや意見の違いを克服する方法など，この学びを通して得たものは大きいと考える。

## 6　おわりに

今回の実践研究は，年間を通して行った単元学習ではない。1つの単元をもとに立案，計画，構築，実践したものである。子どもの振り返りからも，1度の単元学習を通して，さまざまな気づきや発見があったことがわかる。グループの作品からも，ことばを考え，選び，記述していたことがわかる。その部分では，国語科単元学習を構想し，実践してきたことは価値があったと思っている。子どもの振り返りをすべて紹介することはできないが，この学習について肯定的で前向きな意見と共に，「自分達でできた」という達成感を感じている子どもが多かったことは，授業実践を行ってよかったと思う。

また教師として，いつもとは違う緊張感で教室に足を運ぶことができた。しかし，教室では子どもがいつもより近く，一緒に学び合っている感じがした。話し合いの中では，想定していない疑問や質問もあり，その場で他の子と一緒に考えることができたことは，楽しくもありまた教師としての力量のなさを感じる場面でもあった。まだまだ，自分自身の学びの足りなさ（子どもの状況，教材研究等）を

感じた。

今後もこの実践の詳細な分析を進めていく。また，この実践の成果と課題をもとに，主体的・対話的で深い学びの授業に向けた取り組みを継続していく。

（藤田　智之・河合　晋司・小西かおり：本学附属京都小中学校教諭）

註

（1）大内敏光（2012）「単元学習の在り方を問う」日本本国語教育学会編『月刊国語教育研究』No480（2012年4月）pp2-3

（2）濵本純逸（2012）「現代に触れて思考力を育てる」日本本国語教育学会編『月刊国語教育研究』No480（2012年4月）pp4-6

（3）草野剛（2012）「単元を貫く言語活動を位置付ける」日本本国語教育学会編『月刊国語教育研究』No480（2012年4月）pp10-11

（4）寺井正憲（2014）「単元学習を開発するために」日本本国語教育学会編『月刊国語教育研究』No504（2014年4月）pp6-9

（5）岡本博幸（2014）「単元学習野開発」日本本国語教育学会編『月刊国語教育研究』No504（2014年4月）pp48-49
このことは，倉澤栄吉，大村はま，浜本純逸，町田守弘，首藤久義，桑原隆　等，単元学習について語る人が指摘していることである。

（6）大内敏光（2015）「教材を生かし，教材を包み込む単元づくり」
日本本国語教育学会編『月刊国語教育研究』No518（2015年6月）p1

（7）安居總子（2016）「自ら学ぶ力を育てる単元学習」日本本国語教育学会編『月刊国語教育研究』No528（2016年4月）pp2-3

（8）達富洋二　http://saga-u.tatsutomi-lab.com/

参考文献


・大村はま（1982）『大村はま国語教室―国語単元学習の生成と深化―』第1巻，筑摩書房
・青木幹勇（1986）『第三の書く』国土社
・倉澤栄吉『倉澤栄吉国語教育全集 - 国語単元学習の開拓 - 』第1巻角川書店
・府川源一郎・高木まさき編著（2004）『認識力を育てる「書き換え」学習』，東洋館
・森山卓郎，達富洋二編（2010）『国語教育の新常識』，明治図書
・日本国語教育学会編（2010）『豊かな言語活動が拓く国語単元学習の創造』東洋出版社
・水戸部修治，達富洋二他編（2011）『国語授業の新常識「読むこと」』明治図書
・藤田智之（2012）「読解の授業におけるパラフレーズの効果」『日本教科教育学会第38回全国大会発表論文集』，pp158-159
・達富洋二（2012）「自分のことばだから「分かった！」が分かる」『実践国語研究』No.312，pp36-38，明治図書
・日本国語教育学会編（2012）『月刊国語教育』No480　東洋出版社
・藤田智之（2013）「話す力の育成を目指したパラフレーズの効果 - モニタリングを活用した実践から -」，『日本教科教育学会第39回全国大会発表論文集』pp62-63
・日本国語教育学会編（2013）『月刊国語教育』No492　東洋出版社

・日本国語教育学会編（2014）『月刊国語教育』No504　東洋出版社
・達富洋二（2015）「学習者の自覚的な学びを想像する国語科授業 - 三つの検討カテゴリーからのリフレクション - 」『佐賀大学国文』43，pp14-28，佐賀大学国語国文学会
・日本国語教育学会編（2015）『月刊国語教育』No518　東洋出版社
・日本国語教育学会編（2015）『月刊国語教育』No524　東洋出版社
・森山卓郎編（2016）『コンパクトに書く国語科授業モデル』，明治図書
・西原宏一，達富洋二（2016）「小学校国語科単元学習におけるコンパクトライティングの有効性」，『佐賀大学教育実践研究』，pp41-53，佐賀大学文化教育学部附属教育実践総合センター
・田﨑信子，達富洋二（2016）「中学校国語科単元学習におけるコンパクトライティングの有効性」，『佐賀大学教育実践研究』，pp76-80，
・日本国語教育学会編（2016）『月刊国語教育』No528　東洋出版社
・日本国語教育学会編（2015）『月刊国語教育』No529　東洋出版社
・日本国語教育学会編（2015）『月刊国語教育』No531　東洋出版社

付記

・本研究は，平成 28 年度（2016 年度）独立財団法人日本学術振興会　科学研究費奨励研究，課題番号（16H00108），研究課題「論理的記述力を高めるためにコンパクトライティングをとりいれることの効果の測定」の研究助成を受けた研究成果の一部である。