

主体的に学習する説明文教材

～一人一人がストーリーをふくらませる国語教育～

宮脇 隼

複式学級では、子どもたちが自ら学習を進めていくことは日常的に見られる授業風景である。司会・記録を中心に協力し合い授業を進めていく姿は「学びをデザインする子どもたち」という本校の研究テーマととても深い関わりがある。しかし、子どもたちは与えられた課題に対しては自分たちで学習を進めることはできるのだが、自分たちで新たな課題を見つけ、それに向けて学習を進めるという主体性はまだ身につけていない。1時間1時間の主体的な学習ではなく、単元または年間を通して子どもたちが主体的に学習を進めていくことをめざした。そのため、国語科説明文教材に焦点を当てることで、単元と単元につながりをもたせた。そうすることで、子どもたち一人一人がつながりを大切にし、自分のストーリーをもって国語の学習に取り組むことができると考えた。

キーワード：複式学級、主体的、説明的文章、プレゼンテーション、ABワンセット方式

1. 主体的に学ぶ複式学級

1. 1. 「深まり」のある学習をめざすために

複式学級では、各学年8人ずつの少人数で学習を進めている。そのため、一人一人が全員の考えを知ることができるという大きなメリットがある。しかし、8人では多様な考えが出ず、すぐに話し合いが終わってしまう。深まりのある学習をするには、友だちの考えを聴き、課題解決のために自分の考えを深めることがとても大切になる。友だちの考えを聴くことで自分の考えに変化が生まれ、Aだった考えが、A' という考えに深化していくことをめざしていく。そうすることで、さまざまな学習で課題解決に全員で向かう子どもの姿がみられると考えた。

そのためにも、まずは【聴く】活動を大切に取り組む必要がある。友だちや教師の発言に疑問をもつことや、自分との違いに気づくこと、または比べることができるような聴く力を育てることが重要だと考えた。

また、複式学級においては【話す】活動も重要な意味をもっている。複式学級では、司会者と記録者をたて授業を進めている。そんなとき、発表者はより自分の話し方に気をつけなくてはならない。声の大きさ、話す早さだけではなく、記録しやすいように自分の言いたいことを短くまとめることや、意見と理由を明確にしながらい相手に分かりやすく話すことが大切となってくる。

これら二つのことは、話型指導でスキルとして身につけさせるだけではなく、「聴きたい」「話したい」という子どもたちの気持ちを大切に進めてきた。聴くこと、話すことをもとに、「深まり」のある学習を進めていきたいと考えた。

1. 2. 課題意識の「深まり」を目指して

一人一人の考えをだけではなく、課題意識も深める

ことをめざして学習を進めた。

本学級では、課題意識が深化し、新たに生まれた課題を「マイスター☆」とよんでいる。1時間の授業を通して、司会を中心に自分たちで「マイスター☆」を見つけさせたい。45分の授業の中で、友だちの考えをよく聴き、自分の考えや友だちの考えを比べることで、対立点や類似点をみつけ焦点化を行っていく。そのように、子どもたちが課題意識を深化させることが、学びをデザインすることにつながると考えた。

1. 3. 習得と活用 「深まり」のある単元計画

説明文を学習するに当たり、どうすれば主体的に学習するのか考えた。そのためには、単元を貫く言語活動が欠かせない。物語文では、教科書を使った習得のあとに、音読劇やペーパーサートなどの活用を設定することがある。登場人物の心情を理解し、それを表現する学習では多くの子どもたちが楽しみながら主体的に学習を進めることだろう。説明文では、自分も説明文を書くという活用が考えられた。しかし、それだけでは、個人の学習または学級内の学習で完結してしまうように思えた。もっと、自分たちのオリジナルの説明文を発信していくことはできないものかと考え、自分たちで作った説明文をプレゼンテーションとして発表することをゴールとして設定した。プレゼンテーションのシート作りは、段落を意識することや、文章を短くまとめるというような要約・小見出しの学習にもつながる。また、誰に向け発信するかということも考えることができ、相手を意識し、外への広がりをもった説明文の学習に適していると考えた。

また、明確な見通しをもたせるために単元を貫く言語活動の方法として「ABワンセット方式」をもちいた。ABワンセット方式とは、教科書を使った習得型の学習と、自分の説明文を書くという活用型の学習を

1時間ごとに交互に行うものである。習得と活用との間が短いことで、自分たちで次時の見通しをもって学習を進められると考えた。また、複式学級としては3年生と4年生の習得型の学習と活用型の学習をずらすことで、それぞれの活動が異なり子どもたちをみとりやすくなる。それが、子ども一人一人への適切な支援につながると考えた。「すがたをかえる大豆」の実践

1. 4. 司会・記録の固定と育成

子どもたちが見通しをもって学習を進めるために、司会と記録をそれぞれの教科で固定した。それまでは、子どもたちは1日ごとに司会と記録を交代して行っていた。全ての子がまんべんなく各教科の司会と記録を行えるというメリットがあるのだが、それぞれの教科で授業の見通しをもって行ってほしいということから、それぞれの教科で司会と記録を固定することにした。その結果、授業を始める前に学習の進め方を聞きに来る子や、家で予め準備をしてくるといった子があらわれた。クラス全体のものにはなっていないが、司会と記録にも見通しをもたせることで主体的に活動することにつながったように思う。

2. 「イルカのねむり方／ありの行列」の実践

説明文のマイスターをみつけよう！

マイスターになろう！！

この単元では、説明文教材を学習し習得したことを、自分たちの説明文に活用する。そして、プレゼンテーションとして発信することを目標とした。

本単元では、児童の実態から、四人一組のグループを作り、総合的な学習の時間も利用し、パソコンを使いプレゼンテーションの作成を考えた。そのためにも、子どもたちには、明確な見通しと相手意識をもって学習させることが重要であり、子どもたちと説明文との出会いでどれだけ興味をもたせられるかが大きなポイントになった。

【単元構成】

3年生	
【1次】 学習の見通しをもつ	
①教師による説明文を聞き、単元の見通しをもつ。 (プレゼンテーション)	
②単元計画を立てる。	
【2次】 説明文を読み取る	
③「ありの行列」を読み、初発の感想を書く。	
④⑤段落をもとに、内容や文末表現に着目し「はじめ・中・おわり」に分ける。	
⑥「はじめ・中・おわり」のそれぞれに何が書かれているか読み取る。	
⑦「イルカのねむり方」と「ありの行列」の構成を比べ、尾括型の説明文の特徴を考える。	

【3次】 説明文を作る (尾括型)

- ⑧自分が知っていること、不思議に思っていることなどをもとに、自分たちで作る説明文の題材を考える。
- ⑨「はじめ・中・おわり」の特徴を考え、自分たちの説明文の構成を考える。
- ⑩⑪調べたこと、わかったことをもとに説明文を書く。

【4次 総合的な学習の時間】 説明文を発表する

- ・発表方法をグループで話し合い、発表の準備をする。
- ・発表をする。

【1次】 学習の見通しをもつ

第1時では、教師による説明文のプレゼンテーションを見せ、子どもたちに自分たちがこれから進めていく学習の見通しと、説明文を学習する目的をもたせることを意識して行った。

教師からの説明文のプレゼンテーションは「めだか(教育出版 小学国語 3上)」をパワーポイントで作成したもので行った。「めだか」を選んだ理由は、【生き物をつかっていたこと】【問いの文と答えの文がある尾括型の説明文であること】などである。

プレゼンテーションを見た子どもたちの多くは「自分たちもしてみたい。」「わかりやすかった。」「絵が大きくてよかった。」「みんなが知らないことを知らせたい。」など意欲的な感想をもっていった。それ以外の数名も「今やったら難しそう。でも、三学期ぐらいにやってみて上手になってみたい。」「一人するのはいやだけど、二人以上ならいいな。」といったプレゼンテーションへの前向きな感想であった。

第2時では、学習のゴールを意識させ、単元計画を立てる活動を行った。子どもたちの興味はプレゼンばかりに集中するかと思ったのだが、「まずは、しっかりと説明文の学習をする必要がある」という考えが子どもたちから出ていた。

その結果、【説明文を読む(段落、はじめ・中・おわり)】【説明文を書く(プレゼンテーションを作る)】【発表の練習】の3つの学習にまとめることができた。また、第2時の最後にお互いの学年の学習計画を交流する場面をとった。3年生は、4年生の学習計画の順番を見て、自分たちの学習計画に生かそうとしていた。また、4年生は3年生の学習計画についてアドバイスを与えていた。

【2次】 説明文を読み取る

子どもたちには「自分たちが説明文を作る」ということを意識させ、段落構成を読みとらせた。そのために、段落ごとに切り分けたシートを使い、正しい順番に並び変える学習を設定した。一人一人が、自由に操作でき、どの子も同じように学習を進められるように考えた。

1から4段落については、全員がすぐに並び変えることができた。「問い」の文があることや、ウイルソンの紹介、「はじめに」「次に」という接続語に着目して

並び変えていた。しかし、それぞれの段落に書かれている内容については話し合われなかった。5段落からは、「観察」「研究」という言葉に着目した意見が出たのだが、自分たちで考えをまとめることができずにいた。

第5時は、司会者を中心に5段落からの話し合いを進めることができた。しかし、それぞれの考えは出るものの明確な根拠となるところには一歩届かなかった。そこで、「これらのかんさつから、……。」という一文と、「この研究から、……。」の違いは何かを子どもたちに投げかけた。一人の子どもの、「この」は一つで、「これら」はたくさんある感じがする。」という気づきから、学習を進めることができた。「これらのかんさつから、ということは観察はひとつじゃない。3段落と4段落に書いてる」という発言や、「この研究から、だから研究はひとつ」という発言があり、子どもたちはそれぞれの段落の役割を考え、接続語にも着目し、文章を並び変えることができた。その結果、「観察」「予想」「研究」という言葉を使い、それぞれの段落に書かれていることを読みとることができた。

第7時は、「イルカのねむり方」と「ありの行列」は尾括型の説明文となっており、最後に答えがあり筆者の伝えたいことが読者に伝わるような文章となっている。二つの説明文を比べることで、どうして筆者はこの形式を選んだのか。この形式にすることでどんないいことがあるのか。などを考える時間になった。この1時間は、2次での説明文を読みとる学習のまとめであり、自分たちで説明文を書く学習への大切なつなぎの1時間となるよう考えていた。

【授業記録から】

そうま：(二つを比べて、大切なところは)「はじめ・中・終わり」と段落です。話が切り替わるんだったら段落を入れた方がいいんです。

教師：どれが人気なん？

子どもたち：「はじめ・中・終わり」

教師：「はじめ・中・終わり」って言うてるけど、理由ないやん。「はじめ・中・終わり」がなくても説明文になるん違うん？

あやか：急に答えがきたらおかしいから。

そうま：「はじめ」なかったら、まずめあてが決まらない。「中」はどうやったら分かったのかが分かる。「終わり」はまとめになる。

かな：問いを聞かなきゃ説明文にはならないから、はじめ・中で書いて答えを終わりで書くからあった方がいい。

教師：う～ん。かなちゃんも大事って思ってくれてるんよな。かなちゃんのもきいてみようよ。

かな：もう書いてるんよ。

そうま：丸だったら終わるんじゃないかと区切ってるから、丸、点も大事なんだけど段落がいいと思

う。

かな：他にありませんか？

けんた：そうまくんと同じで、まるはいちを示す記号で段落は話のまとまりをくぎる記号だと思います。

教師：いいね。じゃあ、わたしたち説明文に書くときに大事するのは？

子どもたち：「はじめ・なか・終わり」と段落。

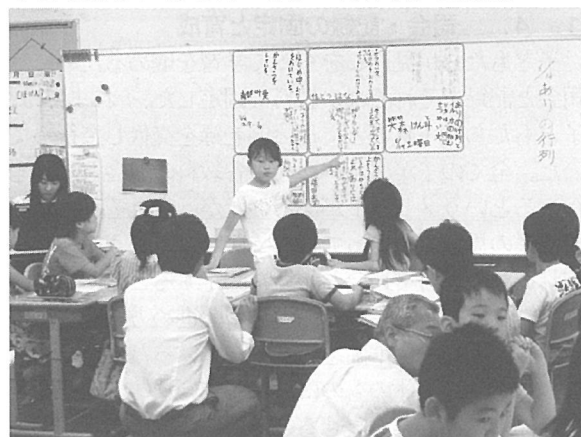


図1 それぞれの考えを比較しグループ分けをする

【考察】

単元を通して、自分たちで作った説明文をプレゼンテーションとして発信することで、目標が明確になり子どもたちは前向きに学習を進めることができた。しかし、それは与えられた課題に対して前向きな子どもたちの姿であり、学びをデザインする子どもたちの姿ではなかった。

教科書教材を学習した後は自分たちでオリジナルの説明文作りをするということを印象付けながら行っていたのだが、1時間ごとの授業では目標に取り組む姿があまり見ることができなかった。授業記録にもあるように、子どもたちは自分たちの説明文作りにも「はじめ・中・終わり」が必要であることは理解しているのだが、教師から与えられたものという程度だったように思う。もっと子どもたちに「はじめ・中・終わり」の必要性を感じさせる場面をもたせなければいけなかった。子どもたちがスムーズに説明文を書くことができるような計画を教師が与え過ぎていたように思う。もっと、子ども一人一人が切実な思いをもち、課題に迫れるような単元計画をする必要があった。

3. 「すがたをかえる大豆」の実践

My説明文を発信しよう！

2学期に行った実践でも、説明文の学習を主体的に進める上で二つのことを大切にしたい。一つ目は、自分たちのオリジナルの説明文を作ること。二つ目は、その説明文をプレゼンテーションとして発信すること。さらに、子どもたちが常にゴールを意識した学習ができるように単元計画を考えた。

1学期の実践では、パソコンを使ったプレゼンテーションというゴールを設定したことで、子どもたちはそこにたどり着くために必要な読み取りの学習にも目を向け、意欲的に取り組むことができた。2学期の実践では、子どもたちがプレゼンテーション作りというものを経験したうえで学習だったため、初めから学習の見通しをもって進めることができた。

1学期は、どちらの学年も「はじめ・中・終わり」の役割について考え、説明文全体の構成を考えることが学習の中心であった。しかし、この単元では、説明文全体の構成だけではなく、「中」の構成に焦点をあてた学習を進めていきたいと考えた。1学期の説明文では「中」が時間的な順序で書かれていた。それに対して、この単元の説明文は、事柄的な順序で書かれた「中」となっており、子どもたちが作る説明文も順序に書き手の意図が表れる「中」にしたいと考えた。1学期の子どもたちの説明文を例に挙げると、外国の食事について書かれた説明文があり、韓国、タイ、フランス、オーストラリアの順番で「中」を構成していた。しかし、この順序には明確な意図はなかった。もっと「私たちの生活に身近な食べ物から始める」や「日本から近い国から始める」などの書き手の意図をもたせた構成にしたい。そうすることで、自分が伝えたいことをより相手にわかりやすく伝えることができると考えた。

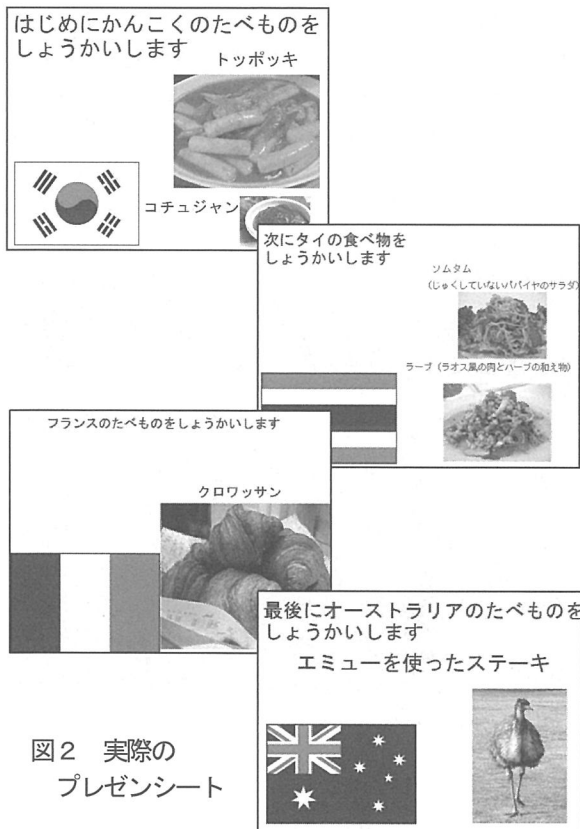


図2 実際のプレゼンシート

また、単元を貫く言語活動の構想として「ABワンセット方式」を用いた。ABワンセット方式とは、教科書を使った習得型の学習と、自分の説明文を書くという活用型の学習を1時間ごとに交互に行うものであ

る。習得と活用との間が短いことで、自分たちで次時の見通しをもって学習を進められると考えた。また、3年生と4年生の習得型の学習と活用型の学習をずらすことで、それぞれの活動が異なり子どもたちをみとりやすくなる。それが、子ども一人一人への適切な支援につながると考えている。

【単元構成】

3年生「すがたをかえる大豆」	
第1次	学習の見通しをもとう！
第1時	1学期に作った説明文を思い出し、今回の説明文作りの計画を話し合う。【関・意・態】
第2時	調べたい材料を選び、調べる方法を考える。【関・意・態】
第2次	My説明文を書こう！
第3時	「すがたをかえる大豆」を読み初発の感想を交流する。【関・意・態】
第4時	大豆のすごいと思うところを読み取る。(習得1) 【読むこと イ】
第5時	自分の選んだ食材のすごいと思うところを考える。(活用1) 【書くこと イ】
第6時	大豆を変化させた昔の人々の知恵を読み取る。(習得2) 【読むこと イ】
第7時	自分の選んだ食材を変化させる人々の知恵について考える。(活用2) 【書くこと イ】
第8時	筆者の説明文のわかりやすいところを見つける。(習得3) 【読むこと エ】
第9時 (本時)	読みとった工夫をもとに、My説明文の構成を考える。(活用3) 【書くこと ウ】
第10時	My説明文を書く。【書くこと イ】
第3次	My説明文を発信しよう！
第11時	プレゼンレーションを作る。【関・意・態】
第12時	プレゼンテーションを作る。
第13時	発表の練習をする。【関・意・態】

【1次】 学習の見通しをもとう！

本学級では、説明文の学習を「自分の伝えたいことを、相手にうまく伝えるため」と位置づけ、学習を進めてきた。この単元も、子どもたちの主体性をもって取り組めるように、自分たちで説明文を書き、それをプレゼンテーション形式で発表する活動を設定した。

学習計画を決める話し合いで、「筆者のいいところを真似する」という発言から、「じゃあ、筆者のいいところって何だろう？」と課題が深まった。子どもたちは、1学期に学習した「はじめ・中・終わり」があるということを見つけることができた。また、昔の人々の工夫を書いているので、昔の人々をほめているところがいいという意見や、それぞれの写真があるのでわかりやすく、くわしく知ることができるという意見が出た。また、「中」の順番に注目した子がいた。それは「ちい

ちゃんのかげおくり」で学習した心情曲線をヒントに、だんだん内容が難しくなり山になっているという意見だった。この考えは、筆者の書き方の工夫を読みとるときの重要な手掛かりとなり、筆者が「中」に込めた意図を見つけることにつながった。

【2次】 My 説明文を書こう！

感想を交流したところ、子どもたちの考えは「大豆のすごさ」「昔の人の工夫のすごさ」「筆者の説明文の工夫のすごさ」の3つに分けることができた。子どもたちが見通しをもち、主体的にMy 説明文作りを進めるためには、この3つの観点を明確にしながら読み取りを行うことが重要となる。そこで、この3つ観点で、習得・活用できるような単元計画を考えた。

第1の観点【大豆のすごさ】

教科書を読んだ子どもたちの全員が大豆のすごさを感想に書いていた。しょう油になることや、もやしや枝豆も大豆であることに驚き、新たな知識を得たことへの喜びを感じているようだった。習得学習では、挿絵を利用しながら大豆がどんな食品に姿を変えているのかを読み取った。

次の時間には活用学習としてMy 説明文のテーマとなる姿をかえる食材を見つけさせた。図書しての本や教科書を見ながら、それぞれの子どもたちが自分の食材を見つけ、どのように姿を変えているのかまとめることができた。また、見つけた食材をテーマにMy 説明文を書くことを意識させ取り組むように声をかけた。すると、子どもたちは「なるべく多くの食品に姿を変えているほうがいい」などと話しながら選ぶことができた。

第2の観点【昔の人の工夫のすごさ】

子どもたちは本文を読んだ感想として、大豆のすごさだけではなく、大豆を変化させた昔の人々の知恵のすごさにも目を向けていた。クラスでは、「知恵」を「くふう」ととらえ、子どもたちは本文から工夫を探し出した。姿を変えた食品の写真を使うことで、一つの工夫で一つの食品の場合と、一つの工夫でいくつかの食品の場合があることに気づくことができた。また、教師からの支援により、工夫は一つの段落に一つであり、食品は一つの段落にいくつもある場合があることから、筆者が大切にしているのは「くふう」のほうではないかという考えをもつことができた。

次の時間には、二つ目の観点で習得したことをもとに、この時間ではMy 説明文の工夫探しをした。図書室の本や家族から聞いたことを手掛かりに、様々な工夫を見つけることができた。一つの食品に対して一つの工夫を書いた子もいれば、似ている工夫の場合は一つの工夫に対して、二つの食品を合わせる子もいた。しかし、子どもたちが見つけたものは、「工夫」と「調

理方法」とが混在する結果となってしまった。前時の読み取りの際に、工夫という言葉に目を向け、どのようなものが工夫なのかという読み取りが不十分であった。

第3の観点【筆者の説明文の工夫のすごさ】

3つ目の習得型として「筆者のすごいところ」について考えさせた。写真や工夫カードを使い視覚的な支援を行った。

また、第1時での「山になっている。だんだん難しくなっている」という発言をもとに子どもたちには何が難しくなっているのかを考えさせ、一人の子の気づきをクラス全体で共有した。子どもたちは「くふう」ということにすぐに気づくことができた。しかし、子どもたちに「どこにそんなこと書いてある？」とさらに本文を意識させ、明確な筆者の考えが表れている文章を見つけさせた。そうすることで、筆者の考えが表れている接続語を見つけることができた。筆者は「中」のはじめに、「いちばん分かりやすいのは、」という接続語を用いている。これを手掛かりに考えることができ、この接続語には筆者の「中」の意図がふくまれたものになっている。これを「とくべつなつなぎ言葉」とし、筆者の工夫の一つとしておさえることができた。

次の時間には、活用学習としてMy 説明文の「中」の順番を考えた。一人一人の姿をかえる食品と工夫を短冊にし、自由に並び変えながら順番を考えさせた。また、子どもたちにはその順番にした理由をもたせ、その理由が表れるような「とくべつなつなぎ言葉」を使わせた。下のワークシートの子どもは「有名なのは」という接続語を用いて、自分の並べた順番にあったものを使うことができた。

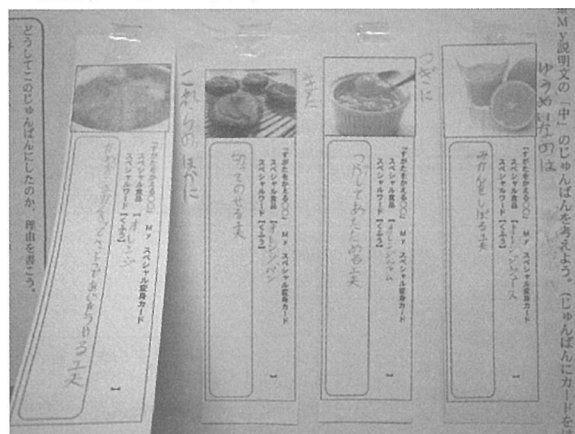


図3 実際のワークシート

【授業記録から】

子ども一人一人が自分の考えをもち、さまざまな食品の順番を考えることができた。また、その順番にした意図が明確になるような「とくべつなつなぎ言葉」もワークシートに記している。下は一人の子の考えをもとに、クラス全体で並び方からつなぎ言葉へと課題

が深まった場面。

けんた：みんなは、知っている順番にしているけどこれは何？

そうま：まず、おかし食べるやん。そのあとおかし・・

かな：時間制ってこと？

そうま：そうそう！時間で分けた。

みわ：でも、ごはんのあとにおかしを食べることもあるやん。

そうま：ちがうよ。みんなわかってないやん。

子どもたち：わかるよ！

教師：先生は、そうま君の言いたいことちょっとわかったよ。ポテチはお菓子で、コロッケとかはおかずってことやんね。

そうま：そう。やっぱり、時間っていうよりも、おかしからおかずっていう順番で並べた。

かな：じゃあ、どんなつながぎ言葉にするん？

そうま：うーん・・・。



図4 それぞれの考えをみんなで交流する

【考察】

子どもたちは、明確な意図をもちながら My 説明文の「中」の順序を考えることができた。「有名な順番」という考えや、「おかし→おかず」「ぼくの好きなもの」というような柔軟な発想をもった考えも出た。それを交流することで子どもたちは一人一人の考え方の違いを楽しみながら学ぶことができた。しかし、「とくべつなつながぎ言葉」を見つけることができない子もいた。理由をもって順番を考えることと、とくべつなつながぎ言葉を考える学習が一つに結びつけることができなかったのではないかと思う。そんな場合はどのように支援をすればいいのかを事前に考え、そんな子をみとり授業中に声かけをしてあげることができればよかったと思う。

4. 成果と課題

本実践で成果としてあげられることは、説明文の学習を子どもたちが楽しみながら取り組むことができたことである。子どもたちの願いや実態を踏まえ、主体

的に説明文の学習をする上で、プレゼンテーションという言語活動はこちらが考えていた以上の効果があった。

さらに、1学期・2学期と年間を通して説明文の学習をプレゼンテーションという活動でつないだことも大きな効果を生んでいた。子どもたちは、1学期の実践を生かし、2学期のプレゼンテーションにつながることができた。一人一人の中に説明文学習のストーリーがあり、地域への学習発表の場である「ちいきつづかふえ」での2回目のプレゼンでの成功につながったと考えている。プレゼンをできたことは、子どもたち一人一人にとって大きな経験になった。

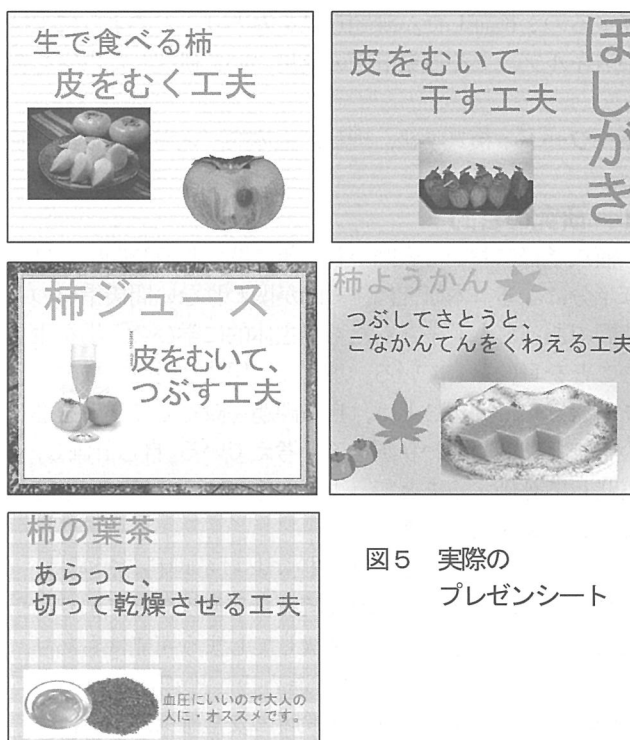


図5 実際のプレゼンシート

しかし、課題も残っている。どちらの単元も教科書教材を学習する際に、オリジナルの説明文を書くためのものとして設定したために、子どもたちが純粋に教科書教材を楽しむことができなかったのではないかと思う。「ありの行列」を読んだときの新鮮な驚きや感動よりも筆者の書き方の工夫にばかり目を向けさせてしまった。そのため、本文の言葉をじっくりと大切に扱うような実践をすることはできなかった。

今後は、説明文を読んだとき、新たな知識がふえる喜びとスキルの学習の両方を大切にする説明文の学習を進めていきたい。

参考文献

- ・文部科学省(2008)「小学校学習指導要領解説国語編」
- ・二瓶弘行(2010)「説明文一日講座」文溪堂
- ・(2014)和歌山大学教育学部附属小学校紀要 No.37