

言語活動と「読むこと」

日々、子どもたちを教える先生方が抱えるお悩みの中から一つを取り上げ、解決のためのアドバイス掲載するコーナーです。
今回は、赤木雅宣先生と桂聖先生にご登場いただきます。

お悩み

言語活動を明確に位置つけた指導をしようとするけど、しっかり読むことができなくなってしまう気がします。どのように考え、何に気をつけて指導に臨めばよいのでしょうか。



言語活動をどのように捉えて指導をするのでしょうか。

解決のために

1 「価値ある」言語活動を



ノートルダム清心女子大学 准教授
赤木雅宣

「言語活動を重視すると、読むことそのものがおろそかになる」「読んで、その後言語活動までしていると、授業時間が足りない」。こんな声を耳にすることがよくあります。

まず、確認しておきたいことがあります。言語活動を重視するとは、「授業の中で言語活動を展開すること」「言語活動を通して能力や態度を培う」ことの両方を、同時並行的に成立させ、目ざす能力を獲得させることです。言語活動を通して読むことの力をつけるのであり、力をつけておいてから言語活動に取り組むではありません。そうなるべく、授業の中で展開される言語活動が本当に読むことの力をつける「価値ある」活動かどうか問題となります。多様に想定される言語活動の中から、どの活動を選択するかという判断が大切だということです。それは、教材の特性、目の前の子どもの実態（経験値）、教師の願い（どんな力をつけたいか）などをもとにした、教

材研究で判断することになります。では、限られた授業時間の中でどう指導を充実させるかという問題です。PISA型読解力や学習指導要領の言語活動例などの影響もあり、いわゆる第三次以降の学習に、表現・交流などを中心とした言語活動を設定する実践が多くなっています。第三次以降を充実させようとすると、どうしても時間不足の問題が生じます。

「お手紙」を主教材とした単元作りを例に考えてみましょう。ある先生は、「お手紙」はシリーズの一品であるという特性から、第三次で「ふたりは いつも」「ふたりは いっしょ」など、同じ人物が登場する作品を多読するという言語活動を構想しました。登場人物の言動を通して性格を読み取ることで、シリーズ作品の楽しみ方を体験させることを重視したのです。

別の先生は、「お手紙」には会話文が多いという特性を生かし、第三次に

音読会を構想しました。そうすると、第二次で場面の様子や人物の行動を読み取るとき、会話文の言い方を話題にすることが多くなります。実際に音読してみる機会も増えるでしょう。

どちらの単元作りも、教材の特性をうまく捉え、価値ある言語活動を組み入れています。つけるべき力も考えた単元構想です。では仮に、多読、音読会の両方を組み込もうとするとどうでしょう。読むことのねらいが不鮮明になり、時間数不足も心配されます。一つの単元で多くのことをねらいすぎないようにし、教材研究で何を主たるねらいにするのかを絞り込んでいく必要があります。そこで扱わなかった（扱えなかった）内容・つけたい力などは、年間を見通した計画のもと、他の単元で扱い、身につけさせていければいいのですから。

赤木雅宣

一九五九年、岡山県生まれ。岡山県内の公立小学校、岡山大学教育学部附属小学校教諭を経て、現職。共著書に、「小学の授業づくりハンドブック 第2巻」（淡水社、「子どもと創る国語科基礎 基本の授業 小学校3年」（国土社）などがある。

実際の教材や指導の場面に当てはめると、どのようなポイントが考えられるでしょうか。



筑波大学附属小学校 教諭
桂 聖

解決のために

2 教科書教材で学んだ読み方を生かす

目的は、読む力をつけること

言語活動の重視が求められるなか、間違いなく言えるのは、「読むこと」の授業の目的は、読む力をつけることであるということ。言語活動を明確に位置づけても、読む力がつかないのは本末転倒です。

単元構成のポイント

では、読む力をつけるには、単元をどのように構成すればよいのでしょうか。ここで重要なのは、「読むこと」の言語活動を通して読み方を学び、その後、それを生かせるような構成を考

えるということです。つまり、次のように整理できるでしょう。

ここでは、教科書教材を共通教材、教科書外の教材を発展教材と呼ぶことにします。

- ▼第一次（導入）
 - ・ 言語活動の見通しをもつ。
 - ・ 共通教材の概要を捉える。
 - ・ 発展教材を並行して読む。
- ▼第二次（展開）
 - ・ 文章の内容を理解する。
 - ・ 読み方を学ぶ。
- ▼第三次（発展）
 - ・ 文章を選び表現活動をする（※）。
 - ・ 学んだ読み方を生かす。

※発展教材から選ぶ場合（後述の例1）、共通教材内から選ぶ場合（後述の例2）が考えられる。

言語活動については、その種類や子どもの実態によっては、第一次で明確な目的をもたせたほうがよい場合と、必ずしもそうでない場合があります。ここで、具体的に、説明文「かるた」と文学「たぬきの 糸車」の実践をご紹介します。

例1 「かるた」(三年下)

単元の中心となる言語活動は、「要約して紹介すること」。

かた」、そしてその手順について明確に指導しました。

さらに第三次では、私が用意した四つの説明文から紹介したいものを選んで読み、読んでいない子のために要約して紹介する活動を設定しました。

例2 「たぬきの 糸車」(二年下)

「好きなところを絵と文で紹介すること」を、単元の中心の言語活動としました。しかし、先述のように、これを第一次で一年生の子どもたちに伝えても、切実な見通しがあるはずがありません。第二次で、これに似た言語活動を繰り返したうえで、最後の時間に伝えれば、実感の伴った学習課題となります。子どもたちも、意欲をもって取り組むことができます。

第二次では、たぬきに対するおかみさんの捉え方の変化を読み取ります。例えば、第二場面では「なぜ」かわい

に変わったのか」と投げかけ、捉え方が変化するきっかけを読み取りました。その後、授業のまとめとして、おかみさん役ときこり役に分かれ、「おかみさんは、糸車を回すまねをするたぬきのことを、きこりにどんなふうに話したのか」という課題のもと、ペアで次のような対話活動をしました。

- (きこり)
なぜ、あのいたずらたぬきがかわいいのじゃ？
- (おかみさん)
あら、目玉をくるりくるりと回して、糸車を回すまねをするのが、とってもかわいいのよ。

第三次では、こうした第二次の学習を生かして、好きな場面を選び、おかみさんときこりの対話を想像し、場面を絵と文で表します。第二次で繰り返して学習しているので、スムーズに取り組むことができました。



桂 聖

一九六五年、山口県生まれ。山口県内の公立小学校、山口大学・広島大学・東京学芸大学の各附属小学校教諭を経て、現職。著書に「国語授業のニハール」。

「国語 教科書編集委員」