

実践報告

# 国語科において主体的に資質・能力を身に付ける 学習計画の立て方

## ー既習知識や下学年教材を用いた見通しの図化ー

白井 雄大\*

How to Make a Learning Plan to Acquire Attributes and Abilities Proactively in  
Japanese Language Education:  
Prospecting Outlook Using Knowledge Already Learned or Lower-Grade  
Materials

Yudai SHIRAI\*

### 【要約】

本実践は、新学習指導要領における主体的で深い学びの実現のため、単元の冒頭で、資質・能力の習得までの見通しを児童にもたせることを目的とした。既習知識や下学年教材を用い、これまでにどのような学びを行ってきたかを想起させ、単元のゴールまでの学習計画を図化して示すことで、主体的に学びを深めていくことが分かった。

### 【キーワード】

学習計画、図化、ピラミッドチャート、フローチャート

## 1 実践テーマ設定の理由

### (1) 今日の課題

平成29年7月に告示された「小学校学習指導要領国語編」では、国語科の目標として、「言葉による見方・考え方を働かせ、言語活動を通して、国語で正確に理解し適切に表現する資質・能力を育成すること」が大きく記された。また、各領域のいずれの学習過程においても「新しい問いや仮説を立てるなど、既に持っている考えの構造を転換する力」を働かせ、考えを形成し深める学習過程の在り方が具体的な改善事項としてまとめられている。児童がもっている資質・能力を、疑問をもち、その解決を図るなかで、新たなものに更新していく。そのような学習過程が求められている。

「主体的・対話的で深い学び」が求められている今日において、教師が学習内容や問いを示すのではなく、児童が単元全体に見通しをもち、学習計画をデザインしていくことで、既存の資質・能力を活用できる授業が求められている。

### (2) 主体的で深い学びを実現するには

「主体的・対話的で深い学び」のうち、本実践では、主体的で深い学びの実現に焦点を当てる。

単元の冒頭で、児童の既習知識や下学年教材を基に、身に付けたい資質・能力の獲得に向けた学習計画を、図化してまとめる。児童は、単元で身に付けたい資質・能力の獲得に向けて、学習計画の中

---

\*佐賀大学教育学部附属小学校

から手順を踏んで問いの解決を図る。自分が未解決な部分、考えたいと思う部分から問いを立て、その解決を図ることで、主体的でありながら、深い学びに向かうことができると考える。

## 2 実践の構想

### (1) 既習知識を想起した学習計画の図化

特に「話すこと・聞くこと」と「書くこと」領域において、これまでの学びを想起させたり、文集などの学習作品を読み返したりする。過去にどのような手順で学び、解決してきたかを思い起こし、これからの単元に見通しをもたせる。

このタイプでは、主に（図1）のようなフローチャートを用いて図化する。児童は、自分が話したり書いたりする準備をする段階で、どの観点を意識して学習するかを選ぶ。例えば、情報の収集や内容の検討段階では、事実や具体例、それに合った資料集めといった観点を選び、学習を進める。構成の検討や考えの形成段階では、段落構成や主張といった観点を選び、学習を進める。児童が主体的に、その段階で学ぶことに問いを立てることで、主体的に深い学びを得ることができると考える。

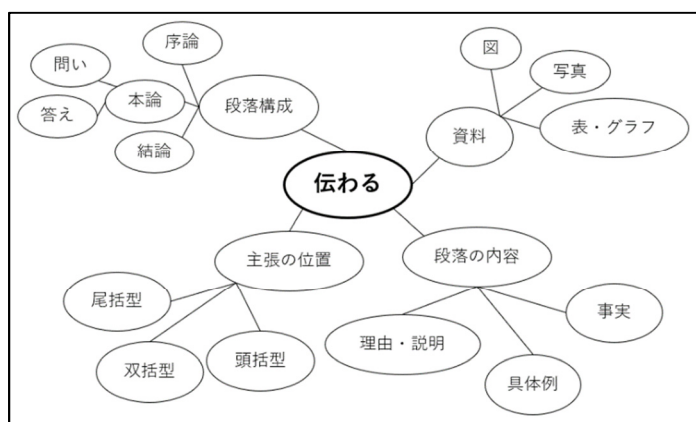


図1 フローチャート

### (2) 下学年教材を用いた学習計画の図化

特に「読むこと」領域において、物語的文章と説明的文章の学習で、下学年の同領域教材を用いる。既に内容理解ができている教材を、新しい言語活動に沿って読むことで、「何を、どのような順序で」読めば良いかに見通しをもつことができる。

このタイプでは、主に（図2）のようなピラミッドチャートを用いて図化する。

児童は、チャートの下段から学習計画を選んで問いを立てる。場合によっては、初読の時点で解決しており、飛ばす部分もあるだろう。単元が進むなかで、児童が立てる問いも次第に上段のものに移り変わっていく。そうして、児童は主体的に問いを立てて学ぶことを決めつつも、単元で身に付ける資質・能力を獲得することができると考える。

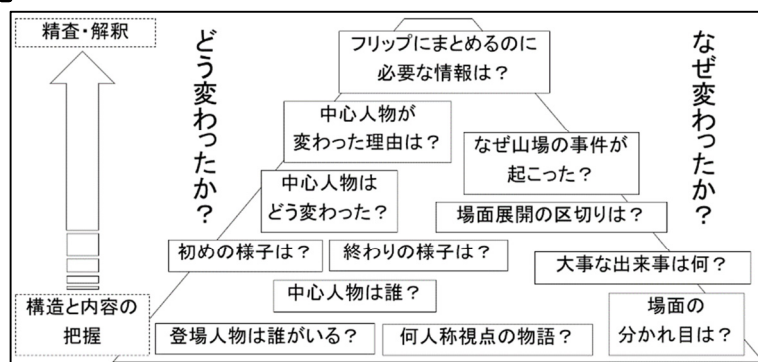


図2 ピラミッドチャート

## 3 実践の実際、結果と考察

### (1) 既習知識を想起した実践

#### ア 「話すこと・聞くこと」単元の実践

##### (ア) 単元について

- a 単元名 和の文化を受け継ごう～興味がある「和の文化」紹介～
- b 教材 『和の文化について調べよう（東京書籍5年）』

## (イ) 単元目標と学習計画

- a 単元目標 自分の目的を意識して文章を読み、調べたことを、資料を活用して説明することができる。
- b 学習計画 『和の文化を受けつぐ』を読み、単元目標と学習計画を立てる（2時間）  
 『和の文化を受けつぐ』を読み、筆者の論展開を学ぶ（3時間）  
 目的に合わせて本を読み、情報を集める（2時間）  
 構成を整え、伝えたい内容に合う資料を集める（2時間）  
 発表練習を行い、ポスターセッションを開く（2時間）

## (ウ) 結果と考察

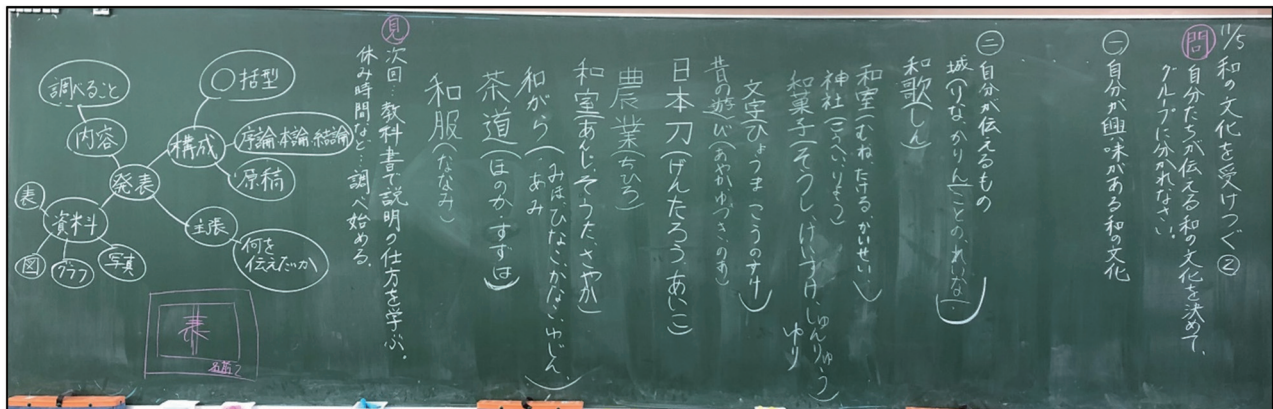


図3 学習する観点を集めたフローチャート

本単元は、「読むこと」と「話すこと・聞くこと」の両領域からできている。説明的文章である『和の文化を受けつぐ』を読み、その論展開を参考にしつつ、調べたことをポスターセッションで発表する言語活動を仕組んだ。

単元の導入では、和の文化と聞いて想像するものを問うた。児童の多くは4年生で学習した『暮らしの中の和と洋』から、和室と洋室、和食と洋食、和服と洋服などを思い出していた。また、その時調べて発表したものを挙げる児童も多かった。その後、『和の文化を受けつぐ』を読み、筆者の主張を引き合いに、「自分たちも和の文化を調べて発表する」という言語活動を示した。

2時目は、まず興味がある和の文化ごとに班を作った。本実践は、このあとのほとんどの学習を班単位で行った。ポスターセッションの際に、できる限り分かりやすい発表を行い、集客をするという意欲喚起のためである。班に分かれた後、どのような発表が分かりやすいか問うた。すると、児童は、4年時の『暮らしの中の和と洋』で調べて発表したことや、5年時の『立場を決めて討論をしよう』『資料を生かして考えたことを書こう』で学んだことを発表した。出てきたことを観点ごとにまとめ、板書したものが（図3）である。

以降、「読むこと」領域でも、「話すこと・聞くこと」領域でも、フローチャートを活用していった。『和の文化を受けつぐ』の読解の際、「目的を意識して読む」という単元目標の達成のため、（図3）のフローチャートを基に、どの観点から本文を読むか、班ごとに問いを立てさせた。毎時間、問いに対する答えをまとめ、筆者の論展開に迫っていった。

その後、話すための原稿作りをする際も、フローチャートを意識し、主張の位置や構成を決めていった。同じ班の中で読み合う



図4 発表の様子



際には、フローチャートと『和の文化を受けつぐ』で学んだ論展開に照らし合わせて、自分たちの発表に説得力があるか確認し合っていた。単元を通して、集客するために分かりやすい説明をするという意識をもっていたため、ポスターセッション本番（図4）も、構成の取れた原稿と説明を補完する資料を用意することができていた。

## イ 「書くこと」物単元の実践

### (ア) 単元について

- a 単元名 意見文を書こう
- b 教材 『資料を生かして考えたことを書こう（東京書籍5年）』

### (イ) 単元目標と学習計画

- a 単元目標 筋道の通った文章になるように、資料を生かして意見文を書く。
- b 学習計画 教師自作のモデル文を比較読みし、見通しをもつ（1時間）  
社会科との横断的な学習を通して材料集めを行う（2時間）  
意見文の構成と資料を考え、文章を書く（2時間）  
出来上がった意見文の交流会を開く（1時間）

### (ウ) 結果と考察

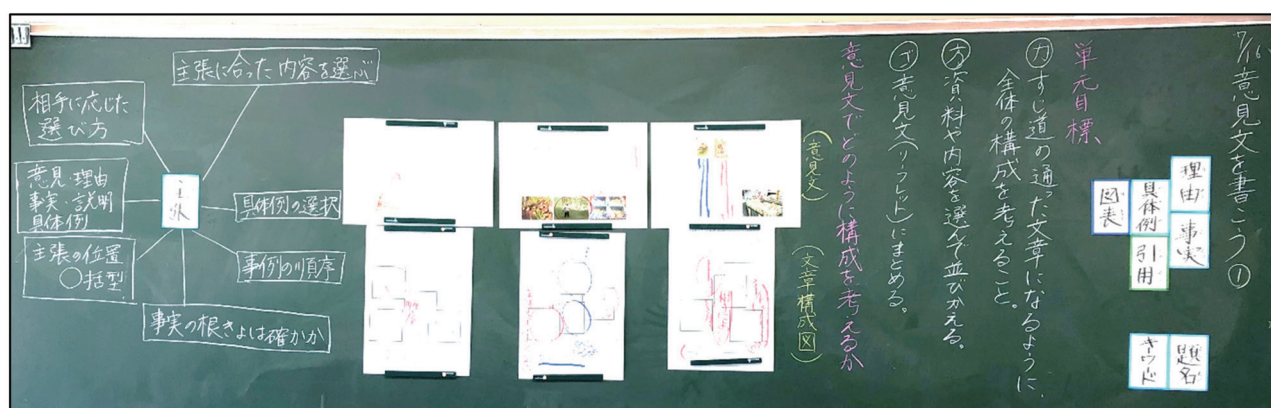


図5 主張を理解してもらうために必要な要素を集めたフローチャート

本実践は、社会科の『米作りのさかんな地域』との横断的な学習を進めた。国語科の学習として、意見文（リーフレット）にまとめて図書室に飾ることを目標とし、社会科の学習として内容理解（材料集め）を行っていった。

そんな単元の導入では、教師自作のモデル文と構成メモを渡した。このモデル文と構成メモは、主に次の二種類の手立てをねらっていた。一つ目は、活動全体に見通しをもつことである。モデル文は言語活動（意見文にまとめる）の、構成メモは解決方法（資料や内容を選び、並びかえる）の意識をもつことができた。二つ目は、資質・能力（筋道の通った文章となるように、文章全体の構成を考えること）に焦点化することである。筋道の通った文章とはどんなものか、既習の知識と結び付けて引き出すことができた。



図6 フローチャートを基に構成を考える対話活動



これらのモデル文と構成メモを示して、自分が伝えたいことを、説得力をもたせて伝えるためには何が必要か問うと、板書(図5)のような返答があった。これらは教師側からヒントを出したわけではなく、児童の知識・技能として習得されていたものである。本単元に入る直前まで、「話すこと・聞くこと」領域の『立場を決めて討論をしよう』を学習していたので、その単元での学びも発言の中に表れていたと考えられる。

本実践は、「書くこと」の単元でもあるため、個人活動の時間も多かった。しかし、毎時間フローチャートから問いを立て、構成を考えたことで、単元でねらう資質・能力の獲得にせまることができた。また、個人活動が一段落したところで、フローチャートに沿って、互いの意見文が説得力をもつものになっているか確認しあう対話活動(図6)を仕組んだ。自分と同じ主張を考えている児童のところに行き、自分と比較しながら、互いの構成の是非を話し合っていた。児童が主体的で深い学びを、対話的に進めることができていた場面である。

## (2) 下学年教材を用いた実践

### ア 「読むこと」物語文単元の実践

#### (ア) 単元について

- a 単元名 さあ、この後いったいどうなった!?～「私が好きな物語」紹介～
- b 本教材『世界でいちばんやかましい音(東京書籍5年)』  
下学年教材『走れ(東京書籍4年)』

#### (イ) 単元目標と学習計画

- a 単元目標 設定と結末の場面から中心人物の変容を読み取り、山場の場面からその理由を捉えることができる。
- b 学習計画 単元目標を知り、『走れ』を用いて見通しをもつ(1時間)  
『世界でいちばんやかましい音』を読む(4時間)  
並行読書をしてきた本のフリップを作り、読みあう(2時間)

#### (ウ) 結果と考察

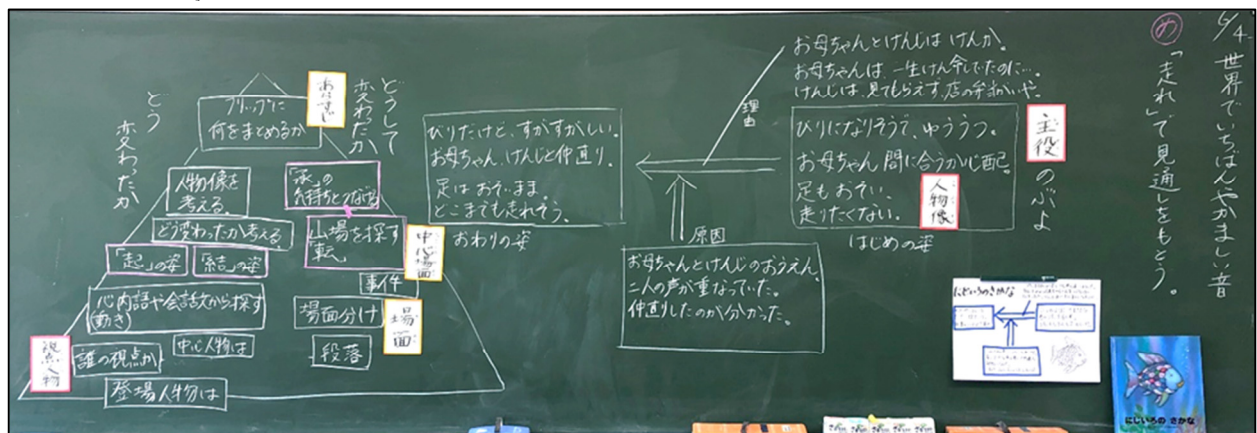


図7 中心人物の変容と山場に注目できるピラミッドチャート

本実践では、児童一人一人に問いを立てさせて、その解決を通して中心人物の変容を掴ませた。導入で言語活動の作品例を示し、既習の下学年教材『走れ』を用いて、どのように考えたら良いかを一斉授業の中で確認した。児童と共に考えた学習計画(図7)を基に、中心人物の変容を捉えるという、本単元の資質・能力の習得を目指して学習を進めていった。

本実践において、児童はピラミッドチャートを参考にし、大きく分けて「変容」と「山場」を考える問いを立てていた。誰かに流されたり、教師が無理やりもって行ったりした方向性ではなく、主体的に、その時間で学びたいこと、解決したいことを決めることができていた。その交流場面では、次のような姿が見られた。

一つ目は、似ている問いをもつ児童で集まり、気付いていないところを聞いたり、その根拠を確認したりする姿である。二つ目は、異なる問いをもつ児童で集まり、自分と異なる角度から意見を聞き、共通点を見出している姿である。割合としては前者の数が多く、分からない友達に教えている児童や、表現の仕方（心情曲線等）に注目して意見を交わす児童が目立った。意見交流はホワイトボードや黒板に図化してまとめさせることで、話の内容を可視化できるように指示した。

交流後、ホワイトボードや黒板に書かれた「変容」と「山場」それぞれの考えを紹介し、互いの読みが重なっている部分を取り上げることで、互いの読みが深まっていた（図8）。

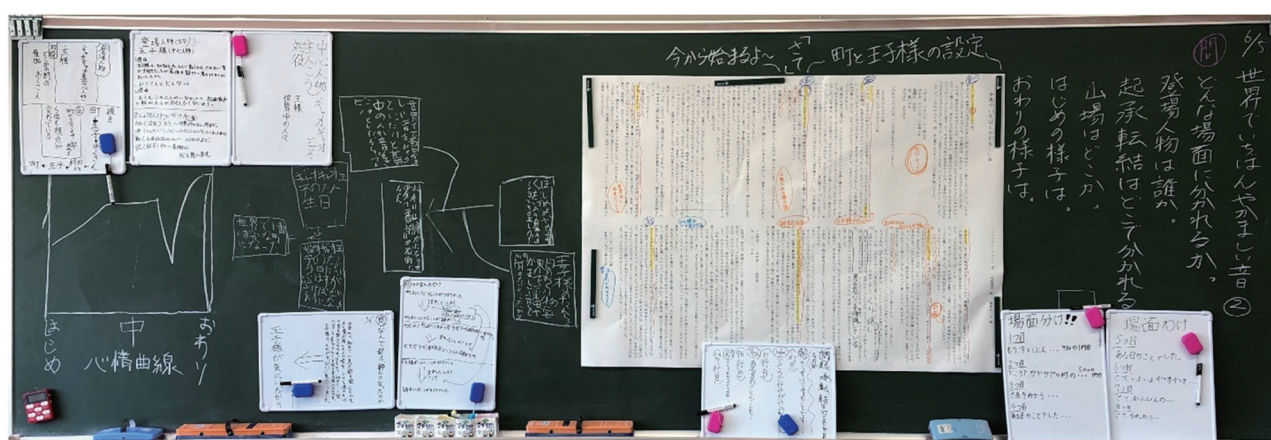


図8 「変容」と「山場」の読みが重なった板書

このピラミッドチャートを用いた読み取りには、並行読書をしてきた本について、同様に「変容」や「山場」を探す際、自力読書をしやすくなるという効果もあった。自分が読み進めてきた方法を使って別の本を読むわけなので、その道筋が図化された掲示物があると、いつでも自分の読み方をふり返ることができるのだ。全児童が、並行読書をしてきた本についても、本単元で新たに習得した資質・能力を活用してフリップを作ることができていた。（図9）は、その読み合いの様子である。



図9 フリップを読み合う様子

## イ 「読むこと」説明文単元の実践

### (7) 単元について

- a 単元名 解説書を作ろう
- b 本教材 『動物の体と気候（東京書籍5年）』  
下学年教材 『すがたをかえる大豆（光村図書3年）』

### (イ) 単元目標と学習計画

- a 単元目標 事例の並びや意味段落内の説明の順序を読み取り、要旨を捉えることができる。
- b 学習計画 『すがたをかえる大豆』を読み、単元目標を立てる（2時間）  
『動物の体と気候』を読む（4時間）  
読み取ったことを解説書にまとめ、読み合う（1時間）



(ウ) 結果と考察

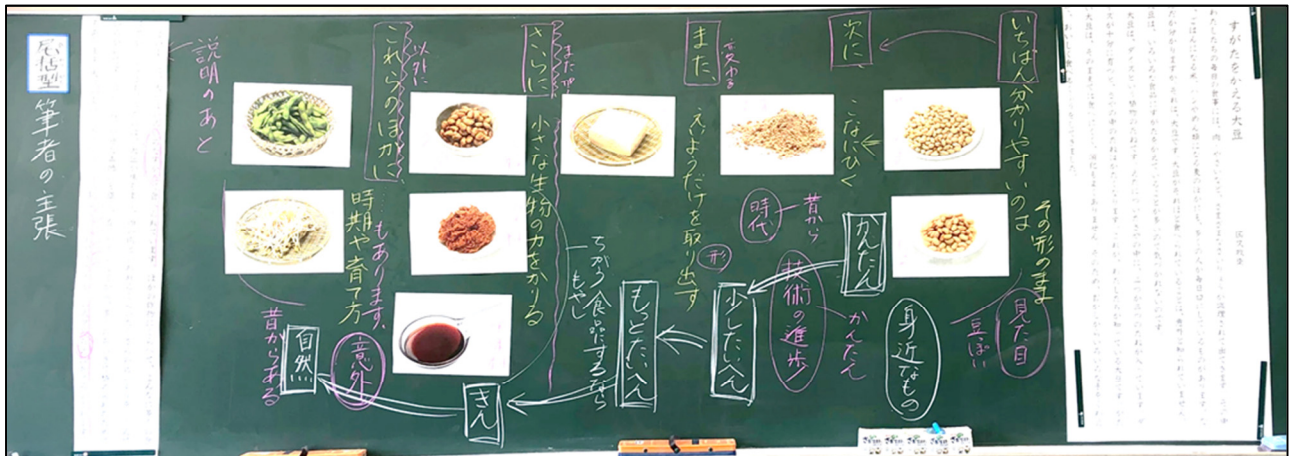


図10 『すがたをかえる大豆』で事例の並びに着目した板書

本単元の導入では、『すがたをかえる大豆』の序論と結論部分を抜き出して示し、本論で述べられている事例の順序を予想させた。この教材は、児童にとって初めて出会うものであり、手掛かりとして示した序論と結論部分、写真、接続語のみを便りに考えていった。

意見が出そろった後、実際の文章を音読し、答え合わせをした。なぜ、筆者はこの順序で説明をしたのか問い、いろいろと意見を引き出し板書にまとめた(図10)。筆者は、自分が伝えたいこと(要旨)に説得力をもたせるために、事例の順序を工夫している。そのことに気付いたところで、導入の時間が終わった。

次時、『動物の体と気候』に入るにあたり、まず教師が自作した『すがたをかえる大豆』の解説書を紹介した。しかし、あえて中身をはっきり見せず、単元目標を確認した。その後、解説書は要旨と文章構成図を組み合わせていることを伝え、『すがたをかえる大豆』で、教師がどのようにまとめたのか問うた。前時の板書の写真も示しながら、教師と一緒に考えたことで、(図11)にあるような簡略化された文章構成図は、すぐに出来上がった。

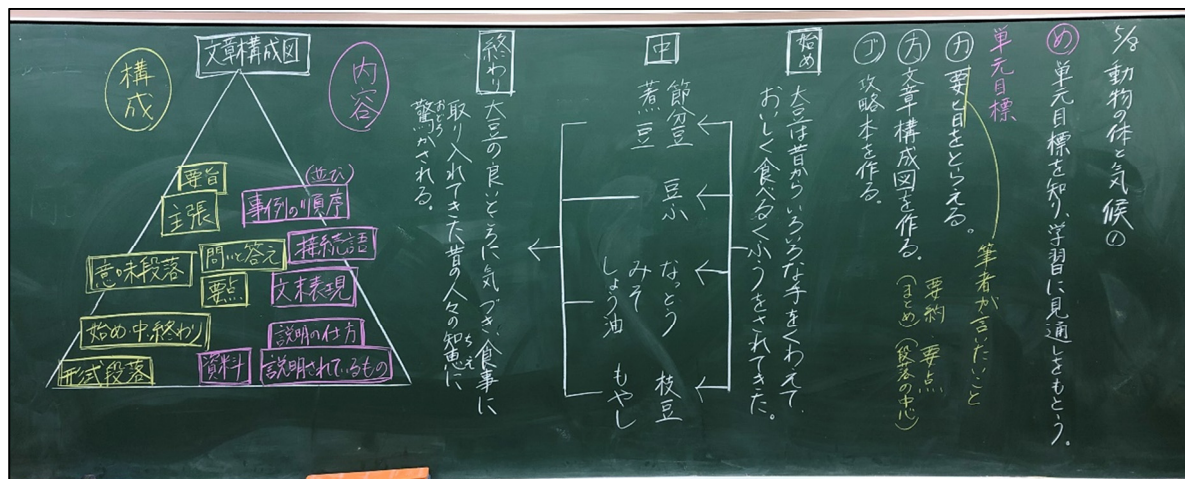


図11 説明的文章の構成に着目できるピラミッドチャート



その後、どのような読み方をしたら、要旨や文章構成を捉えることができるのか問い、これまでの説明的文章の読み方を思い出したり、『すがたをかえる大豆』のどこに気を付けて読んだら良かったか考えたりして、意見を集めた。児童の意見を基にして出来上がったピラミッドチャートを用いて、『動物の体と気候』を読んでいくことを確認し、本文と出合わせた。

『動物の体と気候』の学習に入ると、児童は初読では分からなかった階層から問いを立て、その解決を図っていった。

(図12)は、その中で生まれた要点一覧である。「各段落に何が書かれてあるか」という問いを解決しようとしていた数人が集まり、読み取ったことを板書にまとめた。この要点一覧を起点とし、「どこで区切ることができるか」や「どんなことが書かれているか」といった問いを立てる児童が増えていった。児童が主体的に学びを進めながら、「要旨を捉える」という単元目標達成に迫ることで、深い学びを達成できたと言えるだろう。

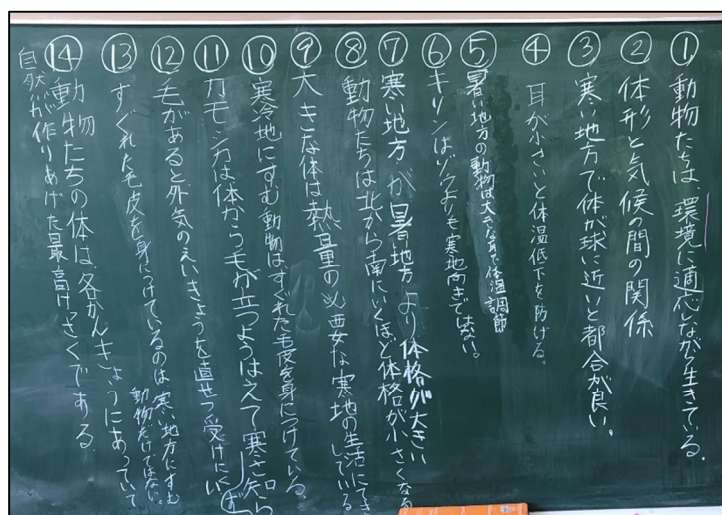


図12 要点一覧

#### 4 実践の結論

単元の冒頭において、単元目標を示したり、学習計画を立てたりする活動は、多くの授業実践の中で行われている。しかし、それらの実践では、学ぶことを教師が定めており、児童が主体となって単元学習を進められていないものが多かった。或いは、児童の初発の感想や意見を基に問いを立てることで、その単元で身に付けるべき資質・能力を習得できないまま終わるものが多かった。本実践では、フローチャートとピラミッドチャートを用いて、単元目標達成への道筋を図化して示すことで、これらの課題を解決することができた。

フローチャートは、既習知識を想起させて学習計画を立てる際、児童が出した意見を観点別にまとめていくのに適していた。特に「書くこと」や「話すこと・聞くこと」といった表現活動にとって、意識する観点を選ぶことができるため、児童にとっても分かりやすかったようである。

ピラミッドチャートは、下学年教材を用いて学習計画を立てる際、どのような見方・考え方を積み重ねることによって学習のゴールにたどり着けるのかを示すことに適していた。本実践では、既習のものと未習のものと2種類の下学年教材を用いたが、教材の難易度が低いため、新しい言語活動や資質・能力を試す練習教材としての役割を果たすことができていた。最初に教師と一緒に一斉授業でゴールまでの道筋をたどったことで、その後の学習計画を用いた読み取りも余裕をもって進めることができていた。

どちらの学習計画の図にも共通しているところは、選択肢がある点と、単元目標の達成に向かっていく点である。これらを満たした図を一斉授業の中で作り上げたことで、その後、単元を通して主体的で深い学びを保證することができた。

---

《参考文献》

- ・達富洋二 「学びの立ち上がりと学習課題から《私の問い》を立てること」  
『国語教育研究』No, 567 2019年 日本国語教育学会
- ・達富洋二 「めあて的なものはどのように作られているのか」  
『佐賀大国語教育』第3号 2019年 佐賀大学国語教育学会
- ・筑波大学附属小学校国語教育研究部 『読みの系統指導で読む力を育てる』 2016年 東洋館出版社