

国 語 科

石 川 誠
吉 田 ひとみ
草 鹿 万里

1 国語科の本質について

私たちは国語科の本質を次のように捉えている。

豊かな言語生活を営むことができる力や態度を培うこと

学校教育における教科等のすべてが学習者の人間形成を目指すものであることはいうまでもない。そして、国語科における人間形成とは、言語の教育を通しての人間形成であり、それは豊かな言語生活を営むことができる力や態度を培うことにあるととらえた。

我々にとって、言語生活を営むということは、言語としての国語を読む、書く、聞く、話すことはもちろんのこと、これらの言語活動を通して思考を深めたり、想像を膨らませたり、心を育てていくことを意味している。さらに、他者と言語を通してコミュニケーションを持つということでもある。

したがって、豊かな言語生活を営むということは、言語を通して思考力、想像力、豊かな心情を培うことであり、他者との関係のなかで豊かな人間性を育むことにつながると考える。

すなわち、学校教育において豊かな言語生活を営むことができる力や態度を培うことは、一人一人の人間性を形成するためにも、文化継承・創造のためにも大切なことであり、それが、国語科の本質であると考えた。

2 本質にもとづく基礎・基本について

上記の本質から国語科の基礎・基本を次のようにとらえた。

国語を正確に理解し適切に表現すること

上記でとらえた「豊かな言語生活を営むことができる力や態度を培う」という本質に迫るためには、国語を正確に理解し適切に表現することが大切であると考えた。

国語を理解するとは、国語を読む、聞くことである。正確に理解するとは、まず、記号としての文字言語を（例えばひらがなや漢字を）正しく読んだり、表記や語句に関するものを正しく認識したり、音声言語を発音した通りに正しく聞くことである。その上で、具体的な場面で言語が表す内容を正しく読みとったり、聞きとったりすることである。

また、国語を表現するとは、国語で書く、話すことである。適切に表現するとは、まず、文字言語（ひらがなや漢字）を正しく書いたり、表記や語句に関するものを正しく書いたり、文法的に正しく書いたり、はっきりとした発音で話したりすることである。その上で、具体的な場面で目的に応じて、適切に書いたり、話したりすることである。

このようなことができれば国語による言語情報から思考したり想像したりするとき、より深い思考に入り込んだり、より豊かに想像したりすることが可能となる。逆に、言語によって情報を発信しようとするとき意図したことがより適切に表現でき、うまく相手に伝えることができる。

書き手によって表現されたものは、読み手からすれば理解するものであり、話し手によって表現されたものは、聞き手からすると理解するものである。つまり、子どもが筆者の意図を理

解する力は、子どもが読み手にわかりやすく表現するための力となるのである。

すなわち、正確に理解する力がつけば適切に表現する力がつく。また逆のことも可能である。表現する活動や、理解する活動を通して、これらの力が培われていくのである。理解と表現は切り離されるものではないのである。そして、この相互作用が繰り返されることは、豊かな言語生活を営む力を培うことになるのである。また、あわせて、豊かな言語生活を営むことができる態度もまた育てることになる。なぜならば、国語を正確に理解する力があれば、言語情報の価値的な内容を正確に理解することができる。それは、国語を理解したり表現したりする活動に意欲的になることに深くかかわる。この意欲が自立力を育て、学校生活や、日常生活のいろいろな場面において主体的に学習する態度を培うことにつながるのである。

以上のことから、上記のことを基礎・基本として捉え本質に迫っていけると考えている。

3 自己の学びを広げ深めるについて

国語科において、上記のような基礎・基本を「自らしっかり身につけていく」ということは、「学習内容を自らの問題としてとらえ、問題意識を持ち続けて学習し、得た力や学習内容を自覚し、その学習以外の場面でも生かしていけること」ととらえる。

なぜなら、国語科では、文字言語や音声言語による情報をさまざまな形で理解したり、その反対に文字言語や音声言語でさまざまなことを表現したり、言語活動そのものへの興味関心を喚起したりといったことが学習内容となる。このような学習内容を『自らの問題としてとらえ、問題意識を持ち続けて学習していけば』その積み重ねによって、その単元における基礎基本『国語を正確に理解し適切に表現する』力がつく。さらに、『得た力や学習内容を自覚し、その学習以外の場面でも生かしていける』ことが繰り返され、次の学習への意欲となり、再び『自らしっかり身につけていく』原動力となるからである。

このようにして、一人一人の子どもがその子なりに言語生活に対する自信をつけていけば、本質としてあげた『豊かな言語生活を営む力や態度を培うこと』にもつながっていくと考える。

以上のことを受け、次の点に留意して実際に学習を進めていきたい。

(1) これからの活動に必要感や期待感を持てる導入の工夫をする

自立的に学習材にかかわり、その単元において獲得すべき内容を獲得し、これからの学習活動や学習材に対して必要感や期待感をもてば、子どもたちにとってこれからの学習は必然性のあるものとなり、おのずから意欲をもって取り組む学習となっていくであろう。

理解領域では、学習材に表されている内容に関わった導入の工夫もあれば、学習材に導くための導入の工夫も考えられる。表現領域では、子どもが表現したくなる導入の工夫、たとえば、伝える相手を意識させたり表現することの楽しさを期待させたりといったことが考えられる。

(2) 学習活動に対しての見通しを持てるように授業を構想する

単元のはじめに持った必要感や期待感を学習の形に置き換えて次からの学習活動にひとりひとりが見通しを持てれば、子どもは自らの進むべき方向をつかめるので自らの学習としてとらえ活動できるだろう。

むろん、低学年と高学年では見通しの持ち方は時間的にも内容的にも異なるし、指導者の関わり方も変わってくる。また、持つ見通しは、単元レベルでも1時限レベルでも考えられし、その学級における学習の積み重ねで生まれてくる場合もあるだろう。

(3) 持った見通しにしたがい自ら問題意識をもって学習を進めていけるような働きかけをする

その単元の基礎・基本をひとりひとりがしっかり身につけるためには、ひとりひとりが基礎基本に関わる部分についての問題意識を持ち、それに向かって取り組み解決し、自分のものとしていくことが大切であると考えられる。

そのためには、ひとりひとりが自分の考えを持つ時間を保障したり、その考えを聴き合う場

を設定したりすることが考えられる。初めの問題意識を持つ上でも、その問題を自分なりに解決する上でも、次の問題意識を芽生えさせる上でも、自分なりにじっくり考え友だちの考えを聴きながら進んでいくことは有効だろう。そのほか、子どもの意識がとぎれないような具体的な問題設定を行いながら学習を進める、問題意識をもっている姿を認め励ますなど、学年や単元に応じて様々な手だてが考えられる。

(4) 学習の節目や終末に新たな自己の学びを自覚できる活動を取り入れる

たとえば、その単元で学習したことを終末にふりかえり、自分が得た内容や力を自覚することは、次単元への意欲にもつながり、ひいては、これからの日常生活の中で起こるであろうさまざまな言語活動の場の中に生きてくると考える。この自覚の積み重ねが国語科の本質である豊かな言語生活の礎になっていくだろう。

以上の4点に気を配りながら授業を進めていきたいと考える。ただし、ある単元で学んだ基礎・基本が、その単元を離れたとき生きて働かないようであれば、基礎・基本が「しっかり身についた」とは言えないし、ひとつの単元だけでひとつの基礎・基本が完全に全員に身に付くとは考えにくい。国語科は、日常使っている言語の教育であることを考えたとき、他の教育活動や日常生活の中のさまざまな場面で、学んだことを生かすような教師の働きかけが必要となるし、また、国語科のほかの単元でも繰り返し繰り返し、触れていくことが大切であると考え

4 実践例 — 5年 —

(1) 単元名 見方を変えて 「地図が見せる世界」「大陸は動く」

(2) 目標 筆者の文章構成や叙述の仕方の工夫に注意して要旨を的確にとらえる。

(3) 指導にあたって

学習材について 本単元の二つの学習材「地図が見せる世界」と「大陸は動く」は、もの見方を変えることによって、別の一面を発見したり、新しい発想が生まれることを事例を挙げて説明している。子どもが、視点を変えることによって、今までの自分のものの見方・考え方が変わるきっかけにもなると思われる。世界や科学に対する関心も出てきた今の子どもにとって興味深く読める説明文だと思われる。

文章構成は、どちらの説明文も、問題提起、事例、まとめ、主張という形式をとっている。また、最後に一番いたいことを述べている。読者にわかってもらうために地図や図を用いて説明したり、読者に呼びかけて気持ちを引き付けておいて、読者の気持ちに沿って書き、その上で、見方を変えた発想の転換の必要性を述べている点など、叙述の仕方にも工夫が見られる。したがって、筆者の文章構成や叙述の仕方の工夫に注意して要旨を的確にとらえるのに、適した教材だと思われる。

一つ目の「地図が見せる世界」は簡潔にまとめてあり、また、地図を手がかりにして読め、内容的にも意外な発想をしているので、意欲をもって読み進めることができると思われる。5年生のはじめての説明文の学習としてもたいへん有効であると考えられる。二つ目の「大陸は動く」は、長く、内容も難しいので、子どもにとって抵抗のあるものと思われるが、「地図が見せる世界」と同じような文章構成をしているので、「地図が見せる世界」で得た意欲と力を生かしてクラス全体で一人一人の学びを広げるのに、適した教材だと思われる。

本単元の基礎・基本

本単元では、筆者の文章構成や叙述の仕方に注意して要旨を的確に読みとることが基礎・基本になると考える。

子どもは、4年生までに段落相互の関係を考え文章の中心的事柄を読みとることを学習してきた。本単元では、「地図が見せる世界」と「大陸は動く」の二つの説明文の学習を通して、要旨を的確にとらえる力をつける。そのためには、要旨を支えている叙述の仕方の工夫や文章の構成に注意して読むことが大切である。そのような学習を進めていく上で、説明されている事柄を叙述に即して正確に読みとることが必要になってくる。子どもは、説明文の最後にかかっているから最後の段落が要旨であると短絡的に言うであろう。しかし、要旨が書かれている段落を見つけることがこの単元の基礎基本ではない。なぜなら、抽象化された要旨だけをとらえても本当に筆者のいたいことは子どもには理解できたとはいえないからである。従って、文章構成や叙述の仕方の工夫に注意し、具体的内容を理解した上で要旨を的確にとらえることが基礎・基本だととらえた。

単元計画 (総時数 12時限)

主な活動と内容	学びを広げ深めるために
1. 「地図が見せる世界」を読みとる ・全文を読んで分かったことを話し合い大まかな文章構成をつかみ要旨を予想する ①②	筆者が一番言いたいことは何かな
・1段落から5段落について説明されている事柄を叙述に即して読みとる ③ ・1～5段落と6段落との関係を読みとってこの説明文の要旨をまとめる ②③④	
2. 「大陸は動く」を読みとる ・一人学習をする ② ・各自の読みを話し合い大まかな文章構成をつかみ要旨を予想する ②	この説明文の要旨は何かな
・ウエゲナーの研究の進め方と内容を読みとる ③ ・大陸移動説が科学の進歩によって証明されたことを読みとる ③ ・文章全体の構成を振り返り 要旨をまとめる ④	
3. 二つの説明文で学習した文章構成を使って作文を書く ④ 4. この学習を終えての自分の変容をまとめる ④	

学びを広げ深めるために

①これからの活動に必要な感や期待感をもてる導入の工夫をする

単元の一つ目に学習する「地図が見せる世界」は、内容そのものが子どもにとって興味深く読めると思われるので、すぐに題名を読んで内容に出会わせたい。そして、読んだあとの新鮮な驚きや感動を大切にすることで、これから読む説明文の授業に期待を持たせたい。

②学習活動に対しての見通しを持てるように授業を構想する

本単元は、二つの説明文から構成されている。一つ目は、短く簡潔に書かれてある。内容は子どもにとって興味を持つものである。二つ目は、長く内容も難しい。従って、一つ目の学習では、説明文の学習の仕方の一つとして、要旨を的確にとらえる学習の仕方を友だちと関わりながら学び、二つ目では一つ目の学びを生かしていけば要旨がとらえられるという見通しをもって学習に取り組むことができる。以上が本単元が二つの説明文から成り立っていることの意義であると考えられる。

③もった見通しに従い、自ら問題意識を持って学習を進めていけるような働きかけをする

自分の予想した要旨を詳しく説明している部分は、その段落より前に書いてあり、それらの段落の内容について正確に読んでいこうという見通しがたつので、自ら問題意識をもって学習を進めていくことができるだろう。そのために要旨を予想するときや詳しく読んでいく段階で、考える時間を保障したり、互いの意見を聴きあう場を設定したりして友だちの考えを取り入れながら自分の考えを深めたり広げたりしていけるように働きかけたい。

④学習の節目や終末に新たな自己の学びを自覚できる活動を取り入れる

単元の二つの説明文を読んだあとで、文章構成や叙述の仕方を工夫して文章を書き表す活動を取り入れる。さらに、学習する前と学習したあとを比べて、自分が変わったことやわかったことをノートに振りかえることで、自信を持てる自分を見つけていくことにつながったり、新たな自己の学びを自覚できるだろう。

(4) 本単元における授業の実際と考察

ここでは、本単元における「学びを広げ深めるために」にあげた①～④について授業の実際を振り返りながら考察をする。その中で、基礎・基本ということについても触れていこうと思う。

①これからの活動に必要な感や期待感をもてる導入の工夫をする

説明文「地図が見せる世界」は、内容そのものが子どもにとって興味深く読めるものと思われたが、実際には、子どもは内容にあまり興味をひかれなかった。そして、つぶやきとして「むずかしい」というような声が聞かれた。感動は、むしろ次の「大陸は動く」のほうであり、新鮮な驚きや感動を大切にという導入には無理があった。説明文であるから、感動よりも「わかったことや、初めて知ったこと」などを子どもの意識としてとらえれば、右の地図は見たことがあるけれども、左の地図は見たことがない」「左の地図は、初めて見た」というようなところから導入すれば、自然と、子どもは、＜筆者がこの二つの地図を出したのはどうしてかな＞という意識になり、要旨をとらえようとする必要感が湧いてきたのではないと思われる。

また、説明文というのは、筆者の言いたいことをつかむことであることを子どもに知らせることにより、子どもは、筆者の一番言いたいことはどこに書いてあるのかを読む必要感をもったが、「つかまなければ」でなく、「つかみたい」と思うような導入の仕方を工夫する必要があった。

②学習活動に対しての見通しを持てるように授業を構想する

本単元では、一つ目の学習で、説明文の学習の仕方の一つとして要旨を的確にとらえる学習の仕方を友だちと関わりながら学び、二つ目では一つ目の学びを生かしていけば要旨がとらえられ

るという見通しをもって学習に取り組むことができるように単元を構想した。

一つ目の「地図が見せる世界」の学習では、要旨を的確にとらえる学習の仕方を学ぶことができた。しかし、「大陸は動く」では、それを生かして、子どもが見通しをもって学習に臨めたかという疑問が残る。なぜなら、要旨は最後の段落に書いてあるのだが、子どもは要旨をとらえるというよりも、内容面にひかれ「大陸が動いているなんてすごい」という感想を一読後にもったのである。そして、授業の最後まで「大陸移動説をとらえたウエゲナーはすごい。」と内容面にひかれていた。また、内容面が難しく、読みとるのに時間もかかり、次に何をしたらよいかの見通しがもてなくなっていたからである。

ただ、「大陸は動く」でも「地図が見せる世界」と同じように、1段落で読者に呼びかけ、その呼びかけに対する答えが2段落以降に書かれてあると子どもの意識は流れ、その流れに乗って授業を展開できたので、授業の導入部分の流れとしては、子どもは、学習活動に対して見通しをもって授業に臨めたと思われる。

③もった見通しに従い、自ら問題意識を持って学習を進めていけるような働きかけをする

本単元では、要旨を予想することで、予想した要旨を詳しく説明している段落の内容について正確に読んでいこうという見通しがたち、自ら問題意識をもって学習を進めていくことができるだろうと考えた。

実際の授業では、「地図が見せる世界」では、6段落が要旨だということを直観的に子どもが述べるだろうと予想していたが、予想は外れた。子どもは6段落であるという子と5段落だという子に分かれた。

そこで、「この説明文を読み終えたときに、筆者が一番言いたい段落がどこか分かるといいね」というようにかかわった。そして、「はっきりするには、どうしたらいい？」と発問すると、「読めばいい」と答えた。そこで、「どこをよめばいいの」と問うと、子どもの意識が「1段落から4段落を読めばいい」というようになった。さらに、「どこから読む？」と問うと、「1段落から」ということになった。

このように、子どもの意識を大切にしながら、教師が働きかけることにより、子ども自身に見通しをもたせることができた。

そして、1段落の読みとりでは、〈1段落には何が書いてあるのかな〉という課題で入った。筆者が、読者に「二枚の世界地図を見て何か気づくことはないだろうか。」と呼びかけていると子どもがいうので、「筆者は、気づくことがあるというのかな、ないというのかな、」とかかわった。すると、子どもたちは「気づくことがあるよ。」と知っているという意識になり、気づくことは2段落以降の中にあるはずだということになった。

そこで、次の課題は、1段落を受けて〈二枚の世界地図を見て筆者が気づいてほしいことは何か〉となった。ここまでの教師の働きかけで、子どもの意識に自然に乗った課題を設定することができたので、子どもは、自ら問題意識をもって学習を進めることができたと思われる。

だが、この課題に対して、二人の子が5段落に書いてあるといていたが、ほとんどの子どもは、5、6段落に書いてあるといていた。5、6段落に書いてあるというほとんどの子どもは、〈この説明文で筆者が一番言いたいこと（要旨）は何か〉ということと、混乱したのである。記録の下線部からもわかるように、子どもは、筆者の言いたいことを述べているのであって、気づいてほしいこととは言っていない。

だから、課題に対する答えといいながら、要旨が書かれてある段落を述べる子どももいて、5と6段落にあるという子どもと6段落だという子どもとに分かれたのである。しかし、話し合いをしていくうちに5段落と6段落が似ている文であることも子どもの中からはっきりしてきた。

そして、5段落は地図だけのことであり、6段落は地図だけではなく、他のことも含めて述べているというところまで明確になった。

一授業記録より一

C_{2.5} よくわからないんだけど、見る位置をかえるだけで、別の一面を見せることができるということが筆者の言いたいことだと思います。

T_{1.6} ○○さんが言ったのは何段落のこと？

C (6段落)

C_{2.6} ○○さんにてるんだけど、同じものでも、見方を変えるだけで、別の一面を見せることにもなるって事が筆者の言ってる事だと思います。

C_{2.7} ぼくも、○○さんとかとにてるんだけど、地図って言うのはただの例えで、ヨーロッパと日本の地図を見比べてあるものを見慣れると、それが本物と思えるようになるということが筆者の言っていることだと思います。

T_{1.7} 地図は何だって？

C 例え

T_{1.8} だと◇◇君は言うんだね。

C_{2.8} たかが地図でも、見方や書き方を変えるだけで、ヨーロッパやアフリカが世界の中心になっているってことなどがわかるし、日本が中心になっているってこともわかる。

T どこかに、見方を変えるだけでって書いてある？1.

C (あっ、書いてある。6段落に書いてある)

T 地図のこととつなげたんだね。2.

C_{2.9} わたしも◇◇君と同じで地図のことは例えだと思います。私がそう思ったわけは、いきなり、6段落のように、見方を変えるだけで、別の一面を見せることにもなるって言われてもわからないから、例えとして、この地図を二つ見せて、中心によって違いがあるってことを教えてから、6段落の見方を変えるだけでっていうのをわかってもらうために、地図は例えで言ったんだと思います。



地図は例えか否かについて意見を述べている様子

C_{3.0} 地図って言うのは、一番見方を変えたら別の一面を見せることになるのがわかりやすい例で、地図を見本にして、あるものを見慣れるとそれが本当の姿だと思うようになるって言いたいんだと思います。

C (は一ん)

C_{3.1} そしたら、もし地図が一番わかりやすい例えだとしたら、6段落が言いたいんだとしたら地図でなくてもいいんじゃないかな。つくえとか、この筆箱とか、縦にしたり横にしたり。だから、ぼくは、地図だからこそ、言いたいことがあると思う。

C_{3.2} 地図でも何でも筆者は言いたいことを一緒に書いてある。

T_{2.1} どこに？

C_{3.3} 私たちはあるものを見慣れるとっていうところとか。

C_{3.4} 題は、「地図が見せる世界」なんだから、地図から言いたいことを書いてある。

C_{3.5} 私は、◇◇君とかと同じで、地図は例えだと思うんだけど、地図は、例えの中でも一番わかりやすい例えなんだと思います。というのは、ヨーロッパの地図ももしかしたら例えかもしれない。というのは、ヨーロッパを真ん中にすると、日本はとてはしっこの方になるから、もし、すごいはしっこでなくてもちょっとだけはしっこって言う地図もあるかもしれないから、わざと、すごいはしっこになるようなヨーロッパの地図を選んだんだと思います。

子どもは、〈二枚の世界地図を見て筆者が気づいてほしいことはなにか〉という課題について考えを深めていくなかで、地図が例えか例えでないかが問題となり、どうも地図が例えだという見通しに従い話し合いを進めた。そんな話し合いの中で、5段落と6段落をつなげていくよう