

理論と実践

国 語 科

坂 井 昇
登 美 いつみ
加 納 篤

1 国語科における学びを豊かにする聞き合い

言語活動の充実

学習指導要領では、思考力・判断力・表現力等の育成を図るために、各教科等において言語活動を充実することが求められている。また、国語科においても、実生活で生きて働き、各教科等の学習の基本ともなる国語の能力を身につけることが求められている。

※1 言葉の力

相手の立場や気持ちを尊重しつつ、言葉を適切に表現したり正確に理解したりする力であり、言葉を使って他とかわり合う力

このような力を子どもにつけるためには、聞き合いを通して「言葉の力※1」を育てていくことが重要であると考えた。なぜなら、子どもは言葉を使って他とかわり合い、言葉によって物事を認識したり思考したりしながら自己の考えを見つめ直していくからである。また、聞き合いの中で、言葉を通しての思考やかわり合いが積極的に行われるからである。

聞き合いの過程は、既習の言葉の力をもとに生み出した個々の思いや考えを、互いに受け入れることから始まる。次に子どもは、自分にはない思いや考えを、自分の思いや考えと比較したり分類したりしながら関係づけ、再構成していく。このような聞き合いを通して言葉の力を育てることが、思考力や想像力及び言語感覚を養い、他と豊かにかかわり合いながら自己を高めることにつながると考える。

目的であり、手段でもある言葉の力

また、言葉の力は、言語活動を通して育まれるものであると同時に、言語活動を支えるものでもある。その時理解できた、使うことができたから身に付いたと言えるものではなく、その後国語の学習や他教科の学習、あるいは日常の生活においても、子どもが主体的に活用していく中で、子どもの学びが豊かなものになっていくと考える。

以上のことから、国語科における学びを豊かにする聞き合いの姿を、次のようにとらえる。

主体的に言葉の力を活用しながら 受けとめ合った思いや考えを関係づけ自分の思いや考えを再構成していく聞き合い

2 聞き合いのために

(1) 子どもにつけたい態度

国語科における子どもにつけたい態度は、互いの立場や考えを尊重し、言葉を大切にしながら、自分の思いや考えを深めたり広げたりしようとする態度である。

互いの立場や考えを尊重する態度は他の教科でも大事なことである。しかし、同じ教材をもとにしていても、子ども一人一人の言語経験や生活経験などの違いにより、多様な思いや考えが出されることの多い国語科では、特に必要な態度であると考えられる。

また、ここで述べる言葉とは、教材に書かれた言葉であり、子どもが自分の思

いや考えを書いたり発言したりして表出した言葉である。言葉を大切にしながら聞き合うことは、教材の言葉を根拠にして客観的・論理的に聞き合うためには欠かせないことである。さらに、その言葉を述べた子ども一人一人の、その子らしい思いや考えを大切にすることでもある。

このように、互いに「聞いてほしい」「聞かせてほしい」という意欲をもち、言葉を大切にしながら聞き合うことで、個々の考えが深まったり広がったりする。それが、学びを豊かにする聞き合いにつながると思う。

(2) 子どもに共有させておきたいこと

国語科では、「話す」「聞く」「書く」「読む」等の知識や技能を、言語活動を通して学習していく過程で、思考力・判断力・表現力等を育てていく。単元を貫く言語活動を通して単元のめあてを達成し、子どもに思考力・判断力・表現力を育てていくために、また、言語活動が単元のめあての達成や思考力・判断力・表現力の育成につながらない「単なる活動」に終わらないために、以下の3点を子どもと共有することが必要であると思う。

- ①子どもにつけたい言葉の力を意識した、単元のめあての共有
- ②単元のめあてを達成するために行う言語活動の共有
- ③単元の見通しを持つための、学習の進め方の共有

3 関係づけ再構成する手だて

(1) 既習の活用

既習とは、子どもが身に付けてきた「話す」「聞く」「書く」「読む」等の知識や技能だけを指すのではなく、課題解決までの見通しをもつ力や、学び方も含めたものである。子どもが関係づけの視点や方法を自ら考えたり、選択したりすることができるように、これまでに自分たちがどのような力をつけてきたのかを確認する場を設けたり、これまでの学習を教室掲示やノート等でふりかえったりできるようにする。

(2) 関係づけさせたい事柄の意識化・焦点化

子どもの思考の共通点や相違点、因果関係を子ども自身がとらえることができるような板書づくりをしたり、子どもの思考過程が残るワークシートを活用したりすることで子どもの思考の過程を可視化する。その上で、子どもが表出された考えの関係に気づいていない時や、どの考えを関係づければよいのかがはっきりしない時に、関係づけさせたい事柄を意識化したり焦点化したりすることで、相互の思考の関係づけや再構成を促す。

(3) 揺さぶる発問

子どもが主体的に学び合う学習形態を基本とするが、子どもが現状の考えに満足していたり、子どもの力では行き詰まったりしている時には、発問によって考えの不十分さに気づかせたり、新たな関係づけ再構成の視点や必要感をもたせたりする。

4 実践例

(1) 既習の活用

① 1年「はなのみち」「おむすびころりん」「おおきなかぶ」

課題解決までの見通しをもつ力や、学び方を身に付けるために、単元を貫いた言語活動に取り組んだ。

「はなのみち」では、登場人物の気持ちを考えるために、単元の学習のゴールを「セリフを考えて音読劇をしよう」とした。初めての物語であるので、文中にはないくまさんやりすさんの気持ちを考える際、「このあと、何て言ったのかな。」とふき出しに書くことで、セリフを考えさせた。音読劇では、お面をつけてそれぞれが想像し、考えたセリフを言うことができた。

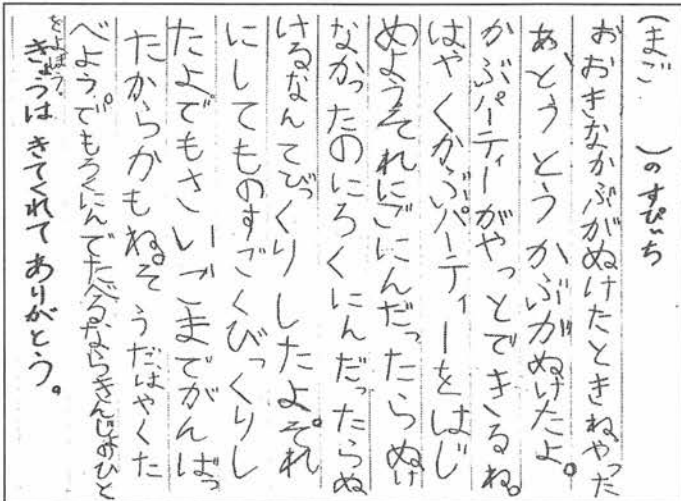


資料1 ワークシート

また、「おむすびころりん」では、登場人物の気持ちの変化を考えるために、「コメント入り音読会をしよう」とした。中心人物であるおじいさんに同化させ、おじいさんが「おむすびころりん すつとんとん…」の歌を聞いた時、何と思ったのかをふき出しに書いた(資料1)。本文中には、この歌は3回出てくる。3回ともおじいさんは違う状況で聞いていることに気付き、同じ歌でも3回とも違う気持ちを考えることができた。そのふき出しをもとに、音読の途中でおじいさんのコメントを間にはさみ独自の発表をした。

これらの言語活動を通して、文中には書かれていない登場人物の気持ちやその変化を表せるようになった。

そこで、「おおきなかぶ」では、場面に沿った登場人物の気持ちを想像し、登場人物の言葉で表現することができるように、学習のゴールを「かぶパーティでスピーチしよう」とした。かぶを引っ張っている時やかぶが抜けた時の登場人物のそれぞれの気持ちをスピーチにして、2年生に紹介する言語活動であり、スピーチ原稿を作成するために、各場面を読み取るようにした。



資料2 スピーチ原稿

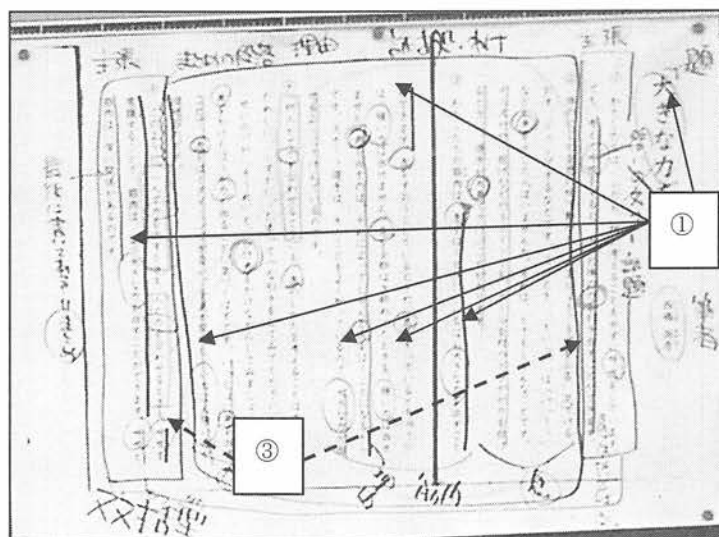
子どもは、既習から登場人物の場面や時間の流れで変化する気持ちを想像する事ができた。さらにスピーチ原稿を書くというゴールを意識し、聞き合いで出てきた各登場人物の気持ちを関係づけながら、新しい気付きや考えをスピーチ原稿に書くことができた(資料2)。スピーチ原稿には、想像を膨らませながら、本文中にない言葉を考えただけではなく、聞き合いの中で、自分の考えと友だち考えを関係づけ再構成された文章がみられた。

② 4年「大きな力を出す」「動いて、考えて、また動く」

この単元では、3年生までの既習を基に第1教材を学習した。第1教材で学んだことを活用して第2教材を学習し、第2教材までに学んだことを生かして実際に双括型の説明文を書かせた。

単元でつきたい「言葉の力」は、筆者の伝えなかったことを正確に読みとることと、論理的な説明の仕方の一つを理解すること、さらに他とかかわりながらこの二つの読む力を深めることである。

第一次では、第1教材の「呼吸を意識すると、筋肉はより大きな力を出す」という筆者の伝えなかったことを、授業者が論点を整理しながら子どもに読みとらせ、なぜそう言えるのか考え合わせた。その中で、以下のような論理的な説明の仕方を確認した。①中心となる語が題名にも使われている「大きな力」であること、②中心文の根拠となる解説が、それぞれ2、3段落と4段落に書かれていること、③文章の最初と最後に同じような文が繰り返されているのは、それだけ強く筆者が訴えたかったのだということ。これらを生かして、第2教材は、自分たちの力で読み深められるよう、板書を撮影し、拡大して教室に掲示した(資料3)。



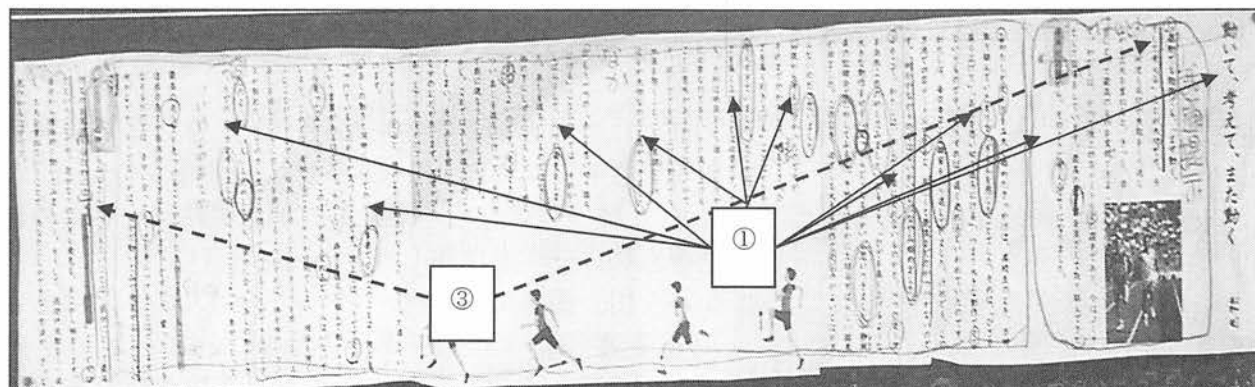
資料3 既習の教室掲示

第二次では、第2教材の「試行錯誤してよりよい方法を見つけることが大切だ」という筆者の伝えなかったことを、一人調べ、班学習の後、子どもが司会や板書をしながら全員で聞き合う中で読みとり、なぜそう言えるのか考え合った。①題名にも使われている「動く」と「考える」に着目し、関連する言葉を囲みながら読み進めたり、③文章の最初と最後に同じような文が繰り返されていることを根拠に自分の考えをまとめたりした一人調べを基に聞き合った班学習では、お互いの考えを関係づけやすくどの班でも活発に聞き合う姿が見られた。



資料4 既習を根拠に聞き合う姿

全体で聞き合う場面では、掲示してある既習を根拠に自分の考えを説明する子どもの姿も見られ、話す側にも聞く側にも関係づけやすかったことがうかがえる(資料4)。子どもが作った板書(資料5)と資料3を比較すれば、既習を生かして表出された読みを関係づけ再構成した跡がうかがえる。



資料5 子どもが作った板書

第三次では、「試行錯誤してよりよい方法を見つけてほしい」というテーマで双括型の文章を書き、自分の体験や知識を根拠として、説得力のありなしを読み合った(資料6)。書くことを通して、論理的な説明の仕方について理解したことを、改めて確認していた。

勉強や運動でも、「まず動く、そして考える」ことが大切です。そうして何度も成功や失敗をくり返しながら工夫を重ねると、きっと、自分にとって最高のものを実現できます。ぼくは、学校から家に帰るまでの時間をむだに使った経験から、そのように考えるようになりました。

ぼくが家に帰る時間をあまりかけないようにしたきっかけは、家に帰るまでの時間が長くて、習い事におくれそうになったことでした。いつも友達と帰るのが楽しくて、時間を忘れてしまっていました。なので、あわてないようにするにはどうすればいいのか考えました。

最初は、思いっきり走ればいいと思いました。でも、そうするときやくに疲れて、もっとおくれれてしまいました。それは、家が近くなってから本気で走るのも同じでした。

だから、よく考えて、なるべく習い事がある日は一人で帰ればいいと思いました。なぜかという、友達と帰るときは時間を忘れてしまうけど、一人で帰ると時間を気にしていられるので、習い事がある日は一人で帰ることに決めました。

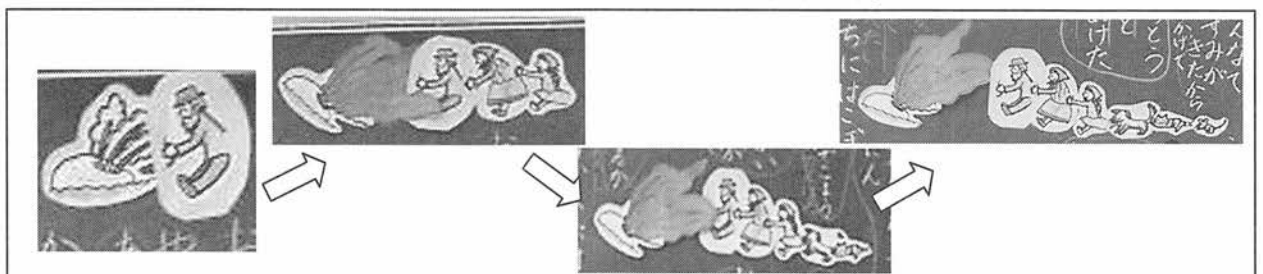
こうした経験からみなさんに伝えたいことは、自分にとって最高のものを実現するためには、「まず動く、そして考える」ことが大切だということです。自分なりの工夫も発見も、そこから始まります。自分から積極的に動いてみましょう。そうして、成功や失敗をくり返し、工夫を重ねていくことで、あなたにしかない方法が、きっと見つかるはずですよ。

資料6 「考える」と「動く」が繰り返される双括型の説明文

(2) 関係づけさせたい事柄の意識化・焦点化

① 1年「おおきなかぶ」

学習を深めるために、繰り返し出てくる「○○は○○を呼んできました。」を取り上げて考えさせた。低学年の指導事項には、「時間的な順序や事柄の順序などを考えながら内容の大体を読むこと」とある。そこで、この繰り返しの中の順序を話し合わせることで、子どもが流し読みをしていた文章の大まかな文脈の中に、「なぜなのか」という疑問をもちながら読み進めていくようにした。そのため、板書に登場人物のイラストを使用した。場面の流れから、どんどん増えていく登場人物を視覚的に押さえることで、この場面では、誰の気持ちを考えていくのかを明確にすることができた(資料7)。



資料7 「おおきなかぶ」のイラスト



資料8 かぶを抜く場面の動作化

また、登場人物の気持ちに近づき、自分なりの考えを表出させるために、各グループで動作化を行った(資料8)。誰の言葉を考えているのかを明確にするために、登場人物カードを使用した。

かぶを引っ張る場面では、「やっとなげたね、おばあさん。」と喜び合ったり、「ねずみくん、ありがとう。」と感謝の気持ちを表したりと、各登場人物の気持ちを言う様子が見られた。

② 4年「春のうた」

この教材では4年の国語開きとして、詩を楽しむことと今後の国語学習への意欲を高めることを単元のねらいとした。ところが、長い冬眠から覚めた喜びも、これからの生活への期待も読みとれていないように見取れた。そこで、冬眠と目覚め、悲しみ・つらさと喜びを関係づけてとらえられるよう、同じ作者草野心平の作品を比べ読みすることで、視点人物である蛙の心情に寄り添わせた後、もう一度『春のうた』を読ませることにした。

授業では、「この詩の蛙は、それまでどうしていたのだろう。」と問い、「実は『冬眠』という題の同じ作者の詩があるんだよ。」と提示した。初めは「ええ、これだけ?」「何これ!」と驚いていた子どもも、「そうか、真っ暗なんだ。」という一人の意見に触発され、「狭くて暗くて、ぼく嫌だ。」「音も何にもしないんだろうな。」など、唯一の本文である「●」と自分の経験、他の考えとが関係づけられ、想像が膨らんでいった。同様に『おれも眠ろう』を提示すると、何も指示しないのにあちこちで音読が始まった。「何、これ?」「蛙語?」「会話してるみたい。」と互いの読みを聞き合った後、文末の「一」に着目した子どもの「最後には眠ってしまうんだから、いびきかなあ。」という読みにも、多くの子どもが納得していた。次に黙って『秋の夜の会話』を提示した。「あっ、その前の詩だね?」「これも同じ作者が書いた詩なの?」「なんかまぬけな感じがする。」「私は悲しいと思う。」などの読みを聞き合った。翌日、前時を少し振り返った後、『ぐりまの死』を紹介した。「ぐりまとるりだけは恋人どうしだったんだ。」「るりだがかわいそう。」「つらいだろうな。」など、口々に感想を言い合った後、「一匹の蛙にもいろんなドラマがあるのかもしれないね。人間と一緒にだね。」という思いを共有し、『春のうた』を音読した。

「ケルルン クック は4回出てくるけど、だんだん喜びが大きくなっているみたい。」「みずは つるつる は、池の水を触ってるんだ。」「いぬのふぐりってどんな花なんだろう。」と次々に感想が聞こえ、一匹の蛙の経験と心情を叙述に関係づけ、作品世界を想像し楽しんでいることがうかがえた。音読練習で授業を終えたが、どの子どももとても大きな声で、中には歌うように「ケルルン クック」を読んでいる子どももいた。初めの自分の読みを再構成した姿だった。翌日に書いてきた子どもの日記を添える(資料9)。

国語の時間に、詩の知らないことが少し分かった気がします。「春のうた」にのっていた「いぬのふぐり」という花を今度見てみたいです。他にもいろんな詩が出てきて、詩はいっぱいあるんだと思いました。

教科書にのっている「春のうた」は楽しそうで、自然で、春らしかったのに、「秋の夜の会話」はとても悲しくて、空気が重い感じがする秋の詩でした。同じカエルの詩なのに、こんなに雰囲気が違ってびっくりしました。

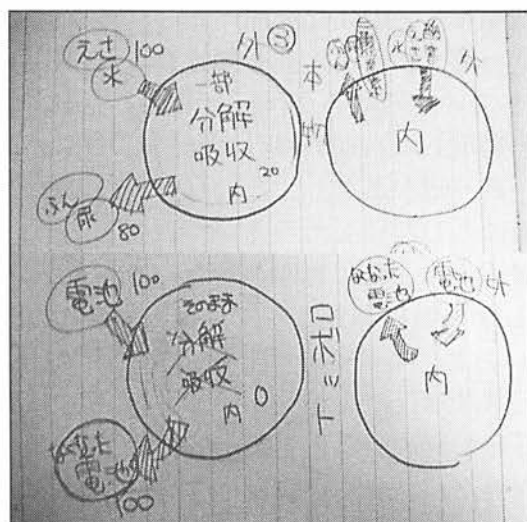
資料9 比べ読みの授業をふり返るA児とB児の日記

③ 6年「生き物はつながりの中に」

自分の考えと他の考えを関係づけながら筆者の考えをとらえるために、筆者の論の進め方や考えを視覚化できるよう、一次で説明文全体の構造をまとめる一人学習の時間をとった。子どもが説明文全体の構造を理解することで、筆者がどのような事例をもとにどのような考えを述べているかを理解しやすくなると考えたからである。

二次の始めには一人学習の発表を行い、1段落に話題提示と問いの文、2～5段落に生き物の特徴、6～7段落にまとめと筆者の考えが書かれていることを確認することができた。しかし、「2～5段落に生き物の特徴がいくつ書かれているのか」という問いに対し、子どもからは「3つ書かれている」という考えと、「4つ書かれている」という考えが出された。2段落の「内と外とで物質のやりとりをしている」と、3段落の「外から取り入れたものが自分の一部になる」が、同じ特徴であるという考えと、別の特徴であるという

考え、2段落は特徴ではないという3つの考えに分かれて、全体が納得する考えにまとまらなかったのである。そこで、2段落・3段落それぞれから出されている生き物の特徴を視覚化し、関係づけをしやすくするために、本物のイヌとロボットのイヌの物質のやりとりを図に表す活動を行った。



資料10 本物とロボットの違いの図

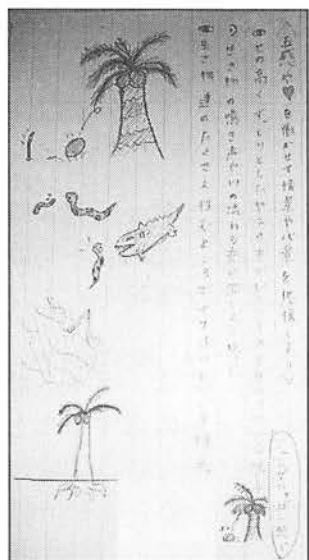
図をもとに、子ども達がもう一度聞き合いを行ったところ、「ロボットは分解も吸収もしないけれど、生き物は分解や吸収をしている。」「生き物は100 入ったとしたらその一部が自分のものになって100 より少なくなって出て行く。」という意見が出され、2段落の「内と外とで物質のやりとりをしている。」という見方では本物もロボットも同じに見えるが、3段落の「外から取り入れたものが自分の一部になる」ことが本物とロボットの違いであり、生き物の特徴であることを確認することができた(資料10)。さらに、「筆者は、わざと似た例を出すことによって読者の興味を引き、本物とロボットの違いを強調したのではないか。」と

いう意見も出された。図を使い関係づけたい事柄を意識化したことで、生き物の特徴に気づくだけでなく、教師が気付かせたかった段落の役割や筆者の書き方の工夫にまで読みを広げることができた。

(3) ゆさぶる発問

① 1年「おおきなかぶ」

<かぶがぬけたとき、どんなことをいったのかな>の課題に対しての子どもの反応は「すごい大きいぞ。」「やっとなげたぞ。」「早く食べたいな。」といったものであった。最後にかぶが抜けるこの場面では、単にかぶが抜けた喜びやかぶの大きさに対する驚きだけではなく、一人一人の力を合わせて全力でがんばったからこそ、かぶを抜くことができたことを捉えさせようと考えた。「おじいさんは、最初から抜いていたので一番疲れていると思う。」という発言につなげて、「つかれているおじいさんにどんな声をかけるかな。」と発問をした。おじいさん役の子に声をかけることで、登場人物になりきり、お互いに会話し、相手の



資料11 詩の情景を想像したノート

のことを考えられるのではないかと考えた。子どもの反応は、「おじいさん、これまでがんばったね。」「わしだけじゃなく、みんなの力のおかげだよ。」「いぬくんも、来てくれてありがとう。」と相手を意識した会話で関係づけを行い、みんなで力を合わせたからこそかぶが抜けたという新たな視点をもたせることができた。

② 6年「せんねん まんねん」

「せんねん まんねん」は、長い時間の流れの中での生き物や自然のつながりや連鎖を、擬人化や反復表現を使って描いた詩である。まず、子どもがこの詩の情景を想像するために、五感を使ってこの詩から見えたものや聞こえた音などを言葉や絵でノートに書いた後、聞き合いを行った(資料11)。子どもからは、ヤシ→ミミズ→ヘビ→ワニ→川が繋がっていること、そのつながりには「弱肉強食」や「食物連鎖」な

どの意味があると思うこと、つながりは一度だけではなく繰り返されていることなど、多様な考えが出された。自分の想像した様子を黒板に描いて発表する子もおり、この詩から想像した情景を意欲的に聞き合う姿が見られた。その上で、子どもの意見を関係づけ、題名や反復表現を通して表している時間の流れへと考えを広げることをねらって、「せんねんまんねんをどうして作者は『ながいみじかい』と言っているのか」と問いかけた。

子どもからは、生き物のつながりは長い年月の間繰り返されてきたが、つながりの中の生き物の命は短いという意見や、年月から見ると「ながい」が、生き物から見ると「みじかい」という意見が出された。これは「生き物のつながりは、弱肉強食だ」や「つながりは繰り返されている」という考えを関係づけた意見である。また、その考えを聞いた子どもから、「はるなつあきふゆ はるなつあきふゆ」の叙述に着目して考えると、「せんねんまんねん」は長いが、それは1日1日の積み重ねなのだから作者は読み手に「1日1日を大切に」ということを伝えたいのではないかという意見も出された（資料12）。

最後に自分に伝わってきたこの詩の主題を書いて授業を終わった。子どもは「いく年も繰り返される命のつながり」や「いろいろなつながりや繰り返しがあって、今がある」など、一人一人がそれぞれの思いで主題を書いており、それぞれが個の思考の中で関係づけ再構成をしている様子が見られた。

今日国語の授業でせんねんまんねんの「ながいみじかい」について話し合いました。私はその言葉には色々な意味が込められていると思いました。「せんねんまんねん」と言われると長く感じるけれど、その一日一日はとても短いということ伝えたいと思います。つまり「一日一日を大切に」だと思いました。

「ながいみじかい せんねんまんねん」で終わった今日の授業。今日の黒板は、ヤシの実の重さほどにみんなの思いでずっしり重くなっていた。ぼくの考えは主に二つある。一つは、「せんねんまんねん」の世界は弱肉強食の世界だと思う。強い動物は弱い動物を食べると書いてあるからだ。もう一つは「ながいみじかい」だ。せんねんまんねんはとっても長いけれど、動物は弱肉強食の中で食べられたり死んだりする。生き物の短い命が積み重なった長い年月。これが「ながいみじかい せんねんまんねん」の詩だと思う。

資料12 再構成した自分の考えが表れている子どものふりかえり

5 成果と課題

三つの学年の実践を基に、関係づけ再構成する手だてについて考察してきた。

「既習の活用」では、意図した言語活動を積み重ね、どのような活動を行うのかの見通しをもたせることで関係づけの視点を自ら考えたり、前学年の既習や複数の教材を生かして自分の読みと他の読みを関係づけたりすることで、子どもが主体的に言葉の力を活用し、再構成することができた。

「関係づけさせたい事柄の意識化・焦点化」では、関係づけるには、何と何の関係を見つけるのかを共通理解させる必要がある。そのための手だてとして、板書に思考の相違点や因果関係を位置づけ可視化したり、作品を比べ読みすることで何について考えていくのかを焦点化したりしたことは、子どもが聞き合いの中で、相互の考えを関係づけしたり、自身の学びを再構成したりするのに有効であった。

「揺さぶる発問」は、聞き合いの論点がはっきりとしていな時や新たな関係づけや再構成の視点を与えたい時に必要になる。叙述を根拠に自分の考える理由を述べさせたり、相手の根拠と理由を聞き分けるよう意識させたりすることで、子どものつまづきを見取りたい。正確に子どもの実態を把握し、絶えず変化していく子どもの思考に沿った効果的な発問を、機を逃さずに投げかけていきたい。