

理論と実践

国語科

加納 篤
伯耆 身奈子
登美 いづみ

1 国語科における見つけ直しのある聞き合い

言語活動の充実

「言葉の力」と
「話す・聞く力」
「書く力」「読む力」

※1 見つけ直し
受けとめた思いや考
えをもとに、自分の思
いや考えを見直し、再
構築する思考

受けとめ合いと見
つけ直しの同時進行

聞き合いと
「話す・聞く力」
「書く力」「読む力」
「言語事項」

目的であり、手段でも
ある言葉の力

新学習指導要領では、どの教科においても言語活動の充実が謳われている。当然、その土台となる国語科において、特化した指導が求められる。

人は、言葉によって物事を認識したり思考したりする。だから、「言葉の力」を育むことは、思考力や想像力及び言語感覚を養い、ひいては他と豊かに関わり合いながら自己を高めることにつながる。「言葉の力」とは、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る。これを、領域ごとに「話す・聞く力」「書く力」「読む力」に分けてとらえていく。

どの力を育むにも、まず聞いたり読んだりして、子どもが、現有している思いや考えにはないものを受け入れることから始まる。次に、子どもは受けとめ合いを通して、自分の思いや考えと比較したり関連付けたりし、自分の思いや考えを再構築していく。この「見つけ直し※1」の過程が、言葉の力を育むと考える。

見つけ直しは、他者の思いや考えを受けとめる過程で、受けとめ合いと同時に行われるものでもある。例えば、話し手は、聞き手の思考の流れを意識し、聞き手の反応を確認しながら、自分の考えが伝わるように整理や補充をしながら説明する。一方、聞き手は、話し手の論理をとらえながら聞くとき、自分の論理と照らし合わせているので、聞き終わったときには、自分の考えが整理されている。

聞き合いと3領域1事項との関連について述べる。聞き合いを、受けとめ合いと見つけ直しからなる活動ととらえるならば、話題となる内容と目的が「話す・聞く」に関したものであれば「話す・聞く力」を、「書く」に関したものであれば「書く力」を、育むことになる。言語事項に関しては、上記の3領域の力を支える基礎的なものとして、取り立てて指導していく。ただ、これも、理解し表現する過程で、聞き合いが必要になる。

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、言葉の力が身に付いたと言えるものではなく、その後の言語活動において、子どもが主体的に繰り返し使っていく中で、より確かで洗練されたものになっていく。

以上のことから、国語科における見つけ直しのある聞き合いの姿を、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もとに
自分の思いや考えを再構築していく姿

2 見つけ直しへと向かう状態

国語科における見つけ直しを、話し直し・聞き直し・書き直し・読み直しととらえる。すると、話し直しと聞き直しは、受けとめ合っている最中に起こる。書き直しは、受けとめ合った後に、読み直しは、受けとめ合っている最中にも起こる。だから、以下の四つの状態に分けて考える。

(1) 話し直しへと向かう状態

うまく伝わってない

自分では考えをまとめたつもりでいたのに、話していると、聞き手にうまく伝わっていないことに気付くことがある。また、自分の発言の後の話し合いを聞いて

分かってもらえてい
ない
↓
話し直し
新たな考えを見つけた
↓
話し直し

ていて、自分の考えが周囲に分かってもらえていないと感じることもある。そんな時、もっと分かりやすく伝えるにはどうしたらよいか、自分は本当は何を考えていたのかと自問自答する。

また、他の思いや考えを受けとめた結果、それまでの自分の思いや考えを見つめ直し、新たに気付いた思いや考えを発言したくなることもある。これらのような子どもの思考は、話し直しへと向かう。

(2) 聞き直しへと向かう状態

何か使えそうだが…
↓
聞き直し
これについてはみんなはどう思うかな
↓
聞き直し

他の発言内容に、自分にはない視点や考えを聞き取り、それが自分の考えに生かせそうだと、漠然と判断する時、自分の考えと比較し、はっきりしない点について、もう少し補足してほしいと願う。

また、他の思いや考えを受けとめた結果、新たな思いや考えをもてたことにより、改めて他の思いや考えを聞いてみたいと思うことがある。以上のような子どもの思考は、聞き直しへと向かう。

(3) 書き直しへと向かう状態

整理したい
試してみたい
書く行為
|| ↓
書き直し

受けとめ合った情報が多すぎて混乱している時、一度立ち止まって整理したいと考える。逆に、新たな書き方が分かったので、実際に試してみたいと考える。

また、あえて書かせることにより、これまで受けとめ合ってきたことを自分はどうとらえるのか、内省する方向に思考状態は向かう。

(4) 読み直しへと向かう状態

本当はどうなの
試してみたい
↓
読み直し

互いの考えを受けとめ合った結果、自分の読みが揺さぶられ、不足を感じたり混乱したりした時は、根拠を補強したり確認したりしようとする。

また、新たな課題や視点を得た時は、もう一度読んでみたいと考える。このような子どもの思考は、読み直しへと向かう。

3 受けとめ合いを通して見つめ直すための手だて

(1) 認め合う学習集団作り

受けとめたことが伝わるように話したり、みんなが納得するまで聞き合ったりすることや、話し手を尊重して聞くアクティブリスニングを大切に考える学習集団に育てていく。また、どの子どもにも考えを表出させるために、一斉学習の場面では全員に立場を表明させたり、グループで聞き合う場を設定したりする。さらに、考えが絡み合うように、前出の意見につなげて発言させる。

(2) 考えを揺さぶる発問

子どもが主体的に学び合う学習形態を基本とするが、子どもの力では行き詰ったり、誤った方向へ流れそうになったりした時は、発問によって論点を明確にしたり新たな考える視点を与えたりする。

(3) 思考の過程を書かせる

子どもの思考過程が残るワークシートを活用したり、子どもの思考を子ども自身が客観視できるようなノートづくりをさせたりすることで、子どもの見つめ直しを促す。

(4) 生活場面とつなぐ・他の学習場面に生かす

言葉の力が、具体的な内容を扱った教室の学習だけでは完結しない以上、他の学習場面や生活場面に生かせるよう、教科書以外の教材と関連付けて学び合うなど、開かれた学習過程を仕組むことで、子どもの聞き合いを促す。

4 実践例

(1) 認め合う学習集団作り

① 5年生 「銀河」

教科開きで、教科書のタイトルにもなっている巻頭詩「銀河」を扱った。ノートに丁寧に視写させた後、自由に感想を発表させた。「清らかな感じがする」「乳の道って、ちょっとエッチ！」などの意見が飛び交い、教室全体が和んでから、<なぜこの詩が、教科書の最初に書かれているのか>という課題を提示し、一人一人に自分の考えをノートに書かせた。5分後に発表。「銀河のように意見がぶつかり合い、重なり合ったりする5年生になってほしい

今日、ふじだなおとぎ会で何をするか決めた。今日まで何回も多数決をとった。そして三つの作品にしぼったが、みんなバラバラな意見になって、「銀河」のようにぶつかったり、重なり合ったりして、ようやく最後に「注文の多い料理店」になった。これからは、「銀河」のように、ぶつかり合っても一つに輝けるように話し合って、みんなが納得する話し合いをしていきたい。

資料1 見つめ直しの見られるA児の日記
(文中の下線～は、筆者 以下同じ)

から」「ぶつかり合い 重なり合いだから、授業で一人一人の考えをそのように出してほしいから」などの意見に、多くの子どもが「ああ、なるほど」とうなずく。「今日の授業みたいに、一人一人の考えを受けとめ合って、みんなで授業を作っていこう」と呼びかけて授業を終えた。どんな授業にしたいのか、理想の授業像を子どもと教師が共有するところから、認め合う学習集団を作っていく。

数日後のA児の日記「あゆみ」に、資料1のような感想が見られ、この時期の子どもの感受性の強さに驚いた。受けとめたことを見つめ直したことがうかがえる感想である。資料中の「ふじだなおとぎ会」とは、5月半ばに毎年行っている伝統行事である音読発表会のことである。

② 5年生 「新聞を読もう」

5年生になって一月が経つ頃、資料2・3のような日記が見られた。資料2は、「のどがかわいた」の読解の時間の話し合いについてのB児の日記である。自分の考えは主張するものの、自分とは異なる考えについて、相手はなぜそう考えたのかなどに思いをはせることなく、ただ初めに持った自分の考えを主張するだけの話し合いについて、B児は憤りを感じている。資料3は、ふじだ

「イタマル。絶対!」「違うよっ!」国語の時間に、誰のセリフかで分かれて、話し合いました。しかし、みんながコーフンして、自分の意見を主張してばかり。私もコーフンしすぎて、顔が真っ赤になって、なんかケンカみたいになってた。ケンカみたいになると、関係がぎくしゃくしてしまうかもしれない。

資料2 話し合いについてのB児の日記

なおとぎ会のふりかえりと合宿に向けての学年集会の話し合いを振り返ったC児の日記である。こちらは、5年生111名が一斉に意見を述べ合う場面で、「自分が発言しなくても…」という安易な姿勢や、子どもが司会するゆえの展開のまずさから、つい隣と私語を始めてしまう子どもの多かったことに対する不満が表出されている。単に話し合い活動をさせても、それだけでは受けとめ合うことはできない。

そこで、受けとめ合う前提となる意識改革が必要だと考えた。例えば、「雪合戦」のように、相手の投げた雪玉を受けとめることなく、別の自分の雪玉を投げ返すような話し合いではなく、「キャッチボール」のように、相手の投げたボールを一度受けとめ、同じボールを投げ返す話し合いをしていこうと促した。ただのボールの投げ合いが楽しいのは、自分の投げたボールを、相手が受けとめてくれるからであり、キャッチボールの上達が、ひいては、野球

真剣…。むだな時間だった。みんなが真剣に話し合っていなかった。だから、とてもむだな時間だった。僕たちだってもう5年生だ。今のままで本当にいいのか。

資料3 受けとめ合いのない話し合い

(C児の日記)

の技術向上（教科のねらい）につながるからであることを、折に触れ子ども達に話して聞かせた。

資料4は、「新聞を読もう」の単元で、〈北島ファンが書いた記事はどちらか〉という課題について話し合う前に、「考えのキャッチボール」について話した日のD児の日記である。A児と同様、感受性豊かな反応であり、紙面の関係で引用は省くが、同様の日記がこの日から数日、数多く見られた。

続いて、授業の中で、相手の考えを受けとめた上での発言をその場で褒め、受けとめるとはどういうことかを、他の子どもにも具体的に示した。「失速とか不安とか、マイナス思考の言葉が書かれているから、北島ファンの記事ではない」とするD児に対して、B児が「確かにマイナス思考の言葉があるけど、ファンだからこそ心配するのだし、不安にもなるのではないかと」応えた場面を取り上げ、クラス全員に価値づけた。すると、何人かの子どもは、その出来事を次の日の日記に書いてきた（資料5）。それを、学級通信に載せク

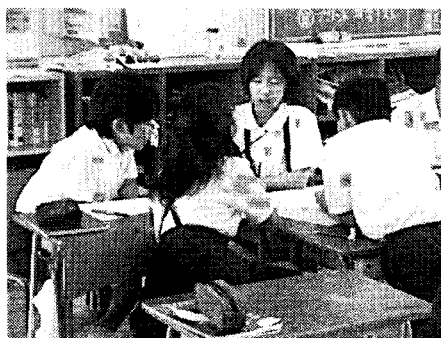


写真1 考えのキャッチボール

ラス全員に紹介

することで、さらに受けとめることによさと必要感を子どもに共有させてきた。写真1は、その頃のグループ学習の様子である。身を乗り出して聞こうとしている様子が見える。

今日、国語の時間に、改めて会話のキャッチボールについて、先生が話してくれました。特に私のチームは、意見が分かれることが多くて、ひどいときには雪合戦どころか吹雪になってしまうときもあります。でも今日、先生から改めて話されて「ああ、キャッチボールって大切なんだな。」と思いました。同じ班の人もそう思ったらしく、今日の話し合いは意見が割れたけど、いつもより深く相手の意見が聞けたんじゃないかと思えます。

資料4 考えのキャッチボール（D児の日記）

今日、DさんとBさんがナイスな話し合いのキャッチボールをした。まずDさんが意見を言う。するとBさんが同じ根拠から別の理由を言って、キャッチボールになっていた。僕も、誰にでも捕りやすいやわらかいボール（分かりやすい意見）を投げたい。

資料5 話し合いをメタ認知した子どもの日記

③ 1年生 「くちばし」

教科書に出てくる三種類の鳥のくちばしの説明文の学習後、教科書に出ていない鳥（かわせみ）についての文章を子どもに並び替えさせる活動を行った（写真2）。相互指名により話し合う中で、既習の学習を思い出したり、内容を比べながら読んだりして、正しい並び方を追求できる受けとめ合いを図ったが、発言は多く出るものの、一人一人の考えが絡み合い、つながるといふ活動にはならなかった。

そこで、子どもによる相互指名でも、考えが絡み合うようにするために、子どもの発言後のつなぎ言葉を大切にしていこうとした。

「似ています」「同じで…」「他の意見で」などたくさん言葉が使えるようになることで、子ども同士の中で、友達の意見を聞こうという意識が生まれた。さらに、自分の意見と比較したり、友達同士の意見を比較したりできるようにしていく。低学年の段階は、自分の考えを話そうという気持ちが強い学年なので、前出の意見につなげて発言できる学習集団をめざしていく。

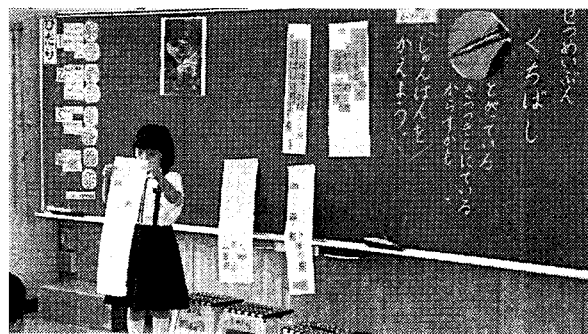


写真2 文章を並び替える活動

④ 1年生 「異学年授業参観」

7月になると、自分の考えをクラス全体に発表したいという積極的な姿が見られるようになってきた。しかし、相手に分かりやすく伝えようという意識は薄いように感じられた。

そこで、一つ上の学年の授業を参観することで、分かりやすい伝え方に焦点を当て、意識化させようと考えた。算数科の授業で、一つの式から様々な考え方を出し合っている活動を参観することができた(写真3)。E児の日記(資料6)にあるように、



写真3 異学年(2年)の授業を参観する1年生

に、自分の考えをただ表出するのではなく、みんなにいかに関心を持って自分の考えを分かってもらえるかを意識した話し合い

であった。教師がめざす子どもの考えが絡み合う話し合いは、口頭でどれだけ説明してもなかなか伝わらないが、先輩の姿から直接学ぶことは、とても有効であった。

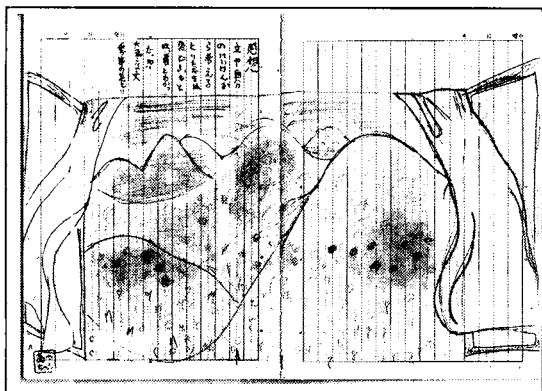
7月6日	きんこ	きんこ	きんこ	きんこ	きんこ
2	き	す	み	い	さ
ね	れ	ぞ	ん	で	ん
ん	い	か	な	し	か
せ	で	ア	に	た	て
い	た	つ	の	か	ん
し	わ	で	た	し	か
な	た	す	わ	と	ん
し	り	べ	で	て	る
た	た	し	や	り	て
ら	ち	せ	す	が	も
も	い	く	た	き	A
ね	も	で	も	れ	し

資料6 分かりやすく伝えることの価値に気づいたE児の日記

(2) 考えを揺さぶる発問


① 5年生 「丘の上の学校で」

<詩に書かれている風景を、絵に表そう>という宿題を出し、次の時間に鑑賞会をした。



資料7 山吹の風を表現した子どものノート

資料7・8は、その時の子どもの作品である。「同じ言葉から、人によっていろんな絵ができておもしろいと思いました」などの感想を聞き合った後、<季節の足どりとは何か>と発問した。F児のように、鳥か何かの足跡らしきものを絵にしている子どもが数名いたのに、誰もそのことを話題に上げなかったからである。

それぞれの班で話し合った後、ふりかえりをノートに書いて提出させた。「今日分かったことは、『季節のたしかな足どり』をどう描くかです 私は初め、足跡のことかと思い「

資料8 足跡を表現したF児の絵

この実践のように、子どもの思考が上滑りし、読みを深める機会を逸しそうになった時は、教師が投げかける焦点化した発問が効果的である。受けとめ合ったことを

基に、自分の読みを見つめ直したことが、子どものふりかえりから分かる。

② 5年生 「あめ玉」

この教材では、作品の構造を生かした学習展開を講じた。結末を伏せた状態で「さむらい」の人物像を読み取った後、結末を読み、もう一度全文から「さむらい」の人物像に迫ることで、物語の仕掛けにはまる楽しさを味わわせようと考えた。

授業では、「黒いひげを生やして強そうなさむらい」だからこわい、「さむらいがおこつては大変だからです」と書いてあるからこわい、「すらりと刀をぬいて、お母さんと子どもたちの前に」来たからこわいなど、十分に母親の視点に寄り添って読ませた後、「さむらい」が意外にもやさしい行為をする結末を読み、改めて「さむらい」の人物像について話し合った。その中で「本当にいねむりをしていたのかな」という子どものつぶやきを拾い、全員で話し合った。

資料9・10は、そのときの日記である。G児のふりかえりからは、一つ一つの意見について、自分の考えと照らし合わせながら積極的に聞いていたことがうかがえる。H児の文中の「本当のさむらいの心がすっかり分かって…」という表現は、話し合いの中で、実は「さむらい」は、はじめから居眠りなどはしておらず、ただ「お母さん」や「子どもたち」がこわがらずにすむように、居眠りをしているふりをしていただけという読みを共有した結果を受けている。受けとめ合ったことを基にもう一度読み直すことで、改めて見つめ直したことが分かるふりかえりである。

作品の特長を生かした学習展開を組み、真剣に考えた子どもの疑問から発問すると、考える必要感が子ども全員に共有され、話し合いも活発になる。今回は、作中人物の「お母さん」の視点から「さむらい」の人物像を読んでいた子どもが、結末を知った読者の視点から読み直すと、同じ「さむらい」の行為が別の意味を持ってくる意外さを体験した。受けとめ合いが読み直しにつながった実践である。

3限国語。みんなの意見を聞いて、「なるほど」「おもしろい」「でもなあ」とか、いろいろ考えることができました。

資料9 受けとめたことの伝わるG児の日記

「えーっ、そうか!」「あめ玉」の勉強をして、さむらいが心優しい人だと分かった。最初、13 ページまで読んで、わたしも「こわそう」と思っていたけど、14 ページを読んだ後、みんなで話し合って、本当のさむらいの心がすっかり分かって…。なぜか、そんなさむらいの心が大好きになっていた。お母さんは、そんなさむらいの心に気が付いたかな。さむらいの心はやさしい。なにか、温かいものが残った。

資料10 見つめ直しの伝わるH児の日記

③ 5年「新聞を読もう」

この単元では、北京五輪の北島選手が100m平泳ぎ準決勝で2位のタイムだったことを伝える二つの報道文を比較した。記事には、記者の気持ち（ものの見方）も入っていることを共通理解した上で、<北島ファンが書いた記事はどちらか>と投げかけた（写真4）。

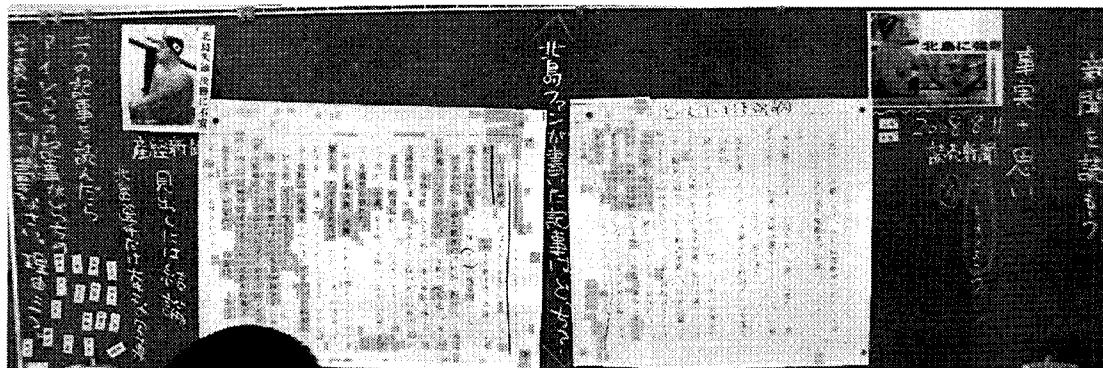


写真4 北島ファンが書いた記事はどっち？

当初、資料 11・12 のような考えに収斂（しゅうれん）されるであろうと予測していたのだが、資料 13・14 のような考えも否定できず、見通しの甘さに気付かされた。

子どもが興味を持ち意欲的に話し合いに参加することをねらった課題であったが、読み手の主観を通じた印象（資料 11～14 の～線部）が根拠になってしまい、答えがはっきりしない課題なのに、答えを求める話し合いになってしまった。

ファンが書いたのは、イの記事だと思う。理由は、アはいいことを書いてから否定しているので、読んでいるとはねつけられた感じがする。けれどイは、ダーレオーエンの事を書き、それから北島のやる気を書いているので、読んでいると「北島がんばれ!」という気持ちになる。アは、北島がもうダメと思わされて、イは、がんばれ!という気持ちになるので、イが、ファンの記事。

私はイだと思います。アには北島選手のよくないことが書かれているし、イは強敵が現れてもう一度闘志が出てきたというこれからに期待したくなる記事だけど、アは、北島選手が失速して不安にさせる文だからです。

資料 11 イ派の考え（I 児のノート）

資料 12 イ派の考え（J 児のノート）

僕はアが北島ファンが書いた記事だと思う。理由は、イの考えの人は、アにマイナス思考の言葉が書かれているからと言うけど、マイナス思考の言葉を書くと、北島選手はそれを直してもっと頑張ると思うし、頑張ってくれたらファンもたくさんいいところを書けるようになりうれしいからです。

僕は最初はイだと思っていたけど、班で話し合っ、やっぱり違うと思った。理由は、ファンは北島が大事なので心配もする。そして何より北島に勝ってほしいので、大会のことを考えて、失速して決勝が不安という心配をしているので、北島のことを思っているのは、アだと思う。

資料 13 ア派の考え（K 児のノート）

資料 14 ア派の考え（L 児のノート）

ここでは、「記事には、記者の気持ち（ものの見方）も入っている」ことを最初に提示するのではなく、＜報道記事には、事実の他にも何か書かれているか＞などと問い、事実とそれ以外のものに色分けした線を引くなどの活動をした方が、「どこまでが事実で、どこからが記者の思いか」について見つめ直しを迫る受けとめ合いができ、より記事の書き方に対する理解を深められたと考える。

④ 1年 「おおきなかぶ」

この教材は、繰り返しのあるリズムカルな文章で書かれているので、グループでそれぞれの登場人物になり、「うんとこしょ どっこいしょ」のかけ声をどのように表現するか話し合った。グループの中には動作化を始めるグループもあり、元気な声でかけ声を言っていた。

しかし、どのグループも、全てのかげ声を同じ声の大きさと表現する単調なものであった。そこで、＜おじいさんは初めから何回も抜こうとしているから、疲れた声をしているのではないか＞という発問をした。すると、「おじいさんはどうしても抜きたいと思っているから、疲れていないよ」「どんどん人が増えていくから、みんなの声がどんどん大きくなっていくよ」と、おじいさんの心情や状況について考えた意見が出てきた。話し合いの後、動作化を試みると（写真5）、悲鳴みたいに言いながら尻餅をついたり、「うーんとこしょっ！」と

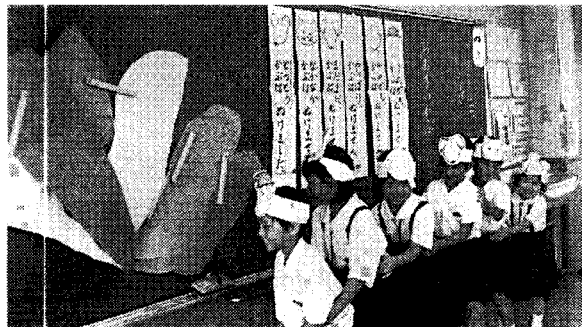


写真5 グループでの動作化

さも力んでいるかのような掛け声が上がったり、また、それを聞いていた近くのグループが真似をしたりと、それぞれが叙述を読み直したことが分かる表現が見られた。

この実践では、生活体験と叙述をつなぎ、声の出し方に焦点を当てた発問を投げかけることにより、「おじいさん」の心情に思いをはせたり、作品の構造に気付かせたりすることができた。教師の

発問から読み直して得た考えを聞き合う中で、他の発言を受けとめ、それまで気付かなかった子どもも読み直したからこそ、話し合いの後の動作化に、より深い子どもの読みが表現された。

(3) 思考の過程を書かせる

① 5年生 「のどがかわいた」

この時期のクラスは、活発な話し合いはできるが、意固地になって初めの自分の意見を曲げない子どもが数多くいた。例えば、<「飲めよ」と「飲めよ かまわないから」は誰のセリフか>という課題で、自分の考えをノートに書いてくるよう指示すると、綿々と書いてくる。そこで、自分の考えが変わることは、決して負けることではなく、考えが深まることであり、一生懸命考えた証拠であること、また、一生懸命考えた結果、考えが変わらなくても、深まっていればいいと諭した。その上で、自分の考えがどのように深まったのか、見つめ直して書くように指示した。資料 15 はM児の、資料 16 はN児のノートである。

私はどちらともイタマルが言っていると思います。理由は二つあります。一つは、それまでミッキーはイタマルにきつい口調で言っていないからです。二つ目は、「ミッキーがかがみこんだ。」と書いてあるので、その行動の前にイタマルが「飲めよ。」と言っていると思うからです。

私は「飲めよ。」がイタマルで、「飲めよ。かまわないから。」がミッキーだと思います。仮に逆だとしたら、イタマルが自分の言った言葉にむかっているようになってしまうからです。

私は意見が変わって、イタマル→ミッキーだと思います。理由は、「飲めよ。」と言われたから、思わず「飲めよ。」と言ってしまって、ヤバ、変な事言ったかな?と思って「かまわないから。」を付け足したのだと思うからです。

資料 15 考えが変わったM児のノート

私は初めからイタマル→イタマルではないと思っていました。なぜなら、同じ人物が続けてセリフを言うのはおかしいからです。もしどっちもイタマルなら、間に「ミッキーは黙っていた。」などと地の文を入れるはずだからです。

資料 16 考えが変わらなかったN児のノート

一見、考えが深まったようにも見取ることができるが、上の二人の記述には、自分とは違う考えを受けとめた上での主張が見られない。話し合いの中で出された意見の中で、自分もそうだなと共感できた考えを付け加えているだけのように見える。

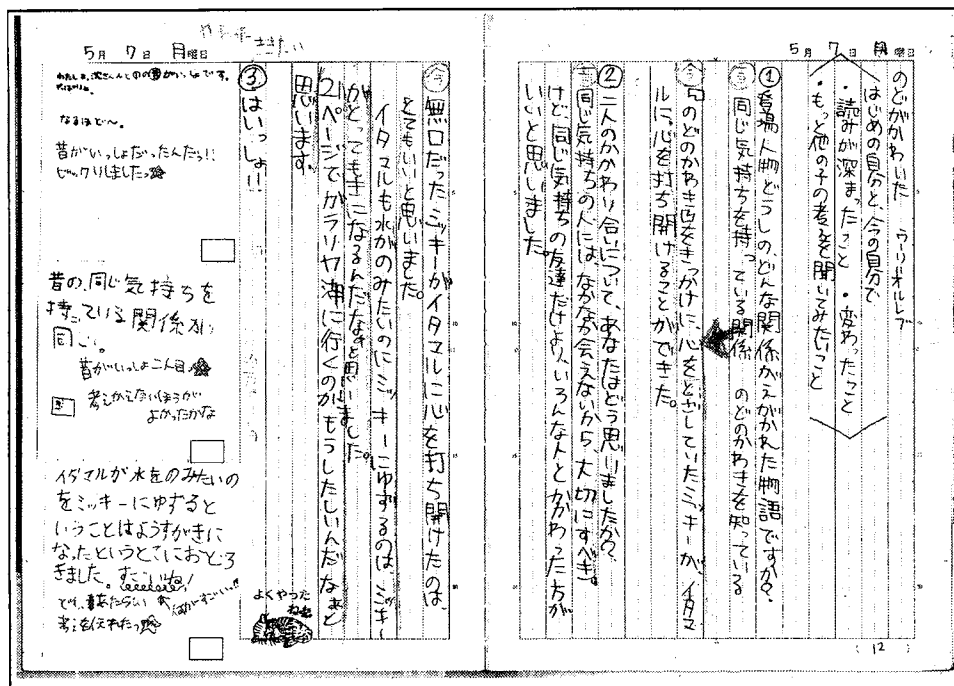
事を焦らず、しばらく継続することにした。次の課題、<なぜ無口なミッキーが、好きな女の子の話をしたのだろう>についても同様に、話し合いの前後に自分の考えを記述させ、最後に<はじめの自分と今の自分 読みが深まったこと・変わったこと・もっと他の考えを聞いてみたいこと>という課題で、単元のふりかえりを書かせた。

「ある日ふとぼくは、ミッキーの水を飲む様子が気になった。」のところは、気になってミッキーの飲む様子を見たのかと初めは思っていたけど、言い争った後のミッキーの飲む様子を見て、気になったのだと分かった。

資料 17 O児のふりかえり

ミッキーとイタマルは、話はあまりしていないけど、しぐさなどで心が通った。仲良くなったとかなりかけとか、そんなふうに考えるのではなくて、イタマルは「こんなに水が好きな人だと何でも話せる」と思って、ミッキーは自分と同じ仲間だと思っている。友達のようにいつも話したりべたべたしたりするんじゃなくて、水の時だけ友達という関係だと思った。

資料 18 P児のふりかえり



資料 19 Q児のノートに貼られた付箋

特にP児のふりかえりからは、<イタマルとミッキーは友達になったのか>という課題を超えて、自分なりの読みを再構築したことがうかがえる。

さらに、このノートを各自の机の上に開いて置き、初発の感想を記した座席表と付箋を手自由に閲覧させた。その際、共感した感想と新たに気付かされたという感想を別の色の付箋に書いて貼らせた(資料19)。

すると、「Pさんの感想を読んだら、自分の気付かなかったことが書いてあったので、分かったことが一つ増えた」や「自分と同じと思う人より、『初めて聞いた』とか『なるほど』とか書いてもらい、案外びっくりでした」という相互評価の感想を書いてきた子どももいた。少しずつではあるが、受けとめることの楽しさやつながることの心地よさを味わい、考えを変えることの抵抗感を払拭できたようだ。

このように思考の過程を書かせることにより、子ども自身が自分の思考を客観視するようになる。さらに、他の考えを受けとめられる土壌にもなっていく。この段階ではまだ、一部の子どもを除いて見つめ直すまでには至っていないものの、思考の過程を書かせたり、それを相互評価させたりすることは、受けとめ合いを通して見つめ直すための手だてとしては、有効であったと考える。

② 1年生 「くちばし」

「くちばし」の説明文において、文章のパターンが同じであることに気付くことができるように、それぞれの鳥について書いてある五つの文に①～⑤の番号をうち、くちばしの様子の文・「問い」の文・「答え」の文・くちばしの使い方の文・えさの文であることを、ワークシートで色別にした(写真6)。

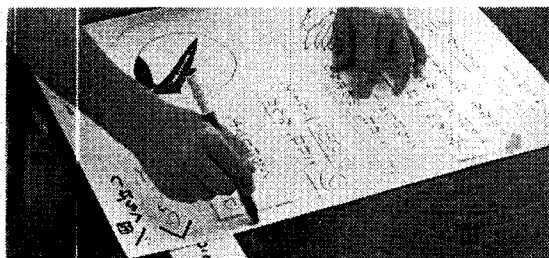


写真6 それぞれの鳥のワークシート

それらのワークシートを綴ることで、子どもは、色の重なりに気付き、説明されている鳥は違うが、構成は同じであることをとらえることができた。そのことが、教科書にはない鳥の説明文を並び替える活動の話し合いの土台となった。

また、ワークシートを大きく書き直したものを教室に掲示した(写真7)。いつでも見ることができるので、子どもが話し合う場面でも、発言を助けるツールとして使われ、これも受けとめ合いを基に見つめ直しを促す有効な手だてとなった。

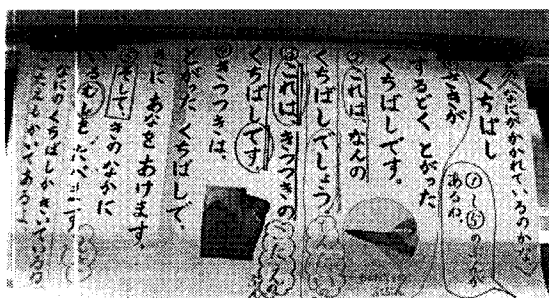


写真7 ワークシートと同じ教室掲示

(4) 生活場面とつなぐ・他の学習場面に生かす

① 5年生 「見立てる」「生き物は円柱形」

「見立てる」で習得させた説明文の読み方を、次に配置されている「生き物は円柱形」の読解に活用させようと考え、一斉学習の形態で読み取り方を意識させつつ「見立てる」を読み取った後、プリントを配布し、学習の仕方を振り返った。(資料20)。

☆□構成や表現から、要旨をとらえよう。

へ一人学習の仕方、 説明文の場合、

①□題名読み。(何について書かれた文章か想像する)。

②□通読する。(自習の時は黙読)。

③□読めない漢字の読み方を調べる。

④□分からない言葉の意味を調べる。

⑤□感想を書く。

⑥□要旨を書く。

I 段落に番号を振る。

II はじめ・なか・おわりの三つに分ける。

(1) キーワードは何？

(2) 各段落の主語は何？

(3) 事実(例)が書かれているの？

(4) 意見(考え)が書かれているの？

□□Ⅲ筆者の意見の強く表れている段落(文末の「…のだ。」に書目)を、

□中心に、キーワードを入れて、文中の言葉でまとめる。

□条件があれば、字数を調整する。

⑦□筆者の意見に対して、自分の考えをもつ。

I その通りだ！(共感・賛成)

II 少し分かりにくいな。(疑問)

III こんな場合はどうなんだろう。(仮証)

IV いや、私はそうは思わない。(反対)

V こんな説明の仕方はマネしたいな。(模倣)

⑧□みんなで考え合うとき、

1. 自分の考えを分かりやすく発表する。
2. 友達はどうしてそう考えたのかを推理しながら聞く。
3. 友達のと自分の考えを比べる。
4. 新たに気づいたことを分かりやすく発表する。

根拠を明確に示す。
そう考えた理由になる言葉に線を引く。

資料20 説明文の読み方プリント

その後、＜説明文の読み方を確かめて、自力で読みとってみよう＞という課題で「生き物は円柱形」を子ども中心で読み取っていった。

資料21・22は、資料20の⑧「みんなで考え合うとき」において、＜「おわり」はどこからか＞が話題になったときに出示された子どもの発言である。

「見立てる」で学習した「キーワードは何か」「段落の主語は何か」を活用して「おわり」の段落を特定している。

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、言葉の力が身に付いたと言えるものではなく、その後の言語活動において、子どもが主体的に繰り返し使っていく中で、より確かだ洗練されたものになっていく。「この筆者のように、例外もちゃんと挙げて説明する仕方をマネしたいと思った」といった説明の仕方にかかわる感想が見られたことも、前教材で習得した「説明文の読み方」を次教材で活用した学習過程の成果と言える。

11段落には、「はじめ」の1段落にも使われている「共通性」が使われているから、11段落だけが「おわり」だと思います。

資料21 「おわり」の根拠 (R児)

私も考えが変わって、11段落だけが「おわり」になりました。理由は「円柱形」という言葉が、2～10段落に使われているからです。

資料22 「おわり」の根拠 (S児)

② 5年生 「きいて、きいて、きいてみよう」

子ども達が楽しみにしている教育実習生との出会いを活用して、インタビューの学習をした。9月に実際に授業を受け持ってもらえる実習生四人が、事前参観として6月に来校する機会を、聞くことの単元「きいて、きいて、きいてみよう」とつなげた実践である。写真8は、どんな質問をしたら

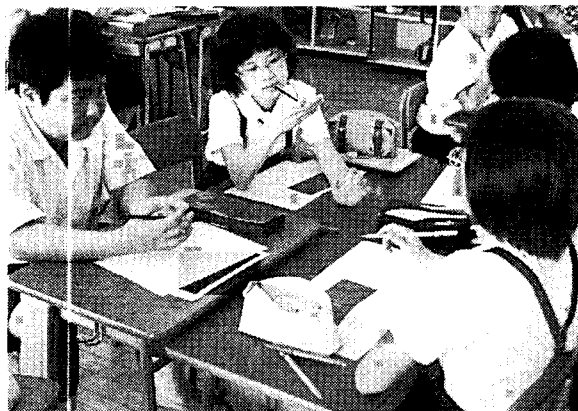


写真8 質問の内容と順番を考える

ら教生先生の人柄が伝わるか、どんな順番で質問したら話が弾むかなどについて、班で知恵を出し合っている様子である。必要感があれば、子どもは意欲的に活動する。頭を抱える子、思わず笑みがこぼれる子、「その質問って、失礼じゃない？」と心配する子。計画から楽しく学習できた。

インタビュー当日の課題もく教生先生の人柄が伝わるように、質問の内容や仕方を工夫して、班で協力してインタビューしようである。初めにモデル班のインタビューを全員に見せ、良い点と改善点を共有した後、各班でインタビューを行った(写真9)。

中には、英語専攻の実習生に英語で質問したり、滋賀県の実習生に「フナ寿司はちよっと…」と答えに詰まられ笑いが起こったりと、緊張感の中にも笑いのある学習活動になった。

単に教科書の中でだけ学習するよりも、実際の学校生活につなげた学習過程が、子どもの意欲と学びを深めた実践であった。資料23～25は子どもの日記、資料26は実習生のレポートである。



写真9 班毎にインタビューする

質問をするときに、話し方が違くと答え方も違ってくと思う。敬語の他にも、乱暴な聞き方やソフトな話し方などでも違うし、相手に伝わりやすく答えやすいのが一番だろう。明日は、教生先生が答えやすい話し方ができたらいいと思う。

資料23 話し方について見つめ直しのあるT児の日記

僕たちはT先生に質問しました。滋賀県について質問しました。アイコンタクトと声の大きさと反応に注意してやりました。でも、緊張したので、十分反応することができませんでした。他の二つはできたのでよかったです。

資料24 聞き方について見つめ直しのあるU児の日記

五つの質問。なぜ英語が専門？ 留学経験は？ 自己紹介 好きな英語の言葉は？ どの教師になりたい？ という質問になった。途中、答えによって質問も変える。新聞を作るときは、R先生の、本当の顔が分かるようになったらいい。いいインタビューをして、教生先生を温かく迎えたい。

資料25 実生活につなげたゆえの意欲が見られるW児の日記(左)とV児の日記(右)

今日は、実習先生が見にきました。私達は、E先生担当です。私は「小学生の頃」というテーマで質問しました。初めて見る先生なので、緊張しました。でも、質問をしっかりとできたのでよかったです。これをもとに新聞を作って、E先生に9月に見せて、「こんなことがあったな」と思い出してほしいです。そして、お別れした後も、新聞を見て私達のことを思い出してほしいです。そのためにも、新聞をしっかりと作りたいです。

インタビューの授業で、質問の内容やインタビューの仕方を工夫するという授業だった。話し合いのとき、「～がいいと思います。」という漠然とした意見に対して、考えの根拠を述べさせる発問を、先生がしていた。それを受けた次の発表者からは、理由を踏まえて考えを述べていた。子どもが気づかない点は、先生が指摘していたが、「ああ、そっかー！」という子どもの反応が返ってくるような納得のいく理由と一緒に説明することが大切だと感じた。よりリアルな体験を子どもに提供するなど、自分が知らない方法での支援が多く、とても興味深い授業だった。

初めにモデル班のインタビューを聞いて、工夫点と改善点を考えた後に、自分たちの班でインタビューすることで、インタビューをするに当たっての留意点を意識させていた。その際、子どもの発言を板書に分かりやすくまとめ、次の活動に生かせるようにしていた。子ども一人ひとりが、自分の思うようにのびのび学習しているように見えたので、9月の実習が楽しみになった。

資料 26 授業を参観しての実習生のレポート（左・右） 子どもだけでなく実習生の意欲も高まったようだ

③ 1年生 「くちばし」

2学期には二つ目の説明文「じどう車くらべ」を学習する。「1ねん3くみのじどう車ずかん」を作成するというゴールを計画している。

自分で選んだ自動車を説明するためには、これまでの生活体験や絵本・図鑑から調べた知識が必要である。そこで、この「くちばし」の単元では、説明文に書かれていたことを自分の体験につなげるコーナーや鳥に関する絵本や図鑑に触れるコーナーを設置した。体験につなげるコーナーでは、実際の木に触れることで、きつつきが木の中にいる虫を食べるためにどれだけのパワーが必要かを考えたり、ピスタチオに触れることで、おうむが硬い種の中身をどのように取り出すかを想像したりして、より内容を読み取ることができるようにした（写真 10）。絵本・図鑑コーナーでは、教科書以外の鳥のくちばしに興味をもてるようにたくさんの情報を得られるようにした。子どもは休み時間になると、体験コーナーに集まり体感していた。また「くちばしくいずたいかい」の問題作成のために、図鑑を用いて様々な鳥のくちばしについて調べようとする姿が見られた。

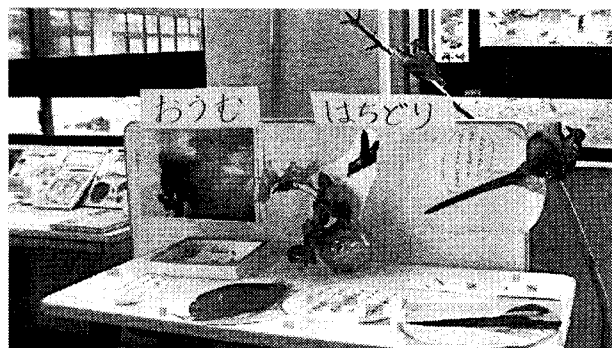


写真 10 体験コーナー

これらのことは、「じどう車くらべ」を学習する際に、自分の体験を根拠として話し合いをする姿や、図鑑や絵本に興味をもっていろいろな乗り物に関する本を進んで読もうとする姿に表れるだろうと考えている。

5 成果と課題

二つの学年の実践を基に、受けとめ合いを通して見つめ直すための手だてについて考察してきた。「認め合う学習集団作り」は、聞き合いを通して言葉の力を育む上で、全ての活動の土台になることが確かめられた。「考えを揺さぶる発問」は、子どもの主体的な学びが行き詰まったときに必要になってくる。正確に子どもの実態を把握し、効果的な発問をタイムリーに投げかけられるよう、教師としての目と腕を磨いていかなければならない。「思考過程を書かせる」については、書くこと自体が、受けとめ合ったことを書き手に見つめ直すことを要求するので、子どもが自身の学びを客観視したり、子ども相互の学びを交流したりするのに有効であった。「生活場面とつなぐ・他の学習場面に生かす」についても、子どもの学習意欲を高め、習得した力を活用する場として、言葉の力を育むのに有効であった。