

国 語 科

笠 松 雅 美
加 納 篤
伯 耆 身奈子

1 国語科における聞き合いの活動

適切に表現する力
正確に理解する力

伝え手

受け手

言語には様々な働きがある。その働きの中でも一般的に意識されやすいのは「思いや考えを人に伝達する」という働きである。子どもはこの働きを用いて、個の思いや考えを伝えたり、他の思いや考えを受け取ったりする。その際、「適切に表現する力」と「正確に理解する力」という国語科として欠くことのできない基礎的な二つの力が求められる。

まず、伝え手としては、「適切に表現する力」が求められる。子どもは課題に対して自分なりの思いや考えを抱く。しかし、それらをそのまま相手に伝えるには困難が生じる。また同じ内容を伝えようとしても、相手、目的や意図、場面や状況によって様々な表現へと変化する。ゆえに、それらとの関係付けを思考しながらより適切に表現する力が求められるのである。

さらに受け手にとっては伝え手が適切に表現しようとしたものを、思考しながらより「正確に理解する力」が求められる。

この二つの力を培うために、互いの思いや考えを伝えたり受け取ったりする。その際、互いに思いや考えを揺さぶられながら課題解決に向かう。その過程の中で、結論や根拠をあらためて見つめ直し、更新しながら自分の思いや考えをより確かなものにしていく。それが豊かな言語活動^{※1}に結び付き、一人一人の自己形成、社会生活の向上、文化の創造と継承に繋がる。

よって国語科では聞き合いの活動を次のようにとらえる。

相互に思いや考えを伝えたり 受け取ったりしながら 自分の思いや考えを見つめ直し より豊かな言語活動に結び付ける活動

※1 言語活動とは音声言語と文字言語を使用した表現行為と理解行為、すなわち「話す・聞く・読む・書く」活動である。

2 聞き合いのステージと活動

国語科では、子どもの主体的に聞き合う力を培いたいと考えている。この力は、聞き合い活動に取り組む子どもの姿によって見取る。しかしその姿は、単に他の指示に従って整然と活動したり、既習の表現・理解の形式を反復したり模倣したりすることにとどまってはならない。相手、目的や意図、場面や状況に基づいて活動する姿である。

よって以下の三つのステージを設定し、めざす聞き合いの活動に迫る。

(1) D（であう）ステージ ～根拠を共有する～

※2 語や文、段落等、またそれらを関係付けた過程を根拠とする。

言語表現の意図

子どもは課題に対して、分からないという状態も含めて何らかの考えをもつ。そして、そこには必ず何らかの根拠^{※2}がある。そこでその根拠を聞き合い、互いに共有する。

子どもが根拠とするものは、個によって似ていたり異なったりする。これらを出し合い共有することによって、思いや考えが広がっていく。子どもは思いや考えを聞き合う中で、相違点に気付き、その思いや考えに至った根拠を聞きたいという必要感をもつ。そこで子ども同士が言語表現の意図を問いながら共有化する。これによって単に結論だけを聞くのではなく、根拠も含めて聞き合い、互いの思いや考えの根拠になるものに広がりをもたせていく姿が生まれる。

(2) T (つながる) ステージ ～思いや考えを再構成する～

比較
関係付け
更新

子どもは、一つの課題に対する異なる思いや考えに出会ったときに、その課題を解決するために、互いの思いや考えを聞き合う必要感をもつ。
子どもは自分の思いや考えを他のものと比較し、関係付けながら聞き合う。その際、互いを価値付けたり、新たな視点に気付いたりする。これによって、自分の思いや考えに修正、補完、統合等を行い、新たなものへと更新する。

(3) U (うまれる) ステージ ～自己の言語活動に生かす～

次の単元や他教科・日常生活

国語科では、実生活で生きて働き、各教科等の学習を支える力を高める必要がある。そこで自身の学習成果を自覚し、次の単元や他教科、日常生活などにおける次の言語活動へ生かそうとする聞き合いを行う。自らの学びに気づき、豊かな言語生活を送ろうとする態度を育成する。

3 聞き合いの活動のための手だて

上記のステージによって聞き合いの活動に迫るために、以下の手だてを行う。

(1) 子どもが興味を持てるような学習材の提示

※3 学ぶために使用するもの
学習への見通し

子どもにとって必要感があり、主体的にかかわっていける言語活動になるように学習材^{※3}との出会わせ方を工夫する。また、この出会いには学習への見通しをもつ場も含める。その際、学習方法も自ら考えたり選択したりできるようにする。自分なりの思いや考えをもち、これまでの生活経験や学習経験を生かして言語と向き合う姿を求める。

(2) 子どもの思いや考えにそった課題設定

課題設定
新たな問い

課題が成立するために前提となる事柄が全員のものとなり、子どもの思いや考えと遊離したものにならない課題を設定する。子どもたちが聞き合いたいことは、学習が進むに従って、日々変化して、より研ぎ澄まされたものになる。そこで、聞き合いの中で生まれた新たな問いも大切に、子どもとともに課題を設定し、次の聞き合いに繋げる。

(3) 共感的に受け取る姿勢の育成

理解しようとする姿勢

子どもは自分のもつた思いや考えを表現しようとしても、そのすべてを表現することが難しい。そこで、聞く際には相手が何を伝えたいかを予測したり、補ったりしながら理解しようとする姿勢を養う必要がある。相手に質問したり確認したりしながら、相手の思考を共感的に受け取る姿勢を育成する。

(4) 思いや考えの可視化

つなげるかわり

板書や掲示等を利用してそれぞれの思いや考えを分類したり、因果関係をとらえたりする。子ども同士や教師による思いや考え同士をつなげるかわりによって、子どもが自らの学びを深める姿を求める。この可視化されたものを互いに見合う活動によって、その根拠を聞き合う姿に結び付くと考える。また、自分の学びをふりかえり、自己の変容を可視化する。これによって、互いの変容の理由を聞き合いたいという思いに繋げる。

(5) 生かす場の設定

ふりかえり
相互評価

自分の言語表現をふり返ったり、相互評価し合ったりして次の言語活動に生かす場面を設定する。自分の学びのふりかえりによって、自己の学習成果を自覚できる。それが、よりよい言語生活を送ろうとする姿勢へと繋がる。

また、互いに見つけた良さを交流し合う中でも学びを自覚でき、今後の言語生活を充実させていく姿を求める。

4 実践例

第4学年「読書の世界を広げよう～白いぼうし～」における実践をもとに、聞き合いの活動に迫るための五つの手だてについて述べる。

(1) 子どもが興味をもてるような学習材の提示

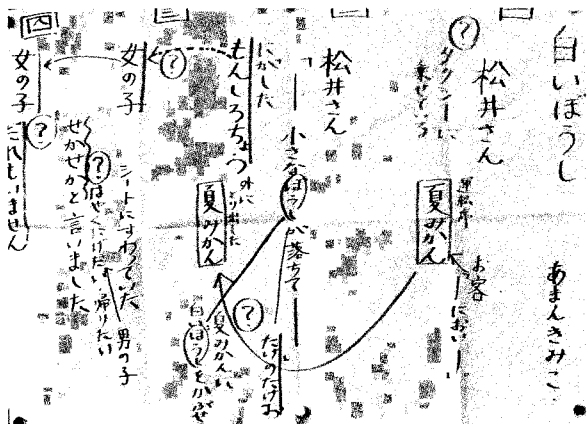
子どもが学習材である教材文を主体的に読み進めるために、全文を通読した後の感想をもとに学習計画を立てる手だてを取った。つまり最初に読んだ感想を学習の出発点に置き、学習への見通しをもたせたのである。最初に感想を出し合う中で、登場人物や出来事などを共有した。これらが、今後の読みの根拠となった。聞き合いを通して自分が目を付けなかった点にも着目でき、全文を通した大まかな展開をクラス全体でとらえた。根拠とするものに広がりが見られたため、D（であう）ステージに有効に働く手だてとなったと考える。

- 夏みかんのにおいはわかったけど味は？
- 松井さんはちょうを逃がして自分もかなしくて申し訳ないしがっかりした。
- 男の子は白いぼうしの中から夏みかんが出てきてびっくりしただろう。
- 松井さんはすごく優しい。
- 男の子がきたらどうして女の子はせかせか言ったの？
- ちょうが女の子になったからびっくり。
- なぜバックミラーには誰もうつっていなかったの？「白いぼうし」は不思議な話。

資料1 教材文を読んで抱いた最初の感想

- 全文を通した課題
- <女の子はもんしろちょうなのか？>
 - ① 3場面
<どうしてせかせかと言ったの？>
 - ② 4場面
<どうして女の子はいなくなったの？>
 - ③ 2場面
<どうして夏みかんに白いぼうしをかぶせたの？>
 - ④ 1場面
<どうして夏みかんをのせたの？>

資料2 子どもが作った課題



資料3 全文を概観した揭示

実際の授業では、次のように展開した。まず子どもは教材文を読んだ最初の感想をノートに書いた。この時には、大きく分けると7点の感想があがった（資料1）。次に感想を聞き合い、教師が板書に位置づけた。この時、“夏みかん”、“松井さん”、“ちょう”、“女の子”、“男の子”、“白いぼうし”という場面の構成要素を行動、位置関係に留意しながら順に位置付けた。一人一人の感想は物語を構成する一部分に対してのものだが、それを聞き合いながら物語の展開を確認できた。

さらに、一つの感想を聞き合う中で、次の場面に移ったり前の場面に戻ったりしながら場面ごとの課題を作った（資料2）。「どうして女の子はせかせか言ったのか？」（資料1波線部）という3場面に関する疑問を抱いた子どもがいた。その疑問をもとに、「女の子はちょうなのか？」、「どうしていなくなったのか？」という4場面に関する疑問が生まれた。また、「女の子かもしれないちょう」を逃がしたのは松井さんだけど、どうして夏みかんを入れたの？という2場面に関する疑問をもった。最後に1場面の夏みかんに対して、「どうして松井さんはタクシーに乗せたの？」という疑問の声があがった。一人がもった疑問であっても聞き合いを通して共有することで、学習を通した課題が生まれた。これから何を読みとって解決するかという見通しをもつことができたのである。この板書は場面ごとの課題も含めて掲示し、常に学習の繋がりを意識して学習できるようにした（資料3）。

このように自分たちの感想をもとに、これから何を聞き合っていくかを確認したため、子どもの学習に望む姿勢は主体的になった。また単元を通して授業ごとの繋がりも意識でき、前時までの読みとりを生かしながら見通しをもつて聞き合う姿が生まれたと考える。

(2) 子どもの思いや考えにそった課題設定

ここでは、2場面を読みとる場面での子どもの姿をもとに述べる。この場面は、松井さんが車道に落ちている白いぼうしに気付き拾い上げるが、中にいたちょうを逃がしたため、夏みかんを車道に置いてぼうしをかぶせる場面である。

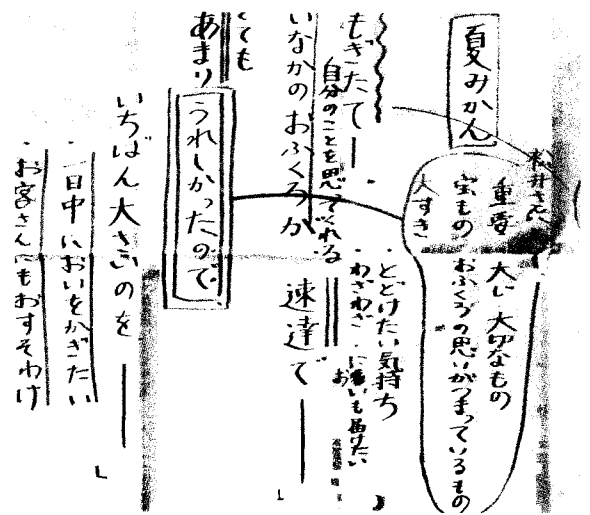
この授業では、松井さんの行動の矛盾に気付かせて思いや考えを深める課題の提示を手だてとした。授業の最初は前項の資料2にあげた課題<どうして夏みかんに白いぼうしをかぶせたのだろう>に対する叙述の確認から入った。自分の考えを出し合う途中で、前時に読んだ夏みかんに対する松井さんの思いとの矛盾を教師が問うた。“松井さんにとって大切な夏みかん”という前時の読み(資料4)をふり返り、矛盾に気付かせたのである。これによって、<大切な夏みかんなのに、夏みかんを入れたのはなぜか>という課題に深まった。この後子どもの思考に勢いが生まれ、めざす聞き合いの活動に迫ることができた。自分の読みとりを見つめ直し、新たな視点を得て思いや考えを再構成する場面に結びついた。よって、T(つながる)ステージに有効に働く手だてだと言える。

実際の子どもの発言をもとに述べる(資料5)。最初は、「松井さんがちょうを逃がしてしまったから。」という意見が多くあがった。同時に「たけのたけお君がかわいそうだから。」という意見も多くあがった。しかし、夏みかんという視点は出ていなかった。そこで、教師が“松井さんにとっての夏みかん”という視点を加えた。子どもは、前時に“松井さんにとっての夏みかん”は、大切なものだとして読みとっていた。そこで掲示を用いて確認した。前時をふり返り、“松井さんにとっての夏みかん”と、松井さんの行動との矛盾に着目させて子どもの思考を揺さぶったのである。C3は夏みかんに対する“松井さんの思い”と、“松井さんが想像したたけのたけお君の思い”を比較した。それにつなげてC4は松井さんの人柄に触れる発言をした。

単元の導入時に課題を作ったが、子どもの読みとりが深まるにつれて、課題への意識も変化した。この授業では前時での読みとりをもとに矛盾に気付かせて課題自体をより深めた。矛盾を解決するために、子どもは登場人物の行動だけではなく、その行動に裏付けられる心情にも着目した。叙述をあげるだけでは、思いや考えの再構成には至らない。しかし互いの読みを聞き合うことで、新たな視点を得て自分の読みを見つめ直し、思いや考えを再構成したと考える。

(3) 共感的に受け取る姿勢の育成

課題を確認した後、各自で考えをもちノートに書く時間を取った。同様に授業の終わりにも聞き合いをふり返り、ノートに書く時間を取った。その際最初に書いた自分の考えと比較して、付け加わったことや変化したことを書く手だてをとった。自分の考えの変化をノート

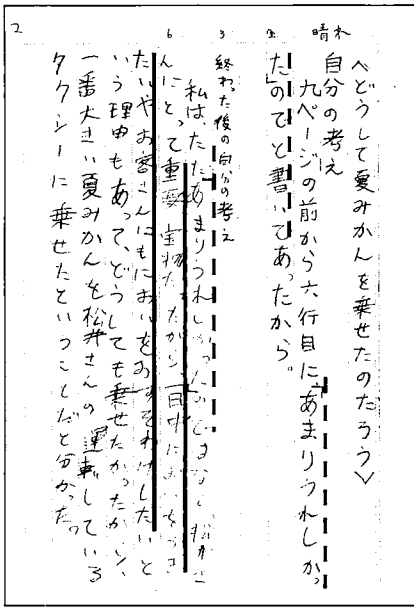


資料4 前時の板書を写した掲示

- C1: 「せっかくのえもの」と書いてあるから、かわいそうと思って。
 T: 誰がかわいそうなの?
 C: たけのたけおくん。
 T: それでどうしたの?
 C2: 白いぼうしの下に夏みかんをおいた。
 T: 松井さんにとっての夏みかんは?
 C: 大切なもの。
 C: (資料4「前時の模造紙」を読む)
 T: そんな大切なものを何で入れたの?
 C3: たけおくんにとって大切なものだから自分にとって大切なものを入れた。
 ~中略~
 C4: やさしい人だから。大切なものをにがして悪いなあと思ったから、たけのたけおくんのことを思って。
 C5: 一番大きいのを、おふくろの思いが詰まっているからあげた。

資料5 矛盾を提示する場面の授業記録

に書く中で、子どもは聞き合いを通しての変容を実感できた。また、聞き合いを繰り返すことは、他者の意見を想起して、自分の読みとりにどのように影響したかを考えることでもある。よって、この手だてはT（つながる）ステージに有効に働いた手だてだと言える。



資料6 聞き合いの前後のノート

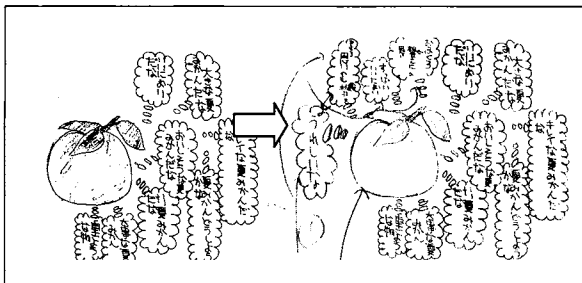
資料6は1場面を読み取った際のA児のノートである。右は聞き合いをする前に自分一人で考えたことを書いたものであり、左は聞き合いの後に書いたものである。A児は教材文の「あまりうれしかったので」（資料6内点線部）という叙述のみを理由としている。しかし、資料6内実線部には、松井さんにとって夏みかんが宝物であると書いてある。これは聞き合いの中で他の子どもから出た言葉であり、それを付け加えている。「あまりうれしかった」という叙述に考えを集約させるのではなく、聞き合いによって自分が得た解釈を加えていると言える。さらに、その後には一日中そばに置きたい思いや、お客さんにもお裾分けしたいという思いも書いてある。この変容から聞き合いを通して、一つの叙述に着目しながらも、松井さんの心情により迫った読みとりに深まった姿だと見取れる。

この手だてによって、聞き合いの活動による自己の変容が実感できた。また、自分の考えを見つめ直す場になったと考える。聞き合うだけではなく、考えが付け加わった点や変化に絞って書くことで、自分の考えがより深みをもつことができたという

実感をもてた。その思いが共感的に受け取る姿勢の育成に繋がったと言える。

(4) 思いや考えの可視化

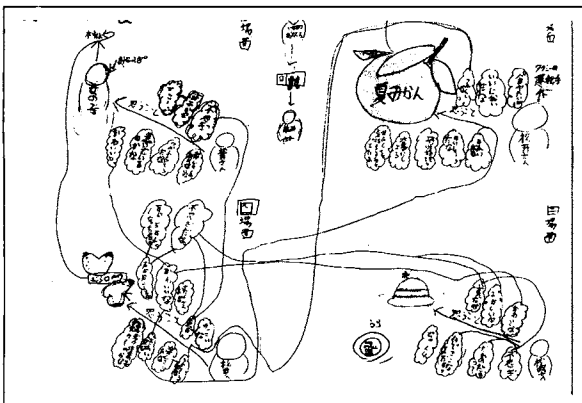
本単元では場面ごとの読みとりマップを作成した（資料7）。これは用紙に場面の中心となる構成要素を位置付け、それを囲むようにして自分が読みとった他の登場人物の心情を位置付けたものである。教材文の読みとりが終わった後、場面ごとのマップを合わせて一つの読みとりマップにまとめた（資料8）。視覚的に考えをまとめる手だてによって、互いに理由を問うたり、アドバイスし合ったりする姿が見られた。友達のを生かして自分のマップを



資料7 思いや考えが増えたB児の読み取りマップ

完成させたのである。根拠が増えたことや、矢印による関係付け等が見られたことから、D（であろう）ステージ、T（つながる）ステージに有効だったととらえる。

まず資料7の場面ごとの読みとりマップ（B児）をもとに述べる。これは、一場面の松井さんの夏みかんに対する思いを表したものである。左側のマップは単元導入時に自分だけの考えを書いたマップである。右側は互いの考えを聞き合った後に書いたマップである。左側は夏みかんの外見や香りについての感想だけを書いてある。右側には、おふくろの思いやそれを受け取る松井さんの思いが付け足されている。よって、聞き合った内容で自分が付け加えたいと思ったものも含めてまとめたと言える。変化が視覚的にもとらえられるため、互いのマップを見ながら理由を問う姿や、再度教材文を読みながら関係を確認し合う姿が見られた。



資料8 場面ごとをつなげたC児の読み取りマップ

次に資料8の全体のマップ（C児）について述

べる。これは教材文の読みとり後に場面ごとのマップを合わせてまとめたものである。C児は松井さんの心情に着目して矢印で結び合わせたり、色を変えて表したりした。全体のマップを作成する際にも互いに見合っ、聞き合いながら完成させた。

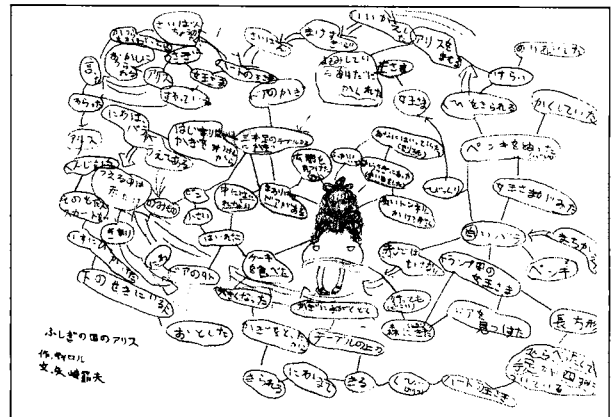
このような可視化によって、互いの考えの相違点や変容が明確になるため、その根拠を含めての聞き合いがおこる。その際、自分が根拠にしていたものが増えたり、減ったりする。それらを受けて個の中で分類や統合等をしていき、根拠の新たな関係付けが起こる。よって聞き合いの活動に迫るための手だてとなった。

5) 生かす場の設定

教材文『白いぼうし』で、読みとりマップをかいた経験を生かす場として、自分のお薦めのファンタジー作品を選び、自分のマップを作成する場を設定した。全員で、学んだ経験を自分の言語活動に生かす場を設定したのである。これによって、読書生活に学習を生かす姿が見取れた。よって、U（うまれる）ステージに有効な手だてとなった。

本を選ぶ際には、ファンタジー作品なのかどうかを迷う姿もあった。しかし、互いに聞き合いながら本の種類について考えて選び始めた。また、自分のお薦めのシリーズを友達と教え合う子どももいた。その中には教材文と同じ作者の本を探して、紹介し合う子どももいた。

全員が経験した共通の学習をもとにして、次の言語活動に生かす場を設定することで聞き合いながら課題に向かう子どもの姿が見られた。その際に、教材文『白いぼうし』と比較する子どもも多くいた。D児は教材文で読みとりマップに使った矢印や色分けを教え合い、それらを用いて、関係付けを表した（資料9）。D児の読みとりマップには、中心に主人公が位置付けられ、それを取り巻くように物語の登場人物やキーになる物などの構成要素が置かれている。それらの構成要素を結び付けながら、出来事が位置付けられ、読みとった登場人物の心情がかかっている。



資料9 お薦めの本の読み取りマップ (D児)

このような過程を経て作成された読みとりマップを互いに見合う中で、自分でも友達のお薦めの本を読もうとする姿が生まれた。よって生かす場の設定により、互いに聞き合う中で自分の読書生活に生かすことに繋がったと言える。

5 成果と課題

三つのステージを意識してめざす聞き合いの活動に迫る手だてを行い、実践を積み重ねて来た。実践例でも述べたように、子どもは友達の存在によって新たな視点を得て、自分の学びを広げていた。さらに自分の思いや考えを見つめ直す姿も見られた。その中にはより豊かな言語生活に結びついた子どももいた。よって、国語科で位置付けた聞き合いの活動に実践を通して迫れた。これは一つの成果である。

課題としては、教師がステージごとの関係性や手だての有効性にさらに目を向ける必要がある。本実践では、一つの手だてによって、DステージとTステージの両方に結び付く場面があった。この場面では聞き合いの活動には結び付いたが、手だての有効性やステージの関係性の整理によって、さらにその効果を生かした学習が期待できる。

また、授業をふり返ると、教師の支援が多く、子ども自身によって聞き合う活動にまでは至りにくかった。それが今後の課題である。そこで、今後は自分たちで聞き合いの活動を進めていけるように、子ども自らが聞き合いによる学びを実感できる手だてを積み重ねていく。この学びの実感が、より主体的な聞き合いに繋がると考える。