

国 語 科

高 田 徹
笠 松 雅 美
伯 耆 身 奈 子

1 国語科における知識創造とは

※1 言語知識とは
言語に関する感覚
や能力としてとら
えている

表現・理解をより
良いものにしていく
活動

適切に表現する力
正確に理解する力

伝え合う力

思考力・想像力

自己形成や社会生
活の向上

言語生活を豊かに
していく営み

人の言語行為は、伝え手として言語で表現する場合と、受け手として言語から理解する場合の二つに大別できる。この表現や理解は、人によって言語知識※1が異なるために、違ったものになる。同じ意味内容を表そうとしても伝え手が違えば表現は違ったものになるし、同じ表現に接しても受け手が違えばその理解は違うものになるのである。

国語科では、個によって違ったものになる表現・理解を相互に交流しより良いものにしていく活動を通して、言語知識を更新したい。

この言語知識の更新を具体的に述べると、まずは、伝え手として適切に表現する力、受け手として正確に理解する力を培うことである。これら二つは、国語科として欠くことができない基礎的な力だととらえている。

また、表現・理解をより良いものにしていく活動は一人一人の表現・理解の長所を互いに交流する活動であり、優劣をつけて取捨選択するのではない。ゆえにその活動では、人と人との関係の中で互いの立場や考えを尊重しながら言語で伝え合う力が培われると考えている。

さらに、表現・理解をより良いものにするためには、相手、目的や意図、場面や状況に応じて言語が使われているかを観点にした思考や想像が必要となる。したがって、この活動で子どもの思考力はより論理的に、想像力はより豊かなものになる。これらの力は、認識力や判断力と関わって新たな発想や思考を生み出す源となり、言語を通してものの見方や考え方を確立し、自己形成や社会生活の向上をも望むことができる。

ここまで述べたような言語知識の更新、つまり適切に表現し正確に理解する力を基盤として伝え合う力を培い、思考力・想像力の向上で自己形成・社会生活の向上に寄与していく営みを「言語生活を豊かにしていく営み」ととらえ、国語科における知識創造を次のように定義する。

自分なりの表現・理解を相互に交流し より良いものにする活動を通して 言語生活を豊かにしていく営み

2 知識創造の力を育むために

(1) かかわりの「場」のデザイン

子どもの言語生活
の実態に即した学
習活動

子どもの言語活動は、個が得てきた言語知識の総体に基づいて行われている。そこで、子どもの言語生活の実態に即した学習活動の設定を重点とした。これにより個の言語知識がスキーマとして表出されることが促され、知識創造が起こると考えたのである。

(2) 「かかわり」の活性化

個による表現・理
解の違いの明確化

前述の通り、個によって表現・理解は違ったものになるととらえており、この違いを明確にする手だてを重視した。違いが明確になれば、その根拠を聞きたい・聞いてほしいという心情が湧くだろう。その心情が相互の「かかわり」を活性化させ、知識創造の充実に寄与すると考えたのである。

(3) プロセスの自覚

国語学習の「よさ」
の自覚
※2この三点を国

子ども自身が次の三点※2を自覚できる学習に焦点を当てた。

- ・学習によって自己の表現・理解がよりよいものへと変容したこと
- ・この変容は相互に交流する活動を通してもたらされたこと

語学習の「よさ」
としてとらえてい
る

・相手、目的や意図、場面や状況という、思考や想像の観点を得たこと
以上の三点を自覚することで、表現・理解を交流する活動をみずから行
うとする、すなわち主体的な知識創造になるととらえたのである。

3 「活用する姿」をめざして

思考・想像に基づ
く表現や理解行為

国語科では、子ども自身が主体的に言語知識を更新していく力を培いた
いと考えている。この力は、表現・理解の活動に取り組む姿として子ども
に表れるだろう。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、場面や状況に応じた、思考や想像に基
づいて活動する姿であるととらえている。

授業の展開

このような姿をめざすには、授業設計に加え、授業そのものをどう展開
するかという課題にぶつかった。そこで、三年次までの研究を継承すると
共に、次項に焦点を当てた授業展開を重視したい。

(1) 子どもの論理に沿った授業を展開する

子どもなりの言語
知識に基づいた表
現・理解の仕方を
子どもの論理とと
らえている。

子どもの表現・理解には、その子なりの言語知識がスキーマとして表れ
ている。このような考えから、これまでの研究では、子どもの言語生活の
実態に即した学習活動の設定を重点としてきた。本年度はさらにこれを推
し進め、子どもの論理に沿った授業展開を重視したい。

国語科での子どもの知識創造は、表現・理解などの言語活動を行う子ど
もの姿としてしか見取ることができない。そのため、望ましい表現や理解
の形式を教師が教え込む活動、例えて述べれば、言わせたり書かせたりす
るスキルの反復などに陥りがちとなる。低学年などで必要なスキーマを与
える意図としては、スキルの指導も否定できない。だが、個の思考や想像
と切り離された活動ばかりをどれだけ経験させても、より高次の言語知識
の活用からは程遠いと考えている。

子どもの論理でよ
りよい理解・表現
をめざす

したがって、個の表現・理解をよりよいものにする活動は、あくまでも
子ども自身の論理で相互の表現・理解を修正・補完する活動でなければな
らない。このような活動で、個の思考力や想像力が培われると考えている。

(2) 学習方法としての伝え合う活動を経験させる

肯定的対応

前項で述べた子どもの論理で授業が展開されるならば、高学年になるほ
ど子どもの主体的なかかわりが増えるだろう。学習課題に対する個の考え
を伝え合う必然性が生まれるのである。

知識創造に寄与す
る学習方法

この必然性は、教師の意図しない話し合い活動となる場合も予想でき
る。しかし、これを肯定的に受け入れる授業の展開としたい。肯定的に受
け入れられ、みずから選択した学習方法によって課題が解決される経験
は、知識創造の力を育むだろう。この経験は、知識の獲得に寄与する学習
方法として次の学習に活かされることが期待できるからである。

(3) 長期的な取り組み

聞く力の重視

国語科にかかわらず子どものかかわりは言語を用いた意思伝達である
ことが多い。したがって国語科で培いたいと考えている言語で伝え合う力
は、あらゆる学習において知識創造の基盤として活用されることが期待さ
れる。そこで長期的な取り組みとして、聞く力を重視したい。

その理由の一つは、発言の必然性を引き出すためである。聞くことを欲
している聞き手の存在があって、初めて発言の必然が生まれるのであると
とらえている。また、相手の考えを理解することで促された自己の思考が、
次の発言となる。つまり、聞くことによって話し手だけではなく聞き手
にも発言の必然性が生まれるととらえている。

このように、あらゆる学習への活用が期待できる伝え合う力を培う手だ
てとして、聞く力の定着に長期的に取り組むたい。

4 実践例—3年—

単元名 まとまりに気をつけて読もう ～ありの行列～

(1) 本単元における知識創造

指示語や接続語 文末表現などに目をつけて 互いの理解とその根拠を聴き合う活動を通して 「問い」と「答え」の関係を読み取る営み

本教材文に初めて出会った子どもは、「ありが行列をつくることが書かれている」ことには気がつくだろう。それは、主述の関係から段落に書かれている事柄を何となく掴むことができるからである。しかし、「ありは、においをたどって、えさの所と巣の間を行き来する。」という筆者の結論を読み取ることは難しいと思われる。

筆者の結論を読み取るには、互いの理解したことを聴き合い、その根拠を明らかにすることが大切である。まず「問い」の段落に書かれた内容を掴み、それを解決するために、実験・観察、研究の内容やありの行動を図に表したり文に表したり他に説明したりする。このように可視化することで、自分の理解とその根拠を確かめることができ、他の理解との違いに気づくことができる。また、他に分かるように説明するために、指示語の指す事柄をはっきりさせたり、接続語によりどの文や段落がつながれたのかを述べたりする必要にも気づくだろう。三年生の現段階においては、文と文、段落と段落をつなぐ言葉、時間の流れを表す言葉、段落の性格を表す役割をもつ言葉なども含めて接続語ととらえて学習を進める。

このように、互いの考えを聴き合いながら「ありはものがよく見えないのに、なぜ、行列をつくることができるのか」を解決することが、「問い」と「答え」の関係を読み取り、段落相互の関係を把握することにつながっていくと考える。

(2) 知識創造の力を育むために

① 「かかわりの「場」のデザイン

共通の土台となる「ありはものが見えないのに、なぜ、行列をつくることができるのか」という筆者の問いを、明確にとらえる活動を設ける。

まず互いの感想を聴き合って驚きや疑問を引き出す。そして、それらを子どもが段落を意識できるように板書に位置づけたり、目が見えれば行列をつくることはできるが見えないとつくることが困難であることを体感できるように動作化させたりして、問いを共有させたい。

② 「かかわり」の活性化

互いの読みの違いの根拠を話し合わせることで、「かかわり」が活性化すると考える。

そこで、言葉だけでなく図を用いて、どのありがどんな行動をとり、どの道すじを通ったかなどの読み取りの違いに気づかせる。子どもが互いの図を見比べた時にその根拠を説明する必要性を見出すため、「巣」と「えさ」の二つの条件を揃えたワークシートを準備し、「ほかのあり」や「道すじ」などの表し方の個の違いを明確にする。ペープサートを使ったり、絵、線などを加えたりして説明させ、互いの理解とその根拠を聴き合いながら読み取りを進めることで、自己の考えを深めさせたい。

③ プロセスの自覚

「わかったこと」「友だち」「活用」する知識の三つの視点を踏まえて、本時の学習のふりかえりを書かせる。

学習過程において、子どもが自分一人では理解できなかったことを、自分の理解とその根拠を伝えたり他のそれを受け入れたりして分かるようになったことに気づかせ、協力して学習するよさを自覚させたい。また、ありの行動を図に表したり、指示語が指す内容をはっきりさせたり、接続語からつながりを考えたりすると、説明の際に分かりやすいことを自覚させたい。

(3) 「活用する姿」をめざして

説明文には指示語や接続語が多く、それらが具体的に何を指すのかを明らかにしながら、つながりを考えて文章を読み進めていく必要がある。そこで、三年生の最初の説明文「ありの行列」では、読み取る時に手がかりとなる説明や話し合いで有用な知識（主語や述語、指示語、接続語、段落の関係など）を意識するために掲示しておく。それらを活かして今後の説明文の学習を進めることを期待する。

互いの理解とその根拠を他に説明するためには、相手に分かるような話し方だけでなく、相手の言いたいことを受け取る聴き方も大切である。本単元での聴き合う活動が、今後の他教科での話し合いにも活かされることを期待する。

(4) 単元計画（総時数7時間）

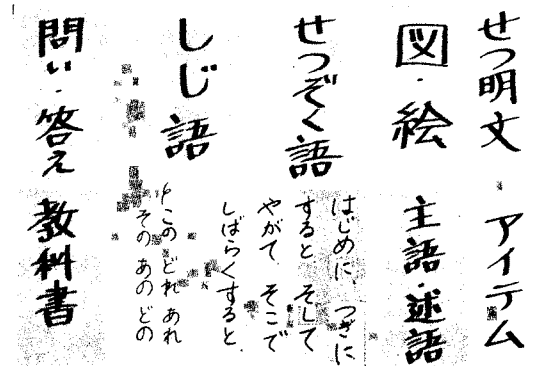
主な授業デザイン	モード	知識創造の流れ
1 全文を概観し 読みの見通しをもつ ○教師の範読を聴く ○感想を書き 聴き合う ○全体の内容を掴む	想起 共有	・「ありの行列」の内容がだいたい分かったよ ・ウイルソンが「ありの行列」ができるわけを知りたくて実験・観察 研究をしたよ
2 課題を読み取る ○「問い」を共有する ○理解と根拠を図に表し 聴き合う ○接続語に目をつけて 読み取る ○指示語に目をつけて 読み取る ○筆者の結論を読み取る	共有 表出 活用	・ありはものがよく見えないのに なぜ ありの行列ができるのかが問いだよ ・自分と他と図が違っているよ 指示語や接続語がはっきりして 考えを聴き合ったらわかってきたよ ・においをたどって えさの所へ行ったり 巣に帰ったりするから行列ができるんだね
3 学習をふり返る ○これまでのワークシートを見比べる ○気づいたことを聴き合う ○説明文で「活用」する知識を見直す	結合 (有意 味化)	・初めの段落に「問い」があったよ ・「実験・観察」「研究」の後に答えがあった ・「この」「その」が指していることを考えると話が分かりやすくなったよ

(5) 授業の実際と考察

本単元では、「指示語や接続語 文末表現などに目をつけて 互いの理解とその根拠を聴き合う活動を通して『問い』と『答え』の関係を読み取る営み」を知識創造とした。しかし、めざす知識創造が充実するまでには至らなかった。実際に、知識創造の力を育むために単元の中で子どもが何をどのように「活用」したのかをふり返り、知識創造を促す手だて、改善策について以下に考察する。

① 主語や述語、指示語、接続語に目をつける

本教材文には指示語や接続語が多く、それらをはっきりさせながら、つながりを考えて文章を読み進めていく必要があると考えていた。そこで、説明文を読む際のヒントとして、主語や述語、指示語、接続語などを書き出し掲示した（資料1）。それらを「活用」する知識（クラスではアイテムと呼ぶ）として抽出したことは手だてとしてよかったと考える。しかし、読み取りに活かすための十分な意識づけができず、知識として「活用」する姿を見ることはできなかった。つまり、知識を「活用」するよさを子どもに意識づけることが大切であることがわかった。

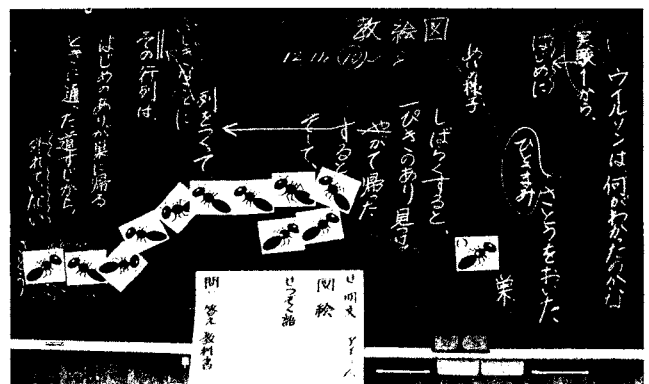


資料1 「活用」する知識（アイテム）

ア 指示語を「活用」する知識として意識づける

行列ができるまでのありの様子を理解するには、指示語の内容を明らかにすることが大切であった。下記のように、どの段落にも指示語が含まれており、同じ段落内だけでなく前述の段落から指し示す内容を考える必要があるものも多い。

- ・一段落：「その行列は」「それなのに」
- ・二段落：「この人は」
- ・三段落：「そのさとうを」「これは」「その行列は」
- ・四段落：「この道すじに」「そのうちに」
- ・五段落：「これらのかんさつから」
- ・六段落：「それは、においのある・・・」
- ・七段落：「この研究から」
- ・八段落：「そのにおいを」「そのため」「そのはたらきありたちも」
- ・九段落：「このように」
- ・十段落：「このえきのにおいは」

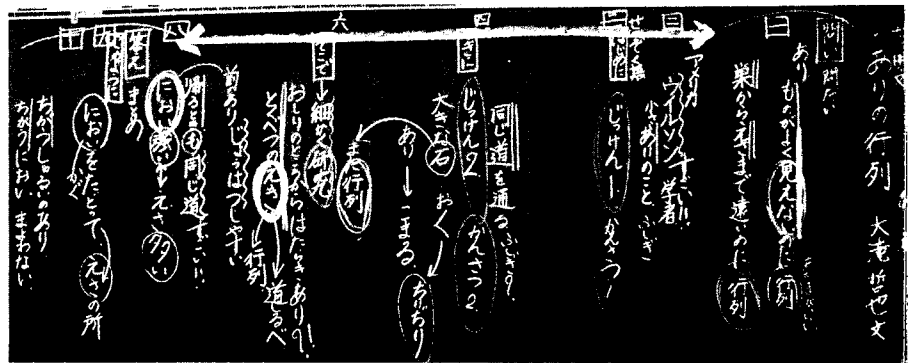


資料2 「活用」する知識としての意識づける板書

指示語の「この」や「その」などの指す内容は必ずそれよりも前の文や段落に出てきていることを共通理解し、読み取りの際にも丁寧に確認しながら学習を進めた。その際には、言葉だけでなく、図に示すことでも確認した。そうすることで、五段落の「これらのかんさつから」の「これら」は三段落・四段落に書かれている二つの観察を指しているし、七段落の「この研究から」の「この」は六段落の研究を指していることにも、子どもは気づくことができるようになった。このように、指示語を「活用」する知識として認識し、指示語に目をつけると文や段落の内容がはっきりしたという経験を重ねていくことで、より明確な意識づけができるようになる。

イ 接続語を「活用」する知識として意識づける

子どもは、二年時までの学習で「まず」「次に」「このように」などの接続語に出会っている。そこで、単元の初めに意味（書かれている内容）で段落を分ける（資料3）ときの手がかりとして、接続語に目を向けさせようと考えた。しかし、子どもは、初めから接続語に目を向けて分けることはできなかった。そのため、「段落の初めの言葉をよく見るといいよ」とヒントを出すと、子どもは「はじめに」「次に」「そこで」「このように」の四つの言葉に気づくことができた。一旦これらの言葉に気がつくと、「たんぼぼのちえ」や「こんなお話を考えた」の学習に出てきた言葉であることを思い出す子どもが多かった。前学年の学習を想起させることが、接続語を本単元で「活用」する知識として意識づけるきっかけとなった。



資料3 接続語をヒントに意味で段落を分けた

本教材文には、上記の四つ以外にも接続語が出てくる。下記の二つの段落では、それらに注目すると、どのありがどんな行動をしたのかが明らかになる。

- ・三段落：「やがて」「すると」「そして」「ふしぎなことに」
- ・四段落：「すると」「ようやく」「そして」「そのうちに」「まただんだんに」「目的地に着くと」「帰るときも」

ここで、接続語を「活用」する知識として意識づけたかったが、読み取る際の課題ではそれらに目を向けさせることができなかった。目を向けられなかった原因は、子どもにとって目を向ける必要感がなかったからだと考える。目を向ける必要感を持たせる手だては、発問や課題、ワークシートの活かし方にあつたと考える。

この学習では、接続語に目を向けるという意識づけをすることができなかった。「活用」する知識として意識づけるためには、単元の初めに抽出したそれらの知識を、単元の学習の最後に振り返り、学習に活かす知識としてとらえ直す時間を取る必要があつた。そして、本単元だけでなく、今後の説明文の学習でも継続して意識的に活かしていくことが大切であることがわかつた。

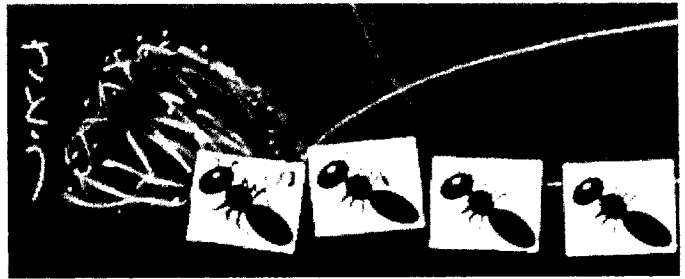
ウ 主語や述語を「活用」する知識として意識づける

主語に関しては、前学年までとは大きく違う点がある。それは、主語が「筆者」「ウイルソン」「あり」の三種類だということである。そこで、述語に対する主語がどれなのかを確かめながら読み進めた。特に、主語の「あり」と言っても「いっぴきのあり」「はじめのあり」「ほかのありたち」など、その表現も様々である。教材文の中にありが何匹も登場することから、どのありがどんな行動をしたのかを確認することは、内容を読み取るための大変有効な手だてであつた。

例えば、三段落では、「一番あり（①ありと表記）」と名づけたありの行動を追うことで、「いっぴきのあり」「えさをさがすために、外に出ていたはたらきあり」「はじめのあり」が同じありのことを指していることが明らかとなった（次頁資料4）。一番ありとして他のありたちと区別したことで、どのありがウイルソンの置いたさとうを見つけ、どのありが行列をつくるもとになったのかが分かりやすくなった。同じ「あり」のことを指しているが、言い方が異なっていて分かりにくいことから、主語に目を向けたことで読み取りが広げられ助けられた。

述語に対する主語を明らかにしたことで、どのありがどんなの行動をしたのかをとらえられた。その後の説明では、ありの行動についての自分の考えを友だちに伝えやすくなり、子どもも主語と述語に着目することが重要だと分かった。

このことから、それらを「活用」する知識として揭示（資料1）の中に加えた。今後の学習でも主語や述語に着目することのよさを実感できるような手だてを取り入れ、継続的に意識づけしていきたい。



資料4 「はじめのあり」を①のありとした

② 互いの理解とその根拠を聴き合う

互いの読みの違いを聴き合い、その根拠を話し合わせることで、「かかわり」が活性化すると考えた。そこで、図やワークシートを用いて、どのありがどんな行動をとりどの道すじを通ったかについて個々の読み取りを比較し、その違いに気づかせようとした。実際、図やワークシートは、個々が自分自身の読み取りを表現するためには役立っていたが、互いの理解の違いを見出し、話し合う活動にまで高めるまでには活かすことができなかった。それは、ワークシートの描き方や図の操作の仕方、聴き合う視点を明確に与えていなかったからである。それらを明確にし、図やワークシートを使って説明することも「活用」する知識として教師が意識していれば、子どもが互いの考えを聴き合い深めることができたのではないか。さらに、個々のよさを価値づけ、全体へ広めることが「活用」を促す上で大切であったと考える。

ア ワークシートの工夫

4コマに区切ったワークシート（資料5）では、ありの行動を1コマずつに表すことで、接続語に目を向けながら、ありの行動を確かめることができると考えていた。しかし、接続語に目を向ける手だてが不十分であり、描き上がったワークシートの内容が曖昧になってしまった。

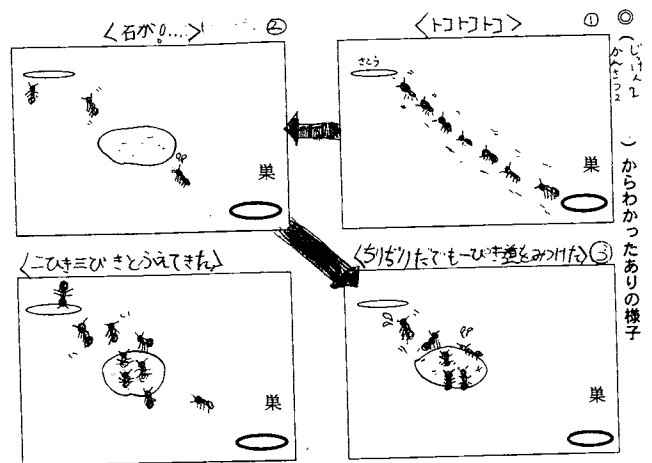
接続語に目を向ける手だての改善策として、ワークシートのコマ数を増やし、各コマの右上に言葉を記入するマスをつくっておくことが考えられる。四段落には、接続語が五つ含まれており、実験2をワークシートで表す際には、少なくとも6コマ必要であったと考えるからである。子どもがいくつのコマで描いたとしても、各コマの根拠となる言葉をマスに記入することで、接続語へ目を向けることができたのではないだろうか。

ワークシートの描き方としては、ありに名前や番号を付ける、道すじを残しておく、1コマ毎にコメントを付ける、の三つの表し方を共通理解させて取り組むべきであった。そうすることで、次時の学習で図を描く際にも、前時の知識を「活用」して取り組むことができたと考える。また、共通する部分があれば、逆に個々の描き方の違いも見えやすくなり、その表し方の全体へ広めることでよさを共有することもできたと考える。

これまでの学習において、自分の考えを絵で表す経験が少ないという子どもの実態を考慮して、ワークシートの使い方や表現の仕方を工夫し、「活用」方法を熟考すべきであった。

イ 図の操作

ありの行動を理解するには、自分の読み取ったありの行動を実際に手元で操作をしながら確認することが有効であると考え、写真1のような図とありの絵を2、3人のグループに1セットずつ用意した。図には巣穴と砂糖だけを描き、ありの絵は黒板掲示用と同じものの縮小版とした。子どもは、主語の着目により読み取った「いっぴきのあり」に①と番号をつけ、区別して操作す



資料5 4コマに区切ったワークシート

る姿が見られた。また、はじめのありが通った道すじを線で描き、その道すじを意識しながら操作する姿も見られた。しかし、その操作の時に、教科書を使わず、暗記している内容に沿って動かしている子が見られた。つまり、教科書から根拠を探していなかった。そこで、ありがを操作する際には、教科書に書いてある動きに沿って確認するよう伝えしたが、友だちの教科書の音読に合わせて操作する形となってしまう、互いの考えの違いに気づいたり、考えの根拠を話し合ったりするには至らなかった。実際に操作するこの図のよさを活かすには、違いを明らかにするための話し合いが生まれるような課題が必要であった。



写真1 理解を確認する図の操作

ウ 視点の明確化

図やワークシートを用いて互いの考えを聴き合うための視点として、次の三点を考えていた。

(伝える側)・どのありが、どのように行動するかを伝える

(聴く側)・互いの理解の同じところや違うところを見つけながら聴く
・違いがあればその理由を尋ねる

しかし、実際の学習では、その視点を明確に与えていなかったために、伝える側の子どもは自分の考えを説明しただけで満足し、聴く側の子どもは相手の話を聞いただけで満足してしまった。

今後は視点を明らかにし、相手に分かるような話し方、相手の言いたいことを受け取る聴き方も大切にしていく必要がある。

エ よさの共有

図を用いて分かりやすく自分の考えを表した子を紹介し、全体へ広めることで、図やワークシートを「活用」するよさを共有が図られたと考える。

例えば、実験1で図やワークシートを用いた経験を活かし、実験2の課題に対する自分の考えをノートに書く際に、言葉だけでは伝えられないことを絵に表した子がいた(資料6)。この子は、前時に学習した「はじめのありが帰るときに通った道すじが、どのような道すじであっても行列ができる」ことを受け、ちりぢり物語として絵に表した。この絵から、子どもが、どのような道すじであっても大きな石を置くと、ありがちりぢりになると考えていたことがわかる。

例のように、自主的な活用を全体へ広めることで、子どもが自分の考えを絵で表すよさを感じ取り、他の子どもが図やワークシートに表すよさに気づいたり、見直したりするきっかけとすることができたと考える。

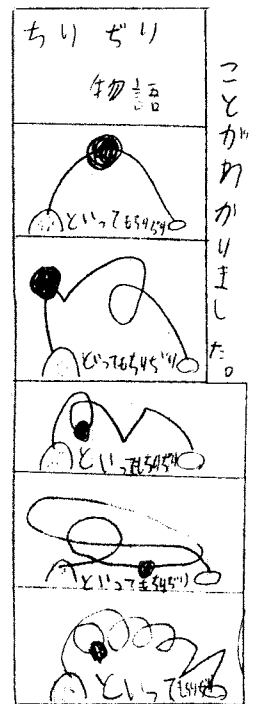
以上のことから、個々のよさを広め共有することを念頭に置き、図やワークシートを「活用」する知識として有意義化させていくことが大切であることが分かった。

③ 段落相互の関係を把握する

「問い」と「答え」の関係を読み取るためには、接続語に目をつけて段落相互の関係へ目を向けていくことが大切だと考えた。そこで、以下の三つのステップ(ア、イ、ウ)を踏むことを手だてとした。特に三つ目の、単元の最後でのふりかえりが大変読み取りに有効であった。

ア 既習の説明文の段落構成を想起し、共有する

次頁の資料7のように今まで学習した説明文の段落構成を想起し、共有することが、説明文を読み進めるための共通の土台の一つとなると考えた。そこで、まず単元の初めに既習の説明文に共通していたことを尋ねてみた。すると、これまでの説明文には、初めの段落あたりに質問(問い)が書かれていたということ想起することができた。また、「問い」があれば必ずそれに対応する「答え」があることも想起することができた。「問い」と「答え」の段落との間には、問いに対する考えや答えに辿り着くまでの経過などが書かれている段落があることは、子どもだけ



資料6 実験2の課題を図示したノート

では気づきにくく、教師が教え意識づけた。「問い」、「答え」、「問い」と「答え」の間の三点を共有した。

イ 本教材文の段落構成を考える

段落相互の関係を理解するために大切な内容に目を向けるために、前述の既習の説明文の段落構成(資料7)をもとに、本教材文の段落構成について考える時間をとった。すると、一段落に「問い」があり、九・十段落に「答え」があることに気づくことができた。(資料8)

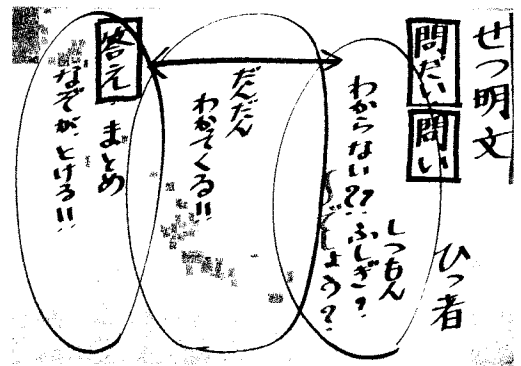
子どもは、まず「このように」という接続語に注目し、「答え」の段落は、最後の十段落だけでなく、九段落も含むと考えた。また、他の段落についても「はじめに」「つぎに」「そこで」などの接続語に注目することで、意味を考えて段落のまとまりを考えることができた。

さらに、段落のまとまりを見て、「学者しょうかいの段落だ。」「実験のことが書かれている。」などと、自然とそれぞれの段落の内容に目を向けていった。

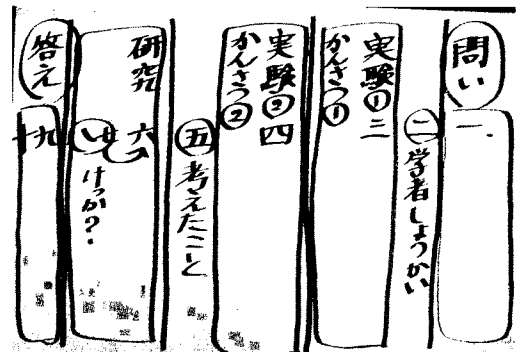
ウ 単元の最後に本教材文の段落構成をふり返る

本単元の最後に、段落のまとまりごとの意味を押さえながら、初めに考えた本教材文の段落構成(資料8)と照らし合わせ、まとめを行った。

まず筆者の大滝さんが不思議に思ったことが「問い」であり、「はじめに」「つぎに」「これらの研究から」にあるウイルソンさんの実験・観察・研究のおかげで「答え」が導かれたことを押さえた。そうすることで、初めに考えた本教材文の段落構成と合致していたこと、段落相互に意味のつながりがあることを確認することができた。



資料7 既習の説明文の構成



資料8 本教材文の段落構成

(6) 単元を終えて

国語科における「活用する姿」と照らし合わせ、本実践を改めて考えると、本単元だけでなく、今後の学習でも必要な三点のことが明らかとなった。

① 「活用」する知識を意識づける

国語科では、子ども自身が主体的に言語知識を更新していく力を培いたいと考えている。その力を培うためには、子どもがもつたくさんの知識を、子ども自身が「活用」する知識として意識し、「活用」しながら知識を更新していくことが重要である。本単元では、主語や述語、指示語、接続語などを「活用」する知識として掲示し、学習に活かすことができるように努めた。今後の説明文の学習においても、子ども自身がそれらを繰り返し活かして内容を読み取ろうとすることで、言語知識を更新していく力が培われていくと考える。

② 学習方法として伝え合う活動を繰り返し経験させる

子どもが言語を用いた意思伝達をするには、かかわりの「場」をデザインし、学習方法として伝え合う活動を経験させる必要がある。また、伝え合う活動の中にも、「活用」する知識として子どもが意識すべき知識があり、子どもがそれらを主体的に活かすには、繰り返し経験し知識が活きることを実感する必要がある。その伝え合う経験により有意味化された伝え合うための知識を、国語科だけでなく他教科の学習でも活かすことが期待できると考える。

③ 子どもの実態に応じた「活用」する知識を明確に位置づけた単元計画を作成する

国語科のどの学習においても、同様に「活用」する知識があると考える。子ども自身が目的や意図、場面や状況に応じて意図的・主体的に知識を「活用」できるように、子どもがもつたくさんの知識の中から「活用」する知識として意識づけたり、活かしたりする時間を単元に明確に位置づける必要がある。つまり、子どもがどんな知識をもち、単元の中でどの知識を「活用」する知識とすることができるのかを教師が洗い出し、それらを学習に活かすための計画を立てるべきである。そうすることで、子どもの知識創造の力が育まれていくことが期待できると考える。