

国語科

高 田 徹
山 本 瑞 穂
天 野 雅 美

1 国語科における知識創造とは

※1 言語感覚を国語科のスキーマ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

言語生活を豊かにしていく営み

人が言語を運用する場合は大きく二つに分けられる。すなわち、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である。

伝え手である場合、人によって言語感覚※1が異なるために、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。一方、受け手の場合でも同様である。同じ表現に接しても、人によって言語感覚が異なるため、受け手が違えばその理解が違うものになるのである。

国語科では、子どもによって違ったものになる表現・理解を相互に交流し表現・理解をより良いものにしていく活動を通して、言語感覚の高まりが期待できると考えている。

言語感覚の高まりを具体的に述べるならば、伝え手としては適切に表現する力、受け手としては正確に理解する力を培うことだととらえている。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となる。

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る。それぞれの表現・理解に優劣をつけて取捨選択するのではない。ゆえに、表現・理解の長所を相互に交流する活動では、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。

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、思考や想像をしなければならない。したがって、この活動で子どもの思考力・想像力は、より論理的でより豊かなものになる。この思考力・想像力は、認識力や判断力とかか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することで、自己形成や社会生活の向上をも望むことができる。

ここまでに述べたような言語感覚の高まり、つまり、適切に表現し正確に理解する力を基盤として、伝え合う力を培って思考力・想像力を向上させ、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 国語科における「プロセスの自覚」を促す・活かすために

(1) 国語科における「よさ」

表現・理解の変容

これまでに述べた国語科における知識創造のプロセスには、子どもにとって次に述べる三つの「よさ」があるととらえている。

一つ目は子どもの表現・理解が変容することである。国語科の知識創造のプロセスにおける表現・理解の変容とは、言語感覚が高まることによって、表現がより適切なものに・理解がより正確なものになることを指す。したがって、このような表現・理解の変容そのものが「よさ」ととらえた。

伝え合う体験

二つ目は言語で伝え合う体験をすることである。具体的には、互いの立場や考えを尊重したうえで、それぞれの表現・理解の長所を交流し合うと

観点の獲得

いう体験である。

最後は、相手、目的や意図、場面や状況という、国語科で思考や想像をする上での観点が獲得できることである。この観点は、表現・理解をよりよいものにしていくために、相互に比較検討する場での思考の観点である。この観点を得ることは、国語科としての学習方法を獲得することでもある。

以上の三つの「よさ」を子どもが共有できるよう、国語科として以下の手だてを考えている。

(2) 「よさ」の共有のための手だて

① 可視化

変容とその根拠の可視化

前項で述べた「よさ」を認知したならば、子どもの表現・理解はより適切・より正確なものへと変容し始める。このような変容は、相手、目的や意図、場所や状況に応じて、どういう表現がより適切か、どういう理解がより正確かという判断が子どもに起こるからである。だが、子ども自身は自己の表現・理解の変容やその変容の根拠となる判断への意識は薄い。

そこで、自己の表現・理解の変容やその根拠を子どもが意識できるよう、学習をふり返る場をもたせたい。これは単元の終わりだけに限定されるものではなく、必要に応じて取り入れたいと考えている。

そのうえで、このような表現・理解の変容とその根拠を、板書や掲示などによって、視覚に訴えて明確にする手だてを講じたい。

これらの手だてによって、相手、目的や意図、場面や状況を観点として、表現・理解がより適切・より正確なものへと変容したという「よさ」を子どものものにできると考えている。

② 「かかわり」

聴くことの重視

自分の立場や考えが尊重される体験からその「よさ」が認知できる。このような体験を積み重ねることで、伝え合う活動での「かかわり」が活性化し、「よさ」が子どものものになっていく。

その手だてとして、国語科では聴くことを重視したい。

話し合いの論点に焦点があたるような問いかけや助言によって、自分の感じたことや考えたこととの差異に気付けば、話し手としての欲求が生まれる。つまり「かかわり」が活性化するととらえている。また、語彙の不足から、的確に表現できない・友達の言いたいことが汲み取れないなど、話し合いがかみ合わないことがある。このような場合には子どもと子どもの間に入り、表現の不足を補うことで双方の橋渡しをする手だてを講じたいと考えている。

③ 実践的自覚へのデザイン

子どもの言語感覚に即した課題設定

子どもの表現・理解は直観的である場合が少なくない。だが、たとえ直観的であっても、その表現・理解には無意識にその子なりの言語感覚が実践的自覚として内包されている。

そこで、子どもの言語感覚の実態を考慮し、その子なりの言語感覚に基づいた表現・理解が無理なく自然に引き出されるような、必然性のある学習課題を設定したい。

また、教師側で学習課題を設定しても、その課題が子ども自身のものになっていない場合もある。そのような場合は、思考や活動の内容が子ども一人一人に明確になるような手だてを講じたい。そのうえで、疑問や驚きなどといった課題に対する子どもの心情を引き出す手だてによって、課題を子どものものにしたいと考えている。

3 実践例 - 1年 -

(1) 単元名 くらべてよもう～いろいろなくちばし～

(2) 本単元における知識創造

鳥のくちばしの形と働きを関係づけて読み、説明の順序をとらえ、鳥のくちばしについて紹介する簡単な説明的文章を書く

本単元の教材文は、挿絵と問いかけの文で子どもの興味を喚起する書き出しである。そして、鳥のくちばしの形が食べ物に適した形であることが、三つの具体例について同じ文章構成を用いて述べられている。子どもはこれまでに絵や文を照合しながら読む学習をしている。したがって本教材文に接した子どもは意欲を持って、鳥のくちばしの形と食べ物について読み取ることができると考えている。しかし、鳥のくちばしの形と働きを関係づけて読み取ることには抵抗感があるだろう。すなわち鳥のくちばしの形は食べる働きに適した形をしているという読みには至らないととらえているのである。

本単元では読む学習と書く学習を設定し知識創造に迫っていく。子どもはまず本教材文に出会い、鳥のくちばしの形に驚きを持つだろう。なぜなら生活経験から知っている鳥のくちばしとは実際は異なった形であると知るからである。その驚きから〈なぜこんなくちばしをしているのか〉という疑問を持つ。この疑問を解決するために話し合っていく。話し合う活動を通して、叙述に基づき形と食べるための働きの間接的な関係を読み取る。

次に、この読み取りを足場に鳥のくちばしを紹介する簡単な説明的文章「くちばしブック」を書く。しかし子どもにとって「くちばしブック」を書く意欲はあっても、説明的文章を書く経験はないので困難な課題だといえる。そこで、本教材文をふり返り三種類の鳥の具体例を読み比べて、説明の順序をとらえる。説明の順序をとらえたら、子どもは書くために必要な情報であるくちばしの形と食べ物を写真や図鑑から探し出しその関係を考える。教材文の文章構成や表現を範例として鳥のくちばしについて探した情報を「くちばしブック」にまとめる。この書くことでとらえた文章構成や表現などの意識は、今後説明文を読む時に筆者が何を伝えたいかを考えながら読んだり、論理立てて説明したりする力につながっていく。

(3) 国語科における「プロセスの自覚」を促す・活かすために

① 本単元における「よさ」

本単元では、読む学習でつかんだくちばしの形と働きの間接的な関係と、書く学習で学んだ説明の順序をもとにして、自分でも説明的文章を書けるようになることを「よさ」ととらえる。学習を通して明らかになった内容と説明の順序を活かしより適切に表現しようとする姿も「よさ」とする。

② 「よさ」の共有のための手だて

説明文を書けるようにするためには、まず教材文を的確に読み取ることが大切である。よって「よさ」の共有のために主に読む学習について手だてを講じていく。

ア 可視化

鳥のくちばしの形と働きを叙述につなげて理解するために、動作化させる。これによって「ほそくてながくのびた」といった叙述に対する漠然とした理解を動作で補い、考えを表現し合えるだろう。動作を見合うことで、自分と他との考えの相違点を意識させ、なぜ自分がこのような考えを持ったかをふり返らせる。その時に根拠となるのが叙述であり、より正確に読もうとする意識が生まれるだろう。働きに関しても、動作の理由を教師や友だちが問うことで、自分の動作をふり返り叙述を意識して表現できると考える。

また、1文目に示されたくちばしの形と4文目と5文目に示された働きを黒板に位置づける。その後、子どもがくちばしの形が食べる働きに適していることを理解したところから矢印でつなぐ。

これによって、言葉を手がかりに事柄同士を関係づけて考えるだろう。ノートに毎時間のふりかえりを書く時にも板書の矢印を見て関係を意識させていく。

イ 「かかわり」

形や働きを動作化する時にペアで行う。鳥を動作化する子どもと、食べ物を動作化する子どもを設定することで、自分の考えと同じところや違うところを知り話し合いながら動作化をすることができる。その時に、言葉で説明することも促し、聴き手も叙述と連動して動いているかを考えながら聴くように促す。叙述だけでは曖昧だった理解が、ペアでの動作化を通して考えることで、形と働きの関係をより明確に読み取るだろう。

ウ 実践的自覚へのデザイン

本教材文は、三種類の鳥が同じパターンで述べられている。①くちばしの形の特徴②問い③答え④くちばしの働きという文章構成であり、見つけやすい構成になっていると考えている。一つずつ鳥のくちばしについて学習するごとに、学習内容を教室に掲示していく。書く学習に入った時に、内容や順序を考えることをねらう。また、子どもが課題意識を持てるように、すでに学習した鳥のくちばしと比較しながら学習する問いを設定する。比較することで形の特徴をより明確に読み取り、なぜその形が働きと結びつくかを深めて考える意欲を持たせる。

(4) 単元計画 (総時数 8 時間)

主な活動と内容	「よさ」の共有に関する手だてと意図
<p>1 学習のめあてを持つ</p> <p>○鳥のくちばしの写真を見て 違いや特徴を見つけ話し合う</p> <ul style="list-style-type: none"> ・いろいろなくちばしがあるね 細いのもあれば短いもある ・先がとがってる でもこれはつぶれてまるいね ・どうしていろいろなくちばしがあるのかな 	<p>可視化</p> <p>鳥のくちばしの写真を提示して比較しながら特徴を言葉や動作にして表すようにする。その中でくちばしの形の違いに目を向けさせる。</p>
<p>2 教材文を読み 三つの鳥のくちばしについて話し合う</p> <p>○キツツキのくちばしの働きを読み そのためにどんな形をしているか話し合う</p> <ul style="list-style-type: none"> ・木の中にいる虫を食べてるね キツツキは木に穴を開けれるんだね ・開けるためには 先がとがってるよ <p>○オウムのくちばしの働きを読み そのためにどんな形をしているか話し合う</p> <ul style="list-style-type: none"> ・オウムは固い種の殻を割ってる 中にあるものが食べたいからだ 固いから太くてまがってないといけないね ・キツツキのくちばしではできないよ オウムのくちばしだからできるんだね <p>○ハチドリのかちばしの働きを読み そのためにどんな形をしているか話し合う</p> <ul style="list-style-type: none"> ・花の中にくちばしを入れてるよ 花のみつが食べ物なんだね ・中に入れるから、細長いね オウムとはぜんぜんちがうね 食べ物が違うから形も違ってるよ 	<p>可視化</p> <p>自分が読み取った形を「何がどうなっているか」に気をつけて動作化させる。表現することで自分が持ったイメージが明確になり叙述を正確に理解できるようにする。</p> <p>「かかわり」</p> <p>ペアでの動作化を設定して、お互いの動きを見合い、その理由を叙述をもとにして話し合えるようにする。二人で表現することでくちばしがどのような動きをして食べるのかを見えやすくして伝え合えるようにする。</p> <p>実践的自覚へのデザイン</p> <p>問いの文は赤、答えの文は青で囲み、同じ文章構成が繰り返されていることに気づかせる。この構成を次の鳥の「くちばしブック」作りに活かせるようにする。学習が進むごとに学習した内容を教室に掲示する。前に学習した鳥と比較して、その形の特徴がつかめるようにする。</p>
<p>3 「くちばしブック」を作成する</p> <p>○鳥のくちばしを紹介する時に書くことを考える</p> <ul style="list-style-type: none"> ・形と食べ物はいるよ ・問題の文はいるね 答えも書こう <p>○くちばしの形と食べ物との関係について考える</p> <ul style="list-style-type: none"> ・カワセミは 水の中の魚を食べる 長いから水の中にも入れやすいみたいだ ・スズメは赤い実をくわえてるよ 小さいお米も食べてるのを見たことがある 小さいものでもつかみやすいくちばしだ <p>○「くちばしブック」を書く</p> <ul style="list-style-type: none"> ・形→問題→答え→食べ物の順番で書くよ ・自分でも鳥のくちばしを紹介できたよ 	<p>可視化</p> <p>教室に文章構成や、内容を掲示しておく。再度、形と働きの関係や説明の順序の共通点を考える時間を取り、自分たちが「くちばしブック」に書く内容をはっきりさせて、書く見通しを持たせる。</p> <p>実践的自覚へのデザイン</p> <p>説明文で大切な問いと答えは年間を通して教室に掲示しておく、説明文を学習するたびに掲示していく。三つの説明文を学習し終えた時に振り返って文章構成に気づく手だてとする。</p>

(5) 本単元における授業の実際と考察

① 本単元における「よさ」

本単元では、読む学習でつかんだくちばしの形と働きの関係と、書く学習で学んだ説明の順序をもとにして、自分でも説明的文章を書けるようになることを「よさ」ととらえる。この「よさ」が見られたかどうかを子どもの単元導入時と、単元終了時の子どもの姿から考察する。

写真1は単元導入時に書いたくちばしの絵である。この時には、同じような形が並び、くちばし

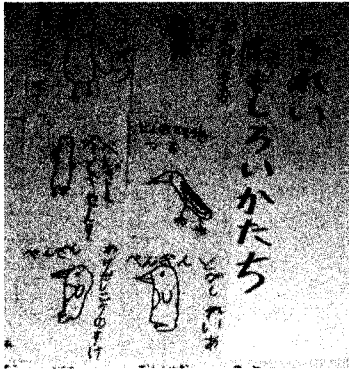


写真1 導入時に描いた鳥の絵

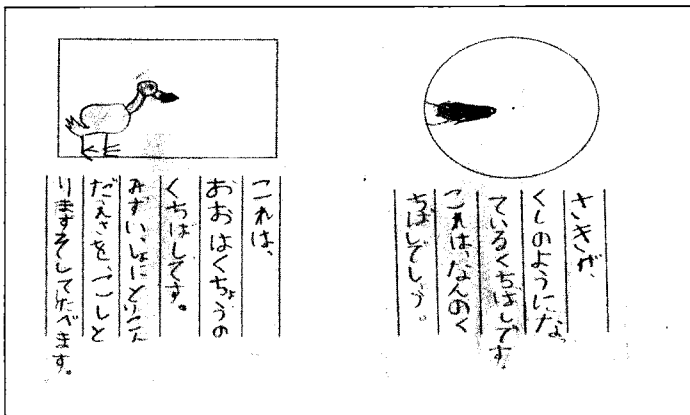
A児	きれいなくちばし
B児	ちいさくてかわいいくちばし
C児	おもしろいくちばし
D児	ながくて、かっこいい
E児	おおきくて、かっこいいくちばし
F児	ふしぎなくちばし

資料1 ふりかえりの表現

の形に対して似たような印象を抱いていることが分かった。くちばしの形についての語彙も少なく、「おもしろい」「すてき」「かわいい」という客観性に欠ける感想がほとんどであった(資料1)。この時に〈どうしていろいろなくちばしがあるの?〉という疑問も多く、これを単元を通した課題意識として教材文を読む学習に入った。

また自分でも鳥のくちばしについて調べて、説明的文章(子どもは「くちばしブック」と名付けた)を作りたいという思いを子どもは持った。

第三次では第二次の読みを生かし、全員が教材文の文章構成・表現・くちばしの形と働きの関係を意識した説明的文章を書くことができた。



資料2 G児の説明的文章(くちばしブック)

を意識した説明的文章を書くことができた。形の表現も導入時よりも客観的で分かりやすくなり、太さや長さ、くちばしの先がどうなっているかを分かりやすく説明していた。また自分たちで考えた「〜みたい」という新しい表現も使えるようになった(資料2)。子どもの中には図鑑を活用して何をどうやって食べるかも見つけ出し、書くために必要な事柄を探して形と働きを関係づけて書く姿があった。

このように単元の終わりには、読む学習でつかんだくちばしの形と働きの関係と、書く学習で学んだ説明の順序をもとにして、自分でも説明的文章を書けるようになった。ゆえに教師がねらった「よさ」が子どもの姿に見られたと言える。

ア 可視化

「よさ」に迫るために本単元では読む学習と書く学習の二段階を設定した。教材文に書かれている形と働きを読み取り、その関係を考える中で書く内容や説明の順序にも目を向ける。書くことへの活用も意識し以下の二つの手だてを読む学習で講じた。

・くちばしの形の動作化

自分の考えをより正確に相手に伝えるために動作化を手だてとした。子どもにとって、言葉だけで自分の考えを伝えるのは困難だと考えたからである。

実際の授業では、発言者が前に出て、自分の考えたくちばしを手であらわすと、聞き手も一緒に手でまねをする子どもが多かった(写真2)。このことで、聴き手は自分の考えと比較し、叙述に戻ってよりの確な表現になるように意見を出し合う姿が生まれた。

ハチドリのかちばしの形は教材文では、「ほそくて ながくのびた くちばしです。」と書かれている。この文を読み取った授業の流れが資料3である。C1は、「ながくのびた」という叙述を考えの根拠としてあげて動作化した。「ながく」の部分を表すために腕全体を伸ばして、自分の考えたくちばしの形を表現した。ただ、この時「ほそくて」という叙述は意識せず、腕全体を使い表現したため、適切な表現とは受けとめられなかった。C2も同様に「ながくて」のみを意識した表現だった。「ほそくて」に意識を持つ数人は納得のいかない様子だった。その中のC3の発言によって、「ほそくて」という叙述に対する意識が他の子どもにも広まり、指をのばしての動作化が広まっていった。C1・C2も自分の動作化をふり返り指だけの表現に変えていた。

「ほそい」、「ながく」、「のびた」も既に聴いたことのある言葉ではあるが、実際にその言葉から思い浮かべる形は子どもによって異なった。また一つの言葉だけを意識し、他の言葉は不足している発言や動作も見られた。動作化させたことで考えが正確に伝わり、各自が他と自分の考えとを比較して、自分の動作化をふり返りながら徐々に叙述に即した形へと近づけた場面となった。

1年生の子どもは自分の考えに満足してしまうことが多い。ゆえにふり返って自分の考えを高めていく意識も低い。しかし、他と比較する場面を作ると不足していた部分に気づき補足したり、叙述に返って根拠を明らかにしたりできる。これらは、子どもが自分の考えを変容させることにつながる。ただ、子どもにとって言葉だけで考えを伝え合うことは容易ではない。この際、動作化を入れると言葉だけでは伝え切れない思いや考えも伝え合うことができる。伝え合えば自然と相違点にも目が向き、その理由を考えようとする。この時に根拠となる叙述を的確に読んで理解する姿が生まれるのである。低学年の子どもが叙述から考えを持ち、話し合いながら的確な読みをするためには動作化は有効な手だてといえる。

・形と働きをつなぐ矢印の板書

形と働きのそれぞれを読んでも、その関係までには、なかなか目が向かないと考えていた。そこで、単元を通して、2つの関係を矢印で結び視覚的にもとらえられるように板書した。

一つ目のキツツキの学習では、二人が矢印を思いつき、きつつきの「するどく とがった」が「きにあなをあけます。そして、なかのむしを たべます。」の文につながると発言した。するどく尖っているからこそ、木に穴を開けて、さらに中の虫をつかんで引っ張り出すことができると読み取れていた。しかし、他の子どもは聴くだけでは、二人が話している内容をつかみきれず何度も聴き直していた。この時は教師が二人に確認しながら、矢印を書いて形と働きをつなげた。そうすると他の子どもは二人が伝えたい内容を理解し、形が食べ物を食べるために適した形だと理解できた。矢印は形と働きを結びつける一つの方法となって子どもに浸透していった。このことはふりかえりのノートからもわかる(資料4)。



写真2 発言者のまねをする子どもたち

T: どうしてこんな形にしたの?
 C1: 長くのびたって書いてあるからです。
 C2: (腕一本を前に伸ばして) こうです。
 C3: それだと、先の方がちょっと太い。ほそいくちばしだよ。
 T: Aさんは指のところだけ、くちばしにしてるよ。
 C4: (指二本だけをのばして) こうです。ほそくてながいよ。
 T: 一番長い指をつかっているね。
 C: やりやすい。ほそくてながくなったよ。

資料3 叙述に即していく話し合い

H児 Aさんがむらさきのやじるしを、Bさんがみどりのやじるしをおしえてくれたよ。
 I児 AさんとBさんが、すごくわかりやすくはなしてくれました。
 J児 AさんとBさんが、やじるしをみつけてくれたよ。みつけてくれてありがとう。
 K児 やじるしをだしてくれたから、わからなかったことがわかりました。

資料4 矢印についてのふりかえり

C5:「ふとくて」から「たべる」です。
 T: どうしてここにやじるしいれたの？
 C5: 太いくちばしで食べるからです。
 C6: 太いくちばしで中の実を食べることは確かだけど……。太いくちばしでからをわる？
 T: 「ふとい」がつながるところあるの？
 C6: ふといくちばしの先でからをわる

資料5 「わる」と「たべる」を読む場面

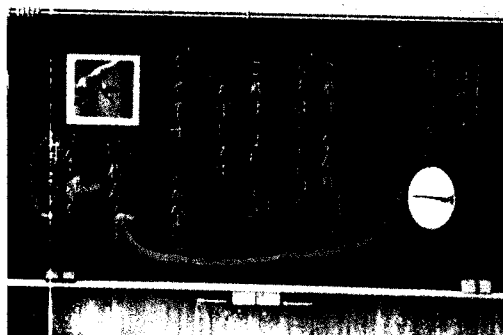


写真4 ハチドリの授業での矢印

この次のオウムの学習では、矢印を書く意識を持って学習にのぞんだ。読んだ事柄同士を関係づける意識がなかった子どもが、自ら言葉を矢印で結びつけて考えようとする姿に変容してきた。C5は形を一気に「たべる」まで関係づけたが、C6のように「わる」から「たべる」と読み取っている子どももいた。視覚的に何が何につながるかをとらえられたからこそ、自分の考えとの違いにC6は気づき自分の意見を発表した(資料5)。そして他の子どもも「わる」に意識が向き食べる前に「わる」があると気づいた。形の叙述「ふとくて さきが まがった」を「わる」に結びつけ最後の「たべる」まで含めて関係を理解できた。

ハチドリの学習では、オウムでの学習を生かして、形がまず「いれる」につながり、次に「すう」につながると矢印で示された(写真4)。教師があまりつなげなくても子どもが自ら考えを発表して関係を明らかにしていった。徐々に関係を自分たちで読み取っていく力がついていったと言える。

一年生の子どもにとって言葉だけで関係をとらえることは難しいが、視覚的にも位置づけると関係を理解しや

すい。矢印を書く手だてを講じたことで、漠然とした読みが明瞭な読みへと変容した。関係づけが明らかになり、「よさ」にせまる手だてとなった。

イ 「かかわり」

叙述からだけでは鳥が食べている様子を読み取ることは困難だと考え、食べ物を食べる様子をペアで動作化させる手だてを講じた。以下はハチドリが花の蜜を吸う様子を読み取った学習での姿についてである。

ハチドリの学習では、一人がハチドリ、もう一人が花になり動作化した。一人が「ほそくてながくのびた」くちばしを花の中に入れて蜜を吸う動作をしたのだが、相手の子どもが作った花にうまくくちばしが入らず、二人で蜜を吸う動作について相談していた。

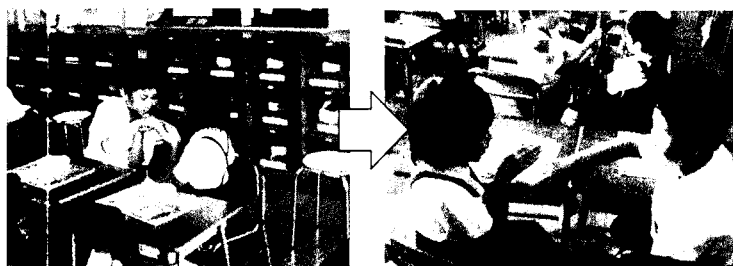


写真5 動作化の変容の様子

しばらく二人で動作化する時間を取り、その後4組を取り上げて前で実演させた。写真5のペアは他ペアの動作化を見た後、動作化の様子が変容した。最初は両手を使い花の中に入れにくかったが、前に出て動作を見せたペアを見た後に、くちばしを片手の指だけにして、花の中に入れやすいようにした。花の中に

入れる動作と形が一致してハチドリの吸う姿を的確に理解できた。一人では花の中に入れることは理解できても、細長くないと花の奥の蜜にまで届かないことを理解するのは難しい。しかしペアで動作化する中で、えさに届くための形だという形と働きの関係を理解できた。

自分たちで意見を持ったからこそ、他のペアを見て自分たちとの違いに気づき変容する学習となる。言葉だけを聴いては、伝えたい内容をはっきりと受け取りかかわりあう時間を持つのは難しい。しかし視覚からも他のペアの考えを理解でき比較できたので、教室全体にも「かかわり」が生まれた。この手だてが可視化でも述べた形と働きをつなげる矢印につながり、関係づけて読み書く内容を考えるための手だてとなった。

ウ 実践的自覚へのデザイン

同じ説明の順序で書かれた三種類の鳥について順に学習した。教材文自体に実践的自覚へのデザインがあると考えたので、学びを目に見える形として残した。既習の鳥について、板書を模造紙に書いて残し壁面に掲示した(資料6)。問いは赤、答えは青と統一して囲むと、子どもの方から「問題は赤で囲むよ。次の答えは青だよ。」と声があがるようになった。自分のノートにも問題と答えの文を書き、それぞれ赤と青で囲んでいた(資料7)。この手だてにより、問題と答えを使う文章構成をしっかりと理解し、表現方法の一つとして説明的文章でも活かして書いていた。

また壁面の掲示によって、既習の鳥と比較しながら考えることができた。授業の読み深めの場面では必ず掲示を見ながらふり返った。比較して考えると形の違いを見つけ特徴をより理解し、働きに合った形であるという的確な読みにつながった。常に比較できる既習を残しておく手だても有効であった。

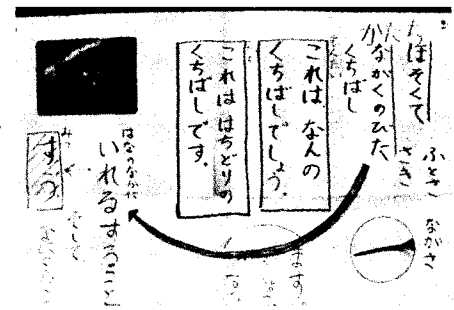
(6) 単元を終えて

読む学習での学びによって書く見通しを持ち、形と働きの関係を考えて文章を書いた。書いた文章を持ち帰り音読する子どもの姿も多く、それだけ子どもにとって達成感のある学習であったといえるだろう。説明的文章を書く経験がなかった子どもが、知識創造でねらった形と働きとをつなげた簡単な説明的文章を書けたことは大きな成果である。また、動作化や板書、既習の掲示を手だてとして、くちばしの形と働きを読み取り、書く活動に活かすことができたのも成果と言える。しかし、課題としては大きく二点あげられる。

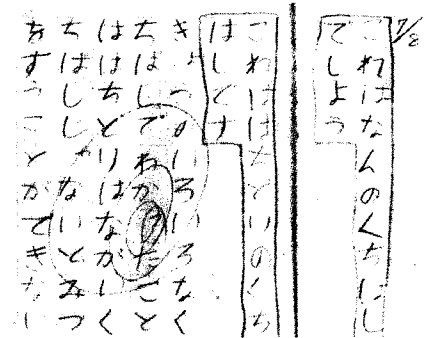
一点目は学習活動の軽重である。形と働きそれぞれを読むための時間が多くなり過ぎ、形と働きの関係を考える時間は短くなった。子どもに何を考えさせ「よさ」を共有させたいかを意識して授業構成する必要がある。動作化させる手だては有効だったが、形・食べる様子の両方を動作化させたため、一番考えさせたい関係についての思考は不十分だった。今後、どこで手だてを講じると一番「よさ」の共有にとって有効かを考える必要がある。

二点目は自分で考え、その考えを周囲に伝えようとする子どもの意識が弱かったことである。話し合う場面では、動作化を促したり理由を問うたりする教師の言葉が多く、子どもが主体に学習したとは言い難い。いかにして子どもに自ら考え伝えたいという気持ちを持たせるかが今後の課題である。そのために、子どもの思考を大切に課題を作る。一年生の言葉で思いを乗せた課題にするなどして授業への意欲を高める。

今後、教材の特徴を活かした課題設定をし、子どもに何を考えさせたいかを明確にした授業構成を考えていきたい。



資料6 既習の鳥の掲示



資料7 問いと答えを書いたふりかえり