

# 理論と実践

## 1 国語科における「考える子」

国語科は言葉を学ぶとともに、言葉を通して学ぶ教科でもある。言葉を学ぶとは、言葉の力を身に付けることである。

この言葉の力を身に付けるために、国語科では様々な言語活動を通して「話す・聞く」「書く」「読む」ことの知識や技能の習得を図るとともに、その過程において言葉を使って思考し、判断し、表現しようとする子、すなわち「考える子」を育成しようとしてきた。言葉の力を身に付けることは、単に語彙や言語構造の習得を意味するのではなく、実際に他者とコミュニケーションできるようになることであり、概念や知識を知ることであり、深く考えられるようになることでもある。すなわち言葉をもとに論理的に思考し、受け取った相手の気持ちや読み取った作品の内容を感じること、言葉をもとに豊かに想像すること、相手や場面、目的に応じて適切に表すこと、その全てを含んでいる。

このように考えると、子どもの言葉の力を最大限に使い、他と協働しながら課題を解決していく中で、さらに新しい言葉の力を身に付けていくことが、考える子を育むことになる。

以上のことから、国語科における「考える子」を次のようにとらえる。

言葉の力を用いて 言葉について話し合ったり 書いたものを読み合ったりしながら  
さらに言葉の力を高めていく子

## 2 問いがつながる国語科の授業

「考える子」を育成するためには問いが必要である。問いに対し、言葉をもとにして考えることを通して学びが生まれるからである。そのため、「考える子」を育むための問いは「なぜ、どうして」という疑問だけではなく、「どうやったら分かるかな」「できるようになるためにはどうしたらいいのかな」という課題解決のための意識をも含めたものである。

課題解決のための意欲を土台に、言葉をもとにした自分の考えをもちながら学習が進んでいく中で、子ども一人一人の問いが交流によって全体の問いになり、それが問いをもった子どもにもどって、個の学びとなるような学習が行われること。それが、問いがつながる国語科の授業であると考ええる。

## 3 「問いがつながる授業」への手だて

### (1) 子ども一人一人が問いをもてるようにする

教材との出会いから一人一人の問いが生まれ、それが学習課題へとつながっていく。子どもと教材との出会わせ方や導入を工夫したり、単元を通した言語活動の見通しをもたせたりすることで、子ども一人一人が問いをもつことができるようにする。

### (2) 全体での交流の中で新しい問いが生まれるようにする

個人の問いに対する考えは、言葉を根拠や理由にした全体での交流の中で広がったり深まったりする。その際に、自分の考えと友達の考えの違いを意識させたり、教師が新しい視点を示したりすることで、新しい問いが生まれ、問いがつながるようにする。

### (3) 学習をふり返り個人の学びを自覚できるようにする

学習を通して、どの言葉で自分の考えが深まったのか、自分がどのようなことを学んだのかを自覚することが、次の問いへとつながっていく。ふりかえりの場を工夫したり、教師がふりかえりの視点を与えたりすることで、自分の学びを自覚することができるようにする。



## 4 実践例

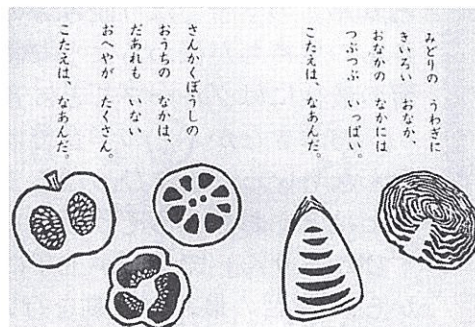
### (1) 子ども一人一人が問いをもてるようにする

#### 「なぞなぞあそび」の実践から（絵本を使った導入の工夫）

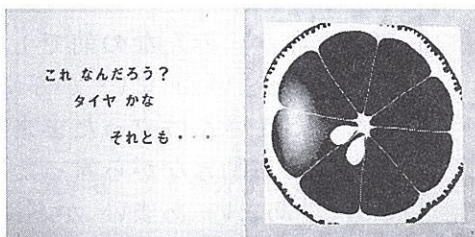
「なぞなぞあそび」は、野菜の様子を表したヒントの文と、問いの文、そして挿絵から、どんな野菜かを考えて答える教材である（資料1）。教師は、子ども一人一人が「どんな答えだろう。考えたいな。」と、意欲的に問いをもったり、「なぞなぞって楽しいな。もっとやってみりたいな。」と興味をもったりしながら学習を進めてほしいと考えた。そのため、ヒントの文と野菜の断面の挿絵とをつなげて考えることができるように、「くだもの なんだ」の絵本を「なぞなぞあそび」の導入として使うことにした（資料2）。

子どもは、初めは挿絵が果物の断面だということに気付かなかったが、なぞなぞが進むうちにだんだんと慣れ、正解が分かると、とてもうれしそうな様子が見られた。絵本のなぞなぞが終わると、子どもから「もっとなぞなぞがしたい。」「教科書にもなぞなぞがあるのを知ってるよ。やってみたい。」という声があがり、意欲をもって

「なぞなぞあそび」の学習へと進むことができた。そして、ヒントの文と挿絵とを比べながら「文にぴったりなのはどの野菜かな。」「友達と答えが違うけど、どの言葉からわけを説明できるかな。」と問いをもちながら学習を進めることができた。また、「くだもの なんだ」や、同じシリーズの絵本である「やさいのおなか」の挿絵は、子どもたちが自分でなぞなぞを作る題材を選ぶ時や、問題文を作る時のヒントとしても、たいへん有効であった。



資料1 「なぞなぞあそび」教材文



資料2 「くだもの なんだ」  
きうちかつ作・絵 福音館書店

#### 「おむすびころりん」の実践から（絵本を使った導入の工夫）

「おむすびころりん」は、七五調のリズミカルな教材文であり、繰り返される「おむすびころりん すっとなん」との言葉や、言葉のリズムを楽しみながら音読できる教材である。この教材までに、口を大きく開けて大きな声で読むことや、句読点に気を付けて読むことを学習している子どもが「リズムよく読む」という読み方の工夫に気付くため、「おむすびころりん」の絵本を使って授業の導入を行った。

始めに、「おむすびころりん」の絵本の読み聞かせを行った。読み聞かせが終わった後、「教科書のおむすびころりんも聞きたい。」という子どもの声を受け、続けて教科書教材の範読も行った。二つの「おむすびころりん」を聞いた子どもに「比べて気が付いたことはないかな。」と問うと、子どもからは登場人物やストーリーの違いとともに、「教科書は元気がよくて歌みたいだった。」という、教材文の特徴を意識した意見が出された。その気付きにつなげて、「音読するときにはどんな工夫をしたいかな。」と問うと、「楽しそうに読みたい。リズムよく読みたい。」という声があがり、「お話の楽しさが伝わるように工夫して読もう」という学習課題につながっていった。

その後、隣どうしで音読練習を行うと、隣の子どもの音読を聞きながら、自然に手拍子をしている様子が見られた（資料3）。このような子どもの姿は「どうやったらリズムよく読めるかな。」という子どもの問いが無意識に行動に表れた姿ではないかと考える。



資料3 手拍子をしながらかみゆきを聞く様子

(2) 全体での交流の中で新しい問いが生まれるようにする

「おおきなかぶ」の実践から（子どものつづやきからの問いのつながり）

「おおきなかぶ」は、「おむすびころりん」の次に学習する物語教材である。「おむすびころりん」の学習では「読み方の工夫」をキーワードとして、リズムのよい読み方や、おじいさんの気持ちが伝わるような読み方などの工夫を考えながら学習を進めてきた。そして、学習の最後にはグループごとに音読発表会を行い、読み方の工夫を聞き合うことができた。

「おおきなかぶ」の学習では、範読後に子どもから「先生の読んでいるのを聞きながら、みんなもいっしょにひっぱるまねをしていたのがおもしろい。」「かぶをぬくのはたいへんそうだけど、おもしろそうだから私もやってみたい。」などの感想が出された。そして、「おむすびころりん」で音読が上手になったこと、登場人物が多くて動作化が楽しそうなことなどから、「学習の最後には劇を行い、日頃いろいろなことを教えてもらっている2年生へのお礼に見てもらいたい。」というめあてができた。以下は1場面の学習の様子である（資料4）。

T1：誰か、みんなの前で1場面のおじいさんになってくれないかな？

C1：「あまい あまい かぶになれ。おおきな おおきな かぶになれ。」

C2：C1さんは立ったまま言っている。「おむすびころりん」のときみたい。劇なんだから動きながら言ったほうがいい。

C3：「あまい あまい かぶになれ。おおきな おおきな かぶになれ。」（動作をつけて）

C4：「あまい あまい かぶになれ。おおきな おおきな かぶになれ。」（あまい あまい おおきな おおきな かぶに なりました のナレーターの後）「わあ、ほんとうに大きくなった。」

C5：あれっ、C4さんの言葉が違う。教科書にない言葉（下線部）を言っている。

T2：C4さんの言葉、自分で想像して付けたんだね。付けた方がいいかな？

多数C：付けた方がいい。

T3：どうして付けた方がいいの？

C6：付けた方が、劇がおもしろくなる。おじいさんの気持ちも伝わる。

C7：2年生は「おおきなかぶ」のお話を知っているから、付けた方が劇を見て楽しんでくれる。

資料4 C4の言葉とC5の発言をきっかけに問いが全体に広がっていく様子

C4の言葉は、おじいさんの気持ちになって自然に出た言葉である。その後の話し合いで、C4の言葉は、劇を楽しくしてくれる「スペシャル言葉」という名前が付けられた。学習のめあても「スペシャル言葉を入れた『1の3のスペシャル劇』を2年生に見てもらおう。」へと変わり、劇に対する子どもたちの意欲も高まっていった。

C5の発言は問いの形ではないが、「C4さんはどうしてそんな言葉を付けたの？」という

きょう、2ねんせいにおおきなかぶのげきをみせました。きんちょうしました。でも、2ねんせいじょうずといわれました。うれしいです。

スペシャルことばをとてがんばりました。うごきもとてがんばりました。

あと、うんとこしょ、どっこいしょのこえもくふうしました。かすれたこえでいいました。

問いである。C4からつながったC5の問いはT2・T3へとつながり、その後「次の場面では、どんなスペシャル言葉を付ければいいのか。」「文章のどこにスペシャル言葉を付ければいいのか。」「〇〇さんは、どうしてそんなスペシャル言葉を言いたと思ったのかな。」などの問いへとつながっていき、スペシャル言葉を考えることを通して登場人物の様子や気持ちを想像することができた。完成した劇を見てもらい、2年生にほめてもらった1年生はとてもうれしそうな様子であった（資料5）。

資料5 2年生に劇を見てもらった後の子どもの日記

## 1 情報教育における「考える子」

各教科での学習に限らず、学校生活には問題が多々発生する。これらに対し、すべての子どもが等しく主体的に関わることは難しい。なぜなら問題解決に向かう能力がそれぞれ異なるからである。この差異をできるだけ小さくし、解決への可能性を感じさせること、すなわちすべての子どもを等しく思考のテーブルにつかせることができるような、思考のユニバーサルデザイン化を情報教育は提案する。

問題解決には、問題を自らの問題として認識することと、解決に向けて思考することの2点が必要であり、これを「問題を主体的にとらえる力」と、「問題を思考する力」とする。情報教育のアプローチ、すなわちICT活用・思考スキル活用が、多くの手をつけられないような問題、どうすればよいかわからない問題に接近し、「解決できるかも」との意欲を引き出す可能性がある。興味を引き、解決に向かうかもという期待感を抱かせ、散らかっていた問題が整理されることで、取り組みへの意欲、学習へ向かう意欲を生じさせると考える。また、情報整理が進むことで、理解が深まり自らの思考を高めることができる。その結果、自らの意見を表明しやすくなり、問いがつながっていく。すなわち、ICT活用、思考スキル活用で考えが整理され、相手の考えと比較し問いとして表明することができると共に、多様な考えを再構成し、より良い答えを結合改善により生じさせることができると考える。以上より、情報教育における「考える子」を次のようにとらえる。

ICT機器の活用や 思考スキルの活用によって 問題を主体的にとらえ 互いの考えを比較したものを用いて問いとして表明し より良い解を導いていく子

## 2 問いがつながる情報教育の授業

思考をめぐらせ、問いを表明するためには、情報が等しく共有され、適度に整理されている必要がある。思考スキル活用により、各自の意見が可視化されることで、考えを積み重ね収束に向かうための新たな問いが出やすくなる。また、タブレット使用での情報の即時提示も、各々の考えが端的に示されることで、それを受けた形での問いが表明されると考える。

## 3 「問いがつながる授業」への手だて

### (1) 学ぶ必要感の意識化

学習を与えられたものや机上の空論として認識するのではなく、自らに関わる重要な問題と捉えるために必要感を意識することは不可欠である。課題提示から継続して必要感をもつことは、より良い答えを追求することを持続させるとともに、主体的に問題をとらえることが自らの問いを生むことにつながると考える。

### (2) ICT活用による情報収集、効果的な資料提示

タブレットは携帯性に優れ、校内外において適時情報収集、撮影、検索、録音が可能である。自らの意見を説明する資料を多様に収集することができ、具体性をもって視覚的にも整理しやすくなるので、自らの問いを深めやすくなる。発表・討論時に活用することで、必要に応じて拡大提示や印刷、資料交換や比較ができるため、考えていることを伝えやすい。

### (3) 思考スキルの活用

大量のアイデアを表出させるブレインストーミング、アイデアを分類するXチャート、系統化・順序化を図る4×4法など、情報の可視化やデータ化が進むことにより、互いの意見を関係づけ、問いがつながることが可能となる。また、より良い意見へと結合改善させていくためにも活用できる。



### (3) 学習をふり振り返り個人の学びを自覚できるようにする

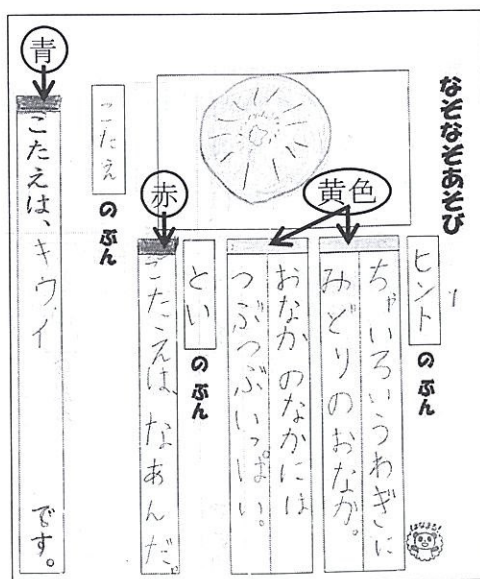
#### 「なぞなぞあそび」「くちばし」の実践から（視覚化による学びの自覚）

「なぞなぞあそび」の学習で子どもは、なぞなぞはヒントの文と問いの文でできていること、ヒントの文→問いの文→答えの文の順でなぞなぞを作ることの学習した。また、学習したことを目で見て確かめられるようにするため、自分で考えたなぞなぞを書く時に文を色分けして書くようにした（資料6）。

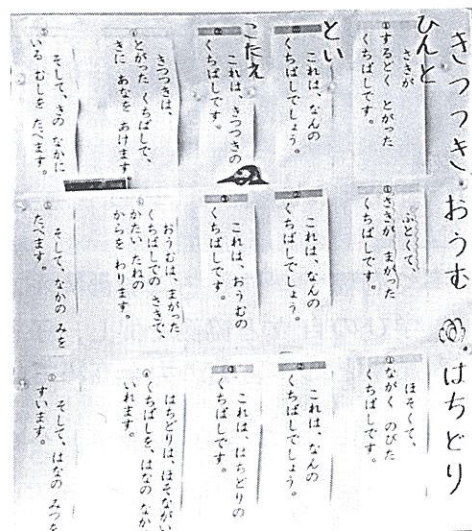
その後の「くちばし」の学習では、子どもから『くちばし』も、なぞなぞをしているみたい。」という「なぞなぞあそび」の学習を意識した感想が出された。その感想につなげて、「〇〇さんはなぞなぞみたいって言うているけど、どこがなぞなぞみたいのかな。」と問うことで、子どもは「くちばし」の文章にも問いの文や答えの文があること、問いの文の前にヒントの文があることに気付くことができた。

また、きつつき、おうむ、はちどりのくちばしの形や働きの読み取りの後に、それぞれの鳥の文章を縦にそろえて並べ、「くちばしの説明のしかたに、きまりはあるのかな。」と子どもに問いかけた（資料7）。この掲示から子どもは、それぞれの鳥の1文目から3文目までの書き方が同じであることを確認することができた。またこの問いは「まだ色のついていない4文目や5文目も、同じ色になるのかな。」「4文目や5文目には何が書いてあるのかな。」という子どもたちの問いにつながっていき、文章の内容の読み取りから、文章の書き方の読み取りへと学習を進めることができた。

その後自分が紹介したい鳥を選び、図鑑などを参考にしてくちばしの説明文を書いた。その際にも、なぞなぞを書いたときと同じように文を色分けして書くことで学びを自覚することができるようにした。



資料6 文を色分けして書いたなぞなぞ



資料7 きつつき、おうむ、はちどりの文章を縦にそろえて並べた掲示

## 5 今後に向けて

問いがつながる国語科の授業のためには、①「友達の考えを意欲的に聞こうとする態度や、正確に理解する力」②「『あなたは、そう考えるんだね。』『そんな考えもあるんだね。』という受容的な態度」③「自分と友達の考えの違いを聞き取る力や、違いや疑問に対して問いを発してはっきりさせようとする態度」の三つが必要であると考え、実践を行ってきた。

一斉学習の入門期であり、全体の前で発表することへの不安や緊張も抱えている1年生の実態から、4月からの指導は①と②が中心であった。そのため授業でも、子どもの発言を受けた教師の問いをきっかけに、問いがつながっていくことが多かった。しかし、1年生であっても、子どもどうしがお互いの思いや考えに問いをつなげることで、より深く理解しようとする姿をめざしていきたいと考える。②と③の両立は難しいが、子どもが安心して発言できる学級づくりや、「問いのつながりからより深く分かった。」という実感や喜びが、②と③をつなぐものであると考える。教師が問いをつなげることのモデルを示しながら、子どもの実態や成長に合わせ、無理なく③の力や態度も育てていきたいと考える。

## 1 国語科における「考える子」

本来思いや考えは、本人にしか分からない。ところが、言葉に表すことによって他者と共有することが可能になる。また、個人が漠然と持った思いや考えは、言葉に表すことによって筋道がつけられ、因果関係が明確になり、文脈全体が整ってはつきりする。したがって、互いの思いや考えを理解するにも、自分の思いや考えを持つにも、言葉が必要になる。この言葉について学ぶのが国語科である。

国語科は言葉を学ぶとともに、言葉を通して学ぶ教科でもある。言葉を学ぶとは、語彙や言語構造、言葉が意味する概念や知識を獲得することである。言葉を通して学ぶとは、実際に他者とコミュニケーションできるようになることであり、深く考えられるようになることでもある。どちらの学びにも必要な力を、「言葉の力」と定義する。

このように考えると、子どもが無自覚にもっているものも含んだ手持ちの言葉の力を使い、他と協働しながら課題を解決していく中で、使える言葉の力を高めていくことが、考える子を育むことになるので、国語科における「考える子」を次のようにとらえる。

言葉の力を用いて 言葉について話し合ったり 書いたものを読み合ったりしながら  
さらに言葉の力を高めていく子

## 2 問いがつながる国語科の授業

まずは子どもが、叙述と自分自身の経験とを照らし合わせて自分なりの解釈や問いをもつ。次に、子どもが自分の解釈や問いを他の子どもに伝える。周りの子どもと一緒に考えてうちに、互いの解釈の違いに気付き、なぜ違うのか、どちらがよいのか、もっといい解釈はないのか考えていく。このように、子ども自身がお互いの解釈の違いから考えを深めていく過程で、使える言葉の力を高めていく場を、問いがつながる授業だととらえる。教師は、学びの自立と協働を促し、子どもの知的・情的相互作用を通して課題に取り組ませる中で、結果として言葉の力を高めていく。

## 3 「問いがつながる授業」への手だて

### (1) 対象（言葉・作品・表現）とのかかわりを仕組む

「自分が学ぶ、自分で学ぶ」という意識を高め、学ぶ準備を整えさせる。そのためには、教師が単元で学ばせたい言葉の力を明確にし、子どもの実態に合わせた課題を提示する。その課題を追求する過程で、子どもが自分の抱いた問いについて、まずは自分で考え、自分なりの解釈をもたせる。

### (2) 子ども相互のかかわりを仕組む

初発の感想を読み合ったり、共通の課題解決に試行錯誤したりする中で、お互いの思いや考えの違いに気付かせる。自分を開いて問いを発することで他とつながり、他を理解するために質問することが、自分の解釈を深めることになると気付かせる。そのためには、学習形態やグループ構成を工夫したり、根拠を聞きとることで話者の視点や価値観を推し量り自分の解釈に生かすという聞き方のモデルを、教師自身が示したりする。

### (3) 学びとのかかわりを仕組む

ふりかえりの場では、できたこととできなかったことを共有することで学びを自覚させる。子どもの曖昧なふり返しに対しては、根拠や改善案を挙げさせ、子どもの思考を促す。ふりかえりを充実させることで、次時の主活動での子どもの主体的な問いがつながることを準備する。



## 4 実践例

### (1) 対象（表現）とのかかわりを仕組む

4月当初の複式学級では、先輩としての責任と意欲に満ち活発な4年生に比べ、編入間もない3年生は、物怖じし聞き取ることさえ難しい声でしか発言できない子どもが多かった。そこで、4年生のやる気を生かしつつ3年生には自分を開くために必要な安心感をもたせることをねらって「複式学級のよさを群読で伝えよう」という単元を構成した。学ばせたい言葉の力として、詩の言葉の意味を考え、自分なりの解釈が聞き手に伝わるように表現する力を高め、詩の言葉に親しみ、仲間と呼吸を合わせて群読する楽しさを味わわせたいと考えた。

最初に取り組んだのは、子どもの学ぶ必要感をいかに高めるかだった。本校の伝統行事である「ふじだなおとぎ会」では、クラスごとに群読を発表する。3・4年複式では、「複式学級のよさを伝えられる詩」という規準で各自が選んだ詩を紹介し合い、8分という制限時間内で発表可能な5編の詩に絞り、希望者で班を作り、練習し合った。お互いの班の練習を見合い、コメントし合って練習してきたので、子どもはそれなりに満足していたように見えた。しかし、4年生の思いは「自分たちはできるのに、どうして3年生は小さい声しか出さないんだろう。」「もっと元気よく言って!」といった範疇を越えるものではなかった。

そこで、5・6年生と合同練習をする機会を設けた。いざ、先輩の前で発表してみると、4年生ですら覚えていたはずの台詞が言えない。練習では大きな声が出せていたのに、なぜかうまくいかない。振り付けだっただけなのに。彼らにとってとてもよい「緊張の練習」になったのだった(写真1)。一方、先輩達は堂々とした発表。感情のこもった台詞。長い台詞。そろった声。迫力のある声。敬語を伴った古い言い回し。教師の百の言葉よりも、実際の先輩の取り組みは、子どもに感動を与えたようだった。



写真1 緊張で思うように発表できない群読

練習後のふりかえりでは、「自分たちもあんなふうになりたい。」「やってみたい。」と、口々に感想を言い合う姿が見られた。その後の練習に取り組む姿勢にも本気度が増し、「もっと複式のよさが伝わるようにするには、どんな工夫があるだろう。」と知恵を出し合い、言葉のリズムに合わせて手拍子を入れたり、かかとを浮かせてリズムを刻んだりするようになった。声の小さい3年生に対しても、「緊張すると大きい声って出せないよね。」「緊張しないためには、いっぱい練習して自信をつけるしかないよ。」と、その子どもの立場に立って声をかけるようになった。ほんの少し群読自体とかかわる場を仕組むだけで、明確な目的があれば問いは自然に生まれるし、子どもの主体的な学びにつながっていくのだと教えられた実践だった。

### (2) 子ども相互のかかわりを仕組む

イメージ豊かに想像し、ファンタジーを楽しむことをねらった「白いぼうし」の読み取りでは、全員の初発の感想を印刷し、子どもと読み合った後、一人一人が自分で追求したい課題を決めて、1時間自力で読み深めた。次時で同じ課題を選んだ子どもでグループを作り、話し合う。資料1を書いたA児は3年生で、この頃の授業ではまだ、ほとんど発言できなかった。たまに勇気を振り絞って発言すれば、「もう一度言って!」「もっと大きい声で言って!」と言われ、涙ぐんでしまう。しかし、似たように控えめな

今日の国語は、グループで考える勉強でした。ぼくとB君は、<おかつぱの女の子の正体は?>という課題にしました。ぼくの意見は、タクシーのシートは白くて、チョウも白いモンシロチョウで、女の子の服のガラもにっていたから、まちがえてにんしきしたんだと思いました。つまり、シートもチョウも女の子も全部白いというわけです。

資料1 その子どもなりの読みをもってから話し合う



子どもとの二人グループだったので、頭を寄せ合って小さな声で話し合ううちに、本人も気付かない様子で議論が白熱していた。

その後、クラス全体で冒頭から作品を読み、自分たちが追求した課題に関連する場面で、考えたことを発表し合った。初めに自分の考えを十分にもってから話し合う展開にしたので、他の考えを聞いての質問が出されても、分かってもらおうと真剣に応じる姿が見られた。自分で真剣に考えた分だけ、他の考えを聞こうとする。聞き取った上で、自分の考えと違えば、自分の

それぞれのグループで分かったことを伝え合いました。僕達のグループは、夏みかんについて、松井さんはしつこいと、はじめ思っていたけど、他のグループは反対したので不思議に思いました。でもたくさん意見を聞いていくと、やっぱりしつこくないんだなあと思うようになりました。

資料2 話し合って考えを深めたC児のふりかえり

の考えを分かってほしいと伝える。読み直す。資料2は、冒頭の客の紳士との会話について、「松井さんは少ししつこいと思う。」と発言したC児に対して、「なんでそう思うの。」「私も全然しつこいと思わないよ。」と疑問が投げかけられ、「だって、松井さんばかり長くしゃべっているよ。」「松井さんはそれほど嬉しかったんだと思う。」「紳士だって、嫌がってないし。」な

どの解釈がやりとりされた中で、初めの読みを修正していったC児のふりかえりである。

教師の支援としては、子どもと一緒に発言を聞き、聞いている子どもから反応がなかった時に、「今の意見はどういうこと?」「なんで〇〇さんは、そう考えたんだろう。」と聞いていた子どもに尋ねるだけだった。資料1・2の他にも、その頃の子どもの日記には、「私にとって今日の国語が一番楽しかったので、何を勉強したいか勉強していきたいです。」や「ときたかったなぞが、だんだん分かってきてうれしい。」など、仲間とのかかわりの中で学ぶ楽しさを味わっていると見られる感想が綴られていた。

### (3) 学びとのかかわりを仕組む

「動いて、考えて、また動く」の実践では、段落構成図を使って説明の仕方や段落と段落の関係について考えさせた。事前に「大きな力を出す」で子どもと一緒に段落ごとの要点を押さえ、構造的に配置し、段落構成図のイメージを持たせた。「動いて、考えて、また動く」に入

C1: ③と⑤は違うことじゃない?

C2: ②と⑤はつながってるよ。だって足を動かすことだよ。

C1: ②と⑥もつながってないけ?

C2: (改めて本文を読み直して) きっかけから、最後速く走りたいという… (頭を掻く)

(C2はC3に、C1はC4にそれぞれ自分の考えを説明し始める)

C3: ②と⑤も②と⑥もつながってて、その全部のまとめが⑦だから、それに続いて⑧がある? 筆者の伝えたいことと言うのは… (説明しながら、考えている様子)

C2: うーん、何て言うかなあ… (頭を抱え出す)

C3: 要するに「紹介」でしょ?

C2: (無言で本文を読み直す)

資料3 問いを受けて考え直すC2児

って、初めは一人一人の段落構成図を小さいホワイトボードにかかせ、班のメンバーに説明させた。資料3は、そのときの様子である。お互いの段落構成図を見比べて、違いに着目し、自分の考えを主張する。相手を説得するには、根拠がいることに気付いて改めて読み直す姿は、見ていてとても微笑ましかった(写真2)。

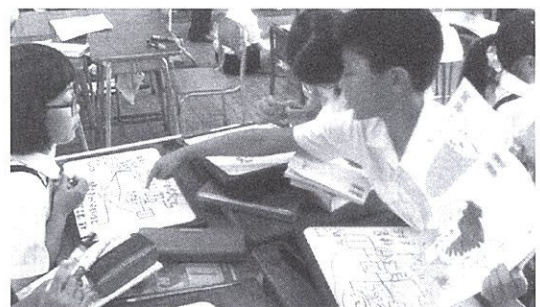


写真2 分かってほしいと説明するC2児

その後、予め用意した段落ごとの要約を配布し、子どもはそれを切り取って並べ替えながら構成を考えた。少し大きめのホワイトボードに班で一つの段落構成図にまとめ、クラス全員で

交流し合った。

子どもが転ばぬ先に、教師が親切に教えてしまうと、子どもにとっての学びは覚えることになってしまう。逆に、子どもの意欲や主体性を重視し、活動を通して試行錯誤させていくと時間がかかる。ただ、一見無駄に見える活動があるからこそその実感を伴った学びがあることも否めない。

そこで、毎時間の終わりに全員で本時をふり返り、学びを共有していった。できたこととできなかったことをふり返らせ、なぜうまくいったのか／いかなかったのか理由も交流することで、本時の学びを次時の学びにつなげていった。資料4～6は、単元の最後にノートに書かせたものである。「おどろいた。」「すごく学んだ。」と思えるのは、それだけ主体的に考えていたからだと思われる。特にF児は、本文の内容と自分たちの学びの過程、すなわち段落構成図をかいて、考えて、またかき直す、という読み深めてきた過程を重ねて解釈を深めている。ふり返ることで自分たちの学びをメタ認知してきたからこそ得られた学びである。

自分たちで学んだというこの思いが、次の学びへの自信と意欲につながっていくことを期待したい。

説明文というのは、こんなに細かいヒミツがかくされていておどろきました。今まではふつうにだんらく分けをしていたけれど、だんらくだけでこうせいずを作ったら、こんなにせつめいのし方がわかっておどろきました。

資料4 D児のふり返り（下線は筆者、以下同じ）

最初はみんながバラバラだったけど、最後にはまとまってよかったです。あと、まとめるまでのみんなの意見の出し合い方やまとめるときがおもしろかったです。それに、発表の時に質問がたくさん出た班は、質問に答えれば答えるほどせいかいに近づいたんだと思います。だから、みんなのいい意見がかなっていいだんらくこうせいずになったんだなあと感じました。「動いて、考えて、また動く」では、すごく学んだと思います。

資料5 E児のふり返り

ぼくはこの勉強で、筆者の伝えたいことの理由の探し方や、教科書に答えがのっていて、それを読みとることや、段落構成図も勉強できてよかったです。それに、自分の経験から、「まず動く、そして考える」につなげていくことも分かったし、自分たちのしていた段落構成図とこの「動いて、考えて、また動く」が似ていてびっくりしました。意見をいっぱい言って、ものすごく勉強して、集中して、いいことだらけだったので、これからの国語もそうしていきたいです。

資料6 F児のふり返り

## 5 今後に向けて

手だてごとに一つずつ単元を挙げて述べてきたが、実はこれら三つの手だてはどの単元においても意識してきた。

教材の価値を吟味し、子どもの実態と考え合わせ、学ばせたい言葉の力を選ぶ。子どもが自分にひきつけて考えられるように課題を提示したり、思考を揺さぶる場面を設定したりすることで、言葉や作品、表現などの学ぶ対象に能動的にかかわらせる。

事前に授業展開を計画し、授業では子ども相互が問いをつなげていくのを待つものの、授業は一回性をもった生き物である。その時々で真剣に子どもの思考を見取り、臨床的に対応してきたつもりだが、せつかくの学びの種を生かしきれなかった後悔の方が多い。

ふりかえりでは、授業者自信の反省も含めて子どもと一緒に本時の学びをふり返ってきた。本稿を書くに当たって今、あらためて思うのは、子どもの学びの可能性である。意外なところでつまずき、予想もしなかった場面で討論が白熱し、少しずつ使える言葉の力が増えていく。授業者が教えたから身に付いたものというよりはむしろ、子ども自らが学んだから身に付いた言葉の力である。

学ぶ子どもと言葉の力をつなぐのが国語科の授業であるなら、教師は子どもと一緒に学ぶスタンスで接する方がいい。問いがつながる授業の中で、子どもの解釈を聞き、ともに考える人でありたい。

## 1 国語科における「考える子」

国語科は言葉を学ぶとともに、言葉を通して学ぶ教科でもある。言葉を学ぶとは、言葉の力を身に付けることだ。

この言葉の力を身に付けるために、様々な言語活動を通して「話す・聞く」「書く」「読む」ことの知識や技能の習得を図るとともに、その過程において言葉を使って思考し、判断し、表現しようとする子ども、すなわち「考える子」を育成しようをしてきた。言葉の力を身に付けることは、単に語彙や言語構造の習得を意味するのではなく、実際に他者とコミュニケーションできるようになることであり、概念や知識を知ることであり、深く考えられるようになることでもある。すなわち言葉をもとに論理的に思考し、受け取った相手の気持ちや読み取った作品の内容を自分の力で感じること、言葉をもとに豊かに想像すること、相手や場面、目的に応じて適切に表すこと、その全てを含んでいる。

このように考えると、子どもの言葉の力を最大限に使い、他と協働しながら課題を解決していく中で、さらに新しい言葉の力を身に付けていくことが、考える子を育むことになる。

以上のことから、国語科における「考える子」を次のようにとらえる。

言葉の力を用いて 言葉について話し合ったり 書いたものを読み合ったりしながら  
さらに言葉の力を高めていく子

## 2 問いがつながる国語科の授業

文学作品を学習材として展開される授業において、読みの話し合いは重要な位置を占める。

同じ教室空間で共に学び合う学習集団である仲間に対して、想像した自らの作品世界を、言葉を検討しながら伝える。また、仲間の作品世界を受け取る。そうした伝え合いの過程で、自らの読みの確かさを実感したり、反対に自らの読みの曖昧さに気付いたりする。また、自分とは全く異なる読みの存在に驚き、仲間に関することで、文学作品の読みの多様性を認識する。また、仲間に関われることによって、あらためて読み直し、全く違う読みに至る場合もあるだろう。共に読み合う仲間の存在こそが、問いがつながる授業の土台となる。この仲間との交流の過程、あるいは考えた結果として、子どもに言葉の力が育まれることになる。

## 3 「問いがつながる授業」への手だて

### (1) 文学作品とのかかわりを仕組む

交流の場だけでは話し合いは成立しない。ポイントになるのはやはり、学習課題である。教師が単元で学ばせたい言葉の力を明確にし、何のために、何を話し合うのかを焦点化する課題を設定する。そのような課題は、子ども相互で共有され、読みの交流が深まり、仲間への問いを生み出す。

### (2) 子ども相互のかかわりを仕組む

話し合いを活性化し、認識力を深めるような発問をする。表面的な読みに対して、揺さぶりをかけ、対立を生み出すような発問を投げかける。その発問に対して、子ども相互が考えたり議論したりする中で、お互いへの問いが生まれ、その問いから、単元や本時のねらいに迫る話し合いを促す。

また、子どもの考えを助けたり高めたりできる、子どもの思考を焦点化・視覚化・共有する板書にする。自分や仲間の考えがどこに位置付けられているのかを知ること、より活発な話し合いとなる。また、子ども相互の問いや話し合ったことがつながり、分類・整理され、構造化されることで、話し合いを確認しふり返ったりすることができるので、次の学びへもつながっていく。



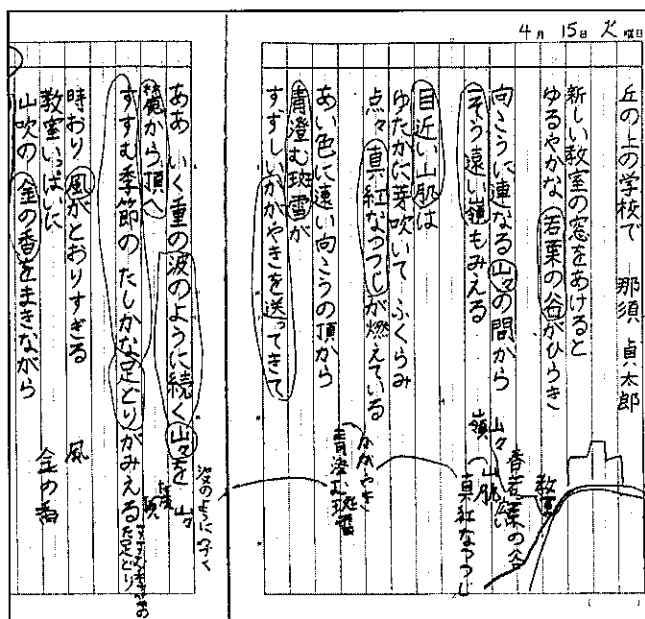
## 4 実践例

### (1) 文学作品とのかかわりを仕組む

#### 「丘の上の学校で」の実践から

子どもの読みに葛藤や対立を引き起こし、読みの交流から言葉の力を育むために、何を話し合うのか焦点化する課題を設定した。

この教材は、教室の窓から見える風景を書いた詩である。文学作品とのかかわりを仕組む観点から、作者の視点に沿って、詩の中の言葉一つ一つをとらえることで、この詩は冬から春へと移り行く様子を表していることに気付いて欲しいと考えた。そこで、学習課題をく作者はどこを見ているのだろう>と設定した。ノートに視写した本文の中で、作者のしているものに印をつけ、図で表したノートをもとに行った話し合いでは、いくつかの問いが生まれた(資料1)(資料2)。



資料1 話し合いのもととなったノート

学習課題から、作者の「見える」ものを探することで、子どもは注意深く一つ一つの言葉を取り上げ、作者の視点にしばった読みの交流ができた。また比喩法の「みえる」に疑問をもったC2の発言により、季節の移り変わりの様子を表現していることをとらえることができた。

- C1: 教室の窓から見えています。  
 C2: 題名から、学校は丘の上にあるから、高い所から見ているんだよ。  
 C3: 二連では、「一そう遠い峰も」とあるから、遠くを眺めているね。  
 C4: でも、三連には、「目近い」とあるよ?  
 C1: 一度遠くを見て、次は近くを見たのかな。  
 C4: あっ、次は、「遠い向こうの」と書いてあるよ。残った雪が見えるなんて、高い山だね。  
 C5: 五連では、「山々」を見ているからもっと遠くを見ているよ。  
 C2: 「足どりがみえる」って?  
 C1: 季節の足どりって何だろうね?  
 C6: 季節が変わっていくということかな。  
 C7: 「すすむ季節」と書いてあるしそうだよ。  
 C8: じゃあ、六連で教室の中を見て、季節を感じているんだね。  
 C2: 冬から春になったんだね。

資料2 いくつかの問いが生まれた話し合い

### (2) 子ども相互のかかわりを仕組む

#### 「今も昔も」の実践から

単元を通して、選んだ古典を紹介するという言語活動に取り組んだ。ただ選んだ古典を紹介するのではなく、自分が気に入った古典を選ぶ意識をもたせるために、古典を読んで感じたこと考えたことを話し合う活動を行った。中には既に古典に触れている子どももいて、教科書に出てくる以外の古典も出てきた。一方で、竹取物語は千年以上も前に書かれていることを知り、とても驚く子どももいた。

そこで、さらに古典について親しみをもたせるために<今から千年後には今の文学が残っているのだろうか>と発問をし、子ども相互のかかわりを仕組んだ。

それまで、子どもは、古典は過去のものであり、現在の文学が未来でどのようなになっているのかどうかという考えがなかったようで、すぐに「残っている」「残っていない」と対立する意見から意欲的な話し合いが始まった。

今の文学が古典になってしまうと、古典がものすごく増えて、今の古典は隅に追いやられてしまうというA児の考えや、教科書以外には今もあまり読まれていないから、読まなくなるからだんだん忘れられてしまうのではないかというB児の考えがすぐに出た。それらの考えに対して、逆に教科書に出ているので、これからの小学生も学習するからずっと残っていくという考えが生まれた。また、保存方法も書物だけではなく、データ化されていくから便利になっていくという考えもあった。これらの考えにより、A児もB児も、残るかどうかは分からないが、なぜ古いものが現在も残っているのかという視点から、伝承されていくもののすばらしさまで考える事ができた。資料3は、増え続けてなくなってしまうのでは予想したA児のふりかえり、資料4はあまりおもしろくないから残らないと考えたB児のふりかえりである。二人とも反対の立場であったが、どちらも古典は残っていてほしい、他の古典も読んでみたいといった古典に対しての思いをもつことができた。

この発問により、対立が生まれ、話し合いが活性化された。自分とは違う考えに疑問をもち、それを問いにすることができたことは、今後の読みの交流で生かされるようになった。

約千年前に書かれた竹取物語が「古典」になり、今の物語が「古典」になると思うので、どんどん忘れられていくと思っていました。でも、話し合いて、平家物語のように、声だけで語り継がれてきたものがあるし、書物になって今残っているものがあるというCさんの意見や、今はパソコンやスマートフォンで様々な情報を管理できるので、それを使って残していけばいいというD君の考えを聞くと、千年後も残せるのではないかと思いましたが、昔の方法とは違えばいい、古典は残したいです。

資料3 なくなると発言したA児のふりかえり

ぼくは教科書に出ている古典は、初めて知ったものばかりでした。今まで読んだこともなく、興味もありませんでした。読んでみると、今の書き方と違って、読みにくいし、ばかりでした。もし、授業でやらなければ、何のことを言っているのかも分かりませんでした。ぼくだけじゃなくて、今の若者はそう思っていると思います。だから、今の文学は古典にならないと思います。でも話し合いをして、残っている古典のことが分かりました。だから、ぼくは千年前に書かれた他の古典も読んでみたいと思いました。

資料4 残らないと発言したB児のふりかえり

### 「のどがかわいた」の実践から

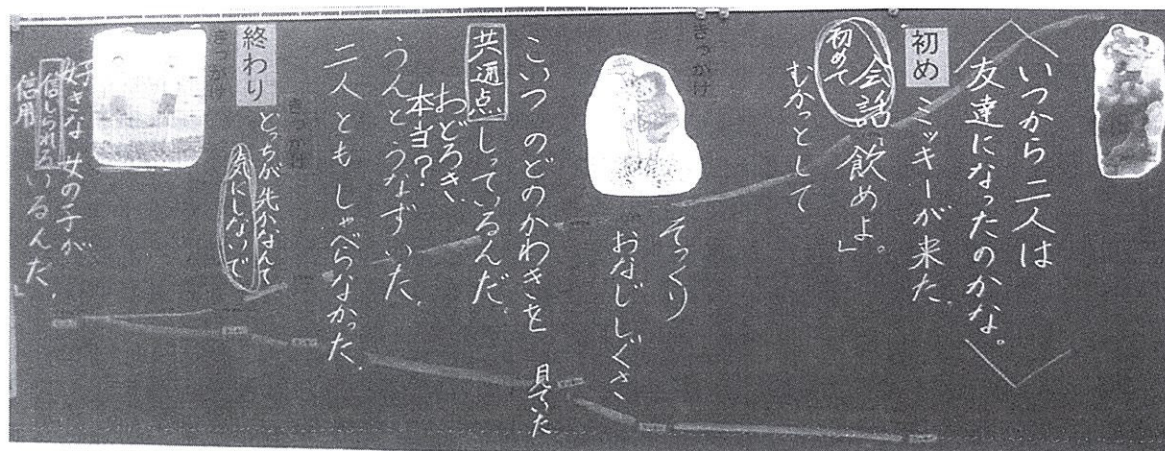
主人公イタマルとミッキーの関係の変化を話し合う活動では、話し合いの視点を明確にするために、板書で心情や相互関係を図式化することで、それぞれの子どもの考えが共有できるようにし、子ども相互のかかわりを促した。

2, 3場面では、＜いつから二人は友達になったのかな＞という課題で、叙述をもとに話し合いをした。関係の変化の全体像をとらえさせるために、初め・きっかけ・終わりという三つの観点でまとめるようにし、二人は突然友達になったのではなく、いくつかのきっかけを通して心の距離を縮めていったことを押さえた。すると、友達になったきっかけは「蛇口を譲り合った時」「そっくり同じしぐさで水を飲んでいるミッキーをみた時」「どっちが先かなんて気にしなくなった時」「二人でガリラヤ湖に行った時」「ミッキーが好きな女の子の話をした時」という考えが出た。

板書の工夫では、友達になる過程の中で、二人がお互いにいつ、どうしてそう思ったのかを視覚的にもとらえられるように、二人の心情を曲線で表した。イタマルの心情を赤、ミッキーの心情を青で表した。二つの曲線がきっかけから、どんどん近づく様子を視覚的に表したこと



で、いつ、どのように近づいていったのかという子どもの読みが視覚化され、共有することができた（資料5）。自分や仲間の考えがどこに位置付けられているのかを知ることによって、子ども相互の問いにつながりが生まれ、読みが深まった（資料6）。



資料5 心情曲線を用いた板書

- T : 二人ともしゃべらなかったのはなぜかな。
- C1 : しゃべらなくても 気にしなくなったということだから、二人の気持ちは互いに近づいていったんだと思います。
- C2 : どっちが先に近づいていったの？
- C3 : イタマルはその前から近づいていったけど、ミッキーはここから動いたんだよ。
- C1 : だから、ここから二人の気持ちはくつつくんだよね？
- C4 : でも、ここでくつつくと親友みたくなるから、離さないといけないんじゃない？
- C5 : 同じ考えです。まだここでは、親友ではないと思います。
- C1 : それなら、いつくつつくの？
- C5 : ミッキーが好きな女の子の話をしたときだと思います。

資料6 問いが繋がった話し合い

## 5 今後に向けて

言葉を検討しながら想像した自らの作品世界を、同じ教室で共に学び合う仲間伝える。また、仲間の作品世界を受け取る。そうした読みの交流こそが、文学作品を読む面白さを再確認させてくれる。そこで、文学作品へのかかわりや、子ども相互のかかわりを仕組んだ実践を行った。

4月の子どもの読みの交流の様子を見ると、一体、何人の子どもの自分の読みをしたのか、子どもは自分の読みを誰に伝えたくて話したのか疑問に残った。発言する子どもは生き生きとした表情で話をするが、聞いている子どもの多くは、教師を見ている。仲間の発言に対して教師がどのような反応をするか見ている時もある。また、ある子どもは、教師が要領よくまとめた板書を見ている様子が見られたからである。

そこで、子ども自身の相手意識、仲間の存在の認識を高めていきたいと考えた。読みの交流で話し合う相手は、教師だけでなく、教室で共に学び合うすべての仲間たちであること、そして、自分の読みを聞いてもらうと同時に、37人の仲間一人一人の読みをしっかりと聞く、疑問に思ったことは問う、答える、そういう学習集団を作ること大切にできた。

その結果、少しずつではあるが、文学作品とつながり、子ども相互でつながることで、読みの交流をすることの醍醐味を知り、学び合うことが楽しく感じている子どもが増えてきている。今後さらに、子どもが自力で問いを見つけ、問いがつながることで自分たちで解決できたという充実感が得られるような授業で、子どもの言葉の力を高めていきたい。