

理論と実践

国 語 科

加 納 篤
坂 井 昇
濱 名 秀 晃

1 国語科における「考える子」

私たちは日々言葉を使いながら生活をしている。物事を認識したり自分の考えを深めたりすることも、思いや考えを他者に伝えたり、他者の思いや考えを受け取ったりしながら互いにコミュニケーションをとることも、言葉を使って思考し、判断し、表現することを通して行われる。

また、国語科学習指導要領においても、言葉を通して的確に理解し、論理的に思考し表現する能力や、互いの立場や考えを尊重して言葉で伝え合う能力を育成することは、実生活で生きて働く国語の能力を身に付けるために重視されていることである。

そのような能力を育成するために、国語科ではさまざま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、習得した知識や技能を使って主体的に思考し、判断し、表現しようとするのできる「考える子」を育成しようとしてきた。

ここでの「考える」とは、思考することだけを指す狭義の言葉ではない。言葉をもとに論理的に思考すること、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心で感じることに、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、そのすべてを含んでいる。子どもが国語科を通して主体的に言葉を使って「考える」ことができれば、学習した知識や技能は生きて働く言葉の力となり、子どもの言語生活が豊かになっていくであろう。

こ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。

言葉を使って思考し 判断し 表現していくことを通して 言葉の主体的な使い手として 自らの言語生活を豊かにしていく子

2 学ぶ楽しさを味わう国語科の授業

国語科は言葉について学ぶ教科であるとともに、言葉を通して学ぶ教科である。教材を通して言葉についての知識や技能を学ぶと同時に、その過程で言葉を通して交流しながら、相手の言いたいことを正確に理解したり、自分の伝えたいことを適切に表現したりすることを学んでいくのである。

そのため、国語科を学ぶ楽しさには、言葉について学ぶ楽しさと、言葉を通して学ぶ楽しさの両面があげられる。言葉について学ぶ楽しさとは、新しい言葉や新しい表現に出合い、言葉についての知識や技能を習得し、自分の言葉を広げていく楽しさである。そして、言葉を通して学ぶ楽しさとは、言葉を通して他者とかかわり合い、自分の学びを広げたり深めたりする楽しさである。自分の思いや考えを言葉にして交流することで、自分と友達の違いが

分かり、伝え合うことの楽しさや難しさが分かるとともに、言葉を使って思考し、判断し、表現する能力が身に付いていくのである。

このように、言葉について学ぶことや、言葉を通して学ぶことを楽しむ授業が国語科における「学ぶ楽しさを味わう授業」である。「学ぶ楽しさを味わう授業」を積み重ね、自らの言葉の力が向上したことが実感できた時の満足感は、主体的に言葉を学ぼうとしたり言語生活を豊かにしようとしたりする意欲へとつながり、国語科における「考える子」が育成されていくと考える。

3 「学ぶ楽しさを味わう授業」への手だて

(1) 言葉との出会いを課題につなげる

教材との出会いから一人一人の問いや言葉へのこだわりが生まれ、それが学習課題へとつながっていく。子どもが問いをもったり言葉にこだわったりするためには、新しく出合った教材や言葉と子どもとを向き合わせ、既習の学習経験や生活経験とかかわらせながら、課題解決の必要感をもたせていくことが必要である。

そのため、子どもと教材との出合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、言葉への問いやこだわりから課題意識をもち、主体的に学習に取り組むことができるようにする。さらに、課題意識を連続させることで、単元のねらいにせまったり、言葉の力をつけたりできるようにする。

(2) かかわりを通して言葉を広げる

同じ言葉から違う考えをもつこともあれば、同じ考えでも根拠にする言葉が違っていることもあるように、出合った言葉のとらえや解釈は子どもによってそれぞれ違いがある。子どもが言葉のとらえや解釈の違いをもとにして考えを広げたり深めたりするためには、それぞれの考えの違いを、言葉を根拠にして交流し、他の考えと比べながらもう一度考えることが必要である。

そのため、子ども相互の考えの違いやよさを意識させたり、教師が新しい視点を示し、揺さぶりや対立を生み出したりすることで、考えを広げたり深めたりすることができるようにする。そして、その過程で試行錯誤しながらたくさん考える楽しさや、相互に認め合える楽しさを感じることができるようになる。

(3) 言葉が生きて働く場を設定する

学習を終え、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ふり返り、自分の学びを自覚することが、次の学びへの意欲につながっていく。また、学んだ内容だけでなく、自分がどうやって学んだのかをふり返ることで、自分の学び方を自覚することも、次の学習への活用に必要なことである。

そのため、教師がふりかえりの視点を与えたり、ふりかえりの方法を工夫したりすることで、自分の学びや成長を自覚することができるようにする。さらに、単元で学習したことが子どもの言語生活に生きる場を設定したり、単元を通して子どもの読書生活を広げたりすることを通して、自己の言語生活が豊かになったことを自覚できるようにする。

(1) 言葉との出会いを課題につなげる

「スイミー」の実践から

スイミーの学習を通して、場面の様子や登場人物の行動を読むことだけでなく、レオ＝レオニ作品に広く親しませたいと考えた。そこで、いくつかのレオ＝レオニ作品（フレデリック・コーネリアス・アレクサンダとぜんまいねずみ・ひとあしひとあし・せかいいちおおきなうち・ぼくのだ！わたしのよ！・スイミー）の登場人物の挿絵を黒板に貼って見せることから、スイミーの学習をスタートさせた（資料1）。

黒板の挿絵を見て、「これ何？」「見たことある。」の声

教師：絵を見て、思ったことや気付いたことはありますか。

A児：動物がいっぱいいる。わに（コーネリアス）が立って歩いていておもしろい。

B児：ねずみの絵（フレデリック）で、ねずみが石の上でわらっているのがかわいい。

C児：わたしは違って、石の上からおりられなくなって、こまっているんだと思う。

D児：ほっぺたが赤くなっているから、はずかしがりやのねずみだと思う。

E児：青虫みたいなもの（ひとあしひとあし）が、フラミンゴの首の上にいるのがおもしろい。

教師：この虫は「しゃくとり虫」っていうんだよ。このしゃくとり虫は、どんな虫だと思う？

F児：いろんなところに登るのがすきな、へんなしゃくとり虫だと思う。

G児：しゃくとり虫だから、なんでも計るのがすきな虫だと思います。

資料1 登場人物の行動や性格について子どもが想像を拡げている様子



資料2 子どもがレオ＝レオニ作品に親しんでいる様子

子どもは、挿絵から登場人物の行動や性格について、自由に想像を拡げていった。その後、この絵はみんなレオ＝レオニという作家がかいた絵本の登場人物であること、これから挿絵の一つである「スイミー」について学習することを告げると、子どもからは、「どんな登場人物が出てくるのか、レオ＝レオニさんの絵本を、いっぱい読んでみたい。」「レオ＝レオニさんの絵本の登場人物と友達になりたい。」という声が出された。そこで、「レオ＝レオニ作品の登場人物と友達になること」「一番のお気に入りの友達を『ともだちブック』を作って紹介すること」を、単元を通しての言語活動として、設定することとした。

レオ＝レオニ作品は、コーナーを作って子どもが自由に読書できるようにした。さらに、子どもにはレオ＝レオニ作品の一覧を渡し、読んだ本や友達になった登場人物を記録できるようにした。スイミーの学習と並行しながら、子どもがレオ＝レオニ作品を読み、お気に入りの友達を見つけている様子が見られた（資料2）。

(2) かかわりを通して言葉を拡げる

「スイミー」の実践から

子どもが相互のかかわりを通して言葉を拡げ、学ぶ楽しさを味わえるように、「子どもの問いを全体に拡げていくこと」「子どもどうして話し合いをつなげていくこと」「教師が新しい視点から子どもに問いを投げかけること」等を大切にしながら、読み取りを進めるようにした。資料3は、2場面<スイミーたちの楽しいくらしは続いたかな>の授業場面、資料4は、5場面<スイミーはどんな考えを思いついたのかな>で、スイミーがどうして目になったのかを話し合う授業場面である。

<スイミーたちの楽しいくらしは続いたかな>の課題に対して

H児：スイミーは、とても悲しかったから続いていない。

I児：まぐろは一口で兄弟たちを飲みこんだ。こわくてさびしくて悲しいから続いていない。

J児：スイミーはだいじょうぶだったけど、兄弟は飲みこまれたから楽しいくらしじゃない。

教師：スイミーはどうしてだいじょうぶだったの？

K児：泳ぐのが誰よりも速かったから。

L児：え～～、まぐろより速いわけない。(K児へのつぶやき)

教師：L児さん、みんなにもう一度言って。

L児：スイミーも速いけど、まぐろも「ミサイルみたい」って書いてあったから、まぐろの方が速いと思う。

M児：誰よりも速いなら、絵で赤い魚たちより前にいるはず。本当か分からない。

N児：絵を見るとスイミーは下に逃げている。みんなは前に逃げたからまぐろに飲みこまれた。

O児：N児さんにつけたし。「スイミーは泳いだ。暗い海の底を」って書いてある。

P児：絵を見るとマグロは黒い。スイミーも黒い。小さな魚は赤い。赤いから目立って食べられた。黒は目立たなかった。「誰よりも…」は、兄弟の中で一番速かったんだと思う。

資料3 子どもの問いを生かし、かかわりを通して言葉を拡げる話し合いの様子

教師：スイミーが目になったのにはわけがあるの？

Q児：スイミーはからす貝よりも真っ黒で、黒い魚は一匹だからちょうどいいと思う。

R児：真っ黒だから、目じゃなくて、おなからへんにいたらおかしい。

(中略 スイミーが目になるわけは、黒いからだという意見が続く)

教師：スイミーが「目になろう。」って言ったのはいつ？

S児：みんなが大きな魚みたいに泳げるようになったとき。

T児：さいしょはスイミーなしで泳いでいたんだよ。(子どもから、え～～なんで？の声)

U児：スイミーは岩かげで魚たちを整理していた。みんなが一匹の魚みたいに泳げるようになったときに、スイミーが「目になろう。」って言っている。この絵を見て。(大きな魚になる練習をしている、教科書にない絵本の挿絵を見せる)

教師：スイミーは何してるの？

V児：みんなに教えてた。教科書に書いてある。

教師：スイミーが目になったわけは、「黒いから」だけ？

W児：スイミーはうんと考えるから。そんなに考えて頭がいいから。目になったら、「こっちに行こう。」とか言えるから。

X児：絵本の表紙に書いてあった。「ちいさなかしこい魚の話」って。(見せて～の声)頭がよくて、みんなの中心になるから、目になるんだと思う。

資料4 教師が問いを投げかけ、かかわりを通して言葉を拡げる話し合いの様子

資料3は、子どものつぶやきを全体に拡げていくことで、資料4は、教師が新たな視点を提示することで、子どもが言葉を通してかかわり、考えを拡げたり深めたりすることができた例である。

資料3では、スイミーがまぐろから逃げられた理由を、L児のつぶやきをもとに、いろいろな観点から考えることができた。「ミサイルみたいに」を手がかりに、まぐろはスイミーより速いのではないかと考えた子ども。挿絵や言葉から、「他の魚と違って下に逃げたから逃げられたのではないか」と考えた子ども。スイミーと他の魚との違いに目を向け、「スイミーの色も逃げられた理由ではないか」と考えた子ども。どの子どもも「スイミーは泳ぐのが速いから」と単純に納得せず、友達とかかわりながら考えを拡げようとしている。

資料4では、下線を引いた教師の問いかけをもとに、子どもが考えを深めている。子どもは、スイミーが「目になろう。」と言った理由を「黒いから」としか考えていなかった。しかし、教師の問いかけをきっかけにして、スイミーが「大きな魚になることを考えた」だけでは



資料5 5場面のふりかえり スイミーへの手紙

はなく、「みんなに大きな魚になる泳ぎ方も教えていた」ことにも想像を拡げることができた。そして、「かしこい」「みんなの中心」というスイミーの人物像に、よりせまることができた。

資料5は、5場面のふりかえりとして書いたスイミーへの手紙である。手紙からは、場面ごとにスイミーのことが分かり、親しくなっていくことの楽しさも伝わってくる。

(3) 言葉が生きて働く場を設定する

「たんぼぼのちえ」「スイミー」の実践から

子どもの学習が教材だけで完結してしまうのではなく、学習した教材をきっかけにして、子どもの読書生活が豊かになるような言語活動を設定するようにした。



資料6 「ジャンル読み」「作者読み」を紹介した掲示

説明文教材「たんぼぼのちえ」では、「ちえ」という言葉を子どもがより具体的にとらえられるように、他の説明文教材「とりのちえ」と合わせて学習した。また、学習と並行して、生き物のいろいろな知恵が紹介されている科学読み物を子どもに紹介し、自分で選んだ生き物の知恵をまとめた「ちえブック」を作った。その後、図書館の本の分類についても教え、自分が興味をもった分類の本を関連させて読む「ジャンル読み」についても紹介した。「ジャンル読み」という用語は教師が作ったもの

スイミーの学習では、興味をもった作品をきっかけに、同じ作者の作品をたくさん読む「作者読み」を紹介し、レオ＝レオニの「作者読み」を行ってきた（資料6）。そして、友達になったお気に入りの登場人物を紹介する「レオ＝レオニともだちブック」を作った。子どものふりかえりからは「作者読み」の楽しさを味わっている姿が見られた（資料7）。

- ・「作者読み」をして、いっぱいレオ＝レオニさんの本を読んだら、聞いたこともないことばや、いろいろなことばが出てきて、びっくりしました。スイミーだけだったら、スイミーのおはなしだけでおわっちゃうけど、「作者読み」をすると、いっぱいゆるいのが読めて、たのしかったです。
- ・「作者読み」をして、さいしょはスイミーだけ、かしこくてやさしいのかなあと思っていたんだけど、レオ＝レオニさんの本をいっぱい読んでいたら、スイミーだけではなくて、いっぱいの本の中にかしこくてやさしい子がいたんだなあと思いました。「たんぼぼのちえ」の時のジャンル読みもおもしろかったけど、「作者読み」もおもしろかったです。

資料7 「作者読み」のふりかえり

「ともだちブック」を作った子どもからは、『ともだちブック』をもっとたくさんの人に紹介したい。」という声が出された。そこで、同じなかよしグループの4年生に、お気に入りのレオ＝レオニの絵本と「ともだちブック」を紹介した（資料8）。紹介の練習の時には、自分が友達になった登場人物と4年生とが友達になってもらうことをめあてに、絵本の読み方や、紹介の方法を工夫しながら何回も練習する姿が見られた。



資料8 4年生にお気に入りのレオ＝レオニ絵本と「ともだちブック」を紹介する2年生

本の紹介後、4年生に、紹介の感想や上手だったところを手紙にして書いてもらった。また、2年生へのおすすめの絵本を紹介してもらった。「ともだちブック」での紹介を通して、4年生にも友達になった登場人物の人物像やいいところを伝えることができ、2年生はとてもうれしそうであった。また、4年生が紹介してくれた本に興味をもち、楽しみながら本の世界を拓げようとしている子どもの姿も見られた（資料9）。資料10は、4年生への本の紹介をした日の子どもの日記である。日記からは、自分の紹介を4年生が真剣に聞いてくれたことや、紹介した「ティリー」が4年生とも友達になったことのうれしさが伝わってくる。また、お気に入りの本を紹介し合う楽しさや、かかわりを通して本の世界を拓げていきたいという思いも伝わってくる。



資料9 4年生おすすめの本と親しむ2年生

わたしは、4年生の〇〇さんに「どうするティリー」の絵本を読みました。（中略）〇〇さんは、わたしかおを見て聞いてくれて、とてもうれしかったです。〇〇さんは手紙に「とってもいいお話だね。わたしもティリーのことがすきになったよ。」と書いてくれました。〇〇さんは、わたしに絵本をしょうかいしてくれました。名前は「ちゃっかりハムスター」という本で、はじめのほうだけ読んでみると、とてもおもしろかったです。

4年生はいろんなおもしろい本やたのしい本を知っているから、もっといろんなしゅるいの本もしょうかいしてほしいです。わたしもおもしろい本があったら教えてあげたいです。

資料10 絵本を紹介した日の子どもの日記

今後に向けて

さいしょのぼくは、わかっていないことがたくさんありました。（中略）でも今では、スイミーのことがこんなにわかってせい長したなと思います。どうしてせい長できたかという、みんながたくさん考えてはっぴょうしたし、みんなにしつもんしたりしてべんきょうしたから2年3くみのみんなのおかげです。ほんとに2年3くみのみんながいてくれてよかったです。

資料11 子どもが「どのように学んだのか」が伝わるふりかえり

資料11は、スイミーの学習を終えた子どもの感想である。スイミーについてくわしく知ることができた自分の成長を実感するとともに、自分を成長させてくれた友達への思いが書かれている。子どもが学ぶ楽しさを味わっていたのかを見取るには、2つの観点からのとらえ方がある。「子どもが何を学んだのか」ということと、「子どもがどのように学んだのか」ということである。教師が教材に傾倒しすぎ、「学ばせたい」という思いが強くなると、「子どもがどのように学ぶのか」という見方が薄くなってしまいがちである。子どもが学ぶ楽しさを味わいながら主体的に学んでいけるように、また、一人一人の学ぶ楽しさを他の子どもも共有することができるように、「どのように学ぶのか」という学びの質を意識しながら、実践を行っていきたいと考える。

(1) 言葉との出会いを課題につなげる

「動いて、考えて、また動く」の実践から

子ども一人一人に「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た上で、段落構成図を考えさせた。4年生では段落相互の関係について考えればよく、段落構成図までは求められてはいないが、自分たちが納得する段落構成図を検討する過程で、段落相互の関係についてより深く考えられるのではないかと。ビジョンを持たせ、段階を踏んで自分自身の学びを見つめさせ、励ましていけば、4年生なりの段落構成図にたどり着けるはずだ。そう考えての実践だった。

その前提として学ぶ構えが必要になる。学びの構えをもたせるために、前時と本時、本時

国語
（六月六日）
私は本当は国語が苦手でした。けれども今は大好きで、じゆ業もおもしろく感じられます。なぜかというと、加納先生のじゆ業がおもしろいし、今までは漢字ドリル以外の国語の宿題が出なかったからです。
例えば、段落構成図です。むずかしかったけどおもしろかったです。

と次時の授業がつながるように宿題を課した。本時のふり返りを書かせたり、本時で見つけた課題に対して自分なりの考えを書かせたりした。A児の「あゆみ」（本校が伝統的に取り組んでいる日記）からは、授業のつながりに気付けるようになり、宿題そのものも楽しめるようになっていくことがうかがえる（資料1）。

資料1 授業のつながりに気づいたA児の「あゆみ」

もう、くったくた
（六月三日）
本当は段落構成図の理由を書くのが宿題でして、けれども、段落に何が書いてあるかを考えていました。なぜなら分からなかったからです。5時くらいに始めて、7時50分に終わりました。と中で分からなくなって、大泣きして、お母さんに「教えて！」とたのみましたが、「声に出して教科書を読め。」と言われました。あと、算数の宿題とおふろ、ごはんも食べなきゃいけない。9時30分に寝れるかな。…今、お風呂からあがってきました。お風呂の中で「国語の宿題の7段落と8段落、できたんじゃない？」と言われました。うれしいです。

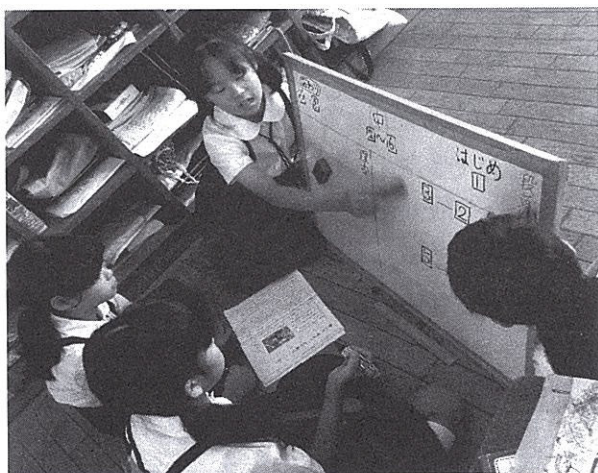
実はその三日前に、資料2のような「あゆみ」

をA児は書いていた。その日の授業では、互いに考えた段落構成図を班で紹介し合い、最も納得のいくものを自分たちで選ぶ活動をしたのだが、話し合いが絡まず、段落相互の関係や文章全体の構成までに考えが及ばなかった。互いの考えた段落構成図の理由が明確でないことが原因だと思われたので、理由を文章化する宿題を課したのだ。

「自分の考えた段落構成図を、どうして他の子はいいと思ってくれないのだろう。」というらだっていたA児は、理由を書こうとして改めて個々の段落を要約する必要を感じ、その大変さを実感して呆然としている。

資料2 宿題に本気で取り組むA児の「あゆみ」

逆説的な言い方になるが、ここまで苦しんだから自分なりの考えがまとまったときうれしいのであり、試行錯誤する過程に楽しさを覚えるのではないかと。子どもの実態に合った最近接領域にある大きな課題（段落構成図）に取り組ませ、その範囲で子どもが自分の抱いた問いについて追求していけるような学習展開を仕組んだから、「段落相互の関係は、個々の段落の要旨の上に成り立っている」という説明の仕方の本質に迫れたのだと考える。A児は翌日、嬉々として自分の考えを発表していた。（資料3）



資料3 班で段落構成図を考える

(2) かかわりを通して言葉を広げる

「よりよい話し合いをしよう」の実践から

まずこれまでの自分たちの話し合いの実際をふり返り、できていることと問題点を洗い出しクラス全員と共有した。次に、どうすればよりよい話し合いになるのか考え合った。実は、この考え合う言語活動自体も話し合いであるので、主張していることと行動していることのギャップに気付いたとき、本当の意味で「自分事」としてとらえることができるだろうと考えた。第二次では実際に子どもから出された議題について話し合う活動を設定した。ここでは、理屈では分かったつもりでも、なかなか言いたいことが伝わらないもどかしさや、話し合いがうまく進まないいらだちを客観視させたくて、交代でモニタリングする班を設けた(資料4)。

司会を務めたB児は、前日の兄弟班の話し合いが滞ったのを見て不安を覚え、「先生、明日の国語の準備に時間を下さい。」と訴えかけてきた。十分な時間がもらえないまま翌日の授業で司会を務める。緊張してがちがちになっているのは、自分も含めメンバー全員。昨日の準備



資料4 兄弟班の話し合いをモニタリングする

のときとは、明らかに雰囲気が違う。そんな中で、必死に彼女なりに話し合いをつなげようとしていた。テーマは「バスマナーをよくするには」。意見が煮詰まった頃、捻り出した司会の言葉。「この中で、これができるれば他のも解決するという案はありませんか？」

単に似ているものを分類したり、キーワードで括ったりする形式的な提案ではなく、内容面から関係付けを迫りまとめていこうとしていた。取り立てて教えたことはなかったのに。ふり返りでは、「話を聞くことはかんたんだったけど、話をつなげることはむずかしい。話し合いをする前に、話すことを組み立てておくことが大事だと思った。」と綴っている。

客観的にモニタリングして得た気づきを、自分たちの話し合いの場で生かした事例である。次項で改めて触れるが、子どもにさせるふり返りはモニタリングだけで終わらずコントロールにつながるように仕組んでいきたい。資料5には、失敗も成功も全員が体験しているからこそ生まれた気づきがうかがえる。

二号車の話し合いで、質問や反応で意見が広がっていったので、反応や質問をがんばってやっつけていきたい。でも、反応や質問はない方がスムーズにできる。どっちがいいんだろう。

資料5 C児のふり返り

「一つの花」の実践から

全員の初発の感想をプリントにして配付し、読み合い、共通の課題を立てて、解決に試行錯誤させた。お互いの思いや考えの違いに気付いた子どもは、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、自分の学びを深めることに気付いていく。

そこで、全文概観しながら課題を立てた後、自力で自分の考えをもつ時間、班で確かめ合う時間を経て、クラス全員で話し合う時間をとった。次の資料6は、子どもの誤読が基にな

(お母さん派の意見が続いた後、ゆみ子派の「なんだかもやあっとしてきた」というつぶやきを受けて)

D児：ゆみ子派の人は、どうしてゆみ子が先だと思うん？

E児：『一つだけちょうだい。』これが、ゆみ子のはっきりおぼえた最初の言葉でした。」からお話が始まっているから、お母さんよりゆみ子が先だと思ってんけど…。

(数名が納得したように) あーん。

F児：それは、そうなんだけど、でも、一の場面は最初と最後がつながって、間は、どうして最初に覚えた言葉になったのかの説明が書いてあるだけだから、やっぱりお母さんが先だと思います。

(ページをめくったり戻したりしながら確かめる子多数)

E児：でも、どこにも「お母さんが先に」って書いてないよ。知らず知らずのうちにゆみ子がどっかでおぼえたかもしれないじゃない。

A児：「ゆみ子は、お母さんのこの口ぐせをおぼえてしまったのです。」ってはっきり書いてあるよ。

資料6 <アクティブリスニングができた話し合い>

った課題<「一つだけ」が口ぐせになったのは、お母さんとゆみ子、どちらが先?>について、お母さん派とゆみ子派に分かれて全員で話し合った授業の一部である。

それまでに教師自身がモデルとして、発言の根拠を聞きとることで話し手の視点や価値規

準を押し量り、自分の解釈に生かすという聞き方を示してきたことが、D児の問いにつながっている。A児の発言も、E児の曖昧な解釈を正す根拠を挙げているので、E児を含め「ゆみ子派」の四人全員が納得した。そんな協働の学びをA児は資料7のようにふり返っている。

分かってもらえた喜びやみんなで合意にたどり着けた成徳感、子ども相互のかかわりの中でしか味わえない。その基盤となるのはアクティブリスニングである。初めから完璧に話せたり聞けたりする人はいないし、そうである必要もない。上手く話せないからこそ、聞き手は不足を補って聞こうとするし、一生懸命聞いてくれていると感じられれば、話し

クラスで勉強してよかった(六月二六日)
国語の時間に「一つだけ」が口ぐせになったのは、お母さんとゆみ子、どちらが先か話し合いをした。ものすごく楽しかったし、前よりもずっと国語が好きになった。みんなの意見を聞いたら、「ああ、そういうのもあるか!」と思う。友達の意見のおかげで新しい自分の考えが浮かぶ。すると「まだみんな思いついていないかも」と思い、よけいに伝えたくなる。伝えるだけでなく、認めてほしくなる。クラスのみんなで勉強するからゆみ子派とお母さん派に分かれる。分かれるからこそ、もっと相手をなっとくさせるこんきよをさがす。クラスで勉強してよかった。

資料7 協働して学ぶ楽しさに気づくA児の「あゆみ」

手はもっと上手に話したいと思う。学びの始まりは「分かりたい」と願って聞くことなのだ。言葉の力は後からついてくる。A児が「クラスで勉強してよかった。」とふり返ったのも、かかわりを通して学ぶ楽しさを味わったからだろう。

(3) 言葉が生きて働く場を設定する

「よりよい話し合いをしよう」の実践から

毎時間の終末に自分たちの活動をふり返り、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てきた。子どもの曖昧なふりかえりに対しては、根拠や改善案を挙げさせるなど、教師が問うことで子どもの思考を促したり、学んだ言葉の力を自覚させたりし、次時の学びで使えるように仕組んできたつもりだ。全ての子どもが毎時間「自己の成長を認識」できたとは言えないが、その子どもだからこそ価値があると見取れるふりかえりはあった。

例えば、4月当初から囁くようにしか話せないG児の場合。健康観察の度に「やり直し」を命じられても、なかなか大きくなる。数編の詩をクラスごとに群読する「ふじだなおとぎ会」では、それなりに大きい声で発表できたはずなのに、他の場面ではやはり声が出ない。兄弟班にモニタリングされている話し合いでも、聞き取れない声で発言していた。その日のふりかえりでは、4年生で付けるべき言葉の力としては弱い、彼女にとっては大きな意味がある気付きが綴られていた。「私は声大事だと思いました。わけは、声が小さいとちゃんと意見を持っていてもみんなにその意見を伝えることができないからです。」

4月当初は座ったまま、ポケットに手を突っ込んで自分勝手な発言をしていたH児は、自分も含め、自分たちの話し合う姿を客観視してふり返っている。「一番勉強になったことは、話し方と聞き方です。今までは、話すときに下を向いたり人に体を向けていなかったりしていたからです。今日は、この二つを守れていて、びっくりしました。」

ふりかえりで見取った一人一人の学びを、他の場面で意図的に活用させていくことで、より確かな言葉の力として定着させていきたい。教師のできる支援の始まりは、子どもの主体的な活用場面を仕組むために、まず今の子どもの学びを見取ることだと考えている。

「白いぼうし」の実践から

授業を終えて一月以上もたった頃のI児の「あゆみ」に、その日の弁当を食べていたときの出来事に関係付けて資料8のような記述があった。「白いぼうし」の冒頭場面を、I児が鮮明にイメージしていたからこそ、ふとしたきっかけで思い起こしたのだろう。

ふり返って終わりではなく、そのふりかえりが次にどう生かせたのか、今上手くできたのはあの時あんな学びをしたからだ、といった認識の仕方を促したくて、I児の「あゆみ」を学級通信で紹介した。その後の弁当時間にしばらく夏みかん等の果物を持ってくる子どもが増え、その度に周りの子どもがおいをかいでいたのは偶然ではないのだろう。

〇さんがうれしそうにデザートを食べていたので、「おいしいの？」と聞くと、「富山のおばあちゃんが送ってくれたの。」と笑顔でこたえていた。たしかにメロンはとってもおいしそうだった。あれ？この文章は「白いぼうし」にしている!?

資料8 I児の「あゆみ」

今後に向けて

4月に受け持った子どもを、考える子に育んできたのか。学ぶ楽しさを味わわせてきたのか。学ぶ力をつけてきたのか。「目的—方法の枠組みから脱却せよ。」は、佐伯胖氏の言葉である。ずっと気になっていた命題なのだが、今はこう考える。「事実（子どもの姿）を基にその原因を分析し、善後策を考えよ。」私たち現場の教師には、結局これしかできないのではないか。初めに目的ありきでは、子ども不在で、教師のご都合主義に陥ってしまうことを危惧されての発言だったのではないか。

資料1で紹介したA児の「あゆみ」には、続きがある。A児の学ぶ意欲の高さに驚かされるので、紹介する（資料9）。

A児は学びを楽しんでいる。自分なりに考えている。学ぶ楽しさを味わっている。

なぜA児は「学ぶ楽しさを味わう」ようになったのか。

三つの手だてごとに考察してきたが、実はその時その時の子どもの様子を見取り、必要と思われる手だてを「数撃ちや当たる」精神で講じてきただけである。

ただ、国語科の本質はコミュニケーション

である。作品との、他者との、そして学びとのコミュニケーション。その基盤となるアクティブリスニングについて、どの授業でも意識させてきたことだけは、一貫して取り組んできた。アクティブリスニングをする子どもが増えていけば、学ぶ集団になる。学ぶ集団になれば、学ぶ楽しさに気付く可能性が高まる。「みんなすごいな。みんなと勉強してよかった。みんなで話し合うと、一人でやるよりもいろいろなことが学べたと思った。」と綴ったJ児や、冒頭から紹介してきたA児のような学びを、多くの子に経験させたい。今後も子どもとのコミュニケーションを密にして、子どもの姿を基にその原因を分析し、次の一手をうっていくことで考える子を育んでいきたい。

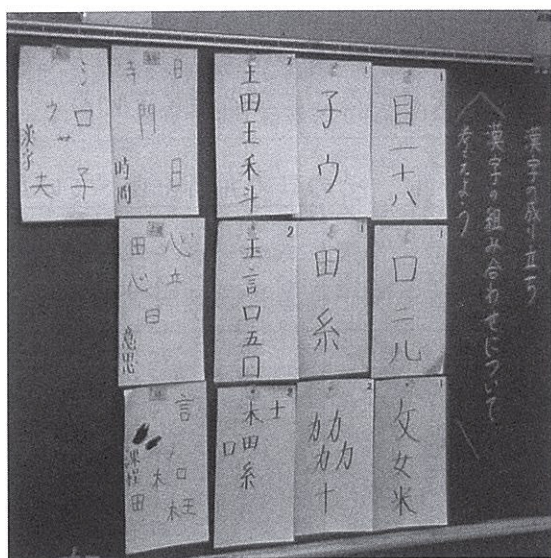
漢字の部首も、分かるとおもしろかったです。あゆみを書いてみると、「これの部首は何だろう」と思い、なかなか進まないときがあります。今日は、短歌を勉強しました。おもしろかったことがあります。それは、今の日本語に直すのを自分たちですることです。先生はまったく手助けをしません。加納先生が前教えてくださいました。『ゲド戦記』を読んでいます。めっちゃくちゃおもしろいです。

資料9 国語の授業についてふり返るA児の「あゆみ」

(1) 言葉との出会いを課題につなげる

「漢字の成り立ち」の実践から

〈漢字の組み合わせについて考えよう〉という課題のもと、導入で漢字バラバラクイズをした。



資料1 漢字バラバラクイズ作り

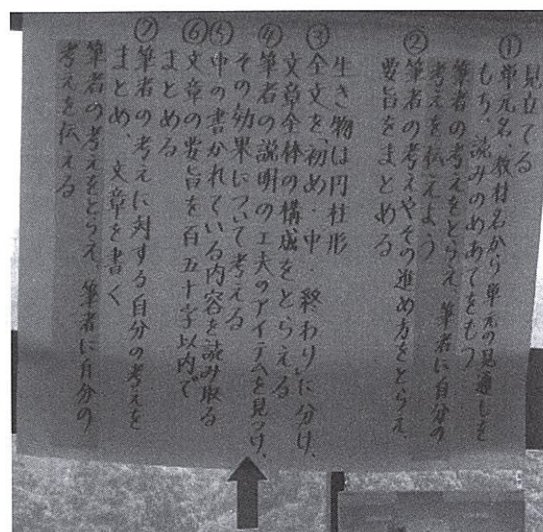
漢字の部首や片仮名を組み合わせることができる漢字や熟語を出題した。すぐわかる子どももいたが、なかなかピンとこない子どももいた。でも、友達からの答えを聞くと「あ〜、そっかあ。」とわからなかった子どもも理解を示していた。そんなとき、「自分たちも作ってみたい。」という声が上がった。創作漢字を作る予定でいたので、ここでは教師から問題提示のみと思っていたが、子どもの創作意欲を生かしたいと思い、問題作りに取り組みさせることにした（資料1）。複雑な漢字を分解することが難しいと感じる子どももいると思ったので、4年生までに習った漢字で問題を作る活動をした。国語辞典や漢字辞典を用いたり、教科書のこれまでに習った漢字の中から探し出したり、漢字ドリルを使ったり

して、楽しんで問題作りの活動をすることができた。できあがった問題を全体で発表させると、難しい問題を作った子どもが周りからなかなか正答が出ないことにとっても満足そうな顔をしていた。また、その日のあゆみの日記や自学帳に問題を作ってくる子どもがいた。

この活動を通して、子どもの漢字バラバラクイズを作ってみたいという意見を吸い上げることで漢字の部首やつくりなど、漢字の形成している要素ごとに目がいき、今まで気づかなかった漢字の成り立ちや由来をとらえることで漢字と向き合うことができるようになった。

「見立てる／生き物は円柱形」の実践から

子どもに筆者の説明の工夫に目を向けてほしいと考え、単元を通した読みのめあてを〈筆者の考えをとらえ、筆者に自分の考えを伝えよう〉と設定した。子ども自身が読み手に伝わりやすいような説明の工夫に気づくことで、自分の考えを他者に伝えるにはその工夫を用いられたいということを理解させたかったからである。この読みのめあてに設定することで、導入の時間では、子どもは「筆者に自分の考えが伝えられるように明日もがんばりたい。」「作者に自分の考えを伝えるのがとても楽しみです。」というふりかえりを書く子がいた。



資料2 単元計画表の掲示

また、単元計画表を教室の窓側に掲示することにした（資料2）。これは子どもが単元の学習を進めていく中で、次の時間に何を学習するのかという見通しや最終的にどんなことをするのかという目的意識を子どもにもたせたいと考えたからである。常に見通しをもち、目的意識をもって取り組むことで、子どもは主体的な学びを進めることができると考える。掲示したことで「明日は要旨をまとめる授業をするんだ。」とか「次はいよいよ筆者に手紙を書くんだ。」という声を聞くことができた。子どもは

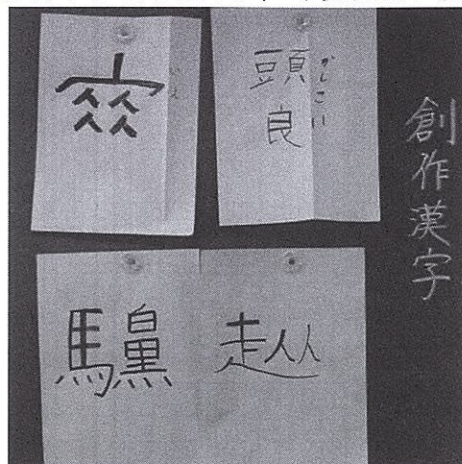
単元計画の流れを知ることができ、意欲的に学習に取り組む姿が見られた。

(2) かかわりを通して言葉を広げる

「漢字の成り立ち」の実践から

漢字がものの形から発達してきた文字であることや漢字の部分が音・意味の一部を表していることを経験的に知っている。漢字に対する興味・関心を高めさせるために、今現在ない漢字をつくる活動を設定した。

漢字を創作することに抵抗を感じる子どももいると思い、今ある漢字の中で新しい読みをする熟語でもよいことを伝えて取り組ませてみた。子どもの中には、できあがるのに時間がかかりそうであったのでペアで話し合いながら作るようにした。すると、右に示したような漢字を創る子どもがいた(資料3)。その中でも「馬、白、黒」(しまうま)と創った子どものあゆみには「私が悩んでいるときに隣のAさんがアドバイスしてくれたおかげでつくることができた。」と書いてあった。それで、アドバイスをしたB児に「友達にアドバイスしたおかげで、Aさんはつくることができたってあゆみに書いてあったよ。」というB児はとても満足そうな顔をしていて普段見せないとてもいい表情をしていた。



資料3 子どもが作った創作漢字

「きいて、きいて、きいてみよう」の実践から

三～四人グループになり、「きき手」「話し手」「記録者」の役割に分かれてインタビューを合った。友達との話の中で特にその人の人からや性格を引き出せそうな話題をしぼって、交代でインタビューをした。その後、記録者は、メモを見ながら話題の中心となった部分をまとめていった。クラス替えをしてまだ間もない頃に、学級の仲間についてくわしく知ることができる单元だと思い、年間行事予定より早い段階の5月に実践した。そのときのC児(記録者)はD児(話し手)の趣味について書き記している(資料4)。

習い始めたきっかけやうまくなっていたことや休み時間の様子などをまとめている。全体の前でそれをD児発表させたことでD児は、自分のことをもっと知ってもらいたいという思いを強くしていることがわかった(資料5)。

この活動を通して、お互いが認めてもらえるような学級環境作りを授業の中で実践していくことが必要だと感じた。

ペア学習での細かい見取りや友達のかかわりをふりかえりで書かせるなど、子ども一人一人の思いを周りへ伝えていくことができるようにしていきたい。友達と意見を交換し、考えが深まった経験をその場で認め、かかわりの中で学ぶ楽しさを積み重ねていくことができると考える。また、子どもがかかわりを通して言葉を広げるためにも居心地のよい、安心できる学級となるような学級環境作りをさらに仕掛けていきたいと感じた。

Dさんの趣味について報告します。

Dさんは3才からサッカーを始めて今でも、やっています。Dさんがサッカーに夢中になったきっかけは、小さい頃他の友達がやっていて「僕もやりたいなあ。」と思ったので始めたらしいです。(中略)

Dさんは努力してそれを、実力に変えてすごいと思います。しかも、最初は上手でなかったのにそれを努力でひっくり返すなんてすごいと思いました。Dさんの一直線な気持ちが努力を実力に戻したんだと思います。

資料4 C児がD児の報告書を書いたもの

みんな、ぼくがサッカーをやっているじたい知らなかったけど(十人くらいのぞく)今回の「きいて、きいて、きいてみよう」で、知ってもらえてよかった。これからもサッカーをがんばりたいです。

資料5 D児のふりかえり

(3) 言葉が生きて働く場を設定する
「見立てる／生き物は円柱形」の実践から

この単元から子どもが学んだことを直接筆者に伝えられる機会であると感じ、単元のゴールに筆者へ手紙を書くことにした。筆者の説明のアイテムを見つけながら「見立てる」や「生き物は円柱形」の授業を進めていった。子どもは説明のアイテムを色々見つけていく中でその効果についても考えるようになっていった。「例を挙げて説明しているのは読者に理解しやすいようにしているんだ。」「人間から人間以外の動物や植物というように読み手がわかりやすいように順番に説明している。」とわかりやすく伝えるために必要なアイテムについて気付けるよ

と	の	し	も	験	円	私
な	下	た	ん	を	柱	も
と	だ	す	そ	し	形	本
く	が	る	も	て	な	川
す	ら	と	の	私	が	さ
る	た	本	た	は	の	ん
こ	い	川	の	本	気	と
と	い	さ	下	が	に	同
か	の	ん	家	な	な	じ
で	生	と	で	に	り	す
ま	き	同	同	や	ま	う
し	物	じ	じ	う	し	に
た	け	実	実	な	た	な
	け	験	験	か	本	せ
	う	を	を	な	川	生
	な	し	し	い	さ	き
	の	た	お	く	ん	物
	か	ま	ま	き	が	が

資料6 自分で確かめようと
したE児

と	こ	ツ	で	以	こ	基	う	私
い	強	リ	例	外	と	本	考	は
う	い	し	え	の	が	は	え	本
こ	建	だ	ば	建	が	円	に	本
こ	物	だ	電	物	で	柱	賛	川
に	にも	て	信	な	成	形	成	さ
円	円	先	柱	ど	で	だ	す	ん
柱	柱	が	も	も	す	な	な	の
形	形	細	円	円	い	い	な	「
が	が	く	柱	柱	う	こ	生	生
使	使	な	形	の	こ	と	き	き
わ	わ	た	だ	の	を	を	物	物
れ	れ	円	し	物	読	読	は	は
て	て	柱	東	か	ん	ん	円	円
い	い	形	京	あ	だ	だ	柱	柱
る	る	だ	ス	る	な	な	形	形
んだ	んだ	と	カ	か	大	大	と	と
な	な	い	イ	ら	き	き	い	い

資料7 生き物以外のものに考えを
広げたF児

うになっていった。この学習の最後に筆者の考えについて共感できたのか、共感できなかったのかについて理由を入れて書くようにした。

E児は、教科書の本文で筆者が新聞紙を使って実験した例を家で実際にやってみたと書いてある(資料6)。筆者の書いてあることが本当なのかどうかを自分の目で確かめるために、同じ実験を家で試してみようとしたのである。このことから、実際に授業の中でも筆者の挙げた例をやってみることで、円柱形と角柱のちがいについて知り、「円柱形が強い形であること」という筆者の考えを受けてE児や他の子どもも理解を深めたのではないかと考えた。

F児は、筆者の「生き物は円柱形」という考えから、生き物以外の建物に目を向けている(資料7)。筆者の考えの円柱形は強い形であることを受けて、生活の中でも使われているものがあるのではないかと考えを膨らませたのである。今の学びをもとにして、身の回りにある物質へと視点を広げて考えを深めていることがわかる。普段、何気なく見ている物がこの教材を学習したことで、新しい視点を生み、自分の考えの見方を広げている。これが本来の主体的な学びと言える。学校で学習したことと日常生活とがつながるようにしていくことが大切だと感じた。

と	の	し	も	験	円	私
な	下	た	ん	を	柱	も
と	だ	す	そ	し	形	本
く	が	る	も	て	な	川
す	ら	と	の	私	が	さ
る	た	本	た	は	の	ん
こ	い	川	下	本	気	と
と	い	さ	家	が	に	同
か	の	ん	で	な	な	じ
で	生	と	同	に	り	す
ま	き	同	じ	や	ま	う
し	物	じ	実	う	し	に
た	け	実	験	な	た	な
	け	験	を	か	本	せ
	う	を	し	な	川	生
	な	し	し	い	さ	き
	の	た	お	く	ん	物
	か	ま	ま	き	が	が

資料8 今までに経験したことを想起したG児とH児

G児は、木の葉の中にある翅脈に目を向けて、葉全体を支えるためには強い形である円柱形でなければいけないことに気づくことができたと書いていた(資料8左)。実際に触って見た経験をつなげて深く学んでいることがこのことからわかる。

H児も、前に自分の経験したことと重ね合わせながら理解を深めている(資料8右)。自分が前に絵画教室で感じていたことは、こういうことだったんだと理解し、前の疑問を解消できた喜びを感じていた。

