

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」

「思考・判断・表現」の全てに含まれる「考える」を対象として、国語科における「考える子」を育みたい。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、言葉を用いて考えているからである。

この「言葉を用いて考える」は、国語科の領域ごとに分析すると、実際に顔を突き合わせて複数と直接話し合う対話だけでなく、自らが書きながら次に続く文章を練っているときに起こっている自分との対話や、書かれたものを読みながらそこに込められたメッセージをつかもうとするときに起こっている書き手との対話を遂行するときに必要になる。しかも、考えること自体は、知識と違って、主体的な対話を通してしか学び得ないものである。

そこで本校国語科では、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子どもが主体的に対話する場を仕組んでいく。具体的には、子ども自らが言葉にかかわる問いを立てることで必要感をもって学びに向かい、それぞれについて他と協働して問題解決に当たることで多様なものの見方・考え方を知り、できたこととできなかったことをふり返ることで自分の学びを確かめながら、自らの問いを追究していくよう支援する。

なぜその言葉を用いたのか。似た意味の別の言葉とどう違うのか。自分の伝えたい事柄には、その言葉が最も相応しいのか。相手に伝わるには、他の表現がいいのか。自分の考えは本当にそれで正しいのか。別の見方はできないのか。

これらの問いは、言葉をもとに論理的に思考する場だけに留まらず、受け取った相手の気持ちや読み取った作品の内容を解釈する場、言葉をもとに豊かに想像する場、相手や場面、目的に応じて適切に言葉に表す場においても立てられるだろう。自らが立てた言葉にかかわる問いについて、主体的な対話を通して、協働と省察を繰り返しながら追究し続けることができれば、身に付けた言葉の力は生きて働く力となり、国語科の授業の枠を超えて、他教科の学びや普段の生活場面においても使える言葉の力となるだろう。

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。

自らが立てた言葉にかかわる問いについて 主体的な対話を通して 協働と省察をくり返しなが
ら 追究し続ける子

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、その過程で他者と対話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伝えたりすることを学んでいく。

したがって、国語科における学ぶ楽しさには、言葉を学ぶ楽しさと、言葉を通して学ぶ楽しさの両面があげられる。言葉を学ぶ楽しさとは、新しい言葉に出合い、言葉についての知識や技能を習得し、使える言葉が広がることによって、認識や概念が確かになる楽しさである。一方、言葉を通して学ぶ楽しさとは、言葉を用いて言葉の世界を探る楽しさであり、言葉を使って他とつながる楽しさであり、言葉によって自分を知る楽しさである。言葉を使って創造する楽しさとも言える。自分の思いや考えを言葉にして表すことで自他の違いに気づき、思いや考えを伝え合う

ことの楽しさや難しさが分かる点では、コミュニケーションの楽しさとも言える。しかも、これは次の学びの「問い」や「こだわり」へとつながっていく。

自らの言葉の力が向上したことを実感できたときの満足感は、自分にもできるという自信を生み、主体的に学ぼうとする意欲へとつながる。また、それが得られなかったときでも、主体的に取り組んだ末の不足感は、悔しさと反省を生み、「次こそは」という主体的に学ぼうとする意欲へとつながるので、いずれにしても学ぶ楽しさを味わうことができれば、国語科における「考える子」が育まれていく。

3 「学ぶ楽しさを味わう授業」への手だて

(1) 言葉との主体的な対話を促す

まず、授業・単元・学年スパンで、子どもにつけたい知識や技能を想定した上で、目の前の子どもの実態に応じてどのような言葉の力を育むのか具体的に構想する。

次に、教えたことが子どもの学びたいことに重なるように、作品や言葉と子どもの接点を見つける。例えば、言葉の意味や使い方、文章の解釈などを交流し、自他の「違い」を明確にすると、なぜ違うのか、どちらがより適切な解なのか、といった問いを、子どもはもち始める。この問いをもって言葉と対話し直すことにより、子ども自身の思考が深まる。接点を見つける際に最も留意したいのは、子どもの考えを教師自身がじっくり聞くことである。子どもに思考の主導権を渡し、教師は子どもの考えを十分に聞き取る側に回ることが、言葉との主体的な対話を促し、学ぶ楽しさに気付かせ、結果として考える力を育むことにつながる。

(2) 他者との対話を通して協働を促す

考えを言葉で表すことによって、バラバラな思考の断片に筋道がつけられ、因果関係が明確になり、文脈全体の整合的な意味が理解できたときに、思考が自分のものになる。しかし、深く考えていることは、なかなか言葉としてうまく言い表せないことが多い。そこで、意見の賛否にかかわらず相手を理解しようと積極的に聞く・受動的に話すことを教える。積極的に聞くとは、話し手の論理を組み立てる手助けをしながら聞くことであり、受動的に話すとは、聞き手の思考の流れを想像しながら話すことである。考えながら少しずつ話す、話しながら考えるなど、考えをうまく言葉にできない状況をお互いに大切に話し合い、その言語化の過程を教師も周りの子どもも支え合う学びの場をつくっていく。

身に付けた言葉の力を駆使して、根拠を基に他者と考え合う中で、集団の思考も深まる。そこで、新たな発見をしたり、それまで知っていたことが更新されたりした子どもがいればその子どもの考えや考え方をモデルとして全体に広め価値付けることで、協働する集団に育てていく。

(3) 自分の学びとの対話を通して省察を促す

言語活動の過程で子どもの主体性を尊重する以上、たとえ失敗や無駄に見えることが教師に予見できても、あえて体験させることもある。失敗や無駄な体験は、自分たちの活動をふり返らせることで、何がいけなかったのか、何が不足していたのか、経験として実感の伴った理解を促すからである。自分は何を学んだか、学んでいるのかふり返ることは、次の新しい学びへの目的意識につながっていく。そのため、内容だけでなく学び方についてもふり返らせたり、子どものふりかえりについてその思考や根拠を問い返し、自他のふりかえりを比較させたり関係付けたりすることで、身に付けた言葉の力を自覚させる。

授業の終末だけでなく、「あゆみ」（3年生以上の全てのこどもが毎日取り組んでいる日記）に書かれたふりかえりについても、考える刺激になるものは学級通信などで紹介することで、ふりかえり方を身に付けさせる。ときには、教師自身のふりかえりも示し、子どもが気付かなかった事柄や視点を提示することで自分の学びを省察させていく。

ここでは、昨年度3学期の実践を取り上げ、子ども自身が立てた言葉にかかわる問いについて、主体的な対話を通して、協働と省察を繰り返しながら追究し続けていった子どもの姿を紹介したい。身に付けた言葉の力は生きて働く力となり、国語科の授業の枠を超えて学ぶようになったA児を中心に語る。昨年度の研究実践でも、学ぶ楽しさを味わうようになったA児を中心に取上げた。その後のA児と周囲の子どもの成長を併せて記すことで、今年の4年3組が、自分らしさを発揮しつつこの先どのように学んでいくのか、考える子にどれだけ近づけるのかを示したい。

(1) 言葉との主体的な対話を促す

4年生 子どもに思考の主導権を渡し 教えたいことと学びたいことの接点を見つける

4年生最後の説明文「ウナギのなぞを追って」では、この一年で学んできたことがどれだけ身に付いたのか、どれだけ活用できる言葉の力になったのかを自覚させたいと考えた。年度当初から「何でも先生がしてくれると思うな。先生がいないと学べないのでは、本当の学力とは言えない。」と言われ続けてきた彼らにとって、実力発揮の場である。

まず、国語係が司会と書記を担当し、クラス全員で協力して授業を進めることを提案した。

一月二十六日(火) 国語の授業

国語係が先生の代わりをしました。今日は、前みたいに教科書から根拠を探し出せる課題が決まっていなくて、勉強したいことの中から課題を見つけて、宿題になりました。

先生が宿題に出してくれたから、次の時間はそれを出してもらって、そこから勉強が広がって深まるというな。

この間、自学に授業の進め方を書いたときは、うまくいくと思っていただけ、なかなかうまくいかないなあ。

(反省点) 私自身が課題を考えてなかったし、その場で思いつかなかった。(進め方) ①授業の最初に音読

②段落ごとに宿題の発表

③課題の中で順番をつける。

気を取り直してがんばるぞ。「私は〜と思いますが、どうですか?」が言えるといいな。よし、教科書の音読だ!

資料1 思うように考えが深まらなかった授業のA児のふりかえり (波線は加納が付記: 以下同じ)

一月二十八日(木)

「ウナギのなぞを追って」を勉強しました。「はじめ・なか・おわり」を考えました。班で話し合った時、Cさんの意見がとってもびっくりしだしおもしろかったです。説とくさせるためにがんばってしようこそさがして言いました。とっても楽しかったです。

資料2 話し合いを楽しむB児のふりかえり

10人以上の子どもが司会や板書をしたがったからである。これまでも何度か司会を務めたことがある国語係のA児は、2時の授業を終えて左のようなふりかえりを書いてきた(資料1)。

1時で書いた全員の初発の感想をプリントにし、2時でそれを読み合っただけで作っていき授業の流れは既習だったのに、A児の思うようには話し合いが絡み合わなかった。司会を務める国語係として責任を感じたA児は、指示した訳ではないのにその原因を分析し始める。①根拠(叙述)を基に考えを出し合う課題でない勉強が広がって深まらない。②司会者自身が自分の考えを準備しておかないと、多様な考えを引き出すことができない。

40分静観した後、ふりかえりで口を挟み、宿題を課したが、それすら要らなかったかもしれない。読み深めるには根拠に基づく解釈を聞き合うという学び方が有効だと気付いているからだ。

しかし、頭では分かったつもりでも、いざ実際に行動に移してみると上手くいかない。A児の自己肯定感と他の子どもの学ぶ意欲が低下することをおそれて、後半の授業は国語係を自分の席に戻らせた。資料2は、自分とは違う解釈をする相手を説得するために、何度も本文を読み直していたB児のふりかえりであり、その時の活動の様子が次項の資料3である。滞りがちであ

った授業が動き始めたことがうかがえる。

後半に比べ前半が上手くいかなかったことに責任を感じたA児は、資料4のように本時をふり返った。おそらくA児は、「どうして自分が授業するとあまりみんなの考えが出ないのに、先生が授業するとみんなは考えを出し合うのだろう」と、自ら立てた問いをもって、授業を俯瞰していたのだろう。まだ、言語化するには至っていないものの、対話の促し方にまで考えを巡らしていたことがうかがえる。授業におけるコミュニケーションを「言葉」ととらえると、A児は確実に「言葉と主体的に対話」していたのだ。

学び方について学んだのはA児だけではない。板書を担当したD児は、普段、何気なく写していた板書について、実際に自分で書いてみるといろんなことに気付いていった。できないことにも気付く(資料5)。

何とかしたいと思う子どもの意欲が高まった今が、教えるタイミングだと考え、「聞き取りメモの工夫」の授業を挟んだ。放課後には、D児とA児にこれまでの授業で特徴的な板書の写真を数枚見せて比較させ、気付きを促した。具体的な方法はあえて示さなかったが、それでも色の使い分けや記号、配置などに考えが及んだようだった。資料6は、その日のD児のふりかえりである。

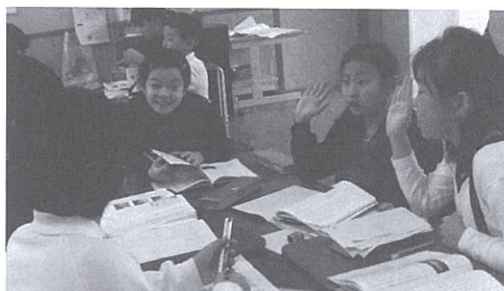
A児もD児も、話し言葉と書き言葉の違いはあるが、言葉と主体的に対話している。どうしたらみんなの考えを聞き出すことができるだろう、どうしたら一人一人の考えを書き表せるだろう、といった問いを持って言葉と対話し直すことにより、子ども自身の思考が深まった事例であった。言葉との主体的な対話は学ぶ楽しさを生み、学ぶ楽しさがさらに主体的な対話を促すのだ。

(2) 他者との対話を通して協働を促す

4年生 言語化の過程を支え合う場作り

自分たちで進める授業には、司会だけでなく全員の協力が必要である。宿題で考えてきた一人一人の「ウナギのなぞを追って」の段落構成図を持ち寄り、班で一つ、最もふさわしいものを選ぶことになった。「先生、答え知っとるげんろ？ 教えてや！」という安直な子どもの発言に対して、「先生に答えを聞いたちゃったら、自分たちの勉強になんないじゃん！」「まず自分で考えようよ！」といった意欲的な発言が飛び交い、どの班も自分たちの力だけでそれぞれの段落構成図を作っていた。

各班から出された8つの段落構成図について話し



資料3 話し合いを楽しむB児

一月二十八日(木) 国語の授業
国語係と加納先生の決定的なちがいを発見しました。それは「話し方」です。加納先生は「なんでくじやないがん？」って、気軽に話してるけど、国語係は「ですか？」と話します。確かに加納先生の言い方が答えやすいと思う。しかも加納先生は、個人個人にやさしく聞けるけど、私たちは全体にか聞けない。もし聞けたとしてもみんな答えてくれるかな？ はて、どうしよう？
けど、「話し方」だけの問題か？

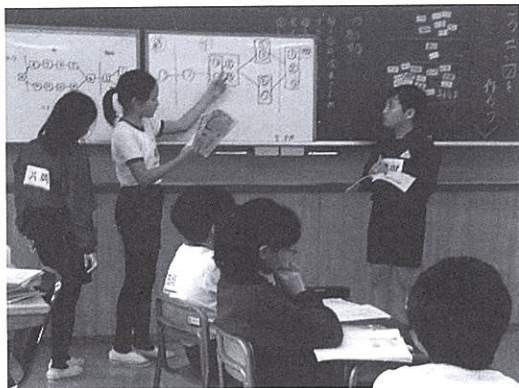
資料4 自分と担任を比較・分析するA児

二月二日(火) むずかしい
「むずかしいなあ。」みんなの発言を黒板にまとめて書くのはむずかしい。発言したことを全部書くとき間がかかり、他の人の意見が書けない。いいポイントを見つけ書きぬく、まとめて書くというむずかしいわざをいつもしている先生ってすごい。そんな加納先生に質問です。どうしたらみんなの意見をまとめて黒板に書けますか。

資料5 板書の難しさに気づいたD児

二月三日(水)
ありがとうございます
加納先生、私のしつもんもに答えてくださりありがとうございます。自分のノートを書くように、ポイントをぬき出してまとめて黒板に書こうと思います。六限にしたメモのとりの工夫も参考に、黒板をレベルアップさせたいです。先生のようにわかりやすい黒板を書きたいです。がんばろう！

資料6 自分の学びとして受けとめるD児



資料7 段落構成図の説明

二月三日(水)
今日、六限目の国語が「ウナギのなぞを追って」ではないと分かったとき、「え、ウナギのなぞを追って」をしたかった。ざんねんだな。」とEさんが言ってくれて、とてもうれしくなりました。

資料8 E児のつぶやきをうれしく思うA児

二月四日(木)
ぼくは三、四回発言しました。しちょうりつが少し上がりました。でもやっぱり国語係はすごいです。なぜかという、みんなうるさいなかで前おきや「だんらくこうせい図をして！」などを言えたからです。ぼくも国語係みたいになってみたいです。

資料9 国語係に触発されたF児

国語係の苦勞をひしひしと感じていたからこそ、「みんなで視聴率を上げよう」「自分ができることをしよう」と一人一人が授業に取り組んだからだ。他者との対話を通して協働する集団に育っていたからこそ、一部の子どもの学びが波紋のように他の子どもに広がっていった事例である。

(3) 自分の学びとの対話を通して省察を促す

4年生 内容と学び方をふり返らせる

二月四日(木)満足
今日はとっても満足だった。わけは五限目の国語の授業で、黒板を上手に書けたからだ。意見を要約して、大切なところをぬき出して書けた。色もちゃんと使い分けられた。加納先生に一步近づけた。先生が最後に「Dさん、色にも気がつけたんだよ。ノートにちゃんと書いて！」と言っていたので、とてもうれしかった。

資料10 達成感を味わうD児

合う場面では、「(最も人気の高かった)5班の説明が聞きたい!」という声が上がった。ところが、せっかく説明してもらった(資料7)のに何の反応もなかった。司会の国語係も困っている様子。聞いてはいるのだろうけど、どう反応を返していいのか迷っているのではないかと。そこで、「一生懸命聞いていたのなら、『なるほどお!』か『でもお、それって…。』か『よく分かん。』かのどれかの反応を返してあげられるはずなんだけどなあ。」とつぶやいてみせた。

考えをうまく言葉にできない状況をお互いに大切にし合い、その言語化の過程を教師も周りの子どもも支え合う学びの場をつくっていくと、子ども相互の対話は協働的なものになる。説明文の読解だけでなく、授業そのものにかかわる様々なことを、司会も含めて全員が考えなくてはならない授業だからこそ、子どもは大変だけど、その分主体的、協働的に楽しめるのではないかと。E児も一連の授業を楽しんでいたことが、司会をしていたA児のふりかえりからうかがえる(資料8)。自分が進める授業が思うように行かず悩んでいたA児にとって、E児のつぶやきはどれほど嬉しかったろう。

F児も国語係に刺激されている。資料9は、前日、授業中の考えている子どもの割合を、テレビの視聴率に喩え、全員の協力なしでは考えは深まらなると指摘したことを受けて、次時のF児のふりかえりである。F児だけでなく、多くの子どもが考えていたと感じたから、「しちょうりつが少し上がりました。」と述べているが、その原因は決して私の指摘だけではない。

自らの言葉の力が向上したことを実感できた時の満足感は、自分にもできるという自信を生み、主体的に言葉を使おうとする意欲へとつながる。資料10は、「要約」を実際に使って板書することができたD児のふりかえりである。

一つの単元での学びは、次の単元にも生かされる。「ウナギのなぞを追って」の授業で司会を務めた国語係のA児に、引き続き4年生最後の物語教材である「初雪のふる日」でも司会を任せた。A児の努力に見合う達成感を、A児はまだ味わったように見えなかったからである。また、これまでの物語教材での学びを生か

2年生「鳥のちえ」「たんぼぼのちえ」の実践から

(1) 言葉との主体的な対話を促す

「ちえ」を具体的に読み取るための単元構成

「たんぼぼのちえ」は子どもが興味をもつ題名である。しかし、「ちえ」という表現は抽象的であり、擬人的であるため、何がちえであるかという読み取りが、あいまいになってしまっているのではないかと考えた。そのため、他の説明文教材「鳥のちえ」を学習した後に、「たんぼぼのちえ」を学習するという単元構成とした。資料1は、花とじくを休ませて種に栄養を送ったたんぼぼが、その後どのようなちえを働かせるのかを読み取る授業場面である。

教師：(わた毛の様子について読み取った後) 様子が変わるのはわた毛だけ？

A児：花のじくがまた起き上がって、せのびをするようにぐんぐんのびてきます。

B児：わけを言えます。7段落に「せいを高くするほうがたねを遠くまでとばすことができる」と書いてあって、たねを遠くまでとばしたほうがいいじゃないですか。だから、せいを高くするんだと思います。

C児：付け加えます。なかまをふやすために、遠くまでとばすんだと思います。

教師：たんぼぼがちえを働かせるのは、なかまをふやすためだったね。

D児：10段落に「あちらこちらになかまをふやしていく」と書いてありますね。遠くまでとばすのは、なかまをふやすためで、自分の言葉で言うんだけど、あちらこちらに家族をふやすんだと思います。

E児：鳥のちえにもどります。(他の子どもから「あっいっしょだ。」のつぶやき)

資料1 <「たねのためにえいようをおくるたんぼぼ」はどうなるのかな>の授業記録

「鳥のちえ」では、鳥がどのようなちえを働かせているのかを読み取る際に、ちえを働かせる目的や理由も関連付けながら読み取っていった。また、「順序」「わけ(理由)」「ちえ」のカードを黒板に貼ることで、ちえを働かせている順序やわけも、視覚的に意識付けられるようにした。そのため、「たんぼぼのちえ」でも、B児のように自分からわけを発言する姿や、C児やD児のように、何のためにちえを働かせているのかに関連付けながら発言する姿が見られた。

また、E児や他の子どもからは、「鳥のちえにもどります。」という発言があった。「鳥のちえ」で、やまがらのちえを学習した時に、子どもは「木の実をかくす」ことだけがやまがらのちえではなく、「一個ずつべつべつにかくす」ことが一番のちえだと言っていた。まとめてかくすと、その場所に何かあった時や、他の鳥や動物に見つかった時に、木の実が全部なくなってしまうからだという理由である。たんぼぼも、ただわた毛を飛ばすのではなく、「とおくまで」「あちらこちらに」飛ばすために、じくがのびるのであり、そのちえは、「仲間を増やす」ことにつながっていると言いたかったのである。

「鳥のちえ」の学習は、ちえをより具体的にとらえるための手だてであったが、子どもは教師の予想を超え、「鳥のちえ」と「たんぼぼのちえ」を比較し、その共通点を見つけていた。その結果、「とおくまで」「あちらこちら」という言葉に着目し、「せのびをする」というちえと、「仲間を増やす」というちえを働かせる目的を結び付けて考えることができた(資料2)。

わたしは、きのうのぐったりしたたんぼぼから、せのびをしてわた毛をつくっているたんぼぼにかわったので、びっくりしました。しかも、それにはちゃんとわけがありました。それは、せいを高くするほうが、わた毛に風がよくあたって、たねをとおくまでとばすことができるからというりゆうです。そしてまたちえもちゃんとありました。風があたるように、せをぐんぐんのぼしたりするちえです。なかまをふやすために、たねをふわふわとばします。

資料2 授業後の子どものふりかえり

「おたずね」を生かした言葉との対話

教材や友達の言葉に対しての「問い」を自分から表出することができるように、子どもの「おたずね」を授業の中で生かしながら、子どもが率直に「おたずね」が出せるようにしている。「おたずね」は、授業中に、分からないことやもっとくわしく知りたいことを友達に問いかけることで、主体的な言葉との対話を促すための手だてである。（「おたずね」は奈良女子大学附属小学校の実践を参考とした）

資料1の前の授業場面でも、わた毛について読み取っていた時に、「らっかさんって何ですか？」「わた毛とらっかさんって、どこが似ているんですか？」という「おたずね」が子どもから出された。わた毛についての「おたずね」に子どもが立ち止まって考え、説明することで、わた毛には種がついていること、広がったわた毛は風を受けて種をとばすことを、挿絵や叙述をもとに読み取ることができた。さらに、資料1の後の授業展開では、次のような「おたずね」が子どもから出された（資料3）。

教師：背を高くするには、わけがあったんだね。背を高くすると風がよくあたるんだ。でもそれ本当？
背が高い方が、風がよくあたるの？

F児：（たんぼぼの挿絵に風を表す線をかき入れながら）たおれていると、こんな（風が葉っぱにさえぎられ
たり、わた毛の上を通っていく）ところにしか風があたりませんよね。でも、高くしていると、こ
んな（風がさえぎられずに、わた毛にあたっている）ふうに風がよくあたると思います。

G児：おたずねです。（黒板に出て）風は分かるんだけど、こうなって（資料4 Aをさしながら）いた方
が、わた毛があっち向いてるし、こっち（資料4 Bをさしながら）より、種が遠くまでとびそうな
感じがします。

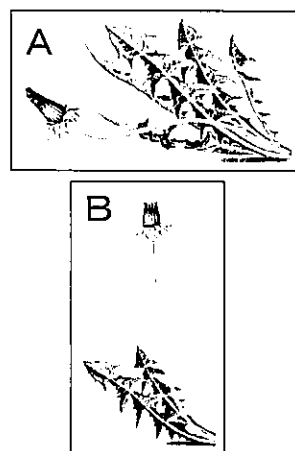
H児：Gさんに答えます。こっち（資料4 A）は、まわりの葉っぱがじゃまで、遠くまでとばないと思いま
す。

I児：あそこの木（教室から見える運動場の木）を見てください。上の方の葉っぱは、あんなにゆれてます
よね。だから、背が高いほうが風がよくあたるんだと思います。

資料3 子どもの「おたずね」と「おたずね」への答え

教師の問いに対し、F児は挿絵（資料4 AB）に風を表す線をかき入れることで、背が高い方がわた毛に風がよくあたることを説明している。しかし、その説明に対しG児は「おたずね」を発している。しぼんだ花の先が地面からななめ上に向いている、挿絵Aのたんぼぼの方が、遠くまでとびそうにG児には思えたのであろう。G児の「おたずね」に対し、I児は教科書の挿絵に留まらず、教室から見える、大きな木の葉っぱを例に挙げて説明している。教材文だけではなく、自分のもっている知識や経験を使いながら友達にわかってもらおうとする説明である。実際に上の方の葉っぱが大きくゆれている様子を見て、F児や他の子どもも、実感をもちながら、風をうけてとぶ、わた毛の様子をイメージすることができたのではないかと考える。

学年当初、子どもは授業中にわからないことがあっても、なかなか「おたずね」ができない様子が見られた。しかし、わからないことがあるからみんなで勉強することや、わからないことは「おたずね」としてみんなに聞けばいいことを継続して指導することで、だんだんと抵抗なく「おたずね」ができるようになってきている。また、「〇〇って、何ですか（どんな意味ですか）。」という「おたずね」だけではなく、「〇〇と〇〇は、どこが違うんですか。」や「自分は〇〇だと思うのですが、どうですか。」のような、いろいろな「おたずね」が見られるようになってきている。「おたずね」への説明が途中でそれ、教師の整理が必要な場面もまだ見られるが、「おたずね」として出された「問い」をきっかけに、言葉と対話する姿が見られるようになってきている。

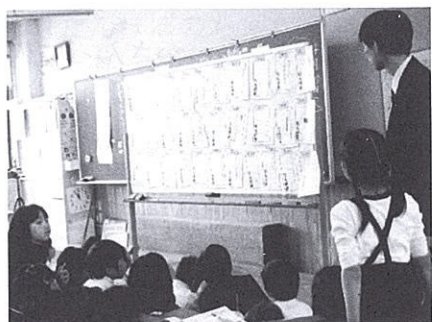


資料4 たおれているたんぼぼの挿絵(A)と起き上がっているたんぼぼの挿絵(B)

(2) 他者との対話を通して協働を促す

「ちえにぴったりの名前」の交流を通しての再思考

昨年度の「たんぼぼのちえ」の実践では、各時間の終わりに、読み取ったちえを「変身作文」(子どもがたんぼぼの視点で自分のちえを書いて紹介する作文)を使って書き、交流した。しかし「変身作文」では、書かれた内容が似通ってしまい、交流を通して自分の考えを広げ



資料5 授業の最後に「ちえ」にぴったりの名前を考えて交流している様子

たり深めたりしにくかった。そのため、「変身作文」への子どもの意欲がだんだん弱くなってしまったということが、昨年度の見取りからの省察であった。

そこで今年度は、読み取った鳥やたんぼぼのちえに対して、自分が一番ぴったりだと思う名前を付けて、交流する活動を行った。ちえについて考える際のキーワードになる言葉に着目して考えることや、友達との交流の後に、もう一度よりよい名前を考えることで、認め合いながら考えを広げたり深めたりして、学ぶ楽しさを味わうことができると考えたからである(資料5)。

ちえにぴったりの名前を考える活動は、「鳥のちえで」3回(からす・ささごい・やまがら)、「たんぼぼのちえ」で3回(ぐったりしたたんぼぼ・起き上がるたんぼぼ・わた毛をとばすたんぼぼ)行ったが、6回目になっても子どもから「やったあ。」の声があがり、昨年度の「変身作文」よりも意欲的に取り組む様子が見られた。その理由として、「変身作文」は交流ができて再思考ができなかった活動であったのに対し、「ぴったりの名前」は交流した後に、再思考ができる手だてであったからだと考える。資料6からは、友達の名前を聞き、自分が読み取ったささごいのちえに、よりぴったりの名前を考えている姿が見られる。また、資料7からは、友達考えた名前を「うまいな」と思いながら再思考した結果、「やっぱり」自分の考えた名前が一番いいと考えている姿が見られた。

わたしははじめに、「魚をつかまえるささごい」にしたよ。でも友だちの名まえを聞いて、「えさに見せかけるささごい」にしたよ。ささごいが、木のは、木のみ、小えだなどをえさに見せかけるなんて知らなくて、きょうのべんきょうでいちばん、へえそうなんだとおもったちえだからだよ。

資料6 ささごいの「ちえ」を考える授業のふりかえり

ぼくは、みんなのたんぼぼの名まえをつくるのがうまいなとおもいました。どうしてかという、「なかまをふやすためにぐったりしてたねにえいようをおくるたんぼぼ」は、長いけれどよくわかるから、すごいなとおもいました。あと「ぐったりしてたねにえいようをおくるよたんぼぼ」や、「おもいやりたんぼぼ」もいとおもいました。でも、やっぱり自分の「ぐったりしてえいようをおくるよたんぼぼ」がいいとおもいました。

資料7 ぐったりたおれたたんぼぼの「ちえ」を考える授業のふりかえり

このように、名前を考え、交流し、再思考する過程で、子どもの名前の付け方がだんだん上手になっていった。始めのうちは、「かんがえるからす」「あたまのいいちえからす」など、抽象的な名前が見られたり、資料6の「魚をつかまえるささごい」のような、どんなちえかがはっきりと書けない名前が見られた。それが、6回目になると、「雨の日にはとばしたくないたんぼぼ」や「晴れの日だけとばせたんぼぼ」、「ひらく、しぼむ、わた毛たんぼぼ」のように、ちえにしぼって名前を付けるだけでなく、自分の言葉で工夫して名前を表すようになってきた。資料8は、資料7を書いた子どもの、単元を終えてのふりかえりである。昨年度からの、教師の省察を生かした手だてをとることで、子どもが交流し、再思考しながら考えを広げ、「学ぶ楽しさ」を味わうことができたと思

たのしかったことは、名まえをかくことでした。さいしょはあんまりいいやつではなかったけれど、人のやつを見てどんどんうまくなりました。

資料8 資料7を書いた子どもの単元を終えてのふりかえり

える。

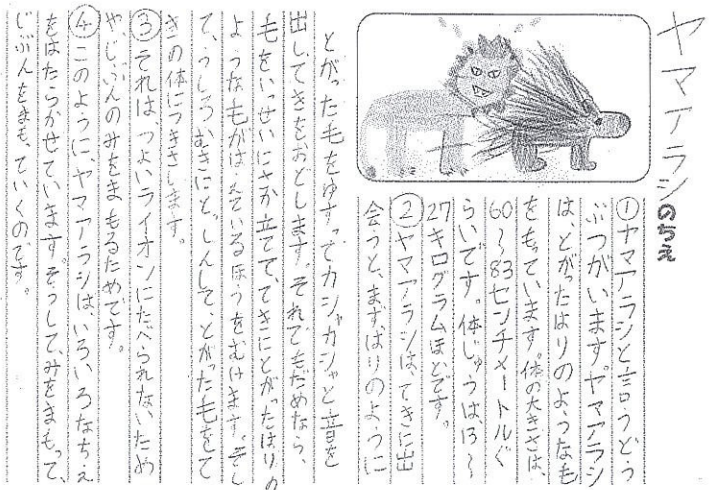
(3) 自分の学びとの対話を通して省察を促す

「ちえブック」作りを通じた自分の学びの自覚

「鳥のちえ」の学習中に、「もっといろいろな生き物や植物のちえを知りたい。」「ちえを書いた本を、自分が作者になって作ってみたい。」という声が子どもから出された。その声を受け、子どもにいろいろな生き物のちえを書いた本を紹介し、「本の中から自分が選んだ生き物のちえを紹介する、『ちえブック』を作ろう。」と呼びかけた(資料9)。

資料9の「ちえブック」では、「まず・それでもだめなら・そして」という順序を表す言葉を使いながら、ちえを紹介している。「それは～のためです。」という目的を表す言葉も使われている。最後の段落には、「このように」というまとめの言葉も使われている。自分が選んだ本の中から、ちえを読み取って見つけ、ちえを使う順序や目的(理由)も意識しながら書いている姿が見られる。

「ちえブック」を書くことで、単元を通して学習したことを、もう一度表現することができたのである。



資料9 子どもの作った「ちえブック」

はじめは、わけやちえを見つけるのがへたくそだったのに、とりのちえやたんぼほのちえをつづけてやっていると、ちえやわけを見つけるのが、じょうずになりました。そして、じぶんでせつめい文をつくる時、わたしはじしんがまんまです。そのじしんたつぶりの気もちのまませつめい文を書いていると、ちえやわけもすらすらと書けたので、びっくりしました。それで、わたしは「じぶんでちえやわけを見つけてじぶんでそれを書けるようになったから、じしんをもつことって大切なんだなあ。」とおもいました。だから、あたらしいお話やせつめい文が出てきても、じしんがあればいいんだなあとおもいました。

資料10 資料9の「ちえブック」を書いた子どもの単元を終えてのふりかえり

資料10は、資料9の「ちえブック」を書いた子どもの、単元を終えてのふりかえりである。子どもがくり返し書いている「じしん」を、教師は「次の学習に使えると自覚している自分の学び」であるととらえる。資料10からは、子ども自身が自分の成長を自覚している姿が見られる。しかし「どうやって、ちえやわけがうまく見つけられるようになったのか。」「どのような書き方を身に付けたから、すらすら書けるようになったのか。」は、まだ、子ども自身がうまく言語化できていない段階である。そのため、子ども自身が自分の学びを省察するためには、「ちえブック」のように、自分の学びを自覚できる場を設けるとともに、「どんな力が付いたのか」についても子どもに自覚できるように、言語化の手助けをすることが必要であると考える。

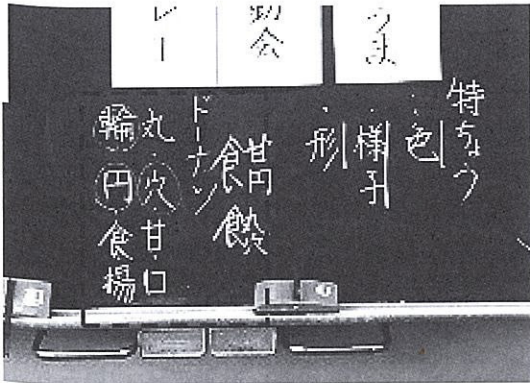
今後に向けて

低学年の子どもにとって、自分の学びを省察すること、特に学びを言語化することは容易ではない。しかし、国語科教科論にもあるように、自分が何を学んだか、学んでいるのかを振り返ることは、次の新しい学びへとつながっていく。そのため、低学年であっても子どもの実態に合わせて、身に付いた言葉の力を自覚させたいと考える。その際には、資料10にも見られるように「できた」「わかった」「じょうずになった」という子どもの成功体験をもとにすることを大切にしたい。低学年であるからこそ、成功体験をもとに自分に自信をもつことが、成長した時に、失敗の体験からも学んでいく子どもへと育つ、礎になると考える。

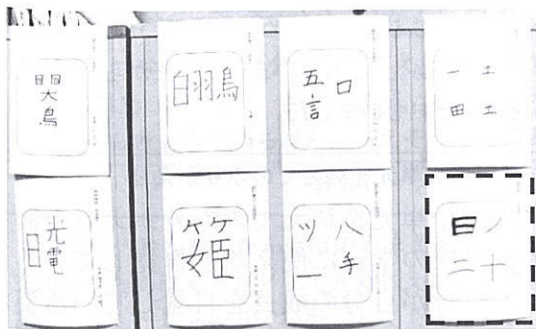
(1) 言葉との主体的な対話を促す

5年生「漢字の成り立ち」の実践から

漢字の成り立ちの学習課題をく漢字の成り立ちを活用して、五年生に向けてクイズをつくらう>と提示した。「えーっ。」と言う子どももいれば、面白そうな表情を見せる子どももいた。そこで、子どもの意欲を高めるために、漢字クイズの実物を提示した。創作漢字クイズでは、漢字の部首や現在ある漢字を組み合わせて、新しい漢字を出題した。合成漢字クイズでは、漢字の部首や片仮名を組み合わせてできる漢字や熟語を出題した。漢字の得意な子どもはすぐに挙手して答えたい様子であったが、漢字の苦手な子どもはなかなか手が挙がらなかった。しかし、わからなかった子どもも友達の答えを聞くと、納得のいった表情をしていった。すぐに問題づくりに取り組みたい子どももいたが、創作漢字をつくるのが難しいと感じている子どももいたので、創作漢字の問題づくりに大切なことは何かと子ども全体に問うてみた。すると、色や形や様子などの特徴を取り入れることが大事だという意見が出された。そこで、特徴を取り入れた問題をつくるようにするために、一度全体で「ドーナツ」の創作漢字をつくってみることにした。その漢字を表す際に「丸」「穴」「甘」「口」「輪」「円」「食」「揚」という漢字が子どもからあがってきた。



資料1 「漢字の成り立ち」での板書



資料2 漢字クイズを5年廊下に掲示

このように、スモールステップをふんで、創作するのに必要な視点を明確にすることで、子どもと特徴を捉えながら「ドーナツ」の創作漢字をつくり出すことができた(資料1)。その後、個々で漢字クイズの問題づくりに取り組んだ。国語辞典や漢字辞典をもってくる子どもや、教科書の巻末に掲載されているこれまでに習った漢字の中から探そうとする子ども、漢字ドリルを開く子ども、教室の掲示物をあちこち見回す子ども、友達と相談し合う子どもなど、問題づくりに意欲的に取り組んでいた。その姿から自分が新しい漢字をつくり出そうとしたり、難しい問題をつくり出そうとしたりする主体性を感じることができた。

できあがった子どもの問題を全体の場で発表させると、合成漢字クイズ(資料2右下)をつくったA児が答えを言い終わった後、B児が「もう一つ答えがあります。星もです。」と答えた。出題者のA児は「重」という答えしか見つけていなかったが、B児がもう一つ答えを見つけてくれたのである。A児は「えっ。」と驚いていたが、B児の説明を聞いて納得することができた様子であった。問題を出した側も問題を解いた側もとても満足した顔であった。この学ぶ楽しさを学級全ての子どもにも味わってほしいと思い、5年1組の廊下に漢字クイズを掲示することにした(資料2)。裏には答えが載っているので、興味をもった他学級の5年生や縦割り掃除に来る子どもが裏をめくって答えを確かめて楽しんでいる様子を目にし、うれしそうな表情をしていた。また、問題をつくったその日のあゆみや自学帳に問題をつくってくる子どもがたくさんいた。もっと合成漢字や創作漢字をつくり出したいという意欲の高まりがどの子どもからも感じられた。さらに、継続的に自学帳で漢字クイズをつくってくる子どもがおり、教師にその問題を出題してきて、そこに子どもと教師の学びの輪が生まれたり、その問題を友達と解き合ったりする場面が見られた。

子どもはスモールステップで漢字の特徴に着目することで、漢字をつくり上げることができた。この活動を通して、子どもは漢字の部首やつくりなど、漢字の構成している要素に気づき、今まで気付くことができ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い、漢字の成り立ちの魅力に気付くことができるようになったと考える。

(2) 他者との対話を通して協働を促す

5年生「きいて、きいて、きいてみよう」の実践から

他者との対話を通して、学級の仲間同士の輪を広げて行ってほしいと思い、「きくこと」について考える単元を年間指導計画より早い5月に実施した。ここでは、3人で役割を交代しながら「きき手」「話し手」「記録者」の役割に分かれてインタビューし合い、記録者がやり取りを記録し、友達の人柄が伝わる報告書をまとめる活動を行った。単元の最後には「記録者」が報告書を発表する活動をした。記録者のC児は、「いつもはあまり話してくれないDさんの好きなことを知り、いろんな物を好きになるっていいねと思いました。わたしは鉄ぼうが苦手だけど、Dさんのインタビューを聞いていると、『鉄ぼう、がんばってみようかな』という気持ちになってきました。」とまとめることができた(資料3)。C児はD児について新たな発見をし、その考えを自分にも生かそうと受けとめている。



資料3 C児の報告書

Dさんが体を動かすことが好きだというのが伝わってきたのでよく分かりました。

資料4 付箋によるE児の交流の様子

私のことをしっかりと書いていることと、Cさんも鉄ぼうをがんばろうと思ったというところがいいなと思いました。

資料5 付箋によるD児の交流の様子

また、報告書を発表した後、「きき手」と「話し手」からの感想を付箋に書き込んで交流させた。「きき手」のE児はD児の好きなことをここで初めて知り、コミュニケーションすることの楽しさを知ることができたのである(資料4)。「話し手」のD児は「自分のことを受けとめてもらえたことと自分の話をきっかけにCさんも鉄棒を頑張ろうと思ってくれたことがうれしかった。」と述べている(資料5)。友達に自分のことや自分の考えが伝わる楽しさを感じることができたと考える。今まで知らなかった友達の人柄を友達を通してお互いに支え合っ言言語化し、その考えを広めていくような協働的な学びができた事例である。

5年生「見立てる／生き物は円柱形」の実践から

自分の考えを表出しやすくすることと、一人一人の考えを全体へと広げる際に友達同士の考えにつながりをもたせることをねらって、自分が見つけた筆者の説明の工夫を予め付箋に書かせた(資料6)。子どもは、友達の意見をよく聞いて、似ている部分から意見をつなげて発言することができた。また、子どもの相互指名で意見につながりが出るようになってきた。「僕も読み手というところが似ていて～」とか「〇〇さんの意見に似ていて～」というように意見がつながることで、全体で個々の意見を共有しながら進めることができた。また、「～ですよ？」と聞き手に話しながら説明していた。反応



資料6 付箋の活用

を示しながら聞くこともできるようになった。付箋を使うことで子ども同士の意見がつながり合い、対話を通じた協働的な学ぶ楽しさを味わうことができたと考える。

しかし、全体発表では子どもから「似ています。」の声を聞き、次の人を当てて意見が重なり合うようにしてきたせいも、子どもから「この説明の工夫は、どうして工夫と言えるのか。」と吟味し合うような思考を深める場面は見られなかった。そのための手だてとしてどうすればよかったのか。

その改善策として二つ考えられる。一つには、事前に見つけた説明の工夫を話し合う前に教師が一人一人の考えを把握しておく必要があった。ある工夫について、似ていると思っている子どももいれば、それに気付かない子どももいる。その思いや考えを整理することで、似ている意見が出てきたときに子どもに立ちどまって考えさせることができたのではないかと考える。また、似ている意見を拾って「この説明の工夫とこの説明の工夫は似ている？似ていない？」と全体に問うこともできたのではないかと思った。

二つ目は、似た意見の子どものネームを付箋と同じように全文掲示に貼っていくということである。ネームも貼り出すことで一人一人が自己有用感をもって発表することができたのではないか。自分の考えをなかなか表出しない子どものために丁寧な手だてを講じていくべきであったと考える。

F児：「生き物は円柱形と同じで、生き物は円柱形でないものを写真を使ってわかりやすく説明しているんだと思います。」

G児：「ウニや貝類などがって書いてあるから、写真もそうだけど、ウニが何か分からないときに貝がわかる人だったら貝みたいなものなんだなとイメージがつくからいいと思いました。」

H児：「私は、4行目の下の方に、『ウニや貝などの生き物について考えてみよう』の『～みよう』は読者に呼びかけているのでいいと思いました。」

I児：「そうしよう！」(つぶやき)

J児：「ぼくは海の例についてたくさん例を挙げているからいいと思いました。理由は例えばハマグリがわからない人には巻貝を例に出すようにどれか一つを分かるだろう…。」

K児：「筆者の考えで、最後に…と書いてあるから、あの、筆者の考えがはっきり分かるからいいと思います。」

読みとった説明の工夫を定着させるために、筆者の意見に対する教師の考えを書いた文章をモデルとして提示した。「生き物は円柱形ではない」という教師の考えを「文章構成」「身近にあるものの例」「読者へ呼びかけ」「文末表現(～である)」「写真」などの説明の工夫(アイテム)を使った文章で書き表したものである。そのときの発言の様子が資料7である。

G児とJ児は同じことを言っている。J児からは「G児と似ていて～」という言葉はなかったが、J児はG児の意見を聞いていた

資料7 本時での既習を確認する場面の様子

からこそ、この意見を言うことができたのではないか。既習した内容を確認するモデルを提示することで、学んだことをもう一度再確認し合い、協働的な学びへつなげることができたと言える。

また、H児の意見の後にI児が「そうしよう！」とつぶやいている。読み手に呼びかけをすることについて自然とI児が「そうしよう！」と言ったときに、「呼びかけを取り入れると、I児さんみたいにそうしようって思えるよね。」と一言、全体に向けて言えるとよかった。子どもの一言一言に教師が耳を傾け、子ども同士の意見をつなぎ合わせることで友達とかかわり合う学ぶ楽しさを感じる瞬間ができたのではないか。

(3) 自分の学びと対話を通して省察を促す

5年生「見立てる／生き物は円柱形」の実践から

授業の終末に次の視点を与えて振り返ることができるようにした。

- ①自分は今日の課題を解決できたのか
- ②友達と交流することで新しく学んだことは何だったのか
- ③これからの生活に生かしていきたいことは何だったのか

学んだことが確実に自分のものとなるように、説明の工夫を見つけた後の授業で「説明文のアイテム宝箱にまとめよう」という課題を設定した。説明の工夫を見つけて終わりではなく、その説明の工夫を使って、自分の考えを説明するためにはどのアイテムを使えばよいのかということ意識させ、使えるようになってほしいと意図したからである。L児は、単元のゴールを見据えたふりかえりを書いている(資料8)。また、M児は単元のゴールに留まらず、これから先のことを考えてふり返っている(資料9)。文章で書き示す時だけに限らず、話をする時にも使ってみたいとふり返っている。他にも身近なものから例を挙げるのと同じように話す時にも話す順序に気をつけていきたいとふりかえりを書く子どもも見られた。資料10は、「あゆみ」に書く時にも使えそうだと感想をもったN児のふりかえりである。

「生き物は円柱形」にたくさんの工夫のアイテムを友達が見つけていてすごかった。自分の考えをみんなに伝える時にはできるだけたくさんの工夫を使いたいと思った。

資料8 単元のゴールを見据えたL児のふりかえり

説明文のアイテム宝箱のまとめることができた。「考えをはっきりさせる」を聞いた時、「ほ〜。」と思った。しゃべる時も順序を考えて話そうと思った。

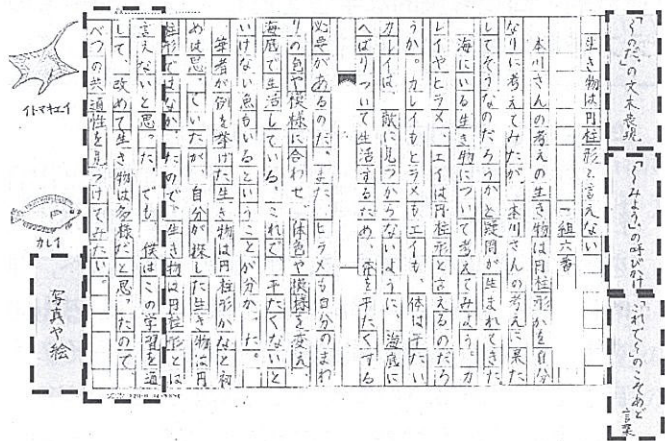
資料9 生活場面にまで考えを広げたM児のふりかえり

このアイテムを使って、文章を書くのが楽しみだ。「あゆみ」を書くのにも使えそうと思った。

資料10 生活場面にまで考えを広げたN児のふりかえり

ふりかえりの視点を与えることによって、子どもが課題に対して何を学んだのか、友達の意見についてどのようなことを考えて聞いていたのか、これからどのように生かしていきたいのかというふりかえりができていた。自分の学びを実感することによって、自己の成長を認識する楽しさを味わい、そして次の学習へと意欲的に取り組んでいった。

資料11は、単元のゴールに筆者の考えに対する自分の考えを書いたものである。説明の工夫を意識するために付箋を活用して「文末表現」や「写真や絵」などの説明のアイテムを書き、文章を作りあげていった。O児は、結びに「この学習を通して改めて生き物は円柱形だと思ったので、別の共通性を見つけていきたい」と書いている。他にも、「生き物対しての新しい見方ができた」や「新しい共通点が他にもあるかもしれない」と書いた子どもが多く、学習したことをさらに日常生活に生かしていきたいという部分から学ぶ楽しさを味わっていたことがうかがえる。



資料11 筆者の考えに対するO児の考え

今後に向けて

子どもは、学びが自分のものとなり、それを表出することができたときに楽しさを味わうのではないかと考える。今の学びを土台として、さらに視野を広げて多角的に考える子どもを育てるために本質への気付きを広げていく手だてを講じていく。そして、その学びを他者へとつなげていけるようにプレゼンテーションする力を身に付けさせていく。学んだことが自分のアイテムとなり、アウトプットできてこそ、自己の学びが広がっていく。この体験をくり返すことで、自己肯定感や自己有用感を高めることができる。

これからも子どもの見取りから手だてへとつなげ、日常生活の場でも生かせる力を子どもに身に付けさせていきたい。