

理論と実践

国 語 科

中山典子
山岸哲学
清水義之

1 国語科における「よりよい未来を志向する子」

新学習指導要領では、国語科において育成をめざす資質・能力を、「国語で正確に理解し適切に表現する資質・能力」とし、国語科が国語で理解し表現する言語能力を育成する教科であることを示している。さらに、子どもが学習の中で、対象と言葉、言葉と言葉との関係を、言葉の意味、働き、使い方等に注目してとらえたり問い直したりして、言葉への自覚を高めることである。「言葉による見方・考え方を働かせる」ことが、国語科において育成をめざす資質・能力をよりよく身に付けることにつながるとしている。

そこで、本校国語科では、上記の資質・能力を意識しつつ、「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、子どもが習得した知識や技能を用いて思考し、判断し、表現することで、実生活や実社会で生きて働く国語力を育成していくことをめざす。目的意識や相手意識をもたせることで、学習の見通しをもち、場面に応じて言葉をもとに論理的に思考したり、豊かに想像したり、適切に言葉に表したりしながら、子どもは言葉と対話をする。そこには根拠があり、根拠をもとに他者と対話することによって、子どもは多様なものの見方・考え方を知り、見方を広げたり、考えを深めたりして、もう一度言葉との対話をする。そのような対話をくり返し、自分の考えをより確かなものにしていくことで、子どもの国語力は向上し、言語生活も広がっていく。

このように、学習の中で子どもが身に付けた言葉の力は生きて働く力となり、国語科の枠を超えて、他教科の学びや実生活・実社会においても使える国語力となるだろう。

以上のことから、国語科における「よりよい未来を志向する子」を次のようにとらえる。

- ・単元のゴールをイメージし 本時の課題意識・目的意識をもって 自ら学び続ける子
- ・言葉と対話し 他者の思いや考えを共有し 自分の考えをより確かなものにしていく子
- ・国語科で身に付けた見方・考え方を 実生活や実社会に生かそうとする子

2 国語科における未来へ生かす決める授業デザイン

国語科の授業において、話したり聞いたり書いたり読んだりしながら国語力を向上させていくことは、指導事項を身に付けるだけでなく、各教科の実生活・実社会に生きて働く言葉の力を身に付ける上でも重要である。国語力を向上させるためには、まず、今までの学習経験や生活経験を想起させながら、子どもに好奇心や学びの必要感をもたせ、単元のゴールを意識させることから始まる。そこに、相手意識ももたせることで、相手を意識した内容や表現方法等を考えるようになる。そうすることで、学習計画を立てることへとつながっていき、学習の見通しがもてるようになる。こうして、目的意識が明確になる。

言葉や叙述から自分の思いや考えに根拠をもつことができたときに、その思いや考えを友達と対話したり、別の視点から考え直したりして比較し合う中で、お互いの相違点に気づき、様々な考え方があることに気付くことができる。友達の考えや別の角度からの視点によってもう一度、自分の考えを決め直す。そうすることで、様々な見方・考え方を広げたり、深めたりしていくことができる。

これらの学習をくり返していく過程で、毎時間の授業では、ふりかえりを行う。わかったこと等をふり返ることで自分の考えを再構成することができる。今まで決めたことをふり返ることで、新しい言葉や表現を再認識し、自分が決めるに至った考えの形成を省みることができ、自分で決めたことに達成感を味わうことができると考える。単元末には、省察を行う。単元を通して身に付いた力を子どもに認識させることで、自己の成長を感じたり、学んだことを実生

活や実社会のどんな場で生かせるか考えたりするだろう。そうすることが、単元で身に付いた力を活用する経験へとつながり、国語力をさらに高めることへとつながっていく。

このように、ふりかえり・省察をしたり、単元で身に付けた力を活用する経験を積み重ねたりしていくことで、未来に必要な国語力を高めたことが自覚できるようになると考える。

3 決める授業の手だて

(1) 学びへの原動力を形成する「決める」

既習の学習経験や生活経験等を関連付けながら、単元を通して子どもが学びに向かって自ら進んでいけるような単元のゴールや学習活動を子どもとともに決めていく必要がある。「やりたい」「知りたい」という好奇心や、「できるようにになりたい」という必要感を子どもにもたせるために、モデルとなる成果物や既習の学習経験で解決するには少々難しい課題を提示する。好奇心や必要感をもち意欲が生まれることで、最終活動である単元のゴールが決まる。そして、相手を決めるために、ゴールが誰に向けたものにするのか考えさせる。単元のゴールと相手ははっきりしたことで、ゴールに向けて必要な学習活動は何かを考えるようになる。相手が興味・関心を引くような内容を考えたり、相手に応じた表現方法等を考えたりすることで、自分たちが学ばなければならないことは何かを考える（決める）ようになる。こうすることで、学習活動がはっきりし、学習の見通しがもてるようになる。こうして、相手意識をもち、単元のゴールに向けて何をしなければならないのか明確になったことで、目的意識をもって学習に取り組むことができる。それが学びに向かい続ける力の原動力となり、自分でよりよく決めることへとつながると考える。

(2) 多様な視点から根拠をもって判断する「決める」

教師が板書等で視覚化の工夫をしたり、新しい視点を提示し焦点化したり揺さぶったり疑問や対立を生み出したりすることで、子ども同士が言葉をもとに対話するようにする。こうすることで、自分の考えを広げたり深めたりすることができる。そして、もう一度自分で試行錯誤しながらその過程を順序や筋道を立てて考え直し、自分の考えをもう一度決める場を設定する。

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うこともあるように、出会った言葉のとらえや解釈は子どもによって違いがある。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、一人一人の考えの違いに対し言葉を根拠にして交流し、他者の考えと比べながらもう一度自分の考えを決め直すことが大切である。

(3) 今までの学びをふり返り 未来に役立てる「決める」

本時の学習の終末において、ふりかえりを行う。本校の研究に沿って、ふりかえりには、L（わかったこと）、F（友達の意見でよいと思ったこと）、T（これからやってみたいこと、感じたこと）という三つの点について書くことを基本とする。ただ、単元や発達段階によって、三つの点については弾力的に運用することにする。例えば、Lには、わかったことだけでなく、よくなったことやよくなかったこと、単元の中で付けたい力に即したこと等を書くというように、もう少し視点を細分化して書かせることで、具体的な自己の成長や課題を明確にさせていく。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等をふり返ることで、自分の学びを自覚し、自己を見つめ直すことが、次の学びへの意欲へとつながっていく。

また、単元末には省察を行う。単元を通して身に付いた力や自分の考えの形成に至るまでの過程をふり返ることで、自分の学び方を自覚し、自己の成長に気付くことができる。また、学習のまとめとして、これまでの学習を通して形成された自分の考えを、単元に設定された言語活動の中で表現できるようにする。そうすることで、単元のゴールが達成され、学んだことが実生活や実社会の中で生かせることにつながっていく。

このように、ふりかえり・省察をしたり、単元で身に付けた力を活用する経験を積み重ねたりしていくことで、未来に必要な国語力が高まっていくと考える。

授業外にも主体的に考えるようになったと考える。

学び方において、友達と交流することによって自分の考えが広がったり深まったりすることを自覚させるために、視点を明確にしてふりかえりを書かせるようにした。交流を通して自分の意見がどうなったのかを【変化した・確信がもてた・明確になった・共感した】の観点を選択させて書かせた。そうすることで、自分の学びが話し合いによってよりよく形成されたことを自覚し、話し合いの有用性や必要性を感じることができるようになったと考える。

A児は、単元の導入時に、グループでの交流を終えて、ふりかえりに「自分の意見を言うことができた」と書いていた。自分のことは書いているが、相手の考えと自分の考えを比べて自分がどう変容したのかを書くことはできていなかった。しかし、観点を示したことで、「〇〇さんの意見で」と自分の考えと比べながら友達の発言を聞く様子や「〇〇さんは～思っていたのだろう」と話の意図を考えて聞く様子が見られるようになった。さらに、他教科の授業の交流の場でも、「～ということが言いたいのではないか」と発表者の意図を読み取ることを生かしている様子が見られるようになった。

A児は、観点を示し、ふりかえりをさせたことで交流を通して自分がどのように学んだかを自覚することができた。また、話し合いで自分の考えが変容したり、深化したりしていったことを自覚することで話し合いに必要感がもてるようになったと考える。

単元末の省察シートの中でも、変容には、単元のねらいに沿って自分がどんな力が付いたかを書くことができた。また、展望の欄には、単元を通してどんな力が付いたかが明確になっているため、自分の生活でどう生かせるかを書くことができた。さらに挑戦においても、単元を越えて次の学習に意欲をもつことができていた(資料3)。これらの学びや意識を次の読むことの学習にも生かしていきたい。また、ふりかえり・省察に教師が何を書かせたいのかイメージをもって授業に臨むことも大切であると感じた。

変容

感想をもつときは自分の体験と結びつけて書くことといろいろな視点で考えると良いということが分かった。

展望

物語を読んだときに、いろいろな人の立場や視点で読んだりしていきたい。友達とけんかしたときやうまくいかなかったときなどに使えそう。そんなときは気持ちのずれがあったときは相手の立場に立って考えていきたい。

挑戦

次は、説明文で筆者の立場に立って考えていきたい。

資料3 A児の省察シート

②4年「よりよい話し合いをしよう」の実践

本単元は、司会や提案者などの役割を理解し、目的に向かって、互いの考えの共通点や相違点を考えながら話し合う力を培うことをねらいとしている。そこで、単元導入時に、これまでのクラスの話合いをふり返った。すると、課題として、決まった子どもしか発言しないこと、話し合いに時間がかかりすぎることで、議題から話がそれて意見がまとまらないことがあげられた。そこで、これらの課題を解決し、一人一人が今までよりレベルアップした話し合いができるように「話し合い名人になる」という目的意識をもち、本単元の学習に入った。

本単元では、まず、モデルとなる動画の話合いと自分たちの話し合いの違いを明らかにした。同時に、教科書の話合いの工夫も参考にすることで、どんなことに気をつけると話し合いがよくなるのか整理した。このように、話し合いのしかたについて学んだ後、1回目の話し合いを行った。話し合いを観察していたグループは、話し合い終了後、話し合いのしかたについて感想や意見、アドバイスを伝えた。それらを受け、話し合いの観点到に沿いながら、子どもはノートにふりかえりを記述した。その際、身に付いた点と身に付いていない点が認識しやすく、そのことが2回目の話し合いに生かせるよう、L(わかったこと)のふりかえりに、「よくできたこと」「よくなかったこと」「こうすればいいとわかったこと」「こまったこと」の四つの観点を提示した。どの観点を記述するかについては、一人一人に決めさせた(資料4)。

・今日、話し合いをしてみて、よくできたことは、いろんな意見が出たり、時間があまったりした(時間内におさまった)ところです。よくなかったことは、同じ人しか言わなかったり、反応していなかったりしたことです。こうすればいいと分かったことは、手をあげていなくても、「〇〇さん、どうですか。」と聞くことです。困ったことは、全然発表していない人がいて、時間がかかったことです。

資料4 1回目の話し合いをした後のふりかえり

資料4のふりかえりを見ると、B児は4観点全てを選んで(決めて)記述していた。各々のグループでふりかえりの内容に多少違いはあったものの、同じ子どもばかりが発表してい

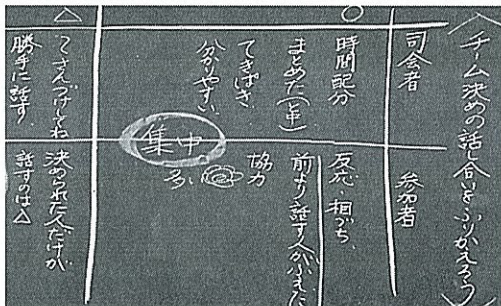
て意見が広がらなかったことがわかる。ただ、B児は、他グループからのアドバイスを受け、意見が広がらない場合は、手を挙げていない子どもにも「〇〇さん、どうですか。」と発言を促せばよいとわかった。こうして、子どもは、1回目の話し合いから自分の課題は何かをつかむことができた。そこで、今度は2回目の話し合いに向けて、自分のめあてを一人一人にもたせた。そして、話し合いの直前にもう一度自分のめあてを意識させ、1回目とは違う議題で2回目の話し合いに臨ませた。話し合い終了後、単元末ではあったが、小単元のため省察ではなく、省察的な意味を込めたふりかえりをノートに記述した。L（わかったこと）の4観点だけでなく、T（これからの話し合いに生かしたいこと）も記述させた（資料5）。

- ・よかったことは、1回目と同じで、反応もできて発表もできて人の話もちゃんと聞いたことです。司会者のいいところは、意見をまとめていたところと、（意見がでない時）右から順にあてていったところです。逆に、なおしたいところは、声小さかったところです。これからも、よかったところを守り、だめだったところは、きちんと直していきたいです。（C児）
- ・よかったことは、みなさんせい・反対をはっきりと言って、たくさん意見を言えたことです。直したいところは、もっとわかりやすく意見をまとめてから言いたいことです。これからの話し合い生かしたいところは、5・6年になったらスピーチをすることもあると思うので、みんながわかりやすいように意見を頭の中で整理してから発表したいことです。（D児）
- ・よい点…発言が多くて話し合いが軽やかに進んだ。前より話し合いの内容に変化が見られた。
悪い点…司会が止まった。反応が少なかった。（E児）
- ・よかったことは、全員発表ができたところです。グループで考えるときも、全員が意見を言っていたのでよかったです。直したいところは、声を大きくすることと反応をすることです。これからは、月ごとの生活目標など他の時にも話し合いがあるので、よかったところを生かしたいです。（F児）

資料5 2回目の話し合いをした後のふりかえり

資料5のふりかえりを見ると、全体的に発言が活発に行われていたことがわかる。その中で、司会者は右から順に当てていく等、参加者に発言を促したり、途中で意見をまとめたりしていたことがわかる。また、参加者も賛成・反対の立場をはっきりさせてから意見を言っていたことがわかる。さらに、E児は「話し合いの内容に変化が見られた」と書いていることから、2回目の話し合いは、内容面も充実していたことがうかがえる。しかし、課題もあった。T（これからの話し合いに生かしたいこと）に、2回目の話し合いを受けてよかったことや直したいところを記述した子どももいれば、本単元で学んだ話し合いが今後どんな場面で使えるかまで記述した子どももいたからである。小単元のため、省察的な意味を込めたふりかえりにしたことが裏目に出てしまった。小単元であっても、普段取り組んでいるように、本時の学習の終末で行うふりかえりと省察に分けて記述させていけばよかったと思われる。

単元終了後、本単元で学んだことを他教科で生かす場が生じた。体育科で取り組む「セストボール」のチームを決めるときである。子どもは、



資料6 チーム決めの話し合いのふりかえり

司会者・書記・参加者に分かれて話し合いを始めた。国語科で学んだことを生かしていたので、最後に話し合いのしかたについて全体でふりかえりを行った（資料6）。

本単元を学習する前は、話し合いをするのに時間がかかりすぎており、決まった子どもしか発言していなかったが、今回の話し合いでは、それらの課題は改善でき、集中して話し合いに臨んでいた。

5 成果と課題

(1) 学びへの原動力を形成する「決める」

学びに向かい続けるために、必要感をもたせることは有効であった。前述にある4年「よりよい話し合いをしよう」の実践を見ても、そのことがわかる。「レベルアップした話し合いができるようになりたい」という必要感から、「話し合い名人になろう」という単元のゴールを決めることができた。そうすることで、「クラス全員が話し合い名人になる。」という目的意

識をもち、意欲を持続させて学習に取り組むことができた。また、相手意識ももたせることで、学びに向かい続ける原動力はさらに増した。6年「町のよさを伝えるパンフレットを作ろう」の実践において、子どもは、自分の住んでいる校区を友達に紹介しなければならないという単元のゴールを決めた。友達という相手意識をもったものの、公立の小学校とは違い、本校の子どもは様々な地域から通学しているため、お互いの校区のことについてあまり知らない。自分の校区について知らない友達にわかりやすく紹介しなければならないという必要感が生まれたことで、学習意欲を持続させることができた。

(2) 多様な視点から根拠をもって判断する「決める」

教師が新たな視点を提示することで、子どもの見方・考え方に広がりや深まりをもたらす場合がある。6年「カレーライス」の実践では、ひろしのお父さんに対する気持ちの変化を読むだけでなく、お父さんのひろしに対する気持ちの変化についても読んだ。子どものふりかえりから出てきた新たな視点「お父さん視点」を教師が紹介することで、お父さんの行動や会話の叙述を根拠にして交流することができた。そのため、お父さんのひろしに対する気持ちの変化もあったが、ひろしに対する変わらない気持ちもあることに気付くことができた。このことから、教師が新しい視点を提示することは有効であったと思われる。

同じ言葉から違う考えをもつ等、出会った言葉のとらえや解釈は、子どもによって違いがある。4年「動いて、考えて、また動く」の実践では、本教材の学習の最後に、いちばん興味をもったところとその理由を自分の体験や知っていることと結び付けて記述させた。その後、記述したものをお互いに読み合い、内容面・表現面についてアドバイスをし合うことにした。内容面・表現面ともに観点を明示しておくことで、どんなことをアドバイスすればよいかわかり、友達が記述した理由に対し、観点と照らし合わせながらアドバイスをすることができた。しかし、アドバイスを受けて書き直すと、内容面において前の方がよかったと感じる子どももいた。もう一度自分で考え直してみたものの、アドバイスの内容に納得がいかなかったためである。このことから、友達からアドバイスを受けても、受け入れるか受け入れないかは自分で判断するということが、教師が伝えておくべきだったことがわかる。

(3) 今までの学びをふり取り 未来に役立てる「決める」

今年度は、ふりかえりや省察を行うことを重視した。まずは、ふりかえりの成果について述べていく。L（わかったこと）については、付けたい力に即した観点について毎時間記述させた。そうすることで、身に付いた点と身に付いていない点が明確になった。F（友達の意見でよいと思ったこと）については、友達と交流することで、自分の読みを見直したり、わかったことを自分の読みに生かしたりすることができた。T（これからやってみたいこと、感じたこと）については、「次は、お父さんがひろしのことをどう思っていたのかを考えたい」というように、次時につながる記述が見られ、次時の課題に効果的につなげることができた。

次に省察について述べていく。変容については、Lで書き溜めた付けたい力について反映された内容が多く記述されていた。単元を通して自己を見つめ直すことで、自己の成長と課題が明確になった。展望や挑戦については、この先の単元につなげたり、自分の生活につなげたりする記述が見られた。中には、他教科で生かしたものもあった。

以上のことから、ふりかえり・省察を行うことは、子どもにとって有効であったと考える。

しかし、課題も残った。ふりかえりにおいて、Lには、付けたい力に即したものを記述させたが、中には身に付いていない点を受け、次時でどうしたいのかまで記述してあるふりかえりが見られた。つまり、Lの中にTを含んだふりかえりがあった。また、友達と交流する中で、適切なアドバイスをもらうこともある。だから、「友達に〇〇とアドバイスされたので、次は□□したい」のように、Fの中にTを含んだふりかえりを記述させてもよいのではないかと思われる。これらのことから、L・F・Tと完全に分けてしまうのではなく、LとTを合わせたり、FとTを合わせたりしてふりかえりを記述させることも一つの方法ではないかと考える。

省察の展望や挑戦については、子どもの発達段階に関係なく、記述するのが難しいと感じている子どもが多く見られた。省察を記述する際、教師の方から実生活や実社会で活用できる例をいくつか提示する必要があったと思われる。