

自己の考えを再構築させる国語科学習指導の在り方

ー単元の導入における試行と展開における「国語の能力」の自覚化ー

古 園 正 樹 [鹿児島大学教育学部附属小学校]

A way of teaching Japanese language teaching to reconstruct individual thought

FURUZONO Masaki

キーワード：ことばによる見方・考え方、再構築、言語活動、試行、国語の能力

1. はじめに

平成29年3月、文部科学省から新学習指導要領が公示された。改訂の基本方針として各教科等で育成を目指す資質・能力の3つの柱が以下のように明確化された。

- ・ 生きて働く「知識・技能」の習得
- ・ 未知の状況にも対応できる「思考力・判断力・表現力等」の育成
- ・ 学びを人生や社会に生かそうとする「学びに向かう力・人間性等」の涵養

これらの資質・能力は、学校教育において重視すべき学力の三要素「知識及び技能」「思考力・判断力・表現力等」「主体的に学習に取り組む態度」に整理され、目標及び内容に整理された。

国語科で育む資質・能力を下の表1のように整理した。

2. ことばによる見方・考え方

各教科等の「見方・考え方」は、「どのような視点で物事を捉え、どのような考え方で思考していくのか」という、その教科ならではの物事を捉える視点や考え方である。

【表1 国語科で育む資質・能力】

知識・技能	思考力・判断力・表現力等	主体的に学習に取り組む態度
○ 言葉の働きや役割に関する理解	○ 情報を多角的・多面的に精査し、構造化する力	○ 言葉を通じて、自分のものの見方や考え方を広げ深めようとする
○ 言葉の特徴やきまりに関する理解と使い方	○ 言葉によって感じたり想像したりする力、感情や想像を言葉にする力	とともに、考えを伝え合うことで、集団としての考えを発展・進化させようとする態度
○ 言葉の使い方に関する理解と使い分け	○ 言葉を通じて伝え合う力	○ 読書を通して、模擬的に体験したり知識を獲得したり新しい考えに出会ったりするなどして、人生を豊かにしようとする態度
	○ 構成・表現形式を評価する力	
	○ 考えを形成し深める力	

【表2 ことばによる見方・考え方】

	話すこと	書くこと	聞くこと	読むこと
見 方	・創造的・論理的思考の側面 ・他者とのコミュニケーションの側面	・創造的・論理的思考の側面	・他者とのコミュニケーションの側面	・創造的・論理的思考の側面 ・感性・情緒の側面
	対象と言葉，言葉と言葉の関係を，創造的・論理的思考，感性・情緒，他者とのコミュニケーションの側面から獲得してきた知識・技能を用いて，言葉の意味・働き・使い方等に注目して捉えようとする			
考え方	自分の立場から見いだした根拠や考えを，対象と言葉，言葉と言葉の関係性を自分の経験・他者の考え・教材等とつなぎながら問い直して意味付け，考えを深めたり新たな知識・技能を獲得したりすること			

本校国語部では、「ことばによる見方・考え方」として，上の表2のように整理している。

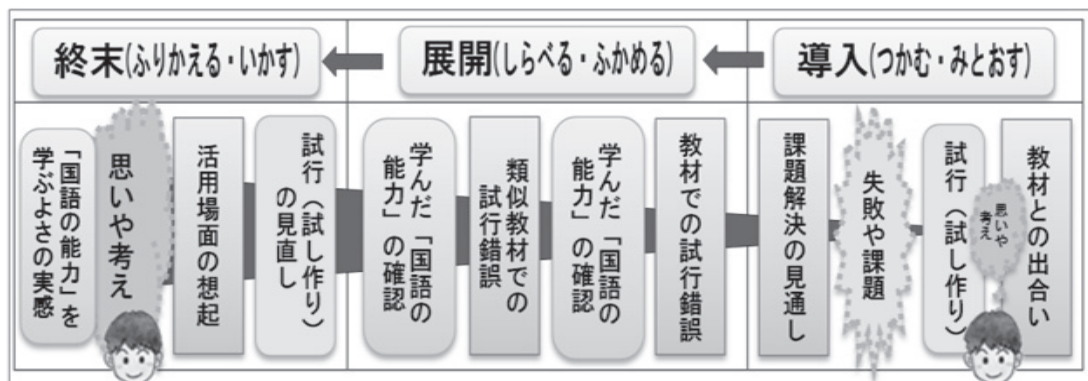
3. 国語科における主体的・対話的で深い学び

本校国語部では，国語科における資質・能力を高めるために，「課題解決のために自分が話したり聞いたり書いたり読んだりした言葉を，『ことばによる見方・考え方』を働かせて，理解し直したり表現し直したりしながら考えを再構築し，その過程を振り返る学び」という過程で自分の思いや考えを形成させることが重要であると捉えている。

4. 国語科における主体的・対話的で深い学びを実現する学習指導過程

国語科における主体的・対話的で深い学びを実現させるための要件は多様に想定される。ここでは，「単元の導入段階における試行」「単元の展開段階における『国語の能力』の自覚」にポイントを絞って実践を行い，成果と課題を検証することにした。

5. 単元の学習指導過程



【図1 単元の学習過程】

一単位時間における学習課題を価値あるものにするためには、単元の導入が重要となる。導入時における子どもの思いや考えが、一単位時間ごとの学習課題へとつながる。

そこで、図1のように、単元で身に付けさせたい「国語の能力」に応じた言語活動の試行を行うことで課題をもたせる。子どもたちは「何が分からないのか」「何ができないのか」などの課題が明確になり、主体的に学習に取り組むことができると考えた。

6. 国語科における主体的・対話的で深い学びを実現する学習指導の実際

6.1. 授業実践について

第3学年「読んで、かんじたことを発表しよう」（教材「もうすぐ雨に」光村図書3年上）の単元を基に授業実践を行った。

6.2. 実践の立場

本単元では、感性・情緒の側面から登場人物の行動や気持ちについて場面と場面を比較したり関係付けたりしながら叙述を捉える能力を身に付けさせることをねらいとしている。

教材「もうすぐ雨に」は、主人公「ぼく」と様々な動物の間に起こる不思議な出来事や「ぼく」の優しさ、相手の気持ちを考えることができるようになる「ぼく」の成長を描いた文学的文章である。そこで、本単元では、「ぼく」の行動や気持ちを捉えさせるために、物語の組み立てに着目させ、「ぼく」に不思議な出来事が起こったときの行動や気持ちが表れているところを書き出しながら読み進めさせる。その上で、読んで感じたことを発表するために、物語をどのように読めばよいかという課題意識をもって教材文を読ませることが大切である。

単元の目標は、表3のとおりである。

6.3. 単元の導入段階における試行の実際

単元の導入では、まず、「もし、動物と話をすることができたらどうか。」というテーマで交流した。子どもたちからは「こわい」「動物と友達になれそう」など、自分と重ねて思いや考えを伝え合っていた。

【表3 単元の目標】

主体的に学習に取り組む態度	「もうすぐ雨に」で「ぼく」に起こった出来事やそれに対する「ぼく」の行動や気持ちに関心をもち、感じたことを表す言葉を選んで感想を伝えようとするができる。
思考力・判断力・表現力	「ぼく」の行動や会話に着目しながら場面と場面を比較したり関係付けたりしながら、「ぼく」の気持ちについて叙述を基に捉えることができる。
知識及び技能	<p>「ぼく」の気持ちについて、行動や会話を基に捉えながら読み取ることができる。</p> <p>「ぼく」の行動や気持ちを表す表現に気付き、その性質や役割を理解することができる。</p>

次に、教材「もうすぐ雨に」について、初発の感想を書かせた。子どもたちが書いた感想の傾向は、「出来事の感想（19名）」「自分と重ねた感想（12名）」「主人公の変化（4名）」の3種類に分類された。本単元のねらいである「登場人物の行動や気持ちについて場面と場面を比較したり関係付けたりしながら叙述を捉える能力」が発揮された感想は見られなかった。これは、子どもたちが、これまで場面の様子について登場人物の行動を中心に想像を広げたり、登場人物の行動について自分の経験と結び付けながら読んだりしてきたことが多いことが要因と考えられる。さらに、子どもたちから出された課題意識として「物語のどの部分について、どのように感想をもてばよいか難しい」という意見が多く出された。

以上の話合いから、単元の学習活動として『もうすぐ雨に』を『ぼく』のしたことや言ったことに気を付けて読み、感想発表会をしよう』を設定した。

6.4. 単元の展開段階における学んだ「国語の能力」の自覚

単元の導入における学習課題を基に、教材「もうすぐ雨に」の各場面について登場人物「ぼく」の言葉や行動に着目しながら詳しく読み取る。その際、学習の振り返りとして、本時でどのような「国語の能力」を身に付けたのか、子どもたちに自覚させるような活動を設定した。以下の実践は第3時における学習活動である。

本時の目標は、『ぼく』が遠くから聞こえてくる歌声を聞いてかえるたちを心に思い浮かべた理由を考える活動を通して、『ぼく』が『かえるが雨を喜んでいる様子』と『雨が降ってうれしい気持ち』を考えていることに気付き、『ぼく』の気持ちを説明することができる』である。次頁の図3は、本時の学習課題「なぜ、『ぼく』は、かえるたちを心に思いうかべたのだろうか。」に対して、子どもたちが互いの考えを伝え合っている様子である。



【A 児 出来事の感想】



【B 児 自分と重ねた感想】



【C 児 主人公の行動】

【図2 言語活動の試行】

C 「にぎやかにおどったり、歌ったりしているのかな。」とあるから、雨が好きなかえるを思い浮かべたと思います。

C 「雨がふるのがうれしいだれか」とあるから、雨が好きなかえるのことを思い浮かべたと思います。

T みどりがめたちだって雨が降って喜んでいと思うけど、「ぼく」は、みどりがめたちではなくて、かえるたちのことを思い浮かべるのですか。

C 「ぼく」は、ずっとかえるのことが気になっていたと思う。だって、かえるのことを助けているから。

T 「ぼく」にとって、助けたかえるは何か特別な存在なのかな。

C 特別です。「ぼく」はかえるが元々苦手だよ。自分もかえるが苦手だから気持ちが分かる。

C だから、「ぼく」はぴょんぴょん跳ねるかえるを思い浮かべたのかもしれないね。

T 「ぴょんぴょんはねているかえるたち」ではなくて、「ぴょんとはねているかえるたち」という表現だったらどんな感じがするかな。

C 「ぴょんと」より「ぴょんぴょん」の方がたくさん跳ねている感じがする。

T どうして、「ぼく」は、ただ跳ねているだけのかえるを思い浮かべるのではなくて、たくさん跳ねるかえるを思い浮かべたのかな。

C かえるたちが喜んでいる気持ちに気付いたからだと思う。

同じ叙述や異なる叙述の相手と考えを話し合わせるために、不思議な出来事や「ぼく」の気持ちについて自分の考えをもたせる。



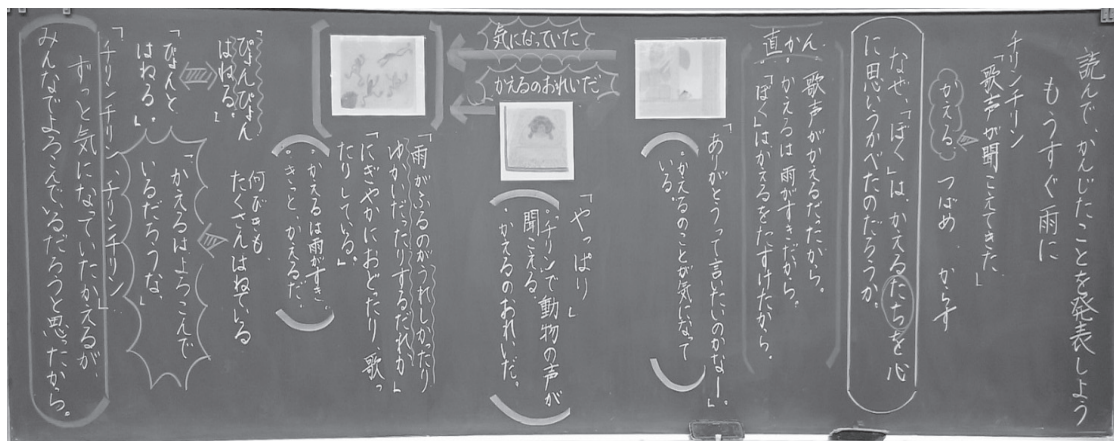
「ぼく」がかえるたちを思い浮かべた理由を、「かえるを助けた」や「みどりがめで実験した」などの場面と関係付けて考えさせるために、「ひとみ」の各段階で、教師が意図的に働きかける。このような働きかけをすることで、全体で練り上げる際にも、かえるたちを思い浮かべた理由を複数の観点で考え、互いの考えをつなぎながら伝え合う姿が見られた。



かえるが喜んでいる様子を想像する「ぼく」の気持ちを捉えさせるために、「ぴょんとはねている」を提示して「ぴょんぴょんはねている」と比較させ、「ぼく」がかえるの様子だけでなく、うれしい気持ちも考えていることに気付かせる。



【図3 単元の展開場面における学習の様子】



【図 4 本時の板書記録】

以上のような学習を通して、子どもたちは「ずっと気になっていたかえるが、みんなで喜んでいるだろうと思ったから」という学習課題に対するまとめを行った。

本時を振り返る活動では、次のような内容が交流された。まず、A 児は当初、『ぼく』は、かえるは雨が好きだから」だと考えていたが、学習のまとめでは『ぼく』は、動物たちの声を聞かせてくれたかえるが、雨が降ってきたことを喜んでいてと思ったから。」という考えに変容したことを発表した。ここで、学級全体に「なぜ、A 君はそのような考えに変わったのかな。」と発問すると、B 児から「友達が、動物の声が聞こえるようになる前後で、『ぼく』の気持ちを比べて考えていたから。」という発言が出た。さらに、「なぜ、『ぼく』の気持ちを比べることができたのかな。」と働きかけると、多くの子どもたちから『ぼく』の行動や会話に気を付けて読んだから。」という発言があった。

7. 考察

国語の能力と結び付けた言語活動を設定して学習課題を明確にさせ、単元全体で意識させながら学習を進めることで、子どもたちは自分の思いや考えを深めたり広げたりしていた。また、一単位時間の終末で学習内容の振り返りを行うことで、自己の考えが再構築したことを自覚させることができた。さらに、なぜ、考えを再構築することができたのかを問うことで、学んだ「国語の能力」を自覚させることができたと考える。

8. 附記

本報告は、鹿児島大学教育学部附属小学校平成28・29年度研究紀要で発表した研究内容に基づき、国語科教育における研究を発展させ、その研究成果をまとめたものである。