

生きて働く「国語の能力」を培う国語科授業の創造

中 熊 豊 仁 [鹿児島大学教育学部附属小学校]・中 野 晶 仁 [鹿児島大学教育学部附属小学校]
下 戸 勇 介 [鹿児島大学教育学部附属小学校]

A Japanese language class designted for putting to practical use the acquired Japanese language ability

NAKAKUMA Toyohito・NAKANO Akihito・SAGEDO Yusuke

キーワード：国語科、生きて働く、国語科授業、国語の能力、学習過程、ひとみ学習

1 研究の背景

本校においてはこれまで、目指す子ども像を「自分の思いをもち、伝え合うよさを実感する子ども」と設定し、ことばによって自ら考えを深める国語科学習指導について研究してきた。その結果、自分の思いをもち、互いに伝え合うよさを実感できる子どもを育成することができた。しかし、これまで以上に国語科の学習に対する興味・関心を高めたり、国語を学習するよさを十分に実感させたりすることで、「国語の能力」をさらに高めることができるのではないかと考えた。

2 研究の方向

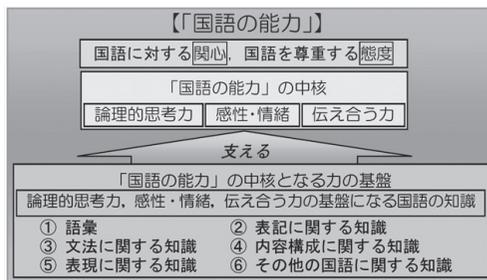
国語科の学習に対する興味関心を高めたり、国語を学習するよさを十分に実感させるためには、子どもたちが個人内で自分の思いや考えをもつだけでなく、相手と互いに伝え合ったり、集団の中で意思疎通したりする際に、身に付けた「国語の能力」を十分に生かせるようになることが大切である。それは、授業に限らず、日常生活ひいては社会で生かせるようになることであり、様々な場面で学んだ「国語の能力」を生かすことできたという実感をもたせることである。そうすることで、子どもたちは国語を学ぶよさを感じ、さらに国語科の学習に対する興味関心を高めていくことになると考えた。

そこで、目指す子ども像を下記のように置き、これまでの個人内及び相手間での力を付けさせることを主体とした学習指導に加え、集団や社会を含めた新しい切り口で学習指導を考えることとした。

国語を学ぶよさを実感し、学んだことを生かすことができる子ども

3 「国語の能力」とは

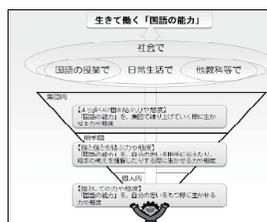
「国語の能力」とは、図1のように、国語科で身に付けさせる能力であり、「国語に対する関心」、「国語を尊重する態度」、「論理的思考力」、「感性・情緒」、「伝え合う力」、そしてその基盤となる国語の知識のことである。



【図1 国語の能力】

4 生きて働く「国語の能力」を培う国語科授業

生きて働く「国語の能力」を培う国語科授業とは、個としての力や態度、個と個を結ぶ力や態度、そしてより多くの個を結ぶ力や態度を養い、国語の授業だけでなく、他教科等や日常生活において活用できる「国語の能力」を身に付けさせる授業である（図2）。



【図2 生きて働く「国語の能力」】

5 生きて働く「国語の能力」を培う国語科授業作りの視点

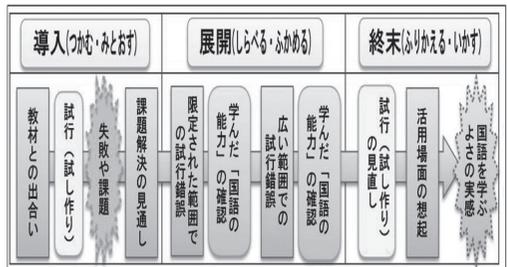
生きて働く「国語の能力」を培う国語科授業に迫るために、次の二つの視点で研究を進め、具体的な授業作りを行うようにした。

- ① 単元における視点
- ② 一単位時間における視点

6 研究の実際

(1) 単元における視点

これまで、子どもたちは「国語の能力」を学ぶ際に、他教科等の学習内容や日常生活の事象との関連を十分意識できていなかったために、国語を学ぶよさを味わうことが難しかった。そこで、教師は授業を構想する際、図3のように、「試行(試し作り)」「学んだ『国語の能力』の確認」「活用場面の想起」の流れの学習過程で指導を行うこととした。そうすることで、子どもたちは、国語の学びのよさを実感し、生きて働く「国語の能力」を培うことにつながると考えた。



【図3】生きて働く「国語の能力」を培う学習過程

ア 導入段階

実際にその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(試し作り)をして課題をもつことで、学習開始時に有する「国語の能力」がはっきりする。そして、それを子ども自ら知ること、「何が分からないのか。」「何が足りないのか。」「何を知りたいのか。」といった課題が明確化し、「分かるようになりたい。」「～を知りたい。」といった学習意欲をもつことができると考える。また、子どもたちはこれから取り組む単元の学習について、自分なりに明確な課題をもつことができるので、「問いの形」のめあてを自然に立てることができる。そのため、単元を

通して継続して課題意識をもって学習に取り組むことができる。

イ 展開段階

学んだ「国語の能力」を学んだ直後に丁寧に確認することで、学んだことが一般化され、子どもたちは様々な場面でねらいに沿って考えることができるようになり、生かすことができるようになると考えた。確認は、「しらべる」過程で行う確認(「限定された範囲での確認」と「ふかめる」過程で行う確認(「広い範囲での確認」)の二つに大きく分類することができる。これまでの授業では主に行っていたのは、「限定された範囲での確認」であり、授業で取り上げた教材や場面の中で学んだ「国語の能力」を確認させることである。しかし、子どもたちは学んだ「国語の能力」を同じような教材や場面では生かしても、他教科等や日常生活では生かし方を想定しにくい。

そこで、教材から広げた範囲で学んだ「国語の能力」を確認することで、その生かし方が分かり、今後の活用場面を想定しやすくなるのではないかと考えた。

ウ 終末段階

終末段階までに「国語の能力」を学んだことで、子どもたちは「試行(試し作り)」を見直しできる力を身に付けている。そこで、「ふりかえる」過程において、単元の最初に行った「試行(試し作り)」の見直しをすることで、学んだ「国語の能力」を使って、学習全体を振り返ることができる。同時に、自分をさまざまな角度から見つめ、現在自分が有している「国語の能力」を客観的に評価することができるようになると思う。

そのため、子どもたちは学んだ「国語の能力」を用いて導入段階で考えたことの見直しを行い、学んだ「国語の能力」の有用感や国語を学ぶ必要性を感じることができる。また、過去と現在の自分の力を比較することで、この学習を通して新たに学んだ「国語の能力」を確かめ、自分が成長したことを実感することができる。つまりこれは、自分が今後どん

な力を付けていきたいかを考えるためのきっかけとなり、今後も国語の学習をしていきたいという学習意欲につながる。

さらに、今後、国語科を含めた教科等の学習や日常生活、ひいては将来子どもたちが活躍する社会で、学んだ「国語の能力」を生かせる場面を考えることで、現時点での自分の力を見極め、今後も諸場面における問題解決に積極的に用いようとする態度につながる。

なお、活用場面を想定させる際には、まず「これを使えば、～ができるようになるだろう。」「これを使えば、～のとき便利になるだろう。」のように抽象的に考えさせ、次に活用できる教科等の場面や状況まで具体的に考えさせることでより効果を生む。

(2) 一単位時間における視点

これまで、子どもたちは、友達と学び合いでの学習を進め、活発な話し合い活動を行いながら課題解決を行ってきた。しかし、授業が学級集団による共通課題の解決に終始し、個人にとっての課題解決に至らず、その結果、個人にとって実のある学びになっていなかったと考えられる。そこで、これまで行ってきた学び合いである「ひとみ学習」の特性を生かし、さらに効果的に運用することができないかと考えた。

ア ひとみ学習とは

「ひとみ学習」とは、個人での学び（「ひとりで」）、相手との一対一での学び（「ともだちと」）、集団での学び（「みんなで」）を、一単位時間の中に配した主に学習形態にかかわる学習指導のことである（表1）。

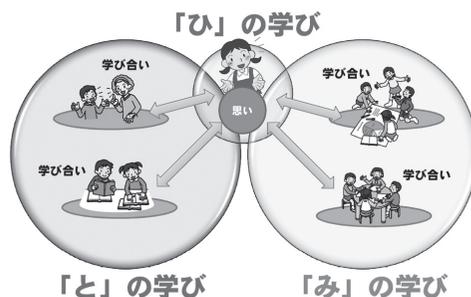
〔表1 ひとみ学習〕

<p>ひとりで</p> 	<p>じっくりと個人で学習に取り組み、自分の思いをもったり、相手と思いを伝え合った後に繰り返し直したりする。</p>
<p>ともだちと</p> 	<p>相手と一対一で向き合い、相手の思いを聞いたり、自分の思いを伝えたりすることで、自分の思いを客観的に見つめ直したり、相手の意を汲み自分の思いを伝える能力自体を獲得したりする。</p>

<p>みんなで</p> 	<p>グループや学級全体などの集団の中で、複数の相手の思いを聞いたり、思いを伝えたりすることで、自分の思いの質を複数の視点で高めたり、複数の相手に効果的・合理的に伝える能力を獲得したりする。</p>
---	---

イ 「ひとみ学習」で一人一人の思いや考えを往還させる学習指導

「ひとみ学習」で一人一人の思いを往還させる学習指導とは、図4のように、「ひとみ学習」の各形態での学びに混在する「学び合い」の中から、ねらいに即して教師が取捨選択し、その学び合いの間で子どもの思いを往ったり還ったりさせながら、自分の思いを他者の思いと比較、関係付けさせ、深化・拡充させる学習指導のことである。



〔図4 「ひとみ学習」で一人一人の思いを往還させる学習指導〕

この学習指導を効果的に行うためには、図5のように、「ひとみ学習」を指導方法と指導内容の両方でとらえ、目標→内容→方法の順で授業をつくっていく。その際、「ひとみ学習」における学び合いが活性化されるように、本来各単元でねらっている通常の学習内容に要件を付加・転化させたり、その学習内容を支える効果的な指導方法を選択したりすることが大切である。



〔図5 学習指導を考える際の「ひとみ学習」の位置〕

そして、「ひとみ学習」をより機能化するために、学習内容を考慮して学び合いを設定し、表2に挙げた各形態の目的が効果的に作用するよう「ひとみ学習」の中でつなぎ、個々の学び合いが効果的に働く手立てを様々な指導方法から精選することが肝要である。

〔表2 国語科における学び合いの目的と「ひとみ学習」の形態の関係〕

学び合いの類型	国語科における学び合いの目的	特に効果的な「ひとみ学習」の形態	と	み
ア	学びの過程や方法を明らかにするための学び合い		○	○
イ	自分の思いをもち、課題の所在をとらえる学び合い		○	○
ウ	比較・関係付けの考え方を駆使し、自分の思いや考えを強固・付加・修正させながら確立させる学び合い		◎	◎

さらに、一つ一つがねらい達成のために効果があつたのか評価させ、そのよさの実感を味わえるようにすることが大切である。

ウ 「ひとみ学習」で一人一人の思いや考えを往還させる学習内容

本学習指導における学習内容とは、本来各単元でねらっている通常の学習内容に「ひとみ学習」における学び合いを活性化させる要件を付加させたり、転化させたりして、一人一人の思いを深化・拡充させることができる学習内容である。そこで、学び合いを活性化させるような要件を学習内容に位置付けることが肝要であると言える。

学び合いが活性化している状態とは、活発に思考・判断を繰り返している状態である。学び合いを活性化させるためには、子どもにそのよさを実感させることが必要である。それは、自分一人ではなく他者とかかわって自分の思いを高めたり、集団の思いを合意形成したりして得た成功経験から満足感を味わうことで実感できると考える。

また、学び合いを活性化させるには、集団を構成するメンバー全員が一人一人考えるということも大切である。より多くの価値ある

思いと出合い、自分の思いと照らし合わせながら多角的・多面的に思考・判断させるためにも、全員が自分の思いを一人一人もつために話し合いをとおして丁寧に考えたり、一人一人が少しずつ力を発揮しながら全員で一つのことを考えたりすることが必要である。

これらのことから、表3のような要件を学習内容に付加させたり、転化させたりすることで、「ひとみ学習」における学び合いが活性化されると考えた。

〔表3 学習内容の要件と学びの形態〕

本学習内容の要件	特に活発にしたい学びの形態
ア 一人一人が思いをもちたくなる	「ひとりで」
イ 子どもが身に付ける考え方を駆使したくなる	「ひとりで」「ともだちと」「みんなで」
ウ 友達と解決したくなる・しなくてはならない	「ともだちと」「みんなで」

(3) 個の思考の充実

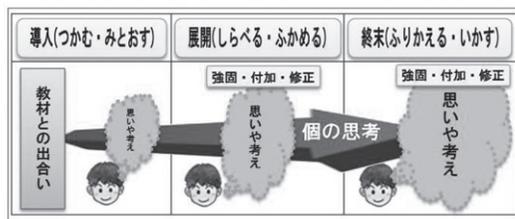
(1)・(2)における視点で行う授業をさらに充実させるためには、「個の思考」を、さらに充実させることが重要であると考えた。

そこで、(1)・(2)の研究に新たな考え方を付加した研究を行った。

ア 「個の思考」とは

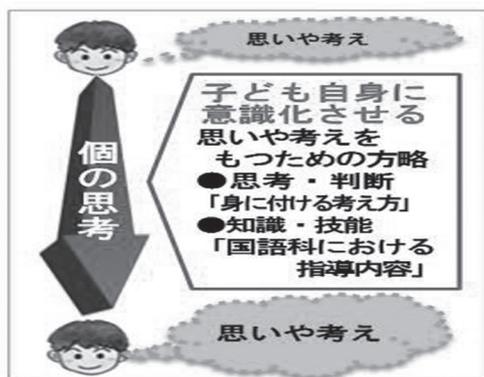
(1)で述べた学習過程において、「試し作り」を行う「つかむ・みとおす」過程は、各単元における学習の質を決定付ける一人一人の思いや考えの出発点である。ここでの思いや考えが、単元全体を通じてつながり、一単位時間の積み重ねの中で、連続・発展し、強固・付加・修正されていくことになる。つまり、「個の思考」は、一単位時間だけではなく、この単元全体の思考のつながりの中にある。

よって、「個の思考」は、図6のように、単元の「つかむ・みとおす」過程から「ふりかえる・いかす」過程まで作用し続けることになる単元全体を通しての思考を意味する。



〔図6 単元全体の思考のつながりの中にある「個の思考」〕
イ 「個の思考」を充実させるための基本的な考え方

子どもが、自分の思いや考えを強固・付加・修正させる際、身に付ける「国語の能力」を意識しながら学習を進める必要があると考える。身に付ける「国語の能力」を意識するということは、自分の思いや考えがもてるようになった方略を意識するということである。つまり、これまで研究してきた思考・判断のための方略（「子どもが身に付ける考え方」と、主に知識・技能としての方略（「国語科における指導内容」）を子ども自身が意識するということが、「個の思考」を充実させるための基本的な考え方である（図7）。



〔図7 「国語の能力」の意識化〕

ウ 「個の思考」を充実させるための身に付ける「国語の能力」の意識化

子どもは、身に付けた「国語の能力」を理由付けの仕方に適用することで、自分の思いや考えを強固・付加・修正してきた。しかし、それは無意識に行われていることが多かったと言える。そこで、どのような「国語の能力」を適用しながら理由付けし、自分の思いや考えを導き出したかを説明できるようになることで、単元においてどのような「国語の能力」

を学び、どの程度身に付けたのかを子ども自身がメタ認知することができると考えた。そして、その繰り返しが、「個の思考」を充実させることになる。そのために重要となるのが、単元を貫く言語活動であると考えた。

単元を貫く言語活動の内容や表現様式については、子どもが身に付ける「国語の能力」と直結し、子ども自身が身に付けてきた「国語の能力」を明確に意識できるものにするると共に、身近な生活に結び付いたり、必要性を感じたりする活動等、子どもの探求意欲を引き出すものである必要があると考えた。したがって、単元を貫く言語活動の内容設定にあたっては、表4のことに留意して設定することが重要である。

〔表4 単元を貫く言語活動の設定の留意点例〕

- 主に探求意欲を喚起する言語活動
 - ・ 身近な生活に生かせようと思える
 - ・ 身近で自分の経験を想起しやすい
 - ・ 自分にもできそうと思える質や量である
 - ・ 作りかけなど、不完全で、子どもたちが完成させたい
- 主に「国語の能力」を意識しやすい言語活動
 - ・ 身に付けようとする「国語の能力」が表れている
 - ・ 身に付けてきた「国語の能力」を想起しやすい
 - ・ 広く親しまれている話に基づいている
 - ・ 教材として読んだことのある話に基づいている

エ 「個の思考」を充実させるための指導方法

(ア) 単元を貫く言語活動のモデル

単元の導入では、「国語の能力」を意識させるために、単元を貫く言語活動のモデルを示す際は、子どもが身に付けてきた「国語の能力」を想起したり、新しく学ぶ「国語の能力」に気付いたりすることができるような内容や形式にする。子どもの実態によって、示すモデルは変わるが、身に付けてきた「国語の能力」と関係付けながらモデル文を読めるようにする。

(イ) 「ひとみ学習」における学び合いの充実

「ひとみ学習」における学び合いが充実するためには、子ども一人一人が、自分の思いや

考えを必ずもつ必要がある。自分の思いや考えがあるからこそ、友達と考えとの比較・関係付けを行うことができるからである。よって、「ひとりで」「ともだちと」「みんなで」それぞれにおいて、「個の思考」を充実させ、「個」がその時点までに身に付けてきた「国語の能力」を意識しながら自分の思いや考えを確実にもてるような手立てをとることが重要であると考え、「個」「集団」「教師」による手立てを次のように考えた。

a 直感的な考えの可視化

自分の思いや考えを既存の知識を駆使して根拠や理由を明らかにしながら自分の直感的な考えをノート等を書いて可視化することで、自分自身の思いや考えと思考のプロセスが残り、身に付ける「国語の能力」が充実すると考えた。

b 「ひとりで」「ともだちと」「みんなで」の自由な選択

一単位時間における一人一人の子どもの課題意識、学習の進度、深まり具合等は少しずつ異なる。そして、学び合いに対する必要感も異なる。よって、ひとみ学習の「ひとりで」「ともだちと」「みんなで」それぞれの時間を教師が指示して区切り、学び合いを行わせるのみではなく、学習内容によって、「ひとりで」「ともだちと」「みんなで」を子ども一人一人の必要感に応じて、自由に選択できるようにすることが重要であると考えた。

c 「ひとりで」「ともだちと」「みんなで」における教師の働きかけ

「ひとみ学習」では、子どもたちの自由な学び合いを尊重し、協同的に思いや考えを上げていくことに期待する。しかし、それだけでは「個の思考」は深まらず、学び合いが停滞し、一人一人の思いや考えが深まったり広がったりしないことがあった。そこで、私たちは、子どもの学び合いを見守りつつも、子どもの意欲を高めたり、思いや考えを深めたり広げたりするように、表5のような働きかけを行う必要があると考えた。

【表5 子どもの思いを深めたり広げたりする働きかけ】

働きかけ	内容
子ども同士をつなげる	・同じ考え ・根拠や理由が異なる ・異なる考え ・根拠や理由が同じ
根拠や理由を問う	・足りない部分を引き出す ・曖昧な根拠や理由を明確にする
身に付ける「国語の能力」を問う	・どんな「国語の能力」を適用して考えたのか
考えにずれを起こす	・反証をうながす教材の提示や発問
価値付けをする	・思いや考えのよさを認める ・根拠や理由のよさを認める

d 身に付けた「国語の能力」の振り返りと価値付け

子ども自身が「国語の能力」を意識するためには、どんな「国語の能力」が身に付いたのかを自覚する必要がある。そのためには、学び合いの過程の振り返りを行うことが重要である。評価の観点には、表6のようなものが考えられる。毎時間、この観点全てで振り返るわけではないが、子ども一人一人の課題意識に基づいて発見したことを確実に表現できることが大切である。

【表6 振り返りにおける評価の観点例】

- 「友達との学び合い」による思いや考えの変容
「最初の考えは～だったけれど、〇〇さんの考えを聞いて、～という考えに変わりました。」
- 「考え方を身に付けたこと」による思いや考えの変容
「～と～を関係付けて考えてみたら、～という考えが出てきました。」
- 「身に付ける『国語の能力』の適用」による思いや考えの変容
「～というように読むことで、筆者の考えを知ることができました。～という読み方が身に付いたと思います。」

(4) 授業実践

ア 単元 第5学年 すぐれた表現に着目して、物語のみよくを伝え合おう
(教材「大造じいさんとガン」光村5年)

イ 目標

- A 読書紹介を行うことに関心をもって、椋鳩十の文学を読もうとすることができる。
- B 「大造じいさんとガン」と椋鳩十の他の文学を比較しながら読み、語感や言葉の使い方の感覚・擬声語・擬態語・比喩等の表現の工夫に気付くことができる。
- C 登場人物の相互関係や心情、場面についての描写をとらえ、作者の優れた表現について自分の考えをまとめることができる。

ウ 単元を貫く言語活動 紹介(優れた叙述を基に自分の考えをまとめ、物語の魅力を紹介する。)

エ 指導計画 (全10時間)

過程	主な学習活動	教師の働きかけ
つかむ・みとおす②	<p>1~2 教材との出会い・試し作り・課題解決の見直し</p> <p>「友達に、本のみよくを紹介しよう。」</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 椋鳩十の功績や、文学作品を知る。 ・ 動物文学の魅力を紹介する文章を書き、友達と交流する。(試し作り) 	<ul style="list-style-type: none"> ○ 単元や教材への興味・関心を高めさせるために、作者について紹介したりブックトークをしたりする。その際、後の読書紹介を深めさせるために、教師があらかじめ並行読書するための文学を5冊用意しておき、ブックトークに活用する。 ○ 課題意識をもたせるために、教師のモデルを示した上で本の魅力について考える試し作りをさせて、うまくいったことやうまくいかなかったことを挙げさせ、個の課題を明確にさせる。 ○ 大造じいさんの心情の変化を読み取らせるために、「大造じいさんの行動・心情描写」に着目した課題を設定し、情景描写等から心情を想像させる。 ○ 作者の表現の工夫に気付かせるために、限定された試行錯誤の場面では毎時間心に残った場面を引用させ、どのように音読すれば場面の様子が相手に伝わるか考えさせる。また、日頃の自分の日記と、椋鳩十の文章表現と比較させ、効果的な書き方について考えさせる。 ○ 自分が選択した文学の魅力が伝わるように紹介するために、狭い範囲での試行錯誤で学んだことを基に、「大造じいさんとガン」と選択した本とを比較させ、共通する書き方に気付かせたり、考えをまとめさせたりする。 ○ 読書の幅を広げさせるために、自分が選択した文学ではない友達とも、互いに紹介し合わせる。 ○ 本単元の学習を価値付け、今後に生かすために、身に付けた力を振り返ったり、読書紹介を通して考えたことをまとめて交流させたりする。
	<p>本のみよくを紹介するためには、本をどのように読めばよいのだろうか。</p>	
しらべる・ふかめる⑦	<p>3~7 限定された場面での試行錯誤</p> <p>「なぜ、大造じいさんは、～したのであるか。」</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 大造じいさんと残雪との関係を読み取る。 ・ 「大造じいさんとガン」の魅力について表現の工夫を観点としてまとめる。 ・ 物語の魅力を紹介する。 	
	<p>8 広い場面での試行錯誤</p> <p>「自分の選んだ椋鳩十作品と『大造じいさんとガン』を比較して、表現の工夫をとらえよう。」</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 共通する内容・表現・構成を読み取る。 ・ 試し作りと見直しの比較をしたり、友達と交流したりする。 	
	<p>9 試行(試し作り)の見直し</p> <p>「読書会をして物語のみよくを伝えよう。」</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 読書会を実施する。 ・ 学習の振り返りと自己の変容を確認する。 	
ふりかえる・いかす①	<p>心に残った場面における語感や言葉の使い方の感覚・擬声語・擬態語・比喩等の表現の工夫を、本の魅力として伝える。</p>	
	<p>10 活用場面の想起</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 他の文学を読む。 ・ 表現を工夫した日記・作文を書く。 	

オ 本時 (5 / 10)

A 目標

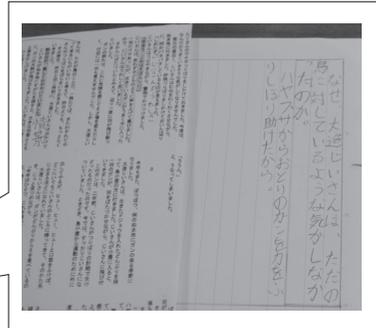
「ぱっぱっ」「残雪です」等の表現に着目して大造じいさんの心情の変化を読み取り、心に残った場面の文章表現の工夫を、場面の魅力としてまとめることができる。

B 展開

過程	主な学習活動	時間	教師の具体的な働きかけ
つかむ・みとおす	1 本時の学習課題を設定する。 (1) 前時の学習を振り返る。 (2) 学習のめあてを設定する。 なぜ大造じいさんは、ただの鳥に対して いるような気がしなかったのだろうか。	(分) 7	○ 単元を貫く言語活動の意識を継続させるために、これまで作成してきた「みりよくカード」を提示して作者の表現の工夫を確認したり、表現を工夫している日記を紹介したりする。 ○ 課題意識をもたせるために、本時で扱う内容の人物関係を確認し、これまでと異なる大造じいさんの心情描写から、全体で解決すべき課題を話し合う。
	2 課題解決の見通しをもつ。 3 大造じいさんの心情の変化を把握する。 残雪は、元々ただの鳥ではなかったけど、さらに何かあるのかな。 ひとりで考える【直感に理由付けをする】 自分になつているガンを残雪が助けてくれたから、強く心を打たれたのだと思う。 【観点「大造じいさんの心情」】	28	○ 課題解決の見通しをもたせるために、どのようなまとめになりそうか想定してノートに書かせる。 ○ 叙述を基に話し合わせるために、自分の考えの根拠となる教材文にサイドラインを引かせ、その理由を考えさせる。
しらべる・ふかめる	友達と比べる と みんなと比べる み 「ハヤブサとの戦いの場面で、普通に考えれば助かながらに戦いを挑んだ残雪の勇敢な姿」という考えもいしいなあ、ぼくだったら、勇気が足りなくて、向かっていけないよ。 「近づく大造じいさんに対して、正面からにらみつけた」というところは、人間みたいだね。ぼくは、威嚇をどうとする姿、心を打たれて、ただの鳥とは思えなくなったんだと思う。 観点 残雪の行動 関係付け 観点 残雪の心情・性格 残雪の行動や心情からも、大造じいさんの気持ちを考えることができたよ。		○ より多面的な見方・考え方をもちこたせるために、「ともだちと」「みんなで」の時間を確保し、残雪のどのような姿が大造じいさんの心を打ったのか自他の考えを比較させたり関連付けたりさせる。 ○ 残雪の心情・性格に着目させるために、挿絵のガンとハヤブサを基にその特徴を明らかにし、行動の背景にある「仲間意識」「頭領の威嚇」等に目を向けさせる。
ふりかえる・いかす	4 学習のまとめを行う。 残雪の勇敢な行動や仲間意識、頭領として最後までいげんをたもとうとする人間にも重なる姿に心を打たれたから。	10	○ 作者の表現の工夫に目を向けさせるために、教材文の現在形の部分を過去形に直したり、一文を長くしたりした文章を提示し、どのような印象の違いがあるのか比較させる。また、心に残った部分とその理由を「みりよくカード」にまとめ、様子が分かるように音読させる。
	5 本時の学習を振り返り、自分や友達のよかったところを話し合う。 〇〇さんに自分の考えを認めてもらったので自信になった。自分も一文を短くした日記を書いて、臨場感を表したい。		○ 学び合いのよさを実感させるために、友達との交流を通して新たに発見したり、自分の変容に気付いたりしたことを振り返らせる。

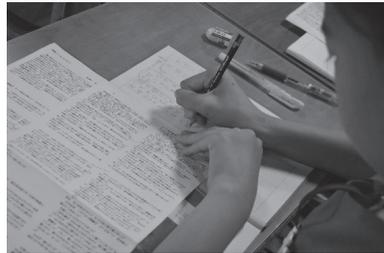
C 個の思考を充実させる姿

- a 直感の考え 学習の見通しをもたせ、「ひとみ学習」を充実させるために、「なぜ、大造じいさんは、ただの鳥に対してしているような気がしなかったのか。」という学習課題に対する直感の考えをもたせた。その際、自分の直感を明確にするために、ノートに記述させた。また、直感の考えをもつことのできない子どもには、他の友達から発表された「仲間を助けたから」「頭領としての威厳があったから」「ハヤブサに立ち向かう勇気があったから」等の中から自分の考えに近いものを選ばせた。



b ひとみ学習

- まず、「ひとり」で、自分の直感の考えに対する根拠となる情報を教材文の中から探させた。次に、その根拠を基に、「ともだち」や「みんな」で交流させた。その際、直感の考えが似ている者同士でグルーピングして、自分の考えの根拠となる情報を更に増やすことで考えを深めさせたり、他の考えの子どもと交流することで考えを広げさせたりすることができた。



なぜ、こんなふう考えたのかな。今、二人で考えて書いている根拠は、なるほどと思うよ。同じ考えだけど、〇〇さんは別のところを根拠にしていたから、そこに行くと話をすると、根拠が増えそうだよ。

わたしは、「勇気」があったからだと思う。ハヤブサをいきなりなぐるなんて、自分より強いものに立ち向かうことで、普通の鳥にはできないことだから。

確かにそうだね。わたしも、その考えに納得したから、変えようかな。



c 振り返り

本時の学習で、「振り返りにおける評価の観点」を基に、振り返りを行った。自分の考えの変容の理由として「友達からの影響」を挙げたり、「身に付ける国語の能力の適用」から考えたことを挙げたりする姿が見られた。

ぼくは、最初「残雪の勇氣」だと思っていました。でも、〇〇君の『威厳』の中に『勇氣』も含まれるよ。」という考えを聞いて、考えが変わりました。頭領としての威厳に大造じいさんは感動したのだと、今は思います。



わたしは、今日の学習をして、これから日記を書くときに、「一文を短くする」「現在形を使う」といった工夫をして書きたくなりました。椋鳩十の書き方は、文章が生き生きとしてくることが読んで分かったからです。

カ 考察

本単元では、単元を貫く言語活動として「本のみりよくの紹介」を設定し、導入時に「試しの『みりよく紹介』」を行わせた。このことから、よりよい本の紹介をするためにどうすればよいのかと自己の課題をつかませることができた。また、毎時間、学習した場面における椋鳩十の表現の工夫を紹介する活動を行ったことにより、語感や言葉の使い方の感覚・擬声語・擬態語・比喩等の工夫を用いることの有効性について、気付かせることができた。さらに、終末の「読書会」においては、自分が薦める椋鳩十作品について、表現の工夫を魅力として紹介し合う姿が見られ、国語の能力を高めることにつながった。

本時においては、直感の考えの根拠を教材文から見だし、それを基に「ひとみ学習」を行った。このことにより、その後の自分の考えを、強固・付加・修正させることができた。

7 研究の成果と課題

本研究を通して、次の成果と課題があった。

(1) 研究の成果

- ・ 「国語の能力」をこれまでよりもさらに意識し、学んだ「国語の能力」や学ぼうとする「国語の能力」を振り返ったり、生かしたりする子どもの姿が見られ、課題を解決

していくための意欲が高まった。

- ・ 「ひとみ学習」を個の必要に応じて選択できるようにしたり、教師の働きかけを工夫したり、直感の考えを取り入れたりしたことによって、主体的に自分の思いや考えをもって学び合いに臨み、自分の思いや考えを「国語の能力」を意識して適用しながら強固・付加・修正する子どもの姿が見られた。
- (2) 研究の課題
 - ・ 国語の能力は生きて働くものであるということを更に意識させるために、単元を貫く言語活動の活用を含め、効果的な単元構成のあり方について明らかにしていく必要がある。

付記

本報告は、鹿児島大学教育学部附属小学校平成25～27年度研究紀要で発表した研究内容等に基づき、国語科教育において研究をさらに発展させ、その研究成果をまとめたものである。