

国 語 科

国語科部 前原 聡 田島 友香 小林 篤史 長嶋 愛香
研究協力者 濱田 秀行

Ⅰ 国語科における「社会に変革を起こす子ども」について

自他やテキストの言葉を基に友達の考えを受け止め、対象と言葉、言葉と言葉との関係についての友達の考えを深める子ども

この際、考えを聴き合う中で、自他やテキストの言葉と考えとの関係の確かさを、友達が得ている必要がある。

本校では、子どもたちが、将来「社会に変革を起こす」ことで、ともによりよく生きていくことのできる社会を創造できるようになることを目指している。「社会に変革を起こす」とは、自分も他者も納得しながら、現在の社会の中にある問題に対する納得解を見いだして実践していくことである。ともによりよく生きていくことのできる社会を創造していくためには、国語科を学ぶ本質的な意義である「言葉のもつ特性に着目しながら認識・思考・表現を繰り返し、言語能力を高める」ことが欠かせない（令和2年度の本校国語科の研究より引用）。国語科の学びにおいて、「言葉のもつ特性に着目しながら認識・思考・表現を繰り返す」ことは、自分が納得できる考えを追求することであり、学びの中で友達の考えに影響を与え、友達の納得を得る過程でもある。社会の中にある問題に対する納得解を見いだしていく際に用いる基本的なコミュニケーションツールが言葉である以上、国語科の学びにおいて言語能力を高めること自体が、ともによりよく生きていくことのできる社会の創造に深く関わっている。

本校国語科では、「社会に変革を起こす子ども」を、「自他やテキストの言葉を基に友達の考えを受け止め、対象と言葉、言葉と言葉との関係についての友達の考えを深める子ども」とした。国語科の問題解決的な学習において、子どもたちは出合った言葉と、これまでの自分がもっていた、対象と言葉、言葉と言葉との関係についての考えとのずれを感じる。そのずれは、課題意識として、教師の設定する言語活動とともに、学習課題として設定される。学習課題を解決するために、対象と言葉、言葉と言葉との関係についての、互いの考えを聴き合って、各単位時間のめあてを達成していく。

このような問題解決的な学習の中で、言葉のもつ特性に着目しながら認識・思考・表現を繰り返していた子どもは、友達の考えや困り感を共感的に聴き、友達の考えを自分の考えやテキストの言葉と結び付けて、問い返したり伝え直したりしていた。そのような子に、考えを受け止めてもらえた友達は、自分の考えを他者の考えやテキストで使われている言葉と結び付けて自分の考えを深める姿が見られた。この姿から、ただ自分の考えを伝えるだけではなく、友達の考えに対して、自分の考えやテキストで使われている言葉、さらには友達の考えの中で使われている言葉を結び付けて伝えることが、友達の考えを深めると捉えた（図Ⅰ）。その際に友達は、自他やテキストの言葉と考えとの関係の確かさを得て、納得していたと考え



＜図Ⅰ 国語科における社会に変革を起こす子どものイメージ＞

る。このような学習を繰り返すことで、言語能力が高まっていく。そこで、本校国語科では、「社会に変革を起こす子ども」を、「**自他やテキストの言葉を基に友達の考えを受け止め、対象と言葉、言葉と言葉との関係についての友達の考えを深める子ども**」とした。

2 研究の方向

1 年次研究では、「読むこと」の領域に研究対象を絞り、国語科における「社会に変革を起こす子ども」の姿が現れる要因を情報活用の視点から明らかにし、その要因を基に I C T 活用による学習指導の工夫を以下のように構想した。

情報活用の視点からの要因

- ・想像したことと根拠となる複数の本文の叙述とを照らし合わせる必要感を高めること（文学的な文章）【情報の関連付け】
- ・説明している内容や表現についての考えと、根拠となる複数の本文の叙述を照らし合わせる必要感を高めること（説明的な文章）【情報の関連付け】

I C T 活用による学習指導の工夫

- ・録音した音読を聴く機会の設定（文学的な文章）
- ・加工した本文をデータ共有し、比較する機会の設定（説明的な文章）

実践から、録音した音読や加工した本文を個人のタブレットで視聴したことで、他者の考えと自分の考えの違いを捉え、テキストの言葉を捉え直す姿が見られた。文学的な文章の学習においても、説明的な文章の学習においても、自分の考えと本文の叙述とを照らし合わせる必要感が高まった際に、友達の考えやテキストで使われている言葉を、一度もった自分の考えと結び付けて再考していた。その考えを友達と聴き合う中で、対象と言葉、言葉と言葉との関係についての考えを、自分も友達も納得のいく考えに変容させていたのである。

一方で、録音した音読や加工した本文を個人のタブレットで視聴しても、それらの機会の中で、他者の考えと自分の考えの違いを明確に捉えられず、対象と言葉、言葉と言葉との関係についての自分の考えを友達に伝えるのみにとどまる姿が見られた。

2 年次は、1 年次研究で明らかになった上述のような課題を分析し、非認知的能力を発揮できる学びのデザインを通して、「社会に変革を起こす子ども」の育成を目指していく。

3 研究内容

（1）国語科で重視する非認知的能力

1 年次研究を進めていく中で見られた「社会に変革を起こす子ども」に関わる課題となる姿を分析する。分析を進めるにあたり、全体研究を受け、まず O E C D の示す非認知的能力の 3 つの分類である「目標の達成」「他者との協働」「情動の制御」を、国語科の教科特性に照らして具体化する。

3 つの分類	国語科の教科特性に照らした、3 つの分類の具体
<u>目標の達成</u>	忍耐力：学習課題を解決するため、諦めずに言語活動に取り組み続ける粘り強さ 自己抑制：学習課題を解決するため、言語活動に取り組もうとする欲求や感情をコントロールする力

	目標への情熱：学習課題を解決するため、言語活動に取り組むことに対する必要感
他者との協働	社交性：対象と言葉、言葉と言葉との関係についての友達の考えを進んで聴こうとする思い 敬意：対象と言葉、言葉と言葉との関係についての友達の考えを価値あるものとして共感的・受容的に聴こうとする思い 思いやり：対象と言葉、言葉と言葉との関係についての友達の考えについて、友達が抱える困り感を解決しようと寄り添いながら聴こうとする思い
情動の制御	自尊心：言語活動に取り組む際に、現状の自分の言語能力でできることを大切に する気持ち 楽観性：言語活動に取り組む際に、現状の自分の言語能力を否定せず、楽しむ気 持ち 自信：言語活動に取り組む際に、現状の自分の言語能力が高まることを信じる 気持ち

次に、1年次研究で明らかになった課題となる姿の要因を考え、非認知的能力との関係を捉える。

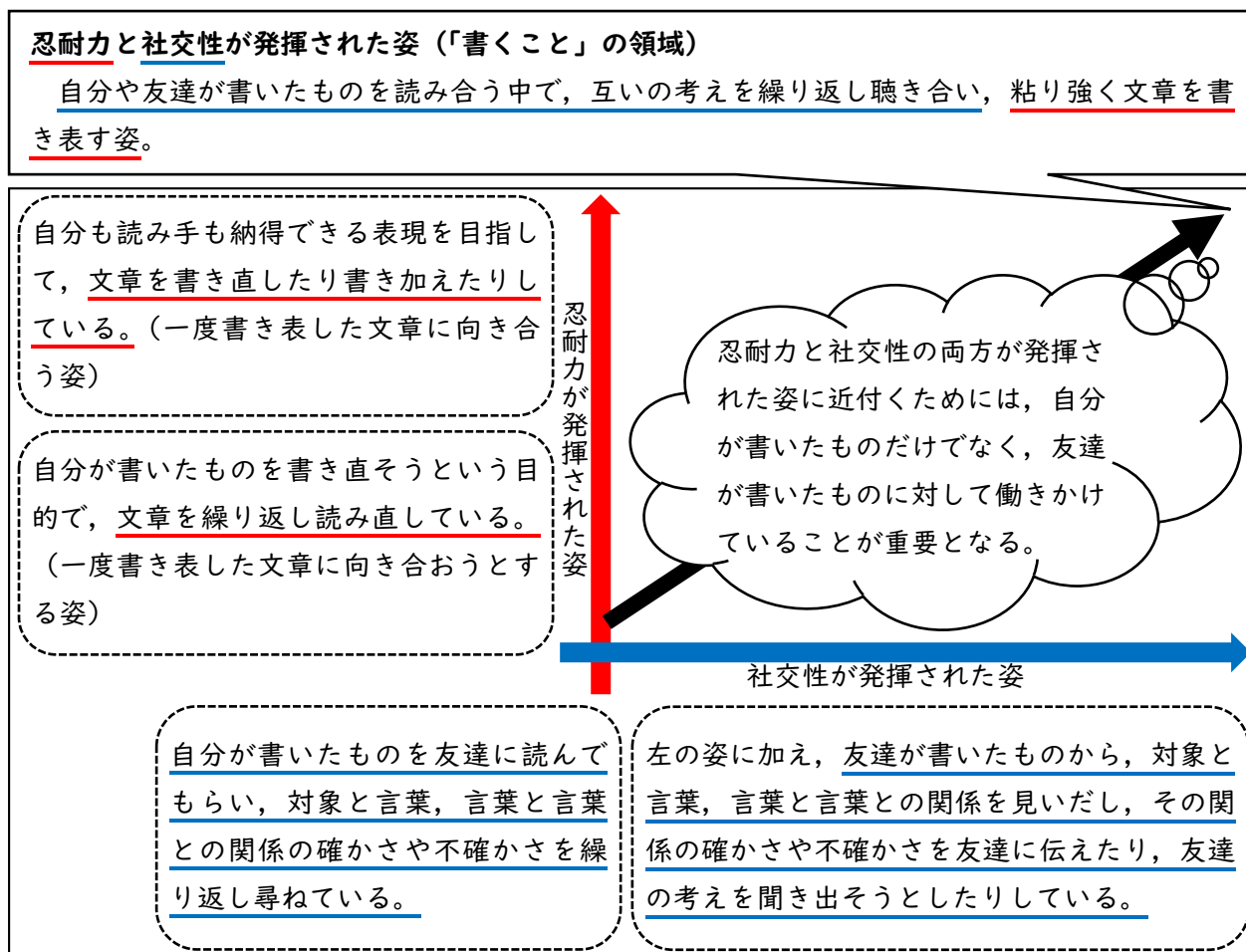
課題となる姿	その姿の要因
他者の考えと自分の考えの違いを明確に捉えられず、対象と言葉、言葉と言葉との関係についての自分の考えを友達に伝えるのみにとどまる姿が見られた。	・学習課題の解決に向けて、<u>自分の考えを再考しようと思えなかった</u>ことが考えられる。【忍耐力】 ・<u>考えを伝えてこない友達に働きかけられなかった</u>ことが考えられる。【社交性】

自分の考えを再考しようと思えなかったことの原因を、非認知的能力の面から考えると、言語活動に取り組み続ける粘り強さ（忍耐力）が発揮されなかったことが大きい。さらに、他者の考えと自分の考えの違いを明確に捉えられないことも、この忍耐力が十分に発揮されなかったことが起因していると考えられる。なぜなら、忍耐力が発揮されると、学習課題を解決することを諦めずに粘り強く言語活動に取り組む、自分の考えを再考する中で、他者の考えと自分の考えの違いを捉えることができるからである。また、考えを伝えてこない友達に働きかけられなかったことは、対象と言葉、言葉と言葉との関係についての友達の考えを進んで聴こうという思いである、社交性が発揮されなかったことが起因していると考えられる。なぜなら、社交性が発揮されると、協働的に学習課題を解決する意識が高まり、他者の考えと自分の考えの違いを捉えることができるからである。

一方で、教科特性にも注目したい。国語科には、「話すこと・聞くこと」「書くこと」「読むこと」の領域があるが、これまでの授業実践の中で設定してきたそれぞれの領域における言語活動を振り返ると、子どもたちが最後まで粘り強く取り組む続けることが難しかったのが、「書くこと」に関するものである。なぜなら、子どもたちは書き上げたことで満足してしまい、一度書いたものを修正することに対する意識が持続しにくいからである。これでは、言葉のもつ特性に着目しながら認識・思考・表現を繰り返し、言語能力を高めることに至りにくい。また、これまでの授業実践の中で設定されてきた「書くこと」に関する学習課題を振り返ると、対象と言葉、言葉と言葉との関係についての友達の考えを積極的に聴きながら、協働的に解決するものが少なかった。これは、「書くこと」に関する学習課題について、個人で解決しようとする意識が高いからである。

このような実態から、「書くこと」の領域において、忍耐力や社交性を発揮する姿が現れるための糸口を見いだすことができれば、他の領域でも忍耐力や社交性が発揮されやすくなり、1年次研究で明らかになった課題を解決する授業改善につながると考えた。

そこで、本校国語科では、重視する非認知的能力を忍耐力と社交性とし、特に「書くこと」の領域に絞って研究を進めていくこととした。「書くこと」の領域において、本校国語科が重視する非認知的能力が発揮された姿とその段階性は次のとおりである。



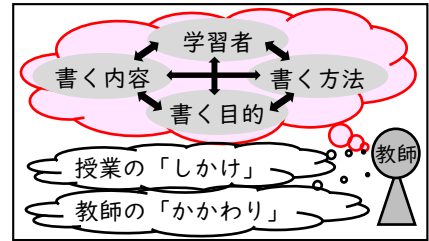
＜図2 忍耐力と社交性が十分に発揮されるまでの段階性＞

図2の中にもあるように、忍耐力と社交性とがともに発揮されることを重視している。それは、「書くこと」の領域において、忍耐力と社交性とがともに発揮されることで、互いの認識・思考・表現に影響を与え合い、友達とともに言語能力を高めていけると考えるからである。そこで、自分や友達ที่書いたものを読み合う中で、互いの考えを繰り返し聴き合い、粘り強く文章を書き表すことを目指す。例えば、自分が書いたものを友達に読んでもらい、友達が伝える、対象と言葉、言葉と言葉との関係の不確かさを基に、自分の文章を繰り返し書き直している姿は、忍耐力は十分に発揮されていても、社交性が十分に発揮された姿とは言えない。また、友達が書いたものから、対象と言葉、言葉と言葉との関係を見だし、その関係の確かさや不確かさを友達に伝えている姿は、社交性は十分に発揮されていても、それを基に文章を書き直したり書き加えたりしなければ、忍耐力が十分に発揮された姿とは言えない。つまり、図2において、右上の姿を目指していくのである。なお、図2の中の姿は、主体的に学習に取り組む態度の具体的な姿と重なる部分があると考えているため、右上の姿は、粘り強い取組を行おうとする側面について、「十分満足できる」状態であると評価できる。その際、自らの学習を調整していることが前提となるため、結果として、自らの学習を調整しようとする側面についても、「十分満足できる」となる。

このような、忍耐力と社交性とを発揮する姿を促すことができるように、次のような学びのデザインの工夫を行う。

(2) 学びのデザインの工夫

「書くこと」の領域において、教師が子どもの学びをデザインするために、鹿毛（2019）の論を参考に、「学習者」「書く目的」「書く内容」「書く方法」の4つの要素を明確化し、相互に関連させながら授業を構想していくこととする。また、その授業を展開する場や必要なツールといった、授業の「しかけ」や授業中の子どもに应じる教師の「かかわり」も同時に構想していく（図3）。特に、今回の研究では、「学習者」等の4つの要素を明確にする際、教師が想像力を働かせて、子どもの意識を具体的に想定しながら構想することを重視する。その手順の一例を以下に示す。



＜図3 学びのデザインに必要な要素＞

＜子どもの意識を重視した学びのデザインの手順の例＞

- ①各学校の年間指導計画や使用している教科書等から、言語活動を仮に設定する。
- ②設定した言語活動に対する子どもの反応を想像しながら、子どもの意識を想定する。
- ③想定した子どもの意識を基に、「しかけ」と「かかわり」を構想する。

手順②の例としては、「今、くすの木タイムの学習で熱心に竹細工作りに取り組んでいるから、竹細工についての紹介文を書くという言語活動は適切そうだ。」と、「学習者」の関心や意欲のあり方に「書く内容」が合っていることを検討したり、その言語活動を念頭に置きつつ、『友達と一緒に作った作品だから、一緒に紹介文を書いてお家の人に知らせたいな』と〇〇さんは思うだろうな。」と一人一人の思いを想像したりすることである。その際、【真正な学び】【個別最適な学び】【協働的な学び】の視点を用いていく。

【真正な学び】に関わる子どもの意識では、目的意識や相手意識の具体を意識して言語活動に取り組む姿を想定する。また、書くための題材を決める際に、他の教科等で学んだことを生かそうとする意識も想定する。これにより、言語活動に取り組む中で、自分が書いたものが確実に伝わることを目指して、粘り強く文章を書き表す必然性が生まれ、忍耐力の発揮を促すと考えた。

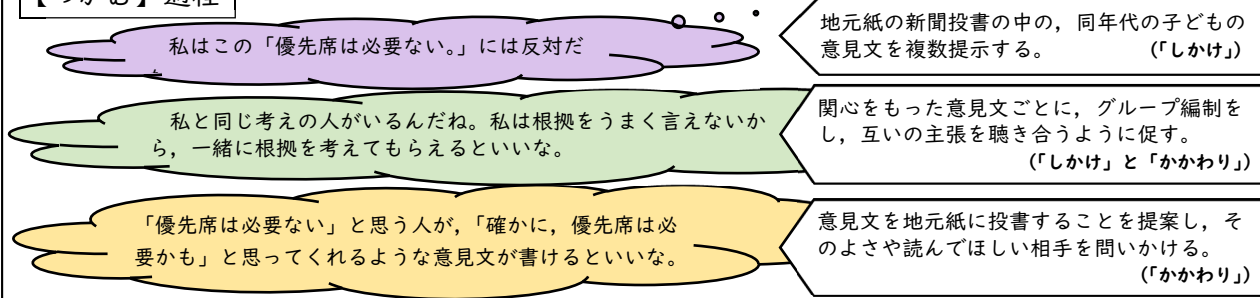
【個別最適な学び】に関わる子どもの意識では、自分の興味・関心に合った題材で「書くこと」の言語活動に取り組む姿を想定する。また、書く過程を自己調整していくことが前提となるような、学習計画と進捗状況を照らして振り返ろうとする意識も含んで想定する。これにより、自己決定したことを実現させるべく、粘り強く文章を書き表す原動力を得て、忍耐力の発揮を促すと考えた。

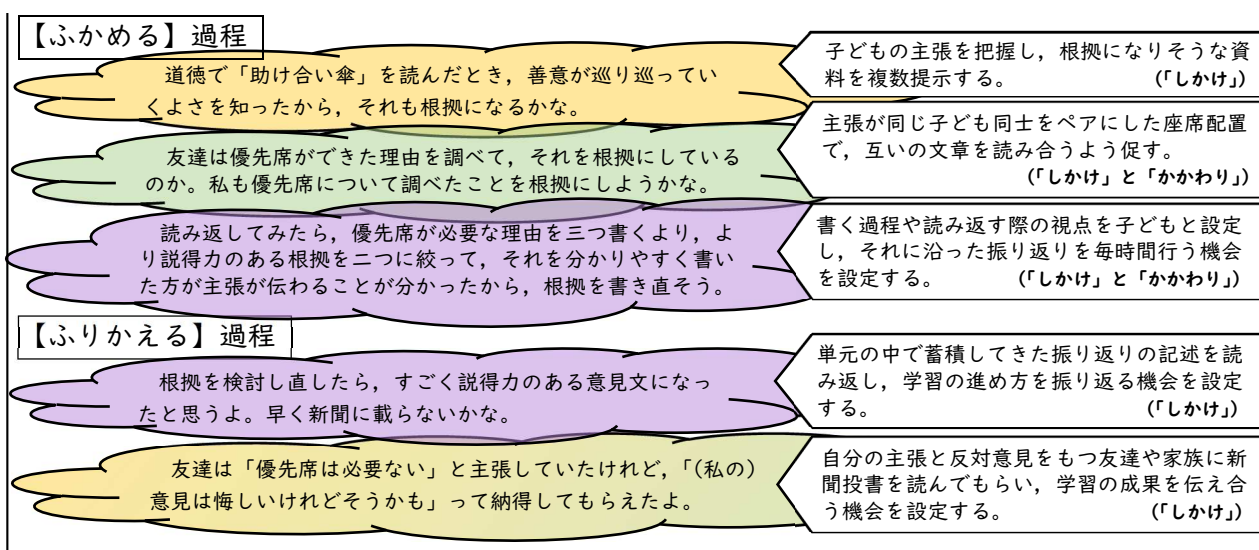
【協働的な学び】に関わる子どもの意識では、他者と協働的に書いていく意識を想定する。これにより、学習課題の解決を目指して、考えを聴き合う他者が保障され、社交性の発揮を促すと考えた。

以下にそのデザインの一例を示す（図4）。図中にあるオレンジ色は【真正な学び】に、紫色は【個別最適な学び】に、緑色は【協働的な学び】に関わる子どもの意識である。図中の右は、子どもの意識に応じた「しかけ」と「かかわり」の例である。

例 5年「読み手が納得する意見文を書こう（『あなたは、どう考える』光村図書5年）」

【つかむ】過程





＜図４ 学びのデザインの例＞

教師は授業中に、多様な振る舞いや即興的な対応をしながら「しかけ」と「かかわり」で子どもの意識を引き出したり支えたりして、授業を展開していく。想定した意識と実際の子どもの姿が異なった際には、想定した意識が現れるように「しかけ」を増やしたり変更したりする。また、子どもの実際の意識に寄り添いつつ「かかわり」をする中で、デザインの修正をしていくことになる。その中でも重要だと考える「しかけ」と「かかわり」の具体を次に示す。

現実社会において書く目的の実現が約束されている学習課題の設定

これまで、相手意識や目的意識をもたせて「書くこと」の学習に取り組んでも、子どもたちの文章は教師が評価物として保管することが多かった。しかし、現実の生活で保管されたままの文章は、絵日記や日記などの個人的な文書の類のみである。そこで、現実の生活に可能な限り近付けた学びを実現するため、現実社会において書く目的の実現が約束されている学習課題を設定する。具体的には、想定した読み手に確実に読んでもらい、その反応を含めて学習課題の解決状況の振り返りを行うことを単元として計画するという、学びのデザインを行うことである。この学習指導の工夫により、忍耐力を発揮し、粘り強く文章を書き表す姿を促す。

この学習課題を設定するまでに、教師は以下の事前準備と授業中の「かかわり」を行う。

事前準備	○書く目的に合わせた読み手を想定し、その読み手に読んでもらうための手段を検討する。 ○他者に読んでもらうための手段を整えるため、関係各所との連絡調整を行う。
授業中（【つかむ】過程）の教師の「かかわり」	○書くための相手を問いかける。 ○他者に読んでもらうための手段を問いかけたり知らせたりする。 ○関連する他教科・領域の学習内容を話題に挙げる。 ○書くことの意義や学習が生かせる場面を問いかける。

上記の準備と「かかわり」を基に学習課題を設定し、「書くこと」に関わる言語活動を行っていく。そして、実際に書いたものを読んでもらうことで、書く目的が達成されることを教師は保障していく。なお、【ふかめる】過程において、忍耐力を発揮し、粘り強く文章を書き表せるよう、【つかむ】過程で提示した完成イメージがもてるものを「しかけ」として適宜再提示して活用したり、相手意識や目

的意識をもてる問いかけや促しなどの「かかわり」を絶えず行ったりする。その事例を次に示す。

例 6年「学校案内パンフレットを作って知らせよう（『ようこそ、私たちの町へ』旧光村図書）」
学習課題：「附属小案内パンフレット」を作って、1年生やその保護者に附属小の魅力を書いて伝えよう。

「しかけ」の例：教師が作成したパンフレットのモデル

【ふかめる】過程における「かかわり」の例

- ・「しかけ」を再提示しながら、「どんな言葉を使ったら、1年生も保護者も安心できそうかな？」と問いかける。
- ・「1年生はその行事について詳しく知れるか、友達に1年生になってもらって読んでもらったら？」と推敲を促す。



<書く目的が実現している様子>

ICT機器による協働的に書くための学習環境の整備

これまで、【ふかめる】過程において、学習課題の解決に向けた「書くこと」に関する言語活動は、個人で取り組むことが多かった。そこで、様々な他者と関わりながら進めていく学びを実現するため、ICT機器を用いて、協働的に書くための学習環境を整備する。具体的には、アプリケーション「ロイロノートスクール」を用いて、個人で書いている過程を、友達に閲覧・推敲してもらったり、google アプリケーション「Jamboard」や「スライド」を用いて、共同編集をしたりする学びの場を「しかけ」としてデザインしていくことである。ICT機器によって、互いの文章の共有が即時的かつ容易に行えるようになる。この学習指導の工夫により、社交性を発揮し、自分が書いたものを友達に読んでもらったり、友達が書いたものを読んだりすることを繰り返す姿を促す。

例 2年「ようすをくわしくつたえよう（『ようすをあらわすことば』光村図書2年下）」

学習課題：「様子を表す言葉」を使って、榛名オリの思い出を書き残そう。

用いたアプリケーション：Jamboard

アプリケーションの機能：共同編集



この「しかけ」を使った場合の「かかわり」の例

- ・「様子を表す言葉」の使い方の適否を判断させたい場合は、「友達と二人で一回、読んでみたら、どうかな？」と音読を促し、語と語、文と文の続き方に目を向けられるようにする。
- ・様々な「様子を表す言葉」の使い方に気付かせたい場合は、グループごとに、右のページをまとめておき（「しかけ」）、「グループの友達同士で『様子を表す言葉』が使えているか確かめてみたら？」と推敲を促し、「様子を表す言葉」に着目して音読できるようにする。



<アルバムの例>

4 授業実践 4年「理由を明確にして意見文を書こう」（『もしものときにそなえよう』）

（1）単元における学びのデザイン

子どもたちは、自分の考えとともに理由や事例を説明することや、理由を説明する際に「なぜなら」や「～ためです」という表現を使うことについて理解している。しかし、考えと理由や事例との関係を明確にして文章を書くという経験が少ないため、自分の考えを羅列し、その考えの根拠が分かりにくい文章を書く姿が多く見られた。そのため、考えとそれを支える理由や事例との関係を捉え、それらの関係を明確にして書き表し方を工夫する力を十分に身に付けていないと言える。

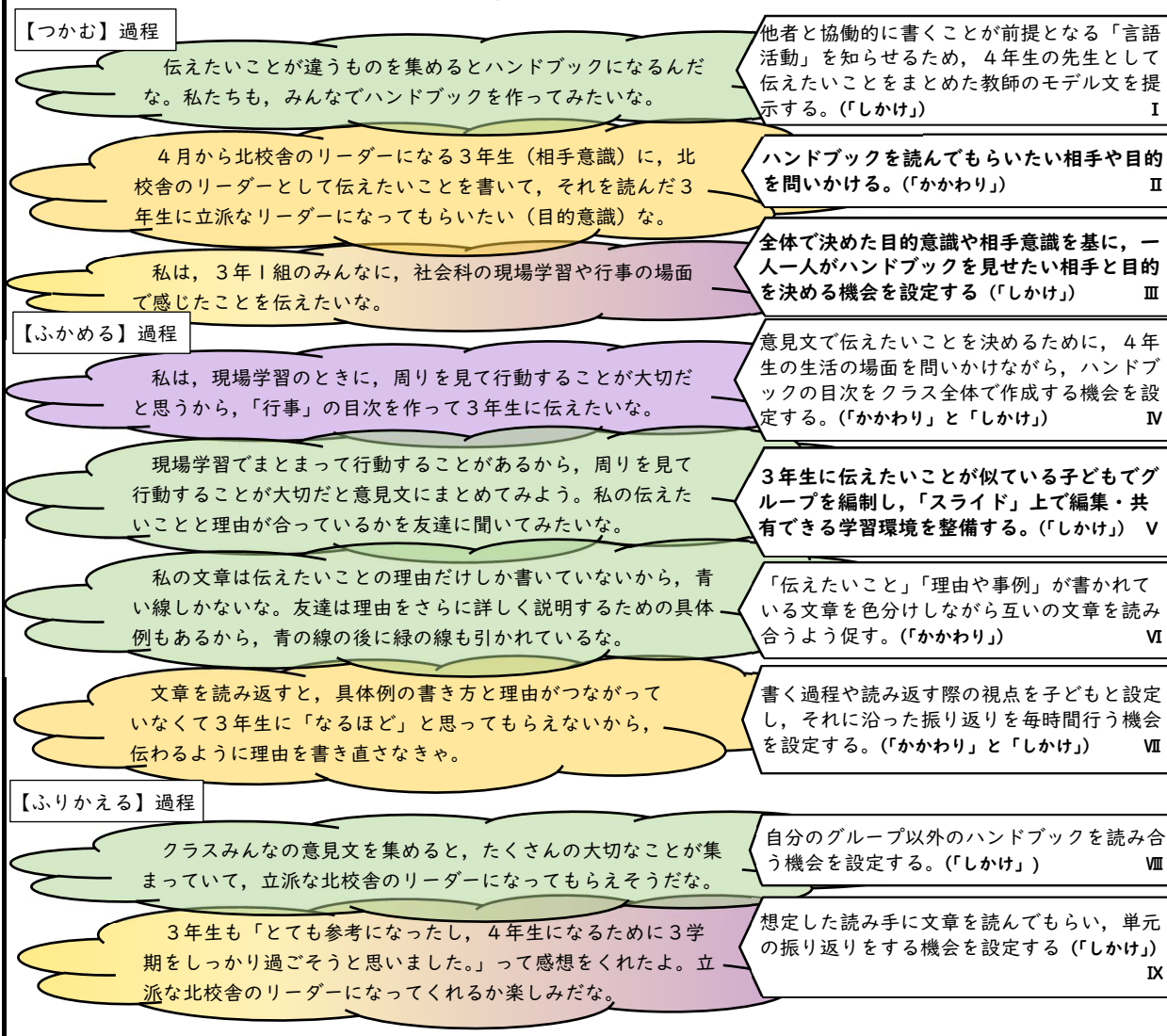
そこで、子どもの意識に合わせて書く相手や目的を決定し、「4年生の生活で経験したことをまとめ、

北校舎で生活する２～４年生の中のリーダー（以下、「北校舎のリーダー」として伝えたいことを書く」という言語活動を設定する。この言語活動では、「３年生に北校舎のリーダーとして大切なことを伝える」という、文章を書く目的の実現を子どもが感じやすいため、自分の書いた文章をよりよいものにしようという意識が生まれ、考えとそれを支える理由や事例との関係に着目しながら文章を書くことができる。互いの考えを聴き合い（社交性の発揮）、自他の文章を繰り返し読み直したり、書き直したり（忍耐力の発揮）しながら、言語活動を行うことは、国語科を学ぶ本質的な意義である「言葉のもつ特性に着目しながら認識・思考・表現を繰り返す」ことにつながり、「考えとそれを支える理由や事例との関係を捉え、それらの関係を明確にして書き表し方を工夫する」力を高められると考え、その単元を次のように構想した。

目標	４年生の生活について振り返ったことを基に、北校舎のリーダーとして大切だと思うことについての考えが正確に伝わるように、理由を明確にして意見文を書くことができる。	
活動	４年生の生活で経験したことをまとめ、北校舎のリーダーとして大切なことを書く活動	
評価 規準	(①知・技) 考えとそれを支える理由や事例との関係について理解している。 (②思・判・表) 「書くこと」において、考えとそれを支える理由や事例との関係を明確にして、書き表し方を工夫している。 (③主体的態度) 進んで、考えとそれを支える理由や事例との関係を明確にして書き表し方を工夫し、学習課題に沿って、意見文にまとめようとしている。	
過程	時間	学習活動
つかむ	１	○「４年生ハンドブック」のモデルを基に、理由を明確にして文章を書くことのよさを話し合い、学習課題をつかむ。 学習課題 ３年生に立派な北校舎のリーダーになってもらえるように、理由をはっきりさせて意見文を書こう
ふかめる	１ １ １ ４ 休み時間	○「４年生ハンドブック」の完成までの学習計画を立てる。 ○『もしものときにそなえよう』で示されている意見文の書き方と、【つかむ】過程で提示した教師のモデル文を比較しながら、意見文の構成を確認する。 ○４年生の１年間を振り返り、「４年生ハンドブック」の目次の内容を決め、伝えたいこと（考え）を決める。 ○グループごとに以下の学習活動を繰り返し、意見文を清書する。 ①考えとそれに合う理由や事例を検討する。 ②考えとそれに合う理由や事例を書く。 ③書いた文を読み合って、書き直す。 ○完成した「４年生ハンドブック」を３年生に渡し、読んでもらう。
ふりかえる	１	○「４年生ハンドブック」を読んだ３年生の感想を基に、学習の成果を伝え合う。

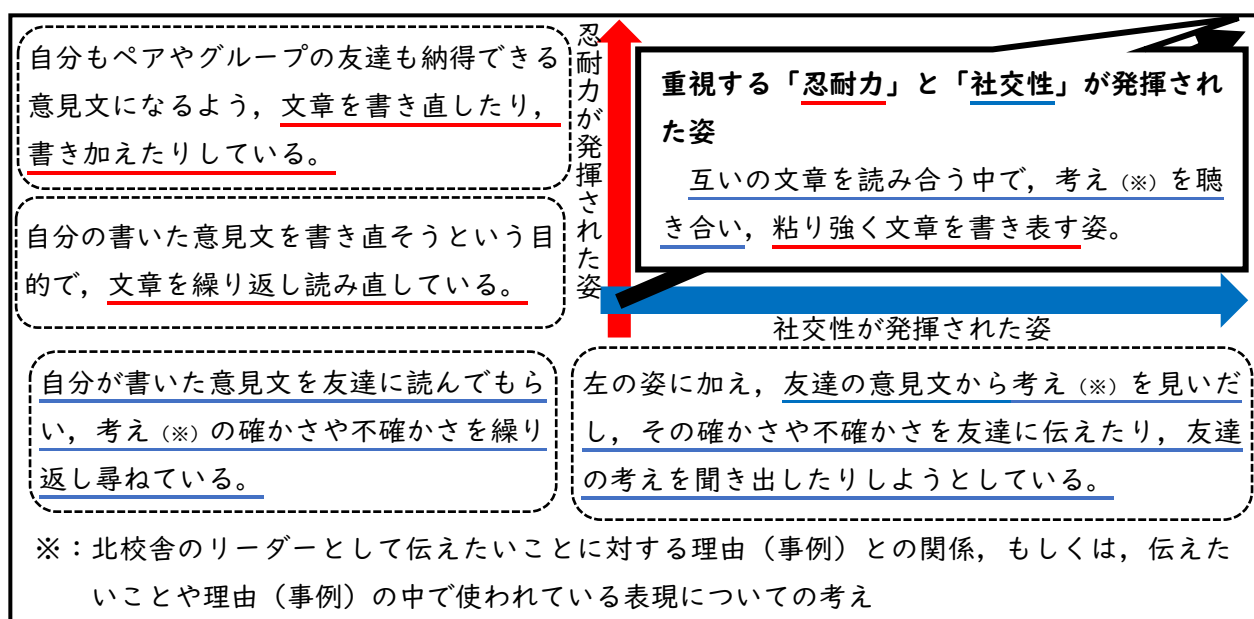
なお、本単元においては、子どもたちが「考え（以下、「伝えたいこと」とそれを支える理由や事例との関係を捉えたり問い直したりして、理由と事例を明確にして意見文を書くことのよさに気付く」という見方・考え方を働かせながら、互いの書いたものを読み合い、粘り強く書き直すことができるようにしたい。そのため、単元の中での子どもの意識を具体的に想定し、その意識に応じた「しかけ」と「かわり」ができるよう、学びのデザイン及び学習指導の工夫を図５のように具体化して行った。

※図中の右は「しかけ」と「かかわり」を表し、学習指導の工夫の具体を太字で示した。さらに、「(2) 学びの実態」で後述する内容に、Ⅰ～Ⅸの記号が対応している。



<図5 本単元の学びのデザイン図>

本単元で、段階的に捉えた重視する「非認知的能力を発揮した姿」の具体は、以下のとおりである。



(2) 学びの実態 ※Nは抽出児，Cはその他の子ども，Tは教師， は忍耐力を は社交性を発揮した子どもの姿

【本研究以前における，重視する非認知的能力の側面から捉えた抽出児 N の実態】

これまでの学習において N は，自分の考えに自信をもち，友達と話し合う際には，その考えを伝える姿が多く見られた。このような N は，本単元において，以下のように学びを進めていった。

【本単元における，子どもたちや抽出児 N の学び】

①【つかむ】の過程（第1時）

第1時，4年生の1年間を教師目線で振り返り，「新しく附属小学校に来る先生に向けて，4年生の先生として大切なことを伝えたい」という相手意識と目的意識の下で作成した「4年生ハンドブック」を提示した（図5Ⅰ）。すると，子どもたちは伝えたいことと理由や事例がつながっているモデル文を読み，「詳しく書かれていて読みやすい」とつぶやいた。その後，考えと理由がつながっていない文や，理由や具体例が詳しく書かれていない文と比べて読むと，「これはちょっと分かりにくいな」や「理由が書かれていないから，言いたいことが伝わらない」，「具体的に書かれていた方が分かりやすい」と発言していた。続いて，複数の意見文を集め，自分たちの伝えたいことを発信する相手や目的を問いかける（図5Ⅱ）と，「新しい4年生（現在の3年生）に向けて伝えたい」と読む相手を決めていた。その後，提示された，「3学期は北校舎のリーダーになれるようにしっかり準備をしよう」という3年生の3学期の生活の目標を見た子どもたちは，「3年生に立派な北校舎のリーダーになってもらいたいな」と発言し，学習課題「3年生に立派な北校舎のリーダーになってもらえるように，理由をはっきりさせて意見文を書こう」を立てた。Nは，「私だったら，何を伝えようかな」とつぶやきながら，「3年1組に安心して北校舎のリーダーになってもらいたい」という振り返りを記述していた（図5Ⅲ）。

②【ふかめる】の過程（第2時～第8時）

第2時，「4年生ハンドブック」の完成までの学習計画を立てた。子どもたちは，提示されたモデル文の目次を見て，「ここ（目次）には，自分たちが伝えたい北校舎のリーダーとして大切なことが目次として書かれた方がいいよ」と発言した。そして，ハンドブック完成までに必要なことをペアで話し合った。Nたちは，「書く内容をいくつか考えることが必要だね」や「下書きを書いて，友達と読み合うこともやった方がいいよね」と発言していた。

第3時，学習計画に沿って3年生に北校舎のリーダーとして大切なことが伝わるような書き方について考えた。子どもたちは，教師のモデル文を色分けしながら，「初め」「終わり」の段落で「伝えたいこと」が，「中」の段落で「伝えたいことに対応する理由や事例」が書かれていることを確認した。このとき，Nは「なぜなら～で始まっているからこれは理由だよ」や「初めと中の中身が同じかどうかもあるんじゃないかな」と発言し，書き表し方の工夫や伝えたいことと理由や事例との関係性について指摘していた。

第4時，意見文を書くときに気を付けたいことについて話し合い，自分が伝えたいことを決め，目次を作成した。まず，ハンドブックを読んだ3年生からもらいたい感想について問いかけられた子どもたちは，「ためになったな」や「分かりやすいな」という感想を挙げた。そして，そのためには，「北校舎のリーダーとして大切なことを書くこと」や「考えと理由や事例が合っていること」，「理由や事例が詳しく書けていること」が必要であると発言したため，その3つの視点を，意見文を書くときや互いに読み合うときにいつも気を付けることとして教室全体で共有した（図5Ⅶ）。その後，目次を作成しながら，「初め」の部分について，北校舎のリーダーとして大切なことについて話し合った（図5Ⅳ）。Nが3年生に伝えたいこととして考えたのは，「授業の場面できりかえをすることが大切である」というものだった。

第5時～第8時、伝えたいことに対する理由や事例を考えたり、互いの文章を読み合いながら、下書きや修正を繰り返したりする活動に取り組んだ。

まず、Jamboard 上に用意されたウェビングマップ（図6）を用いて、自分の伝えたいことに対する理由や事例を考えた。すると、N たちは、「先生や友達の話がよく聞ける」や「協力すると、話し合いができて問題が解決できる」と記入していた。活動が進むにつれ、子どもたちの中には、伝えたいことと結び付かない理由や事例を記述する姿が見られたため、第4時で挙げられた3つの視点をもう一度提示し、本時の学習で重要だと思う視点を問いかけた。すると、子どもたちは、黒板に提示されたものを示しながら、「北校舎のリーダーとして大切なことがある」と「考えと理由や事例が合っていること」を意識して考える必要性を指摘していた。そこで、教師は、伝えたいことと理由をつなげて音読し、内容が合っているか確かめるように促した。N たちのグループは、「4年生の授業」の場面で伝えたいことについて、その理由や事例とのつながりを話し合った。N は、ペアの友達と繰り返し音読をし、自分の伝えたいことと理由が合っているか確かめていた。N は、伝えたいことと理由や事例との内容が合っていない場合には、友達のアドバイスに耳を傾けながら書き直していた。

次に、伝えたいことに対する理由や事例が Jamboard 上に集まったところで、意見文の下書きを書いたり、互いの文章を読み合いながら修正したりする活動に取り組んだ。教師は、「スライド」上に、「初め」「中」「終わり」で色分けされたシートをグループの人数分、用意した（図5V）。子どもたちは、意見文を書いたり読んだりするときの3つの視点を基に、自分の書いた下書きが3年生に分かりやすいものとなっているかを互いに読み合って確かめた（図5VI）。そのときの N たちの様子は次のとおりである。

N : ねえねえ。私の文章、読んでみてくれない？

C1 : (しばらくタブレット上の N のページを見ながら) N ちゃんの文章の初めのピンクのところは、下の理由と合わない気がするんだけど。

C2 : (タブレットで N のページを見る) うーん。確かに、「きりかえが大切」って文に、「移動教室があるからです。」だとつながらない気がするんだけど。

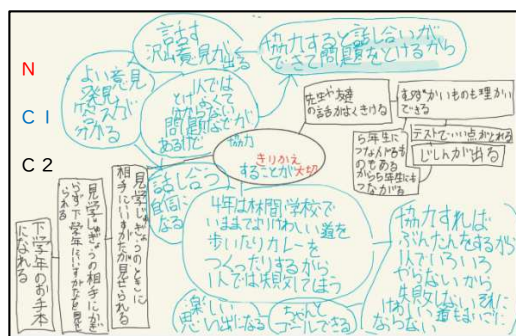
T : 考えと理由の部分が合っているかを確かめるために、音読をしてみたらどう？

N : (C1 と C2 と一緒に自分の文章を音読する) 「きりかえが大切です。なぜかという移動教室があるからです。」って変だね。でも移動教室のことは書きたいな。どうしよう。

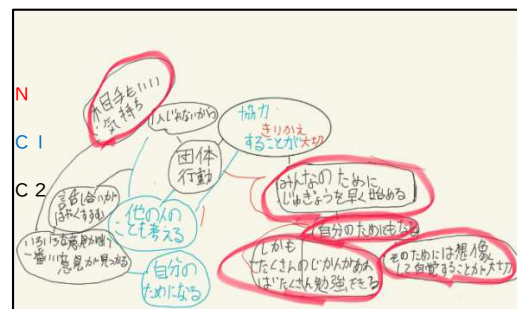
C2 : そうしたら、移動教室のことは具体例の部分で書けばいいんだから、理由の言葉を変えた方がいいんじゃない？

N : そうか。じゃあ、「なぜなら」で移動教室を書いて、理由は違う書き方にする。(「例えば、移動教室のときには～」と修正をし、理由の言葉を書こうとする。)

このように N は、自分の文章をペアの友達に読んでもらう中で、伝えたいことと理由のつながりの不確かさを尋ね、友達から伝えられた考えを基に書き直していた。この N の姿は、北校舎のリーダー



＜図6-1 Nのグループの1枚目のJamboard＞



＜図6-2 Nのグループの2枚目のJamboard＞

として伝えたいこととその理由や事例との関係（対象と言葉）を聴き合う中で、社交性や忍耐力を発揮した姿であった。

また、互いの文章を読み合う中で、以下のような N の姿も見られた。

C 2 : (N の方を向く) N ちゃんの真ん中の部分、少し短い気がするんだけど。

N : (C2 の方を向く) えっ。ちょっと C2 ちゃんの見てもいい？ (タブレット上の C 2 の文章を見てすぐに) 全然長さが違う。これだと 3 年生に伝わりにくいな。

C 2 : N ちゃんのはさ。具体例が少ないんじゃない？移動教室って例えば何の教科ですのかを書くとして少しだけ詳しくなると思うんだけど。

C 1 : あとさ、理由で授業を早く始められるって書くなら、授業を早く始めるとなんでいいのかを説明するっていいんじゃない？

N : じゃあ、授業が早く始められると、考える時間や話し合いの時間がたくさんとれるって書くっていいかな？ (「授業を早く始められると～。」と修正する (図 7))。

C 1 : それなら詳しくなったかも。



このように N は、ペアの友達が伝える考えに耳を傾け、自分の文章を書き直していった。この N の姿は、理由や事例の中で使われている言葉（言葉と言葉）の関係について話し合う中で、社交性と忍耐力を発揮した姿であると言える。

③【ふりかえる】の過程（第 9 時）

第 9 時、完成したハンドブックをクラスで読み合った後 (図 5 VIII)、実際に 3 年生に読んでもらい、その感想を基に単元の振り返りを行った (図 5 IX)。3 年生から、「北校舎のリーダーとしてどんなことに気を付ければよいかよく分かった」や「立派な北校舎のリーダーになりたい」「きりかえをすることの大切さがよく伝わった」という感想をもらい、N はノートに、「3 年生に伝わるように意識して書いたので、今回の授業で、自分の考えと理由を書く力が身についた」と書いていた。これまでの学習を通して、子どもたちは、自分の伝えたいことに相手が納得するためには、理由や事例とのつながりを明確にして書き表すことが大切であると実感することができた。

これまでの学習を通して、N は、自分も友達も納得できるように文章を書き直したり、書き加えたりする姿や、自分の伝えたいことに関わる考えの確かさや不確かさを友達に尋ねる姿は現れていた。しかし、完成した意見文を見ると、「きりかえが大切である」という自分の考え（伝えたいこと）につながる理由や事例を書くべき「中」の部分で、「(4 年生としての姿を) 自覚することも大切である」と、考えを書き加えていた (図 7)。

クラス全体を見ると、相手意識や目的意識をもち、考えとそれを支える理由や事例との関係を捉えながら、対象と言葉、言葉と言葉との関係について聴き合い、繰り返し書き直したり書き足したりする子もいた。

これらの姿から、忍耐力については、教室内の全ての子どもに、自他の文章を繰り返し読み直したり、書き直したりする姿が現れて

4 年生は「きりかえ」をすることが大切だと考えました。

なぜかというとしゅ業を早くはじめることができるからです。たとえば理科や音楽などのどう教室の時は、いどうする時間で少ししゅ業する時間がみじかくなる時があります。もし、その時きりかえすれば早くならぶ事ができて早くいどうする事ができます。なのでしゅ業する時間が長くなります。テストの点数もあがります。だから楽しい時間や話し合いの時間がたくさんふえると思うからです。そのため自分のためにもなるし、クラスみんなのためにもなるからみんなもいい気持ちになるのできりかえが大切だと思います。そして、何分前に帰ってくればいいかなどを考えて行動にうつし自かくすること4年生や北校舎のリーダーとしてとても大切だと考えました。

このようなことから4年生は「きりかえ」をすることが大切だと考えました。

<図 7 完成した N の意見文>

おり、十分に発揮していたと言える。社交性については、友達の意見文に関する考えを伝える姿や、自分の意見文についての考えを尋ねるのみにとどまる姿があったため、発揮の度合いにばらつきがあったことが伺える。これにより、国語科を学ぶ本質的な意義である「言葉がもつ特性に着目しながら認識・思考・表現を繰り返し、言語能力を高める」ことに迫ってはいたものの、「考えとそれを支える理由や事例との関係を捉え、書き表し方を工夫する」力を十分に身に付けるには至らなかった。

単元を通して、忍耐力が発揮された要因として、子どもたち一人一人が書く内容を自己決定する場が保障された上で、実際の3年生に読んでもらうという、書く目的の実現が約束されていたことが大きいと考える。これは、学びのデザインにおいて、子どもの意識を想定し、単元を通して相手や目的を意識することができる「しかけ」と「かかわり」を行ったからである。また、同じテーマや場面でグループ分けをし、グループの友達の文章を同じ「スライド」上で見るようにしたことが「しかけ」として機能していたためと言える。

一方、社交性の発揮の度合いにばらつきが見られた要因として、協働で書くという子どもの意識を、教師が適切な「かかわり」で支えられなかったためであると考ええる。授業の中で、事前に想定した子どもの意識とずれが生じ、「かかわり」を修正したが、社交性を十分に発揮させることには至らなかった。子どもの意識を想定する段階で、互いの意見文から考えを見いだす必要感をもたせる「しかけ」を構想することが大切であると考ええる。

5 成果と課題

本校国語科における問題解決的な学習の中で、社会に変革を起こす子どもの育成に向けて、「非認知的能力を発揮する姿」が現れるための学びのプロセスと、そのプロセスが生み出す学びのデザインについて研究を進めてきた。その結果、次のような成果と課題が明らかになった。

○成果

「学習者」「書く目的」「書く内容」「書く方法」の4つを明確化する際に、子どもの意識を想定しながら単元の学習を構想したことで、学習課題が、子どもにとって解決する価値のあるものになったと考える。書いたものが確実に読まれることが約束されている学習課題の下においては、相手意識や目的意識をもち続けながら、友達と協働的に、粘り強く文章を書き表すことにつながっていた。また、それぞれの単元において子どもが学習計画を設定し、その進捗状況等を自己調整しながら学習を進めた結果、単元の終末で読み手の反応を得た際に、友達と協働的に、粘り強く書き表すことのよさを実感する姿があった。

○課題

I C T機器を用いた、協働的に書くための学習環境については、「しかけ」として提示するだけでは不十分であった。社交性を発揮しなければ解決ができないような学習課題の下でなければ、自分が書いたものを友達に読んでもらったり、友達が書いたものを読んだりすることが繰り返されにくいと考える。今後は、学習課題の設定の際に、協働的に解決する必然性のある学びのデザインをより意識することが重要である。

【参考文献】

- ・鹿毛雅治『授業という営み——子どもとともに「主体的に学ぶ場」を創る——』、教育出版、2019年。
- ・小塩真司『非認知能力——概念・測定と教育の可能性』、北大路書房、2021年。