

国 語 科

国 語 科 部

長 嶋 愛 香

桐 生 直 也

近 藤 智

研究協力者

濱 田 秀 行

国
語

1 育成を目指す資質・能力

言葉による自他の認識・思考・表現から形成された考えを自ら関わらせ、深める資質・能力

2 育成を目指す資質・能力について

言語能力の側面から捉えた「未来を拓く子ども」には、言葉を用いて、自他の人生を豊かにしたりよりよい人間関係を築いたりできる力が備わっていると考える。それには、言葉を字義通りに受け取るだけでなく言葉が用いられた文脈に合わせて捉えること、伝えたいことが伝わるように表すだけでなく言葉によって自他の心を温かくしたり、場を和ませたりできること等が求められる。

子どもたちは、言葉を用いて認識・思考・表現を繰り返す国語の課題解決を通して、言語能力を高めていく。その過程が対話的であることで、自分一人では至ることのできなかった考えに至ったり、考えをよりよく変容させ続けたりすることができる。そこで、本校国語科では、「未来を拓く子ども」に期待される言語能力を備えるために、「言葉による自他の認識・思考・表現から形成された考えを自ら関わらせ、深める資質・能力」の育成を目指した。

「言葉による自他の認識・思考・表現から形成された考えを自ら関わらせる」ためには、課題解決に関わる言葉に着目できる必要がある。これは、言葉による見方を働かせることにつながる。また、「言葉による認識・思考・表現から形成された考えを自ら深める」ためには、自発的に対象と言葉、言葉と言葉とを関わらせて意味や内容を捉えたり、その適切さについて考えたりする必要がある。これは、言葉による考え方を働かせることにつながる。よって、本校国語科が育成を目指す資質・能力を育むことは、学習指導要領に示されている、「言葉による見方・考え方を働かせ、言語活動を通して、国語で正確に理解し適切に表現する」ことのできる子どもの育成とも重なるものである。

本校国語科が育成を目指す資質・能力を育むためには、言葉による見方・考え方を推進力とし、資質・能力についての三つの柱（「知識及び技能」、「思考力、判断力、表現力等」、「学びに向かう力、人間性等」）を関わらせながら学ぶ必要がある。それぞれの具体を以下（図1）に示す。

言葉による自他の認識・思考・表現から形成された考えを自ら関わらせ、深める資質・能力

学びに向かう力、人間性等

進んで「話す・聞く」「書く」「読む」ための知識及び技能を用いたり、形成した考えを他者と関わらせたりしながら、見通しをもち、粘り強く課題の解決に取り組み続けようとする態度

知識及び技能

よりよく「話す・聞く」「書く」「読む」ための課題を解決するために用いることができる知識及び技能

思考力、判断力、表現力等

「話す・聞く」「書く」「読む」ことに関わる課題を解決するための知識及び技能を適切に用いたり、課題解決を通して形成した考えを他者と関わらせながら深めたりする力

言葉による見方・考え方

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捉えたり問い直したりして、言葉への自覚を高めること

図1 本校国語科が育成を目指す資質・能力の三つの柱と「見方・考え方」

3 研究の方向

本校国語科では、「未来を拓く子ども」の育成を目指し、言語能力に関わる課題意識を出発点に、互いの思いや考えを聞き合う対話を重視した授業のデザインを追究するとともに、以下のような学習活動の工夫を行ってきた。

- 対話をする必要感を高める課題設定の工夫
→「多様な考えをもてる」「適度な困難度」「他者との協働で解決できる」の三つの条件を備えた課題を設定する。
- 解決する必要感を高める課題設定の工夫
→「おもしろそう」「できそう」「学ぶ意味がありそう」「今後の役に立ちそう」の四つの視点で課題を設定する。
- 資質・能力についての三つの柱に沿った振り返りの工夫
→「分かったこと、できたこと」「考えたこと、伝えたこと」「自分や友達のがんばり、これからの学習や生活に生かせること」の三つの視点で学びの自覚を促す。

課題設定の工夫により、子どもたちは多様な考えが認められる中で互いの考えを聞き合い、意欲的に課題に向かうことができた。また、子どもたちの必要感に応じて課題解決の際に必要な知識及び技能の共有を図ったことで、知識及び技能を適切に用いて課題解決をする子どもたちの姿が見られた。振り返りの工夫により、「～という言葉に気をつけて読むと～」「～という順番で書くと～」等の、言葉による見方・考え方を働かせて学んでいたことがうかがえる記述が増えた。そのような子どもたちには、「具体的に想像できるようになった」「伝えたいことを詳しく書いて友達に伝えられるようになった」等、言語能力の高まりを自覚する姿が見られた。さらに、「友達と話し合ったことで分からなかったことが分かるようになった」「友達の考えで、新しい発見があった」等、協働して学ぶことの価値を自覚する姿も見られた。

一方で、明確に共有されていない知識及び技能を用いたり、複数の知識及び技能を組み合わせる課題解決に取り組んだりすることができない子どもたちの姿も見られた。そのような子どもたちは、対話が短い時間で終わり、他者との関わりの中における考えの変容が継続的に起こらないことが多かった。さらに、振り返りの記述の中に、認識・思考・表現に関わる具体的な内容が少ないという実態も明らかになった。そのような子どもは、学習で高めた言語能力を自覚しにくく、そうでない子どもに比べ、その後の学習で学んだことが使われにくい傾向にあった。

以上のことから、本年度は、子どもたちの「言葉による自他の認識・思考・表現から形成された考えを自ら関わらせ、深める資質・能力」の育成に向けて、身に付けた複数の知識及び技能を必要に応じて自覚的に用い、より質の高い対話の中で課題解決に取り組むことができるように、「見方・考え方」を働かせることと協働的に学ぶことの面から、学習指導の工夫を行うこととした。

4 研究内容

（１）国語科を学ぶ本質的意義と「見方・考え方」を働かせて協働的に学ぶ子どもの姿

本校国語科が目指す資質・能力の育成に向け、以下のように、国語科を学ぶ本質的意義と問題解決的な学習の過程における「見方・考え方」を働かせて協働的に学ぶ子どもの姿を捉えた。

① 国語科を学ぶ本質的意義

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

国語科が中心として扱う「言葉」は、人間が社会を形成する上で重要なコミュニケーションツールの一つである。人は、言葉を用いることで自分以外の人やもの、事象とつながることができる。さらに、過去や未来、遠く離れた場所、そして、架空の世界とつながることさえも可能となる。自分と自分以外をつなぐ言葉は、当然自他の関係性に影響を与える。人間が社会的な生き物である以上、言葉によって相手の思いを汲み取ったり、他者と折り合いを付けたりしながら自他の関係性をよくしていくことは重要であり、そのためには、言語能力の高まりが不可欠である。

そこで、本校国語科では、子どもが言葉による見方・考え方を働かせて「資質・能力」（言語能力）を高めることを国語科を学ぶ本質的意義とし、その要素として、言葉のもつ特性に着目すること（見方）、認識・思考・表現を繰り返すこと（考え方）、子どもたちが学習の中で常に言葉を用いながら言語能力を高められること（資質・能力）を含めた。

② 「見方・考え方」を働かせて協働的に学ぶ子どもの姿

本校国語科における「見方・考え方」を働かせて学ぶ姿と、協働的に学ぶ姿を以下のように捉えた。

「見方・考え方」を働かせて学ぶ姿 ・用いられている言葉と用いられる状況との関係を捉える際に、言葉の意味、働き、使い方等に着目すること（見方） ・言葉に着目して捉えたことを基に、課題を見いだしたり、言葉の複数の用い方を比べてより正確な理解や適切な表現を追究し続けたりすること（考え方）	
協働的に学ぶ姿 言語能力の高まりに向けた自他の課題を、他者と共に解決することの価値を感じながら、互いの課題解決を支え合い、言語活動に取り組み続けること	

上記の姿は、問題解決的な学習のゴールに向かう中で連続性・発展性をもって変化しながら表れる。したがって、問題解決的な学習の各過程において、子どもの姿を具体化した（図2）。

過程	学習活動	「見方・考え方」を働かせて学ぶ姿	協働的に学ぶ姿
つかむ	言語活動を知る 学習課題をつかむ 学習課題の解決の見通しをもつ	言葉の意味、働き、使い方に着目したことを基に言語能力の高まりに向けた課題を見だし、解決への見通しをもっている。	友達と協力して解決したい自他の課題について、解決への思いをもっている。
ふかめる	めあての解決の見通しをもつ 言語活動を通してめあての解決に向け、考えをもつ 言語活動を通してめあての解決に向け、自他の考えを聞き合う めあての解決状況を振り返る ※...を活動のまとまりごとに繰り返す	言語能力の高まりに向けた課題の解決に向け、より正確な理解や適切な表現を追究しながら言語活動に取り組んでいる。	言語能力の高まりに向けた自他の課題の解決に向け、考えを繰り返し聞き合いながら言語活動に取り組んでいる。
ふりかえる	学習課題の解決状況を振り返る 学んだことの生かし方を考える	課題解決を通して高まった言語能力や、高まった理由となる学び方について、言葉のもつ特性を踏まえて振り返りをしている。	言語能力の高まりに向けた自他の課題の解決に向け、考えを繰り返し聞き合ったことのよさについて振り返りをしている。

図2 本校国語科の問題解決的な学習の各過程における、「見方・考え方」を働かせて協働的に学ぶ子どもの姿

なお、本校国語科の問題解決的な学習においては、言語能力の高まりに向けた課題を、「つかむ」「ふかめる」「ふりかえる」の三つの過程を通して追究していく。その過程において、言語活動を通して解決すべき大きな課題を「学習課題」と呼び、学習課題の解決に向かうステップとなる単位時間の課題を「めあて」と呼ぶ。

（２）学習指導の工夫

学びの文脈を大切にした学習課題の設定（ア）

学びの文脈とは、課題解決の筋道や背景のことであり、文脈の有無は子どもたちが課題解決の意味を見だし、他者と言葉の力を補い合いながら、言葉にこだわって試行錯誤を続けることができるかを左右するものである。子どもが「見方・考え方」を働かせて協働的に学ぶことを促すためには、子どもたちが言語活動を通して解決すべき学習課題が、「ゴールを見通した上で、解決する必要があるもの」「学習を進めて行く中で、悩んだり、立ち止まったりする場面があるもの」「個の思いに応じた学びが保障されるもの」であることが欠かせない。これらの条件が整った状態を、学びの文脈がある状態とし、学習課題の設定の工夫として大切にする。

① 学びの文脈づくり

学習課題の設定の際には、学びの文脈づくりに必要な視点として、「課題解決に対する必要感」、「課題解決の適度な困難さ」、「認識・思考・表現から形成された考えの多様性」の三つに留意する。子どもの実態に応じてこの三つの視点に留意することで、学びが子どもたちにとって真正なものとなる。

課題解決に対する必要感を保障する

「おもしろそう」な課題であることに加え、「役に立ちそう」な課題であることを重視する。それにより、言語活動は子どもたちの実生活に即したものとなる。

課題解決の適度な困難さを保障する

学習指導要領の指導事項を基に、課題解決の際に子どもが用いる言語能力を段階的に想定する。そして、それらを既習と未習とに区別する。言語活動は未習の内容を中心的に扱うものとなる。

認識・思考・表現から形成された考えの多様性を保障する

「表現する相手」「表現する目的」「表現する内容」「表現する方法」「表現の根拠となる資料」等の視点で、他者とのずれが生まれることを重視する。それにより、言語活動は、ずれに直面したり、多様な考えが認められたりすることを可能にするものとなる。

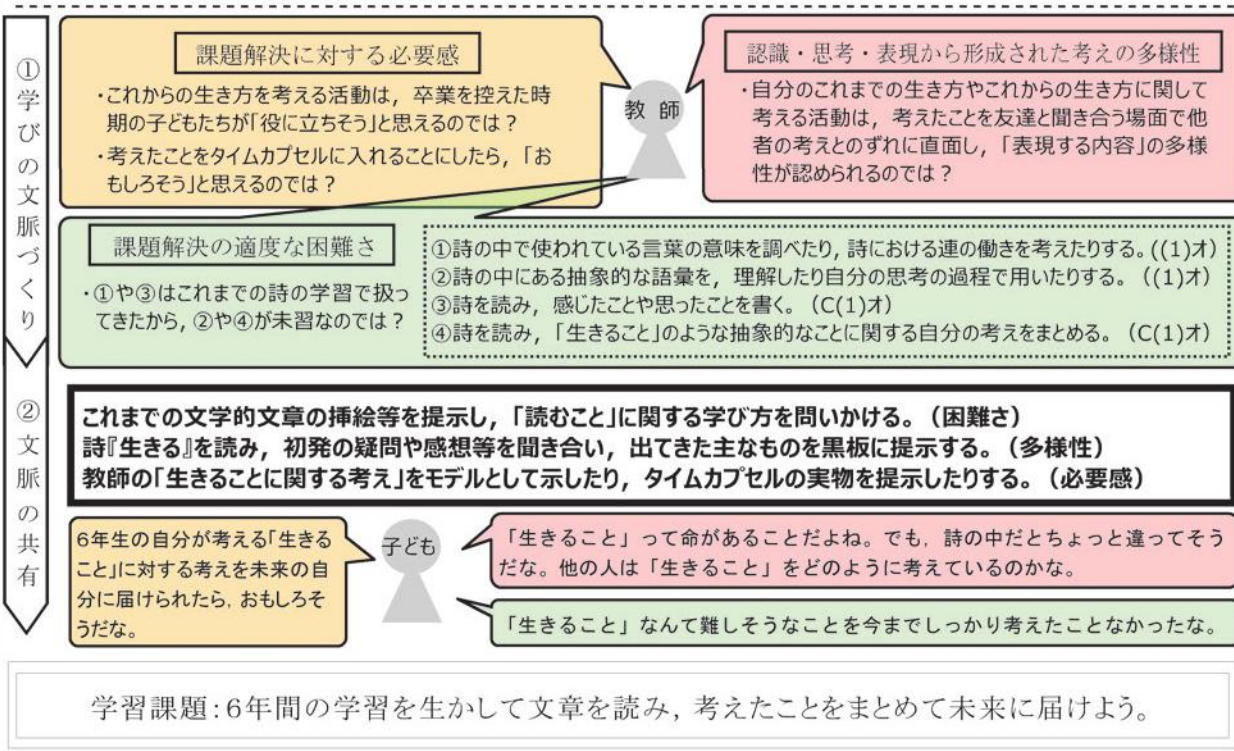
② 文脈の共有

学習課題を設定する際、①でつくった学びの文脈を、「提示の方法」を工夫することによって子どもたちと共有する。以下に例示したような複数の提示の方法を組み合わせ、「必要感」「困難さ」「多様性」の全てを保障できるよう留意する。

- よいモデルや悪いモデル等を示したり、複数のモデルを比較したりする。（必要感・困難さ）
- 実物や視覚資料、初発の疑問や感想を提示する。（必要感・多様性）
- 学習のゴールや、ゴールまでの具体的な進め方を問いかける。（困難さ・多様性）
- これまでに学んだことや、できることとできないことを問いかける。（困難さ・多様性）
- 関連する他教科・領域の学習内容を提示したり、問いかけたりする。（必要感）
- 学習の意義や学習が生かせる場面を提示したり、問いかけたりする。（必要感）

具体例 6年「言葉を受け取り、言葉で伝える」(『生きる』)

言語活動：詩『生きる』を読み、自分のこれまでの生き方やこれからの生き方に関して考えたことを文章にまとめる。



対話を生み、対話の質を高める「しかけ」と「かかわり」(イ)

子どもが「見方・考え方」を働かせて協働的に学ぶことを促すためには、授業が教師から子どもたちへ学習内容を伝達するという構図ではなく、教師が子どもたちの意識に寄り添い、子どもたちと共に学ぶという構図である必要がある。そうでなければ、学習が常に受け身になり、子どもたち同士が関わり合う必要性が薄れてしまう。また、教師が子どもたちの意識に寄り添い、子どもたち同士の関わり合う必要性が高まったとしても、子どもたちに全てを任せていては学びは深まりがたい。よって、対話を生み、対話の質を高める支援の工夫を、「しかけ」「かかわり」の2側面から行う。

① しかけ(子どもたちの対話の量を増やす環境整備)

「しかけ」とは、学習プリント、掲示物等のツールや、座席、グループ編成等、教師が事前に準備しておくことができる環境整備を指す。基本的な考え方として、子どもたちの課題解決を方向付ける活動の枠組みをつくり、子どもの考えの可視化と共有化によって学びを支えるものとする。

考えを可視化・共有化する「しかけ」の例

教材	活動の際、複数人で一つの教材を共有して用いる。他者と教材を共有する環境が、自然発生的な対話を促す。 ・活動を記録するためのタブレットを、ペアに1つ用意する。(「話すこと・聞くこと」の一例) ・文章の構成を考えるための段落カードを、ペアに1組用意する。(「書くこと」の一例) ・互いの解釈を書き込むための本文シートを、ペアに1枚用意する。(「読むこと」の一例)
----	--

場	ペアを学習の基本単位とし、活動や学年発達に応じて、人数を増減したり、関わり方を変えたりする。必要に応じて考えを聞き合うことができる場の設定や机の配置が、子どもたちの関わりの量を増やす。 ・ペア同士が向かい合い、活動の様子を見合える場。（「話すこと・聞くこと」の一例） ・「取材」「構成」「記述」「推敲」等、進度によって分けられた活動場所。（「書くこと」の一例） ・全てのペアが教室中央を向き、考えたことを聞き合える机の配置。（「読むこと」の一例）
---	--

② かかわり（「しかけ」により増えた対話の質を高める、教師の多様な働きかけ）

「かかわり」とは、言語活動中の子どもたちの様子を見ながら教師が即興的に行う働きかけを指す。

図3のように、「つなぐ」「促す」等、「かかわり」には様々あるが、一つ一つを目的や発言内容等の視点で明確に区分することは難しい。また、「しかけ」のように教師が事前に準備しておくことができず、その時、その子どもたちにのみ有効だと判断したものとなる。しかし、いずれの「かかわり」も、教師が対話の際の話題を意図的に指導事項に関わる内容に**焦点化**するものであるという点において、共通してい



図3 教師の「かかわり」

る。「対話の質が高まる」とは、想定した「見方・考え方」を現状より働かせながら協働的に学ぶことである。そのためには、停滞した考えを進展させたいとき、考えを揺さぶりたいとき、考えを確かなものにさせたいとき等のタイミングで行うとよい。

これらの「かかわり」を教師が意図的に行うことにより、子どもたち同士の発言がつながり、子ども対子どもの対話の経験が蓄積されていく。さらに、対話の内容が焦点化されることにより、良質な対話の機会が保障され、対話の質の高まりにつながっていく。

対話を**焦点化**する教師の「かかわり」の目的と働きかけの例

子ども同士、子どもとテキスト等を関わらせる。「〇〇さんはどうしてそう考えたんだろう」
 子どもの思いや考えを称賛する。「おもしろいことを考えているね」
 子ども同士の関わりを求める。活動に導く。「隣の人に聞いてみて」「読んで確かめてみよう」
 子どもの考えや困り感に共感する。「〇〇くんは、何に困っているのかな」
 子どもの思いや考えを掘り下げる。「もう少し詳しく教えて」

5 実践例 3年「大事な部分を見つけて読もう」（『どちらが生たまごでしょう』『ありの行列』）

（1）単元の構想

「言葉による自他の認識・思考・表現から形成された考えを自ら関わらせ、深める資質・能力」の育成を目指し、本単元において、段落相互の関係や段落の役割について考えながら読む学習に取り組んだ。これまで子どもたちは様々な学習を通して、友達と考えを聞き合うという学び方を経験し、そのおもしろさや有用性を味わってきている。そのような子どもが「見方・考え方」を働かせて協働的に学び、本単元の目標となる資質・能力を育むことができるよう、図4のように単元の構想をした。また、本単元において、子どもが「見方・考え方」を働かせて協働的に学ぶ学習指導の工夫を、図5、図6のように具体化した。

目標	指示する語句・接続する語句や段落の役割を知り、それらを根拠に科学読み物の読み方について自分の考えをもつことができる。			
言語活動	科学読み物を読み、文章の大事な部分について考えたことを聞き合う。			
評価規準	(①知・技) 指示する語句と接続する語句の役割、段落の役割について理解している。 (②思・判・表) 「読むこと」において、段落相互の関係に着目しながら、考えとそれを支える理由や事例との関係などについて、叙述を基に捉えている。 (③主体的態度) 進んで段落相互の関係に着目しながら説明のよさを捉え、学習課題に沿って、科学読み物を読んで考えたことを聞き合おうとしている。			
過程	時間	学習活動	「見方・考え方」を働かせて学ぶ姿	協働的に学ぶ姿
つかむ	1	○『どちらが生たまごでしょう』を読み、学習課題「説明的な文章を読んで、大事な部分を見付けられるようになる」を設定し、学習計画を立てる。	文章の大事な部分を見付ける読み方に課題意識をもつとともに、課題を解決するために必要な読み方について既習事項を基に解決への見通しをもっている。	友達と協力して解決したい、文章の大事な部分を見付ける読み方に関わる課題について、解決への思いをもっている。
ふかめる	2 2	○『どちらが生たまごでしょう』の大事な部分について考えたことを聞き合う。 ○『ありの行列』の大事な部分について考えたことを聞き合う。	学習課題を解決するために、段落の役割や段落相互の関係について叙述を根拠に考えたことを発言したり記述したりし続けている。	学習課題の解決に向け、自他の考えを繰り返し聞き合い続けている。
ふりかえる	1	○段落のつながりについてまとめ、単元の学習の振り返りをする。	学習課題の解決を通して高まった文章の読み方やそれを可能にした学び方についての振り返りを発言したり記述したりしている。	学習課題の解決に向け、考えを繰り返し聞き合ったことのよさについて振り返りをしている。

図4 3年「大事な部分を見つけて読もう」における「見方・考え方」を働かせて協働的に学ぶ姿

① 学びの文脈づくり	課題解決に対する必要感 ・生卵とゆで卵の実物を目の前に置きながら文章を読んだり、文章に書かれた内容を確認したりすれば、科学読み物を読む学習に対して「おもしろそう」と思えるのでは？ ・文章から読み取った「生卵の見分け方」を実際に試す際に、子どもたちの行為にずれが生じたら、科学読み物を読む学習に対して「役に立ちそう」と思えるのでは？
	課題解決の適度な困難さ ・指示する語句や接続する語句については知っており、見つけることもできるが、指示する語句や接続する語句に着目することが、文章の段落の役割や段落同士のつながりと関係していることについては理解していないのでは？ (1)カ) ・「中」の段落の順序を変えることができる文章については構造を把握できるが、それぞれの段落に異なる役割があり、順序を変えることができない文章については触れる機会が少なかったのでは？ (1)ア)
	認識・思考・表現から形成された考えの多様性 ・「文章の大事な部分」は、読み手の状況や目的意識によって異なるため、「文章の大事な部分」を追究する学習課題を設定することで、多様な考えの形成を保障できるのでは？
	② 文脈の共有 ・子どもたちに生卵とゆで卵の実物を提示し、見分けられるかを問いかける。 ・『どちらが生たまごでしょう』を提示し、「生卵を見分ける方法」が書かれた文章であることを伝え、読み取った「生卵とゆで卵を見分ける方法」を実際に試す機会を設定する。 ・『どちらが生たまごでしょう』にとって、「生卵とゆで卵を見分ける方法」が、大事な情報であることを共有する。 ・『どちらが生たまごでしょう』を読むことの必要性を問いかける。
学習課題 説明的な文章を読んで、大事な部分を見付けられるようになる。	

図5 学びの文脈を大切にした学習課題の設定

教師のしたこと	想定される効果
・ ペアで1枚を用いて、読んだり書き込んだりする本文シートの用意 (しかけ) (図7) ・ ペアを基本とし、ペア同士が向かい合うように配置した座席 (しかけ) (図8) ・ 指導事項に関わる内容に焦点化することを目的とし、「つなぐ」「支える」「引き出す」「促す」「受け止める」といった働きかけを中心に行うこと (かかわり) (図9)	・ 常に複数の児童の視線を本文に集めることができ、考えの根拠を共有することができる。 ・ 本文を一覧することができ、文章の全体像を把握しやすい。特に段落相互の関係が指導事項となる説明的文章においては、つながりの見だしやすさは重要である。 ・ ペアを基本とすることで、考えを常に表出する相手が存在し、対話的な環境となり、関わりの量を増やすことができる。 ・ ペア同士が互いに向き合うことで、他のペアとの関わりの量が増し、解決の手掛かりを得やすくなる。 ・ 子どもが段落相互の関係に焦点化しながら対話し続け、指示する語句と接続する語句の役割や、段落の役割について理解したり、理解したことを読むことに生かしたりすることを促すことができる。

『どちらが生たまごでしょう』は、「問い」「実験」「結果」「新たな問い」「答え」「結論」という科学的な問題解決の流れに沿って構成された文章である。上記のような問題解決の流れに触れた子どもの発言や記述について、「かかわり」を行う。

『ありの行列』は、学者ウイルソンの研究が文章の中に組み込まれた入れ子構造となっており、その部分の入り口と出口となる段落の役割を表す言葉は、『どちらが生たまごでしょう』には存在しない。

『どちらが生たまごでしょう』で扱った問題解決の流れに加え、『ありの行列』特有の段落の役割に触れた子どもの発言や記述について、「かかわり」を行う。

		
図7 ペアで1枚の本文シート	図8 ペア同士が向かい合う座席配置	図9 子どもの対話を促す教師の「かかわり」

図6 対話を生み、対話の質を高める「しかけ」と「かかわり」

(2) 学びの実際 ※Hは抽出児 (_____は「見方・考え方」を働かせて協働的に学ぶ姿)

Cはその他の子ども、Tは教師

① 「つかむ」の過程 (第1時)

提示された生卵とゆで卵を見た子どもたちは、その見分け方を知るために、『どちらが生たまごでしょう』から必要な情報を読み取った。しかし、必要な情報を見つけるまでの時間に差があったり、読み取った情報の理解にずれがあったりしたことから、「大事な情報を読み取ること」への課題意識を高め、学習課題「説明的な文章を読んで、大事な部分を見つけられるようになるろう」を立てた。この中でHは、説明的な文章は、「初め」「中」「終わり」で構成されていることや、「問い」「答え」といった役割をもつ段落があることについて触れながらも、「大事な部分をすぐに見つけるのは難しい」と、近くの友達に話していた。また、Hは「『初め』『中』『終わり』のどれも大事だ」と、文章の構成に目を向けている発言をしていたのに対し、Hのペアの友達は「『問い』と『答え』が大事」と、

段落の役割に目を向けている発言をしている。Hは、ペアの友達に「なぜそう考えたの」「よく分からなくなってきた」等の発言を繰り返した。Hの発言は、これまでに学んだ説明的な文章の読み方を振り返りながら、「説明的な文章の大事な部分を見つけて読む」という読み方に課題意識をもったことを表している。これは、「見方・考え方」を働かせている姿であるといえる。また、自分と友達との間に「大事な部分」に対する考えのずれがあることに気付き、解決への必要感をもった姿は、協働的に学ぶ姿であるといえる。

② 「ふかめる」の過程（第2時～第5時）

第2・3時は、『どちらが生たまごでしょう』の大事な部分について考えた。教師は段落ごとに区切られた本文シートを、ペアに1枚用意した。子どもたちはペアで本文を音読したり、それぞれの段落の役割や段落同士のつながりについて考えを聞き合った。Hたちは、特に「生卵とゆで卵を見分けることができなかった」という内容の2段落の必要性に悩んでいた。教師はこのグループに対し、悩んでいることを教室全体に話すよう促した。そして、子どもから出された考えに問い返したり、他の子どもに考えを求めたりしながら話をつなぐことと、ペアやグループの対話を促すことを繰り返した。以下は、グループ内でのHたちの話した内容である。

C1：2段落は見分けることができなかったのだから、いらないと思う。

H：できなかった方法も次の実験を思いつくためには必要だと思うよ。実験の順番なんだよ。

C1：でも、見分けることができる方法を知りたいわけだから・・・。

C2：だけど、2段落があれば、読んだ人は見分けられないやり方をするかもしれないから、あった方がいいと思うけど。

H：一つでも分かることがあるのならやっぱり書いた方がいいよ。

Hたちは、「何かが分かるか分からないか」、「知りたいか知りたくないか」「役に立っているか立っていないか」等を基準に2段落の大事さを考えていた。この姿は、叙述を基に段落の役割やつながりについて考えていたことを表している。これは、「見方・考え方」を働かせて学ぶ姿といえる。また、「大事な部分を見つけて読む」という課題の解決に向かい、熱心に聞き合いを続けていた姿は、協働的に学ぶ姿といえる。

2段落についての聞き合いは、ある児童の「これは理科（の問題解決の過程の言葉と同じ）だ」といった発言から、全ての段落に「問題」「実験」「結果」「結論」という、理科の問題解決の過程の言葉が当てはまることが確認され、理科的な視点において、全ての段落には役割があることが大方の考えとなっていった。第2時で2段落の価値を「失敗の例を書いているから分かりやすくなる」としていたHは、第3時の振り返りには、「2段落はいらないと思った」と記述した。段落の役割は認めながらも、自分には必要ないと考えている姿である。このHの姿は、「大事な部分」に関わって、「段落の役割」と、「段落の必要性」とを分けて考え始めたことを表している。これは、「見方・考え方」を働かせて学ぶ姿であるといえる。また、「大事な部分を見つけて読む」という課題の解決に向かい、積極的に友達との対話を行い、考えを変容させていった姿は、協働的に学ぶ姿であるといえる。

「全ての段落には役割はあるが、いるかいないかはわからない」という問題意識を新たにもった子どもたちは、これまでに学んだことを他の説明的な文章でも生かすことができるのかを確かめるべく、新たに『ありの行列』を読むこととなった。

第4時、教師はこれまでと同様に段落ごとに区切られた『ありの行列』の本文シートを、ペアに1

枚用意した。子どもたちは前時に理解した理科の問題解決の過程を手がかりにして段落の役割を当てはめていった。しかし、それでは対応できない段落が見つかったり、段落のつながりが明確に分からなかったりしたため、教師は2段落について焦点化し、子どもたちに考えを話すよう促した。

(全体追究)

C2：2段落は紹介だと思います。「アメリカにウイルソンという…」と書いてあるから、問いもないし、実験をした人と何をしたとかが書いてあるから、紹介だと思います。

C4：ぼくは実験だと思います。なぜなら、「次のような実験をしました」と書いてあるからです。

T：実験は他にもあると思う？

C5：3段落と、4段落と、6段落。

T：3段落と4段落と6段落に2段落も入りそうってことね。

C6：私も紹介だと思いました。もし実験なら、「次のような実験」じゃなくて、なにか実験のことが書いてあると思ったからです。

(中略)

C7：内容は理科なのに、理科っぽくないことが書いてある…

T：理科っぽくないって何？どこが理科っぽくないの？

C7：問題、実験、考察は理科だけど、2段落は、理科のことにはあまり関係ない。

C8：理科だったら実験の内容も付いてくるはずだけど、2段落にはないから、実験には遠い。

T：もう一度近くの人と話してみましょう。

(グループによる追究)

C3：友達が言ってたこともあわせると、何か理科じゃないものが入ってるよね。

H：この文章は科学系でしょ。これ(2段落)がもし実験だとしたら、この人は、やったことも書くはずなのに、ちょっと遠いというか、間を空けたというか…だったらこれは紹介。

(中略)

T：2段落は要る？要らない？一度2段落だけ抜かして読んでみたらどう？

C2：2段落がないと、5段落、6段落、7段落にウイルソンが出てくるのがおかしくなる。

C3：2段落を外しても普通に読めるけれど、つけた方が誰が実験をしたのか分かりやすい。

C1：2段落を抜かして読むとウイルソンって誰ってなっちゃうし、6段落に「細かに研究してみました」とあるけど、2段落で研究者って書いていないとつながらなくなっちゃう。

役割の不確かな2段落について考える子どもたちに対し、教師はその考えを引き出す働きかけを繰り返した。初め、「実験」か「紹介」かで分かれていた子どもたちは、考えを聞き合う中で、「紹介」であるという結論に至った。しかし同時に、理科の問題解決の過程にはない「紹介」という段落が存在する理由に疑問をもった。教師が「紹介」の必要性に焦点化した働きかけを行うと、子どもたちは段落相互の言葉のつながりや、文章全体における2段落の意義について考えを深めていった。

グループでの追究におけるHの姿は、段落に用いられている言葉を根拠に段落の役割を考えていたことを表している。これは、「見方・考え方」を働かせている姿といえる。また、「文章の大事な部分を見つけて読む」という課題の解決に向かって周囲の友達の発言をよく聞き、自分なりに考えたことを表出した姿は、協働的に学ぶ姿といえる。

一方で、この日のHの振り返り(図10)が、「②のやくわりは、しょうかいだと思います。なぜな

らもしも②が実けんだとしたら、実けんの内容も書くのではないと思うからです。」と書かれるにとどまり、文章全体に2段落がどのような意義を有していたかについては触れられていなかったことから、Hにとって2段落と他の段落とのつながりについてはそれほど重要ではなかったと考えられる。Hがそこに触れて段落の役割を考えるには、全体追究の際に、2段落と他の段落とのつながりに焦点化する「かかわり」が必要であったと考える。

第5時は、2段落以外の段落の役割について確認することから始めた。Hたちは、「この研究」という言葉をきっかけとして、6段落と8段落の違いについて考えていた。教師が「この研究」の「この」が何を指すのか聞き合うよう促すと、Hたちは他段落の「実験」「観察」「研究」というような似た言葉を手掛かりに段落同士のつながりについて考えを聞き合い始め、次第に段落同士の関係を見いだしていった。この学習の後、Hは振り返りの中で「私はさいしょ②がウイルソンのしょうかいだと思っていました。けれど、『ウイルソンの話のはじめ』ということが分かりました。」と記述している。これは、段落の役割を、用いられている言葉を根拠に段落単体で捉えていたHが、他の段落とのつながりの中で捉え始めたことを表している記述であると考えられる。



図10 Hの記述

上記のようなHの姿は、似た言葉が用いられた部分をつながりのある段落と捉え、文章全体の構成について理解を深めることができたことを表している。これは、「見方・考え方」を働かせながら学ぶ姿であるといえる。また、ここに至るまでにも、「文章の大事な部分を見つけて読む」という課題の解決に向かって粘り強く友達と考えを聞き合う姿が継続的に見られた。これは、協働的に学ぶ姿であるといえる。

③ 「ふりかえる」の過程（第6時）

学習課題「説明的な文章を読んで、大事なところを見つけられるようになろう」を出発点に、単元全体を通して学んできたことを振り返った。Hは、以下のように振り返りに記述した。

私は、文章のすべてが大事だけれど、とくに大事なことがあると思います。なぜなら、もしもどんな話かしりたかったら問いを読んで、くわしくしりたかったら中を読み、答えをしりたかったら、けつろんを読めばよいです。そして、読む場所によってしれることがちがうことも分かりました。なので、読者によって大事な所がかわることが分かりました。

今回、この学習で気づいたことは、文章の大事な部分は、読者によってちがうことです。できるようになったことは、やくわりを見つけることです。（後略）

Hの記述は、Hが学習課題の解決に向かう学びを通して、「大事な部分」「段落の役割」といった、説明的な文章を読む際の読み方を意識し続けたことや、一定の読み方を身に付けたと自覚していることを表している。これは、「見方・考え方」を働かせて学ぶ姿であるといえる。この記述の中に協働的に学ぶ姿に関わる記述がないことは、振り返りの視点として「学び方」に関わる意識が弱かったためと考えられる。Hに限らず全体的に「学び方」に関わる記述が少なかったことから、振り返りの視点を意識させることの重要性がうかがえる。

最後に、学級の児童が単元の最初にした振り返りと最後に書いた振り返りを比較する。図11を見ると、「大事な部分」に対する子どもたちの意識の多くが、「全ての段落」へと変容していることが分かる。また、その25人の内、13人が上記のHと同様に「大事さは人によって異なる」と書いている。

これは、「大事な部分」という多様な基準を有するテーマで対話しているうちに、「大事な部分がある」から、「全ての部分には役割があるから大事といえる」へ、そして「大事さは読む人の目的によって異なる」という、概念的な知識の更新が影響していると考えられる。最初から全ての段落が大事と書いていた子どもたちも、最後の振り返りには、「どの段落もどこかの段落とつながっている」等、自らの読みの体験を根拠として、大事な部分に対する考えの深まりを記述することができていた。

	学習前(人)	学習後(人)
初め	0	1
中	5	0
終わり	1	0
初め・中	5	2
中・終わり	5	0
初め・終わり	0	1
初め・中・終わり	11	25
記述からは読み取れない	4	2

図11 「大事な部分」に対する考えの推移

以上の姿から、「学びの文脈を大切にした学習課題の設定」「対話を生み、対話の質を高める『しかけ』と『かかわり』」を用いた本単元の学習は、説明的な文章を読むことに関わる概念的な理解につながる一因となったと考えられる。

6 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、「言葉による自他の認識・思考・表現から形成された考えを自ら関わらせ、深める資質・能力」の育成に向け、「見方・考え方」を働かせて協働的に学ぶ子どもの姿に焦点を当てて研究を進めてきた結果、次のような成果と課題が明らかになった。

- 「学びの文脈を大切にした学習課題の設定」「対話を生み、対話の質を高める『しかけ』と『かかわり』」は、子どもが「見方・考え方」を働かせて協働的に学ぶ学びを促したと考える。特に、指導事項に関わる内容に対話を焦点化した「かかわり」によって、子どもの話を聞くことに重きを置いたことが、子どもの主体的・対話的で深い学びに大きく関わったと考えられる。
- 子どもが働かせるべき「見方・考え方」に着目したことは、国語科の学びの中心となる認識・思考・表現の質を高めることにつながった。その上で、協働的に学ぶ学びを促したことは、認識・思考・表現から形成された考えを互いに関わらせ、深めていくことにつながった。よって、本研究は、育成を目指す資質・能力の育成につながるものであったといえる。
- 本研究で重視した教師の「かかわり」が「主体的・対話的で深い学び」に大きく関わることを前提とすると、子どもが自覚的に「見方・考え方」を働かせることが、目指す資質・能力の育成において影響を与えると考えられる。今後は、学年発達に応じた教師の「かかわり」を、質的・量的に調整していくことで、自覚的に「見方・考え方」を働かせることを促していく必要がある。

【参考文献】

- ・文部科学省『小学校学習指導要領解説 国語編』，東洋館出版社，平成30年2月。
- ・三宮真智子編著『メタ認知 学習力を支える高次認知機能』，北大路書房，2008年。
- ・高垣マユミ編著『授業デザインの最前線Ⅱ 理論と実践を想像する知のプロセス』，北大路書房，2010年。
- ・鹿毛雅治，藤本和久編著『「授業研究」を創る——教師が学びあう学校を実現するために——』，教育出版，2017年。