

平成 29 年度研究について

香川県小学校教育研究会国語部会

平成 29 年度研究主題

ともに学び合い、一人ひとりの考えを深める国語科学習の展開（3 年次）
－ 子どもの関わりを促す支援の工夫 －

1 研究主題の設定について

（1）これまでの研究から

平成 27 年度、各領域において、目的意識のある言語活動の中で、教材に主体的に向き合った子ども同士が、自分の考えを伝え、学び合い、自分の考えを深めていく過程に、より焦点を当てた研究をしようと考えた。そして、そのような考えの下、「ともに学び合い、一人ひとりの考えを深める国語科学習の展開」という研究主題を設定した。学び合い、考えを深めるとは、教材に向き合い、これまでの知識や経験と関連付けながら見いだした個々の考えを、他者との関わりを通して、新たに再構成していくことである。例えば、ある物語を、目的意識をもって主体的に読んでいる子ども同士が、「僕は、人物の行動について、こう考えたよ。」「私は違って、・・・。」「なるほど、そういう考えもあるね。」「初めは、・・・と考えていたけれど、少し考えが変わったよ。」というように、学び合い、一人ひとりの考えを深めていけるようにするのである。そして、平成 27 年度、28 年度の 2 年間を通して、各郡市において、さまざまな視点から実践が行われてきた。実践を積み重ねる中で、話し合いの必要感を感じ取らせる工夫や、関わりを促す工夫等についての成果も見えたが、より子どもたちの学びを深めるためという視点から新たな課題も見いだされてきた。また、昨年度の夏季研修会での研究テーマに関するアンケートでは、「今、国語科に求められていることが盛り込まれていると感じた。」「主体的な学びを促すものである。」「継続して研究していきたい。」という前向きな意見もいただいた。

（2）香川県の子どもたちの学習状況から

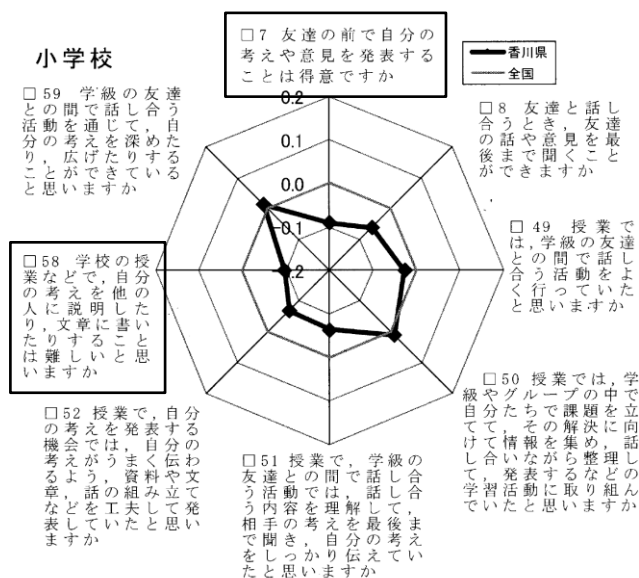
平成 26 年度全国学力・学習状況調査の結果において、香川県（小学校）は、国語 A 問題において 2.6 ポイント、国語 B 問題において 3.3 ポイント、全国平均を上回っていた。そして、質問紙の調査結果から、次の表（香川県教育センター「平成 26 年度全国学力・学習状況調査結果分析」より）のような関係が見えてきた。

質問紙調査と選択肢を選んだ児童の平均正答率						
質問番号	質問事項	選択肢	当該選択肢を選んだ児童の平均正答率			
			国語A	国語B	算数A	算数B
7	<言語活動> 友達の前で自分の考えや意見を発表することは得意ですか	①当てはまる	81.5	64.9	84.3	68.2
		②どちらかといえば、当てはまる	77.1	61.4	80.8	62.7
		③どちらかといえば、当てはまらない	74.2	57.6	77.4	57.7
		④当てはまらない	70.3	51.6	72.1	50.6
		差（①－④）	11.2	13.3	12.2	17.6

この結果からは、友達に自分の考えを伝えることと学力に相関があることがうかがえた。自分の考えを発表することが得意だと感じている子ほど、学力が高いのである。逆に言えば、それを苦手とする子ほど、国語の学

力が A 問題・B 問題ともに低い結果となっていた。この質問事項を含む、友達と話し合うことについての質問に関して、香川県の子どもたちは、全国と比べて次のような状況にあった（前掲書より）。

そして、平成 27、28 年度の調査結果の全国平均との差は、右の表のような結果となっている。また、質問紙調査の【言語活動】における結果（香川県教育センター「平成 28 年度全国学力・学習状況調査結果分析」）を見ると、平成 26 年度よりも全国平均に比して、若干の向上が見られた 27 年度の結果同様、28 年度も「学級の友達との間で話し合う活動を通じて、自分の考えを深めたり、広げたりすることができていますか」という項目において全国平均を上回っている。しかし、「友達の前で自分の考えや意見を発表することは得意ですか」「学校の授業などで、自分の考えを他の人に説明したり、文章に書いたりすることは難しいと思いますか」という質問（右図の囲み枠）では、依然として課題が見られる。このことから、主体的に自分の考えを伝え合い、学び合う子どもたちの育成に向けて、今後も継続的に、子どもたちをよりよい方向に導いていくことが求められるであろう。



※高校教育については、些末な事実に知識の暗記が大学入学選抜で同われることが課題になっており、そうした点を克服するため、重要用語の整理冊を含めた高大接続改革案を進める。

指導要領が告示された。国語科では、新たに、「知識及び技能」「思考力、判断力、表現力等」に分けられた指導事項が明記されている。ここで示されたこれらの指導事項を踏まえながら、資質・能力をどのように、学び合いによって深め、高めていくかが今後、求められる。

その点では、私たちがこれまで学び合いという視点で取り組んできたことを、次期学習指導要領を見据え、さらに充実させていくことは、今後の教育課題に対応していくことにつながっていくであろう。子ども同士が、ともに学び合いながら、問題解決を図っていくような学習の展開が引き続き求められていると言える。

これらのことから、本年度も、これまでの研究主題を継続し、国語科学習においてどのように子どもたちが学び合えばよいのかということ、さらに深めていきたいと考える。

2 研究内容

(1) 授業研究の対象

① 領域について

質問紙調査における、本県の子どもたちの、話し合うことに関する意識が低いことから、伝え合い、学び合う学習の必要性を述べたが、これは、研究対象が「A話すこと・聞くこと」、とりわけ、その「話し合うことに関する指導事項」に限定されるということではない。次期学習指導要領には、国語科の目標として次のようなことが示されている。

日常生活における人との関わりの中で伝え合う力を高め、思考力や想像力を養う。(下線は研究推進部)

国語科の目標にあるように、伝え合う力を高めることは、国語科全体を通して、言い換えれば、すべての領域においてなされるべきものである。つまり、「B書くこと」や「C読むこと」等においても、このような、伝え合い、学び合う学習が求められるのである。実際に、各領域の言語活動例では、そのような学びが重視されている。例えば「C読むこと」では、中学年に、「ウ 詩や物語などを読み、考えたことなどを伝え合う活動」が、高学年には、「エ 説明や解説などの文章を比較するなどして読み、分かったことや考えたことを、話し合う活動」が示されている。このように、ともに学び合う国語科学習は、「A話すこと・聞くこと」の領域に限らず、すべての領域において展開され、実践されていくべきものだと言える。従って、本研究主題における授業研究は、どの領域においても実践されるものである。

② 本時について

先に述べたように、学び合う授業を考える視点として、「主体的な学び」「対話的な学び」「深い学び」の3つの視点がキーワードとなる。この中でも、特に本県で課題となっている、「対話的な学び」について、中教審答申では、以下のように示されている。

「対話的な学び」の実現に向けて、例えば、子供同士、子供と教職員、子供と地域の人が、互いの知見や考えを伝え合ったり議論したり協働したりすることや、本を通して作者の考えに触れ自分の考えに生かすことなどを通して、互いの知見や考えを広げたり、深めたり、高めたりする言語活動を行う学習場面を計画的に設けることなどが考えられる。

(中教審答申, 130 頁)

このことから、実際の授業で「学び合い」を充実させるためには、目的意識をもった、主体的な学びの中で、自分の考えを伝え合い、それにより考えを繰り返し深めたり、高めたりしていく学習を展開していくことが大切であるだろう。授業づくりにおいては、教材についてどう考えていくかという視点を大切にしつつも、単元のゴールに向けて、どこで学び合う場を設定するのか、子ども同士がどのようにに関わり、学び合うことで、その考えを深めていくことができるのか、ということを授業研究の対象とする。

ただし、もちろん、学び合いだけが、国語科学習の目的ではない。「知識・理解」「思考力・判断力・表現力等」「学びに向かう力・人間性等」の資質・能力を育成していくために、これまでに研究を進めてきた、目的意識のある言語活動は「主体的な学び」につながるものであるので、土台としてしっかりと意識しておく必要がある。また、学び合うことが、一人ひとりにとって、言葉で理解したり表現したりしながら、自分の思いや考えを深めていく「深い学び」につながっているかという観点も、重要になってくる。それらのことを、しっかりと意識しながら研究を進めていきたい。

以下に授業づくりの視点を、これまでの各都市からの実践等を基に述べる。

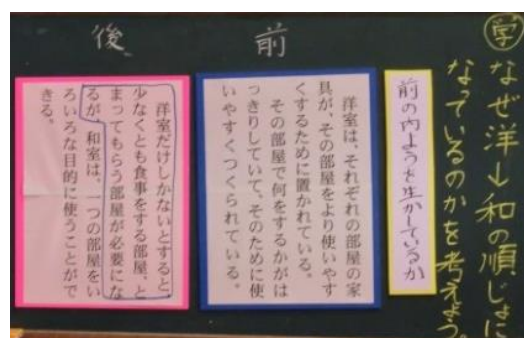
（２）授業づくりの視点

① 学び合う必要感

ア 学習問題設定の場において

学び合いのある授業づくりにおいては、子どもたちの中に、それへと向かう必要感が生まれていなくてはならない。教師が単に伝え合いなさいと言っても、子どもたち自身が、「僕の考えを聞いてほしいな。」「友達はどう考えたのか知りたいな。」といった意識になっていなければ、有効な学び合いは成立せず、また、個々の考えが深まっていくような学びも期待できない。すなわち、互いの考えを練り合い、よりよいものを求めていくような場面設定が必要である。そのためには、学習問題の設定において、子どもの既習の事柄と、新たに身に付けさせたい事柄の間の「ずれ」を明らかにして、子どもたちの知的好奇心を促すような展開が一つの有効な手立てとなるであろう。

説明文『くらしの中の和と洋』（第４学年）を用いた実践例を挙げる。身近な和と洋を比べて紹介するという目的意識のある言語活動を展開する中で、説明文の構成について学んでいる。この説明文では、序論部分で、「和服」→「洋服」、「和食」→「洋食」、「和室」→「洋室」と、題名の「和と洋」という言葉通りに、それぞれの事柄が、「和」→「洋」の順で、説明がなされている。そして、その後の本論①でも、「和室での過ごし方」→「洋室での過ごし方」という順で文章が構成されている。このような構成から、子どもたちは、文章を構成する際は、和→洋と整理しておくことと読み手に分かりやすいものになるということを学んでいる。ところが、本論②「部屋の使い方」になると、これまでとは異なり、「洋室の使い方」→「和室の使い方」とこれまでとは反対に、「洋」→「和」の順に文章が構成されている。既習の事柄から、自分の紹介文を書く際にも、題名に合わせて、説明する事柄の



【既習の事柄とのずれによる問い】

構成を統一すればよいと考えていた子どもたちは、このような事実を見た時に、「なぜだろう」と知的な好奇心を働かせ、そのような構成になっている理由について、互いに自分の考えを伝え合い、文章構成についてより考えを深めていったのである。

このような学習を通して、題名の順序に合わせた方が内容が伝わりやすいのか、逆にする方が内容が伝わりやすいのかということを、筆者は意識して文章を構成しているのではないかと考え、自分が紹介したいものを書く際にも、構成を吟味していった。

イ 問題解決の過程において

a 多様な考えを引き出す場面設定から学び合う必要感を生む

子どもたちの考えが多様に広がるような働きかけを行い、互いの考えの共通点や差異点を明らかにしながら、個々の考えを学び合う場面（新たな問い）を設定するようなことも有効である。例えば、読むことの学習において、初めにもっている自分の考えと、友達の考えとの違いを意識させることが考えられる。

第2学年『おてがみ』を教材に使用した実践では、場面から読み取ったことを基に、登場人物に宛てた手紙を書く言語活動を設定した。単元の導入時に、場面ごとに、疑問点や子どもがどのようなことを感じたのかをワークシートに書き出させておいた。そして、授業の中で『二人とも悲しい気分でげんかんの前にこしを下ろしていました。』の叙述について、「かえるくんは、がまくんと仲がよいから同じように悲しくなったと思う」という考えや「かえるくんはがまくんを楽しみ気持ちにすることができなかったから悲しくなったのだと思う」等の多様な考えをワークシートを基に表出させた。多様な考えを意図的に表出させることで、かえるくんが悲しくなった理由について、本文の叙述やシリーズから読み取れる二人の関係等からかえるくんの気持ちに迫り、自分の考えを互いに伝え合うことで、人物の様子について想像を広げていったのである。

このように「どうして、〇〇くんはそうに考えたのだろうか」という、友達の考えとのずれを明らかにすることで、学び合う必要感のある学習場面を設定したのである。

b あいまいな状態から、学び合う必要感を生む

学び合いは、必ずしも、それぞれに自力解決を図った者同士が自分の考えを伝え、学び合うものでなくてよい。むしろ、「ここまでは分かった。でも、ここからがよく分からなくてモヤモヤしている。」といったあいまいな状態、言わば「半分かり」の状態にある時にも、学び合う必要感が生まれると考える。自分の考えをもつ段階において、「A B Cの中の、AかBだと思うんだけど、まだ迷っているよ。友達はどう思っているのかな。聞いてみたいな。」という状態を捉え、学び合いの場を設定することも学び合う必要感を生む上で留意したい点である。

また、主にグループ活動後、1時間の終末に行われる全体での学び合いを、必ずしも、すべてのグループが、それぞれの成果を伝える場にするのではなく、あるグループに問題提起してもらう時間にすることも考えられる。グループでは考えたけれど、考えがはっきりとしていないグループはないか確認してみるのである。もしかすると、「うちのグループは、この点について、まだ困っています。一緒に考えてほしい。」というグループが現れる場合もあるだろう。問いを、教師から子どもへという構図から、子どもたちから子どもたちへという構図に転換し、子どもの「分からない」から学び合いを始めることも、大切な視点となるのではないだろうか。

以上、これらのような学び合う必要感のある場面を設定することで、学び合いへと向かう授業が展開できるようにしていく。また、学び合う必要感を生むために、どのような手だてがあるのか、今後探っていきたい。

② 学び合うための形態

上記のような、学習場面を設定した上で、学級集団の学び合いを促進するためには、どのような形態が有効なのかということも研究の視点として挙げられる。全体での学び合いだけではなく、グループやペアでの学び合いも、子どもたちの考えを深めていくために有効なものであろう。

例えば、第6学年での、想像したことが伝わるように構成を考え、表現を工夫して物語を書く単元では、物語を創作するといった目的意識の中で、既習のいくつかの物語から自分が参考にしたい構成の物語を選び、自分の物語づくりに生かしていった。その過程において、物語の構成について一人で考えた後、同じような構成で考えようとしている子ども同士でグループを作り、互いの作品の構成について話し合う場を設定した。こうすることで、話すことが苦手な子どもも、同じ構成に興味をもっている、少人数という話しやすい環境、という安心



【グループをつくって学び合う】

感の中で、同じ課題について学びを深めることができると考えたのである。ここでは、まだ少し自信のない子どもは、同じ考えの友達と意見を交わしてその考えを確認したり、異なる考えの友達と関わる中で、相手の理由に納得し、文章構成を見直したりしていった。

このようにして、自分の考えを明確にするため、文章全体の構成の効果を考えていったのである。これは、その時間の目的に合った形態を設定することで、子どもの考えを深めていけるようにした一例である。しかし、グループで学んだことをどのように全体で共有していき、全員で学びを深めていくのかということについても、今後、さらに、考えていかなければならないだろう。

このように、学び合うための形態を、領域や単元の特性、本時での目的や必要に応じて工夫することで、一人ひとりの考えを深める学習の在り方を見いだしていきたい。そのためには、教師自身が、本時のその場面における課題解決に向けて、どのような形態が有効なのかを見極める必要がある。

また、それと同時に、その形態で学び合うことの価値を、子どもたち自身が意識できていると、その効果は、さらに増していくであろう。例えば、上記第6学年の実践において、「〇〇さんの考えを聞いていたら、僕が何となく感じていたことがはっきりしたよ。」といった具合に、今抱えている課題が、このような形態で学び合えば解決できた、次も友達と考えるとできそうだと見通しをもたせることで、学び合いの効果が高まるであろう。

1時間の授業の中で、さまざまな形態をどう組み合わせしていくのか、ペアやグループで学んだことをどのように全体で深めていくのか、学年や領域による有効性はどうか、また、子どもに学び合いの有効性をどのように認識させるのかということも、今後の授業づくりの視点として挙げることができる。

③ 学び合うための関わらせ方

さまざまな学び合いの形態の中で、子どもたちがよりよく学び合うためには、どのような学び合いの

しかた、言い換えれば、友達との関わり方をさせることが有効なのであろうか。学び合いの初期段階では、単元に応じた話型を提示したり、デモンストレーションをしたりすることが有効であろう（どのような言葉を使って学び合うか）。

例えば、第1学年「新しい1年生に小学校のことを教えてあげよう」の学習では、「どうして」「どこ」等の、質問する際の言葉を、教師とのやりとりの中で、確認した。そして、それらを黒板に残しておき、子どもたち同士で学び合う際に使えるようにしていった。子どもたちは、この「どうして」等を使いながら、質問し合い、目的意識のある言語活動を行っていくことができた。



【質問する言葉を使って】

このように、どのような言葉を使って学び合うとよいか、その手がかりがあることで、一人ひとりの考えを深めていくことができると考える。

さらに、相手の目を見ながら聞く・話す、うなずきながら聞く、相手の反応を確認しながら話す等といったよりよく関わるための技能を高めることや、学習指導要領解説にあるように、「互いの違いを認め合う雰囲気」（国語編90頁）をつくることも、学び合いを促進する上では重要であろう。異なる考えをもった者同士が互いに相手を受け止めながらも、自分の考えを主体的に述べられるような関わりを生むために、どのような働きかけが有効なのか明らかにすることも、授業づくりの視点の一つである（関わり合うための技能や雰囲気をどう高めるか）。

その際、これらのような学び合いのしかたは、学年段階に応じたものになるであろう。低学年、中学年、高学年それぞれの発達段階において目指されるべきものがあるのではないか。例えば、上記の例では、「どうして」「どこが」等、ごく短い言葉だけを示している。長い話型を示すよりも、1年生の子どもにとっては、短い言葉を示すことが適切だと考えられるからである。一人ひとりの考えを深めることを目指す中で、各学年段階で、どのような学び合い方ができればよいのかが、長期的に実践を重ねる中で明らかになれば、今後の授業づくりの指針となると考える。

また、言葉のみによる学び合いに終始するのではなく、図や動作等を用いて関わりを促進することも考えられるであろう（何を使って学び合うか）。

例えば、第5学年では、『世界で一番やかましい音』を読み取り、「自分ならこの国に住みたいかどうか」を交流する単元を設定した。その際に、色つきの円グラフに、住みたい割合を示しながら、本文の叙述を基に自分の考えとその理由を話し合った。こうすることで、自分と友達との考えの違いが明らかになり、子ども同士が積極的に関わりあうことができた。

このように、言葉だけではなく、視覚を介して互いの考えを関わらせ合うことも、有効な学び合いのしかたとなっている。「話す・聞く」領域で培った、言葉によって関わり合う力を、「書くこと」や「読むこと」の領域で生かすことはもちろん大切であるが、言葉以外のさまざまな関わらせ方も取り入れながら、子どもたちの学び合いを促進していけるよう働きかけたい。

なお、このような学び合うための関わらせ方の工夫は、先の「学び合いの形態」と関連づけながら行われることも考えられる。例えば、昨年度は、グループでの交流時に、司会、時間管理（タイムキーパー）、記録、発表の4つの役割を決めて、それぞれの子どもが責任を自覚して活動に取り組めるようにするという実践が行われた。そうすることで、課題解決に向けて、一人ひとりが主体的に課題解決に向かう力を育てようとしたのである。このように、その形態を生かしながら、どう考えを深めたり、高めたりしていくのかということも合わせて考えていくことが必要であろう。

子どもと子どもの相互作用である学び合いへの働きかけは、基本的に、集団への働きかけとなる。しかし、このような学び合いへの参加に困難さを覚える子どももいるだろう。そのような子どもには、個別的な支援が必要となる。また、個別的な支援は、これまでに述べてきた三つの視点全てにおいて考えられる。例えば、先の③で挙げた、図による関わりは、言葉だけでは上手く表現できない子どもにとっては、有効な個別支援としても機能するであろう。個別の支援を考える際に留意しておくべき事は、学習内容や話題が十分に理解できていないという面とともに、友達との適切な関わり方が分からなかったり、心理的な不安があったりする等、学習内容以外の面も原因として考えられることである。前節で述べたように、全国学力・学習状況調査の結果から、学び合いに困難を覚えている子どもほど、学力が低くなっている状況がある。国語科の授業づくりにおいて、学び合いを促す個別支援の在り方も、大切にしていきたい。

3 本年度の研究の重点

2年間の各郡市の実践より、子どもたちが解決したいと思える学習課題を設定することや、ワークシート等を書かせた子どもの考えを集約し、その違いを明らかにしたり、付箋を利用して、友達と自分の考えの違いを明確にしたりすることで、学び合う必要感を生み出すことができたという成果が見られた。しかし、その一方で、「グループにはしたが、十分深め合う交流にならなかった」「グループでどのように交流させるのが十分考えられていなかった」「どのような時にペアやグループで話し合わせるのがよいのか考えていかなければならない」「発達段階に応じた形態の在り方や、活動に応じた効果的な形態を考えなくてはならない」等の学び合うための形態や関わらせ方という視点での課題が多く見られた。そこで、本年度は、学び合うための形態と関わらせ方という二つの視点において、学習内容や学年の発達段階、学級の実態等に応じて、どのような学び合い方が効果的であるかということに、より焦点を当てて研究を進めたいと考える。その際には、先述したように、子どもたちの「主体的な学び」「深い学び」になっているかという点を意識しつつ、これまでの実践等も生かしながら、研究を積み上げていきたい。

＜平成 29 年度の研究＞

- 目的意識のある言語活動の中で、子どもの考えを深めていく授業研究を進める。
- 学び合う必要感を生む視点を大切にしつつ、特に、発達段階等に応じた学び合うための形態や子どもの関わらせ方に焦点を当てて授業研究を進める。