

令和5年度研究主題

学ぶ意味を子供が実感する国語科の授業づくり（2年次）

－付けたい力を身に付けさせるために、自己を見つめることを促す－

1. 研究主題について

（1）昨今の教育課題の解決に向けて

社会の在り方が劇的に変わる「Society5.0時代」が到来し、環境や経済、国際社会等、様々な分野であらゆる人とモノがつながり、情報が共有されていく中で、今までにない価値を生み出していく力が必要となっていこうと言われていく。また、新型コロナウイルスが世界的に感染拡大し、我々の生活様式も大きく変化してきた。この予測困難な社会を子供たちが生き抜いていくためには、誰かが答えを出してくれるのを待つのではなく、一人一人が考えや知識、知恵を持ち寄り、主体的に答えを導き出すことが必要となるだろう。令和3年1月に、文科省より「『令和の日本型学校教育』の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～（答申）」が示された。そこでは、「一人一人の児童生徒が、自分のよさや可能性を認識するとともに、あらゆる他者を価値のある存在として尊重し、多様な人々と協働しながら様々な社会的変化を乗り越え、豊かな人生を切り拓き、持続可能な社会の創り手となることができるようにすることが必要」だと述べられている。

また、本県の課題に目を向けてみると、令和4年度に実施された全国学力・学習状況調査の小学校国語についての正答率は、67%（全国66%）であった。これは、前回の63%（全国平均65%）という結果と比べると上昇していることが分かる。県下の各学校で進められてきた研究を通して、一定の成果が出ていることが伺える。一方で、質問紙調査の中の「国語の勉強は好きですか」という質問項目で肯定的に回答している子供は約51%にとどまっていた。この結果は、令和3年度の調査と比較すると1.1ポイント減少している。この、国語が好きではないという思いが、国語を学ぶ意欲の低下に繋がるとともに、主体的・対話的で深い学びに向かう妨げとなっているのではないかと考えた。国語が好きではないと感じている理由の一つとして、子供たちが「やってみたい」と思う言語活動が設定されていないことや、その単元の学習を通して、付けたい力が身に付いたことを子供自身があまり感じておらず、国語科の授業で学ぶことの意味を感じられていないことなどが考えられる。香小研国語部会として、子供たちが、おもしろい・楽しいと感じながら、自らの成長を実感し、国語を好きになっていくような授業を行っていくことが喫緊の課題である。

一昨年度までの研究では、単元を通して身に付けさせたい「付けたい力」を明確にし、その付けたい力につながる児童の関心を高めたり、自信をもたせたりする工夫を行ってきた。付けたい力そのものに関心をもたせることや、単元内で、同じ流れを繰り返すように学習を展開することで、「自分の力でできるようになってきた」という自信の高まりが見られたことなど、子供の姿を通して一定の成果を感じることができた。しかし、同時に、課題も見えてきた。関心を高めたり、自信をもたせたりする工夫を行ったことで一時的に課題解決や付けたい力についての意欲が高まりはしたが、高まった意欲が持続しにくい場合があった。その理由として、課題解決の際に「自分が納得する考えがもてた」や「分かりやすい文章になってきた」などのように納得できる考えに至らず、単元のゴールに近づいていることの実

感があまりもてなかった場合があったのではないかと考えられる。

そこで、これまでの研究を生かし、本年度も、付けたい力につながる言語活動を遂行していく中で、子供たちが目的意識をもって設定した課題に対して、自分自身で何度も考え直したり、友達と協働したりしながら自身が納得した考えをもつことができるような授業の在り方を探っていきたいと考える。

(2) 研究主題の設定

昨今の社会で求められていることや、香川県の子供たちの課題から、一人一人が、国語を学ぶ大切さを感じながら、主体的に課題に向き合い、友達と協働しながら課題を解決する中で国語の力を伸ばし、身に付いた国語の力を様々な場面で生かそうとする、そのような子供たちを育てる授業を目指すことが大切だと考え、研究主題を「学ぶ意味を子供が実感する国語科の授業づくり」とした。

「学ぶ意味を実感する」姿とは、子供が、その単元で身に付けたい力を意識しながら、話すこと、聞くこと、書くこと、読むことなどの学習活動に主体的に取り組み、友達と協働しながら、課題の解決に向かっていくとともに、解決後には、付けたい力が身に付いてきたことを感じたり、当該単元で身に付いた力を、新たな問題の解決に生かしたりしながら、国語の学習のおもしろさや楽しさ、大切さを実感していく姿である。子供たちが国語を学ぶおもしろさ、楽しさ、大切さを実感していくような授業ができれば、それは、同時に子供たちが本当に解決したい課題が位置付き、国語科の見方・考え方を働かせながら解決に向かい、その過程で必要感をもった対話が行われ、自分が納得した考えをもてるようになるはずであり、国語科で目指すべき資質・能力を育成することができるだろう。

このような仮定のもと、昨年度より研究主題を「学ぶ意味を子供が実感する国語科の授業づくり」と設定したのである。

2. 研究副主題について

(1) 付けたい力の定着に向けて

これまでの研究でも付けたい力を明確にすることを大事にしてきたように、これからの学習指導においても、学習指導要領に示されている「知識及び技能」「思考力・判断力・表現力等」を基に、付けたい力を意識することは継続していくこととする。付けたい力を意識するのは、教師だけでなく、子供たち自身も含めてである。これから学習していく際に、どのような力を付けるために学習しているのか、という具体的なイメージをもたせ、学習を進めていくことを大切にしたい。

ただし、学年段階などを考慮すると、付けたい力を明確に意識させることが難しい場合も考えられる。例えば、低学年の子供たちに、「〇〇な力を付けよう」などと、身に付けたい力を明示しても、具体的なイメージがもちにくいだろう。そのような場合には、設定した言語活動と関連付けながら、子供たちの具体的な姿として「上手に〇〇できるようになろう」などと伝えることも考えられる。このように、付けたい力を意識させる方法については、学年段階や子供の実態に応じて、柔軟に捉え、研究を進めていくこととする。

(2) 自己を見つめる

これまでも振り返り等で、学びの成果を実感させたり、次に取り組みたいことを共有させたりして自己

の学びを見つめ、次の学びに向かう意欲を育ててきた。一方で、形だけの振り返りとなっていて、自分自身でしっかりと自分の学びについて見つめることができている子供もいたという課題があった。そのような子供と、しっかりと自分の学習を振り返ることができていた子供の差が、学習意欲の差にもつながっているのではないかと考える。

「自己を見つめる」とは、自分の考えや学習への取り組み方を自分自身で振り返ることである。言うならば、メタ認知を働かせることである。メタ認知とは、「自分で自分の心の働きを監視し、制御すること（広辞苑第六版）」である。本研究において、授業の中で、メタ認知を働かせるとは、自身の思考活動等を客観視し、状態を把握することである。そして、把握した自身の思考活動等を必要に応じて修正することであると捉える。メタ認知は、中教審答申において、資質・能力の「学びに向かう力・人間性等」に属するものとされている。このことは、メタ認知が学習意欲と関連があることを示唆するものである。また、学習指導要領総則編には、以下のようなことが述べられている。

児童一人一人がよりよい社会や幸福な人生を切り拓いていくためには、主体的に学習に取り組む態度も含めた学びに向かう力や、自己の感情や行動を統制する力、よりよい生活や人間関係を自主的に形成する態度等が必要となる。これらは、自分の思考や行動を客観的に把握し認識する、いわゆる「メタ認知」に関わる力を含むものである。

「小学校学習指導要領解説 総則編」, 2017, 38 頁

学習指導要領でも述べられているように、メタ認知を働かせることは、予測困難な社会において、様々な問題に直面した際、主体的に課題設定し、自力で、または他者と協働することを通して解決していくために、必要な能力の一つだと言えるだろう。メタ認知を働かせることができれば、自分が行っている活動を客観視することができ、目標に照らして軌道修正を行いつつ、目標達成に向けて進んでいくことが可能となる。そして、その過程を繰り返すことにより、子供たちは、より大きな目標である、自分の人生における目標の達成や自己実現に向けて、自律的に生き、社会の中で他者とよりよい関係を築きながら、成長していくようになるだろう。

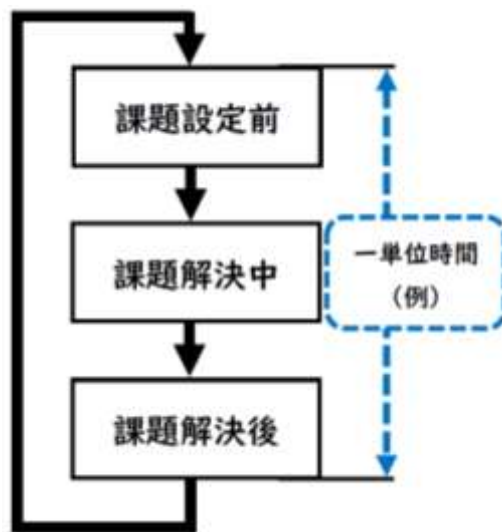
ただし、メタ認知を研究の内容として取り上げる際に、気を付けておかなければならないことがある。それは、自分を客観視するという高次の認知機能ゆえに、学年段階によって、どの程度働かせることができるかが変わってくるということである。メタ認知に関わる先行研究によれば、メタ認知は、自分の視点と他者の視点を区別できるようになることに伴い、主に小学校中学年頃から発達してくると言われている。小林登氏（元東京大学名誉教授）及び片岡宏隆氏（ベネッセ教育開発研究センター）は、2008年に発表されたドイツの論文を紹介するレポートの中で、幼少期よりメタ認知が徐々に発達していくことを述べている。また、6歳児では、学習課題の難易の判断はできるが、10歳児のように、難しい問題の学習において適切に時間配分を行うことは難しいといった自身の思考活動を修正することに関わる課題があることを紹介し、学年によってどのくらいメタ認知を働かせられるかどうかに差があることを示している。以上のことから、学年段階を考慮した上で、自己を見つめる支援を考えていきたい。

（3）授業を三つの場面に分ける

ここでは、一単位時間をいくつかの場面に分けて考えることで、自己を見つめさせる支援を考えやすいと仮定して、便宜上、三つの場面に分けることとする。小学校の授業では、一つの課題解決に向かう中で、

いくつかの学習活動が行われることが多いだろう。自己調整学習の理論を参考にすると、課題に取り組む際の段階として、予見段階→遂行段階→自己省察段階といった表現が用いられている。ここでは、それを小学校教員にとって分かりやすい課題解決を基準に下図のように表してみる。

2年生『お手紙』を例に、この流れを国語科における課題解決に当てはめてみる。まず、課題設定前においては「音読劇を行うために、人物の様子を詳しく想像してきたね。前の時間は、3場面の人物の様子を詳しく想像できたから、今日は4場面の人物の様子を詳しく想像したいな。」など、学習計画や既習事項等を基に、課題が適切かどうか、自分が解決したい問いになっているか確認した上で、課題を設定する。本時の学習課題を設定した後、「人物の様子を詳しく想像するためには、どのような表情や口調、動きだったかななどを想像するとよかったね。今回もそこに注目しよう」や「悩んだらペアの友達に聞こう」などと解き方を選択するコントロールを行うとともに、課題解決中は、「別の考えもあるのか」と新たな考え方を獲得したり、



【課題解決を基にした場面分け（深谷，2016を参考に作成）】

「ほかの文からも表情や口調を想像できないかな」や「自分の考えはこれでよいか、もう一回よく見直そう」と自分の課題への取り組み方を確かめたり、自分の考えを再考したりする。そのように自己を見つめたことを基に、「今の方法で続けて考えていこう」や「友達に相談すれば、もっとたくさんの文や言葉に気付いてもっと詳しく想像できるかもしれないな」などと、より自分の考えを納得できるものにするために解決方法を是認したり、修正したりしていく。そして、課題解決後は「課題が解決できたか」を判断したり、「できるようになったことは何か」「どうして納得できる考えを作ることができたのか」などを確かめたりすると共に、次に取り組むべき課題を見いだして、設定しようとするのである。

3. 研究内容

これまでの研究で、その単元における重点指導事項を基に、付けたい力を明確にすることや、付けたい力に合った言語活動を充実させること、また、関心を高めたり、自信をもたせたりする支援をすることの重要性は明らかとなっている。そこで、これらのことは授業を考える際の前提として研究を進める。自己を見つめることを促すことによって、主体的な課題設定、自力解決中の方法の吟味、学びの成果や協働のよさ等に気付くことにつながると考える。

また、自己を見つめさせる支援を考える際に、日頃の観察や質問紙調査等から、現時点でどの程度、自己を見つめることができているかや、付けたい力についての実態を捉えておくことが重要となる。子供たちの実態を把握した上で、その子供たちに応じた各場面における支援を考えていきたい。

以下に、各場面における支援の具体について、各郡市からの実践を基に述べる。

(1) 課題設定前における支援 「学習課題の意味や価値を感じさせるために」

課題設定前の場面では、学習課題についての自己の考えを見つめることで、子供たちが、その課題に取り組む意味や価値を感じ、課題解決への意欲を高めていくことができると考える。

以下に、自分達が設定した単元の目標に照らし合わせ、自分の学習の進捗や現在地を確認させることで、本時の課題を明確にした実践例を紹介する。

単元名 「主張に説得力を持たせる工夫を見つけよう～『笑うから楽しい』『時計の時間と心の時間』～」（光村図書6年）

付けたい力

「私の主張会」で自分の主張に説得力をもたせるために、二つの論説文を読みながら、筆者が主張に説得力をもたせるためにどのような工夫をしているか見付け、論の進め方について考える力

本単元では、共通のテーマについての自分の主張をそれぞれが伝え合う「私の主張会」をすることを言語活動として設定した。単元の導入で子供たちと一緒に作った学習計画と単元のゴール、そして、そのためにどのような力を付けることが必要かを補助黒板に位置付けた。それを基に、授業の最初に本時の学習課題を設定し、その理由を確認する場を設定した。そうすることで、「前時は事例の順序の工夫が分かったから、今日は新しい工夫を見付けてについて考えて自分の主張に生かしたい」や「相手に納得してもらえるように主張する力を付けたい」など、本時の学習課題を解決することが、ゴールや付けたい力とつながっていることを感じている様相が見られた。



【学習計画や単元のゴール、付けたい力を共有】

続いて、学習計画や単元のゴールに加え、これまでの学習の成果を想起させることで、本時の課題解決の価値を共有した実践例を紹介する。

単元名 「おすすめのお遊びの魅力を紹介しよう ～『好きな場所を教えよう』～」（東京書籍2年）

付けたい力

自分のおすすめのお遊びについて、友達に「やってみたい」と思ってもらうために、言葉による見方・考え方を働かせ、おすすめのお遊びの魅力を紹介する順序を考える力

本単元では、学級会で遊ぶ遊びを紹介するために、自分のおすすめのお遊びの魅力を紹介する『遊びの魅力紹介大会』をすることを言語活動として設定した。単元の導入で、子供たちと一緒に作った学習計画と、単元のゴールを確認した後、これまでに活用したワークシートなどを示した図を基に、これまでの学習でどのようなことができるようになったか、成功体験を想起させた。そうすることで、「これまでも紹介がよくなってきたから、今日、自分たちの遊びの魅力を紹介する順序について考えることで、紹介がもっとよくなりそうだ」など、学習課題を解決することの価値を感じている様相が見られた。



【これまでの学習の足跡を示し、成功体験を想起させる】

(2) 課題解決中における支援 「より納得する考えに向けて再考させるために」

課題解決中の場面では、自分の考えを再度見つめ直すことで、より納得できる考えにしていくことができる。自分の考えを再度見つめ直すためには、友達の考えやその理由を聞き、自分の考えとの共通点や相違点に気付くことが必要になるだろう。

以下に、自分の考えの理由と、友達の考えの理由を比較できるような支援を行い、より納得する考えにしようと追究意欲を高めた実践例を紹介する。

単元名 「物語から伝わってきたメッセージについて語り合おう ～『海のいのち』～」（東京書籍 6年）

付けたい力

文章を読んで理解したことに基づいて、メッセージとその理由をまとめるとともに、それらを共有し、自分の考えを広げていく力

本単元では立松和平の物語を読み、物語から強く伝わってきたことを短い言葉でまとめたメッセージについて数人のグループで語り合い、自分の考えを広げていく座談会を言語活動とした。本時は『海のいのち』座談会をして、自分のメッセージをよりよくしよう」という学習課題を設定し、自分が『海のいのち』から感じたメッセージ（自分の考え）やその理由を友達と交流した。その際、教材文の全文を拡大して示したボードに一人一人色の違うメッセージカードを横に並べた。さらに、自分がメッセージを考える際の根拠となった叙述にメッセージカードと同じ色の付箋を貼る視覚的支援をした。そうすることで、自分と友達の考えたメッセージとその理由について、どの叙述からそう考えたのか、共通点や相違点がすぐに捉えられた。友達の考えやその理由について質問し、自分の考えと比較しながら友達の考えを聞いた。その中で「Aさんが着目した叙述には、自分は最初着目していなかったけれど、Aさんの考えを聞いてその叙述に込められている意味に共感できたから、『海に感謝』という言葉も付け足そう」などと自己の考えを見つめ、自分が感じたメッセージを再考していく様相が見られた。



【考えの共通点や相違点に気づきやすくするボード】

続いて、自分の考えた説明を、実際に友達にやってもらう活動を設定することで、より相手にとって分かりやすい説明になるよう、自己の考えを見つめさせていった実践例を紹介する。

単元名 「一年生によく伝わる説明文を書こう ～『あそび方をせつ明しよう』～」（東京書籍 2年）

付けたい力

自分が作ったおもちゃの遊び方について、一年生にきちんと伝えるように、内容のまとめや順序に気を付けながら文章を構成していく力

本単元では、「生活科の時間に自分が作ったおもちゃの遊び方を、『おもちゃまつり』で一年生に伝えるための説明文を書こう」という言語活動を設定した。本時は、「遊び方が正しく伝わるか確かめよう」と学習課題を設定し、自分がこれまでに作ってきた説明で、遊び方が伝わるか互いに話し合った。その際には、まず、遊び方が上手く伝わらない教師のモデルを提示し、どこを確認すればよいかを全体で共通理解した。そして、説明文を読みながら、実際に友達に遊んでもらう場を設定した。それにより、客観的に自分の説明が相手に伝わるものになっているか、説明の言葉やまとめ、その順序について見つめ直すことができた。その中で、自分の書いた説明文を修正したり、言葉を付け足したりして、自分の説明をよりよいものにしていく様相が見られた。



【実際に友達に遊んでもらい、自分の説明を見直す】

(3) 課題解決後における支援 「学習の成果や学び方のよさに気付かせるために」

課題解決後の場面では、自分の課題解決への取り組み方や、課題解決できたかなどについて見つめることで、自分の成長や学び方のよさに気付くことができると考える。課題解決後の支援については、振り返りの工夫と捉えることができる。何を振り返らせるのか、どのように振り返らせるのか等を工夫していくことで、子供たちがより自分の成長や学び方のよさに気付けるよう振り返りの在り方を探っていく。

以下に、何について振り返るのかという観点を明確に示すとともに、単元の導入時と最終時の表現物を比較させることで、自分の成長を実感させた実践例を紹介する。

単元名 「メモで聞き上手！ ～『メモを取りながら話を聞こう』～」（東京書籍3年）

付けたい力

話し手が伝えたいことの中心を捉えるための手段としてメモを活用し、話の組み立て方を意識して、必要なことを記録しながら聞く力

本単元では、総合的な学習の時間と関連させ、「地域の自慢をインタビューして見つける」という言語活動を設定した。各時間の課題解決後の場面では、「楽しかったこと」「できるようになったこと」「つぎにやってみたいこと」「分からなかったこと」「友達のこと」の五つの観点を示すことで自分の頑張りを捉えやすくした。また、単元の導入で自分の力だけでメモをする活動を設定し、単元の最後にとったメモと比較することで、本単元での自分の学びを振り返らせた。そうすることで、付けたい力について、自分の成長を明確に感じている様相が見られた。



【学習前後の自分のメモを比較し、成長を実感】

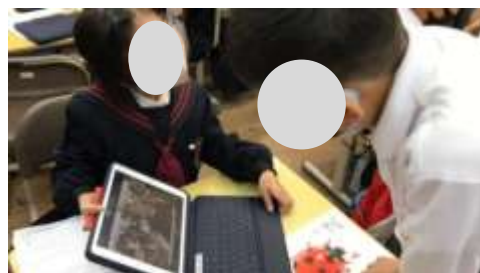
続いて、ICT 機器の活用によって、学びの成果を視覚的に捉えられるようにすることで、自分の成長を実感させた実践例を紹介する。

単元名 「友達に宝物を紹介しよう！ ～『たからものをしょうかいしよう』～」（東京書籍 2年）

付けたい力

自分の経験したことを基に、話す順序を考えるとともに、聞き手のことを意識しながら声の大きさ、話す速さ、目線、間の取り方等を工夫する力

本単元では、「自分の宝物を隣のクラスの友達に紹介しよう」という言語活動を設定した。振り返りでは、課題解決中に学習支援アプリを活用して複数回撮影した自分の紹介を見返しながら、学習した話し方の観点に沿って自分の話し方を振り返った。そうすることで、学習を通して自分の話し方がどのようによくなったか、自分の成長を捉えやす



【自分の話し方を振り返り、本時の成長を実感】

くした。また、このように学習の成果を捉えさせたことで、その後、学習発表会で保護者に宝物を紹介した際にも、「お家の人に聞こえるように、もっと大きな声で話した方がいいな」などと学習したことを生かそうとする様相が見られた。

4. 今年度の研究の重点

これまでの実践例を見ていくと、自己を見つめさせることで、課題設定前では、本時の学習課題に対して「解決したい・チャレンジしたい」と感じさせ、課題解決中では、納得する考えをつくるために、「友達の考えも聞いてみたい」「もう少し考えたい」と粘り強く取り組ませ、課題解決後には、「今日の学習では、〇〇ができた」「次は〇〇を頑張りたい」と自分の頑張りに気付かせている。つまり、場面ごとに、自己を見つめさせることでねらう明確な目的があることが明らかになってきた。ここで紹介してきた実践は、ほんの数事例であり、これが全てではない。今後、実践を積む際には、付けたい力を育成するために、言葉による見方・考え方を働かせるとともに、各場面の目的に応じた、効果的な自己を見つめさせる支援の在り方を探っていきたい。

令和5年度研究の重点

子供が学ぶ意味を感じる授業実践を積む中で、付けたい力を育成するために、各場面における自己を見つめさせる具体的な支援についてさらに探る。