

平成24年度研究について

香川県小学校教育研究会国語部会

1 平成24年度研究主題の設定

実生活で生きてはたらく力を育てる国語科の学習

－単元を貫く言語活動を充実させる学習の展開－

(1) 研究主題設定の背景

学習指導要領全面実施を迎え、すでに1年。私たちは、平成20年度より今回の改訂を視野に入れて研究を進めてきたが、この1年の歩みを経た今、自らに問うてみたい。「実生活で生きる国語科の学習とは、どのような学習か」と。

昨年度の研究では、「基礎的・基本的な知識及び技能を習得し、活用する学習の構築」をテーマに掲げ、「知識・技能の明確化と、目的意識をもった言語活動の単元化」を図ってきた。このテーマの基、東かがわ市立本町小学校において四国国語教育研究大会が開かれ、水戸部修治教科調査官を始め、県内外の多くの方々からご指導をいただいた。こうした取組を経て、新しい国語教育の理念が確実に浸透してきたと言えるだろう。

特に、「単元を貫く言語活動」の設定は、授業と実生活とをつなぐ重要な役割を果たした。国語科の学習指導要領において様々な言語活動例が示されているのは、「実生活で生きてはたらく、各教科等の学習の基本ともなる国語の能力を身につけること」（「小学校学習指導要領解説国語編・国語科改訂の趣旨」）を目指しているからである。それを単元を貫いて位置付けることで、言語活動は教材と実生活とをつなぐ橋渡しとして組織されていったのである。

県内の都市研修会や自主研修会などでは学習指導要領が読み込まれ、指導事項や言語活動例の系統性が分析されてきた。また、一昨年の11月に国立教育政策研究所から出された『評価規準の作成のための参考資料』には、各言語活動例の学習過程に沿って指導事項の具体が配列され、授業づくりの大きな指針となった。

そこで本年度は、その学習指導要領の理念をより一層拡充させていくとともに、さらに子ども意識に沿った国語科の学習を作り出していきたい。学習指導要領で示されている理念を、目の前の子どもたちの姿に重ねていくのである。それぞれの国語教室で、国語科の学習が個性を放ち、生き生きと動き始めるだろう。

(2) 研究主題について

① 「実生活で生きてはたらく力」について

国語科の授業が、国語の教室を出ない。国語教育の世界で、長く課題とされていたことである。「これは、〇〇です。」「ぼくは、昨日、〇〇をしました。」という文型を学んだ子どもが、「先生、消しゴム。」と落とし物を拾ってくる。『ヤドカリとイソギンチャク』を詳しく読んでヤドカリ博士になった子どもが、別の説明文を読み取ることができない。教室での授業が、その他の状況に転移・活用されないのである。

それでは、授業が子どもの実生活へと波及していくためには何が必要なのか。

小学校学習指導要領では、日常生活に必要な基礎的な国語の能力を身に付けることができるよう、国語科の各領域においては、「課題に応じて必要な文章や資料等を取り上げ、基礎的・基本的な知識・技能を活用し、相互に思考を深めたりまとめたりしながら解決していく能力の

育成を重視する」としている（「小学校学習指導要領解説国語編・国語科改訂の趣旨」）。すなわち、①課題に応じた学習の組織、②基礎的・基本的な知識・技能の活用、③思考の相互作用、が重要視されているのである。これらのことを念頭に本年度の授業づくりに当たりたい。

② 「単元を貫く言語活動」について

国語科は言語を媒介とした学習であり、そこで行われる活動はすべて言語活動であると言える。しかし、「読んで思ったことを隣の人と話し合ひましょう。」「今、考えていることを書きましよう。」のように、1時間の授業の中で単発的に現れる場合、その言語活動が生む効果は小さい。なぜなら、学習に必要な観点が十分子どもたちに意識されていないからである。

国語科では、指導事項を言語活動を通して指導することが重要である。「今、考えたことを発表する」のと、指導に応じて観点を意識して感想を述べ合うようにするのは、指導の効果に大きな差が生じるだろう。そして、そのような観点は、話合いの直前に提示すればよいのではなく、単元を通して少しずつ身に付けさせていくものである。

例として、第3学年及び第4学年「話すこと・聞くこと」の言語活動例「ア 出来事の説明や調査の報告をしたり、それらを聞いて意見を述べたりすること。」を取り上げる。ここでは、表現結果としての説明や報告をする場面だけを指導するのではない。説明や報告をするための話題を選んだり、話題についての材料を集めたり、スピーチの構成や言葉遣いを考えたりするといった、単元全体を通しての指導が重要なのである。

このように、国語科においては、言語活動を個々ばらばらに位置付けるのではなく、単元を貫いて位置付けることが大切となる。

また、単元を構想する際、その導入において、第三次の表現活動を強く意識しておくことも重要となる。実の場に発信する活動を第三次に設定しておくことで、真の目的意識をもち、実生活に生きて働く国語の学習が展開されるようになるだろう。

単元を貫く言語活動は、単なる結果としての表現活動のみを指すのではない。それは、目的意識をもち、自らの課題を見つけ、それを解決していく過程であり、そこでこそ、思考力・判断力・表現力等が育成され、また、基礎的・基本的な知識・技能も習得されていくのである。

③ 「学習の展開」について

ここで言う「学習の展開」とは、単元における学習の展開と、単位時間における学習の展開の両方を指す。両者の底流には、学習の目的意識と身に付けさせたい指導事項とが共通に流れていなければならない。

学習の目的意識について言えば、単元の導入（第一次）では、単元を通す課題が提示されることになる。これは、単元を貫く言語活動の意識付けであるとも言えるだろう。各授業時間は、この課題を解決していく個々の学習活動が展開していくことになる。

身に付けさせたい指導事項は、単元を俯瞰して設定するとともに、本時でもそのねらいがずれることなく、単元の中の1時間として機能しなければならない。単元を貫く言語活動は設定したものの、本時は、言語活動遂行の目的から離れ、無目的に詳細な読解が行われるという事態は避けなければならない。

2 研究内容

（1）単元構成の在り方の追究

まず、単元を貫く言語活動を設定する際の大まかな手順を下に示す。

1 単元として付けたい力を確定する

- ・年間指導計画や、前単元での子どもの実態を手がかりにして、どの領域のどの指導事項を取り上げるのかを明らかにする。

2 言語活動を確定する

- ・1で確定した付けたい力にふさわしい言語活動を選定する。

3 言語活動を遂行するために必要な能力をリストアップし、整理する

- ・付けたい力を、1よりも具体的に明らかにしていく。

4 リストアップした能力を育成する指導過程を構想する

(参考 水戸部修治編著、『言語活動パーフェクトガイド』, 明治図書, 2011)

本年度着目したいのは、上記4の過程である。子どもたちの学習は単元第一次から進んでいく。しかし、指導過程を構想するときには第三次から進めていくことを提案したい。

例として、第5学年及び第6学年「C読むこと」の言語活動例「エ 本を読んで推薦の文章を書くこと。」を挙げる。

上記手順の1から3までを踏まえた上で、まず第三次で最終的に出来上がった状態の推薦文を想定するのである。そのためにも、教師が子どもになったつもりで実際に書いてみるとよい。

次に、そのような推薦文を書くためには、第二次で、本のどんな読みができていなければならないかを明らかにしていく。場面ごとの詳細な読みとはならない。指導事項と照合した上で、優れた叙述に着目して推薦するための自分の考えを明らかにしたり（指導事項エ）、関連する本と比べて読んだりしながら（指導事項カ）、推薦する本の特徴を明らかにしていく過程となるだろう。

子どもが目的意識をもって第三次の言語活動に向かっているなら、その意識に沿った第二次の学習過程を組むことが大切である。子どもたちが見通しをもち、今、自分がしている活動が次にどうつながるのかが分かっていることが、課題に応じた学習を組織することになる。言語活動を遂行するためにどのように単元の学習を進めればよいのか、第三次から第二次という設定の手順を追いながら、より効果的な第二次の在り方を提案してほしい。

その第二次の学習過程を考える際、参考となるのが、次の三つのポイントである。

1 自分の「大好き」「ふしぎ」「伝えたい」等を生かしながら読む。

例) 単元を貫く言語活動「自分が選んだ本の好きなところを紹介する」(1・2年)

- ・平板に文章を読むのではなく、各学年の指導事項を意識しながら

| 学年 | 指導事項 |
|--------|---|
| 第1・2学年 | ア 言葉の響き ウ 場面の様子 オ 登場人物の行動 オ 自分の経験とを結び付け |
| 第3・4学年 | ウ 場面の移り変わり ウ 登場人物の性格 ウ 気持ちの変化 ウ 情景 |
| 第5・6学年 | エ 登場人物の相互関係 エ 心情 エ 場面についての描写 |

2 第三次の言語活動を遂行するための過程に沿って学習を展開する。

例) 単元を貫く言語活動「本を読んで推薦の文章を書く」(5・6年)

第二次の学習過程①：なぜその本を選ぶのかを強く意識する。

②：ポップ(※第三次の表現例)の作り方を学習する。

・何を書けばよいか→あらすじ・優れた叙述・作家紹介等

③：目的的な読みを展開する。

3 並行読書を生かす。

例) 単元を貫く言語活動「自分の大好きな乗り物を選び、図鑑を作る」(1・2年)

教科書で、乗り物の役割や構造などの書きぶりを学んだら、本時の最後の10～15分は、自分の選んだ本を出して、好きな乗り物について調べる。

→第三次で表現したいことを、第二次でもリアルタイムで意識。

これらを参考にしながら、目の前の子どもの実態に合わせて単元を構想するようにする。

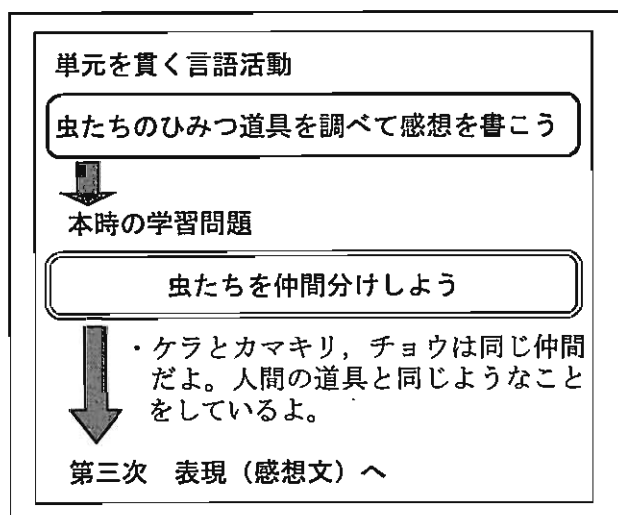
(2) 本時の授業の在り方の追究

① 単元を貫く言語活動に沿った学習問題の設定

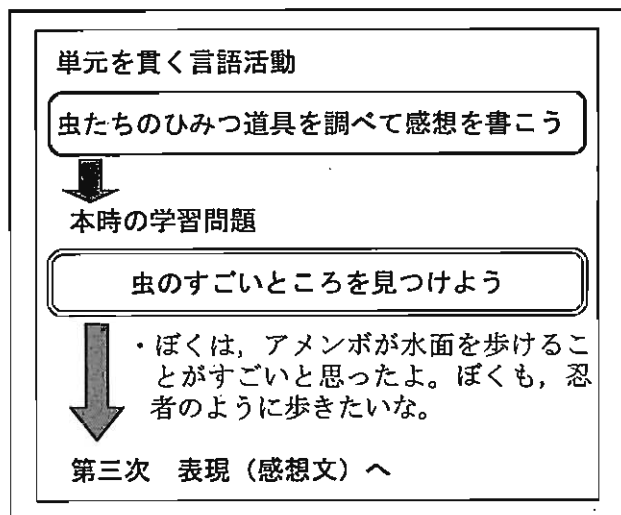
授業を構想する際、既知と未知とを自覚させることが大切である。そこに子どもたちの立ち止まりや疑問が生まれる。いわゆる「学習問題」である。この学習問題を解決する際に必要となるのが当該授業でねらう国語の力であり、それが身に付けさせたい指導事項となる。

本年度の研究では、この学習問題を大切にしたい。学習問題は、子どもに学習の目的意識を明確にさせるものだからである。

そして、学習問題を設定する際には、言語活動の文脈とずれないように留意する必要がある。本時における次の二つの学習問題を比べてみてほしい。『虫は道具をもっている』(東京書籍、2年下)の例である。



【言語活動の文脈から離れてしまいがちな例】



【言語活動の文脈に沿った例】

左の例は、単元を貫く言語活動と学習問題が乖離している。単元を貫く言語活動に対して、学習の目的意識をもちにくい学習問題となっている。子どもたちは、「虫たちを仲間分けすることが、なぜ「虫たちのひみつ道具を調べて感想を書く」ことにつながるのか、とらえにくいのである。これは、教師が、無目的に「正確に、詳細に文章を読み取らせたい。」「新しい読

みを発見させたい。」と考えたときに陥りやすい例である。(確認ではあるが、問題となるのは「詳細な読み」「新しい読み」ではなく、それを「無目的に」行うことである。)

それに対し、右の学習問題の例では、「虫のすごいところを見つける」ことは「ひみつ道具を調べる」こと、さらに、そのひみつ道具について「感想を書く」ということに密接につながると言える。そして、ここで必要となる指導事項は、「エ 文章の中の大事な言葉や文を書き抜くこと」である。

このように、学習問題を設定する際には、教科書の文脈には沿っているが、子どもの学びの文脈にはなっていないということがないようにする。

② 学習問題を解決する思考過程を示すこと

続いて、学習問題設定後の支援について考えていく。例えば、上で取り上げた『虫のすごいところを見つけよう』という学習問題(課題)において、読みの力の育っている子どもは、すぐに文章から必要な叙述を抜き出すことができるだろう。しかし一方では、学習問題を解決するための手がかりや道筋が見えないと、学習から取り残されてしまうのである。

そこで、本節では、学習問題を解決する思考過程をノートや板書に明示することを提案していく。

ア 思考過程の残るノート指導の在り方の追究

子どもたちそれぞれが自分の思考を表出できるノートの在り方を追究する。それは、言葉による表出だけに限らない。例えば、カードを並べ替えて文章を適切な順序に再構成したり、2人の登場人物の関係を2枚の登場人物カードの距離で表したりするような操作もこれに当たる(右写真参照)。



国語科は、最終的には言葉の力を育てる教科である。しかし、そこに至るまでに、言葉のみを手がかりとすることに難しさを感じている子どもに対し、視覚的な手がかりを与えるなどして、思考の表出を促すようにする。そのようなノート指導の在り方を追究することは、子どもの一人一人の思考を保障することにつながるだろう。

また、子どもの思考がノートに現れることで、どの子どもが、どこで、どのように考えているのか、そして、どのようにつまづいているかの見取りも可能になる。何をノートに表現させるかということに加えて、そのノートをどのように見取るか、形成的評価、診断的評価も合わせて考えていくこともできる。

さらにノートに授業(単元)前の考えと授業(単元)後の自分の考えを記したり、友達考えと比べて自分の考えを記したりなど、子どもの思考が深まったり広がったりした過程を残すこともできる。実践者において様々な工夫を提案してほしい。

イ 思考過程の残る板書の在り方の追究

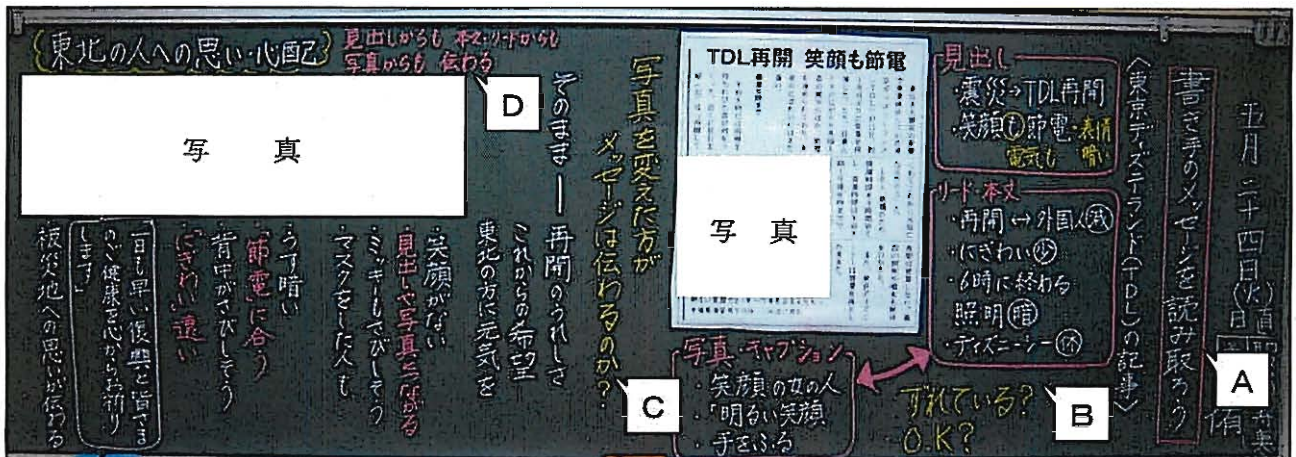
板書は、学級全体の学びが記される場である。だれがどのような考えをもっているのか、また、学習がどのように進み、どこで立ち止まっているのかを確認する格好の場である。子どもたちがノートに残したそれぞれの考えを見取りながら、それを板書に吸い上げ、学び合いを充実させていきたい。

そして、その板書を考えていく際には、次のような点に留意してほしい。

- ① 思考結果だけでなく、子どもたちの思考過程が残されているか。
- ② つまづいた子どもが板書を見た時、そこに解決の手がかりは示されているか。
- ③ 意見の対立、仲間分けなど、考え方が板書上に示されているか。
- ④ 子どもたちの居場所のある板書になっているか

授業における話し合い活動が充実すればするほど、その全てを板書に記すと煩雑になり、学びの軌跡をとらえにくくなる恐れも出てくる。その学習で身に付けさせたい指導事項や話し合いのポイントをいかに明確に示すかも求められるだろう。

参考までに、板書の一例を挙げておく。第5学年「新聞記事が伝えること」実践における板書である。



Aに示されているように、「(新聞記事の)書き手のメッセージを読み取ろう」というのが、本時の学習課題である。子どもたちは本時までの学習を生かし、メッセージを見出しから読み取ったり、本文あるいは写真から読み取ったりした。その中で、子どもたちは見出しや本文から受け取るメッセージと、写真から受け取るメッセージとがずれていることに気付いた(B)。そこで「写真を変えた方がメッセージは伝わるのか」という問い(C)が生まれてきたのである。それより左には、この問いの解決に向かう子どもたちの考えが書かれている。そして、最終的に「東北の人への思い」というメッセージを読むためには、「写真と見出し、本文をつないでみるとよい」という考えるための手がかりをとらえるようになったのである(D)。

また、教材提示装置やプレゼンテーション等を効果的に用いて、学習の着眼点を明確にしたり、子どもの思考を促したりする工夫、あるいは、これまでの学習の軌跡を補助黒板に残したり、学習の手がかりを提示しておいたりするなどの工夫も、この板書の在り方と関連させて提案して欲しい。

最後に、ここまで述べてきたことをふまえ、本年度の研究の視点をまとめておく。

【本年度研究の視点】

- 子どもの意識に沿った「単元を貫く言語活動」の在り方を追究すること
- 子どもの学びの文脈に合った学習問題を設定するとともに、子どもの考える手がかりや道筋の残るノート・板書を工夫すること

単元を貫く言語活動と本時の学習とが密接につながることで、子どもは言語活動を遂行する力を身に付けていく。そして、「実生活で生きてはたらく力」が培われていく。これが本年度研究の構想である。