

平成 27 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 27 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（1年次）
－単元を貫く言語活動の中で、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 26 年度は、香小研国語部会研究主題「実生活で生きてはたらく力を育てる国語科の学習一単元を貫く言語活動を充実させる学習の展開」の下、多度津町立多度津小学校において、「日常生活に必要な基礎的な国語の能力を高める国語科学習を求めて」を主題とした研究大会が開かれた。文部科学省の水戸部修治教科調査官を始め、県内の多くの方々からご指導をいただき、これまでの取り組みの成果を明らかにすることができた。

また、各郡市の実践においては、子どもたちにどのような力を身に付けさせるのかを明らかにしながら、活動主義に陥ることなく、言語活動を通して、生きてはたらく国語の能力の育成が展開された。今後も、このような取り組みを、それぞれの国語教室で、地道に継続していくことが求められるであろう。

その上で本年度は、研究主題を「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」、副主題を「一単元を貫く言語活動の中で、子どもの関わりを促す支援の工夫」として取り組んでいきたいと考える。

単元を貫く言語活動を充実させることで、教材が子どもにとって主体的な学びの対象となり、生き生きとした国語科学習を展開することができるようになってきた。本年度は、さらに、これまでの研究成果を継続しつつ教材に主体的に向き合った子どもどうしが、自分の考えを伝え、学び合うことで、自分の考えを深めていく過程により焦点を当てて研究し、国語科学習の一層の充実を図りたいと考える。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どうしが、「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。」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。学び合い、考えを深めるとは、教材に向かい合い、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。これまでの実践提案の中にも、一人学びの後の友達との学び合いを大切にしたものが見られた。本年度は、その学び合いの部分を研究の中心に据え、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を明らかにしていきたいと考える。

（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 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ている。

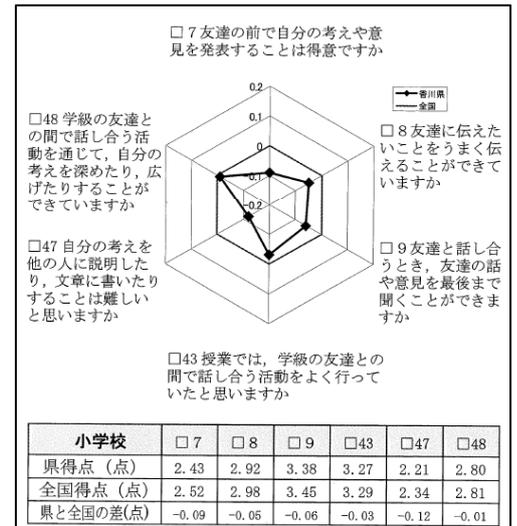
質問番号	質問事項	選択肢	当該選択肢を選んだ児童の平均正答率			
			国語A	国語B	算数A	算数B
7	<言語活動>友達の前で自分の考えや意見を発表することは得意ですか	①当てはまる	81.5	64.9	84.3	68.2
		②どちらかといえば、当てはまる	77.1	61.4	80.8	62.7
		③どちらかといえば、当てはまらない	74.2	57.6	77.4	57.7
		④当てはまらない	70.3	51.6	72.1	50.6
		差(①-④)	11.2	13.3	12.2	17.6

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る。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る。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、全国と比べて以下のような状況にある(前掲書より)。

「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」という、先の質問項目だけでなく、「友達に伝えたいことをうまく伝えることができますか」という質問等、すべての項目において、全国の平均を下回っている状況である。

友達に自分の考えを伝え、ともに学び合うことが、国語の力を高める重要な要素でありながら、その活動に困難を感じている子どもたちがいるのである。このような、県下の子どもたちの学習状況からも、学び合う学習を、より一層支援していきたいと考える。「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」を研究の主題とし、子どもたちの国語学力をより一層、高めていけるようにしたい。

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る。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る。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、全国と比べて以下のような状況にある(前掲書より)。



(3) 今後の教育課題から

昨年11月、中央教育審議会に、文部科学大臣による諮問「初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について」が出された。そこでは、諮問理由として、次のようなことが述べられている。

…ある事柄に関する知識の伝達だけに偏らず、学ぶことと社会とのつながりをより意識した教育を行い、子供たちがそうした教育のプロセスを通じて、基礎的な知識・技能を習得するとともに、実社会や実生活の中でそれらを活用しながら、自ら課題を発見し、その解決に向けて主体的・協働的に探究し、学びの成果等を表現し、更に実践に生かしていくようにすることが重要である…。

そのために必要な力を子供たちに育むためには、「何を教えるか」という知識の質や量の改善はもちろんのこと、「どのように学ぶか」という、学びの質や深まりを重視することが必要であり、課題の発見と解決に向けて主体的・協働的に学ぶ学習(いわゆる「アクティブ・ラーニング」)や、そのための指導の方法等を充実させていく必要があります。

「実社会や実生活の中でそれらを活用しながら」とあるように、これまで、国語部会でテーマとしてきた、「実生活で生きてはたらく力」の育成、単元を貫く言語活動の充実は、今後も大切にされるべきものであることが分かる。それとともに、「主体的・協働的に学ぶ学習(いわゆる『アクティブ・ラーニング*』)」の充実の必要性も挙げられている。国語科においては、単元を貫く言語活動を展開することによって、子どもたちの主体的な学習が、多く展開されるようになってきている。その点では、現在私たちが取り組んでいることをより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。また、これからの社会を生きる子どもたちにとって、それとともに協働的な学習も、今

後より大切になってくるのが分かる。次期学習指導要領に向けた、今後の教育課題からも、子どもたちどうしが、共に学び合いながら、問題解決を図っていくような学習の展開が求められているのである。

また、国立教育政策研究所からは、これからの子どもたちに求められる力として、「21世紀型能力」が提示されている。この21世紀型能力は、「基礎力」「思考力」「実践力」の三つの能力から構成されている。そして、その中核に据えられている思考力が、「一人ひとりが自ら学び判断し自分の考えをもって、他者と話し合い、考えを比較吟味して統合し、よりよい解や新しい知識を創り出し、さらに次の問いを見つける力」(国立教育政策研究所、『資質や能力の包括的育成に向けた教育課程の基準の原理』, 2014年, vii頁)と定義されている。「他者と話し合い、考えを比較吟味して統合し」とあるように、ここでも、これからの社会に対応するために必要な力に、「他者」との関わりという要素が含まれていることが分かる。すなわち、これからの社会を生き抜いていく力として、個人で考え、課題解決を図る力だけではなく、他者と協働しながら、直面する問題を解決していくことが求められているのである。国語科の授業づくりにおいて、先に述べたような、ともに学び合い、自分の考えを深めていく学習の展開が、これからの社会を生き抜く力の育成につながると考える。

* 伝統的な教員による一方的な講義形式の教育とは異なり、学習者の能動的な学習への参加を取り入れた教授・学習法の総称。学習者が能動的に学ぶことによって、後で学んだ情報を思い出しやすい、あるいは異なる文脈でもその情報を使いこなしやすいという理由から用いられる教授法。発見学習、問題解決学習、体験学習、調査学習等が含まれるが、教室内でのグループ・ディスカッション、ディベート、グループ・ワーク等を行うことでも取り入れられる。

(文部科学省ホームページ「用語集」より)

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。学習指導要領には、国語科の目標が次のように示されている。

国語を適切に表現し正確に理解する能力を育成し、伝え合う力を高めるとともに、思考力や想像力及び言語感覚を養い、国語に対する関心を深め国語を尊重する態度を育てる。(下線は研究部)

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 記録や報告の文を読んでまと

めたものを読み合う言語活動」が、高学年では、「エ 本を読んで推薦する言語活動」が示されている。すなわち、ともに学び合う国語科学習は、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

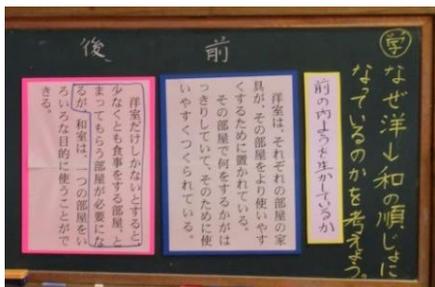
先に述べたように、学習指導要領の言語活動例にあるような、「読み合う」ことや「推薦する」こと等の伝え学び合う学習は大切である。ただ、現在そのような学習が、やや子どもの最終の言語活動としてのみ展開される傾向にあるのではないだろうか。単元を貫く言語活動として、目的意識をもたせ、主体的な学びを導くことはこれからも大切にされるべきことではある。しかし、自分の読みを伝える、学び合う学習が単元の終末のみに中心的に据えられるだけでは、目指す力を十分に育成することは難しいと考える。単元という大きな枠組みにおいて、そのゴールに伝え合う言語活動等を設定しつつも、そこに至る1時間1時間において、自分の考えを伝え合い、それにより自分の考えを繰り返し深めていく学習を展開することが、同様に大切であろう。本年度の授業づくりにおいては、単元のゴールに向けて、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、子どもと子どもがどのように関わり、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が、授業研究の対象となる。

(2) 授業づくりの視点

① 練り合う必要感のある、学習場面の設定

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、お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、例えば子どもの既習事項と、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」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単元を貫く言語活動を展開する中で、説明文の構成の仕方を学んでいる。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。

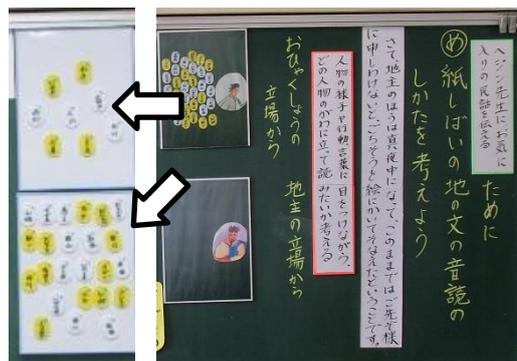


【既習事項とのずれによる問い】

ところが、本論の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。既習事項として、題名に合わせて、説明する事柄の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」と知的好奇心を働かせ、文章構成の仕方について、より考えを深めていこうとするのである。左の写真は、そのような疑問から、学習問

題を「なぜ洋→和の順じよになっているのかを考えよう」と設定して、学び合いを行った授業の板書である。

また、学習が進む中で、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、お互いの考えの共通点や差異点を明らかにしながら、個々の考えを練り合う場面（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、初めにもっていた自分の考えと、学習が進むに連れてもつようになった考えを意識させることが考えられる。下の写真は、第3学年「お気に入りの民話を紙芝居にして伝えよう」での、板書である。単元を貫く言語活動を展開する中で、子どもたちは、『木かげにごろり』を共通教材としながら、自分が選んだ民話の紙芝居について学習している。本時は、「ヘジン先生（韓国の方）に、お気に入りの民話を伝えるために、紙しばいの地の文の音読のしかたを考えよう」という学習問題の下、学び合いが展開された。『木かげにごろり』は、欲張りな地主を、お百姓たちが知恵を働かせて懲らしめるという展開の民話であり、子どもたちは、地の文を読む際に、お百姓と地主どちらの人物の視点に立って、音読したいのかを話し合った。最初は全員が、地主にしいたげられていたお百姓



【考えの変化から新たな問いを生む】

に共感していたのだが、場面が進むに連れて一部の子どもたちは、「地主がかわいそう」と、その考えを変えていった。「どうして、欲張りだった地主の側に立って読もうとするのかな（新たな問い）」と、初めと意見が異なってきたこと、「これまでの自分の考えとのずれ」や、「友達の考えとのずれ」を明示することで、練り合う必要感のある学習場面を設定しようとしているのである。

このように、練り合う必要感のある学習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のである。その際、設定した学習問題の解決が、学び合いの結果、学級集団の中で、考えが一つにまとまっていくものになるのか、または、全体として考えが広がっていく学習になるのかを、あらかじめ教師が想定しておくことが大切である。学習問題を設定し、それについて学び合うことで、本時どのように考えが深まっていくのか、学習問題の設定という本時のスタート地点において、同時に、そのゴールも見通しておくことが必要である。

② 学び合いの形態

また、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、どのような学び合いの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。

右は、第5学年「メディアとの付き合い方について自分の考えを伝えようーテレビとの付き合い方ー」の様子である。単元を貫く言語活動を展開する中で、自分の考えを書く際、具体例を先に述べるか、図を用いた説明を先にすべきか、その構成の仕方を考える学習をしている。全体場で、自分の考えを名前磁石によって明らかにさせた後、いろいろなペアをつくりながら学び合う場を設定している。同じ考えの友達や異なる考えの友達を見つけ、自分の考えの理由を伝え合うためである。まだ少し自信のない



【ペアをつくって学び合う】

子どもは、同じ考えの友達と意見を交わし、その考えを確認している。また、異なる考えの友達と関わる中で、相手の理由に納得し、文章構成を再検討している。これは、その時間の目的に合った学び合いの仕方を設定することで、子どもの考えを深めていけるようにした一例である。

今後、このように、学び合いの形態を、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。その際、このような学び合いの形態は、子どもたちの実態を踏まえながら工夫されるべきものでもある。また、1時間の授業の中で、さまざまな学び合いの形態をどう組み合わせしていくのかも、授業づくりの視点として挙げることができる。授業実践を重ねる中で、その共通点を見いだしていければと考える。

③ 学び合いの仕方

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仕方、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。

例えば、学び合いの初期段階では、本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）。



【学び合うための言葉を確認】

左は、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」の様子である。単元を貫く言語活動を展開する中で、幼稚園の子どもたちのために、「まだ小学校生活を経験していなくてもよく分かる文章」「相手が楽しくなるような文章」にするために、書いた文章のよいところや修正点を、お互いに質問し合う場を設定している。その際、事前に、「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、確認している。そして、それらを黒板に残しておき、子どもたちどうして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、幼稚園の子どもに



に向けて書くという、単元を貫く言語活動を行っていくことができた。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、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どうし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）。

【「どうして」等を使って】

その際、これらのような学び合いの仕方は、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と考える。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、右の写真は、物語の人物の関係を、図に示して、学び合っている様子である。「手ぶくろを買いに」において、人間ときつねの心の距離を、磁石の距離に置き換えながら伝えている。「僕は、このくらい、人間を信用していると思うよ。」「私は、もう少し、これくらいは距離があると思うな。」と、言葉だけではなく、視覚を介してお互いの考えを関わらせ合うことも、有効な学び合いの仕方となっている。「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。



【図を通して学び合う】

なお、このような学び合いの仕方の工夫は、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。

④ 個別支援の在り方

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への個別的な支援も必要であろう。学び合いに困難さを見せるのは、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。前節で述べたように、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を明らかにしていくことも、研究の視点としていきたい。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、有効な個別支援の在り方としても機能するであろう。単元を貫く言語活動の中で、つまずきがちな子どもたちも学び合いにしっかりと参加できるよう、さまざまな支援の在り方を見いだしていければと考える。

最後に、これまで述べてきたような、学び合いを研究していく上で留意しておきたいことを述べる。それは、学び合いだけが、国語科学習の目的にならないようにするということである。文部科学省の水戸部修治教科調査官は、次のように述べている。

（前略）…国語科においては学び合いをも支える国語の能力を育むという面と、学び合いという学習活動を取り入れることで、当該単元で育むべき国語の能力をより確実に定着させるという面の、いわば目標と方法の二側面を踏まえて授業を構想することとなる。そのため、当該単元の指導のねらいを絶えず明確に把握する必要がある。

（文部科学省、『初等教育資料』、東洋館出版社、2015年5月号、8頁）

各教科で生きて働く学び合う力を育成することが、国語科には求められるが、それだけが目的となるわけではない。学び合いを通して、例えば、段落相互の関係に注意しながら文章を読む力等、国語科固有の能力も、同時に育成していかなければならないのである。これまで取り組んできた、育成したい能力を明確にした単元を貫く言語活動の展開が、依然として重要となる。学び合いについての研究が、これまでの取り組みの成果を継続する中で行われるよう留意していきたい。

平成 27 年度は、新しい主題における 1 年目の取り組みである。各郡市の、各学校の実態に応じながら、ともに学び合い一人ひとりの考えを深める国語科学習を模索していきたい。これまでの成果である、単元を貫く言語活動を位置づけた授業づくりを基盤としながら、子どもたちの学び合いのよりよい在り方を、授業研究を通して明らかにしていければと考える。

— <平成 27 年度の研究> —

- 単元を貫く言語活動の中で、学び合いに焦点を当てた授業研究を進める。
- 授業づくりの四つの視点に焦点を当てつつ、さまざまな角度から広く授業研究を進める。