

群 教 セ	G01 - 02
	令 4.281集
	国語 - 小

自分の考えをよりよくするために、 粘り強く考えることができる児童の育成

——試行と交流を繰り返す学習活動を通して——

特別研修員 高地 春見

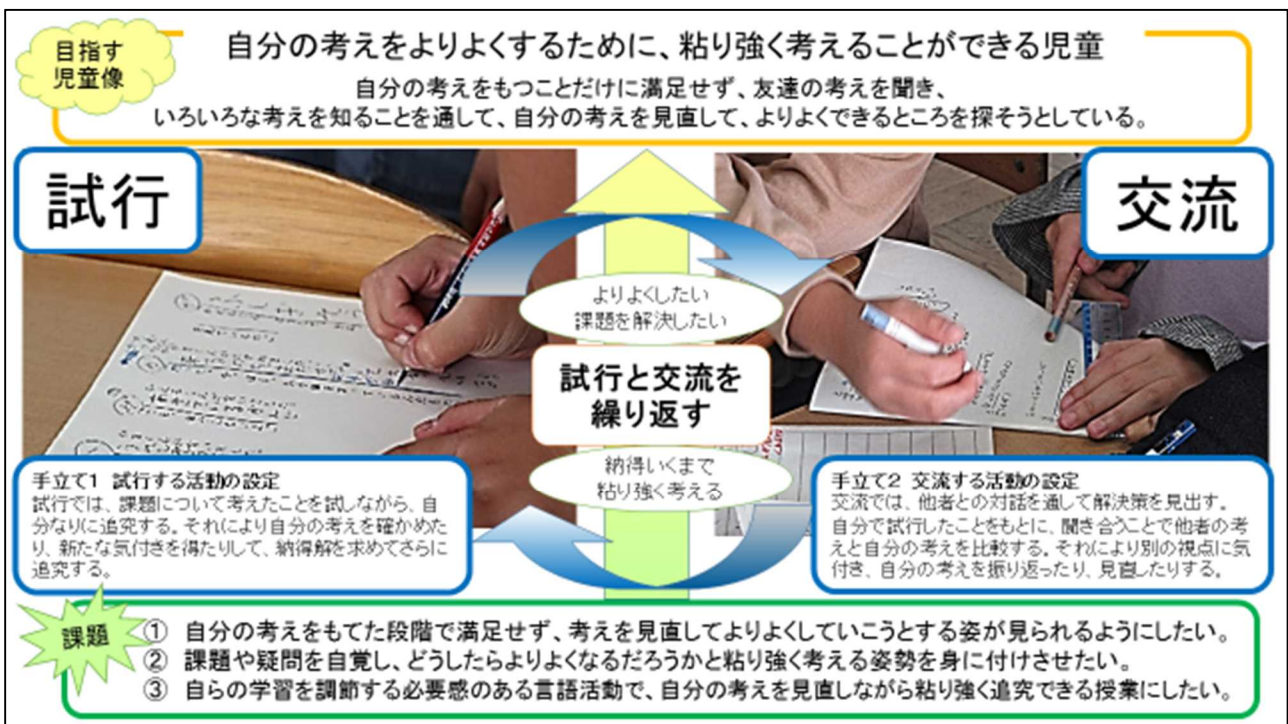
I 研究テーマ設定の理由

国立教育政策研究所から示された『「指導と評価の一体化」のための学習評価に関する参考資料』によると、「主体的に学習に取り組む態度」とは、「自らの学習を調整しようとする側面」や「粘り強い取組を行おうとする側面」があると示されている。特に国語科においては、自らの学習を調整する必要感をもつことができる言語活動を設定することと、言語活動を通して、児童が自らの考えを見直しながら粘り強く追究できるようにすることが求められている。しかし、研究協力校の児童の実態を見ると、自分の考えをもてた段階で満足し、考えを見直してよりよくしていこうとする姿が見られないことが多い。また、児童が学習を調整する必要感をもつことのできる言語活動の設定や単元計画の構想が不十分であることや、言語活動を通して自らの考えを見直しながら粘り強く追究するための手立てが効果的に設定されていないことなど、授業づくりに対する教師自身の課題もある。

そこで、低学年の国語科の授業において、試行と交流を繰り返すことを通して、課題について納得いくまで追究したり、自分の考えを振り返ったりしながら、粘り強く考えることができる児童の育成を目指し、上記のとおり主題を設定した。

II 研究内容

1 研究構想図



2 授業改善に向けた手立て

自分の考えをよりよくするために、粘り強く考えることができるように、以下の二つの手立てを取り入れた。

手立て1 試行錯誤しながら粘り強く考えるための試行する活動の設定

試行とは、課題に対する自分又はペアやグループの考えを、書いたり、声に出して読んだり、演じたりして試すことである。これにより、その時点での自分又はペアやグループの考えを自覚し、追究状況を把握することができる。また、実際に試すことで、理想とするイメージとのずれや新たな気付きを得て、追究すべき内容を明確にすることができる。

手立て2 他者の考えを聞き、よりよくするための交流する活動の設定

交流とは、他者との対話を通して解決策を見いだす活動のことである。試行したことを基に、他者又は別のペアやグループと考えを伝え合ったり、書いたものを読み合ったりする。その際、個人で考えをもっていた場合は他の個人と、ペアやグループで一つの考えをもっていた場合は別のペアやグループと考えを伝え合えるようにする。これにより、別の視点に気付き、自分の考えを振り返って新たな考えをもつことができる。

本研究では、上記の手立て1と手立て2を、1単位時間の中で繰り返す授業を構想した。このような授業を通して多様な考えに触れることで、自らの考えをよりよくするために粘り強く考えようとする姿が表出することを目指した。

III 研究のまとめ

1 成果

- 児童が試行錯誤しながら粘り強く考えることができるように、体育の授業等で用いられている「考えたことを試行」した後に「試行して気付いたことを交流」し、その後に「交流を踏まえてさらに試行」することで自己の課題を解決していく授業構成を取り入れた。それにより、場面の様子や登場人物について考える中で生まれた気付きや疑問を解決するために、叙述や前時までの読み取りを生かして納得いくまで粘り強く考えようとする姿が見られた。
- 交流する活動において、他者と台本を交換し、他者の考えと自分の考えを比較できるようにしたことで、「どうしてそう読んだの？」と質問し合ったり、相手の考えのよさや自分の考えとの違いを見付けたりして、台本の作成に反映させる姿が見られた。また、できるだけ自分の考えと異なる相手と交流しようとする姿が見られた。
- 授業後の振り返りでは、試行と交流を繰り返し行い、他者の考えを聞くことを通して、自分が考える読み方に根拠をもつことができるようになったことや、初めの考えに比べてよりよくなったことを自覚する記述が見られた。また、本時で悩んだことや分からなかったことを記述しておき、次時で再度考える姿も見られた。

2 課題

- 児童が試行する時間を保障するためには、十分に時間を確保する必要がある。児童の追究の状況に応じて共有すべき内容を教師が精選することで、試行錯誤するための十分な時間を確保できるようにしていきたい。
- 試行と交流を重ねても、浅い読みに終始してしまうことがあった。異なる考えをもつ児童や深い読みをしている児童を意図的に取り上げ、全体で共有するなど、一人一人の読みを関連付けながら深めていけるような、教師の意図的な関わりを心がけていきたい。
- 試行時は課題解決を図るため児童が思考する活動が中心となる。児童主体だからこそ単元の導入や本時の導入のときに、児童自身がこの授業で何を考えるのか、何をするのが明確になるよう学習計画や単元の目標を確認したり、前時までの振り返りを確認したりする必要がある。

実践例

1 単元名 想像したことを音読劇で表そう「お手紙」（第2学年・2学期）

2 本単元について

本単元では、文学的文章の『お手紙』を読んで「音読劇をする」という言語活動を設定した。音読劇のために読み方を工夫し、その根拠について考えることで、人物の行動と様子を詳しく読み、豊かに想像することができる。また、登場人物の言動の理由を考えることで、登場人物の友達を思う優しさ等に気付くことができる。表現上の特色としては、台詞が多いため、場面の様子や登場人物について想像したことをもとに、台詞の読み方を工夫することで、読み手のそれぞれの解釈が表れる面白さがある。そのような他者の多様な解釈に触れることで、自分の考えをよりよくしていくことができる。以上のような考えから、本単元では以下のような指導計画を構想し実践した。

目標	(1) 語のまとまりや言葉の響きなどに気を付けて音読することができる。(知識及び技能) (2) ①場面の様子に着目して、登場人物の行動を具体的に想像することができる。(思考力、判断力、表現力等) ②文章を読んで感じたことや分かったことを伝え合い、互いの思いや考えを理解することができる。(思考力、判断力、表現力等) (3) 進んで場面の様子や登場人物の行動を想像し、言葉を通じて他者と関わり合いながら、読み方がよりよくなるように粘り強く、音読劇で表そうとすることができる。(学びに向かう力、人間性等)	
評価規準	(1) 語のまとまりや言葉の響きなどに気を付けて音読している。 (2) ①場面の様子に着目して、登場人物の行動を具体的に想像している。 ②文章を読んで感じたことや分かったことを伝え合い、互いの思いや考えを理解している。 (3) 進んで場面の様子や登場人物の行動を想像し、言葉を通じて他者と関わり合いながら、読み方がよりよくなるように粘り強く考え、音読劇で表そうとしている。	
過程	時間	主な学習活動
つかむ	第1時	・ 範読を聞くことを通して、初発の感想をもつ。
追究する	第2時 第3 ～9時	・ 自分の音読を録音して聞く活動を通して、学習課題を設定する。 ・ 挿絵を並び替える活動を通して、話の大体を捉える。 ・ 『スイミー』の学習を想起することを通して、音読の仕方を確認し、1の場面の読み方を考える。 ・ 考えた読み方を試したり、想像した場面の様子や登場人物の行動を伝え合ったりすることを通して、音読の仕方を考える。 ・ 2の場面の台本を作る活動を通して、場面の様子やかえるくんの行動を具体的に想像する。 ・ 3の場面前半の台本を作る活動を通して、場面の様子や、がまくんとかえるくんの行動を基に、音読の仕方を考える。 ・ 3の場面後半の台本を作る活動を通して、場面の様子や、がまくんとかえるくんの行動を基に、音読の仕方を考える。 ・ 4の場面の台本を作る活動を通して、場面の様子や、がまくんとかえるくんの行動を基に、音読の仕方を考える。
まとめる	第10時 ～12時	・ 互いの台本を交換して読んだり、互いの音読を聞き合ったりする活動を通して、考えた音読の仕方を修正したり発展させたりする。 ・ 他のクラスと合同で発表会を行い、音読劇を発表する。 ・ 初回に記録した自分の音読や、今までの学習記録を見ながら、学習を振り返る。

3 本時及び具体化した手立てについて

本時は全12時間計画の第8時に当たる。言葉や文を根拠に想像したことが表れるような音読劇をすることにに向けて、本時の場面の登場人物の台詞をどのように読むかを考える過程で、以下のように手立てを具体化した。

手立て1 試行錯誤しながら粘り強く考えるための試行する活動の設定

本単元では、3人のグループで音読の仕方を考えた。また、試行時にはこれまでの学習を生かして「声に出して読む」「動作化する」「言葉や文から考える」「行動から理由を考える」等の音読の工夫を試行した。さらに、交流での気付きを基に、繰り返し試行する時間を設けた。

手立て2 他者の考えを聞き、よりよくするための交流する活動の設定

本時では交流を2回設定した。1回目の交流は、各々の班が試行した際の疑問や気付きを伝え合えるよう、学級全体で交流した。2回目の交流は、全体での交流だけでは明らかにならなかった読み方の疑問や気付きを個人で共有するために、ワークシートを交換し、お互いが書いたものを「どうしてそう読んだの?」と聞き合う活動を行った。

4 授業の実際

(1) 前時までの学習について

第1時と第2時に初発の感想や、録音を聞いて気付いた自分の音読に対する課題意識から学習課題を設定し、学習計画を立てた。第3時に構造と内容の把握を行った後、第4時から二つの手立てを取り入れて、3人のグループで音読の工夫を考えていった。児童は『スイミー』の学習で「声に出して読む」や「動作化する」という工夫を使うと、場面の様子や登場人物のことが想像できることを学習しているため、それらを使って読み方を考えていた。しかし、これだけでは想像するために不十分であるという課題から、言葉や文について話し合うことや、会話や行動の理由を考えることも有効であることを児童自らが見だし、本單元における、読み方を考えるときのポイントとして用いた。

(2) 本時の学習について（導入）

導入では、前時の振り返りを共有し、前時までの学習内容や工夫したことを想起した。その後、本時の場面を大きな声で読むことで読み方に対する課題意識をもたせ、自分だったらどのように読むかという問いかけの後、本時のめあてを考えさせた。

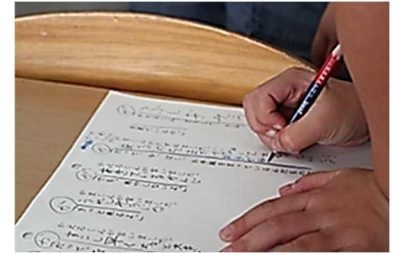


図1 読み方の表出

(3) 本時の学習について（展開）

<手立て1：試行する活動の設定>

1回目の試行時は、児童は、3人1組になって台詞を中心に本時の場面の読み方を考え、考えたことを記述するワークシートに読み方を記入した（図1）。以下は、試行時のやり取りである。

C1:前の台詞ではさ、あきらめてるがまくんに言うから優しく言ってたけど、ここでは「きつとくるよ」は大きい声で言う。でないとあきらめてるがまくんに信じてもらえないし。
C2:でも、ただ大きい声じゃないんだよ。
C1:まあ確かに。大きい声と何かだよ。速く大きい声？ちょっとちがうんだよな。速いと。でも大きい声。なんて言えればいいんだ。
C1:C3はなんて言う？
C3:あ、優しく言うは？逆に怒るように言うは？
C1:それならさ、「きつとくるよ」を怒ったような声で言うならさ、どうしてそう言うのか考えようよ。
C2:じゃあ、優しくはダメなの？
C1:ぼくは、優しく言うは頭になかったから。どうだろう。大きい声だと怒っているみたいになっちゃう。（きつとくるよを声に出して何度も試す）
C2:ただ大きい声だとちがう気がする。大きい声だと怒っている。怒っているわけではないよ。（だってぼくがきみにお手紙だしたんだものを何度も声に出して試す）
C1:優しく言うか。どうなんだろう。
C2:ただ速く言うのとはちがう。大きく言うのともちがう。
C3:あと20秒だよ。
C1:いや、ぎりぎりまでやろうよ。大きく。優しくか。

C1は初め、ワークシートにかえるくんの「きつとくるよ」という台詞を大きい声で読むと記述していた。しかし、やりとりの中で、かえるくんの台詞を大きい声と優しい声のどちらで読むのが適切なのかという疑問をもち、適切な読み方とその理由を、叙述を基に考えようとしていた。また、考えたことを実際に声に出して読んでみることで、その考えが本当に適切なのかどうかを試しながら読んでいくことが分かる。このように、C1は実際に声に出して試行する活動を通して、かえるくんの気持ちを前後の文脈から検討したり、その読み方が適切であるかどうかを確かめたりしながら、時間ぎりぎりまで粘り強く考えようとしていた。

<手立て2：交流する活動の設定>

試行を行った後、1回目の交流を設けた。この交流では、1回目に試行したことを持ち寄り全体共有を行った。全体共有では、自分たちだけで考えても分からなかった疑問や、試行して気付いたことを各グループから伝えたり、他のグループの疑問や気付きに対しての考えを述べたりした。全

体共有の後、2回目の試行を行い、それぞれがさらなる納得解を目指して追究していった。

その後、2回目の交流を設けた。ここでは、別のグループの友達と、ワークシートを交換し考えを聞き合った(図2)。C4は、かえるくんが、がまくんに宛てて書いた手紙の内容を知った後の台詞の読み方を「驚いた感じ」と記述し、別のグループの友達と考えを伝え合った。以下はその際のやり取りである。



図2 児童同士の交流

C4: ここ(「ああ。’) どうなった? 驚いた感じにしてみたんだけど。どう読むのか分かんないよ。驚いてるとかえるくんに、失礼かな。
 C5: ちらは、うれしくにしたよ。
 C4: うれしく? 何で?
 C5: だってさ、がまくんは、初めてお手紙をもらってうれしかったから。ここに「とてもいいお手紙だ。」って書いてあるでしょ。お手紙ほめてるから、きつとうれしいのかなって。
 C4: でも、まだお手紙ここではもらっていないんだよ。もらってないのに、そんな急にうれしくなる? ふつう驚くんじゃない?
 C5: 書いてもらった気持ちがうれしいんじゃない? これからもらうから、ちょっと楽しみな感じでもいいかも。
 (C1は納得がいけない様子で嬉しそうな読み方で「ああ。」を何度も声に出して読む)
 C6: うれしくか。ぼくは、感心したにした。だって、がまくんは、一度もお手紙もらったことないから「あ〜こんな感じか。」って思ったんじゃない。分かんないから何も言えなかったと思う。でも、お手紙を聞いていて、すごいなって思ったと思う。
 C4: たしかに。何も言えなかったんだよ。そっか、驚いたんじゃないよ。それもあるかもだけどさ。がまくんは。かえるくんがお手紙を書いてくれて、あんな大人みたいなのを書いていて、すごいなって思ったんじゃない。だから感心したのかも。そうかも。
 C6: 感心したし、感動もしてるんじゃない。

交流後、児童に、考えが変化した場合はワークシートに青字で書き込むよう促した。C4は「驚いた感じで読む」と記述していた部分に、「感心した感じで読む」と青字で書き込んだ。また、C5も、「うれしい」に加えて「感心した感じ」と青字で書き込んだ。このように、交流する活動を通して、他のグループの考えに触れることで新たな読み方に気付くことができた。

(4) 本時の学習について(終末)

授業後の振り返りにおいて、児童は、本時で考えたこととして、できたことやできなかったこと、最初の考えから友達との交流を経て考えが変化したこと、台詞の中で最も粘り強く考えたこと、友達のよさを聞いて新たな気付きを得たことについて記述していた。また、どのように読んだらよいのかなどの疑問を記述し、次時に再度考えたいという振り返りを記述している児童も見られた(図3)。

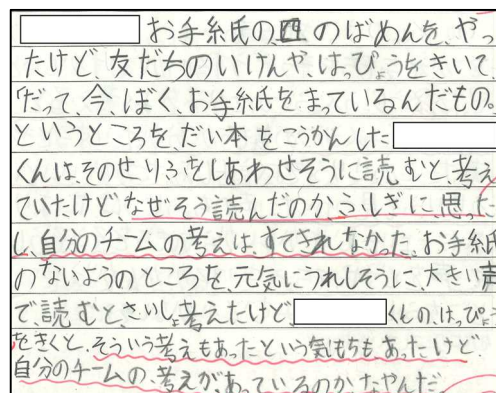


図3 児童の振り返り

5 考察

本実践では、「お手紙」の音読劇を行うという言語活動において、グループで音読の仕方を考えて試す「試行」と、グループ同士で考えた音読の工夫を聞き合う「交流」を繰り返す授業を構想した。試行する活動では、登場人物の様子や気持ちを叙述から読み取るために何度も教科書を読み返したり、登場人物の様子や気持ちを考えるために教科書の特定の言葉や台詞の読み方を話し合ったり、前後の場面と比較したりする姿が見られた。交流する活動では、試行の際には解決できなかった疑問点を、友達との対話を通して解決していく姿が見られた。また、一度もった自分の考えに満足することなく、別の視点から更によりよい考えにしていく方法を検討するなど、学習に対する姿勢にも変化が見られるようになった。一方、試行と交流にかかる時間が短いと、自分の考えがもてず、友達の考えと比較したり、自分の考えを十分に検討したりすることができないことがあった。試行と交流に十分な時間が確保できるよう授業全体の時間配分を工夫する必要がある。また、児童の気付きを全体に広げたり、更に発展させたりしていくためには、教師の意図的な関わりが重要となる。今後はこれらの課題を踏まえて引き続き実践を積み重ねたい。