

学び合いの中で個の読みを広げ深める国語学習

1 国語科で願う豊かな学びの姿

本学校園国語科では、幼小中一貫教育を進める中で、11年間の発達段階を考慮した国語学習がいかにあるべきかを、授業実践を通じて探っている。以下は、小学校5年生児童の物語文「のどがかわいた」の学習における記述である。

イタルは、水の飲み方がみんなとちがってゆっくり飲んでいただけ、それがイタル一人だけではなくて、無口でかまわれないミッキーもどのかわきを感じられるし飲むしぐさも同じだったので、意外でびっくりしました。二人が映画みたいに色々なことを想像して水を飲んでいて面白いなと思いました。イタルはエルダッドとは仲が悪いけど、ミッキーと気があって、好きな女の子の話をするなどして、よかったなと思いました。

これは、児童Aが「のどがかわいた」という物語を読んで書いた初発の感想である。気が強くてけんかっ早い主人公のイタルと、無口で周りからあまり構われないミッキー。イタルからみるとそんなミッキーがイライラするところもあるのだが、自分と同じように水を飲むことが好きでしかも飲むしぐさがよく似ていることを見たときからミッキーへの見方が変わり、仲良くなったのである。児童Aは初発の感想で仲良くなったことにふれ、「意外」なことと、仲良くなって「よかった」という感想を持っている。本単元の授業では、二人が仲良くなったのはどこか、ということ考えたのだが、そのさいにクラスの結論では「2人とも同じような水の飲み方で共通点があり、仲良くなった」となった。そして、単元の最終時には読みのまとめとして「2人になりきって、ある日の日記を書いてみよう」という課題で、児童Aはイタルになりきって下のようなものを書いた。

今日は、ミッキーの意外なところを知った。あの無口で目立たないミッキーが、ぼくと同じどのかわきを知っていたのだ。それも、ぼくとそっくり同じしぐさで水を飲んでた。ぼくだけだと思っていたから、びっくりした。共通点が見つかって、何だかうれしかった。

波線部を引いた最後の一文に、初発の感想との違いがみられる。初発の感想では仲良くなって「よかった」という点にのみふれているが、単元のまとめでは水を飲む「共通点」が仲良くなったわけとしてとらえられ、心情の変化に大きな影響を及ぼしていたことをとらえていることが分かる。こうして、仲良くなる、ということに対して学級で学び合ったことが個の読みに変化を与えたことが分かる結果である。登場人物同士の関係を文章からとらえ、その原因を適切にとらえている点も、初等部後期の最終学年として重視したい力である。

本学校園の国語部では、ことばの学習、特に「読むこと」の学習を通してものの見方や考え方を広げ、深めながら、子ども自身が自己の変容をとらえる機会を大切に、よりよい言語生活や社会生活を送ろうとすることのできる子どもの姿をめざしている。

2 昨年度までの研究の経緯

(1) 言語習得の姿と学校園11年間のつながり

研究の起点として、3ブロックごとに大切にしたい言語習得の姿を次のように設定し、子どもをとらえる指標とした。

初等部前期	読み聞かせ等を通じ、主として音声からことばを習得する。 【音声と事物・事象とのつながり】 音読を繰り返したり、文字で書いたりすることを通してことばを習得する。 【音声と事物・事象と文字とのつながり】
初等部後期	理解したことばの意味を、様々な言語活動を通じて何度も繰り返しながら触れることで、自分のことばとして習得する。 【抽象的なことばの意味とのつながり】

中 等 部	<p>様々な言語活動を通じて、抽象的な感覚や概念をことばで獲得したり、より豊かに表現したりする。</p> <p>【ことばの概念（多様性）と表現とのつながり】</p>
-------	------------------------------------------------------------------------------------

このことで、子どもの学びの姿を焦点化してとらえることができるようになった。子どもは、学習に興味をもったり、学習内容を理解したりする能力が高く、読むことに関しては、楽しんで読み、学習課題にも積極的に取り組むよさをもっている。反面、中等部に進むに従って、内容を理解する力は向上するものの、他と関わって読み深めようとする意欲については弱くなる傾向があるととらえた。具体的には、文章から読み取ったり思考・判断したことを表現したりするときに、発言意欲はあるものの、他者に伝えようとする意識が希薄であったり表面的な発言にとどまったりしていると感じられることが多い。また、文章から内容を読み取ったり簡単な感想をもったりする表面的なレベルでの思考・判断はできるが、さらに発展的に考えたり、表現したりすることへの抵抗が強いといった傾向もある。かかわり合う学習活動が、他の考えを取り入れて自己の読みを更に深めていくまでに至らず、自己内での読み深めで完結している場合が多いと思われる。学習活動における子どもの思考・判断・表現が他者のそれとより広く深く関わっていくことで、より生きた学習につながる事が考えられる。

(2) 国語における思考力・判断力・表現力

上記(1)を踏まえ、3ブロックでめざしたい思考力・判断力・表現力を次のように設定した。

初等部前期	読む、聞く、書くなどの豊かな経験から、言葉に興味関心を持ち、進んで言葉や動作などで表現しようとする力
初等部後期	抽象的な意味や間接的・暗示的表現をとらえて言葉を理解し、他者の考えと比べたり、他者の考えを取り入れたりしながら、言葉だけでなく、他の方法も交えて表現する力
中 等 部	言語の意味やそれに含まれる考え・意図等に基づいて、直感をはたらかせたり、論理的に考えたり、想像をふくらませたりしながら、伝わりやすく表現する力

さらに、領域ごとの思考力・判断力・表現力を次のように定義した。

	話すこと・聞くこと	書 く こと	読 む こと
初等部前期	身近なことや経験したこと、関心のあることについて、進んで話したり、共感的に聞いたりする力	身近なことや経験したこと、関心のあることについて順序立てて書く力	物語を中心に、音読したり他の意見を聞いたりしながら、登場人物の様子や話の展開をとらえる力
初等部後期	相手や目的に応じて、事実と意見とを明確にして伝えたり、他者の考えを自分と比べながら聞いたりする力	相手や目的に応じて、事実と意見とを区別したり、表現の効果を考えたりしながら書く力	文章の構成や文章に表れているものの見方・考え方について、事実と意見とを区別したり、他者の考えを自分のそれと比べたりする力
中 等 部	相手や目的に応じて、客観的な視点を踏まえながら伝えたり、他者の考えを批評したりしながら聞く力	相手や目的に応じて、構成を考えたり、客観的な視点を交えたりしながら、効果的な表現を考えて書く力	文章に表れているものの見方や考え方について、知識や体験と関連づけたり、批評的な視点をもったりする力

日常生活において個の営みである「読むこと」は、国語学習の場では「話すこと・聞くこと」「書くこと」という表現活動と常に連動している。表現を伴う学び合いの場で、思考力・判断力・表現力を育て、初読の「読み」を他の学習者の「読み」と照らし合わせながら更新していくことによって「個の読み」が確立されることが、国語科で考える豊かな学びにつながるものと考えられる。

(3) 思考力・判断力・表現力を育てる学び合い

ことばに関する知識・技能を活用して課題を解決するために必要な思考力・判断力、表現力を養うた

めには、まず授業の中で、何のためにその文章を読み、どういうことをめざすのかといった目的を明確にすることにした。次に、文章を単に読むだけでなく、思考力・判断力と連動した形で読む力を高める取り組みを意識した。例として、自由記述に慣れない子どもには、授業のまとめの時に、自分の考えを簡潔に書かせて自由記述に慣れるようにしたり、自分の考えを所定の字数・様式にまとめて表現するなどの練習を行ったりすることなどである。文章を読んで理解することによって得られた知識について、実生活や行動と関連づけて表現する力を高めるとともに、他方で書いたものを更に深めることを通して読む力を高めることが期待される。

これまでの実践を通じて、思考力・判断力・表現力の育成に、他者とのかかわり合いが有効であり、意図的に場を構成したり、学習場面ではたらきかけによってより有効な学び合いにつながるであろうことが見えてきた。また、昨年度の実践から、学び合いを支えるためには、子どもが学習の目的を自覚していることが自己の読み広げや深まりにつながることで、全体の学び合いへ移るときに、個の子どもが話の内容にどれだけ迫っているかが重要であり、その前提としてのペア学習や小集団学習のあり方が鍵となることもわかってきた。さらに、学習過程における書く活動についての有効性について、書くことは考えることであり、子どもの見取りや評価を含め、書くことを前提とすることに大きな意味があることも明らかになってきた。

3 本年度の研究

(1) 思考力・判断力・表現力を育てるための授業づくり

①発達段階ごとの言語習得を踏まえた単元構成の工夫

3ブロックごとに次のようなねらいをもって「読むこと」の単元を構成したい。

初等部前期は、身の回りの豊かな経験から紡ぎ出されるあらゆることばが、生きた学習として成立する。この段階では音声言語と、具体的な事物、事象などを結びつけることを大切に、文章の中に自己を置くことで、楽しみながら読み広げにつながる単元を構成する。

初等部後期は、子どもが徐々に抽象的なことばを獲得していくため、物語世界の周辺の要素にも目が向く時期と考える。従って、抽象的な感覚や概念などを表すことばにも子どもたちの目を広げていくような単元を構成する。

中等部は、これまで、ことばと体験とのつながりで理解できたものが、ことばからだけでもイメージすることができるようになる。従って、文章を様々な角度からとらえ、俯瞰的・客観的な読み方を育てることができるよう単元を構成する。

以上を踏まえ、本年度の単元・題材配列表では、思考力・判断力・表現力を育てる上でめざしたい学び合いの姿を、学年ごとに明示することとした。さらに、各領域を以下のように3項目に分け、めざしたい力を具体的に記述している。

「話すこと、聞くこと」… 話す、聞く、話し合う

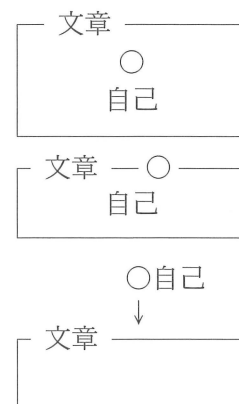
「書くこと」… 取材、構想、記述

「読むこと」… 説明的文章、文学的文章、読書生活

②より効果的な学び合いをつくるための学習活動、学習形態

教師が子ども同士の学びを確実につないでいく初等部前期、さまざまなかかわり合いを意図的に仕組んで経験を積ませる初等部後期、学び合いが成り立つようなペア活動や小集団学習の位置づけと工夫を意識して学習活動を展開したい。

学び合いを支えるためには、それまでに培った力や、明確な目的意識が大切である。子どもが目的を知っていることが振り返りに生き、初発の感想に戻ることも可能となる。また、全体の学び合いへ移るときに、個の子どもにどれくらいシェアされたか、話の内容にどれだけ迫っているかが原動力となる。目的意識がはっきりしていれば、作品のおもしろみに触れることができる。従って、学級全員の学び合いを通して全員がここまで広げ、深めたい読みの部分と、個に委ねる読みの部分とを区別して指導に当たりたい。また、学び合いが成立するための学習過程に「書く」活動にじっくりと取り組む段階を位置づける。書くことは考えることであり、子どもの発達段階に照らし合わせると、中等部に進むほど感覚を相手に伝えるための思考力・判断力・表現力が問われ、養われるようになると考えられる。



学び合いの形態については、学習展開の中でのペア・小集団活動と学級全員の学び合いの関連・位置づけを明確にする。これまでは学級全体の学び合いの前提としてペア・小集団学習を位置づけていたが、全体の学び合いの後にペア・小集団学習を位置づけるなど、柔軟にはたらきかけていきたい。ペアや小集団による学び合いでは、事前の学習記録を評価しつつ、班を意図的に編成したい。

③学び合いを生かす場の設定

学び合いの場面では、他者との学び合いで変容した自己の読みを深めたり、今後の読書意欲につなげる試みとして、自己の読みをフィードバックする場を設定する。具体的には、子どもが自己の読みの変容をよりしっかりと自覚し、確実なものにするため、これまで意識づけや学習の方向付けのためであった初発の感想等を、変容後に自身の初期段階に戻るための材料として有効に使いたい。さらに変容した個の読みを、再構築し、表現する。つまり、はじめの読みと、最終的に個に帰って行った読みとを自己の中で明確にするための書く活動、話す活動を取り入れる。

④学び合いにおける教師のはたらきかけ

教材研究によってどう読み広げ、読み深めさせたいのかを明確にもつことはもちろんであるが、読みの押しつけにならないようにすることを心がけたはたらきかけをしたい。例えば、一つの読みに陥らないよう常に子ども全体へ広げたり、先の発言を踏まえた次の発言を引き出すよう促したりする。具体的には、認める（意欲につなげる）、掘り下げる（理由を問う、言い換えさせる）、提案する（転換、発展）といったはたらきかけを教師が意図的に行うことである。また、学び合いを成立させ、深めるためには、言語を統一する必要がある。つまり、学び合いでは「共通言語」を使う必要性が身につくという性格がある。子どもの言葉を全体の学び合いで共通認識化させるという教師のはたらきかけを重視したい。

(2) 学び合いによる思考力・判断力・表現力の評価

評価については、思考力・判断力・表現力の高まりを評価することと、子どもの変容（読みの広がり、深まり）を評価することが考えられる。具体的な評価の手段として、前者は学び合いの際の活動の様子や学び合い前後の記述から、後者は単元の初めと終わりの記述から評価していくことになる。評価の観点として、以下の4項目を設定した。

- ①比較しているか (例) 前は～、今は～。～に対して～。
- ②理由づけしているか (例) なぜなら～。～だから。
- ③推測しているか (例) ～と思う。～ではないか。
- ④定義づけしているか (例) ～は～だ。

実際の記述の仕方については実践を受けて整理していくことになるが、このことから、より「書くこと」の重要性が増す。子どもの思考や判断の過程が足跡として残る表現活動として学習活動の中に位置づけていきたい。

教師が「学び合い」の成立を評価するためには、その学習場面で大切にしたいはたらきかけを意識しながら実践し、それが授業場面で生かされたかどうかを教師自身が子どもの活動を観察しながらとらえることが重要と考える。ただ、実践者だけでなく、互いの授業を見ながらより客観的な視点でも判断できるような強固なものにしていく必要がある。

4 成果と課題

詳細は次ページからの実践記録に譲るが、教師が読みをまとめる、いわゆる一斉授業ではなく、単元の中に有機的に学び合いを仕組み、学習活動をコーディネートした。そのことが、子どもたちにとって単なる交流にとどまらず、学び合いとして成り立っていることが、生徒の記述から見えてきた。自分一人ではなく、子ども同士で気づき、読みを修正できる学習感覚が身についてきているように思われる。また、4つの評価の観点のうち、比較・理由づけが読みの構築には特に重要な要素であり、感覚的な読みよりも高い学習成果につながるようである。

課題としては、読みの変容は記述で判断できるが、思考力・判断力・表現力の高まりは見えずらく、評価しづらいことである。さらに、記述による評価を正当に行うためには、子どもの書く力を継続的につけていく指導が必要である。
(文責 川井 史生)

【参考文献】 横浜国立大学教育人間科学部附属横浜中学校編

「思考力・判断力・表現力を育成する評価と指導」 学事出版