

## IV 国語 1年次の成果と課題

### 1 成果

国語科の前研究では、協働的な学びの中で互いの考えが妥当であるのか吟味しながら学びを深めていくという部分に課題が見られた。教師の目から見ると「対話」によって子ども自身が「問い」への答えを見だし、全体で共有できたと思っけていても、いざ、個々で振り返る場になると吟味前の考えに戻っているように感じる場面が見られたからである。

国語科における「学びのものさし」とは、協働で見いだしたよりよい言葉の解釈や表現につながる学びを、子ども自身の言葉で表現した評価規準である。協働の学びの場で「対話」を通してメタ的に捉え直す対象の中に自分自身の考えも入るのだと意識し、学びを自分事として捉える手立てが、教師と子どもで「学びのものさし」を共有する手立てになると考え、実践を行った。

#### (1) 言葉とよりよく向き合う「学びのものさし」の必要感が高まる単元構成の工夫

困り感を出することで学習の目的がより明らかとなる。困り感を出せる活動の設定は、「何のために、どんなものさしが欲しいのか」を共有する手立てとして有効であると分かったことが成果である。

2年生「つたわるように書こう ～わたしのやさい 今日のはっけん～」では、子どもたちの願いをもとに単元のゴールを設定し、学習計画を立てた。さらに、「まず一人で書いてみる」活動を行うことで、自分が解決したい「問い」がより具体的になった。よりよくする箇所を見つけて推敲を進める姿から、仲間との「対話」を通して見いだした答えが、自分の学びを見直す「学びのものさし」となったと考える。

#### (2) 吟味・推敲を通して「学びのものさし」が明らかになっていく個と協働の学びの往還がある授業作り

個と協働の学びの往還が「学びのものさし」の獲得に有効であると分かったことが成果である。

2年生の実践では、教材として子どもたちが必要とする推敲ポイントに気付くように仕掛けをした自作のモデル文を用いた。私たちは推敲するときに「どこを直すときよりよくなるのか」「どこが素晴らしいのか」「どのように直すときよくなるのか」といった複数の視点で文章と向き合う。しかし、推敲経験の少ない子どもたちにとって様々な視点からの意見を同時に処理しながら議論することは難しい。そこで「どのように直すときよくなるのか」という視点を軸に「対話」が進むように工夫した。「どのように直せば自分の作文が分かりやすくなるのか知りたい」という子どもたちの願いと、「もっとこうした方がよい」という思いを引き出す教師のモデル文の相乗効果が推敲の視点の焦点化につながり、一人一人が自分の考えと照らしながら仲間との「対話」に参加する姿を引き出すことができた。その後、協働で見いだした「学びのものさし」を使って自己評価、相互評価する姿が見られ、「わたしのものさし」という形で自分自身に適した形に表現し直す子どもも見られた。

6年生「紀行文～最高の思い出を最高の言葉で残そう～」では、情景描写で心情を表す、クライマックスに一番伝えたい変容をもってくるという内容で単元終末の振り返りを書いている子どもがほとんどであることから、授業の中で見いだした「学びのものさし」が共有できていることが見て取れる。心情を情景描写で表現する工夫について「心情描写と情景描写の合わせ技」「情景描写で自分の心+風景」「情景をうまく使う」と表し、「叙述が濃い」という国語ならではの表現を「始めよりも具体的に」「大げさに」「盛る」と自分なりの言葉で表現していた。

この二つの実践とも、「対話」を通して個と協働の往還を繰り返しながら「学びのものさし」を明らかにしていく場が設定されていた。また、「学びのものさし」を共有した後、個で表現し直したり活用したりし、さらに協働で確認し合うというように、個と協働の活動の繰り返しが複数回設定されていた。このことにより、子ども一人一人が自分の学びを吟味の土俵に上げて思考し直す機会が確保され、自分にじっくりくる表現で「学びのものさし」を表現できたと考える。

### 2 課題 協働でつくった「学びのものさし」を、自分のよりよい表現や解釈に活かす指導

協働の学びで創り上げた「学びのものさし」が共有できたことにより、それを抛り所に主体的な個の学習が可能であると分かった。一方で、その子どもらしい解釈や表現が個で学習する場面で失われる可能性があるという課題が見えてきた。協働で見いだした「学びのものさし」の捉え方や活かし方も学習方略の一つとして自覚できるようにするための指導について探っていく必要がある。