

## I 国語科における自律した学習者の姿

- 自分に適した学びの道筋を選択し、進んで学びに向かいながら、言葉の力を高めている姿
- 根拠を基に自らの解釈や表現を吟味し、よりよいものにしていく姿
- 問いの積み重ねを基に、言葉に関する選択・決定を省察する姿

## II 授業デザインの取組

- 個々の子どもに応じた学習材の提示や学習展開の工夫ができるように、授業の内外で子どもの姿を的確に見取る。
- 自らの解釈や表現に対して、その解釈・表現に至った根拠をもって学びに向かうことができるような学習活動の工夫をする。
- 自身の振り返りや、仲間と関わって得たことを基に、自分の考えはどのように変わったのか、問い直す場を設ける。

## III 1年次に生成した仮説

### 1 成果

他の児童の役割演技を自分の役割演技と比較して、なぜ違う動きをしているのかを考えている姿



役割演技の解釈の在り方を紹介し合っ、根拠となる叙述について、その妥当性を検討したり、新たな解釈を練ったりする時間を設定した。

3年「ドラマワークで読み取ろう」の学習では、子どもたちをより深く作品世界に没頭させ、それぞれの子どもの自分なりの解釈を獲得するために、演劇的手法を取り入れた。場面と場面の間、本文に明示されていない主人公の様子を役割演技の場面として設定した。それにより、前後の場面の読み取り方による解釈のズレが表面化し、主人公の気持ちに迫る様子やその根拠について検討し、話し合っている様子が見られた。また、学級全体の話合いの際に、子どもたちが自身の学びを意識化し、その価値を見出すことができるように問いかけられたことが学びの深まりにつながった。

十七音で自分の気持ちを伝えるために、よりよい言葉はないか表現を吟味する姿



一般的な知識ではなく、句会を通して子どもたちがよいと感じた俳句を取り上げ、共通点を「よい俳句の条件」としてまとめた。

3年「自分だけの句集をつくろう～春夏秋冬のくらしから～」の学習では、「楽しいな」「うれしいな」「きれいだな」といった心情を表す言葉を使用したり、知識として知っている表現技法を理由もなく使おうとしたりする子どもが多かったところから単元が始まった。句会の中で、自分たちが実際によいと感じたものから「よい俳句の条件」を言語化した。そのことは、「このくらいなら自分にもできそう」という自信を引き出したり、表現技法にとらわれすぎずに自分の気持ちを素直に表現しようとしたりする姿を引き出すことにつながった。

どの本が主人公の心を動かすかに重点を置き、彼への願いを語りながら自分の在り方を見つめ直す姿



一人ひとりの読みを尊重するために、読み手の生活や人となり色が濃く表れるような「主人公におすすめの一冊を選ぶ」という学習活動を設定した。

6年「カルに読んでほしい本を選ぼう『ぼくのブック・ウーマン』」の学習では、同じ教材文を読み、同じ人物に向けて本を選んだが、選んだ本が重なることがなかった。選書には、読み手の生活や人となり色が濃く表れた。グループでおすすめする本を1冊に絞る段階では、どの本が最も主人公の心を動かすかという視点で話し合いながらも、自分がなぜその本を選んだのか、どのような視点から主人公にその本を勧めたいと思ったのかを自問自答する姿が見られた。読書好きな子どもが多い学級において、教科書に書かれていない「今後の主人公」に思いをはせることができる言語活動であった。

### 2 課題

取り扱う言語活動について、子どもたちの学習活動の中でどのような目的で位置付けられているのか、どれだけ有効な手段であるのかを子どもたち自身が理解できるようにすることが、より深い問題解決への没頭へとつながるのではないかと考える。

指導者：鎌田 佳佑

## 研究の実践

### 1 単元「ドラマワークで読み取ろう」

### 2 授業の実際

#### (1) 言語活動の価値を子どもたちに伝えることの大切さ

「おにたのぼうし」を初めて提示した時、「どんな思いで女の子と話していたのだろう、おにたがかわいそうだよ」「ぼくがおにただったら、怒ってしまうよ」といった感想を述べながら、作品世界に入り込み、物語を楽しんで読んでいこうとする子どもたち。これまでも物語文の学習では、より深く理解するために、演劇的手法を交えた読解を進めてきており、道徳科の授業でも取り入れていた。そのため、子どもたちをより作品世界に没頭させ、それぞれが自分なりの解釈を獲得することにつなげていくために、演劇的手法をここぞという場面で用いることが重要になると考えた。

「手をだらんと下げて、ぶるぶると、かなしそうにみぶるいして」のような、本文に明示されている動き方をただ動作に移すだけでは、子どもたちの演劇的手法による解釈は広がっていかない。そこで、場面と場面の間、本文に明示されていない「おにたはどのような様子で女の子のもとを訪ねたのか」ということを問うた。役割演技によって、子どもたちの解釈のズレが表面化し、前後の場面をどう読み取ったかという話合いにつながると考えたからだ。すると子どもたちは、さっそくグループの友達と多様な身体表現を用いて話合いを始めた。玄関の扉をどのように叩いたのか、扉を叩いた時はどんな表情をしていたのか…。そのグループがもつ、独自の着眼点からおにたの気持ちに迫っていった。

一方で、前後のつながりを考慮せず、浅い読みのまま役割演技を行っている子どもの姿も見られた。原因は、「役割演技を物語読解に向けた話合いのために行う」という目的意識をもった話合いの経験を十分に積ませることができていなかったことにあると考える。

本学級の話合いの場において、演劇的手法は、子どもたちの意欲を刺激し、物語を読み深めるのに役立ってきた。しかし、「楽しいからとりあえず体を動かしてみた」という段階で止まってしまう子どももいる。演劇的手法のみならず、取り扱う言語活動が、子どもたちの学習活動の中にどのように位置付けられているのか、どれだけ有効な手段であるのか、子どもたちにしっかりと示し、十分な理解・納得を得た上で活動の場を設けていくことの大切さを実感した。

#### (2) 子どもたちの学びを価値付けることで、話合いを深めていく

本時では、演劇的手法の中でも特に役割演技に着目し、役割演技の仕方や互いの解釈を紹介し合い、妥当性を検討したり、新たな解釈を練ったりする時間を設けた。

グループでの話合いの段階から、役割演技を通して意欲的におにたの動作について考えていたA児は、おにたの心情を解釈する上で重要となる部分を、明確にイメージできていたようだった。学級全体の話合いの中心となると考え、A児を指名し、意見を発表する場を設けた。すると、女の子のもとを訪ねる直前のおにたの様子に着目し、「おにたは周りの家の人たちにばれないよう、きつとおそるおそる扉を叩いたんじゃないかな」と、他の子どもと自分の演技の仕方を比べながら、学級全体に向けて意見を発表した。すると、「とんとん」という、おにたが扉を叩いた時の表現に話合いの主眼が移っていった。

一方、B児は、物語の解釈と役割演技のあり方が密接に相関していることを理解しつつも、おにたが玄関の扉を叩いた時の様子や、その時のおにたの気持ちを明確に言語化できないまま、自分なりに考えた叩き方を実演していた。この場面こそが、子どもの学びを価値付け、深めていくための重要な場面だと感じた。「Bさんの演じたおにたは、どうして弱い力で扉を叩いたのかな」と問うた。すると、「だって、強い力で叩いたら、病気のお母さんが目を覚ましてしまうかもしれないから、おにたはきっと優しい気持ちで扉を叩いたのだと思う」と返し、無意識に読み取っていたことを言葉に表すことができるようになった。また、「病気のお母さんへの思いやり」という、新たな視点によって、更に学級全体の話合いを深めることができた。

子どもたちが自身の学びを意識化し、その価値を見いだすことができるように問い掛けられたことが、B児や学級全体の学びの深まりにつながっていったのだと思う。子どもたちが自分なりの解釈を表出できる場面を設け、子どもたちの表現する言葉や動作に適切に切り返せるように、子どもの意見を広く想定して授業に臨むことの大切さを改めて実感することができた。



指導者：米山 小幸

## 研究の実践

### 1 単元 カルに読んでほしい本を選ぼう 『ぼくのブック・ウーマン』

#### 2 授業の実際

##### (1) カルが動き出すまで

子どもたちの疑問を基に、『ぼくのブック・ウーマン』を丁寧に読んできたつもりだった。しかし、いざカルに読んでほしい本を選びに図書室へ向かうと、絵本コーナーに集まる子どもたち。理由を尋ねると、カルは本が苦手だから、字が読めないからと即座に答えた。見えやすいものしか見えていなかったのである。ここから本番であることに気付かされる。カルが読んだ本は書かれていない。本文のその先の物語に進むために本文を読む。カルが字を読めないことは、学校に行くことができない環境に目を向けさせるきっかけになり、辺境に住む一家と社会との関係に思いを馳せることへとつながった。本が苦手なのではなく、妹への劣等感を感じることで不快なのかもしれない。働き者のカルに共感し、妹は本を読んでばかりで役に立たないと思っていた子どもたちが、カルよりも妹ラクの方が家族の役に立つのかもしれないと思い始めた。子どもたちの中で、点だった読みが線になり、面になっていく。面は、版画の刷り重ねのように、少しずつカル的人物像を鮮明にしていった。人と人とは影響し合う。環境は人をつくる。どの人物の目線で見えるかによって、物事は変わって見える。きいちごのパイからは、甘党である一面が見え、親しみを感じ始める子どもたちもいた。

読書好きな子どもが多いこのクラス。図書室に限らず自分の読んできた本から選ぶことができるようにした。2度目の本を選ぶ時間には、思い思いの本が子どもたちの机上に並んでいた。絵本とは打って変わって分厚いファンタジー小説。どうしてその本を選んだのかきくと、「いい本だから」と誇らしげに教えてくれた。今だにカルが不在なのである。ここで、子どもたちに問うてみた。「今年のいい本、課題図書は読んだ？」子どもたちが「はっ」としたのを感じた。手を挙げたのはたった一人、合唱部。その課題図書の内容は、難病と闘いながらも合唱部の顧問として子どもたちと向き合ったノンフィクションだ。「いい本」であるだけでは読んでもらえないことを実感した子どもたちだった。「カルに」読んでほしいという限定された相手意識から、子どもたちは本を読んだカルの姿を想像し始めた。「この本を読んだら、カルも自分の時間がつくれるかもしれない。そしたら、ラクと一緒にたくさん本を読んで勉強して、将来は町で仕事をしているかもしれない。」「この本を読んだらカルは、もっと家族とよい関係になれるかもしれない。もっと素直に気持ちを伝えられるようになるかもしれない。」この本をカルが読む価値とは何であるか。教科書には書かれていない、これからのカルが子どもたちの中で動き出した。

##### (2) 「わたし」と、カルと、本と

子どもたちは同じ教材文を読み、同じ人物に向けて本を選んだ。けれども、その本は誰一人重なることはなかった。これが今回の成果だと思っている。本文をきちんと読んでも、多様な読みができる。子どもの数だけ解釈がある。選んだ本は読み手と切り離せないものだった。頑ななカル、家族思いのカル、本を読むことが楽しくなったカル、素直な優しいカル。どのカルに対してアプローチするのかが読み手の生活や人となり色が濃く表れた。カルメンタル面に注目した子どもは、自分がスポーツに取り組む中で出会ったアスリートの名言をまとめた本を選んだ。難読漢字の本を薦めた子どもは家庭学習にコツコツ取り組む努力家だ。漢字という文字にも興味をもってほしいこと。さらには、漢字の背景にある文化から広い世界につながってほしいという願いがあった。効率的な農耕についての本を見つけた子どもはゲームをすることが大好きだ。カルにも自分の時間をもってほしいという思いがあった。自分の好きな本を熱心に紹介する子どもも多くいた。この子どもたちは読んだ本からカルにつながる本の意味を見いだしていた。東野圭吾の小説を紹介した子どもは、生き生きと本について語っていた。本棚はその人そのものであるということを知ったことがある。確かに自分の本棚を眺めると、そこには自分がいる。本を通して自分を知ってほしいという思いにあふれていた。みんな違ってみんないい。しかし、その中でもよりよいものを見いだしていく。この過程が国語における読むということであり、そのためにも一人一人の読みを尊重することは必要不可欠であると学んだ。カルに読んでほしい本をグループで一冊に絞る段階では、子どもたちは自ずと、どの本がカルを一番大きく動かすかに重点を置いていた。子どもたちは選ぶ中でカルへの願いを語りながらも自分の在り方を見つめ直していた。家族を大切にしてほしい。自分の個性を伸ばしてほしい。「では、自分はどなのだろう。」自分もその本の価値を改めて発見し、特別な一冊になっていた。「ぼくのブック・ウーマン」、そしてカルに薦めたい本を読むことを通し、子どもたちは自分を知り、あるべき自分の姿を見いだした。読むことは自分と関わらせることでできることなのだ気付かされた。

指導者：工藤 優花

## 研究の実践

### 1 単元「自分だけの句集をつくろう ～春夏秋冬のくらしから～」

### 2 授業の実際

#### (1) 子どもの実態に合う学習活動

本学級は、国語科の学習に対する意欲が高く、知識が豊富な子どもが多い。知識として豊富な語彙をもち、様々な表現技法を知っている一方で、言葉の意味をよく分からずに使っていたり、「表現技法を使えばよい」という短絡的な考えで意図なく技法を使ったりする子どもも多数見受けられた。そこで、本単元では、俳句を扱う単元ではあるが、あえて表現技法は取り扱わず、子どもたちの感性を大切に言語感覚を豊かにすることをねらいとした。子どもの作品を学習材として活用する方法として、「誰がつくった俳句かを明かさない」「自分が作った俳句には投票しない」というルールを設け、句会を取り入れることとした。また、話し合いの際の指標となるように、句会の最後に班の中から選んだ俳句を共有し、そこから「よい俳句の条件」を見いだして表現の工夫を言語化する場を設けた。

私がこの活動を取り入れる際に注目していたのが、話し合い活動や遊びの中で自分の考えを押し通す場面が多く、友達となかなかうまく関わることができないA児である。普段であれば、自分のつくった俳句を班の代表作品にしたい一心で、自分の考えを押し通そうとするだろう。今回は、「自分が作った俳句には投票しない」というルールがあることによってどのような話し合いをするのか気になっていた。A児のいる班は、4人全員が違う俳句を気に入ったと発表した。それぞれがよいと思った理由を発表したところで、A児が「私、その俳句がいいと思う」と他の子どもが発表した自分のつくったものではない俳句を代表にしたいと発言した。理由を問うと、「声に出したときにこの俳句の方が一番いいと思った」と話した。普段は自分の考えに固執してしまい、なかなか友達の考えのよさを認めることができないA児が、友達の詠んだ俳句のよさを認めることができた瞬間だった。自分たちで見いだしてきた「よい俳句の条件」という納得できる話し合いの指標があったことで、A児も素直に他者のよさを認めることができたのではないだろうか。今後も、子どもの感性を大切に言語感覚の育成の仕方を模索していきたい。



#### (2) 表現にこだわって

単元が進むにつれて、子どもたち一人一人が気に入った表現を見付け、それを自分の俳句に取り入れることができないう試行錯誤する姿が見られるようになった。春に「一年生 町たんけん 楽しそう」という俳句を詠んだB児は、その後の句会で出会った「ふきのとう 顔を出すころ 春がくる」という俳句を気に入ったようだった。その理由として、「ふきのとうを人間みたいに例えているのがおもしろい」と話し、「自分も別のものに例える俳句を作りたい」と意欲をもった。「夏のくらし」の学習で再度俳句づくりに取り組んだ際、B児は夏休み中に家族旅行に行ったときのことを俳句にしようとしていた。B児は「正解すること」にこだわりがあるため、国語科の学習は他教科の学習よりも苦手としている。「秋田よりもずっと暑くて車の外に出られないと思ったけど、慣れたら全然平気で友達とたくさん遊んだことを俳句にしたいんだけどいい例えが思い浮かばない…」と頭を悩ませていた。私はB児に自分で納得のいく言葉を見付け出してもらいたいと思い、「熱いものをたくさん思い浮かべて、その中から合いそうなものを使うといいよ」という簡単なアドバイスをした。私が他の児童に声を掛けて周り、B児のところへ行くと「外に出たら マグマの中だが すぐなれた」という俳句を詠んでいた。車の外に出られないほどの暑さをマグマの中と例えたのだ。「たとえる」という表現にこだわって、B児なりに納得する言葉を見付けられたようだった。「秋のくらし」の学習になると、たくさんの子供もB児のようによりよい表現はないか自分なりにこだわって俳句を詠む姿が見受けられるようになり、帯単元として年間を通して取り組んできたことが子どもたちの力になっていると感じた。一方で、子どもたちに力が付いてくると、俳句づくりの段階で「友達と相談したい」という願いが出てきて、当初の単元計画通りにはいかない場面に直面した。今日の前の子どもたちに合う学習活動の在り方を考え続ける必要があると改めて実感した。

