

「教わる学習」と「考える学習」を繰り返すことで、 場面の様子を捉える力を高める学習

～1年「おはなしかいをしよう『うみへのながいたび』」の実践を通して～

上野 健太

I はじめに

全体研究の2年次テーマ「深い学びを実現する学習づくり」を受け、国語科の2年次研究では「言葉による見方・考え方」を働かせた授業づくりについて研究を進めた。「言葉による見方・考え方」は次期学習指導要領において「対象と言葉、言葉と言葉との関係を、言葉の意味、働き、使い方等に注目して捉えたり問い直したりして、言葉への自覚を高めること」とされている。

国語科の授業づくりにおいては、単元を通して課題解決を目指す言語活動を位置付ける考え方が広がり、児童が主体的に学習に取り組むことができるような授業改善が進んでいる。一方で、課題を解決することが目的として大きくなり、活動には意欲的に取り組んでいるものの技能が定着していないという問題点も出ている。「言葉による見方・考え方」や国語科教育の現状を踏まえると、課題解決の過程で児童が理解したり表現したりした言葉を学習対象とし、言葉への自覚を高めていくような学習を考えていく必要があると考える。

そこで、国語科2年次研究のテーマを『考える』と『教わる』の繰り返しによって、言葉で関係を捉える力を高める授業づくり」と設定した。「言葉で関係を捉える」とは、言語を介して、対象や言語への認識を深めることである。課題解決の過程を児童のみに任せるのではなく、必要に応じて教師が教えるべきことを教えることによって、言葉で関係を捉える力を高めたいと考えた。



白くまのせりふを表現している児童の姿

II 研究の目的と方法

本研究の目的は、児童の「言葉で関係を捉える力」を高めるための効果的な手立てについて明らかにすることである。そのために、以下の2つの視点から、授業実践「おはなしかいをしよう『うみへのながいたび』」における児童の様子について分析する。

- ① 語彙力や言語感覚を高める指導の工夫
- ② 言葉で関係を捉える力の高め方を身に付ける指導の工夫

なお、「おはなしかいをしよう『うみへのながいたび』」の概要は以下のとおりである。

- 1 単元名 「おはなしかいをしよう『うみへのながいたび』」
- 2 単元の目標
「おはなしかい」の紙芝居づくりに向けて、それぞれの場面の様子を捉え、その様子を基に白くまの行動を想像することができる。
- 3 単元の概要
教材文「うみへのながいたび」を紙芝居でまとめることを通して、「C 読むこと」の指導事項エ「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。」を指導した。読むことの経験が浅いという児童の実態から、特に指導事項エの前半の「場面の様子に着目して」読む読み方、すなわち「場面の様子を捉える力」を身に付けることに重点を置いた。
紙芝居は、1～7の各場面の写真にせりふを付けていくという方法で、1場面ずつ作った。作る際は、①場面の様子を捉えるきっかけとなる言葉を探し、②その言葉をもとに白くまのせりふや口調などを考え、③挿入されている写真とともに表現する、という順序で活動を進めた。
単元の前半部分では「教わる」時間を長く設定し、捉える視点を把握したり、視点に基づいて文を探したりする活動を繰り返した。単元の後半にかけては、きっかけなる言葉を基に白くまのせりふを「考える」時間を長く設定した。

Ⅲ 結果と考察

1 語彙力や言語感覚を高める指導の工夫

(1) 結果

児童の語彙力や言語感覚を高める指導をするにあたり、教材「うみへのながいたび」の語句について教材研究をした。教材研究をする際は、①児童が知らないと思われる語句、②児童が使用法に違和感を覚えるかもしれない語句、という2つの視点で語句を抽出した（資料1）。

①児童が知らないと思われる語句

◆おゆきよ（p.34）…「行く」の連用形「行き」+「なさい」などの省略形と考えられる。命令形である「行け」に比べ、女性的で丁寧だが高圧的な印象を与える表現か。似たような言葉に、「お食べ」「おあがり」「お聞き」。

②児童が使用法に違和感を覚えるかもしれない語句

◆本文「なんと あかるい ことか。」（p.25）…「なんと」は感動詞的に「たいそうまあ」の意。児童は、「何と言われようとも」などの副詞的な「どのように」の意で捉える可能性がある。「ことか。」の「か」は、終助詞で驚きを表す。児童は、係助詞の疑問を表す「か」と捉える可能性がある。

資料1 語句についての教材研究

教材研究を基に、語彙力や言語感覚を高めるために児童に着目させたい語句を選んで単元の中に指導する場面を位置付けた。その中から、3の場面「かすかな」、4の場面「ただただ」について指導した際の結果について述べる。

3の場面「かすかな」に着目させる際は、「かすかな」を抜いた文を黒板に貼り、児童に提示した（資料2）。

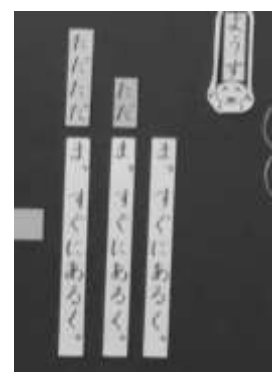
教科書の文：かすかな かおりを かぎとろうと しているように。

提示した文：かおりを かぎとろうと しているように。

資料2 3の場面における教科書の文と、児童に提示した文

児童は、教科書と黒板の文を見比べてすぐに「黒板の文が間違っている。」と述べた。指導者が「なくてもよいのでは。」と問うと、「今いる場所は海から遠いから『かすかな』が必要だ。」と答えるなど、「かすかな」の意味や使われ方について理解を深めていた。

4の場面「ただただ」については、「ただただ」が付いている文と付いていない文と並べて提示し（資料3）、どのような違いがあるかについて話合った。一読して違いが分かった児童は少なく（35名中1名）、動作化を通して違いを考えた。動作化の後、「（ただただが付いている方が）考えないで歩いている。」等の発言は出たものの、手を挙げている児童は少なく、理解を深めていたとは言えない結果となった。



資料3 並べて提示

(2) 考察

教材研究を通して、着目させたい語句を選び、単元の中に指導する場面を位置付けことは、児童の語彙力や言語感覚を高めるために効果的であったと考える。ただ、児童の実態に応じて、指導の手立てを変える必要があることが分かった。

本実践では、3の場面「かすかな」と4の場面「ただただ」の指導において、「かすかな」の方

が児童の理解が深まっていたと考える。その要因としては、①「かすかな」の方が「ただただ」より馴染みがあった、②語句が消えているのを発見する方が、文を並べて比較するより興味を引いた、③周辺の文からの推測のしやすさに違いがあった、などが考えられる。今後の教材研究の視点に①から③の視点を加えて分析することで、より効果的な指導ができると考える。

一方で児童を想定した教材研究にも限界があるため、指導の手立てを複数用意しておき、単元における児童の反応を見ながら選択していく必要もあると考える。指導の手立てについては、今回講じた「語句を消して提示する」「並べて比較する」「動作化する」以外にも、辞典を使う、例文を使う、語の並びの順序を変える、順序がばらばらの写真（挿絵）を文章を根拠にして並べ替えるなどが考えられる。児童の語彙力や言語感覚に合わせて、それらの指導の手立てを選択できるように実践を積み重ねていきたい。

2 言葉で関係を捉える力の高め方を身に付ける指導の工夫

(1) 結果

次期学習指導要領解説国語編では、本単元で指導する指導事項エについて、

物語は通常複数の場面によって構成され、展開に即して時間や場所、周囲の風景、登場人物などの様子が変化しながら描かれている。場面の様子に着目するとは、登場人物の行動を具体的に想像する上で、物語のどの場面のどのような様子と結び付けて読むかを明らかにすることである。
 (『小学校学習指導要領(平成29年告示)解説 国語編』p. 72)

と解説されている。本実践では、「言葉で関係を捉える力」を、「時間や場所、周囲の風景、登場人物などの様子と登場人物の行動を関係付けて読むことができる力」、すなわち「場面の様子捉える力」と具体化し、授業を構想した。

教材文があらかじめ7つの場面に分かれていることを生かし、紙芝居づくりという活動を目的として場面ごとに様子捉えた。具体的には、場面ごとに、①「時間」や「場所」などの場面の様子捉えるきっかけとなる言葉を探し、②その言葉を基に白くまのせりふや口調などを考え、③挿入されている写真とともに表現するという順序で活動を進めた。単元の始めには、きっかけとなる言葉や、その言葉からの想像の仕方について「教わり」、単元の後半に行くにしたがって自分たちできっかけとなる言葉からせりふや口調を「考え」られるようにしたいと考えた。

児童は、言葉を「時間」や「場所」などの視点で見る経験がなかったため、初めは文章の中からそれらの言葉を探ることができなかつたが、指導者に教わったり友達と交流したりしていくうちにそれらの言葉を探せるようになってきた。7の場面を読むときには、「もう『時間』が探せた！」と口にしながら読む姿が見られた。探した言葉を基に白くまのせりふや口調を「考える」活動でも、単元が進むにつれて具体的に想像ができるようになり、「二百日間水しか飲んでいないから、『もうげんかい』って言っていると思う。」などの発言がみられるようになった。

単元後の事後調査では、光村図書「こくご1上『ゆうやけ』」(光村図書の計画案では指導時期9月)の一部を使って、「時間」や「場所」等が探せるか、探した言葉を基にせりふを考えられるかを調べた(資料4)。

きっかけとなる言葉	時間	場所	周囲の風景	登場人物などの様子
探せた人数 (%)	28人 (78%)	28人 (78%)	17人 (47%)	25人 (69%)

考え方	複数の言葉を基に	一つの言葉を基に	考えられない
人数 (%)	15人 (42%)	16人 (44%)	5人 (14%)

資料4 事後調査の結果

(2) 考察

「場面の様子を捉える力」を高めるために、きっかけとなる言葉を探したり、その言葉を基に白くまのせりふや口調などを考えたりするという手立ては効果的であったと考える。単元における児童の活動の様子及び事後調査の結果からも、「場面の様子を捉える力」が徐々に高まっていると考えられる。今後は、現時点での理解度が低い「周囲の風景」を表している言葉を探すことに對して自覚化させたり、複数のきっかけとなる言葉を基に登場人物の行動を想像していくようにしたりするための手立てを充実させる必要があると考える。その際は、今回のような単元後の調査結果を児童に見せて動機付けにしたり、「周囲の風景」を基にしたときとしていないときの想像の違いについて考えさせたり、複数のきっかけとなる言葉を基にした方が登場人物の行動を豊かに想像できることを実感させたりするなどの手立てを用いていきたいと考える。また、今回は初めて指導事項エを扱った学習であったため、①から③の順序通りに活動を進めたが、単元の課題によっては③から初めて①や②に戻るなどの方が児童の思考に沿っている場合もあると考える。カリキュラム全体を通して、順番通りにするときやそうでないときのパターンについて考えていくことが、2年次のテーマである『『考える』と『教わる』の繰り返しによって、言葉で関係を捉える力を高める授業づくり』の深化につながると考える。

IV まとめ

本研究では、児童の「言葉で関係を捉える力」を高めるための効果的な手立てについて明らかにすることを試みた。そのために、「語彙力や言語感覚を高める指導の工夫」「言葉で関係を捉える力の高め方を身に付ける指導の工夫」の2点について、「おはなしかいをしよう『うみへのながいたび』」の実践を基に論を展開した。以下に、成果と課題を示す。

1 成果

- ①児童が知らないと思われる、②児童が使用法に違和感を覚えるかもしれない、という2つの視点で教材研究をすることで、児童の実態に応じて語句を指導することができ、児童の語彙力や言語感覚を高めることができた。
- 「児童に着目させたい語句を消して、教材文を提示する」「児童に着目させたい語句がある場合と無い場合を並べて比較する」「動作化する」などの手立てを取ることで、語句の意味や使われ方のイメージを広げることができ、児童の語彙力や言語感覚を高めることができた。
- 「時間」等の視点で言葉を探し、その言葉を基に登場人物の行動を想像する活動を「教わる」と「考える」のバランスを変えながら繰り返したことで、児童は自分の力で言葉を探したり行動を想像したりすることができるようになり、「場面の様子を捉える力」を高めることができた。

2 課題

- 児童の実態や扱う語句の難易度に応じて適切な手立てを選択できるようにするために、語彙力や言語感覚を高めるための指導の手立てを蓄積していく必要がある。
- 単元を通して課題解決を目指す言語活動に応じた「言葉で関係を捉える力」の高め方について、何を教えて何を考えさせるのかという点で実践を積み重ねる必要がある。

V 参考文献

- 小学校学習指導要領 文部科学省 東洋館出版 平成29年7月
- 小学校学習指導要領解説 総則編 文部科学省 東洋館出版 平成29年7月
- 小学校学習指導要領解説 国語編 文部科学省 東洋館出版 平成29年7月
- 初等教育資料 No. 946 「国語科において育成を目指す資質・能力」
文部科学省 東洋館出版社 平成28年11月
- 国語授業のユニバーサルデザイン 桂聖 東洋館出版 平成23年2月
- 国語授業における「深い学び」を考える－授業者からの提案－
全国国語授業研究会・筑波大学附属小学校国語研究部編 東洋館出版社 平成29年8月