

# 国語科における自己調整を生む指導の在り方について

## ～「言葉のはたらき」の質の向上を目指して～

宮脇 隼・平井 千恵・川端 大奨

子どもたちが「探究力」と「省察性」を育成するためには、各教科固有の見方・考え方を働かせる必要がある。言葉の意味・働き・使い方に気付いて言葉を自覚的に用いていくことは、円滑な思考やコミュニケーションを行うためには必須であり、これから未来に生きて働く資質・能力を育成するために必要不可欠な要素である。そこで、本校国語部では、言葉を自覚的に用いるために必要な言葉の意味・働き・使い方を「言葉のはたらき」と定義し、日々の実践の中で育成しようと考えた。「言葉のはたらき」に対する捉え方や用い方の質の向上を図るために「3つのしかけ（①課題設定、②発問、③考える技を促す）」を行った。実践をとおして、単元の柱となるような課題設定を行うことで、子どもの主体性を生み出すことができた。また、発問のしかけや考える技のしかけでは、子どもの発達段階や経験値の違いにより、具体的な言葉や物に表すなどの手立てを講じる必要があることが分かった。

キーワード：自己調整、しかけ、言葉による見方・考え方、課題設定、発問

### 1. 研究の目的

文学的な文章を用いた授業において、主体的、協働的に課題に向かう子どもの姿をとおして、言葉による見方・考え方の働かせ方、つまり、言葉の意味・働き・使い方に対する捉え方や用い方の質の向上を目指す。

#### 1. 1. 学校提案より

本校ではこれまで、探究力と省察性を高めるために「カリキュラム・デザイン」「省察を促すしかけ」を行ってきた。そこからある一定の成果は得られたものの、これらの手立てがなければ、子ども自らが探究し省察する姿が見られないこともあったと分かった。

本年度は研究副題を「子どもが自己調整を行う場面を生む『しかけ』」として、子ども自らが主体・協働・活用・省察の4つの場面を生み、子どもの探究力が育つための教師の手立てを「しかけ」として研究を進めている。この子ども自らが4つの場面を生むことが自己調整である。自己調整は、気付く（自己観察）、決める（自己判断）、動く（自己反応）の過程があり、本年度は2つの方策から研究仮説を検証する。

【方策Ⅰ】子どもの自己調整の過程の始まりとなる「気付く」場面を生む「しかけ」を行い、効果を検証する。

【方策Ⅱ】子どもの調整行動の指導を行い、子どもに自己調整の態度や習慣を身に付けさせることで自己調整を行うことができるようにする。

国語科ではこの提案に則り研究を進めていく。

#### 1. 2. 国語科における自己調整

国語科における自己調整とは、対象や自分が用いている言葉の意味・働き・使い方を客観的に捉え、目的に応じた言葉を選び、用いていくことである。中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会言語能力の向上に関する特別チームにおける審議の取りまとめ(2016)において、言葉の働きには「事物の内容、自分の考えや意図を伝える機能、相手に行動を促す機能などのほか、言語そのものを語るメタ言語的機能などがある。また、音声や文字を伴い他者に伝達する道具として機能と、内面化された思考のための道具としての機能の二つに分けることもある。このような言葉の働きにより、私たちは、時間や空間の制約を超えたコミュニケーションや思考を行うことができる。」とある。これは言葉の機能という働きに特化するものであるが、この言葉の働きに気付く、言葉の意味や使い方を理解し、言葉を自覚的に用いるからこそ、文献を正確に理解しそれについて感じ思考したり、他者と適切に意思疎通を行ったりすることができる。つまり、言葉の意味・働き・使い方に気付いて言葉を自覚的に用いていくことは、これから未来に生きて働く資質・能力を育成するために必要不可欠なのである。そのため本研究では、言葉を自覚的に用いるために必要な言葉の意味・働き・使い方を「言葉のはたらき」と定義し、それに気付く、どの言葉を用いるかを判断し、表現するという一連の流れを「気付く・決める・動く」自己調整過程と定義し、この過程の充実を図る指導を行う。

### 2. 研究仮説

3つのしかけを行うことにより、子どもが課題解決

に向かう中で言葉にこだわり主体的・協働的に対話したり、読み深めたりし、子どもの「言葉のはたらき」に対する捉え方や用い方の質が向上するであろう。

### 3. 研究内容・方法

3つのしかけとは、主に方策Ⅰに対するしかけであり、①教材の特徴や指導事項に沿った「言葉のはたらき」に対する捉え方や用い方を自覚することに適した課題設定、②言葉・文章・構造・非連続テキスト等に立ち止まり考えるための発問、③本校の「考える技」である「比べる」「つなげる」「まとめる」「見方を変える」「予想する」「分ける」を使わせることである。

これらのしかけにより、子どもが自己調整しながら「言葉のはたらき」に対する捉え方や用い方を考え、言葉を自覚的に用いることができるようにする。

## 4. 授業の実際（単元の実際、活動の実際等）

### 4.1. 第1学年 「かたり」と「つくり」

～むかし むかし、あるところに～

#### 4.1.1. 本実践の主張

本実践では、昔ばなしの多読をとおして、昔ばなしへの見方・考え方を蓄積させる。そして、それらを働かせ、和歌山県の昔ばなしを読み味わうことを目標とした。本実践では、読み味わうための具体的な見方・考え方を「かたり」と「つくり」と定義する。

「かたり」は、自身の音読や、担任による読み聞かせ、保護者による読書ボランティアからの読み聞かせを行う中で子どもたちは蓄積していった音声言語（語り口）としての昔ばなしへの見方・考え方である。昔ばなしに限らず、子どもたちは「物語を聞く＝読み聞かせ」という経験を多くしてきた。「かたり」には、会話文と地の文の違い、歌などの印象的な言葉の表現方法、声の大きさ、方言、表情などが考えられる。昔ばなしを聞く様々な場や状況を設定し、経験させ、「かたり」への見方・考え方を蓄積させたい。

もう一つの「つくり」は、昔ばなしの特徴や内容（構成や構造）を指す。50作品以上の昔ばなしを教材とし、多読をとおしてそれぞれの昔ばなしと出合わせることで、子どもたちの中には昔ばなしの「つくり」に対するイメージが蓄積される。登場人物像、場面設定、繰り返される表現、印象的な会話文や歌、重要なアイテム、結末、読後感など、様々な視点で類似や相違を見つけているだろう。それらを「つくり」として、昔ばなしへの見方・考え方を蓄積させる。

これらの、昔ばなしの「かたり」「つくり」という見方・考え方を蓄積した子どもたちが、「和歌山昔ばなし

を語る会」を迎え、和歌山県の昔ばなしを語り部さんからの語りを体験することで、見方・考え方を働かせ、どのように和歌山県の昔ばなしを読み味わうことができるのかを単元の柱とした。

### 4.1.2. 自己調整をうむ「3つのしかけ」

#### 4.1.2.1. 課題設定のしかけ

本実践における課題設定のしかけは、昔ばなしを多読する環境づくりである。昔ばなしは、学級文庫にも本校の図書室にも多くの絵本がある。また、1年生の子どもにとって、昔ばなしは身近な文学作品で、幼稚園や保育所、家庭での読み聞かせなどで多くの作品と出合っている子どもが多くいた。それは、学習の意欲ともつながり、1学期に教科書教材である「おむすびころりん」を学習した際にも、「この話、知ってる。」「ころころころりんすつとんとん！」など、楽しそうに音読をしたり、場面の様子を話し合ったりする子どもの姿として現れていた。しかし、「僕が知っている話と違う。」「最後に、悪いおじいさんが出てこない。」など、これまでに自身が読んだ「おむすびころりん」との違いに気付く子もいた。昔ばなしは、語りとして口頭で伝えられてきた文学作品である。さらに、時代背景にあわせ内容を変化させる傾向があることから、絵本によって文章のみならず、話の展開が異なるものもある。教科書を使って学習するのであれば、共通のテキストをもとに学級で昔ばなしを読み味わうことができるが、図書室の本では、一人一人が昔ばなしを多読し、昔ばなしの見方・考え方を働かせることは難しいと考えた。そこで、「日本の昔ばなし名作50選（東京書店）」をクラス全員にもたせ、多読をする際の共通の50話を設定した。そうすることで、子どもたちが多読によって蓄積した昔ばなしの見方・考え方を働かせ「昔ばなしって、〇〇やん。だって、他のお話でもね…」と昔ばなしの共通点を見つけた際も、学級全体で叙述をもとに共有することができると考えた。

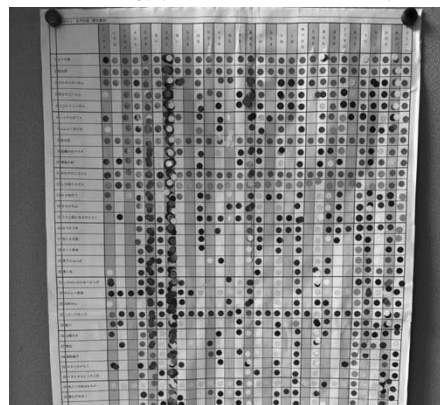


図1：昔ばなし読書表

#### 4.1.2.2. 発問のしかけ

本実践における発問のしかけは、発問（学習課題）

を「(昔ばなしの題名)のいいな、好きだなと思うところはありますか。」に統一したことである。子どもたちが、自己調整をし、探究的に昔ばなしの多読を進めるために、単元や本時の見通しをもつ必要があると考えた。そうすることで、授業ごとに扱う昔ばなし教材が変わっても、どのように昔ばなしと向き合うのかは変わらない。どの作品も、同じ発問(学習課題)で読むことで、学校や家庭での読書の時間も、教師からの直接的な指示がなくとも、昔ばなしを読み進めることができる考えた。また、同じ課題で違う作品を読むことで、自然と「なんか前に読んだ昔ばなしと似ているな。」「途中まで似ていたけれど、終わり方が違うな。」などの気付きがあり、「昔ばなしって、なんか似てるところがあるよね。」という《比べる(比較)》《分ける(分類)》の思考を働かせながら、昔ばなしの見方・考え方を蓄積させ、探究的に昔ばなしの多読を進めるためのしかけになると考えた。

#### 4. 1. 2. 3. 考える技を促すしかけ

本実践における考える技を促すしかけは2つある。1つ目は、意図的な教材配列である。子どもたちが、多読をとおして《比べる(比較)》《分ける(分類)》の考える技を働かせるために、様々な昔ばなしの中から、子どもたちに気付かせたい昔ばなしの見方を教師が設定し、1時間ごとに教材を配列した。以下は、本実践での指導計画である。

<p>本実践までの昔ばなしとの関わり 子どもたちに気付かせたい昔ばなしの「かたり」</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・《歌》国語科「おむすびころりん(光村図書)」</li> <li>・《会話文・声の大きさ》教師、保護者ボランティアによる読み聞かせ</li> <li>・多読「日本の昔ばなし 名作50選(東京書店)」</li> </ul>
<p>第1次：昔ばなしの「つくり」を読む。 子どもたちに気付かせたい昔ばなしの「つくり」</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>①【登場人物像・結末】いいな、好きだなと思うところはどこですか？ (教材：「桃太郎」)</li> <li>②【登場人物像・歌・結末】いいな、好きだなと思うところはどこですか？ (教材：「おむすびころりん」「した切りスズメ」)</li> <li>③【繰り返し表現・結末】いいな、好きだなと思うところはどこですか？ (教材：「わらしべ長者」)</li> <li>④【繰り返し表現・重要なアイテム】いいな、好きだなと思うところはどこですか？ (教材：「三まいのおふだ」「地ごくのあばれもの」)</li> </ol>
<p>第2次：和歌山の昔ばなしを読む。 子どもたちに活用させたい昔ばなしの「かたり」「つくり」</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>⑤《会話文、方言、表情》語り部さんから、昔ばなしの語りを聞こう。(教材：扇の芝のためき、しじみの三兄弟、こん</li> </ol>

<p>にやくぼんさん、おさるの地蔵さま)</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>⑥《会話文・方言》【登場人物像・結末】いいな、好きだなと思うところはどこですか？ (教材：扇の芝のためき)</li> <li>⑦《方言》【繰り返し表現・結末】いいな、好きだなと思うところはどこですか？ (教材：しじみの三兄弟)</li> <li>⑧昔ばなしの、いいな、好きだなと思うところはどこですか？</li> </ol> <p>※《 》：気付かせたい「かたり」の見方 【 】：気付かせたい「つくり」の見方</p>
--

これらの計画にあるように、第1次では日本の有名な昔ばなしを扱うので、子どもたちにとっても親しみのある昔ばなしが多い。親しみのある昔ばなしを教材とし、毎時間異なる教材を扱いながら、既習の教材と比較することで子どもたちに気付かせたい昔ばなしの見方を「かたり」と「つくり」に分けて設定した。

第2次では「和歌山昔ばなしを語る会」のみなさんにゲストティーチャーとして来ていただき、和歌山県の昔ばなしを語る会を開いてもらう。子どもたちにとって、おそらく初めて知る和歌山県の昔ばなしとなる。また、昔ばなしの内容だけではなく、語る会の皆さんの語りもこれまでに経験したことがない子どもがほとんどである。きっと、語り部さんの語りを聞くと、これまで昔ばなしの学習をしていない子どもたちでも、気付いたことや、思ったことを感想として話すことはできるだろう。しかし、本実践では多読を通して蓄積した昔ばなしの見方(「かたり」「つくり」)を活用させ、《比べる(比較)》《分ける(分類)》の考える技を使って和歌山県の昔ばなしを語る会を楽しみ、作品を味わう子どもの姿を期待している。

2つ目のしかけは、大まかな内容を読み取る際に具体物を使い、板書や掲示をとおして可視化することである。子どもたちが、昔ばなしの大まかな内容をつかむために、登場人物や重要なアイテムを掲示し、話の内容によって操作して、並び替えたり組み合わせたりする。子どもたちは、具体物を操作する中で、登場人物の特徴、時間的な順序、組み合わせなどを、短い時間の中でもつかませたいと考えている。さらに、子どもたちに気付かせたい「つくり」に合わせて、教師が具体物を準備し、子どもたちに本時でつきたい力として焦点化することも可能だと考えている。

例えば、第5時の「わらしべ長者」では、重要なアイテムを可視化することで昔ばなしの【繰り返し表現(つくり)】に目を向けさせたい。さらに、第6時や第7時では、重要なアイテムや登場人物の組み合わせなど、具体物を使って操作することで、繰り返しの表現の中でも【3回の繰り返し(つくり)】になっていることを視覚的に気付かせたい。また、第7時の「しじみの三兄弟」ように、それぞれの三兄弟と対になる生き

物の組み合わせが、どのような【結末(つくり)】を迎えることになるのかに気付くための視覚的な支援になればとも考えている。

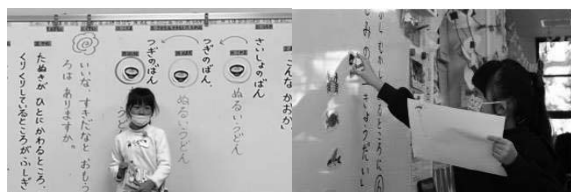


図2：具体物を操作し、大まかな内容をつかむ

#### 4. 1. 3. 考察

本実践の考察は、昔ばなしの多読で蓄積した「かたり」と「つくり」の見方・考え方を、「和歌山昔ばなしを語る会」や和歌山の昔ばなしとの出会いをとおして活用する子どもたちの姿から考察するため、単元計画の第2次(第5時)から記述する。

第5時：語り部さんから、昔ばなしの語りを聞こう。

和歌山昔ばなしを語る会の語り部さんをゲストティーチャーに迎え、4つの和歌山県の昔ばなし(「扇の芝のたぬき」「しじみの三兄弟」「こんにやくぼんさん」「おさるの地蔵さま)の語りを聞かせてもらった。

##### 【子どもたちの感想より】

「かたり」に関する気付き

- ・「おさるの地蔵さま」のさるの歌がおもしろかった。僕も歌いたいです。
- ・おばあさんたちが、本も見ないでお話を読んでいたのがすごいと思いました。
- ・「扇の芝のたぬき」で、「うどん、ぬるしてよ。」っていうところがおもしろい。

「つくり」に関する気付き

- ・このお話(「しじみの三兄弟」)は、『タニシ長者』と似ているところがあって、どちらも貝が出てくる昔ばなしでした。
- ・「おさるの地蔵さま」は、「さる地蔵」と似ててね。さるにお地蔵様と間違えられるところがあるの。そこがおもしろいと思いました。

子どもたちにとって、和歌山県の昔ばなしは初めて知るものばかりだったが、子どもたちが作品の「いいな、好きだな」を受け止め、お礼のお手紙という形で自分の言葉で表現することができた。また、昔ばなしの見方・考え方を働かせ、気付いたことを表現する子どももいた。しかし、語り部さんへの手紙を書く際に、音声言語での語りは、内容を理解することが難しい子どもも多く、文字言語としてのテキストの重要性を感じた。そのため、子どもたちの手紙には、昔ばなしの内容ではなく、来てくれたことへの喜びを表現する子どもが多かった。



図3：語り部さんとの出会い

第6時：いいな、好きだなと思うところはどこですか？(教材：扇の芝のたぬき)

第6時は、和歌山県の昔ばなし「扇の芝のたぬき」を教材とした。子どもたちは、一度しか語りを聞いていない作品であるため、子どもたちにはテキストを配布し、授業の最初に教師による読み聞かせを行った。

第6時でも、これまでに蓄積した昔ばなしの見方・考え方を働かせ、感じたこと読み取ったことを交流させたいと考えていた。「扇の芝のたぬき」では、語り部さんの語りの効果があり、「おいやん、うどんぬるしてよ。」といった和歌山の方言に興味をもち「かたり」に着目した発言が見られた。また、「扇の芝のたぬき」でも、登場人物の行動に着目し、うどん屋さんをだます動物(たぬき)が出るところなどの共通点を見つけることができた。中でも、3回の繰り返しに気付いた子どもの発言には、クラス全体が感心し、授業の振り返りにも3回の繰り返しの発見について書いている子どもが多かった。

ただ、聴き慣れていない和歌山県の昔ばなしを扱ったことや、本時まで読むことができるテキストを与えることができなかったため、45分うちの半分以上は登場人物の確認(たぬきと頭巾を被った男が同一であること)や具体物を操作して3回の繰り返しを可視化するなど、大まかな内容をとらえる時間となった。そのため、本時の学習課題に取り組む時間が短くなり、60分近く授業を行うことになった。



図4：昔ばなしの「つくり」に着目する子ども

第7時：いいな、好きだなと思うところはどこですか？(教材：しじみの三兄弟)

第7時では、和歌山県の昔ばなし「しじみの三兄弟」を教材とした。「扇の芝のたぬき」と同様に、子どもにとっては、一度しか語りを聞いていない作品だったので、教師による読み書かせを行い、大まかな内容の読み取りから学習を展開した。

##### 【自己調整が見られた場面(方策I)】

以下は、『しじみの三兄弟』の、いいな、好きだなと

思うところがありますか。」について、大まかな内容や登場人物についてとらえた後、それぞれの感じたこと、読み取ったことについて交流をする場面である。

T：じゃ、みなさん鉛筆おいてください。たかきさん切り替え早いな。一回そこで手とめよか。いいじゃん、がまんできるの素敵だよ。いっぱいいるね。

C：わけ入り！！

C：むっちゃんがいわけ！

あつし：ぼくは三郎しじみがおたからをもらうところ。どうしてかという、日本ていう世界にも竜宮城であったら、三郎しじみがおたからもらえてよかったなと思いました。

とも：ぼくは、しじみがしゃべるところが不思議だと思いました。続きは書いてないけど、どうしてかという、しじみはしゃべらないのに、しゃべっているから不思議だと思ったからです。

まほ：1こ？おとひめさんに、普通だったら会えないけど、会えたのがいいなと思いました。

C：むっちゃんがいわけやから言える。

ひろし：ぼくはしじみが動くのがすごいなと思います。どうしてかという、しじみはふつう、動かないからです。

C：うごくで。あんまり見たことないんやな。

ようすけ：太郎しじみが次郎しじみにおたからを分けるところです。どうしてかという、三郎しじみは優しいからです。

C：お宝をもらっているところがいいなと思います。ふつうは、竜宮城に行けないけれど、三郎しじみだけは行けたからです。

らん：太郎しじみと次郎しじみはとびうおとかカニにのっけてもらったところがいいなと思いました。人は水の中で息ができないからです。とびうおやったら水の中で生きてるから、人のったらそんな生き出来やんから。

れん：私がいいなと思ったのは、生き物の上ののっているところです。竜宮城に行けなかった太郎も次郎も生き物に乗せてもらったからです。

C：なんて言ったの？

T：もっかいいってもらおう？

れん：生き物に乗せてもらって嬉しいからだと思いました。

はるや：竜宮城に行った時です。いっぱい食べ物を食べられるからです。

T：今、なんて言ったかわかる？こんな話し合ったよね。

とも：竜宮城にいったのは、三郎しじみも浦島太郎みたい。

T：こうしたんだね。

りえ：私はカニになりたくないです。どうしてかと

いうと、足がきられるからです。

C：ちょっくん、いたいよ。

T：みんな今さ、ともさんが、浦島太郎と似てるとこあるねっていったでしょ。これまで読んだ昔ばなしで（「しじみの三兄弟」と）似てるところってある？ちょっと、お隣の人と話してみて。

（ペアでの対話開始）

まほ：先生、昔ばなしの本、とっていい？

T：いいよ。

この場面では、教師による自己調整をうむ「しかけ」によって、昔ばなしの見方・考え方を働かせるきっかけとなった子どもの発言が見られた。本実践の学習課題にもあるように、昔ばなしの多読をとおして昔ばなしを比較させ、類似や相違を見つけさせたいと考えていた。子どもたちが自分たちの学びを調整するところまでは至らなかったが、とも発言が見方・考え方を働かせた気づきであると教師は捉え、他の子どもたちにも蓄積させた見方・考え方を働かせるように「これまで読んだ昔ばなしで（「しじみの三兄弟」と）似てるところってある？」と発問を行なった。その結果、子どもたちはこれまでの昔ばなしと比較し、共通点を多く見つけることができた。

教師の予想では、具体物を操作しながら設定や登場人物について読み取りを行うことで、3回の繰り返しになっていることや、優しい・誠実なものが幸福を得る構成などは、気付かせたいと考えていたが、そこに至ることができなかった。多読を行う、発問を工夫する、構造的な板書をする、子どもたちは自然と昔ばなしを比較し、見方・考え方を働かせると考えていたのだが、もっと具体的に活動やつけたい力に迫るためのしかけが必要であることがわかった。

#### 【自己調整が見られた場面（方策Ⅱ）】

本時で、自己調整の態度や習慣が身に付いていることが見られた場面はいくつかあった。

自己の読みを形成するために、叙述（テキスト、掲示）を丁寧に読む姿が何度も見られた。実際の様子としては、発言前に長い時間をかけてテキストを読むので他の子どもたちにとって待つ時間がうまれた。このように叙述と向かい合いそれを根拠に話す子どもの姿は、自己調整においてだけではなく、国語科としても大切に育てていきたい姿だった。叙述を丁寧に読み、自己の読みを形成することは、身に付けたい調整行動の「照合・確認する」に位置付けられる。教師からの指示を受けての行動ではなく、子ども自身がこの問いを解決するためには、叙述を丁寧に読む必要があり、叙述と自己の考えを「照合・確認する」ことで調整していた場面だと言える。

また、このような話し手を育てるためには、相手の発言を待つ他者の姿も欠かせない。「みんな優しい気持ち

ちで待ってるね。」などと教師が励まし、価値付けてきたことが、本時においても学び方に関する自己調整の姿としてあらわれたと考えている。



図5：自己調整の態度や習慣

第8時：昔ばなしのいいな、すきだなと思うところはありませんか。

第8時では、これまでの学習をもとに「昔ばなしのいいな、すきだなと思うところはありませんか。」を学習課題とした。前時の反省にもあるように、教師が意図している比較を子どもにさせたい場合は、もっと直接的な発問や学習課題の提示をする必要があったことから、本時の対象を「昔ばなし」と示した。また、子どもたちが自己の考えを表出し、感じたこと読み取ったことをよりよく交流するためにペアやグループによる学習課題について考える時間を多くとった。そうすることで、子どもたちは友達との会話を楽しみながら、短い時間ながらも昔ばなしの共通点をたくさん見つけることができた。

また、第8時では、子どもたちの発言から「かたり」や「つくり」に着目して分類をしようと考えていた。本実践の終末として、分類をすることで3学期に昔ばなしの学習を広げていくための手がかりになると構想していたためである。例えば、オリジナルの昔ばなしを書く活動、昔ばなしの語りをする活動、昔ばなしのブックトークをする活動などが考えられ、その活動をする上で昔ばなしの見方・考え方は活用されると考えた。

第8時では、子どもたちの「昔ばなしのいいな、すきだな」をもとに、教師による分類を行なった。そして、子どもたちに「このグループって、どんなグループだと思う？」と尋ねた。子どもたちは、それぞれを【最後は幸せになる（つくり）】【不思議な話・登場人物（つくり）】【おもしろい、笑い（かたり・つくり）】【成長、強くなる（つくり）】の4つの言葉であらわすことができた。さらに、「他にもある。【怖い】話やってない！」と多読をとおして見つけた昔ばなしの共通点を発言する子がいた。その発言を受けて、学級全体に、どんな怖い話があるのか聞くと、子どもたちの多くが「お岩さん」「耳なし芳一」「食人鬼」「食わず女ぼう」と直ぐに怖い昔ばなしをあげていた。多読をとおして、授業以外の時間にも昔ばなしの「かたり」と「つくり」の見方・考え方を働かせて昔ばなしを読み味わっていることを感じるができる子どもの姿だった。

3学期は、子どもたちが見つけた【怖い】昔ばなし

の学習や、国語科「昔ばなし」と生活科「むかしからのあそびをたのしもう」を関連させ、自分たちの学習を地域のお年寄りの方や、近くの幼稚園の子たちに発信していきたい。また、教科書教材「たぬきの糸車」の学習でも、昔ばなしの見方・考え方を働かせ、本学級の子どもたちだからこそできる学びをつくり上げていきたい。

## 4.2. 第3学年 日記を書いて物語を読もう 教材名「ちいちゃんのかげおくり」

### 4.2.1. 本実践の主張

本実践の主張点を「中心人物視点での読みと読者視点での読みを設定し、それぞれの読みの感じ方の違いに気付くことで、自己の読みを変容させ、この物語のもつ悲しさを読み味わう子どもが育つであろう。」と設定をした。

本実践では、「ちいちゃんのかげおくり」の悲しさを読み味わい、自己の読みを変容させるために、二つの視点で読む活動を取り入れることとした。

一つ目の視点は、中心人物視点である。中心人物になりきり、その気持ちを読み取らせるためである。本実践では、中心人物視点での読みを「ちいちゃん日記」(図6)を書かせることとした。中心人物の気持ちを書きやすくするために、叙述をもとに「いつ」「どこ」「だれ」「どうした」の観点で日記を書き、その場面にあった中心人物の気持ちを「思っていること」とし、日記に書きためる活動を行った。

二つ目の視点は、読者視点での読ませるために振り返りを「悲しさレベル」を設定して行った。悲しさレベルとは、「ちいちゃんのかげおくり」を初めて読んだ子どもたちが、感じた悲しさを1～10で表したものである。単元の終末で、これまで書きためたちいちゃん日記と振り返りを比べることで、初めに設定した悲しさレベルを再考することで自己の読みを変容させる姿を目指した。

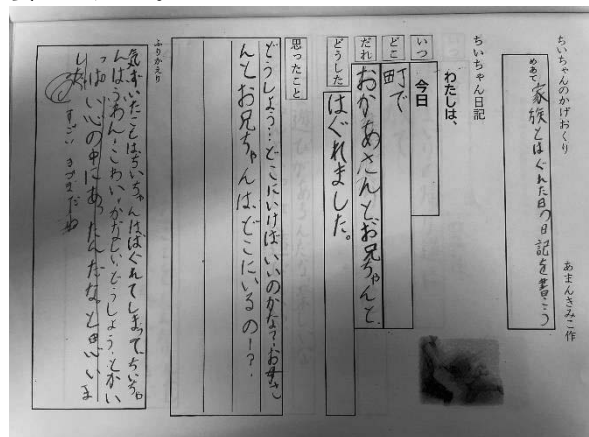


図6：ちいちゃん日記

## 4. 2. 2. 自己調整をうむ「3つのしかけ」

### 4. 2. 2. 1. 課題設定のしかけ

子どもたちは、普段から学級の取り組みとして1日の振り返り日記を書いている。子どもたちは、日記には、日常でなかなか言えないことや心の内が書きやすいという特徴があることに気付いている。

そこで本実践では、日記を書けば、中心人物の気持ちを理解しやすいのではないかと子どもたちと共有し、本実践での学習課題を「日記を書いて物語を読もう」と設定した。

この学習課題は前述したように中心人物視点での読みとなるキーポイントである。

学習課題のキーポイントである日記には「いつ」「どこ」「だれ」「どうした」「思ったこと」を書いていく。この5つの項目は物語の設定と中心人物の心情である。この5つの項目をセットにして書くことで、子どもたちは、その場面にあった中心人物の心情を想像し、何が一番中心人物の心情としてふさわしいのかを選択する思考につながると考えたからである。この一連の流れが本時で表出させたい自己調整の姿である。

### 4. 2. 2. 2. 発問のしかけ

本実践で、自分や友達の見方の違いを比較し気付くようにするためには、教師の発問が重要であると考えた。それは、2つの視点を出すだけでは、子どもたちは、気付きにくいからである。そこで、子どもたちの思考の流れをみて、発問をすることで、自己調整を促そうとした。

ここでは、2つの読みの感じ方を上下に分けて板書を行い、「悲しい」と「うれしい」という二つの気持ちがある程度表出した時に、「悲しいけれどうれしいとはどういうことですか」という発問を行う(図7)。

上記の発問を行うことで、子どもたちには、同じ文章でも視点によって感じ方が違うことに気付かせたいと考えた。特に『「なあんた。みんな、こんな所にいたから、来なかったのね。」ちいちゃんは、きらきらわらいました。』という文章は中心人物の視点から捉えると、家族と会えて、とてもうれしい場面である。しかし読者の視点から捉えると、空の上であり、亡くなっているということに気付く場面で悲しく感じることから、視点によって感じ方が違うことに気付く姿を目指した。

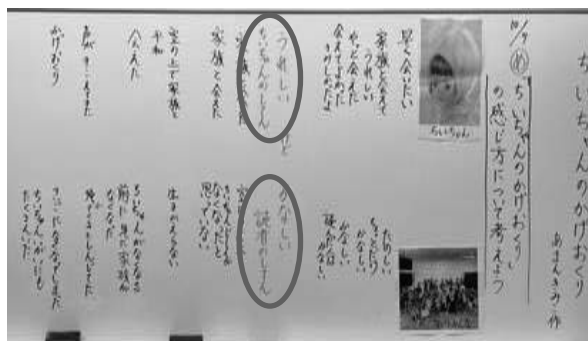


図7:「悲しい」と「うれしい」を視覚化した板書

### 4. 2. 2. 3. 考える技を促すしかけ

本実践では、考える技の内、「比べる」と「見方を変える」ことに重点をおいた。

「比べる」は、中心人物視点での読みの感じ方と読者視点での読みの感じ方を比較することである。二つの視点から読みの感じ方を上下に分けて板書することで子どもたちは、「なぜ同じ物語なのに感じ方が違うのだろう。」と物語の読みの感じ方の違いを探究し始め、原因を探るのではないかと考えた(図8)。

「見方を変える」では、物語を学習する時にあえて子どもたちには、中心人物視点での読みで学習を進めることにした。これは中心人物であるちいちゃんの心情理解を促すためである。

ここでは、中心人物視点から読者視点へと見方を変えて読むことで感じ方に違いがあり、それが物語の悲しさを生みだしていることに気付く姿を目指した。

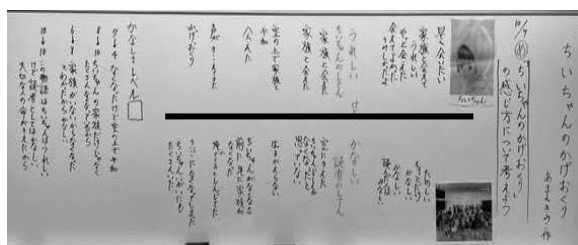


図8: 中心人物視点と読者視点を上下に分けた板書

### 4. 2. 3. 考察

本実践での学習課題を「日記を書いて物語を読もう」とした。単元を通して、日記を書く活動では、登場人物の心情を考えるときに「いつ」「どこ」「だれ」「どうした」という物語の設定をセットで考えることで文章全体から読み取り、その場面にあった中心人物の心情を考える活動を行なった。子どもたちは、授業の中で、「いつ」「どこ」「だれ」「どうした」「思ったこと」を教科書の中から文章を見つけ読み取ろうとする姿を見ることができた。また振り返りの中に「日記を書く」と登場人物の気持ちがわかる。他の作品でもできるかも。」といった記述もあり、学んだ知識を活用しようとする姿が見られた。これは日記の汎用性に気付いたからだと考えた。

また本時では、中心人物視点での読み（ちいちゃん日記）と振り返りを比較することで、子どもたちは、ちいちゃんの気持ちは、うれしいと書いているけれど、授業の振り返りは、悲しいと書いているという違いに気付くことができた。

また、ちいちゃんの気持ちと自分の気持ちの違いについて考えることで、視点による読みの感じ方に違いがあることに気付き【気付く】、物語の悲しさがただ亡くなってしまいかわいそうではなく、「ちいちゃんが亡くなったことに気付かず笑っていることが悲しい。」や「せつかく家族と会えたのに死んでしまったことが悲しい。」「独りぼっちでおなかをすかせてなくなってしまうことが戦争の悲しさだ。」といった悲しさの捉え方を変容させ1時に設定した悲しさレベルを再考する、【決める・動く】という自己調整の姿が見られた。

次に「悲しいけれどうれしいというのはどういうこと」という発問を行った。しかしこの発問は抽象的なものであり、子どもたちは、何をどう考えればいいのか分からないということが起きた。その結果、子どもたちの動きが止まってしまう場面が見られた。これは、低学年の子どもにとっては、わかりにくい発問となり思考の妨げとなってしまう結果となった。このことから発問は具体的に行う必要があり、何を考えればよいかを明確にする必要があった。

考える技を使い、中心人物のでの読みと読者としての読みを比べることで違いが分かり、その違いはなにかを子どもたちは、本時では考えることができた。また子どもたちの発言から「ちいちゃんはうれしいけど、読者のぼくたちは悲しい」といった発言があった。これは、二つの視点による読みを比較したことにより子どもたちが感じ方の違いに気付いたことであるといえる。次に二つの相反する気持ちを比較し、「同じ物語なのにどうして感じ方が違うのか」を問うていく中で、子どもたちは二つの視点があるから感じ方がそれぞれ違うということに気付くことができた。その二つの視点のでの感じ方の違いを合わせることで物語の見方を変え、子どもたちは、単元の初めと終わりまで自己の読みを変容させることができた(図9, 10)。単元の初めでは「ちいちゃんがなくなって悲しい」と書いていた子どもが「ちいちゃんは、ずっと家族を待ち続けたのに、やっと会えた場所が天国だったということが悲しい」や「筆者の伝えたかったことは戦争による悲しさを感じてほしいからだと思う」といった悲しさの内容を読み取ったことをもとに考えることができていた。

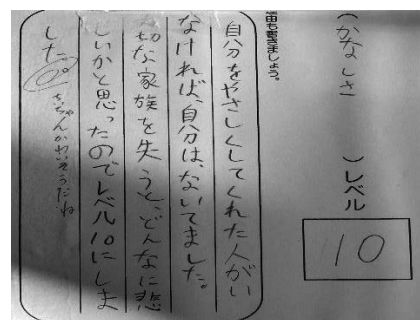


図9：A児の単元初めの振り返り

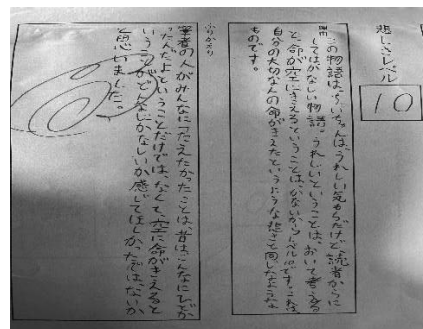


図10：A児の単元終末の振り返り

次に方策Ⅱにつながる授業のしかけとして、ちいちゃん日記を毎時間書くという活動を継続的に行った。その活動を行うことで子どもたちから『いつ』『どこ』『だれ』『どうした』は教科書から探せばあるよね。」という発言が出た。これは、継続的に続けることで日記を書くという活動が習慣化され、学び方の自己調整が行われた姿だといえる。

また日記を書く活動を継続的に行うことで子どもたちは毎時間ごとに自分の意見や考えに自信を持ち、発言することができた。その結果自信があるからこそ友達の見聞きをしっかりと聞き、違いや似ているところを探ることができた。

#### 4.3.第3・4学年複式

##### 聞き手の頭の中に情景がうかぶように語ろう

##### ～ストーリーテリングに挑戦～

##### 教材名「モチモチの木」「初雪のふる日」

#### 4.3.1.本実践の主張点

本実践は、「声」に着目することで、地の文や会話文から情景を想像し、登場人物の人物像や心情、物語の伏線に気付くことをめざした。(※本校学校提案「気付く」)また、それに気付くことで、口調と表情を考え(※本校学校提案「決める」「動く」)物語を主体的に語ることを併せて取り組んだ。そのためのしかけは3つある。



## 4.3.2. 自己調整をうむ「3つのしかけ」

### 4.3.2.1. 課題設定のしかけ

単元をとおして物語の語り方を検討する。その語り方を考えるために言葉にこだわることで、その場面の様子や気持ちを具体的に想像させたい。そのためのしかけとして「声」に着目させる。「声」に着目させることで、子どもは、会話文や地の文をたよりにどのような口調（声の出し方や言葉の使い方に表れた特徴）で読むかを考える。この時、登場人物の人物像や気持ちを自ずと想像することになる。そして、音声でどのように表現するのかを考えることで、今一度言葉にこだわりながら（気付く）、より具体的に人物像や心情、伏線などを想像し（決める）、音声で表現する（動く）。つまり、言葉についての自分の捉え方を言葉や音声によって表現することで、他者と対話しながら考え、言葉を正確に理解し、適切に表現するための国語科としての力を付けることにつながる。そこで、どのような口調や表情であるのかを言語化しやすくする手立てとして、教科書（光村図書）の巻末に掲載されている各学年の言葉の宝箱と図11の口調についての資料を配布し、頭の中にあるイメージしたものに適切な言葉を選択できるようにした。これは、語彙の獲得にもつながり、今後、自分の考えや感情を表すときにも活用できるものになると考えた。

いろいろな口調	
※言葉にこまったら使ってね	
①おだやかな口調	⑩つめたい口調
②いかり口調	⑪らんぼうな口調
③軽い口調	⑫えらそうな口調
④静かな口調	⑬あまえた口調
⑤たんたんとした口調	⑭しぜんな口調
⑥はげしい口調	⑮あやしい口調
⑦おちついた口調	⑯あげさな口調
⑧れいせいな口調	⑰ユニークな口調
⑨明るい口調	〃
⑩だんてい口調	…
⑪まじめな口調	まだまだあるよ。
⑫きっぱりとした口調	〃
⑬強い口調	
⑭めいれい口調	
⑮ていねいな口調	
⑯きびしい口調	
⑰きつい口調	
⑱やわらかい口調	

図11：配布したいろいろな口調の資料

2つ目は言語活動である。この言語活動を「音読」や「朗読」ではなく「ストーリーテリング」とした。この理由としては、聞き手を意識して目を合わせて読むことを目標にすることで、まずは自分がどのように感じたのかをしっかりと頭の中に想像することが必要になるためである。また、具体的に想像したことを伝

えようとする中で、知識を再構成しながら表現を考えることにつながるからである。以上の2つのしかけをもとに、人物像や心情、伏線の読みを深めていきたいと考えた。

### 4.3.2.2. 発問のしかけ

ストーリーテリングという目的を達成するためには、相手意識が必要となる。どんな「口調」で語ると伝わるのか、またどんな「表情」で語ると伝わるのか、その語り方（口調と表情）によって相手への伝わり方が変わる。この語り方を考えることが、自ずと叙述に着目し、想像力を働かせ登場人物の心情や物語の伏線を読み取りながら取り組むことになると考えた。この学習で働かせる見方・考え方は、文や言葉に着目し、気持ちや情景を想像し「口調」や「表情」を考えることである。学習指導要領1・2学年のC読むこと(エ)には、「登場人物の行動を具体的に想像することが要となり、着目した場面の様子などを叙述をもとに、何をしたのか、どのような表情・口調・様子だったのかを具体的にイメージしたり、行動の理由を想像したりすること」とある。このように叙述から考えることが精査・解釈の基本となるため、この口調と表情を考えることは第3・4学年の登場人物の心情の変化や人物像、情景を考えることにも有効であると考えた。

本学級では学習メニューを配布し、教師の介入をできるだけ減らして学習を進めているため、発問ではなく学習課題として学習メニューに記載している。発問は、内容を深めるための切り返しや、授業が停滞したり、課題とは違う方向に向いていたりする時の修正として入ることが多い。本単元での全学習課題を以下に記す。

- ⑦ストーリーテリングのための声はいくつ必要か話し合う。「例えば豆太で1つ」
- ⑧それぞれどんな声か叙述をもとに話し合う。
- ⑨語り手の口調と表情を、叙述をもとに話し合う。
- ⑩登場人物の口調と表情を、叙述をもとに話し合う。
- ⑪大事な部分の口調と表情を、叙述をもとに話し合う。
- ⑫はじめと終わりの語り方（口調・表情）について話し合う。（第3学年）
- ⑬くりかえし出てくる歌の語り方について話し合う。（第4学年）
- ⑭全体をとおして語り方について話し合う。
- ⑮「モチモチの木」と「初雪のふる日」の語り方について気付いたことを話し合う。

### 4.3.2.3. 考える技を促すしかけ

本実践で活用する考える技は主に「比べる」と「つなげる」である。心情の変化に気付くために、場面の様子や口調・表情を比べさせる。また、伏線に気付く

ために場面と場面をつなげて考えることで因果関係を捉えさせる。

以上の3つのしかけをもとに、登場人物の心情や物語の伏線に気付かせるようにした。

### 4.3.3. 考察

表1：指導と評価の計画

時	学習活動	評価
1	・初読し、心に残った言葉や言葉の使い方の特徴の表出。 ・言葉の意味や使い方調べ。 ・ストーリーテリングに挑戦するという学習の共通しをもつ。	・様子や行動、気持ちや性格を表す語句の量を増し、語彙を豊かにしているか確認。【知①】観察・ノート
2 ～ 5	・声の数を検討。 ・声色の検討。 ・口調の検討。 ・表情の検討	・文章全体の構成や内容の大体を意識しながら音読している。【知②】観察 ・登場人物の気持ちの変化や性格、情景について、場面の移り変わりや結び付けて具体的に想像しているか確認。【思①】観察・ノート
6 7 8	・キーワードの語り方（口調と表情）比較・検討。 ・前後の語り方比較・検討。（本時） ・全体の語り方比較・検討。	・文章を読んで理解したことに基づいて、考えをもっているか確認。【思②】観察・ノート
9	・ストーリーテリングに挑戦。	・読み手を意識して学習したことをもとに積極的に物語を語ろうとしているか確認。【態】観察・ノート

本稿では主に第7時の一人学びと終末のまとめの時間の活動から考察する。尚、下記の活動の様子にある下線は課題設定に関わる発言、下線は発問に関わる発言、下線は考える技に関する発言である。

#### 【第3学年】

本時のめあては「物語の前後を比べてより、聞き手の頭の中に情景がうかぶ語り方にする」である。学習課題は④「はじめと終わりの語り方について話し合う。」である。

始めは、豆太に、あきれているから、あきれている、口調で、ため息がつくような、驚いている、冷たい、あきれている表情	初め 偉そうな口調 ため息ついてあきれる  終わり 優しい感じの口調 冷静な口調
--	--

図12：第7時の一人学び

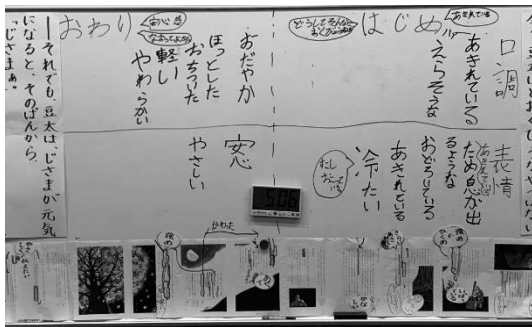


図13：第3学年板書

<b>T</b> ：はじめと終わりを比べてどうですか？
<b>しん</b> ：表情がけっこうガラッと変わった。
<b>T</b> ：なんでこんなに表情がこんなに変わったの？
<b>こと</b> ：事件があったから？
<b>あき</b> ：事件というよりはさあ・・・
<b>T</b> ：どこから変わったの？
<b>こと</b> ：「医者様を呼ばなくっちゃ」から「でもだ

いすきなじさまが死にまうほうもつとこわかったから泣き泣きふもとの医者様に走った」っていうところが、ガラッと変わった理由だと思いますがどうですか？

**あき**：うん。なんかさあ、泣いてても足を止めなかつたってところが。

**なつ**：勇敢でことよな。

**こと**：「豆太は小犬みたいに体をまるめて表戸を」…から、「ふもとの医者様に走った」ってところが一番ガラッと変わった勇氣のある行動ってことでいいですか？

**子**：頷く。

**りゅう**：では、まとめをします。

…（考える時間）

**りゅう**：単純やけど、はじめと終わりの地の文に目を付けて語り方を考えたら、はじめと終わりで語り手の口調や表情が変わっているのが分かった。どう？

**なつ**：なんかもうちょっといいのがないかな？

**あき**：はじめと終わりの豆太の行動に目を付けると、豆太の気持ちが一瞬だけガラッと変わった気がする。

**こと**：ああ。はじめと終わりの豆太の行動に目を付けたら、…記録者と考える。

**全員**：はじめと終わりの豆太の行動に目を付けたら、語り手の気持ちや性格が変わったことが分かった。

**こと**：あれ？語り手？豆太じゃない？

**T**：語り手は変わってなかったの？

**子**：あれ？待って？

**子**：語り手も変わった！

**まとめ**：はじめと終わりの豆太の行動に目を付けたら、語り手と豆太の気持ちや性格が変わっていることが分かった。

その後、りゅうに振り返りを発表させ授業を終えた。

**りゅう**：豆太の気持ちは最後まで変わった。

最初は語り手からも上から目線で言われてたりしてたけど、中でじさまがお腹が痛いときにがんばって医者様を呼びに行くほど勇氣のある子どもやって気持ちがむっつちや変わってたやん？ほんでもしかしたら、まとめにも書いてたけど、中心人物が気持ち変わると、また別の人物、今回語り手やけど、別の人物が変わるかもと思った。

3つのしかけのうち、課題設定については、ストーリーテリングをするために、楽しみながら語り方を考えていることから、本実践の課題設定のしかけは子どもの主体的な姿を引き出すためには有効であった。また、図12・13の一人学びと板書から分かるように、子

どもはそれぞれの言葉で口調と表情を言語化している。これは、始めと終わりの1文とその前後から、語り手が豆太にどのような感情をもっていたのかということ想像し、その感情に合う言葉を表出させたのである。場面の様子を具体的に想像し【気付く】、その場面の語り手に合う言葉を選んでいる【決める・動く】ことがわかる。

また、言語化したものを伝え合う中で、相手の考えにうなずき、自分の考えた言葉と比べながら、相手の考えにも共感する姿が見られた。

一方、発問(学習課題)については、本時のめあてにある「比べる」という視点が話し合う中で抜けており、バラバラに口調と表情を伝え合っているだけになった。つまり、学習課題を与えるだけでは、本時のめあてに向かうための自己調整は起きなかったことになる。そこで、始めと終わりの口調や表情の違いを明確にするための手立てが必要と考え、教師が介入し始めと終わりを比べさせた。すると、この介入が自己調整(「気付く」)のきっかけとなり、語り手の口調や表情の違いを認識した後、その違いが生まれた理由について叙述を根拠に理解することができた。

まとめでは、「なんかもうちょっといいのがないのかな」と、1回目に出た意見をよりよくしようと話し合いがなされている。これは、本時のめあてに合うまとめにしようとする自己調整が働き、主体性が発揮されたと考えられる。考え直したまとめでは、豆太の気持ちが変わったと国語科で身に付けさせたい登場人物の心情の変化を押さえることが出来ている。さらに、語り手の変化についても気付くことが出来ている。また、振り返りにおいても、これまでの物語文で学んだ中心人物の変容という知識と今回の物語文を比べ、中心人物の変容だけではなく、中心人物の変化によって変容する人物がいるという新たな気付きが生まれていた。自己調整を働かせた結果、本時の評価「文章を読んで理解したことに基づいて、考えをもっている」を満たすことができた。

#### 【第4学年】

本時のめあては、「物語のくりかえし出てくる言葉を比べて、より聞き手の頭の中に情景がうかがい語り方にする」である。学習課題は④「くりかえし出てくる歌の語り方について話し合う。」である。

強く命令するような口調  
大きい声で😡😡  
ウサギの歌に釣り込まれる  
邪魔しているから  
**ウサギの白**

うさぎの白は、雪の白  
片足、両足とんとんとん  
の口調は、明るい口調で  
理由は、声をそろえて  
歌っているからです。  
表情は、元気な表情だと思  
う。理由は、声をそろえて  
みんなで歌っているからで  
す。

図14：第7時の一人学び

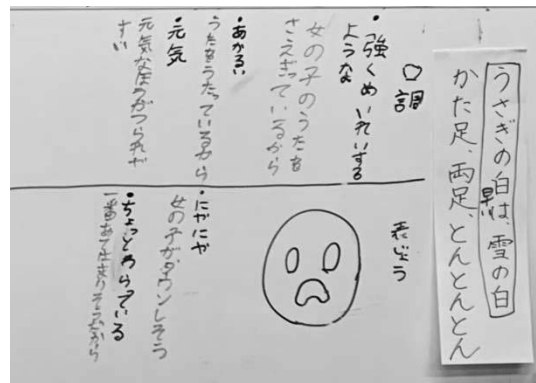


図15：第4学年板書前半

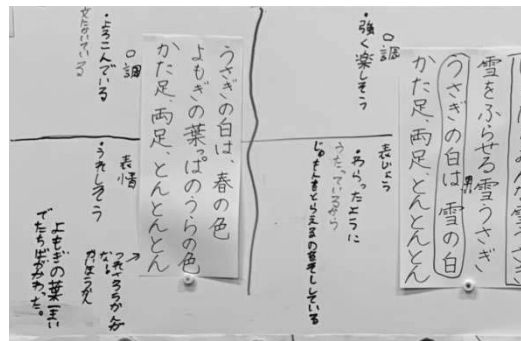


図16：第4学年板書後半

子どもは、繰り返しでてくる歌から「ぼくたちみんな雪うさぎ…」「うさぎの白は雪の白…」「うさぎの白は春の色…」の3つを選び、口調と表情を検討した。

**T：比べてどうなの？**  
はる：全然ちがう！  
しき：(うさぎの白は春の色を指さして)あれだけ違う。  
あい：ニヤッと感がなくなってる。  
はる：なんか解放感？  
なみ：うさぎの白は雪の白のところは、女の子が雪うさぎにつられてて、うさぎの白は春の色のところは、女の子にうさぎたちがつられてる。  
はる：逆になったって意味か。  
**T：らんさんはいいこと言ってるね。**  
らん：よもぎの葉一枚で立場が逆転したんだけど。  
はる：一枚だけで。  
ひな：よもぎの草ってすごいね。  
なみ：よもぎの草って1枚でも大事なんだね。  
はる：じゃ、まとめ。  
しき：何に目を付けたら？  
なみ：文章の前後  
はる：それ以外だったら？あ、気持ちに目を付けたら？

らん：私、関係図みたい  
なのが…そこに  
書くわ。

子：ああ、分かる気がする。

はる：文章や気持ちに  
目を付けたら、  
登場人物の口  
調や表情がわ  
かる？

なみ：状況？…文章から状況が分かって、状況  
から心情や表情が分かる？

しき：え？じゃ、文章が分かったら全部わかる？

…

T：これはこの物語だけに使えること？

子：他にも物語なら使える。説明文は無理。

T：なるほど。じゃ、今日のめあてにぴったりのま  
とめになりましたか？

子：うーん。ちょっと違う…。

らん：同じ言葉でも口調や表情は全部変わって  
くるってこと。

T：なぜ変わったの？

らん：白うさぎの気持ちが変わったから。

T：じゃ、今日は何が分かったの？

子：うさぎの気持ちの変化と表情の変化。

T：うさぎが中心人物だったの？

子：それは違う。それは違う。

子：そういう意味じゃなくて。

子：中心人物は女の子

T：じゃ、女の子は変わらなかったの？

しき：女の子はうさぎにさらわれて怖かったん  
やけど、よもぎの葉で

はる：救われた。で、安心した。

なみ：うさぎの視点でやってたけど、いつもは  
女の子視点。

T：ではうさぎの視点でまとめたら？

…

なかなか言葉が出てこなかったので「始め…だった  
うさぎが…によってさいご…になった」という型  
を与えた。

子：ああ、プラタナスの時にやったやつね。

まとめ：はじめ、女の子を連れ去ろうとしてい  
たうさぎが、よもぎの葉によって逆に  
女の子につられてしまった。

はる：これでいいですか？では、振り返りを書  
いて終わらしましょう。

しき：なんかおかしくない？連れ去るっていう  
のはさらってことでしょ？なのに最後は  
つられてしまっただったら、女の子がう  
さぎをさらうってことになってしまうか  
ら違うんだよ。

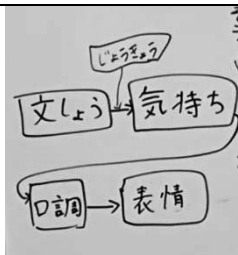


図17：らんの関係図

…再度話し合う。

まとめ：はじめ女の子を連れ去ろうとしていた  
うさぎがよもぎの葉と女の子によって  
歌うのをやめて女の子を逃がしてしま  
った。

第4学年についても第3学年と同様に、課題設定に  
ついては、ストーリーテリングをするために楽しみな  
がら語り方を考えていることから、本実践の課題設定  
のしかけは、子どもの主体的な姿を引き出すことに有  
効であった。また、図14・15・16のように、授業初め  
に検討する歌として選んだ3つの歌を全てではないが、  
それぞれ一人学びの時間に口調と表情がどのようなも  
のか想像し、言語化している。そして、伝え合う中で、  
分かりにくいものは「どういう感じ？」などと問い返  
し、相手の考えを理解しようとする姿が見られた。

発問(学習課題)については、子どもは、3つの歌  
のうち、2つは似ているということに気付いていたた  
め、発問のしかけが適切に働いていたことがわかる。  
また、子どもが本時のめあてに向かい、自己調整し、  
比べるという視点で学習を進めていたと言える。

まとめを作る段階でらんが「文章→気持ち→口調→  
表情」と口調と表情を捉えるための方法に関してまと  
めている。これは、物語文全体に使える汎用的なもの  
であり、周囲も納得していた。単元全体に関わる語り  
方を捉えるための自己調整が働いている。ここでも課  
題設定のしかけが有効であったことが分かる。しかし、  
今日のめあてに適したまとめにするという自己調整は  
起きなかった。そこで、内容のまとめをするよう教師  
が介入した。すると、すぐに修正し、めあてに合うま  
とめを作ろうとする姿が見られた。ここで目的に応じ  
た自己調整が働いたことが分かる。型を与えた段階で、  
前の学習を思い出し活用できることに気付いていたた  
め、全員で共通理解しながら、うさぎの変容について  
まとめることができた。学習課題を子どもが意識し主  
体的に活動していたのだ。

しかし、しきが、まとめの始めと終わりの言葉が対  
になっていないことにこだわった。これは個人におけ  
る「気付く」であったが、それに周りも納得し、言葉  
の意味を考え、言葉にこだわってまとめ直そうと主体  
的・協働的な姿が見られた。子どもが合意形成を図り  
ながら進めていることが分かる。

また、視点に注目することで登場人物の心情の変化  
が見えたり、繰り返し出てくる歌が伏線となってい  
たりすること、そして歌の内容が変わるきっかけにつ  
いても改めて理解し、語り方の違いに気付いていた。  
ここでも自己調整を働かせた結果、評価「文章を読んで  
理解したことに基づいて、考えをもっている」を満た  
すことができた。

ここからは、上記に述べてきた3つのしかけに加え、  
本実践における方策Ⅱについての考察を述べる。本学  
級は複式学級ということもあり、筆者が担当する国語

科、社会科、算数科、道徳科の授業において毎時間、学習メニューを配布し、子ども主体で学習を進めている。この学習メニューには、本時のゴール（めあて）、学習課題、活動内容が全て記入してある。子どもはこれを見ながら、司会・記録・フォローに分かれて授業を進める。これがルーティン化することにより、授業の流れを習得し、教師が一つ一つ指示しなくとも、本時のゴールを意識して学習に取り組み、時間配分なども計画しながら子ども主体で授業を進めることができるようになる。今年度の4月より学習メニューを配布したのが、はじめは時間配分などもこちらが提示することが多かった。しかし、慣れてくると、活動に必要な時間を自分たちで考えるようになった。また、活動方法もペアやグループなどを選択するなど、徐々に授業の流れが身につき、自分たちでゴールを達成するために調整することができてきたのである。

5. 国語 (13:30~14:15)	
テーマ	「モチモチの木」斎藤隆介
今日のゴール	①物語の前後をくらべて、より聞き手の頭の中に情景がうかぶ語り方にする。 ②学び方のレベルから決める。
内容	くわしい内容・すること
時間	1. はじめに ①今日のゴール(めあて)を全員で読む。 ②学習メニューを読み、どんなことをするのか見通しをもつ。 ③それぞれの時間を決める。 2. 学習かだい はじめと終わりの一文の語り方(口調・表情)について話し合う。 はじめて終わりの一文を全員でかくはんにする。 【一人学び】ノート?ロイノート?ミニボード? ①はじめとおわりのそれぞれの語り方(口調・表情)を考える。 はじめは...だから...口調で、...な表情。 終わりは...だから...口調で、...な表情。 【学び合い】 ②一人学びを出し合い、文章をこんきょにしなが話し合う。 ③音読をしてみ、これっていいのか話し合う。 【まとめ】 (OOに目を付けて語り方を考えたら)...がわかった。
3. ふりかえり	①ふりかえり ②学び方について

図 18 : 学習メニュー

## 5. 成果と課題

国語科における自己調整を育む3つのしかけについての成果と課題を述べる。

まず、課題設定によるしかけについては、単元の柱となるような課題の設定が子どもの主体性を生んだ。3実践すべての実践で単元を貫く課題を設定したことで、単元末まで楽しみながら積極的に取り組む子どもの姿が見られた。これは目的が明確であったため、見通しをもって学習に取り組むことが出来たからだと考えられる。また、その時間に何をやるのかという活動が分かることで見通しをもちながら活動の調整を行う姿が多くみられた。

また、教材配列を工夫することでも子どもが主体的に既習を活用する姿が生まれた。第1学年では多読によって昔話の構造を習得し、それを物語の構造を捉えることにつながり、第3学年では登場人物視点と読者視点の感じ方に違いがあるということの習得から、他教材でも視点を変えた感じ方の違いについて気付いたりすることができた。

効果的に習得から活用、一般化するためには、国語科だからこそできる「言葉のはたらき」に着目した教材配列を課題設定と併せて仕組むことが重要だといえる。

発問(学習課題)のしかけについては、多くの課題が残った。これは、3つめのしかけである「考える技」の活用にもつながることであるが、子どもの発達段階や経験値の違いにより、発問がうまく機能しないことが分かった。例えば、第1学年では毎時間、同じ発問で考えることにより、授業者は自然と比べる思考に至るであろうと予想していた。しかし、実際には各時間によって比べる思考が働かないこともあった。また、第3学年複式学級では、学習課題に「比べて話し合う」という文言があったにも関わらず、AとBを一つずつ出し合うだけで比較し検討することにはつながらなかった。授業後に、話型を用いて「比べる」ために良い話型はどれかと問うたことで初めて自分たちの活動が比べるに至っていなかったことに気付いた。

これらから、教師がさせたかった「比べる」という思考の必要性を子どもは感じないまま学習を進めていたことが分かる。「なぜ比べるのか」という必要性を感じることができれば、教師が問わずとも2つの事柄を比べどこが違うのか、どこが同じなのかという探究が始まる。つまり、探究したいと思わせる発問が必要だったのである。また、ここでは子どもが発問に対する言葉の意味や使い方の理解が出来ていなかったことも分かった。したがってこのような発問は、第1学年から第3学年などの低学年期においては、何をどのように考え、活動すればよいのかイメージできるように具体的かつ例などを出すが必要になってくるのかもしれない。例えば、第3学年の実践において「悲しいけれどうれしいとはどういうことですか」という抽象度の高い発問をした。同じ出来事に対して「悲しい」と「うれしい」という、相反する感情はなぜ起きたのかについて比べることで見えてくる違いを検討させたかったが、子どもにはその発問の意味が理解しづらい様子であった。高学年になると、その言葉と出来事を結び付けて想像することで視点の違いが見えてくることもあるが、第3学年という段階においては、発問が何を意図しているのかを察するための土台が不足していたと考える。ここから、発達段階や経験値を鑑みて発問を考えることも重要であると分かった。

考える技の活用についてのしかけについても、上記からも分かるように、子どもが理解して活動できた

めに、まずは、考える技の使い方とその意味やメリットを子どもに理解させることが重要であると考え。本実践の中で「考える技」が機能しなかったのは、子どもが使う必要性を自覚しないまま「比べる」という言葉を与えていたことが大きな原因である。思考ツールは便利であり、低学年でも使えるものも少なくない。しかし、思考ツールはあくまでも情報収集・整理をする術であり、そこから何が見えてくるのかが真の目的である。ベン図の使い方と意味を子ども自身が自覚して活用できるように「ベン図を使って同じところとちがうところを見つけよう」という方法と目的が分かる課題を設定したり「ベン図を使うと〇〇が分かるよ」と意味を伝えて繰り返し習得させたりするといった指導が考えられる。今後は「考える技」の活用についてもまずは子ども視点で必要性を感じられる授業づくりを心がけるようにしたい。

国語科では「言葉のはたらき」を自覚し用いる子どもをめざし、本年度は3つのしかけについて研究を深めた。

子どもは課題に向かって自分の思いを言葉を用いて積極的に表出する姿が見られた。そして自分の考えを伝えるための言葉を吟味しながら伝えようという姿があった。また、発問し考える技を使わせることで、教材文の叙述から想像をふくらませることができ、その感じたことを伝え合おうとする姿が見られた。これらは、単元で見つけた新しい言葉の意味や働き、使い方に気付いたからこそ子どもから表出されたものだと考える。

また、方策Ⅱについては、毎時間の活動をルーティン化する、同じ声かけを繰り返すことでそれが定着し、学び方の自己調整を働かせることの土台となることが分かった。

どのしかけにも改善の余地は多くあるが、今後も引き続き「言葉のはたらき」を自覚的に用いる子どもの育成をめざし、研究を深めていきたい。

## 引用文献

- ・文部科学省(2017)『小学校学習指導要領解説 国語編』東洋館出版社
- ・中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会(2016)『言語能力の向上に関する特別チームにおける審議の取りまとめ』

## 参考文献

- ・青木伸生・青山由紀・桂聖・白石範孝・二瓶弘之(2016)『筑波発読みの系統指導で読む力を育てる』東洋館出版社
- ・中村和弘・東京学芸大学附属小学校国語研究会(2018)『見方・考え方【国語科編】』東洋館出版社
- ・小澤俊夫(2009)『こんにちは、昔話です』小澤昔ばなし研究所