

附属校・公立学校との連携事業活動概要報告書

【実践研究課題】 小学校高学年児童が主体的に学ぶ魅力的な国語科単元の創造

【研究代表者】 須佐 宏（教職大学院）

【協同研究者】 湯浅明菜（附属小学校）、宮脇隼（附属小学校）
前田いさ（和歌山市教育委員会）、玉置大己（四箇郷小学校）
伊澤真佐子（和歌山市教育委員会）、上野麻衣子（四箇郷小学校）
東山桐子（伏虎義務教育学校）

【はじめに】

これまでも、附属小学校国語部の授業づくりには毎年関わらせていただいていた。附属小学校の先生方は、創意工夫を凝らし、毎年楽しい学習を提案してくれている。しかし、その一方で、附属学校の使命のひとつである公立学校のためのモデル的な役割が十分に果たしているのか不安に感じることもあった。そこで、今年度は、公立学校の先生や和歌山市の学校を所管する和歌山市教育委員会の指導主事先生にも授業づくりの段階から関わっていただく中で、高学年の児童が主体的に学ぶ魅力的な国語科の単元を協働によって創ることはできないだろうかと考え、上記協同研究者によるチームでの国語科単元づくりに挑戦することにした。

【活動報告】

当初の予定では、附属小学校や協同研究者の所属校である四箇郷小学校、伏虎義務教育学校などで指導主事先生も交えながらの教材研究会や指導案検討会を行った上で、各校で研究授業を迎えることができると考えていた。しかし、なかなかすべての協同研究者の都合を合わせるのが難しく、各校や大学で何度か研修の機会を持って学び合い、授業実践を通してその学びを共有することにとどまってしまった。ここでは、協同研究者である附属小学校の湯浅明菜教諭と宮脇教諭の実践を報告することにする。

《湯浅実践について》

[単元名] 心に響く古典を表現しよう

[教材名] 「古典の世界（一）」（光村図書5年）

[単元の概要]

本研究は、小学校において古典学習への意欲を喚起する授業づくりを目指したものである。子どもが自ら進んで古典を声に出してみたいくなるような学習を目指して取り組んだ。

単元の流れは次のとおりである。

- | |
|----------------------------------|
| 第1次 ① 1枚の絵から古典の世界を知ろう。 |
| 第2次 ② 「竹取物語」をグループで音読しよう。 |
| ③ 「平家物語」「徒然草」「おくの細道」をグループで音読しよう。 |
| ④ 4つの古典作品から、グループで音読するものを選ぼう。 |
| 第3次 ⑤ 5A 古典暗唱大会をしよう |

（第5時は、「グループ音読発表会をしよう」と計画していたが、子どもたちの学びの様子から、個人による暗唱を行うことにした。）

古典作品を読み、グループの仲間と一緒に音読したり、録音して聞き直したりする活動を行うことで、古文の言葉の響きやリズムを楽しもうとし、古典への関心意欲を高めることができると考えた。

よって、子どもから「古典って楽しい」という思いを引き出せる学習活動とするため、

(1) グループによる音読, (2) ICT機器の活用に重点を置いた。

(1) グループによる音読

音読への意欲が高くない子どもがいる実態をふまえ、個人での音読に加えグループで音読するようにした。「竹取物語」「平家物語」「徒然草」「おくの細道」の中から、グループで音読の練習をするものを1つ選ばせる。仲間と一緒に活動することで、音読への関心が高くない子どもであっても、何度も読んだり、1つを選ぶために古典作品の魅力について話し合ったりすることができるようにした。

前時に一人の子どもが「おくのほそ道」を読んだ際、「生涯」という言葉だけが高く聞こえた。そこで教師が理由を尋ねたところ、「生涯は、一生、人生みたいな意味だから、一番大事な言葉かなと思って、わざとそう読んだ」と、意図的に声の高さを変えていることについて話した。そのように、自分の工夫を加えることも表現の一つであるということを経験していた。

以下に、第4時の授業記録を示す。3, 4人グループで読む作品を話し合っただけで、教師が指名したグループが音読をした後の場面である。

(授業記録より)

T1: 聞いてみて感想は。

C1: みんなの声が大きくて「竹取物語」をみんなに伝えたいというのが伝わってきた。

C2: 声がそろっていて、伝えたいって気持ちが伝わってきた。

T2: 3班はどうして「竹取物語」を選んだか教えてください。

C3: 何個かあるけどいい。理由は簡単に言ったら、今の時代にやけど、1000年以上昔にできてるけど受け継がれているから。昔風の言葉やけど親しみやすい。

T3: 今の話聞いて、質問したいことはないですか。

C4: 親しみやすいってどういうところが親しみやすいのか。

C3: 他の作品は読み聞かせしてもらったことない。たぶん。

T4: 「竹取物語」はしてもらったことがあるってことかな。

C5: 「竹取物語」は現代文で読み聞かせしてもらった。ほぼ同じやし、読んできてもらっている方が親しみやすい。

T5: 読んできてもらったから親しみやすいってことね。

T6: どの言葉がいいかなと思うかな。

C6: 「ありけり」とか「つかいけり」とかが昔風の言葉みたいな感じでいい。

T7: (つぶやきを捨てて)他の作品も同じように昔風の言葉でいいなって思ったのはあったの。

C7: 「平家物語」なんやけど、自分の班で選んで、その理由が「猛きものもついいは」の「猛き」。今では使わないから選んだ。これも昔の言葉でいいなって話になったから。

上記の話し合いにも表れているように、子どもたちはグループで複数人と一緒に音読をすることで、古典表現の魅力に気づいたり、言葉の響きに魅力を感じてそれを音読で表現しようとしたりして、進んで古典の音読表現に取り組む姿が見られた。

(2) ICT機器の活用

音声表現では、ICT機器を有効に活用することができる。本実践では、NHK for schoolの動画コンテンツとタブレット端末を活用した。

①動画コンテンツによる古典作品との出会い

教科書に取り上げられている「竹取物語」「平家物語」「徒然草」「おくの細道」の冒頭部分を主教材とした。NHK for schoolの動画コンテンツを活用し、まずは耳から作品に出合わせた。

最初に出合わせた「竹取物語」では、一枚の挿絵を提示し、それを見て気づくことを話し合った。その中で作中の言葉にも注目し始め、自然と古典の言葉を声に出し始められるようにする。そして、教科書の本文を読み、「ここが言いにくい」「言えた」という言葉を引き出し、「言えるようになりたい」と何度も声に出してみる姿を目指した。

授業の中で、動画から聞こえる読みをまねしようとし、「言いにくい」「言えた」と

口々に話していたことから、古典の表現への興味関心をもって学習に臨む時間となったと言えよう。

音読の宿題への意欲も高く、いつも以上に音読をして、1日で覚えてしまったと話す子どももいた。

②タブレット端末で自らの音声表現の省察を促す

タブレット端末を用いて音読を録音し、自分の読みを確認しながら何度も読もうとする姿へつなげた。また、単元の前半と単元終末に子どもたちの音読を録音し、自分の読みを比べた。

録音に当たっては、学習支援アプリを使用した。本校では、タブレット端末が、学年共有の30台配置されている。使用した学習支援アプリは、操作が子どもにとって比較的容易で、クラウド上に個人のフォルダがあるため、簡単に自分の記録したものを聞き返したり、聞き比べたりすることができた。

グループ学習の際には、予めグループに1台ずつ渡すのではなく、教卓に置くようにし、子どもたちが、グループ学習をする中で録音したいと思ったときにすぐ手に取れるようにした。

単元の序盤と終盤で、個人の音読やグループで練習をする過程の音読で録音をした。それにより、各作品中のおもしろさに着目し、声に出して言葉のリズムや響きを確認したり、タブレット端末で音声録音するために何度も読んでみたりすることで、古典の表現のおもしろさに気づくことをねらいとした。また、自分や友だちの読み声を聞くことで、自分が読みたいと思っているイメージに近づいた音読ができているか、という自己との対話、省察も生まれると考えた。

子どもたちは、歴史的仮名遣いや現代では使わない言い回しに苦労しながら、“すらすら”読めることを目指して個人での練習、その後のグループで読む練習に取り組んだ。当初、子どもたちの意識は、グループで息を合わせて、ずれないように読むことに集中していた。次第に、お互いの読みを聞き合いながら、よりよい表現にしていこうとする姿もみられるようになった。

仲間と一緒に活動することで、音読への関心が高くない子どもも何度も読んだり、1つを選ぶために古典作品の魅力について話し合ったりすることができるようにした。必然的に、教科書に書かれている現代語訳や解説文を読む姿につながった。



[実践の振り返り]

グループで学習を行うことにより、子どもたちはどの古典を発表するか決めるために、それぞれの作品のよさを熱心に話し合っていた。また、それにより、一人一人が自分の選んだ作品への愛着を強め、「お気に入りの作品」として進んで声に出していた。

しかし、せっかく自分のお気に入り作品を持っているにもかかわらず、グループで一作品に選ばなければならず、自分の作品を読むことができなかつたことにより、音読への学習意欲がさらに高まったとは言えなかつた姿が見られる

単元終了後、30人全員が「古典は楽しい」と話した。休み時間に、友達と並んであるきながら口ずさんでいた「竹取物語」。「平家物語」の言葉のリズムを感じ、体を動かしながら読み、徐々にそれぞれの振り付けをつけ始めて、互いに見合う姿。動画コンテンツで視聴した「徒然草」の読み方を真似る姿。グループ学習の後、「今度は自分が好きな古典を選んで、暗唱大会をしようよ」という声が挙がり、全員の賛同を得た。

課題としては、次のような点があげられる。

まず、暗唱大会は個人で行いたいという子どもたちの声にもあったように、単元の進め方については課題が残る。個人でお気に入りを持っておきながら、第4時においてグループで1つしか音読するものを選べなかつた。それにより、一部の子の強い主張により決まってしまうたり、自分のお気に入りの作品に決まらなかつたことで音読への意欲が一時的

にでも下がってしまったりした子がいた。また、自分のお気に入りであれば見られたであろう探求が、グループでお気に入り以外の作品を選ばれたことで見られなくなったと思われる子の存在もある。

また、探究、省察についても、より充実させられる方法があったのではないかと考える。グループの音読をタブレットに録音し、それを聞く際には、古典の言葉の響きやリズムより、「グループで声をそろえる」といった部分に目を向けている子どもたちもいた。子どもたちとしては探究、省察、探究をたどっていると言えるが、その質について再考して研究を行う必要がある。

いずれにせよ、音読自体には良い印象を持っていない本学級の子どもたちが、お気に入り古典作品を持ち、古典を声に出すことに親しみ、学級での暗唱大会に向けて進んで練習し、本番を楽しんだ。そのような姿からは、子どもたちの古典への学習意欲の高まりに関して、一定の成果が表れたと言えるのではないだろうか。今後も、子どもの学習意欲を引き出す授業づくりを行っていきたい。

《宮脇実践について》

[単元名] 宝物を輝かせる文章表現～未来につなぐ「十二歳の今」を書こう～

[教材名] 『鳥獣戯画』を読む（光村図書6年）

[本実践の主張点]

一人一人が異なった対象への文章を書くことで、筆者の巧みな表現の中からそれぞれの対象物にあった表現を選び、生きて働く書く力をもつ子が育つだろう。

[6年B組の子ども]

子どもたちは、思春期を迎え悩みが多い時期である。悩みを解消、回避するために、心の支えになるような宝物の存在があるのではと考えている。そんな「12歳の宝物」への熱い想いを文章化させ、その文章を「十二歳の今」として残す。本学級の子どもたちは1学期の説明文の学習で、筆者の表現の工夫をもとに相手を納得させるための説明方法について考えた。しかし、筆者の表現方法に着目したあまり、その表現方法がどのような効果を生み出しているのかを考えることは不十分だった。本実践では、どのような効果をねらうのかを明確にし、表現方法を選択させる。

[本実践でつけたい探究力と省察性]

探究力

- ・筆者の主張や表現の効果を読み取り、自身の対象への想いを表現するために、対象にあった表現方法で文章を書く力（推敲力）

省察性

- ・筆者の主張や表現の効果から、自己の表現にあった効果の妥当性を考え選択する力（推敲力を支える省察性）

[単元目標]

筆者の対象への熱い想いを読み、それを支える表現方法の巧みさや生み出されている効果へと目を向け、自身の文章へも目的にあった表現方法を選択して文章を書くことができる。

[教材の価値]

筆者にとって『鳥獣戯画』は、自身の生き方に大きな影響を与えた作品である。文章から筆者の対象への熱い想いが伝わってくる。それが、巧みな文章表現や、筆者の主張につながっている。ただ文章表現をなぞるのではなく、どうして筆者はこのような表現や主張をしているのかを考えさせたい。そして、筆者の対象への想い、対象から受けた生き方を変えるほどの影響を読み取らせたい。本実践では、本当に子ども一人一人にとって今の想いが込められている対象について文章を書かせる。この対象だから筆者のこの表現を真似たといえる書く力をつけたい。

[学年間・教科間のつながり]

年間を通してテーマごとの「十二歳の今」を書く。「十二歳の今」には、12歳の考え方や価値観を切り取り、未来の自分への贈り物としたい。1学期に行った「私と本」では、読書経験や大切な1冊についての文章をまとめた。本実践では「自分と大切なもの(宝物)」

についての想いを文章化し、3学期教材である「海の命」では「自分と周りの人々」として文章化する。子どもたちは、「十二歳の今」を書くことを目的としながらも、教材における書くための見方考え方を身につけさせたい。

[単元計画] (全13時間)

第1次 宝物ってなんだろう

- ①宝物大集合 みんなの宝物は何？
- ②「宝物」について考えを交流する

第2次 高畑さんの宝物への想いを読もう『鳥獣戯画』を読む

- ③高畑さんにとっての『鳥獣戯画』とは、なんだろう
- ④⑤高畑さんの想いが伝わる文章は？
- ⑥⑦文章表現の効果について

⑧効果をもとに表現方法を分類しよう

⑨筆者の主張を読み取ろう

第3次 宝物を「自分遺産」に登録しよう

⑩【書く】ためのループリックとは

⑪自分の宝物

⑫⑬文章に書こう

[探究力を育むしかけ]

- ・筆者の表現方法について、生み出す効果について考える。
- ・子どもたちが解決したいと思える単元を貫く「ほんまもん」の課題（パフォーマンス課題）を用いる。
- ・目的や課題を明確にし、他者とのつながりの中で、自己の考えを深めたり変化させたりできる授業づくりを行う。

[省察性を育むしかけ]

- ・効果について考え、自身の対象にあった表現方法に選択できる環境を設定することで、妥当性を考えやすくする。
- ・ゴールを明確にした単元計画を示し、子どもたちが見通しをもって話し合い、振り返りができる場面や環境を設定する。(ループリック)

[評価規準]

【知識技能】

- ・筆者の想いや表現方法の意図を読み取り、他者との意見交流の中で、自身の文章にあった表現方法を選んでいる。

【思考力・判断力・表現力】

- ・筆者の想いを支えるための文章表現とその効果を読み取り自身の文章にも活用している。

【主体的に学習に取り組む態度】

- ・問題の解決を図るために必要なことは何かを考えながら、見通しをもち、学習の方向性を考えようとしている。

[本時について]

本時では、筆者の主張とその主張の元となる文章表現に着目して読み取りを行なった。本文には『鳥獣戯画』は、だから、国宝であるだけでなく、人類の宝なのだ。」とある。筆者は、鳥獣戯画への思いを「人類の宝」だと述べている。しかし、本時までには子どもたちの中には、筆者の主張を素直に受け入れることができないと考えている子がいた。それは、単に内容を理解できない子もいれば、文章には主張を納得させるだけの事例がないと考えている子もいた。また、世界の人々にとって重要であることや、現在の人間だけではなく過去や未来の人間にとって重要であることから「人類の宝」と言い切るだけの根拠があると考えている子もいた。そこで、本時の課題を「筆者の主張は、読者を納得させることができるものになっているだろうか」とした。二つの対立する考えを軸として、同じ立場の意見の中にも考え方のずれや根拠となる文章の違いがあることを全体交流の中で気づかせ、新たな自己の考えへと変容させようと考えた。そうすることで、自身の作文にも主張とそれを納得させるための事例を入れる必要があること、ふさわしい事例に推敲してい

くことにつながると考えた。

[実践の振り返り]

本実践では、筆者のように大切なもの（宝物）についての自分の考えを文章化させる活動を目的とし、そのために優れた筆者の文章表現の学ぶ学習を行った。それが、小学校を卒業する子どもたちにとって、今現在の自分自身と向き合い、未来へと今の自分を文章として記録することだと考えていた。教材だけで筆者の書き方の工夫を読み取る学習ではなく、自身の作文のための読み取りとしたことで、子どもたちの作文には、ただ学んだ工夫を使うだけではなく、工夫と効果に関連させながら意図的に文章構成を考えているものも見られた。よって、効果を考えて読み取った工夫を自分の文章を書くことには成果が見られたといえるだろう。作文の最後に書かせた「あとがき」にも、未来の自分へのメッセージという形で文章を書く上での工夫や、その工夫を使った意図を書くことができた。

しかし、本実践を子どもたちが文章を書く上で本当に有効だと考えながら行っていたのかは疑問が残る。子どもが主体的に学ぶことができるように教師によるしかけを行ったが、結局は、教師のストーリーのもとで子どもたちを引っ張っていくような単元になってしまった。

導入で示した教師による見本となる文章では、この実践への子どもたちの興味や関心をもたせる「キャッチ」はできたと考えている。しかし、その興味や関心を「ホールド」していくだけの単元計画にしていくことは難しかった。それが、教材の読み取りを行った第2次での子どもの姿に現れていた。

単元を通して子どもの意欲を持続させるために、導入での「キャッチ」だけでなく、毎時間の細かな「キャッチ」を積み重ね、意欲を「ホールド」させていく実践を今後も考えて行きたい。

【終わりに】

湯浅実践、宮脇実践共に、「主体的な学び」となるように、児童の興味関心をいかにして喚起し、学習活動へと導いていくかに力を注いでいる。

湯浅実践は、古典嫌いを生み出す要因と考えられる小学校での古典教材を扱う単元であり、その「重責」を担う単元と言えるであろう。高学年になれば、音声言語化をためらう児童も増えてくるが、湯浅実践では、古典の持つ言葉のリズムに親しませ、どの子も楽しく音声表現を体験させることができたと言える。湯浅教諭は、実践の振り返りにおいて、グループで選択させたことによる弊害について述べているが、児童がそれだけこだわりをもってお気に入りを見つけられたと捉えることもできる。発展的に個人の音読へと児童自ら進めていったことこそが、「主体的な学び」といえるのではないだろうか。

宮脇実践は、6年生という学年の今をどう子供たちに意識させ、その中で教材に向き合わせ、その読みを自己の「書く」へとつなげられるように導こうとする複合単元実践である。宮脇教諭の実践記録からは、学校提案や個人テーマとも絡めながら苦心して単元を構成していることが伝わってくる。児童の文章表現のみとりからは、授業者の意図が一定児童に伝わり、指導効果が得られたことがうかがえる。しかし、一方で、児童の興味関心の持続について宮脇教諭自身、課題を述べている。理由はいくつか考えられるだろう。その一つとして、高畑さんにとっての「宝物」と自己の「宝物」の質的な違いが挙げられるだろう。高畑さんの思いに近づけば近づくほど、自身の「書く」とのギャップを感じた児童はいなかっただろうか。

冒頭にも触れたように、今年度は、公立学校の先生や指導主事先生ともっと密に連携しながらの授業づくりを考えていたが、それが十分出来なかったことが悔やまれる。今回報告書に挙げた両実践は、共に、実践者が熱意をもって準備し、取り組んだ実践であることに疑いの余地はない。この実践に対して、単元構築段階から、公立学校の先生方を交えて素朴な疑問を出し合ったり、柔軟な思考による意見を述べあったり、経験豊富な指導主事先生からのアドバイスをいただいたりすることが出来ていれば、子供たちの学びは、よりに充実したものになったのではないだろうか。来年度以降の協同研究の進め方を今一度確かめ、双方にとって実りのある実践協同研究にしていかなければならないと感じている。