

## 1 研究主題

### 「言葉と向き合い続ける子供を育む学びの創造」

## 2 研究主題について

### (1) 研究総論との関連

昨年度より本校では、「ともに学び、学び抜く子供—非認知能力を育む授業を通して—」を研究主題に設定し、研究を開始した。この主題にある「めざす子供の姿」は、総論内で示されているように、VUCA（不安定、不確実、複雑、曖昧）が急速に進展する世界になるという予測から、今後必要とされるコンピテンシーをベースに考えている。

研究一年次では、これから必要とされる資質・能力を一つの具体として示した「めざす子供の姿」の中で働いているものの中で、特に「意欲」と「粘り強さ」に注目して研究を進めた。

本校国語科の研究では、研究総論を起点に、国語科の単元や授業内における「ともに学び、学び抜く子供」の具体的な姿やそのような姿が立ち現れるような手立て等について研究を行った。二年次においても、一年次で得た成果や課題を引き継ぎながら、「ともに学び、学び抜く子供」の具体を描きながら資質・能力の育成を旨とする。

### (2) 国語科で考える「ともに学び、学び抜く子供」の姿について

「他者と関わり合い、言葉と向き合い続ける子供」

本校国語科では、研究総論を踏まえた上で、3か年の研究においてめざす子供の姿を「他者と関わり合い、言葉と向き合い続ける子供」と設定している。

このめざす子供の姿の設定にあたっては、一昨年度まで行っていた前研究で設定した、以下のような子供の姿を土台として踏襲している。

子供がこれまでの生活の中で獲得してきた言葉に対する理解をもとに、それを授業の中で、自分・教材・他者との対話を通して、それまでに気付かなかった言葉の意味、働き、使い方等に改めて着目することにより、自身の言葉への理解を深めたり広げたりしていく中で資質・能力を育んでいく姿。

上記は、前研究の主題であった「各教科の本質に迫る授業」を旨とする上で、国語科の本質に迫る授業とその授業内で目指す子供の姿と一体化させ、定義付けしたものである。

なお、この子供の姿は、「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である」とされる「言葉による見方・考え方」を働かせている姿とも通底するものであると捉えている。言葉による見方・考え方をより働かせることで可能となる、それまでの言葉に対する自己の捉えや考えを捉え直すようにする子供の姿を国語の本質に迫る授業の一つと捉えている。

現研究においても、このような国語科の本質に迫る授業を追究しながら、その単元あるいは授

業の中で、「他者と関わり合い、言葉と向き合い続ける子供」の姿が立ち現れることを目指すことをまず確認したい。

国語科における「ともに学び、学び抜く子供」の姿として示した、この「他者と関わり合い、言葉と向き合い続ける子供」の設定にあたっては、塚田泰彦（2018）の国語科の特質は、「言語を言語で学ぶ」ことであるという指摘や府川源一郎（2001）の「たえざる外部との交響」により、未熟なものによって支えられている子供の言葉を「自分のことば」として成熟させていく必要があるという主張を主な拠り所としている。

これらの言及が示唆しているように、国語科の学習対象である言語と、他者との関わり合いを通じて向き合い続け、それまでの言葉に対する自己の捉えや考えを深めたり広げたりしようとする姿を本校国語科は目指している。

二年次研究においても、このような姿が具体的に立ち現れるように、国語科の単元あるいは授業を構想していく。その構想にあたり、鹿毛雅治（2013）の主張にあらためて注目する。鹿毛は、具体的な教育の場を構想する際には、「ひとり一人の学習者の体験や、彼らの学習プロセスと成果を重視する立場」に立つことが不可欠である、としている。それは、「教育環境」における学習者ひとり一人の体験はそれぞれ異なっており、学習のプロセスや成果はその独自の体験に規定される、という考え方を土台としている。鹿毛は、個々の「学習者の視座」から柔軟に「教育環境」を構想し、整える「教育環境のデザイン」の重要性を説いている。

この鹿毛の主張に依拠し、どのような場を設定すれば、子供たちの言葉の学びが実現できるのかということ具体的に想定し、単元や授業をデザインすることを2年次はより重視する。

### 3 1年次研究の成果と課題

1年次の公開研究会では、「意欲」「粘り強さ」に働きかける授業の具体を目指し、石川が「世界はごかんできてきている」、堀之内が「伝える伝わる私の頭の中～読み手が納得する文章とは～」をそれぞれ単元名に据え、実践を行った。

これらの実践の中で、「学習課題の設定の工夫」に関して、得られた成果の一部を挙げる。

○単元前半部の学習課題「人はどんな言葉で鎌倉を表現しているか」を設定するまでに、まず、4月に実施した修学旅行で訪れた鎌倉に対して抱いている自分のイメージを言語化する場を設けた。そこで表出された個々をもつ鎌倉に対するイメージをもとに、同じ体験をした学級の友人とイメージを共有することで、お互いのズレに気付くこととなった。このズレが、先に示した学習課題のもととなる問いを生み出すきっかけとなった。

（石川実践の振り返りより）

○設定した題材や相手が、児童の実の生活につながるものだった。  
○子供たちが相手意識、目的意識を明確にもつことができ、それらをベースとした思考を促すことができた。

（堀之内実践の振り返りより）

2つの実践内で講じられた、子供の「意欲」や「粘り強さ」に働きかける「学習課題の設定の工夫」に関して成果を得ることができた。具体的には、学習課題そのものを「他人事」としてではなく、「わたし」と密接な関連があり、学習者に親近感を抱かせる自己関連性という観点から、鹿毛が指摘する「文脈化」することの有効性を得ることができた。また、子供が他者との違いを自覚

した後に、その違いに焦点を当てた学習課題を設定するといった学習課題を設定するまでに工夫を施すことの有効性について成果を得ることができた。

この学習課題そのものを「文脈化」する工夫や「文脈化」するように学習課題を設定するまでの工夫を施すことが、子供の「意欲」や「粘り強さ」に働きかける手立てとして有効であることが一年次の大きな成果といえる。

一方、課題としては「対話」に関することが挙げられる。

- 子供たちが自分の言葉について考える学習課題として適切だったか。本時内に限定して言えば、自然発生的に交流が起こっていたが、十分な自分の言葉そのものへの考えがねられないまま、交流していた可能性もある。言葉という抽象度が高い対象であるため、個別によりきめ細かい手立てを講じる必要があった。

(石川実践の振り返りより)

- グループでつくることに意味もあったが、自分が作ったものを一度ゼロにもどすというのは効果的なのか疑問が残った。
- 自分はこう作ったということシェアし合うという方がより深まったのではないか。

(堀之内実践の振り返りより)

上記の通り、学習課題を追究する過程での子供どうしの「対話」に関して課題が残った。1年次において「目的に応じた対話の設定」を主な手立てとした背景には、先述した府川の「たえざる外部との交響」に関する主張を拠り所とした経緯がある。府川は、個人的であり、未熟なものによって支えられている子供の言葉を「自分のことば」として社会的な側面においても成熟させていくための学びには、「たえざる外部との交響」すなわち、外部との対話的な関係が必要であると主張している。

この「対話」により「自分のことば」を成熟させていく、という側面から子供の学びの様子を捉えることを今後も継続して取り組む必要がある。

さらに、相手意識や目的意識、さらには場意識といった言語意識も含めながら、そこで行われた「対話」に着目する。その「対話」が、手段として、その子供にとって効果的だったのか、といった「対話」の内実を捉えることも、一年次の課題として二年次に引き継ぐ必要がある。

#### 4 研究内容「ともに学び、学び抜く子供」を育むための授業について

前項において挙げた1年次の成果と課題を踏まえた上で2年次の研究を展開する。2年次は、国語科における「ともに学び、学び抜く子供」の姿である「他者と関わり合い、言葉と向き合い続ける子供」の具体化を図る。また、そのような姿が有する資質・能力の育成を目ざし、以下の内容について研究を進める。

##### ○「意欲」「粘り強さ」に働きかける学習課題の設定の工夫

1年次に成果を得た学習課題の設定の工夫については、2年次においても重点を置く。先述の通り、どのような学習課題をどのような経緯で設定するかは、子供の学習に向かう「意欲」や「粘り強さ」に大きく影響を与える。単元内で育成を目ざす資質・能力を明確にした上で、そこで展開される学習及び追究する学習課題が、子供の実態や思いとかけ離れたものとならないようにす

る必要がある。単元内において追究する学習課題が、子供の思考過程に沿うものであり、かつ子供の中で「文脈化」され「自分事」となるように工夫する。

### ○効果的な「対話」の設定

1年次に課題として残った「対話」について、2年次も、「対話」の有効性の検証や効果的な「対話」の具体化を図るアプローチを行う。昨年度同様、目的に応じた多様な「対話」（他の学習者や指導者といたる空間を共有している存在だけでなく、筆者や作者といたる同じ空間を共有してはいない存在、過去の自分といたる同じ時間を共有していない存在との「対話」等を含む）の場の設定を行う。かつその「対話」に必然性が伴うように単元や授業をデザインする。

さらに今年度は、そのような多様な「対話」の中から、子供が自分にとって最適な「対話」の相手や方法等を選ぶことができるようになることも目指す。「対話」はあくまで課題解決に向けた手段の一つである。当然、相手意識や目的意識、さらには場意識といった言語意識を念頭に置きながら、自分の学習の状況に応じながら「対話」を決める必要がある。「対話」の結果、桑原隆(2008)が指摘するところの「意味を主体的に創造していくこと」につながり、子供が「対話」さらには「ともに学ぶ」ことのよさを感じられるようにしていく。

### ○具体的な子供の姿の想定及び見とり

1年次同様、具体的な子供の姿を想定し、評価していくことに重点を置く。育成を目指す国語科の資質・能力の具体化はもちろん、「意欲」「粘り強さ」といった非認知能力とされている側面についても一体的に子供の姿として捉えていく。

一年次は、「学び抜く」姿に重きを置き、そのような姿が単元のどこで表れるか、またその姿をどのように見とるか、といったことも明示して単元に位置付けることを試みた。国立教育政策研究所(2020)『「指導と評価の一体化」のための学習評価に関する参考資料』内で示されている指針に沿い、単元で主にねらう資質・能力と関係付けて見とることを基本とし、「粘り強さ」や「自己調整」といった要素の特性を踏まえ、複数時間にわたって継続して見とることとした。

2年次はこれを土台とし、子供どうしの関わりなど「対話」の場における子供の姿にも想定する範囲を広げ、具体的な想定に基づく評価を行う。

### 〈引用文献・参考文献〉

- ・文部科学省(2018)『小学校学習指導要領(平成29年告示)解説 国語編』, 東洋館出版社
- ・府川源一郎(2001)『自分のことばをつくり出す国語教育』, 東洋館出版社
- ・桑原隆編(2008)『新しい時代のリテラシー教育』, 東洋館出版社
- ・塚田泰彦, 甲斐雄一郎, 長田友紀編(2018)『初等国語科教育』, ミネルヴァ書房
- ・国立教育政策研究所(2020)『「指導と評価の一体化」のための学習評価に関する参考資料』, 東洋館出版社
- ・茅野政徳編(2021)『指導と評価を一体化する 小学校国語 実践事例集』, 東洋館出版社
- ・鹿毛雅治(2013)『学習意欲の理論 動機づけの教育心理学』, 金子書房
- ・中央教育審議会(2021)「令和の日本型学校教育」の構築をめざして～全ての子供たちの可能性を引き出す個別最適な学びと、協働的な学びの実現～(答申)」