

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

一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。

研究二年次では、「意欲」と「粘り強さ」に注目した研究を継続しながら、一年次の課題として挙げた「ともに学」ぶこと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。三年次においても、一・二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・能力の育成をめざす。

(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、三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、令和二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」をめざす上で、国語科の本質に迫る授業とその授業内でめざす子供の姿を一体化させ、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そうと

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めざ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めざしている。

三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三年次も重視する。

3 研究内容 「ともに学び、学び抜く子供」を育成するための授業について

一・二年次の成果と課題を踏まえた上で三年次の研究を展開する。三年次は、二年次同様国語科における「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・能力の育成をめざし、以下の内容について研究を進める。

(1) 「意欲」「粘り強さ」に働きかける学習課題の設定の工夫

一・二年次に成果を得た学習課題の設定の工夫については、三年次においても重点を置く。

- 自分が「好き」ということについて文を書いたことがなく、書いていて楽しかったし「好き」な理由を改めて感じることができた。伝えたいと思えた。
- 「推しの魅力を伝えよう」で説明文を工夫する「説明力」やAIと人間の違いに興味をもって取り組むことができた。
- 「推しの魅力」を伝えるのに、ちょっとした言葉の使い方で納得度がどんどん変わることに関心をもった。
- 「推しの魅力を伝えよう」で、語尾などの言葉遣いでだいぶ文章の印象が違うことがわかり、楽しみながらできた。

このような子供たちの感想からもわかるように、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。単元内で育成をめざす資質・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、子供の実態や思い・思考過程に沿うことで、子供が自己の考えをもったり捉え直したりすること自体が「文脈化」され「自分事」となっていくのである。

ただし、「文脈化」にも階層があることを意識する。上述した考えをもとにすると、子供が考えをもっている時点で、それはある種の「文脈化」であり「自分事」としている姿である。しかし、そこには、迷いや不安などの様々な要素が含まれている。それらを言語活動や様々な「対話」を通して捉え直し、「文脈化」したり「自分事」とできるようにしたりしていきたい。

(2) 効果的な「対話」の設定

一年次に課題として残った「対話」について、二年次も「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った。一年次同様、目的に応じた多様な「対話」（他の学習者や指導者といった空間を共有している存在だけでなく、筆者や作者といった同じ空間を共有してはいない存在、過去の自分といった同じ時間を共有していない存在との「対話」等を含む）の場の設定をめざした。またその「対話」に必然性が伴うように単元や授業のデザインを行った。

さらに、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めざした。

しかし、必然性が伴う「対話」を設定することに課題が残った。それは、授業者の見とりや

- 一部の児童が話し合い等の活動に積極的に参加できていないように見えた。個別の指導についても考えたい。
- 話し合い活動の位置付けについて。自由度の高い話し合い活動を実施していた。その時交流が必要な子、必要ない子どちらもいるはず。一人ひとりの状況に合わせて設定するのがよい。
- 共有してからグループという流れであれば、叙述を踏まえながら友達の考え、違いが見えて交流したいという気持ちになったのではないかと。グループ内での話し合いが、停滞していたところがある。

といった参観者が見とった子供の姿にも表れていたからである。

一方で、子供たちの感想には、

- グループ活動で、A君と反対の意見だったけどそういう見方もあるのだと興味をもち、いろいろ問いかけてみた。
- 他の班の考えを偵察にいくのが、他の班の意見を知る良い機会になった。

といったプラス面に言及しているものもあった。

「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。(1)で述べた「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。」と関連させながら取り組んでいく必要がある。また、上述した子供たちのように、「対話」に対して得を感じたり満足感を得られたりするようにしていきたい。

そこで三年次は、引き続き「対話」に必然性が伴うように単元や授業のデザインをめざす。その「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。

(3) 具体的な子供の姿の想定及び見とり

一年次及び二年次同様、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。

一年次及び二年次は、「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。

三年次もこれを土台とし、子供同士の関わりなど「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）」