

既存の〔知識及び技能〕（共通と相違、事柄の順序）とつなげることで、登場人物の行動を想像する力を高める学習

～2年「くりかえしのある お話を作ろう『きつねのおきゃくさま』」の実践を通して～

上野 健太

I はじめに

全体研究の3年次テーマ「子供が学びをつなぐ学習づくり」を受け、国語科の3年次研究では、

- ①「既習の学習（指導事項）と今の学習をつなぐ」
- ②「〔知識及び技能〕と〔思考力・判断力・表現力等〕をつなぐ」

の2点を具現化することを目指して授業づくりを進めた。②については、当たり前のようにつなげている教科・領域が多数であると考えられる。しかし、国語科では、次期学習指導要領において、これまで言語領域ごとに示されていた国語科の内容が、他教科等同様3つの柱で再構成されることになったという経緯がある。そこで、②の具現化にも研究の視点をおき、〔知識及び技能〕と〔思考力・判断力・表現力等〕をつなぐ授業を構想し、試行することとした。



きつねの気持ちを表現している児童の姿

これまでの2年間の研究では、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目指し、取組を進めてきた。自らの理解や表現を問い直す場を設けたり、「考える」と「教わる」を繰り返したりすることによって、児童は言葉への自覚を高め、「言葉による見方・考え方」を働かせながら言葉の力を高めてきた。その成果を一授業、一単元だけで終わらせるのではなく、教育課程全体を通して系統的・発展的に高めていきたいという願いのもとで3年次研究を構築した。

以上の全体研究との関わりとこれまでの2年間の成果を受けて、国語科3年次研究のテーマを「自身の学びをつなげることにより、系統的、発展的に言葉の力を高める学習づくり」と設定した。学びをつなぐことができるように単元を構成したり、授業の手立てを打ったりすることで、児童の言葉の力を広げたり深めたりしながら高めていきたいと考えた。

II 研究の目的と方法

本研究の目的は、児童が「系統的、発展的に言葉の力を高める」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「くりかえしのあるお話を作ろう『きつねのおきゃくさま』」における児童の様子について分析する。

- ① 学んできたことを関連付ける単元構成の工夫
- ② 学びのつながりを意識する指導の工夫

なお、「くりかえしのある お話を作ろう『きつねのおきゃくさま』」の概要は以下のとおりである。

1 単元名 「くりかえしのある お話を作ろう『きつねのおきゃくさま』」

2 単元の目標

繰り返しのあるお話づくりに向けて、共通点や相違点を踏まえながらそれぞれの場面の様子に着目し、きつねの行動を具体的に想像しながら読むことができる。

3 単元の概要

教材文「きつねのおきゃくさま」を読むことを通して、「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。教材文の特徴である「繰り返し」を読むこととして〔知識及び技能〕（共通と相違、事柄の順序）を押さえ、主要な登場人物である「きつね」の場面ごとの変化を捉え、行動を具体的に想像できるようにした。

「きつねのおきゃくさま」を読む動機として、単元の後半に「繰り返しのあるお話作り」の活動を位置付け、意欲と視点をもちながら教材文を読むことができるようにした。

Ⅲ 結果と考察

1 学んできたことを関連付ける単元構成の工夫

(1) 結果

①言語活動を分析する視点

〔思考力・判断力・表現力等〕を中心とする単元の中に、〔知識及び技能〕や既習の内容を位置付けるには、単元における言語活動の分析が必要になる。言語活動を分析するに当たっては、内容の〔知識及び技能〕及び〔思考力・判断力・表現力等〕で示されている指導事項を分析の視点（視点A）とする。また、単元に関わる児童の実態（経験した言語活動を含む）も大切な視点（視点B）である。視点A、視点Bの2つの視点に照らして、教師が単元での言語活動を体験することで、〔知識及び技能〕と〔思考力・判断力・表現力等〕の関わりが明確になると考える。

本単元で中心となる〔思考力・判断力・表現力等〕は、「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。」である。本単元に、〔知識及び技能〕や既習の内容を位置付けるために、体験を通して単元における言語活動の分析をした。

②分析の具体

まず、視点Aに基づいて分析をした。本単元における言語活動は、次の2点に分けられる。

①「きつねのおきやくさま」を読む活動

②繰り返しのあるお話を書く活動

この2つの活動を分析する視点としての〔思考力・判断力・表現力等〕は前述したとおりであるため、まず、〔知識及び技能〕を定めることに取り組んだ。これまでの教育課程や「読むこと」の学習であることを踏まえ、〔知識及び技能〕として「(1) 文の中における主語と述語との関係に気付くこと。」と「(2) ア 共通、相違、事柄の順序など情報と情報との関係について理解すること。」の2つを想定し、どちらに重きを置くかを吟味した。

結論としては、①及び②の活動を進めるにあたっては、「主語と述語との関係」ももちろん大切だが、「共通、相違、事柄の順序などの情報と情報との関係」の方に重きを置いて指導した方がつながりがよいと判断した。理由は、次の2点である。1点目は、教材文「きつねのおきやくさま」の特徴である「繰り返し」との兼ね合いである。「繰り返し」のある文章を読む際に、「同じ言葉（共通）や違う言葉（相違）が、どのような順序（事柄の順序）で出てきたか」ということを「読むためのこつ」として押さえることで、場面ごとの登場人物の行動を想像しやすくなると考えた。

2点目は、〔知識及び技能〕を学ぶ時系列である。「主語と述語」が教育出版の教科書で学習用語として出てくるのは、2年下であり、本単元を学ぶ時点では未習になっている。学習しているのは、1年下の基本的な文の形のみである。一方、「共通、相違、事柄の順序などの情報と情報との関係」については、5月に学習した「登場人物になりきって日記を書こう」で教材文「えいっ」を読んだときに、「同じ言葉や違う言葉」に着目する意見が出てきていた。そのため、学習の順番として、関連付けやすいと考えた。

次に、視点Bである児童の実態に基づいて分析をした。前述した「えいっ」での経験に、事前調査の結果を加味して判断した。事前調査の項目の内、ここで活用したものは、「主語を問う調査（資料1）」についての結果と「繰り返しているかどうかを問う調査（次頁資料2）」についての結果である。

「主語を問う調査（資料1）」については、資料1－①の正答が35名中33名（94%）であり、ほとんどの児童が主語を正しく捉えることができていると判断した。

9 右下の文について、つぎのしつもんに ことえてください。	
① 「いいな。とっても いい。」 といているのは、だれですか？	光村図書1年上「ゆうやけ」の文書を抜粋して使用した。
<input type="text"/>	
② きつねのこは、なにを見て うっとりしましたか？	
<input type="text"/>	

資料1 主語を問う調査

10 つぎの文しょうはくりかえしているとおもいますか？くりかえしていないとおもいますか？

くりかえして（いる／いない）のどちらかにまるをつけてください。

①・きのう、おとこのこは、サッカーをしました。 →①くりかえして（いる／いない）
 ・きょうも、おとこのこは、サッカーをしました。

②・上の先生が オムライスを たべました。 →②くりかえして（いる／いない）
 ・もりなが先生も オムライスを たべました。

③・1ねんせいが おちゃを のみました。 →③くりかえして（いる／いない）
 ・2ねんせいは おにごっこを しました。

④・おにいさんが おちゃを のみました。 →④くりかえして（いる／いない）
 ・おにいさんが コーラを のみました。

⑤・おじいさんが かぶを ひっぱりましたが ぬけません。
 ・おばあさんも かぶを ひっぱりましたが ぬけません。
 →⑤くりかえして（いる／いない）

資料2 繰り返しているかどうかを問う調査

「繰り返しているかどうかを問う調査（資料2）」については、以下の結果が出た（資料3）（人数は、35名中）。

番号	くりかえしている	くりかえしていない
①	32名	3名
②	29名	6名
③	4名	31名
④	17名	18名
⑤	30名	5名

資料3 繰り返しているかどうかを問う調査の結果

資料2－①～③，⑤の問題については、おおよそ児童の回答が一致しているが，④については児童の回答が二分していることが分かった。この結果から，児童によって繰り返しの捉えに違いがあると判断した。

以上の児童の実態からも，本単元で扱う〔知識及び技能〕としては，「共通，相違，事柄の順序などの情報と情報との関係」に重きを置き，「繰り返し」とは同じ言葉と違う言葉が組み合わさってできているということを押さえた上で学習を進めたいと考えた。

最後に，教師による言語活動についての体験についてである。「共通，相違，事柄の順序などの情報と情報との関係」を意識しながら，①と②の活動に取り組み，〔知識及び技能〕と〔思考力・判断力・表現力等〕の関わりを確認した。①の活動については，例えば，

きつねお兄ちゃんって，やさしいねえ。（ひよこの場面）
 きつねお兄ちゃんは，とっても親切なの。（あひるの場面）
 きつねお兄ちゃんは，かみさまみたいなんだよ。（うさぎの場面）

の文を読むときに、「きつねお兄ちゃん」という共通点、「やさしい」「親切」「かみさま」という相違点、またそれらの順序という視点をもつことで、『きつねお兄ちゃん』がだんだんとひよこたちを食べる気を失くしているということ」を想像できるなど、「場面の様子に着目して、登場人物の行動を具体的に想像」しやすくなると分かった。

②の活動については、以下のお話を教師が試作した（資料4）。

昔、あるところに、とてもおくびょうなきつね、きつね太郎がいました。ちょっとした物音にも驚いて逃げ出してしまうので、周りのきつねからばかにされていました。

ある日、部屋で過ごしていたきつね太郎は、カタンという物音を聞きました。きつね太郎は、とても驚きましたが、勇気を出して、物音の方を見に行きました。そこには、一匹のありがいました。ありは、言いました。

「きつねさん、このお菓子のかすを持っていきたいんだけど、大きすぎて持っていけないんだ。巢まで運んでくれないかい？」

そんなことはお安い御用だと思ったきつね太郎は、ありのお手伝いをしました。

「ありがとう、きつねさん。」

きつね太郎は、少しの物音なら怖くなくなりました。

次の日、部屋で過ごしていたきつね太郎は、ガッターンという物音を聞きました。きつね太郎は、驚きましたが、勇気を出して、物音の方を見に行きました。そこには、一羽のすずめがいました。すずめは、言いました。

「きつねさん、金網を通りたかったんだけど、狭くて通れないんだ。通してくれないかい？」

そんなことはお安い御用だと思ったきつね太郎は、すずめのお手伝いをしました。

「ありがとう、きつねさん。」

きつね太郎は、物音が怖くなくなりました。

（後略）

資料4 教師が試作した繰り返しのあるお話（　は共通点，　は相違点の例）

試作（体験）を通して、「共通，相違，事柄の順序などの情報と情報との関係」を意識することで、繰り返しのあるお話を作ることができることが分かった。ただし、資料4の下線部のように、相違点について段階を追って言葉を選びながら書いていくことは教師も難しさを感じたため、2年生の児童に書かせる際には、設定の幅を制限したり、教科書教材の構成を再確認したりするなどの手立てが必要であることも分かった。

③児童の様子

単元構成を工夫したことによる結果だと考えられることについて、授業中における児童の様子と単元の学習後に取った事後調査の結果について述べる。

授業中における児童の様子は、詳しくは「2 学びのつながりを意識する指導の工夫」で述べるが、「共通，相違，事柄の順序などの情報と情報との関係」を視点としながら教材文を読み、その視点を役立てながら、きつねの気持ちを想像することができていた。また、児童が繰り返しのあるお話を作る際にも、「きつねのおきゃくさま」で読んだことを生かし、すらすらと書いている様子が見られた。事後調査の結果からも、次の3点が明らかになった。

- ・『きつねのおきゃくさま』でよんだことは、じぶんでお話を作るときにやくだちましたか？という質問に対して、94%の児童（35名中33名）が「やくにたった」「どちらかといえばやくにたった」と回答した。
- ・今回の学習でできたことについて尋ねる質問では、全ての項目で「できた」という回答が多かった。特に、くりかえしのあるお話をつくれたかどうかを尋ねる質問については、ほとんどの児童が「できた」と感じていることが分かった（資料5）。
- ・「繰り返しているかどうかを問う調査（全頁資料2）」について、正答を選ぶ児童が増えた（資料6）

設問	できた
「できごとのくりかえし」「ことばのくりかえし」にきをつけながらよめた。	27人 (79%)
くりかえしのあるお話を作れた。	32人 (94%)
「おなじことば」や「ちがうことば」をさがすことができた。	28人 (82%)
はじめのばめんのきつねのきもちから、どのようにきもちがかわっていったのかをかんがえられた。	25人 (74%)
知っていることばがふえた。（「とっぴんぱらりのぷう」など）	26人 (76%)

資料5 事後調査の結果（今回の学習でできたことを問う調査）

設問	事前調査		事後調査	
	くりかえしている	くりかえしていない	くりかえしている	くりかえしていない
①	32名	3名	34名	1名
②	29名	6名	32名	3名
③	4名	31名	3名	32名
④	17名	18名	20名	15名
⑤	30名	5名	35名	0名

資料6 事前調査と事後調査の結果比較（繰り返しているかどうかを問う調査）

(2) 考察

上記の結果から、本単元において「共通、相違、事柄の順序などの情報と情報との関係」を〔知識及び技能〕として位置付け、指導したことで、児童は学んできたことを関連付けながら学習を進めることができたと考える。そして、このことから、本研究で扱った「言語活動を分析する視点」は、学びを関連付ける単元を構想することについて有効に働くことが分かった。一方で、実際の教育現場では、残念ながら、毎単元を詳細に分析することはできないと考える。カリキュラムにおいて、〔知識及び技能〕や既習の内容と〔思考力・判断力・表現力等〕の関連を整理していく必要があるとともに、言語活動における形成的な評価や総括的な評価を、次の言語活動における診断的な評価として役立てていくことが大切であると考えられる。

また、本単元で中心としていた〔思考力・判断力・表現力等〕の「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。」と、重きを置いた〔知識及び技能〕「(2)ア 共通、相違、事柄の順序など情報と情報との関係について理解すること。」との相性のよさを実証することができた。今回扱った教材は「文学的な文章」で、「繰り返しのある話」である。〔知識及び技能〕の「(2)ア」を「読むためのこつ」として児童が押さえ、同じ言葉（共通）や違う言葉（相違）を探し、その順序を考えながら読むことで、言語活動を通して〔思考力・判断力・表現力等〕を育成することができた。次期学習指導要領で新設された〔知識及び技能〕「情報の扱い方に関する事項」の言語活動における活用の仕方について、実践を蓄積することができたことは成果と言える。並びに、「I はじめに」で書いたとおり、国語科の内容が、他教科等同様3つの柱で再構成されることになったことを踏まえると、〔知識及び技能〕と〔思考力・判断力・表現力等〕をつなぐという点でも、一つの実践例を作ることができたことが成果である。

今後も、各言語活動と「情報の扱い方に関する事項」をはじめとする〔知識及び技能〕とをどう関連させていけば効果的な指導になっていくのかということについて、研究を進める必要がある。

2 学びのつながりを意識する指導の工夫

(1) 結果

使える言葉の力を身に付けるには、学習したことを繰り返し使うことが大切である。一から学び直すのではなく、既習の内容を振り返ることができるようにすることで、児童は既習の内容を意識しながら言語活動を進めることができると考えた。本研究では、以下のポイントを意識して指導にあたることで、児童に学びのつながりを意識させる上で効果があると考えた。

《一単元での指導のポイント》

【導入（言語活動との出会いの場面）】

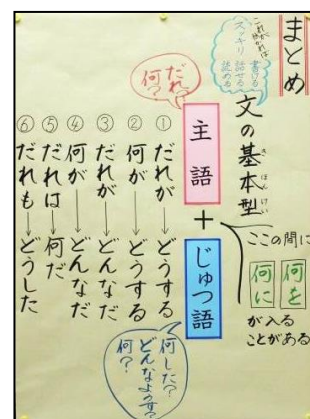
- ・以前に経験した言語活動との類似点・相違点を問う。
- ・言語活動で使える知識や技能を問う。→ 掲示する。

【展開（言語活動を行う中で適宜）】

- ・既習の学習内容のまとめを掲示する。
- ・既習の学習内容を板書に取り入れる（短冊、カード、模造紙等）。
- ・過去の学習を振り返る。「物語の『設定』って覚えている？」等。

【終末（言語活動の振り返りの場面）】

- ・学んだことはどのような場面で使えそうか問う。
- ・言語活動について問う。「上手くできたのはどんなことですか？」等。



本実践では、上記のポイントの中から下記のものを選んで指導に当たった。

《本実践で選んだ指導のポイント》

【導入（言語活動との出会いの場面）】

- ・以前に経験した言語活動との類似点・相違点を問う。
- ・言語活動で使える知識や技能を問う。→ 掲示する。

【展開（言語活動を行う中で適宜）】

- ・既習の学習内容を板書に取り入れる（短冊、カード、模造紙等）。

【終末（言語活動の振り返りの場面）】

- ・言語活動について問う。「上手くできたのはどんなことですか？」等。

以下、導入、展開、終末に分けて結果を述べる。

①導入（単元の1時間目～2時間目）

本単元で扱う教材の特徴として「繰り返しがある」ということがあり、そこに着目させることで、指導事項である「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。」が指導しやすくなると考えた。

そこで、導入では、①繰り返しがある話を読むことを通して、繰り返しに目を向けさせ、繰り返しとは何かを押さえること、②「繰り返しのある話を読むためのこつ」として、「同じ言葉」と「違う言葉」に着目しながら読むとよいことを押さえることの2点を意識した。

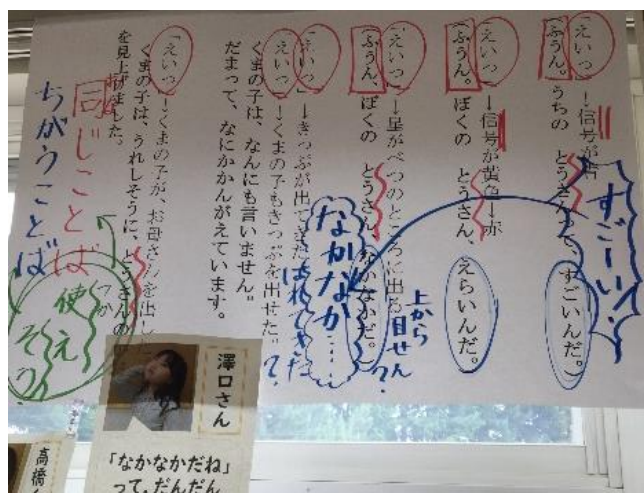
単元の1時間目は、上記①を目指して授業を構想した。繰り返しが分かりやすいお話として、『桃太郎』を選び、「犬、猿、キジを仲間にする場面」から、繰り返しとは何かを押さえさせたいと考えた。授業では、児童は、「犬、猿、キジを仲間にする場面」を読むことを通して、動物を仲間にすることが繰り返されていることを見付けていた。また、「桃太郎さん、どこへ行くのですか?」「それでは、お腰に付けたきび団子を1つ下さいな。おともしますよ。」などの言葉が3回

繰り返されていることを見付けていた。以上を基に、繰り返しとは、「出来事の繰り返し」と「言葉の繰り返し」があるということをもとめとして押さえた（資料7）。加えて、児童からは「(直前の単元の教材である)『えいっ』も繰り返していたよ。」「(第1学年で学習した)『大きなかぶ』にも繰り返しがあつた。」という発言があり、既習の内容とつなげて考えている様子が見られた。



資料7 単元1時間目の板書

単元の2時間目は、上記②を目指して授業を構想した。前時の児童の発言を生かし、「えいっ」にはどんな繰り返しがあつたのかを捉えるところから学習をスタートした。まず、場面ごとに「えいっ」や「ふうん。」という同じ言葉が使われている一方で、「うちのとうさんって、すごいんだ。」「ぼくのとうさん、えらいんだ。」「ぼくのとうさん、なかなかだ。」という違う言葉が使われていることを押さえた。次に、違う言葉に着目することによって、「ぼく」の「とうさん」に対する気持ちの変化を読み取ることができたことを確認した。最後に、「同じ言葉」と「違う言葉」に着目しながら読むことで、登場人物の気持ちを読み取ることができるところをまとめとして押さえた（資料8）。



資料8 単元2時間目のまとめ

そして、まとめを終えた後に、単元の学習計画（児童は「学習さくせん」という言葉で押さえた）を立てた。単元のゴール（言語活動）を確認した上で、言語活動で使える知識や技能（上記②）について確認し、学習計画を立てた（資料9）。毎時間、資料9のワークシートに立ち返ることで、言語活動で使える知識や技能を意識しながら学習活動を進められるようにした。

②展開（単元の3時間目～10時間目）

展開では、特に5時間目～7時間目の場面において、「同じ言葉」と「違う言葉」を意識できるようにした。具体的には、①「同じ言葉」と「違う言葉」と書かれた短冊を黒板に掲示する、②同じ言葉」と「違う言葉」を色分けしながら模造紙板書にまとめる、③児童が使用する

①今回の学習かつどうについて……何ができるようにすればよいのか？

くりかえしのあることを思い浮かべて文をかきほかに考える

②今まで学習したこと、つかえそうなことはないだろうか？

おなじことばとちがひことばをかく。じぶんはを考える。

③たんげんの学習のさくせんを立てよう。

	さくせん
1	「学習かつどう」をする！
2	さくせんを立てる
3	きつねのおきゃくさま(かえろ)
4	こ はじめのぼん
5	こ ひよがでてる
6	こ あひらがでてる
7	こ うさぎがでてる
8	こ おおみじなたけ
9	こ しんじやう
10	こ ↓ ないた おまんこんについでまとめ
11	おはなしを書く
12	い
13	い
14	い ↓ はなしがでてる!
15	できたおはなしをよめあおう!

資料9 児童が立てた学習計画

ワークシートにおいて、文章を場面ごとに縦に並べる、という3つの手立てを講じた。それらの手立てによって、児童は「同じ言葉」と「違う言葉」を意識しながら読むことができた。例えば、7時間目には、授業の最初の音読の段階で「うっとりして、きぜつしそうになったとき。」という箇所を読むときにこれまでとの場面との違いに笑いながら読む姿が見られた。また、ワークシート中の教材文に「同じ言葉」と「違う言葉」を区別しながら線を引く姿などが見られた(資料10)。

資料10 6時間目における児童のワークシート

資料10 6時間目における児童のワークシート

③終末（単元の11時間目～15時間目）

本単元は、前述したように、単元末に「単元でできたこと」について尋ねた(資料5(再掲))。

設問	できた
「できごとのくりかえし」「ことばのくりかえし」にきをつけながらよめた。	27人 (79%)
くりかえしのあるお話を作れた。	32人 (94%)
「おなじことば」や「ちがうことば」をさがすことができた。	28人 (82%)
はじめのばめんのきつねのきもちから、どのようにきもちがかわっていったのかをかんがえられた。	25人 (74%)
知っていることばがふえた。(「とっぴんぱらりのふう」など)	26人 (76%)

資料5(再掲) 事後調査の結果(今回の学習でできたことを問う調査)

「同じ言葉」や「違う言葉」を探ることができたと答えた児童は28人(82%)であり、多くの

児童が学びのつながりを実感していた。一方で、7人(18%)の児童は、「同じ言葉」や「違う言葉」を探すことができたと感じていないことが分かった。また、本単元内では、4ページで述べたとおり、ほとんどの児童が「きつねのおきゃくさま」で読んだことが、自分でお話を作るときに役立ったと感じていた。一方で、「国語の学習はあなたの役に立っていますか?」という別の質問に対しては、「役に立っている」と答えた児童と「分からない」と答えた児童の割合は、資料11のとおり学習前後で大きな変化は見られなかった。

設問	選択肢	学習前	学習後
こくごのがくしゅうは、あなたのやくに たっていますか。	①やくにたっている	27人 (79%)	25人 (71%)
	②やくにたっていない	0人 (0%)	0人 (0%)
	③わからない	8人 (21%)	10人 (29%)

資料11 事後調査の結果(国語の学習は役に立っているかを問う調査)

(2) 考察

単元の導入では、『桃太郎』の繰り返しのある場面を読むことを通して、繰り返しに目を向けさせ、繰り返しとは何かを押さえることができた。本校の研究ではこれまで、単元の出会いの場面において「教師のモデル」を提示することが多かったが、児童がよく知っている物語について視点をもたせて分析させるという方法も、学習内容の見直しをもたせるという点で効果的であることが分かった。本単元では、『桃太郎』(よく知っている物語)以外にも、「大きなかぶ」(1年生のときに既習)、「えいっ」(2年生で既習)の分析から単元の学習を始めるというパターンも考えられた。今後も実践を続け、児童の反応等を蓄積していきたい。

また、同じく単元の導入において、「えいっ」を振り返ることを通して、「同じ言葉」と「違う言葉」に着目しながら読むことを「繰り返しのある話を読むためのこつ」として押さえることができた。これは、「えいっ」を読むときに「同じ言葉」と「違う言葉」に触れていたからできたことで、「えいっ」を違う視点で読んでいたら、本単元のようにつながらなかった可能性がある。5ページの考察の具体になるが、「[知識及び技能]や既習の内容と[思考力・判断力・表現力等]の関連を整理」する際に学習用語を明示するなど、教師も児童も学習する必要があることが分かる手立てをとっていくことが必要になると考える。

単元の展開では、①短冊の掲示や②「同じ言葉」と「違う言葉」の色分け、③ワークシートにおける教材文の載せ方を工夫する、という手立てによって、児童は「同じ言葉」と「違う言葉」を意識しながら読むことができた。③について、本単元では教材文を単に上下に並べただけであったが、「ひよこがおうちを探している会話文」と「あひるがおうちを探している会話文」を上下に並べ、線で区切るなどすると、低学力層の児童に対する手立てとしても使えると考えた。

単元の終末では、「上手くできた」ことを問うことで、「同じ言葉」や「違う言葉」を探すことができたことを多くの児童に実感させることができた。しかし、事後調査の結果を見ると、単元内で「同じ言葉」や「違う言葉」を探すことができていた児童でも、できたと感じていないことが明らかになった。国語の学習では、ノート内やワークシート内に記述した物が残っていることが多いので、それらの記述を単元末に見返すようにするなどの手立てを取るなどすると、できたという実感をもつことができると考える。

また、各学年での国語の授業における事前調査・事後調査を比較すると、特に低学年に対して国語の学習の有用感を感じさせることが難しいと考える。学級が違うので単純に比較はできないが、筆者が平成29年度の研究会前に4年生に対して実施した事前調査では、「(国語の学習は)役に立つと思う」「(同)まあまあ役に立つと思う」と回答した児童が全員(37名)であった。低学年段階の児童に対し、どのように国語の学習の有用感を感じさせていくのか、また、感じさせる必要があるのかどうかということに対しては、研究を続けていく必要があると考える。

Ⅳ まとめ

本研究では、児童が「系統的、発展的に言葉の力を高める」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、「学んできたことを関連付ける単元構成の工夫」「学びのつながりを意識する指導の工夫」の2点について、「くりかえしのある お話を作ろう『きつねのおきゃくさま』」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

- 「言語活動を分析する視点」(2ページ)を基に、単元の中に〔知識及び技能〕や既習の内容を位置付けたことで、児童は学んできたことを関連付けながら学習を進めることができた。言語活動における〔知識及び技能〕の活用の仕方について、一例を示すことができた。
- 単元の導入において、児童がよく知っている話や既習の教材文を分析させることで、単元で扱う〔知識及び技能〕への見通しをもたせることができた。
- 単元の導入で見通しをもった〔知識及び技能〕について、短冊で掲示したりワークシートの工夫をしたりすることを通して、児童は単元を通して意識しながら〔知識及び技能〕を使うことができた。

2 課題

- 言語活動と「情報の扱い方に関する事項」をはじめとする〔知識及び技能〕との関連のさせ方について、実践を蓄積していく必要がある。
- 単元の終末における、「できたこと」への有用感のさせ方について、学年の発達段階に応じた手立てを考える必要がある。

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
- 初等教育資料 No.951 「国語科における改訂の具体的な方向性」
文部科学省 東洋館出版社 平成29年3月
- 初等教育資料 No.953 新学習指導要領で目指す「主体的・対話的で深い学び」
文部科学省 東洋館出版社 平成29年5月
- 初等教育資料 No.964 特集Ⅱ 国語 新学習指導要領に向けた指導の在り方
考えを形成する学習の在り方 文部科学省 東洋館出版社 平成30年2月
- 小学校新学習指導要領国語の授業づくり
水戸部修治 明治図書 平成30年4月
- その問いは、物語の授業をデザインする
松本修・西田太郎 学校図書 平成30年6月
- 学力観を問い直す 国語科の資質・能力と見方・考え方
藤森裕治 明治図書 平成30年7月