

既習事項を活用した説明的文章の指導

—小学 4 年国語科「伝えよう！わたしだけが知っている、生き物と生き物の こんな関係『ヤドカリとイソギンチャク』』の実践を通して—

西尾市立三和小学校 教諭 杉原 めぐみ

1 はじめに

本年度、『活用』を意識した授業改善と評価の在り方に関する研究」の研究協力委員として、研究に携わり、「活用」を意識した授業改善の在り方について考えてきた。そして、児童の「思考力・判断力・表現力」を発揮させるためには、「学習の系統性を重視した指導」が必要であることが分かった。

本校では、平成 20 年度より「わくわくどきどき 自分の言葉で伝え合う子 一言語力を育む教育課程の創造へ」を研究主題にして、10 年構想で研究に取り組んでいる。佐藤洋一教授の指導を受け、昨年度の研究発表会では、言語力育成の基盤である国語科を中心に全教員で実践発表をし、今年度からは、その実践を全教科へと広げることに挑戦している。この研究を進めるにあたり、言語力の根本を形作る国語科の学習過程の段階を次のように分けている。

- ①導入 一学習への意欲喚起
- ②習得 1 一すべての教科の礎となる力を育てる学習(基礎)
- ③習得 2 一国語科の礎となる力を育てる学習(基本)
- ④活用 1 一自分の考えをもち、わかりやすく書く力を育てる学習
- ⑤活用 2 一情報を発信し、話す力・聴く力・伝え合う力を育てる学習
- ⑥評価・一般化 一学びの一般化・経験や生活に生かす「振り返り」学習
- ⑦探究 一知識や技能の「習得」「活用」を生かし、主体的に課題解決をする学習

本校で継続して研究している「活用」は、今学習している目の前の教材文の文章構成や表現をモデルにして、その型を基に自分なりの紹介文を書いたり、パンフレットを作ったりする「書く」活動(活用 1)があり、それを最終的に「発信・交流する」活動(活用 2)があるというスタイルである。つまり、小学生は、中学生や高校生と比べて、これまでに習得した内容が少ない上に、前学年までに習得したことを活用する能力もまだ低い。そこで、「学習の系統性を重視した指導」の中でも特に、上に示したような「今、習得したことをすぐに活用させて課題に取り組みさせる」という段階の指導が必要だと考え、実践に取り組んでいるのである。

以上のことを踏まえた上で「既習事項を活用した説明的文章の指導」を研究テーマとし、実践を行うことにした。

2 児童をとらえる

本学級の児童は、2年生のときから、言語力育成に力を入れた国語科の授業を受けている。

2年生では、3つの説明文を重要単元として取り組んだ。まず、「たんぼぼのちえ」では、「読む力」をつけるために「たんぼぼクイズ」を考えて4年生に発表した。「せかいのかくれんぼ」では、「話す

力」をつけるために世界の遊びを調べ、「せかいのあそび会」と題して1年生に紹介した。そして、「ビーバーの大工事」では、「書く力」をつけるために、「ビーバーのクイズブック」を作成した。

これらの実践を通して、児童は、「時間の順序や理由付けを示す言葉に着目し、様子とわけを考えながら読むこと」「調べた遊びについてわかりやすく話すこと」、そして「ビーバーの能力と知恵についてクイズブックにまとめること」を学んだ。

また、「朝の会」でのスピーチを8文スピーチにしたり、夏休み明けと冬休み明けには学年でグループごとにスピーチ大会を開いたりスピーチ活動にも力を入れて取り組ませ、これによって児童は「はじめ・なか・まとめを考えて話す」力を身に付けてきた。

3年生のときは、説明文「自然のかくし絵」で新聞の書き方を学び、実際に新聞を書いた。その後も、説明文「つな引きのお祭り」で新聞を書き、国語科以外でも、市立図書館への見学後やリトルワールドへの見学後には必ず新聞を書いていた。新聞を繰り返し書くことによって、児童は「はじめ・なか・まとめで書くこと」や「書かれてあることを簡単にまとめること(要約)」の力を身に付けた。

このように、2年間の蓄積を基に、4年生になった今年度も、5月の単元「知らせたい、あんなことこんなこと」では、スピーチ大会本番は、練習で使っていたメモを見なくてもほとんどの児童が必要なことを落とさずに分かりやすくスピーチすることができた。また、社会見学でクリーンセンターに出かけた後、見学のまとめとして新聞を書くことになると、指導者が改めて指導をしなくても「はじめ・なか・まとめ」を意識して新聞づくりに取り組むことができた。

このような指導について改めて振り返ってみると、系統性を重視した指導の重要性を実感するとともに、このような学習の積み上げを今年度、もっと授業の中で生かせないかと考えた。そのためには、指導者が既習事項をしっかりと把握し、それを活用させる場面を授業の中で意図的に設定する必要がある。そうした場面で、既習事項を活用することによって、児童に目の前の単元の学習内容をより確かに習得させることができると考え、授業を構想した。

3 授業を構想する

(1) 相手意識・目的意識をもたせる

教材文「ヤドカリとイソギンチャク」の内容の読み取りに入る前に、「伝えよう！わたしだけが知っている生き物と生き物のこんな関係」という単元名を児童に提示する。そして、教材文を勉強した後、関連図書や図鑑から自分が調べた共生関係について、隣のクラスで説明するという学習計画を伝え、全員の児童が見通しをもって学習に取り組めるようにする。自分が調べた共生関係を分かりやすく伝えるために、教材文を学習する必要があるのだという目的意識、そして、見知らぬだれかにではなく、同じように教材文を学習する隣のクラスの児童に伝えるのだという相手意識を、単元の初めに児童にもたせることで、学習意欲が喚起されると考える。

(2) 言葉に着目させる

本学級の児童は、2年生のとき「せかいのかくれんぼ」で、「このように」「まず」「次に」などのつなぎ言葉を学習している。また、「たんぼぼのちえ」では、「なぜ、～でしょうか」「それは、～だからです」という質問の仕方と答え方の話型についても学習している。

本単元では、三度にわたって「問いと答え」という文章表現が用いられている。問いの文末表現が「でしょうか」であり、答えの文末表現が「のです」になっていることを、2年生のときのことを思い出して、児童が自分たちで気付くことに期待する。また、まとめに「このように」というつなぎ言

葉が使っていることも、同様に気付いてほしいと考える。

そして、このような文末表現やつなぎ言葉について習得したことを活用できるように、教材文全体の文章構成を学習するとき、指導者側でその文章構成を説明して教えるのではなく、いくつかのかたまりになるか児童に考えさせる活動を取り入れる。考えるときのポイントとして「言葉に着目する、言葉にこだわる」ということだけを児童に示し、後は児童に考えさせる。そうすることで、児童は、過去に習得したつなぎ言葉や文末表現などに着目した読みの方法を頭の中から掘り起こし、活用するであろう。

(3) グループ活動を設定する

児童が、習得したことをより掘り起こしやすくするために、次のような3段階のステップを設定する。そして、特に、本実践ではグループ活動を大事にする。その理由は以下に記したとおりである。

ア 個人で考える時間

グループでの話し合いをよりよくするためには、まず、個人で考え、自分としての考えや意見を書くことが必要だと考える。何も手元にない状態でグループ活動をすると、普段からよく話す児童や学習能力の高い児童が話を進めていき、他の児童は参加せずに終わってしまう。まずは自分でじっくり考え答えを出した上で、それを基に話し合うからこそ、グループでの話し合いの意味があると考えられる。

イ グループで話し合う時間

個人で考えた後、すぐに全体での発表ということも授業によっては多い。しかし、4月や5月のころ、本学級の児童を見ると、答えが一つに限らないとき、あるいは自分の思いや考えを自由に発表するときになると、発言する児童がぐっと減る傾向にあった。きっと、自信がないのであろう。そんなとき個人で考える時間の後に、グループで話し合う時間を取ってから、全体にもっていくと、挙手をする児童の数が大幅に増えた。そこで、今回も、グループ活動を取り入れることによって、自信をもって発言できる児童の姿を期待したい。

ウ 全体で話し合う時間

全体で話し合う時間を設ける意義の一つは、グループの話し合いによって自信をつけた児童が発表する場となることである。もう一つは、グループによる話し合い以上に考えの広がりや深まりが期待できることである。グループで出た意見や考えは限られているが、全体で話し合うと、グループでは出てこなかった新しい発見があったり、グループ同士の対立意見が生まれたりする。それによって、個人の考えが深まり、また、個人で考えていたことを学級全体のものとすることもできる。さらに、全体で話し合うことによって、個人では既習事項に気付かなかった児童も考える糸口が見つかり、活用する方法を学ぶことができる。

(4) 振り返りの時間を確保する

学習プリント「わくわくシート」の最後に、自己評価と感想を書く欄を設ける。毎時間、授業の最後に、その自己評価と感想を書くことで、振り返りの時間を確保する。自己評価は、3段階であればまるものに丸を付ける。また、感想のテーマは、「今日の授業で分かったこと」とする場合と、「今日は〇〇について意見を書いてね」と指導者が具体的なテーマを与える場合とを指導の目標に応じて使い分ける。そして、後者の場合には、ただ「書いて」と言うのではなく、「黒板にある、いいなと思った友達の意見を理由付きで書こう」「今日出てきた表現のうち、自分が発表するときに使いたい表現について書いてね」など、できるだけ具体的に内容を提示する。それによって、本時の授業についてどれだけ理解しているかや、児童が着目した表現や意見などが分かり、指導者側が把握したり評価し

たりしやすいと考えるからである。

以上のことも踏まえて考えた単元構想図が、資料1である。

【資料1 単元構想図(17時間完了)】

時	学 習 活 動	指 導・支 援	評 価 規 準
1	・題名の意味を考える。	・題名から内容を想像し、本文への関心を高める。	・本文に関心をもつ。(観察・発言)
2	・本文を通読し、感想を述べ合う。	・ヤドカリやイソギンチャクのことに関する発言も認める。	・ヤドカリとイソギンチャクの共生に興味をもち、進んで教材文を読むことができる。(観察・音読カード)
3	・音読をする。	・教師が範読し、家庭の音読練習も促す。	
4	・新出漢字や難語句を調べる。	・形式段落を押さえる。	
		・国語辞典で進んで意味調べをする児童を褒める。	
伝えよう！わたしだけが知っている、生き物と生き物のこんな関係			
		・自分が発見した生き物と生き物の関係を1組に発表することを伝え、見通しをもって学習できるようにする。	・生き物の「共生」という関係に興味をもち、学習計画をつかむことができる。(観察・発言)
「ヤドカリとイソギンチャク」の報告メモを作ってみよう			
5 本時	・段落構成をまとめる。	・段落構成をわくわくシートにまとめる。	・5つの意味段落相互のつながりについてとらえ、書かれていることを正しく読み取ることができる。(発言・わくわくシート)
6	・話題提示とまとめを読み取る。	・毎時間、読み取ったことを生かして少しずつ報告メモを作っていく。毎時間報告メモをつなげると、教材文全部の報告メモができあがるようにする。	
7	・問い1と答えを読み取る。	・問い掛けや「…のです」などの文末表現や接続詞に着目させる。	
8	・問い2と答えを読み取る。	・問い2では、答え方としてさし絵が有効に働いていることを確認する。	
9	・問い3と答えを読み取る。		
自分が知らせたい生き物たちの関係を報告メモに書こう			
10	・報告メモに書き表す。	・教材文で学んだ文章構成を参考に報告メモを書かせる。(わくわくシート)	・教材で学んだ構成の仕方や「問いと答え」の書き方を参考に報告メモを書くことができる。(様子・わくわくシート)
11	・報告メモのよい書き方を学ぶ。	・児童のメモを参考によりよいメモ、よくないメモのモデルを用意する。よいメモとはどんなものかを確認し、自分のメモを推敲する際に参考にさせる。	
12	・報告メモを推敲する。		
報告メモに書いたことを1組に分かりやすく伝えよう			
13	・話し方を学ぶ。	・教材文で学んだ文末表現や接続詞を入れた話型を使って練習をする。	・報告メモを基に、「はじめ」「なか」「まとめ」を意識しながら、自分の知らせたい共生関係を発表することができる。(様子・わくわくシート)
14	・発表リハーサルをする。	・グループ練習をする。	
15	・発表の仕方を工夫し、発表練習の仕上げをする。	・1組の子がわかりやすく発表を聴けるように、発表内容に合う資料の吟味や話題提示の仕方の工夫を促す。	
16	・発表会を開く。	・発表会后、感想を伝え合う。	
17			
	・生き物と生き物の関係に関する本をさらに読み進める。	・関連図書は引き続き教室に置いておき、他にも興味をもった本をいつでも手に取ることができるようにする。	・興味をもった本を進んで読むことができる。(観察)

4 授業の実際

(1) 相手意識・目的意識をもたせる

本実践で、教材文「ヤドカリとイソギンチャク」を読む目的は、ヤドカリとイソギンチャクのことに詳しくなるためだけではない。あくまでも、本実践の最終的な目標は、自分で発見した生き物と生き物の共生関係について、隣のクラスの児童に分かりやすく説明することである。分かりやすい説明のためには、基となる原稿が必要になる。そうした、基となる原稿を作ったり、作った原稿をよりよくしたりするために、教材文を読んで、作者である武田正倫氏の書き方のよさを学ぶ必要があり、そのために教材文「ヤドカリとイソギンチャク」を学習するのである。

【資料2 授業記録の一部】

このように、この教材文で何を学ぶとよいのかという学習の目的について、内容の読み取りに入る前に児童に伝えた。そして、ほぼ毎時間、授業のスタート時に、教材文を勉強する目的を児童に確認させた。(資料2の下線部参照)

資料2の第5時は、学習の目的を児童に伝えた次の時間であるので、児童にまだ学習の目的が定着していないことが授業記録からも分かる。この時点では、児童と指導者のテンポのよいやりとりを続けることで、児童に目的を明確にさせている。

T	(第5時の授業の最初より) 「ヤドカリとイソギンチャク」を勉強するのはどうしてだと言ったか覚えていますか。ヤドカリとイソギンチャクに詳しくなるためだけだった。
児童	共生している生き物を探す。
T	探して？
児童	調べて……
T	調べて。
児童	あ、新聞にしたり……。
児童	クイズを出したり、発表したり……。
T	そういう話をしたよね。そのために、「ヤドカリとイソギンチャク」を勉強して、作者の武田正倫さんの書き方のよさを盗もう、それで、その書き方を自分が発表するときにまねをして使おう、そのために「ヤドカリとイソギンチャク」を勉強するんだよという話をしたよね。今日はそのうちの…… (略)

このやりとりを繰り返すことで、児童は徐々に本教材を学習する目的を理解していき、指導者が目的は何だったかと尋ねるだけで、児童が答えるようになっていった。また、第6時以降の学習プリント「わくわくシート」の授業後の感想には、次のようなものがあつた。(資料3参照)

【資料3 「わくわくシート」の感想記録より】

- 武田正倫さんの言葉を使って、わたしもスピーチをしてみたいです。(第6時より)
- まとめをするとき、これからは自分が言いたいことをまとめに入れたいと思います。(第6時より)
- 信用してもらうために、人の名前や絵を使うことを知らなかったので、スピーチでぜひ使ってみたい。(第8時より)
- えらい人の名前を出して信用してもらうわざをぬすんで、これから説明文を書いていきたい。(第8時より)
- ぼくは、自分のわざを作りたいです。(第8時より)

第6時も第8時も感想のテーマは、「今日の授業で分かったこと」とだけ指示した。しかし、上記の感想からも分かるように、教材文を読み取っていく学習を通して、文章の内容に対する感想ではなく、自分が原稿を作るときのことを考えた感想を書く児童が多くいた。これは、指導者が目的意識をもたせることで、児童が、見通しをもって学習に取り組んでいることの現われと考えることができる。資料3の下線部、「ぼくは、自分のわざを作りたいです」からは、筆者が絵を使って説明したり、博士の名前を登場させて読み手の信用を高めることを図ったりと様々な書き方の技を使っていることを受けて、児童が教材文の書き方のよさに気付いたことがうかがえる。また、この感想から、意欲的に学習に取り組む児童の姿ともとらえることができ、目的意識をもって学習に取り組むことで、児童の学習意欲が喚起されたと考えられる。

生き物と生き物の共生についての関連図書については、40冊以上用意し、児童が常に手に取ること

ができるようにし、10分間の「朝の学習」でも、できるだけ読書の時間を確保した。児童は、様々な本を進んで手に取っていた。そして、本を選ぶときに、なるべく隣のクラスの子が知らないだろうなという共生関係を一生懸命に探す児童の姿から、目的意識だけではなく、やはり相手意識をもたせることも必要だと感じた。

(2) 段落の構造を示す言葉に着目させる

教材文「ヤドカリとイソギンチャク」で押さえない大事な言葉はいくつかあるが、まとめの「このように」と、三度にわたって登場する問いの文末表現「でしょうか」、答えの文末表現「のです」については、2年生で学習済みであるので、指導者が改めて指摘しなくても、児童から気付いてほしい表現である。そこで、本実践では、形式段落を意味段落ごとにまとめることで文章全体の構成を学習するときに、指導者であらかじめまとめたものを提示するのではなく、児童にいくつかたまりになるかを考えさせることにした。そうすることで、児童が過去に習得したことを活用する場とできると考えたからである。

活動はまず、グループで行った。グループでの話合いの様子については、次の「(3) グループ活動を設定する」で述べる。ここでは、児童が過去に習得した大事な言葉に注目して段落の構造を考える力を、意味段落にまとめるという活動の中で、いかに活用できたかについて考える。

この活動では、指導者の発問が大切になると考えた。「今から、グループで、このお話がいくつかたまりでできているか、分けるとしたらいくつに分かれるのかなあとということを自分たちで話し合ってみてください」という課題の指示の後、「それを分けるときに、なぜそのように分けられるのか、勘とか当てずっぽうとかじゃなくて、言葉にこだわってほしい。この言葉があるからここで分けられるというように。これを分けるときのポイントにしてほしい」と付け足した。あまりに多くの指示やヒントになることを言えば、児童が過去に習得したことを自分で活用していることにならなくなる。しかし、言葉には着目させたいと意図していたので、「言葉にこだわる」というポイントだけを示して、話合い活動に入らせた。

グループでの話合いの後、全体で話し合った。最初は、なぜ、そのように分かれたかの理由を答えるときに、「②は疑問で、その結果が③④⑤だと思います」「③④⑤は、結果というか、実験のことが書いてあると思います」「⑥は、イソギンチャクの触手のことが書いてあって……」「⑫は、正倫さんが言いたいことだから分けました」などというように、どうしても内容だけに着目した発言ばかりが飛び出していた。

【資料4 全体での話合いの一部】

そこで、資料4にあるように、「言葉にこだわった子、いないかな」と切り返した。そうすると、児童Bが、学習プリントの中にある、に注目して発言した。

資料5のように、学習プリント「わくわくシート」は、穴埋め式で、()にはこの教材文におけるキーワードを入れ、には、「次に」「それで」「では」のようにつなぎ言葉を入れるように作成して

T 児童B	言葉にこだわった子、いないかな。 わくわくシートにも、□があって、②の「なぜ」は文の途中に入ってるけど、でも、あとの□は全部番号の下に、最初に出てくるから、そこから話がかわるんじゃないかな。 (中略)
児童A	①②の疑問で書いてあるところで、考えたんだけど、「～でしょうか」ってついてるところが疑問のところになっていて、「～なのです」とか「～のです」とか、そういう言葉がついてるところが結果になっている。わくわくシートだと、「それなのになぜ～でしょうか」とか「ないのでしょうか」のところが疑問で、その後に答えがある。「身を守ることができます」とか。
児童C T	「です」「ます」がついているところが答えじゃないの。 「です」「ます」がついていると答えなの？
児童D	「でしょうか」がついていると疑問。
児童E	「のです」のところが、答え。
児童C	「ます」は、実験中みたいな感じだからちがうか……。 (略)

ある。その□□に児童Bは注目し、□□があるところから話が変わると発言したのである。

そんな児童Bの発言に対し、この時間の「わくわくシート」の感想のところに「〇〇君のつなぎ言葉で分けたのがすごいと思った」と書いた児童がいた。児童Bの発言を聞いて、それがつなぎ言葉だと気付いたこの児童にも驚いた。

さらに、資料4の児童Aは、疑問の段落の文末表現が「～のでしょうか」で、結果が書いてある段落の文末表現が「～のです」になっていることに気付いた。この発言はまさに、

構造を示す言葉に着目できた発言であると言える。また、その後、児童Cが、「『です』『ます』がついていると答えじゃないの」と発言したことに対して、児童A以外の児童が、「でしょうか」が疑問で、「のです」が答えだと再確認している。そして、それを聞いて、児童Cは、「です」「ます」は、疑問に対して答えるときの文末表現とは違うと思直している。

このやりとりから、児童Aはもちろんのことであるが、他の児童も正しく文末表現をとらえることができていることが分かる。また、最初は違うことを発言した児童Cも、最後には、他の児童の発言を通して、文末表現を正しく理解できたと言える。

そして、この後にも、⑫段落にあった「このように」は、「まとめのしるしである」という発言があり、それに続いて、「2年生や3年生のとき、説明文でまとめのときには『このように』を使うってやった」という発言もあった。

このように見てくると、本学級の児童は段落構造を考えるために、「言葉にこだわる」というポイントを指導者が示したとき、つなぎ言葉や文末表現など構造を示す言葉に気付くことができた児童が多いと言える。しかも、「このように」というまとめのときに使う言葉や「のでしょうか」「のです」という問いと答えで使う文末表現を正しく理解している児童もいることが分かる。

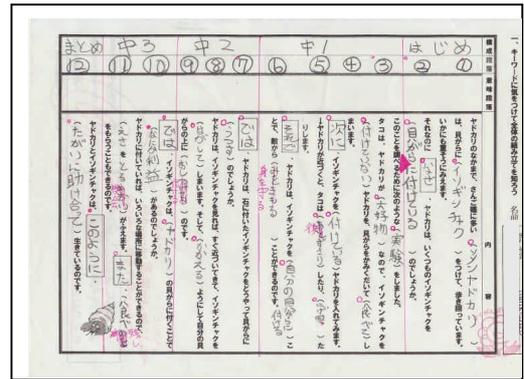
これは、先に述べたように、2年生のとき、「せかいのかくれんぼ」で、「このように」「まず」「次に」などのつなぎ言葉を学習していることや「たんぼぼのちえ」で、「なぜ、～でしょうか」「それは、～だからです」という質問の仕方と答え方の話型を学習しているからだと考えられる。つまり、本学級の児童は、指導者の「言葉にこだわる」という指示から、2年生のときに習得したつなぎ言葉や、問いと答えの話型を手掛かりに文章の構造を考える力を活用できたということである。このように、2年生のときの既習事項を4年生で活用できるようになった背景には、3年生で、「自然のかくし絵」や「つな引きのお祭り」などの説明文をもとに新聞作りをしたとき、繰り返し、文末表現を工夫する活動をしたことによって、文末表現に着目できる力を身に付けたことも確かな要因だと考えられる。

(3) グループ活動を設定する

教材文全体がいくつのかたまりになるかを考えさせるときに、グループでの話し合い活動を取り入れた。グループ活動を行うときには、「生活班」と呼んでいる4人で活動することになっている。班長、学習リーダー、レクリーダー、理科リーダーというように4人それぞれに役割があり、国語科の授業で話し合うときには、学習リーダーが中心となって話し合いを進める。

まずは、個人で①～⑫までの段落をいくつのかたまりにまとめられるかを考えて、「わくわくシート」に書き込んだ。次に、それを持ち寄って、グループで話し合った。いくつにまとめられるか、それぞれの考えを出し合ったら、なぜ、そこでまとめられるのか、その理由を言葉に着目して話し合わせた。

【資料5 学習プリント「わくわくシート」】



資料6は、あるグループの話合いの一部である。児童Fは、「次に」を取り上げていることから、「言葉に着目して」という指導者の指示に従っており、説明文を読むときに着目すべき言葉は、既習事項からきちんと活用できていた。それに対し、児童Gは、言葉を手掛かりにしつつも内容に戻ることの大切さを強調した発言をした。児童Gの考えが理解できたようで、児童Fは、その後もう一度読み直して、間違いに気づき、納得していた。このようなやりとりは、少人数であるグループ活動だからこそできることだと考える。全体の前だとなかなか発言できない児童も、4人という少ない人数だからこそ意欲的に話すことができた。資料6のグループからは、授業後、「すっごく楽しかった。こういう授業、またやりたい」という声があがったほどである。他のどのグループも、大変活発に話合いをすることができた(資料7)。

【資料6 グループでの話合いの一部】

児童F	「次に」ってあるから、ここは分かるんだと思う。「次に」ってあっても、内容も見なくちゃだめだよ。ここは、最初の実験の次についていう「次に」で、合わせて実験の説明だよ。 (もう一度読み直して納得)
児童G	
児童F	

本実践において、グループでの話合い方は、特に指導者側から提示していない。それなのに、児童は活発に、しかも、上手にグループで話し合って課題に取り組んでいる。それはなぜかを探ると、2年生でグループ活動を多く取り入れていたことが分かった。まず、「たんぼぼのちえ」では、たんぼぼクイズをグループで作成した。特にリーダーもルールもなく、自由な話合いの場を設け、普段話すことが苦手な児童も積極的に話し合うことができるように配慮したのである。

【資料7 グループ活動の様子】



次に「せかいのかくれんぼ」でも、グループでの話合いの時間があつた。人形を使って遊び方を説明できるように「遊び方説明グッズ」という教具をグループごとに配布したり、紹介文の推敲をする際、リーダーを決めて、「司会者カード(チェックカード)」をもとに司会進行をさせたりしていた。

つまり、本学級の児童たちは、2年生のころに習得した教具を使ってグループの子に説明する方法や、司会者を中心に話し合う方法などを何度も繰り返し実践することで定着させ、4年生になった今、学年をまたいで活用していると言える。

しかしながら、本実践では、指導者が「活用」を意識して、意図的に話合い活動をさせたわけではない。話合いをさせてみたら、児童たちが2年生のころの話合い方を活用していたことが改めて明らかになったのである。今後はこの話合いの力を児童がもっと向上させられるように、指導者側が意識して取り組ませなければならないと考えている。

次のページにある資料8は、全体での話合いの一部である。多くのグループが、①②で1つ、③④⑤で1つとしてまとめ、⑩⑪を1つとしてまとめている。また、児童たちの発言から、②には疑問が書いてあり、③④⑤には実験の結果が書いてあることも共通理解できていた。

その全体での話合いの様子を見て、児童Aは、⑩には疑問、⑪には結果が書いてあり、もし、②の疑問と③④⑤の結果を分けるのであれば、⑩と⑪も分けるべきではないかと発言したのである。

児童Aは、もともと資料8の発言にあるような分け方をしていたが、全体で話し合っている分け方と自分や自分のグループでの話合いの分け方が違っていることに気付いた。そして、どう違うか、なぜ違うかを話合いを聞きながら考えていたのである。児童Hは、児童Aとは違うグループだったが、指導者の問い掛けに対し、児童Aの発言したことが理解できたという発言をしている。

【資料8 全体での話し合いの一部】

児童Hの発言のように、グループでは出てこなかった考えや意見を発見できる場が、全体での話し合いであると言える。しかし、グループ活動をしたからこそ、全体で話し合ったときに、グループ同士のずれに気付くのであって、個人から一気に全体へとつなげたときには、そのずれに気付かないままかもしれない。すなわち、個人で考える時間を作ってから、すぐに全体での話し合いに進むのではなく、間にグループ活動を設定することで、全体での話し合いが深まり、それによって、最終的には個人の読みや考えを深めることになると言える。

児童A	〇〇さんや〇〇君に似てて、でも、⑦、⑧、⑨、⑩、⑪の分け方がちがって。①、②、③、④、⑤は、①、②が疑問で、③、④、⑤が結果になったんだけど、⑩と⑪が一緒になってるけど、⑩が疑問で、⑪はその結果みたいなもんだから、ぼくは、このところも、 <u>疑問と結果を2つに分けるなら、全部同じにした方がいいから</u> 、ぼくは、①②、③④⑤、⑥、⑦⑧、⑨、⑩、⑪、⑫にしました。 なるほど。
T	今、児童Aが言ったことが分かったかな。なんでここで分けて言ったか分かった。⑩と⑪って、みていたら、結構セットになってるところが多くなかった。でも、児童Aは今、ここを分けたって言ったんだけど、その分けた理由がみんなに伝わった。
児童H	最初の①②の疑問と③④⑤の結果が分けてあるんだったら、⑩と⑪の疑問と結果も分けて、おんなじにしなきゃいけない。

(4) 振り返りの時間を確保する

学習プリント「わくわくシート」に自己評価と感想を書かせる際、時間をたつぷりと確保することで、児童は自分自身をしっかり振り返り、ただ「よく分かった」「しっかりできた」ではない、深まりのある感想（資料9○印）や意欲的な感想（資料9●印）をまとめることができた。

今回、この振り返りにおいて、時間の確保以外に実践したことが2つある。1つは、「感想の中に、友達の名前を入れよう」と呼び掛けたことである。（資料9の☆印）友達の名前を入れるとなると、毎時間の授業での友達の意見をしっかり聞こうとするので、聞く態度が養われた。また、いいなと思った友達の意見を確認するために、授業が終わった後の板書をもう一度自分で見直すことになる。自分一人で板書を見直すことが、自分自身の授業の振り返りにもつながった。さらに、自分はどの意見に似ているのか、どの意見と違っているのか、友達と比べることで、自分の意見や考えを明らかにし、それらを深めたり、次の授業へとつなげたりすることもできた。

もう1つは、児童の感想に対する朱書きである。最初は、「〇〇ちゃんの意見がよく分かった。」しか書いてなかった児童に、「〇〇さんのどんな意見？ここには、そこまでくわしく書いておく方がよく分かるよ」と朱書きをした。資料9の★印がその次の時間に書いた児童の感想である。どんな意見が分かりやすかったのかが書けるようになってきている。「今日、『ので』というのがとてもむずかしかったので、分かってよかったです」と書かれた感想には、「だれのどんな説明で分かったのか、ぜひ知りたいです」と朱書きをし、その次の時間に書いた児童の感想が下の◎印である。どんな説明で分かったのかまでは書けていないが、だれの説明で分かったのかは詳しく書けるようになってきている。

【資料9 「わくわくシート」の感想記録より】

<p>○わたしは最初、「はじめ」と「まとめ」でいいかなと思ったけど、「なか」の大切さが分かりました。 ○生き物Aにいいことがあったとしても、生き物Bにいいことがなければ、たがいに助け合って生きているとは、あまり言えないということが分かった。 ●生き物Bの利益も早く勉強したいです。 ●利益のことがむずかしかったです。でも、これからも、むずかしいことも得意にしたいです。 ☆今日、〇〇ちゃんと言った「ので」という言葉を聞いて、なるほどとなっとくすることができた。 ☆〇〇君と〇〇さんの意見などで、「このように」という言葉が、「なか」にあったらおかしい理由がよく分かった。 ★〇〇ちゃんの「うそじゃないか」をたしかめるためって言ったのが、分かりやすかった。 ◎わがが二つあることがぼくは分からなかったけど、〇〇君や〇〇君たちが言っていて、ぼくは分からなかったのに、分かっていたので、すごいなあと思いました。</p>

このように、ただ、時間を確保するだけではなく、指導者でいくつかの手だてを考えれば、児童は、毎時間の授業をしっかりと振り返り、書くことで振り返ったことを定着させることができると言える。

5 成果と課題

(1) 研究の成果

- ・ 目的意識・相手意識をもたせることで、児童は見通しをもって学習に取り組むことができた。また、学習の意欲を喚起させることができた。
- ・ 「言葉にこだわる」という手だてをうって児童たちに段落分けをさせたことで、過去に学習したつなぎ言葉や、文末表現に目を向けて文章の構造を考え、それを基に段落分けをすることができた。
- ・ グループ活動を設定したことで、全体の前だとなかなか発言できない児童も、意欲的に話合いに参加することができた。
- ・ グループ活動を個人と全体の間を設定することで、グループでの考えや自分の考えがはっきりし、全体で話し合ったときに、違いに気付いたり、新たな発見をしたりすることができた。
- ・ 振り返りの時間を確保したことで、深まりのある感想や意欲的な感想をまとめることができた。
- ・ 学習プリントで振り返りの感想を書くとき、感想の中に友達の名前を入れさせたら、聞く態度が養われたり、授業の振り返りにつながったりした。また、自分の意見や考えを明らかにし、それらを深めたり、次への授業につなげたりすることができた。
- ・ 学習プリントで振り返りの感想を書くとき、もっと詳しく書いてほしいと指導者が感じる感想には、詳しく書いてほしいという意図の朱書きを入れたら、内容が詳しくなってきた。

(2) 研究の課題

- ・ 相手意識を高めるためには、同じ学年ではなく、1・2年生のような年下、または5・6年生のような年上にしたほうがよかった。その方が発表方法や言葉の使い方などを工夫しやすい。
- ・ 今回は、指導者が、十分に「活用」を意識して、意図的に話合い活動をさせたわけではないので、今後、指導者がもっと意識して取り組ませ、話合い方のさらなる向上を目指す。
- ・ 振り返りの感想の中に、友達の名前は入れられる子が増えてきた。しかし、「〇〇さんの意見が分かりやすかった」「〇〇君の意見がすごかった」としか書けずに終わってしまう児童がまだいるので、具体的に書かせる指導が今後必要である。
- ・ 来年度は評価の在り方についても研究を進めるので、児童の振り返りの感想に対する朱書きの観点や在り方等についても考えていく必要がある。

6 おわりに

昨年度も、4年生を担当させてもらった。昨年度の4年生も、意欲的に発言し、全体で話し合っても、意見がとぎれることがないこともあり、授業をするのがとても楽しかった。しかしながら、今年度との大きな違いは、発言の息の長さと、グループでの話合い活動である。今年度の4年生の児童は、どの子も比較的発言の息が長い。そして、グループでの話合い方が上手である。その要因は、やはり「習得」の差だろうか。昨年度の4年生は、3年生からしか研究に携わっていないが、今年度の4年生は、2年生から積み上げた「習得」がある。高学年、中学生、さらには高校生で、日常的に「習得」したことを「活用」できる子を育成するために、小学1年生からの積み重ねの指導を大事にしていきたい。