

豊かな言語活動を支える教師の仕事はどのようなものか ——下ごしらえのカテゴリーとその方法の検討——

鵜池 彰裕

1. 本実践研究の意図

本稿は、「豊かな言語活動を支える教師の仕事はどのようなものか。」ということの問題意識にして取り組んできた実践報告である。平成29年度小学校学習指導要領の国語科の目標には、「言葉による見方・考え方を働かせ、言語活動を通して、国語で正確に理解し適切に表現する資質・能力を次の通り育成することを目指す。」と示されている。これまでも言語活動を通して、単元で獲得を目指す資質・能力を育くもうとしてきたが、それが十分達成できないこともしばしばあった。例えば、言語活動に取り組んでいるが、目指す資質・能力の獲得が不十分な児童や、言語活動モデルを模倣することに終始する児童、そもそも言語活動に取り組むことに精一杯の児童など、「活動あって、学びなし」と言わざるを得ない児童の姿である。

そこで、単元びらきの前後で、これから学ぶ内容や方法についての下ごしらえをすることで、児童が見通しをもち、資質・能力を獲得することができる豊かな言語活動に取り組むことを支えることができるのではないかと考えて、本実践を行った。また、下ごしらえをするにあたって、下ごしらえとしての語彙学習、言語活動の下ごしらえ、思考操作の下ごしらえ等、下ごしらえにも様々なカテゴリーが想定される。本稿では2つの単元を比較して、それぞれの下ごしらえの方法と効果の違いについても明らかにしていくものとする。

2. 単元Ⅰ きかせて こころのこえ

（「おとうとねずみチロ」東京書籍1年下 11月実施単元）

2.1 児童について

本学級の児童は、「サラダでげんき」（東京書籍1年下）で、会話文や行動描写、様子を表す言葉から、人物の口調を具体的に想像して、言い方台本を書き、ペープサート劇をつくる活動に取り組んできた。登場人物の口調を想像するために、「言い言葉」として口調を表す語彙を集め、一覧にして教室に掲示した。児童は人物の会話文や行動描写、様子を表す言葉をもとに、「言い言葉」の一覧から選んだり、同じグループで相談したりしながら、場面の様子にふさわしい口調を想像することができるようになってきている。

2.2 単元Ⅰについて

(1) 単元Ⅰの目標

- ・気持ちを表す語句の量を増し、人物の気持ちが分かる言葉を捉えることができる。

〔知識及び技能〕(1)オ

- ・「読むこと」において、場面の様子に着目して、登場人物の気持ちを具体的に想像することができる。

〔思考力、判断力、表現力等〕C(1)エ

- ・言葉がもつよさを感じるとともに、楽しんで読書をし、国語を大切に思いや考えを伝え合おうとする。

「学びに向かう力、人間性等」

(2) 単元Ⅰで育成を目指す力

文章を読んで、人物の気持ちを具体的に想像する力。

(3) 単元 I における言語活動

言語活動は『「こころのこえ インタビュー」を書いて2年生に読んでもらうこと』と設定した。「こころのこえ インタビュー」とは、中心人物チロの行動を一つ選んで、その時の気持ちを読み手とチロの対談形式でまとめたものである。児童は、チロが行動を起こした理由を問い、その答えをチロの立場になって考える。さらに、その時のチロの気持ちを問い、その答えをチロの立場になって考える。チロの気持ちにふさわしい言葉を選ぶために、本文中の似ている行動描写と比べたり、似ている意味の気持ちを表す言葉と比べたりすることで、人物の気持ちを具体的に想像する力を身につけることができると考える。最後に、インタビューをした感想を書き、人物の行動や気持ちについての自分の考えを書いて完成させた。

完成させた言語活動は、単元開始前に運動会練習で交流の多かった2年生に読んでもらうこととした。言語活動に相手意識をもたせることで、根拠を明確にして書くことの大切さを児童と共有した。

(4) 単元 I で扱う学習材

- ・「おとうとねずみチロ」東京書籍1年下 ・「くんくん」森山 京 作 門田 律子 絵
- ・学習計画表 ・全文プリント ・言語活動モデル

本単元で中心となる学習材「おとうとねずみチロ」は、おばあちゃんからのチョッキを楽しみに待つ末っ子ねずみチロの行動や気持ちが中心に描かれている物語である。時や場所の変化による場面の展開が分かりやすく、チロの行動や会話には、気持ちの変化が率直に表されている。中でも、「のぼりました」と「かけのぼりました」や「ひとこえよびました」と「大ごえでさけびました」のように、似ている言葉が対比的に描かれていることも特徴的である。児童は、この対比関係にある言葉の違いに着目することで、チロの気持ちを具体的に想像しながら読むことができると考える。

(5) 単元 I を通した学習課題

【指導事項】人物の気持ちを想像することができるようになる。

【言語活動】「こころのこえ インタビュー」を書いて、2年生に聞いてもらう。

【思考操作】似ている言葉をくらべる技。

(6) 単元 I の評価規準

・気持ちを表す語句の量を増し、人物の気持ちが分かる言葉を捉えている。 【知識・技能】

・「読むこと」において、場面の様子に着目して、登場人物の気持ちを具体的に想像している。

【思考・判断・表現】

・進んで人物の気持ちが分かる言葉を捉えたり、場面の様子に着目して、登場人物の気持ちを具体的に想像したりして、学習課題に沿って「こころのこえインタビュー」を書いて、伝え合おうとしている。

【主体的に学習に取り組む態度】

(7) 単元 I の系統

物語を読むことにかかわった前の単元は、学習材「サラダでげんき」を用いて、「人物の口調を具体的に想像する力を身につけること」を目標にしたものである。本単元では、人物の口調や行動を具体的に想像することを通して、「人物の気持ちを具体的に想像する力を身につけること」を目標とする。さらに、次の単元では、学習材「スイミー」を用いて、「人物の行動の理由を具体的に想像する力を身につけること」を目指す（図1）。

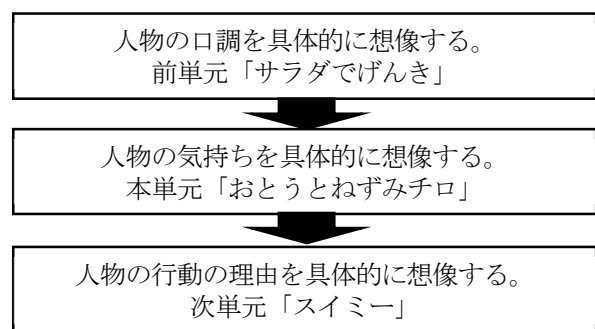


図1 単元の系統

3.3 評価

評価規準にもとづき、単元Ⅰで育成を目指す力の評価を以下のように行った。

(1) 児童Aの評価

児童Aは、「のぼりました」と「かけのぼりました」という似ている言葉を比べて、かけのぼったときのチロの気持ちを「チョッキをもらってうれしい」と表現している。その行動の動機として、「おばあちゃんにチョッキをもらったお礼を言いに行きたかったから」と、場面の様子にふさわしい理由付けをしている。また、インタビュー後の感想には、自分の経験と結び付けて、人物の気持ちに共感していることがわかる。単元の振り返りにも、人物の気持ちを想像することに自覚的であり、人物の気持ちを想像しながら物語を読むことの価値にも言及している。したがって、評価規準について十分評価できると考えた。

(2) 児童Bの評価

児童Bも「のぼりました」と「かけのぼりました」という似ている言葉を比べていたが、A児とは異なり丘の上まで登った時のチロにインタビューをしている。「どうして丘の上まで登ったんですか。」「どうしてどんどん走っていったんですか。」と行動の動機についての問いであるが、「だってチョッキがしましまのチョッキがほしいから。」とチロの率直な気持ちを表現することができている。しかし、チロが口論をして飛び出した場面にふさわしいとは言い難い。また、インタビュー後の感想にも、自分だったらどうするかということについてのみ述べている。単元の振り返りには、「似ている言葉を比べたら、人物の気持ちを想像することができた。」と述べており、似ている言葉を比べることで気持ちを想像することができることを実感していることが分かる。また、もっと似ている言葉を比べたいという思いについても言及している。したがって、評価規準については概ね評価できると考えた。

4. 単元Ⅱ なぜならの あんないばん

(「スイミー」東京書籍1年下 2月実施単元)

4.1 児童について

本学級の児童は、「おとうとねずみチロ」(東京書籍1年下)で、似ている言葉を比べながら人物の気持ちを具体的に想像して、インタビュー形式に書く活動に取り組んできた。また、「たぬきの糸車」(光村図書1年下)を用いて、物語のおもしろさを見つけ、紹介し合うビブリオバトルに取り組んできた。人物の行動や気持ちを想像することで物語の読みを深め、おすすめの本のおもしろさについて紹介することができるようになってきている。また、図書の時間には自主的にビブリオバトルを開催し、お話を紹介し合うことを楽しんでいる様子が見られる。

4.2 単元Ⅱについて

(1) 単元Ⅱの目標

- ・身近なことを表す語句の量を増し、話や文章の中で使うことができる。

[知識及び技能] (1)オ

- ・「読むこと」において、場面の様子に着目して、登場人物の行動の理由を具体的に想像することができる。

[思考力、判断力、表現力等] C(1)エ

- ・言葉がもつよさを感じるとともに、楽しんで読書をし、国語を大切に思いや考えを伝え合おうとする。

「学びに向かう力、人間性等」

(2) 単元Ⅱで育成を目指す力

文章を読んで、人物の行動の理由を具体的に想像する力。

(3) 単元Ⅱにおける言語活動

言語活動は『スイミーミュージアムの案内板』を書くことと設定した。「スイミーミュージアム」とは、様々な場面でのスイミーを展示したものである。児童はこのスイミーミュージアムに置く案内板を書く。案内板とは、ある事柄について解説し、見所を案内するものである。本単元においては、「とつぜんさけんだスイミー」のように、スイミーの行動ごとに案内板を書いていく。児童は、スイミーミュージアムのお客さんにスイミーの行動の見所を説明することを目的として言語活動に取り組むため、行動の理由を具体的に想像する力を身につけることができると考える。最後にスイミーの模型や絵と一緒に案内板を掲示することで、スイミーミュージアムを完成させた。

単元Ⅱにおいても、新1年生やお世話になった6年生に読んでもらいたいという相手意識をもって、粘り強く言語活動に取り組んだ。

(4) 単元Ⅱで扱う学習材

- ・「スイミー」東京書籍1年下 ・「たぬきの糸車」光村図書1年下
- ・学習計画表 ・全文プリント ・言語活動モデル

単元Ⅱで中心となる学習材「スイミー」は、中心人物スイミーが、事件を乗り越えて、仲間たちとの平和な暮らしを取り戻す物語である。スイミーは、平和な暮らしを取り戻すために、仲間に語り掛けたり、知恵を絞ったりする。その行動の理由にはスイミーが物語の中で経験したことが関係しており、児童が人物の行動の理由を想像することに適した学習材である。また、一文が短く、反復や倒置、比喩などの表現の工夫が凝らされたリズム感のある文章である。表現の工夫には、その場面の様子を強調する働きがあり、児童は表現の工夫に着目することで、その時のスイミーの行動の理由を具体的に想像する足掛かりとしていくことができると考える。

(5) 単元Ⅱを通じた学習課題

【指導事項】人物がしたことの原因を詳しく想像することができるようになる。

【言語活動】「スイミーミュージアムの案内板」をかく。

【思考操作】「言ったこと」や「したこと」を線でつなぐ技。

(6) 単元Ⅱの評価規準

- ・身近なことを表す語句の量を増し、話や文章の中で使っている。 【知識・技能】
- ・「読むこと」において、場面の様子に着目して、登場人物の行動の理由を具体的に想像している。

【思考・判断・表現】

- ・進んで身近なことを表す言葉を使ったり、場面の様子に着目し、登場人物の行動の理由を具体的に想像したりして、学習課題に沿って「スイミーミュージアムの案内板」を書いて、伝え合おうとしている。

【主体的に学習に取り組む態度】

(7) 単元Ⅱの系統

物語を読むことにかかわった前の単元は、学習材「たぬきの糸車」を用いて、「文章の内容と自分の体験を結び付けて、感想をもつ力を身につけること」を目標にしたものである。本単元では、文章の内容と自分の体験を結び付けることを通して、「人物の行動の理由を具体的に想像する力を身につけること」を目標とする。さらに、次の単元では、学習材「風のゆうびん屋さん」では、「場面の様子を捉えて音読する力を身につけること」を目指す(図2)。

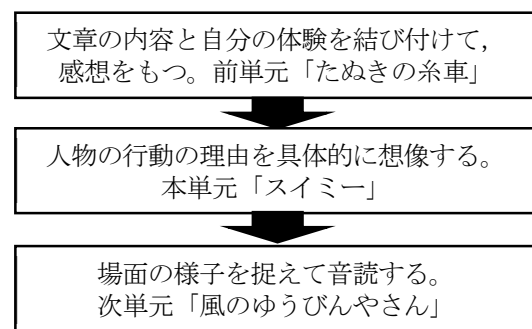
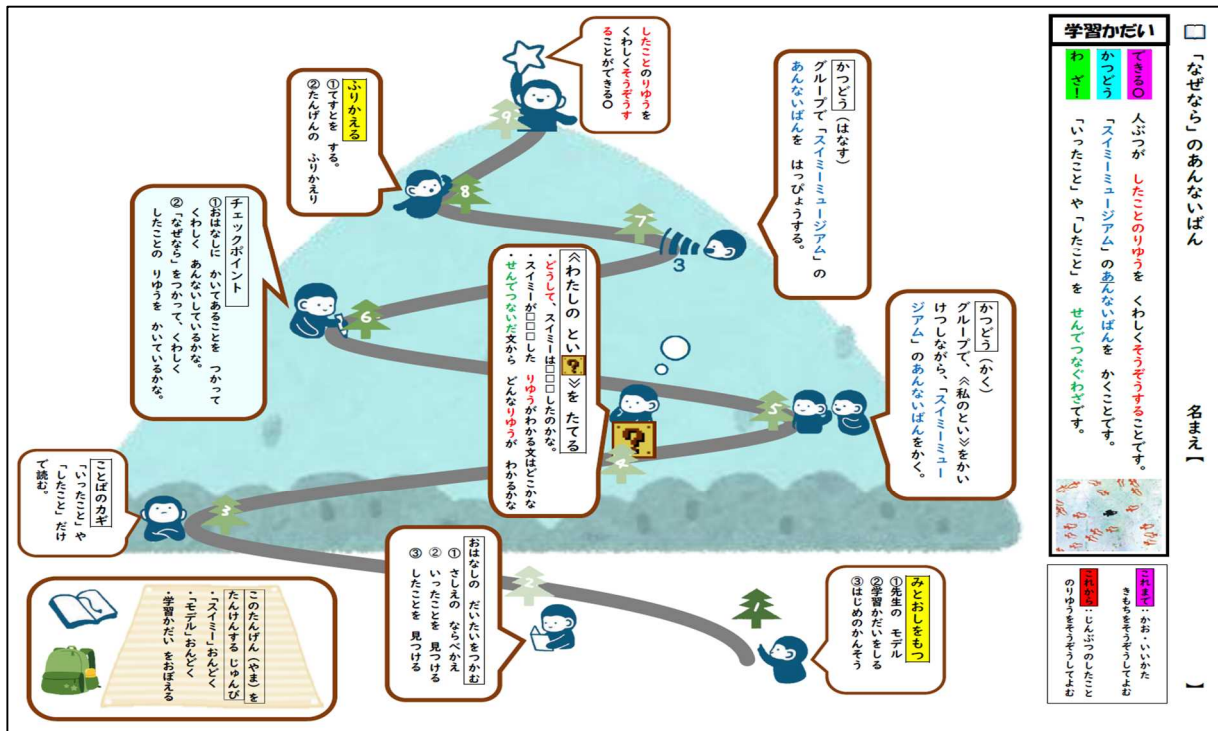


図2 単元の系統

4.3 単元Ⅱの学習計画

単元の2時目において、単元の見通しを確認するために、児童と学習課題と学習計画について確認した。その際、以下の学習計画表を提示した（資料5）。



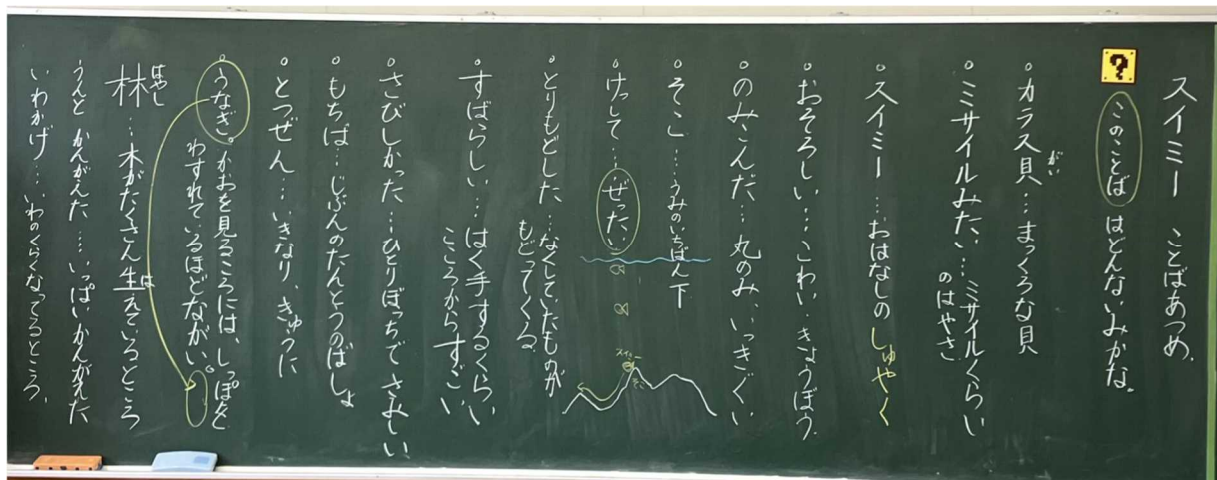
資料5 単元「『なぜなら』のあんないばん」の学習計画表

5. 単元Ⅱの言語活動

5.1 単元Ⅱの下ごしらえ

(1) 下ごしらえとしての語彙学習

単元Ⅱで中心に扱う語句は「身近なことを表す語句」である。「身近なことを表す語句」には際限がなく、まとまりとして事前に語彙量を増やすことが難しいため、中心学習材「スイミー」に出てくる語句の意味について学級全体で確認した（資料6）。



資料6 単元前の言葉集めの板書

(2) 言語活動の下ごしらえ

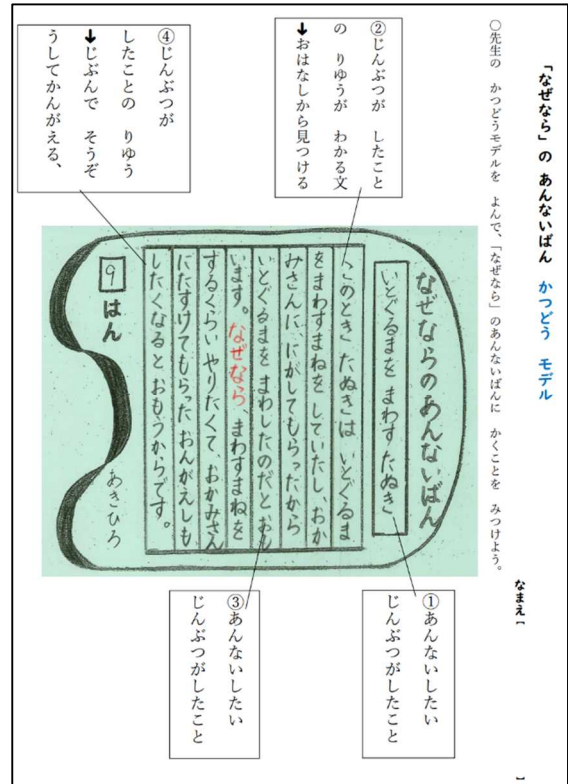
単元Ⅱで設定した言語活動は、『「スイミーミュージアムの案内板」を書くこと』である。

まず単元前には、前単元の活用題において人物の行動の理由を想像する設問をした。多くの児童が人物の行動の理由を具体的に想像して答えることができていた。しかし、根拠となる叙述を見つけることはできるが、どうしてそれが理由になるのかについての記述は少なかった。そこで作文の宿題で「夏と冬ならどっちが好きか。」や「カレーとシチューならどっちが食べたいか」などの理由を述べるテーマ作文をして、理由を述べるための下ごしらえも行った。

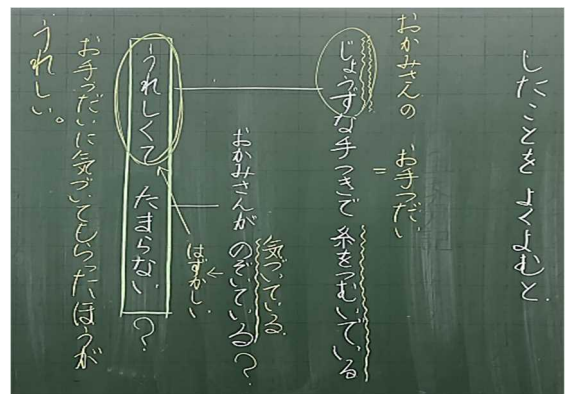
また単元びらきでは、「ミュージアム」という言葉について、実在するミュージアムを挙げて児童と確認をした。「案内板を書くこと」については、前学習材「たぬきの糸車」を用いて言語活動モデルを提示した。言語活動モデルを分析することで、案内板には、人物の行動の理由が分かる文と、それらを結び付けて理由を想像した文を書いていくことを明らかにした(資料7)。

(3) 思考操作の下ごしらえ

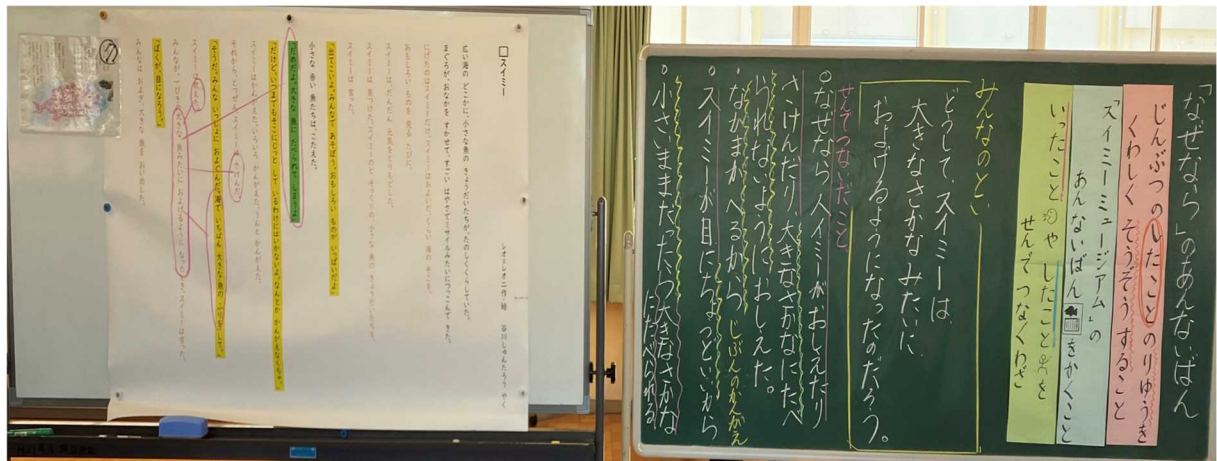
単元Ⅱで設定した思考操作は「言ったことやしたことを線でつなぐ技」である。前単元「たぬきの糸車」で、人物の行動の理由を考えた時は、叙述と叙述のつながりを見つけることが難しかったので、単元前に複数の既習学習材を用いて、線でつなぐ技の練習を行った。(資料8) また単元中においても、線でつないだ文をもとに、人物が行動した理由について自分の考えをもつことができることを確かめた(資料9)。



資料7 言語活動モデルの分析プリント



資料8 線でつなぐ技の下ごしらえ (単元前)

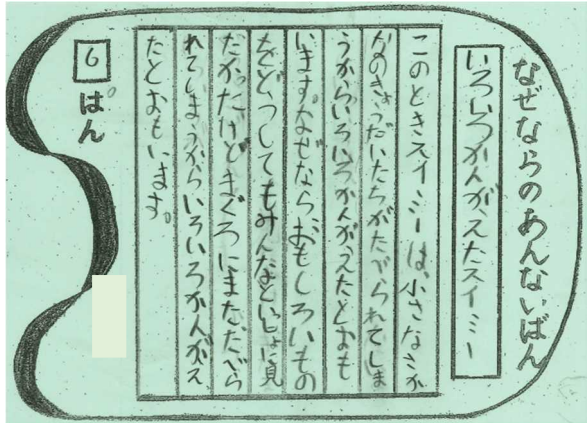


資料9 線でつなぐ技の下ごしらえ (単元中)

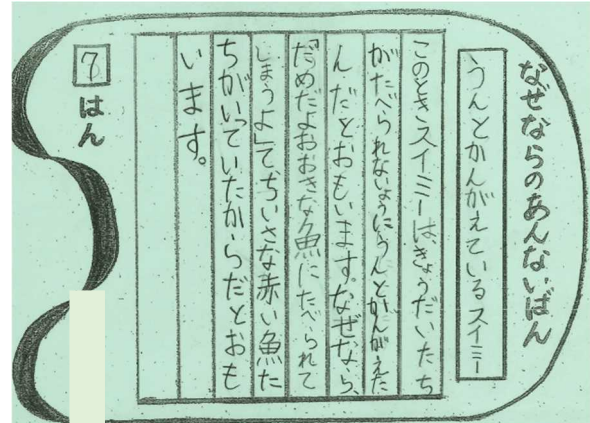
5.2 児童が書いたもの

(1) 言語活動作品

A児の作品



B児の作品



(2) 単元の振り返り(①できるようになったこと②できるようになった技③学びを生かしたいこと)

A児の振り返り

①できるようになったことは、人物のしたことの原因を詳しく想像することです。なぜならスイミーミュージアムのなぜならの案内板が書けるようになったからです。

②できるようになった技は、「言ったこと」や「したこと」を線でつなぐ技です。なぜなら、(学習計画表の)3の木の時にしたし、問いの答えがわかってきたからです。

③これからがんばりたいことは、なぜならの案内板をどんなお話でもできるようにしたいです。

B児の振り返り

①できるようになったことは、したことの原因を詳しく想像することです。なぜなら理由を詳しく想像するのは前はできなかったからです。

②できるようになった技は、「言ったこと」や「したこと」を結び付ける技です。なぜなら、前はちがうことを結び付ける技だったからです。

③これからがんばりたいことは、もっと難しい結び付ける技をがんばりたいです。なぜなら2年生ぐらいのレベルのやつかもしれないからです。

5.3 評価

評価規準にもとづき、単元Ⅱで育成を目指す力の評価を以下のように行った。

(1) 児童Aの評価

児童Aは、「いろいろ考えたときのスイミー」の行動の理由を「小さな魚の兄弟たちが食べられてしまったこと」と結び付けて、「面白いものをみんなと一緒に見たかったけど、マグロにまた食べられてしまうからいろいろ考えた」と表現している。スイミーの行動と小さな魚のきょうだいたちの会話文、スイミーが面白いものを見たことを結び付けて、場面の様子にふさわしい理由付けをしていると考えられる。また、単元の振り返りには、学習計画表の3番目の活動で思考操作について考えたことに言及し、思考操作を言語活動の達成に役立てることができたことを実感している。したがって、評価規準について十分評価できると考えた。

(2) 児童Bの評価

児童Bは「うんと考えたときのスイミー」の行動の理由を「小さな魚の兄弟たちが食べられてしまった

こと」と結び付けて、『だめだよ。大きな魚に食べられてしまうよ』って、小さい魚たちが言っていたからうんと考えた」と表現している。スイミーの行動と小さな魚のきょうだいたちの会話文を結び付けて、場面の様子にふさわしい理由付けをしていると考えられる。また、単元の振り返りには、結び付ける技（思考操作）の対象の変化について言及しており、もっと結び付ける技（思考操作）をがんばりたいと述べている。したがって、評価規準について概ね評価できると考えた。

6 考察

「豊かな言語活動を支える教師の仕事はどのようなものか。」にかかわって

本実践は、「豊かな言語活動を支える教師の仕事はどのようなものか。」ということの問題意識にして単元を構想し、2つの単元について、言語活動・思考操作・語彙学習の3カテゴリから下ごしらえを行ってきた。それぞれの単元において、同じカテゴリの下ごしらえでも、取り組む期間や取り組み方によって、効果に差があった点について以下に述べる。

6.1 下ごしらえとしての語彙学習

単元Ⅰでは、事前に気持ちを表す言葉を集め、応用紙にまとめごとに整理して、教室に掲示した。一方、単元Ⅱでは、事前に身につけさせたい語彙について集めることはせずに、学習材に出てくる言葉について意味の確認を行った。

単元Ⅰでは、単元前から獲得させたい語彙を計画的に集めることで、言語活動中に集めた語彙を使おうとする子どもの姿を見ることができた。教室に集めた言葉を掲示することで、表現準備語彙から表現語彙へと児童が使える語彙の量が増えていっていると考えられる。

単元Ⅱでは、学習材の特徴から下ごしらえとしての語彙学習に取り組むことが出来なかった。しかし、単元びらき直前の意味が分からない言葉集めをしていたときに、「おそろしい」や「けっして」、「もちば」という言葉の意味を知らない児童が多くいた。単元びらき前までに、児童が出会ったことがない言葉については、条件作文のキーワードや普段の会話の中で使ったりする必要があった。

6.2 言語活動の下ごしらえ

単元Ⅰでは、言語活動の下ごしらえとして、①前単元での気持ちを想像する経験、②インタビュー体験の想起、③既習学習材を用いた言語活動モデル作りを行った。一方、単元Ⅱでは、①前単元での行動の理由を想像する経験、②自分の考えに理由付けする練習、③ミュージアムという言葉の確認、④言語活動モデルの分析を行った。

実施時期や言語活動の質・難易度・経験などは考慮されるべきであるが、単元Ⅱにおける下ごしらえの方が、児童に言語活動の見通しもたせる効果が高かった。言語活動の下ごしらえとして、具体的にどんな言語操作をするのかを前もって想定して練習をしておくことで、言語活動で初めて使う言葉や活動を減らしておくことが大切であると考えられる。とりわけ小学1年生にとっては、なにもかもが初めての経験である。丁寧に言語活動を完成させるまでのプロセスを細分化して、少しずつ慣れさせておくことで見通しをもって活動に取り組むことができるだろう。

また、言語活動モデルと一緒に作る活動よりも言語活動モデルを分析する活動の方が、言語活動の見通しをもたせることができた。言語活動モデルを作る活動では、学級全体で一つの活動言語に取り組むが、一部の児童の意見だけで完成させたり、教師の都合も入ったりするため、一緒に作るといっても、教室の中に置いてけぼりになっていた児童もいたからである。一方、言語活動モデルの分析では、教師が提示した言語活動モデルを学習課題の言葉を使ってまとめに分けたことで、学習課題を丁寧に具体化することができた。そのため、より一層学習課題の理解も深まり、言語活動の見通しをもつことができたのではな

いかと考えられる。

6.3 思考操作の下ごしらえ

単元Ⅰでは、単元びらき後に思考操作の下ごしらえを他の学習材で行い、単元Ⅱでは、単元びらき前にはほかの学習材で、単元びらき後には、中心学習材で思考操作の下ごしらえを行った。

単元Ⅰでは、下ごしらえを他の学習材で行ったために、そもそもその学習材の内容を把握することが十分ではなかった児童にとっては、思考操作の下ごしらえ自体が難しいものになっていた。思考操作の下ごしらえをするためには、思考操作のことだけを考えることができるように、学習材が理解しやすく児童にとって慣れ親しんだものを使うことが大切である。その点、単元Ⅱでは既習学習材を用いた下ごしらえや中心学習材を用いた下ごしらえを行ったため、単元Ⅰに比べて児童はスムーズに思考操作の見通しをもつことができた。また、単元当初は思考操作を「線でつなぐ技」として児童に説明していたが、単元のまとめの段階で『線でつなぐ』ことを『結び付ける』といいます。」と新しい言い方で説明することで、抽象的な「結び付ける」という思考操作語彙についても獲得することができたと考える。

7. 展望

7.1 本単元の成果

本実践では、豊かな言語活動を支えるための教師の仕事の一例を明らかにすることができた。上記のような計画的かつ丁寧な下ごしらえをすることで、児童が単元の見通しと自信をもち、資質・能力を獲得に向かう言語活動をすることができた。また、下ごしらえをするにあたって、時期や方法、下ごしらえに使用する学習材の検討など、点検することは多くあるが、目の前の児童の実態に合わせて柔軟に変えていくことが大切であり、その点検する視点についても明らかにすることができた。

7.2 今後の実践に向けての課題

本実践では、「下ごしらえとしての語彙学習」「言語活動の下ごしらえ」「思考操作の下ごしらえ」という3つのカテゴリーについて検討したが、ほかにも「学習材を深く読むための下ごしらえ」や「学び方の下ごしらえ」など言語活動を豊かにするために教師にできることはあると考える。しかし、何もかも下ごしらえしていくと、教師の仕事も肥大化していくため、単元の系統性や前単元での学びを活かして、次の単元に取り組むことができるように、単元間のつながりを意識した下ごしらえの充実を図っていかなければならない。また、年度当初に丁寧な計画を立てることで、期間に余裕があり、内容が充実した下ごしらえができるため、下ごしらえの年間指導計画についても作成していきたい。

(佐賀市立本庄小学校教諭)