

言葉に寄り添い、国語を楽しむ児童の育成
～国語科として付けさせたい力を明確にした授業実践～

大野町立東小学校 教諭 杉山 貴紀

概要

今日的な課題や本校の学校課題から、豊かな語彙を育み、それを使おうとする児童を育成することが、学力の向上につながると仮定した。そのためには、授業者が単元のねらいや役割を理解し、単位時間ごとにどんな力が付けばよいかを明確にすることが必要であると考え、本実践を行った。研究内容1では、単元で付けるべき力を明確にし、3つの資質・能力に対して各単位時間がどのような役割を担っているかが分かる単元構想図を作成した。研究内容2では、国語科の授業以外でも語彙を増やす活動を考え、家庭学習で行っている音読のやり方を工夫したり、廊下掲示の活用の仕方を工夫したりする実践を行った。本実践を通して、表現に着目して読み取りをしていると自覚する児童が大きく増えた。同時に、「国語が好き」「国語は大切」と考える児童も増えた。これらの結果から本実践が、語彙力を高め、それを活用して読み取る力を伸ばすことに一定の成果があるものとする。また、国語を楽しむ児童の育成に有効であるとも考える。

1 主題設定の理由

(1) 今日の課題から

国語科の今日の課題として、情緒力・論理的思考力・語彙力の育成が挙げられる。特に語彙力については、「小学校では、「話す・聞く」に加えて「読む・書く」の「繰り返し練習」により、国語力の基礎となる知識を確実に身に付けさせることが重要である。特に、「読み」の学習を先行させることで、言葉の知識（特に「語彙力」）を増やすことに重点を置くべきである。（文部科学省HPより抜粋）」とあるように、重点的な課題として挙げられる。

実際に、豊かな語彙を育むことは、情報を確実に獲得するという知的な面でも、文学やコミュニケーションを豊かに味わうという情緒的な面でも、非常に重要であろう。また、豊かな語彙をベースとして自分を表現したりコミュニケーションを図ったりすることは、自己肯定感を高めることや、円滑な人間関係の形成においても重要な役割を果たすと考えられる。

従って、語彙を増やす学習を積極的に行い、活用を場を位置付けることで、今日的課題に切り込むことができると考えられる。

(2) 本校の研究から

本校では、学習の定着率が全国や県と比較し

て低く、またテストにおける無回答率の割合が高いことが課題であった。この要因として、児童の語彙力が低く、読解力や表現力が十分身につけていないことや、そのことによる、学習意欲の停滞が考えられた。そこで、令和4年4月から、校内研究として国語の教科指導に取り組み、学力の向上に挑んできた。

ねらいや単位時間の役割を明確にした単元指導を構想し、児童一人一人が話し合い活動に主体的に取り組む指導や、言葉による見方・考え方を大切にした評価を積み上げれば、文章の内容を正しく理解したり、自分の思いや考えを適切に表現したりする児童が育つことを願い、研究を推進し、本年度が3年目となった。

研究実践を行う中で、国語科でない先生が授業の展開について悩む姿を多く見てきた。「何をどのように教えてよいか分からない。」「言語活動とはどのようなものか分からない。」「どうすれば楽しい国語の授業ができるか分からない。」などの声を聞くことを通して、自身がどのような国語の授業を展開してきたかを見直した。そして、国語科として、研究主任として、このような悩みを解決するためにできることを考え、本実践を行った。

(3) 児童の実態から

昨年度6年生が行った全国学力学習状況調査において、「国語の授業の内容はよく分かりますか。」という質問に対する肯定的回答は80%であった。

しかし、国語の平均正答率は54%であり、県平均や全国平均を10%以上下回る結果であった。このことから、児童の意識と客観的なデータから、大きな乖離があることが分かった。

従って、児童は国語の学習内容を漠然と「分かる」と捉えているが、実際に活用する場面になるとその学びを活かしきれない実態があるのと考えられる。これは我々授業者が、本時どんな力を付けることができたかを自覚させたり、その力をどんな場面で生かせばよいかを明確にしたりすることで改善されるのではないかと考える。

こうした考えから、昨年度の3年生、本年度の6年生を対象に、2か年の実践を行った。

2 目指す子どもの姿

- ・語句に注目して、積極的に叙述の内容や登場人物の心情を読み取ろうとする姿。
- ・身に付けた語彙を自ら活用して自己表現しようとする姿。



国語が「できた」「わかった」
もっと学びたい。使いたい。
＝言葉に寄り添い、国語を楽しむ児童

3 研究仮説

国語の指導において、ねらいや単位時間の役割を明確にした単元指導を構想し、児童一人一人が話し合い活動に主体的に取り組むための指導・援助の工夫や、言葉による見方・考え方を大切にしたい評価を積み上げれば、文章の内容を正しく理解したり、自分の思いや考えを適切に表現したりする児童が育つであろう。

そして、国語科以外で学習した力を発揮する場を意図的に設定することで、国語科の学習に対する目的意識が生まれ、また、学びを生かせた実感をすることで、「もっと学びたい。使いたい」と感じさせることができるだろう。

4 研究内容

【研究内容1】

言葉による見方・考え方、ねらい、単位時間の役割を明確にした単元指導計画

- (1) 必然性のある言語活動の設定
- (2) 児童の意識とねらいのつながりを明確にした単位時間の構想
- (3) 児童のやる気を引き出す評価

【研究内容2】

日常的に国語の力を高めたり発揮したりする場の設定

- (1) 音読等の家庭学習の再考
- (2) 廊下掲示の活用

5 実践

【研究内容1】言葉による見方・考え方、ねらい、単位時間の役割を明確にした単元指導計画

- (1) 必然性のある言語活動の設定

① 具体的方途

単元を構成するにあたり、出口を明確にすることは重要である。そのために、単元をつらぬく言語活動を設定した。

例えば、「すがたを変える大豆」の単元では、食品加工の説明を書くという言語活動を設定し、単元をつらぬく課題を「例の書かれ方に気を付けて読み、それを活かして食べ物の秘密を書こう。」とした。

言語活動を設定するに時に特に意識したことは次の2つである。

1つ目は、その題材のねらいに即した言語活動であるかということである。例えば、「すがたを変える大豆」のねらいは、「書く内容の中心を明確にし、内容のまとまりで段落をつくったり、段落相互の関係に注意したりして、文章の構成を考えることができる。(思・判・表B(1)イ)」や「目的を意識して、中心となる語や文を見つけることができる。(思・判・表C(1)ウ)」である。従って、設定すべき言語活動は、段落同士のつながりが生まれるように、説明の順番に意図性を持たせて文章の構成を行うことである。そこで、年間指導計画や、教科書を参考にして計画した。

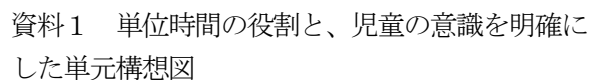
例えば、本実践では、第1時に加工食品のクイズを行った。最初は「アイスクリーム」「焼き芋」などの身近で分かりやすいものから、次第に「チーズ」「かまぼこ」「こんにゃく」などの身近にあるけれどその出来方を知らないものへと移っていく。この時、知識のある児童はその知識を披露したいという意欲に駆られる。「それなら私も知っているよ。」と言わせると同時に、「どうやって作るのだろう。」と疑問を持たせることができれば、児童は学習の土台に乗ったと言える。後述のように、予め音読の宿題で本文を読んでいるので、醤油の写真を見せれば、それが大豆からできていることが分かる。そして、「この本文を参考にして、みんなで1冊の食べ物図鑑を作ろう。」と提案して、単元をつらぬく言語活動をスタートした。

前述の3点を提示したことにより、児童は何のために本文を読むのかが明確になり、どんなことに着目して読み取りを行えばよいかにも自分たちで気付くことができた。

レポート形式で提出した児童の作品を綴り、1冊の本の形式にして図書室に置いたが、1年経って、持ち帰りたいという児童が現れるほど、印象に残る活動となった。

単元を構想するにあたり、単元構想図を作成した。その際、意識したことは次の3つである。

力に対して、単位時間の役割に偏りはないか、構想した順序に整合性があるかを一目に把握できるように単元構想図を工夫した。(資料1)



「知識および技能」「思考力・判断力・表現力等」
「学びに向かう力」の3本の柱に対して、各単位
時間がどのように関わっているかを位置付けた。
また、「思考力・判断力・表現力等」は、土台とな
る「知識および技能」があつて初めて成立するも
のであると考える。そのような観点で単元を見た
とき、その順序が逆になっている部分はないかを
見直すこともできた。

2つ目は、毎時間の児童の意識のつながりを明確にすることである。単位時間ごとに予想される児童の意識を位置付けた。これにより、前時の意識が本時の活動の意欲につながるか、本時の意識が次時の学習課題を生み出すことにつながるかを確認することができた。単位時間の出口を児童の言葉で設定することにより、毎時間のねらいがより明確になった。

3つ目は、単元で働かせたい見方・考え方を明確にすることである。単元のねらいを達成するために、児童がどのような見方・考え方をするとよいかを明確にした。また、こうした見方・考え方を発揮する場面を意図的に設けることにより、単元のねらいに対する単位時間の役割が明確になった。

作成した単元構想図をもとに、毎時間のねらいや単元を通して働かせる見方・考え方を児童に

示し、授業を行った。その結果、児童は本時どんなことを考えればよいか分かり、多くの児童が意欲的に学習活動に取り組むことができた。また、見方・考え方を提示したことにより、途中で立ち止まってしまった児童も、どのような見方や考え方をすればよいか分かり、課題に取り組む姿が見られた。

(3) 児童のやる気を引き出す評価

① 具体的方途

毎時間の評価においては、次の3点を意識した。

1つ目は、評価場面を明確にすることである。本実践を行うにあたり、過去に自身が行ってきた評価の場面を振り返ってみた。すると、まとめの文章や練習問題の正答率、出口の言語活動など、そのほとんどを終末の場面で行っていた。

一方で、終末以外でも評価することが重要であるとは分かっていたが、その方途は不明瞭であった。

そのため、本実践を通して評価場面と評価方法について考えた。

2つ目は、児童の意識や言葉を想定した評価規準を設定することである。指導案を作成する際に、評価規準を示したが、それは学習指導要領の文言を用いて設定してきた。では、その規準に到達した児童というのは、一体どのような児童であると言えるのだろうか。この部分が不明確なまま授業を行えば、教師の感覚だけで評価を行うこととなってしまう、児童の本当の力を見ることはできないだろう。同時に、目指す児童の姿が不明確なままでは、授業者にも迷いやブレが生じてしまうと考える。

従って、学習指導要領の文言をかみ砕いて解釈し、それは児童の言葉で言うならばどんな言葉となるのかを想定して指導案に位置付けた。

「すがたを変える大豆」の単位では、第4時の評価規準を「事例の書かれ方を根拠として段落相互の関係を捉えて、例示の工夫を書いている。」と設定した。この時、規準に到達している児童というのは、「事例の書かれ方」に触れ、「段落相互の関係」がどのようになっていて、それはどのような意図で「工夫」されているかが分かっているということになる。これを児童の言葉に直して解釈

すると、「筆者は、読む人に分かりやすく説明するために（工夫）、炒り豆から醤油というように（事例の書かれ方）、読む人にとって分かりやすいものから、分かりにくいものの順番で（段落相互の関係）例を書いていることが分かった。」となるだろう。

このようにして児童の言葉に置き換えてそれぞれの要素を捉えることにより、評価規準がより明確となった。

3つ目は、児童にとって規準が明確であるということである。本実践において、児童のまとめの文章などを「A」「B」「C」で評価した。この時、B評価の基準を児童に提示した。前述の第4時でいえば、「事例の書かれ方」「段落相互の関係」「工夫」の3点が書かれていることがB評価であることを示した。

そして、特に優れたまとめを書いた児童を次時に紹介し、どのような点が優れていたかを解説した。

② 児童の様子

評価規準を明確にし、解説をすることにより、児童は言葉に寄り添って学びを振り返るようになった。

【児童A】は、4月に国語が苦手だと言っていた児童である。特に書くことが苦手で、考えを持つことはできるが、それを文章で表すことに強い抵抗を示していた。その児童が6月「まいごのかぎ」の単元で書いたまとめは次の通りである。

「すいこまれるようにという言葉から、ぼーっとしているという気持ちが分かった。」

この実践を続け、9月「ちいちゃんのかげおくり」において、同じく「どのような言葉から、どんな気持ちが分かったか。」をB評価規準にした際の【児童A】のまとめが次の通りである。

「ちいちゃんはひとりぼっちで悲しい気持ちになった。それが分かる言葉は、町もボロボロだし、防空壕もボロボロだから、ちいちゃんの気持ちもボロボロだと分かった。もしぼくだったら、ちいちゃんみたいにはできないと思う。」

4月に書くことが苦手だと言っていた【児童A】は、半年で、学んだことに加えて自分の感想を書くことができるまでになった。【児童A】は一例で

あり、多くの児童が、自身の考えの根拠となる叙述を用いてまとめるようになった。

【研究内容2】日常的に国語の力を高めたり発揮したりする場の設定

（1）音読等の家庭学習の再考

① 具体的方途

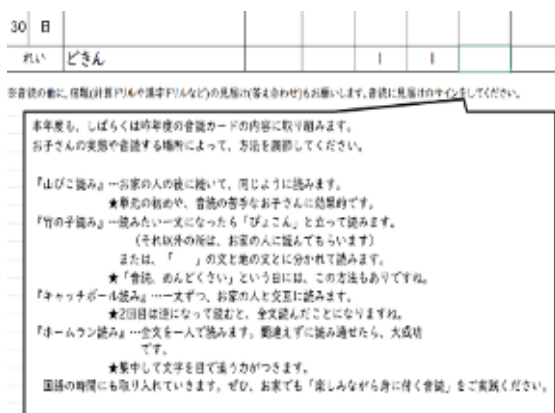
本校では、毎日の家庭学習として音読を提案している。東京大学講師である高橋麻衣子氏は、「構音運動は心的努力を必要とするが、その分、文字情報の保持を促進して理解を支える可能性が指摘できる」と、児童における音読の有用性を示している。

そこで、家庭学習として出題する音読の方法を再考した。

音読する題材は従来と同じく、全員共通とし、今学習している題材、もしくは、翌日から学習する題材とした。

大きく変更したのは、取り組み方である。

（資料2）



【資料2】音読カード

「山びこ読み」「ホームラン読み」「クイズ読み」「まとめ読み」と言うように、読み方に名前を付け、毎日自分で音読の取り組み方法を選択できるようにした。個々の児童によって習熟度は違うため、どの読み方にするかは、自身の学習到達度や保護者の願いに応じて決定することができる。また、音読カードにそれぞれの読み方で期待できる力を書いたり、授業の終末に、次の学習のためにおすすめする読み方を紹介したりすることにより、音読を自分のための家庭学習とすることをねらった。

た。

② 児童の姿

自分で選択する家庭学習を行った結果、それまでなかなか音読に取り組めなかった児童も、少しずつ音読に取り組むようになった。また、音読カードに励ましの言葉を記述する保護者が増え、その言葉を楽しみにする児童も増えた。特に「クイズ読み」は児童に好評で、翌日には教師や別の児童に出題する児童も見られた。

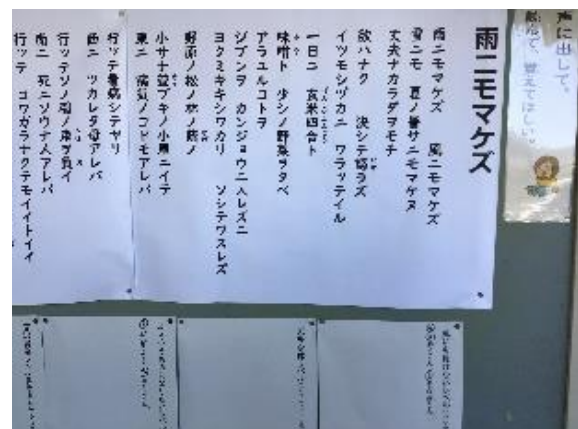
音読を充実させたことは読み取りにも効果があった。前日に本時扱う場面を読んできた児童は、そうでない児童と比べて、一人読みの時間により多くの叙述に着目できる傾向が見られた。

（2）廊下掲示の活用

① 具体的方途

語彙力を国語科の授業だけで育成するには限界がある。私たちは日常的に日本語を使い、その中で身に付けることのできる国語の力もある。国語科の授業以外で国語の力、特に語彙力を身に付ける方法はないだろうか。

そこで考えたのが、廊下の掲示を活用するという方法である。（資料3）



【資料3】暗唱に取り組むための廊下掲示

ここでは、6年生教室の前に宮沢賢治の「雨ニモマケズ」を掲示し、暗唱に取り組ませた。最初から全てを暗唱するのではなく、適宜チェックポイントを決め、スモールステップで暗唱できるようにした。

② 児童の姿

「やまなし」の単元で児童には、「やまなし」と他の宮沢賢治作品との比較という課題を出した。すると児童は廊下の「雨ニモマケズ」の掲示を見に行き、その場で論議を始めた。「この詩も、『やまなし』と同じ自己犠牲の部分があるよね。」「賢治は平穏な生活を望んでいたのではないか。」「『やまなし』の12月も平穏な様子だったから、もしかして、『やまなし』の12月は、賢治の理想の世界だったのではないかな。」など、教師が指示しなくても自ら課題に取り組んでいた。その中で、「自己犠牲」「平穏」などの語句を自然と使いこなす様子が見られた。

また、学年関係なく廊下掲示の暗唱に積極的に取り組む児童もあり、4年生でも6年生の「雨ニモマケズ」の暗唱に挑戦する児童が表れた。あえて原文通りで掲示していたため、語句の切れ目や意味が捉えにくく、最初はたどたどしく音読していた。しかし、自分で調べたり、教師や保護者に質問したりして、正しく発音できるようになり、最後には暗唱できるようになった。

こうした姿から、廊下掲示が、児童の意欲的な語彙の取得を補助するものとして非常に有効であると考えられる。

5 成果と課題

本研究における成果を確かめるため、6年生を対象に、全国学力・学習状況調査の質問を9月に改めて行った。結果は次の通りである。なお、いかに示す「肯定的評価」は、回答の「当てはまる」と「どちらかといえば、当てはまる」の割合を合算したものである。

「国語の勉強は好きですか。」に対する肯定的評価は、50.1%から67%。「国語の勉強は大切だと思いますか。」に対する肯定的評価は、93.8%から100%。「国語の授業で学習したことは、将来、社会に出たときに役に立つと思いますか。」に対する肯定的評価は、81.2%から92%と、いずれの項目でも成果が見られた。

また、「国語の授業で、物語を読むときに、登場人物の性格や特徴、物語全体を具体的にイメージし、どのような表現で描かれているのかに着目していますか。」に対しても、肯定的評価が15%程上昇した。

以上のことから本実践が、言葉に寄り添い国語を楽しむ児童の育成において一定の成果を上げるものであると言える。

一方で課題として、学力差の広がりが見られる。4月は漠然と「分かる」と感じていた児童が、国語の力がどのようなものを理解し、自身を客観的に見つめることができるようになったことにより、多くの児童が「国語が分かる」と自覚できる一方で、「分からない」と考える少数の児童との差が顕著になってきた。

今後は、個別最適な学びを設定し、どの児童も「国語が好き」「国語が分かる」といえる授業を実践していきたい。

参考文献

小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 国語編

文部科学省

https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/bunka/toushin/04020301/007.htm

「人はなぜ音読をするのか ―読み能力の発達における音読の役割―」（高橋麻衣子 2013）

https://www.jstage.jst.go.jp/article/jjep/61/1/61_95/_pdf