

# 対話で学びを深める国語科の授業づくり —小学校「詩」の実践と分析を通して—

19059 小幡 藍

キーワード： 対話の可能性 創造 協働 探究 アート思考

## I 概要

新型コロナウイルス感染症（COVID-19）の感染拡大による休校措置等により、学校教育の本質がどこにあるかについて考えたとき、仲間とともに、共通の教材に向き合い、心や体、言葉を使って共に考え、互いの違いに気づき、生かし合うことが学習の楽しみであり、教室で学ぶ意義だと再確認した。

本研究の目的は、新学習指導要領で重視される主体的・対話的で深い学びを目指した授業改善の視点の中から、対話的学びに焦点を絞り、自己の考えを広げ深めるための、教室における「対話」の重要性について検討する。

研究教科・領域は、小学校国語科「読むこと（文学的文章）」とする。仲間と共に学ぶことを保障し、詩独自の教材性・教育価値を生かした授業を構想し、実践する。感性豊かな文学体験による、子どもたち一人一人の作品世界の受け止め方の違いを多様性として受け入れ、教室の中で有効活用することで、豊かな読みを実現したいと考える。子どもたちの対話から学ぶ力を信じ、どの子にとっても安心した学びの空間が創出できるような授業デザインを提案する。

## II 研究の結果

### 1 今求められている資質・能力 ～すべての子を優れた問題解決者に～

#### (1) DeSeCoから見えてくるもの

「なぜ今、協同的な学びが必要なのか」新学習指導要領に込められた願いをOECD「コンピテンシーの定義と選択：その理論的・概念的基礎」プロジェクト（通称：DeSeCo デセコ）の3つの鍵となる（キー・コンピテンシー）から明らかにした。人生で直面する様々な問題の状況に対し、質の高い問題を現に成し遂げるのに必要十分な要因をコンピテンスと呼ぶ。コンテンツ・テストの成績が将来の社会的成功を予測しないこと、意欲や感情の自己調整能力、社会スキルといった非認知的能力が重要になること、またどのような学習内容を、どのような教育方法で学習したかといった学習経験が問われていることが明らかとなった。意欲や感情の自己調整能力、肯定的な自己概念や自己信頼等の情意的な資質・能力がより大きな影響力を及ぼし、それは対人関係調整能力やコミュニケーション能力等の社会スキルと言われる。異なる考えを持つ人に対する感受性や他の人たちに前向きな期待を抱くことを、教室の中、とりわけ日常の授業で大切にしていかなければならないと考える。

#### (2) 新学習指導要領が見据える2030 ～主体的・対話的で深い学び～

新しい時代に必要となる資質・能力の育成のため「何を学ぶか」はもちろん大切だが、「何ができるようになるか」のために、「どのように学ぶか」が今まで以上に問われていると考える。「主体的・対話的で深い学び」の三つの視点は連動するものであるが、本研究では特に「対話的な学び」の質的改善に焦点を当て、「子供同士の協働、教職員や地域の人との対話、先哲の考えを手掛かりに考えることを通して、自己の考えを広げ深めることのできる「対話的な学び」の実現を目指す。

「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）」（平成28年12月21日中央教育審議会）の中で、「人工知能がいかに進化しようとも、それが行っているのは与えられた目的の中での処理である。一方で人間は、感性を豊かに働かせながら～中略～目的を自ら考えだすことができる。多様な文脈が複雑に入り交じった環境の中でも、場面や状況を理解して自ら目的を設定し、～中略～答えのない課題に対して、多様な他者と協働しながら目的に応じた納得解を見い出したりすることができるという強みを持っている。」と述べられている。人間の生涯にわたって続く『学び』という営みの本質を捉え直し、子どもたちに求められる資質・能力を育むために必要な学びの在り方を探ることが急務である。創造性・協働性・探求（人間の強み）をキーワードに、学校教育に求められていることを今一度見つめ直し、教室における学びを有効に機能させるための授業改善を重ねていく必要がある。

### 2 対話的实践としての学びと教室の可能性 ～一人一人が生きる場・一人一人を生かす場の創出～

#### (1) 対話的实践としての学び：学びの三つの対話

佐藤（2014）は、「学びにおける コミュニケーションの構築」の中で、学びには以下のような3つの対話であると述べている。

<対象との出会いと対話>…文化的・認知的実践としての<世界づくり>の学び  
<他者との出会いと対話>…社会的・政治的実践としての<仲間づくり>の学び  
<自己との出会いと対話>…実在的・倫理的実践としての<自分づくり>の学び

学校教育が、先に述べた社会的要請に応じていくと同時に、子どもの学びの経験を豊かにするためには、学習観を「対話的实践」として捉え直す必要がある。「学び」とは人間同士の協同的な営みであり、あくまでも対話的關係の中で成立すると定義する。

## (2) 教室の可能性

多様な個性の子どもたちが集まって学ぶ教室は、対話的实践としての学びを展開してこそ、その場の可能性を最大限に生かすことができる。本研究では、教室で学ぶことの意義を、一人残らず「仲間と協働する喜び（よさ・楽しさ）」を経験することであると捉える。

河村（2017）は、学習集団の前提条件として「自分たちで自律的にできる」という自治性や「お互いの利益を大切にしよう」という関係性が重要であるとしている。子どもたちが様々な資質・能力を身に付けるのに最適な学習形態は、実態に規定されることが大きい。協同的な学びを実現させるために、表1に示すような様々な協同場面を設定し、協同思考に慣れさせる活動を多く取り入れる。そうすることで、仲間と支え合って学ぶ風土を創り上げたいと考える。活発で建設的な相互作用が生起する学級集団を成立させることは容易なことではないが、学級集団の状態に合わせて、適宜内容や形態等を工夫することで、協同で思考する楽しさや有用性を、全ての教科の学習において実現できるようにする。

	共有	比較	選択	創造	拡散
目的	自他の考えを共有する	自他の考えを比べる	適切な考えを選ぶ	考えをまとめる	考えを広げる
思考	受容・共感	共通点・相違点の明確化	根拠・理由づけによる深化	分類・関係づけ・順序	新たな考えの形成・深化、批判的思考

表1 協同の可能性

## 3 国語科における対話的实践

### (1) 国語科における三つの対話 ～国語科における協同の可能性～

ペアやグループなどの「話し合い」を仕組むだけでは、本質的な対話的实践は成立しない。「対象」との対話で得られた個人々の考えがあつてこそ、多様な「仲間」との多様な考えとの対話が組織され、一人では見いだせないであろう考えが「自分」との対話により引き出されると考える。

特に国語科では、一人一人が読みの力をつけるため、「対象」との対話の充実を重視する。また、文学の読みを豊かに味わうためには、テキストを媒介にした「仲間との対話」が必須であることを押さえる。3つの対話が重なるところに、仲間と協同する喜び、しいては、教室で学ぶ意義が存在するのではないかと考える。

国語科「読むこと」においては、自分の考えをよりよいものにしようと思ひ続ける学びの様相と捉える。自分の考えが変化することだけでなく、新たな見方や価値への気付きを見出すことで、自らの学びを見つめ直し、自分の考えを強化したり、再構築したりすることとする。仲間と共に読み合うことが、子ども一人一人の読みの力を刺激し、思考力・判断力・表現力を育てることにつながることを、国語科における協同のよさとして押さえない。

本研究では、対象（=テキスト）の叙述と向き合い、自分の考えをもつ力を付けることを丁寧に支援する。その際の手立てとして、寺田（2012）の解釈方法と学習活動とのバランスを吟味した学習指導方法を参考にし、寺田は、読む行為を推進する力を生かした学習活動の一つとして小集団討議を挙げ、その有用性も以下のように示している。

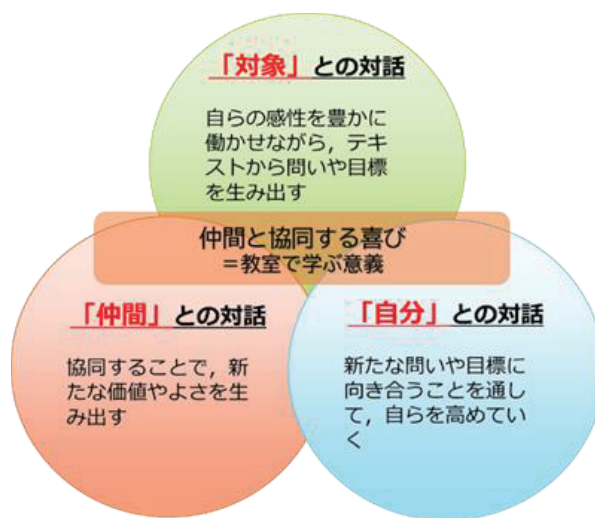


図1 三つの対話

- ① 討議にかかわる様々な権限を学習者の自己決定に委ね、教師が討議の足場作りの役割を果たすことで、小集団討議は学習者の読むという行為を促進することができる。
- ② 参加者が解釈を交流すること自体の面白さを実感するという働きがあり、他者との関わりの中で育てられ、同時に他者との関わりを変化させていくような、学習者の探求行為を促進する。

さらに、解釈の交流に集中的に取り組めるように、一文から可能な限りの意味を紡ぎだす四つの手立てを導き出した。

- a 言葉の削除による変化（この言葉があるのとないのとは、意味がどのように変わりますか。）
- b 類義語への置き換えによる変化（AとBとでは意味がどのように変わりますか。）
- c 動作化・映像化（今ここで試してみよう。どういう光景か思い浮かべてみよう。）
- d 自分の経験との関連付け（これと似た経験はありますか。）

一文の意味を考えるとという解釈法と小集団討議という学習活動とを用いた指導法により、教室で「読む」という行為を共有することで、以下のような児童の姿を目指していく。

- (1) 一人でたどり着けなかった解釈と出会い、納得し、楽しさを感じる児童
- (2) 仲間との対話から学ぶという学習の意義を実感し、達成感を持つことで、次の活動へ意欲を高める児童
- (3) 一人一人が解釈を話し、反応を得て、仲間の解釈を聞くという対話の力を身に付ける児童

文学を教室で読むという〈意味〉を最大限生かし、協同して探求するという資質・能力の育成を目指していく。

## (2) 詩教材の可能性

詩は物語と違い、短い言葉に作者の思いが凝縮されており、読みの難しさがある一方、空所が多く、解釈が読者に委ねられているため、仲間と協同して探求する学習材として適していると考えられる。テキストに対して、自分の知識や経験と関係づけ、想像し、それらを仲間と共有し、交流することを通して、自己の読みに立ち止まり、俯瞰して考えを形成することができるようにしたい。詩の言葉に着目し、言葉による見方・考え方を働かせることで、さらにものの見方・考え方が広がり豊かになることをねらう。詩を読むことを通して、作品から何を受け取ったか、一人一人の内面に目を向けることができる点も魅力である。子どもたち一人一人の感性を生かせる授業づくりが期待できる。子どもたちの豊かな感受性を軸に、価値あるものを見出す感覚や感情を大切に、心を動かされる文学体験の教育的価値を改めて認識したい。

- ◇詩教材の魅力（教育価値）◇
- 身近な事柄が題材⇒どの子の既有知識も生かせる
  - 短い文章⇒学習意欲の低い児童にとってハードルが低い
  - 精選された言葉による分かりにくさ⇒みんなにとって未知な問題
  - 吟味された言葉⇒言葉のみつめ、言葉について考える機会になる⇒語彙の獲得
  - 空所⇒読者の個性的な読みが許容されており、読みの交流の必然性が生まれる  
⇒学び合う仲間の存在の重要性を感じる
  - 豊かな表現の工夫⇒日本語のよさが実感できる⇒言葉のおもしろさ・楽しさを味わえる
  - 虚構の世界（現実的であり現実的でない）⇒見落としがちな真実や美しさに気付かせてくれる
  - メッセージ性⇒個々人が持つ感性を刺激する⇒ものの考え方や生き方を問い直す

児童と教材との出会わせ方は、主体的に学べるかどうかを左右する。そのため、他教科や学校行事、発達段階と関連させた年間を通した学びの連続性の中で出合わせることを意識した。また、仲間と共に読む楽しさを実感させることを大切に題材構成も工夫した。「作者の主題や心情」を理解させることを目的とせず、詩の世界を楽しむことを重視する子供の感覚と感性に即した、詩を味わう授業を展開したい。

特に題材の選定にあたっては、対話を促進するために「ずれ」を重視した。作品世界と現実との「ずれ」、作者と自分の「ずれ」、仲間の考え方と自分の「ずれ」から、「問い」を見出しやすくすることをねらった。子どもたち一人一人の感受性を軸に、仲間と共に学ぶことを保障することで、言葉の巧みさや見落としがちな真実や美しさに気付くことのできる、豊かな学びの実現を目指す。

年間を通して、自分のものの見方で自分なりの答えを創り出すという思考プロセスの積み重ねは、アート思考の場としての価値も内包し、その人らしさが大切にされる学習経験としても意義があると考える。

文学の中でも、特に詩教材を軸に学びをデザインすることで、一人一人の感性を生かした自分なりの解釈する楽しさ、

【第3学年】 詩単元計画（全7時間）		◇令和2年度（2020年）		
時期	題材名	学習目標	言葉の力 ⇒関連単元	各教科横断的な資質・能力の育成に関わる他教科等との関連
4月 -6月	◎教室で学ぶということ 『教室はまちがうところだ』 藤田 晋時・『かえるのびよん』 谷川俊太郎	1 ・心と体を使って音読することを楽しむ。 ・教室で学ぶことの意味について考える。	様子を思い浮かべて音読する ⇒『すいせんのラッパ』	・学活「新しいクラス」 ・道徳「やさしい人だいきくせん」
5月 -6月	◎詩を読む楽しさ 『紙ひこうき』神沢利子・ 『夕日がせなかをおしてくる』 阪田寛夫 ※『わるくち』谷川俊太郎	2 ・表現の効果について考える。 ・場面の様子や人物の気持ちを思い浮かべながら、詩を声に出して読む。	言葉の響きやリズムを楽しむ ⇒『俳句に親しむ』	・音楽「心の歌」
9月	◎言葉に向き合う 『だるまおくり』金子みすゞ・ 『かんがえるのっておもしろい』 谷川俊太郎 ※『忘れもの』高田敏子	1 ・人物の行動や気持ちの変化を具体的に想像する。 ・作者の個性的な発想や表現に触れ、工夫して音読する。	人物の行動や発言の理由を考えて読む ⇒『サーカスのライオン』	・学校行事「運動会」
10月	◎いろいろな見方や考え方 『みんなちがって みんないい』 『大漁』金子みすゞ ※『海の魚はかわいそう』 金子みすゞ	2 ・詩の情景を想像し、自分なりの考えをもつ。 ・作者のものの見方や考え方に触れ、物事の多様な側面を感じる。	心の動きを言葉に表す。 ⇒『心が動いたことを詩で表そう』	・道徳「たまちゃん、大すき」 ・児童会「子ども祭りしよう」
1月	◎何を感じたかな 『犬』金子みすゞ ※『朝がくると』まど・みちお	1 ・作者の作品に込めた思いを考える。 ・仲間の考えに触れ、自分の考えを深める。	感想や考えを持ち共有する。 ⇒『世界の家のつくりについて考えよう』	・学活「4年生に向けて」 ・道徳「あんぱんの日」

表2 詩の単元計画（3学年）

仲間の解釈と交流・共有するおもしろさという学びが実現することを期待する。また、詩の魅力の一つである磨かれた言葉に触れる側面においては、詩の授業を言葉の力を育てる時間として位置づけ、子どもの言葉の世界を広げることにも貢献したい。言葉に着目させる発問の工夫、意味想像を促す対話への働きかけ、多様な表現活動や活用場面の創造などの教材研究に努める。子どもたちが授業の主人公になり、仲間と共に楽しんで詩を味わうことを目指す。

#### 4 実践と分析1：詩教材の可能性の追求

##### (1) 授業デザイン《5年文学的文章(詩)「犬」(金子みすゞ)》

<p>1 単元名 詩を読み味わおう 「犬」(金子みすゞ)</p>	<p>題材</p> <p>うちのだりあがさいた日に、 酒屋のクロは死にました</p> <p>おもてであそぶわたしらを いつでも、おこるおばさんが、 おろおろないておりました。</p> <p>その日、学校でそのことを おもしろそうに、話してて、 ふっとさみしくなりました。</p>
<p>2 目標 表現の工夫から、作者の思いを想像し、詩を味わおう。</p>	
<p>3 授業デザインのポイント</p> <p>○題材選びと教材研究                      ○テキストとの対話に向かわせる手立て                      ○協同の場のデザイン</p> <p>○自己変容の分かるワークシートの準備</p>	

#### 4 学習過程

段階	学習活動 主な発問 (○) ★押さえないポイント	予想される児童の反応	指導上の留意点
導入	<p>1 本時のめあてを確認する。</p> <p>○ 詩に書かれていることについて、みんなで考え合って、みすゞさんの作品を読み味わいましょう。</p> <p>★音読の工夫 (リズム, 発音, 速さ, 間, 姿勢)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 一体どんな勉強をするんだろう。</li> <li>・ 詩はよく分からないなあ。</li> <li>・ 「ふしぎ」を書いた人と同じ作者だ!</li> <li>・ 悲しい感じがする。</li> <li>・ 犬の死を面白がってはいけないうな。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 教師の範読後、追い読みや交代読みで、読み慣れさせる。</li> <li>・ 「学校」を「ガッコ」と読むことで七五調のリズムに気付かせる。</li> <li>・ 感想をワークシートに記入させ、自由に発言させることで、心が開く環境を整える。</li> </ul>
展開	<p>2 詩を読み、課題に取り組む。</p> <p style="text-align: center;">【対象との対話】</p> <p>○ 詩の言葉や文章から感じたことや考えたことを行間に書き込みましょう。</p> <p>★表現の工夫 (対比) さく⇄死, うち⇄酒屋, わたしら⇄おばさん, おこる⇄なく, おもしろそうに⇄さみしく</p> <p>3 考えを交流する。</p> <p style="text-align: center;">【他者との対話】</p> <p>○ 書き込んだことをもとに、仲間と交流しましょう。</p> <p>○ クラスのみんなで考えてみましょう。</p> <p>★作品の主題 (一文の解釈) 「ふっとさみしくなりました」 誰に対してさみしくなったか A クロ B おばさん C 自分</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 何を書いたらいいんだろう。不安だな。</li> <li>・ よし、一文ずつ考えていこう。</li> <li>・ 「だりあ」って、どんな花かな。</li> <li>・ 「わたしら」って、みすゞさんたちのことかな。</li> <li>・ ダリアが咲いた日にクロが死ぬっていうには何を意味しているのかな。</li> <li>・ 「おろおろなく」って、すごく悲しそうな感じ。</li> <li>・ 「そのこと」って、どんなことを話していたんだろう。</li> <li>・ 「おもしろそうに話す」から「ふっとさみしくなる」のはなぜかな?</li> <li>・ クロが死んだことを思っさみしくなったんだろう。</li> <li>・ おばさんがかわいそうで、さみしくなったんだよ。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 読み味わうための観点を提示したり、活動の具体を例示したりすることで、詩と向き合いやすくする。</li> <li>・ ペア対話により、適宜つまずきを共有する。</li> <li>・ ダリアの花は写真で紹介したり、誰の視点で書かれているかは「語り手」と統一したりすることで状況設定の理解を助ける。</li> <li>・ グループ対話では、どの言葉からそう考えるのか、どの文章を根拠にして解釈しようとしているのかを明確にして相手に伝えるようにする。</li> <li>・ 友達の見解で納得したことは、ワークシートにメモするように声掛けする。</li> <li>・ 児童の発言をつなぎながらグループの対話を支援する。</li> <li>・ フロア対話で取り上げたい内容を机間指導において見取る。</li> <li>・ Cの視点は気付きにくいことを想定し、切り返しの発問(「ク</li> </ul>

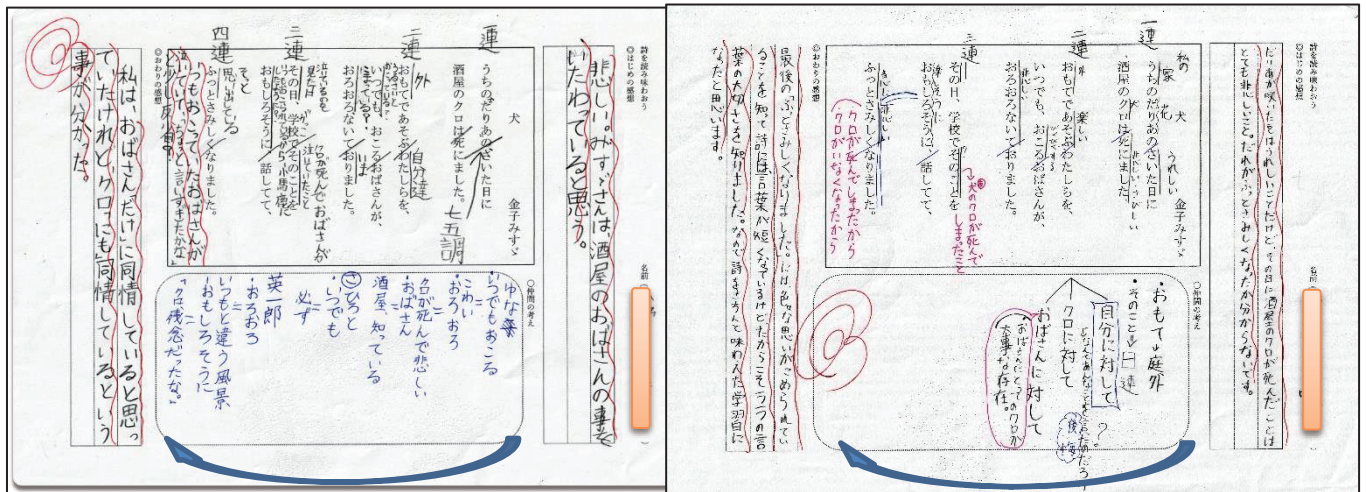


	4 学習内容を振り返る。 【自分との対話】 ○ 想像したことが伝わるように音読をしましょう。	・悲しんでいる人がいるのに、それを面白がっている自分の心に気付いてさみしんじゃないかな。 ・最後の一行は、さみしい思いが出るように、ゆっくりとした速さで小さく読もう。 ・「ふっと」の後に、間を入れて読もう。	ロやおばさん以外にも理由があるのでは？」で引き出す。  ・一人一人の読みを大切にするため、一度黙読で考えさせた後、自分のペースで音読させる。 ・時間があれば、数名紹介する。
終末	5 終末の感想を書く。 【対象との対話】 ○ 詩を読んで、感じたことや考えたことなどを書きましょう。	・みんなで考えたら、さみしいにもいろいろ考えがあると思った。	・他者との交流を通して気付いたことや考えさせられたこと、この詩をどう感じたかななどを記入させる。

(2) 実践の分析

① すべての児童が磨かれた言葉に触れる経験を支援できたか。

**成果** 多くの子どもがワークシートに自分の読みを記入し、フロア対話やグループ対話を通して、読みや表現を豊かにしていた。授業前後の感想比較から、協同のよさとして、語彙の拡充、他者との比較による根拠の明確化、読みの視点の広がり、表層から内容理解、自己の問題解決、意味の創造、学び方の理解という効果が明らかとなった。仲間と協同で詩を読み合うことの可能性を感じた。「最初は難しいって思ったけど、言葉の一つ一つにいろいろな意味があることを知ったし、分からなかったところがあってもみんなの意見が参考になりました。(1組8班Y)」や「最初の言葉の意味より、最後の言葉の意味の方がより深く味わえたり、意味が分かって心にぐっときました。一番Mさん(の考え)がよかったです。(1組8班A)」というように、自己の読みの限界を仲間との交流により超えていく姿が、協同のよさであるし、自己の満足感につながっていたと考察する。



新しい見方・考え方

自己の問題解決

写真1 児童のワークシート

**課題** 対象へのアプローチは、年間を通して提示・実践していく必要がある。「言葉と向き合う際のコツ」として、解釈法を採用した。「おろおろ」と泣くってどんな感じか、「ふっと」は「突然」とは違うのかといった言葉の細部に迫る発言をする児童がおり、全体の印象だけでなく、言葉の細部に注意を払って読むことを意識している姿が見られた。私・おばさん・クロといった人物に対しての思いに言及する記述からも、個々のレベルで読み深めていたと言える。しかし、これらの解釈法は継続して使用することで、自身の読み方(言葉による見方・考え方)として定着していくものである。「読むこと」全般で活用していく必要がある。

**言葉と向き合うコツ**

いつでも発見  
大切な言葉や文章だと思ったところ  
意味がよく分らないところ  
イ 様子が浮かんできたところ  
ウ 気持ち分かってきたところ  
エ みんなで考えてみたいところ  
オ 心に強く感じたところ  
カ 何だか気になること

考えてみよう ★レベルアップ  
キ その言葉があるのとならないのでは…  
ク 他の言葉に置き換えてみると…  
ケ やってみると…  
コ 光景を思い浮かべてみると…  
サ 自分の経験を思い浮かべてみると…

図2 言葉と向かうコツ

② 一人一人の多様な読みを教師と仲間が聴くことができたか。

**成果** 対話において、多様な読みの言葉が交わされていた。教材研究での児童の読みの想定通り、主題に迫るような

自分の中にある二面性に触れるやり取りは見受けられなかったので、フロア対話にて、最後の一文について全体で考え合うことにした。「C1:死んだことを馬鹿にしたからじゃない?」というつぶやきを拾い、誰が誰に対してさみしくなったのか考えることにした。クロに対する考えやおばさんに対する考えは多数出てきたが、自分に対するさみしさにはやはり気付きにくかった。そこで「T:自分に対してさみしくなったとしたら、どう考える?」という問い返しにより、「C2:何であんなことを言ったんだろう」「C3:後悔」という考えが出された。他人事で考えたらおもしろいが、よく考えたら悲しいという自分の中にある二つの側面に気付くことができた。「C4:おばさんは怒ってばかりで嫌だったからクロのことを言ったけど、そんなおばさんが泣いたから、よっぽど悲しいんだろう」という発言も仲間から多く共感されていた。ワークシートにも、対象との対話や仲間との対話の足跡が残されており、一人で読むだけでは得られない様々な〈意味〉との出会いが見取れ、教室で詩を読み味わうよさを実感することができたと考える。

**課題** 子どもたちの状況を捉えてグループ内の関係性を調整する必要があった。自己内対話を促すためにフロア対話を活用し、教材や仲間とつなぐ支援を心掛けた。ある児童の読みの限界を仲間の気付きで支援しようと、意図的に板書したり、問い返したりした。その結果、気付かせたい言葉や文章に触れさせることができたが、自分では捉えているが、そのことを仲間に説明する難しさを感じている児童が多くいた。言葉にならない思いを表情やしぐさで共有することができるペアやグループといった場の設定や相手の思いを分かちあう仲間の態度の育成も年間を通して大切にしていかなければならないと考察する。

## 5 実践と分析 2：詩の単元化によるクラスの学び合う関係と子どもの変容 —6月実施—

### (1) 授業デザイン《「夕日がせなかをおしてくる」(阪田寛夫)》

<b>1</b> 単元名 詩を読み味わおう「夕日がせなかをおしてくる」(阪田寛夫)	題材 夕日がせなかをおしてくる まっかなうででおしてくる 歩くぼくらのうしろから でっかい声でよびかける さよなら さよなら さよなら きみたち ばんごはんがまつてるぞ あしたの朝ねすすな
<b>2</b> 目標 場面の様子や人物の気持ちを想像して読もう。	夕日がせなかをおしている そんなにおすなあわてるな ぐるりふりむき太陽に ぼくにも負けずどなるんだ さよなら さよなら さよなら きみたち ばんごはんがまつてるぞ あしたの朝ねすすな
<b>3</b> 授業デザインのポイント <input type="checkbox"/> ペアやグループといった「仲間」との対話が規制(新型コロナウイルス感染症拡大防止のため) <input type="checkbox"/> ペアやグループの対話を補完する教師による児童の見取りや援助 <input type="checkbox"/> 自分の考えの多様な表出方法	

### (2) 実践の分析

#### ① 対象(テキスト)と対峙した際に、どれだけ児童がテキストに問いを作れたか。

**成果** 自分の考えを持つ力は、どの教科においても大切な力であると考えている。自分の考えを文章で書くことで思考を表現するのは一般的であるが、誰かと話すことで思考が整理される児童もいれば、絵で表現した方が伝えやすい児童もいる。本時では、児童から「絵でもいいですか?」との声が上がリ、作品から感じたことを下の写真のように表現する児童が多数いた。特に興味深かったのは、笑顔の表情である。授業記録において、Tさんの表情が笑っていることを取り上げ、「太陽さんは、どういう気持ちで言ったのだろうか?」と全体に問い返した。すると児童からは、「もうそろそろ、帰る時間だよ〜って。」や「また、あしたね〜っていう感じ。」と登場人物の気持ちを想像していた。「でっかい声で」「どなるんだ」という叙述がありながらも、太陽とぼくらの温かい関係性を捉えていることが分かる。対象への迫り方として、本時のように絵で表すことも題材を捉える上で有効であることも明らかとなった。



写真2 考えを絵で表した児童のノート



**課題** 導入で題名読みを行い、「背中を押す」という行為を「実際にやってみる」という言葉と向き合う際に大切にしている解釈法を取り入れ、一人一人に言葉の意味を実感させた。早い段階で「早く帰って」というような読みが出たので、時間を多く取らなかったが、展開における他の児童の様子から、全体の納得までには至っていなかったことが分かった。もう少し動作化させて、背中を押す人、押されている人の思いを引き出す支援が必要であった。対象に迫り切れない子を、どう作品世界に誘うかが今後の課題である。

② ペア・グループ対話を補完する教師の働きかけは適切であったか。

**課題** 始めの感想から、26名中10名が難しさを分らなさを表明していた。そのため、ある一人の児童の気付きや考えを教師が他の児童へ問い返すことにより、仲間に広げ、気づきのきっかけを作る支援を意識して行った。仲間との交流が制限されている状況では、やはり学びの孤立を招いてしまった感がある。どう書いたらよいか分からないといった様々な不安感を抱く児童が多くいたことが授業後のワークシート分析で分かった。

また同時に、様々な気付きを得ていたのにも関わらず、それを全体で共有できなかった事実も明らかとなった。「あしたの朝ねすごすな」という一文には、「明日のことを考えてあげている」という気持ちが隠れていたり、「ばんごはんがまってるぞ」には「いっぱい食べてね。」という思いが含まれていたり、「さよなら きみたち(太陽)」の後には、「あしたね〜(夜になっちゃうよ)」という言葉の追加を入れていたりする児童がいた。意図的なアナウンスやノート交流では拾いきれなかった子どもたちの気付きを前に、やはり「詩を読み味わう」という行為は、子ども一人ではなく、仲間との対話により豊かなものになっていくと実感した。制限された中でも、可能な限りの仲間との対話場面を設定していく必要があることが明らかとなった。

加えて、本文への書き込みにしても、絵にしても、なぜそこに線を引いたのか？なぜそのように言い換えたのか？この絵は何を表しているのか？といった問答による理由や根拠の追究は、読みの交流として大切になってくる。多様な表出方法は認めつつも、理由や根拠まで引き出せるやり取りが必要であることを忘れずにいたい。

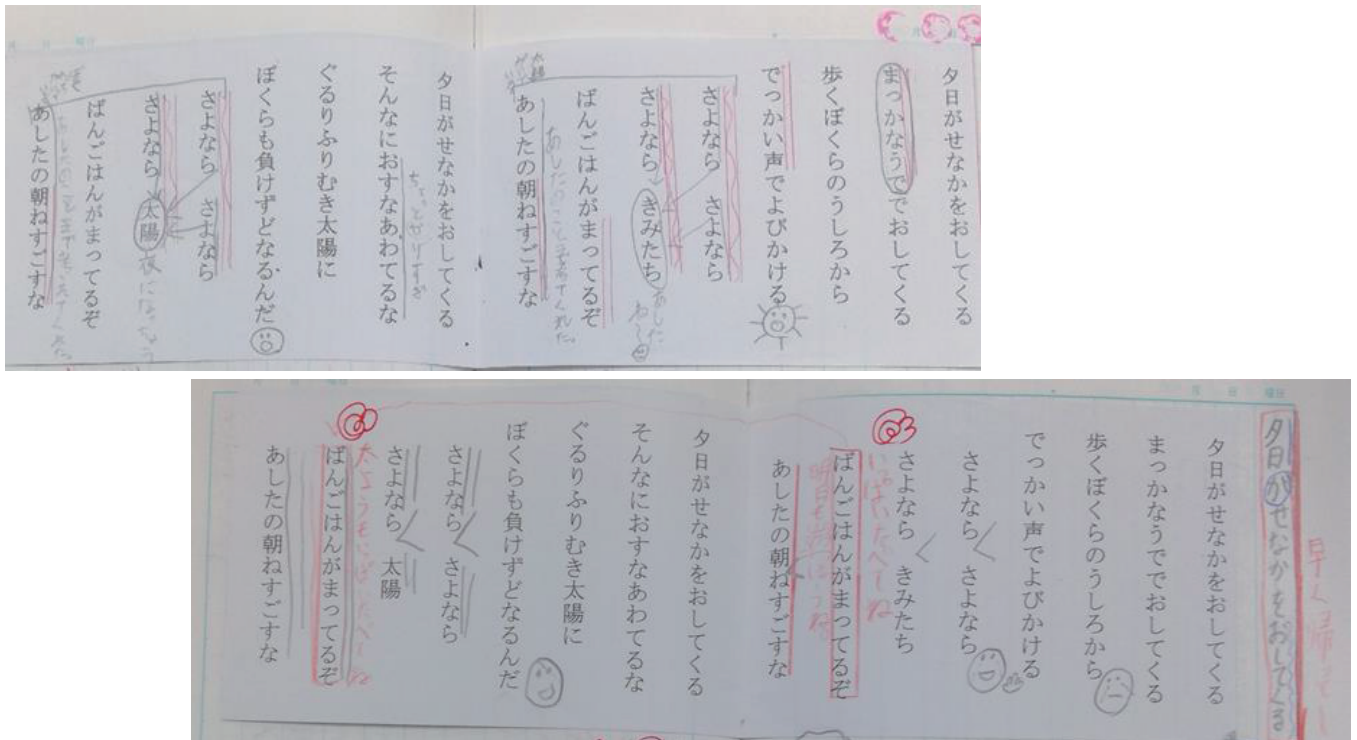


写真3 児童のノートへの書き込み

6 実践と分析3：詩の単元化によるクラスの学び合う関係と子どもの変容 —10月実施—

(1) 授業デザイン《「大漁」(金子みすゞ)》

<p>1 単元名 詩を読み味わおう 「大漁」(金子みすゞ)</p>	<p>題材 朝焼け小焼けだ 大漁だ 大羽いわしも 大漁だ。 浜は祭りの ようだけど 海の中では 何万の いわしのとむらい するだろう。</p>
<p>2 目標 叙述を基に、詩の情景や作者の思いを具体的に想像し、それを音読で表現しよう。</p>	

### 3 授業デザインのポイント

○事前調査による題材の選定 ○聴くことの支援（教師の聴く・仲間同士の聴く）

## (2) 実践の分析

### ① 教室で共に読むことについての教師の支援は適切であったか。

**成果** 「この教材のどこに子どもたちは目を向けるか、考えの限界はどこか」を想定し、子どもの思考の文脈に沿って授業デザインを構想する。子どもたちの思いに寄り添いつつも、教材の本質に迫る「学ばせどころ」は押さえない。しかし、あらかじめ決められた「問い」と「答え」だけの応答では、思考力は育たないと考える。子どもたちの「問い」を尊重した。どの子どもと向き合うことができるよう、対象とつなげたり、ペアやグループの仲間とつなげたり、フロア全体につなげたりしながら、詩を読むことを支援した。断片的で限定的な言葉の捉えが、仲間の考えを共有することを契機に、自分自身の考えを発信したいという気持ちを引き出すことができた。また、子どもの表情やつぶやきに注意し、表情をつなぐことで、思考が促進される様子が授業記録から見取ることができた。そこでの教師は、子どもの思いに寄り添い、立ち止まるだけでよいことも実感することができた。(図3)

**課題** 子どもたち一人一人が活躍する読みの授業を成立させるためには、対象世界と児童を「つなぐ」こと・子どもと子どもを「つなぐ」ことであると考えられる。それは、深い児童理解と深い教材研究によって成すことができる。分からない子にとっての安心感を大切に、継続した支援を続けていく必要がある。

### ② 仲間関係の変容は、見られたか。

**成果** 文学を読む教室が、自分なりの物の見方や考え方が尊重される場が変わっていったと考える。図3は「大漁」の実践における授業記録である。グループ対話で教師が見つけたC1の考えをフロア対話に導いた場面である。C1「お魚さん、かわいそうだから食べちゃいけないっていう詩？」という児童の問いを受けて、何かを考え付いたようなC2の表情を見取り、発言を促すと「本当のことを書いた詩」、続けてC3「漁師の喜びといわしの悲しみを伝える詩」と、他4名の児童が次々と作品世界の真理を追究していった。一人一人の考えが自然に立ち上がり、自分たちなりの言葉で納得解を探し求める、まさに探求的活動であったと言える。子どもの分からないさは子どもがつかみやすく、子どもの説明の方が納得が得やすい。意味を問い直し続けるごとに、少しずつ表情が変わっていく集団の変化から、学び合う仲間関係の構築・協同のよさを感じ取ることができた。

### ③ 子どもの変容は、見られたか。

**成果** 年間を通して、詩の実践をしてきたことで、対象となる詩に向き合う姿勢や自分の考えの持ち方に変化が見られる児童が増えた。その中でも、右図のC4として発言しているA君を例に挙げる。

「夕日がせなかをおしてくる」の実践では、「ねすごすな」という語句レベルにつまずき、内容理解が不十分なまま、学びを閉じていたが、詩をみんなで読むという行為を続けることにより、つまずきを仲間に発信し、乗り越えようとするたくましさが見られるようになった。

「だるまくり」の実践では、初発の感想の「かなしいな〜。」という思いから、仲間の「(白組は)かわいそうになって、すこし小声になった」ということを理解し、悲しいだけではない新たな考えを持つことができた様子が見られた。(写真4)

「大漁」の実践では、グループ対話で一連目と二連目の違いに迫るといった活動において、「大漁」と「何万」という語句の違いに目を向け、漁師といわしの両方の側面から考え、グループの仲間と自分の「問い」を共有しようと努力する姿が見られた。(図4)自分の経験や既習知識を動員し、目の前の対象であるテキストと積極的に対話し、自分なりに情景を想像し、作品世界を創り出す姿に、言葉の力の獲得、思考の深まりを感じた。

T : 〈グループ内の疑問を聞き取り指名〉  
C1さんがこんなこと言ったんだけど…  
C1 : …お魚さん、かわいそうだから食べちゃいけないっていう詩？  
T : 〈表情の変化を見取って指名〉C2さん、浮かんできた？  
C2 : 本当の詩…本当のことを書いた詩。  
C3 : 〈沈黙の中から〉  
この詩は、漁師の喜びといわしの悲しみを伝える詩。  
C4 : あの…C3の言った通り、「大漁だ」までは喜びの場面で、それ以外は悲しみの場面。喜びと悲しみを表したのが「大漁」(という詩)になるんだということ。  
T : (みんなで) つながれそう？  
C5 : 食べてる人はうれしいとかおいしいか思っているけど、魚の気持ちになると…  
C6 : 〈小さな声で〉とてもうれしいかもしれないけど、海の世界ではとても悲しい…  
T : (小さな声だったので) 聞こえた人教えて？  
C7 : 漁師たちは、いっぱい釣れて喜んでいるけど、魚の世界では、いわしがいっぱい捕まえて悲しんでいる。  
(「大漁」TC記録より一部抜粋)

図3 TC記録の抜粋(フロア)



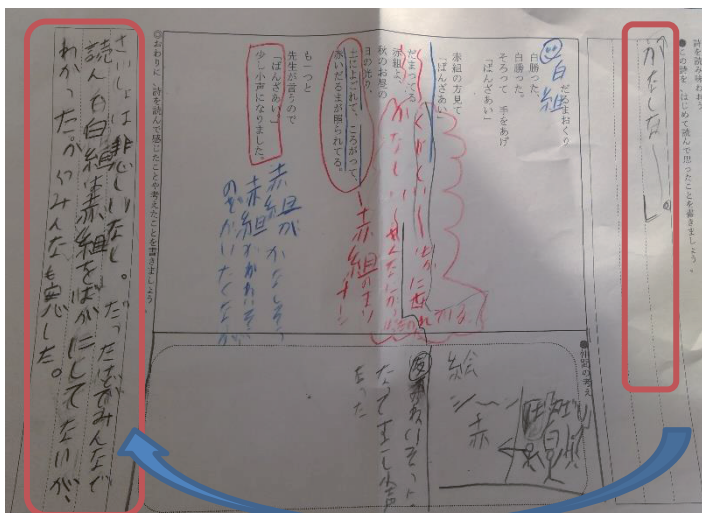


写真4 Aのワークシート記述

C1：一連目と二連目の違い？  
 C2：違いを書くんだった！  
 C1：わかった！  
 C3：なんかさあ。(1連目は2連目を指さして) こっちと全然違う。  
 C4：先生、あの…(1連目は) 漁師。(2連目を指さして) これは、いわし…  
 T：他にちがいは？  
 C4：(1連目は) 大漁。(2連目の) いわしでは大漁がつかない。何万…(になっている)  
 T：(グループのみんなに対して) なんで何万にしたんだと思う。  
 〈みんな考え込む〉  
 C4：何万の鰻を釣ったから？…  
 T：その違いって何だと思う？考えてみて。  
 〈仲間同士で、話が続く〉

図4 TC記録の抜粋(グループ)

7 資料

(1) 教材研究シート

「この教材のどこに子どもは目を向けるか」「この教材で子どもたちは何を考えるか」を見極め、子供の思考の文脈に沿って授業を形作る。そこで大切にしたい点は以下の三つである。

一つ目は子どもたちの初発の感想による問いを生かすこと、二つ目は子どもたちの気づきや問いをつなぐこと、三つ目は子どもたちの「問い」から、教師の深める「問い」を立てることである。あらかじめ決められた「問い」の構成ではなく、子どもたちの素直な反応を基に授業を展開していくためには、即興的な対応が求められる。そのことは、より深い教材研究が必要であることを意味する。詩の形式的な側面から内容的な側面だけでなく、深い児童理解に立った読みの理想と限界およびその対策も明記し、分かりやすくまとめた教材研究シートを作成した。

教室には、対象に対峙しても何も考えられない子がいる。すぐに気付く子もいれば、気付けない子もいるのが教室である。気付けない子を、何かを感じた子や何かに気付いた子につなぐことで、より豊かな読み・確かな読みへと誘うことを意識した。これまでのような、教師の「問い」と「答え」ではなく、仲間の考えを足場にして読みを進めることを大切にしていける必要がある。

5年教材 詩	「犬」	金子みすゞ
1 素材研究		
(1) 作品	犬	金子みすゞ うちのだりあがさいた日に 酒屋のクロは死にました。  おもてであそぶわたしらを、 いつでも、おこるおばさんが、 おろおろないておりました。  その日、学校でそのことを おもしろそうに、話して、  ふっとさみしくなりました。 「金子みすゞ童話全集」(JURA 出版)
(2) 作品の魅力	自分自身の中にある残酷さに自分自身がふいに気付く。自分の中にある矛盾した二面性。いつも怒るおばさんがおろおろ泣きだすさまは、これまでおばさんから何度も怒られてきた子どもたちにとって、意外であるとともに痛快。一方、酒屋のおばさんにとって愛犬を亡くしたことは、とても悲しい出来事であったに違いない。自分から見れば痛快だと思ったことが、おばさんから見れば深い悲しみであることに気付く。自分にある残酷性が明らかになる。	
(3) 作品分析	口語詩 定型詩 叙情詩	
A 形式	◇構成	4連構成 起承転結
	◇韻律	七五調 ※学校…ガッコ
	◇表現	うちのだりあがさいた日⇔酒屋のクロが死にました (対比) いつでも、おこる⇔おろおろないておりました (対比) おもしろそうに、話して⇔ふっとさみしくなりました (対比)
B 内容	◇論理	自分の中にある矛盾した二面性の気付き
	◇情調	おもしろい(楽) からさみしい(哀) へ
	◇情景	「うち」と「酒屋」「わたしら」と「おばさん」 「ないて」と「おもしろそうに」「さみしくなりました」
2 教材研究		
(1) 読みの理想	この詩を読むことで、作者の感性の鋭さに気付かせたい。リズムや新鮮なものの見方・考え方・感じ方に触れ、人間の本来あるべき姿や生き方を考えられたらよい。論理や理屈を超えて、物事の本質を見抜くことや日常の忙しさに埋もれた心の優しい部分を思い出させることができればよい。	
(2) 子どもの抵抗と限界およびその対策	この作品の主題に迫ることは難しいと感じる。ふっとさみしくなったわけ、誰に対してさみしくなったかを考えると、クロやおばさんに対する考えは容易に出そうである。しかし、主題となる自分にある残酷な一面に気付かせることが重要なポイントとなることから、面白そうに話していた内容を掘り下げること、おばさんに対する否定的な感情を表出させる。そのことと、愛犬が死ぬ悲しさを対比させることで、自分自身にある残酷性を明らかにする。	

図5 教材研究シート

## (2) 聴き方の達人シート

仲間と共に学ぶための最低限のルールは「聴くこと」だと考える。協同に必要な対話力を「聞くレベル」「聴くレベル」「訊くレベル」として設定し、能動的な聴き方を目指した。右の表5は、学年部ごとに目安にしている対話の姿である。下図6・7は、子どもたちに向けた掲示物である。

低学年部	中学年部	高学年部
聞く	聴く	訊く
①自分も相手も大切にしながら聞く <input type="checkbox"/> 「なるほど」「そうか」「そうだよね」などつぶやきながら、話を聞くことができる。 ②友達の言葉を繰り返す <input type="checkbox"/> 「〇〇さんが言ったことはこうです」などと言えるくらい、話を聞くことができる。 ③聞き直す <input type="checkbox"/> 「もう一度言って」など言いながら、話を聞くことができる。	①意図を分かろうとして聴く <input type="checkbox"/> 「〇〇さんの言いたいことが分かる気がする」などと言いながら、話を聴くことができる。 ②人の考えを説明できる <input type="checkbox"/> 「〇〇さんは、こう考えたと思います」などと言えるくらい、話を聴くことができる。 ③相手に質問をする <input type="checkbox"/> 「ここを詳しく教えて」など言いながら、話を聴くことができる。	①自分と異なる考えも共感して聴く <input type="checkbox"/> 「今の意見いいと思う。けど・・・」など言いながら、話を訊くことができる。 ②友達が言いたいことを想像して話すことができる <input type="checkbox"/> 「〇〇さんが言いたいのは、・・・ということですか」など言いながら、話を訊くことができる。 ③問い返す <input type="checkbox"/> 「何でそう思うの?」「どういうこと?」など言いながら、話を訊くことができる。

表3 学年部ごとの対話力の目安

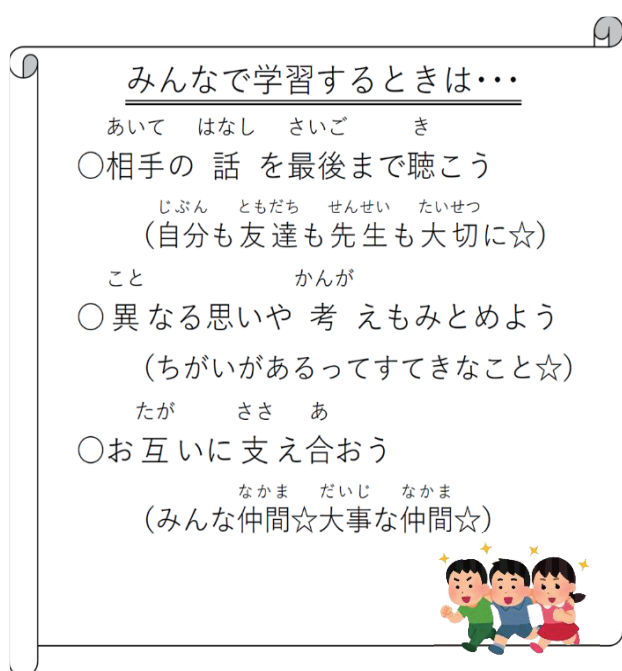


図6 掲示物①「みんなで学習するときは」



図7 掲示物②「話の聴き方達人」

## III 研究成果の学校教育における位置づけ・意義、応用性、期待

国語科を「対話的な学び」を進める中心教科と位置づけ、他教科においても、三つ対話を意識することで、仲間との対話を有効活用し、自分の考えを広げ深めることのできる授業づくりができることを期待する。また、授業実践における子どもの学習プロセスに踏み込んだ実態把握とそれに基づく授業のねらいを見直し、子どもの成長と三つの対話を効果的に位置づけた学びのデザインの在り方を検討していきたい。これからの社会を見据え、多様な他者と協働することの意義や子どもの見取り方や教師の適切な支援の在り方についても理解を深め、授業改善のサイクルが構築できるようにしていく。

## IV 引用・参考文献

- ・ 白水 始 (2020年) : 『対話力』仲間との対話から学ぶ授業をデザインする!, 東洋館出版社.
- ・ 鶴田清司・河野順子編 (2012年) : 国語科における対話型学びの授業をつくる, 明治図書.
- ・ 寺田 守 (2012年) : 読むという行為を推進する力, 溪水社.
- ・ 福島県郡山市立芳山小学校 (2020年) : 第36回芳山教育研究発表会「研究紀要」.
- ・ 松本 修 (2006年) : 文学の読みと交流のナラトロジー, 東洋館出版社.
- ・ 松本 修 (2020年) : 小学校国語科〈問い〉づくりと読みの交流の学習デザイン, 明治図書.