

国語科を中心とした提言（成田 雅樹 先生）

今年度で平成20年度からお世話になっている指導主事等計画訪問が10年目になった。これまで延べ40校を訪問し、国語科の教材研究や指導法のあり方、他教科の授業づくり、学校経営、教育課程の編成と実施、校内研究の運営、生徒指導の工夫など多岐にわたる学びを得ることができた。今年度も同様にさまざまなことを学んだが、ここでは国語科の特定授業に関することに絞って、小学校2校、中学校2校の事例を挙げながら、各校で共有していただきたいことを提言として10項目述べたい。また、これとは別に、私の専門分野である国語科の「書くこと」について提言を5点述べたい。

1. A小学校

4年生の書くこと（意見文の構成指導中心）の授業を見せていただいた。学級で行う予定のお誕生日会で、「みんなで遊ぶならドッジボールがいいか、けいどろがいいか」という問いに対する回答を、説得力がある意見文にするという学習であった。児童が段落の役割を理解して、双括型の文章構成で書くことができるように、教師は「考え」「理由」「事例」の色別カードを用意したり、1枚に1つの理由や事例を書くことを指示したりして、授業のユニバーサルデザイン化の手だてを講じていた。

数多くの工夫が見られたが、特に次の3点を市内の学校で共有していただきたい。

- ①お誕生日会の内容を決めるという「実の場」の目的と、説得する級友という相手を明確にしていた点。これにより、児童は意欲的に取り組んでいた。自分の文章がどの程度説得力を発揮したか、自ら確かめる「自己総括的評価」が自然に行える。
- ②題材決定、内容収集、取捨選択、分類整理、全文構成、記述…などの文章作成過程において互いに読み合って助言する「協働」を取り入れていた点。対話的で深い学びに発展しやすい。互いの能力の「共有」がなされ、全員のレベルアップにつながる。実際に、ある児童が「けいどろ」がよいとする理由に「いい運動になる」と書いているのに、事例には「疲れたときにつかまると休める」と書いていて、矛盾していると指摘されて修正していた。
- ③教科書の例文に即して、「はじめ」「なか」「おわり」に何を書いたらいいか具体的に示し、全文が重層構造（文→小段落「考え・理由・事例」→中～大段落「はじめ・なか・おわり」）になっていることを図示した点。全文における各段落の役割を理解する上で有効である。

2. B小学校

2年生の読むこと（説明的文章「どうぶつ園のじゅうい」の1日の仕事を読み取る）の授業を見せていただいた。じゅういのある日の仕事の時系列で書かれているのだが、その仕事には、「毎日」の仕事と「ある日」の仕事がある。また、それぞれの仕事には、「わけ」と「くふう」が述べられている。

本時は10時間の計画の6時間目であった。全文通読の2時間に続いて3時間かけて読んだ「じゅういのしごと」をもう一度読み、どんな仕事かまとめる1時間であった。教材は9段落で書かれており、2～8段落に「朝」「見回りがおわるころ」「お昼前に」「お昼すぎには」「夕方」などの時間の推移が分かる言葉があり、一日の仕事が書かれている。教師は最初に「毎日」の仕事と「ある日」の仕事に分けようとしたが、児童の反応が期待通りでなかったためこれを止めて、「この日だけの仕事は？」と問いかけて、4つの仕事を引き出した。続いてこの4つ（文章に出てくる、いのしし、にほんざる、ワラビー、ペンギン）に関するカードを用いて、児童といっしょに黒板上で文章の順序通りに整理した。自ら立てた指導案にこだわらず、目の前の児童の様子に応じて臨機応変に授業を進めていた。

他にも多くの工夫が見られたが、次の2点を共有していただきたい。

- ① 2年生の指導の重点である「順序」に気を付けて文章を読むだけでなく、書かれている仕事には「毎日」と「ある日」の違いがあることに気付かせようとした点。教科書の教材文の後の「がくしゅう」にある児童キャラクターの吹き出しにも「毎日決まってすることと、…」とこの取扱いの示唆があるが、これは高度な学習である。高度だから無理だとあきらめるのではなく、可能にする手だて（この場合、段落始めの文の文末表現の「～ます」（毎日）と「～ました」（ある日）に着目させる）を講じて挑戦していくことが、児童の学力を高め教師の指導力を高める。
- ② 学習のめあてで求めている「じゅういさんのしごとについてまとめる」ことについてシートを用意し、「～などうぶつをちりょうしています」「～なくふうをしています」など、獣医の仕事について分かったことを書く際に使う「文型」を提示している点。低学年では、書こうと思っている内容（想い）は混沌として形のない状態であることが多い。これを言語表現という形にするには、「文型」が大きな助けになる。

3. C 中学校

2年生の話し合いの指導（パネルディスカッション）を見せていただいた。「桃太郎に初の無罪判決 小学生が裁判体験 千葉地裁」という見出しの記事を使って、「無罪（青カード）」「有罪・罰金5万円（薄ピンク）」「有罪・懲役5年（ピンク）」「有罪・無期懲役（赤）」の4つから自分の考えを選び、3～4人グループで話し合いながら判決を出すというものがあった。グループは7つ（3人×3、4人×4）であった。

教師は「赤鬼」「村人」「桃太郎」の3者それぞれが互いにしたこと、その結果、相手に対する思いなどを黒板に図示した。生徒はまず自分の考えを表す色のカードを取りに行き、カードに意見（判決）を「有罪・罰金5万円」などと大きく書き、残りのスペースにその理由を書いた。これをもとにグループごとに話し合い、グループとしての判決を決めた。その際、教師から発表の話形（文型）、ヒントカードが与えられ、話し合いが進んだ。

5つのグループが「有罪・罰金5万円」という判決を出していた。7グループの内、3人グループの3つは3人全員が同じ判決（無罪1グループ、5万円2グループ）であった。残りの4人グループ4つは、量刑に違いがあったり有罪無罪で異なっていたりした。

この後、全員での話し合いが行われた。ここからは教師はほとんど指示や助言をせず、司会（裁判官役）の有無やその決定、話し合いの進め方等を生徒に任せた。多くの生徒から推薦を受けた男子生徒が司会（裁判官役）をしながら話し合いが進み、最終的には判決の決め方を話し合った。多数決を希望（2人）、裁判官役が決めることを希望（23人）となり、判決は「有罪・罰金5万円」となった。

随所に工夫が見られる授業であったが、特に次の2点を共有していただきたい。

- ① グループ内の話し合いで発言する際にも、学級全体の話し合いで発言する際にも、ほとんどの生徒が、P（point：意見・判決）とR（reason：理由）とE（evidence：根拠や事例）をそろえていた。トゥールミンモデルを簡略化した三角ロジックを構成するP、R、Eの3点セットをそろえた発言を習慣化させることで、深まりのある話し合いが期待できる。
- ② 本時はパネルディスカッションそのものを目的としたものではなく、その必要性に気づかせる授業であった。なんの学習であっても、どんな言語活動であっても、本授業のように「なぜそれをしなければならないのか？」という生徒側の疑問に答える用意をして授業が行われるべきである。

4. D 中学校

1年生の書くこと（案内文）の指導を見せていただいた。本単元の直前にあった学校祭についての案内文を書き（1時間）、これを小学校6年生宛てに書き換え（1時間）、さらに

グループで読み合いながら協働して推敲する（本時）という実践であった。

教師は、本時は推敲の時間であることを押さえ、推敲の視点を生徒に3点挙げさせた。そして、グループを作り友だち同士で、よい点（赤）と改善点（青）を助言し合う学習であることを確認した。黒板に赤や青で書き込みをした例が大きく張り出され、なすべき事の具体的イメージがつかめるように配慮されていた。「今日のNGワードは、『特にないです』だよ。」と伝え、各グループにメンバー全員の原稿を配布した。活動は、タイマーを使用して、1人目の検討、2人目の検討といった具合に、すべてのグループが同時に進めていった。教師は全員の進み具合を見ながらタイマーを動かすタイミングを調節し、各グループを巡回して指導した。

この実践から、次の3点を共有していただきたい。

- ①本時の前に教師が全生徒の下書き原稿に目を通し、全員に個別の添削を施していた。あらかじめすべての生徒の学習状況を把握して授業に臨むという面と、個別に指導をするという面で、見習いたい指導姿勢である。
- ②授業の後半で、他者からの助言（赤や青の書き込み）を参考にして、どのように推敲したのかを数人に発表させていた。どこが、どのような理由で、どのように推敲されたかが分かりやすい例を、机間指導であらかじめつかみ、指名する生徒を決めていた。当たり前のようであるが、意外と普段の授業では無作為に指名していることが多いのではないだろうか。
- ③他者の原稿を読んで助言をしたり他者に助言をしてもらえたりする相互推敲・相互添削という協働学習は、書くことの指導において大変重要なことである。生徒の振り返りには、「なおしたものを誰かに見せたい」「よくなってうれしい」「みんなのアドバイスをみたい」等の記述があった。やる意味を感じない推敲や徒労感の大きい推敲から脱却できている証拠であろう。

5. 国語科「書くこと」指導に関する提言

- (1) 書くことの小中学校9年間の系統は、「短作文（短くてもよい）」→「長作文（たくさんの内容を整理して）」→「短作文（多くの内容を限られた時数に収める）」で考えたい。特に、「長く書ければよい」という考え方を変えていくべきである。
- (2) 別の系統として、「生活文（未分化故の文種総合的な叙述）」→「文種別（目的によって書き分ける）」→「随筆（意図的に文種総合的に叙述）」を考えたい。何を書いても感想文になるようではいけない。文種特性を自覚して書くことを目指したい。
- (3) 説明的な文章を読んでその構造を図示する際にも、書こうとする説明的な文章の構造を図示する際にも、トーナメント図（文→段落→全文の「階層」と、冒頭から末尾までの「展開」との両方を視覚化した図）を作成し、文章構造トーナメントを接点とする「読み書き関連指導」を行いたい。
- (4) 文章を書くことに不慣れな低学年、または高学年でも苦手としている児童には、文章の構成メモを作成したらすぐに記述させるのではなく、構成メモを見ながら口頭で文章化する「口述」を何度かさせてから記述に進ませたい。口述するたびに細部が変わっても差し支えない。文と文の接続がスムーズで脈絡の自然な文章のイメージをつかませてから筆記具を持たせることが大切である。
- (5) 文章を書いている、下書きができたなら続けてすぐに推敲し、清書して読み手に届けるといったことが行われている。この場合の「直後推敲」も大切であるが、何週間か何ヶ月か後に読み直して推敲する「経時推敲」も大切である。書いた文章は保管しておき、何度か読み直して推敲することが、書く力や書いた対象への認識を自覚するメタ認知を高めることになる。