

国語委員会

世話係： 青森 隆俊（奈川小中学校） 委員長： 秦 文子 （旭町小学校）
委員： 成田 陽介（開智小学校） 山本 真望 （芳川小学校）
 村山 菜保子（山辺中学校） 早川 あすか（鎌田中学校）
 井口 有紀子（波田小学校） 中村 孝規 （信明中学校）
 古畑 愛 （旭町中学校）

◇ 目次 ◇

I 鎌田中学校の实践から	2
1 学習指導案	
2 授業を振り返って	
3 授業から学んだこと	
II 芳川小学校の实践から	8
1 学習指導案	
2 授業を振り返って	
3 授業から学んだこと	
III 令和5年度の研究を終えて	15

◇ 「学力向上のための授業改善」実践研究の立場 ◇

◎ 研究テーマ

「主体的に学ぶ力を育てる国語学習のあり方」

◎ テーマ設定の趣旨

国語科学習において、児童生徒が言葉に関する「問い」「願い」「気づき」「考え」を基に、自ら課題を見つけ解決していく「主体的・対話的で深い学び」を創造していくために、言葉による見方・考え方を働かせ、言語活動を通して自分の思いや考えを深め、伝え合う学習の充実に向け、どのように学習指導の創意工夫を図ればよいか追究していきたいと考え、本テーマを設定することとした。

◎ 研究方法

実際の授業を参観することを通して、そこから学びあったことを委員同士でレポートを出し合い、成果や課題を共有し合うことにした。

鎌田中学校と芳川小学校の授業を参観し、それぞれの授業からの学びを出し合い、研究としてまとめていった。

I 鎌田中学校の実践から

I 学習指導案

国語科学習指導案	
1 日時	令和5年7月19日(水)
2 授業学級・会場	松本市立鎌田中学校 1年5組(1年5組教室)
3 単元名	言葉を集めよう
4 授業者	鎌田中学校 早川あすか

(1) 研究テーマ

主体的に学ぶ力を育てる国語学習のあり方

(2) 研究テーマ設定の趣旨

国語科学習において、児童生徒が言葉に関する「問い」「願い」「気づき」「考え」を基に、自ら課題を見出し解決していく「主体的・対話的で深い学び」を創造していくために、言葉による見方・考え方を働かせ、言語活動を通して自分の思いや考えを深め、伝え合う学習の充実に向け、どのように学習指導の創意工夫を図ればよいか追究していきたいと考え本テーマを設定した。

(3) 単元でつける力

観点を決めて言葉を集め、言葉の選び方を工夫して説明文を書くことで語彙を豊かにする。「書く」

【授業の展開】

時間	活動	学習内容
1	・ 作文する。 ・ 作文を読み合い、アドバイスを書き込む。	「好きな食べ物の説明をしよう」～味・食感・見た目をわかりやすく伝えよう～
2 (本時)	・ アドバイスをもとに作文を書き替える。	グループでもらった意見を参考に、味や食感を具体的に表現することで、相手に伝わりやすい作文に書き直そう

(4) 本時案

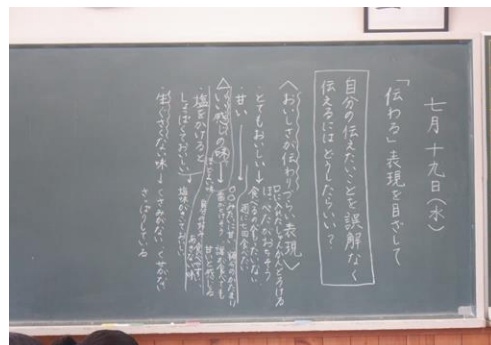
①主眼

互いの作品を読み合った生徒たちが、自分が表現したい「好きな食べ物のおいしさ」を考える場面で、友の表現の良さや困っている点をグループで意見交流し、自分の表現したいものに合った言葉を見つけることを通して、語彙を豊かにし、相手に伝わる表現を身につけることができる。

②本時の位置(全2時間中の2時間目)

前時 グループでお互いの作文を読み合い、よい表現や少しわかりにくい表現を見つけた。

③展開



時	学習	予想される生徒の反応	指導・支援・評価	時間
導 入	学習問題：自分の伝えたいことを誤解なく伝えるにはどう表現したらいいだろう。			
	1、本時の活動の確認。	<p>○友だちからのアドバイスをたくさんもらった。これを参考に書き直していこう。</p> <p>○アドバイスがあまりなかった。</p>	○前時に友だちからもらったアドバイスが書かれた紙を用意させる。	15
<p>「おいしさが伝わりづらい表現」の提示</p> <p>・とてもおいしい→具体的に ・甘い→程度を書く(さわやか、上品、少し、〇〇のような) ・いい感じの味→上記と同じ ・塩をかけるとしょっぱくておいしい→そのものおいしさが伝わるように ・生臭くない味→おいしくない表現は使わないほうが良い</p>				
学習課題：グループでもらった意見を参考に、味や食感を具体的に表現することで、相手に伝わりやすい作文に書き直そう。				
追 究	2、アドバイスについて質問があれば聞き、意見交換する。	<p>○おいしさを伝える文だから、関係のない情報はいらんじゃないかな。</p> <p>○「とてもおいしい」だけだと、どんな味なのかわからないよ。</p> <p>○この食感の表現、これで合っているのかな。わたしは「シャリシャリ」しているとは思わないけれど…。</p> <p>○食べ方(調理方法)を詳しく書いている人もいて、その人の好みもわかるので、そういう書き方もおもしろいな。</p>	<p>○活動の見通しがもてるよう、活動の流れを確認し、板書する。</p> <p>○5人1グループ。1人の作文について、他の4人が前時に見つけたよい表現や少しわかりにくい表現などを伝える。</p> <p>○よい・わかりにくい理由も伝えるように声がけする。</p> <p>○友からの助言をメモさせる。</p> <p>○活動がはやく終わったグループは、書き直しや書き加えを始めさせる。</p>	10
	3、作品を手直しする。	<p>○どんな味がするのかをもう少し具体的に書きたいな。</p> <p>○甘さの程度が難しいな。どんな味だったかな。</p> <p>○文章にするのが難しいな。どうつなげたらいいか、他の人の作品をヒントにしたいな。</p>	<p>○友の意見を参考に表現を書き直したり書き加えたりする。</p> <p>○表現に行き詰っている生徒には、表現したいおいしさについて聞き直す。また、具体的に書けた生徒の作品を黒板に貼り、参考にさせる。</p>	20
終 末	4、今日の学習を振り返り、次の単元やこれからの生活に生かしていきたいことをワークシートに記入する。	<p>○夏休みの作文課題で相手に伝わりやすい文を書くことができそうだ。</p> <p>○夏休みの日記を書くときに使ってみよう。</p> <p>○家族や友だちに、自分の気持ちを説明する時に使って、もっと自分の考えを分かってもらいたいな。</p>	<p>○書き終わった生徒には、応用的なお題を出し、新しい作文を書かせる。</p>	5
	味や食感を具体的に表現することができたかを、作文を見て評価する。			

2 授業を振り返って（授業者より）

○授業のはじめに「おいしさが伝わりづらい表現」を共有したことで、グループ活動で話し合う点、注目するところを統一できた。

△はじめからおいしさを分かりやすく伝える文を書くことができた生徒にとって、学びのない授業になってしまった。

△生徒の中には、長く詳しい説明は余計にわかりづらいので、短い説明のほうがわかりやすいという感想をもった生徒もいた。“わかりやすい説明”ではなく、“誤解なく伝える説明”と強調したほうが良かったと感じた。

3 授業から学んだこと

(1) 生徒が課題意識をもち、意欲的に取り組むための課題設定と導入

教師は事前に書いた作文から五つの「伝わりにくい表現」を全体で取り上げ、どのように言い換えたらよいかを問いかけた。生徒たちは五つの例の言い換えをそれぞれに考え、発言し、共有することで、自分の作文のどのようなところに課題があり、そこをどのように修正していったらよいかを考え始めた。

- ① 自分の書いた文章を「伝わりづらい表現」として取り上げられ、全体で考えることを通して自分の課題を明確にしていったK生

K生 「生臭くない味。……わかるでしょ。生臭さがないんだよ。言うじゃん。（伝わる表現だと考えており納得していない様子）（思いつくままに）生ごみみたいな味がしない。あ、海鮮の味が強い。……

S1 おいしそうじゃないんじゃない？

K生 （考えて）生ぐさくない味って書くのやめようかな。生ぐささがないっていうか、おいしいじゃん。

S2 なにこれ？いか？

K生 そう。（考えて）生ぐさくない……くせがない……。

～全体での共有～

S3 くさみがない。

T って言ったほうがおいしそうに感じるんだね。この（「～ない」という）言葉があまりよくない。おいしそうではない。「悪くはない。」を、変えていけるといいかな。

K生 くせがない。うまいこと言った。

K生は、普段自分が使っている言葉を取り上げられたことで自分の表現ではおいしさが伝わらないことに気づいていった。どのような表現がよいか悩んでいたが、近くの友につぶやきながら、なんとか別の言い方を探していく姿が見られた。

- ② 教師が全体に「伝わりにくい表現」を示した場面で、近くの席の友と話しながら、言い換えの観点到気づいていったN生



N 生 「甘い」は？
 O 生 「甘い」がわかんない
 N 生 もっとおいしそうなの「甘い」ってなくない？
 O 生 いちごみたいな？
 N 生 ほっぺたが落ちそう
 O 生 物に喩えるとおいしそう
 N 生 「はちみつみたい」とか

このあとの全体での共有の場でN生が発言を促し、O生が「「はちみつみたいに」とか物にたとえる」と発言する。その点について教師が「「○○のように」みたいに他のものにたとえられるといいね。はちみつは濃厚な感じがするね。」と評価、整理することで自信を深め、自分の作文でも使ってみようという意識がもてたと考えられる。N生は、実際に書き直した作文でも「砂糖みたいに甘くて」、「アイスの「ピノ」のような」という比喻表現を使っていた。

③ 全体で共有した課題を自分の作文の修正に生かしていったM生

(作文を書きなおす場面で)

「私の好きな食べ物はドライフルーツです。ドライフルーツは」ここまで前時に書いたものをそのまま書き写し、手が止まる。前時の作文ではこの後「甘い物は……」と続く。(全体での課題共有場面で「甘い」は「伝わりづらい表現」として扱われていたので悩んでいたと考えられる。)

教師が「ハンコを押してあるのは、よく書けている人です。」と全体に声掛けをすると鉛筆が動き出す。(M生の作文にはハンコが押されている)

「……甘い物とすっぱい物があり、私はすっぱい物が好きです。」(ここまで前時の作文通り。)
 「ドライフルーツは……」を書き換えて「甘い物の多くは……」「すっぱい物は」とする。

初めに「ドライフルーツは」で手を止めたのは、課題を共有した場面で「甘い」が「伝わりづらい表現」として扱われていたので悩んでいたと考えられる。その後、「よく書けている」という教師の声掛けで自信がついたのか「甘い物」という表現をそのまま使うが、「甘い物」と「すっぱい物」というようにドライフルーツの味を分けて書くことで文章をより具体的にしていっていった。隣の生徒と話しながらも、時折、鉛筆をもち、じっくりと考えながら文章をより具体的にしようと意欲的に取り組む姿が見られた。

事前に書いた作文の改善した方がよい部分やよく書けている部分に教師があらかじめ赤線を引いておいたことで、生徒たちはどこに意識を向けて改善していけばよいのかを捉えることができていた。

さらにその中から五つの表現を系統ごとにまとめて提示し、生徒から言い換えの言葉を引き出しながら、「どのくらい甘いかを表現するといい」「「～みたい」っていうとわかりやすいね」「「まずくはない」だとおいしさを伝えるにはどうかな」と教師が改善すべきポイントを確認していったことで、「味や食感を具体的に表現する」という本時の課題をそれぞれが自分のものとして共有できた。そのことが、自分の文章を書き直していくときはもちろん、友だちにアドバイスするときのよりどころとなっていった。教師の中でどのような点をどのように直してほしいのかを明確にもち、意図的に

系統立てていたことも有効であった。

生徒の願いから生まれる課題意識を大切にするとともに、つけたい力と照らして、教師が本時のねらいを具体的にもって授業を行うことが、生徒たちが主体的に取り組むことにつながっていくと考えられる。

(2) 本時のねらいや生徒の願いを達成するためのグループ学習

課題が共有され、一人ひとりの中に落とし込まれた状態で、グループ活動が行われた。グループごとに前半10分間は必要な人はアドバイスをもらい、その後それぞれの文章を書きなおしていくという活動だった。それぞれのグループで作文を回し読みしたり質問をしたりして進めていった。

① グループでの対話によってより伝わる表現に気づき、意欲的に取り組んだR生

R生 「調味料の味」って変？

S4 なんの調味料のことを言っているの？

R生の記述 野菜のためは、塩コショウの味がして、野菜スープはコンソメの味がしみていて

……

このやり取りがきっかけで、好きな料理はどのような味がするのか具体的に書き記すことができている。R生は完成した作文を教師に見せに行き、もう1枚新しい原稿用紙をもらった。チャイムが鳴り、みんなが挨拶をするために席を立っても、ギリギリまで座ったまま没頭して書く姿が見られた。授業後、嬉しそうにもう一度教師に見せに行く様子が印象的だった。

② グループでの対話によってより伝わる表現を工夫できたN生

ワッフルについて書いているN生の「少しかたい」という表現について

教師のメモに「ワッフルってかたい？」とある。

S5 高級なのは外はかたくて中はふわふわじゃない？

N生 そう書いてあるじゃん

N生の記述 「ちょうどよい甘さ」→「ほどよい甘さ」

「少しかたい」→「少しかたいけど、ザクザクの砂糖がついていて、外はカリッ、中はふわっとしてとてもおいしい。三つの食感が楽しめます。」

「少しかたい」で自分が表現したかったことがグループの友達の言葉のように書いた方が伝わることに気づき、そのように書き換えたのに加えて、全体で共有した「ほどよい甘さ」を使い、自分でも工夫した表現に直すことができた。

③ グループでの対話が自分の文章の改善につながらなかったO生

T もう1回自分の作文を見てみてください。

じゃあ、グループごとに前半10分は必要な人はアドバイスしあってください。

アドバイス必要な人？って聞いてね。

N生 必要な人ー？

O生 すぐに挙手

N生 じゃあ、回し読みしようか

(O生の作文を読んで) 直すところないよー

隣り合う2~3人で話をしているが、O生の作文には話が及ばない。O生も話には参加しているが自分の作文は進まない。最終的に別の食べ物変えて書こうとする。

○生は、自分の作文に対して課題意識があり、アドバイスを必要としていたが、グループの中で何に困っているのかが話題になることはなかった。○生が自分の課題としてとらえた部分がどのような部分だったのかをみとることができなかつたので、初めから「うまいかない」と感じていた部分だったのか、教師が線を引いた部分だったのか、あるいは課題の共有をした時点で自分が課題と感じた部分だったのかはわからないが、いずれにしても本人の課題意識が生かされるとよかった。

「必要な人はアドバイスをしてもらおう」というフリートーク形式のグループ学習で自然に生まれる対話によって、自分の課題を解決したり新たな気づきがあったりした生徒がいた。自由な形式だからこそ隣り合う者同士での気軽な会話の中からヒントを得た生徒もいたと考えられる。

一見雑談のようになる時もあるが、自分の書きたい食べ物から離れていくことはなく、雑談からヒントを得て自分の表現を見出していく様子もあった。

しかし、グループ学習が課題の解決につながらなかった生徒もいた。

一人ひとりの課題意識が埋もれてしまわないように、まず全員で読み合い、各自が感じていることを一つ一つグループで解決していき、その後各自で修正を加える、などといったグループ学習の流れを示してもよかったのではないかと。グループ学習の途中で、よく書けていた生徒の作品を黒板に掲示し、参考にしてよいという指示があったが、そういった資料を十分に生かせるようグループ学習の初めに指示をしたりタイミングをみて全員に紹介したりして活用できるとよかった。

また、グループ内がさらに小グループに分かれたり自分の課題について話ができない生徒がいたりしないように、グループの人数を3～4人程度にすることも考えられる。さらに、似た食べ物を選んだ生徒を同じグループにすることで難しさを共有して共に追究したり表現の豊かさを感じ合ったりすることもできるかもしれない。

必要な人はアドバイスをもらったり資料を見たりし、書き進められる人はどんどん書く、納得のいくものができたら新しい文章を書く、という個別最適な学びの形としてのよさがあるので、グループの時間と個の時間を区切るなど場に応じてグループ活動を仕組んでいきたい。

(3) その他 大切にしたいことなど

- ・教師と生徒の関係、生徒同士の関係のよさを感じられ、落ち着いて互いの考えを聞きあい、学びに向かう安心感のある教室。
- ・完成したものを互いに読み合い、表現の豊かさを感じ合える時間。
- ・本時にとどまらず、別の単元、別の学び、生活に生かそうとする態度を育てる振り返り。
- ・200字原稿用紙を活用するなど、苦手意識がある生徒も抵抗感が少なく取り組める工夫。
- ・ねらいに合った学習問題の設定。

本時の学習問題は「誤解なく伝えるには」であったが、多彩な比喻表現や豊かな表現を駆使することをねらうのであれば、「魅力的に伝えるには」を学習問題とし、グルメ情報誌の記事や食品のパッケージを調べ、自分で「一押しメニュー紹介」「グルメ記事を書く」などの活動を仕組むことでねらいと学習活動を合致させることができる。

また、「糖分のかたまり」「食べやすい味」「歯が溶けそうなくらい甘い」「誰が食べても甘いと感じる」など、味を表現できていなかったりマイナスイメージの言葉を使ったりして、生徒同士の話し合いのみでは語彙の広がりにも限界もある。グルメ記事やパッケージなどから表現集を作るなどの活動を入れることで語彙を増やすことにもつながりそうだ。

Ⅱ 芳川小学校の実践から

Ⅰ 学習指導案

国語科学習指導案	
1 日時	令和5年11月8日(水)
2 授業学級	松本市立芳川小学校 1年4組
3 授業者	山本真望

(1) 単元名「しらせたいな、見せたいな」

(2) 本時の主眼

知らせたいものの絵と、見つけたことを書いたカードをもとに、見つけたことを文章に書いた子どもたちが、声に出して読んだり、友だちに読んでもらったりして、たしかめポイントを確認しながら文章を読み返すことを通して、間違いなどに気づき直すことができる。

(3) 本時の位置(全9時間中の第7時)

前時：見つけたことカードを見ながら順序を考えて文章を書いた。

次時：おうちの方に発表するための練習をする。

(4) 指導上の留意点

・読むことが難しい児童と一緒に読みながら間違いに気づかせる。

(5) 本時の展開

段階	学習活動	児童の反応	時間	○支援 □評価
導入	1 今日することの確認をする。	・間違いがないか書いた文章を読み返すよ。		
	学習問題:まちがいがいいか、かいた文しょうをよみかえそう。			
	2 間違いをさがす。	・まちがいを見つけたよ。 ・わたしわのわは「は」だよ。 ・「お」は「を」になおすよ。	10	○まちがいがある例文を見せて、どこを直したらいいか考えさせる。
3 たしかめポイントを確認する。	・文の最後は丸をつけるんだな。 ・「は」「を」「へ」が正しく書けているか確認するんだ。 ・読んでいて点をつけた方がいいところには点をつけよう。	8	○確かめるポイントを確認しながら板書する。	
学習課題:たしかめポイントをかくにんしながら、文をよみかえそう。				

展 開	4 自分の書いた文章を読み返し、間違いをなおす。	・丸をつけるのを忘れていたからつけよう。 ・ここは「わ」じゃなくて「は」だから直そう。 ・間違いはなさそうだな。	10	○たしかめポイントを確認するよう促す。 たしかめポイントを確認しながら文章を読み返し、間違いを正している。
	5 友だちの文章を読んで、気づいたことを伝える。	・ここは点をつけた方がわかりやすいよ。 ・丁寧に書けているね。 ・漢字が間違っているよ。	10	○間違いだけでなく、良いところも伝えられるように声をかける。
終 末	5 振り返りをして、次の授業への見通しを持つ。	・たしかめポイントを確認しながら間違いを直せたよ。 ・次は、読む練習をしておうちの人に発表するよ。	7	○たしかめポイントを確認しながら文章を読み返せたかワークシートで振り返りをする。

2 授業を振り返って（授業者より）

- ・例文から間違いをさがし、『たしかめポイント』を確認することで、何を直せばいいか理解してから自分の文章を読み返したことで、スムーズに活動に入ることができた。
- ・どうやって書くか作文黒板を使って全体で確認したことで、「どこに書くのか」等の質問がなく、困る児童があまりいなかった。
- ・どこに点をつけるか明確にできなかつたので、点をつけすぎてしまう子もいた。
- ・文章を読むことが苦手な児童への支援をしていて、なかなか全体を見に行くことができなかった。

3 授業から学んだこと

【成果】

①導入

○単元の見通しを持たせることで安心して活動を進める子ども達

- ・教室の前に掲示された模造紙に、単元の流れが示されており、これまでやってきた活動に花丸がつけられていた。授業の導入でも、山本先生の「今日やることは何」の問いにほとんどの子が挙手することができていた。
- ・終末でも、今日の学習活動に花丸がつけられ、満足感と共に次の授業で何をするかという確認がなされた。「今日はこれをやります」という教師側の指示ではなくて、子どもが「今日はこれをやる」という意識で授業がスタートできることは、子どもの主体的な学びにつながる。
- ・これまでの授業で丁寧に原稿を作ってきたことがわかる展開だった。プロジェクターを使って間違いを直す方法を伝えた後、それを黒板でさらに一般化してまとめていることで、今回は何をやるのか、ということがはっきりとしていた。
- ・本時の中でも、「たしかめポイント」をはっきりと確かめて位置づけたので、何をどう学ぶかが全員に共有されていた。

○助詞の表記が間違っているモデル文を示したことで、本時のめあてが確かめられた

- ・「ものお」、「こうえんえ」、「わたしわ」、「おちばお」などの間違いを児童たちは次々に直していき、これまでの学習を生かすことのできる内容で楽しく取り組んでいた。

○原稿用紙黒板で実際にモデル文を直すことで、直す内容や方法が確かめられた
・実際に原稿用紙上で方法を示すことで、本時やることややり方が明確になった。

○確かな力をつけるための教師の支援

電子黒板を使い間違いを探す場面

T：これで間違いを探してみよう・・・ICTの利用で全員が注目でき、集中した。

T：読んでみよう・・・声に出して読むことで全員が同じ部分に注目できる
少しずつ区切ることでゆっくり見つける子も見つけやすい。

黒板を使い間違いを直す場面

T：こういう時どうやって直したらいい？

C：消して。消しゴムだ・・・ICTではノートのように消せないの、自分たちが消して書くのと同じように黒板で直し方を示し、具体的で分かりやすい

間違いの板書

一つ一つ整理して分かりやすく板書・・・書き出したところで「たしかめポイント」とまとめ見やすい

学習課題を据える場面

T：ではこれを今日はたしかめポイントと呼びます・・・子どもたちの言いやすい呼び名をつけることでポイントが身近に感じ、今日の課題が全員に分かった。

○子どもたちが楽しく学習をしながら力をつけている姿

T：これで間違いを探してみよう

C：もうちがう。もう見つけた・・・宝探しのようなわくわく感を持って学習に引き込まれた。

C：読むときは わ で、書くときは は
読むときは お で、書くときは を
読むときは え で、書くときは へ

・・・誰もが暗唱して合言葉のように助詞の書き分けを覚えている

②展開

○読み合うときにペアやグループで自然に読み合う姿

- ・書き直しの途中や書き直しが終わった子が隣の席の子に聞いたり、見せたりする姿が見られた。日頃から学び合い、対話を大事にしているからだと感じた。
- ・どの子も自分の作文に自信を持っており、「これどう？」「ここはこうした方がいいんじゃない」と見合いながらアドバイスをしている姿が、1年生とは思えないほどしっかりしていた。

③ふり返り（プリントを用いてふり返る場面）

プリント・・・自分たちで出したたしかめポイントが分かりやすく書いてあり、□もついていてふり返りがしやすい

T：ひとつずついくよ。「は」「を」「へ」が正しく・・・一つずつ声を出してたしかめることで全員落ちなくたしかめられる

【課題（改善できそうなこと）】

○授業展開

導入の15分間、自分の作文の見直しをする15分間の集中力や、スムーズな授業運びが素晴らしかった。前半とても集中していたが、直してたしかめる時間が長く、後半集中しきれない姿が見られた。友

だちの間違ひを見つけたり、直してあるのを確認したりした時にサインを書くと、たくさんの人に見てもらう意欲につながったか。みんなで間違ひを見つける15分、自分の間違ひを見つける15分、読みの練習を始める15分と3部に分けたらどうだろうか。学年・時期に応じて集中できる時間も異なり、授業時間の中での活動構成は工夫が必要と感じた。

○句読点の打ち方

T (モデル): 「いろわきいろと青です」
S①: 「と」のあと S②: 「きいろ」のあと S③: 「いろは」のあと
T: どっち?
S: 「は」のところ
T: いいね。「～は」のあとにつけるといいね。
～略～
T: 「、」は読んでいるときに必要だなんてところ?
S: 文の途中で……いろはとか～はとか
T: 読みやすいところがいい?

- ・実際に読点が必要なのに文が長すぎるような児童がいたのかはわからないが、もしそのような児童がいたのなら、その児童に合わせて「～は」の後には読点を打つ」など「本時打てるようになる」とい位置」を具体的に示せるとよいかと思った。
- ・文の最後に「。」をつける、ということをはっきりとわかりやすいが、「、」をどうつけるかは、「読んでいて必要だと思ったところ」が人によって感覚が違い、難しいと感じた。先生が「～は」の後に入れると文がわかりやすくなるね。」と伝えたが、Bさんは「のぼるところのいろは、あおです。」となっている子へのアドバイスで「のぼるところの のあとに 、をつけた方が読みやすい。」と言っていた。

○書いた作文を児童が読み合って直すことの難しさ (展開5 友達の文章を読んで、気づいたことを伝える場面)

A児: (交換した作文を読み合って)ここ、こう直したほうがいいよ。
B児: …。(指摘された部分を読み返すがよくわからない)
A児: ここ、「～」に直したほうがいいよ。
(聞き取れなかったが、教科書の例文通りに書いたほうが良い、という指摘)
B児: …。(あまり納得していないようだったが言われたとおりに書き直す)
※「私の好きな遊具は」→「私が学校の遊具の中で好きなのは」の直しであったと思う。

○子どもの実態と学習活動があったか

- ・Kさん、Rさんは、「たしかめポイント」に関わって修正する部分がなかった。薄い字を書きなぞったり、字形を直したりすることで時間を使っていた。自分はできているということを確認する意味はあったと思うが、個別最適な学びという観点で考えてみると、なにか発展的な課題があってもよかったか。「ナイスしてあげて」という指示はよかったので、友達の作文の良いところを伝え合うとか、助詞や句読点についてのワークがある等の活動があったらどうだったか。

○単元でつける力の焦点化 (評価にも関わって)

- ・この単元でねらう主な力は、話すことの(聞く)活動なのか書くことの活動なのかははっきりさせたい。書く活動としても、本時は「推敲」の学習だったが、子どもの作文には、遊具の色や質感や楽しさ等々かなりの情報が入っていたので、「取材」という観点でもしっかり指導されていたように思う。ねらいを焦点化することで、教師の評価も子どもの振り返りもしやすくなる。特に、書く活動では、この単元では「取材」ができたならよし、この単元では「構成」ができたならよしとしていくと、書くことが苦手な

子どもできたという実感を得られるように思う。

【個の学びから～お互いのアドバイスから学びを深める子ども達～】

〈KさんとRさんの姿から〉

- ・KさんとRさんが作文を交換して読み合った。Kさんは、作文を返す時「うまいねー。君、100点です。」と声をかけて返した。Rさんのうれしそうな表情が見られた。Rさんは、「きもちよかった」の「よ」が少し小さめになっていることを、「“ちょ”になっちゃう。」と伝えた。Kさんは、“よ”をちいさく書いたつもりはなかったと思われるが、反論することもなく“よ”を大きく書き直し「99点だったー」と声を出す。読み手によってはそのようにも読めるという気づきがあったのだろう。

〈Hさんの姿から〉

展開

- 「もちてはななめです」→「ささえはななめです」
- 「ざらざらしています」→一度消して書き直し
- 「あしをつけるところはながいです」→「あしをつけるところはこげがあります」
- ・ここまでを時間をかけて一人で黙々となおしていた。先生が「終わった人はお隣さんと交換してみよあげて」「お隣さんと交換が終わったら同じ班の人とやってみて」と声をかけたときも、まだ一人で直していた。
- ・Hさんの作文には助詞の表記の間違いはなかった。先生が導入で取り上げていた「学校う」の間違いがあったが、そこは直さなかった。
- ・しばらくして、隣のKさんの作文を見て「これどういうこと？」（「いろはながほそまるいところは青いろです。」「これって「3」なの？」（「いろいろ」の「ろ」の字を見て。）「こ」の字は一画目、はねるんだよ」などと言っていた。
- ・この辺で先生が「終わった人はほかの人と交換。あと2分でいいですか」と声をかけた。
- ・Hさんの文章はよく書けていて、本時の「たしかめポイント」に沿った訂正箇所はなかった。隣のKさんの文章もしっかり見られなかったが、同様だったように思う。この二人にとっては、導入で課題が座ただけに、展開部分で自分のやることが見えなかったのかなと感じた。

ふり返り

- ・Hさんは、たしかめポイントのすべてに◎をしていた。先生が「(直すところが)なくても確認した人は◎だよ」と言ってくれたのがよかった。

感想

- ・導入で助詞の表記に時間を割いていたのは、その間違いをする児童が多かったからだろうと推測するが、まとめのときに「漢字やひらがなの間違い、たくさん見つけたね」と先生が言っていたので、漢字の間違いをしている児童も少なからずいたのかなと思った。Hさんも「学校う」が間違えたままになってしまったので、漢字の送り仮名のことも「たしかめポイント」に入れていたらよかったと思った。

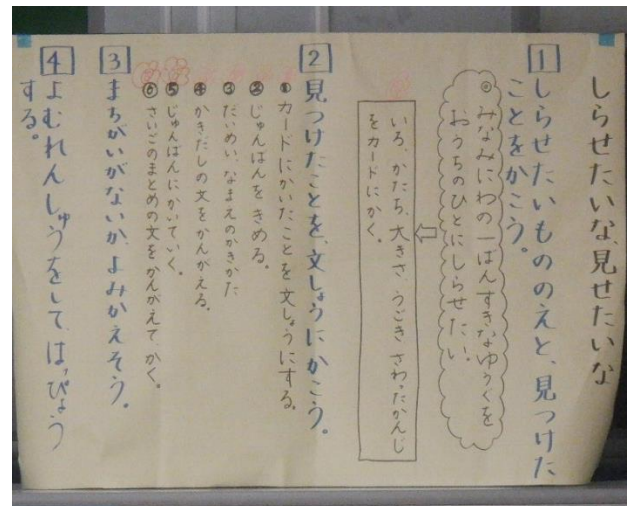
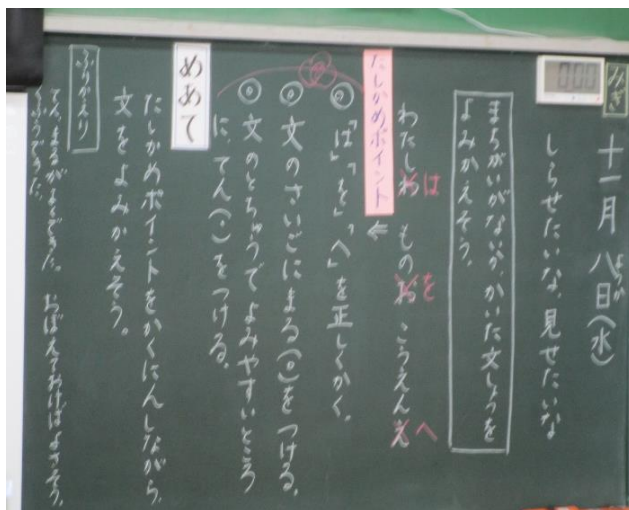
〈KさんとSさんとRさんの姿から（後方窓側グループ）〉

- ・Kさん 「ブランコのの…」となっている箇所を、のが続いて読みにくいと感じ、点をつけるか悩んだ後、となりのSさんに尋ねてみて「そうだよね」と肯定されたことで、自信をもって点をつけていた。そのことについても「読みやすくなった」と最後のまとめでも言っていた。

- ・ Sさんが「ブランコのンガソに見えるから直した方がいい、「おれんじ」はカタカナだよ」と言われ素直に従っていた。また「ひらっべったい」は「ひらべったい」だよと言われ直そうとしていたが、直し方がわからず、同じように書き直していた。
- ・ Rさん「“おおきさ” → “大 きさ”の空いたところどうすればいいの」とSさんに聞くと、「あけといていいんだよ」と教えていた。
- ・ 最後まで自分の作文をみんなに読んでもらったり、読んであげたりと楽しんでいた。

【全体を通して】

- ・ 全体的に授業のルールがしっかり確立し、見通しをもって授業に取り組む姿勢ができていると感じた。特に、単元の見通しを書かれた模造紙が子供たちの目につきやすいとことに掲示されていたため、「今どこ〜?」「模造紙が上に貼ってある(いつもはもう少ししたなのかな)」とつぶやきが聞こえてきて、その模造紙が「自分は今日何をこの授業でやるのかな」という目安になっているのだな、と感じられた。
- ・ 見通しが持てる授業で、子どもたちが安心して取り組んでいた。見通しを持たせ、今自分が何をすれば、ゴールにたどり着くか、ということがほかの学年、授業でも大切な支援になる。今回のように、今日の授業の流れ、単元の流れなど子どもたちが確認できる提示方法を工夫していきたいと感じた。
- ・ 黒板の板書は「学習問題」「ポイント」「めあて」「まとめ」と理想的な形になっていて、板書計画もよくされていた。
- ・ これまでの丁寧な指導がわかるような作文になっていた。段落をしっかりと作る、など見た限りでは間違っている児童がいなかった。
- ・ 小学校1年生で、自分で文章を読み直して間違いを正すのはとても高度な学習だと感じるとともに、1年生からこのように、自分の文章を読み返して訂正する意識をもつことは今後文章を書くにあたってとても大きなことだと感じた。
- ・ 個々の児童への関わり方があたたかく、すてきだと感じた。



Ⅲ 令和5年度の研究を終えて

本委員会では、昨年度のテーマ「主体的に学ぶ力を育てる国語学習のあり方」を継続し、鎌田中学校と芳川小学校での授業公開をもとにその実践の中で学んだことを共有してきました。

学習指導要領の改訂により明示された国語科の目標、「国語で正確に理解し適切に表現する資質・能力」を育成するために、児童・生徒が言葉に関する「問い」「願い」「気づき」「考え」を基に自ら課題を見つけ、解決していく「主体的・対話的で深い学び」を目指した授業の創造について、児童・生徒が言語活動を充実させながら主体的に理解し、考え、自ら表現していく国語学習のあり方はどうあったらよいか、二校の授業を参観する中で研究を進めてきました。

今年度は、どちらも「書くこと」の領域に視点を当てた学習を公開していただきました。同じ領域の学習を小・中で見させていただき、小学校でつけるべき力、中学校でつけるべき力を系統的に考えることができました。

芳川小学校、一年生の「知らせたいな、見せたいな」の授業では、お家の方に知らせたいという願いをもって自分が学校で見つけたことをカードに書いて集め、どんな順序で書いたら伝わるか考えた作文を読み返し「間違いを正したり、語と語や文と文の続き方を確かめ」る推敲の場面でした。児童と文章の間違いを見つける活動を通して自分たちで「たしかめポイント」に気づき、主体的に自分の作文を読み返す姿は1年生と思えないほどでした。ここまでの山本先生の丁寧な指導の積み重ねが見て取れます。

鎌田中学校、一年生の「言葉を集めよう」の授業では、自分の好きな食べ物の味を分かりやすく伝えるためにどんな言葉でどう表現したらよいか問いを持って自分の作文を読み返し、必要感をもって友だちにアドバイスを求め、対話を通して自分の伝えたい表現に合った語彙を見つけ出していました。小学校と同じ推敲の場面ですが、「表記や語句の用法、叙述の仕方などを確かめて、読みやすく分かりやすい文章に」するという学習内容を意識した活動でした。ここまで培ってきた国語科の力を生かし、さらに対話的な学習で互いに語彙を増やし、豊かな表現につなげようとしています。この早川先生の見通しを持った単元計画、学習指導が小中の学習系統をしっかりとつなげ、児童生徒の確かな力につながっています。

今年度も、お二人の先生方や関係の学校のご協力をいただきながらこのように素晴らしい授業実践を参観させていただき、研究を進めることができたことに感謝いたします。

(委員長 秦 文子)