

はじめに — 国語授業で何を教えるのか —

今では見る影もなくなってしまうましたが、私は学生時代、陸上競技をやっていました。

どんなスポーツでもそうですが、運動の前には必ず準備運動をします。体操をしたり、ストレッチをしたり……。

準備運動の目的は、まずはケガの防止。そしてパフォーマンスの向上です。正しい方法で行わなければ大きな効果が得られません。また準備運動は、運動を行う前に自分の体の各部の動きや状態をチェックすることにもつながっています。

このように、何気なく行っている準備運動ですが、そこには「目的」「方法」「つながり」があります。ところがときどき、「決まっていることだから、仕方なく、形だけ」準備運動をしている人を見かけます。もちろんそんな準備運動ではケガの防止にも、パフォーマンスの向上にもつながりません。

あなたがもし体育の授業でそんな子どもを見かけたら、「そんなやり方では意味がないよ!」と、厳しく指導することでしょう。

では……。ご自身の国語の授業を振り返ってみてください。

国語の授業では、さまざまな活動が行われています。

「初発の感想を書く」「めあて・課題、そしてふり返りを書く」「グループで話し合う」「クライマックスを読む」「要点をまとめる」「文章構成図を書く」「登場人物・中心人物を探す」……。

これらの活動を、どのように行っているでしょうか。

例えば、「この物語のクライマックスはどこですか？」という授業。子どもたちに考えさせて、その考えを出し合い、結論の出ない話し合いが行われ、授業の最後で教師が「いろんな意見が出たけど、この物語のクライマックスは、ここなんですよ」と、ほぼ一方的に示して終わることも少なくないようです。

このような授業が行われている背景には、「いつもやることになっているから……」「指導書にあったから……」といった、曖昧な意識があるように感じます。

中には、「できるだけ子どもたちの活動を取り入れたい」という意図をもっている場合もあると思いますが、そんな場合でも「何のために活動させるのか」「何のために話し合わせるのか」といった目的を見失い、結果として機械的な活動に終わってしまっているのではないのでしょうか。それでは子どもたちが活動によって学ぶこともなく、知識や技能、及び表現力の習得も期待できません。

国語の授業のさまざまな活動は、次の三点が大切であると考えています。

- ◆活動の目的……この活動によって、どんな知識や技能を身につけるのかを明確にする。
- ◆活動の方法……活動指示だけでなく、その活動の具体的な方法を明確にする。
- ◆活動のつながり……学習全体の中での活動の意義を明確にする。

本書では、以上の考え方を重視して、国語の授業におけるさまざまな活動を見直してみました。

「目的」や「つながり」は、先生方の授業方針や授業のめあてによっても変わってくる部分もあります。本書で示したことは一つの例としてとらえていただければ幸いです。

本書で最も大切に行っていることは、活動によって子どもたちがしっかりとした知識及び技能、思考力、判断力、表現力等を育成する学びを実現できるようにすることです。

「目的」や「方法」「つながり」を改めて意識した活動を行うことよって、国語の授業を、教師も子どもも楽しむことができるようになることを願っています。

最後になりましたが、本書の企画や出版をしてくださいました東洋館出版社の西田亜希子様、そして、装文社の金子聡一様にお礼申し上げます。

2022年 5月

明星大学教授 白石範孝

もくじ 白石範孝の国語授業の教養

―活動の「目的・方法・つながり」を考える―

はじめに ―国語授業で何を教えるのか― …… 2

**Ⅰ章 国語授業の定番活動編** …… 9

1 「めあて」「ふり返り(まとめ)」を書く ……	10	7 漢字指導 ……	45
2 「問い」の設定 ……	14	8 読書感想文 ……	52
3 視写 ……	22	9 評価 ……	56
4 音読 ……	28	10 宿題 ……	61
5 ワークシートの活用 ……	36	11 話し合い ……	68
6 ノート指導 ……	40		

## Ⅱ章 物語文の授業編……………79

物語文の学習をしましょう……………	80
1 初発の感想を書きましょう……………	88
2 物語の設定を確認しましょう……………	92
3 この物語の視点は誰でしょう……………	98
4 中心人物は誰でしょう……………	104
5 ○○の気持ちを考えましょう……………	106
6 「クライマックス」を探しましょう……………	110
7 中心人物の変容をとらえましょう……………	114
8 この作品の主題を書きましょう……………	118
9 感想を書きましょう……………	122
10 吹き出しに、登場人物の気持ちを 書きましょう……………	126
● 実践のヒント「大造じいさんとガン」の クライマックスから「主題」を読もう……………	130

## Ⅲ章 説明文の授業編……………137

説明文の学習をしましょう……………	138
1 基本三文型と三部構成をとらえましょう……………	142
2 段落のつながりをとらえましょう……………	148
3 段落ごとに、書いてあることを まとめましょう……………	156



## VI章 Q & A編―教えて白石先生―……………231

Q 国語の入門期に大切にしていたことは何ですか？……………232

Q 教科書のでびきを授業にどう生かせばよいですか？……………235

Q プレ教材は、どのように使うとよいですか？……………236

Q 国語の系統的な指導は、どうすればよいですか？……………238

Q 個別最適な学びと協働的な学びを、どうすれば成立させることができますか？……………240

Q 伝記の授業では何を学ばせればよいのでしょうか？……………242

Q 年度初めの授業開きに必要なのは、何ですか？……………244

Q 「たんぼぼのちえ」の主語連鎖について、教えて下さい……………246

Q 物語授業の流れはどのようにしたらよいでしょうか？……………248

Q 単元のゴール設定はどのように決めたらよいでしょうか？……………250

著者紹介／参考・引用文献……………252

# I章 国語授業の定番活動編



## 「めあて」「ふり返り(まとめ)」を書く

多くの授業で教師ははじめに「めあて」を書きます。「めあて」ではなく、「課題」のときもありま  
す。この「めあて」について話し合わせたあと、最後に教師が答えをまとめます。この流れの「まとめ  
として「ふり返り」を書かせ、授業が終了となります。

当たり前のこととして行われていることですが、何のために「めあて」「ふり返り」を書くのでしょ  
うか。また、「めあて」と「課題」の違いは何でしょうか。

「めあて」「ふり返り」を書くことの **目的**

### 何を学ぶのかを明確にし、授業に主体的に取り組むきっかけとする

「めあて」を書くのは、これから授業において何を学ぶのかを子どもたちが意識し、主体的に授業に  
取り組んでいくことができるようにするためです。同じように「ふり返り」を書くのは、自分がその  
時間に学んだことを確認し、次の授業につなげていくためです。

「本来の目的」は確かに価値のあることなのですが、残念ながら実際には形が美化し、本来の目的を



達していない授業も多いように思います。その問題点を整理すると、次のようになります。

- ・「ねらい」や「課題」が漠然としていて、何を学ぶのかがわからない。
- ・「ねらい」と「課題」が混同されている。
- ・「ねらい」と「ふり返り」が対応していない。

「めあて」「ふり返り」を書く

## 方法

「めあて」は汎用的な力、「課題」は活動指示、

「ふり返り」は「めあて」に対応した「達成度」と区別する

### 1 「めあて」と「課題」をはっきりさせる

「めあて」は、この授業で何を学ばせるのかということ。これは、他の作品の読みにも用いることができる汎用的な力に結びつきます。

一方の「課題」は、教師が子どもに出す「活動指示」です。「活動指示」＝「この授業で学ばせたいこと」ではない点に注意が必要です（「課題」の具体については次節で解説しています）。

### 2 「何を学ばせるか」という具体的で汎用的な内容を「ねらい」に提示する

例えば「○○○○の気持ちを考えよう」「筆者の主張は何だろう」といったことは、その作品にのみ関係していることなので、「ねらい」としては適切ではありません。

「ねらい」は、「情景描写から人物の心情をとらえる」「三部構成から筆者の主張をとらえる」など、具体的であり、かつ、他の作品の読みにも活用できる汎用的な力に結びつくものでなければなりません。

### 3 「ふり返り」は「ねらい」に対応したものとす

「情景描写から人物の心情をとらえる」という「ねらい」であれば、仮に人物の心情をとらえることができたとしても、その根拠が情景描写によるものでなければ、「ねらい」で目指したものを達成できたとはいえません。

反対に、「人物の心情」については他の子どもと意見が違っていたとしても、その根拠となる情景描写を的確にとらえることができており、しかもそこから論理的に考えて自分の考えをもつことができているのであれば、その子どもの「ねらい」に対する達成度は高いと言えます。

このように、「ねらい」を明確・具体的にし、「ふり返り」との関係性を明らかにすることによって、子どもが書いた「ふり返り」に対する評価のポイントも確かなものに行うことができます。

ともすると、文章の巧稚によって「ふり返り」を評価してしまいかねませんが、「ふり返り」で評価すべきことは「ねらい」に対する達成度と、それを自分で適切にとらえることができるかどうかということです。

もし「ふり返り」が授業に対する感想文のようになってしまっていたとしても、「」によつて（を通して）、」の部分の明確にとらえたものになっており、それに関わる感想なのだとしたら、



その授業においてしっかりと学びができていると評価することができます。

「めあて」「ふり返り」を書くこと

しながり

## 評価の視点が明確になると同時に、授業の組み立てにも役立つ

「めあて」「ふり返り」を明確にすることは、子どもの授業に対する意欲や理解度を高め、評価に役立てることができるだけでなく、教師自身の授業づくりにも役立ちます。

例えば本項で例として挙げている「○○の心情をとらえる」といった授業では、「何のために心情をとらえるのか」といった目的を見失いがちです。「○○の心情はどんなものか」を考えることばかりにとらわれた授業になってしまっているケースを多く見かけます。

しかし、「めあて」の「」によって（を通して）、の部分をはじめに明確にもつていれば、その部分に重点を置いた授業を組み立てることになり、「形骸化した授業」になってしまうことを防げます。

さらに、子どもたちの理解度を把握する場合にも、「」によって（を通して）、の部分に視点を絞ることができます。

このことは、子どもたちを評価するという意味だけではなく、教師自身、指導をふり返り、次時以降に生かしていくことにも大きく役立つのです。

## 「問い」の設定

国語に限らず小学校で行われている授業の多くでは、はじめに「問い」が設定され、その「問い」を解決する形で授業が展開していきます。

ただ、その「問い」が、「教師側の授業の方向」を示すものになっていることがよくあります。「要約しましょう」「中心人物は誰でしょう」といったものです。

これらの「問い」に子どもの姿は見えません。「問い」という言い方をしますが、それは「問題1」など「設問としての問い」ではありません。授業における「問い」は、「これから考えるテーマ」といった位置づけです。では、いったい誰が、どうしてそれを考えるのか……。この点を明確にする必要があります。

### 「問い」を設定することの目的

子どもが、与えられた課題ではなく、自分の中からうまれた「知りたい」という思いに自ら取り組みようにするため



小学校における授業は、一方的に教師が教えるものではありません。もちろん、教師が教える部分もありますが、それ以上に、子どもたち自身が考え、理解していくことも重要です。学習指導要領において示されている「評価の観点」が、教師が教えることを主とする「知識・技能」だけでなく、「思考・判断・表現」「主体的に学習に取り組む態度」を挙げているのも、同様の考えによるものでしょう。

この前提に立ったとき、「問い」は教師が一方的に与えるものでないことは明らかです。子ども自身が自ら考える「問い」とは、自らの中から生まれた「問い」でなければなりません。

私は、授業における「問い」は、「子ども自身もつ疑問や悩み」「『わからない』『できない』」といった子ども自身の素朴な思い」であると考えています。

「問い」を設定する

方法

### 子ども自身の「問い」が生まれる条件がそろった「課題」を設定する

◆「思考のズレ」を生じさせることができる「課題」を提示する

『「問い」とは子ども自身の中から生まれてきたものであるべきだ』と述べましたが、だからといって「問い」が、教師からののはたらきかけなしに生じるものではありません。

子ども自身の中から「問い」が生まれるために、そのきっかけとなる、教師から与える「課題」が必要です。この課題に対する「答え」が子どもによって異なるものになることによって、「思考のズレ」

が生じます。自分は「答えはAだ」と思っているのに「Bだ」と主張する子どもがいる——という考え方のズレです。

ズレが生じている状況は不安定であり、何とか解消したい——「Aなのか、Bなのか、はつきりさせたい」という思いが強まります。これが「思考のズレ」です。この「思考のズレ」が、子ども自身の素朴な「問い」となるのです。

子ども自身の「問い」や「思考のズレ」は、教師からの「課題」をきっかけに生じますが、どんな「課題」でもいいというわけではありません。

私は、子ども自身の「問い」が生まれるためには、「課題」が次のようなものでなくてはならないと考えています。

### 子ども自身の「問い」を導き出す「課題」の条件

- ・明確に解決ができる「課題」であること。
- ・子どもたちの中に「思考のズレ」を生じさせる課題であること。
- ・教材の特徴を生かした指導事項を明確にし、知識や技能の習得・活用ができる内容を見据えた「課題」であること。
- ・「用語」「方法」「原理・原則」を糧として、論理的に「考える」という思考活動によって「問



「い」を明確に解決ができる「課題」であること。

例えば「課題」が「この物語を簡単にまとめましょう。」といった曖昧なものであると、さまざまなまとめ方ができるため、「ズレ」どころか、子どもによってまとめ方が千差万別となり、授業が拡散してしまいます。そうならないためには、次のような「課題」が考えられます。

### 子ども自身の「問い」を導き出す「課題」の例

〈課題〉この物語を、次の形式を使って、一文で書きましょう。

中心人物

が、

できごと・事件

によって、

変容

する（になる）話。

このような課題にすることによって、子どもたちに「何を考えればいいのか」が明確に使えるだけでなく、「思考のズレ」が生じるポイントを絞ることができます。右の例では空欄を3か所設けましたが、例えば前時までの授業で「中心人物」「変容の内容」を明確にしておけば、本時では変容のきつかけとなった「出来事・事件」は何なのかに焦点を当てた授業とすることも可能でしょう。



## ◆「課題」に対して、それぞれの考えを表現させる

子ども自身の「問い」といいますが、必ずしも「AなのかBなのか」といった明確なものである必要はありません。「まったくわからない」「ここまでは考えられるが、結論が出せない」といったものでも構いません。

大切なのは「どんなことで迷っているのか」「何が、まったくわからないのか」などの疑問を、子どもたちが自分でとらえることです。それ自体が「ズレ」になるのです。

例えば、物語教材「こわれた千の楽器」を一文で書くという課題であれば、

チエロ

が、

月に言ったひとこと

で、

\_\_\_\_\_?

する話。

などのように、迷っているところ、わからないところ、線を引いたり、「？」をつけたりします。

自分なりの答えをもつこともいいのですが、それと同じくらい「わからない」「ここで迷っている」といったことをはつきりと示すことも重要なのです。

改めていうまでもありませんが、授業においては「正解」をいうことが求められているわけではありません。むしろ、最終的な「正解」ではないものが飛び出してくるからこそ、「正解」の意味が深まります。「わからない」「迷っている」という子どもがいるからこそ、「正解」にたどりつく過程がクロー



ズアツプされるのです。

前述の通り、「課題」や「問い」は、「問題」という意味ではありません。「考えてみよう」という投げかけです。それに対しては「わからない」も立派な「表現」であることを、授業では大切にしなければならぬのではないのでしょうか。

### ◆「思考のズレ」からの「問い」をつくる

前述の例であげた『「こわれた千の楽器」を一文で書く』という課題に対して、「中心人物」「変容」の部分に子どもたちの「思考のズレ」が大きかった場合、「問い」を次のように整理します。

**問い** この話の中心人物は月？ 楽器たち？ チェロ？

また、その中心人物はどのように変わったの？

「問い」は子ども自身の中から生まれるもの——というのと、教師はそれに対して手をかけてはいけな  
いもののように感じるかもしれませんが、そんなことはありません。

議論の場では論点を整理する議長やファシリテーターの役割が重要であるように、漠然と感じてい  
る「思考のズレ」を、子どもたち自身が「問い」にまで整理することは大変です。ときにはその過程

で議論の内容がねじれてしまうこともあります。教師が適切に介入して「思考のズレ」を整理し、「何を考えればよいのか」を子どもたちがとらえやすいよう整理することが、非常に重要です。

教師が適切に介入することによって、子どもたちの「ここがわからない」「ここを知りたい」という考えがより明確になり、主体的に取り組む意欲の高まりに結びつきます。

### ◆「問い」を明確に解決する

「明確に解決する」とは、「用語」「方法」「原理・原則」（国語の学習で用いる言葉の意味、活動の具体的な方法、論理的な読みの拠りどころ）を活用した論理的な思考によって「問い」を解決するということです。

子どもたちが自ら「問い」をもつたとしても、その「問い」が納得できるかたちで解決されなければ、「問いを解決したい」という気持ちをもつことはできません。「納得できるかたち」とは、自分が考えた通りの答えになるという意味ではありません。自分の当初の考えとは違っていても、それを受け入れることができるという意味です。

「問い」の解決が一方的なものや、理由が明確に示されないものであった場合には、「問い」が解決されたとは言えないのです。

明確な解決のためには、「問い」に対する議論が、その議論に参加している子どもたちに共通の論理



性に基づいたものである必要があります。議論に用いられる「用語」の意味や、「方法」「原理・原則」が、共通の認識に基づいて使われていなければなりません。

「論理的な読み」の必要性は、子ども自身から生まれた「問い」の検討の場面においても言えることなのです。

「問い」を設定することの  
つながり

## 「主体的・対話的で深い学び」に結びつく

子ども自身が「問い」——つまり「知りたい」「わかりたい」という思いを強くもつことは、学習意欲の高まりにつながります。

学習指導要領では「主体的・対話的で深い学び」を挙げていますが、これらの思いは「主体的な取り組み」に直結するものですし、また、「ズレ」の解消のために行われる子ども同士の対話は、文字通り「対話的な学び」です。

(ただし、ここで行われる対話は、いわゆる「話し合い活動」を示すものではありません。作者との対話、登場人物との対話というような自己内対話、また他の子どもたちの考えを聞いたり読んだりするだけのことも含まれます。)