

小学校 国語科 部会

部会長名 糸田町立糸田小学校 校長 藤田 昭介

実践者名 糸田町立糸田小学校 教諭 森 一滋

1 研究主題

ことばを吟味する子どもを育てる国語科学習指導
～「国語科TKFモデル」に基づく授業構想・展開を通して～

2 主題設定の理由

(1) 現代社会の要請から

文化庁「分かり合うための言語コミュニケーション（概要）」では、これからの時代を生きる子どもには、言葉によって情報や考え、気持ちを円滑に伝え合うために、「正確さ」、「分かりやすさ」、「ふさわしさ」、「敬意と親しさ」の4つの要素を意識し、目的に応じて4つの要素の優先順位やバランスを調整することが求められていると示された。

本研究では、ことばを吟味する子どもを育てることを目指している。これは、上記の4つの要素を意識し、言葉によって情報や考え、気持ちを円滑に伝え合う子どもの育成につながると考える。このことから、「分かり合うための言語コミュニケーション」の実現につながる本研究は、現代社会の要請に合致する意義深いものである。

(2) 子どもの実態から

田川郡の子どもの国語科の学力は、全国学力・学習状況調査において、全国平均を下回り続けている状況にある。観点別に見ると、依然として「思考力・判断力・表現力等」に課題があることが明らかとなった。また、質問紙調査からは、国語科の必要性は感じるものの、学習意欲に欠けるという実態も明らかとなった。

ことばと思考は連動していることから、本研究で目指すことばを吟味する子どもを育てることは、資質・能力である思考力、判断力、表現力等の育成につながると考える。また、「TKFモデル」を基に子ども「主体」の学びを目指すことは、学習意欲を高めることにつながる。よって、本研究は、田川郡の子どもの課題の解決につながり、意義深い。

3 主題の意味

(1) 「ことばを吟味する子ども」とは

本研究における「ことば」とは、何らかの思いや願い、考えなどをもった言葉の送り手や受け手が、聞く、話す、読む、書く際に用いる、語や文、文章のことである。平仮名で表記したのは、語や文、文章に表れる、送り手の見方・考え方・感じ方を含めているからである。また、「一定の時点で思考とことばの発達路線は交叉し、それ以後は思考は言語的となり、ことばは知能的となる。（ヴィゴツキー）」など、「ことば」と思考は連動している。

膨大な情報が極めて速いスピードでやり取りされる現代社会では、いつでも情報を入力できるようになった反面、情報の意味等を取り違えたり、誤った情報が氾濫したりするなどの問題が起きている。このような社会では、受け取った情報の真偽性や妥当性を吟味しつつ、慎重に発信する力が求められる。そこで国語科では、「ことば」の送り手や受け手として、「言葉による見方・考え方」を働かせてよりよく理解したり表現したりしようとする子ども、つまり、「ことばを吟味する子ども」を育てることが大切であると考える。

本研究における「ことばを吟味する子ども」を、以下の具体的な姿でとらえる。

- ① 対象と「ことば」、「ことば」と「ことば」の関係について、「ことば」の意味、働き、使い方、感じ方などに着目して思考・判断する子ども
- ② 自らの理解や表現について粘り強く「ことば」に着目して思考・判断する子ども
- ③ 「ことば」の送り手や受け手として、「ことば」を通してより正確に理解したりより適切に表現したりしようとする態度を身に付けた子ども

上記①・②に示す子どもの姿は「言葉による見方・考え方」を働かせた姿である。このような学びを繰り返すことで、③の態度を身に付けることができると考える。

(2) 「『国語科TKFモデル』に基づく授業構想・展開」とは

梅光学院大学教授の香月正登先生によると、「TKFモデル」とは、上田信行(2013)が提唱する学習活動のプロセスモデルである。楽しさの中に学びを埋め込み、楽しさと学びが共鳴することを意図している。「つくる(T)」で思考を可視化し、「語る(K)」で対話し、「振り返る(F)」で省察することで、思考を形に、形を意味にすることができる。

「国語科TKFモデル」とは、香月先生が提唱している、子どもの「主体」を中心に置き、言語活動・言語体験を通して(その楽しさの中で)言葉の学び方を学ぶ、「TKFモデル」を国語科学習に援用した活動モデルのことである。「主体」とは、学ぶ意思と欲求(学習意欲)をもち、学び続ける子ども自身のことである。

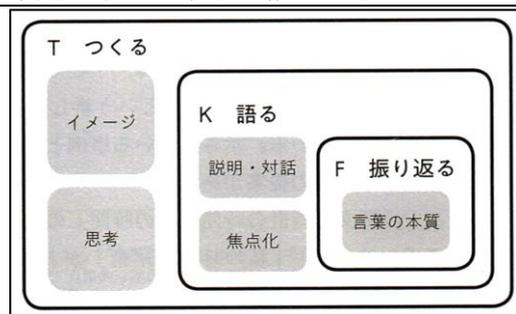
子どもが言語活動の楽しさの中で言葉の学び方を学んでいく「国語科TKFモデル」は、本研究で目指す、「ことば」を基に粘り強く考え「ことば」を通してよりよく理解したり表現したりしようとする態度を育成する上で、大変有効であると考えられる。

よって「『国語科TKFモデル』に基づく授業構想」を、以下のようにとらえる。

「つくる(T)」「語る(K)」「振り返る(F)」活動を位置付け、楽しさの中に学びを埋め込み、楽しさと学びが共鳴する単元や本時の学びを創ること

右に、「国語科TKFモデル」の構造図を示す。「国語科TKFモデル」の授業では、「T」「K」「F」の活動の中で言葉の本質に向かう学びを想定している。

子どもが言葉の本質に向かって学びを進めるためには、教師が楽しさの中に学びを埋め込んだ活動を構想した上で、実際の授業において、子どもの学びの文脈に沿って、



【図1 国語科TKFモデルの構造図】

場面によって立ち位置を変えつつ指導・支援することが必要となる。

よって「『国語科TKFモデル』に基づく授業展開」を、以下のようにとらえる。

「つくる (T)」「語る (K)」「振り返る (F)」の各活動において、子どもの学びの文脈に沿って、場面によって立ち位置を変えつつ指導・支援すること

4 研究の目標

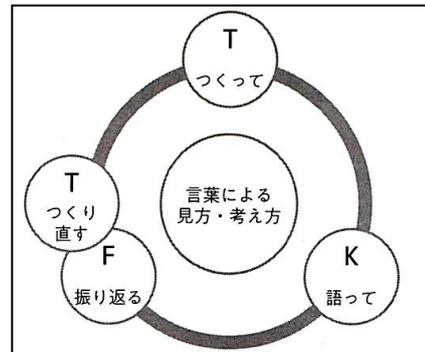
国語科の学習において、ことばを吟味する子どもを育てるための「『国語科TKFモデル』に基づく授業構想・展開」の在り方を究明する。

5 研究仮説

国語科の学習において、次の着眼から手立てを講じれば、ことばを吟味する子どもを育てることができるであろう。

着眼1 「国語科TKFモデル」の単元設定

香月先生によると、国語科TKFの授業をサイクル図で表すと右図のようになる。国語科である以上、「言葉による見方・考え方を働かせる」ことは、必須の条件である。サイクル図の中心に位置し、言葉の学びを牽引する。「F」の振り返りは、「T」のつくり直しとともに自覚化が促されることを想定し、行為としての「つくり直し (T)」を加えている。こうした学習展開に乗って、子どもたちの課題意識が言葉の本質へと動いていくことを何よりも大事にしたい。



【図2 国語科TKFのサイクル図】

そこで、子どもたちの課題意識が言葉の本質へと動いていくように、以下を参考に、単元で展開する「つくる (T)」「語る (K)」「振り返る (F)」活動を設計する。

T つ く る	<p>① 学びを決める「T」の設計</p> <p>言葉の学びは言語活動を通して生まれ、言葉への問いを繰り返しながら進展する。言葉の学び（言葉の本質）が内包され、子どもの「主体」を引き出していく「T」の活動では、教材の特性と子どもの論理を吟味し、言語活動や問いを設計する。教材の特性とは、作品性や納得度を生み出す言葉の働きである。子どもの論理とは、子ども側から見た作品性や納得度である。例えば、子どもは〈何を読みたいか〉、〈どう読みたいか〉、〈どう国語学力を意識するか〉など、子どもの学びの文脈である。この両者がかけ合わさったところで「T」が設定されれば必然的に子どもたちは言葉の学びに向かっていく。</p> <p>「T」の設計を考えると、設計方法を大きく分けると次の3つが考えられる。</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"><p>① 教師が「T」を設計する</p><p>② 教師と子どもで「T」を設計する</p><p>③ 子どもが「T」を設計する</p></div> <p>3つの設計に優劣はなく、そもそも言葉の知識がないところに言葉の本質に向かう「T」は生まれにくい。まずは教師主導で質の高い国語科TKFを経験できるようにし、子どもたちが自律的に国語科TKFを展開できるようになればよい。</p>
------------------	--

K 語る	<p>② 言葉の学びを左右する「K」の設計</p> <p>「K」は、「T→K」と「T」から「K」に移行する場合もあれば、つくって語ってを繰り返し「T⇔K」で進む場合もある。つくりながら語り、語りながらつくるという「T・K」もあり、出現の仕方もさまざまである。</p> <p>「K」では、他者に向かって考えを説明し、他者の考えを聞いて刺激を受け、曖昧な自己の考えが次第に整ったり、新たな発想を得て練り上げられたりする。そういう磨き合いを生み出したい。そこで、どういう対話が起こりうるかというシミュレーションと、子どもの文脈に沿った学びの焦点化が大切になる。</p> <p>子どもの主体性に寄り添いつつ、子ども自らが語り合いの中で教材の特性や価値にふれられなければ、「教師の出」が望まれる。学びの文脈に沿って、子どもが気付いていない問題（教師がもっとも考えさせたい問題）を教師が示したり、子ども相互の考えのズレを顕在化させたり、教師のファシリテートによって、子どもが「はっ」となる状態を演出する。</p>
F 振り返る	<p>③ 学び方の自覚を促す「F」の振り返り（「T」のつくり直し）</p> <p>「F」の振り返りは「T」のつくり直しとともに行われる。初めの「T」と終わりの「T」の間にどのような変化があったのかを見つめ、考えを再構成する。</p> <p>そこで最も自覚を促したいのは「学び方」についてである。どのような問いで言葉の何に着眼し、どう考えたのかというプロセスについて、言葉を学ぶ視点や方法として価値付けたり、足りない着眼点を示したりすることは、学びの成果や課題につながる要因を明らかにし、学び方を身に付けることにつながっていく。</p>

着眼2 2段階の「T・K」の活動における教師の支援

本研究では、本時の「つくる（T）」と「語る（K）」を、つくりながら語り、語りながらつくるという、2段階の「T・K」で展開し、支援を行う。

「T・K」①の活動における支援

教材や自己、他者との対話を通して、個々のイメージや思考を明確にする段階である。以下の具体例を参考に場づくりを行う。

目的	場づくりの具体例
個々のイメージや思考を明確にする	<ul style="list-style-type: none"> ・学ぶ形態の自己選択（個人、グループ） ・ロイロノート等の活用による、他者の思考の可視化 ・子どもが聞きたい、話したい相手やタイミングの選択 ・異なるグループ間で自由に交流できる空間の設定 等

また、教師は机間指導を行い、個々のイメージや思考の状況を見取った上で、以下の具体例を参考に支援を行う。

目的	支援の具体例
学びを刺激し、活性化する	<ul style="list-style-type: none"> ・事前の聞き取りや方向性の明確化に向けた支援 「どんな風にしたいの。」、「こんな風にしたいいだね。」等 ・グループの学びを他のグループ広げる支援 「〇〇さんたちは、こんなおもしろいことをやってるよ。」等

「T・K」②の活動における支援

多様なイメージや思考をもつ他者との対話を通して、イメージや思考を再構成するための新たな気付きを見いだす段階である。以下の具体例を参考に支援を行う。

目的	支援の具体例
イメージや思考の共有化	<ul style="list-style-type: none"> ・つぶやきを拾う ・意図的指名 ・「今言ったことって、どういうことかな。くわしく教えて。」 ・「〇〇さん、今の発言にうなずいていたね。どうして？」 等
問題の提示やズレの顕在化	<ul style="list-style-type: none"> ・「これ（主眼に迫る問題）について、みんなはどう思うかな。」 ・「どのことば（根拠）から思ったの。」 ・「なぜ（理由）そう思ったの。」 ・間を取る（問い返しの後、言葉につまった子どもの発言中） 等

これらの支援に順序性はなく、顕在化の後に共有化を行ったり、共有化の過程で自然と顕在化したりすること等も考えられる。子どもが言葉の本質へと向かう新たな気付きを見いだすことができるように、教師は子どもの発言や表情を基に、どのタイミングでどの支援を行うか、瞬時に判断し支援を行うことを目指す。

6 研究の計画(授業の計画)

(1) 単元「お話のひみつをさがせ! ～かんそうはどこから?～(お手紙)」光村図書

(2) 単元の目標及び指導計画

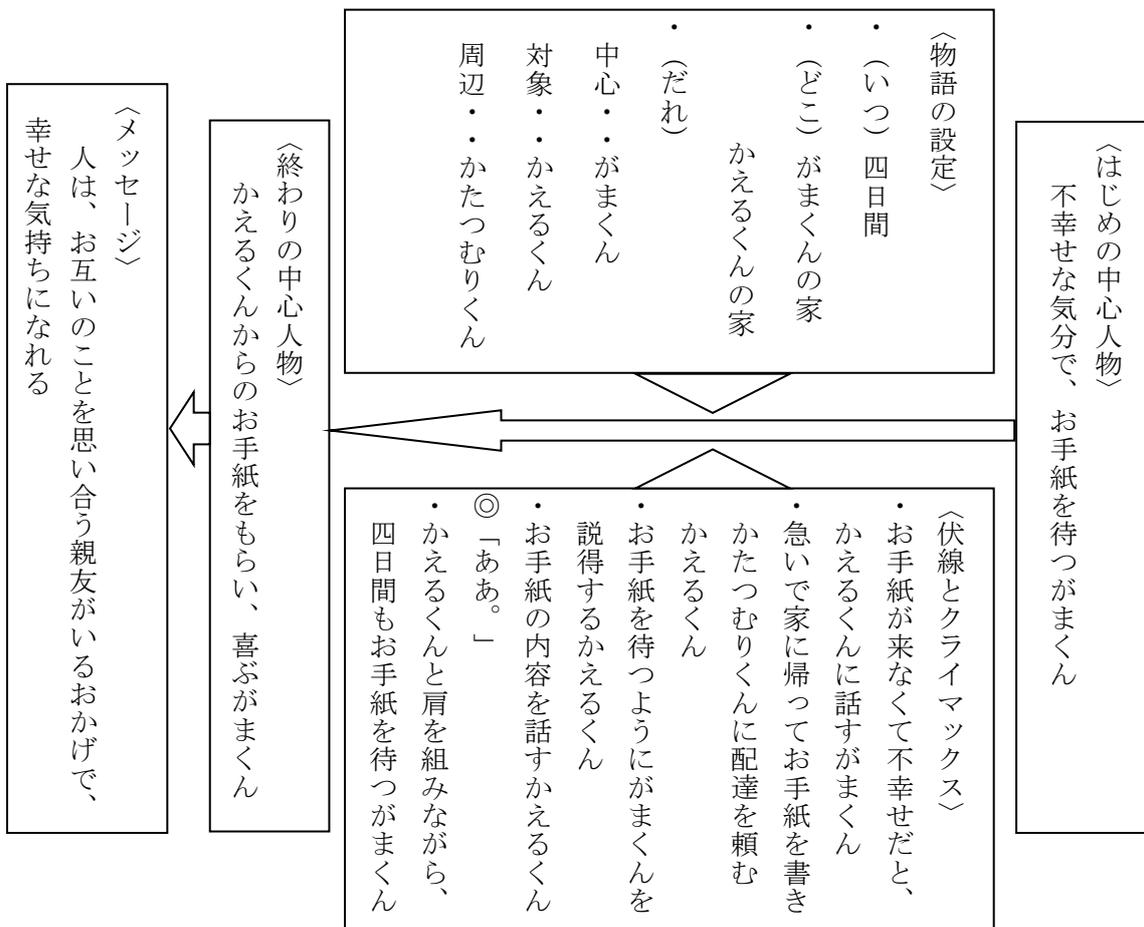
単元	お話のひみつをさがせ! ～かんそうはどこから?～		総時数	8時間	時期	11月
単元の目標	○文の中における主語と述語の関係に気付くことができる。(知識及び技能) ○行動や会話等の叙述に着目し、登場人物の関係性や場面の様子を具体的に想像することができる。(思考力、判断力、表現力等) ○学習の見通しをもち、叙述を根拠に自分の考えをつくらうとすることができる。(学びに向かう力、人間性等)					
次時	具体的な目標	学習活動・内容	指導上の留意点(働・規)			
1	1	・内容の大体を捉える	・リズム音読(斉読)を行い、読後感とその根拠を考える。	・物語の展開に即して根拠を板書し、内容の大体を示す。		
	2	・読後感や根拠の違いから、単元を貫く「問い」をもつ	・読後感やその根拠が異なる理由について話し合う。	・対立する読後感や根拠をもつ子どもを意図的指名する。		
2	3	・物語の設定を解釈する【気持ちの対象を比べる】	・「がまくんとかえるくんの『かなしい気分』は同じか」について話し合う。	・「自分」と「相手」の視点から気持ちの対象を整理して板書する。		
	4	・表現の効果を解釈する【文の長さや数を比べる】	・「かえるくんが、がまくんを思っている根拠はどこか」について話し合う。	・お手紙を書く場面について、教師作成の長文を提示し、本文と比較する。		

2	5	・物語のクライマックスを解釈する 【場面ごとの人物の気持ちを比べる】	・「がまくんが『しあわせな気持ち』にかわったのはどこか」について話し合う。	・心情曲線を板書し、気持ちの変化の大きさを数値化する。
	6	・中心人物の変容を解釈する 【描写の前後を比べる】	・「かえるくんは、手紙の内容を伝えて後悔しなかったのか」について話し合う。	・もし手紙の内容を知らなかったら、がまくんはお手紙を待ったかを交流する。
	7	・登場人物の関係性や、場面の様子を解釈する 【人物同士や場面同士を比べる】	・「がまくんとかえるくんの「しあわせな気持ち」は同じか」について話し合う。	・「自分と相手」、「出来事と気持ち」の2軸から気持ちの共通点を交流する。
3	8	・自他の読後感やその根拠が違う理由に気付く	・学習内容を根拠に感想を見直し、読後感とその根拠を、再度交流する。	・内容価値（解釈したこと）と結んで、方法価値（学んだ読み方）を明示する。

(3) 着眼1「国語科TKFモデル」の単元設定

① 学びを決める「T」の設計

教材の基本的な構造を明らかにするために、「教材研究シート」を用いて、以下のように教材分析を行った。



教材の基本的な構造や描写を基に、「お手紙」の特性を、以下の3点とした。

㊦ 会話文を中心とした展開

登場人物が3人と少なく、会話文が続く場面においても、会話文の前後にある「～が言いました。」という叙述により、誰の発言かを捉えることが容易である。また、かえるくんの「大きいそぎで」、「家からとび出し」などの行動描写や、行動や会話を表す短い文が連続した文章表現から、かえるくんの急いでいる様子やがまくんを思う気持ちの大きさなどを想像することができる。

㊧ 登場人物の変容

2人とも「かなしい気分」から「しあわせな気持ち」へと変化している。どちらも「手紙」が関係しているが、そのような心情になった理由は異なる。がまくんは「自分に手紙が届かないという事実に対する悲しみ」や、「かえるくんが自分を思って手紙を出してくれたことへの喜び」などの理由を、かえるくんは「手紙が届かないことで悲しんでいるがまくんに対する悲しみ」や、「がまくんのためになれたことの喜び」などの理由を、それぞれ想像することができる。

㊨ 手紙を待つ場面の描写

がまくんが手紙の内容を知ってから実際に手紙が届くまでの場面の描写は短く、本教材の特性である会話文もない。お手紙を待っている場面でどのような表情でどのような会話をしたかなど、読者が自分の体験などと結び付けながら想像することができる。

また、子どもの側から「お手紙」を見たとき、作品の一部を読んで「お手紙が来なくてかなしいお話だった」、事実を読んで「お手紙が来たからうれしいお話だった」、解釈と展開とのズレを読んで「内緒でお手紙を書いたのに、言ってしまったからおもしろいお話だった」など、読む力の実態により、様々な読後感とその根拠が出てくると考えた。

そこで、単元全体の「T」を「作品の読後感の根拠（お話のひみつ）について考えをもつ」とした。単元導入では、読後感やその根拠のズレから単元を貫く「問い」をもつようにした。

② 言葉の学びを左右する「K」の設計

単元全体の「K」では、単元の展開段階において、物語の展開や表現に即した「問い」を提示し、それらについて語り合うようにした。その際、1単位時間の「問い」の中に、「物語の設定」や「クライマックス」、「中心人物の変容」や「作品のメッセージ」など、教材の内容についての学びを埋め込み、子どもの解釈を深めていくことを意図した。

また、それぞれの「問い」における「言葉の学び（言葉の本質）」は何かを明らかにし、単元指導計画の「具体的な目標」の【 】内に示した。言葉の学びを明らかにすることで、子どもたちの課題意識が言葉の本質へと動いていく学習展開を意図した。

③ 学び方の自覚を促す「F」の振り返り

単元全体の「F」では、それぞれの「問い」における言葉の学びを明示し、言葉を学ぶ視点や方法として価値付けるとともに、足りない着眼点を示すようにした。その上で、単元の導入で考えた読後感とその根拠について、再度考えることで、言葉の学びの自覚を目指した。

(4) 2段階の「T・K」の活動における教師の支援

2次（7時目）の学習を本時とし、着眼2に沿ってTKFの展開計画を作成した。

主眼 がまくんとかえるくんの「しあわせな気持ち」を比べ、手紙を待つ間の表情や会話を考える活動を通して、登場人物の行動や会話、手紙の言葉に着目し、二人の関係性やお手紙を待つ四日間の様子を具体的に想像することができるようにする。

展開計画

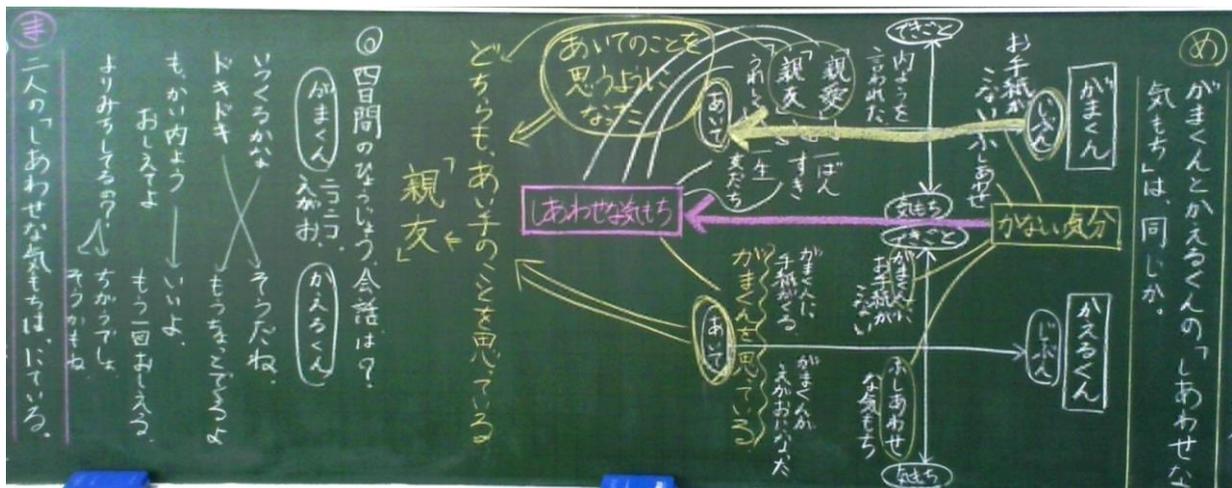
	主な学習活動	○ 指導上の留意点 ◇ 評価
導入	<p>1 学習計画を基に、めあてをもつ。</p> <p>二人は、「しあわせな気持ち」になったから、待てたんじゃないかな。</p>	<p>○ 課題意識をもつことができるように、がまくんとかえるくんが四日間もお手紙を待つことができた理由を発問する。</p>
展開 (T・K①)	<p>2 個人やグループで、考えをつくる。</p> <p>がまくんは、かえるくんがお手紙を書いてくれたから、幸せだと思うよ。</p> <p>「ああ。」と言っていたし、お手紙の内容がうれしかったと思うよ。</p> <p>かえるくんは、がまくんがよるこんでくれたから、幸せなんだと思うよ。</p> <p>ぼくは、がまくんに「親友」と言えてうれしかったからだと思うよ。</p>	<p>○ 考えのつくり方の見通しをもてるように、「自分と相手」、「できごとと気持ち」の2軸で、悲しい気分になった理由を振り返り、板書する。</p> <p>○ 思考を可視化できるように、机間指導を行い対話が滞っている個人やグループに、挿絵や叙述を示しながら「これは、どの場所に入りそうかな。」等、上記の2軸の視点から助言を行う。【T・K①の活動における支援】</p>
	<p>3 全体で話し合う。</p> <p>ぼくは、幸せな気持ちは少し似ていると思います。理由は、どちらも、相手のことを思っているからです。</p> <p>がまくんは、自分のことだけ考えていたけど、かえるくんがしてくれたことを考えて幸せな気持ちに変わっています。</p> <p>おたがいが相手のことを思っている、がまくんとかえるくんみたいな二人のことを、親友というと思います。</p> <p>がまくんは、笑顔で、「早くかえるくんからのお手紙が読みたいな」とかえるくんに言っていると思います。</p>	<p>○ イメージや思考を共有することができるように、「がまくんと似た経験をした人はいるかな。」等、経験に基づく理由について問い返す。</p> <p>○ がまくんの変容を捉えることができるように、かなしい気分としあわせな気持ちの時の理由を「自分」と「相手」の軸で比較する。</p> <p>○ 二人の関係を考えることができるように、「自分と相手」の視点から、がまくんとかえるくんの幸せの共通点を見いだす活動や、二人の関係を表す叙述を見つける活動を設定する。【T・K②の活動における支援】</p> <p>○ 登場人物の様子を具体的に想像することができるように「お手紙を待つ四日間、二人はどんな表情でどんな話をしたのかな。」と発問する。</p>
終末 (F)	<p>5 めあてについての考えをまとめる。</p> <p>まとめ がまくんとかえるくんの「しあわせな気持ち」は、にている。りゆうはおたがいが相手のことを思っている「親友」だから。</p> <p>人物同士を比べると、気持ちの違いがくわしく想像できたよ。</p> <p>人物同士や場面を比べると、場面の様子がくわしく想像できたよ。</p>	<p>◇お手紙を待つ四日間のがまくんとかえるくんの様子を具体的に想像している。(記述・発言)</p> <p>○ 子どもが学びを自覚することができるように、「人物同士や複数の場面を比べる」という本時で用いた読み方を明示し、価値付ける。【Fの活動における支援】</p>

(2) 単元展開の「K」の活動

展開では、教材の特性にふれながら言葉の学び方を学ぶことができるように、以下のように、教材内容と言葉の学びが位置付く「問い」を構想した。

「問い」	教材内容	言葉の学び
がまくんとかえるくんの『かなしい気分』は同じか	物語の設定	気持ちの対象を比べる
かえるくんが、がまくんを思っている根拠はどこか	表現の効果	文の長さや数を比べる
がまくんが『しあわせな気持ち』にかわったのはどこか	物語のクライマックス	場面ごとの人物の気持ちを比べる
かえるくんは、手紙の内容を伝えて後悔しなかったのか	中心人物の変容	描写の前後を比べる
がまくんとかえるくんの「しあわせな気持ち」は同じか 【本時】	登場人物の関係性に基づく場面の様子	人物同士や場面同士を比べる

1 単位時間の学習においては、①導入で「問い」を確認し、②2段階の「T・K」の活動を設定して教師の支援を行い、③「F」の活動で言葉の学びを振り返る、という流れで行った。



これは、上記【本時】の「がまくんとかえるくんの『しあわせな気持ち』は同じか」の板書である。ここでは、本時における2段階の「T・K」の活動について、教師の働きかけと子どもの反応を抜粋して示す。

教師の働きかけ	子どもの反応
<p>【「T・K」①の活動】</p> <p>・がまくんとかえるくんの「しあわせな気持ち」は同じか、考えをつくりましょう。</p>	<p>(グループAの話合い)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・同じと思う。 ・なんで？ ・だって、がまくんはお手紙をもらって幸せで、かえるくんはお手紙をあげて幸せだから。 ・それ、同じじゃないと思う。だって、もらった方とあげた方よ。 ・がまくんは自分のことで幸せで、かえるくんはがまくんのこと。

<p>・がまくんは自分がお手紙をもらえるから幸せ？</p>	
<p>【方向性の明確化①】</p>	<p>・いや、お手紙の内容が大事。<u>「親愛」とか「親友」とか。</u> <u>かえるくんがそう思ってくれたことがうれしかったのかも。</u></p>
<p>・どう思ったこと？</p>	
<p>【方向性の明確化②】</p>	<p>・「親友」だから、<u>一番好きとか、一生友達とか。</u> <u>かえるくんが自分を大切にしてくれていること。</u> ・じゃあやっぱり、相手のことで幸せになったということ。</p>
<p>・このグループはどう？</p>	<p>(グループBの話合い) ・かえるくんは、がまくんが笑顔になったから幸せ。がまくんは、お手紙の内容を言われて幸せ。だから気持ちは違うと思う。 ・がまくんは自分がお手紙をもらえるから幸せ。</p>
<p>・グループAはがまくんが幸せな理由が違うみたい。聞いてみたら？</p>	
<p>【学びを広げる支援】</p>	<p>(グループAのところへ)</p>
	<p>③がまくん、なんで幸せと思った？</p>
	<p>④かえるくんが親友とか言ってくれたきやろ。</p>
	<p>④親友やき一番好きとか、一生友達ねとか、<u>そういうかえるくんの気持ちがうれしかったんやない？</u></p>
	<p>③自分がお手紙もらえるからやなくて？</p>
	<p>④それもあるけど、<u>手紙の内容が一番大事や</u>と思う。</p>
	<p>③たしかに。ありがとう。もう一回考えてみる。</p>
	<p>(話合いが続く)</p>

グループAの話合いでは、がまくんの幸せな気持ちが、①お手紙をもらえるから（自分のこと）、②かえるくんの思いに気付いたから（相手のこと）、の2つで方向性が異なっていた。そこで、【方向性の明確化①、②】のように、「自分と相手」の視点から方向性を明確化する助言を行った。すると、②かえるくんの思いに気付いた（相手のこと）からという方向性をグループ内で共有する姿が見られた。よって、【方向性の明確化①、②】は有効であったと考える。

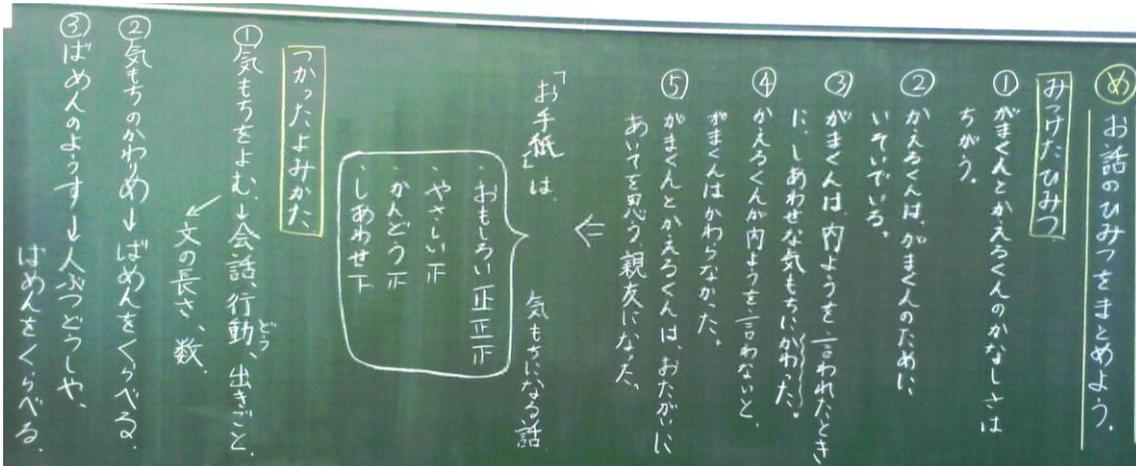
また、グループBの話合いでは、がまくんの幸せな気持ちが、①お手紙をもらえる（自分のこと）という方向性で広がりが見られなかった。そこで、【学びを広げる支援】のように、②という方向性になったグループAに聞きに行くよう助言を行った。すると、「もう一度考えてみる」という発言など、学びが刺激され、グループ内でまとまった考えを再構成しようとする姿が見られた。よって、【学びを広げる支援】は有効であったと考える。

どちらのグループも、上記波線部に示すように、「親友」や「親愛」ということばの意味に着目して登場人物の気持ちについて思考・判断し、個々のイメージや思考をより明確にすることができていると考える。これは、教師が子どものイメージや思考を見取った上で、学びを刺激し、活性化する支援を講じたからであると考えられる。

教師の働きかけ	子どもの反応
<p>【「T・K」②の活動】</p> <p>・がまくんとかえるくんの「しあわせな気持ち」は同じか、できた考えを發表しましょう。</p> <p>・がまくんが幸せなのはお手紙をもらえるから？それとも、かえるくんの思いが分かったから？</p> <p>・なるほど。がまくんはかなしい気分のときからどこが変わった？ (板書を示しながら)</p> <p>・みんなは、がまくんとかえるくんの気持ちは違うって言ったけど、黒板の図を見て、似ていると思うところはない？</p> <p>【問題の提示】</p> <p>・がまくんとかえるくんって、どんな関係？</p>	<p>(グループB)</p> <p>・がまくんは「<u>親友</u>」とかの<u>かえるくんの思いが分かって幸せで</u>、かえるくんは<u>お手紙をあげてがまくんが喜んで幸せだから</u>、二人の気持ちは違うと思います。</p> <p>(グループC)</p> <p>・がまくんは、自分がお手紙をもらったから幸せで、かえるくんはがまくんが笑顔になったから幸せだと思います。だから、違うと思います。</p> <p>・どっちもあるんじゃない？</p> <p>・でも、かえるくんの思いの方だと思う。だって、がまくんは手紙の内容を言われたときに一番変わったから。</p> <p>・たしかに。<u>「親友」とか「親愛」とかがうれしかった</u>と思う。</p> <p>・がまくんは、自分のことで悲しかったけど、かえるくんの気持ちは分かってから、幸せな気持ちに変わった。</p> <p>・相手のことを思うように変わったと思う。</p> <p>・相手のことを思っているところ</p> <p>・相手の気持ちを考えているところ</p> <p>・「<u>親友</u>」。かえるくんの手紙にも書いてある。</p> <p>・<u>2回も書いてある</u>。</p> <p>(話し合いが続く)</p>

この話し合いでは、がまくんとかえるくんの幸せな気持ちの共通点を見いだすことができるように、板書した図を基に2人の気持ちの似ているところについて発問した。すると、上記波線部のように「親友」ということばの意味や使い方に着目して思考・判断し、新たな気付きを見いだす姿が見られた。しかし、問題の提示後、思考を共有化する時間を十分に確保できず、一部の子どもの発言しか取り上げられなかった。

(3) 単元終末の「F」の活動



これは、単元終末の「F」の活動の板書である。まず、教材内容である「見つけたひみつ」について振り返り、まとめの読後感を書いて交流する活動を設定した。まとめの読後感とその根拠は、以下のとおりである。

読後感 (人数)	根拠
おもしろい気持ち (14名)	<ul style="list-style-type: none"> ・がまくんを思ふかえるくんのやさしさがわかったから ・がまくんのためにいそいだかえるくんのきもちがわかったから ・がまくんの気もちがかわったところがわかったから ・かえるくんがお手紙の内ようを言わなかったら、がまくんはお手紙をまたなかったと思ったから ・がまくんとかえるくんが親友になったから
やさしい気持ち (4名)	<ul style="list-style-type: none"> ・かえるくんのやさしさでがまくんがかわったから ・がまくんとかえるくんが親友になったから
しあわせな気持ち (4名)	<ul style="list-style-type: none"> ・かえるくんのおかげでがまくんがしあわせになったから ・がまくんとかえるくんが親友になったから
感動する気持ち (1名)	<ul style="list-style-type: none"> ・かえるくんがお手紙の内ようを言わなかったら、がまくんはお手紙をまたなかったと思ったから

その後、言葉の学びを「つかったよみかた」として子どもと一緒に振り返り、内容を板書した。教材内容（見つけたひみつ）と関連させて「がまくんとかえるくんの気持ちはどうやって読みましたか。」などと発問したが、抽象的すぎて子どもの思考を引き出すことができず、教師が読み方を示す形となった。

8 研究のまとめ

「国語科TKFモデル」に基づく授業構想・展開は、「7 指導の実際」の波線部に示すように、ことばを吟味する子どもを育てる上で有効であることが明らかになった。

しかし、ことばを吟味する子どもの姿③の、「ことば」の送り手や受け手として、「ことば」を通してより正確に理解したり、より適切に表現したりしようとする態度を育てるまでには至っていない。これは、実践者である自分自身の「国語科TKFモデル」への理解が不足しているからである。特に、「F」の振り返りで自覚させるべき言葉の学び方を明確化したり、「F」の設定の仕方を工夫したりする必要があると考える。

9 成果と今後の課題

(1) 着眼1 「国語科TKFモデル」の単元設定

- 教材の特性と子どもの論理をふまえて「T」を設計することで、言葉の学びに向かう単元をつくり、意欲的に学ぼうとする子どもの姿が見られた。
- 「教材研究シート」を基に物語の基本的な構造を明らかにすることで、「K」で子どもに語らせたい「問い」を教師が構想することができた。
- 単元を通して自覚を促す学び方を、視点や思考方法に加え、「問い」のもち方や「問い」の妥当性等に広げて捉え直し、「F」を設定する必要がある。

(2) 着眼2 2段階の「T・K」の活動における教師の支援

- 「T・K」①の活動において、方向性の明確化に向けた支援を行ったことで、学びが刺激され、イメージや思考を明確にする子どもの姿が見られた。
- 「T・K」①の活動において、学ぶ形態の自己選択や他グループへ学びを広げる支援を行ったことで、イメージや思考を明確にする子どもの姿が見られた。
- 「T・K」②の活動において、主眼に迫る問題を提示し、叙述を基に考える活動を設定したことで、新たな気付きを見いだす子どもの姿が見られた。
- 「T・K」②の活動において、主眼に迫る問題の提示後、イメージや思考を共有化するための十分な時間を確保する必要がある。

◎ 引用文献

- 香月正登・大澤八千枝『「TKFモデル」で創る説明文・文学の授業プラン』、
明治図書、2022年

◎ 参考文献

- 香月正登『教材研究シートの活用』、東洋館出版、2013年
- 白坂洋一・香月正登・大澤八千枝『「子どもの論理」で創る国語の授業
－読むこと－』、明治図書、2018年
- 香月正登『単元を貫く！「問い」のある言語活動の展開』、明治図書、2015年
- 文部科学省『小学校学習指導要領解説 国語編』、東洋館出版社、2019年