

4 教科等の指導

(1) 国語科

【平成28年度「全国学力・学習状況調査」結果分析より】

全国学力・学習状況調査の結果（平均正答率）は、下表のとおりです。

上益城の課題としては、次のような事が挙げられます。

漢字を正しく読む・書く。

文章に書かれた内容を正しく読む。

目的や意図に応じて、図やグラフ等をもとに自分の考えを書く。

国語 定着率	小学校6年生		中学校3年生	
	A	B	A	B
上益城	71.0%	56.0%	74.1%	74.1%
熊本県	73.1%	58.6%	75.4%	75.4%
全国	72.9%	57.8%	75.6%	75.6%

「活用する力」を高めるための授業改善も喫緊の課題であると考えられます。

授業改善に向けて

上益城教育事務所では、「本時で身に付けさせたい力（評価基準）と整合している『めあて』と『まとめ』の明示」をお願いしています。

板書を大切にすることは、課題解決の方法、思考過程、授業展開を大切にすることです。今年度、多くの学校で、共通理解・共通実践されています。

板書の例については、「国語指導の手引き」（熊本県教育委員会）の中にも示されています。以下を参考にしてください。

・今日は、図表の役割や効果について分かったぞ。レポートを書くときに使ってみよう。

・こんな考えもあるのか。参考にしよう。

・この文を根拠に、自分の考えと理由を書いてみよう。

・今日は、図表の役割について学習するんだな。

・おもしろそうだ。どんな図表が必要かな。

まとめ

「折れ線グラフ」は、筆者の考えであるうなぎの漁獲量が年々減少していることを伝える上で効果的である。筆者の考えの根拠となる部分（事例や事実など）に、図表が使われている。

交流

※各班の考え
 一班 折れ線グラフ→筆者の考えの根拠として、漁獲量の推移が例示
 二班 一覧表→うなぎ漁の説明
 三班 折れ線グラフ→理科で温度の低下を示すのに使用し、分かりやすい

図表（特徴）

- 円グラフ（全体に対する割合）
- 棒グラフ（量の違いの比較）
- 折れ線グラフ（時間の経過による変化）
- レーダーチャート（各要素のバランスが分かる）
- 一覧表（情報が整理されているので内容を捉えやすい）

解決方法

① 筆者が伝えたいことは？
 ・ 話題→キーワード、問題提起文
 ・ 筆者の考えとその根拠
 ② 伝えたい内容に応じた図表は？

めあて

文章中に使用されている図表の役割や効果について考えよう。

課題

うなぎは減っているのか（説明文）
 熊本 太郎
 名探偵！消えた図表を復元せよ。
 「筆者の考えを、分かりやすく伝えるには、どんな図表が必要だろう。」

まとめのポイント？

・本時に学習したことをめあてと照らして振り返り、交流の内容等を活用してまとめる。必要に応じて、読書との関連を図る。

交流のポイント？

・目的や条件にそって話し合いを行い、お互いの意見を整理して書き、共通点や相違点を比べやすくする。

解決方法のポイント？

・解決の方法や使用する「学習用語」を示す。必要な情報を読み取る読み方、自分の考えの書き方・話し方等がある。

課題のポイント？

・児童生徒の学ぶ意欲が喚起でき、問題意識を持たせることができるように、内容や表現を工夫する。

上益城教育事務所では、「『活用する力』を高める国語科授業の実践例」をリーフレットとしてまとめました。（次項 参照）「教材を教える」授業から「教材で教える」授業へと改善をお願いしています。


「活用する力」を高める国語科授業の実践例

「活用する力」を高めるために・・・
 TOOに音目して読めば、OOがわかる。」
 「OOと△△を関係付ければ、新たなこと
 が見えてくる。」といった力を「活用す
 る力」と言います。
 「授業で扱う物語は豊かに想像できて
 いった声を聞きます。これでは「活用す
 る力」を育んだとは言えません。
 では、どうすれば「活用する力」を高
 めることができるのでしょうか。ここ
 は、「お手紙」の実践例を紹介します。

小学校第2学年
 音読げきをしよう
 「お手紙」(8/1 2時間目)


- 1 本時で身に付けさせたい力
 一つの話の中に繰り返し出てくる言葉(会話)に音目し、登場人物の気持ちの変化を想像する力
- 2 そのための手立て
 二人が幸せな気持ちになっていく様子を想像させるために、以下の「一の場面」と「四の場面」の中にある、がまくんの二つの「ああ。」(声)を比較させる。

【四の場面】
 (省略)
 「きつと来るよ。」
 かえるくんが言いました。
 「だつて、ほくが、きみに
 お手紙出したんだもの。」
 「きみが。」
 がまくんが言いました。
 「お手紙に、なんて書いた
 の。」
 かえるくんが言いました。
 「ほくはこう書いたんだ。
 『じんあいなるがまくん、
 の親友であること、うれしく
 思っています。』
 きみの親友、かえる。」
 「ああ、がまくんが言
 いました。
 『とてもいいお手紙だ。』
 それから、ふたりはげんか
 んに出て、お手紙の来るのをまわっていま
 した。」



【四の場面】の「ああ、・・・」
 一度ももらったことのない手紙をもらえる喜び。
 自分のことを思い、密かに手紙を送ってくれる喜び。落ち込んでいた自分に気持ちよく返ってきたことに対する感謝。

【一の場面】
 (省略)
 「今、一日のうちのかなしい時なんだ。つまり、お手紙をまつじかんなんだ。そうなるぞ、いっぽく、とてもうれしな気持ちになるんだよ。」
 「そりゃ、どういふわけ。」
 かえるくんがたずねました。
 「だつて、ほく、お手紙もらったことないんだもの。」
 がまくんが言いました。
 「いちどもかい。」
 かえるくんがたずねました。
 「ああ、いちども。」



【一の場面】の「ああ、・・・」
 本当に一度も手紙をもらったことのないかをかえるくんに確かめられる。まったく悪意のない問いではあったが、がまくんはさらに恥ずかしくなり、がっかりし、落ち込んでいく。

【「練り上げ」「終末」の過程における「活用する力」を高める授業のポイント】

T 「1と4の場面の『ああ。』を、そのときのがまくんの気持ち
 が伝わるように読んでみましょう。(C1)さん、どうぞ。」
 C1 「ああ。」(一の場面)・・・『ああ。』(四の場面)」
 T 「すごい。まったくぐちがいました。」
 C2 「1の場面の『ああ。』は、がっかりしたような感じでした。」
 T 「(C1)さんは、どうして、がっかりしたように読んで
 しょうか。」

対話的な学びを生む集団での練り上げ
 教師と子どもの1対1のやり取りではなく、子ども同士のや
 り取りを活性化し、一人一人の「納得」を引き出しましょう。



C3 「がまくんが「手紙をもらった
 ことがない」からがっかりした
 ように読んでんだと思います。」
 C4 「手紙をもらったことがないと
 知ったかえるくんは『いちども
 かい。』と聞き直されて、もっと
 がっかりしたように読んでんだ
 と思います。」
 C5 「そうかあ。『ああ。』の後に『いちども。』と続けていました」
 T 「なるほど、(C3)の話からも、がまくんがどんなに落ち込
 んでいるのかが分かってきましたね。(C1)さんは、がまくん
 のどんな気持ちを伝えようとしたのですか。」
 C1 「かえるくんに聞かれて、悲しかった気持ちももっと悲しくな
 ったことを伝えようと思いました。」
 T 「もう一度、1の場面の『ああ。』を声に出して読んでみまし
 ょう。(音読)すごいねえ。始めの『ああ。』よりもっと悲しい
 気持ちが伝わってきました。～後略～
 T 「1と4の場面の『ああ。』を比べることで、二人がどんな気
 持ちに変わってきただかがわかってきましたね。」

「教材で学んだ」ことの自覚を促す振り返り
 まとめで、「分かったこと」ことだけでなく、「解決方法」
 まで振り返りましょう。