

国語科

キー・コンピテンシーを意識した授業づくり

—「かさこじぞう」の実践を通して—

瀬山 真悟

1 問題の所在と研究の目的

近年「21世紀型能力」「キー・コンピテンシー」という言葉をよく聞くようになった。社会の変化、多様な問題に応じて、自らが持つ資源を活用し、解決する力が子どもたちに求められている。

後藤(2015)は「この求められる資質・能力の育成を目指す前提として、日本の学校教育では、母語である日本語を使って、日本の立場で、日本語の文脈において、コミュニケーションをとり、思考していることを忘れてはなるまい。」として、資質・能力の基盤を獲得できるよう、国語科の授業にかかる期待は大きいとしている¹⁾。これは文部科学省が「国語の果たす役割と国語の重要性」として、国語は①知的活動の基盤②感性・情緒等の基盤③コミュニケーション能力の基盤であるとしたものと同じである²⁾。さまざまな基盤をなす力を国語科が担っており、欠くことのできないものであるといえる。

しかし、国語の授業を受ける子どもたちは、自身もつ国語の力の伸びが分かりやすい漢字の読み書きや言葉遣いといった学習内容ばかりを気にしている。本校で行った事前調査(平成27年10月22日2年生32名に実施)でもその傾向が見られた。「国語の学習は大切だと思うか」という質問に4件法(あてはまる, どちらかというかとあてはまる, どちらかといえばあてはまらない, あてはまらない)で回答させると、31名が肯定的な回答(あてはまる, どちらかといえばあてはまる)をした。しかしその理由として、「漢字の読み書きができるようになる, 言葉遣いが知れる, 美しい字が書けるようになる」といった学習内容にの

み触れる回答をした子どもが23名と最も多く、資質・能力に関わるものをあげたものは「人の気持ちが分かるようになる」と答えた4名だけにとどまった。これは教師のこれまでの授業の組み立て方による責任が大きい。基礎基本の力の定着は不可欠であるが、国語の授業を少しずつコンテンツベースから、コンピテンシーベースへと変化させ、これからの社会をわたっていける子どもを育成していく必要があると考えた。

本学校園では、新領域「希望(のぞみ)」の研究開発を行っており、そこで育成する資質・能力を「キャリアプランニング能力」「人間関係形成・社会形成能力」「課題対応能力」としている³⁾。そこで本研究では、ねらう資質・能力を「キャリアプランニング能力」、領域を「読み」に絞り、2つの手立てをもって(①よりよく読むこととはどう読むことかを示す, ②個々の子どもだけでは到達できない「読みの解釈」に出会わせる)授業を行い、子どもの国語科を学習する意義の捉え方がどのように変化していくのかについて明らかにしていくこととした。

2 研究の方法

(1) 対象児

広島県内の小学校2年生1クラスの子ども32名を対象に授業と調査を行った。

(2) 調査時期

平成27年10～11月

(3) ねらう国語科の本質に根ざしたキャリアプランニング能力

「よりよく読もうとすることができる。」(言

語生活の向上を志す意欲・態度)

(4) 授業単元と構成

調査対象とした単元は「かさこじぞう」で、授業計画は次のとおりである。

第1次 「わらしべちょうじゃ」(6時間)

第2次 「かさこじぞう」(6時間)

第3次 二つの作品を比べて(2時間)

第4次 自分で昔話を選んでつなげてみよう(2時間)

(5) 方略

手立て①: よりよく読むこととはどう読むことを示す

子どもたちには、よりよく読むためにICEモデルを参考にして「よりよく読むとはどう読むことか」を教師が示す。ICEモデルとは、「学びにおける段階～アイデア(Ideas), つながり(Connections), 応用(Extensions)～は初心者からエキスパートへ、つまり、表面的なものから深い知識へと学びが深まっていく過程をそれぞれ示しているもの」であり、評価基準を質的なもので設定しやすく汎用性の高いものである⁴⁾。子どもたちには、「壊れたトースター」⁵⁾や他教科を例に説明を行う(表1)。

表1 壊れたトースター

<p>■確かにトースターは壊れている。(考え, I): トースターが機能していないという重要な基本要素が明らかにされている。</p>
<p>■トースターは壊れていて、その理由は次の通りだ。(つながり, C): 要因と要因の関係が明らかにされ、原因と結果に関する推論がされている。</p>
<p>■トースターは壊れている、その理由は次の通りで、修理する方法はこうである。(応用, E): 授業の内容からこのケース・スタディにある新たな状況が推論され、修正案が示され、問題となっている状況をどう解決するかが提案されている。</p>

手立て②: 個々の子どもだけでは到達できない「読みの解釈」を設定し、子どもたちにそれと出会わせる

○出会わせる新たな「読みの解釈」

一読して捉えやすい「かさこじぞう」の主題は、じいさまとばあさまの「優しさ」である。今回はそこでとまらず、子どもたちには「欲張らないよさ」という主題に出会うことができるようにする。

「かさこじぞう」は、昔話ということもあり伝承の過程で様々な話がある。中村(1988)は地域・話型を限定しても、大きく分けて6つの型があるとし、さらに11個の段階を加えて考察している⁶⁾。多くの型がある中、本単元で扱う岩崎京子の「かさこじぞう」は地蔵来訪型に分けられる。「じいさまとばあさまがかさをつくり、じいさまがかさを売りに行くが売れず、帰りにお地蔵様に会い、かさをかぶせる。足りないかさは自分が身につけていたものをかぶせ、家に帰るとばあさまがじいさまの行いを認め、最後に家を訪れたお地蔵様から富をさずけてもらい、よい正月をむかえる。」というものである。

ばあさまが欲をかって損をする型や、隣人が真似をして失敗する型もある。一見すると岩崎京子の「かさこじぞう」は「欲張らないよさ」を読み取るには、不向きともいえる。しかし、この岩崎京子の「かさこじぞう」は他の型の「かさこじぞう」にはできない、登場人物の人柄に憧れの念をもって「欲張らないよさ」を読みとらせるということができると考える。さらに岩崎京子の「かさこじぞう」は教科書の掲載にあたり、いくつかの変更が加えられている。例えば、「お金にかえられんかのう。」は「もちこ買えんかのう。」へと変わり、「じいさまが、思わず、『ここだ。ここだ。』と大声を出したら、うた声はぴつたりととまりました。」は全文削除されている⁷⁾。これらは、読み手のお金への意識を減らし、欲をかかないじいさまとばあさまを意識させるためだと思われる。実際、岩崎京子も教科書の原作となる絵本の後書きに「地蔵様にお正月たくをいろいろもらいますが、そのたまものにまさるしあわせをもっていたのだということをやみとってほしいと思います。」と書いている⁸⁾。人の幸せはものの有無で決まるのではなく、心のもち方そのものの

中にあることを読み取らせようとしているのである。子どもたちには、じいさまとばあさまの「優しさ」を読み取って学習を終えるのではなく、じいさまとばあさまに憧れの気持ちを持ち「欲張らないよさ(幸せを決めるのはものではなく心である)」を読み取らせることができる考える。

○新たな読みの解釈に出会わせるために

・他の作品（「わらしべちょうじゃ」西郷竹彦）との比較

お金持ちになって幸せになる「わらしべちょうじゃ」と、お金持ちにならなくても幸せである「かさこじぞう」を比べることで、新たな読みの解釈と出会うきっかけをもたせることができるようにする。

・同一作品（異なる作者・同じ作者の改定前）との比較

岩崎京子の「かさこじぞう」で、お地蔵様が出てくるものは、「米のもち、あわのもちのたわらなど」で正月に必要なものである。それに比べて、柳田国男の「笠地蔵」は、お地蔵様が「たから」をもってくる。このことから、岩崎京子の「かさこじぞう」に出てくるじいさまとばあさまは正月を終えると貧乏に戻ることをおさえる。また岩崎京子の本文改定前の「かさこじぞう」と比べることで、最後の場面の家を探すお地蔵様にじいさまが「ここだ、ここだ。」と言わなくなっていることに気づかせる。「欲張らないよさ」という主題を考えるきっかけをもつことができるようにする。

(6) 評価と事後調査の内容

授業中の発言や授業後のノート記述を、ルーブリックを用いて評価し、質問紙を用いて事後調査を行う。

表2 評価に用いるルーブリック

評価基準	評価基準			
	指導を要する	I 考え	C つながり	E おうよう・つくり出す
よりよく聞こう、話そう、読もう、書こうとする、ことができる。	繰り返して読むことをせず、新たな気づきをもつことができる。	繰り返して読む中で、はじめにはなかった気づきをもって読むことができる。	他の作品やこれまでの学習、自分の経験とつなげた考えをもつことができる。	自分の生活や将来に活かせる考えをもつことができる。「〇〇〇へすべし。」

表2は、教師が作成したルーブリックである。これもICEモデルを参考にした。「E おうよう・つくり出す」の「〇〇〇へすべし。」は、まとめ方を示すことで、学習で得たものを短文でまとめ、自分の生活に活かすことができるようにする。

3 授業の概要

ここでは、それぞれの手立てに分けて述べる。

① よりよく読むこととはどう読むことかを示す

単元の学習に入る前に、教師から説明を行った。

その後、子どもたちは、国語の学習における具体を考え、よりよく読むとはどういうことなのかというもののさしを作った。

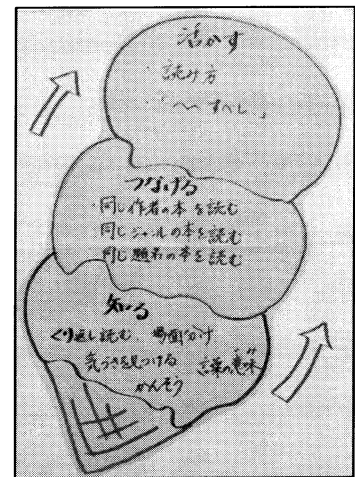


図1 よりよく読むとは

図1は、IECモデルを参考にして、

子どもたちとともに作ったものである。

② 個々の子どもだけでは到達できない「読みの解釈」に出会わせる

・他の作品（「わらしべちょうじゃ」）との比較
第1次の学習において、貧乏だった男がお金持ちとなり幸せをつかんだ「わらしべちょうじゃ」の学習を行った。

子どもたちは、初読後、貧乏だった男がお金持ちになったことをすごいことだと読み取った。その後、貧乏からお金持ちへの変化が短時間におこったことや優しいからこそお金持ちになれたことを学習した。お金持ちになることで幸せとなった登場人物への憧れの気持ちをもって「わらしべちょうじゃ」の学習を終えた。

第2次の「かさこじぞう」の学習を始めて、貧乏であるじいさまとばあさまが登場すると「(貧乏だから)かわいそう。」という声が多く聞かれた。

・同一作品（異なる作者・同じ作者の改定前）との比較

「欲張らないよさ」という主題を考えるきっかけとして、お地蔵様もってくるものを比較させた。授業の導入部分で岩崎京子の「かさこじぞう」でお地蔵様もってきてくれたものを確認した後、柳田国男の「笠地蔵」を読み聞かせると以下のような発言が続いた。

- P 1：同じ「かさこじぞう」なのに、ぜんぜん違う。柳田さんのものは短い。
- T：お地蔵様もってきたものは同じだったかな。
- P 2：柳田さんの話は「たから」だった。宝のほうがいいよ。売ったらお金持ちになれるもん。
- P 3：教科書(岩崎京子)の「かさこじぞう」は、時間がたつと食べ物だからくさってしまうね。
- P 4：教科書の「かさこじぞう」もお金をもらったはずだよ。「など」って書いてあるもん。
- P 5：「など」は他の食べ物のことで、食べ物以外のお金が入っていたら、お金って書いてあるはずだよ。だからお金はないよ。
- T：では、やはり教科書の「かさこじぞう」のじいさまとばあさまは、正月が終わると、貧乏な生活に戻ってしまうね。いいの？
- P 6：かわいそう。お金持ちにしてあげたい。
- P 7：教科書の「かさこじぞう」は、じいさま、ばあさまがかわいそうだ。
- T：じいさま、ばあさまは、みんなが言うようにかわいそうで不幸せな人なのかな。
- P 8：不幸せではないと思う。もちがなくても、自分たちで楽しんで寝ていたし。
- P 9：べつにお礼がなくてもよかったんだよ。
- P 10：いや、ないよりはあったほうがいいでしょ。

ここで、欲をかかないじいさまを読み取らせるために岩崎京子の本文改定前の「かさこじぞう」を示した。

- T：実は、お礼をほしがっているかなって思えるじいさまが描かれているものもあるよ。
- P 11：えっ、それも教科書？（教師が読みかせるために開いた本を見て。）
- ～教師が読み聞かせる～
- P 12：ほんとだ！「ここだ、ここだ。」とじいさまが言っている。「お礼をこっちに早くもってこい。」って言っているみたいで、欲張りだ。
- P 13：これは、道に迷って家を探しているお地蔵様に家の場所を教えてあげようとしているから、じいさまの優しさなんじゃないかな。
- P 14：私は欲張りに感じるから、この「かさこじぞう」のじいさまは、少しいや。
- P 15：私たちの教科書のじいさまとばあさまは欲張っていないね。
- P 16：周りは寒いけど、心は温かいんだよ。
- P 17：なんかかっこいいね。
- P 18：前に勉強した、おじいさんの心が沈んで日が暮れる関係とは逆だね。



図2 話し合いの様子

岩崎京子の本文改定前の「かさこじぞう」を示すことで、教師の意図とは異なり、じいさまの優しさをより強く読み取る子どもが出たが、「欲張らないよさ」そしてじいさまとばあさまは貧乏であつても幸せであることに気づいていた。

4 結果と考察

子どもたちのノート記述を評価すると、32名中30名がEの段階に達していた。2名は、繰り返し読む中で新たな気づきをたくさん見つけていたが、自分の生活や将来に活かす思考にまでは至らず、物語の理解にとどまっていた。

Eの段階であると評価した子どもたちの記述は、下記のようなものである。

- ・あたたかい心でいるべし。
- ・お礼を欲張らないでいるべし。
- ・自分からほしがらないでいるべし。
- ・欲張らないでいるべし。

初発の感想では、「じいさまとばあさまの優しさ」に着目していた子どもが26名、「お地蔵様が動いたことへの驚き」が4名、「わらしべ長者と似ている(貧乏から始まる)」「わらしべ長者と似ている(頑張るといいことがある)」がそれぞれ1名だった。このことから見ても、新たな読みの解釈に出会うことができたことが分かる。

ほとんどの子どもがEの段階に達することができた要因としては、個々の子どもでは考えつかなかった新たな読みとの出会いに加えて、「○○○～すべし。」という型を示したことで目指す読み方が明確となり、自分の生活や将来につなげて考えることが容易になったからであると考えられる。

Cの段階は、記述からはなかなか見取ることができなかったが、授業中の発言で多く見られた。例えば、上記の授業の概要におけるP2の発言は二つの作品をつなげたものであるし、P10の発言は自分の生活経験とつなげている。P18の発言は既習事項とつなげて出てきた考えである。これは、授業の中で子どもの発言を、常に図1のよりよく読むためのものさしをもととして価値づけた結果であると考えられる。どのように読むことがよりよく読むことであるのかを、子どもたちと共有して学習に臨んだことで、子どもたちは自分の読み方を自己評価することができるようになり、形成的な評価を加えながら学習を進めることができたのだと考える。

質問紙を用いた事後調査では、事前調査と同じく「国語の学習は大切だと思うか」という質問に4件法(あてはまる、どちらかというかとあてはまる、どちらかといえばあてはまらない、あてはまらない)で回答させた。31名が肯定的な回答(あてはまる、どちらかといえばあてはまる)をして数値としての変化はなかった。しかし、13名が大切だと思う理由に、資質・能力に関わる内容をあげており、少しではあるが変化が見られた。

資質・能力にかかわる理由としては、下記のようなものがあった。

- ・話や昔話には「まなび」がついてきて、将来に活かせるから。
- ・大人になつときに「○○○～すべし。」を活かすことができ、勉強しないと将来損をするから。
- ・いろんなことをつなげて考えることができ、会議をするときに役立つから。

理由の記述の中に、「将来」というワードが増加していることから、子どもたちの中で変化があったことが分かり、「何を知ったか」ではなく「何ができるようになったか」へ意識が向くようになってきたといえる。

5 結論と今後の課題

子どもたちの中で、国語科を学習する意義の捉えはコンテンツからコンピテンシーへと変化していた。資質・能力を育成するために、よりよく読むことの定義を子どもと共有して学習に取り組むことと、新たな読みの解釈に出会わせることは有効であったといえる。

しかし、新しい読みの解釈に出会わせることは、子どもにある程度高いレベルの学習を要求していかなければならず、教師も「どうすれば子どもたちが気づくか」「分かりやすいか」を考えることに苦心した。それでもやはり、学習についていくことが大変だと事後の質問紙に書いた子どもがいた。発達段階に合う新しい読みの解釈とはどのようなものであるのかについて、今後さらに考えていく必要がある。また子どもとの面接から、比較

させる資料の数が多かったことも、学習についていくことを難しくしている要因であることが分かった。情報過多にならないためにも、今回の実践であれば、柳田国男と改定前の岩崎京子の「かさこじぞう」の二つを用いたところを、瀬田貞二の「かさこじぞう」⁹⁾の一つで代用することができたかもしれない。今後も教材研究を続けていきたい。

6 おわりに

授業後に、学級文庫の中にあつた「かさこじぞう」¹⁰⁾のページを開いて、「このじいさまとばあさまはお金をいっぱいもらっている。」と話しかけてくれる子どもがいた。



図3 お金をいっぱいもらっている

休憩時間に、図書室や家で見つけてきたさまざま種類の「かさこじぞう」を紹介してくる子どもがいて、気づけば廊下に「かさこじぞう」の読書コーナーができていた。そこには、物語が大晦日だけではなく春からスタートする「かさこじぞう」¹¹⁾、ネズミが登場する「かさこじぞう」¹²⁾、地蔵様が12体も出てくる「かさこじぞう」¹³⁾、じいさまとばあさまではなく、若い夫婦が主人公である「かさこじぞう」¹⁴⁾と、教師が見つけることができなかった「かさこじぞう」が多く並んでいた。

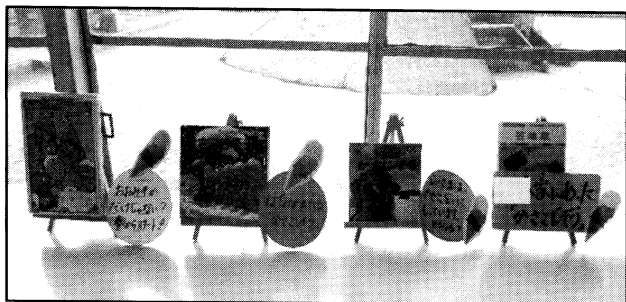


図4 子どもたちが見つけてきた「かさこじぞう」

教師がねらった以上に、子どもたちは自らたくさん資質・能力を育んでいたのだと感じた。今後も、子どもたちの将来を見据えて実践を重ねていきたい。

<引用・参考文献>

- 1) 後藤顕一：「21世紀型能力から見る国語授業とは」, 教育科学国語教育, No. 789, p. 6, 2015, 明治図書.
- 2) 文部科学省：「これからの時代に求められる国語力について」, 2004.
- 3) 平成27年度第18回幼小中一貫研究会要綱, p. 14, 2015.
- 4) Sue Fostaty Youhg・Robert J. Wilson, 土持ゲーリー法一, 小野恵子：「『主体的』につなげる評価と学習方法—カナダで実践されるICEモデル—」, p. 8, 2015, 東信堂.
- 5) 前掲載6), pp. 71 - 72
- 6) 中村一基：「民話『笠地蔵』の[構成要素][変容過程]考—岩手の伝承を中心に—」, 岩手大学教育学部附属教育工学研究, 第10号, pp. 55 - 62, 1988.
- 7) 文部科学省検定教科書：「小学校 こくご 二年下」, pp. 28 - 43, 1980, 学校図書.
- 8) 岩崎京子, 新井五郎：「かさこじぞう」, 1991, ポプラ社.
- 9) 瀬田貞二, 赤羽末吉：「かさこじぞう」, 2014, 福音館書店.
- 10) 園地文子, 朱牟田夏雄, 高橋健二：「かさこじぞう」, 世界名作絵物語 16, p. 18, 1983, 集英社.
- 11) 吉田喜昭, 山田ゴロ：「かさこじぞう」, ひとりよみ名作, 1988, 学習研究社.
- 12) 平田昭吾, 成田マキホ：「かさこじぞう」, 世界名作ファンタジー46, 1998, ポプラ社.
- 13) 佐々木昇, 水端せり, まがみばん：「かさこじぞう」, 日本昔ばなし絵本 13, 2015, 永岡書店.
- 14) 川内康範：「笠地蔵」, まんが日本昔ばなし 41, 国際情報社.