

考えを広げたり深めたりする力を高める国語科学習指導のあり方

言葉による見方・考え方を働かせる問いの工夫と振り返り活動の設定を通して

糸田町立 糸田小学校

教諭 伊藤有紀

こんな手立てによって…

「言葉による見方・考え方を働かせる問いの工夫」「問いを生かす交流活動の設定」「自分の考えの変容を自覚させる振り返り活動の設定」を行う。

こんな成果があった！

「根拠と理由を明確に思考したこと」
「自分の考えに付加・修正できたこと」
「内容と方法の価値を自覚したこと」
から、考えを広げ深める児童が育った。

1 考えた

現代社会では、子どもたちが様々な変化に主体的に向き合い、他者と協働して課題を解決していこと、知識の概念的な理解を実現し情報を再構築して新たな価値につなげていく力、国語科では、文章の構成や展開について記述をもとに捉える学習、文章を読んで理解したことをもとに考えを深める学習が求められていることが分かった。また本学級では、言葉に着目し根拠と理由を明確に持って考えを形成できておらず、交流を通して新たに気づいたことから、考えを広げ深めるまでには至っていない。そこで国語科「読むこと」の学習において、考えを広げたり深めたりする力を高めるために「言葉による見方・考え方を働かせる問いの工夫」「問いを生かす交流活動の設定」「自分の考えの変容を自覚させる振り返り活動の設定」を行った。

2 やってみた

読むことの物語文と説明文において、2つの実践を行った。まず、児童が課題意識をもち、根拠と理由を明確にして思考することができるような「本時の問い」、児童が問題を焦点化しながら、より分析的・構造的に教材と対峙し、深い読みへとつなげることができるような「再考させる問い」を位置づけ、その内容や問い方を工夫した。また、それらの問いを生かすために、三角ロジックで自分の考えを形成させ、目的を明確にしたグループ交流や、教師がコーディネーターし、ゆさぶりの発問、意図的指名、再考させる発問などを位置づけた全体交流を通して、自分の考えを深めていけるようにした。さらに、自分の考えの変容を自覚させるために、内容と方法の2つの面からの振り返り活動の設定を行った。

3 成果があった！

本時の問いと再考させる問いを位置づけたことで、広げる交流、深める交流へとつながり、交流を通して、再度文章中の言葉に着目して根拠と理由を明確にし、自分の考えを再構築できた。また、内容と方法の2つの面からの振り返り活動を行ったことで、根拠と理由を明確にして考えを再構築する姿が見られ、初めの考えと比較して、自分の考えが深まった姿が見られ、どのようなことに目をつけて読めばよいのかに気づき、考えの変容を自覚できた。

<目次> 学校教育部門作品

考えを広げたり深めたりする力を高める国語科学習指導のあり方

言葉による見方・考え方を働かせる問いの工夫と振り返り活動の設定を通して

1	主題設定の理由	3
	(1) 現代社会の要請から	3
	(2) 国語科教育の動向から	3
	(3) 児童の実態から	4
2	主題の意味	4
	(1) 考えを広げたり深めたりするとは	4
	(2) 言葉による見方・考え方を働かせる問いの工夫と振り返り活動の設定とは	4
3	研究の目標	5
4	研究の仮説	6
5	研究の構想	6
	(1) 言葉による見方・考え方を働かせる問いの工夫	6
	(2) 問いを生かす交流活動の設定	7
	(3) 自分の考えの変容を自覚させる振り返り活動の設定	8
6	研究の実際	9
	(1) 授業実践1の実際と考察	9
	(2) 授業実践2の実際と考察	15
7	成果と課題	25
	<参考文献>	25

考えを広げたり深めたりする力を高める国語科学習指導のあり方

言葉による見方・考え方を働かせる問いの工夫と振り返り活動の設定を通して

糸田町立 糸田小学校
教諭 伊藤有紀

1 主題設定の理由

(1) 現代社会の要請から

21世紀の社会は、知識基盤社会と言われており、新しい知識・情報・技術が、社会のあらゆる領域での活動の基盤として、飛躍的に重要性を増していく。特に近年は、知識・情報・技術をめぐる変化のはやさが加速度的となり、情報化やグローバル化といった社会的変化が、人間の予測を超えて進展するようになってきている。今の子どもたちが成人して社会で活躍するころには、生産年齢人口の減少、グローバル化の進展、技術革新等により、社会の構造や雇用環境は大きく急速に変化し、予測困難な時代となっていると予想されている。時代の変化の象徴として挙げられる人工知能はさらに進化し、自ら知識を概念的に理解し思考し始めていると言われている。

このような時代の中で、子どもたちには、様々な情報や出来事を受け止め、主体的に判断しながら、自分を社会の中でどのように位置づけ、社会をどう描くかを考え、他者と一緒に行き、課題を解決していくための力の育成が求められている。

特に学校教育においては、子どもたちが様々な変化に主体的に向き合い、他者と協働して課題を解決していくこと、知識の概念的な理解を実現し、情報を再構築して新たな価値につなげていくこと、複雑な状況変化の中、目的を再構築することができる力を身に付けていく必要がある。

(2) 国語科教育の動向から

PISA（平成27年度実施）においては、読解力について、平均得点が低下しており、読解力を支える語彙力の低下や文章をもとにした考えの形成に課題があるものと分析されている。これは、情報科の進展に伴い、子どもにとって言葉を取り巻く環境が変化する中で、読解力に関しての課題が明らかになったものと考えられる。このことから、文章の構成や展開について記述をもとに捉える学習、文章を読んで理解したことをもとに自分の考えを深める学習といった、文章を読むプロセスに着目した学習の充実が求められている。また、全国学力・学習状況調査（平成30年度実施）では、叙述から根拠を明確にして自分の考えをまとめる際、一つの叙述からだけでなく、物語全体の複数の叙述を関係づけながら読む力に課題があると指摘されている。

これらを踏まえ、国語科で育成を目指す資質・能力を「国語で正確に理解し適切に表現する資質・能力」と規定し、「知識及び技能」「思考力・判断力・表現力等」「学びに向かう力、人間性等」の三つの柱で整理した。また、このような資質・能力を育成するために、児童が言葉による見方・考え方を働かせることが必要であると示された。

これらのことから、児童が言葉と言葉を関係づけながら、育成すべき資質・能力を身に付けることができる授業改善が求められている。

(3) 児童の実態から

本学級の児童は、昨年度NRTの「読むこと」領域の正答率において、全国41.4に対して本学級36.7と全国平均正答率を約5ポイント下回っている。特に、場面の様子を読み取ることに課題があり、文章中の言葉に着目して読むことができていないことが原因だと考える。

これまでの「読むこと」の学習において、文学的な文章においては、登場人物どうしの関わりの変化をとらえながら読む学習、説明的な文章においては、内容の中心と考えの中心を捉え、主張と事例の関係に気を付けながら、読む学習を行ってきた。その際、叙述をもとに自分の考えを形成することはできるようになってきた。しかし、言葉に着目し、根拠と理由を明確に持たうえで自分の考えを形成するまでには至っていない。

また、交流場面では、考えを伝え合うこと、考えを共感的に聞くことで満足してしまい、交流を通して新たに気づいたことを、自分の考えに生かし、初めの自分の考えを広げ深めるまでには至っていない。これは、国語科におけるそれぞれの課題の共通点や相違点を探す視点を持たせていないこと、また、自分の考えの高まりを自覚させ、価値づけしていく時間を十分にとれていないことが原因だと考える。

よって、言葉による見方・考え方を働かせる問いの工夫と振り返り活動の設定を通して、児童が読みを広げたり深めたりする力を高めることをねらう本研究は、児童の実態からも意義深いと考える。

2 主題の意味

(1) 考えを広げたり深めたりするとは

「考え」とは、読むことの学習において、言葉に着目して根拠と理由を明確にしながらかかれてある内容を自分が解釈したり評価したりしたものである。「解釈」とは、自分の知識や経験と結びつけながら、それを書いた人の論理に従って理解し、意味づけていくことで、「評価」とは、対象とするものについて、読み取った内容を関連づけながら、読み手としての立場からテキストの内容について適否、正否などを判断、表現していくことである。

「広げる」とは、友達と考えを共有したり、他の文章に触れたりすることで、その共通点や相違点を探し、情報を共有化しながら新たな見方・考え方を広げることである。「深める」とは、問題を焦点化しながら自分の考えを様々な観点から見直し、考えを再構築していくことである。

よって「考えを広げたり深めたりする」とは、様々な文章を読んだり他者と交流したりすることを通して、言葉の意味や働き、使い方などに着目して、自分たちの考えの共通点や相違点を比較、関係付けながら新たな見方・考え方を見つけ、自分の考えを再構築していくことである。

(2) 言葉による見方・考え方を働かせる問いの工夫と振り返り活動の設定とは

「見方」とは、物事を捉える視点のことである。「考え方」とは、考える方法のこと、思考の筋道である。「見方・考え方」とは、どのような視点で物事を捉え、どのような考え方で思考していくのかという、物事を捉える視点や考え方である。「言葉による見方・考え方」とは、対象と言葉、言葉と言葉の関係を、言葉の意味、働き、使い方等に着目して捉えたり問い直したりして、言葉への自覚を高めることである。

よって、「言葉による見方・考え方を働かせる」とは、言葉で表される話や文章を、意味や働き、

使い方などの言葉の様々な側面から総合的に思考、判断し、理解したり表現したりすること、またその理解や表現を、改めて言葉に着目して吟味したりすることである。

「問い」とは、児童がもつ学習問題である。「問いの工夫」とは、問いづくりの仕方、問いの内容を工夫していくものである。

また、問いをもち、問いに対する考えをつくる際に、三角ロジックで考えを形成させる。「三角ロジック」とは、考え・根拠・理由を三点セットとし、考えをつくっていくことである。「考え」とは、読むことの学習において、言葉に着目して根拠と理由を明確にしながらかかれてある内容を自分が解釈したり評価したりしたものがある。「根拠」とは、誰が見ても明らかな証拠資料のことである。「理由」とは、どうしてその証拠資料からそのことが言えるのかを自分の経験などをもとに説明するものである。「三角ロジックでの考えの形成」とは、根拠と理由を明確にしながらか、自分の考えをつくっていくことである。

さらに、三角ロジックを使って自分の考えをつくることで、友達の間にも教材を解釈・評価したことに対するズレが生まれ、自然と交流に向かうことができる。「交流」とは、学び合いである。考えを伝えたり聞いたりして、新たな考えに気づいたり、つくっていったりするものである。

よって「問いの工夫」とは、問いづくりの仕方や問いの内容を工夫することで、その問いに対する自分の考えを根拠と理由を明確にして形成させ、そのズレから、交流へとつながり、考えを広げたり深めたりすることができる土台をつくっていくものである。

○「振り返り活動の設定」

「振り返る」とは、学習を通して学んだことを自覚し、次時の学習へとつなげていくことである。「言葉による見方・考え方を働かせる振り返り活動の設定」とは、言葉に着目しながら内容面（何を讀んだのか）と方法面（どのように讀んだのか）から学習を振り返り、どのような視点で物事を捉え、どのような考え方で思考していくのかを自覚することである。

○「言葉による見方・考え方を働かせる問いの工夫と振り返り活動の設定」

児童が、言葉で表される話や文章を、意味や働き、使い方などの様々な側面から総合的に思考、判断、理解したり表現したりすることや、その理解や表現を改めて言葉に着目して吟味したりすることができるような問いづくりの仕方や問いの内容を工夫して考えの形成や交流につなげたり、内容面と方法面での振り返り活動を行ったりすることである。

3 研究の目標

(1) 研究の目標

第5学年国語科学習において、考えを広げたり深めたりする力を高めるために、言葉による見方・考え方を働かせる問いの工夫と振り返り活動の設定が有効であるのかを明らかにする。

(2) 目指す児童像

- 言葉を手掛かりに、根拠と理由を明確にして思考することができる児童。
- 自分の考えと友達の考えを比べ、共通点や相違点を交流し、自分の考えに付加・修正することができる児童。
- 最初の考えと比べて新たな見方や考え方で多面的に読み、自分の考えの変容を自覚することができる児童。

4 研究の仮説

第5学年「読むこと」の学習において、以下の手だてを講じれば、児童が読みを広げたり深めたりする力を高めることができるだろう。

着眼1	言葉による見方・考え方を働かせる問いの工夫
着眼2	問いを生かす交流活動の設定
着眼3	自分の考えの変容を自覚させる振り返り活動の設定

5 研究の構想

【着眼1 言葉による見方・考え方を働かせる問いの工夫】

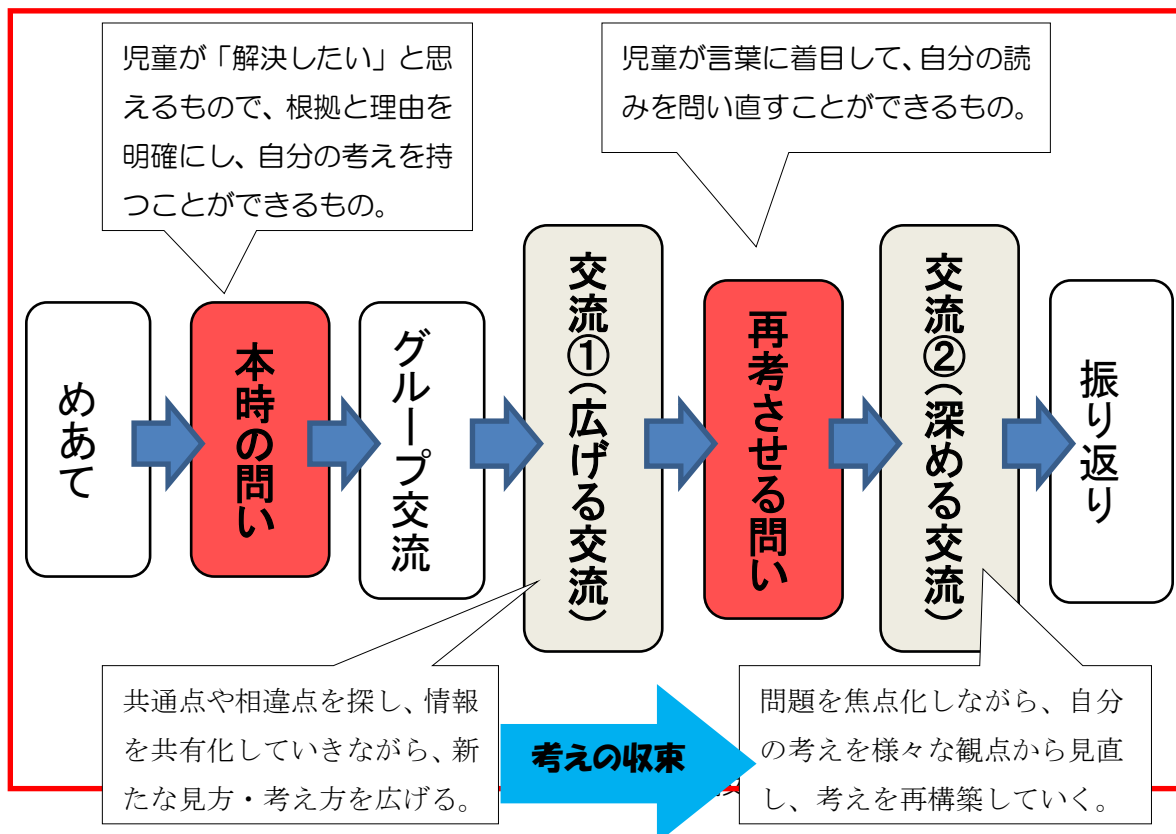
まず、児童が言葉による見方・考え方を働かせることができるよう、児童とつくる問いには、問いの備える要件を満たすことを前提とする。

<問いの備える要件>

テキスト全体を問う	ズレを引き起こす	ことばの仕組みが見える
段落を絞って読むのではなく、ことばとことばがどう関係しているのか、それが全体の何を醸し出しているのか、全体を問う。	子どもたちの思考・判断を問うことにより、児童相互のやりとりの中で、児童と児童、児童とテキストの間にズレが起こり、それを授業課題として共有化する。	テキストの表現を成り立たせていることばのかかわり合いが見えるもの。 「ことばの仕組み」が本時の問いに対する答えに確かな根拠として含まれること。

また1単位時間の授業展開で、「本時の問い」と「再考させる問い」の2つの問いを位置づける。

<1単位時間における問いの位置づけ>



本時の問いでは、児童の思考、判断を問うものであり、児童自らが課題意識をもち、本時のゴールへの見通しがもてる問いを設定する。

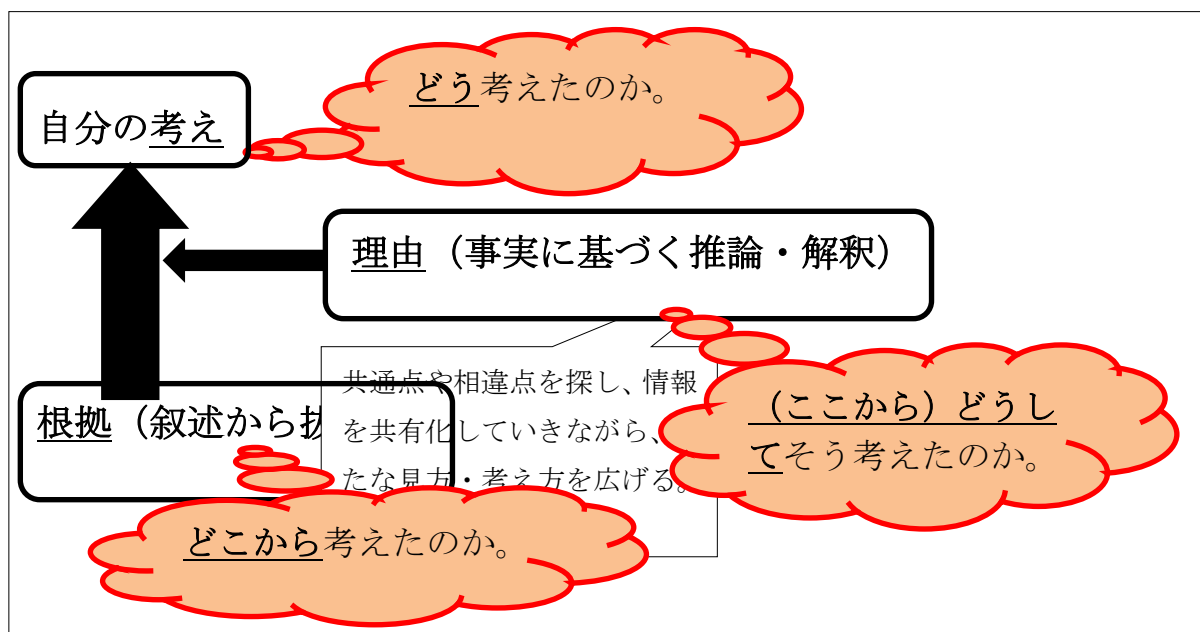
また、再考させる問いでは、広がった考えを本時のゴールに向けて焦点化し、問題を焦点化しながら、より分析的・構造的に教材と対峙することができるよう、文章全体の構造に目を向け、言葉の仕組みに着目させ、より深い読みへとつながる問いを設定し、自分の考えを再構築していくことができるようにする。

【着眼2 問いを生かす交流活動の設定】

各時間の学習の中で、一人学び後、一人学びでの考えをもとに交流に向かうことができるよう、問いを生かすため、グループ交流→全体交流の2段階の交流活動を設定する。グループ交流では自分の考えを補ったり強化したり、共有して広げ深めたりすること、全体交流では考えを共有する中で、考えを深めていくことを主に目的とする。

1 三角ロジックでの考えの形成とそれを引き出す交流

交流を通して考えを広げ深めていくためには、最初に自分の考えをもつことが必要である。しかし、全員が根拠と明確にして考えをつくることができるわけではない。そこで、三角ロジックを引き出すグループ交流を仕組む。



2 グループ交流の形態の工夫

グループ交流では、何のための交流なのかを明確にする必要がある。その目的にあった人数や方法で交流を行うことで、考えを広げ深めることにつながる交流活動を目指す。考えを広げることを目指すグループ交流では、時間を多く取り、考えの関連づけ、比較、選定などを行う。考えの補充・強化を目的とするグループ交流では、時間は短めに設定し、三角ロジックを引き出す交流などを行う。

3 全体で共有し、考えを深める全体交流活動

グループ交流により広がった自分の考えを全体交流でさらに共有し、考えを広げ深めていく。教師が交流をコーディネートし、ゆさぶりの発問、意図的指名などを行っていく。その後、再考させる問いを設定し、その発問をもとに交流を行うことで、問題を焦点化しながら、自分の考えを様々な観点から見直し、考えを再構築していく。

ゆさぶりの発問・・・「本当にそうかな?」「こっちの方がいいんじゃない?」などと問いかけ、子どもが「きっこうだ。」と思ったところから、再度思考し、考えを広げ深めることができるようにする。

意図的指名・・・教師が机間指導で見つけた考えを、交流の中で取り上げ、より深い読みへとつなげていくもの。

再考する発問・・・広がった考えを本時のゴールに向けて焦点化し、問題を焦点化しながら、より分析的・構造的に教材と対峙することができるよう、文章全体の構造に目を向け、言葉の仕組みに着目させ、より深い読みへとつながる問い。

【着眼3 自分の考えの変容を自覚させる振り返り活動の設定】

深める交流後、自分の考えをもう一度見直し、本時の学習を振り返る場を設定する。

「読む内容」「読む方法」という2つの視点からの振り返りを行うことで、自分の考えの変容に気づき、学んだ内容と方法の価値を子どもが自覚できるようにする。

<振り返り活動の例>

	物語文	説明文
<p>読む内容の振り返り</p> <p>○学んだ内容の価値づけ</p> <p>主発問に対しての自分の読みを再構築する。</p>	<p>○大造じいさんとガン</p> <p>・「かがやいて」「すがすがしい」「真っ赤に燃えて」から、大造じいさんは、ガンを捕まえたい気持ちをだんだん強くしていった。</p> <p>・大造じいさんは、残雪のことを「いまましい鳥」と呼んでいたのに、最後は「英雄」と呼ぶようになっていて、残雪のことを認めた上で堂々と戦いたいと思っているから、二人はライバルのような関係だと思う。</p>	<p>○天気を予想する</p> <p>・問い→答えを繰り返して、前の問いから新しい問いが生まれていることで、読み進めて行きやすい。</p> <p>・筆者の主張では、「実際に自分で空を見たり、風を感じたりすること」を書いていて、筆者の主張とつながるから、筆者は自分でとった写真を使ったんだと思う。</p>
<p>読む方法の振り返り</p> <p>○学んだ方法の価値づけ</p> <p>新たに気づいた読み方をま</p>	<p>○大造じいさんとガン</p> <p>・情景描写からも登場人物の心情を想像できることが分かった。</p> <p>・登場人物の呼び方、描写、言葉に気を付けて読むと、登場人物の相互関係が読み取れた。</p>	<p>○天気を予想する</p> <p>・資料と文章は関係しているから、そのつながりを読むとよい。</p> <p>・前の段落とつながっているところを読むと～が分かった。</p> <p>・言葉に注目して読むと、主張とのつ</p>

とめる。	・登場人物の呼び方などの言葉に気を付けて読むと、心情の変化が想像できた。	なかりが分かった。
------	--------------------------------------	-----------

6 研究の実際

(1) 授業実践1の実際と考察

ア. 単元 物語の魅力リーフレットで紹介しよう「大造じいさんとガン」

イ. 単元の目標

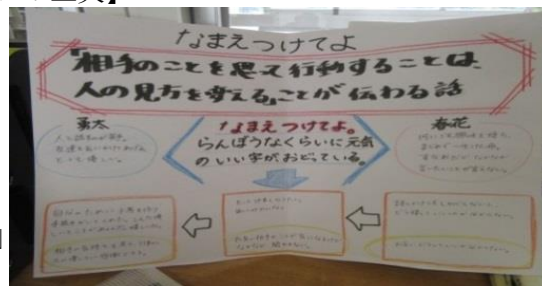
- 物語を紹介するリーフレットづくりに興味をもち、物語の魅力、描写から豊かに想像を働かせながら読もうとする。 【関心・意欲・態度】
- ◎ 登場人物の相互関係や心情、場面についての描写を捉え、優れた叙述について自分の考えをまとめることができる。 【読む能力】
- 言葉のリズム、語や語句の使い方、文や文章の表現の柔らかさ、美しさなどに関心をもちながら読むことができる。 【言語についての知識・理解・技能】

ウ. 授業の実際

【着眼1 言葉による見方・考え方を働かせる問いの工夫】

1 単元づくり段階において

本単元においては、導入段階において、学習課題を持つことができるように、教師自作のリーフレットを掲示し、その特徴や感想を交流した。リーフレットは、1学期の教材「なまえつけてよ」を活用し、本単元で学習させたい内容に沿って作成した。

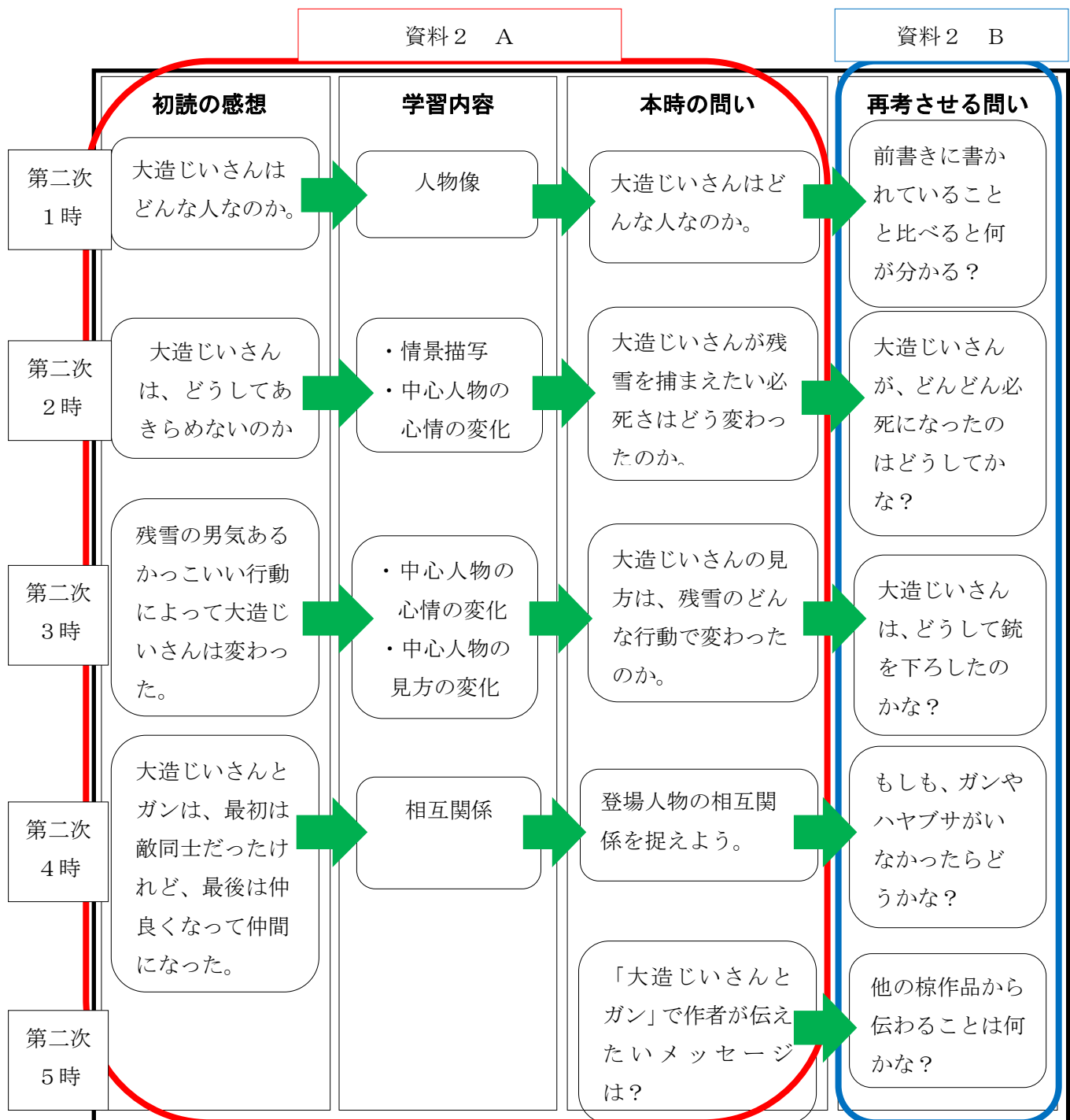


資料1 教師の提示したリーフレット

リーフレットに興味を持ったところで「大造じいさんとガン」の教材文を紹介し、初読の感想を書く活動を設定した。その際に、全体で話し合ったリーフレットの特徴から、リーフレットで紹介する内容である「登場人物の人物像」「中心人物の心情の変化、見方の変化」「登場人物の相互関係」「物語のメッセージ」という視点を与え、初読の感想にまとめるようにした。以下、児童が書いた初読の感想の一部である。

- ・大造じいさんは、ガンのお世話を一生懸命したり、ハヤブサから助けたりして、とても優しい人だと思った。
- ・大造じいさんと残雪は最初は敵同士だったけど、最後は仲間になった。
- ・大造じいさんは、あきらめずに何度も作戦を考えていてすごい。あきらめない人だと思った。
- ・残雪の男気あるかっこいい行動によって大造じいさんは変わった。
- ・大造じいさんは、最初は残雪をただつかまえてやろうとしていたけど、最後は変わった。
- ・最後に大造じいさんが、残雪を晴れ晴れとした顔つきで見守っていたところが良かった。

児童が感じた初読の感想を交流し、分類・整理する中で、学習内容と関連付けながら、以下のような各時間の読みにおける問いを設定した。



資料 2 本単元における各時間の問い

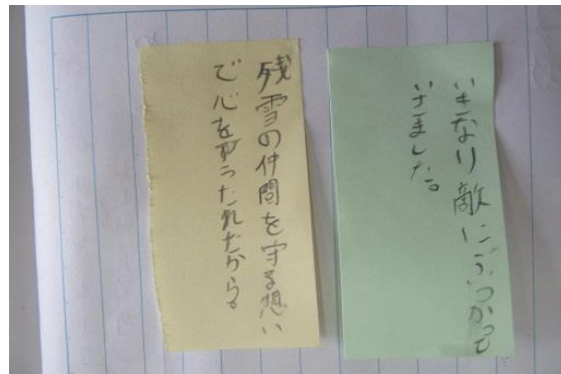
資料 2 の A に示すように、児童の初読の感想から、学習内容と関連付けながら本時の問いをつくっていった。自分の初読の感想と友達の初読の感想を比較しながら読むことで、児童の中に教材に対してのズレや課題性を生み出し、読みを広げ深めるための土台をつくっていった。また、資料 2 の B に示すように、本時の問いについての全体交流場面で、考えを深めるための再考させる問いを設定した。この問いでは、教師側からの発問の形で提示し、本時のゴールに向けて読みを焦点化し、より分析的・構造的に教材と対峙することができるよう、文章全体の構造に目を向

け、言葉の仕組みに着目させ、より深い読みへとつながるようにした。再考させる問いについては、着眼2において詳しく説明する。

【着眼2 問いを生かす交流活動の設定】

1 三角ロジックでの自分の考えの形成

各時間の本時の問いに対して、まずは三角ロジックで自分の考えをつくった。根拠と理由の違いを明確にできるように、色分けした付箋を活用した。文章から本時の問いに対する自分の考えにつながる、根拠（緑付箋）を取り出し、理由（黄色付箋）を考える。



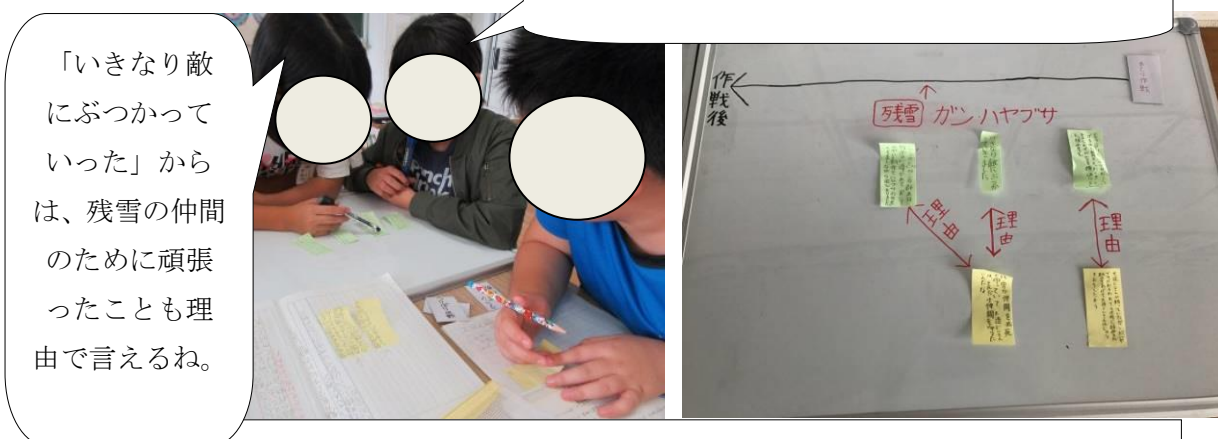
資料3 色分けした付箋に、
根拠と理由を書き込んだもの

2 考えを広げるグループ交流

一人学びで形成した自分の考えをもとに、グループ交流において、ホワイトボードを使い、交流を行った。これは、一人学びで形成した考えを視覚化して友達の読みと比較し、関係付けながら、交流することができるようにするためのものである。また、この際、「理由を考える」「比べてみて、変わっているところを見つける」「一番を決める」「関係図をつくる」など、交流の目的をはっきり伝えるようにした。

本時（中心人物の心情の変容を学習させたい場面）では、「大造じいさんの見方は、残雪のどんな行動で変わったのかな？」という本時の問いのもと、まず、一人学びで、大造じいさんの見方を変えた残雪の行動とそう考えた理由を見つける活動を行った。その上で、グループ交流として、「大造じいさんの見方が変わった残雪の姿の一番を決める」という視点を与え、グループ交流を行うようにした。

児童は、一人学びで集めた材料をもとに、それぞれの読みを出し合い、比較し、関係づけながら交流する様子が見られた。



確かに。この行動と理由もつながるね。

「いきなり敵にぶつかっていった」からは、残雪の仲間のために頑張ったことも理由で言えるね。

資料4 グループ交流で、それぞれの読みを比較し、関係づける様子

資料5に示すように、はじめは、どうしてもそれぞれが集めた材料を出し合うことで精一杯だった。一つの考えに対し一つの根拠と理由が線一本でつながっていた。グループ交流後でも、一人学びでの自分の考えからの広がりが見られておらず、出し合いのグループ交流になってしまっていると考え。資料6では、赤枠で囲んでいるところに見られるように、文章中の言葉を使っ

て、言葉と言葉を関係付けて、人物の相互関係を新たに見出しているところや、一人学びでの理由づけをさらに深め、新たな言葉をキーワードとして、まとめている姿が見られた。

一本線でし
かつながれて
いない

一人学び
での自分の考
えからの深ま
りがない

方法の
高まり

内容の
高まり

資料5 第二次1時における交流後のホワイトボード

関係図
で整理した
り、項目ご
とに分類し
たりしてい
る

・新たな言葉
を見出した
り、言葉に注
目して関係づ
けている
・理由の深まり
が見られる

資料6 第二次3, 4時における交流後のホワイトボード

このように、資料5、6に示すように、児童は、考えをただ出し合うだけではなく、自分たちの考えを比較、関係づけながら、考えを広げていく姿への変容が見られた。資料6に示すように、一本で関係づけられていた矢印が様々な方向に出るようになったり、隙間に書き込みがあったりするところも見られた。また、縦と横の関係を上手く使い、分類整理することで、新たな視点に気づくことができているグループもあった。

3 考えを深める全体交流

グループ交流後の全体交流では、まずは、それぞれのグループでの考えを出し合い、そこに考えを付け加えたり、問い直したりしながら交流を行った。大造じいさんの見方が変わった残雪の行動についての考えが広がった後、教師からもう一度再考させる発問を仕組んだ。以下は、この後の全体交流の様子である。

資料7 グループの考えを出し合ったところの板書

T1 みんなが出してくれた残雪の姿って大きく2つに分けられない？

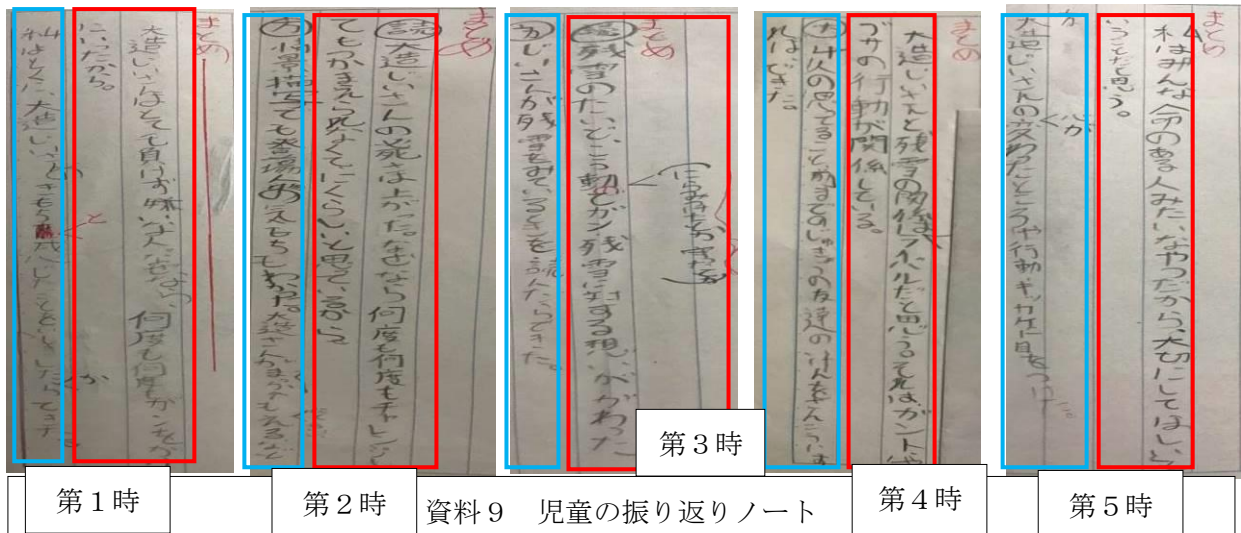
C1	大事なガンを手助けしてくれた。仲間を思って。
C2	仲間のために戦うところ。
C3	残雪の態度。
C4	にらみつけている。堂々としている。
T2	堂々としたって？頭領って？
C5	人間みたい。リーダー。
C6	最後まで戦う気持ちがある。
T3	今、大きく二つの姿が出てきたね。
C7	仲間を思う姿、堂々とした姿！
T4	残雪の仲間を思う姿、堂々とした頭領としての姿の大きく2つの姿から大造じいさんの残雪への思いは変わったってことかな。
T5	でもさ、もともと大造じいさんは、絶対つかまえてやる！！の気持ちだったよね？結局撃ったの？
C8	撃ってない。じゅうを下ろした。
T6	<u>大造じいさんは、どうして銃をおろしたのかな？</u>
C9	今撃ったらだめって思った。
C10	大切なガンを残雪が助けてくれたのに、今撃ったら残雪に対してかわいそう。 ～グループで話し合う～
C11	卑怯なやり方でやっつけたくない。 けがをしながらもガンを救っていたから。
C12	残雪は恩人だから、助けてくれた人を倒したらいやだ。
T8	<u>みんな、恩人とか、卑怯はダメとか言ってたけど、たかが鳥だよ？たかが鳥って思っていた相手に卑怯とかある？</u>
C13	どんどん進んで仲が深まった。
C14	今はたかが鳥とは思ってない。残雪に対する思いは、変わっていつている。
C15	鳥のことを人間みたいに思うようになった。
C16	<u>最後の方にガンの英雄・えらぶつって書いてあるから、残雪のことを尊敬するようになったことが分かる。</u>
C17	今まではたかが鳥って言ってたのに、ガンの英雄、えらぶつって思うようになった。
T9	えらぶつってどんな意味？
C18	偉い人。
C19	人間みたいな。
C20	人間みたいにすごいと思っているってこと。
資料8 本時全体交流の様子	

下線部は、教師による、再考させる発問、ゆさぶりの発問である。二重下線部は、児童が言葉に着目し、根拠と理由を明確にして思考している発言である。10ページ資料2のBで示したような再考する発問、またもう一度思考することができるようなゆさぶりの発問を仕組んだことで、

児童は、これまでに学習したことをもとに、言葉を関連付けながら、文章から根拠を探して理由付けをし、考えることができた。これは、自分の考えが深まっている姿だと考える。

【着眼3 自分の考えの変容を自覚させる振り返り活動の設定】

各時間の学習後の振り返りを、資料9赤枠に示す内容面の振り返り（本時の問いに対する自分の考えを再構築する）と資料9青枠に示す方法面の振り返り（本時の問いを解決するためにどのようなところに目をつけて読んだのかという本時の考え方を振り返る）の2点から行った。資料9は、児童の振り返りのノートである。

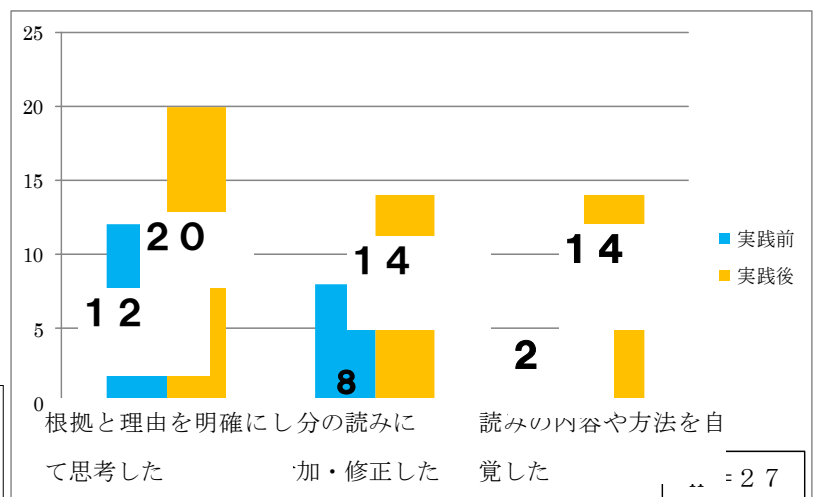


まず、内容面の振り返りにおいて、本時の問いに対する考えを再構築させた。子どもたちのノートからは、考えは変わってなくても、初めとは違う根拠をもって理由づけをする姿、自分の考えの根拠から複数の理由を書いて振り返る姿などが見られた。このことから学習前からの児童の考えの変容が見られ、学んだ内容の価値を自覚化できたと考える。また方法面では、どんなことに目をつけて考えるとよいかを登場人物の心情、情景描写、主人公の視点、登場人物の関係、心情の変化のきっかけの行動などに目をつけたことをまとめることができた。「昨日、大造じいさんの行動の変化から、大造じいさんの心情がだんだん変わったことが分かったから、今日も、行動の変化に目をつけたら良さそう。」などという発言も見られるなど、各時間で目をつけた視点を次の時間での学習に生かすことができた。このように、どのようなところに目をつけて読んだらよいかを振り返っていったことで、学んだ方法の価値も自覚できたと考える。

エ. 授業の考察

児童のノートでの記述から、資料10では、実践前青色のグラフを物語文の前教材文である「なまえつけてよ」での学習後の姿、実践後オレンジ色のグラフを本単元での学習後の姿として比較している。

資料10 実践1の前と後での児童の変容



資料10に示すように、「言葉を手掛かりに根拠と理由を明確にして思考できた児童」は、12人から20人に増えた。このことから、児童の初読の感想と学習内容を関連づけて問いをつくらせた本時の問いや、三角ロジックでの考えの形成、全体交流場面における、ゆさぶりの発問や再考させる問いが一部有効であったと考える。

「自分の考えと友達の考えを比べ、共通点や相違点を交流し、自分の読みに付加・修正することができる児童」は、8人から14人へと増えた。このことから、言葉に着目して考えることができる本時の問いや、付箋を関連付けてのグループ交流、再考する問いを位置づけた全体交流が一部有効であったと考える。

最後に、「最初の考えと比べて新たな見方や考え方で多面的に読み、自分の考えの変容や方法を自覚することができる児童」は、2人から14人に増えた。このことから、各時間の学習後の振り返り活動を、読みの内容と方法の2点から繰り返し行ったことが一部有効であったと考える。

(実践2に向けて)

物語文の実践に終えての課題として、以下に示す点が挙げられた。

- 学習計画段階で、子どもの初読の感想から毎時間の問いを設定したが、毎時間の導入に、「今日は何を考える?」「～です。」の流れで毎時間授業に入ってしまう、子どもたちにとって、本当の自分たち課題としての意識をもてていないと感じた。課題意識をもっと持たせることで、根拠と理由をより明確にして考えをつくらせることができるかと考える。
- 全体交流において、グループごとの考えを発表するだけの時間になってしまうことがあった。グループで考えを広げたことをさらに全体で広げ深めていくための、全体交流の工夫が必要だと感じた。
- 考えの変容が見られた子への賞賛、価値付けをする時間を十分にとれなかったことで、価値の深まりが不十分だったと考える。

実践1での課題をもとに、主に以下に示す点を改善し、実践2を行う。

- 単元後の児童の姿でのゴール像を明確にする。
- 学習計画段階でつくった問いを導入時にただ提示するだけではなく、問いの持たせ方を工夫する。
- 考えを深めることができるような全体交流をコーディネートする。

(2) 授業実践2の実際と考察

ア 単元 納得度を話し合おう「天気を予想する」

イ 単元の目標

- 納得度を考えることに興味をもち、筆者の説明の仕方の効果について進んで読もうとしている。 【関心・意欲・態度】

◎ 筆者の説明の仕方について事実と感想、意見などとの関係を押さえ、資料と言葉を関連付けながら、自分の考えをまとめることができる。 【読む能力】

○ 文章の中での語句と語句の関係を理解することができる。

【言語についての知識・理解・技能】

ウ 授業の実際

【着眼1 言葉による見方・考え方を働かせる問いの工夫】

1 単元づくり段階において

本単元においては、筆者の主張に対する、説明の仕方の工夫に対しての納得度を評価することに目的をもてるよう、まず既習の教材文として、1年「じどう車くらべ」、2年「どうぶつ園のじゅうい」、3年「すがたをかえる大豆」、4年「アップとルーズで伝える」、5年「生き物は円柱形」を振り返った。

まず、1年「じどう車くらべ」を取り上げ、「この説明文は分かりやすいか。」問うた。すると9割の児童が「分かりやすい。」と答えた。その理由を問うと、「3つの車の説明があるから、より分かりやすい。」「どの自動車もしごと→つくりの順で書いてあるから分かりやすい。」などの意見がでた。それに加え、教師から、「3つのじどう車の説明が書いてあるけど、その順序は何か関係がありそう？」と問うと、「よく見る順」「知っている順」「身近な順」などの意見が出た。それらの意見から、説明文には、筆者が一番伝えたいことに対して、それを分かりやすくするための説明の仕方の工夫があることを確認した。その後、2～5年生の教材文でも簡単に振り返りをし、これまでに学習した説明文には、筆者の主張に納得させるために、低学年では、順序、中学年では、段落相互の関係などに説明文の仕方の工夫があることを共通理解した。

ここで、教材文「天気を予想する」を紹介し、「この文章にも説明の仕方の工夫があるのか」を問うと全員が「工夫がありそう」だと答えた。そして、「この文章で、筆者の主張に対して納得できるか。その理由は？」という視点を与え、初読の感想を書かせ、交流した。以下、児童が書いた初読の感想の一部である。

(資料について)

- ・筆者の主張のために、表やグラフを使って数を多く出しているから変化が分かりやすいので納得度は3点。
- ・写真や図はたくさんあるけれど、何がすごいのかよく分からなかった。納得度は3点。
- ・すべてのページに図や写真を入れて分かりやすくしている。納得度は5点。

(問いと答えなど、文章構成について)

- ・問いがあってそれに対する筆者の考えと理由がはっきり書かれている。納得度は3点。
- ・問いと答えがつながっている。反例などがあるとより分かりやすい。納得度は5点。

(自分の経験とつなげて)

- ・自分も空を見て天気を予想したことがあったから、納得度は4点。

子どもたちが
見つけた読み
の視点

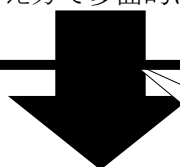
- 問いと答えを含む文章全体の構成について
- 写真資料と文章のつながりについて
- 表・グラフ資料で具体的に数字を示していること

児童は、初読の納得度を交流する中で、友達との納得度の違いや目を付けた視点の違いから、教材に対してのズレや課題性をもった。またどうして納得できるのかの根拠や理由となるところがまだ不十分なことに気づいた。そして、感想を整理すると、主に3点の読みの視点をつくることができた。そこで、自分たちが見つけた視点で教材文を読み進め、納得度を話し合っていくことを読む目的として見出していった。

しかし、児童が評価した初読の納得度から、説明文における読みの課題も見えてきた。初読の納得度では、写真や図の多さやそれらの資料による分かりやすさを挙げているものが多かった。確かに写真や図を使って活用していることは、この教材の特性ではあるが、資料があるから分かりやすいという表面的な良さを挙げているものが多いと感じた。文章中の言葉に着目し、文章と資料を関連づけながら、納得度を評価している子は26人中6人だった。また、主張とのつながりにおいて、納得度を評価できている児童は26人中2人だった。このような実態から、研究仮説で示した目指す子どもの姿を、本単元における目指す姿として具体化したものが以下の通りである。

(研究仮説段階での目指す子どもの姿)

- 言葉を手掛かりに、根拠と理由を明確にして思考することができる児童。
- 自分の考えと友達の考えを比べ、共通点や相違点を交流し、自分の考えに付加・修正することができる児童。
- 最初の考えと比べて新たな見方や考え方で多面的に読み、自分の考えの変容を自覚することができる児童。



初読の感想から見えてきた
課題から、具体化

(本単元で目指す子どもの姿の具体化)

内容

- ・ 文章から根拠を具体的に示して理由を挙げ、筆者の主張とつなげて納得度を評価できている児童。
- ・ 友だちと考えを共有する中で、考えや根拠・理由を自分の考えに付加・修正し、最初の自分の考えに比べ、様々な根拠と理由から自分の考えを述べている児童。

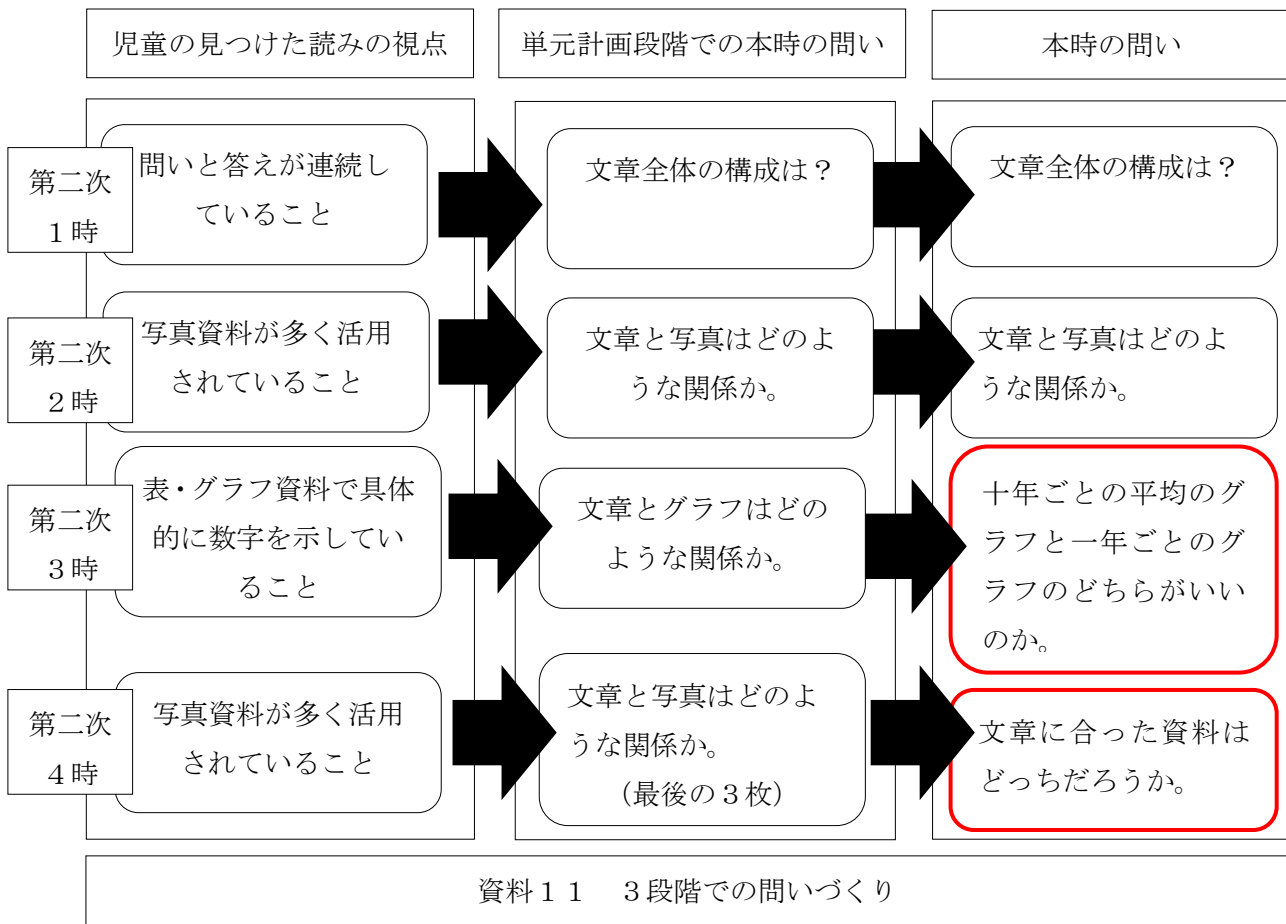
方法

- ・ 説明文の読み方に気づき、自分の考えの変容を自覚している児童。

2 問いづくり場面において

実践1を通して、各時間の導入において、児童の中の課題意識が十分にもてていなかった反省をもとに、問いづくりの方法を工夫した。初読の感想で出た筆者の説明の工夫の3つの視点

から本時の「問い」を、児童が自らの「問い」として考えることができるように、まずは、児童の初読の感想をもとに本時の問いを設定していった。



資料 1 1 に示すように、「読みの視点」「単元計画段階での本時の問い」「本時の問い」の3段階で問いをつかった。児童が見いだした「読みの視点」をもとに、「単元計画段階での本時の問い」をつくり、各時間の導入段階において、児童がつくった本時の問いに結びつくような発問を仕組み、「本時の問い」を設定した。(赤枠に示す第3時、4時) そうすることで、児童が課題意識をもって読み進めることができるようにした。

また、本時の問いの形を「判断できる問い」として設定した(赤枠に示す第3時、4時)。「どちらが」で問うことにより、考える土台をつくることができ、より深い学びにつながると考えたからである。まず、自分だったらどちらがふさわしいと思うかを判断し、その後「筆者はどう考えたのか。」に戻って筆者の意図を解釈させていった。

3 本時場面における導入の様子 (第二次 5時)



【理科の教科書の写真】



【「富士山の頂上にかかったかさ雲」の写真】

本時場面においては、まず、これまでの学習が本時につながっていることを押さえるため、前時学習や文章の構成について振り返りを行った。

その後、本時で扱う「富士山の頂上にかかったかさ雲」の写真を提示し、何を説明するための写真なのか確認した。そこで、もう一枚の理科の教科書の富士山のかさ雲がきれいにかかった写真を提示し、「こっちの写真の方がいいんじゃない?」と投げかけた。どちらの写真がいいのか手を挙げさせると、8割が教科書の写真、2割が理科の写真だった。児童が思い思いの意見や理由をつぶやく中で、「どうやって選ぶ?」と問うと、児童から「文章にあっているのはどっちか。」「納得度につながるもの」という視点が出たので、本時のめあてを設定した。

本時の問い 「文章に合った資料はどっちだろうか。」

資料12 本時の問いづくり

以下、本時の問いをつくるまでの児童の交流の様子である。

T1	昨日学習したこのグラフは何を説明していた?
C1	突発的な天気の変化のこと。
C2	天気が急に変わることとかその回数のこと。
T2	そうだね。でもそんな天気の変化に対応するために何か手立てがあると?
C3	自分で空を見、風を感じる事が大切って書いてあります。
C4	ことわざも使える。
T3	そうだったね。今日使うこの写真、何の写真かな
C5	富士山。
C6	かさ雲、ことわざのことを言いたいんやん。
T4	
C7	でもさ、先生はこっちの方がいいと思うんだけど。(理科写真を出す) おさむらいの
T5	かさ。かさぐも
C8	おさむらいのかさ。かさぐも

C9	<u>こっちがよくない？かさぐもだということが分かりやすいよね？</u>
T6	はい。白がかかって逆にみにくい。
C10	分かりやすい。筆者がとれなかった。
C11	どっちがいいかな。どうやって選ぶ？
C12	分かりやすいの。 <u>文にあって分かりやすい。納得できるもの。</u> <u>文に合っているものはどっちかを考えるといい。</u>
資料13 本時導入場面における交流の様子	

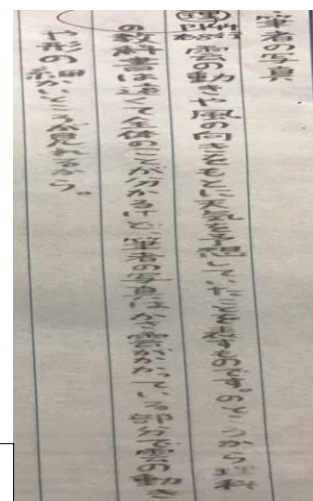
そこからT4、5の発問で、理科の教科書の写真を提示してゆさぶりの発問を行い、比較させた。その後、比較する視点を児童が見つげ出したことで、児童の中に問いが生まれと考える。

【着眼2 問いを生かす交流活動の設定】

1 三角ロジックでの自分の考えの形成

実践1に引き続き、三角ロジックでの考えの形成を行った。資料4は児童のノートの記述である。「どちらの写真が文章に合っているか」について、根拠と理由を明確にして、思考する姿が見られている。

本時において、自分の考えの形成段階で、根拠と理由を明確にして、思考できた児童は、27人中16人だった。そこで、三角ロジックを引き出すグループ交流を仕組む。



資料14 三角ロジックで児童が書いた考え

2 三角ロジックを引き出すグループ交流

ペア・班での交流で、「どう思ったの？（考え）」「どこからそう思ったの？（根拠）」「ここからどうしてそう思ったの？（理由）」という視点を与え、交流できるようにした。こうしたことで、児童は、自分の考えを整理することができ、考えを広げ深めるための土台をつくることができた。グループ交流終了段階において、根拠と理由を明確にして思考できた児童は27人中22人に増えた。

3 考えを深める全体交流

一人学び、グループ交流でつくった考えをもとに、全体で交流を行った。以下資料15が、本時全体交流の様子である。

C1	理科の写真がいい。「富士山にかさがかかると雨」と書いてあって、理科の写真の方がそれが見やすく、はっきり分かるからです。
C2	理科の写真がいい。「144 ページのことわざの説明で天気予報の無い時代から雲の動きや風の向きを予想していた」と書いてあって、この写真を見れば読んだ人もできそうだから。
C3	理科の写真がいい。「富士山にかさがかかると雨」というのが明らかに分かる。 <u>「自分で空を見、風を感じることを大切にした」から、理科の写真を見ればど</u>

	<u>んなものを見るのかよく分かるから。本当の大きさで見れるから。</u>
C4	理科の写真。見やすいし、雲がたくさんあって何か分かるから。
C5	確にかき雲のことは、とっても分かりやすい。
C6	理科派の人たちの意見、なるほどなーと思った人？
T1	こっち（教科書の写真）選んだ人は「でも」なんだよね？どうしてか教えて。
C7	筆者の写真がいい。「富士山にかさがかかると雨」のところを詳しく説明しているから。
T2	でも、ことわざのことを説明するなら、こっちの方が雨が降りそうやない？
C8	確かにこっちの方が雨がふるって予想しやすい。
C9	でも富士山は分かるけど、かさ雲のことは分かりにくくない？
C10	これ両方の写真があった方がいいんじゃない？一枚は理科の教科書のかさ雲のき
C11	れいな写真で、もう一枚はもともとの写真。
T3	どっちも文章に合っていそうだね。 <u>〇〇くん、〇〇ちゃんさっき話してた意見</u> <u>言ってみて。</u>
C12	筆者の写真がいい。理科の写真はきれいすぎる。筆者の写真の方が信用できるから。
T4	どうして信用できるの？きれいだったら信用できないってこと？
C13	きれいだからっていうわけじゃないけど。
T5	〇〇ちゃんは、どんなこと書いてたっけ。
C14	筆者の写真の方は筆者が自分で撮った写真を使っているから、「自分で空を見、風を感じることを大切にしたいものです」というのが伝わる。
T6	じゃあそもそもこの2つの写真って何が違うんだろうね。
C15	教科書のは、筆者がとった写真。
C16	<u>写真の下に3点とも筆者撮影って書いてある。</u>
C17	それだったら信用できる。嘘と思わない。
T7	<u>実際に筆者が撮影した写真とつながりそうな文章ある？</u>
C18	<u>「一人一人」って書いてあるところ。</u>
C19	144 ページの <u>「実際に自分で空を見たり、風を感じたりすることを大切にしたいものです」とつながりそう。</u>
T8	「実際に自分で空を見たり、風を感じたりすることを大切にしたいものです」っていうところとつながるって理科の写真のときも出てきてたよね。 <u>どっちの写真の方がこの文章とつながるかな？</u>
C20	筆者が撮った写真。変化が分かりそう。
T9	<u>筆者はどうしてこの写真を選んだのかな。</u>
C21	筆者が撮った写真の方が本当に撮っているから変化がより分かる。
C22	「風を感じることを大切にしてほしい」が本当にそこらへんに行行って撮っているからより伝わる。

(この後の交流の流れ)

写真が最後に3枚あるのはなぜか話し合う。

昨年の教科書を示し、変化したところについて話し合う。
資料15 どちらの写真が文章にふさわしいのかを交流している様子

実践1における全体交流場面での課題を踏まえ、児童の言葉でつくる交流になるよう、交流を促進できるような発問を意識した。教師が問いすぎるのではなく、児童の交流の中で話し合いが深まっていくよう、下線部にあるような、意図的に指名をしたり、筆者の意図を問うたりするような発問（再考させる発問）、また波線部に示す、文章とのつながりを問うたり、比較させたりする発問を行いながら、交流をコーディネートしていった。

二重下線部に示すように、児童は、根拠と理由を明確にしたり、文章中の言葉を関連付けたりしながら交流する姿が見られた。友達と交流する中で、考えを深めていく様子が一部見られた。しかし、主張とつなげて考えることができるようにさせたかったが、主張文が目に見えるところに無かったため、本時において児童の中で「主張」とつながる意識が足りなかったように感じる。

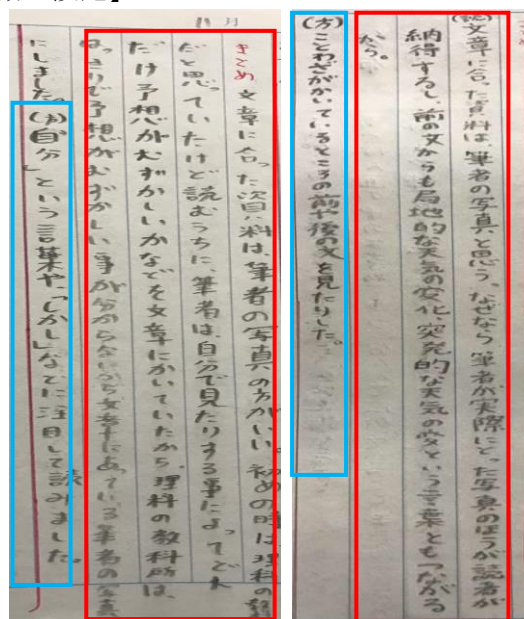
【着眼3 自分の考えの変容を自覚させる振り返り活動の設定】

実践1と同様、各時間の学習後の振り返りを、内容面（赤枠）と方法面（青枠）の2点から行った。資料16は、児童の振り返りノートである。

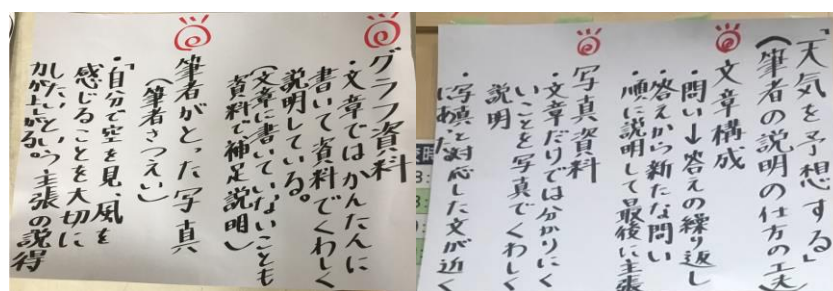
内容面では、根拠と理由をより明確にして考えを再構築する姿が見られた。初めの考えと比較して、自分の考えが深まり、変容したことを述べている姿が見られる。

方法面では、説明文の読み方について、言葉に注目したり、前後の文との関係に気をつけたり、文章と資料とのつながりに気を付けたりするとよいことなどをまとめることができた。

また、実践1の反省を受け、内容や方法の価値の交流を行えるようにしたが、どうしても交流までいきつかないことが多かった。そこで、児童が見つけた方法価値をまとめたものを掲示し、次時の読みの参考になるようにした。



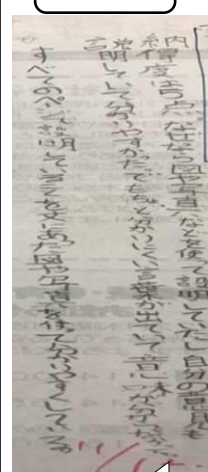
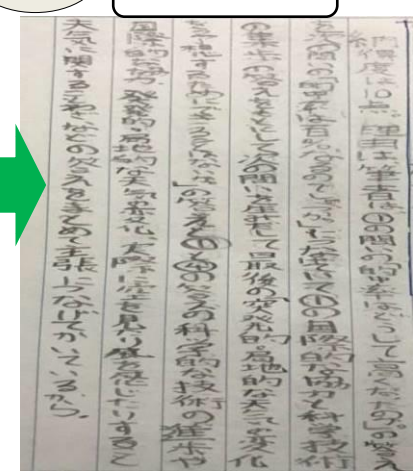
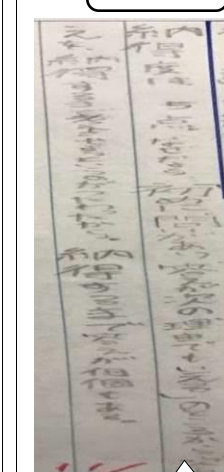
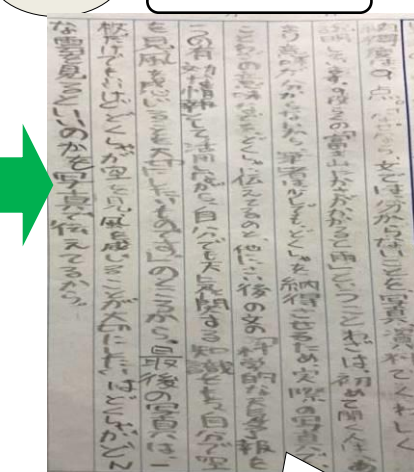
資料16 児童の振り返りノート



資料17
筆者の説明の仕方
の工夫や方法価値の
掲示

エ 授業の考察

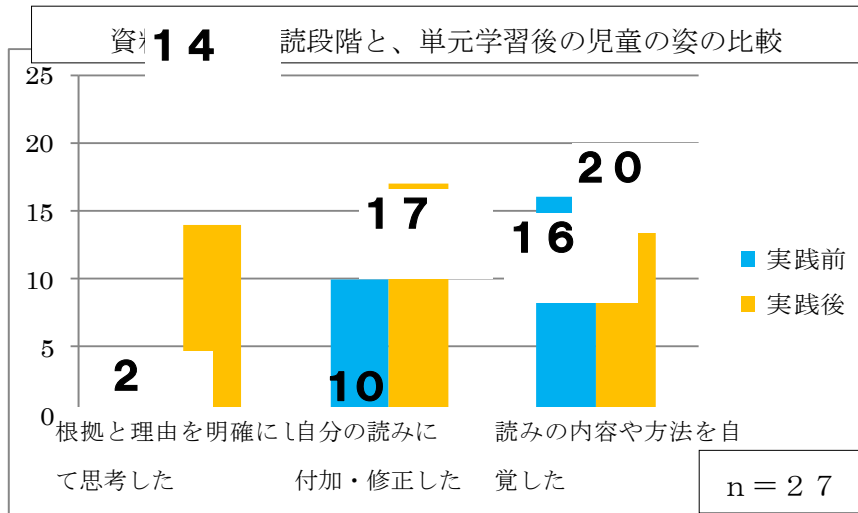
単元終末において、はじめに読んだときに感じたことや考えたことと比較し、説明文に対する自分の評価が具体的な根拠と理由をもって変容したことを自覚し、今後の読む活動に生かしていく意欲を高めることを目的とし、教材文「天気を予想する」の納得度を再評価する活動を行った。児童が主張に対する納得度についてまとめ直したものを抜粋して示したものが資料18である。

初読	A児	学習後	初読	B児	学習後
					
<p>納得度は5点。写真を使って説明していたし、自分の意見を説明しているから。全てのページに図や写真を使っている。</p>	<p>納得度は10点。筆者は①の問いの「的中率はどうして〜」の答えを次の問いの「的中率は100%に〜」につなげて、次の問いを生み出している。それらの問いと答えが順につながって最後の「突発的な天気の変化のために〜」はなにかという問い」と、「実際に空を見たり〜」というところをまとめて主張につなげているから。</p>	<p>納得度は5点。はじめに問いがあり、答えが次の理由でもいえるので答えを納得するまで考えさせようというのが伝わったから。納得するまで答えが何個もある。</p>	<p>納得度は9点。文では分からないことを写真で詳しく説明している。「富士山にかさがかかる」と雨」という意味が分からないことを実際の写真を使って伝えている。最後の「科学的な情報を〜」のところから、最後の写真は、一枚でもいいけど3枚あると、読者がどんな雲を見る、どいいのがより伝わるから。</p>		
資料18 初読段階と学習後の納得度をまとめた児童のノート					

資料18に示すA児は、初読段階では、既習の読み方を生かし、図や写真資料の多さについて着目している。学習後には、問いと答えの関連性に着目しそれが最後の筆者の主張へとつながっていることについて、文章中の言葉と自分の考えをもとに根拠と理湯を明確にして評価している。また、B児は、初読段階では、納得するまで問いと答えが繰り返されていることに着目している。学習後には、文書と資料を関係づけていることや、筆者の主張をより伝えるための資料の効果的

な活用について、文章中の言葉と自分の考えをもとに根拠と理由を明確にして評価している。このように児童の記述からも、考えの深まりが見られる。

また、児童全体の初読段階での納得度と単元学習後の納得度を目指す児童像に合わせて比較、分析したものが以下のグラフである。



資料 19 に示すように、「文章から根拠を具体的に示して理由を挙げ、筆者の主張とつなげて納得度を評価できている児童」は、2人から14人に増えた。これは、全体交流での、筆者の意図を捉えることができるような交流展開、毎時間の内

容と方法の振り返りでの主張に対する納得度の評価を継続して行ったことの成果だと考える。さらに、全ての児童が常に主張を意識できるように主張を拡大したものを掲示することや、単元挿入段階において、教師が既習の説明文に対する納得度を評価したものを提示するなどすれば、筆者の主張とつなげながら、自分の考えを広げ深めていくことができたのではないかと考える。

「友だちと考えを共有する中で、考えや根拠・理由を自分の考えに付加・修正し、最初の自分の考えに比べ、様々な根拠と理由から自分の考えを述べている児童」については10人から17人に増えた。これは、「読みの視点」→「単元計画での問いづくり」→「導入での問いづくり」の3段階での問いづくりをしたことや判断できる問いを位置づけたことで、児童が課題意識をもって自分で読み深めたい内容の中で学習することができたことの成果であると考えられる。しかし、問いはもてていても、その問いが児童の読みを広げ深めるものになっていなくてはならない。子どもの初読の読みと、教材の特性、指導事項からテキストを解釈、評価できる問いづくりができるよう、教師レベルでの計画がとても大切であり、様々な児童の考えを想定しておくことで、児童と一緒に問いをつくっていけるようにすることが必要だと感じた。また、全体交流場面において、意図的に指名をしたり、文章とのつながりを問うたり、比較させたり、筆者の意図を問うたりするような発問を行ったことの成果でもあると考える。しかし、交流する内容が多くなってしまうと、本時の価値にいくことが難しい。一番考えさせるべきことを精選し、交流することで、考えを広げ深めることができると感じた。

「説明文の読み方に気づき、自分の考えの変容を自覚している児童」は16人から20人に増えた。これは、内容と方法からの振り返りの継続と、その価値の交流、また児童が見つけた方法を掲示していったことの成果であると考えられる。また、児童は、説明文の読み方を見つけていった際に、物語文とは、目をつけるポイントが違うことに気づいた。その中で児童から「一つ一つの言葉に注目することは大事なんだ。」というつぶやきが聞かれた。このことから、自分の考えの変

容を自覚させる振り返り活動の設定は一部有効であったと考える。

しかし今回5人の児童については、目指す姿のどの点においても変容が見られず、表面的な筆者の説明の工夫による納得度でしか評価できなかった。次の単元において、この5人が考えを広げ深めていくことができるよう、言葉による見方・考え方を働かせる問いの工夫と振り返り活動の在り方を改善していきたい。

7 成果と課題

【着眼1 言葉による見方・考え方を働かせる問いの工夫】

- 言葉に関係づけながら思考できる「本時の問い」を児童の初読の感想をもとにつくったことで、児童は、言葉に注目しながら自分の考えを形成した。また「再考させる問い」を授業の中に位置づけたことで、考えを深めるために児童が再度言葉に着目しながら思考することができた。さらに、判断できる問いを位置づけたことで、児童は、同じ考えでも根拠や理由の違いに気づき、考えを広げ深めるために、文章の様々なところに目をつけ、読む姿が見られた。自分の考えを根拠と理由をもとに形成する児童が増えたことや、友達と交流したことをもとに、自分の考えに付加・修正しながらその問いに対する考えを再構築し、自分の考えを広げ深めていく姿が見られたことから、これらの手立ては一部有効であったと考える。
- 考えを広げ深めていくためには、問いの質が大事である。子どもと一緒につくっていく問いであっても、問いの備える要件を満たし、深い学びへとつながるものを設定するために、教師側の十分な教材研究が必要であると感じた。

【着眼2 問いを生かす交流活動の設定】

- 三角ロジックでの考えの形成を行い、それをもとにグループ交流や全体交流の **20** たことは、言葉と言葉に関係付けて人物の相互関係を新たに見出しているところや、一人学びでの理由づけをさらに深め新たな言葉をキーワードとしてまとめている姿が見られたこと、根拠と理由を明確にして思考する児童や自分の考えに付加・修正し、考えが深まった姿が見られたことから、一部有効であったと考える。 **17**
- 交流の内容がねらいとは違う方向に広がっていき **17** ろがあった。考えを深めていくために、全て交流させるのではなく、児童にじっくり交流させる場面を絞る必要がある。

【着眼3 自分の考えの変容を自覚させる振り返り活動の設定】

- 内容面と方法面からの振り返りを繰り返し行ったことは、内容面で、根拠と理由をより明確にして考えを再構築する姿が見られ、初めの考えと比較して、自分の考えが深まった姿が見られたこと、方法面で物語文や説明文でどのようなことに目をつけて読めばよいのかに気づいていた姿が見られたことから、一部有効であったと考える。
- 考えを広げ深めていくためには、価値の交流も必要である。それぞれが振り返ったことを、交流する時間も十分に確保していくことで、さらに考えの広がりや深まりがあると考え。

<参考文献>

- ・文部科学省 『小学校学習指導要領国語編 平成20年』

- ・文部科学省 『小学校学習指導要領国語編 平成29年』
- ・福岡県教育庁筑豊教育事務所 『なぜ、我々は授業改善の道を歩むのか』
- ・鶴田清司著 『論理的思考力・表現力を育てる三角ロジック』
- ・香月正登・長安邦浩編著 『アクティブ・ラーニング型発問づくり』
- ・田川郡国語科教育研究会著・香月正登編著 『「問い」のある言語活動の展開』
- ・香月正登著 『考える力をぐんぐん引きだす指導の要点と技術』