

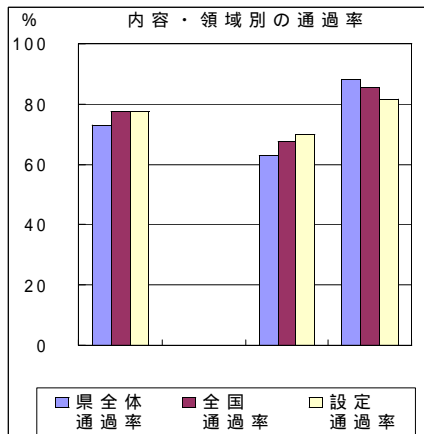
国語科

<目次>

平成16年度学習状況調査結果から	1
第1章 理論編	2
1 言語活動について	
2 考えられる言語活動	
3 実践に当たって	
第2章 実践編	4
【3年生での「自力読み」を取り入れた実践】	4
～場面の移り変わりを読み取ろう～ 教材文『木かげにごろり』	
【5年生での「筆談」を取り入れた実践】	12
～筆者と読者をつなぐ筆談リレーをしよう～ 教材文『森林のおくりもの』	
【6年生での「脚本作り」を取り入れた実践】	20
～あなたも今日から脚本家～ 教材文『カレーライス』	
第3章 研究のまとめ	28
1 年間計画の作成	
2 言語活動と確かな言語能力の育成	
3 効果的な活用のために	

平成16年度学習状況調査の結果から - 「読むこと」の領域について -

小学校国語科の全体的な設問の通過率は、5年生では全国平均より2.4ポイント高く、6年生では全国平均より0.9ポイント低くなりました。内容・領域別の通過率を全国通過率、設定通過率と比較すると、「読むこと」の領域で低くなっています。例えば、6年生では次のようになっています。(図1)



< 考 察 >

「言語事項」の通過率はおおむね良好であるが、「話すこと・聞くこと」「読むこと」の領域で通過率が低い。

「読むこと」の領域では、場面展開の理解や作品の特徴を理解する設問で、通過率が低い。

また、5年生でも次のような傾向が見られます。

「話すこと・聞くこと」「言語事項」の通過率は良好であるが、「読むこと」の領域で通過率が低い。

「読むこと」の領域では、心情描写の読み取りや表現上の特色を読み取る設問で、通過率が低い。

話すこと・聞くこと 書くこと
読むこと 言語事項 (は設問なし)

図1 小学校6年生内容・領域別の通過率

課題： 「読むこと」の領域の通過率が低い

研究の内容を次の点に絞りました。

研究内容 「読むこと」の力を付けるために、言語活動を効果的に活用しよう

「場面の移り変わりを読み取ろう」...「シール読み」「グラフ読み」等の読み方を活用して自力で読む力を付ける(「木かげにごろり」東京書籍3年)P4~

自力で読む力を付けるために、読み取る段階で「自力読み」として「シール読み」「グラフ読み」「クイズ読み」を活用します。「シール読み」「グラフ読み」で登場人物の心情を読み取っていきます。「クイズ読み」で読み取ったことを確かめていきます。

「筆者と読者をつなぐ筆談リレーをしよう」...筆談を通して、筆者の考えや表現の工夫を理解する(「森林のおくりもの」東京書籍5年)P12~

説明的文章における内容や述べ方についての読解力を高めるために、筆談という言語活動を取り入れました。筆談は、児童一人一人の読み取りを文字化することができ、それに対する意見交換を行うことで読解力を高めることができます。また、意見交換を行う際に、教材文の言葉や表現の工夫に着目させるような教師の発問を工夫することで、文章を読み返す必然性が生まれてきます。

「あなたも今日から脚本家」...脚本を書くことで、登場人物の心情の変容をとらえる(「カレーライス」光村図書6年)P20~

脚本を作成し検討することで、文中に書かれている言葉に着目し、文章を何度も読み返す必然性が生まれます。学習に対する目的意識が明確になり、「読むこと」の力が身に付きます。

第1章 理論編


1 言語活動について

言語活動とは、本来「話す」「聞く」「書く」「読む」の4つの活動を指します。文部科学省から示された学習指導要領解説「国語編」小学校27例の言語活動例もこれに準じています。本研究では、その活動を児童に分かりやすい形で示すために 活動などの名称で示します。

現行の指導要領で、「読むこと」の領域について「文学的な文章の詳細な読解に偏りがちであった指導の在り方」の改善が提起されました。

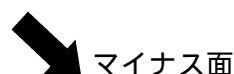
言語活動への取組が提唱された

言語活動に取り組む中で指導内容を定着させていくことを意図

プラス面 

活動意欲の向上

取り組むべき活動が明らかになったので児童が活発に活動する姿が見られるようになった。

マイナス面 

読解能力の低下

活動中心になってしまい、どのような言語能力が身に付いたのか不明瞭である。

学習状況調査の結果からも明らかになったように、登場人物の心情の読み取りや作品構成を理解する力の低下は、書かれている内容を十分読み取らせないままに活動に取り組ませたことが原因の一つだと考えられます。

書かれている内容を確かに理解させるために、詳細な読解が必要です。詳細な読解が批判されるべき点は、目的意識をもたせないままに読解に取り組ませた点だと考えます。その反省から、言語活動という手段を取り入れ、児童の学習への目的意識を明確にし、主体的に学習に取り組ませることで、確かな言語能力の育成を目指しました。

【今回の研究のポイント】

上記のような課題を考慮して、今回の研究を以下の2点に焦点化して進めていきます。

どのような言語活動を取り入れていけばよいのか。

多様な言語活動が考えられますが、ここでは言語活動の決定から単元構成までの具体的な手立てを明らかにします。

授業の中で言語能力を定着させるために、どのような手立てを講じればよいのか。

授業での教師の指導の実際について、実践例を基に明らかにしていきます。

2 考えられる言語活動

言語活動には、様々なものがあります。考えられる例を幾つか挙げてみます。

脚本作り（劇化） ポスター 新聞 読書発表会 本の帯作り 紙芝居 絵本作り 音読・朗読・群読 朗読劇 手紙 動作化 日記 物語の創作（続き話） さし絵作り リライト（書き換え） 俳句 心情比べ読み キャプション クイズ作り 筆談 対談 ガイドブック ブックガイド 討論 設計図作り 比べ読み パンフレット インタビュー すぐろく の作り方の説明 イラスト 図示 図表化 4コマ漫画 ホームページ作り ポスターセッション 要約

ここに挙げたもの以外にも、多様な言語活動が考えられます。上記のような言語活動を授業の中で活用していきます。

3 実践に当たって

実際に授業にどのように取り入れていくか、その手順について以下に示します。

(1) 教材の内容分析

取り組む教材がどのような教材であるかを把握します。

例 物語文 登場人物の心情を表す表現が多く、心情を把握しやすい

(2) 指導目標の確認

その教材で、どんな力を付けるのかを確認します。

例 物語文 登場人物の心情についての描写を味わいながら読む

(3) 言語活動の決定

上記の(1)(2)より判断して、心情を読み取るために適切な言語活動を選択します。

例 〔劇, 脚本, 音読, 4コマ漫画, 手紙, 日記等〕の中から、脚本作りを選択

ここで脚本を選択したのは、読み取った心情をセリフや行動で表現させることで個々の読みに差異が生じ、本文の言葉に戻る必然性が生じやすいと考えたからです。その他にここでの判断材料として、児童の実態、これまでの取組、教師の得意分野等の要素が考えられます。

(4) 単元計画

言語活動を効果的に取り入れるためには、その教材に入る前に必要な言語能力や活動のスキルの側面の習熟が必要になります。その単元だけでなく、前後の単元、朝の会や帰りの会の利用などを通して、必要な力を身に付けさせていきます。

(5) 年間計画

本来は1番目に考えなければならないものです。単元計画でも説明したように見通しをもった指導が必要になります。最終的なゴールを見据えた年間計画が大切です。

上記のことを踏まえて、3つの学年で実践に取り組みました。学習状況調査で明らかになった5, 6年の読解力の不足は、当該学年だけで解決できる問題ではありません。そこで、今回3年生(中学年)でも言語活動を取り入れた実践に取り組みました。以下、3つの実践を紹介します。

第2章 実践編

【3年生での[自力読み]を取り入れた実践】

1 単元名 場面の移り変わりを読み取ろう 教材文『木かげにごろり』(東京書籍3年下)

2 [自力読み]について

読むことの力を身に付けるためには、自分の力で読み進める[自力読み]の力が必要です。そこで、本単元では[自力読み]の中でも、「変身読み」、「心情読み」、「クイズ読み」等の言語活動を設定します。「変身読み」とは、登場人物を見ているものに変身させ、思ったことを本文の行間に書き込ませる活動です。「心情読み」とは、人物の心情を読み取る活動ですが、今回は2つの方法を考えました。1つは、登場人物の心情が表れている言葉にシールをはり、理由を書き込ませていく「シール読み」です。もう1つは、登場人物の心情をグラフ化させていく「グラフ読み」です。これらの読み方で読み取った、登場人物の心情を確かめるために行うのが「クイズ読み」です。

児童は、これまでに教材文『自然のかくし絵』で「変身読み」、「クイズ読み」、「イラスト読み」の言語活動を経験してきました。これらの言語活動を行わせることによって文章中の言葉に着目させながら、昆虫がいかにか上手に隠れているのか読み取らせることができました。

指導に当たっては、場面ごとに読み慣れる段階で「変身読み」を行わせます。その後、読み取る段階で「シール読み」、「グラフ読み」を自力で行わせます。自力で読ませた後に、自分の読み取りを確かめさせる交流を行わせます。交流の前に教師は児童が自力で行った読み取りを把握します。児童が読み取ることができていないことや着目できていない言葉を補いながら交流をさせます。場面ごとの読み取り終了後に、作品全体を通して「クイズ読み」を行わせ、登場人物の心情を確かめさせます。

3 単元の目標

進んで文章中に書き込みを行うことができる。(関心・意欲・態度)

場面の移り変わりを意識して読むことができる。(読むこと)

それぞれの[自力読み]の方法に従って自分の考えを書くことができる。(書くこと)

4 単元の評価規準

ア 国語への関心・意欲・態度	イ 読む能力	ウ 書く能力
進んで本文中に書き込みをしている。	登場人物の心情を表す言葉を見付け、理由を書いている。	自分が選んだ自力読みの方法で読み取ったことを書いている。

5 単元における指導計画(全13時間 13は時数)

第1次	通読し、新出漢字の読み方、文種について知る。
第2次	「変身読み」、「シール読み」、「グラフ読み」、「クイズ読み」を行い、読み取る。 第1時... 1, 2場面 「変身読み」を行う。 第2時... 1, 2場面 「グラフ読み」を行う。 第3時... 1, 2場面 「シール読み」を行う。 第4時... 3, 4場面 「変身読み」を行う。 第5時... 3, 4場面 「グラフ読み」「シール読み」を選択して読み進める。 第6時... 3, 4場面 選択して読み進めたことを交流し、読み取りを確かめる。 第7時... 5, 6場面 「変身読み」を行う。

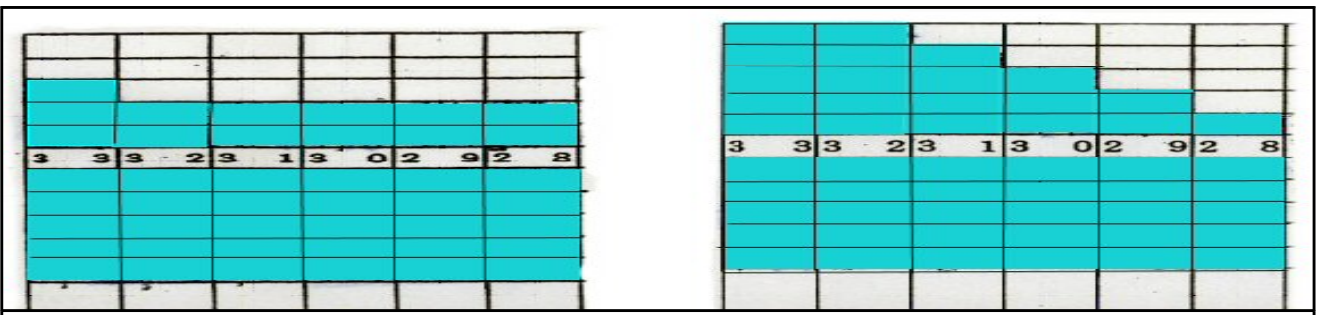
	第8時... 5, 6場面 「グラフ読み」「シール読み」を選択して読み進める。 第9時... 5, 6場面前半 選択して読み進めたことを交流し, 読み取りを確かめる。 第10時... 5, 6場面後半 選択して読み進めたことを交流し, 読み取りを確かめる。 第11時... 1 ~ 6場面 「クイズ読み」でこれまでの読み取りを確かめる。(本時12/13)
第3次	自分が選択した読みの方法で別の民話を読む。

前時までの指導(「シール読み」, 「グラフ読み」一部抜粋)

「シール読み」では, 地主の有利さ, 百姓の不利さが表れている言葉に赤シール, その反対の言葉には青シールをはらせ, その理由を書き込ませながら読み進めさせます。
「グラフ読み」では, 文ごとに地主が有利か百姓が有利かを考えさせ, 勢力グラフを作らせます。また, グラフの上げ下げについては理由も記入させます。

「シール読み」(五の場面一部抜粋)の例

中庭が板の間になったから
(28) そのうち木かげが板の間までのびていくと、
おひやくしようたちはそれをまっつけていたかのよう
入っつていいと思っつてゐるから
に、ひよいと板の間上がりこんで、一人がごろり
人数が多くなつてきてゐるから
二人がごろり三人がごろりとねっころがりはじめた
のです。
地主がものすくびつくりしてゐるから
(29) おどろいた地主がとんできて、「こりゃあ、だ
れのゆるしをえて、わしの板の間でねておる。」
(30) 「地主様、木かげがどこまでのびてゐるか
しつかり見てくだされ。」
(31) 「なに、木かげじゃと。」
本當に木かげがのびていたから
(32) たしかに木かげがのびてゐます。
すくにふり返つてゐるから 人数がふえたから
(33) あわてて地主がふり返ると、中庭いっぱいに、
おもしろがつてゐる感じ
ごろりんごろりんおひやくしようたちがねっころが
つていたのです。
(数字) は、文番号
は、青シール(地主が不利、百姓が有利を表す。
~~~~~ は、シールをはつた言葉  
太字は、理由



「グラフ読み」(5の場面一部抜粋)の例  
左(平ら)地主の状態は変わらない。 数字は、文番号  
右(階段型)百姓が有利になる様子を表す。

6 本時の目標(本時12/13)  
地主や百姓の心情が表れているクイズを作ることで, これまでの読み取りを確かめる。(読むこと)

7 指導の実際

|                         |
|-------------------------|
| 学 習 活 動 と 教 師 の 働 き か け |
| 1 教師が作ったクイズに答える。        |

T：『木かげでごろり』を1から6の場面まで読んできましたね。はじめは地主が有利でした。

T：途中から百姓が有利になってきたよ。

C：6の場面は、百姓がどんどん追い上げて、百姓パワーが最高になったよ。

T：そうでしたね。百姓が大喜びでしたね。では、今日はみんながまだやっていない「クイズ読み」で、今まで読んできたことを確かめていきたいと思います。では、どんなクイズを作るか先生クイズを例に出してみます。

クイズ1 百姓が地主から買い取ったものは何でしょう。  
広場 木 木かげ

文中の言葉を根拠にさせることを意図しました。クイズのモデルを示します。

C： の木かげでいいですか。

C： はいそうです。

T：木かげでいいのかな。木ではいけないのかな。

C：木かげだよ。だって、「木かげを買い取りました」と書いてあるよ。

C：木を買い取ったんだったら、木かげになった場所には入れないよ。だから、 の木かげです。

T：そうだね。よく読んでいたね。では、先生クイズ第2問を出します。

クイズ2 地主が驚いているのが一番分かるのは次のうちどれでしょう。  
地主が歩いてきて 地主がとんできて 地主が走ってきて

C： の「歩いてきて」は、あまりびっくりしていない感じです。 の「走ってきて」は、少しびっくりしている感じです。 の「とんできて」は、かなりびっくりしている感じだから の「とんできて」です。

C： の「歩いてきて」は何もびっくりしていない感じです。

T：2つのクイズを比べたら違うところがあるけれど、どのように違うかな。

C：クイズ1は、ものを聞いています。クイズ2は、感じ方を聞いています。

T：感じ方と言ったけど、感じ方とは例えばどういうことか分かるかな。

C：例えば楽しいとか驚いているとかです。

T：そうだね。感じ方を別の言い方に直したら、気... 。

C：気持ちだ！

T：今日は百姓や地主の気持ちが分かるクイズを作ってほしいと思います。

## 2 本時のめあてを知る。

百姓や地主の気持ちが分かるクイズを作って、出し合おう

クイズの内容を示すことで、評価を共有させます。どんなクイズを作ればよいのかが明らかになります。

T：地主か百姓どちらかの気持ちが分かるクイズを作ったら、花丸（評価B）です。地主と百姓の気持ちが分かるクイズを両方作ったら、もっといいですね。（評価A）

## 3 個人で百姓または地主の気持ちが分かるクイズを作る。

クイズ作成後、お互いにクイズを出し合う時のために、ワークシートに答えとその理由を書かせました。言葉に着目し、文中の言葉を根拠にすることができました。

S児の問題 地主から木かげを買い取るとき、百姓はどんな気持ちだったでしょう。  
いやだな 何ともない 楽しみ

答え いやだな 理由は、「しかたなく」という言葉があるから、いやいやながら買い取っていることが分かる。



S 児が「しかたなく」という言葉に着目して百姓の気持ちを読み取っていたので賞賛しました。さらに、地主の気持ち分かるクイズを作るように促しました。

M 児の問題 3, 4, 5 の場面で地主が一番困っているのはどの場面でしょう。

3 の場面 4 の場面 5 の場面

答え 5 の場面 理由は、「あわてて」、「とんできて」、「ふり返って」、「頭をかかえて」、「へたりこんだ」など地主が困っている言葉がたくさんあるから。

M 児が地主が困っている言葉を複数見付けて理由を書いていたので賞賛しました。さらに、百姓の気持ち分かるクイズを作るように促しました。

#### 4 隣同士でクイズを出し合い、気持ちを問うているか相互評価する。

T : では、隣同士でクイズを出し合ってください。地主や百姓の気持ち分かるクイズになっているか確かめましょう。

( K 児と E 児のやりとり )

K : ( 問題を出す。問題と答えは書いたが、理由を書いていない。 )

K 児の問題 地主が百姓に怒ったのは、何回ですか。

答え 4 回

E : 4 回でしょう。

T : その 4 回はどこですか。

E : 「こりゃあ、だれのゆるしをえて、わしの木かげに入ろうとする。」

「こりゃあ、だれのゆるしをえて、わしの門の前でねておる。」

「こりゃあ、だれのゆるしをえて、わしの中庭でねておる。」

「こりゃあ、だれのゆるしをえて、わしの板の間でねておる。」

T : 地主は 4 回怒っているけど、4 回とも同じように怒っているのかな。

K : だんだん地主は困っていると思う。

T : どうしてそう思うのかな。

K : だって、門の前は地主の家の中じゃないけど、板の間は家の中にまで入り込まれているから。

T : じゃあ、地主が一番困っているところをクイズにしたらもっといいと思うよ。

K : ( 教師からアドバイスを受けて、問題を作り直す。 )

K 児が作り直した問題 地主が一番困って百姓に怒っているのはどこでしょう。

中庭 板の間 門の前

答え 板の間 理由は、門の前は地主の家のしき地の外で、中庭はしき地の中で、板の間は家の中にまで上がりこんでいるから。一番せめられているのは板の間だから。

クイズを作るときに、教師の指導が重要です。K 児が作成した問題には理由が書いてありませんでした。そこで 2 人のやり取りの中に教師が入り、質の違いに気付かせる問い ( 4 回とも同じように怒っているのかな、地主が一番困っているところは？ ) を投げかけることで、K 児の問題に対するアドバイスを行いました。「一番」というキーワードを基に答えを考えることができました。



## 5 代表児童のクイズを全体で出し合う。

T：では、気持ちクイズを作ってもらって、いい問題がたくさんできました。みんなの前でクイズを出してもらいたいと思います。

N児の問題 困った地主がやった行動は次のうちどれでしょう。

地べたにすわりこんだ 地べたにころんだ 地べたにへたりこんだ

C： の「地べたにへたりこんだ」でいいですか。

N： はいそうです。

C：理由を言えます。「すわりこんだ」だったら、あんまり困ってない感じがします。「ころんだ」と、ただ転んだだけかもしれないし、「地べたにへたりこんだ」だったら、困って力が抜けておとなしくなった感じがするからです。

C：「力がぬけておとなしくなった」が困ったことがよく分かるいい言葉です。

Y児の問題 困った地主がやったことは次のうちどれでしょうか。

頭をかかえた はらをかかえた 荷物をかかえた

C： の「頭をかかえた」でいいですか。

Y： はい、そうです。

C：理由を付け加えます。 の「はらをかかえた」は、笑っているときだからです。

C：大笑いするときだよ。

C：「頭をかかえた」は、困っているときや悩んでいるときに使うからです。

の「荷物をかかえる」は、運んでることをかかえると言うからです。

C：荷物が重たいときに使うよ。

C：旅行にも行ってないのに荷物はかかえなくていいよ。

C：まとめると、 の「頭をかかえる」は、困ったときで、 の「はらをかかえる」は、面白がっているときで、 の「荷物をかかえる」は、運ぶときに使います。

T：同じ「かかえる」という言葉でも違う使い方をするんですね。それと、困ったことを「頭をかかえた」とか「地べたにへたりこんだ」とかいろんな言葉で言えるんですね。

## 6 本時の学習を振り返る。

T：では、今日の学習の振り返りを書いてください。

A児が書いた振り返り（発表）

おひゃくしょうが困っているとか地主がおどろいているとか問題の中に気持ち言葉を入れることができ、おひゃくしょうの気持ちがだんだんどうなっているかよく分かりました。

T：「おどろいた」とか「困った」とか気持ち言葉を問題文の中に入れたら気持ちクイズができるのね。

F児が書いた振り返り（発表）

「おどろいて」を別の言葉で言うことができると分かりました。例えば「とんできて」とか「あわてて」とかです。

T：「おどろいて」を別の言葉「とんできて」にも換えられますね。

## 8 授業の考察 [自力読み]の可能性

今回、場面ごとの登場人物の心情の変化を読み取るために「心情読み」の中の「シール読み」、「グラフ読み」を行わせました。「シール読み」は、地主の有利性、百姓の不利性が表れている言葉には、赤シール、その反対の言葉には、青シールをはり、理由を書かせます。このやり方は、他の物語文で、登場人物の心情の変化を読み取らせるときにも使うことができます。中学年まではシールをはるという活動そのものが、楽しみながら言葉を見付ける意欲付けになります。高学年になると、心情が表れている言葉にサイドラインを引かせる活動も考えられます。「シール読み」は、言葉一つ一つに着目させて読み取らせる有効な手立てだと考えられます。今後、語から語群、語群から作品全体へと言葉の重なりを読み味わわせるように指導を工夫していかなければならないと考えています。

作品全体（1の場面から6の場面まで）の読み取りを確かめるさせるために「クイズ読み」を行わせました。児童のクイズ作りの状況を見ると細部を問う問題に偏りがちです。ですから、「百姓の気持ちを問うクイズ」、「地主の気持ちを問うクイズ」などテーマを決めた方がより単元の目標に沿った活動になると思われます。地主は、初めは百姓を怒鳴りつけているけれど、後では困っていることが分かります。このように、作品全体を読み取った後の「クイズ読み」であれば、登場人物の心情の変化が分かるようになります。場面ごとに読み取った後に場面の読み取りを確かめる「クイズ読み」を行わせることもできます。また、説明文で確かに読み取るために「クイズ読み」を行わせることもできます。

「グラフ読み」では、文ごとに地主が有利か百姓が有利かを考えさせ、勢力グラフを作らせます。1ますの上げ、下げなので、「どうして1ます上げた」などの理由を話し合いやすくなります。また、作品全体のグラフをつなげると、登場人物の心情の変化をとらえやすくなります。

今後は、教材文や指導過程、単元目標に合った[自力読み]の組合せや選択について探っていかなければならないと考えています。

## 9 [自力読み]の種類と単元例

今回の研究では「読むこと」領域の単元において[自力読み]の指導に取り組みました。[自力読み]として、次の5つの方法を設定しました。

| [自力読み]の種類           | [自力読み]の方法                                                 |
|---------------------|-----------------------------------------------------------|
| 問い直し読み(クイズ読み)       | 自分で問題を作り、その問題に答えながら読み進める。                                 |
| 絵図読み(イラスト読み)        | 読み取ったことを絵や図に表しながら読み進める。重要語句を絵や図に書き加える。                    |
| 語彙抽出読み<br>(ことば地図読み) | 本文中から読み取るために必要と考える言葉を抽出し、言葉同士の関係を明らかにしながら読み進める。           |
| 変身読み(へんしん読み)        | あるものに変身し、自分と比較しながら読み進める。                                  |
| 心情読み(こころ読み)         | 登場人物の心情が表れている部分に線を引いたり、シールをはったり、グラフ化したりして、変化をとらえながら読み進める。 |

問い直し読み、絵図読み、語彙抽出読みは、確かに読ませるために行かせます。変身読み、心情読みは、豊かに読ませるために行かせます。心情読みには、シールをはらせる「シール読み」、グラフをかかせる「グラフ読み」などがあります。

例えば、これらの読みの力を生かした次のような単元が考えられます。

学習の流れ（単元）

（ ...達成不十分な子どもへの指導）

| 過程    | 形態 | 学習活動                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | 実践化への手立てと評価<br>子どもの意識の流れ<br>教材文「鳥のちえ」(教育出版)での例                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|-------|----|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 読み進める | 個人 | <p>学習目標を確認する。<br/>音読する。<br/>どのような[自力読み]がいいか話し合う。</p> <p>実践化への手立てと評価<br/>読みのめあてを提示する。</p> <p>教材文を基に[自力読み]の方法を決めさせる。</p> <p>問直し読み(クイズ読み) ...自分で問題を作り、その問題に答えながら読み進める。<br/>絵図読み(イラスト読み) ...読み取ったことを絵や図に表しながら読み進める。重要語句を絵や図に書き加える。<br/>語彙抽出読み(ことば地図読み) ...本文中から読み取るために必要と考える言葉を抽出し、言葉同士の関係を明らかにしながら読み進める。<br/>変身読み(へんしん読み) ...あるものに変身し、自分と比較しながら読み進める。<br/>心情読み(こころ読み) ...登場人物の心情が表れている部分に線を引いたり、シールをはったりグラフ化したりして変化をとらえながら読み進める。</p> <p>[自力読み]をする。</p> <p>本文中に「変身読み」の書き込みを行わせたり、問題作りをさせたりしながら読ませる。<br/>難解語句については、一人調べを行わせる。(低学年においては抽出のみ)</p> <p>「関心・意欲・態度」<br/>自分の方法で読み進めることができる。(記述)<br/>教師が例示する。</p> | <p>子どもの意識の流れ<br/>教材文「鳥のちえ」(教育出版)での例</p> <p>どんな鳥にどのようなちえがあるのかな。</p> <p>[自力読み] 今回は問直し読みと変身読みの場合</p> <p>問直し読み(クイズ読み)      変身読み</p> <p>↓</p> <p>どんな問題を作ろうかな。</p> <p>↓</p> <p>「おとしもわれない木の実はどうするでしょう」という問題はどうか。</p> <p>↓</p> <p>さんの問題に答えたらちえが分かったな。もう少しちえについての問題を作ればよかったかな。</p> <p>↓</p> <p>ぼく(ラッコ)は石で貝をわるけど、からすはおとしわらんかね。</p> <p>↓</p> <p>さんの書き込みはおもしろいな。鳥のちえがよく分かるな。鳥の仲間のにわとりに変身してみてもおもしろかったかも...</p> |
| 読み取る  | 集団 | <p>発表し合うことで、自分の書き込みとの違いに気付かせる。</p> <p>[自力読み]の方法や内容について、クラスで練り合わせ、目標に迫らせる。<br/>作った問題を出し合わせる。</p> <p>「読むこと」<br/>読み取ったかどうかを確かめることができる。<br/>(記述・発言)<br/>友達の書き込みを参考にするように促す。</p> <p>自分の書き込みについて振り返る。</p> <p>自分の書き込みでどれが一番大切だったかを振り返らせる。</p> <p>振り返りのポイント<br/>・どの書き込み(問題)が読み取りに有効だったか。</p> <p>一番大切な問題または書き込みを考えることで、教材文の読み深めへ誘う。</p> <p>振り返りのポイント<br/>・だれの書き込み(問題)が学習目標を達成するのに有効だったか。</p>                                                                                                                                                                                                                  | <p>↓</p> <p>ぼくの問題ではこれが一番気に入っているけど、「鳥のちえ」にとって大切な問題かな。</p> <p>↓</p> <p>やっぱり「鳥のちえ」について考えるためには、さんの問題が一番大切だと思うな。</p> <p>↓</p> <p>おもしろいな。今度はどんな方法で読もうかな。</p>                                                                                                                                                                                                                                            |

## 10 年間指導計画

このような単元を構成するためには，その単元だけでなく年間を見通した指導が必要になってきます。

### 年間計画例(3年)

| 月  | 単元名『教材名』                                  | [ 自 力 読 み ]                                                                                                                  |
|----|-------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 4  | 場面の様子や登場人物の気持ちを想像して読もう<br>『すいせんのラッパ』      | 「変身読み」,「クイズ読み」のやり方を提示する。変身するものについては，教師側から共通の物を提示する。全体指導を多くとる。徐々に，自力で行うように委ねていく。                                              |
| 6  | 段落を意識して，内容を正しく読み取ろう<br>『自然のかくし絵』          | 「イラスト読み」のやり方を提示する。段落によって「変身読み」,「イラスト読み」,「クイズ読み」から選択させる。「変身読み」においては，変身するものを読みテーマに合わせて考えさせ，共通のものにする。                           |
| 7  | 場面の移り変わりを意識して，あらすじを読み取ろう<br>『ゆうすげ村の小さな旅館』 | 「シール読み」のやり方を提示する。「変身読み」と「シール読み」を併用させる。場面ごとに「クイズ読み」を行わせる。                                                                     |
| 10 | 場面の移り変わりを読み取ろう<br>『木かげにごろり』               | 「グラフ読み」のやり方を提示する。読み慣れさせるために「変身読み」を行わせる。読み取らせるために「シール読み」,「グラフ読み」を行わせる。場面によって「シール読み」,「グラフ読み」を選択させる。読み取りを確かめさせるために「クイズ読み」を行わせる。 |
| 11 | お祭りについて書かれている内容を読み取ろう<br>『つな引きのお祭り』       | 「ことば地図読み」のやり方を提示する。「なかまことば」を見付けさせ，段落に書いてある内容を読み取らせる。                                                                         |
| 1  | どういう順序で書かれているか段落の内容を読み取ろう<br>『もうどう犬の訓練』   | 「ことば地図読み」と「クイズ読み」を併用させる。段落によって「ことば地図読み」,「クイズ読み」を選択させる。                                                                       |
| 2  | 登場人物の気持ちを考えながら読もう<br>『サーカスのライオン』          | 読み慣れさせるために「変身読み」を行わせる。読み取らせるために「シール読み」,「グラフ読み」を行わせる。場面によって「シール読み」,「グラフ読み」を選択させる。読み取りを確かめさせるために「クイズ読み」を行わせる。                  |

年間を通して，児童に読みの方法を蓄積させることをねらって，5つの[自力読み]を習得させていきます。「絵図読み」,「語彙抽出読み」,「問い直し読み」は，確かに読むための方法なので，特に説明文教材で行わせます。「変身読み」,「心情読み」(「シール読み」,「グラフ読み」)は，豊かに読むための方法なので，特に物語文教材で行わせます。物語文教材においても，読み取りを確かめるために「問い直し読み」を行わせます。

初めは，共通で[自力読み]を行わせます。徐々に児童に読み方を選択させていきます。読み慣れる段階，読み取る段階，確かめる段階など，[自力読み]をどの段階で行わせるのが効果的なのか，教材文の特徴や単元の目標，児童の習得の実態と照らし合わせて行わせます。

このように，見通しをもった単元に取り組むことで児童に「読むこと」の力を定着させていきます。

### 【5年生での「筆談」を取り入れた実践】

1 単元名 筆者と読者をつなぐ筆談リレーをしよう 教材文『森林のおくりもの』(東京書籍5年下)

#### 2 「筆談」について

筆談は、これまで音声による対話を補助するために行われることが多かったと思います。今回、その筆談を説明的文章の読解に取り入れることにした理由は、以下のとおりです。

ア 筆談は、音声による対談とは異なり、2人もしくは3人で話し合ったことが文字として残る利点があります。文字として、児童が読み取ったことを表現させ、それを基に確かな読みへ導くことができると思えました。筆者が書いたものを一次教材とするなら、この筆談は二次教材として文章中の言葉に着目させるための手掛かりになり得ると思われれます。

イ 筆談は、個人による記述と違って、2人以上による対話の要素を含んでいます。筆談を行う中で、児童は自分と相手が読み取ったことを比べながら、お互いが話し合うことができます。隣同士での対話と同じように、相手に質問をしたり、自分の読み取りを伝えたり、お互いの考えをまとめたりすることができるのです。

ウ 筆談は、読み手としての児童同士の対話に限らず、ときには筆者の文章に登場する動物や人物になりきって行うこともできます。また、説明的文章について筆者と読者の立場に立って筆談を行うことも可能です。

以上のことから、説明的文章の読解指導において筆談という言語活動を取り入れることにしました。指導に当たっては、題名や述べ方の工夫に気付かせて筆者の考えを読み取らせ、読者としての感想や意見をもたせるために、児童による筆談の場面を設定します。

以下のような学習場面で筆談を取り入れ、読解に生かすことにしました。

##### ア 読みの課題を作らせる場面での筆談

題名「森林のおくりもの」から書かれている内容を予想し、初めて本文を読んだ後にお互いの児童が読み取った内容を質問させることで、一人一人の読みの状況を把握します。

##### イ 内容を読み取らせ、述べ方の工夫に気付かせる場面での筆談

序論や本論における意味段落ごとの読解において、筆者の問いに対する内容の読み取りや対比や擬人化などの表現の工夫に気付かせるために筆談をさせます。筆談したことを基に、全体で文章中の言葉に着目した意見交換を行わせます。

##### ウ 読者としての感想や意見をまとめさせる場面での筆談

結論における筆者の主張を読み取らせ、それに対する読者としての意見や感想をもたせるために筆談をさせます。それぞれが筆談したことを基に各自の感想や意見をもたせます。

以上のことを通して、筆談を生かして読解力を高めていきたいと思えました。

#### 3 単元の目標

筆者の題名や述べ方の工夫を理解し、筆者の考えを読み取ったり、それに対する感想や意見をもったりすることができる。

#### 4 単元の評価規準

| ア 国語への関心・意欲・態度          | イ 読む能力               | ウ 書く能力                     |
|-------------------------|----------------------|----------------------------|
| 筆談をするために、内容や述べ方に関するキーワー | 具体例を表す言葉に着目し内容を読み取る。 | 書かれている事例に対して、初めて知ったことや分かった |

|                                              |                                              |                                                |
|----------------------------------------------|----------------------------------------------|------------------------------------------------|
| ドを見付けようとしている。<br>自分の意見や感想を筆談<br>で書き表そうとしている。 | 要旨に関する言葉に着目<br>し、筆者の考えを読み取る。<br>述べ方の工夫を理解する。 | ことについて筆談を行う。<br>筆者の考えや述べ方の工夫<br>について、感想や意見を書く。 |
|----------------------------------------------|----------------------------------------------|------------------------------------------------|

## 5 単元における指導計画（全9時間）

| 時 | 学 習 活 動                                                            | 指 導 と 支 援                                                                 | 評 価        |
|---|--------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------|------------|
| 1 | ・ 題名「森林のおくりもの」から内容を想像する。<br>・ 全文を読んで「おくりもの」として書いてあることをおおまかに読み取る。   | 「おくりもの」に着目させ、それに対する児童の印象を発表させる。<br>「おくりもの」の内容について書かせ、読み取りの把握をする。          | ウ -        |
| 2 | ・ 日本とヨーロッパの暮らしを対比させて読み取る。<br>・ 序論の述べ方の工夫について、筆談をする。                | 「森林のめぐみ」に着目させ、日本人の木の暮らしを読み取らせる。<br>冒頭の対比による工夫に気付かせる。                      | ア -<br>イ - |
| 3 | ・ 木材の特性や用途を、一覧表にまとめる。<br>・ 一覧表にまとめたものを基に筆談をする。                     | 特性と用途の関連を読み取らせる。<br>一覧表を基に、初めて知ったことや感想について筆談させる。                          | イ -<br>ウ - |
| 4 | ・ 木材が長生きである証拠とその具体例について筆談をする。<br>・ 筆談したものを提示して、具体例の述べ方の工夫について話し合う。 | 2つの証拠とその事例に着目させ、その関係について筆談させる。<br>「生きている」、「長生きです」の具体例の視点の違いに気付かせる。        | ウ -<br>イ - |
| 5 | ・ 紙や火が森林の「おくりもの」である理由について筆談をする。<br>・ 「紙や火のおくりもの」の意味を考える。           | 働きや必要性についての言葉に着目させて書かせる。<br>題名「おくりもの」の印象と比べる。                             | ウ -<br>ア - |
| 6 | ・ 川の水がなくなる理由について、絵図に書いて森林の働きを読み取る。<br>・ 絵図を基に、森林の「おくりもの」について筆談する。  | 「わき水」、「大森林のおかげ」に着目させ、森林の地下構造を読み取らせる。<br>木材、紙、火などの「おくりもの」と森林の働きとの違いに気付かせる。 | イ -<br>ウ - |
| 7 | ・ 森林の土がなくなる理由について話し合う。<br>・ 仮定「もしも」の述べ方を使って、木がなかった場合について筆談する。      | 「森林のおかげ」に着目させ、森林の根の働きを読み取らせる。<br>仮定を表す表現を使って、木がない場合を想定して書かせる。             | イ -<br>ウ - |
| 8 | ・ 毎年、稲作ができる理由を読み取る。<br>・ 序論、本論における題名「森林のおくりもの」の理由について筆談する。         | 「土」「養分」に着目させる。<br>「おくりもの」に着目させ、筆者の題名における工夫に気付かせる。                         | イ -<br>イ - |
| 9 | ・ 結論において、森林が誰から誰への「おくりもの」かを読み取る。<br>・ 筆者の強い主張の理由について筆談する。          | 「遺産」に着目させ、過去から未来へ受け継がれることを読み取らせる。<br>文章中の言葉に着目した筆談をさせ、筆者の主張を読み深めさせる。      | イ -<br>ウ - |

## 6 本時の目標

森林のおくりものが祖先からのかけがえのない遺産であることを読み取り，筆者の考えに対する自分の考えを筆談で書くことができる。

## 7 授業の実際（本時9 / 9における筆談を取り入れた場面の抜粋）

本時の筆談は，筆者の結論の述べ方について読み取らせるために行いました。文末表現を工夫している筆者の意図を読み取らせ，児童の意見を筆談の中で書かせます。

| 教師の発問と児童の反応                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | 指導と支援                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>T： 結論で，筆者が一番，言いたいところは，どの文だと思いますか。</p> <p>C： 「緑豊かな国土に生まれたことに感謝しなければなりません」の文だと思います。</p> <p>C： 「森林を育てる仕事のすばらしさ，ととさを考えなければなりません」の文です。</p> <p>T： では，なぜ，それが筆者が主張したい文だと分かりましたか。</p> <p>C： 文末が「～しなければなりません」，「考えなければなりません」と書いてあるからです。 ～中略～</p> <p>T： 筆者は，なぜ，最後にこのような主張をしたのでしょうか。その理由について，隣同士で筆談をしてみましょう。</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | <div data-bbox="778 510 1157 1025" data-label="Image"> <p>筆者（富山 和子さん）が<br/>わたくしは、緑豊かな国土に生まれたことの<br/>幸せに感謝しなければなりません。<br/>森林を育てる仕事のすばらしさ、ととさを<br/>考えなければなりません。<br/>最後に強く主張するのは、なぜですか。</p> <p>筆者の考え<br/>主張<br/>しなければなりません。<br/>考えなければなりません。<br/>最後に強く主張するのは、なぜですか。</p> </div> <div data-bbox="1165 526 1436 851" data-label="Text"> <p>文末表現の工夫に着目させて，筆者の考えが書かれている文を見付けさせ，それが筆者の主張であることに気付かせました。</p> </div> <div data-bbox="1165 862 1316 996" data-label="Image"> </div> <div data-bbox="766 1041 1212 1086" data-label="Caption"> <p>&lt;文末表現に着目させた板書&gt;</p> </div> <div data-bbox="766 1108 1212 1444" data-label="Image"> </div> <div data-bbox="1228 1019 1436 1422" data-label="Text"> <p>1枚のワークシートを交互に渡しながら筆談させました。相手の筆談内容を見て，もう一人の児童は次に書くことを考えます。</p> </div> <div data-bbox="1204 1433 1356 1568" data-label="Image"> </div> <div data-bbox="766 1456 1181 1500" data-label="Caption"> <p>&lt;隣同士での筆談の様子&gt;</p> </div> |
| <div data-bbox="231 1220 526 1444" data-label="Image"> </div> <div data-bbox="247 1456 710 1500" data-label="Caption"> <p>&lt;上下2段の筆談用ワークシート&gt;</p> </div> <div data-bbox="574 1523 957 1568" data-label="Section-Header"> <h3>資料1 隣同士 による筆談</h3> </div> <div data-bbox="207 1579 1420 1892" data-label="Text"> <p>C1： どうして，緑豊かな国土に生まれたことの幸せに感謝しなければいけないのかな。</p> <p>C2： 「世界では砂漠が広がっていて，おびただしい人たちがうえ死んでいきます」と教科書に書いてあるよ。だから，私たちは，先祖が送ってくれたかけがえのない遺産があるから，感謝しなければいけないと思うよ。では，なぜ最後になって書いたんだろう。</p> <p>C1： 一番大切なことだからだと思うよ。これからも，こういうふうに緑豊かなところにしよと思うよ。でも最後にもう1つ，森林を育てる仕事のすばらしさを考えなければならぬと思うよ。</p> </div> <div data-bbox="159 1904 758 2033"> <p>T： 教科書に書いてある言葉を理由に使っていて，すばらしいね。</p> </div> <div data-bbox="758 1904 909 2038" data-label="Image"> </div> <div data-bbox="965 1915 1420 2038" data-label="Text"> <p>文章の言葉に着目した筆談を賞賛することで，他の児童のモデルにすることを意図しました。</p> </div> |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |



## 資料2 隣同士 による筆談

- C 3 : なぜ、最後に筆者は強く主張するのかな。
- C 4 : 大昔の人たちが植えついできたかけがえのない遺産だからだと思うよ。
- C 3 : 大昔の人に今、森林があることを感謝して現代の私たちが同じように子孫に森林をおくるから、考えなければいけないと思うよ。どう思う。

T : 森林がだれからだれへのおくりものであるかという答えを使って書いている人もいますね。



本時の前半、全体で読み取ったことを生かして筆談ができていたので、これも紹介しよう。

## 資料3 隣同士 による筆談

- C 5 : 私は、なぜ、最後に主張を出したかという、昔の人たちが植えついでくれていたから、今度は、私たちが未来の人たちにおくる番だからと思うよ。さんは、どう思う？
- C 6 : ぼくもそう思う。今度は、ぼくたちが森林を守り未来の人たちにおくりものをしないとイケないんだね。でも、なんでこれが主張なの。
- C 5 : たぶん、最後に絶対しなければならないことや、感謝しなければならないことを伝えたかったからだと思うよ。
- C 6 : ぼくは、本論に森林のよさや木が生きていることなどを書いて、その意味を分かりやすくして最後に強く主張しているんだと思うよ。もし、森林を未来の人たちにおくらなかったらどうなるかな。
- C 5 : そうなったら、未来は森林がなくなって、都会になったり砂漠になったりするって思うよ。何を感謝しなければいけないの？
- C 6 : 人間にはなくてはならない森林を大昔の人たちが現代のぼくたちにおくってくれたからだと思うよ。まとめると、この世は森林が支えているんだと思うよ。

T : 感謝しなければいけない理由については筆談の中を書くことができますね。もう一つの考えなければいけない理由はなぜなのでしょうかね。

C 5とC 6の筆談のように、感謝しなければいけない理由について書いている児童が多かったので、筆者が主張の中で述べている、森林を守り育てる仕事について考えなければいけない理由についても筆談させよう。



## 資料4 隣同士 による筆談

- C 10 : なぜ、最後に感謝しなければなりませんと言っているのかな？
- C 11 : 他の国では、砂漠が広がっているからじゃないの。C 10くんは、どう思う？
- C 10 : ぼくも、そう思うよ。
- C 11 : なぜ、最後に考えなければいけないのですと言っているのかな。
- C 10 : それは、地球ではおびたしい人たちが飢え死んでいて、その地球の緑を守れということじゃないの。

C 10とC 11の筆談を生かして、最後に全体で筆者の理由について考えさせよう。



T： では、筆者はなぜ、最後に強く主張したのかについて、筆談してみ分かったことをリレー発表してみましょう。

C 7： なぜ、感謝しなければならないかという、それは大昔からの祖先の人たちからのかげえのない遺産（森林）だからだと考えました。

C 12： ぼくもC 7さんと一緒に、大昔の先祖たちが現代の私たちにおくってくれたかけがえのない遺産だから、感謝しなければいけないと思いました。

C 13： ぼくはC 7さんとC 12さんと少し違って、先祖の人たちに感謝しなければいけないと考えました。

T： 感謝しなければいけないのは、緑豊かな国に生まれたことと書いてあるけど、C 13さんはだれに感謝しなければいけないと言いましたか。

C 他： 先祖の人たち。

C 5： 昔の人たちが私たちにおくってくれたものだから、今度は私たちが未来の人たちにおくる番だと思いました。

C 3： 大昔の人に森林があることを感謝して現代の私たちが同じように子孫に森林をおくらなければいけないので、森林を育てることを考えなければいけないと思います。

T： 同じようにおくらなければいけないとC 3さんは言いましたよね。

C 14： 未来の人たちに、森林のよさを知ってもらうために考えなければならないと思います。

C 11： 私はC 7さんたちと違って、他の国では砂漠が広がっていて、日本は豊かな国土だから感謝しなければならないと思います。

C 10： C 11さんは他の国は砂漠が広がっているからと言いましたが、ぼくは違って地球ではおびただしい人たちが飢え死んでいて、その地球の緑を守るために考えなければいけないと思います。

T： C 10さんはおびただしい何がどうなっ

りレー発表とは、発言の最後に「～みなさん、どうでしょうか」と言うことで、意見をつなぎながら相互の考えの違いを明らかにする方法です。

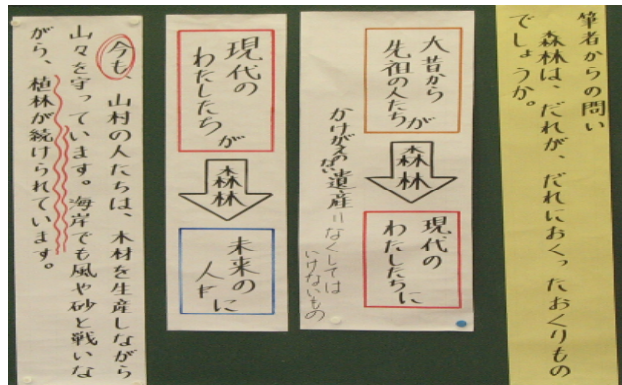
- ・ C 7の児童が3人組での筆談で、感謝しなければいけない理由について筆談をしていたので、その後の意見の変容を確認するために最初に指名しました。

- ・ C 12の児童は、隣同士での筆談の中で、感謝しなければいけない理由について書いていたので発言したと考えられますが、森林を守り育てることの必要性については読み取れていませんでした。

#### 資料5 全体的な筆談の内容について

| 筆談の内容          | 人数(23人) |
|----------------|---------|
| 先祖に感謝する必要性について | 16人     |
| 森林を育てる必要性について  | 3人      |
| 両方の必要性について     | 4人      |

- ・ 教材文の言葉に着目した発言を基に、筆者の考えに迫る発言に対しての共通理解を図り、前半の一斉指導で読み取った内容を想起させました。



#### <本時前半の板書>

- ・ 結論以外からの読み取りを基にした発言でしたので、前半の読み取りとの違いを確認するだけで追及しませんでした。

- ・ 結論の文章の中の言葉に着目した筆談ができていたので、机間指導の際に発言を促す支援として、着目した言葉に印を付けておきました。

- ・ C 11との筆談の中で、日本だけでなく世界や地球レベルでの森林を守り育てる必要性について、文章の中の言葉に着目して書けていたので、リレー発表の最後に指名して発言させました。

- ・ C 11の発言の中で「おびただしい人たち」につ

ていると言いましたか。

C他： おびたしい人たちが飢え苦しんで死んでいます。

T： 自分たち日本のことだけなら感謝しなければいけないけど、他の国，地球って考えたらたいへんなことが起っているんですね。だから，森林を守り育てることを考えなければいけないことが読み取れましたね。

いて，文章中の言葉に更に着目させるために発問を続けました。

筆談を基にした本時の読み取りのまとめを子ども自身にさせるべきでした。それによって，本時の筆談という言語活動に対する自己評価ができると思います。そのことについては，筆談を生かした読解についての提案で詳しく述べています。

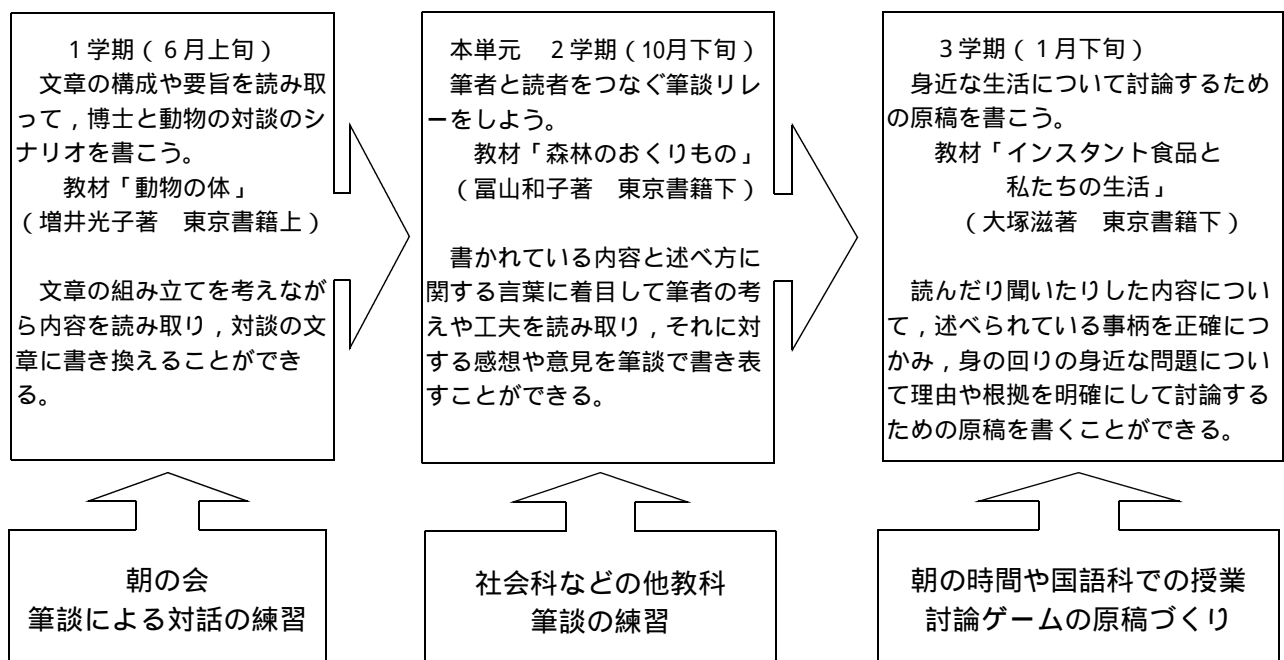
## 8 授業の考察

授業を終えて児童の筆談を振り返ってみると，本時における筆談までの全体での読み取りが教師主導であったために，児童の筆談の内容が同じ傾向に偏ってしまいました。また，筆談の問いが筆者の主張の理由についてであったために，児童は本文中の叙述に即した筆談を難しく感じたようです。

それを改善するために，前時の後半において結論部分における筆者の主張について筆談を行い，それを基に本時で話し合いを行う方法が考えられます。その筆談の問いとして「筆者が主張したいことは何ですか」を提示し，それぞれの児童が書いたことを比べながら筆者の考えや表現の工夫を読み取らせます。教材文を一次教材とするならば，それについて児童が筆談したものを二次教材として，その中の文言を全体で検討する際に教材文の言葉に着目する必然性が生まれてきます。その必然性を児童にもたせるには，児童同士の筆談を比較させる他に，教師が筆談に対して分かりにくい点を補うなどの方法が考えられます。

今回，筆談という言語活動を取り入れたことで児童の読み取りが文章として残り，二次教材として活用できることが分かりました。今後は，その二次教材としての筆談を生かして児童の読解力を高める指導方法を明らかにする必要があると思います。そのことは，筆談を生かした読解についての提案で述べることにします。

## 9 多様な言語活動を取り入れた年間指導計画(5年)



## 10 筆談を生かした読解についての提案

### (1) 筆談についての事前指導

言語活動として筆談を取り入れるに当たって、児童らが筆談そのものに慣れておく必要があります。そこで、以下のような筆談における問答の仕方について指導を行いました。

**レベル一** 相手に問いかける

「さんは、どんなことがわかった？ 気づいてた？ 知っていた？  
なぜだと聞こう？ どうして、そう考えたの？」

「と書いたらけど、まだ聞いていなかったの？」

**レベル二** 理由をつけて尋ねる

「はく・わたしも、と書いてあったから、とだたわかったよ。  
と書いてあったから、はく・わたしもそう思うよ。」

**レベル三** 相手とは違う理由や意見を書く。


「さん・くんは、とだと書いたらけど、それはちがうと思うよ。  
だって、と書いてあるからだよ。」

**レベル四** 最初と比べて、自分の考えを書く。

「最初は、とだと考えていたけど、今はと違うよ。  
前の時間は、とだと書いていたけど、今日は、とだと考えましたよ。」

**レベル五** 最後に、自分の考えをまとめて書く

つまり、とということだね。まとめると、とだと書いたらよ。  
筆者が、私たちに伝えたかったこととは、とだと聞こうよ。それに對して、  
はく・私は、とだと考えたよ。」



えんぴつ対談  
達人への道

### (2) 読み取りへのきっかけとしての筆談

説明的文章における単元指導の導入の段階で、教材文を一読した後に読み取ったことや疑問に思ったことについて隣同士で筆談をさせます。この筆談を基に、児童が読み取った内容を把握し、全体での読みの課題作りに生かすことができると考えます。今回の実践でも「森林のおくりもの」という題名についての認識と一読後の筆談を比較することで、児童が「森林のおくりもの」をどのように読み取っているかを把握することができました。その一方で、その最初の筆談を基に、一斉での読解指導の重点を明らかにすることができると考えます。以下に挙げたものは、教材文を一読し後の児童の筆談です。

- C 15: 森林は水や土を守っているんだね。森が一番、役に立っているのは何かな。

C 16: 森林がなかったら、土ははがれ、山はくずれ、日本列島は石だらけになっていたかもしれないから森林は役に立っていると思うよ。

C 15: 教科書に書いてあるとおり、火や木材、水がとれるのも森林のおかげだね。土も木が支えているんだね。森林は、どうやってできたかのかな？

C 16: 昔の人たちが木を植えてくれたと教科書に書いてあるよ。昔の人たちが木を植えてくれていなかったら、今の森林はなかったんだね。どうして、土地がやせたりしなかったのかな。

C 15: それは、森林が土を支えているからじゃないの。森林は人だけに役に立っているの？

C 16: それは、生き物たちや植物などにも役立っているんじゃないの？

C 15: まとめると、森林は日本全体を守っているんだね。

C 16: 森林は、人だけでなく植物などいろいろなものにとって役立っているんだね。

### (3) 読みを確かめる筆談

今回の実践で教材文の本論における読み取りにおいて、授業の最初に児童に筆談をさせた場面がありました。その場面では児童の読み取りの違いが筆談に表れていて、それを比較させることで教材文の言葉に着目させることができました。そして、児童の筆談が文章の叙述に即したものであったために、その後の全体での読みの確かめにおいても文章中の言葉に着目した発言が見られました。そのときの児童の筆談は以下の通りです。

T： 紙や火が、なぜ「森林のおくりもの」と言えるのか、その訳について筆談をしよう。  
C 15： 私は、どうして紙がおくりものかという、教科書の21段落に書いてあり、紙は人がものを調べるためなど社会生活に欠かせないものだと書いてあるからだと思うよ。C 16はどう思う？  
C 16： そうだね、紙は社会生活で欠かせないものと分かったけど、火はどうか？  
C 15： 火は、お湯をわかすときや、食事をするときに必要なだと24段落に書いてあるよ。もし、火がなかったら食事できないね。  
C 16： 他にも明かりがなかったら暗い中で生活しなければいけないから火も大切なんだね。だから、木があったから今、火を使えるんだね。  
C 15： そうだね、木があったから火が使えるんだね。だから火は森林のおくりものなんだね。紙の方にもどるけど、他に紙がおくりものというわけがあった？  
C 16： それは、物を包むにも文字を記すにも紙が必要なんだね。  
C 15： そうだね。それもおくりものだね。

### (4) 読みのまとめとしての筆談

筆談を読みのおよむ段階で用いるには、その問いが大切であると考えられます。例えば、「筆者が書いた文章と題名は、読み手として納得できましたか」といった評価をさせたり、教師の仮想筆談を基に内容や文章構成について児童に意見交換をさせたりする方法が考えられます。さらに、評価と関連させて、筆談の問いを「今回の学習で、何ができるようになりましたか」とすることで、児童の読解の技能を自己評価することもできます。例えば、児童が書いた以下のような筆談を全体に提示し、教師の筆談と比べることで、他の児童の読み取る力を高めることが考えられます。

C 15： 私は、なぜ最後に主張をしたかという、昔の人たちが植えついでくれたいたから、今度は、私たちが未来の人たちにおくる番だからと思うよ。C 16さんは、どう思う？  
C 16： ぼくもそう思うよ。今度は、ぼくたちが森林を守り未来の人たちにおくりものをしなければいけないんだね。でも、なんでこれが主張なの？  
C 15： たぶん、最後に絶対しなければならないことや、感謝しなければいけないことを伝えなかったからだと思うよ。  
C 16： ぼくは、本論にあった森林のよさや木が生きていることなどを書いて、その意味を分かりやすくして最後に強く主張しているんだと思うよ。もし、森林を未来の人たちにおくらなかつたらどうなるのかな？  
C 15： そうなったら、未来は森林がなくなって、都会になったり砂漠になったりすると思うよ。何に感謝しなければいけないの？  
C 16： 人間になくってはならない森林を大昔の人たちが現代のぼくたちにおくってくれたことだと思うよ。まとめると、この世は森林が支えているということだと思うよ。

以上のことから、筆談を取り入れ、児童の読み取る力を高めるためには、その言語活動に児童が十分に慣れておくことと、二次教材としての筆談を基に、説明的文章における表現や筆者の述べ方に着目させるための授業展開、教師の発問を工夫していくことが必要だと考えます。

## 【6年生での「脚本作り」を取り入れた実践】

1 単元名 あなたも今日から脚本家 教材文『カレーライス』（東京書籍6年上）

### 2 「脚本化」について

「読むこと」の力を付けるための大切なポイントは、書かれている文章をよく読むことだと思います。読む行為自体を楽しむことも大切ですが、目的意識をもって文章を読むことで、書かれている内容をより正確に理解することができます。何のために読むのかという目的意識をもたせるための効果的な方法として、今回の学習で脚本化を取り入れました。

脚本を書くということは、自分が理解した内容を表現することです。登場人物の行動や表情、セリフの言い回し、情景を表す描写などを具体的にイメージしていかなければなりません。それらを表現する根拠となるのが書かれている言葉です。自分の経験などに頼った恣意的なイメージではなく、「ここに書かれている言葉からこうすべきだ」という説明ができることが大切です。脚本を作りあげる過程で他者の考えに触れ、自分の考えと比較することで疑問が生まれ、根拠とされた言葉を検討するために作品を読む必然性が生まれます。書かれている文章に対する新鮮な興味は、一度読むことで失われてしまいますが、脚本を作ることによって、繰り返し読む、目的意識をもって読むことが可能になります。

指導に当たっては、次の4時間の活動を通して読解力の育成を図っていきます。

#### 脚本について知る

まず物語に入る前の状況を考えさせます。物語の冒頭が、主人公と父親の間にケンカがあったことを示唆しているので、どのようなケンカがあったのかを文中の言葉を手掛かりに考え、簡単なセリフを作らせます。脚本作りの基礎を学ぶ段階です。場面の様子を考えるために文章中の言葉を根拠にすることが大切であることを理解させます。

#### 脚本に書き込みをする（一斉）

次に、教師が作成した脚本を検討し修正させます（セリフや行動の書き加え、吹き出しに内言を書き込む等）。セリフを読んだり、表情や行動を考えたりするときに、どの言葉を根拠にしたのかを全体場で一緒に話し合わせます。登場人物の行動や表情、セリフの声色等、脚本を作る際の視点を示しながら共通理解させていきます。

#### 脚本に書き込みをする（グループ）

、の活動を踏まえて、教師が作成した本時場面の脚本をグループで検討し、修正していきます。これまでに学習したことをグループ内で話し合いながら生かしていく時間です。父親の内言を書き込む吹き出しを入れた脚本にすることで、父親の変容を読み取ることを意識させていきます。

#### 脚本を検討する（本時）

前時で修正した脚本を基に、父親の心情の変容をとらえていきます。（指導の実際を参照）

### 3 単元の目標

登場人物の内言や行動を表す言葉に着目し、2人の心情の変容を比較しながら読み取り、劇の脚本に書き表すことができる。

### 4 単元の評価規準

| ア 国語への関心・意欲・態度                                | イ 読む能力                                         | ウ 言語についての知識・理解・技能            |
|-----------------------------------------------|------------------------------------------------|------------------------------|
| 脚本を作るために場面の状況を表す言葉を見付けようとしている。<br>登場人物の心情が伝わる | 言動や内言を表す言葉に着目し、登場人物の心情のゆれを読み取る。<br>場面の状況を表す言葉に | 文や文章には多様な構成があることについて、理解している。 |



ように脚本に書き表わそう  
としている。

着目し、どのような状況な  
のかを考えながら読む。

## 5 本時の目標

脚本を比較することを通して、父親の心情の変容を読み取ることができる。

## 6 指導の実際

### 1 前時の学習を振り返る。

T： みんなで声に出して読みましょう。

C： いいかげんにしろ

T： お父さんの気持ちを思い出して。

C： いいかげんにしろ（大きな声で）

黒板の右端に「いいかげんにしろ」と板書します。前時の場面を想起させるために父親の心情が表れているセリフを音読させます。

### 2 本時のめあてを確認する。

ひろしに対するお父さんの気持ちがどのように変わったのかを読み取る

T： 前の場面では、ひろしに対して「いいかげんにしろ」と声をあげたお父さん、そのお父さんがこの場面の最後には、うれしそうに何度もうなずいています。

お父さんに何があったのかみんなで読んでいきましょう。



黒板の左端に「うれしそうに何度もうなずく」と板書します。右端の「いいかげんにしろ」と対比させ、その間何があったのかを読み取ることを意識させます。

### 3 本時場面を読む。

前時に書き込みをさせた脚本を基に、本時場面を教師と児童で再現していきます。状況を言葉を根拠に把握させながら、父親の心情の変容に迫っていきます。

T： ごほっごほっ、かぜひいちゃったよ～（ドサッとソファに座る）



セリフの読み方、行動について教師が演じます。それを見ながら、自分たちが書き込みをしているワークシートと比較し、場面の状況を確認していきます。

#### <確認のやりとり>

T： 今の言い方でいいかな？

C： もう少しゆっくり言った方がいいと思います。

T： どうしてですか。

C： 風邪をひいてつかれてるんだから、ゆっくり言った方がきつそうに聞こえるからです。



T : 晩ご飯、今夜は弁当だな。  
 C : 何か作るよ。ぼく、作れるから。  
 T : えっ  
 C : だいじょうぶ、作れるもん。  
 家で作ったご飯のほうが栄養があるから、  
 かげも治るから。

文字で書かれたものを実際に動作化し、  
 視覚に訴えながら場面の様子を想像させ  
 ます。セリフの速さ、間などの工夫に気  
 付くように、意図的に読み方を変えます。

<教師が作成したワークシート>

| 場所   | セリフ                                                                     | (三日月)                                                         |
|------|-------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------|
| げんかん | 「コホッコホッ  ゆっくりと<br>しわがれ声で<br>「かげ、ひいちゃったよ。熱があるから会社を早退し<br>て、さっさと帰ってきたんだ。」 | 夕方、家に帰ると、お父さん<br>がいた                                          |
| 居間   | 「だじょうぶ、作れるもん。」<br>「えっ。」<br>「何が作るよ。ぼく、作れるから。」<br>お父さんが言ったとき、<br>「えっ。」    | お父さんは、きょとんとして<br>いた。でも、いちばんおどろ<br>いているのは、ぼく自身よ。               |
| ソファ  | 「家で作ったご飯のほうが栄養があるから、<br>かげも治るから。」<br>「いや、でもー。」                          | お父さんがたてふもこに出て<br>きたお父さんは、本当に真意<br>が透らだつた。声はしわが<br>れて、せきも出ている。 |
|      | 「晩ご飯、今夜は弁当だな。」<br>間をあげないで                                               | お父さんがそう言ったとき、<br>思わず、ぼくは答えていた。                                |
|      | 「だじょうぶ、作れるもん。」                                                          | お父さんがそう言ったとき、<br>思わず、ぼくは答えていた。                                |
|      | 「何が作るよ。ぼく、作れるから。」<br>お父さんが言ったとき、<br>「えっ。」                               | お父さんは、きょとんとして<br>いた。でも、いちばんおどろ<br>いているのは、ぼく自身よ。               |
|      | 「家で作ったご飯のほうが栄養があるから、<br>かげも治るから。」                                       | お父さんがたてふもこに出て<br>きたお父さんは、本当に真意<br>が透らだつた。声はしわが<br>れて、せきも出ている。 |
|      | 「いや、でもー。」                                                               | お父さんがたてふもこに出て<br>きたお父さんは、本当に真意<br>が透らだつた。声はしわが<br>れて、せきも出ている。 |

T : 「いやー、でもー」の後に続くお父さん  
 のつばやきを想像して発表してください。

児童は教師作成のワークシートに前時に  
 書き込んだものを基に発表します。  
 それぞれ、本文中の言葉を根拠にしなが  
 らグループの考えを発表しています。

C : ひろし、危ないぞ できるのか。  
 C : おまえ、火を使ったことがあるのか。弁当でもいいんだぞ。  
 C : いきなりどうしたんだ。火を使うのは危ないぞ。  
 C : えー、おまえ作れるのか。  
 C : 電子レンジぐらいしか使ったことがないのに作れるのか。



下線部は、これまでに出てきた本文中の言葉を参考にしたもの  
 のです。事前にグループで話し合っているため、本文中の言葉  
 を参考にした父親のセリフを考えることができました。主人公  
 を子ども扱いしている父親の様子がよく分かります。

- T : お父さんはひろしのことをどう思っていますか。  
 C : 甘口  
 C : 大好き  
 C : 心配  
 C : 大切な宝物

評価 1

ひろしのことを子ども扱いしている父親の姿をとらえることができたか。 (ワークシート の欄に記入 P24参照)



「子ども扱い」から「大人なんだ」と父親の変容に気付かせるために、ワークシートの の欄に「子ども扱い」と書き入れることを意図しました。しかし、期待した言葉が出なかったため後ほど取り扱うことにして、児童の言葉をそのまま板書しました。

- T : お父さんは甘口のカレーを出しました。ところが、ひろしは「だめだよ、こんなのじゃ。」と言って中辛のカレーを出しました。それを見たお父さんの気持ちについて考えます。まず、お父さんのセリフをみんなで読みましょう。  
 C : お前、もう中辛なのか。  
 T : いろんな読み方ができそうですね。今から2通りの読み方をします。どちらの読み方がいいか、よく聞いてください。

驚いたようないい方、納得したような言い方の2通りの読み方を教師が実演しました。その後、どちらがよいと思うか挙手させました。

- T : がいいと思う人、理由を言ってください。  
 C : なぜ にしたかというと、17ページの「半信半疑で」「意外そうに」の言葉があるからそう思いました。  
 C : 私も同じで～  
 C : のいい方は、少し納得したように言ってるから、お父さんは知らなかったはずだからです。  
 C : のいい方は、驚きを感じられなかったからです。  
 T : にした人、理由を言ってください。

の理由を先に言わせたので、 の立場の児童の考えが変わり の理由に関する発言が見られなかった。驚いている父親の心情をとらえることができた。

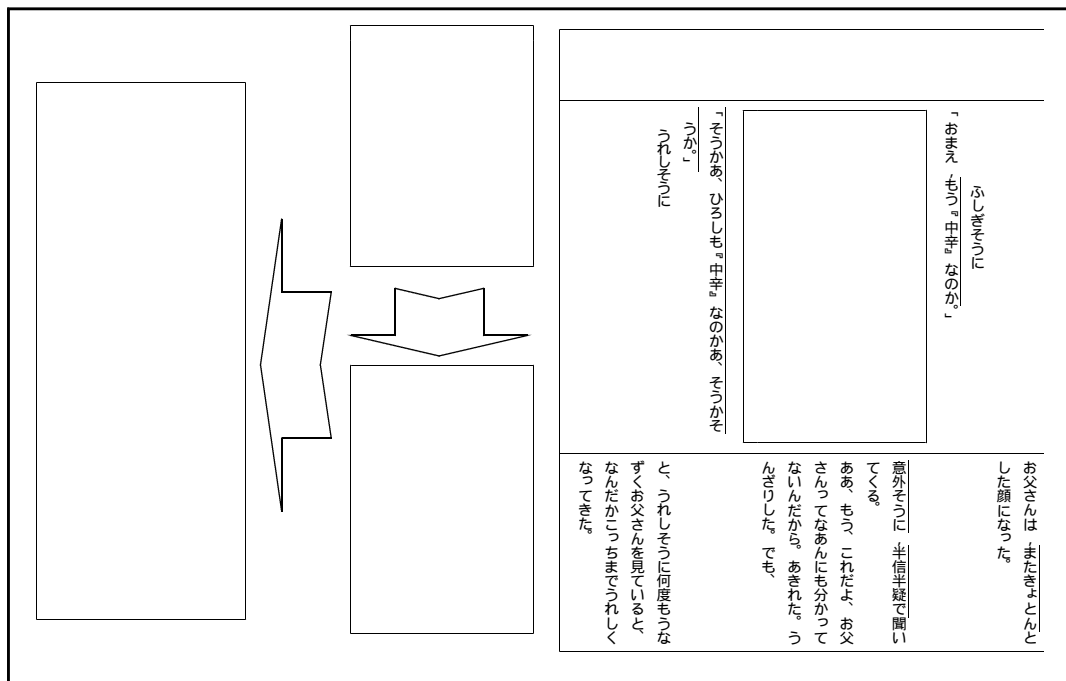
- T : 甘口のカレーって誰が食べるんですか。  
 C : お子様向け。  
 C : 低学年が食べるカレー。  
 T : 甘口を食べるのは、お子様、子どもなんですね。それでは、お子様に対して中辛は。  
 C : 大人。  
 C : ちょっと大人。

C： 中学生。

T： なるほど，さっきの「甘口」という言葉は，お父さんの「いやあ，でもおまえはまだ子どもだから」という気持ちがよく表されているんですね。

ここでワークシート に記入した「甘口」「大好き」「心配」「大切な宝物」の中から「甘口」を取り上げ，「子どもだから」につなげました。

<教師が作成したワークシート>



この後，「そうかあ，ひろしも『中辛』なのかあ，そうかそうか」のセリフをどのように読んだらいいか話し合います。「驚いている父親」「あらかじめ知っているような父親」の2通りの父親像でセリフを教師が読みました。どちらが父親らしいかを述べさせて，父親のつぶやきを考えていきます。

T： お父さんのつぶやきを発表してください。

C： 「ひろしはずっと甘口だと思っていた。いつの間にか成長したんだ」と書きました。理由は「ああ、もう、これだよ～」のところからそう書きました。

C： 「いつの間にか成長してたんだな。お父さん，ひろしのことを全然分かっていなかったんだね。子ども扱いしてごめんな，ひろし」と書きました。

わけは，3つあります。1つ目は「おまえももう中辛なのか」と不思議そうに言ってるところ，2つ目は，「意外そうに，半信半疑で聞いてくる」のところ，3つ目は，「うれしそうに何度もうなずくお父さん」のところです。

<板書した言葉>

ひろしはずっと甘口だと思っていた。いつの間にか成長したんだな。  
ひろしのことを，全然分かっていなかった。  
知らないうちに成長したのか。

評価 2

ひろしの成長を感じた父親の心情をとらえることができたか。  
(ワークシート の欄に記入)

「もう子どもではない」、「大人なんだ」とこれまでのひろしに対する考え方( の欄に記入したもの)と比較させながら考えさせます。

T: ワークシートの の欄に、ひろしに対するお父さんの気持ちがどのように変わったのか書いてください。



ワークシートを活用して心情の変容を確認

の欄...子ども扱い

の欄...成長していた,大人なんだ

の欄... を受けて父親の心情の変容を書く

書き出しの提示

ワークシートの の欄を参考に, に書く文章の書き出しを提示する

「はじめは,ひろしのことを~だと思っていたけど~」

< 児童がとらえた父親の心情例 >

- ・はじめは,ひろしのお子様だと思っていたけど,今はひろしが中辛を食べられるようにまで成長していたことを知り,うれしさを感じている。
- ・ひろしもちょっとずつ成長しているんだよなあ。そうだよなあ。

評価 3

父親の心情の変容について,キーワードを基に書いている。

例) 子どもだと思っていたけれど,もう大人なんだなあ

(ワークシート の欄に記入)

4 数人の児童に自分が書いたものを発表させ,父親の変容を確認する。

## 7 授業の考察

本単元では,学習に対する児童の目的は脚本を作成(修正・検討)することです。その中で教師は内容を確かに読む力を付けることを目標に取り組んでいます。

本時の授業では,教師が作成した脚本を使用しました。脚本は,上段に登場人物のセリフ,下段に地の文と上下2段組になっています(指導の実際参照)。上段のセリフのみを示し,セリフだけでは場面の状況を理解するには困難なこと,地の文の中に心情や情景を把握するためのキーワードがあることなどを指導することができます。

今回の授業では,教師が読んだセリフを聞き,どのように読めばよいのか,その手掛かりになる言葉が文中にないかどうかを検討させました。以下の児童の発言のように,文中の言葉を根拠にして自分の意見を述べる姿が見られました。

T： いろんな読み方ができそうですね。今から2通りの読み方をします。どちらの読み方がいいか、よく聞いてください。

驚いたようないい方， 納得したようないい方の2通りの読み方を教師が実演する。  
その後、どちらがよいと思うか挙手させる。

T： がいいと思う人，理由を言ってください。

C： なぜ にしたかというところ、17ページの「半信半疑で」「意外そうに」の言葉があるからそう思いました。

C： 私も同じで～

実際に児童に父親のセリフを読ませることも考えられますが、ここでは声色を変えることができる教師が父親のセリフを読みました。ワークシートをセリフと地の文を上下2段に分けたことで、視覚的に言葉を探しやすい利点も見られました。児童の発言を見てみると、「～の言葉があるから」と言葉を根拠に自分の考えを述べています。

C： のいい方は、少し納得したように言ってるから、お父さんは知らなかったはずだからです。

C： のいい方は、驚きを感じられなかったからです。

上記のように答えた児童の聞き取る力はすばらしいのですが、周りが納得するためには根拠となる言葉が必要です。「お父さんは知らなかったはずだから」の根拠を本文中の言葉に求めることができれば周りも納得します。「どこからそう考えたのですか」という教師の問いが必要になります。

父親の心情の変容をとらえるポイントでは、セリフとセリフの間にどのような心情の変化があったのかを、文中の言葉を手掛かりに考えさせました。

T： 父さんのつぶやきについて発表してください。

C： 「ひろしはずっと甘口だと思っていた。いつの間に成長したんだ。」と書きました。

理由は「ああ、もう、これだよ～」のところからそう書きました。

C： 「いつの間にか成長してたんだな。お父さん、ひろしのことを全然分かっていなかったんだね。子ども扱いしてごめんな、ひろし」と書きました。

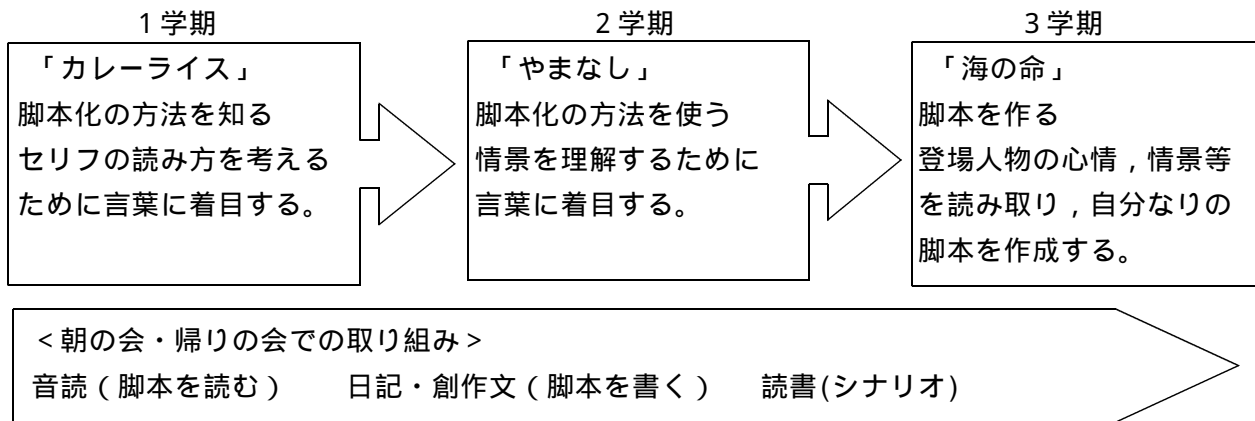
わけは、3つあります。1つ目は「おまえももう中辛なのか」と不思議そうに言っているところ、2つ目は、「意外そうに、半信半疑で聞いてくる」のところ、3つ目は、「うれしそうに何度もうなずくお父さん」のところですよ。

「子ども扱い」から「もう大人なんだ」へとひろしに対する見方が変わってきたことをつかませます。「理由は～」「わけは～」と本文中の言葉を根拠に意見を述べています。しかし、ここで児童に問い返す必要があると思います。「ああ、もう、これだよ～」から、なぜそう思ったのかがよく分かりません。一人の発言を全体が理解するために発言の意図を明らかにすることは、教師の重要な役目だと思います。その点は今後の課題になると考えます。

## 8 成果と課題（読む力を育成する指導に取り組むために）

### (1) 年間計画に基づいた指導

1つの単元だけで児童の言語能力を育成するのは難しいと思います。そこで、脚本化を生かした年間計画（6年）を考えてみました。以下にその例を示します。（光村図書の教科書を使用）



教材の特質を踏まえ、「カレーライス」では心情面、「やまなし」では情景描写を中心に脚本を作成していきます。最後の「海の命」では、それまでに培った力を生かして、自分なりの脚本を作成します。脚本化するために必要なスキルや、身に付けた力を生かす場を朝の会、帰りの会を利用して設定します。

(2) 読むことの必然性をもたせるための手立て

書かれている内容を確かに読み取るためには、児童に明確な目的意識をもたせることが必要です。今回の単元では次の2つの点を基に目的意識をもたせるように工夫しました。

ア セリフをどのように読むか

今回は教師がセリフを読みました。そのときの心情が表れるように工夫して読むには技術が必要です。セリフを聞いた児童は、そのセリフからその人物のどんな気持ちが分かるかを考えました。その考えが正しいかどうか根拠となるのが文中の言葉です。自分の考えを表すキーワードを見付け、それを基に説明することができました。まず自分の考えをもたせてから文章を読ませることが効果的でした。

イ ワークシートに父親の心情を考えて記入する欄を設ける

セリフとセリフの間には間があります。その間に心の中でどのような葛藤があったのかは書いてないので想像するしかありません。しかし、自由に想像するのではなく、それまでの状況から適切な心情を想像していきます。ワークシートに内言を書き込む欄を設け、心の中でどのようなことを考えているのか話し合います。話し合いを通して、恣意的な発言ではみんなが納得しないこと、それまでの流れから妥当だと思われるものがあることに気付いていきました。1つの言葉の大切さだけでなく、全体を視野に入れて読むことができました。

(3) 今後の課題

<意見を交流する場での教師の役割>

自分が読んだこと、考えたことは、他者との交流の中で妥当性を検討することを通してより確かなものになります。今回の学習で、児童は言葉を根拠に自分の考えを述べることができました。しかし、互いの考えに対し疑問点をたずねることはありませんでした。交流とは本来双方向のものです。交流を意図的に構成するのは教師の役割です。例えば、個人の意見発表では、根拠となる言葉を述べることはできていますが、その言葉からなぜそう思ったのかを説明するまでには至っていません。交流の場も、一人一人の述べ合いの場で終わっています。今回の単元では、読むことの力を付けるために、目的、内容に応じた言語活動を取り入れ、言葉に着目し、自分なりの考えをもつことができるようになってきました。

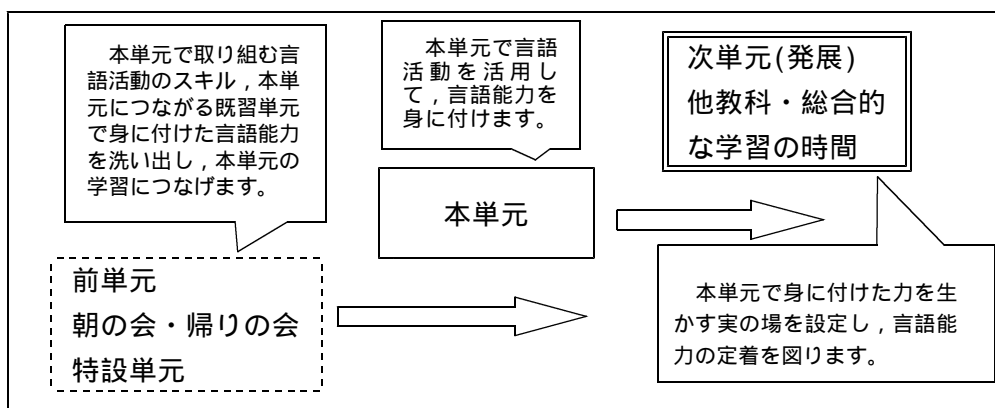
今後は、理解したこと(読み取ったこと)をより確かなものにするための交流の在り方、その中で教師の効果的な指導の手立てについて明らかにすることが必要だと思います。

### 第3章 研究のまとめ

#### 1 年間計画の作成

各学年の実践で年間計画の略案を示しました。ここでは、年間計画作成の考え方を述べます。

今回実践した単元を本単元と位置付けると、その単元に取り組むために必要な前提条件を、前単元、朝の会、帰りの会などで身に付けさせておかなければなりません。ここで身に付けたものが本単元に必要な基礎になります。それを基に本単元で身に付けるべき言語能力の育成を図ります。本単元で身に付けた言語能力は、次単元、他教科等の学習の基礎となります。この流れを意識しながら、年間を見通して指導していきます。



意図的、計画的指導の下、継続して取り組むことが言語能力の育成につながります。身に付けた言語能力を発揮する場を設定するためにも、年間を見通した計画の作成が必要になります。

#### 2 言語活動と確かな言語能力の育成

今回の実践は、次のような手順で進められました。

教材内容の分析...「このような内容の教材だから」

指導内容の確認...「この力を付けるために」

言語活動の決定...「このような活動に取り組ませよう」

実際の授業場面では、活動中に「どこからそう考えましたか」と本文中の言葉に着目させる発問を意図的に行いました。そこでは、自分の考えの根拠を確かめるために教材文に戻る必然性が生まれます。「自力読み」「筆談」「脚本化」という活動の目的のために、児童は進んで教材文の言葉に接し、自分の考えを構築していきます。教師は其中で、身に付けさせたい「心情や情景を表す言葉」「筆者の述べ方」などの言語能力を焦点化して指導していきます。ペアでの交流、ワークシートへの書き込み、寸劇など具体的な活動の中で自分の考えを表現することを通して、言葉に着目することの大切さを学ばせていくことができました。

#### 3 効果的な活用のために

言語活動の効果的な活用の在り方を研究していく中で、次のような課題が見えてきました。

- ・ 効果的な話し合いの場の設定

言葉を根拠に互いの考えを交流する場が、単なる述べ合いの場になっており、考えの妥当性を検討する場になり得ていない。

根拠として挙げられた言葉を検討することは、その言葉のもつ意味やイメージを広げることにつながります。個々の児童がもつ語彙力を拡充し、考えを深めるためにも妥当性を検討する交流の場を工夫し、確かに読む力を付けていきたいと思えます。