

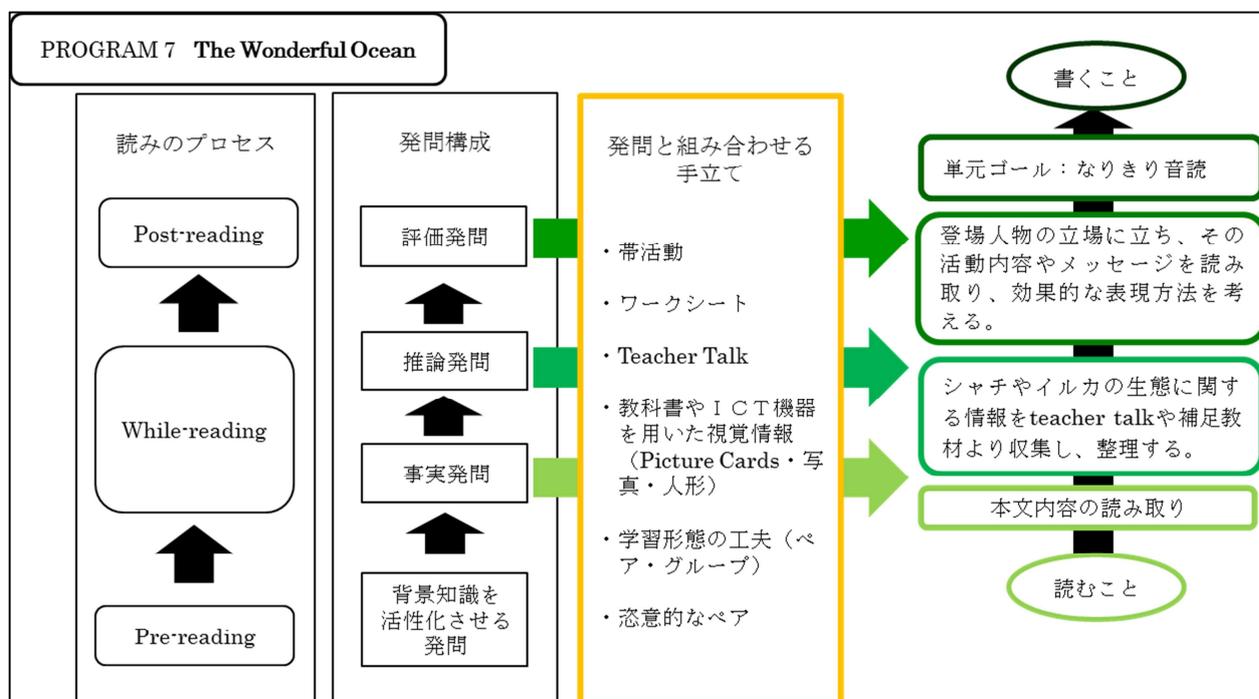
(5) 発問を軸とした単元構想と思考の高まりの見取り

ア [実践事例1] 第1学年 PROGRAM 7 The Wonderful Ocean

(ア) 読みのプロセスに応じた発問構成

Pre-reading	<ul style="list-style-type: none"> <li>・Teacher Talkや写真などで興味をもたせ、本文の内容をつかみやすくさせる。</li> <li>・生徒とのInteractionの中で海洋動物や登場人物に関するキーワードや写真の質問に答えさせ、情報を整理させる。</li> </ul>
While-reading	<ul style="list-style-type: none"> <li>・生徒とのInteractionの中で本文に関する質問に答えさせたり、シャチやイルカの情報を整理させたりする【事実発問】。</li> <li>・登場人物の思いを読み取らせ、その活動目的やメッセージを推測させる【推論発問】。</li> </ul>
Post-reading	<ul style="list-style-type: none"> <li>・本文の内容を基に「なりきりガイド文」の原稿を作成させ、登場人物の立場になって表現させる【評価発問】。</li> </ul>

(イ) 単元構想図



(ウ) 発問ごとの生徒の読み取りと生徒の思考力の高まりについての見取り

各段階における読み取りができたかどうかは、それぞれ以下の方法で見取ります。また、思考力が高まったかどうかについては、生徒の発話やワークシートの記述及びパフォーマンス・テスト「なりきりガイド」における表現を基に、生徒が読解ストラテジーを活用したかどうかで判断します。

- a 事実発問を通して、説明文の大切な部分などを正確に読み取らせ、読み取った情報を整理しながらまとめさせます。本文に直接示された情報を正確に取り出すことができているかどうかを、ワークシートの記述及び生徒の発話で見取ります。また、発問以外の手立ての関連についても分析します。

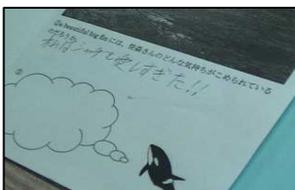
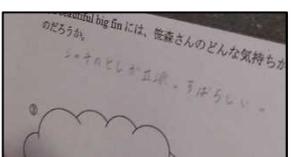
- b 推論発問により、登場人物の気持ちを推測させたり、本文には明記されていないメッセージ等を読み取らせたりします。推論発問に対する答えを本文の内容を根拠に推測することができるかどうかを、ワークシートの記述と生徒の発話から見取ります。また、発問以外の手立ての関連についても分析します。
- c 評価発問（登場人物になりきってガイドをしよう）に対して、登場人物の気持ちやメッセージに関する推測を基に、グループごとにガイド文の原稿を作成させます。「なりきりガイド」をパフォーマンス評価することで、生徒の読みの深まりと思考の高まりを見取ります。また、発問以外の手立ての関連についても分析します。
- (エ) 発話やワークシートの記述に見られる手立ての有効性  
発問を軸とした言語活動の設定と発問と組み合わせる手立てが、生徒の読み取りや思考の高まりに有効であったかどうかを、以下の3点について分析・考察します。
- ① 生徒が発問に対してどのように反応しているか。
  - ② 生徒が読解ストラテジー（**研究の実際 I 資料 2**）をどのように活用しているか。
  - ③ 生徒の最終的な記述（ここでは「なりきりガイド文」の原稿）に指導の手立てがどのように反映されているか。

a 検証授業における言語活動

本文内容を根拠に発問に答えている  
帯活動の有効性が見られる

Teacher Talk の有効性が見られる  
読解ストラテジーを活用している

活動	発問の目的	生徒の対応	
<p>帯活動 (ペア活動)</p>	<p>定型表現（本時はWhat time do you...?）の練習を行う。ペア活動を行うことで、英語を自然に話す雰囲気を作り、挨拶や相槌を入れながら会話を続けるように促す。</p>		<p>A: Hello. B: Hello. A: What time do you get up? B: I get up at six. A: Really?</p>
			<p>相手の回答だけでなく、「Helloが言えた」「Really?と反応した」など、やり取りでの気付きも記録していました。</p>
<p>事実発問①</p>	<p>正確な理解を確認させる。答えを「探す」よりも「考える」ことを求める。本文中の follow/watch/a baby などへの気付きを促し、シャチの位置関係を考えさせる。</p>	<p>グループ A</p> 	<p>S1: Nick はここじゃない？ watch...だから見守っている。 S2: Watches them all the time... 彼らを見守っているから、たぶん遠くにいるんじゃない？</p>
		<p>グループ B</p> 	<p>T: Why do you think it is Nick? S4: Nick has a big fin. This is a nick. T: What is "nick" in Japanese? Ss: 欠け目！</p>
<p>生徒の背景知識を活性化させる発問</p>	<p>推論発問にスムーズに回答できるよう、シャチに関する知識をクラスで共有させる。シャチ型の浮袋や2メートルの棒の提示し、生徒の背景知識の活性化を図る。</p>	<p>T: How big is Nick's fin? Ss: (電子黒板に提示されたシャチの写真を見て) <u>About 2 meters?</u> でかい！ T: Class, anyone who thinks Nick's fin is beautiful? Ss: (生徒は手を挙げませんでした。)</p>	

<p>推論発問①</p>	<p>推論を促す発問。本文を基に根拠を推測させるため、理由を聞いた。生徒に繰り返し本文を何度も読ませる効果もある。</p>		<p>生徒は根拠に印を付けながら、本文を何度も読み返していました。</p>	
		<p>グループ A</p> 	<p>S1: 笹森さん変わっているね。 S2: シャチを好きすぎるんじゃない？ S1: シャチを愛しすぎた。 S3: beautiful...美しい？すばらしい？</p>	
		<p>グループ C</p> 	<p>S7: シャチはひれが魅力。そのひれを見てほしいから beautiful と言っている。</p>	
		<p>グループ B</p> <p>S5: 「ニックを毎年見に来るくらいだから、ニック依存症になっている。」</p>		
		<p>グループ D</p> <p>S8: 「ニックのヒレに欠け目があり、それが特徴で、そこから名前を付けるくらい、その欠け目を美しいと思っている。」</p>		
<p>推論発問②</p>	<p>Nick の行動の目的や心情を推測させる発問。根拠を求め、生徒に何度も本文を読ませる。</p>	<p>グループ B</p> 	<p>S4: 「家族の中の頭だから、大事な家族を守っている。」 S6: 「head としての責任感。」</p>	

「テキストに印をつける」「戻り読み、読み直し」「頭の中で情景を絵に描く」「書かれている内容に疑問を抱く」「推測する」といった読解ストラテジーを活用していることから、計画的な発問構成は生徒の思考を高めることが分かります。研究の実際 I 図 2 の Waters の思考の分類と、研究の実際 I 資料 1 の意見・考えを引き出す工夫を参照すると、かなり高レベルの思考が促されたことが分かります。また、発問に対する根拠として Teacher Talk が有効であることが分かります。

b 「なりきりガイド文」原稿

本文の表現や Teacher Talk、帯活動などを参考に、オリジナル文を加えている

私たちの班の発表目標  
ジェスチャーまでしっかりする。

\*笹森さんになりきってシャチウォッチングのガイド文を作ろう。

ガイド文Ⅰ

文の順番	ガイド文	役割	笹森さんやシャチの動き
1	Hi. I'm Sasamori.	スワソバイ	
2	I'm a tour guide today.		
3	Look at that orca.		
4	His name is Nick.	↓	
6	He usually lives with his family. (ワズ)	言う	サマソバクツプルル

ガイド文Ⅱ

文の順番	ガイド文	役割	笹森さんやシャチの動き
5	Nick has a beautiful big fin on his back.		Nickを(サマ)指して
7	We can see a mother orca in front of Nick.		Weをさ、サマをさ、frontで指して、Nickをさ
8	Look! She has a baby with her. (ワズ) (ハ)	↓	Look! で、サマをさ
9	The baby always follows her.	シキ	
10	Nick watches them all the time.		Nickをさしと、サマをさし
11	He is a good father.		サマをさし
12	We like him very much.	↓	

VP. (イ) 言う。

教科書本文の表現を別の表現で言い換えていることが分かります。本文の内容を正しく読み取った上で、Teacher Talk で得た情報を加え、オリジナル文を書いています。単元全体の発問計画（研究の実際Ⅱ資料2）に基づき、ワークシートに情報をまとめさせたことで、「テキストとの相互作用を行う」といった読解ストラテジーを活用し、豊かな表現へとつなげています。

また、ガイド文を読むと同時にジェスチャーを効果的に加えています。文字を映像化し、自分と海の中のシャチとの距離感を表しています。シャチの位置関係に言及していることから、follow や watch を正確に読み取っていることが分かります。

私たちの班の発表目標  
笹森さんの感情によりよって表現をする

\* 笹森さんになりきってシャチウォッチングのガイド文を作ろう。

ガイド文Ⅰ

文の順番	ガイド文	役割	笹森さんやシャチの動き
1	Hi, I'm Sasamori Kotoe.		
2	I'm a turguibe.		
3	I know a lot a bout orcas.		
4	Look!! at thet orca.		
5	His name is Nick.		
6	Do you know what his name comes from?		
7	He has a Nick on his fin back.		
8	He's the heab of his family.		

ガイド文Ⅱ

文の順番	ガイド文	役割	動き
9	By the way.		
10	Do you know how long is Nicks fin?		
11	His fin is 2 meters!		
12	I like to see his fin.		
13	I enjoy!		
14	Thank you!		

このグループのガイド文は、ほとんどがオリジナルですが、教科書本文や Teacher Talk を基に作成した内容です。

帯活動のペア活動において、挨拶や相槌などを入れながら会話練習をすることで、生徒は挨拶や自己紹介をガイド文に取り入れています。相手意識をもって、Hi. で始まり Thank you. で終わるガイド文を作成しています。

By the way という話題を提示する表現を使って、Teacher Talk で得た「ニックの名前の由来」をガイド文に加えています。豊かな表現として表れていることから、読みの指導における発問を軸とした言語活動を通して読みが深まり、登場人物と自分を関連付けて考えることができたと考えます。

(カ) 「読み」から「表現」へつなげる手立てについて

本研究のねらいは、読みのプロセスを踏まえた言語活動を通して生徒の思考力を高めることで、豊かな表現活動へとつながる学習指導の在り方を探ることです。ゴールとする表現活動をどのように設定すれば良いかの参考にするために、検証授業前にアンケートを行いました。

アンケート結果から、生徒は「聞く」「話す」といった音声面の活動を得意だと感じ、「書く」「読む」の文字指導に対して課題を感じていることが分かります（図1及び図2）。1年生2学期という段階では、生徒自身の語彙力も十分ではありません。また、一般動詞、3人称単数形現在、疑問文や否定文などの文の種類などを新しい言語材料として学習する時期です。特に「書く」ことに対しては74%の生徒が苦手意識を感じており、書くことの領域で表現活動を行うことは難しいと考えました。そこで、単元ゴールのパフォーマンス課題に「なりきり音読」を設定し、読みの過程での生徒の思考の高まりがどのような形で表現されるかをパフォーマンス・テストで評価しました。原稿となるガイド文は生徒自身に作成させましたが、教科書本文の表現やTeacher Talkによる情報を用いることで、書く活動における生徒の心理的負担を軽減しました。

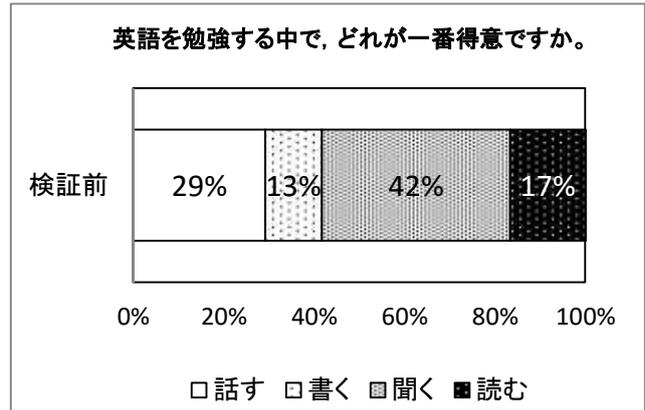


図1 各領域に対する生徒の意識①

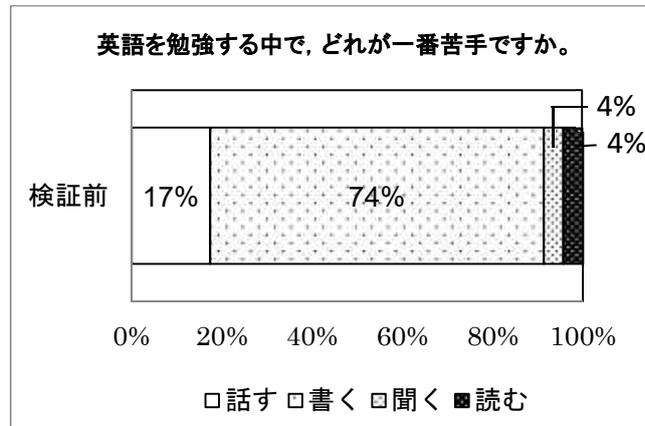


図2 各領域に対する生徒の意識②

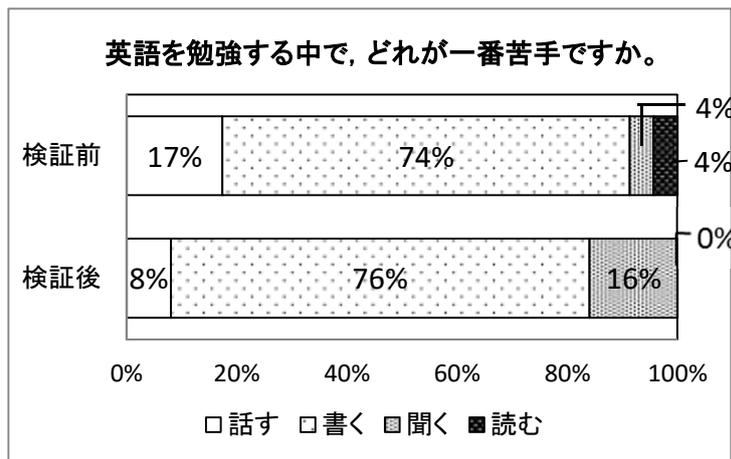


図3 各領域に対する生徒の意識③

パフォーマンス・テスト後に同じアンケートを行ったところ、「読む」ことを苦手だと答えた生徒が1人もいませんでした（図3）。「なりきりガイド」コンテストを終えての感想として、「3人で協力してガイド文を作ることを頑張った」「他の班が言わなさそうなことを探して、分かりやすくすることを重点的に頑張った」などを挙げています。学習形態を工夫したことや、教科書本文を何度も繰り返して読むように発問を仕組んだことが成果として表れました。また、英語によるTeacher Talkが生徒にとって適切なinputとなりoutputに活かされたことが明らかになりました。