

# 理論と実践

# 国語科

中山典子  
濱名秀晃  
清水義之

## 1 国語科における「よりよい未来を志向する子」

私たちは日常のさまざまな場面で、言葉を使って生活をしている。物事を認識したり自分の考えを深めたりすることも、思いや考えを他者に伝えたり、他者の思いや考えを受け取ったりしながら互いにコミュニケーションをとることも、言葉を使って思考・判断・表現することを通して行われる。しかし、情報化の進展に伴い、子どもを取り巻く情報環境が変化する中で、視覚的な情報と言葉との結び付きが希薄になり、知覚した情報の意味を吟味したり、文章の構成や内容を的確にとらえたりしながら読み解くことが少なくなっていること、教科書の文章を読み解けていないとの調査結果があることなど、読解力に関する課題等も指摘されている。

また、新学習指導要領では、国語科において育成をめざす資質・能力を、「国語で正確に理解し適切に表現する資質・能力」とし、国語科が国語で理解し表現する言語能力を育成する教科であることを示している。さらに、子どもが学習の中で、対象と言葉、言葉と言葉との関係を、言葉の意味、はたらき、使い方等に注目してとらえたり問い直したりして、言葉への自覚を高める「言葉による見方・考え方を働かせる」ことが、国語において育成をめざす資質・能力をよりよく身に付けることにつながるとしている。

そこで、本校国語科では、そのような資質・能力を育成するために、さまざまな言語活動を通して「話す・聞く」「書く」「読む」ことの知識や技能の習得を図るとともに、子どもが習得した知識や技能を用いて思考し、判断し、表現することで、実生活で生きてはたらく国語力を育成していくことをめざす。言葉をもとに論理的に思考したり、豊かに想像したり、相手や場面、目的に応じて適切に言葉に表したりしながら、子どもは言葉と対話をする。そこには根拠があり、根拠をもとに他者と対話することによって、子どもは多様なものの見方・考え方を知り、見方を広げたり、考えを深めたりして、もう一度、言葉との対話をする。そのような対話をくり返しながら、子どもの言語生活は広がり、より豊かになっていく。このような学習の中で、子どもが身に付けた言葉の力は生きてはたらく力となり、国語科の枠を超えて、他教科の学びや普段の生活場面においても使える言葉の力となるだろう。

以上のことから、国語科における「よりよい未来を志向する子」を次のようにとらえる。

言葉との対話によって 自分の思いや考えを根拠をもとに表出し 思考・判断・表現しながら 他者と対話していくことで 自らの言語生活をより豊かにしていく子
--

## 2 国語科における決める授業デザイン

国語科の授業において、言語活動を充実させることは、指導事項を身に付けるだけでなく各教科の実社会・実生活に生きてはたらく言葉の力を身に付ける上で重要である。言語活動を充実させるためには、子ども自身に学びの必要感や目的意識をもたせて取り組めるように工夫したり、「これならできそうだ」「前に学習したことを単元のゴールにできそうだ」など今までの学習経験や生活経験を想起する場を設定したりして、見通しをもって自らの根拠をもとに自分の考えを決めることから始まる。

言葉や叙述から自分の思いや考えに根拠をもつことができたときに、その思いや考えを友達と対話したり、別の視点から考え直したりして比較し合う中で、お互いの相違点に気づき、さまざまな考え方があることに気付くことができる。その気づきをもとにもう一度、自分の考えを照らし合わせ、自分の考えを決める。友達の考えや別の角度からの視点によってもう一度、自分の考えを決めることで、前の自分の考えになかった選択肢の中からよりよく選んで、さらに自分の考えを生み出していく。そうしていくことで、さまざまな見方・考え方を広げたり、深めたりしていくことができ、言語生活や言語感覚をより豊かにしていくことへつながっていく。

これらの学習をくり返していく過程で、単元を通してどんなことができるようになったのかを子ども自身に認識させるために、自己を見つめ直したり、言葉を実生活に生かしたりする場を設

定する。それが次の授業や別の教科の授業、これからの未来においても使える力となる。また、決めたことをふり返ることで、新しい言葉や表現を再認識し、自分が決めるに至った過程を省みることができ、自分で決めたことに達成感を味わうことができると考える。そのため、それが得られなかったときでも、言葉とさらに対話して「次こそは」というよりよい自分の未来に向かって学ぼうとする意欲へとつながる。これらの経験を重ねていくことで、自分の言語生活がより豊かなものとなっていく。このようにして、国語科における「よりよい未来を志向する子」が育まれていく。

### 3 決める授業の手だて

#### (1) 学びの見通しをもたせるための工夫

既習の学習経験や生活経験などを関連付けながら、単元を通して子どもが学びに向かって自ら進んでいけるような単元のゴールや学習課題を子どもとともに決めていく必要がある。そのことが子ども自身の「やりたい」「知りたい」「こんなことができるようになりたい」という、それぞれの思いや考えとなって生まれることで、見通しをもつことができる。それが学びに向かい続ける力の原動力となり、自分でよりよく決めることへとつながっていく。また、個々が言葉に着目できるように、教師が学習方法を提示したり、子ども一人一人が根拠を表出するための方法を工夫したりする。

つまり、子どもに相手意識や目的意識、学習方法などの必要感をもたせることで、子ども一人一人が根拠をもとに自分の考えを表出することができ、その学び方を価値付けていくことで、自分で決めることができるようにする。

#### (2) 言葉の見方や考え方を広げたり深めたりする工夫

子ども同士が言葉をもとに対話するように視覚化の工夫をしたり、教師が新しい視点を示し、揺さぶりや対立を生み出したりすることで、よりよい考えを広げたり深めたりすることができるようにする。そして、その過程で試行錯誤しながら順序や筋道を立てて自分の考えを決める場を設定する。

同じ言葉から違う考えをもつこともあれば、同じ考えでも根拠にする言葉が違っていることもあるように、出合った言葉のとらえや解釈は子どもによってそれぞれ違いがある。子どもが言葉のとらえや解釈の違いをもとにして考えを広げたり深めたりするためには、それぞれの考えの違いを、言葉を根拠にして交流し、他者の考えと比べながらもう一度自分の考えを決めることが大切である。

#### (3) 自己を見つめ直したり 言葉を実生活に生かしたりする場の工夫

単元や本時の学習の終わりに、どの言葉で自分の考えが深まったのか、自分がどのようなことを学んだのかをふり返り、自分の学びを自覚することが、次の学びへの意欲へとつながっていく。また、学んだ内容だけでなく、自分がどうやって学んだのかをふり返ることで、自分の学び方を自覚して、次の学びに活用できるようにする。よりよい未来の自分を形成していくためには、子ども自身が自ら進んでふりかえりのしかたを決められるようにする。ふり返る視点やふりかえりのツールを子どもが決めていくことで、機会に応じて子どもが自己を見つめ直すことを習慣化していくことにもつながると考える。

そのため、初期段階では教師がふりかえりの視点を与え、その方法を工夫することで、子どもは学習に即したふりかえりができるようになり、満足感や達成感を味わえるようになると考える。

さらに単元で学習してきたことが成果物として形となったり、単元を通して子どもの読書生活を広げたりする中で、言葉がもつよさに気付き、今まで知らなかった言葉を使えるようになっていくことで、言語生活が豊かになったことを自覚できるようにする。

(1) 学びの見直しを持たせるための工夫

5年生「季節の言葉 1 春の空」の実践から

子どもの実生活に目を向けると、擬似的な体験が増え、人やもの・自然に直接ふれるという体験活動が減ってきている。本学級の子どもについても同じことが言える。そのため、自然や美しいものに感動することも少なく、そのようなことを示す言葉もあまり知らない。そこで、季節を表す言葉に慣れ親しむとともに、春を表す言葉（以後、春の季語とする）を「知りたい」「使ってみたい」という意欲をもって子どもに読み味わわせることで、季節を感じ、楽しむ感性を育みたいと思い、本実践を行った。本実践では、教科書の教材「季節の言葉 1 春の空」と日々の生活と季節とのつながりにも目が向く資料（資料1「ねんてん先生の俳句の学校① 季節のことばを見つけよう 春夏」監修：坪内稔典 教育画劇）を用いた。

まず、「春といえば何？」と聞いたところ、入学式・たんぼぼ等、誰でも知っているような春の季語しか出てこなかった。そこで、教科書に掲載されている春の季語を使った季語あてクイズを行った。解答の手がかりとして季語の意味も載せた。しかし、教科書の季語だけでは「知りたい」「使ってみたい」という意欲をもって読み味わうには不十分であった。



資料1 季語あてクイズに使用した資料

そのため、春が感じられるイラストが描かれた資料を用いて、もう一度春の季語を使った季語あてクイズを行った（資料1）。資料1には、季語の説明も書かれている。太字のところが季語の部分である。ここを付箋で隠して季語が見えないようにした。資料1の右上の季語「山笑う」には、「山々の木々がいっせいに芽吹き、色づいていく姿を、山そのものがほほ笑んでいるとたとえた言葉です。」と書いてある。「山笑う」を想像させるために、「山そのものがほほ笑んでいる」と説明している。このように、資料1の季語の説明は、季語そのもの

が想像しやすく、わかりやすい。わかりやすい季語の説明と春らしい柔らかなタッチのイラストから想像力が増し、季語をあてたいという意欲も一気に増した。資料1を用いた季語あてクイズは、非常に盛り上がり、子どもは、授業の導入時に比べ、時代を超えて受け継がれてきた春の季語に十分慣れ親しむことができた。

- |    |       |        |       |
|----|-------|--------|-------|
| A児 | 水温む   | 魚たちが   | ニコニコと |
| B児 | 晴れた日の | 心はおだやか | 風光る   |
| C児 | 鳥帰る   | 野原の景色を | 見て帰る  |
| D児 | 春光や   | 屋根にのぼる | 猫照らす  |

資料2 本時で学んだ季語を使用した俳句づくり

単元の最後、この学習を通して慣れ親しんだ春の季語を使い、子どもは俳句づくりをした。子どもは、春の季語とその意味に十分触れたことで、使ってみたい季語を選んだり、イメージした俳句にぴったりの季語を選んだりすることができた（資料2）。今までとは一味違う俳句をつくることのできたという満足感が得られたのではないかと思われる。

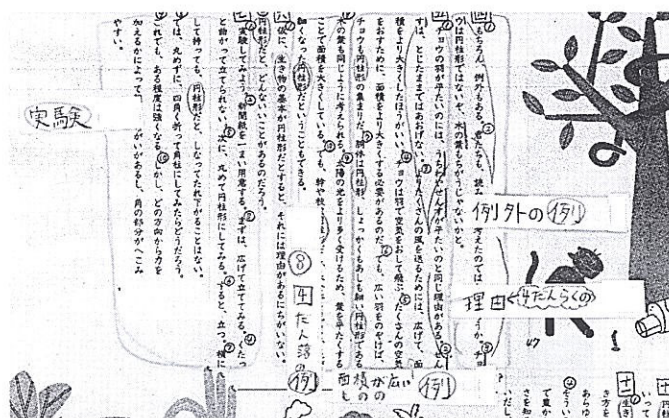
5年生「生き物は円柱形」の実践から

「生き物は円柱形」の筆者である本川達雄氏は、自分の論をより説得力のあるものにするために、「例」や「例外」、「実験」等を用いながら説明のしかたを工夫している。そうすることで、筆者は読者を納得させている。本単元では、筆者の論を読み取ると同時に、筆者の論に対して共感できるか、または、疑問をもつか、理由も含めて自分の考えをもたせる。その際、筆者の説明のしかたの工夫を参考に、自分の考えを展開させたいと考えた。本実践では、次時のグループ交流や全体交流に向け、筆者の説明しかたの工夫にはどんなものがあり、それ

は、どこに書かれているのか根拠をもたせるために一人読みさせた。

一人読みでは、まず、教材文が書かれた全文シートを読み、「例外」等、どのような説明のしかたの工夫があるのかを見つけた。見つけたら、説明のしかたの工夫を付箋に書き、それが書かれている箇所に貼った。

机間指導をしていると、クラス全体として、例が書かれている言葉全てに「例」「例」「例」と付箋を貼っている子どもが多いことに気付いた。つまり、同じ段落に「チョウ」という言葉が三回出てきたら、「チョウ」という言葉全てに「例」という付箋を貼っていたということである。そこで、付箋の活用の仕方がわかるように、一つの段落に同じ言葉が何回出てきても一つの付箋でまとめて「〇〇の例」と、だいたい段落ごとに貼っていたE児の全文シートを提示した(資料3)。



資料3 手本となったE児の全文シートの一部

すると、付箋を貼りすぎて、段落のまとまりとしてどのような説明のしかたの工夫があるのかよくわからない状態だった全文シートが、「(八段落は)強い形の例」というように一目でわかるようになった。

このようにして、子どもは、筆者の説明しかたの工夫がどこにどのように書かれているのか一人一人根拠をもつことができ、次時のグループ交流や全体交流に生かすことができた。付箋を使いながら説明のしかたの工夫を整理するという学び方を知ったことで、一人勉強のしかたの幅が広がり、説明的な文章における筆者の論の進め方をとらえやすくなったのではないかと考える。

## (2) 言葉の見方や考え方を広げたり深めたりする工夫

### 5年生「千年の釘にいどむ」の実践から

本単元では、本を薦めるための方法を知るとともに、読んだ本のおすすめの文章や言葉を使い、見た人が思わず手にとり読んでみたくなるようなキャッチコピーを考えて本を推薦する。本実践では、教材文「千年の釘にいどむ」を読み、おすすめの記事や言葉を見つけ、キャッチコピーを考えた。

キャッチコピーを考えるにあたり、子どもは、まず、どんなことを伝えたいか決めた。次に、伝えたいことのために教材文の中のどの文章や言葉を引用するか決めた。最後に、それらをもとに、キャッチコピーを考えた。机間指導の際、どこをおすすめの文章や言葉として引用したいのか見たところ、白鷹氏の考え方や業績が読み取れていない子どもは、ほぼいなかった。しかし、文章をそのまま引用したり、大切な言葉を抜かしていたりと、キャッチコピーにおける表現の工夫で困っている子どもは多かった。そこで、おすすめの記事や言葉の表現をどのように工夫するといいのか、そして、教材文の見方も広げられたらと思い、一人一人が考えたキャッチコピーを交流する場を設けた。特に良いと思った三つのキャッチコピーに一人一人シールを貼った。なぜ、良いと思ったのか、視点をはっきりさせるために子どもに理由を聞いてみた。すると、「名詞(体言どめ)で終わっているから。」「着目してほしいところを太字で書いたり、囲んだりしてあるから。」「白鷹さんがこだわっている言葉があったから。」等の意見が出てきた。しかし、これらの意見よりも圧倒的に多かったのが、「文が短くて、分かりやすいから。」という意見であった。たしかに、クラスで一番シールが貼られていたF児のキャッチコピー(資料4)は、「残



資料4 F児のキャッチコピー

<千年の釘>

国語では、千年の釘の勉強をしました。千年の釘のキャッチコピーを考えて、みんなに評価してもらいました。みんながいいと思ったキャッチコピーにシールを貼るというルールで、私のキャッチコピーの紙には、17個もシールが貼ってありました。うれしかったです。

しかし、それよりもうれしかったことがありました。それは、Gさんがアドバイスしてくれたことです。そのアドバイスのおかげで、明日の国語では、もっといいキャッチコピーができそうです。

資料5 F児のふりかえり(日記「あゆみ」より)



資料6 H児のキャッコピー



資料7 I児のキャッコピー

れ!この釘!」と書いてあり、非常に短く、インパクトがあった。その一方で、このキャッチコピーに対し、「釘と書いてあるだけでは、どんな釘なのかわかりません。」という意見も出た。

一番シールが貼られていたF児は、この日の日記「あゆみ」に国語科の授業のことをふりかえりとして書いてきた(資料5)。波線の部分を見ると、書き直したいという意欲が見られる。実は、上手く書けなかった子どもの中からも、「キャッチコピーを書き直したい。」という意見が出ていた。そこで、キャッチコピーを書き直すことにした。そして、子どもは、書き直す視点に注意しながら、グループごとに付箋を使ってアドバイスを書き合ひ、それをもとに書き直した。

資料6はH児、資料7はI児のキャッチコピーの変容を示したものである。H児は、キャッチコピーを短くして一文で表し、大切な言葉は色を変えたり、大きくしたりして書き直していることが分かる。I児は、白鷹氏の仕事にかける熱意が分かる言葉をキャッチコピーに入れたり、注目してほしいところを目立たせたりして以前より迫力を増すように書き直していることがわかる。

このように、友達のカッチコピーを見たり、話し合ったり、アドバイスをもらったりしたことで、H児・I児ともに、前より洗練されたキャッチコピーに書き直すことができた。このことから、自分の考えをもとに他者とかかわることは、キャッチコピーの表現の工夫がわかったり、大切な言葉は必ず入れることがわかったりする等、自分の考え方に新たな気づきをもたらし、考え直す上で有効であったと思われる。

(3) 自己を見つめ直したり、言葉を実生活に生かしたりする場の工夫

5年生「千年の釘にいどむ」の実践から

教材文「千年の釘にいどむ」では、毎時間ごとにふりかえりを書かせた。ここでは、J児のふりかえり(資料8・9)から、J児の学びに広がりや深まりがあったのかを見ていく。

① 私のように「だ」や「いる」で終わっているのではなく、言葉「白たか!」などで終わっている人がいた。私は、注目する言葉や数字がなかったから、次は取り入れたい。そして、言葉や数字で終わらせてみたい。もうちょっと、みんなが納得する文も入れたい。  
(初めてみんなのキャッチコピーを見て、上手だった友達の良い点を話し合った後のふりかえり)

② 今日、アドバイスをもらって、注目をあびるような言葉や数字を入れたり、終わり方を変えたりすればいいと分かってうれしかった。前のキャッチコピーでは、ただふつうに書いていて、二重線を入れたり字を大きくしたりしていなかった。数字も入れてなかった。(字を)濃くしたり言葉で終わったりして書き直したい。

(友達からアドバイスをもらった後のふりかえり)

資料8 J児のふりかえり①②

資料8のふりかえりをする際、「自分との違い」「取り入れたいところ」「自分は、どのように直したいか」をふりかえりの視点として与えた。J児は、ふりかえりの視点に沿って、忠実に書いている。J児は、話し合いや友達からのアドバイスを通し、どうしたらもっと良くなるのかと自己を見つめ直し、書き直すポイントを自覚していることが分かる。

資料8のふりかえりをもとに書き直したキャッチコピーが資料9である。注目する言葉や数字を入れ、かつ、それらを目立たせていること、体言止めを用いていることから、資料8で得たポイントを自覚して書き直したことがわかる。

資料10のふりかえりをする際、もっと教材文の見方を広げてほしいために、教師は「おすすめの言葉で自分にないものを探してきてね。」と、新たなふりかえりの視点を与えた。J児は、全体交流を通して、自分の気付いていなかったおすすめの言葉「曲がる釘」という釘の硬さに新たに着目することができた。J児においては、教材文の見方が広がったと思われる。

このように、ふりかえりの視点を与えるこ

とで、子どもは、書き直すポイントが自覚できたり、教材文の見方を広げたりしていることがわかった。他の子どものふりかえりを見ても、キャッチコピーを作るときは、教材文で大切な白鷹氏の考え方や業績について書かれた言葉を抜かさないということを自覚できている子どもが多かった。しかし、釘のさびにくさや形、硬さという新たな視点に気づけた子どもは、クラス全体として少なかった。釘そのもののすごさにもう少し気づかせたかったところに課題が残る。

## 成果と課題

子どもの興味・関心を引き出す資料を用いることで、子どもの「やりたい」という意欲は高まり、学びに向かい続ける力の原動力となることがわかった。自分の考えの根拠をはっきりさせるために、友達のモデルのどこがよいのか視点を示すことで、同じ言葉を全て根拠とするのではなく、一つにまとめて表すとよいということが子どもはわかった。そうすることで、次時の活動につながるとともに、一人勉強のしかたの幅も広げることができた。

また、友達の考えを見たり、友達の良かったところを話し合ったり、友達からアドバイスもらったたり、他者とかかわることが、自分の考えの広がりにつながった。そして、もう一度自分の考えを見つめ直すことができると、自分の考えが前より洗練されたものになった。

しかし、課題もある。子どものふりかえりから、教師が子どもへ働きかけるタイミングがずれていることがわかった。白鷹氏の考え方や業績については読み取れていたものの、釘そのもののすごさには、あまり注目できなかったからである。子どもがキャッチコピーを書き直す前に、釘そのもののすごさに目が向くように教師が働きかけることが必要であった。そうすれば、もう一度自分の考えを見つめ直させ、釘そのもののすごさについてキャッチコピーを書き直す子どもがもう少し増え、全体交流でそのことに気づく子どもも増えたのではないと思われる。

このように、子どものふりかえりは、教師自身の授業づくりや子どもへの働きかけを見直すきっかけになる。子どもの満足感や達成感を感じることを見取るだけでなく、常に授業の中で何が足りなかったのかを分析し、授業改善に努めなければならない。



資料9 J児のキャッチコピー

- ③ 今日みんなの作品を見て、全体的に「～だ！」「～白たか！」などで終わっているのが多かったし、「二万四千本」という言葉を使っている人が多くなって分かりやすかった。  
「曲がる釘」というのがピンときて目についた。  
「釘って曲がるの!？」と(初めてキャッチコピーを見た人は)思うと思う。こ人的には、みんな一つは必ず目につくものをいれていたし、カラフルだったし、囲みなどもあってよかった。みんな伝えたい事が分かってきてよかった。  
 (キャッチコピーを書き直し、もう一度全体交流をした後のふりかえり)

資料10 J児のふりかえり③

(1) 学びの見通しをもたせるための工夫

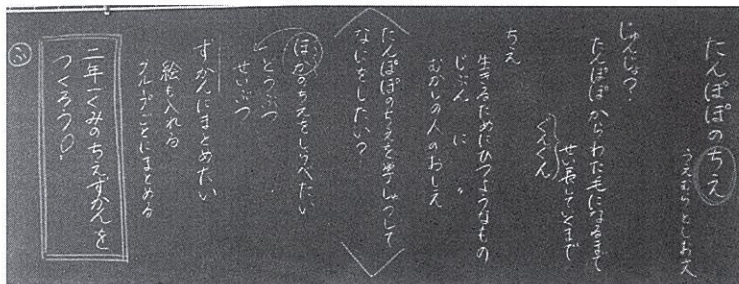
2年生「たんぼぼのちえ」の実践から

本単元は、時間の順序や理由付けを表す言葉に着目し、様子やわけなどを考えながら読むことをねらいとして、「たんぼぼのちえ」について読み取る説明文である。「たんぼぼのちえ」の実践より、学びの見通しをもたせる工夫として、目的意識をもたせること、個に応じた課題をもたせること、読み取りの観点をもたせることの3点について述べていく。

①目的意識をもたせる

子どもが目的意識をもってたんぼぼのちえについての読み取りを深めていけるように、子どもと対話しながら授業を進めていった。

単元の導入場面で、何の順序に気を付けて読むのかを子どもに聞いて授業を進めていった。子どもからは「たんぼぼからわたげになるまで。」や「たんぼぼがぐんぐん生長していくまで。」という意見が出た。また、ちえについて尋ねると、「生きるために必要なもの。」「昔の人の教え。」という意見が出た。次に、たんぼぼにちえなんてあるのかと聞くと、「いっぱいあると思う！」とつぶやきが数人から聞こえた。その後、〈たんぼぼのちえを学しゅうしてなにをしたい?〉という課題を設定し、単元のゴールを子どもとともに作る手だてをとった。1年生の単元「じどう車くらべ」でいろいろな自動車の図鑑を作って紹介するという単元のゴールを設定して授業を行っていたことから、その学習経験を生かして、子どもが単元のゴールを決められるようにしたいと考えたからである。すると、子どもから「他のちえを調べたい。」という意見が出てきた。そこから、「動物や生物のちえについて調べたい。」「みんなの調べたことをちえ図鑑にしたい!」という意見も挙がってきた(資料1)。



資料1 子どもと言語活動を定める

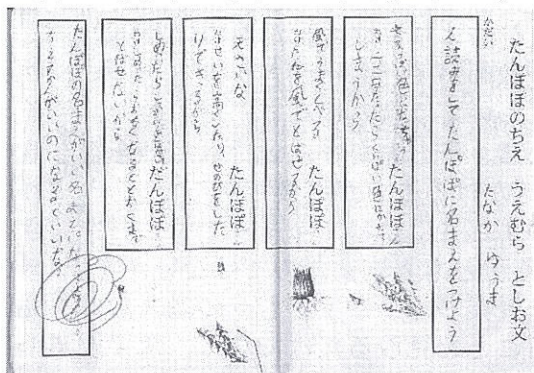
そこで、「二年一くみのちえ図かんをつくらう」という単元のゴールを子どもの意見をもとにして決めることができた。

このようにして、子どもの意見から挙がった動物や生物のちえについての本を教室後方に並べておくと、手にとって自由に読み、自分の作りたい生き物のちえの部分に付箋をつける子どもや自ら図書室に行って生き物の図鑑が他にないかと探す子どもが出てきた。また、ちえの本を色々と読んで、生き物のちえを選び直す子どももいた。

1年生のときの学習経験を生かし、子どもと一緒に単元のゴールを決めたことで、子どもは目的意識をもって並行読書教材へと目を向けるようになっていった。つまり、子ども自身が目的意識をもって学習に取り組むことで、子どもが見通しをもって学ぼうとする姿へと変容したと考えられる。

②個に応じた課題をもたせる

次に、個々に応じた課題をもつことで、子どもは自ら進んで学習することができるのではないかと考えた。特に低学年では、学習課題を子どもと考えるには時間がかかったり、学習課題を考えることに関して個人差が表れたりする。そこで、「たんぼぼのちえ」の読み取りを進める前段階として、一人読みをして一人一人がその場面ごとのたんぼぼに名前をつけ、そのわけを考える手だてをとった(資料2)。



資料2 一人読みでたんぼぼに名前をつける

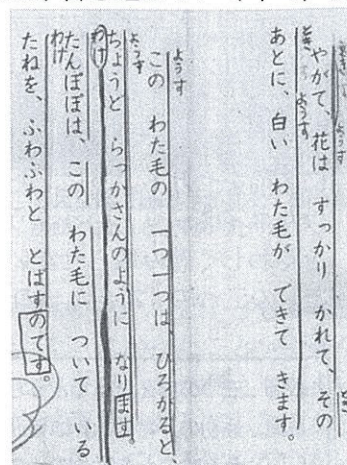
そして、読み取りの場面では、それぞれがつけたたんぼぼの名前をもとにして〈○○たんぼぼをくわしく読みとろう〉という学習課題とし、毎時間子ども一人一人が自分で決めた課題で学習できるようにした。子どもは学習プリントを受け取ると、自分が考えたたんぼぼの名前をもとにして積極的に課題を書き込んでいた。教師が課題を黒板に書くときにすでに課題を書き終えている子どもも出てきた。子どもは学習



課題が明確になることで、自ら進んで取り組む姿になると実感した。また、子どもの本時のふりかえりでは、「今日、うれしかったことがあります。どうしてかという、じぶんが書いたかだいをはっぴょうすることができたからです。はっぴょうをどんどんしていきたいです。」と意欲的な感想をもつ子どもがいた。このように、いつもは発言に消極的な子どもも自分で決めた学習課題で学習することで、意欲的に学習に取り組もうとする姿が多く見られた。

### ③読み取りの観点をもたせる

低学年の子どもは一人で読書を深めていくことはなかなか難しい。単元の初めに初発の感想を書いた中に、本文ではなく挿絵に注目している子どもやたんぽぽはなぜまた起き上がってくるのかを読み取れていない子どもがいた。そこで、読み取りの観点をもって家庭学習ができるようにすることで、個々の一人読書を深め、全体での学習で読みが広がったり深まったりできるようにした。「ときをあらわすことば」「ようす」「ちえ」「わけ」が本文のどこに位置付けられているのかを個々で事前に見つけておくことで、授業での話し合いが深まることをねらった。子どもは学習を進めていく中で、初めはどの文に何が書かれているのかが分からず、なかなか書き込むことができなかった。しかし、家庭学習で観点に沿った一人読書の学習をくり返していくことで、読み取りの場面では、「一番わかりやすい『ときをあらわすことば』から読み取っていきたい。」という声が上がってきた。さらに、「次にわかりやすい『ようす』について、見つけていきたい。」「『わけ』は最後の方にくることが多いからその後にしてよう。」という意見も挙がってきた。観点に沿った読み取りをしていくことで、子どもは一人読書の学習方法を身に付け、読書を深めていく姿へと変化していった。また、文末表現にも目を向けるようになり、「ようす」の文は「～ます。」になっていることや、「わけ」の文は「～のです。」や「～からです。」になっていることにも気付き、本文の内容の読み取りを深めていくことができた(資料3)。場面ごとで同じ観点に沿って学習方法をくり返していくことは、学びに向かう原動力となった。



資料3 文末に着目した一人読み

以上のことから、子どもに目的意識や個に応じた課題をもたせたり、読み取りの観点をつかませたりすることによって、見通しをもって学びに向かう姿へと変容していった。

## (2) 言葉の見方や考え方を広げたり深めたりするための工夫 2年生「たんぽぽのちえ」の実践から

子どもが言葉と対話しながら読み取りを進めていくには、観点に沿って読書を深めていくことが重要であり、その観点を板書で工夫して視覚化することが大事になってくる。そのために、本文を全文掲示し、「ときをあらわすことば」「ようす」「ちえ」「わけ」のカードを位置付けることにした(資料4)。どの文が「ちえ」について書かれているのか、子どもが根拠をもとに表出しやすくなり、そうしていくことで、一つ一つの文章を丁寧に読み取っていくことにつながると考えた。このようにして、授業を進めていく中で、子どもは「初めのほうには、『ときをあらわすことば』が必ずくるよ。」「『ちえ』の後に『わけ』が書いてあるよ。」「『ようす』には『ちえ』が書かれていることが多いよ。」ということを経験することができるようになっていった。観点に沿って読書を深める視覚化の工夫をすることによって、子どもは自分の考えが整理され、文脈の順序性や傾向に気付き、学びを深めることができた。



資料4 カードの視覚化の工夫

次に、友達と意見交流した後でもう一度、子ども一人一人がたんぽぽの名前をつけ直す手だてをとることにした(資料5)。友達と意見を全体交流した後にもう一度名前をつけ直すことで、一人読みと比べて学びの広がりや深まりを実感してほしいと考えたからである。A児は初め、見た目だけ

- A児：「くろっぽい色のたんぽぽ」→「えいようをおくるたんぽぽ  
わけ…体を休ませてえいようをおくるからです。  
B児：「太いたんぽぽ」→「休ませてたねにえいようをおくるたんぽぽ」  
わけ…ちえのべんきょうをしているのでちえとようすときをあらわすことばから、ちえのぶんしょうをえらんでそんなかからぬき出したことばだからです。  
C児：「つかれたたんぽぽ」→「えいようたくさんたんぽぽ」  
わけ…前はただぐったりとしているだけだとおもったけど、たねにたくさんえいようをおくっていることがわかったから。

資料5 たんぽぽの名前の変容

で「くろっぼい色のたんぼぼ」と名付けていたが、体を休めて栄養を送っていることに気づき、「えいようをおくるたんぼぼ」と名前をつけ直すことができた。B児も初め「たねを太らせるのです。」という種について叙述の部分から「太い」という言葉をとって、「太いたんぼぼ」と名付けていたが、たんぼぼのちえを読み取る大切さに気付いたB児はそのことを入れて「休ませてたねにえいようをおくるたんぼぼ」と名前をつけ直すことができた。C児も初めぐったりしている様子から「つかれたたんぼぼ」と名付けていたが、たんぼぼがその状態になっている間でも種にたくさんの栄養を送っていることに気づき、「えいようたくさんたんぼぼ」と名前をつけ直すことができた。

子どもは初めの一人読みの学習から全体交流する中で、たんぼぼのちえのことを理解し、たんぼぼのちえについて書かれた叙述の部分から名前をつけ直すことができた。C児のふりかえりでは、「さいしょに書いた名前より名前をつけ直したほうがちえを名前に入れていて、くわしく書けたのでよかったです。」と書かれており、友達とかかわる中でちえについて書かれた叙述に迫り、名前をつけ直すことができたことがわかる。このように、友達との交流後に再度名前をつけ直すことで、初めに一人で考えていたことよりも考えが広がり、学びを深めることができた。

## 2年生「スイミー」の実践から

本単元では、場面ごとのスイミーのしたことや言ったことからスイミーの気持ちを読み取っていく。読み取り学習を進めていく前の学習活動として、たんぼぼのちえの学習と同様に、場面ごとのスイミーに名前をつけるようにした。四場面では、「そっくりなきょうだいを見つけるスイミー」「赤い魚を見つけたスイミー」というふうにな名前をつける子が数名いた。そこで、その場面のスイミーの行動や気持ちをくわしく読み取らせたいと考え、叙述にある「かんがえた」「いろいろかんがえた」「うんとかんがえた」の三つの「考えた」の違いに着目させる発問をした。資料6は教師の発問に対する子どもの発言である。

教師：三つの考えたってどうちがうの？

D児：最初の「考えた」は普通に考えて、問題を考えるみたいにえーとって感じで考えて、2回目の「考えた」は色々だから色々なことを考えて、3回目の「考えた」は色々考えたよりももっとくわしく考えたんだと思います。

E児：最初の「考えた」はDさんと少し同じで、普通にかるーく考えて、2回目の「いろいろ」は頭の引き出しをガタガタガタガタ開けて探して、「うんと考えた」は引き出しを開けてもわからなかったから、他のちえを引き出そうと考えているんだと思います。

F児：例えば、普通に「考えた」は一つしか思い浮かばなくて、「いろいろ考えた」は、五つくらい考えて、「うんと考えた」はその色々考えたのが五つだとしたら、その中の一番いいのはどれかなって考えたんだと思います。

G児：「考えた」はなんか一つとかで、「いろいろ考えた」はたくさんで、「うんと考えた」はもっとたくさん考えたんだと思います。

H児：「考えた」は、ごく普通に考えて、「いろいろ考えた」はいっぱい考えて、「うんと考えた」はもう頭の引き出しをもう全部確認してめっちゃ考えたことだと思います。

I児：スイミーは「考えた」は説明していて、「いろいろ考えた」は、作戦みたいなのを色々考えていて、「うんと考えた」は作戦をもっとよくするために難しく考えたんだと思います。

J児：スイミーは「考えた」は、これもいいなって考えて、「いろいろ考えた」はその中でも何個かいいのを考えて、「うんと考えた」は一番いいのを絞って考えたんだと思います。

### 資料6 深めの発問場面で子どもの意見

D児は、叙述に即して徐々にスイミーの考え方が深まってきていることに気付いて説明していた。E児は、頭の中に引き出しがあると仮定して考え、三つの「考えた」の違いをはっきりさせて説明することができた。F児は、「考えた」は一つで、「いろいろ考えた」は五つというように考えの数に着目して、「うんと考えた」はその中で一番いいものはどれかというように選択肢の中から選ぶという説明をしていた。G児は、D児とF児の考えを合わせたように発言している。H児は、D児とE児の考えをもとにして考えて説明していることがわかる。I児は、スイミーの立場になってよりくわしく考えを深めることがわかる。J児は、みんなの意見を参考にしてまとめていて、うんと考えるはいくつかの選択肢から絞るといふ考えに至っていることがわかる。

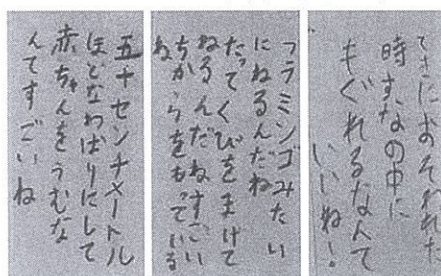
初めは「そっくりなきょうだいを見つけるスイミー」と考えていたJ児は「がんばってがんばってかんがえるスイミー」に名前をつけ直していた。また、ふりかえりでは、「前まではただ考えているだけだと思っていたけど、三回も『かんがえた』という言ばがあるということはがんばって考えていたことが

わかったのでうれしかったです。」と書いていた。また、「赤い魚を見つけたスイミー」と考えていた子どもは「みんながはなればなれになったりたべられないようにもっとくわしくもっとくわしく考えたスイミー」に名前をつけ直していた。叙述に着目できるように教師が発問をすることで、子どもは他者とかわり合ってよりよい答えを導き出そうとする姿が見られた。教師の発問により叙述に着目させることで、読み取った自分なりの解釈を他者と交流し合い、自分の見方や考え方を広げたり深めたりしていくことができると実感した。

### (3) 自己を見つめ直したり、言葉を実生活に生かしたりする場の工夫

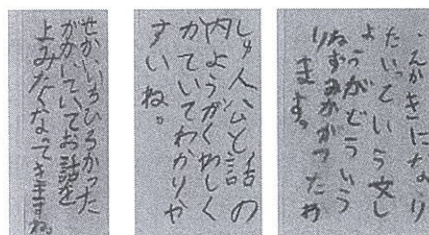
#### 2年生「たんぼぼのちえ」「スイミー」実践から

ふりかえりの視点を与えるために付箋を使った交流を行った。たんぼぼのちえの学習の最後に、2年1組のいろいろな生き物のちえ図鑑をクラスみんなに紹介し合う学習活動を行った。3～4人でグループを作り、個々が調べてまとめた生き物のちえについて感想交流をした。よかったことをピンク色の付箋に、アドバイスは青色の付箋に書くようにした。すると、ピンク色の付箋に書き手の工夫したよかったことを書いている子どもと、読み手が初めて知ったよかったことを書いている子どもがいた(資料7)。生き物のちえについてまとめたものなので、自分の調べていない生き物についてのちえを知ることができたため、生き物のちえに対する感想を書く子どもも多かったと考えられる。



資料7 ちえ図鑑で読み手が初めて知ったよかったことを書いた付箋

スイミーの学習後に、レオ＝レオニ作品を2年1組のみんなに紹介する単元のゴールを子どもとともに設定し、感想交流の機会を設けることにした。その際に、書き手の工夫した「よかったこと」を書くのか、読み手が初めて知った「よかったこと」を書くのか、子どもにどちらの視点のふりかえりがよいかを聞いて決めることにした。単元を通して学習を進め、ようやく完成した成果物に対して、友達から工夫していてよかったことを聞いて、子どもは達成感や満足感を味わいたいと思っているにちがいないと考えたからである。すると、「書いた人のよかったことを書きたい!」と言う子どもが多かった。「その方がふせんをもらった時、うれしい。」という意見もあった。また、アドバイスの付箋もほしいという意見も出た。そこで、子どもの意見を尊重して、書き手の工夫したよかったことともしっかりとこうしたらよくなるというアドバイスについて付箋で書いて交流することにした(資料8)。



資料8 レオ＝レオニ作品で書き手が工夫したよかったことを書いた付箋

既習の学習を生かしながら、子ども自身にふりかえりの視点を与えていくことでその学習に即したふりかえりを求めるようになっていった。今までよりもより高いふりかえりへと変容していった。

### 成果と課題

子どもが授業の中で決めることができるように授業をデザインしていくことで、子どもが自ら学びに向かう姿となっていくことを実感した。単元のゴールや学習課題、学習方法を子どもが決めていくことで、子ども自らが見通しをもって、意欲的に学習を進めることができた。また、他者とのかわり合えるように視覚化の工夫や再度、自分の考えを決め直す場を設定することで、個々の学びが一人読みのときよりも学びの広がりや深まりが生まれた。さらに、ふりかえりの場面では、ふり返る視点を決めることで、自分の学びを実感し成長することができた。

しかし、ふり返る視点を子どもが決めるには低学年では難しいところがあるので、いくつかの選択肢から選ばせることが必要だと感じた。そこから、子ども自身が活動場面に合ったふりかえりが決められるように普段から様々なふりかえり方法に取り組みせていきたいと考える。

これから、子ども自身が将来の自分を見据え、豊かな言語感覚を身に付けていくことで、よりよい未来の自分を形成できるような授業作りを行っていきたい。

## (1) 学びの見通しをもたせるための工夫

## 3年生「言葉で遊ぼう」「こまを楽しむ」の実践から

本単元では、教材を通して段落構成や内容をとらえ、読んで感じたことや考えたことを明らかにしながら、1番遊びたいこま遊びについてその理由をまとめることをねらっている。本実践は、導入の場面で目的意識、相手意識、学習方法をとらえさせたいと考える。そのためには、単元を通して、学習の意欲をもたせることとどんな力を身に付けたいかということも必要である。

本単元の導入で教師が教材文「こまを楽しむ」を読み聞かせをした後、子どもに初発の感想を尋ねた。多くの子どもは、「(こま遊びを) やってみたい。」「(こま遊びは) 楽しそう。」などこま遊びに対する意欲をもつことができていた。また、どのこまで遊んでみたいか尋ねると、「なりごま」や「曲ごま」など教材のこまの中から選んでいた。さらに、教師がこの単元でどんなことを勉強していこうかと尋ねると、「別のこまを紹介したい。」「ちがう遊びを紹介したい。」と答えた。このことから子どもが教材に対して意欲的にかかわっていこうとする姿や紹介したという前学年で行ってきた言語活動の経験を生かそうとする姿が見られた。しかし「(前より) 上手に紹介ができるようになりたい」というような発言はなかった。

<p>A児：自分もしょうかいするとき に、なにを言えばよいか学 びたい。</p> <p>B児：2年生よりレベルアップし たしょうかいができるよう になりたい。</p>
---

## 資料1 子どものめあて

そこで1次では、意欲を大切にしながら単元のゴールを「本を読んで、昔の遊びを友達に紹介しよう」と設定し、子どもに提示した。また、単元のねらいを教師と子どもが共有するために「本を読んで感じたおもしろさをしっかりと相手に伝えることができる力をつけよう」と単元を通してつきたい力を子どもに示した。すると、子どもは「〇〇ができるようになりたい」というめあてを一人一人もつことができた(資料1)。単元のゴールを提示したことで何をしたらよいかという目的意識、友達に伝えるという相手意識が明確になった。つきたい力を子どもに提示したことで、どう進めたらよいかという学習方法が明確になる。2次では子どもが板書のキーワードをもとに自分でまとめを書く際に、「しょうかいするためには～」という目的や相手を意識した言葉を使いながらまとめを書く姿が見られた。これは、子どもが国語のねらいを意識し、単元のねらいに迫ろうとしている姿である。

3次の交流会でも、本を読み、感じたことを同じ遊びを選んだ3人と違う遊びを選んだ3人というように相手意識をもちながら交流することができた。同じ遊びを選んだ人との交流のときは自分との違いをお互いに聞き合った。違う遊びの人との交流のときは遊びについての知識を広めていた。こうして、子どもにめあてをもたせることで、目的意識、相手意識、学習方法が明確になり、3次までこれらを意識しながら学習を進めることができた。

これらのことから、子どもが決めた活動を行うことで、子どもの学習意欲を維持させることができた。単元のゴールとつきたい力を共有することで、めあてが明確にしながら活動に目的意識をもって意欲的に参加させることや、達成感を感じさせながら次の学習への意欲につなげることができた。また、教師も発問がシンプルになり、単元の評価が可能になり、次の指導に生かすことができた。

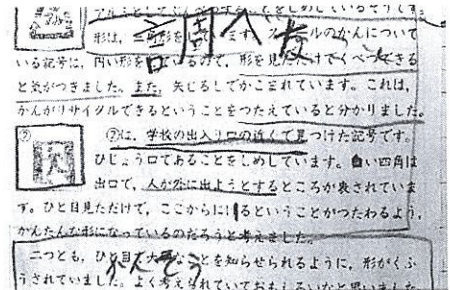
## 3年生「ざいりょうを集めて、ほうこくする文章を書こう」の実践から

本単元では、国語の報告文の基礎(横書きであること、内容によって文末の表現がちがうこと、資料を用いること、報告する文章の構成に沿って文章を書くこと)を養うことをねらっている。また、子どもが学習する過程を把握し、自ら進んで学習を進めていける力をつけてほしいと考えた。そこで、子どもに学習の必要感をしっかりとめさせることと報告文全体のイメージをもたせること、学習の過程を示すことによって子どもに自ら学習を決めて進めていけるようにした。

単元の導入では、学びに必要感をもたせるためにもうすぐ行われる自転車安全教室でも学習する道路標識を題材にし、提示した。道路標識は子どもにとって身近な事柄であるため、

「道路標識を知ってもらうためにやってみよう」という発言が多かった。それだけではなく、「自転車のときだけではなく、大人になっても使えそう。」などと発言した子どももいた。これらの発言から、子どもに必要感をもたせることができたと感じた。また、必要感をもたせたことで「自転車を安全に乗るために道路標識を調べてみんなで報告し合おう」という単元のゴールを子どもが主体的に決めることができた。

報告文全体のイメージをもたせるために、実際に教材文に掲載されている報告文を子どもに提示し、単元の終わりにどんなことができればよいかイメージをもたせた。子どもは、報告文を学習で扱ったことがない。そのため、報告文と初めて出合った子どもは、「横書きや。」「図がのっている。」など発言し、報告文の形式を意識することができた。さらに、子どもがイメージをより具体的にもてるようにすることと、子どもの視点が報告文の文章の内容や文末表記に向くことをねらって、教師は「報告文ってどんなことを書けばいいのかな」と発問した。この発問で子どもは、「ここには調べ方が書いてあった。」や「最後には感想が書いてあった。」など段落ごとに内容を読み取っていく姿が見られた(資料2)。このことから、子どもは横書きである、図を入れるといった報告文の形式を意識するだけでなく、どんなことを書けばいいのかといった文章の内容を意識することができた(資料3)。以下はC児のふりかえりである。



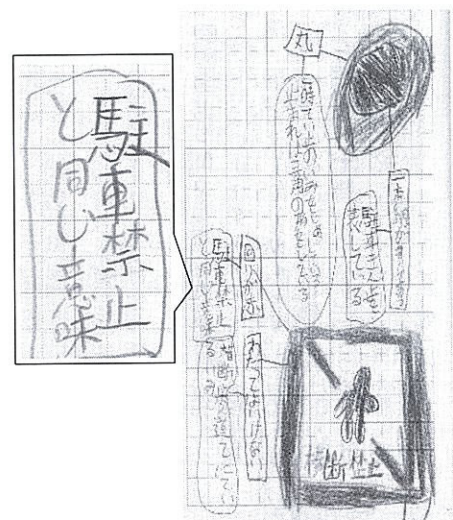
資料2 段落ごとに内容を読みとったC児のノート

今日は、ほうこく文の書き方をべん強しました。自転車教室に向けて、たくさん道路ひょうしきをしらべて、まとめていって、しっかりとしたほうこく文がかけられるようになります。自転車教室も楽しみです。

資料3 資料2の段落ごとに内容を読み取ったC児の授業のふりかえり

資料3の「しらべて、まとめて、かく」の言葉から、教師が子どもに報告文全体のイメージをもたせたことで、学習の過程も大まかにイメージさせることができた。C児は学習の必要感をもち、報告文のイメージと学習過程を意識することができた。

資料4は、C児が報告文を書くための材料集めを行った後に、ノートに書いたメモである。このC児は、自分が集めた6個の材料から「駐車禁止」と「横断禁止」の二つの道路標識を選んで、報告しようとした。そして、報告するために、道路標識には何が書いてあって、何を表しているかを調べた。そのとき、「駐車禁止と同じ意味」とメモをしていた。このことから、C児は調べたことをまとめるときに、全く違う道路標識を選ぶのではなく、禁止という似た意味の道路標識を選んでまとめようとしていたことがわかる。C児は、自ら進んで学習していくことができた。教師はとらえた。



資料4 C児のメモ

このように、道路標識という身近なものを学習に取り上げ必要感をもたせたり、報告文全体のイメージをもたせたり学習の過程を意識させたりすることは、子どもが学習の見通しをもつことに有効であったと考える。

## (2) 言葉の見方や考え方を広げたり深めたりする工夫

### 3年生「言葉で遊ぼう」「こまを楽しむ」の実践から

本単元では、国語としての視点(大事な言葉や文に注目しながら読み取る)に着目しながら自分の紹介文を見直し、よりよい表現の文章にしていくことをねらった。子どもに友達との交流を通して自分の紹介文にない視点に気付かせることで、教材文の必要な言葉に着目して読み、自分の言葉に置き換えながら紹介文を書くことができると考えた。

ぼくがえらんだのは、さ  
かだちこまです。さか立  
ちこまは、と中でななめ  
になつていつて、その動  
きを楽しむこまです。こ  
まのこまは、ボールみたい  
などうをしていて、はじ  
めに心ぼう

資料5 交流前のD児の文章

ぼくが、遊んでみたいこま  
は、さか立ちこまです。と  
中から回り方が変わる  
という回り方を楽しむこま  
です。さいしょはふつうに  
回っているこまがだんだ  
んかたむいてさかさまに  
なります。回り方がかわる  
から遊びたいです。

資料6 交流後のD児の文章

ぼくが遊んでみたいのは、ペーゴマです。  
ペーゴマは、友達とこまをぶつけ合って、  
勝ち負けを楽しむこまです。  
ペーゴマ同士がぶつかって外に出された  
ら負けで、どちらもしかれずに残っていた  
場合、長い間、回っていた方が勝ちです。  
ぼくがペーゴマで遊んでみたいと思っ  
たのは、友達と勝負をして勝ったらすご  
うれしそうだからです。

資料7 3次でのD児の文章

表現が豊かになっていった。

このことから、子どもの言語生活をより豊かにするために、友達の紹介文と比較したり、友達と交流したりすることを通して、言葉の見方や考え方を広げ深めることは有効であったと考える。

### (3) 自己を見つめ直したり 言葉を実生活に生かしたりする場の工夫

#### 3年生「もうすぐ雨に」の実践から

1学期に学習した物語「きつつきの商売」の感想には、「きつつきさんの〇〇がやさしいと思った」など「〇〇のところが～」といった物語の1つの場面に着目した感想が多かった。そこで本単元では、子どもに物語「もうすぐ雨に」の場面の变化や登場人物の心情の変化をとらえながら読むことをねらう。そこで、物語のお気に入りの場面を選び、選んだ根拠をもとに感想を書かせ、友達と交流をする活動を取り入れた。そして、ふりかえりを書くことで、自己の学びを見つめ直す場を設定した。まず、本時の授業の初めに自分のお気に入りの場面を決めさせた。教師の予想通り、半数以上の子どもが最終場面を選んだ。教師が理由を問うと「(主人公の僕が)トラノスケの気持ちがわかるようになったところがよかった。」や「(主

そこで、教師は段落構成をとらえさせ、こまの楽しみ方や回り方、回る様子を読み取った後、子どもに遊んでみたいこまについて文章を書かせた(資料5)。D児は前時に教材文の内容を読み取っているが、読み取った内容を紹介文にする際、そのまま教科書の文章を写していた。机間指導をしていると、D児だけではなく、教科書の文章をそのまま写している子どもも多かった。つまり、大事な言葉に着目しながら読み、必要な言葉を抜き出しながら自分の言葉に置き換えることができていなかった。

そこで、必要な言葉を抜き出し、自分の言葉に置き換えるにはどうしたらよいかということに気付かせたいと考え、グループで考えさせることにした。一つ目の手だては、班の中で誰も選んでいないこまを紹介した友達の紹介文を提示することである。もう一つの手だては、班の子どもに気付いてほしい視点が入った紹介文を提示することである。この二つの手だてをとることで、友達の紹介文のよいところをそのまま写すのではなく、自分の選んだこまに合わせて書き直すことができるのではないかと考えた。資料6はグループ活動を行った後のD児の紹介文である。資料5でも資料6でもD児は同じ内容(こまの楽しみ方)を書いている。しかし、「と中からななめになつていつて」というこまの回る様子を表す言葉から、「とちゅうから回り方がかわる」というこまの楽しみ方を表す言葉に変わった。このことから教師は、回り方を楽しむという言葉に着目しながら読むことができるようになったととらえた。また3次では、自分で本を読み、遊んでみたい昔の遊びを決め、友達に紹介するという活動を行った。紹介する前に、2次での学びを生かし友達同士でアドバイスし合う活動を行った。資料7はD児がアドバイスを受け、自分の文章を見直し、書き直した後の文章である。遊んでみたわけが資料6では「回り方がかわるから」であったのが、資料7では「友達と勝負をして勝ったらすごうれしそうだから」になった。つまり、資料6では、「回り方がかわる」という「楽しみ方」や「回る様子」を読み取っただけであったのが、資料7では読み取った内容に自分の言葉を付け足しながら表現できるようになったのである。友達や友達の文章とかかわりながらもう一度自分の文章を見直すことで、

人公の僕が)トラノスケのことが分かるようになってすごい。」という理由が多かった。教師の予想通り、子どもの書いた理由は、1つの場面に着目した感想の言葉が多かった。そこで、複数の場面の叙述を相互に関連付けるために、お気に入りの選んだ場面が最終場面でないE児の発言を全体の前で発表させた(資料8)。

E児：わたしのお気に入りの場面は、「物語が大きく変化したところで、雨が降ってきたところです。」わけは、雨がふったことで動物の言葉がわからなくなりましたよね。でも、このできごとが変化したことがきっかけで、トラノスケの気持ちがわかるようになったからです。

F児：そうそう。

G児：わかるわかる。

H児：感想が同じや。

教師：え？同じってどういうこと？選んだ場面違うよ。

どうして同じなの？

H児：だって、トラノスケの気持ちわかるようになったところ(理由)は同じだから。場面が違っても意見(選んで理由)が同じということ。

※波線 チリンという音を合図に動物の声が聞こえ、動物の気持ちがわかるようになったのだが、雨が降るといふできごとがきっかけでチリンという合図や動物の声が聞こえなくなった。しかし、主人公はネコのトラノスケの言いたいことがわかったということ。

#### 資料8 E児の発言からの交流の様子

すると、子どもは感想が同じでも選んだ場面が違うという根拠の違いに気付くことができた。そうすることで、読み手によって一人一人の感じ方の違いがあるということを子どもに意識付けることができた。

資料9は、授業後の子どものふりかえりである。F児は、交流から自分の感想を伝えるためには、E児の選んだ場面のほうが根拠としてふさわしいと感じていることがわかる。H児は、場面の変化と結び付けて、登場人物の心情の変化を読み取っていることがわかる。

これらのことから、両者とも学びをふり返ることで物語の読む新たな視点に気付くことができた。さらに「こんど自分で読むときに」や「つぎからは」の言葉から、次の学習や実生活で生かそうとする姿に変容していった。

今日は、E児さんの考えを聞いて、なるほどなと思いました。えらんだわけはわからなかったけど、E児さんの考えを聞いてお気に入りの場面を8場面にかえました。わけは、8場面の方が自分のえらんだ理由にぴったりだったからです。物語のちがった読み方が分かったから、こんど自分で本を読むときにもそんなように気をつけて、読めるといいなと思いました。(F児)  
ぼくは、はじめとおわりで(登場人物の気持ちがおなじだとおもったけどちがった。物語を読むときは、登場人物の変化を読み取るとおもしろいと思った。そしてかんそうに生かすとよいと思った。つぎからはそんなことを考えて読みたい。(H児)

#### 資料9 授業後のF児とH児のふりかえり

### 成果と課題

友達と意見を交流したり、学びをふり返る時間を設定したりすることで、子どもは新たな学びに気付き、次時や実生活に生かそうとする態度が養われていく。子どもの言語生活を豊かにしていくためには、国語の授業で学んだことを自覚させ、実生活に生かしていこうとする態度を育てることが必要である。今回の実践を通して、子どもの学習意欲を維持させたり、実生活に生かそうとする態度を養ったりすることにおいては三つの手だては有効であったと考える。しかし、中学年の段階では、まだうまく自分の考えを言語化できない子どもも多い。教師は、子どもの発達段階に応じて、教師が子どもの語彙力や表現力を手助けすることも必要であると感じた。そうすることで子どもがより豊かな言語を用いて考えを表出していくことができると考える。

また、実生活のどんな場面で活用できるのかイメージがもてない子どももいた。実生活の場でどのように生かしていけるかというヒントを与えたり、実際に体験させたりするなど活用を教師が意図的に設定することが必要であった。そうすることで、子どもがよりよく自分の言語生活を豊かにしていくことができると考える。