

# 理論と実践

# 国 語 科

濱 名 秀 晃  
中 山 典 子  
清 水 義 之

## 1 国語科における「よりよい未来を志向する子」

私たちは日常の様々な場面で、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、他者とコミュニケーションをとったりすることも、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つきが希薄になり、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きた。

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、言葉の意味、働き、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ことである。「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、上記の資質・能力を意識しつつ、「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、実生活や実社会で生きて働く国語力を育成していくことをめざす。目的意識や相手意識をもたせることで、学習の見通しをもち、場面に応じて、言葉をもとに論理的に思考したり、豊かに想像したり、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、自分の考えをより確かなものにしていくことで、子どもの国語力は向上し、言語生活も広がっていく。

このように、学習の中で子どもが身に付けた言葉の力は生きて働く力となり、国語科の枠を超えて、他教科の学びや実生活・実社会においても使える国語力となるだろう。

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。

- |   |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"><li>・単元のゴールや本時の課題・目的意識をもち 自ら学び続ける子</li><li>・言葉と対話し 他者の思いや考えを共有し 自分の考えをより確かなものにしていく子</li><li>・今の学びを生かして 未来に必要な国語力を高めていく子</li></ul> |
|---|

## 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、話したり聞いたり書いたり読んだりしながら国語力を向上させていくことは、指導事項を身に付けるだけでなく、各教科の実生活・実社会に生きて働く言葉の力を身に付ける上でも重要である。国語力を向上させるためには、まず、今までの学習経験や生活経験を想起させながら、子どもに好奇心や学びの必要感をもたせ、目的意識を明確にすることから始まる。そこに、相手意識をもたせることで、これからの学習の見通しをもつことができる。見通しがもて、学習課題がはっきりすれば、根拠をもとに自分の考えを決めることができる。その際、個々が言葉に着目できるような手だてを教え、根拠やそれに基づく理由、自分の考えを書かせる。そして、それらを価値付けていくことで、子どもの意欲を高めていく。

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、様々な考え方があることに気付くことができる。友達の考えや別の角度からの視点によってもう一度、自分の考えを決め直す。そうすることで、様々な見方・考え方を広げたり、深めたりしていくことができる。

これらの学習をくり返していく過程で、単元を通して身に付いた力を子ども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。自己を見つめ直す場では、今まで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。言葉を実生活や実社会に生かす場では、今まで学んできたことから身に付けた力と今学んだばかりの単元や教材文で身に付けた力を生かし、話したり聞いたり書いたり読んだりしていく。

また、国語科の学習を読書活動に結び付け、たくさんの本に触れ合わせることで読書を楽しみ、生涯にわたって読書を通じ、国語の知識を形成していく。このような経験を積み重ねていくことで、未来に必要な国語力が高まっていく。

### 3 決める授業の手だて

#### (1) 学びへの原動力を形成する「決める」

既習の学習経験や生活経験等を関連付けながら、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。「やりたい」「知りたい」という好奇心や、「できるようにになりたい」という必要感を子どもにもたせるために、モデルとなる成果物や既習の学習経験で解決するには少々難しい課題を提示する。こうすることで、目的意識が生まれる。そこに、誰を相手にして伝えるのかという相手意識ももたせることで、学習の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、課題解決の際、個々が言葉に着目できるように、根拠となる文にサイドラインを引かせたり、根拠に基づく理由や自分の考えをノートや付箋、吹き出し等を書かせたりする。考え方の視点のよいものを教師が紹介したり、コメントを入れたりする等、子どもの考えを意味あるものとして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) 多様な視点から根拠をもって判断する「決める」

教師が板書等で視覚化の工夫をしたり、新しい視点を提示し焦点化したり揺さぶったり疑問や対立を生み出したりすることで、子ども同士が言葉をもとに対話するようにする。こうすることで、自分の考えを広げたり深めたりすることができる。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考え直し、自分の考えをもう一度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うこともあるように、出会った言葉のとらえや解釈は子どもによって違いがある。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、一人一人の考えの違いに対し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直すことが大切である。

#### (3) 今までの学びをふり返り 未来に役立てる「決める」

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等をふり返ることで、自分の学びを自覚し、自己を見つめ直すことが、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、次の学びに活用できるようにする。そのために、ふりかえりの視点を子どもが決めていくことが、自己を見つめ直すことの習慣化につながると考える。そのため、初期段階では教師がふりかえりの視点を与え、それを単元ごとに蓄積していく。こうして、ふりかえりの視点を広げていくことで、子どもは学習に即したふりかえりが自分でできるようになり、満足感や達成感を味わえるようになると思う。

さらに今まで学習したことと単元で学習したことをもとに、音読劇等で表現したり、成果物としてリーフレットや意見文等に表したりする。そうすることで、登場人物の心情を踏まえて表現したり、今まで知らなかった言葉や表現の工夫を使えるようになったり、自分の経験や例を出して文章でよりの確に伝えたりすることもできるようになる。また、単元を通し読書生活を広げていくことで、様々な世界観に触れ、擬似的に体験したり知識を獲得したり自分の考えを広げたりすることができる。このような経験を積み重ねていくことで、未来に必要な国語力を高めたことが自覚できるようになると考える。

(1) 学びの原動力を形成する「決める」

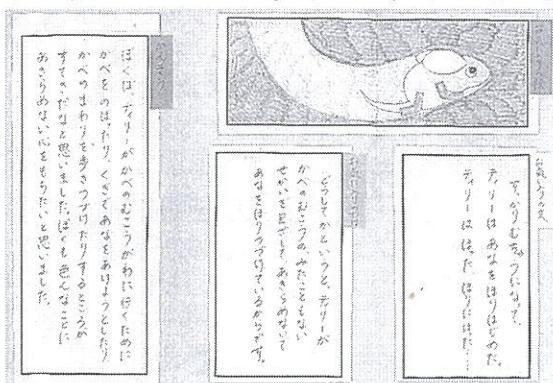
2年「レオ＝レオニ作品のリーフレットをつくって

図書室に掲示していろいろな人に紹介しよう ～スイミー～」の実践から

本単元は、スイミーのしたことや言ったことに気を付けて読み、感想を書くことをねらいとしている。物語文「スイミー」の実践より、学びの原動力を形成する工夫として、目的意識をもたせることと子どもにキーワードを着目させることについて述べていく。

子どもが目的意識をもって「スイミー」についての読み取りを深めていけるように、見本としてつくったリーフレットを子どもに提示しながら授業を進めていった。リーフレットにまとめることで、「スイミー」の学習を生かしながらレオ＝レオニの本の内容を読み取っていくとする目的意識を子どもにもたせたかったからである。

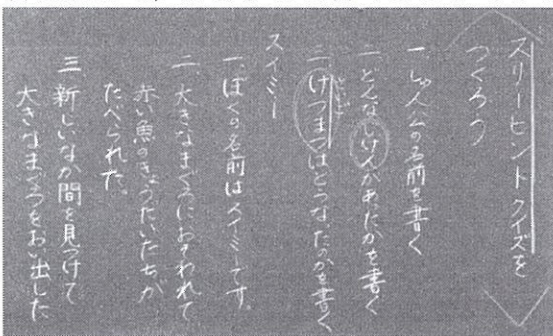
まず、子どもに目的意識をもたせることについての工夫を述べていく。この単元に入る前にレオ＝レオニの本を教室横の本棚に並び、子どもが朝自習の時間に自由に手に取って読めるようにしておいた。すると、子どもは朝自習の時間に進んで本棚からレオ＝レオニの本を



資料1 リーフレットの見本の提示

手に取って読み進めていた。単元の導入場面では、はじめに、単元のゴールでつくるリーフレットの見本を提示した(資料1)。すると、「いいね!」とリーフレットの見た目について話す子どももいれば、「見たい、見たい。」と言ってリーフレットの中身に興味をもつ子どももいて、リーフレットづくりをしたいという意欲的な子どもの姿が見られた。さらに、本の読み聞かせをした後に、見本としてつくったリーフレットのあらすじを読み、「このあらすじで合ってるかな?」と聞くと、「いい!」「合ってる!」などと話す子どもの姿が見られた。「みんなもこのリーフレットをつくってみる?」と尋ねると、子どもから「やった!」という声があがってきた。また、このリーフレットを誰に読んでもらいたいかを尋ねると、「いろいろな人に読んでもらいたい。」という意見があがってきたので、「どこにこのリーフレットをおいたらいろいろな人が見てくれるかな?」と問うと、「2年の教室横の本棚におくといいと思います。」や「図書室ならみんなが見ると思います。」という意見が出た。こうして、子どもの意見をもとに「レオ＝レオニ作品のリーフレットをつくって図書室に掲示していろいろな人に紹介しよう」という単元のゴールを子どもとともに決めることができた。

次に、子どもにキーワードを着目させることについて述べていく。「スイミー」の学習をした後、レオ＝レオニの本を選んでリーフレットを書くときに、あらすじも書くことができるようにと考えていた。なぜそう考えたかという点、教材「いなばの白うさぎ」の物語を学習した後に、昔話の本を読んであらすじを子どもに書かせると、あらすじを書けない子どもがいたからである。また、キーワードに着目できるようにすることであらすじを書くことができ、次の単元でもその力を生かしていきたいと思ったからである。そこで、「スイミー」の学習を通して、あらすじを書くことができるようになってほしいと思い、「スイミー」の読み取りの学習後に、スリーヒントクイズをつくる手だてをとった(資料2)。「スイミー」のお話をもとにみんなでスリーヒントクイズづくりをした。



資料2 スリーヒントクイズづくりを示した板書

手に取って読み進めていた。単元の導入場面では、はじめに、単元のゴールでつくるリーフレットの見本を提示した(資料1)。すると、「いいね!」とリーフレットの見た目について話す子どももいれば、「見たい、見たい。」と言ってリーフレットの中身に興味をもつ子どももいて、リーフレットづくりをしたいという意欲的な子どもの姿が見られた。さらに、本の読み聞かせをした後に、見本としてつくったリーフレットのあらすじを読み、「このあらすじで合ってるかな?」と聞くと、「いい!」「合ってる!」などと話す子どもの姿が見られた。「みんなもこのリーフレットをつくってみる?」と尋ねると、子どもから「やった!」という声があがってきた。また、このリーフレットを誰に読んでもらいたいかを尋ねると、「いろいろな人に読んでもらいたい。」という意見があがってきたので、「どこにこのリーフレットをおいたらいろいろな人が見てくれるかな?」と問うと、「2年の教室横の本棚におくといいと思います。」や「図書室ならみんなが見ると思います。」という意見が出た。こうして、子どもの意見をもとに「レオ＝レオニ作品のリーフレットをつくって図書室に掲示していろいろな人に紹介しよう」という単元のゴールを子どもとともに決めることができた。

次に、子どもにキーワードを着目させることについて述べていく。「スイミー」の学習をした後、レオ＝レオニの本を選んでリーフレットを書くときに、あらすじも書くことができるようにと考えていた。なぜそう考えたかという点、教材「いなばの白うさぎ」の物語を学習した後に、昔話の本を読んであらすじを子どもに書かせると、あらすじを書けない子どもがいたからである。また、キーワードに着目できるようにすることであらすじを書くことができ、次の単元でもその力を生かしていきたいと思ったからである。そこで、「スイミー」の学習を通して、あらすじを書くことができるようになってほしいと思い、「スイミー」の読み取りの学習後に、スリーヒントクイズをつくる手だてをとった(資料2)。「スイミー」のお話をもとにみんなでスリーヒントクイズづくりをした。①「主人公の名前を書く」②「どんな事件があったのかを書く」③「結末はどうなったのかを書く」というようにキーワードを与えることで子どもがあらすじを書きやすくなる方法を提示した。すると、子どもは「事件」や「結末」のキーワードに着目することで、「スイミー」の叙述からそのキ

ワードに関連する叙述を見つけ出してスリーヒントクイズをつくることができた。その後、子どもが知っている昔話を選び、スリーヒントクイズづくりをして、クラスの友達へ問題を出していくことにした(③→②→①の順に問題にして出す)。「三まいのおふだ」を選んだ子どもは、③では「おしょうさんが山んばをまめにしたべるお話はなんでしょう。」②では「山んばが小ぞうをおいかけたべよとしたじけんのお話はなんでしょう。」という問題をつくることができた。

このように、子どもにモデルとなる成果物を提示することによって、子どもはあらすじを書くという目的意識をもち、そこから図書室に来る人という相手意識をもたせることができた。学習の見通しをもって、学びの原動力となるような単元のゴールを決めることにつながったと考えられる。また、子どもが大事な言葉に着目できるように、教師がキーワードに着目して書かせることで子どもが根拠をもって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あらすじを書くことができるようになっていった。

## (2) 多様な視点から根拠をもって判断する「決める」

### 2年「かんさつきろく文を家ぞくに紹介しよう ～かんさつ名人になろう～」の実践から

本単元では、飼っている生き物や育てている植物を観察して、気が付いたことを記録する文章を書くことをねらいとしている。多様な視点から根拠をもって判断する工夫として、焦点化する発問について述べていく。

本単元を学習していく時期に、生活科の「大きく なあれ わたしの 野さい」の単元も同時に学習していたので、国語科で学んだ観察の視点をもとに生活科で育てている野菜について観察させることにした。まず、観察するポイントに目を向けさせるために、教科書に書かれている模範の文章から観察するポイントに気付かせるようにしていった。すると、目や鼻、耳、手触りなどを意識して観察することがわかってきた。また、葉の大きさを実際に測ったり、何か別の物の大きさに例えたり、数に着目したりと、子どもは観察するポイントをもとに多くの視点から観察することができるようになっていった。しかし、いざ文章として書き始めると、文と文のつながりがなくまとまりのない文章になっている子どもや、言いたいことがはっきりしない文章を書く子どもも見られた。

そこで、文と文のつながりを意識させるために、教師が書いた観察記録文の文章の順番をばらばらにし、その文章を板書に提示して、正しい順番に並べ替える(決める)ようにした。そして、話し合いの中で一番最初にくる文章が四つ候補として出てきたので、子どもの意見を焦点化していくために新しい視点を与える発問をした。資料3は教師の発問に対する子どもの発言である。

教師：この中で一番はじめにこないと思う文はどれかな？

A児：「葉の数もどんどん増えてきました。」が違うと思います。

教師：どうして違うと思ったの？

A児：最初にそれをおくと、「～も」とついているから、「～も」って使うときは…。「～も」があると…「～も」っていうのは二つある…、一つじゃない…。

教師：Aさんに付け足しで言える人？

B児：Aさんと文の一番はじめになっているのが違うと思っているのは同じなんですけど、なんで「～も」がついているとだめかと言うと、最初に「～も」がつくと、「葉の数も」とかだったら「～も」って後にくるものだから、その前に何か文があると思うからです。

C児：「葉の数も」の「～も」は、なんか…それともう一個なんかがあるよ、みたいな感じで教えるものだから、後にこないといけないんだと思います。

#### 資料3 子どもの意見を焦点化していく場面での話し合いの様子

A児の発言から最初の文に助詞の「も」がきてはいけないことはわかっているのだが、はっきりとした理由が言えないでいる様子がわかる。B児とC児の発言からは助詞の「も」は後にくる文章で、その前に文章があることに気付いていることがわかる。

このように、教師が焦点化するような発問をすることで、子どもが文章に書かれている言葉をもとに対話するようになっていった。また、子ども同士が自分の感じた言葉のとらえをもとに話し合いをしていくことで考えの違いに気づき、考えを広げたり深めたりできるようになっていった。

そのため、子どもが根拠をもって対話するために焦点化させる発問をすることは有効であ

ったといえる。

## 2年「レオ＝レオニ作品のリーフレットをつくって

図書室に掲示しているいろんな人に紹介しよう ～スイミー～」の実践から  
本単元では、各場面で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。三場面では、スイミーの行動をくわしく読み取らせたいと考え、スイミーが見たものはいくつあるのかという問いを提示した（資料4）。

教師：三場面で、スイミーが見たものはいくつあるのかな？

D 児：7種類です。

子ども：同じです。（多数）

E 児：6種類です。

子ども：同じです。（多数）

F 児：5種類です。

子ども：えっ？どうしてですか？

教師：どうしてそう思ったの？

G 児：まずはくらげ、いせえび、さかな、こんぶやわかめは海そう、うなぎはさかなと同じだからとばして、いそぎんちゃく。

H 児：あ～ん。そういうことか。

I 児：1, 2, 3…（とスイミーが見たものを数え出す。）

教師：数だけで考えると7種類で、種類をまとめて考えると5種類なんやね。

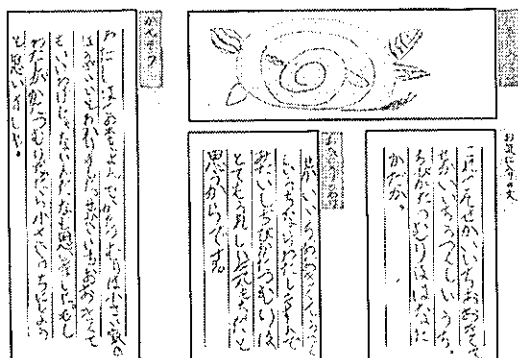
資料4 子ども同士が言葉をもとに対話する様子

叙述に着目できるように教師が発問をすることで、子ども同士が言葉をもとに対話するようになった。また、その根拠や理由を知ることによって自分の考えを広げたり深めたりしようとする姿が見られた。H児やI児のように、読み取った自分なりの解釈を他者と交流し合うことと、自分の見方や考え方を広げたり深めたりしていくことにつながったと考える。

### (3) 今までの学びをふり返り 未来に役立てる「決める」

## 2年「レオ＝レオニ作品のリーフレットをつくって

図書室に掲示しているいろんな人に紹介しよう ～スイミー～」の実践から



資料5 子どもが作成したリーフレット

「スイミー」の学習を通して、単元で学習してきたことをもとに、レオ＝レオニの本の中からお気に入りの本を選んで、成果物としてリーフレットにまとめることにした。登場人物の心情を読み取ったり、物語の出来事の流れを読み取ったりすることができるように、リーフレットには、「お気に入りの絵」、「お気に入りの文」、「お気に入りの理由」、「あらすじ」、「感想」をかくようにした（資料5）。既習を生かす活動を入れ子構造にして意図的に取り入れていく中で、レオ＝レオニの本でも同じように登場人物の心情や物語の出来事の流れを

とらえて表現することができた。資料6はリーフレットが完成した後に書いたふりかえりである。

- ・リーフレットのあらすじを考えるのがおもしろかったです。（J児）
- ・リーフレットをつくったときに、あらすじが書きにくかったけど、「スイミー」のペンキょう通りにさがすと、やりやすかったです。（K児）
- ・リーフレットの学しゅうのおかげであらすじがよくなってよかったです。（L児）
- ・あらすじがうまく書けなかったから、つぎにあらすじを書くときには、もっとうまく書いていきたいです。（M児）

資料6 リーフレットを作成した後のふりかえり

このように、「スイミー」の学習を進めてきたことを土台にすることで、3次の学習でも同じようにレオ＝レオニの本へとつなげていき、登場人物の心情をとらえてお気に入りの文を見つけ、そのわけについても書けるようになってきた。また、今までできなかったあらすじもキーワードに着目させることで少しずつ書くことができるようになってきた。

「スイミー」の学習の最後に単元を通してのふりかえりを行った。この単元を通してどの

ようなことを学んだのかを振り返ることで、子ども自身が学びを自覚し、自己を見つめ直し、ほしいと考えたからである。単元のふりかえりは子ども自身が視点を明確にしてこなかったため、ふりかえりの視点を与えることにした。『スイミー』を学習した感想、「リーフレットをつくった感想」「これからの学習に生かしていきたいこと」の三つの視点を与え、ふり返らせた。資料7はそのふりかえりの一部である。

- ・「スイミー」の学しゅうをしていたら、じ分の考えがどんどんかわったのしかったです。(N児)
- ・「スイミー」の学しゅうをして、じ分で考えることがふえてきて、うれしかったです。これからも、レオ＝レオニさんのつくったいろいろな本を見ていきたいと話を読んで思いました。(O児)
- ・スイミーは、みんなのためにいろいろ考えているから、わたしも、もっといろいろ考えて、はっぴょうしたいです。(P児)
- ・ゆう気を出して大きな魚をおい出したスイミーみたいな人にほくもなりたいです。レオ＝レオニさんの本がまだまだあると思うのでまだまだ読みたいと思います。(Q児)
- ・「スイミー」や、レオ＝レオニさくひんを読んでいると、もっともっとレオ＝レオニさんのさくひんのものを読んで、リーフレットをつくっていききたいです。(R児)
- ・「スイミー」の学しゅうしたかんそうは、レオ＝レオニさんのさくひんをもっと読みたくなりました。わけは、すてきな本がいっぱいあったからです。(S児)
- ・「スイミー」のお気に入りのべんきょうをして、ちがう本のお気に入りさをさぐことに生かしていきたいです。(T児)
- ・リーフレットをつくってもっとレオ＝レオニさんのさくひんを読みたくなりました。これからはレオ＝レオニさんの本ではなく、ちがうさくしゃの本もいっぱい読みたいです。(U児)

#### 資料7 スイミーを学習した単元のふりかえりからの抜粋

N児とO児は「スイミー」の学習を通して、自分の考えが変化することに喜びを感じることがわかる。P児とQ児は、主人公のスイミーと自分とを重ね合わせ、主人公のスイミーを擬似的に体験して、自分の考えを広げていったことがわかる。R児とS児はレオ＝レオニ作品に触れたことで、さらにレオ＝レオニ作品の魅力を追求していきたいという気持ちが伝わってくる。T児は「スイミー」の学習でお気に入りの部分を見つけたことで、これから、お気に入りの視点をもっていろいろな本を読み進めようとしていることがわかる。U児はまだ読んでいないレオ＝レオニ作品を楽しみに考えたり、レオ＝レオニ以外の作者に目を向けたりして、読書の世界を広げていることがわかる。

このように、単元学習の最後に単元のふりかえりを行うことによって、子どもは自分の学びを実感し、自分を見つめ直すことで、次の学びへの意欲へとつながっていくことがわかった。さらに単元を通して読書生活を広げていくことで、本の世界へと擬似的に体験して、自分の考えを広げていくことができると感じた。

## 成果と課題

子どもが主体的になって授業の中で決めることができるようにするために授業デザインに取り組んできた。成果としては、子どもにモデルとなる成果物を提示することで目的意識をもって取り組んだり、「事件」や「結末」というキーワードに着目させることで子どもが言葉に着目してあらすじを書いたりすることができた。また、教師が焦点化したり叙述に着目したりするような発問を手だてにとることで、子ども同士が言葉をもとに対話し、言葉のとらえや解釈を広げたり、深めたりする姿になっていった。さらには、「スイミー」の学習をもとにレオ＝レオニの作品へとその学びを生かしていくことで、お気に入りの部分やそのわけを見つれたり、あらすじを書いたりできるようになっていった。そして、単元のふりかえりで自己を見つめ直すことで読書生活を広げていこうとする子どもの姿が見られた。

課題としては、低学年の子どもが決めることは限られており、低学年の段階では決めることが難しいものがあった。高学年になって子どもが決めることができるようにするには、低学年の段階で教師が支えながら子どもと一緒に決めることをくり返し行っていくことで、子どもが自ら決める姿へとようになっていくと考える。

子どもが様々な言葉に触れて言葉と対話し、他者とかかわり合う中で、見方・考え方を広げたり深めたりできるようにしていき、自分の学びを実感できるようにしていく。これからの未来を牽引していける人となっていくように、これから先も子どもが決める主体となる授業デザインについて考え、実践をさらに重ねていきたい。

(1) 学びの原動力を形成する「決める」

6年「本の魅力を読みログで伝え合い 読書の幅を広げよう ～私と本～」の実践から

本実践は、これまでの読書生活をふり返り、読書の幅を広げることを目的としている。そこで、本単元では、付けたい力を「自分と本とのかかわり方をふり返り、友達と本の魅力进行交流することを通して、読書の幅を広げる力」とした。この力を付けるために、「本の魅力を読みログで伝え合い 読書の幅を広げよう」というゴールを設定した。

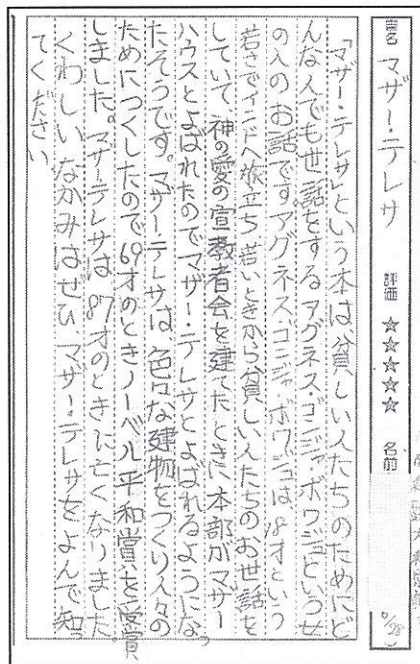
まず、教材「私と本」で、「どのくらい本を読んでいるか」「読むと自分にどんな変化が起きるか」等、観点に沿って読書生活をふり返らせ、自分自身の読書生活の傾向や特徴をつかませた。そうすることで、自分がどんなジャンルの本を読んでいるのか、並行読書の選書の視点をはっきりさせることができた。

こうして、子どもは、学校図書館へ行き、選書の視点をもとに、これから読んでみたいジャンルの本を選ぶことができた。次時で扱う教材文「森へ」の学習前と学習後とで、自分の選んだ本に対する魅力の感じ方・伝え方の違いに気付かせるため、選んだ本を読んだ後、本の魅力を伝えるコメント（以下、読みログとする）を200～300字程度で試しに書かせた。

読みログを書かせた後、「クラスのみんなで、お互いの読みログを読み合おう。」と、教師が聞いたところ、子どもは、「魅力の伝え方がよくわからず、難しかった。だから、読み合いたくない。」と言った。そこで、

- ・「おもしろい」を連発してしまった。
- ・おもしろいと思うけれど、どこがおもしろいかわからない。
- ・筆者の伝えたいことがいっぱいあって短くできない。
- ・どれを魅力にするのかがありすぎて、一つにしぼれない。

資料1 初めて読みログを書いて難しいと思ったところ



資料2 A児の単元導入時の読みログ

り上げたらよいのかを迷っているようだった。また、大半の子どもの読みログは、根拠となる文や言葉がないので説得力に欠けていた。A児の読みログにも、根拠となる文や言葉はなかった。その上、マザー・テレサの説明ばかりで、読みログを読んだ人が、「この本、読んでみたい」と思ったり、思わず本を手に取りたくなったりするものではなかった（資料2）。このような状態では、選んだ本の魅力をクラスの友達に伝えることができないという自分の実態を子どもは把握した。

こうして、本の魅力について学習しなければならないという必要感が生まれた。そこで、選んだ本の中にどんな魅力が詰まっているのか、そして、読みログを読むクラスの友達が、「なるほど！読んでみたい」と共感してくれるのか、そんなことを考えながら、教材文「森へ」を通し、本の魅力について考えていくという目的意識を子どもはもつことができた。このように、学びの必要感が生まれ、目的意識をもたせたことから、子どもは、目的を達成するための原動力をもつことができたと考える。

6年「本の魅力を読みログで伝え合い 読書の幅を広げよう ～森へ～」の実践から

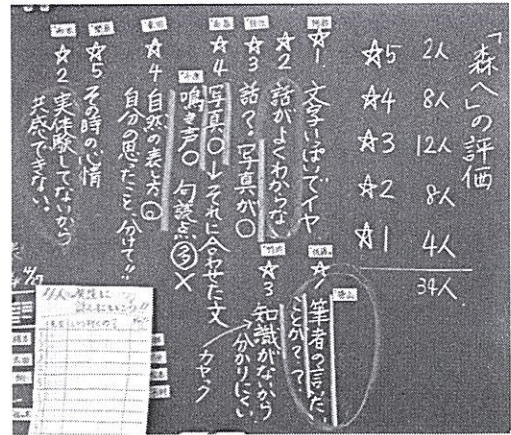
教材文「森へ」は、ノンフィクションの作品である。美しい写真と合わせて文章による描写を味わい、行ったこともないアラスカの森に行ったかのような気分に読者を引き込む。このように、「森へ」には、たくさんの魅力が詰まっている。その上、「森へ」は、子どもにとって、初めて出会う作品のジャンルでもある。こうしたことから、「森へ」は、作品の魅力を味わいながら、読書の幅も広げることのできる教材文であることがわかる。



「森へ」の学習後、たくさんの魅力が詰まった作品だとわかったことから、学習前より「森へ」に対して魅力を感じるようになったということを実感させたため、「森へ」を一読した後、最初の評価を子どもにさせた。評価は、★5つ中いくつなのか、星の数で表した。★の数の平均は、2.88であり、教師が予想した通り低い結果であった。

また、なぜ、そのような評価をしたのか理由も述べさせた(資料3)。評価の低い子どもの理由を見ると、話の内容がわからないことと、森の中の様子や起こっていることに対して実体験を伴わないこと等から、評価が低くなってしまったことがわかる。しかし、世間では「森へ」の評価は4.7と高い。このことを子どもに伝え、子どもは、「世間の人々は、どこに魅力を感じているのか」と疑問をもった。

このように、子どもとは相反する視点を教師が与えたことで、子どもは疑問を抱き、作品に込められた魅力を考えなければならぬという課題意識をもって、「森へ」の学習に入ることができた。こうして、疑問を抱かせ、課題意識をもたせたことは、「森へ」を学習する原動力を形成し、学習する意欲を持続させることにつながっていった。そして、「森へ」の学習後、作品全体に魅力が散りばめられていることがわかった際、作品に対する評価が上がり、考えの変容を自覚させる手だてとなったのではないかと考える。



資料3 「森へ」の最初の評価とその理由

## (2) 多様な視点から根拠をもって判断する「決める」

### 6年「本の魅力を読みログで伝え合い 読書の幅を広げよう」

まず、「森へ」の魅力を考えるため、子どもは一人学習を行った。ひきつけられた文(根拠)を選んで教科書に線を引き、理由を付箋に書かせることで、自分の考えをもった。一人学習の際は、「ピロロロロ」等の音の表現や「鏡のような水面」等の比喻表現、つまり、表現面に魅力を感じている子どもが多かった。一方で、倒木の栄養が新しい木々を育てたこと等、命のつながりに対する考え、つまり、内容面に目を向けている子どもは、ほんのわずかであった。

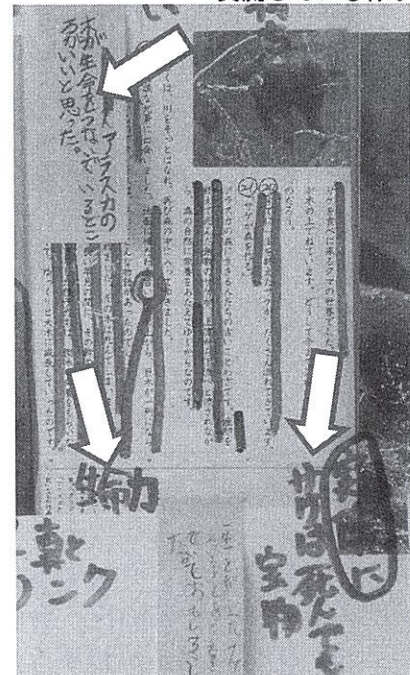
次に、自分の考えを広げさせるため、ひきつけられた文とその理由をグループで交流し合った。質問されたら自分のグループの意見を正しく伝え、他のグループで聞いてきたことは自分のグループで正しく発信するというように、一人一人が責任感をもち主体的に学ぶよう、交流は、まなボードを用い、ワールド・カフェ形式で行った(資料4)。

交流後のまなボードを見ると、考えが広がっていることがわかる(資料5)。書き込まれた字は、他のグループの意見を聞いて、考えが広がったところである。特に、サケは死んでも宝物だということ、つまり、森の中で巡っている命のつながりについて考えを広げていることがわかる。そして、自分たちのグループの話し合いで出たピンク色の付箋には、「アラスカの木が生命をつないでいるところがいいと思った」と書いてある。そこに、他のグループから学んできた考えを取り入れ、倒木のように年をとってしまった木でも栄養を与えていることに「生命力」を感じている。これらのことから、自分のグループの考えだけでなく、他のグループの考えも取り入れることで、命のつながりに対する考えを深めていることがわかる。

### ～森へ～の実践から



資料4 ワールド・カフェ形式で交流している様子



資料5 交流後のまなボードの一部

また、グループ交流後の全体交流で、「筆者の特に伝えたいことは、くり返されていると思いました。」という発言があった。このことから、森の中で巡っている命のつながりのエピソードが「森へ」の作品全体に散りばめられていることに気付いていることがわかる。

こうして、「森へ」の魅力について考えを広げた後、再度「森へ」の評価を子どもに聞いてみた。最初の★の数の平均は、2.88だったのに対し、学習後の平均は、4.11に上がった。

これらのことから、根拠をもって主体的に他者と交流することは、自分の考えを広げるだけでなく、作品に対する評価も上げ、評価に対する考えの変容を自覚させることにつながったと考える。

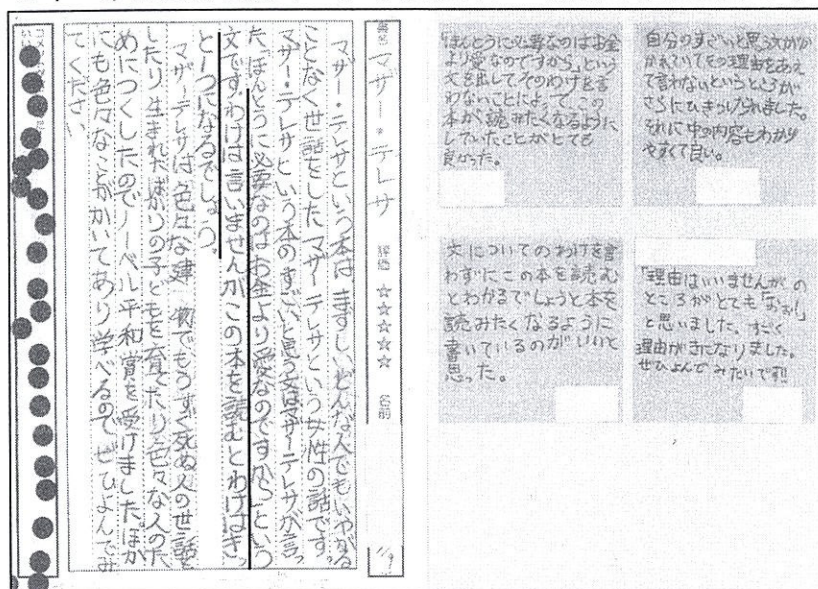
最終的に、「森へ」で学習した魅力が、選んだ本で活用できなければ、単元末に行う読みログで魅力を伝え合うという活動につながらない。そこで、最後に、「自分の本で使えそうなところはなかったか。」と発問し、ふりかえりに書かせたり、全体交流で聞いたりした。下記の子どものふりかえりを見ると、選んだ本で使えそうな魅力について考えを広げ、自分の読みログを書き直す時にどうするか、考えを決め直していることがわかる(資料6)。このように、根拠をもって主体的に他者と交流することは、単元末の活動に対する考えを決め直すためにも有効であったと考える。

- ・自分の選んだ本でも活用するには、引用や表現力の説明、おすすめをすると相手も読みやすくなり、興味をもつかもしいと思います。(B児)
- ・私は、9班の意見がいいと思いました。わけは、今にもクマがやってきそうな気がしたというところが写真の不気味さからわかったという意見に納得したからです。私も自分の本で、写真からわかることもとり入れたいです。(C児)
- ・自分の読みログで使えそうだったところは、11段落で疑問を出して、25段落で疑問に対する解答を書いてあったところです。疑問を疑問のままにしておくのではなく、解答も出すと相手をひきつけられるのではないかと思います。自分の読みログにも使ってみたいです。(D児)
- ・僕が特にいいと思ったところは、心情の変化です。森へでは、筆者の心情の変化だけでなく、森自体の心情の変化も見られました。不安→やさしくなど、よく見ればそういう変化が読み取れました。自分の本の時も、主人公や重要なものの心の変化を読み取って書きたいです。(E児)

資料6 「森へ」の魅力を考えて後のふりかえり

### (3) 今までの学びをふり返り 未来に役立てる「決める」

#### 6年「本の魅力を読みログで伝え合い 読書の幅を広げよう ～単元末～」の実践から



資料7 「森へ」学習後に書いたA児の読みログと友達からのシールや付箋での評価

「森へ」の学習後、子どもは、読みログを書き直し、友達と読み合った。左の写真は、資料2のA児が書き直した読みログと、友達と読み合った際にもらった「いいね」のシール、どこが良かったのかを評価した付箋である(資料7)。A児は、資料6のB児がふりかえりで書いた引用を生かして、読みログを書いている。また、資料6のD児の「疑問を疑問のままにしておくのではなく、解答も出す」をA児はアレンジして、あえて意図的に解答を出さなかった。そのことが、より読者

の心をひきつけていることが、付箋からもわかる。

単元の最後に、単元全体をふり返る場を設けた。学びを自覚し、自己を見つめ直すことができるよう、今回は、教師がふりかえりの視点を与えて書くことにした。ふりかえりの視点は、①本とのかかわり方の変化、②最初の読みログと最後の読みログの違い、③これからどんな本に目を向けたいかである。F児・G児ともに、今まで読まなかったジャンルの本を読

んだことで起こった心の変化、「森へ」で学習したことをどう生かしたのか、これからどんな本を読んでいきたいのかを客観的に把握し、読書の幅を広げようとしていることがわかる(資料8)。

僕は、今までおもしろいシリーズものの本ばかり読んでいたけれど、この学習では、昔書かれた有名な作家さんの話を読んでみました。すると、おもしろいだけでなく、温かさやさびしさなどが伝わってきました。

最初の読みログは、表現など細かいところには一切目をおかず、表面的に読んで書いていたけれど、最後には、「森へ」で学んだたとえを使って書く書き方や音の表し方などを使って書きました。

これからは、楽しい・おもしろいだけでなく、昔の生活や外国についての知識を知ることができるジャンルも読んでみたいです。(F児)

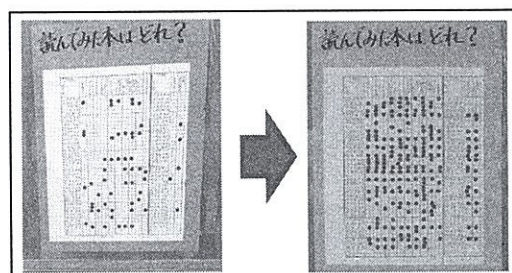
僕はこの学習で、あまり読んだことのない短編集に目をつけた。短編集というと、真面目な話ばかりでつまらないと思っていたが、面白い表現がたくさんあり、読むことが楽しみになってきた。

最初の読みログでは、全体を通してどんなことが良かったかということしか書いていなかった。しかし、「森へ」の魅力を見つけることで、特に、どんなところがどのように面白いのか、文を選んで具体的に書いたり、そこからどのように思ったかを書いたりすることができた。

これからは、友達が紹介してくれた、うそに対する予想外のことがたくさん書いてあった哲学の本がおもしろかったので、哲学に目を向けた。(G児)

資料8 単元末のふりかえり

また、友達が選んだ本も読むことで、さらに読書の幅を広げてほしいと思い、教室の後ろに子どもが選んだ本を全て並べ、本の題名を書いたクラス名簿を壁に貼った。読んだ本の欄には、シールを貼らせた。「森へ」の魅力を考える前は、あまり友達の選んだ本を読むことはなかったが、「森へ」の魅力は何かを学習し、再度読みログを書き直して、友達と読み合うと、友達の選んだ本を読む姿がよく見られるようになった。「森へ」学習直後から10日間でシールの数が、約4倍増えた(資料9)。このことから、単元導入時より、子どもが読書の幅を広げていることがわかる。



資料9 並行読書における読書の幅の広がり  
(「森へ」学習直後 → 10日後)

これらのことから、「森へ」の魅力を考え、以前より説得力のある読みログを書けるようになったことで、選んだ本の魅力が読者に伝わり、「読んでみたい」という気持ちが表れたことが読書の幅を広げることにつながったのではないかと考える。

## 成果と課題

学びへの原動力を形成するために、どんなジャンルの本を読めば読書の幅を広げることができるのか、並行読書の選書の視点をはっきりさせることで、子どもは並行読書の本が選びやすくなり、自分で読みたい本を決めることができた。また、学習前に読みログを書かせたことで、相手を納得させるような読みログが書けないことを実感し、本の魅力とは何かを学習しなければならないという必要感をもたせることができた。これらの手だては、有効であったと考える。主体的に他者と交流し、自分の考えを広げるために、ワールド・カフェ方式で交流させた。「自分のグループの友達にわかったことを伝えなければならない」という責任感が一人一人に生まれ、集中して交流することができたことが、クラス全体に「森へ」の魅力に対する考えの広がりをもたらした。そのことが、読みログを説得力あるもの書き直すことにつながり、単元末に読書の幅の広がりをもたらした。交流の手だても有効であったと考える。

今後の課題としては、グループ交流で相手に考えを聞く際、「えっ、何で。」と聞き返し、自分が納得するまで聞くように指導をすることで、話し合いのスキルを高めていきたい。また、ふりかえりの視点を教師が与えるのではなく、子どもが自分で決められるようになればと考える。そうすることで、いつでも客観的に自分を見つめ直すことができ、次の学びへ自分につながっていくことができるからである。そのためには、もう少しふりかえりの視点を増やしていく必要がある。

これらのことを踏まえ、子どもが満足感を得られるよう、教材研究を進めていきたい。

## (1) 学びの原動力を形成する「決める」

## 4年「場面の様子に着目して読み しょうかいしよう ～一つの花～」の実践から

現代の子どもは、平和で豊かな環境で生活している。そのため、子どもにとって戦争を身近に感じることは難しい。子どもは3年「ちいちゃんのかげおくり」での学習を通し、戦争は幼い子どもまで巻き込む悲惨なことであると感じていた。しかし、戦争に対する悲慘さ恐怖のイメージが強いため、普段の生活では、戦争をテーマにした本を手にとって読む子どもは少ない。

本単元では、場面の移り変わりに注意しながら登場人物の気持ちや情景を叙述をもとに読み取るとともに、特別な言葉に着目しながら作者の作品にこめたメッセージを読み取らせた。そこで単元の導入では、「ちいちゃんのかげおくり」での学習経験や自分たちの生活経験と学習のねらいを結び付けながら単元のゴールを子どもとともに決めることにした。既習や自分の生活と結び付けることで学習の見通しをもつことができ、単元のゴールに向かっていく原動力になると考えたからである。

子どもが既習を思い出したり、戦争に対するイメージをふくらませたりするために、単元の導入前に、教室に戦争をテーマにした本を並べておき、休み時間などの合間に気軽に手に取って読める環境を整えた。そして単元の導入で、教師から子どもに「一つの花」は戦争をテーマにした物語であることを伝えると、「(教室の) 後ろの本 (戦争をテーマにした本) もそうだよ。」や「ちいちゃんのかげおくりといっしょだ。」「たぶん悲しい話だ。」というつぶやきが出た。次に、「ちいちゃんのかげおくり」ではどんな学習をしたか尋ねると、「場面を比べて読んだ。」や「家族に物語の紹介をした。」と答えた。そこで「戦争をテーマにした本を読み、友達に紹介しよう」という単元のゴールを子どもとともに決めた。また「何を紹介するの。」と問うと、「場面の様子」や「登場人物の気持ち」「おすすめの場面」など、これまでの物語の学習経験をふまえた答えが出た。継続的に学習のゴールを子どもとともに決めてきたことにより、子どもは既習の「場面の様子」や「登場人物の気持ち」といった学習内容と結び付けたり、単元の終末に何をするかという学習に見通しをもったりすることができた。

また、子どもに学習意欲とつながる好奇心や必要感をもたせるために、「物語のあらすじ」「登場人物」「特別な言葉」「本を読んだ感想」などを記載した教師の模範の成果物を用意した。そして既習との違いを明確にさせるために「でもそれじゃ、新しい勉強ないよね。」と尋ねた。すると、子どもから「それ(新しい学習)を考えながら読もう。」「何か伝えたいポイントがあるんだ。」という言葉が返ってきた。そこで、教師が子どもに学習の成果物を提示した。子どもが既習の学習から新しい学習に目を向けたタイミングで、学習の見通しがもてる成果物を提示することで、子どもは「知りたい」という好奇心や「できるようになりたい」という必要感をもつことができた。

このように、学習環境を整え既習経験を想起させることで、学習の見通しをもつことができた。子どもの様子を見取り、タイミングよく学習内容を提示することで学習意欲や必要感をもたせながら学習を進めることができたと考える。

## (2) 多様な視点から根拠をもって判断する「決める」

## 4年「調べたことを整理して書こう 新聞を作ろう」の実践から

子どもの情報獲得手段は、新聞よりテレビからのニュースやインターネットからがほとんどである。本実践では、新聞の特徴や作り方を知り、記事にすることを決めて伝えたいことが明確になるように文章を書くことをねらいとした。また、新聞に興味をもつこともねらいとした。本単元では、二つのねらいにせまるために、単元の途中で新聞記者の方をゲストティーチャーとして招いた。新聞記者という自分と違う立場から見た意見を聞くことで、子ど

もに新しい視点を与え、新聞の作り方についてや文章構成について等、新聞の特徴を学べるよう単元を構成した。

まず単元の導入では、《浄水場見学のことをお家の人に伝える新聞を作ろう》と単元のゴールを設定した後に、子どもは新聞を見ながら、新聞には記事やそれにあった写真や見出しがあることなどの新聞の構成を確認した。その後、子どもに自分たちの足りないものを自覚させるために、グループに分かれて、新聞にする記事を書かせ、個々が担当する記事が書き終わった後、グループで交流させた。すると①見出しの書き方の難しさ②読み手に伝わりやすいとはどういうことか③文末がそろっていないことの三つの視点について話し合う姿が見られた。

そこで、次時に本物の記者の方が来てくれることを子どもに伝えた。次時では、あらかじめ子どもの求めている視点を記者の方に伝え、打ち合わせをし、①見出しのつけ方や割り付けの仕方②記事を書くときに気を付けていること（書く内容や文末）③記者の1日の仕事内容の三つの視点について話をしてもらうようにした。

そうすることで、その後の学習では読み手を引き付ける見出しのつけ方、伝えたい内容が読み手に伝わるような記事の書き方についての新しい視点をもっともう一度自分の書いた記事に向き合ったり、友達と同じ視点をもって交流したりすることができた（資料1）。また、新聞ができるまでにどんなことをしているかを学習することで、記事の内容だけでなく、新聞の紙面全体の構成もこれでよいのかも一度話し合うようになったり（資料2）、教室においてあった新聞とも比べたりするようになった。子どものふりかえりにも「新聞の作り方を勉強したら新聞をみるのがおもしろくなった」「何が伝えたいことなのかを考えて読んでみたい」など新聞へ興味をもつようになった子どもの様子が見られた。

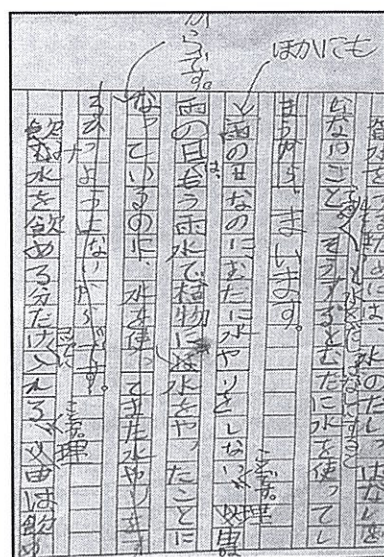
このように、教師が意図的に新たな視点を与え、交流の土台を整えることで、子どもは主体的に学びに向かい、必要感や根拠をもって対話をするようになったと考える。さらに、ゲストティーチャーなど自分と違う立場の人との対話から獲得した視点をもったことによって、自然とその視点を使って他者と対話するようになったり、もう一度自分の考えを決め直したりするようになったと考える。

#### 4年「場面の様子に着目して読み しょうかいしよう ～一つの花～」の実践から

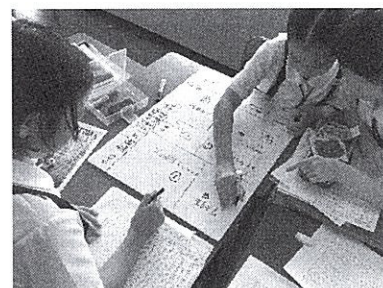
子ども同士が言葉をもとに対話するためには、学習課題により子ども同士の思考のズレを生み出すことと、教師が新たな読みの視点や課題を与え揺さぶることが大切である。そうすることで、子どもは自分の考えに根拠をもって友達と対話したり、もう一度作品内の文章と対話したりする。

本単元では、教科書教材である「一つの花」と並行読書として自分で選んだ「戦争をテーマにした本」を扱っていく。その際、友達との対話で深めた考えと、「一つの花」で学習し獲得した新たな視点で、子ども自身が選んだ本をもとに自己内対話を促す。

まず、導入で教師による読み聞かせの後、子どもに初発の感想を書かせた。感想には、A児やB児のように戦争が引き起こす悲惨さなどにふれた感想が多かった。C児のように父か



資料1 視点をもって添削



資料2 紙面の構成を考えている様子

- ・ちいちゃんのかげおくりのときと同じで、悲しいお話だなと思いました。戦争によって小さい子がまきこまれるのはよくないです。(A児)
- ・戦争によってお父さんを失った悲しい話だと思いました。(B児)
- ・ゆみ子がお父さんから花をもらって、お父さんがいなくなってしまうけど、幸せになったのでよかったです。(C児)

資料3 初発の感想

らの贈り物によって幸せになる話ととらえている子どもは少なかった。A児やB児はその後の並行読書の感想でも同じように戦争が引き起こす悲惨さや怖さについての感想を書いていた(資料3)。導入の終末で、初発の感想を交流し、悲しい話であるという感想と幸せな話であるという感想を板書で可視化し、子どもに思考のズレを生じさせ、獲得した新しい視点で物語を読ませることができた。

また、単元の中盤での学習課題<どうしてお父さんは最後にゆみ子に一輪のコスモスをあげたのかな>の学習では、A児やB児とC児が混ざるようなグループを意図的に構成し交流させた。学習後のふりかえり(資料4)では、A児はC児の意見を聞くことで、物語のメッセージを考えられるまで読みを広げることができた。B児も同様に、お父さんのゆみ子に対する愛情に気付き、物語を悲しい話から感動する話であるにとらえるようになった。C児は戦争の悲惨さを改めて読み取り、単なる幸せになってよかったという感想から戦争の時代背景や戦争に送り出す場面の様子、子どもを思う親の気持ちをふまえた感動する話という視点で物語を読むようになった。

- ・ぼくは、C児さんの意見に共感しました。(中略)どんな時代でもものや命の大切さ、親の気持ちは変わらないんだなと思いました。(A児)
- ・(前略)最初はまったく分かりませんでした。でもみんな考えていくうちにお父さんの願いや思いがこめられているのがわかり感動しました。(B児)
- ・みんなの考えを聞くとよけい悲しくも感じました。うれしい、悲しいではなく、感動する話だと(考え)わかりました。(C児)

資料4 授業後のふりかえり

戦争をテーマにした本には、それぞれ作者のメッセージがこめられていることに気付いた子どもは、主体的に並行読書の本に手を伸ばし、もう一度読み直していた。休み時間にも「この本(チロヌップのきつね)も親の愛情たっぷりやったよ。」「この本(すみれ島)の題名も

花に関係するし、今西さんの思いがあるんじゃない。」など単に悲しい話であるということとは別の視点で物語の感想を話していた。本単元の成果物(資料5)でも、A児は動物と人間の関係について、B児は人と人との違い、C児は平和である日常のありがたさを感じながら本を読むことができるようになった。

このように、教師が課題や新しい視点を与えることで、子どもは、考えを他者と比べ共感したり疑問をもったりすることがわかった。一人一人の考えの違いや思考のズレがあることを伝えることで、子ども同士が積極的に対話し、新たな読みの視点を獲得し多様な視点で本を読むことができるようになっていった。また、獲得した視点をもとに文章を読み直すことで根拠をもって自分の考えを決めていくことができるようになった。

資料5 A児、B児、C児の成果物の一部

### (3) 今までの学びをふりかえり 未来に役立てる「決める」

#### 4年「単元ごとのふりかえり」の実践から

3年生のときから、継続的に単元の終末に単元を通したふりかえりを書かせてきた。説明文の学習では、「何を学んだか」「どのように学んだか」とふりかえりの視点を教師から与え、取り組んできた。4年生では、さらに視点を増やし、学習に即したふりかえりができるようにしたいと考えた。そのためにも、子どものふりかえりの言葉を価値付け広めていくことにした。

4年生の説明文「動いて、考えて、また動く」の学習の単元後のふりかえりでも、継続的に同じ視点を与え、ふりかえりを書かせた。子どもは単元の学習で身に付けた力のことや友達の意見で自分の考えが変わったことなど、既習を生かしてふりかえりを書いていた。それだけではなく、資料6の四角囲みのような次の学習に期待する姿も見られた。これらを提示し、ふりかえりの新たな視点として価値付けた。1学期の後半には、ふりかえりの視点を自分で選びながら書く姿が見られるようになった。また、学びを実感できたときには、満足感や達成感を得たことを書く子どもが出てきた(資料7)。

このように、まず、教師がふりかえりに選択肢を与え書かせることで、子どもは自己の学びを見つめ直し、新たな学習に対して期待感を生み、学習と学習をつなごうとする姿が見られた。さらに、ふりかえりにより、自分の成長を実感したときや学習に対する満足感や達成感を得たとき、自分の読書生活を広げていこうとするようになったと考える。

#### 成果と課題

友達と意見を交流したり、学びを振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づき、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、見通しをもたせることや少し先の学びに好奇心をもたせることは、学びへの原動力となっていく。また、子どもの学びの姿やふりかえりの言葉を価値付けていくことが学習意欲の持続につながると感じた。またこれらをくり返し、継続的に行うことで自分の学びを決めていこうとする姿にもつながると感じた。

しかし、子どもが学習活動を決めていけるように教師の出場や発問、学習活動の精選が必要であると感じた。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。そうすることで、子どもがより豊かな言葉を用いて考えを表出していくことができるようになる。

体験、経験についてかかっているという  
ことは、読みの説得力もいけるという  
ことがわかった。自分のお気に入りの本の感想  
も書くときも、双型を使つてよしい。例は、  
体験書くという(つぎ)勉強したことか  
いけるということか。次の読報  
ではどのような形になるのか

ぼくは説得力UPの方法を決め  
知りました。一つ目は例です。一つよ  
り二つの方が説得力がUPすることを知り  
ました。二つ目は中身です。教材を同じ  
にしたう説得力がUPしません。経験や体  
験も書けばいいのかもしれない。ま  
た事実と意見を分けるといい。ま  
たまたまあはす。今度は説得力UPを決  
め利用して書く。書いてきた。ま  
たまたまあはす。説得力UPの方法が  
またまたあると思うのでそれを知りたい

資料6 1学期中旬の単元のふりかえり

わたしは、単元を通して、大切な言葉に着目する  
ということが大切だと実感しました。(中略)自  
分でえらんだ本でも今(学習)前では、読みが  
変わりました。そうすると、本を読むのがもっと  
楽しくなりました。今まで読まなかった本の種類  
にもチャレンジしてみたいです。

資料7 1学期後半の単元のふりかえり