



## めあては「学習目標?」「解決課題?」

めあては「仮のめあて」として学習課題を設定しても良い。仮のめあてを設定したほうが「火をつけやすい」。学習目標を先に出すと「ネタばれ」する。仮のめあてを授業の中で超えて目標へ、という展開もある。

授業は導入、展開、まとめで構成される。まとめの扱いはサマライズ（要約すること）なのかリフレクション（内省すること）なのか。どちらかで表現するのは難しい。めあてとの関連性が大切だが、授業展開にもよる。今回のふりかえりはめあてと直結するつながりはなかったかもしれないが、めあてを超えて学んだことは何かとふりかえられていたのが◎

## 題名から教材の特性を考える(具体と抽象)

「題名」はもっとも抽象度が高い「本文の一言要約」。その分、空白が多く言葉を付け足すことで思考が広がる。「どうぶつ園のじゅうい(の〇〇)」「すがたをかえる大豆(の〇〇)」など。抽象化された言葉を具体化していくことで、そこに含まれる要素を読み取って、そこから筆者の思い・願いを考えることにつながる。

## 「音読」の設定について

音読のときの子どもの頭の中では「聞く」「話す」「考える」「聞きながら考える」など多数の活動が行われている。音読は「読解力を高めるために必要」である。しかし、学習課題に合わせて思い切ってなくすのもあり。

「音読指導」は別の時間をとって行うほうが◎

## ゆさぶり発問の三要素「限定」「比較」「否定」

「一番〇〇なのはどれか」発問

数ある中から「あえて一番を選ぶなら」という思考の促し→子どもたちの「思考・判断・表現」を促すことにつながる。

「しぼって」「くらべて」「のりこえる」ことで「判(けて)断(つ)」する。子どもたちの考える表情を生み出したい。

## わからないベース型授業の系統性

低学年…情的な反応を出す→言語化

「大変」「大切」「すごい」

→筆者の願いにつながっていく

中学年…なんでだろう?他には?→言語化

→筆者の書きぶりを「ふりかえる」が多くなる。

高学年…わからない、もやっとしたところ

① 「よくわからない…」表明おk → 安心感

② 「よくわからない」から「わかる」ために何が必要か?の体験を積む

よく「わかる」状態に至るためには、何が必要か?

→ 「教材の特性」をつかむ読み ⇔ よく読めている道標

説明文で考えたいことは「筆者はなんのためにこの文章を書いたんだろう?」「なにを知ってほしいのかな?」