

1. 研究のあゆみ

研究テーマの設定

研究テーマ

単元をデザインし、子どもの読みをつなぎ、深める授業のあり方

～考えの形成をめざした授業づくり～

本校は、平成31年度より5年間、国語を研究教科に据えて取り組んできた。子どもたちの実態として、基礎学力が高く、話をよく聞き、学習に対する構えが出来ている。しかし、表現することに対する苦手意識が強く、「話すこと」「書くこと」に積極的に取り組むことができない姿が見られていた。特に「書くこと」への抵抗が大きく、その理由として、「書く内容が思いつかない」「書き方が分からない」「書くことが好きではない」ということが挙げられた。そこで、研究テーマを以下のように設定した。

平成31年度・令和2年度

「子どもたちの読みをつなぎ・深める授業のあり方 ～根拠を基にして表現する力を育てる～」

令和3年度

「子どもたちの読みをつなぎ、深める授業のあり方 ～根拠を基にして書く力を育てる～」

令和4年度

「単元をデザインし、子どもたちの読みをつなぎ深める授業のあり方 ～文脈を根拠に書く力を育てる～」

令和4年度からは、言語活動を設定した単元をデザインすることを常に意識して、「書くために読む 読んだことを書く」授業に取り組んでいる。そうすることで、授業者も子どもたちも「何のためにその1時間を学習しているのか」の目的意識がはっきりし、毎時間の積み重ねが、単元最後の言語活動の厚みを増すことに繋がっている。そして、今年度の研究テーマは次のように設定した。

令和5年度

「単元をデザインし、子どもの読みをつなぎ、深める授業のあり方 ～考えの形成をめざした授業づくり～」

年度を経るごとに、子どもたちの「書くこと」への苦手意識は少なくなっている。研究を始めた当初に比べると、単元のまとめや日々の振り返り、「全国学力・学習状況調査」「大阪府小学生すくすくウォッチ」「八尾市小学校テスト」等における無回答がほとんど見られなくなった。書くことはできるようになってきているが、正答が書けていなかったり、内容がテーマとずれていたたりする場合が見られる。また、複数の資料から情報を読み取り、自分の考えを書くこと、条件に沿って考えを書くことに課題もあり、「記述力」と「情報操作能力」の点で書くことができる子どもと、そうでない子どもとの差が大きく、二極化が進んでいる。そのため、今年度の研究テーマとして、「単元を通して授業の中で、自らの考えを形成できる授業づくり」と設定した。

考えの形成をめざした授業づくり

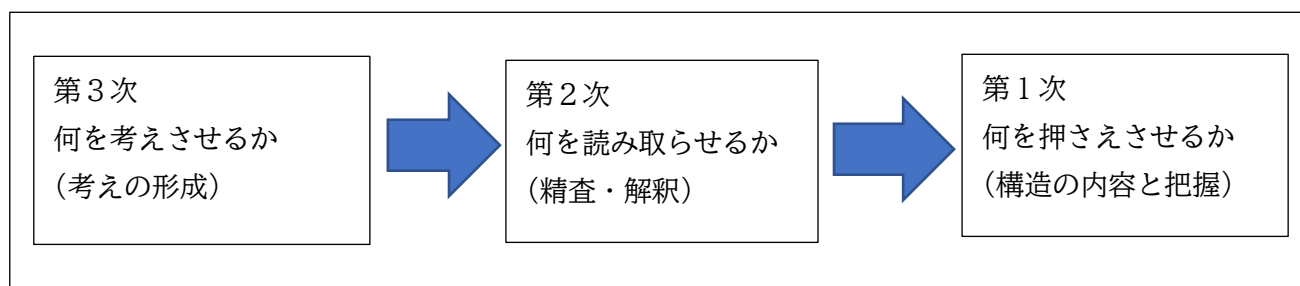
本校の課題を克服し、子どもたちの言語能力を高めるため、今年度は説明文教材を中心に研究を進めることにした。また、授業改善をはかるために着目したのが「考えの形成をめざした逆向き設計の単元デザイン」である。

【考えの形成】

第1学年及び第2学年	第3学年及び第4学年	第5学年及び第6学年
オ 文章の内容と自分の体験とを結び付けて、感想をもつこと。	オ 文章を読んで理解したことに基づいて、感想や考えをもつこと。	オ 文章を読んで理解したことに基づいて、自分の考えをまとめること。

(小学校学習指導要領 解説 国語編)

○「考えの形成」をめざす単元のデザイン



1. 「何を考えさせるか」で単元のゴールである言語活動を教材の特性をふまえて設定する。(考えの形成)
 2. 考えの形成に繋がる読み取りの授業を設定する。(精査・解釈)
 3. 読み進める上で下地となる、言葉・事例・構成などを読み取る授業を設定する。(構造と内容の把握)
- (『考えの形成を促す説明文の発問・交流モデル』 石丸憲一 東京・国語教育探究の会)

令和4年度より、岡山理科大学教育学部 准教授 正木友則先生を講師としてお招きし、単元づくりや言語活動例、学習課題の設定など、多くの助言を頂いている。その中で、学習課題の設定において、「しかける発問づくり」にも取り組んでいる。

思考・協議をうながすための「発問」

1) 発問の目的(「しかける」授業モデルの場合)

- ① できるだけ多くの子どもが、意見をもつことができるように
- ② 考えのズレにより、思考・協議が活性化できるように
- ③ 教師のふちどりの中では、自由に考えることができるように
- ④ いつか、子どもが発問を否定(=乗り越える)する日のために
- ⑤ 子どもたちが、考える手段として、使えるようになるために

そういう見方があるのか！(そして、それはおもしろい!)という学習体験を多く重ねたい。

ゆさぶり発問の三要素は「限定」・「比較」・「否定」

これは、一つの発問によって促される、子どもたちの頭のはたらき
(「しぼって」→「くらべて」→「のりこえる」)

(令和5年度 八尾小学校研究授業 正木友則先生助言資料より)

また、学習課題づくりにおいては、「教材の特性を活かした学習課題の設定になっているか」「子どもが夢中になる学習活動になっているか」「子どもたちにとって取り組む学習活動は自然であったか」を意識しながら、授業をつくっている。

○授業づくり

「子どもたち＋教師」の文脈×教材の特性×夢中になる学習活動

○授業での姿

子どもたちの姿×授業者のねがい・ねらい×研究テーマ

☆「子どもの心に火をつける」学習課題の設定！

（令和5年度 八尾小学校研究授業 正木友則先生助言資料より）

今年度、正木先生と研究を進めていく中で、「クリティカル・シンキング(批評的に考えること)」における一つの視点を実践している。

「わからんベース」の授業(仮称)

「わかるベース」の授業

子どもたちが「わかる」前提

→わからないという状況

→「学力的にしんどいから」と

なりがち

わかってもらわないと困るし、

わかってもらえることが前提

「わからんベース」の授業

子どもたちが「わからない」前提

→わかるという状況

→「わかったつもり」では？

通じ合えない・わからないこと

が前提

子どもたちの「わからない」「もやっと」ベースで授業をつくる

①「よくわからない…」表明ができる→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

（令和5年度 八尾小学校研究授業 正木友則先生助言資料より）

「わからんベース」の授業(仮称)

子どもたちの「わからない」「もやっと」ベースで授業をつくる

低学年：情的反応を出す(すごい たいへん かしこい等)→言語化

「みつける かぞえる さがす」→ 気づく が多い

中学年：なんでだろう？ ほかには？→言語化

筆者の書きぶりを「ふりかえる」が多い

高学年：わからない もやっとベース→「コツ」の言語化

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

(令和5年度 八尾小学校研究授業 正木友則先生助言資料より)

「わからんベース」の授業づくりとは、教科書の内容の読み取りにおいて「自分にとってわからない・わかりにくいところ」を教師も子どもたちも教室内で受けとめることから始める授業の考え方である。例えば「筆者の工夫を探そう」と本文には筆者の工夫があることが前提となり、子どもたちにとってハードルの高いものになってしまう可能性が高い。また、筆者の書きぶりや内容が無条件に「良いもの」として子どもたちに受け止められる。しかしながら、自らの考えをもち、批評的に読む視点をもたせるならば、「わからない・わかりにくい」→「自分だったらこうする」→「筆者はなぜこう書いたのか」という過程を経ることで、筆者の執筆行動を想定し、自分の考えと筆者の考えを比較することが可能となる。筆者の考えをより深く読み取ることになり、子どもたちも意欲をもって、学習に取り組むことに繋がっている。特に、学習に苦手意識や抵抗がある子どもが、夢中になって取り組む姿が見られている。このことから、今年度は、先に自分の考えを持つ活動を設定してから、筆者の考えの読み取りに向かうという単元づくりを行っている。

○説明文における言語活動パターン例

A. 学習したことを活かして、考えをまとめる、次のことに広げていく

→読み手の立場で書く

例 書評を書く 学習レポートを書く 意見文を書く

手紙を書く 帯・ポップにまとめる など

B. 筆者の書き方を使って、説明文を書く

→書き手の立場で書く

例 ○○図鑑 ○○のちえ ○○を楽しむ

すがたをかえる○○ など

(令和5年度 八尾小学校研究授業 正木友則先生助言資料より)

2. 取組みの実態

○学校全体での授業力向上に向けての取組み

授業力向上に向けての本校教員の課題として、授業づくりの理解度に個人差があるということ、授業の共有をする場や時間が少ないということが挙げられた。また、コロナ禍で、公開授業などに参加する機会がなくなったことで、「いい授業」に出会う機会も減った。そのため、校内でこれまでよりも多くの、「授業の共有」ができる機会を作る必要性を感じた。そこで、4月からの取組みとして、国語通信や研修、教材研究をともにすることを通じて、授業案の検討など、本校教員が知識や技術の共有を行いやすいようにしてきた。

①国語通信、ハンドブック

それぞれの授業の取組み、授業づくりの方法、学習指導要領、研究授業の補足など、共有したい知識や実践を国語通信で教員に発信している。さらに、説明文・物語の授業づくりハンドブックを作成し、教員に配付している。また、高学年の児童にもハンドブックを配付し、構成の読み取りのヒントカードとして活用している。

【教員の声】

- ・通信を出して頂いているので、各学年の単元のつながりや、大事にしたいポイントなどを知ることができました。また、通信を読むことで、授業や雑務に追われる日々の中でも、少し立ち止まって国語に向き合う時間がとれるのが良いです。
- ・国語通信が自分のタイミングで読みやすく大変興味深いです。

②全体研修、ミニ研修

年度当初に全体研修を開き、今年度の八尾小学校の研究テーマを教員で共有した。これまでの取組みやそこから見えてきた子どもたちの課題、授業づくりの方法などを研修し、学校全体で子どもたちの学力向上をめざすために、教員の研究への意識共有ができた。また、若手教員を中心にミニ研修を開いている。授業に関してだけでなく、学級経営の悩みを相談できる体制を作ることで、経験年数の少ない教員も一緒に取り組んでいけるようにしている。研究授業後には、研究討議や指導助言で新たに生まれた疑問を共有し話し合える研修も行っている。

【教員の声】

- ・いつでも相談を受け入れる体制でいてくれることが心強いです。たくさんの知識や情報を提供してもらい、ありがとうございます。
- ・苦手意識が少しずつ、とけていく感覚になりつつあります。二学期も楽しく学習したいです。1学期間、本当に丁寧に実践や指導助言についてわかりやすく説明していただき、ありがとうございました。
- ・国語の授業から学級づくりまで、担任業務において疑問や不安に思っている部分を教えていただけることがとてもありがたいです。

③国語担当による先行授業

説明文教材の単位では、国語担当が各学年1クラスを担当し、先行授業を行っている。その様子を授業見学したり、ビデオ撮影して共有したりすることで、授業の進め方や発問の有効性、子どもたちのつまずきや授業の組み立ての改善を学年とともに検討し、その後のそれぞれの授業に反映させている。教材研究においても、学年での教材研究に国語担当も加わり、ともに進めていけるようにしている。

【教員の声】

- ・国語担当の先生と相談し、授業を先行して見せてもらうことで理解が深まった。

④研究授業・討議会・研究授業まとめ

本校では、年間を通じて各学年1回、計6回の研究授業を行っている。今年度は1学期に4学年、2学期に1学年、3学期に1学年を行う。研究討議では、5つの班を作り、研究テーマに沿っているか、単元のつくり方や授業の進め方、授業者の支援の方法などについて討議した後、正木先生の指導助言を頂いている。

○年間スケジュール

研究授業日程

1学期	5月31日(水)	3年「こまを楽しむ」
	6月14日(水)	5年「言葉の意味が分かること」
	6月28日(水)	4年「アップとルーズで伝える」
	7月 5日(水)	2年「どうぶつ園のじゅうい」
2学期	11月 1日(水)	1年「じどう車くらべ」
	(公開授業)	3年「すがたをかえる大豆」
		5年「固有種が教えてくれること」
	11月 8日(水)	1年「じどう車くらべ」
3学期	1月24日(水)	6年「メディアと人間社会」

☆すべて正木先生の指導助言

また、各研究授業後に学力向上部の担当が、研究討議で質問に挙がったことや、正木先生から助言頂いたことを中心にまとめ、今後の授業に繋げていけるように、教員に配付している。(※各学年の取組みに掲載)

⑤中間総括

一学期の振り返りと今後の研究の進め方を確認するため、7月に中間総括を行った。各学年の説明文教材の取組みを振り返り、子どもたちのアンケートを基に、成果と課題を確認した。

項目	対象学年		7月
国語の授業が好きだ。	全学年	目標値	82%
		結果	72%(−10)
話のつながりを意識し、大事なことを考えて、読んだり聞いたりしている。	全学年	目標値	87%
		結果	91%(+4)
自分の考えを伝えるとき、相手や目的などを意識して、伝え方を工夫している。	全学年	目標値	86%
		結果	84%(−2)
国語の授業で学んだことを、他の教科の学習でもいかしている。	全学年	目標値	84%
		結果	84%(±0)

項目	対象学年等		7 月
授業中、ノートやプリントに自分の考えを書く場面がある。	4～6年	目標値	86%
		結果	88%(+2)
授業中、自分の意見や考えを伝える場面がある。	4～6年	目標値	86%
		結果	93%(+7)
授業中、話し合う活動を通じて自分の考えを深めたり、広げたりしている。	4～6年	目標値	88%
		結果	89%(+1)
授業中、これまで学習した内容や、今の学習に関連のある内容をふりかえる機会がある。	4～6年	目標値	86%
		結果	88%(+2)
文章や資料などから読み取った情報をもとに自分の考えをまとめることができる。	4～6年	目標値	88%
		結果	91%(+3)

3. 取組みから見えてきた成果と課題

第1学年

① 説明文教材

「くちばし」(光村図書)

○取組み

- ・導入に子どもたちの好きなクイズを取り入れた。
- ・「くちばし」について知っていることを出し合わせた。
- ・一つ一つの言葉と挿絵を対応させて、言葉の意味を丁寧に確認した。
- ・主語と述語の関係について押さえた。
- ・それぞれの事例について、一斉に確認し、ノートにまとめた。
- ・三つのくちばしの特徴を見つけさせた。
- ・「問い」の文型をしっかり押さえた。
- ・「答え」になる鳥の名前と答えになっている鳥の説明を確認した。
- ・三つの事例を表に整理し比較させた。
- ・「くちばしクイズ」は各自ワークシートでまとめさせた。
- ・単元の最後に各自の「くちばしクイズ」を持ち寄り、グループでクイズ大会を開いた。

○単元目標

- ・事柄の順序などを考えながら、内容の大体を捉えることができる。(思・判・表C(1)ア)
- ・文の中における主語と述語との関係に気づくことができる。(知(1)カ)
- ・文章の中の重要な語や文を考えて選び出すことができる。(思・判・表C(1)ウ)
- ・言葉がもつよさを感じるとともに、楽しんで読書をし、国語を大切に、思いや考えを伝え合おうとする。
(学・人等)

○単元計画

次	時	学習内容
第1次	1	○挿絵(くちばしの写真)を見て、問いの答えを予想する。 単元の最後に「くちばしクイズ」を作るために「問い」と「答え」を捉えて読んでいくことを確認する。
第2次	2～5	○内容の大体を知る。(3種類の鳥のくちばしについて以下を行う。) ・本文と写真を対応させながら、鳥のくちばしについて確かめる。 ・それぞれのくちばしについて、「問い」と「答え」を確認し、「答え」の後に詳しく説明している部分があることを確かめる。 ・「問い」と「答え」という文章形式を確かめながら音読する。 ○3種類の鳥のくちばしを比較する。
第3次	6～8	○「きつつき」「おうむ」「はちどり」以外のくちばしについて知る。 「くちばしクイズ」にする動物を選ぶ。 ○選んだ動物のくちばしの「形の特徴」「くちばしの使われ方」「何を食べるか」

		を整理する。 ○「問い」と「答え」の文章形式をいかして、「くちばしクイズ」を作る。
単元の ゴール		☆「問い」と「答え」の文章形式をいかして、「くちばしクイズ」を作る。(ワークシート)

○成果

- ・クイズを取り入れることで、抵抗なく「くちばし」に対して興味をもつことができた。
- ・言葉と挿絵を対応させることによって、言葉の意味が明らかになった。
- ・ワークシートを使用することによって、「問い」と「答え」の文章形式の理解度が確認できた。
- ・三つの事例を表に整理し比較することによって、いろいろな形をしたくちばしには、それぞれの役目があること、どれも餌をとるための形であることに気づくことができた。
- ・単元の最後に「くちばしクイズ」を作る際、「問い」と「答え」の文章形式をいかそうとすることができた。

○課題

- ・黒板の字をノートに写すことはできるものの、一人でワークシートにまとめることができない児童がいた。
- ・問いかけの答えは書くことができるが、答えになっている鳥の説明1（くちばしの使い方）や鳥の説明2（餌）までは理解ができない児童がいた。

(資料)

	ちこ○ ばれと しはい で、の しなぶ ゃんん うの く	かさ○く っきかち たがたば くすちし ちるー ばど しく と
	ちこ○ ばれと しはい て、の しなぶ ゃんん うの く	てまふ○く すがとかち っくたば たてちし く、2 ちさ ばさ しが

い	か	ば
ま	は	に
す	な	い
	の	れ
み	ま	は
つ	す	な
を	の	
す	な	

①	〇	の	こ	〇
ほ	せ	く	れ	こ
そ	つ	ち	は	た
な	め	ば		え
が	い	し	は	
い		で	ち	
く		す	ど	
ち			り	

ち	こ	〇
ば	れ	と
し	は	い
で		の
し	な	ふ
よ	ん	ん
う	の	
	く	



す	の	ほ	〇	く
	び	そ	か	ち
	た	く	た	ば
	く	て	ち	し
	ち			ろ
	は	な		
	し	が		
	て	く		

し	は	し	ふ	し	め
た	お	が	す	ク	は
	も	じ	ず	イ	ん
い	よ	め	ズ	で	
ま	う	の	を		
せ	ぶ	く	し	く	
ん	だ	ち	よ	ち	
と	ば	え	ば		

か	い	の	ふ	し	め
し	ろ	お	く	ク	は
れ	い	か	ち	イ	ん
ま	ろ	げ	ば	ズ	で
し	な	で	し	を	く
た	と	ク	し	ち	
と	り	イ	よ	ち	
の	ズ	う	ば		

し	こ	も	ふ	し	め
い	と	に	ペ	ク	は
き	が	え	ン	イ	ん
も	す	さ	ギ	ス	で
ち	づ	を	ン	を	
い	く	あ	が	し	く
う	け	こ	よ	ち	
れ	る	ど	う	ば	

② 説明文教材

「うみのかくれんぼ」(光村図書)

○取組み

- ・導入で、題名読みを行った。
- ・常に「いちばんのかくれんぼ名人」を探しながら、読み取りを行った。
- ・「なにが」「どのように」隠れているのか、二つのことが問われていることを確認した。
- ・三つの事例についてそれぞれノートで確認して、まとめさせた。
- ・教科書本文を確認した後、動画も見て確認した。
- ・三つの事例は「生き物の名前・場所」、「体の特徴」、「隠れ方」の順に書かれていることを確認した。
- ・ロイロノートで教科書とは別の生き物の紹介をし、その中から1つ選び、ワークシートにまとめさせた。

○単元目標

- ・文章の中の重要な語や文を考えて選び出すことができる。(思・判・表C(1)ウ)
- ・文の中における主語と述語との関係に気づくことができる。(知・技(1)カ)
- ・事柄の順序など情報と情報との関係について理解することができる。(知・技(2)ア)
- ・事柄の順序などを考えながら、内容の大体を捉えることができる。(思・判・表C(1)ア)
- ・言葉がもつよさを感じるとともに、楽しんで読書をし、国語を大切に、思いや考えを伝え合おうとする。(学・人等)

○単元計画

次	時	学習内容
第1次	1	・題名から「かくれんぼ」の遊び方を想起し、交流する。 ・範読を聞き、出てきた生きものや説明されていたことについて確かめる。 ・「どの生きものが一番のかくれんぼ名人か」を考える学習課題を知る。
第2次	2～7	・文章全体の構成を捉える「問い」と「答え」を確認する。 ・三つの事例の内容を三つの視点で整理する。 「隠れている場所」 「体の特徴」 「隠れ方」 ・三つの事例を比較し、共通点や相違点を見つける。 - 砂の中か上か - 道具を使うか - 隠れる速さ ・自分が考える「かくれんぼ名人」を決め、事例の順序を並び替える。
第3次	8・9	・P119で紹介されている図鑑や科学読み物などから、他の、生き物の隠れ方を調べてカードに書く。 ・調べたことを友達と交流する。
単元のゴール		「かくれんぼ名人」を探して、伝えよう。

○成果

- ・二つ目の説明文なので、「くちばし」とよく似ていることが理解できていた。
- ・説明文には「問い」と「答え」があることがわかった。
- ・文と挿絵を照らし合わせることで、理解が深まった。
- ・事柄の順序などを考えながら、内容の大体を捉えることができた。
- ・単元を通して「かくれんぼ名人」を考えることによって、それぞれの事例について深く読み取ることができた。
- ・「かくれんぼ名人」を考えるにあたって、三つの事例を比較して理由を書くことができるようになってきた。
- ・授業中は、図鑑ではなくロイロノートを使うことによって、資料を一人一人見ることができた。(ICTの活用)

○課題

- ・「かくれんぼ名人」を考えるにあたって、三つの事例を比較して理由を書くことができない児童もいた。

(資料)



○「いのぶん」なにが、どのようにかくれているのでしょうか。」

○こたえのぶん

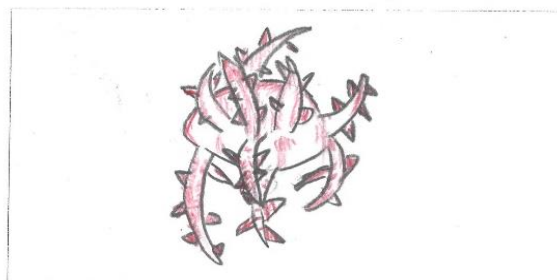
なにが

チンアナゴ

どのように

を	お
ほ	し
て	り
か	の
く	や
れ	ぎ
ま	で
す	あ
	な

きついたこと
チンアナゴとはまぐりは、
かくれかたがにている人



○「いのぶん」なにが、どのようにかくれているのでしょうか。」

○こたえのぶん

なにが

いそこんやいとうがに

どのように

さ	ん	ご	を	は	き
て	い	ぶ	ん	の	か
に	つ	け	る	こ	と
ま	す	の	が	い	ら

きついたこと
もくずいをたいたいおな
かくれかたがわかりました

第2学年

① 説明文教材

「たんぽぽの ちえ」(光村図書)

○取組み

- ・ 題名から文章の内容を想像したり、たんぽぽについて知っていることを話し合ったりする。
- ・ 分からない語の意味を確認、形式段落分けをする。
- ・ 挿絵と時を表す言葉を結び付けながら、たんぽぽが変わっていく順序に気をつけて読む。
- ・ たんぽぽのようすと知恵を整理する。
- ・ 文章全体を読み、たんぽぽの知恵の中で一番かしこいと思う知恵とそのわけを書き、交流する。
- ・ 他の植物にも知恵があるのか調べる。

○単元の目標

- ・ 順序などの情報と情報との関係について理解することができる。(知・技(2)ア)
- ・ 時間的な順序などを考えながら、内容の大体を捉えることができる。(思・判・表C(1)ア)
- ・ 文章の中の重要な語や文を考えて選び出すことができる。(思・判・表C(1)ウ)
- ・ 言葉がもつよさを感じるとともに、楽しんで読書をし、国語を大切に、思いや考えを伝え合おうとする。(学・人等)

○単元計画

次	時	学習内容
第1次	1	・ 題名から文章の内容を想像したり、たんぽぽについて知っていることを話し合ったりする。
	2	・ わからない語の意味を確認、形式段落分けをする。
第2次	3	・ 挿絵と時を表す言葉を結び付けながら、たんぽぽが変わっていく順序に気をつけて読む。
	4・5	・ たんぽぽのようすと知恵を整理する。
	6	・ 文章全体を読み、たんぽぽの知恵の中で一番かしこいと思う知恵とそのわけを書き、交流する。
第3次	7・8・9	・ 他の植物にも知恵があるのか調べる。

○成果

- ・ 人間だけでなく、植物にも生きるための様々な知恵を働かせていることに気づくことができた。
- ・ 挿絵を並び替えることをヒントにしながら、文章を読み取ることができた。

○課題

・ 挿絵の順序がわかるように一つのワークシートにまとめたが、もう少しワークシートの型を抜き書きにするなどの工夫が必要であった。

② 説明文教材

「どうぶつ園のじゅうい」（光村図書）

○取組み

- ・ 獣医の仕事の内容を予想した後、全文を読んで感想をもつ。
- ・ 時間を表す言葉に着目し、挿絵を並び替える。
- ・ 段落ごとに時間、動物、仕事の確認をする。（→お風呂は仕事に入るのか）
- ・ 仕事がいくつあるかを確認し、毎日の仕事とその日だけの仕事に分ける。
- ・ 叙述に基づいて、獣医さんや飼育員さんの言葉や治療の様子を考える。
（→どんな会話をしながら治療をしているのか）
- ・ 一番大変な仕事はどれか考える。
- ・ 読み取ったことをふまえて、筆者に手紙を書く。
- ・ 書いたものを読み合う。

○単元目標

- ・ 共通、創意、事柄の順序など情報と情報との関係について理解することができる。（知・技(2)ア）
- ・ 文章の内容と自分の経験を結び付けて、感想をもつことができる。（思・判・表C(1)ア）
- ・ 時間的な順序や事柄の順序などを考えながら、内容の大体を捉えることができる。（思・判・表C(1)オ）
- ・ 言葉がもつよさを感じるとともに、楽しんで読書をし、国語を大切に、思いや考えを伝え合おうとする。
（学・人等）

○単元計画

次	時	主な学習活動	知技	思判表	主体	評価規準・評価方法
1	1	・ 獣医の仕事の内容を予想した後、全文を読んで感想をもつ。		○		・ 獣医の仕事に対する自分の考えをもつことできる。（発言・ノート）
	2	・ 時間を表す言葉に着目し、挿絵を並び替える。	○			・ 時間的な順序を捉えることできる。（発言）
	3	・ 段落ごとに時間、動物、仕事の確認をする。（→お風呂は仕事に入るのか）	○			・ 内容の大体を捉えることできる。（発言・ノート）
	4	・ 仕事がいくつあるかを確認し、毎日の仕事とその日だけの仕事に分ける。	○	○		・ 事柄の順序を捉えることできる。（発言・ノート）
2	5 6 7	・ 叙述に基づいて、獣医さんや飼育員さんの言葉や治療の様子を考える。（→どんな会話をしながら治療をしているのか）		○	○	・ 挿絵を参考に動作化や吹き出しを使い、その場のようなすを想像することできる。（発言・ノート）
	8	・ 一番大変な仕事はどれか考え	○	○		・ 叙述をもとに解釈したことをノー

		る。				トに書き表すことができる。
3	9	・読み取ったことをふまえて、 筆者に手紙を書く。	◎	◎	◎	・進んで文章と経験とを結び付けて 感想をもち、考えたことを書くこと ができる。(ノート)
	10	・書いたものを読み合う。				・進んで文章と経験とを結び付けて 感想をもち、考えたことを共有しよ うとしている。(発言・ノート)

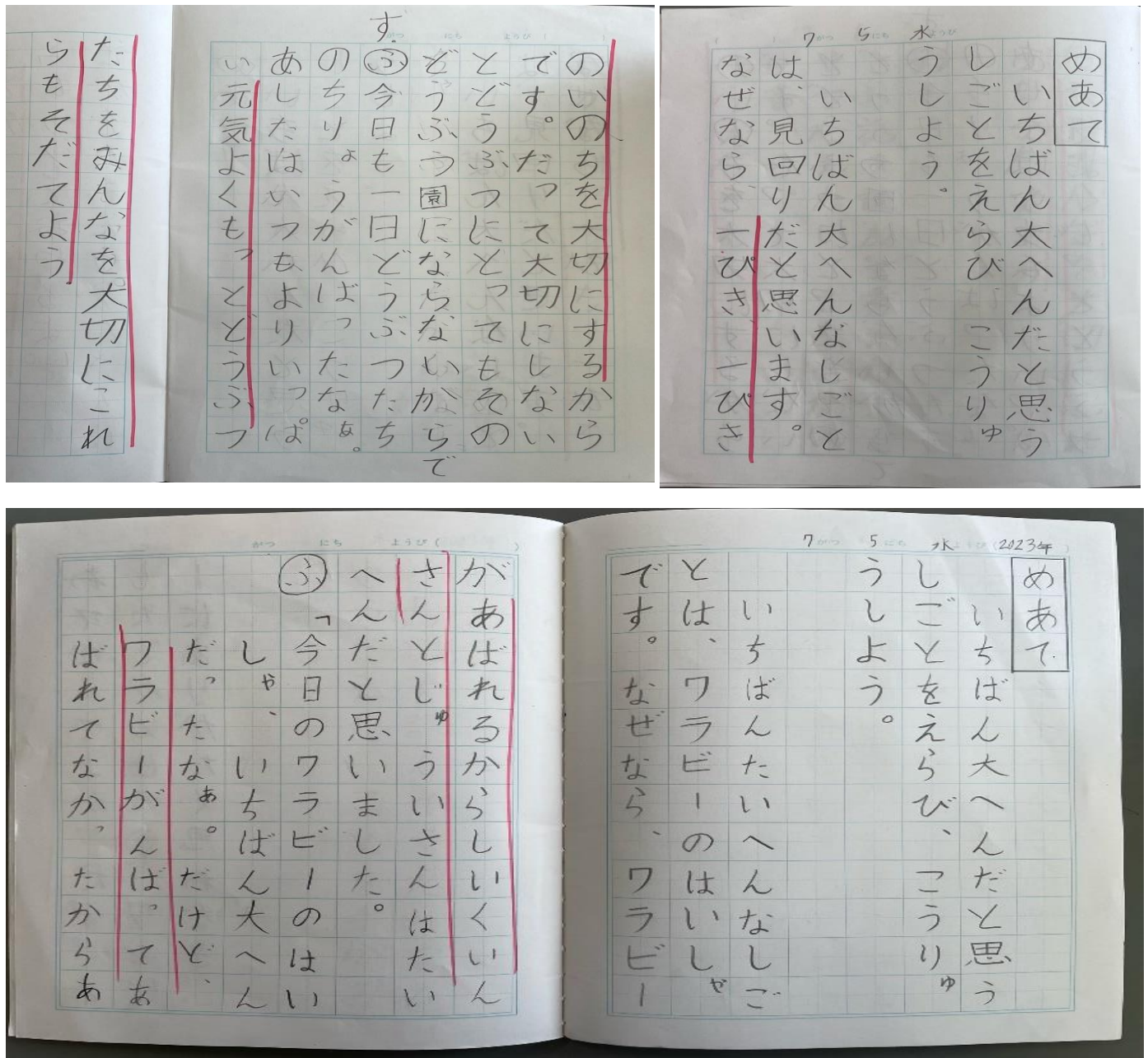
○成果

- ・獣医の仕事に興味、関心を持つことができた。
- ・獣医の一日の仕事の中には、毎日行う仕事とその日だけに行う仕事があることに気づくことができた。

○課題

- ・獣医の仕事の中で一番大変な仕事はどれかを考えさせたが、大変よりも大切と聞く方が考えやすかった。

(資料)



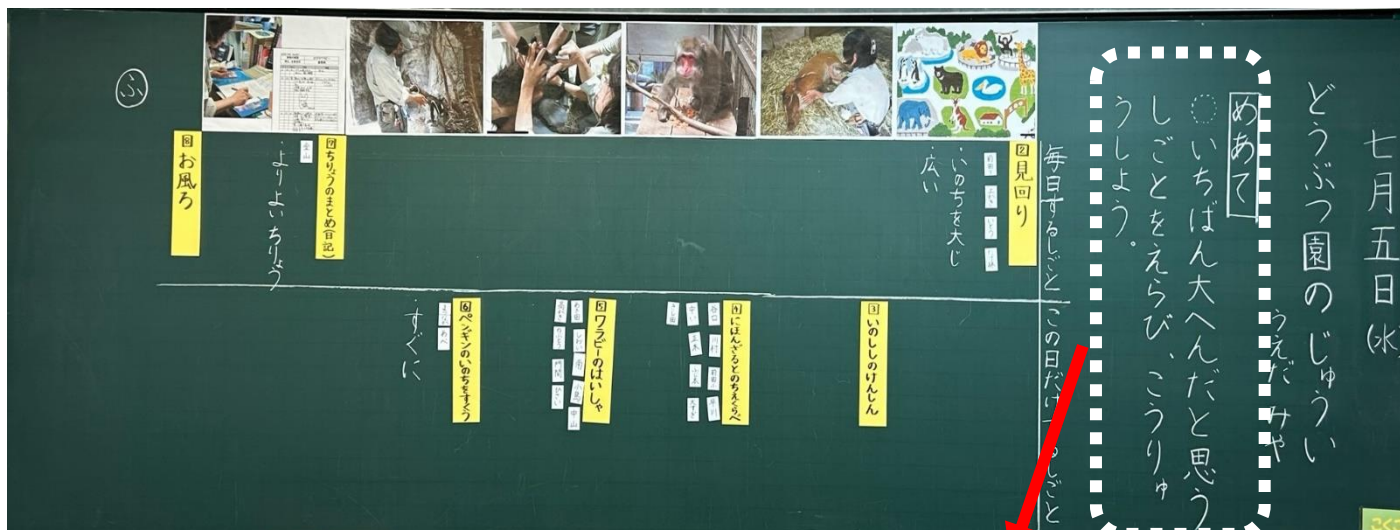
(い) か
 ー ー
 今日
 のちりよ
 うは、た
 あした
 もかんば
 ろう。

7 5 水
 なは いち
 ぜ 見 回 ば
 なら だ 大 へ
 ぶ 思 っ
 園 い ます
 は 広 い
 うし しょう
 し ごと を え
 ら び、こ
 う りや
 め あて

う い 元
 え で 気
 だ す に
 さ っ
 さん こ
 け れ
 い か か
 ー ら
 く も あ
 だ 元
 さ 気
 い な

お 思 が し う つ え く
 か い す の と 園 だ だ
 げ ま き そ 思 の さ さ
 で し で う ' じ ん い
 ' た な そ た は ね
 ど ' う ん う な !
 う う た で い ん ち
 ぶ え の は す さ で な
 つ だ か ど か ん ' み
 た さ な う ? に ど に
 ち ん あ ぶ あ な う
 が の と つ た ろ ぶ う

7 6 木 (2023年)
 イ に や め
 大 じ う 書 っ お あ
 へ え こ た 話 て
 ん う だ う え を
 で い さ 。 た 読
 す さん い ん
 ね ん へ こ で
 の と 考
 っ し を え
 う こ 手 た
 ビ と が こ
 ー み



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、もやとしたところ

① 「よくわからない…」表明 OK → 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?」

第3学年

① 説明文教材

「言葉で遊ぼう」（光村図書）

「こまを楽しむ」（光村図書）

○取組み

- ・「言葉で遊ぼう」で説明文の構成を学ぶ。（はじめ・中・終わり、段落のはたらき・つながり）
- ・「1 番楽しそうなこま」はどれか理由や根拠をもとに考えを書き、交流する。
- ・単元の最後の言語活動として「〇〇を楽しむ」という題で書くために、筆者の書きぶりについて読んでいくことを確認する。
- ・「こまを楽しむ」の中の六つの事例の書き方から工夫を見つける。教師が用意したこまを説明する文章と筆者が書いた本文を比較し、どちらの文章がよりよく説明する文章か考える。より読者に伝わるようにするには、どんなことを付け足せばよいかについて交流する。
- ・書き方のコツをまとめる。（クラスでコツ表を作成）
- ・「〇〇を楽しむ」の説明文を書く。（折り紙・すごろく・トランプの一つを選んで書く）
- ・書いたものを交流して、良いところを伝え合う。

○単元の目標

- ・段落の役割について理解することができる。（知・技(1)カ）
- ・全体と中心など情報と情報との関係について理解することができる。（知・技(2)ア）
- ・段落相互の関係に着目しながら、考えとそれを支える理由や事例との関係などについて、叙述を基に捉えることができる。（思・判・表C(1)ア）
- ・目的を意識して、中心となる語や文を見つけることができる。（思・判・表C(1)ウ）
- ・言葉がもつよさに気付くとともに、幅広く読書をし、国語を大切に、思いや考えを伝え合おうとする。（学・人等）

○単元計画

次	時	主な学習活動	知技	思判表	主体	評価規準・評価方法
1	1	・「言葉で遊ぼう」を読み、「段落」の役割と「初め」「中」「終わり」の構成について知る。	○			「段落」の意味と役割について理解している。（発言）【知】
	2	・「問い」と「答え」に着目して、「言葉で遊ぼう」の各段落内容を読む。 ・一番遊んでみたい言葉遊びとその理由を書き、交流する。		○	◎	「初め」「中」「終わり」の文章構成とその捉え方について理解している。（発言）【思・判・表】 文章の内容に興味をもち、単元の目標や学習の流れを確認して、学習の見通しをもっている。（観察・記述・発言）【態】

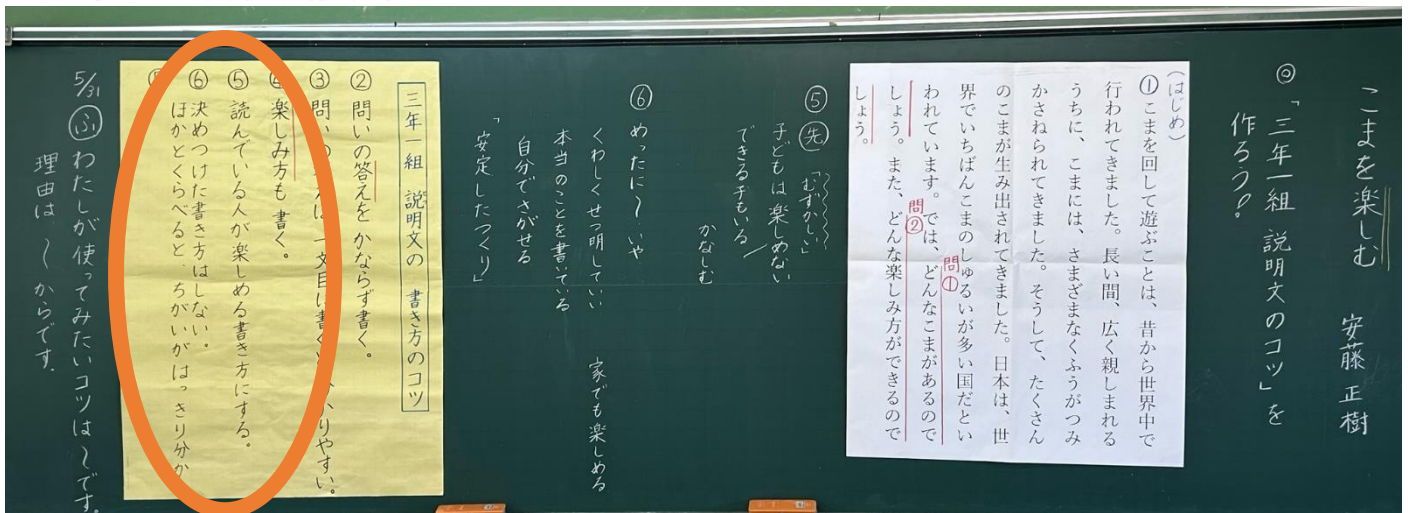
2	3	・「こまを楽しむ」を通読する。 ・段落と二つの「問い」を見つけ、「初め」「中」「終わり」の文章構成に分ける。	○			それぞれの段落や文章全体の中心となる言葉や文があることを理解している。（記述・発言）【知】
	4	・一番楽しそうなこまとその理由について初発の感想を書く。 ・感想を交流し、学習課題を設定する。		○		段落相互の関係に着目し、文章の内容と構成を理解している。（発言）【思C】
	5 6 7	筆者から書き方のコツを学び、「○○を楽しむ」の説明文を書こう。 ・楽しさが伝わる書き方のコツを見つけ、まとめる。（見つけたところや考えたことを書き込み、ロイロノートか紙で提出）		○	◎	進んで段落相互の関係に着目し、文章の内容を捉えようとしている。（観察・記述・発言）【態】
	8	・「中」の事例の順序と「終わり」の締めくくりの表現について考える。		○	○	積極的に説明される内容とそれを支える事例の関係に着目し、筆者の説明のしかたの工夫を見つけようとしている。（発言）【態】
3	9	・三つの遊びを想起させ、「○○を楽しむ」の説明文を書く。（折り紙・トランプ・すごろく）	○		◎	積極的に事例の書き表し方を工夫し、○○の楽しみ方について説明する文章を書こうとしている。（発言・記述）【態】
	10	・発表し、それぞれの書き方のよさを交流する。		◎		交流して、互いの感じ方や考え方の違いについて気づいている。（発言）【思C】

○成果

- ・説明文の構成や段落のつながりを意識して読ませることができた。
- ・二つの文章を比較することで、考えを明確にさせることができた。
- ・筆者VS先生などのしかけにより、「伝えたい」「書きたい」という心に火をつけることができた。
- ・昔から伝わり、身近で経験のある遊びを選んだことで、全員が単元のゴールに向けて書くことができた。

○課題

- ・ロイロノートとの併用の難しさを感じた。（印だけで提出し、考え方が分かりにくい児童もいた。）
- ・段落のはたらきやはじめ、終わり、題名とのつながりなどを意識しながら書くことが難しい児童もいた。



コツは必ずしも一段落に一つ作らなくてもよい

説明文のポイント三ヶ条

一、頭が動く前に心が動く

感情を大切に（心のエンジンに火をつける）
面白い、なるほど、わからない、やってみたい
→どこからそう思ったのか読み解く

二、あたりまえ わかったつもり たまたまやん

筆者の意見・書きぶりはもしかしたら違うの
では？という姿勢を持つことが大事

三、「なぜ」「ひみつ」「ひけつ」に

「ひけつ」と「ちえ」を補足する
文章を一文要約するため、題名には必ず空白
がある→筆者の願い、思いを見つけれれる

クリティカルシンキング（批判的思考）

critical…致命的な、重大なという意味の言葉

× 筆者の考えを言い負かす

○ 筆者の意見・書きぶりから大切なことは何なのか考えること
しかし、子どもからすると筆者は教科書に載った人という権力が
あり心理的な壁がある。なかなか自分の意見を言えない…。

→心のシャッターが開いた学習活動・環境が必要！

本時の一言目「笑顔を向けてくれてありがとう」

筆者と先生の文章を比べる学習活動

「なぜ（why）発問」

「なぜ（Why）」と問うと

「それは～だから（Because）」と答えないといけない
筆者にしか答えはわからない。当事者じゃない私たちは
答えられない。「筆者が正解」が前提になる。

今回の授業は「どっちがいい？（which）」

→選択肢があると誰もが答えやすく、考えの形成がしやすい
筆者と先生の違いは？と聞くとより考えやすかった

教師≒レフェリー

教師の権力を下げる

コントロール — 思考をしやすい環境を整える

魅力を高めるためにコントロールする

マネジメント — 理想を求めるためにコントロールする

ともに作り上げていく、調整

聞きあうために何をデザインするか

子どもが自分で考える方法を選ぶ（自己調整）

・タブレット or ワークシート

・個の時間

一人で考える

近くの人と考える

〇〇さんと考える

学習環境を整える。

教師はリーダーでは

なく、バランス

学びのコントローラーを子どもたちにゆだねる！

第4学年

①説明文教材

「思いやりのデザイン」（光村図書）

「アップとルーズで伝える」（光村図書）「くらしの中の和と洋」（東京書籍）

○取り組み

- ・「思いやりのデザイン」では、「双括型」が使われていることに着目して文章構成を確かめた。
- ・「アップとルーズで伝える」の「初め」「中」「終わり」を意識して、文章構成を考えた。
- ・文章と写真が対応していることに気付かせるために、写真の掲示物を用意した。
- ・アップとルーズの特徴を明らかにするために、第四段落と第五段落の対比に注目した。
- ・「中のまとめ」や「付け足し」があることで筆者の主張が伝わりやすいことを捉えるために、第六段落と第七段落の役割について確認した。
- ・視覚的にとらえやすく振り返ることができるように、「アップとルーズで伝える」の書きぶりの工夫を児童と一緒にまとめて提示した。
- ・工夫を見つける際、本文の中から読者に伝えるためのよい工夫だと感じる部分に線を引かせ、その部分について自分の考えを意識させて書かせた。
- ・「くらしの中の和と洋」と「アップとルーズで伝える」どちらかの文章についての紹介文を書くために、段落ごとにどんな順序で書けばいいのか提示して書かせた。

○成果

- ・「アップとルーズで伝える」でも「くらしの中の和と洋」でも、「対比」を意識して授業が行うことができた。
- ・段落ごとに詳しく確認していくことで、段落と段落の関わりやその関係を理解することができた。
- ・「アップとルーズで伝える」の書きぶりの工夫を提示することで、スムーズに振り返ることができた。
- ・「アップとルーズで伝える」と「くらしの中の和と洋」の書きぶりの工夫を見つけていくことで、紹介文を書く時の手助けとなった。

○課題

- ・書きぶりの工夫を見つける際、「くらしの中の和と洋」は読み込めていない教材であるため、工夫を見つけていくために、線を引くなどの活動が必要であった。
- ・言語活動である紹介文を書く際、型がないとどのように書き始めたらよいのかわからず、書くことができない児童が多くいると予想されたため、今回は型を提示した。そのため、日頃から文章を書くときの型を身につけていく必要がある。

○単元目標

- ・筆者の考えとそれを支える理由や事例との関係について理解できる。（知・技(2)ア）
- ・それぞれの段落の役割について理解できる。（知・技(1)カ）
- ・筆者の考えとそれを支える理由や事例との関係などについて叙述を基に捉えることができる。
（思・判・表C(1)ア）
- ・自分の考えとそれを支える理由や事例との関係を明確にし、工夫して書き表すことができる。
（思・判・表B(1)ウ）
- ・言葉がもつよさに気付くとともに、幅広く読書をし、国語を大切にして、思いや考えを伝え合おうとする。
（学・人等）

○単元計画

次	時	主な学習活動	知技	思 判 表	主体	評価規準・評価方法
1	2	「思いやりのデザイン」の文章構成を確かめる。 「アップとルーズで伝える」の初発の感想を書く。 「思いやりのデザイン」と比較する。 単元の目標を確かめる。	○		◎	本文を「初め」「中」「終わり」に分けることができ、双括型の構成であることに気付くことができる。(発言・ノート) 単元の目標を的確に捉えながら、作品に対する自分の考えを表すことができる。(ノート・観察)
2	5	「初め」「中」「終わり」に分ける。 筆者の考えが書かれた部分を見つける。 「思いやりのデザイン」と比較する。 第四段落と第五段落の対比に注目し、アップとルーズの特徴を明らかにする。 第六段落と第七段落の役割について確認する。 本文の構成を図に表す。 「くらしの中の和と洋」を読み、内容を理解する。 「くらしの中の和と洋」と「アップとルーズで伝える」を比べながら読む。	○ ○ ○	○ ○ ◎		本文の文章構造を捉えることができる。 「思いやりのデザイン」との類似点に気付くことができる。(発言・ノート) 対比を用いた筆者の説明の工夫をつかみ、「アップ」と「ルーズ」の長所と短所を理解している。(発言・ノート) 段落相互の関係を理解し、文章全体の構成をつかんでいる。(発言・ノート) 「くらしの中の和と洋」を読み、内容について、ノートにまとめることができる。(発言・ノート) 「くらしの中の和と洋」の対比の表現を見つけ、「アップとルーズで伝える」と比べることができる。(発言・ノート・)
3	2	どちらかの文章についての紹介文を書く。 紹介文を読み合う。		◎	○	「アップとルーズで伝える」と「くらしの中の和と洋」の対比の表現に注目し、比べながら、どちらかの文章の良さを伝えようとしている。(ノート・観察) 友だちの作品を読みながら、その表現の良さに気付くことができる。(発言・ノート・観察)

⑤ ④ ③ ② ①

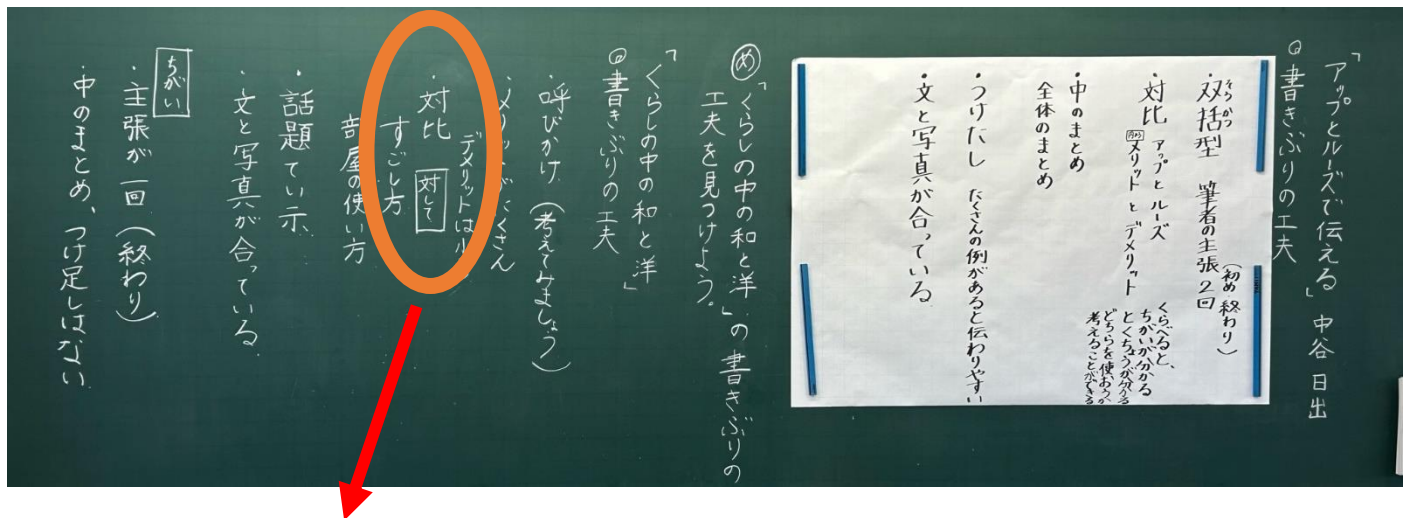
⑤ 筆者の考えをとりえて、自分の考えを書こう。
④ ぼくが分かりやすいと思ったのは「アップとル
ース」です。
③ その「アップとルース」を書いた中谷日出さん
は、ぼくたち読者に「アップとルース」を選んだり組
み合わせることを伝えたかったと思
います。
② その主張は、何かを伝えるときには、このア
ップとルースを選んだり、組み合わせたりするこ
とが大切です。と、だからこそ、送り手は伝えたい
ことに合わせて、アップとルースを選んだり、
組み合わせたりする必要があるので。
① そのために、対比やつけたし、中のまともや全
体のまとも、文と写真が合っているなどの工夫が
あります。
④ 対比があることで、アップとルースのメリ、ム
とデメリットがよくわかります。後、文と写真が
合っているので、写真を見ただけでどんなことが
書いているのか大体わかるのでいいと思います。
⑤ だから私は、「アップとルース」で伝えるのが分か
りやすいと思いました。

⑤ ④ ③ ② ①

⑤ 筆者の考えをとりえて、自分の考えを書こう。
④ ぼくが分かりやすいと思ったのは「アップとル
ース」です。
③ その主張は、何かを伝えるときには、このア
ップとルースを選んだり、組み合わせたりするこ
とが大切です。と、だからこそ、送り手は伝えたい
ことに合わせて、アップとルースを選んだり、
組み合わせたりする必要があるので。
② そのために、対比やつけたし、中のまともや全
体のまとも、文と写真が合っているなどの工夫が
あります。
④ 対比があることで、アップとルースのメリ、ム
とデメリットがよくわかります。後、文と写真が
合っているので、写真を見ただけでどんなことが
書いているのか大体わかるのでいいと思います。
⑤ だから私は、「アップとルース」で伝えるのが分か
りやすいと思いました。

⑤ ④ ③ ② ①

⑤ 筆者の考えをとりえて、自分の考えを書こう。
④ ぼくが分かりやすいと思ったのは「アップとル
ース」です。
③ その主張は、何かを伝えるときには、このア
ップとルースを選んだり、組み合わせたりするこ
とが大切です。と、だからこそ、送り手は伝えたい
ことに合わせて、アップとルースを選んだり、
組み合わせたりする必要があるので。
② そのために、対比やつけたし、中のまともや全
体のまとも、文と写真が合っているなどの工夫が
あります。
④ 対比があることで、アップとルースのメリ、ム
とデメリットがよくわかります。後、文と写真が
合っているので、写真を見ただけでどんなことが
書いているのか大体わかるのでいいと思います。
⑤ だから私は、「アップとルース」で伝えるのが分か
りやすいと思いました。



比較を使うのは何のため？

筆者が比較をするのは、読者にとって複雑なものをわかりやすくして理解してもらうため。筆者の思いをくみ取り、自分はどう感じたかを追求すれば授業のあり方は大きく変わる。

何かを比較する場合には何のために比較するのかという目的と、比較するための観点が必要。

ex) ちんすこうを作っている会社それぞれの製品の違いを比較

目的…食べる人がどんなちんすこうだと食べやすいか選ぶ

観点…味、食感、風味の種類など

→比較はあくまで目的のための手段であり、比較することが目的になってはいけない！

子どもたちに求められている力を育てる授業

今回の授業では、文章と文章の「比べ読み・重ね読み」への挑戦◎
何に気づいてほしいか教師は習ったことを使ってほしいと願うけれど…

「筆者の工夫を見つけよう」という 指示→活動→理解 の流れでは△
「筆者が比較をしているのは何のため？」という 見つける→探す→気づく
の流れで授業づくりをすると違ったふりかえりになった。

今回は、ハードルの高い学習課題であったかもしれない。だから違う形の授業をしようとするのではなく、どうやって学級全体が取り組めるかと前向きに考えることが大切。

個→集団→個 の授業展開

一人の時間も大事だが、わからないベースで話し合って気づくのも○

一人指名→発言 いろいろな意見が出てきてさばききれない。

短冊をはるなど意見を分かち合う方法を考える必要がある。

指導案の記述

「一つの花で戦時中と戦後のあるものについて比べ、戦時中と戦後の違いに気づくことができた。」

→もう少し学習したことへの記述があるとよい

- ・これまでに行った「比べる」という活動の具体例
- ・国語的な力にどのような課題があるのか
- ・児童にとって得意なことは何か

これまでに行ってきた比較の活動と今回の活動はどんなつながりがあって、どんな違いがあるのか。これらが書かれていると、授業や児童の実態がより伝わりやすい。

「わからないベース」の授業

読み手として文中の比較を見つけていく読み方は、ねらいとしては正しい、が…

児童にとってスタートのハードルが高くなる。



読み手として文中の比較に気づく読み方

→筆者はなんでこんな書き方をするんだろう？

なんのために筆者は比較するのか？

「よくわからない」から「わかる」ために何が必要かの体験につながる。

第5学年

①説明文教材

「言葉の意味が分かること」（光村図書）

○取組み

- ・本単元は「文章の要旨をとらえ、自分の考えを発表しよう」を目標としているので、児童には「読み手」としてだけでなく、「書き手」として文章表現や構成を読ませていきたいと考えた。そのため、言語活動として「単元で学んだ筆者の書きぶりや事例の妥当性についての批評文を書く」ことを設定した。
- ・批評文を書くにあたり、児童にはどのような観点で教材文を批評していくかを示すために、第2次でレーダーチャートを活用した。項目としては①事例の順序、②事例の内容、③事例の書きぶり、④筆者の主張、⑤内容のおもしろさの5項目で授業の前後で点数をつけさせた。授業前後で点数がかわったのは、教材文のどのような部分に分かりやすかったのかなど、根拠を示しつつ考えさせた。
- ・先ほどの挙げた①、②、③については、分かりやすさを考えるだけではなく、筆者の挙げている事例は適切かどうかという点も児童に考えさせた。筆者の事例について批判的に読む活動を通して、自分たちならどのような事例を挙げるかを考え、そこから筆者の挙げている事例の意味について考えを深めていった。この活動によって、児童の「書き手」としての視点を養っていききたい。
- ・第3次では、レーダーチャートの内容を踏まえつつ、この教材文は自分にとってどうだったかを批評文として書かせた。自分にとって分かりやすかった部分、分かりにくかった部分の両方をあげさせつつ、この文章での筆者の主張や、他者に薦めるポイントなどをまとめた。この批評文を書く活動を通して、今後の教材文でもただ文章を流して読むのではなく、一つひとつの文や資料の意味や効用について立ちどまって考えることのできる姿勢を養っていききたい。

○単元目標

- ・原因と結果など情報と情報との関係について理解することができる。（知・技(2)ア）
- ・事実と感想、意見などとの関係を叙述を基に押さえ、文章全体の構成を捉えて要旨を把握することができる。（思・判・表C（1）ア）
- ・文章を読んで理解したことに基づいて、自分の考えをまとめることができる。（思・判・表C（1）オ）
- ・言葉がもつよさを認識するとともに、進んで読書をし、国語の大切さを自覚して思いや考えを伝え合おうとする。（学・人等）

○単元計画

次	時	主な学習活動	知技	思判表	主体	評価規準・評価方法
1	2	・「見立てる」を読み、文章構成を確認する。 ・文章の要旨を150字以内でまとめる。		◎		・文章構成や例の挙げ方について考えながら、筆者の考えを捉えている。（記述）【思・判・表】
2	6	・「言葉の意味が分かること」の本文を読み、文章構成を確認し、感想を書く。 ・感想（理解しにくい点を中心に）を交流する。	○			・原因と結果など情報と情報との関係について理解している。（発言・記述）【知】 ・思考に関わる語句の量を増し、話や文章の中で使い、語彙

		・レーダーチャートの3つの観点（①事例の順序、②事例の内容、③事例の書きぶり）を各時、学習前と学習後で自分の考えの変化を捉える。 ・文章の要旨を150字以内でまとめる。	◎	◎	◎	を豊かにしている。（発言・記述）【知】 ・文章を読んで理解したことに基づいて、自分の考えをまとめている。（記述）【思・判・表】 ・「言葉の意味が分かること」について、文章全体の構成を捉えて筆者の要旨を把握している。（記述）【思・判・表】 ・文章全体の構成を捉えて要旨を把握しようとしている。【態】
3	2	・レーダーチャートを通して、本文に対する批評文を書く。 ・批評文を交流し、よりわかりやすく説明するために何が必要かを考える。	○	◎	◎	・文章を読んで理解したことに基づいて、自分の考えをまとめている。（記述）【思・判・表】 ・筆者の考えや論の展開に対する自分の考えをまとめようとしている。（記述）【態】

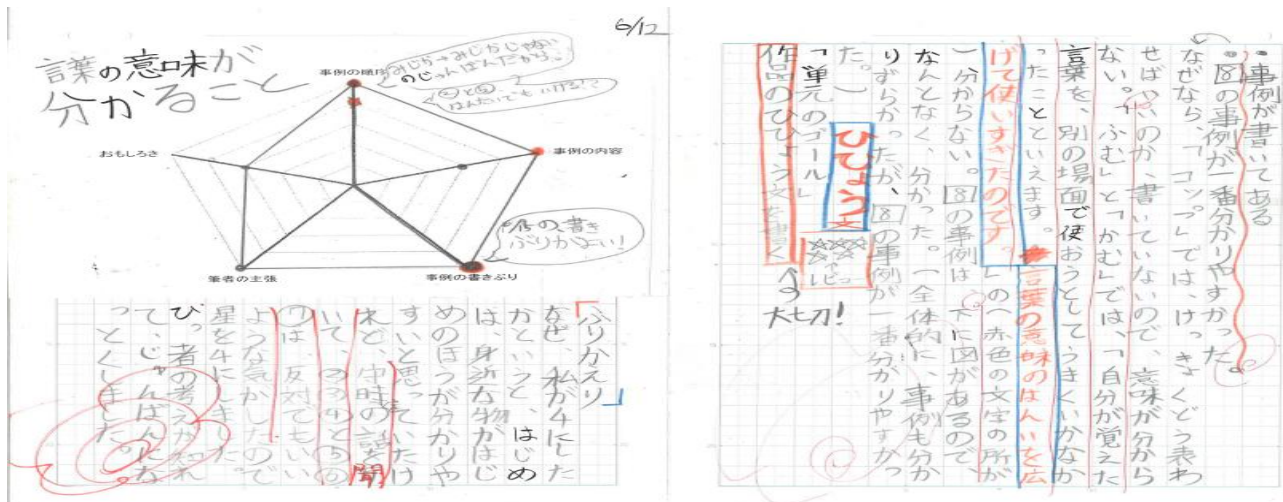
○成果

- ・批評文を書く際に、レーダーチャートが補助的な役割を担い、書きやすくなっていた。
- ・分かりやすい事例を考えるということは難しいことではあったが、柔軟な発想で列挙し、筆者の事例と比較することができ批評文に繋げることができた。
- ・要旨をまとめる際はタブレット端末を使用することで制限字数を意識し、精査するにもやりやすかった。

○課題

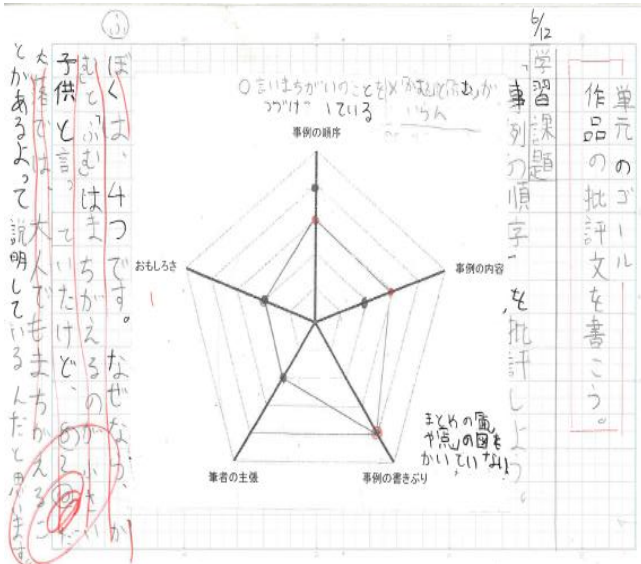
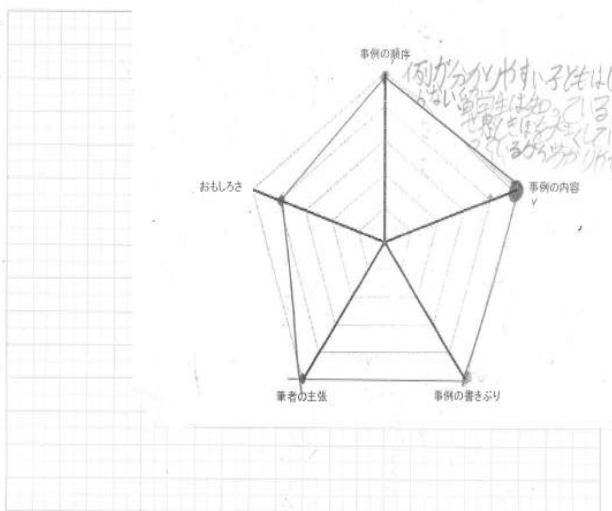
- ・最後まで「日本語と英語でことばのはんいがちがう」の意味を理解できていない児童もいた。自分たちで考えさせた例も、間違えていたものもあえて否定せず、そのまま流したのだからそれでよかったのか。
- ・例を考えさせる際に図書室の本の資料も用意したのだが、本時ではほとんどの児童がインターネットで調べ、かつ「意味の範囲 言葉の違い」などで簡単に出てしまったので、それで果たしてよかったのか。
- ・レーダーチャートにより自分の評価の変化をわかりやすくしたのだが、五角形のレーダーチャートでよかったのか。また、この5項目でよかったのか。

（資料）



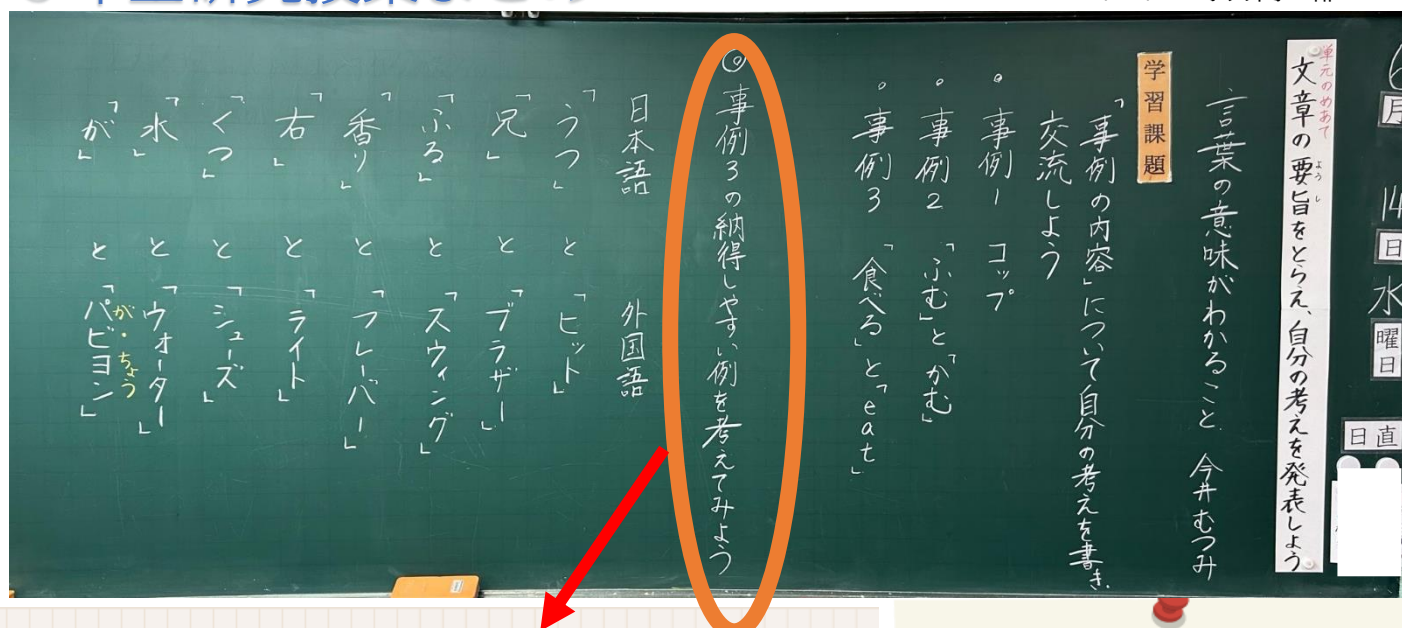


言葉の意味が分かること
 〈感想〉
 へんがかりやすかったこと
 私は、コップの事例が分かりやすかったです。
 「一言」コップと書いても、色々なコップの
 種類がある。これが言葉の「広がり」という
 例に、身近コップを使っているのが良かったです。
 へんがかりにくかったこと
 私は、食べる「eat」と、「点」面「か
 かり」にくらべてです。eatはよく大人使われ
 言葉(英語)だし、そもそもeatという言葉を
 知らない人が多そうです。「点」面「は」対して結
 びつける、言葉と面として理解すること、分かり
 にくくかたてです。な「点」面」という言葉を使っ
 たのかなと思いました。



② 明は、いきなり最のからせの理
 なした。そのみちのり。明は
 初に、そのみちのり。明は
 事例の内、流しについて自分の考
 えを著し、流しについて自分の考
 事例の納得、流しについて自分の考
 思いました。

「事例の内容」について自分の考えを書き、交流しよう。 事例3 ○事例3のなぞくしやすい例を考えてみよう。	日本語 外国語
---	-----------------------



「わからないベース」の授業

- 「わかるベース」→「筆者の工夫を見つけよう」＝「筆者の文章はいい」
＝「筆者の文章が正しい」＝「それがわからない自分(子ども)がわかる」
となると、「わからない」は子どものせいになる。学びのシャッターが下りる。
- 「わからないベース」→「自分にとって理解しにくかったところを見つけよう」＝「わからなかったところがあって当たり前」＝「文章の良し悪しの問題」
→「どうしたらわかりやすくなるか考えていこう」スタートのハードルが下がる。
- ☆「わからないベース」の授業とは、「わからなさ」から授業の問いを始める展開のこと。「わからなさ」を共有すると子どもたちは安心する。そうすることで、「わかるために何がいるかな？」とわからなさを解決していく授業になる。

「読み手」と「書き手」の立場

「わからない」は「読み手」の立場。そこから「例を書き換える」「順序を入れ替える」「文章を付け足す、削る」などの活動に展開すると「書き手」の立場を追体験することになる。そうするからこそ筆者に寄り添える。そして、「筆者の書きぶりも悪くないな」という選択肢が増える。選択肢がないといいものは選べない(広げる)。一回広げる時間がないと深まらない(ふかぼる)。これが筆者との対話となり、「批判的に読む」ことの重要なプロセスとなる。

Ex)富士山を横から見るか、上から見るか…。横から見た富士山を正解だと思わず、上からの景色も知った上でどちらがいいか？

思考ツール・認知ツール

思考ツールには力がある。が、学習課題に適しているかは見極めが必要。子どもたちにもいろいろと試させて使わせていく。

指導案にも思考ツールの使用がどの段階であるかを書いていく。

「何のため」発問

筆者の書く事例はなんのためか？
→読み手に自分の考えをわかってほしい、文から学んだことを生かしてほしいという願いが込められている。筆者の「主張」や「願い」とつなげて読むことを忘れない。また、筆者のプロフィール(職業など)ともつなげると願いにつながりやすい。

「指導言について」

教師の発言である「指導言」が子どもの思考の加速を促していく。しかし、それがぶれると子どもたちが混乱してしまう。

今回は

「自分にとってわかりにくいところ。わかりやすいところ」(自分ベース)と

「筆者の文章が伝わりやすくなるには。」(評価の一般化ベース)とは立場が違うので注意が必要。指導言はぶれないように事前に確認！

第6学年

① 説明文教材

「笑うから楽しい」(光村図書)

「時計の時間と心の時間」(光村図書)

○取組み

- ・「笑うから楽しい」では、「初め」「中」「終わり」という説明文の文章構成を確認するとともに、双括型の特徴も確認した。「楽しいから笑う」ではなく「笑うから楽しい」という主題に対して共感できるかどうかを子どもたちに問い、「筆者の主張に納得いくか」について考えた。そこで、筆者の主張の支えとなる「事例(実験や事実)」に着目してから、再度筆者の主張に納得を得られるか考えた。
- ・「時計の時間と心の時間」では初発の感想から学習課題を「作品の改善点を考え、筆者の意見文を書こう」とし、説明文を批判的に見ていく視点についても確認した。
- ・「初め」「中」「終わり」の文章構成を確認し、具体的に筆者の主張は何なのか、その主張を支えるために事例はどんな役割をはたしているのかを丁寧におさえた。
- ・資料「説明文を読むときに考えること」を子どもたちに配付し、いつでも説明文の構成や読む視点を確認できるようにした。
＜作品を読んで考えたいこと＞
 - ・内容面で筆者の主張に納得したか。
 - ・書きぶり面…内容を伝えるための書きぶりの工夫があったか。その工夫にどんな効果があるのか。
 - ・自分が書き表す文章に取り入れる。
 - など。
- ・資料「説明文を読むときに考えること」を使って、作品の構造をつかむようにした。「時計の時間と心の時間」は総括型の文章であり、本文を「初め」「中」「終わり」に分けることができる。「初め」には筆者から読者への問い、話題提示、筆者の主張の紹介が書かれることを確認した。「中」では、筆者からの問いを詳しく説明する事例が書かれていることを確認した。「終わり」では、筆者の読者に対する問いへの答えや筆者の主張が書かれ、「初め」と対応するように書かれていることを確認した。
- ・事例がないときの音読とあるときの音読をし、事例の必要性を確かめた。
- ・事例に焦点をあて、それぞれの事例を比べ、「わかりやすい例」ランキングを考え、中を並びかえた。その際、一番わかりにくいと感じた事例を「全国の小学生がわかりやすい例」に書き換えて交流した。短冊に書き、グループ、全体で交流した。児童にとっては「身の回りから受ける刺激が多いほど時間の流れが遅く感じる」という事例がわかりにくいという意見が多かった。全国の小学生がわかりやすい例という一般性の高い事例を考えるのに時間を要したが、学級として一つの事例を考えることができた。しかし、全国規模だと降水量の違い、雨が降る頻度の違いなど、どうしても差が出てしまうという意見もあった。その後本文に返り、筆者の実験をもとにした事例を読むと、理解するのに時間はかかるが一般性の高い事例だということに気づくことができた。
- ・「筆者に意見文を書こう」では、クリティカルな視点を意識させ、文字数や内容を設定して書いた。児童の多くは事例の順序性、わかりやすさ、心の時間に対する自分の考えについて書くことができた。筆者の主張を理解したうえで、自分はどんな風にこれからの生活を過ごしていくかという自分の考えをまとめることができた。

○単元の目標

- ・原因と結果など情報と情報との関係について理解することができる。（知・技(2)ア）
- ・事実と感想、意見などとの関係を叙述を基に押さえ、文章全体の構成を捉えて要旨を把握することができる。（思・判・表 C(1)ア）
- ・目的に応じて、文章と図表などを結び付けるなどして必要な情報を見つけたり、論の進め方について考えたりすることができる。（思・判・表 C(1)ウ）
- ・文章を読んで理解したことに基づいて、自分の考えをまとめることができる。（思・判・表 C(1)オ）
- ・言葉がもつよさを認識するとともに、進んで読書をし、国語の大切さを自覚して思いや考えを伝え合おうとする。（学・人等）

次	時	学習内容
第1次	2	・範読を聞き作品と出会い、初発の感想を書く。 ・初発の感想を交流し、学習課題を設定する。 「作品の改善点を考え、筆者に意見文を提案しよう。」 「作品についての学習レポートを書こう。」
第2次	5	・「説明文の読み方」を使って、作品の構造をつかむ。 ・「分かりやすい例」ランキングを考え、中を並び替える。 ・分かりにくい例を「全国の小学生が分かりやすい例」に書き換えて、交流する。 ・筆者の例の順序の意図を読み取り、筆者の主張に対する自分の考えを作る。
第3次	2	・「作品を通して学んだことや納得したこと」「筆者の書きぶりや筆者の主張に対しての改善点」を意見文として書く。 ・意見文を交流し、お互いの良い所を伝え合う。
単元のゴール		☆「筆者に意見文を書こう」 ・何のために読むのか、読んだものをどのように書き表すのかを意識しながら単元を進めていく。考えの形成ができるように各時間をつなげていく。6年生なので、クリティカルな視点を意識させる。

○成果

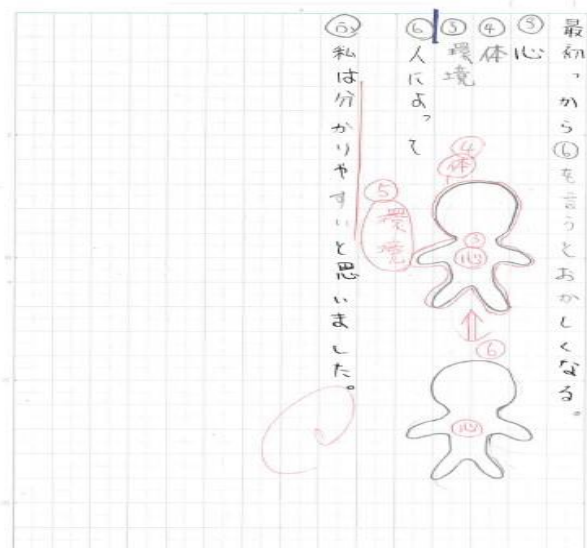
筆者の主張に共感して読む児童が多かったが、批判的に読む視点を意識し共感して読んだり、批判的に読んだりすることができるようになってきた。構成や事例の内容や順序を根拠に意見を述べており、自分の考えの形成につながっていた。「全国の小学生が分かりやすい例」にかきかえる活動では、グループやクラスで活発に意見交流ができていた。筆者の事例を分かりやすく自分の事例に書きなおすことで、筆者の事例と自分の事例を比較して考えることができた。そうすることで、筆者の事例の順序の意図にも迫りやすかった。学習を通して、説明文の構造や主張を支える効果的な事例について理解を深めることができた。また、筆者の主張を理解したうえで、自分はこれからどう生活していくかという視点で自分の考えをまとめることができた。

○課題

筆者に意見文を書く活動では、多くの児童が文字数もそれなりに書けていたが、具体性に欠ける意見文が多かった。筆者の書きぶりの工夫や事例の順序や文章の言い回しなど、もう少し丁寧におさえていく必要があった。

発表	天気	行列	ページ数	内容
5.45	5	4.5	4.5	理解 全国
5	5	4	3	
4	4	4	2.5	
11	11	11	11	
14	14	12.5		

③ 天気の見え方。天気の例は場所によ、てちがうとが言っているけど私は発表の時の例の方が経験していないと思います。なぜなら児童会議のみにたいに大人塾の前で発表するのとはぜんぜんないからです。それに対して天気の例はみんな一度は経験しているし、大人塾の前で発表するよりも、と経験していると思います。あと、感情が入りやすいという意見にも反対です。なぜなら雨でも土な事があると楽しくなるし、晴れでも一な事があると悲しくなるので感情は入らないと思います。



心の時間を頭に入れ、「時計の時間」を道具として使うのではなく、「時計の時間」を頭に入れ、「心の時間」を道具として使うという方が分がかりやすい。

「心の時間」が正しい。

時計の時間と同じように進む。

④ 私は納得しました。なぜなら、「心の時間」で生活できないうし、「時計の時間」だけでも生活できないうからいす。

私はこの話を読んで考えたことが4つあります。

一つ目は③と④の例が分がかりにくいと思いました。③は刺激という言葉が最後納得しただけで初発の感想の時は分がかりなかつたし、④は私は実感できなくて、他の人はできるとい、ていたのて人によ、てちがうと思、たからいす。

二つ目は⑤の事例が分がかりやすかつたこととす。なぜなら、ゲームというみんなが結構していて、身近な例で解、てい、るからいす。

三つ目は、⑤の事例をも、と具体的に、身近なことにしたらい、い、のにと思、たこととす。私たちのクラスでは、物がどのくらい量がある部屋の例えじ、なく、晴れより雨の時の例で考えました。

4つ目は順序を工夫してゐるなと思、ました。

を最後に持、てきてい、るのがい、い、と思、ました。なぜなら、個人によるというのを最初に持、てくると、じ、あ全部ちがうなと思、てしま、うからいす。他にも、一番分がかりやすいと思、う④の事例も一番最初に持、てきてい、て興味を持、つので、い、い、なと思、いました。

筆者に伝えたいことは、④が分がかりやすい、順序がよい、③と④が分がかりにくいこととす。それから、「心の時間」を頭に入れ、「時計の時間」を道具として使うというのは少し分がかりにくかつた。私は心の時間を道具として使う方がい、い、と思、いました。なぜなら、私は時計の時間の人が大事だと思、たからいす。これから、少し納得したので心の時間も心がけようかなと思、いました。

4. 今後に向けて

日々の生活の中に、自ら判断し選択する場面が多数ある。その際に、自分はどんな考えをもって、何を基準に選んでいくのかが必要となる。時には、他者の判断に委ねてしまうこともあるが、そこには責任が伴わない。他者との関係を築きながら、自分の好き嫌いを、自分の善悪を、自分で判断し選択できる人間になってほしいという願いをもって、子どもたちと日々過ごしている。学校生活において、それぞれの考えを形成し、人間性を涵養するのは授業が中心である。とりわけ、国語の内容は人間力の育成に大きく繋がっている。国語の学習を通して、言葉の力を育み、互いに認め支え合いながら進める子どもたちに育てていきたい。

本研究テーマ「単元をデザインし、子どもの読みをつなげ、深める授業のあり方～考えの形成をめざした授業づくり～」の下、授業で「自分はこう思う」「自分だったらこうする」という自らの考えを全員が形成できることをめざしている。研究を進めていく中で、考えをもつためには「対話」が不可欠であり、「対話」を生み出すには子どもたちの考えにズレを作る必要性を感じた。異なる考えがあるからこそ、「何でだろう」という疑問が生まれ、互いの考えへの興味が生まれてきた。「筆者」もその中の一人として位置付けていきたい。教科書の叙述を読むことは、筆者と対話していることである。自分の考えをもって、筆者の叙述を読むことで、より深い理解へと繋がっていくと考えている。

そのために、授業者は単元の学習をデザインしていくことが大切である。単元の最後に言語活動を設定し、そこに繋がる授業を毎時間積み重ねることで、子どもたちの考えの形成に厚みが増していった。研究を始めた当初、これまでの授業づくりとは異なる方法に戸惑いを覚える教員も多かったが、研修を行い、国語通信や Microsoft teams を活用して、知識や技術を共有することで、理解が深まってきた。また、岡山理科大学 准教授 正木友則先生には、研究授業後の助言に留まらず、単元づくりの展開例や評価の方法など、様々な面で相談に乗って頂いたことで、本校研究の推進を大いに促してくださった。

研究を通して教員の意識が高まり、授業が改善されていくことで、子どもたちも意欲をもって学びに向かう姿勢へと変化してきた。考えがもてたからこそ、交流が活発になり、そこで認め合ったから次もがんばろうという循環が生まれてきている。職員室でも、授業の話が活発に行われるようになった。学年で教材について話し合い、授業の子どもたちの反応を共有し、それぞれの実践に繋げていっている。特に、経験の少ない教員が見通しをもって、楽しんで授業に向かう姿が増えている。子どものアンケートでは、「国語が好きですか」の項目で目標を大きく下回り、課題がでている。教員が「授業が楽しい」「国語が楽しい」という姿勢で授業を行うことで、子どもたちにも伝っていくのだと考えている。

今年度、初めて大阪府教育庁「スクール・エンパワーメント(SE)推進事業 国語の授業づくりモデル小学校」として研究を進めている。これまでの校内研究をより一層、学校全体で取り組むことで、新たな成果と課題を得ることができている。日々の多忙の中で、じっくりと研究に取り組む難しさはあるが、学校全体で方向性を共有しながら話し合える環境を大切に、本研究を次年度にも繋げていきたい。そして、大阪府域の学校へも成果を発信し、本校の研究が大阪の国語教育の一助となれば幸いである。

子どもたちが自信をもって「自分はこう思う」「自分はこういうふうにしたい」と考えを表現し、互いの違いを認め合いながら、自分自身で判断し選択できるように、これからも授業を通して人間力の育成をめざしていきたい。

〈参考文献 引用文献〉

- ・小学校学習指導要領(平成29年告示)解説 国語編 文部科学省 平成29年7月
- ・『考えの形成を促す説明文の発問・交流モデル』 石丸憲一 東京・国語教育探究の会 明治図書 2020年