

Writing activity for improving reading
comprehension in Japanese lessons of
elementary schools : Based on practice in Higashi
Toyoda Elementary School

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2018-12-26 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 杉崎, 哲子, 河野, 勝幸 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.14945/00026220

小学校における読解力を高める国語学習の「書く」活動

—東豊田小学校での実践をもとに—

Writing activity for improving reading comprehension in Japanese lessons of elementary schools

— Based on practice in Higashi Toyoda Elementary School—

杉崎 哲子¹, 河野 勝幸²

Satoko SUGIZAKI and Katsuyuki KAWANO

(平成 30 年 11 月 16 日受理)

ABSTRACT

Writing on notebooks or worksheets by hand, improve children's comprehension and logical thinking and they are able to learn independently and interactively by indicating the leaning process on a blackboard. Therefore, it is important to connect deeply what a teacher writes on a blackboard and what children write down on their notebooks in lessons. This thesis analyzed the connection between them in order to search for the way to improve children's comprehension through the writing activity based on practice in Japanese lessons of Higashitoyoda Elementary School.

As a result, it is proved to be insufficient for children to copy what is written on a blackboard into notebooks. Teachers are required to indicate the process of reading as charts so that pupils are able to fill in with thinking. It is also effective for them to read aloud, follow the lines with their eyes, explain to others and discuss each other because their comprehension will be underpinned by their sight, hearing or motion.

はじめに

これまでに杉崎は、ねらいを明確にして取り組ませる「書く」活動が児童の主体性や論理的思考力を高め、「子どもの学びの筋」としての「板書」が主体的・対話的な学びを可能にすることを明らかにした(杉崎 2016,2018 他)。それをふまえ、実践においては、授業者の示す「板書」と児童自身の「書く」活動との有意な関係性が重要であるとの考えに至った。一方、国語主任の河野は、自校の国語学習について、「学び合い」の機会を多くしているものの「伝え合い」に留まり「深め合う」に至っていないため、「深い読み取り」の実現が課題であるにとらえていた。

そこで、河野の授業実践について、「板書」と児童の「書く」活動を併せて杉崎と共に分析することにより、読解力を高めるための「書く」活動を追究することとした。児童個々の学びの様子を河野が分析し、板書と児童の表れとの総合的な分析は杉崎が担当する。つまり、ここでは二層の分析を行うこととなる。

なお、本研究における「書く」とは、作文等の文章を書くことを意味する「書くこと」ではなく、授業者の示す板書とその視写、また児童自身によるノートやワークシートへの書き込み、メモなどの「文字を書くこと」を総合的にとらえて「書く」活動と呼ぶこととする。

1. 研究の動機とねらい

(1) 研究の動機

昨今、アクティブ・ラーニングが奨励され、他者の読みに触れて自分の読みを深めることをねらいに、グループワークを導入した読解指導が盛んに行われている。ところがグループの構成員の読解力には差が大きく、必ずしも全グループの交流が有効であるとは限らない。また、それを全体で共有せずに授業が終了し、何を読み取れば良かったのかが不明確になる場合もある。グループワークでの交流は活発な印象を受けるが、全グループにボイスレコーダーや DVD を用意し後で確認しない限り、授業者は交流の様子を把握できず子ども達も忘れ去ってしまう。

これに関して、杉崎は『書く』学習の意義と可能性ⁱを論じ、海外の補習授業校や日本人学校での実践を通して、視写やノート・ワークシートが子どもの主体的な取り組みを促進し思考過程の可視化によって論理的な思考が深まる可能性を確認したⁱⁱ。しかし、ねらいを明確にせずに板書を視写させたり書く内容が浮かばないうちに長文を書くよう要求したりして文字を書くことに時間を取り過ぎると、負担感が増して逆に思考が停止してしまう場合もある。

そこで杉崎は、まず授業者の書く「板書」に着目して授業を捉え直した。その結果、工夫された板書により、「学びのプロセス」を可視化でき、「意図的な交流」や「適切な言語活動」が促進されて、子ども達が「夢中になる」授業が実現したことを確認した。その板書は、「教師の教える（教えた）筋」ではなく、「子どもの学ぶ（学んだ）筋」を示していたのであるⁱⁱⁱ。

ただ、その際は主に参観中の聞き取りによって児童自身の学び捉えていたため、児童一人一人の学びの姿の確認が難しかった。アクティブ・ラーニングを意識したり話したり聞いたりする場面の多い授業において児童個々の学びの足跡を確認して評価するためには、児童自身の書き記したものが不可欠である。本研究では「板書」と児童自身の「書く」活動を併せて分析する。

(2) 東豊田小学校国語科における研究のねらい

東豊田小学校における本年度の重点目標

平成 27 年度より授業改革を進め^{iv}。授業改善の構想のうち、3つの段階を意識した授業スタイル「つかむ・もつ⇒深める・広げる⇒まとめる」という授業の展開を考えて取り組んでいる。

<つかむ・もつ段階> 子どもにとって必然性のある学習課題を設定し、本時の学習のめあて・課題や活動内容を子どもと共有する。思考を言葉や絵、図等、自他ともに確認できる形で可視化する時間と場を保障し、何を根拠にし、どう考えたか何を伝えたいか等を意識させる。

<深め・広げる段階> 伝え合うことを通して自分の考えを深めたり広げたりする。より価値のある気づきや発見を共有して「つけたい力」が付くよう、学び合える学習形態をとる。

<まとめる段階> 本時の学びのまとめと振り返りを子どもと共にし、学びを見届け評価する。教師は板書を効果的に使い、1時間の学びの内容を明確にする。児童はどんなことが分かったかできるようになったか、また、学び方についても振り返る。本時でつける力を確認し学びを自覚させた後、新たな疑問や追究したいことをはっきりさせ、次時につなげる。

東豊田小学校国語科の課題と本研究のねらい

東豊田小学校では、この数年、「子供同士の対話による学び合いの学習」を大切にし、「伝え

合い、考えを深めるための手だての工夫」を研究してきた。その成果としては、自分の意見をもって友達に伝える子が少しずつ増えてきたこと、個の意見に深まりが見られ始めていること、学習の流れの分かるノートを工夫して書ける子が増えつつあることが挙げられる。しかし、その「学び合い」は、「伝え合い」に留まりがちで十分に「深め合う」までには至っておらず、そのため、国語科の読解学習においても「深い読み取り」が実現できていなかった。

そこで国語主任の河野は、上述の杉崎の研究を理論的支柱として、児童が自分の考えを明確にして周囲に伝え、交流によって互いの考えの差異や共通点を確認しながら読みを深めることができるよう、授業改善に取り組むこととした。新学習指導要領にある「見方・考え方」を働かせることとは、物語文や説明的文章の構造や形式を捉え、それを用いて内容を読み取ることとを考え、「言葉」に着目させる板書やノート・ワークシート等の要件を探っていく。

2 実践の構想

(1) 実践の概要

児童が自分の考えを明確にして周囲に伝え、交流によって互いの考えの差異や共通点を確認しながら読みを深められることをねらい、次の実践を行った。

【実践時期】 平成30年7月 【対象】 小学校第6学年 35人

【単元名】 紀行文を読むことで世界を旅行しよう！ 【学習材】 「森へ」（光村6年）

【単元の目標】 教科書教材文『森へ』や他の紀行文を読むことを通して、紀行文の読み方を知る。また、筆者の見方や考え方に対して自分の考えをもち、それを伝え合うことを通して、自分の考えを明確にしたり深めたりすることができる。

(2) 主な単元展開 (11時間扱い)

<第一次>…学習の目当てをつかみ、学習計画を立てる (1～2時)

- ・5年時の井川自然体験教室の振り返り…どんなことが心に残ったか＝私たちは「旅行によって」どんなことが心に残る傾向にあるのか
- ・行ってみたい場所や国（今・大人になったら・実際には無理かもしれないが、もし可能なら）…理由は何か＝私たちは「旅行」に何を期待し、求めるのか
- ・紀行文を書いた人は、「いつ どこで だれが だれと 何を見たか 何を なぜ したか」として、どんな感じ方、物の見方や考え方をしたか」を書く。だから、それを読み取る。それによって、紹介されている場所・国について理解を深める⇒「筆者の物の見方を活かして自分のその場所や国についての見方を深めよう」を、単元を貫く言語活動として設定。

<第二次>…「正解」を求める読み (3時～8時)

- ・『森へ』では、筆者は、「いつ どこで だれと 何を見たか 何を なぜしたか」として、どんな感じ方、物の見方や考え方をしたか。
- ・筆者の物の見方や考え方を変えたものがあつたのなら、それは何か。

<第三次>…「納得解」を求める読み (9時)

- ・筆者の物の見方や感じ方に対してどう思ったか。筆者の見方や考え方は、他の人とどこが違うと思ったか。また、読むことで、「アラスカの世界」についてどう思ったか。（文末資料1）

<第四次>…概ね「正解」を求めつつ「納得解」を求める読み (10時～11時)

- ・教科書以外の紀行文（含：紛争地帯のレポート）を読んで（並行読書をしておく）、自分は、筆者の物の見方や感じ方に対してどう思ったか。筆者の見方や考え方は、他の人とどこが違う

うと思ったか。また、読むことで、自分は、その世界・地域に対してどう思ったか。⇒同じ本を読んだ者同士でブックトーク→他グループとの交流（文末資料2）

(3)教材文と子供

教材文として取り上げる『森へ』は、星野道夫の文章と写真による紀行文である（出版された原文の終末部分は省略されている）。だが、教科書単元としては紀行文の学習として設定されているわけではなく、読書単元における「心に残った本」の例として、かつ「心に残った本について書かれている文例の理解を助け、書き方を知るための文章」として掲載されている。

本実践では、この文章を「紀行文」として取り上げ、紀行文の読み方を学ぶ単元を構想した。紀行文というジャンルが教科書に取り上げられる機会は少ないため、本教材をその貴重な学習経験の場とした。『国語教育大辞典 普及版』には、紀行文の定義として「旅行中の体験・見聞・感想を書いた自照的な文学作品」とある。訪れた土地の文化や自然、また人々等に対する筆者の思いや考えが記述されている紀行文を読むことは、現在子供たちが「総合的な学習の時間」に取り組んでいる「生き方学習」との関連的指導の効果も期待できると考えられる。

まず『森へ』の読解を通して紀行文の読み方を学び、その学んだ読み方を活用して、自分で選んだ他の紀行文を読み取ることで習熟を図る。今回学ばせたい「紀行文の読み方」を「筆者が、いつ・どこで・だれと・何を見たか、何を・なぜしたか、どんな感じ方・物の見方や考え方をしたかを読み取ること」、「その筆者の物の見方や感じ方に対して自分の感想をもつこと」と設定した。

しかし、本学級の子どもたちが『森へ』を読み取る上で、次の課題が考えられた。

- ・学習材の表現上の特色として擬人化などによる比喩が多いため、的確な読解が難しいだろう。
- ・子供たちの吟味・検討能力の低さにより、的確な読解になりにくいだろう。（本学級、本校の子供たちは、自分の考えと他者との比較検討や根拠や理由を再検討するのが苦手である。）
- ・「深い読み取り」が実現できていない。（自分の意見を周りに伝える子は増加してきたが、「学び合い」が「伝え合い」に留まりがちで、十分に「深め合う」までには至っていない。）

3 手だてと授業の実践

実践では、ワークシートと交流形態の両面について階層的に工夫を加えることとした。

(1)思考の手立てとなるワークシートの工夫

ワークシートは「子供の考えを限定する」「子供が受け身になる」と言われることもあるが、ワークシートが「悪い」のではなく、それには「良い」ものと「悪い」ものがあり、「良い」ワークシートの活用によって、読解力はもちろん、学習に取り組む姿勢も向上すると考える。

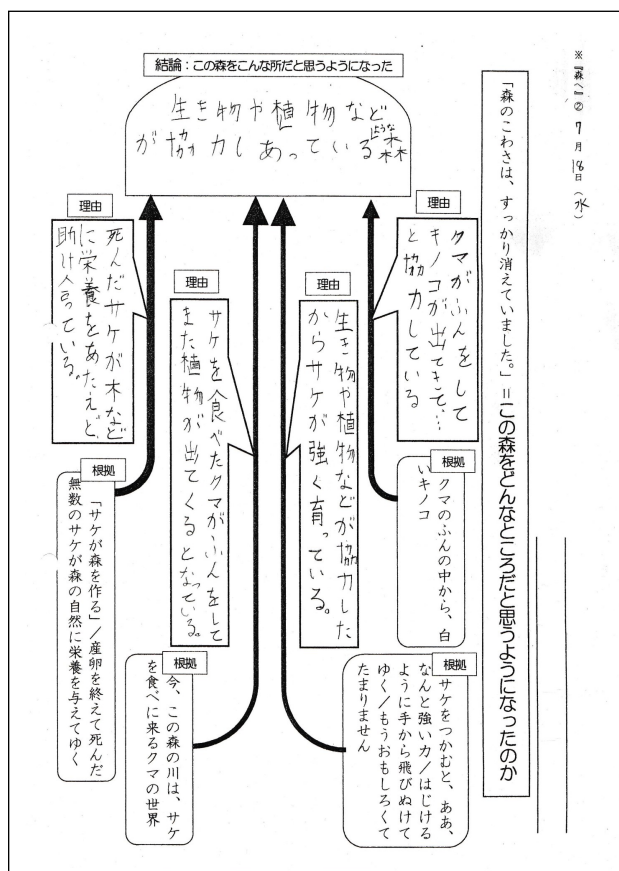
① 三角ロジック・クラゲチャートの導入

子供の思考を助け思考スキルを高めるツールの一つに「クラゲチャート」がある。これは結論・主張の根拠を見つけてつなぎ、「理由づける思考」のときに用いられる。河野は、これに「三角ロジック」を加え、「三角ロジック・クラゲチャート」にした。「三角ロジック」は、説得力のある主張や議論をするための枠組みとしてディベート指導でよく用いられている。

鶴田らは、「自分の考えを述べるときに、『根拠』となる客観的な事実・データと自らその意味を推論・解釈した『理由づけ』がともに求められている。しかしながら、いずれも不十分」であり、『根拠』は上げることができても『理由づけ』ができない」子どもが多い現状を指摘している。そして論理的思考力・表現力の育成に有効な「根拠・理由・主張の3点セット」による議論分析モデルの「三角ロジック」を活用した実践例を紹介し、その効用を論じている^{vi}。これ

をふまえ、「根拠」と「主張」とをつなぐ「理由づけ」を明確にし、かつ可視化して他者との検討を容易にしたいと考え、シート1を作成した（文末資料3）。

右図は、A児が読み進めていった跡である。アラスカの森に入った直後の筆者は、「樹林が森に入ることをごぼんでいるように」感じたり、「森の中から、今にもクマがやって来そうな気がし」ていたりしたが、やがて「森のこわさ」が「すっかり消えていく」。そうした筆者の変化の理由について、子供たちは、第5時から追究的に読み進めた。そして、第7時から第8時は、「筆者はこの森をどんなところだと思ふようになったのか」という学習問題によって、筆者の森に対する見方の変化を読み取ろうとした。これを見ると、そのときA児が、四つの根拠それぞれから一貫性のある明確な理由づけを行い、論理的に矛盾のない総合的な結論を導き出していったことが確認できる。



【図1】シート1 記入例（A児）

① 「段階的」な三角ロジック・クラゲチャートの活用

第8時の中盤からは、上の「三角ロジック・クラゲチャート」の「頭の部分」を三段階に分けたワークシート2を用いた。この時間の主なねらいは、第7時よりもさらに根拠とする箇所を先の文章に求め、前時からの読みの根拠と合わせてより広い範囲から、「筆者はこの森をどんなところだと思ふようになったのか」という問いに対し総合的に判断をさせることである。そこで、読みの段階を次の三段階に設定し、そこに記入することによって考えを進めさせた。

ア まず、前時である7時から8時冒頭にかけての四つの箇所に基づく読みの復習。

イ 次に、アの読みと筆者の述べる「倒木の物語」を根拠にした読みを合わせての読み。

ウ 最後に、ア、イの読みと「森はさまざまな物語を聞かせてくれるよう」だ、「森はゆっくりと動いている」という筆者の森に対する思いを表した箇所を根拠にした総合的な読み。

先に述べた子ども実態に基づき、段階を追って足場を築きながら読み進めさせることを通して、確かな読みへと導こうとしたのである（文末資料4）。

例えばB児は、次のように読み深めていくことができた。

ア 共に助け合いながら作りあげている森。森の自然は美しいが厳しい所。

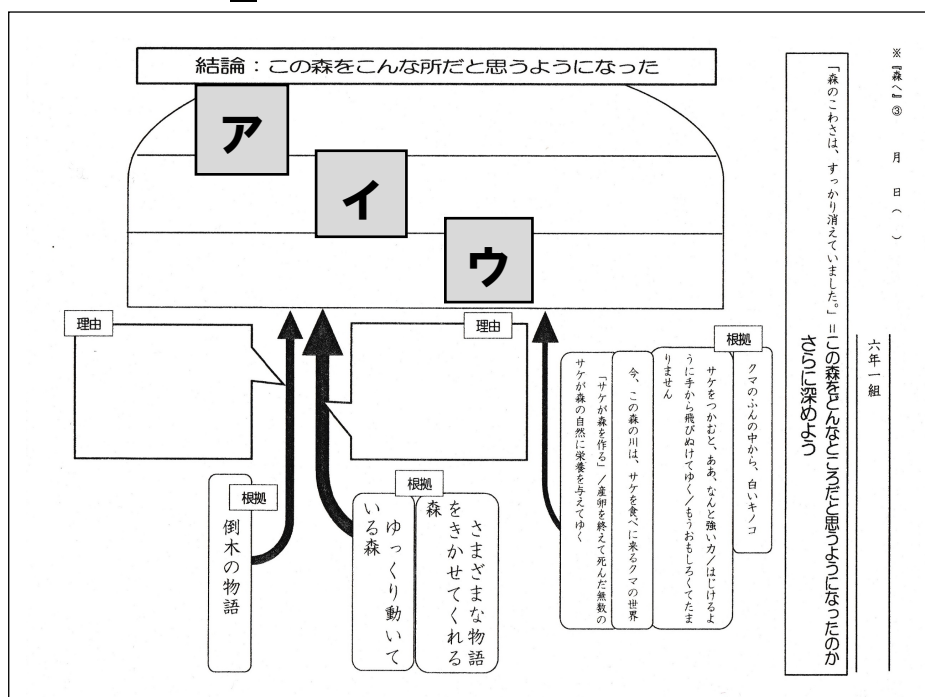
↓

イ 死んでしまった倒木なども新しい命のためになくてはならない所。命を受けついでいる。

↓

ウ 長い年月をかけて、共に助け合いながら新しい命を育てている所。

【図2】シート2 活用の手順 (文末資料3は児童の記入例)



まず、アでは、単なる「助け合い」と読んでいたものが、イで、「命を受け継いでいる」という読みに深化している。そしてさらに、ウでは、「長い年月」という時間概念も加わることで、筆者の森に対する捉え方が深まっていることが分かる。

また、C児は、右のように読み進めた。順を追って見ると、アの段階では「動物」達の姿から筆者が森を捉えていることを読み、イでは、「木々たち」からも森を捉えていると筆者の

見方を発展的に押さえた。そして、ウでは、「長い年月」「森全体」へと筆者が森への見方をさらに深めていく過程をしっかりと追体験していることが確認できる。

(2) 「伝え合い」を「深め合い」にまで高める交流の形態の工夫

「深め合う」交流へと子供の学び合い・読み合いを高めるためには、工夫のない一斉話し合い学習は逆効果である。単なる意見発表、それも一部の子たちだけによるもので終わってしまうだろう。そこで、次のような多様な形態での交流によって「深め合い」へと高めようとした。

① 自分の読みを修正・検討するためのグループ学習

第7時から第8時の冒頭で、「筆者はこの森をどんどころだと思ったのか」という読みの問題に対して自分の考えをつくった後、それを修正し深めることを課題にしてグループ学習を行った。進んで他者の意見を聞き取り自分と比較するように「参考にしたいと思った友達の見解」は赤ペンで、また自分の読みで修正したい所は青ペンで加筆すると「約束」を決め、発表後には質問・反対の時間を取り、交流した後に最終的な自分の読みをまとめさせた。

その結果、例えば3班では、次のような交流の様子が見られた。相互の読みをさかんに参考にしようとしている様子が伺えると共に、5人中3人の子の最終まとめに深まりが見られる。

【図3】「交流」による読解内容の広がり・変容(3班)

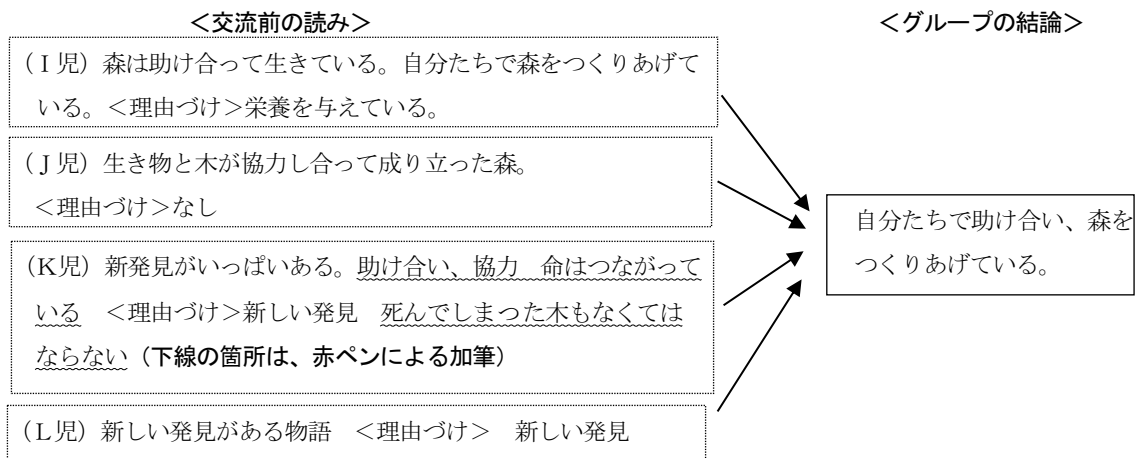
＜交流前の読み＞		＜参考にしたと思った読み＞	＜最終的な読み＞
D 児	・森はくり返すことで きれいな森を保っている。 →すばらしい。	・豊かな自然ができる。 ・協力。 ・厳しい自然。	・森はくり返すことで 豊かな自然を保っている。 動物が協力しているおかげ。
E 児	・森の自然は美しいが 自然界はきびしい。 ・森と動物が一体とな って協力し合っている所。 ・ループすることによ って成り立っている。	・それぞれが助け合っ て豊かな自然ができる。 ・それぞれが力強く生 きる。 ・自然は育っていく。 ・生き物が協力し合っ ている所。 ・おどろき。新しい発 見。 ・森はくり返すことで 保っている。	・森と自然は美しいが 生きぬくのは大変。だ から、森と動物が一体 となってループし、協 力することで成り立 っている。
F 児	・皆で助け合って協 力していく所。	・美しい。厳しい。 ・新しい発見をする。	・皆が協力し合って助 け合っている所
G 児	・動物と自然が協力 して暮らす森←ループ していて、そのループ が森をつくっている。 成り立させている。	・動物と自然が助け合 っている。 ・森の自然は美しい。 →自然界はきびしい。	・動物と森が協力して 助け合って暮らす森。 ループしている(サケ →クマ→キノコ)。
H 児	・自然豊かな所。	・森や生き物と協力し て豊かな所をつくって いる	・森の生き物全体で協 力して豊かな森をつ くっている。

② 互いの読みを出し合い、一つにまとめるグループ学習

第8時中盤には、グループで一つにまとめる課題を出した。「それまでの読み」に『倒木の物語』を根拠とした読みを加えると、筆者がアラスカの森をどんどこだと思っていると読み取れるのか」という学習問題に対しての課題である。

グループ学習前の子供たちの読みを大別すると、α「森は新しい発見ができる」とβ「命がつながっている」という二つに分けられる傾向が見られたことが、その課題の理由である。そこまでの子供たちの読み方から考えて、αのように筆者の考えを捉えることは、論理的につながりにくい。その一方で、βの読みをしている子たちも、ここまでの読み、つまり「クマのふんの中からのキノコ」「サケの力強さ」「サケを食べるクマ」「サケが森を作る」を根拠とした読みと『倒木の物語』を十分に総合させた読みになっているとは言い難かった。「グループの読みを一つにする」という課題を出すことによって、交流を通して両方の子供たちの読みが深まると考えた。7班を例に、結果を見てみる。

【図4】グループとしての読み（7班）



一見、I 児の考えに他の子が流されたように見えるが、K 児の色ペンによる加筆箇所を見ると、I 児らから初めの読み取り以上の内容が意見交換されていたことが読み取れる。また、この話し合いは、先に述べた三段階クラゲチャートの二段目についてなされたものだが、その後の K 児、L 児の三段目に書いた読みを見ると、それぞれ、「森は助け合いながら人や動物と同じように生きている」「自分たちで生きるため、たくましく、子孫を残すため努力している森」と書かれていることから、この「一つにまとめる話し合い」において、二人が決して納得せずに考えを変えたのではないことが分かる。有意義な話し合いが行われたことが示唆される。

なお、グループでまとめた考えは、ホワイトボードに記入させ、それらを黒板に提示して、比較しながら、その後に、学級全体で読み合う場も設けている。

② 赤青ペンでの書き込みによる交流

上記 3-②に記したように、他者の読みを積極的に聞き取り、自分の読みとの比較検討が促進されるように、「参考にしたいと思った友達の見解」や修正したい自分の読みを赤や青等のペンでワークシートに書き込ませた。7、8時のワークシート延べ70枚（一人一枚×35人分）の内、この赤・青等のペンによる「交流」の跡の見られる物は、赤27枚、青20枚であった。つまり、延べ47人の子が「交流」を行ったということになる。

(3) 段階的な思考で子供の読みを支える

「2. 実践の構想」の中で述べたように、子供の実態から考えて本教材はその読み取りが容易であるとは言いがたい。そこで、3-(1)-②で報告したように、目標に迫るために読解の課題を分割し、段階を追って読み進めさせる手立てを考えた。3-(1)-②では、それにより＜段階ア＞「クマのふんの中からのキノコ」「サケの力強さ」「サケを食べるクマ」「サケが森を作る」から、＜段階イ＞「倒木の物語」へ、そして＜段階ウ＞「森はさまざまな物語を聞かせてくれるよう」だ、「森はゆっくりと動いている」を根拠とした読み取りへと徐々に深まっていった例を示した。

第9時では、その前時の＜段階ウ＞「森はさまざまな物語を聞かせてくれるよう」だ、「森はゆっくりと動いている」を一度に根拠として考えた読みにおいて、まだ曖昧な思考が見られたことから、この根拠を二段階のステップでよみ進める手立てを講じることとした。

M 児は、前時に、この二箇所の根拠を一まとめりとして捉え「いろいろな事を教えてくれた森。＜その理由づけ＞この原生林で自分の考えにはなかったことを学んだから。倒木が土になってゆく。」と読み、まだ「物語」「ゆっくり動く」等の語句に注目していない様子が伺える。

しかし第9時に根拠とした同様の箇所を二段階に分けて考えさせたところ、次のように読んだ。

- ・「森はさまざまな物語を聞かせてくれるよう」だを根拠に→「森の中に起きたこと→倒木のこと 協力しながら助け合いながら森は生きている」
- ・「森はゆっくりと動いている」を根拠に→「クマのふんからキノコが生えている。倒木から新しい種子になり木が大きくなる。時間を経ることで新しい命が生まれる。目に見えないけど協力。」

第一段階では、根拠とした文の直前に記述されている「倒木の物語」のみを「さまざまな物語」として読んでしまうという読みの浅さが見られるものの、第二段階では、「クマのふんからキノコが生えている。」ことも含め、「森の動き」の指し示す内容を捉えることができています。

「時間を経ることで新しい命が生まれる」という広い概念で「森の動き」を押さえていることから、「さまざまな物語」の理解も第一段階の時点より深いものに修正できたに違いない。

なお、3-①で説明した三角ロジック・クラゲチャートのワークシートにおいても、また第9時の場合も、読み取る根拠は教師が限定して子供たちに提示している。根拠を全員共通のものにすることによって、交流の場において理由づけと結論の読みへと焦点化しやすくするためである。教師側から根拠を示すと子供が受け身になるという見方もあるだろうが、実際の授業では、筆者の「見たもの」「聞いたこと」「思ったこと」等を子供が出した後に、その中から語句や文を選んで「根拠」として扱っているため、その指摘は当たらないだろう。

4 授業実践の総合的分析

(1) 分析の視点とその意図について

新しい学習指導要領では、各教科の知識・技能のみならず、問題解決、論理的思考、コミュニケーション、粘り強さ、メタ認知といった非認知的能力も含む教科横断的な汎用的スキルを明確化し、その観点から各教科のあり方や価値を見直し、「資質・能力」を意識的に育むことが提起されている。「何を教えるか」だけでなく「どのように学ぶか」という学習プロセスを重視し、「アクティブ・ラーニング」の必要性に繋げている^{vii}。これに対して石井は、『アクティブ・ラーニング』は、『ラーニング』すなわち『学び』に関わる用語であることから、ともすると指導者の『教え』の要素が抜け落ちてしまうという危惧がある。」と言及し、効果的な「アクティブ・ラーニング」を実現するためには、教師の力量が問われることになることと強調している^{viii}。

杉崎も同様の危惧を抱き、子どものつまずきに焦点を当てて「学びの足跡を捉える」こと、子どもの学びの特徴を知り子ども目線で授業を捉え直す等、多視点から分析する「授業リフレクション」の必要性を論じた^{ix}。ただし「声を発せない子ども」の学びは「板書」と参観者による「子どもの発言や呟き」との照合だけでは捉えられず、グループ形式の場合も、授業者から死角になる、グループに格差がある等の困難さが発生する。個々の学びの捉えやグループ内の様子の把握には、子ども自身によるノートやワークシートへの書き込み等の資料が必要である。

河野の実践は「これまでやってきた工夫された授業」とは違う「アクティブ・ラーニング^x」の授業である。アクティブ・ラーニングにおいて重要なのは、まず導入の段階で「何ができるようになったらよいのか」を明確にすること、そして授業展開の段階では、授業者が把握しにくい途中経過、具体的には学習者同士の対話の内容や、話し合いを経た学習者の変容を、それぞれ、学習者自身が自覚できるようにすることである。

そこで本研究では、この実践によって、これらの段階的なポイントの実現ができたか否かを、

「学び」と「教え」の両側面から分析する。前章では、授業者が講じた手立てとその手立てに対する子どもの表れを、授業者側から「学び」という視点で捉えたことになる。ここでは、「教え」に関する評価の視点を含めて、総合的に分析する。

(2) 実践前後のアンケートとその分析

本単元の授業について考察するに当たり、実践前(5/26)と実践後(7/25)に、子ども達に対して国語学習についてのアンケートを実施した。2 カ月後という短いスパンでの調査の実施は、本単元の前後だからである。これによって、子ども自身が本単元の授業について振り返り、そこでの自分の学びをどのように捉えているかを把握ができると考えた。

① 「国語学習について自分と対話しよう - 1」の結果

この調査では、テストや発表、ノートやワークシートへの書き込み内容からは見えてこない子ども達の心理面を把握できた。例えば、発表は少ないが「国語が好き」な児童の存在や、「考えがうまくまとまらない」「間違うのが嫌」「自信がない」等、発表できない原因が読み取りにあること、また、読み取りは得意なのに「話すのが苦手」「人に指摘されるのがこわいから」との回答から、時に授業者が意欲を発表で判断してしまうことの危険性も示唆された。児童自身が国語学習全体を見つめ直す契機になり、国語学習に対して目標を定めることができた効果は大きいといえよう。目標には、主に得点を低くした項目に関して具体的に記している。中には「発表が2だから4を目指す」と目標点を示した児童もある。

発表が少なく理由に「読解力がないから」と書いた児童でも、「目標を立てよう」の欄には、「自主勉強に国語の科目を多く取り入れる」と書いてあり、「頭が悪いから」と諦念を感じさせる理由を書いた児童であっても、「ノートの記録を4～5を目指す」という具体的な目標を掲げている。「文章を書くのが苦手だから、6年の終わりまでには得意になれるように頑張りたい。」と長期的な目標を記した児童もある等、各々自分の目標を明確にして取り組んでいた。

② 「国語学習について自分と対話しよう - 2」の結果

下表は実践前の調査1と実践後(2か月後)の調査2とを比較し変化を見たものである。

※注 「文の読み取りは好きか」と「文の読み取りは得意か」については、5月26日は「物語文」、「説明文」のそれぞれについて問うて、7月25日はまとめて「文」として調査したため、5月26日の調査結果は二つの文章への回答の平均を示している。

表1を見ると、全項目において実践後の自己採点の得点(平均)が上がっている。最も得点の上昇が大きいのは「聞き取り」で、次が「読み取りが好き」の項目である。「得意」とまでは言えなくても、読み取りが好きになり国語学習が好きになった児童の表れは注目に値する。家庭学習については、点は低いものの上昇度合いが大きく発表も低評価ながら上昇している。

質 問 項 目	5/26	7/25	変化
1 国語の学習が好きか	3.4	⇒ 3.71	0.31
2 - (1) 発表は多い方だと思うか	2.83	⇒ 2.97	0.14
(2) 先生の話や人の意見の聞き取りはよいと思うか	3.11	⇒ 3.66	0.55
(3) 文の読み取りは好きか	3.4	⇒ 3.86	0.46
文の読み取りは得意か	3	⇒ 3.26	0.26
(4) 国語についての家庭学習(含:自主勉)	2.54	⇒ 2.94	0.40

【表1】アンケート調査の結果(自己採点・平均値の変化)

次に表2に示した項目別変化の児童数を見ると、圧倒的に調査1より調査2の得点の方が上昇した児童が多くなっている。自由記述の欄に「読み取りの力が少しのびた気がする。」「筆者

	上昇	下降
国語が好きか	10	4
発表	10	6
聞き取り	12	3
読み取り	好き・嫌い	21
	得意・苦手	15

【表2】質問項目別の変化者数

の考えを読み取れるようになった。」「先生の話聞いて分かるようになった。」等、学びの向上を記した児童が13名あった。また家庭学習を除き3つ以上の項目が上昇したのは、35名中13名であった(家庭学習については上昇が13名、下降が5名)。

項目間の関係性に着目し、特徴的な表れの例を以下に示す。なお、下降の結果を示した児童(b, c, e, f)については、得点を下げた理由を記述をもとに検証する(文中の1は調査1、2は調査2を示している)。

<「国語が好き」と「発表」> ()内の数字は児童自身による採点/5段階で評価

- a. 1国語が好き(3)・発表(1)「人に指摘されるのがこわい」、⇒ 2国語が好き(5)・発表(3)
 …1の目標「自分に自信をもって周りの人のことをあまり気にせずたくさん発表する。」
 2も話すのは苦手と回答したが「言葉の使い方や考えをまとめる力がのびた。」と記述。
- b. 1国語が好き(3)・発表(3)、目標「自分の意見をなるべく作って、なるべくその意見を人前で発表する。」⇒ 2国語が好き(4)・発表(2)、「前より少し自分の意見を考えられるようになった。」…調査1の発表しない理由に「自信がない」を挙げ、聞き取りの項目は4から3へと点を下げている。しかし「読み取りが好き」は3から4に上昇している。
- c. 1国語が好き(5)・発表(4)「分かったことがうれしいから」⇒ 2国語が好き(5)・発表(2)
 …発表について、得点は下降しているが、「前までは自信がなかったし、上手に伝わらないこともあったけれど、今は少しましになったと思う。」と肯定的な記述をしている。

aは苦手な発表の得点も大きく上昇し自信をつけていることが分かる。bは、発表は下降したが国語への好感度は上昇、cも発表は下降しているが「好き5」で変化はない。これらから、必ずしも発表数の増加(本人評価)が学習意欲向上につながるわけではないことが分かる。

グループ内での意見交換や、声には出さなくても自分のペースで学習に取り組む時間も必要であり、全体の中で発表しなくても一生懸命読み取りに取り組んだ結果が表れていると考えられる。そもそも一斉授業の時の発表は人数が限定されるため、グループワークの時間が増えれば発表の機会は減少する。cについては、これまでは単に発表できていればよいと思っていたが、自分の意見が根拠に基づいているかということに加え伝え方も重要であることを感じ取った結果、発表に対する自己評価の基準が質的に上がって得点を下げたものと考えられる。

<「聞き取り」と「読み取り」>

- d. 1聞き取り(2)・読み取り(4)⇒ 2聞き取り(4)・読み取り(4)
 …1の目標は「えん筆をしっかりとってノートに正しく記録する。人物の心をしっかりと読むために人物を自分にたとえる。」、2には「筆者について考えられるようになった。」と記す。
- e. 1聞き取り(4)・読み取り(好き・得意4)⇒ 2聞き取り(3)・読み取り(好き5・得意3)
 …1「国語の自主勉は普通ぐらだから多くする。ノートも普通だから4～5にする。2では、「前よりは文章の読み取りが深まった。」と書いている。
- f (=bの児童). 1聞き取り(4)・読み取り(3)⇒ 2聞き取り(3)・読み取り(4)
 …1「自分の意見をなるべく作って、なるべくその意見を人の前で発表する。」と書いてあり、2では「前より少し自分の意見を考えられるようになった。」と書いている。

dは「聞き取り」の得点を上げただけでなく、聞き取りの質が変わったと考えられる。交流時に話し合う視点を明確にして意見を述べ聞き合って考えを深めたのだろう。

eは「聞き取り」の得点は下げているが、「発表」は4に上げている。1に「聞いて共感してもらえると嬉しい。」と書いてあることから察するに、この児童の場合、聞くことよりも自分が話すことを優先していたため、実践前は読み取りへの意識が低かったのではないだろうか。2で評価を下げたのは、本人の記述「前よりは文章の読み取りが深まった。」にある通り、読み取りができなかったのではなく、読み取りへの意識が高まったことから「聞き取り」が読み取りにつながることに気づき「聞き取り」の評価基準を上げ（点を下げ）たと考えられる。

f（b）は聞き取りの得点は下がったが読み取りは上昇している。人の意見を聞き自分の意見を作っていた段階から自分の力で読み取ることができる段階になったのではないだろうか。

このように、事後アンケートの得点を下げた児童についても、学習後の好転が確認できた。

(3) 「授業展開」からみる「教え」と「学び」

本項では、子ども達が授業者の手立て（指示）をどのように自分の学びにしていったかを授業展開を追って確認する（文末資料5）。前時の振り返りから始め、本時で扱う教材文の該当箇所を音読し、本時のめあてを確認する流れは一般的である。時間短縮のために音読をしない授業を見ることがあるが、音読は本文を目で追い画像を見ながら声に出して読み上げることにより、本文や板書を見る（視覚）だけでなく音声（聴覚）でも本文を捉えられる。しかも範読を聞いた後に児童自身が読むため、本文を幾重にも味わうところに意味がある^{xi}。

授業展開表の左部分に「目、耳」と示したのは、授業者が話しながら見せる（板書やカード）情報を「子ども達の目と耳に届くように」という意図の手立てと捉えたからである。一方で、右部分に示した点線枠内には、児童がどのような形で（身体の機能の何を働かせて）自分の学びにしていったかを示した。左右の違いは「手」が入っているか否かである。授業者が（耳に届くよう）音声で「書いて」と指示すると、子ども達は手指を動かし文字を書く。個々に思考し紡ぎ出した文を手指の運動を伴って具象化し、書いた文や言葉を児童自身が読んで確認するというように文字情報を往復させたことになる。その際、板書やシート等の授業者の提示した視覚情報を、またそれらとは別に存在している教材の本文を、必要に応じて児童自身が主体的に確認して進めていく。個人で記入した後はグループワークで考えを述べ合い、シートに書き込んだ内容を読み合うという「目、耳（口）」の活動が行われていく。その間にも、線を引く、赤や青のペンで書き込む等の「手」の動きが加えられた。赤・青の加筆は交流の足跡なのである。

このように授業展開を時間軸で見えていくと、まず導入時に全員の発言で前時を振り返り、それを板書やボードへのカードの提示で可視化した「手立て（＝教え込みではない「教え」）」ことによって、自然な流れで主体的な「学び」へと導かれていったことが確認できる。

(4) 思考ツールの段階的な活用

この実践で活用された「クラゲチャート」は、特に探究的な学習である総合的な学習の時間の「①課題の設定、②情報の収集、③整理・分析、④まとめ・表現」という探究のプロセスに有効とされている。特に「情報の整理・分析」の過程で情報を可視化し操作しやすくするため、話し合い等の場面で子ども達が「主体的」「対話的」に関わる状況を生み出すことができる^{xii}。

さらに論理的思考力や表現力に生きる「三角ロジック」の機能を付帯し段階的に活用する手立てを講じた（詳細は3章に記した）。しかも児童がそのワークシートに取り組んだだけでなく、グループワーク時にも活用され板書もこの形に書かれていた。

児童の手元にあるシートで「思考する際の手立て」としてヒントが提示され、児童自身書き込む過程を経て、思考の可視化が実現し、友だちとの交流の中で、それを加筆したり修正したりした。全体で確認する場面では、「授業者の教える筋」や視写を想定した板書ではなく、「学ぶ筋」を板書として示すことによって、全員がこの板書と自分のシートを見比べつつ授業者の声掛けや友だちの発言を聞き、書き込んだり線を引いたりしていた。授業後の教室には、このようにして皆で作上げた「学びの足跡」が確かにそこに存在していたと言えよう。

(5) つまずき場面から導く改善策

河野の実践は十分に工夫された見事なものであったが、クラス内には全体の流れに歩調を合わせられない児童が2名いた（つまずきの場面はワークシートを配付した後に見られた）。ワークシートが全員に生き渡った時、授業者は「ペットの例でやった」ことを復習して使い方を確認したが、それだけでは活用の仕方を理解することは難しかったようで、書き込むことが出来なかったのである。しかしグループワークでは、友達の書き込みを参考に書き始め、次の全体での確認の頃には皆に追いついていた。ただ真似て書いたか自分で考えて書いたかは定かでないが、こういう状況はどんな授業にも少なからずあるだろう。いずれにしても、どの児童にとっても確かな「学び」を保障できるよう、つまずきに着目し原因を探って改善策を考えたい。

具体的には、今回の実践の場合、「ペットの例」を思い起こさせながら、まずは「一斉」で取り組むとよかったのではないだろうか。「根拠」と「理由」の違いを明確にし、先に児童に発表させて確認した後に各自が取り組むというように、丁寧に進めていく方法も考えられる。

特に今回のように一単元の中で段階的に進める場合は、要所要所で「ここまでできるようにしたい」という具体的な目標を掲げる必要があるだろう。それを児童自身が把握できるようにすると学びが連続する。また、前時が生きるように、具体的に系統性を示すことも重要である。例えば、河野が事前に用意しておいたカードをホワイトボードに貼ったのと同様に、枠を記したシートの上に、前時に児童自身が書き出した文を貼り付ける方法が考えられる。前時に本人自身が書き留めたものを本時で生かせば、児童自身が自分の「気づき」を認め肯定できる。自己肯定感の蓄積が次の展開や次の時間につながっていくのである。これに関して、杉崎による「家を出てから学校まで」の授業実践では、子ども自身が書き溜めた帯状の紙を基本のシートに貼り付けるという方法を用いて、意欲向上と思考の深まりを実証している^{xiii}。

5 読解力を高める国語学習の「書く」活動を捉える

周知のことながら、石井のいう「教え」（4-(1)）は教え込むことではなく、分かりやすくいうと「授業者側の働き」である。本論のまとめとして、読解力向上のために授業者がどんな「書く」活動を仕組むとよいか、また、仕組んだ「書く」がどんな意味を持つのかを述べていく。

(1) 学習者自身が書き留めながら進める「読み」の筋の提示

杉崎は、常々、授業においては学習者の誰でもが自分の力で目的地に到達できるような工夫が必要であると考え、可視化された有効な手立ての一つを「乗換案内」のイメージで捉えている。旅行者が案内図を頼りに自分で考え路線や出発時刻を選択する等して進むためには、案内図は、必要な場面で誰が見ても分かりやすいように示されなければならない。それ以前に、そもそも旅をスタートできなければ、自力で目的地に到達できる力は身につかないのである。

本実践では、「思考ツール」が案内図の役割を果たした。ただ、そこに示されたのは筋だけで、児童自身が書き込みながら自らを案内していったことになる。さらに赤や青で加筆するシート、

交流時のシートを段階的に提示し、それら全てが「学びの足跡」として可視化された。

このように、全ての学習者に対して等しく提示し、それを頼りに児童自身が自分の歩調で読み進められるような手立てが必要である。この時、丁寧に手順を伝える配慮が求められる。

(2) 学習者を中心にした複合的な板書方法の活用

石川は「授業を構成する過程は教師と児童・生徒の活動と教材が一つになったとき成立する。板書はいわば教師と児童・生徒の意識および学習活動過程そのものが黒板のなかに書き記された『いきた存在』として位置づけられる。」と述べ^{xiv}、大西は、「表現的板書」「構成的板書」「体系的板書」の三パターンに大別して示し、体系的板書を基本にして、教材・授業のねらい・子どもの状況に応じて他の表現的板書・構成的板書を組み込むことを教師の力量としている^{xv}。

本実践での子どもの台詞と板書との関わり、シートに書かれた内容を分析した結果、児童個々の思考の過程や学び合いによる思考の深まりが確認できた。また板書の他に、前時の振り返りでは短冊や模造紙を貼り、グループの意見はチャート図の拡大ラミネートに書き込み、ミニホワイトボード等も活用していた。いずれも学習者を中心に据えて展開していたのである。

児童個々の思考を確認した後に思考ツールを構造図のように映し出す、構成的板書の形で共有して体系的・系統的に読みの深まりを導く等の、複合的な板書方法が求められる。

(3) 学習者・授業者の「書く」の相互作用の自覚

授業者側の代表的な「書く」は板書である。青木は板書を「読解を見る」「読解を見せる」方法であると説き、「無意味な視写」を否定した^{xvi}。斎藤もまた「子どもを生かす場面」のない授業や系統的であっても教え込むだけの授業、「魂のない授業や板書」を手厳しく批判している^{xvii}。

この実践での板書は視写させるものではなく、児童が個々に思考ツールに取り組む際に、そこへの「書く」を促す支援の役割を果し、その後も児童が読みを深めていく過程を随時追うタイミングで確認しながら、思考（読み）の筋を可視化していた。グループ活動後の一斉の場面でも各自のシートや各班のシートを包括しながら有効に機能し、学習者側の「書く」と相互に作用し合って授業が展開されていたといえるだろう。

石川は「板書は授業の表情」であり「教師と子どもたちが作り上げていく」ことに意味がある^{xviii}と述べ、子ども達の活動を生かし教師が「支援」する形態の板書への移行を示唆した^{xix}。板書の際の声掛けや音読を適宜取り入れる等の授業者から学習者個々への働きかけは、視覚や聴覚、触覚などを刺激して総合的に絡まり合い、学習者同士の対話にも関係していく。授業者は、上述の相互作用を自覚し、支援的な位置にしながら授業を展開していく必要がある。

(4) 学習者自身による到達目標の設定と自己課題の意識化

実践前後に実施したアンケート調査では、「国語が好きか」だけでなく「話す・聞く・読む」についての項目を入れたことによって児童自身に総合的な国語力の向上を意識させる契機になったと考えられる（ただ「書く」は、「読み取った内容を書き記す（書き留める）」ことと、文章表現の「書くこと」との混同を避け、敢えて質問項目から外した）。

自己分析によって何ができるようになるかというのを自覚でき、教員側も児童個々の国語学習に対する意識を探ることができた。特に、発表が苦手な児童やテストの点が低い児童に対する手立てを具体化する際の参考になった。誰もが自分の「学び」を実感できるという点において、自己分析のアンケートも、それを意識化させることに機能したと言えよう。

アクティブラーニングの評価について、松下らは、「対象世界との関係だけでなく、他者との関係や自己との関係も含み、認知システムだけでなく、行為システムや人格的・情意的要素ま

で視野に入れている。」と言及するとともに「学習者を評価の主体にするとともに学習経験としての意味を持つような評価」の導入は、評価が単に「学習の評価」ではなく、「学習のための評価」さらに「学習としての評価」になる^{xx}と、今後の授業評価への指針を与えている。

ただ現実的には、毎回の授業後の評価は形骸化に陥りやすい。そこで、今回のように一単元を終えたところでこれまでの授業を振り返り、学びの足跡を自分で辿って「つきたい力」という観点で授業（単元）の目標に沿った項目で確認する方法が有効であると考えている。

(5) 学びの足跡の把握と授業の振り返り

本実践と同教材の「森へ」を、単元を貫く言語活動『森へ』マップづくり』として実践した事例^{xxi}があり、授業者は、その成果を「言語活動を工夫することで、授業の中で協力し合う機会が増え、友達のよさに気付き、それを伝えることで自尊感情を目覚めさせ、学習意欲を高めることにつながった。また、交流を通して多様な考え方から学ぶことができた。」と記している。この場合、単元を貫く言語活動に取り組む過程で、作品の特徴である「写真の魅力」「問いかけ」「五感・比喩表現」「構成・ルート」「筆者の人柄と作品」を読み取っていたと判断している。これの具体的な評価の根拠は分からないが、この事例と河野の実践とは大きな違いがある。河野の実践は「読み」の深まりをねらったものであるから、個々の児童が記した読み取りの過程をみないと、授業者、また児童も自分の学びの深まりを確認（評価）できないのである。

授業を振り返る様々な評価方法が研究されているが、その多くはDVD等の授業記録を使用する。ただし録画・再生は容易ではなく、それをやる研究授業でも、授業者の流れや発表者の台詞だけを追い、一人一人の学びの足跡を捉えるような時間的な余裕は、その場にはない。そこで、児童自身が書き留めたもの（アンケートやワークシート、ノート等）が重要になってくる。

授業の振り返りの時に最も危険なのは、教材自体の魅力で「子どもが生き生きと取り組んだ」のに、それを自分の授業力だと勘違いすること^{xxii}である。一見「アクティブ」に見える授業でも、子どもの学びの足跡を捉えると様々な問題点が見えてくる。日常的に行える、授業者が自分の授業を自分一人で振り返る「自己リフレクション」の場合も、主観への偏りを避けるためには、リフレクションの三形態、「自己」「集団」「対話」を効果的に組み合わせる必要がある^{xxiii}。したがって、それぞれの視点からの評価を可能にする「評価の資料」としての「書く」は、「書く」行為、書かれた内容ともに大きな意味を持っているのである。

(6) 「深い学び」の実現に向けた今後の課題

坂口は、「主体的・協働的な『読むこと』を推進する」ことに関して、『意味を読み解く』対象は『情報』のみならず『社会や人生』の『目的』であり、『多様な文脈が複雑に入り混じった環境』の中の『場面や状況』であり、『相手』や『答えのない課題』に対しての『表現』であり、『目的に応じた納得解』である。『多様な他者と協働しながら』読み解いてゆく資質・能力の育成が求められている。」と述べ、『読む』はそもそも多様な意味を内包する語であるが、その本来持つ意義が資質・能力の視点から改めて問われているといえよう。」と続けている^{xxiv}。

河野の実践では、第三次から第四次にかけて納得解への到達を試み、更に活用している。それは坂口の懸念する「思考や認識に関する汎用的スキル」の直接的な指導や評価でも、「交流の形態」を「側面的」に捉えたものでもない、十分な「教材研究」に支えられた実践の中で行われた。また、「主体的な学び」「対話的な学び」を意識した実践は多いが、教科の学びを活用できる「深い学び」の捉えは漠然としている。その点でも、本実践の成果を確認できる。

「知識の有意味な使用と創造（使える）」のレベルは、さまざまな知識やスキルを使って行わ

れる課題（パフォーマンス課題）でないと、その能力の評価は難しいとされている^{xxv}。今後は、「習得した『見方・考え方』を働かせ、問いを見いだして解決したり、自己の考えを形成し表したり、思いを基に構想、創造したりすることに向かう『深い学び』の「実現」に向けて^{xxvi}、多面的な評価の資料を用意すること、また学びのリフレクションとその表現の場を与えることが鍵になる^{xxvii}。それにより、学習者は「自己との関係の編み直し」をし、「それぞれの個性的な表現から認知面・情意面での彼らの学びの内側を知る」ことができると考えている^{xxviii}。

おわりに

読むことの授業で「交流」を取り入れることに対して、東豊田小の若い教員からは、「個が取り組めるような工夫が分からない」、「話し合わせた後、全体で個を拾い上げる工夫を知りたい」という声が挙がった。「話す・聞く」に時間を割いて活発に交流させて意見を出し合わせるだけで、意見を集約できずに読み終わったり、叙述を離れて結論を急ぐ読みに引っ張ったりする授業も少なからずあるが、それでは子ども達は自分の読みの誤りに気づくことができない。細かく順に読んでいく従前の読み方からの脱却を図りテキスト全体を捉えることの重要性を意識することは重要だが、「交流」の時間を割くがゆえに、論の展開の仕方や登場人物の心の動き、場面転換を捉えることを怠ってはならない。子ども達は、国語学習で大切な「読むこと」の意味を、対話の相手がいること、全体で確認することによって気づき理解していくのである。

そこで、読み進め方を可視化して示し気づかせるとともに、思考が停止しないように、また交流による自分の変容を書き留められるような時間と場を設定する必要がある。説明的な文章でも物語文でも、一斉で捉え直す「教え」とは、教え込むことではなく、学習者自身が学習のねらいや学びの筋を確認し、自分の力で目的地に到達できるような手立てを意味している。

ICT 化の促進に伴い文字や文章を手書きする機会の減少が懸念されているが、今後は、思考を停止させるような書き抜き時間の短縮や一斉での検討時の提示の効果を期待して積極的に ICT を活用するとともに、児童自身が自分のペースで考えながら点画や文字を紡いでいく「手書き」の重要性を明確にして、読解力だけでなく総合的な国語力の向上に貢献していきたい。

【付記】 本研究は、日本学術振興会科学研究費補助金 基盤(C)一般 課題番号 16K04681

「ICTを活用した国語力育成のための『手書き』強化の教材開発」の助成を受けて実施した。

i 「書く学習の意義と可能性」愛知教育大学・静岡大学共同大学院『教科開発学論集』第1号 pp.145～161 2013

ii 「海外の補習授業校における手書き強化の国語学習 ―チェンナイでの実践をもとに―」『静岡大学教育学部研究報告 教科教育学篇』第46号 杉崎哲子・末永和彦・入江茂雄 2015 pp.35～50、「小学校低学年における主体性を育む国語学習の書字活動 - ヤンゴン日本人学校での実践をもとに -」静岡大学教育学部研究報告(教科教育学篇)第47号 杉崎哲子・伴野みづほ 2016 pp.29～44、「小学校低学年における論理的思考力を育む国語学習の書字活動 - ヤンゴン日本人学校での実践をもとに -」静岡大学教育学部研究報告(教科教育学篇)第48号 杉崎哲子・萩野幹夫・伴野みづほ 2017 pp.13～28

iii 「『夢中になる』を支える板書の検討-静岡大学教育学部附属静岡小学校の実践を通して-」『静岡大学教育学部研究報告 教科教育学篇』第49号 杉崎哲子・幾田真基・田上真矢・川口みづき 2018 pp.17～32

iv 益川弘如氏並びに遠山紗矢香氏を講師として招聘した。

v 『国語教育大辞典 普及版』(明治図書 1991,7 pp.162) 紀行文の定義として「旅行中の体験・見聞・感想を書いた自照的な文学作品」とある。

vi 『論理的思考力・表現力を育てる言語活動のデザイン 小学校編』鶴田清司、河野順子編著

2014 明治図書 pp.23

- vii 国語授業の改革 16『アクティブ・ラーニングを生かしたあたらしい「読み」の授業―「学習集団」「探求型」を重視して質の高い国語力を身につける』阿部・加藤・永橋・柴田「読み」の授業研究会編 学文社 2016
- viii 「アクティブ・ラーニングを超える授業づくりー『教科する』授業へ」石井英真『アクティブラーニングの評価』松下・石井(『アクティブラーニングシリーズ第3巻』溝上慎一監修) pp.168～167 東信堂 2016
- ix 「学びの足跡を捉えるー多視点による授業のスクリーンショットー」杉崎哲子・室伏春樹『第8回静岡大学教育学部教育研究フォーラム～大学・附属学校園・地域の連携と創造～発表要旨集』 pp.25～34 2018
- x 上掲書 viii 松下らは文部科学省の施策の「アクティブ・ラーニング」と区別し「アクティブラーニング」と呼び、単なる学習定着率を高める特別な授業方法のことではないと言及しながらも、「教えるから学ぶへ(from teaching to learning)」のパラダイム転換や「講義一辺倒の授業を脱却する」という基本的文脈を外している者はいないことから、その定義やそこから派生する細かな意義を読者個々の理解に委ねるとしている。
- xi 上掲書 ii で、杉崎は、音読の効果を確認した。また宮野大輔は、「筆者を意識した読みをすることで、『他に活用できる読みの力』を育成する」『月刊国語教育研究 No.558』 pp.12～13 日本国語教育学会 2018 で、「考える音読」の手法を取り入れた実践を紹介している。
- xii 『こうすれば考える力がつく！思考ツール』田村学・黒上晴夫、小学館、2014
- xiii 上掲書 i
- xiv 『黒板の文化誌ー教育のためのもうひとつの世界ー』石川實 白順社 1998 pp.200
- xv 『授業づくり上達法』大西忠治 民衆社 1996 pp.112
- xvi 『青木幹勇授業技術集成 2』明治図書 1976 pp.76～79 より要約引用
- xvii 『授業の展開』斎藤喜博 国土社 1992 pp.189～193 より要約引用
- xviii 上掲書 xiv pp.244
- xix 『授業研究大辞典』明治図書 広岡亮蔵編 1975 八田昭平は「第一種利用段階：授業が書物中心の読み書き算の時代には、板書は書物の内容の提示解説の用具」「第二種利用段階：指導法が生み出され、黒板は思考のための空間的視覚的モデルの提示の場所。正面いっぱい黒板、背面黒板、小黒板が普及。子ども達の板書も奨励される。」「第三種利用形態：授業が教師と子ども達との計画的・創造的な活動を持続的に展開させる過程として構想され、板書は授業の導入・展開・まとめ・次時への発展の段階」と言及している。
上掲書 xiv pp.247～ 249
- xx 上掲書 viii pp.22
- xxi 「『森へ』マップづくりを通して読みを深める授業ー『学習グループ』を活用し、自分の考えを広げたり深めたりする授業ー」河村尚江『国語教育研究 No.498』
- xxii 『「判断」をうながす文学の授業ー気持ちを問わない授業展開』長崎伸仁、坂元裕人、大島光編著 2016 三省堂
- xxiii 『改訂版 授業研究と談話分析』秋田喜代美編 放送大学教育振興会 2008 pp.49～50 に山中(2001)の「授業を振り返り評価するのを支える手法」が紹介されている。
- xxiv 「主体的・協働的な『読むこと』を推進する資質・能力の育成」坂口京子『国語教育研 No.538』 pp.4～9 2016 年 8 月中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会が発表した「審議のまとめ」の文章を引き、「主体的・協働的な『読むこと』を推進する資質・能力の育成」について述べている。
- xxv 上掲書 viii 松下はアクティブラーニングが単に外から見て活発な学習というだけで終わらないために、学習方法の工夫に留まらず学習の質や内容にも焦点を当てた「ディープアクティブラーニング」を奨励。
- xxvi 2016 年 8 月中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会「審議のまとめ」において、「アクティブ・ラーニング」の視点の一つに挙げられている。
- xxvii 『活用する力を育むパフォーマンス評価ーパフォーマンス評価とルーブリックを生かした単元モデル』田中耕治・香川大学教育学部附属高松小学校 2010 明治図書、初歩的な課題を処理できる能力から複合的な課題に対応できる能力に向かわせるポートフォリオ、ルーブリック評価法、パフォーマンス評価法の段階へと進めている。
- xxviii 上掲書 viii pp.20

文末資料

【資料1】 第4次 記入例

結論：この森をこんな所だと思ふようになった

新しい発見がたぐんあ。興味深い所。共助と協力して命を受けついている。

理由：命から命へ受けつがれている物語。協力して助け合っているから森は生き残っている。新しい命が生まれていったから。命の連鎖。命をつないでいるから。森は生き残っているから。

根拠：目には見えない。木は協力して助け合っているから新しい命をうめている。古い命と新しい命。

理由：目には見えないことを物語に例えている。昔はクマを見た。早くにけた。今でも見えない。物語に例えている。今でも見えない。物語に例えている。

【資料2】 並行読書（ブックトーク）

結論：この森をこんな所だと思ふようになった

新しい発見がたぐんあ。興味深い所。共助と協力して命を受けついている。

理由：命から命へ受けつがれている物語。協力して助け合っているから森は生き残っている。新しい命が生まれていったから。命の連鎖。命をつないでいるから。森は生き残っているから。

根拠：目には見えない。木は協力して助け合っているから新しい命をうめている。古い命と新しい命。

理由：目には見えないことを物語に例えている。昔はクマを見た。早くにけた。今でも見えない。物語に例えている。今でも見えない。物語に例えている。

【資料4】 ワークシート2

結論：この森をこんな所だと思ふようになった

新しい発見がたぐんあ。興味深い所。共助と協力して命を受けついている。

理由：命から命へ受けつがれている物語。協力して助け合っているから森は生き残っている。新しい命が生まれていったから。命の連鎖。命をつないでいるから。森は生き残っているから。

根拠：目には見えない。木は協力して助け合っているから新しい命をうめている。古い命と新しい命。

理由：目には見えないことを物語に例えている。昔はクマを見た。早くにけた。今でも見えない。物語に例えている。今でも見えない。物語に例えている。

【資料3】 ワークシート1

(赤、青で加筆)

結論：この森をこんな所だと思ふようになった

新しい発見がたぐんあ。興味深い所。共助と協力して命を受けついている。

理由：命から命へ受けつがれている物語。協力して助け合っているから森は生き残っている。新しい命が生まれていったから。命の連鎖。命をつないでいるから。森は生き残っているから。

根拠：目には見えない。木は協力して助け合っているから新しい命をうめている。古い命と新しい命。

理由：目には見えないことを物語に例えている。昔はクマを見た。早くにけた。今でも見えない。物語に例えている。今でも見えない。物語に例えている。

結論：この森をこんな所だと思ふようになった

新しい発見がたぐんあ。興味深い所。共助と協力して命を受けついている。

理由：命から命へ受けつがれている物語。協力して助け合っているから森は生き残っている。新しい命が生まれていったから。命の連鎖。命をつないでいるから。森は生き残っているから。

根拠：目には見えない。木は協力して助け合っているから新しい命をうめている。古い命と新しい命。

理由：目には見えないことを物語に例えている。昔はクマを見た。早くにけた。今でも見えない。物語に例えている。今でも見えない。物語に例えている。

【資料5】 授業展開（7月18日）、授業者と学習者との相互関係

★斜体は課題

	教師の働きかけ	児童の活動	板書、効果・課題
ふ	・ 昨日の復習（ <u>パネルに貼る</u> ）	前時の振り返り	<u>板書</u>
り	・ *p.65 の 2 行目から p.68 のまん中	・ *一斉 <u>音読</u> ／一文ずつ	<u>目、口</u> 筆者がみたものなど
返	ぐらいまでで見つけよう。	・ 範読後に声を出して読む。	* 範囲を示す
り	範読 * 語句の確認（例：ツンドラ）	・ 傍線を引き「目」「耳」と	* 一文の大切さ
本	○ 見たものは？	<u>書き込む。</u>	<u>2回、耳に届く。</u>
時	<u>「目」の語を貼る。</u>	（語句は○で	<u>目で追っている。</u>
の	・ もうないかな？	囲んである。）	
ね	全員立ちましょう。	◎ 全員立ち発言して座る。	◎ 全員発言 <u>画像①</u>
ら	・ 黒く見たものの正体は何？	・ 大きな黒い固まり ・ 沢	* 発言を復唱しながら
い	（教科書の <u>画像示す</u> ）	・ クマの道…	テンポよく発言に合
確	<u>カード利用</u>	・ 前の頁のやぶ	う <u>カードを貼る</u> 。
認	○ 「耳」を使って書いているところ	・ サケ…（略）…	
	ろはありますか？「耳」と提示	（教科書に線を入れる児童有）	<u>目、手</u>
	○ したことは？…（略）…	（写真集を取りに行く児童有）	
	○ <u>思ったことは？</u> （提示）	・ 水の音（川に出た）…	* 「目」「耳」
全	どこに書いてあるかな。	・ 静かに水の中に手を入れ…	「思ったこと」に <u>分類</u>
体	<u>目、耳</u>	・ あわてて石を…	* 補足は <u>書き留める</u>
で	（児童の発言を <u>書き込む</u> 。）	・ 面白くてたまらない	が、共通するところ
出	・ つまり、周りはどうな？	・ わずかな栄養…（15 段落）	は <u>児童に断ってから</u>
し	○ 思ったこととして、「サケが森を	・ サケの大群 ・ びっくりした	まとめていく。
合	作る」の説明になるのかな…こんな	・ 古い花などを思い出した	* 全員で本文（読んだ
う	風に見たり聞いたり…	・ なぜ気づかなかったか	ところ）から <u>拾い上</u>
	それを考えよう。	・ クマの世界	<u>げて板書する。</u>
	<u>目、耳</u>	・ サケが森を作るの説明	
展	○ <u>クラゲチャート</u> 配付	<u>クラゲチャート</u> （約 3 分）	* 読み方の筋を
開	「生き物、ペット…」と関連付け	個人で記入	シートで示す。
	てやったのを思い出そう。	○ <u>その箇所を読む</u>	
個	○ その箇所を <u>読む</u> /筆者は「森に対	★ <u>使い方を理解しておらず、</u>	* <u>板書（クラゲ、根拠）</u>
人	するこわさがなくなったというが、今	<u>書き込めない児童 1・2 名有</u>	★ はじめの <u>一か所を全</u>
	日読んだところでは、この森をどんな	・ 豊かな森 ・ 楽しい場所	体で確認したい。
	ところだと思ふようになったのか。	○ <u>個人～グループに</u>	
班	・ 根拠はきのこ、理由付け、根拠	・ 命（友達に説明する）	<u>目、口</u> ↔ <u>目、手</u>
単	はサケの記述、理由が大事	・ 不思議さ <u>画像②</u>	★ <u>2 段階を一度にやら</u>
位	○ 無理に一つにしなくてもいい。	* 関係性を見つけている	<u>ず分けて取り組むとよ</u>
	参考、修正は赤字で記そう。	児童有 <u>赤ペンで書き込む</u>	<u>いのではないか。</u>

全体で確認 次時の予告	○全体で出し合ってから、また班内で出し合いきましょう。 画像③ - 理由も教えてください。 - 二人（発言者）と違う意見は？ - 厳しいという理由は？ - 違う意見は？ - サケを根拠にした人は？ 画像④ ○自分の意見がはっきりしてきましたか。 次回は、グループで続きを読んでいきましょう。	- まだ困っている。（各自、書き込んでいる） - みんなで ・それぞれが… - 生き物が協力し合って - 強い力… - わずかな栄養もむだにできない - 新しい発見がある（おどろき） - 森の自然は美しいが自然界は厳しい（理由：わずかな栄養で生きていく。） - 楽しませてくれる。 - 面白くてたまらない。 - 死んでしまったサケが森を助けている。 <u>青ペンで書きこむ児童有り</u>	- 友達の記したものをヒントにして書き込んでいく。 目、手 - 結論と理由の両方を述べる。（根拠は大事） ★書き込む所（根拠と理由の区別）を迷う児童有り。 目、手 *発言内容をまとめ - 次時につなげる。 目、手
---------------------------	--	--	---



① 全員立ち、発言



② グループ内で説明



③ 班の交流をふまえて



④ 全体で確認