

プレ検証授業と
検証授業前後の授業記録



宮古島市立教育研究所 第11期研究教員
宮古島市立久松小学校 上田 達大

目次

2年プレ検証授業	物語文「お手紙」	1
4年プレ検証授業	説明文「アップとルーズで伝える」	8
3年プレ検証授業	説明文「すがたをかえる大豆」	17
3年検証授業前後の授業	説明文「かるた」	27

プレ検証授業の様子 2年物語文 お手紙

平成 23 年 11 月 7 日～18 日

久松小学校 3 年 1・2 組

授業者 上田 達大



仮説の検証表「お手紙」プレ検証授業

平成23年11月7日 1校時1組 2校時2組

第1時の仮説

- ・読解に必要な用語を定義付け、授業で活用すれば、物語の構造を共有でき、根拠立てて読み取る力の基礎となるであろう。(本研究仮説1)

【仮説の検証】

- ・「題名」の定義を用いてまだ定義していない「登場人物」という言葉を使い、「大きなかぶにでてくるかぶは、登場人物か？」の発問に、「題名にもあるということは、作者が言葉を選んでつけたものだから、かぶは、登場人物なのではないか」という根拠を立てて発表する児童がいた。(Sさん)
- ・「登場人物」を「人の様に話し、行動する。自分の考えや気持ちで動く。」とおさえたことで、「お手紙」の登場人物が3人(がま・かえる・かたつむり)であることをすぐに見つけられた。「手紙がでてくるけど？」と問うと、「手紙は動くが自分で考えたり、人の様にしゃべっていないから登場人物ではない。」と定義付けた言葉を利用して反論した。その反論にほとんどの児童が納得していた。

【本時の授業を行って】

- ・登場人物は、人であるという児童がいたが、そうするとお手紙には誰も登場人物がいないことになると反論する児童がいた。それをうけて、「人の様にしゃべるんじゃない。」とつなぐ発言をする児童が出た。なので、定義づけた段階では、すでに自分たちの考えに近かったのですんなり捉えられたようである。

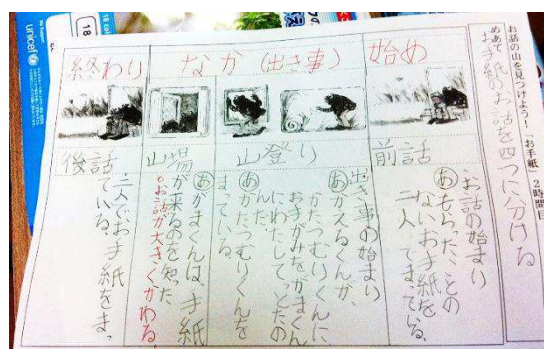
平成23年11月8日 1校時2組 2校時1組

第2時の仮説

- ・挿絵を並べ替えさせる作業(アニメーション的手法)の中で、根拠をもとに並べ替えることで作品の構成・構造をつかむことができるであろう。(本研究仮説2)
- ・読解に必要な用語を定義付け、授業で活用すれば、根拠立てて読み取る力の基礎となるであろう。(本研究仮説1)

【仮説の検証】仮説2の流れの中に仮説1を組み込んで検証する。

挿絵を利用して物語の構成を学ぶ授業を行った。子供たちは、楽しそうに5つの絵を順番に並べる作業を行っていた。中には、はじめとおわりの似た絵の話の区別がつかず、隣に並べている児童もいた。がまくんたちの表情に注目させると悲しい・うれしい表情の違いに気付いたようだった。1校時の2組では、はじめにお話の山の話をしてしまったので、5つの絵を並べる作業との関連が希薄になった。その反省をもとに、2校時の1組では、はじめに5つを並べる作業をして「お話の山をつくろう」と進めた。5つの流れはできているのであとは区切ることに集中できるのでこちらがよかった。もも太郎の話をもとに「前ばなし・山のぼり・山場・後ばなし」を説明した後、この4つに区切らせると、山場の絵を「がまくんがまだかえるくんがお手紙を出したことを告げてない絵」と判断した子が多く、「かたつむりくんからのお手紙を待つがまくん」の絵とともに「山場」とした児童が多かった。「山場は



お話が大きく変わった所。一番ドキドキする所だよ。」と話すと両者の間に線を入れ「山のぼり」と「山場」に分けられた。いずれにせよ、「山場」をすっきりとらえられたかという点と困難だったように思う。次の詳しく読みこんでいく場面で「クライマックス」という用語とともに深めたい。また、「山場」の挿絵は、その絵独自では、「がまくんが、かえるくんから手紙を出したことを知らされた後」を十分に表現できていない。がまくんが、「かえるくん、なにをみているの？」という部分にも見える。文と絵を確かめながら読むという作業が不十分だった。

本時の絵を操作させる活動により、物語の構成構造を「用語」を活用させながら意識させることはできたと思うが、初めてであることもあって、「用語」を使って理由を述べていく活発な活動にはつながらなかった。しかし、この方法は、用語をこれから身につけていく段階で有効になるだろう。

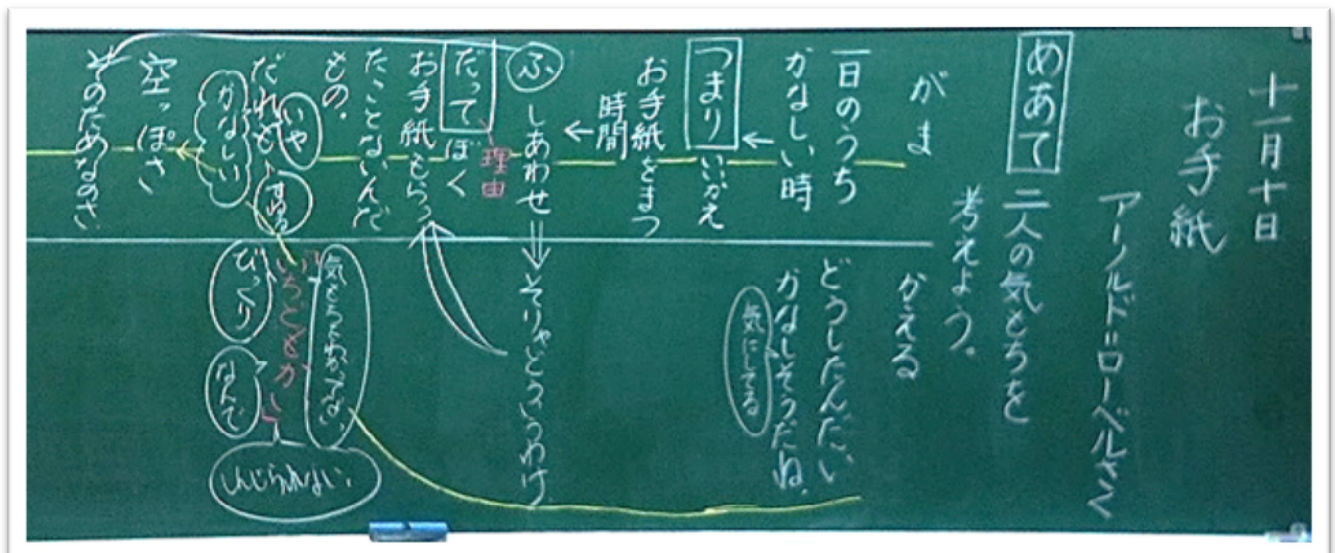


平成23年11月10日 2校時1組 2校時2組

第4時の仮説

・対人物が中心人物に寄り添う理由を問う発問により、2人の関係と主題につながる原因を探れるであろう。(本研究仮説：2発問の工夫)

・心配していた通り、書く作業に時間がかかった。よって子供が一文一文しっかり考えて進んでいるように感じず、非常に重苦しい展開になった。一度にがまくんとかえるくんの気持ちの分かる部分に線を引かせたのが混乱の元かもしれない。これを反省に2組(いつものらない)では、がまくんのみ



の気持ちを考えさせ、板書し、その流れにかえるくんを記入していった。こちらのほうが児童の反応が軽かった。原因はわからない。いずれにせよ、2年生で文章をまとめながら考えを引き出す作業は、難しいと痛切に感じた。明日からの展開の変更が必要かもしれないが、児童もこの流れに慣れてくるかもしれない。

(本時の仮説について)

・今回の発問を十分に生かし切れた授業ではなかった。まず、「がまくんまで悲しくなったのはなぜか？」という疑問から展開した授業ではなく、がまくんの気持ちを順に追って行って、そこにかえるくんの気持ちを表にして並べ、「いちどもかい」とかえるくんの言葉からぐんとかまくんの気持ちに近づいたように進めた授業にすぎなかった。俗にいうなぞるだけの授業というのがこういうのだろう。「がまくんまで悲しくなったのはなぜか？」を中心に根拠となる文を見つけ考えさせるほうがよかった。まだまだである。

平成23年11月11日 2校時1組 2校時2組

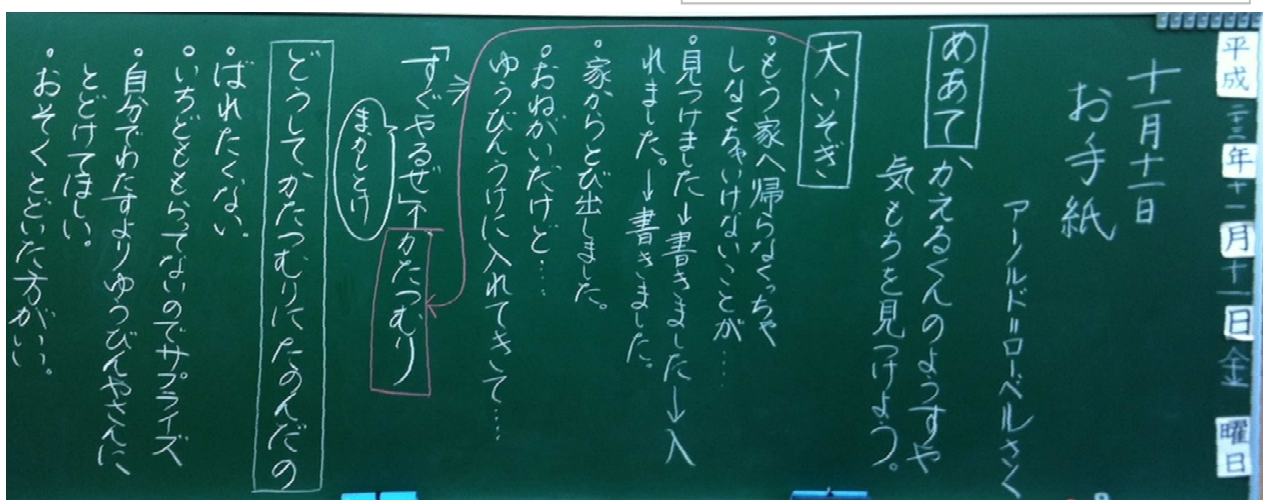
第5時の仮説

- ・かたつむりにたのんだ理由を問う発問により、がま君ののぞむことをかなえてやろうというかえるの気持ちを探れるであろう。(本研究仮説：2発問の工夫)

「大急ぎ」の様子を先に確認し、文章中からかえるくんが大いそぎであることが分かる言葉を抜き出してまとめていった。また、「すぐやるぜ」というかたつむりの反応を発表する児童もいた。これはかたつむりの反応だから違うという意見もあった。しかし、「なぜすぐやるぜとかたつむりはいったのかな？」と聞くと「お願いだから・・・」という文からかえるくんの急いでいる様子が分かったのだという意見が出てみんなが納得した。また今回の仮説2「どうしてかえるくんは、かたつむりくんにたのんだの？」という発問で2組の児童からはたくさんの反応があった。



平成23年11月11日 2年2組の板書



- ・手紙は、ほかの人から届いたほうが手紙らしいと思う。(1組)
- ・ばれたくない。(自分が書いたこと)

かえるくん・・あげてよかったな、がまくんがうれしいとぼくもうれしいな、よろこんでくれてうれしいな、がまくんのえがおがわかったのであげたぼくもうれしな。

かえるくんが、がまくんの喜ぶ姿を見て喜んでいことをしっかり読み取れている。また、早く手にしたいと考えているのは、中身を知っていても待つことのできる理由にもつながられる。

本時の仮説である「お手紙の中身を知ったのにどうして4日間もまてたのか」という発問では、「たとえ中身を知っていてもはじめてお手紙をもらうのでたのしみは変わらない」という意見や「手にする」ということが楽しみなのだという意見が出た。児童は、「中身をしている」ことは、楽しみを半減させるものでは決してないと主張する。主題である「お手紙」に近づいている。また、最後に、次の2つの手紙を対比させて見せた。

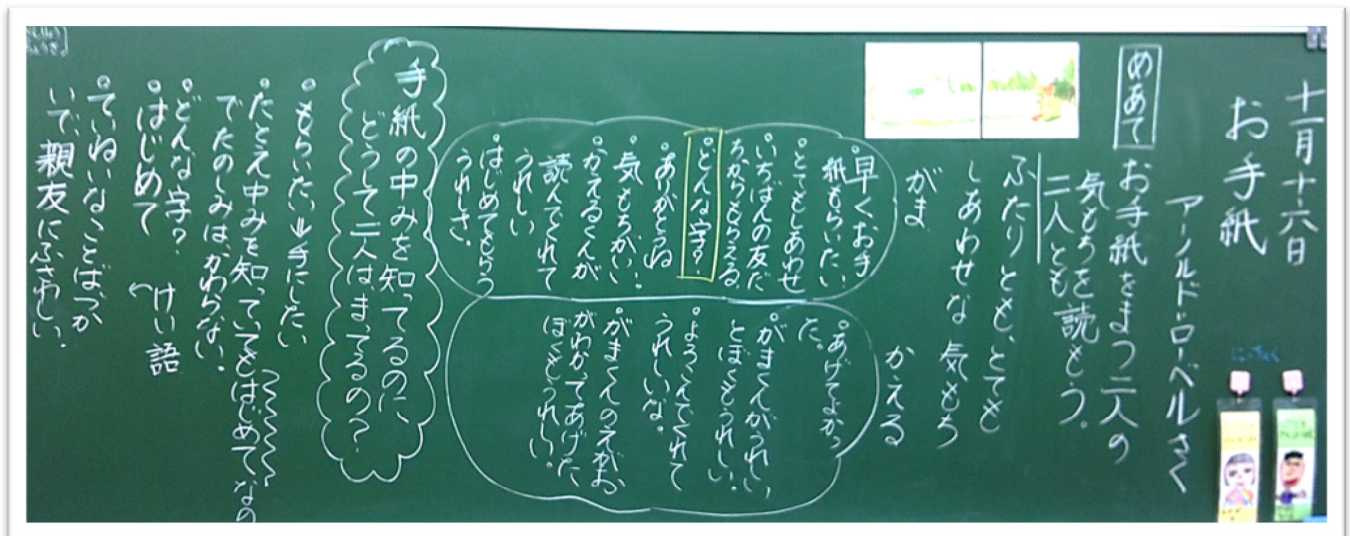
A なかのいいがまがえるくん。
ぼく、かえるくんとなかよしで
うれしいよ。

友だちのかえる。

B 親愛なる がまがえるくん。ぼく
は、きみがぼくの親友であることを、
うれしく思っています。

きみの親友、かえる。

「Bは、親愛や親友は、『なかのいい』という言葉より、ずっと友達を思っている感じがする。」という意見や「Bは、けいごをつかっているのですずっとお手紙らしい気がする。」などの意見のほか、「大事にしている友達ということをかえるくんは伝えようとしたので、ほしいお手紙にBのように書いたのだ。」という意見が出た。これまでの意見から、児童は、中身を知っているのに長い間待てたという意味を捉えており、「お手紙」というがまくんが未だ経験したことのない媒体を通しての新たな親友関係を深めたという主題に迫れたのではないかと思う。よって本時の発問によって「待つ喜び」を十分に捉えられたのではないだろうか？



平成23年11月17日 2校時1組 3校時2組

第8時の仮説

・「中心人物」「対人物」「クライマックス」の用語の定義を知り、友達と共有することで、根拠を元にした話し合いができる。(本研究仮説1)

今日は、中心人物を見つけ、お話を一文でまとめることを告げ、授業に入った。「一番大事な中心になる人物は誰だと思う？」という発問に「かえるくん」と書く児童が多かった。

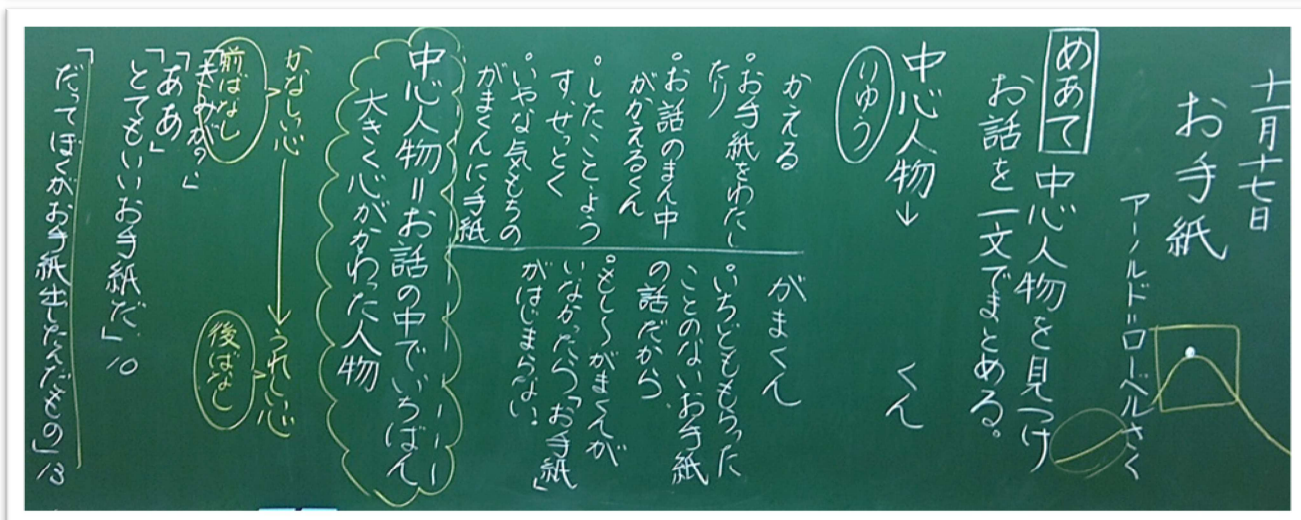
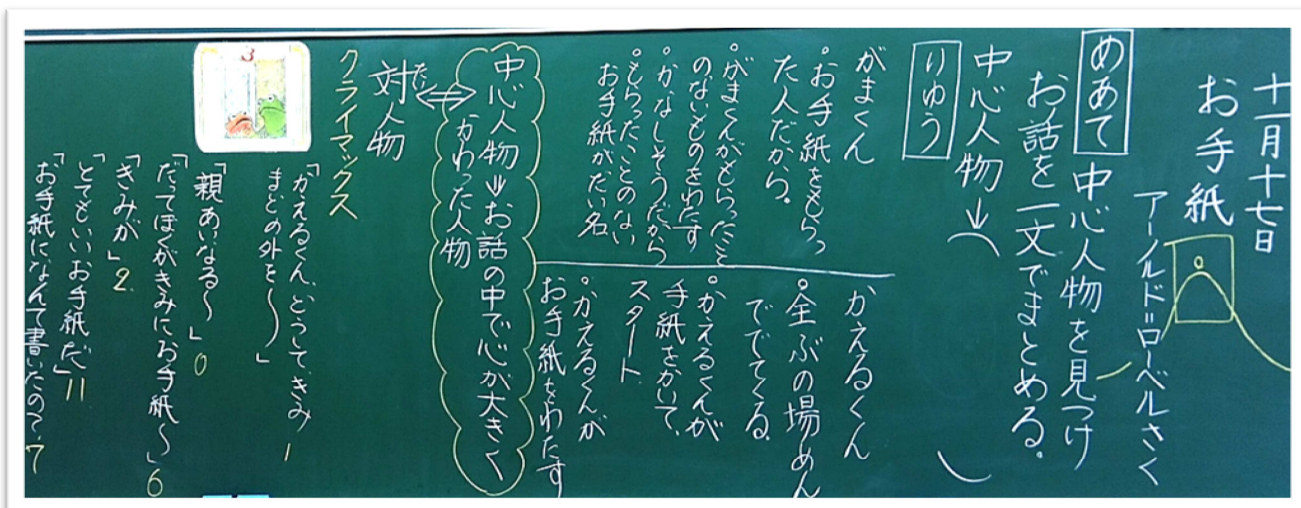
かえるくんが中心人物である理由・・・「したことが多い。」「すべての場面(前ばなし・山登り・山場・後ばなし)に登場するから。＊この児童は既習事項を利用して考えている。」「嫌な気持ちのがまくんに手紙を出して喜ば

せる人だから」かえるくんがお手紙を書かなければこの話は、スタートしない。」

などとても豊かな読みをしている。また、

がまくんが中心人物である理由・・・「一度もお手紙をもらったことのない人物の話だから」「もしがまくんがいなかったらこのお話は始まらない。」「もらったことのないお手紙が題名だから＊題名の定義に作者の大事なメッセージが隠されていると定義づけているのでそれを利用している。」「かなしそうなのは、がまくんでこれがかわるから」

等の意見が出た。最初がまくんと自信を持って考えた児童も、かえるくんが中心人物だとする他の意見を聞いていくうちに自信がもてなくなったと正直に話してくれた。また会話の回数で解決しようとする児童もあり、この問いは、児童の興味を引き付けるばかりでなく、主題を再度検討する機会にもなった。ここで中心人物の定義を話すと「がまくん」を中心と捉え、対人物をかえるくんとすればよいと落ち着いた。「かえるくん」も心に変化していないわけではないが、「悲しい」が「幸せ」に変化するの、がまくんのほうが大きいと皆とらえたようだ。また、「クライマックス」の用語を「中心人物の心が大きく変化したところ」と定義し、どの文かを検討させた。「山場」の部分にあることを確認する。やはり、物語を構造的にとらえていると児童もどこを見ていけばよいかはつきりするのでよいと思う。お話の山の4つの部を使って話ができるのである。複数の候補が挙がっている。次の授業でまとめたい。



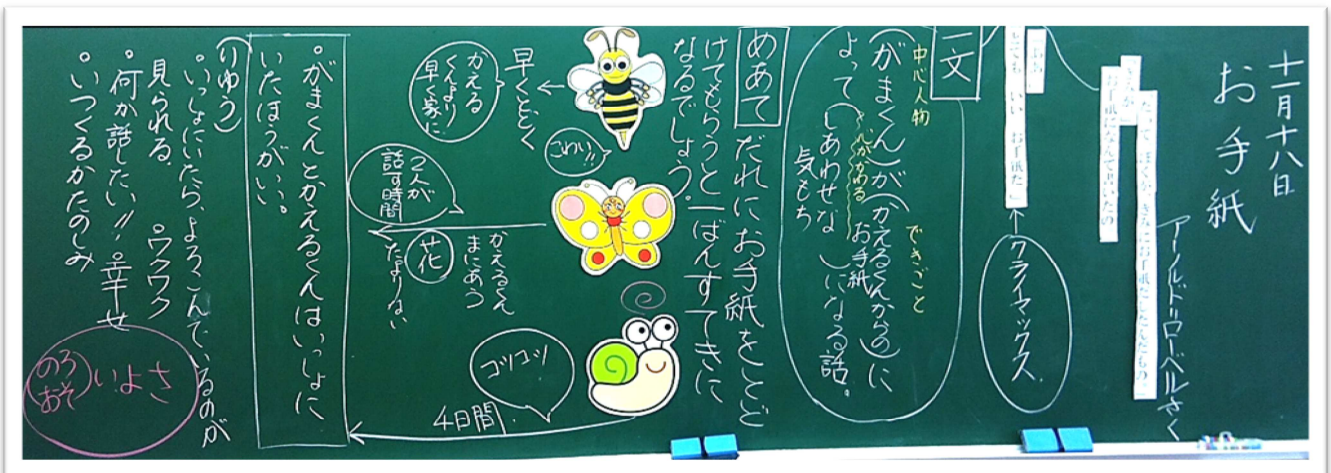
平成23年11月18日 2校時1組 3校時2組

第9時の仮説（最終）

- ・会話文を並べ替える作業を通して、どういう要因でそのような気持ちになったのかを確認してく学思考の読みを取り入れれば、心の変化の大きい部分を見つけられるであろう。(仮説2)
- ・「だれに手紙を届けてもらおうと素敵なお話になるか」という問いにより、作者がかたつむりを選んだ理由を考えることができ、作品をより味わえるであろう。(仮説2)

前回クライマックス候補として出た会話を短冊にして提示した。そしてそれを順序よく並べさせながら何が原因でどうなったかを少しずつ見ていった。そうすることで子供たちが手紙を読んだ後に大きな感動が訪れていることに気づき始めた。やはり、会話を抜き出してどれかと問うだけでは因果関係や流れが死んでしまうと感じた。今回の仮説は、前回の授業から考えたものであるが、因果関係を一緒にたどっていく作業で、がまくんの気持ちの変化を読み取れたので有効であったと思う。ここを逆思考つまり、逆から読んで行っても面白いのではと感じた。

評価的・吟味的な読みを促す工夫として登場人物を再考する発問を仮説とし授業した。「だれに手紙を届けてもらうと素敵なお話になるか」という問いを持たせ、ハチを登場させた。子供たちは、「速い」「けれど、かえるくんより早く着く。」という反応をした。早くていいねというと、「2人でどんな手紙なのか、話しながら待ちたい。」という意見がでた。ほとんどの児童がその意見に賛成のようだったので、「かえるくんとがまくんがいっしょにいるときがいい（手紙が届く時は）」と条件を整理した。「ではチョウチョは？」と尋ねると、「花に誘われて手紙を届けなくて寄り道しそう。」「まっすぐ行ってくれなさそう」と答えた。「でもかえるくんが帰ってきて1～2分位してきてくれるとすれば？」と返すと、「待つ時間は幸せ」「長いほうがいい。いつくるか楽しみだから。」「あえて遅いほうががまくんの楽しみがふえるんだ。」という作者の意図を理解できる発言も見られるようになった。よってこの発問により、「おそいことのよさ」に児童が迫ることができたと思う。

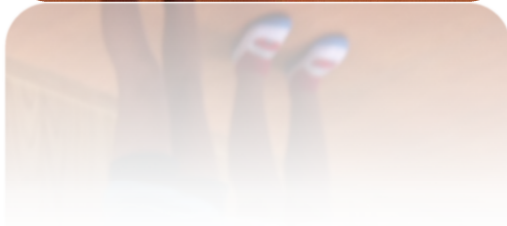


プレ検証授業の様子
4年説明文
アップとルーズで伝える

平成 23 年 11 月 9 日～11 日

久松小学校 4 年 2 組

授業者 上田 達大



仮説の検証表「アップとルーズで伝える」プレ検証授業

平成23年11月9日 1校時4年2組

第1時の仮説

- ・読解に必要な用語を定義付け、授業で活用すれば、説明文の構造を共有でき、根拠立てて読み取る力の基礎となるであろう。(本研究仮説1)
- ・欠落した文を用い、論理的な不整合性や対比文の不足に気づかせれば、文相互の働きを意識し、言葉にこだわって読もうとするであろう。(本研究仮説2)

【仮説の検証】(仮説2について)

児童は、以前の勉強から「はじめ、中、終わり」という用語を習ったことを話してくれた。すぐに、序論、本論、結論という用語を確認し、ノートする。序文といった児童もあり、その際、本文という言い方もできることを告げ、今回は序論、本論、結論とすることを伝えた。

既習事項の説明文のわかりやすかったところとして「絵があって分かりやすい」とか「具体的であった」と意見が出た。「具体的とは」と問うと足の動きが細かく説明されていたところと答えてくれた。題名の意味を問うと、作品の名前と答えた。それにつけたして大切なメッセージが込められていることを付け加え板書した。

絵と5・7段落の欠如したワークシートを配布し、師範読み。児童は何も不思議に感じていないよう。始めてでもあり、筆者の論の展開を追うだけで精一杯なのであろう。写真がないからわかりづらいと言った児童がいたので、4枚の写真を見せて、どの場のことなのかを考えさせると欠如した段落以外の写真については、根拠となる文を指摘し当てはめることができた。余っている写真をルーズに取る児童とアップに取る児童がいた。アップとルーズという概念は相対的である。なので、ルーズに見えてもそれよりさらに広い範囲を映し出している絵があればそれに対してアップなのである。ここは仕方ないだろう。しかし、アップの2枚目はあるのにルーズがないという「対比」の考えが出なかったことは惜しい。そこで1・2段落が比較されていることに気づかせ「対比」という用語をノートに記入させる。

その後どの段落にはいるかをグループで考えさせて行った。5分間で2・3の間が怪しいというグループと4・5の段落に気づいたグループが出た。4・5の段落に気づいたグループは、アップの短所が書かれているのにルーズの短所がないと指摘した。ほぼ他のグループも同意見であった。ここは、短所と長所の両面が書かれているのであるが、そこは触れず対比という言葉で子供達は納得したようだった。

こちらから欠如した段落を先に見せるより、どこにどのような内容が入るかを考えることのほうが難しい。おそらく、欠如文を先に見せていたら、すぐに分かっただろう。しかし、子供たちは対比に



目を向け、ルーズの短所の文の欠如を指摘した。また「このように」に続く「テレビや新聞」に着目し、前に「新聞」のことが書かれていないことを前段落の「テレビでは～切り替えながら放送をしています。」というテレビのみに言及した文を根拠にだし説明した。このように、欠如した文の内容の不整合性を指摘させながら大まかにこの教材の構造をつかめたのではないかなと思う。

(仮説1) 題名・序論・本論・結論・対比を指導した。この授業においては、対比に着目させたいという狙いがあった。しかし、子供たちの発言や授業の流れから「対比」を多用し、活用したとは言い切れない。次の時間からの精読の段階で利用していく。

平成23年11月10日 1校時4年2組

第2時の仮説

- ・読解に必要な用語を定義付け、授業で活用すれば、説明文の構造を共有でき、根拠立てて読み取る力の基礎となるであろう。(本研究仮説1)

アップとルーズの写真を黒板に示すと順序に気づき始めにルーズ②の段落でアップの話になっていることに気づいた。③については誰も触れずここをまとめている部分だと考えていないようだった。①～③の段落の関係をまとめる場面で、アップ・ルーズそれぞれに言及する言葉や文を見つけさせグループで検討し発表させた。「観客席」か「観客席は満員か」でもめた。観客席の児童の言い分は、物理的な範囲が示されているので、十分にルーズの表現であるということだ。その反対にルーズのよさは、物質的な観客席の範囲を見極めることではなく、それが満員であるということが分かって初めて価値あるものだという言い分だ。これは予想していなかったのここに時間をかけすぎて関係を捉える③の段落まで進めなかった。しかし、子供たちがルーズを表す言葉は、どの区切りかを真剣にこだわったのは確かであり、言葉を大事に思考している。この姿勢を大いに褒め、次時につなげていきたい。①②の段落が「対比」関係になっていることを指摘する児童が2～3人いた。次の④～⑥でもこの関係が使われていることに気づかせていくことで全体としてのまとめりと筆者の工夫に気づけるだろう。

平成23年11月11日 1校時4年2組

第3時の仮説

- ・読解に必要な用語を定義付け、授業で活用すれば、思考の土台を共有でき、根拠立てて読み取る力の基礎となるであろう。(本研究仮説1)
- ・既習の段落との相違点を明らかにし、1文の制約で要点を捉えさせることにより、意見の食い違いが生まれ、段落の役割が明確になるであろう。(本研究仮説2)



③段落の役割を考える作業から始めた。先に発問している文があると気づいた児童がいた。また、「なくてもいいよね?」と問うとなくてもよいと答える児童もいた。しかし、「③の段落に④の段落を重ねてみてください。」と要望があったので、やってみると「アップとルーズの意味」がまとめられていることに気づいた。

④⑤⑥の段落を学ぶことを告げた。通読の後、写真を元に「④段落は、アップの話だからいらなよね?」と聞くと、「アップの悪い所が書かれているから②の段とは違うんだ」という意見が出た。

ここで仮説2「大事な文を1文だけ抜いてください。」と発問した。ここで迷うと確信していたのだが、児童は何も迷わず自信ありげである。また、先の児童が「悪い所」が書いてあると発言したので短所に線を引くだろうと思ったが、そうでもなく、長所、短所を選択した児童は半々であった。「先生、1文に絞れません。」と期待していたが大外れだった。それぞれ意見を出しあったが、「なぜ?」が起こらない。また「両方大事でしょ?」という反応も起こらなかった。1文にしてくださいとこの先話し合いを進めようと思ったが、前時の残りから始めたため時間が押していた。長所も短所もそれぞれ重要だとして板書した。その中で「しかし」という逆接のつなぎ言葉に着目させた。また「分かります」「分かりません」という語尾にもサイドライン(黒板掲示)を引いた。次の⑤は問題なく1分で解決した。ここでチャイムが鳴り、⑥段落の役割を次の週に持越しする。文が2文ある。④⑤をまとめた文と、それをうけて「だから・・・」と展開する文。そのどちらが大事であるのかを考えさせ、根拠を元に話し合いをさせたい。そうすることで⑥がこれまでの論をまとめ次へと発展させていく橋渡しとして③の段落と類似していることに気づいていけるようにしたい。そして大事な文が2文にわたる場合の要点のまとめ方につなげたい。どちらかひとつに絞らせるという作業は、制約があり児童を根拠へとつなげるよい方法であると考え。それはそれぞれの持つ価値を十分に把握し、まとめあげる作業の基本となると考える。



平成23年11月14日 3・4校時4年2組

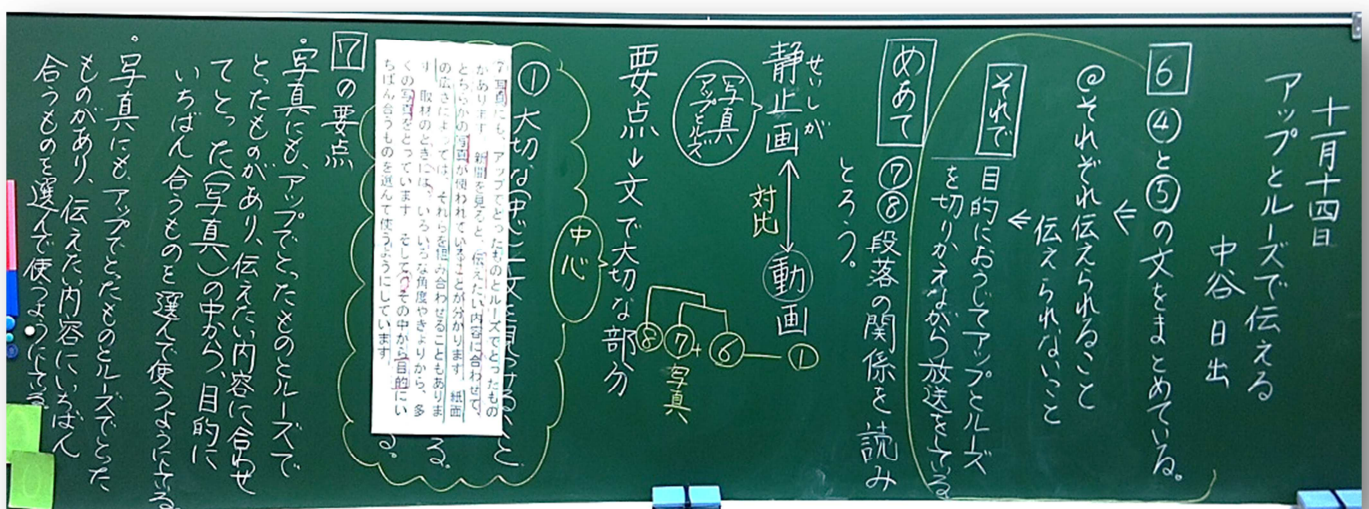
第4時の仮説

- ・読解に必要な用語を定義付け、授業で活用すれば、思考の土台を共有でき、根拠立てて読み取る力の基礎となるであろう。(本研究仮説1)
- ・⑦⑧段落の必要性を問う発問を行い、⑥のまとめとの比較を行えば、筆者がより広い一般化を行っていることに気づけるであろう。(本研究仮説2) 発問の工夫

4年生は、先週456段落の関係を読み取る授業の残りだった。⑥の段落を「このように」と抽象化してまとめる言葉として把握しているので主文を決めてまとめた。

本時は、「発問の工夫の仮説2：⑦⑧の段落は必要か？」という吟味的な発問で授業を進めた。一人を除いては、⑦⑧の段落は、必要という。その理由は、⑦には「写真」「新聞」という言葉が使われており、これまでのテレビの画面とは違うことが述べられているからということである。また⑧の段落は、テレビでも新聞でもという言葉でまとめられている、よって筆者の結論と変わってくるからということだ。その意見で反対の一人が納得して解決した。ここは、導入で行った欠如文の発見と適切な場所への構成の授業で児童が指摘したところである。ここがこの時間にも生きておりスムーズに進められた。⑥までの段落は、テレビなどの動画としての画像であるが、⑦で静止画を加えることでより広い使われ方をするというまとめができた。よって仮説2の発問は児童にとって有効に働いたと言える。静止画と動画そのものが「対比」になっているという指摘をする児童もいた。用語をしっかりと活用している様子が見える。

その後、「要点」を作る練習をした。まず、要点とは、「文の中心となる、もしくは大切な部分のこと」これは国語辞書で確認した。作り方の注意は、①大切な中心となる一文を見つける。②2～3つの複数文にまたがることもある。③大事なキーワードが入っているか。とした。その基準を使って⑦の要点をまとめさせたところ、写真の組み合わせやいろいろな角度や距離といった言葉のある文を要点を作る柱の一文だとする児童もおり、結局すべてに文が候補となった。その後、グループ毎に話し合いをさせた。その際「なぜ⑦段落は必要と考えたのか?」「文を抽象の文と具象の文に分けて考えるということ。」「もしこの文がなくなったら意味が通らないような心臓部分を見つけてください。」と3点の視点で考えさせた。あるグループでは、一人の児童が「抽象といったまとめは、段落でも最後に



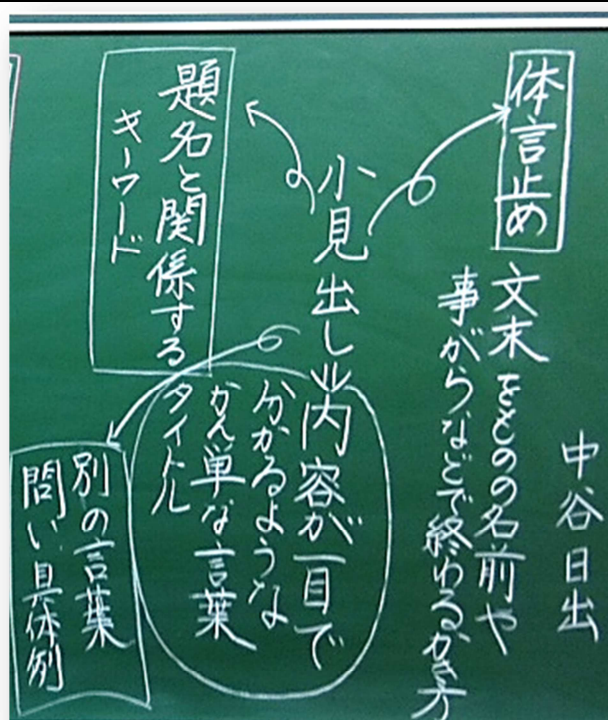
来ることが多い」と他のメンバーを説得させていた。この段落の役目は、新聞や写真などの静止画（この言葉も動画と対比であると児童が指摘）を話の中に入れる役目なので、「写真にもアップとルーズと

いうものがある」というところが大事であるという意見が2グループからでて、「だから目的に一番合うものを選んで使っている」という一文を要点だとしたグループが4グループいた。また、「その中から目的に合う」の「目的」が何であるかを具体的に説明しないと分からないという意見より、文中の「伝えたい内容」が目的に置き換えられると意見する児童も出た。よって、「写真にもアップとルーズで取ったものがあり、伝えたい内容に一番合うものを選んで使うようにしている。」と⑦の要点をまとめることができた。本来ならすべての段落で要点をまとめていく作業が必要なのだが、①～⑥では、その段落の意味と働きを中心に時間を使ってきた。また、「要点」をまとめるのは、「要旨」を捉えるための手段であり、目的ではない。なので、筆者の要旨をまとめる策を別に用意してあることもあり、⑦の段落と⑧の段落を抑えるのみにした。⑧段落は「削るところがない。すべての文のまとめで筆者が言いたいことであるので、無駄な文はないのでそのまま残したい。」の意見をみんなで確認した。

平成23年11月15日 1・2校時4年2組

第5時の仮説

- ・読解に必要な用語を定義付け、授業で活用すれば、思考の土台を共有でき、根拠立てて適切な小見出しを作ることができる。(本研究仮説1)
- ・これまでの授業でまとめた際のキーワードを確認することで小見出しの目安が分かり、その定義とともに自分なりの意見を持てるであろう。(①②③においては、それぞれの特徴④⑤⑥における長所と短所⑦写真・新聞・静止画等)



学級の児童同士の思考の土台として一般化された用語の活用は、論理的な思考を活発にさせるために重要である。その認識から15分もかけ小見出しの意味とその作り方に関する説明を行った。

左の様に小見出しを中央に四角で囲んだ部分（小見出しの作り方の約束）を配置させて板書した。体言止めには、「空が青い」などの文を体言止めに直しながらまとめた。また題名と関係するキーワードを使ったり、別な言葉、つまりより「抽象」な言葉（具体例・問いなど）で置き換えてもいいことを説明した。ここを丁寧にするのは、作成した小見出しをみんなで検討する際の共有の物差しになるからである。おのおのの感覚で捉えるのではなく方法を共有化することで視点を同じくしようという狙いがある。

話し合いを開始する前に、「①②段落には、何がかかれていたのか?」「⑦段落は必要かどうか検討したね?」など、これまでの学習を振り返る声掛けを行った。15分で話し合うことを決め、話し合い活動に入った。話し合いの合間合間に「①と②は対比」ということを意識づけ、小見出しもそのような関係にすればよいことを確認した。

全員での話し合いでは、①の段落の小見出しに「ルーズの説明」「ルーズで取った会場全体」「ほぼ満員の観客席」と3つ意見がでた。ルーズは、キーワードであるが①②の段落でその用語は説明されていないので使わずに表す表現がよいという意見を皆が納得して「ほぼ満員の観客席」と決まった。ここで「対比」に着目していくと「コート中央に立つ選手」が②の小見出しとしてふさわしいとスムーズに決まった。

③に関しては、「アップとルーズのちがい」「アップとルーズの問い（問いかけ）」の意見から「違い」は、「問いかけ」なのだから使わなくてもよいという意見が出て「アップとルーズの問い（問いかけ）」と決まった。しかし、前半の部分では、アップとルーズの定義に触れている。しかも①②の段落に故意にアップ・ルーズを使わなかったのはのちにその言葉を規定するからである。ここを話して「アップとルーズの説明」も付け加えるべきと教師のほうから伝えた。（本当は児童から出てきてほしいのだが。）よって「アップとルーズの説明と問い（問いかけ）」とまとめたが、よく考えると「説明」が妥当だったのか少し気になった。ここでは、説明というより「言葉の定義」を行っている。よって「アップとルーズの意味」としたほうが、次に来る「アップ・ルーズの長所・短所」との違いが明確である。



④⑤は対比であることに児童は気づいているので④を「アップ長所・短所」と満場一致で決定すると自動的に⑤も決まった。ここでは、話し合いの際にノートを振り返っている児童が多かった。ノートに長・短として対比関係でまとめてあるので児童に分かりやすかっただろう。まとめて振り返るときにノートが明確であることはとても大事だと改めて感じた。



⑥では、「アップとルーズの説明」や「アップとルーズのまとめ」という意見が出たが、何のまとめなのか何の説明なんかがはっきりしないという意見があった。「アップとルーズには伝えられることと伝えられないことがある」という一文が大事であるというのは全員の共通点らしくそこから小見出しにつなげる地点でうまくできていないことを話した。「アップとルーズの対比」という意見にしても何の対比なのか具体的ではないという意見から、アップとルーズの長所と短所をまとめた場所であることを確認し、「アップとルーズの長所と短所」とまとめた。

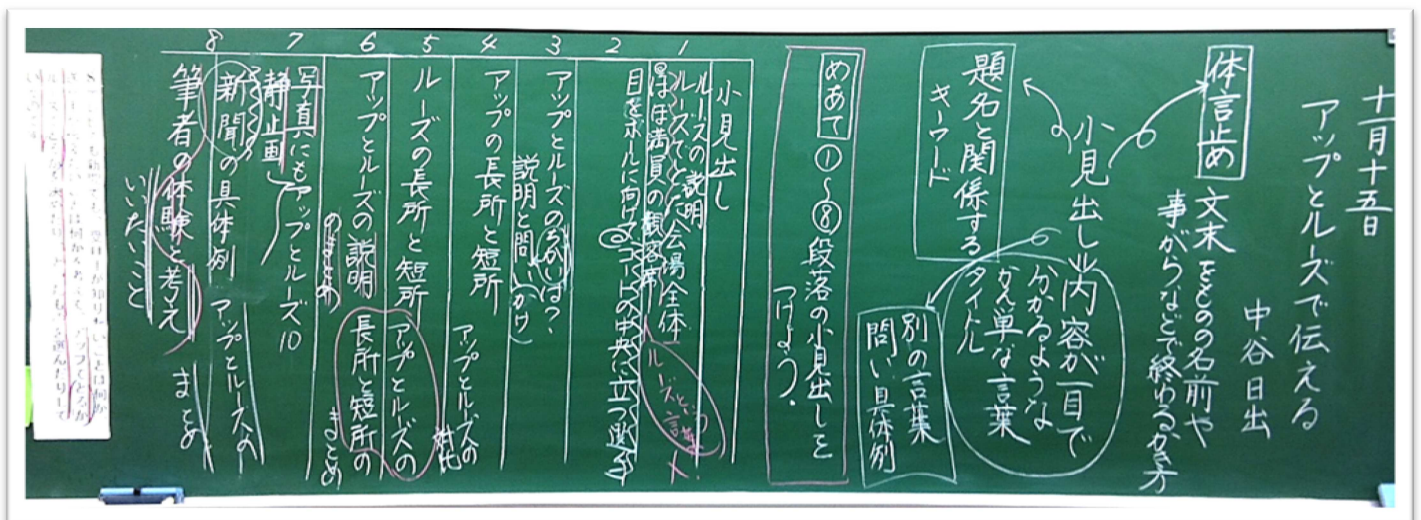
⑦では、「写真にもアップとルーズ」と「静止画にもアップとルーズ」と出た。ここでは、⑦の必要性を問うたり、導入で段落を抜き、⑧とのつながりの上で役割を学んでいる。なので「写真」「新聞」のどちらを使ったらいいのかを検討した。ほとんどの児童が新聞より写真のほうが上位概念であることが分かっているため、「写真にもアップとルーズ」で良しとした。しかし、新聞がよいという児童もちらほらいたため、意見を求めると「⑧の段落は抽象化で、おそらく筆者が最も言いたいことである。そこでは、『テレビでも新聞でも』といった言葉で始まっているので写真が上位概念であるのは分かるが『新聞』という言葉を用いたほうがつながるのでは？」という意見であった。この意見に納得している児童が多く、「写真」が上位概念であることが分かっていること。しかし、その一部としての新聞という表現でも意味が通じることを確認したうえで「新聞にもアップとルーズ」とした。「新聞にも使われているアップとルーズ」としたかったが、「新聞にもアップとルーズ」が短くてよいということだった。

⑧では、「筆者の体験と考え」「筆者の言いたいこと」「アップとルーズのまとめ」という意見が出た。「アップとルーズのまとめ」は、⑥と内容がかぶってしまうこと、筆者の考えとしたほうがよいという意見が優勢であった。また「小見出しのつけ方でも本文にはない言葉でまとめてもよいから」という意見をもとに「考え」や「言いたいこと」は、皆が納得していた。しかし、「筆者の体験」には反対

意見が出た。その根拠は、教科書下の注釈の部分に「中谷さんがテレビの製作者をしている。」と書かれているので筆者の体験から導き出された考えだと思うからということであった。これに対し、体験からでた言葉というのは分かるが、文章中に体験したことが直接書かれていないので体験はお香椎という意見が出た。しかし、体験を擁護するグループは納得がいかなかったようであった。教師のほうで逆から考えてみようという提案した。つまり、『筆者の体験と考え』という記事に君たちはどんな内容を期待しますか?という発問である。それを聞いて全員が「体験」に見合う内容が盛り込まれていないことに納得したようである。「筆者の考え」としてまとめた。ただ気になるのは、「考え」がどの程度の深度でもって受け取られているかを把握する必要があるということである。「テレビや新聞において伝えられることと伝えられないことがアップとルーズにはある。」では、まだ考えまではたどり着いていない。次時の「一文でまとめる」という作業を通して要旨を読み取らせたい。

小見出しという用語を定義することにより、「体言止め」をうまく用いてどのグループも考えた。一部「体言止め」をせずタイトルにしていたグループがあったが、意識させるとすぐに作成した文を倒置して体言止めにできたようである。また、「まとめ」「考え」「問い」「長所・短所」「具体例」「静止画」「体験」「言いたいこと」などの抽象化された言葉でくくろうとするグループもたくさん見られた。よって定義をもとに活用していると思われる。いずれにせよ小見出しが5以上に分かれるなどの大きなブレが見られなかった。なのでこの作品の主題からかけ離れない話し合いができ、本仮説は有効ではなかったかと思う。

授業後、「体験」という言葉をどうして用いたかったかを主張しに来た児童がいた。「受け手が知りたいことは何か、送り手が伝えたいことは何かを考えて、アップでとるかルーズでとるかを決めたり、とったものを選んだりしているのです。」という文は、筆者が今でもそうしている体験を通して語っているのだから体験（現在やっていること）という言葉を入れたかったそうなのである。授業が終わっても自分の考えを分かってほしいと「こだわり」を持ってきてくれる児童がいたことに驚いたが喜びも感じた。



平成23年11月16日 1校時4年2組

第6時の仮説

- ・説明文の構成を3つのまとまりの視点でとらえさせ、それぞれに見合うキーワードを捉えさせることで意味段落を論拠をもとに分けられるであろう。(仮説2)
- ・作品を一文で表す場で、一つの文型に合わせ、具体的な事例、結論の要旨から再構成する活動を行うことで要旨を主張するための筆者の具体例の意図を捉えられるであろう。(仮説2)

授業は、小見出しから意味段落を分けるという授業で、いつものように4年生は一生懸命考えている。今日は序論・本論・結論が原則的にどのようなことが一般的に書かれているかの用語の説明を行った。この定義に沿ってこの作品を整理してくれたらいいと思う。意味段落を分ける際に意見が3種類に分かれているようだ。この3種類をどのような形でまとめあげていくかが大事になってくる。しかし、序論や本論・結論の定義からほとんどは導ける。というのは、今日の段階で「⑦までは、具体的事例なのだから本論である。」という理由を書くグループがいる。⑦⑧を筆者の結論としているグループをどのように説得させるのか楽しみだ。



平成23年11月17日 1校時4年2組

第7時の仮説

- ・説明文の構成を3つのまとまりの視点でとらえさせ、それぞれに見合うキーワードを捉えさせることで意味段落を論拠をもとに分けられるであろう。(仮説2)
- ・作品を一文で表す場で、一つの文型に合わせ、具体的な事例、結論の要旨から再構成する活動を行うことで要旨を主張するための筆者の具体例の意図を捉えられるであろう。(仮説2)

4年は、意味段落の話合いに時間がとられてしまい、一文でまとめる作業までいかなかった。一つのグループがみんなと大きく外れ、①②-③④⑤-⑥⑦⑧という分け方だった。結論が⑦⑧か⑧かのみであろうと考えていたのでここで時間を食ったのが大きかった。①②は具体例でそれを③でまとめて、発問をともなった話題提示にしているという定義を使った説明にほとんどの児童は納得していたがこのグループの一人の女子だけが納得いかないようであった。その女子になぜ③を別にしたのかという共感的な立場からものを言う児童がいた。③は、④⑤⑥の入り口になっているので③を①②と離して④⑤⑥とくっつけたのだと。私は、なるほどと感じた。間違った見解を共感的に解きほぐそうとする考え方ができるところは感心した。「どうしてこのように感じたのかな？」という発問を算数でもよくするが、国語でも使える。残念なことに、共感してくれた児童にそうではないと反論し、めちゃくちゃな部分を並べて意見を言っていたので、この子だけ十分に理解できていないと判断した。⑦⑧をどうするかという問題では、かなりの意見でもめた。大部分の児童が「⑦はアップとルーズの新聞における具体例である。よって定義の『事例』



ということになり本論に含まれる。」という意見で⑧のみが結論と意見を変えたが、「なんとなく違う」という次元で止まってしまった。⑧の意見は⑦によって導かれたものであるという感覚があるのである。最後に図を書いて示した。

①②③－④⑤⑥＋⑦＝⑧という図で⑦が⑧の主張をより一般化するのに役立っているように見せた。この段階でなるほどと考える児童もいた。構成図から進めていく、関係を図に表すということも大事であると感じた

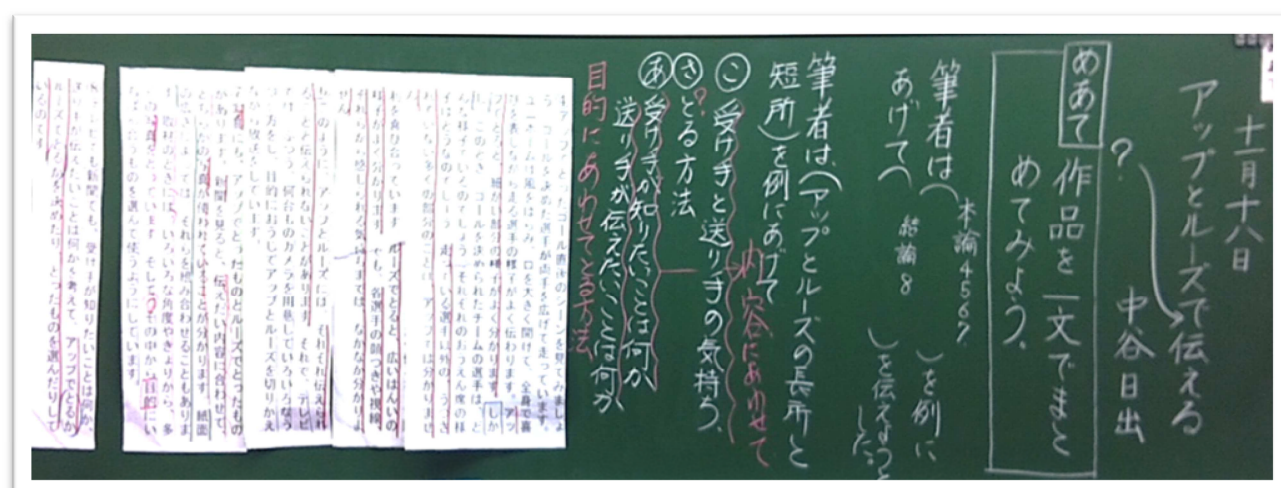
本授業では、序論・本論・結論の定義をしっかりと押さえたことで論拠の中にこの定義を利用して話す児童が多かった。特に「話題の提示」や「事例」「筆者の考え」など自分たちの意見に用いていた。判断基準が共有化されているため、話し合いがぶれることはあまりなかった。

平成23年11月18日 1校時4年2組

第8時の仮説（最後の授業）

・作品を一文で表す場で、一つの文型に合わせ、具体的な事例、結論の要旨から再構成する活動を行うことで要旨を主張するための筆者の具体例の意図を捉えられるであろう。（仮説2）

「筆者は（本論で述べている事例を入れる）を例に挙げ（結論・筆者の言いたいこと）を伝えようとした。」という形を示し、自分たちでまとめた小見出しを元にあてはめていく作業なのだが、予想以上に難航した。まず本論をどうまとめて入れればよいのかが判断できないでいた。つまり、アップとルーズの長所と短所を事例に挙げているのだが、そこを導き出せないでいた。話し合い途中で何度か揭示物を見せ、どのようなことが書かれてあったのかを確認すると少しずつ、捉えるようになった。しかし、「サッカーを例に挙げて、アップとルーズを伝えようとした。」と書く児童もあり、まだまだ読めていない児童がいることが分かった。それぞれの活動、つまり要点をまとめたり小見出しをまとめたりする作業ではしっかり理解できていると思われたものがここにきて、結論をしぼれないことに気づき少し意外であった。しかし、考えてみれば⑦⑧の学習の際⑦の段落の要点には、とても時間をつかったが、⑧の段落は、これ丸ごと筆者の考えだからいいねと流したのである。ここで、どちらか一文に絞るなど限定し一文に込められた意味を理解する発問をしておくことでアップとルーズをどのように利用しているのかという一歩進んだ主張を捉えられたと思う。実は、筆者の考えといいつつ、具体的にアップとルーズの長所から何を導き主張しているのか、理解できていなかったのである。よって、今回の授業では、十分に一文で構造から筆者の主張を取り出したとは言えず、その原因は、授業の展開でも精読と呼ばれる中身を詳しく見ていく段階にあったといえる。抽象は、具体的に置き換えて初めて理解できる。また逆も同じである。「筆者の考えとはつまりこんなこと。例えば～」と子供たちの経験から類似のことをまとめることができなければならなかったのである。題名に注目させ「アップとルーズで（ ）を伝えるのだろうか」と発問すると「ああー」という数名が反応した。最終的に、「受けての知りたいこと・送り手の伝えたいこと」を「目的に合わせて取る方法」とまとめた意見が大半の児童の同意を得たが、方法を伝えたかったわけではないので、もう少し深めたかった。

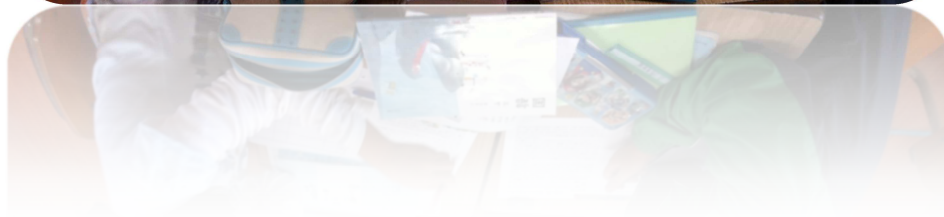


プレ検証授業の様子
3年説明文
すがたをかえる大豆

平成 23 年 12 月 5 日～8 日

久松小学校 3 年 1・2 組

授業者 上田 達大



仮説の検証「すがたをかえる大豆」プレ検証授業

平成23年12月5日 1・2校時3年2組 3・4校時3年組

第1・2時の目標
・「すがたをかえる大豆」の全文に興味・関心を持って読み、学習課題を理解する。(1時) ・文章の組み立てを読み取り、「はじめ・中・終わり」に正しく分ける。(2時) ・はじめの部分に「問い」を入れるとするとしたらどのような「問い」になるか考える。(2時)
第1時の仮説
①導入段階で、身の回りにある姿をかえる食品が何からできているのかを考えさせることで興味を喚起し、本教材への授業にスムーズに入れるであろう。
第2時の仮説
②読解に必要な用語を定義付け、授業で活用すれば、説明文の構造を共有でき、根拠立てて読み取る力の基礎となるであろう。(本研究仮説1)(2時) ③「中」を写真と整理していきながら、「くふうの具体例」に着目させれば、「はじめ」「終わり」との境界が見つけられる。(本研究仮説2)(2時) ④挿絵を元にならされている内容を整理することで筆者の説明のくふうに気づくであろう。(2時) ⑤「はじめ」の文中に「問い」を作らせる作業を行うことで「中」や「終わり」が何について書かれているのか考えるきっかけになる。(本研究仮説2)(2時)

【仮説の検証】

(仮説①について)

導入段階でパンやヨーグルト、ベーコンなどに姿を変えた食品は何かを考えるクイズを行った。ほとんどの児童がこれらの食品について、何からできているかを知っているようだった。児童は興味を持って聞き入っていた。そこから、すがたをかえる食品の一つとして大豆があることを話し、その学習をしていくことを告げ、板書した。ここで、なぜ姿を変えなければならないのだろう？という考え

十二月五日
せつ明上手になろう
すがたをかえる大豆

国分 まきえ

すがたをかえる

牛乳・ヨーグルト
ぶた肉・ベーコン
小麦・パン
とうもろこし・ポップコーン

初めて知ったこと
大豆は大豆からできていること
みそが大豆からできていること
とうもろこしはとうもろこしからできていること
大豆の育て方・他の食品へ大豆を使う方法

日光を当てない方法
いろいろな食べ物に変わる事
とうもろこしはとうもろこしからできていること
しょうゆは、えんぴつ(大豆)からできていること
ナットウ豆は食べられること

学習すること
せつ明文の学習を通して
せつ明上手になるために
筆者から書き方のコツを学ぶ

2組

十二月五日
せつ明上手になろう
すがたをかえる大豆

国分 まきえ

すがたをかえる食品

牛乳・ヨーグルト
ぶた肉・ベーコン
小麦・パン
とうもろこし・ポップコーン

初めて知ったこと
大豆は大豆からできていること
みそが大豆からできていること
とうもろこしはとうもろこしからできていること
大豆の育て方・他の食品へ大豆を使う方法

大豆がかわっていること
なぜみんな知らないのか
きこは、あまじい

学習の目的
説明文の学習を通して
説明上手になるために
筆者から書き方のコツを学ぶ

1組

を引き出したかったのだが、できなかった。しかし、本教材への導入としては、スムーズに入れたと思う。「はじめて知ったこと」「もっとくわしく知りたいこと」「疑問に思ったこと」という3点で感想を書かせたところ、初めて知ったことを書く児童が多く、「きな粉」などいろいろな食品にかわっていることを知ったという意見が多かった。その中でも1組からは、「大豆がとても栄養があるということ」という意見がでた。そのようなことを筆者が述べていたかと問うと、指さして「書いてあった」と答える子が多くいた。大豆が変身しているだけでなく、「栄養があるから」という部分にしっかり着目していたことは意外であった。

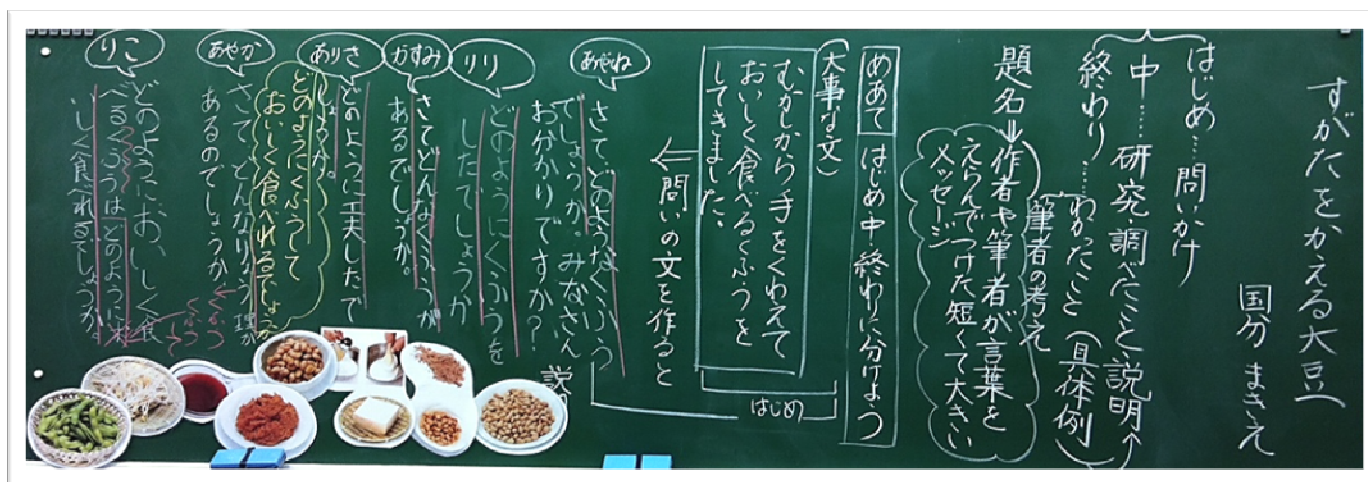
またもっと知りたいこととして、「大豆の育て方」「もっとおいしくだべる工夫」「昔の人は、どうやってそういう利用の仕方を発見したのか」などの意見が出た。

最後に「疑問に思ったこと」として2組では、「どうして大豆をそんなにたくさん変化させるの？」という疑問が出た。1組では「栄養がある」と指摘していた児童がいたが、2組では、読めていない児童がいるようだ。ここを念頭に置いて2組では授業を進めていく。また「醤油は液体なのに固体である大豆が変化するのが疑問だ。」や「ナットウキンは、食べれるのだろうか？」という疑問であった。また「きな粉は、大豆からできるのになぜあまいの？」という疑問に対しては、その場で「あれは砂糖が入っているからだよ」と教えてあげていた。

その後、今回の学習の目的をみんなで確認して終わった。

(仮説②について)

はじめ・中・終わりについては、両方の組ともよく覚えていた。その意味を問うと、1組では、「はじめ」は問いかけで「中」は、観察・実験・説明であるという意見がすぐに出てきた。またここで具体という言葉について思い出させ、「具体例」を述べてもいることを伝えた。1学期に説明文の構造を学び、この構造で文章を作ったことのある経験があるので思い出せたと思う。また終わりは、「答え」と答える児童がいた。また「分かったこと」や「筆者の考え」が来ることもあることを伝えた。また、



「題名」においても板書のように定義し、まとめた。今後の授業中での活用が期待される。

(仮説③について)

「はじめ」「中」「終わり」に本文を分けよう課題を出した。①段落、①②段落、③段落(2組)の3つのタイプが出た。問いに着目したグループが①に問いがあることを指摘した。しかし、この「なんだかわかりますか」という問いの答えは、すぐに「大豆」と①で応えられていて、全体の大きな問いになっていないと反論が出た。(1組)しかし、どのグループもはっきりした意見が出なかった。そこで仮説③のように、挿絵を出してどの段落のことかを考えていくと、それぞれの挿絵に応じて教科書を確認して答える姿



が見られた。途中から「見えてきた」という言葉が聞かれるようになった。私が算数の授業などの時にある一つの法則などが思いついたときに子供に使わせる言葉であるが、「挿絵」と照らし合わせていくことで③～⑦までの説明が「工夫」の説明であることをしっかりと見つけることができた。よって仮説③は有効であった。「はじめ」が難しいときは、「中」から見つけていくという手も有効に感じた。また、「終わり」を答えや分かったこととのまとめと考え、それらを「問い」にしている段落として「はじめ」をさがさせるのも有効のように思える。

(仮説⑤について)

①②段落であるが、「問い」がないことに気づいている。こういう文もあることを告げ、「問い」を作るとどうなるのか？と発問した。元になる一文を探させるとすぐに答えることができなかった。しかし、「おいしく食べるくふう」として挿絵が出てきていることを話した後、②の後ろにつきそうだとを確認し、一文一文確認しながらいくと、最後の「いろいろな手をくわえて、おいしく食べるくふうをしています。」の一文を問いの文にできそうだと分かったようであった。数分考えさせて各グループに発表してもらった。1組では、「どのようにくふうをしたでしょうか」という問いがあった。しかし、「どのようなくふうでしょうか？皆さんお分かりですか？」という文章が③の出だしの文『一番わかりやすいのは』にすっきりつながるのでよい。」という意見が出た。いづれにしても「どのようなくふうがあるか」と問う文が必要であることを基準にしてそれぞれのグループに付け加えて納得のいく文章(問い)にしていっていった。一方2組では、「おいしく食べるくふうをしましたか？」という③からの具体例につながらない意見が出た。「はい」「いいえ」で答えられてしまうので、「はじめの問い」としては、よくないことを話してまとめた。しかし、2組の場合あまりこの「問い」にするという意義が伝わってなかったように思う。次の時間には、もう少し、発問を分かりやすくやったほうがよいと感じた。

1組では、「発問」を「中」の文章と絡めて考える場面が見られたのでこの手立て・発問は文章を論理的に読むには、有効であったと考える。

(仮説④について)

本時では、まとめられなかったので次時に行く。

平成23年12月6日 1・2校時3年1組 3・4校時3年2組

第3・4時の目標
・「はじめ」①②の部分のまとまりを読み取り、書き方を知る。 ・おいしく食べるためのくふうを読み取り、「中」③④⑤⑥⑦の部分の書き方を知る。 ・「終わり」⑧の部分を読み、まとめかたや自分の考え方の書き方について知る。
第3時の仮説
・読解に必要な用語を定義付け、授業で活用すれば、説明文の構造を共有でき、根拠立てて読み取る力の基礎となるであろう。(本研究仮説1)(3・4時)
第4時の仮説
・視点を与え、表にまとめる作業を通して類比して文を分析でき、論理的な思考を促せるであろう。(本研究仮説2)(4時の「中」のまとめ)

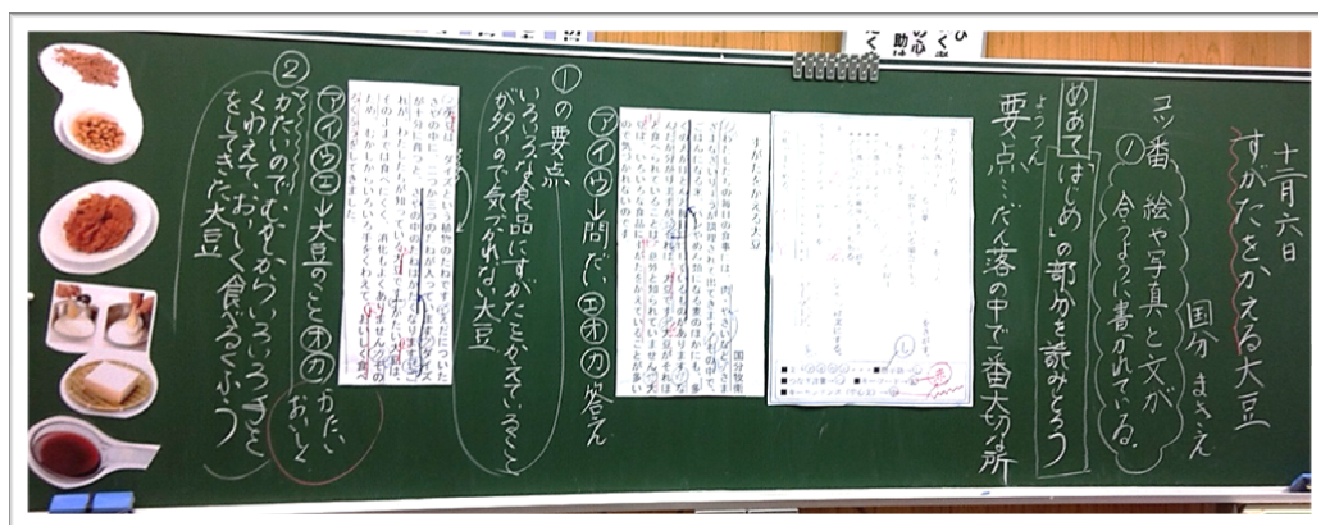
(第3時の仮説)

要点の用語の説明をおこない、要点のまとめ方ワークシートに要点のまとめかたを行う際の大事なポイントを書き込みながらまとめた。ただ、そのまま説明しても意味が分からないようなので、①段落をもとに文意識(文がいくつあるか記号を書き込む)、キーワード、キーセンテンス、指示語、つなぎ言葉を書き入れながら説明。体言止めにおいては、例文を出して、実際に文章を変化させる練習を行った。考えていた以上に用語の説明から実際の文章への適用の段階で時間がかかってしまい、今日進むべき③～⑧段落の要点まとめができなかった。しかし、キーワードを見つける作業や中心文

はどういうものかなど、使う中で少しずつなれていくだろうという実感はある。年度始めの段階でこれらをしっかり鍛えていく事が大事だと感じる。単純な要点まとめの作業は、広範囲なるにつれて単調でつまらなくなる。この辺をどうにかできないものだろうか。

要点のまとめ方を確認し、実際に要点を探っていく中で、①の段落中に「大豆」というキーワードがあることを大抵の児童は理解していた。1組では、「すがたをかえる」という最後の文章中の言葉をキーワードととらえる意見が出た。根拠を問うと、「題名」に関連しているからということで皆が納得した。「大豆」も入って、「すがたをかえる」というキーワードが入っている(カ)の文が中心文であることを確認して、体言止めして①の要点をまとめた。

②の文では、「繰り返しでてくる」という特徴を捉え、「大豆」のほかに、「たね」や「食べ」が2組では出てきた。(1組では出なかった)この辺りは、何が言いたい文なのかという全体の概要から入らないで機械的に同じものを探しているようだ。また、「おいしく食べるくふう」が1組からでた。根拠は、前回に作った「問い」が「どんなくふうがあったか?」と問うているのでそれに関わる言葉であ



るからというものであった。またこの言葉を受けて、③～⑦の説明につながるという意見であった。前回の授業内容を根拠に持ってきて説明できたことをほめ、キーワードに加える。2組は、出なかったので教師がリードした。どれが中心文かを尋ねると自信を持っている子とそうでない子がいた。一文ずつ確認をしてアイウの文が大豆のことでオカがかたくておいしく食べるくふうについて書いてあることを確かめると自然とオカに中心文があると反応した。しかし、オは、手をくわえることになった理由なので、「かたい・消化が悪い」を加えて要点を作ることにした。児童からの意見で「かたいのでむかしからいろいろ手をくわえておいしく食べるくふうをしてきた大豆」と作った。少し、体言止めにも慣れてきているようだった。しかし、ここで「消化もよくない」「食べにくい」という言葉をカットしていることについて触れずに進んでしまったので考えさせる必要があったと思う。「かたい」ことが、「消化に悪い」「食べにくい」ということを導くのであるが、カットするとどう変わってくるのかを児童に考えさせてもよかったと思う。2組では、体言止めをスムーズにできず主語である「大豆」をぬいてそのままの形で文をつなごうとし、皆で「なんか違う」と試行錯誤した結果「食べにくく、消化もよくなく、むかしからいろいろ手をくわえて、おいしく食べるくふうをしてきたかたい大豆」と大豆の直前に「かたい」という形容詞をおいてまとめる意見が出るとみんなが納得した。

*文の作りがどうなっているのか? どうやって主語を最後にしてまとめるか? なぜこの言葉がキーワードなのか? 等、言葉や文にこだわる授業ができたと思う。しかし、クラス全員が同じレベルで考えられたかと思うと決してそうではない。

③からの段落のまとめは、明日に回す。

平成23年12月7日 1・2校時3年1組 3・4校時3年2組

第4・5時の目標

- ・おいしく食べるためのくふうを読み取り、「中」③④⑤⑥⑦の部分の書き方を知る。
- ・「終わり」⑧の部分を読み、まとめかたや自分の考え方の書き方について知る。
- ・形式段落や意味段落のまとまりや関係を考え、文章構成図を書く
- ・筆者の言いたいことを一文でまとめる。

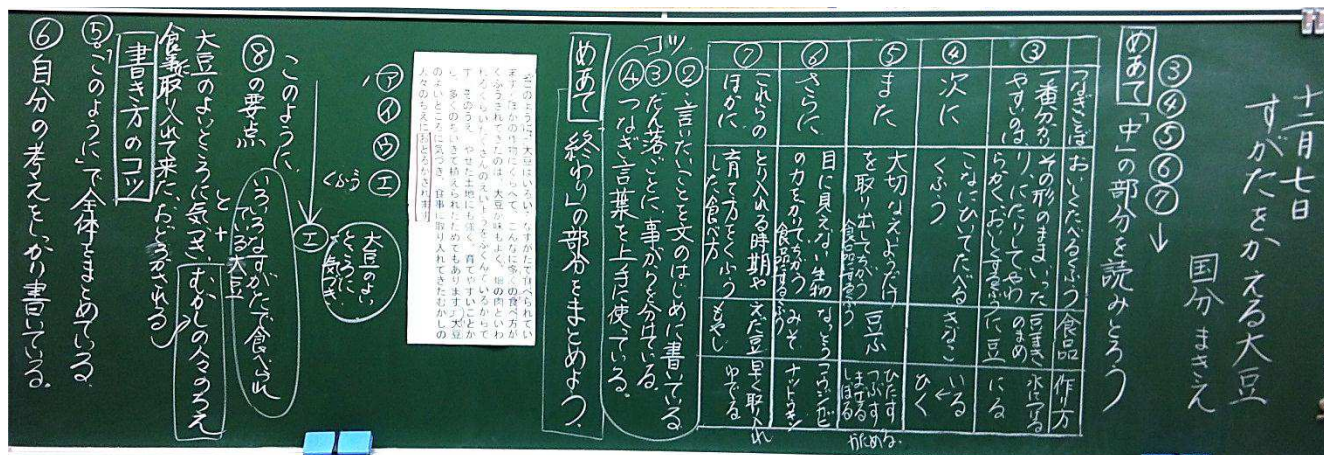
第4時の仮説

- ・読解に必要な用語を定義付け、授業で活用すれば、説明文の構造を共有でき、根拠立てて読み取る力の基礎となるであろう。(本研究仮説1)(4・5時)
- ・視点を与え、表にまとめる作業を通して類比して文を分析でき、論理的な思考を促せるであろう。(本研究仮説2)(4時の「中」のまとめ)

第5時の仮説

- ・ 作品を一文で表す場で、一つの文型に合わせ、構成図を用い、具体的な事例、終わりの要点から再構成する活動を行うことで筆者の説明の仕方の工夫や意図を捉えられるであろう。
- (本研究仮説 2) (5 時)

昨日から遅れている4時の学習の続きを行った。1組は、自分たちでつなぎ言葉やおいしく食べる工夫についてグループで話し合いまとめることができた。表にまとめることでそれぞれの段落が4つの視点で文章化できていることをくっきり見せることができた。また、この表を見ることにより、「中」から学んだ筆者の書き方のコツを問うと「つなぎ言葉」をうまく使っているという反応がすぐ出た。また段落中のアの文がおいしく食べる工夫を述べていることにも気づいた。段落ごとに違う種類の事柄をわけて述べていたので分かりやすいという考えはすぐには出なかったが③～⑦の内容を一つ一つ確認していくと気づくことができた。時間的に無理な計画をしているように感じた。なぜならもう少



し活動に時間をかけ、考える作業につなげる必要性を感じたからだ。作業時間が短くすぐにまとめて進んでしまうので児童がゆっくり消化できていないように思う。7時間がこの単元の読みにあてられているがはたして適切な時間なのだろうか？

⑧の段落のまとめにおいては、1・2組共通して最後の文章が中心文だという意見が出た。ともに、「むかしの人々のちえ」は、これまでの『すがたをかえる・おいしく食べる工夫』が生まれた原因である。」という意見であった。接続語の「このように」がまとめを表す抽象化の働きの「つなぎ言葉」ということについて指摘するものがいなかった。②の段で「そのため、むかしからいろいろ手をくわえて、おいしく食べるくふうをしてきました。」という内容がでているので、あとの文は、解説になっており、⑧は、また「このように、大豆はいろいろなすがたで食べられています。」と同じようなことを言うのでまとめより繰り返した感じがするのかもしれない。筆者が「おいしく食べるくふう」を順序良く紹介してきたのは、それらが「昔の人々の知恵」であり、その知恵に「驚かされる」のだという筆者の考えがやはり要点になると考えたのであろう。いずれにしても「このように」はこれまでの内容をまとめた「つなぎことば」ということを確認し、「いろいろなすがたで食べられる大豆」とまとめ、さらに筆者の考えとして、「おどろかされるむかしの人々のちえ」とまとめた。2組では、ちえの内容を含んだ要点のまとめ方ができたが、1組では、「むかしの人々のちえ」のみで、「どんな知恵なのか？」という確認の読みが足りないような気がするので次の時間の導入にでも「むかしの人々のちえとは？」という発問で確認したい。



5時の文章構成図の授業では、構成図の説明をカー

ドを使っておこなった。いきなり構成図を作ることは難しいので

①指示語をもとに考えること

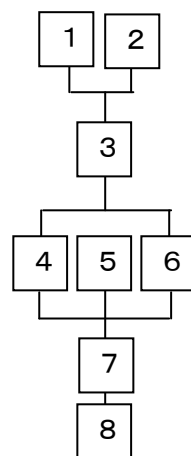
②「はじめ・中・終わり」の三部で構成すること

③解決の順序で考えること

とやり方をカードを操作して説明した。

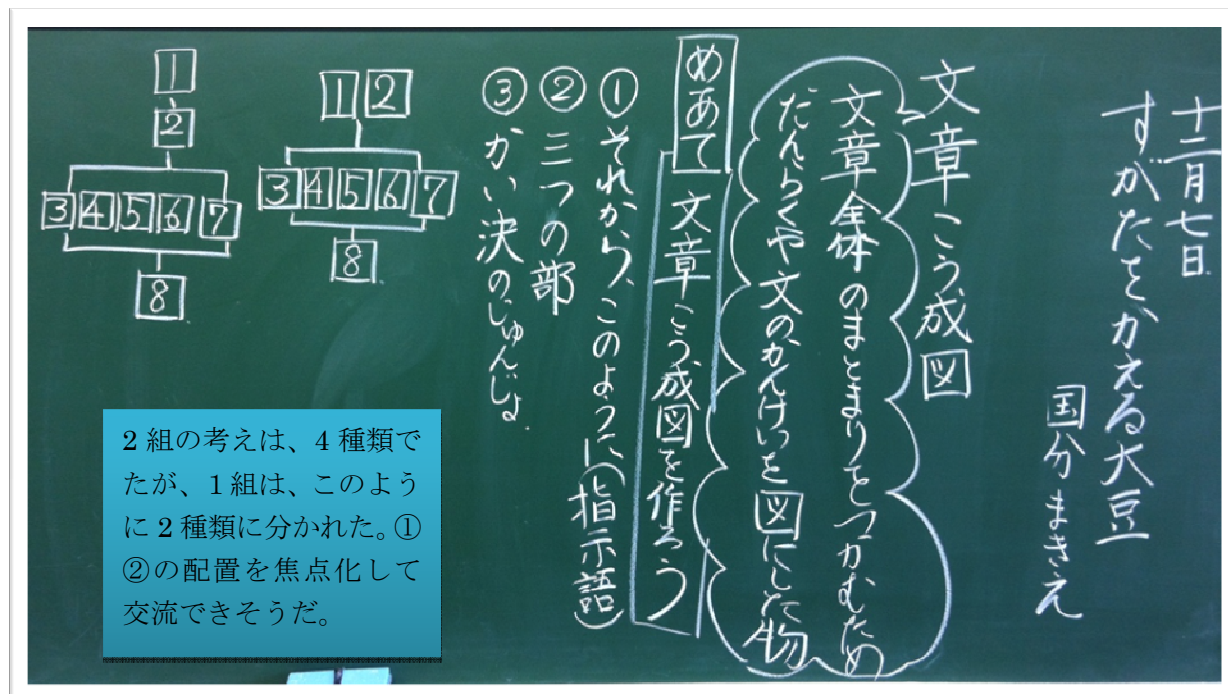
しかし、カードを横に並べることと、それを縦に配置することの意味は、これだけの説明で理解できるはずはない。よって本時は構成図を作って各グループで意見を交流させながら横の配置、縦の配置の持つ意味を確認しようと思う。児童は、横の配置の理由や縦の配置の理由を問うと①は～で②は～のことを書いているからと説明するのだが、①②の内容を差異化して意味をまとめ、うまく操作できていないことが分かった。「もう一回、教科書で②の段落は何と書いてあるか確かめてごらん。」

と声掛けをしなければならぬグループが多かった。要点をノートにまとめさせているのだが、要点一覧表なるものがあるとすぐに各段落の内容に振り返れたと思う。③～⑦は並列でそれをこのようにで⑧がまとめているという構成はどのグループもできていた。しかし、①②を横に配置しているグループと縦に配置しているグループがほとんどであった。自分たちでどうして横なのか縦なのか話し合いまとめていた。明日は、その考えを交流させたい。また2組では、③と⑦を独立させているグループがあった。理由を聞くと③のつなぎ言葉が「一番わかりやすい」⑦のつなぎ言葉が「その他にも」で④⑤⑥と特殊で並列にしたいということである。構成図の①の作り方を利用した考えである。



ここは十分にほめ、⑧とのつながりで⑦が④⑤⑥をまとめているような配置になるのでおかしくなることを考えさせたい。

今日の活動は途中までであったが、段落のカードを操作することで、各段落の関係や要点を再度確認する作業を要請することや、縦・横に並べる意味を段落の関係から理由づけていかなければならないことにより、児童が論理的に思考してそれぞれの位置を根拠づける必要があるため有意義な活動ができると感じた。明日の授業において第5時の仮説を検証したい。



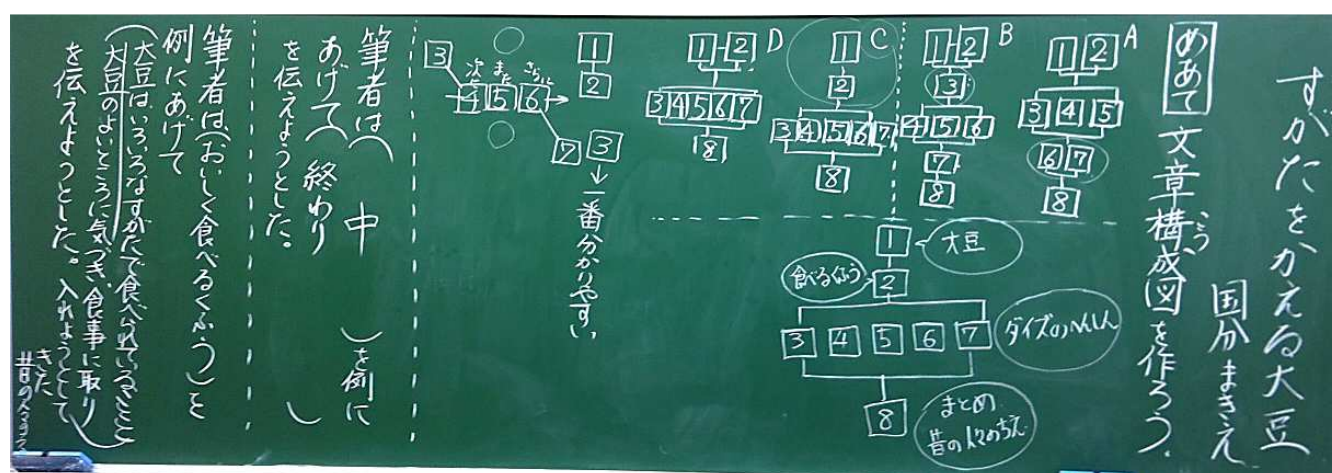
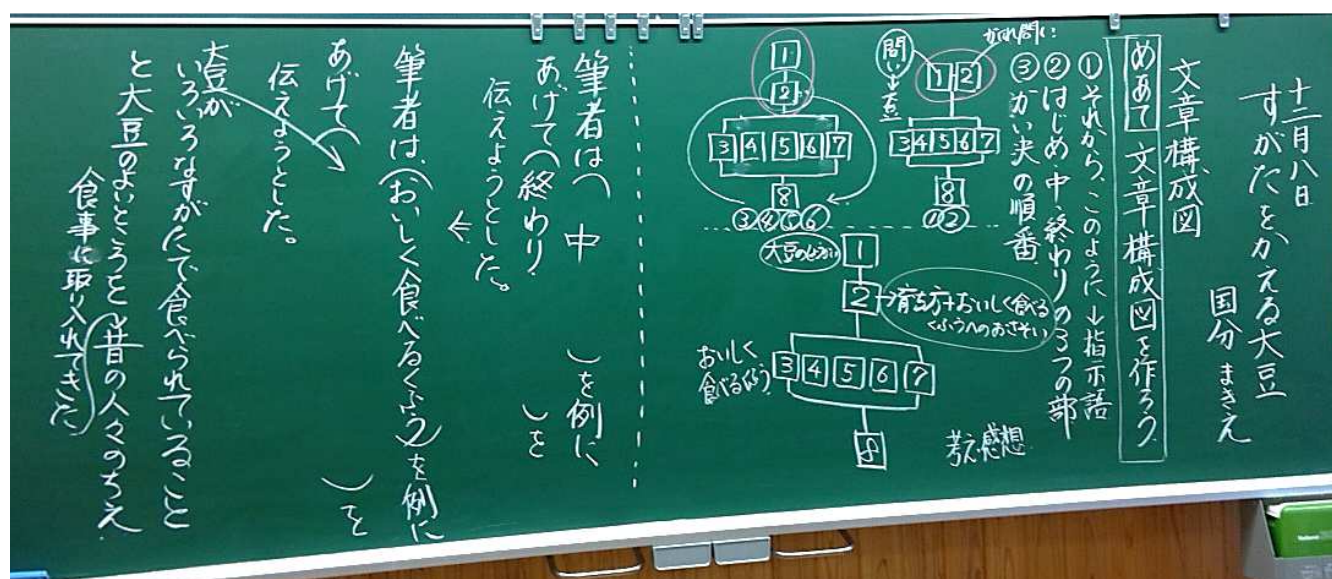
2組の考えは、4種類で
たが、1組は、このよう
に2種類に分かれた。①
②の配置を焦点化して
交流できそうだ。

平成23年12月8日 1・2校時3年1組 3・4校時3年2組

第5・6時の目標
・形式段落や意味段落のまとまりや関係を考え、文章構成図を書く ・筆者の言いたいことを一文でまとめる。
第5時の仮説
・作品を一文で表す場で、一つの文型に合わせ、構成図を用い、具体的な事例、終わりの要点から再構成する活動を行うことで筆者の説明の仕方の工夫や意図を捉えられるであろう。 (本研究仮説2)(5時)
第6時の仮説
・ばらばらにした「中」の具体例の段落を再構成させることで、文相互の働きや内容を意識し、その流れのよさを考えることで、筆者の論理展開に共感できるであろう (本研究仮説2)(6時) ・授業でまとめた内容を元に、筆者の説明の仕方のよさを見つけさせ、まとめることで、作品を参考に自分の作品に生かしていこうとするとともに批評の手掛かりにもなり、書く作業への意欲を高めることができる。(本研究仮説3)(2時・4時・6時・7時)

構成図において①②を並列に配置するか①②を縦の流れとして位置づけるかという視点に絞って話し合いをおこなった。①も②も問題であるので横並びがいいという意見がでるが、「①の問いは、文章全体とはあまり関係のない問いだから、横並びは違う。」という反論がでた。また「①は大豆のことで②は、その育ち方と食べる工夫があるよということを話しているのだから縦につないだほうがよい」という意見が出た。①をうけて②に発展している流れを確認して①②は縦関係でまとめていくことに決めた。このような話し合いの中で横か縦かなんとなく並べている関係から横が「等質」なレベルを

意味し、下や上に位置させるような縦関係を作ると「まとめ」や「その内容の説明」などといった意味合いを持つことなどを少し感じてくれたようだ。何かを行うときに皆が一行横に並ぶのと一人が前または、後ろに位置することの意味を考えさせたこともその理解に一役買ったようだ。また「長すぎるからただ下においた」という児童もいたが、配置によって意味が換わってくることを感じてくれたようだった。まだまだこのような活動になれていない3年生であるが、構成図作成により段落相互の関係を視点を向けることが効果的であることを感じた。この作業を通して各段落の持つ意味を鳥瞰的にとらえ、作品そのものの構造を見渡すことができるからであ



る。要点の段階では、各段落の内部にしか目がいけないが、この作業において各段落の役割を論理的に考えようとする姿が見られたのである。

①縦・横配置からその根拠として段落の意味に言及する。

②つなぎ言葉によってそのつながりを述べる。

③「中」に入る前の「はじめ」の段落の関係を差異化して構造化する。

等の児童の思考が見えたからである。この授業では、

認し、最後に来ることを確かめた。児童は、この並びを「国分さんが意図したもの」とらえており、その根拠をしっかりと見つけることができたと思う。つまり、文の流れを再構成させながらその順番の意図を考えさせる作業によって、児童は、文相互の働きや内容を意識しながら、「大豆」の姿の変化の大きさによって並べて説明するという筆者の工夫を追体験できたのである。よってこの授業仮説は、筋道立てて考える論理的思考を促す活動として有効であったと思う。

⑧を読みながら「なんだか分からないことはないかな？」などと問うと、「どんな栄養があるの？」

説明上手になろう！「すがたをかえる大豆」 国分牧衛 筆者の説明のコツを発見しよう！		コッ番	上手な説明のコツ	発見日
	⑦	せつめいするじょうばんを分かりやすくしている	12/9	
	⑥	自分の考えをしっかりと書いてある	12/7	
	⑤	このように全体をまとめてある	12/7	
	④	つぎは三つ木を上手に使っている	12/7	
	③	だんさんごとに事から分けている	12/7	
	②	言いたいことを文のはじめに書いてある	12/7	
	①	写真や絵と文がきちんとあっている	12/5	

や「大豆はどのように植えているの？」が分かればもっとよいという意見が出た。そこで、第7時の「評価読み」の授業につなげた。これまで筆者の説明のコツについてまとめた点を確認しながら提示した。その中でどのコツを使いたいかを考えさせ、その理由とともにワークシートに書かせた。使ってみたいコツは、すぐに書いているようであった。しかし、「評価読み」としての「分かりにくいところ」「あいまいなところ」

「もっと説明してほしいところ」などにおいてはなかなか指摘できていないようであった。左の児童は、②段落の問いがはっきりしていれば読みやすかったという批評を行っている。しかし、大部分がこのような自分なりの読みを行うことが難しかった。よって批判的に読んでいくには、類似した文章の読みにたくさん触れたり、授業の中で自分なりの「問い」を見つけながら読み進めていく工夫も必要になるであろう。

すがたをかえる大豆 第7時

自分も使ってみよう！説明のコツ

①絵や写真が文と合っているように書いてある

わたしは、国分さんの「すがたをかえる大豆」を読んで

③④⑤⑥⑦だいたい

がとも（つぎ）書いてある

また

②だんさんごとに

の部分が（へ）かりにくい

②だんさんのさいごをい

にしてみたらいいと思いました。

（）ので

（）の女をいにした方がよかった。

検証授業までとその後の授業 3年説明文 かるた

平成24年1月16日～31日

久松小学校3年1組

授業者 上田 達大



授業反省と研究仮説の検証

「かるた」指導案 第1時／全10時

(1) 本時の目標

- ・かるたについて知っていることを交流し、かるた遊びをする。

(2) 授業仮説

- ・導入段階で、「かるた」を紹介し、実際に遊ばせることで「かるた」に対して興味を喚起し、本教材への授業にスムーズに入れるであろう。
- ・授業をまとめる場で、本時の学習がどうであったかを述べ、その根拠の数を明記し、その理由を順序良く書かせることで、自分の判断や評価による思考を促すことができる。(本研究仮説3)

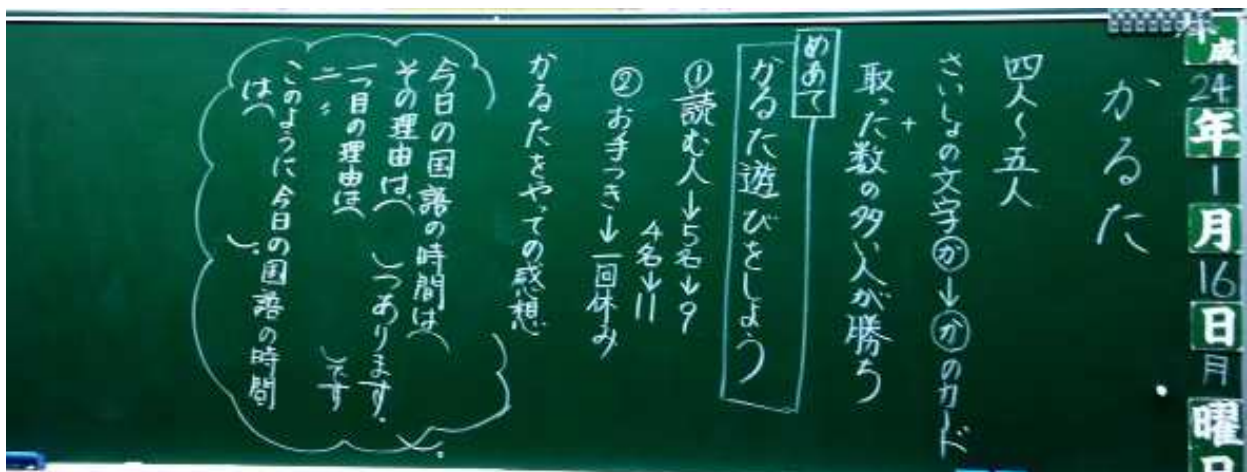


かるたについて知っていることを問うと、二年生の時に百人一首をやった経験などを話してくれた。いろはかるたを例に挙げ、「最初の文字が『か』であれば、『か』のかかっている『絵札』をとる遊び」と説明してくれた。さらに続けて他の児童が「一番多く絵札を取ったものが勝ち」とであるとルールについて付け足してくれた。

今日かるたをすることを告げ、ルールを確認して、ゲームを行った。盛り上がったようであった。そして様々な感想を持ったようだ。「負けてくやしい」や「楽しくできた」などの感想をスムーズに書いていた。それらの感想を利用してまとめる場で「書く活動」として本時の学習がどうであったか、根拠がいくつあるかを述べ、それぞれを説明するようにノートに記入させた。自分で遊んだという材料があるので書きやすかったと思う。一人の児童の感想を根拠のみを読んで示した。内容は「その理由は2つある。1つ目は、A子ちゃんの枚数に負けてしまったから」「2つ目は、お手付きをしてしまったからだ。」とみんなに読んで聞かせ、この児童が、今日の授業を何と捉えたのかを「根拠」から想像させるとほぼ全員が「くやしかったと書いた」と考えることができた。根拠がしっかりと結論と矛盾しないことが大事であることを告げ授業を終わった。

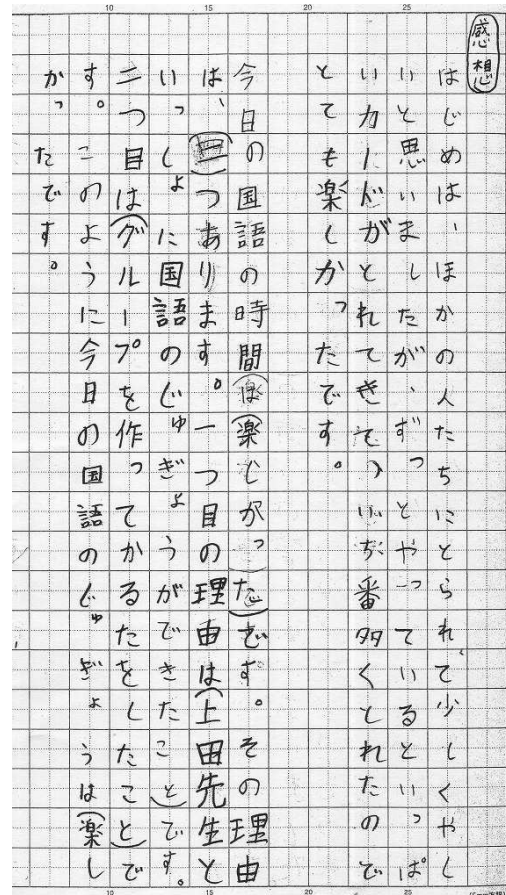
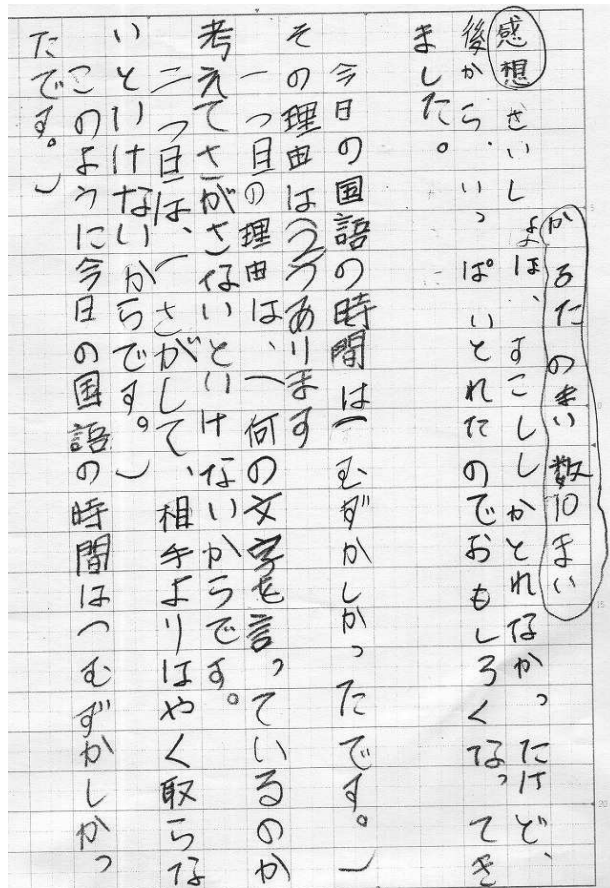
と考えることができた。根拠がしっかりと結論と矛盾しないことが大事であることを告げ授業を終わった。

1の仮説については、「また遊びたい」「楽しい」などのつぶやきがあった。このような感覚は、直



接には文章の読みには反映しないが「何が書いてあるのだろう？」と興味を持って読む作業につながっていると思う。実際に2時の段階での「問い」を考える作業においては、たくさんの児童が自分なりの「問い」を作って発表した。

根拠をもとに本時の学習について考えた事や思ったことを整理する作業は、意外にたくさんの児童が躊躇せずに書くことができていた。例えば、かるたのゲームについて「難しかった」と書いた児童は、「何の文字を言っているのかを考えて探さなければならないこと」や「探して相手より早く取らなければならない。」を根拠にしっかりまとめていた。書く内容が授業の中から見つけ出せ、容易に取り出せること、それを自分の評価や判断でまとめていく作業を通すことで自分なりの思考ができていると考える。よって仮説3は有効であると考えられる。



「かるた」指導案 第2時／全10時

(1) 本時の目標

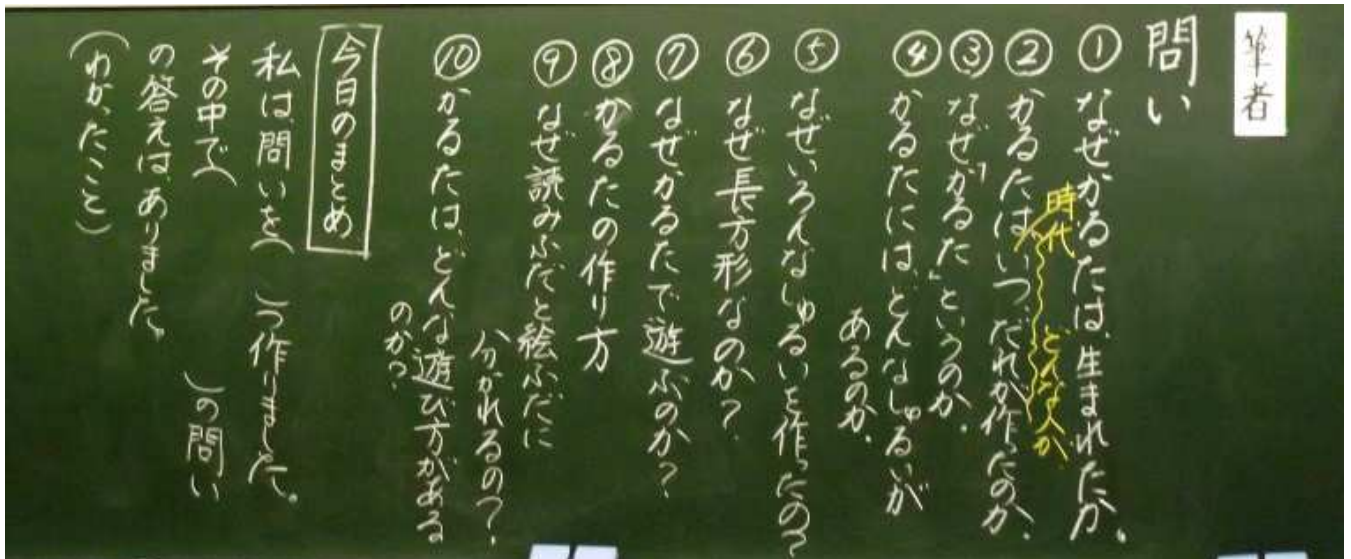
- ・「かるた」という題名から問いを持ち、問いの答を考えながら教材文を読み、形式段落を確認する。

(2) 授業仮説

- ・題名から「問い」を持たせることで、読みの方向を持つことができ、「中」や「終わり」が何について書かれているのか考えるきっかけになり、筆者の説明との違いを考えながら読むことができる。(本研究仮説2)
- ・自分で作った「問い」と筆者の説明とを比較したり共通点を考えさせることで、自分の読みを文章化し整理できる。(本研究仮説3)

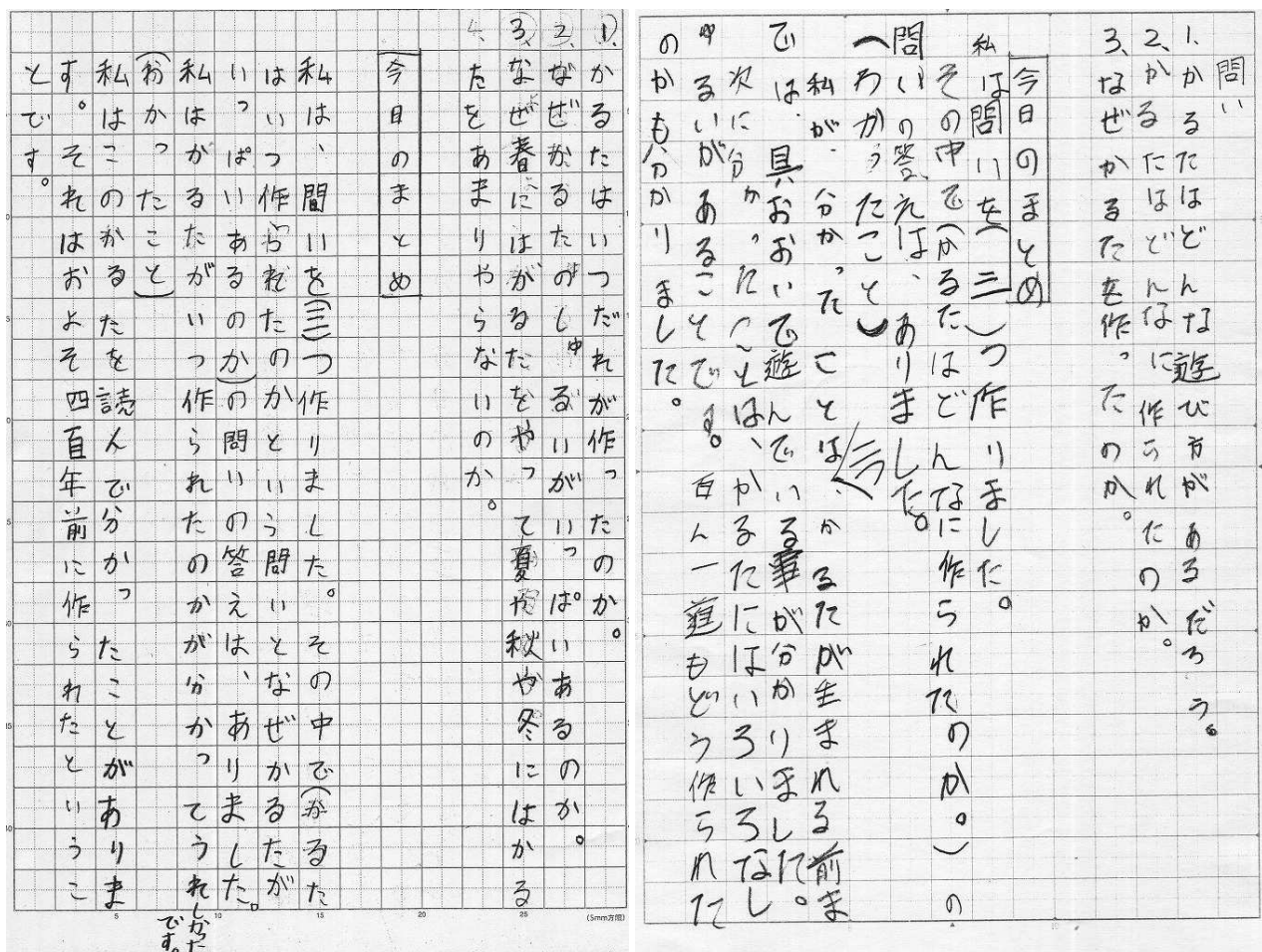
かるたについての説明文を学ぶことを告げた。さらにその目的は2年生に教科書で学んだ「かるた」の説明や遊び方の説明をしてあげること。そして、自分たちで「かるた」を作り「ことわざ」を紹介しつつ、2年生とかるた大会を楽しむことと伝えた。説明文はどんなものがあつたかを想起させた。まだ完全に理解できていない児童もいるようで、一つ一つ思い出しながら3つの説明文を確認し「筆

者」「作者」の違いを確認した。



本時の学習は、筆者はどんな「問い」を出して「かるた」を書いているのか？自分たちであればどんなことが書いてあると思うか？「問い」にしてみようとして投げかけた。「なぜかるたは生まれたか」という意見が挙がり、数名が同じ意見であると反応した。それらを3つほど板書して進めようという計画であったが、本時の課題が友達の見解を聞くことにより把握できるようになったのであろう。挙手が次第に増えていった。3つで区切って進めようと思ったが、自分たちの「問い」を出し合うことで「問い」をもって読み進めることを意識してほしいことと、自分の意見が取り上げられることによって本教材への意欲を高めてくれることを目的に10個まで取り挙げた。

範読を行っている際にチェックしながら聞いてもよいとした。参観の先生方から、読みながらチェックして自分の「問い」に合わせて文にしるしをつけている児童の姿がたくさんあったと聞かされた。



このようなことから、はじめに題名から「問い」を持たせて読ませることは、目的を持って読ませることにつながり、自分の課題に応じた「読み」を行うことができると感じた。みんなから出された「問い」に対して「答え」が書かれているような文章があったかの問いに「かるたはいつ生まれたか？」に対して400年前に生まれたと書かれてあったことを出した児童に対して同意する児童がいる反面、「それはカードが伝わったのがでしょ？」という反対の声もあがり、どちらであるのか考える場面ができた。「どんな種類があるのか」に対しては「いろはかるた」と「百人一首」が説明されていることに気づいたが、他の地域のかるたやどうぶつかるたなどについてはあまり読み取れていないようであった。

「問い」を持たせることで、「かるた」を自分なりの「問い」に合わせて読む姿が見られた。ある種分析的に読むことができ、有効であったと思う。しかし、「中」に何が書かれているのか「終わり」はどうであったかまでは追究できなかった。また、一度の読みで「問い」に合わせた正確な「答え」を指摘することは、難しいことであると感じた。今後何回も読み重ねていく事が必要であろう。

まとめとして書く活動を取り入れた。前回と同様に型を与え、今度は、「比較」して文を書くようにさせた。さらに、自分が文を読んで分かったことを付け足すようにさせた。自分の問いに対する答えが書かれてる数とその問いを記入し、「かるた」を読んで自分が初めて知ったことを書かせた。児童のノートから「いつかるたは作られたのか」を「問い」にして読んだ児童は、「分かったこと」を四百年前に伝わったことだと書いており、「かるたはどうやって作られたか」という「問い」を持った児童はかるたが生まれる前に貝おおいで遊んでいたことが分かったと記している。いずれも持った「問い」に合わせて読んでいることが分かる。先述したが、「問い」を持たせて「読み」につなげることは、「何が書かれてあったか」を掘り下げるよい視点である。

「かるた」指導案 第3時／全10時

(1) 本時の目標

- ・全文を並び替え接続語や図を参考に文章全体を3部構成（はじめ・中・終わり）に分ける。
- ・話題提示～事例～まとめの内容を大まかにとらえ、筆者が伝えていることをつかむ。

(2) 授業仮説

- ・読解に必要な用語を定義付け、授業で活用すれば、思考の土台を共有でき、根拠立てて読み取る力の基礎となるであろう。（本研究仮説1）
- ・ばらばらにした全文の形式段落を指示語や接続語、「はじめ」や「終わり」の観点で再構成させることで、文相互の働きや内容を意識し、言葉にこだわって読み、筆者の論理展開にふれられるであろう。（本研究仮説2）



授業の始めに「はじめ・中・終わり」の用語の確認とそれらが何を指すのかを子供たちに行ってもらった。「はじめ」を紹介や問いがある部分、すがたをかえる大豆では、「かくれた問い」があったという意見を板書した。「中」は説明や答え、研究などが書かれているとし、「終わり」では、まとめや感想、考えなどが述べられているということを子供たちが出してくれた。3年の説明文を通して三部構成の概念が徐々に付きつつある。

次にこれから三部構成に分けることを告げ、めあてを書く。その後、ばらばらになったカードを再構成しながら、はじめ・中・終わりに分ける作業をグループで行うことを指示し、作業に入る。その際に「つなぎ言葉（接続語）」「指示語（こそあど）」をヒントにするといいと付け加えた。



どの順番にするかの話し合いを行っていく中で、ほとんどのグループが適切な順序と三部構成で分けていた。しかし、「実は」という文から始まる文章は「まとめ」ているのではないかという意見がでて、グループとしてまとまらないところもあったようである。ワークシートに書かせるべきか迷ったのであるが、今回は、「書かれていること」「こう分けた理由」と2つの項目を与えた。しかし、ほとんどのグループは、三部構成単位で書かれていることを要約するということは、できなかった。しかし、接続語や指示語に着目して文章を捉えている姿が見られた。

全体交流において、分けた理由や書かれている概要を交流させることにし、ワークシートの記述は無理に支えなかった。黒板にすべての形式段落をコピーしたものを掲示し、指名したグループに並び替えてもらった。

この時点で適切な順序で並べられており、間違ったグループの分け方を提示してもよかったと感じた。しかし、そのグループが一つの答えにまともまっていなかったもので後で扱うことにした。

はじめの部分がどこまでかを確認し、板書した。さらに「なぜこの段落がはじめになるのか」と問うと「かるたの紹介が書かれているから」と答えた。導入での用語の確認をここで適用しており、皆も賛成であった。次に、接続語に着目させるために「いっぽう」ではじまる文を指し、「なぜ『なか』の始めに来ないのだろうか?」と聞いた。一人の児童が、「つなぎ言葉で『いっぽう』があるので、これが『中』の説明の始めであるとおかしい。」という意見を出してくれた。また「一つの説明が終わって前の説明を受けていっぽうがある」という意見も出て、「接続語」を根拠に話し合いを進めることができた。また『実は』はどうしてここにあるのか?という問いを出すと『実は、このような』という文なので『このような』という指示語は、『いろはかるた』や『百人一首』を示している。」だからその後に出すのがよいと答えてくれた。ここで、もめていたグループの意見で『実は』の文章は、まとめであるので『終わり』ではないかというものがあったんだけどどうでしょうか」と聞くと、「大きなおくりもの」というのが筆者の考えであると思うので、その後には実はという文章はつながりがおかしいと話してくれた。この意見により、グループの考えに反対していた児童も納得してくれた。



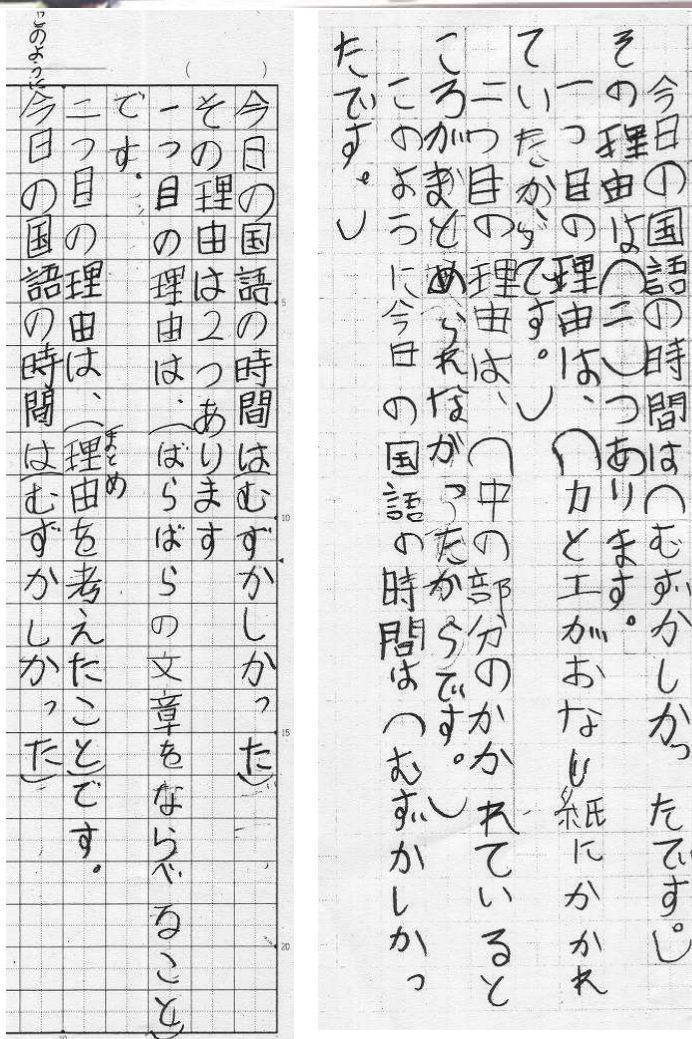
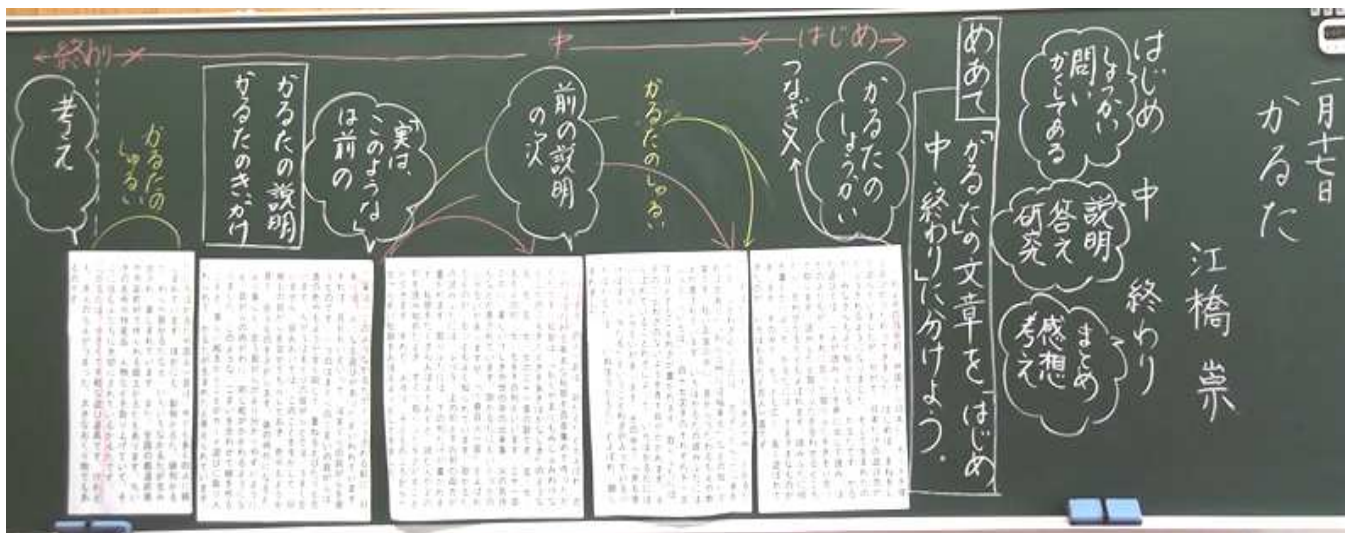
かしいと話してくれた。この意見により、グループの考えに反対していた児童も納得してくれた。

このように本時の学習において「はじめ・中・終わり」の特質や「接続語・指示語」を頼りに文章を順序立てて再構成する作業を行うことが

できた。むやみに並べるのではなく「根拠」とする「はじめ・中・終わり」の特質や「接続語・指示語」などの用語をもとに考えることができたと思う。よって本研究仮説2は有効であったと思う。

なおこの授業は文科省調査官の水戸部修造先生に参観していただき助言をいただいた。次のような指摘であった。

- ①子供たちが難しかったと言っているが、それは操作することで子供たちの思考をうながしたことの証拠でもある。
- ②並べ替える必然性があるのは、生活の中で「自分か何かを書く」時である。何か説明文を書く作業が言語活動として計画されている場合は十分に効果を発揮する。



「かるた」指導案 第4時／全10時

(1) 本時の目標

・全文を読み、要点を小見出し形式にまとめる。

(2) 授業仮説

・読解に必要な用語を定義付け、授業で活用すれば、思考の土台を共有でき、根拠立てて読み取る力の基礎となるであろう。(本研究仮説1)

「要点は何のためにまとめるのか」を伝えた。そして中心文を頼りに探すのだが、中心文とはその段落の主人公みたいなものであると話した。全部の要点をまとめれば全体で何が書かれているか「大体わかる」ので大事なものであると伝えノートに記入させた。(導入)

前回の単元で要点のまとめ方は学習している。まとめ方(掲示されている)を再読し、1段落を全員でまとめていくことで1時間を要した。なかなかすぐには定着しないものだ。中心文を発表しても

らうと7文中5文の意見が出た。次にその文がどのようなことを伝えているかを子供に言ってもらい板書した。その中で柱としてほんとに必要かどうかを再度考えさせると「合わせかるた」と「遊び方」は、「紹介」という意味ではあまり重要ではないのではないかと意見が出た。結果的に「いろはかるたと百人一首」「日本だけの遊び」「外国から伝わった」の三つに絞りこれを体言止めでまとめていく事にした。この段は要するに何について書かれているのかを振り返らせる作業、つまり前時の三部構成が必要である。「かるたの紹介」ということで「はじめ」としたことが、要点をまとめる際の基準になった。体言止めとして最後に来る物の名前もしくは、事柄は「かるた」ということに決まった。次に「いろはかるたと百人一首」「日本だけの遊び」「外国から伝わった」をつなげて要点を体言止めにする作業を個人で行った。一人の児童の意見が「いろはかるたと百人一首は、外国から伝わってきたカード遊びを日本だけの遊び方にしたかるた」であった。しかし、文がおかしいことに気づいた子供たちは、「いろはかるたと百人一首」は「かるた」にまとめてもよいと気づき、「外国から伝わってきたカード遊びを日本だけの遊び方にしたかるた」とした。

中心文を見つける作業においてばらつきが感じられる。中心文の見つけ方の「最初と最後の文にある場合が多い」ということを助言することによって、気づいた児童も多い。もう少し、大きな柱を打ち出し、そこを補足するような形でキーワードを利用するようにしていくべきだと感じた。とにかく方法をもう少し単純化させていきたい。

- ①何のことについて書かれているか（何が主人公であったか）→体言止めに利用できる主語
- ②大事な文の一つ探し決める。根拠を添えて。
- ③言い足りないものを付け加える。（キーワードから）



②段落の要点まとめにおいて反省点を考慮し、「①何のことについて書かれているか(何が主人公であったか)→体言止めに利用できる主語」を音読後に考えさせ、「②大事な文の一つ探し決める。根拠を添えて。」を試みると体言止めにした主語を意識して中心文を探すことができたようである。

今回は、2, 3段落を自分たちで「文」「キーワード」「中心文」の観点で見つける作業をさせ、全員で話し合いながら要点をまとめていった。2段落のキーワードでは、「いろはかるた・かるた」がでた。理由を問うと「題名と関連している」と答えた。要点のまとめかたの方法を根拠に答えている。

今日の国語の時間は、(楽しかった。)

その理由は二つあります。

一つ目の理由は、(一人でやりましたが、かんたんに見つけれたりでよかった。)

二つ目の理由は、(短い文が時間やおりに、きれいに作れたから。)

このように、今日の国語の時間は、(楽しかった。)

また「いろは・取り札・読み札・ことわざ」などもキーワードであるという意見が出た。また、中心文については、いろはかるたが、ことわざを集めて作ったものであることが述べられている(ア)の文を指摘した。一方ことわざの価値に触れた(ウ)の文が中心文であるという児童の意見に対して、『いろはかるた』についての説明が要点であるので『ことわざ』の意味はその一部である。」という反対意見が出た。そこで(ア)の文の一部として(ウ)の文の意味があることを確認した。体言止めで要点をスムーズにまとめることができた。次に3の段落では、「百人一首」が体言止めにつかう主語であることはすぐに決定した。要点のまとめ方の方法として「最初か最後に書かれていることも多い。」を参考にした児童が多く、(ア)の文を選択した児童が多かった。ちなみに挙げられたキーワードは、「読み札・取り札・有名な短歌・歌かるた」などである。「有名な短歌」の根拠は、百人一首に選ばれているものだからということであった。また、歌かるたについては、「百人一首」の別名であるからという理由である。根拠を問う時にまだはっきり言えない児童がいる。なんとなくそう思ったのである。しかし、「どうしてA子さんがこれを選んだのか考えが分かるか？」と尋ねると別の子が根拠を代弁してくれる。その時にA子さんは、言語化された自分の考えに触れることができ、うなずいている。学級にもまだそのレベルの児童が多いと感じる。しかし、みんなで確認した用語や方法などの根拠を確認しながら進めていく作業を行うことで次第に自分の言葉として伝えられるようになると考える。中心

今日の国語の時間は、(うれしかった。)

その理由は二つあります。

一つ目は、(キーワードを自分でいって、見つけられたこと。)

二つ目は、(はじめて、自分で中心文を見つけれたこと。)

このように、今日の国語の時間は、(うれしかった。)

文は、(ア)の文であるという意見が多かった。方法から、最後の文が中心文ではないかという考えが出た。しかし、「最後の文は、百人一首が何であるかということではなく、子供たちが短歌を覚えてきたということが書かれてあるので、中心文ではない。」という意見に「おおーっ」という声がたくさん上がった。中心文が目指すものが、体言止めで決まった「百人一首」が何であるかの説明でなければならないという考えを子供なりの言葉で明確にできたので聞いている児童も理にかなった意見として捉えたのである。要点をまとめる活動を通して子供たちが既習の用語や方法を根拠に説明をする意見が多く見られた。しかし、中心文やキーワードをまだどうとらえていいものか理解が不十分な児童もいる。キーワードが「題名」に関連する事、決めた「体言止めの主語」に関わることを、何度も出てきていることを再確認させ、一つ一つ進めていきたい。書く活動においては、今日の国語の授業を根拠をもとに振り返る活動をさせた。キーワードや中心文を自分で見つけることができたことに対する喜びの反面、なかなか見つけられない児童もいる。さらに見つけ方を具体化していく必要があると感じる。しかし、この型にそって文章を書くことには慣れてきているようである。根拠の中に今日活用した言葉をピックアップし入れてまとめるようにしてみるとより授業内容に沿った整理ができるのではないかなと思う。

今日の国語の時間は、(楽しかった。)

その理由は二つあります。

一つ目の理由は、(一人でやりましたが、かんたんに見つけれたりでよかった。)

二つ目の理由は、(短い文が時間やおりに、きれいに作れたから。)

このように、今日の国語の時間は、(楽しかった。)



次の時間の導入では、なぜ要点をまとめるのかを確認した。ほとんどの児童が言えていない。再確認する。全体で何が書かれているのか大体分かるようにするためと確認した。前もってキーワードや中心文を自分で書き込んでいたためか発表は、積極的であった。この文章が貝おおいのことにちついて書かれていることを確認して体言止めの文末を決定した。④段落のキーワードは、貝おおい・元になる遊び・かるた・カード遊び」という意見が出た。それぞれの理由は

「貝おおい」・・・この段落が貝おおいのことにちついて書かれているから一体言止めの言葉

「元になる遊び」・・・貝おおいが、元になりかるたが生まれたから

「かるた」・・・題名に関係する

「カード遊び」・・・外国から伝わったかるたの元となる遊びである。

上記のように、根拠をしっかりと述べている。段落の内容や題名と関係することを根拠にその言葉を詳しくしている言葉についても考えを広げている。キーワード選びはスムーズになってきているようである。

中心文については、

(ア)のかるたには元になる遊びがあったという文

(イ)それが貝おおいであり、はまぐりを2枚つかったものという説明

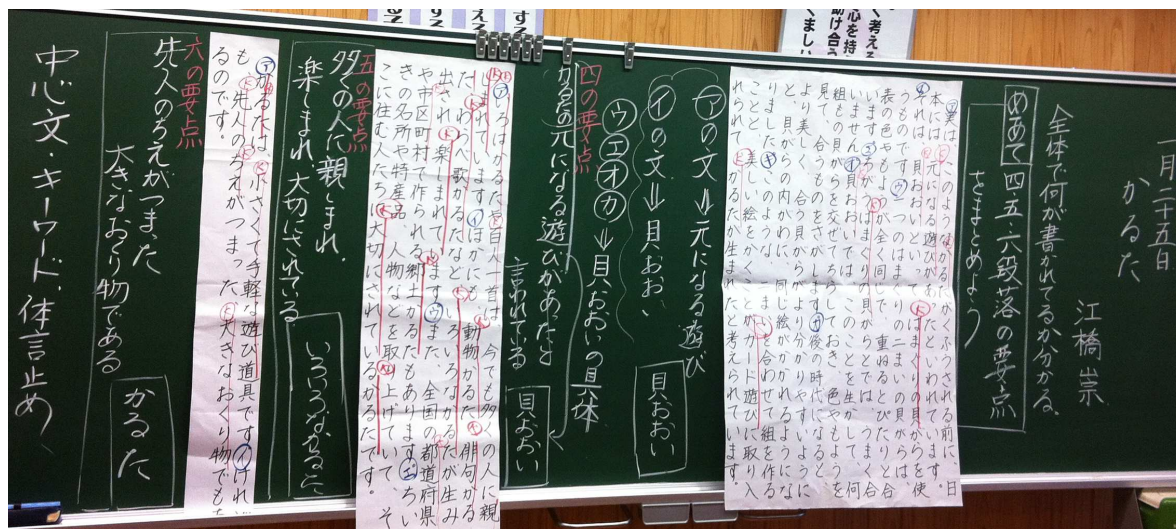
にしぼられた。最初は(ア)であったが、キーワードを含む貝おおいについて触れていないので(イ)も必要であるという意見であった。2つを組み合わせることにしたが、ウ～カまでの内容が貝おおいがどのような遊びであったかの説明である文章であることを説明し、これが具体であることを確認した。ここで抽象か具体なのか迷っている児童がいたが、細かい説明になっているので具体であるとした。自分達で要点をまとめてもらうと

「かるたの元になる遊びがあったと言われている貝おおい」といつも意見を言わない児童が出してくれた。この意見に対して、なんだか文章がおかしいという反応があり、反対意見として

「かるたの元になる遊びになった貝おおい」に対しては、

「貝おおいが後にできたような感じがする。」と納得しない。これ以上意見が出ず、詰まってしまったので後で考えることにする。

5段落では、キーワードは「いろはかるた・百人一首・動物かるた・わらべ歌かるた・いろいろなかるた・郷土かるた・都道府県・市区町村」などである。何のことにちついて書かれているかまとめて体言止めの言葉を作ろうとすると「いろはかるたと百人一首」とでる。しかし、「いろはかるたや百人一首」は2, 3段落にすでに説明されており、ここでは「いろいろなかるた」とするのがよいという意見がでた。そこで「いろいろなかるた」でまとめようときまると、中心文を探す過程では、「いろはかるた・百人一首を中心に中心文を作ろうとしたけど、ここではいろいろなかるたのことを言っており、全体の文に書かれているので中心文が見つけれられない。」という意見が出た。そこで「では要点をつくるのにいろいろなかるたがどうであるのかまとめよう。」という「親しまれている」「楽しまれている



る」「大切にされている」とでた。これをつないで要点を作成した。

6段落は、2文しかないことを確認。中心文を見つめるのは簡単だったようだ。キーワードは、「かるた・先人・大きなおくり物・小さくて手軽い遊び道具」とでた。

「先人」・・・かるたができたのは「先人」が考えたから

「大きなおくり物」・・・筆者が大きなと言っているのは「大切な」おくりものであるということが言いたいから大事な言葉

「小さくて手軽い遊び道具」・・・かるたの特徴を言っている。

ここで大きなと小さな対比について触れてもよかったが、次時に扱う。体言止めは「かるた」でよいとすぐに一致した。そして中心文も（イ）の文に全員が決めており、要点まとめを自分たちで行わせた。

「先人たちのちえがつまった大きなおくり物であるかるた」と作ることができた。今日の授業をもとにキーワードを「中心文・キーワード・体言止め」を用いて書くことを条件とし、何が難しいのかを具体化して記入するようにした。

今日の国語の時間は中心文を見つめるのがむずかしいです。

理由は二つあります。

一つ目は、体言止めをするのがむずかしいです。

二つ目は、キーワードも見つめるのもむずかしいです。

このように今日の国語の時間は中心文を見つめるのがむずかしいです。

今日の国語の時間は、いつもよりむずかしかったです。

その理由は、中心文を、考えたり見つけたりする時、むずかしいです。

一つ目は、体言止め、文章を作る時、むずかしいです。

二つ目は、4段落の要点を作る時、むずかしいです。

三つ目は、キーワードを見つめる時、むずかしいです。

四つ目は、先人の考えを、理かいること、むずかしいです。

今日の国語の時間は、いつもよりむずかしかったです。

その理由は、中心文を、考えたり見つけたりする時、むずかしいです。

一つ目は、体言止め、文章を作る時、むずかしいです。

二つ目は、4段落の要点を作る時、むずかしいです。

三つ目は、キーワードを見つめる時、むずかしいです。

四つ目は、先人の考えを、理かいること、むずかしいです。

「かるた」指導案 第5時（本時）／全10時（検証授業公開日）報告書「授業の検証」を参照
 「かるた」指導案 第6時／全10時

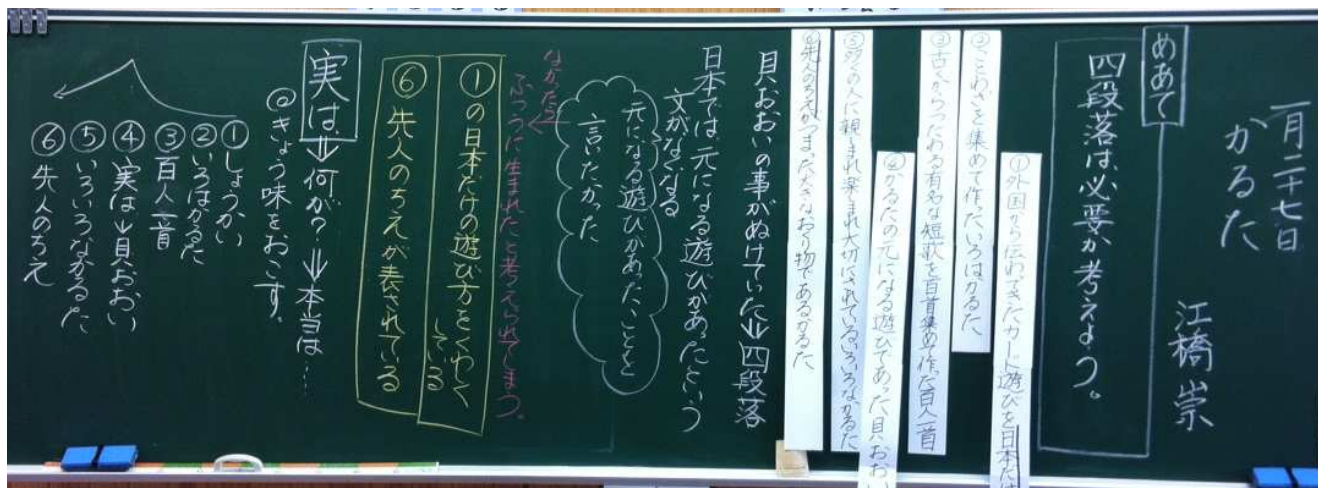
（1）本時の目標

- ・4段落は、必要かどうかを考え、筆者の意図を読み取る。

（2）授業仮説

- ・段落の必要性を問う発問を行い、それが無い文章との比較や前後のつながりに着目させれば、かるたのもとになる遊びの説明（④段落）が昔の人の知恵につながっていることに気づけるであろう。（本研究仮説2）発問の工夫
- ・「実は」という言葉における効果や意図を問うことにより、筆者の本文章における工夫を考えることができる。（本研究仮説2）発問の工夫

はじめに各段落の要点を確認する。黒板に体言止めの要点カードを貼っていくと、背中越しに子供たちが自分たちでノートを振り返る音がした。そこをまずほめた。何をすればよいのか分かってきている。①～⑥段落の内容を確認したあと、「かるた」の本文の書かれたプリント（4段落が欠如）を配った。そして黙読するようにと指示した。3分の時間を与えると、もうすぐ時間切れというぐらいから「あれっ」「なんか変？」「足りない」などのつぶやきが聞こえた。4段落がないこと気づいている児童も多い。何か気づいたことありますかと聞くと「貝おおいのことがぬけています。」という意見ともに同意する声上がる。それが4段落であることも確認する。しかし、9人が気づけなかったと正直に答えてくれた。気づかない人も多いくらいなので「4段落は必要ではありませんよね？」と揺さぶると「必要だ」という声が多い。めあてを立てて「4段落が必要かどうかを考えよう」とする。子供たちになぜ必要なのかと聞くと「日本には元になる遊びがあったという文がなくなってしまう。」と答えた。そこで、「元になる遊びの説明は、なくてもいいんじゃない」と聞くと「きっと筆者はかるたには、もとになる遊びがあったと言いたかったと思う。」と答えた。「でもわざわざ何で言う必要があるの。」と聞くと別の児童が「言わなかったらふつうに生まれたと簡単に考えられてしまう。」と答えた。これでは、まだ深めていない。そこで、「普通に生まれたと考えられてもいいんじゃない。何となくかるたが生まれたのじゃないかって思わせても」と続けるとさらに別の児童が「①段落に日本だけの遊び方にした」と述べられているので「④の段落でその詳しい説明をしないと意味がない。」や「もし、④がないのなら①もなくてもいいんじゃないか。」という意見も出た。「つまり④の段落と①の段落は響き合ってるんだね」とまとめる。そしてほかに響き合っている段落はないだろうかと問い、プリントの裏（全文掲載）を3分で黙読させる。しかし、見つけれられないようである。一部の児童は気づいているようだ。そこで、「もともと貝おおいって昔の遊びなんだよね？どうして昔のことを言うんだらうね？」と話すと「分かったー！」と一斉に手が挙がった。「⑥の段落の先人の知恵」と響き合っているという意見が出され皆が賛成する。①と⑥とのつながりを四角で囲んでまとめた。これは、授業の



まとめとして書く活動につなげる内容を明確にするためである。

最後に「実は」という言葉の効果考えた。子供たちに「実は」と言われるとどういう気持ちになるかを問うと「何が?」と聞きたくなると答えた。さらに「本当は・・・」という感じだという。好奇心をそそるということや興味を起こさせるという言葉が出てこないようなのでこちらから「興味をおこす」書き方であることをまとめる。そして①～⑥までの流れが、①②③のかるたの平板な説明から「実は」の④によって興味を引き立て⑥の先人の知恵のすばらしさにつないでいるというまとめを行った。

今日のまとめの書く作業では、「私は、4段落は必要だと思う。その理由は、() つある。一つは、・・・二つ目は・・・である。このように私は、4段落は必要だと思う。」という形式で聞くことを口頭で伝える。板書を参考に2項目の理由をまとめる児童がほとんどであったが、自分なりに言葉を変えて表現する児童も見られた。このように4段落が必要かどうかに着目させることでその段落の働きが①や⑥に反映されていることを子供たちが見つけ出すことができたと思う。

「かるた」指導案 第7時／全10時

(1) 本時の目標

- ・ 結論の意味を考え、文を再度読み直し、筆者の主張をつかむ。

(2) 授業仮説

- ・ 対比関係に気づかせ、かるたが小さいか大きいかの視点で全文を読み戻す作業を行えば、「大きいおくり物」を各段落から導き出せ、筆者の説明の工夫に迫れるであろう。(本研究仮説2)
- ・ 授業をまとめる場で、本時の学習がどうであったかを述べ、その根拠の数を明記し、その理由を順序良く書かせることで、自分の判断や評価による思考を促すことができる。(本研究仮説3)

本時は4の段落の想起から入った。4の段落が、貝おおいの説明で先人のちえであり、日本での遊び方が工夫される元になったものであることを確認した。筆者の伝えたいことを考えようと投げかけ、めあてを書いた。筆者の伝えたいことは、どの段落に書かれているのかを問うと⑥段落と答えたので黒板の端に⑥段落の中心文を書く。ここで今回の授業は見開きでノートを使っていく事を確認した。⑥段落を読み、何かこの文を読んで気づくことはないか隣同士で1分間話し合わせた。その結果「小さい手軽な遊び道具と書いてあるのに、けれども・・・と書かれている。」と答える児童に対し、「けれどもって反対の文が続くね。」と返した。別の児童が「小さい道具と大きなおくり物」と反対であることを指摘した。ここで「対比」という言葉を教えた。次に「おくり物」とは何かを考えさせると「誰かにわたす」と答えたので「誰が誰に」と板書するとすぐに「先人が」と答えた。誰については「現在」という答えがでた。しかし、「現在」は人でないので「現在の人々」という意見が出た。さらに「私達」という言葉が出たので板書した。

こ の よ う に ⑥ 段 落 は ひ つ よ う で あ る と 思 う	二 つ は 、 ⑥ 先 人 の ち え が 表 さ れ て い る か ら で す	る が は 、 ① の 日 本 だ け の 遊 び 方 も く わ し く し て い	そ の 理 由 は 、 ② つ あ る の で あ る	私 は 四 段 落 は ひ つ よ う で あ る	こ の よ う な に い は れ て い る か ら で す	二 つ は 、 ⑥ 先 人 の ち え が 表 さ れ て い る か ら で す	一 つ は 、 ① の 日 本 だ け の 遊 び 方 も く わ し く し て い	そ の 理 由 は 、 ② つ あ る の で あ る	私 は 四 段 落 は ひ つ よ う で あ る
---	---	--	--	---	--	---	--	--	---

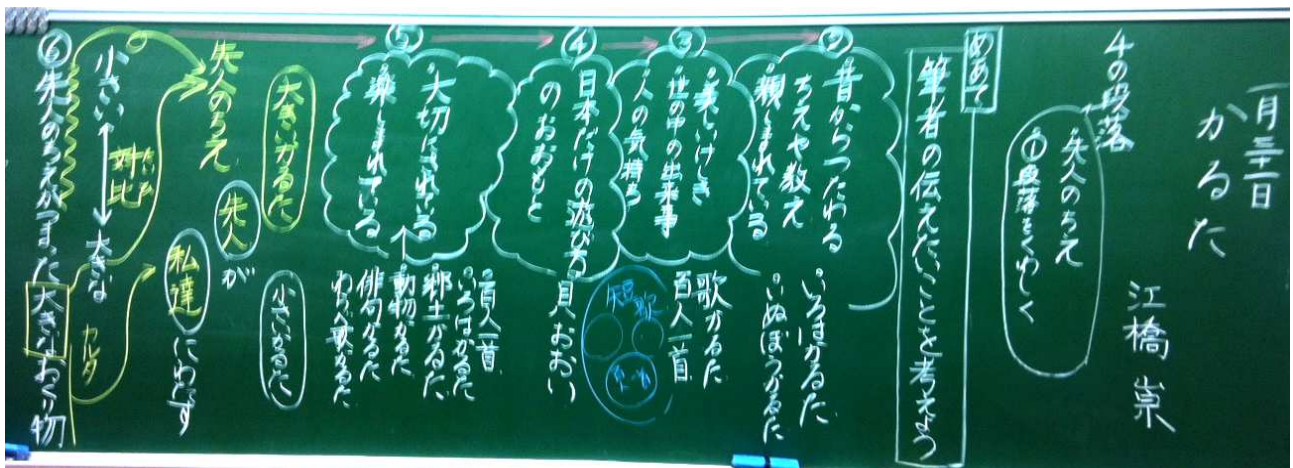
ここで「どうしてかるたは大きいのか」とたずねると、「先人のちえがつまったものだから」と一人



の児童が答え、他の児童も賛成していた。「じゃあ、かるたって大きいのか？小さいのか？」と聞くと、⑥の段落を引用して一人の児童が「手軽な遊びとして小さいけど、先人の知恵が詰まっているっていう意味では大きい」と答えてくれた。「小さいけど大きいんだね。」と返すと、自信無げな笑いをみんなしていた。しかしこの発言をもとに、「手軽な遊び道具として、物としてのかるたが小さいんだね。昔の人の知恵がつまったっていう意味では大きい。」とし、黒板に上に「大きいかるた」下に「小さいかるた」として、これから読んできた全部の段落に「大きなかるた」と「小さなかるた」があるか見ていこうとつながげた。

⑤段落をみんなで音読した後に、小さなかるたがこの段落にあるかを聞くと、「動物かるたや俳句かるた」などが出て、それに付け足すように「郷土かるた」がでた。さらに「いろはかるた・百人一首」付け加えられた。大きなかるたを聞くとあまり反応がない。ここで大きなかるたは、「先人の知恵」が分かるものであったことを振り返らせると「大切にされている・楽しまれている」と意見が出た。ここでいう大きなかるたは、具体的な形をしていない。先人の知恵によって伝えられているものが現在の人々にとって価値あるものにつながられていることが分かる状態を見つける事であり、ここは非常に難しいと思われた。しかし、「大切にされている」ことや「楽しまれている」ことは、物体としてのかるたが私たちにとって大きな価値となっている状況をよく読んでくれたと思う。「小さい⇔大きい」という対比が、文を異化して見るように促しているとも考えられる。さらに『親しまれている』は、百人一首やいろはかるたのことであり、⑤段落に特別に述べられていることではないのでここに書いてよいのか分からない。」という発言が出た。そこで、③や②を読んでそこに「大きい」かるたとして書かれていればそこでまとめることにした。

④段落に進むと「小さい」は、すぐに貝おおいであることが分かった。しかし、この段落には、「かるたのルーツ」という言葉がなく子供たちはどう表現していいか困っているようであった。しかし、



「先人の知恵がわかるころ」が「大きいかるた」であったことを再度確認すると、「日本だけの遊び方が工夫された」という部分であるという意見が出た。何名か賛成という発言があった。こちらから「日本だけの遊び方のルーツ、もしくはおおもとですね」と付け足した。「ルーツ」はこのクラスの児童にとって聞きなれない言葉であるようだ。

③の段落は、小さいかるたは、百人一首とすぐに決まった。一人の児童が「美しい景色・世の中の出来事・人の気持ち」が「大きいかるた」であると発言した。これに対して賛成意見が多かったのであるが、一人の児童が「どうしてこれが先人の知恵と関係あるのか分からない」と発言した。これに対し、「昔起こったことや昔何が起こったかを今に伝えようとした」のだと説明する児童がいた。「人

