

鹿児島県総合教育センター  
平成25年度長期研修研究報告書

研究主題

伝え合う力を活用して読む能力を育成する国語科学習指導の在り方  
—説明的文章を教材とする単元の指導を通して—

鹿児島市立春山小学校  
教諭 永田 洋一

## 目 次

<b>I 研究主題設定の理由</b> . . . . .	1
<b>II 研究の構想</b>	
1 研究のねらい . . . . .	1
2 研究の仮説 . . . . .	1
3 研究の計画 . . . . .	1
<b>III 研究の実際</b>	
1 研究主題に関する基本的な考え方	
(1) 本研究における伝え合う力とは . . . . .	2
(2) 「伝え合う力を活用して読む能力を育成する」とは . . . . .	2
2 伝え合う力に関する分析と考察	
(1) 伝え合う力に関する教師の実態調査 . . . . .	3
(2) 伝え合う力に関する児童の意識調査 . . . . .	3
(3) 伝え合う力と五つの言語意識 . . . . .	4
3 伝え合う力を活用して読む能力を育成する国語科学習指導の構想	
(1) 伝え合う力を活用した「読むこと」における単元の学習過程 . . . . .	5
(2) 一単位時間における五つの言語意識を表出させるための手立て . . . . .	5
(3) 伝え合いの評価 . . . . .	9
4 検証授業Ⅰにおける検証	
(1) 検証授業Ⅰの単元名及び実施学年等 . . . . .	10
(2) 検証授業Ⅰで身に付けさせたい読む能力 . . . . .	10
(3) 検証授業Ⅰの内容 . . . . .	10
(4) 検証授業Ⅰの実際 . . . . .	11
(5) 分析の考察 . . . . .	14
(6) 検証授業Ⅰの成果 . . . . .	15
(7) 検証授業Ⅰの課題とその原因 . . . . .	15
5 検証授業Ⅱにおける検証	
(1) 研究の改善の方向性 . . . . .	16
(2) 検証授業Ⅱの単元名及び実施学年等 . . . . .	16
(3) 検証授業Ⅱで身に付けさせたい読む能力 . . . . .	16
(4) 検証授業Ⅱの内容 . . . . .	16
(5) 検証授業Ⅱの実際 . . . . .	16
(6) 分析の考察 . . . . .	26
(7) 検証授業Ⅱの成果と課題 . . . . .	27
<b>IV 研究のまとめ</b>	
1 研究の成果 . . . . .	28
2 今後の課題 . . . . .	28
<b>※ 引用・参考文献</b>	

## I 研究主題設定の理由

高度に情報化・国際化が進む今日の社会で、日常生活に生きて働く国語の力を育むために、平成10年、学習指導要領において新たに伝え合う力が目標に付け加えられた。伝え合う力は、小学校学習指導要領国語科解説編で「人間と人間との関係の中で、互いの立場や考えを尊重し、言語を通して適切に表現したり正確に理解したりする能力」とされており、各領域の能力と有機的な関連を図りながら指導され、それらの領域の目標達成を促進する力であると捉えている。

しかし、伝え合う力に関する指導について振り返ってみると、特に説明的文章を教材とする「読むこと」の単元において課題があることが明らかになった。

例えば、単元「読み物紹介をしよう」では、友達に科学的読み物の要約文を紹介する・紹介されるという一方向的な表現活動はできたが、友達の立場や考えを受け止め、自分の考えを明確にした上で表現し合う姿は少なく、学級全ての児童が、「中心となる語や文を捉え要約すること」といった単元の目標を達成するには至らなかった。

これは、「何のための伝え合う活動なのか。」という表現することの意義を、教師も児童も明確にもたないままの活動に終始していることや、「どのようにして伝え合えば、一人一人の読みが深められるのか。」ということについての指導が曖昧になっていたことなどが原因なのではないかと考えた。このことから、説明的文章を教材とした学習過程において、グループにおける伝え合う活動の具体化を図り、単元の目標達成のために、伝え合う力を活用させる必要があると考えた。

そこで、説明的文章を教材とする単元の指導において、読む能力の育成に有効な伝え合う力の要素を分析し、伝え合う力を活用した課題解決の過程を明らかにするとともに、それに沿った学習指導法を工夫すれば、読む能力を育成できるのではないだろうかと考え、本主題を設定した。

## II 研究の構想

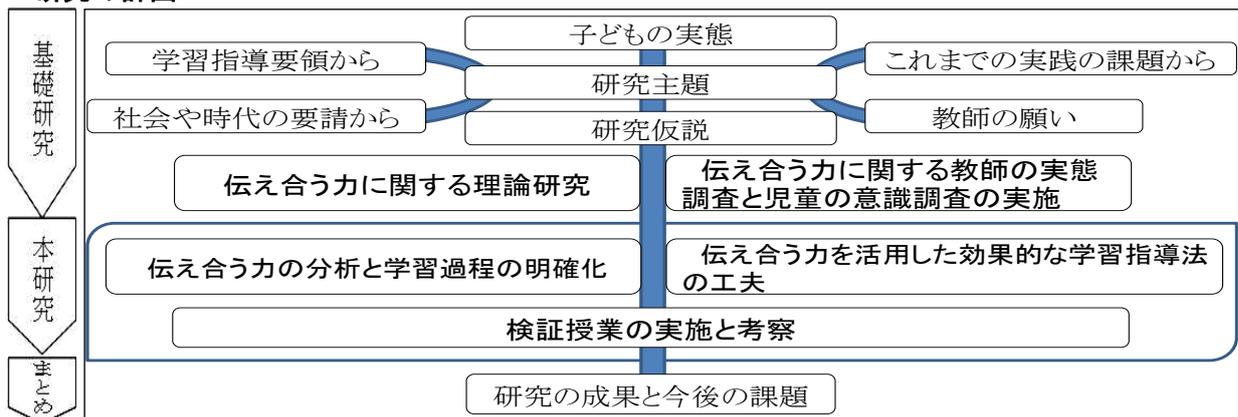
### 1 研究のねらい

- ア 児童と教師を対象とした実態調査や意識調査から、伝え合う力の活用に関する指導上の課題について明らかにする。
- イ 「読むこと」の領域における有効な伝え合う力の要素を分析する。
- ウ 伝え合う力を活用した課題解決の過程を明らかにする。
- エ 課題解決の過程における、効果的な学習指導法の工夫について明らかにする。

### 2 研究の仮説

説明的文章を教材とする単元の指導において、読む能力の育成に有効な伝え合う力の要素を分析し、伝え合う力を活用した課題解決の過程を明らかにするとともに、それに沿った学習指導法を工夫すれば、読む能力を育成できるのではないだろうか。

### 3 研究の計画



### Ⅲ 研究の実際

#### 1 研究主題に関する基本的な考え方

本研究は、説明的文章を教材とする「読むこと」の指導において、伝え合う力を活用することによって読む能力の育成を目指すものである。

まず、学習指導要領、参考文献等で、伝え合う力の要素を分析した。次に、その分析に基づいて、伝え合う力を活用する際に重要な意識を「五つの言語意識」と仮定した。そして検証授業において、仮定した五つの言語意識を表出させるための手立てをとった。さらに伝え合う活動における児童の発言の記録と分析を行うことで、課題解決の過程においてどのように伝え合う力が作用しているのかを検証し、効果的な学習指導法の工夫を捉えることとした。

##### (1) 本研究における伝え合う力とは

本研究においては、伝え合う力を「『話すこと・聞くこと』、『書くこと』、『読むこと』の三領域と、『伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項』の全てにおいて、各領域の能力と有機的な関連を図りながら指導され、それらの領域の目標達成を促進する力」(図1)と捉え、研究を進めることとした。

伝え合う力は、音声言語、文字言語、非言語の表現によって発揮されると考えられるが、本研究においては伝え合う力の分析の対象を、伝え合う活動の場面における児童の発言

とした。それは、特にグループにおける伝え合う活動の場面においては、児童が音声言語を用いて読みを深め、課題解決を図るための過程が表出すると考えられるためである。

##### (2) 「伝え合う力を活用して読む能力を育成する」とは

田近(2013)は、読みの学習過程の中で「多様な個の読みの相互交流」<sup>※1)</sup>を位置付けている。これは、児童一人一人に確立されたと思われる読みが、他者との交流を経て自分の読みに帰る過程で、互いの矛盾点、問題点等に気付き、一人一人の読みの更なる深化が図られるとしている。

つまり、「伝え合う力を活用して読む能力を育成する」とは、図2のように、児童が互いの立場を尊重し

合う関係性の中で、一人一人が表現された内容や事柄を読み、自分なりの意見や感想を、他者と音声言語によって表現し合うことを通して、他者の考えの良さや、自分との読みの違いに気付いたり、叙述を再度確かめたりすることができ、表現された内容や事柄に対する理解を一層深めることができるということである。

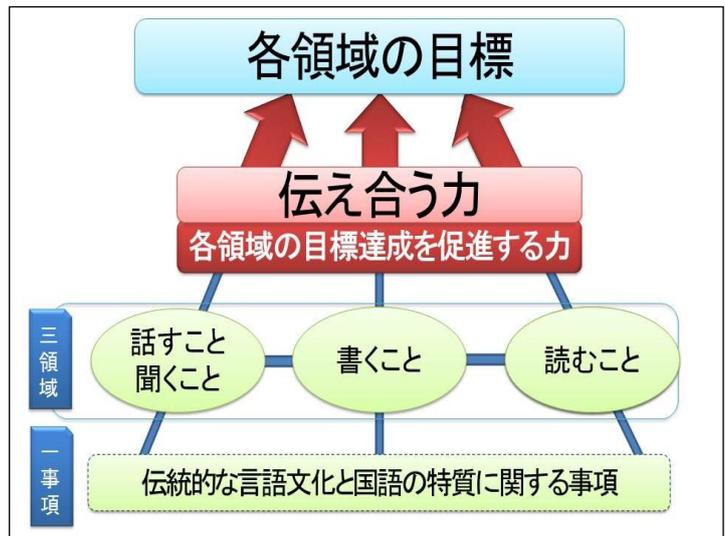


図1 伝え合う力と三領域一事項との関係

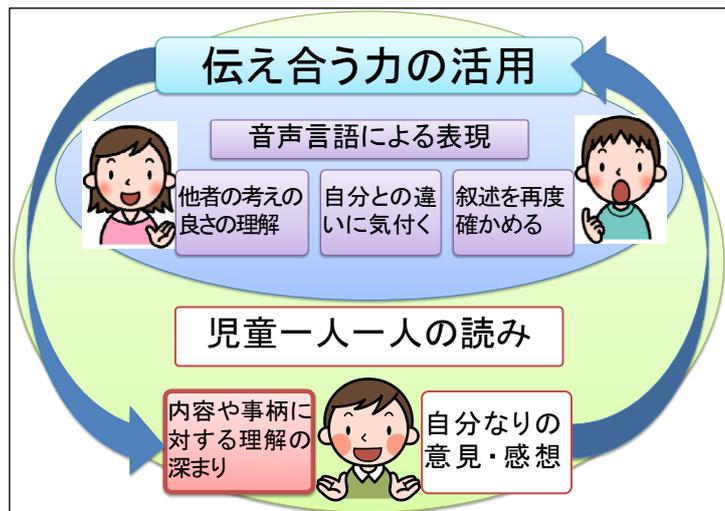


図2 伝え合う力の活用と読む能力の育成

※1) 田近洵一 著 「創造の〈読み〉新論」 平成25年 東洋館出版社

## 2 伝え合う力に関する分析と考察

調査名	実施時期	調査対象	調査方法
教師の実態調査	平成 25 年 6 月 11 日	鹿児島市立春山小学校 11 人	質問紙法
児童の意識調査	平成 25 年 6 月 11 日	鹿児島市立春山小学校 5 年 58 人	質問紙法

### (1) 伝え合う力に関する教師の実態調査

伝え合う活動に関する教師の実態調査の結果を図 3 のようにまとめた。

調査①より、「伝え合う活動を授業に設定することが必要」と考えている教師は 100% であるのに対し、実際に授業で「伝え合う活動を設定している」と答えた教師は約 80% にとどまった。このことから、伝え合う活動の方法を具体化するとともに、指導計画及び一単位時間の授業展開において、どの過程に伝え合う活動を位置付ければよいかを明らかにする必要があると考える。

調査②より、話す際の体の向きや音量など、基本的な学習態度に関する指導については、全ての教師が実施して

いた。一方、「相手の発言内容を捉えた上で意見や質問を返す」など、伝え合う活動における言語表現の指導に関する実施状況は低いことが分かった。このことから、非言語の指導にとどまらず、伝え合う力を活用させるための、言語表現の指導方法を明らかにする必要があると考える。

また、調査③より、全ての教師が伝え合う活動における評価の必要性を感じてはいるが、実際の伝え合う活動において「児童が何をどのように伝え合ったかを評価している」との回答は約 70% にとどまっていた。その理由としては、グループにおける伝え合う活動を評価することの困難さや、伝え合う活動を行っても、評価に至らない場合があることが挙げられていた。したがって、グループの伝え合う活動において効率的に評価できるようにするための指導法を明らかにする必要がある。

### (2) 伝え合う力に関する児童の意識調査

説明的文章を読んだ直後に自分なりの意見や感想を伝え合う活動場面を想定し、直前の発言者の内容をどのように捉え、発言するかを調査した。表 1 の①より、6% の児童が、自分の考えを述べるだけでなく、児童 A の発表内容を意識した言語表現をした上で、自分の意見を伝えることができている。児童 B は、児童 A の感想を一度受け止め、自分の感想を改めて述べている。これは「感想を発表し合う」という話題に沿った発言であるとともに、児童 A の感想につ

いても見解を述べることで、児童 A と自分との考えの違いや伝え合う前の自分にはなかった新たな読みにも気付くことができている。一方、表 1 の②で示すように 94% の児童は、話題に沿った発言はできていても、児童 A の発表内容を自分なりに受け止め、児童 A を意識した発言

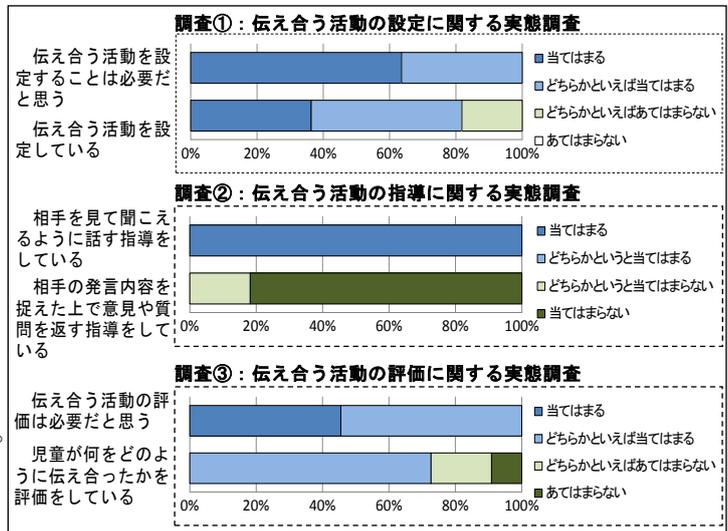


図 3 教師における実態調査

表 1 他者の発表直後の発言

○ 児童 A の発表 「材料と道具が詳しく書けていると思います。」	
① 児童 A の発表と関連した内容の発言 〈発表例—児童 B〉 「児童 A さんは、『材料と道具が詳しく書けていた。』と言いましたが、それよりも私は作り方がとても詳しくて分かりやすいと思いました。」	6%
② 児童 A の発表と関連付けることができなかった発言	94%

をすることはできなかった。これは児童Bのような「それよりも私は」と自分の立場を明確にする意識や「作り方」という根拠を表す言語表現が不足していると考えられる。

図4は、「説明的文章の学習で伝え合うことは、どのような効果があるか」ということについて調査したものである。最も多かったのは「友達との関係性の改善」に関する回答で31%である。一方、「考えの深まりや新たな理解」に関する回答は17.2%であることから、伝え合う活動は、課題を解決するための活動として捉えられていないことが分かる。そこで、伝え合う活動によって、当該単元における課題が解決され、読む力が育成されることを実感できるような指導の在り方を、明らかにする必要があると考える。

設問:説明的文章の学習で伝え合うことは、どんな効果(いいこと)がありますか。	
自由記述による回答	%
・ 友達と仲良くなれる。 ・ 友達とコミュニケーションをとることができる。 ・ 相手の気持ちが分かる。 ・ 自分の気持ちが相手に分かる。	31.0
・ 分からない。 ・ 無回答	27.5
・ 自分の考えが深まる。 ・ 気付かなかったことが分かるようになる。	17.2
・ その他(「気分が良くなる」、「自分のためになる」等)	24.3

※ 同じような表現(「信頼が深まる」、「友達と仲良くなれる」等)はまとめて示す。

図4 伝え合うことの効果についての意識調査

(3) 伝え合う力と五つの言語意識

伝え合う力を活用するにあたっては、当該学年までに習得している三領域一事項における能力を有機的に関連付ける必要がある。そのためには、伝え合う力を活用する目的や相手、場に応じる意識をもたせることが重要であると考えた。小森(2006)は、「伝え合う力を高めるために、目的意識、相手意識、方法意識、状況意識、評価意識など、『五つの言語意識』を明確にすることが必要」<sup>※2</sup>としている。本研究では、この五つの言語意識を「伝え合う力」を活用するための要素と仮定し、課題解決の過程に位置付けようと考えた。そこで五つの言語意識と、伝え合う活動の場に表出していると考えられる言語意識を表2のように分類した。特に目的意識は、指導事項、単元を貫く言語活動と関連付けて設定した伝え合う活動と密接に関連していると考えられ、単元を構想するにあたって、重要な要素であると捉えた。

表2 五つの言語意識の分類

五つの言語意識		伝え合う力として表出すると考えられる言語意識
目的意識	〈なぜ伝え合うのか〉 <b>指導事項と関連</b>	○ 文章の内容を的確に押さえて要旨を捉えるため。 ○ 事実と感想、意見などとの関係を押さえるため。 ○ 自分の考えを明確にしながら読むため。
	〈何を伝えるのか〉 <b>単元を貫く言語活動と関連付けて設定した伝え合う活動と関連</b>	○ リーフレット等にした内容。 ○ 手紙等にした内容。
相手意識	〈誰と伝え合うのか〉	○ グループのメンバーと。 ○ 教師と。
	〈誰のために伝えるか〉	○ 筆者に。 ○ 学級・異学年の児童(全校児童等)に。
方法意識	〈どのようなものによって伝え合うのか〉	○ リーフレット等で。 ○ 手紙等で。
	〈どのような言語表現で伝え合うのか〉 <b>言語活動例と関連</b>	○ 意見・感想・説明・理由・質問・疑問・共感・助言・付け加え・称賛等。
状況意識	〈いつ・どこで・どのような学習形態や状況で伝え合うのか〉	○ 授業中に、設定した時間内に(時間的状況)。 ○ 教室、図書室等で(場所的状況)。 ○ ペアで、4人グループで(人数的状況)。
評価意識	〈伝え合うことで自分の表現や理解がどの程度できたか〉	○ 読みは深まったか。 ○ 内容はどのくらい伝え合えたか。 ○ 順序どおり伝え合えたか。 ○ 話し手にも聞き手にもなれたか。

※2) 小森茂 著 「生きる力を育てる国語科・伝え合う力を高める感想交流学习」 平成11年 国土社

### 3 伝え合う力を活用して読む能力を育成する国語科学習指導の構想

#### (1) 伝え合う力を活用した「読むこと」における単元の学習過程

学習指導要領解説「国語科改訂の趣旨」で述べられている「日常生活に生きてはたらく」国語の能力を育成するためには、日常生活の言語活動において、どのような意識をもつことが課題の解決につながるかを明らかにする必要がある。そのことを、国語科の学習指導における課題解決の過程と結び付けることで伝え合う力を活用して読む能力を育成することができる。このような考え方にに基づき、単元の学習過程に、児童に表出させたい主な言語意識を位置付けるとともに、児童が無理なく伝え合う力を活用できるように、**図5**のように、各過程における伝え合う活動を明確化した。

過程	言語意識	単元名「説明の工夫をとらえ、考えたことを手紙で伝えよう」
つかむ	目的意識	〈学習目標「筆者に手紙を書く」を設定する〉 読んで分かったことや、自分の意見を筆者に伝えたいなあ。 意見・感想の伝え合い
みとおす	相手意識	〈学習計画を設定する〉 筆者が喜んでくれるようなものや、筆者の役に立つものを伝えたいなあ。 分類・整理する伝え合い
しらべる	方法意識	〈観点に沿って読む〉 気象予報士の筆者だったら、天気に関する鹿児島のことわざを知りたいはずだ。 選択する伝え合い
ふかめる	状況意識	〈説明の工夫を捉える〉 筆者のように、鹿児島のことわざを一覧表にして手紙を添えて伝えてみよう。 結論を出す伝え合い
いかす	評価意識	〈交流する〉 手紙に、何をどのように書けば、筆者に役立つものが伝えられるかな。 意見(推敲)・感想の伝え合い

※主教材：第5学年「天気を予想する」の例  
□：各過程における伝え合う活動

図5 伝え合う力を活用した単元の学習過程

#### (2) 一単位時間における五つの言語意識を表出させるための手立て

一人一人の読みによって得た考えを、グループや全体における伝え合う活動で述べ、課題解決を図るためには、伝え合う際の具体的な方法を身に付けさせる必要があると考えた。そこで、五つの言語意識と単元の目標とがどのように関わっているか、その関連性を十分に吟味した上で、一単位時間における五つの言語意識を表出させる手立てを明確化した。ここでは特に**図6**のように、単元の「しらべる・ふかめる」学習過程に対応した手立てを示す。

学習過程	五つの言語意識	一単位時間における五つの言語意識を表出させるための手立て
つかむ	ア 目的意識	(7) 単元を貫く言語活動と関連付けて設定した伝え合う活動 (4) 話題設定の工夫
みとおす	イ 相手意識	(7) 言語表現の価値付け
しらべる	ウ 方法意識	(7) 言語表現と言語活動例との関連の明確化 (4) 伝え合う活動における言語表現の想定 (9) 言語表現カードの作成と活用 (5) 「伝え合いの手引き」の作成と活用
ふかめる	エ 状況意識	(7) 4人～5人のグループ構成と役割 (4) 伝え合う活動における時間設定
いかす	オ 評価意識	(7) ネームカードと補助黒板を活用した観点別の自己評価 (4) 振り返りカードの活用

図6 一単位時間における五つの言語意識を表出させるための手立て

##### ア 目的意識を表出させるための手立て

###### (7) 単元を貫く言語活動と関連付けて設定した伝え合う活動

本単元を学習する目的意識を明確にするため、単元を貫く言語活動と関連付けて、伝え合う活動を設定した。検証授業Ⅰでは「生き物は〇〇リーフレットを書いて発表する」を設定し、筆者の主張に対する自分なりの考えをリーフレットの表題に表し、筆者の考えをどのように捉えたかを発表するという活動を行った。また検証授業Ⅱでは「筆者に手紙を書いて読み合う」言語活動を設定し、筆者の説明の工夫に対する自分なりの考えや、述べられている事実や筆者の意見についてどのように考えたかを手紙に書き、読み合うという活動を行った。このことによって、目的意識の明確化を図り、伝え合って読む必然性をもたせられると考える。

(イ) 話題設定の工夫

伝え合う活動の結論を明確にするために「筆者の主張はどの段落にあるか」、「要旨を捉えるためのキーワードはいくつあるか」など段落の場所やキーワードの数を問う話題を設定する。そのことによって、児童が自分の考えにこだわりをもち、様々な言語表現を行う過程で一つの結論にたどり着くことができると考える。また、話題は伝え合う活動において複数設け、スモールステップで伝え合う活動を行わせる。このことで、課題を段階的・効果的に解決できると考える。

イ 相手意識を表出させるための手立て

(ア) 言語表現の価値付け

相手意識を表出させるためには、児童が相手の発言を聞き、その発言に応じて適切な言語表現が行われた際に、言語表現の価値付けがなされることが重要であると考え。そこで図7に示すように、伝え合う活動をビデオで振り返り、本時の伝え合う活動の見直しをもたせる過程（みとおす）や、伝え合う活動の実際の過程（しらべる・ふかめる）において、児童が「意見」や「理由」と考えられる発言を行った際に、教師が『「意見」を的確に伝えることができました。』『「理由も言うことができています。』と児童の言語表現を改めて取り出し、評価する発言を行うとともに大判の言語表現カードを補助黒板等に貼付するようにした。

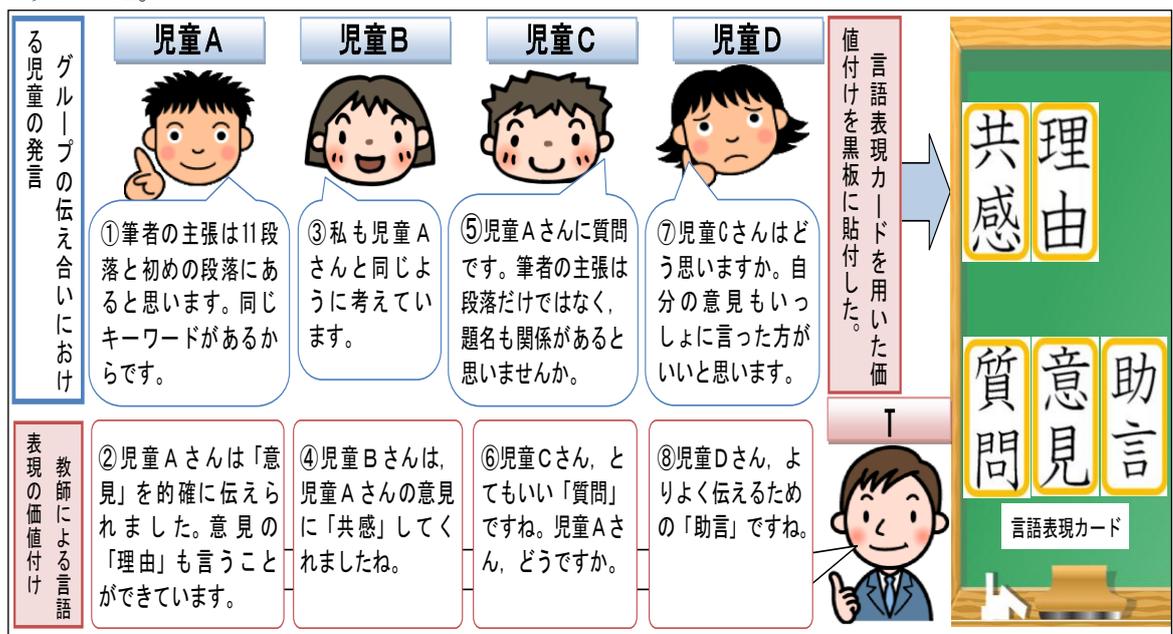


図7 言語表現の価値付け

ウ 方法意識を表出させるための手立て

児童は国語科の全領域において、当該学年に至るまでの間、様々な言語活動を経験してきている。このような経験は、「どのような言語表現によって伝え合うか」という方法意識として身に付いており、生きて働く国語の力として様々な場面に表出していると考え。説明的文章を教材とする単元の指導においてもまた、方法意識を意図的に表出させれば、伝え合う力の活用が促されるのではないかと考えた。

(ア) 言語表現と言語活動例との関連の明確化

伝え合う力を活用して読む能力を育成するためには、伝え合う活動の場において自分の立場を端的に示す言語表現が必要であると考えた。そこで、表3に示すように小学校学習指導要領第2章第1節国語の「話すこと・聞くこと」における言語活動例を参考に、「意見」、「感想」、「説明」等の言語表現が、どの学年で活用されているかを明らかにした。

表3 言語表現と「話すこと・聞くこと」の言語活動例との関連

言語表現	言語活動例		
説明理由※	(第1学年及び第2学年)ア ○ 事物の「説明」や経験の報告をしたり、それらを聞いて感想を述べたりすること。	(第3学年及び第4学年)ア ○ 出来事の「説明」や調査の報告をしたり、それらを聞いて意見を述べたりすること。	(第5学年及び第6学年)ア ○ 資料を掲示しながら「説明」や報告をしたり、それらを聞いて助言や提案をしたりすること。
質問※ 疑問	(第1学年及び第2学年)イ ○ 「尋ね」たり応答したり、グループで話し合っって考えを一つにまとめたりすること。	(第3学年及び第4学年)イ ○ 「疑問」に思ったことを調べて、報告する文章を書いたり、学級新聞などに表したりすること。	
意見 付け加え	(第3学年及び第4学年)ア ○ 出来事の説明や調査の報告をしたり、それらを聞いて「意見」を述べたりすること。	(第3学年及び第4学年)イ ○ 学級全体で話し合っって考えをまとめたり、「意見」を述べ合っったりすること。	
感想	(第1学年及び第2学年)ア ○ 事物の説明や経験の報告をしたり、それらを聞いて「感想」を述べたりすること。		
助言	(第5学年及び第6学年)ア ○ 資料を掲示しながら説明や報告をしたり、それらを聞いて「助言」や提案をしたりすること。		
推薦	(第5学年及び第6学年)ウ ○ 事物や人物を「推薦」したり、それを聞いたりすること。		
共感	(第1学年及び第2学年)ア ※小学校学習指導要領解説より。 ○ 話し手の思いや願いに「共感」しながら聞き、感想をもつこと。		

※「理由」…説明の際に必要な言語表現であると考えた。「質問」…「尋ねる」の言い換え。

(イ) 伝え合う活動における言語表現の想定

説明的文章を教材とする「読むこと」の単元において、表3のように言語表現が活用される伝え合う活動を想定することによって、どのような手立てが有効かを考察することができる。以下が、言語表現を活用した伝え合う活動の想定である。

〈言語表現を活用した伝え合う活動の想定〉	
T	筆者の主張は、どの段落にあると思いますか。
C1	筆者の主張は、最初の段落にあると思います(説明)。なぜなら筆者が言いたいことは、最初の段落に表現されていたからです。
C2	C1にアドバイスがあります(助言)。最初の段落に注目するのはとてもいいと思いました。でも、最後の段落も読んだ方がいいと思います。なぜなら、最後の段落でもう一度同じ言葉が書かれているからです。

この伝え合う活動の想定からC1は、「説明」という言語表現を行うことで、これまでの「頭括型」の学習経験と教材文の文章構成を関連させ、自分の考えを明らかにして読むことができている。また、C2は、C1の発言を受け止め、自分の読みと比較した上で、C1とは別の観点で読むことの必要性を「助言」することができている。このことでC1は新たに「双括型」の文章構成に気付くことができ、教材文に対する自分の考えをさらに深めることができると推察される。このことから、当該学年までに習得してきた言語表現を想起させ、適切に使用させるための手立てが必要であると考えられる。

(ウ) 言語表現カードの作成と活用

(ア)で述べたように、当該学年までに習得してきた言語表現を適切に想起させるとともに、(イ)で想定したような言語表現を活用した伝え合う活動ができるように、「言語表現カード」を作成した。これは、発表力の高い児童の意見に左右されるなど、思考が安易に偏ってしまうことがないようにするためでもある。具体的な活用方法としては、それぞれのグループの机上一組の言語表現カードを並べ、グループの中央部には画用紙で作成した枠組みを準備する(図8)。児童は発言する際に言語表現カードを選択し、発言が終わったら、グループの中央部の枠内に言語表現カードを置くことができる。一度使われた言語表現であっても、何度でも用いることができるが、画用紙の枠の上には使われていない言語表現カードが残されることになり、どのような言語表現が不足しているかが視覚化されるのである。

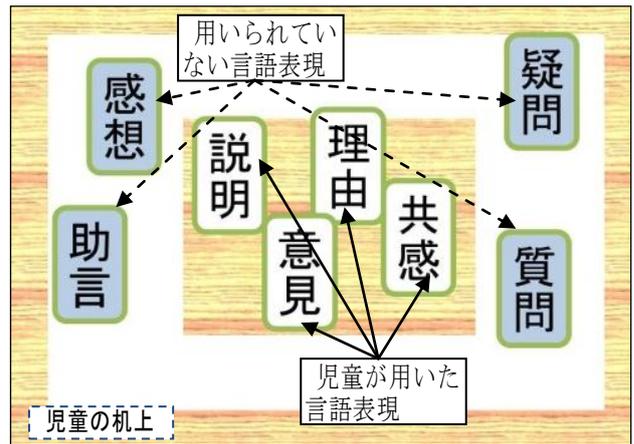


図8 言語表現カード

(エ) 「伝え合いの手引き」の作成と活用

伝え合う力の活用を図る言語表現カード等の使い方を指導するために、「伝え合いの手引き」を作成した(図9)。この手引きを毎時間携帯し、確認させながら伝え合う活動を行うことで、双方向的な言語表現ができると考えた。この手引きには、伝え合う活動に関すること以外に、メモのコツ、段落の要点のまとめ方、説明的文章の学習の手順を示している。さらに、当該学年までの説明的文章教材を系統的に示し、これまでに習得したものを想起し、伝え合う活動に活用できるように工夫した。

**もうすぐ頂上だ!**

**説明的文章「生き物は円柱形」の学習の手順**

【一人で】

- ① はん読を聞く…聞く+キーワードのメモ
- ② 音読
- ③ 意味調べ…国語辞典、漢字辞典で
- ④ もく読…書きこみ  
共感(なるほど・分かる)・ぎ問(どう)

**説明的文章の学習の手順**

- ⑤ 読み終わりの要約をつかむ
- ⑥ 意味段落に分ける…筆者の伝え方の工夫をつかむ
- ⑦ 要旨(筆者の主張)をつかむ(一文で)
- ⑧ 筆者に対する自分の考えをもつ

**伝え合いの手引き**

①伝え合いの手順

- (1) 話題は「〇〇について」です。
- (2) 時間は「◇分」で伝え合います。
- (3) 言語表現カードを持ちます。
- (4) 発言のときに言語表現カードを机の上に置きます。
- (5) 発言者に対して意見や質問をします。このとき、(4)と同じように言語表現カードを机の上に置きます。
- (6) 結論が出るまで(1)～(5)を繰り返します。
- (7) 結論を「◆◆」とします。

②伝える技

- 1 話し手が使う言語表現カードの意味  
「説明」…ことからの意味を分かるようにとき明かすこと。  
「理由」…その結果が生じたわけ。  
「意見」…ある問題についての自分の考え。

〈言語表現カード(意見と理由)を使った伝え合いの例〉  
わたしは〇〇だと思います【意見】。なぜかというところ、◆ページの▲行目を見てください。ここに◇と書いてあるので◇〇と考えました【理由】。

**伝え合いの手引き**

- 1 メモをとる
- 2 聞き手が使う言語表現カードの意味  
「共感」…人の思いや考えとまったく同じように感じたり理解したりすること。  
「質問」…ぎもんや理由を聞いたこと。それが何であるか分からないこと。  
「助言」…まごころをもって人の欠点を取り出して示し、教えてあげること。  
「付け加え」…かたわらから言葉をそえること。  
「感想」…心にうかんだ思い。
- 3 空白の言語表現カード  
自分が思いついた言語表現があれば書くことができる。うらに意味も書くこと。

**段落の要点のまとめ方**

- ① 「キーワード」結論(筆者の主張)と関係のある言葉をさがす
- ② 「キーセンテンス」結論と関係のある「一文」をさがす。
- ③ 「題名」と関係のある言葉をさがす。
- ④ 「くりかえし」の言葉をさがす。

「ウナギのなぞを追って」(4年)  
◎作品の要約  
◎科学読み物の紹介

「大きな力を出す」(4年)  
◎はじめと終わりの段落に結論(筆者の主張)  
◎事実と解説  
◎筆者に対する共感・ぎもん

「アブとルーズで伝える」(4年)  
◎表・グラフとの対比・対応  
◎段落の要点

「ありがたの行列」(3年)  
◎意味段落 はじめ・中・おわり  
◎段落の要点  
◎おわりの段落に結論(筆者の主張)

「すがたをえたる大豆」(3年)  
◎接続語「まず」「次に」「また」「さらに」「しかし」「でも」  
◎繰り返しのキーワード  
◎段落と段落との関係

「どうぶつえんのじゅうい」(2年)  
◎意味段落  
◎はじめの段落に結論(筆者の主張)

**説明的文章教材の系統**

「くちばし」(1年)  
「サンゴの海の生きものたち」(2年)  
◎段落…問いと答え

「たんぼのちえ」(2年)  
◎主題とじゅつ語「〇は〇だ」  
◎理由「のです」「からです」  
◎おわりの段落に結論(筆者の主張)

図9 伝え合いの手引き

## エ 状況意識を表出させるための手立て

### (ア) 4人から5人のグループ構成と役割

しらべる・ふかめる過程においては、グループによる伝え合いを行う。各グループは、4人から5人で構成する。これは、伝え合う時間が15分程度と限られているため、構成メンバーの全員が発言できるようにするためである。また、グループの伝え合う活動を進めるために、司会者を1人決めさせる。司会者は一単位時間ごとに交代し、単元を通して全てのグループのメンバーが必ず一度は司会者を体験することができるようにする。司会者の役割は、主に伝え合いの手引きにしたがって伝え合いを進行することである。この際、構成メンバーの意見や考えを順序よく聞き出し、話題に沿って伝え合う活動ができるようにさせる。

### (イ) 伝え合う活動における時間設定

授業の中で最大15分は伝え合う時間を設定する。グループで教室内の時計を確認しながら15分以内を目途に時間を自主的に設定させ、その時間内に伝え合う活動の結論を出させる。この際、司会者、構成メンバーは自らの考えを述べるとともに、話し手の言葉を受けた上で順序良く伝えられるように、共感したことや疑問に思ったことなどをメモにとりながら伝え合う活動を行う。

## オ 評価意識を表出させるための手立て

### (ア) ネームカードと補助黒板を活用した観点別の自己評価

一単位時間の終末時(「まとめる」過程)において、ネームカードと補助黒板を活用した自己評価を行わせた。伝え合う活動は音声言語による話し手と聞き手の相互交流であるため、どちらの立場としても評価意識がなければならぬと考える。自己評価にあたっては、「話し手になれた」、「聞き手になれた」、「どちらにもなれた」、「どちらにもなれなかった」という4観点を補助黒板に示し、ネームカードを貼付させることによって自己評価の視覚化を図ることができるようにする(写真1)。

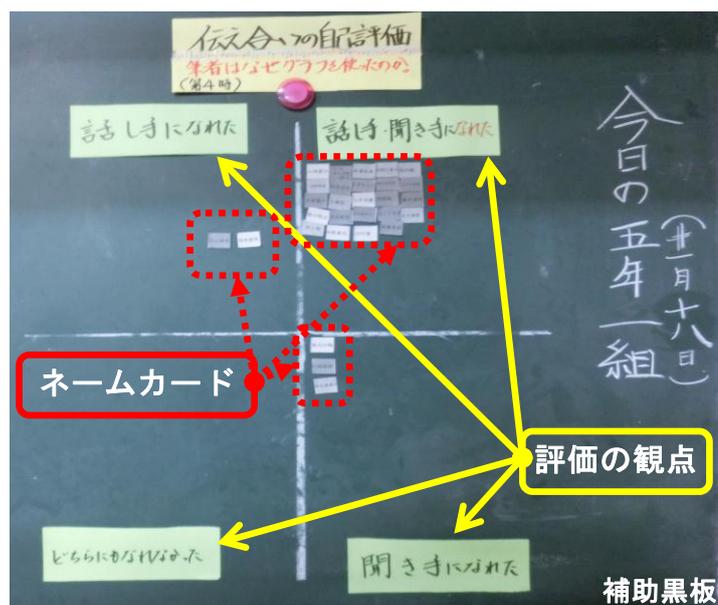


写真1 ネームカードと補助黒板を活用した自己評価

### (イ) 振り返りカードの活用

単元の終末時(いかす過程)において、「振り返りカード」を作成した。内容は、何をどのように伝え合ったか、伝え合う過程において、自分やグループの意見や考えはどのように変容したかを振り返らせるものである。このことによって、伝え合う力を活用すれば、読む能力を身に付けられるのだ、という自覚を促すことができると考える。

### (3) 伝え合いの評価

伝え合う力を活用して読む能力を育成するために教師は、伝え合う力の活用状況を、伝え合う活動が行われている場面や、伝え合う活動後の児童の文章表現によって適切に評価しなければならない。そこで、(次頁) 図10のように伝え合いのプランニングシートを作成した。

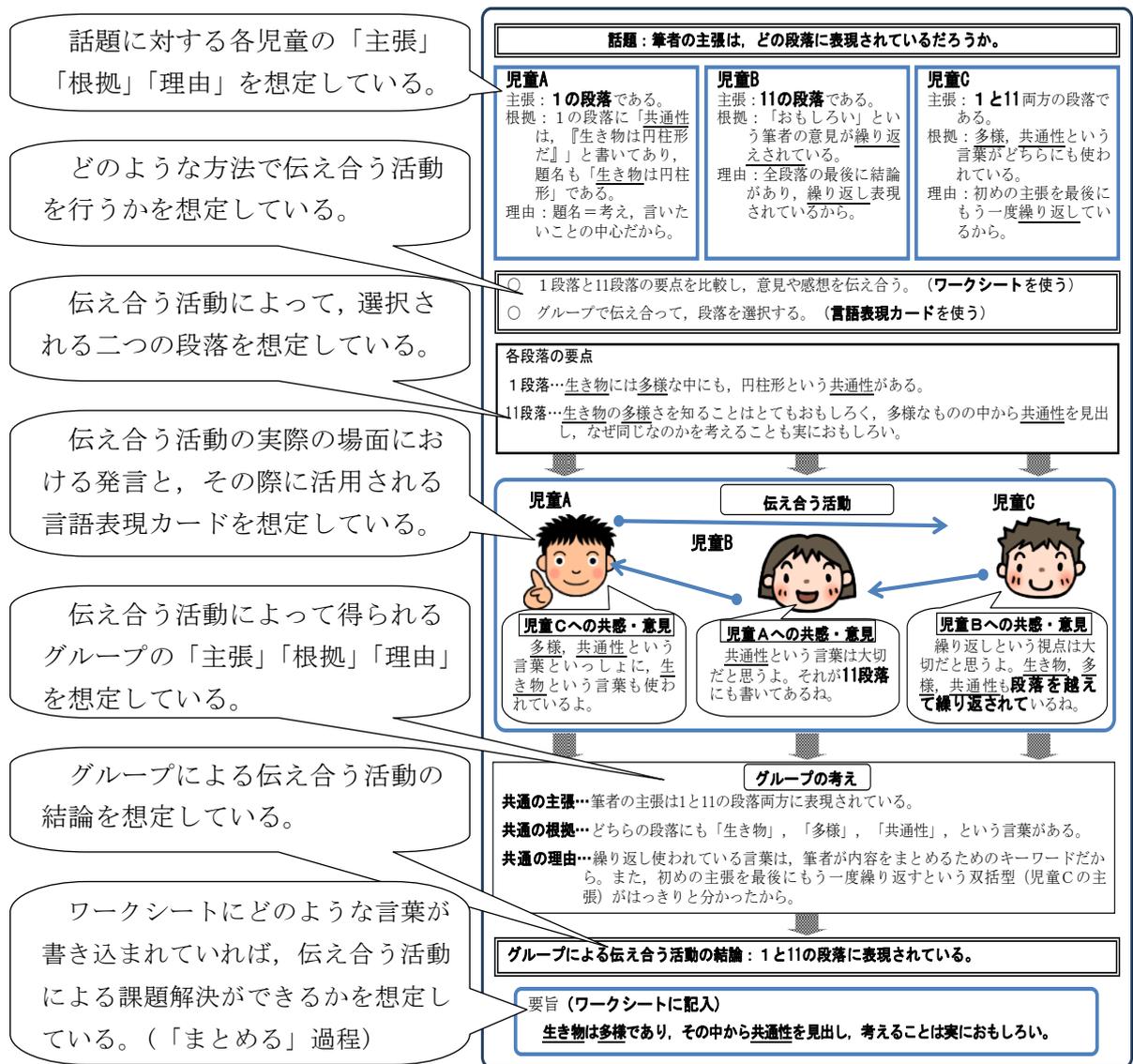


図 10 伝え合いのプランニングシート

このプランニングシートには、各児童(児童A, 児童B, 児童C)が自分の主張, 根拠, 理由を述べ、言語表現カードによって伝え合う活動を行い、グループとしての結論を出し、ワークシートに身に付けさせたい読む能力が表現されるまでを想定している。このことによって、一単位時間における伝え合う活動と、伝え合う活動によって身に付けるべき読む能力の、評価の規準を明確にすることが可能になると考えた。

#### 4 検証授業 I における検証

##### (1) 検証授業 I の単元名及び実施学年等

単元名 筆者の考えを捉え、自分の考えを発表しよう。  
 実施学年 鹿児島市立春山小学校 第5学年1組 29人  
 実施時期 平成25年6月上旬

##### (2) 検証授業 I で身に付けさせたい読む能力

- ア 文章の要旨を捉える。
- イ 筆者の主張に対する自分の考えを明らかにする。
- ウ 筆者の主張に対する自分の考えを交流する。

##### (3) 検証授業 I の内容

- ア 五つの言語意識を表出させる手立ての有効性を明らかにする。
- イ 伝え合うことによる課題解決の過程を明らかにする。

(4) 検証授業 I の実際

ア 指導計画

時	学習過程(言語意識)	一単位時間における目標
1	つかむ (目的)	リーフレットには何が書いてあるか考えて読もう。
2	みとおす (相手)	読みの観点に沿って読もう。
3	しらべる (方法)	筆者の考えと比べながら読もう。
4	ふかめる (状況)	筆者の説明の工夫について考えて読もう。
5	ふかめる (状況)	筆者の主張を読み取り、要旨をとらえよう。(本時)
6	ふかめる (状況)	「生き物は〇〇」リーフレットに筆者の主張に対する自分の意見を書こう。
7	いかす (評価)	「生き物は〇〇」リーフレットを読み合おう。

イ 表出させたい言語意識と児童の姿の明確化

本単元で身に付けさせたい読む能力「要旨を捉える」等が、伝え合う力を活用することによって育成できるように、「筆者の考えをとらえ、リーフレットで発表しよう」という単元の目標に応じた五つ

表 4 表出させたい言語意識と児童の姿の明確化

五つの言語意識	児童の姿
目的意識	教材文「生き物は円柱形」の要旨を捉えるために伝え合う。
相手意識	グループのメンバーと伝え合う。
方法意識	言語表現カードやリーフレットを使って伝え合う。
状況意識	教室内の4～5人で構成されたグループで伝え合う。
評価意識	伝え合って読みの変容を確かめる。

の言語意識と、具体的な児童の姿を明確化した(表 4)。

ウ 一単位時間の展開(単元の「ふかめる」過程 5/7時)

過程	主な学習活動	意識	教師の具体的な働きかけ
つかむ	1 単元の伝え合う活動を確認する。 筆者の考えをとらえ、「生き物は〇〇リーフレット」で発表しよう。	目的意識	○ 本単元における <b>伝え合う活動(単元を貫く言語活動と関連付けて設定)</b> を確認させ、目的意識の明確化を図る。
	2 本時の学習のめあてを確認する。 筆者の主張を読み取り、要旨をとらえよう。		○ 学習のめあてを板書するとともに、本時の学習に対する関心を高める。
	3 学習のめあてに対する自分なりの考えをもつ。		○ これまで学習で用いたワークシートを振り返らせ、各段落の要点について押さえる。
みとおす	4 伝え合う活動の見通しをもつ。 ○ グループをつくる。 ○ 互いに挨拶を交わす。 ○ 本時の司会者を決定する。	相手意識	○ 前時の伝え合う活動におけるビデオを視聴し、 <b>言語表現の価値付け</b> を行うことによって、相手意識の明確化を図る。
しらべる	5 話題に沿って伝え合う活動を行う。 <b>話題</b> : 筆者の主張はどの段落に書かれているだろうか。	方法意識	○ 筆者の主張が述べられている段落を選択し、グループとして結論にたどり着けるように、 <b>言語表現カード</b> によって、方法意識の明確化を図る。
ふかめる	6 グループで <b>話題</b> の結論を出す。 ○ 時間を設定する。 ○ 主張・根拠・理由を明確にする。 ○ メモをしながら伝え合う。	状況意識	○ 段落を選択し、 <b>グループの結論</b> として集約する伝え合う活動によって、状況意識の明確化を図る。
いかす	7 全体の場で伝え合う。 <b>結論</b> : 1・11段落に書かれている。	評価意識	○ 伝え合う活動において、筆者の主張を捉えることができたかを振り返らせる( <b>ネームカードと補助黒板</b> )ことで、評価意識の明確化を図る。
	8 結論を基に要旨を捉える。		

エ グループによる伝え合う活動の実際

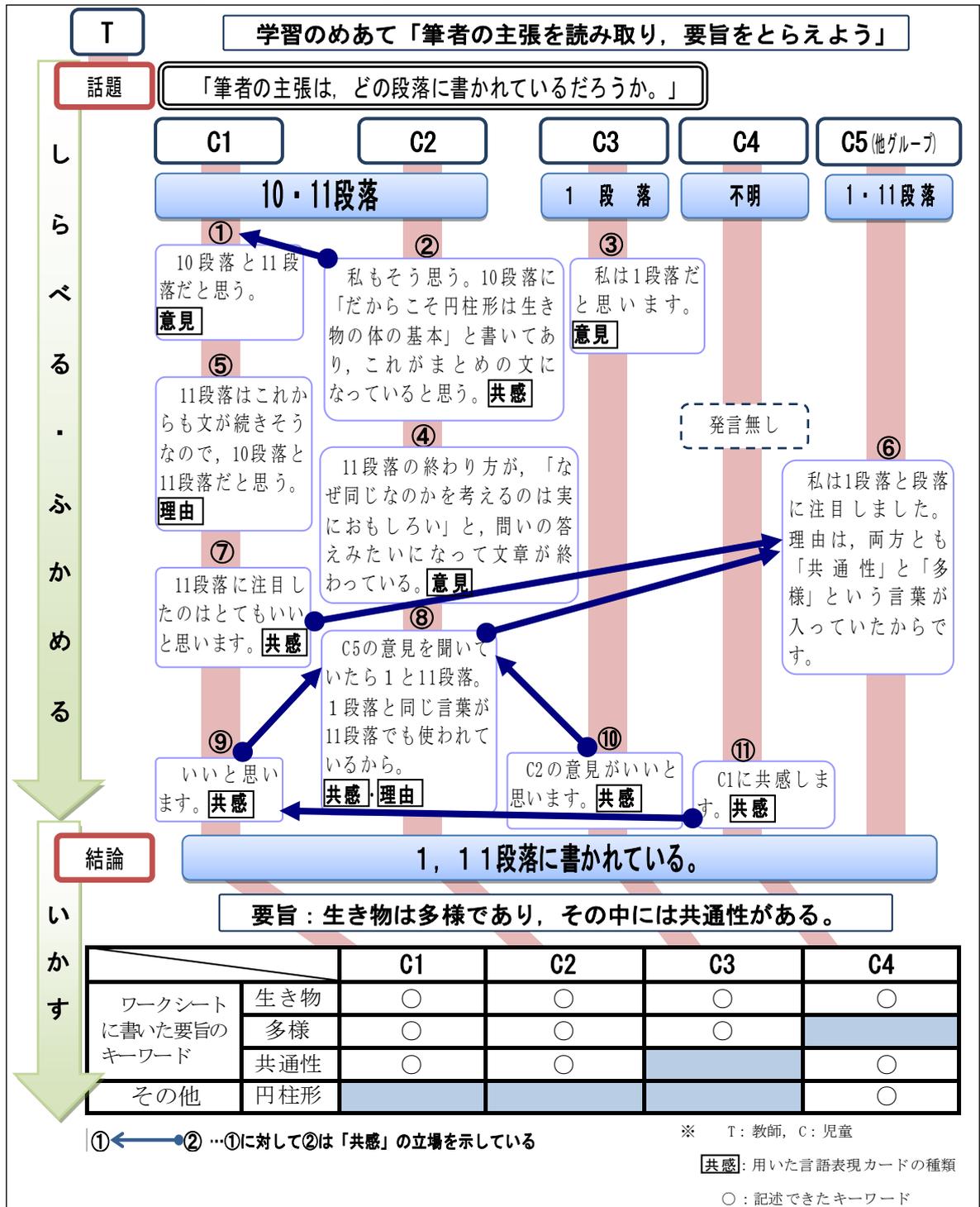


図 11 各児童の言葉とワークシートの内容

オ 発言の分析 (番号は発言順を示す)

- ① 「10, 11 段落」という主張ができていないが、筆者の主張を読み取ることができていない。10 段落は6 段落「円柱形だと、どんないいことがあるのだろうか」という問いの答えの段落であり、話題①で求められている「筆者の主張」が直接的に表現されている段落とは言えない。また、発言の際、理由・根拠が述べられていない。
- ② ①の意見に共感しているが、「10 段落が(全体の)まとめの文」と発言していることから、筆者の主張を読み取ることができていないことが分かる。「だからこそ」は「生き物が円柱形であることの良さ」を強調している言葉である。

- ③ ①, ②が「10 段落と 11 段落」と主張しているのに対し, 「1 段落」と自分なりの考えを述べている。しかし, なぜそのように考えるのか理由・根拠が述べられていない。また, 直前に①及び②と自分と異なる意見を聞いているにも関わらず, 自分の考えとの相違がなぜ生じたのかについて質問することができていない。
- ④ 11 段落の「なぜ同じ (共通性) なのかを考えるのは実におもしろい (筆者の考え方)」という文章に注目し, 円柱形という共通性と筆者の考え方が表現されている叙述にふれることができています。しかし, ③が自分と異なる主張 (「1 の段落」) をしていることに対して, 質問を投げかけることができていない。
- ⑤ ④の意見に共感し, 「10 段落と 11 段落」という主張を強化する理由を「文が続きそうであるから」としている。しかし根拠になる叙述を示しているわけではなく, 論理性に欠ける。また, ④と同じように③に対し, 質問を投げかけることができていない。
- ⑥ C5(他のグループの児童)による「1 段落と 11 段落」という主張, 「共通性」, 「多様」という根拠, 「両方 (の段落) とも『共通性』, 『多様』という言葉が入っていたから。」という理由が明確に述べられており, ここまでの一連の伝え合う活動の中で最も説得力がある。
- ⑦ 「C5 が 11 段落に注目したこと」について「いいと思います」と共感する立場を述べているが, 共感の理由・根拠については述べていることができていない。またこれまで「10 段落と 11 段落」と主張している C1 にとっては, 「11 段落」という主張が⑥の発言を聞くことによって強化されていることが推察される。しかし, C1 は「10 段落」, C5 は「1 段落」という相違点に関しては意見を述べていることができていない。
- ⑧ 「C5 の意見を聞いていたら (私も) 1 と 11 段落 (だと思う)。」と, 発言⑥に共感する立場であることを述べ, 自らの主張を「10, 11 段落」から「1, 11 段落」と修正している。また, 主張を修正した要因について「1 段落と 11 段落に同じ言葉が使われているから」と理由を述べている。このことから, C2 の発言⑧は, C5 の主張の理由に納得できていることが分かる。
- ⑨ ⑧に対し「いいと思います」と共感する立場を述べているが, 理由・根拠は述べられていない。この C1 は, 直前に⑦の発言の中で C5 の⑥に対し, 「いいと思う」理由を「11 段落」に注目したこととしている。この発言は⑦の「11 段落」という主張を強化している発言⑧をうけた上でのものである。このことから C1 の主張は「10 段落と 11 段落」から「1 段落と 11 段落」に修正されたものと推察される。さらに修正の理由として, ⑧に共感していることから「1 段落と 11 段落に同じ言葉が使われている」からと考えられる。
- ⑩ ⑧に対して共感する立場を示しており, 主張を「1 段落」から, 「1 と 11 段落」に修正したことが推察される。しかし, 共感する理由・根拠が不明確である。
- ⑪ C4 の本授業における初めての発言である。「1 と 11 段落」という主張の⑨に対して共感する立場を示しているため, C4 の主張は「1 と 11 段落」であると推察される。しかし, 共感の対象である⑨の発言は前述のどおり, 根拠・理由が不明確であることから, C4 は思考がまとまらないまま伝え合っている状態にあることが考えられる。また, 直前の⑩に対して, ⑨と同じ主張であるにも関わらず, その発言にふれていない。このことから, C4 は発言内容を正確に聞き取れていないことが考えられる。

#### カ C1 と C3 の分析

グループでは「筆者の主張は 1 と 11 段落にある」と結論付けられた。この後, 個別の学習に戻し, 要旨をまとめさせた。しかし, 図 11 のようにキーワードを全て書くことができた児童はグループの半数であり, 全ての児童の目標達成には至らなかった。

C1 と C3 の第 5 時で用いたそれぞれのワークシートを見てみると、どちらの児童も「多様」、「共通性」というキーワードにはチェックがなされており、必要なキーワードに気付くことができていた。したがって、比較的容易に要旨を捉えることが出来ると推察された。しかし、必要なキーワードを用いて要旨を捉えることができたのは C1 であり、C3 の要旨には「共通性」というキーワードが抜けていた(図 12)。

そこで、C1 と C3 の伝え合う活動の過程を振り返ってみたい。C1 は、⑥「私は 1 段落と 11 段落に注目しました。理由は両方とも共通性と多様という言葉が入っていたからです。」という発言に対して「11 段落に注目したのはとても良いと思います。」と発言している。一方 C3 は、⑧に対して「C2 の意見がよいと思います。」としか発言していないことが分かる。

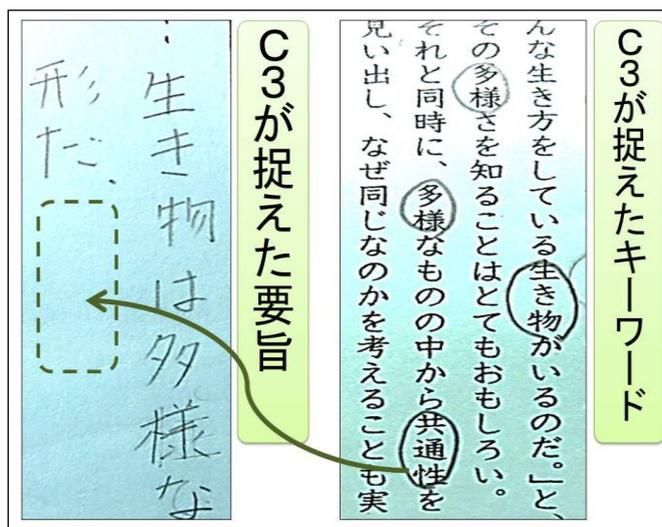


図 12 「C3 が捉えたキーワードと要旨」

どちらの児童も、相手の発言に対して共感の立場を示す発言をすることができているが、その発言が相手の理由に共感したものなのか、相手の主張に共感したものなのかで異なっている(表 5)。つまり、C1 の「よいと思います」という発言は、「C5 が 11 段落に注目する理由」が「両方(の段落)とも『共通性』、『多様』という言葉が入っていたから」という理由に共感したためであるのに対し、C3 は、C2 の主張にのみ共感しており、なぜ共感したかについても不明確である。

表 5 「伝え合う活動の過程」における C1 と C3 の発言の比較

C5 の〈⑥〉の発言	児童	発言内容	共感	要旨
私は 1 段落と 11 段落に注目しました。理由は両方とも「共通性」と「多様」という言葉が入っていたからです。	C1	C5 が 11 段落に注目したのはとてもよいと思います。	C5 の理由	○
	C3	C2 の意見がよいと思う。	C5 の主張	▲

○…三つのキーワードが記述されている。 ▲…キーワードが不足している。

## (5) 分析の考察

### ア 発言の分析より

共感の理由・根拠を言葉で表現することが、読む能力の育成に必要である。また、主張のみを述べている他者に共感しても、主張の理由や根拠が明らかにならない限り、課題は解決されない。教師や聞き手が、どのような点に共感したのか、なぜ共感できたのかを尋ねることによって伝え合う活動が本時の学習課題解決に有効であることが分かった。

### イ C1 と C3 の分析より

C5 の理由に共感することは、「教材文の要旨を捉えるために読むことができています」かどうか、目的に応じて叙述を確かめることであると考えます。このことによって、文章に書かれた内容をさらに深く理解することができるようになると思います。

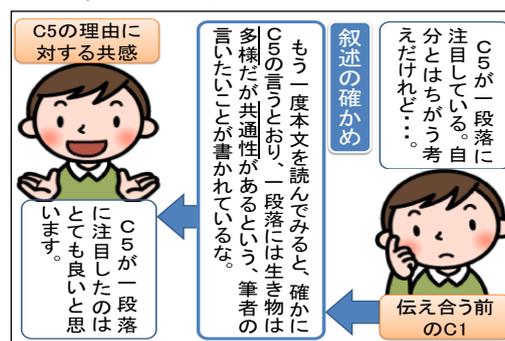


図 13 叙述の確かめ

したがって、伝え合う力の活用にあたっては、理由と根拠に基づいた主張をさせるとともに、  
 叙述を確かめさせる手立てを行う必要があると考える(図13)。

(6) 検証授業Ⅰの成果

- 96.4%の児童が「また伝え合いたい」と回答し、伝え合う活動に関する意欲が向上した。
- 日常生活の場面において、「感想」、「共感」などの言語表現を活用した会話が見られる。

(7) 検証授業Ⅰの課題とその原因

意識	課題	原因
目的	○ 「伝え合うことで、筆者の主張を捉えることができた」と回答している児童は51.8%であった。このことから、伝え合う活動の効力感を更に高めるため改善を図りたい。	○ 筆者の主張を捉えるという目標と、単元を貫く言語活動と関連付けて設定した伝え合う活動「生き物は○○リーフレット作り」との関連を十分に図ることができなかつたため。 ○ 伝え合う活動の場において生じた疑問や、新たに解決したい課題が生じた際に、教師による適切な発問が見られなかつたため。
	○ 叙述を根拠にしたり、理由に基づいて意見を述べたりすることで、自分の立場を明らかにした伝え合う活動が行えるようにしたい。	○ 叙述を確かめることや、理由を問うことが、課題解決のために必要であることが理解できていないため。 ○ 叙述を確かめさせるための教師の発問が不足していたため。
	○ 伝え合う活動を段階的に位置付けたい。	○ 一単位時間のみの伝え合う活動を想定していたため。
相手	○ 単元を貫く言語活動と関連付けて設定した伝え合う活動の発表対象を明確にしたい。	○ 「生き物は○○リーフレット」を誰に伝えるのかが、不明確だったため。
	○ 聞き手が話し手の発言に共感する際に、共感の理由や根拠を明らかにさせたい。	○ 「共感」等の言語表現の際、理由を述べることの効果を感じることができていなかったため。
	○ 相手が述べたことに「共感した」児童は59.3%であり、「共感してもらった」と回答した児童は7.1%であったことから、伝え合いの効力感を確認する手立てを充実させたい。 ○ 児童による言語表現の価値付けをさせたい。	○ 自分の考えを相手に「共感してもらった」ことをはっきり認識するための手立てをとっていなかったため。 ○ 「伝え合いの手引き」を参照するだけでは、言語表現カードに示されている語彙が理解できなかったため。 ○ 各言語表現カードのよさを感じていなかったため。
方法	○ 発言内容の異なるメンバーに対して、質問することができるようにしたい。 ○ メモを活用した伝え合う活動を行いたい。(メモをとりながら伝え合った児童は50.0%)	○ 相違点が明確になるような、ワークシート、メモの方法が不明確だったため。 ○ 「質問」の方法が理解できなかったため。 ○ 「伝え合う活動の手引き」を参照するだけでは、メモの方法・言語表現カードの活用方法が理解できなかったため。
	○ 発言量(15分で11回)とともに言語表現カードの活用頻度を向上させたい。	○ 「伝え合いの手引き」を参照しながら伝え合う活動を行っていたため。
	○ 各言語表現カードの使用順を明確にしたい。	○ 伝え合う際の立場(話し手と聞き手)に応じてカードを使用することができなかつたため。
状況	○ 発言の少ない児童に対する支援を行いたい。	○ 司会者・構成メンバーの役割を、十分に意識させることができなかったため。
	○ 時間内(15分間)に結論を出させたい。	○ 伝え合う内容と課題解決の順番を見通しながら伝え合うことができなかったため。
評価	○ 言語表現の効力感を味わえるよう、自己評価を改善したい。	○ 言語表現カードが1グループに1組しかなく、自分が用いた言語表現が不明確なまま伝え合う活動が進行したため。
	○ 単元を通した児童の自己評価を図りたい。	○ 一単位時間のみの自己評価であり、伝え合う力の活用が自覚できていなかったため。

## 5 検証授業Ⅱにおける検証

### (1) 研究の改善の方向性

一単位時間の各学習過程に、五つの言語意識を表出させるための手立てを位置付けたことによって、伝え合う活動に関する意欲が向上した。しかし、要旨を正確に捉えることのできた児童は62.5%であり、伝え合うことが「読むこと」の学習に活用できるという効力感を感じている児童も51.8%であった。そこで、五つの言語意識を表出させるための手立てを更に工夫するとともに、当該単元の学習目標に応じて、伝え合う活動の段階的・効果的な位置付けを行うことを研究の改善の方向性とした。

### (2) 検証授業Ⅱの単元名及び実施学年等

単元名	説明の工夫をとらえ、考えたことを手紙で伝えよう。
実施学年	鹿児島市立春山小学校 第5学年1組 30人
実施時期	平成25年11月中旬

### (3) 検証授業Ⅱで身に付けさせたい読む能力

ア	説明されている事実と筆者の意見との関係を押さえることができる。
イ	自分の考えを明確にしながら読むことができる。

### (4) 検証授業Ⅱの内容

ア	五つの言語意識を表出させる手立ての有効性を明らかにする。
イ	伝え合うことによる課題解決の過程を明らかにする。
ウ	伝え合う活動を指導計画に段階的に位置付ける。

### (5) 検証授業Ⅱの実際

#### ア 指導計画

時	過程(言語意識)	各時間における目標
1	つかむ (目的)	ファンレターには何が書かれているか考えて読もう。
2	みとおす (相手)	読みの観点に沿って読もう。
3	しらべる (方法)	筆者が表を使っている目的を考えて読もう。
4	ふかめる (状況)	筆者がグラフを使っている意図を考えて読もう (本時)。
5	ふかめる (状況)	筆者の説明の工夫について考えて読もう。
6	ふかめる (状況)	天気に関する疑問点について調べよう。
7	いかす (評価)	筆者に手紙を書いて読み合おう。

#### イ 表出させたい言語意識と児童の姿の明確化

五つの言語意識	児童の姿
目的意識	手紙を書くために伝え合う
相手意識	筆者に対して (手紙を書く) / メンバーと伝え合う
方法意識	グループで互いに言語表現で伝え合う
状況意識	言語表現カード等を使って伝え合う
評価意識	伝え合って読みの変容を確かめる

#### ウ 評価の手立てとしてのプランニングシート (図14)

伝え合う活動によって「まとめる過程」において書かれる手紙文は、身に付けさせたい読む能力が表現されている。しかし、手紙文を評価の対象とするにあたっては、明確な評価の規準を設けなければ、どのような伝え合う力が活用され、身に付けさせたい読む能力が培われたかが不明確になると考えた。そこで、プランニングシートに「身に付けさせたい読む能力が表現されている手紙文」を想定し、評価の規準を明確にした。

- 単元の目標…「説明の工夫をとらえ、考えたことを手紙で伝えよう」
- 筆者武田康雄氏の説明の工夫（教材分析より以下の2点が考えられる。）

**工夫① 図表・写真・グラフ等や、それらに対応する文章表現や事実に関する説得力向上に関すること。**  
**工夫② 論の展開（三つの問いの連続・発展による筆者の意見の明確化）**

- 条件の設定（手紙を書く際、以下の条件を設定する）

- 文字数 [400字程度]，時間 [第7時 (30分間)]，手紙文の形式 [頭語・本文・末文・後付け]
- 本文1…工夫①，工夫②のうち必ず一つの事柄を踏まえた文章を書く。
- 本文2…(ア)，(イ)，(ウ)のいずれかを書くことで，筆者に対する自分の考えを明らかにする。  
 (ア) 生活場面で**活用**したい説明の工夫  
 (イ) 筆者に対して**紹介**したい情報  
 (ウ) 筆者に対して**提案**したい情報

- 評価規準（B読むことウ）

筆者が説明した事実と意見との関係を押さえ、自分の考えを明確にしながらか読むことができている。

- 手紙文の想定（□内の①，②は，説明の工夫を示す。）

児童	児童A	児童B	児童C
頭語	拝啓		
前文	ますます秋が深まってまいりました。わたしは春山小学校の5年生、〇〇と申します。		
本文1	<u>工夫①を読み取れている</u>	<u>工夫②を読み取れている</u>	<u>工夫②を読み取れている</u>
工夫①、②を読み取れている感想	先生の説明文を読んで、天気を予想することの難しさが納得できました。とくに、表やグラフを使って説明すると、読む人も、本当に説明どおりかどうかを表やグラフ、数値を確かめながら読むので、納得しやすいんだなと思いました。	武田先生は、文章の中で問かけ、その答えがまた次の問いになるという構成で書かれていました。読む人がどのように考え、どのような問いをもつかを予想しながら書くことが、説得力を高めるのだと分かりました。	天気を予想するためには、科学的情報を活用しながら、自分でも天気に対する知識をもち、実際に空をながめたり風を感じたりすることがとても大切であるという、先生の伝えたいことが、とてもよく分かりました。
本文2（いずれか一つを書く）	(ア) 生活場面で <b>活用</b> したい説明の工夫	この工夫は、総合的な学習の時間の授業にも生かせると思います。例えば、硫黄島の紹介をするときに、硫黄島の写真と文章の両方で説明していくと、自分も読む人もとても分かりやすく、発表を見た人も、硫黄島の素晴らしさを納得できるのではないかなと思います。	このような、小さな問いに順番に答えていく書き方は、相手に納得してもらいたいときに生かせる書き方だと思いました。生活委員会で、トイレのスリッパを並べられるように、分かりやすく順番に問かければ、全校児童で解決法を考えようとする機会になると思っています。
	(イ) 筆者に対して <b>紹介</b> したい情報	また武田先生は文章の中に、「地元で根差した天気のことわざ」を紹介されていました。そこで、わたしたちが住んでいる鹿児島県にも、そのようなことわざがあるかどうかを調べましたので紹介します。これは、〇〇くんのおばあちゃんからうかがったことわざです。たとえば、「白霜ん後ん雨（霜がおりた日は雨が降る）、さだっ雨は片袖濡れる（しぐれは狭い範囲に降る）」などです。詳しくは、「かごつま天気ことわざ表」にしましたのでご覧ください。このように、鹿児島の人々も、新聞やテレビによる天気予報の無い時代から、天気に関する知恵をもち、天気を予想していたのです。	人に伝えたいことを伝えるためには先生のようにグラフを使うことが大切だと思います。この書き方を理科の授業でも生かしたいと思います。なぜなら、ふりこの振れ幅と重さの関係をグラフに示し、実験結果を文章で書くことによって、伝わりやすくなると思うからです。
	(ウ) 筆者に対して <b>提案</b> したい情報	その他の情報…一般的な天気のことわざ、雲の名前、現在の東京地方の予報精度等	また武田先生は、突発的な激しい雨を予想するのはとてもむずかしいことをグラフで説明されましたが、先生の意見に納得することができませんでした。それは、積乱雲が発生する速さは分かっていても、気球や気象衛星による観測が、どれくらい時間がかかるのかが分からなかったからです。そこで、とくに気球による観測について調べてみました。観測にはゴム気球が使われ、鹿児島県名瀬市から一日に2回飛ばされ、12時間に1回行われる観測です。このことから、数十分で成長する積乱雲の速度に、気球による観測が追い付かないからだということが分かりました。ぜひこの情報も、先生の文章にのせてほしいのですが、いかがでしょうか。
末文1	5年生の生活も折り返し地点に来ました。この、「天気を予想する」で学んだ先生の説明の仕方を大切にして、これからの授業や生活に生かしていきたいと思っています。		
末文2	これからもお体を大切になさり、元気で活躍されますことを願っております。		
後付け	平成25年11月 鹿児島市立春山小学校 5年〇組 〇〇 〇〇		

児童に捉えさせたい筆者の説明の工夫

手紙文を書く際の条件（文字数、文章構成等）の設定

本單元における評価規準の明確化

筆者の説明の工夫を読み取ることで書かれると想定される手紙文

生活場面で活用したい説明の工夫を想定した手紙文

筆者に紹介したい情報が書かれることを想定した手紙文

筆者に対して提案したい情報が書かれることを想定した手紙文

図14 プランニングシート

エ 五つの言語意識を表出させるための手立ての改善

意識	手立ての改善
目的意識	<p>① 単元を貫く言語活動と関連付けて設定した伝え合う活動の工夫</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ 「筆者に手紙を書く言語活動」を設定することで、目的意識・相手意識を明確化する。</li> </ul> <p>② 単元の導入の工夫</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ 児童の日記「天気に関する自分の考え」を取り上げ、日常生活における言語活動と、本単元における伝え合う活動との関連を図る。</li> </ul> <p>③ 伝え合う活動の課題設定の工夫</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ グループにおける伝え合う活動で生じた新たな課題を第二の話題とする。そのために、教師は指導・助言を行いながら各グループにおける伝え合いの見取りを行う。</li> </ul> <p>④ モデル文の工夫</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ 「筆者に喜んでもらえるような手紙はどのような手紙か」「筆者にとって、どのような情報が必要か」などについて、児童が伝え合う活動によって主体的に検討することができるように、「筆者へのファンレター」のモデルを作成する。</li> </ul> <p>⑤ 観点に沿った読み</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ モデル文を読むことによって捉えた「ファンレターの要素」を踏まえることによって、教材文を読む観点を押さえて読ませる。</li> </ul>
相手意識	<p>⑥ 言語表現カードの活用の改善</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ 一人に一組の言語表現カードを配布することによって、児童一人一人の多様な言語表現を促す。</li> <li>○ 言語表現カードの色分け 色分けをすることで、誰がどのような言語表現を用いたかが視覚化できるようにする。</li> <li>○ 意味理解の工夫 言語表現の意味理解を促進するために、表面には「共感」等の言語表現を明記し、裏面には言語表現の意味を次のように明記した。</li> </ul> <div style="border: 1px dashed black; padding: 10px; margin: 10px 0;"> <p style="text-align: center;"><b>言語表現カードの裏面（言語表現の意味を明記）</b></p> <p>「理由」…物事の成り立っているすじみち及びその結果が生じたわけ。  「説明」…ことがらの内容や意味をよく分かるようにとき明かすこと。  「意見」…ある問題についての自分の考え。  「共感」…人の思いや考えと全く同じように感じたり理解したりすること。  「質問」…ぎもんや理由を問いたすこと。  「疑問」…それでよいかどうか、それが何であるか分からないこと。  「助言」…まごころをもって人の欠点を取り出して示し、教えてあげること。  「付け加え」…かたわらから言葉をそえること。  「感想」…心にうかんだ思い。</p> </div> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ 空白の言語表現カード 児童が独自に言語表現を想起した場合は、自由に言語表現を書き込むことができるように、9種の言語表現カードと、1枚の空白の言語表現カードを作成した。</li> </ul>

方法意識

○ 言語表現カードかるた  
単元の導入時（第1時，2時）においてかるたを活用することで，言語表現の意味理解を促進する。方法は，教師が裏面の意味を読み，児童は表面の言語表現を取り合うものである。

○ 言語表現カードの使用順序の確認

主に話し手が用いられる言語表現カードを「説明」「理由」「意見」，主に聞き手が用いられる言語表現カードを「助言」「疑問」「付け加え」「質問」「共感」「感想」と考え，カードの上部と下部にそれぞれ「話」，「聞」と明記することによって言語表現カードの使用順序を押さえた（図15）。



図15 言語表現カードの使用順序

○ ショートトーク

同じく単元の導入時において，「最近夢中になっていること」などをトークテーマとし，言語表現カードを用いながらペアによる対話を行う。

○ モデリング

単元の導入時に，伝え合う活動の手引きで確認後，教師が言語表現カードの活用場面におけるモデリングを行う。

⑦ 伝え合う活動の視覚化

○ 考えをメモした付箋用紙をグループによる伝え合う活動で活用し，相違点・共通点の視覚化を図る。

⑧ グルーピング

○ 課題解決の作業量と学習のペースによる分類を行う。

⑨ 学習の見通し

○ 一単位時間，伝え合う活動の手順を示す。また，話題に応じて，話す内容を取捨選択したり優先順位を付けたりできるようにする。

⑩ 時間の視覚化

○ 大型のモニターで時間を示し，個・グループで時間を設定できるようにする。

⑪ モニタリング

○ 伝え合う活動をビデオカメラで撮影した映像を視聴したり，一つのグループの伝え合う活動を全体で検討したりする場面を設け，共感や理由付けを互いに評価できるようにする。

⑫ 言語表現カードの色分け

○ 使用した言語表現カードの枚数が明確になるように，赤・黄色・青・緑と色分けする。

⑬ 掲示物によって単元の学習を振り返ることができるようにする。

⑭ 授業終末時（「まとめる」過程）に，活用できた言語表現カードをノートに記録しておく。

状況意識

評価意識

過程	意識	主な学習活動 ◎伝え合いの種類	教師の指導及び評価
つかむ	目的意識	<p>1 ファンレターには何が書かれているか考えて読む。</p> <p><b>話題</b>:筆者に喜んでもらえる手紙には、何を書けばいいだろうか。</p> <p>◎ 意見・感想を述べ合う活動</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ アイスブレクを行ったり、言語表現カードかたるたを行ったりする。</li> <li>○ 児童の「天気に関する日記文」を紹介し、日常生活からの導入を図る。</li> <li>○ 筆者『武田康男』氏からのメールを紹介することで目的意識、相手意識を明確化する。</li> <li>○ ファンレターのモデルを配布し、グループで伝え合って付箋用紙を用いてファンレターの特色を三点に分類させる。</li> <li>○ ファンレターには、「初めて知ったこと」「分かりやすいこと」「自分のこと」の三点が書かれていることに気付かせる。</li> </ul>  <p>〈写真2〉言語表現カードかたるた</p>
みとおす	相手意識	<p>2 読みの観点に沿って読む。</p> <p><b>話題</b>:どの観点で読めばいいだろうか。</p> <p>◎ 読む観点について分類・選択する伝え合う活動</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 言語表現カードで「最近夢中になっていること」についてペアで交流する。</li> <li>○ 教材文「天気を予報する」の読みの観点を分類し、筆者に喜んでもらえるような観点を選択する。</li> <li>○ 「初めて知ったこと」「分かりやすいこと」「自分のこと」の三つの観点を選択させる。</li> <li>○ 教材文「天気を予報する」を、読みの観点に沿って読む。</li> </ul>  <p>〈写真3〉読む観点の分類</p>  <p>〈写真4〉読む観点の選択</p>
しらべる	方法意識	<p>3 表を使っている目的を考えて読む。</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 言語表現カードかたるたを行う。</li> <li>○ 観点「(筆者の表現の工夫が)分かりやすいこと」に着目させる。</li> <li>○ 観点に沿って読む。</li> </ul>

し ら べ る	方 法 意 識	<p><b>話題</b>:表とグラフどちらがよいだろうか。</p> <p>◎ 選択する伝え合う活動</p>	<p>○ 「表ではなくグラフの方がより分かりやすいのではないか」という問いを投げかける。</p> <p>○ 教師自作のグラフ資料を見せる。</p> <p>○ 教材文における、説明の工夫を読み取らせるとともに、筆者が資料を用いた意図について読み取らせる。</p>
ふ か め る	状 況 意 識	<p>4 グラフを使っている筆者の意図を考えて読む。</p> <p><b>話題①</b>:自分だったら、どちらのグラフを用いるだろうか。</p> <p><b>話題②</b>:筆者はどうしてグラフを使ったのだろうか。</p> <p>◎ 資料を選択し、グループで一つの結論を出す伝え合う活動</p>	<p>○ 読みの観点に焦点を当てる。「筆者の伝え方の工夫」、「初めて知ったこと」。</p> <p>○ 資料の無い本文を読ませることで、資料の必要性を感じさせる。</p> <p>○ 表・グラフ・写真の中で、自分だったらどれを選択するかを考えさせる。</p> <p>○ 小グループにおける伝え合う活動の後、全体で伝え合うことで、筆者の説明の工夫について吟味させる。</p> <p>○ 教科書のグラフ、教師が作成した突発的な天気の変化の平均値のグラフ、積乱雲の写真、教師が作成した表を準備する。</p> <p>○ 自分だったらどの資料を選ぶかを考え、伝え合う。</p> <p>○ なぜ、筆者がグラフを使ったのかを考え、伝え合う。</p> <p>○ 筆者の意図についてまとめる。</p>
め る	意 識	<p>5 筆者の説明の工夫について考えて読む。</p> <p><b>話題</b>:なぜ繰り返される問いは大切なのか。</p> <p>◎ 資料を選択し、グループで一つの結論を出す伝え合う活動</p>	<p>○ 読みの観点に焦点を当てる。</p> <p>○ 問いの文、答えの文を押さえる。</p> <p>○ 文章構造カードによって三つの問いによる文章構成について捉えさせる。</p> <p>○ なぜ繰り返される問いが文章構成上重要な役割を果たしているのか、付箋用紙を活用して伝え合うことによって考え、グループの代表者が発表する。</p> <p>○ 筆者が最終的に伝えたいことは、どんなことなのか、70字～100字でまとめさせる。</p>
		<p>6 天気に関する疑問点について調べる。</p>	<p>○ 天気に関することわざや、天気予報に関して疑問に感じていることを、図書室・パソコン室で調べる。</p>

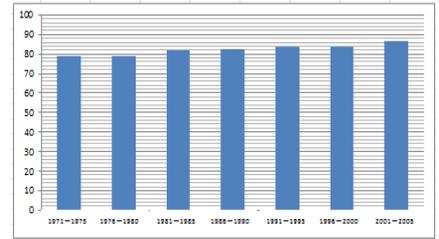
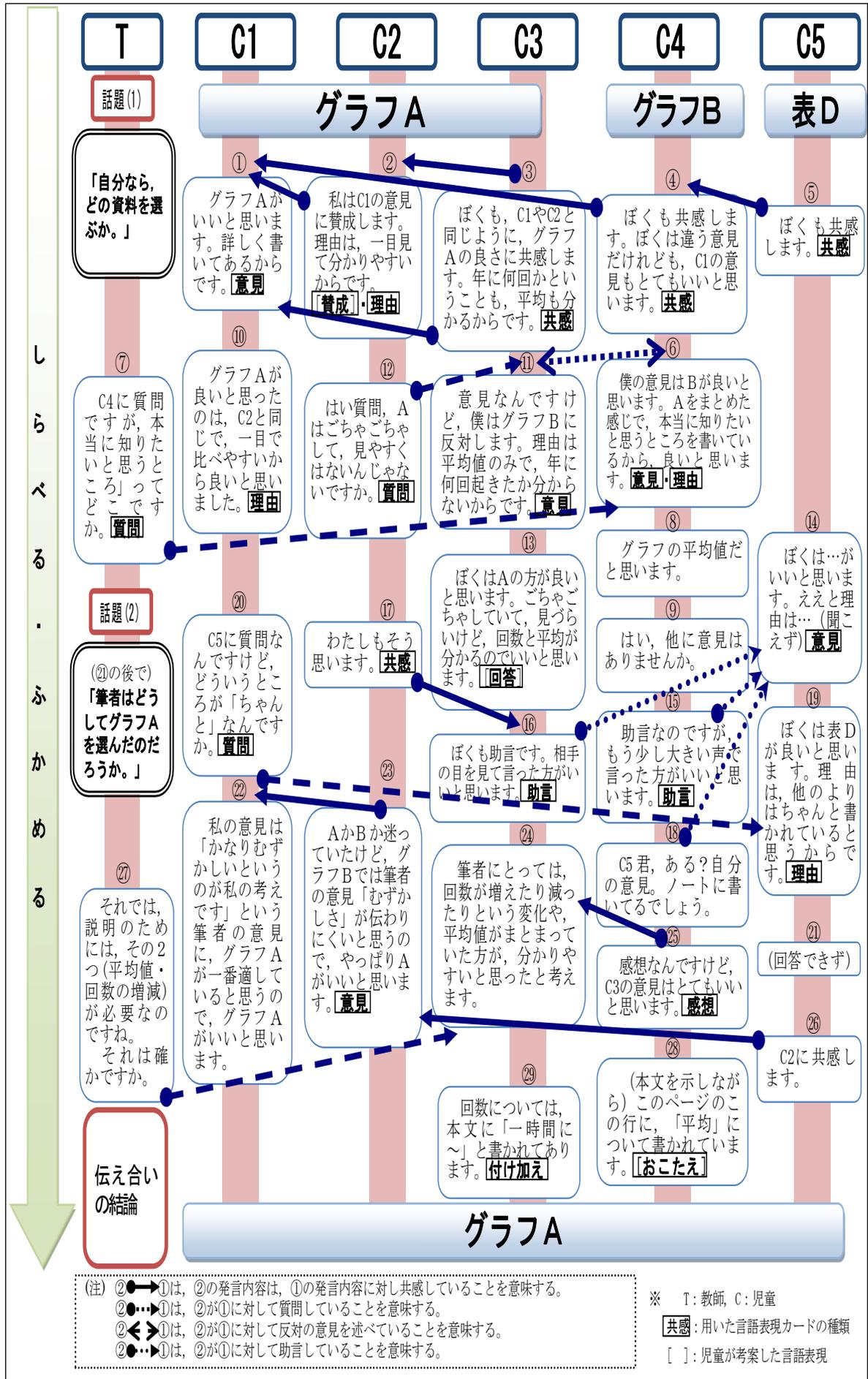


図 16 教師自作のグラフ資料

まとめる	評価意識	7 筆者に手紙を書く。	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 手紙を読み合い相互評価を行う。</li> <li>○ 400字程度、手紙文の形式等の条件を設定する。</li> <li>○ 文字数、字間、便箋の色を個に応じて選択できるように4種類準備する。</li> </ul>
------	------	-------------	---

カ 一単位時間における指導（4／7）

過程	主な学習活動	意識	教師の具体的な働きかけ
つかむ	1 単元の伝え合う活動を確認する。 <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin: 5px 0;">説明の工夫をとらえ、考えたことを手紙で伝えよう。</div> 2 本時の学習のめあてを確認する。 <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin: 5px 0;">筆者は、どうしてグラフを使ったのだろう。</div> 3 学習のめあてに対する自分なりの考えをもつ。 <ul style="list-style-type: none"> <li>○ 筆者がグラフで表現している場面を音読する。</li> </ul>	目的意識	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 本單元における<b>伝え合う活動(単元を貫く言語活動と関連付けて設定)</b>を確認させ、目的意識の明確化を図る。</li> <li>○ 学習のめあてを板書するとともに、本時の学習に対する関心を高める。</li> <li>○ これまで学習で用いたノートを振り返らせ、各段落の要点について押さえる。</li> <li>○ <b>読む観点</b>「初めて知ったこと」「筆者の説明の工夫」に着目させる。</li> </ul>
みとおす	4 伝え合う活動の見通しをもつ。 <ul style="list-style-type: none"> <li>○ グループをつくる。</li> <li>○ 互いに挨拶を交わす。</li> <li>○ 本時の司会者を決定する。</li> </ul>	相手意識	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 前時の伝え合う活動におけるビデオを視聴し、<b>言語表現の価値付け</b>を行うことによって、相手意識の明確化を図る。</li> </ul>
しらべる	5 話題に沿って伝え合う活動を行う。 <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin: 5px 0;"><b>話題①</b>：自分だったら、どの資料を選ぶだろうか。</div> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ 資料と本文を比較しながら、自分なりの考えをノートに書く。</li> <li>○ 伝え合う。</li> </ul>	方法意識	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 教師自作の資料と筆者が用いたグラフを掲示する。</li> <li>○ 筆者の意図が表現されている資料を選択し、グループとして結論にたどり着けるように、<b>言語表現カード</b>によって、方法意識の明確化を図る。</li> </ul>
ふかめる	6 グループで <b>話題</b> の結論を出す。 <ul style="list-style-type: none"> <li>○ 時間を設定する。</li> <li>○ 主張・根拠・理由を明確にする。</li> <li>○ メモをしながら伝え合う。</li> </ul>	状況意識	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 段落を選択し、<b>グループの結論</b>として集約する伝え合う活動によって、状況意識の明確化を図る。</li> </ul>
いかす	7 全体場で伝え合う。 <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin: 5px 0;"><b>結論②</b>：グラフAを選ぶ。</div> 8 結論を基に要旨を捉える。 <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin: 5px 0;"><b>考えられる筆者の意図</b>：グラフで回数の増減や、平均的な変化を示せば、「予想がむずかしい」という意見が伝わりやすくなるから。</div>	評価意識	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 話題②の結論によって、本時の学習のめあてに対するまとめを考える。</li> <li>○ 伝え合う活動によって、筆者の主張を捉えることができたかを振り返らせる(<b>ネームカードと補助黒板</b>)ことで、評価意識の明確化を図る。</li> </ul>



ク 「伝え合う活動」後のノートより

C1～C5には、15分間の伝え合う活動終了後に「どうして筆者はグラフAを選んだか」と再度発問した。各児童は、下記の内容をノートに書いていた。これを見ると、ほとんどの児童が教師が想定した要旨を捉えるためのキーワードを記述することができていたことが分かる。

児童	ノートの内容	ノートに書かれたキーワード			
		筆者の意見	伝わりやすさ	回数	平均
C1	「天気を予想することはむずかしい」という <b>筆者の意見</b> を伝えるとき、 <b>回数</b> の増減と <b>平均値</b> までをくわしく表したこのグラフが、一番 <b>伝わりやすい</b> と思ったため。	○	○	○	○
C2	グラフAだと、 <b>回数</b> の増減や天気を予想するのはむずかしいという <b>筆者の意見</b> がよりくわしく伝わるから。	○	○	○	▲
C3	1時間50ミリメートルの雨の <b>回数</b> と十年ごとの <b>平均</b> を出せば、突発的な天気の変化が分かり、天気の予想の <b>むずかしさ</b> が伝わりやすいから。	○	○	○	○
C4	グラフAで、 <b>平均値</b> だけでなく、五十ミリメートル以上の <b>降水量</b> の増減も分かるようにし、むずかしいという <b>筆者の意見</b> を分かりやすくするため。	○	○	○	○
C5	天気は予想は何度もちがってきていて、百パーセント予想することは <b>むずかしい</b> から。	○	▲	▲	▲

○…キーワードを記述することができている。 ▲…キーワードを記述できなかった。

ケ 発言の分析

- ① **話題(1)**「グラフAがいいと思います」と主張を述べるとともに「詳しく書いてあるからです」と理由を述べている。
- ② ①の意見に「賛成します」と立場を明らかにするとともに、自ら言語表現カードに「賛成」と書いて机に出している。理由も「一目見て分かりやすいから」と述べている。
- ③ ①、②の意見に共感する立場を示しているとともに「年に何回」という突発的な天気の変化が起こった回数と「平均も分かるから」と理由を述べている。
- ④ ①～③の意見とは異なると主張している。また、①の意見の理由「詳しく書いてあるから」に対しては共感が示されている。「主張は異なるが、理由に共感できる」という主旨の発言である。しかし、自らの主張については述べていない。
- ⑤ 検証授業Iで一度しか発言していなかった児童である。④の発言の直後に「ぼくも共感します」と発言することができている。しかし、④は主張を述べていないため、①の意見の理由に共感していることが推察される。
- ⑥ ④で述べられなかったが、ここで「グラフBが良い」と主張している。主張の理由を「本当に知りたいと思うところを書いているから」と述べているが、「本当に知りたいこと」の具体性に欠ける発言である。
- ⑦ ⑥の発言が具体性に欠けていたため、机間指導中の教師が声を掛けた。この際、「質問」の言語表現カードを机に出し、「本当に知りたいと思うところってどこですか」と発問している。
- ⑧ 教師の発問に「グラフの平均値」と応答している。
- ⑨ 司会者のC4の発言である。司会者として他者の発言を促進させるための発言をすることができている。
- ⑩ ①では「グラフA」という主張の理由を「詳しく書いてあるから」と述べていたが、ここでさらに「一目で比べやすい」という理由を追加することで自らの主張を強化している。

- ⑪ 「意見」と「反対」という言語表現カードを用いて発言している。グラフBが良いというC4に反対する意見と「年に何回起きたかが（グラフBでは）分からないから」と理由を述べている。
- ⑫ 「質問」というカードを用いて発言している。この児童は②で「C1の意見に賛成」という立場を示し、グラフAが良いという主張であると考えられたが、グラフAを「ごちゃごちゃして見やすくないのでは。」と質問していることから、主張に変化が生じ始めていることが分かる。
- 主張に変化が生じ始めている理由としては、⑧の「筆者が本当に伝えたいのは『平均値』である」という意見に説得力を感じているからであると考えられる。しかし、⑧、⑫共に叙述を根拠にすることができていない。
- ⑬ グラフAが良いという主張を行い、⑫の言葉「ごちゃごちゃしていて見にくい」を引用しながら「けど（けれども）」と反論している。「回数と平均が分かるから」と理由を述べているが、叙述を根拠にすることはできていない。
- ⑭ 声が小さく、発言内容がほとんど聞こえていない。
- ⑮ 「助言」のカードを用いて⑭の声の小ささを指摘することで、再度発言を促し、⑭の発言内容を正確に聞き取り、自分の考えと比較しようとしている。
- ⑯ 「助言」のカードを用いての発言である。⑮では「声の大きさ」が求められていたのに対して、「視線」の大切さを伝えている。
- ⑰ ⑯に共感している。
- ⑱ C5に対し、意見を述べる時にはノートを根拠にすればよいことを伝えることによって司会者としての役割を果たすことができています。また、⑮、⑯、⑰とC5に対する助言が続いていたため、C5の気持ちを和らげる目的もあると考えられる。
- ⑲ 「表Dがいい」と主張し、その理由を「ちゃんと書かれているから」と述べている。理由を不明確ながら発言し、立場を明らかにすることができています。
- ⑳ 「質問」の言語表現カードを使い、⑲の発言に対し、「どういうところがちゃんとなんですか」と質問することによって、理由を明確にしようとしている。
- ㉑ 回答することができず、沈黙している。
- ㉒ **話題(2)**「グラフAがよい」という主張を強化するために、①で詳しくを、⑩で比べやすさという理由を述べてきたが、叙述「かなりむずかしいというのがわたしの考えです」を根拠として示すことで、更なる主張の強化を行っている。
- ㉓ 「AかBか」という主張の迷いがあったことが分かる。これまでC2は、②で「Aは『見やすい』」と述べた一方、⑫では「Aは『ごちゃごちゃしていて見やすくない』」と、グラフAに対する自分なりの見解のみを述べてきた。しかし㉒の発言を聞くことによって「グラフBでは筆者の意見が伝わりにくい」と筆者の考えが述べられている叙述を確認しながら発言することができています。
- ㉔ 「筆者にとっては」と筆者の考えが述べられている叙述を読み返した後に発言している。これまでC3は、③、⑪、⑬の発言で「回数」と「平均値」がグラフAを主張する理由としてきたが、叙述を根拠に主張することができるようになってきている。
- ㉕ C3に対する共感を「感想」の言語表現カードで示している。⑥では「Bが良い」と主張するが、ここで主張の修正が行われているものと推察される。
- ㉖ ㉓の発言を聞くことによってC2の㉓に対する共感を示すことができています。この際、筆者の考えが述べられている叙述を確認することができています。

- ⑳ ㉔からの伝え合う活動に対する発問である。この発問の意図は、叙述が効果的にグラフで表現されているかを読み取らせるものである。
- ㉑ 叙述に基づいて㉑の発言で修正したとみられる「グラフAが良い」という主張を強化している。
- ㉒ 叙述に基づいて「回数」をグラフに明記したことの理由を強化している。

(6) 分析の考察

ア 発言の分析より

- 叙述・理由に基づいて発言することができるようになっている。
- 教師の発問によって叙述を読み返す姿が見られる。
- 発言のない児童に対して発言を促す場面があり、司会者としての役割を意識しながら伝え合う姿が見られる。
- 検証授業Ⅰでは一度しか発言できていなかった児童(C5)の発言があった。
- 助言カードを用いて声の大きさ、目線などの態度面について助言する姿が見られる。
- 自分の意見の説得力を強化するために、叙述を確かめることができている。
- 他者に対し、発言の根拠を求める場面が見られる。
- 発言の根拠を教科書の本文に求めることで、自分の考えを明確にしようとする姿が見られる。
- 伝え合う力によって、根拠・理由が叙述から確かめられ、読む能力が育成されたと考えられる。

イ 児童の手紙文の分析

この児童は、p. 22における「グラフAが良い」と主張していたC3である。

(ア) プランニングシートの視点からの分析

C3は、傍線部①「一時間降水量 50 ミリメートル以上の発生回数のグラフ」が一番いいと述べており、筆者が事実に関する説得力を高めるために、表やグラフを意図的に用いていることを読み取ることができている。

また、傍線部②「強く読者に伝えたい(こと)」について「突発的な天気の変化」を挙げている。これは、第4時における「筆者はなぜグラフを用いたか」という話題で伝え合った学習経験によって、天気を予想するのはむずかしいという筆者の意見を読み取ることができたためと考えられる。

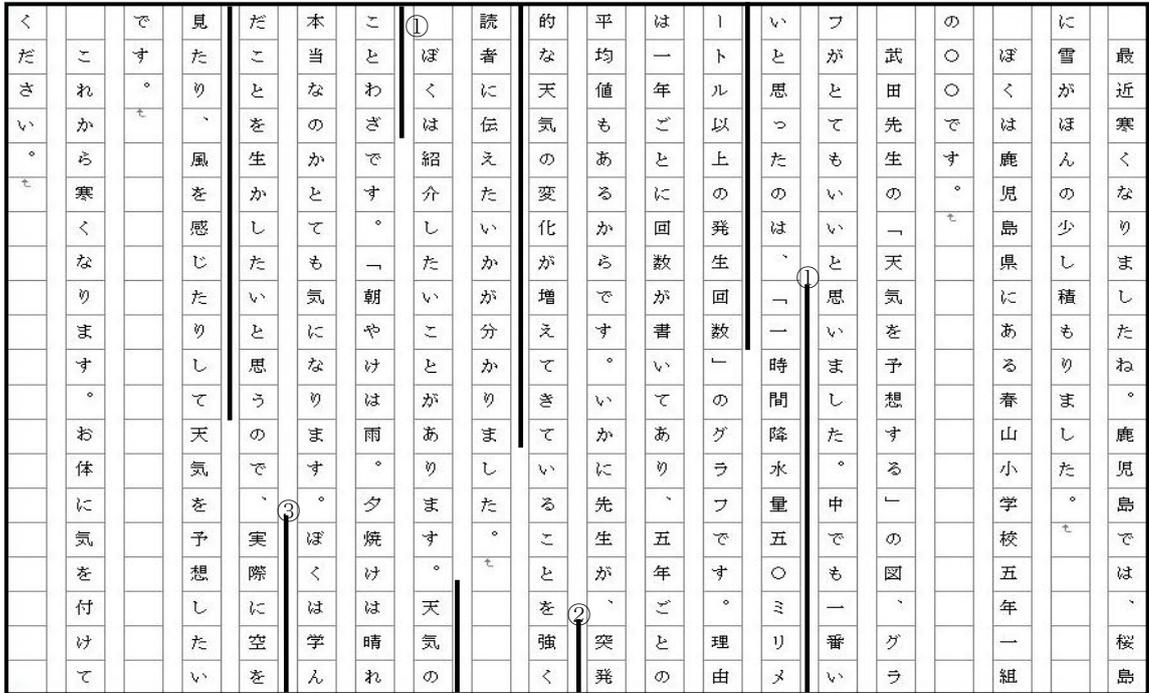
そして、「朝焼けは雨、夕焼けは晴れ」ということわざを紹介するとともに、「本当にそうなのか気になる」と探求心の芽生えを見取ることができる。この児童がグラフによる述べ方に興味をもつだけでなく、ことわざに着目しているのは、『突発的な天気の変化』が多いからこそ、天気の予想は難しいという筆者の論の展開を含めた筆者の主張を読み取ることができているからと考えられる。さらに、傍線部③「空を見たり、風を感じたりして天気を予想したい」と、筆者の意見に共感する立場を示している。

(イ) 伝え合う力の活用の視点からの分析

伝え合う直前のC3は、「回数と平均値」が分かりやすいからという理由で「グラフA」という主張をしていた。しかしC1の「筆者の主張に一番適しているのがグラフA」という主張を聞いた直後のC3は、「筆者にとっては回数が増えたり減ったりという変化や、平均値がまとまっていた方が分かりやすいから」と筆者の主張と自分の意見を関係付けるとともに、理由を修正している。これは、C1の意見によって、C3が再度筆者の観点で文章を読み返したからであると推察される。

また、C3 はノートに「1時間 50 ミリメートルの雨の回数と十年ごとの平均を出せば、突発的な天気の変化が分かり、天気予報のむずかしさが伝わりやすいから」と書いており、突発的な天気の変化という事実と、天気予報はむずかしいという筆者の意見を関連付けて読んでいることが分かる。

このように、この手紙文には、第4時における伝え合う力の活用によって、説明されている事実と筆者の意見との関係を押さえたり、自分の考えを明確にしたりしながら読む能力が反映されていることが分かる。



※ この手紙文は、プランニングシートで想定した規準に到達している。

(7) 検証授業Ⅱの成果と課題

ア 成果

(ア) **表6**のように、検証授業Ⅰの時と比べて、伝え合う活動に対する効力感が向上している。これは、言語表現カードによって、叙述に基づいて伝え合う活動が促進されたためと考えられる。また、互いの考えを伝え合う活動において「自分の考えに友達の考え」を取り入れることによって思考が深められ、「自分の考えの正しさ」がより強固なものとなったり、考えの修正が図られたりすることで、より正確に教材文を理解することができるようになったためであると考えられる。そして、五つの言語意識を位置付けた単元の学習過程の設定によって、相手意識や目的意識が単元終末時まで明確になったとともに、観点別の自己評価によって、「筆者の考え」を十分に読み取ることの実感を得ることができたこともその原因であると考えられる。

表6 伝え合う活動の効力感の向上

設問: 説明的文章の学習で伝え合うことは、どんな効果(いいこと)がありますか。				
自由記述による回答				
	検証授業1	%	検証授業2	%
読みの広がり・深まり	・自分の考えを深めることができる。 ・考えを広げることができる。 ・新たな考えが生まれる。 ・色々なことが分かる。	51.8	・自分の考えに友達の考えが付け加えられて考えが広がる。 ・自分の考えの正しさがはっきりと分かるようになる。 ・自分には考えられなかった筆者の考えが分かる。 ・自分では気付かなかったキーワードに気付くことができる。	86.6
関心・興味・関与	・楽しく学習ができる。	20.6	・楽しく学習ができる。	13.3
	・友達と関わるができる。 ・友達の意見が聞ける。	17.2		0
	無回答	10.3		0

※ 単元終了時における児童の記述より(同じような表現はまとめて示す。)

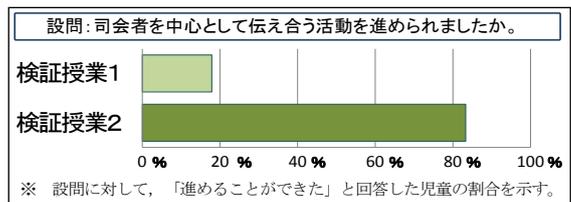
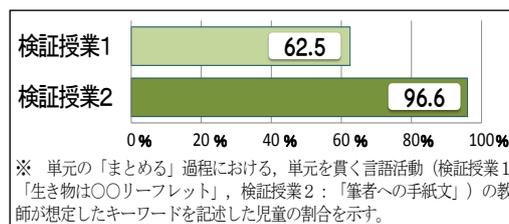


図17 司会者による伝え合う活動

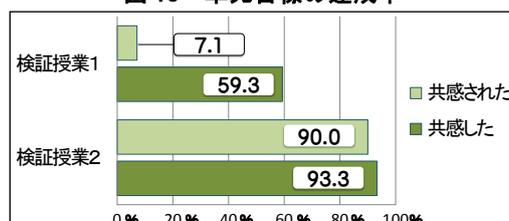
(ウ) 伝え合いの手引き，課題設定の工夫によって，伝え合う活動の手順や，伝え合う活動の意義が理解されるとともに互いを尊重し合う関係性が構築され，各児童が主体的に伝え合う活動を進めることができたため，**図 17**(前頁)の結果が得られたと考えられる。

(エ) 国語科の学習過程に，五つの言語意識の位置付けを行ったことによって，単元を通して五つの言語意識の表出と伝え合う力の活用が促され，特に第4時における伝え合う活動で捉えた「筆者の意図」に対する自分の意見を，第7時における手紙文を書く学習に生かすことができたため，**図 18**の結果が得られたと考える。



**図 18 単元目標の達成率**

(オ) 伝え合いの手引き・言語表現カードの改善や活用の工夫を図ることによって，教師・児童相互の言語表現の価値付けや，共感の理由を明確にする伝え合いが促進されたため，**図 19**の結果となったと考えられる。



**図 19 言語表現カードに関する児童の意識**

(カ) 単元及び一単位時間におけるプランニングシートを作成し活用することで，児童の伝え合う活動における評価規準が明確になり，(p. 23 発言⑦及び⑧)にあるように，教師が伝え合う活動における児童の様相を的確に捉え，叙述を確かめさせるための意図的な発問が可能になった。

#### イ 課題

(ア) 児童一人当たりの使用頻度に差異が見られることから，言語表現カードに用いている語彙が，発達段階及び単元の目標に対して妥当であるか，更に吟味していく必要がある。

(イ) 言語表現カードを手を持ちながら伝え合う活動を行うことによって，ノートやワークシートに書き込んだり，メモをとったりすることがおろそかになることがあったことから，聞きながら書く活動を工夫する必要がある。

## IV 研究のまとめ

### 1 研究の成果

- (1) 五つの言語意識を表出させるための場を，単元の学習過程に位置付けたことによって，目的や相手に応じて読む能力を身に付けさせるための具体的な手立てが明確化され，伝え合って読みを深められるという効力感を高めることができた。
- (2) 五つの言語意識を表出させるための手立てとして導入した言語表現カードの活用により，自分の立場を明確にするとともに，他者の発言内容と自らの主張を比較しながら叙述を確かめ，叙述を根拠に伝え合う姿が見られた。
- (3) 課題解決の過程における児童の言葉の分析を行った結果，主張の理由，主張の根拠を明確にして伝え合う活動を行うことで叙述が確かめられ，自らの主張の強化や修正が促進されることが明らかになった。

### 2 今後の課題

- (1) 伝え合う力を活用して読む能力を育成するために，「話すこと・聞くこと」の言語活動例を参考に言語表現カード等の手立てを設定したが，今後は「話すこと・聞くこと」の単元における教材内容との関連を図った指導の工夫についても更に研究していく必要がある。
- (2) 今回の検証では第5学年が対象であったことから，低学年及び中学年など発達の段階に応じた系統的・段階的な指導法の工夫を研究していく必要がある。

### 〈引用文献〉

- \*1) 田近 洵一 著 『創造の〈読み〉新論』 平成25年 東洋館出版社
- \*2) 小森 茂 著 『生きる力を育てる国語科  
伝え合う力を高める感想交流学习』 平成11年 国土社

### 〈参考文献〉

- 文部科学省 『小学校学習指導要領解説 国語編』 平成20年 東洋館出版社
- 滋賀県小学校教育研究会国語部会 編  
『伝え合う力を育てる指導細案 小学5・6年編』 平成12年 明治図書
- 瀬川 榮志 著 『伝え合う力をつける国語科授業モデル』 平成24年 明治図書
- 水戸部 修治 著 『領域組み合わせで言葉の力を育てる！  
小学校国語言語活動ベストモデル』 平成24年 明治図書

長期研修者〔永田 洋一〕

担当所員〔山鹿 真人〕

#### 【研究の概要】

本研究は、説明的文章を教材とする「読むこと」の指導において、伝え合う力を活用することによって効果的に読む能力を育成する国語科学習の在り方について研究したものである。

具体的にはまず、伝え合う力を活用する際に重要な意識を「五つの言語意識」と仮定した。次に検証授業において、仮定した五つの言語意識を表出させるために「言語表現カード」等の手立てを取った。さらにその効果を検証するために、課題解決の過程における児童の言葉の記録と分析を行った。

その結果「五つの言語意識」をもたせることが、読む能力の育成に効果的であることが明らかになった。また、課題解決の過程において主張の理由、根拠を明確にして伝え合うことで、児童の思考が深められ、読む能力が育成されることが明らかになった。

#### 【担当所員の所見】

伝え合う力については、小・中・高一貫して教科の目標に設定されており、思考力・判断力・表現力を育成する言語活動の充実に向けて、その具体化が求められている。本研究は、伝え合う活動の際に児童がもつべき意識を明らかにすることによって、各領域の能力育成を促進する力として具体化できるのではないかと考え、「五つの言語意識」を、最も重要な手がかりとして研究を行ったものである。

本研究では、単元及び単位時間の課題解決過程において児童がもつ意識を、五つの言語意識と関連付けて明らかにした。また、児童が言語活動に意欲をもって取り組めるようにする手立てとしての「伝え合いの手引き」、目標の達成状況を言語表現レベルで具体的に見取る手立てとしての「評価のプランニングシート」なども明らかにしている。

特に、言語表現カードは、自分の考えを表現することに抵抗を感じている児童にとって、自分の立場を明確に示して表現することができるという効果があり、伝え合う力を発揮させるための有効な手立てとして、大いに参考になるものである。

各領域の能力育成に、伝え合う力がどのように関連しているのかを明らかにする研究として、授業実践を通した一層の深化と研究成果の積極的な還元を期待する。