

言葉を自覚的に用いる子どもの育成

～『探究』の姿を引き出しながらかつきたい力をつける効果的なしかけとは～

川端 大奨 平井 千恵 宮脇 隼

本研究は、低・中・高学年でそれぞれの発達の段階を視野に入れた『探究』の姿を引き出しながらか、言葉を自覚的に用いる子どもの育成を目指したしかけが効果的に働くのかを検証したものである。具体的には、第1学年で「主体」「協働」「活用」「省察」の4つの『探究』の姿を引き出しながらか「くじらぐも」を読み取り、音読劇に活かす実践、第3・4学年での「主体」「省察」の姿を引き出しながらか「ありの行列」「ウナギのなぞを追って」の要約文を「ルーブリック」を示して書く実践、第6学年では「活用」「省察」の姿を引き出しながらか、レトリックを用いて「やまなし」を読み取り、自己の考えの形成を図る実践である。3つの実践を行った結果、「音読劇」という言語活動や「ルーブリック」の設定という「明確な目標を示す」しかけが、「主体」「省察」の姿を引き出しながらか単元目標を達成することに効果的であることが明らかになった。また、第6学年の実践では、レトリックという共通の見方・考え方を通して様々な文章を読むことで、「活用」「省察」の姿を引き出しながらか子どもたちにレトリックという見方・考え方を獲得させられることが明らかになった。

キーワード：言葉、音読劇、発達の段階、しかけ、要約、レトリック、探究、省察

1. 言葉を自覚的に用いる子どもの育成にむけて

国語部では、未来に生きて働く資質・能力を育成するための国語科の指導目標を「言葉を自覚的に用いるために必要な『言葉のはたらき（言葉の意味・働き・使い方）』に気付き、どの言葉を用いるのか判断し、表現するという一連の流れを自己調整過程であると定義し、この過程の充実を図る指導を行う。」（国語科教科提案 令和3年）と定めて言葉を自覚的に用いる子どもの育成にむけて実践を行っている（図1）。

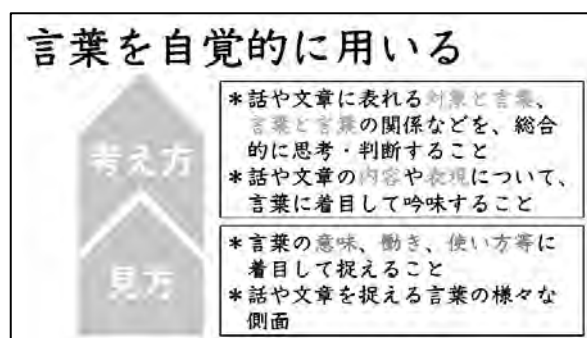


図1 言葉を自覚的に用いる自己調整過程

どのような作品にも、子どもたちに自覚させたい『言葉のはたらき』がある。しかし、それら全てを学習させることはできない。だからこそ、素材研究、

子どもの実態など、さまざまな視点で作品をとらえ、教材化していく必要がある。本稿では、発達の段階を視野に入れた『探究』の姿を引き出しながらか言葉を自覚的に用いる子どもの育成に向けたしかけを明らかにしていく。

2. 低・中・高学年の授業の実際とその考察

2. 1 第1学年国語科

「ようこそくじらぐも！～2年生をご招待～」
教材名「くじらぐも」 実施人数29名

授業者 川端 大奨

2. 1. 1 音読劇は続く

これまでに1年生の子どもたちは、「おおきななぶ」の単元で音読劇を行い、声に合わせて動きを考えながらか読み進めることができた。また、「やくそく」では、役割を決め、会話文に注目して読み進めることができた。しかし登場人物の会話や行動から場面の様子を読み取ることはまだ習っていない。そのため、本実践において登場人物の会話や行動を表す文に注目させ場面の様子を具体的に想像できるようにしていきたいと考えた。場面の様子を具体的に想像することは次のステップである登場人物の心情の変化を捉えるための素地であると考えている。場面の様子を具体的に想像し、

さらに物語を積極的に楽しんで読む子どもの姿の育成を目指した。

2. 1. 2 『探究』する子ども

本実践で目指す「主体」の姿は、物語を楽しんで読む姿である。「協働」の姿は、友達と協力して、なりきった読み方や会話文にあった動きを考える姿である。「省察」の姿は、2年生に音読劇を行うという学習の見通しをもって学習に取り組む姿である。「活用」の姿とは、「協働」で会話文にあった動きやなりきって読むことを音読劇に活かそうとする姿である。

これらの姿を引き出せるようなしかけを以下に述べる。

2. 1. 3 『探究』する子どもの姿を引き出す

①授業のゴールを明確にする

子どもたちに本単元のゴールを明確に伝える。1年生の子どもにとって、授業の最後に何をするのか分かっていると、そのゴールに向かって、学習に取り組みやすくなる。そこで、本単元のゴールを「音読劇を2年生に見せる」と設定した。

2年生は1年生の一つ上のお兄さんお姉さんとして一緒に休憩時間に遊んでもらったり、授業の様子を見せてもらったりしてどのように学校生活を送ればいいのかを学んでいる。そんな身近な2年生に学習の成果を見せるという目標を持つことで、子どもたちは主体的に学習に取り組むことができると思った。

②音読劇

本単元の言語活動を音読劇と設定した。「くじらぐも」は読んでいるうちに自然と動きながら読むことができたり、楽しんで読むことができたりする物語である。また音読劇を行うことで動き、楽しみながら物語を読み進めることができると考えている。そして、音読劇は、動きながら読むという活動になることから、動作化して読むことへの必然性が生まれ、子どもたちは自然と動作化しながら読み進めることができると考えている。また音読劇を行うことで登場人物になりきり動いて音読を行うので、登場人物の動きや会話から場面の様子を具体的に想像して読むことができると考えた。

③なりきって読む

音読劇を成功させるには、登場人物になりきって会話文を読むことが必要になる。そこで、登場人物になりきって読むために、会話文に感情を入れて読むことと会話文にあった動きを入れて読むことが重要だと考えている。動きを表

す文は会話文の前後にあることに注目させ、どの場面も会話文とその会話文にあった動きを考えさせた。

④グループでの発表

音読劇を4グループ（1グループ 7人もしくは8人）に分け、毎時間、会話文や会話文にあった動きを各グループで話し合い、話し合ったことを各グループの音読劇に活かすようにしていく。

グループに分けることで、自分の役割が確実にできるようにし、全員が音読劇に向かって取り組めるようにした。

2. 1. 4 物語を『探究』する子ども

本単元において引き出すことができた『探究』の姿について述べる。

まず「協働」の姿について述べる。授業づくりのしかけにより本単元では、グループに分かれその中で読み方について考える機会を持った。グループ内では、『みんなで手をつないで、輪になると…』のところは、手をつないで、輪になったほうがいいんじゃないかな。』といった発言や『うみのほうへ。むらのほうへ。まちのほうへ。』は指差ししながらするとよさそう。』といった発言があり、グループ内で共有する姿が見られた。

この発言は、叙述に基づき出てきたものである。またその後の展開にて各グループの動きや読み方を全体で共有した際には、ほかのグループが真似をして自分たちのグループの音読に取り入れる姿が見られた。

次に「協働」の姿が見られた考察を述べていく。「協働」の姿が現れた要因が主に2つあると考えている。

一つ目が音読劇をするというゴールに向かって取り組めたことである。音読劇を成功させるために「なりきって読む」ということをクラスで共有することで、子どもたちはなりきるとはどういうことかを考えた。その結果、子どもたちからは、なりきるということは「会話文は心を込めて読む」ということだと発言があった。その発言から教師が「もう少し詳しく教えて。」という問い返しを行った。その問い返しに子どもたちは、「会話文にあった動きを考えることが大事。」と「地の文や会話文を気持ちがいいように読む。」という発言があった。

その発言から子どもたちの中で「自分ならなりきって読むということは会話文にあった動きを付けながら読むことだ」という思考が生まれ、グループ内で話し合うことができたと考える。（図2）



図2 グループワークで動きについて話し合う様子

二つ目は毎時間グループで話し合う時間を確保したことである。授業の中で、まずグループで読み方を考え、その次にグループで話し合ったことをクラス全体に共有し、その後さらにグループで話し合うという形式をとった。授業の中で、2回話し合ったことで、子どもたちは、1回目と2回目を比べながら自然とグループ内で「協働」しながら読み進めることができたと考える。(図3)



図3 グループワークで会話文の読み方について話し合う様子

次に、「省察」の姿について述べる。子どもたちは授業の中で、「音読劇をするから動き考えよう。」や「2年生に見せるのにこれじゃダメ。」といった学習のゴールを見通した発言があった。また振り返りでは「音読劇に向けて会話文は心を込めて読みたい。」と書いていた。これは学習のゴールを常に考えているからこそ出てきた発言や文章であると考えている。

続いて、「省察」の姿が現れた考察を述べていく。子どもたちに音読劇をするという目的意識(学習のゴール)を持たせたことで、子どもたちは、学習の見通しを持ちながら活動することができた。今回の実践では、目的意識を持たせるために学習のゴール

を子どもたちと共有することで、子どもがどこに向かって学習すればよいかを考えることができたことが分かった。

また常に音読劇を意識させるようにグループワーク中も教師側からの声掛けも行った。声掛けを行うことでグループワーク中でも常に子どもたちの頭の中には音読劇をするということが残り、意識して取り組むことができた。低学年期では教師側からの声掛けが有効であったと考えている。

次に、「活用」の姿について述べていく。子どもたちは、全体で話し合った会話文の読み方や行動を表す文の読み方をグループワークでの、話し合いの中で活かしていた。その中で、「会話文は心を込めて読むからもう少し声を大きくしながら読んだらいいと思う。」や「動きは見ている人が分かるような動きにしたらいって言ってたからこっちの動きの方がいいと思う。」といった発言があった。

またグループでの読みを全体で共有した後に各グループで「さっきAグループがこうしていたから真似しよう。」といった発言もあり、子どもたちは得た知識を使い、音読劇に活かそうとしていた。

続いて、「活用」の姿が見られた考察を述べていく。それは、グループで音読劇の練習を行い、全体で共有したからであると考えられる。グループでの読みをクラスで確認することで自分たちの読みを客観的に見てもらい、よかったところをアドバイスしてもらったことで、子どもたちは前向きに得た知識を活用しようとした。また一人で読むことよりもグループで相談しながら読み進めたことで、自分の考えに自信をもつことができた。そのことにより得た知識を積極的に活用しようとする姿が見られた。

最後に、単元終末において、音読劇を楽しみに学習したり、休み時間に集まって音読の練習をしたりするという「主体」の姿が見られた。

続いて、それについての考察を述べていく。音読劇をするという目標をもって、誰に見せるのか、という相手意識をもったことで、子どもたちは前向きに学習に取り組むきっかけづくりになったからであると考えた。目標と相手意識が子どもの中にあることで粘り強く学習に取り組むことにつながった。また休み時間でも練習する姿は目標に向かって学習を調整する姿だと捉えている。

2.2 第3・4学年複式国語科

「目的に合わせ要約して伝えよう」

教材名 第3学年「ありの行列」

第4学年「ウナギのなぞを追って」

実施人数 16名(第3学年8名・第4学年8名)

授業者 平井 千恵

2. 2. 1 目的に応じて要約する力をつける

第3・4学年複式学級において、説明的な文章を用いてそれぞれの発達の段階を視野に入れた要約の力をつけようと本実践を試みた。

本単元における要約の仕方は学年によって違う。第3学年の要約とは全文を分かりやすく短くするという全文縮約を目的とした。一方、第4学年の要約とは、全文から目的に必要な情報を取り出してまとめるという部分的な要約を目的とした。

引き出したい『探究』の姿は以下の通りである。

「やってやるぞ」という意欲をもちながら「これでいいのか。」と自分が要約したものが伝えたいことを伝えられる文章になっているのかを問い直し「この言葉は必要だ。」とどんな言葉が必要なのか言葉を吟味しながら要約しようとする姿。

本校の発達の段階を視野に入れた4つの指標の「主体」1.5段階と「省察」の中学年にある姿を引き出したい姿と決めた。尚、本学級は複式学級であるため、学習メニュー(ガイド)を配布し、司会・記録・フォロワーに分かれて子どもたちで授業を進めるスタイルをとっている。そのため、時間配分などの時間管理等も子どもたちが決定していることを記しておく。※学校提案参照

2. 2. 2 三つのしかけで挑む

①分かりやすい単元のゴールを設定する

目的が達成したかどうかを自己または相互評価できるように3年生では「どれだけ短くできるかな」という課題で「ありの行列」の内容が伝わるように可能な限り短くするという課題を与える。4年生は「筆者の人物像を説明しよう」という課題で筆者の人物像に迫る要点を見つけてまとめる課題を与えた。

②ルーブリックを作成する

本単元では要約文という成果物ができるため、要約文の出来ばえを自己または相互評価できるようにルーブリックにより評価した。ルーブリックを作成することにより、自分の要約文を省察しながら完成させることができると考えた。

③要約文を読み合う

要約文を読み合うことにより、自分の要約が適切な表現ができているのか省察することができ

る。また、他者の文章を読むことにより、言葉の使い方や言葉の有無で伝わり方に違いが出ることに気付くことができ、言葉を自覚的に用いることにつながると考えた。

前述のようなしかけを入れることで、「主体」「省察」の姿が引き出され、それによって単元目標が達成できるのではないかと考え実践を行った。

2. 2. 3 第3学年「ありの行列」をできるだけ短く分かりやすく伝える

第1時の単元の見通しをもった時に、A児は「1文で書きたい。」B児「最高でも3文やな。」など、「できるだけ短く」というフレーズに着目して取り組もうとしていた。

その後の一人学びの時間もA児は「できるだけ短く」にこだわり、1文の要約文を作成した。そして、第5時の話し合いで、B児に「ウイルソンと付け足した方がいいと思う。」と言われた時、「反論です。だってありの行列がなんでできるかがわかったらいいんやから、ウイルソンはいらないと思う。」と返した。しかし、B児に「でも、ウイルソンのこと書けへんかったら誰がしたことが分からへんやん?」と言われ「そっかあ。」と、そこで納得していた。そして、その時間の終末には「今日は、ウイルソンという言葉を入れた方がいいとアドバイスもらったので、それを取り入れて次は書きたいです。」と話していた。その後、書き直した要約文にはウイルソンのことが付け足され、1文にまとめられていた。(図4)

3年生
ありがとくべつなえきをつけながら帰り道のありがえき
のにおいをかいでにおいにそって歩くからさいしょのあ
りが歩いた道と同じ道のありの行列になる。

ええ？いる？
あの行列の書き
るわけが伝わら
なれでいいと思
うんやけど。

ウイルソンのこと書
いた方がいいと思う。

そっかあ。

だってさあ、
ウイルソンのこと
書いてなかったら、
誰がしたことがわ
からへんやん？

言葉を実際して
用いている。

ウイルソンがありの事を研究して見た
ら、ありがとくべつなえきをつけながら歩き
他のありがえきのにおいをかいでにおいに
そって歩くからさいしょありが歩いた道と同
じありの行列になる事を説明している。

図4 A児とB児の話し合いとA児の要約文の違い

B児は、第2・3時の一人学びの中で、各段落の要点になる部分を見つけては、線で引く作業を繰り返していた。そして「短い文を作る時は、この言葉+この言葉というかんじで、言葉と言葉を合わせて文を作りたい。」や「だいたい5文くらいでおわると思っていたけど、5文いじょうになった。」と取り組んだ中で分かったことや思ったことを振り返っていた。

B児は、はじめ短く書きたいと思って取り組んでいたが、やってみる中で、各段落の要点をつなぎ合わせて要約文を作成していた。そして、B児もA児と同様に、第5時の話し合いで他の子どもにアドバイスを受け、「自分の伝わる内容と伝わらない内容が分かった」と振り返っていた。その後、完成させた要約文では、少し言葉を付け足していた。(図5)

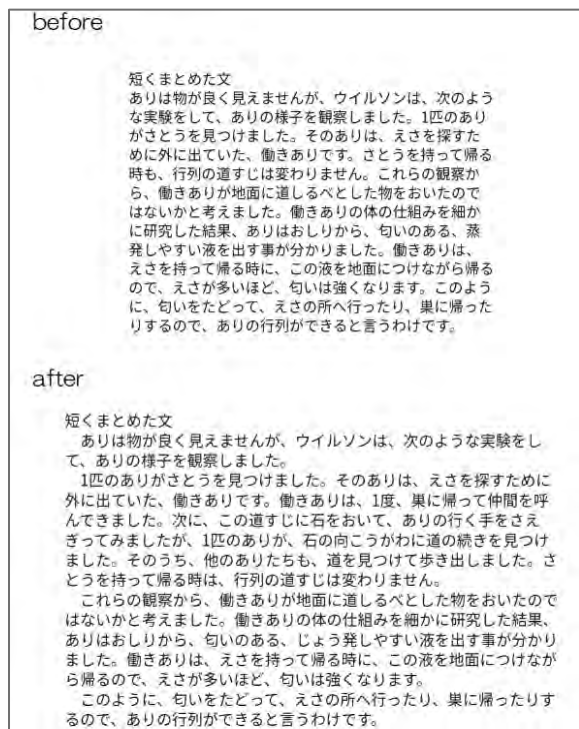


図5 B児の要約文の違い

2. 2. 4 引き出したい「主体」「省察」の姿

A児の「1文で書きたい」という意欲は友達のアドバイスを受けてもそこは変わらなかった。自分なりにアドバイスを取り入れながらも、できるだけ短く、そして1文で書きたいという目標を達成しようとしたことが図4の下の要約文からも分かる。これは、「主体」の第2段階である自己調整型の姿とも言えるだろう。同時に、協働することで見えてきた必要な言葉を取り入れていることから「どの言葉が必要なのか」と省察しながら取り組んでいることも見とることが出来た。

B児は、単元当初「最高でも3文」とできるだけ短くしようと思っていた。しかし、一人学びを進める中で、要約の仕方が分かってくると、3文では終わらないことに気付いた。それは、前単元で学習した各段落の大事な言葉や文を見つけるという活動を一人学びに取り入れたからだと考えられる。9段落全部の要点を使おうとすると5文では終わらなかったのだろう。また、話し合いの中で伝わらない内容があると言われたことが気になり、各段落の要点全てが必要だと考え、書き直したのだと考えた。

B児は、必要な言葉を吟味することで「できるだけ短く」という目標から「分かりやすく伝える」という目標に変更したのだ。「ありの行列の内容をできるだけ短く分かりやすく伝える」という目的に応じて言葉を吟味し、修正した「省察」の姿が見られた。

2. 2. 5 第4学年「ウナギのなぞをお

て」を書いた筆者の人柄を伝える

第1時の単元の見通しをもった時は、子どもたちから「できるかな。」「これは難しいかも。」という発言が出ていた。しかし、本文を読み進めていくと、その後は筆者の人柄の根拠を探するため、どんどんと文章を読み込んでいる姿があった。また、C児は「これって根拠になるかな。ここは、どれだけ時間がたったかも分からないほど、卵を見つけるのに…」と、見つけた根拠となる文について、とても嬉しそうな表情で教師に話しかけていた。(図6)



図6 見つけたことを喜んでいるC児の様子

第5時の話し合いの時間では、友達の文章を読み、その文章が筆者の人柄を表す根拠にぴったり合っているのか伝え合った。その時間で考えるのは時間がないと判断し、前時に一人学びである程度、友達の文章を読んで考えをメモしていた。めあてや時間配分などを確認し、活動が始まった。しかし、「筆者の人柄を表す根拠がぴったりかどうかを伝え合う」というめあてを確認したにも関わらず、数人が文章の書き方に目が向き、「ここを直した方が分かりやすいよ。」と話し始めるので、周りも同じように文章の書き方について話を進めていた。しばらく様子を見ていたが、一向にめあてに戻る気配がなかったので教師が介入し「今日のめあては何?いいところを伝え合わないと、レベルがCになってしまいますよ。」と声をかけた。レベルというのは本時のルーブリックの指標のことである。4年生の子どもたちは指標のA以上を取りたいという目標があったので、そこからは、友達の文章が筆者の人柄を表すものになっているのかについて伝え合う姿が見られた。



図7 話し合いの様子

上の図の話し合いでは、E児が「ここはウナギがどこで卵を産むのかってことを言ってるん？」と話しかけると、D児は「あ、そうか。もうちょっと詳しくした方がいいかな。じゃあ、もう少しうなぎがどこで卵を産むのかという問題を付け足すわ。」などと、教科書を見ながら筆者の人柄になる根拠を付け足そうとしていた。このような様子があちらこちらで見られ、子どもたちはメモしたりその場で書き直したりしながら和やかに話し合いっていた。(図7)

第6時では、第5時の話し合いを受けて、筆者の人柄が伝わるように文章を書き直した。そしてそれを子どもたちは自信をもって提出した。それに教師が評価をして返却すると、自分の思っている評価と違うものが返ってきたようで「もう1回提出し直していい？」と再度自分の文章の何が足らなかったのかを読み返し、文章を書き直そうとしていた。また、「先生、Sの上のXも作って書いてみたい！」という声が上がリ、ルーブリックに新たなレベルを付け足していた。この再提出は自由にしていたのだが、結局全員が再提出した。

2. 2. 6 引き出したい「主体」「省察」の姿

4年生の単元の導入場面では、「できるかな」など課題に対してマイナスな意見もとれる言葉があったが、その後の一人学びでは、文章を何度も読み返しながらか筆者の人柄とその根拠について集中して取り組んでいた。子どもたちの中には、難しい課題に対して「筆者はどんな人柄なのか」、「どの言葉が根拠になるのか」という自分事の問題が生まれていたのだろうと考えられる。また、C児の嬉しそうな表情からも、筆者の人柄の根拠を見つけることに喜びを感じていることが分かる。これらはこの単元で引き出したかった「主体」の姿である。

そしてD児は、話し合いの途中で自分の文章に立ち止まり、自ら「もう少し詳しくする方がいいかな」と発言している。これは、自分の文章を客観的に読み、再度、根拠になることを付け加えた方が分かりやすい文章になると言葉を吟味していることだと

考えられる。ここでも省察しながら活動を進めていることが分かる。

図6は、D児が第6時で書いた文章である。第2段落を見ると、話し合いの中で省察し、詳しくしようと考えたことが反映されている。

また、「もう1回提出し直していい？」と言っていた子ども以外にも全員が提出し直したことも、課題に対して粘り強く自分の納得いくまで取り組もうとする「主体」の姿が見られた。

しかし、第5時の話し合いでは、めあてから逸れ、教師が介入して修正を加えたことから、めあてを確認していても、子どものやりたいことによっては、めあてが意識できない場合があることも見えてきた。その場合は教師の適切な介入が必要であることを改めて実感することとなった。

筆者は知りたがり屋な人柄だと思いました。まず、筆者はうなぎの生態のなぞについての調査を36年間も続けましたこと、みなさんは気になることがあっても99年もかかれますか？私はかけません。それが最初の理由です。二つ目は、うなぎはどこでたまごを産むのかの問題はほぼ問題は明らかになったのにまだ調査しているからです。そんなにウナギのきもんが出るのがすごいと思いました。最後は、うなぎのたまごの調査が終わったにもかかわらず、「オスとメスはどうかやってみようか。なぜ、こんな遠い所までたまごをうみにくるのか」のなぞで今年もマリアナの海にきたので知りたがり屋だと思いました。私は、筆者はすごいと思いました。なぜなら、私だったら諦めちゃうからです。なぜかと言うと、うなぎのなぞに三十八年も使いたくないからです。でも、筆者はそれだけうなぎのなぞが知りたかったのかと思います。自分ではうなぎのなぞが知りたくても、「どうせ、新聞で知れるやろ」と言って他人任せにして、諦めちゃうそうです。

図8 D児の書いた文章

2. 3 第6学年国語科

単元名「レトリックの効果をとらえて読もう」

教材「やまなし」 実施人数 29名

授業者 宮脇 隼

2. 3. 1 レトリックの効果をとらえる

レトリックの効果をとらえて読むことで『言葉のはたらき』に対する見方・考え方を働かせ、本文を根拠にして作品の内容や、作者の伝えたいことを解釈し、自己の考えを形成する子どもが育つだろうと仮定し、本実践を行った。

2. 3. 2 引き出したい『探究』の姿

本実践では「活用」と「省察」の姿を引き出そうと考えた。具体的には、これまでの学習で獲得して

きたレトリックへの見方・考え方を働かせ、その効果をとらえながら読むことで、内容をより理解するミクロな視点から作品を読み取ろうとする姿である。また、ミクロな視点で読み取ったことを活かし、文章構成から作者の意図を読み取ろうとするマクロな視点へと見方を変えて自己の読みを形成しようとする姿を期待した。

2. 3. 3 授業づくりのしかけ

本実践におけるしかけは以下の2点である。

- ①レトリックに着目し、見方・考え方を働かせ、文学作品を読む。
- ②子どもたちで作る学習課題の設定

本稿では、一つ目のしかけについて、引き出した『探究』の姿に迫ることができたのかについて振り返りを行う。

2. 3. 4 レトリックへの見方・考え方の育成

授業づくりを考える際、言葉の要素を「文法」「レトリック」「文章構成」の3つに分類している。その中でも、今年度はレトリックに焦点を当て、子どもたちの探究力と省察性を育成するための授業づくりを行ってきた。

「言葉」とは

- ①文法
→主語、述語、修飾語、接続語、助詞
- ②レトリック
→比喩、繰り返し、情景描写、反語
- ③文章構成
→序論・本論・結論、起承転結

図9 「言葉」の3要素

今年度、学級担任をしている6年生の子どもたちは、ドラマ、映画、漫画、アニメ、流行歌など、言葉を用いて表現される作品と密接に関わりながら生活をしている。インターネットを使用することで、多くの作品と自由に触れ合う機会が増えた。子どもたちの周りには多くの言葉が溢れている。このような環境の中で、私たちが考えることもできないような方法を使って、新たな感性をもった表現者がこれからたくさん生まれていくのだと想像している。

ただ、目の前の子どもたちを見ていると、言葉を介した多くの作品と触れ合っているにもかかわらず、作家の表現が子どもの中に蓄積され、言葉を自覚的に用いている子どもが少ないように感じている。言葉をより理解することで、好きな作家や作品が、自分にとってより特別な存在になるのではないかと考えた。そ

して、よりよい言葉は、円滑なコミュニケーションのツールとなる。様々な言葉の中から、国語科の教材を使って、レトリックのはたらきに気づき、自覚的に用いる子どもを育てたいと考えた。

そこで、本実践では、子どもたちがレトリックを読み味わい、自覚的に用いることを目標とした。そのために、子どもたちがレトリックに着目できるような活動を計画した。

【計画1】比喩の効果をとらえて読む

・詩「春の河」

この詩の読み取りでは、ある子どもの発言から、2つの「かわ（河・川）」に着目した。「題名にもある『河』は、本当の『川』ではなく、川の周りに咲いている春の花や草、飛んでいる蝶なども含むのではないか。」「川の周りの春をまとめて大きな河にたとえているのではないか。」という考えが出た。挿絵の効果も相まって、この考えはクラス全体に共有され、作品への理解が深まっていった。そして、教師からこのような表現技法を「比喩」と呼ぶことを伝え、子どもたちは川の周りを大きな春の「河」と喩えた作者のレトリックに感心する声が上がった。

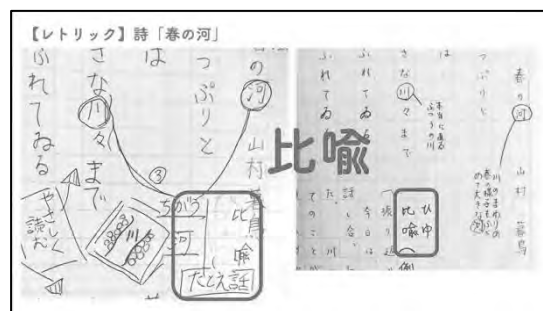


図10・11 比喩への気づき

・物語「帰り道」

この作品は、異なる二人の視点が一人称視点で描かれ、会話を「ピンポン球」、うまくコミュニケーションが取れず悩む様子を「みぞおちの異物」と印象的な比喩を使って表現されている。「律にとっての『異物』、周也にとっての『ピンポン球』とは何か」という課題は子どもたちから生まれたものだった。子どもたちの比喩への見方が育っていることを感じる場面だった。そして、二つの比喩は、心情を読

み取る際の大きな手がかりとなっていた。

このような学習を通して、比喩は読者に作者の想いを効果的に伝えるために使われているということへの理解が深まったと考えている。

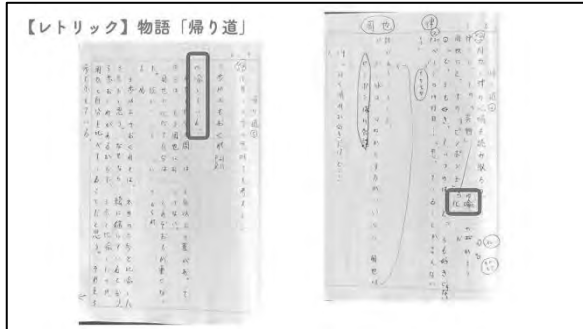


図12 比喩表現を活用した読み

【計画2】繰り返しの効果をとらえて読む

・詩「せんねん まんねん」

これまで、比喩に着目した子どもたちに、新たなレトリックを学ばせたいと考え、詩の「せんねん まんねん」の中にある繰り返しに着目させようとして学習を計画した。この詩の中には、二つの繰り返しがある。一つ目は生き物のつながりを表現したもの、二つ目は時間の経過を表現したものである。子どもたちに、自由に詩を読み取らせることで、この繰り返しに着目させることもできると考えたが、この詩の中には、他にも作者によるレトリックがあり、この作品で気づかせたい繰り返しへの印象が薄くなってしまふのではと考えた。そこで、作者が日頃からどのようなことを考えているのかを読み取るための資料を与えた。この資料を読むとキーワードとなる言葉を二つ見つけることができる。それは「時間」と「出会い」である。このキーワードを子どもたちに与えることが、この詩の中の繰り返しを読み取らせるために有効であると考えた。

これまで、子どもたちが行ってきた詩の読み取りは、作者の言葉を解釈することで、ひょっとするとこういう主題かもしれないという作者の言葉を根拠にする自分なりの読みだった。本実践では、まず作者の主題となる資料を与え、それを読者に伝えるために作者はどのような表現を行っているのかを見つけるものだった。実際の子どもたちは、答え合わせをするように「時間」と「出会い」につながる言葉を見つけていた。

そして、その詩には、二つの繰り返しがあり、繰り返すことで読者に「時間」と「出会い」という作者の考えをより伝えることができるというレトリックの効果にも着目することができた。

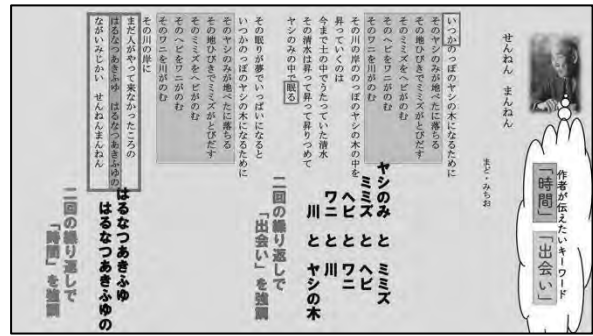


図13 繰り返し表現を活用した読み

2. 3. 4 これまでの学びを「やまなし」に活かす

【計画3】レトリック（比喩・繰り返し・擬態語・擬音語）の効果をとらえて読む

・物語「やまなし」

「やまなし」は、比喩表現が多く用いられ、作者が想い描く場面の様子を読者が想像しやすくなっている。さらに、擬態語も多い。このようなレトリックを手がかりとし「五月」と「十二月」の比較を通してこの作品を読み深めさせようとした。そして「私」や「幻灯」を手がかりとして、独特な文章構成まで目を向けさせたいと考えた。「私＝作者」と仮定したとき、物語の中に作者が登場する作品はこれまでの教科書教材の中にはない。「幻灯」を作者によるレトリックととらえ、「五月」と「十二月」の「幻灯」という比喩を用いて作者が何を伝えたいのかを子どもたち一人一人の解釈を大切にしながら、学級全体で読み取ろうと計画した。

以下は、本実践における6時間目【どうして「五月」と「十二月」に、場面を変えたのか考えよう。】の一場面。ベン図を使い「五月」と「十二月」を比較した後に、構成の繰り返しについて子どもたちへの問いかけを行い、その後グループでの話し合いが行われた。

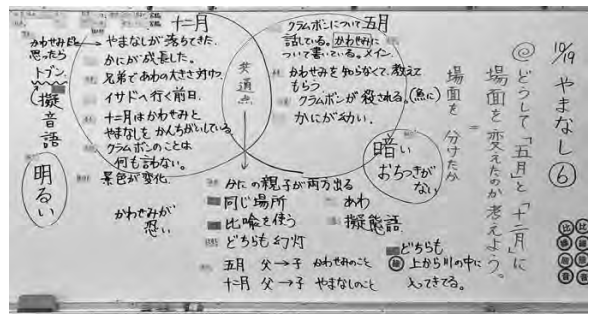


図14 第6時の板書

T:これ(ベン図を指して)が事実なんやけど、これを元に自分の考えをつくってもらえたらと思ったんやけど、前にみおさんが、詩の勉強をやったときに「繰り返し」したら強調してるって言うたけど覚えてる?先生、なんでこれ繰り返したんやろって思うんよ。(子どもの発言「どちらも上から川の中に入ってくる」を指す。)

C:外から入ってきてるを強調したかったんやろやう?

T:同じことやってるんやで。中身は違うけど、五月は上から落ちてくるの何やった?

C:かわせみ。

T:かわせみ来るんよな。十二月もなんか来るんよな。突然。

C:やまなし。

T:先生、なんかこの強調してそうな感じのところに、ひよっとしたら宮沢賢治さんがどっちもにわざわざ急に落ちてくる感じ。でも、中身は違う。で、裕介さんイメージのこと書いてたやろ?五月どんなイメージ?(※1)

ゆうと:五月はなんか暗い雰囲気、落ち着きがない感じ。

T:こんな風に感じたんやな。じゃあ、十二月は?

ゆうと:明るい雰囲気。

T:読んでみたらこうやって読者に伝わってくるんよな。

T:なんか、こういう違いや共通してる部分をもとに、なんで宮沢賢治さんは、わざわざ五月と十二月みたいなこういう二つに分けたり、時間が経つようなお話を書いたんやろう?読者にどんな風なことを伝えたかったんやろうかっていうのが、この材料(ベン図にまとめた事実)をもとにそんな感じに作者が書いたわけを考えてほしいな。それが今日の課題につながってくるのかと思います。どう?書けそう?

(グループでの交流。五月と十二月をイメージでとらえていた裕介のグループ)

ゆうと:題名の「やまなし」を強調するために1回目のかわせみのことをもう一回繰り返すことでやまなしを強調したかった。

そうた:じゃあ、何で「十二月」から始まらんのか?

ゆうと:だから、このやまなしを強調するために2回繰り返したら強調ということになるから。

りょう:こっちの(幻灯の)1枚目は何の強調になってんの?

ゆうと:かわせみを落とすから。

りょう:作者は何かを落としかつた?

ゆうと:やまなしを落とすために、1回落とすことで2回目を強調したかったってこと。

りょう:どういうこと?

まお:言っとくけど、かわせみ落ちてないで。

ゆう:かわせみは熟して落ちてきたんよ。

C:なんでや!

れんと:わかった!やまなしを強調したかったってこと?

C:それを言ってたやん!

まお:かわせみは落ちてないけど、入ってくる。かばの花もやん。

ゆうと:これは「流れてきた」やから。こうやって中に入ってきてないから、これはちょっと違う。

そうた:やまなしは十二月が旬やから落ちてくる季節。

(このまま、グループでの交流は終了)

教師の出によって、子どもたちに「繰り返し」による強調について考えさせることができた。ただ、教師による問いかけには「どうして強調したのか?」とあり、ゆうとたちのグループのように「『やまなし』を強調した」という発言が生まれぬグループもあった。ここでは「どうして」ではなく「何を強調したのか?」と問うべきであった。本単元の8時間目には【どうして、題名が「やまなし」なのか考えよう。】を設定したかったので、ここで「やまなし」を強調させるための繰り返しであることを学級全体で抑えるよい機会だった。この場面では、教師の問いかけが不透明だったため、グループ交流の多くの時間を子どもたちの説明に使ってしまい、ゆうとたちのグループの会話内容については本時内では把握することができなかった。授業後のノート、授業動画で得た内容を、8時間目の導入で話すことで、学級の子どもたちにとって繰り返しによる強調＝やまなしを印象付けるものという流れが形成され、子どもたちから生まれた問いに、子どもたちの発言による学習の流れで迫ることができた。結果として、本時以降の学習への探究が生まれるレトリックの効果をとらえた読みだったと考えている。

しかし、6時間目で教師がねらっていたもう一つのレトリックである比喩から物語を読み取る子どもたちの姿は生まれなかった。二枚の青い幻灯で作者は何を伝えようとしたのか。どんなメッセージを忍ばせていたのかについて、授業の実際のところにあるゆうとの発言(※1)で迫ることができるのではと考え、挙手をしていなかったゆうとを教師が意図的に指名して発言させた。「繰り返し」と「比喩」

の効果をとらえることで作品の読み取りへとつなげようとしたのだが、この教師の出の部分で二つの読み取りをさせることは効果的ではなかった。7時間目の【「二枚の青い幻灯」や、最初と最後の一文の意味や役割を考えよう。】へとつながる発言を期待したが、子どもたちの中には、繰り返しによる強調の部分が印象的に残る結果となった。

また、教師は「比喻」として子どもたちにとらえさせようとした「五月」「十二月」「二枚の青い幻灯」は「象徴」と呼ばれるレトリックであることを授業後の協議会で知ることとなった。これまでの6Aのレトリックへの学びの蓄積の中にも「象徴」とは何であるかというものはなく、具体的に作品を通して学んでいない。「やまなし」の学習を通して、子どもたちにとらえさせたいのであれば、教師が適切な教材研究を行い、国語科のカリキュラムの中に計画しておく必要があった。

3. つけたい力はついたのか

3. 1 第1学年

観点	評価規準	達成人数
知	会話を表す「」や動きを表す言葉を理解している。	29人
思	登場人物の行動や会話からくじらと子どもたちの様子について想像をひろげて読むことができる。	26人
態	登場人物の行動に着目しながら場面の様子を具体的に想像し、楽しんで音読しようとしている。	27人

表1 本単元における評価規準

本単元において、つけたい力は身に付いたのかを述べていく。

まず「知識・技能」については29人が概ね満足するB評価をクリアした。それは、子どもたちの振り返りに「かぎかつこの文は、会話文だからなりきって読むことが大事。」や「回れ右をしたとかいているところは私たちも回れ右をする。」ということが書かれていたからである。そのことから「知識・技能」に関しては概ね満足するに達していると言えるであろう。

次に「思考力・判断力・表現力等」については26人が概ね満足すると判断した。子どもたちの振り返りに登場人物のくものくじらや子どもの様子について「1年2組の子どもたちは楽しそうに笑顔で跳んでいるから楽しそうに読んだ。」や「くじらぐもにとびのる所は『はりきりました。』と書いていたからはりきるように大きい声で読んだ。」や「『まちはのほうへ、むらのほうへ、うみのほうへ。』と書いて

いるところは指をさしているようにして読んだ。そのほうがくじらぐもの劇にあっていると思った。」など場面の様子を表現できるように工夫していることを書いていた。その記述から26人は概ね満足だと判断した。

「主体的に学習に取り組む態度」の評価については、音読劇が終わった後の感想文に「音読劇をしてみても楽しかった。みんなで読むと頑張ってきた。」や「2年生や4年生に見てもらうために休憩時間も頑張った。」などの粘り強く学習に取り組む様子や楽しんで学習に取り組む様子を見ることができたため27人は概ね満足できるであるB評価と判断した。

今回の単元を通して、音読劇という言語活動を設定し、子どもたちと物語の面白さを読み味わうことを目指した。その中で、音読劇という言語活動は子どもたちにとってとてもやりたくなるものであり、はっきりと相手意識をもてるものとなった。また、目的がはっきりとしたことで子どもたちはどのように学習して、どんなことを頑張ればいいのかを理解することができた。

課題としては、グループワークの際に動きに注目しすぎてしまったことが挙げられる。これは、読み方を考えるより、動きを想像する方が子どもにとって簡単なものであったためだと考えられる。この時に教師からどう読むかを子どもたちに問いかけることをする必要があったと考えている。

成果として低学年に音読劇という言語活動を設定し物語を楽しみ、叙述に基づきながら動きや会話文の読み方を考えていくことができた。

3. 2 第3・4学年

観点	評価規準	達成人数
知	主語と述語との関係、修飾と被修飾との関係、指示する語句と接続する語句の役割、段落の役割について理解することができる。	第3学年 6人 第4学年 6人
思	目的を意識して中心となる語や文を見つけて要約することができる。	第3学年 8人 第4学年 5人
思	文章を読んで感じたことや考えたことを共有し、一人一人の感じ方などに違いがあることに気付くことができる。	16人
態	目的に応じて積極的に要約しようとしている。	16人

表2 本単元における評価規準

本単元では、目的に応じた要約する力をつけるこ

とを目標としていた。

図 15 の単元の目標を明確に示したルーブリックを活用することで、単元を通して「主体」の姿と言葉を吟味する「省察」の姿を引き出しながら単元目標を達成させたいと思い取り組んだ。今回は、どちらの姿も引き出せた。これは、しかけである分かりやすい課題設定とルーブリックが有効に働いたからだと考えられる。課題を『『ありの行列』をできるだけ短く分かりやすく伝える』『『ウナギのなぞをおって』を書いた筆者の人柄を伝える』と明確にすることにより、単元を通して目標を達成するために集中して取り組むことができた。さらに、全員が同じ課題に向かっているので協働が起りやすくなった。また、ルーブリックを設定したことにより、何ができればよいのが明確になったことで、子どもは自分のなりたい姿をイメージし、それに向かってより主体的に省察しながら取り組むことができたのであろう。それにより、ルーブリックのレベルBを単元目標の基準として作成したが、全員がB基準以上を達成することができた。しかし、第4学年のルーブリックの基準には「要約または引用して」と設定していたので、要約を使わず引用だけを3つ以上使って筆者の人柄を伝える文章を書いた子どもが3人いたため、本単元の目的である要約するというのを達成したとは言えなかった。そのため第4学年の評価は5人が達成ということになった。「要約と引用」という文言でルーブリックを示す必要があり、反省が残る結果となった。

本実践において、自己調整学習を促進するには、目標が明確であることが重要な要素であると子どもの姿から改めて感じる事ができた。また、そのためにはルーブリックが有効に働くということも併せて確認することができた。

「知識・技能」については12名しか達成することができなかった。これは、段落の役割が理解できていないことにより、段落が付けられていなかったり、段落の順番が適切でなかったりする子どもが3名いたためである。また、主語と述語がねじれており、文として成り立っていない子どもが4名いた。これらについては、教師の指導により、適切な表現に変えて書き直している。ただ、これらの指導が子どもに身につけているのかは定かではなく、今後の成果物などから判断することになる。「思考力・判断力・表現力等」の育成に力を入れるあまり、基礎的な力である「知識・技能」の習得ができていないことが露になった。「知識・技能」は、言葉を自覚的に用いることに非常に重要な役割を果たす力であるため、基礎基本的な「知識・技能」の習得に向けた丁寧な指導にあたる必要がある。

3. 3 第6学年

観点	評価規準	達成人数
知	レトリックへの見方を働かせ、人物像や場面の様子を想像し、その効果について気付いている。	25人
思	レトリックへの見方を働かせ、人物像や場面の様子を想像し、その効果について考えている。	20人
思	レトリックへの見方考え方を働かせ、自己の読みをまとめている。	18人
態	レトリックへの見方考え方を働かせ、作者の意図を読み取ることに意欲的に取り組み、学習計画をもとに自己の読みを形成しようとしている。	25人

表3 本単元における評価規準

本学級では、1学期から国語科の学習を通してレトリックの効果をとらせ、詩・物語・説明文を読み取ってきた。レトリックへの見方・考え方を働かせることで、言葉を自覚的に用いる子どもたちの育成を目指してきた。

本実践では、「知識・技能」について、概ね教師が期待する評価を達成できたものは25人だった。残りの4人は、「まるで～のような」などの、比喻を用いる際の言葉に着目し、作者のレトリックを見つけることはできたものの、なんのためにこのようなレトリックを用いるのかといった効果については気づくことができなかったため達成できていないものとした。

また、「思考・判断・表現」については、「知識・技能」として効果への気づきをもつことができなかった4人を除き、どのような効果をねらい作者がレトリックを用いているのかを自分なりの考えで表現できなかったものは評価を達成できなかったものとした。ここでは、レトリックの効果について「読者に伝えたいことをより効果的にわかりやすく伝えるための工夫」だけではなく、「繰り返すことで強調している」「わかりやすく喩えることで場面が想像しやすくなっている」など、具体的な効果について触れているものを達成できたものとした。

「主体的に学習に取り組む態度」に関しては、本学級では自分達で問いを設定し、子どもたちから司会を立てることで、主体性が生まれやすい状況を設定し学習を進めてきた。しかし、レトリックの効果に着目することができず、本教材の複雑さも相まってか粘り強く読み進めることができない子がいた。しかし、そんな子の中にも、教科書の資料としての「イーハトーヴの夢」と関連させ意欲的に作品を自

分なりに解釈するものもいた。子どもたちにとって、この作品をどのような読み取らせ方をすることが、発達段階にあったものなのか、教師による課題の設定を見直す必要性を感じる結果となった。

教師によるしかけとしては、これまでに読み取ったレトリックを、自分たちの言葉の蓄積として掲示することで、どのような見方・考え方をすれば、作者（筆者）の意図に迫ることができるのかを意識させる間接的なしかけを行ってきた。これらの見方・考え方が効果的だったことを自覚し、自分なりに価値を見出している子は、他の作品でも活用していることがわかる。ただ、自分の読みの深まりに気づいていない子にとっては、それほど効果的な見方・考え方となっていない。そのため、活用されることも少なかった。

今後は、直接的や間接的なしかけを効果的に行うことで、子どもたち自身が身につけた見方・考え方の価値を理解し、より見方・考え方の定着を図っていききたい。そうすることが、言葉を自覚的に用いる子どもの育成につながると考えている。

4. 言葉を自覚的に用いる子どもの育成につながる

効果的なしかけ

低学年・中学年・高学年と発達の段階を視野に入れたしかけを通して『探究』の姿を引き出しながらつけたい力をつける実践を行った結果、前述したように、「思考力・判断力・表現力」「主体的に学びに向かう態度」の育成に関しては、一定の成果をあげることができたとと言える。

効果的なしかけには低・中学年には「明確な言語活動の設定」が挙げられる。これにより、目標を明確にし、子どもは活動できる。また、中学年には「ループリック」が挙げられる。これも目標をもつと同時に何ができるとよいのか考えながら課題に取り組むため、「省察」の姿を引き出し、自己調整の素地を作ることができると考えられる。高学年には、年間を通してレトリックという読みの観点を示して様々な文章にあたることにより、「省察」するとともに「活用」の幅を広げ汎用的な力をつけることにつながると考えられる。

「知識・技能」に関する指導については、低学年では、直接的な指導により力をつけることができた。高学年では、掲示物で学習の足跡として残したことにより「活用」できるようにしかけを行ったが、一度経験しただけでは全ての子どもに知識・技能が身につけているとは言い難い。中学年では、基礎的なことを学習する時間は確保していたが、本実践ではそれが活用に至らず課題が残る結果となった。

言葉を自覚的に用いて正確に理解し、適切に表現

する力を育成するためには、言葉の意味を理解することが必要不可欠である。子どもが言葉を自覚的に用いるとは、そのような基礎基本ができてこそ真の言葉を自覚的に用いることができると考える。つまり、低学年期からの丁寧な知識・技能の指導の充実を図ることが言葉を自覚的に用いて正確に理解し、適切に表現する力をつけるために必要であり、それが高学年になるにつれて更に言葉の見方・考え方を働かせ、作品を読み味わったり、作者の意図を読んだり、自己の考えを適切に表現する子どもにつながるのではないかと考える。

今後は、自分は今何ができているのかを自覚する時間を確保し可視化するなどの手立てをうっていききたい。

参考文献

- ・文部科学省(平成 29 年)「小学校学習指導要領解説国語編」東洋館出版社
- ・香川大学教育学部附属高松小学校(2013)「パフォーマンス評価で授業改革～子ども自ら学ぶ授業づくり7つの秘訣」学事出版
- ・久保田遥(2020)「資質・能力の育成を目指す小学校国語科『読むこと』の授業づくり - パフォーマンス課題を取り入れた単元学習を通して -」弘前大学大学院教育学研究科教職実践専攻年報
- ・樺山敏郎(2022)個別最適な学び・協働的な学びを実現する『学びの文脈』学級・授業・学校づくりの実践プラン」
- ・田中光夫(2015)「豊かな感情が育つ！論理的思考が身につく！音読指導のアイデアとコツ」ナツメ社
- ・土居正博(2021)「クラス全員のやる気が高まる！音読指導法 一学習活動アイデア&技術指導」明治図書
- ・荒木茂(1989)「音読指導の方法と技術」一光社

3年 内容が伝わるように短くまとめよう～どれだけ短くできるかな～「ありの行列」 名前

時間	めあて	レベル S	レベル A	レベル B	レベル C
1	学習の見直しをもつ。				
2	大事な言葉や文(要点)を見つけて短くまとめる。	筆者の考えや事例(らしい)に着目しながら、大事な言葉や文を見つけて、どの言葉を使うのか選びながら、分かきやすく、できるだけ短くまとめる。	筆者の考えや事例に着目しながら、大事な言葉や文を見つけて、どの言葉を使うのがいいのか選びながら、短くまとめる。	筆者の考えや事例に着目しながら、大事な言葉や文を見つけてまとめる。	筆者の考えや事例に着目しながら、大事な言葉や文が見つけられない。
3	友達の文章を読み、伝わる内容と、伝わらない内容を見つけて、短くまとめる。	筆者の考え(この文章で一番伝えたいこと)や事例(ぐたいれい)したことに着目しながら、友達の文章を読み、伝わる内容と伝わらない内容を、両方見つけられ、どの文章が一番いいのか理由をもつ。	筆者の考え(この文章で一番伝えたいこと)や事例(ぐたいれい)したことに着目しながら、友達の文章を読み、伝わる内容と伝わらない内容を、両方見つけられる。	筆者の考え(この文章で一番伝えたいこと)や事例(ぐたいれい)したことに着目しながら、友達の文章を読み、伝わる内容、または、伝わらない内容を見つけれられる。	筆者の考え(この文章で一番伝えたいこと)や事例(ぐたいれい)したことに着目しながら、友達の文章を読み、伝わる内容と伝わらない内容を見つけれられない。
4	自分と友達の文章の伝わる内容と伝わらない内容が分かる。	①筆者の考え(この文章で一番伝えたいこと)や事例(ぐたいれい)したことに着目しながら、友達の文章を読み、伝わる内容と伝わらない内容を、両方伝え、ぜったいにひつような言葉や文がどれなのかせつめいできる。 ②自分の文章の伝わる内容と伝わらない内容が分かります。次は時間、どこを直そうか考えられる。	①筆者の考え(この文章で一番伝えたいこと)や事例(ぐたいれい)したことに着目しながら、友達の文章を読み、伝わる内容と伝わらない内容を、両方伝え、ぜったいひつような言葉や文がどれなのかわかる。 ②自分の文章の伝わる内容と伝わらない内容が分かります。かならずひつような言葉や文が分かります。	①筆者の考え(この文章で一番伝えたいこと)や事例(ぐたいれい)したことに着目しながら、友達の文章を読み、伝わる内容と伝わらない内容を伝える。 ②自分の文章の伝わる内容と伝わらない内容が分かります。	①筆者の考え(この文章で一番伝えたいこと)や事例(ぐたいれい)したことに着目しながら、友達の文章を読み、伝わる内容と伝わらない内容を伝える。 ②自分の文章の伝わる内容や伝わらない内容が分かります。
5	できるだけ短く分かります。文章を書き直す。	友達のアドバイスから自分でもう一度、どの言葉や文を使うとよいか考え、「ありの行列」で伝えたい大事なことが伝わるように分かります。短い文章を書ける。	友達のアドバイスをもとに、大事な言葉や文をもう一度かきにし、「ありの行列」で伝えたい大事なことが伝わるように分かります。できるだけ短い文章を書ける。	友達のアドバイスのとおり、大事な言葉や文を使って、「ありの行列」で伝えたい大事なことが伝わるように文章を書ける。	友達のアドバイスを聞いても「ありの行列」で伝えたい大事なことが伝わるような大事な言葉や文が分かります。文章を書けない。
6	感想文を読み、感想を伝え合う。	友達の感想文と自分の感想文をくらべて、同じところがうしろを見つけて思ったことを伝え、自分と友達の感想文のそれぞれの良さが分かる。	友達の感想文と自分の感想文をくらべて、同じところがうしろを見つけて思ったことを友達に伝えられる。	友達の感想文と自分の感想文をくらべて思ったことを伝えられる。	友達の感想文にたいして思ったことを伝えられない。
7					

【この単元で身につけたい力】

- 大事な言葉や文(要点)を見つけれ力 大事な言葉や文(要点)を使って、短くまとめる力(要約力) それぞれの文章のよさに気付く力
- 自分の文章と友達の文章をくらべて、同じところがうしろに気付く力。 友達の文章に感想をもつ力。

4年 筆者の人物を伝えよう～根拠はこんなにあるよ～「ウナギのなぞを追って」 名前

時間	めあて	レベルS	レベルA	レベルB	レベルC
1	学習の見直しをもつ。				
2	文章から筆者の人物が分かる言葉や文を見つけて要約する。	人物を表す根拠となる大事な言葉や文を3つ以上見つけて、どれを使うのか考えて引用したり、要約したりし、1文1文を分かりやすくする。	人物を表す根拠となる大事な言葉や文を3つ以上見つけて、引用したり、要約したりする。	人物を表す根拠となる大事な言葉や文を1つまたは2つ見つけて引用したり要約したりする。	人物を表す根拠となる大事な言葉や文が見つけられない。
3	友達の文章を読み、筆者の人物を表す根拠と理由が適切かどうか分かる。	友達の文章を読み、筆者の人物を表す根拠が文章のどこにあるのかが分かり、その根拠と理由がぴたりとあっているのか判断したり改善策をもったりする。	友達の文章を読み、筆者の人物を表す根拠が文章のどこにあるのかが分かり、その根拠と理由がぴたりとあっているのか判断する。	友達の文章を読み、筆者の人物を表す根拠が文章のどこにあるのかが分かる。	友達の文章を読み、筆者の人物を表す根拠と理由のあっている文になっているのか分からない。
4	自分と友達の文章を読み、筆者の人物を表す根拠と理由が適切かどうか分かる。	①友達の文章を読み、筆者の人物を表す根拠になっているのかわかり、理由や改善策を伝える。 ②自分の文章の伝わる内容と伝わらない内容から共通点や相違点があり、次の時間、どこを直そうか考えられる。	①友達の文章を読み、筆者の人物を表す根拠にぴたりとあっているのかわかり、理由や改善策を伝える。 ②自分の文章の伝わる内容と伝わらない内容が分かり、共通点や相違点がある。	①友達の文章を読み、筆者の人物を表す根拠になっているのかわかる。 ②自分の文章の伝わる内容や伝わらない内容が分かる。	①友達の文章を読み、筆者の人物を表す根拠になっているのかわからない。 ②自分の文章の伝わる内容や伝わらない内容が分からない。
5	筆者の人物がよく分かるように文章を書き直す。	筆者の人物を表す根拠について友達のアドバースから自分でもう一度、どの言葉や文を使うのかわかり、筆者の人物の根拠と理由が分かる文章が書ける。	筆者の人物を表す根拠について友達のアドバースから大事な言葉や文をもう一度かき、筆者の人物の根拠と理由が分かる文章が書ける。	筆者の人物を表す根拠と理由について、友達のアドバースのとおりに大事な言葉や文を大體使って、文章が書ける。	筆者の人物を表す根拠と理由について、友達のアドバースを聞いても大事な言葉や文が分からず文章が書けない。
6	文章を読み、感想を伝えよう。	友達の考えと自分の考えをくらべて、共通点や相違点を見つけて、自分と友達の考えの良さを伝えられる。	友達の考えと自分の考えをくらべて、共通点や相違点を伝えられる。	友達の考えについての感想を伝えられる。	友達の考えについての感想を伝えられない。

【この単元で身につけたい力】

- 根拠となる大事な言葉や文（要点）を見つかる力
- 根拠が目的にぴたり当り当てはまっているのかわかる力
- 友達の文章に感想をもつ力。
- 根拠となる大事な言葉や文（要点）を使って、短くまとめる力（要約力）
- 自分の文章と友達の文章をくらべて、同じところやちがうところがあることに気付く力。

図 15 材料紙で活用したルーブリック