

自覚的に読む力を育成する言語活動の展開

三藤 恭弘 青山 之典 立石 泰之 羽島 彩加
吉田 裕久 難波 博孝

I. 研究の目的と方法

子どもたちの読みが、授業の中で、自覚的に行われていないのではないか。しっかりと本文と向き合っていないか、他人の読みに流されたりして、必ずしも「自分が読む」「自分らしく読む」という自覚的な読みになっていないのではないかと危惧される。一人ひとりの児童が「自分が読み、自分らしく読む」、本文に向き合い、他人の読みに流されない——自覚的な読みができる学習者を育てたい。私たちは、この基本的で、実践的な課題に改めて取り組むことにした。

(1) 自分の読み（一人読み）が自覚できる

自覚的な読みができる読み手を育てる上で大切なことは、まず自分で読む——「一人読み」ができることである。課題に対して、自分の読みができることである。テキストのどの部分に注目し、そこから自分はどう読んだのか、まずは自分自身の読みを持つことができることである。読みの授業の中で、ここは大前提である。自らの読みがあればこそ、他者との読みの交流が実現するのである（この時、課題そのものを発見できる読みも大事であるが、ここでは保留する）。

この自分の読みが自覚できる一人読みは、全ての児童に保証されなければならない。

(2) 自らの読みと他者の読みの違いが自覚できる

次に、他者の読みに触れて、自らの読みと比べて、その違いが自覚できることが大事である。実際の授業の場としては、ペア学習であったり、グループ学習であったりする。友だちの読みがわかり、自分の読みと友だちの読みとの違いが理解（自覚）できることである。自分の読みが相対化されると言っても良い。自分の読みが確認されたり、改めさせられたり、豊かになったり、深められたりする、そのことが自覚できることである。自分一人だけでなく、みんなで読むことの意味・意義はここにある。ペアで、グループで、あるいは学級全体で、規模は色々あるが、それぞれに効果的である。この読みの交流は、学校で読む、学級で読む

ことの最大の長所である。学校で、学級で、友だちと一緒に読むからこそ成立する読みである。

しかし、ここはグループの読み、学級の読みを作り出すことがねらいではない。これらの交流を通して自らの読みが生み出され、高められることがねらいである。他者との読みの交流を通して、自らの読みを自覚する。他者の読みに触れて自分の読みを振り返り、自分の読みの性格・傾向・レベルなどを自覚するのである。相対化された自分自身の読みを自覚できることが大事である。

(3) 自らの読みの変容が自覚できる

さらに、自分の読みの変容が自覚できることが肝要である。他者の読みに触れて自分の読みを振り返り、その時の読みと、今の読みとの違いが自覚できることである。

こうした自らの読みに自覚的な読み手を育むためには授業をどうすれば良いのか。一人読み、グループ読み、全体読み、そして再び一人読み、それぞれの過程でその在り方を考えることになろう。この自覚的に読む力を育てる実践的課題に対して、研究同人が授業を担当する低学年（1・2年生）、中学年（3年生）、高学年（6年生）において、言語活動を工夫するなど、実際の授業を通して提案することにした。（吉田裕久）

II. 成果と課題

A 自力読みをもとにした話し合い活動を通して事柄をつなげながら読む説明的文章の指導（第1学年） 「じどう車くらべ」（光村図書1年下）

1. 研究テーマとの関連 —本実践の仮説—

低学年の児童は、説明的文章を読む時、自分の興味・関心をもとに一部を焦点化して読む傾向がある。それは理解する時に既存の知識や経験に依存する傾向が強いからであり、その反面、教材文を読み取る際に、事柄と事柄の関係をとらえながら読むことは難しい傾向があると考えられる。

Yasuhiro Mito, Yukinori Aoyama, Yasuyuki Tateishi, Sayaka Hashima, Hirohisa Yoshida, Hirotaka Nanba:
Language activity promoting the development of competence in reading reflectively.

そこで本実践では、問いの文と答えの文を読む中で、それぞれが考えたことを話し合い、自分の考えの根拠をはっきりすることで、それまで感覚的に読んでいたことを自覚化し、事柄と事柄を関係づけながら読むことができるのではないかと考えた。そこで、次のような仮説を設定した。

1年生児童が説明的文章を読む学習で、問いと答えの文に着目させ、問いの文に対応している答えに線を引かせて自分の考えの根拠をはっきりさせながら話し合いを行えば、書かれている事柄に着目するようになり、事柄と事柄の関係を考えながら読むようになるだろう。

2. 教材の分析および授業の計画

教材文「じどう車くらべ」は、生活の中でも目にすることはたらく自動車について書かれており、興味をもちやすい。初めに「しごと」と「つくり」についての問いがあり、それぞれの自動車の段落に、問いに呼応する答えがある。しかし、二つの問いがあり、そのすぐ後に答えの文がないので、問いと答えの関係をとらえることが難しいと考えられる。そこで、二つの問いに対応するように「しごと」と「つくり」が書かれているところを種類分けして線を引いて説明の順序に着目させ、問いと答えの関係をとらえさせたい。そして全体で話し合う場を設定し、本文の「しごと」のために「つくり」があるという説明の順序や事柄と事柄の関係をつかませるために、どうしてその「つくり」になっているかを学習課題に設定した。

3. 授業の実際

(1) 単元の目標：自動車の「しごと」と「つくり」の関係をとらえ、自動車のつくりは、どんなしごとをするために必要かを関係づけながら読むことができる。

(2) 指導計画：(全7時間) 第一次「じどう車くらべ」を読み、知っている自動車を紹介する。(1時)、第二次 それぞれの自動車の「しごと」と「つくり」の関係を考えながら読む。(4時、本時3/4)、第三次 その他の自動車について紹介する文を書いて、紹介し合う。(2時)

(3) 本時の目標：トラックの「しごと」と「つくり」をとらえ、関係づけながら読むことができる。

本時では、問いの文に本時に扱う対象の「トラック」を当てはめて、それに対応している答えの文を種類分けして線を引かせて自分の考えの根拠をはっきりさせながら話し合い、書かれている事柄と事柄を関係づけながら読ませたい。そこで、「トラックには、どうして広い荷台があるのか、話し合おう」という学習課題を設定し、本文をもとに自分の考えの根拠を挙げながら話し合う学習活動を行う。

(4) 授業の展開

児童には、「トラックは、どんなしごとをしていますか。そのためにどんなつくりになっていますか。」という本時の問いを提示し、トラックの「しごと」と「つくり」が書いてあるところに線を引かせた。そして、どうしてそこに線を引いたのかを話し合った。「しごと」については、次のように発言が出された。「『にもつをはこぶしごとをしています』に線を引きました。トラックは、荷物を運んでいるからです。』『おもいにもつをのせる』のところも仕事です。重い荷物も運んでいるからです。」「荷物を運ぶってはじめに書いてあるんだから、『にもつをはこぶしごと』のところだけで、『おもいにもつをのせる』は、選ばなくていいと思います。」「荷物をのせるって書いてあるから、『おもいにもつをのせる』も仕事のことになります。」ここで、「にもつをはこぶしごと」は、「しごと」として考えがまとまったが、「つくり」の説明の「おもいにもつをのせる」と書かれた事柄については、「しごと」と「つくり」の一部という考えに分かれた。このとき、「しごとのためにつくりがある」という段落をつなぐ「そのために」に着目していなかったため、「つくり」を説明するための「おもいにもつをのせる」を「しごと」としてとらえたことがわかった。そこで「つくり」という言葉の意味を確認し、「そのために」に着目させながら話し合った。「トラックは、荷物を運ぶ仕事をしているから、そのために運転席の他は「つくり」になっているってことです。」「『そのために』があるでしょ、『その』は、『しごと』のこと。」「ほくも、『トラックはにもつをはこぶ』という仕事があって、『そのために』って書いてあるから、運転席の他は広い荷台になっていることです。」これらの発言から、段落相互の関係に着目し、「しごと」のために「つくり」があることをとらえさせる必要があった。また、「つくり」の説明のために書かれた「しごと」については、トラックの段落だけでなく、バスや乗用車の段落を取り上げて「しごと」と「つくり」を説明する順序に着目させる必要があった。そこで、次時に「トラック」と「バスやじょうよう車」の文章構成について比較し、段落相互の関係に着目させて話し合わせたところ「つくり」は「しごと」のためにあるという関係をとらえるながら読むようになった。

4. 考察

学習のまとめで「トラックには、どうして広い荷台があるのですか。」について「だって、にもつをはこぶためにあるからです。つまり、にもつをはこぶんじゃないなら、ひろいにだいはひつようないからです。」「にもつをはこぶためにある。つまり、ひろいにだいがな

かったら、ただの車になるし、トラックじゃない。」という記述があった。「しごと」と「つくり」のとらえ方に難しさがあったが「しごと」のために「つくり」があるということを考えさせ、文章構成を比較し段落相互の関係をとらえさせたことが、事柄と事柄を関係づけながら読むことにつながったと考えられる。

(羽島彩加)

B. 問題解決過程を重視した説明的文章の読みの指導 (第2学年)

「さげが大きくなるまで」(教育出版2年下)

1. 研究テーマとの関連 一本実践の仮説一

言語活動の展開として説明的文章の読みの学習をとらえた時、大切なことはテキストにわからない部分を発見し根拠をもとに類推していく、問題解決的で論理的な読みの姿である。そこで、次のような仮説を立て、授業を行った。

一読後の児童の疑問からスタートし、文章を図化していく言語活動と理由を尋ねたりゆさぶりをかけたりする発問を行うことで、児童は問題解決的で論理的な読みを行うことができるであろう。

2. 教材の分析および単元の計画

本教材は鮭の成魚の遡河と産卵から、孵化し、降海しつつ成長する鮭の様子と、成魚になった鮭がまた遡河することを、時間の順序に沿って説明した文章である。全体構造を概観すると、始めは、鮭の簡単な紹介と問題提示であり、中は、問題提示に答える形で、鮭の産卵、誕生、成長を説明している。終わりは、産卵のために生まれた川へ遡河することを説明している。成魚の遡河から、中の説明は始まるが、これは、読者の興味を引くとともに、終わりとの関係を強めて鮭の誕生から産卵までを、一つのサイクルとして認識させる効果も持ちあわせているようである。

低学年児童の実態からいえば、この「一つのサイクル」を認識することに課題が存在すると考える。ある時点でどんなことが起きているかという断片的な事柄はつかめても、鮭が一生のうちに降海と遡河を行うことを、成長し子孫を残すという一連のサイクルとして認識することは難しいと予想される。

授業では、題名読みで、鮭が大きくなるまでにはどんなことがあるのだろうという問題意識をもたせたい。また、通読では「成長の様子」「成長の場所」という観点をもって順序に気をつけて読み取らせることで、一生のうちに降海と遡河を行う鮭の特殊性に気づかせ、疑問をもたせたい。精読では、叙述を手がかりにして、鮭の成長と環境との因果関係を類推し、降海と遡河は、鮭が成長し子孫を残すための一連の行為で

あることを論理的に認識させたい。

3. 授業の実際

(1) 本時の目標

○ 鮭の降海と遡河に関して疑問に思ったことを、叙述をもとに類推し、解決することができる。

(2) 本時の展開

1. 問題発見と一人読み
2. 問題解決の話し合い(図とペープサートの活用)
3. 学習のまとめ

(3) 学習の実際(本時の展開2を中心に)

① 鮭の降海の原因について話し合った場面

T C1さんが言うように、ずっと川上にいければいいのに、鮭はなぜ海へ下っていくんだろうね。

C 「海にはたくさんの食べものがあります」と書いてあるから、たくさんの食べ物があるんだから、生まれたばかりは小さいけど、どんどん大きくなったら、食べる物も多くなるからだと思う。

T 海に行った方がいいの？

C 「春になるころ、5センチメートルぐらいになったさげの子どもたちは、海にむかって川を下りはじめます。」と書いてあるから、川上から川口に行って、そして、北の海に行って、それで餌を食べて大きくなって、また川上に行って、卵を産む。

T 今の話だと川上に餌はないんだね。

C あるけど、北の海よりは多くはない。

T 川上には餌が少ないってこと？

C はい。だって、「たくさん」と書いてあるってことは、北の海の方が川上より食べ物が多いってこと。

T じゃあ「海にはたくさんの食べものがあります」というのは、大事な証拠なんだね。

② 鮭の遡河の原因について話し合った場面

T サメやアザラシに食べられるかもしれないけど、餌があるから海を目指すとみんな考えたんだね。

C 餌をいっぱい食べて大きくなって、卵を増やす。

T じゃあ、栄養がいっぱいあるんだったら、このまま海にいればいいのに。帰らなくても。

C でも、鮭の赤ちゃんは、川上で生まれたんだしたら、またそこに卵を産まなきゃいけないんだから。それに、海に卵を産んでしまったら、サメとかアザラシとかに食べられてしまうかもしれないから、川上に帰ってから卵を産む。

C それに、海で卵を産んじゃったら、鮭が生まれた時に、まだ赤ちゃんだから、人間と同じように力が弱いかもしれないから、サメとかアザラシとかに食べられちゃうかもしれない。

4. 考 察

C1の疑問を共有し、自覚的に問題解決をスタートさせたことが有効であった。それは、鮭の特殊性に対する疑問を元に、鮭の成長と環境との因果関係を類推する言語活動へと向かわせることができたからである。

また、図とペープサートを活用することで、鮭が成長し子孫を残す一連のサイクルを意識しつつ、叙述をもとに、①では川上よりも海の方が餌が多いことを類推し、さらに成長のために降海が有利だと類推できた。また、②では、川上の方が海よりも外敵が少なく安全なことを類推し、さらに子孫を残すために遡河が有利だと類推できた。図とペープサートを使って自覚的に問題解決し、それぞれの類推をもとに、鮭が一生のうちに降海と遡河を行う理由を認識することができた。

児童の疑問からスタートし、本教材の特質を生かした方法をとったことが、自覚的で、論理的な問題解決を促したといえるだろう。(青山之典)

C 舞台上での人物の動きと心情を意識させる戯曲教材を読むことの指導(第3学年)

「とらとおじいさん」(アルビン＝トレセルト、光村図書3年下)

1. 研究テーマとの関連 ―本実践の仮説―

初等教育の段階から様々な表現形式の文章に触れることをねらいとして、教科書には戯曲・脚本が教材として掲載されているものがある。しかし、戯曲を読むことは、児童にとっては容易ではない。それは、物語教材の場合以上に時間的・視覚的・空間的な状況を想像しながら、人物の会話とト書きとの関係を読み取っていかねばならないからである。

そこで、本実践では、戯曲教材を読むなかで、個々の児童が自らの時間的・視覚的・空間的な状況の解釈を出し合う中で自らの解釈を自覚化し、人物の会話とト書きとの関係から人物の心の動きを読み深めていけるように次のような仮説を設定した。

3年生児童に、戯曲を読む活動のなかで、時間的・視覚的・空間的な状況を視覚化できる教具を用い、人物の舞台上の動きから人物の心情について話し合う活動を設定すれば、児童が人物の心の動きに対する解釈を深めていくことができるであろう。

2. 教材選定の理由と読み取りの手立て

本教材は、きつねが機転を利かせておじいさんの危機を救う楽しい作品であり、児童の表現への意欲を喚起しやすい。また、単純な場面展開で繰り返しが使われており、各場面での登場人物が少ないため、人物の位置や動きを想像しやすい。

また、時間的・視覚的・空間的な状況を視覚化でき

る教具として、「演劇ボード」を用いる。「演劇ボード」とは、舞台を描いた用紙の上で登場人物のカードを動かしながら、人物の動きを表現していくものである。今回は、二人一組で音読しながら表現させ、人物の動きを具体的にイメージさせるようにする。

3. 授業の実際

(1) 単元の流れと目標

本単元は、全6時間で行い、音読をした後に、別の脚本と実際の演劇の映像を見て、人物の動きをイメージする必要性を確認させる。その後、場面ごとに人物の動きを想像しながら、その人物の心の動きについて話し合うようにする。

○ 戯曲の形式を理解することができる。

○ 登場人物の状況と関係から場面の変化や人物の心情について想像し、音声表現することができる。

(2) 本時の目標と学習課題

本時で学習する場面の教材には、「そんな、むちゃな。助けてもらっておいて、わしを食べるなんて。」というおじいさんのセリフがあるが、原作では「そんな、むちゃな！助けてもらっておいて、わしを食べるなんて！」となっている。この表記の違いから教材のおじいさんのセリフをゆっくりと音声化する児童がいる。それは、人物の置かれた状況を考えられていないためであると思われる。そこで、「とらに襲われたおじいさんは立っているのか、倒れているのか」を学習課題に設定し、舞台上の人物の位置や動きを想像することをとおして、その心情に迫らせたい。

○ とらに襲われたおじいさんの動きについて話し合うことをとおして、おじいさんの気持ちについて考えることができる。

(3) 授業展開の実際

児童の手元には演劇ボードを準備し、ペアになってカードを動かしながら音読練習をさせた。黒板には、拡大した舞台の絵と人物と物のカードを準備した。

前でカードを動かす2名をト書き、学級の半分ずつをとら役とおじいさん役にして全体で音読をした。前の2名には、音読練習の際に教師が見て、おじいさんのカードを立たせていた児童のペアを指名した。

全体での音読が終わると、ある児童が、「そこは、おじいさんが立って、歩いてるみたいにしたらおかしい。」と発言した。これをきっかけに、「とらに襲われる場面のおじいさんは、立っているのか、倒れているのか」を学習課題とした。児童の考えは、立っていると思うが14人、倒れていると思うが25人であった。

立っていると思う児童は、「とらと話をしてて、助けてくれとか言っていない。」「とらが追いつめて逃げ場がないんだと思う。」等のような意見を出し、倒れ

ていると考える児童は、「おりの前で襲われたんなら、おじいさんだからこしをぬかして倒れる。」「『食べさせろ。』って書いてあるから、どんどんとの口がおなかの辺に近づいている感じがする。」「しりもちをついて、だんだん近づいて食べようとしている。それで、ちょっと待たたって感じで言う。」等のような意見を活発に発言していた。

そこで、教師から脚本と演劇を比較して見た活動を想起させ、動きは変えても、人物の心情は変えないことを確認し、発言に共通した人物の気持ちを尋ねた。すると、児童から「食べられたくない。」「助けてほしい。」等のような意見が出された。そして、教師からおじいさんのセリフを最初にどう音読していたかを聞き、数名の児童に音読させたところ、他の児童から「それじゃ、安心して。」のような指摘が出された。その後、多くの児童が怯えるような感じで音読した。

4. 考 察

多くの児童が、授業の中でセリフに応じた人物の動きについて具体的な説明を行った。そして、学習後には、人物の緊迫した状況について記述し、セリフもその状況を踏まえた言い方へと変化した。これは、次の二点の手立てが有効であったためであると考えられる。1点目は、演劇ボードの使用により、個々のイメージを顕在化し、カードの操作とことばによって論点を明確にしたことである。2点目は、舞台上の人物の動きのイメージの違いから人物の心情へと迫る話し合いを設定したことである。(立石泰之)

D 自覚的に物語世界とそのしかけを読み、物語を読み深める指導 (第6学年)

「海の命」(立松和平, 光村図書6年)

1. 研究テーマとの関連 一本実践の仮説

自覚的に読む授業とは、テキストの中身やそのありようについて自分や友だちがどう読んだか、それを意識し、新たな読みに繋げていこうとする学習者を育てる授業であろう。そこで本研究では次のような仮説を設定し、授業をおこなった。

物語を読む学習において、物語世界を体験するとともに、物語のしかけに着目して読み深め、それらに対して「ふりかえり」という自覚的な言語活動を行うことによって、児童は自他の読みや読みの変容を意識し、物語をさらに読み深めていくだろう。

2. 教材の分析および授業の計画

本物語は、父親の死という試練を受けた中心人物太一が、それを晴らすため一途に努力し成長する物語というどこか古典的で、わかりやすい展開となっている。だが読者の思い描く展開とは裏腹に、山場におけ

る太一は大きくとまどい、その矛盾をはらんだ感情はしだいに読者の胸をも締め付ける。そしてその葛藤が頂点に達した時、太一はクエにほほえみ、「おとう、ここにおられたのですか」と呼びかける。このクライマックスにおける読者の予想を裏切る展開には、文脈上の飛躍があり、なぜそのような思いに太一が至ったのか、因果関係は読みづらい。しかし、この意外性は読者に強い印象を残す。息の続かない、美しい海の底で限界に達し、その中で相反するものに整合を図って、解脱ともとれる「意味」を見つけた太一に、読者児童にも物語の意味を考える契機があるだろう。その意味を読むため、叙述にそって物語世界を共体験しながら、同時に、物語のしかけ(場の設定、人物の設定、人物の変容、展開/構成、優れた叙述など)にも着目し、読者として、あるいは表現者として読み深めながら、それらを自覚する「ふりかえり」という学習活動を行う。

3. 授業の実際

(1) 単元の目標

- 物語世界を味わいながら体験的に読む。
- 優れた叙述や展開、登場人物の変容など物語のしかけのおもしろさに気づく。
- 物語の意味について考える。
- 自分の読みと友だちの読み、あるいは自分の以前の読みとを比べ、自覚的に読む。

(2) 指導計画 (全7時間)

(第1次) 初読を味わい、読みの構えを作る。…1時
(第2次) 物語のしかけを考えながら、登場人物の心情や変容を読み、物語の意味を考える。

……………5時 (本時5/5)

(第3次) 学習のまとめをする。……………1時

(3) 授業展開の実際

山場場面における太一の予想外の行動について、それを「変容」と言っていていかどうか話し合う場面から。

- C 200頁6行目の「これまで数限りなく魚を殺してきたのだが、こんな感情になったのは初めてだ。」というところに、主人公の変容があると思います。
- C わたしは変容はちょっと違うと思うんだけど、ずっとやってきて変容したんじゃないかと、だんだんと変わってきたんじゃないかと思っています。
- C 太一について「こんな感情になったのは初めてだ。～太一は泣きそうになりながら思う。」と書いてあって、私もここに変容があると思うんですよ。その後、結局クエはとらなかつたじゃないですか。ずっと敵だと考えて努力してきたのに、とらなかつたということは、ここには今までのすごい長いあいだのことを覆すような変容があるんだと思います。

太一の行動について、それを「変容」と言っているのかどうかを考える活動により、その行動はいったい何だったのか、これまでの太一の行動とどう繋がるのか、その意味を考えようとする児童の姿がここにある。

当日の「ふりかえり」に児童がどんなことを書いていたのか、取り上げてみる。

大魚＝海の命ということなら、クエを殺すことは海に帰っていったおとうや与吉じいさを殺すことと同じだと思うので、太一の言ったことは私的には正しいと思うし、私がもし太一だとしても太一と同じように巨大なクエを絶対殺さないと思いました。

本児はこの「ふりかえり」の中で、太一の行動の意味について考え、「大魚は海の命である」ということと「海に帰っていったおとう、与吉じいさ」ということの双方が「海」を中心につながり、それ故「クエを殺さなかったという行動は正しい」と書いている。ここに物語の意味を自分なりに考え、対象化し、判断している児童の姿がある。

4. 考 察

物語を読む学習において、叙述にそって物語世界を体験するとともに、物語のしかけに着目して、そこをきっかけに読み深めていくこと、そしてそれらに対して「ふりかえり」という自覚的な言語活動を展開することで、児童は物語を対象化して読み、自他の読みや読みの変容を意識して、物語をさらに読み深めていた。

反面、課題として、山場における中心人物の文脈上の飛躍について、なぜ中心人物がそう思ったのか、それはどういう意味なのか、すべての児童が十分にそれを意味づけることができたかという点、十分であったとは言い切れない。この飛躍を乗り越えることのできる指導の手立ては今後の課題である。（三藤恭弘）

Ⅲ. おわりに（全体の成果と課題、展望）

昨年度私たちは「読む力を育成する国語科授業づくり—〈読み〉とその変容を自覚させる学習をとおして—」というテーマを掲げ、「読み手に読みとその変容を自覚させるための手立て」を工夫することで日常の読みに活用できるような力を育成しようと考えた。

今年度は「自覚的に読む力を育成する言語活動の展開」というテーマのもと「読みとその変容を自覚させる」ことを目標とした実践を行うために手立てのみならず言語活動の工夫を研究することとした。

言語活動はあくまで目標達成の手段であり目的化してはならない。また、手立てが教師主導で仕組むもの

であるのに対し、言語活動は学習者が主体となって生み出す行為であり、その行為を通して学習者は自ら目標に接近する。教師はあくまで「言語活動」を支援する側である。この「手立て」と「言語活動」をうまく組み合わせながら目標に近づく授業計画／実践を行わなければならない。

また本共同研究は一貫して「読みとその変容を自覚化させる」ことを目標としてきた。この目標の内実について、研究の背景と課題では次の三点を挙げた。

- (1) 自分の読み（一人読み）が自覚できる
- (2) 自らの読みと他者の読みの違いが自覚できる
- (3) 自らの読みの変容が自覚できる

私たちが、以上のような「読みとその変容の自覚化」にこだわるのは、読むことの教育で学習者の読み（の結果）が変わったとしても、それへの自覚化がなければ、生活や学習場面で新しい文章に対して向上した読み方ができないからである。読むことが改善／向上するためには、自分自身の読みがどう生まれているかそれは他者とどう異なるのか、自分の読みの源泉や変容の理由は何なのかに自覚的であることが、必須なのである。

1年の実践では、「そのために」に注目させる発問の「手立て」と紹介文を書くという言語活動を通して、無意識につないでいる「事柄と事柄との関係」を自覚化させるものとなっている。

2年の実践では、文章をみんなで一緒に図化していく言語活動と理由を尋ねたりゆさぶりをかけたりする発問の手立てを通して、鮭の成長と環境との因果関係を論理的に認識させるものとなっている。

3年の実践では、演劇ボードを使用して戯曲を学習者自らが視覚化する言語活動と人物の行動から心情を推測させる発問などを行うことで、人物の行動と心情とを自覚的にとらえることができるものとなっている。

6年の実践では、年間を通じて行う「物語を書く」言語活動を基盤にして、物語の仕掛けを考えふりかえりを行うことで、学習者自身と他者との読みの差異や自身の読みの変容を自覚化させるものとなっている。

全体の課題としては、目標としての「自覚化」が私たちの共通認識になっている一方で、手立てや言語活動が教材に依存しており体系化や構造化が見られないことである。今後は、手立てや言語活動自身が持つ教育性について考究を深め、全体のリソースとして使えるような体系化や構造化を図っていきたい。

（難波博孝）