

## 「読みの方略」を表現活動に応用し、更新する

白井 雄大\*

### Apply "Reading Strategy" to Expressive Activities and Update

Yudai SHIRAI

#### 1 問題提起および実践目的

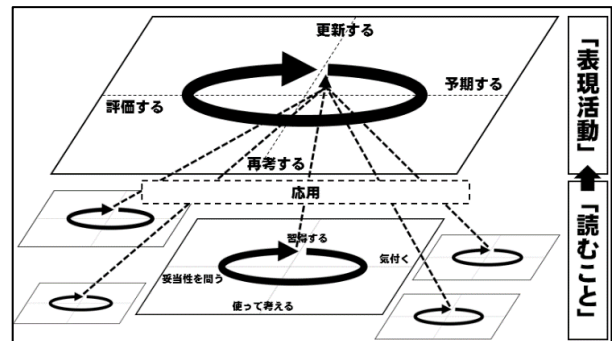
佐賀大学教育学部附属小学校国語部では、読むために必要な見方や考え方を用語化・概念化した「読みの方略」の習得と活用に力点を置いた研究を行ってきた。また、「個の思考を整理する場」と「読みの妥当性を問う場」を用いて、児童の判断を表出させてきた。児童は、教室という公的な空間の中で、どのように「読みの方略」の習得・活用を行っているのか。それは、教師が示したり、児童自身が既有知識としてもっていたりする「読みの方略」に気付くところから始まる。児童は、「読みの方略」を使い、考える中で解釈を得る。さらに他者と対話する中で、その解釈の妥当性を判断していく。教室の中で練られ、合意された読み方は、「読みの方略」として習得され、また新たに読む中で活用される。

これまでの「読むこと」学習は、単元を貫く言語活動を通して、以上のように「読みの方略」を習得・活用してきた。しかし、「読むこと」学習だけでは、習得した「読みの方略」を更新する機会は少ない。小学校6年間を見通した中で、「読みの方略」の定着を目指すには、「読むこと」学習だけでは不十分ではないか。そこで今後は、習得した「読みの方略」を日常生活に生かせるものとして更新するために、書いたり話したりする表現活動に応用する授業づくりを行う。

#### 2 実践目的

##### (1) 「読みの方略」を表現活動に応用するとは

これまで同様の読むための言語活動を終えた後、つまり単元の学習後に、新たに表現活動を設定する(図1)。新たな課題に出合い、伝えたいことを表現する際に、「読みの方略」を応用する。相手意識をもち、「読みの方略」を用いて表現したことで相手にどのように伝わったかを、他者との対話を通して自己評価する。それにより、児童自身がもつ「読みの方略」を更新できるであろう。

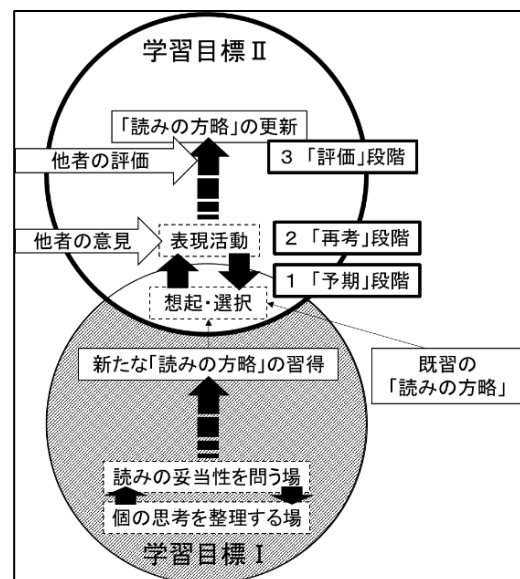


##### (2) 「読みの方略」を更新するとは

「読むこと」の学習で習得・活用される「読みの方略」は、教室内の全児童に分かりやすく、簡潔にまとめられたものである。それを、児童一人一人が日常生活に生かせるものとして更新させることをねらっている。「読みの方略」を自分に合ったものとして捉え直すことが、「読みの方略」を更新する姿であり、本実践で目指す姿である。

#### 3 実践方法

本研究は、「言語活動を通した『読みの方略』の習得・活用」と「表現活動を通した『読みの方略』の応用」をつなげた単元を提案する(図2)。以下、それぞれを学習目標Ⅰ、Ⅱとする。



### (1) 「読みの方略」を選択する「予期」段階

学習目標Ⅱでは、新たな課題を提示し、学習目標Ⅰで習得・活用してきた「読みの方略」を応用し、書いたり話したりする表現活動を行う。この、学習目標ⅠとⅡをつなぐのが、「予期」段階である。

児童は、新たな課題について、伝えたいことを明確にもつことが大切である。誰に何を伝えたいのか定め、適した表現方法を思考する。その際、学習目標Ⅰや前単元までに習得した既習の「読みの方略」を想起させる。児童は、複数の「読みの方略」の中から、適していると判断した「読みの方略」を選択し、頭の中で文を作り、その良し悪しを判断する。この作業を繰り返しながら、実際に表現していく。

### (2) 他者の意見を取り入れ調整する「再考」段階

「予期」段階を経て表出された自分の表現を、児童が自己評価することは難しい。伝えたいことが伝わっているか、判断できないからである。そこで、他者の意見を取り入れる交流活動が必要になる。他者の意見を受けて、場合によっては自分の表現を練り直すのが、「再考」段階である。

児童の表現を二次教材化し、他者と交流させる。例えば互いの自伝を読み合ったり、好きな物スピーチを聞き合ったりした後に、「何を伝えたかったか」、「どの『読みの方略』を使っていたか」を尋ね合うことで、児童は客観的な感想を得ることが出来る。それをもとに、より良い表現を目指して練り直したり、「読みの方略」の効果を実感したりするであろう。

### (3) 自らの学びを整理する「評価」段階

表現活動を終え、再び他者に読んだり聞いたりしてもらい以前の表現から良くなったかどうか評価を受ける。その過程で、伝えたいことを伝えるために「読みの方略」をどのように働かせたか、その結果どのような効果があったのかを自覚できるであろう。

学習のまとめとして、最後に自分の表現を自己評価する。自己評価では、評価項目(表2)を用いて振り返りを記述させる。伝えたいことを表現することと、「読みの方略」がどのように効果的だったかを関連させるためには、評価項目を設けることが有効だと考える。

表2 評価項目の例

|                                   |
|-----------------------------------|
| ①伝えたいことは伝わったか。                    |
| ②意図した「読みの方略」を使えたか。                |
| ③「読みの方略」は、伝えたいことを伝えるために、効果的に働いたか。 |

## 4 実践内容

### (1) 単元名及び教材名

本の帯作りを通して伝記を読み、自伝を書こう

〔令和元年12月実施 第5学年 32名〕

主教材『手塚治虫』(東京書籍5年)

副教材『宮沢賢治』(東京書籍5年)

### (2) 学習目標

学習目標Ⅰ 伝記に描かれた人物の生き方や考え方に感想をもち、本の帯にまとめよう。

学習目標Ⅱ 生き方や考え方が伝わる自伝を書こう。

### (3) 単元の構成(全11時間)

学習目標Ⅰでは、「本の帯作り」という言語活動を設定し、『手塚治虫』と『宮沢賢治』を比べ読みさせた。その中で、「読みの方略：伝記には説明的表現と物語表現がある」の習得を目指した。学習目標Ⅱでは自伝を書くという課題を設定し、学習目標Ⅰで習得した「読みの方略」を応用させた(表2)。自伝は伝記の一種であり、筆者が自分自身である点が伝記とは異なる部分である。しかし、自分自身を顧みて書くことで、学習目標Ⅰで習得した「読みの方略」を応用することは可能である。書いた文章は家族(相手意識)に読んでもらうこととした。

表3 単元の構成

| 段階                                       | 時           | 学習活動   | 教師の意図                                  |
|--|-------------|--|--|
| 学習目標Ⅰ 伝記に描かれた人物の生き方や考え方に感想をもち、本の帯にまとめよう。 |             |  |  |
|  | 1<br>5<br>7 | ○学習目標Ⅰを知り、その達成に向かう学習計画を立てた。<br>○『手塚治虫』と『宮沢賢治』を読み比べ、生き方や考え方がどのような出来事で語られているか捉えた。<br>○並行読書をしてきた本で帯を作り、鑑賞会を行った。                           | ○「読みの方略：伝記には説明的表現と物語表現がある」に気付かせ、習得させる。 |
| 学習目標Ⅱ 生き方や考え方が伝わる自伝を書こう。                 |             |  |  |
| 予期                                       | 8<br>9      | ○学習目標Ⅱに見通しをもった。<br>○学習目標Ⅰや前単元までに習得した「読みの方略」を想起した。<br>○自分が伝えたい生き方や考え方、出来事をノートに書いた。<br>○想起した「読みの方略」から、生き方や考え方を伝えるのに効果的だと思うものを選択し、自伝を書いた。 | ○学習目標Ⅰで学んだ「読みの方略」を学習目標Ⅱにつなげ、応用させる。     |
| 再考                                       | 10          | ○教師のモデル自伝を用いて、読み合う観点を確認した。<br>○自伝を読み合い、生き方や考え方、意識した「読みの方略」は伝わったかを問いつめた。<br>○友達の見解を取り入れ、自伝を推敲した。  | ○他者の意見を取り入れて、自分の文章を練り直させる。             |
| 評価                                       | 11          | ○自伝を読み合い、前時からどうよくなったか伝え合った。<br>○学習目標Ⅱの振り返りを行った。  | ○自伝の自己評価を通して、「読みの方略」を更新させる。            |

#### (4) 学習目標Ⅰにおける児童の取組

図3は、2時目に本単元で習得を目指す「読みの方略：伝記には説明的表現と物語的表現がある」を扱った際の板書である。児童は、1場面と2場面以降を比較する中で、その書きぶりが大きく異なっていることに気付き、説明的表現や物語的表現と感じた要素をまとめていった。

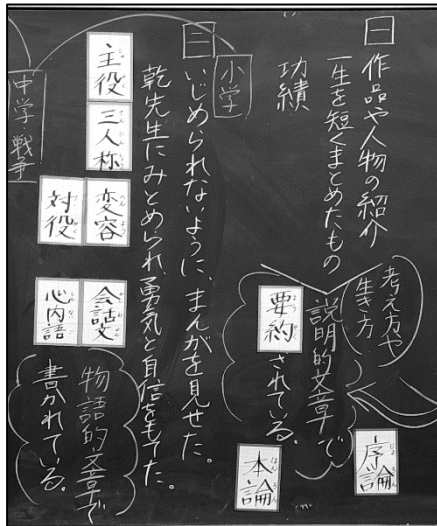


図3 「読みの方略」を用いた板書

4時目に、副教材『宮沢賢治』の構成を考えた。児童は、2時目に知った「読みの方略」を活用して、『宮沢賢治』はどこにどのような内容が書かれているのか分析した。その後、『手塚治虫』と『宮沢賢治』の共通点や相違点を考えた。どちらも物語的表現と説明的表現が混在していることに気付き、「読みの方略」としてまとめた。

最後に、並行読書をしてきた別の伝記を読み、言語活動である帯作りを行った。

#### (5) 学習目標Ⅱの設定とその概要

学習目標Ⅱでは、表現活動の課題として自伝を選んだ。自伝は伝記の一種であり、筆者が自分自身である点が、学習目標Ⅰで読んできた伝記と異なっている。しかし、自分自身を顧みて書くことで、学習目標Ⅰで習得した「読みの方略」を応用することは可能である。

書いた文章は友達や家族に読んでもらうこととした(相手意識)。現時点での自分の生き方や考え方を身近な他者に伝える活動は、児童の成長過程から見ても価値あるものだと考えた。

##### ア 「読みの方略」を選択する「予期」段階

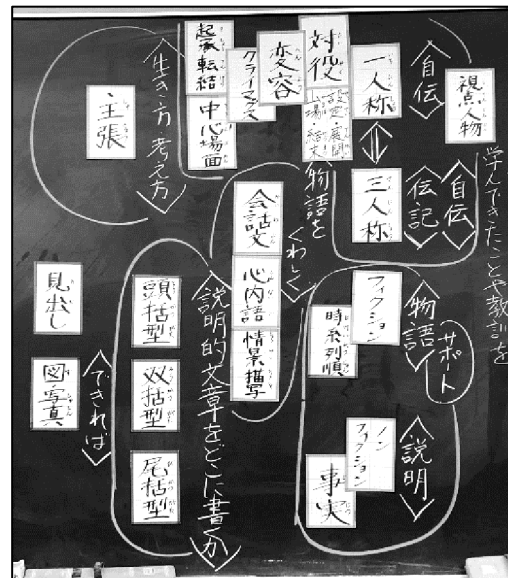
8時目、学習目標Ⅰを達成した時点で新たな課題に出会わせた。その出会わせ方については様々な方法が考えられるが、児童が見通しをもち意欲的に取り組めるものでありたい。本実践では、教師のモデル自伝を紹介した。児童は、モデル自伝に明文化された教師の生き方や考え方に触れ、興味が高まると

ともに自伝を書きたいという意欲も高まった。そこで学習目標Ⅱを提示し、自伝という文種が伝記とどう違うか、どこが似ているかを確かめていった。ある程度自伝に見通しをもてたところで、「これまでに学習してきた読みの方略の、どれが使えるか」と問い、既習のものを想起させた(表4、下線部は既習の「読みの方略」)。

表4 想起場面における児童と教師のやりとり

- T: 自伝を書くとして、これまでに学習した「読みの方略」のどれが使えるかな。
- C: 一人称で書く。伝記は三人称で著者が別にいたけど、自伝は自分のことを自分で書くから。
- C: 伝記は物語的なところと説明的なところがあったから、同じように書いたらいい。
- C: 時系列順に書く。あとフィクション、ノンフィクションで物語と説明文を書いたらいい。
- T: 物語をフィクションで書くって、全くの作り話を書くってこと?
- C: そうじゃない。会話文とか、もう覚えてないところを、たぶんこんな感じだったなって。
- C: あと、変容。ちょっと大げさにする。出来事、きっかけを書いたらいいと思います。
- T: なるほど。では、説明的文章のところは、どう書くの?
- C: 初めとか終わりに書く。主張を書く。自分の生き方とか考え方とか。
- C: 頭括型、尾括型、双括型。
- C: 『手塚治虫』のやつは、見出しがあった。見出しがあった方が分かりやすいと思います。
- C: 習い事をしているときの写真とか使えますか? 写真があった方が分かりやすくなるし、あった方がいい。

出てきた意見を黒板に集める(図4)ことでレディネス調整を図り、後述する「読みの方略」を選択する際の選択肢を広げた。





次に、誰に対して自伝を書くか問い、相手意識をはっきりさせた。友達が家族と答えた者がそれぞれ半数程度おり、個々に決定してよいこととした。また「その人に自分のどのような生き方や考え方を伝えたいか」「その生き方や考え方は、どんな出来事を書けば伝わるか」と問い、クラゲチャートでノートに書かせた。また、図4の板書に示した「読みの方略」を参考に、どの「読みの方略」を意識して書くか選択させて、ノートに書き出させた。ただし、実際に書く中で変更しても構わないことも伝えた。その後、適宜「読みの方略」を確認したり、変更したりしながら、クラゲチャートの構成をもとに自伝を書いた。

#### (6) 他者の意見を取り入れ調整する「再考」段階

10時目、書き終えた自伝が、生き方や考え方が読み手に伝わるものとなっているか、友達と読み合う中で確認させた。まずは教師のモデル自伝を用いて読み合う観点を確認(表5、下線部は着眼点)してから、ペア対話に入った。

表5 教師のモデル自伝を用いた話し合い

|  |
|--|
| T: 先生は、自伝で <u>どんな生き方・考え方を伝えたかった</u> でしょう。                              |
| C: とりあえずやってみる。   |
| T: なぜそう思ったの。   |
| C: この文章は尾括型で、最後の方に結論、筆者の言いたいことが書かれてある。                                 |
| C: そこに「とりあえずやってみる」って書かれてあるから。  |
| T: だいたいこんな感じ?では二つ目です。先生はそんな生き方・考え方を伝えるために、 <u>どんな「読みの方略」を使った</u> でしょう。 |
| C: 見出し。『手塚治虫』みたいに。   |
| C: とりあえずやってみるっていうところ、ノンフィクション。   |
| C: 物語は、会話文とかフィクション。説明文は事実を説明みたいな。                                      |
| C: あと会話文。おばあちゃんのところとか独り言のところとか。「ああ、行きたくないな」のところとか。                     |
| C: それ心内語じゃない。  |
| C: 対役とか重要な人が出てきたときに、会話文がある。  |
| C: おばあちゃんとか友達とか。それきっかけで変容してる。  |
| C: さっき言ってくれた会話文とか対役、変容があるところは物語的文章だと思います。                              |
| C: 説明的なところもある。   |
| T: 先生は、 <u>どこを物語的に書いて、どこを説明的に書いた</u> と思いますか。                           |
| C: 「とりあえずやってみる」の場面は、ちょっと難しい。   |
| T: ここ?先生は、どっちを意識して書いたと思う?  |
| C: 物語的。どっちも意識している。どちらかと言うと物語(等の反応)。                                    |
| T: (説→物と板書し)どっちに寄ってる?  |
| C: 物語の方。説明的文章もちょっと混ざっている。  |
| C: そこ以外は簡単。最初と最後の場面が説明的。後は物語的に書いてある。                                   |
| C: 「体育の授業中に大活躍」の場面は、何か、ほんのり説明文。ミックスされている。                              |
| T: なるほど。ううん、実はここ、先生は物語的文章で書きたかったんです。どう書いたら良かったかな。                      |

C: 他のところのように、会話文や心内語を入れるといいと思います。

C: 対役を出せませんか。何か、褒めてくれた人とか。

C: 単純に、もっと詳しく書くといいと思います。話したこととか、したこととか。

T: そういうものを取り入れたら、物語風を書けた。なるほど、では、ここは推敲する必要がありそうですね。言うように、「どんな生き方・考え方を伝えたかったのか」、「どんな読みの方略を使ったのか」、できれば「どこを物語的に、説明的に書きたかったか」も質問し合ひましょう。

着眼点(下線部)を確認した後、ペア対話に移った。その際には、最初に互いの自伝を読み合い、生き方や考え方が伝わったか、意識した「読みの方略」が何か尋ね合った。「読みの方略」の効果が目に向いた発言、自分が書いた自伝や既習の伝記と比較したアドバイスが目立った。児童は、自分の自伝に足りない部分に気づき、練り直すポイントとして捉えていった。

友達から意見をもらった後、学級全体で友達の文章の良かったところやアドバイス内容を発表し合い、共有した。またペア対話の最中に、教師が机間指導をしながら、アドバイスの中にあつた「再考」ポイントを集め、板書(図5)しておいた。

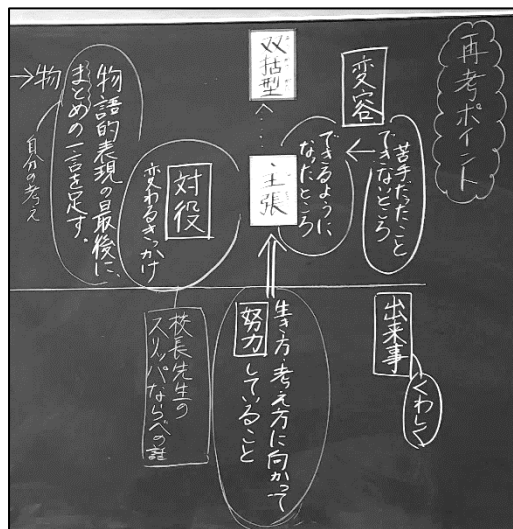


図5 机間指導で集めた「再考」ポイント

その後、板書や個別にもらったアドバイスをもとに自伝を練り直した。実際に文の付け足しや訂正を行う他に、メモ書きだけでも構わないこととした。例えば、「もっと変容が目立つように、初めの描写を加える」や「対役を入れて、気持ちが変わったことを書く」、「最後に自分の生き方・考え方を説明的表現で書き加える」等があつた。なお、既に十分な内容が書けており、生き方や考え方も意識した「読みの方略」も伝わっていた者は、誤字脱字や言い回しの校正のみで終わっている。

#### (7) 自らの学びを整理する「評価」段階

11時目、単元の最後の時間は、これまでの学びを整理し「読みの方略」を更新する時間である。まず

は「再考」段階を経て、伝えたいこと（生き方や考え方が伝わったかを確認した。前時に話し合った友達と、改めて生き方や考え方が何か尋ね合わせた。推敲を行った者には、前と比べて伝わりやすくなっているかも加えて尋ねさせた。

他者からの評価を得た後、「①自分の生き方や考え方は読み手に伝わったか」、「②（伝わったのは）自伝を書くとき何を意識したからか」、「③読みの方略は伝えることに効果的だったか」という三つの観点で振り返りを書かせた（図6）。問①で伝えたいことが伝わったかを振り返らせ、問②と問③から、児童がこの単元でどのようなことに気付き、「読みの方略」がどのように更新されたかを振り返らせることをねらっている。

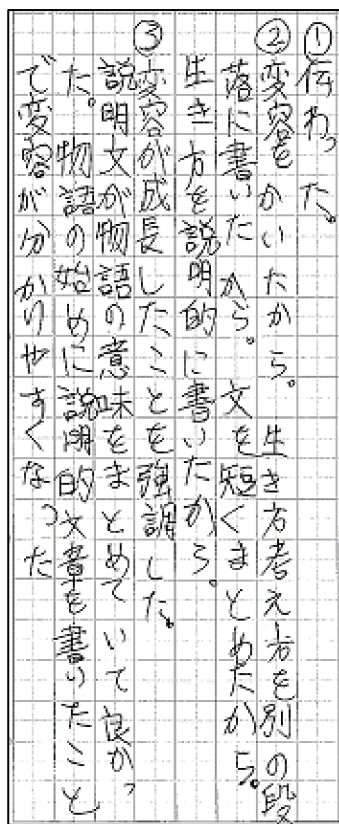


図6 振り返りの例

本実践では、この後自伝を伝える相手（友達や家族）に読んでもらうこととした。基本的には推敲・校正を行ったままの作文を見せてよいとし、清書したい者は、清書してから見せてもよいと伝えた。友達に対して書いていた者は授業時間内で交流し、家族に対して書いていた者は家に持って帰って読んでもらった。

## 5 実践結果

### (1) 児童全体の傾向

「再考」段階を経た作文に関して、本単元で習得した「読みの方略：伝記には説明的表現と物語表的表現がある」を応用して書いていた児童は26人(96%)

いた。一人の児童のみ、「読みの方略」を意識しつつも一貫した流れになっておらず、生き方や考え方が読み取れないものだった。また、作文に対して推敲（誤字脱字ではなく表現や構成の練り直し）を1箇所でも行った者は19人(70%)いた。推敲で多かったものは、見出しの工夫や対役の登場、変容を分かりやすく書く等だった。推敲を行わなかった8人(30%)は、「再考」段階において生き方や考え方を意識した「読みの方略」が友達に伝わっていたため、誤字脱字等の校正のみを行っていた者である。

「評価」段階に書いた振り返りに関して、自分の生き方や考え方が伝わったと書いた児童は26人(96%)だった。また、伝わったと書いた児童全員が、「読みの方略：伝記には説明的表現と物語表的表現がある」に関連した記述をしており、23人(88%)の児童が「読みの方略」の更新が読み取れる記述をしていた。表6は、更新が読み取れる記述の内訳（重複あり）である。

表6 振り返りに見る「読みの方略」の更新

| 児童の記述（概略）                                      | 人数<br>（重複あり） |
|--|--------------|
| 物語表的表現部分に対役や変容を表現することで、生き方や考え方が伝わりやすくなる。       | 8人           |
| 物語表的表現部分に心内語や心情描写を加えることで、その時の気持ちや考え方が伝わりやすくなる。 | 5人           |
| 物語表的表現部分に会話文や推測、想像等を交ぜることで、その場面の様子が伝わりやすくなる。   | 10人          |
| 説明的表現で、生き方や考え方をはっきり書いたり、物語表的表現を補足したりできる。       | 7人           |
| 説明的表現を初めや終わり、その両方を書くことで、生き方や考え方が分かりやすくなる。      | 10人          |
| 見出しの言葉を工夫し、生き方や考え方を表すキーワードを書くことで、伝わりやすくなる。     | 6人           |

### (2) 抽出児童Aについて

児童Aは、8時目の「予期」段階で構成を考えていた際、「医師の笑顔が印象的だった、だから医者になりたい、誰かのためになりたい」と思うようになったと書いている（図7）。当初意識していた「読みの方略」（図7□部）には、対役や変容が入っていないが、表7の対話を見ると、自伝を書いている途中で想起・選択し、医者に対役として表現していたことが分かる（表7下線部）。児童Aは、物語表的表現の中に対役や変容の要素を入れることで、自分の生き方や考え方が、より伝わると考えたのであろう。しかし、児童Bとの対話の中で、自分の気持ちの変化が伝わっていないことに気付き、表現描写を付け加える必要性を感じている。児童Cとの対話を見ても、



自分の生き方や考え方は伝わっているものの、より良い表現を求めて練り直そうという思いがあることが分かる。

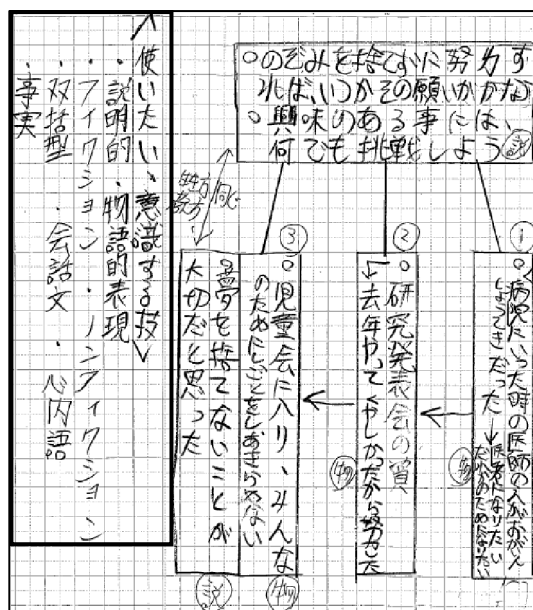


図7 「予期」段階のノート

表7 「再考」段階で他者の意見を取り入れる様子

- 児童B：（「読みの方略」について）これノンフィクション？  
 児童A：うん、実話です。  
 B：本当？実話？全部？  
 A：本当、全部実話。あ、でもね、お医者さんの言葉のところはフィクション。でも言われたのは本当。  
 B：やっぱり。お医者さんの言葉がきっかけになったの？対役？  
 A：そう、対役として書いた。  
 B：ふうん。何か、ちょっとあつさりしてるね。もう少し、このとき不安だったとか、そういうこと書いてもいいんじゃない。  
 A：ああ、なるほどね。  
 ———（相手が替わり、児童Cとの話の中で）———  
 C：生き方・考え方は、努力を重ねる。児童会長になる、医者になるっていう夢に向かって頑張っている。これとこれやることで、最後の夢を叶えるってつながってる。なるほど、夢のきっかけ。  
 A：対役のところは、もう少し付け加えようと思う。お医者さんのとこ。変容、何か安心できたってことを詳しくしようかなって。  
 C：そっちが分かりやすいかもね。

図8は、10時目の「再考」段階で、他者の意見を取り入れた後に推敲した、児童Aの文章である。対話の中にもあったように、対役の描写を詳しく表現していることが分かる。病気になったとき自分がどれだけ不安だったか、医師の笑顔でどれだけ安心できたかを付け加えることで、気持ちの変化を分かりやすくしている。

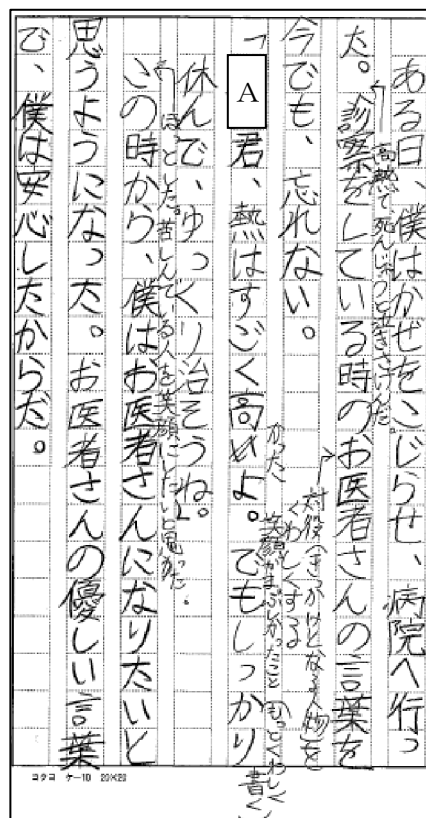


図8 「再考」段階の文章

11時目の「評価」段階で、児童Aは図9のような自己評価を行っている。傍線部を見ると、自伝の物語的表現部分に対役を入れて表現することで、直接的に生き方・考え方を書くだけでは伝わらない詳細を補うことができると捉えていることが分かる。

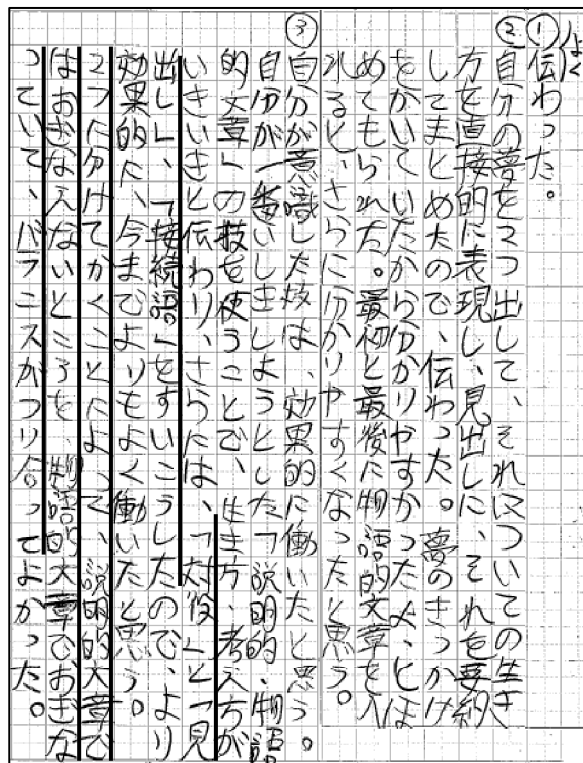


図9 「評価」段階のノート

この気付きは、『手塚治虫』や『宮沢賢治』、並行読書をしてきた伝記の読解だけでは気付かないものである。学習目標Ⅰで習得した「読みの方略：伝記には説明的表現と物語的表现がある」を表現活動の中に応用したことで、対役を使って変容を表す良さに目が向いている。過去に物語的文章で学習した対役や変容といった「読みの方略」と関連付けて表現することで、伝記や自伝に対する「読みの方略」が更新されたと言えるであろう。

## 6 考察

児童全体および児童Aの学びについて考えられることは次の通りである。

一つ目は、「読みの方略」を書くことに応用し、自分で表現したことである。学習目標Ⅰで扱った『手塚治虫』や『宮沢賢治』を手本としながらも、自分の生き方や考え方を述べるために、構成や語彙を工夫したことで、「読むこと」と「書くこと」をつなげることができたと考える。

二つ目は、対話活動で自分とは違う見方・考え方に触れ、自分の表現を考え直す機会ができたことである。うまくいった部分とそうではなかった部分を自覚したことで、より良い表現を求めて練り直すことができたと考える。

三つ目は、評価項目を与えたことで、「読みの方略」に着目した振り返りを書けたことである。自分の表現が他者に伝わった理由を分析的に考えることで、「読みの方略」の有効性に気付き、自分のものとして更新することができたと考える。

## 7 結論

本研究で問うてきたことは、次の2点である。一つ目は、「読みの方略」の応用・更新を図るために、書く・話す表現活動を設定することは有効だと言えるか。二つ目は、「読みの方略」の応用・更新を図る学習過程として設定した「予期・再考・評価」の3段階は、授業の実際から見て、効果的だったと言えるか。以下に、本研究で明らかになったことを述べる。

### (1) 書く・話す表現活動の設定

自分が伝えたいことを伝える課題設定により、児童は意欲的に表現活動に取り組んだ。特に話す表現活動の実践では、児童の実生活から課題を見いだしたことで、より自分事として学習を捉えることができた。

児童は、原稿やメモなど、自分の思考を可視化したものを基に話し合う中で、より伝えたいことを伝えられる表現作品を模索していった。「読みの方略」を応用できたこと、その効果に言及した振り返りか

らは、児童の中で「読みの方略」が更新された姿が伺えた。

一方で、学習目標Ⅰに加え、学習目標Ⅱで表現活動を設定したことによる時数の増加は避けられなかった。また、児童の表現作品を分析した際、学習目標Ⅰで習得・活用してきた「読みの方略」が表れていない児童もいた。今後は、その単元の指導目標である資質・能力と合致した言語活動や表現活動の在り方について研究したい。

### (2) 「予期・再考・評価」の3段階

#### 2 今後の展望

「予期」段階で「読みの方略」を意識させて表現活動に取り組ませたことで、学習目標Ⅰで新たに習得した「読みの方略」に焦点化した指導を行えた。

「再考」段階で、自分が伝えたいことが友達に伝わったかを確認させたことで、利己的な表現作品になっていないか自覚できた。「評価」段階で、項目を設定して振り返らせたことで、焦点化してきた「読みの方略」に絞ってメタ認知ができ、更新につながった。児童が「読みの方略」を自分なりに選択し、表現作品に運用する中で、自分らしさを表現できていた姿は、大きな成果である。

これらの3段階は、「書くこと」や「話すこと・聞くこと」領域における学びの中にも用いることができると考える。学習指導要領における「構成の検討、考えの形成、記述・表現、推敲、共有」といった学習過程に当てはめることも可能であろう。

## 8 文献

荒川 尚・脇山 英靖・筒井 泰登 (2017). 佐賀大学教育学部附属小中学校教育紀要, 第4号, 21