

実践報告

単元を貫く問いの作成と解決

- 『すがたをかえる大豆』の実践から -

白井 雄大*

Creating and Solving Questions that Go Through the Unit:

- From the Practice of "SUGATA O KAERU DAIZU" -

Yudai SHIRAI

【要約】

本実践は、『すがたをかえる大豆（光村図書3年下）』を用いて、単元を貫く問いを立てて解決を図った授業実践をまとめたものである。1時間目の導入にて、児童から問いを引き出し、その解決に向かって単元を進めていった結果、一貫して主体的・対話的で深い学びの授業改善を行うことができた。児童自身の達成感も大きく、後の表現活動の単元にも意欲的に向かっていった。

【キーワード】 単元を貫く問い、すがたをかえる大豆、言語活動、討論会

1 概要

(1) 実施日時, 対象

本実践は、令和3年9月に、3年生（34名）を対象に行ったものである。

(2) 単元の構想

ア 児童について

本学級の児童は、説明的文章『こまを楽しむ』の学習において、「初め・中・終わり」と「問いと答え」という基本構造を学習している。『仕事のくふう、見つけたよ』では、それらの基本構造に加えて「事例とまとめの関係」を意識した文章を書いた。しかし、読む力も書く力も発展途上である。これらの文章構成力は、引き続き活用する中で確かな力にしていきたい。加えて、本単元では「中」で挙げられる事例の順序性にも着目できるようにしたい。

これまでの話し合い活動を見てきた中で、本学級の児童は、互いに意見を話し合うことはしているものの、熱心に「聴く」までには至っていない。どこか自分と仲間の意見を分けているように見える。しかし、仲間がどのように考えているか、相手の意図を「聴こう」とする姿勢は、自分の考えを広げ深めるために必要不可欠な力である。本単元では、筆者や仲間の事例の順序性について「なぜそのように考えたのか」という問いをもって話し合い、互いの意見を参考に、粘り強く解決に向かう力を高めたい。

イ 教材について

本教材『すがたをかえる大豆』は、大豆の加工法について五つの事例を挙げて説明した文章である。中の事例の順序が、「炒る・煮る」「粉にする」「栄養を取り出す」「微生物の力を借りる」「時期や育て方を変える」のように、徐々に手の加え方が複雑になっている。これは、終末で語られる筆者の「昔の人々の知恵に驚かされる」に説得力をもたせるように、或いは読み手が想像しやすいように、事例の順序が工夫さ

れている。また、事例が例示された段落は、どれも一文目が段落の中心文（大豆を加工する工夫）であり、後に支持文（具体的な工程）が続いている。この構造は既習単元の『こまを楽しむ』と同じであり、児童にとっても読み取りやすいものである。事例の例示に合わせて用いられている接続語「一番分かりやすいのは」「次に」「また」「さらに」「これらの他に」も、筆者なりの事例の順序性を読み取る手掛かりとなるだろう。

ウ 指導について

単元の導入では、既習教材『こまを楽しむ』の事例が「回る様子」と「回し方」で整理されていたことを思い出すところから始める。続いて、『すがたをかえる大豆』に出て来る加工食品の事例を自分だったらどの順序で並べるか考え、その理由を話し合う活動を設ける。十分に話し合った後、本文の事例の順序を紹介し、自分や仲間の順序と比較する中で「なぜ筆者はこの順序で並べたのか、本当に筆者の順序が一番分かりやすいのか」という単元を貫く問いを引き出す。また、『仕事のくふう、見つけたよ』で書いた報告文集を示し、今回も全員の紹介文を集めて「食べ物の変身ブック」を作ることを提案する。紹介文を書くにあたって、どのような内容をどのような構成で書くのか、『すがたをかえる大豆』の読み取りを通して学ぶ必然性に誘導しながら学習計画を立てる。

読解を進める段階では、①それぞれの段落で紹介されている事例を掴む段階と、②事例の並びの意図を推測する段階、③筆者と自分達の事例の並びを比較する段階に分けて指導する。①の掴む段階では、事例を分析する視点として「加工食品名、工夫（調理方法）、作り方」の三つで整理し、チャート図（図1）でまとめる。②の推測する段階では、図1のチャート図と接続語を関連付けて指導する。③の比較する段階では、本文の事例の順序から筆者がそのように並べた意図を読み取りつつも、調理経験の有無等によって捉え方は人によって違うこと、違う観点で事例をまとめると分かりやすく感じる場合もあることを共通認識しておく。自分の経験則から成る感じ方だけでなく、仲間の感じ方の違いに気付き認めることが出来れば、「他者との協働する能力」の向上も望めるだろう。また、共通認識が『食べもののひみつを教えます』での柔軟な思考を促すきっかけにもなるだろう。

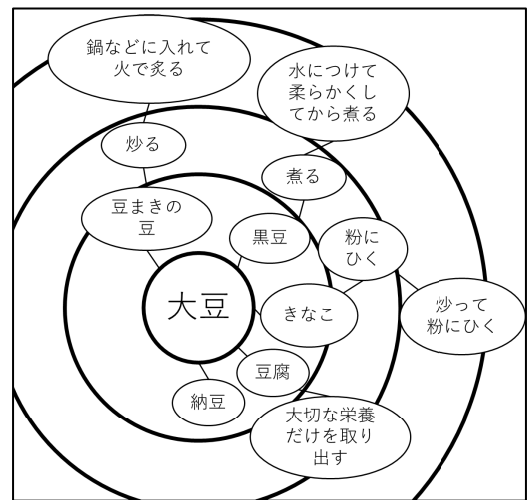


図1 チャート図を用いた整理

単元後の展望としては、並行読書を進めてきた『すがたをかえる食べものシリーズ』を用いた紹介文を書く活動に入るが、本指導案において詳細は割愛する。1時目は、筆者と自分達が考えた事例の並びを比較しつつ、どの順序が最も分かりやすいかについて話し合う。7時目は、筆者と自分達が考えた事例の並びを比較しつつ、どの順序が最も分かりやすいかについて話し合う。

エ 言語活動について

本単元は、『すがたをかえる大豆』の学習後に『食べもののひみつを教えます』が続いている。そこでは、姿を変えて食品になる食材を題材に、順序や示し方を工夫しながら、読み手に分かりやすい事例を挙げて紹介文を書くことを目指している。そのため、「食べ物の変身ブックを作ろう」という核の言語活動を設定し、自分が興味をもった食材から派生する加工食品を調べ、紹介文として書いて文集にすることを最終目標とする。一方で、読む際の言語活動として、「自分や仲間が考えた事例の並びと筆者の事例の並びを比較し、どちらがより説得力がある構造か考える批評読み及びその話し合い」を設定する。自分や仲間が考えた事例の並びを学習材とし、分かりやすい事例の順序性を考える経験は、「食べ物の変身ブックを作る」と

いう書く活動においても生かされると考える。

(3) 単元の目標と評価規準

『すがたをかえる大豆』と自分達が考えた事例の並びを比較する活動を通して、筆者の主張とそれを支える事例の順序性を検討し、段落相互の関係を捉えることができる。

【知・技】 考えとそれを支える事例の関係について理解している。(2)ア)

【思・判・表】 段落相互の関係に着目しながら、考えとそれを支える事例の順序性について、叙述を基に捉えている。(読むこと ア)

【主】 『すがたをかえる大豆』と自分達が考えた事例の並びを比較する中で、仲間の考えを聞いて参考にしたり、自分の考えを仲間に話して伝えようとしたりしながら、それぞれの良さを粘り強く考えようとしている。(他者との協働する能力)

(4) 単元の計画 (全8時間)

次	時	主な学習活動 (○)	指導上の留意点 (○)	評価基準 (◆)【観点】
1	1	<ul style="list-style-type: none"> ○『こまを楽しむ』の事例の並びを想起する。 ○『すがたをかえる大豆』の事例の並びを予想し、カードを並び替える。 ○カードの並びを仲間と交流し、理由を共有する。 ○筆者の事例の並びを知り、その並びの意図を推測する。 	<ul style="list-style-type: none"> ○既習事項を本単元でも活用できるように、既習教材と本教材を結び付ける。「筆者の主張(終わり)」と「事例の並び(中)」のつながりという見方・考え方を取り上げる。 ○「初め・中・終わり」の一貫性に気付けるように、本文の「初め」と「終わり」、各段落の接続語のみを印刷したワークシートを渡す。 ○後に単元目標に沿って本文を読む視点をもてるように、事例として紹介されている加工食品のイラストを配布し、順序を予想させる。 ○「なぜ筆者はこの順序で並べたのか、本当に筆者の順序が一番分かりやすいのか」という問いが生まれるように、自分や仲間の論理性を交流させる。 	<p>◆仲間が考えた事例の順序性について、その良さに気付こうとしている。 【主】</p>
	2	<ul style="list-style-type: none"> ○本文を読み、筆者の事例の並びに対して感想を書く。 	<ul style="list-style-type: none"> ○診断的評価を行うために、①事例の並びの理由、②筆者の順序が一番分かりやすいかの2点で書くように促す。 ○前時に児童が挙げた事例の並びの良さに触れ、本当に筆者の事例の並びが一番分かりやすいのか問う。 	
<p>単元目標 筆者の大豆食品の並びの意図を読み取り、一番分かりやすい並びなのか考えよう。</p>				
		<ul style="list-style-type: none"> ○単元全体に見通しをもち、学習計画を立てる。 ○『すがたをかえる食べものシリーズ』の並行読書始める。 	<ul style="list-style-type: none"> ○意欲付けと言語活動への見通しをもてるように、以前作った報告文集を示し、読解後の次の単元で「食べ物の変身ブック」を作ることを伝える。 ○既習単元と本単元の違いを明確化するために、報告文集を作った際の児童の振り返り記述を紹介し、「中」に書く事例の並びに難しさを感じていたことを共通理解し、本単元で身に付けたい力として設定する。 	

2	3 4	○「なぜ筆者はこの順序で並べたのか」という問いの解決に向けて、各段落の事例を掴む。	○本教材の隠れた問いに注目できるように、既習教材には「初め」に問いがあったことに触れる。 ○各段落の中心文と支持文の位置関係に気付けるように、「おいしく食べる工夫」とは何か、「加工食品名、工夫（調理方法）、作り方」ごとに色分けした傍線を引くように指示する。 ○『食べもののひみつを教えます』でも活用できるように、チャート図に可視化してまとめる経験を積ませる。また、児童の気付きを拡大掲示物にまとめていく。	◆「初め・中・終わり」に着目し、「中」の事例が筆者の考えを支えていることに気付いている。【知・技】
	5 6	○「なぜ筆者はこの順序で並べたのか」という問いの解決に向けて、筆者の事例の順序性とその意図を推測する。 ○筆者の順序性と、児童や教師が考えた順序性を比較する。	○段落相互の関係に着目できるように、「中」の各段落にある接続語の役割を問う。 ○大豆とダイズ表記の違いに着目することで、枝豆ともやしが他の食品とは異なっていることを押さえる。 ○揺さぶり発問により、児童の意識を3次につなげる。児童が考えた順序は、1時目に最も多かった並びを基にして作成する。	◆「中」の事例の並びについて、筆者の順序性を捉えている。【思・判・表】
3	7	○「本当に筆者の順序が一番分かりやすいのか」という問いについて話し合う。	○『食べもののひみつを教えます』で柔軟な発想ができるように、筆者の順序性を共通理解した上で、児童や教師が考えた他の順序性ではいけないか話し合う場を設ける。 ○読み手の経験の有無で受け取り方も変わることから、一貫性があれば筆者の順序性と違っていてもよいことを確認し、多様性を認める旨を伝える。	◆筆者と自分達の順序性の違いを比較し、考え方を話し合う中で、自分の考えを伝えたり、仲間の受け取り方の違いに気付いたりして、粘り強く考えようとしている。【主】
	8	○ここまでの学習を整理し、今後に応用できそうな見方・考え方を整理する。	○接続語の役割や効果をまとめる。 ○今後の読む活動や、次時以降の書く活動に応用可能な見方・考え方として、新たに「事例の順序性」について考えてきたことをおさえる。	◆「中」の事例の並びについて、筆者の論理を改めて捉えている。【思・判・表】

2 経過

(1) 1時間目……筆者の事例の並び方に疑問をもち、単元を貫く問いを引き出す

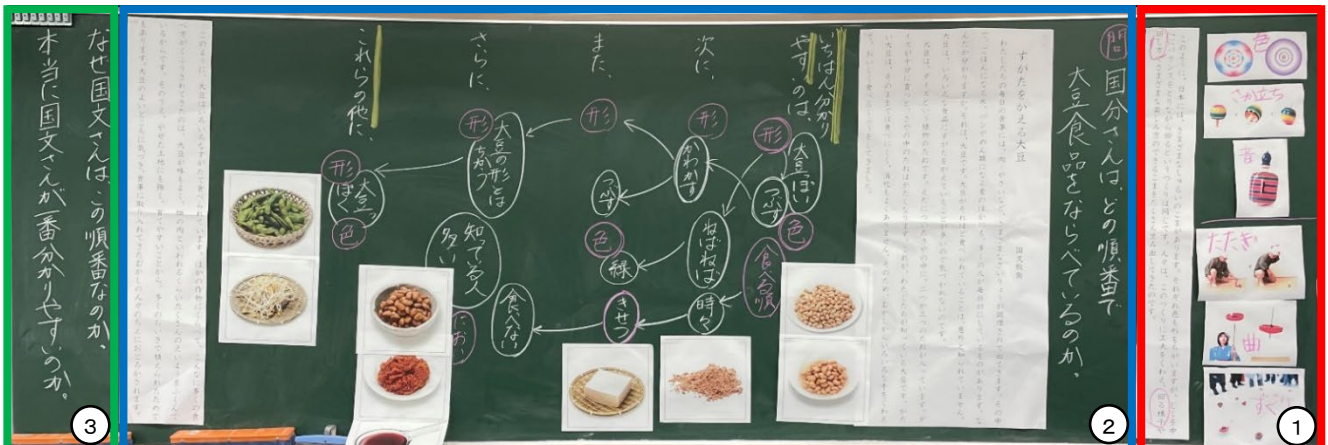


図2 1時間目の板書

(図2①) 導入では、本時の活動への意欲付けと、本時の活動への見通しをもてるように『こまを楽しむ』で事例の並び替えクイズを設定した。既習教材の挿絵のみを並べて、その順番を問うた。途中、終わりの段落「回る様子や回し方」と事例の並びがリンクしていたことを確認した。児童は「覚えていない」という反応がほとんどだった。

(図2②) 続いて、初めと終わりの段落、間の接続語のみを読み、中で紹介されている事例を挿絵のみを見て並び替えることを説明した。この一人読み時点では、教師は机間指導をしながら児童の並べ方の大体を把握することに努めた。

その後、「国分さんと同じ並びにした人はいるのかな。一番納得できる考えを探しておいで。」と声をかけ、児童たちは席を離れた。教師は、後の全体共有で取り上げたい考えを探してカメラに撮ったり、話し合いに参加できない児童を他の児童とつなげたりしていた。本教材を予習していたためか、2名の児童はほぼ筆者と同じ並べ方(と理由)を書いていたが、後は荒唐無稽なものがほとんどだった。カメラに残している考えは、他の子とは異なる独自性で考えていたものであり、「形、色、作り方、よく見かける順、季節」等分け方で集めていった。また、「二年生の時、枝豆を収穫せずに放っておいたところ大豆になった」という後の学習に生かせる経験を価値付けたり、様々な考え方を聞いて驚いたり称賛したりし、自信をもって発言できる素地を耕したりしていた。

全体共有では、挙手している中から「低位→形に注目→色に注目→よく見る順」で考えている児童に意図的指名した。この「よく見る順」で発表している際中に、「きなこや黒豆は季節の食べ物だ」という他の児童の発言が出て、板書にまとめている。発表を聞いている児童には、「自分の考えと似ているか」尋ね、比較しながら聞けるような言葉かけをした。

(図2③) そして、筆者の事例の並びを、答えのみ紹介していった。その途中途中で聞こえる児童の「何で？」という呟きを拾いつつ、全体に返していった。答えの紹介が進むにつれて、児童の「何で？」という声が大きくなっていった。「納得できない人？」と問うたところ、ほぼ全員の児童が手を挙げた。また、自分の方が分かりやすいと思う児童も5名ほどいた。それらの反応を板書にまとめている際、「一番分かりやすい文を作ってやろうじゃないか」という威勢のよい声も聞こえてきたため、取り上げて「もっと分かりやすい順番もあるのかな」と価値付けている。

(2) 2時間目……初発の感想をもち、単元に見通しをもつ

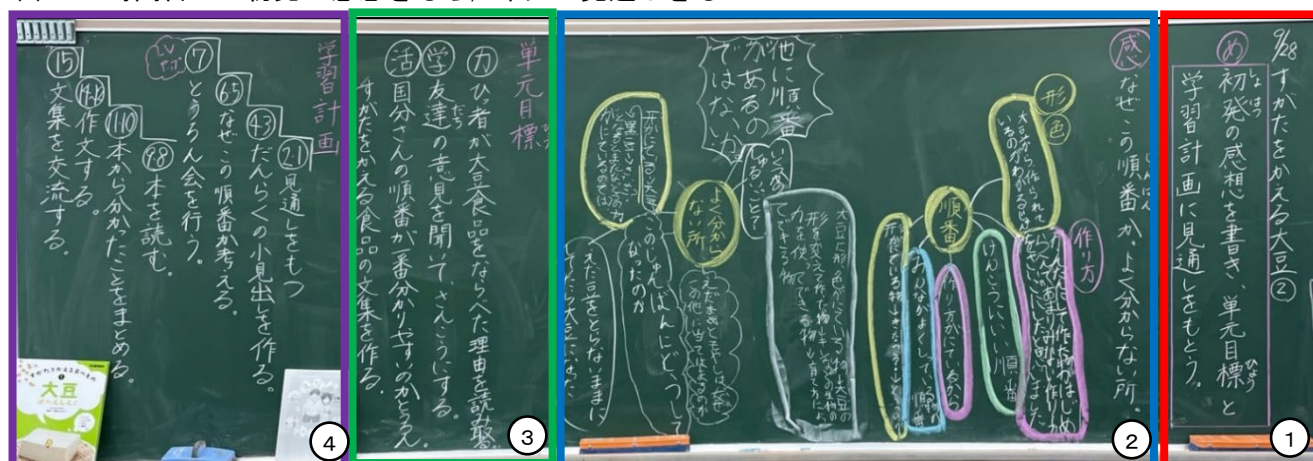


図3 2時間目の板書

(図3①) 本学級では、単元の1時目(本単元では2時目だが)のめあては毎回板書の通りとなっており、児童も慣れている。

(図3②) 初発の感想をもつために、『すがたをかえる大豆』を読み、感想を書いた。教師の範読を聞

く前に、「なぜ国分さんはこの順番なのか」「読んで分からなかったところ」の観点で感想を書くことを声かけしていた。範読後、期間指導をしながら児童の考えを褒め、板書するように促した、この際、「筆者の並びの推測」と「分からないところ」を分けてイメージマップできるように黒板を整えておき、低位の児童にも自分の悩みを板書することで皆の学習が深まることを伝えている。

児童の考えを観点ごとに色分けして囲んだ。やはり炒り豆と煮豆を形が似ているものと捉えている（挿絵だけで判断している）児童が多いようで、「形が似ている順だ」という意見への賛成が多かった。一方、前時では敢えて取り上げなかった「作り方」も出てきており、「ああ」という納得の声も多数挙がっていた。しかし、枝豆が最後にあることには不満があるようで、「二年生の時に放つたらかしくしていたらかってにできた」という発言も出てきて、「なぜ枝豆が最後なのか分からない」という声が多かった。

また、分からないところとしては、「形順だとすると、きな粉の位置が納得できない」など、やはり形順という見方に拘っている様子が窺えた。

(図3③)身に付けたい力は、単元の指導事項の「知識及び技能」「思考力、判断力、表現力等」に沿ったもの、身に付けたい学び方は「学びに向かう力、人間性等」に沿ったものを設定している。今単元は、「読むこと」と「書くこと」をつなげた単元であるため、言語活動は二種類を示した。討論会については、まだイメージがもてていないだろうが「意義あり意義なし」と楽しそうだった。一方、文集作りについてはイメージも持っており、「前に作った文集の後にくっ付けたい」と高い関心を示していた。しかし、流石に全部で15時間あることを伝えた時には驚いたり嫌がったりといった声が挙がっていた。

(図3④)学習計画は、最後の言語活動（討論会と文集交流）から逆向き設計で行っている。「討論会をするために→筆者が事例を並べた理由を考えるために→段落ごとの事例をまとめる」といった流れである。なお、板書上は8・9時目が読書となっているが、実際には前半の単元の振り返りと、後半の単元の見通しをもつ時間を設定する予定である。学習の中で、児童がその必要性に気づき、学習計画を修正できるように導きたい。

(3) 3時間目……内容・構造の把握①

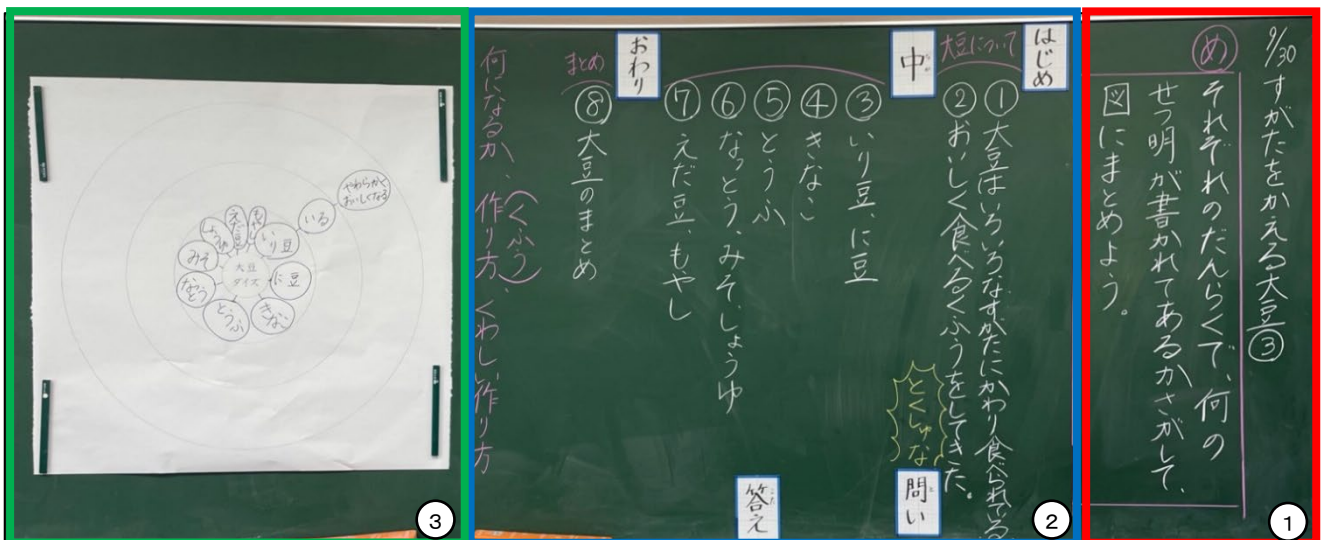


図4 3時間目の板書

(図4①)前時に立てた学習計画を基にして、本時のめあてを決めた。児童の言葉から作っていくが、本時の活動に見通しをもてるように、「チャート図にまとめる」ことまで伝えた。

(図4②)前時に学習計画を立てた際、小見出しをつけるという意見が出ていた。これは『こまを楽しむ』で行った学習活動であり、段落ごとのだいたいの内容を掴むために行った経験がある。本単元では、

チャート図もあるため指導案作成時は不要と判断していたが、児童の既有知識を活用できる機会であったため簡単に取り入れることとした。なお、形式段落や以降の気付きは、教科書に直接書き込ませている。

本学級には、既習の見方・考え方（読みの方略）をまとめた掲示物（図5）を貼っている。それを振り返りながら、「初め・中・終わり」の役割を思い出した。『こまを楽しむ』では初めに問いがあったことから、「本教材にも問いがあるのか」と問うた。児童の反応としては、「～でしょうか、といった言葉がなくて分かりにくい」「中は大豆食品の紹介だから、その前までが初め」「～でしょうか等の言葉がない、新しいパターンの問いがある」「食べる工夫をしてきました、という特殊な問い」といったものだった。

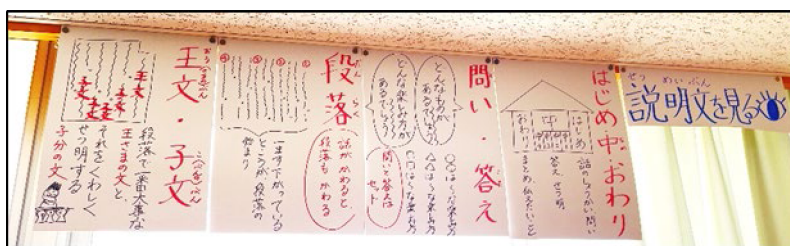


図5 読みの方略をまとめた掲示物

「おいしく食べる工夫は、どこまで書かれてあるか」と問い、「このように」から始まる8段落が終わりに当たることも確認した。

続いて、どの段落で、どの食品が紹介されているか問うた。『こまを楽しむ』の時は、「～な回し方を楽しむ〇〇」というように、こまの楽しみ方と種類で小見出しを付けていた。今回はチャート図を用いたかったこともあり、板書上は食品名のみをまとめた。しかし、児童のつぶやきで「作り方、工夫」に触れていたため、発言を拾って板書に残している。

（図4③）チャート図にまとめること、どの円に何を書くのかを簡単に確認した。三段落で述べられている炒り豆について、全員で一緒に書きながら図化の仕方を説明した。初めて見る思考ツールでもあったため、書き方には戸惑いが見られた。次時にて大豆食品を図にまとめることを伝えて、本時は終わった。

(4) 4時間目……内容・構造の把握②

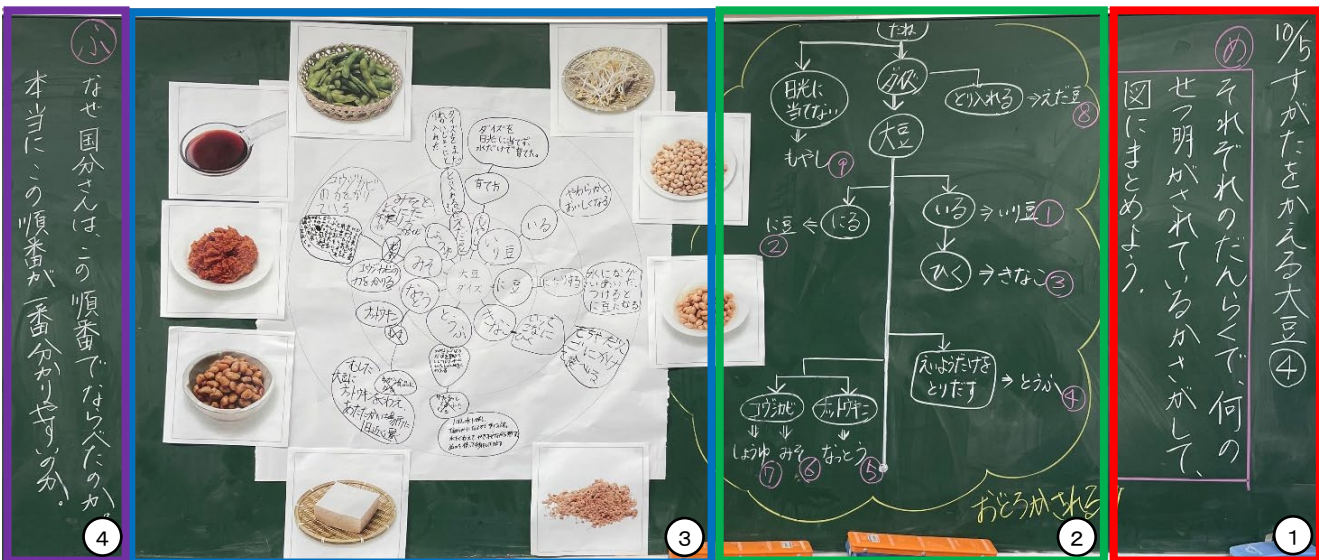


図6 4時間目の板書

（図6①）めあては前時に引き続き同じものである。

（図6②）前時に引き続き、大豆食品ごとの工夫と詳しい作り方を調べる時間とした。前時に扱った「炒り豆」を例に、教科書本文に線を引ながら探し、チャート図にまとめることを全体で確認した後、個人活動を十五分間で設定した。なかなか個人では探さきれない児童には個別支援しながら進めた。

その後、学び合いの時間とした。この間、教師は、特に児童から分からないとつぶやきが出ていた「豆

腐」と「醤油」について、よく調べている児童を紹介して、その探し方を全体に広めていった。また、「ダイズ」と「大豆」の違いに気付いている児童がいたため、大げさにその気付きを褒めることで注目を集め、様々な児童と話し合わせるように仕向けた。学び合いの後半には、板書に貼っている拡大チャート図に書くように指示を出した。

(図6③) 板書の拡大チャート図を用いながら、それぞれの大豆食品について確認していった。特に「きなこ」は炒り豆を粉にひいていること、「豆腐」は栄養だけを取り除いていること、「味噌と醤油」は、どちらもコウジカビの力を借りていることは、ここで問い返しながら本文と結び付けて確認した。

拡大チャート図にある言葉を確認しながら、板書上に樹形図のような形でまとめて記述していった。また、指導案上の予定と異なるが、「大豆」と「ダイズ」の違いを問い返してまとめている。

(図6④) それぞれの大豆食品の工夫と詳しい作り方を調べ終えた時点で、単元を貫く問いである「なぜ国分さんは、この順番で並べたのか」と「本当にこの順番が一番分かりやすいのか」の2点から、自分の考えを振り返りに書くように伝えた。

ここは、次時から始まる問いの解決に向けて、個別指導をできるように形成的評価を行うことが目的である。図7のノートは、それぞれ右からCBA評価の物である。(※正誤ではなく、理由や根拠があるかで評価)

(5) 5時間目……精査・解釈、考えの形成①

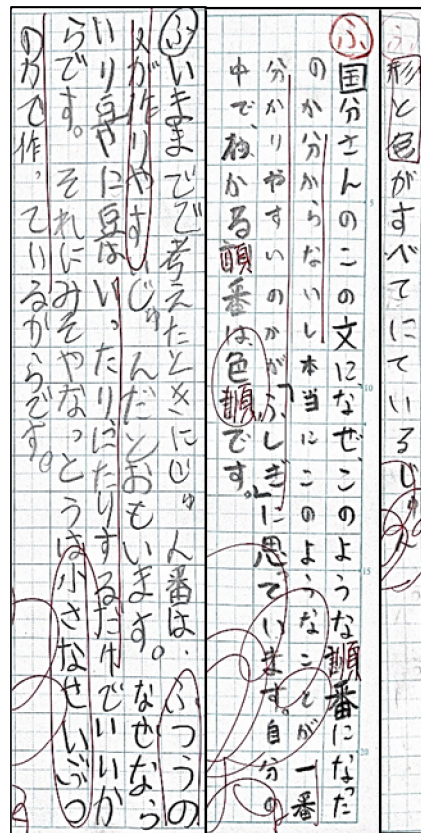


図7 児童のノート

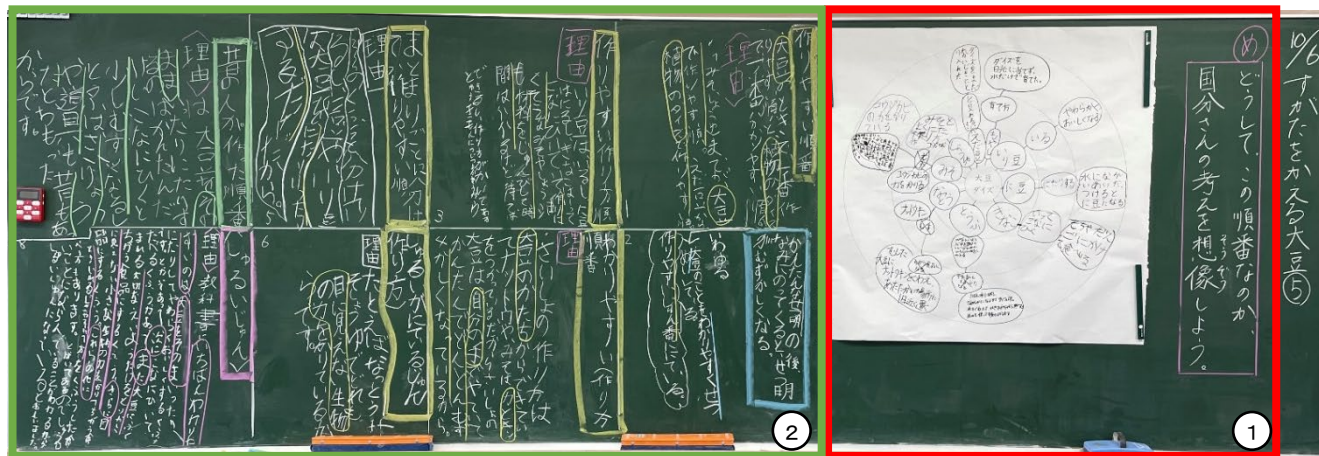


図8 5時間目の板書

(図8①) 前時の振り返りを受けて、改めて討論会が近いことを確認。筆者の事例の順序性が理解できていないと、討論が難しいため、決着を付けようという話になる。

本時は、生活班ごとに、話し合いを受けての結論を板書してもらうことを伝えた。その前段階として、個々で考える時間、生活班以外の仲間と話し合い、様々な考え方に触れる学び合いの時間を設けた(図9)。ここで教師は、各小集団を回り、「これらの他について、何と、その他なの?」「なるほど、納豆菌やコウジカビの



図9 学び合いの様子

「まともなんだね」「豆腐は、どうしてこの位置なんだろう？」といった順序性を読み取るヒントをつぶやいたり、価値づけを行ったりしていた。同時に、なかなか小集団に入れなかった児童に「〇〇さんがその悩みを解決していたよ」と声をかけたり、他の児童に「△△さんが面白いことに気付いているよ」「□□さんが、どうして枝豆がここかで悩んでいるみたいだよ」といった小集団形成を意図した言葉かけを行ったりしていた。

学び合いの時間を経て、生活班で集まって話し合いを行った。それぞれが自分の考えを伝え合う中で、誰の考えが最もよいか、或いは考えを練り上げてよりよい考えはないか、話し合っていた。

(図8②) 各班の話し合いの結果を板書するように伝えた。「何順なのか」「そう考えた理由は何か」といった二観点で書くように指示した。代表児童(班によって人数はまちまち)が板書している間も話し合う班は多く、後半、教師の所に『また』は『いちばん分かりやすいのは』『次に』に続く三つ目なのか、別の話になる時なのか、どちらですか」と質問しに来る児童がいた。板書中の児童もいたが、全体にその質問を投げかけるように促したところ、各班から児童が集まり、電子黒板の前で話し合っていた(図10)。この姿も、粘り強く真実に近づくため、友達と協働的に学んでいる姿であろう。



図10 電子黒板前の様子

ここで時間が来たため、板書の写真を撮って全員に渡すことを伝え、本時は終わった。

(6) 6時間目……精査・解釈、考えの形成②

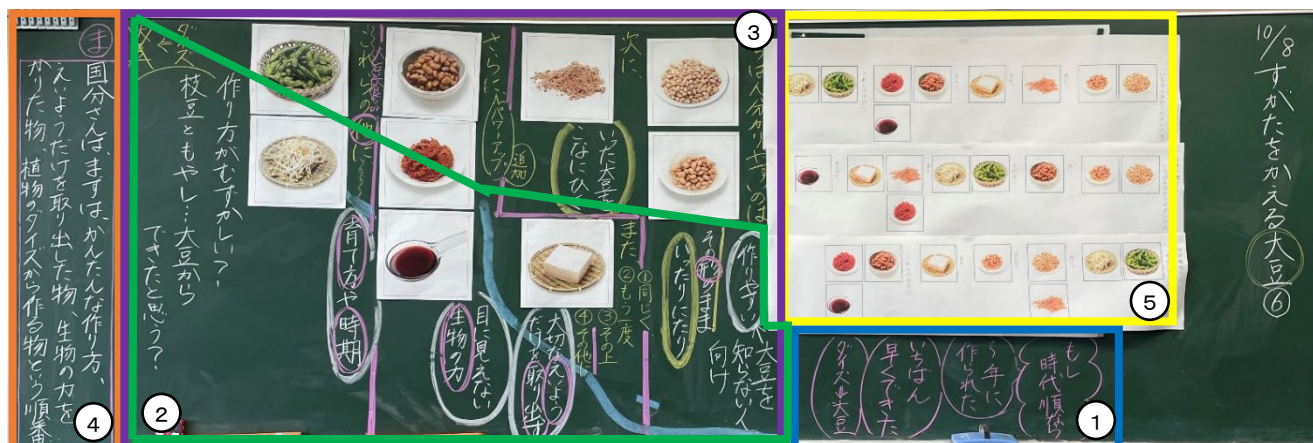


図11 6時間目の板書

前時の板書の写真を配布し、ノートに貼るよう指示を出した。めあては前時と同じであり、板書上は割愛している。なお、各班の意見を読む時間を設けている。「どの班の考えを聞いてみたい？」と問うた。

(図11①) 全8班の内、7班以外は全班同じ考え(分かりやすい種類順)に至っていた。そのため、まず7班の考えを聞いてみたいという声が多かった。七班の説明を受けて、納得できたか全員に問い返すと、できないという意見が多く挙がった。児童は、「昔の人が作った順なら、何年に作られたって書いてあるはず」「『いちばん分かりやすいのは』の部分が、作られた順なら『いちばん早く作られたのは』とかになるはず」「枝豆が大豆より先にできるはず」「ダイズからできる枝豆が先になる」。等の反対意見を挙げた。これは違ふと意見がまとまり、次に2班の「波に乗ってくると難しくなる」が気になるとの声が出た。

(図11②) 2班の説明「いきなり難しいものから説明すると、大豆を何も知らない人は分からない

表1 各チームの主張

筆者チーム	大豆を知らない人に分かりやすい。最後に「おいしく食べる工夫」とあり、その工夫が説明されていて分かりやすい。
見た目チーム	粒、色違い、固形、液体という分け方は、皆が最初に思い付いた順序。大豆を知らない人が一番分かりやすいはず。実際、自分達が最初に並べたときは見た目順の考えばかりだった。
アレンジチーム	ダイズから作る枝豆ともやしをまず説明し、それから大豆に育つこと、大豆食品を説明した方が分かりやすい。炒り豆を粉にするときの粉になると、まとめているからよい。

その後、各チームへの質疑・応答の時間に入った。例えば、表2のような質疑・応答が出た。

表2 各チームの主張

筆者チーム	大豆を知らない人向けなら、炒り豆、煮豆と一緒に納豆まで入れた方がよい。→ 納豆は納豆菌を使っているから、目に見えない小さな生物の力を借りたものでまとめるべき。 枝豆ともやしは最後は変。作り方が難しい順ならコウジカビや納豆菌の力を借りるものの方が難しい。→大豆食品が主役、ダイズ食品はあくまでその他。
見た目チーム	作り方を説明した時、納豆と味噌や醤油が離れていたなら、まとまりがない。→反論できず。
アレンジチーム	題名が「すがたをかえる大豆」だから、ダイズ食品から入るのは変。→前置きみたいな感じでダイズを説明してもよい。

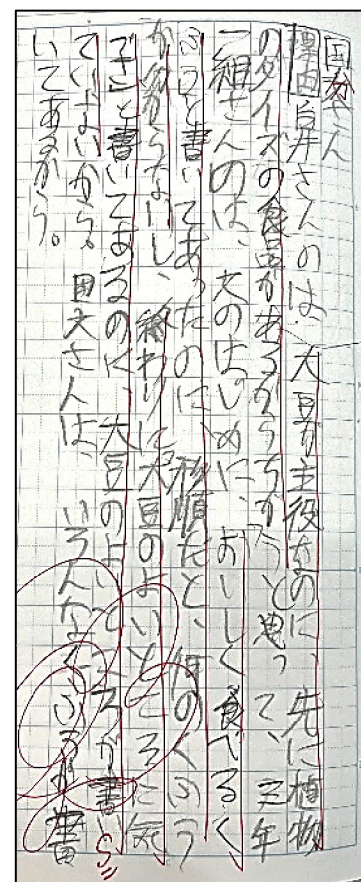


図13 変えた児童の考え

討論会を受けて、自分がどのように考えたかノートに書くように指示した。1名のみ、見た目派から筆者派に考えを変えた者がいる(図13)が、その他は全員、自分の考えを変えていない。今回の討論会に関しては、正答があるわけではない。その前提で、まだまだ我の強さがあり、納得解に流れることに抵抗感をもっているように見受けられた。

最後に、「すがたをかえる〇〇シリーズ」の大豆版は、最初に豆腐から紹介されていること、育て方の工夫で枝豆やもやし、最後に菌の力を借りる醤油、味噌、納豆と載っていることを伝えた。必ずしもどれかの順序性が一番とは限らず、相手意識をもち、相手に分かりやすい順序性を考えることが大切なのだと伝えた。

(8) 8時間目……共有②

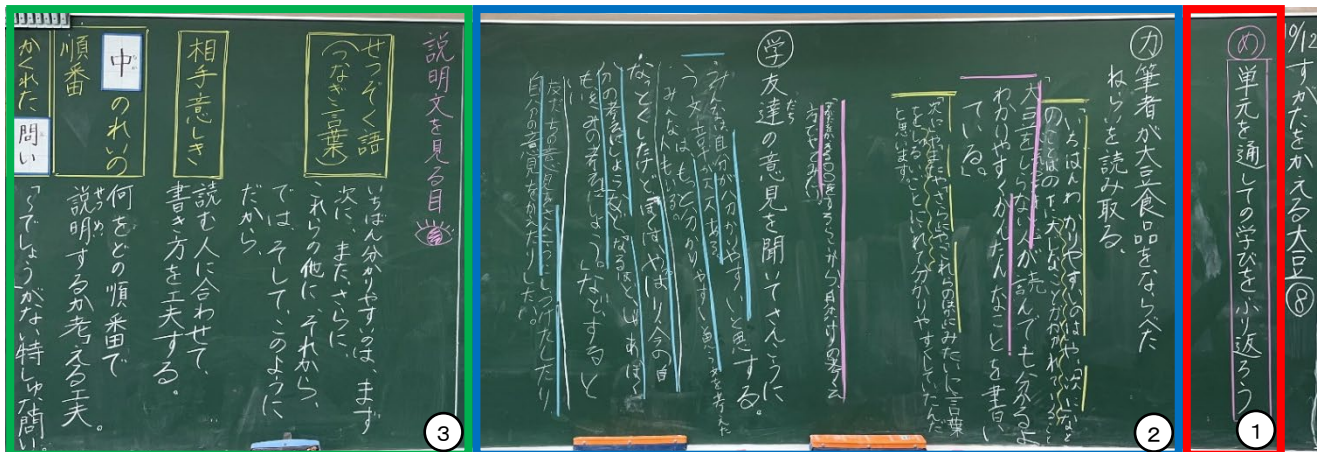


図 14 8時間目の板書

(図 14①) 単元最後の時間である。ここまでの単元で意識してきた「筆者が大豆食品を並べたねらいを読み取る」と「友達の意見を聞いて参考にする」ことについて、本時は振り返りを書くことを確認した。また、この後自分たちが「変身ブック」を作ることも想定して、これからどのようにしていきたいかも書けるとよいことを伝えた。児童が書いた振り返りの例は、図 15 の通りである。

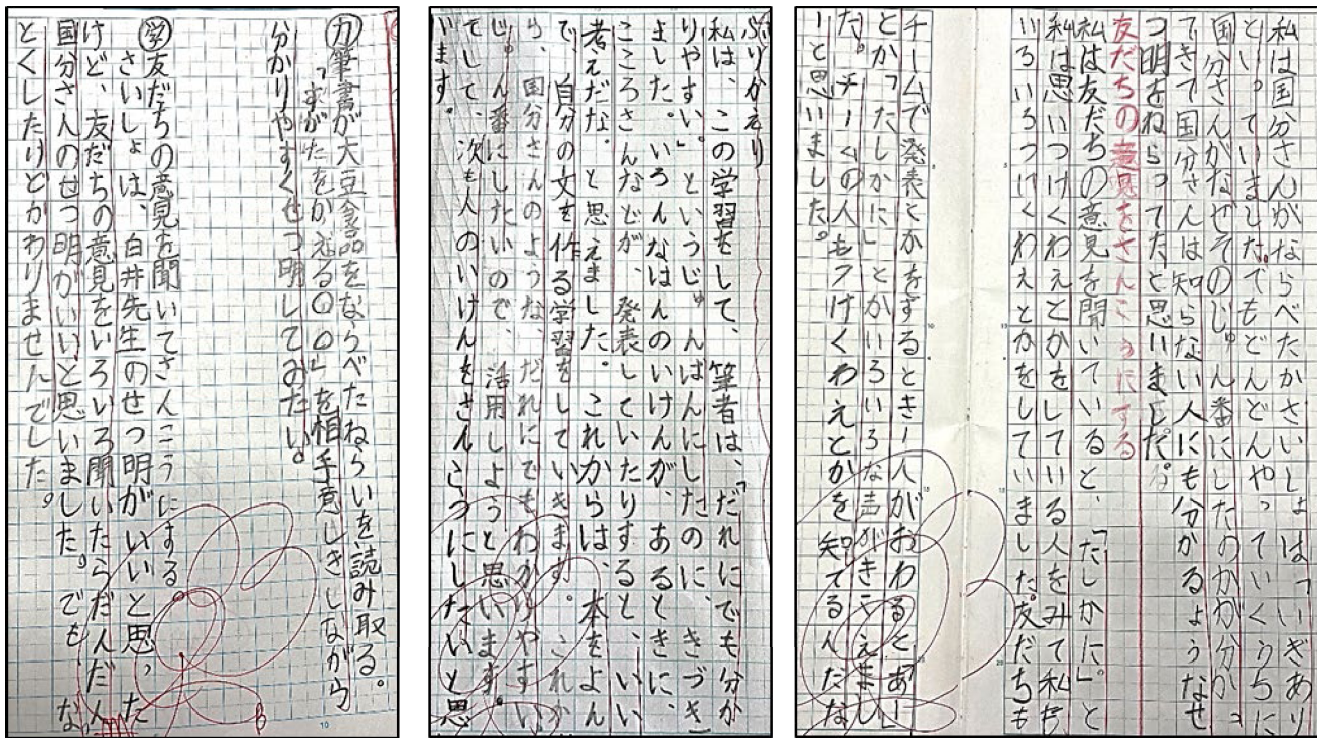


図 15 児童の振り返り

(図 14②) 早く書き終えた児童から、板書するように指示した。これは、早く書き終えた児童に対して手持無沙汰にならない目的と、低位の児童の参考にするためのねらいがある。途中、教師は赤ペンを持って丸付けや称賛を行っており、「これ良い気付きだから、ぜひ黒板に書いてね」と、次の活動につながる感想を拾っていった。

その後、板書に挙げたものを似たもので色分けして整理した。

(図 14③) 板書の気付きをもとに、単元を通して学んできた知識・技能を整理した。特に本単元の指導目標である「中の例の順番」については、既習教材である「こまを楽しむ」を例に挙げ、順番次第で分かりやすさが大きく変わることを実感させた。また、今回一人だけ意見を替えていた人を紹介し、

必ず替える必要はないが、自分の立場を替えられる人は素晴らしいことを価値付けた。

ここまで並行読書をしてきた同書について、最後に「ここまでの学習を経て、どの本のことを伝えたいか」と投げかけ、本を選択する時間を設けた。

3 まとめ

(1) 成果

単元を貫く問い「なぜ筆者はこの順序で並べたのか、本当に筆者の順序が一番分かりやすいのか」を常に考えながらの8時間となった。いわゆる全文読みを基本としながら進めていった学習は、児童にとって主体的・対話的な学びとなったようだ。

図16は、本単元後の『食べもののひみつを教えます』における、1時間目の板書の一部である。教師が作成したモデル文に対し、児童がその工夫を探して発言したものをまとめている。『すがたをかえる大豆』の学習で身に付けた知識・技能や見方・考え方を生かした発言が数多く出てきており、深い学びになっていたことが伺える。

(2) 展望

本実践は、1時間目の導入にて児童に疑問、考えたいという思いを持たせられたことに価値があると考えられる。他の教材においては、どのような問いが単元を貫く問いとなりえるのか教材分析し、どのような導入を行うことで児童に単元を貫く問いを持たせられるか教材研究を行いたい。

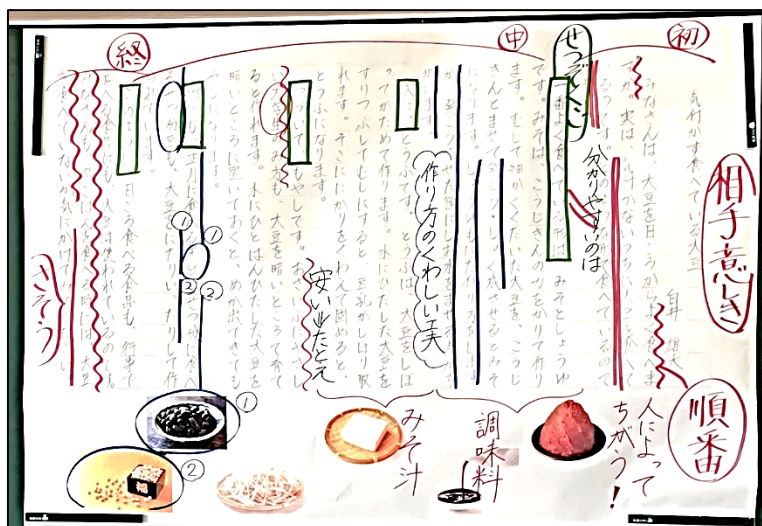


図16 単元後の学習における児童の意見