

はじめに

新学習指導要領が公示された。そこでは、これからの時代に求められる資質・能力の育成が求められている。その資質・能力の内容は、以下のものである。

1. 何を理解しているか 何ができるか〔知識・技能〕
2. 理解していること・できることをどう使うか〔思考力・判断力・表現力等〕
3. どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか〔学びに向かう力 人間性等〕

この上記三つの資質・能力を、国語の授業をとおしていかに育成するかが、これからの国語科の学習指導に求められている。

これまで、中学校学習指導要領国語では、その目標を以下のように示している。そこでは、「国語を適切に表現し正確に理解する能力」という言語能力の育成が目標となっている。

国語を適切に表現し正確に理解する能力を育成し、伝え合う力を高めるとともに、思考力や想像力を養い言語感覚を豊かにし、国語に対する認識を深め国語を尊重する態度を育てる。

平成29年3月に公示された新学習指導要領国語では、国語の目標が以下のように示された。現行の学習指導要領国語の「目標」と、その構成が大きく変わっている。

言葉による見方・考え方を働かせ、言語活動を通して、国語で正確に理解し適切に表現する資質・能力を次のとおり育成することを目指す。

- (1) 社会生活に必要な国語について、その特質を理解し適切に使うことができるようにする。
- (2) 社会生活における人との関わりの中で伝え合う力を高め、思考力や想像力を養う。
- (3) 言葉がもつ価値を認識するとともに、言語感覚を豊かにし、我が国の言語文化に関わり、国語を尊重してその能力の向上を図る態度を養う。

新学習指導要領では、まず初めに国語としての資質・能力の育成を目指すことを明示した上で、その内容をこれからの時代に求められる資質・能力の三つの柱に合わせ、国語として育成すべき資質能力の内容を、(1)として〔知識・技能〕、(2)として〔思考力・判断力・表現力等〕、(3)として〔学びに向かう力 人間性等〕を示している。

このことは、国語のみではなく、全ての教科共通のものであり、学習指導要領全体の資質・能力の育成の方向性が示されたものとなっている。

この資質・能力の元になったのは、OECDが2030年に向けた“子供たちは何を学ぶべきか(What do children have to learn?)”のプロジェクトに示されたものとも適合している(註)。OECDは、さらに、「これからの社会に必要な資質・能力」をEducation2030 Learning Frameworkの中で、「The OECD Learning Compass」を示している。

そこでは、教育の目標を、「Well-being(個人的・社会的により良く幸せに生きるこ

と) 」とし、その構成要素として、以下の三つを挙げている。

- (1) 新しい価値の創造 (Creating new Values)
- (2) 緊張や対立・ジレンマへの対処 (Coping with Tensions & Dilemmas)
- (3) 責任ある行動 (Taking Responsibilities)

この「Well-being」は、新学習指導要領で示されている三つの資質・能力の〔学びに向かう力 人間性等〕の内容として示されている「どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか」に通じる内容である。

このようなOECDの考え方の基点となるのが、PISA調査(2000年)が求めた学力観である。そこでは、Reading literacy (PISA型読解力)について取り上げ、それまでの学力とされてきた知識の習得と再生という受容としての学力観からの転換が図られた。

このReading literacy (PISA型読解力)は、「受信→思考→発信」というプロセスの中で、学力を育成することに焦点が当てられた。それは、「Input → Intake → Output」(「受信→思考→発信」)という中で、特に受容のみに留まることなく発信(Output)をとおり、他者とのコミュニケーションを通して考える学力を育成することが、時代の変化の中で求められるようになった。このことを、授業のプロセスとして行う「聴いて→考えて→つなげる」(「受信→思考→発信」)授業が意味を持つことになってきた。

「聴いて→考えて→つなげる」授業には、下記の授業としての言語活動が重要となる。

1. 相手の話に耳を傾け集中して理解すること
2. 相手と意見を比べたり修正したりしながら自分で考えること
3. 自分の考えと理由をはっきりさせて説明・発表し、話し合いをつなげて発展させること

このことは、新学習指導要領が求める資質・能力としての「思考力・判断力・表現力等」につながる。そのことについて、中央教育審議会「答申」平成28年12月21日(p.30註64)には、以下のように示されている。

- 新たな情報と既存の知識を適切に組み合わせて、それらを活用しながら問題を解決したり、考えを形成したり、新たな価値を創造していくために必要となる思考。
- 必要な情報を選択し、解決の方向性や方法を比較・選択し、結論を決定していくために必要な判断や意思決定。
- 伝える相手や状況に応じた表現。

上記に示されていることは、将に、「Input → Intake → Output」(「受信→思考→発信」)であり、「聴いて 考えて つなげる」国語科の授業づくりとしても重要となる、それは、新学習指導要領が求める国語の資質・能力を育成するための授業づくりとして、いかに行うかが、重要な課題となっている。

平成30年7月

研究者代表 高木 展郎

註：文部科学省「初等教育資料」平成30年5月号No.967 pp.96-106

目 次

| | |
|--|-----|
| はじめに | 1 |
| 第1章 研究の経緯と成果 | 5 |
| 第2章 講演記録 | 17 |
| ・「学習指導要領改訂の方向性とこれからの国語科の授業作り」 | 18 |
| 第3章 「訊く力」を育む意義と有用性について | 51 |
| 第4章 国語科が果たす役割と機能を問い直そう | 57 |
| 第5章 これからの時代に求められる指導と評価の工夫・改善 | 67 |
| 第6章 第60回全関東地区中学校国語教育研究協議会神奈川大会の コンセプトと取り組みについて | 79 |
| 第7章 主体的・協働的な授業研究を進め、教員の資質・能力を高めるために —OJTとしての関ブロ神奈川大会の経験から— | 85 |
| 第8章 「学び続ける国語教師」の育成に向けて | 107 |
| 第9章 授業の実践と提案 | 123 |
| 中学校指導案 | 125 |
| ・根拠をもって文章を解釈し、自分と他者との解釈の比較を通して理解を深めよう（1年） | 126 |
| ・本文と図表の関係を捉え、内容の解釈に役立つ単元（1年） | 132 |
| ・文章を読んで理解したことを基に、自分の考えを確かなものにする ～「少年の日の思い出」に一番合う挿絵を考え、本文を根拠にして その理由を伝え合おう～（1年） | 137 |
| ・最後の一文はあった方がいいか。ない方がいいか。（1年） | 144 |
| ・言葉の意味を考えたり、表現の特徴をとらえたりして、 描かれた情景を想像して詩を読み味わう。（1年） | 147 |
| ・昔話の朗読を通して、語句の意味を理解したり、登場人物の心情や行動、 情景描写の理解に役立つ。（1年） | 150 |
| ・知ってほしい！ 私の好きな○○（1年） | 153 |
| ・自分が住む町の魅力を紹介する（1年） | 158 |

| | |
|----------------------------------|-----|
| ・言葉をもとに、相手の心情を読みとれるようになる。 | |
| ～僕的心情を読み取ろう～（2年） | 165 |
| ・「討論」ICTの活用（2年） | 171 |
| ・「情報の信頼性」の指導について（3年） | 175 |
| ・構成や展開、表現の仕方について評価する | |
| ～「おくのほそ道」の一章段について批評文を書こう～（3年） | 179 |
| ・作品の価値について考えを持ち、説得力のある文章を書く力を | |
| 身に付けるための実践報告（3年） | 185 |
| 高等学校指導案 | 197 |
| ・古典の表現を味わい、理解を深める高等学校古典の学習指導に向けて | 198 |

第 1 章 研究の経緯と成果

これからの時代に求められる資質・能力を育成するための 国語科学習指導の研究

－「聴いて、考えて、つなげる」国語科の授業づくり－ 研究の経緯と成果

1. 研究の目的

本研究は、次期学習指導要領告示の時期を迎え、これからの時代に求められる資質・能力の育成に向けての、教科国語としての取組について、実践を通して研究することを目的とする。

平成28年12月21日中央教育審議会より出された、「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）」（以下「中教審答申」）において、育成すべき資質・能力について、以下のような三つの柱が示されている。

- i) 「何を理解しているか、何ができるか（生きて働く「知識・技能」の習得）」
- ii) 「理解していること・できることをどう使うか（未知の状況にも対応できる「思考力・判断力・表現力等」の育成）」
- iii) 「どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか（学びを人生や社会に生かそうとする「学びに向かう力・人間性等」の涵養）」

これらの資質能力を育成するために、こどもたちが「どのように学ぶか」という学びの質が重要であり、そのための授業改善は必須である。学びの質を高めていくためには、教科国語の授業において、学習活動が言葉による記録、要約、説明、論述、話し合い等の言語活動を通して「主体的・対話的で深い学び」いわゆる「アクティブ・ラーニング」の視点からの授業改善が重要である。この言語活動を充実させるために、本研究では「きくこと」に着目した。

子供たちが主体的・能動的・協働的に学ぶためには、「あたたかな聴き方・やさしい話し方」を身に付ける必要がある。「あたたかな聴き方」とは、「相手の話を分かってほしいと聴く」という能動的な聴き方であり、「やさしい話し方」とは、「相手に分かってもらおうとして話す」という能動的な話し方である。教科国語の授業において、「あたたかな聴き方」「やさしい話し方」を通して知識・技能や思考力・判断力・表現力等を育成することにより、受容的・共感的な態度や他者を尊重する姿勢が育ち、「教室の中に自分の居場所がある」という安心感が生まれ、「教室」というコミュニティが確立する。そのことが、学びに向かう力や人間力を向上させる基盤となるのであり、受容・共感・他者の尊重は、まず「きくこと」から始まると考えているからである。

このような学習を成立させるためには、「聴いて、考えて、つなげる」授業づくりが必要である。言い換えれば「きいて（受信して）、考えて（思考して）、表現する（発信する）」ことを軸に授業改善を図ることである。そのためには、子供たちに「きく」ことを鍛えること、きいたことを考えなければならないような「学習の場」を創り出すこと、子供たちが「考える」ことを支え、促すような発問・指示をすること、単に前の発言をつなげるのではなく、「自分が考えたこと」「内容」を説明するように指導すること等が重要であると考えた。（ここでは、授業における「きく」活動として、受動的に「聞く」、受

信して発信する「訊く」も含め、あえて「きく」と平仮名で表記している。)

以上のような授業改善を実現するため、先行研究を踏まえた理論及び実践を通した方法論の構築を目指して上記の研究主題を設定し、本研究会を発足させた。

2. 研究の方法

本研究では、現在の我が国の教育を形作る理論を踏まえた上で、中学校・高等学校における授業実践を通した臨床的な研究を推進することを柱としている。

具体的には、教科国語の授業において、「主体的・対話的で深い学び」の視点から「あたたかな聴き方・やさしい話し方」を大切にしたい、「主体的・対話的で深い学び」を目指した言語活動及び評価の在り方を研究することを通して、中学校国語科のカリキュラム・マネジメントの在り方を考察する。さらに、教科国語の授業におけるデジタル教材やICT機器等の活用の可能性についても併せて研究していく。

3. 本年度の研究成果

- (1) 1年次の研究成果を踏まえ、「中教審答申」や「次期学習指導要領」等を精査しながら、教科国語において育成すべき資質・能力の具体的な姿及びその評価について考察した。
 - (2) 1年次に引き続き、「主体的・対話的で深い学び」の視点から、「あたたかな聴き方・やさしい話し方」を大切にしたい単元を、授業実践を通して開発した。
 - (3) 本研究会の研究成果や、次期学習指導要領の考え方・ねらいを、多くの教育関係者と共有していくために、教育講演会を企画・運営した。
 - (4) 各メンバーの授業実践において用いられたデジタル教材やICT機器等の活用について、その効果や可能性について協議をした。
- これら、2年間の研究の成果をまとめた研究報告書を作成する。

4. 研究の組織 … 研究会の名称は「TMの会」（TM=teaching method）

| 氏名 | 所属 | 分担 |
|-------|--|--|
| 高木 展郎 | 横浜国立大学教育人間科学部 名誉教授 | 研究テーマに関わる理論 代表（研究会への指導助言） |
| 三浦 修一 | 授業改善コーディネーター | 研究テーマに関わる理論 顧問（研究会への指導助言） |
| 青木 弘 | 大磯町立大磯中学校 校長 | 研究テーマに関わる理論／学習指導と 評価の開発・実践に対する指導助言 |
| 三藤 敏樹 | 横浜市教育委員会事務局教職員人事部教職員育成課 指導主事 | 研究テーマに関わる理論／学習指導と 評価の開発・実践に対する指導助言 |
| 小清水宣雄 | 神奈川県教育委員会教育局支援部子ども教育支援課 教育指導グループ 指導主事 | 研究テーマに関わる理論／学習指導と 評価の開発・実践に対する指導助言 |
| 竹下 恭子 | 横浜市教育委員会事務局北部学校教育事務所 指導主事 | 研究テーマに関わる理論／学習指導と 評価の開発・実践に対する指導助言 |
| 松田 哲治 | 横浜市立万騎が原中学校 副校長 | 研究テーマに関わる理論／学習指導と 評価の開発・実践に対する指導助言 |
| 南崎 徳彦 | 横浜隼人中学・高等学校 教頭 | 研究テーマに関わる理論／学習指導と 評価の開発・実践に対する指導助言 |
| 木村信一郎 | 神奈川県教育委員会教育局 県 央教育事務所 職員課課長補佐 | 研究テーマに関わる理論／学習指導と 評価の開発・実践に対する指導助言 |
| 増田 友昭 | 横浜市立東山田中学校 副校長 | 研究テーマに関わる学習指導と評価の 開発・実践 |
| 山内 裕介 | 横浜市立南高等学校 教諭 | 研究テーマに関わる学習指導と評価の 開発・実践 |
| 荒井 純一 | 茅ヶ崎市立赤羽根中学校 教諭 | 研究テーマに関わる学習指導と評価の 開発・実践／事務局（研究会の運営） |
| 田崎 慎悟 | 神奈川県教育委員会教育局支援部子ども教育支援課 教育指導グループ 指導主事 | 研究テーマに関わる学習指導と評価の 開発・実践 |
| 土持 知也 | 愛川町立愛川東中学校 教諭 | 研究テーマに関わる学習指導と評価の 開発・実践 |
| 三富 洋介 | 三浦市立三崎中学校 教諭 | 研究テーマに関わる学習指導と評価の 開発・実践 |
| 中村 慎輔 | 愛川町立愛川中原中学校 総括教諭 | 研究テーマに関わる学習指導と評価の 開発・実践／総括（研究会の運営） |

（平成30年3月現在）

5. 研究会の記録

Ⅱ 第1年次（平成28年度）

【第1回】

- 1 日時 平成28年4月30日（土） 14：00～17：00
 - 2 会場 横浜隼人高等学校
 - 3 参加者
青木 弘、増田 友昭、木村 信一郎、田崎 慎悟、三藤 敏樹、松田 哲治、
南崎 徳彦、荒井 純一、土持 知也、鈴木 優子、中村 慎輔
小山田 洋美（横浜国立大学教育人間科学部附属鎌倉中学校教諭）
渡邊 裕子（横浜国立大学教育人間科学部附属鎌倉中学校教諭）
鍛冶 紀彦（公益財団法人日本教材文化研究財団）
大浦 豊和（株式会社新学社企画開発部課長）
池田 理恵（株式会社新学社中学事業部編集部課長）
水谷 友紀（株式会社新学社中学事業部編集部）
桜井 裕美子（株式会社新学社ポピー編集部）
 - 4 内容
 - (1) 今年度からの研究について
 - ①今年度からの研究について（財団 鍛冶）
 - ②研究部員について
 - ③研究部員の皆様へのお願い
 - ・年1本の実践報告。実践報告のできない立場の方は、研究報告、模擬授業等を提案
 - (2) 今年度の研究テーマについて（三藤）
 - (3) 平成24年度修士論文「『訊く力』を育む意義とその有用性に関する研究」（南崎）
 - (4) 28年度活動計画
 - ・第2回TMの会（「From K」と共催）
高木展郎先生 演題「学習指導要領改訂と国語の方向性」
日時 平成28年6月11日（土） 14：00～17：00
場所 神奈川産業振興センター14階多目的ホール
 - ・第3回 8月13日（土） 夏季研修会「国語教育実践フォーラム」
日時：8月13日（土） 10：00～17：00 会場：大磯町立大磯中学校（仮）
内容（案）：午前中：小中高それぞれの実践事例発表
午後：①ワークショップ ②鼎談：高木先生、三浦先生、白井先生
 - ・第4回 11月12日（土）
 - ・第5回 1月14日（土） ※縹の会と共催予定
 - ・第6回 3月11日（土） ※28年度最終
- 「平成29年度全関東地区中学校国語教育研究協議会神奈川大会」への協力

【第2回】

- 1 日時 平成28年6月11日（土） 14：00～17：00
- 2 会場 神奈川産業振興センター14階多目的ホール
- 3 内容 教育実践フォーラム 高木展郎先生講演「学習指導要領改訂と国語の方向性」
※約100名参加

【第3回】

- 1 日時 平成28年8月13日（土） 13：00～16：30
- 2 会場 ラスカ茅ヶ崎6階ホール
- 3 国語教育フォーラム2016 in 茅ヶ崎
- 4 内容
 - 1) これからの授業作りの提案（小学校、中学校、高等学校）
 - ・伊東 有希（川崎市立中原小学校）
カリキュラム・マネジメントを軸に資質・能力を育てる ―「縦のつながり」と「横のつながり」を通じて、国語科で身に付けた力を、汎用的な能力に更に育てていくための道筋づくり―
 - ・土持 知也（愛川町立愛川東中学校）
 - ・南崎 徳彦（横浜隼人高等学校）
 - 2) トークセッション「『これからの時代に求められる資質・能力』を育てる国語科の授業とは」
 - ・高木 展郎先生 横浜国立大学名誉教授
 - ・白井 達夫先生 横浜国立大学教育人間科学部非常勤講師
 - ・三浦 修一先生 授業改善アドバイザー
 - 3) ワールドカフェ テーマ「国語の授業をどうしよう」 ※約80名参加

【第4回】

- 1 日時 平成28年11月12日（土） 13：00～17：00
- 2 会場 横浜隼人高等学校
- 3 参加者
三浦 修一、青木 弘、三藤 敏樹、小清水 宣雄、南崎 徳彦、
荒井 純一、三冨 洋介、鈴木 優子、中村 慎輔
鍛治 紀彦（公益財団法人日本教材文化研究財団）
大田 誠二（株式会社新学社中学事業部編集部）
- 4 内容
 - （1）最近の授業研究や研究協議会の「助言」を担当して考えたこと（三藤）
 - （2）「故郷」の実践報告（荒井）
 - （3）「文化祭の曲紹介を、互いの考えを生かし合って考える学習」実践報告（三冨）
 - （4）「詩の世界」、「ちょっと立ち止まって」、「大人になれなかった弟たちに」実践報告（中村）

(5) 『比べる』『評価する』経験 (三浦)

【第5回】

- 1 日時 平成29年1月14日(土) 10:00~13:00
- 2 会場 プロミティあつぎ8階A・B会議室
- 3 参加者
青木 弘、三藤 敏樹、小清水 宣雄、山内 裕介、木村 信一郎、
増田 友昭、土持 知也、田崎 慎悟、竹下 恭子、松田 哲治、荒井 純一、
三富 洋介、中村 慎輔
平野 桜子(鎌倉市立第二中学校)
鍛冶 紀彦(公益財団法人日本教材文化研究財団)
吉川 宏志(株式会社新学社小学事業部編集部部長代理)
池田 理恵(株式会社新学社中学事業部編集部部長代理)
大田 誠二(株式会社新学社中学事業部編集部)
原 健太郎(株式会社新学社中学事業部編集部)
桜井 裕美子(株式会社新学社ポピー編集部)
- 4 内容
(1) 28年度の活動報告及び次年度の研究の方向性(確認)
(2) 中央教育審議会「幼稚園、小学校、中学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について(答申)」について 情報交換等
・三藤先生の資料をもとに
(3) 「おくのほそみち」実践報告(荒井)
(4) 「こころ」実践報告(山内)・資料提供
(5) 「シカの『落ち穂拾い』」実践報告(中村)

「縹の会」との共催

- (6) 三浦修一先生講義
国語科の学力『観』を変えていこう～『比べる』・『評価する』という能力を育てるために～
- (7) 三浦修一先生模擬授業 「話し合う経験」
- (8) グループ協議 国語科において育成を目指す資質・能力をもとに、『走れメロス』の授業を作る

【第6回】

- 1 日時 平成29年3月11日(土) 13:00~17:00
- 2 会場 大磯町立大磯中学校
- 3 参加者
青木 弘、三藤 敏樹、南崎 徳彦、小清水 宣雄、木村信一郎、
田崎 慎悟、荒井 純一、中村 慎輔
石塚 瑛一(横浜市立城郷中学校)

野崎 洋人（大磯町立大磯中学校）
石井 郁夫（大磯町立大磯中学校）
鍛治 紀彦（公益財団法人日本教材文化研究財団）
池田 理恵（株式会社新学社中学事業部編集部部長代理）
水谷 友紀（株式会社新学社中学事業部編集部）

4 内容

- (1) 6/3「国語教育講演会2017 in 横浜」案内について
- (2) 横浜における中高国語科教員の養成と育成～よこはま教師塾「アイ・カレッジ」と「横浜型初任者育成研修」の実践から～（三藤）
・教育実習等における「学習指導案」について（協議・意見交換）
- (3) 次期指導要領に向けて（三藤先生の資料より）
・評価の在り方について（協議）
・h 29関プロ神奈川大会について
- (4) 「『おすすめの百人一首』を選ぶことを通して、昔の人のものの見方や感じ方を理解する」小学6年生への出前授業実践報告（荒井）
- (5) ①「少年の日の思い出」実践報告（中村）
②「読み語りに挑戦しよう」実践報告（中村）
- (6) 「詩を作ろう」実践報告（石塚）
- (7) 「高瀬舟」「故郷」「和歌」学習プラン実践報告（野崎）
- (8) 大磯中学校現職教育研修「学習評価について」「不登校対応について」（青木）

II 第2年次（平成29年度）

【第7回】

- 1 日時 平成29年4月8日（土） 13：00～17：00
- 2 会場 法華クラブ湘南藤沢5階会議室
- 3 参加者
三浦 修一、青木 弘、三藤 敏樹、鈴木 優子、山内 裕介、伊東 有希、
木村 信一郎、土持 知也、荒井 純一、中村 慎輔
石塚 瑛一（横浜市立城郷中学校）
栗原 優花（横浜市立港南台第一中学校）
鍛治 紀彦（公益財団法人日本教材文化研究財団）
池田 理恵（株式会社新学社中学事業部編集部部長代理）
水谷 友紀（株式会社新学社中学事業部編集部）
- 4 内容
 - (1) 今年度の活動方針、活動内容の確認
 - (2) 3/10オフサイドミーティングの報告（三藤）
 - (3) 次期学習指導要領系統表について（三藤）
 - (4) 次期学習指導要領に向けての評価と指導案の考え方について（高木展郎先生の資料より）

(5) h29関ブロ神奈川大会の指導案・紀要原稿についての提案（中村）

(6) 実践報告

①児童のもつ語彙体系の深化・拡充、再構成に向けての授業作り（伊東）

②新学習指導要領に基づく学習指導案試案・俳句を整理する「座標シート」（山内）

【第8回】

国語教育講演会2017 IN 横浜

1 日時 平成29年6月3日（土） 14：30～17：00

2 会場 TKPガーデンシティ横浜6階ホールC

3 内容 高木展郎先生講演「学習指導要領改訂の方向性とこれからの国語科の授業作り」
※約60名参加

【第9回】

1 日時 平成29年6月24日（土） 13：00～17：00

2 会場 横浜国立大学教育学部附属鎌倉中学校

3 参加者

青木 弘、三藤 敏樹、南崎 徳彦、山内 裕介、木村 信一郎、田崎 慎悟、

小清水 宣雄、土持 知也、荒井 純一、中村 慎輔

石塚 瑛一（横浜市立城郷中学校）

栗原 優花（横浜市立港南台第一中学校）

田口 尚希（横浜市立神奈川中学校）

呉 哲人（茅ヶ崎市立松林中学校）

平野 桜子（鎌倉市立第二中学校）

小山田 洋美（横浜国立大学教育学部附属鎌倉中学校）

青池 友嗣（横浜国立大学教育学部附属鎌倉中学校）

鍛冶 紀彦（公益財団法人日本教材文化研究財団）

大田 誠二（株式会社新学社中学事業部編集部）

4 内容

(1) 新学習指導要領に基づく指導案の検討

(2) 新学習指導要領解説について 協議

【第10回】

1 日時 平成29年11月25日（土） 13：30～17：00

2 会場 エスカル横浜2階会議室

3 参加者

高木 展郎、三浦 修一、三藤 敏樹、山内 裕介、木村 信一郎、

小清水 宣雄、松田 哲治、土持 知也、荒井 純一、三冨 洋介、

中村 慎輔

石塚 瑛一（横浜市立城郷中学校）
栗原 優花（横浜市立港南台第一中学校）
田口 尚希（横浜市立神奈川中学校）
梁 梨花（横浜市立保土ヶ谷中学校）
伊藤 銀河（川崎市立京町中学校）
石川 剛章（横浜市立岩崎中学校）
鍛冶 紀彦（公益財団法人日本教材文化研究財団）
原 健太郎（株式会社新学社中学事業部編集部）

4 内容

- (1) 実践報告「文章の構成や論理の展開について評価する～文章の種類を踏まえて文章を読み、考えを文章にまとめる～」（山内）
- (2) 第60回全関東地区中学校国語教育研究協議会神奈川大会 授業者実践報告
- ①三富 洋介教諭 「少年の日の思い出」に一番合う挿絵を考え、本文を根拠にしてその理由を伝え合おう～文章を読んで理解したことに基づいて、自分の考えを確かなものにする～
 - ②伊藤 銀河教諭 「集めた材料を整理し、伝えたいことを明確にして住んでいる地域の紹介文を書く」～ペイオフマトリクスを使い、情報を整理し、交流しよう～
 - ③石川 剛章教諭 「学校図書館を活用して読むことに必要な情報の整理と共有を図る」～「科学とは何か」について知識や体験と結び付けて考えよう～
 - ④土持 知也教諭 地元“愛”一目指せ鎌倉観光ソムリエ～鎌倉の魅力を伝えるために、材料を整理し、話す力を身につける～
 - ⑤目黒 晋作教諭 文章を丸ごと読む～文学的文章を「分岐点という読み方」で読む～
(当日欠席のため、文書提案)
- (3) 平成30年度からの活動について
研究テーマ 中学校国語科における「主体的・対話的で深い学び」の学習指導の方向
※次回TMの会にて、運営組織、活動計画等検討

【第11回】

- 1 日時 平成30年1月13日（土） 10：00～17：00
- 2 会場 厚木市保健福祉センター501号室
- 3 参加者
三浦 修一、三藤 敏樹、山内 裕介、木村 信一郎、小清水 宣雄、
増田 友昭、田崎 慎吾、土持 知也、荒井 純一、三富 洋介、中村 慎輔
鍛冶 紀彦（公益財団法人日本教材文化研究財団）
池田 理恵（株式会社新学社中学事業部編集部部長代理）

水谷 友紀 (株式会社新学社中学事業部編集部)

赤坂 瑠奈 (株式会社好学出版編集部)

4 内容

(1) 今後の「TMの会」の活動に向けて (三藤)

① 創立の趣旨

② 次年度の研究テーマ

(2) 平成28・29年度のまとめについて

「縹の会」との共催 (26名参加)

(3) 山内 裕介先生 模擬授業

「文章の構成や論理の展開について評価する」

～文章の種類を踏まえて文章を読み、考えを文章にまとめる～

(4) 三藤 敏樹先生 講話

「本を読もう」～私の経験からの提案～

(5) 実践報告

① 荒井 純一先生 「説明文の筆者となって、文章の展開の工夫について考えよう」

『ちょっと立ち止まって』

② 三富 洋介先生 「使ってみたい言葉や気になった言葉を紹介しよう」

～新しい言葉への挑戦～

③ 中村 慎輔 「『ブックトーク』お薦めの本を友だちに紹介しよう」

【第12回】

1 日時 平成30年3月17日 (土) 13:30～17:00

2 会場 市民フロア 横浜新都市ビル (そごう横浜店 9F) ミーティングルームB

3 参加者

三浦 修一、三藤 敏樹、山内 裕介、小清水 宣雄、増田 友昭、

松田 哲治、鈴木 優子、土持 知也、荒井 純一、三富 洋介、中村 慎輔

栗原 優花 (横浜市立港南台第一中学校)

田口 尚希 (横浜市立神奈川中学校)

岡本 利枝 (横浜市立太尾小学校)

小坂 直子 (横浜市立奈良小学校)

田中 栄一郎 (神奈川県立希望ヶ丘高等学校)

伊藤 睦美 (横須賀市教育委員会)

菅原 康夫 (公益財団法人日本教材文化研究財団)

大田 誠二 (株式会社新学社中学事業部編集部)

4 内容

(1) 「TMの会」の説明 (設立意図、研究趣旨等)

(2) 理論研究: 次期学習指導要領における「見方・考え方」について考える (三藤)

(3) 「学び続ける教員」を目指すアクションプランを作ろう (三藤、遠藤、栗原)

(4) 実践資料提供

- ①荒井 純一先生 「調べたことを報告しよう レポートにまとめる」
- ②田口 尚希先生 「話し合って考えを広げよう」 I C Tの活用
- ③土持 知也先生 「根拠を持って文章を解釈し、自分と他者との解釈の比較を通して理解を深めよう」
『星の花が降るころに』 『ごんぎつね』
「本文と図表の関係を捉え、内容の解釈に役立てる単元」
『シカの落ち穂拾い』

第2章 講演記録

学習指導要領改訂の方向性と これからの国語科の授業作り

横浜国立大学名誉教授 高木 展郎

I. 時代の移り変わりと学力観の転換

(1) 社会構造の変化と学力観の転換

1. 日本の近代教育の基礎期

明治5年(1872年)の学制の公布

西欧先進諸国の学問の移入

2. 現代日本の教育の発展期

昭和22年「日本国憲法」「教育基本法」「学校教育法」の施行

高度経済成長による世界の中の日本

3. 今回の学習指導要領改訂 未来に向けての教育改革

これからの時代が求める資質・能力

(2) 学習指導要領の改訂の意味

○我が国と世界が大きな転換期を迎えた現在、この教育改革は、幕末から明治にかけての教育の変革に匹敵する大きな改革であり、それが成就できるかどうか**我が国の命運を左右**すると言っても過言はない。

【高大接続システム改革会議「最終報告」平成28年3月31日】

(3) 社会構造の変化と学習指導要領の変遷

【昭和22年 学習指導要領(試案)】 経験主義教育 相対評価の導入

【昭和26年 学習指導要領(試案)】 昭和22年度版を踏襲

・高度経済成長に向けての経済体制への転換

【昭和33年 学習指導要領(告示)】 教育課程の基準の明確化, 教育の科学化

【昭和43・44年 学習指導要領(告示)】 教育内容の現代化, 理数の重視

・昭和48年のオイルショックによる価値観の転換

・欧米先進諸国のまねでない創造性が求められる

【昭和52年 学習指導要領(告示)】 ゆとりと充実, 個別化・個性化

【平成元年 学習指導要領(告示)】 生活科の新設, 観点別学習状況評価の導入

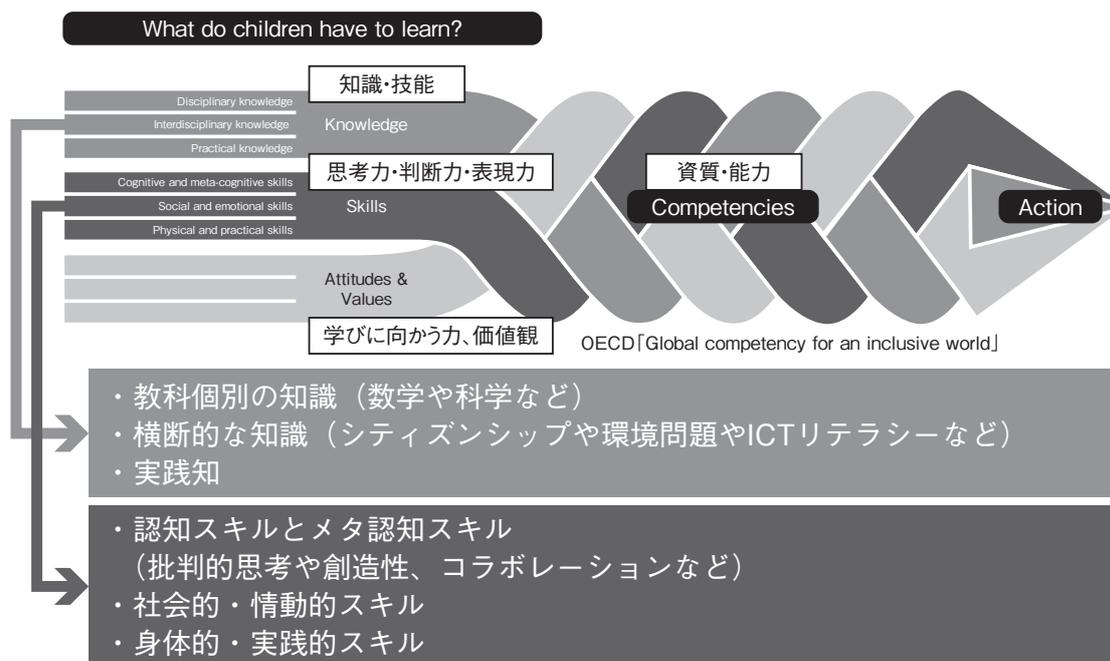
【平成10年 学習指導要領(告示)】 教育内容の厳選, 総合的な学習の時間

【平成20年 学習指導要領(告示)】 各教科等における言語活動の充実

Ⅱ. グローバル社会の中での学力

(1) グローバル社会が求める学力

- ・ OECDは、1997年から2003年にかけて、「知識基盤社会」の時代を担う子供たちに必要な能力を、Key Competency「主要能力(キー・コンピテンシー)」として定義付けた。
- ・ Key Competency「主要能力(キー・コンピテンシー)」は、OECDが2000年から開始したPISA調査の概念的な枠組みとして定義付けられた。



「OECD2030」で議論されている“子供たちは何を学ぶべきか”のフレームワークの図

(2) コンピテンシーとしての資質・能力(1)

1. 社会・文化的、技術的ツールを相互作用的に活用する能力
 - A 言語、シンボル、テキストを相互作用的に活用する能力
 - B 知識や情報を相互作用的に活用する能力
 - C テクノロジーを相互作用的に活用する能力
2. 多様な社会グループにおける人間関係形成能力
 - A 他人と円滑に人間関係を構築する能力
 - B 協調する能力
 - C 利害の対立を御し、解決する能力
3. 自律的に行動する能力
 - A 大局的に行動する能力
 - B 人生設計や個人の計画を作り実行する能力
 - C 権利、利害、責任、限界、ニーズを表明する能力

(3) コンピテンシーとしての資質・能力(2)

- ・ この3つのキー・コンピテンシーの枠組みの中心にあるのは、個人が深く考え、行動することの必要性。

- ・深く考えることには、目前の状況に対して特定の定式や方法を反復継続的に当てはめることができる力だけではなく、**変化に対応する力、経験から学ぶ力、批判的な立場で考え、行動する力**が含まれる。

(出典) OECD “Definition and Selection of Competencies (DeSeCo)” を参考に文部科学省作成

(4) 「生きる力」の意味と「キー・コンピテンシー」

平成8年(1996年)の中央教育審議会答申「生きる力」

変化の激しいこれからの社会を生きるために、確かな学力、豊かな人間性、健康・体力の知・徳・体をバランスよく育てることが大切。

- ・ **基礎・基本を確実に身に付け、いかに社会が変化しようと、自ら課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する資質や能力** = **【確かな学力】**

- ・ 自らを律しつつ、他人とともに協調し、他人を思いやる心や感動する心などの豊かな人間性
- ・ たくましく生きるための健康や体力など

※「生きる力」は、その内容のみならず、社会において子どもたちに必要となる力をまず明確にし、そこから教育の在り方を改善するという考え方において、OECDのいう「主要能力(キー・コンピテンシー)」を先取りしたもの

(5) PISA調査が求める学力

PISA (Programme for International Student Assessment)

PISA調査(2000年)が求めた学力観

- ・ 読解リテラシー(読解力)、数学的リテラシー、科学的リテラシーの3分野を調査
- ・ Reading literacy (PISA型読解力) = 「受信→思考→発信」というプロセス
= 「input→intake→output」
- ・ 「発信」というOutputが重要→**コミュニケーションを通して考える学力**を育成

(6) 学校教育法に示された学力

社会構造の変化による学力観の転換

「学校教育法」平成19年6月改正

第三十条

- 2 前項の場合においては、生涯にわたり学習する基盤が培われるよう、**基礎的な知識及び技能を習得させるとともに、これらを活用して課題を解決するために必要な思考力、判断力、表現力その他の能力をはぐくみ、主体的に学習に取り組む態度を養う**ことに、特に意を用いなければならない。

※第四十九条で、中学校に準用 ※第六十二条で、高等学校に準用

Ⅲ. 学習指導要領の改訂の意味

(1) 学校教育を通じて子供たちに育てたい姿

- ・ 社会的・職業的に自立した人間として、我が国や郷土が育んできた伝統や文化に立脚

した広い視野を持ち、理想を実現しようとする高い志や意欲を持って、主体的に学びに向かい、必要な情報を判断し、自ら知識を深めて個性や能力を伸ばし、人生を切り拓(ひら)いていくことができること。

- ・対話や議論を通じて、自分の考えを根拠とともに伝えとともに、他者の考えを理解し、自分の考えを広げ深めたり、集団としての考えを発展させたり、他者への思いやりを持って多様な人々と協働したりしていくことができること。
- ・変化の激しい社会の中でも、感性を豊かに働かせながら、よりよい人生や社会の在り方を考え、試行錯誤しながら問題を発見・解決し、新たな価値を創造していくとともに、新たな問題の発見・解決につなげていくことができること。

(2) 学習指導要領の改訂

「社会に開かれた教育課程」とは

よりよい学校教育を通じてよりよい社会を創るという目標を共有し、社会と連携・協働しながら、未来の創り手となるために必要な**資質・能力を育む**こと。

(3) 社会に開かれた教育課程

- ①社会や世界の状況を幅広く視野に入れ、よりよい学校教育を通じてよりよい社会を創るという目標を持ち、**教育課程を介してその目標を社会と共有**していくこと。
- ②これからの社会を創り出していく子供たちが、社会や世界に向き合い関わり合い、自らの人生を切り拓いていくために求められる**資質・能力とは何かを、教育課程において明確化**し育んでいくこと。
- ③教育課程の実施に当たって、地域の人的・物的資源を活用したり、放課後や土曜日等を活用した社会教育との連携を図ったりし、学校教育を学校内に閉じずに、その目指すところを社会と共有・連携しながら実現させること。

(4) 新しい学習指導要領の枠組み

- ①「**何ができるようになるか**」(育成を目指す資質・能力)
- ②「**何を学ぶか**」(教科等を学ぶ意義と、教科等間・学校段階間のつながりを踏まえた教育課程の編成)
- ③「**どのように学ぶか**」(各教科等の指導計画の作成と実施、学習・指導の改善・充実)
- ④「**子供一人一人の発達をどのように支援するか**」(子供の発達を踏まえた指導)
- ⑤「**何が身に付いたか**」(学習評価の充実)
- ⑥「**実施するために何が必要か**」(学習指導要領等の理念を実現するために必要な方策)

(5) 「資質・能力」の体系としての学習指導要領

社会に開かれた教育課程

1. 「知識の体系」としての学習指導要領からの転換

- (1) 各教科の本質の再定義化による、各教科の本質としてのコンピテンシーの様相
- (2) 各教科で学ぶことの意味<**コンテンツ・ベースの学力**>

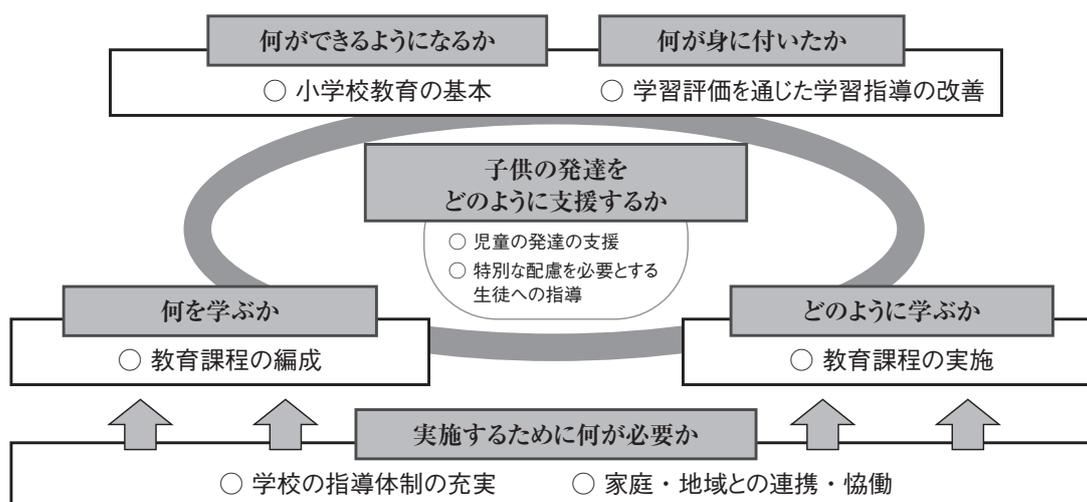
2. 学力として資質・能力の育成のためのカリキュラム<**コンピテンシー・ベースの学力**>

- 「汎用的な資質・能力」も、自然に身につくものではなく、学校教育における授業の中で、各教科等の学習＜コンテンツ・ベースの学力＞を通して育成される。

Ⅳ. 「カリキュラム・マネジメント」の重要性

学習指導要領総則の構造とカリキュラム・マネジメントのイメージ

教育課程の構造や、新しい時代に求められる資質・能力の在り方等について、すべての教職員が校内研修や多様な研修の場を通じて理解を深めることができるよう、「何ができるようになるか」「何を学ぶか」「どのように学ぶか」の視点から学習指導要領の要であり、教育課程に関する基本原則を示す「総則」を抜本的に改善し、必要な事項を分かりやすく整理。



幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）

(1) カリキュラム・マネジメントの実現

- ①各教科等の教育内容を相互の関係で捉え、学校教育目標を踏まえた教科等横断的な視点で、その目標の達成に必要な教育の内容を組織的に配列していくこと。
- ②教育内容の質の向上に向けて、子供たちの姿や地域の現状等に関する調査や各種データ等に基づき、教育課程を編成し、実施し、評価して改善を図る一連のPDCAサイクルを確立すること。
- ③教育内容と、教育活動に必要な人的・物的資源等を、地域等の外部の資源も含めて活用しながら効果的に組み合わせること。

(2) 「カリキュラム・マネジメント」の重要性

教育課程とは、学校教育の目的や目標を達成するために、教育の内容を子供の心身の発達に応じ、授業時数との関連において総合的に組織した学校の教育計画であり、その編成主体は各学校である。各学校には、学習指導要領等を受け止めつつ、子供たちの姿や地域の実状等を踏まえて、各学校が設定する学校教育目標を実現するために、学習指導要領等に基づき教育課程を編成し、それを実施・評価し改善していくことが求められる。これが、いわゆる「カリキュラム・マネジメント」である。

(3) カリキュラム・マネジメントの意味

- ・学校が創意工夫を生かした特色ある教育活動を進めるため、地域や学校の実態等に即し、**学校の特色を生かした適切な教育課程を編成、実施するとともに、絶えず評価、改善していくことを、カリキュラム・マネジメントという。**
- ・各学校では、教育課程の編成において、カリキュラム・マネジメントとして学校教育全体を通して育成すべき学力と、各教科等で育成すべき資質・能力との相関・関連を図りつつ、**教育活動全体を主体的に改善していくことが重要となる。**

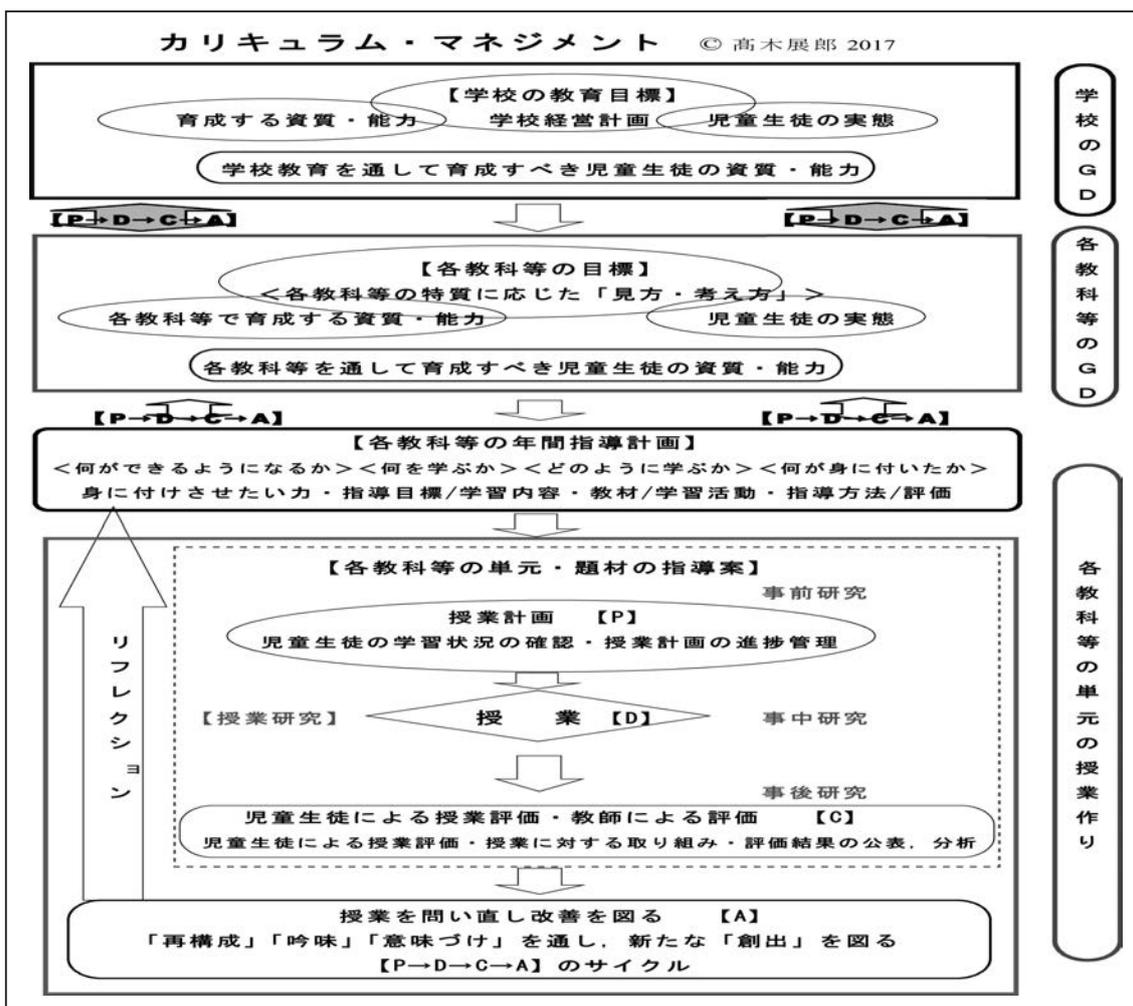
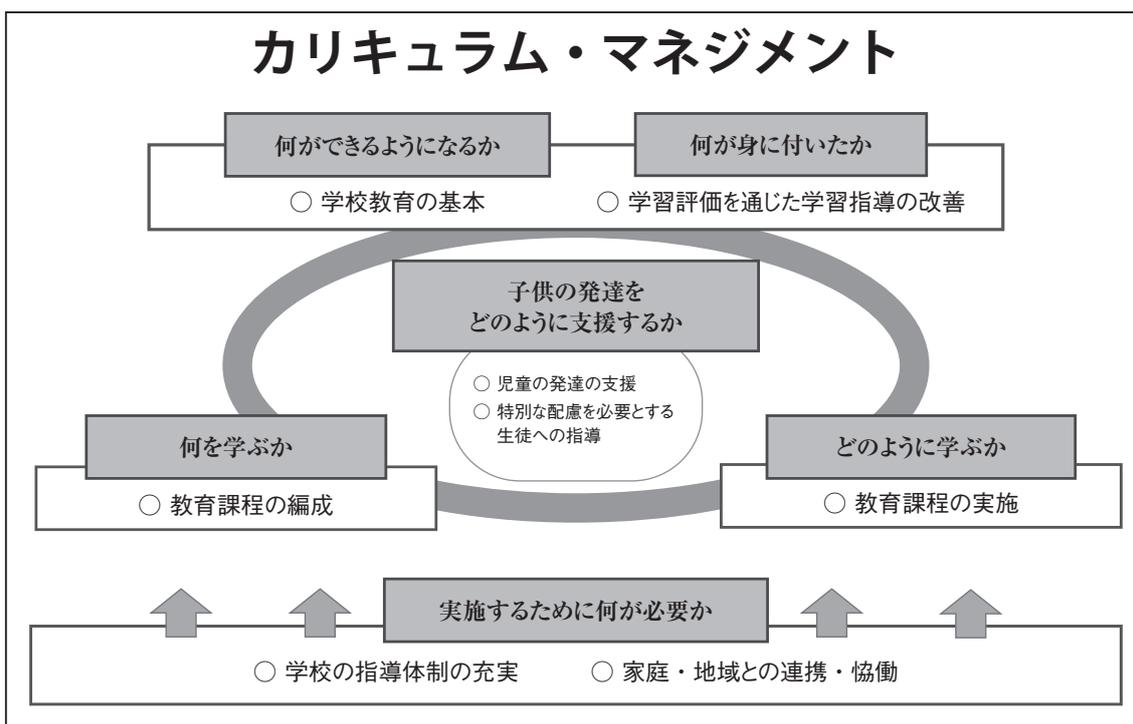
(4) 全ての教職員で創り上げる各学校の特色

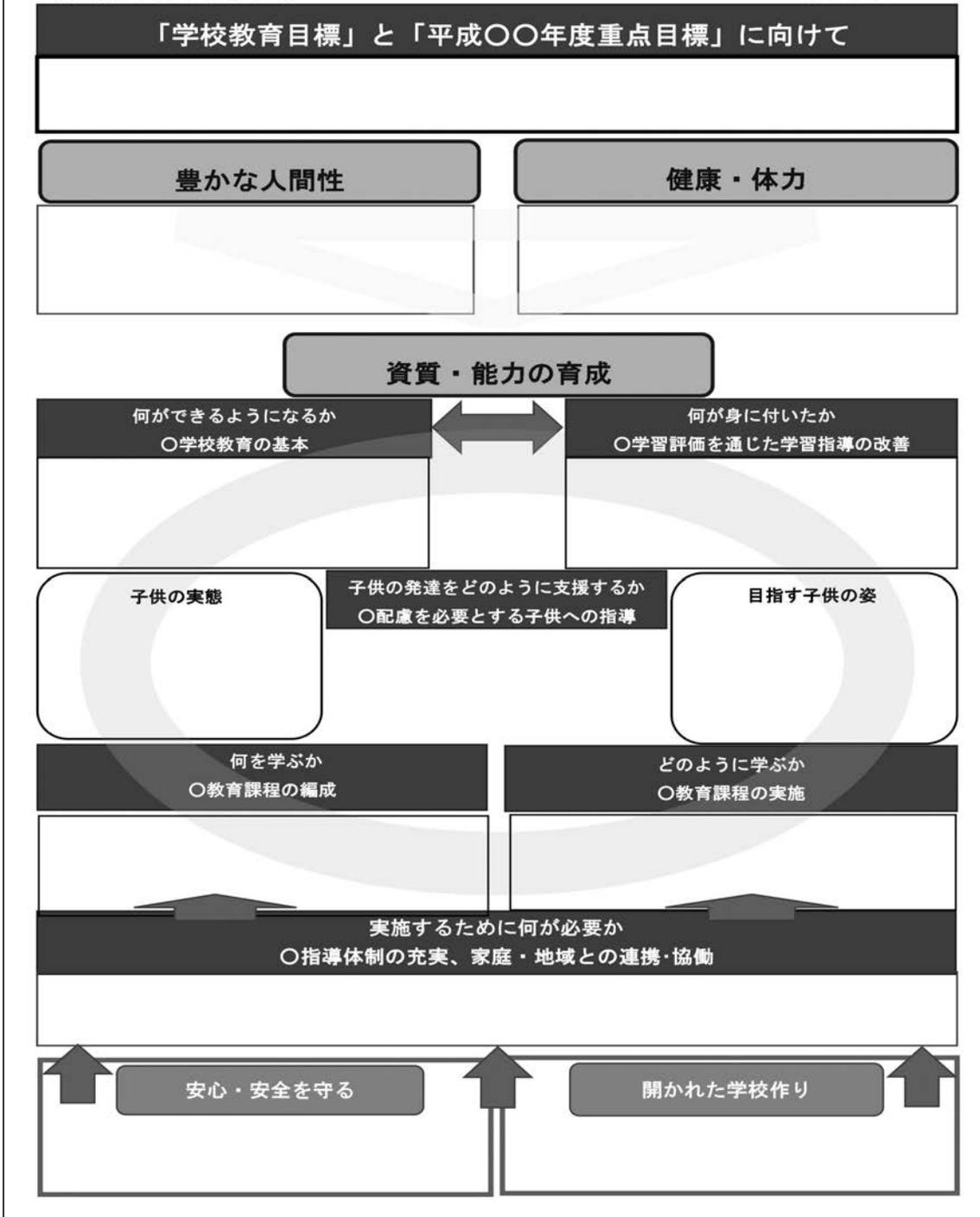
- 「カリキュラム・マネジメント」の実現に向けては、校長又は園長を中心としつつ、教科等の縦割りや学年を越えて、**学校全体で取り組んでいくことができるよう、学校の組織や経営の見直しを図る必要がある。**そのためには、管理職のみならず**全ての教職員が「カリキュラム・マネジメント」の必要性を理解し、日々の授業等についても、教育課程全体の中での位置付けを意識しながら取り組む必要がある。**また、学習指導要領等の趣旨や枠組みを生かしながら、各学校の地域の実状や子供たちの姿等と指導内容を見比べ、関連付けながら、効果的な年間指導計画等の在り方や、授業時間や週時程の在り方等について、校内研修等を通じて研究を重ねていくことも重要である。

(5) 学校のグランドデザインとして特色を示す

- また、家庭・地域とも子供たちにどのような資質・能力を育むかという目標を共有し、学校内外の多様な教育活動がその目標の実現の観点からどのような役割を果たせるのかという視点を持つことも重要になる。そのため、園長・校長がリーダーシップを発揮し、地域と対話し、地域で育まれた文化や子供たちの姿を捉えながら、地域とともにある学校として何を大事にしていくべきかという視点を定め、**学校教育目標や育成を目指す資質・能力、学校のグランドデザイン等として学校の特色を示し、教職員や家庭・地域の意識や取組の方向性を共有していくことが重要である。**

V. カリキュラム・マネジメントをどのように行うか





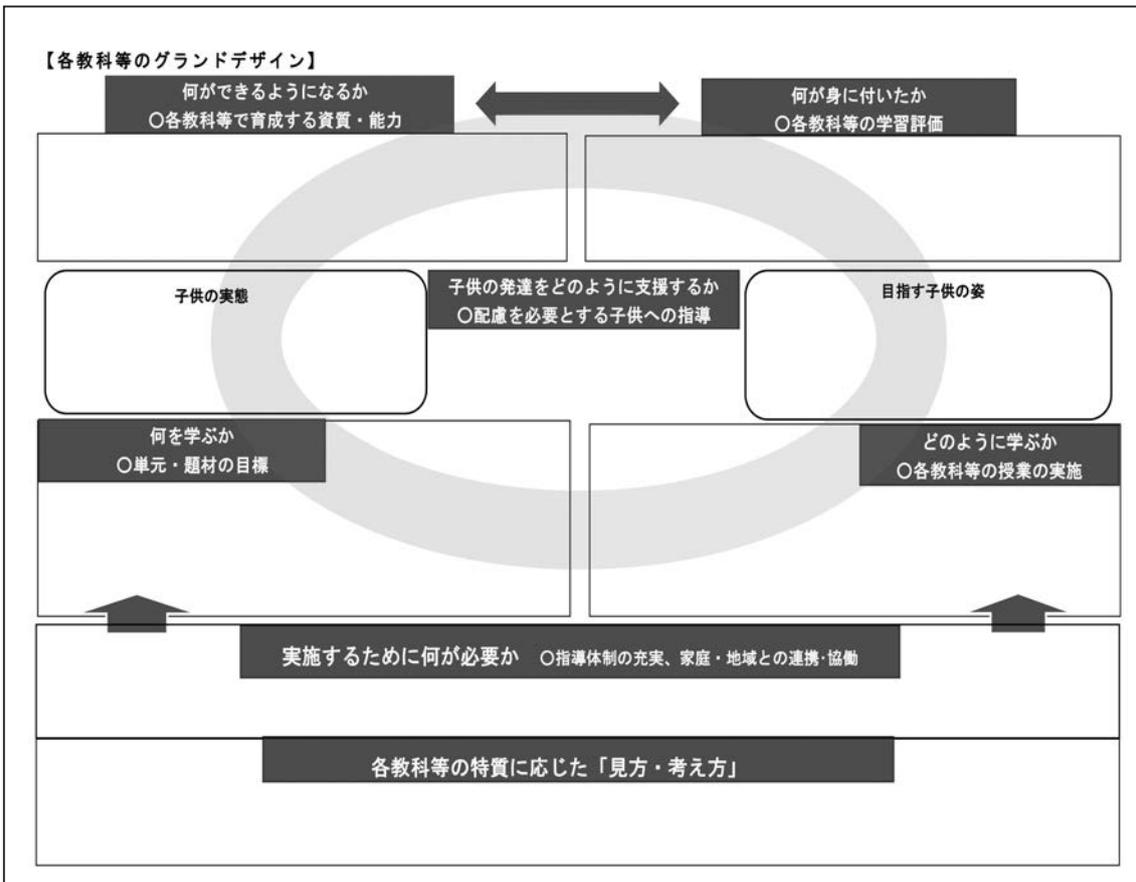
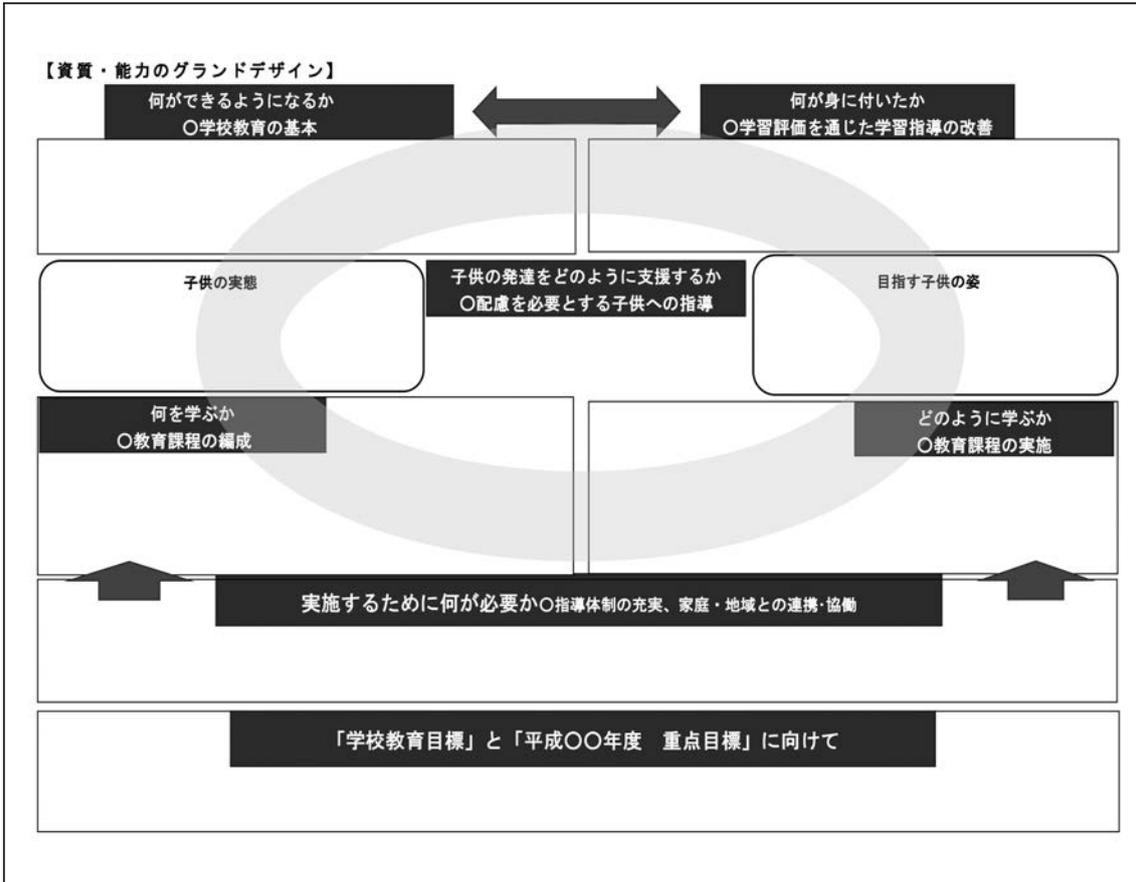
(1) 学校のグランドデザインは、全員で作成する

- ・学校教育目標は、毎年検討する。

ただし、毎年変更するのではなく、全員で検討することに意味がある。

- ・学校教育目標は、学校のグランドデザイン作成の最後に、全体との調整を図り、「年度重点目標」と合わせて検討する。

- ・その年度に転勤してきた教員も、学校の実情・実態を理解する。



各教科の年間指導計画

| 時期 (月) | 単元名 | 学習指導要領の領域・内容・時間 | | | 評価規準 学習指導要領に示されている【指導事項】 | 単元の評価規準 | 評価方法 | 評価 | 学習活動 | 「思考・判断・表現」における具体的な学習活動 | 教科等横断的な視点【カリキュラム・マネジメントでの位置】 他教科・特別活動・総合的な学習の時間等との関連 |
|-----------|-----|-----------------|----------|---------------|--|--|------|----|------|------------------------|---|
| | | 知識・技能 | 思考・判断・表現 | 主体的に学習に取り組む態度 | | | | | | | |
| 4月上旬 | | | | | ① 知識・技能 ② 思考・判断・表現 ③ 主体的に学習に取り組む態度 | ① 知識・技能 ② 思考・判断・表現 ③ 主体的に学習に取り組む態度 | | | | | |
| 4月中旬 | | | | | | | | | | | |
| 4月下旬 | | | | | | | | | | | |
| 合計 | | | | | | | | | | | |

© 高木展郎 2017

〇〇科 学習指導案<例1>

1 育成する能力【この学習で、身に付けさせたい能力を記述する。<学習指導要領の「内容」の「指導事項」を基に書く>】 <例>学習指導要領 内容の(〇)の〇

2 評価規準 【学習指導要領の指導事項から、焦点を絞る】

| 知識・技能 | 思考・判断・表現 | 主体的に学習に取り組む態度 |
|---|--|---|
| 例) 〇〇を理解している／〇〇の知識を身に付けている 〇〇することができる／〇〇の技能を身に付けている | 例) 各教科等の特質に応じ育まれる見方や考え方をを用いて探究することを通じて、考えたり判断したり表現したりしている | 例) 主体的に知識・技能を身に付けたり、思考・判断・表現をしようとしていたりしている |

※実際の記述は、各教科の特性、目標の示し方に合わせて検討

3 取り上げる題材・教材・単元

4 学習指導における具体的評価規準 【学習内容に合わせて具体的な評価規準を記述する】

| 知識・技能 | 思考・判断・表現 | 主体的に学習に取り組む態度 |
|-------|----------|---------------|
| | | |

| 具体的評価規準と評価方法 | | 学習活動 |
|---------------------------------|---|---|
| 第一次 1・2 3・4 第二次 5・6 | <ul style="list-style-type: none"> この単元（教材）の学習の過程を示す。 「具体的評価規準」は、単元の評価規準に基づき、各学習のまとめで行う評価の規準として示す。 「主体的に学習に取り組む態度」の評価は、学習の最終段階で行う。 数時間にまたがる評価もあり得る | <p>「学習活動」は、毎時間の生徒が行う具体として示す。</p> <p>学習のまとめを整理して、どの学習のまとまりに組織されているかを示す。</p> <p>「振り返り」は、見通しについでに行うもので、時間を示すため、毎時間の見通しが必要である。</p> <p>言語活動は、記録・要約・説明・論述・話し合いの活動を入れる。</p> |
| 第三次 7・8 | <ul style="list-style-type: none"> 「思考・判断・表現」を評価するところでは、必ず言語活動を学習活動に入れる | |
| 第四次 9・10 | | |

* これまでの1時間単位の指導案ではなく、単元全体の中にそれぞれの教科が求めている、「評価の観点」が見えるような指導案が求められる。

〇〇科学習指導案<例2>

| | | | | | |
|--|----|-----------------------------|----------|---------------|---------|
| 第 学年 | | 科学習計画 | | (月 週・ 時間) | |
| 目 標 (身につけさせたい力) | | 生徒にが身に付けさせたい学力を目標として示す | | | |
| 学 習 内 容 | | 学習指導要領の内容から、単元・教材で扱う指導事項を示す | | | |
| 単 元 ・ 教 材 | | | | | |
| 評 価 規 準 | | | | | |
| 知識・技能 | | 思考・判断・表現 | | 主体的に学習に取り組む態度 | |
| 学習の過程で行う学習評価の規準を示す。学習への見通しを持たせるために、授業の最初に生徒に示すことを前提に、設定する。 | | | | | |
| 授 業 計 画 | | | | | |
| | | 知識・技能 | 思考・判断・表現 | 主体的に学習に取り組む態度 | 学習活動 |
| 第一 次 | 1 | ○…………… | | | ①…………… |
| | 2 | ○…………… | | | ②③…………… |
| | 3 | | | | |
| 第二 次 | 4 | | ○…………… | | ④…………… |
| | 5 | ○…………… | | | ⑤…………… |
| | 6 | | ○…………… | | ⑥⑦…………… |
| | 7 | | | | |
| | 8 | | ○…………… | | ⑧…………… |
| 第三 次 | 9 | | ○…………… | | ⑨…………… |
| | 10 | | | ○…………… | ⑩…………… |

* これまでの1時間単位の指導案ではなく、単元全体の中にそれぞれの教科が求めている、「評価の観点」が見えるような指導案が求められる。

<註>

- 印の評価規準は、その学習段階で求める評価規準を具体的な文章で記述する。
- 各教科等における言語活動の充実は、「思考・判断・表現」の記録・要約・説明・論述・話し合いの活動によって評価する。

〇〇科学習指導案<例3>

単元名

(1) 単元の目標
身につけさせたい力

(2) 具体的な評価規準

| | | |
|---|--|---|
| 知識・技能 | 思考・判断・表現 | 主体的に学習に取り組む態度 |
| 例) 〇〇を理解している／〇〇の知識を身に付けている 〇〇することができる／〇〇の技能を身に付けている | 例) 各教科等の特質に応じ育まれる見方や考え方をを用いて探究することを通じて、考えたり判断したり表現したりしている | 例) 主体的に知識・技能を身に付けたり、思考・判断・表現をしようとしていたりしている |

(3) 指導と評価の展開

| 次 | 時 | 評価規準と評価方法 | 学習活動 |
|---|---|-------------------------------------|------|
| 一 | 1 | | ① |
| 二 | 2 | 【評価規準】 | ② |
| | 3 | 【評価方法】 | |
| | 4 | | |
| | 5 | 【評価規準】 【評価方法】 | |
| 三 | 6 | 【評価規準】 【評価方法】 | ⑥ |
| | 7 | | |
| | 8 | 【評価規準】 (主体的に学習に取り組む態度) 【評価方法】 | |

〇 〇 科 学 習 指 導 案<例1>に対応した まなびのプラン

1. みんなにつけてほしい力

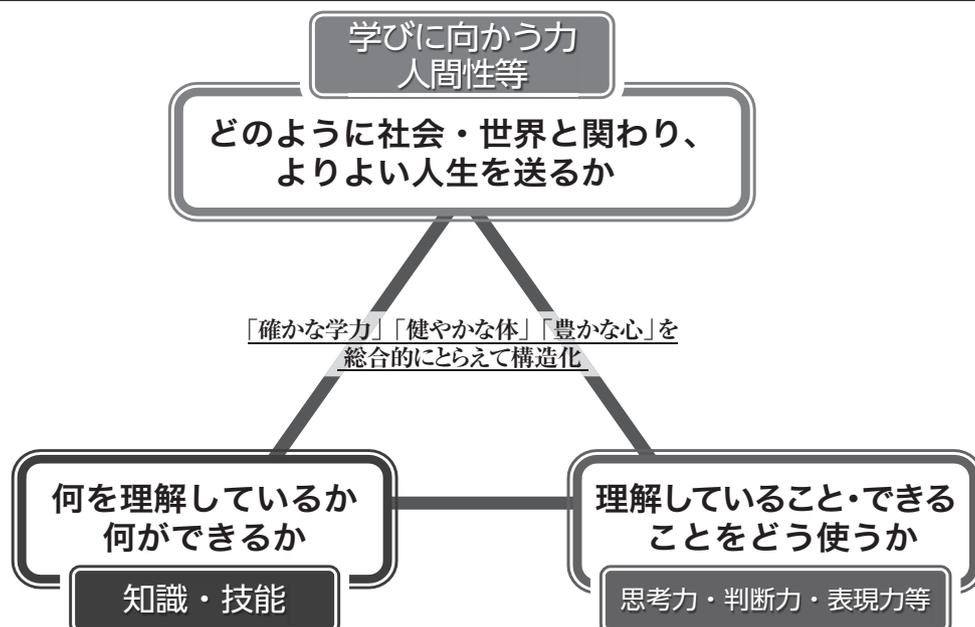
2. 単元名

3. この単元で学習すること

| 月日 | | みんなに付けてほしい力 | 学習の内容 |
|----|-------------|---------------------------------|-------|
| | 第 一 次 | 1 ・ 2 | |
| | 第 二 次 | 3 ・ 4 ・ 5 ・ 6 | |
| | 第 三 次 | 7 ・ 8 | |
| | 第 四 次 | 9 ・ 1 0 | |

Ⅵ. 何ができるようになるかー育成をめざす資質・能力ー

育成を目指す資質・能力の三つの柱



幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の
学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）

（1）各教科等の特質に応じた「見方・考え方」

- 子供たちは、各教科等における習得・活用・探究という学びの過程において、各教科等で習得した概念（知識）を活用したり、身に付けた思考力を発揮させたりしながら、知識を相互に関連付けてより深く理解したり、情報を精査して考えを形成したり、問題を見だして解決策を考えたり、思いや考えを基に創造したりすることに向かう。こうした学びを通じて、資質・能力がさらに伸ばされたり、新たな資質・能力が育まれていく。
- その過程においては、“どのような視点で物事を捉え、どのような考え方で思考していくのか”という、物事を捉える視点や考え方も鍛えられていく。こうした視点や考え方には、教科等それぞれの学習の特質が表れるところであり、例えば算数・数学科においては、事象を数量や図形及びそれらの関係などに着目して捉え、論理的、統合的・発展的に考えること、国語科においては、対象と言葉、言葉と言葉の関係を、言葉の意味、働き、使い方等に着目して捉え、その関係性を問い直して意味付けることなどと整理できる。
- 「見方・考え方」を支えているのは、各教科等の学習において身に付けた資質・能力の三つの柱である。各教科等で身に付けた知識・技能を活用したり、思考力・判断力・表現力等や学びに向かう力・人間性等を発揮させたりして、学習の対象となる物事を捉え思考することにより、各教科等の特質に応じた物事を捉える視点や考え方も、豊かで確かなものになっていく。
- 「見方・考え方」には教科等ごとの特質があり、各教科等を学ぶ本質的な意義の中核

をなすものとして、**教科等の教育と社会をつなぐもの**である。子供たちが学習や人生において「見方・考え方」を自在に働かせられるようにすることにこそ、教員の専門性が発揮されることが求められる。

Ⅶ. 教科等横断的な視点に立った資質・能力の育成

(1) 教科等を越えた学習基盤となる資質・能力

○様々な情報を理解して考えを形成し、文章等により表現していくために必要な読解力は、学習の基盤として時代を超えて常に重要なものであり、これからの時代においてもその重要性が変わることはない。情報化の進展の中でますます高まる読解力の重要性とは裏腹に、子供たちが教科書の文章すら読み解けていないのでないかとの問題提起もあるところであり、**全ての学習の基盤となる言語能力の育成を重視することが求められる。**

(2) 教科等横断的な視点に立った資質・能力の育成

(1) 各学校においては、児童（生徒）の発達の段階を考慮しつつ、**言語能力、情報活用能力（情報モラルを含む。）、問題発見・解決能力等の学習の基盤となる資質・能力を育成していくことができるよう、各教科等の特質を生かしつつ、教科等横断的な視点から教育課程の編成を図るものとする。**

(2) 各学校においては、児童（生徒）や学校及び地域の実態や、生徒の発達の段階を考慮しつつ、豊かな人生の実現や次代の社会の形成に向けた**現代的な諸課題に対応して求められる資質・能力を、教科等横断的な視点で育成していくことができるよう、各学校の特色を生かした教育課程の編成を図るものとする。**

（新学習指導要領より）

(3) 教科等横断的な視点

教科等横断的な視点において単元を構想するに当たって

1. 資質・能力の育成の視点

カリキュラム・マネジメントとして、教育活動全体を通して育成すべき資質・能力の育成

（例）言語能力、情報活用能力、コミュニケーション力等

2. 教科内容の横断的視点

各単元の学習指導において、各教科間で同じ学習内容、もしくは、似ている学習内容を、関連付けて横断的に指導する視点

（例）理科で電流、技術家庭で電気など

(4) 教科等横断的な視点に立った資質・能力の育成

・ **言語能力（読解力や語彙力等を含む）** …言語活動を通じて育成

・ **情報活用能力（情報モラルも含む）** …言語活動や、ICTを活用した学習活動等を通じて育成

- ・ **問題発見・解決能力**…問題解決的な学習を通じて育成
- ・ **体験から学び実践する力**…体験活動を通じて育成
- ・ **多様な他者と協働する力**…「対話的な学び」を通じて育成
- ・ **学習を見直し振り返る力**…見直し振り返る学習を通じて育成

VIII. どのように学ぶのかー学習・指導の改善・充実ー

(1) 「主体的・対話的で深い学び」の実現

○子供たちが、学習内容を人生や社会の在り方と結び付けて深く理解し、これからの時代に求められる資質・能力を身に付け、生涯にわたって能動的に学び続けたりすることができるようにするため、**子供たちが「どのように学ぶか」という学びの質を重視した改善**を図っていくことである。

○学びの質を高めていくためには、「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けて、日々の授業を改善していくための視点を共有し、授業改善に向けた取組を活性化していくことが重要である。

①学ぶことに興味や関心を持ち、自己のキャリア形成の方向性と関連付けながら、見通しを持って粘り強く取り組み、自己の学習活動を振り返って次につなげる「**主体的な学び**」が実現できているか。

- ・子供自身が興味を持って積極的に取り組むとともに、学習活動を自ら振り返り意味付けたり、身に付いた資質・能力を自覚したり、共有したりすることが重要である。

②子供同士の協働、教職員や地域の人との対話、先哲の考え方を手掛かりに考えること等を通じ、自己の考えを広げ深める「**対話的な学び**」が実現できているか。

- ・身に付けた知識や技能を定着させるとともに、物事の多面的で深い理解に至るためには、多様な表現を通じて、教職員と子供や、子供同士が対話し、それによって思考を広げ深めていくことが求められる。

③習得・活用・探究という学びの過程の中で、各教科等の特質に応じた「見方・考え方を働かせながら、知識を相互に関連付けてより深く理解したり、情報を精査して考えを形成したり、問題を見いだして解決策を考えたり、思いや考えを基に創造したりすることに向かう」**「深い学び**」が実現できているか。

- ・子供たちが、各教科等の学びの過程の中で、身に付けた資質・能力の三つの柱を活用・発揮しながら物事を捉え思考することを通じて、資質・能力がさらに伸ばされたり、新たな資質・能力が育まれたりしていくことが重要である。教員はこの中で、教える場面と、子供たちに思考・判断・表現させる場면을効果的に設計し関連させながら指導していくことが求められる。

○これら「主体的な学び」「対話的な学び」「深い学び」の三つの視点は、子供の学びの過程としては一体として実現されるものであり、また、それぞれ相互に影響し合う

ものでもあるが、学びの本質として重要な点を異なる側面から捉えたものであり、授業改善の視点としてはそれぞれ固有の視点であることに留意が必要である。**単元や題材のまとまりの中で、子供たちの学びがこれら三つの視点を満たすものになっているか、それぞれの視点の内容と相互のバランスに配慮しながら学びの状況を把握し改善していくことが求められる。**

(2) 「深い学び」と「見方・考え方」

・学びの「深まり」の鍵となるのが、各教科等の特質に応じた「見方・考え方」である。

- 「見方・考え方」は、新しい知識・技能を既に持っている知識・技能と結び付けながら社会の中で生きて働くものとして習得したり、思考力・判断力・表現力を豊かなものとしたり、社会や世界にどのように関わるかの視座を形成したりするために重要なものである。既に身に付けた資質・能力の三つの柱によって支えられた「**見方・考え方**」が、**習得・活用・探究という学びの過程の中で働くことを通じて**、資質・能力がさらに伸ばされたり、新たな資質・能力が育まれたりし、それによって「見方・考え方」が更に豊かなものになる、という相互の関係にある。

(3) 単元等のまとまりを見通した学びの実現

- また、「主体的・対話的で深い学び」は、**1 単位時間の授業の中で全てが実現されるものではなく、単元や題材のまとまりの中で**、例えば主体的に学習を見直し振り返る場面をどこに設定するか、グループなどで対話する場面をどこに設定するか、学びの深まりを作り出すために、子供が考える場面と教員が教える場面をどのように組み立てるか、といった視点で実現されていくことが求められる。
- こうした考え方のもと、各学校の取組が、**毎回の授業の改善という視点を超えて、単元や題材のまとまりの中で、指導内容のつながりを意識しながら重点化**していけるような、効果的な単元の開発や課題の設定に関する研究に向かうものとなるよう、単元等のまとまりを見通した学びの重要性や、評価の場面との関係などについて、総則などを通じて分かりやすく示していくことが求められる。

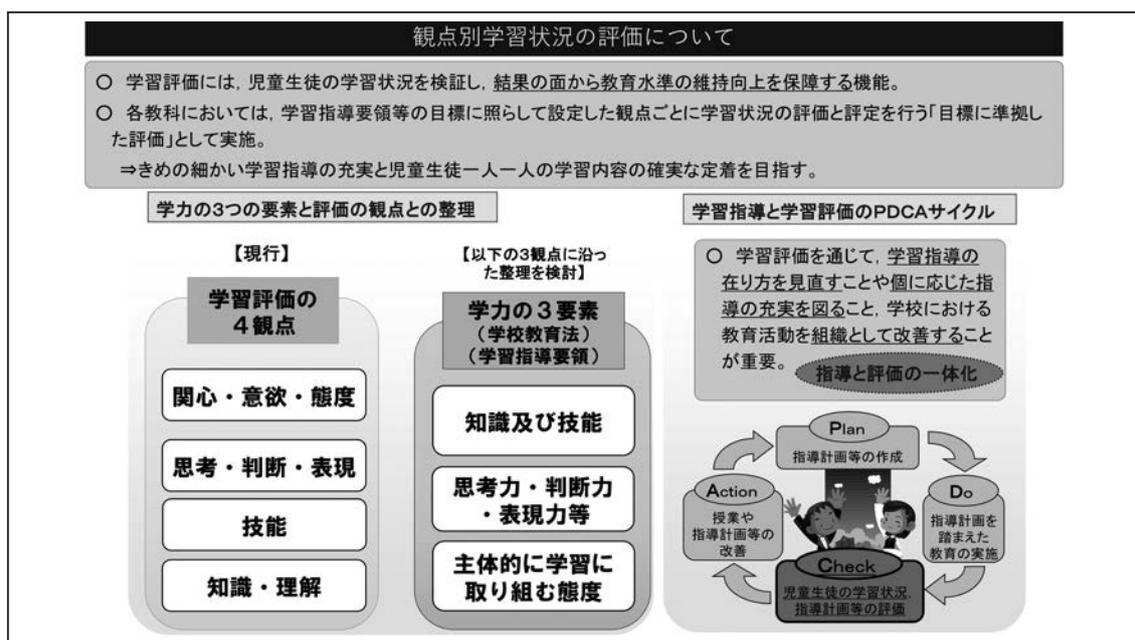
Ⅷ. 子供一人一人の発達をどのように支援するかー子供の発達を踏まえた指導ー

- 資質・能力の育成に当たっては、子供一人一人の興味や関心、発達や学習の課題等を踏まえ、それぞれの個性に応じた学びを引き出し、一人一人の資質・能力を高めていくことが重要となる。各学校が行う進路指導や生徒指導、学習指導等についても、子供たちの一人一人の発達を支え、資質・能力を育成するという観点からその意義を捉え直し、充実を図っていくことが必要となる。
- また、「チームとしての学校」の視点に立ち、子供たち一人一人の教育的ニーズを踏まえながら、きめ細やかに発達を支えていくという視点を学校全体で共有するとともに、スクールカウンセラーやスクールソーシャルワーカー補習支援などを行うサポートスタッフ、特別支援教育支援員など、教員以外の専門スタッフ等の参画を得ていくことも重要となる。

X. 何が身に付いたかー学習評価の充実ー

(1) 学習評価の意義等

- 学習評価は、学校における教育活動に関し、子供たちの学習状況を評価するものである。「子供たちにどういった力が身に付いたか」という学習の成果を的確に捉え、**教員が指導の改善を図るとともに**、子供たち自身が自らの学びを振り返って次の学びに向かうことができるようにするためには、この学習評価の在り方が極めて重要であり、**教育課程や学習・指導方法の改善と一貫性を持った形で改善を進めることが求められる。**
- 子供たちの学習状況を評価するために、教員は、個々の授業のねらいをどこまでどのように達成したかだけでなく、子供たち一人一人が、**前の学びからどのように成長しているか、より深い学びに向かっているかどうか**を捉えていくことが必要である。



幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の
学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）

学習評価の改善に関する今後の検討の方向性

各教科等の評価の観点のイメージ（案）

| 観点（例） ※具体的な観点の書きぶりは、 各教科等の特質を踏まえて検討 | 知識・技能 | 思考・判断・表現 | 主体的に学習に取り組む態度 |
|---|--|---|--|
| 各観点の趣旨の イメージ（例） ※具体的な記述については、 各教科等の特質を踏まえて検討 | （例） 〇〇を理解している／〇〇の知識を身に付けている 〇〇することができる／〇〇の技能を身に付けている | （例） 各教科等の特質に応じ育まれる見方や考え方をを用いて探究することを通じて、考えたり判断したり表現したりしている | （例） 主体的に知識・技能を身に付けたり、思考・判断・表現をしようとしていたりする |

幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の
学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）

XI. 主体的な学びをどう創るか

(1) 学習の「見通し」

1. 教師が行う「見通し」

教師が立案した単元指導計画を、生徒の立場から書き直した「学習プラン」として提示し、生徒に学習の「見通し」を持たせる。

2. 生徒が行う「見通し」

それまでに学習した既習事項・既習内容を基に、それまでの学習の内容の「振り返り」を通して、これから行う学習との系統性や関連性を理解し、「見通し」を持つ。
→学習の文脈・系統の理解＝**学習指導要領の系統性**

(2) 学習の「振り返り」

1. 「振り返り」は、単に「今日の授業で分かったこと」「楽しかったこと」を記述することではない。

2. 授業を通して、どの様な学力が身に付いたか、その身に付いた学力の内容を記述することが重要。

学力の内容は、各教科の学習内容のみならず、資質・能力も含む。

3. 「振り返り」では、どの様な言語活動によって、どの様な学力が身に付いたかを記述する。→「思考・判断・表現」の評価

4. 「振り返り」は、観点別学習状況の評価を行う時に合わせて行う。

（毎時間行う必要はない）

5. 「振り返り」は、どの様な学力が、授業を通して身に付いたかを、メタ認知すること。

6. 観点別学習状況の「身に付けたい力」について、学習者自身が自己評価すること。

XII. 「主体的・対話的で深い学び」の授業

(1) 主体的な学びの実現のために

1. 教室というコミュニティーの確立

(1) 友だちと関わろうとする

友だちの発表に対して、自分なりに反応し、反応を返す。

2. 学習者が自覚的に行う「受信→思考→発信」の授業

(1) 学習者が自分の立場に気付く

・「わからない」「こまった」

・自分の立場、考えをはっきりさせる(発表、反応)

(2) 「考え」たことを、自分のことばで「説明する」

・「各教科等における言語活動の充実」という学習活動

言語活動:記録・要約・説明・論述・話し合い

(2) 主体的な学びをするために

○「あたたかな聴き方」と「やさしい話し方」

1. 受容的な態度、共感的な態度、他者の尊重

2. 教室の中の安心感(居場所)

3. 教室というコミュニティー

●「思考力、判断力、表現力」や「主体的に学習に取り組む態度」の育成

1. 相手の話に耳を傾け集中して理解すること

2. 相手と意見を比べたり修正したりしながら自分で考えること

3. 自分の考えと理由をはっきりさせて発表し、話し合いをつなげて発展させること

(3) 「聴いて 考えて つなげる」授業

1. 「受信する 考える(思考) 発信する(表現)」授業づくり

この授業の根幹は、「聴く」こと→汎用的な能力話し合いをするために行っている授業ではない。

2. 他の人の発言を「聴かない」で、自分のことのみ「話す」ことは、話し合いの授業ではない。

3. 「聴く」ことを鍛える→能動的な聴き方

(1) 「聴いて」いない場合には、授業を止めてでも、鍛える**止める勇気と続ける根気**

(2) 復唱させることによって、聴かなくてはならない教室状況を作る

(3) 教師が聴き上手になる(聴くと待つ)

我慢と忍耐

(4) 「聴いて 考えて つなげる」授業づくりの意味

「チーム学校」

汎用的な資質・能力を高める授業づくり

・あたたかな聴き方

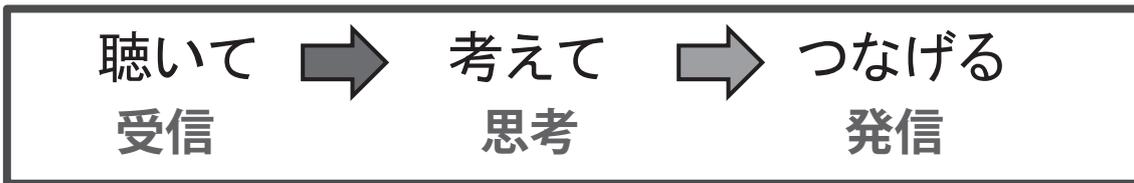
=相手の話を分かろうとして聴く(能動的な聴き方)

- ・やさしい話し方
=相手に分かってもらおうとして話す（能動的な話し方）

(5) 国際社会が求める学力

PISA調査（2000年）が求めた学力観

- ・ Reading literacy（PISA型読解力）
=「受信→思考→発信」というプロセス
=「input→intake → output」
- ・「発信」というOutputが重要→コミュニケーションを通して考える学力を育成



(6) あたたかな聴き方→汎用的な能力

- ・話す人の方を向いて聴くことができる。
- ・話を最後まで聴くことができる。
- ・自分の考えと比べ、同じ、同感、納得などをしながら聴くことができる。
- ・友だちの話や考えを復唱できるように聴くことができる。
- ・自分の考えと比べ、似ている、少し違うなど意識しながら聴くことができる。
- ・自分の考えを持って聴くことができる。
- ・話を聴いて反応することができる。
- ・内容を確認しながら聴くことができる。
- ・相手の話を理解しようとして聴くことができる。
- ・聴いた内容について、相談することができる。
- ・相手がなぜそう思ったのかを、考えながら聴くことができる、
- ・考える内容を深めるために相談相手を選択することができる。
- ・話す人の立場や想いに寄り添って聴くことができる。
- ・課題に沿った話し合いが出来ているかを考えながら聴くことができる。

(7) やさしい話し方→汎用的な能力

- ・相手の方を向いて話すことができる。
- ・相手に聞こえるような声で話すことができる。
- ・言いたいことを区切って話すことができる。
- ・席が近くの人と相談することができる。
- ・自分の立場を明らかにして話すことができる。
- ・聞き手の反応を確かめながら話すことができる。
- ・自分の意見の根拠や理由を言うことができる。
- ・結論から話し、根拠を明らかにして話すことができる。
- ・他の人の発言や考えにつなげて自分の話をするすることができる。

- ・他の人によって、その人の考えを説明して話すことができる。
- ・聞き手の反応やつぶやき、表情を読み取って話すことができる。
- ・話し合いの論点に沿って自分の出番を考えて話すことができる。
- ・課題解決や課題についての方向を考えて話すことができる。
- ・資料や例えを使いながら説明することができる。

(8) 「聴いて 考えて つなげる」授業づくり

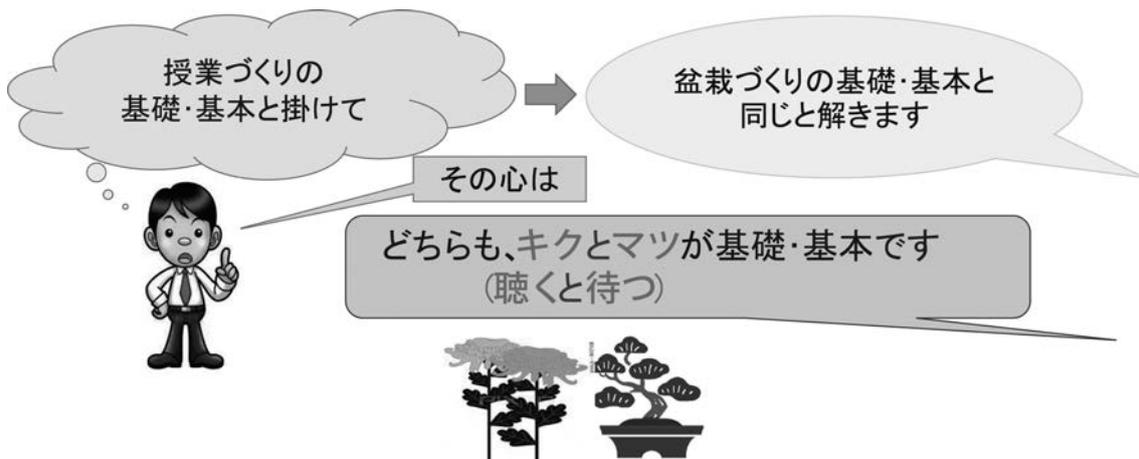
1. 聴いたことを「考え」なくてはならなくなるような学習の「場」を創り出す
2. 「つなげる」意識を持たせる
3. 「つなげる」は、単に、前の発言をつなげるのではなく、「考えたこと」「内容」をつないで**表現すること**。

表現すること＝説明すること（言語活動の充実）

言語活動：記録・要約・説明・論述・話し合い

(9) 「聴いて 考えて つなげる」授業づくりの基礎・基本

- ・教師が聴き上手になる＝**能動的な聴き方**の重要性
- ・教師がしゃべらないで、教師の言いたいことを児童生徒に言わせる授業



(10) 資質・能力の育成に向けて「考えさせる」

- ・授業中に考えさせる環境や状況を創る。
- ・生徒に考えさせるためにやってはいけないこと。
→行動の指示をすること。

- ・「考えさせる」ための、黄金の言葉。

どうする、どうして、なぜ、わけは、だから、どうしたい、どういうこと。

(11) 支持的風土のある学級集団づくり

1. 一人一人を大切に作る学級
2. 何でも言える雰囲気づくり（教室はまちがうところだ！）
「分からない」は宝の言葉

3. お互いの考えを認め合える学級
4. 「あたたかな聴き方」「やさしい話し方」を仕込む
 - ・相手の伝えたいことを分かろうとして聴く
 - ・相手に分かってもらおうとして話す。

(12) コミュニケーションとしての授業の「場」

- ・教室は、集団として学ぶ「場」
- ・居場所づくり
 - 安心して自分の考えが言える「場」
 - 間違えても笑われない「場」
 - 認めあえる「場」
- ・自分と友達との違いが分かる「場」

(13) 教師の出番

- ・原則的には、子供たちが自分たちで「聴いて 考えて つなげる」授業を行えることが理想。
- ・そのためには、「問」が重要→「授業づくりは、問づくり」
- ・子供たちが自分たちで解決できない場合に、初めて教師の出番となる。
- ・教師の出番には、次のものがある。
 - 「修正の出」「深める出」「認める出」

XIII. 国語科の授業作り

(1) 新学習指導要領における中学校国語科

第1目標

言葉による見方・考え方を働かせ、言語活動を通して、国語で正確に理解し適切に表現する資質・能力を次のとおり育成することを目指す。

- (1) 社会生活に必要な国語について、その特質を理解し適切に使うことができるようにする。
- (2) 社会生活における人との関わりの中で伝え合う力を高め、思考力や想像力を養う。
- (3) 言葉がもつ価値を認識するとともに、言語感覚を豊かにし、我が国の言語文化に関わり、国語を尊重してその能力の向上を図る態度を養う。

(2) 言葉による見方・考え方

国語科では、様々な事物、経験、思い、考え等をどのように言葉で理解し、どのように言葉で表現するか、という**言葉を通じた理解や表現及びそこで用いられる言葉そのものを学習対象とするという特質を有している。**

それは、様々な事象の内容を自然科学や社会科学等の視点から理解することを直接の学習目的とするものではないことを意味する。

また、**事物、経験、思い、考え等を言葉で理解したり表現したりする際には、対象と言葉、言葉と言葉の関係を、創造的・論理的思考、感性・情緒、他者とのコミュニケー**

ションの側面から、言葉の意味、働き、使い方等に注目して捉え、その関係性を問い直して意味付けるといったことが行われており、そのことを通して、自分の思いや考えを形成し深めることが、国語科における重要な学びであると考えられる。

- ・そこで、「自分の思いや考えを深めるため、対象と言葉、言葉と言葉の関係を、言葉の意味、働き、使い方等に注目して捉え、その関係性を問い直して意味付けること」として、「言葉による見方・考え方」を整理した。

(3) 国語科における内容(1) 構成の変更

- ・新学習指導要領では、これまでの「A話すこと・聞くこと」「B書くこと」「C読むこと」〔伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項〕の三領域一事項から構成を変え、
- ・「2内容」の構成を育成を目指す資質・能力の三つの柱のうち、「知識・技能」、「思考力・判断力・表現力等」は、〔知識及び技能〕〔思考力、判断力、表現力等〕。
- ・また、「学びに向かう力・人間性等」は、学校教育報第30条第2項に示された学力の重要な三つの要素の中、〔主体的に学習に取り組む態度〕として、観点別学習状況の評価の項目。
- ・新学習指導要領国語においては、「2内容」の構成として〔知識及び技能〕〔思考力、判断力、表現力等〕が示されています。

(4) 国語科における内容(2) 構成の示し方

- ・「2内容」は、まず
〔知識及び技能〕〔思考力、判断力、表現力等〕
「A話すこと・聞くこと」「B書くこと」「C読むこと」
の内容が、現行の学習指導要領と同様に、学年段階として示されています。

(5) 国語科における「主体的・対話的で深い学び」

- ・国語科においても、教育の改善・充実を図るためには、「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けて、授業改善に取り組んでいくことが重要。
- ・言語能力を育成する国語科においては、言語活動を通して資質・能力を育成するため、国語科における授業改善とは、「主体的・対話的で深い学び」から言語活動を充実させ、子供たちの学びの過程の更なる質の向上を図ること。

(6) 「主体的な学び」の視点

「主体的な学び」の実現に向けて、子供自身が目的や必要性を意識して取り組める学習となるよう、以下の三つが重要。

- ①学習の見通しを立てたり振り返ったりする学習場面を計画的に設けること。
- ②子供たちの学ぶ意欲が高まるよう、実社会や実生活との関わりを重視した学習課題として、子供たちに身近な話題や現代の社会問題を取り上げたり自己の在り方生き方に関わる話題を設定したりすること。
- ③学習を振り返る際、子供自身が自分の学びや変容を見取り自分の学びを自覚することができ、説明したり評価したりすること。

(7) 「対話的な学び」の視点

「対話的な学び」の実現に向けて、例えば、子供同士、子供と教職員、子供と地域の人が、互いの知見や考えを伝え合ったり議論したり協働したりすることや、本を通して作者の考えに触れ自分の考えに生かすことなどを通して、互いの知見や考えを広げたり、深めたり、高めたりする言語活動を行う学習場面を計画的に設けること。

(8) 「深い学び」の視点

「深い学び」の実現に向けて、「言葉による見方・考え方」を働かせ、言葉で理解したり表現したりしながら自分の思いや考えを広げ深める学習活動を設けることなどが考えられる。

その際、子供自身が自分の思考の過程をたどり、自分が理解したり表現したりした言葉を、創造的・論理的思考の側面、感性・情緒の側面、他者とのコミュニケーションの側面からどのように捉えたのか問い直して、理解し直したり表現し直したりしながら思いや考えを深めることが重要。

特に、思考を深めたり活性化させたりしていくための語彙を豊かにすることなどが重要。

(9) 国語科授業観の転換

教材中心の授業から、言語能力育成のための授業へ

言語能力の内容は、学習指導要領の指導事項

生徒に、授業で身に付ける資質・能力の内容（指導事項）を事前に明らかにし、それを示すテストでは、授業で行った教材文は、用いない

(10) 国語科における教材研究の意味の転換

【これまでの教材研究】

- ・ 作品研究、作家研究、読者論的研究（子供の読みの予測）、
- ・ 作品分析、作品解釈
- ・ 生徒にどのように言語活動をさせるか

言語活動中心の授業

【これからの教材研究】

- ・ 生徒に身に付けさせたい資質・能力の選択
→ 学習指導要領の指導事項
- ・ 言語活動を通して、言語能力をいかに育成するか
- ・ 生徒に思考させるための「問い」をいかに創るか

(11) 教材研究の視点

中学校1年生「読むこと」

【これまで】

- ・ 文章の解釈
ウ 場面の展開や登場人物などの描写に注意して読み、内容の理解に役立てること。

【これから】

- ・ 構造と内容の把握

イ 場面の展開や登場人物の相互関係、心情の変化などについて、描写を基に捉えること。

(12) ワークシート中心の授業からの転換

【ワークシートのプラス面】

- ・書くことが明確に示される。
- ・量を書かなくてすむ。

【ワークシートのマイナス面】

- ・ワークシートは、記述の枠がはめられていて、発想を自由に記述することができない。学ぶことは、答え合わせをすることではない。
- ワークシートは、教師の求める解答の枠

(13) ノート指導の重要性

- ・思考力・判断力・表現力等を育成するには、ノートが重要
- ・ノートには、考えたことを、生徒一人一人の創意工夫が生かせる。
- ・書くことによって、考えることができる。
- ・自分なりの思考の表現の場としての、ノートづくり

(14) 国語科の授業構成

一人で学ぶ＝主体的な学び

⇩

みんなで学ぶ＝対話的な学び

⇩

学びを振り返る＝深い学び

1時間単位の授業ではなく、単元構想された授業

(15) 「思考・判断・表現」の評価は、言語活動を通じて評価する

「思考・判断・表現」の観点のうち「表現」については、基礎的・基本的な知識・技能を活用しつつ、各教科の内容に即して考えたり、判断したりしたことを、児童生徒の**説明・論述・討論などの言語活動等を通じて評価することを意味している。**

つまり「表現」とは、これまでの「技能・表現」で評価されていた「表現」ではなく、**思考・判断した過程や結果を言語活動等を通じて児童生徒がどのように表出しているかを内容としている。**

国立教育政策研究所教育課程研究センター『評価規準の作成、評価方法等の工夫改善のための参考資料』p4～5

(16) 評価とは

日本語では、「評価」一語

英語では、

Evaluation = 値踏みする

Assessment = 支援する。支える

(17) 評価は、授業中に行う支援

・ 結果としての評価からの転換

→ 中間試験、期末試験で、試験を行わない。

単元の中での指導で評価をする。

ペーパーテストのみの評価は、真の評価とは言えない。

・ 生徒の学びを支える評価

指導を通して、資質・能力が生徒に身に付けば良い。

全員をBにするのが理想。

評価によって、生徒の資質・能力を育成する

(18) 授業の目標を明確にする

・ 何を評価するかを、単元に入るときに生徒に知らせる。

→ 「学びのプラン」の重要性

「評価の闇討ち」をしない

・ 学校の授業は、生徒に資質・能力を育成するためにある。

・ 生徒の序列を付けるのではない。

・ 理想は、全員がBを実現することを目指すのが授業

できないのは、「生徒のせい」にしない。

・ Cと評価した生徒への具体的な指導が重要

「分かるようにする」のが、教師の役割

(19) 新学習指導要領における評価

【知識・技能】

学習指導要領の〔知識及び技能〕から、その単元の目標を作る

【思考・判断・表現】

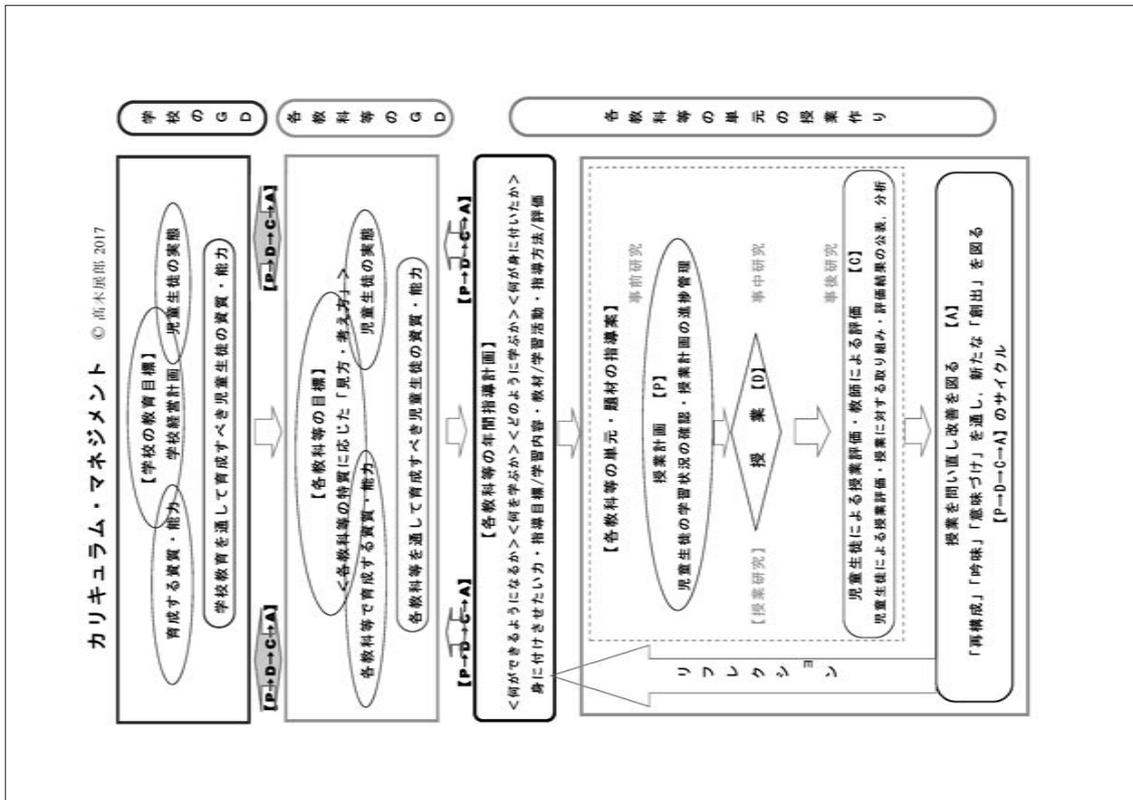
学習指導要領の〔思考力、判断力、表現力等〕から、その単元の目標を作る

【主体的に学習に取り組む態度】

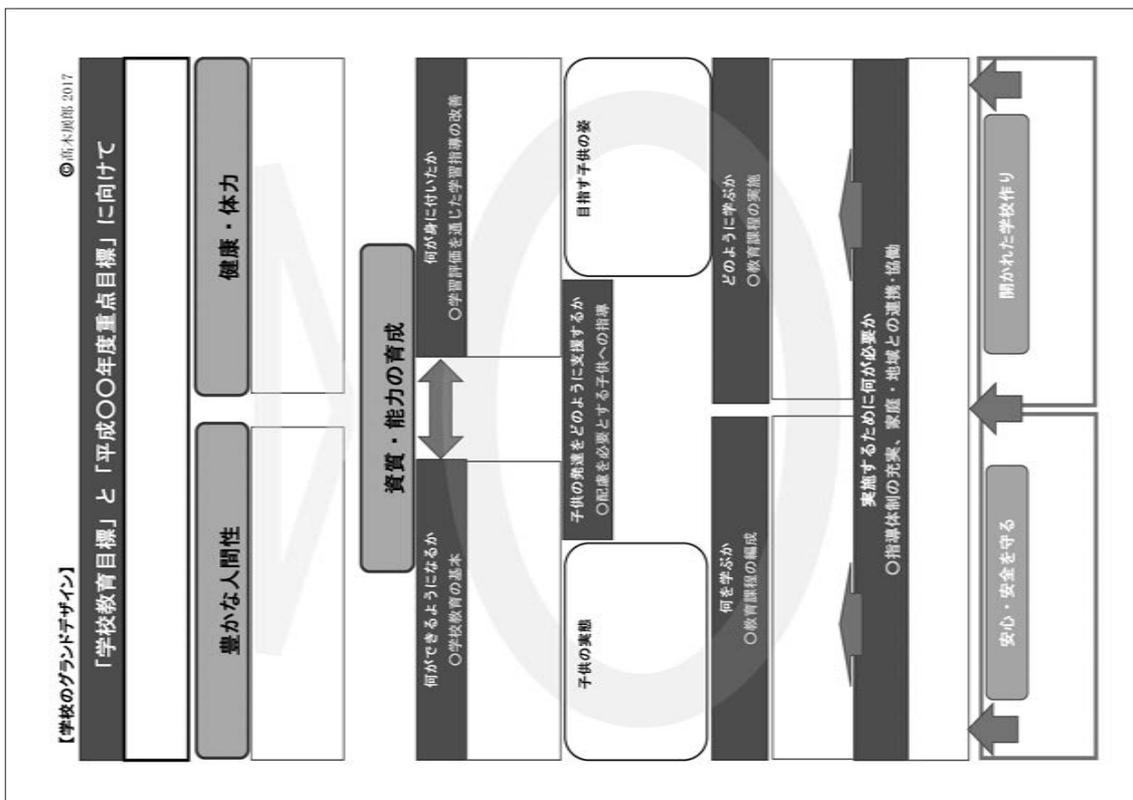
その単元の【知識・技能】 【思考・判断・表現】 の観点に係る資質や能力の定着に密接に関係する重要な要素を倒し込む（コピペ）

資料

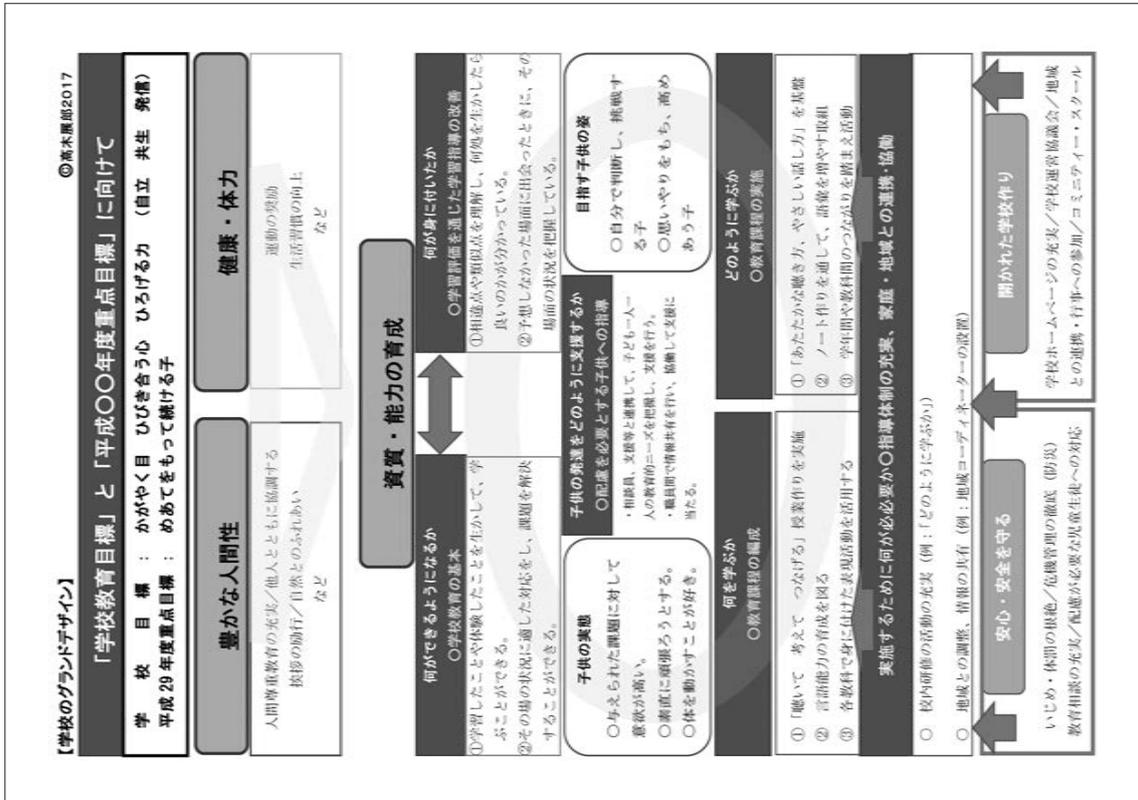
1. 全体のカリキュラム・マネジメント



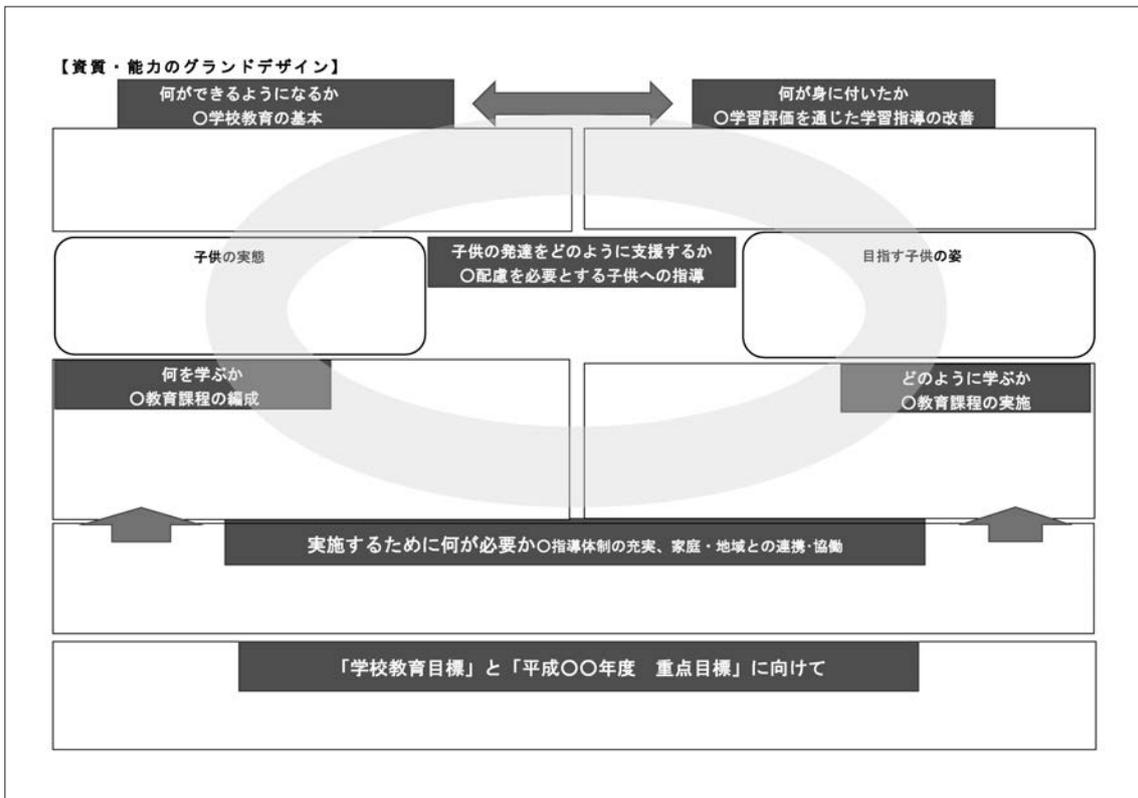
2. 学校のグランドデザイン



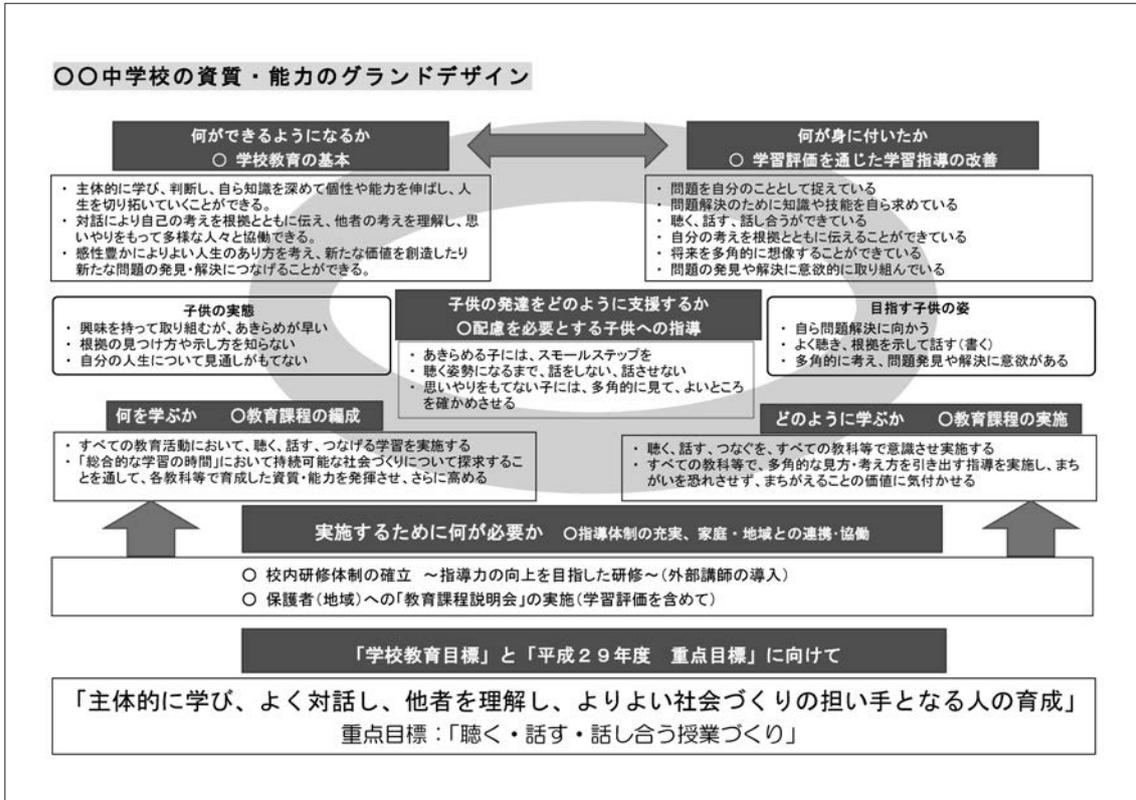
3. 学校のグランドデザイン (例)



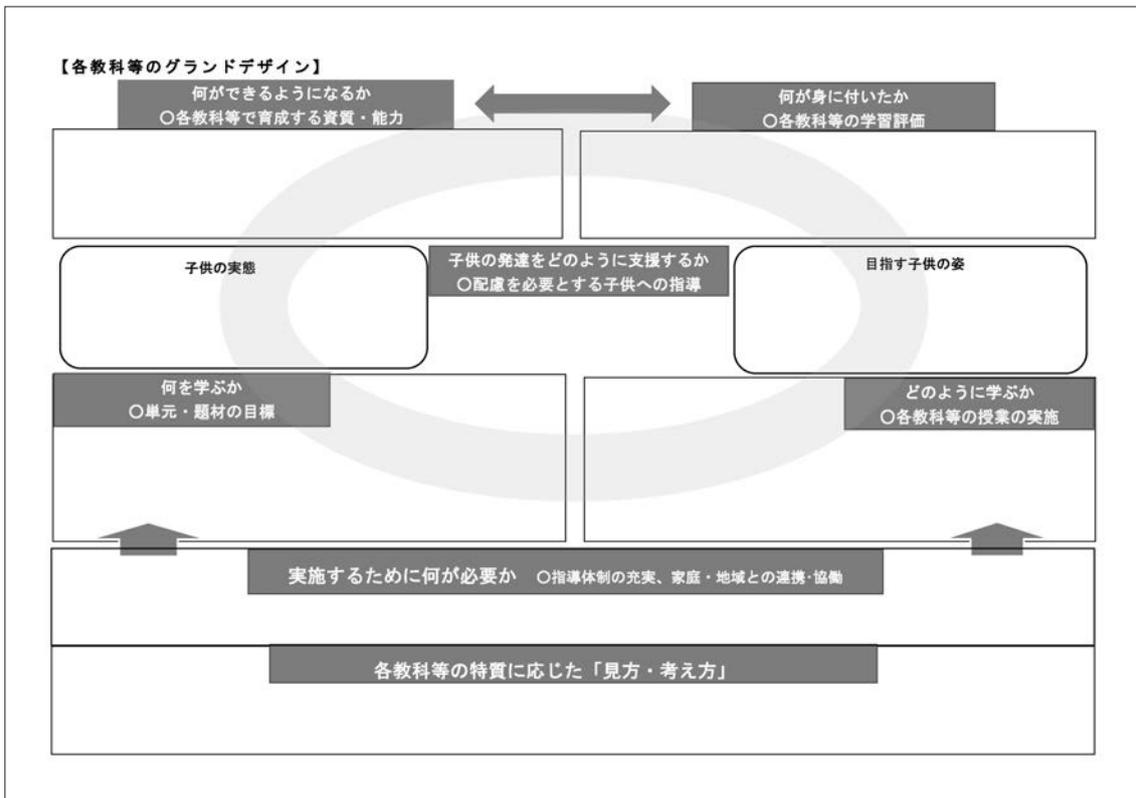
4. 資質・能力のグランドデザイン



5. 資質・能力のグランドデザイン（例）



6. 各教科等のグランドデザイン



7. 各教科等の年間指導計画

各教科の年間指導計画

| 時期(月) | 単元名 | 学習指導要領の領域・内容(領域) | | | 評価規準 学習指導要領に示されている【指導事項】 | 単元の評価規準 | 評価方法 | 評価 | 学習活動 | 「思考・判断・表現」における具体的な評価活動 | 教科等横断的な視点【「キャリア・学習」で対応】 他教科・特習活動・総合的な学習の時間等との関連 |
|-------|-----|------------------|----------|---------------|--|--|------|----|------|------------------------|--|
| | | 知識・技能 | 思考・判断・表現 | 主体的に学習に取り組む態度 | | | | | | | |
| 4月上旬 | | | | | ① 知識・技能 ② 思考・判断・表現 ③ 主体的に学習に取り組む態度 | ① 知識・技能 ② 思考・判断・表現 ③ 主体的に学習に取り組む態度 | | | | | |
| 4月中旬 | | | | | | | | | | | |
| 4月下旬 | | | | | | | | | | | |
| 合計 | | | | | | | | | | | |

© 高木展郎 2017

8. 平成29年版学習指導案

○○科 学習指導案<例>

1 育成する能力【この学習で、身に付けさせたい能力を記述する。<学習指導要領の「内容」の「指導事項」を基に書く>】 <例>学習指導要領「内容」の○の○

2 評価規準【学習指導要領の指導事項から、焦点を絞る】

| 知識・技能 | 思考・判断・表現 | 主体的に学習に取り組む態度 |
|---|--|---|
| 例) ○○を理解している/○○の知識を身に付けている ○○することができる/○○の技能を身に付けている | 例) 各教科等の特質に応じ習得し、思考・判断・表現を身に付けたり、考えたり判断している | 例) 主体的に知識・技能を身に付けたり、思考・判断・表現を身に付けている |

※実際の記述は、各教科の特性、目標の示し方に合わせて検討

3 取り上げる題材・教材・単元

4 学習指導における具体的な評価規準【学習内容に合わせて具体的な評価規準を記述する】

| 知識・技能 | 思考・判断・表現 | 主体的に学習に取り組む態度 |
|-------|----------|---------------|
| | | |

具体的評価規準と評価方法

| 学習活動 |
|--|
| <p>・この単元（教材）の学習の過程を示す。</p> <p>・「具体的評価規準」は、単元の評価規準に基づき、各学習のまとまりで行う評価の規準として示す。</p> <p>・「主体的に学習に取り組む態度」の評価は、学習の最終段階で行う。</p> <p>・数時間にまたがる評価もあり得る。</p> <p>・「思考・判断・表現」を評価するところでは、必ず言語活動を学習活動に入れる。</p> |
| <p>「学習活動」は、毎時間の生が行う具体的として示す。</p> <p>学習のまとまりを整理して、単元（教材）全体の学習がどのようなように組織されているかを示す。</p> <p>「振り返り」は、共通して行うものでも、単元ごとに異なるものでもあり得る。そのため、毎時間の学習に際しては、評価を明示することが必要である。</p> <p>言語活動は、記録・要約・説明・講述・話し合いの活動を入れる。</p> |

* これまでの「時間単位の指導案ではなく、単元全体の中にそれぞれの教科が求められている、「評価の観点」が見えるような指導案が求められる。

〇〇科 学習指導案<例2>

| | | | |
|--|-----------------------------|---------------|--------|
| 第 学年 | 科学習出画 (月 週 時間) | | |
| 日 (身につけさせたい力) | 生徒にが身に付けさせたい学力を目標として示す | | |
| 学習内容 | 学習指導要領の内容から、単元・教材で扱う指導事項を示す | | |
| 単元・教材 | 単元・教材 | | |
| 知識・技能 | 思考・判断・表現 | 主体的に学習に取り組む態度 | |
| 学習の過程で行う学習評価の規程を示す。学習への意通しを得たために、授業の最初に生徒に示すことを前置に、設定する。 | | | |
| 授業計画 | | | |
| 知識・技能 | 思考・判断・表現 | 主体的に学習に取り組む態度 | 学習活動 |
| 第1次 | ①..... | | ①..... |
| 第2次 | ②..... | | ②..... |
| 第3次 | ③..... | | ③..... |
| 第4次 | ④..... | | ④..... |
| 第5次 | ⑤..... | | ⑤..... |
| 第6次 | ⑥..... | | ⑥..... |
| 第7次 | ⑦..... | | ⑦..... |
| 第8次 | ⑧..... | | ⑧..... |
| 第9次 | ⑨..... | | ⑨..... |
| 第10次 | ⑩..... | | ⑩..... |

* これまでの時間単位の指導案ではなく、単元全体の中にそれぞれの教科が求めている、「評価の観点」が 見えるような指導案が求められる。

1. ①目の評価規程は、その学習段階で求める評価規程を具体的な文章で記述する。

3. 各教科等における言語活動の充実は、「思考・判断・表現」の記録・表現」の記録・要約・説明・論述・話し合いの活動によって評価する。

〇〇科 学習指導案<例1>に対応した まなびのプラン

1. みんなにつけてほしい力
2. 単元名
3. この単元で学習すること

| | | |
|------|-------------|-------|
| 月日 | みんなに付けてほしい力 | 学習の内容 |
| 第1次 | | |
| 第2次 | | |
| 第3次 | | |
| 第4次 | | |
| 第5次 | | |
| 第6次 | | |
| 第7次 | | |
| 第8次 | | |
| 第9次 | | |
| 第10次 | | |

〇〇科 学習指導案<例3>

単元名

(1) 単元の目標
身に付けさせたい力

(2) 具体的な評価規準

| 知識・技能 | 思考・判断・表現 | 主体的に学習に取り組む態度 |
|---|--|--|
| <p>例)</p> <p>〇〇を理解している／〇〇の知識を身に付けている 〇〇することができる／〇〇の技能を身に付けている</p> | <p>例)</p> <p>各教科等の特質に応じ育まれる見方や考え方をを用いて探究する ことを通じて、考えたり判断したり裏取りしている</p> | <p>例)</p> <p>主体的に知識・技能を身に付けたり、思考・判断・裏取りをしている</p> |

(3) 指導と評価の展開

| 区 時 | 評価規準と評価方法 | 学習活動 |
|-----|---------------------------------|------|
| 一 | ① | |
| 二 | ② 【評価規準】 【評価方法】 | |
| 三 | ③ ④ ⑤ 【評価規準】 【評価方法】 | |
| 四 | ⑥ 【評価規準】 【評価方法】 | |
| 五 | ⑦ 【評価規準】 【評価方法】 | |
| 六 | ⑧ 【評価規準】 【評価方法】 | |

第3章 「訊く力」を育む意義と有用性について

「訊く力」を育む意義と有用性について

—「思考力・判断力・表現力」を含めた学力育成のために—

横浜隼人中学・高等学校 南崎 徳彦

1 「いい質問」が授業を一変させる

生徒から発せられた1つの質問によって、思いもよらない方向に授業が発展し、教師も生徒も時間が経つのを忘れて夢中になって考える授業。この経験をもつ教師は少なくないだろう。思わず「いい質問だね」と言いたくなるような問いから、生徒の興味や関心が引き出される。知的好奇心が刺激される。目の前に見える世界が急激に変容することさえある。

時には、教師自身が「教えたつもり」になっていて、生徒に伝わっていなかったことにはっと気づかされ、授業の修正を余儀なくされることもある。

このように、「いい質問」には力と魅力がある。だから教師は「いい質問」を期待するのだが、それが簡単に出てこないのは、いったいなぜだろうか。そもそも「いい質問」とは何だろうか。

本稿では「いい質問をする力」を「訊く力」とし、先行研究や先行文献を参考にしながら、わかりやすくまとめてみたい。

2 「訊く力」とは何か

まず、3つの「きく（聞く・聴く・訊く）」について整理してみよう。「聞く」は最も広い概念で、何気なく音が耳に入ってくること（hear）である。「聴く」は、「相手が話したいことや伝えたいことを受容的・共感的に傾聴すること（listen）を指し、「聞く」よりも積極的な行為を意味する。そして「訊く」とは、「聴く」ことを前提にして、お互いにより理解を深め合うことを主な目的として、確かめたり、質問したりすること（ask）である。

受動的な「聞く・聴く」に対して、「訊く」は能動的な行為であるため、「話すこと・聞くこと」において、「聞く・聴く」は聞くこと、「訊く」は「話すこと」に分類されることになる。少し紛らわしいが、「訊く」が聞き手を意識した主体的・能動的な行為ということがわかる。

つまり「訊く力」とは、「相手を受容する態度で、相手が伝えたい情報や意図（気持ち）を注意深く解釈しながら聴いたうえで、自分の解釈が正しいかを確認したり、より理解を深めたりするような質問を日常生活の場で実践できる能力」と定義できる。

3 「訊く力」は「わかる」の糸口

そもそも、「学校」とはわからないことをわかるために行く場所である。今までわからなかったことがわかるようになるから「学校」は楽しいのである。毎日の生活の中で、「なぜ」「どうして」と思うことが頻繁にあり、それを「知りたい」と思う。学校には疑

問に答えてくれる先生がいて、一緒に考えてくれる仲間がいる。「学校」は知的好奇心が日々満たされていく場所なのである。

そして、知りたいことやわからないことを質問の形にする時に「訊く力」が必要となる。特に、「基礎的・基本的な知識及び技能」を身につけるためには、生徒自身が「何がわかっていて、何がわからないのか」を認識することが大切である。わからないことが明確に言語化できれば、何で調べればいいのか、誰にどう聞けばいいかなど、問題解決の糸口を見つけることができる。

また、教師の側から考えてみると、生徒の質問を聞くことで、その生徒の理解度を知ることができる。的を射た質問が出れば、深く内容を理解できていると推測でき、そうでなければ内容の理解度が低いと考えられる。質問させることによって、その生徒が、またクラス全体がどこに躓いているかを理解できるのである。生徒の躓きを確認せずに、教師が独りよがりの授業を行っても全く意味がない。生徒全員に確実に身に付けさせたい「基礎的・基本的な知識・技能」は、このように「わからない」生徒を置き去りにしない授業によって育まれるのである。

4 「訊く力」に磨きをかける

教師が教えたことを生徒は自分の知識として蓄え、教師はその知識の定着度を定期考査などで確認して評価する。これでは「思考力・判断力・表現力」などは身に付けられないどころか、読解力を育むはずの国語の授業が、実際には教師の価値観を酌み取る（読解する）ことになりかねない。「教師が私にどんな答えを期待しているか」ということばかりに専念していれば、「自分の考え」をもつことなどできるはずもなく、自分の「読み」を深められることもない。読書による「自己変容」なども当然あり得ない。

教師や仲間からの問いかけを注意深く聴き、真意を理解し、その内容を整理し、自分の考えと比較しながら思考し、判断し、表現する。その表現した内容を、今度は相手が同様に受けとめ、考え、返してくれる。この繰り返しによって「思考力・判断力・表現力」が育成される。

そしてこの時、「訊く力」がその真価を発揮する。思考・判断したことを「表現」する場面である。具体的には「私は～と思います。」という形ではなく、「私は～と思いますが、あなたはどう思いますか。」というような訊く形を用いる。「私は～と解釈したのですが、それで間違いはないですか。」という形で趣旨を確認することもできる。ここで大切にしたいことは、「単なる自己主張で終わらない」ということである。お互いに考えたことを積み上げていくような意見交換を仮に「高め合い」と呼ぶなら、これは「深め合い」と呼ぶことができるだろう。

さらに「訊く」ということは、相手や話題、または授業内容への関心を示すことでもある。知りたいという関心が、「疑問を持つこと」であり、その疑問を自ら解決しようとするのが、「主体的に取り組む態度」にも繋がる。関心がなければ、疑問を持つこともなく、相手の話を聞き流すことになるだろう。そしてその疑問を解決する手段が「訊くこと」であり、自分の知りたいことを上手く聞き出すために必要なのが「訊く力」である。

5 「訊く力」を身に付けると

予測困難と言われるこれからの時代を生き抜くためには、経験的に知り得た知見だけではとても対応していくことができないため、**その場や状況に応じて、周囲と連携しながら問題解決の道を探そうとする主体的な姿勢**が必要とされる。そしてそのための「コミュニケーション能力」が社会や企業から求められている。相手と対立した考えをもっていることがわかって、なぜそう考えたのかを「訊く」ことで、相手の考えの根幹にある価値観や背景を理解することができ、尊重すべき点や譲歩できる点が互いに明確になる。「訊く」ことで、より深い部分で理解し合うことができ、解決の方向性が見えてくるのである。

単に折衷案や妥協点を見いだそうとするのではなく、**違う価値観を持つ人格がぶつかり合い、お互いに自分の内面が揺さぶられるような言語活動**に取り組むことで、時には自分の根幹にある価値観が変容し、今まで持ち得なかった「ものの見方や考え方」を手に入れられることもあるだろう。自分と考え方の違う仲間と出会った時に、「どうしてそう考えるのか」、「自分の考えについてどう思うか」などという疑問をぶつけ合える機会を作ることこそが大切であり、その舞台が「教室」なのである。

また、「訊く力」は外部へ向けてのみ発信されるように思われるかもしれないが、**自己の内部に向けても発信されるもの**でもある。自分自身に対して、「なぜ」「どうして」と訊きながら、少しずつ自分自身の価値観、人生観などを自らの力で明らかにしていくことができる。それが、**他者とは違う「自分らしさ」や「自分の個性」への気づき**となり、社会との関係性を捉える第一歩となる。つまり、自分自身に「いい質問」を投げかける能力も「訊く力」なのである。

6 「訊く」ことは「恥」だった

ある授業中に「聞くは一時の恥、聞かぬは一生の恥」という諺が出てきた時、ふいに生徒から「聞くことは恥なのですか」と質問された。その時、改めて「訊く力」が育たない背景について考えさせられた。

日本には「訊く力」を育むことを阻害する「文化的・社会的背景」が存在する。国土の約75%を山地が占め、周囲と容易に交流できなかった日本の地理的条件は、国内にたくさん小さな村落共同体を生み出し、言葉を交わさなくてもわかり合えるような強い仲間意識を築きあげた。その半面、組織の規則に従わなければ排除されてしまうような厳しさも兼ね備えていたため、そこでは周囲との協調性が強く求められ、言葉で伝えることよりも、「察し合うこと」をコミュニケーションの基盤に据える社会が作り上げられた。

近代化したにもかかわらず、「世間」という言葉が今も幅を利かせており、常に気を配らなくてはならない行動基準として存在感を維持している。それぞれが周囲の雰囲気を探り合いながら、推察しながら関係性を保とうとする雰囲気は、「場の空気」または単に「空気」と呼ばれており、その場に応じた身の処し方が求められてる。そこでは「自分の考えを述べる」ことや「わからないことを口に出して訊く」という行為は、できれば遠慮すべきことと認識されたため、このような状況の中で育つ子どもたちは、「空気を読む」という処世術を身に付けながら成長したのではないだろうか。

「先生の話静静地に聴いて、きちんとノートをとりなさい」という学校文化も継承され、「訊く力」が「身に付けさせたい力」として認識されにくかったと考えられる。

しかし、通信網や交通網の発達により、今後はさらなる異文化交流が増えることが自明であり、その際、相手の心を慮ってばかりで積極的に「訊く」ことができない文化では世界に通用しない。これからの日本において、民族・宗教・人種・国家を超えて活躍できる生徒を世界という舞台に送り出すためには、「訊く力」を育む必要性が強く感じられるのである。

7 「訊く力」が身に付く授業

「訊く力」を身に付けさせるためには、何よりも普通の授業で生徒たちに質問させるように心掛けることが一番である。教師が発問をして、生徒が答えるような授業形態を否定するわけではないが、教師が発した質問の答えを生徒に当てさせる授業を繰り返しては「訊く力」は身につかない。

また、口頭での発表形式や模造紙に調べたことをまとめる授業が盛んに行われるようになったが、「発表」や「まとめ」を授業のゴールにしてしまうと、やはり「訊く力」は身につかない。

授業時数の制約はあったとしても、「発表」や「まとめ」から始まる授業が「訊く力」を育むためには必要なのである。他者が表現したものを自己の内面で解釈し、わからないところは質問し、自分の意見との差異を見出し、生徒同士が互いの力を借りながら深く問題にアプローチして、一人ではたどり着けない深みに達する。それができた時、初めてゴールに到達したと考えるべきである。

そのために、「訊く力を育むこと」自体を単元目標（身に付けさせたい力）に据えた授業実践を数多く行ってきた。例えば「身近な大人のライフヒストリーをインタビューする」というタイトルで夏休みにそれぞれ活動させ、それをもとに休み明けの授業を行った。

受け手主体の質問を考え、インタビュー結果とインタビューの振り返りをまとめる。また、インタビューの相手にもアンケート用紙を渡し、訊かれたときの感想などを書いてもらっておく。それらをグループで共有しながら議論を深め、「訊く力とは何か」についてじっくり掘り下げた。この単元では「訊く力」が身に付くだけでなく、身近な家族や親戚から思いもよらない実話を聞くことができたり、互いの関係を深めたりする良い機会にもなった。

また、ディベート授業にも十数年前から取り組んでいる。どの生徒にも「安心して議論を行う場」を提供し、「決められたルール」の下で討論する機会を与えることで、「訊く力」はもちろん、二項対立という図式で論理的に思考する練習にもなっている。ただ、相手を論破することに熱中し過ぎて、本来の目標を見失わせないように仕掛けは常に頭に入なければならない。ここでは詳述できないが、たとえば「犬派」か「猫派」で討論した後、「ペットを飼う意味」について考えさせたり、「都会派」と「田舎派」の討論後に、「人間にとっての住環境」について考えを深めさせたりするような、いわゆる止揚（アウフヘーベン）へ向かう思考練習を取り入れることで議論は深まり、「話し合い」を再確認することができる。

このように「訊く力」の育成に単元の目標を置く授業もできるが、先に述べたとおり、大切なのは普通の授業である。生徒たちが「訊きやすい環境」を用意するとともに、「訊く力を身に付けさせること」を意識しながら日々の授業を行うことで、「基礎的・基本的

な知識・技能」を定着させ、それを活用する「思考力・判断力・表現力」を身に付けさせ、さらに「主体的に学習に取り組む態度を育むことができるのである。

生徒一人ひとりを「いい質問」ができるようにさせることで、今まで偶発的に起こっていた「時間が経つのを忘れる授業」は自然に増えることになるだろう。そのための「訊く力を身に付けさせる授業」について、今後も考えを深めていきたい。

主な参考文献

- ・ 齋藤孝（2006）『質問力 話上手はここが違う』筑摩書房
- ・ 中谷彰宏（2004）『いい質問は、人を動かす。「質問力」を高める56の具体例』ダイヤモンド社
- ・ 中島義道（1997）『〈対話〉のない社会 思いやりと優しさが圧殺するもの』PHP研究所
- ・ 冷泉彰彦（2006）『「関係の空気」「場の空気」』講談社
- ・ 鹿毛雅治（2007）『子どもの姿に学ぶ教師』教育出版株式会社
- ・ 北川達夫・平田オリザ（2008）『ニッポンには対話がない 学びとコミュニケーションの再生』三省堂
- ・ 鷲田清一（2010）『わかりやすいはわかりにくい？——臨床哲学講座』筑摩書房
- ・ 清宮普美代・北川達夫（2009）『対話流 未来を生み出すコミュニケーション』三省堂
- ・ 西條剛央・京極真・池田清彦（2011）『構造構成主義研究5 よい教育とは何か』北大路書房

第4章 国語科が果たす役割と機能を問い直そう

国語科が果たす役割と機能を問い直そう

東京医療学院大学 三浦 修一

1 改訂された学習指導要領の主旨を確かめることから

(1) 発想の転換が求められている

平成29年3月31日に、文部科学省は、「学校教育法施行規則の一部を改正する省令の制定並びに幼稚園教育要領の全部を改正する告示、小学校学習指導要領の全部を改正する告示及び中学校学習指導要領の全部を改正する告示等の公示について（通知）」という長いタイトルの通知文を都道府県教育長などに宛てて発出しました。

私たちは、学習指導要領の改訂という、教師生活の中でおよそ10年に一度このことに出会います。しかしその度毎に、「こんなことが書かれている」ということには目を向けませんが、ともすると「新しい中身は何か」にばかり注目してしまい、改訂の背景やその前提を振り返ることがないままに、改訂の根底にある主旨を確かめないままにしてこなかったでしょうか？

学習指導要領は、昭和22（1947）年の試案から始まって、昭和33（1958）年からの告示という形が行われるようになってからも併せて（一部改訂も含めて）今回は10回目の改訂です。そして、これまででもっとも大きな改訂であるとも言われます。その最大のポイントは、これまでの「（学習し、覚えるべき）内容＝コンテンツ」をベースとした教育課程の在り方を改めて、どのように学ぶかを核とした「学び方＝リテラシー」をベースとしたものになったことにあるとも言われます。この変更は、これからの学校に、そして授業に大きな変革を求めるものだとも。

各学校が作成するグランドデザインを基に、①どのような教育課程を編成し、②児童生徒に資質・能力を身に付けさせる教育活動をどのように行っていくのか、③社会とのつながりをどう図っていくのか、④知識の理解の質を高めるための主体的・対話的で深い学びの充実を目指してどのように授業を改善するのか、⑤学習の基盤となる資質・能力や現代的な諸課題に対応して求められる資質・能力の育成のための教科等横断的な学習の充実をどのように充実させるか、など、これまでもまして「各学校」での取り組みが重視され、強調されました。そして、これらを具体化するためにも、教育課程に基づく教育活動の質を向上させ、学習の効果の最大化を図るカリキュラム・マネジメントを確立することが各学校には求められています。

このように考えてくると、改めて「総則」をしっかりと読むこと、さらには、通知文もその内容を確かめることが必要だと実感できます。もちろん、学習指導要領の改訂の前提となった中央教育審議会の答申も、必要に応じて確かめることが求められます。

私たち、教科「国語」を担当する教員は、この時期だからこそそういう視点を確認にもって、さらには、教科「国語科」が果たすべきことは何かを、自ら問い直すべきではないかと考えています。

(2) 「国語科」という教科の本質を確かめることへ

そして、もう一つ筆者が先生方とともに考えていきたいことは、「そもそも『国語科』って、どういう教科なのか？」という問題です。

ご承知のように、諸国のカリキュラムを見ても、それぞれの国で最も多くの人々によって使われている言語をその国の“national language”とは呼ぶことはありますが、学校教育で扱う場合には、それぞれの言語名を教科名あるいはカリキュラムの中に位置づけて用いることがほとんどです。言い換えると、義務教育段階も含めてすべての言語教育は、それぞれの言語名で行われていると言えます。

なぜなら、すべての国民が単一言語で生活している国は存在しないだろうという前提があるからです。

それではなぜわが国だけが「国語科」と呼ぶことが習慣化されたのでしょうか。その起源は明治33(1900)年に改正された小学校令からだとされています。^{*1} それまでの「読書、作文、習字」などの科目を合科し、「読ミ方」「綴(つづ)リ方」「書キ方」という分科がおかれましたが、特に「読ミ方」には地理と歴史の内容についての読み物を含んでいたと、当時の記録にはあります。このように改正された原因の一つは、当時の小学校では科目数が多すぎて、それが子供たちの負担だから減らすべきだという考え方に基づくものであったということです。その後、多くの教師たちの努力があって、大正時代から昭和初期にかけて、文学教育、国語教育としての充実期がありました。しかし昭和16(1941)年、修身、国語、歴史、地理の4科目を統合して「国民科」という教科が、理数科、体錬科、芸能科、実業科とともに設けられました。実はこの時初めて「話シ方」が分科として組み入れられています。その後、第2次世界大戦後の教育改革で、現在に繋がる1947年(昭和22)の「教育基本法」「学校教育法」の公布、さらに「学校教育法施行規則」の制定にともない、国語科も「学習指導要領」に基づいて組織されました。

もう一方で、日本語を母語としない人たちのための言語教育は「日本語教育」と呼ばれています。「日本語教育」の歴史と内容については、本稿の主旨とは異なりますので触れませんが、その名称がどのような意味をもち、歴史的な経緯をたどってきたかについては、国語科担当教師として、一度は触れておく必要があると考えています。

また、最近多くの大学で「日本語表現法」といった科目が設置され、授業が行われています。この科目のカテゴリーでは、日本語を母語とする学生を対象として、コミュニケーション能力や、さまざまな言語スキルを習得させることを目的としていて、外国からの留学生のための日本語関連科目とは一線を画して実施されます。大学によっては、教養科目として全学の必修科目と位置づけているケースも見られます。学生の基礎的な言語表現技能を高めることを目的として、学生たちの「大学での学修を支える日本語能力を身に付けさせること」^{*2}を目標としています。

ただし、大学では当然のこととしてカリキュラムを自ら編成し、文部科学省の認可を受

※1 このことについては、《イ・ヨンスク、「国語」という思想—近代日本の言語認識、2012、岩波新書 岩波現代文庫、pp.177~190》を参照されたい。

※2 筆者が関わっている大学では、複数の選択科目が設置されている。「学修」という用語もその中で用いるように共有されている。

けたうえで、各科目の担当教員がシラバスを作成して、それに基づいて授業を行う必要があります。多くの大学では、担当者がそれぞれの裁量でシラバスを書き、それに基づいて内容を決めている場合がほとんどで、科目の内容も千差万別ですし、複数の同じような科目が設置されている場合でも、担当者間で内容をすり合わせるようなことは皆無と言って良い状況です。

なぜ長々と大学の状況を、と思われるかもしれませんが、実は小学校から高等学校までの国語科の教室でも、授業でも、上述したような大学の状況と似通ったことが起きているのではないかという課題を指摘したいからなのです。

確かに、学習指導要領があります。また、文部科学省が検定した教科書があります。そして、多くの学校が公表している目標に準拠した評価規準に基づいて評価と評定を行っています。しかし現実には多くの課題があることに、国語科教育に携わってきた教師の多くは気付いているはずですが。

例えば、多くの学校では生徒に年間指導計画を示していますが、年度末にその計画と実際の授業とが整合していたかどうかを示している学校はあるのでしょうか？

また、学習指導要領で示されている各領域の時間配分は守られているのでしょうか？

何年か前に、書写の年間の授業時数が満たされていない学校があることが大きく報道され、各学校が見直しを迫られることがあったことを覚えておられると思います。その後は、書写の時間数については守られているようではありますが、それでは『A 話すこと・聞くこと』の領域の時間はどうでしょう？ 現行の学習指導要領では、「第1学年及び第2学年では年間15～25単位時間程度、第3学年では年間10～単位時間程度」とされていますが、この時間数を満たして授業を行っていると言える学校はどれ位あるのでしょうか？

目標に準拠した観点別の学習状況を評価するようになって以来、国語科のそれぞれの領域の目標と内容に沿って評価する必要があり、また、生徒や保護者に評価の内容を説明することが求められるようになって、領域毎の指導時間数についても意識するようになってきてはいます。けれど実態はどうでしょう？ 学習指導要領の指導事項が確かな学力として身につくように授業が行われているのでしょうか？ それぞれの観点毎の目標が実現できていると言えるのでしょうか？

年度当初に作成され生徒に示される年間指導計画の扱いだけをとってみても、このような課題が残されたまま、授業が行われているのではないのでしょうか。

このような現状についての問題意識に基づいて改訂された学習指導要領を読み進めると、これからの国語科の教室での授業の在り方について、基本的な取り組み方からしっかり見直し、授業の造りを変えていくことが求められているのだと感じます。「解説 第1章 総説 2 国語科の改訂の趣旨及び要点」で示されている事柄を確かめましょう。

そして、改めて私たち一人ひとりが、

「国語科とはどういう教科なのか」、

「なぜ、国語という教科を学ばせる必要があるのか」、

「国語科という教科の本質とは何か」

を、自分の言葉で生徒に語れるようになることを目指すべきだと考えています。

2 「カリキュラム・マネジメント」から始めよう

(1) 「教材」を教える授業から離陸しよう

国語科だけでなく、学校の授業について、「新学習指導要領総則 第2教育課程の編成 3教育課程の編成における共通的事項 (3)指導計画の作成等に当たっての配慮事項」では、

単元や題材など内容や時間のまとまりを見通しながら、そのまとめ方や重点の置き方に適切な工夫を加え、第3の1に示す主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善を通して資質・能力を育む効果的な指導ができるようにすること。

を求めています。

また、教育課程全体については、

各学校においては、(一部略)教育課程に基づき組織的かつ計画的に各学校の教育活動の質の向上を図っていくこと(以下「カリキュラム・マネジメント」という。)に努めるものとする。(新学習指導要領総則 第1中学校教育の基本と教育課程の役割 4)

とあって、各教科等の「内容」で示された指導事項を、「組織的かつ計画的」に実施するためのカリキュラム・マネジメントの必要性が強調されました。

ここで示された「学習のまとまり」という考え方は、これまで本会が追究し実践してきた「学習のプロセス」を核とした学習指導計画と重なりますし、教材「を」学ばせるのではなく、教材「で」授業を行い、そのなかでどのような力を生徒に身に付けさせるのかということに取り組んできた方向は、これまでの学習指導要領の改訂の経緯とも適合するものであったと言えます。

だからこそ、これから取り組むべきなのは、「本校の国語科のカリキュラムを創る」という考え方に基づく、これまでのいわゆる年間指導計画を超えた、学習する生徒のためのカリキュラムを創造し整備することではないでしょうか。これまでの「教材の配列表」であった年間指導計画を、指導事項と内容に基づくものに変えていくということでもあります。また、次期学習指導要領の考え方の中心となる「内容の改善」で示されたそれぞれの指導事項を、どのように各学年で、さらには3年間で学校としてどのように育成していくかという考え方を明示するものとなることも必要です。このような考え方に基づいて教科としての年間指導計画を作成するためには、これまでと異なる考え方を踏まえることも重要です。

それは、学習指導要領総則 第1章第2の2の(1)で示された次の内容に依るものです。

学習の基盤となる資質・能力

各学校においては、生徒の発達の段階を考慮し、言語能力、情報活用能力(情報モラルを含む。)、問題発見・解決能力等の学習の基盤となる資質・能力を育成していくことができるよう、各教科等の特質を生かし、教科等横断的な視点から教育課程の

編成を図るものとする。

国語科に限ったことではありませんが、これまでの各学校の年間指導計画（＝教科のカリキュラム）は、ほとんどの場合、各教科単独で作成されてきました。もちろん、便宜的にそれぞれのページなどに学校教育目標や育成する生徒像などが書かれることはありましたが、その目標や生徒像に沿う形で年間指導計画をどのように作成しているかということや、年度末に行われる学校評価においてその実現の状況について検証するということはほとんどありませんし、それを翌年度に引き継ぐことも行われてはきませんでした。

次期学習指導要領が求めている各学校のカリキュラム・マネジメントは、この部分にも踏み込んで取り組むことを各学校に求めているのではないかと考えられます。それは先に引用した「各学校においては、（一部略）教育課程に基づき組織的かつ計画的に各学校の教育活動の質の向上を図っていくこと（以下「カリキュラム・マネジメント」という。）に努めるものとする。（新学習指導要領総則 第1中学校教育の基本と教育課程の役割4）」（下線は引用者）を踏まえてのことです。

この主旨を踏まえるならば、カリキュラム・マネジメントは単年度のこととして取り組むのではないことが明らかです。

また、すべての教科等の年間指導計画（＝カリキュラム）に、「学習の基盤となる資質・能力」を、学校として位置づけた計画に基づき、どのように具体的に指導するのか、それを各教科等が連動する形で具体化していくのかを明記し、実施していくことが求められるということになるのではないでしょうか。

この「学習の基盤となる資質・能力」の育成こそが、実はこれからの各教科等における学習指導の核心となるのではないかと、筆者は考えています。それは、学習指導の在り方を、「『内容』を中心とした」ものから、「『学び方（思考力・判断力・表現力など）』を中心とした」ものへと転換することを求めている中央教育審議会の答申で示された考え方の具体的な姿だと言えるからです。

勿論、この資質・能力は、単位時間で育成できるものではありませんし、単元などの学習のまとまりであっても、生徒に網羅的に取りまわせることは不可能です。だからこそ、学校全体でどのように「学習の基盤となる資質・能力」を育成するのか、それを踏まえて国語科ではどのように取り組み、各教科と連携させるのかを、単に教科の課題として捉えるのでなく、学校のグランドデザインの一翼を担うものとして作成することが必要なのです。

このような考え方こそが、次期学習指導要領を実施する前提として、各学校が取り組まなければならない課題ではないでしょうか。そうすると必然的に、教科書に掲載されている教材の扱いも大きく変えていかなければなりません。教科書を編纂し提供している教科書会社が作成した年間指導計画は、汎用的なものという性格を有しています。全国どこどの学校でもあるレベルで使えるものだという意味です。しかしこれからは、この汎用性を踏まえた先に、「本校のカリキュラム」が求められます。そうすると、必然的に教材をどのように扱うかも、各学校で検討したうえで年間指導計画に記述するという作業が必要となります。

(2) 「『学び方』を育てる」ことを大事にしよう

このことを基に、これからの国語科のカリキュラム・マネジメントをどのように行っていくかを考えるための前提となるのが、

教科として「学習の基盤となる資質・能力」をどのように育成していくのか

という課題です。勿論、学習指導要領国語科の内容の構造が大きくかわりました。そのことを踏まえたうえで、むしろ同時進行するように、この課題も意識する必要があるということなのです。

具体的な手順については、学習指導要領解説 総則編のp.44～を参考に進めますが、特に国語科については、「言語能力の育成」については同じ解説 総則編のp.50にあるように、大きな役割があると言えます。ただしここで留意しておきたいことは、

言語能力を支える語彙の段階的な獲得も含め、発達の段階に応じた言語能力の育成が図られるよう、国語科を要としつつ教育課程全体を見渡した組織的・計画的な取組が求められる。

という指摘です。

すべての教育活動を通して「言語能力」の育成は大きな課題です。だからこそ、組織的・計画的に取り組まなければなりません。単に国語科だけで、どのような言語能力をどう育むのかというような議論をしたり取り組み方を考えたりするのではなく、教育活動全体のなかで学校としてどうするかを考えなければなりません。国語科がその中心を担うことは必要ですが、どう広げるかという大きな責務もあると考えるべきではないでしょうか。

その際に私たち国語科教師がぜひ持っておきたいと考えるのは、「言語観」です。教科として授業で育成を目指す目標があります。そしてその具体としての内容も示されました。私たちの授業はその実現を目指して行われます。ここで敢えて「観」としたのは、もう少し広い意味で「言語」についての考えを持っていたいという程の意味です。

数学を担当する先生方と話していたり、大学で数学科教育に携わっている方の話を伺ったりするなかで、「美しい数学」という考え方に会いました。数学の世界では「美しさ」が重要な価値をもつものとされてきたということです。

“数学好き”の方たちは、例えば「数が美しい」という言い方をします。「なぜ？」と問うこと自体が無意味であるとも。「解き方が美しい」。「結論が美しい」とも。

私だけのことかもしれませんが、最初にこのことを聞いたとき、「エッ」という思いがありました。けれども何度か話しているうちに納得しました。数学に関わってきた多くの人たちの感性がそれを大事にしてきたのだということもわかりました。

翻って、私たち国語科教育に携わっている者はどうでしょう？ 国語の授業の中では、「美しい」ということに触れることがあります。表現された内容の美しさだけでなく、表現そのものの美しさを扱うことがあります。そういう「美しさ」について生徒に共感を求めることはとても大事なことであります。けれど、数学の世界で言われる「美しさ」とは異質な気がします。何よりも、「私を感じた美しさ」ではあっても、そのことを生徒に

語りかけることはあっても、それは例えば教科書の文章であったり、何かの例示として目にするものであったりします。言い換えるとその場限りのものになっているのではないのでしょうか。

だから「言語観」なのです。国語辞典には見出しとして掲載されているものを見つけることができませんでした。「～観」とは、「～という物事についての見方、考え方」です。私たちが授業を行う際に書く学習指導計画では、最近はあまり見かけなくなりましたが、例えば「教材“観”」や「指導“観”」が書かれてきました。

この節の最初で触れた「言語能力」ということについて、確かめます。学習指導要領や各種の答申などには、言語のもつ役割や機能が説明され、それは学校教育全体を通して生徒に育成すべき重要な資質・能力であると示されました。

確かにその通りです。ただ、そこで私たち一人ひとりの教師が、教室で生徒に語ることのできる「言語そのものについての見方、考え方」を確かにもっているのでしょうか？

この文章を書き始める前に、多くの国語科を担当する先生方と語り合いました。

これまでの授業をどう変えていくべきなのか。

とりわけ「話すこと・聞くこと」と「書くこと」の指導が難しいこと。

ひたむきに授業に向き合っている先生ほど、そういう悩みをお持ちです。少しでもお役に立てばと、共に考えてきました。すぐに結論が出る問題ではないとしても、何らかの手立てを見いだせるのではないか。そういう議論を大事にしてきました。

そういうやり取りのなかでふと気付いたのが、「言語観」という課題です。

当たり前のように国語科の授業について議論したり、実践をもとに語り合ったりしてきました。それでは、その根底にあることが望ましい言葉って何だろう？

私は「言語」についてこう考えている

等々です。そういうものをしっかりと語って来なかったのではないかという課題と言っても良いのかもしれません。

2016年に本屋大賞を受賞した『羊と鋼の森』（文藝春秋）で、宮下奈都は、原民喜の随想「沙漠の花」から次の文章を引用して話題になりました。

明るく静かに澄んで懐しい文体、少しは甘えているようでありながら、きびしく深いものを湛えている文体、夢のように美しいが現実のようにたしかな文体

《同書文庫版、2018、p65》

私は自分の言葉でこのように語ることはできないと思います。けれど、このように書かれた先人の思いに重ねて自分の思いを伝えることはできるように思います。

生徒にどのような言葉の使い手になって欲しいと願っているかを語ることはできるでしょうし、しなければならぬのではないかと考えました。

3 あなたは授業が楽しいですか？

多くの授業研究会などに関わらせていただいていることの一つが、「お行儀の良い生徒たち」です。教室で出会う多くの生徒たちは、一見すると、きちんと授業に参加しているように見えます。けれど、「楽しそう」ではないのです。なぜことさら「・」を付けたかという、それは先生方にも言えることだからなのです。

よく言われることですが、最も学習意欲が高いのは小学校1年生です。年齢とともにそれは低下します。なぜ学校に来るのかという問いには、「友だちと会えるから」が最上位を占めます。授業改善に取り組んでいて、学習する児童生徒のための授業を創って、子ども達から「先生の授業、楽しい」と評価される多くの先生方を見てきました。子ども達は正直です。楽しければそう言います。けれどそうでない場合には、ほとんど何も言いません。でもお行儀良くじっと耐えているのではないのでしょうか。ある私立中学校の先生は、「授業中の態度を評価されているという意識が強いので、間違った発言をしないように黙っているし、目立つことはしないようにしている生徒たち」に毎日向き合っているうちに、だんだん授業のために教室に向かうことが億劫になったと語っていました。

反対に、授業中の発言の回数などを評価に取り入れると公言している先生の教室では、生徒たちは実に良く手を挙げます。そういう教室の生徒に聞いたことがあります。「何で手を挙げるの?」。答えは「塾の先生がそうしろと言うから」。

次期学習指導要領の改訂に向けての議論のなかでもこのようなことが話題になったと聞いています。そして、「学びに向かう力、人間性」などが強調されました。学校教育の大事な課題です。そのためには授業そのものを「学習する児童生徒たちが学び甲斐のあるものにする」ことが何よりです。勿論、目先の活動が活性化すればよいというように形を追い求めるのは間違いです。ある種のルールに則って進めれば誰でもが参加できる授業になるというものでもありません。そうではなくて、本質的に楽しいと言える授業を目指すべきですが、そのためにも改めて「学ぶ楽しさ」を考えてみませんか？

この会では何度も「問いを立てる」ことについて議論してきました。例えば「走れメロスで、一つの問いを立てるとしたら」という話し合いです。そこで生まれた様々なアイデアを教室で実践して、その有効性が検証されました。他の教材についても多様な切り口で授業を行うための検討がされてきました。それらを俯瞰してみると、「学習者にとって楽しい問いを立てる」ということに尽きると言えるのではないのでしょうか。もう一つは出力のさせ方です。どのように学習が進んだとしても、国語科の学習では最後に「書いて終わる」ことが必須です。その内容を評価することにより、思考力・判断力・表現力だけでなく、学習に取り組んできた態度も見てとれます。それは形式的な「振り返り」ではなく、内省を伴うリフレクションでなければなりません。そして豊かなりフレクションを学習者が行うのは、高い価値のある問いがあって、その問いに向かって学習が進んだ場合だというある意味では当たり前のことが明確になりました。

だからもう一度見直したいのは、楽しい授業にする前提となる「問いの質」です。このことについては、これまでの学校教育についての議論の中でも何度も取り上げられてきました。ただしこれからの議論では、「学習者にとって学び甲斐のあるもの」になっているかだけでなく、その問いに向き合う学習を行ってどんな資質・能力が育成できるのかをしっかりと見据えたものとならなければならないという少し高いハードルがあります。

そういう発想の確かさも含めて、もう一度自身の授業を見直してみましょう。

「あなたの授業は楽しいですか？」

「あなたは授業が楽しいですか？」

第5章 これからの時代に求められる指導と評価の工夫・改善

これからの時代に求められる指導と評価の工夫・改善 ～子供たちの「未来創り」のための確認～

大磯町立大磯中学校 青木 弘

1 はじめに

博物館に展示してある黒電話を前にして、使い方が分からないと言う若者がいたという新聞記事がありました。「指を入れて回すんだよ」と教えてあげたら、指を回したとのこと。あと何十年かしたら、スマートホンも博物館に飾られ、使い方が分からない若者がその展示の前にいるのだろうと括られていました。

世の中は、加速度的に変化しています。その変化に対応し、これからの社会を生きていく子供たちに、どんな資質・能力を育成しなければならないか…。そのために、どのような授業改善が必要か…。正に私たち教職員自身が、「主体的・対話的で深い学び」をしながら、より良い授業づくりを進めていくことが求められています。

この2年間、私たちの研究会「TMの会」は、現行学習指導要領の趣旨を踏まえた指導や評価の工夫・改善を目指して実践研究をしてきました。さらに昨年度は、告示された新学習指導要領を読み解き、これからの授業づくりを視野に入れた研究も行ってきました。

これまでの時代の変遷の中で築き上げてきた、日本の学校教育の素晴らしさを継承しつつ、これからの時代に求められる授業づくりを、様々な立場の仲間と共に研究してまいりました。本稿では、Q&A方式で、これまでの動向と今後の展望について、一緒に確認してまいりたいと思います。

2 現行学習指導要領について

Q1：「学力」とは何か、説明できますか？

さて、皆さんは、この質問に対して、どのように説明するでしょうか。2007年に改正された学校教育法の第30条2項に、「学力の要素」が初めて示されるまで、明確な定義はありませんでした。そういった意味では、この学校教育法に示された「学力の要素」により、今後の学校教育の方向性が明確になったと言えるでしょう。

学校教育法の第30条2項

生涯にわたり学習する基盤が培われるよう、基礎的な知識及び技能を習得させるとともに、これらを活用して課題を解決するために必要な思考力、判断力、表現力その他の能力をはぐくみ、主体的に学習に取り組む態度を養うことに、特に意を用いなければならない。

それを受けた現行学習指導要領は、「言語活動の充実」「思考力・判断力・表現力の育

成」「習得・活用・探究」「付けたい力の明確化」などをキーワードとして、『覚える学力』だけではなく『考える学力』への大きな転換期の10年間であったと考えます。

Q2：現行学習指導要領には、「言語活動例」が示されましたが、留意すべき点は、どんなことだったでしょうか？

「活動あって、学びなし」という言葉を聞くことがあります。グループで話し合ったりして活動はしていたが、果たしてこの授業でどんな「学力」が付いたか、この単元で育成したい「学力」は何かという議論が展開される研究協議に参加したことも多々ありました。

「言語活動」を通して「指導事項」に示されたことの実現を図るということに留意して単元計画を立てなければなりません。単元を通して付けたい力を明確にします。当然、付けたい力は、学習指導要領に示されている指導事項です。

3 新学習指導要領について

新学習指導要領では、改訂のポイントとして、まず、「**社会に開かれた教育課程**」を挙げています。これは、「学力」ではなく、「資質・能力」という語を用いていることとも深い関係があります。「学力」は学校で通用する能力と捉えられがちです。このことから脱却を図り、社会と共有・連携しながら実現させる能力であることを再認識するために、敢えて「資質・能力」としているのです。

次に「**主体的・対話的で深い学び**」が挙げられます。中教審答申で示され、言葉だけが先走りした感のある「アクティブ・ラーニング」という語は、新学習指導要領では使われていません。当初、言葉だけが先走りして、真の意味を把握せずに、目的もなくグループ活動を行うような学習活動が散見され、そうならないように、「主体的・対話的で深い学び」という言葉を用いたと聞いています。

そして、「**カリキュラム・マネジメント**」です。これまで多くの学校で管理職が作成していた「学校のグランドデザイン」を、全教職員で作成します。それを元に「各教科等のグランドデザイン」を作成するのです。教科書を教えるのではなく、教科書で教えるということを再確認することが大切です。

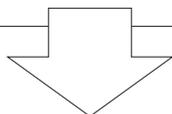
新学習指導要領は、現行学習指導要領の延長線上にあります。したがって、移行期間に現在の教育活動の成果と課題を明確にし、さらに充実させるためにはどうしたらよいかを、社会に視野を広げながら創り上げていくのです。

Q3：新学習指導要領の目標はどう変わったか、説明できますか？

まずは、単純に比較してみましょう。一見ただけでもボリュームが増したことが分かります。 「目標」が具体化されたことが一目瞭然です。文字数が増えただけでなく、(1) (2) (3) で、国語科において育成を目指す資質・能力が明確に示されています。

【現行学習指導要領】

国語を適切に表現し正確に理解する能力を育成し、伝え合う力を高めるとともに、思考力や想像力を養い言語感覚を豊かにし、国語に対する認識を深め国語を尊重する態度を育てる



【新学習指導要領】

言葉による見方・考え方を働かせ、言語活動を通して、国語で正確に理解し適切に表現する資質・能力を次のとおり育成することを目指す。

- (1) 社会生活に必要な国語について、その特質を理解し適切に使うことができるようにする。
- (2) 社会生活における人との関わりの中で伝え合う力を高め、思考力や想像力を養う
- (3) 言葉がもつ価値を認識するとともに、言語感覚を豊かにし、我が国の言語文化に関わり、国語を尊重してその能力の向上を図る態度を養う。

(1) は「知識及び技能」、(2) は「思考力、判断力、表現力」、(3) は「学びに向かう力、人間力」に関する目標を示しています。

これは、学校教育法第30条第2項に示された「学力の要素」や中央教育審議会答申に示された、教育課程全体を通して育成を目指す資質・能力の三つの柱に基づいて整理されたものです。

また、次に記した中央教育審議会答申で提言された、厳しい挑戦の時代・予測が困難な時代を生きる子供たちに育成を目指す「資質・能力」も踏まえられています。

- (1) 何を理解しているか、何ができるか (生きて働く「知識・技能」の習得)
- (2) 理解していること・できることをどう使うか
(未知の状況にも対応できる「思考力・判断力・表現力等」の育成)
- (3) どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか
(学びを人生や社会に生かそうとする「学びに向かう力・人間性等」の涵養)

Q4：新学習指導要領の目標の中の言葉について、説明できますか？

具体化された目標に出てくる、次の言葉について説明することができれば、目標を把握し、それを目指した授業の工夫・改善を図ることに繋がると思います。言葉についての説明は、本稿では割愛します。なぜなら、学習指導要領解説国語編にこれらの言葉についての解説が記されていますので…。

- ①「言葉による見方・考え方」
- ②「国語で正確に理解し適切に表現する資質・能力」

- ③「社会生活に必要な国語」④「言語感覚」⑤「我が国の言語文化に関わる」
⑥「国語を尊重してその能力の向上を図る態度を養う」

Q5：新学習指導要領の構成は、現行学習指導要領からどう変わったのでしょうか？

これまで「話すこと・聞くこと」「書くこと」「読むこと」及び〔伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項〕の「3領域1事項」というコンテンツ・ベースであったものが、〔知識及び技能〕と〔思考力、判断力、表現力等〕のコンピテンシー・ベースの構成になりました。こうすることで、学校教育法第30条第2項を踏まえて、中央教育審議会答申で示された国語科において育成を目指す「資質・能力」を明確にしています。

また、〔思考力、判断力、表現力等〕は、「A 話すこと・聞くこと」「B 書くこと」「C 読むこと」で構成され、それぞれに、「(1) 指導事項」と「(2) 言語活動例」が示されています。それを図で表すと次のようになります。(図は筆者作成)

| | | |
|-------------------|----------|-----------|
| 第1 目標 | | |
| 第2 各学年の目標及び内容 | | |
| 〔知識及び技能〕 | | |
| 〔思考力、判断力、表現力等〕 | | |
| A 話すこと・聞くこと | (1) 指導事項 | (2) 言語活動例 |
| B 書くこと | (1) 指導事項 | (2) 言語活動例 |
| C 読むこと | (1) 指導事項 | (2) 言語活動例 |
| 第3 指導計画の作成と内容の取扱い | | |

4 目標に準拠した評価について

Q6：目標に準拠した評価の「目標」とは何ですか？

現時点では、学習評価や指導要録の改善については示されておりませんので、詳細を述べることはできません。ただ、「目標に準拠した評価」は継承されると思われます。

そこで、現在、実施されている「目標に準拠した評価」を検証し、妥当性・信頼性のさらなる向上に努めることが必要です。

「集団に準拠した評価」の「集団」は、評価の対象となる生徒でした。では、「目標に準拠した評価」の「目標」とは何でしょうか。今更、こんな基本的なことを聞くのかと思われた方は、妥当性・信頼性の向上に努めていらっしゃる方だと判断します。

しかし、残念ながら、自信を持って答えられない方もいらっしゃるようにも思われます。なぜならば、評価規準の曖昧な指導案を拝見することや、多くの生徒に「努力を要する」状況であるという評価をされる教員がいるということを目にするからです。

ここで、敢えて確認します。「目標に準拠した評価」の「目標」とは、学習指導要領に

示された目標及び指導事項のことです。

Q7：通知票（指導要録）の評定に「1」を付けることについて、どう考えますか？

平成22年5月11日付け文部科学省初等中等教育局通知「小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校における児童生徒の学習評価及び指導要録の改善等について」の【別紙2】「中学校及び特別支援学校中学部の指導要録に記載する事項等」には、「評定」について、次のように示されています。（5段階が分かりやすいように、筆者が行を変えています）

中学校及び特別支援学校（視覚障害、聴覚障害、肢体不自由又は病弱）中学部における評定については、各学年における各教科の学習の状況について、中学校学習指導要領等に示す各教科の目標に照らして、その実現状況を総括的に評価し記入する。

必修教科の評定は、中学校学習指導要領等に示す各教科の目標に照らして、その実現状況を

「十分満足できるもののうち、特に程度が高い」状況と判断されるものを **5**

「十分満足できる」状況と判断されるものを **4**

「おおむね満足できる」状況と判断されるものを **3**

「努力を要する」状況と判断されるものを **2**

「一層努力を要する」状況と判断されるものを **1**

のように区別して評価を記入する。

前述のとおり、評価規準は、学習指導要領の指導事項を基に設定されるので、その実現状況が「おおむね満足できる」状況と判断されると「3」になるのです。

私たちは、生徒全員にこの状況を実現させるべく、指導方法の工夫・改善を行うのです。「目標に準拠した評価」の「目標」は、生徒のみならず、取り残しなくすべての生徒に、その状況を実現させたかという教員の目標でもあるのです。

であるならば、通知票（指導要録）に「1」や「2」を付けるということは、指導した結果、その状況を実現させてあげられなかったということになり、指導方法の工夫・改善において「努力を要する」のは、教員自身なのです。

Q8：「目標に準拠した評価」と現状の間に、課題はありますか？

「目標に準拠した評価」の趣旨や理念は大いに賛同できます。学習指導要領から単元の目標を設定し、それを実現するために指導方法を工夫・改善し、「努力を要する」状況と判断した生徒を支援して、全員に「おおむね満足」できる状況を実現させるという理念は正しく、これからの時代に求められる「資質・能力」の育成のためにも適切な評価方法だと思います。

また、評価規準は学習指導要領の目標及び指導事項なので、全国一律であるはずですが、つまり、全国のどの教員が評価を行っても、その生徒の評価は同じになるはずなのです。

しかし、実際には、課題があります。例えば、「集団に準拠した評価」を行った経験の

あるベテラン教員が、「5・4・3・2・1」の序列を付けることから脱却できないでいるケースがあります。また、生徒や保護者からも、「どうして、5じゃないんですか?」「どうやったら5が取れるんですか」という、「5」の数に固執する声が挙がることもあります。自分（の子）は、集団の中でどの位置にいるのかという序列にこだわる生徒や保護者に、「目標に準拠した評価」の理念や方法をいくら説明しても、理解していただけず、学校との間に亀裂が生じることもあります。

そもそも、観点別学習状況という「質的な評価」を、評定という「数的な評価」に変換することにも無理があり、さらに、観点別a・b・cの3段階を、評定の5段階に総括するというのに、教員が苦勞しているという課題もあります。

中央教育審議会答申には、「学習評価」について次のように示されています。

学習評価は、学校における教育活動に関し、子供たちの状況を評価するものである。「子供たちにどういった力が身に付いたか」という学習の成果を的確に捉え、教員が指導の改善を図るとともに、子供たち自身が自らの学びを振り返って次の学びに向かうことができるようにするためには、この学習評価の在り方が極めて重要であり、教育課程や学習・指導方法の改善と一貫性を持った形で改善を進めることが求められる。

(中央教育審議会答申平成28年12月21日)

教員も子どもたちも、学習の成果を捉えて、改善したり、次の学びに向かったりするようなアセスメントが求められているのです。

しかし、中学校の多くの場合、中間テストや期末テストが行われており、評価の大きな材料になっていると思います。その結果で観点別評価がなされ、それを総括して評定を行っている事例もあるのではないのでしょうか。

しかし、本来の学習評価の趣旨から言うと、中間テストや期末テストで「C 努力を要する」状況を判断した場合には、何らかの学習支援を行い、「おおむね満足」できる状況を実現させることが大切ではないのでしょうか。テストをやって、その結果を基にしてすぐに成績を出して終わりという状況であるならば、学習評価の本質から、だいぶ離れた状況といえるでしょう。

なお、「目標に準拠した評価」の趣旨を認識しつつも、高校入試など社会的な運用面での周囲（保護者、地域の方々など）への理解が浸透せず、忠実に行おうとしている教員が板挟みになって苦しんでいる実態があります。

文部科学省も、これらの実態や課題を把握して、改善策を考えているところだとは思いますが、実際に直面している学校の教員が、議論すべき課題でもあると思います。

この課題を解決したときに、真の「指導と評価の一体化」が図られ、生徒にとっても、教員にとっても、効果的で前向きに授業に向かうことのできるアセスメントになるのだと考えます。

こうした、学習指導要領の改訂や学習評価の改善などの大局的な視点を持ちつつ、日々の授業改善を図ることが大切だと思うのです。

5 授業改善について

授業改善については、「年間指導計画の作成」「単元の指導と評価計画の作成」等にも触れなければなりません。本稿では、日々の授業に焦点を絞って考えていきます。

ただ、目先の授業だけでなく、世の中や教育界の大きな流れを踏まえた上で、日々の授業を工夫・改善していくことが大切だということを忘れてはなりません。

Q9：効果的な教材研究について、説明できますか？

ベテラン教員でも、「今日の授業はうまくいった」と思えるのは数少ないのではないのでしょうか。授業がうまくいかなかった時に、「教材研究が足りなかった」という言葉もよく耳にします。それほど教材研究は重要なのです。「教材研究」とは、「教材分析」と「教材活用計画」が合わさったものだと考えています。

まず、「教材分析」については、次のように行います。

- ・教材の内容を把握する。不安な部分や分からない部分は徹底的に調べておく。特に生徒から質問が出そうな内容は、調べてノートにまとめておく。
- ・教科等の目標の実現に必要な内容が含まれているか、教材が子どもの実態に合っているかなど、目標の実現に効果的かを考察する。

次に「教材活用計画」を、次のように行います。

- ・何をどのように教えるのか。その際、教材をどのように使うのが効果的かを考える。
- ・教材のどこを、どのように考えさせるのかという、意図的に「思考力・判断力・表現力」を育成する手立てを考える。

要は、「付けたい力」を的確に育成するために、教材や教具を効果的に扱うことが大切なのです。なお、必要に応じて、教材や教具を自ら開発することもあります。

授業にBestはありません。常にmore betterを目指すことが大切です。そのためには、教材研究の質も高めていくことが必要なのです。

現状に満足せず、常に反省し、メタ認知し、改善策を考えて実践に移していく、そんな「学び続ける教員」を目指しましょう。

Q10：日々の授業の留意点を、いくつか言えますか？

授業へのこだわりは、人それぞれでしょう。しかし、筆者自身の経験や何百本という授業を拝見させていただいた経験から、次の点については、是非、留意点として共有していただきたいと思います。

①開始前には教室にいます。そして、時間通りに終わります。

時間通りに始めることを繰り返すと、授業規律の確立に繋がります。もちろん、時間通

りに終わることも心がけなければなりません。授業時間を過ぎると、生徒の集中力は解き放たれてしまいます。

②授業内容に合わせた服装、顔つきで教室に入ります。

例えば、国語科の授業で悲しい物語を扱うときに、ジャージや派手なネクタイよりも、ダークスーツに地味なネクタイの方が、雰囲気を作ることができます。理科では白衣を着用するなど、生徒から見た先生の姿も教材が効果的に生きる場づくりに繋がります。

③生徒が全員いるか、様子が気になる生徒がいないか確認します。

生徒の様子で、授業開始の雰囲気づくりを工夫します。1時間の授業に責任を持つためにも、全員がいることを確認することは最低限です。もしかすると、保健室に行っている生徒がいるかもしれません。休み時間に何かあって、暗い表情の生徒がいるかもしれません。そのような生徒の様子を把握することは、教員の大切な仕事です。

④まず、ゴミ拾い、机の整頓を全員で行います。

床にゴミが落ちていて、机の整頓もできていない状況で行われている授業を目にすることがあります。こういう授業では、生徒の姿勢も悪く、集中できていない生徒も散見され、教員の大きな声だけが虚しく響いていることが多いのです。教室環境は学習の集中力に反映します。授業の前にゴミを拾い、机を整頓して、机の上に出す物を確認などを全員で行うことが授業規律を構築し、全員で授業に入ることができるのです。

⑤始まりと終わりの挨拶に、気持ちを込めています。

多くの学校の授業は、「お願いします」で始まり、「ありがとうございました」で終わります。この意味をしっかりと説明できるようになりましょう。挨拶は「先生に対して」ではありません。1時間の授業で学び合う「教室の仲間に対して」です。これを教員が意識すると、生徒が学び合う授業づくりに繋がります。

⑥単元目標と今日の学習めあてを板書します。

教材名だけが書かれている板書を多く見ます。しかし、今、求められているのは「付けたい力」の明確化です。この授業でどんな力を付けるのか、どんなことができるようになるのかを具体的に生徒に示します。それが板書されることで、授業中、常に意識して学習しようとしていきます。そうすると、振り返りも的を射たものとなります。ゴールが見えないと不安です。だから、ゴールを示して見通しを持たせるのです。

「付けたい力」の明確化から、生徒との共有化も意識しましょう。単元の学習指導案を生徒用に編集し「学習プラン」として配布している先生もいらっしゃいます。

⑦板書は、文字の大きさやチョークの色に配慮します。

ノートなどは、重要部分を赤で書くことが多くあります。しかし、黒板では、赤は目立ちにくい色です。中には色の区別が苦手な子供もいます。重要部分は目立つ黄色のチョークを使い、赤いチョークは傍線などに使うという配慮が必要です。

また、文字の大きさを、一番見えにくい生徒に合わせて書いたり、バリアフリーに対応したチョークを使うことも考えられます。

⑧先生が黒板を独り占めせず、生徒にも使わせる工夫をします。

学習能力が定着するのは、説明できたときだと言われます。黒板を使って説明している先生だけに学習能力が定着しているのでは意味がありません。そこで、「黒板は生徒のもの」という発想をしてみましょう。先生ではなく、生徒が説明する授業になり、生徒のための授業改善が図られるはずです。

⑨先生よりも、生徒の活動や話の方を多くします。

自分の授業をビデオに撮ってみてください。いかに先生が主役の授業になってしまっているか、反省する教員が多いと思います。中には、生徒が集中して自分の考えをノートに書いている最中まで、しゃべり続けている教員もいます。教員よりも生徒の声が聞こえてくる教室を目指しましょう。小学校45分、中学校・高等学校50分の授業で先生が話しているのは15分以内だと思います。ただし、教えるべきことは、しっかりと教員が話して、板書して教えなければなりません。この区別を意図的に配置した指導計画を立てましょう。

⑩一部の生徒だけでなく、全員が活動できるように工夫します。

「分かった人」という教員の声に、数人の挙手。指名して正解を板書するという授業では、一部の生徒しか学習活動を行っていません。そこで、1時間の授業で、または、ある程度まとまった時間の中で「個→集団→個」の流れを作ることが効果的です。全員の活動を意図して小集団での話し合い活動を取り入れた授業が大切だと言われますが、「個」で考えた後でなければ、意見を言うことができません。また、「個」に戻さなくては「集団」で話し合う効果を実感できません。また、小集団での話し合いについては、教室という狭い空間、45分や50分といった限られた時間を考慮すると、3人または4人が限度だと思います。それ以上だと、一人ひとりが話す時間が少なく、また、声も大きくしなければならず、効果が低くなると考えます。

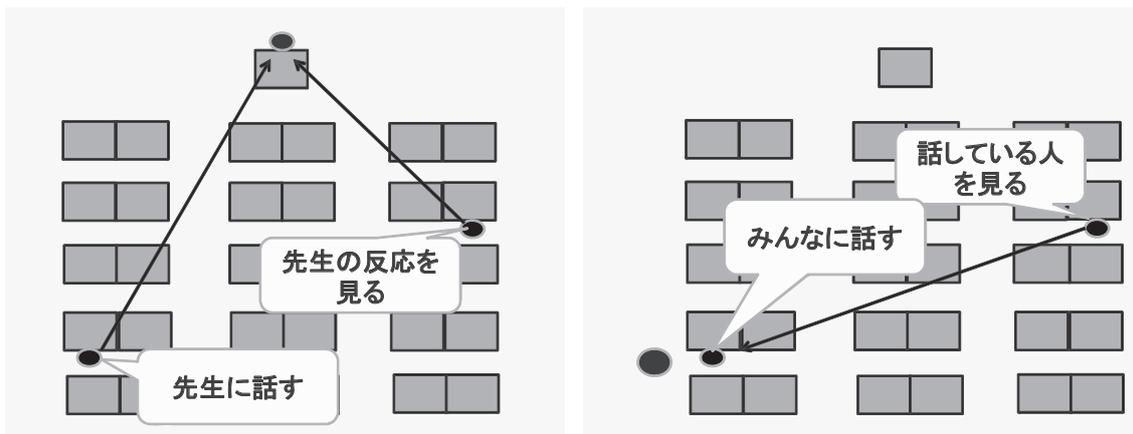
⑪できる生徒も「できない生徒」も大切にします。

できないから学校に来るのです。できないから、できるようにしてあげることが教員の役割なのです。テストの採点をして、「できないなあ！」とため息をついてはいけません。できない責任は指導力の無い教員自身にあるのです。テストの採点をして、できていない生徒がいたら、「ごめんな…」とつぶやける教員になりましょう。そして、速やかに支援方法を考え、できるようにしてあげる手立てを行いましょ。

⑫教員の立ち位置を工夫します。

黒板や教卓から離れてみましょう。常に前にいると、生徒は教員に話し、教員の反応を常に気にするようになってしまいます。例えば、発言する生徒の後ろに立ってあげるとどうでしょうか。教室のみんながその生徒に注目します。そして、発言の後、「〇〇さん、今の発言をもう一回、言ってみてください」と他の生徒に言ってもらいます。敢えて教員

が繰り返したりまとめたりしないようにすると、自然に聞く姿勢が育ちます。



⑬授業後に、「この授業で何ができるようになったか」を生徒が言えるようにします。

授業開始時に明確に目当てが板書されていると、この振り返りが的確になります。そうすると、教員の評価と生徒の自己評価が一致します。この具体的な「できた!」「分かった!」の感動が次の学習意欲に繋がるのです。

6 おわりに

教員にとって、授業をあれこれ創造している時間は至福の時です。「明日、こんな授業をしたら、あの子はこんな表情をするだろうなあ」と考えることは楽しいことです。

しかし、多くの場合、次の日の授業の後は、「うまくいかなかった!」と落ち込むものです。そこで、「よし、明日こそ!」と自分を奮い立たせて、また明日の授業を創造するのです。教員である限り、この営みが続きます。

新しい学習指導要領に向けた移行期間が始まりました。やらされているという受け身は、疲弊感しか生みません。新しい時代の教育を創るんだという前向きな姿勢が、子供たちの笑顔を生み出します。

子供たちの前で、そんな前向きな姿勢でいることこそが、真の教育だと思うのです。

そのことを教えてくれたのが、本研究会「TMの会」の仲間たちです。

この仲間と出会えたことと、2年間共に熱く議論したことへの感謝と、今後、自分も前向きな姿勢で有り続けることを決意して、本稿を閉じます。

拙文をお読みいただき、ありがとうございました。

第6章 第60回全関東地区中学校国語教育研究協議会神奈川大会の
コンセプトと取り組みについて

第60回全関東地区中学校国語教育研究協議会神奈川大会の コンセプトと取り組みについて

神奈川県公立中学校教育研究会 国語部会研修部 愛川町立愛川中原中学校 中村 慎輔

平成29年11月9・10日に、横浜国立大学教育学部附属鎌倉中学校・鎌倉市立第二中学校において、第60回全関東地区中学校国語教育研究協議会神奈川大会が開催された。

主催である「神奈川県公立中学校教育研究会国語部会」は、これまでの神奈川の研究の方向性や取り組みを継承しつつ、新学習指導要領を見据えた研究主題を設定した。また、当日の授業発表・研究発表はもとより、それまでの取り組みについても、研究組織や研究の進め方やこれからの国語科の授業の在り方など、様々な提案を行った。

1 基本コンセプト

- 1) 本大会を通して、神奈川県全体の国語科教員をつなぎ、資質の向上を図るための機会とする。
- 2) 本大会を、新学習指導要領に向けた研究実践のスタートの大会にする。

2 研究主題 「新しい時代に求められる資質・能力を育む国語科教育～自ら学び、共に学ぶ国語科の授業を目指して～」について

「新しい時代に求められる資質・能力」とは、本年3月31日に告示された新学習指導要領に示されている「知識・技能」「思考力・判断力・表現力等」「学びに向かう力」三つの柱で示されているものであり、資質・能力の三つの柱は、ばらばらに育成すべきものではなく、相互の関連を図りながら、身に付けさせていくことが重要である。

習得した知識や技能、理解したことを基に考えたり、表現したりする、あるいは考えたり表現したりしながら理解を深めていく。そうした学習プロセスの中で「知識・技能」も「思考力・判断力・表現力」も、ともに育っていく。また、そうした学習を通して「主体的に学習に取り組む態度」も培われていく。

この資質・能力を国語科の授業を通して育むためには、これまで行われてきた教材の解釈や理解といった受け身の授業に留まらず、新学習指導要領に示されている指導事項を、国語科において育成すべき資質・能力として捉え、授業を通して育成を目指すことが重要であると考えた。「教科書ありき」ではなく、学習指導要領に示されている指導事項を単元の目標、つまり、「身に付ける力」として明確に位置付けた、国語の授業作りを研究実践していくことを目指した。

副題にある「自ら学び、共に学ぶ国語科の授業」とは、中央教育審議会答申「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申案）」でその定義が示されている「主体的・対話的で深い学び」を指す。学習指導要領に示されている指導事項を学習目標として授業を構想していく際に、「言葉による見方・考え方」を働かせて、言語活動を通してその資質・能力を育成することを目指

す。しかし、言語活動にばかり焦点を当てすぎてしまうと、その言語活動が何のために行われているのか、その授業を通してどのような言語能力の育成を図るのがばやけてしまい、「身に付けさせたい力」が明確でない、いわゆる「活動あって学びなし」の授業に陥ってしまうことになりかねない。そこで、「主体的・対話的で深い学び」の視点から学習活動の質を向上させるために授業改善を進める必要がある。「主体的・対話的で深い学び」については、答申にその内容が示されているが、本大会においては、各授業者が指導案の中で自身の構想した授業について、授業改善の視点として、その具体的な姿について記述した。

3 大会指導案

1) 本大会の研究主題を授業として具現化するにあたり、単元全体を見通して指導を構想する必要があると考えた。時代が求めるのは、「育成を目指す資質・能力の三つの柱」に示されている「知識・技能」「思考力・判断力・表現力」「学びに向かう力」であり、これらを1時間単位での授業の中で育成することは困難だからである。神奈川県では、平成15年度の前々回の神奈川大会より、1時間の指導案ではなく、単元全体を見渡せる「プロセス重視の指導案」を使用してきた。この指導案の特徴は、指導計画を一覧することで、単元全体を通して資質・能力を育成していく道筋が分かること、また、本時がどのような学習活動を行われ、それが今後どのような学習活動につながっていくのかが分かるようになってきていることである。新学習指導要領解説にも、「1回1回の授業で全ての学びが実現されるものではなく、単元や題材など内容や時間のまとまりの中で、学習を見直し振り返る場面をどこに設定するか、児童生徒が考える場面と教員が教える場面をどのように組み立てるかを考え、実現を図っていくものとする。」とあり、単元などのまとまりを見通して、その中で育む資質・能力の育成に向けて、『主体的・対話的で深い学び』の実現に向けた授業改善を進めることが必要であることから、単元全体を見通した指導案にする必要があると考えた。

単元全体の指導計画が一覧できる「プロセス重視の指導案」

| 次時 | 単元の学習指導計画(5時間扱い 本時は4時間目) | 主な学習活動 課題性における児童活動(「調」…章) | 留意事項 |
|----|---|--|---|
| 1 | <p>① 自身の自身の卒業の体験や生活と、授業についてのアンケートや動画、その他の情報を関連付けてプレゼンテーションを行っている。 【ワークシート：記述の点検】 一時的な評価</p> <p>② 地元の中学生在がオススメする「鎌倉」をテーマとし、多様な考えをもつ聞き手を想定しながら、プレゼンする内容を検討している。 【ワークシート：記述の点検】 一時的な評価</p> | <p>1. 学びのプランを定めて、本単元で育成を目指す資質・能力を明確にし、学習の見直しを行う。</p> <p>2. 学習課題である「鎌倉タイム」について確認する。</p> <p>3. 「地元」である鎌倉第二中学校の生徒が考える鎌倉の魅力を伝える。</p> <p>4. 校外学習や鎌倉に訪れた生徒たちのアンケートを個人で読み、鎌倉に訪れたことを分析する。</p> <p>5. 意見で鎌倉に訪れた生徒たちのアンケート結果から、その生徒たちの考える鎌倉の魅力と、地元である第二中学校の生徒が考える鎌倉の魅力とを比較し、そのギャップを察し、まとめる。</p> <p>6. 小グループで交流し、確認する。</p> | <p>○生徒たちが感じる</p> <p>○鎌倉市内を訪れたことを感じて</p> <p>○アンケートなどによる</p> <p>○それぞれが自分の鎌倉の魅力と、グループの仲間が考える鎌倉の魅力の両方を共有させる。</p> <p>○魅力ある場所・お土産・おすすめプラン・季節・気候・学生生活のリアル、想定させる。</p> |
| 2 | <p>③ 地元の中学生在がオススメする「鎌倉」をテーマとし、多様な考えをもつ聞き手を想定しながら、プレゼンする内容を検討している。 【ワークシート：記述の点検】 一時的な評価</p> <p>④ 地元の中学生在がオススメする「鎌倉」をテーマとし、多様な考えをもつ聞き手を想定しながら、プレゼンする内容を検討している。 【ワークシート：記述の点検】 一時的な評価</p> | <p>1. 学びのプランを定めて、本単元で育成を目指す資質・能力を明確にし、学習の見直しを行う。</p> <p>2. 学習課題である「鎌倉タイム」について確認する。</p> <p>3. 「地元」である鎌倉第二中学校の生徒が考える鎌倉の魅力を伝える。</p> <p>4. 校外学習や鎌倉に訪れた生徒たちのアンケートを個人で読み、鎌倉に訪れたことを分析する。</p> <p>5. 意見で鎌倉に訪れた生徒たちのアンケート結果から、その生徒たちの考える鎌倉の魅力と、地元である第二中学校の生徒が考える鎌倉の魅力とを比較し、そのギャップを察し、まとめる。</p> <p>6. 小グループで交流し、確認する。</p> | <p>○生徒たちが感じる</p> <p>○鎌倉市内を訪れたことを感じて</p> <p>○アンケートなどによる</p> <p>○それぞれが自分の鎌倉の魅力と、グループの仲間が考える鎌倉の魅力の両方を共有させる。</p> <p>○魅力ある場所・お土産・おすすめプラン・季節・気候・学生生活のリアル、想定させる。</p> <p>○交流では、アンケートや動画から分析した鎌倉の魅力と、ある鎌倉の魅力を点検する。</p> |
| 3 | <p>⑤ 地元の中学生在がオススメする「鎌倉」をテーマとし、多様な考えをもつ聞き手を想定しながら、プレゼンする内容を検討している。 【ワークシート：記述の点検】 一時的な評価</p> | <p>1. 学びのプランを定めて、本単元で育成を目指す資質・能力を明確にし、学習の見直しを行う。</p> <p>2. 学習課題である「鎌倉タイム」について確認する。</p> <p>3. 「地元」である鎌倉第二中学校の生徒が考える鎌倉の魅力を伝える。</p> <p>4. 校外学習や鎌倉に訪れた生徒たちのアンケートを個人で読み、鎌倉に訪れたことを分析する。</p> <p>5. 意見で鎌倉に訪れた生徒たちのアンケート結果から、その生徒たちの考える鎌倉の魅力と、地元である第二中学校の生徒が考える鎌倉の魅力とを比較し、そのギャップを察し、まとめる。</p> <p>6. 小グループで交流し、確認する。</p> | <p>○振り返りをする。</p> <p>○自分たちが訪れた鎌倉の魅力とどのように関係付けて伝えようとしたかを記述させる。</p> |

単元全体を通して 資質・能力を育成していく道筋が分かる

本時がどのような学習活動を行われ、それが今後どのような学習活動につながっていくのかが分かる

2) 本大会の指導案の特徴は以下の通りである。

1 ページ

| 公開授業 第2分科会 話すこと・聞くこと | | |
|--|---|---|
| 3年「話すこと・聞くこと」 情報を受信し、関連付けしながら自分の考えを伝える ～ 地元「愛」を目指せ鎌倉観光ソムリエ ～ 授業者 愛川町立愛川南中学校 上野 知由 | | |
| 1 育成を目指す資質・能力 | | |
| (1) 指導事項と言語活動例 【知識及び技能】 ・ 目的地・施設など情報と情報との関係について理解を深めること。(2) ア) 【思考・判断・表現】 ・ 目的や場面に応じて、社会生活の中から話題を定め、多様な考えを想定しながら材料を整理し、伝え合う内容を検討すること。(3)話すこと(13)ア) | | |
| (2) 評価規準 | | |
| 知識・技能 | 思考・判断・表現 | 主体的に学習に取り組む態度 |
| ① 具体と抽象など情報と情報との関係について理解し受けている。 | ② 目的や場面に応じて、社会生活の中から話題を定め、多様な考えを想定しながら材料を整理し、伝え合う内容を検討している。 | ③ 目的や場面に応じて、社会生活の中から話題を定め、多様な考えを想定しながら材料を整理し、伝え合う内容を検討しようとしている。 |
| 2 この授業で目指すこと | | |
| (1) 単元名・教材名 【単元名】 「話すこと」 【教材名】 「社会との関わりを伝えよう」 | | |
| (2) この単元で目指したいこと 本単元では、社会生活の中から話題を定め、多様な考えを持った相手に伝え、伝え合う内容を検討することを目標とした授業を行ってみたい。 鎌倉市立南中学校の生徒にとって、地元鎌倉であることは、将来、社会生活を送っていく上で、他者とコミュニケーションを取る際の一つの大きなきっかけになると考えられる。そこで本単元では、地元鎌倉をテーマとして、「何を、地域の魅力として発信していくかを生徒に主体的に考えさせたい。また、生徒にとって地元である「鎌倉」の魅力を、他府県で生活している中学生にとっての「鎌倉」の魅力を発信できるようなところに魅力を感じているのかも理解した上で、地元の中学生として、その他にどんなことが発信できるか、学習を通して考えさせたい。 自分自身に持っている魅力を、「多様な考えを持った相手」に対して内容を分かりやすく示すために、学習のプロセス中の交流を通して検討していきたい。 | | |

- ・ 学習目標は、学習指導要領の指導事項を踏まえ、生徒が主体的に取り組む課題解決的な言語活動を通じた実現を意図したものとなっている。
- ・ 評価については、平成28年3月に示された中教審の教育課程部会総則・評価特別部会配付資料に基づく。
- ・ 「学習評価の改善に関する今後の検討の方向性」で示されている『各教科等の評価の観点のイメージ』に基づき、「知識・技能」「思考・判断・表現等」「主体的に学習に取り組む態度」の3観点とし、「知識・技能」「思考・判断・表現」の評価規準は、「～できる。」「～している。」「主体的に学習に取り組む態度」については、「～しようとしている。」という形で記述。

2・3 ページ

| 単元の学習計画(各時間単元) 単元は4時間単元 | 単元の学習計画(各時間単元) 単元は4時間単元 | 単元の学習計画(各時間単元) 単元は4時間単元 | 単元の学習計画(各時間単元) 単元は4時間単元 |
|-------------------------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 |
| 5 | 6 | 7 | 8 |
| 9 | 10 | 11 | 12 |
| 13 | 14 | 15 | 16 |
| 17 | 18 | 19 | 20 |
| 21 | 22 | 23 | 24 |
| 25 | 26 | 27 | 28 |
| 29 | 30 | 31 | 32 |
| 33 | 34 | 35 | 36 |
| 37 | 38 | 39 | 40 |
| 41 | 42 | 43 | 44 |
| 45 | 46 | 47 | 48 |
| 49 | 50 | 51 | 52 |
| 53 | 54 | 55 | 56 |
| 57 | 58 | 59 | 60 |
| 61 | 62 | 63 | 64 |
| 65 | 66 | 67 | 68 |
| 69 | 70 | 71 | 72 |
| 73 | 74 | 75 | 76 |
| 77 | 78 | 79 | 80 |
| 81 | 82 | 83 | 84 |
| 85 | 86 | 87 | 88 |
| 89 | 90 | 91 | 92 |
| 93 | 94 | 95 | 96 |
| 97 | 98 | 99 | 100 |

- ・ 単元の学習計画中には、指導事項を基にした本単元における具体的評価規準を示すとともに、具体的な評価材料・評価方法、さらに、B規準を実現していない生徒への手立てを示している。
- ・ 4 ページは、「授業改善の視点として挙げられている「主体的・対話的で深い学び」が本単元の中ではどのように意識されているかを授業者が記述。

4 「学びのプラン」

「学習指導要領解説 第4章指導計画の作成と内容の取り扱い」の中に、「単元など内容や時間のまとまりを見通して、その中で育む資質・能力の育成に向けて、生徒の主体的・対話的で深い学びの実現を図るようにする。」とあり、教師だけでなく、生徒にも学習の見通しと振り返りを意識させるために、単元計画を生徒の言葉に直した「学びのプラン」を配付した。

【地元「愛。一目指せ鎌倉観光ソムリエー」学びのプラン

| 3年 組 委員会 | | |
|---------------------|---|--|
| 単元名 | -地元「愛。一目指せ鎌倉観光ソムリエー- | |
| つけたい力 | 鎌倉の魅力伝えるために、材料を整理し、話す力を身につける | |
| 評価規準(これが実現できたら) | | |
| 知識・技能 | 思考・判断・表現(話す・聞く能力) | 主体的に学習に取り組む態度 |
| ①情報性の確かめ方を理解し使っている。 | ②目的や場面に応じて、社会生活の中から話題を決め、多様な考えを想定しながら材料を整理し、伝え合う内容を検討している。 | ③目的や場面に応じて、社会生活の中から話題を決め、多様な考えを想定しながら材料を整理し、伝え合う内容を検討しようとしている。 |
| 時間 | 学習内容 | つけたい力(評価の方法) |
| 1 | 1.学びのプランを使って、本単元の学習の見通しを持つ。 2.学習課題である「鎌倉ソムリエー」について確認する。 3.「地元」である鎌倉第二中学校の生徒が考える鎌倉の魅力を知り考える。 | |
| 2 | 4.鎌倉市内の中学生が考える魅力を学ぶ。 5.校外学習で鎌倉を訪れた生徒たちのアンケートを個人で読み、鎌倉に求めていることを分析する。 6.遠足で鎌倉に来た生徒たちのアンケート結果から、その生徒たちの考える鎌倉の魅力と、地元である第二中学校の生徒が考える鎌倉の魅力とを比較し、そのギャップを調べ考える。 7.3～4人グループで交流し、確認する。 (それぞれのペーパーを比較する) 8.市内の中学生が作成した鎌倉をオススメする動画を見る。 9.再度、地元の中学生として発信したい・提案したい鎌倉の魅力について調べる。 | |
| 3 | 1.教師によるプレゼンテーションを聞く。 2.前時までのワークシートを参考に、どんな相手かを想定して鎌倉の魅力を発表していくか、各自で相手を設定する。 | ①提案する材料として選択した日常の体験や生活の情報を、信頼性の確かめ方を理解してプレゼンテーションに使用している。 |
| 4 | 3.鎌倉の魅力を発表するプレゼンテーションを調べる。 4.プレゼンテーションを3～4人で交流する。 5.交流でもらったアドバイスをもとにプレゼンテーションを改善する。 | (記述の点検ワークシート) ②地元の中学生がオススメする「鎌倉」をテーマとし、多様な考えをもつ聞き手を想定しながら、プレゼンテーションの内容を検討している。(記述の分析ワークシート) |
| 5 | 1.10人程度のグループに分かれ、プレゼンテーションの交流を行う。 2.グループの交流で、鎌倉の魅力について一歩踏み込んでプレゼンテーションを行っている人を選び、全体で共有する。 3.本単元の振り返りをする。 | ③地元の中学生がオススメする「鎌倉」をテーマとし、多様な考えをもつ聞き手を想定しながら、プレゼンテーションの内容を検討している。(記述の分析ワークシートの振り返り) |

「学びのプラン」

この「学びのプラン」には、次のことなどが記されている。

- ①単元を通して「付けたい力」
- ②単元全体が見える学習活動の展開
- ③評価の場面と評価方法

これによって、生徒は単元全体を俯瞰し、見通しを持って学習に取り組むことができ、授業後は自己の学習を省察する「振り返り」を行うことで、「学び方」「身に付けるべき力」を自覚し、メタ認知を行うことができる。

また、教師にとっては、この「学びのプラン」を、生徒に理解できる易しい言葉や表現に書き直すことによって、生徒の視点に立って構想した単元計画を見直すことができる。これにより、教師が構想した単元計画が生徒主体のものとなり、生徒の「学びに向かう力」の高揚につながると思われる。

5 研究組織について

1) ユニット制

神奈川県では、これまで各地区の教育研究会で熱心な研究実践が行われてきたが、今回、本大会を神奈川県で開催するにあたり、各地区をつないで、県全体で研究を展開していくことにした。これは、神奈川の国語科の市町村を越えた県内国語科教員同士のつながりはもとより、各地区の教育研究会同士のネットワークの構築もねらいとしている。

また、本大会に向けて、新学習指導要領についての研究・実践を進めていくことは神奈川県としてこれからの新しい国語科教育の在り方を考える絶好の機会としてとらえ、県全体のレベルアップを図ることを目標とした。これらの理由から、本大会における研究組織を、ユニット制にした。

授業提案・研究発表全12分科会の研究部員を県内全域から募り、市町村の枠を越えたユニットとして各分科会を構成した。各ユニットは、提案者、ユニットリーダーを中心に研究の方向性や研究実践の進め方を検討し、計画的に研究を進めた。大会後には、各ユニットメンバーが、大会での成果を各地区の教育研究会や所属校の生徒に還元していくことを期待している。

2) 定期的な学習会

このような各ユニットの研究実践をサポートしていくために、神奈川県公立中学校教育研究会国語部会の研修部が、定期的に「関ブロ神奈川大会に向けた学習会」を実施した。

学習会の内容は、新学習指導要領を見据えた提案授業、グループ協議の実践、指導主事等による指導助言や、ユニット間の交流・情報交換として計5回実施した。

6 研究協議の持ち方について

短い時間の中で、協議がより有意義なものであり、建設的なものになるよう、次のような流れで研究協議を行った。

1) 授業参観の視点

研究授業では、資質・能力を育成するために適切な学習目標であったか、効果的な学習活動であったかという視点で授業を参観する。

2) 生徒インタビュー

授業後は、生徒を研究協議会に招き、「生徒インタビュー」を行う。これは、「授業は生徒のもの」という考えから、生徒から直接授業に対する評価を聞き、その評価を重視した上で、研究協議を行うためである。

3) 小グループによる研究協議の持ち方

研究授業後の協議は、全体会ではなく1グループ4～6名程度の小グループによる協議にした。小グループによる協議方法を取り入れたのは、参観者一人一人ができるだけ多く、深く語ることでできる場を設定するためである。授業を参観しての感想や意見は、参観者の見方や考え方、さらに教師としてのキャリアや力量によって異なる。そこで、多くの参観者がより多面的・多角的な意見を述べることで有益であると考えた。

限られた時間の中で、より多くの発言の機会をつくること、一問一答形式ではなく、様々な意見交流ができる機会となり、また、教師自身が「主体的・対話的で深い学び」を実践する機会として工夫をした。

研究授業、生徒インタビュー後の研究協議では、授業者が自らの授業の反省点を先に述べることはしない。これは、協議をする前に、授業のことを最も分かっている授業者が、「自評」という形で主にマイナス面を先に語ってしまうことは授業を向上させる機会を失わせることになってしまうと考えるからである。

授業参観の具体的な視点は各ユニットより示され、その視点を踏まえた協議の中で、生徒の学習活動中の姿や生徒の声を大切にしながら、『親和図』を用いた協議により、その成果と課題を模造紙に整理し、明確にした。

各分科会での協議内容は、全体会会場に掲示し、後日、大会ホームページにも当日資料とともに掲載した。

7 終わりに

神奈川大会への準備は、平成22年度の前回大会から継続して研究実践してきたことをベースに、足かけ4年かけて行ってきた。そして、新学習指導要領の目指すべき方向へとソフトチェンジを図ってきた。

新学習指導要領の告示により、我々教師の国語に対する、また、授業に対する意識の変革、従来の学力観からの転換が求められている。これは、これからの国語教育研究協議会の在り方、授業研究の進め方についても同様であると考ええる。

そういう点からも本大会では、研究実践の進め方、研究協議の仕方、運営面も含め、様々な提案をした。本大会が、新学習指導要領実施に向けての今後の学校現場等での研究実践の糸口になればと考える。

第7章 主体的・協働的な授業研究を進め、
教員の資質・能力を高めるために
—OJTとしての関ブロ神奈川大会の経験から—

主体的・協働的な授業研究を進め、教員の資質・能力を高めるために －OJTとしての関ブロ神奈川大会の経験から－

横浜市教育委員会事務局教職員人事部教職員育成課 三藤 敏樹

1 はじめに～第60回全関東地区中学校国語教育研究協議会神奈川大会について¹

(1) 大会の概要

平成29年11月10日(金)、横浜国立大学教育学部附属鎌倉中学校・鎌倉市立第二中学校の両校を会場として、第60回全関東地区中学校国語教育研究協議会神奈川大会(以下、「本大会」)が開催された。本大会は、研究主題を「新しい時代に求められる資質・能力を育む国語教育～自ら学び、共に学ぶ国語科の授業を目指して～」と設定し、午前中は文部科学省初等中等教育局教育課程課の杉本直美教科調査官の記念講演と7分科会での研究授業が行われ、午後は授業研究の分科会に引き続いて5分科会での研究発表を行った後、本大会研究部による「神奈川の国語推進」についての提案と横浜国立大学の高木展郎名誉教授の講評をもって終了となった。

筆者は、本大会において、2年間に渡る準備期間の中で開催された事前の研修会や授業研究会に指導助言者として関わるとともに、本大会における授業研究第4分科会において提案・発表を行った横浜市立岩崎中学校の石川剛章教諭を中心とした研究ユニットのメンバーとして研究に携わり、当日は研究協議における指導助言を担当した。

本稿では、本大会に関わる3年間の取組をOJTの機会と捉え、主体的・協働的な授業研究を進め、国語科の教員としての資質・能力を高めるための実践的な方法論について述べる。本大会のコンセプトと取組の詳細については、中村慎輔「第60回全関東地区中学校国語教育研究協議会神奈川大会のコンセプトと取り組みについて」(本「調査研究シリーズ74 80～84ページ所収、以下「中村論文」)も参照されたい。

(2) 大会に向けての取組

ア「ユニット制」と継続的な学習会

本大会の特色は、「研究内容と共に大会運営についても提案する」点にあった。全日本あるいは全関東地区の大会における他の都道府県では、大会全体の運営や研究の基調について都道府県内のある地区(市町村等)の教育研究会が担当したり、分科会の担当を都道府県内の地区ごとに割り振ったりする例が見られるが、本大会においては、大会の開催を、新学習指導要領のポイントである「これまでの実践や蓄積を生かし、子供たちが未来社会を切り拓くための資質・能力を一層確実に育成すること」を具現化するための授業につい

1 本節は、本大会の研究紀要及び本大会の全体会における「神奈川の国語推進」(本大会研究部長中村慎輔愛川町立愛川中原中学校総括教諭)に基づいて構成した。

て研究を進めていくことが、神奈川県としてこれからの新しい国語科教育の在り方を考える絶好の機会ととらえ、「ユニット制」による研究を推進してきた。具体的には、授業研究及び研究発表計12分科会の研究部員を県内全域から募り、市町村の枠を超えた「ユニット」として各分科会を構成した（ただし、県下の政令指定都市のうち、横浜市及び川崎市については、学校数の関係からそれぞれの市でユニットを構成した）。このことにより、神奈川県下各地区の教育研究会国語部会委のネットワークが構築され、本大会の成果を各地区に還元することや今後の研究交流がより円滑に行われるようになることが期待できる。

ユニット制による研究を推進するに当たっては、全てのユニットの方向性や進捗状況を把握し、必要に応じて大会事務局や研究部による調整や支援を行うことが重要である。そのため、本大会を主管する神奈川県公立中学校教育研究会国語科部会の総会や研修会の機会を活用し、同部会の研修部（本大会の研究部）により「関ブロ神奈川大会に向けた学習会」を実施して、各ユニットの研究をサポートするとともに、ユニット間の交流や情報交換の場を提供した。

この学習会は2年間で5回開催され、そのことを通して、研究を各ユニットに「丸投げ」することなく、「オール神奈川」としての確実な歩みを進めることができた。

イ プロセス重視の学習指導案²

神奈川では、平成15年に開催した前々回の藤沢大会以降、「プロセス重視の学習指導案」を使用している。これは、「育成する資質・能力」を明確にし、それを中心に据えた学習指導を実践するためには、学習全体のプロセスを重視することが大切であるという考え方に基づき、学習指導要領の指導事項に基づく「育成する資質・能力」を明示するとともに、単元の学習のプロセス全体を提示した学習指導案である。具体的には、次のような考え方に基づいている。

- ・ 「身に付けさせたい力」すなわち「育成する資質・能力」を明らかにしている。
- ・ カリキュラム作成の順序を反映している。
- ・ 単元の学習のプロセス全体を一覧することができる。
- ・ 情報量を絞り込み、必要な情報を分かりやすく提示する。
- ・ 資質・能力（とりわけ思考力・判断力・表現力等）を育成するための言語活動を明らかにしている。
- ・ 評価規準・評価の方法等を明らかにしている。

「プロセス重視の学習指導案」は、従来の「授業者個人の学習指導案」から「学校全体で共有する学習指導案への転換、そして、「学習活動中心・活動の具体の把握のための学

2 「プロセス重視の学習指導案」については、拙稿「横浜市立港南台第一中学校の研究と実践について 思考力・判断力・表現力等の育成を図るカリキュラム・マネジメント-各教科等における言語活動の充実-」（日本教材文化研究財団調査研究シリーズ52「『思考力・判断力・表現力』の育成のための言語活動の充実を図る中学校国語科の学習指導と評価についての研究」（平成24年9月）pp.27-29参照

習指導案」から「学習評価中心」「身に付ける資質・能力の実態の把握のための学習指導案」への転換を図るものである。

この「プロセス重視の学習指導案」について前回（平成22年度）の神奈川大会においては次のように発信している。

これまでの研究で目指してきたものは、確かな言葉の力を身に付けさせる国語科の役割、基礎・基本の徹底、個を生かす学習指導の在り方、学習者主体の国語教室作り、言語活動の<実の場>などである。特に前回の神奈川大会では、主体的な学びの中で、確かな言葉の力、つまり社会生活に必要な言語能力としての『伝え合う力』を身に付けることをねらいとし、指導と評価の一体化を目指す学習指導案を新たに提案した。学習材の中でどのような言葉の力を育てたいのかを明確にして授業を進めること、そしてどのような実践をすればどのような力が付くのかを、仮説をもとに検証を進めること、そしてそれらは3年間を見通したカリキュラムの中で位置づけられることが大切であることを、研究実践の指針としてきた。これまでの神奈川大会の研究の流れが、今大会の研究を支える基盤ともなっている。

（平成22年度 第39回全日本・第53回全関東地区中学校国語教育研究協議会神奈川大会 「基調提案」より（大会紀要p.9））

本大会では、これまでの考え方を継承しつつ、次の5つのポイントを重視して学習指導案を作成した。事例については【資料】を、また、「プロセス重視の学習指導案」の特徴等については中村論文（81～82ページ）を参照されたい。

- ① 新学習指導要領に対応した学習指導案とする。
- ② 学習指導要領の指導事項に基づき、生徒が主体的に取り組む課題解決的な言語活動を通した学習目標を位置付ける。
- ③ 評価については、中央教育審議会教育課程部会総則・評価特別部会（第6回）配付資料「学習評価の改善に関する今後の検討の方向性」（平成28年3月）で示された「各教科等の評価の観点のイメージ」に基づき、「知識・技能」「思考・判断・表現」「主体的に学習に取り組む態度」の3観点で示す。
- ④ 単元の学習指導計画には、資質・能力を育成するための言語活動における具体の評価基準を示すとともに、具体的な評価の資料及び評価方法を明示する。
- ⑤ 今次の改定において授業改善の視点として挙げられている「主体的・対話的で深い学び」について、単元の学習指導の中でどのように意識されているかについて記述する。

ウ 学びのプラン

また、学習の見通しと振り返りを意識させるため、生徒に対しては、「プロセス重視の学習指導案」で示した「育成する資質・能力」「単元の授業の流れ」「評価規準」等を読み取った学習計画表である「学びのプラン」を配付した。この「学びのプラン」を活用することにより、生徒は単元の学習全体を俯瞰するとともに、「単元の学習が終了したときにど

のような資質・能力が身に付いているのか」という見通しを持つことができる。そして、単元の学習の終了時には、自己の学習を振り返り、身に付ける「資質・能力」及び「学び方」についてのメタ認知を行うためのツールとなる（「学びのプラン」の詳細については中村論文82～83ページを参照）。

一方、教師にとって、「学びのプラン」を作成するに当たって、「育成する資質・能力」「単元の授業の流れ」「評価規準」等について生徒や保護者が理解することができるような言葉で表現することは、学習者である生徒の視点に立って、自己の構想した授業を見直す機会となる。このことによって、学校教育活動の中核を為す授業についての説明責任を果たすとともに、生徒がより「主体的・対話的で深い学び」をすることができるような授業改善につながると考えている。

(3) 大会当日の取組

ア 学習者からの授業評価としての生徒インタビュー³

授業研究の分科会では、研究授業の終了後に生徒を研究協議会に招き（研究授業終了後、そのまま生徒全員が参加した分科会もあった）、授業での学びについて参会者が生徒に質問する「生徒インタビュー」を実施した。これは、「授業の主体は学習者である生徒である」という考え方にに基づき、学習者の側からの授業評価を行おうとするものである。

一方、多くの授業研究において行われている「授業者の自評」は行わない。その理由は、その授業のことを最も分かっている授業者が、「自評」という形で主にマイナス面を語ることは、授業改善や授業力の向上の機会を失することにしかならないからである。研究協議の視点は各分科会の会場において、授業者及び共同研究者であるユニットのメンバーによって参会者に示され、その視点を踏まえた研究協議に全員が参画することにより、成果と課題を明らかにし、授業改善のためのPDCAサイクルを回していく。

「生徒インタビュー」は、平成22年に開催された前回大会（横浜大会）においても一部の分科会で実施した。当時、筆者も授業者として授業研究を行い、会場校の生徒（自校の生徒ではない）とともに「生徒インタビュー」に臨んだが、生徒は、事前授業を3回行っただけの授業者（すなわち筆者）についても的確な視点で発言していたのに対し、参会者からの質問は、ともすると授業者の授業技術や教室環境等の、あえて言えば枝葉末節についてのもが多かったことを記憶している。研究協議としての「生徒インタビュー」を有効なものにするためには、参会している教師一人一人が、しっかりした「授業を見る視点」を持つことが求められる。

3 「生徒インタビュー」については、前掲2 pp.23-24参照。

4 本大会の実施に向けて、筆者は研究部からの依頼を受け、筆者が横浜市の長期企業等研修派遣で出向した日産自動車の課題解決ツール「V-up」を活用した学習会を研究部員を対象に実施した。その際取り上げた「親和図」が今回の研究協議に活用された他、研究部の伊藤銀河教諭（川崎市立京町中学校）は、第3分科会における1年「書くこと」の授業で、「重み付けツール（ペイオフマトリクス）」を活用して情報を整理する授業を提案した。

イ ワークショップ形式による研究協議⁴

様々な学会や研究協議会における協議は、時間の制限もあり、ともすると数人の質問者と授業者（あるいは発表者）との一問一答で終わってしまい、深まりを欠くものとなりがちである。そこで本大会では、授業研究・研究発表とも、研究協議においては付箋紙と模造紙、マーカーを使用した「親和図」等のツールを活用し、ワークショップ形式（小グループによる協議）で行うことにより、参会者一人一人が可能な限り多く、そして深く語ることのできる時間と場の設定を行うこととした。

研究協議における授業あるいは実践提案に対する評価は、参会者の見方や考え方、さらには教師としてのキャリアや力量によって異なる。であるからこそ、多面的・多角的な意見の交換を通して授業や実践提案について協議を行うことが有益であり、ワークショップ形式による協議は、限られた時間の中ですべての参会者が考え、発言し、交流することのできる機会とすることを意図している。

ワークショップを通してまとめられた成果物（親和図）は、各協議会場及び最後の全体会会場に掲示され、すべての参会者に共有された。

2 授業研究の活性化を目指して

(1) 「研究授業」に対する中学校教員の思い

これまで、小学校と比較して中学校・高校では授業研究が低調であることが多く指摘されてきた。最近では、各地で小中連携・小中一貫の取組が進み、中学校においても研究授業を伴う授業研究が行われる機会はかなり多くなってきたが、指導主事としての筆者の経験でも、授業者からは「学習指導案を書いて研究授業をやるので精一杯で、自分の授業力向上につながっているのかどうかよく分からない」という声を聞いたことがある。

筆者は以前、大阪府高槻市立の中学校で校内研究を推進する立場（高槻市教育センター兼任所員）の先生方と授業研究について意見交換を行ったことがある。その折、「なぜ、中学校では授業研究がなかなか進まないのか」という問いに対して、次のような声が多く挙げられた。⁵

「生徒指導（事案対応）や部活動で忙しく、時間が取れない。」

「若い頃研究授業をやって（やらされて）一人で大変な思いをしたり、助言者にこきおろされたりして嫌な思いを味わい、そのことがトラウマになっている。（だから二度と研究授業などやりたくない。）」

「学習指導案の書き方が分からない。」

「『教科の壁』があり、全校体制で研究を行うことが難しい。」

「突然『言語活動』『アクティブ・ラーニング』などと言われても、今までやってきた授業のありようを簡単には変えられない（変えたくない）。」

それにもかかわらず、各都道府県あるいは市町村の教育委員会が実施するキャリアステ

5 高槻市教育センター「兼任所員代表者会」（2010年11月17日）における議論から

ージ別の研修（初任者研修や中堅教諭等資質向上研修（旧10年次研修））や、各地区の教育研究会の「輪番」等で「研究授業」をやらざるを得なくなることもある。そういう時には、往々にして次のような声が聞かれることになる。

「研究授業だからと言って何も変える必要はない。普段通りの授業を見てもらえばいい」

「いや、『見せる授業』なのだから、何か目新しい活動をしなければならないのではないか？（でも、何をやったらいいのか？）」

「教育実習生に学習指導案について指導することはあっても、自分では最近書いたことがない…（だからちゃんとしたものが書ける自信がない。）」

「参加者や指導助言者に厳しく言われちゃうんじゃないだろうか（この歳になって、みんなの前で恥をかきたくない）。」

「（関プロ大会等では）他の都県からの参加者に突っ込まれたらどうしよう？（「研究オタク」みたいな教員の質問には答えられない。）」

これらの結果として、経験の浅い教員がいる場合には「あなた、若いんだからチャレンジしなさい」等と言いながら、彼らに授業者を任せる（押し付ける）ことになる。しかも、全ての学校において、教科会等が本大会における「ユニット」のように授業研究をサポートするチームになっているとは言えないのが現状である。したがって、授業者だけが孤軍奮闘することになり、上述のような感想が出てくることになるわけである。

本来、学校の教師の仕事の中核は授業であり、それについて研究より一層の向上を図ることは、プロフェッショナルな職業人として当然のことである。このことについて教育公務員特例法では、「教育公務員は、その職責を遂行するために、絶えず研究と修養に努めなければならない。」（第21条）と規定し、教育公務員の主体的な研修を期待し、その自覚を促すとともに、教育公務員自身に継続的な努力義務を課している。しかも、中教審答申で指摘されているとおり、「我が国では、教員がお互いの授業を検討しながら学び合い、改善していく『授業研究』が日常的に行われ、国際的にも高い評価を受けており、子供が興味や関心を抱くような身近な題材を取り上げて、学習への主体性を引き出したり、相互に対話しながら多様な考え方に気付かせたりするための工夫や改善が続けられてきている。こうした『授業研究』の成果は、日本の学校教育の質を支える貴重な財産である」⁶のであるから、新学習指導要領の実施に向けて、校種を問わず授業研究の充実を図ることは喫緊の課題である。

（2）授業研究の充実に向けて

本大会の開催に当たり、筆者は横浜市教育委員会事務局教職員育成課の指導主事として授業研究第4分科会ユニットの共同研究者として当日の指導助言を担当するとともに、前述の学習会において、神奈川が目指す授業研究についての提案を行った。ここでは、その

6 「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）」（平成28年12月21日中央教育審議会）p.48

いくつかについて述べ、諸氏のご意見を乞いたい。

ア 全員が共同研究者

本大会のような大規模な研究会等で授業研究や実践提案を行うと、当然のことながら「〇〇大会で授業をやった〇〇先生」と呼ばれることになる。しかし、これも当然のことながら、授業者（発表者）一人では授業や提案を行うことはできない。したがって、当日の研究協議における司会者、記録者、助言者、会場責任者等（本大会であればユニットのメンバーや大会の運営委員等）との共同作業を行うことになる。さらに、そこには多くの参加者がいる。言い換えれば、彼らは皆「共同研究者」であるということになる。

しかし、大会で授業を行うに当たっては、自分の所属校で事前に授業を行ったり、所属校の国語科の教員と学習指導案を検討したり、自分の地区の研究会で事前検討を行ったりすることが多い。とすれば、そこに関わる人々もまた「共同研究者」である。

そして、筆者が忘れてはならないと考えるのは「自分の学校の生徒、そして（本大会のような形式であれば）会場校の生徒たちこそ最強の共同研究者である」ということである。

たとえ、「〇〇大会で授業をやった〇〇先生」となったからと言って、その経験を自分一人のものにしてしまうのでは、前述のすべての「共同研究者」に対して失礼であろう。校内研究であれ、全日中・関ブロの大会であれ、授業の主体はあくまで学習者である生徒であり、授業研究は自分の学校や会場校の生徒の学習に資するものでなければならないことを肝に命じておくべきである。

最近「協働」という意味で「コラボレーション」という言葉を耳にする機会が多い。英語の「collaboration」という単語は、「ともに」を意味する「co」と、「はたらく」を意味する「labor」から構成されている。授業研究もまた、それに関わるすべての人々が「ともにはたらく」中で行われるものなのである。

イ 事前の授業公開

大会における授業者や発表者が、その内容に関わる授業を事前に公開することは、単に「リハーサル」の意味を持つだけでなく、様々な点で有効である。たとえば大会事務局と調整の上で自校の校内授業研究会を前述の「学習会」に位置付けることによって、自校のみならず他地区・他校の教員も参加しやすくなり、多くの意見を聴くことができるし、自校にとっての刺激にもなる。自校や近隣の学校との授業研究会の機会があれば積極的に活用することにより、事前授業が単なる「大会での発表のための研究」ととどまることなく、自校や近隣の学校に貢献する機会とすることができる。

ウ 教育委員会事務局・教育研究会との連携

本大会における横浜からの3名の発表者は、全員が横浜市教育課程研究委員会国語科専門部会の委員となり、夏に開催された横浜市教育課程研究委員会研究協議会では、本大会と同様のワークショップ形式での研究協議を行う等、横浜市の取組と連動して研究を進めた。また、筆者が参加した授業研究第4分科会では、ユニットのメンバーが授業者と同じ教材で授業を行い、学習指導案やワークシート等を共有・深化しながら練り上げてきた。さらに、横浜市立中学校教育研究会国語部会の学習会においてユニットのメンバーが当日

と同じコンセプトで授業研究を行、市内の教員や指導主事も加わって授業を創り上げていった。

(3) 「助言者」の果たすべき役割とは

ア 筆者の体験から

かつて、学習指導要領の改訂の時期にある研究会で行われた指導主事の講演の中で、内容に一部不正確な部分があったことがある。しかし、当時はインターネットが存在せず、国が発信する情報を直接入手することは一般の教員には難しかったため、かなりの期間そのことに気付かなかったという経験をした。

また、筆者が参加したある大会において、公開授業の後の授業者の自評は「懺悔」に終始し、助言者の講評はほとんど学習指導要領解説の引用であったという経験もしたことがある。

話をするとき「事実と意見」の関係に注意する、ということは、中学校学習指導要領でも言われていることである。助言をする際は、その内容が何かの引用なのか、事実なのか、自分の考えなのかを明らかにしなければ、無責任の誹りを免れないであろう。

イ 「助言者」に求められるものとは

本大会のような場面では、大学教授等の学識経験者、教育委員会の指導主事、校長等が「助言者」を担当することが多い。彼らは通常豊富な知識と経験を有しており、それらが授業者・提案者を始め参会者にとって有益な指針となることが多いのは事実である。

しかし、「助言者」が単に過去の経験値にのみ基づいて語るのでは有益な指針とはなり得ない。「経験」に関して指導者が陥りがちなことについて、為末大と中原淳は対談の中で次のように指摘している。⁷

為末 スポーツのなかでは、コーチや指導者が、「過去のやり方」を押し付けがちなところがありますね。代表的なのが、昔よくあった「練習中は水は飲むな」という指導です。ロジックは単純ですよ。自分たちが選手のとときに、「おれたちは、練習中は水を飲まなかった。これで成功したから、だからお前も飲むな」という感じですよ。こうしたロジックを押し付けがちなんです。

中原 「わたしの教育論」で、すべてを語ってしまうのですね。これは企業でも同じかな。「おれは、これで成果をあげたから、人材育成はかくあるべし」という感じですよ。最近はそれでも少なくなってきた方ですが、まだまだ跳梁跋扈しています。
(中略)

中原 過去の成功を棄却できないから、これをやっとならば私みたいになれるからってなってしまう。会社のなかでも課長・部長になっている人が、当時自分の受けた教育を再生産しますよね。被教育体験は必ず再生産される。

7 為末大／中原淳『仕事人生のリセットボタン－転機のレッスン』（2017年筑摩書房）pp.53-55

為末 スポーツ業界も、企業の業界も、本当に似たようなことが起きているんですね。

中原 為末さん、所詮、どちらも、人間のやることです、そして、人にまつわることに、それほど違いはありません。ただね、多くは「自分の領域は特殊だ」と思い込みただけなんです。「自分たちは特殊なんだ」と思っていた方が相互不可侵で、自分の領域を守ることができますし、「自分の経験談」を気持ちよく語ることができますからね。

このことについて、野村克也は次のように述べている。⁸

指導者には“アレンジ力”というべきものが必要といえる。

たとえば技術指導を行う際、やたら自分の過去の成功体験を前面に出して若い選手とコミュニケーションを取ろうとする監督やコーチがいる。会社などでもそういう上司は多いのではないか。いわく、「自分は昔ああしたこうした」「あのときはこうだったああだった」というふうに…。それだけならまだしも、「だからおまえたち若い奴はダメなんだ。おれと同じようにやれ」というような指導者がけっこういるものだ。しかし、若い人間にとって、昔の自慢話ほど退屈で無益に感じることもない。たとえば参考になる内容であっても、「いまは時代が違うよ」とか「あなたのころはそれでもよかったんでしょけど…」と敬遠されるか、あるいは表面的には頷いているように見えても実際は何も聞いていないかのどちらかに決まっている。私自身そうだったから、よくわかるのだ。

したがって、昔の話を延々とするのはタブーなのだが、とはいえ、どんな指導者も自分の経験をベースにせざるをえない。また、そうでなくては説得力も出ない。実際、そのなかには、時代は変わっても十分に通用することや大切な知恵と行った、いまの人にとってもプラスになることがたくさんあるのも事実である。だから、なんとかしてそれを伝えたいと思うのは当然のことだし、大切なことである。

そこで重要になるのが、アレンジ力なのだ。つまり、自分の体験をそのまま語るのではなく、そのエッセンスだけを抽出し、現代に通用するようアレンジするのである。そうすることで、同じことを語っても受け取るほうは昔話には感じなくなるものなのだ。

中教審答申が指摘する「情報や情報手段を主体的に選択し活用していくために必要な情報活用能力、物事を多面的・多角的に吟味し見定めていく力（いわゆる「クリティカル・シンキング）」⁹は、当然のことながら助言者にも求められるのであって、自らの経験値のみに基づいて語っているようでは、新しい時代に求められる資質・能力を育成するた

8 野村克也『野村ボヤキ語録－人を変える言葉、人を動かす言葉』（2011年角川書店）pp.57-58

9 「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）」（平成28年12月21日中央教育審議会）p.35

めの授業改善に資することは不可能であろう。「助言者」もまた一人の共同研究者として、謙虚かつ真摯な姿勢で研究に向き合うことが必要である。

3 「主体的・対話的で深い学び」を目指す授業研究の在り方

(1) 事前研究

本大会における「ユニット」のように、授業研究に当たっては事前研究の段階からチームで取り組むことが有効である。教師集団としてチームで知恵を出し合い、授業の計画を協働して作成していく。そのための教材研究に際しても、教師一人一人の異なる経験に依拠した授業観、生徒の実態、教材観を積極的に交流し、それらを生かした教材研究を行うようにする。さらに、可能な限り複数の教員で生徒一人一人の学習状況を把握し情報交換を行うことを通して、授業を行う学級でのこれまでの学びの内容や進捗状況、他教科等での授業の様子についても情報収集しておきたい。

(2) 「プロセス重視の学習指導案」の作成

前述の「プロセス重視の学習指導案」を作成する中で、研究授業の参加者が事前に学習指導案を検討することにより、授業過程・授業方法・授業内容等についての共通理解を図ることができる。その際、「本時」だけでなく、単元全体の授業計画をしっかりと考えることが肝要である。「中学校学習指導要領解説総則編」に「1回1回の授業で全ての学びが実現されるものではなく、単元や題材など内容や時間のまとまりの中で、学習を見直し振り返る場面をどこに設定するか、グループなどで対話する場面をどこに設定するか、児童生徒が考える場面と教師が教える場面をどのように組み立てるかを考え、実現を図っていくものである」と指摘されているとおり、1時間単位の授業計画（いわゆる「本時案」）だけでは、授業の全体像を考えることは難しいので、年間の授業カリキュラムや単元全体の中での位置付けを明確にして学習指導案を作成する必要がある。

さらに、授業を計画する時点で、評価（評価規準、評価の場面、評価の方法等）の検討を行う。評価規準に記述された資質・能力を育成・実現するための方法を具体的に明らかにするのが学習指導案である。

(3) 研究授業（事中研究）

従来、研究授業においては、教師の発問や板書等に着目しがちであったが、研究授業は指導者の教師としての力量のみを見るのではないことは言うまでもない。参加者は「指導者と学習者・学習者同士の関わり」や「学習者が何を学んでいるのか」について見るものが求められる。特に、言語活動を通して「思考力・判断力・表現力」がどのように育成されているかに着目するべきである。

共同研究者については、協働して学習指導案を作成することにより、授業過程・授業方法・授業内容等については既に共通理解がなされている（はずである）。そのことにより、研究授業中は「学習者がどのように学んでいるか」ということに焦点化して研究することができる。

授業者や生徒の状況、授業の内容や文脈にもよるが、筆者がかつて研究授業を行った際

は必ず生徒に説明した上で参会者に授業への参加を促すようにしていた。かつては研究授業の参会者は「壁の花」に徹し、「透明人間」となって授業の進行に影響を与えないようにすることが奨励されていたこともあると聞いているが、筆者としては「研究授業」は生徒を主体としつつそこに集まっている全ての人々が学ぶ機会であり、「全員TT (Team Teaching) 」でみんなが授業を創ることが、授業者にとっても生徒にとっても参会者にとっても有益であると考えているからである。

「学習者がどのように学んでいるか」を見取るためには、付箋紙等を活用し、着目する生徒を決めて、その生徒の学び方を授業中の様子（発言・行動等）を記録することも有効である。また、授業中や授業終了後に直接生徒に話を聞くこともよい。「何を学んだのか」を明らかにするためには、当事者であり主体である生徒に直接聞くのが一番である。

（４）研究協議（事後研究）

前述のとおり、研究授業終了後の研究協議における「懺悔の自評」は「百害あって一利なし」である。授業者が自らの授業を振り返ってネガティブな反省を述べることには何の意味をも見出すことはできない。研究協議においては、授業改善のPDCAを廻すにはどうすればよいかを考えるべきである。

授業者自身が語るのなら、むしろ授業の前に、授業者としての「ねらい」や授業の「見どころ」を語ることを有効であるとする。

また、研究協議における常套的な発言として、「子供たちの瞳が輝いていた」「教師と生徒の人間関係が感じられた」「今日の授業だけでなく、これまでの積み重ねが…」といったものがあるが、これらを含め教師側からの印象批評は行うべきではなく、あくまで学習者の「あらわれ」という事実に基づいて語るべきである。この語らいによって、参加者が学習者の何を見ていたか、学習者が何を学んだかが明らかになり、ひいては教師の力量の向上につながるのである。

繰り返しになるが、研究協議は学習者一人一人の学びを対象にして、参会者が語り合う場としたい。参加者からの授業に対する評価は、参加者の見方・考え方、教師としての経験・力量によって異なるものになる。それゆえ、多くの参加者が多面的・多角的な見方を語ることを通して授業を検討することが有益である。

また、研究協議は授業づくりにおけるPDCAサイクルを再検討する場にしたい。結果としての評価をするのではなく、研究授業を行うことによって次の授業への改善点を明らかにすることが重要であると考えている。

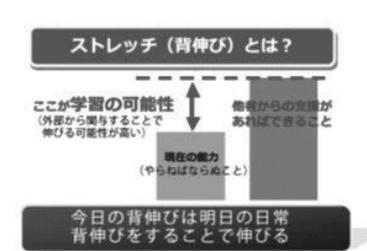
4 終わりに～「内省」と「背伸びの経験」が人を育てる

「学習における見通しと振り返り」にしても、「PDCAサイクル」にしても、大切なことは「振り返り (check) 」をしっかり行い、次のactionにつなげていくことである。このことについて、横浜市教育委員会事務局教職員人事部教職員育成課と東京大学の中原淳研究室との共同研究の成果である『横浜型 育ち続ける学校 校内人材育成の鍵 ガイド編 第2版』¹⁰では、次のように指摘している。



日々の業務をただこなしているだけでは、成長しません。じっくり考え、状況を振り返り、持論化し、また、業務に向かうというサイクルを繰り返すことによって成長します。これを「内省」といいます。毎日振り返ることは難しいかもしれませんが、節目や振り返りの会、困難な状況や課題が生まれたときなど、自分の状況や判断、気持ちなどをしっかり言葉にしていくことが大切です。（中略）同じこと、できることを繰り返すだけでなく、段階的に「背伸びの経験」を積んでいくようにすることが大切です。「背伸びの経験」とは、他者からの支援があればできることです。ここで大切なのは他者からの適切な支援が得られるということです。これがあれば、困難や課題は「背伸びの経験」ということができます。（中略）それぞれの場面でしっかり「内省」していれば、課題を解決するために意欲的に向き合う姿勢につながり、成長する働きに変わります。

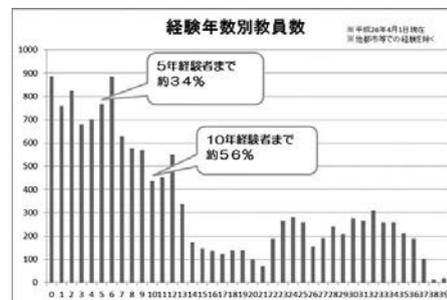
（横浜市の教員の）10年経験者の多くが困難を感じ、それを乗り越える事で成長してきたと答えています。ここで大切なのは、任せきりにするのではなく、先輩教職員たちが「関わって」いくことによって「できるようにする」ことです。「今日の背伸びの経験は、明日の日常」になります。「内省」ができていないかによって、3年目以降の成長に明確に差が生まれてくるので、これらの経験を「内省」につなげることが大切です。



本稿の中で、「研究授業」に対して躊躇する教員の発言を紹介したが、裏を返せばそれは「背伸びの経験」をする絶好の機会とも言える。しかし、これまで「背伸びの経験」としての授業研究に取り組もうとしている教員に対して、同僚も、学校も、教育研究会も、教育委員会も、「任せきり」にし「関わって」いくことが不十分だったのではないか。「他者からの適切な支援」がなければ、「今日の

背伸びの経験は、明日の日常」になることは難しい。本大会のような大規模な研究会であれ、校内の授業研究会であれ、「内省」の機会としての研究協議の機会を大切に、授業づくりのPDCAサイクルを確立することが大切と考える。その際は、授業の成果や課題について、すべての参会者が「じっくり考え、状況を振り返り、持論化」するため、自分の考えをしっかりと言語化して付箋紙に書いたり、「親和図」を作成したり、それらを通じて議論したりすることが必要であることは言うまでもない。

横浜市立学校に勤務する教員を経験年数別に見ると、5年経験者までが全体の約34%、10年経験者までで全体の約56%を占めており（平成



26年現在)、この傾向は今後も続くと考えられる。経験の浅い教員が増加する中で、経験豊かな教員の持つ知識や経験、技術等をいかに継承していくかが大きな課題となっているのが現状である。¹¹

『横浜型 育ち続ける学校 校内人材育成の鍵 ガイド編 第2版』の表紙には、「人を育てる 自分も育つ」という言葉がある。学校の教員という仕事自体が、児童生徒という「人」を育てることを通して、その職にある限り「自分」自身も成長していくものであるが、さらに同僚や後輩の教員といった「人」を育てることも、教員一人一人のキャリアステージに応じて求められているのであり、それを通して自分自身のキャリア発達を実現していくことになる。

教員としての資質・能力の向上は、集合研修等のOff-JT、主に実際の業務を通してのOJT (On the Job Training)、そして自己啓発 (Self Development) を通して実現していくものである。本大会を神奈川の多くの国語教師が関わるOJTの機会と捉え、その成果を共有・還元することを通して、神奈川の国語教育がより充実したものになるよう、筆者自身も研究と実践を継続していきたいと考えている。

11 横浜市教育委員会「第2期横浜市教育振興基本計画～未来を拓く横浜の教育～」(平成26年12月) p.73

<http://www.city.yokohama.lg.jp/kyoiku/vision/dai2kyoshin/dai2-kyousin-seihon.pdf>

2年「読むこと」

【資料】 第60回全関東地区中学校国語教育研究協議会神奈川大会におけるプロセス重視の学習指導案
授業研究第4分科会における石川剛章教諭（横浜市立岩崎中学校）の当日提案資料より

学校図書館を活用して読むことに必要な情報の整理と共有を図る ～「科学と何か」について知識や体験と結び付けて考えよう～

授業者 横浜市立岩崎中学校 石川 剛章

1 育成を目指す資質・能力

(1) 指導事項と言語活動例

〔知識及び技能〕

- ① 本や文章などには、様々な立場や考え方があることを知り、自分の考えを広げたり深めたりする読書に生かすこと。(3)エ

〔思考力・判断力・表現力等〕

- ② 文章を読んで理解したことや考えたことを知識や経験と結び付け、自分の考えを広げたり深めたりすること。C読むこと(1)オ

・報告や解説などの文章を読み、理解したことや考えたことを説明したり文章にまとめたりする活動。

○言語活動例(2)ア

(2) 評価規準

| 知識・技能 | 思考・判断・表現 | 主体的に学習に取り組む態度 |
|---|--|--|
| ① 「科学とは何か」について学校図書館の本や他者との交流で得た情報を比較し、本や文章などには、様々な立場や考え方があることを知り、自分の考えを広げたり深めたりする読書に生かしている。 | ② 「科学とは何か」について、学校図書館の本で調べた情報や他者から得た情報を踏まえて、文章を読んで理解したことや考えたことを知識や経験と結び付け、自分の考えを広げたり深めたりしている。 | ③ 「科学とは何か」について、学校図書館の本で調べた情報や他者から得た情報を踏まえて、文章を読んで理解したことや考えたことを知識や経験と結び付け、自分の考えを広げたり深めたりしようとしている。 |

2 この授業で目指すこと

(1) 単元名・教材名

〔単元名〕

・筆者の考え方について、知識や体験と結び付けて自分の考えをまとめる。～学校図書館で情報を得よう。～

〔教材名〕

最相 葉月「科学はあなたの中にある」（光村図書『国語』2 pp.218-224）

(2) この単元で目指したいこと

現行の学習指導要領では、2年「読むこと」の指導事項エとして、「文章に表れているものの見方や考え方について、知識や体験と関連付けて自分の考えをまとめること」を挙げている。しかし、学習者は年齢的に知識や経験が少ないため、それらを文章に書かれている内容に「関連付けて自分の考えをもつ」ことが難しい場合がある。また、教科書に載っている文章は主たる教材として教科書に採用された文章であり、その内容について専門的な知見を持つ筆者が書いたものであるため、一読して説得力がある文章であり、学習者にとってはその文章を批判的に検討したり、筆者の考えに対して自分自身の意見を持ったりすることが難しい場合が多い。教科書に載ることを前提として、その分野の専門家が慎重に書いた文章と、書かれている内容について初めて知ったり、興味を持っていなかったりする学習者との間にはかなりの乖離がある状況では、そのままでは「文章に表れているものの見方や考え方について、知識や体験と関連付けて自分の考えをまとめる」ことは難しい。

そこで今回は、本文を読む前に、書かれている問いに対してまず学習者が自分の意見を出す言語活動を設定した。更に科学についての知識や、科学について考える体験が十分でない学習者のために、学校図書館を活用して調べ学習を行うことにより、科学について考えるための情報を得ることとした。この活動は、新学習指導要領における、「情報を収集し、それを読んで考えたことなどを説明したり提案したりする言語活動」を具体化したものである。

本単元の学習において、学習者は「『科学とは何か』」という問いに対して、学校図書館で調べた知識や体験をふまえ、他者と情報を比較、共有した上で、筆者の考えに対して自分の考えをもつ」という言語活動に取り組む。今回の学習では「科学とは何か」という問いに対して、「最初の考え」、「学校図書館で調べた後の考え」、「他者と情報や意見を交換した後の考え」、「筆者の考えを検証した上での考え」と四つの段階で「科学とは何か」という問いについて考え記述する。それにより、自分の考えの変容を振り返ることができることに加え、「読書」、「話し合い」といった言語活動が、自分の考えを広げたり深めたりする上でどのような効果があるかを実感することができる。

特に話し合いの場面では、読書により得た知識の中から自分が納得したものについて話すので、自分の意見に自信を持って発言することができる。さらに、自分に中の漠然とした考えを本の情報と結び付けることで整理することができる。このことは、「読書は、多くの語彙や多様な表現を通して様々な世界に触れ、これを擬似的に体験したり知識を獲得したりして、新たな考え方に出会うことを可能にする」ことに他ならない。

それらを交流することをおして、日常の読書生活の充実につなげることを目指して、本単元を設定した。

3 単元の学習指導計画（5時間扱い 本時は4時間目）

| 次 | 時 | 具体的評価規準 (①～③は、1 (2) の評価規準の番号) 【評価の方法】 | ○ Aの状況を実現していると判断する際の キーワードや具体的な姿の例 ☆ Cの学習者への手だて |
|-----|---------|---|--|
| I | 1 | 「科学とは何か」について学校図書館の本や他者との交流で得た情報を比較し、本や文章などには、様々な立場や考え方があることを知り、自分の考えを広げたり深めたりする読書に生かしている。 【ワークシート1の記述の確認】 ～形成的な評価（日常的な評価） | ○ 「科学とは何か」という問いに対して、答えている本や記述を探している本を選び、記録している。 ☆ 必要に応じて学校司書のアドバイスを受けるよう助言する。 |
| | 2 | ② 「科学とは何か」について、学校図書館の本で調べた情報や他者から得た情報を踏まえて、文章を読んで理解したことや考えたことを知識や経験と結び付け、自分の考えを広げたり深めたりしている。 【ワークシート2の記述の確認】 ～総括的な評価（記録する評価） | ○ 自分が調べた情報と他者が調べた情報を比較して、共通点や相違点を見出す。 ☆ 納得できる意見を自分の考えに生かすよう助言する。 |
| | 3 | ② 「科学とは何か」について、学校図書館の本で調べた情報や他者から得た情報を踏まえて、文章を読んで理解したことや考えたことを知識や経験と結び付け、自分の考えを広げたり深めたりしている。 【ワークシート2の記述の確認】 ～形成的な評価（日常的な評価） | ○ 本文で述べられている二つの事例が、筆者の主張の考えに説得力を持たせる上で妥当であるかについて自分の意見を持っている。 ☆ 身近なことで「なぜ」と考えた経験があるかを考えさせる。 |
| II | 4 本時 | 「科学とは何か」について学校図書館の本や他者との交流で得た情報を比較し、本や文章などには、様々な立場や考え方があることを知り、自分の考えを広げたり深めたりする読書に生かしている。 【ワークシート3の記述の確認】 ～総括的な評価（記録する評価） | ○ 筆者の考えと自分の経験や知識を結び付けて、筆者の考えに納得できるかどうかを、根拠となる具体例を挙げながら述べている。 ☆ 自分が意見を言うときも、人が意見を言うときも「なぜ」なのか、理由に注意させる。 |
| III | 5 | ③ 「科学とは何か」について、学校図書館の本で調べた情報や他者から得た情報を踏まえて、文章を読んで理解したことや考えたことを知識や経験と結び付け、自分の考えを広げたり深めたりしようとしている。 【ワークシート3、4の記述の分析】 ～総括的な評価（記録する評価） | ○ 学校図書館で調べることで自分の知識や体験を補うことができたことを実感し、今後の社会生活でも具体的にどの場面で今回身に付けた力を活用するかについて、自分の考えを持っている。 ☆ 学校図書館を使って調べることで、どのような利点があるのかを考えさせる。 |

| 主な学習活動 国語科における言語活動（下線）※ | 留意事項 | 時 |
|--|--|---------|
| <ul style="list-style-type: none"> ・ 学習の流れを確認する。 ・ 「科学とは何か」についての、<u>自分の考えをワークシートに書く。それについて班で話し合い、各班の代表的な意見を発表する。</u> ・ <u>学校図書館で科学に関する本を読み、「科学とは何か」について改めて考えて記述する。</u> | <ul style="list-style-type: none"> ・ 最初は、「科学」について思いつくものをすべて挙げさせる。 ・ 辞書的な意味と、個々の本の著者の定義は異なる場合があることを説明する。 | 1 |
| <ul style="list-style-type: none"> ・ 学校図書館で調べたことについて、3人1組のグループで意見を交換する。 ・ 「ワールドカフェ」方式で、他のグループの人とも意見を交換する。 ・ 全体で意見を発表して共有する。 ・ <u>意見を交換した後に、「科学とは何か」について改めて考え、自分の考えを記述する。</u> | <ul style="list-style-type: none"> ・ 他者の意見はメモをして、自分の考えと比較して共通点をまとめたり、相違点を整理させたりするようにする。 | 2 |
| <ul style="list-style-type: none"> ・ 本文を読み、筆者の考えを読み取る。 ・ 二つの事例と、そこから筆者が導き出している「科学」の定義について読み取り、ワークシートに記述する。 | <ul style="list-style-type: none"> ・ 筆者の考えを納得させるのに相応しい事例であるかどうかについて考えさせる。 ・ 筆者の考えについて、自分の知識や体験と比べながら考えるようにさせる。 | 3 |
| <ul style="list-style-type: none"> ・ 筆者の考えを裏付けるような、あるいはそれに反するような科学的発見や発明について学校図書館を活用して調べる。 ・ グループで情報や意見を交換しながら、<u>考えをまとめる。</u> ・ <u>意見を交換した後に、「科学とは何か」について改めて考え、自分の考えを記述する。</u> | <ul style="list-style-type: none"> ・ 身近なことについて、「なぜ」と考えることから出発した科学的発明がないか等について調べさせる。 | 4 本時 |
| <ul style="list-style-type: none"> ・ <u>これまでの学習を振り返り、気付いたことや情報の交換を通して考えたことを記述する。</u> | <ul style="list-style-type: none"> ・ 学校図書館を活用することの利点や意義について考えさせる。 ・ 今回身に付けた力を、今後の社会生活の中でどのように活用するかについて考えるようにさせる。 | 5 |

※国語科における学習活動は基本的にすべて言語活動であるので、ここでは「読むこと」の授業において学習者が思考・判断したことと、思考・判断した過程や結果を表現することに関わる言語活動を下線で示した。

4 新学習指導要領を見据えた授業改善の視点

(1) 主体的な学び

本單元における学習は、「科学とは何か」という問いに対して、「最初の考え」、「学校図書館で調べた後の考え」、「他者と情報や意見を交換した後の考え」、「筆者の考えを検証した上での考え」と段階に応じて自分の考えを記述するように言語活動を設定している。このことにより、学習者自身が自分の考えの変容を振り返り自覚することができ、さらに学校図書館で調べることや友達と意見交換することの効果を実感することができる。

本單元における学びや気付きを振り返り、言語化することは、今後説明的な文章を読む際に生かすことができる能力につながるだけでなく、社会生活の中で何かについて調べ、他者と説明し合う中で自分の考えを深める言語能力、コミュニケーションの側面を磨くことにもつながる。

(2) 対話的な学び

「科学はあなたの中にある」は教科書のために書き下ろされた文章である。そのため、学習者は「教科書に間違いが載っているはずがない」という先入観を持って文章に向かうため、自分の考えを持つことができない場合がある。また、自分の考えに自信を持つことができず、意見交換の場で積極的に意見を言えないこともある。

そこで、学校図書館で科学について書かれた他の本を読み、「科学はあなたの中にある」の筆者と議論しうる知識を、読書体験を通じて得ることにした。このことにより、出典が明らかであるため、学習者が自信をもって自分の意見を持ち、発表することができる。さらに学習者同士で自分が得た知識を伝え合うことで、情報を比較する言語活動を行い、自他の読みを共有し自分の考えを深化することをねらいとする。

(3) 深い学び

前述のとおり、本單元では学習者がそれぞれの段階での考えをワークシートに記入し、それを比較し自分の考えの変容を振り返ることができる、さらに他者と意見交換をしてワークシートを読み合うことで、他者の考えの変容も見取ることができる。このことにより、学校図書館の活用や他者との意見交換による情報の比較が、自らにとって考えを深めるために有効だけでなく、他者にとっても考えを深めるために有効であることを実感できる。さらに、学校図書館の活用と他者とのコミュニケーションが、思考を深めるために有効な方法であることを知り、今後の社会生活を送る上で自らの思考を深めるために、学校図書館以外の方法で知識を習得したり、より多くの他者と意見交換したりしようとする姿勢を身に付けらることにつながる。これらは、教科国語の学習にとどまらず、社会で生きていく上で必要な能力であり、それらの能力を育成することを目指している。

5 その他

平成28年12月の中央教育審議会答申では、「教育内容の改善・充実」の「教科内容の見直し」として、「読書は、国語科で育成を目指す資質・能力をより高める重要な活動である」とあり、平成29年6月の「中学校学習指導要領解説国語編」では、「読書指導の改善・充実」として、「各学年において、国語科の学習が読書活動に結び付くよう〔知識及

び技能]に『読書』に関する指導事項を位置付けるとともに、『読むこと』の領域では、学校図書館などを利用して様々な本などから情報を得て活用する言語活動例を示した」ことが示されている。さらに、「情報の扱い方に関する指導の改善・充実」として、「急速に情報化が進展する社会において、様々な媒体の中から必要な情報を取り出したり、情報同士の関係を分かりやすく整理したり、発信したい情報を様々な手段で表現したりすることが求められている」、「話や文章に含まれている情報を取り出して整理したり、その関係を捉えたりすることが、話や文章を正確に理解することにつながり、また、自分のもつ情報を整理して、その関係を分かりやすく明確にすることが、話や文章で適切に表現することにつながるため、このような情報の扱い方に関する「知識及び技能」は国語科において育成すべき重要な資質・能力の一つである」ことが述べられている。

本単元では、学校図書館から情報を得ることと、得た情報を整理して他者と比較、共有することを言語活動として行っている。読書や学校図書館の活用の経験が十分でなかったり、得た情報の整理と共有の経験が十分でなかったりする学習者も多いが、今回の学習で有効な学校図書館の活用の仕方と、得た情報の扱い方を学び、それらを今後の社会生活で意識しながら活用していくことを目指している。

第8章 「学び続ける国語教師」の育成に向けて

「学び続ける国語教師」の育成に向けて —人財開発・人材育成の視点から—

横浜市教育委員会事務局教職員人事部教職員育成課 三藤 敏樹

1 はじめに

筆者は、平成26年度1年間の日産自動車株式会社人事本部グローバル人財開発部人財開発グループへの長期企業等研修派遣を経て、平成27年度からの3年間、横浜市教育委員会事務局教職員人事部教職員育成課（以下、「教職員育成課」）に勤務し、その間、集合研修やOJTを中心とした人財開発・人材育成に携わることとなった。

次代を担う教員の養成及び育成については、平成27年12月21日に中央教育審議会より「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～（答申）」^{*1}が出され、「教員は学校で育つ」との考えの下、養成・採用・研修を通じた具体的な方策として、メンター方式の研修（チーム研修）の推進、2、3年目など初任段階の教員への研修との接続の促進、十年研における研修実施時期の弾力化、管理職研修における新たな教育課題等に対応したマネジメント力の強化等、また、学び続ける教員を支えるキャリアシステムの構築のための体制整備として、教育委員会と大学等との協議・調整のための体制（教員育成協議会）の構築、教育委員会と大学等の協働による教員育成指標、研修計画の全国的な整備等が示された。さらに、これらは平成28年11月28日成立の「教育公務員特例法等の一部を改正する法律」によって法制化されることとなった。

これらの方策は、平成25年度から27年度までの3年間、教職員育成課と東京大学大学総合教育センターの中原淳准教授（当時）との共同研究を通して提案され、横浜市で実施されてきたものである。

本稿では、日産自動車及び教職員育成課での経験を踏まえ、特に国語教師の養成及び育成に焦点を当てて述べる。

2 国語教師の養成

1) よこはま教師塾「アイ・カレッジ」

ア よこはま教師塾「アイ・カレッジ」の概要

横浜市では、「横浜市が求める教師像」として「教育への使命感や情熱をもち、学び続

※1 中央教育審議会「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～（答申）」（平成27年12月21日）

http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/__icsFiles/afieldfile/2016/01/13/1365896_01.pdf

ける教師」「子どもによりそい、豊かな成長を支える教師」「『チーム学校』の一員として、ともに教育を創造する教師」の三点を掲げ、前述の法改正以前の平成22年に全国に先駆けて策定し、以後改訂を重ねてきた「教員のキャリアステージにおける人材育成指標」^{※2}においても、横浜の教職員として実践力を磨き、教職の基盤を固める「第1ステージ」（初任から3年程度）の前に、「横浜市が求める着任時の姿」を示している。よこはま教師塾「アイ・カレッジ」（以下、「アイ・カレッジ」^{※3}）では、この「横浜市が求める着任時の姿」を目標として、10月から6月までの9か月を「課題把握期」「基礎力養成期」「実力養成期」の3期に分けて、「教職の素養講座」「授業力講座」「児童生徒指導講座」「インクルーシブ教育講座」「マネジメント力講座」「連携・協働力講座」等のカリキュラムを展開している。「アイ・カレッジ」の講座は期間中の土曜日あるいは日曜日に行われる（定例の講座に加えて宿泊研修も実施される）。「アイ・カレッジ」における塾生の指導は、校長経験者である嘱託職員（「指導教官」と称する）を中心に、教職員育成課や教育委員会事務局の指導主事が当たる他、外部から講師として学識経験者等を招聘することもある^{※4}。

イ 「アイ・カレッジ」における「授業力講座」

筆者は教職員育成課に在籍した3年間、「授業力講座」において、中高国語科の教員を目指す塾生の指導を担当した。「授業力講座」は、担当指導主事あるいは指導教官の講義と学習指導案の検討の回と模擬授業の回との組み合わせで4回にわたって実施される。

模擬授業は同じ教科の塾生でグループを組み（ただし1教科当たりの人数が2～4人程度であるので2～3教科合同で）、それぞれの教科の指導主事及び指導教官の指導の下に、1人当たり25分程度の模擬授業を行い、その後にグループでの協議、指導主事・指導教官の助言という流れである。（年間4回の模擬授業のうち2回は、実際の横浜市立小学校・中学校の教室を使用して行う。）

模擬授業を行う場合、授業者が学生であれ現役の教員であれ、ともすると板書や発問などの教授スキルにのみ着目してしまいがちである。しかし、新学習指導要領で言われている「主体的・対話的で深い学び」を目指す授業改善のためには、国語科であれば〔思考力・判断力・表現力等〕を育成するための言語活動を行うことが不可欠であると考えられる。一方、「アイ・カレッジ」においては時間や場所の制約があり、「話すこと・聞くこと」や「書くこと」の言語活動を模擬授業として行うことが現実的には難しい。また、本来授業づくりに当たっては、その学校のカリキュラムにおける年間指導計画に基づき、育成する資質・能力があって、それにふさわしい教材や言語活動を選択すべきものであるが、

※2 <http://www.edu.city.yokohama.jp/tr/ky/k-center/shihyou-1.pdf>

※3 横浜市教育委員会 よこはま教師塾「アイ・カレッジ」

<http://www.city.yokohama.lg.jp/kyoiku/i-college/>

※4 よこはま教師塾「アイ・カレッジ」の具体的な内容については次を参照。

八並光俊・松原雅俊・菊池弘幸・田中保樹・町田大樹・三藤敏樹「経験の浅い教員の育成システムと生徒指導力の要－「人を育てる 自分も育つ」横浜市教育委員会の取組－」日本生徒指導学会「生徒指導学研究」第14号（2015年12月・学事出版）pp.24-31

それについても「アイ・カレッジ」の模擬授業においては不可能である。そこで、例えば、筆者が担当した平成29年度は、横浜市で使用されている光村図書2年の教科書から次の教材を取り上げ、それぞれの塾生が指導事項や言語活動及び学習評価について考えて学習指導案を作成し、模擬授業を行うこととした。

第1回（12月） 太宰治「走れメロス」

第2回（1月） 最相葉月「科学はあなたの中にある」

第3回（2月） 兼好法師「仁和寺にある法師—『徒然草』から」

第4回（4月） 敬語（文化審議会答申「敬語の指針」）

塾生の指導に当たり、筆者がかつて実践した「走れメロス」の授業における「プロセス重視の学習指導案」をベースに学習指導案を作成する際のポイントを加筆した資料を使用し、学習指導案作成すなわち授業づくりの考え方を理解させるようにした。また、当初は「愛川東中学校方式^{※5}」で用いられる1ページに本時1ページを加えた2ページのバージョン【資料1】を作成し、第3回・第4回は「授業にあたり」等を文章で記述し、単元の学習全体の中での各時の評価規準・言語活動・評価の方法等を詳述した4ページのバージョン【資料2】で作成するようにした。

実際の模擬授業では、国語科の塾生は社会科の塾生との合同グループであったため、塾生どうしのディスカッションでは、やはり、板書、発問、机間指導等のスキルの内容についての議論が中心となった。その後の講評では（国語科でない塾生が半数いるため）、「育成する資質・能力」とそれを実現するための「言語活動」及び「学習評価」に焦点化した助言を行い、授業者である国語の塾生一人ひとりへの指導助言は別途休憩時間等を活用して行うようにした。

この模擬授業においては、前述したような制約のため、あらかじめ授業者が用意したワークシートを用いての授業（言語活動）にならざるを得ない。したがって、単元全体といったある程度の長いスパンでの授業づくりや、ノート指導等については一人ひとりの塾生が教育実習等の機会を活用してしっかり学ぶ必要がある。指導・助言においてはその点を強調するとともに、それぞれの塾生の状況（大学生である、臨時的任用職員として学校に勤務している等）に応じたアドバイスをするようにした。

当然のことであるが、わずか4回の学習指導案作成と模擬授業は、教師として実際に授業を行うための能力を育成するためには十分とは言えない。「学び続ける教職員」を目指す第一歩として、塾生一人ひとりの精進を期待したいところである。

※5 「愛川東中学校方式」については、三浦修一「授業を変えるための授業研究の進め方『愛川東中学校方式』の提案」（日本教材文化研究財団 調査研究シリーズ59『国語科における「思考・判断・表現」の評価に関する研究』（平成26年9月）pp.62-73）を参照。

国語科学習指導案

【資料1】よこはま教師塾「アイ・カレッジ」
授業力講座・中高国語科
学習指導案作成の例と考え方
(2-page version)

| | | |
|---|--|--|
| 単元の学習目標 (育成する資質・能力) | 作品を読んで感想をまとめ、交流して自分の考えを深める力を付ける。 | |
| 学習内容 (学習指導要領の 指導事項・言語活動例) | ○ 文章全体と部分との関係、例示や描写の効果、登場人物の言動の意味などを考え、内容の理解に役立てること。(学習指導要領「C 読むこと イ 文章の解釈」) ・ 詩歌や物語などを読み、内容や表現の仕方について感想を交流すること。 (言語活動例 ア) | |
| 単元・教材 | 太宰 治「走れメロス」(光村図書『国語』2 pp.192-209) | |
| 単元の評価規準 | | |
| 関心・意欲・態度 | (読む)能力 | 言語についての知識・理解・技能 |
| ① 物語について感想をもち、交流して考えを深めようとしている。 | ② 描写の効果や登場人物の言動の意味などを考えて物語の内容を理解し、自分の感想を持っている。(イ) ③ 物語に表れているものの方や考え方について、自分の知識や経験と関連づけて感想をまとめ、交流して深めている。(エ) | ④ 話し言葉と書き言葉との違い、共通語と方言の果たす役割、敬語の働きなどについての理解を、文章を読むことに役立てている。(イ(ア)) |
| 単元の指導計画 | | |
| 次時 | 具体的評価規準 【評価の方法】～評価の時期 | 学習活動 (思考力・判断力・表現力を育成するための言語活動) |
| I 1 | | ・ 「走れメロス」の全文を読み、登場人物や筋を確認する。 |
| 2 ・ 3 | ③ 物語に表れているものの方や考え方について、自分の知識や経験と関連づけて感想をまとめ、交流している。 【ワークシート(会話文)の記述の確認】 ～総括的な評価(記録する評価) | ・ 登場人物を確認しながら「走れメロス」を読み、メロスの言動や行動からその性格・人柄や心情の変化について考え、意見交換をして自分の意見を記述する。 |
| 4 | ④ 話し言葉と書き言葉との違いや、敬語の働きなどについての理解を、文章を読むことに役立てて、登場人物の心情を会話文で表現している。 【ワークシート(会話文)の記述の確認】 ～形成的な評価(日常的な評価) | ・ 最後の場面(「群衆の中からも～勇者は、ひどく赤面した。」)のメロスの心情を、会話文の形式で書く。 ・ 一つの場面を選び、メロス以外の一人の人物について、その場面での心情を会話文の形式で書く。 |
| II 5 本時 | ② 考えた会話文やその理由を交流することを通して、描写の効果や登場人物の言動の意味などを考え、物語の内容を理解して自分の感想を持っている。 【ワークシート(話し合いのメモ)の記述の確認】 ～総括的な評価(記録する評価) | ・ 書いた会話文を交流し、意見交換の話し合いを行う。 ・ 話し合いを踏まえて、会話文を書き直す。 |
| III 6 | ① 物語について自分の感想をもち、交流することを通して考えを深めようとしている。 【ワークシート(振り返り)の記述の分析】 ～総括的な評価(記録する評価) | ・ これまでの学習を振り返り、登場人物の性格・人柄や心情の変化を読み取ることに気付いたことや交流をとおして考えたことを記述する。 |
| 学習のポイント・気をつけたいこと | | |
| 本校の2年生には、国語科における「読むこと」の学習を契機として、学校図書館を活用するなどして幅広く読書に取り組もうとする生徒が多い。本単元の学習を通して、一人の読書体験を共有し、交流する主体的・協働的な「読み」につなげていきたい。 | | |

(横浜市立〇〇中学校 三藤 敏樹)

| | | |
|-----------|--|---|
| 本時の目標 | 描写の効果や登場人物の言動の意味などを考え、物語の内容を理解して自分の感想を持つ力を付ける。 | |
| 本時の展開 | | |
| | ○学習活動と内容（言語活動） | <ul style="list-style-type: none"> ・指導上の留意点 ☆評価（具体的評価規準） 【評価の方法】～評価の時期 A：Aの状況を実現していると判断する際のキーワードや具体的な姿の例 C：Cの生徒への手だて |
| 導入 5分 | ○ 前時の学習を振り返る。それぞれの場面における登場人物の心情についての自分の考えを整理するようにさせる。 | <ul style="list-style-type: none"> ・ 前時に書いた文章（会話文）を読み返させる。 |
| 展開 40分 | <p>○ 書いた会話文を交流し、意見交換の話し合いを行う。 3～4人のグループになり、始めに、自分の書いた会話文を朗読する。 会話文の根拠となる表現や語句について、書いた会話文の余白にメモする。</p> <p>○ 話し合いを踏まえて、会話文を書き直す。 自分の書いた会話文の内容や文体について、根拠となる表現や語句を挙げて説明する。</p> | <p>② 考えた会話文やその理由を交流することを通して、描写の効果や登場人物の言動の意味などを考え、物語の内容を理解して自分の感想を持っている。</p> <p>【ワークシート（話し合いのメモ）の記述の確認】 ～総括的な評価（記録する評価）</p> <p>A：本文に描かれている情景や心情を生かした会話文を書き、その根拠となる自分なりの作品の解釈について説明している。</p> <p>A：複数の登場人物が対話する会話文を書き、その根拠となる自分なりの作品の解釈について説明している。</p> <p>C：グループの中でロールプレイをさせ、そこで感じた「登場人物の心情」を記述させる。</p> <p>C：本文に会話文が含まれている部分について、その会話に続く会話文を考えさせる。</p> |
| まとめ 5分 | ○ 本時の学習を振り返り、次時への見通しを持つ。 | <ul style="list-style-type: none"> ・ これまでの学習で学んだこと、気付いたこと等を振り返らせ、次時にまとめることを伝える。 |

資料②

※ ゴシック体の部分は、学習指導案の作成にあたっての考え方を示しています。

【資料2】よこはま教師塾「アイ・カレッジ」
授業力講座・中高国語科
学習指導案作成の例と考え方
(4-page version)

国語科学習指導案

横浜市立〇〇中学校 三藤 敏樹

1 日 時 平成〇〇年〇月〇日 (〇) 〇校時 (〇〇:〇〇~〇〇:〇〇)

2 学習者(会場) 横浜市立〇〇中学校 2年 〇組(教室)

3 育成を目指す能力

(1) 学習指導要領の指導事項と言語活動例 ※ ここには、学習指導要領の文言をそのまま記述している。

○ 文章全体と部分との関係、例示や描写の効果、登場人物の言動の意味などを考え、内容の理解に役立てること。(学習指導要領「C 読むこと イ 文章の解釈」)

・ 詩歌や物語などを読み、内容や表現の仕方について感想を交流すること。(言語活動例 ア)

※「単元の学習目標」を示すのであれば、この内容を生徒に説明できる表現にして記述する。

(2) 評価規準

評価規準の作成のための参考資料(平成22年11月 国立教育政策研究所教育課程研究センター)

| 国語への関心・意欲・態度 | 読む能力 | 言語についての知識・理解・技能 |
|--|--|--|
| ① 物語について感想をもち、交流して考えを深めようとしている。 ※「関心・意欲・態度」の観点 ※文末は「～しようとしている」 | ② 描写の効果や登場人物の言動の意味などを考えて物語の内容を理解し、自分の感想を持っている。※「技能」の観点 ③ 物語に表れているものの見方や考え方について、自分の知識や経験と関連づけて感想をまとめ、交流して深めている。 ※「思考・判断・表現」の観点 ※文末は「～している」 | ④ 話し言葉と書き言葉との違い、共通語と方言の果たす役割、敬語の働きなどについての理解を、文章を読むことに役立てている。 ※「知識・理解」の観点 ※文末は「～している」 |

※ ここには「評価規準の作成のための参考資料」の文言をそのまま入れているので、本単元の内容と完全に合致していない部分もある。それらについては、次ページ「単元の学習指導計画」の「具体的評価規準」の欄に、本単元の学習に沿った形でより具体的に記述している。

4 単元・学習材名

太宰 治「走れメロス」(光村図書『国語』2 pp.180-197)

5 単元・学習材について

※ ここには、単元設定の理由、年間指導計画上の位置、この単元で付けたい力、等を記述している。

「走れメロス」は太宰治の代表作であり、現在横浜市立中学校で使用されているすべての教科書に掲載されている作品である。

この作品について奥野健男は、「人間の信頼と友情の美しさ、圧政への反抗と正義とが、簡潔な力強い文体で表現されていて、中期の、いや太宰文学の明るい健康的な面を代表する短編である。(中略)しかし単に明るくだけではなく、暗さ、不安の中から迷い、苦しみに耐えて、はじめて息吹いた健康さであり、信頼であり、明るさであるところに、この作品の深い感動の奥行きがある。*6」と述べており、「友情」「信実」といった言葉を手がかりに読み進める授業実践が多いと思われる。

しかし「友情」「信実」といった価値を指向した読み方のみでは、「読むこと」を通して付けたい力がなおざりになり、いわゆる「文学的な文章の詳細な読解」に陥ってしまうおそれもある。そこで、今回は「登場人物の言動の意味」(指導事項イ)や「文章に表れているものの見方や考え方」(指導事項エ)に焦点化し、自他の読みを交流する言語活動を考えてみた。

本作品は、2年の国語の授業で初めて扱う程度の長さを持った小説である。小説を読んで「描写の効果」(指導事項イ)について考えたり、「知識や体験と関連付けて」(指導事項エ)自分の考えを記述すること、さらにそれらを交流することをおして、日常の読書生活の充実につなげることを目指して、本単元を設定した。

※6 奥野健男 新潮文庫『走れメロス』解説(昭和42年 新潮社) p.238

6 単元の学習指導計画（6時間扱い 本時は5時間目）

| 次時 | <p>具体の評価規準 (①～④は、3(2)の評価規準の番号) 【評価の方法】</p> | <p>○ Aの状況を実現していると判断する際の キーワードや具体的な姿の例 ☆ Cの生徒への手だて</p> | |
|-----|--|---|--|
| I | 1 | <p>※ 「単元の学習指導計画」の導入の段階では、学習活動（言語活動）はあっても評価を行わないこともあり得る。その場合は「具体の評価規準」の欄は空欄となる。（診断的な評価としての「関心・意欲・態度」の評価規準が入ることはあり得る。）</p> | |
| | 2・3 | <p>③ 物語に表れているものの見方や考え方について、自分の知識や経験と関連づけて感想をまとめ、交流している。 【ワークシート（会話文）の記述の確認】 ～総括的な評価（記録する評価）</p> | <p>○ メロスの性格・人柄について、他の登場人物との関係性に注目しながら文章を根拠に考察して自分の考えをまとめ、交流して深めている。 ※ 「Aの状況」は多様な現れ方をするので、あくまで「例」である。 ☆ 「メロスは～である。」という表現に着目して考えさせる。</p> |
| | 4 | <p>④ 話し言葉と書き言葉との違いや、敬語の働きなどについての理解を、文章を読むことに役立てて、登場人物の心情を会話文で表現している。 【ワークシート（会話文）の記述の確認】 ～形成的な評価（日常的な評価）</p> | <p>○ 人物についてとらえた心情を話し言葉の表現に生かしたり、人物どうしの関係を反映した敬語表現を用いたりしている。 ☆ 文中の会話文と地の文とを比較させる。</p> |
| II | 5 本時 | <p>② 考えた会話文やその理由を交流することを通して、描写の効果や登場人物の言動の意味などを考え、物語の内容を理解して自分の感想を持っている。 【ワークシート（話し合いのメモ）の記述の確認】 ～総括的な評価（記録する評価）</p> | <p>○ 本文に描かれている情景や心情を生かした会話文を書き、その根拠となる自分なりの作品の解釈について説明している。 ☆ 本文に会話文が含まれている部分について、その会話に続く会話文を考えさせる。</p> |
| III | 6 | <p>① 物語について自分の感想をもち、交流することを通して考えを深めようとしている。 【ワークシート（振り返り）の記述の分析】 ～総括的な評価（記録する評価）</p> <p>※ 「関心・意欲・態度」とは、本来その単元・学習材に対してどのような関心があるかということではなく、その単元・学習材の学習を通して育成された「関心・意欲・態度」の評価であるので、学習指導計画の前半で評価することは通常できないものと考えられる。</p> | <p>○ 自分だけでなく他者の思考の過程も参考にしながら、自分の作品の読みを振り返り、今後の読書に生かそうとしている。 ☆ 自分が書いた会話文の内容や表現について、なぜそのように書いたのかを振り返らせる。</p> |

| <p style="text-align: center;">主な学習活動</p> <p style="text-align: center;">国語科における言語活動（下線）※</p> | <p style="text-align: center;">留意事項</p> | <p style="text-align: center;">時</p> |
|--|---|--------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> ・ 「走れメロス」の全文を読み、登場人物や筋を確認する。 | <ul style="list-style-type: none"> ・ メロスの性格・人柄や心情の変化を表す語句や表現に着目しながら範読を聞かせる。 | 1 |
| <ul style="list-style-type: none"> ・ 登場人物を確認しながら「走れメロス」を読み、メロスの言動や行動からその性格・人柄や心情の変化について考え、<u>意見交換をして自分の意見を記述する。</u> | <ul style="list-style-type: none"> ・ 文中の語句や表現を根拠にして、メロスの性格・人柄や心情の変化について記述させる。 ・ 自由なグループで意見交換をさせる。 | 2 ・ 3 |
| <ul style="list-style-type: none"> ・ 最後の場面（「群衆の中からも～勇者は、ひどく赤面した。」）のメロスの心情を、<u>会話文の形式で書く。</u> ・ 一つの場面を選び、メロス以外の一人の人物について、その場面での心情を<u>会話文の形式で書く。</u> | <ul style="list-style-type: none"> ・ 他の部分を参照して会話文の内容や文体を考えるようにさせる。 ・ メロスが不在の場面のセリヌンティウスまたはディオニスの心情、あるいは二人の会話を考えて記述させる。 ・ 時間がある学習者には、妹、婿、少女の心情についても考えさせる。 | 4 |
| <ul style="list-style-type: none"> ・ 書いた会話文を交流し、<u>意見交換の話し合いを行う。</u> ・ 話し合いを踏まえて、<u>会話文を書き直す。</u> | <ul style="list-style-type: none"> ・ 3～4人のグループになり、始めに、自分の書いた会話文を朗読させる。 ・ 自分の書いた会話文の内容や文体について、根拠となる表現や語句を挙げて説明するようにさせる。 | 5 本 時 |
| <ul style="list-style-type: none"> ・ これまでの学習を振り返り、登場人物の性格・人柄や心情の変化を読み取ることについて気付いたことや交流をとおして考えたことを記述する。 | <ul style="list-style-type: none"> ・ 他の小説を読んだ体験と比較したり、今後の読書についての考えなども記述するよう助言する。 | 6 |

※ 国語科における学習活動は基本的にすべて言語活動であるので、ここでは「読むこと」の授業において学習者が思考・判断したことと、思考・判断した過程や結果を表現することに関わる言語活動を下線で示した。

7 授業にあたり

- ※ 言語活動の具体、評価、授業にあたって工夫した点、学習者（生徒／学級）の状況 等を記述している。
- ※ 学習者（生徒／学級）の状況は、特別活動的な「学級の様子」ではなく、学習者のこれまでの学びの履歴や現状の状況を記述するべきである。

学習指導要領では、文学的な文章を「読むこと」の言語活動例として「詩歌や物語などを読み、内容や表現の仕方について感想を交流すること。」を挙げている。また、『横浜版学習指導要領』では、「登場人物の履歴書作り」「物語や小説を読み、読書会を開く」等の言語活動を提案している。小説等の文学的な文章を読んで訓読注釈をしたり指導者の読みに誘導したりすることに陥ることなく「付けたい力」を育成するためには、さまざまな言語活動を行うことが有効である。

今回の授業にあたっては、黒田 論氏（北海道教育大学附属函館中学校）ならびに山内 裕介氏（横浜市立岡村中学校）の実践を参考にさせていただいた。両氏の実践では、学習者が作者の立場で太宰の文章に記述されていない場面を記述する、という言語活動が設定されていたが、ここでは前述のとおり「登場人物の言動の意味」や「文章に表れているものの見方や考え方」に焦点化するため、「会話文」を記述する言語活動に改め、さらにそれを交流する言語活動を設定した。その際に「描写の効果」について考えたり「知識や体験と関連づけて」自分の考えを記述したりすることにより、小説を読み味わう手だての一つを学ぶことを意図した。

8 本時の目標

- ※ 「本時の目標」を示す際は、本時において育成する資質・能力に対応する評価規準（この例では、「②考えた会話文やその理由を交流することを通して、描写の効果や登場人物の言動の意味などを考え、物語の内容を理解して自分の感想を持っている。」の内容を、生徒の学習目標としての表現（生徒に対して説明できる表現）で記述する。）

描写の効果や登場人物の言動の意味などを考え、物語の内容を理解して自分の感想を持つ力を付ける。

9 本時の展開

- ※ 本時の展開（「本時案」）は指導案作成や授業研究の狙い等に応じて必要なら記述する（アイ・カレッジでは必須）。
- ※ 「本時の目標」を示すのであれば、本時の中心となる内容の評価規準（この例では、「②考えた会話文やその理由を交流することを通して、描写の効果や登場人物の言動の意味などを考え、物語の内容を理解して自分の感想を持っている。」の内容を、説明できる表現にして記述する。）

| | ○学習活動と内容（言語活動） | ・ 指導上の留意点 ☆評価（具体の評価規準） 【評価の方法】～評価の時期 A：Aの状況を実現していると判断する際のキーワードや具体的な姿の例 C：Cの生徒への手だて |
|-----------|--|---|
| 導入 5分 | ○ 前時の学習を振り返る。 それぞれの場面における登場人物の心情についての自分の考えを整理するようにさせる。 | ・ 前時に書いた文章（会話文）を読み返させる。 |
| 展開 40分 | ○ 書いた会話文を交流し、意見交換の話し合いを行う。 3～4人のグループになり、始めに、自分の書いた会話文を朗読する。 会話文の根拠となる表現や語句について、書いた会話文の余白にメモする。 ○ 話し合いを踏まえて、会話文を書き直す。 自分の書いた会話文の内容や文体について、根拠となる表現や語句を挙げて説明する。 | ② 考えた会話文やその理由を交流することを通して、描写の効果や登場人物の言動の意味などを考え、物語の内容を理解して自分の感想を持っている。 【ワークシート（話し合いのメモ）の記述の確認】 ～総括的な評価（記録する評価） A：本文に描かれている情景や心情を生かした会話文を書き、その根拠となる自分なりの作品の解釈について説明している。 A：複数の登場人物が対話する会話文を書き、その根拠となる自分なりの作品の解釈について説明している。 C：グループの中でロールプレイをさせ、そこで感じた「登場人物の心情」を記述させる。 C：本文に会話文が含まれている部分について、その会話に続く会話文を考えさせる。 ※ 「Aの例」「Cへの手立て」を複数挙げると良い（「Cへの手立て」は実現の度合いによって複数示す） |
| まとめ 5分 | ○ 本時の学習を振り返り、次時への見通しを持つ。 | ・ これまでの学習で学んだこと、気付いたこと等を振り返らせ、次時にまとめることを伝える。 |

2) 大学における教職課程

ア 大学における教職課程の動向と横浜市立大学の取組

前述の中央教育審議会答申では、大学等における教職課程に係る質の保証・向上の仕組みの推進が指摘されており、各大学等においても教職センターの設置やその充実等様々な取組が行われている。

筆者は平成29年度、横浜市教育委員会と横浜市立大学との連携協定に基づき、横浜市立大学の非常勤講師を兼務し、大学4年次前期の「教育実習の研究」及び後期の「教職実践演習」を同大学の高橋寛人教授とともに担当した。ここでは、教員養成系ではない「開放制」による教員養成を行っている大学における取組として紹介する。

イ 横浜市立大学における教職科目「教育実習の研究」

「教育実習の研究」は、4年次において実施される学校現場での教育実習の準備及び振り返りを行う科目である。横浜市立大学での「教育実習の研究」では、例年の授業評価において「学習指導案の書き方を学びたい」「実際の授業に必要なスキルを身に付けたい」「道徳の授業について知りたい」という学生の声が多かったとのことである。そこで、年度当初の授業で授業づくりや学習指導案作成についての考え方を講義した後、「アイ・カレッジ」における学習指導案作成及び模擬授業のメソッドをシェイプアップし、大学での2週（90分2コマ）の授業で実施した。

横浜市立大学で取得可能な教員免許状は、数学・理科・英語である。筆者が取得している教員免許状は国語及び英語であるので、学習指導案作成及び模擬授業を行う際は、数学及び理科の指導主事・指導教官の応援を得た。また、教育実習を高校で行う学生が多いので、横浜市教育委員会事務局高校教育課の協力を得て、横浜市立高校で実施された授業研究の学習指導案を学生の教材として活用した。道徳については、「教育実習の研究」の授業の1回に横浜市教育委員会事務局の道徳担当の指導主事を招き、横浜市教育委員会が作成した「特別の教科 道徳 サポートブック」を活用して講義及び授業づくりの演習を行った。

教員養成大学・学部ではない開放制の大学では、教職課程の設置や運営についてリソースの点でいくつか課題があると考えられる。教育実習についても、横浜市が嚆矢となり、大学と実習を行う学校現場の橋渡しや教育実習を指導する教職員へのサポート（「教育実習サポートガイド」の作成等）を教育委員会が行う取組が進んでいるが、いわゆる実務家教員を大学が雇用するだけでなく、大学と学校現場の双方がWin-Winとなるような相互交流の在り方を今後いっそう構築していく必要がある。

ウ 横浜市立大学の教職科目「教職実践演習」

一方、「教職実践演習」は、平成18年7月11日の中央教育審議会「今後の教員養成・免許制度の在り方について（答申）^{※7}」において示された科目で、その趣旨・ねらいは次の

※7 中央教育審議会「今後の教員養成・免許制度の在り方について（答申）」（平成18年7月11日）

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1212707.htm

ように示されている。

- 教職実践演習（仮称）は、教職課程の他の授業科目の履修や教職課程外での様々な活動を通じて、学生が身に付けた資質能力が、教員として最小限必要な資質能力として有機的に統合され、形成されたかについて、課程認定大学が自らの養成する教員像や到達目標等に照らして最終的に確認するものであり、いわば全学年を通じた「学びの軌跡の集大成」として位置付けられるものである。学生はこの科目の履修を通じて、将来、教員になる上で、自己にとって何が課題であるのかを自覚し、必要に応じて不足している知識や技能等を補い、その定着を図ることにより、教職生活をより円滑にスタートできるようになることが期待される。
- このような科目の趣旨を踏まえ、本科目には、教員として求められる以下の4つの事項を含めることが適当である。
 - 使命感や責任感、教育的愛情等に関する事項
 - 社会性や対人関係能力に関する事項
 - 幼児児童生徒理解や学級経営等に関する事項
 - 教科・保育内容等の指導力に関する事項
- また、本科目の企画、立案、実施に当たっては、常に学校現場や教育委員会との緊密な連携・協力を留意することが必要である。

今回の取組は、回答申にある「本科目の企画、立案、実施に当たっては、常に学校現場や教育委員会との緊密な連携・協力を留意すること」の具現化であると言える。

横浜市立大学の高橋教授によると、この「教育実践演習」を履修している時期は、学生が各自で卒業研究や卒業論文に取り組んでいる時期であり、ともすると孤独感や不安を感じる中で、週に一度志を同じくする仲間と会える大切な時間でもある、とのことである。そこで、「教職実践演習」の授業では、「新学習指導要領に向けて、これからの時代に求められる資質・能力」「児童生徒理解・児童生徒指導」という今日的なトピックを取り上げる一方で、一人ひとりの学生が今後のキャリアデザインを考えたり、「社会人基礎力」等の社会人として求められるスキルの向上を図ったりすることを目指す、ワークショップ形式のプログラムを考えた。具体的には、グループ・アプローチの一手法であり、横浜市内の学校でも広く行われている「グループワーク・トレーニング（GWT）」や、日産自動車が開発した課題解決プログラムである「V-up」（「親和図」等）を活用し、課題解決を通して表現力やコミュニケーションの能力を伸長することを目指した。

これらの活動は、日常生活や社会生活における課題解決をシミュレートしたものや、言語活動を通して課題解決を目指すものであり、このような場面で生きて働く言語能力を小中高の国語科の授業を通してしっかり育成することが求められている。新学習指導要領における国語科の目標でも、「社会生活に必要な国語について、その特質を理解して適切に使うことができるようにする。」ことが掲げられている。国語教師の一人として、心しておきたいことである。

3 「横浜型初任者育成研修」における国語教師の育成

ア 「横浜型初任者育成研修」における授業研究の概要

横浜市では、初任からの3年間を「3年間で教職生活の基盤をつくる」第1ステージとし、「横浜型初任者育成研修」として「初任者研修」「初任2年目研修」「初任3年目研修」の各研修を実施している。初任者研修においては、「学習指導の実践」（4回）と「中高指導と評価」（1回）の計5回の研修を教科毎のグループ（国語科は2グループ）で実施し、教科担当の指導主事が年間を通して指導に当たっている。初任2年目研修においては、年間3回の集合研修のうちの1回を代表授業研究会として、グループの1名が研究授業を行い、当該年度の新任主幹教諭が助言者として参加する。この新任主幹教諭が初任2年目の教員の指導を担当する場面は新任主幹教諭研修の一環に位置付けられており、横浜市が目指す「人を育てる 自分も育つ」機会の具現化であると言える。代表授業者以外の2年目教員や3年目教員についても、所属校での授業研究を実施することが義務付けられている。

イ 初任者研修「学習指導の実践」及び「中高指導と評価」

初任者研修においては、年間15回の校外研修（集合研修）のうちの5回が教科指導に関わる内容である。平成29年度は次の内容で実施した。

「学習指導の実践（1）」（5月）

研修のオリエンテーション

講義「これからの時代に求められる資質・能力を育成するために」

グループ協議（自己紹介と現状把握のための情報交流）

学習指導案及び「授業改善レポート」の作成に向けて

「中高指導と評価」（6月）

講義「生徒の学習・成長・発達を促す学習評価のために」

グループ協議（各自が作成したテストや生徒の成果物の評価について検討）

「学習指導の実践（2）」（8月）※代表授業者の所属校で実施

代表授業者による模擬授業

研究協議（授業の振り返り、学習指導案や「授業改善レポート」の検討等）

講義「これからの授業研究の考え方—主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善—」

「学習指導の実践（3）」（11月）※代表授業者の所属校で実施

代表授業者による研究授業

研究協議（生徒インタビューを含む）

講義「国語科の授業改善を目指して—授業研究と次期学習指導要領に向けて—」

「学習指導の実践（4）」（1月）

演習「パフォーマンス評価をやってみよう」

グループ協議（「授業改善レポート」による年間の振り返り等）

講義「次期学習指導要領に向けて—中教審答申から—」

「学習指導の実践」では、第1回の際に決定した代表授業者は、自校の年間指導計画と初任者研修の年間計画を照合しながら、11月に実施する第3回で行う研究授業で扱う単元を決め、グループのメンバー及び担当指導主事に連絡する。代表授業者は8月の第2回の際、作成した学習指導案に基づき、グループのメンバーを生徒に見立てて模擬授業を行う。その際、グループの他のメンバーも同じ単元の学習指導案を作成して持ち寄り、授業者の視点で授業の検討を行う。この検討を踏まえてブラッシュアップした学習指導案に基づいて第3回の研究授業を行う。その際の研究協議には生徒インタビューも行い、学習者からの授業評価を行うとともに、公開授業研究会の運営のノウハウについても実践を通じて習得するようにする。1月の第4回では、研究授業の単元の学習において生徒が作成した成果物（ワークシート等）を使用して、パフォーマンス評価の演習を行い、学習指導案に示された評価規準の信頼性・妥当性の検証を行うとともに、思考力・判断力・判断力等の育成に資する言語活動の在り方について検討を行う。また、各自が作成した「授業改善レポート」を共有し、次年度に向けての課題を明らかにする。

筆者は中高国語科の担当として、毎回の講義を通して学習指導要領や学習評価についての正しい理解を図るとともに、中教審答申や新学習指導要領等最新の動向についての情報提供を行った。その際、講義の中でも初任者どうしで意見交換する場面を設け、主体的に取り組むことができるようにした。また、グループでの協議には「ワールド・カフェ」や「親和図」等の手法を取り入れ、議論を活性化するとともに初任者が授業に活用しうる言語活動のありようを体験することができるよう配慮した。

初任者研修を含め、教職員育成課が実施するキャリアステージ別の研修では、「人を育てる 自分も育つ」のコンセプトに基づき、研修のプログラム自体に自分たちの研修や他のステージの研修を運営したり、経験年数の浅い教員のステージの研修の助言をしたりする活動を織り込んでいる。したがって、「学習指導の実践」においても、特に代表授業者の所属校で実施する第2回（模擬授業と研究協議）及び第3回（研究授業と研究協議）の際は、グループの班長を中心に司会・記録等の役割を分担したり、準備や片付けを自分たちで行ったりする等研修の運営についても実践を通して学ぶようにしている。また、前述のとおり研究協議における生徒インタビューを経験し、今後様々な場面で授業研究を行う際に応用できるよう配慮した。

また、初任者にとって、学習評価、とりわけ学期末等における観点別学習状況の評価及び評定は心理的にも技術的にもハードルの高い業務である。特に、言語活動を通して育成される思考力・判断力・表現力等に関わる言語の能力について指導と評価の一体化を図り、妥当性・信頼性のある学習評価を行うためには、「パフォーマンス評価」について理解するとともに実施することのできるスキルを身に付ける必要がある。「学習指導の実践」では、第3回の授業研究で取り扱った単元で作成した生徒の成果物をアンカー作品として、学習指導案に示した評価規準（B規準）に基づくルーブリックの作成にグループで取り組む活動により、同一学年を2名以上で担当する状況をシミュレートし、現実の成果物に基づく議論を通して学習評価を行う演習を通して、実践的な評価のスキルを身に付けることができるようにした。

4 横浜市立中学校教育研究会国語科部会の取組

横浜市立中学校教育研究会国語科部会は、横浜市立中学校に勤務し国語科を担当する教員で構成され、事務局の役員と市内18の区の代表である理事を中心に、研修・作文・書写・広報の4事業部と、第一領域・第二領域・課題研修の3研究部により、作文コンクール・席書大会といった事業や、授業研究会等を実施し活動している。

特に、研究部が授業研究会を実施するに当たっては、教育委員会事務局において国語科を担当する指導主事が積極的に関わり、事前の学習指導案検討や授業づくりから当日の研究協議に参加するようにしている。また、研究部を主宰するミドル層の教員は横浜市教育委員会の教育課程研究委員会国語科専門部会の委員等を担当していることが多く、第1ステージの経験の浅い教員を積極的に発掘し、授業研究の機会を提供することにより、いわば「他流試合」の経験を積むことができるようになっている。

5 おわりに

筆者が中学校の教員となった30年前は、授業研究や研究会活動というと、「徒弟制度」「修行」という印象が強かったことを記憶している。しかし、「背中を見て育つ」時代はすでに終わり、戦略的、かつ意図的、そして継続的に校内の人材育成を推進していくことが求められている。それは、社会が変化し、いじめ・不登校などの教育課題が深刻化・多様化する中で、市民の学校教育へのニーズや期待も多様化し、教員としての高い専門性や実践的指導力が求められる一方、教員の大量退職、大量採用が続き、経験の浅い教員の割合が高まり、教職員の資質や能力の向上が求められる状況においては、「徒弟制度」「修業」といった経験知に大きく依存するだけの人材育成の方法論には限界があることが明らかであるからである。

平成28年12月21日の中央教育審議会答申「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について」は、「我が国では、教員がお互いの授業を検討しながら学び合い、改善していく『授業研究』が日常的に行われ、国際的にも高い評価を受けており、子供が興味や関心を抱くような身近な題材を取り上げて、学習への主体性を引き出したり、相互に対話しながら多様な考え方に気付かせたりするための工夫や改善が続けられてきている。こうした『授業研究』の成果は、日本の学校教育の質を支える貴重な財産である。^{**8}」と指摘している。であるとすれば、「教員がお互いの授業を検討しながら学び合い、改善していく『授業研究』が日常的に行われ」る機会を、大学等における養成段階から初任者研修、さらに国語の教師としてのキャリアを重ねていく段階において、常に主体的に求めていこうとする姿勢が教師一人ひとりに求められるとともに、大学や教育委員会事務局は連携・協働してそのような環境の整備を進めなければならない。

平成29年度に実施された横浜市教育委員会・東京大学中原淳研究室の共同研究における「教員の「働き方」や「意識」に関する質問紙調査」によれば、「あなたの現在の業務の進め方・取組に対して『最も影響を受けた時期はいつですか』という質問に対しては、「初任～3年目」と答えた教員が約5割（51.3%）となっており、「あなたの現在の業務の進め方・取組に対して『最も影響を与えた人物はだれですか』という質問に対しては、「先輩」が8割を超える（87.8%）結果となった。初任の頃に身近にいた先輩が「口

ールモデル」になっているケースが多いことが推察される（筆者自身もまた然りである）。これからの未来を担う子どもたちの学びをサポートする若い国語教師にとって、自分自身が何かの形で「先輩」「ロールモデル」としての役割を果たすことができるよう、一人の国語教師としてさらに努力していきたいと考えている。

※ 8 中央教育審議会「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）」（平成28年12月21日）p.48
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/__icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf

第9章 授業の実践と提案

中學校指導案

根拠をもって文章を解釈し、自分と他者との解釈の比較を通して理解を深めよう

～物語の山場（クライマックス）はどこだ!?～

愛川町立愛川東中学校 土持 知也

(1年読むこと)

【指導案】

1年「読むこと」

根拠をもって文章を解釈し、
自分と他者との解釈の比較を通して理解を深めよう
～ 物語の山場（クライマックス）はどこだ!? ～

授業者 愛川町立愛川東中学校 土持 知也

1 身に付けさせたい力（※現行の学習指導要領）

(1) 指導事項と言語活動例

【読むこと】

- ・場面の展開や登場人物などの描写に注意して読み、内容の理解に役立てること。(読むこと(1)ウ)

【伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項】

- ・事象や行為などを表す多様な語句について理解を深めるとともに、話や文章の中の語彙について関心をもつこと(イ(ウ))

(2) 評価規準

| 国語への関心・意欲・態度 | 読む能力 | 言語についての知識・理解・技能 |
|---|---------------------------------------|---|
| ①場面の展開や登場人物などの描写に注意して読み、内容の理解に役立てようとしている。 | ②場面の展開や登場人物などの描写に注意して読み、内容の理解に役立っている。 | ③事象や行為などを表す多様な語句について理解を深めるとともに、話や文章の中の語彙について関心をもっている。 |

2 育成を目指す資質・能力（※次期学習指導要領）

(1) 指導事項と言語活動例

【知識及び技能】

- ・事象や行為、心情を表す語句の量を増すとともに、語句の辞書的な意味と文脈上の意味との関係に注意して話や文章の中で使うことを通して、語感を磨き語彙を豊かにすること。(1)ウ)

【思考・判断・表現】

- ・目的に応じて必要な情報に着目して要約したり、場面と場面、場面と描写などを結び付けたりして、内容を解釈すること。(C読むこと(1)ウ 精査・解釈)

(2) 評価規準

| 知識・技能 | 思考・判断・表現 | 主体的に学習に取り組む態度 |
|---|--|--|
| ①事象や行為、心情を表す語句の量を増すとともに、語句の辞書的な意味と文脈上の意味との関係に注意して話や文章の中で使うことを通して、語感を磨き語彙を豊かにしている。 | ②目的に応じて必要な情報に着目して要約したり、場面と場面、場面と描写などを結び付けたりして、内容を解釈している。 | ③目的に応じて必要な情報に着目して要約したり、場面と場面、場面と描写などを結び付けたりして、内容を解釈しようとしている。 |

3 単元名・教材名

【単元名】

「根拠をもって文章を解釈し、自分と他者との解釈の比較を通して理解を深める」単元

【教材名】

『星の花が降るころに』安藤みきえ / 『ごんぎつね』新美南吉

4 単元の学習指導計画(5時間扱い 本時は4時間目)

| 次 | 時 | 具体的評価規準 (①～③は現行の学習指導 要領の評価規準) | 具体的評価規準 (①～③は次期学習指導要 領の評価規準) | ☆Bを実現できない生徒への支援 |
|---|--------|--|---|--|
| 1 | 1 | | | ○兵十の気持ちが表れている部分を見つけるよう助言する。 ○気持ちが変化するきっかけとなる出来事を見つけるよう助言する。 |
| 2 | 2 3 | ③事象や行為などを表す多様な語句について理解を深めるとともに、話や文章の中の語彙について関心をもっている。(ノート:記述の点検) ②場面の展開や登場人物などの描写に注意して読み、内容の理解に役立てている。(ノート:記述の点検) | ①事象や行為、心情を表す語句の数を増すとともに、語句の辞書的な意味と文脈上の意味との関係に注意して話や文章の中で使うことを通して、語感を磨き語彙を豊かにしている。(ノート:記述の点検) ②目的に応じて必要な情報に着目して要約したり、場面と場面、場面と描写などを結び付けたりして、内容を解釈している。(ノート:記述の点検) | ○学習プランを使って、本時の目標を確認するよう助言する。 ○「やま場」として考えられそうな部分に線を引かせ、近くの人と交流するように促す。 ○「やま場」について抜き出し、考えの根拠を本文から抜き出すか、全体を読んだの解釈として書くか、自分の経験と関連付けて書くように助言する。 |
| 3 | 4 | | | ○自分の考えになかった友人の意見をノートに書き写すよう促す。 ○同じ意見であっても、根拠に注目して聞くように助言する。 ○全体を読んだの解釈を根拠を丁寧に確認するよう助言する。 |
| 4 | 5 | ②場面の展開や登場人物などの描写に注意して読み、内容の理解に役立てている。(ノート:記述の分析) ①場面の展開や登場人物などの描写に注意して読み、内容の理解に役立てようとしている。(ノート:記述の分析) | ②目的に応じて必要な情報に着目して要約したり、場面と場面、場面と描写などを結び付けたりして、内容を解釈している。(ノート:記述の分析) ③目的に応じて必要な情報に着目して要約したり、場面と場面、場面と描写などを結び付けたりして、内容を解釈しようとしている。(ノート:記述の分析) | ○前時までの交流で時間の足りない人は、近くの友人と交流するように促す。 ○振り返りは視点を意識して書くように助言し、具体的な例をいくつか提示する。 |

| <p style="text-align: center;">主な学習活動</p> <p style="text-align: center;">国語科における言語活動(下線) ※</p> | <p style="text-align: center;">留意事項</p> | <p style="text-align: center;">時</p> |
|---|--|---|
| <p>1.学習プランを使って、本単元で身に付けさせたい力(育成を目指す資質・能力)を確認し、学習の見通しをもつ。</p> <p>2.小学校4年生で扱った『ごんぎつね』の範読を聞きながら、読めない漢字にふりがなを振る。</p> <p>3.3～4人組で丸読みをする。</p> <p>4.やま場について自分の考えをもつ。</p> <p>5.3～4人組で、やま場について交流する。</p> <p>6.全体で、「やま場」について共通理解をする。</p> | <p>○教科書(P327)でやま場について最初に全体で確認をし、共通理解をする。</p> <p>○教科書(P327)でやま場について、もう一度確認をする。</p> | <p style="text-align: center;">1</p> |
| <p>0.各自、国語のワーク(P48～55)に取り組む。</p> <p>1.『星の花が降るころに』の範読を聞き、読めない漢字にふりがなを振り、意味の分からない語句に線を引く。</p> <p>2.学習課題を確認する。</p> <p>3.3～4人組で丸読みをする。</p> <p>4.本作品の学習課題について、個人で考え、「やま場」として考えられそうな部分を見つけ、ノートに書き写す。</p> <p>5.「やま場」について、本文を参考にそれぞれの根拠を考え、ノートに記述する。</p> | <p>○教科書(P327)でやま場について、丸読みの前に再度確認をする。</p> <p>○根拠については、「やま場」に直接的に描かれている根拠なのか、文章全体を読んだの根拠なのか、またその両方なのかを意識させる。</p> <p>○本時の終わりにノートを回収し、次時の交流の際に発信してもらいたい考え等を見つけ、チェックする。</p> | <p style="text-align: center;">2</p> <p style="text-align: center;">3</p> |
| <p>1.本単元で身に付けさせたい力を確認する。</p> <p>2.学習課題について、各自で考えた「やま場」と、その根拠について見直し・確認をする。</p> <p>3.私が考える「やま場」を決める。</p> <p>4.「やま場」について、3～4人組で交流する。</p> <p>※2～3回繰り返し、最後に全体での自由交流の時間を作る。</p> | <p>○見直しでは時間を確保し、特に文章全体から読み取った根拠について再度確認をさせる。</p> <p>○見直しの時に自信がなかったり、確認したい根拠について交流で確かめさせる。</p> | <p style="text-align: center;">4</p> |
| <p>1.前時の交流を参考に、再度、本単元の学習課題について考え、自分の考えをノートにまとめる。</p> <p>2.本単元の振り返りをノートにまとめる。</p> <p style="text-align: center;">【振り返りの視点】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・本単元の学習を通して、どのような力が身に付いたか。 ・交流の前後で、自分の最初の読みがどのように深まったか。(変わったか) ・自分の挙げた根拠について、適切であったか。なぜ適切であると思ったか。 ・誰のどんな発言が(誰との交流が)、参考になったか、また、なぜ参考になったか。 ・本文を深く読むことと、自分の語彙の量について、どのように考えるか。 | <p>○前時の交流が足りない場合は、再度、全体の交流時間を確保する。</p> <p>○「やま場」と判断した根拠を、本文を参考に考え、具体的に記述させる。(本文から直接読み取れること・本文全体から読み取れること)</p> <p>○振り返りは具体的な視点を提示し、自分が書きやすいものを選択して書かせる。</p> | <p style="text-align: center;">5</p> |

※国語科における学習活動は基本的にすべて言語活動であるので、ここでは「読むこと」の授業において学習者が思考・判断したこと、思考・判断した過程や結果を表現することに関わる言語活動を下線で示した。

【星の花が降るころに】学びのプラン

1年 組 番 名前

愛川東中学校(9月3週～4週) 授業者:土持 知也

| | | |
|---|---|--|
| 単元名 | 『星の花が降るころに』安東みきえ / 『ごんぎつね』新美南吉 | |
| 身に付けたい力 | ・場面の展開や登場人物などの描写に注意して読み、内容の理解に役立てられる力。(読む力) | |
| 評価規準(これが実現できたらB) | | |
| 関心・意欲・態度 | 読む能力 | 言語についての知識・理解 |
| ①場面の展開や登場人物などの描写に注意して読み、内容の理解に役立てようとしている。 | ②場面の展開や登場人物などの描写に注意して読み、内容の理解に役立っている。 | ③事象や行為などを表す多様な語句について理解を深めるとともに、話や文章の中の語彙について関心をもっている。 |
| 時間 | 学習計画 | 身に付けたい力(評価方法) |
| 1 | 1.学習プランを使って、本単元で身に付けさせたい力を確認し、学習の見直しをもつ。 2.文学的文章における「やま場」について理解する。 3.小学校4年生で扱った『ごんぎつね』を3～4人組で○読みする。 3.やま場について自分の考えをもつ。 4.3～4人組で、やま場について交流する。 5.全体で、「やま場」について共通理解をする。 | |
| 2 3 | 0.各自、国語のワーク(P48～55)に取り組む。 1.『星の花が降るころに』の範読を聞き、読めない漢字にふりがなを振り、意味の分からない語句に線を引く。 2.学習課題を確認する。 3.3～4人組で丸読みをする。 4.本作品の学習課題について、個人で考え、「やま場」として考えられそうな部分を見つけ、ノートに書き写す。 5.「やま場」について、本文を参考にそれぞれの根拠を考え、ノートに記述する。 | ③事象や行為などを表す多様な語句について理解を深めるとともに、話や文章の中の語彙について関心をもっている。(ノート記述の点検) ②場面の展開や登場人物などの描写に注意して読み、内容の理解に役立っている。(ノート記述の点検) |
| 4 | 1.本単元で身に付けさせたい力を確認する。 2.学習課題について、各自で考えた「やま場」と、その根拠について見直し・確認をする。 3.私が考える「やま場」を決める。 4.「やま場」について、3～4人組で交流する。 ※2～3回繰り返し、最後に全体での自由交流の時間を作る。 | |
| 5 | 1.前時の交流を参考に、再度、本単元の学習課題について考え、自分の考えをノートにまとめる。 2.本単元の振り返りをノートにまとめる。 【振り返りの視点】 ・本単元の学習を通して、どのような力が身に付いたか。 ・交流の前後で、自分の最初の読みがどのように深まったか。(変わったか) ・自分の挙げた根拠について、適切であったか。なぜ適切であると思ったか。 ・誰のどんな発言が(誰との交流が)、参考になったか、また、なぜ参考になったか。 ・本文を深く読むことと、自分の言葉の量について、どのように考えたか。 | ②場面の展開や登場人物などの描写に注意して読み、内容の理解に役立っている。(ノート記述の分析) ①場面の展開や登場人物などの描写に注意して読み、内容の理解に役立てようとしている。(ノート記述の分析) |

(振り返り)

私の立場は、Plotの最後の行。私は銀木犀の木の下をくぐり出た。という部分です。銀木犀の木は、夏実と花を拾った思い出がある。木で、その下に入ると木が守ってくれる感じがしました。たけな、最後、その木の下から自分から出てい、たのが、一歩前に踏み出して、強くなった。私が感じられたら、この部分にしました。

私はこの考えを交流のあとで変えませんでした。交流で他の人の意見を聞いていて、たまに、未だに自分の部分もあ、た、少し変えようかな、と感じました。でも、その意見で自分の考えを一番に深めたいことで、決断、一番変化の大きかった部分は、二人さん、ないかな、と飛躍しました。このことから、私は、今回の授業で他の人との考えと、自分の考えとを照らし合わせることは出来ることか出来るように、二つ、三つ、気がしました。でも、考えを深めれば深める程、書きたい言葉の数がどんどん増えて、上書きを繰り返さなければいけません。情景描写から、言葉まで、深く読み込み、とても満足した意見を見たと思います。次回、更に言葉を添削して、簡単にわかりやすいものを目指します。

本文と図表の関係を捉え、内容の解釈に役立てる単元

愛川町立愛川東中学校 土持 知也

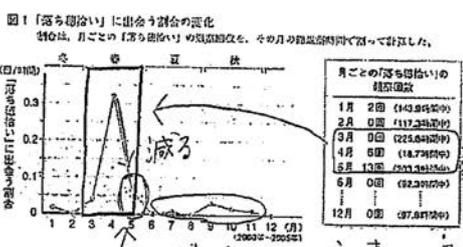
(1年読むこと)

【指導案】

| 愛川東中学校 国語科 1年 学習計画 NO. 1 | | | |
|--|--|--|---|
| 授業期間 | 9月 日 ~ 9月 日 | 単元の時間数/年間の時間数 | / |
| 身に付けさせたい力 | | 育成したい資質・能力 | |
| ○文章の中心的な部分と付加的な部分,事実と意見などを読み分け,目的や必要に応じて要約したり要旨を捉えたりすること。(読むこと(イ)) ○説明の文章を読んで自分の考えを書いたり述べたりする際に,より適切な語句を選んでいる。(言語についての知識・理解・技能) | | ○目的に応じて必要な情報に着目して要約したり,場面と場面,場面と描写などを結び付けたりして,内容を解釈すること。(読むこと(ウ)) ○事象や行為,心情を表す語句の量を増すとともに,語句の辞書的な意味と文脈上の意味との関係に注意して話や文章の中で使うことを通して,語感を磨き語彙を豊かにすること。(言葉の特徴や使い方に関する事項(ウ)) | |
| 単元名 | 本文と図表の関係を捉え、内容の解釈に役立てる単元 (光村図書1年『シカの落ち穂拾い』辻大和) | | |
| 評価規準(これができたらBになる) | | | |
| 関心・意欲・態度 | 読む能力 | 言語についての知識・理解・技能 | |
| ①文章と図表との関連を捉えながら,説明の文章を読もうとしている。 | ②説明されている事実と図表との関係を整理し,文章の要旨を捉えている。 | ③説明の文章を読んで自分の考えを書いたり述べたりする際に,より適切な語句を選んでいる。 | |
| 知識・技能 | 思考・判断・表現 | 主体的に学習に取り組む態度 | |
| ①目的に応じて必要な情報に着目して要約したり,場面と場面,場面と描写などを結び付けたりして,内容を解釈しようとしている。 | ②目的に応じて必要な情報に着目して要約したり,場面と場面,場面と描写などを結び付けたりして,内容を解釈している。 | ③事象や行為,心情を表す語句の量を増すとともに,語句の辞書的な意味と文脈上の意味との関係に注意して話や文章の中で使うことを通して,語感を磨き語彙を豊かにしている。 | |
| 次 | 時間 | 学習内容(=学習目標として示す) | 具体的評価規準と評価の方法 |
| I | 1 | 1.学習プランを使って,本単元で身に付けさせたい力(育成を目指す資質・能力)を確認し,学習の見通しをもつ。 2.図表を意識しながら,本文を個人で読む。 | |
| II | 2 3 | 1.学習課題を確認し,本文と図表の関係,図表と図表の関係を個人で考え,ワークシートにまとめる。 ○学習課題 ↳シカの体重が春先に減るのはなぜか。 ↳落ち穂拾いで採取できる食材が豊富なのに,秋に落ち穂拾いの回数は少ないのはなぜか。 | ②目的に応じて必要な情報に着目して要約したり,場面と場面,場面と描写などを結び付けたりして,内容を解釈している。(記述の確認:ワークシート) |
| III | 4 | 1.前時のワークシートを用いて,本文と図表の関係,図表と図表の関係について交流する。 2.交流を参考に,学習課題についての気付きをワークシートに書き込む。 | ③事象や行為,心情を表す語句の量を増すとともに,語句の辞書的な意味と文脈上の意味との関係に注意して話や文章の中で使うことを通して,語感を磨き語彙を豊かにしている。(記述の確認:ワークシート) |
| IV | 5 | 1.学習課題について,図表と本文を指し示しながら説明する。 2.本単元の振り返りをする。 | ②目的に応じて必要な情報に着目して要約したり,場面と場面,場面と描写などを結び付けたりして,内容を解釈している。(記述の分析:ワークシート) ①目的に応じて必要な情報に着目して要約したり,場面と場面,場面と描写などを結び付けたりして,内容を解釈しようとしている。(記述の分析:ノート) |

表1 「落ち穂拾い」でシカが食べた植物

| | |
|----------|---|
| 春 3月~5月 | ノボリ(2回) オオミミシ(2回) カマツカ(つばき・3回) クマノミ(高木(1回) 低木(2回)) クマノミ(2回) クマノミ(高木・低木) アジ(1回) プヤ(1回) |
| 夏 6月~8月 | ホノノ(2回) |
| 秋 9月~11月 | ホノノ(2回) クラジコノ(1回) ニノ(1回) オオクサ(高木(1回) 低木(2回)) クマノミ(高木・3回) クマノミ(高木(1回) 低木(2回)) クマノミ(2回) コナラ(1回) オオクサ(2回) |
| 冬 12月~2月 | モノト(2回) |



「目標」
・示されている事実と、筆者の考えとの関係を読み取る。「読む力」
・筆者の考えと、扱われている図表の役割について自分の考えを持つ。「読む力」

文章の「落ち穂拾い」は三月から五月に集中していた。というものを確認できる。また、文章中では、春(三、五月)にしか採食していないけれど、この図を見れば、他の季節との違いが一目で分かる。(説明の代わり) 右側の表によって、具体的な回数の変化も分かる。

文章の「落ち穂拾い」は三月から五月に集中していた。というものを確認できる。また、文章中では、春(三、五月)にしか採食していないけれど、この図を見れば、他の季節との違いが一目で分かる。(説明の代わり) 右側の表によって、具体的な回数の変化も分かる。

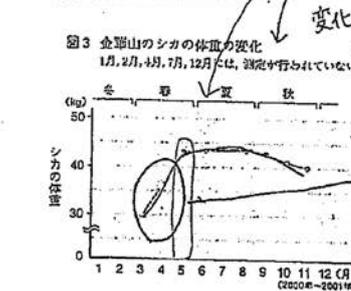
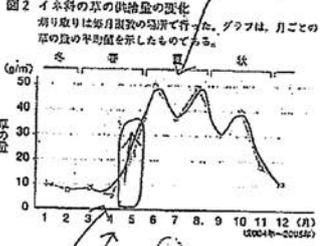


表2 「落ち穂拾い」で採食した食物とシカの本来の食物の栄養価の比較 (100g 当たりの平均値)

| 「落ち穂拾い」で採食した食物 | シカの本来の食物 |
|----------------|----------|
| エネルギー 444kcal | 303kcal |
| 脂質 4.1g | 1.1g |
| たんぱく質 12.3g | 8.4g |
| 炭水化物 80.8g | 61.0g |

夏にイネの供給量が多いから、シカの体重も増えることが分かる。春はイネの供給量が少ないから、シカの体重も減る。

図1の5月は、一気に「落ち穂拾い」の回数が減っていて、その理由は、図2、図3のよつにイネ科の草の供給量が増えて、「落ち穂拾い」をする必要がなくなるからだと分かる。

変化のしつたが、少たいている。↓
夏にイネの供給量が多いから、シカの体重も増えることが分かる。春はイネの供給量が少ないから、シカの体重も減る。

「落ち穂拾い」で採食した食物のほうがエネルギーが高いということが確認できる。

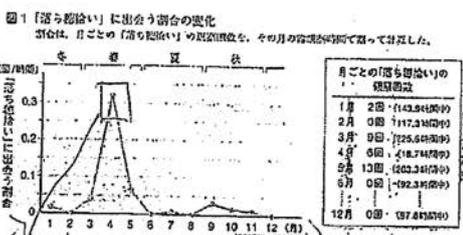
本来の食物よりエネルギーが高いのに、体重が減っている。(疑問)

表1 「落ち穂拾い」でシカが採食した植物

| | |
|----------|--|
| 春 3月~5月 | エノキ(落) オオモミシ(落) カマツカ(つばき・落) |
| 夏 6月~8月 | ホウノキ(落) |
| 秋 9月~11月 | アサギ(落) コラジロノハ(落) ニノキ(落) オオカラゾロノホ(落) オキノキ(落葉・落) ツマノミズナ(落) クマヤナギ(落) コナラ(落) |
| 冬 12月~2月 | エノキ(落) |

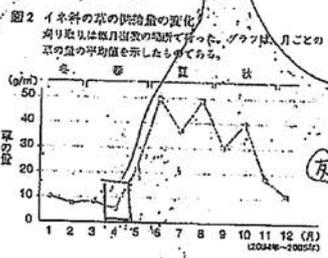
シカは、十六種ニ採食したと書いてあると、どんな植物を採食したか分かる。

この表の中でエノキが一番食やられているという事が分かる



文章中に「落ち穂拾いは三月から五月にかけての春に集中していた」と書いてあるけれど、この図をばり事て他の月との落ち穂拾いをばり回数で差が分かる

春に「落ち穂拾い」が集中していた

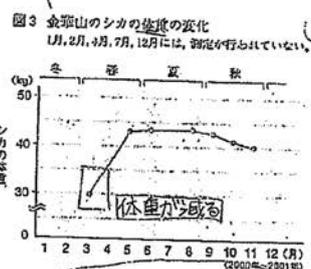


3月頃に体重が減るため「落ち穂拾い」の回数が増える

この図を見て、6月と8月の供給量がとても多く、7月にはかぐんと少くなっていることが分かる

「落ち穂拾い」が多くなる春は3月の食物が不足している時其月という事が分かる
① 落ち穂拾いが多い春はイネ科の草の供給量が少なく、それによって落ち穂拾いが増える。夏から秋はイネ科の草の供給量が多くなる。

「落ち穂拾い」を行う理由
採食した食物の栄養価が高い



シカの体重は3月ごろに減少する事が分かる

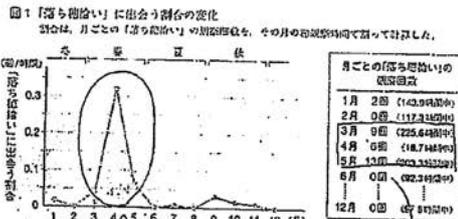
表2 「落ち穂拾い」で採食した食物とシカの本来の食物の栄養価の比較 (100g当たりの平均値)

| | 「落ち穂拾い」で採食した食物 | シカの本来の食物 |
|-------|----------------|----------|
| エネルギー | 444kcal | 306kcal |
| 脂質 | 4.7g | 1.1g |
| たんぱく質 | 12.3g | 8.4g |
| 炭水化物 | 80.8g | 61.0g |

シカの本来の食べ物より、「落ち穂拾い」採食した食物のほうが栄養価が高い事が分かる

Q1 春先にシカの体重が少なくなるのはなぜか?
Q2 表を見ると、秋に食物が豊富なのが見えるけれど、落ち穂拾いの回数が少ないのはなぜか?

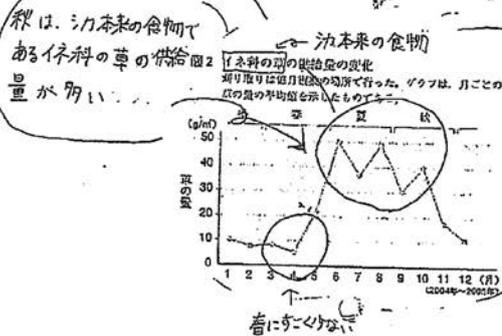
| | |
|----------|--|
| 春 3月-5月 | エノキ(20) オオモリ(20) カマツバ(746) 菊 クマノシズメ(62) クサビ(2) |
| 夏 5月-8月 | ササノオ(20) |
| 秋 9月-11月 | アカガシ(20) クラジロノ(20) エノキ(20) オオワラビ(20) カマノキ(20) クマノシズメ(20) クマノシズメ(20) コナラ(20) ナラ(20) |
| 冬 12月-2月 | エノキ(20) |



【目標】
示されている事実と、筆者の考えとの関係を読み取る(読む力)
筆者の考えと、扱われている図表の役割について自分の考えを持つ(読む力)

春と秋に、食物が豊富である
なぜ、秋に落ち穂拾いの数が少なくなる...?

春は、採料の草の供給量が少なく、
「落ち穂拾い」の数が79.1%が
この2つからわかる。



春は、シカ本来の食物が
少ない
↓
だから、
落ち穂拾いをする!!

三月から五月にかけての春に「落ち穂拾い」が集中し
いたことがわかる。
それ以外の月の観察時間によって計算した

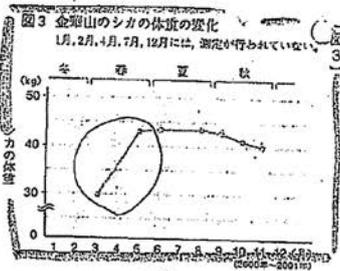


表2 「落ち穂拾い」で採食した食物とシカ本来の食物の栄養価の比較 (100g当たりの平均値)

| | 「落ち穂拾い」で採食した食物 | シカ本来の食物 |
|-------|----------------|----------|
| エネルギー | 44.4kcal | 30.6kcal |
| 脂質 | 4.1g | 1.1g |
| たんぱく質 | 12.3g | 8.4g |
| 炭水化物 | 80.8g | 61.0g |

春先は、とても体重が軽い

冬で軽くなることがわかる

落ち穂拾いで
バク・ア・ア...??

落ち穂拾いで採食した食物の方が、
栄養価が高いことがわかる。

そして左のほうが
エネルギー(79)

落ち穂拾いをする事で
エネルギーを得られる

体重が増える。⇒冬の間には減り、

春から、また増えいく

図3・表2 から わか、たこと
シカの体重 → 春先はとても軽い
→

四組十二番 名前



【目標】

示されている事実と、筆者の考えとの関係を読み取る。「読む力」
筆者の考えと、扱われている図表の役割について自分の考えを持つ。「読む力」

☆今回は文章(文字テキスト)と、一緒に扱われている図表の読み取りをしました。今回の学習が今後どのような場面で役に立つか。また、この学習で分かったこと感じたことを書きましょう。

Q1 「図1」を見ると、春になると「落ち穂拾い」が増えることが分かる。そして、「表2」を見ると

その「落ち穂拾い」で採食した食物の方がシカの本来の食物より栄養価が高いことが読み取れる。しかし、「図3」を見ると春先に体重が減っていることが分かる。この理由は、「図2」

を見るとき分かってくる。それは、春になるとシカの本来の食物であるイネ科の草の供給量が減って、シカの栄養状態が悪くなるからだとい

考えられる。そこで、「表1」の春のように8種類もの食物を「落ち穂拾い」で採食している。

Q2 「表1」の秋は「落ち穂拾い」で採食した食物が9種類と最も多くと分かる。なのに、「図1」の秋は、「落ち穂拾い」の回数が少ない。それは、R1にあるよ

うに冬の冬眠と関係していると思う。「図2」のように夏と秋はイネ科の草の供給量が多い。でも、実際は、「表2」のように「落ち穂拾い」で採食したものが栄養

価が高い。冬を乗り越えるには、本来の食物だけでなく、栄養

二組二十五番 名前



【目標】

示されている事実と、筆者の考えとの関係を読み取る。「読む力」
筆者の考えと、扱われている図表の役割について自分の考えを持つ。「読む力」

☆今回は文章(文字テキスト)と、一緒に扱われている図表の読み取りをしました。今回の学習が今後どのような場面で役に立つか。また、この学習で分かったこと感じたことを書きましょう。

Q1 本文の食物のリストは、秋の間に秋まてた蓄えを体脂肪を消費するだけで済む。図2のイネ科の供給量は冬ではほとんど不足な状態

のシカが採食した植物は冬はほとんど種類が足りません。そのため、秋に冬眠の準備をする。図2のイネ科の供給量は冬ではほとんど不足な状態

が、秋に冬眠の準備をする。図2のイネ科の供給量は冬ではほとんど不足な状態

が、秋に冬眠の準備をする。図2のイネ科の供給量は冬ではほとんど不足な状態

が、秋に冬眠の準備をする。図2のイネ科の供給量は冬ではほとんど不足な状態

が、秋に冬眠の準備をする。図2のイネ科の供給量は冬ではほとんど不足な状態

が、秋に冬眠の準備をする。図2のイネ科の供給量は冬ではほとんど不足な状態

**文章を読んで理解したことを基に、自分の考えを
確かなものにする**
～「少年の日の思い出」に一番合う挿絵を考え、
本文を根拠にしてその理由を伝え合おう～

三浦市立三崎中学校 三富 洋介

(1年読むこと)

○育成を目指す能力

(1) 指導事項と言語活動例

[知識及び技能]

- ① 事象や行為、心情を表す語句の量を増すとともに、語句の辞書的な意味と文脈上の意味との関係に注意して話や文章の中で使うことを通して、語感を磨き語彙を豊かにすること (1)ウ

[思考・判断・表現等]

- ② 目的に応じて必要な情報に着目して要約したり、場面と場面、場面と描写などを結び付けたりして、内容を解釈すること。C 読むこと (1)ウ
- ③ 文章を読んで理解したことに基づいて、自分の考えを確かなものにする。C 読むこと (1)オ

[言語活動例]

- ・ 小説や随筆などを読み、考えたことなどを記録したり伝え合ったりする活動。
- C 読むこと (2) 言語活動例 イ

(2) 評価規準

| 知識・技能 | 思考力・判断力・表現力等 | 主体的に学習に取り組む態度 |
|--|---|---|
| ① 事象や行為、心情を表す語句の量を増すとともに、語句の辞書的な意味と文脈上の意味との関係に注意して話や文章の中で使うことを通して、語感を磨き語彙を豊かにしている。 [知識及び技能](1)ウ | ② 目的に応じて必要な情報に着目して要約したり、場面と場面、場面と描写などを結び付けたりして、内容を解釈している。 [思考力・判断力・表現力等] C(1)ウ ③ 文章を読んで理解したことに基づいて、自分の考えを確かなものになっている。 [思考力・判断力・表現力等] C(1)オ | ④ 文章を読んで理解したことに基づいて、自分の考えを確かなものになろうとしている。 |

授業者から

○この単元構想のポイント

- ・物語の一部ではなく、全体を読む必要性を生み出すような学習課題を設定した。
(学習課題：「この物語に一番合う挿絵はどれか」)
- ・長い文章を読むことが苦手な生徒も取り組みたくなるような学習課題を考えた。
(昨年度まで小学生であった中学1年生には、国語学習への興味や関心を促す導入としても挿絵は効果的であると考えた)
- ・学習課題に臨むにあたっては、既習事項を活用させることも考えた。
- ・物語における文章(連続型テキスト)と挿絵(非連続型テキスト)との関連を考え、取り入れた。
- ・小学校段階とのつながりを意識した。
(小学校低学年段階で「読みの理解を助けるもの」として使用していた「挿絵」を、「自分の読みにどの挿絵が合うか」ということを考える対象として使用することを考えた)

○授業改善の視点(「主体的・対話的で深い学び」)に関わるポイント

主体的な学び

- ・第1時で学習目標と学習課題を提示し、生徒と共有する場を設けたこと。(学びのプランの配布)
- ・『少年の日の思い出』の「挿絵」は、どの教科書にも掲載されているが、取り上げている場面や挿絵の描かれ方が大きく違う。その「違い」から考えるという学習課題を設定したこと。

対話的な学び

- ・同じ立場や違う立場の他者との対話の後に、もう一度本文に戻り、テキストとの対話、自分自身との対話の場面も設定
- ・教師からのコメントによる教師との対話(これが大切)

深い学び

- ・自分が挿絵と文章をどう関連付け、文中の描写や文中の言葉と言葉の関係をどう捉えたか、その関係性を問い直して意味づけ、自分の考えを確かなものにする場面を設けたこと。(対話的と重なる部分がある。)

○授業の実際

第1時・第2時

〈学習の見通しをもつ〉

○「学びのプラン」で学習目標や、学習課題、単元の流れを生徒と共有する。



本單元では、本文を読んで物語の大筋を把握することから学習を始めた。そのうえで「物語に合う挿絵を選ぶ」という学習課題を示した。

そして、「学びのプラン」を配布して学習目標などを生徒と共有し、「何のために文章を読むのか」という見通しを持たせるようにした。

○テレビを使って挿絵を示し、確認する。



本單元では、生徒たちが使用している教科書A社、B社、C社の3つの挿絵の中からどれがこの物語に1番合っているかを考える。

そのため、テレビを使って3つの会社の挿絵にはどのようなものがあるかを示すとともに、生徒にも挿絵を配布した。

第3時・第4時

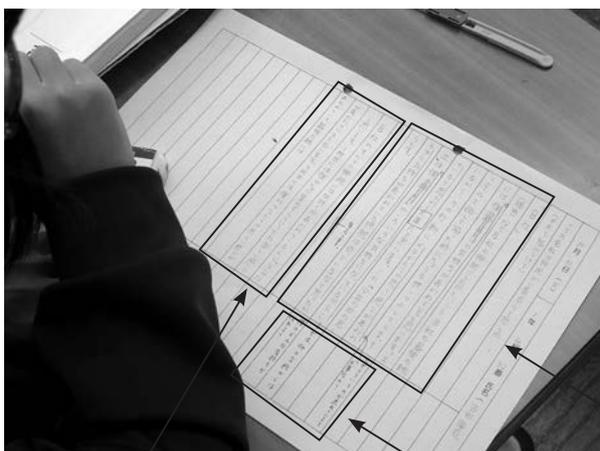
〈自分の考えをもつ〉

○個人で考えて、自分の考えを整理する。



第3時はほとんどすべての時間、個人で考えた。

挿絵が表している場面がどこか、挿絵が表しているものは何かなどを考えて、内容を解釈していた。



第3時に生徒たちが書いた自分の考えを集め、1人1人に考えを深めさせるためにコメントを付けた。

第4時のはじめにはそのコメントについて考える時間を作った。

生徒が第3時に書いた自分の考え

教師からのコメントに対する生徒の記述

「B社の全ての挿絵には気持ちが表れているんじゃないかなと思います。1枚目には、僕がちょう集めをしていて、その楽しい感じが表れていると思います。2枚目には、僕の辛さとか悲しい感じが表れていて、3枚目の絵には…」

教師からのコメント

「なぜこういうのが表れていると『大事』なの？」
「では、他の2枚からは『僕』のどんな気持ちがわかるの？」

〈意見交換をして考えを深める〉

○同じ立場の人同士で意見交換をする。

【C社を選んだグループ】



私は、このちょうがばらばらの挿絵が表している場面が、この物語で一番の衝撃的なところだと思う。

同じ会社の挿絵を選んでも、なぜその挿絵が合うと思うのかという考えは違っている場合がある。そこで、もう一度本文を読み返して確かめ、考えを深める場とした。

私も、そのちょう1枚だけのC社の挿絵がいいけど、私はその挿絵がこの物語の中で「僕」が感じている絶望や悲しさを表現していると思うからこの挿絵がいいと思ったんだ。

○異なる立場の人と意見交換をする。

【B社とC社を選んだグループ】



異なる立場の人と意見交換をする中で、他の立場の考えを知るとともに、自分の考えを問い直して意味づけていた。

また、意見交換をする際に「なぜ?」「どうして?」「本当にそうなの?」という視点を意識させた。

でも、この現状（「僕」が自分のちょうをつぶすこと）になってしまったのは、エーミールのちょうを盗もうとして、壊してしまったというのがきっかけになってしまったと思うから、この物語で一番大きいのはエーミールのちょうを壊してしまったことだと思う。だからその最も大事な場面に挿絵の入っているC社がいいと思う。

自分が大切にしていたものを自分で壊しちゃうっていうのも一番悲しいと思うから、このB社のこの絵（最後の絵）も必要だと思う。

第5時・第6時

〈全体での話し合いを通して考えを深め、最終的な自分の考えを書く〉

○3つの立場に分かれて話し合う。

話し合いの場面では、それぞれの教科書の挿絵を選んだ生徒たちが、自分が選んだ挿絵がどうしてこの『少年の日の思い出』に合うと思うのかについて考えを伝え合う中で、新たな気づきや考えの深まりが見られた。次は、全体の話合いでの発言の一部である。

S1：私は、B社がいいと思います。なぜなら、この物語は「僕」を中心に描かれています。つまり、「僕」が主人公だと思います。B社の挿絵の1枚目と3枚目があることで、主人公である「僕」のちように対する気持ちの変化が大きく変わったことが強調できるのでB社がいいと思います。

S2：僕は、A社がいいと思います。だって、A社の挿絵は5枚あり、2枚目から5枚目までが過去の場面。そして1枚目は、現在の場面です。この物語は、現在から始まって過去に戻り、現在には戻ってこない構成になっていますが、現在の場面である1枚目と5枚目を見ると、同じような青色をしています。これは、物語の最後の過去の場面で抱いた「僕」の気持ちが現在の「客」の時にも拭い去られておらず、いまだにもっているということとを表していると思うのでこのA社がいいと思います。

○最終的な自分の考えを書く（生徒の成果物）

○これまで読んで考えてきたこと、話し合ったことを踏まえてあなたの考えを書こう。

【学習課題：『少年の日の思い出』に1番合う挿絵はどれか。】

書く時の条件：①最初にどの会社の挿絵がいいか、自分の立場を明確にすること。

②本文を根拠にして自分の考えを書くこと。

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 私 | は | 、 | A | 社 | の | 挿 | 絵 | が | 良 | い | と | 思 | い | ま | す | 。 | A | 社 | | |
| の | 挿 | 絵 | は | 、 | 「 | 僕 | 」 | の | 気 | 持 | ち | が | 良 | く | 出 | て | い | る | と | |
| 思 | い | ま | す | 。 | 例 | え | ば | 、 | 2 | 枚 | 目 | は | 、 | 「 | 焼 | け | つ | く | よ | |
| う | な | 屋 | 下 | が | リ | 」 | を | テ | ー | マ | に | 、 | 僕 | の | 熱 | 情 | が | 表 | れ | |
| れ | て | い | る | と | 思 | い | ま | す | 。 | 時 | 間 | 、 | 場 | 所 | の | 変 | 化 | と | と | |
| 並 | に | 僕 | の | 気 | 持 | ち | の | 変 | 化 | を | 捉 | え | る | こ | と | で | 、 | よ | り | |
| 読 | み | を | 深 | め | ら | れ | る | と | 思 | い | ま | す | 。 | ま | た | 、 | 1 | 枚 | 目 | は |
| 「 | 少 | 年 | の | 日 | の | 思 | い | 出 | 」 | と | い | う | 題 | 名 | は | 現 | 在 | か | ら | |
| 見 | た | 題 | 名 | な | の | で | 、 | 現 | 在 | が | 大 | 切 | だ | と | 思 | い | 。 | 1 | 枚 | |
| 目 | を | 入 | れ | る | と | 良 | い | と | 思 | い | ま | す | 。 | | | | | | | |

最初の下線部の記述からこの生徒は、A社の挿絵が表しているものを本文と結びつけて考え、「気持ち」が表れていると考えている。また、そうして挿絵と本文を結びつけたものをもとに、A社の挿絵で、この物語を「時間、場所の変化とともに僕の気持ちの変化を捉えることで、より読みを深められる」と考えている。

また、A社しか挿絵を使っていない「現在」の場面にも注目して考え、「現在」の場面に物語の中での価値を題名と結びつけて見出し、「現在」を表す挿絵を入れる意味についても考えている。

○生徒に配布した「学びのプラン」

学びのプラン

横浜国立大学附属鎌倉中学校 第1学年 (11月2週～・6時間) 授業者：三富 洋介

| | | |
|---|---|---|
| 身に付けてほしい力(学習目標) ◎文章を読んで理解したに基づいて、自分の考えを確かなものにする力 ○場面と場面、場面と描写などを結び付けたりして、内容を解釈する力 | | |
| 単元名 | 「少年の日の思い出」に一番合う挿絵を考え、本文を根拠にしてその理由を伝え合おう ～文章を読んで理解したに基づいて、自分の考えを確かなものにする～ | |
| 評価規準 | | |
| 関心・意欲・態度 | 読む能力 | 知識・理解 |
| ① 物語を読んで自分の考えを確かなものにするためにはどのように読むとよいか考え、今後の読書生活に生かそうとしている。 | ② 挿絵が表している場面や挿絵が表しているものを描写と結びつけて考え、内容を解釈している。 ③ 挿絵の表す場面や挿絵の表すものを、自分がこの物語をどう読んだかということと結び付けて、自分の考えを確かなものにしていく。 | ④ 物語の中の事象や行為、心情を表す語句などの意味を他者の発言や辞書をもとに捉えている。 |
| この単元で学習すること(学習の計画) | | |
| 時 | 具体的評価規準【評価方法】 | 学習活動 |
| 1 | ④ 物語の中の事象や行為、心情を表す語句などの意味を他者の発言や辞書をもとに捉えている。【行動の観察／教科書への記述の確認】 | <ul style="list-style-type: none"> 学習目標を確認し、見直しをもつ。 『少年の日の思い出』の全文を読む。 初読で気づいたことを書く。 本文中の語句を確認する。 |
| 2 | | <ul style="list-style-type: none"> 登場人物や内容を確認する。 複数の出版社の挿絵をみて、『少年の日の思い出』に合っていると思う挿絵を考える。 |
| 3 | ② 挿絵が表している場面や挿絵が表しているものを描写と結びつけて考え、内容を解釈している。【ワークシートの記述の確認】 | <ul style="list-style-type: none"> 選んだ挿絵がなぜこの物語に一番合っていると思うか、本文を根拠にして考えて書く。 |
| 4 | | <ul style="list-style-type: none"> 同じ出版社の挿絵を選んだ人同士でグループを作り、考えを共有する。 違う出版社の挿絵を選んだ人でグループを作り、考えを共有する。 もう一度本文に戻り、個人で考えを整理する。 |
| 5 | ③ 挿絵の表す場面や挿絵の表すものを、自分がこの物語をどう読んだかということと結び付けて、自分の考えを確かなものにしていく。【ワークシートの記述の分析】 | <ul style="list-style-type: none"> それぞれの立場にわかれ、全体で話し合う。 話し合ったことを踏まえ、学習課題「この物語に一番合う挿絵はどれか」について、これまで考えてきたことを基にして書く。 |
| 6 | ① 物語を読んで自分の考えを確かなものにするためにはどのように読むとよいか考え、今後の読書生活に生かそうとしている。【ワークシート(振り返り)の記述の分析】 | <ul style="list-style-type: none"> 書いたものを互いに読み合う。 これまでの学習を振り返って書く。 |

※生徒に配布したため、「学びのプラン」では評価規準の観点が入り込んでいるが、今回の関ブロでは、「知識・技能」「思考力・判断力・表現力等」「主体的に学習に取り組む態度」の三観点で行っている。

最後の一文はあった方がいいか。ない方がいいか。

三浦市立三崎中学校 三富 洋介

(1年読むこと)

1 指導案

| 三崎中学校 第1学年 国語科学習計画 (10月1週～・5時間) | | | 授業者：三富 |
|--|--|--|--------|
| 学習内容 | 最後の一文の必要性を考えるを通して、物語の構成や展開、表現の特徴について自分の考えをもつ学習。 | | |
| 身につけたい力 (学習目標) | | | |
| ◎文章の構成や展開、表現の特徴について、自分の考えをもつ力 | | | |
| ○場面の展開や登場人物などの描写に注意して読み、内容の理解に役立てる力 | | | |
| 単元・教材 | 最後の一文はあった方がいいか。ない方がいいか。『星の花が降るころに』(教科書p96～) | | |
| 評価基準 | | | |
| 国語への関心・意欲・態度 | 読む能力 | 言語についての知識・理解 | |
| ①文章の構成や展開、表現の特徴について、自分の考えをもとうとしている。 | ②場面の展開や登場人物などの描写に注意して読み、内容の理解に役立てている。(ウ) ③文章の構成や展開、表現の特徴について、自分の考えをもっている。(エ) | ④比喩や反復などの表現の技法について理解して読んでいる。(イ(オ)) | |
| 学習の計画 | | | |
| 時 | 具体的評価基準 (評価方法) | 学習活動 ※下線…思考力・判断力・表現力に関する言語活動 | |
| 1 | | <ul style="list-style-type: none"> ・学習目標を確認し、見通しを持つ。 ・本文を通読する。 ・初読の段階で「あった方がいいか」「ない方がいいか」を書く。 ・新出語句等を確認する。 ・「語り手」について確認する。(教科書巻末) | |
| 2 | ④比喩の表現の技法について理解して読んでいる。(行動の観察・記述の確認) ②場面の展開や登場人物などの描写に注意して読み、内容の理解に役立てている。(行動の観察) | <ul style="list-style-type: none"> ・場所と時間を確認する。(教科書に線を引く) ・『私』の気持ちの変化を物語の展開に沿って捉える。(比喩も含む) | |
| 3 | | <ul style="list-style-type: none"> ・「星の花」が何か、「銀木犀」とどのような関係を確認する。 ・学習課題「最後の一文はあった方がいいか。ない方がいいか。」について、物語の展開を理由として取り上げて考える。(教科書に線を引いたり、メモをする) | |
| 4 | ③物語の展開を根拠としながら、最後の一文の必要性について自分の考えをもっている。(記述の分析) | <ul style="list-style-type: none"> ・自分の考えを他者と交流する。 ・全体で交流する。 ・最終的な自分の考えを書く。 | |
| 5 | ①物語の構成や展開、表現の特徴について、自分の考えをもつためにはどのようなことに注目して読むとよいか考え、今後の読書生活に生かそうとしている。(記述の分析) | <ul style="list-style-type: none"> ・書いたものを互いに読み合う。 ・ふりかえりをする。 (物語の構成や展開、表現の特徴について、自分の考えをもつためにはどのようなことに注目して読むとよいか。) | |
| Bに到達しない生徒への手立て | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> ・「いつ」「どこ」「私の気持ち」をノートに整理させ、可視化させる。 ・「ある方がいい」「ない方がいい」と思ったのはなぜかを言葉にさせ、文中のどこにあてはまるか考えさせて線を引かせる。 | | | |

2 授業展開のポイント

[第1時]

- ・「見通しをもつ」段階では、学習目標の確認とともに、学習課題（「最後の一文はあった方がいいか。ない方がいいか。」）についても共有し、「何のために読むのか」という目的意識を持たせた。

[第2時]

- ・学習課題に臨むにあたり、生徒同士に物語に対してある程度の共通理解を持たせるために、「場所」「時間」「心情の変化」について大筋を確認した。

[第3時]

- ・学習課題への自分の考えを書かせたら、回収して、どの生徒がどちらの立場（最後の一文がある方がいい派、ない方がいい派のどちらなのか）を確認し、それぞれの理由についても確認した。

[第4時]

- ・全体で交流する場面では、同じ立場の生徒同士の席を近づけて話し合いを行った。

この生徒は、物語の中の多くの場面や描写から「私」の気持ちの変化を読み取り、それを最後の一文と結びつけて、最後の一文の意味について考えている。

また、話し合いでの他者の考えを聞いたことにより考えが深まったことが読み取れる。

さらに、そうして考えたことから「物語を読むこととは何か」というところまで考えが広がっている。

『星の花が降るころに』プリント①
(年 組 番 氏名())

〇これまで読んで考えてきたこと、話し合ったことを踏まえてあなたの考えを書こう。
【学習課題：最後の一文はある方がいいか、ない方がいいか】
書く時の条件：①最初に「ある方がいいか」「ない方がいいか」、自分の立場を明確にすること。
②物語の展開を取り上げて書くこと。

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 私 | は | あ | た | 方 | が | 良 | い | と | 思 | う | 。 | 理 | 由 | は | 私 | の | 気 | も | |
| ち | や | 決 | 意 | を | 行 | 動 | で | 表 | し | た | 一 | 文 | だ | と | 思 | う | か | ら | だ |
| こ | の | 出 | 来 | 事 | を | 通 | し | て | 主 | 人 | 公 | の | 私 | は | 戸 | 部 | 君 | と | の |
| 専 | 門 | 銀 | 木 | 屑 | の | 葉 | の | 事 | 夏 | 実 | の | 態 | 度 | 等 | か | ら | 気 | 持 | |
| ち | が | 変 | 化 | し | て | い | る | と | 思 | う | 。 | そ | の | 時 | な | ん | と | か | や |
| 。 | て | い | け | る | と | 思 | っ | た | 気 | 持 | ち | を | 表 | し | て | い | る | と | 思 |
| う | 。 | 銀 | 木 | 屑 | と | 友 | 情 | は | 関 | 係 | な | い | 。 | や | な | ぜ | 一 | 文 | が |
| あ | る | の | か | 考 | え | て | し | ま | う | と | い | う | 人 | も | 居 | た | が | 私 | を |
| 見 | 守 | っ | て | い | る | 存 | 在 | が | 銀 | 木 | 屑 | で | あ | っ | た | り | 考 | え | る |
| 事 | が | 物 | 語 | の | 楽 | し | ま | だ | と | 思 | う | か | ら | 必 | 要 | だ | と | 思 | う |

*漢字使用率25%を目指しましょう。 *180字以上200字以内を目指しましょう。
全ての漢字数 ÷ 書いた文字数 × 100 = 漢字使用率
(あなた) (78) ÷ (200) × 100 = (39)% A+

☆振り返り
(物語の構成や展開、表現の特徴について自分の考えをもつためには、どのようなことに注目して読むとよいか)
主人公の気持ちの変化に気がついて読む、ということだと思います。そうすると、主人公の気持ちの変化が等、展開につなげていくと思うからです。そして、この段落が何のためにあるのかを考えると細かい所まで理解しやすくなると思います。表現は比喩に注目する、ということだと思います。

3 授業を終えて

「最後の一文はあった方がいいか。ない方がいいか。」という学習課題では、最後の一文の直前の描写（最後の場面）にのみ注目してしまう生徒も見受けられた。

だから、生徒たちには最後の場面に至るまでの経緯に目を向けさせる小さな問いを教師が全体の話合いの中で入れていった。

（例：「『大丈夫』って思っているということは、何か不安なことや心配なことが前にあったのでしょうか？ もしそうならそれは何ですか」、「なぜ、『私』はこの公園に来たのですか？」）

そうした小さな問いを入れることで、生徒たち自身がこの話における「銀木犀」というものの意味や価値について考えたり、最後の場面の「銀木犀のある公園」が物語の最初の場面と同じ場所だということにも気づいたりした。また、それ以外でも、戸部君の存在意義や公園で出会うおばさんが話した銀木犀の話の意味についても考えることができた。

言葉の意味を考えたり、表現の特徴をとらえたりして、 描かれた情景を想像して詩を読み味わう。（1年）

愛川町立愛川中原中学校 中村 慎輔

（1年読むこと）

【指導案】

| | | |
|---|---|---|
| 愛川中原中学校 第1学年 国語科 指導計画（4月3週～・6時間） | | |
| 担当：中村慎輔 | | |
| 身に付けさせたい力 | ① 文脈の中における語句の意味を的確にとらえ、理解する力。（C（1）ア） ② 文章の構成や展開、表現の特徴について、自分の考えを持つ力。（C（1）エ） | |
| 学習目標 | ・言葉の意味を考えたり、表現の特徴をとらえたりして、描かれた情景を想像して詩を読み味わう。 | |
| 学習課題 | 自分の選んだ詩について、友達と「いいね。」交流会」をしよう。 | |
| 教材 言語活動 | ・「詩の世界」（光村図書 1年） 選んだ詩の想像した情景について朗読し、交流すること。（C（2）ア改） | |
| 評価規準 | | |
| 関心・意欲・態度 | 読む能力 | 言語についての知識・理解・事項 |
| ①音読や朗読をする文章の内容や表現に関心を持ち、工夫して読もうとしたり、交流しようとしている。 | ②語句の意味を理解し想像力を働かせて文章を読み、朗読する時に注意する語句を選んでいる。 ③文章表現の特徴や効果を捉え、情景を想像し、朗読の仕方を考えている。 | ④比喩などの表現の技法について理解している。 |
| 授 業 計 画 | | |
| | 具体の評価規準と（評価方法） | 学習活動（下線は言語活動） |
| 一 次 | | ○本単元の学習目標と学習課題を理解する。 ・「学習プラン」の配付、説明 ○詩の読み味わい方を体験し、理解する。 1 俳句『雪解けて村いっばいの子どもかな』について考える 2 『いつも 何度でも』の歌詞を配布。範読板書「こなごなに砕かれた鏡の上にも新しい景色が映される」 3 間違えてもいいから、きっと作者はこんなことを伝えたいんじゃないかなというのを各自ワークシートに書く。 Q『こなごなに砕かれた鏡』って、どんな感じがするか。 ・プラスの良いイメージか、マイナスの悪いイメージかだけでも考えてみよう。」 Q『新しい景色』は、プラスかマイナスか？」 ○序文を読み、詩の味わい方について確認する。 ・言葉の工夫 Ex 言葉のリズム、ひびき、言葉が連想させるもの、生み出すイメージ、一語一語、一行一行の書き表し方 |

| | | |
|------|--|---|
| 一次 | | <p>※ 一つ一つの言葉について、じっくりと考えてみるのが詩の味わい方、楽しさ</p> <p>・もっともっと詩の世界というのは受け取り方が自由なものだから、『ここが好きだ』『この言葉、自分の気持ちに合うなー』というのをたくさん見つければそれでいい。</p> |
| 家庭学習 | | <p>○「詩の世界」を読み、内容を理解する。 反転学習</p> <p>1) 宿題として、各自本文を熟読し、ワークに取り組む。</p> <p>2) 答え合わせをする。</p> <p>★宿題で。</p> |
| 二次 | <p>②詩中の語句の意味を考え、想像力を働かせて読み味わっている。</p> <p>【観察：指導に生かす評価】</p> <p>④比喩や詩の基礎的事項について理解している。</p> <p>【観察：指導に生かす評価】</p> | <p>○教科書の詩の解説を聞き、味わい方を確認する。</p> <p>1) 「てがみ」</p> <p>2) 「太陽」</p> <p>3) 「魚と空」</p> <p>・比喩の説明 〈直喩〉 〈隠喩〉 〈擬人法〉</p> |
| 三次 | <p>②語句の意味を理解し想像力を働かせて詩を読み味わっている。</p> <p>③表現の特徴や効果を捉え、情景を想像し、自分なりの「いいね」を友達に伝えている。</p> <p>【記述の分析～ワークシート1：記録する評価】</p> <p>①詩の内容や表現に関心を持ち、意欲的友達のその良さを伝えようとしたり、友達の紹介した詩について関心を持っている。</p> <p>【記述の分析～学習プラン：記録する評価】</p> | <p>○自分で選んだ詩について、読み味わい、その良さを朗読とともに友達に伝える。</p> <p>1 資料から自分が「いいね」と思った詩を選ぶ。</p> <p>2 選んだ詩について、詩の特徴、自分の捉えたイメージや解釈、「いいね」と思った点、よく分からない部分を考え、整理する。</p> <p>3 同じ詩を選んだもの同士で、グループとなり、上記の内容についてグループで検討する。</p> <p>4 自分の考えをまとめ、友達に「いいね」を伝えられるように準備をする。</p> <p>5 違う詩を選んだもの同士のグループで、「いいね」の紹介をする。</p> <p>6 友達の「いいね」を聞いて、「いいなあ」「なるほどなあ」と思ったものを選び、その理由も書く。</p> <p>○振り返りを記入する。→「学習プラン」の提出</p> <p>・後日、良い「振り返り」を生徒に紹介する。</p> |

【ワークシート1】

詩の世界ワークシート 二年

○ 自分が選んだ詩を抜き、詩の特徴やイメージ、疑問点などを自由に書き込んでみよう。

一言葉は 杉本 肇 由起

一言葉は 紙ヒゴキのようなものさし

一つの一言葉は 丁寧な折り目をマリア

祈るような気持ちで飛べたり ときどき風をしく 降りやまぬ初めついたり

わたしのころ 飛べただけひとつも ぐはれ落ちずに居るかしら ますく

他の人

一言葉は紙ヒゴキ 伝えるり飛ばす

折り方によって 気持ちによって 折り方によって

表現の仕方が全然 逆さ道はますく

→ 居るかしら

倒置 強調されている

紙ヒゴキは「丁寧な折り目」をマリア

日とマリアは 一言葉は あつめると どうなるの？

「ぐはれ落ちずに居るかしら」

- 1) 選んだ詩について、詩の特徴、自分の捉えたイメージや解釈、「いいね」と思った点、よく分からない部分を考え、整理する。
- 2) さらに同じ詩を選んだもの同士で、グループとなり、上記の内容についてグループで検討し、友達に「いいね」を伝えられるように、友だちの意見を参考したりながら、ワークシートに加筆修正を加え、発表の準備をしている。

【振り返り】1年3組5番氏名

☆この単元で学習した内容を、200字ほどごまじりましょう。

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|--|
| 私 | は | こ | の | 詩 | の | 世 | 界 | を | た | く | さ | ん | の | い | い | ね | を | |
| み | つ | け | る | こ | と | た | ま | ま | し | た | 。 | 自 | 分 | が | わ | か | か | |
| ら | わ | か | っ | た | 詩 | の | い | い | ね | を | 友 | 達 | が | み | つ | け | て | |
| い | て | み | ん | が | わ | か | せ | れ | せ | れ | ち | が | う | い | ま | し | た | |
| も | っ | て | い | て | 話 | を | 聞 | く | の | か | と | も | 楽 | し | か | 。 | | |
| た | あ | す | 。 | 一 | 語 | 一 | 語 | を | 大 | 切 | に | し | て | 読 | み | ま | し | |
| ん | ど | ん | 詩 | の | 中 | へ | と | つ | つ | ま | れ | て | い | っ | て | そ | の | |
| 自 | 分 | の | い | ま | し | や | い | い | ね | を | 友 | 達 | に | 話 | す | こ | | |
| と | か | 上 | 手 | に | ま | ま | し | た | 。 | 友 | 達 | が | 選 | ん | だ | 詩 | | |
| も | そ | れ | せ | れ | い | い | ね | が | ち | か | く | て | 聞 | い | て | こ | | |
| て | も | 楽 | し | か | っ | た | あ | す | 。 | | | | | | | | | |

180字以上、200字以内で記入しましょう。「漢字使用率25%以上」を目標しましょう。
(太線を越えるところまで書いたら、180字です。)

※ 「漢字使用率」の出し方
① 上記の文中につかっている漢字の数を数える。
② 全部の文字数を数える。
③ 漢字数 ÷ 全文字数 = 漢字使用率 です。

授業後の「ふりかえり」より

教科書に掲載されている詩を用いて、表現技法や読み味わい方の例を教師が示した。

教師の例を参考にして、自分自身で選んだ詩について、語句の意味を理解し想像力を働かせて詩を読み味わったり、表現の特徴や効果を捉え、情景を想像し、自分なりの「いいね」を友達に伝えようとしたことが「振り返り」より読み取れる。

教師が詩についての表現技法やその効果、情景等を講義形式で解説するだけでなく、友だちと協働しながら、自分自身で詩に向き合うことこそが主体的な学びへとつながっていくと思われる。

昔話の朗読を通して、語句の意味を理解したり、登場人物の心情や行動、情景描写の理解に役立てる。(1年)

愛川町立愛川中原中学校 中村 慎輔

(1年読むこと)

【指導案】

| | | |
|-----------------------------------|---|---|
| 愛川中原中学校 第1学年 国語科 指導計画 (9月3週～・5時間) | | |
| 担当：中村慎輔 | | |
| 目標 (身につけさせたい力) | ・文脈の中における語句の意味を的確に捉え、理解する力。(C(1)ア) ・場面の展開や登場人物などの描写に注意して読み、内容の理解に役立てる力。(C(1)ウ) | |
| 学習目標 | ・文章の内容や表現に注意して朗読する。 ～語句の意味を理解したり、登場人物の心情や行動、情景描写に注意して朗読する～ | |
| 単元・教材 (言語活動) | 「読み語りに挑戦しよう」 ・昔話を朗読すること。 | |
| 評価規準 | | |
| 関心・意欲・態度 | 読む能力 | 言語についての知識・理解・事項 |
| ①朗読する文章の内容や表現に関心を持ち、工夫して読もうとしている。 | ②語句の意味を理解し想像力を働かせて文章を読み、朗読するときに注意する語句を選んでいる。 ③文章を朗読するために、登場人物の心情や行動、情景描写に注意して読み、内容の理解を深めている。 | ④語句の文脈上の意味を捉え、それが文章の中で果たしている役割を考えながら読んでいる。 |
| 新学習指導要領指導事項を基にした評価規準例 | | |
| 知識及び技能 | 思考力, 判断力, 表現力等 | 主体的に学びに向かう態度 |
| ①音声の働きや仕組みについて、理解を深めている。(C(1)ア) | ②場面の展開や登場人物の相互関係、心情の変化などについて、描写を基に捉えることができる。(Cイ) | ③場面の展開や登場人物の相互関係、心情の変化などについて、描写を基に捉えようとしている。 |
| 授業計画 | | |
| | 具体の評価規準と(評価方法) | 学習活動(下線は言語活動) |
| 一次 1 | | ○本単元の学習目標と学習活動を理解する 1、グループと昔話の分担の発表(3～4人組)×9グループ ※福音館書店『日本の昔話』おざわとしお再話 ・1話5分程度の話 (今回扱った昔話) 『二度咲く野菊』、『きつねと熊』、『猿地蔵』、『にぎりめしころころ』、『頭の大きな男の話』、『蛇島』、『猿の生きざも』、『天狗のうちわ』、『間のいい猟師』 2、自分の分担の昔話を読み、内容を把握する。 3、図書指導員さんから読み語りのレクチャーを受ける。 ・デモンストレーションを見る ・読み語りをする際のポイントを知る。 |

| | | |
|--------------|---|--|
| 二次 2 3 | ②語句の意味を理解し想像力を働かせて文章を読み、朗読するときに注意する語句を選んでいく。 ③文章を朗読するために、登場人物の心情や行動、情景描写に注意して読み、内容の理解を深めている。 ④語句の文脈上の意味を捉え、それが文章の中で果たしている役割を考えながら読んでいく。 | ○物語の内容を理解し、語句の意味や登場人物の心情や行動、情景描写についてグループ全員で確認する。 ①語句の意味 分からない言葉の確認、大切な言葉は？ 接続詞に注目 ②物語の内容把握（場面転換等） ③登場人物の心情や行動 ④情景描写とその意味 ○物語の内容把握を踏まえて、朗読の仕方を考える。 グループで話し合い、朗読の仕方、注意点等をテキストに記入していく。 ○朗読の練習 |
| 三次 4 | 【観察・ワークシート～記述の分析：指導に生かす評価】 | ○グループ内でプレ発表を行い、アドバイス交換をしながら修正を加えていく。 |
| 三次 5 | ②語句の意味を理解し想像力を働かせて文章を読み、朗読するときに注意する語句を選んでいく。 ③文章を朗読するために、登場人物の心情や行動、情景描写に注意して読み、内容の理解を深めている。 【観察・ワークシート～記述の分析：記録に残す評価】 ①朗読する文章の内容や表現に注意して、工夫して読もうとしている。 【学習プラン～記述の分析：記録に残す評価】 | ○他グループや愛川町読み語りサークル『なごなごさん』の前で発表し、アドバイスをもらう。 1、発表 2、コメントを書く（1min） 3、グループの発表が終わったところで、グループ全員で振り返りの意見交換を行う。 ※誰の、どんなところが、朗読する文章の内容や表現に注意して、工夫して読めていたか？ 4、意見交換を参考にして、自分の振り返りを記入する。 |

※各学級の優秀朗読者は、文化発表会『紫陽祭』にて朗読発表をする。

読み語りの大切なこと（図書指導員さんのレクチャーより）

ステップⅠ〈基本的なこと〉

- 1、しっかり伝える…声の大きさ（全員に聞こえる）、はっきりと、速さ
- 2、読み直し、訂正はしない
- 3、イメージする…頭の中に映像を描く→より細かく

大きさ、形、性格、体格、感情、状況、距離

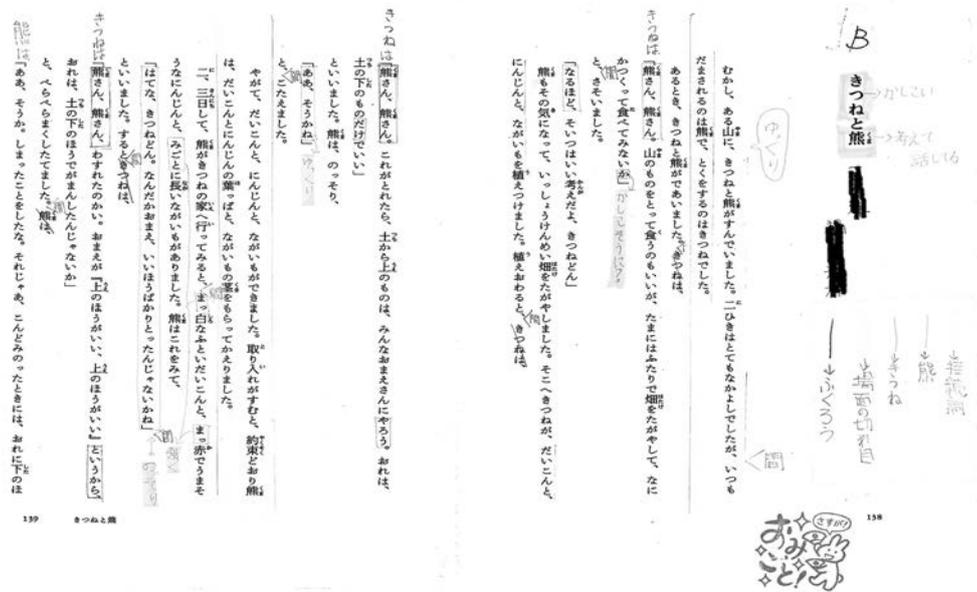
ステップⅡ〈読み語りをする上での物語の理解のポイント〉

- 1、間を大事に…場面の切りかえ、時の経過
- 2、大切な言葉を見つける。（キーポイントとなる言葉）
→言葉を立てる・はっきり（言葉の前に間を置く）
- 3、どこで息つきをするか？…、や。が基本→どこまでがひとまとまりか？
（修飾・被修飾の関係）
- 4、接続詞に注目…逆接「ところが」「しかし」「けれども」、転換「さて」「ところで」
順接「そこで」「すると」
- 5、会話の読み方の工夫

※読み語りのグループ練習のポイント

- 1、場面の切れ目で線を引く。
- 2、大事なところに線を引く。☆キーポイントとなる言葉
- 3、登場人物の個性を考える。
- 4、場面の情景をどう読むか？
- 5、「 」の読み方は？
- 6、接続詞に印をつける
→ このあとに大事な言葉が来ることも。
- 7、続けて読むところは？ 間をとるところは？
- 8、なぜそこに 、 があるのかな？

上記のポイントをもとに、昔話に生徒はグループで練習や相談を繰り返しながら、書き込みをしていった。



【授業を終えて】

本校では、年3回、地域の読み語りサークルの方に朝読書の時間、昔話の読み語りをしてもらっている。良いお手本が身近にあること、「社会に開かれた学校」の視点から地域の方々と連携をした国語の授業ができないかという点から構想した授業である。

昔話は、短い中に起承転結があり、内容理解が容易で登場人物の心情の変化もとらえやすい。しかし、朗読をするとすると、漠然とした理解では聞き手に伝わるように表現することは難しい。図書指導員からの丁寧なレクチャーをもとに、生徒は一語一語について吟味し、朗読の仕方を検討し、練習していた。

また、生徒が読み語りの練習をグループで行う際には、授業に参加して積極的にアドバイスをして下さった。

各学級の優秀朗読者は、本校の文化発表会において、教室で朗読発表をした。この日も多くの保護者、読み語りサークルの方が来校して下さり、生徒にとっては貴重な発表の場となった。

知ってほしい！ 私の好きな○○（1年）

愛川町立愛川東中学校 土持 知也

（1年書くこと）

【指導案】

| 【知ってほしい！私の好きな○○】学びのプラン | | |
|--|---|--|
| 1年 組 番 名前 | | |
| 単元名 | ・根拠を明確にしなが、自分の考えが伝わる文章になるように工夫する単元。 | |
| つきたい力 (資質・能力) | ・根拠を明確にしなが、自分の考えが伝わる文章になるように工夫する力。 (書く能力) ・根拠の明確さなどについて、読み手からの助言などを踏まえ、自分の文章のよい点や改善点を見いだすことができる力。(書く能力) ・比較や分類、関係づけなどの情報の整理の仕方、引用の仕方や出典の示し方について理解を深め、それらを使うことができる力。(知識・技能) | |
| 評価規準(これが実現できたらB) | | |
| 知識・技能 | 思考・判断・表現(書く能力) | 主体的に学習に取り組む態度 |
| ①比較や分類、関係づけなどの情報の整理の仕方、引用の仕方や出典の示し方について理解を深め、それらを使うことができている。 | ②根拠を明確にしなが、自分の考えが伝わる文章になるように工夫している。 ③根拠の明確さなどについて、読み手からの助言などを踏まえ、自分の文章のよい点や改善点を見いだしている。 | ④根拠の明確さなどについて、読み手からの助言などを踏まえ、自分の文章のよい点や改善点を見いだそうとしている。 |
| 時間 | 学習内容 | つきたい力(評価の方法) |
| 1 | 1. 本単元の学習目標(つきたい力)を確認し、学習に見通しをもつ。 【学習課題】『知ってほしい私の好きな○○』 2. マインドマップを使い、身近な学校生活や家での生活、具体的な場面を想定して、学習課題の題材となりそうな情報を集める。 3. 教科書P36を参考に、書く目的や観点について、マインドマップからの情報と関連付け、整理する。 4. 便覧P300を参考に、知ってほしい○○の魅力が伝わるためにはどのような構成・内容が大切か確認し、どういった観点を使って書いていくか、計画を立てる。 | |
| 2 3 | 5. 学習課題について各自がテーマを設定する。 6. 小見出し(観点・項目)を考え、ふせんに書き、全体の構成をイメージして並べる。 7. 構成の中で、必要な資料等あればインターネットや書籍から、画像や文章を引用し、出典を明記する。 8. 学習課題に取り組み完成させる。 | ①比較や分類、関係づけなどの情報の整理の仕方、引用の仕方や出典の示し方について理解を深め、それらを使うことができている。 (ワークシート：記述の確認) |

自分が住む町の魅力を紹介する（1年：書くこと）

愛川町立愛川中原中学校 中村 慎輔

（1年書くこと）

1 授業構想の意図

生徒が自分たちの住む町の魅力について、他地区の生徒に紹介する文章を書くという授業を構想した。書く前に、「相手意識」「目的意識」等を明確にし意識できるように、今回は、三浦市立南下浦中学校の三年生に協力してもらい、紹介文を読んで、アドバイスをもらうことにした。これにより、読み手をより具体的にイメージした紹介文になるようにした。

紹介文を書く際に、愛川町観光課に提供してもらった観光パンフレットを参考にしたが、生徒には、観光パンフレットをただ写すだけの紹介文にならないよう、「中学生が中学生に紹介する」という視点を意識させ、生徒自身の体験や、中学生ならではの視点を取り入れるよう指導した。

2 指導案

| 愛川中原中学校1年/南下浦中学校3年 国語科 指導計画（2月1週～・6時間） 担当：愛川中原中学校中村慎輔・三浦市立南下浦中学校田口海里 | | |
|---|--|---|
| 身に付けさせたい力 | <ul style="list-style-type: none"> ・日常生活の中から課題を決め、材料を集めながら自分の考えをまとめる力。（B（1）ア） ・書いた文章を互いに読み合い、題材のとらえ方や材料の用い方、根拠の明確さなどについて意見を述べたり、自分の表現の参考にしたりする力。（B（1）オ） | |
| 新指導要領指導事項 | ①字形を整え、文字の大きさ、配列などのついて理解して、楷書で書くこと。 <small>〔知識及び技能〕〔書写（ア）〕</small> ②日常生活の中から課題を決め、材料を集めながら自分の考えをまとめること。 <small>〔思考力、判断力、表現力等〕B（1）ア</small> ③根拠の明確さなどについて、読み手からの助言などを踏まえ、自分の文章のよい点や改善点を見いだすこと。 <small>〔思考力、判断力、表現力等〕B（1）オ</small> | |
| 学習目標 | 愛川町のお薦めスポットを紹介しよう。 ～愛川町のお薦めスポットの紹介文を書き、アドバイスをもとに、自分の表現の参考にする～ | |
| 言語活動 | ※本や資料から文章や図表などを引用して説明したり記録するなど、事実やそれを基に考えたことを書く活動（新）B（2）ア | |
| 評価規準（「評価規準の作成、評価方法等の工夫改善のための参考資料」より） | | |
| 関心・意欲・態度 | 書く能力 | 言語についての知識・理解・事項 |
| ①目的や意図に応じ、構成を考え、自分の考えや気持ちを根拠を明確にして文章を書こうとしている。 | ②日常生活の中から課題を決め、材料を集めながら自分の考えをまとめている。 ③書いた文章を互いに読み合い、題材の捉え方や材料の用い方、根拠の明確さなどについて意見を述べたり、自分の表現の参考にしたりしている。 | ④字形を整え、文字の大きさ、配列などのついて理解して、楷書で書いている。〔書写（ア）〕 |
| 新指導要領評価規準（例） | | |
| 知識・技能 | 思考・判断・表現 B | 主体的に学習に取り組む態度 |
| ①字形を整え、文字の大きさ、配列などのついて理解して、楷書で書いている。〔書写（ア）〕 | ②目的や意図に応じて、日常生活の中から題材を決め、集めた材料を整理し、伝えたいことを明確にしている。Bア | ④根拠の明確さなどについて、読み手からの助言などを踏まえ、自分の文章のよい点や改善 |

| | | | |
|---|---|--|---|
| | ③根拠の明確さなどについて、読み手からの助言などを踏まえ、自分の文章のよい点や改善点を見いだしている。Bオ | 点を見いだそうとしている。 (3)エ(ア) | |
| 新指導要領における評価系統表 (B 書くこと) | | | |
| 小学校5・6年 | 中学1年 | 中学2年 | 中学3年 |
| <ul style="list-style-type: none"> 目的や意図に応じて、感じたことや考えたことなどから書くことを選び、集めた材料を分類したり関係付けたりして、伝えたいことを明確にすること。Bア 文章全体の構成や展開が明確になっているかなど、文章に対する感想や意見を伝え合い、自分の文章のよいところを見付けること。Bカ | <ul style="list-style-type: none"> 目的や意図に応じて、日常生活の中から題材を決め、集めた材料を整理し、伝えたいことを明確にすること。Bア ③根拠の明確さなどについて、読み手からの助言などを踏まえ、自分の文章のよい点や改善点を見いだすこと。Bオ | <ul style="list-style-type: none"> 目的や意図に応じて、社会生活の中から題材を決め、多様な方法で集めた材料を整理し、伝えたいことを明確にすること。Bア 表現の工夫とその効果などについて、読み手からの助言などを踏まえ、自分の文章のよい点や改善点を見いだすこと。Bオ | <ul style="list-style-type: none"> 目的や意図に応じて、社会生活の中から題材を決め、集めた材料の客観性や信頼性を確認し、伝えたいことを明確にすること。Bア 論理の展開などについて、読み手からの助言などを踏まえ、自分の文章のよい点や改善点を見いだすこと。Bオ |

【五つの言語意識】

| | |
|------|--|
| 目的意識 | 愛川町のお薦めスポットの魅力やお薦めポイントを紹介する文章を書く。 |
| 相手意識 | 三浦市の中学3年生 |
| 場面意識 | 三浦市の中学3年生が、愛川町に遊びに行くことになった。行く前に読む資料としての、愛川町のお薦めスポットを紹介する文章を書く。 |
| 方法意識 | お薦めスポットを1つ取り上げ、お薦めポイントや魅力を中学生向けに書く。 |
| 評価意識 | 中学生が読んで、その魅力が伝わるような紹介文になっている。 |

| 授 業 計 画 | |
|---------|--|
| | 学習活動 (下線は言語活動) |
| 1 | <ul style="list-style-type: none"> ○『学習プラン』を配布し、単元の学習目標や学習の流れを確認する。 ○「愛川町観光パンフレット」、ホームページ等を活用して、「愛川町のお薦めスポット」を1つ決める。 <ul style="list-style-type: none"> ・「観光パンフレット」の配布 ・PC教室の利用 |
| 2 | <ul style="list-style-type: none"> ○紹介文の下書きをする。 <ul style="list-style-type: none"> ・お薦めスポットと紹介(なぜお薦めなのか)、魅力、PR |
| 3 | <ul style="list-style-type: none"> ○小グループで読み合い、アドバイス交換を行う。 <ul style="list-style-type: none"> ・愛川町に来たことがない中学生が読んで、お薦めスポットのことが分かるか? ・魅力の伝わる文章になっているか?(行きたくなるか?) |

| | | |
|---|---|--|
| 4 | <p>④字形を整え、文字の大きさ、配列 などのついて理解して、楷書で書いている。〔書写 (ア)〕</p> <p>②愛川町のお薦めスポットについて、材料を集めながらその魅力やお薦めポイントなどを書いている。 【紹介文～記述の分析：総括的な評価】</p> | <p>○アドバイスをもとに、加筆修正して、清書をする。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・学級、出席番号、氏名等を消して送付。 ・コピーをとっておく。 |
| 5 | <p>○書いた文章を読み、論理の展開の仕方や表現の仕方などについて評価して自分の表現に役立てるとともに、ものの見方や考え方を深めている。(3年B(1)エ)</p> <p>【アドバイス付箋～記述の分析：総括的な評価】</p> <p>【記録文～記述の分析：総括的な評価】</p> | <p>【三浦市立南下浦中学校3年生】</p> <p>☆送られてきた紹介文を読み、アドバイスを付箋に書く。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・お薦めスポットのことが分かる紹介文だったか？ ・行ってみたいと思ったか？(魅力が伝わったか？) ・「こういうことを書くと良い。」「こういう表現が良かった」など、具体的なアドバイスを書く。 <p>※誤字脱字、表記の誤り(文のねじれ等)の指摘もするが、それのみに終始せず、上記にあげたような内容面について、特にアドバイスをしていく。</p> <p>☆付箋を貼った紹介文を送付。</p> |
| 6 | <p>③書いた文章を互いに読み合い、題材の捉え方や材料の用い方、根拠の明確さなどについてアドバイスをしたり、自分の表現の参考にしたりしている。 【紹介文～記述の分析：総括的な評価】</p> <p>①目的や意図に応じ、構成を考え、自分の考えや気持ちを根拠を明確にして文章を書こうとしている。 【学習プラン～記述の分析：総括的な評価】</p> | <p>○もらったアドバイスをもとに、紹介文に修正をする。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・紹介文とともに、アドバイスをもとにした修正点についても記述する。 <p>○振り返りの記入。</p> |

○3年生の評価方法(例)

評価規準：書いた文章を読み、論理の展開の仕方や表現の仕方などについて評価して自分の表現に役立てるとともに、ものの見方や考え方を深めている。(3年B(1)エ)

- ・アドバイスの視点から、適切なアドバイスをしている。【アドバイス付箋～記述の分析：総括的な評価】
- ・紹介文を読みアドバイスをすることを通して、自分が紹介文を書くときにはどういうことを意識して書けばいいか、自分の考えを書く。【記録文～記述の分析：総括的な評価】

3 学習プラン (生徒に配布)

| 「愛川町のお薦めスポットを紹介しよう」学習プラン | | |
|-----------------------------|--|------------------------------|
| 1年 組 番 氏名 | | |
| 学習目標 (身につかせたい力) | ①日常生活の中から課題を決め、材料を集めながら自分の考えをまとめる力。 ②書いた文章を互いに読み合い、題材の捉え方や材料の用い方、根拠の明確さなどについて意見を述べたり、自分の表現の参考にしたりする力。 | |
| 学習課題 | 愛川町のお薦めスポットを紹介しよう ～愛川町のお薦めスポットの紹介文を書き、アドバイスをもとに、自分の表現の参考にする～ | |
| 評価規準 | | |
| 関心・意欲・態度 | 書く能力 | 言語についての知識・理解・事項 |
| ①目的や意図に応じ、構成を考え、自分の考えや気持ちを根 | ②日常生活の中から課題を決め、材料を集めながら自分の考えをまとめてい | ④字形を整え、文字の大きさ、配列などのついて理解して、楷 |

| | | | |
|----|---|--|---|
| | 拠を明確にして文章を書こうとしている。 | る。 ③書いた文章を互いに読み合い、題材の捉え方や材料の用い方、根拠の明確さなどについて意見を述べたり、自分の表現の参考にしたりしている。 | 書で書いている。〔書写(ア)〕 |
| | 学習内容(言語活動) | | 学習評価【評価方法】 |
| 一次 | 1 愛川町の観光パンフレット等を参考にして「愛川町のお薦めスポット」を1つ決める。 | | |
| 二次 | 2 愛川町を紹介する文章を書く。 1) 下書きをする。 400～600字程度の紹介文を書く。 ★愛川町に来たことがない中学生が読んで、お薦めスポットのことが分かるか？ ★愛川町の魅力が伝わる文章になっているか？ (行きたくなるか？) | | ④物語を読んで、事象や行為などを様な語句について理解を深めるとともに、文章の中の語彙について関心をもっている。 【ノート・行動の観察～記述の確認:形成的な評価】 ②場面の展開や登場人物の相互関係、心情の変化などについて、描写を基に捉えている。 【ベン図～記述の分析:総括的な評価】 |
| 三次 | 3 小グループで紹介文を互いに読み合い、アドバイスを交換を行う。 4 アドバイスをもとに、加筆修正をする。 5 清書をする。 | | ④字形を整え、文字の大きさ、配列などについて理解して、楷書で書いている。 【紹介文～記述の確認:指導に生かす評価】 ②資料や日常生活の中からお薦めスポットを決め、材料を集めながら自分なりの紹介文を書いている。 【紹介文～記述の分析:記録に残す評価】 |
| 四次 | 6 三浦市の中学生に紹介文を読んでもらい、アドバイスをもらう。 | | |
| 五次 | 7 もらったアドバイスを読み、参考にしながら紹介文を修正する。 1) もらったアドバイスを理解、整理し、自分の問題点や修正点をワークシートにまとめる。 2) 紹介文を完成させる。 8 振り返りの記入をする。 | | ③アドバイスをもとに、題材の捉え方や材料の用い方、根拠の明確さなどについて整理し、自分の表現の参考にしている。 【WS～記述の分析:総括的な評価】 ①目的や意図に応じ、構成を考え、自分の考えや気持ちを根拠を明確にして紹介文を書こうとしている。 【記述の分析～学習プラン:総括的な評価】 |

4 授業を終えて

「みんなに書いてもらう紹介文は、実際に三浦市の中学3年生の先輩に読んでもらうよ。」この授業の説明をしたときにしたこの一言で、生徒たちの取組は、俄然真剣味を帯びた。

また、三浦市立南下浦中学校の三年生が、一年生の紹介文に対して真剣に読み、あたたかいアドバイスをしてくれたおかげで、本校の生徒は返ってきた自分の紹介文のアドバイスを楽しそうに読んでいたし、アドバイスからの気づきも多かったように思う。

5 アドバイスをもらっての感想

- ・自分が少し変えようか悩んでいた文章にアドバイスが来てちょうど良かったです。少し大人な文章になりました。
- ・今回、愛川町をあまり知らない人たちに読んでもらったことで、私たちは知っているから多少の間 違いがあっても分かるけど、知らない人だからこそ、分からない場所があったりすると思うので、とても勉強になりました。

- ・アドバイスをもらい、私はまだまだ先輩にはかなわないなと思った。私の中ではあの作文は完璧でした。でも、返ってきたらアドバイスが色々あったのでそこを直したいなと思いました。
- ・アドバイスをもらい、自分の文章のどこが問題でどのような所を直せばより良くなるのかというのが分かりました。また、アドバイスが的確で読み直すと「確かに」と思うところもけっこうあったので、アドバイスをもらえて良かったと思いました。アドバイスも書きつつ、良いところも書いていてくれたので、これからも続ければ良いところがはっきりし、とてもためになったので良かったです。
- ・たくさんほめてもらえてうれしい！適切なアドバイスをもらうことができたので参考にしようと思った。三浦市の方々の感じ方がよく分かった。
- ・他校の先輩方に自分の書いた紹介文を読んでアドバイスをもらうという大変貴重な体験をさせて頂きうれしく思っています。また、自分では気づかなかったことまで、他の人の見方で気づくことができました。

【紹介分抜粋】

平成29年度愛川中学校一年国語
『愛川町のお祭り』紹介文

1 服部牧場 一年組

私がお薦めするスポットは、服部牧場です。服部牧場には、牧場体験ができたたり、ウシやヒツシ、ウマやウサギなどがいて、家族で行っても動物に触れ合える親子連れにはぴったりなスポットです。私がお薦めするイベントは二つあります。

一つ目は、服部牧場の中にあるアイス工房「カリンカ」というシエラード屋さんです。このシエラードは服部牧場でとれた牛乳のみを使ってシエラードを作っています。私も実際に食べたことがあり、シエラードが濃厚でお店に売っているのとは違う味が楽しかったです。けど、パニッシュエラードは濃厚で美味しかったです。牛乳の味がしみて私の口には含みませんでした。だけど、パニッシュ好きの人にはたまらないおいしさだと思います。パニッシュ好きの人はぜひ食べてみてください。二つ目は乳搾り体験ですが、自然に触れ合えるのがいいです。実際に乳搾りの体験をしたことがありません。小さい頃に体験したのですが、ウシを触るのがこわくて泣いてしまいました。でも今は大丈夫です。ウシに慣れて触ることができ、乳搾りができたときは嬉しかったです。牧場にはたくさん動物がいて、ふれあうことができます。この二つのイベントがあるからお薦めします。

服部牧場は、愛川町の動物園だと思います。入場料、駐車場代も無料で家族にはピッタリです。ぜひ行ってみて、動物とふれあい、愛川町の自然を感じてみてください。シエラードと動物たちがインスタ映えてみて下さい。

2 卵菓屋(らんかや) 一年組

愛川町の卵菓屋にある卵は、黄身が濃いオレンジ色で、とって濃厚です。ですが私は卵菓屋の卵ではなく、卵スイーツなどの他の魅力をお伝えしたいと思います。

米糠たっぷり卵を使ったスイーツは、プリン、ロールケーキ、焼き菓子、パン、ソフトクリームなどがあります。プリンは口の中であじわける感じがして、とても人気です。焼き菓子はサクッと食べて、持ち運びが簡単なので、お土産にぴったりです。そして、卵菓屋の種類のスイーツを食べることにした私が特別にお薦めするのは、卵ソフトクリームです。卵ソフトは、きれいなオレンジ色で、黄身そのものようです。味はワスタードのような甘さで、他では食べられないソフトクリームです。ここまでスイーツについて説明してきましたが、他には、卵を使った卵菓子や卵菓子も絶品です。鶏肉と卵をいっぺんに食べることもでき、とてもおいしいです。イートインスペースがあるので、そこでゆっくりくつろいで食べるのもいいと思います。

愛川町に寄ったら、ぜひ卵菓屋に行ってみてください。

3 八管山 一年組

僕が紹介する愛川町のお薦めスポットは「八管山」です。

なぜ「八管山」がお薦めかというと、理由は三つあります。

一つ目は、ハイキングしやすいことです。標高が200mほどしかなく、緩やかな坂が続き、小さい子から老人の方まで気軽に登ることが出来ます。

二つ目は、「八管山いこいの森」があることです。いこいの森には山の斜面を利用したアスレチックが魅力あり、「みすとみとの青空博物館」という博物館には町内に見られる鳥や花などが季節ごとに楽しめることができます。

三つ目は、季節ごとに色々な楽しみ方があるということです。春は桜が美しく咲き誇り、そしてはかなく散る花びらもまた美しいです。夏はひまわりの中津川で祭りをしたり、木々が緑に生い茂り、虫捕りなどができ、青春を謳歌することができます。秋には全体が赤々と染まり、ひと味違った八管山

を見ることが出来ます。冬は山頂から初日を見ることができ、新年を清々しい気持ちで迎えることができます。

この三つ以外にも、八管山以外にも、宮ヶ瀬ダムや愛川公園など愛川町は良いところがたくさんあるので、ぜひ来て下さい。

4 三増合戦碑 一年組

武田信玄と北条氏が戦った三増合戦(三増峠の戦い)の合戦場跡で有名な三増合戦碑のお薦めポイントをこれから説明します。

三増合戦碑は緑豊かで眺めが良く、とても歴史を感じることができるところです。そのため、ゆっくり静かな所で歴史を感じたいという方にはとても最適です。また、あまり歴史に興味がないという方も楽しめるイベントがあります。それが、三増合戦まつりというイベントです。

三増合戦まつりとは、毎年9月10日に三増合戦碑前で行われる祭りで、色々な見所があります。その見所をこれから紹介したいと思います。まず一つ目の見所は、三増合戦まつり最初の演目である、和太鼓演奏です。和太鼓を力強く叩く姿はとてもカッコよく、迫力満点です。二つ目の見所は、牙甲曹隊や鉄砲隊による演目です。甲冑を身にまとい、馬にまたがる姿はまさに武士そのもの。今という時を忘れて、気分はまさに戦国時代です。その迫力ある演目で、とても歴史を感じられるので、この演目は特別にお薦めです。また、木曾馬演技などは、戦国絵巻を再現しているのので、この演目でも歴史を十分感じられると思います。三つ目の見所は、三増合戦まつり最後のイベント、抽選会です。この抽選会の抽選券は、ハラクライダーが空からお菓子を包んだ袋とともに落とします。抽選券は早い者勝ちなので、とても盛り上がるイベントの一つとなっています。また、抽選会の景品が豊富で、あたる確率も高いのでお薦めです。

このように、三増合戦碑は色々な見所があります。愛川町に来たのなら、ぜひ立ち寄ってください。

5 塩川滝(しおかわたき) 一年組

愛川町は山や川、田や畑などの自然がたくさんあり、空気がとてもきれいな町です。

そこで僕が紹介するお薦めスポットは、三増という所にある塩川滝という滝です。滝幅四段、落差約三十段で、奈良の東大寺の別当良弁(へつとうろうへん)という僧正がここに清流権現を祭ったとの伝承があります。僕が行った時は夏だったのですが、とても涼しかったです。滝の音以外はほとんど聞こえないので、ひんやりした冷気が感じられてとてもよいです。

近くにある中津川マス釣り場もおおすすめです。ここは釣り場の真ん中に大きな川が流れてあり、その周りには様々な草花があります。た、この釣り場には愛川町以外の人にもよく訪れる場所、よくにぎわっています。ほかに、マス釣りの大会が毎年一回大規模な大会が釣れるかやマスのつかみ取りなどを行っています。ぜひ参加してみてください。

愛川町は山がたくさんあって行きにくいイメージがあると思いますが、近くには、相模原ICと相模原愛川ICがあり、神奈川中央バスと町循環バスも通っているのので、車でバスでも簡単に來ることが出来る場所となっています。ですので、ぜひ塩川滝愛川町に足を運んでみてください。

【資料】

『愛川町のお薦めスポットを紹介しよう』〈書くこと〉

☆学習目標

1. 日常生活の中から課題を決め、材料を集めながら自分の考えをまとめる力。(B(1)ア)
2. 書いた文章を互いに読み合い、題材のとらえ方や材料の使い方、根拠の明確さなどについて意見を述べたり、自分の表現の参考にしたたりする力。(B(1)オ)

☆学習課題

愛川町のお薦めスポットの紹介文を書き、アドバイスをもとに、自分の表現の参考にする

今回の紹介文のポイント

目的: 愛川町のお薦めスポットを紹介する文章を書く。

相手: 三浦市の中学生

場面: 三浦市の中学生が、愛川町に遊びに行くことになった。

行く前に読む資料としての、愛川町のお薦めスポットを紹介する文章を書く。

方法: お薦めスポットを1つ取り上げ、お薦めポイントや魅力を中学生向けに書く。400～600字程度

- ・愛川町に来たことがない中学生が読んで、お薦めスポットのことが分かるか？
- ・愛川町の魅力が伝わる文章になっているか？(行きたくないか？)

『愛川町のお薦めスポットを紹介しよう』学習プラン

1. 『愛川町観光パンフレット』等を参考に、お薦めスポットを1つ決める。
2. 紹介文の下書きをする。
3. 小グループで読み合い、アドバイス交換をする。
4. アドバイス等をもとに加筆修正し、清書をする。
5. 三浦市の中学3年生に読んでもらい、アドバイスをもらう。
6. もらったアドバイスをもとに、再度修正し、紹介文を完成させる。

みんなが書く紹介文の良さはどこかな？

みんなの紹介文

- ・自分の視点
- ・対象は中学生
- 自分の体験
- 自分ならではの感想
- 中学生、地元

観光パンフレット

- ・正確な情報
- ・いろんな人が役立つ情報



同じ場所でも、見る人によって感想や印象は変わるのでは？

言葉をもとに、相手の心情を読み取れるようになる。 ～僕の心情を読みとろう～

横浜市立港南台第一中学校 栗原 優花

(2年読むこと)

1 育成を目指す能力 (国語科として身に付けたい力)

(1) 生徒の学習状況から

文章全体と部分との関係,例示や描写の効果,登場人物の言動の意味などを考え,内容の理解に役立てること。(2年「C 読むこと」(1)イ)

(2) 評価規準 (国立教育政策研究所『参考資料』より)

| 国語への関心・意欲・態度 | 読む能力 | 言語についての知識・理解 |
|--|--|--|
| ①目的や意図に応じ,内容や表現の仕方に注意して文章を読み,知識や体験と関連付けて自分の考えをもとようとしている。 | ②文章全体と部分との関係,例示や描写の効果,登場人物の言動の意味などを考え,内容の理解に役立てている。(イ) | ③抽象的な概念を表す語句,類義語と対義語,同音異義語や多義的な意味を表す語句などについて理解して読み,語感を磨き語彙を豊か意にしている。(イ(イ)) |

2 単元名・教材名

アイスプラネット

～僕の心情を探ろう～

3 単元・教材について

「アイスプラネット」を教材として「言葉をもとに、相手の心情を読み取れるようになる」という目的で文章を読んでいく。その際、文章中の言葉に着目し、登場人物の言動の意味を考えることで、文章全体の内容を理解する力を身に付けさせる。

4 単元・教材の評価規準

(1) 具体的評価規準

| 国語への関心・意欲・態度 | 読む能力 | 言語についての知識・理解 |
|---|---|---------------------------------|
| ①文章全体と部分の関係,登場人物の言動の意味を考え,内容の理解に役立てようとしている。 | ②文章全体と部分の関係,登場人物の言動の意味を考え,内容の理解に役立てている。 | ③抽象的な語句について理解し,語感を磨き語彙を豊かにしている。 |

(2) 中心となる言語活動

心情曲線を作成しながら「僕」の心情について読み取ったことを交流する。

※学習指導要領との関連

指導事項

文章全体と部分との関係、例示や描写の効果、登場人物の言動の意味などを考え、内容の理解に役立てている。

言語活動例

詩歌や物語などを読み、内容や表現の仕方について感想を交流すること。

(2年 「C読むこと」 (2)ア)

5 能力育成のプロセス (3時間扱い)

| 時 | 具体的評価規準 (①～④は、4 (1) に示した評価規準。 【 】は評価方法。) | 主たる学習活動・中心となる言語活動 (下線) |
|---|--|--|
| 1 | ③抽象的な語句について理解し、語感を磨き語彙を豊かにしている。 【ワークシートへの記述の確認】 | (1) 小学校の「お手紙」の教材をもとに、心情の読み取り方を確認する。 (2) 「アイスプラネット」を読む。 (3) 文章に即して言葉を理解するために、辞書を使って分からない言葉を確認する。 |
| 2 | ②文章全体と部分の関係、登場人物の言動の意味を考え、内容の理解に役立てることができる。 【ワークシートへの記述の確認】 | (1) 文章を読み、「僕」の心情が分かる表現に線を引く。 ・プラスの心情が読み取れる表現→赤ペン ・マイナスの心情が読み取れる表現→青ペン ・どちらにもとれる表現⇒赤ペン・青ペンの二重線 (2) 線を引いた言葉をもとに、場面ごとの「僕」の「ぐうちゃん」に対する心情を考える。 ・「好き」「ふつう」「嫌い」のどこに当てはまるか考える。 (3) <u>グループで心情曲線を交流する。</u> ・3～4人のグループになる。 ・自分の心情曲線をグループの仲間に見せ、そのグラフにした根拠を説明する。 ・聞いている人は、説明を聞いて納得できない部分を質問する。 |
| 3 | ①文章全体と部分の関係、登場人物の言動の意味を考え、内容の理解に役立てようとしている。 【学びのプランへの記述の確認】 | (1) グループで交流したことをもとに、自分の心情曲線を書き直す。 (2) 単元の学習全体の振り返りを行う。 ・「どこに注目すると、登場人物の心情を読み取れると思うか」を「アイスプラネット」の本文をもとに考える。 (3) 日常生活にどのように生かせそうか考え、発表する。 |

6 指導上の工夫

○これまでの学習経験を生かす

生徒たちはこれまでに、文章全体と部分の関係、登場人物の言動の意味を考え、内容の理解に役立てることにつながる、次のようなものを経験している。

| 単元名 | 内容 |
|-----------------|---|
| 花曇りの向こう | ・短い場面ごとに、登場人物の心情を考え、心情が相手に伝わるようにリレー朗読をする。 |
| 星の花が降るころに | ・言葉を手掛かりに、登場人物の心情を読み取り、クライマックスの場面を考える。 |
| 大人になれなかった弟たちに…… | ・登場人物の行動や情景描写から心情を読み取り、「僕」になりきって日記を書く。 |
| 少年の日の思い出 | ・文章や言葉を根拠に内容を理解し、物語に合う挿絵を考える。 |

また、「言葉を集めよう」という単元において、心情を表す言葉を集め、それらを実際に使用したスピーチをする学習を行っている。本単元の学習では、これまでの学習を生かし、「アイスプラネット」を素材として登場人物の言動の意味の考えを深めるために、心情の曲線を作成し、同じ文章を読んだ仲間の曲線と比較するという学習を行う。それによって、登場人物の心情を読み取る際の根拠の有無を自覚させるとともに、話し合いながら考えを言語化することで心情の読み取り方についてのメタ認知を促し、本単元で目指す能力を育成していく。

○自分の学習をメタ認知する。

授業の単元ごとに「目指す姿（評価規準）」、「学習内容（単元全体の流れ）」「学習の課題等」を整理したものを、「学びのプラン」として配布し、それらを生徒が常に意識しながら学習できるようにしている。また、単元ごとに目標に即した振り返りを書かせ、その単元で何ができるようになったのか、学んだことや考えたことを言語化することにより、自分の成果や課題をメタ認知できるよう促している。

○日常生活に生かす学習

本学級では、教科書の教材にとどまらずに、他の文章や、読書活動、日常生活などにつなげるよう促している。授業で身に付けた能力は、他の文章や日常生活で活用できて初めて、生徒自身のものになると考えるからだ。そのため、教科書の文章で目標に即した読み方を確認したうえで、他の文章では登場人物の心情がどこから読み取れるか、学校生活の人間関係においてどのように生かすことができるかなどを考えさせている。このようにすることで、生徒の読書活動もより豊かなものとなり、生徒の人間性も育て「生きる力」の育成につながると考える。

7 学習の評価について

＜知識・理解＞の評価

評価規準：抽象的な語句について理解し、語感を磨き語彙を豊かにしている。

評価の方法：ワークシートへの記述の確認

単元の最後に書かせる振り返りの記述を分析して評価する。

次の①と②ができていないかを確認する。

①本単元の学習のねらい（言葉をもとに「僕」の心情を理解できるようになる）を捉えている。

②学習のねらいを意識し、その実現を目指して学習活動に取り組んでいる。

以上の事柄をすべて満たしているものをB（おおむね満足できる）の状況と判断する。A（十分判断できる）状態と判断するものとしては、例えば以下のようなものが考えられる。

①について、「言葉をもとに心情を理解する」ときに具体的にどこに注目するといいか、自分なりの考えをもっている。

②について、自分なりの課題をもって、学習活動に取り組んでいるもの。単元の学習を通して、新たな気づきを得ているもの。日常生活にどのようにつなげていくかまで、具体的に考えをもっているもの。

| |
|--|
| <p>○どこに注目すると、登場人物の心情を読み取れると思うか。</p> <p>アスアネットの表現は、「くいちんの話は文句なしに面白いのだ」「ただ、僕のことでもくいちんが責められるのは少し苦気がする」「気がつく、僕はぶさばさうになっていた」「あらはかりだ、もしもなれ、など」という文から僕のくいちんに対する「大嫌み」という心情が表れていると思った。私が特に印象的なのは教科書200ページの4行目の「くいちんの声ほどんどん遠くへいく。気がつく、僕はぶさばさうになっていた」という部分で、「はせたら好きなのに冷たく扱ってしまう僕の苦しさ」と同じく僕がくいちんのことを大嫌みという複雑な表現で心情を僕の行動などに重ね合わせ「だから」と僕的心情を表現していたからである。つまり、文を読めば登場人物の行動、言動、素振り、表情などに着目すると心情を読み取れると思う。</p> <p>感想 次からは今回気づいた行動、言動、素振り、表情などをさらに糸田が読み取りながら物語文を読んできてほしいと思う。</p> |
|--|

Aと評価した生徒の例

文章の表現に注目し、読み取ったことを具体的に記述している。また、読書活動などにどのように生かすかまで考えを深めることができています。

【アイヌフラネット】 学びのプラン

2年 組 番名前()

2018年 4月 第3週～第4週

| | | | |
|------------------------------|---|---|----------------------------|
| 単元名 | アイヌフラネット ～ 僕の心情を探ろう ～ | | |
| 目標 | 言葉をもとに、「僕」の心情を読み取れるようになる。 | | |
| | 身につけたい力(これが実現できたら5日) | | |
| | 読む能力 | 言語についての知識・理解 | |
| | ①文章全体と部分の関係、登場人物の言動の意味を考え、内容の理解に役立てようとしている。 | ②文章全体と部分の関係、登場人物の言動の意味を考え、内容の理解に役立てることができる。 | ③抽象的な語句について理解し、語感を豊かにしている。 |
| 時間 | 学習内容 | 学習評価【評価材料】 | |
| 1 | 1、心情の読み取り方を確認する。 | ③抽象的な語句について理解し、語感を豊かにしている。 | |
| 2 | 2、「アイヌフラネット」の文章を読む。 | 【ワークシートへの記述の確認】 | |
| 3 | 3、文脈に即した語句の意味を調べる。 | | |
| 2 | 1、文章を読み、「僕」の心情を考える。 | ②文章全体と部分の関係、登場人物の言動の意味を考え、内容の理解に役立てることができる。 | |
| 3 | 2、「僕」の心情曲線を作成する。 | 【ワークシートへの記述の確認】 | |
| | 3、心情曲線をグループで交流する。 | ①文章全体と部分の関係、登場人物の言動の意味を考え、内容の理解に役立てようとしている。 | |
| 3 | 1、自分の心情曲線をもう一度書き直す。 | 【学びのプランへの記述の確認】 | |
| 2 | 2、振り返り | | |
| 3 | 3、今後どのように生かせるかを発表する。 | | |
| ○どこに注目すると、登場人物の心情を読み取れると思うか。 | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |

| 場面 | すき | ふつう | きらい | 僕のぐうちゃんに対する気持ち |
|----------------|----|-----|-----|----------------|
| 1 ぐうちゃんの紹介 | | | | |
| 2-① アナコンダの話 | | | | |
| 2-② ナマズの話 | | | | |
| 2-③ 氷の感屋の話 | | | | |
| 3 ぐうちゃんと「僕」 | | | | |
| 4 ぐうちゃんの出発 | | | | |
| 5 ぐうちゃんの手紙 | | | | |

2年「討論」ICTの活用

横浜市立神奈川中学校 田口 尚希

(2年話すこと、聞くこと)

【指導案】

| 神奈川中学校 第2学年 国語科学習指導案 横浜市立神奈川中学校 田口尚希 | | | |
|---|---|---|---|
| 単元の学習目標 (育成する資質・能力) | 異なる立場や考えを想定し、互いの立場や考えを尊重しながら、話し合う力を付ける。 | | |
| 学習内容 (学習指導要領の 指導事項・言語活動例) | <ul style="list-style-type: none"> ・互いの立場や考えを尊重しながら話し合い、結論を導くために考えをまとめること。 <li style="text-align: center;">[思考・判断・表現] (A 話すこと聞くこと オ) ・意見と根拠、具体と抽象など情報と情報の関係について理解すること。 <li style="text-align: right;">[知識・技能] (2) 情報と情報との関係 | | |
| 単元・教材 | 「討論」 ～異なる立場や考えを想定し、互いの立場や考えを尊重した話し合いを考える～ | | |
| 単元の評価規準 | | | |
| [知識・技能] (2) 情報と情報との関係 ア | [思考・判断・表現力] A 話すこと・聞くこと オ | [主体的に学習に取り組む態度] | |
| ①意見と根拠、具体と抽象など情報と情報の関係について理解している。 | ②互いの立場や考えを尊重しながら話し合い、結論を導くために考えをまとめている。 | ③互いの立場や考えを尊重しながら、話し合おうとしている。 | |
| 単元の指導計画 | | | |
| 次 | 時 | 具体の評価規準 【評価の方法】～評価の時期 | 学習活動 (思考力・判断力・表現力を育成するための言語活動) |
| | 1 | | <ul style="list-style-type: none"> ・学習の目標と流れを確認する。 ・討論のテーマと立場を決め、意見や根拠について考える。 |
| | 2 | ○調べ学習や他者と話し合いで、考えが深まる討論のテーマの設定を生徒がする ・中学生の服装は、私服と制服どちらが適しているか ・世界に銃は必要か不必要か ・24時間営業の店舗は必要か不要か ・ペーパーテストは必要か不必要か | <ul style="list-style-type: none"> ・個人で題材についての調べ学習を行う。 ・自分の意見をまとめる。 ・相手の反論を予想する。 |
| | 3 | ①意見と根拠、具体と抽象など情報と情報の関係について理解すること。 ②目的や場面に応じて、社会生活の中的话题を決め、異なる立場や考えを想定しながら集めた材料を整理し、伝え合う内容を検討している。 【ワークシートの記録の分析】 | <ul style="list-style-type: none"> ・グループで題材について話し合う。 ・図書室やインターネットを使って情報収集を行い、意見や根拠などの考えを深める。 ・タブレット端末やフリップで資料を作成する。 ・相手の意見の根拠を予想し、質問や反論を準備する。 |

| | | |
|--|--|--|
| 4 本 時 | ②互いの立場や考えを尊重しながら話し合い、結論を導くために考えをまとめている。 【ワークシートの記録の分析】 ③互いの立場や考えを尊重しながら、話し合おうとしている。 【行動の観察】 | ・発表グループと聴衆グループに分かれて討論を行う。 ・タブレット端末などの情報機器やフリップなどを用いて、資料の提示を行う ・討論の様子を撮影したビデオを見て、発表グループと聴衆グループで話し合いの振り返りを行う。 ・学習の振り返りを行う。 |
| 学習のポイント・気をつけたいこと | | |
| ○図書館やインターネットを活用し自分の意見や根拠について考え、タブレット端末やフリップを使用し表や写真を資料として提示をして討論をさせる。 ○討論の振り返りを行うことで、討論の流れや討論のポイントについて考えを深めさせる。 | | |
| 本時の目標 | 異なる立場や考えを想定し、互いの立場や考えを尊重しながら、話し合う力をつける。 | |
| 本時の展開 | | |
| | ○学習活動と内容（言語活動） | ・指導上の留意点 ☆評価（具体的評価規準） 【評価の方法】 C：Cの生徒への手だて |
| 本時の見直し | ○本時の目標・付けた力について理解する。 ○本時の討論の流れについて説明をする。 | |
| 活 動 | ○討論を行う。 ・前半・後半で発表グループと聴衆グループに分かれる。 ・タブレット端末などの情報機器やフリップなどを用いて、自分の意見や根拠に対する資料の提示をし、討論をする。 ・聴衆グループは他のグループが討論をしているのを参考に、工夫している点・意見の提示の仕方・資料の活用の仕方などに注意をして聞く。 ○討論の様子を撮影したビデオを見て、発表グループと聴衆グループで討論の振り返りを行う。 ○発表グループと聴衆グループとで交代をして討論・討論の振り返りを行う。 | ・4人～5人1組でグループとなり、討論を行う。 ・自分の立場を明確にし、意見?根拠（理由）の順で述べるようにする。 ・メモを取りながら、相手の意見や根拠を聞き取らせる。 C：個人で考えた意見を参考に、提案できる意見がないか考えることを促す。 ・討論の振り返りを行い、相手の意見を尊重して討論を行うポイントや、話し合いの流れについて考えさせる。 <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> ☆評価 ②互いの立場や考えを尊重しながら話し合い、結論を導くために考えをまとめている。 【ワークシートの記録の分析】 ③互いの立場や考えを尊重しながら、話し合おうとしている。 【行動の観察】 </div> |
| 振 り 返 り | ○学習の振り返りを行う。 ・討論を行う上でのポイントや話し合いの流れについて考えさせる。 ・今後の学習活動や生活の中でどのように活かせるのかを考えさせる。 | |

中学校第3学年「情報の信頼性」の指導について

横浜市立南高等学校 山内 裕介

(3年話すこと)

単元名：「文章の構成や論理の展開について評価する」

～文章の種類を踏まえて文章を読み、考えを文章にまとめる～

日時：平成29年10月19日（木）3校時 20日（金）5校時

生徒：横浜市立南高等学校附属中学校3年2組（40名）

【主たる指導事項】

- 文章の種類を踏まえて、論理や物語の展開の仕方などを捉えること。（「C読むこと」ア）
- 文章の構成や論理の展開、表現の仕方について評価すること。（「C読むこと」ウ）
- 情報の信頼性の確かめ方を理解し使うこと。（〔知識及び技能〕（2）イ）
（平成29年度 中学校学習指導要領より）

【言語活動例】

論説や報道などの文章を比較するなどして読み、理解したことや考えたことについて討論したり文章にまとめたりする活動。（「C読むこと」（2）ア）

【評価規準】

| 関心・意欲・態度 | 読む能力 | 知識・理解 |
|-----------------------------------|---|------------------------|
| ①文章の構成や論理の展開、表現の仕方について評価しようとしている。 | ②文章の種類を踏まえて、論理や物語の展開の仕方などを捉えている。 ③文章の構成や論理の展開、表現の仕方について評価している。 | ④情報の信頼性の確かめ方を理解し使っている。 |

【学習活動】 全2時間

- ①単元のねらい（指導事項・評価規準）と学習活動の流れを確認し、学習の見通しをもつ。
 - ・新聞のコラムの特徴を知る。（1面にあり、▼などで分けられている等）
 - ・▼が無く、文章の区切りが示されていない新聞のコラム（神奈川新聞 平成29年10月16日）を読む。
 - ・元は4つに区切られていることを確認し、どこで区切れるかを考える。（個→ペア）
 - ・元のコラムを示し、自分の区切ったものと筆者の実際の構成を比較する。

→筆者はどのような内容のまとまりで文章を分けているか（構成）、それぞれがどのように繋がっているか（展開）を確認する。

②課題の文章を配布し、小見出しを付ける。【評価規準②】記述の確認

・新書の特徴を確認する。（細かく小見出しが付けられていることを目次で確認）

・「はじめに」の役割を確認する。

目的・何が書かれているかを明確にする。読者に興味を持たせる等

・「世界に広がる日本の職人—アジアで受けるサービス」（青山玲二郎 筑摩書房 2017年）の「はじめに」であること、小見出しが取られていることを確認する。

・どこで分けて、どのような小見出しを付けるかを考える。（ペア）

③元の文章を配布し、自分たちで段落分けしたり小見出しを付けたりしたものと比較する。

・筆者はどのような内容のまとまりで文章を分けているか（構成）、それぞれがどのように繋がっているか（展開）を確認する。筆者の意図を捉える。

④図の情報の信頼性について考える。【評価規準④】記述の確認

・「いくつかの図が示されているが、それは信頼できる情報か？」「それはなぜか？」

→出所が示され、それが外務省の統計調査であること。出版社（筑摩書房）が出した新書本であり、出版されるまでに幾つかの目を通してきている。

・「『外務省』と書かれていたら、信頼してよいのか？」「出版社の出した新書本はいつも本当のことが書かれているものか？」

→必要に応じて、外務省のHP等で第一次資料に当たって確認することが大切。

外務省HPにアクセスして資料を確認する。

・筆者が図を使ってどのようなことを述べているかを確認する。

→「図のデータは信頼性が高いが、そのデータを使って書かれた文章の内容をどう考えるか？」

→ペアや近くの人同士で話し合い、考えを交流する。

⑤課題の文章について自分の考えを書く。【評価規準③・④】記述の分析

・次の内容を盛り込んで書く。

文章の構成や展開の点からみて、分かりやすい文章か？

図の情報とそれを使った文章について考えたこと。

○情報の信頼性の確かめ方を理解し使うこと。（〔知識及び技能〕（2）イ）の指導について

学習活動④では、次の2つの部分に注目して指導した。

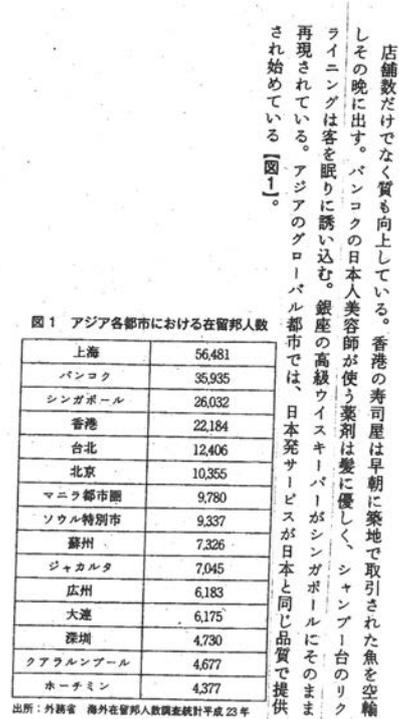
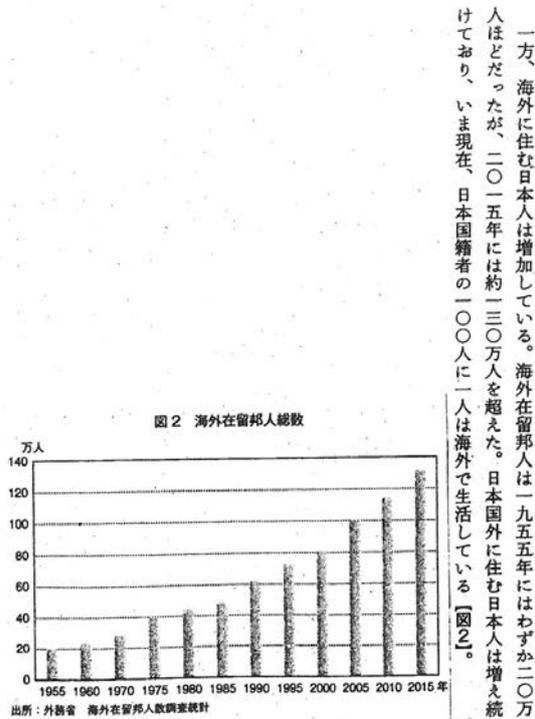


図2では、「いま現在、日本国籍者の100人に一人は海外で生活している。」を述べるために「海外在留邦人総数」が示されていること、グラフの内容と数字が合っていることを確認した。

図1では、「アジアのグローバル都市では、日本発サービスが日本と同じ品質で提供され始めている。」を述べるために「アジア各都市における在留邦人数」が示されていることを確認し、そのためにこの図が使われることはどうか？ ということを考えさせた。やや誘導的とは思いますが、生徒からは次のような考えが出された。

- ・この文章の図1以外にも海外での就業者数の図があればなあと思いました。
- ・写真が足りないと思う。外国に広まる日本のサービスについて述べているが、写真が貼られておらずお店のイメージがしにくいように感じた。
- ・図2はとても良いと思う。一方で図1のような表で実際に「日本発サービスが日本と同じ品質で提供され始めている」のかどうか分からないので、あまり良くないと思う。しっかりとグラフ・表で読み取ったことだけで意見を述べる必要がある。
- ・正確なグラフや表を用いるなどして分かりやすく伝える工夫がされていると思った。「はじめに」だから短めにまとめる必要があり、内容がきゅうくつになったかもしれないが、納得いくものだった。
- ・何でもかんでも疑ってかかっていたら大変だけど、その心意気は大切だなと心の底から思った。

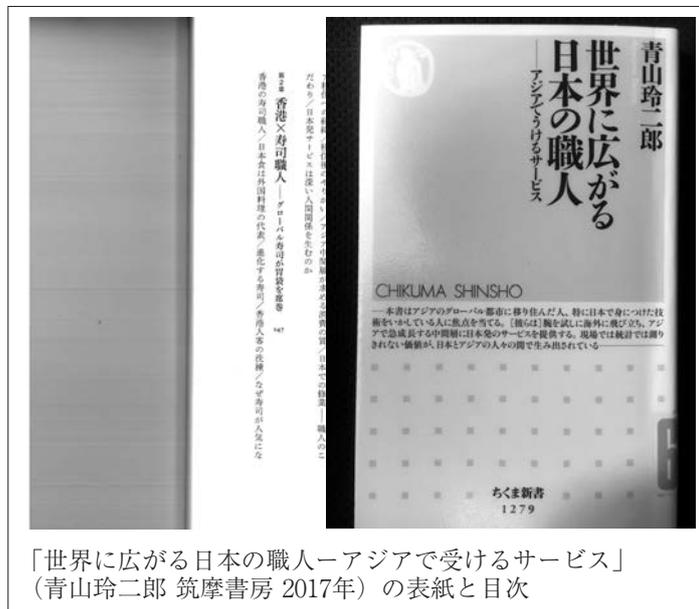
○「文章の種類」について

「学習指導要領解説 国語編」（平成29年6月）では、「文章の種類を踏まえるとは、説明や論説の文章、物語や小説、詩歌など、小学校から第2学年までに学んだ様々な文章の特性を踏まえて、その展開を捉えること」（P131）とあるが、ここでは新聞のコラムと新書のはじめにを教材として提示した。中学校第3学年では、〔知識及び技能〕（1）ウで「話や文章の種類とその特徴について理解を深めること」〔思考力・判断力・表現力等〕「B書くこと」イ「文章の種類を選択し、多様な読み手を説得できるように論理の展開などを考えて、文章の構成を工夫すること」が示されるなど、「文章の種類」についての理解とそれを踏まえて、特に論理の面に着目して、書いたり読んだりすることが求められている。

新学習指導要領の移行期となる次年度以降、生徒の身の回りにある様々な文章を教材化し、実践を積み重ねていくことも重要である。



神奈川新聞（H29.10.16付）コラム



「世界に広がる日本の職人ーアジアで受けるサービス」
（青山玲二郎 筑摩書房 2017年）の表紙と目次

構成や展開、表現の仕方について評価する ～「おくのほそ道」の一章段について批評文を書こう～

茅ヶ崎市立赤羽根中学校 荒井 純一

(3年読むこと)

【指導案】

| | | | |
|---|---|--|--|
| 茅ヶ崎市立赤羽根中学校 第3学年 国語科指導案 (担当教諭：荒井 純一) | | | |
| 指導内容 (現行) | <ul style="list-style-type: none"> ・古典の一節を引用するなどして、古典に関する簡単な文章を書くこと。(伝国(1)ア(イ)) ・文章を読み比べるなどして、構成や展開、表現の仕方について評価すること。(C読む(1)ウ) ・文脈の中における語句の効果的な使い方など、表現上の工夫に注意して読むこと。(C読む(1)ア) <p style="text-align: right;">☆物語や小説などを読んで批評すること。(C読む(2)ア)</p> | | |
| 目標 (身に付けさせたい力) | 「おくのほそ道」の一章段についての批評文を書こう。 | | |
| 単元・教材 | 夏草－「おくのほそ道」から | | |
| 評 価 規 準 (現行学習指導要領) | | | |
| 国語への関心・意欲・態度 | 読む能力 | 言語についての知識・理解・技能 | |
| <ul style="list-style-type: none"> ①古典の一節を引用するなどして、批評文を書こうとしている。 ②古典作品の価値を知り、古典の世界に親しもうとしている。 | <ul style="list-style-type: none"> ③古文中での語句や描写などに注意して読んでいる。(Cア) ④古典の一章段で使われている語句の意味や効果について評価している。(Cウ) | <ul style="list-style-type: none"> ⑤古典の一節を引用するなどして、批評文を書いている。(ア(イ)) | |
| 評価規準 (新学習指導要領から) | | | |
| 知識・技能 | 思考・判断・表現 | 主体的に学習に取り組む態度 | |
| <ul style="list-style-type: none"> ⑤長く親しまれている言葉や古典の一節を引用するなどして使っている。(3)イ | <ul style="list-style-type: none"> ④文章の構成や論理の展開、表現の仕方について評価している。(C読むウ) | <ul style="list-style-type: none"> ①文章の構成や論理の展開、表現の仕方について評価しようとしている。 | |
| 授 業 計 画 | | | |
| | | 具体の評価規準と評価方法 | 学習活動 (下線は国語科における言語活動) |
| I | 1 | 〔学習目的の理解 (見通し)〕 | 1 学習の見通しをもつ。 |
| | | 〔構造と内容の把握〕 | 2 冒頭部分を音読する。 3 大まかな内容をまとめる。 |
| | 2 | ③古文中での語句や描写などに注意して読んでいる。(Cア) 【ワークシートの記述の確認】 【精査・解釈】 | 4 ビギナーズクラシックスを使って気に入った章段を一つ選ぶ。 5 構想メモを作る。 |
| II | 3 | ④古典の一章段で使われている語句の意味や効果について評価している。(Cウ) 【ワークシートの記述の分析】 【自分の考えの形成】 ①古典の一節を引用するなどして、批評文を書こうとしている。 【ワークシートの記述の分析】 | 6 <u>批評文を書く。</u> |

| | | | |
|---|---|---|---|
| II | 4 | 〔他者の批評文への評価、他者からの評価〕 | 7 グループで発表する。 |
| III | 5 | ②古典作品の価値を知り、古典の世界に親しもうとしている。 【振り返りシートの記述の分析】 〔自分の学習に対する考察（振り返り）〕 & 〔次の学習活動（古典文学の読解）への活用〕 | 8 学習を振り返る。 ・読んでみたい章段を選ぶ。 ・「古典を心の中に」を読む。 |
| 「きくこと」に着目した教科国語の授業づくり | | | |
| 「おくのほそ道」の章段について書いた批評文をグループでの発表を通して「聴き合い」、自分のものの見方や考え方を広げ深めることで、古典作品の価値について認識できるようにさせたい。 | | | |

「おくのほそ道」学びのプラン

3年 組 番 氏名

| | | |
|--|---|---|
| 学習目標 (身に付けたい力) | 「おくのほそ道」の一章段について、良さを共有しよう。 | |
| 単元・教材 | 夏草一「おくのほそ道」から | |
| 評価規準 | | |
| 国語への関心・意欲・態度 | 読む能力 | 言語についての知識・理解・技能 |
| ① 古典の一節を引用するなどして、批評文を書こうとしている。 ② 古典作品の価値を知り、古典の世界に親しもうとしている。 | ③ 古文中での語句や描写などに注意して読んでいる。(Cア) ④ 古典の一章段で使われている語句の意味や効果について評価している。(Cウ) | ⑤ 古典の一節を引用するなどして、批評文を書いている。(ア(1)) |
| 授業計画 | | |
| 次 時 | 学習内容(言語活動) | 学習評価規準【評価方法】 |
| I | 1 学習の見通しをもつ。 | |
| II | 1 2. 冒頭部分を音読して暗唱を目指す。 3. 大まかな内容をまとめる。 4. ビギナーズクラシックを使って気に入った章段を一つ選ぶ。 5. 構想メモを作る。 6. 批評文を書く。 3 4 7. グループで発表する。 | 〔構造と内容の把握〕 ③ 古文中での語句や描写などに注意して読んでいる。(Cア)【ワークシート】 ④ 古典の一章段で使われている語句の意味や効果について評価している。(Cウ)【ワークシート】 ① 古典の一節を引用するなどして、批評文を書こうとしている。【ワークシート】 |
| III | 5 8. 学習を振り返る ・読んでみたい章段を選ぶ。 ・「古典を心の中に」を読む。 | ② 古典作品の価値を知り、古典の世界に親しもうとしている。【振り返りシート】 |
| ☆学習のポイント | | |
| 4. 松尾芭蕉や「おくのほそ道」の特徴をワークシートや教科書・便覧を使ってよく理解して、良さ・特性・価値について語れる章段を選ぼう。 | | |
| ◎学習の振り返り | | |
| | | |

夏草「おくのほそ道」から
【目標】「おくのほそ道」の一章段について、良さを紹介する文章を書く。
 名 冊
 三 年 組 書

1 紹介したい章段（自分もぜひその場に行きたい、この文章をほかの人にも読んでほしい。「おくのほそ道」といったら、「こしかない！」）

2 選んだ章段のあらすじをまとめよう。

3 その章段の「良さ」「特性」「価値」、特に紹介したい箇所について、箇条書きでまとめよう。（「イイネ！」の箇所はどこ？）

4 紹介文を書こう。みんなに一分で伝わるよう、原稿を書こう。目安は三〇〇字。例も参考にして、オリジナルな紹介文を完成させよう。

「おくのほそ道」の章段をみんなに（読んでもらえるように、行きたいと思えるように）紹介する文章を書く。
 紹介する文章に次の内容は入っていますか。
 章段の説明、 あらすじから紹介したい内容の抜き出し、 芭蕉との関連性、 自分の考え、 本文（古文）の引用

| 章段名 | 組 | 番 | 名前 |
|---|---|---|----|
| 聞く人に分かりやすい説明を心がけよう。 しっかりと読み取ろう。 しっかりと読み取ろう。 | | | |
| このへんでだいたい三〇秒 | | | |
| 「本文の引用」をしていきますか。 | | | |
| そろそろまとめに入ろう。 | | | |
| だいたい一分。 | | | |

20 × 20

作品の価値について考えを持ち、説得力のある文章を書く力を身に付けるための実践報告

横浜市立東山田中学校 増田 友昭

(3年読むこと、書くこと)

1 はじめに

国語の教科書に掲載された文章との出会いは、多くの子どもにとってどうしても受け身になりがちである。授業者が教科書のページを指定し、そこに載っている文章、作品を読むことによって学習が進められることが一般的だからだ。それが古典作品となれば、なおさらその傾向は大きい。古典作品の世界と子どもたちの日常生活は現実的に隔絶している。子どもたちにとって古典作品とは、宿命的に国語の授業で読まされる勉強のための文章という位置付けになってしまう。

これまでも、特に古典については、学習者が文章や作品の世界に親しむよう単元づくりや指導の在り方が様々に研究、実践されてきた。本稿もその一念による実践の報告である。

教科書各社共通で採用されている古典「おくのほそ道」。中学生のだれもが国語の授業で読む。本単元では、日本中の子どもたちが出会わされる古典作品への受動的な気分を逆手にとり、一人ひとりが作品について自分の考えを持ち積極的に価値付けることのできる学習活動にしたいと考えた。

ここでは、そんな実践例を授業で使用した資料によって報告する。

2 単元の概要

単元づくりのヒントは「文庫X (エックス) *」の発想である。作品のタイトルや内容がまったく分からない状態で作品と出会ったらどうか、というところが出発点となった。

「おくのほそ道」は、中学生にとって、「教科書に載っている有名な古典作品」と分かっており、言い切ってしまうと、そもそもそれ以上でもそれ以下でもないものである。平均的な中学生は、「とても有名で、名前は知っているが、読んだことはないし、いずれ教科書で勉強する古典、だから別に興味はない。」という感想を持っている。「興味をもてる要素がない」、つまりそういう価値付けが最初からなされている。有名な作品であり、それが教科書に載っているということがかえってあだとなる。こうした先入観といえる意識を持たせないようにするため、「文庫X」の手法を用い、タイトルを知らせないで作品と出会わせようと考えた。

「文庫X」として実際に売られた本には、タイトル等を伏せるため、紙のカバーが掛け

*文庫X さわや書店フェザン店(盛岡市)がタイトル・著者名・出版元などを伏せて売った本のこと。同書店店員が「ノンフィクションの中で、誰にでも読んでもらいたいと思った初めての作品」と感じ、また普通の販売方法ではなかなか売れないと考えた本を、先入観なしに読んでほしいとの思いから発案した。(知恵蔵miniより)

られている。それは無地のカバーではなく、表面には、書店員のその本に対する思いがびっしりと綴られている。その思いは、書店員にとっての作品の価値であり、読者にとっては作品を読む視点の例となる。

この仕組みを本単元で取り入れた。学習者は、あらかじめ自分は「おくのほそ道」に対する先入観を持ってしまったが、これから「おくのほそ道」に出会う読者には、その先入観を持たせないよう作品にカバーを掛ける。そうしてタイトルを伏せる代わりに、作品の価値について自分の考えを文章に綴り、カバーの表面に書いて読者に興味を持たせたり、作品を読むときの視点を示したりする。

教科書にはカバーを掛けられないので、実践では、「ビギナーズクラシックス『おくのほそ道』（角川書店）」（以下、「BC」と表記）を用意した。卒業期の単元であったことから、カバー付きの「おくのほそ道」の読者として、これから作品に出会う後輩たちを想定した。本は1クラス分（45冊）を用意した。カバーは学習者全員、およそ150名が作成し、その中から実際に掛けるカバーを学習者の相互評価によって選び出した。

選ばれた45部のカバーは、ビギナーズクラシックス「おくのほそ道」に取り付けられ、次年度の3年国語科に贈られた。この覆面本がどのように今後の授業に活用されるか、学習者も授業者も楽しみである。

ここまでの取組ですでに一つの単元を成しているが、今回の実践は、3年生が卒業にあたり、「レガシー」として授業用の本を残すことに加え、自分が薦めたい本のカバーも作成して本を覆面し、図書室にコーナーを作って在校生の閲覧可能とした。なお、図書室の他の書籍と同じように、シールタイプのビニールカバーフィルムで養生し、ページをめくる前にカバーを外してタイトルを見ることのないよう念を入れた。余談だが、フィルムを掛ける作業は学校司書に教室で指導を仰ぎ、子どもたちが自分で覆面本を完成させた。それによって、国語教室最後の単元で自分なりの「レガシー」を残す充実感を味わうことができた。



本実践では、実際に書籍を購入し、カバーを取り付けるという作業まで行ったが、必ずしもそこまで行わなくてもよい。この単元で大切なのは、古典等の作品に対し、一人ひとりが自分なりの考えを持って価値を判断し、説得力のある文章を書いて未知の読み手にその価値を伝えることにある。ポップづくりや、本の帯づくりの単元と同様に、様々な学習活動の工夫の可能性が考えられるだろう。

3 資料について

【指導案】 A4用紙1枚にまとめている。以降の資料については、この**【指導案】**の「評価規準」や「授業計画」に沿って参照されたい。なお、学習指導要領との関わり及び評価規準は現行のものによる。

【資料①】 まず、BCや教科書、便覧を用いて「おくのほそ道」の世界に各自が触れながらカバーの内容について話し合い、内容プランとしてグループごとにキャッチフレーズ風にまとめた。

次に、内容プランのイメージに沿い、各自がBCから文章の材料となる情報を集めるための視点を決めた。

内容プランと情報を集めるための視点は各教室で全体共有した。**【資料①】**はそのときの例をまとめたものである。内容プランや視点の文言は、その後、カバーの文章で、読み手の興味を引くための言葉であったり、自分の伝えたいことのまとめであったりなどに生かされていく。

【資料②】 BCや様々な資料から自分のプランや視点に沿って情報を集め、カバーの文章を書く。有名なタイトルなど、作品のイメージを直ちに固定してしまうような情報に触れずに、この作品を読む価値や読み方を示すことによって、読者に興味を持たせるようにする。

全員が書き終えたら交流と相互評価を行い、45冊のBCに掛けるカバーを選ぶ。**【資料②】**はその一部を例としてまとめたものである。実際に作成したカバーは、BCに取り付けられ、後輩たちの学年に贈られた。

【資料③】 本実践では、BCのカバーづくりに加え、各自が中学校の図書室に残していきたいお薦めの本にもカバーを取り付ける活動を行った。古典作品との関わりと、自分が薦めたい本との関わりでカバーを作ったあと、振り返りを行った。**【資料③】**はその一部を例としてまとめたものである。

【資料④】 単元のはじめに、学習で用いるプリントを綴りにして配付した。まずはじめに、今回の学習で材として用いる「文庫X」を全文掲載して紹介し、イメージを持たせた。次に単元の計画を示し、身に付けたい力や学習のながれについて見通しを持たせた。その後はワークシートを並べているが、特に、カバーの下書きをするプリントは、文庫カバーの原寸大で枠を作り、分量や見映えも含めて学習者が判断しやすくなるようにした。最後に振り返りを記入するプリントを付け、ここまで記入したところで、冊子ごと回収し、評価材料とした。

第3学年 国語科学習指導案 (1月・2月 7時間)

| 指導内容 | | |
|--|---|---|
| ・論理の展開を工夫し、資料を適切に引用するなどして、説得力のある文章を書くこと。(書くこと(1)イ) ・文章を読んで人間、社会、自然などについて考え、自分の意見をもつこと。(読むこと(1)エ) ・歴史的背景などに注意して古典を読み、その世界に親しむこと。(伝国(1)ア(7)) | | |
| 身に付けさせたい力 | | |
| ＊古典の世界が現代にも生きている価値について、自分の考えを述べる力。 ＊相手や目的に応じて、説得力のある文章を書くための工夫をする力。 | | |
| 単元・教材 | | |
| 附属鎌倉中に残すレガシー ― 青学年入魂の一冊 [文庫X] ☆ピギナーズクラシックス(BC)「おくのほそ道」を [文庫X] として残そう ☆自分が選んだ入魂の一冊を [文庫X] として附属鎌倉中の図書室に残そう | | |
| 評価規準 | | |
| 国語への関心・意欲・態度 | 読む能力 | 言語に関する知識・理解・技能 |
| ①「おくのほそ道」に触れ、現代とつながる古典の価値について考えようとしている。 ②全体の構成や展開を工夫し、読み手を引き付ける文章を書こうとしている。 | ③「おくのほそ道」に表れている松尾芭蕉のもの見方や考え方を整理し、現代とつながる古典の価値について自分の考えを述べている。(Cエ) 書く能力 ④読んでもらいたいという評価の根拠が明確になるよう、全体の構成や展開を工夫し、読み手を引き付ける文章を書いている。(Bイ) | ⑤歴史的背景などに注意して古典を読み、「おくのほそ道」の世界に親しんでいる。(ア(7)) |
| 授業計画 | | |
| 時 | 具体的評価規準と評価方法 | 学習活動 |
| 1 | | i 単元の説明を聞き、学習の目的と流れを理解する ※単元の見通しを持つために、「おくのほそ道」、[文庫X]、残したい本について話し合いや共有をする。 |
| 2 | ④はじめて「おくのほそ道」に触れる人のために、適切な内容の方針を考えている。 | ☆BC「おくのほそ道」を [文庫X] として残そう ii BC「おくのほそ道」の [文庫X] カバーの内容プランを話し合う。 |
| 3 | (観察：指導に生かす評価) | |
| 4 | ⑤様々な資料によって歴史的背景をとらえながら「おくのほそ道」を読み、その世界に親しんでいる。 (記述の確認・ワークシート：指導に生かす評価) ③古典作品に表れている作者のもの見方や考え方に触れながら、現代とつながる古典の価値について自分の考えを述べている。 (記述の分析・ワークシート：記録する評価) | iii 資料を使って、[文庫X] カバーに使うための材料を集める。 iv 各自 [文庫X] カバーを書き、グループごとに一つずつ採用する文章を選ぶ。 |
| 5 | ④読んでもらいたいという思いを根拠付けるための材料を得ている。 (観察・話し合い：指導に生かす評価) | ☆自分が選んだ入魂の一冊を [文庫X] として残そう v 自分が選んだ入魂の一冊について、読んでもらいたい思いを他の人と交流する。 |
| 6 | ④全体の構成や展開を工夫し、読み手を引き付ける文章を書いている。 (記述の分析・ワークシート：記録する評価) | vi 自分が選んだ入魂の一冊について文章を書き、[文庫X] カバーを作る。 |
| 7 | ①「おくのほそ道」に触れ、現代とつながる古典の価値について考えようとしている。 ②全体の構成や展開を工夫し、読み手を引き付ける文章を書こうとしている。 (記述の分析・ワークシート：記録する評価) | vii 作った [文庫X] カバーを本に取り付ける。 ※時間が許す場合は、出来上がった本を並べて自由に閲覧する。 viii 学習の振り返りを記入する。 |

「おくのほそ道」がバーの内容プランの例

- * その時代背景について知ることができる。
- * 真の俳諧の道を実践し続けた魂。
- * 時代を越えた日記。
- * 「つまらない」を認めて大切さを伝える。
- * かの有名な俳人は忍者だった…？
- * 心に残った俳句と自分なりの解釈。
- * 面白そうなトピックを書き連ねていく。
- * 一冊で全てが分かる、過去の情景が書かれた一冊。

BC (ジギナーズクラシックス) から情報を集めるための視点の例

- ☆ 時代背景に注目したプラン + 芭蕉が旅人として得たもの、芭蕉の周りのたくさんの人とのかかわり、そこから生まれる考え方、思想。
- ☆ 旅人としての時間の感じ方。作者の時間 = 人生の考え方。
- ☆ 旅の背景となるもの。旅の考え方、今の旅のイメージと比べて。
- ☆ どんな旅なのか。P233に、書名について作者の気持ちが書かれていて、ヒントになる。
- ☆ 風景の細かな描写が多い。また、訪問地の歴史に触れていることもある。それらを通した芭蕉の気持ちが書かれている。
- ☆ 実際に立石寺に行ってみると、「閑かさや岩にしみ入る蝉の声」の句碑がある。この句について、現代でも研究者達がいろいろ議論をしていて、それらを比べることもおもしろい。
- ☆ 作者は四十六才、当時としては高齢だった。死ぬ覚悟で旅立った。
- ☆ 現在も「おくのほそ道」にあこがれて旅をする人がいる。
- ☆ 紀行文だが、芭蕉の文章には、フィクションも含まれる。
- ☆ 中国の古典、李白や杜甫の詩を、芭蕉が自分の俳句にかかわらせている。
- ☆ 旅立つ前に「家を売る」 - 旅するときあなたは？
- ☆ 作品にかかわる数字に注目 - 156日、2400km。
- ☆ 作品から読み取れる芭蕉のもの見方や考え方 - 「不易流行」、その意味は？
- ☆ 「文学」の根本的な意味が、芭蕉の俳諧から理解できそう。
- ☆ 「旅に死す」の考えの変遷。冒頭 - P19草加 - P222大垣 (終点) の内容を比べる。

【資料②】 学習者が作成した文章例

(1) BC 「おくのほそ道」カバーの文章例

あなたは、家族や友人、家、車…身の回り
にある大切な何かを手放してまで、一つのこ
とに打ち込もうと決意したことがありますか。
家を人に譲り、書斎を捨て、全てを捧げ
て著者は「旅」に出たのです。自らの命を
も惜しむことなく、未知の空間に足を踏み入
れたのです。この本は、単に著者の旅の思い
出を綴った日記ではありません。著者は美
しい情景を見たいがために、この旅に出たの
ではありません。確かに著者の巧みな文章表現
から、平凡なことから珍しいことまで、旅の
中の全ての出来事がとても愛おしく、美しい
ものに感じられ、完成度の高い旅行記のよう
に思う気持ちはとてもよく分かります。しか

し、それだけで満足せず、一つ一つの出来
事を自分の人生と照らし合わせてみてくださ
い。きっとこの本の奥深いところにある人生
観が見えてくるはずですよ。そして、著者がど
うして旅にこれほどの思いを込めるのかが分
かるでしょう。この本は小説でも論説文でも
なく、形式は独特ですが、それにとらわれな
いでください。私はこの本を読んで、新しい
人生観を発見しました。疲れた人、時間をも
てあましている人、悩みを抱えている人、少
しでも人生が憂鬱だと感じたら手にとってく
ださい。あなたの人生が少し変わるはずで
す。

〈時代を越えた日記〉 ダイアリー

タイトルも前説も分からないこの本に名前
を付けるとしたら、僕はこうする。「時代を
越えた」と言うからにはここ最近の作品とは
考えにくい。そう。つまりこの本は、とんで
もなく古いものなのだ。しかも、作者が忍
者！？得体の知れない作者について研究者た
ちも長い間頭をひねっている。

さあ、まずは108ページの「★」と134ペー
ジの「◇」の文章を読んでみよう。松尾ワ
ールドが展開する。108ページと134ページを読

んだあなたへ。作者が忍者説、あなたは知っ
ていましたか？

「セミ」はアブラゼミ？ ニイニイゼミ？
エライ研究者たちがこんなことに頭をひねる
なんて、意外ですね。作者に関する情報につ
いて、また、笑えるようなテーマについて、
まじめに論争している研究者をあなたはど
う思いましたか。

あなたの好奇心をくすぐる内容がたくさん
つまったこの本に出会ったのも何かの縁！
さあ勇気を出して借りてみてはいかが？

みなさんは、俳句と聞いてどんなイメージ
を持っていますか。多くの人は「つまらな
そう」と答えるかもしれません。私もそう答
えたと思います。正直に言ってしまうと、この
本は、まさに皆さんが考える「つまらない」
本に当たると思います。この時点で「読みた
くない」と思ってしまった人は、それで結構
です。しかし、それはあなたの世界を広げる
チャンスを逃がすことかもしれません。

ここからが本題です。俳句は元々俳諧と言
います。辞書で引いてみてください。すると、
「こっけいを旨とした連歌」と書かれて
います。しかし！作者は俳句を芸術にまで高
めたのです。そして、作者は、俳句を作りな

がら、2400kmの道のりを156日で歩く旅に臨
みました。このとき46歳でしたが、この人が
生きた時代ではいつ命を落としてもおかしく
ない老人です。決死の覚悟で旅をしながら作
者が各地で見たことを文章と俳句で書きあら
わしていきます。読めばもちろん本当にあっ
た出来事のように感じますが、実は、この作
者は旅が終わってから4、5年をかけて、旅
の途中で作った俳句などを推敲しました。長
い旅に出る覚悟と同じように、よりよい作品
を作ろうという能力と執念を持っていまし
た。それでは、1、2、3！で、156日間の旅
に出掛けてみましょう。

(2) 自分がお薦めしたい本のカバーの文章例 (※実際はカバーの枠に書く)

「初めてなのに懐かしい。」こんな感覚になったことはありますか？この本の筆者が小学三年生だった頃の黄金の日々。父親に歌を教えるのに苦労したお風呂の時間。近所のおじさんに本気で怒られても、どうしてもほしかった焼き芋屋の焼き芋。お小遣いをつぎ込んだ紙芝居屋。筆者が子どもだった頃、私は生まれていません。だから、「懐かしい」と思うことはあり得ないのです。でも、私はそう感じました。まるで、昔からの友人と昔のことをおしゃべりしているかのような。そう感じさせる魅力が、この本にたくさん詰め込まれています。さあ、本を開いて筆者の思い出話に耳を傾けてみてください。

いつも読む本は一回読めばそれで十分だと思っているその人！今回だけは必ずもう一度読みたくなりますよ。それだけは保証します。この本は、とてもとても切ないラブストーリーです。だから、泣いてしまうと思います。泣かないで読み切る保証はできません。どれくらい切ないか疑問を持つ人もいるでしょう。もし今苦しい恋をしている人がいたら、「自分はなんてことないんだ！」と思えます。プロローグとエピローグに出てくる「端と端を結んだ輪になって、ひとつにつながっているんだ」「あなたの未来がわかるって言ったらどうする？」この二つのフレーズがこの本のタイトルの大きな鍵になります。単刀直入に言うと、この話は、「上り電車と下り電車のような関係」です。すべて読めばこの言葉の謎は解けます！誰にだって友達や、家族、恋人、大切な人との別れは必ずある。それをわからせてくれる作品です。

突然だが、あなたは本を読む目的を考えたことがあるだろうか。ほとんどの人は娯楽を求めて読むだろう。しかし、私は他にもある。それは、「非現実的な要素」と「スリル」である。私にとって本とは「つまらない日常を面白くしてくれるもの」である。だから私は「非現実的な要素」はつまらない日常とは別の世界を楽しむため、「スリル」はつまらない世界にちょっとした刺激を与えてくれる。そしてこの二つの要素を兼ね備えたジャンルがある。それが「ダークファンタジー」である。ダークファンタジーの中でも、この本には二つの要素がたくさん含まれていると私は思う。私がこの本を読んだとき、読み終えるまで一言もしゃべらなかった。それほどこの本はつまらない現実から面白い世界へと誘ってくれるということだ。(後略)

この世には甘党と辛党が存在します。さて、あなたはどちらでしょうか。この本は甘い味になったり、ほろ苦い味になるような本です。決して旅をするような本ではありません。ただ私は、この本を読んであなたに様々な味を堪能してもらいたいのです。この本を全て読み終えたら、あなたはいろいろな意味で不思議な味を堪能するでしょう。だからこそ読んでもらいたい。この本には様々なスイーツが登場します。とりあえず、カバーをめくって目次を見てください。その中から好きなスイーツをお選びください。それを心の中で召し上がってください。そのスイーツがきっとあなたにすてきな味を運んでくれます。(後略)

【資料③】 学習の振り返りの例

〈古典の世界と現代とのつながりについて考えたこと〉

- ・今も昔も物事をとらえる考え方は同じであることを感じた。人との別れはさびしいもの。松尾芭蕉の俳諧からも弟子との別れの寂しさを感じた。
- ・松尾芭蕉をもっと遠い存在に感じていたが、BCには意外にも歌の背景や旅の様子が詳しく載っていたので、「おくのほそ道」を読んで現代人とも共通する心情を感じ、親しみを覚えた。
- ・普段は古典を読む機会がないので、今回の授業では新鮮な体験をしました。昔の本も今の本も、誰かに読んでもらいたいという思いがあって書かれているので、そのことについて考えながら読みました。
- ・古文は読みにくい上に堅苦しいというイメージから、あまり手を付けたことがありませんでしたが、「おくのほそ道」を読むと、芭蕉の旅への志に、驚きと感動を覚えました。芭蕉は自らを実験台にして自分の旅の発見を豊かな表現で記していると思いました。

〈カバーの文章を書くときに工夫したこと〉

- ・自分なりのタイトルのようなものを考え、なぜこのタイトルなんだろうと疑問をたくさん持てるようにした。
- ・あえて薦められないところもあげてから、「それでも読んでほしい」魅力を書いて強調した。
- ・「おくのほそ道」では、「自分の人生が憂鬱と感じたら」のように、現代に多くいそうな読み手を想定して書くようにした。
- ・短編集を薦めたので、内容ではなく、作者や文章の特徴に触れ、この作家の文章を読む心地よさを伝えることに重点を置いた。
- ・自分の経験と本の内容を結びつけながら、自分が薦めたいところを説明した。
- ・「あなたは、この本に出てくるどの人物のように友達と関わっていますか。」というように、読み手に語りかけたり問いかけたりして、読み手が少し気になって読んでみたいと思えるように工夫した。

〈自分の薦めたい本を読む人へのメッセージ〉

- ・あきらめない心を様々な立場の視点の文章から学べるこの本は、とてもスリルがあり迫力満点。人の悲しい過去、うらみ、にくしみから起きる様々な出来事に驚愕すると思う。
- ・私はこの本を読んでから文学にとっても興味をもてるようになりました。現代の小説やマンガをよく読む人は、文章が新鮮で、日本語に触れるのが楽しくなる本だと思います。
- ・いろいろな立場にたつてこの本の結末を知ってもらいたい。次々と繰り広げられる衝撃的な展開に必ず何度も読みたくなる一冊だと思います。

【資料④】学習プリント綴り

【文庫X】
 さわや書店フェザン店(盛岡市)がタイトル・著者名・出版元などを伏せて売った本のこと。
 同書店店員が「ノンフィクションの中で、誰にでも読んでほしいと思った初めての作品」と感じ、また普通の販売方法ではなかなか売れないと考えた本を、先入観なしに読んでほしいとの思いから発案した。(知恵蔵 311より)

表紙

申し訳ありません。僕にはこの本を、どう動めたらいいかわかりませんでした。どうやったら「面白い」「魅力的だ」と思ってもらえるのか、思いつきませんでした。だからこうして、タイトルを隠して売ることになりました。この本を読んで心が動かされない人は、ないと固く信じています。500Pを超える本です。読む気持ちは分かります。小説ではありません。小説以外の本を買う習慣がない方には、ただそれだけでもハードルが高いかもしれません。それでも僕は、この本をあなたに読んでほしいのです。これまで僕は、3000冊以上の本を読んできました。その中でもこの本は、少しでも多くの人に読んでほしいと心の底から思える一冊です。

背表紙

さわや書店入魂の一冊！



(税込) 810円

僕らが生きるこの社会の不条理さに、あなたは憤るでしょう。知らないでは済まされない現実が、この作品では描かれます。あなたの常識は激しく揺さぶられることでしょう。あなたもこの作品と出会ってほしい。そう切に願っています。ここまで読んでくれた方、それだけで感謝に値します。本当にありがとうございます。*もし既にお持ちの本であった場合、返金いたしますのでお申し出ください。

文責：長江(文庫担当)

裏表紙

この著者の生き様に、あなたは度肝を抜かれ、そして感動させられることでしょう。そんなことができる人間がいるのかと、心が熱くなることでしょう。

文庫本の表紙・裏表紙を、書店員の思いが書かれたカバーで覆い、さらにビニールカバーをすることによって、お客さんが購入するまで中の本の正体が分からないようにしています。

附属録倉中に残すレガシー — 青学年入魂の一冊、「文庫X」

☆ ビギナーズクラシックス(BC)「おくのほそ道」を「文庫X」として残そう。

附属録倉中には、BC「おくのほそ道」が、一クラス分、四十五冊あります。青学年の皆さんがつくった「文庫X」カバーを取り付け、後輩達の学習に役立ててもらおう。

☆ 自分が選んだ入魂の一冊を「文庫X」として附属録倉中の図書室に残そう。

「どうしても読んでもらいたい」という文庫本を一冊を選び、自分で作った「文庫X」カバーを取り付けて、図書室で貸し出そう。(選んだ本は、図書室の蔵書として学校で購入します。)

学習のながれ (全7時間)

- ① これまでの読書生活を振り返り、読んでもらいたい本を一冊選ぼう。
 - ② BC「おくのほそ道」の「文庫X」カバーの内容プランを話し合おう。
 - ③ 「おくのほそ道」の資料から、「文庫X」カバーに使えるような情報を集めよう。
 - ④ BC「おくのほそ道」の「文庫X」カバーを書き、クラスで十一点を選ぼう。
 - ⑤ 自分が選んだ入魂の一冊について、読んでもらいたい思いを他の人と交流しよう。
 - ⑥ 自分が選んだ入魂の一冊について文章を書き、「文庫X」カバーを作ろう。
 - ⑦ 作った「文庫X」カバーを本に取り付け、学習を振り返ろう。
- 単元で身に付けた力

*古典の世界が今に生きる価値について、自分の考えを述べる力。
 *相手や目的に応じて、説得力のある文章を書くための工夫をする力。

評価規準

関心・意欲・態度

・「おくのほそ道」に触れ、現代とつながる古典の価値について考えようとしている。
 ・全体の構成や展開を工夫し、読み手を引き付ける文章を書こうとしている。

書く力

読んでもらいたいという評価の根拠が明確になるよう、全体の構成や展開を工夫し、読み手を引き付ける文章を書いている。

読む力・伝達

「おくのほそ道」に表れている松尾芭蕉のものの見方や考え方を整理し、現代とつながる古典の価値について自分の考えを述べている。

④ B C おくのほそ道」を「文庫 X」として残そう 3

目 標 各自が「文庫 X」カバーを下書きし、お互いに読み合せてクラスで十二点の文章を選ぶ。

| | | |
|-----|----------------------------------|-------|
| 表 紙 | 背 表 紙 | 裏 表 紙 |
| | () () 入魂の一冊! () | |

○ 本の表紙を開くまで、本のタイトルと著者が分からないようにしよう。ただし、中を読んでから、「ああ、これのことか」と気付くことはOKです。

(←自分の名前←)

⑤ 入魂の一冊を「文庫 X」として残そう 2

目 標 自分が選んだ入魂の一冊を読んでもらいたい思いを交流し、「文庫 X」カバーの文章を書くためのヒントを得る。

| | | |
|--------------------------|-------------|--|
| 書 名 | 著 者 | |
| | どんな内容の本ですか？ | |
| この本や著者についての良さや読んでもらいたい思い | 交流でもらった感想など | |

○ 交流では、はじめに「文庫 X」のように情報を伏せて思いを聞き手に伝え、感想を聞いてみよう。
○ 次に、書名や著者、内容も紹介し、伝えた思いと比べて聞き手がどう思うか、もう一度聞いてみよう。

⑥ 入魂の一冊を「文庫X」として残そう 3

（←自分の名前←）

目 標 自分が選んだ入魂の一冊について文章を書き、「文庫X」カバーを作る。

| | | |
|-----|-----------------------|-------|
| 表 紙 | 背 表 紙 | 裏 表 紙 |
| | () () 入魂の一冊！ | |

○ 下書きをしたあと、清書用紙に清書して完成させよう。

⑦ 今回の単元の学習を振り返ろう

目 標 「文庫X」として残すという学習を通して身に付いた力などを振り返る。

（←自分の名前←）

入魂の一冊の「文庫X」カバーを取り付けよう

○ 「文庫X」カバーを取り付けるためのビニールシートを一人一枚ずつ配ります。

○ 附属鎌倉中図書室の図書整理員・佐野麻紀さんが教室にいらっしやって、ビニールシートの貼り方を教えてください。

【学習の振り返り】

| | | |
|-------------------------|-------------------------|-------------------------|
| 古典の世界と現代とのつながりについて考えたこと | 「文庫X」カバーの文章を書くときに工夫したこと | あなたの「文庫X」を読む人に向けてのメッセージ |
|-------------------------|-------------------------|-------------------------|

確認印

高等学校指導案

古典の表現を味わい、理解を深める高等学校古典の学習指導に向けて

横浜市立南高等学校 山内 裕介

1 はじめに

新しい高等学校学習指導要領では、改訂のポイントとして「我が国の言語文化に対する理解を深める学習の充実」が掲げられ、古典にかかわる国語科の科目が、現行の「国語総合」「古典A」「古典B」から「言語文化」「文学国語」「古典探究」へと再編されることが示された。国語科の目標としても「言葉による見方・考え方を働かせ、言語活動を通して、国語で的確に理解し効果的に表現する資質・能力」を育成すること、「我が国の言語文化の担い手としての自覚をも」つことが求められる。

一方で、高等学校の古典教育については、高校生の古典嫌い、古典文法の指導、訓詁注釈的で一方向的な授業など多くの課題が指摘されている状況である。平成28年12月の中教審答申「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領の改善及び必要な方策等について」でも次のように述べられている。

高等学校の国語教育においては、教材の読み取りが指導の中心になることが多く、国語による主体的な表現等が重視された授業が十分行われていないこと、話し合いや論述などの「話すこと・聞くこと」、「書くこと」の領域の学習が十分に行われていないこと、古典の学習について、日本人として大切にしてきた言語文化を積極的に享受して社会や自分との関わりの中でそれらを生かしていくという観点が弱く、学習意欲が高まらないことなどが課題として指摘されている。（127ページ）

本稿では、高等学校の古典教育（主に「国語総合」、「古典B」の古文に関する指導）における実践的な課題と解決への方向性を確認し、授業改善の方策の一例を実践に基づいて述べていく。

2 高等学校における伝統的な言語文化の学習の課題

高等学校における伝統的な言語文化の学習における課題としては、まず高校生の古典嫌いが挙げられる。鳴島甫は古典嫌いを作る第一の理由が「古典文法の扱い」にあるとして次のように述べている。

私立大学などでは、入試科目として「古典」を課すところは少なくなってしまうが、センター試験では課せられている。そのため高校一年生の「国語総合」において「古典文法」の時間を特設し、特に「助動詞」を長時間かけて指導している学校をよく見かける。「鉄は熱いうちに鍛えよ」と言って、高校一年生の、まだ高校の教育に期待し、中学とは違った高校での勉強をしているという純粋な気持ちのあるうちに指導しようとの思いからである。

鳴島甫 (2014) 「古典を高校でどう教えるか－古典に親しむ教育の徹底を－」『日本語学』 vol.33-8

そしてこのような指導が行われるのは、「古典の価値は生徒自らが見付けるべきである。そのためにも生徒一人一人に古典を読む力をつける必要があり、古典文法をまずは教える必要がある。」という主張があること、高校の国語の教員が自分の暗記している助動詞の分類やその活用・意味等の知識を小テストで繰り返し確かめるといふ安易な理由によるとしている。

また、「古典文法」を習得させ、それを活用して古典を読む力をつけるという指導が生徒に多大な苦痛を味わわせるものであるとして古典の指導の方向性について次のように述べている。

試験を念頭において「外国語を勉強する時のように古典を勉強しろ。」という指導がなされる。確かに「文法」など大きく違うから、外国語での文法指導は重要である。そして、その試験問題も、日本人の誤りやすいところが出題される。同様に、古典の試験でも現代語と同じものは出題されない。古典特有のものが問われるわけである。従って「外国語を勉強する時のように勉強しろ。」ということになる。

(中略)

日本の「古典」の文法的な骨格は大きく変わってはいない。古典の指導は、まずは外国語とは違うということから出発しなければなるまい。

(下線は引用者による)

鳴島甫 (2014) 「古典を高校でどう教えるか－古典に親しむ教育の徹底を－」『日本語学』 vol.33-8

現代に連続するものとして古典を捉え、それぞれが相違点よりも共通点の方が多いという認識をもつことが重要である。そのためには、小・中学校に比べて軽視されがちである古典の音読・朗読・暗唱を、高等学校においても継続的に行うことが必要不可欠である。

先に引用した下線部の指摘は大変意味深いことである。本来、古典文法を学ぶことは、古典の内容をよりの確に理解することに生かされたり、言葉そのものに対する理解を深め古典に対する興味・関心を広げたりするためであろう。しかし、センター試験を始めとする大学入試問題に古典文法の知識を問う問題が出題されるため、その入試問題に対応するという理由で古典文法自体を指導する授業が行われ、定期試験においてもその知識を問う問題が出題される。すなわち、古典文法を学ぶために古典文法を学ぶという、古典文法を学ぶこと（指導すること）が「自己目的化」している状況がある。

この古典文法の自己目的化は、授業の教材選定にも影響を与えている。高等学校の国語教員には、例えば「1年生では『土佐日記』を必ず扱わなければならない」のように「この作品は必ず扱わなければならない」という教材に対する強い考えをもった者も多い。冒頭の「男もすなる日記といふものを、女もしてみむとてするなり」が、終止形接続の伝聞推定の「なり」と連体形接続の断定の「なり」との識別を指導しやすいというのである。「中学校では読まれることの少ない『日記文学』に触れさせたい」、「女性に仮託した書

き手の心情や情景描写などを味わわせたい」ということならば教材選定の理由として適切であると言えるだろう。しかしながら、「指導しやすい文法事項があるから」という理由で教材を決めるということがよく行われている。文法事項を教えるために教材が決められ、授業が行われるのだから、訓詁注釈的な指導が中心となるのは当然のことである。

また、こうした指導が固定化している要因として、「受験産業」という1つの産業の中に大学入試が組み込まれる、大きなシステムが出来上がってしまっている点も挙げられる。

従前の大学入試は記憶したものを再生する近代学校のシステムを前提としたものであり、できるだけ多くの知識を獲得しより正確に再生できる生徒が良い成果を上げられるという側面がある。進学塾での指導や参考書・問題集などはそういった受験に必要な学力を効率的に身に付けられるようなものとなっている。国語では、評論や小説などのいわゆる読解問題はそういったものになじまないものである。

しかし、古典については、古文単語や古典文法、漢文の句形などのように知識の獲得と再生の要素をもつ内容が存在する。そのため、訓詁注釈的な指導によって知識を注入し、それらを正確に再生できるかどうかを問うテストが作られる。そのようなことから、教員は生徒に対して「古典は覚えればできるようになる」と言い、生徒は「古典は暗記科目だ」という意識をもつようになっている。実際の生徒には、真面目で一生懸命に勉強し、助動詞の活用表を覚えたが、古文を読む際にそれをどう活用すればよいのか分からないというものも多い。自己目的化した古典文法の指導やドリル的な学習によって、重要とされる古文単語や古典文法の知識はしっかりと覚えているが、古文を読むことはできないという生徒を生み出している。

現行の「高等学校学習指導要領」では、「国語総合」の古典分野と〔伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項〕の内容を発展させた選択科目「古典B」の指導においても、「古典文法の指導は読むことの学習に即して行い、必要に応じてある程度まとまった学習もできるようにする。」ものとされ、「高等学校学習指導要領解説 国語編」（文部科学省 平成22年6月）では次のように示されている。

「必要に応じてある程度まとまった学習もできるようにする」としたのは、文語文法をある程度まとまった形で学ぶことを通して、一層古典に対する興味・関心を広げ、そのことが読むことの学習にも生かされるよう配慮したものである。そこで、生徒の実態に応じて、そのような学習の必要性の有無を適切に判断するとともに、文語文法の暗記に偏るなど、興味・関心を広げることを軽視した指導に陥らないような配慮と工夫をする必要がある。（77ページ）

読むことの学習に即して行う、ある程度まとまった古典文法の指導として、例えば次のようなものは必要と考える。

- 助動詞「ぬ」について、完了の助動詞「ぬ」の終止形と打消の助動詞「ず」の連体形との識別。
- 接続助詞「ば」について、未然形接続であれば順接の仮定条件、已然形接続であれば順接の確定条件となること。

これらは、一まとまりの文章の中で両方が出てくることが多い上に、文法的な理解がな

いと全く違った意味にとってしまう可能性があるものである。「ぬ」については、「風立ちぬ」（堀辰雄/宮崎駿の作品）などのように生徒が生活において触れる機会の言葉だが、「風が立たない」と意味を取り違えて理解しているものも多い。また、「ば」については、文語文法では「已然形」と整理されるものが、口語文法では「假定形」とされる理由を理解し、時代による言葉の変化について興味・関心を深めることにつながる。

例えばこれらのように、古典文法の学習を「読むこと」だけでなく、実際の生活の中で触れる言葉や口語文法のような既習事項と関連させることで、言葉への興味・関心を広げよう指導することは大切である。

以上のような古典の言葉に着目させ、古典文法を学ぶことの必然性をもたせるための一つの手立てとして現代語訳を活用することも効果的である。一例として「安元の大火」（「高等学校 古典B」第一学習社）の学習を紹介する。

本実践では、本文の生徒が意味と取りづらいつと考えられる部分について、築瀬一雄訳（角川ソフィア文庫）と教科書会社の示す現代語訳（第一学習社指導書）とを比較しながらそれぞれの特徴をペアで考えさせ、それぞれの考えを全体で共有した。

【検討した本文①】

その中の人、うつし心あらんや。

【角川ソフィア文庫】

その中にいる人は、生きた気持ちでいられるだろうか。

【第一学習社指導書】

その中にいる人は、どうして生きた心地があろうか、いや、全く生きた心地はしないだろう。

【主な生徒の考え】

- ・「生きた気持ち」という表現がしっくりとこない。「生きた心地」の方が良い。
- ・指導書の方が「あらんや」が反語の表現であることが分かるようにして、丁寧な現代語訳だと思う。

【検討した本文②】

資財を取り出づるに及ばず。七珍万宝さながら灰燼となりにき。

【角川ソフィア文庫】

家財道具を持ち出すなんてできやしない。こうして京都中のすばらしい宝は、そっくりそのまま灰となってしまったのだ。

【第一学習社指導書】

家財を取り出すことはできない。すばらしい宝の数々はすべて灰や燃えさしとなってしまった。

【主な生徒の考え】

- ・「取り出づるに及ばず」を「持ち出すなんてできやしない」、「なりにき」を「なってしまったのだ」としている角川の現代語訳は、筆者の気持ち・主観を表現している。指導書は事実を淡々と描いている文章という印象を受ける。
- ・どちらも共通して、「しまった」となっている。「に」（完了）と「き」（過去）を重

ねると「しまった」というニュアンスをもつことが分かった。

- ・「灰燼」を指導書が「灰や燃えさし」としているのは丁寧な訳。

生徒は本文や現代語訳の言葉に着目し、古語辞典を活用して言葉の意味を検討したり、必要に応じて文法書を参照して文法的に意味を検討したりしながらそれぞれの特徴を捉え、内容を理解していくことができた。

3 「伝統的な言語文化」に関わって求められる資質・能力と学習指導の具体

中教審答申「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領の改善及び必要な方策等について」（平成28年12月21日）では、次のように述べられている。

現行の学習指導要領では、国語科においても我が国や郷土が育んできた伝統文化に関する教育を充実したところであるが、引き続き、我が国の言語文化に親しみ、愛情を持って享受し、その担い手として言語文化を継承・発展させる態度を小・中・高等学校を通じて育成するため、伝統文化に関する学習を重視することが重要である。

伝統文化に関する学習については、小・中・高等学校を通じて、古典に親しんだり、楽しんだり、古典の表現を味わったりする観点、古典についての理解を深める観点、古典を自分の生活や生き方に生かす観点、文字文化（書写を含む）についての理解を深める観点から整理を行い、改善を図ることが求められる。

（129－130ページ）

ここでは古典の学習について改善を図るための3つの観点が示されている。ここからは、これらの観点のうち、古典の表現を味わう観点及び古典についての理解を深める観点を意識した実践に基づきながら、授業改善の具体的な方策について述べていく。

4 古典の表現を味わい、理解を深める単元の学習の概要

本実践は、「万葉集」、「古今和歌集」「新古今和歌集」について、その内容や表現の特色を理解して読み味わい、作品の価値について考察する力を身に付けることを目指した「古典B」の実践である。和歌については、小・中学校の学習において、教科書や百人一首などを通して親しんだり楽しんだりしてきている。その上に立って、本実践では特に古典についての理解を深めることを意図するものである。

【単元名】

「万葉集・古今集・新古今集の和歌を評価する」

【主たる指導事項】

◎古典の内容や表現の特色を理解して読み味わい、作品の価値について考察すること。

（古典B エ）

○古典を読んで、内容を構成や展開に即して的確に捉えること。（古典B イ）

○古典に用いられている語句の意味、用法及び文の構造を理解すること。（国語総合 事項（1）イ（イ））

【教材】

「万葉集」「古今和歌集」「新古今和歌集」（「高等学校 古典B」第一学習社）
「新国語総合ガイド 四訂版」（京都書房）

【言語活動例】

同じ題材を取り上げた文章や同じ時代の文章などを読み比べ、共通点や相違点などについて説明すること。（古典B イ）

【評価規準】

| 関心・意欲・態度 | 読む能力 | 知識・理解 |
|--|---|-----------------------------------|
| ①読み取ったことを基に、三大和歌集の和歌の価値について考察しようとしている。 | ②描かれた内容と修辭的な工夫の2つの観点から和歌を的確に捉え、理由と共に整理している。 ③読み取ったことを基に、三大和歌集の和歌の価値について考察している。 | ④古典に用いられている語句の意味、用法及び文の構造を理解している。 |

【学習活動】全5時間

第1・2時

- 単元の学習の見通しをもつ。（全体で評価規準、学習活動の流れ等を確認する）
- 次の点に注意しながら、教科書に掲載された和歌を読む。（個→ペア→全体）
 - 余白を大きく取り和歌だけを印刷したワークシートに、気付いたことを書き込む。
 - 詞書を読んで和歌の詠まれた状況を理解し、助詞や助動詞を中心とした言葉に注意しながら和歌の内容を捉える。
 - 注釈を参考にしながら、枕詞、序詞、縁語など和歌に用いられている修辭的な工夫を捉える。それぞれの和歌に用いられている修辭的な工夫を全体で確認する。〈評価規準④ 記述の点検〉

第3時

- 和歌を座標軸で整理する。その際、その位置に置いた理由を書く。（ペア）
縦軸・・・描かれた内容（「あはれ」＝「しみじみ」と「をかし」＝「鮮やか」）
横軸・・・修辭的な工夫
〈評価規準② 行動の観察・記述の確認〉

第4時

- 整理した和歌を万葉集・古今集・新古今集に分類し、歌集ごとの特徴について自分の意見をもつ。（ペア→個）
 - 色ペンを使って、歌集ごとに色分けする。
 - 「国語総合ガイド」（京都書房）にある三大和歌集の特色を比較した表を参考にしながら、歌集ごとの特徴について自分の考えをもつ。

5. 三大和歌集の和歌について評価したことをまとめる。(個)

〈評価規準③ 記述の分析〉

第5時

6. 和歌についての考えのまとめを交流し、これまでの学習を振り返る。(グループ→個)

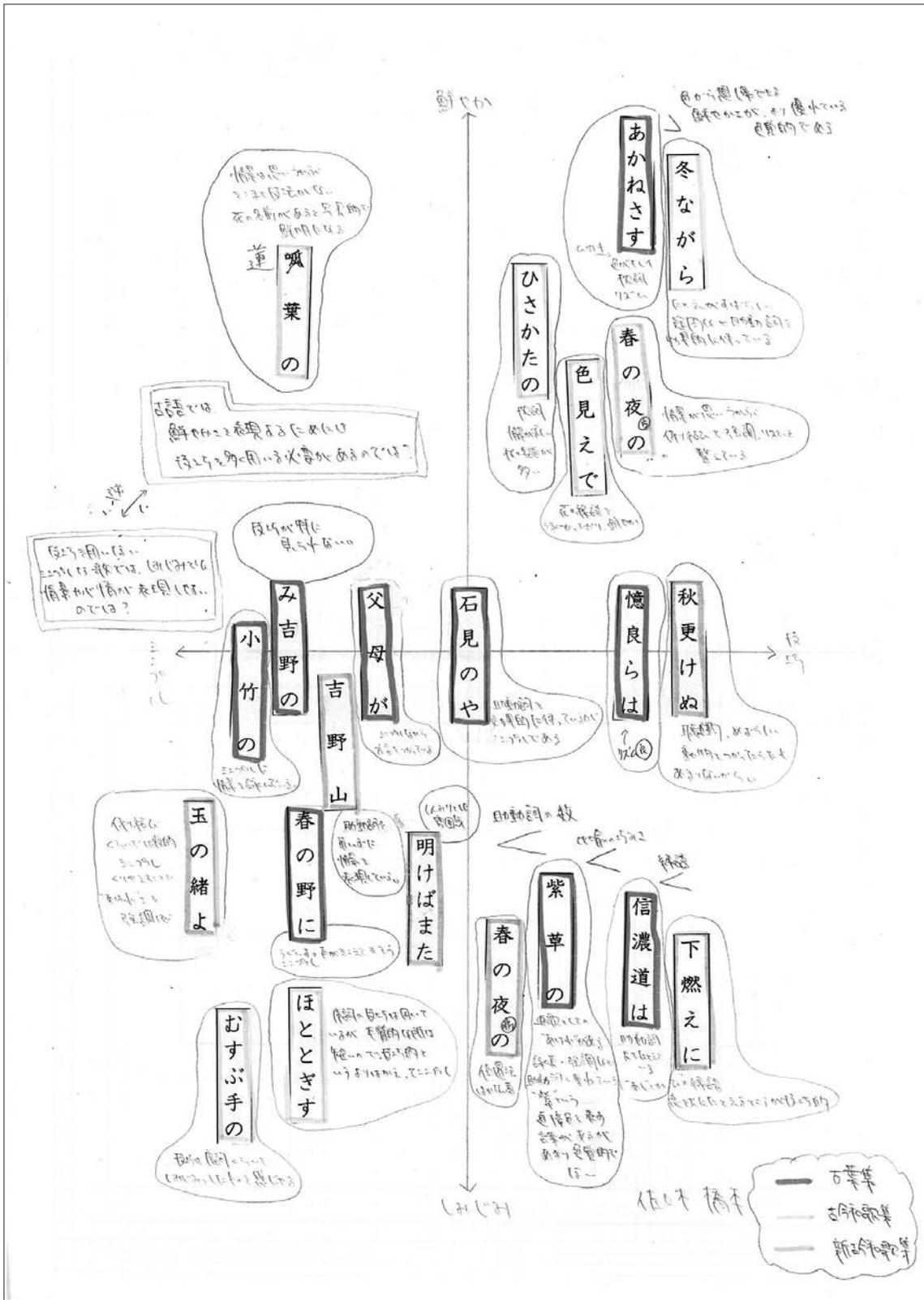
〈評価規準① 記述の分析〉

5 和歌を座標軸で整理するという学習活動

本単元では、生徒自らが教科書に掲載された和歌について、描かれた内容に着目する観点、修辭的な工夫など形式に着目する観点、それぞれの観点から分析的に読ませるため、座標軸で整理するという学習活動を設定した。縦軸は和歌に描かれた内容を捉え、「鮮やか」な情景が描かれているものと「しみじみ」とした情景が描かれているもの、横軸は和歌に表れた修辭的な工夫を捉え、「技巧的」なものと「シンプル」なものに分けた。内容の「鮮やか」は「をかし」に対応するもの、「しみじみ」は「あはれ」に対応するものとして設定したものである。

もちろん内容と形式については截然と分けられるものではない。和歌に描かれた内容は用いられている言葉や修辭的な工夫など形式に基づいて表現されるものであるし、そういった形式そのものが和歌の内容とも言うこともできる。一方で、内容・形式と観点を明確にすることで、生徒は和歌を分析的に読むことができ、内容や表現の特色を的確に捉えることにつながった。

また、座標軸で整理した和歌を「万葉集」「古今和歌集」「新古今和歌集」それぞれの収められた歌集ごとに色分けし、歌集ごとの特徴を捉えさせた。



座標軸での整理例

生徒の三大和歌集それぞれに対する考えには次のようなものがある。本単元の学習に当たっては、助詞や助動詞に着目して読むよう指示したため、和歌の形式的な面について助詞や助動詞の使い方に言及しているものが多くみられた。

【和歌に対する評価例】

- 万葉集の歌は難しい技法を使わず、物事を明快な表現で詠んでいると考える。また、韻のような工夫が多く見られ、音に出すことでさらにその良さに気がつくことが他の2つに比べて多い。
- 古今和歌集は鮮やかで四季を感じられるような品のある作品ばかりだなと感じました。また技巧的に表現されていて、リズムや掛詞などどう表現するのかじっくり考えた末の歌という印象をもった。
- 新古今和歌集は、座標軸で整理するとばらばらに散らばってしまう感じで、いろいろな種類の和歌がある気がしました。けれども「～ば」という仮定の表現が多く、想像や頭の中で繰り広げられているものが多いのかなと思いました。
→表現技法や助詞の「ば」など言葉に着目して分析している。

6 「聴いて、考えて、つなげる」授業づくりの視点から

本単元の学習活動は、個で考えた後にペアで一緒に考えたり、個やペアで考えたことを全体で共有したりするようにした。また、一まとまりの学習活動の最後は個に戻るようにし、「個→集団（ペア／グループ／全体）→個」のサイクルができるように意識して設定した。

「聴いて、考えて、つなげる」授業では、当然のことながら「聴く」「考える」「つなげる」際にするべきことを明確にし、それぞれの質を高めることが必要である。例えば「何のために、誰から、何を聴くか?」、「何のために、何を考えるか?」、「何と何を、どのようにつなげるか?」、「つなげたことをどう生かすか?」のようなことを明確にして、単元の学習活動を設定したり、生徒の学習の状況を見取ったりするとともに、それらを生徒と共有することが重要である。そして、生徒一人一人が学習活動のゴール（身に付ける資質・能力）とそれまでの過程を理解し学習の見通しをもっていることが必要不可欠である。そうすることによって、聴いて、考えて、つなげた結果として、生徒一人一人が単元で身に付けたい資質・能力を身に付けることができる。

本単元の終末に生徒の書いた振り返りには以下のようなものがあった。「→」以降は私が捉えたそれぞれの特徴を示したものである。

【活動の振り返り】

- 和歌は自分に起こったことを中心に考えを述べるものだと思います。述べている内容に注目すると、万葉集はその考えや出来事が自分の身近に起こっていることが多いのに対し、古今、新古今は世の中の無情さや四季の移り変わりなど自分から離れた事柄に自分をうつして読んでいるように感じました。また、技法も時代が移っていくにつれて和歌全体を使つての技法が多くなり、自分の想いを伝えるだけでなく、自分の教養の深さも伝える手段になっていったのではないかと思います。
→時代が進むにつれて和歌の内容や技法がどのように移っていったかを考察している。
- 自分は一点気になることがあった。それは万葉集が“男性的”であるという評価である。

確かに見たままを率直にありのままに描いていてダイナミックな感じはあるが、それが“男性的”であるのだろうか。情熱的でむしろ女性的ではないかとも感じる。確かに昔の常識では「ますらおぶり」「たをやめぶり」というように言われる「男らしさ」「女らしさ」があるのだろうか、現代の視点で歌（詩）を味わうなら「女性的」という評価も合っているのではないだろうか。

→一般的に言われる「万葉集＝男性的」という評価について、現代的な感覚から疑問をもっている。

- 今回の活動を通して思ったのは、鮮やかさを表現するには色や優れた技巧が必要なのではないかということ。座標軸で整理した結果を分析して、鮮やかさと技巧との間に正の相関があることから考えた。また、古典の歌は趣を感じさせるのでしみじみとしたものを表現するのに優れているのではないかと考えた。

→座標軸で整理したものを分析して和歌について考察している。

- 和歌を分析し、配置するなかでも気付いたのは「シンプルで鮮やか」な作品が少ないということだ。古典の言葉はシンプルな言葉でしみじみとしたおもしろさ（あはれ）を表現するのに向いているものだと考える。また配置する中で、鮮やかさ（をかし）やしみじみとしたおもしろさ（あはれ）は和歌から受ける印象によって決めやすかったが、技巧の点で苦労した。一口に和歌の技巧といっても、枕詞、序詞、比喩、縁語、本歌取り、係り結びによる強意、助動詞の使い方など様々な観点があり、見方によって評価が異なってくるのは当然だと思う。

また、配置したあと色付けする過程では、それぞれの和歌集に見られる傾向や特徴が見えてきた。万葉集が「ますらをぶり」という一般的な評価は自分たちの分析と近いものがあつたが、古今和歌集に対する女性的であはれという評価はどちらかといえば後の時代の新古今和歌集に強い印象を受けたので、より多くの歌や綿密な分析、背景の理解が必要であると感じた。

7 成果と課題

生徒の振り返りなどから、本単元で設定した学習活動では、古典の表現を味わう観点や古典についての理解を深める観点から授業改善を図る方策の一つという点で、一定の成果が得られたと考える。

座標軸で整理しながら内容と形式2つの観点から分析的に読むことで、それぞれの和歌や三大和歌集の特徴について、例えば「万葉集はますらをぶり」というような一般的な評価を当てはめながら捉えるのではなく、自らの実感として主体的に捉えることができた。これは古典の表現を味わうということにつながるものである。また、小・中学校を通じて学習してきた和歌を、新たな視点から読むことで、より一層和歌への理解を深めることができた。

従来のような古典指導が変わらない理由としてよく言われる大学入試に求められる学力（いわゆる入試学力）の育成についても一定の成果を上げられるものと考えている。今回提案したような授業で国語総合および古典Bの指導を受けた生徒の多くは、高校3年生次に受験勉強として古文を読む際に、大学入試に出題される古文を楽しみながら読むようになった。具体的な姿としては、受験勉強の合間に難関と言われる大学の過去問に出題された文

章の感想や意見などを話し合う姿がよく見られた。また、実際に某難関国立大学を受験した際に古文に書かれたことが自分の心境や境遇とピッタリ合っていて思わず吹き出してしまったという生徒もいた。これらのような生徒の姿は、言うまでもなく多くの大学入試問題で求められるいわゆる古文の読解力を踏まえたものであり、古文の学習によってより本質的な力を身に付けることを目指した成果と言えるものである。

一方で、「古典を自分の生活や生き方に生かす観点」ということについては、これだけでは不十分な部分の残る実践であると考えている。今後は、テーマを決めて、古文、漢文、近代以降の文章から文章を集めて考える学習など、生徒自身の日常生活や社会生活、あるいは言語生活を見つめ直したり、古典とのつながりに気付いたり意識したりする実践が実現できるよう研究を進めていきたい。

公益財団法人 日本教材文化研究財団定款

第1章 総則

(名称)

第1条 この法人は、公益財団法人 日本教材文化研究財団と称する。

(事務所)

第2条 この法人は、主たる事務所を、東京都新宿区に置く。

2 この法人は、理事会の決議を経て、必要な地に従たる事務所を設置することができる。これを変更または廃止する場合も同様とする。

第2章 目的及び事業

(目的)

第3条 この法人は、学校教育、社会教育及び家庭教育における教育方法に関する調査研究を行うとともに、学習指導の改善に資する教材・サービス等の開発利用をはかり、もってわが国の教育の振興に寄与することを目的とする。

(事業)

第4条 この法人は、前条の目的を達成するために、次の各号の事業を行う。

- (1) 学校教育、社会教育及び家庭教育における学力形成に役立つ指導方法の調査研究と教材開発
 - (2) 家庭の教育力の向上がはかれる教材やサービスの調査研究と普及公開
 - (3) 前二号に掲げる研究成果の発表及びその普及啓蒙
 - (4) 教育方法に関する国内外の研究成果の収集及び一般の利用に供すること
 - (5) 他団体の検定試験問題及びその試験に関係する教材の監修
 - (6) その他、目的を達成するために必要な事業
- 2 前項の事業は、日本全国において行うものとする。

第3章 資産及び会計

(基本財産)

第5条 この法人の目的である事業を行うために不可欠な別表の財産は、この法人の基本財産とする。

2 基本財産は、この法人の目的を達成するために理事長が管理しなければならないが、基本財産の一部を処分しようとするとき及び基本財産から除外しようとするときは、あらかじめ理事会及び評議員会の承認を要する。

(事業年度)

第6条 この法人の事業年度は、毎年4月1日に始まり翌年3月31日に終わる。

(事業計画及び収支予算)

第7条 この法人の事業計画書、収支予算書並びに資金調達及び設備投資の見込みを記載した書類については、毎事業年度開始の日の前日までに、理事長が作成し、理事会の承認を受けなければならない。これを変更する場合も同様とする。

2 前項の書類については、主たる事務所に、当該事業年度が終了するまでの間備え置き、一般の閲覧に供するものとする。

(事業報告及び決算)

第8条 この法人の事業報告及び決算については、毎事業年度終了後3箇月以内に、理事長が次の各号の書類を作成し、

監事の監査を受けた上で、理事会の承認を受けなければならない。承認を受けた書類のうち、第1号、第3号、第4号及び第6号の書類については、定時評議員会に提出し、第1号の書類についてはその内容を報告し、その他の書類については、承認を受けなければならない。

- (1) 事業報告
- (2) 事業報告の附属明細書
- (3) 貸借対照表
- (4) 正味財産増減計算書
- (5) 貸借対照表及び正味財産増減計算書の附属明細書
- (6) 財産目録

2 第1項の規定により報告または承認された書類のほか、次の各号の書類を主たる事務所に5年間備え置き、個人の住所に関する記載を除き一般の閲覧に供するとともに、定款を主たる事務所に備え置き、一般の閲覧に供するものとする。

- (1) 監査報告
- (2) 理事及び監事並びに評議員の名簿
- (3) 理事及び監事並びに評議員の報酬等の支給の基準を記載した書類
- (4) 運営組織及び事業活動の状況の概要及びこれらに関する数値のうち重要なものを記載した書類

(公益目的取得財産残額の算定)

第9条 理事長は、公益社団法人及び公益財団法人の認定等に関する法律施行規則第48条の規定に基づき、毎事業年度、当該事業年度の末日における公益目的取得財産残額を算定し、前条第2項第4号の書類に記載するものとする。

第4章 評議員

(評議員)

第10条 この法人に、評議員16名以上21名以内を置く。

(評議員の選任及び解任)

第11条 評議員の選任及び解任は、評議員選定委員会において行う。

2 評議員選定委員会は、評議員1名、監事1名、事務局員1名、次項の定めに基づいて選任された外部委員2名の合計5名で構成する。

3 評議員選定委員会の外部委員は、次のいずれにも該当しない者を理事会において選任する。

- (1) この法人または関連団体（主要な取引先及び重要な利害関係を有する団体を含む。以下同じ。）の業務を執行する者または使用人
- (2) 過去に前号に規定する者となったことがある者
- (3) 第1号または第2号に該当する者の配偶者、三親等内の親族、使用人（過去に使用人となった者も含む。）

4 評議員選定委員会に提出する評議員候補者は、理事会または評議員会がそれぞれ推薦することができる。評議員選定委員会の運営についての詳細は理事会において定める。

5 評議員選定委員会に評議員候補者を推薦する場合には、次に掲げる事項のほか、当該候補者を評議員として適任と判断した理由を委員に説明しなければならない。

- (1) 当該候補者の経歴
- (2) 当該候補者を候補者とした理由
- (3) 当該候補者とこの法人及び役員等（理事、監事及び評議員）との関係
- (4) 当該候補者の兼職状況

6 評議員選定委員会の決議は、委員の過半数が出席し、

その過半数をもって行う。ただし、外部委員の1名以上が出席し、かつ、外部委員の1名以上が賛成することを要する。

- 7 評議員選定委員会は、第10条で定める評議員の定数を欠くこととなるときに備えて、補欠の評議員を選任することができる。
- 8 前項の場合には、評議員選定委員会は、次の各号の事項も併せて決定しなければならない。
 - (1) 当該候補者が補欠の評議員である旨
 - (2) 当該候補者を1人または2人以上の特定の評議員の補欠の評議員として選任するときは、その旨及び当該特定の評議員の氏名
 - (3) 同一の評議員（2人以上の評議員の補欠として選任した場合にあっては、当該2人以上の評議員）につき2人以上の補欠の評議員を選任するときは、当該補欠の評議員相互間の優先順位
- 9 第7項の補欠の評議員の選任に係る決議は、当該決議後4年以内に終了する事業年度のうち最終のものに関する定時評議員会の終結の時まで、その効力を有する。

(評議員の任期)

- 第12条 評議員の任期は、選任後4年以内に終了する事業年度のうち最終のものに関する定時評議員会の終結のときまでとする。また、再任を妨げない。
- 2 前項の規定にかかわらず、任期の満了前に退任した評議員の補欠として選任された評議員の任期は、退任した評議員の任期の満了するときまでとする。
- 3 評議員は、第10条に定める定数に足りなくなるときは、任期の満了または辞任により退任した後も、新たに選任された評議員が就任するまで、なお評議員としての権利義務を有する。

(評議員に対する報酬等)

- 第13条 評議員に対して、各年度の総額が500万円を超えない範囲で、評議員会において定める報酬等を支給することができる。
- 2 前項の規定にかかわらず、評議員には費用を弁償することができる。

第5章 評議員会

(構成)

第14条 評議員会は、すべての評議員をもって構成する。

(権限)

- 第15条 評議員会は、次の各号の事項について決議する。
 - (1) 理事及び監事の選任及び解任
 - (2) 理事及び監事の報酬等の額
 - (3) 評議員に対する報酬等の支給の基準
 - (4) 貸借対照表及び正味財産増減計算書の承認
 - (5) 定款の変更
 - (6) 残余財産の処分
 - (7) 基本財産の処分または除外の承認
 - (8) その他評議員会で決議するものとして法令またはこの定款で定められた事項

(開催)

第16条 評議員会は、定時評議員会として毎事業年度終了後3箇月以内に1回開催するほか、臨時評議員会として必要がある場合に開催する。

(招集)

第17条 評議員会は、法令に別段の定めがある場合を除き、理事会の決議に基づき理事長が招集する。

2 評議員は、理事長に対して、評議員会の目的である事項及び招集の理由を示して、評議員会の招集を請求することができる。

(議長)

- 第18条 評議員会の議長は理事長とする。
- 2 理事長が欠けたときまたは理事長に事故があるときは、評議員の互選によって定める。

(決議)

- 第19条 評議員会の決議は、決議について特別の利害関係を有する評議員を除く評議員の過半数が出席し、その過半数をもって行う。
- 2 前項の規定にかかわらず、次の各号の決議は、決議について特別の利害関係を有する評議員を除く評議員の3分の2以上に当たる多数をもって行わなければならない。
 - (1) 監事の解任
 - (2) 評議員に対する報酬等の支給の基準
 - (3) 定款の変更
 - (4) 基本財産の処分または除外の承認
 - (5) その他法令で定められた事項
- 3 理事または監事を選任する議案を決議するに際しては、各候補者ごとに第1項の決議を行わなければならない。理事または監事の候補者の合計数が第21条に定める定数を上回る場合には、過半数の賛成を得た候補者の中から得票数の多い順に定数の枠に達するまでの者を選任することとする。

(議事録)

- 第20条 評議員会の議事については、法令で定めるところにより、議事録を作成する。
- 2 議長は、前項の議事録に記名押印する。

第6章 役員

(役員の設定)

- 第21条 この法人に、次の役員を置く。
 - (1) 理事 7名以上12名以内
 - (2) 監事 2名または3名
- 2 理事のうち1名を理事長とする。
- 3 理事長以外の理事のうち、1名を専務理事及び2名を常務理事とする。
- 4 第2項の理事長をもって一般社団法人及び一般財団法人に関する法律（平成18年法律第48号）に規定する代表理事とし、第3項の専務理事及び常務理事をもって同法第197条で準用する同法第91条第1項に規定する業務執行理事（理事会の決議により法人の業務を執行する理事として選定された理事をいう。以下同じ。）とする。

(役員を選任)

- 第22条 理事及び監事は、評議員会の決議によって選任する。
- 2 理事長及び専務理事並びに常務理事は、理事会の決議によって理事の中から選定する。

(理事の職務及び権限)

- 第23条 理事は、理事会を構成し、法令及びこの定款で定めるところにより、職務を執行する。
- 2 理事長は、法令及びこの定款で定めるところにより、この法人の業務を代表し、その業務を執行する。
- 3 専務理事は、理事長を補佐する。
- 4 常務理事は、理事長及び専務理事を補佐し、理事会の議決に基づき、日常の事務に従事する。
- 5 理事長及び専務理事並びに常務理事は、毎事業年度に4箇月を超える間隔で2回以上、自己の職務の執行の状

況を理事会に報告しなければならない。

(監事の職務及び権限)

第24条 監事は、理事の職務の執行を監査し、法令で定めるところにより、監査報告を作成する。

2 監事は、いつでも、理事及び事務局員に対して事業の報告を求め、この法人の業務及び財産の状況の調査をすることができる。

(役員任期)

第25条 理事の任期は、選任後2年以内に終了する事業年度のうち最終のものに関する定時評議員会の終結のときまでとする。

2 監事の任期は、選任後2年以内に終了する事業年度のうち最終のものに関する定時評議員会の終結のときまでとする。

3 前項の規定にかかわらず、任期の満了前に退任した理事または監事の補欠として選任された理事または監事の任期は、前任者の任期の満了するときまでとする。

4 理事または監事については、再任を妨げない。

5 理事または監事が第21条に定める定数に足りなくなるときまたは欠けたときは、任期の満了または辞任により退任した後も、それぞれ新たに選任された理事または監事が就任するまで、なお理事または監事としての権利義務を有する。

(役員解任)

第26条 理事または監事が、次の各号のいずれかに該当するときは、評議員会の決議によって解任することができる。

- (1) 職務上の義務に違反し、または職務を怠ったとき
- (2) 心身の故障のため、職務の執行に支障がありまたはこれに堪えないとき

(役員に対する報酬等)

第27条 理事及び監事に対して、各年度の総額が300万円を超えない範囲で、評議員会において定める報酬等を支給することができる。

2 前項の規定にかかわらず、理事及び監事には費用を弁償することができる。

第7章 理事会

(構成)

第28条 理事会は、すべての理事をもって構成する。

(権限)

第29条 理事会は、次の各号の職務を行う。

- (1) この法人の業務執行の決定
- (2) 理事の職務の執行の監督
- (3) 理事長及び専務理事並びに常務理事の選定及び解職

(招集)

第30条 理事会は、理事長が招集するものとする。

2 理事長が欠けたときまたは理事長に事故があるときは、各理事が理事会を招集する。

(議長)

第31条 理事会の議長は、理事長とする。

2 理事長が欠けたときまたは理事長に事故があるときは、専務理事が理事会の議長となる。

(決議)

第32条 理事会の決議は、決議について特別の利害関係を有する理事を除く理事の過半数が出席し、その過半数をもって行う。

2 前項の規定にかかわらず、一般社団法人及び一般財団法人に関する法律第197条において準用する同法第96条の要件を満たしたときは、理事会の決議があったものとみなす。

(議事録)

第33条 理事会の議事については、法令で定めるところにより、議事録を作成する。

2 出席した理事長及び監事は、前項の議事録に記名押印する。ただし、理事長の選定を行う理事会については、他の出席した理事も記名押印する。

第8章 定款の変更及び解散

(定款の変更)

第34条 この定款は、評議員会の決議によって変更することができる。

2 前項の規定は、この定款の第3条及び第4条並びに第11条についても適用する。

(解散)

第35条 この法人は、基本財産の滅失によるこの法人の目的である事業の成功の不能、その他法令で定められた事由によって解散する。

(公益認定の取消し等に伴う贈与)

第36条 この法人が公益認定の取消しの処分を受けた場合または合併により法人が消滅する場合（その権利義務を承継する法人が公益法人であるときを除く。）には、評議員会の決議を経て、公益目的取得財産残額に相当する額の財産を、当該公益認定の取消しの日または当該合併の日から1箇月以内に、公益社団法人及び公益財団法人の認定等に関する法律第5条第17号に掲げる法人または国若しくは地方公共団体に贈与するものとする。

(残余財産の帰属)

第37条 この法人が清算をする場合において有する残余財産は、評議員会の決議を経て、公益社団法人及び公益財団法人の認定等に関する法律第5条第17号に掲げる法人または国若しくは地方公共団体に贈与するものとする。

第9章 公告の方法

(公告の方法)

第38条 この法人の公告は、電子公告による方法により行う。

2 事故その他やむを得ない事由によって前項の電子公告を行うことができない場合は、官報に掲載する方法により行う。

第10章 事務局その他

(事務局)

第39条 この法人に事務局を設置する。

2 事務局には、事務局長及び所要の職員を置く。

3 事務局長及び重要な職員は、理事長が理事会の承認を得て任免する。

4 前項以外の職員は、理事長が任免する。

5 事務局の組織、内部管理に必要な規則その他については、理事会が定める。

(委 任)

第40条 この定款に定めるもののほか、この定款の施行について必要な事項は、理事会の決議を経て、理事長が定める。

附 則

- 1 この定款は、一般社団法人及び一般財団法人に関する法律及び公益社団法人及び公益財団法人の認定等に関する法律の施行に伴う関係法律の整備等に関する法律第106条第1項に定める公益法人の設立の登記の日から施行する。
- 2 一般社団法人及び一般財団法人に関する法律及び公益社団法人及び公益財団法人の認定等に関する法律の施行に伴う関係法律の整備等に関する法律第106条第1項に定める特例民法法人の解散の登記と、公益法人の設立の登記を行ったときは、第6条の規定にかかわらず、解散の登記の日の前日を事業年度の末日とし、設立の登記の日を事業年度の開始日とする。
- 3 第22条の規定にかかわらず、この法人の最初の理事長は杉山吉茂、専務理事は新免利也、常務理事は星村平和及び中井武文とする。
- 4 第11条の規定にかかわらず、この法人の最初の評議員は、旧主務官庁の認可を受けて、評議員選定委員会において行うところにより、次に掲げるものとする。

| | |
|-------|-------|
| 有田 和正 | 尾田 幸雄 |
| 梶田 叡一 | 角屋 重樹 |
| 亀井 浩明 | 北島 義斉 |
| 木村 治美 | 佐島 群巳 |
| 佐野 金吾 | 清水 厚実 |
| 田中 博之 | 玉井美知子 |
| 中川 栄次 | 中里 至正 |
| 中渕 正堯 | 波多野義郎 |
| 原田 智仁 | 宮本 茂雄 |
| 山極 隆 | 大倉 公喜 |
- 5 昭和45年の法人設立時の理事及び監事は、次のとおりとする。

- | | | |
|----|--------|--------|
| 理事 | (理事長) | 平澤 興 |
| 理事 | (専務理事) | 堀場正夫 |
| 理事 | (常務理事) | 鯨坂二夫 |
| 理事 | (常務理事) | 渡辺 茂 |
| 理事 | (常務理事) | 近藤達夫 |
| 理事 | | 平塚益徳 |
| 理事 | | 保田 與重郎 |
| 理事 | | 奥西 保 |
| 理事 | | 北島織衛 |
| 理事 | | 田中克己 |
| 監事 | | 高橋武夫 |
| 監事 | | 辰野千壽 |
| 監事 | | 工藤 清 |

賛助会員規約

第1条 公益財団法人日本教材文化研究財団の事業目的に賛同し、事業その他運営を支援するものを賛助会員(以下「会員」という)とする。

- 第2条 会員は、法人、団体または個人とし、次の各号に定める賛助会費(以下「会員」という)を納めるものとする。
- (1) 法人および団体会員 一口30万円以上
 - (2) 個人会員 一口6万円以上
 - (3) 個人準会員 一口6万円未満

第3条 会員になろうとするものは、会費を添えて入会届を提出し、理事会の承認を受けなければならない。

第4条 会員は、この法人の事業を行う上に必要なことから、この法人の事業を行う上に必要なことについて研究協議し、その遂行に協力するものとする。

- 第5条 会員は次の各号の事由によってその資格を失う。
- (1) 脱退
 - (2) 禁治産および準禁治産並びに破産の宣告
 - (3) 死亡、失踪宣告またはこの法人の解散
 - (4) 除名

第6条 会員で脱退しようとするものは、書面で申し出なければならない。

- 第7条 会員が次の各号(1)に該当するときは、理事現在数の4分の3以上出席した理事会の議決をもってこれを除名することができる。
- (1) 会費を滞納したとき
 - (2) この法人の会員としての義務に違反したとき
 - (3) この法人の名誉を傷つけまたはこの法人の目的に反する行為があったとき

第8条 既納の会費は、いかなる事由があってもこれを返還しない。

第9条 各年度において納入された会費は、事業の充実およびその継続的かつ確実な実施のため、その半分を管理費に使用する。

内閣府所管

公益財団法人 日本教材文化研究財団

理事・監事・評議員

(1) 理事・監事名簿 (敬称略) 12名

(平成30年8月31日現在)

| 役名 | 氏名 | 就任年月日 | 就重 | 職務・専門分野 | 備考 |
|------|-------|-------------------------------|----|----------------|-------------------------|
| 理事長 | 村上 和雄 | 平成30年6月1日 (理事長就任 H.26.3.7) | 重 | 法人の代表 業務の総理 | 筑波大学名誉教授 全日本家庭教育研究会総裁 |
| 専務理事 | 新免 利也 | 平成30年6月1日 | 重 | 事務総運 括営 | (株)新学社執行役員東京支社長 |
| 常務理事 | 角屋 重樹 | 平成30年6月1日 | 重 | 理科教育 | 広島大学名誉教授 日本体育大学教授 |
| 常務理事 | 中井 武文 | 平成30年6月1日 | 重 | 財務 | (株)新学社代表取締役会長 |
| 理事 | 北島 義俊 | 平成30年6月1日 | 重 | 財務 | 大日本印刷(株)代表取締役会長 |
| 理事 | 杉山 吉茂 | 平成30年6月1日 | 重 | 数学教育 | 元早稲田大学教授 東京学芸大学名誉教授 |
| 理事 | 中川 栄次 | 平成30年6月1日 | 重 | 財務 | (株)新学社代表取締役社長 |
| 理事 | 中洌 正堯 | 平成30年6月1日 | 重 | 国語教育学 | 元兵庫教育大学学長 兵庫教育大学名誉教授 |
| 理事 | 原田 智仁 | 平成30年6月1日 | 重 | 社会科教育 | 兵庫教育大学名誉教授 滋賀大学教育学部特任教授 |
| 理事 | 菱村 幸彦 | 平成30年6月1日 | 重 | 教育行政 教育法規 | 元文部省初中局長 国立教育政策研究所名誉所員 |
| 監事 | 中合 英幸 | 平成30年6月1日 | 重 | 財務 | (株)新学社執行役員 |
| 監事 | 橋本 博文 | 平成30年6月1日 | 新 | 財務 | 大日本印刷(株)常務執行役員 |

(50音順)

(2) 評議員名簿 (敬称略) 18名

| 役名 | 氏名 | 就任年月日 | 就重 | 担当職務 | 備考 |
|-----|-------|------------|----|----------------------------------|----------------------------|
| 評議員 | 秋田喜代美 | 平成28年12月2日 | 重 | 教育心理学・発達心理学 学校教育学 | 東京大学大学院教授 |
| 評議員 | 浅井 和行 | 平成30年6月1日 | 重 | 教育工学 メディア教育 | 京都教育大学副学長、大学院連合教職実践研究科長、教授 |
| 評議員 | 安彦 忠彦 | 平成30年6月1日 | 重 | 教育課程論 教育評価・教育方法 | 名古屋大学名誉教授 神奈川大学特別招聘教授 |
| 評議員 | 亀井 浩明 | 平成30年6月1日 | 重 | 初等中等教育 キャリア教育 | 元東京都教委指導部長 帝京大学名誉教授 |
| 評議員 | 北島 義斉 | 平成30年6月1日 | 重 | 財務 | 大日本印刷(株)代表取締役社長 |
| 評議員 | 櫻井 茂男 | 平成30年6月1日 | 重 | 認知心理学・発達心理学 キャリア教育 | 筑波大学名誉教授 |
| 評議員 | 佐藤 晴雄 | 平成28年12月2日 | 就 | 教育経営学・教育行政学 社会教育学・青少年教育論 | 日本大学教授 |
| 評議員 | 佐野 金吾 | 平成30年6月1日 | 重 | 社会科教育 教育課程・学校経営 | 元東京家政学院中・高等学校長 全国図書教材協議会会長 |
| 評議員 | 清水 美憲 | 平成30年6月1日 | 重 | 数学教育学 教育評価 | 筑波大学人間系教授 |
| 評議員 | 下田 好行 | 平成30年6月1日 | 重 | 国語教育学 教育方法 | 元国立教育政策研究所総括研究官 東洋大学教授 |
| 評議員 | 高木 展郎 | 平成30年6月1日 | 重 | 国語科教育学 教育方法 | 横浜国立大学名誉教授 |
| 評議員 | 田中 博之 | 平成30年6月1日 | 重 | 教育工学 | 早稲田大学教職大学院教授 |
| 評議員 | 堀井 啓幸 | 平成28年12月2日 | 就 | 教育経営学 教育環境 | 常葉大学教授 |
| 評議員 | 前田 英樹 | 平成30年6月1日 | 重 | フランス語 思想論 | 立教大学名誉教授 |
| 評議員 | 松浦 伸和 | 平成30年6月1日 | 重 | 英語教育学 | 広島大学大学院教授 |
| 評議員 | 峯 明秀 | 平成30年6月1日 | 重 | 社会科教育学 | 大阪教育大学教授 |
| 評議員 | 油布佐和子 | 平成28年12月2日 | 就 | 教育社会学・学校の社会学 教師教職研究・児童生徒の問題行動 | 早稲田大学教育・総合科学学術院教授 |
| 評議員 | 吉田 武男 | 平成30年6月1日 | 重 | 道徳教育 家庭教育論 | 筑波大学人間系教授 |

(50音順)

調査研究シリーズ 74

これからの時代に求められる資質・能力を 育成するための国語科学習指導の研究

平成30年 9月30日発行
平成30年11月10日再版発行

編集／公益財団法人 日本教材文化研究財団
発行人／新免 利也（専務理事）

発行所／公益財団法人 日本教材文化研究財団
〒162-0841 東京都新宿区払方町14番地 1
電話 03-5225-0255 FAX 03-5225-0256

<http://www.jfecr.or.jp>

表紙デザイン：（株）スタジオ・ビーム
印刷（株）天理時報社