

# はじめに

## 1. 「不易流行」の中にある教育

新学習指導要領は、これまでの日本の学校教育を、今日的な状況に鑑み、時代に合った観点から転換しようとしている。

明治5（1872）年の学制公布により、日本の近代教育が始まった。そこでは、産業革命による社会構造の変化を伴う近代化の中で、西欧先進諸国の学問や教育制度の導入を図ることで、日本における社会制度を含めて、近代化を図る意図を持っていた。

この学制による教育制度が大きく変わるのが、アジア太平洋戦争の敗戦である。この間73年が経過している。

昭和20（1945）年の終戦後、昭和22（1947）年に、「日本国憲法」「教育基本法」「学校教育法」の教育三法が制定され、戦後の教育が始まった。さらに、この年、学習指導要領試案が出され、その後、二度の試案と一部改訂（平成15年）を含めて、これまで9回出されている。特に、昭和33年度からは告示となり、法的拘束力を持つようになっている。

平成29（2017）年3月に、10回目の改訂として小学校と中学校、平成30（2018）年3月に高等学校の学習指導要領が告示された。終戦後73年の月日が経過している。

明治の学制公布からアジア太平洋戦争の敗戦まで73年、終戦後の教育三法の制定から令和2年で73年となる。現時点から日本の教育制度を俯瞰すると、約70年スパンで教育の対象とする内容の転換が図られていることに気付かされる。

振り返ると、日本の近代化とそれに伴う教育内容と戦後教育とによって、今日の日本の社会的な基盤が形成されたとも言える。時代の中で求められてきた教育内容に、時代と社会状況に合わせしなやかに適応したものでもあった。

また、日本の学校教育における情報機器の活用は、2018年のPISAにおけるCBTにより、世界的に遅れていることが明らかにされた。さらに、今回のコロナウイルスにより、日本の学校教育の情報化がかなり遅れている実情も露呈されてしまった。そこで、2020年度中に小・中・高等学校の全ての生徒一人ひとりにPCもしくは、タブレット端末を配布することが前倒しされ、整備の速度を速めようとしている。さらに、オンライン授業も行われるようになってきている。

教育に関して「不易流行」という言葉が用いられることがある。松尾芭蕉が言った言葉とされる。その意味を教育界には「不易」なものと「流行」の中にあるものがある、とすることがある。辞書には、「不易流行」の意味を、「俳諧の特質は新しみにあり、その新しみを求めて変化を重ねていく『流行』性こそ『不易』の本質であるということ。」（大辞林第3版）とある。時代の変化に合わせて、教育の内容を変化させていくことに「流行」性があり、それこそ不易の本質であるとしている。不易の実現すべき教育的価値の永遠性はなく、時代や社会状況の中で教育の実践における不断の変化を流行と捉えれば、教育は、まさに変化し続けることなくしては、子どもたちの未来を創ることができないとも言えよう。

例えば、電話機の機能に関する変化と進化は、そのことを物語っているとも言えよう。ベル電話機ができたのが1876年で、その後、電話機は様々な変化をしつつ、1960年代にダ

イヤル式の黒電話となり、1970年代になるとプッシュホンが登場した。さらに、2000年代になるとコードレス電話が普及すると共に、3Gの携帯電話が普及し始め、2007年以降スマートフォンが出現している。さらに、スマートフォンは、5Gの時代を迎えようとしている。今日、家庭での固定電話の数は減少し、一人一人が電話機の端末を持つ時代となっている。電話機の変遷は、教育の変遷とも重なり、時代を反映し象徴している。

教育もまたしかり。時代の中で、教育は時代時代に沿った内容を子どもたちに提供することが求められている。「不易」に固執して時代を見ることなく、その変化に対応することなくしては、教育の「流行」として果たす役割はないと考える。

特に、今回の新型コロナウイルスによる社会構造の変化は、これからの教育の在り方を大きく変えるものとなる。その方向性や内容は、現時点では見えていないが、これまでのような学校教育そのものに対して、見方を変える起点になると考える。

## 2. 時代が求める教育内容

新学習指導要領で求められる資質・能力は、以下の3つを柱としている。

(1) 知識及び技能が習得されるようにすること。

何を理解しているか、何ができるか

(2) 思考力、判断力、表現力等を育成すること。

理解していること・できることをどう使うか

(3) 学びに向かう力、人間性等を涵養すること。

どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか

このような資質・能力の育成を求めているのは、日本のみではない。

OECDが2018年12月に示した提唱する「これからの社会に必要な資質・能力」(Education2030 Learning Framework)には、その内容が、Well-being(個人的・社会的により良く幸せに生きること)として示されており、新学習指導要領で求める資質・能力の「(3) 学びに向かう力、人間性等を涵養すること。どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか」とも軌を一にしている。

Well-beingでは、Competency(資質・能力)の構成要素として「新しい価値の創造」(Creating new Values)、「責任ある行動」(Taking Responsibilities)、「緊張や対立・ジレンマへの対処」(Coping with Tentions & Dirrenmas)を示している。

「資質・能力」という用語に関しては、新学習指導要領のみでなく、平成20年告示の学習指導要領においても「学力」という用語ではなく、「資質・能力」が用いられている。「学力」は、学校教育を通して育成するものであるのに対し、「資質・能力」は、学校教育のみでなく、学校を卒業してからも、その伸長を図ることが出来るものだからでもある。

新学習指導要領が求める3つの資質・能力の育成は、学校教育全体を通して育成されるものであり、カリキュラム・マネジメントを通して、育成を図ることが求められている。

「学習指導要領(平成29年告示)解説 総則編」(平成29年7月)には、カリキュラム・マネジメントの内容として、以下を示している。

- 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 「子供一人ひとり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)

これまでの日本の学校教育では、そこでの教育活動全体を俯瞰した全体的な視野から教育内容を捉えていなかったと言える。今回の学習指導要領改訂では、カリキュラム・マネジメントによって、学校教育における教育内容の全体構造を示している。

「主体的・対話的で深い学び」は、上記③の「どのように学ぶか」における授業改善の視点として示されており、学校教育で日々行われている授業の在り方の転換を、「不易流行」の観点から図るために示されたものである。

令和2年6月

研究者代表 高木展郎

# 目 次

はじめに	1
第1章 研究の経緯と成果	5
第2章 これからの学習の在り方について	13
第3章 主体的・対話的で深い学びをどうとらえるか	25
第4章 楽しい授業づくりを軸に置いた学校経営	33
第5章 授業の実践と提案	41
授業実践例	
・ 接続詞が生み出す、考え方と伝わり方の面白さ ～自分の思いを伝えよう、友達の考えを読み取ろう～	42
・ 「主体的・対話的で深い学び」につなげる「話す活動」の実践	50
・ 日常と単元で育む国語科の資質・能力 ～書くことを中心に～	63
・ 伝えたいことを明確にして4年生に提案する文章を書こう	79
・ 低学年における「テキストの質と信ぴょう性を評価すること」を意識した説明文実践 ～受け身で読むことからの脱却～	87
・ 事例と意見の関係を押さえて読み、自分の考えを広げよう	100
・ 「ノベライズをアナライズ」 アニメ→ノベライズ 視覚情報を言語情報へ ～「読み」の傾向を自覚することで深まる物語の世界～	110
・ 読んで、交流して、また読む ～交流から共有へ『海の命』の実践～	122

## 第 1 章 研究の経緯と成果

# 小学校国語科における「主体的・対話的で深い学び」の 授業づくり —研究の経緯と成果—

## 1. 研究の目的

平成29年告示の「小学校学習指導要領」では、第1章総則の「第3 教育課程の実施と学習評価」において、知識及び技能の習得、思考力、判断力、表現力等の育成、学びに向かう力、人間性等の涵養が「偏りなく実現されるよう、単元や題材など内容や時間のまとまりを見通しながら、児童の主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善を行うこと」を示している。また、第2章以降に示される各教科等においても、「第3 指導計画の作成と内容の取扱い」の第一番目に、「1 (1) 単元(題材)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、児童の主体的・対話的で深い学びの実現を図るようにすること」を示している。

総則を受けて、続く第2章第1節国語では、教科の目標に「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」として国語科で育成を目指す資質・能力を示すとともに、資質・能力の育成に不可欠なプロセスとして「言葉による見方・考え方を働かせ、言語活動」に取り組むことを示した。このことは、先に引用した「第3 指導計画の作成と内容の取扱い」の「1 (1)」に、「その際、言葉による見方・考え方を働かせ、言語活動を通して、言葉の特徴や使い方などを理解し自分の思いや考えを深める学習の充実を図ること」という一文が続くことから明らかである。

したがって、国語科における資質・能力を育成するためには、「言葉による見方・考え方を働かせ、言語活動を通して」、児童一人一人に「主体的・対話的で深い学び」の実現を図ることが大切となる。

これらのことを踏まえ、国語科における資質・能力を育成するための「主体的・対話的で深い学び」の授業づくり、及び資質・能力の育成を支える学習評価の在り方について、実践を通して研究することを本研究の目的とする。

## 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、国語科の授業実践を通じた臨床的な研究を推進することを柱とする。

具体的には、「国語で正確に理解し適切に表現する資質・能力」及びその具体として指導事項に示される資質・能力が児童一人一人に着実に育成されるよう、「言葉による見方・考え方を働かせ、見通しと振り返りを重ねながら言語活動に取り組むことのできる授業づくりを行う。併せて、「主体的・対話的で深い学び」の視点から実践を検証し、授業改善を重ねる中で得られた成果及び課題を明らかにすることで、「主体的・対話的で深い学び」の視点から行う授業改善の実践的意義やその在り方について考察を行う。

また、児童一人ひとりに資質・能力を着実に育成するためには、目標に準拠した学習評

価による指導と評価の一体化が必要となる。したがって、資質・能力の育成に向けた指導の改善や児童の学習意欲の向上に資する学習評価についても、授業実践に基づいて考察する。

### 3. 研究成果

- (1) 新学習指導要領の告示を受けて、国語科における資質・能力の育成に向けた「主体的・対話的で深い学び」の視点からの授業改善を行い、成果と課題を考察した。
- (2) 児童一人ひとりに資質・能力を育成するために必要となる学習評価について、学習評価の目的を踏まえた評価規準の設定の仕方、及び指導の改善や児童の学習意欲の向上に資する評価の場面や方法の工夫の仕方を検討し、実践を通して検証した。
- (3) 本研究会の研究成果や、新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、国語教育デザインカンファレンスを神奈川県内で企画・運営した。

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し、公表した。

### 4. 研究の組織 … 研究会の名称は「たねの会～明日の国語を創る会～」

氏名	所属	分担
高木 展郎	横浜国立大学 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)
白井 達夫	横浜国立大学 非常勤講師	研究テーマに関わる理論 顧 問 (研究会への指導助言) 小学校
坂本 正治	川崎市立東小倉小学校 校長	研究テーマに関わる学習指導と評価の 開発・実践に対する指導助言／総括 (研究会の運営)
岡本 利枝	横浜市立太尾小学校 主幹教諭	研究テーマに関わる学習指導と評価の 開発・実践
永田 江美	川崎市立東小倉小学校 教諭	研究テーマに関わる学習指導と評価の 開発・実践
白川 治	横浜国立大学附属横浜小学校 教諭	研究テーマに関わる学習指導と評価の 開発・実践
曾根 朋之	東京学芸大学附属竹早小学校 教諭	研究テーマに関わる学習指導と評価の 開発・実践
篠崎 聡美	川崎市立長尾小学校 教諭	研究テーマに関わる学習指導と評価の 開発・実践
中尾 有希	川崎市立長尾小学校 教諭	研究テーマに関わる学習指導と評価の 開発・実践
森 壽彦	川崎市立京町小学校 教諭	研究テーマに関わる学習指導と評価の 開発・実践
伊東 有希	川崎市立東小倉小学校 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 (書記、連絡)

(令和2年2月7日現在)

## 5. 研究会の記録（出席者の敬称略）

### 第1年次（平成30年度）

#### 【第1回】

1. 日時 平成30年8月3日（金） 13：30～16：30
2. 会場 川崎市立東小倉小学校
3. 出席者 白井達夫、坂本正治、岡本利枝、白川治、中尾有希、永田江美、森壽彦、伊東有希  
鍛冶紀彦（公益財団法人日本教材文化研究財団）
4. 内容
  - （1）本会設立の趣旨について（財団事務局 鍛冶紀彦）
  - （2）本会の進め方・方向性について（顧問 白井達夫）
  - （3）メンバー自己紹介
  - （4）研究協議 「『主体的・対話的で深い学び』の授業づくり」について
    - ①二グループに分かれて、「理想・目指す姿」及び「現状・課題」を出し合う。
    - ②共有及び協議  
〈主な話題〉
      - ・「主体的・対話的で深い学び」の視点からの授業改善でワンフレーズ
      - ・資質・能力を育成するプロセスを「子供を主語に」見つめ直し生かす視点
      - ・日常的な用語としての「主体的」「対話的」「深い」との区別
      - ・国語科を学ぶ意義（言葉に着目することで理解・表現の質を高める）から授業を外さない視点として緩やかに捉える「言葉による見方・考え方」
      - ・つながりの中にある学習（縦横のつながり、生活・家庭とのつながり）
      - ・教師が示す見通しと子どもが立てる見通しの区別
      - ・単元のまとまりで学習する中で育つ問題発見・解決能力
  - （5）講評（白井達夫）
  - （6）会の名称の検討、今後の予定について

#### 【第2回】

1. 日時 平成30年12月22日（金） 13：30～16：30
2. 会場 川崎市立東小倉小学校
3. 出席者 高木展郎、白井達夫、坂本正治、岡本利枝、篠崎聡美、白川治、曾根朋之、森壽彦、伊東有希  
鍛冶紀彦（公益財団法人日本教材文化研究財団）



#### 4. 内容

##### (1) 実践の検討・協議（持ち寄った単元プランについての意見交換及び協議）

###### 〈主な話題〉

- ・生涯学習の視点から見直す板書の在り方
- ・「主体的・対話的で深い学び」の要となる学習課題の設定
- ・カリキュラム・マネジメントに位置付けて行う授業改善
- ・教科横断的な視点をもつことと他教科等との関連を図ることの区別
- ・他者の視点を通して自己の考えを相対化し再構成する学び

##### (2) 学習評価についての講話（高木展郎）

### 【第3回】

1. 日時 平成31年3月2日（土） 13：30～16：30
2. 会場 川崎市立東小倉小学校
3. 出席者 高木展郎、白井達夫、坂本正治、岡本利枝、中尾有希、  
森壽彦、伊東有希  
新免利也（公益財団法人日本教材文化研究財団）

#### 4. 内容

##### (1) 「主体的・対話的で深い学び」の視点から授業改善を行うことに関する質疑

###### 〈主な話題〉

- ・モジュール学習として行う場合の国語科授業の留意点
- ・読むことにおける学習課題の設定と、児童の読者としての反応への対応
- ・資質・能力の育成に資する年間指導計画、単元配列表、学習指導案の考え方
- ・学校教育目標と国語科授業の関係、つなぐ役割としてのグランドデザイン

##### (2) 国語科におけるカリキュラム・マネジメントに関わる講話（高木展郎）

### 第2年次（平成31・令和元年度）

#### 【第1回】

1. 日時 平成31年4月27日（土） 10：30～13：00
2. 会場 川崎市立東小倉小学校
3. 出席者 高木展郎、白井達夫、坂本正治、岡本利枝、中尾有希、  
永田江美、伊東有希  
鍛冶紀彦（公益財団法人日本教材文化研究財団）  
青木拓哉（株式会社新学社小学事業部編集部国語課）  
廣瀬春音（株式会社新学社小学事業部編集部国語課）

#### 4. 内容

- (1) 「主体的・対話的で深い学びについて」の解説（高木展郎）
- (2) 「主体的・対話的で深い学び」の用語に関わる質疑と協議
  - ①グループで「主体的・対話的で深い学び」についての疑問を出し合う。
  - ②共有し協議する。

##### 〈主な話題〉

- ・「主体的・対話的で深い学び」と「教科横断的な視点に立って育成する資質・能力」「教科等の本質」
- ・「主体的・対話的で深い学び」と見通しと振り返り
- ・「主体的・対話的で深い学び」と大綱化された言語活動例
- ・「主体的・対話的で深い学び」とカリキュラム・マネジメント

#### 【第2回】

1. 日時 令和元年7月27日（土） 13：00～16：00
2. 会場 川崎市立東小倉小学校
3. 出席者 高木展郎、白井達夫、坂本正治、岡本利枝、白川治、中尾有希、篠崎聡美、永田江美、森壽彦、伊東有希、菅原康夫（公益財団法人日本教材文化研究財団）  
青木拓哉（株式会社新学社小学事業部編集部国語課）  
廣瀬春音（株式会社新学社小学事業部編集部国語課）

#### 4. 内容

- (1) 学習評価についての最新情報（高木展郎）
- (2) 国語教育デザインカンファレンス（第3回）での話題提供内容の検討
  - ①知識及び技能の実践（伊東）
  - ②話すこと・聞くことの実践（篠崎）
  - ③書くことの実践（中尾）
  - ④説明的文章を読むことの実践（白川）
  - ⑤文学的文章を読むことの実践（森）

#### 【第3回】 国語教育デザインカンファレンス（第3回） \*約100名参加

1. 日時 令和元年8月17日（土） 13：00～16：45
2. 会場 横浜西公会堂 第1会議室・第2会議室
3. 内容
  - ①基調提案「教科書カリキュラムからの転換」（高木展郎）
  - ②実践発表「壁を越える」（川崎市立東小倉小学校）
  - ③部会別研修（小中合わせて10の部会に分かれ、実践例を基に協議）
  - ④全体会（コメンテーター：高木展郎、白井達夫、三浦修一）

#### 【第4回】

1. 日時 令和元年10月19日（土） 14：00～17：00

2. 会場 川崎市立東小倉小学校
3. 出席者 高木展郎、白井達夫、坂本正治、岡本利枝、篠崎聡美、森壽彦、伊東有希  
鍛冶紀彦（公益財団法人日本教材文化研究財団）  
菅原康夫（公益財団法人日本教材文化研究財団）
4. 内容
  - (1) 実践報告（各自が取り組んだ実践について報告し協議）  
〈主な話題〉
    - ・国語科の単元と日常的活動
    - ・文学の言葉と説明的文章の言葉
    - ・話し言葉の教育の意義と指導
    - ・関係を把握する力としての読む能力
    - ・特定のテーマを描く文学作品の教材価値と扱う際の留意点
  - (2) 国語科の学習評価、インクルーシブ教育についての講話（高木展郎）

#### 【第5回】

1. 日時 令和2年2月15日（土） 14：00～17：00
2. 会場 川崎市立東小倉小学校
3. 出席者 高木展郎、白井達夫、坂本正治、岡本利枝、篠崎聡美、曾根朋之、中尾有希、永田江美、森壽彦、伊東有希  
鍛冶紀彦（公益財団法人日本教材文化研究財団）  
三好茂徳（公益財団法人日本教材文化研究財団）  
青木拓哉（株式会社新学社小学事業部編集部国語課）  
廣瀬春音（株式会社新学社小学事業部編集部国語課）
4. 内容
  - (1) 『調査研究シリーズ』報告書のプロット案の検討（財団 鍛冶紀彦）
  - (2) 評価規準の設定の仕方についての検討  
〈主な話題〉
    - ・学習評価の目的と意義
    - ・資質・能力を育成することに資する評価規準の設定の仕方
    - ・各観点の学習評価を行う際の留意点
    - ・内容や時間のまとまりを見通した評価の場面や方法の工夫の仕方



## 第2章 これからの学習の在り方について

## 第2章 これからの学習の在り方について

横浜国立大学名誉教授 高木 展郎

### 1. PISA2018の結果が示すもの

#### (1) PISAが求める資質・能力

これまで日本の学校教育で求める学力は、主として知識の習得の量と質、その再生の正確性であったとも言えよう。獲得した知識の測定は、主としてペーパーテストによって行われてきた。そのような学力観が大きく転換したのが2000年に実施されたOECDのPISA (Programme for International Student Assessment) である。

PISAは、2000年から3年ごとに行われている。PISAは、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分野に関し、概念の理解度、思考プロセスの習熟度、様々な状況に臨機応変に対処する能力を評価するものである。

特に、Reading Literacyは、「読解リテラシー (読解力)」と翻訳され、そこから「読解力」という訳が広がった。ここでの「読解力」は、この調査が始まった2000年には、以下のように定義されている。

読解力とは、「自らの目標を達成し、自らの知識と可能性を発達させ、効果的に社会に参加するために、書かれたテキストを理解し、利用し、熟考する能力」である。

しかし、この「読解力」の定義は、日本の国語の授業を通して育成される「文章を読んで、その内容を読み解いたり理解したりする能力」という意味の「読解力」とは異なることに留意したい。

PISAの「読解力」は、以下の3つの側面から調査を行っている。

- ①情報の取り出し (テキストの中の1つあるいはそれ以上の情報の場所を指摘できる)、
- ②解釈 (テキストの1つあるいはそれ以上の部分をもとに解釈や推論ができる)、
- ③熟考・評価 (テキストを自分の経験、知識、考えと関係付けて熟考・評価できる)、

PISA2000での「読解力」の調査問題に対する無答率は、多肢選択形式や複合的多肢選択形式の問題では低いが、自由記述形式の問題では高くなる傾向があった。このことから、日本の生徒の実態として、記述形式の問題に課題があることが認められた。それは、日本の生徒が選択問題はできるが、記述問題に対して解答をすることに慣れていない状況を示している。(PISAは、15歳の生徒を対象としている。)

日本の学校における普段の授業やテストにおいても、選択肢で回答するものが多く、記述に慣れていない状況があり、そのことが調査問題の解答にも認められた。また、日常の授業においても、ノートに記述することよりもワークシートに解答することが、特に中学校や高等学校では多く、書き慣れをしていない状況が認められている。

この「読解力」の定義は、PISA2003年、2006年、2009年と同じであった。

PISA2015に対しての国立教育政策研究所による「読解力」の結果分析を見ると、課題を次のように指摘している。

- 従来から見られた「自分の考えを説明すること」などに課題がある。（解答を課題文中から探そうとしているなどの誤答）
- 過去の結果と比べて正答率に大きな変化があった設問の誤答状況を分析すると、
  - ・複数の課題文の位置付け、構成や内容を理解しながら解答することができていない
  - ・コンピュータ上の複数の画面から情報を取り出して整理し、それぞれの関係を考察しながら解答することができていないなどの誤答が見られた。

ということを指摘し、その原因を以下のように示している。

- 情報の見落とし
  - ・一部の情報について文章全体における意義を捉えられていなかった
- 課題文の情報の誤読
  - ・複数の文章の関係や個別の情報の意義が捉えられていなかった

このPISA2015を基に、国立教育政策研究所「読解力の向上に向けた対応策について」において、次のように指摘している。

- 子供を取り巻く情報環境が激変する中で、
    - ・文章で表された情報を的確に理解し、自分の考えの形成に生かしていけるようにすること
    - ・視覚的な情報と言葉との結びつきが希薄になり、知覚した情報の意味を吟味して読み解くこと
- など、次期学習指導要領に向けた検討においても改善すべき課題として指摘されている点が、PISAの結果分析からも具体的に浮かび上がってきたところである。

PISA2015結果を受け国立教育政策研究所では、「読解力の向上に向けた対応策について」で、以下のことを指摘している。

- 指導の改善・充実 ～学習基盤となる言語能力・情報活用能力の育成～
- ◆ 学習指導要領の改訂による国語教育の改善・充実
  - ・読解力を支える語彙力の強化（例：学習指導要領における語彙指導の位置付けの明確化、読書活動の充実など）
  - ・文章の構造と内容の把握、文章を基にした考えの形成など、文章を読むプロセスに着目した学習の充実（例：文章の構成や展開について記述を基に捉える学習、文章を読んで理解したことを基に自分の考えを深める学習の充実など）
  - ・情報活用に関する指導の充実（例：比較や分類など情報の整理に関する指導の充実、実用的な文章を用いた学習活動の充実など）

上記において「読解力」として示された資質・能力は、今日的な時代状況の中で育成すべき資質・能力の内容でもある。それは、国語科のみで育成すべき資質・能力ではなく、学校教育全体で育成すべき資質・能力であることを認識しなくてはならない。とはいうものの、この資質・能力の基盤となるのは、言語能力であり、その育成を担っている中心は国語科でもある。

その国語科には、これからの時代が求める資質・能力についての育成を図ることから、これまで行ってきた授業に対しての再構築が求められている。

これまで、国語科の授業における中心は、教科書に基づき、そこに掲載されている教材文を中心に学習を成立させてきた。教科書には、その教材や単元・題材で育成を求め資質・能力の内容について、学習指導要領の内容に沿って明確に示されている。しかるに、それを授業の初めに学び手に、その学びを通してどのような資質・能力を育成するかの確認を行っていただろうか。また、どのような資質・能力が授業を通して育成されるかを、学び手に自覚させてきたであろうか。

近年、授業改善が進み、教科書に示されている育成すべき資質・能力を、授業において学習者が明確に意識した上で、学びに取り組むことが見受けられるようになってきている。国語科の授業においても「見通し」として、単元や題材の授業の初めに、そこで育成すべき資質・能力と授業過程を示すことが行われるようになってきた。さらに、授業の終盤には単元や題材で行ってきた授業全体の「振り返り」を行い、そこで育成された内容の確認を行うようにもなっている。

これらのことは、受容としての学びから、学び手一人ひとりの学びに対しての認識の所在と在り方を自覚的に意味づけることが、求められるようになってきたからに他ならない。

## (2) PISA2018が示す資質・能力

新学習指導要領が小学校・中学校は平成29年に告示、高等学校は平成30年に告示された。ここでは、各教科に渡って、それぞれの教科の「見方・考え方」が、教科目標の初めに明示されている。

国語における「見方・考え方」は、「言葉による見方・考え方を働かせるとは、児童（生徒）が学習の中で、対象と言葉、言葉と言葉との関係を、言葉の意味、働き、使い方等に着目して捉えたり問い直したりして、言葉への自覚を高めることであると考えられる。」（「学習指導要領（平成29年告示）解説 国語編」平成29年7月、小・中p.12.）とある。国語の学びを通して一人ひとりの学び手に、学びの中で言葉を対象化し、それを通して、言葉への自覚を高めることができるような資質・能力の育成が求められているのである。

このような学校教育における授業改善によって、学び手の学びの在り方の転換が図られるようになってきている状況の中で、PISA2018の結果が2019年12月に公表された。

PISA2018で【測定する能力】は、以下のものであった。



①情報を探し出す

- テキスト中の情報にアクセスし、取り出す
- 関連するテキストを探索し、選び出す

②理解する

- 字句の意味を理解する
- 統合し、推論を創出する

③評価し、熟考する

- 質と信ぴょう性を評価する
- 内容と形式について熟考する
- 矛盾を見つけて対処する

(下線部は、2018年調査から新たに定義に追加された要素)

PISA2018からは、読解力の定義が、デジタルテキストを踏まえた設計となったため、以下のように変更されている。なお、「書かれた」という語が削除されたのは、問題がコンピュータ使用型に移行したことによる。

また、信ぴょう性や著者の視点を検討する能力を把握するため、テキストを「評価し」という用語を追加している。

- ・ 自らの目標を達成し、自らの知識と可能性を発達させ、社会に参加するために、(書かれた)テキストを理解し、利用し、評価し、熟考し、これに取り組むこと  
( ( ) 内：PISA2015 から削除された部分、下線：PISA2018 で新たに加えられた部分)。

国立教育政策研究所が示している結果は、以下のものである。

- ◆ 読解力の問題で、日本の生徒の正答率が比較的低かった問題には、テキストから情報を探し出す問題や、テキストの質と信ぴょう性を評価する問題などがあった。
- ◆ 読解力の自由記述形式の問題において、自分の考えを他者に伝えるように根拠を示して説明することに、引き続き課題がある。
- ◆ 生徒質問調査から、日本の生徒は「読書は、大好きな趣味の1つだ」と答える生徒の割合がOECD平均より高いなど、読書を肯定的にとらえる傾向がある。また、こうした生徒ほど読解力の得点が高い傾向にある。

PISA2018で注目されるのは「①情報を探し出す」である。

PISA2015で資質・能力として設定されていたのは、「①情報の取り出し」であり、「(テキストの中の1つあるいはそれ以上の情報の場所を指摘できる)」ことを求めている。

それに対しての実態は、「情報の見落とし」があり、「一部の情報について文章全体における意義を捉えられていなかった」ことが指摘されている。

さらに、「解釈(テキストの1つあるいはそれ以上の部分をもとに解釈や推論ができ

る)」では、「課題文の情報の誤読」があり、「複数の文章の関係や個別の情報の意義が捉えられていなかった」という結果も指摘されている。

PISA2018においても「①情報を探し出す」中での「テキスト中の情報にアクセスし、取り出す」ことに、継続的な課題が指摘されている。さらに、今回から加わった内容の「関連するテキストを探索し、選び出す」についても課題が指摘されている。

また、引き続き課題があると指摘されているのは、「自由記述形式の問題において、自分の考えを他者に伝わるように根拠を示して説明すること」である。このことはPISAが始まった2000年の時から自由記述形式の問題に対して無答率が高かったことが指摘されているが、未だにそれが続いている。

この自由記述問題に対する無回答率の高さから、平成20（2008）年度告示の学習指導要領の全面実施に際し、言語活動の充実を図るために、中央教育審議会（答申）において「小・中・高等学校を通じ、国語科のみならず各教科等において、記録、要約、説明、論述といった言語活動を発達の段階に応じて行うことが重要である。」（平成20年1月17日p24）ということが示された。この言語活動として示された活動の中でも、「説明」が、PISAでも求められていることが注目される。この言語活動の充実に関しては、新学習指導要領においても継続されている。

さらに、PISA2015の国立教育政策研究所による「読解力」の結果分析においても、「従来から見られた『自分の考えを説明すること』などに課題がある。」と、この「説明すること」に継続的な課題が指摘されている。

また、この結果分析の中では「解答を課題文中から探そうとしているなどの誤答」も指摘されている。「本文のどこに書かれているか」を問う、本文を引用しての解答を求めることが多い、日本の学校教育における国語科の指導が見て取れはしないだろうか。それは、PISAが求める、主体を重視する読みとしての「情報を探し出す」こととは、異なった読解力であることに気付きたい。

PISA2018においても、PISA2000から継続的に日本の生徒の資質・能力として足りない点として、以下の2点が指摘されている。

- テキストから情報を探し出す問題や、テキストの質と信ぴょう性を評価すること
- 自分の考えを他者に伝わるように根拠を示して説明すること

ここに、国語科の課題が見て取れる。

この課題を克服するためには、これまでも言語活動の充実として「国語科のみならず各教科等において、記録、要約、説明、論述といった言語活動を発達の段階に応じて行うことが重要」と指摘されていることを、改善の視野に入れることが求められる。

そのためには、学校教育全体を俯瞰するカリキュラム・マネジメントが重要であり、それに基づいた学校全体での教育活動として取り組まなければ、PISAが示している「読解力」の育成を図ることは、難しい。

## 2. 「主体的・対話的で深い学び」が意図するもの

### (1) 「主体的・対話的で深い学び」とは

「主体的・対話的で深い学び」は、授業改善の視点であり、カリキュラム・マネジメントとしての「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)」に深く関わっている。したがって、「主体的・対話的で深い学び」のみを対象とするのではなく、カリキュラム・マネジメントとして示されている他の内容との関わりの中で捉えなくてはならない。

「主体的な学び」「対話的な学び」「深い学び」の3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ある。それゆえ、この3つの視点を、それぞれに別なものとして分断した形で定義化することは、避けなければならない。

『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、以下28「答申」）で、「主体的・対話的で深い学び」について、次のように目的を示している。

形式的に対話型を取り入れた授業や特定の指導の型を目指した技術の改善にとどまるものではなく、子供たちそれぞれの興味や関心を基に、一人ひとりの個性に応じた多様で質の高い学びを引き出すことを意図するものであり、さらに、それを通してどのような資質・能力を育むかという観点から、学習の在り方そのものの問い直しを目指すものである。（p.26）

さらに、28「答申」では、次の指摘もしている。

- 「主体的・対話的で深い学び」の実現とは、特定の指導方法のことでも、学校教育における教員の意図性を否定することでもない。人間の生涯にわたって続く「学び」という営みの本質を捉えながら、教員が教えることにしっかりと関わり、子供たちに求められる資質・能力を育むために必要な学びの在り方を絶え間なく考え、授業の工夫・改善を重ねていくことである。（p.49）

そのうえで、「主体的・対話的で深い学び」の具体的な内容について、以下のように整理している。

- 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。
- 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。
- 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。（pp.49-50）

上記の28「答申」を基に、学習指導要領（29年告示）の「解説 総則編」（平成29年7月、小pp.76-80,中pp.76-80）にも、同様の内容が示されている。

そして、具体的な授業としての取り組みについては、以下のように求めている。

○ これら「主体的な学び」「対話的な学び」「深い学び」の3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3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。(p.50)

また、学習指導要領(29年告示)においては、「主体的・対話的で深い学び」について、次のように示している。

### 第3 教育課程の実施と学習評価

#### 1 主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善

各教科等の指導に当たっては、次の事項に配慮するものとする。

- (1) 第1の3の(1)から(3)までに示すことが偏りなく実現されるよう、単元や題材など内容や時間のまとまりを見通しながら、児童(生徒)の主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善を行うこと。

特に、各教科等において身に付けた知識及び技能を活用したり、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(以下「見方・考え方」という。)が鍛えられていくことに留意し、児童(生徒)が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過程を重視した学習の充実を図ること。(小p.22、中pp.23-24)

上記にも示されているように、「主体的・対話的で深い学び」は、授業改善の視点のみではなく、それが教育課程の実施と学習評価とに関わっていることを確認したい。

「主体的・対話的で深い学び」は、「主体的・対話的」な学びを受けて「深い学び」を実現するために、単元や題材の授業における一体として実現される学びの過程を示している。したがって、「深い学び」だけを切り離し、取り出して示すことは、「主体的・対話的で深い学び」として一体として実現される学びの過程としている趣旨に反することになる。

この「主体的・対話的で深い学び」は、PISAが求める資質・能力としての「①情報を探し出す→②理解する→③評価し、熟考する」という内容とも軌を一にする。「主体的・対話的」な学びは、PISAの「①情報を探し出す」と「②理解する」に機能し、「深い学び」は、「③評価し、熟考する」に機能する。

これらは「どのように学ぶか」という一連の学びのプロセスの活動であり、その活動を通して資質・能力の育成を図ることになるからである。

## (2) 国語科における「主体的・対話的で深い学び」

国語科における「主体的・対話的で深い学び」については、学習指導要領（29年告示）に、以下の指摘がされている。

- (2) 第2の2の(1)に示す言語能力の育成を図るため、各学校において必要な言語環境を整えるとともに、国語科を要としつつ各教科等の特質に応じて、児童（生徒）の言語活動を充実すること。あわせて、(7)に示すとおり読書活動を充実すること。（小p.22、中p.24）

国語科に関しては、児童生徒の言語活動の充実を図ることの要の教科であるという指摘をしている。これに関して、平成20年告示の学習指導要領以降、国語科では、言語活動を通して言語能力の育成を図ることを教科目標としていることから理解できよう。

この国語科における言語活動を通して言語能力の育成を図ることを、学びの過程として「主体的・対話的で深い学び」を一体化したものとした上で、「主体的な学び」「対話的な学び」「深い学び」の3つの視点を、以下、分けて説明する。

### 1) 主体的な学び

国語科における「主体的な学び」は、学習主体である学び手自身が、国語としてどのような資質・能力を自身が習得するか、その目的や必要性を自覚することが求められる。

そのために、以下の視点が必要となる。

- ① どのような資質・能力を習得するか、学習の見通しを持つこと。
- ② 学習の見通しを持つと共に、学習過程を通して習得すべき資質・能力の内容を理解すること。
- ③ 習得すべき資質・能力が、どのような学習課題や学習問題となって問われているかを理解すること。
- ④ 学習課題や学習問題を、自分自身一人で考え、自己の考えを形成し説明すること。
- ⑤ 学習を振り返り、自分自身の学びを再構成し、吟味し、意味づけができるようにすること。

このような学習主体である学び手が自覚的に学習を行う時には、PISAが求める資質・能力としての「①情報を探し出す」ことが深く関わってくる。

「主体的な学び」において大切にしたいことは、「分からない」や「困った」である。この「分からない」や「困った」ことから、学び手自身が見方や考え方を自覚することが重要となる。そのための活動としては、見方や考え方を記述して記録に残しておくことが必要となる。さらに、記述により見方や考え方が広がったり、深まったりすることもある。そして、言語活動として、見方や考え方を要約・説明・論述することにより、自覚的な学習活動が成立する。

### 2) 対話的な学び

「対話的な学び」では、対話を通して考えを理解し深め、それに基づいて自己相対化を図ることが求められる。

対話の対象となるのは、他者はもちろん、自己、資料、作品、作者・筆者等である。

国語科の授業においては、「話すこと・聞くこと」「書くこと」「読むこと」の言語活動を通して言葉を対象化し、資質・能力としての言語能力の育成を図ることを求めている。

学校教育における対話としての学びの場は、各教室であり、その教室を構成している友だちや先生、教材を対象として、対話が成立する。学びの場としての教室では、常に正解を求めるのではなく、「分からない」「困った」「知らない」「できない」ことを大切に、授業を通してその解決を図ることが重要となる。初めから分かっていたり知っていたり、できたりしているならば、学びの場としての学校の意味はない。

「対話的な学び」は、知識・技能を習得するだけでなく、思考力・判断力・表現力等に対して、他者を介在させることを通して、自己をより広げたり深めたりすることに機能する。したがって、単に話し合う活動を行うだけでは、意味の深まりはない。

### 3) 深い学び

「深い学び」には、国語の授業を通して育成する資質・能力の内容が示される。と同時に、国語科における学びの過程が有効であるかを検証する視点でもある。

国語科における「深い学び」とは、学習指導要領（29年告示）国語の目標の「（1）知識・技能、（2）思考力・判断力・表現力等、（3）学びに向かう力・人間性」によって示された資質・能力が、授業を通して、学び手に育成された状況を指す。

さらに、国語科における単元や題材における「深い学び」では、学習指導により、単元や題材で育成すべき資質・能力として設定した学習指導要領の「2内容」の指導「事項」である「知識・技能」「思考・判断・表現」の着実な育成と、それらを受けた指導「事項」にかかわる「主体的に学習に取り組む態度」が育成されているかが、問われる。

特に、思考・判断・表現の過程については、学習指導要領（29年告示）解説総則編には、次のように示されている（小p.78、中p.79）

- ・物事の中から問題を見だし、その問題を定義し解決の方向性を決定し、解決方法を探して計画を立て、結果を予測しながら実行し、振り返って次の問題発見・解決につなげていく過程
- ・精査した情報を基に自分の考えを形成し表現したり、目的や状況等に応じて互いの考えを伝え合い、多様な考えを理解したり、集団としての考えを形成したりしていく過程
- ・思いや考えを基に構想し、意味や価値を創造していく過程

国語科の授業においては、思考・判断・表現の過程としての上記3つが含まれているかを意識しつつ、学習過程を作ることが求められる。

それゆえ、国語の授業の学習過程を経た「深い学び」には、単元や題材の授業を通して育成する資質・能力の内容が示される。と同時に、「深い学び」は、単元や題材における学習過程としての学びが有効であるかを検証するための視点でもある。

そのことは、まさに、「主体的・対話的」な学びを通して「深い学び」という、一体としての学びが成立することになる。

### 3. 国語科における「主体的に学習に取り組む態度」の評価規準の作成について

国立教育政策研究所教育課程研究センター『「指導と評価の一体化」のための学習評価に関する参考資料（小学校・中学校）』（令和元年11月、以下「参考資料」）の、小学校国語（pp.32-33）と中学校国語（pp.32-33）には、「主体的に学習に取り組む態度」の評価規準の作成について、※2（註）で次のように示している。

「主体的に学習に取り組む態度」の評価規準については、上記の内容を踏まえた上で、当該単元（や題材）（中学では「や題材」は削除）で育成する資質・能力と言語活動に応じて作成する。具体的には、①知識及び技能を獲得したり、思考力、判断力、表現力等を身に付けたりすることに向けた粘り強い取り組みを行おうとする側面と、②①の粘り強い取組を行う中で、自らの学習を調整しようとする側面の双方を適切に評価するため、下記③、④に示したように、特に、粘り強さを発揮してほしい内容と、自らの学習の調整が必要となる具体的な言語活動を考えて授業を構想し、評価規準を設定することが大切である。このことを踏まえれば、①から④の内容を全て含め、単元の目標や学習内容等に応じて、その組合せを工夫することが考えられる。なお、〈 〉内の言葉は、当該内容の学習状況を例示したものであり、これ以外も想定される。

- ①粘り強さ〈積極的に、進んで、粘り強く等〉
- ②自らの学習の調整〈学習の見通しをもって、学習課題に沿って、今までの学習を生かして等〉
- ③他の2観点において重点とする内容（特に、粘り強さを発揮してほしい内容）
- ④当該単元（や題材）の具体的な言語活動（自らの学習の調整が必要となる具体的な言語活動）

言語活動は、国語科において重要な活動であり、各単元や題材における〔思考力・判断力・表現力等〕における資質・能力の育成には、不可欠な活動である。しかし、上記の①から④までを番号順に、国語科における「主体的に学習に取り組む態度」の評価規準を作成すると、言語活動が文末となり、言語活動そのものを学習評価の対象とすることになり、資質・能力の内容の評価規準にはならなくなってしまう。

学習指導要領（29年告示）の小学校と中学校の国語の教科目標は共に、「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。」とされている。

そこには、国語科として「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・能力を育成することが示されている。この順番は、極めて重要である。それは、活動を通して資質・能力を育成する、ということを明示しているからである。

したがって、国語科における「主体的に学習に取り組む態度」の評価規準の作成は、原則的に、④→①→②→③の順で、「言語活動」を通して言語能力としての資質・能力を育成するように評価規準を示さなければ、国語の目標として示している内容と「主体的に学習に取り組む態度」の評価規準の内容とが矛盾することになる。

さらに、学習指導要領の「2内容」の指導「事項」に示されている内容が、「内容のまとまりごとの評価規準」として「B」の評価規準として示されていることから、「参考

資料（案）」に示されている「①粘り強さ」に当該内容の学習状況を例示した言葉の内、「積極的に」と「進んで」は、「B」としての評価規準を超える内容になりはしないか。

「進んで」という用語は、学習指導要領の小学校第5学年及び第6学年と中学校第1学年の目標の「学びに向かう力、人間性等」には示されている。しかし、学習指導要領の「2内容」の指導「事項」には、「積極的に」と「進んで」という用語は、どこにも記載されていない。それゆえ、この言葉を用いて「主体的に学習に取り組む態度」の「B」の評価規準とすることは、控えた方が良いと考える。



### 第3章 主体的・対話的で深い学びをどうとらえるか

## 第3章 主体的・対話的で深い学びをどうとらえるか

横浜国立大学都市科学部非常勤講師 白井 達夫

### 1. 発問を中心とする授業からの転換を

長い間、国語科の授業は教師が次々と発問し、それに子供たちがひたすら答えていくような活動を中心に展開されてきた。（これを発問中心の授業と呼ぶ）しかし私は、そのことにずっと疑問を持ち続けていた。

今から36年ほど前、私は神奈川県立教育センターの長期研修員（国語）として「音読を中心にした文学教材の指導」という研究に取り組んだのだが、その時に書いた原稿が残っているのものでその一部を転記したい。

発問の幾多の働きを認めた上でなお、発問中心の指導法には、次のような問題点のあることも指摘しておきたい。

- ① 問いに答えることでは、主体性が育ちにくい。
- ② 学習が、教師と一部の優秀な児童との間で行われがちである。
- ③ 具体的な指導場面で、教材に即した発問を用意することが難しい。
- ④ 指向性が強くなりがちであり、児童に学習からの疎外感を感じさせやすい。
- ⑤ 話し合いの過程で、読解の類型化がなされやすい。
- ⑥ 学習に分析的な要素が強いので、文章全体を直観的・総合的にとらえる力が育ちにくい。

（「昭和58年度 神奈川県立教育センター教育研究発表会」の資料より）

今見直すと、言葉の使い方などで修正したい部分もあるが、しかし、その思いは今も変わっていない。「読まされる」「答えさせられる」国語科の授業からの転換を図り、子供を主語にした国語科の授業をどう作っていけば良いのかが、その後の私の課題となった。

今回の学習指導要領の改訂に伴い、アクティブ・ラーニングという学び方が提起されたとき、私はこれを契機にして、国語科の授業も大きく変わるのではないかと期待したし、その思いは今も変わらない。

次に紹介するのは、当時文部科学審議官だった前川喜平氏のインタビュー記事であるが、アクティブ・ラーニングの目指すところを最も端的に語っているのではないかと思う。

——アクティブ・ラーニングはなぜ重要なのか。

これまでの教育は、結局、生涯学習につながるものになっていなかった。ここに日本の学校教育の最も克服すべき課題があると思っている。そうすると、やはり、学ぶ意欲を身に付けさせるために、学習の在り方を大きく見直していかなければならないのではないか。

今後は、プロジェクト型の学習や、お互いに意見をぶつけ合うようなディスカッション型の学習など、「アクティブ」でかつ「インタラクティブ」（相互作用的）な、つまり自律的でかつ協働的な学びというものをどうやって具体化できるかということが鍵を握ってくると思っている。

——アクティブ・ラーニングは、多くの意味を込めた象徴的な言葉だと受け止めてよいか。

そうなる。アクティブ・ラーニングという言葉で全てを表そうとしている。今回の指導要領改訂のキーワードは、「アクティブ・ラーニング」と言っている。

(2015年1月8日『内外教育』「あすの教育 前川喜平文部科学審議官に聞く」)

その後、アクティブ・ラーニングは「主体的・対話的で深い学び」へと改められた。

もともと、アクティブ・ラーニングによる授業改善の出発点は大学教育であり、学び手が大学生である時には極めて分かりやすい表現であったと思うが、それが義務教育にまで広がり、各地で様々な実践が試みられていく中で、「活動あって学びなし」になるのではないかという懸念が生じたためではないかと思われる。また、本来は授業改善の視点であったものが、「アクティブ・ラーニング型授業」などの言葉に象徴されるように、特定の授業の型や指導法であると誤解された向きもあった。

アクティブ・ラーニングから「主体的・対話的で深い学び」への変更において、特筆すべきは「深い学び」という言葉が付け加えられたことであろう。「活動あって学びなし」から脱却するためのキーワードが「深い学び」ということになるのであろうが、この「深い学び」については途中から突然に出てきたという経緯もあり、現場でもイメージしにくく、混乱が生じたのも事実である。

## 2. 資質・能力の育成を目指す「深い学び」

「深い学び」への疑問が深まる中、それだけを取り上げて様々に定義する書物も散見されるが、私たちは以下のようにとらえている。

「深い学び」には、国語の授業を通して育成する資質・能力の内容が示される。と同時に、国語科における学びの過程が有効であるかを検証する視点でもある。

(本書 第2章 P.22)

次ページの図（「新学習指導要領の方向性」）と見比べながら、このことについて、もう少し詳しく見ていこう。



まず、今回の学習指導要領は、「何ができるようになるか」の中身として、資質・能力の3つの柱（「知識・技能」「思考力・判断力・表現力等」「学びに向かう力・人間性」）が示されている。つまり、学校において行う教育活動のすべての目標は、この3つの柱の実現である。だとしたら、深い学びとは、その3つの柱を実現していくことに他ならないであろう。単元レベルでいえば、その3つの柱を受けて設定される単元の評価規準の実現こそ、深い学びの実現となる。

また、「どのように学ぶか」では、「『主体的・対話的で深い学び』（アクティブ・ラーニング）の視点からの学習過程の改善」とあり、ここには「等」ということが付されていない。つまり、すべての授業はこの視点に沿って行われるべきであるわけで、「深い学び」も特別な学びを指すものではないことが分かる。

このことに関して、28「答申」には、次のような記述がみられる。

- 子供たちの実際の状況を踏まえながら、資質・能力を育成するために多様な学習活動を組み合わせて授業を組み立てていくことが重要であり、例えば高度な社会課題の解決だけを目指したり、そのための討論や対話といった学習活動を行ったりすることのみが「主体的・対話的で深い学び」ではない点に留意が必要である。（p.53）

では、資質・能力の着実な育成を図るために、つまり「深い学び」の実現を図るために、どのように授業を変えていけば良いのでしょうか。

私は次の5つのことが重要ではないかと考えている。

- ① 学習の見通しをもたせる
- ② 学習課題を工夫する
- ③ 自分の考えをもたせる
- ④ 学び合う場を取り入れる
- ⑤ 学習の振り返りをしっかりと行わせる

### 3. 主体的・対話的で深い学びの視点からの授業改善

#### (1) 学習の見通しをもたせる

主体的な学び手を育てるためには、子供たちに学習のゴールと道筋を自覚させることが重要である。

子供たちにランニングをさせる場合を例にとってみよう。ゴールがどこであり、そのためにはどこを通るのか、どのくらいの距離を走るのかを伝えないままに走らせるとしたら、子供たちはただ走らされているだけの存在となり、意欲を高めることや充実感を味わうことはできないであろうし、ペース配分なども考えることはできないであろう。

この単位ではどのくらいの時間を使ってどのような学習を行い、その結果どのような力が身に付くのかを子供たちに示していくことが大切である。

ここで今までの授業を振り返ってみたい。例えば『ごんぎつね』の授業を行う場合、単元の初めに、きちんとゴールや道筋を示したうえで授業を行ってきたであろうか。

1時間ごとに、教師の「今日は○場面をやるよ」という指示で学習をスタートさせ、ある日突然、「今日で『ごんぎつね』の学習は終わりだよ。明日からは次の単元だよ。」といった具合に、教師から一方的に宣言されて終わるといことがなかったであろうか。そうした指導を行った結果、子供たちには『ごんぎつね』を学習したということは分かるが、「どんな力が付いたのか」は分からないということになってしまう。

国語科においては教材文の理解がゴールなのではない。そのことを通して評価規準として表される資質・能力を育成していくのがゴールである。ねらいとする資質・能力に適すると思われる他の教材があれば差し換えても良いのである。昔から、「教科書を教えるのではない。教科書で教えるのだ。」と言われてきたとおりである。

#### (2) 学習課題を工夫する

子供たちが主体的に学習に取り組むとともに、その学習を通して問題解決能力を高めるためには学習課題の工夫も重要である。

ところで、学習課題は基本的には教師が作るべきである。なぜなら、育成すべき資質・能力を定め、教材を選び、言語活動を設定するのが教師である以上、それに適した学習課題を決めるのも教師の仕事であるからである。未だに学習課題を子供たちから出させるという実践を見かけることがあるが、これでは各学級の学習内容がバラバラになってしまい、「資質・能力の育成は学校の責任である」という、カリキュラム・マネジメントの考え方にもそぐわないこととなる。

まずは育成すべき資質・能力を踏まえた上で、教師が学習課題を工夫することが求められる。『ごんぎつね』の例でいえば、「○場面を読んでごんの気持ちを考えよう」といった課題ではなく、「なぜ、ごんはうたれながらもうなずいたのだろうか」というような課題に変えるだけでも、子供たちの意欲は高まるであろうし、学習が問題解決的にもなるであろう。

さらに、それを教師が一方向的に示すだけでなく、子供たちが追究してみたいと思えるような「問い」に変えていくような工夫も大切である。例えば子供の初発の感想を取り上げながら、「○○さんの疑問を皆で解決していこう」と投げかけてもよいだろう。あるいは、既習の「いたずらばかりするごん」や「償おうとするごん」などを想起させ、それと結び付けながら課題を出すというような工夫もある。そうすれば子供たちは、問題解決の糸口が与えられているので、漠然と「○場面を読んでごんの気持ちを考えよう」と問うのに比べて、より主体的でより問題解決的な学習を行うことができるであろうし、場面を越えて文章全体から考えていくような力も育つのではないだろうか。

### (3) 自分の考えをもたせる

思考力・判断力・表現力を育成するに当たっては、まず課題についての自分なりの考えをもたせることが大切である。どうしても考えがもてないというのなら、何が分からないかを自覚させるだけでも良い。もしその子が、「ここが分からない」と言ってくれたなら、それを皆で解決していけば良い。

私なども若い頃は、「これ、分かる人？」と問いかけ、挙手した児童を指名して授業を進めることが多かった。これは教師にとっては都合の良いやり方で、学習はテンポよく進んでいく。しかし、自分の考えがもてないままに授業が進んでいくとき、そうした子はどんな気持ちになるだろう。分からなさは一層深まり、自信はますます失われ、やがては学習そのものに対する忌避感情も生じかねない。

最初は分からないと思った子も、考える時間さえ与えられれば、粘り強く考えていくうちに自分なりの答えを見いだせるかもしれない。そう考えると、「分かる人」中心の授業は、一部の子を切り捨てていくことにつながる恐れさえある。

また、すぐに答えが出せる子についても、その解答は習得したことの正確な再生という面が強く、新たな考えは出にくいのではないか。創造には時間がかかるからである。

分からない子に辛い気持ちを味わわせたくないという理由ですぐにグループ活動に入るような授業も見られるが、私はまず、自分なりの考えをもたせることが大切だと考えている。学ぶとは、頑張れば越えられるハードルを、力を尽くして越えていくことだと思うからであり、安易にハードルを下げることはかえってその子のためにはならないと考えるからである。

### (4) 学び合う場を工夫する

養老孟司さんの『バカの壁』の中に、脳内の一次方程式 ( $y = ax$ ) というユニークな考え方が出てくる。私はその方程式を使って、時々次のような話をする。

「他者の声（x）が入ることで、自己（y）は豊かになっていく。係数（a=他者との関係性）の値が大きいほど、コミュニケーションが豊かになり、自己の成長が促される。」

対話的な学びという場合、友達だけでなく教師や地域の方々、テキストとの対話なども含まれるが、やはり中心となるのは教室にいる友達との協働的な学びであろう。

最近は何の教室でも、グループやペア（以下、グループという言葉にペアも包含する）で話し合っている姿が見られるようになってきた。グループでの学習活動のよさは、以下のようなことではないか。

- ① 一斉授業に比べ、子供たち一人ひとりがアウトプットする機会が増えること。人は考えたことを話すだけでなく、話しながら考えを整理したり深めたりしている。話す内容を書いてまとめたり、実際に話し合ったりすることは思考力・判断力・表現力の育成にとって重要である。
- ② 教師と一部児童を中心とした話合いの輪の外側にいることが許されなくなること。一斉学習ばかりだと、どうしても1時間沈黙してしまうような子が出てしまいがちである。それでは学習の充実感を味わったり自己効力感を覚えたりすることは難しいであろう。しかし、グループでの学習は、自分の問いや意見が学びに反映される機会が格段に増えるので、自分が必要とされていることを実感できる機会が増え、学習意欲が高まることが期待できる。

ただ、グループでの活動が、単なるおしゃべりになってしまったのでは「活動あって学びなし」ということにもつながりかねない。私は、グループ学習が機能するためには次のような条件が必要であると考えている。

- ① 学習課題が明確であること。グループでの学習では教師が活動をコントロールしにくくなるので、「何を話すか」を明確にさせておかないと、話し合いがずれてしまいがちである。
- ② 学習課題に対し、一人ひとりが当事者意識をもっていること。子供自らが、疑問を解き明かしたい、問題を解決したいといった気持ちをもつなど、話し合うことに必要性を感じていることが大切である。
- ③ グループ内の人間関係が良好であること。1人の子の意見に流されたり、意見を取り上げてもらえないような子がいたりしたなら、グループでの活動はかえってマイナスに働きかねない。互いを尊重しつつ、しかも安易に依存しない関係こそが、グループ活動を充実させる前提になるだろう。

私は、グループ活動は、そこに入るまでが勝負だと思っている。

#### （5）学習の振り返りをしっかりと行わせる

主体的・対話的で深い学びの実現のためには、子供たちが学習の目標を自覚するだけでなく、その実現に向け、自分の学習を自己調整し、より良いものにしていこうとすることが重要である。そしてそのためには、子供たちに自分の学習状況をメタ認知する力を育て

ていかなければならない。そうしたことに有効に働くのが学習の振り返りである。

今までも振り返りは行われてきているが、例えばそれは「楽しかった」などの感想であったり、「よく分かった」などの抽象的な振り返りだったりしたのではないだろうか。

2019年1月21日に出された「児童生徒の学習評価の在り方について（報告）」には、次のような記述がある。

- これまで、評価規準や評価方法等の評価の方針等について、必ずしも教師が十分に児童生徒等に伝えていない場合があることが指摘されている。しかしながら、どのような方針によって評価を行うのかを事前に示し、共有しておくことは、評価の妥当性・信頼性を高めるとともに、児童生徒に各教科等において身に付けるべき資質・能力の具体的なイメージをもたせる観点からも不可欠であるとともに児童生徒に自らの学習の見通しをもたせ自己の学習の調整を図るきっかけとなることも期待される。
- その際、児童生徒の発達の段階にも留意した上で、児童生徒用に学習の見通しとして学習の計画や評価の方針を事前に示すことが考えられる。特に小学校低学年の児童に対しては、学習の「めあて」などのわかり易い言葉で伝えたりするなどの工夫が求められる。

小学校の低学年から「めあて」などが示されている以上、振り返りは単なる感想などでなく、「めあて」の実現状況について行われなければならない。

私自身は国語科だけでなく、全教科等を通じて、「何が分かったか（できるようになったか）」とともに、「どうして分かるようになったか（できるようになったか）」を振り返らせることが大切だと考えている。つまり学習内容（育成すべき資質・能力）と学び方（主体的・対話的で深い学び）の両面について振り返らせるのである。

なお、振り返りは必ずしも毎時間行う必要はなく、観点別学習状況の評価を行うときにノートなどに書かせればよいと考えている。



## 第4章 楽しい授業づくりを軸に置いた学校経営

# 楽しい授業づくりを軸に置いた学校経営 ～身に付けさせたい資質・能力の共有化を図りながら～

川崎市立東小倉小学校長 坂本 正治

## 1. はじめに

小学校生活の大半は授業時間である。そして最も多くの時間数をかけて学習しているのが国語科である。だとするならば「国語科の学習を楽しいものにしていけば学校生活は楽しいものになる」はずである。そして、国語科の授業において達成感や充実感を多く得ることができれば、教師にとっても学校は楽しい職場となり、やりがいを感じられる場所になるはずである。校長として経営を任された学校が、学習者である子ども、そして授業者である教師にとって楽しく充実した場所になるよう努めていくことは極めて重要なことだと考える。筆者は、学校経営の軸を「楽しい授業づくり」とすることで、活気に満ち躍動感のある学校づくりを進められると考えた。

しかし、現実には国語科の授業に対して苦手意識をもっている教師は相当数いる。また、苦手とは思わないまでも、児童を満足させられる授業ができていないのではないかと感じている者がとても多くいる。実は、こうした悩みを感じている教師の多くは、他教科でも教え込みや一問一答に近い展開の授業を行っていることが多い。

筆者は校長としてこの現実に真正面から向き合い、「楽しい授業」が日常的に行われる学校にするにはどうしたらよいかを教職員と語り合い実現を目指してきた。また、その「楽しい授業」を通して身に付けたものが、他教科や領域でも活用され、多くの生活場面に生きて働くようにするためにはどうすべきかなどについても議論してきた。

今回の学習指導要領改訂において「主体的・対話的で深い学び」の視点からの不断の授業改善に努めつつ学びの質を高めていくこと、さらにはカリキュラム・マネジメントとして学校教育全体を通して育成すべき資質・能力と、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の重要性が言われている。

学習指導要領改訂の意義をいかに自分事として教職員に捉えさせるかが校長としての重要な役目であると感じている。

## 2. 学校として「身に付けさせたい資質・能力」を共有する

本校には温かい雰囲気地域の地域と恵まれた家庭環境に育った児童が多く、家庭での学習も意欲的に進め、豊かな知識や技能をもって学習に参加している。しかし、正解か不正解かはっきりしている問いに対しては積極的だが、思いや考えを発言したり交流したりすることには消極的な児童がかなりいた。また、相手の思いを想像しながら話したり聞いたりすることが苦手なため、うまく人間関係をつくれずにいる児童も少なくなかった。

これからの時代は予測困難な時代と言われてから数年が経過している。急速に進む情報技術、人工知能の目覚ましい発達など、過去のやり方が通用しない時代がすぐそこまでや

ってきている。だからこそ、正解を言い当てる学習に時間を割くのではなく、仲間と協働して物事の解決に向かい、最適解を見つけ出していけるような力を身に付けることが学校教育に求められる。

本校では、どのような時代であっても社会を生きぬく上で必要だと考えられるコミュニケーション能力や情報活用能力など、教科の枠組を越えて活用できる資質・能力を育成したいという願いを込め、「進んで伝えよう 思いを受け止めよう 豊かにかかわり合おう」という主題を設定して数年いろいろな教科を研究してきた。

しかし研究主題を意識するのは研究授業の場面だけというのでは、学校としてめざす方向に進んでいかないのは明らかである。ましてや、児童の実態を踏まえて設定された研究主題であるならば、研究教科に限らず日常的にも意識して指導されるべきである。そこで、研究主題である「進んで伝えよう 思いを受け止めよう 豊かにかかわり合おう」は、「身に付けさせたい資質・能力が発揮された状態」でもあることを改めて確認し合い、その具体的な姿を言葉に表してみた。

＜東小倉小学校の児童に身に付けさせたい資質・能力＞

【低学年】

進んで伝えよう	思いを受け止めよう	豊かにかかわり合おう
○人や自然とふれあいながら、五感を働かせ元気いっぱい楽しく活動する態度。 ○体験したこと、気づいたことを自分の言葉で分かるように表現する力。	○協力して楽しく活動することで、友達の良さに気づき、受け入れようとする態度。 ○相手が伝えたいことを自分の思いや考えと比べながら聞き、自分の考えを広げたり深めたりする力。	○自分の思いや願いを達成するために、進んで友達と活動しようとする態度 ○活動を通して学んだことを新しい出来事にも役立てて生かす力。

【中学年】

進んで伝えよう	思いを受け止めよう	豊かにかかわり合おう
○学校生活や地域の事象に興味・関心をもち、積極的に関わろうとする態度。 ○相手に分かりやすい方法や言葉を工夫して表現する力	○自分と異なった見方や考え方を受け止めようとする態度。 ○必要な情報を収集したり選択したりして、自分の生活に生かそうとする力。	○自分なりの課題をもち、友達と協働して方法を考え解決しようとする態度。 ○思いや考えを伝え合う中で、自分を見つめようとする力。

## 【高学年】

進んで伝えよう	思いを受け止めよう	豊かにかかわり合おう
○取り組むべき課題に対して見通しをもち、意欲的に追究しようとする態度。 ○感性を生かしながら自分の思いや考えを効果的な方法や言葉で表現する力。	○相手の思い、状況や立場を理解し、結びつきをふかめようとする態度。 ○情報を統合したり条件付けたりしながら自分の考えを修正し、深めていく力。	○自分の思いや考えを素直に表し、友達と協働して課題解決に取り組もうとする態度。 ○事象や他者とのかかわりの中で自分のあり方を問い直す力。

### 3. 「楽しい授業」の意味を共有する

国語科の研究を始めるに当たり、子どもたちにとって「楽しい授業」とはどんな内容なのかを教職員で共通理解を図ることにした。校内で「楽しさ」の捉えにブレが生じてしまうと研究としてめざすゴールがバラバラになってしまうだけでなく、研究協議が上辺だけのものになってしまうと考えたからである。

学習者の立場に立って「楽しい授業」について考えてみると「自分の考えが相手に伝わった時」、「友達とのかかわりによって、新たな気づきを感じた時」、「できる（わかる）ようになった達成感を得た時」など、具体的な子どもの姿が多くイメージされた。また、学習者である子ども自身が目的をもって取り組むことが大切」などの意見も出された。

このように、授業を行う教師自身に授業改善への問題意識が生まれ、それが校内に広がっていくことが学校を運営していく上では重要だと考える。中には新しい考え方を受け入れられない者もいれば、教科書通りでいいと感じている者もいる。それでも、「子どもにとって楽しい授業」について学年団で話し合い、それを「身に付けたい資質・能力」と関わらせて考えていくことを常に行ってきたことで、学校全体の授業の質を確実に上げることができたように考えている。

### 4. 「主体的・対話的で深い学び」へのアプローチ

#### (1) 必要感のある学びを提供する

「主体的な学び」に着目して考えたとき、「見通しと振り返り」の重要性が言われることが多い。しかし、現実には国語科の授業の多くは教科書カリキュラムで行われることが多く、指導計画もほぼ教科書会社の指導書の通りということが少なくない。つまり、学習の主体者である児童の思いは横に置かれ、教師の都合で学習が展開されてしまうことがある。ここを改善しない限り、「主体的な学び」という言葉は宙に浮いたものになってしまうように感じてならない。

学びに必要感がもてるかどうかは、授業成功の大きな鍵である。そこで、教科書教材にとらわれることなく、児童が本気で「やってみたい」「追求してみたい」「できるようになりたい」と思えるような教材であるか否かを吟味することを教員に強く求めた。また、教材との出会い、展開の工夫、さらには、教科の壁を越え魅力的に学習を進められるような単元構想など、思い切った授業提案をする学年の思いを推奨し支えるようにしている。

単元構想は学年団で作成し、軌道修正しながら指導し続けてもらった。特に子どもの意

欲が低下しないよう、具体的な手立ての取り方について話し合う時間を大事にした。

## (2) 言葉の力を日常的に積み上げる

授業そのものが「教わる時間」から「学び合う時間」に転換されようとしているとき、もっとも大切になるのが言葉の力である。特に、友達との情報交換をするときに必要な「聴く・話す」力、さらには考えを発信したり考えを整理してまとめたりするときに必要な「書く」力は必要不可欠である。

しかし、このような言葉の力は一単元の学びで定着させられるものではなく、日常的に繰り返してこそ身に付くものである。本校では毎週木曜日と金曜日の朝15分間を「ことばのたまご」の時間として位置づけ、国語科の「話すこと・聞くこと」と「書くこと」で身に付けた力を習熟・活用するようにした。

### 「ことばのたまご」のねらい

- ①既習の力を活用しての「話すこと・聞くこと」、「書くこと」の短時間活動を繰り返すことにより、既習の話す能力・聞く能力、書く能力の習熟・伸長を図るとともに、各教科等における「話すこと・聞くこと」「書くこと」の活動に対する自信を培い学習意欲の向上につなげるようにする。
- ②「話すこと・聞くこと」や「書くこと」の単元指導計画の一部をモジュールに適切に配当することにより、各学年の効果的な単元づくりの一助となるようにする。

### 「ことばのたまご」実施概要

モジュール学習として、毎週木曜日及び隔週金曜日（8：30～8：45）に行う。

（時数1回【国語科1／3時間】で計上する。年間58回＝計18・1／3時間）

○木曜日・・・「書くこと」（全学年、日記を書く活動）年38回＝計12・2／3時間

○金曜日・・・「話すこと・聞くこと」（内容は各学年で計画し、実施、更新していく）

年20回＝計 6・2／3時間

### 年間計画作成に当たっての留意点

- ・モジュール学習としての位置づけであることを踏まえ、各学年の国語科の標準配当時数のうち、「話すこと・聞くこと」、及び「書くこと」の指導に必要な時数を振り分けて配当する。→日記は記述の指導として原則「書く ウ」、「話す・聞く」はねらいに応じてア～オを入れる。

また、横浜国立大学名誉教授 高木展郎先生にご指導いただいた「あたたかな聴き方・やさしい話し方」のステップ表をもとに、学年ごとに「聴く・話す」のめあてを掲示し、どの教科の学習でも児童が意識できるようにした。また、こうした「聴く・話す」ことへの意識づけは「学校スタンダード」にも示しているため、専科教員や補欠の教員が授業するときにも大事な指導ポイントとなっている。

毎週木曜日の日記指導では、書き手である児童の意欲が低下しないようなテーマを設定し、書かれた文に対して必ずコメントを入れて返すことを担任にはお願いした。自分の考えを書くことに苦手意識をもっていた児童もいたが、担任のコメントにも支えられ、着実に書き慣れていく姿が見られた。教員の中には「多忙化につながるのでは」という意識をもっていた者もいたが、回を重ねるうちに「児童の素直な考えにふれる喜びを感じる」な

ど、継続していく意義を見出していった。また、「何をどのように書かせようか」と学年会でテーマについて話し合うことを楽しめるようになっていった。

### (3) 学習評価の充実を図る

各学級で行われる授業は、学習指導要領に基づき児童や地域の実態に合わせて作成された指導計画に沿って展開されている。教師は児童の学習状況を的確に評価し、その結果を児童の学習改善に生かしたり、自らの指導改善に役立てたりすることが大切である。

しかし、「学習評価は、学習の成果を判定するもの」という捉えをしている教員は少なくなかった。せっかく「楽しい授業」を構想しても、その学習過程で思考・判断している児童の姿は置き去りにされ、学習後、極端に言えば成績処理の段階になって評価のことを考えるなどということもあったように思う。

「学習評価は児童の学習改善、教師の授業改善に役立てるもの」という考えを改めて校内で確認し合うとともに、具体的な方策をとり学習評価の改善を図っていった。

#### ①ワークテストの使用をやめる

例えば、文学教材の学習で「物語を読んで感じたことや考えたことを共有し、一人ひとりの感じ方に違いがあることに気付いている。〈Cカ〉」という評価規準で学習を進めたとする。児童は教材文を繰り返し読み、友達と情報交換しながら自分の読みを広げたり深めたりする学習を楽しむ。しかし、単元が終わった後のワークテストでは、自分の読みが広がったり深まったりしたことは一切問われることなく点数化されてしまう。こんな思いを児童にさせていないだろうか。

自分たちが受けてきた授業スタイルが忘れられない教師は少なからず存在する。同じように「評価＝ペーパーテスト」という概念が捨てきれないでいる教師もいる。漢字学習などは典型的で、本来は漢字を覚えて活用させる目的が、漢字テストで満点を取ることにすり替わったままになっている。

本校では、ワークテストの使用をやめてみた。教員は児童の学習をよく観察し、支援するようになった。授業がうまくいかない時は、学年内でその原因をよく話し合うようになった。話の中身は、帯単元「ことばのたまご」の活用方法や指導計画の見直しにまで及ぶようにもなってきた。

また、ワークテストをやめたことで、思い切った単元構成が可能になった。ワークテストはどうしても教科書カリキュラムに沿ったものになっているため、自分たちがやりたいことの足かせになってしまうことに気づいた教員が増えたように思う。

正直、「自信をもって評価できない」という教員もいるが、それでいいと筆者は思っている。自分の指導に常に疑問を抱き、改善策を模索していること自体が自身の授業改善へのステップになるからだ。また、そういった教員ほど児童の学習状況をよく観るように工夫をしている。そんな教員を増やしていくのも校長の務めである。

#### ②ノート指導の充実を図る

本校の国語科の授業では、学習ノートの活用を大切にしており、原則ワークシートは使用しないようにしている。ワークシートは「子どもが学習を進めやすい」という利点はあるものの、「教師が用意した道筋に沿ったものである」というマイナス面もある。子どもたち自身が見通しをもち振り返りながら学習を進めることを大切に考えるならば、ワーク

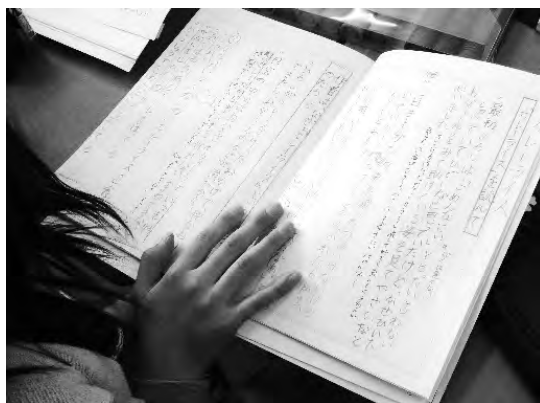
シートに頼って学習させてはいけないと筆者は考えている。

特に本校がめざしている「聴いて→考えて→つなぐ」授業展開では、まず「自分の考えを書く」ことが大切になる。そして、そこに友達との交流によって広がったり深まったりした情報を加筆する。学習の最後には、本時の学習で変化した自分の考えを中心に書くようにしている。つまり、ノートは児童の思考を可視化したものである。

前述した「学習評価」にも関わるが、学習ノートは児童一人ひとりの学習状況の把握、さらには教師自身の指導改善にも有効に働く。本校は、職員室で学習ノートを見せ合うことが学年会の定番になってきている。

## 5. おわりに

学校の経営を任されるようになり様々な場面で児童に身に付けさせたい資質・能力、すなわち本校の教育目標でもある「進んで伝えよう 思いを受け止めよう 豊かにかかわり合おう」を意識して教育活動を進めるよう話をしてきた。しかし、自分が学級担任をしている時には学校全体で教育目標について考えたこともなければ、その実現に向けて努力する術も知らなかったように思う。ましてや、日々の授業と教育目標につながりを見出すことなどほとんどなかった。



前述したように学校生活の大半は授業である。その授業を行う教員こそが学校教育の目標を理解し、その実現に主体的に関わることが何より大切だと考える。例えば、校内研究では当該校が抱える課題を克服することを目的に教科や領域が選択されることが多い。だとするならば、「何のための授業研究なのか」を学校全体で共有し、その授業を教育目標と重ねて評価し合い、次の単元構想に生かしたり日常指導を見直したりする時間にするべきだと考えている。本校では「前後の学年ではどうしていくか」などについても話し合いが及ぶようになってきているため、授業研究の場に居た者すべてが自分事として参加している。

筆者は、子どもたちにとって「楽しい学校」を創り上げることが最も重要な校長の責務であり、それを実現してくれるのは教職員の意欲と創意に他ならないと考えている。つまり、職員室が「主体的・対話的で深い学び」の場でなければならない。今後も、教職員一人ひとりの持ち味を生かし、本気で「楽しい授業」について語り合う学校を経営していきたい。





## 第5章 授業の実践と提案

# 接続詞が生み出す、考え方と伝わり方の面白さ ～自分の思いを伝えよう、友達の考えを読み取ろう～

川崎市立長尾小学校 中尾 有希

単元名：「つなぎ言葉で文をくわしく伝えよう」（4年・書くこと）

指導時期：12月～2月（4時間＋家庭学習）

## 1. はじめに

小単元の学習は、時間数は少ないにも関わらず、言語能力の基盤を育成するために非常に大切なことが多い。

「自分の考えを書くのが苦手」「詳しく書く時の書き方が分からない」と、書く学習の際に手が止まってしまう児童と出会う。その度に、筆が止まってしまう理由はどこにあるのだろうか、学習とどのような出会い方をすると自分の思いを表出する文を書けるようになるのだろうかと頭を悩ませてしまう。「文を書く」この響きだけで、子どもによっては苦痛な時間へと変わってしまうのだ。この「接続語」を取り扱う単元で、書く楽しさ、読む楽しさが少しでも見いだせるようになってほしいと願いを込め、1時間の授業、15分のモジュール学習、家庭学習を組み合わせながら実践を行った。友達や教師とやり取りをする機会を多く設けることで、モデルになる作品と出合ったり、自分の作品を振り返ったりする機会が増えるのはもちろん、「次はこんな風に書いてみよう。」と次への意欲が高まることも期待した。「主体的・対話的で深い学び」の実現へ向けて、教師・児童、児童・児童との関わり、そして自己内対話によって児童がどのように変容していったのかをまとめた実践である。

## 2. 単元の指導計画

### (1) 単元目標

○接続語の役割を知り、接続語の効果を考えながら文を書いたり、友達の文を読んだりして、正しく使うことができる。

### (2) 指導事項

領域 伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項

現行学習指導要領	新学習指導要領
〔イ 言語の特徴やきまり〕 ク 指示語や接続語が文と文との意味のつながりに果たす役割を理解し、使うこと。	〔知識及び技能〕 言葉の特徴や使い方に関する事項 カ 主語と述語との関係、修飾と被修飾との関係、指示する語句と接続する語句の役割、段落の役割について理解すること。

### (3) 単元・題材名

『つなぎ言葉で文をくわしく伝えよう』（接続語）

### (4) 評価規準

(実践当時の評価規準)

関心・意欲・態度	言語についての 知識・理解・技能
接続語の役割を知り、接続語の効果を考えながら文を書いたり、友達の文を読んだりしようとしている。	接続語が文と文とのつながりに果たす役割を理解して、使っている。(1) イ(ク)

※言語事項に関する指導事項なので評価の観点は2観点とする。

(現行学習指導要領 評価規準)

知識及び技能	主体的に学習に 取り組む態度
文と文との接続の関係や接続語の効果を理解している。接続語の使い方を理解している。(1) カ)	短文を書く活動を通して、粘り強く、学習の見通しをもって、接続語を適切に用いた文を書いたり、接続語の効果を考えて文を読んだりしようとしている。

## 3. 指導計画

		具体の評価規準と評価方法	学習活動
第1次	1	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;">自分の思いが伝わる文が書けるようになる。</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;">「つなぎ言葉」について知ろう。</div>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○接続語が文と文とのつながりを明確にするものであることを知る。</li> <li>○文と文とが正しくつながるよう接続語を選んだり考えたりして、文を組み立てる。</li> </ul>
第2次	1/3 × 3	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;">「つなぎ言葉」を使って、いろんな気持ちを表現しよう。</div> <p>【言語についての知識・理解・技能】 接続語が文と文とのつながりに果たす役割を理解して、使っている。 &lt; (1) イ (ク) &gt; (発言・ノート)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○接続語によって、書き手の気持ちが変わる効果について考える。</li> <li>○接続語の種類を確認する。</li> <li>○「しかし」「だから」などの接続語を用いて、文を作り、友達と書き手の気持ちについて交流し合う。</li> </ul>

常時活動		毎日、文を作り、教室に掲示する。	
第3次	1/3	「つなぎ言葉」を使って、文づくりにちょうせんしよう。	
	× 3	<p>【言語についての知識・理解・技能】 接続語が文と文とのつながりに果たす役割を理解して、使っている。 &lt; (1) イ (ク) &gt; (発言・ノート)</p> <p>【関心・意欲・態度】 接続語の効果について考えながら文を書いたり、友達の文を読んだりしようとしている。 (発言・ノート)</p>	<p>○一文を提示し、接続語を用いた文を書く。</p> <p>○友達と交流し、どのような文を作ったのか、書き手の気持ちがどのようなものか交流する。</p> <p>●モジュールで行うため、その時間で使う接続語を指定したり、一文だけ提示したりと時間によって活動に工夫をする。</p>
第4次	1/3	「つなぎ言葉」を使って、自分の考えを書いてみよう。	
	× 3	<p>【関心・意欲・態度】 接続語の効果について考えながら文を書いたり、友達の文を読んだりしようとしている。 (発言・ノート)</p> <p>【言語についての知識・理解・技能】 接続語が文と文とのつながりに果たす役割を理解して、使っている。 &lt; (1) イ (ク) &gt; (発言・ノート) (発言・ノート)</p>	<p>○接続語を用いて、テーマに対する自分の考えを短い文で書く。 (前日までにテーマを伝えておく)</p> <p>○友達と交流し、互いのよい部分について交流し合う。</p> <p>●モジュールで繰り返し行う。 ●(2回目以降は、前回の自分の文を振り返ってから活動に入る。)</p>

#### 4. 活動の様子（授業展開のポイント）

本実践は45分の授業と15分のモジュールとを組み合わせることで単元構成を図った。

モジュールに分けることのねらいとして、

- ①時間をおいて繰り返し接続語を活用する機会を設けること。
- ②友達との交流を繰り返し行うことで多様な考え方・表現方法に多く触れること。
- ③学習に見通しをもち、自分の課題へ取り組む機会を多く与えること。

の3つを考えた。

第2・3次 15分×3コマ

15分のモジュール活動では、接続語を用いることで書き手の気持ちが表されることを学習した。15分の中で、接続語を用いて短文を作り、交流し合った。交流の仕方もさまざまなバリエーションを行うことで単調な活動にならないようにした。

## 文を書く活動

① 1文目は共通の文を用い、共通の接続語を用いて2文目を自由記述。

例 「明日の天気予報は雨だ。+（接続語）」

「6時に目が覚めた。+（接続語）」

② 接続語のみ共通にし、1文目から自由記述。

③ いくつかの接続語から自由に選択し、自由記述をする。

## 交流の方法

① すべての文章を一気に読み上げ、友達と意見交流タイム

（受け手としてどのように感じたのか、文章表現、書き手のことなど自由に話す。）

② 1文目を読み、どのような文が続くのか友達が予想する。（クイズ形式）

交流時、友達の文を聞き、接続語の効果や言葉の使い方だけでなく、その児童の人柄から、「納得。」「へえ。そうなんだ。」など、つぶやきもよく上がっていた。子どもたちは、「自分のも聞いてほしい。」「友達の文をもっと聞いてみたい。」という気持ちが強く、積極的に交流し合っていた。ある児童が「明日は雨が降るらしい。だけど、野球の練習は中止にならない。」と文を紹介すると、「あれ？〇〇さんは嬉しいってこと？悲しいってこと？」と疑問を聞き返す場面もあった。読み手に正しく伝えるためには、文を増やしたり、表現を付け加えたりするなどの工夫が必要になってくるものもあることに次第に気付いていく様子が見られた。

## 常時活動

活動時に、子どもたちから「書くのが面白い。」「これ、毎日やってみたい。」と声上がるようになってきた。そこから、毎日、「接続語」を指定し、文章を書いてくる活動を始めることにした。活動方法も児童と考え、以下のようにした。

① 前日に接続語を決め、家で短冊に文を書いてくる。

（人を傷つける文にしない、読み手が嫌な思いになるものは書かないなど、人権に関することもルールとして確認した。）

② 翌日朝、掲示板に各自で掲示する。

③ 昼休みまでに教師はコメントを入れる。

名前	名前	名前	名前
○	○	○	○
○	○	○	○
○	○	○	○
○	○	○	○
○	○	○	○
○	○	○	○
○	○	○	○
○	○	○	○

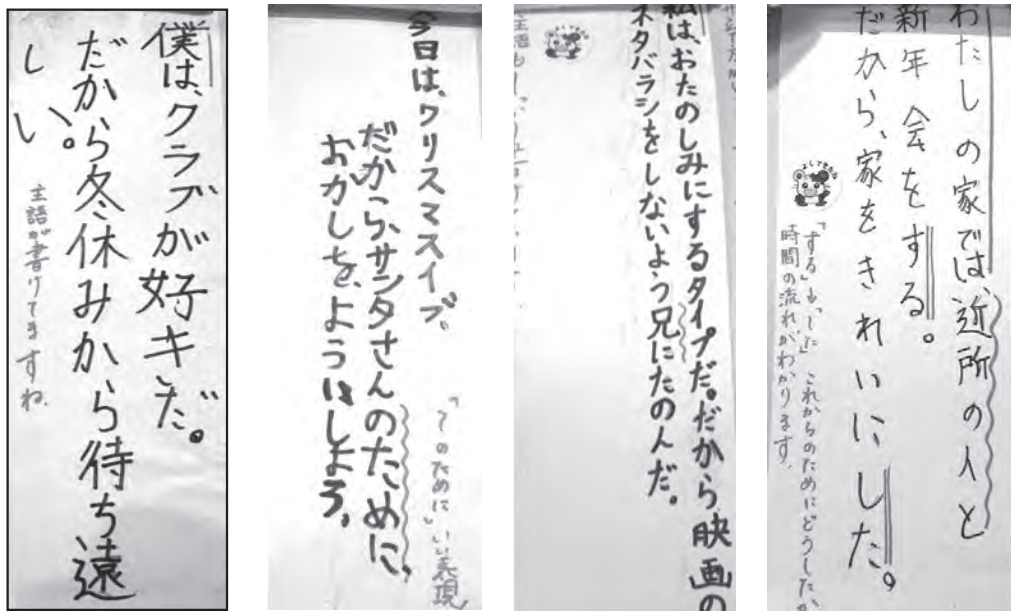
この活動のねらいとしては、接続語を使った文を書き慣れることだけでなく、5W1Hの表現を再確認したり、友達の文章を読んで豊かな表現方法と出会ったりすることである。そのため、教師は文の内容については口頭で感想を伝える程度にし、言葉の使い方について文でコメントすることを意識した。それを掲示することによって、自分の作品だけでなく、友達の作品



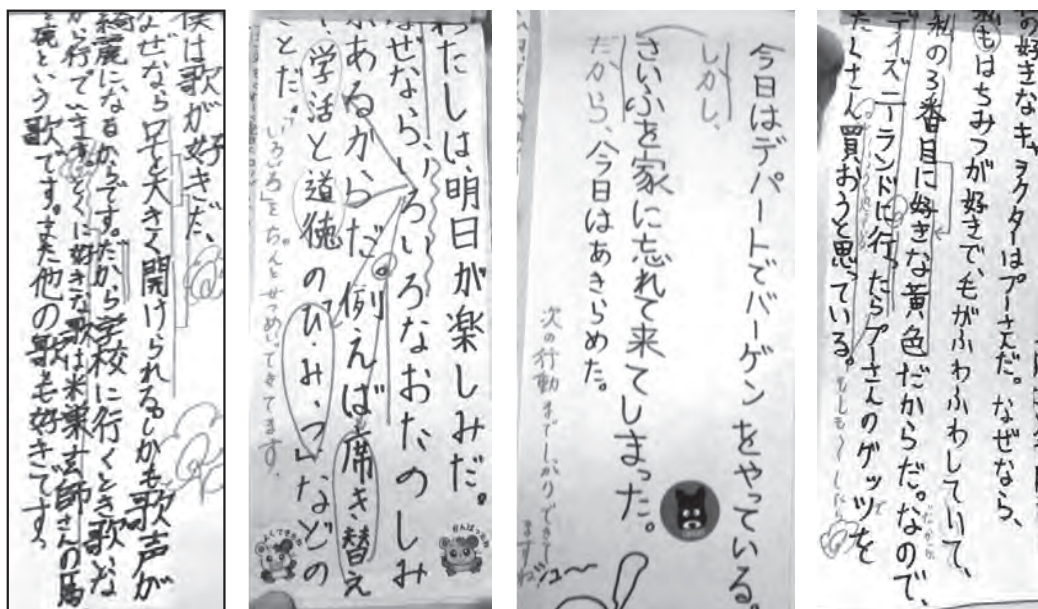
にどのようなことが書かれているのか関心をもって見る児童が多かった。

### 1 回目の様子

(枠で囲んである作品は、自分の考えをまとめることに苦手意識をもっている児童の作品)



その後、繰り返し取り組む中で、どんどん自分の思いが伝わるように工夫した作品が生まれてくるようになった。「しかし」「それなのに」・・・様々な接続語を使っていくと、「これとこれって同じつながり言葉の意味だよ。」と気付いてきた。もちろん学習の中で接続語の種類について紹介はしたのだが、本当の意味で理解をしてきているように感じた。



しばらくして、子どもたち同士で、「接続語を決めるのではなく、テーマに沿った文を書いてこないか」という話し合いがされ、教師に提案しにきた。毎日のお題を決めていたのは、その日の日直であったため、その児童が「接続語かテーマどちらか好きなほうを指定する」形になっていった。

第4次 (新型コロナウイルスによる休校のため単元の途中で終了を余儀なくされた。)

常時活動で、接続語を用いた文を書くことに慣れてきたタイミングで短い文で自分の考えをまとめる活動へ移行した。15分の中で書く活動・文を振り返る活動(自分で読み返したり、友達と交流したりする活動)として無理のない範囲で取り組んだ。

書く活動

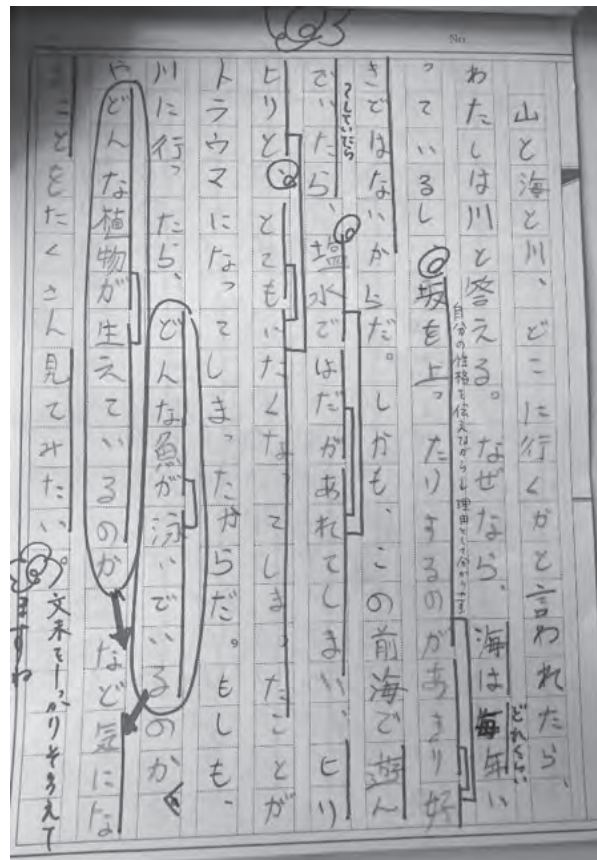
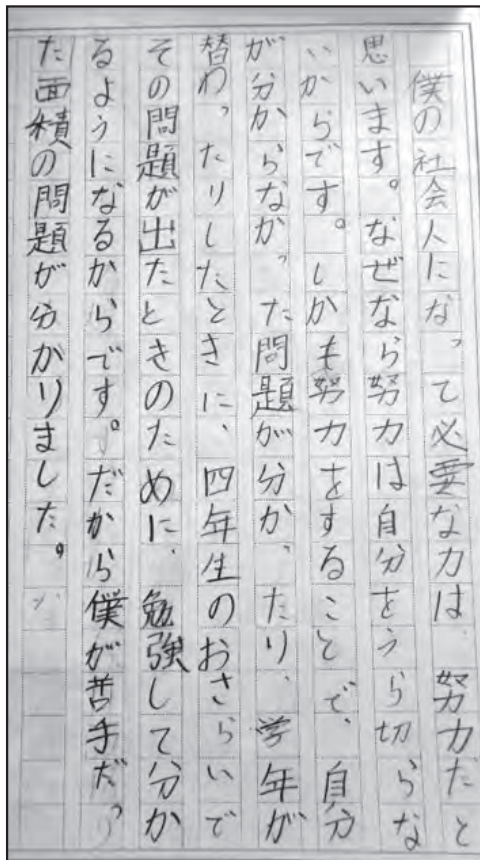
テーマを事前に提示し、100字程度の短文にまとめる。

交流の方法

友達と作品を交換し、読む。

その後、意見交流を行う。

教師の添削は、次の活動までに行う。







## 5. 本単元を実践してみても（振り返り）

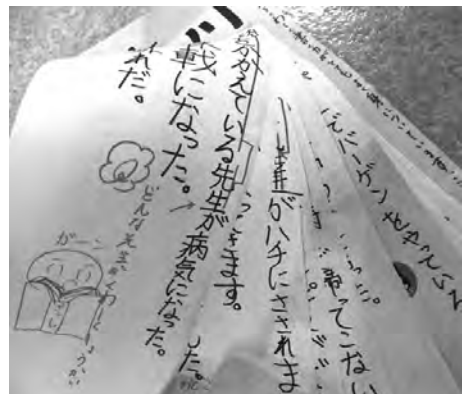
この単元をきっかけに取り組み始めた文づくり活動に対して、子どもたちは意欲的であった。どのようなテーマにするか自分たちで決めたり、友達と作品を読み合ったり、さらに教師が価値づけた文章表現を使うようにもなった。交流を通して、友達がどのようなことを考えているのか、どのような文にしているのかを知ることによって書く楽しさ、読み取る楽しさが少しでも感じられるようになったのではないだろうか。課題としては、途中、接続語を用いる意識が教師に抜けてしまうことがあり、何人かが接続語のない文を書いていることがあった。文章表現についてコメントをしながら、接続語への評価をよりしっかりと行うべきであった。

### 「小単元の学習こそ、継続することの大切さ」

今回は、特に年度当初から「書くのが苦手」とつぶやいている児童がどのように変容していくのかに着目した。2文と短い文から取り組み始めたことや、同じ接続語を用いても後ろに続く文に個性があることから、書く活動に抵抗なく取り組んでいたように思う。第3次に自分の作った文をクイズ形式で交流し合った際、「あ、そっちの表現のほうがいいかも。それに書き換えよう。」と、友達の考えた文章表現を取り入れる姿もあった。何より、本人が全体で発表する際に「〇〇さんが言ってくれた表現にしたらもっと良くなったんです。」と、交流をしたことによって、自分の力を伸ばせたことを誇らしげにみんなに伝えていた様子が印象深かった。

その後の「テーマに沿った文を書く活動」ではどうなっていくかが今回の課題であった。「詳しく書くにはどうしたらいいの。」と考えをどのように書き進めるとよいかで悩み、自分で書く活動に歯止めをかけてしまうからだ。しかし、今までの様子とは変わり、自分の思いをすらすら書く姿が見られ、「なんだか書くのが面白くなってきた。」と隣の席の子に話していた。さらに、書く単元に取り組んだ場面では、友達に自分からアドバイスをしようと寄り添っている姿があった。結局、うまく助言ができずじまいであったが、書くのが苦手と話していた以前の姿からは想像できない行動であった。友達と交流したり、繰り返し文を書く機会を設けたりしたことによって、1つ壁が取り払われたのではないだろうか。他の児童でも同じく、接続語を正しく使って文を書けるようになったり、読み手に伝わりやすいように詳しく書くようになったりしていった。友達と交流することで、相手意識が芽生えたことも要因であるように思う。

改めて感じたのは、小単元の学習をさらっと終わらせてはいけないということ。3年生までに学んできたことを振り返り、価値づけながら、新しく学習する内容を意図的・計画的に組み、他の単元と関連付けながら継続して行っていくことが必要なのだと思ふ意識が大きく変わった。活動としては、新型コロナによる影響で最後まで取り組むことができなかったが、それぞれの児童が、自分の思いをもって書こうと意欲的に取り組み、友達との交流によってよりよい文章構成を考えようとしていた姿が少しでも見られたことが何よりであった。



# 「主体的・対話的で深い学び」につなげる 「話す活動」の実践

横浜市立太尾小学校 主幹教諭 岡本 利枝

単元名：「おすすめの三浦宿泊体験学習の活動を4年生に伝えよう」

第5学年 「話すこと・聞くこと」 6月実施

## 1. はじめに

「話すこと・聞くこと」の領域でスピーチという言語活動は全学年で行われている。スピーチを言語活動として取り上げ指導するにあたり、スピーチ原稿を作成してからスピーチをするという学習展開がなされる。話し手にとっては、スピーチ原稿を作成することで何を話すかが明確になり、話すことを事前に整理できるといった利点もある。また、原稿に沿って話せばよいというので人前で話すことに対する緊張感や不安感も緩和されることを意図した実践もある。しかし、その反面スピーチ原稿を作成したために、児童は原稿を丸暗記してスピーチをしようとするため原稿に書いた内容から離れられなくなり、原稿通り話すことに集中してしまうことが多いと感じている。スピーチは聞き手に自分が伝えたいことを話す言語活動である。そのためには、自分が伝えたいことを理解してもらおうと、聞き手のことを意識して話すことが必要ではないだろうか。

また、指導者が授業でスピーチを指導する場合に、児童が「人前で話す」ことができればよいということに重点を置いてしまい、「話すこと」ができたら目標が実現されると考えてしまうこともある。そのため、児童がスピーチ原稿を見ながら話すことを認める実践も散見される。

スピーチは、聞き手に自分の意見・主張を述べる行為である。よって、聞き手に向けて話し手が自分の伝えたいことを理解してもらえるように話すことにもっと重点を置いて指導する必要があるのではないかと考えた。

そこで、本実践では5年生の「話すこと・聞くこと」でスピーチメモを作成し、話す内容を整理させスピーチをするという言語活動を設定した。「スピーチ原稿」ではなく「スピーチメモ」にすることで、児童が実際に話す際に、聞き手の反応を見ながら話す内容を変えられるのではないかと考えたからである。そのようにすることで、話し手は聞き手の反応を意識してスピーチをできるようにしたいと考えた。

## 2. 単元の指導案

### (1) 単元構想

#### 〈児童の実態〉

これまでも、友達に自分が好きな本を紹介したり、学校の行事について家の人に紹介したりするなどの活動を通し、伝える目的を明確にして話す力を付けてきた。また、自分が伝えたいことを相手に理解してもらうためには、構成を考えて話すことが大切であるということも意識している。

話し方の技能として、声の大きさや抑揚などを工夫することで、聞き手に伝えたいことが伝わるということも理解している。

また、今までの「話すこと」の活動では、児童は話すためのスピーチ原稿を作成してからスピーチをする経験を積んできた。

#### 〈教師の願い〉

これまでの話す活動において、スピーチ原稿を作成してきた児童は、それを暗記して話したり、原稿を見て話したりしてきた。原稿を作ってしまうと、どうしても原稿通りに話すことにとらわれがちである。それでは、話し手が、聞き手の様子を見ながら反応を捉え、話すことが難しくなると考える。

本單元では、原稿を作らず箇条書きのスピーチメモを作ることで、構成を練るようにしたい。話したいことを中心や話す事柄の順番をスピーチメモにすることで、「目的や意図に応じて、事柄が明確になるように」話す力を付けていきたい。



#### 〈身に付けたい資質・能力〉

- 自分が伝えたいことが明確になるように、事実と感想、意見とを区別して、話の構成を考えること。
- 相手に伝わるように話そうとする態度。

#### 〈教材の特徴〉

光村図書の「国語五 銀河」（平成27年度版）の『すいせんします』では、「地域の人を推薦する」という学習活動になっているが、本單元では、6月に行った宿泊体験学習の「おすすめの活動」を「4年生に推薦する」という言語活動である。学習指導要領国語編解説によれば、「推薦は、伝えたいという自分の目的にとどまらず、相手の要求や目的にも合致した事物や人物を取り上げて伝えることが必要とされる。」（p.99）とある。宿泊体験学習の活動は聞き手である4年生にとって、とても関心の高い内容である。また、話す5年生にとっても、自分が体験して感じたことを伝えたいと思える題材だと考える。

### (2) 単元目標

4年生に自分のおすすめの宿泊体験学習の活動を推薦することを通して、必要な事実や自分の考えを整理し説得力のあるスピーチをしている。

### (3) 指導事項

- 目的や意図に応じて、事柄が明確に伝わるように話の構成を工夫しながら、場に応じた適切な言葉遣いで話すこと。（「話すこと・聞くこと」(1)イ）
- 話し言葉と書き言葉との違いに気付くこと。（「伝国」(1)イ(ア)）

#### ◇新学習指導要領の指導事項

- 言葉には、相手とのつながりをつくる働きがあることに気付くこと。（(1)ア）
- 情報と情報との関係付けの仕方、図などによる語句と語句との関係。（(2)イ）
- 話の内容が明確になるように、事実と感想、意見とを区別するなど、話の構成を考へること。（A(1)イ）表し方を理解し使うこと。

### (4) 単元の評価規準

国語への関心・意欲・態度	話す・聞く能力	言語についての知識・理解・技能
①目的や意図に応じて、事柄が明確に伝わるように話の構成を工夫しながら、場に応じた適切な言葉遣いで話そうとしている。	②目的や意図に応じて、事柄が明確に伝わるように話の構成を工夫しながら、場に応じた適切な言葉遣いで話している。	③話し言葉と書き言葉の違いに気付いている。

#### ◇新学習指導要領に対応した評価規準

知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度
①言葉には、相手とのつながりをつくる働きがあることに気付いている。 (1)ア ②情報と情報の関係付けの仕方、図などによる語句と語句との関係の表し方を理解している。 (2)イ	③「話すこと・聞くこと」において、話の内容が明確になるように、事実と感想、意見とを区別するなど、話の構成を考へている。A(1)イ	④自分が薦める宿泊体験学習の体験を話す活動に粘り強く取り組み、学習課題に沿って話の内容が明確になるように事実と感想、意見とを区別して話の構成を考へようとしている。

(5) 単元の指導計画

次	時	評価規準【評価方法】	学習活動	指導上の留意点
1	1	これまでの「スピーチ」の学習を振り返り、単元の見通しを立てよう。		
		□「4年生に自分のおすすめの三浦宿泊体験学習の活動を推薦するスピーチをする」という学習の見通しをもっている。(話す・聞く②)【記述分析・発言】	○これまでのスピーチの経験を振り返り、「説得力のある構成を考え、4年生に自分がおすすめの三浦体験学習の活動を推薦するスピーチをしよう」という学習課題を設定し、学習計画を立てる。	・スピーチが上手い経験だけでなく、上手いかなかった経験も出させ、どうすればよかったかも振り返れるようにする。
2	2	4年生におすすめしたい活動と薦める根拠となる出来事を選ぼう。		
		□4年生に自分のおすすめの三浦宿泊体験学習の活動を推薦する内容を考えている。(話す・聞く②)【記述分析・発言】	○三浦体験学習の活動の中で、4年生に推薦したい内容を決める。 ○自分が薦めたい理由が分かるエピソードを2～3つ付箋紙に書き出してみる。	・自分が薦める根拠となるエピソードを話すことで、推薦する内容が説得力を増すことを確認する。
	3	□推薦の理由づけとして必要な事実や説得力のある構成を考えてスピーチメモを作っている。(話す・聞く③)【記述分析・発言】	○4年生に薦める活動が、説得力のある内容にするために構成を考え、スピーチメモを作る。	・メモであることを意識させ、短く箇条書きで話す内容をまとめるように指示する。
	4	□自分のスピーチを分かりやすくするための資料を作っている。(話す・聞く③)【資料・発言】	○自分の話の内容が伝わりやすくするために、写真や絵、図などを準備する。	・「話す」だけでなく、視覚に訴える資料を示すことで、話の内容が伝わりやすくなることを確認する。

	5	<input type="checkbox"/> 声の強弱・速さ・間の取り方などを意識して話している。 (話す・聞く④) <b>【行動観察】</b> <input type="checkbox"/> 話し言葉と書き言葉の働きや特徴の違いに気付いている。 (言語についての知識・理解・技能⑤) <b>【行動観察】</b>	<input type="radio"/> グループの友達に自分の話を聞いてもらい、気付いたことや改善点について話し合い、自分の話し方や内容を振り返る。	・友達の前で、実際に話してみて気付いたことを振り返りカードに記入する。
3	6	<input type="checkbox"/> 4年生におすすめの三浦宿泊体験学習の活動の推薦の理由づけとして必要な事実や説得力のある構成を考えて、話そうとしている。 <b>【振り返りカードの記述分析】</b> (関心・意欲・態度⑤)	<input type="radio"/> 4年生にスピーチをし、単元の学習を振り返る。	・第5時の振り返りで、気付いたことに留意して、スピーチをすることを確認する。

### 3. 指導の実際

#### (1) 第1時

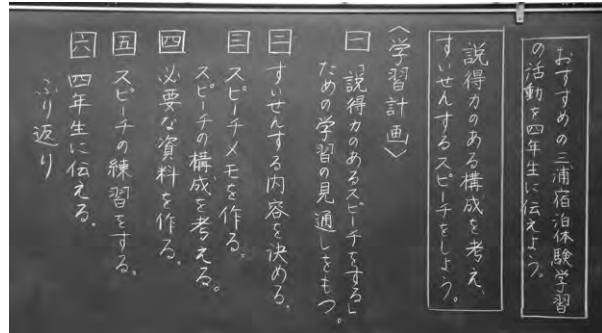
これまでのスピーチの経験を思い出し、どのようなことに気を付けて、スピーチをしてきたかを確認した。児童からは、右記のような内容が出された。

- 丁寧な言葉づかいで話す。
- 相手を見て、大きな声で話す。
- 相手に分かる言葉を使う。

このことから、児童は、これまでの話す活動において、話の内容よりも、話し方といった技能に重点を置いて学習をしてきたという実態が見えてきた。

本単元では、「自分が伝えたいことに説得力をもたせるために話の内容を考える」ということを伝え、学習の流れを確認した。その中で、今回は原稿を作らずスピーチメモを作成して話す活動を行うことを指示した。これまで、原稿を作って話すことが多かった児童からは、不安の声も上がったが、「スピーチメモを作るだけでも話せるようになる」ということで、単元の導入を行った。

学習計画を立てる際には、これまでの学習を振り返り、4年生に話すまでに、どのような学習活動が必要かを児童とともに確認した。そうすることで、児童が単元全体の見通しをもてるであろうと考えた。また、学習計画は事前に教師の方で考えているが、児童と確認していく中

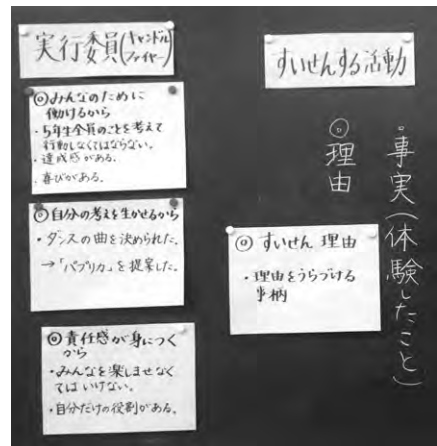


で教師が想定できなかった必要な学習活動が見えてくるとも考えられた。今回、第2時に行く「推薦する内容を決める」には、具体的な例を示した方がよいという実態が浮かんできた。そこで、教師が作成した例を提示し、推薦する活動と推薦理由となるエピソードのイメージを児童がもてるようにした方がよいと判断し、第2時において、具体的な例を示すことにした。

#### (2) 第2時

導入で、第2時のめあてを確認した後、教師の作成した付箋紙、スピーチメモ、スピーチ原稿を児童に示した。児童は原稿を作成しないが、話の全体像をつかんでもらうために、スピーチ原稿を例として示した。

その後で、推薦する内容と推薦する理由（根拠となるエピソード）を付箋紙に書き出した。推薦する理由だけでなく、その理由の根拠となるエピソード選びが大切であることを強調した。付箋紙に書き出す事柄は箇条書きとし、2～3つに絞りなるべく短くまとめるようにした。



これまで、原稿を作成することが多かったため、この活動において付箋紙に細かい字で話す内容を書いている児童が見られた。そのような児童には、本単元でのねらいの1つである「メモの作成だけでも、話せるようになる」ということを再度確認して、付箋紙へ記入するように促した。

### (3) 第3時



第2時で作成した付箋紙のメモをもとに話す内容を整理し、スピーチメモを作成した。その際に、「はじめ」、「中」、「終わり」をどのように構成するか、「中」の部分で付箋紙に書かれた事柄のどれをどのような順序で話すかを整理した。メモは、以下の通りである。多くの児童が【資料②】のようなメモを作成していたが、ここでも、文章を書いてしまう児童がいた。話す内容を整理するために、

スピーチメモを作りながら、付箋紙に書いていた内容を変更してもよいことにした。

スピーチメモを作成した後に、グループの友達に相談する時間を設け、1グループ4人で、自分が薦めたい理由とその根拠となるエピソードが合っているか、自分が伝えたいことが伝わるかどうかについて、意見交流した。友達のメモを見たり、相談にのってもらったりすることで、自分の伝えたいことを整理できたようであった。

終わり	中	初め
○やりがいのある活動である。	〔理由①〕自分の考えを活動に生かせるから ・ キャンプファイヤー委員の活動 ↓「パブリカ」の曲を提案した。 ・ キャンプファイヤーがもり上がる。(写真1) 〔理由②〕みんなのために働けるから ・ 達成感を得られる。 ・ 火の子役をやって(写真2) 〔理由③〕自分にとって責任感が身につくから ・ 自分だけの役割がある。	○実行委員の活動とは(表1)
○四年生にも体験してほしい活動	〔理由①〕友達と協力ができるから ・ 火をおこす人、調理する人、それぞれの役割(写真1) 〔理由②〕きずなが深まるから ・ 火をおこすために、声をかけあった 〔理由③〕出来上がった後達成感があるから ・ 自分だけの役割がある。	○野外炊事でとん汁とご飯を作る

【資料①】 教師が示したスピーチメモ

【資料②】 児童が作成したスピーチメモ

### (4) 第4時

自分の話の内容を聞き手により伝わるようにするために、資料の作成を行った。本単元で使用する資料としては、今回は、「おすすめの活動を伝える」ということだったので、写真を利用する子どもが多かった。中には、野外炊事での薪の組み方を実際に絵に描いたり、伝えたい内容を箇条書きにしたものを資料として作成したりする児童もいた。



## (5) 第5時

グループの友達の前で話す活動を行った。実際に話すことで、自分の話の内容が相手に伝わるのか、自分が用意した資料が効果的であると言えるのかを確認することにした。お互いのスピーチを聞いた上でのアドバイスポイントは以下の通りである。

### 《アドバイスポイント》

- ① 理由が説得力のあるものになっているか。
- ② 理由と挙げられているエピソード（事例）が適切か。
- ③ 使われている資料が効果的か。

このアドバイスポイントにしたがって、お互いのスピーチについて助言をし合うようにした。全体的に早口になってしまう児童が多かった。また、助言もアドバイスポイントの①②に関わる内容ではなく、「声が小さい」とか「もっと、ゆっくり話す」といった技能面での助言が多かった。

友達に話を聞いてもらった後の自分自身のスピーチに対する振り返りでは、「資料を出すタイミングや見せ方に工夫が必要」、「実際に話してみると言葉のつながりがおかしいと感じた」、「友達の反応を見て、内容を見直した方がよいと思った」、「話し方に気を付けなくてはいけない」などの意見が出された。実際に話すことで、自分の話の構成や言葉の選択やつながりが適切かどうかなどを意識できたようである。

この段階では、スピーチメモを見ながら話す児童も多かった。振り返りカードの中にも、「スピーチメモを見ないと話せなかった」といった記述が見られた。



## (6) 第6時

4年生を前に、自分が薦める体験学習の活動についてのスピーチを行った。グループごとに、4人の4年生を前に順番に話し、話し終わった後には、4年生からの質問を受けて答えるようにした。第5時の級友の前で話す活動とは違った緊張感があったようだ。4年生からの質問に、5年生は身を乗り出して聞き、丁寧に答える姿が見られた。4年生からは、「野外炊事の達成感は分からないので、早く5年生になって三浦に行きたいです。」、「5年生になったら三浦に行って、今日みたいに4年生のみんなに発表できたらいいと思いました。」などの感想が寄せられた。また、4年生自身が、担任に「自分たちが5年生に話す活動をしてみたい」ということを伝えてきたそうである。

今回、学習評価のために5年生の児童が交代でお互いに話す様子をタブレット端末で録画し、記録に残した。

## 4. 実践を通して

### (1) 成果

第5時の前に児童は、前時の学習活動をやり終えた後や家庭で1人で話す練習をしたようだ。第5時に級友の前で話す活動をしてみて、児童は1人で話す練習をしたときには気付かなかった改善点に気付くことができていた。本実践を通して以下の児童の振り返りから分かるように、聞き手を意識したことで、より一層自分の話し方や内容について振り返ることができたのではないかと考える。なぜなら、聞き手が目の前にいることで、聞き手の反応を実際に感じ自分が伝えたいことが聞き手に伝わっているかを確認することができたからである。



聞き手の反応を見て伝わっていないと判断した時には補足説明をしたり、聞き手に応じて話題を変えたりすることができるようになってほしい。原稿を作ってしまうと、たとえ原稿を手元に置かなかつたとしても、原稿の丸暗記をしてしまい、原稿に書いたことを思い出せないと話せなくなってしまうということがよくある。このような状態になるのは、「他者に自分が伝えたいことを理解してもらうために話す」というのではなく、「人前で話す」ことだけが目的になってしまっているからだと考えられる。

本単元の最後の振り返りで、A児は「原稿だけじゃなくてメモも見ずにスピーチをするのは初めてだったけど、その時に思いついたことを言えようまくいったので、これからもやる機会があったらやってみたいです。」と記述していた。A児が「思いついたこと」を話したのは、その場の状況（目の前の4年生の様子）を見て、話す内容を変えられたからだと考えられる。そしてA児は事前に考えていたことと違うことを話しても、聞き手に自分が伝えなかったことは伝わるということを実感できたといえるのではないだろうか。この聞き手の反応を見て臨機応変に話す内容を変えられることが、スピーチをする際に必要な「話す力」だと考える。

B児の級友に話した後と4年生に話した後の振り返りを比べてみると、聞き手を意識して話すことが、スピーチにおいて大切であるということに気付いていることが分かる。B児は、4年生から質問を受けたことで、自分では聞き手に伝わるように構成を考えつつも4年生には伝わりにくかったということを実感し、スピーチの構成を考える段階でもっと聞き手を意識する必要があることに気付いたのであろう。

- ☆友達にスピーチをしてみて、気付いたことを書きましょう。
- ① 最後（終わり）に自分の伝えたいことをはっきり言うともっと説得力のあるスピーチになると思った。
  - ② 話し方（間の取り方など）を気を付けて話すともっとよくなると思った。
  - ③ 資料のタイミング
  - ④ たとえばのことを話すと分かりやすくなると思った。

【資料③ 第5時のB児の振り返り】

- ☆四年生にスピーチをして、説得力のあるスピーチをするために大切だと思ったことを書きましょう。
- ① 内容をくわしく説明すること
  - ② 自分の伝えたいことをはっきりと言う
  - ③ 資料を見せるタイミングを気にする
  - ④ 相手が分かりやすいようなスピーチをする。
  - ⑤ スピーチの構成は聞く人（相手）を考えて作る

【資料④ 第6時のB児の振り返り】

C児の振り返りからも、目の前にいる聞き手を意識して話すことで自分が伝えたいことを伝えられるということに気付いたことが分かる。

- ☆友達にスピーチをしてみて、気付いたことを書きましょう。
- 今回、友達にスピーチをしてみて理由をうらづける事柄が少し同じになってしまった資料を出すタイミングや指を指すなど改善点がたくさんあった。もう少し、説得力のあるスピーチにしたい。

【資料⑤ 第5時のC児の振り返り】

- ☆四年生にスピーチをして、説得力のあるスピーチをするために大切だと思ったことを書きましょう。
- 今日、スピーチを実際にしてみて、少しだけ緊張したけれどメモにとらわれずにくわしくていねいにしゃべることを意識してスピーチをすることができた。今度またスピーチをするときは、きんちょうしないでハキハキ言いたい。四年生が楽しみになってくれたらいいなと思った。

【資料⑥ 第5時のC児の振り返り】

資料⑥のC児の振り返りにある「…メモにとらわれずにくわしくていねいにしゃべることを意識してスピーチをする…」という記述から、聞き手の反応を見ながら話の内容を変えられたことが窺える。スピーチ原稿通りに話すことに意識が集中してしまっていたら、聞き手の反応を気にかけることはできなかつたであろう。

## (2) 課題

本実践では、第2時において話す内容を整理するために付箋紙に話したい事柄を書き出した。この付箋紙の記入は、話の構成を考えるスピーチメモを作成する際に必要だと考え学習活動として取り入れた。前述のように、聞き手の反応を見て話す内容を変更したり、説明を加えたりする場合には事前に話す事柄を準備しておくことも大切である。そのように考えると、スピーチメモを作る際に、選択しなかった事柄も自分が実際に話してみても聞き手が理解していないと感じた場合には、それらを話してもよいことを確認しておくとうよかったと思われる。そのような指示を出しておくことで、状況に応じて話の内容を変えることもしやすかったのではないだろうか。

ICT機器の活用については、本実践では、学習評価のためタブレット端末を活用して児童の話す様子を撮影したが、第5時においても同様に、話す様子の撮影を行うとうよかったと考える。自分の話す様子を視覚や聴覚で確認できるようにすることで自分自身の話の構成や内容、話し方を振り返ることができるからである。実際に、話しながら感じたことと自分の話す様子を客観的に見て気付いたことを比べてみることでより聞き手の立場になってスピーチの内容を見直すことができるであろう。



また、本実践の第5時で行ったように友達に聞いてもらわなくても、自分の話す様子をタブレット端末で見てスピーチの改善を図ることも可能である。練習回数を確保したい場合にも、ICT機器の活用は有効であると感じた。

## 5. まとめ

### (1) 聞き手を意識させる意義

本実践では、聞き手を意識させるためにスピーチメモだけでスピーチをする言語活動を行った。筆者は、話し手と聞き手の双方向的な「話す活動」をすることが、新学習指導要領で示された授業改善の視点である「主体的・対話的で深い学び」の実現につながると考える。「スピーチ」という言語活動では、児童が友達の前で「話せるようになる」ということに指導の視点がいきがちであった。人前で「話す」というだけでは、一方向だけの「話す活動」となってしまう。

高木展郎は本研究紀要の第二章で、「『対話的な学び』は、知識・技能を習得するだけでなく、思考力・判断力・表現力等に対して、他者を介在させることを通して、自己をより広げたり深めたりすることに機能する。」と述べている。今回、他の5年生や4年生といった他者を介在させてスピーチをすることで児童は自分自身の伝えたいことが上手く伝えられているかを聞き手の反応で確かめることができた。それは、「思考力・判断力・表現力等に対して、他者を介在させることを通して、自己をより広げたり深めたりすることに機能する。」ことに当たると考える。

## (2) 話す機会を多く設ける

本実践は指導事項を「目的や意図に応じて、事柄が明確に伝わるように話の構成を工夫しながら、場に応じた適切な言葉遣いで話すこと。（「話すこと・聞くこと」(1)イ）」としたので、「構成を考える力を付ける」ために、「話す内容の選択」→「話す事柄の構成（スピーチメモづくり）」→「話す練習」と学習活動を設定した単元展開とした。児童が実際に「話す」のは単元の終わりの2時間だけであったが、「話す」経験を繰り返すことで、児童は話しながら自分の話す内容をメタ認知し、話す順序を変えたり修正したりすることが分かった。まずは、「話す」という経験をたくさん積んでいく中で、「次は、この順序で話してみよう」とか「もっと、この部分に説明を加えよう」といったことを児童自身が振り返れるようになるのではないと思われる。よって、本単元においても児童の実態によっては、話す機会を増やした単元展開も考えられる。「上手く話せるように準備して話す」展開ではなく、「毎時間、話す」ことで「話すこと」の力を付けていくこともできるであろう。

5年生だけでなく各学年においても、児童に話す機会をたくさん設けることが必要である。学年が上がるにつれて、段々と人前で話すことに苦手意識をもつ児童が増えてくる。それは、話す経験が少ないということが原因だとも考えられる。筆者のこれまでの実践において、特に1年生は話す経験を多くすることで、人前で話すことの抵抗感が小さくなるが多かった。本来、1年生は話好きであり他者にいろいろと話したがっている。「話す」ことを通し、聞き手に自分が伝えたいことを伝えられたという充実感が「また話したい」につながっていく。1年生の入門期の授業において、「友達に自分の考えを話すことは楽しい」ということを実感させることは重要なことだと考える。最初は2人組、4人組と少人数の中で話す活動を多く取り入れるとよいであろう。3年生になると、調べたことを説明したり報告したり機会が他教科、領域等でも増えてくる。それらとの関連を図り、国語科の単元を設定することもできるであろう。他教科、領域等との関連を図り、また学年の系統性を考えて国語科としての「話すこと」の資質・能力を育成する単元を年間指導計画の中に位置付けていきたい。



## (3) 「聞く」態度の育成

「話す」という行為には、聞き手の存在がある。「話すこと・聞くこと」の資質・能力の育成に当たって、「話すこと」の指導であっても、同時に「聞くこと」の指導することは大切である。本実践においても、「聞く」ときのポイントも必要に応じて指導した。

本実践では第5時で級友の話聞いてアドバイスする際のポイントを示した。児童は、そのポイントを意識して級友の話聞き、話の内容に関してのアドバイスをした。話の内容についてアドバイスをするためには、話し手の話を理解しながら聞くことが必要である。ただ、話し手の話を静かに黙って「聞く」だけでは、話し手と聞き手の間に双方向的なコミュニケーションを実現することはできない。相手の話を受け止めて理解し考えるからこそ、話し手の「スピーチ」についてアドバイスができ、そこに「対話的な学び」が実現で

きていると考えられる。

# 日常と単元で育む国語科の資質・能力 ～書くことを中心に～

川崎市立東小倉小学校 伊東 有希

単元名：「きもちがとどくことばを手がみに書いてとどけよう」

学年・領域：第1学年 B書くこと

指導時期：1月

指導時数：8時間

## 1. はじめに

「書くことは考えること」と言われるように、思考力、判断力、表現力等の育成に、書くことは大きく関わっている。書くことによって、対象（「ひと」「もの」「こと」）を注意深く見つめ認識を新たにしたり、言語化された自分の考えを見直し、さらに考えを深めたりすることができる。特に、自分の考えを論理的に整理し精緻化するためには、書くことは欠かせない。また、必ずしも文章化を目的とせず、アイデアを膨らませるような場面においても、手元にある事実や考えなどの情報を書き出すことで、情報相互の結び付きや様々な関連が見えてきて、新たな考えが生まれることもある。書くことは、教科等を越えて、思考力、判断力、表現力等の育成に大きな役割を果たしている。

問題は、思考力、判断力、表現力等の育成に直結する書く力をいかに育てていくかということである。

その鍵は、各教科等の学習や教科時数として行わない活動等あらゆる機会での書くことの日常化と、育成を目指す資質・能力を明確にした国語科の単元での学習の充実にあると考える。どちらか一方のみに特化するのではなく、両者を関連付け、意図的・計画的に実践をつないでいくことで、資質・能力を育てていくというアプローチである。

平成29年告示の小学校学習指導要領では、国語科で育成を目指す資質・能力を「国語で正確に理解し適切に表現する資質・能力」とし、具体的な内容を〔知識及び技能〕と〔思考力、判断力、表現力等〕の各指導事項で示している。以下は、小学校第1学年及び第2学年の書くことで育成する〔思考力、判断力、表現力等〕である。

〔思考力、判断力、表現力等〕「B書くこと」（第1学年及び第2学年）

- ア 経験したことや想像したことなどから書くことを見付け、必要な事柄を集めたり確かめたりして、伝えたいことを明確にすること。（題材の設定、情報の収集、内容の検討）
- イ 自分の思いや考えが明確になるように、事柄の順序に沿って簡単な構成を考えること。（構成の検討）
- ウ 語と語や文と文との続き方に注意しながら、内容のまとまりが分かるように書き表し方を工夫すること。（考えの形成、記述）
- エ 文章を読み返す習慣を付けるとともに、間違いを正したり、語と語や文と文との続き方を確かめたりすること。（推敲）
- オ 文章に対する感想を伝え合い、自分の文章の内容や表現のよいところを見付けること。（共有）

以上に示される指導事項を、すべての児童に、2学年のまとまりで育成することが求められる。

書く力は書くことによって育つ。しかし、書くことは、児童にとって負荷の高い言語活動で、時間もかかる。即興的な音声言語による言語活動に比べて、日常生活における書く言語活動の頻度はどうしても少なくなる。だからこそ、書く力を育てるためには、学校で意識的に書く機会を保障することが欠かせない。小学校学習指導要領では、「指導計画の作成と内容の取扱い」において、「第1学年及び第2学年では年間100単位時間程度」を配当すること、及び「実際に文章を書く活動をなるべく多くすること」と規定している。資質・能力を確実に育成するためには、この年100単位時間をどのように配当するかが鍵となる。また、書く機会の保障という点では、他教科等や教科時数外で行う書く活動を、どのようにカリキュラムに位置付けて取り組んでいくかという発想も大切になる。

翻って、各教科書会社の発行する教科書教材に沿って作成された年間指導計画例では、継続的な取り組み例も紹介されているものの、基本的には、書くことの資質・能力を育成するための単元は年に5～6つ程度設定されているのみで、残りの書くことの時数は、読むこと等他領域の単元内に配当されているという扱いが多い。この指導計画のもと、例えば5つある指導事項を5つの単元のそれぞれに分けて指導するとすれば、1つの指導事項は1つの単元で習得して活用するだけで終わってしまう。反対に、どの単元も複数の指導事項の育成を同時にねらえば扱う回数は増えるが、単元で育成する資質・能力を焦点化できず、結果、どの指導事項も十分に身に付かないという事態になりかねない。5つの指導事項を見渡しながら焦点化していくこと、また、日常においても意識していくことが大切である。

資質・能力の育成について、平成28年12月21日付け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について」では、次のように述べている。

各教科等で育まれた力を、当該教科等における文脈以外の、実社会の様々な場面で活用できる汎用的な能力に更に育てたり、教科等横断的に育む資質・能力の育成につなげたりしていくためには、学んだことを、教科等の枠を越えて活用していく場面が必要となり、そうした学びを実現する教育課程全体の枠組みが必要になる。

(中央教育審議会12月21日答申p.32)

ここにあるように、資質・能力は、異なる文脈で繰り返し活用される中で定着し、様々な場面で使えるものとしてさらに磨かれ育っていくという側面をもつ。書くことにおいても、身に付けた力を繰り返し活用しながら、より汎用性のある資質・能力に育てていくためには、活用の場を見通した国語科年間指導計画を作成するとともに、各教科等や日常での書く機会の保障が必要であろう。

このような考えのもと、国語科の資質・能力の育成に向けて、日常の取り組みと単元の学習の両方を大切にしながら、「国語科における主体的・対話的で深い学びの視点からの授業改善」を重ねていくこととした。本報告書に示す実践事例は、年間を通じた日常的な取り組みをベースに、学習内容の縦のつながりと他教科等との横のつながりを見通しながら、ねらいを設定し、行った単元の一例である。



## 2. 単元の概要

### (1) 単元で主として扱う指導事項（「B書くこと」の領域で取り上げる指導事項）

平成20年告示学習指導要領	平成29年告示学習指導要領
<p><b>「B書くこと」</b>  <b>【課題設定や取材に関する指導事項】</b>            ア 経験したことや想像したことなどから書くことを決め、書こうとする題材に必要な事柄を集めること。  <b>【推敲に関する指導事項】</b>            エ 文章を読み返す習慣を付けるとともに、間違いなどに気付き、正すこと。</p>	<p><b>〔思考力、判断力、表現力等〕 「B書くこと」</b>  <b>【題材の設定、情報の収集、内容の検討】</b>            ア 経験したことや想像したことから書くことを見付け、必要な事柄を集めたり確かめたりして、伝えたいことを明確にすること。  <b>【推敲】</b>            エ 文章を読み返す習慣を付けるとともに、間違いを正したり、語と語や文と文との続き方を確かめたりすること。</p>

### (2) 単元の評価規準〈単元で育成を目指す資質・能力〉

#### ◇実践当時の評価規準

国語への関心・意欲・態度	書く能力	言語についての知識・理解
<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 経験したことから書くことを決め、書こうとする題材に必要な事柄を集めようとしたり、文章を読み返す習慣を付け、間違いなどに気付き、正そうとしたりしている。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 経験したことから書くことを決め、書こうとする題材に必要な事柄を集めている。〈ア〉</li> <li>・ 文章を読み返す習慣を付けるとともに、間違いなどに気付き、正している。〈エ〉</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 敬体で書かれた文章に慣れている。〈イ（キ）〉</li> </ul>

#### ◇平成29年告示学習指導要領に対応した評価規準

知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度
<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 丁寧な言葉と普通の言葉との違いに気を付けて使うとともに、敬体で書かれた文章に慣れている。</li> </ul> <p>〈（1）ウ〉</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 経験したことから書くことを見付け、必要な事柄を集めたり確かめたりして、伝えたいことを明確にしている。〈Bア〉</li> <li>・ 文章を読み返す習慣を付けるとともに、間違いを正したり、語と語や文と文との続き方を確かめたりしている。〈Bエ〉</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 手紙を書く活動を通して、粘り強く学習課題に沿って、経験したことから書くことを見付け、必要な事柄を集めたり確かめたりして、伝えたいことを明確にしようとするとともに、文章を読み返す習慣を付け、間違いを正したり、語と語や文と文との続き方を確かめたりしようとしている。</li> </ul>

(3) 「主体的・対話的で深い学び」を通して資質・能力を育成するための手立て

①資質・能力の育成に向けた年間の取り組みの一環として単元を位置付ける

小学校を卒業するとき、「書くことが苦にならない」、できればもっと積極的に「書くことを楽しみ、息をするように書く」、そんな児童であってほしい。そのためには、義務教育の入口である小学校1年生の段階から、長期的な見通しをもって指導と評価を積み重ねていく必要があると考えた。そこで、勤務校の1年生の実態を踏まえ、必要な資質・能力が育成されるように、1年間を通じた継続的な取り組みと、ねらいを明確にした単元の学習による、年間を通じた学習指導計画を設定した。図1は、取り組みの全体像である。

特にモジュールについては、勤務校では全学年共通で、毎週木曜日の朝は書くこと、金曜日の朝は話すこと・聞くことを中心に、それぞれ15分間（3分の1時間）の学習を継続して行っている。このモジュールを生かすことで、〔知識及び技能〕や「記述」に関する事項はモジュールで繰り返し学習しながら習熟を図ることができ、単元の学習では〔思考力、判断力、表現力等〕の事項の育成に意を注ぐことができる。本単元も、年間を通じた取り組みの一環として位置付くものであり、これまでのモジュールや単元で培った力を生かして、書くことに関わる資質・能力をさらに伸ばすことを目指した。

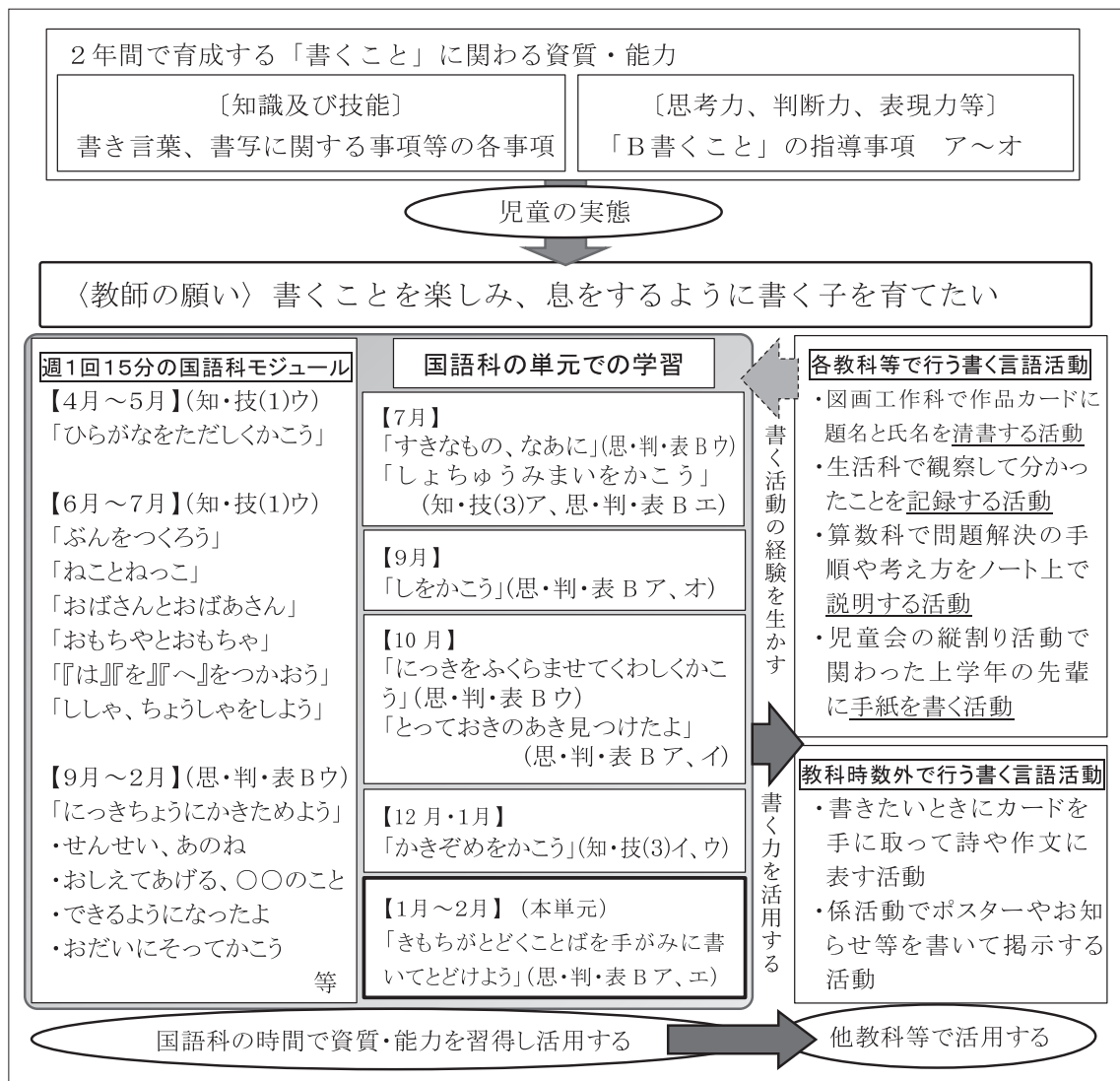


図1 書くことに関する資質・能力を育成する取組の全体像

## ②単元で育成を目指す資質・能力に適した言語活動を設定する

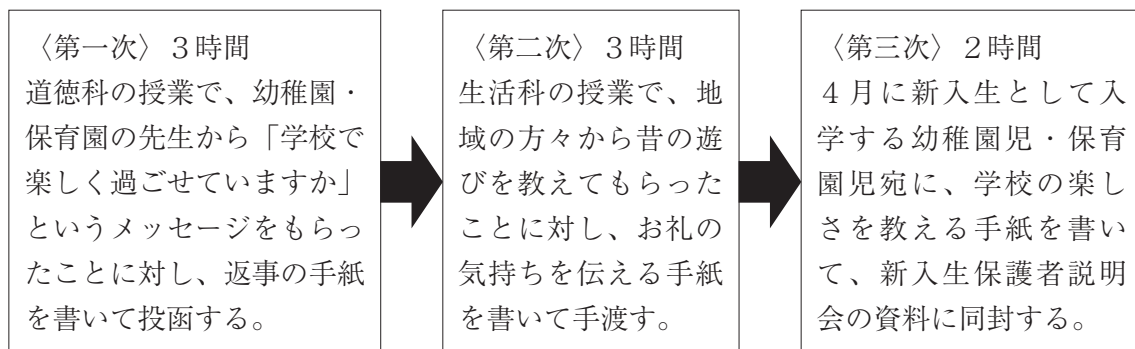
本単元では、「題材の設定、情報の収集、内容の検討」及び「推敲」に関する資質・能力の育成を目指し、手紙を書くことを言語活動として設定した。手紙は、特定の相手に伝えたいことを書いて届けるコミュニケーションツールである。書く過程では、相手の顔を思い浮かべながら伝えたいことをはっきりさせ、必要な事柄を集めたり確かめたりする力を育てることができる。また、相手に気持ちが届くよう丁寧に文字を書いたり、間違いがないか読み返して正したりする必然性もあるため、書写で培った資質・能力を活用して伸ばすことや、推敲に関する資質・能力を高めることができる。

児童はこれまでに、7月に暑中見舞い、12月に年賀状を書いて投函する活動を経験している。また、家庭生活や学校生活の様々な場で、手紙を受け取ったり書いたりしたことがある児童も多い。こうした児童の言語経験と既習の内容、言語活動の特徴を生かすことで、育成を目指す資質・能力を効果的に高めることができると考えた。

## ③相手と目的を変えて言語活動を繰り返し行うことで資質・能力の習得と活用を図る

本単元では、相手と目的を変えて繰り返し手紙を書くという言語活動を行う中で、資質・能力の育成を図ることとした。また、単元の学習後には、生活科や児童会活動で手紙を書く場を設定し、教科等を越えて資質・能力を活用することができるようにした。

単元は、以下の三次構成とした。



## ④他の単元やモジュールで習得した資質・能力の発揮を促し言語活動の質を高める

本単元で育成を目指す資質・能力は、「題材の設定、情報の収集、内容の検討」と「推敲」に関する事項の2つである。しかし、自分以外の他者に向けて書く言語活動の多くは、基本的に「題材の設定」に始まり、「情報の収集」「内容の検討」「構成の検討」「推敲」「共有」という過程をたどりながら目的を遂行するため、各過程では、それまでに培った資質・能力が発揮されることとなる。したがって、本単元においても、以下のように、「構成の検討」や「記述」、「共有」といった他の指導事項を含め既習の積極的な活用を促すことで、児童一人ひとりが行う言語活動の質を高め、単元で育成を目指す資質・能力を効果的に伸ばすことができるようにした。

まず、単元で育成を目指す資質・能力の2つの事項については、既習の内容と関連付けて伸長を図った。例えば、「題材の設定、情報の収集、内容の検討」の事項は、これまでも詩や紹介文を書く単元等で学習しているが、相手や目的に応じて、伝えたいことや必要な事柄の集め方、確かめる視点などは変わってくる。そのため、既習の内容を想起させながら、手紙を書く「相手」に「伝えたいこと」が届くような事柄の集め方や確かめ方につ

いて考えることを重点的に指導することとした。一方、「推敲」に関する事項は、暑中見舞いや年賀状など、これまでも手紙を書く言語活動を通して育成を図ってきたが、その重点は「文章を書いたら声に出して読み返し、間違いを正す」ことにあった。本単元では、それらに加えて、相手により気持ちが伝わるように、「語と語や文と文との続き方を確かめる」ことに重点を置いた指導を行うこととし、相手の顔を思い浮かべながら思考・判断を働かせて推敲する習慣が身に付くよう指導計画を立てることとした。

一方、他の事項については、単元やモジュールで学習した内容を教室に掲示し、必要に応じて見返すことができるようにするとともに、それぞれの過程で既習とのつながりを明示化して活用を促したり、活用している姿を価値付け紹介したりするようにした。

#### (4) 単元の指導計画 (8時間扱い)

次	時	【評価規準】〈評価方法〉	主な学習活動
一	1	<p>ようちえんやほいくえんの先生に、ひがしおぐら小学校で見つけたたのしさをしらせよう。</p> <p>しらせたい「ひがしおぐら小学校のたのしさ」がつたわることばをあつめよう。</p> <p><b>【書く能力A】</b> 手紙を書く相手に向けて、経験したことから書きたいことを決め、必要な事柄を集めている。〈記述の確認〉</p>	<p>○道徳科の授業で、幼保の先生方からもらったメッセージをきっかけに、学校の楽しさについて話し合ったことを思い返し、幼保の先生に安心してもらえるような手紙を書いて送るという見通しをもつ。</p> <p>○幼保の先生方に安心してもらうために、どんな内容があるか考え、出し合う。</p> <p>○道徳科の授業で話し合った内容や振り返りカードの記述等を参照しながら、幼保の先生に伝えたい学校の楽しさを決める。</p> <p>○自分が伝えたい学校の楽しさが伝わるように、「つたわることばあつめシート」を使って、具体的なエピソードや言葉を書き出して集める。</p> <p>○隣や前後の友達とシートを交換して、幼保の先生に学校の楽しさが伝わると思う言葉に印を付け、理由を伝え合ったり、自分のシートに書き加えたりする。</p>
	2	<p>きもちがとどく手がみのかきかたのこつを見つけて、下がきしよう。</p> <p><b>【言語についての知識・理解イ(キ)】</b> 敬体で書かれた文章に慣れている。〈行動の観察〉</p>	<p>○手紙の作例を見て、構成や記述の仕方のよいところを見つけて、「きもちがとどくかきかたのこつ」(くみたてのこつ、ことばのこつ)として共有する。</p> <p>○共有したこつに沿って、前時に集めた言葉を並べ、下書きする。</p>

	3	<p>下がきをよみなおし、えんの先生にきもちがとどく字でせいしょしよう。</p> <p>【書く能力エ】 文章を読み返す習慣を付けるとともに、間違いなどに気付き、正している。〈行動の観察、記述の分析〉</p>	<p>○暑中見舞いや年賀状を書いた単元で、何に気を付けて清書したかを振り返り、推敲のポイントや手順を確認する。</p> <p>○前時に書いた下書きを声に出して読み、間違いを見付けて赤で訂正したり、語と語や文と文との続き方を確かめて、内容がより明確になるよう書き直したりする。</p> <p>○清書用紙に、一文を書いては声に出して読み、間違いがないか確かめながら清書する。</p> <p>○書いた手紙を友達と交換して読み合い、よいところを見付けて伝え合う。</p>
二	4	<p>むかしあそびの先生がたに、おれいの気もちをとどけよう。</p> <p>おれいの気もちがつたわることばをあつめよう。</p> <p>【書く能力ア】 手紙を書く相手に向けて、経験したことから書きたいことを決め、必要な事柄を集めている。〈記述の確認〉</p>	<p>○生活科の授業で、町内会の方々に昔遊びを教えてもらって感じたことを出し合い、講師の先生方にお礼の気持ちを伝える手紙を書くという見通しをもつ。</p> <p>○お礼の気持ちを伝えるために、手紙にどのような内容を載せるとよいか考える。</p> <p>○生活科の振り返りカードを参照しながら、「つたわることばあつめシート」に、先生方に教えてもらってできるようになったことや感じたことなどを書き出し、具体的な言葉を集める。</p> <p>○隣や前後の友達とシートを交換し、相手に伝えるとよいと思う言葉について印を付けて伝え合ったり、自分のシートを見直して言葉を書き加えたりする。</p>
	5	<p>おれいの手がみのかきかたをかんがえて、下がきしよう。</p> <p>【書く能力エ】 文章を読み返す習慣を付けるとともに、間違いなどに気付き、正している。〈行動の観察、記述の分析〉</p>	<p>○第一次で書いた手紙と同じ書き方でよいかについて話し合い、共有したポイントを「おれいのきもちをとどける手がみのかきかた」として整理する。</p> <p>○共有したポイントに沿って、前時に集めた言葉を並べ、下書きする。</p> <p>○下書きを声に出して読み、間違いを見付けて赤で訂正したり、語と語や文と文との続き方を確かめて、内容がより明確になるよう書き直したりする。</p>

	6	<p style="text-align: center; border: 1px solid black;">おれいの気持ちがつたわることばと文字でせいしょしよう。</p> <p>【書く能力エ】 文章を読み返す習慣を付けるとともに、間違いなどに気付き、正している。〈行動の観察、記述の分析〉</p>	<p>○友達と下書きを読み合い、お礼の気持ちが伝わるところを見付けて伝え合ったり、自分の下書きに加えた言葉を書き入れたりする。</p> <p>○清書用紙に、一文を書いては声に出して読み、間違いがないか確かめながら清書する。</p> <p>○書いた手紙を友達と交換して読み合い、よいところを見付けて伝え合う。</p>
三	7  8	<p style="text-align: center; border: 1px solid black;">4月に入学するしん1年生に、小学校のたのしさをおしえる手がみをかこう。</p> <p>【国語への関心・意欲・態度】 経験したことから書くことを決め、書こうとする題材に必要な事柄を集めようとしたり、文章を読み返す習慣を付け、間違いなどに気付き、正そうとしたりしている。〈行動の観察、記述の分析〉</p>	<p>○入学前の新入生保護者説明会で当時の1年生からももらった手紙を読み返し、感想を伝え合う。</p> <p>○今年も2月に新入生保護者説明会があることを知り、新1年生に教えてあげたいことはあるか、何を教えてあげるとよいと思うかについて、考えを出し合う。</p> <p>○新1年生に教えてあげたい小学校の楽しさを「つたわることばあつめシート」に書き出す。</p> <p>○自分たちがもらった手紙を参考にしながら、言葉を並べ、下書きする。</p> <p>○下書きを声に出して読み、間違いを見付けて赤で訂正したり、語と語や文と文との続き方を確かめて、内容がより明確になるよう書き直したりする。</p> <p>○清書用紙に、一文を書いては声に出して読み、間違いがないか確かめながら清書する。</p> <p>○書いた手紙を友達と交換して読み合い、よいところを見付けて伝え合う。</p>

### 3. 授業の実際

ここでは、第一次を中心に授業の実際を振り返る。

#### (1) 第一次 (1～3時間目)

第一次では、自分が卒園した幼稚園・保育園の先生を相手に手紙を書くことを通して、手紙を書く際に必要となる〔知識及び技能〕と〔思考力、判断力、表現力等〕の育成を目指した。

##### ① 1時間目 (題材の設定、情報の収集、内容の検討)

先立って行われた特別の教科道徳の授業において、幼稚園・保育園の先生から「学校で楽しく過ごせていますか」というメッセージをいただきことをきっかけに、小学校生活の楽しさについて考え話し合った。授業後、「楽しいよ。だから安心してねって教えた」

「(園の) ○○先生に『心配してくれてありがとう。でも大丈夫だよ』って返事を書きたい」という声が児童から上がった。その声に応じる形で、「じゃあ、国語の授業で、園の先生たちが『これなら安心だ』と思えるような手紙を書いて送ってみようか」と投げかけ、本単元の第1時間目を迎えた。

1時間目は、まず、「ようちえんやほいくえんの先生に、をしろせよう」と一部を穴あきにして第一次を通しての学習課題を提示した。「四角に入るのは多分…」という児童のつぶやきが聞こえる中、「幼稚園や保育園の先生方に安心してもらうために、どんなことを書くといいのかな」と投げかけると、「『学校、楽しいよ』ってことだよ」、「『学校で見つけた楽しさ』を教えてあげれば、『楽しんでいてよかった』って思ってくれると思います」などと返ってきた。そこで、教師が「よし、家で飼っていた猫の楽しかった話を園の先生に教えてあげようかな」と言うと、「それじゃ安心してくれないよ」、「絶対駄目じゃないけど、先生たちは『学校楽しんでますか』って心配していたから、まずは『学校でこんな楽しいこと見つけたよ』って書いて、それでも書きたかったら最後に『おまけ』で猫のことも書いたらいいと思う」といった声上がる。猫好きな担任の思いを汲み取ってフォローしながら今回の手紙の趣旨を説明する児童の姿に、優しさや成長を感じつつ、彼らが相手と目的を明確に意識していることが確認できた。「そうかあ。学校の楽しさは入れないと駄目なんだね。よし、四角の中はそれで書こう。みんなだったら『小学校の楽しさ』と『小学校で見つけた楽しさ』、どっちの方をに書きたいかな」と問うてみた。すると、多くの児童が「学校で見つけた楽しさ」だと言う。理由を尋ねると、「だって、はじめから知っていたことより、もっともっと、どんどん楽しいことが増えていったからです」、「いっぱい見つけたってことが伝わった方が安心してもらえるからです」などと返ってきた。中には「いや、ぼくたちが見つけたのは『東小倉小学校の楽しさ』だから、『東小倉小学校で見つけた楽しさ』がいいと思う」という発言もあり、多くの児童が頷いた。そこで、第一次全体の学習課題を「ようちえんやほいくえんの先生に、ひがし小ぐら小学校で見つけたたのしさをしろせよう」として設定した。ここまで5分足らずのやりとりであったが、相手と目的に照らして「言葉による見方・考え方」を働かせる姿に確かな成長を感じることができ、また、そのことが単元を通して相手と目的を強く意識しながら思考・判断・表現する推進力になるとも思われた。

続いて、「めあても決まったし、先生書いてみるね」と言いながら、「○○先生、ひがしおぐら小学校はたのしいよ。あんしんしてね。」とだけ黒板に書いて提示した。「先生、それじゃ伝わりません」、「何が楽しいのかを書かないと」と口々に言い始めたところで、「なるほど、たしかにそうだ。じゃあ、これならいいでしょう」と、先の提示文を次のように書き換えた。

○○先生、ひがしおぐら小学校は、ともだちと、じゅぎょうと、きゅうしょくと、なかやすみと、ことたまと、そうじと、ふれあいがたのしいよ。あんしんしてね。

この提示文を見て、A児が「うーん、なんか違うんだよなあ」とつぶやいた。彼は、字形を整えて書くことが苦手で、書くことに対して今一つ自信がもてないでいた児童である。周りの児童も「そうそう」、「なんか…」と違和感をもった様子であった。授業者としては、早めに本時の学習課題を提示し、活動に入りたいという気持ちがあったが、一方で、A児の「なんか違う」の「なんか」を子供たち自身に言語化させることで、「伝えたいこ

とに必要な事柄を集める」という本時の学習内容が必要感を伴って浮かび上がると考えた。そこで、「今、Aさんが『なんか違う』と言っていたのだけど、気持ちが分かる人いますか」と投げかけると、以下のような交流が始まった。

C「Aさんの気持ち分かります。ほくもなんか違うと思いました」

C「ほくも」「わたしもです」

T「でも、先生は楽しいと思うこと、全部書いたんだけどなあ。『なんか』って、何が違うのでしょうか」

C「くわしくない」と

C「それだ」

A「『たくさん』じゃなくて、『くわしく』」

T「(黒板に『たくさん』と『くわしく』を対比して板書し) 違うってことですか」

C「分かった!先生は『たくさん』楽しいこと書いていたけど、『じゅぎょう』の何が楽しいのかとか、『そうじ』がどうして楽しいのかとか、これじゃ分からないだよ」

C「そっか。そういうことか」

C「『どうしてかという』とがあるといい」

C「『わけ』だ」

C「Aさんの『なんか』の正体分かったね」「すっきりした」

T「先生、びっくりしてしまいました。みんなすごいね。Aさんの声をみんなで受け取って、どうすればいいのか発見してしまいました。『たくさん』書けばいいのではなくて、どんなところが楽しいのか、『くわしく』伝わる言葉があるといいのですね」

以上の交流を受けて、本時の学習課題を「しらせたい『ひがしおぐら小学校のたのしさ』がつたわることばをみつめよう」とした。彼らから出た「くわしく」や「わけ」といった言葉を学習課題に反映させるべきか迷ったが、ここではそれらをひっくるめて「たのしさがつたわることば」とした。詳細に書きすぎたり、「どうしてかという」と、「わけは」、「～からです」などの理由の言葉ばかりを並べたりするのでは、かえって相手や目的から意識が離れてしまい、読みにくい手紙になると思われたからである。しかし、このやりとりで15分、授業開始から本時の学習課題設定までは20分間かかっている。結果的には、ねらいに沿った活動になったものの、児童の資質・能力を育成するための学習課題の提示としては、反省が残るというのが正直なところである。

この後、教師から「園の先生に、小学校の楽しさが伝わる言葉を集めたいのですが、どうしたら集められますか」と問うた。「前に日記を詳しくして作文にしたときに、いっぱい質問してもらったら詳しくする言葉が増えましたよね。だからまた質問してもらったらいいと思います」、「でも、道徳でQワード使ってやったから、私はもう書けると思います。みんなも書けるんじゃないですか」、「ほく忘れちゃった。どうしよう」、「道徳のカードに書いたじゃん。それ見ればいいよ」、「私も見たい」…。このようなやりとりを挟み、教師からは、彼らが関連する既習の内容を積極的に活用しようとする姿を価値付けた上で、道徳の時間に考え議論した内容が使えることを確認した。そして、「つたわることばみつめシート」を提示して、活動に入った。計画上は1時間であったが、実際には20分弱延長することになった。



図2は、B児の「つたわることばあつめ」シートである。この時点では、あまり多くの言葉を集めてはいなかった。それでも、アーヒスタ活動（保護者ボランティアの方による外国の文化や言葉に触れる活動）の楽しさと、図工の楽しさを伝えたいことに選び、理由も明確になっていることが分かる。そのため、教師からは、「題材の設定、情報の収集、内容の検討」ができていたことを伝えつつ、次時の「構成の検討」、「記述」に目を向けさせるコメントを添えた。

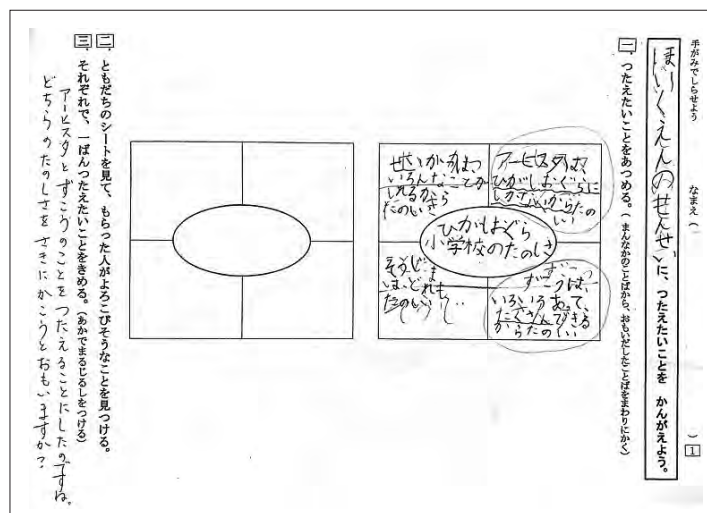


図2 B児の「つたわることばあつめ」シート

## ② 2時間目（構成の検討、考えの形成、記述）

2時間目は、前時に集めた言葉を基に、手紙として構成し記述する過程に当たる。本時の学習課題を「きもちがとどく手がみのかきかたのこつを見つけて、下がきましょう」とし、活動を通して、言語についての知識・理解の習熟を図ることとした。

図3は、本時の前半に行った「気持ちが届くような手紙の書き方のこつ」を見付ける活動でB児が書き込んだシートである。ここでは、「はじめ・なか・おわり」の組み立てで書かれていること、丁寧な言葉遣いで書かれていること、一文が短いことなどに児童は気が付いた。試しに教師が黒板に、段落を分けず、一文も長くした同じ内容の手紙を書くと、「まとまりが一緒だと分かりにくい」、「文が長くても分かりにくい」という声が上がった。教師は、モデル文の特徴をよさとして共有できたようである。

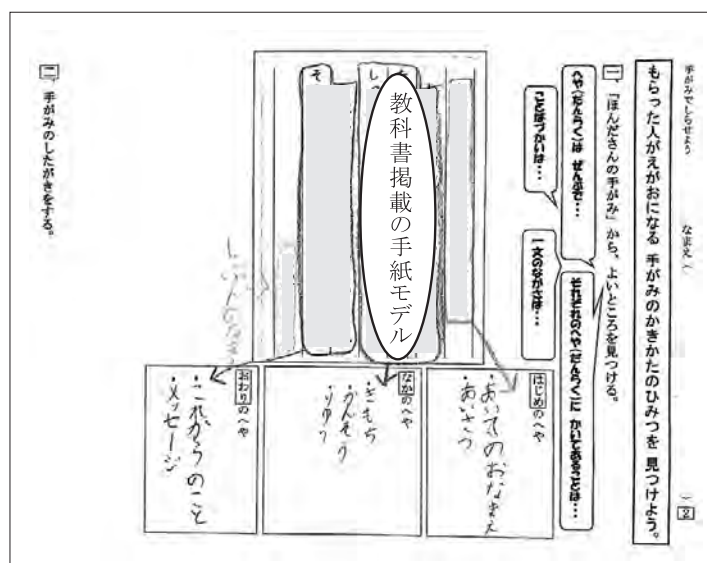


図3 モデル文から伝わる手紙の特徴を見いだすシート

次の図4は、その後、B児が書いた下書きである。前時にアーヒスタ活動と図工を伝えたい楽しさに選んでいた彼女は、先にアーヒスタ活動の楽しさを置き、続けて図工の楽しさを置くという構成で書いていた。その理由を尋ねると、「『東小倉小学校の』楽しさだから、アーヒスタは東小倉小学校にしかないし、英語を楽しく勉強できるから」ということだった。

記述の面では、「～って知っていますか」という問いの言葉から「なか」の文を始めた

り、「しかも」や「だから」といった接続語を使って、文と文との関係が明確になるように書いていたりしていた。本単元で育成を目指す資質・能力ではないが、「相手と目的を意識して順序を考える」という構成の力、「語と語や文と文との続き方に注意し、内容のまとまりが分かるように書き表し方を工夫する」という記述の力の発揮を価値付け、全体にも紹介した。

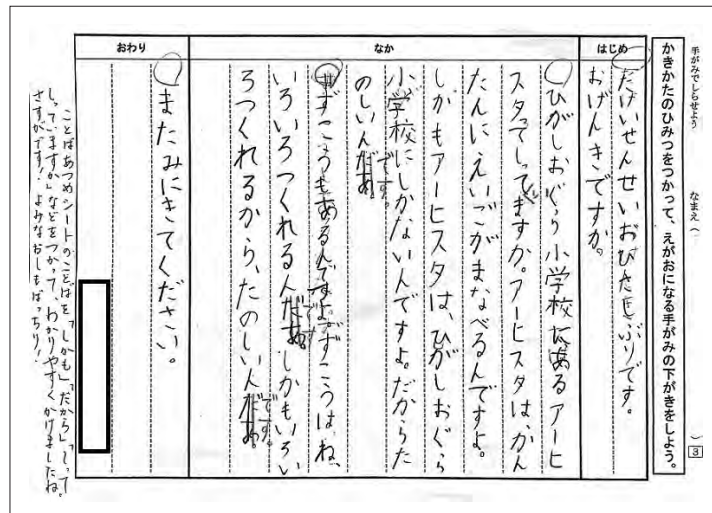


図4 B児の下書き

### ③3時間目（推敲、共有）

3時間目は、学習課題を「下がきをよみなおし、えんの先生にきもちがとどく字でせいしよしよう」とし、「文章を読み返す習慣を付けるとともに、間違いを正したり、語と語や文と文との続き方を確かめたりする」力の習得を図った。

まず、暑中見舞いや年賀状を書く単元で、何に気を付けて読み直したかを問うたところ、「音読して、間違いがあったら直すこと」、「丁寧な字で清書すること」の2つが挙がった。また、教室掲示されている「読み直しのわざ」を指さして、毎週の日記を書く活動や紹介文を書く単元で、「まとまりを分けて書くこと」、「段落のはじめは1マス分あけること」、「一文は短く切ること」などを観点に読み直してきたことも確認された。教師からは、それら既習の内容に加えて、「一文書いたら読み直すこと」、「言葉や文をつなぐ言葉に目を向けること」、「直すときには、消しゴムで消さずに赤鉛筆で書き加えるとよいこと」を新たに提示した。図5は、それらをまとめたカードである。これは全員ではなく、手元に置いて確認したいという児童や、個別に支援が必要な児童に対して渡す形で使った。

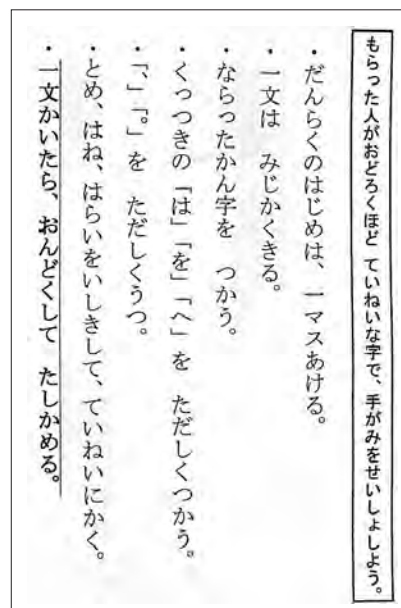


図5 よみなおしのわざカード

先に示した図4には、B児が自分の下書きを読み直し、直した跡が残されている。「しっていますか」を「していますか」に正したり、文末を「だあ」から「です」に変えたりしている。評価規準に照らせば、満足できる状況である。しかし、実はここで、教師としてBさんの推敲に対しどのように声をかけるべきか、見守るべきか判断に迷いが生じていた。それはこういうことである。「だあ」は口語表現である。書き言葉としては、ふさわしくないかもしれない。また、それまでは「していますか」、「です」、「ですよ」というように敬体で書いているのに対し、後半でいきなり「だあ」が3回続いて登場するのは読みづらいとも思う。B児自身も読みづらさを感じたからこそ、「です」に直したもの

と思われる。一方で、B児が伝えたいのは、自分の出身保育園の「たけいせんせい」であり、彼女は「たけいせんせい」に安心してもらえるように、学校の楽しさを教えるつもりで書いている。この「だあ」は、「たけいせんせい」との関係性が表れている言葉でもある。この「だあ」をすべて「です」に変えてしまうことで、B児の心の表れとして生まれた表現が死んでしまうことにはならないかを危惧した。とはいえ、それを決めるのは児童自身である。大事なことは、資質・能力が育成されることであり、B児にとっては「たけいせんせい」に伝えたいことが伝わることである。そのような思考が頭をめぐりながら、最終的にとった支援は、「まずは、読み直し、間違いを正していることや、話し言葉を書き言葉に直すという行為を認め価値付けること」、「その上で、直す前と直した後の言葉を声に出して比較させ、判断させること」であった。元の文章はすでにB児自身が音読しているため、教師の方で、後段の図工の楽しさを説明する部分だけを「だあ」に変えて、全体を音読して彼女に聞かせた。そして最後に、すべてを「です」に直した後の文章をB児自身に音読させ、「たけいせんせい」への手紙としてどれがよいかを改めて問うた。

図6は、B児が書き上げた手紙の清書である。最終的に、「です」に統一する書きぶりを選んだ。つまり、教師に声をかけられる前に自分自身で推敲し、直したものを選んでいった。結果は変わらないが、先の教師の働きかけは、改めて推敲を促すきっかけにはなったという点で、資質・能力をさらに伸ばすことにつながるものではあったろう。一方で、B児にかけた時間を他の支援を要する児童にかけた方が、すべての子どもたちにB規準としての資質・能力を育成するという学習評価の趣旨からもよかったのではないかという思いも残る。もちろん、授業中も、授業後も個別に支援してはいるのだが、本時レベルで授業を振り返ったとき、一人ひとりへの学習評価と適切な働きかけについて、一層の研鑽が必要であると感じた。

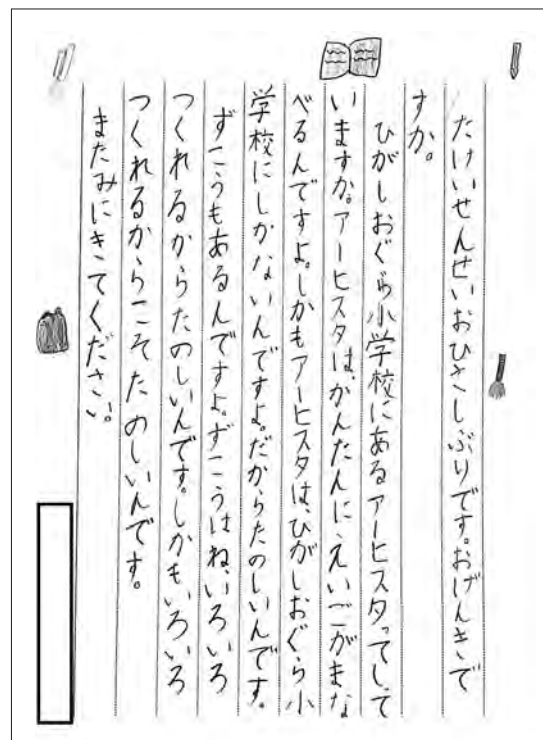


図6 B児が清書した手紙

同様の迷いは、次の図7のD児の手紙に対しても生じた。D児は「いろんなじゅぎょうがめちゃくちゃたのしいです」と書いていたが、「いろんな」は「いろいろな」、「めちゃくちゃ」は「とても」などに直した方が、書き言葉としては適切のように思われた。ただし、書くことより話して表現することに長けているD児が、「かすがせんせい」、「あいみせんせい」、「あい子せんせい」にまさに話しかけるようにして下書きをして生まれた表現で、指摘するのは明らかな誤りに留めたいと考えた。

D児本人はというと、声に出して読み直していたが、明らかな脱字や抜け以外は、特に直す必要を感じなかったようだ。そこで、教師からは「いろんな」は話し言葉であることだけを指摘した。すると、D児は「あっ」と言って、「いろいろな」に書き直した。し

かし、「めちゃくちゃ」については、何も言わずにおいた。ほかに適切な言葉が浮かばなかったからである。授業後に辞書（三省堂『大辞林第三版』）を引くと、「めちゃくちゃ」は「程度の甚だしいさま」を表す形容動詞であるが、副詞的にも用いられ、必ずしも口語表現ではないことが分かった。危うく、教師の認識不足から、誤りでないものを誤りといって正すよう指摘してしまうところであった。先のB児のときと異なるのは、国語を教える者として、正しい知識を身に付けておかねばならないということである。少なくとも、言葉の使い方や用法について判断に迷ったときには、辞書を引いて調べるなど、児童に対して、また一人の学び手として誠実に行動すべきである。このことを痛感した事例であった。

図8～9は、E児とF児が清書した手紙である。E児は「小学校はたのしいけど、ようちえんもたまにあそびにいきたいです」という一文で結び、F児は「こんどまたあったら、なりきりおんどくをきかせてあげます」と書いている。それぞれ読み手の顔を頭に浮かべての言葉であろう。書かれた言葉には、書き手の児童の思いが反映されている。した

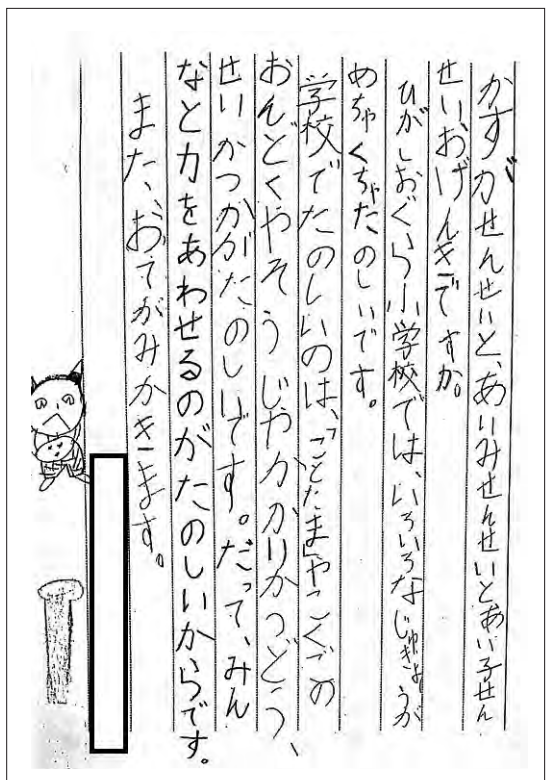


図7 D児が清書した手紙

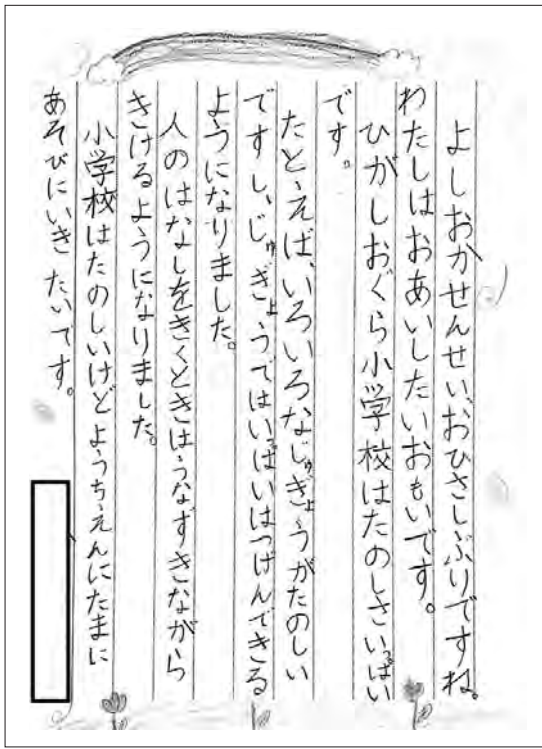


図8 E児が清書した手紙

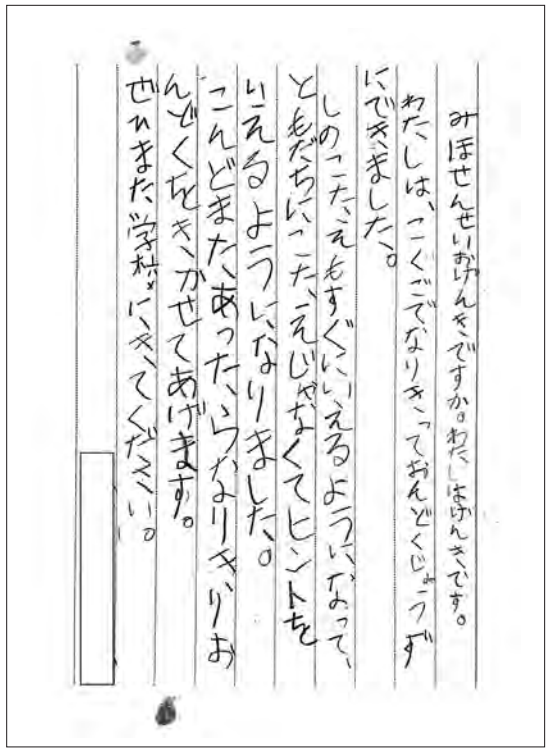


図9 F児が清書した手紙

がって、教師には、表現された言葉から、その言葉に込められた児童の思いを想像し、受け止める態度が求められる。その上で、資質・能力の育成に向けて、必要最低限の支援を行う知識と技能、思考力、判断力、表現力の向上に努めなければならない。第一次で彼らが見せてくれた姿や作品を振り返ることで、その後の授業改善の手掛かりがいくつもあるように感じた。

## (2) 第二次（4～6時間目）と第三次（7～8時間目）

第二次では、生活科で昔遊びを教えてくださいました町内会の方々を相手に、続く第三次では、4月に入学してくる新入生に宛てて手紙を書き、そのことを通して、第一次で育成した力のさらなる定着を目指した。どの児童も自信をもち、相手意識と目的意識を働かせて事柄を集めたり、進んで記述した文章を読み直し確かめたりする姿が見られた。図10と図11は、第二次でE児が書いた作品である。

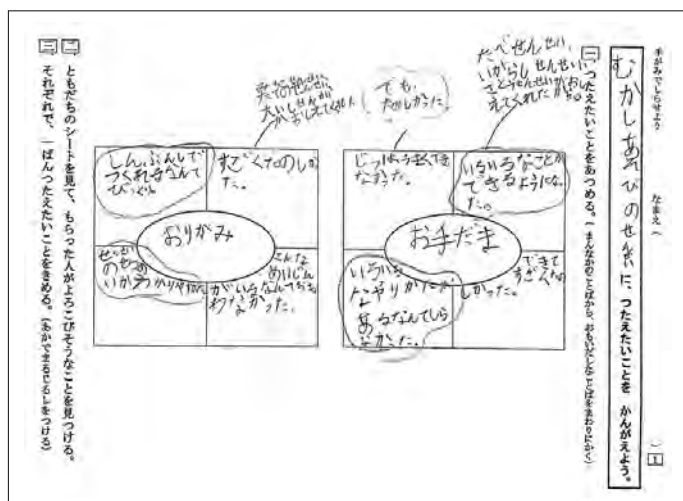


図10 E児の「つたわることばあつめ」シート

E児は、「つたわることばあつめ」シートのマスに入れた言葉から、さらに先を伸ばして具体的な言葉を集めるなど、第一次で用いたツールを使いこなし、自分のものになっている様子が見られた。

第一次に必要な事柄を学び、第二次、第三次で、相手と目的を変えて繰り返し活用していくという本単元の構成は、知識及び技能の習得、思考力、判断力、表現力等の育成、学びに向かう力、人間性等の涵養という資質・能力の育成に、効果的に働いたと考える。

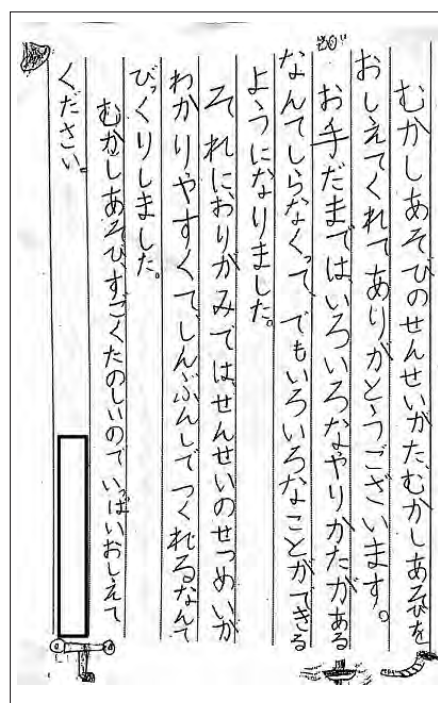


図11 E児が二次で清書した手紙

## 4. おわりに

### (1) 1年間の取り組みを通じて、児童に育成された資質・能力

「もう書きたくなってきた」、「早く書きたい」…。毎週1回、朝の15分間に行ってきた日記を書く活動で、児童から何度も発せられた声である。1年間を通じて、彼らはよく書き、力を付けてきた。そのことを教師として嬉しく、また、ありがたいと思う。

次の図12は、前期末に「おうちの人に、小学校でできるようになったことをおしえてあげよう」というテーマで保護者に向けて書いたG児の日記である。この日記のように、

学校の授業を通して、「たくさんかけるようになったよ」、「くわしくかけるようになったんだよ」、「〇〇さんにも手がみでつたえたいな。いろんな人にかいて、とくいになったもん」、「し（詩）だってたくさんかけるんだよ。すごいでしょ」など、書くことに関わる内容が多く並んでいた。

本実践報告の冒頭で、「書くことには時間も労力もかかる」と書いたが、それだけに、1年生にとって書けるようになったという喜びは、とても大きいものだということが分かる。

後期に入ると、「～すると、かきたいことがいっぱい見つかるんだよ」、「1つ文をかいたら、おんどくするといいんだよ。あとでなおすとたいへんだけど、おんどくするとすぐなおせるから、いいんだよ」など、適切に表現するための書き方のコツを自分の言葉で「説明」する児童も出てきた。これらは、1年間を通じ、書くことの単元で身に付けた資質・能力を活用して、繰り返し書く中で見られるようになった姿である。

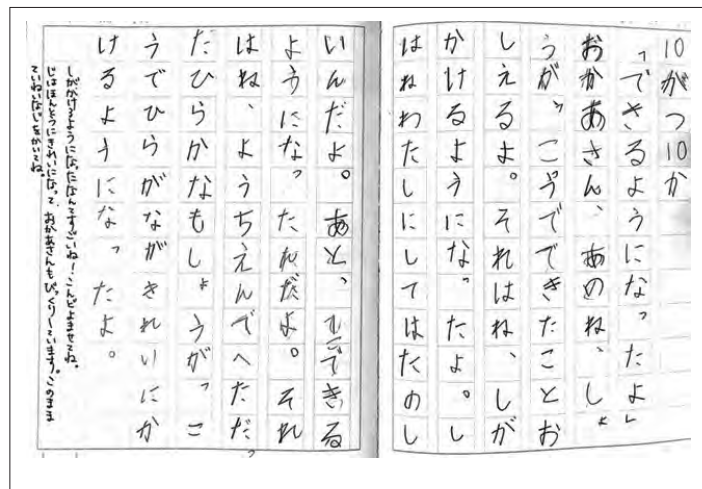


図12 前期末に書いたG児の日記

## (2) 「主体的・対話的で深い学び」の視点から授業改善を行うことと教師の書くこと

本研究会の第1回目の会合では、「主体的・対話的で深い学び」について、疑問や課題に感じていることを出し合った。その際に顧問の白井達夫先生から、また第2回目以降は高木展郎先生からも、一貫してご指導いただいていた言葉がある。それは、「子供を主語にして授業をつくり見直す」ということである。つまり、「主体的・対話的で深い学び」の視点からの授業改善とは、「子供を主語に」して資質・能力の育成プロセスである授業を見つめ直し、その後の授業に生かすことにほかならないということである。

「主体的・対話的で深い学び」の定義は、第2章で高木先生が中教審答申から引用されている通りである。対象を自分との関わりで捉え、考えをもち、見通し、振り返ることを続ける中で、児童は学習の主体となっていく。他者の考えに触れ、また自分の考えを開示し意見をもらうことで、他者の視点から自分の考えを相対化して広げたり深めたりすることができる。そして、ねらいを明確にした単元のもと、言葉にこだわって課題の解決を図っていくことで、単元で育成を目指す資質・能力が一人ひとりに育っていく。このような学習となっているか、なっていたかを「子供を主語に」振り返り、その後の授業づくりに生かしていくことが、「主体的・対話的で深い学び」の視点からの授業改善の根幹と捉えている。

本実践報告の冒頭で「書くことは考えること」と書いた。この言葉は、教師にも当てはまる。今回、実践について振り返り、迷いも含めて書き起こすことで、授業者としての課題や今後の授業改善の方向性が見えてきたり、児童の姿に新たな意味や価値を発見したりすることができた。これからも、「子供を主語に」授業を見つめ直し、対話によって他者の視点を入れながら書くことを通して、教師としての成長を続けていきたい。

# 伝えたいことを明確にして4年生に提案する文章を書こう

川崎市立東小倉小学校 永田 江美

## 1. はじめに

本校では、モジュール学習として、朝学習の時間に国語科の「話すこと・聞くこと」「書くこと」の単元で身に付けた力を活用・習熟する活動にも取り組んできた。児童の実態としては、日常的な積み重ねにより、ある一定の文章量を決められた時間内で書くことができるようになってきた。書き出しの工夫や読み手を意識して、文章全体の構成を考えながら書くことができる児童も増えてきた。しかし、書くために必要な情報を集め、取捨選択しながらまとめていく力は弱いと感じている。学び合う場として行っている交流については、友達の考えを聴くことへの関心が高く、みんなで学ぶことへの意欲も高い。友達の考えを共感しながら聴く力は育っているが、考えを深めるための共感や反論する力に課題が見られた。話題がずれたときに修正する力も十分とは言えない。そこで、目的に応じて必要な情報を集め、自分が伝えたい内容を明確に書くことができる力を身に付けてほしいと考えた。まず、友達と交流しながら、情報の取捨選択をすることができるようにしたい。また、目的や相手によって書く内容や言葉を選び表現できるようになってほしい。交流については、グループ交流や全体交流では、課題に対する自分の考えや思いを相手に合わせて選択することができるようになってほしい。さらに、自分の考えを整理しながら友達の考えと比べ、共通するところや相違するところに気付くことができるようにしていきたい。

## 2. 単元の概要

### 身に付けたい資質・能力

- 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し、文章全体の構成や書き表し方などに着目して、文や文章を整えること。
- 取り組むべき課題に対して見通しをもち、意欲的に追究しようとする態度。

### 主たる言語活動

- 調べたり経験したりしたことを基に、提案する文章を書く。

本単元では、自分たちがこれまでに取り組んできたことやそこから考えたことなどを文章に書き、4年生に向けて提案する。そのためには、大量の情報を整理し、自分が提案する内容に必要な情報を取捨選択する力が必要になる。交流では、情報を整理したり付け加えたりできるようにする。推敲する際は、自分の文章を見直したり、友達と作品を読み合ったりして、自分の書いたものをより良いものにできるようにする。

## 3. 単元目標

- 事実や考えを整理し、読み手に伝わるように文章全体の構成や書き方に着目して、構成や展開を考えて、自分の文章を整えることができる。

#### 4. 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・技能
○言語にすることで自分の考えを明確にし、意見や提案などの形で自分の考えを書こうとしている。	○考えたことなどから書くことを決め、目的や意図に応じて、書く事柄を収集し、全体を見通して事柄を整理している。(ア)  ○事実と感想、意見などを区別するとともに、目的や意図に応じて簡単に書いたり詳しく書いたりしている。(ウ)	○文の中での語句と関係を理解している。(イ(オ))

#### ◇新学習指導要領

知識及び技能	思考力・判断力・表現力等	主体的に学習に取り組む態度
○文の中での語句の係り方や語順、文と文との接続の関係、話や文章の構成や展開、話や文章の種類と特徴について理解している。(1)カ)	○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。(Bア)  ○目的や意図に応じて簡単に書いたり詳しく書いたりするとともに、事実と感想、意見とを区別して書いたりするなど、自分の考えが伝わるように書き表し方を工夫する。(Bウ)	○集めた材料を分類したり関係付けたりして、自分が伝えたいことを明確にして提案文を書こうとしている。

#### 5. 主体的・対話的で深い学びへのアプローチ

##### (1) 相手に伝える必然性

総合的な学習の時間では、地球環境について調べたり、ゲストティーチャーを招いて話を聞いたりした。地球の環境が変化し、自分達の生活にも大きな影響を及ぼしていることに気づき、自分達にできる取り組みについて考え、実行に移してきた。活動を整理していく中で、地球の環境を守っていくためには、長期的に取り組んでいく必要があることに気付いた。「自分達が行ってきた活動を来年度にも繋げたい」「学校全体で取り組んでいきたい」という思いをもつようになった。そこで、来年度、高学年として一緒に学校の中心となる4年生に向けて、環境を守るための活動を提案することにした。

##### (2) 書きたいものを整理する

情報や伝えたいことを整理するために付箋を用いる。総合的な学習の時間に一緒に活動



してきたグループで情報を整理し、提案する内容を分担する。グループで行うことで、具体的な活動や提案内容も一緒に考えられるようにしていく。また、その付箋をもとにして、下書きを書いていく。下書きしたものは、自分で見直したり、友達と読み合ったりするが、この時間では、より効果的な表現や文章の構成について自分の文がより良いものになるようにする。

## 6. 日常活動の生かし方

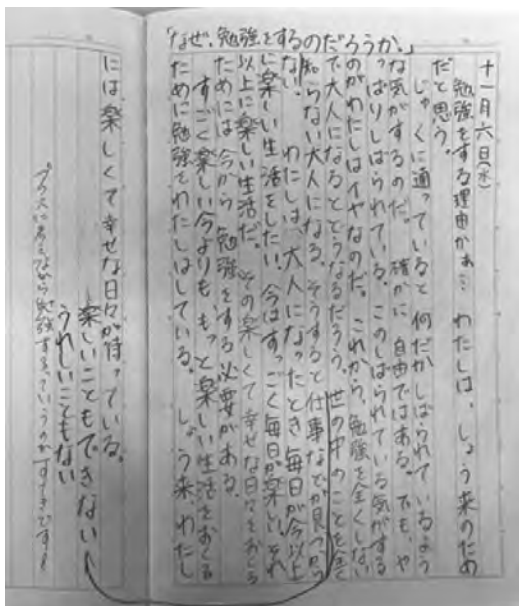
### (1) 考えを進んで発信する力を育てる

「自分の考えを伝えたい」という思いをもたせるためには、自由に表現することができる環境を整えることが必要だと考えた。そこで、各教科等で課題に対して自分の考えをもつ時間を設定し、その考えをペアやグループ、全体に発信するようにした。交流では、友達の考えに対して共感や賛同するだけでなく、「そうかな」と疑問に感じたときは、その意見に反論することも必要であると伝えてきた。またそれらが、自分や友達の考えを広げたり深めたりすることに繋がっていることにも気付かせてきた。自分の考えを進んで発信できるようになってきたら、その考えを明確にし、物事を説明するときは、結論から話したり書いたりするように意識させた。相手に伝わったという経験を積み重ねることは、発信することへの意欲に繋がり、発信する力を高めていくと考える。

### (2) 『ことばのたまご』（モジュール学習の活動）

#### 【日記活動】

書きたい内容を明確にするために、書き始めの文章をつぶやきから始めたり、結論から書いたりするようにした。出来事だけを述べていくのではなく、そこでどのように感じたのか、事実と感想を区別して書くことにも意識させてきた。テーマに対して自分の考えを適当な時間内で書きとめることは身に付いてきた。しかし、日記という枠組みのため、「書きたい」という思いを優先させてきたため、文章の構成までじっくり考えさえる時間は設けていない。そこで、本単元では、自分の経験や考えを伝えるための文章を構成する力を身に付けさせたい。



← 日記ノート

日記は、季節に合ったテーマを設定したり、行事のふり返りや教科の発展として活用したりした。テーマに対しての結論から書き始めるように意識させてきた。また、「一文を短くする」「文末をそろえる」など高学年として既に身に付けていることも改めて意識させることで、確実な定着を図ることができるようにした。

日記は主に教師とのやりとりが中心となったが、内容の交流を図る時間も設定した。交流するテーマであるときは、事前にその旨を伝え、伝える相手を明確にさせた。交流では、座席表を用いたり、ノートや付箋を使ったりして友達の意見をメモするようになった。メモには、自分に必要な情報を選びながら行うように伝えた。

交流メモ（座席表を使用）



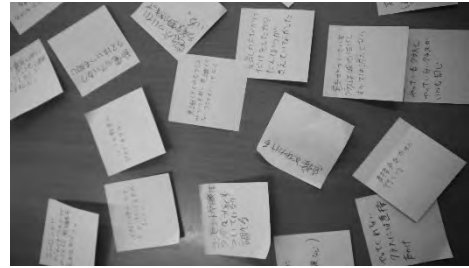
## 7. 指導計画（6時間扱い）

次	時	評価規準・評価方法	学習活動	指導上の留意点	
一	1	自分たちの取り組みを4年生に伝えるための学習計画を立てよう			
			<ul style="list-style-type: none"> <li>○グループ毎に取り組んできたことをふり返り、成果と課題について整理する。</li> <li>○提案書という書き方があることを知る。</li> <li>○成果と課題から、自分が提案したい内容について書き出す。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・自分たちが取り組んできたこと、それに対する課題や成果を付箋に書いていく。</li> <li>・付箋に書いたメモを持ち寄ってグループで交流する。</li> </ul>	
二	2	提案したいものについて交流し、自分が書きたい内容を整理しよう			
		<p><b>【書】</b> 事実と感想、意見などとを区別するとともに、目的や意図に応じて簡単に書いたり詳しく書いたりしている。 (ウ) (発言・ノート)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○提案したい内容について交流する。</li> <li>○自分の書きたい内容の構成を検討する。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・自分が書こうとされていることに対してグループの友達から意見やアドバイスをもらえるよう、交流の前に目的を明確にする。</li> </ul>	
		事実と考えを整理して下書きを書こう			

3 4	<p><b>【言】</b> 文の中での語句と関係を理解している。(イ(オ))</p>	<p>○原稿用紙に前時につくった構成をもとに下書きをする。</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・例示を出して、事実と感想を区別するように視点を与え、自分の書きたい情報の分析ができるようにする。</li> <li>・書きたい中心を明確にして構成できるようにメモを入れ替えながら整理できるようにする。</li> </ul>
<p>自分の下書きを見直そう (推敲)</p>			
5	<p><b>【書】</b> 考えたことなどから書くことを決め、目的や意図に応じて、書く事柄を収集し、全体を見通して事柄を整理している。(ア)(ノート)</p>	<p>○書いた下書きを自分で読み直したり、友達のも読んだりしながら見直しをする。</p> <p>○もう一度自分の下書きを見つめ直す。</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・文章が長すぎても伝わらないことを確認し、下書きは確認し合うための目的として書けるようにする。</li> <li>・自分で見直すことが一番の目的であるが、友達の文も読んでよいこととして表現の視野を広げるきっかけになるようにする。</li> <li>・次時の清書に向けて友達の文章で参考になったものも踏まえての最終の見直しができるようにする。</li> </ul>
<p>提案書を完成させよう</p>			
6	<p><b>【関・意・態】</b> 言語にすることで自分の考えを明確にし、意見や提案などの形で自分の考えを書こうとしている。</p>	<p>○提案書として清書し、仕上げる。</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・書きあがったものは総合的な学習の時間を通して、4年生に読んでもらえるように計画をしてつなげていく。</li> </ul>

## 8. 実践報告

### (1) 学習計画を立てる



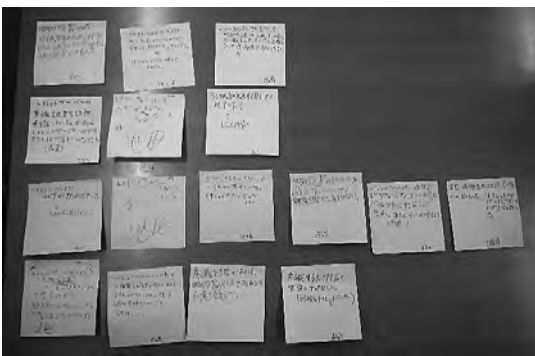
付箋はふり返る内容ごとに色を分けることで、視覚的にも作業しやすいようにした。

緑の付箋→取り組んできたこと  
黄色の付箋→成果  
ピンクの付箋→課題

総合的な学習の時間の課題別グループで集まり、付箋を使って分類する作業を行った。初めに個人で、自分たちの取り組みの成果と課題、来年度に引き継ぎたいこと、東小倉小に残したいことのふり返りを行った。そのあと、自分の意見と友達の見解の共通する部分を見付けながら分類作業を行った。

付箋には、キーワードなど短い言葉で書くように伝えた。分類する際に、なぜそう考えたのかなど、子ども達の中で自然と意見交流することができるようにした。このようなグループ活動は、これまでの学習でも取り入れていたため、ファシリテーターがいなくても「これを書いた理由は」「わたしもそう考えた」という交流が見られた。

### (2) 提案したいものを考える

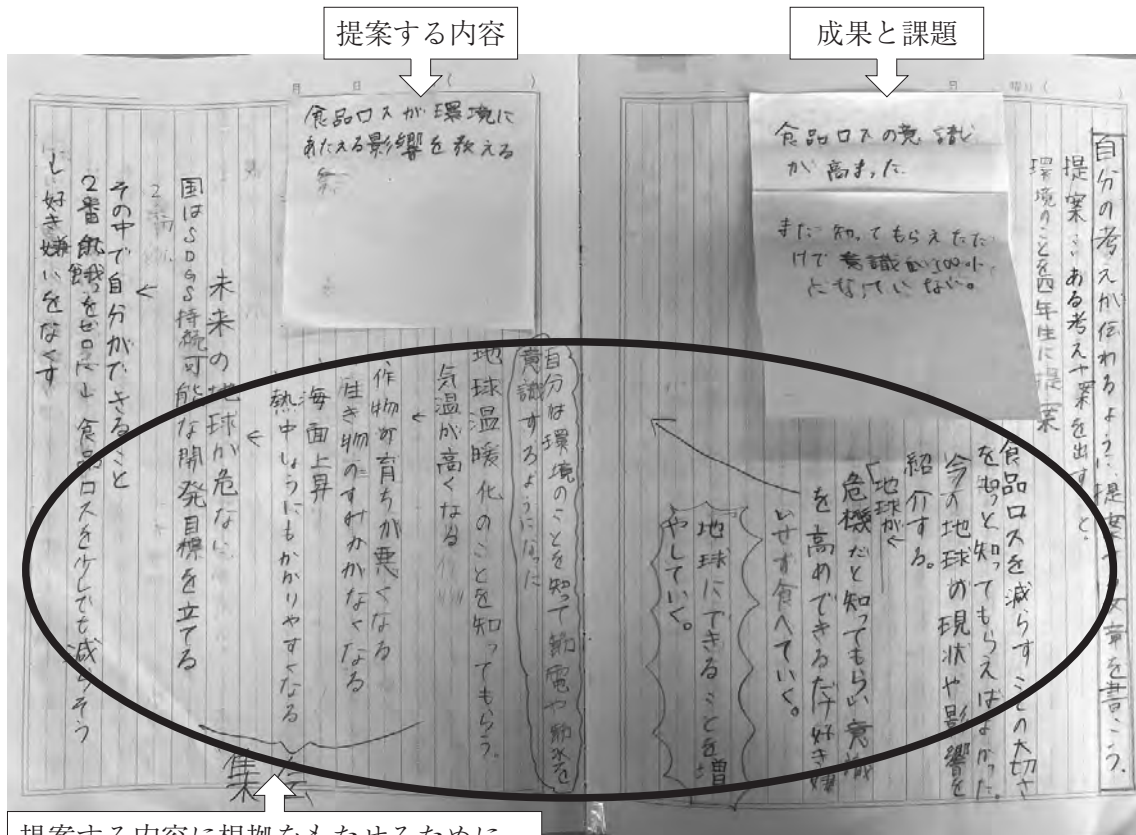


自分たちが経験してきたことをもとに、4年生に提案する内容を考える。個人作業ではなく、グループで話し合わせ、具体的な提案内容まで考えられるようにする。そうすることで、1人では内容が整理できない児童への支援にも繋がると考えた。

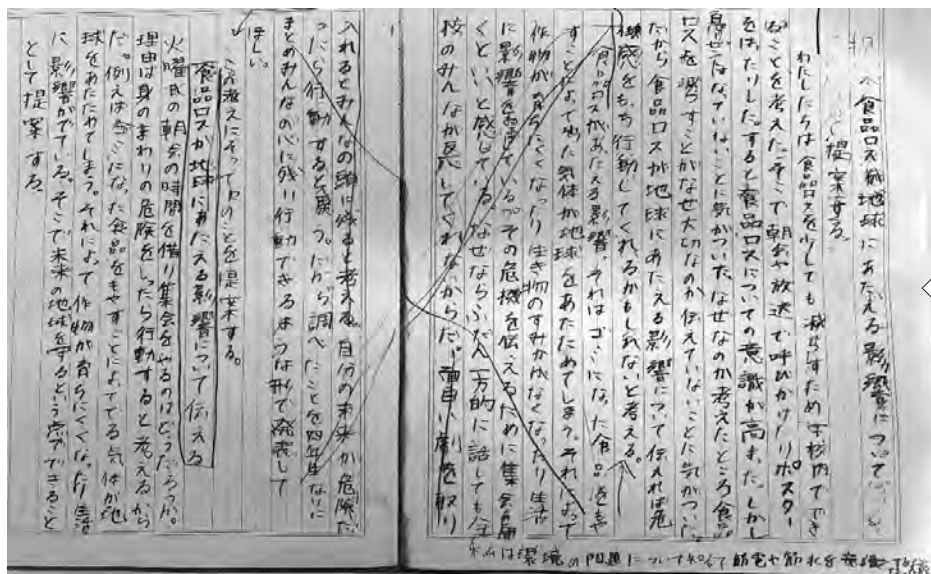


### (3) 下書きをする

下書きをする前に、交流で用いた付箋から、成果や課題をノートに書き出し、提案する内容の整理を行った。取り組んできたことの「できた」「できなかった」を書き出すのではなく、「どんなことができたのか」「どうしてできなかったのか」と具体的な内容を書くようにした。具体的な場面が思い浮かばなかったり言葉に悩んだりした際は、グループの友達と相談タイムを設けるようにした。



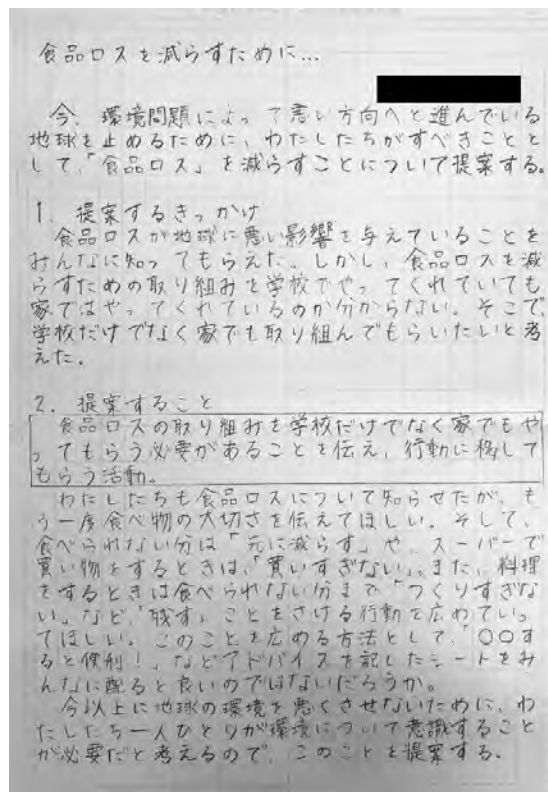
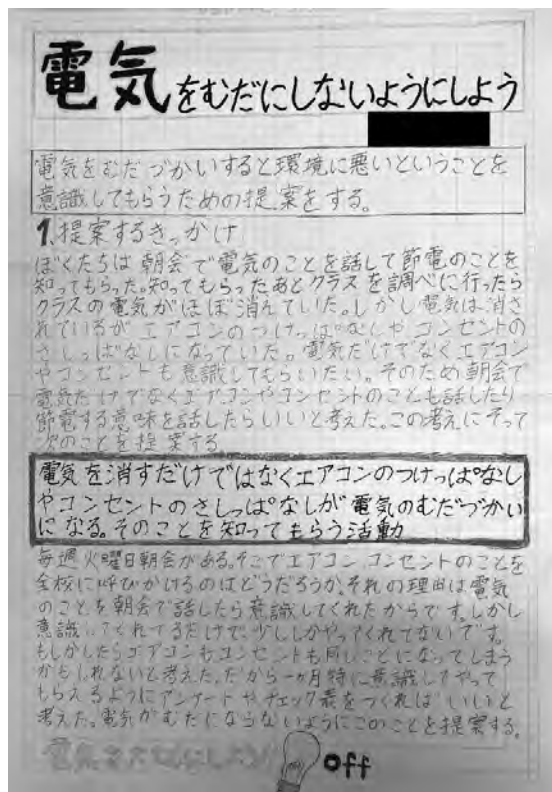
提案する内容に根拠をもたせるために、取り組んできたことを整理していく。



ノートに下書きをしていく。書き終えたら、読み直し、付け加えたり、削ったりして推敲していく。

#### (4) 提案書を作る

提案書には、「提案するきっかけ」「提案すること」の2つは必ず書くことを約束とし、それ以外のレイアウトなどは、自由に行えるようにした。清書する際は、下書きをただ書き写すのではなく、読み返しながらかくように伝えた。清書していく中で、「この言葉は難しいかも」や「意味が伝わりにくいな」など再度修正する児童も見られた。



#### 9. 成果と課題

「書くこと」は「話すこと」の学習と繋げるように努めてきた。話すことで自分の考えが整理され、書きやすくなると思ったからだ。本単元でも、グループ交流を取り入れたことで、書くための材料を集めたり、そこから自分が必要な材料を選んだりすることができるようになった児童が多く見られた。特に、書くことへの苦手意識をもっている児童にとっては、書くための材料があること、それを友達と一緒に集めることができたという安心感が、書く意欲へと繋がっていったように感じる。また、もともと書くことが得意な児童は、交流しながら自分の考えを整理することができたようで、考えの広がりや深まりを実感しながら取り組んでいる様子が見られた。しかし、「書きたい」「伝えたい」という自分の思いだけでは、読み手を納得させる提案文にはならないと感じた。今回は、4年生である読み手が何を必要としているのかについて実態調査を行わなかった。「5年生で学習するから、自分たちの取り組みを知りたいはずだ」という書き手の一方的な思いだけで提案したため、提案文に広がりが見られなかった。読み手が必要と感じていない情報は、具体的な内容であっても相手に納得してもらうことは難しいと感じた。書くことや話すことは、相手を必要とするため、アンケートやインタビューなどの実態調査を取り入れるなど、読み手や聞き手を意識していくことが大切であると感じた。

# 低学年における「テキストの質と信ぴょう性を評価すること」を意識した説明文実践 ～受け身で読むことからの脱却～

東京学芸大学附属竹早小学校 教諭 曾根 朋之

単元名：「よりよい“さけ”にしよう」

学年・領域：2年 読むこと 説明文

指導時期：2月

## 1. 今、この時代に、説明文で学ぶべきこと

今、この時代に、説明的文章で何を学ぶべきなのだろうか。著しく社会が変化し、学習指導要領が変わった今こそ、そのコンテンツで何を学ぶのかを、自分の中だけでも明らかにしてからでなければ、今求めるべき実践を考えることはできないのではないだろうか。そして、今までの当たり前を疑い、自分の考えを更新し続けなければ、すぐに時代に取り残されてしまう。このコロナ禍において、改めて、教師自身が学び続けなければならないことを痛感している。

本紀要における第2章の理論において、高木は以下のことを課題として強調している。

PISA2018 においても、PISA2000 から継続的に日本の生徒の資質・能力として足りない点として、以下の2点が指摘されている。

- テキストから情報を探し出す問題や、テキストの質と信ぴょう性を評価すること
- 自分の考えを他者に伝えるように根拠を示して説明すること

1点目の「テキストの質と信ぴょう性を評価すること」は、今、求められる説明的文章の扱い方として、新たな視点になるのではないかと考えた。阿部昇(2018)は、『あたらしい国語科指導法-五訂版』において、説明的文章について以下のように述べている。

今までの国語教育では、教材としての文章は絶対であるという前提で指導がおこなわれてきた。説明的文章も例外ではない。だから、文章の内容や論理をただ『理解』させるだけという指導がほとんどであった。当然、子どもたちに文章を吟味(評価・批判)させていく指導はほとんどおこなわれていなかった。

このように、文章が絶対であることが前提のため、どう内容を読み取るかという「教材を学ぶ」意識が残っている。特に、低学年においては、その傾向を強く感じる。そもそも、説明文は完璧なものではない。教科書改訂によって、同じ出版社の同じ説明文でも、ある一文がなくなったり、写真が変わったり、注釈が増えたりと教科書編集の度に変化しているものがある。その時代に応じて、教科書会社の意図によってなど様々な理由から変化しているのである。また、地域差や実態が異なることを考えれば、「すべての人にとって」完璧な文章とはあり得ないはずであり、一人ひとりが思う良い文章が考えられるはずである。ある子は、「ぐんぐん」という表現が良いと思っても、別の子は「どんどん」のほうが良い表現と感じるように、それぞれの価値観によって「テキストの質」の良しあしは異なるはずである。逆に、その質の価値観のずれを共有し、多様な考えからよりよいもの考えることが、学校で学ぶ意義にもつながる。そういった意義から、低学年であっても、

「テキストの質と信ぴょう性を評価すること」を意識した授業を考える価値と可能性は大きなものではないだろうか。

## 2. 「主体的・対話的で深い学び」を通して、国語科の資質・能力を育成する単元計画

- (1) 単元名：「よりよい“さけ”にしよう  
～『さけが大きくなるまで』教育出版 2年下～」
- (2) 日時：2020年2月
- (3) 児童：第2学年

### (4) 児童の実態

本学級は、1年生からクラス替えなしの持ち上がりで、2年間受け持ったクラスである。説明的な文章についても、様々な教材を通して様々な学びを積み重ねてきている。2年生の序盤では、「『びっくり!』『なるほど!』はどこから?」という単元名で、『たんぼほのちえ』（光村図書 2年上）と『たんぼほ』（東京書籍 2年上）という似たような内容の説明文を読み比べた。2つの説明文に共通する「問いかけ」「写真・絵」「数字」「オノマトペ」「色」「例え」「つなぎ言葉」といった書きぶりの効果や、相違点であるそれぞれの説明文の良さにも気付くことができた。また、そこで学んだことを野菜の観察記録にいかすという書く領域にまで発展した学びをした。中盤には『きつつき』というおもちゃの作り方の説明文を通して、教育実習生とともに「『きつつき』のトリセツをつつく」という単元を行った。この単元は、「『びっくり!』『なるほど!』はどこから?」で見つけた書き方の工夫をすべて取り除いた説明文を子どもたちに配付し、わかりづらい説明書できつつきのおもちゃを作ることから始まった。実際に作り手となって、わからないところを実感し、もっと説明してほしいところや、どのように説明してほしいかを考えた。子どもたちは、「写真がほしい!」「大きめってどれくらい?」といった作り手の側からどのような説明を入れてほしいかを考えた。このように、作り手という立場に立つことで実感を伴いながら、わかりやすく伝わりやすい説明の工夫を学び、言葉に対する見方・考え方を養った。本単元では、書き手という立場に立ち、これまで学んだ見方・考え方を使い、友達と意見を交流しながら、自らが納得する『さけが大きくなるまで』を創造する姿を期待したいと考えた。

### (5) 本教材の特徴

『さけが大きくなるまで』は、低学年教材として非常に優れた教材だと感じる。さけの一生が循環していく様子を語る内容は、大人が見ていてもおもしろい。使われている写真についても、稚魚や、滝を上る写真、夕焼けを背景にして鮭が跳ねる写真は子どもたちが興味をもつことができる。単純にコンテンツとしても十分楽しむことができる。

優れた点は、内容面だけでなく、形式面においても言える。指導事項の「時間的な順序」と「事柄の順序」がわかりやすく書かれているからである。具体的には、「秋」「冬」「春」という時間的な順序、「川上」「川口」「広い海」という場所的な順序、「大人のさけ」「七十センチメートルほどもある魚」「さけの赤ちゃん」「四センチメー



トルぐらいの小魚」「五センチメートルぐらいになったさけの子どもたち」「八センチメートルぐらいの大きさ」といったさけの成長具合による順序がある。このように、複数の順序の要素が絡み合った説明文は多くはないことから、順序を考えながら読む低学年教材として、非常に優れた教材であると言える。さらには、「問いかけ」「写真・絵」「数字」「オノマトペ」「色」「例え」「つなぎ言葉」など、子ども自身の書くことに生かしてほしい書きぶりの工夫が使われており、着目させたい箇所は多い。

### 3. 単元・題材で育成すべき資質・能力<単元の評価規準>

#### (1) 実践当時の学習指導要領 指導事項

- イ 時間的な順序や事柄の順序などを考えながら内容の大体を読むこと。
- オ 文章の内容と自分の経験とを結び付けて、自分の思いや考えをまとめ、発表し合うこと。

#### 現行の学習指導要領 指導事項

- ア 時間的な順序や事柄の順序などを考えながら、内容の大体を捉えること。
- カ 文章を読んで感じたことや分かったことを共有すること。

これまでの児童の学びとその実態、そして教材の特性から上記の指導事項に関連し、以下のような評価規準を設定した。2年生の3学期という時期であり、積み重ねている子どもたちという実態から、おそらく普通に読んだとしても内容の大体を捉えることができる。そのため順序性を表す言葉を明確にしながらか読み進めたい。したがって、単元前半では、「文章がその順序で書かれている理由を裏付ける言葉（重要な語や文）を見付けること」を目標に据える。そこは、指導事項のアの時間的な順序や事柄の順序などを考えるという学びに当てはまる。そして、後半には、「文章を読んで、『もっとこうしたい方がいい。』という1人の読み手としての目線で感じた自分の思いをまとめ、発表し合うこと」も目標に据える。

#### (2) 単元の学習指導における具体的な評価規準

##### 実践当時の評価規準

関心・意欲・態度	読む能力	言語についての知識・理解・技能
・時間的な順序や事柄の順序などを考えながら内容の大体を読み、文章の内容と自分の経験とを結び付けて、自分の思いや考えをまとめ、発表し合おうとしている。	・時間的な順序や事柄の順序などを考えながら内容の大体を読んでいる。 (読イ) ・文章の内容と自分の経験とを結び付けて、自分の思いや考えをまとめ、発表し合っている。(読オ)	・文の中における主語と述語との関係に注意している。

現行の評価規準

知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度
・文の中における主語と述語との関係を理解している。	・時間的な順序や事柄の順序などを考えながら、内容の大体を捉えている。 (読ア) ・文章を読んで感じたことや分かったことを共有している。(読カ)	・よりよい文章を創る活動を通して、粘り強く、今までの学習を生かして、時間的な順序や事柄の順序などを考えながら、内容の大体を捉えたり、文章を読んで感じたことや分かったことを共有したりしようとしている。

4. 指導計画

次	時	評価規準【】	学習活動	指導上の留意点
一	1 2		○音読発表で読まれた『さけが大きくなるまで』を振り返る。 ・さけの成長についての説明文だよね。 ・さけの写真が載っていたよ。 ○先生からの挑戦状について、説明を聞く。	・最初の段落と最後の段落のみを提示したワークシート、中の8つの段落を1段落ずつ短冊にし、その短冊を封筒に入れたものを配付する。
		時間的な順序や事柄の順序などを考えながら、内容の大体を読んでいる。【イ】  文の中における主語と述語との関係を理解している。 【言】	○理由を考えながら、文の順序を考える。 ・「川上」「川口」「広い海」という言葉を見ると、さけが移動している順番に並べられるよ。 ・「大人のさけ」っていうのはどこだろう。最初だとおかしいかな。 ・でも、よく読むと、「四センチメートルぐらい」とか「五センチメートルぐらい」っていう数字で成長の順番を書いているよ。 ○全体で正しい順序を確認する。 ・正しく並び替えるために、気をつけないといけない言葉があったね。	・順序を表す言葉に着目している児童は大きく価値づけ、その順番で並べる根拠を明らかにすることを意識させる。

二	3		<p>○教科書の文章と少し違うことを確認し、本時の課題を立てる。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・教科書の『さけが大きくなるまで』とちょっと違う気がする。</li> <li>・わかりづらいし、詳しくない。</li> </ul>	
		<p>わかりやすい説明文にするために、どうすればよいかを考えよう。</p>		
		<ul style="list-style-type: none"> <li>・文章の内容と自分の経験とを結び付けて、自分の思いや考えをまとめている。</li> </ul> <p><b>【オ】</b></p>	<p>○わかりやすい説明文にするために、どうすればよいかを考える。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・これまでの説明文で、「問いかけ」「写真・絵」「数字」「オノマトペ」「色」「例え」「つなぎ言葉」が必要だと思う。</li> <li>・最初に問いかけたほうが、読みたいて気持ちになるよね。</li> </ul> <p>○全体で共有する。</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・これまでの説明文の学びの履歴を振り返りながら取り組めるよう、掲示物やノートを見返す児童の姿を価値付ける。</li> </ul>
4			○前時に共有した視点を確認する。	
		<p>読んでわからないことやもっと知りたいことを考え、よりよい文章にしよう。</p>		
		<ul style="list-style-type: none"> <li>・文章の内容と自分の経験とを結び付けて、自分の思いや考えをまとめている。</li> </ul> <p><b>【オ】</b></p>	<p>○読んでわからないことやもっと知りたいことを考え、本文プリントに書き込む。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・さけの赤ちゃんがどのような感じか知りたいから写真があったほうがいい。</li> <li>・例えを使って教えてもいいね。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・本文のみを記したプリントを用意し、直接書き込ませる。</li> </ul>
5 6			○前時で考えたことを小グループで、模造紙に書き込みながら共有する。	
		<p>前回考えたことをもとに、グループでよりよい文章にしよう。</p>		
		<p>文章を読んで感じたことや分かったことを共有している。</p> <p><b>【オ】</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・題名は、「さけの成長」がいいと思う。</li> <li>・「さけじゅんかん」はどうか。</li> <li>・「ぐんぐん」というオノマトペを入れたい。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・本文プリントを拡大、ペン、付箋を用意し、子どもたちが使いやすいものを使用させる。</li> </ul>

7 8		<p>○教科書本文を読む。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・自分たちが考えたのと似ている言葉があるよ。</li> <li>・こういう写真があったほうがわかりやすいね。</li> </ul>	
教科書本文と読み比べ、さらによりよい文章にしよう。			
	<p>文章を読んで感じたことや分かったことを共有している。【オ】</p>	<p>○教科書本文と読み比べ、改めて書き込みをする。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・教科書に書いてあるように、ここに穴をほっている写真を入れたい。</li> <li>・題名は『さけが大きくなるまで』じゃないほうがいい気がするなあ。</li> </ul> <p>○単元の振り返りをする。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・自分たちでまず考えたけど、教科書に書いてあるのもすごいと思った。自分が何か書くときにも使っていきたい。</li> <li>・自分でももう一度考えて書いてみたい。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・教科書にあるものの良さ、自分たちが考えたものの良さ、それぞれに良さがあることを感じさせたい。</li> </ul>

※新型コロナウイルスによる休校のため第7時で終了した。

## 5. 実践の実際（全7時間）

### （1）理由を考えながら、文の順序を考える。（2時間）

本学級では、週に1度、音読の宿題の成果を発表する音読発表会をモジュールで行っている。音読発表会では教科書に掲載されている文章が読まれることも多く、ほとんどの文章の大体の内容は把握できている状態である。本単元で扱う『さけが大きくなるまで』についても例外でなく、題名を伝えるだけで子どもたちは「さけの成長についての説明文だよね。」「さけの写真が載っていたよ。」といったつぶやきを見せた。それでも、授業では扱っていないため、細かい叙述に目を向け、その意味を考えているかと言われればそこまでのレベルには達していない。そこで、担任からの挑戦状という形で、最初の段落と最後の段落のみを提示したワークシートを配付した。さらに、中の8つの段落（資料①）を1段落ずつ短冊にし、その短冊を封筒に入れ、子どもたち一人ひとりに配付した。その封筒の短冊を個人で操作しながら、中がどのような順序で説明されているかを考える時間とした。

この『さけが大きくなるまで』の並び替えを行うときには、時間的な順序、場所的な順序、さけの成長具合による順序に合った言葉を根拠として挙げるができる。ただ、段落の並び替えというと、文頭に着目し、中身をあまり読まないでできてしまうケースが少なくない。中の文章をよく読み想像しながら読むことを意識できるようにするために、今回は時間的な順序を除く教材に修正した。また、題名の『さけが大きくなるまで』の題名は『さけ』とし、中の文章の「問いかけ」「写真・絵」「数字」「オノマトペ」「色」「例え」も除いた修正を行っている。その意図については、（2）で説明する。並び替えをしている子どもたちの様子を見ると、さけの成長具合による順序の言葉のみに着目してしまい、Hの「大人のさけは」を最初にすることができない児童も見られた。場所的な順序に着目する児童は、絵を描きながら文章で説明している様子をイメージしていた。隣の友達、班の友達と異なるケースも見られ、相談する際には「だって川上にこのときいるでしょ？それで次は…」と文章中に根拠を求めながら考えていた。短冊にも、根拠となる言葉を囲んだり、印をつけている子どもを大いに価値付けた。最終的には、場所的な順序の言葉と成長具合による順序の両方に着目し、全員納得して並び替えができた。

#### 資料①

- D ぶじに生きのこったさけは、海をおよぎ回ります。
- E 海には、たくさん食べものがあります。それを食べて、大きくなります。さめやあざらしなどに食べられてしまうなまもたくさんいます。
- F 海の水になれて、体がしっかりしてくると、広い海でのくらしがはじまります。
- C 川を下ってきたさけの子どもたちは、川の水がまじった川口の近くでくらしします。
- G さけの子どもたちは、海にむかって川を下りはじめます。いく日もかかって、川を下っていきます。
- A たまごからさけの赤ちゃんが生まれます。その時は、おなかに、えいようの入ったふくろがついています。それがなくなって、小魚になります。
- B 水のきれいな川上にたどりつくと、さけは、おびれをふるわせて、すなや小石の川ぞいをほります。そのくぼみのそこにたまごをうんで、うめます。
- H 大人のさけは、たくさんあつまつて、たまごをうみに、海から川へやってきます。そして、いきおいよく川を上ります。たきをのりこえて、川上へとすすんでいきます。



(3) 読んでわからないことやもっと知りたいことを考え、よりよい文章にする。(1時間)

(2) で共有した視点をもとに、それぞれが足してほしい部分を本文のプリントに書き込んでいった。(2) の土台作りが功を奏したのか、ほとんどの子がスムーズに活動を行っていた。この際も、教科書に載っている他の説明文、国語ファイルに挟んでいた以前学んだ説明文、教室掲示、さらには前時に書いたことを見直しながらかえる姿が多く見られ、積み重ねてきたことを発揮していた。

(4) 前時で考えたことを小グループで、模造紙に書き込みながら共有する。(2時間)

右の写真にあるように、小グループは、3、4名で模造紙を囲みながら行う場の設定を行った。付箋で貼ったり、直接書き込んでいたり、それぞれのグループで取り組みやすい形で行った。題名からどのようなものにするか相談したり、それぞれが入りたい部分を付箋に書き、入れてもよいか相談したりしながら行っていた。この時間の意味合いは、1つのものを完成させるというより、共有しながら友達との価値観のずれを確認したり、新たな視点を知ったりすることである。そのため模造紙を書きあげていく活動も、良い作品を作るというよりも、共有するためという意味合いが強い。途中、他のグループを見て、新たな視点を獲得し、自分のグループにフィードバックする姿も見られた。



(4) の活動を終えたあとの1つのグループの模造紙をもとに、子どもたちが具体的にどのようなことを書きこんだのかを紹介する。

○題名

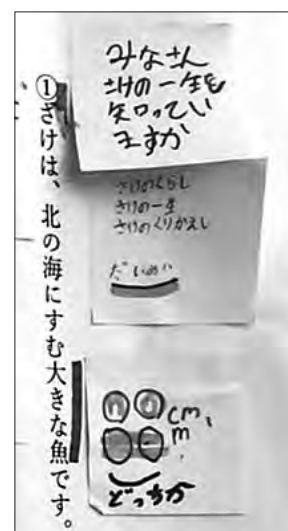
- ・「さけのくらし」「さけの一生」「さけのくりかえし」と3つの案

○問いかけ

- ・「みなさん、さけの一生を知っていますか。」

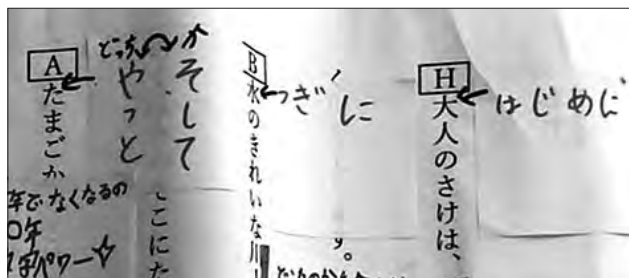
○具体的な数字

- ・「大きな魚です。」という部分に、「 $\bigcirc$ cm」「 $\bigcirc$ m」どちらか
- ・「たくさんあつまって」のたくさんに「何びきくらいか」



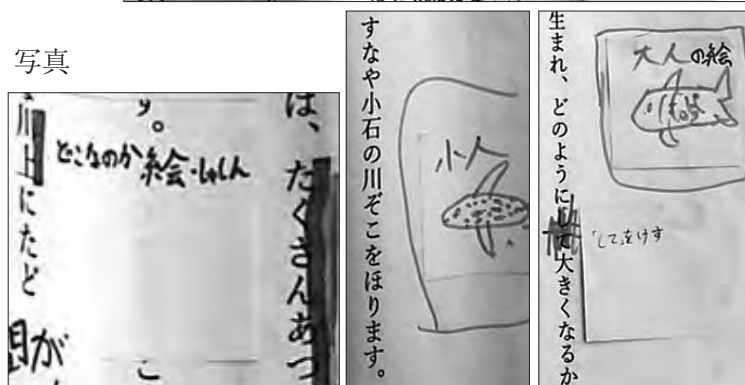
○つなぎ言葉

- ・「はじめに」
- ・「つぎに」
- ・「そして、やっと」どっちか



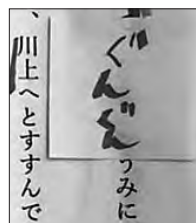
○写真、絵

- ・川上はどこなのかわかる絵、写真
- ・最初に大人のさけの絵
- ・子どものさけの絵



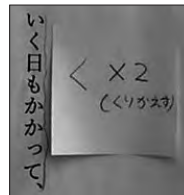
○オノマトペ

- ・「たくさんあつまって」の前に「どんどん」
- ・「川上へ」の前に「ぐんぐん」



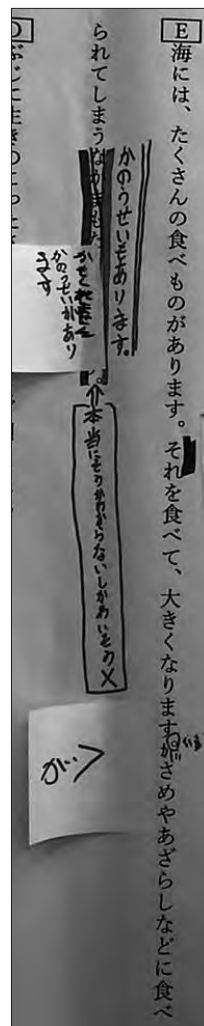
○くりかえし

- ・「いく日もかかって」を「いく日も」を繰り返す。



○文末の吟味

右の部分は「さめやあざらしなどに食べられてしまうなかまもたくさんいます」を「食べられてしまうかのうせいもあります」としている。下にメモとして、「本当にそうかわからないし、かわいそう」とある。妥当性を考えている部分と読み手への印象として文末を吟味している。



ここで出した8つの項目だけでなく、言葉の簡略化、指示語など様々であった。子どもとともに共有した項目に留まらず、2年生ならではの視点も出てきたことにも、価値を感じた。



#### (5) 教科書本文と読み比べ、改めて書き込みをする。(1時間)

(4)の活動をもう少し進めたいという意見もあったが、停滞気味のグループもあったので、教科書本文と読み比べながら行うことを教師から提案した。本単元の前に教科書を読んでいた子どもたちもいたが、(1)～(4)の活動を行ってから、改めて読むことで、自分たちが入れてほしいと思っていた言葉や写真が入っているかを確認したり、自分たちが考えていなかった部分を見付けたりしながら、教科書の文章を食い入るように読む子の姿が多くあった。全体として改めて書き込みを行い、時間の許す限りよりよいと思うものを作っていた。

この(5)の活動のあとに、全体で単元の振り返りを行うことも考えていたが、新型コロナによる休校のため単元の途中で終了を余儀なくされたため、全体での振り返りの時間をとることができなかった。そのため、教科書本文と読み比べ、子どもたちがどのような学びをしたのかということを示す目的で、ある児童(ここではAとする)の記録を出しながら検証する。(5)の時間が終わった後に、Aは「教科書の写真をカラーコピーしてほしい。」と願い出てきた。その理由を問うと、自宅学習で自分で考えた「さけ」の説明文を書きたいということだった。全体の課題とすることは、実践時期、時間数の問題もあり、難しいことから行わなかった。ただ、この児童の活動に対しては、大きく価値付け、完成したらクラスに紹介することを確認した。

次のページに、Aが書き換えを行った箇所をまとめ、どのように書き換えたのかをラベリングをした表にしてまとめた。教科書の文章から大幅な変更はないが、興味深い書き換えが見られた。まずは、⑥、⑪、⑫のような単語レベルの意識に注目したい。「くぼみのそこ」というやや回りくどい言い方から単純に「あな」にしていたり、「いく日もいく日も」という普段使われない言葉を「何日も何日も」としている。このような自分という読み手にとって、わかりやすい単語への変換を行っている。もちろん教科書側の意図として、単に簡単な言葉でなく、語彙を増やすという意味合いがあることも予想されるが2年生という読み手を想定すると、もっともな考えである。さらに⑫の「川の水がまじった川口の近く」を「川の水、海の水がまじった川口の近く」という部分は、「まじる」という言葉から、川の水と何が混じっているのかの説明がないことを補足している。想像すれば当たり前かもしれないが、2年生という読み手を想像すると補足が必要な箇所かもしれない。他にも、言葉を簡略化し、シンプルな表現としていたり、擬態語を追加したり変更したりしてその様子をより伝わりやすくするような工夫がみられる。また、⑭の文末の誇張は、他の児童の反応を生かしたのものである。こんなに苦労して大きくなったのに、サメやアザラシ、他の動物に多くのさけが食べられてしまうことに驚く児童たちの様子があった。そういった驚きを伝えるために、文末をわざわざ「しまいます」としている。最後の⑮においても、「北の海から自分が生まれたもとの川」とするのではなく、「自分の生まれたふるさとの川」としている。⑭の文末の表現においてもそうであったが、このAは、単にわかりやすく説明するための書き換えでなく、読み手の感情をも動かすような表現に書き換えていることに驚きを感じた。2年生であっても、このような視点を持ち、自分なりによりよい文章にしていくことができることがわかった。

	教科書の文章 (下線が書き換え前部分)	Aの書き換え文章 (下線が書き換え後部分)
①表現の変更	さけがおおきくなるまで	さけ <u>じゅんかん</u>
②形容詞による誇張	あの七十センチメートルほどもある魚は	あの七十センチメートルほどもある <u>とても大きな</u> 魚は
③文の簡略化	<u>どこで生まれ、どのようにして大きくなった</u> のでしょうか。	<u>どのようにしてせいちょうする</u> のでしょうか。
④擬態語の挿入	三メートルぐらいのたきでも <u>のりこえて</u>	三メートルぐらいのたきでも <u>ぐんぐん</u> のりこえて
⑤複合語の省略	水のきれいな川上に <u>たどりつく</u> と	水のきれいな川上につくと
⑥単語の簡略化	その <u>くぼみ</u> の <u>そこ</u> に <u>たまご</u> を	その <u>あな</u> に <u>たまご</u> を
⑦数の具体化	たまごを <u>う</u> んで	たまごを <u>たくさん</u> うんで
⑧比喩の挿入	冬の間、たまごから	冬の間、 <u>ボール</u> みたいな <u>たまご</u> から
⑨文の接続	赤ちゃんが生まれます。大きさは三センチメートルぐらいです。	三センチメートルぐらいの小さなさけの赤ちゃんが生まれます。
⑩擬態語の挿入	海にむかって川を下りはじめます。	海にむかって川を <u>ぐんぐん</u> 下りはじめます。
⑪単語の変更	いく日もいく日もかかって、川を下っていきます。	<u>何日</u> も <u>何日</u> もかかって、川を下っていきます。
⑫単語の詳説	川の水がまじった川口の近く	川の水、 <u>海の水</u> がまじった川口の近く
⑬擬態語の変更	それを食べて、 <u>どんどん</u> 大きくなります。	それを食べて、 <u>ぐんぐん</u> 大きくなります。
⑭数の具体化 文末の誇張	さめやあざらしなどに <u>食べられて</u> しまうなかも <u>たくさん</u> います。	さめやあざらしなどに <u>たくさん</u> のなかまが <u>食べられて</u> しまいます。
⑮表現の変更	たまごをうむ時が近づくと、 <u>北の海から自分が生まれたもと</u> の <u>川</u> へ帰ってくるのです。	たまごをうむ時になると自分の <u>生まれたふるさとの川</u> へ帰ってくるのです。

教科書の文章とAの書き換え文章の比較した表

## 6. 成果と課題

子どもたち一人ひとりがよりよい説明文を自分なりの視点で考える活動、さらにはそれを共有する活動を通して「テキストの質と信ぴょう性を評価すること」を意識した説明的な文章の実践を行った。実践前に子どもたちが、どのような書き込みをするかを想定して行ったが、2年生ならでは、その子ならではの考えも多く、クラスの子どもたちだけでなく私自身も大きな学びとなった。

「テキストの質と信ぴょう性を評価する」といういわゆる批判という行為は、筆者に敬意を示さず、否定的な行為と勘違いされてしまうことがある。井上尚美は(2018)、論理的思考についての説明に対して、批判的思考も例の1つに出している。「日本では『批判』という語がしばしばマイナスのイメージを伴って使用されることが多い。そのため、『批判的思考』という語はあまり好まれない。」と前置きし、さらには、「もともとcriticalという語はギリシャ語のcriterion(尺度・基準)に由来する言葉であり、普通、『批判』という言葉から感じ取られるような、相手をやっつけるとか揚げ足を取るということではない。物事を一定の規準から評価するということなのである。」と注釈を加えている。「批判」という言葉に、アレルギー反応を起こさせないために、丁寧な前置きや注釈を入れながら、「言語論理」という語を用いて、「言語論理教育」を提唱している。ここでは、真偽性、妥当性、適合性・適切性を判断できる能力といった批判的思考に近い能力を育成する重要性を述べている。

本実践を行い、低学年においても「テキストの質と信ぴょう性を評価すること」という批判的思考を意識した実践を行うことができること、またそれを積極的に行っていくべきだということを感じた。その理由として大きく2つ挙げる。

1つ目の理由は、文章を見る目が育ち、自らの書く力に生かされたことである。文章を読む視点として、筆者の工夫、その文章の面白さや、うまさに気付くことで、友達の文章に対しても「〇〇くんが、いい例えを使っていたよ！」といった具体的な言葉で評価し合う姿が増えた。また、そういった見る目があるからこそ、自らの書くことにも生かされる姿が増えていた。他教科における活動にいかしているときにも、教師側が積極的に価値付けることで、クラス全体で共有し、さらにはその共有したことをもとに自分の書いたものを見直し、よりよくするという風土がクラスにできたことが大きな成果であった。

2つ目は読み手だけでなく、書き手の立場に立つことで、書き手の難しさ、苦勞、その意図を知り、筆者のすごさに改めて気付いていたことである。単元の途中で、「この筆者、すごい！すごくわかりやすく書いているよね、だって…」と述べる子の姿があった。筆者に対して、敬意を示すということは決して文章をそのまま読み取るということではない。批判的思考を働かせて読むことで、筆者への本当の敬意を示すことができるはずである。そして、わからないことや、もっと知りたいことを自分で調べ、1つの説明文から自らの新たな世界を広げていくような子どもが増える実践を今後も積み重ねていきたい。

## 事例と意見の関係を押さえて読み、 自分の考えを広げよう

川崎市立長尾小学校 篠崎 聡美

単元名：「事例と意見の関係を押さえて読み、自分の考えを広げよう『想像力のスイッチを入れよう』」

第5学年 読むこと 1月実施（6時間）

### 1. はじめに

「主体的・対話的で深い学び」の実現のためには、学び手自身が、この単元でどのような力（資質・能力）が身につくのか、そのためにどのような活動をするのかを自覚することが重要であると考え。そこで本単元では、単元の見通しをもつために「学びのプラン」を活用した。また、身に付いた力を意識しながら今回ねらいとする力に向かっていけるよう「既習」を意識した授業実践を行った。

本単元の指導事項は「カ 文章を読んでまとめた意見や感想を共有し、自分の考えを広げること。」が重点である。自分の考えを広げるためには、互いの意見や感想の違いを明らかにすることが大切であるため、意見の立場を分けて板書することで視覚的に違いを捉えられるようにした。また、指導の際には「ア 事実と感想、意見などとの関係を叙述を基に押さえ、文章全体の構成を捉えて要旨を把握すること。」も必要となる。「事例と意見の関係」を押さえて読み、文章の構造と内容を把握するために、事例と意見に色の違うサイドラインを引いたり、表にまとめたりと、視覚的に事例と意見の関係を捉えられるような手立てを考え実践した。

### 2. 単元の指導計画

#### (1) 単元目標

読んだことを基に分かったことや考えたことを話し合う活動を通して、学習課題に沿って進んで自分の考えを広げようとしている。

#### (2) 指導事項

領域 読むこと

実践当時の学習指導要領	現行の学習指導要領
(読むこと) ウ 自分の考えをもつために、文章の内容を的確に押さえて要旨をとらえたり、事実と感想、意見などとの関係を押さえ、自分の考えを明確にしながらか読みしている。 オ 文章を読んで考えたことを発表し合い、自分の考えを広げたり深めたりしている。	(思考力、判断力、表現力等) 読むこと ア 事実と感想、意見などとの関係を叙述を基に押さえ、文章全体の構成を捉えて要旨を把握すること。 オ 文章を読んで理解したことに基づいて、自分の考えをまとめること。 カ 文章を読んでまとめた意見や感想を共有し、自分の考えを広げること。

### (3) 評価規準

#### 実践当時の評価規準

関心・意欲・態度	読む能力	言語に対する知識・理解・技能
・読んだことを基に分かったことや考えたことを話し合い、自分の考えを広げようとしている。	・自分の考えをもつために、文章の内容を的確に押さえて要旨をとらえたり、事実と感想、意見などとの関係を押さえ、自分の考えを明確にしながら読んでいる。【ウ】 ・文章を読んで考えたことを発表し合い、自分の考えを広げたり深めたりしている。【オ】	・文章の中での語句と語句との関係を理解している。【オ】

#### 現行の評価規準

知識・技能	思考力・判断力・表現力	主体的に学習に取り組む態度
・文と文との接続の関係、文章の構成や展開について理解している。【(1)カ】	・「読むこと」において、事実と感想、意見などとの関係を叙述をもとに押さえ、文章全体の構成を捉えて要旨を把握している。【C(1)ア】 ・「読むこと」において、文章を読んで理解したことに基づいて、自分の考えをまとめている。【C(1)オ】 ・「読むこと」において、文章を読んでまとめた意見や感想を共有し、自分の考えを広げている。【C(1)カ】	・読んだことを基に分かったことや考えたことを話し合う活動を通して、学習課題に沿って進んで自分の考えを広げようとしている。

### (4) 単元の指導計画

次	時	具体的評価規準と評価の方法	学習活動
一	1		・学習の見通しをもつ。 ・これまでの学習を確認する。
二	2 3 4	・文章の中での語句と語句との関係を理解している。【言】 ・自分の考えをもつために、文章の内容を的確に押さえて要旨をとらえたり、事実と感想、意見などとの関係を押さえ、自分の考えを明確にしながら読んでいる。【ウ】 (ノート：記述の点検)	・本文を読み、共感したことや疑問に思ったことを書く。 ・本文を読み、筆者が説明する「メディア」とは何かを読み取り、簡単に内容をまとめる。 ・それぞれの事例とそれに対する筆者の意見を整理し、事例と意見の関係を読む。
三	5 6	・文章を読んで考えたことを発表し合い、自分の考えを広げたり深めたりしている。【オ】 (発言、ノート：記述の分析)	・読んだことを基に、「メディア」について自分の考えをもつ。 ・話し合って考えを共有し、自分の考えを広げる。

### 3. 授業の実際

#### 第1時 【学習の見通しをもつ。これまでの学習を確認する。】

見通しをもって学びを進められるよう、「学びのプラン」を提示し、単元のイメージを簡単に説明した。また、今までの説明文の読みで身に付いたことを児童が考え、クラスで確認した。そこで、今回の読みの力で重点とする「事例と意見の関係」を伝え、本文を読んだ。

### 学びのプラン

1. みんなに付けてほしいか

「想像力のスイッチを入れよう」つ事例と意見の関係を押さえて読み、読んだことを基に「メディア」の関わり方について積極的に意見や感想を共有して、自分の考えを広げる。

事例と意見の関係を  
押さえて読む力

➡

読んだことを基にして、  
自分の考えをまとめる力

➡

友達と考えを共有し、  
自分の考えを広げる力

2. 題材

「想像力のスイッチを入れよう」 下村雄一 文

3. この単元・題材で学習すること

		みんなに付けてほしいか	学習の内容
第一 次	日		<ul style="list-style-type: none"> <li>- 学習の見通しをもつ</li> <li>- これまでの学習を確認する</li> </ul>
第二 次	日 四	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 事例と意見の関係を押さえて読む力</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 本文を読み、共感したことや疑問に思ったことを書く。</li> <li>- 本文を読み、筆者が説明する「メディア」とは何かを読み取り、簡単に内容をまとめる。</li> <li>- それぞれの事例とそれに対する筆者の意見を整理し、事例と意見の関係を読む。</li> </ul>
第三 次	日 五	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 読んだことを基にして、自分の考えをまとめる力</li> <li>- 友達と考えを共有し、自分の考えを広げる力</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 読んだことを基に、「メディア」について自分の考えをもつ。</li> <li>- 話し合っって考えを共有し、自分の考えを広げる。</li> </ul>

「学びのプラン」は児童のノートに貼っていつでも確認できるようにした。児童は、「この単元で何をするのか見通しがもてるので分かりやすい」「何を頑張ればよいのかが分かりやすい」といった感想をもっていた。また、今までの説明文の読みで身に付けてきた力を振り返った際には、児童から「要点や要旨をまとめる力、問いと答えの関係を読み取る力、筆者の考えを読み取る力、本文と図や写真をつなげて読む力、文章の構成の仕方を考えて読む力、はじめなか終わりと段落を分けて考える力」などの意見が出てきた。これにより、自分自身がどのような力を身に付けてきたかを自覚するきっかけとなった。自分自身に身に付いたこと、足りないことを意識しながら、今回ねらいとする力に向かって学習を進めていこうと声をかけ、意識付けを行った。

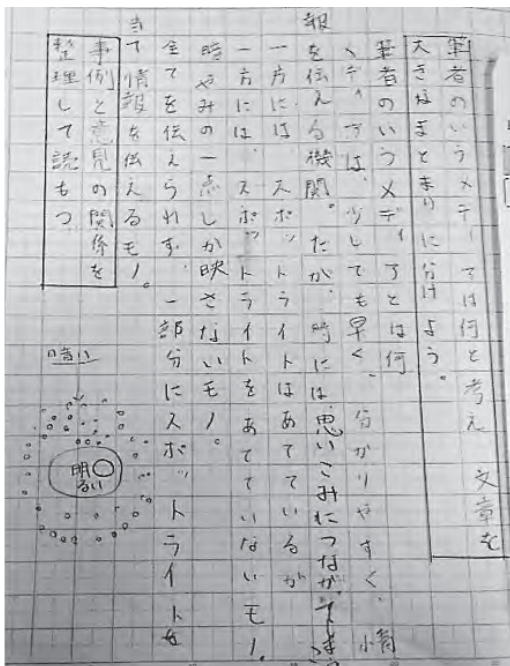
**第2時 【筆者が説明する「メディア」とは何かを考え、文章を大きなまとまりに分ける。】**

第1時には、本文を読んだ後、共感や疑問、納得などの観点を示して感想をノートに書いていた。そこでまず第1時に書いた感想を3～4人のグループで交流した。そして筆者が説明する「メディア」とは何かを考え、意見交流をしたり、絵や図に表したりした。その後、本文を大きく3つのまとまりに分け、簡単に内容を確認した。

＜第1時 児童の感想の記述＞

- ・筆者が言っていたことにとってもおどろきました。メディアに何かを伝えられると、それ以外のことを考えていませんでした。暗がりになっているところも見なきゃいけないなと思いました。
- ・物事は、片方だけを受け取るのではなく、全体をキャッチしようとするのが大事なのだと感じました。
- ・メディアは早く情報を伝えたいのは分かるが、なぜ思い込みをしてしまうような伝え方をするのだろうか。
- ・最初の図の時、私はそれにつまずきました。もっともっと想像力のスイッチを入れ、幅広く見るができなかったということです。また、すぐ「だました」と思わず、本当はどんな状況だったのか、またなぜこうなったのかをよく考えることが大事だと感じました。
- ・メディアは違う情報ばかり流す悪い人達だ、そう思いがちだが、そうではなく、急いでいるだけだった。また、メディアの情報をそのまま受け取って、間違っていると批判している自分たちがいるということを知った。筆者のメディアについての考えは共感できる。

＜第2時 児童のノート記述＞



筆者が説明する「メディア」とは何かについて、考えを交流すると、「一方のことしか切り取っていないもの。」「暗闇の一点しか映さないもの。」「全てを伝えられず一部分にスポットを当てて情報を伝えるもの」などの意見が出た。

また、自分の考えを絵や図に表し、どのように表したのかについて説明するような交流も行った。

筆者の考えるメディアについて、自分がどのように捉えているか、様々な形で交流することで、自分が考えていることが整理されたり、友達の考えを聞くことで自分の考え方が広がったりしている様子が見られた。

### 第3時・第4時

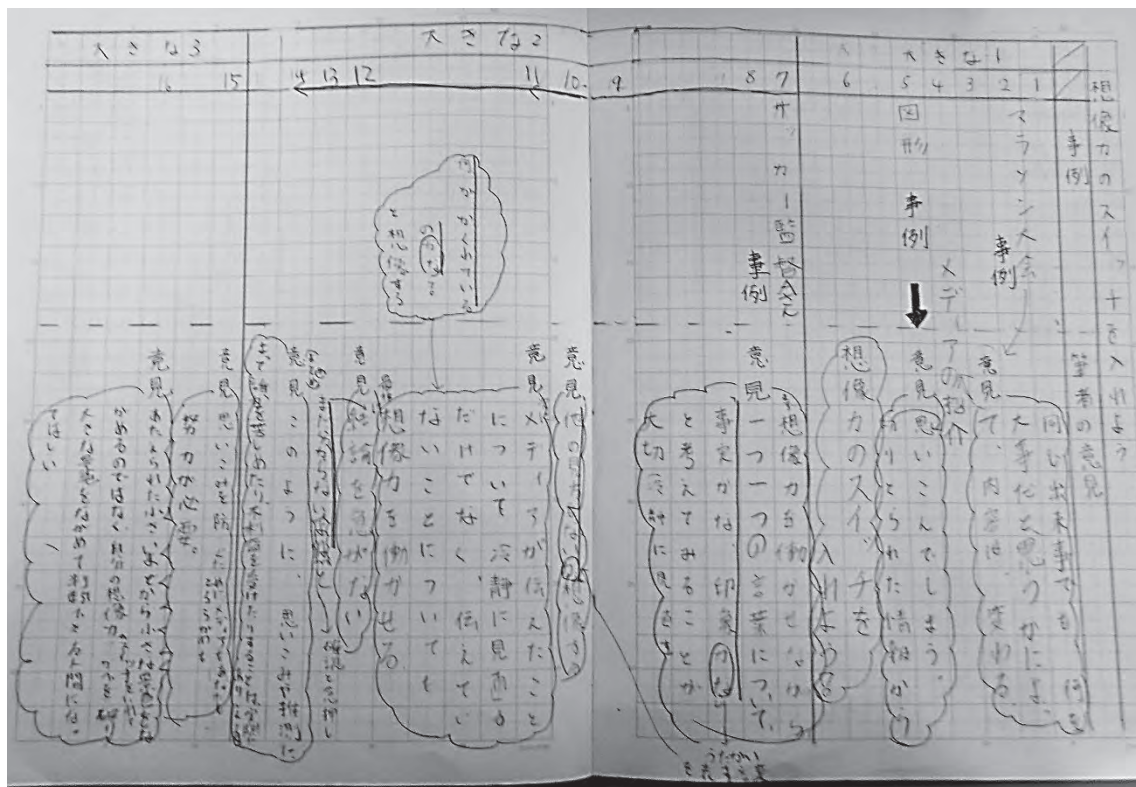
【それぞれの事例と、それに対する筆者の意見を整理し、事例と意見の関係を読む。】

文末表現に着目しながら、文章が事例を表しているのか、意見を表しているのか読み取った。また、本文の事例には青色、意見には赤色のサイドラインを引いたり、事例と意見の関係を表に整理したりし、事例と意見の関係を視覚的に捉えられるようにした。

第3時では主に事例と意見の整理の仕方や表の大枠だけを示し、児童が本文を読んで事例と意見を整理する時間をたっぷりとした。どのように整理したらよいのか悩む児童には、今までに学習した「要点」を振り返ったり、大事だと思うことを友達に伝えて意見をもらう相談時間を設けたりと手立てをとった。

第4時は、学級全体で事例と意見の関係を整理していく時間とした。どのような事例にどのような意見が書かれているのか、それらが最終段落にある筆者の考えにどのようなつながっているのかなどを学級全体で考え、意見交流を行った。その後、筆者の考えについて各自でノートに書きまとめた。

<第3時・第4時 児童のノート>



<第4時 児童の振り返り記述>

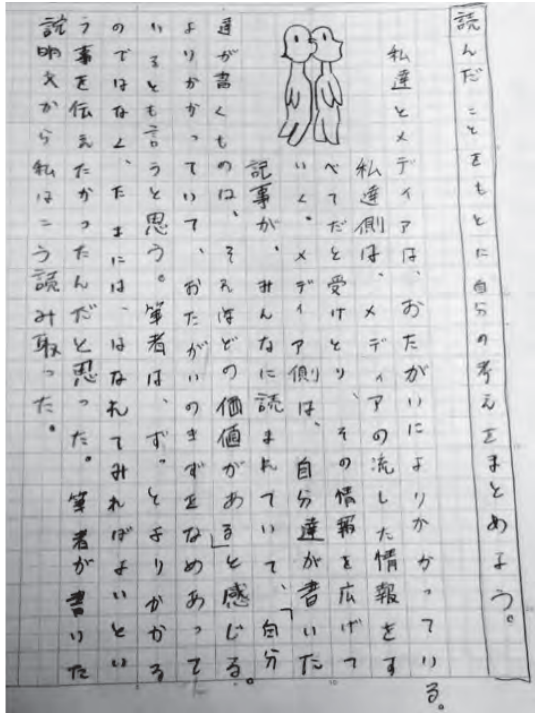
- ・筆者は一つ一つの事例に対して意見を細かく書いていた。特に、7～14段落には、大きな事例と、その事例に対する意見がたくさんあった。
- ・事例と意見の関係を整理して気付いたことは、この筆者は意見を全然かくしていないということだ。「大切」と書いたり、『』で表したりと、意見を示していた。また、意見を言っている段落は、全部その意見のことだけを言っていて、分かりやすかった。



第5時 【読んだことを基に、メディアとの関わり方について自分の考えをもつ。】

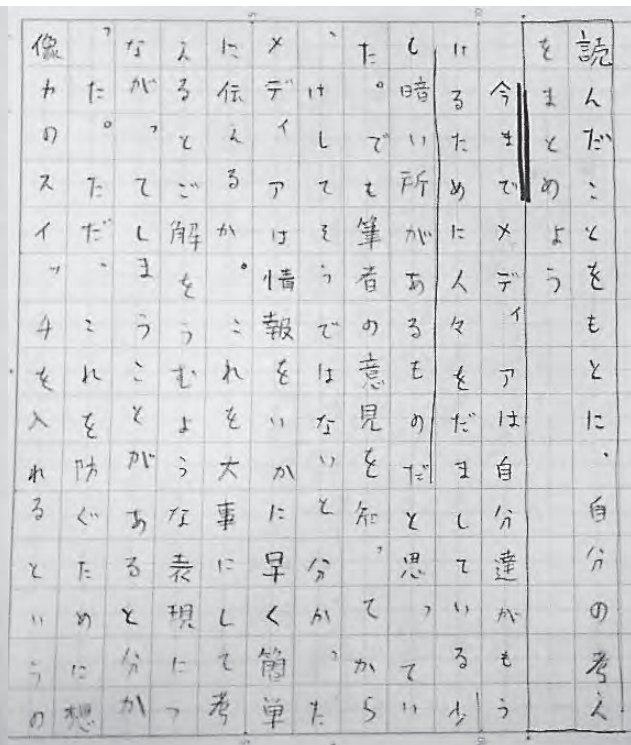
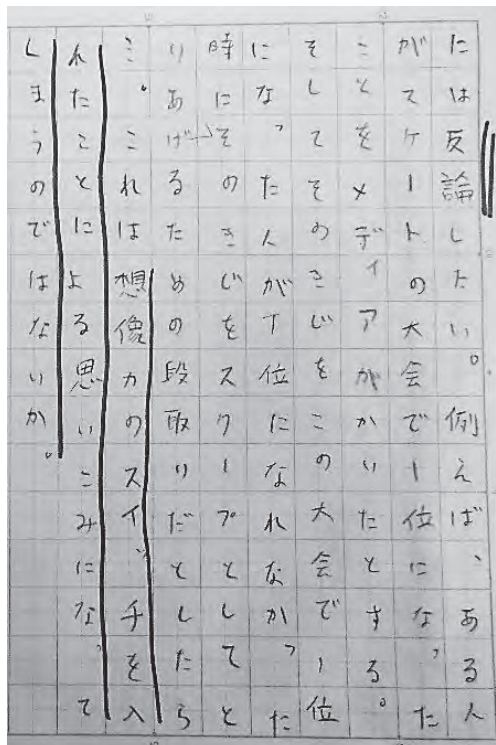
読んだことを基にして自分の考えをもつために、前時までに整理した事例と意見の関係をまとめた表と、筆者の考えを整理したことを振り返り、それを基にして自分の考えをまとめるようにした。また、読んだことを基に考えられるよう、読む前の自分と読んだ後の自分で考えが変わったこと等の視点を提示した。

<第5時 児童のノート記述>



読んだことを基に自分の考えをもつための視点を、次のように提示した。

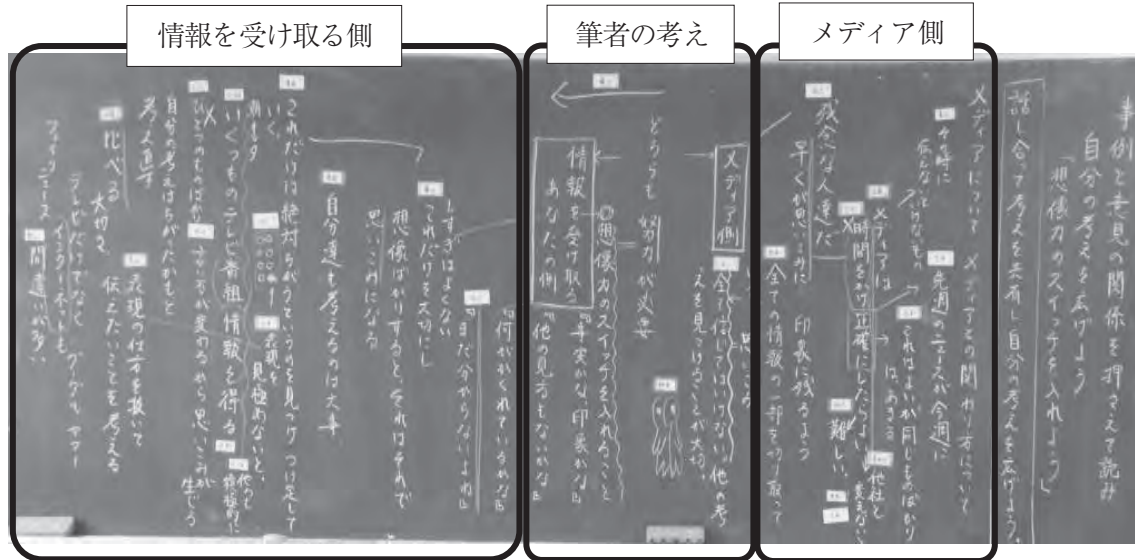
- ① 読む前と後で変わったこと
- ② 筆者の考えに対する自分の立場と、その理由
  - ・賛成、反対
  - ・共感、納得、疑問 等
- ③ 筆者の考えと、自分の知識や経験と比べて考えたこと



**第6時 【話し合って考えを共有し、自分の考えを広げる。単元の振り返りをする。】**

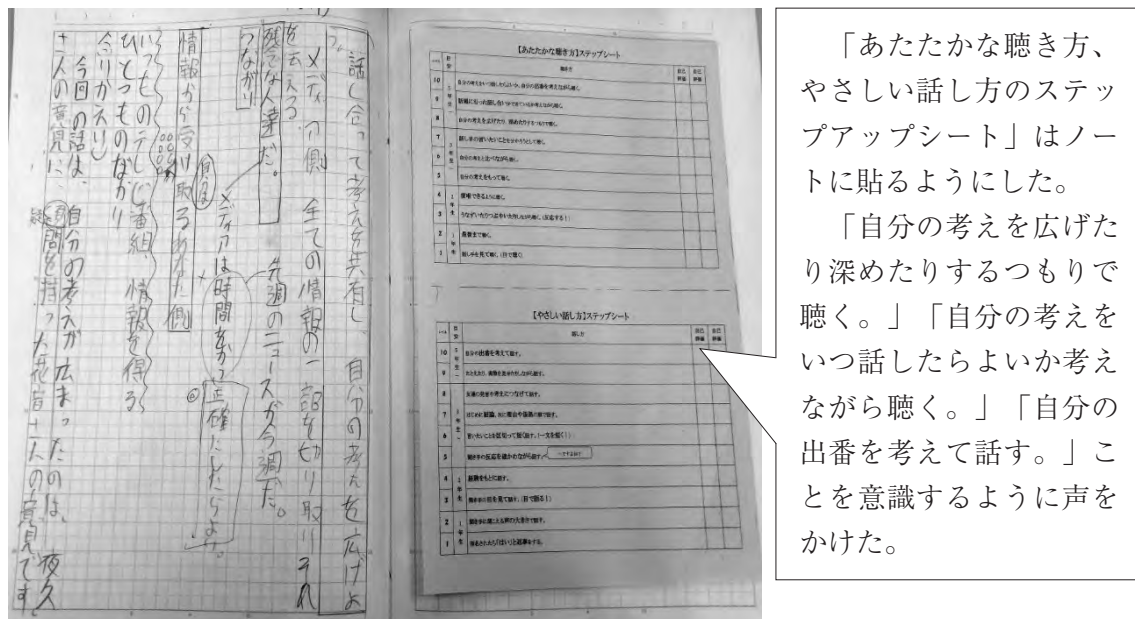
第5時で書きまとめた自分の意見を、学級全体で話し合って共有した。自分の考えを広げるためには、互いの意見や感想の違いを明らかにすることが大切であると考え、板書には中央に筆者の考え、左側には「情報を受け取る側について」、右側には「メディア側について」と分け、視覚的に意見を整理し違いが明らかになるようにした。

<第5時の板書>



また、話し合いをする前には「あたたかな聴き方、やさしい話し方のステップアップシート」を配布し、児童に話し合い方を意識付けた。これは、川崎市立東小倉小学校の実践を参考に「話すこと・聞くこと」の単元等で使用してきたものである。話し合いでは、今どのような話題が話されているかに意識を向け、自分の出番を考えて話し合う様子が見られた。

<第6時 児童のノート>



話し合い後、話し合ったことに関しての振り返りを行った。児童の振り返りは以下の通りである。

<第6時 児童の話し合いの振り返り記述>

- ・私はメディアにしてほしい努力を考えていなかった。メディアはもう自分たちに早く情報をくれているからだ。でも、〇〇さんの意見を聞いて、自分たちがメディアに寄りかかっているだけでなく、メディアも私たちに寄りかかっているのだと思った。面白い意見だった。
- ・〇〇さんの「想像力を働かせすぎると、それはそれで思い込みになってしまう。」という意見は、私にはなかった。私にとって想像力のスイッチを入れるとは、思い込みを防ぐためだと思っていたからだ。また、「時間をかけ、正確にしたらいい。」という私の意見は、他の人のたくさんの意見が聞けたのでよかった。やっぱり筆者が言っていたようにお互い努力が必要だ。

その後、単元の振り返りを行った。単元についての振り返りでは、学びのプランを再び見て、それを基に自分に身に付いた力について振り返るよう視点を示した。

<第6時 児童の単元の振り返り記述>

- ・友達と考えを共有し、自分の考えを広げる力が今回身についたと思います。みんなとは違う意見を、タイミングを考えて伝えることができました。筆者の文章の場合、筆者が伝えたいことがとてもはっきりしているので、自分の考えがまとめやすかったです。
- ・この時間では、前回この筆者の意見をまとめたからこそ、今日の話し合いで発表できたと思います。まとめたからこそ、自分の意見が自分でも分かりやすくなりました。自分の考えをまとめる力、発表する力、みんなの意見を聴いて深め広げる力がすごく高まったと思います。自分の意見が絶対と思うのではなく、人の意見もちゃんと理解できたのでよかったです。
- ・この単元から私は、筆者の意図で作られた事例と意見まみれの本文を読み解くことができた。この筆者はメディアに対していろいろな意見を持っていた。それを出す順番、どの意見を出すかなどが、ほぼ完ぺきだと私には思えた。こんな段階でなければ、ここまで深く読めていなかったと思った。
- ・筆者は、段落をうまく分けて事例と意見を入れ、筆者の考えの説明を分かりやすくしていた。また、その説明を読み取ると、筆者の考えている「メディア」を私は共有できた。

#### 4. 考察

第2章で述べられているように、「主体的・対話的で深い学び」は学びの過程としては一体として実現されるものであるとした上で、「主体的な学び」「対話的な学び」「深い学び」の3つの視点を、以下、分けて考察していく。

##### (1) 主体的な学び

「主体的な学び」では、この単元においてどのような資質・能力を習得するか、学習の見通しをもつために、「学びのプラン」を提示した。「学びのプラン」があることで、つきたい力（資質・能力）の見通しをもって学習に取り組む児童の姿が見られた。例えば、単元終了後にある児童に「学びのプラン」について尋ねたところ、「どこでどのように自分の考えをもったり、話し合ったりするのかが分かると、自分の考えをもつことを意識しながら『想像力のスイッチを入れよう』を読むことができた。」と言っていた。見通しがあるからこそ、自分の学習を調整しようとする面が見られたのではないかと考えられる。

単元の振り返りの際にも再度「学びのプラン」を見ることで、自分自身の学びを意味付け、どのような力が身についたか自覚することができるであろう。しかし、今回は単元の振り返りの際に「学びのプラン」は振り返ったが、どのように書くとよいのかを示せなかった。それによって、「今回はメディアのことについて学びました。情報を受け取る側の私は気を付けたいです。」といった、身に付いた力や何ができたかについて書かれていない児童もいた。また、「何ができたか」については書いていても、「どうしてできるようになったのか」については振り返ることができていない児童が多かった。学習を振り返る際には、「学びのプラン」を見て振り返ることと共に、「何ができるようになったのか」と「どうしてできるようになったのか」という視点を提示するようにしたい。

##### (2) 対話的な学び

「対話的な学び」では、今回、筆者との対話や友達との対話を、学習活動に意図的に位置付けた。筆者との対話では、読むことの指導事項に基づき、文章を読んで理解したことに基づいて自分の考えをまとめる時間を設けた。友達との対話は、適宜行う対話と、第6時に行った自分の考えを共有し考えを広げるという対話の時間を設けた。対話的な学びは、教室の雰囲気は左右されやすい。「分からない」や「困った」に寄り添い、共に解決に向かおうとする人間関係を4月から築いていくことが重要となる。学級では「相談時間」や「分からない人ファースト」という言葉を用いて、国語科のみならずどの教科においても、友達との対話をする時間を大切にしてきた。

また、第6時に児童に配布した「あたたかな聴き方、やさしい話し方のステップアップシート」は、普段は教室に掲示し、「話すこと・聞くこと」の指導の際などに活用してきた。これも、対話的な学びを支える部分となった。「あたたかな聴き方、やさしい話し方のステップアップシート」を活用することで、第6時において、自分の考えをいつ話したらよいか出番を考えながら聴く様子や、話題に沿った話し合いになるよう意識している児童の様子が見られた。これにより、より自分の考えとの違いを明らかにし、自分の考えを広げることにつながっていったと思う。一方で、第6時の板書の仕方については課題が残る。立場を分けたことはよかったが、児童の意見をどのように板書していくのが難しく、雑然としてしまった。同じような意見なら板書せず児童の話に耳を傾け、今までとは違う

意見や話題が出た際に、それを短い言葉で記していくような、板書する言葉の精選を大切にしたい。

### (3) 深い学び

「主体的・対話的」な学びを通して、本単元で育成すべき資質・能力が児童に育成されていたかどうか。同時に、本単元の学びの過程が有効であったかを検証していきたい。

まず、本単元は、小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 国語編「2 思考力・判断力・表現力等 C読むこと」において「カ 文章を読んでまとめた意見や感想を共有し、自分の考えを広げること」を重点的に指導するために設定した。指導の際には、「ア 事実と感想、意見などとの関係を叙述を基に押さえ、文章全体の構成を捉えて要旨を把握すること。」及び「オ 文章を読んで理解したことを基に基づいて、自分の考えをまとめること」も必要となる。そこで、「想像力のスイッチを入れよう」を読み、事例と意見の関係を押さえて筆者の考えを読み取った後に、読んだことを基に「メディアとの関わり方」について自分の考えをもち、互いの考えを交流するという単元の構成にした。

指導事項の着実な育成という点では、課題が残る。意見や感想を共有し、自分の考えを広げるためには「自分の考え」をしっかりともつことが大切となる。しかし「自分の考え」が「筆者の意見」そのものである児童が数人いたのである。その原因は、第5時に児童に示した「読んだことを基に自分の考えをもつ視点」にあるかもしれない。しかし、それ以前に、今までの「読むこと」の指導に原因があると考えている。ある児童の単元の振り返りにはこう書かれていた。

私は、筆者の意見を基に自分の意見をもつなんて、したことも、考えたことさえも少なかった。だから、自分の意見をもつというのは、新鮮でよかった。

この振り返りから、今までの「読むこと」の指導では、読み取り方の指導はしていたとしても、自分の考えの形成には時間をかけてこなかったことが読み取れ、反省するばかりである。「自分の考え」が「筆者の意見」そのものになってしまったのは、今まで自分の考えを形成する時間をしっかりととらずに指導していたことに起因するのではないだろうか。

本単元の学びの過程としては、一定の成果はあったように感じる。それは、「主体的・対話的で深い学び」の授業改善の視点を意識して学びの過程を考えたからである。しかし、前述したように、今までの指導において「自分の考えの形成」に時間をかけていなかったことが本単元における児童の様子として表れている。今回の反省を踏まえ、今後も「主体的・対話的で深い学び」の授業改善の視点を意識し、授業の工夫・改善を重ねていきたい。

# 「ノベライズをアナライズ」 アニメ→ノベライズ 視覚情報を言語情報へ ～「読み」の傾向を自覚することで深まる物語の世界～

横浜国立大学教育学部附属横浜小学校 教諭 白川 治

第5学年 領域「読むこと」 (1月実施)

## 1. はじめに

本単元では映画を原作としている「となりのトトロ」をノベライズした小説版を読むことで、両者を比較し映像で表現できるものと文章で表現できるものの違いに気づくとともに、自分が映像を見るときにどのような情報に着目しているのか、文章を読んだときにどのような書きぶりに惹かれるのかを自覚できるようにしたい。また、単元の終末では文章から具体的に想像したり、表現の効果を考えたりして、文章で表現することの良さについて自分なりの考えをまとめられるようにする。

## 2. 単元について

### (1) 単元目標

アニメを原作としている「となりのトトロ」の小説版を読むことで、映像と文章を比較し、その表現方法の違いや、効果について自分なりに考えをまとめることができる。

### (2) 指導事項

#### 現行学習指導要領

- エ 登場人物の相互関係や心情、場面についての描写をとらえ、優れた叙述について自分の考えをまとめること。
- オ 本や文章を読んで考えたことを発表し合い、自分の考えを広げたり深めたりすること。

#### 新学習指導要領

思考力、判断力、表現力C読むこと

- イ 登場人物の相互関係や心情などについて、描写を基に捉えること。
- エ 人物像や物語などの全体像を具体的に想像したり、表現の効果を考えたりすること。
- カ 文章を読んでまとめた意見や感想を共有し、自分の考えを広げること。

### (3) 単元の評価規準

#### 現行学習指導要領

関心・意欲・態度	読む能力	言語についての知識・理解・技能
・ノベライズを読んで考えたことや、原作アニメを観て感じたことなどをもとに、それぞれが好むノ	・登場人物の相互関係や心情、場面についての描写をとらえ、優れた叙述について自分の考えをまと	・文章の中でのごくごくとの関係を理解している。 (1) イ (オ) ・文や文章にはいろいろな

ベライズに、なぜズレが生まれてくるのかについて考えようとしている。	ている。(エ) 本や文章を読んで考えたことを発表し合い、自分の考えを広げたり深めたりすること。(オ)	構成があることについて理解している。(1)イ(キ)
-----------------------------------	---	---------------------------

#### 新学習指導要領

知識及び技能	思考力、判断力、表現力等	学びに向かう力、人間性等
<ul style="list-style-type: none"> <li>文の中での語句の係り方や語順、文と文との接続の関係、話や文章の構成や展開、話や文章の種類とその特徴について理解している。(1)カ</li> <li>情報と情報との関係付けの仕方、図などによる語句と語句との関係の表し方を理解し使っている。(2)イ</li> </ul>	C読むこと <ul style="list-style-type: none"> <li>登場人物の相互関係や心情などについて、描写を基に捉えている。イ</li> <li>人物像や物語などの全体像を具体的に想像したり、表現の効果を考えたりしている。エ</li> <li>文章を読んでまとめた意見や感想を共有し、自分の考えを広げている。カ</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>ノベライズを読んで考えたことや、原作アニメを観て感じたことなどをもとに、それぞれが好むノベライズに、なぜズレが生まれてくるのかについて考えようとしている。</li> </ul>

#### (4) 単元設定の理由

近年ライトノベルというジャンルの本が若者に人気を博している。ライトノベルという言葉は日本で生まれたものであるが、出版業界においてもはっきりとした定義は、示されていない。今回扱う、「となりのトトロ小説版」、所謂原作をアニメとするノベライズ作品は、このライトノベルというジャンルに入ると言われている。では、そもそもなぜノベライズという手法が用いられるようになったのか。漫画やアニメがメディアの主流となっている時代、青少年の「活字離れ」による「小説離れ」を危惧した出版社が、彼らに馴染みの深いアニメや漫画を小説にすることによって、若年層のニーズと市場を生み出そうとした事に端を発する。つまり、青少年の多くは言語情報よりも、非言語情報を好むようになり、映像や音声などから短時間で一度に多くの情報を得る傾向が強くなってきたということが言える。しかし、映像から得る情報というのは一人ひとり違う。同じアニメを見ても着目しているところは様々である。12月に他クラスで「となりのトトロ」のオープニングのシーンを視聴し、2つのノベライズを提示した。1つはプロが書いたノベライズ。一方は私が書いたノベライズである。私は、なるべく心情や情景描写をそぎ落とし、景色の描写と登場人物の行動の描写を多く描いた文章を作成した。その2つを読んだ子どもたちは、「プロが書いた方が好き」という立場と「先生が書いた方が好き」という立場の子に分かれた。その理由を聞いていくと、アニメを見る際にどんなところを中心に見ていたのか、どこに魅力を感じていたのかという部分が一人ひとり違うということが顕著に表れていた。アニメを原作としたものを視聴した後にノベライズを読むということは、無意識に原作のキャラクター設定や時代背景などのイメージをもち、原作アニメを見て自分の中

で作り上げたイメージと比較しながら読むということになる。その作業を通して自分の作り上げたイメージというものが、文章で表現されたときに納得できるのか、できないのか、共感できるのか、できないのか、ではなぜそのように感じるのかを思考するようになる。つまり映像から得た情報を文章で表現された言語情報を通すことによって、おぼろげなイメージという概念を、鮮明なものに変えていけるのではないかと考えた。原作が小説であるものが映画化された場合は、それぞれがもつ想像の世界を映画監督や脚本家の作りあげた世界観と比較することになるが、原作アニメから小説ということは、アニメで見たままのイメージを作家の作りあげた想像の世界で味わうということになる。例えば、トトロというキャラクターは誰もが同じトトロを頭の中に思い浮かべる。トトロのことを知らなければ、文章で表現されても、きっとあのトトロの姿は想像しないだろう。すでに頭の中にあるトトロを想像するときに、この表現でじっくりくるのか、あのトトロ像を思い浮かべられるのかを考えながら読む。原作の小説を読むのと、ノベライズされた小説を読むのでは、そもそもの読みの姿勢が変わってくるということだ。そのような部分に重点を置き、これまで培ってきた読みの力を使うとともに、自分のものとのとらえ方や、読みの傾向を自覚化していこうという意図で今回の単元を構想した。

「読むこと」と「見ること」においてそれぞれが可能とする言葉の学びについても考えてみた。そもそも「見ること」については、国語科においてもその重要性が多く指摘されている。浜本純逸氏は、国語教育指導用語辞典第4版（田近洵一・井上尚美編）の中で国語科で取り上げられるべき言語活動として、「見る、聞く、話す、読む、書く」の5つをあげている。また、藤森裕治氏も月刊国語教育研究の中で「見ること」を第4の言語活動と位置付けている。これらの論は、「読むこと」と「見ること」には多くの共通点や類似性があることを根拠として、「見ること」の領域の必要性を説いている。ただ、「読むこと」と「見ること」では、違う部分もある。「読むこと」は、言語的なテキストを対象とするのに対して、「見ること」は非言語的テキストを対象としている。つまり、「読むこと」は、まず言葉と出会い、その言葉から自分なりの考えを構築したり、その言葉のもつ意味や、表現の意図を考えたりしながら学習を進めていく。それに対し、「見ること」は、まず視覚的な情報が先に入ってくる。映画などの場合は登場人物のセリフという面で言葉という部分もあるが、話している言葉は発したそばから消えていってしまう。映画は、言葉というよりも視覚的な情報が優位になる。「見ること」においては、言葉になっていないものを、自分の言葉で表現していかなければならない。先に述べた浜本純逸氏はこれを「言語化能力」として、絵画・写真・テレビ・ビデオなどの映像を言語化する表現活動をさせることを提案している。本単元では、原作アニメを視聴し、どのような情報が得られるか、どのような魅力があるかを考えていく。これが「見ること」にあたる部分といえる。そして、ノベライズされた小説を読み、原作と照らし合わせながら自分の言葉でノベライズ作品についても語っていく。これが「読むこと」にあたる部分といえる。本単元は、原作アニメを視聴した後に、ノベライズ作品を読み、登場人物の人物像や心情、出来事などについて自分のイメージとの違いや共通点を語り、最後には自分がどのような作品、どのような表現の仕方をしているのか、自分の読みの傾向について全体で交流するという流れで構成されている。基本的には「読むこと」の単元として考えているが、このように原作とノベライズを比較して読むということは、学習の基盤となる言語能力の育成という面に



おいても、有効な手立てだと考えている。

ここまで述べたことが原作アニメとノベライズを扱うことのメリットだと考えている。原作アニメとノベライズを扱うことで、単元目標や評価規準で示した力をつけていくということは大前提として考えたい。さらに、これまでの読みの力を発揮するとともに、自主的に学ぼうとする態度や意欲を喚起したり、自分の読みの傾向や、どのようなものを好きだと感じるのかについてメタ認知したり、言葉で表されていないものを自分の言葉で表現したりする力もつけていってほしいという願いから本単元を設定した。

## (5) 教材について

### ①なぜ「となりのトトロ」を扱うのか

- 単純に子どもたちが面白いと思える内容
- 文庫本を1冊読むこと価値
- 作者久保つぎこ氏のノベライズの仕方
- 映画との相違点と共通点

作家あさのあつこ氏は、「ジブリの教科書3となりのトトロ」の中で以下のような文章を書いている。

「久しぶりに『となりのトトロ』を見た。あっ、やっぱり。そう思った。いや、感じた。やっぱり感じた。忘れていなかった。『となりのトトロ』を見る度に感じるものがある。どこかに引き戻されるような、遙か遠くに連れ去られるような、そのくせ自分の今を痛いほど強く意識させられるような、不思議な、そして、温もりのある感覚だ。最初に『となりのトトロ』を見たときも、二度目に見たときも、三度目に見たときも感じた。今回は何回目だろう。ストーリーはもちろん、印象的なシーンはほとんど記憶しているはずなのに、夢中で見入っていた。私だけではない、二歳の孫も、その母親である二十代の娘も、六十をとっくに超えた夫もみな、ほとんど動かず、しゃべらず、画面に目を向けていた。」

この文章を読んだときに、個人的な意見だがとても共感する部分があった。「となりのトトロ」が上映されたのは1988年、つまり今から32年前ということである。それ以来、今でも夏になると必ずテレビで放送されているが、なぜかチャンネルを合わせて、家族で「となりのトトロ」が始まるのをまってしまう。もう何度見たかわからないが不思議とまた見たくなる魅力が「となりのトトロ」にはある。この作品は、私たちの世代に限らず、あさの氏の書いているように、年代を問わず人を惹きつける不思議な魅力をもっている。今子どもたちが生きる、この時代とはかけ離れた世界だが、それでも子どもたちは「となりのトトロ」が好きで、猫バスが画面に登場すれば興奮する。実際、私の教室で視聴したときも猫バスがトトロを迎えに来るシーンでは歓声があがった。まず、作品として魅力があり、そして、単純にこの作品が子どもたちにとって「面白い」と思える内容であることはまちがいない。アニメという教材から学びに向かう意欲を高めることでその意欲をノベライズされた小説を読み進める力へ転換し、その世界観を味わってほしいという願いから、「となりのトトロ小説版」を教材として選んだのが理由の1つである。

子どもたちの「読書」という側面から見たときには、読書が好きでいつも本を読んでい

る子と、本は全く読まないという子たちに分かれている。読まないという子たちになぜ読まないのかを問うと、「面倒くさいから。」「読む時間がないから。」という答えがかえってくる。小学校の国語では、多くても十数ページの教材しか教科書には載っていない。本を読まない子たちは、小学校の間に長編の作品を読む機会はないということがいえる。国語の学習の中で、読む時間を確保し、小説の楽しさや本を読むことの魅力を味わってほしいという願いもあり、文庫本1冊を扱うことを考えた。文庫本を1冊扱うということは、話が長すぎて学習を進める際に焦点化できなくなってしまう可能性も大いにありうる。しかし、逆に言う「自分だけの好きな表現」「自分だけの好きな登場人物の性格」が一人ひとりずれてくる。さらに根拠となる叙述も多い。自分が気づいていなかった部分に改めて着目したり、読み返してみたりすることで、また新たな読みが生まれてくる可能性も高い。だからこそ、自分だけの「読み」をもちやすい。自分だけの「読み」をもてば、その「読み」を話したくなる。その意欲が学習を主体的なものにし、より深い物語世界へと入り込むきっかけになると考えた。

ノベライズと言っても、書き方によっていくつかにカテゴライズできる。①原作のアニメを忠実に表現したもの（本単元の前半に扱った「ももへの手紙」など）。セリフなどはほとんど原作アニメのまま描かれている。また物語の進み方も、ほぼ同じように進んでいく。②原作アニメと大筋のストーリーは同じだが、サイドストーリーや、裏設定が付け加えられ映画で語られなかった部分が語られているもの。③原作アニメとは大きく異なるストーリーになっているもの。「となりのトトロ小説版」は、②にカテゴライズされると考えている。大筋は一緒だが、裏設定やサイドストーリーが加えられることで、再度アニメの魅力に戻れる。また、人物像や行動描写にもアニメとノベライズでは若干だが違いがでてくる。その若干の違いをどう受け取るかで子どもたちの読み方にズレが生まれる。誰もが知っているアニメを、少し違う視点で書かれたノベライズを読むことで文章の良さや映像の良さを知るきっかけになると考えた。

## ②原作アニメ（視覚的教材）の扱い方について

本単元では、原作アニメをメインの教材として扱うのではなく、あくまでも「となりのトトロ 小説版」をより深く読むための1つの補助教材として扱う要素が強い。しかし、ただ単に理解を深めるための補助教材としてだけでなく、映像という表現方法と文章という表現方法の違いや、それぞれの良さも実感してほしいと考えている。これは、同じ物語を違う方法で表現しているからこそ学べることだと考えているからである。

## （6）これまでの学びと単元の概要

### ①前単元までの学び

これまでの学習で得ている読むための視点

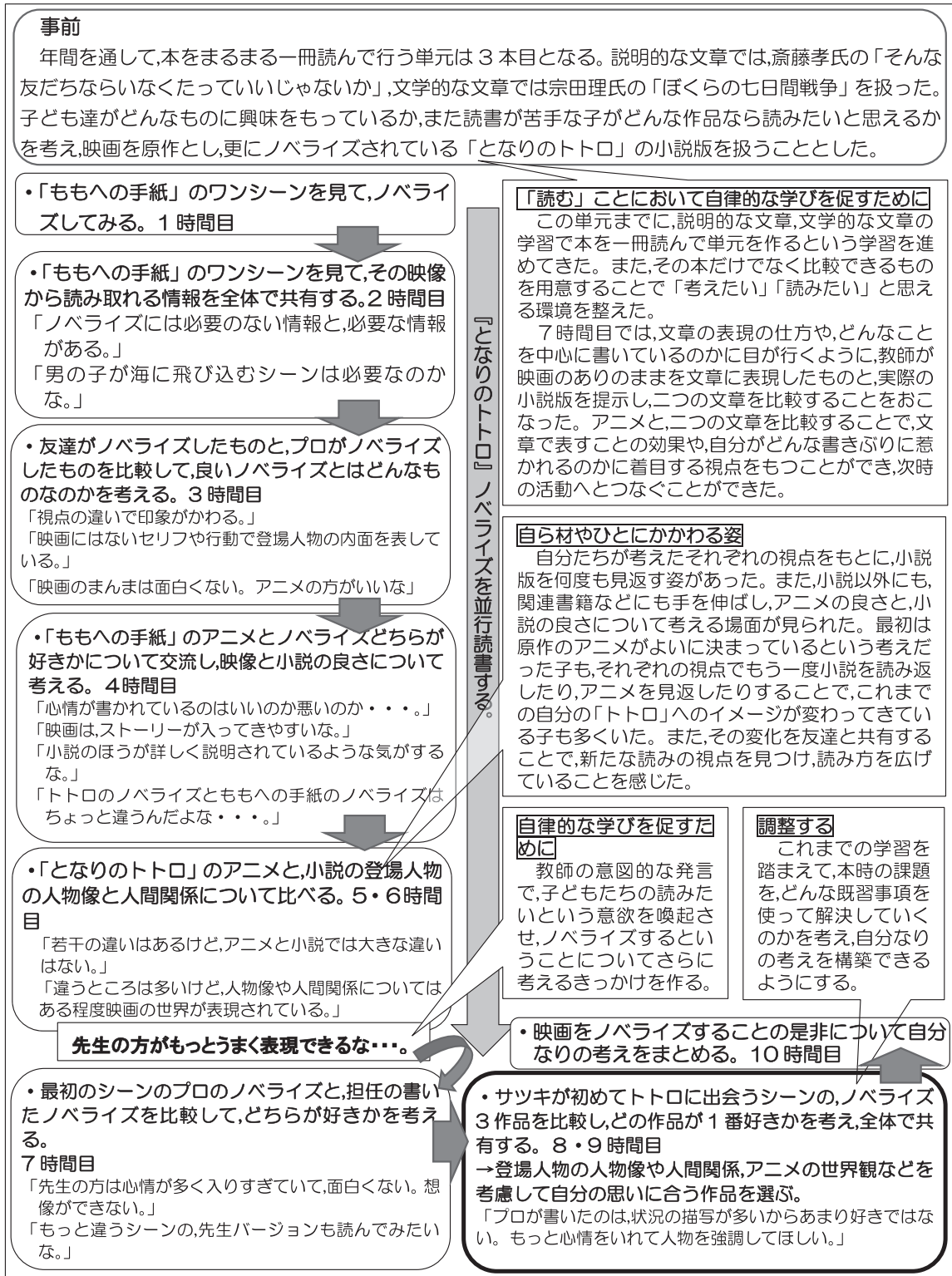
「三人称全知視点」「三人称限定視点」「一人称視点」「情景描写」「時代背景」

「事実と意見」「主観と客観」「展開」「クライマックス」「タイトル」

物語を語る際に誰の目線で語るのか…「読者視点」「作者視点」「登場人物視点」

## ②単元の指導計画

全10時間



### 3. 単元の実際

1時間目 アニメ（ももへの手紙）の1シーンを見て自分でノベライズしてみる。

以下は児童が書いた実際のノベライズ。

- ・自然のある山々に囲まれ、ももの乗っている船は汐島に向かっていく。東京にはないものがここにはあった。お母さんが言った。「ねえもも見て。」と言いながら橋のほうを指さした。お母さんの指をさしたほうを見ると数人の子どもたちが橋の上から真っ青な海に飛び込んでいく姿が見えた。その子供たちがにこにここと笑っているのが遠くからでもわかった。汐島につくとももは、初めて見る風景に圧倒された。
- ・青く輝く瀬戸内海の中を、船は突っ切って進んでいく。汐島の海岸線に沿って、民家が立ち並んでいる。東京とはちがいおきやぶきの家もありみな一軒家だ。島にかかっている橋の一つから日焼けした男子二人が勢いよく海に飛び込んで、水しぶきがあがった。お母さんが汐島のことをいろいろと説明してくれる。船はとうとう汐島につき、乗客が続々と降り始めた。ももも、お母さんの後について船を降りた。お母さんは、汐島のいたるところを見てなつかしい顔をした。
- ・ももはいままで見たことのない光景に対してびっくりした。小さな島と島の中の橋で男の子が海の中に飛び込んで遊んでいる。東京とちがいたくさんの自然に囲まれていた。そしてマンションの代わりにたくさんの一けん家があり、小さなころに一回ほど来たが記憶はなかったため東京とちがう汐島の風景はももにとっていい経験なのかもしれない。ももは興味がわいていた。みんなは笑顔だったが、少しももは悲しそうにも見えた。そしてたな田が広がっている。
- ・汐島は緑に囲まれた、ひときわ大きな島だった。空はやはりからっと晴れている。島々をつなぐ橋の上では、楽しそうに男の子が遊んでいる。そんな光景を見ても、ももの心はくもったままだった。  
フェリーが港に着いた。お母さんはなつかしように島をながめながら、降りていく。  
ももは、初めて来た汐島に少し興味をもった。おじさん達らしい人を見つけたが、笑顔はつくりえない。

あの子についていけ。

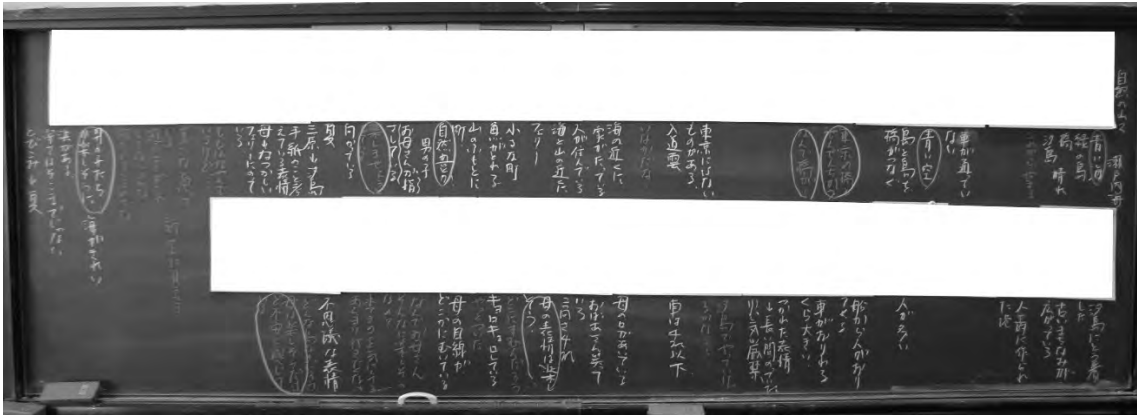
ほら急げ。

しずくたちは、ももを追って、フェリーからあわてて降りていった。

この時間に書かれた内容を見て主人公の視点、第三者の視点、情景描写、心情、会話など書かれている内容に違いがあることがわかった。また、一人ひとりどんなところに注目しながら映像を見ているのかということも見えてきた。その中で、ノベライズするときに必要な情報は何なのかについて考えることにした。

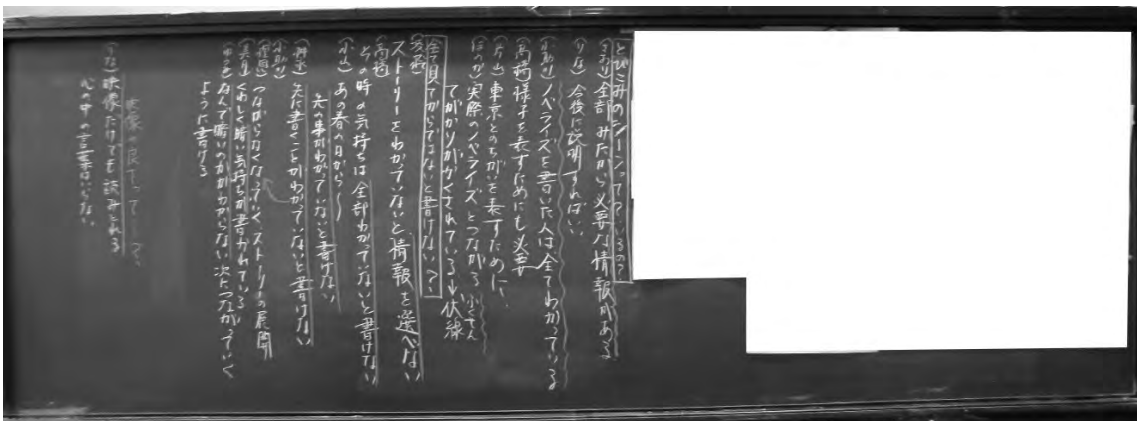
## 2時間目 アニメからわかる情報を読み取り、全体で共有する。

ノベライズする時に必要な情報と、必要のない情報を考える。



※白い部分にはアニメーションの画面が掲示されている（以下同様）。

「子どもたちが橋から海へ飛び込んで遊んでいるシーンは必要なのか。」という疑問が出た。必要だという子たちは、今後の展開に重要な場面だからという意見が多かった。この考えから、ノベライズするときにはすべての展開やストーリーを把握していないと書けないのかという疑問につながる。「すべてを把握していないとノベライズできないのだろうか。」心情をいれるなら全部わかっていないと書けない。心情を入れないといけなから。情景描写だけでよい。様々な考えが出されたところで、ではみんなが書いたものを見てみようとなった。



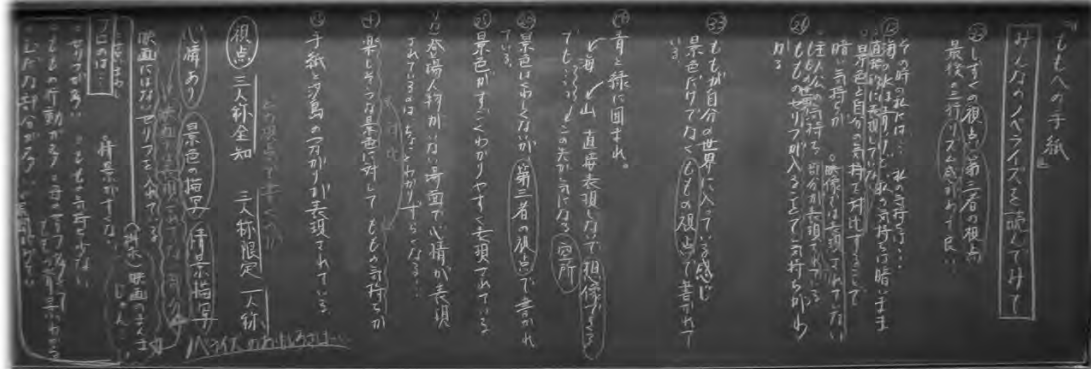
## 3時間目 友達の文章と自分の文章を比較してみる。

注目しているところ、視点、中心に描いている部分、創作と事実、目で見えるものと目では見えない部分がある。

プロが書いた作品と比較すると…

→プロが書いた作品はアニメにはない会話が多い。なぜ会話を多く描いたのか。

# 「ももへの手紙」みんなのノベライズ&プロのノベライズを比較し



みんなが選んだ魅力的な「ノベライズ」を「アナライズ」すると・・・

**視点 → 三人称全知・三人称限定・一人称**

**心情 景色の描写 情景描写 空所**

**直接的な表現をしない 映画にはないセリフ**

**リズム感 対比(景色と気持ち 母ともも)**

**映画では表現されていない部分を表現している。**

**想像をかき立てる書き方。**

プロの作品を「アナライズ」

「セリフが多い」

「ももの行動多い」

「景色の説明が少ない」

「母のセリフでももの背景がわかる」

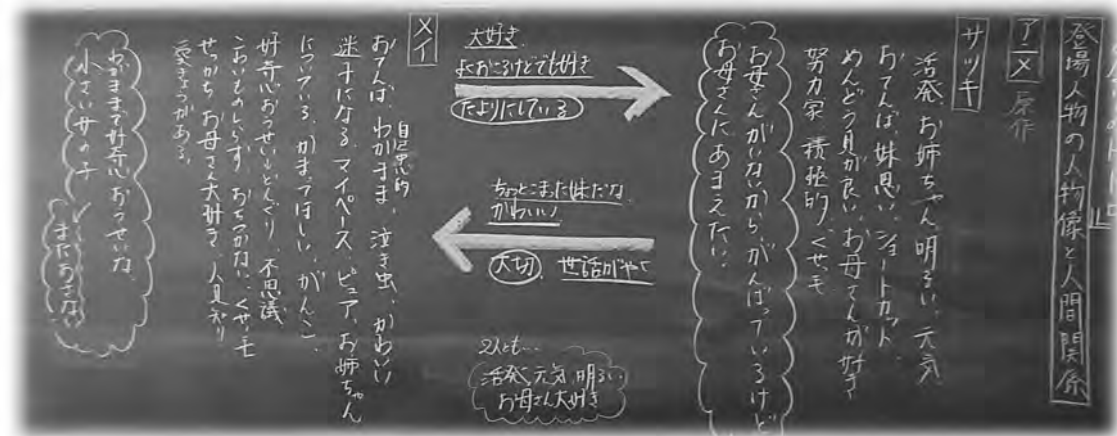
「展開が遅い」

でも映画のまんまであんまりおもしろくないな・・・

この時点でプロが書いたノベライズよりも自分たちが書いたものの方が面白いという考えが多くなっていった。その理由として、「ももへの手紙」のノベライズは、映画に忠実に書かれているため、「映画と同じ。」という印象をもったからだと考えている。

「ももへの手紙」では、ノベライズと映像どちらが良いかを問うたところ、心情は小説で書かれているが、映画では表情や行動からしか読み取れない。それが映画の良さという考えが出された。小説のメリットとして挙げられると想定していた部分が小説のデメリット、映画のメリットとして挙げられた。子どもたちは、心情を自分で想像することに面白さを感じていることがわかった。

4時間目 アニメの登場人物の人物像を考える。どんな人間関係なのかを考える。となりのトトロの魅力について語る。



5時間目 小説の登場人物の人物像を考える。どんな人間関係なのかを考える。小説の魅力について語る。

→4、5時間目にトトロのアニメと小説の内容を確認して大まかな人間関係や人物像をつかんでおく。ノベライズを選ぶ際の視点を作っておくため。

## 「となりのトトロ」5-1が考えるさつきとめいの人物像 小説バージョン



6時間目 オープニングのシーンのプロのノベライズと担任のノベライズを比較する。

→何に着目してノベライズしているのかを考える。  
どんなことに着目しているかという視点をもたせる。

## 「となりのトトロ」5-1が考える「好きなノベライズはどっち？」

The blackboard contains handwritten notes comparing two different novelizations of the opening scene. A speech bubble on the left says 'なんで好きなノベライズが違うのだろう。' (Why do I like different novelizations?). Below the blackboard, there are two boxes with analysis points:

- 70** (left): 「メイとサツキの引越しをするワクワク感や、サツキとメイの子供らしい無邪気感が両方ともあまり伝わってこない。」 (The excitement of Mei and Satsuki's move, and the innocent, carefree feeling of Satsuki and Mei as children, don't seem to be conveyed very well.)
- 先生** (middle): 「表現の仕方が詳しい。」 (The way of expression is detailed.) 「映画に忠実だから。」 (Because it is faithful to the movie.) 「忠実だから読みやすい。」 (Because it is faithful, it is easy to read.) 「世界観が伝わる。」 (The world view is conveyed.) 「このシーンは田舎の雰囲気を伝えたい。景色の描写。」 (In this scene, I want to convey the atmosphere of the countryside. Description of the scenery.)
- 70** (right): 「二人の関係性が表れている。」 (The relationship between the two is shown.) 「最後のメイが迷子になるシーンにつながる。」 (It leads to the scene where Mei gets lost at the end.) 「その場の状況がわかりやすい。」 (The situation in the scene is easy to understand.) 「その時の気持ちを想像できる表現。」 (A description that allows you to imagine the feelings of that time.) 「サツキとメイが中心に描かれている。」 (Satsuki and Mei are the center of the description.)

At the bottom, a large box contains the text: 「このずれは、なぜ生まれてくるのだろう…。違うシーンでも考えてみよう！」 (Why does this difference exist...? Let's think about it in different scenes too!).

7・8時間目 サツキが初めてトトロに出会うシーンをもう一度見返す。プロのノベライズとその他数人のノベライズを比較してどのノベライズが一番良いかを考える。

原作がアニメで、ノベライズされているということを踏まえたうえで。

→文脈・人間関係・人物像・状況の説明・対読者・対自分などを考えられるようにする。

プロ→周囲の状況の描写、トトロの描写が多い、三人称限定サツキ目線

サツキから見えているトトロの様子を中心に描かれている

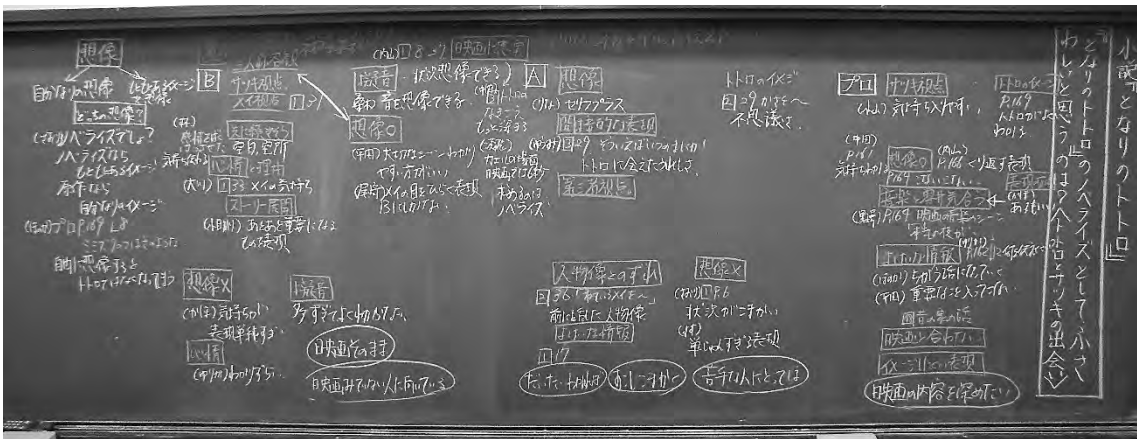
A →あえてメイとサツキのやり取りを多くする。

2人の人間関係を中心に描く

B →サツキ目線とメイ目線を混在させる。トトロの描写を少なくする。心情を多く入れる。状況を少なくする。メイとサツキの心情を中心に描く。擬音を多く入れる。

9時間目 自分が選んだノベライズについてどれが一番いいのか、考えたことを交流する。同時に何に重きを置いて書かれているのかを考える。

→自分がなぜそのノベライズを選んだのかについて考えることで、どのような部分を意識しているかをメタ認知できるようにする。



この時間では、原作となる映像を見返すと同時に、何度もノベライズ作品を読み返す姿が見られた。これまでに積み重ねてきた「読む」ためのテクニックを駆使して読もうとしている子、自分が映像から受けるイメージを言語化したときにどの作品が自分のイメージと合うのか、また、それはなぜなのかを考える子など、それぞれが自分なりにノベライズ作品を分析していることがうかがえた。これまでの「読み」のテクニック、つまり形式的な部分に重きを置いて考えている子は、三人称限定視点か、三人称全知視点かで受ける印象が変わることや、擬音があることで、その場面の雰囲気がわかりやすくなることなど、映像から得た自分のイメージをどのように表現することが一番効果的かを考えていた。映像から伝わるイメージや、ストーリー設定を大切にしている子は、映画をありのままに表現し、余計な情報やサイドストーリーを付け加えることに抵抗を感じていることがわかった。それぞれが自分の読みの傾向や、映像を見る際にどのような情報に注目しているかなどをメタ認知することができた。どのような書きぶりがどんな読者に向いているのかなどを分類したりしながら分析的に読むことはできたが、1つの作品を深く読み味わうというところには至らなかった。また、一人ひとりの考えを関連させたり、カテゴライズしたり



しながら全体として高まっているということを感じる場面も少なかった。一人ひとりが考えをもつという部分は大前提として、「主体的・対話的で深い学び」という所を目指していくためにも、一人ひとりの考えを出し合うことでどのように全体として高めていくかが今後の課題となるということを感じた。

**10時間目 単元を通しての学習を振り返る形で、ノベライズについての自分の考えを交流する。**

以下はこの時間に子どもたちから出た考え。

- ・ぼくは、ノベライズは読まないと思う。原作アニメで表現されている背景や世界観は小説ではイメージしづらい。原作がアニメのものは自分の中にイメージがあるからそれをノベライズで表現するのは難しい。アニメのイメージを大切にしたい。
- ・アニメを原作としているということは、そのアニメに作者の思いや意図が入っている。世界観も伝わらない。あえてノベライズする必要があるのかどうか疑問。
- ・ノベライズは、持ち運べる映画のようなものでいつでもどこでも読めるということが良い。文章で書いてあるから想像する楽しさもある。アニメでは、あまり重要ではないシーンも、文章で書いてあることで詳しく表現されるから新たな発見がある。
- ・ノベライズは、原作のものを小説化しているので、基本的な大筋や内容は同じ。それなら視覚的にイメージの付きやすいアニメの方が良いと思う。ただ、ノベライズすることで裏設定や、登場人物の性格が詳しく書かれていることもある。原作で感動した作品は映像で表現されていなかったことが文章で表現されていることもあるので読みたくなることもある。
- ・今回ノベライズと原作アニメを比較することで、自分が映像のどういうところを見ているのかがわかった。あと、いくつかのパターンのノベライズを読んでみることで、自分が擬音や、比喩が多い文章が読みやすいんだということがわかった。

これらの考えから、原作アニメと小説化されたノベライズを比較することで、視覚的に表現する良さと、言語で表現することのメリットやデメリットについて考えることができていた。また、一番下に示した児童のように視覚的な情報を捉える際の自分の着目の仕方や文章として読むときにどのような書きぶりが好きなのかということを実感している児童も見られた。

#### 4. 単元を終えて

本単元では、同じ文章を読んでいても自分が気づいていなかった部分に改めて着目したり、読み返してみたりすることで、また新たな読みを生みだしている姿も多くみられた。だからこそ自分だけの「読み」をもつことができた。自分だけの「読み」をもてば、その「読み」を話したくなる。その意欲が学習を主体的なものにし、より深い物語世界へと入り込むきっかけになったように思う。映像といくつかのノベライズを比較することで、自分だけの「読み」をもち、話したいという主体的な学びにつなげるとともに、これまでの学習で積み重ねてきた「読み」の力を活用し、課題を解決しようとする能動的な姿も見られた。また、年間を通して本をまるまる1冊読む単元を3回設定したことで、これまで本を読まなかった子が本を手に取り読書をするようになるという成果も感じられた。

## 読んで、交流して、また読む ～交流から共有へ『海の命』の実践～

神奈川県川崎市立東小倉小学校 森 壽彦

単元名：「予想と理想で読む『海の命』」  
第6学年・領域「読むこと」（2月実施）

### 1. はじめに

#### (1) 「主体的・対話的で深い学び」を実現するために

高木 展郎 (2018) 公益財団法人日本教材文化研究財団第47号研究紀要「『主体的・対話的で深い学び』の学習指導の改善と充実」で「単元としての授業では、一人で学ぶこと、他者との対話を図ること、学びを振り返ることやそれぞれの活動に教師がどう関わるか、教室の他者や他者としての資料等をどのように使用するか等、単元全体としての授業デザインが重要になる」と記している。これらをもとに単元全体の児童の学び、教師の関わりを意識しながら実践をまとめていく。そのために、本実践では、「交流」における児童の姿を3つのステップに分けて考える。そうすることで、児童が考えを広げていく過程を捉えていく。また、「海の命」というテキストの特性と既習を整理し、1人で学ぶこと、他者との対話を図ること、学びを振り返ることやそれぞれの活動に教師がどう関わるかを意識し、児童の学びを追っていく。

#### (2) 文学の授業を通じて育てたい子ども像

様々な単元を通していろいろな読み方を体験し、既習内容を活用できるようにしていくことが大切だと感じている。最終的には、「どのようなジャンルに対しても太刀打ち出来る姿」を目指している。そのためにも、言葉に敏感にならなければならない。敏感な姿へつなげるため、言葉による見方・考え方を働かせることに着目する必要がある。言葉について吟味することで子どもたちの交流にも深まりが出てくる。対象と言葉、言葉と言葉の関係を、言葉の意味、働き、使い方などを交流することを通して言葉に対して問い直すことができる。言葉にせまることで考えを深めるきっかけになるとも考えている。例えば、言葉に着目することで自分の考えをもつ。自分の考えをもった段階で交流をし、言葉に目をむけるきっかけを共有する。その後、その言葉をもとに再考し、交流することが考えの再構築につながっていく。また、1つの言葉があることでどのような違いがあるのか立ち止まって考えることが、内容と言葉を合わせて再考していける姿につなげることができるのではないだろうか。

### 2. 国語科における交流のねらい

『読むこと』において、前述のように交流することで「学級で読む」価値になると考えている。しかし、ただ考えを述べ合うことだけでは、国語科の資質・能力を高めることはできない。そのため、交流にどのような目的があるのか、交流を通してどのような児童の姿を目指すのかを考える必要がある。以下に筆者の考えをまとめてみる。

【交流へのステップ】

ステップ1（考えをもつ）

自分の考えをもち、考えを交流したい思いを強くする。

ステップ2（他者と出会う）

考えを述べ合うことを通して、もう一度読むきっかけとする。

ステップ3（再考）

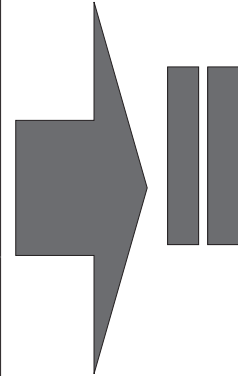
交流したことをもとに文章に戻り、再び考える。

【読むことの交流の目的】

交流の目的	目指す児童の姿
考えを広げる	友だちの考えを知ることが目的となる。友だちの考えの根拠がどこにあるのか、考えをもった理由が何なのかを知る。自分の考えと比較することで考えつかなかったことや新しく考えたことをもとに文章に戻れるようにする。
考えを深める	1つのことに対して自他の考えを重ねることを目的とする。そのため、根拠を増やしていくのが目的となる。例えば、1つの言葉に着目した課題に対して、それぞれの根拠を出し合い、多様な視点をもとに課題解決にせまり、出し合った根拠をもとにもう一度文章に戻れるようにする。
考えを交わす	ズレが生じる課題に対して、双方あるいは複数の立場から考えを交わすことが目的になる。自分の考えを相手に伝えるのが大切であり、共感する意見や相手に反対する意見を出し合う中でもう一度文章に戻れるようにする。

再考する

どの交流においても必ず交流の意見をきっかけに文章に戻る。



考えの再構築

3. 「海の命」における国語科としての価値

文学の力として大きなものは、「言葉」をもとにして、想像を広げることができることがあげられる。文学は、登場人物がどの時代にいようか、どの世界にいようか、言葉をもとに自分の経験（読書経験を含む）と照らし合わせながら、心情にせまることができる。また、鶴田清司は、（1991）『国語教材研究の革新』の中で、「〈解釈〉と〈分析〉の往復運動こそが大切である」と論じている。また、「『文学体験』〈感動〉を対象化し、その根拠・根源を再度作品の表現構造に着目して客観的・反省的に〈分析〉することが必要になる。この『自覚の体験』が大切なのである」としている。読む際にただ感じたことを中心に読んでいては、曖昧な理解のまま文章を読むことになってしまう。「海の命」の教材としての価値として、1つ1つの行動描写に登場人物の思いを想像できる要素が含まれている点があげられる。例えば、「…太一はふっとほほえみ、もう一度笑顔を作った」のように「ほほえむ」という描写と「笑顔を作る」という描写には想像の違いが生まれてくる。児童にとっては、「太一」という登場人物の心情の変化を、時間的な経過や中心的に関わる登場人物の変化をもとに、相互関係を意識しながら読むことができる。また、物語として時間の経過によって場面が分かれている作品になっており、区切ることで予想を立てながら読むことがしやすいものになっている。

児童が考える読書のおもしろさとして、「先を予想しながら読むこと」というのが学級の中であげられた。次のページを気にしながら読むことを楽しむ経験を単元の中で取り入れていくことも大切なのではないか。このように、今まで学習してきた視点を生かし、「言葉」に着目しながら、物語の先を予想し、読むことができると考えた。

#### 4. 単元の指導計画

##### (1) 単元目標

○登場人物の相互関係に基づいた行動や会話、心情をもとに登場人物の行動の選択について共有し、自分の考えを広げたり、深めたりしながら読むことができる。

##### (2) 指導事項

領域 読むこと

現行学習指導要領	新学習指導要領
〔読むこと〕 エ 登場人物の相互関係や心情、場面について描写をとらえ、優れた叙述について自分の考えをまとめること。 オ 本や文章を読んで考えたことを発表し合い、自分の考えを広げたり、深めたりすること。	〔思考力、判断力、表現力等〕読むこと イ 登場人物の相互関係や心情などについて描写をもとに捉えること。 オ 文章を読んでまとめた意見や感想を共有し、自分の考えをまとめること。

##### (3) 評価規準（令和元年度実施）

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
・登場人物の相互関係や心情をもとに行動の選択について考えながら読もうとしている。	・登場人物の行動や会話、関係の変化をもとに心情を捉えながら読んでいる。（エ） ・相互関係をもとに登場人物の行動の選択について考えを交流し、自分の考えを広げたり、深めたりしている。（オ）	・語句と語句との関係に気をつけて、登場人物の心情を捉えている。イ（オ）

##### （新学習指導要領 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
思考に関わる語句の量を増し、話や文章の中で使うとともに、語句と語句の関係、語句の構成や変化について理解し、語彙を豊かにする。 （1）オ）	・登場人物の相互関係や心情などについて描写をもとに捉えている。（イ） ・文章を読んでまとめた意見や感想を共有し、自分の考えをまとめている。（オ）	物語の先を予想しながら読む活動に粘り強く取り組み、今までの学習をいかして、文章を読んでまとめた意見や感想を共有し、自分の考えをまとめようとしている。

(4) 指導計画

次	時	評価規準【】	学習活動	指導上の留意点
一次	1		<ul style="list-style-type: none"> <li>○今までの読書経験を振り返り、どのようなことを楽しみにしているのかを考える。</li> <li>○「初め～結局ロープを切るしか方法がなかった」までを読み、登場人物を確認する。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・読書を行うときの楽しみを振り返り、「物語の先を予想する」面白さを想起させる。</li> <li>・話を想像しながら文章を読んでいけるように、大きく4つの場面に分けて文章を提示していくようにする。</li> </ul>
			<p style="text-align: center;"><b>太一の人生の選択と読者の私</b> ～登場人物の言葉や関係をもとに、文章を予想しながら読む～</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○父と太一の関係や太一の父に対する思いを考えながら読む。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・今までの学習を振り返り、読むときの視点を振り返えられるようにする。</li> <li>・太一の選択に関する予想と読者としての思いを比較しながら考えていく見通しをもつ。</li> </ul>
二次	2		<p style="text-align: center;"><b>太一は漁師になったのか？</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○幼少期の太一と登場人物の関係を確認する。</li> <li>○太一と父の関係や叙述をもとに物語の展開の予想と話に対する自分の理想の考えをまとめる。</li> </ul>	
		<p>語句と語句との関係に気をつけて、登場人物の関係や心情を読み取っている。 【言】</p>	<p><b>読みの視点</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・登場人物の会話・行動</li> <li>・登場人物の関係</li> <li>・読者としての考え</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・登場人物の言葉や行動に関する叙述に着目して考えられるようにする。</li> <li>・考える際には2点で考えをもてるようにする。1つ目は、太一としてどうかという視点。2つ目は、読者としてこうあってほしいという視点。この2点をもとに考えを広げていけるようにする。</li> <li>・読みの視点は、既習をもとにしながら、想起させ、考えるための見通しをもてるようにする。</li> </ul>
	3		<ul style="list-style-type: none"> <li>○考えを交流する。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・友達と考えを比べながら交流させていく。</li> </ul>

	<p>4</p> <p>登場人物の行動や会話、関係の変化をもとに心情を捉えながら読んでいく。【エ】</p> <p>物語を読んでまとめた物語の展開や読者としての考えを交流し、自分の考えを広げている。【オ】</p>	<p>○交流したことをきっかけに読み返し、再考する。</p> <p style="text-align: center;"><b>太一は瀬の主をあきらめたのか？</b></p> <p>○「中学生を卒業する年の夏～与吉じいさも海に帰っていったのだ。」まで配り、文章を読む。</p> <p>○与吉じいさと太一の関係や心情など叙述をもとに読み、物語の展開の予想と話に対する自分の理想をまとめる。</p> <p>○考えを交流する。</p> <p>○交流したことをきっかけに読み返し、再考する。</p>	<p>・意見交流をもとに振り返り、文章を読み返すことにつなげ、自分の考えを再考できるようにする。</p> <p>・前時までの予想と理想を想起しながら、実際はどうかを確認しながら読めるようにする。</p> <p>・登場人物の言葉や行動に関する叙述に着目して考えられるようにする。</p> <p>・登場人物の立場、関係にも着目できるように確認する。</p> <p>・友達と考えを比べながら交流できるようにする。</p> <p>・意見交流をもとに振り返り、文章を読み返すことにつなげ、自分の考えを再考できるようにする。</p>
<p>5</p>	<p>登場人物の行動や会話、関係の変化をもとに心情を捉えながら読んでいく。【エ】</p>	<p>○「ある日、母はこんなふうに言うのだった～太一は泣きそうになりながら思う」までを配り、文章を読む。</p> <p>○太一と今までの登場人物との関係や心情など叙述をもとに読み、物語の展開の予想や話としての理想をまとめる。</p>	<p>・前時までの予想と理想を想起しながら、実際はどうかを確認しながら読めるようにする。</p> <p>・登場人物の言葉や行動に関する叙述に着目したり、登場人物の立場、関係に着目したりして読むようにする。</p>
<p>6</p>	<p>物語を読んでまとめた物語の展開や読者としての考えを交流し、自分の考えを広げたり、深めたりしている。</p>	<p>○考えを交流する。</p> <p>○太一の行動に関する自分の考えを今までの文章を読み返しながらまとめる。</p>	<p>・友達と考えを比べながら交流させる。</p> <p>・意見交流をもとに振り返り、文章を読み返すことにつなげ、自分の考えを再考できるようにする。</p>
<p>7</p>	<p>【オ】</p>		

	8		<p>○「水の中で太一はふっとほほえみ～生涯誰にも話さなかった」まで配り、文章を読む。</p> <p><b>題名がなぜ海の命なのか？</b></p> <p>○太一のうたなかった後の出来事を含めて、題名に対する自分の考えをまとめる。</p> <p>○考えを交流し、再考する。</p>	<p>・太一がクエをとらなかったことを確認し、「大魚はこの海の命だと思えた」の一文に立ち止まり、「問い」としていく。</p> <p>・今までの学習を想起したり、文章を読み返したりすることで考えをまとめられるようにする。</p> <p>・意見交流をもとに振り返り自分の考えを再考できるようにする。</p>
三次	9	登場人物の行動の選択について考えながら読むことについて考えをまとめている。【関】	<p><b>予想と理想を比べながら読んでみて</b></p> <p>○単元の振り返りとして、読者としての自分の思いをまとめる。</p>	<p>・物語の展開と自分の予想を比較しながら読み進めたことについて振り返る。</p>

## 5. 授業の実際

単元をスタートする際に、本好きの児童に「読書のおもしろさって何かな。」と聞いたところ、「読書は先を予想しながら読むことが楽しい。でも、自分の想像していることと違ったり、自分がこうあってほしいという思いと違ったりするのもいいんだよね。」という発言があった。それを聞いていた読書嫌いの児童が「そういうのってアニメでも、ドラマでもあるよね。それだったら楽しい。」と反応していた。この発言をもとに、児童の思いを具現化できるような単元はできないかと考え、構想することとした。

本単元では物語を区切って、先の展開を予想する読みと読者として「こうあってほしい」という理想の読みをもつことを上記の言葉をもとに学級で共有した。共有した結果、その時にもった考えを交流することで、友達の考えを知り、それをきっかけに読み返して考えていきたいと見通しをもった。それぞれの考えを交流することで文章から想像できる考えと今までの読書経験をもとにした考えの両方から言葉に着目して読みを広げたり、深めたりできると考えた。予想と理想をもつために、言葉に着目しながら考えを一人ひとりがもち、他者との対話を図ること、学びを振り返る（ここでは、文章を読み返し、考えを再構築する）ことで読書の楽しさも共有し合えるようにしていく。

「海の命」の物語展開の時系列、時系列に伴う登場人物の相互関係の変化を生かし、大きく4つの場面に分けて予想と理想の読みをしていく。学習者の言葉から単元名を「予想と理想で読む物語」とした。以下、児童Aのノートを中心に、考え→交流→考えの再構築の過程を追い、単元における姿をまとめていく。

### 第1～2時間目 「太一は漁師になるのか」

**交流の目的**→友だちの考えを聞き、それをもとに読み返し、考えを広げること。

**児童の目指す姿**

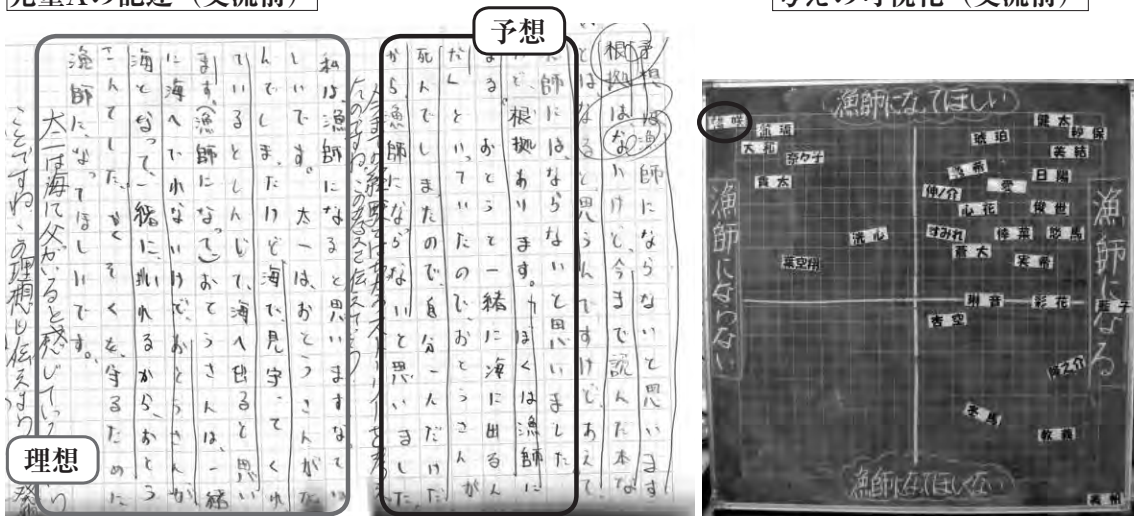
○自分の考えを広げる→友だちの考えをもとにテキストを読み返し、考えを再構築する。

**教師の出**→考えを聞き合うことが交流の目的になるので、今後につなげるため問い返しをしてより言葉に着目させる。

「父もその父も」～「結局ロープを切るしかなかったのだ」までの文章を読み、児童から「太一は漁師になるのかな」という問いが出た。この問いをもとに中心人物が太一であることを捉え、「太一がどのような選択をしていくのか」ということを考えていきたいという課題が設定された。ここでは、太一の父が亡くなり、父と一緒に海に出ることが夢だった太一がどのような選択をするのかを予想し、自分の読書経験をもとに「こうなってほしい」という思いをもった。一人ひとりが今までの文学的な文章を扱って学んだ読みの視点を踏まえ、太一の言動や行動、父との関係性に着目して読み、自分の考えをもった。

**児童Aの記述（交流前）**

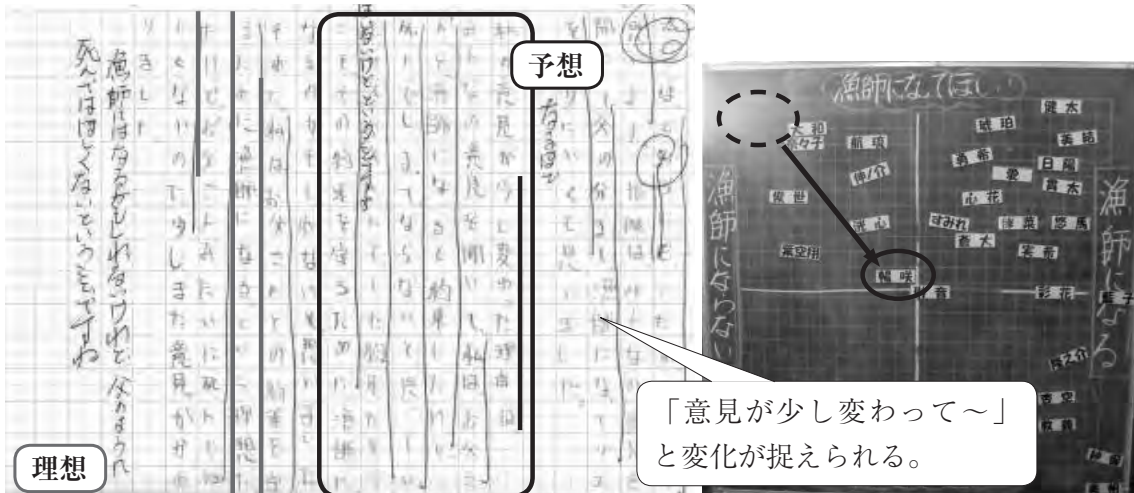
**考えの可視化（交流前）**



児童Aは交流前「ほくは漁師になる、おとうと一緒に海に出るんだ」という太一の言葉から、おとうが死んでしまったことが大きいため漁師にならないだろうと予想した。理想は、「今までの読んできた本ではこうなると思うんですけど…」と読書経験をもとに考えている。おとうが海にいと太一は考えて漁師になってほしいという考えをもった。

**児童Aの振り返り（交流後）→考えの再構築**

**考えの可視化（交流後）**







児童Aの記述（交流後）→考えの再構築

予想の再構築

交流に対する思い

「共感」「納得」と考えが強化されている。

児童Aは、交流の際に疑問に思っていた「なぜ太一は一本釣り漁師になったのか」を全員に問うことを行った。交流で友達から考えを聞き、それをもとに読み返すきっかけを得ようとしている姿だと捉えられる。交流で得た考えをもとに、与吉じいさが漁をしている父の死んだ瀬に、太一がこだわっているのではないかと考えを加え、根拠の面を変容させている。クエをあきらめていない父と与吉じいさが漁師としての考えにつながる部分があるので、「海のめぐみ」と「千びきに一びきでいいんだ」の考え方が似ているからそれを続けてほしいという予想も生まれた。「国語の交流は、楽しい」と読んだことを交流し、それをきっかけに読み返す事を楽しんでいることがわかった。

考えの可視化（交流後）

考えが強くなっている

第5～6時間目 「太一はクエをとるのか？とらないのか？」

交流の目的→友だちの考えを聞き、それをもとに読み返し、考えを広げること。

児童の目指す姿

○自分の考えを広げる→友だちの考えをもとにテキストを読み返し、考えを再構築する。

教師の出

→考えを聞き合うことを交流の目的とし、子どもたちにゆだねる。  
 「～太一は泣きそうになりながら思う」までの文を配付し、読んだ。すると、すぐに「太一は瀬の主だと思われるクエをとるの？」という問いが出てきた。児童の反応として、「ずっとあきらめられなかったからとるよ。」という予想に関するものや「太一にはとって欲しくない。」という自分の理想に関するものもあがった。  
 「太一が瀬の主だと思われるクエを前にして、そのクエをとるのか、とらないのか」について今までの登場人物の相互関係も踏まえて予想したり、理想の考えをもったりし、交流したいという思いが大きくなった。

児童Aの記述 (交流前)

理想

予想

児童Aの記述 (交流前) の文章は、縦書きで書かれた。左側の欄には「理想」として、「クエをとらない」という考えが述べられている。右側の欄には「予想」として、漁師になれないという思いが述べられている。文章には「クエをとらない」と「クエをとる」という言葉が繰り返し使われている。

児童Aは、「クエをとらない」と予想し、「とって欲しい」という理想の考えをもった。このクエをとらないと一人前の漁師になれないと思っているが、動こうとしないクエをとることはできない。父のように正々堂々と戦うのであればと思うと、今までの読みも理由にいかされている姿が見られた。また、理想でとって欲しいと考えた理由として、父のかたきをしっかりとってほしいという思いをまとめていた。ただ、クエが動こうとしないという言葉が気がかりになっている。父が出会ったクエであればとってほしいけれど、このままならとらないでほしいという思いももっている。最後に、題名に対する思いも生まれた。交流することで友だちから考えを得る良さを感じている証拠であると捉えた。

考えの可視化 (交流前)



児童Aの記述 (交流後) → 考えの再構築

予想

児童Aの記述 (交流後) の文章は、縦書きで書かれた。左側の欄には「理想」として、「クエをとらない」という考えが述べられている。右側の欄には「予想」として、漁師になれないという思いが述べられている。文章には「クエをとらない」と「クエをとる」という言葉が繰り返し使われている。また、文章の最後には「やっぱり〜」という表現が用いられている。

「やっぱり〜」と考えを強くしているのがわかる。







# 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

(役員の設置)

- 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。

(役員の選任)

- 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「会費」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

(令和2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	令和2年6月12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	令和2年6月12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	令和2年6月12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	令和2年6月12日	重	財務	(株)新学社取締役相談役
理事	北島 義俊	令和2年6月12日	重	財務	大日本印刷(株)代表取締役会長
理事	清水 美憲	令和2年6月12日	就	教育評価 学論	筑波大学人間系教授
理事	田中 博之	令和2年6月12日	就	教育工学 学	早稲田大学教職大学院教授
理事	中川 栄次	令和2年6月12日	重	財務	(株)新学社代表取締役社長
理事	中洩 正堯	令和2年6月12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	令和2年6月12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
監事	橋本 博文	令和2年6月12日	重	財務	大日本印刷(株)常務取締役
監事	平石 隆雄	令和2年6月12日	重	財務	(株)新学社執行役員

(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29年6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	京都教育大学理事・副学長
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	稲垣 応顕	令和2年5月18日	就	社会心理学	上越教育大学教職大学院教授
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	令和2年5月18日	重	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
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	鈴木由美子	令和2年5月18日	就	社会科学・教育学 教科教育学	広島大学大学院教授
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	堀井 啓幸	令和2年5月18日	重	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	令和2年5月18日	重	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	筑波大学名誉教授 関西外国語大学大学院教授

(50音順)

調査研究シリーズ 79

---

## 小学国語科における 主体的・対話的で深い学びの授業づくり

---

令和2年9月30日発行

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：アイクリエイト(株)

印刷 (株)天理時報社