はじめに

学習指導要領が全面実施となり、学校教育が大きく変わろうとしています。これまでの日本の学校教育がだめだから変わるのではなく、日本の学校教育で育成すべき資質・能力が大きく変わろうとしているからです。

アジア・太平洋戦争の敗戦後、日本の学校教育は、教科書に書かれている内容を基に行われてきました。戦後教育は、昭和の高度経済成長を支え、戦争によって廃墟となった日本を復興させることに大きな力となっていたともいえましょう。「みんなと同じことができる」「言われたことを言われたとおりにできる」という、いわゆる基礎的な学力を有した労働者の育成を図ってきたともいえましょう。

今、時代は、大きく変わろうとしています。経済協力開発機構（OECD）の統計によれば、日本経済は停滞し、平成３（1991）年から令和２（2020）年までの日本の賃金（名目）は、約30年もの間、ほとんど伸びていない（伸び率４％）のです。この間、日本経済は、成長していないことが見て取れます。今日、実質GDPは、世界の中で30位まで下がってしまっているとも言われています。

昭和48（1973）年のオイルショック後、日本の学校教育は、新たな時代に向けた教育内容にするために３回の学習指導要領改訂を行っています。

昭和52（1977）年の改訂では、「個別化・個性化」を図ることを行い、平成元（1989）年の改訂では、「基礎的・基本的な内容に一層の精選」を図るとともに、「生活科の新設」や「観点別学習状況評価の導入」が図られました。さらに、平成10（1998）年改訂では、「教育内容の厳選」と「総合的な学習の時間の導入」が図られました。この改訂では、学校教育での教育内容を基礎的・基本的な事項に厳選することにより、学校教育に「ゆとり」を持たせようとしましたが、一部のマスコミ等により「ゆとり」教育として批判され、平成15（2003）年に、指導内容をそれ以前のものに戻すことが行われました。

こうした回帰は、戦後の日本の教育に行われてきた知識の習得量と知識の再生の正確性とを持ってする学力観に根ざしたものといえましょう。学校教育で育成すべき学力の転換を図ることを行おうとしましたが、旧態依然とした学力観も根強くあり、その転換をこの時点では図ることができませんでした。

学力観の転換は、日本のみではありません。OECDでは、2015（平成27）年から、「Education2030 Learning Framework」で、2030年という近い未来社会において、子供たちに求められ資質・能力の内容はコンピテンシー・ベースで考えるべきであるし、その育成を図るためのカリキュラムや指導方法・内容、学習評価の方向性を示しています。

育成すべき資質・能力を、Well-being（個人的・社会的により良く幸せに生きること）とし、「自ら主体的に目標を設定し，振り返りながら，責任ある行動が取れる力を身に付けることの重要性」を指摘しています。

平成29（2017）年に改訂された学習指導要領では、育成すべき資質・能力の三つの柱の一番上に、「学びに向かう力、人間性等」が示され、その内容を「どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか」としています。

OECDのWell-beingと学習指導要領の「学びに向かう力、人間性等」とは、軌を一にするものといえましょう。これからの未来に必要な資質・能力の育成は、日本のみではなく世界の方向ともいえましょう。

では、どのようにして、これからの時代に必要な資質・能力の育成を図ったら良いのでしょうか。誤解を恐れずに言えば、「知識の暗記や再生」を学力とするだけではなく、「考える力」や「判断する力」、「表現する力」の育成をもっと重視していくべきだと言えましょう。そのためには、これまでの国語の授業そのものを変える必要があります。これまでの国語の授業がだめだから変えるのではなく、育成すべき資質・能力が変わってきているからです。国語としての資質・能力がいかに育成されたかは、学習評価で捉えることになります。それ故、これまで以上に学習評価の在り方が問われているのです。

国語の授業を変えるためには、教科書に掲載されている教材から授業づくりを行うのではなく、教科書に掲載されている教材を用いて学習指導要領国語に示されている資質・能力を育成し、それをいかに学習評価するかが問われています。これまでのように教科書の目次の順に授業を行うのではなく、学校目標に沿って、子供たちの国語の資質・能力の育成を図る授業づくりが求められます。そして、授業を通して国語の資質・能力がいかに育成されたかを学習評価することが重要となります。

各学校における児童の実態は異なります。だからこそ、各学校で学校目標を策定し、その実現を図るために各学校での教育活動が行われています。国語の授業を教科書の目次に従ってのみ授業を行うことでは、教科書会社の作成した枠組みの中での教育活動にとどまってしまいます。学習指導要領国語には、教材の具体は示されていませんし、低学年・中学年・高学年のいつ、どのような教材を取り上げるかも示されていません。

各学校においては、自校の学校目標の実現を図るため、児童の実態に即してカリキュラム･マネジメントを行い、国語の具体的な教育課程を編成することが求められます。教科書が先にありきではなく、児童の実態を踏まえた資質・能力の育成を図ることが国語の授業では重要となります。

現在使用されている教科書には、昭和46（1971）年から使用されている説明的な文章もあります。教科書に掲載されている教材の内容が良いからといって、今日求められている資質・能力を図ることができるのでしょうか。令和４（2022）年４月から３Gの携帯電話が使えなくなります。1990年にPHSが普及し、2007年にAppleのiPhoneの発表により携帯電話が急速に世界に普及しました。今世界は５Gの時代に入ろうとしています。教育も時代に対応して、変化が求められています。

学習指導要領では、「学力」という言葉を用いずに「資質・能力の育成」を図ることを求めています。国語の資質・能力は、学習指導要領に示されています。教科書を基に授業づくりを行う前に、是非、学習指導要領に示されている指導「事項」を参考にして、単元の目標と単元の評価規準を作成してください。その具体については、本編に示すことにします。教材の内容を単に理解させることにとどまることなく、国語として育成すべき資質・能力を、学校の主語としての子供たちに育成することが、今、求められているのです。

令和４年６月

研究者代表　髙木展郎

目　　次

はじめに…… 1

第１章　研究の経緯と成果…… 5

第２章　国語と学習評価…… 13

第３章　学習評価を生かした授業改善…… 21

第４章　学習ノートの活用と学習評価…… 29

第５章　授業の実践と提案…… 37
授業実践例
・一人ひとりの読む姿を通した指導と評価を目指して
おはなしのせかいへいこう～『くじらぐも』～…… 38
・指導事項を具体化し、着目すべき言葉を明らかにして行う学習評価
スーホと白馬の絆のふかまりをさぐろう～『スーホの白い馬』～…… 51
・シリーズの作品を読み進める楽しさに浸る中で、
資質・能力が育つ学習指導と学習評価を目指して…… 65
・高めたい資質・能力を明確に～児童をどう見取り、学習につなげるか～
りいこってどんな子？～行動や言葉から想像を広げよう～『まいごのかぎ』…… 91
・自己評価を「主体的に学習に取り組む態度」の評価に活かす
新しい「ふるさとまつり」を実現しよう…… 105
・すぐれた表現に着目して読み、物語の魅力をまとめよう
～『大造じいさんとガン』～…… 115
・「君の名は。」の世界～映画と小説の比較から見えてくるもの～
児童の言語生活に即した小説と映画の教材化…… 123
・自分の思いが伝わりやすい文章を書こう
～主題にそった内容にするために、文章を再構築していく力～…… 131

第１章　研究の経緯と成果

第１章　国語科の学習指導要領全面実施に向けた学習評価
―研究の経緯と成果―

１．研究の目的

これまで、学習指導要領の教科の目標である「言葉による見方・考え方を働かせ、言語活動を通して、国語で正確に理解し適切に表現する資質・能力を育成すること」を目指し、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、実践を通して研究を続けてきた。

学習評価の在り方については、「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）での学習評価についての基本的な考え方を基に、「児童生徒の学習評価の在り方について（報告）」（平成31年１月）、さらに文部科学省 国立教育政策研究所 教育課程研究センターから「『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」（令和２年３月）が出されて、国語科としてより具体的な学習評価の方向性が示された。

国語科においては、学習指導要領国語に示されている資質・能力を育成するために、学習評価の観点においても、学習指導要領国語に示されている指導「事項」を基に、「内容のまとまりごとの評価規準」を作成し、その実現を図る授業を如何に実践するかが課題となる。

そこで、①学習指導要領の下での指導と評価の一体化を推進する観点から、観点別学習状況の評価の観点についても、「知識・技能」「思考・判断・表現」「主体的に学習に取り組む態度」の３観点に整理して示す、②「主体的に学習に取り組む態度」については、各教科等の観点の趣旨に照らし、知識及び技能を獲得したり、思考力、判断力、表現力等を身につけたりすることに向けた粘り強い取組を行うとともに、自らの学習を調整しようとしているかどうかを含めて評価する、③観点別学習状況の評価と評定の双方の特長を踏まえつつ、その後の指導改善を図ることが重要であることを明確にする、④観点別学習状況の評価と評定の両方について、学習指導要領に示す各教科の目標に基づき学校が地域や児童の実態に即して定めた当該教科の目標や内容に照らし、その実現状況を評価する目標に準拠した評価として実施することを明確にする、ことに向け、具体的な実践研究を行う。

以上のことを踏まえ、国語科においてカリキュラム・マネジメントに位置づけた具体的な学習指導と学習評価について、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うえで、国語科の授業実践を通した臨床的な研究を推進することを柱とした。

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・能力が児童一人ひとりに育成されるよう、「主体的・対話的で深い学び」の視点からの授業改善を進めた。

特に、指導と評価の一体化の視点から、国語科の目標の実現に向けた学習状況を把握する観点から、単元の内容や時間のまとまりを見通しながら学習評価の場面や方法を工夫して、学習の過程や成果を評価し、指導の改善や学習意欲の向上を図る学習評価について、授業実践に基づいて考察した。

３．研究成果

（１）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った。

（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。

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
髙木　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 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
曽根　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
篠﨑　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
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４年３月１日現在）

５．研究会の記録

第１年次（令和２年度）

【第１回】

１．日時　　令和２年５月９日（土） 14：00～17：00
２．会場　　オンラインによる開催
３．出席者　髙木展郎、白井達夫、坂本正治、岡本利枝、白川治、曽根朋之、
　　中尾有希、篠﨑聡美、永田江美、森壽彦、伊東有希
　　三好茂徳（公益財団法人日本教材文化研究財団）
４．内容
（１）調査研究シリーズ掲載予定の実践事例について
（２）学校再開に向けて今すべきことについての講話（髙木先生）
（３）臨時休業期間中の取組についての意見交換

【第２回】

１．日時　　平成２年７月26日（日） 14：00～17：00
２．会場　　オンラインによる開催
３．出席者　髙木展郎、白井達夫、坂本正治、岡本利枝、白川治、曽根朋之、
　　中尾有希、篠﨑聡美、森壽彦、伊東有希
４．内容
（１）教育の動向についての講話（髙木先生）
（２）コロナ禍における授業づくりや学習評価についての意見交換
〈主な話題〉
・小学生の段階で必要な見通しと振り返りとは
・学習課題の設定の仕方
・グループ活動ができない中で学び合うための手立て
・家庭学習の出し方

【第３回】

１．日時　　平成２年10月17日（土） 14：00～17：00
２．会場　　川崎市立東小倉小学校
３．出席者　髙木展郎、白井達夫、坂本正治、白川治、曽根朋之、篠﨑聡美、森壽彦、
　　永田江美、伊東有希
　　中村慎輔（TMの会　愛川町立菅原小学校　校長）
　　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）コロナ禍における授業づくりについての情報交換

〈主な話題〉
・GIGAスクール構想について
・通知表の役割と保護者への児童の学習状況の伝え方
（２）観点別学習状況の評価についての講話（髙木先生）
（３）学習評価に関する意見交換

【第４回】

１．日時　　平成２年12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　髙木展郎、白井達夫、坂本正治、岡本利枝、白川治、中尾有希、
森壽彦、伊東有希
中村慎輔（TMの会　愛川町立菅原小学校　校長）
三好茂徳（公益財団法人日本教材文化研究財団）
４．内容
（１）実践報告・協議
・第４学年「家族にはがきを書こう」書写（中村）
・第４学年「自分だけのファンタジー」書くこと（森）
〈主な話題〉
・「～できる」という表現について
・「主体的に学習に取り組む態度」の評価方法
・物語を書くことの意味
・物語を書く際の相手意識
・ファンタジーのおもしろさ
（２）学習評価のこれからについて（白井先生）
・教科書カリキュラムからの転換の必要性
・学習評価の役割
・「指導に生かす」「記録に残す」という表現の是非（評価はすべて指導に生かすもの）
・「十分満足できる状況」「おおむね満足できる状況」を判断する根拠
（３）学習評価に関する意見交換

【第５回】

１．日時　　令和３年３月６日（土） 14：00～17：00
２．会場　　川崎市立東小倉小学校
３．出席者　髙木展郎、白井達夫、坂本正治、岡本利枝、中尾有希、篠崎聡美、
永田江美
４．内容
（１）情報交換
（２）書籍に掲載する実践事例について

第２年次（令和３年度）

【第６回】

１．日時　　令和３年６月12日（土） 14：00～16：00

２．会場　　オンラインによる開催

３．出席者　髙木展郎、白井達夫、坂本正治、岡本利枝、曽根朋之、中尾有希、
篠﨑聡美、森壽彦、伊東有希
中村慎輔（TMの会　愛川町立菅原小学校　校長）
三藤敏樹（TMの会　横浜市立横浜サイエンスフロンティア高等学校附属中学校　副校長）
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）実践報告・協議

・第５学年「互いの立場を明確にして、よりよい提案になるように話し合おう」

（篠﨑）

・第５学年「おすすめの宿泊体験学習の活動を４年生に伝えよう」

（２）学習評価について注意すべき言葉について（髙木先生）

（３）学習評価に関わる疑問点等についての意見交換

〈主な話題〉

・「精度を上げる」という言葉の是非
・「児童の学習改善」と「教師の指導改善」の関係
・学習評価の目的
・「指導に生かす評価」と「記録に残す評価」とを区別することの危うさ
・「質的な高まりや深まり」という言葉の分かりにくさ
・「十分」「おおむね」という字句通りに実現状況を捉えるなど、余計な解釈を持ち込まずにシンプルに考えることの必要性

【第７回】

１．日時　　令和３年10月30日（土） 14：00～16：00

２．会場　　川崎市立東小倉小学校

３．出席者　髙木展郎、白井達夫、坂本正治、白川治、曽根朋之、中尾有希、
永田江美、森壽彦、伊東有希
中村慎輔（TMの会　愛川町立菅原小学校　校長）
鍛治紀彦（公益財団法人日本教材文化研究財団）
池田理恵（新学社）

４．内容

（１）日常の授業における学習評価の実際についての事例報告

〈主な話題〉

・児童のノートに対するコメントの入れ方（共感、価値付け、言語化、問い返し、交流に向けた意識付け、助言等）
・指導と評価を一体化する方法としてのコメントの意義
・カリキュラム・マネジメントの視点を取り入れることの必要性
・GIGA端末を使っての書くことの学習とコメント機能の活用
・座席表の活用

（２）調査研究シリーズに掲載する実践事例について

【第８回】

１．日時　　令和４年３月12日（土） 14：00～16：00
２．会場　　川崎市立東小倉小学校
３．出席者　髙木展郎、白井達夫、坂本正治、曽根朋之、中尾有希、篠崎聡美、永田江美、森壽彦、伊東有希
三好茂徳（公益財団法人日本教材文化研究財団）
４．内容

（１）調査研究シリーズに掲載予定の実践についての報告と協議

〈主な話題〉

・身に付けたい力と学習評価について児童と共有する方法
・「主体的に学習に取り組む態度」の文言について
・身に付けたい力を明示した単元名

（２）これまでの研究のまとめ

第２章　国語と学習評価

第２章　国語と学習評価

横浜国立大学名誉教授　髙木　展郎

１．時代状況の変化と国語の授業

私たちの身の回りの様々なものも、時代の変化の中で大きく変わってきています。例えば、自動車は、ガソリンで走るものとばかり考えられてきましたが、現代では、EV（Electric Vehicle）に取って代わられようとしています。電話も、黒電話ではなくスマートフォンがほとんどとなっています。今日の日本の学校教育は、アジア・太平洋戦争の敗戦後、新しい時代の教育として行われてきましたが、時代に見合う教育としての改善が十分になされているでしょうか。

アジア・太平洋戦争の敗戦後、日本の学校教育は、教科書に書かれている内容を基に行われてきました。

「教科書を教える」と「教科書で教える」ということの違いが指摘されます。教科書は、教科用図書と言われ、学習指導要領の内容に沿って作成されます。国語の場合、学習指導要領に示されている目標や内容を、直接指導するのではなく、教科書に掲載されている教材を通して育成が図られています。どの教科書にも共通して掲載されている教材はいくつかの物語だけであり、同じ内容の教科書はありません。教科書ごとに、特徴があるとも言えましょう。にもかかわらず、教科書が異なっても、低学年・中学年・高学年で育成すべき国語の資質・能力の内容は同じです。そこに、「教科書で教える」ことの意味があります。

教科書の目次に沿って授業が行われることが、日本の学校の国語の授業に定着したのは、1903（明治36）年の国定教科書からと言えましょう。教科書の目次に沿って、一律の内容が授業で扱われました。終戦後の日本の学校教育では、戦前の教育への反省と見直しが行われ、教科書も検定制に変わり、複数の民間の教科書会社が学習指導要領国語に示されている目標と内容とを基に作成した教科書を用いるようになりました。

各教科書会社が作成した教科書は、それぞれの特徴を出すために編集されるため、学習指導要領国語の目標と内容に基づきつつも、教材の取り上げ方や指導「事項」の扱いなどに独自性を出しています。地域によって桜の花が咲く時期が異なると同じように、子供たちの実態も地域によって異なります。さらに、たとえ同じ地域であっても学校によって子供の実態も変わることがあると思います。それ故、各学校の子供の実態に即して学校目標が設定されているのです。

今日、教科書は学校ごとの採択ではなく、市や町の地域で一括した採択となっています。市や町の中でも、地域によって子供たちの実態は異なるのではないでしょうか。公立の小学校の先生方は、地域の中で勤務する小学校を異動することがあります。そのような折、同じ教科書を使い、同じ学年の国語の授業を行っていても、子供たちの実態により授業が異なることを実感されることがあると思います。そこで、各学校でのカリキュラム・マネ

ジメントが求められるのです。

各学校におけるカリキュラム・マネジメントは、小学校６年間で子供を育成する指針であり、各学年の教育内容の具体でもあります。

これまで教師一人ひとりが個人として考えてきた授業内容と授業の具体とを、チーム学校として考える時代になってきています。教師一人ひとりが授業に責任を持つことは大切ですが、子供は学級担任や教科担任を選ぶことはできません。だからこそ、小学校６年間を見通し、当該学校で６年間どのような授業を行うかを、学校として考えなければならない時代となってきたのです。

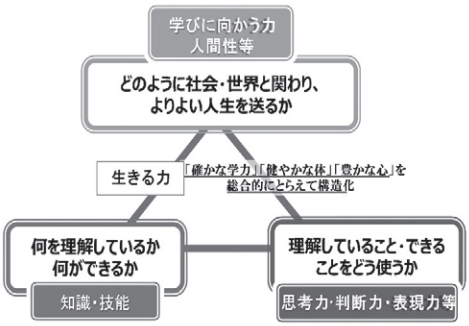
２．国語で育成する資質・能力

「教科書を学ぶ」から「教科書で学ぶ」国語の授業への転換にあたっては、国語の授業でどのような国語の資質・能力を育成するかを理解することが重要となります。

新学習指導要領（平成29年告示）では、育成すべき資質・能力の三つの柱を、右の図のように示しています。

学習指導要領国語の目標にも、この資質・能力の三つの柱は、反映されています。

学習指導要領が育成を目指す資質・能力の三つの柱



第１節　国　語

第１　目　標

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

⑴　日常生活に必要な国語について、その特質を理解し適切に使うことができるようにする。〔**知識及び技能**〕

⑵　日常生活における人との関わりの中で伝え合う力を高め、思考力や想像力を養う。〔**思考力、判断力、表現力等**〕

⑶　言葉がもつよさを認識するとともに、言語感覚を養い、国語の大切さを自覚し、国語を尊重してその能力の向上を図る態度を養う。〔**学びに向かう力、人間性等**〕

学習指導要領国語では、「第２　各学年の目標及び内容」として〔第１学年及び第２学年〕〔第３学年及び第４学年〕〔第５学年及び第６学年〕それぞれに「１　目標」と「２　内容」とが示されています。

「２　内容」には、低学年・中学年・高学年それぞれで育成すべき資質・能力として〔知識及び技能〕と〔思考力、判断力、表現力等〕「A　話すこと・聞くこと」「B　書くこと」「C　読むこと」のそれぞれの指導「事項」が示されています。国語の授業を通して育成すべき資質・能力の内容は、この指導「事項」に示されているものです。国語の授業を通して、学習指導要領国語に示されている資質・能力の育成が求められているのです。国語の学習評価は、その資質・能力が育成されたかを評価することになります。

３．国語で育成する資質・能力と学習評価

観点別学習状況の評価は、「知識・技能」「思考・判断・表現」「主体的に学習に取り組む態度」の三観点からの学習評価を行います。

この三観点は、平成19年６月に改正された「学校教育法　第三十条　第２項」で、次のように示されています。

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

学校教育法第30条第２項によって学力の内容が定義される以前は、公には学力の内容が具体的に定義されていませんでした。改正学校教育法により学力の内容が法律として定義されたため、観点別学習状況の評価においてもこの三つの観点で学習評価を行うことになりました。特に、「主体的に学習に取り組む態度」は、これまでの学習評価の観点の「関心、意欲、態度」をそのままスライドしたのではないことに留意する必要があります。

国語の授業を対象として行われる学習評価では、学習状況を分析的に捉える「観点別学習状況の評価」と、それを総括的に捉える「評定」の両方について、学習指導要領に定める目標に準拠した評価として実施することになっています。

目標に準拠した評価では、日々の学習状況を分析的に捉える「観点別学習状況の評価」を「指導に生かす評価」と学習の結果としての評定を「総括するための評価」とに、分けて説明されることがあります。しかし、それでは、「指導と評価の一体化」を図ることはできません。日々の国語の授業において観点別学習状況の評価を行うとともに、その積み重ねとして総括として捉える評定において、学習指導要領国語に示された資質・能力を育成することが、低学年・中学年・高学年のそれぞれの国語の学習の終了の時期に実現を図ることを求めているのです。

学習評価は「指導に生かすとともに総括としても生かす評価」でなければ、「指導と評価の一体化」を図ることはできません。単に、評定をするための評価の総括ではないことにも、留意する必要があります。

繰り返しになりますが、国語の学習評価では、学習指導要領国語に示されている資質・能力を、国語の授業を通して育成を図ることが求められています。国語の授業では、教科書に掲載されている教材の内容を理解したり解釈したりすることが大切なのではではなく、教科書教材を用いて学習指導要領国語に示されている資質・能力の育成を図ることが重要となります。

国語の年間指導計画で教材名を示したり単元目標においても教材の内容を具体的に示したりするのではなく、学習指導要領国語に示されている資質・能力の内容としての指導「事項」を具体的に示す必要があります。これまでの国語の教科書の目次に示されているように、単に教材名を順に並べたものではなく、各単元において育成すべき資質・能力の内容を示すことにならなければ、次代が求める国語の授業にはならないと考えます。

国語では、「話すこと・聞くこと」「書くこと」「読むこと」の三領域が活動として同

時に行われるので、三領域にまたがって単元目標を設定することが、これまでも行われてきていました。今回の学習指導要領国語では、授業の中での活動としては「話すこと・聞くこと」「書くこと」「読むこと」が行われるものの、当該単元で育成すべき資質・能力のうち、〔思考力、判断力、表現力等〕については、三領域の中から一つに絞って単元目標として設定することになっています。

学習指導要領国語の〔思考力、判断力、表現力等〕の指導「事項」の（2）に「（1）に示す事項については、例えば、次のような言語活動を通じて指導するものとする。」とあるように、言語活動は、育成すべき資質・能力ではないことにも、留意する必要があります。

国語の目標にも「言葉による見方・考え方を働かせ、言語活動を通して、国語で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。」と示されているように、国語の資質・能力は、「言語活動を通して」育成を図ることが求められています。言語活動は、あくまで資質・能力を育成するための「活動」であり、それは資質・能力の育成に関わる評価内容ではないので、学習評価の対象にはならないことに留意する必要があります。言語活動を通して育成された国語の資質・能力が、国語としての学習評価の対象となるのです。

今回の学習指導要領改訂において、国語のみならず各教科における育成すべき資質・能力の方向性が定められました。国語では、「関心・意欲・態度」「話すこと・聞くこと」「書くこと」「読むこと」「言語についての知識・理解・技能」の五観点から、「知識・技能」「思考・判断・表現」「主体的に学習に取り組む態度」の三観点に変わりました。この国語における学習評価の転換の意味は、大変大きなものがあります。

これまでの国語の授業を否定するのではなく、時代の中で国語の学力（資質・能力）がこれまでの学力とは異なってきていることに気付かなくてはなりません。知識の習得とその再生のみではなく、コンピテンシーとしての資質・能力の育成をともに育成しなくては、未来を創ることができなくなりつつあります。

未来に生きる子供たちに、これからの時代に必要な資質・能力を、学校教育を通して育成することが学校教育の目標ではないでしょうか。戦後教育の中に培われてきた教育は、既に時代の中で通用しなくなりつつあります。今、ここで国語の授業の転換なくしては、子供たちに未来に通用する資質・能力の育成が図られないと言えましょう。

教材を受容的に学ぶのではなく、学習主体として次代が求める資質・能力を育成する国語の授業づくりが、求められています。そこでは「何を学ぶか」「どのように学ぶか」「何ができるようになるか」が重要となります。そのために国語としての「指導と評価の一体化」が、これまで以上に求められています。国語の学習評価を明確にした授業づくりが、そこに機能するのです。

４． Assessment（支援する。支える。）としての学習評価

これまで学習評価は、単元の終了時にペーパーテストによって、学習の結果を評価することが多く行われてきたのではないでしょうか。ペーパーテストの内容は、学習した教材文を用いて行われることも、多いのではないでしょうか。これからの時代の国語の学習評価は、教材の内容を理解したり解釈したりすることではなく、学習指導要領の指導「事

項」に示されている資質・能力が授業を通して育成されたかを、学習評価することになります。

戦後の日本の学校教育において、評価ではEvaluation（値踏みをする）という語が使われてきました。1980年代に入り評価には、Assessment（支援する、支える）という語が用いられるようになってきました。この用語の変化には、大きな意味があります。

学習評価を教師の視座から見るEvaluationに対し、Assessmentは、子供を主語にして子供の資質・能力を如何に育成するかという視座からのものとなっています。

Assessmentは、「支援する。支える。」という意味で、一人ひとりの子供をどのように理解するかが問われています。Assessmentとしての学習評価は、学習を行うことを通して、一人ひとりの子供の資質・能力を意味付け、価値付けることになります。そしてそれは、学習評価によって、子供自身が自分の良さに気付くことでもあります。そのため、評価の対象とするものを一つの観点（見方）からだけではなく、評価尺度を多様にして多面的・多角的な評価を行うことにより、一人ひとりの子供の良さを評価することが求められます。

そこで、平成29年告示の学習指導要領における学習評価は、学校教育法第30条第２項に示された学力に示された「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」の三つの観点から学習評価を行うように変わったのです。

「何を学ぶか」「どのように学ぶか」「何ができるようになるか」についての学習評価を行うためには、授業の終了した時点でのみの学習評価（Assessment）だけではなく、学習の過程においても学習評価を行うことが大切です。学習評価は、授業を通して子供たちの学習の状況を評価することになります。そのためには、子供の授業における学習状況の把握が求められます。子供たちの学習状況の把握を行うには、授業中の理解度や授業の目標に応じた子供たちの実態の把握が必要になります。

５．「何を学ぶか」「どのように学ぶか」「何ができるようになるか」の具体を示す

「学習指導」と「学習評価」は学校の教育活動の根幹です。各学校の教育課程に基づいて組織的かつ計画的に教育活動の質の向上を図る「カリキュラム・マネジメント」の中核的な役割を、学習指導と学習評価が担っているのです。

中央教育審議会初等教育分科会教育課程部会「児童生徒の学習評価の在り方（報告）」（平成31年１月21日p.14）には、以下の内容が示されています。

> 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。
>
> また、児童生徒に評価の結果をフィードバックする際にも、どのような方針によって評価したのかを改めて共有することも重要である。
>
> 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。

これまで授業を行うに際し、教師は学習指導案を作成してきました。学習指導案は、単元の授業や本時の授業の指導目標と指導内容・指導過程とが示されたものでした。

これからの時代の国語の授業では、単元の学習のはじめに、子供たちに授業を通して「何を学ぶか」「どのように学ぶか」「何ができるようになるか」を事前に示し、子供たち一人ひとりが、学習の目標や授業の内容、授業の流れ、さらに、授業を通して身に付ける資質・能力の内容（評価規準や評価方法等）を理解した上で、授業に臨むことが求められています。これまでの教師の視座からの学習指導案ではなく、子供たちを主語とした授業を行うために、単元全体の計画（「学びのプラン」）を単元の授業のはじめに子供たちに示し、授業の目的や内容、方法、学習評価等がどのように行われるのかを子供たちが理解した上で授業を行うことが、重要となります。

「学びのプラン」は、これまでの教師の視座からの学習指導案を、学習の主体としての子供の視座から示すものです。「学びのプラン」では、以下の内容について、事前に子供たちが理解できるような表現をすることが大切です。

・単元の学習の見通しを持つ。
　単元の学習内容・単元を通して解決すべき課題・評価規準・評価方法の概要を理解する。
・単元で「何を学ぶか」「どのように学ぶか」「何ができるようになるか」が分かる。
　単元の学習を見通した目的、内容、方法、学習評価を理解する。

学習評価は、「学びのプラン」に従って単元の授業を行うプロセスの中で、適宜行うことが求められます。それ故、学習評価をいつ、どのように、どのような方法で、何を評価するかを、「学びのプラン」であらかじめ示すことが重要となります。

学習評価の方法の具体は、以下に示すように、音声言語・文字言語により、表現されたもので評価します。この評価の方法をあらかじめ子供たちに示しておくことが大切です。

①　観察、点検

行動の観察：学習の中で、評価規準が求めている発言や行動などが行われているかどうかを「観察」する。

記述の点検：学習の中で、評価規準が求めている内容が記述されているかどうかを、机間指導などにより「点検」する。

②　確認

行動の確認：学習の中での発言や行動などの内容が、評価規準を満たしているかどうかを「確認」する。

記述の確認：学習の中で記述された内容が、評価規準を満たしているかどうかをノートや提出物などにより「確認」する。

③　分析

行動の分析：「行動の観察」や「行動の確認」を踏まえて「分析」を行うことにより、評価規準に照らして実現状況の高まりを評価する。

記述の分析：「記述の点検」や「記述の確認」を踏まえて、ノートや提出物などの「分析」を行うことにより、評価規準に照らして実現状況の高まりを評価する。

国語の学習評価の方法を、「ノート」とか、「ワークシート」としている例を見ますが、それらは、手段であり評価方法ではありません。「何を」「どのように」学習評価をするか、学習評価の内容を具体的に示すことが重要であり、その具体の評価方法を示すことが求められます。

学習評価は、学習主体としての子供一人ひとりが「何を」学んだか、「どのように」学んだか、「何ができるようになったか」を、自分自身で自覚することができようになることが重要となります。

第３章　学習評価を生かした授業改善

第３章　学習評価を生かした授業改善

横浜国立大学非常勤講師　白井　達夫

１．評価という言葉

ずっと以前から、「評価」という言葉が教育の現場には似つかわしくないのではないかと思っていた。

「評価」は、昔習った漢文風に読み下すと「価を評する」、つまり「価値を云々する」というような意味になる。実際、日常生活の文脈でも「あの人は評価が高い」とか「この土地の評価額は？」などというように価値を論ずる場合に使われる。これらの場合、評価の主語はもちろん、評価を行う側である。

しかし、学習は子供たちの成長のためにこそあるのだから、評価も子供たちのものでなければならない。私はよく、「授業は、子供を主語にして考えるべきだ」ということを言うが、それに倣えば評価もまた、子供を主語にして考えるべきではないだろうか。

例えば、子ども自身が何を評価されるのかを知ること（それは、この学習で育成すべき力は何かを理解するということである）や、どのように評価されるのかを知ること（それは、学習活動を焦点化することにつながる）で、自らの学習の意味を自覚していく。さらに、評価の結果によって、子供が今現在の資質・能力の形成の状況を知り、自分の学習を見直していく。あるいは、子供が自己評価・相対評価という学習活動を行うことで、自分の学びを相対化し、よりよいものに高めようとしていく。

「評価」という言葉そのものを変えることはできないので、前項で髙木展郎が述べた「Assessment（支援する。支える。）としての学習評価」ということを大切にしていきたいと思っている。

２．学習評価を子供に伝えることの意味

学習評価を子供に伝えることの意味について、具体的な例を挙げながら考えてみよう。

単元末にテストを行い、その結果を基に成績を付ける。昔は当たり前に行われていた方法であり、中高では、生徒にテスト結果と順位だけが伝えられるようなこともあった。しかし、このことを、子供を主語にして捉え直してみよう。

テスト問題を見て初めて、子供はこれが大切なことだったのだと知る。

テストの結果が返されて初めて、子供は今までの学びが十分だったのか不十分だったのかを知る。しかし、授業は次の段階に進んでいき、子供が学び直しをしたいと思っても、それは叶わない。

昔は指導手帳のことを「閻魔帳」などと呼び、これ見よがしにちらつかせるような指導も見られた。子供のいいことも悪いこともすべてそこに書き込まれ、それをもとに「地

獄」に行くか「極楽」に行くかが決められるから「閻魔帳」なのであろう。もちろん、子供はそこに何が書き込まれているかを知ることはできない。だから子供たちは、教師の思いを予想し、テストではヤマを張り、なるべく「閻魔帳」に悪いデータが残らないように気を付ける。まさに教師が中心である。

教育は時代と共に変わっていかねばならない。時代の変化が少なく、知識や技能、規範意識などを習得するのが教育の中心であった時代には、「閻魔帳」としての指導手帳も一つの役割を果たしていたと言えなくもない。しかし、未来が不確定な時代になった今、教師の価値観だけを押しつけられていくような教育を受け続けていけば、変化の激しい社会に出た時、より良く生き抜いていくことは難しいであろう。

少し寄り道するが、ペルー童話では、村で一番かわいかった赤ずきんは、オオカミに騙されてぺろりと食べられて終わってしまう。グリム童話以降になると猟師がオオカミの腹を裂いて助け出してくれてハッピーエンドとなっていくが、それでは「道草をしてはいけない」とか「優しいそぶりに騙さてはいけない」などの教訓としては不十分なものになってしまう。「昔話が残酷だ」と批判する人がいるが、教育が行き届かず、しかも世の中が危険に満ちていた時代には、昔話の厳しい結末が、子供たちに教訓を与え続けていたとも言えよう。

「閻魔帳」をちらつかせるような指導にも、恐ろしさで子供を統制するという、ペルー童話と似た側面はあるまいか。子供たちが教師の顔色を伺っているような授業では、主体的な学び手は育たない。

３．学習評価のツールとしてのノート

40年以上も昔、まだ私が若いころの話である。

間もなく夏休み。その前に通知表を作成しなければならない。しかし、未返却のワークテストが何枚か、未採点のまま残っている。そこで、教室でまとめて丸付けをしていた時、教室の前を通りがかった先輩から、こんな言葉をいただいた。

「テストを今頃返しても、あまり役に立たないよね」

最初、私は、言われた意味がよく分からなかった。すると先輩は、評価は学習過程の中で行い、その結果を子供たちに伝えて、その後の学習や授業に生かすことが大切なのだと教えてくださった。私の、形成的評価との出合いだった。

今でこそ「学習のプロセスにおける評価」や「指導と評価の一体化」という言葉が当たり前になっているが、当時の私は自分の不勉強も手伝って「評価＝成績付け」だと思っていたのである。

しかし学習のプロセスにおける評価ということを意識しはじめたものの、その実現は容易ではなかった。何しろ授業を進めることに手いっぱいで、授業中の子供の学習状況を捉えたり、捉えた状況に応じて指導したりするなどの余裕はほとんどなかったのである。結局のところ、単元終了後に行ったワークテストはなるべく早く返し、答え合わせをして正解に直させ、あまりに誤答が多い時には補足説明をするというのが精いっぱいのところだった。

そんな私に大きなヒントをくれた子がいた。30代の頃、私は子供たちに「自由学習」と名付けた家庭学習を推奨していたのであるが、ある女子が、毎日の学習を別のノートにま

とめ直し、自由学習として提出するようになったのである。その子の学びが目に見えて深まってきたのに驚いた。

拙著『授業を豊かにする28の知恵』（三省堂2010年）の「17　ノート指導の大切さ」の中で私は次のように書いた。

> ノート作りの力を高めることは、情報活用能力を高めることにもつながると思います。授業の中にはたくさんの情報が詰め込まれています。テキストの中身、先生の話、友達の意見、自分の考え。これらの中から何を選び出してノートに書くかを決定していくことは、情報選択能力を高めることにつながるのではないでしょうか。
>
> また、それを箇条書きでまとめるか文章で書くか、それともキーワードで書き表すかなどを考えたり、学習課題、意見の内容や対比、学習のまとめや振り返りなどが一目で分かるようにノートの紙面構成を工夫したりすることは、情報処理能力を高めることにつながるように思います。
>
> 現代はあらゆる情報に簡単にアクセスすることのできる時代です。だからこそ、情報の価値を自分で判断し、適切に活用する能力が求められています。（p77）

私がこのようなノートの可能性に気付いたきっかけの一つは、間違いなくこの子の自由学習であった。

新しい学習指導要領では、学習の基盤となる資質・能力として「言語能力、情報活用能力（情報モラルを含む。）、問題発見・解決能力等」が重視されているが、ノートこそ、そういう力を育てる最大のツールではあるまいか。

また、テストでは「思考力・判断力・表現力」や「主体的に学習に取り組む態度」の評価が難しいということをよく聞くが、その子なりに工夫したノートを見ればかなりとらえやすくなるのではないか。

私が学生の頃のノートは、試験対策としての「記録のツール」だった。これからはノートを「思考のツール」として活用していくことが、指導と評価の一体化を実現するためにも求められているのではないか。

４．学習評価を視点にして授業を変える

時々、「『思考力・判断力・表現力』や『主体的に学習に取り組む態度の評価』が難しい。どうしたら効果的に評価できるか」というご質問をいただくことがある

ところで、「どう評価するか」以前の問題として、評価しやすい授業と評価しにくい授業というものがあるように思う。言い換えれば、資質・能力育成へのアプローチが弱い授業では学習評価がしにくいのは当然であり、一方、資質・能力の育成を確実に目指した授業は学習評価がしやすいということになる。

だいぶ前のことになるが、ある中学校でたくさんの授業を拝見した中に、市販の教材セットを使った「基礎縫い『防災リュック』」という技術家庭科の授業があった。私なども現役時代はよく教材セットを使用していたので、その時は「おしゃべりせず、みんな熱心にミシンを踏んでいるな」くらいにしか思わなかったのだが、その後、学習評価と結び付けて考えた時に「おや」と思うようになった。そこで気になって、その教材セットについ

て調べてみた。中に入っているのは以下のものである。

〈セット内容〉
○帆布地きなり　本体（46×80cm）・ふた（19×16cm）
・シーチングポケット（46×28cm）　○平ひも・丸ひも
○反射テープ　○ボタン　○アイロン接着式名札
○説明書・製作ワークシート　○防災チェックシート

とても親切で行き届いた内容である。子供たちは説明書やワークシートに従い、用意された材料を用いていけば、誰もが防災リュックを作成することができる。

しかし、このような授業で子供たちをどう評価するか。

「知識・技能」についてはある程度評価できよう。ただ、新学習指導要領には（生きて働く「知識・技能」の習得）という文言もある。この学習で得た知識や技能が、他の資質・能力の育成や今後の人生において、どの程度生きて働くものになるかは考えておく必要があるだろう。

授業全体を見たわけではないので分からないが、もし子供たちが説明書通りに作業を進めるということであれば、「思考・判断・表現」の評価は難しいだろう。

例えば子供たちに教材セットを使わせず、自分で設計図を書かせたり、そのプロセスで話合いをさせたりしてはどうであろう。もしかしたら、こんな会話が期待できるのではないか。

「何を入れるの？」
「大き過ぎたり重くなりすぎたりすると移動に困るよ」
「何日分くらい必要なの？」
「大切なものがすぐ取り出せるように、ポケットもあった方がいいね。」
「名前が外からも一目でわかるようにした方がいいんじゃない？」
「夜のことも考えて、光るテープを付けたらどうだろう？」
「本体とひものところをつなぐ部分がすぐ切れてしまいそう。どうしたらいいかなぁ」

こうした話し合いの様子や設計図の変容の様子、学習後の振り返りの記述などをもとにして捉えれば、「思考・判断・表現」の評価はある程度できるのではないか。

では、「主体的に学習に取り組む態度」の評価はどうであろう。

「児童生徒の学習評価の在り方について（報告）」（平成31年１月21日）には、以下のような文言がある。

「主体的に学習に取り組む態度」の評価に際しては、単に継続的な行動や積極的な発言等を行うなど、性格や行動面の傾向を評価するということではなく、各教科等の「主体的に学習に取り組む態度」に係る評価の観点の趣旨に照らして、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ために、自らの学習状況を把握し、学習の進め方について試行錯誤するなど自らの学習を調整しながら、学ぼうとして

いるかどうかという意思的な側面を評価することが重要である。（p10）

もしマニュアルに従って作業するだけであるなら、いくら熱心に取り組んだとしても、「主体的に学習に取り組む態度」が十分実現しているとは言えないであろう。

つまり、学習評価を具体的に考えることは、授業のあり方を考えていくことにつながっていく。授業改善の視点の一つとして学習評価を生かしていくことは、大切なことではないか。

５．国語科における学習評価

国語科は、教材を通して資質・能力を育成する教科である。したがって教材の内容そのものの理解を目的としてはいない。

もし教材そのものの理解が目的であるなら、すべての教科書に掲載される作品は同じでなければならない。しかし教材が教科書によって異なるのは周知のとおりである。にもかかわらずそれが認められているのは、どんな教材を使用しようとも、年間を通して育成すべき資質・能力が共通だからである。つまり、「教科書を教える」のではなく、「教科書で教える」のである。

光村図書の６年生の教科書に、宮沢賢治の書いた「やまなし」という作品が載っている。これを理解させようとすると、かなり難しい。私なども現役時代は、「クラムボンとは何か」とか「なぜ、『やまなし』という題が付けられたのか」などという課題で考えさせたりしたが、根拠となる表現が少ないのでいつも中途半端な授業に終わっていた。そういう課題で読ませない方がいいのではないかと考えるようになったのは、賢治が生前出版した唯一の童話集である『注文の多い料理店』の序文を読んでからである。一部を引用する。

「（前略）ほんたうにもう、どうしてもこんなことがあるやうでしかたないといふことを、わたくしはそのとほり書いたまでです。

ですから、これらのなかには、あなたのためになるところもあるでせうし、ただそれつきりのところもあるでせうが、わたくしには、そのみわけがよくつきません。なんのことだか、わけのわからないところもあるでせうが、そんなところは、わたくしにもまた、わけがわからないのです。（後略）」

書いた当人が「わたくしにもまた、わけがわからないのです。」と書いているものを、子供たちに無理矢理理解させようとしても、それは教師の読みの押し付けになってしまうだろう。そうした授業では、考えたり表現したりする力も、主体的に学ぶ姿勢も到底育成できない。

それではこの教材は、６年生の子供たちにとって不適切なのか。

私はそうは思わない。「教科書で教える」という観点に立てば、学びやすく、魅力にあふれた教材であり、なおかつ「思考力・判断力・表現力」（「読むこと」）や「主体的に学習に取り組む態度」を評価するのに適した題材でもある。

では、どんなことを、「やまなし」という教材で学ばせていけば良いのか。私なら、次のような指導事項を学ばせる場としたい。

〔知識及び技能〕（１）言葉の特徴や使い方に関する事項
　ク　比喩や反復などの表現の工夫に気付くこと。
　ケ　文章を音読したり朗読したりすること。
〔思考力・判断力・表現力等〕　C　読むこと
　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。

こうした指導事項を実現するための教材として見ていけば、「やまなし」は大変に優れた教材となり得る。子供たちは、優れた比喩を楽しんだり、それぞれの感想を話し合ったりすることに意欲的に取り組んでくれるはずである。

また、評価規準は指導事項を基に作成されるわけであるから、「『やまなし』がよく分からない」と感じている子であっても評価規準の実現は可能になる。

６．対話としての学習評価

30年ほど前になろうか、「温かい評価」という言葉が登場した。私が今まで述べてきたことの根底にも「評価を子供たちにとって温かいものにしてやりたい」という思いがある。そしてそのためには、教師からの一方通行的な通知や通告ではなく、学習評価を双方向的なコミュニケーションツールへと変えていく必要があると考えている。

例えば、ノートに一言コメントを添える。これは、子供たちとの対話であり、同時に学習評価に基づく指導でもある。だから私は、コメントは良さや共感を伝えるだけでなく、学習のさらなる向上につながるように、学習支援的なコメントもほしいと思う。「こうしてみたら？」と、少しだけ背中を押してあげられるような記述である。

佐藤学氏は「放送大学」のテキストである『教育の方法』（1999年）の中で、次のように解説しておられる。

> ボビットは、子どもを「原料」、教育された大人を「製品」、教師を「技術者」、校長を「職制」、教育長を「工場長」と呼んで、大工場のアセンブリ・ラインのように「生産目標」を効率的に達成し「品質管理」する学校の建設をカリキュラムの作成と評価によって推進することを提唱しています。事実、今日では一般に普及している「教育目標」という言葉はボビットが「生産目標」という言葉から導いた言葉であり、テストによって「教育評価」を行う方法も、ボビットが「品質管理」の方法を参考にして教育の過程に持ち込んだものです。（p94）

ただし、ボビットの説は、表現があまりに過激であったためか、当時の教育界からも反発が強かったそうである。

それから１世紀以上が経った。その間、学習評価に関する考え方も大きく前進してきた。しかしながら、テスト一辺倒の学習評価などを見聞きする時、もしかしたらこの考え方の残滓は、今もたっぷり残っているのかもしれないと思ったりもするのである。

第４章　学習ノートの活用と学習評価

第４章　学習ノートの活用と学習評価
～「読むこと」の実践を通しての一考察～

川崎市立東小倉小学校校長　坂本　正治

１．はじめに

かつて小学校国語科の授業の多くは、教師が発する問いに対して学習者が答えていく、いわば教師主導による学習展開が中心であった。そのため、児童は自分の考えを伝え合うのではなく、教師が求めているであろう答えを探り当てることに終始することが多かった。まさに、よく言われる一問一答のやりとりである。「はい、はい」と元気よく挙手して指名された児童が発言し、教師が思い描いた発言内容だけが板書され、児童はそれをノートに書き写す。ここで書き写された内容は、教師が言う「大事なこと」、つまり事後のペーパーテストの結果を左右する重要な事柄になるため、正確にきれいに書き写されたものがいわゆる「良いノート」とされていた。教師が用意したワークシートの穴埋めと全く同じ扱いであった。

予測困難な時代を生き抜く力の必要性が言われてから数年が経過している。スマートフォンが普及し１人に１台PC端末が支給されるようになった今、単に正解を言い当てる学習に時間を割いてばかりいてよいはずがない。教師や教科書から提供される知識（技能）を受信するだけの学習を続けることも同様である。現在は、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つけることこそが学校教育に求められている。その学習過程（どこで悩み、何を根拠に考え、どんな情報を手掛かりに最適解を導き出すのか等）を的確に見取り、指導していくことで資質・能力は育成され、高まっていくと考えられている。

本校では全ての教室で学習ノートを活用し、学習者自身が学習を振り返ったり、次の見通しをもったりできるようにするとともに、教師が児童の学習過程を見取る重要な手がかりにしている。また、学習指導要領でいう主体的・対話的で深い学びの視点に立った不断の授業改善にも大いに役立てていこうと考えている。

２．学習ノートの活用例

（１）自分の考えを書く

「学び合う」学習において大切なのは、子供たちに「自分の考えをもたせる」ということである。それは、単に思いついたことではなく、提示された課題に対してじっくりと向き合い思考を巡らせたものである。たとえその考えは未熟なものであったとしても、その時点で絞り出した「自分の考え」としてノートに記述させることはとても大切である。ノートに書くことで考えは整理されるとともに根拠のない思いつきを抑止することにつながるからである。

もちろん考えが思いつかず、記述できない子供が教室にはいる。そんな子供たちには、「分からない理由」や「分かりにくいこと」を記述させればよい。「分からないこと」を

自覚して学習を始められれば、「分かろう」という意欲が高まるからである。従来のように、「分からないこと」を放置したまま学習が進められるよりはるかに効果的である。

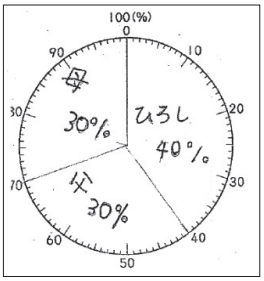
「自分の考えをもたせる」ことは、教師の示す課題や問いかけと大きく関わっているのは言うまでもない。「その時、登場人物は何をしましたか。」のように、書かれていることを見つけ出して言わせるような問いではなく、子供たちが沈黙して叙述に立ち返るような、「なぜ？」や「どうして？」を問うことが大切である。

本校では「聴いて　考えて　つなげる」授業の前提として、課題に対する自分の考えをノートに書かせるようにしている。記述された時点ではおぼつかないものであったとしても、その時点での自分の考えとして大事にさせ、後の学習で変容したものと比較できるようにさせている。また、教師はその考えの変容を手掛かりにして、個に応じた適切な評価を行うようにしている。

【児童の考えを引き出す学習課題（問い）の例】

高学年の「読むこと」の学習で、「登場人物の相互関係や心情などを読み、感想を伝え合おう」をねらいとして「カレーライス（重松清）」を扱った例である。

①「あなたは誰に共感できますか。」（第１時）



物語を読み、登場人物（ひろし、父、母）への共感の度合いを円グラフに表しその理由を記入した。このグラフを友達と見せ合い交流させることでさまざまな読み方や感じ方があることに気づき、より詳しく読んでいこうという意欲を高めた。

ひろしのすんなりあやまることのできない気持ちや言われたことをパッとできないところが分かる。父の約束を破ったから消したところ（ゲームを）もわかるし、母の「早く仲直りしなよ」という気持ちも分かる。

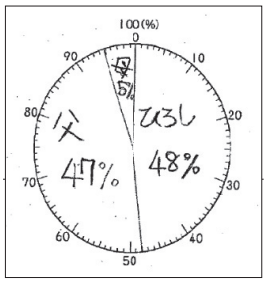
②「ひろしの心の中にひっかかっていることって何だろう。」

③「どうしてひろしは最後まで『ごめんなさい』を言えなかったのだろう。」

④「どうしてお父さんは『中辛』と聞いてうれしそうに何度もうなずいたのだろう。」

⑤「あなたは誰に共感できますか。」

物語を読み進めてきて、改めて感じる登場人物（ひろし、父、母）への共感の度合いを円グラフに表しその理由を記入した。このグラフを友達と見せ合い、最初に描いたグラフとの違いなどを交えて話すことで作品の面白さや深みを友達と共有した。



・ひろし

読んでいくと結局父にあやまらずに終わったひろしの気持ちなど、とても共感できたので父よりも１％だけ多くした。あやまりたくてもあやまれないところにも共感できる。

・父

父の「まだひろしは小さいから・・」という気持ちも分かったので最初よりも17%増やすことにした。

・母

ひろしや父よりも読んでいて共感できなかったので最初より25%減らした。ひろしや父の方に共感できるところが多くなってしまったので母は５％になってしまった。

振り返り

話合いの中でHさんの「母が父の味方をするのは、母もひろしの成長を喜んでいたからではないか」という意見がおもしろいなと思った。でも、やっぱりあやまれないひろしの気持ちも、まだ子供だと思っている父の気持ちにも共感できる。

（2）考えの交流をメモする

自分の考えを交流する際には、友達の発言を単語（短い言葉）でメモするようにしている。発言内容の全てをメモするのではなく、気になった言葉でいいと考えている。自分と共通する考えなのか相反するものなのかを能動的に聴き取り、メモできるようにしている。この友達からの情報をノートに書き残すことで、最初にもった自分の考えと比較できる。また、友達の考えを「つなげる」ための大事なメモにもなる。

よく児童の発言を教師が板書し、それをノートに書き写している授業を見ることがあるが、本校ではそれを行わないようにしている。ノートはあくまで学習者が主体的に学んだ軌跡である。教師が思い描いている学習のまとめを書くものであってはいけない。

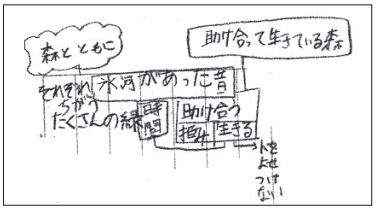
時には、座席表に一人ひとりの考えを記入したものを配付してそこにメモさせたものを貼らせることもある。この座席表のメモも最初に持った「自分の考え」を広げたり深めたりすることに大いに役立てている。

【交流メモの例】

高学年の「読むこと」の学習で、「写真と文章が一体化された作品を読み、表現の効果や意図を読み味わおう」をねらいとして「森へ（星野道夫）」を扱った例である。

主な言語活動は、写真とその説明の文章を関連づけて読み、掲載されている写真に自分なりのタイトルを付けて友達と交流すること、とした。児童は写真と文章を読み込むことで、その写真に込めた星野道夫さんの思いを感じ取り、それを友達と交流することで考えを広げたり深めたりしていった。

○p63の写真にタイトルをつけよう。

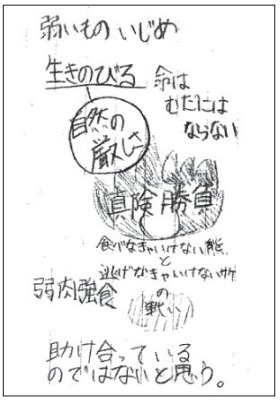


「個性」

p62の８行目に「さまざまな地衣類が・・」と書いてあるので、「さまざまは」多様性で、多様性は個性なのではないかと思ったからです。

児童は交流で友達の話を聞きながら、右のようなメモをノートに書いた。友達が話した「氷河があった昔」、「たくさんの時間」などの言葉をメモし、交流後には「個性や歴史の森」とタイトルを変えた。

○p67の写真にタイトルをつけよう。



「生きるために」

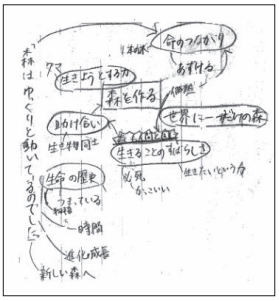
サケは星野さんが捕まえた時に捕まったままでは生きていくことができないから逃げた。それに、産卵するのも自分の子孫が生きていけるようにだと思った。熊は生きるためにサケを食べているのでこのタイトルにした。

児童の振り返りには「みんなと話していて『自分のために』という自然の厳しさが見えてきた」と書いている。交流後のタイトルは「真剣勝負」に変わった。

○写真に込めた星野道夫さんのメッセージについて自分の考えを交流しよう。

写真のタイトル付けをしてきて、どの写真からも「命のつながり」が見えた。（途中略）長い時間をかけてつくられてきた森は、これからも永遠と受け継がれていくと思う。

最後の交流メモが右である。友達の言葉に反応した言葉が次々に繋がれている。能動的に聴く姿勢がノートに記されているのがわかる。



（3）振り返りを書く

学習の最後（節目）には「振り返り」を書くようにしている。その内容は学習によって異なるが、「読むこと」の学習では「本時の学習を通して感じたこと・考えたこと」を書くことが多い。ただし、単に学習が楽しかったかどうかではなく、「どのようにして自分の考えに広がりや深まりが生まれたのか」あるいは「次時に向けてどうしていきたいのか」など、自身の学びに自覚がもてるような書き方を本校では推奨している。

もちろん発達段階によって書く内容や書き方に差はあるが、高学年になるにつれて自分の学びを適切に振り返られるようにすることを学校全体で目指していることもあり、系統的にその書きぶりは指導していくようにしている。

【振り返りの例】

高学年の「読むこと」の学習で、「写真と文章が一体化された作品を読み、表現の効果や意図を読み味わおう」をねらいとした「森へ（星野道夫）」の学習での振り返りをいくつか紹介する。

①p65の写真にタイトルをつけよう。

「助け合う」という温かいイメージと自然の厳しいイメージのタイトルがあって、初めは別々に考えていたけれど、交流の最後で「厳しいからこそ助け合える」という意見に納得し、つながる部分が見つかったので楽しかった。

②p67の写真にタイトルをつけよう。

「命をつなぐ」「助け合い」という意見を聞いたときは、前回の授業とつながりがあって、なるほどと思ったけれど、話し合う中でやはり「自分が生きるため」という方が強いと思った。話合いが終わってからのことだが、必死になって生きるために逃げたり食べたりすることは「支配」などとは違う意味で「厳しい自然」と言い換えられるのではと思った。

③写真に込めた星野道夫さんのメッセージについて自分の考えを交流しよう。

友達と交流をしてきて、森をつくることにつながっているのは命のつながりだけではなく生きることの素晴らしさもあるのではないかと気が付いた。森をつくるということは、新しい森へと進化していくことにもなると思うので、「森はゆっくりと動いている」という文から時間とともに、命も少しずつ動いていると思った。

（4）ノートを教師が読む

学習が終わったら、教師はノートを集めて読むようにしている。それは「児童の考え」

が「交流メモ」によってどう変化し、どんな「振り返り」を書いたかを点検するためである。本校では「個別最適な学び」を支えているのはこのノート点検だと考えている。ノートを読むことで一人ひとりの学びを把握でき、次時はどんな展開にするのかを決められる。また、個別に児童を呼んで話を聞き、困り具合を把握することもできる。

中学年の「読むこと」の学習で「登場人物の気持ちの変化や性格、情景について、場面の移り変わりと結びつけて具体的に想像すること」をねらいにした「ごんぎつね（新見南吉）」では、学習の終わりに自分が登場人物になったつもりで「ごん日記」を書いた。教師はそれを読み、次の交流のテーマを決めて学習に臨んだ。

（雨があがってようやく穴からでられるようになった場面の「ごん日記」）

「ざまぁ兵十」（H子）

今日はいたずらがしたくなったから兵十のうなぎをとってやった。うなぎが首にまきついて気持ち悪かった。一生懸命に走って、木の下でふり返ってみたら兵十は追いかけてこなかった。ラッキーだけどつかれた。「ぬすっとぎつねめ」なんて言われてあせった。でも、なんで兵十は追いかけてこなかったのだろう。

「いたずら成功!」（N子）

今日はやっと雨がやんだ。久しぶりに村に行こうと思った。小川まで来たら兵十がいた。急にいたずらがしたくなったのでうなぎをとってやった。兵十がもどってきたのであわててにげたんだ。いたずらは楽しかったな。

（次時の交流テーマ）

「兵十のうなぎをとったいたずらの満足度は？」

交流では「本当は川に投げるつもりだった。」「兵十にばれてしまった。」などと話す児童や、「兵十をこまらせたから良かった。」と話す児童がいた。そこで、「ごんは兵十のことがにくらしくていたずらをしているのか」を投げかけ、次の場面の読みに入った。

（兵十のおっかあの葬式に遭遇した日の「ごん日記」）

「ああ、なんてことを」（H子）

わしは今日とんでもないことをしたと思った。それは、兵十のおっかあのそうしきを見たときだ。そう、兵十のおっかあは死んでしまったのだ。兵十のおっかあは、うなぎを食べたいと思いながら死んだんだろうな。

その後、つぐないを続けるごんの心情を中心に日記を書いて交流し、最後、兵十に撃たれる場面を読んだ。最終場面だけは「ごん日記」ではなく「兵十日記」として書いた。

「ごんぎつね」（H子）

何も言葉が出なかった。まさかあのきつねが毎日クリや松たけを持って来ていたとは思わなかった。ドンと撃ったことを後かいした。ただ、「しょうげき」と「悲しみ」が心の中をグルグル回っている。村の皆は大喜びする。でも本当はこんなにも優しいことをしてくれたきつねだと俺以外は思わないだろう。「ごめんな…」

３．おわりに

児童１人に１台のPC端末が支給されたことで、国語科の授業でもそれを活用した実践が増えてきた。プレゼンテーションの道具として、あるいは話合いの録画など、その機能を有効に活用していると感じる実践も多くなってきた。また、他のグループと遠隔で話合いをしたりその結果を共有したりするなど、今まではできなかったことが簡単にできるよ

うになるなど、活用の可能性はまだ広がりそうだ。

しかし、PC端末による学習が増えてきたことで、改めて学習ノートの有用性を言う先生方が増えてきたのも事実である。手書きのよさ、書き残されたものによる振り返り、友達からの情報の加筆、考えの修正など、児童の学びがそのまま記録に残せることの意味は大きいと考えられる。教師にとってもPC端末では見つけにくい子供の粘り強さのようなものを見取ることができる。したがって、学習ノートかPC端末かという二者択一ではなく、学習ノートの使用を基本としながらも、PC端末の便利さは生かしていくというような発想でよいのではないだろうか。

また、この頃は「働き方改革」という言葉をよく耳にするようになった。教職員の勤務を効率化し健康管理を推進することには大賛成である。しかし、そこで学習ノートを使わずにワークシートで授業をするような教室が増えないことを切に願っている。確かに一人ひとりのノートを読み、学習を把握するには相応の時間を要す。しかし、この「ひと手間」があるからこそ、児童理解ができ、個に応じた指導や支援を可能にする。授業中に全ての児童の考えを引き出し、対話することは不可能に近い。だからこそ、学習ノートの活用はいっそう重要になると考えている。

第５章　授業の実践と提案

一人ひとりの読む姿を通した指導と評価を目指して

川崎市立長尾小学校教諭　篠﨑　聡美

単元名：おはなしのせかいへいこう～『くじらぐも』～
１年・読むこと　10月（８時間）

１．はじめに

（１）指導と評価について

髙木展郎・三浦修一・白井達夫（2017　小学館）「新学習指導要領がめざすこれからの学校・これからの授業」で「評価の一番の役割は、子供たちの学習状況を把握し、それに基づいて指導の工夫を行い、全ての子供たちに学習指導要領の内容を実現していくことである。」と記されている。また、「指導の結果を評価し、評価の結果を指導に反映させて、子供たちに確かな資質・能力を育てていくことが指導と評価の一体化である。」とも記されている。今回の実践では、この評価の役割に基づき、一人ひとりの読む姿を発言や行動、ノートの記述を通して、読むことの指導と評価について迫っていきたい。

しかし、一人ひとりの資質・能力が育っているのかを評価していくことは簡単なことではない。表現されたものから評価をするが、特に小学校１年生の10月段階では、ノートの記述や振り返りに顕著な個人差が見られる。振り返りに関しては、発達段階的にメタ認知をすることが難しい児童がいる。学習活動中の発言や行動は学習のめあてに迫っていたのに、振り返りを書くときにはめあてを意識せずに書いてしまう場合がある。自分自身をメタ認知することや、めあてや資質・能力に対して振り返りを書くことは難しいが、その経験を積み重ねていくことこそが重要であるように思う。この段階では、教師が積極的にめあてや資質・能力に対する価値づけを行っていくことで、子どもの意識が根づいていくきっかけとなるのではないかと考えている。この実践以降も自分自身のことを振り返り、言葉で表していくことを積み重ねていくことで、ノートの記述や振り返りには大きな成長が見られている。

（２）指導と評価を子どもと共有することについて

一人ひとりの読む姿を捉えた指導と評価のためには、子ども自身が、この単元でどのような力が身につくのか、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。それは小学校１年生の段階でも変わらないが、段階に応じた工夫は必要である。指導事項をいかにわかりやすい言葉で示し、子どもと共有していくかについて考えていく。

本単元の指導事項である「場面の様子に着目して、登場人物の行動を具体的に想像すること。」という資質・能力を小学校１年生なりに意識できるように、単元名やめあての言葉を考えた。単元名は「物語の世界へ行く（様子を思い浮かべながら読む）」とし、めあては「〇〇の様子を見に行こう」という言葉を用いて表すようにした。また、「お話の世界へ行く（様子を思い浮かべながら読む）」具体的な姿を、単元の初めにクラスで共有した。一つは、イラストを用いた説明である。イラストを用いることで、１年生でもわかりやすく資質・能力の姿について考えられると考えた。もう一つは、範読や話のあらすじを

確かめる際に、意図的に教師が動作化を多く取り入れるようにした。そうすることで、子どもたちも自然と言葉をもとに動作化をし始める。言葉に着目して登場人物の行動を想像して読み、動作化する子どもたちの姿を積極的に価値づけることで、本単元のねらいである「物語の世界へ行く（様子を思い浮かべる）」とはどういうことなのか実感がもてるようにしていった。

さらに、学習の見通しがもてるように、「おはなしのせかいマップ」を作成した。これは２時間目に整理した感想や問いをもとに、読みのめあてや見通し、学習の足跡がわかるものである。教室に掲示し、いつでも見られるようにした。授業の終わりには、「おみやげメモ」という名の振り返りを書くようにし、その授業で考えたことやわかったこと、新たな疑問など子どもたちが書いたものを、付箋で整理して「おはなしのせかいマップ」に貼っていった。次の授業の初めにその付箋を取り上げることで、友達の考えや振り返りの書き方を知ったり、問いについて改めて考えてみようとしたりする姿につなげたいと考えた。

（３）指導事項に沿った問いの設定

読むことにおいて、指導事項（資質・能力）を身につけさせるための問いが重要であると考える。「くじらぐも」という教材は、音読劇や学習発表会のような場で扱う場合がある。言語活動や学習活動にばかり焦点がいってしまうと、資質・能力が身についているのかが評価しづらいと感じている。本単元では、「場面の様子に着目して、登場人物の行動を具体的に想像すること。」という指導事項に合った読みの目的をもてるように、不思議だと思った場面やみんなと一緒に想像してみたい場面を出し合い、問いを設定していくことにした。感想や疑問を出し合い、整理することで、「ここの場面はどんな様子だったのかな。やってみたい。」「どうしてなんだろう。みんなで読んでみたい。」と、子ども自身が読む目的をもてるようにしていく。その際には、指導事項に合った問いとなるように、導入を工夫する。初発の感想を書く際に、観点を示すことで、「登場人物の行動」や「場面の様子」に目が向けられるようにした。言語活動に重きを置くのではなく、指導事項に沿った問いを設定し子ども自身が読む目的をもって教材と向き合うことで、指導と評価がし易くなるのではないかと考える。

２．単元の指導計画

（１）単元目標

指導事項

（１）かぎ（「　」）の使い方を理解して、文や、文章の中で使うことができる。
［知識及び技能］（１）ウ

（２）場面の様子や登場人物の行動など、内容の大体を捉えることができる。
［思考力、判断力、表現力等］Ｃ（１）ウ

（３）場面の様子に着目して、登場人物の行動を具体的に想像することができる。
［思考力、判断力、表現力等］Ｃ（１）エ

（４）言葉がもつよさを感じるとともに、楽しんで読書をし、国語を大切にして、思いや考えを伝え合おうとする態度を養う。　「学びに向かう力、人間性等」

言語活動

物語を読んで、内容や感想を伝え合ったり、演じたりする。

（関連：【思考力、判断力、表現力等】Ｃ（２）イ）

（２）評価規準

知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度
①かぎ（「　」）の使い方を理解して、文や、文章の中で使っている。（（１）ウ）	①「読むこと」において、場面の様子や登場人物の行動など、内容の大体を捉えている。（Ｃ（１）ウ） ②「読むこと」において、場面の様子に着目して、登場人物の行動を具体的に想像している。（Ｃ（１）エ）	①学習課題に沿って物語を読んで内容や感想を伝え合ったり演じたりする活動を通して、粘り強く場面の様子に着目して、登場人物の行動を具体的に想像しようとしている。

（３）学習指導計画（全８時間）

時	【評価規準】 評価方法	○主な学習活動 ・予想される児童の反応	指導上の留意点
1		○単元でつけたい力について知る。 ○作者を知り、題名から内容を想像する。 ○教師の範読を聞く。 ○わかったことや思ったこと、疑問に思ったことをノートに書く。	・物語の世界へ行く（様子を思い浮かべて読む）とはどんなことなのか理解できるよう、イラストなども用いながら説明する。 ・動作化し始めた姿を捉え、どのような言葉をもとにしていたかを問う。言葉をもとに想像する姿を積極的に価値づけ、身につけたい力を意識できるようにする。
	どんなおはなしかたしかめよう。みんなで読みたいところをかんがえよう。		
2	［思考・判断・表現］① 発言や行動の観察 場面の様子や登場人物の行動など、内容の大体を捉えているかの確認。	○音読をし、あらすじを捉える。 ・はじめは子どもたちが体操をしているところにくじらぐもが現れたよ。 ・くじらぐもにのった子どもたちは、空の中でいろいろなところにいった。 ・最後は校庭に戻ってきて、さようならをした。	・挿絵をもとにしながら、あらすじを確認していく。 ・音読をする中で、言葉をもとに想像する姿を価値づける。 ・前時の感想や疑問から、読む課題を整理していく。

		○みんなで読みたいところを考える。 ・なんでくじらぐもは、みんなのまねをするのかな。 ・よびかけで「おうい。」ところが面白い。 ・「天までとどけ、一、二、三。」が面白い。みんなと一緒に読みたいな。 ・空の中は、どんな様子だったのかな。 ・最後は、どうやって「さようなら。」をしたのかな。 ○単元の見通しをもつ。 ・みんなで読んでみたいところが決まった。これから、様子を思い浮かべながら読むのが楽しみ。 ○振り返りを書く。	・登場人物の行動の理由に着目した疑問や、「どのように」など様子に着目した疑問は単元のねらいと関連しているので、取り上げるようにする。 ・読む課題は「おはなしのせかいマップ」に整理して掲示し、いつでも確認できるようにする。また、それを用いて授業をすることで、単元の見通しがもてるようにする。
3		○「おはなしのせかいへいこうマップ」で、問いと学習の流れを知る。	・前時の課題をもとに「おはなしのせかいへいこうマップ」を準備し、掲示する。
	子供たちのまねをする　くじらぐもの様子をみにいこう。		
	［知識・技能］ ① <u>行動の観察</u> 　かぎ（「　」）の使い方を理解して、音読で表そうとしているかの確認。	○音読をする。 ○誰の会話か、行動かに気をつけながら、体操の様子に着目して読む。 ・なんでくじらぐもは子どもたちのまねをしたのかな。 ・学校が好きみたいって書いてあるから、くじらぐもは学校が好きで、みんなのまねをしているのかな。 ・みんなが体操を元気よくやっていて楽しそうだから、まねをしたくなったんじゃない。	・会話のやりとりの様子を取り上げながら、かぎの使い方について指導する。 ・くじらぐもと子どもたちの位置を視覚的にわかるように板書に示す。 ・第２時に出た疑問を取り上げ、考えたり話し合ったりする時間を設ける。 ・振り返りは付箋に整理し、「おはなしのせかいマップ」に貼ったり、紹介したりする。

		○会話のやりとりの様子に着目して読む。 「おうい。」「ここへおいでよう。」 ・子どもたちが言うときは、空のくじらぐもに向かって言うよ。くじらぐもが言うときは、下の子どもたちに向かって言うようにするとよいよ。 ○振り返りを書く。	
4	くじらぐもにのろうとする子供たちと、くじらぐもの様子をみにいこう。		
		○音読をする。 ○誰の会話か、行動かに気を付けながら、くじらぐもにのるまでの様子に着目して読む。 ○会話のやりとりの様子や、繰り返しの言葉に着目して読む。 「天まで　とどけ、一、二、三。」 「もっと　たかく。もっと　たかく。」 ・「天まで　とどけ、一、二、三。」が三回出てくるよ。最初はちょっとだけ跳んで、でも届かないから、くじらぐもが「もっと　たかく。」って言ったのだと思う。 ・次は、一回目より高く跳んだね。きっと一回目よりはりきってジャンプしたと思う。大きな声で言ったよ。 ・三回目の「天まで　とどけ、一、二、三。」は、一番大きくジャンプした。そのときに、風が吹いてきた。 ○振り返りを書く。	・くじらぐもと子どもたちの位置を視覚的にわかるように板書に示す。 ・繰り返しの言葉をどのように表現するとよいか問うようにする。 ・振り返りは付箋に整理し、「おはなしのせかいマップ」に貼ったり、紹介したりする。

5	くじらぐもにのった子供たちと、くじらぐもの様子をみにいこう。		
		○音読をする。 ○誰の会話か、行動かに気をつけながら、空の中での様子に着目して読む。 ○書かれていない部分を想像しながら読む。 「うみのほうへ、むらのほうへ、まちのほうへ。」 ・どこでどんなものが見えたのかな。 ・海の後すぐに村ではなくて、村まで行く時間があるよ。一つ一つ、丁寧に言うとよいね。 ・「げんきいっぱいすすんでいきました。」って書いてあるから、くじらぐもははりきっていたよ。 ○繰り返しの言葉に着目して読む。 「青い青い空」「空は、どこまでもどこまでもつづきます。」 ・二回続いていると、青い空がもっと青い感じがする。どこまでもは、とっても広い感じがする。 ○振り返りを書く。	・うみ、むら、まちの挿絵を教室の三方に貼り、時間や距離についても様子を想像できるようにする。 ・繰り返しの言葉に着目させ、繰り返すことでどんな様子が想像できるかを考えられるようにする。 ・振り返りは付箋に整理し、「おはなしのせかいマップ」に貼ったり、紹介したりする。
	［思考・判断・表現］② 行動・ノートの分析 場面の様子に着目して、登場人物の行動を具体的に想像し、音読や体を使って表現したり、感じたことをノートに記述したりしているかの確認。		
6	子供たちとくじらぐものおわかれの様子をみにいこう。		
		○音読をする。 ○誰の会話か、行動かに気をつけながら、別れの場面の様子に着目して読む。 ○会話の様子に着目して読む。 「さようなら。」	・くじらぐもと子どもたちの位置を視覚的にわかるように板書に示す。

		・さようならのところだけど、元気な感じがする。くじらぐもも元気よく帰っていっている。 ・楽しかったから、ありがとうって伝えたくて、子どもたちは元気にさようならをしたのかな。 ・くじらぐもに届くように、思いっきりさようならを言うとよいね。 ○好きな場面や理由を考える。 ・くじらぐもが真似をするところが好き。真似をしているところが面白いから。 ・くじらぐもに飛び乗るところが好き。どんどん高くジャンプしていって、風が吹いて乗れたときが楽しいから。 ・空の中で、いろいろなところを見に行ったところが好き。なぜなら…。	・一人ひとりが音読したい場面を選べるようにする。
7 8	よんでそうぞうしたことを、友達とつたえあおう。		
	[主体的に学習に取り組む態度]① 行動・ノートの分析 学習課題に沿って物語を読んで内容や感想を伝え合ったり演じたりする活動を通して、粘り強く場面の様子に着目して、登場人物の行動を具体的に想像しようとしているかの確認。	○好きな場面や想像したことを、伝え合ったり役割音読で演じたりする。 ○挿絵をもとに音読した場面に分かれ、そこにいた友達とどんなふうに読みたいか話しながら、音読を楽しむ。 ○振り返りを書く。 ・「天までとどけ、一、二、三。」のところで、どんどん高くジャンプして、声もどんどん大きく言ったら、本当にくじらぐもに届きそうな気持ちになったよ。	・おみやげメモや、吹き出しとして書いたことを共有することで、新たな視点を得て、自分の読みや音読に生かせるようにする。 ・「○○さんからもらったおみやげ」を発表するような場面を設定することで、友達の意見を取り入れようとする姿を価値づける。

		・友達からもらったおみやげは、さようならのところです。くじらぐもとのさようならは、元気に言っていたとわかりました。 ○単元の振り返りをする。 ・おはなしのせかいへいくと、本当にくじらぐもにのって海や村、町に行ったみたいで楽しかったです。	・単元の振り返りをする際は、「おはなしのせかいマップ」をもとに、単元で身に付けたい資質・能力に目を向けられるように声をかける。

３．授業の実際

着目児について

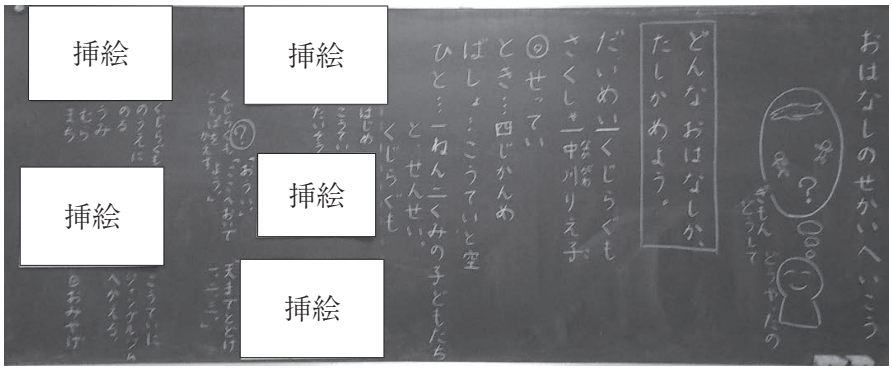
A児

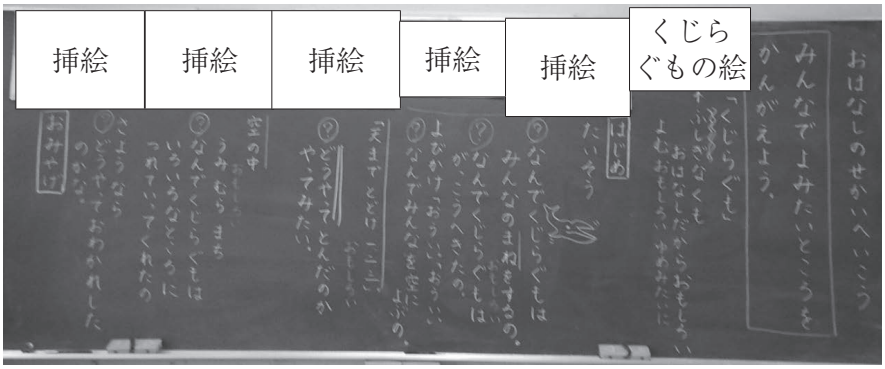
・進んで場面の様子や登場人物の行動を想像して読もうとする。
・つぶやきが多く、すぐに動作化をしたり読んで確かめたりする様子が見られる。
・想像が膨らみすぎてしまうこともあるが、基本的には文章に書かれたことから想像しようとする姿勢が見られる。

B児

・音読したり動作化したりすることは楽しんで行う。
・登場人物の行動は音読や動作化することを通して想像している様子が見られる。
・本時のめあてや問いを意識することが難しいときがあり、振り返りには本時とはあまり関係のないことを書いていることがある。

第１時・第２時　【学習の見通しをもつ。話のあらすじを捉え、読みたいことを考える。】

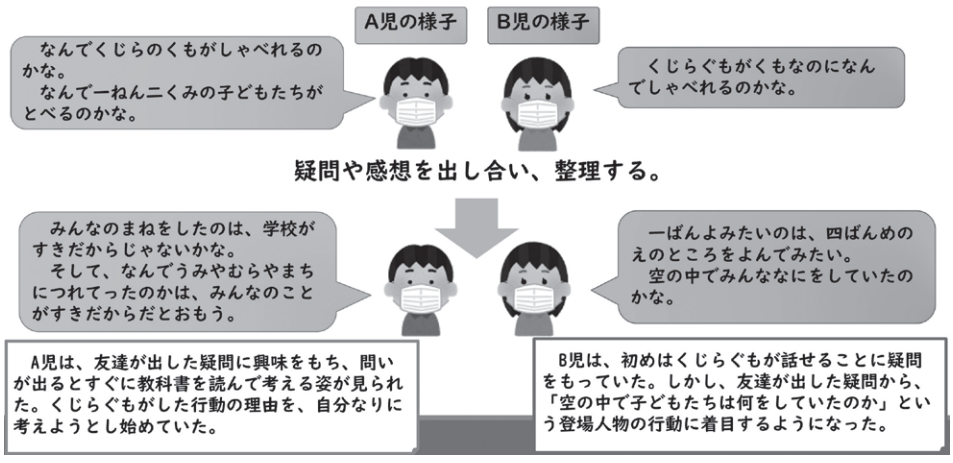




第１時では、まずこの単元で身につけたい力をイラストとともに示した。また、範読する際や話の設定を確かめる際に動作化を多く取り入れて、言葉をもとに想像して動作化する子どもの姿を積極的に価値づけた。小学校１年生なりに、身につけたい資質・能力を意識できるような導入となるよう留意した。

第２時では、第１時で書いた初発の感想や疑問をもとに、「みんなで読みたいところ」を考え問いを設定した。子どもから出てきた問いは、「なんでくじらぐもはみんなのまねをするの。」「なんでくじらぐもは学校へ来たの。」などのように、登場人物の行動やその理由に興味をもった問いがあった。また、「どうやって子どもたちは空にとんだの。」「どうやってお別れをしたの。」など、行動や場面の様子に関する問いがあった。このような問いは指導事項「場面の様子に着目して、登場人物の行動を具体的に想像すること。」に沿っていると考え、「みんなで読みたいところ」として取り上げるようにした。

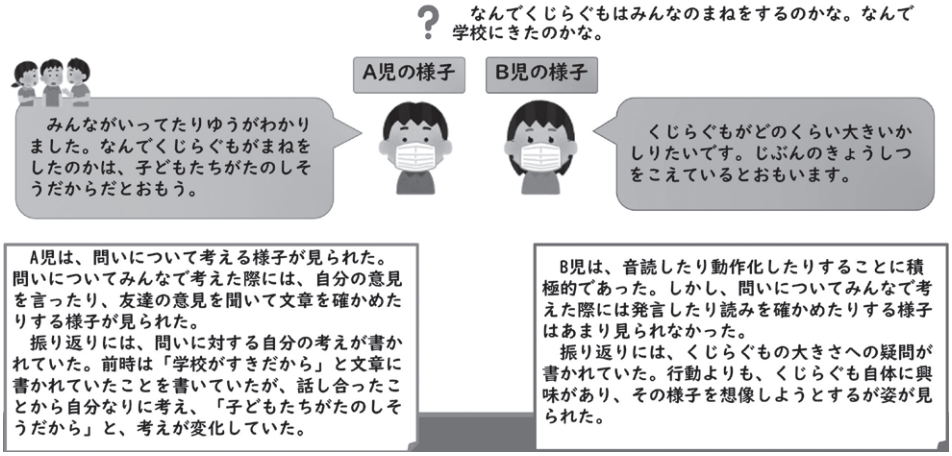
○着目児の様子



第３時　【子供たちのまねをする　くじらぐもの様子を見に行こう。】

第３時の初めには、「おはなしのせかいマップ」を示した。これは第２時で設定した問いをもとに、学習の見通しがもてるように作成したものである。教室に掲示し、いつでも見られるようにした。また、本時のめあてや問いを確認したり、児童が書いた振り返りを掲示したりすることにも使用した。

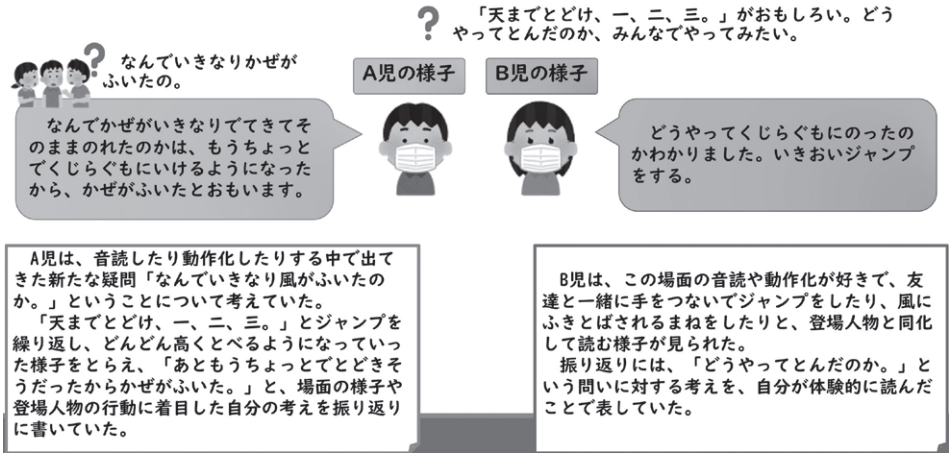
○着目児の様子



第４時　【くじらぐもにのろうとする子供たちと、くじらぐもの様子を見に行こう。】

第４時では、音読や動作化を通して体験的に読んだことが、登場人物の行動を具体的に想像して読むことにつながっていた児童が多かったように思う。その中で、新たな問いを見つけた児童がいた。「風が吹いてくじらぐもに乗ったとわかった。なんでいきなり風が吹いたのかな。」という発言を取り上げクラス全体に問い返すことで、友達と一緒になって何となく音読や動作化をしていた子も、教科書の言葉に着目するようになった。会話文以外にも目を向け、場面の様子を捉える発言や振り返りが見られた。

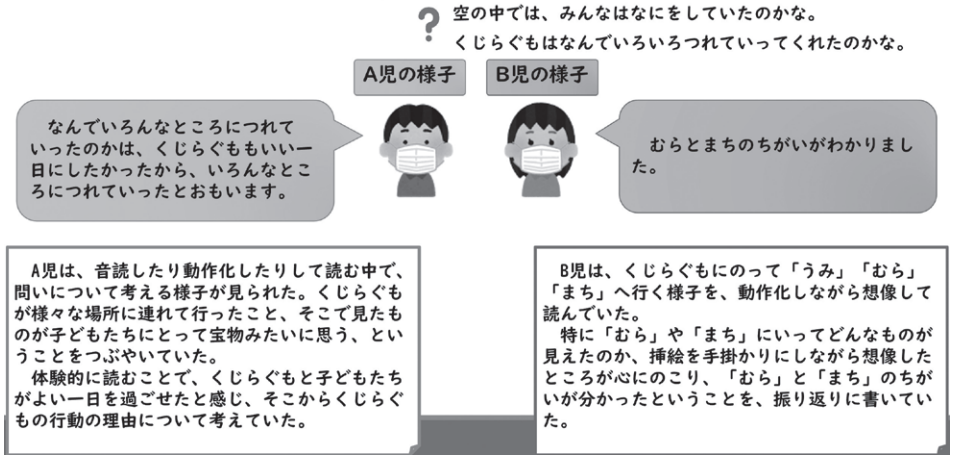
○着目児の様子



第５時　【くじらぐもにのった子供たちと、くじらぐもの様子を見に行こう。】

第５時は、登場人物である「くじらぐも」と「子どもたち」の視点が混在してしまう様子が見られた。問いが二つ設けられ、絞ることができていなかったためである。想像して読んだことと振り返りの観点が合わず、書きづらそうにしている子がいた。問いがよくなかったこともあるが、毎時間必ず振り返りを書く必要はないのではないかと感じた。

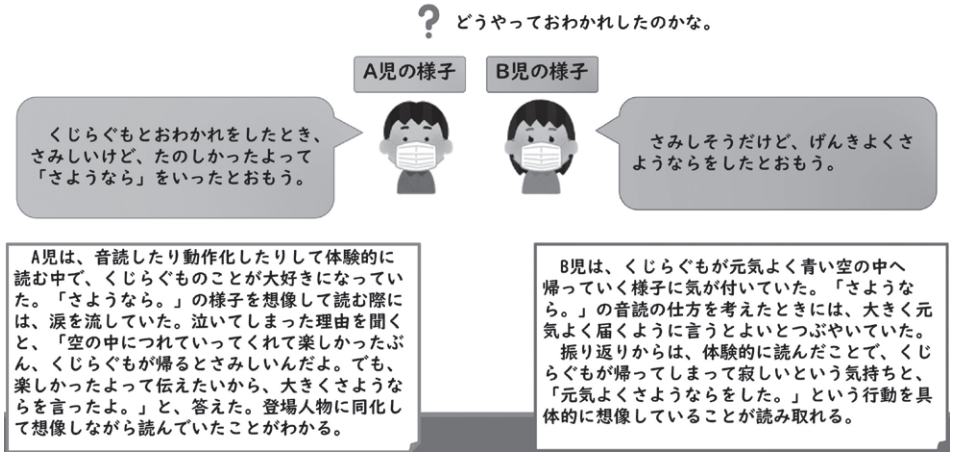
○着目児の様子



第６時　【子供たちとくじらぐものお別れの様子を見に行こう。】

第６時では、今までの学習の積み重ねもあったため、音読や動作化を通して、場面の様子や登場人物の行動を具体的に想像することはほとんどの児童ができていた。身につけさせたい資質・能力を明確にし、音読や動作化している中で出てきた意見を価値づけたり、振り返りを価値づけたりすることで、児童自身が「様子を思い浮かべることができた。」「くじらぐもや子供たちがどんな行動をしたのかわかった。」という実感が得られたのだと思う。

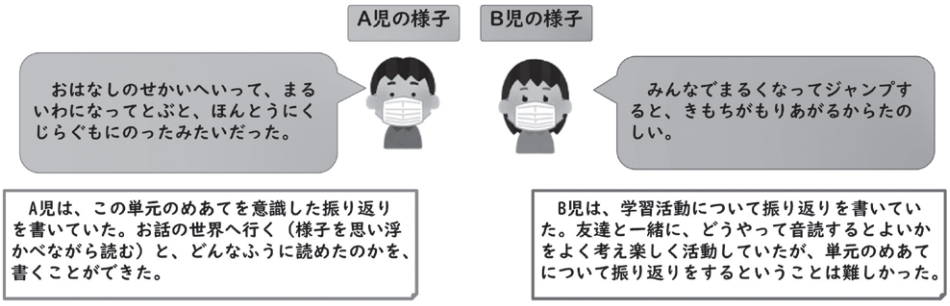
○着目児の様子



第７・８時　【読んで想像したことを、友達と伝え合おう。】

第７・８時で気をつけたことが、音読劇や学習発表会のような言語活動や学習活動ばかりに焦点がいかないようにすることである。挿絵を教室や廊下に貼り、一人ひとりが読みたい場面を選んで読めるようにした。そこに集まった友達と、この場面をどう読みたいかを交流し、音読を聞いてもらったり、一緒に音読をしたりするようにした。一回きりの発表ではなく、何度も場面を選んで音読したり友達と交流したりすることが、主体的に学習に取り組む態度につながると考えた。第８時には、単元のめあてについて振り返りをした。書くことが難しい児童には個別に声をかけ、めあてに対するその子の読む姿でよかったところを伝えるようにした。

○着目児の様子



４．成果と課題

成果としてまず挙げられるのが、「めあての意識」である。「どんな活動をするか。」は意識することができても、「どんな力を身につけるのか。」は意識することが難しい児童がいる。しかし、教師側がこの単元で身につけさせたいことと評価すべき児童の姿を明らかにし、児童には単元の初めに提示したり、どんな姿がよいのか適宜価値づけたりすることで、どんな力を身につけるのか（どのように読むのか）を意識できる児童が増えていった。また、この単元ではなかなかめあてを意識できなかった児童も、次の単元では意識できるようになっていった。着目児のB児は、この単元では単元のめあてに対する振り返りを書くことが難しかった。しかし「たぬきの糸車」の教材を用いた単元では、単元のめあてに対する振り返りを書くことができた。めあてを意識し、自分自身のことを振り返って言葉で表していくことを積み重ねていくことで、ノートの記述に大きな成長が見られることが分かった。

小学校１年生の段階では、経験や語彙が少ないため、自分自身のことを振り返って表現することが難しい児童がいる。この段階では、積極的に児童一人ひとりに対してめあてや資質・能力に対する価値付けを行うことで、経験や言葉を補っていくことが重要だと感じた。この一人ひとりに対する評価を意識すると、指導の結果が具体的に見えてくる。「この子は言葉に着目して登場人物の行動を想像して動作で表していた。」「この子はみんなと一緒に動作化していたが、言葉にあまり着目できていない。」などである。めあてを意識したり、言葉に着目したりすることができていなかった児童には、次の時間に個別に声をかけたり、めあてや言葉への着目の仕方を工夫したりするなど、評価したことを指導の改善につなげることができた。

小学校１年生には、指導事項をいかにわかりやすい言葉で示し教師と児童が共有していくのかが重要となる。本単元では、指導事項である「場面の様子に着目して、登場人物の行動を具体的に想像すること。」を小学校１年生なりに意識できるように、単元名を「物語の世界へ行く（様子を思い浮かべながら読む）」とし、１時間毎のめあてには「○○の様子を見に行こう」という言葉を用いて表すようにした。しかし、この言葉には課題がある。「物語の世界へ行く」「様子を見に行こう」などは児童にとってわくわくするような言葉ではあった。楽しんで読む姿にはつながったかもしれないが、活動を表す言葉であり資質・能力を表す言葉にはなっていなかったため、めあてに対する振り返りが書きづらそうであった。児童に示す言葉を精査し、資質・能力を意識できる言葉を用いることができるようにしていきたい。

また、「場面の様子に着目して、登場人物の行動を具体的に想像すること。」という指導事項を「くじらぐも」という教材を用いて指導する際に、どのような問いを用いたり、どのような言葉に着目させたりするとよいのか、という教材研究が足りていなかった。問いや着目させる言葉を検討することは、振り返りを書く場面（評価の場面）を明らかにしていくことにもつながる。指導事項と教材、指導と評価について、もっと児童の姿を具体的に明確にしていくことが課題である。

指導事項を具体化し、着目すべき言葉を明らかにして行う学習評価

東京学芸大学附属竹早小学校教諭　曽根　朋之

単元名：スーホと白馬の絆のふかまりをさぐろう～『スーホの白い馬』～（２年・読むこと　物語文）
指導時期：１～２月

１．はじめに　～指導事項を「具体的に想像すること」～

中央教育審議会初等教育分科会教育課程部会「児童生徒の学習評価の在り方（報告）」（平成31年１月21日p.14）において、評価の妥当性・信頼性を高め、身につけるべき資質・能力の具体的なイメージをもたせるために、児童生徒にどのような方針によって評価を行うのかを事前に示し、共有しておくことの必要性が述べられている。小学校低学年の児童に対しては、学習の「めあて」などのわかりやすい言葉で伝えるなどの工夫の必要性も明記されている。小学校低学年児童に限らず、指導事項をそのまま伝えるだけでは、何を身につける単元なのかというイメージが湧かず、児童生徒と評価について共有することは難しい。まずは、教師自身が評価規準の具体的な子供の姿のイメージをもち、その上で子供にも伝わるようにかみ砕いて伝える必要性があると考える。

光村図書２年下に掲載されている『スーホの白い馬』を扱った本実践を例に、具体的な評価イメージをもつことについて述べていきたい。中心に扱う指導事項は、低学年の読む領域の「エ　場面の様子に着目して、登場人物の行動を具体的に想像すること。」である。本実践の第３次では、第２次までに着目したスーホと白馬の絆を感じた言葉から、お気に入りの言葉を選び、その理由を書くという活動を単元のまとめとして行った。その際、子供が書いたコメントの一例が**資料１**である。この子供は「スーホははねおきて」という行動をお気に入りの言葉として選び、最も絆を感じたところとして考えている。白馬が帰ってきたときのスーホが喜んでいる様子を「とてもとてもうれしくて」と表現し、跳ね起きた理由を「早く抱きしめたいから」としている。「はねおきる」という行動に対して、スーホがどのような気持ちで行動したのか、なぜその行動をしたのかを考えているため、登場人物の行動を具体的に想像できていると評価した。このように、評価規準の具体的な子供の姿を教師が想像することで、「跳ね起きているときの気持ちまで想像できていますね。」「スーホが跳ね起きた理由まで想像できていますね。」と子供たちにも具体的な言葉で価値を伝えることができた。

資料１

お気に入りの言葉

⑦場面の7行目『スーホははねおきて』

理ゆう（読んでいる人がなるほど！と思うような内よう、書き方にしよう）

きずなが１番深まっていると思った理由は、おばあさんが叫んでいたのを聞いて、スーホが好きな白い馬が帰って来たのがとてもとてもうれしくて、早く抱きしめたいから跳ね起きたと思います。

本実践では、教師自身が具体的に指導事項を想像し、評価すべき子供の姿のイメージを明確にすることを意識して行った。そのイメージをもとに、クラスの子供たちならばどのような言葉に注目するのか、あるいは教師としてどんな言葉に着目させたいのかを明らか

にした。指導案上には、評価すべき子供の姿を「学習活動の子供の反応」として記載し、さらに教材研究した際に着目してほしいと教師が考えた言葉も列挙した。それらが記載された指導案をもとに、実際の子供の姿と照らし合わせ本実践について述べていく。

２．単元の概要

（１）単元名：スーホと白馬の絆の深まりを探ろう『スーホの白い馬』（光村図書２年下）

（２）日時：2022年１・２月

（３）児童：第２学年

（４）児童の実態

クラス替えがなく、１・２年と持ち上がったクラスである。２年生の読むことの活動では、文学的な文章、説明的な文章ともに様々な見方で読んだり、友達の考えを共有したりして、多面的に文章を楽しんできた。例えば、文学的文章では『スイミー』（光村図書２年上）を扱い、「『スイミー』のみりょくとは？」という活動を行った。まず、初読で出し合った魅力を「出来事」、「登場人物」、「言葉の使い方」、「絵」で分類し観点を共有した。その後、その観点ごとに読み、魅力だと思ったことの共有を繰り返し、様々な見方で『スイミー』を読み味わう活動を行った。説明的文章では「写真絵本をあじわいつくそう」という活動を行った。電子書籍Yomokka！（ポプラ社）で読める複数の写真絵本から、写真と文章をつなげて読む良さや、写真の見方のおもしろさなど複数教材だからこその楽しみ方も経験してきた。教材によって文章量は異なっても、細かい言葉に着目し、自分の考えをもつことを繰り返し指導してきた。『スーホの白い馬』のように少し文章量が多くなっても全体の内容を把握しつつ、細かい叙述に着目していけるようにしていきたい。

（５）本教材の特徴

『スーホの白い馬』は、光村図書２年下の最後に掲載されている物語教材で最初の物語教材である『ふきのとう』と比べると約５倍の文字数である。そのため、全体の文章の内容を把握することだけでも一苦労であるが、これまでの学びを生かして細かい叙述にも着目させたい。本文には、「はねおきる」のような複合動詞、「走って、走って、走りつづけて」のような繰り返し、「あせが、たきのように」という比喩など表現の工夫が多くされている。そして、その多くは、スーホが白馬をどのように思っているのか、あるいは白馬がスーホをどのように思っているのかをより豊かに想像できるような表現である。そのため、一読しただけでもスーホは白馬を大切にし、白馬もスーホを大切にしていることがよくわかり、スーホと白馬の絆の深まりを感じられる作品である。どのような叙述から白馬とスーホの絆を感じるのか、また、なぜその叙述から白馬とスーホの絆の深まりを感じるのかを考えられる活動を設定することで、文章量が多くても細かい叙述に着目し、行動を具体的に想像できるようにしていきたい。また、「ある日」「あるばん」のように、時を表す言葉が多く、長い期間の出来事が描かれている教材である。上述のように文章量もこれまで扱ってきた作品より多い。そのため、最終的には全文から考える活動も設定しているが、「時」で分けた場面ごとに着目させることで、焦点化した上で、想像したことを共有していく。場面ごとに議論すべき叙述については絞るが、前の場面の様子との違いや、後の場面の出来事とのつながりを考えるといった文章全体から考えられる姿も価値づけた

い。

（6）学習指導要領　指導事項

エ　場面の様子に着目して、登場人物の行動を具体的に想像すること。

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。

これまでの子供の学びとその実態、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。文章量は多いが、２年生の３学期という時期であり、積み重ねている子供たちという実態から内容の把握は短時間で行い、細かい行動に着目できるように「エ　場面の様子に着目して、登場人物の行動を具体的に想像すること。」を中心の指導事項に置く。また、自分が読んで感じたことと、友達が読んで感じたことを共有することで、考えを広げるきっかけとしていきたい。

（7）単元の学習指導における具体的な評価規準

知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度
・身近なことを表す語句の量を増し、話や文章の中で使い、語彙を豊かにしている。	・場面の様子に着目して、登場人物の行動を具体的に想像している。（読エ） ・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）	・身近なことを表す語句の量を増し、話や文章の中で使い、語彙を豊かにしたり、場面の様子に着目して、登場人物の行動を具体的に想像したり、文章を読んで感じたことやわかったことを共有したりすることを、ねばり強く、身につけようとしている。

（8）単元の学習指導における具体的な評価規準

次	時	【評価規準】	学習活動	指導上の留意点
一	1 2		○題名からどのようなお話なのか想像する。 ・スーホという登場人物と白い馬が出てくるお話だと思う。 ・『スーホ“の”白い馬』っていうことは、スーホが白い馬を飼っているのかな。 ○『スーホの白い馬』の読み聞かせを聞く。	・「の」という助詞からスーホと白馬の関係性を想像させる。
		スーホは白馬をどう思っているのかを考えよう。		
			○スーホが白馬をどう思っているのかを、理由とあわせて書く。 ・大好きだと思っている。 ・兄弟のように大切だと思っている。 ・ずっとそばにいたいと思っている。 ・殿様にとられてかわいそうと思っている。	・全体で共有するために、MetaMojiClassRoomを使って書かせる。

			○書いたことを交流し、今後の活動の見通しをもつ。 ・友達の書いたものを見ると、スーホが白馬を大切に思っていることが似ているね。 ・でも、どんどん仲良くなったり、白馬をとられて悲しい思いをしたりしていて、場面によって、少し違う。 ・白馬もスーホを好きだっていうところもわかる。 ・場面ごとにスーホと白馬の絆がどう深まっていったかを考えてみてもいいかもしれない。	・スーホが白馬を好きだということが多くの言葉からわかることを共通認識する。 ・その関係性が深まっていることに気づかせ、今後の活動の見通しをもたせる。
二	3	身近なことを表す語句の量を増し、話や文章の中で使っている。（観察･点検）	○本時の活動を確認する。 ・場面ごとにスーホと白馬の絆がどう深まっていったかを考えるためには、場面を確認したい。 ・場面は、時、場所、出来事、人の入れ替わりで変わるって前に知ったけど、今回はどうかな。 ・「ある日」とか「あるばん」ていう言葉があるから、「時」がいいかもしれない。 時を表す言葉から場面を確認しよう。 ○読み聞かせを聞きながら、時を表す言葉に着目し、場面が変わるところを考える。 ・「ある日のことでした。」からスーホと白馬の出会いの場面だね。 ・「あるばんのことでした。」からはおおかみと白馬が戦う場面だ。 ○全体で場面を再度、確認する。 ・次からは大きな場面ごとに読みたい。	・ここまでで扱った教材を想起させ、どのような観点で場面分けがされていたかを確認する。
	4	身近なことを表す語句の量	○課題を確認する。 ・モンゴルがどんな場所なのか、スーホはどんな人なのか確認するのだったね。 スーホはどんな人か考えよう。 ○P110L1～L10を音読し、スーホの人物像を捉える。	

		を増し、話や文章の中で使っている。（観察･点検）	・スーホはやさしくて働き者だ。 ・貧しいけどおばあちゃん思いだね。 ・かなり歌がうまい。 ・仕事で大変なはずなのに頼まれて歌も歌っているよ。	・下線部の考えが出たら、本文のどの言葉からわかったのかを全体で確認する。
		仕事：羊飼い（羊を20頭余り飼っている） くらし：まずしい　祖母と二人暮らし 年齢：少年（10代前半くらい？） 性格 やさしい 「毎朝、早く起きると、スーホは、おばあさんを助けて、ごはんの支度をします。」 働きもの 「大人に負けないくらいよく働きました」 「広い広い草原」 特技「とても歌がうまい」 「他の羊飼いたちに頼まれてよく歌を歌いました。」 「美しい歌声は、草原を越え、遠くまで響いていくのでした。」		
5 6			○課題を確認する。 ・スーホと白馬が出会って絆が生まれ始める場面だったね。	
			３・４場面でスーホと白馬の絆が深まったのはどこだろう。	
		場面の様子に着目して、登場人物の行動を具体的に想像している。【読エ】(分析) 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】(観察・点検)	○最初からP113L9を音読し､スーホと白馬の絆が深まったところを捉える。 ○考えたことを共有する。 ・かなり夜遅くなのに、白馬を助けているから、白馬はスーホに感謝していると思う。 ・スーホは優しく白馬を扱っているから白馬はうれしいと思う。 ・白馬はおおかみとも必死に戦ってくれているよ。 ・スーホも大切な羊を守ってくれて白馬に感謝していることがわかるね。 ・ここでかなり絆が深まっていると思うな。	・下線部の考えが出たら、本文のどの言葉からわかったのかを全体で確認する。
		３場面　スーホと白馬の出会い かなり夜遅くである様子 「日は、もう遠い山の向こうに沈み、辺りはぐんぐん暗くなってくるのに」		

		「おばあさんは心配になってきました。」 「近くに住む羊飼いたちも、どうしたのだろうと、騒ぎ始めました。」 「みんなが心配でたまらなくなったころ」 「みんながそばに駆け寄ってみると」 白馬を大切に扱っている様子 「何か白いものを抱きかかえて」 「スーホは、にこにこしながら、みんなにわけを話しました。」 「帰る途中」（羊を20頭あまりつれながら） 「もがいていたんだよ。」 「おおかみに食われてしまうかもしれない。」 「スーホが心をこめて世話したおかげで」 「だれでも思わず見とれるほど」		
		４場面　おおかみから羊を守る 白馬の必死な様子 ・おおかみの前に立ちふさがって、必死に防いでいました。 ・白馬は、体中汗びっしょりでした。 ・ずいぶん長い間、おおかみと戦っていたのでしょう。 スーホの白馬への感謝 ・白馬のそばに駆け寄りました。 ・あせまみれになった白馬の体をなでながら、兄弟に言うように ・どんなときでも、ぼくはおまえと一緒だよ。		
			○出てきた考えでなるほどと思った考えとその理由を振り返る。	
7 8			○課題を確認する。 ・スーホと白馬が競馬に出るけど、殿様に嫌なことをされて､スーホも白馬もやられる場面だったね。	
	場面の様子に着目して、登場人物の行動を具体的に想像している。【読エ】(分析) 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】(観察・点検)	５～７場面でスーホと白馬の絆が深まったのはどこだろう。	○最初から～P121L2を音読し､スーホと白馬の絆が深まったところを捉える。 ○考えたことを共有する。 ・えらい殿様に言い返す勇気があるくらいスーホは白馬が大切なんだ。 ・殿様の家来たちにやられてもなかなか諦めてないもんね。 ・白馬も一生懸命スーホのもとに戻ろうとしているよ。 ・スーホも白馬を心配し、助けようとしている。	・下線部の考えが出たら、本文のどの言葉からわかったのかを全体で確認する。

５場面　競馬に出て、白馬をとられる

殿様に言い返す様子

・「銀貨３まいくれてやる」（貧しいのに断る）
・「かっとなって夢中で言い返しました」
・「馬を売りに来たのではありません。」

殿様の家来たちに抵抗した様子

・「大勢に殴られ、蹴とばされて、気を失ってしまいました。」（それくらい抵抗している。）
・「友達に助けられて、やっとうちまで帰りました。」
・「傷や痣だらけでした」
・「何日か経つと、傷もやっと治ってきました。」
・「どんなときでも、ぼくはおまえと一緒だよ。」
・「白馬をとられた悲しみはどうしても消えません。」
・「白馬はどうしているだろうとそればかり考えていました。」

６場面　白馬が戻る

スーホのもとに戻りたい白馬の様子

・「白馬は恐ろしい勢いで跳ね上がりました。」
・「とのさまは転げ落ちました。」
・「風のように駆け出しました。」

「白馬のせには、つぎつぎに、矢がささりました。」
「それでも、白馬は、走り続けました。」
・汗が滝のように流れ落ちています。
・「ひどい傷をうけながら走って、走って、走り続けて、大好きなスーホのところへ帰ってきたのです。」

白馬を心配し、助けようと必死なスーホの様子

・「スーホははねおきて、かけていきました。」
・「スーホは歯を食いしばりながら、白馬にささっている矢を抜きました。」
・「白馬、ぼくの白馬。死なないでおくれ。」

○出てきた考えでなるほどと思った考えとその理由を振り返る。

9
10

○課題を確認する。
・白馬が死んでしまってスーホの夢に白馬が出て来る場面だったね。

８・９場面でスーホと白馬の絆が深まったのはどこだろう。

場面の様子に着目して、登場人物の行動を具体的に想像している。

○全文を音読し、スーホと白馬の絆が深まったところを捉える。
○考えたことを共有する。
・白馬の死がスーホにとってとてもショックだったことがわかるね。

		【読エ】(分析) 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】(観察・点検)	・夢を見て、夢の中でもスーホは白馬に優しくしているよ。 ・白馬も悲しんでいるスーホをとても気にしている。 ・夢で教えてもらった楽器を一生懸命作っているよ。 ・馬頭琴はモンゴル中にも広がっているね。	・下線部の考えが出たら、本文のどの言葉からわかったのかを全体で確認する。
			８場面　白馬が死に、白馬の夢を見る。 白馬の死に絶望する様子 ・「スーホは、いくばんも眠れませんでした。」 ・「でも、やっとあるばん、とろとろとねむりこんだとき」 白馬の夢を見るスーホの様子 ・「スーホは白馬の夢を見ました。」 ・「スーホがなでてやると」 スーホを気にする白馬の様子 ・「白馬は体を摺り寄せました。」 ・「やさしくスーホに話しかけました。」 ・「そんなにかなしまないでください。」 ・「いつまでもあなたのそばにいられますから。」 楽器を作りはじめるスーホの様子 ・「ゆめからさめると、すぐ、その楽器を作りはじめました。」 ・「夢中で組み立てていきました。」 ・「スーホはどこへ行くときも、この馬頭琴をもっていきました。」 ・「スーホは自分のすぐわきにいるような気がしました。」 **９場面　馬頭琴を作り、モンゴルに広がる。** 馬頭琴が広まる様子 ・「ますます美しく響き、聞く人の心を揺り動かすのでした。」 ・「馬頭琴は、広いモンゴルの草原中に広まりました。」 ・「美しい音に耳をすまし、一日の疲れを忘れるのでした。」	
			○出てきた考えでなるほどと思った考えとその理由を振り返る。	
11	身近なことを表す語句の量を増し、話や文章の中で使い、語彙を豊かにしたり、		○最後の場面まで読んで､もっとも心に残っている言葉をいくつか出し合う。 『スーホの白い馬』のお気に入りの言葉を見つけよう。 ○本文を、これまで書いてきた考えや友達の考えを読み返す。	

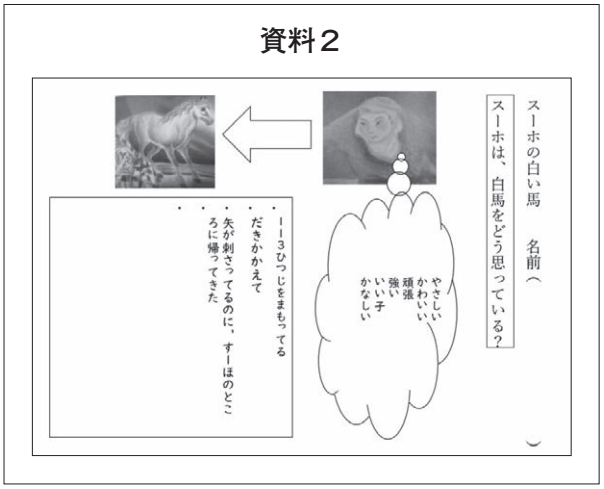
		場面の様子に着目して、登場人物の行動を具体的に想像したり、文章を読んで感じたことや分かったことを共有したりすることを、ねばり強く、身に付けようとしている。（観察・分析）	・僕はやっぱり「走って、走って、走り続けて」かな。白馬の必死に戻ろうとしているのもよく伝わるし、矢が何本も刺されているのにふつうはそんなことできないと思うから。 ・私は「聞く人の心をゆりうごかすのでした。」がお気に入りの言葉だな。ただの馬頭琴じゃないからこそ、聞く人の心をゆりうごかしたのだと思うから。「心を動かす」よりももっとなんか動かしている感じもする。 ○友達のワークシートを見合い、感想を少人数で交流する。 ・この言葉もいいよね。迷ったし、良さもわかるな。 ・どうしてこの言葉がいいと思ったのか聞いてみよう。 ・いろいろなよさがあるんだなと改めて思った。	・ノートや板書などを見返す時間を確保し、どんな言葉に着目していたかを想起する時間をとる。 ・全体で共有するために、Meta MojiClassRoomを使って書かせる。

３．実践の実際（全11時間）

①②スーホは白馬をどう思っているか考えよう。

読み聞かせをする前に、題名から物語を想像する時間をとった。その際には、「の」という助詞を所有する意味で捉え、「ペットみたいな感じ」と考えている子供の意見が出た。その後、読み聞かせをすると「ペットとはなにか違う。」という意見が出てきた。そこで「スーホは白馬をどう思っているのかを考えよう。」という問いを立てた。子供たちが書いたものをすぐに全体に配付し、次時の見通しをもたせたかったので、本校で導入しているMetaMoji ClassRoomで電子端末から書き込み、全体で共有した。配付されたものを見ると、「場面ごとに違う。」「だんだん絆が深まっている感じ。」という考えが出てきた流れから、「場面ごとにスーホと白馬の絆がどう深まっていったのか。」を読むことが単元の大きな問いとなった。

資料２



③時を表す言葉に注目して場面を分けよう。

森本正一[1)]は「時の変化」「場所の変化」「人物の出入り」「構成展開上の切れ目」

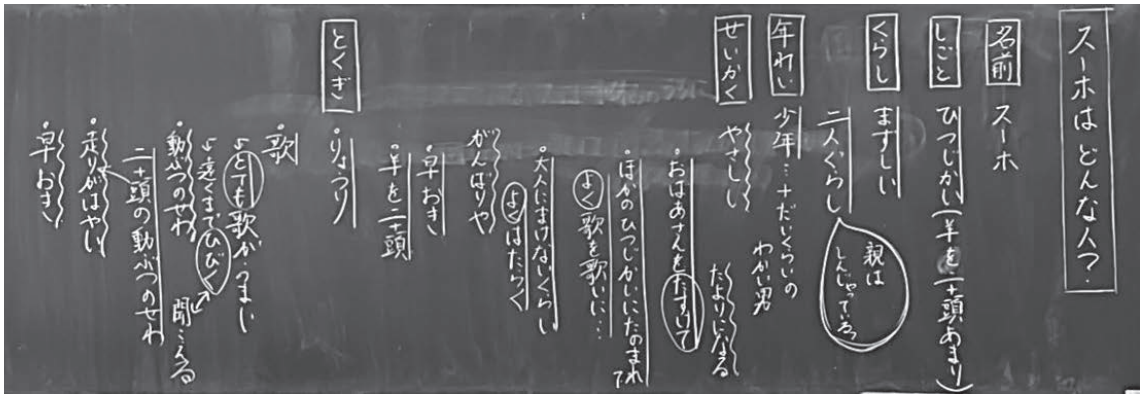
で場面が分けられるとしている。このように場面分けには、いくつかの観点があるため、『スーホの白い馬』でも軸を設けないと、観点がずれ様々な場面分けをすることができてしまう。『スーホの白い馬』は長い期間の出来事を描いている物語であり、「時」を表す表現も多く場面の区切りがわかりやすいため、「時の変化」を軸に場面分けを行った。子供と共有した場面は以下である。

第１場面「中国の北の方～」…物語の前書き
第２場面「むかし～」…スーホの説明
第３場面「ある日のことでした。」…スーホと白馬の出会い
第４場面「あるばんのこと」…おおかみと白馬の戦い
第５場面「ある年の春～」…競馬に出て殿様に捕まる
第６場面「そこで、ある日のこと」…白馬が殿様のもとから逃げ出す
第７場面「そのばんのことです。」…白馬がスーホのもとへ帰る
第８場面「そして、つぎの日」…白馬が死に、スーホの夢に出て来る
第９場面「やがて」…馬頭琴を弾くようになる

それぞれの場面を構成展開上の切れ目でまとまりにすると、第１・２場面が「前置き」、第３・４場面が「スーホと白馬の出会いと仲良くなる」、第５・６・７場面が「競馬に出てスーホも白馬もやられてしまう」、第８・９場面で「後日談」と大きく分けられる。もちろん他の分け方も考えられるが、本実践ではこのように場面を子供たちと共通理解した。

④　スーホはどんな人かを考える。

第２場面を中心に登場人物の設定を扱った。仕事や暮らし、年齢、性格、特技の観点が出てきたので以下の板書のようにまとめた。



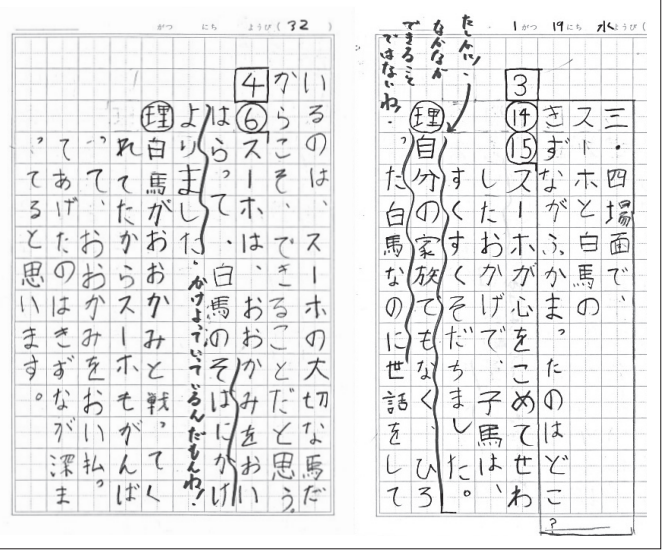
初読では見逃しがちな登場人物の設定ではあるが、この設定を全体で確認することによって、次の場面で白馬を拾ってくるスーホの行動や、生活の生命線である羊たちをおおかみから守る白馬のありがたさにつなげて考えることを想定して丁寧に扱い全体で共通理解した。

⑤⑥　３・４場面でスーホと白馬の絆が深まったのはどこ？

白馬とスーホの出会いと、おおかみから羊を守る白馬の場面である。自分の考えを書く時には、絆が深まったと感じる言葉を「根拠」、なぜその言葉から絆が深まったと感じた

かを「理由」という名前で共通理解し、**資料３**のように分けてノートに書くよう指導した。また、考えの形成を行うのを第５時、考えの共有を行うのを第６時に行うという同じ学習課題に対して２時間ずつ取った。子供たちが本文を読み込み、考えを書く時間をしっかり確保すること、子供たちがどんな言葉に気づき、どのような理由を考えているのかを教師が把握することを意図して、２時間ずつの設定にした。ノートには着目すべき言葉に注目しているところに価値づけしたり、妥当性のある理由に対して共感したりするようなコメントを入れている。第６時で共有するときにも、細かい叙述から考えていることを価値づけた。妥当性のある理由を全体に投げかけて共感を得ることで、全体の考えの質を上げるようにした。

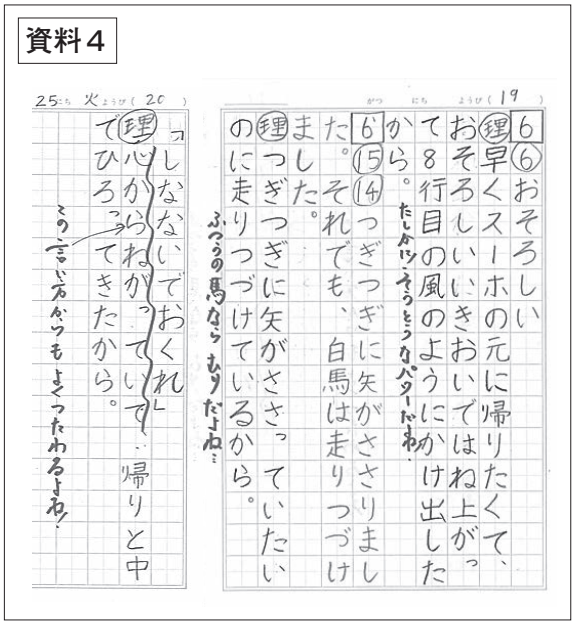
資料３



⑦⑧　５・６・７場面でスーホと白馬の絆が深まったのはどこ？

競馬に出てスーホも白馬もやられてしまう場面である。第３・４時と同様に根拠と理由を分けて記述し、考えの形成と考えの共有の時間を分けて行った。前回、一文すべてでなく、その一文のどの言葉から特に感じたのかを焦点化するとよいことを学び、より細かい言葉にこだわる子供が増えてきた。例えば、**資料４**では「おそろしい」という形容詞があることで白馬の勢いのすごさがより想像でき、それくらい白馬がスーホのもとに戻りたいことを想像していることがわかる。また、「しないでおくれ。」のような言い方に着目している子供の考えを「言い方」という言葉で共通理解し、次の時間や次の物語文にも生かせる見方になるようにした。

資料４

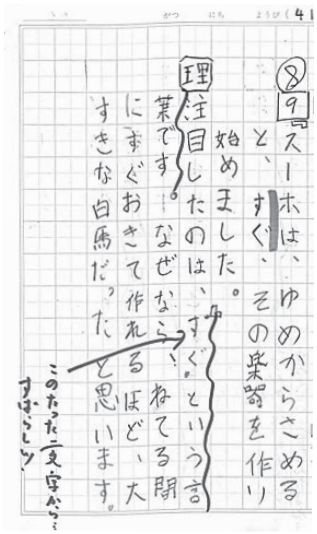


⑨⑩　８・９場面でスーホと白馬の絆が深まったのはどこ？

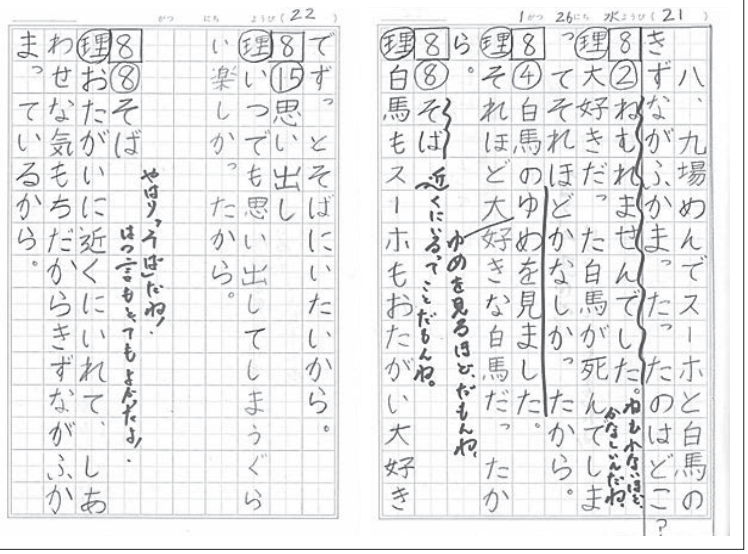
白馬の死から馬頭琴を作り、それがモンゴル中に広まるまでの場面である。**資料５**にあるような「すぐ」というたった二文字の言葉にも注目する子供も出てきた。このような細かい言葉に着目していることを全体で価値づけ、一つ一つの言葉について考える子供を増やしていった。また、**資料６**でも「そば」という言葉にこだわりをもって考えていること

がわかる。**資料６**の左端に書いていることは、全体で共有したうえで、なるほどと思った考えとその理由を振り返りとして書いている。この子供は共有後も同じ「そば」に注目している。しかし、理由を見ると「お互い大好き」という捉えから「幸せな気持ち」と変化しており、考えを広げ深めていることがわかる。その他にも、友達の考えを聞いて、他の言葉についてなるほどと思ったことを書き足すことも、自分の考えを共有できている姿として価値づけを行った。

資料５



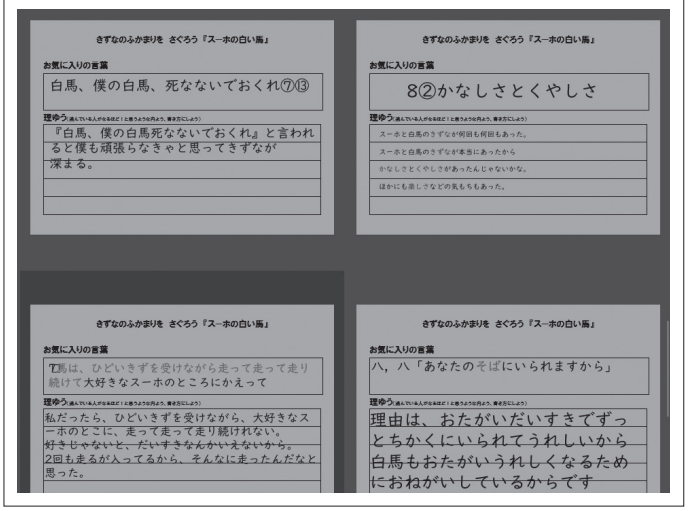
資料６



⑪　お気に入りの言葉を考えよう。

資料７のように、MetaMoji ClassRoomで書いたものを全体で共有して見合う時間とした。最終的に、子供たちがどんな言葉に注目していたのかは成果と課題に考察として載せているが、友達のワークシートを読むことで、「これもいいよね。」と肯定的な言葉も多く、初読では立ち止まれなかった言葉に対して価値を感じている子供の姿も見ることができた。

資料７



４．おわりに

①成果

実践の実際から、子供たちは多くの言葉に立ち止まり、具体的に想像する姿が随所に現れていたことがわかる。そして、第３次の活動で出てきた言葉を以下に一覧にした。

③スーホは心をこめてせわしたおかげで白馬はすくすく育ちました。（２名）
④体中あせびっしょりでした。
⑤むちゅうで言い返しました。
⑤おおぜいになぐられ、けとばされて、気をうしなってしまいました。
⑥さわぎたてるみんなの間をぬけて、風のようにかけだしました。
⑦スーホははねおきて
⑦白馬はひどいきずをうけながら走って走って走りつづけて
⑦白馬、ぼくの白馬、死なないでおくれ。（４名）
⑧かなしさとくやしさでいくばんもねむれませんでした。
⑧かなしさとくやしさでいくばんもねむれませんでした。（３名）
⑧やさしくスーホに話しかけました。
⑧スーホがなでてやると（２名）
⑧いつまでもあなたのそばにいられますから
⑧いつまでもあなたのそばにいられますから
⑧ゆめからさめるとすぐ
⑧むちゅうでつくりはじめました。
⑨スーホはどこへ行くときも、この馬頭琴をもっていました。（２名）
⑨スーホはどこへ行くときも、この馬頭琴をもっていました。
⑨それをひくたびに、スーホは、白馬を～思い出しました。（３名）
⑨そして、スーホは、自分のすぐわきに白馬がいるような気がしました。（２名）
⑨そんなとき、がっきの音は、ますますうつくしくひびき
※丸数字は「場面」下線は子供が特に注目していた言葉

一覧を見てわかるように、第２次で場面ごとに細かく読んだことをもとにして様々な場面から様々な言葉に着目していることがわかる。「登場人物の行動を具体的に想像すること」「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」がしっかりと達成できたからこその姿だと言える。また、それぞれがこの言葉を選んだ理由には、本稿の「はじめに」にあるように「その行動をしているときの気持ちを想像していること」、「なぜその行動をしているかという行動の理由を想像していること」が書かれている。教師側が評価すべき姿を具体的に想像し、着目すべき言葉を明らかにするような教材研究をしたからこそ、このような成果が挙がったと考える。

②課題

実践を行うにあたって、これから読む物語文や、子供たち自身の言語生活にも生かしてほしいと考えている。そこで本実践を通して、着目している言葉に対してラベリングし、クラスでの共通理解を図ることができると言葉による見方をより働かせることができるのではないかと考えた。例えば、表現技法的には「風のようにかけだしました。」を「たとえ」というラベルで、「走って走って走りつづけて」を「繰り返し」というラベルで子供たちとクラスで共通理解するイメージである。他にも、品詞で考えれば「はねおきる」「心をゆりうごかす」は「複合動詞」、「心をこめてせわをしました。」「むちゅうで言

い返しました。」などは「副詞」というラベルや、「死なないでおくれ。」という「会話文の語尾」というラベルも可能である。しかし、「かなしさとくやしさでいくばんもねむれませんでした。」や「スーホはどこへ行くときも、この馬頭琴をもっていました。」のようなラベルをつけるのが難しい言葉も多々ある。子供に伝える言葉や範囲については十分に検討する余地はあるが、教師自身が教材を見る目を養うためにも着目すべき言葉を分類しラベリングすることは効果的だと感じる。また、すべてを同じ土台で分類することは難しいが、子供たちと共通認識できる言葉を作ること自体は見方を養うために無駄なことではないと考える。共通認識できる言葉をもつことで、これから読む物語を読む際の手掛かりとし、積み重なっていく国語科授業につなげていきたい。また、今回の実践を通して、教師自身も教材研究を通して、着目すべき言葉を考え、分類することで言葉の見方を養うことも必要であると感じた。

〈参考文献〉

1）森本正一（1977）『自己変革に導く文学教育』黎明書房

シリーズの作品を読み進める楽しさに浸る中で、資質・能力が育つ学習指導と学習評価を目指して

川崎市立東小倉小学校教諭　伊東　有希

単元名：「なかよしポイント」を見つけてつたえあおう
教材名：「お手紙」（光村図書２年下）、「ふたりはともだち」シリーズ（文化出版局）
学年・領域：２年・読むこと
指導時期：10月（指導時数：15時間）

１．はじめに

（１）育成を目指す資質・能力と教材について

本単元は、アーノルド＝ローベルの「ふたりはともだち」シリーズを教材に、「考えの形成」と「共有」に関する資質・能力の育成を重点として実践したものである。

「読むこと」の学習において、教科書掲載の教材だけではなく、さまざまな本を実際に手に取って読む中で学習課題を解決していくことは、実生活に生きて働く国語の資質・能力を豊かに伸ばすために重要と考える。

児童は、これまで教科書の物語教材や、教師が読み聞かせてきた物語などに触れては、登場人物に同化して場面の様子を想像したり、感想を交流したりすることを楽しんできた。一方で、同じ登場人物が出てくるシリーズものの物語作品を教材として読んだ経験はない。シリーズを通して読む楽しさに存分に浸る中で、単元で育成を目指す資質・能力が豊かに育つ指導と評価を行うこと、それが本単元構想の趣旨である。

単元で育成を目指す資質・能力に関わって、シリーズものの物語作品を教材とすることのよさとしては、以下の２つが考えられる。

①読書の楽しさを味わいながら、「考えの形成」と「共有」に関する思考力、判断力、表現力等、「読書」に関する知識及び技能を豊かに育てることができる。

一口に「感想をもつ」（考えの形成）と言っても、「お手紙」のみを教材として読むのか、シリーズの他の作品も重ねて読むのかによって、読み手がもつ感想は異なる。例えば、「お手紙」だけを読んだ場合、一見すると、助けてもらうがまくんと、優しく助けるかえるくんという構図が見えやすく、どちらかというと、かえるくんのほうに肯定的な感想が集まることがある。一方、シリーズの他の話では、かえるくんを助けようと一生懸命に行動するがまくんの姿が描かれた話や、お互いを思って行動するもすれ違ってしまい、しかも二人ともそのことに気づかずに終わってしまう話など、一面的ではない二人の多様な姿ややりとりの様子が描かれている。そのため、シリーズ全体として読むと、「お手紙」とは別の二人の一面や関係が見えてきて、がまくんとかえるくんそれぞれに対する感想や、二人の関係性についての感想は、また違ったものになるだろう。作品を読み進めていく中で、二人の関係性がよりはっきりと見えてきたり、はじめは「一つの作品」に対しての感想だったものが、徐々に「シリーズ」に対しての感想へと変化していることを感じたりすることは、シリーズものの物語を読書する楽しさの１つでもある。また、「共有」についても、１つの作品を対象とするか、複数の作品を対象とするかによって、着目すべき視点や友達の考えから得られるものは変わってくると思われる。

どちらの感想や共有が優れているということではない。１年間の中で、１つの作品をじっくり読むことで感想をもつ力を育てる単元と、複数の作品を重ねて読むことで感想をもつ力を育てる単元との両方の学習を経験することは、「文章の内容と自分の体験とを結び付けて、感想をもつ」力、及び「文章を読んで感じたことや分かったことを共有する」力を、豊かに育成することに寄与するのではないかと考える。

「読書に親しみ、いろいろな本があることを知る」という知識及び技能についても、「いろいろな本」の１つとして、シリーズものの物語作品を実際に手に取って読み進めることは、読書の楽しさや面白さを感じ、読書への親しみを一層感じることにつながるだろう。ハードカバーの本ならではの質感や、表紙の絵、目次など、教科書教材にはない本の魅力に触れる機会にもなる。

②ある程度スパンが長い単元における「主体的に学習に取り組む態度」を育成できる。

共通の大きな学習課題に沿って、シリーズ作品を続けて読んでいくという学習活動により、１つの教材を読むときとは異なる、ある程度長いスパンでの「粘り強さ」や「学習の自己調整」を伴う「主体的に学習に取り組む態度」の育成が期待できる。ただし、そのためには、児童にとって、魅力的で自ら進めることのできるシンプルな学習課題及び学習活動を設定することや、「学びのプラン」のように、つけたい力と大まかなプロセスを児童自身で確かめることのできる手立てが大切になると考える。

（２）児童一人ひとりの資質・能力を着実に育成するための学習指導と学習評価について

①シリーズ作品を読む楽しさにどっぷり浸りながら、資質・能力が育つ授業を行う。

本単元では、実際にシリーズの本を読み進める楽しさに浸りながら、資質・能力が高まるような授業展開にしたいと考えた。そこで、単元を通しての学習課題を「登場人物二人の仲のよさが特に感じられるところ（なかよしポイント）を見つけて伝え合う」こととし、教材の選択や扱う順序についても、シリーズの掲載順に沿って配置することとした。

単元の流れは、以下のように構成した。

〈第一次〉３時間	→	〈第二次〉８時間	→	〈第三次〉４時間
シリーズ１冊目『ふたりはともだち』所収の各作品（「はるがきた」「おはなし」「なくしたボタン」）を掲載順に読み、「なかよしポイント」を見つけて伝え合う。		「お手紙」の「なかよしポイント」を見つけて伝え合うとともに、「なかよしポイント」に関わって児童から立ち上がる問いや焦点化した話題について話し合う。		・シリーズ最後の話「ひとりきり」を読み、「なかよしポイント」を見つけて伝え合う。 ・シリーズ全体を通して、二人の仲のよさが一番伝わってくる話を選び、伝え合う。

②「学びのプラン」で身につけたい力と大まかなプロセスを共有する。

これまで、「話すこと・聞くこと」や「書くこと」の学習では、「学びのプラン」を含む「学習の手引き」（教師が作成したもの）を使って学習することもあったが、「読むこと」の学習で使うのは、本単元が初めてである。全15時間からなる本単元では、これまで

以上に、身につけたい力と大まかなプロセスを児童自身が自覚しながら、学習を進めていけるようにすることが重要であると考えた。折に触れて「学びのプラン」を参照することで、一人ひとりの児童が身につけたい力を意識し、見通しをもって粘り強く取り組むとともに、自分なりに工夫しながら学習できるようにしていきたい。

③学習ノートへの教師からのコメント記入を中心に、個に応じた指導と評価を行う。

ノートには、学習課題に対して、児童が何をどのように考えたのかが記述される。思考力、判断力、表現力を育成する基本的な学習用具であるとともに、児童の学習状況を捉え、評価規準の実現状況を判断する重要なツールでもある。本単元では、児童の教材文への書き込みの内容や作品リストなども適宜参照しつつ、ノートの記述を確認・分析することを中心に児童の学習状況を捉えていくようにした。また、評価情報をもとに次時以降の授業改善を行うとともに、ノートへのコメント記入による価値づけや問い返し、学び方の助言等を行っていくことで、児童一人ひとりに育成を目指す資質・能力が着実に育つようにした。

２．単元の概要

（１）単元の評価規準

知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度
・読書に親しみ、いろいろな本があることを知っている。〈(3) エ〉	・「読むこと」において、文章の内容と自分の体験とを結び付けて、感想をもっている。〈Cオ〉 ・「読むこと」において、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。〈Cカ〉	・文章の内容と自分の体験とを結び付けて、感想をもったり、文章を読んで感じたことや分かったことを共有したりすることを、粘り強く、自分の学習を調整しながら身に付けようとしている。

（２）単元の指導計画（15時間扱い）

次	時	【評価規準】〈評価方法〉	主な学習活動
一	1		○今まで読んできた物語にはどんなものがあったか振り返り、同じ登場人物が出てくるシリーズ作品を読んだことはあるか、好きなシリーズはあるか聞き合う。 ○単元で身につけたい力と単元を通しての学習課題、大まかな学習の流れを知り、学習の見通しをもつ。
		〈単元を通しての学習課題〉 『ふたりは』シリーズを読んで、がまくんとかえるくんの「なかよしポイント」を見つけてつたえあおう。	
			○『ふたりはともだち』所収の「はるがきた」の読み聞かせを聞いて、二人の仲のよさを感じたところ（「なかよしポイント」）について作品リストに書き入れる。 ○「はるがきた」の「なかよしポイント」だと思ったところと理由を伝え合う。

	2	「おはなし」の二人の「なかよしポイント」をつたえあおう。	○『ふたりはともだち』所収の「おはなし」を読んで、二人の仲のよさを感じたところ（「なかよしポイント」）やその理由を、本文や表に書き入れる。 ○「おはなし」の「なかよしポイント」やその理由をペアや全体で交流する。 ○友達が見つけた「なかよしポイント」と理由が分かったかどうか、友達の「なかよしポイント」と理由を聞いて考えたことを振り返り、ノートにまとめる。
	3	「なくしたボタン」の二人の「なかよしポイント」をつたえあおう。 【思・判・表Cオ】 文章の内容と自分の体験とを結び付けて、感想をもっている。 〈ノートの記述の確認〉	○『ふたりはともだち』所収の「なくしたボタン」を読んで、二人の仲のよさを感じたところやその理由を、本文や表に書き入れる。 ○「なくしたボタン」の「なかよしポイント」やその理由をペアや全体で交流する。 ○友達が見つけた「なかよしポイント」と理由が分かったかどうか、友達の「なかよしポイント」と理由を聞いて考えたことを振り返り、ノートにまとめる。
二		「お手紙」を読んで、二人の「なかよしポイント」を見つけてつたえあおう。	
	4	「お手紙」のぶたいをたしかめ、すらすら読めるように音読しよう。	○「お手紙」の二つの挿絵（玄関前で二人で腰を下ろしている絵）を見比べて、違いを出し合うとともに、二つの挿絵と「お手紙」という題名を手掛かりに、どんな「なかよしポイント」がありそうか、いくつ見つけられそうか、簡単に聞き合う。 ○本時の学習課題を設定し、登場人物や主な出来事、場所、時間などを考えながら教師の音読を聞く。 ○ノートに、登場人物や主な出来事、場所、時間などの作品の設定をまとめるとともに、場所と時間を手掛かりに作品全体を4つの場面に分ける。 ○すらすら読めるように、音読を繰り返す。
	5	「お手紙」の二人の「なかよしポイント」を見つけてつたえあおう。 【思・判・表Cオ】 文章の内容と自分の体験とを結び付けて、感想をもっている。	○「なかよしポイント」がいくつ見つかりそうか考えながら、全文を一人で音読する。 ○第1場面で「なかよしポイント」だと思う叙述に印を付け、印を付けた叙述と理由を聞き合う。

		〈ノートの記述の分析〉	○「ふたりとも、かなしい気分になるのは、なかよしポイントと言えるのか」「『ふたりとも、かなしい気分』なのはなぜか」について、自分の考えをノートに書く。 ○「ふたりとも、かなしい気分」になった理由や中身について、ペアや全体で話し合う。
		【思・断・表Cカ】 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。 〈行動の観察、ノートの記述の分析〉	○友達と交流したことで、取り入れたくなった友達の考えや、新たに生まれた考えをノートに書き加える。
	6		○第２場面で「なかよしポイント」だと思う叙述に印を書き入れ、印を付けた叙述と理由を聞き合う。 ○主語が省略されている文（「えんぴつと紙を見つけました」～「ふうとうにこう書きました」）について、主語を補った文と省略された原文とをそれぞれ音読して比べ、主語が省略されている理由を考える。 ○言葉を比較したり友達と交流したりしたことで、第２場面の「なかよしポイント」だと思ったところや理由に変化があったか振り返り、ノートにまとめる。
	7 8		○第３場面で「なかよしポイント」だと思う叙述に印をつけ、印を付けた叙述と理由を聞き合う。 ○がまくんに手紙を出したことと内容を教えてしまったかえるくんの行動や、手紙の書きぶりについて、「なかよしポイント」と言えるか、考えをノートに書く。 ○ペアや全体で伝え合う。 ○言葉を比較したり友達と交流したりしたことで、第３場面の「なかよしポイント」だと思ったところや理由に変化があったか振り返り、ノートにまとめる。
	9	がまくんが一番うれしかったのは、いつだろう。	○これまでに見つけた「なかよしポイント」の理由を振り返り、がまくんが喜んだりうれしくなったりした瞬間は、いくつあるか出し合う。 ○がまくんが一番うれしくなったのはいつか、自分の考えをノートに書く。 ○ペアや全体で交流する。 ○友達と交流したことで、考えや理由に変化があったか振り返り、ノートにまとめる。
	10	かたつむりくんにお手紙のはいたつをたのんだのは、よかったのだろうか。	

			○「なかよしポイント」に関わって、「せっかく『大いそぎ』で書いた手紙を、足の遅い『かたつむりくん』に届けるよう頼んだことについて、どう思うか」を話題として共有し、自分の考えをノートに書く。 ○ペアや全体で話し合う。 ○友達と交流したことで、考えや理由に変化があったか振り返り、ノートにまとめる。
	11	「お手紙」の「なかよしポイント」ベスト３をえらび、りゆうをあらわそう。	○ノートに、「お手紙」の「なかよしポイント」ベスト3だと思うところ、それぞれの理由について書く。 ※モジュールタイムに、ベスト3と理由を聞き合う。
三		シリーズのいろいろなお話の「なかよしポイント」を見つけてつたえあおう。	
	12	「ひとりきり」の二人の「なかよしポイント」を見つけてつたえあおう。	
		【主体的に学習に取り組む態度】 文章の内容と自分の体験とを結び付けて、感想をもったり、文章を読んで感じたことや分かったことを共有したりすることを、粘り強く、自分の学習を調整しながら身に付けようとしている。〈行動の観察、記述の分析〉	○『ふたりはきょうも』所収の「ひとりきり」（シリーズの最後に掲載されている話）を読んで、二人の仲のよさを感じたところ（「なかよしポイント」）やその理由を、本文や表に書き入れる。 ○「ひとりきり」の「なかよしポイント」やその理由をペアや全体で交流する。 ○友達が見つけた「なかよしポイント」と理由が分かったかどうか、友達の「なかよしポイント」と理由を聞いて考えたことを振り返り、ノートにまとめる。
		二人のなかのよさがとくにつたわるお話をえらんで、りゆうを聞きあおう。	
	13		○二人の仲のよさが特に伝わってくる作品を1つ選び、理由をノートにまとめる。
	14		○グループの友達と、互いの1番の作品について、①選んだ理由、②その作品の「なかよしポイント」ベスト３と理由を伝え合う。
	15	二人をあらわすことばを書き出し、二人のかんけいについて考えたことをまとめよう。	
		【知・技（3）エ】 読書に親しみ、いろいろな本があることを知っている。〈行動の観察、作品リストの記述の確認〉	○ノートを見開きに使って、ベン図をかき、各円の中に「がまくんを表す言葉」、「かえるくんを表す言葉」を、二つの円が重なるスペースに「二人ともに当てはまる言葉」を書き入れる。 ○がまくんとかえるくん、二人の友達関係をどう思うか、ノートにまとめる。

３．授業の実際

以下、児童Ａのノートを中心に、授業の様子及び指導と評価の実際を紹介する。

（１）第一次（１～３時間目）：『ふたりはともだち』の３つのお話を順に読む

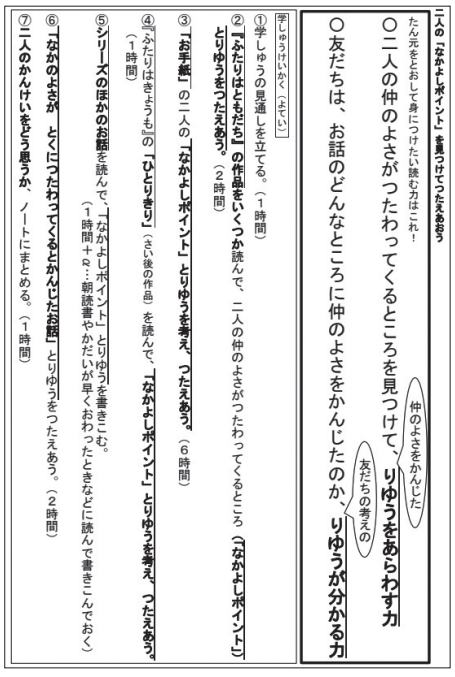
単元全体を通して、児童一人ひとりが学習課題に沿って考えをつくり、自分で学習を調整しながら粘り強く学習を進めていけるよう、第一次では、①単元で身につけたい力と学習課題を知り、大まかな学習の流れを見通すこと、②学習課題に沿って、シリーズ１冊目所収の各作品（「はるがきた」「おはなし」「なくしたボタン」）を掲載順に読み、読書の楽しさを味わいながら、「なかよしポイント」の見つけ方や記録の残し方のポイントをつかむことを重点に指導と評価を行った。

第１時　つけたい力と大きな学習課題、大まかな学習の流れを知り、見通しをもつ

授業の冒頭、がまくんとかえるくんの絵を提示すると、「知ってる！」「教科書にあった！」「図書室で見た」「読んだことある！」といった声が上がった。教師から、この二人が出てくる本は４冊（各５話ずつの計２０話）あり、そのうちの１つのお話が教科書に載っていることを、実物を黒板に並べながら伝えると、「え～！それは知らなかった」「全部読みたい！」といった声も聞こえてきた。夏休み明けに下巻の教科書が配付されたため、すでに家で「お手紙」を一読していた児童もいる。そのような児童にとっても、シリーズ作品の１つのお話であることを知ることで、シリーズ全体を読んでみたいという気持ちが生じたようだ。

続いて、教師から、本単元では「がまくんとかえるくん」シリーズのお話を読んで、「登場人物二人の仲のよさが特に伝わってくるお話を選んで理由を伝え合う」こと、そのために「登場人物二人の仲のよさが伝わってくるところ（なかよしポイント）を見つけて、仲のよさが感じられた理由を表す力」と「友達は、どの話のどんなところに仲のよさを感じたのかを知り、その理由が分かる力」をつけることが学習のゴールであることを知らせた。

図１は、児童に配付した学びのプランである。単元で身につけたい力については、児童がイメージしやすいよう、「自分の考えの理由を表す力」と「友達の考えの理由が分かる力」とした。学習計画も、各時間の内容を、「理由を書き込む」「理由を考え、伝え合う」とすることで、つけたい力を身につけるための学習活動であることを意識できるようにした。まだ具体の活動は見えていないものの、児童からは、「分かった！なかよしポイントと理由が大事なんだね！」という反応が返ってきた。


二人の「なかよしポイント」を見つけてつたえあおう

たん元をとおして身につけたい読む力はこれ！

○二人の仲のよさがつたわってくるところを見つけて、りゆうをあらわす力（仲のよさをかんじた）

○友だちは、お話のどんなところに仲のよさをかんじたのか、りゆうが分かる力（友だちの考えの）

学しゅうけいかく（よてい）

①学しゅうの見通しを立てる。（１時間）

②『ふたりはともだち』の作品をいくつか読んで、二人の仲のよさがつたわってくるところ（なかよしポイント）とりゆうをつたえあう。（２時間）

③「お手紙」の二人の「なかよしポイント」とりゆうを考え、つたえあう。（６時間）

④『ふたりはきょうも』の「ひとりきり」（さい後の作品）を読んで、「なかよしポイント」とりゆうを考え、つたえあう。（１時間）

⑤シリーズのほかのお話を読んで、「なかよしポイント」とりゆうを書きこむ。（１時間＋α：朝読書やかだいが早くおわったときなどに読んで書きこんでおく）

⑥「なかのよさが　とくにつたわってくるとかんじたお話」とりゆうをつたえあう。（２時間）

⑦二人のかんけいをどう思うか、ノートにまとめる。（１時間）

図１　学びのプラン（ノートに貼付）

その後、シリーズ最初の作品である「はるがきた」（『ふたりはともだち』所収の１つ目の話）の教材文を配り、「二人のこんなところが仲いいなというところがあったら教えてね」と伝えて、読み聞かせを行った。読み聞かせ後、児童に「仲いいなって感じたところはありましたか」と尋ねると、多く

の手が挙がった。ペアと全体で二人の仲のよさを感じたところを出し合いながら理由を交流し、教材文への書き込み方法、作品リストの使い方を共有して授業を終えた。

図２は、児童Ａの作品リストである（第１時では「はるがきた」の欄のみ記入）。本リストは、児童にとっては授業内外で読んだ作品の「なかよしポイント」と理由を記録するためのツールとして、教師にとっては児童の学習状況を捉える手掛かりの１つとして活用した。児童には、第１時に、①単元後半の「仲のよさが特に伝わってきたお話を選んで理由を聞き合う」活動に向けて、できるだけ多くの作品を読むこと、②一作品読むごとに、見つけた「なかよしポイント」の中から３つを選び、理由とともに記入すること、③本リストはあくまで見つかった「なかよしポイント」と理由をメモするためのものであり、「なかよしポイント」が３つ以上見つからない場合は、１～２つでもよいことを伝えた。

なお、本単元における評価方法の中心は、授業中の教材文への書き込み状況及びノートの記述状況の点検・確認と、授業後のノートの記述内容の確認・分析である。本作品リストは、補助的に参照する程度とした。

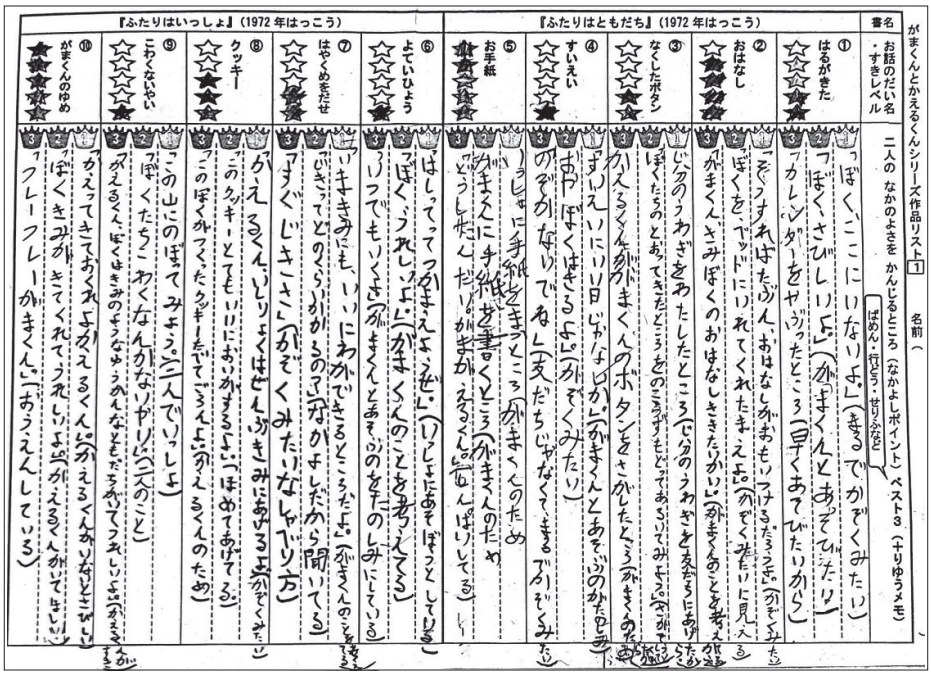


図２　児童Ａの作品リスト（１枚目）

第２～３時　「おはなし」「なくしたボタン」の「なかよしポイント」を見つけて伝え合う

第２時と第３時は、『ふたりはともだち』所収の「おはなし」と「なくしたボタン」のそれぞれについて、「なかよしポイント」だと思う叙述を見つけて印と理由を教材文シートに書き込み、伝え合う活動を行った。**図３**は教材文シートに書き込みを入れる児童Ａの様子、**図４**は第２時の児童Ａのノートである。ノートには、教材文への書き込みと交流を経て、一番仲のよさを感じたところとして、「じゃ、きみ。ベッドから出て、ぼくを入れたまえ」というがまくんの台詞を挙げ、その理由を「かぞくみたいだから」と書いている。「かぞくみたい」に感じられたのは、がまくんの台詞の内容からとも口調からとも考えられる。そこで、「そう感じさせるのは、この台詞の内容？言い方？それとも両方？」とコメントを入れ、以降の学習で、自分の感想とその理由とを表す際の手掛かりになるように

した。

図３　教材文シートに書き込む様子

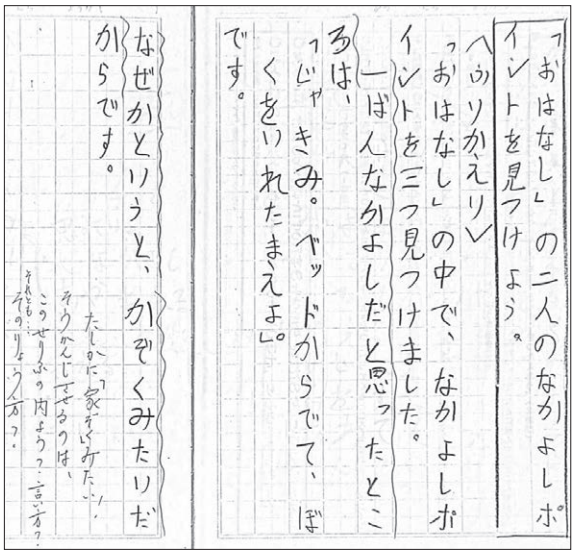


図４　第２時の児童Ａのノート

（２）第二次（４～11時間目）：「お手紙」の「なかよしポイント」を見つけて伝え合う

第二次は、中心教材「お手紙」の「なかよしポイント」を見つけて理由を伝え合うとともに、児童から立ち上がる問いを生かして話題を焦点化することで、「考えの形成」と「共有」に関する資質・能力が着実に育つよう、指導と評価を行った。

第４時　「お手紙」の設定や主な出来事を確かめ、音読を繰り返す

挿絵を見比べた際、かえるくんのジャケットが、前時に読んだ「なくしたボタン」で、がまくんからもらったものになっていることに、多くの児童が気がついた。「これも『なかよしポイント』だね」「『なくしたボタン』と『お手紙』の『なかよしポイント』がつながってるんだね」という声が上がるなど、シリーズの作品を読み進めていく中で見つかる「なかよしポイント」に期待感をもっている様子がうかがえた。

その後、登場人物や主な出来事、時間、場所を全体で確認しながらノートにまとめ、場所と時間を手掛かりに物語全体を大きく４つの場面に分けた。特に第二次では、物語の時間の流れに沿って、一つ一つの言葉に着目して感想をもち、共有することを重視したいと考えた。そのため、次時からの４時間は、場面ごとに「なかよしポイント」を見つけて理由を伝え合う展開とした。

第１場面…がまくんの家の玄関前で二人とも悲しい気分でこしを下ろしている場面
第２場面…かえるくんが家で手紙を書いてかたつむりくんに渡す場面
第３場面…がまくんの家で二人が手紙を待つ場面
第４場面…四日たって、かえるくんのお手紙ががまくんに届く場面

残りの時間は、すらすら読めるようになることをめあてに音読を繰り返す時間を取った。

第５時　はじめの場面での「なかよしポイント」を見つけて伝え合う。→「ふたりともかなしい気分」になったところは、「なかよしポイント」と言えるか考える。

まずは、第１場面で仲のよさを感じたところに印や理由を書き入れ、出し合った。その

際、見つけたポイントの数が多いかどうかではなく、①まずは、理由がはっきりしているのか曖昧なのかが自分で分かること、②学習を通して、「なかよしポイント」だと思った理由が増えたり、曖昧だった理由がはっきりしたりすることが大事であることを伝えた。

この場面で児童が挙げた叙述と理由は、例えば次のようなものである。

・「どうしたんだい、がまがえるくん。きみ、かなしそうだね」
→心配して声をかけているから。悲しそうだと分かるのは、いつも一緒にいるから。
・「今、一日のうちのかなしい時なんだ。つまり、・・・」
→仲よしだからこそ、自分の気持ちを素直に話せたと思うから。
・「ふたりとも、かなしい気分で、げんかんの前にこしを下ろしていました。」
→かえるくんまで悲しくなっているから。
一人だと心細いと思う。悲しい気分のがまくんの隣で座ってあげているから。
・「ぼく、もう家へかえらなくっちゃ、がまくん。しなくちゃいけないことが、あるんだ」
→手紙がもらえなくて悲しいがまくんのために、手紙を書いてあげようとしている。

「なかよしポイント」だと感じたところを出し合っていくと、多くの児童が「ふたりとも、かなしい気分で、げんかんの前にこしを下ろしていました」を挙げていた。そこで、教師から、「そうか。『ふたりとも』とあるし、かえるくんもがまくんとまったく同じ理由で『かなしい気分』になっているから、なかよしポイントなんですね」と全体に返すと、「ちょっと違う」「そうじゃなくって…」「理由が違うんだよ」という反応が返ってきた。そこで「では、なぜ『ふたりとも、かなしい気分』なのか、ノートに書きましょう」と伝えた。

図５～７は、それぞれ児童Ｂ、児童Ｃ、児童Ａのノートである。

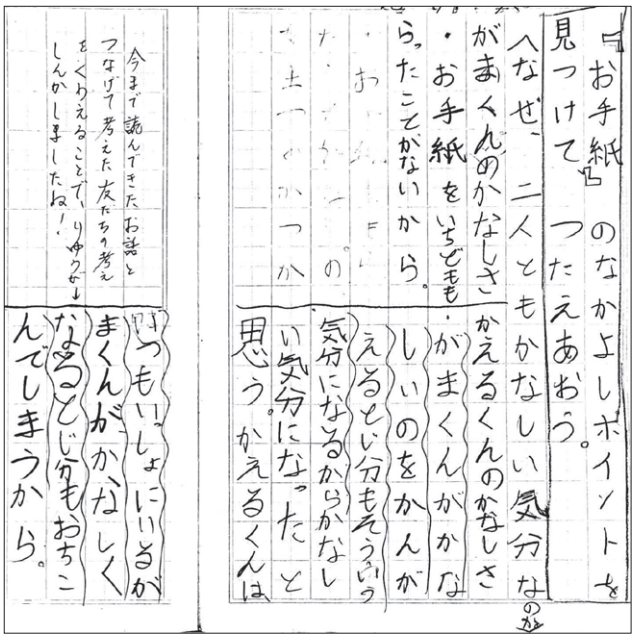


図５　第５時の児童Ｂのノート

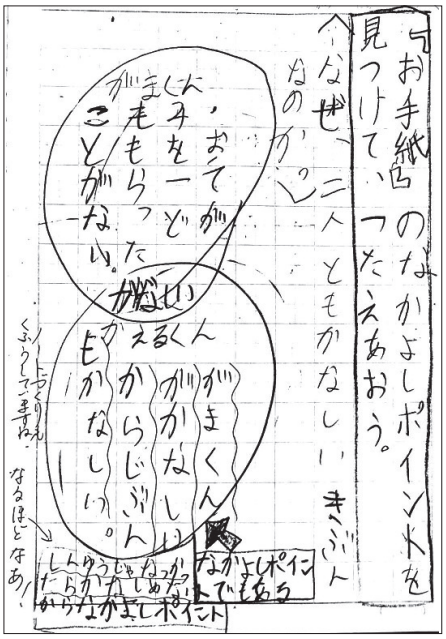


図６　第５時の児童Ｃのノート

児童Ｂ（**図５**）はノートを上下２段に分けて、児童Ｃ（**図６**）はベン図のような形で、児童Ａは文章形式で、自分の考えを書き出している。児童Ｂの「いつも一緒にいるがまく

んが悲しくなると、自分も落ち込んでしまうから」という考えは、意見交流で、第一次に読んだ３つの作品とつなげて考えた友達の発言を聞いて書き加えたものであり、友達の考えを受けて自分の考えを広げたことをコメントで価値づけるようにした。

児童Ｃ（**図６**）は、当初、かえるくんの悲しい気分の理由を「がまくんが悲しいから自分も悲しい」とだけ書き、円の外に「なかよしポイントでもある」と記していた。机間巡視の際に、「『がまくんが悲しいから自分も』なんだ。なるほど。どうして、がまくんが悲しいとかえるくんまで悲しくなっちゃうんだろうね」と一声かけた。交流後に書き加えたのが「親友じゃなかったら悲しめないから『なかよしポイント』」という考えである。児童Ｃには、授業後のノート提出の際に、理由を一歩深めて自分の言葉で表すことができたことを口頭で伝えた。

児童Ａのノート（**図７**）の後半部は、最初にノートを書いた時点では、「がまくんが悲しいのを見ると、大なかよしだから」で止まっていた。Ａの中でぴったりの言葉が見つからずにいたようである。意見交流の中で、友達の発言を聞いていたＡが「あっ」と小さくつぶやいたため、指名すると、「大仲よしだから、がまくんの気持ちが分かって、自分も悲しくなったんだと思う」と発言した。交流後に書き加えたのも、自分が発言した内容である。Ａの場合は、友達の発言を聞きながらも、自分の考えに合う言葉を粘り強く探していたことが、「考えの形成」につながったように思われる。そのような姿を「感想の理由を表す力を伸ばす学び方」として自覚的に行ってほしいと考え、「ぴったりくる言葉を粘り強く探し続けたからこそ見つかった理由！その学び方が、Ａさんの考えを深めています」とコメントを書き添えた。

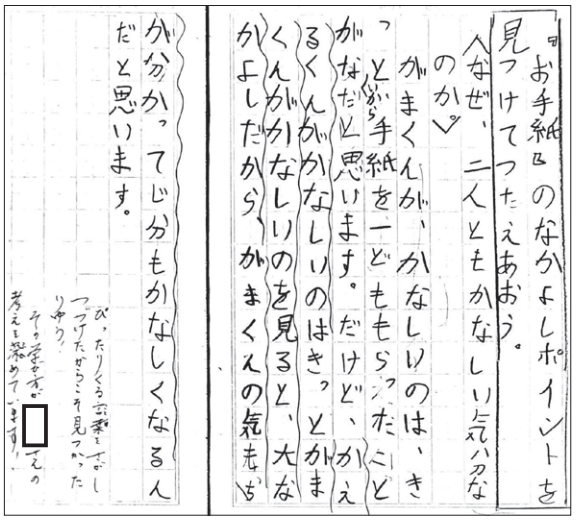


図７　第５時の児童Ａのノート

第６時　第２場面の「なかよしポイント」を見つけて伝え合う。→主語が省略されている文について、主語を補った文と比べて「なかよしポイント」は変わるか考える。

本時前半の「なかよしポイント」の交流では、「『おおいそぎで』ってことは、それだけがまくんのために早く手紙を書いてあげたいと思ったってことですよね。だから、ここが『なかよしポイント』だと思います」という発言や、「『とび出しました』って書いてありますよね。普通だったら『出ました』でもいいのに、『とび出しました』ってなるくらい、がまくんのことを考えていたんだと思います」という発言など、かえるくんの行動描写に注目した意見が出された。多くの児童が共感の反応を示す中、教師から、「小さな言葉までよく見ているなあ。でも、そこのところ、少し変ですね。ここだけ『～は』や『～が』という言葉がありません。ほかのところは、『○○が、～しました』と書いてあるのに、間違えちゃったのかな」と問うと、「いや。（『○○は』が）なくても、かえるくんがしたことだって分かるよ」と反応が返ってきた。そこで、以下のように、教師が主

語を補って音読し、本文と比べる活動を行った。

> かえるくんは、大いそぎで家へ帰りました。かえるくんは、えんぴつと紙を見つけました。かえるくんは、紙に何か書きました。かえるくんは、紙をふうとうに入れました。かえるくんは、ふうとうにこう書きました。

音読後、教師が「よし。これで、誰がしたのかはっきりしますね」と言うと、児童からは「変だよ」「そんなに言わなくても分かる」といった声が上がった。改めて全員で本文を音読すると、「『かえるくんは』がない方が、急いでいる感じがする」「だから、『かえるくんは』って書いてないんだ！」という声が続いた。

教師から「～は」に当たる部分を、主語と呼ぶことを確認し、「主語があるかないかで、『なかよしポイント』は変わりますか」と問うたところ、「変わる！」という児童の反応が返ってきた。理由を尋ねると、「だって、『かえるくんは』がない方が、ぱっぱっていう感じで、がまくんのためにすごく急いでいることが分かるからです。もしかしたら、がまくんが玄関にいるうちに届けてあげたいと思ったのかも」という。教師からも「主語のあるなしで『なかよしポイント』が変わるなんて、すごい発見をしましたね」と伝えた。

ここで、一人の児童から「かえるくんは、どうして、足の遅いかたつむりくんにお手紙の配達をお願いしたのか気になります。自分で持っていったほうが早くがまくんに渡せると思うからです」という疑問の声が上がった。「あ～。言われてみれば確かに」「何でかたつむりくんに渡したんだろう」とつぶやく児童たちに、「ということは、Dさんは、かえるくんがかたつむりくんに手紙を渡したのは、『なかよしポイント』じゃないかもってこと？」と尋ねると、「はじめは『なかよしポイント』だと思ったけど、違うかもって思いました」という考えが返ってきた。「今のDさんの疑問、みんなはどう思いますか。かたつむりくんに手紙を渡したところは、『なかよしポイント』だと思いますか」と投げかけると、「『なかよしポイント』だと思うけど、Dさんの言ってることも分かる」「うーん。そう言われると分からなくなってきた…」「でも、やっぱり…」といったつぶやきが返ってきた。教師としては、まだ、第二次の前半であり、まずは登場人物にたっぷり同化しながら読むことを大事にしたいと考え、後日、みんなで改めて考えてみようと伝えて本時の授業を終えた。

図８は、児童Aの振り返りである。Aは、かたつむりくんに手紙を預けたかえるくんの台詞を「一ばんなかよしだと思った」としながらも、その理由までは書いていなかった。一方で、友達が挙げていた、「とび出しました」という行動描写を「いい」と思ったとし、「もし、なかよしじゃなかったら、とび出さなかったから」と、自分の言葉で理由を表していた。そこで、教師からは、「友達の見つけ

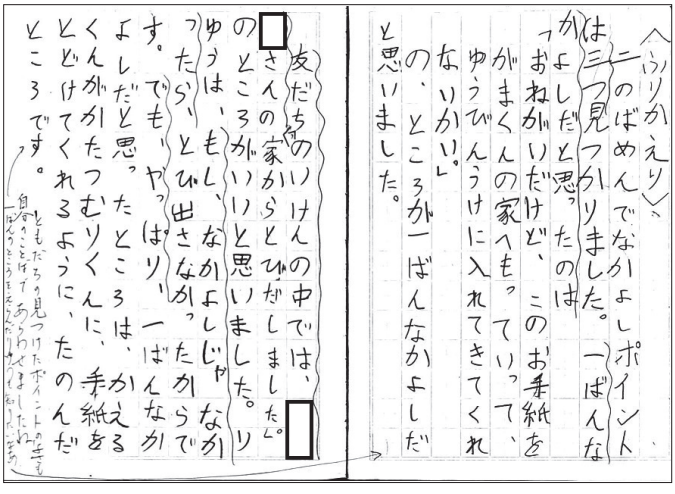


図８　第６時の児童Ａのノート

たポイントのよさを自分の言葉で表せましたね」と価値づけるとともに、「一番のところを選んだ理由も知りたいです」というコメントを付し、自分の考えの理由を言語化するよう助言した。

第７・８時　第３場面の「なかよしポイント」を見つけて伝え合い、手紙を出したことと手紙の内容をがまくんに教えてしまったかえるくんの行動や、手紙の書きぶりは「なかよしポイント」と言えるか考える。

第３場面は、がまくんの家の中で、がまくんとかえるくんのやりとりが繰り広げられる、本作品中、最もボリュームのある場面である。そのため、途中で休憩を挟みながらも、２時間を使って、「なかよしポイント」を見つけて伝え合う活動を行った。**図９**は、この時間の板書である。

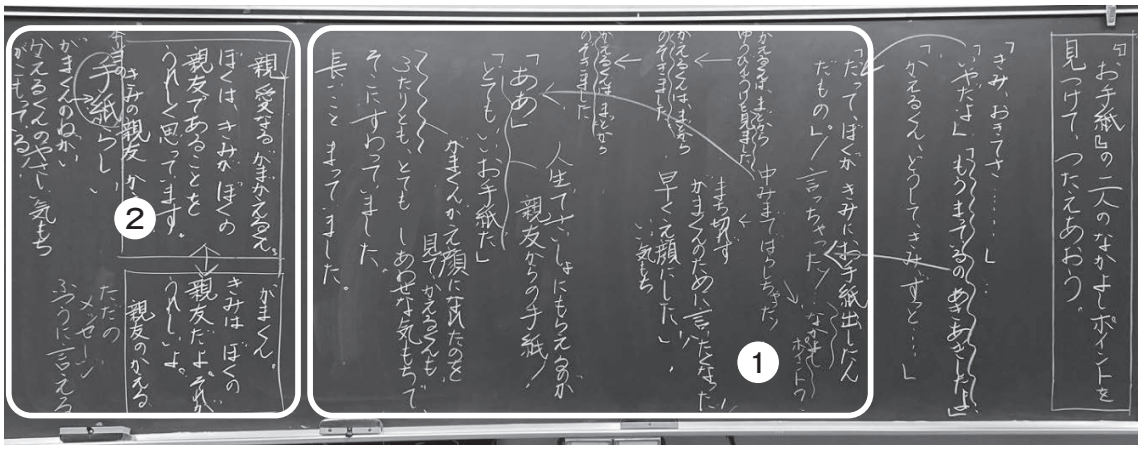


図９　第７時の板書

本時では、大きく２つのことが話題になった。

１つ目は、手紙が届く前に、手紙を出したことと内容をがまくんに教えてしまったかえるくんの行動は、「なかよしポイント」と言えるのかという疑問である（**図９**の①）。「ぼくだったら、手紙はサプライズのほうがびっくりしてうれしくなります。がまくんも、手紙が来ないと思っていたのに届いたほうが、もっと喜んでくれたんじゃないかなあって思いました」という児童の発言を受けて、このかえるくんの行動は「なかよしポイント」だと思うか投げかけ、ペアや全体で話し合った。「なかよしポイント」だと思うという児童からは、次のような考えが出された。

・がまくんのために、言いたくなったから。早くがまくんを悪い気持ちからいい気持ちにして笑顔にしたいけど、かたつむりくんが来なくて、待ちきれなくなっちゃって言ったと思う。
・かえるくんが何回も窓の外を見て、のぞいても、かたつむりくんは来なかったから、このまま言わないままだと、ずっとがまくんは悲しいままだと思って、がまくんのために思わず言っちゃったんだと思う。
・かえるくんが教えてあげたから、がまくんは「ああ」「とてもいいお手紙だ」と言えて気持ちが変わった。もし、かえるくんが言わなかったら、がまくんの気持ちはまだ変わらなかった。

・もし、かえるくんが教えなかったら、がまくんは四日間暗い気持ちのまま。かえるくんと「ふたりとも、とてもしあわせな気もち」で「長いことまって」いなかったってことになっちゃう。だから、かえるくんが教えたのは「なかよしポイント」だと思う。

話題になったことの２つ目は、かえるくんの手紙の内容と書きぶりである（**図９**の②）。かえるくんの手紙の内容を「なかよしポイント」に挙げている児童が多いことを確認した上で、教師から「この手紙、『なかよしポイント』だという人が多いですね。でも、ちょっと待ってください。二人は親友なんですよね。それくらい仲がいいのなら、普段使っている言葉で書いてもいいのではないでしょうか」と投げかけ、次のように会話調にリライトした手紙を黒板に書いた。

がまくん。きみはぼくの親友だよ。うれしいよ。親友のかえる。

児童からは、「それじゃ駄目だよ」という声が挙がった。そこで、全員で本文の手紙の文面を音読し、リライトした手紙でも「なかよしポイント」は変わらないと思うか、ペアや全体で考えを聞き合う時間をとった。全体交流では、次のような考えが出された。

・がまくんが欲しかったのは手紙だから、手紙らしい言葉を使っているほうががまくんはうれしいはず。先生のは、いつでも言えるから、すっごくうれしいってほどではない。
・先生の書いた手紙は、ただのメッセージで普通に言える言葉。駄目ではないし、もらったらうれしいと思うけど、かえるくんが書いた手紙の方がていねいで、かえるくんの優しい気持ちがこもってて、もっとうれしくなると思う。
・先生が書いた手紙は、言いたいことは一緒だけど、これだと「いい手紙だ」と言うかもしれないけど、「とてもいいお手紙だ」とは言わないと思う。「ああ」っていうのは感動したってことだから、上の書き方のほうが感動すると思う。
・がまくんはお手紙を待っていただけだから、どんな手紙でも来たらうれしかったと思う。でも、かえるくんの手紙は、がまくんの予想よりもっといいもので、上を行ったから、「ああ」って感動して出ちゃったんだと思う。

図10～12は、児童の振り返りが書かれたノートである。

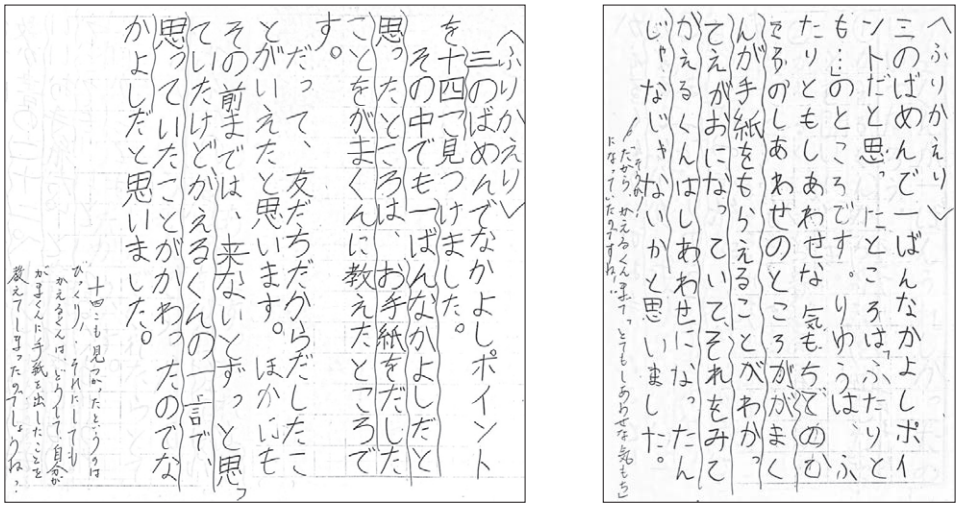


図10　１つ目の話題を中心に振り返っている児童のノート（左：児童Ｅ、右：児童Ｆ）

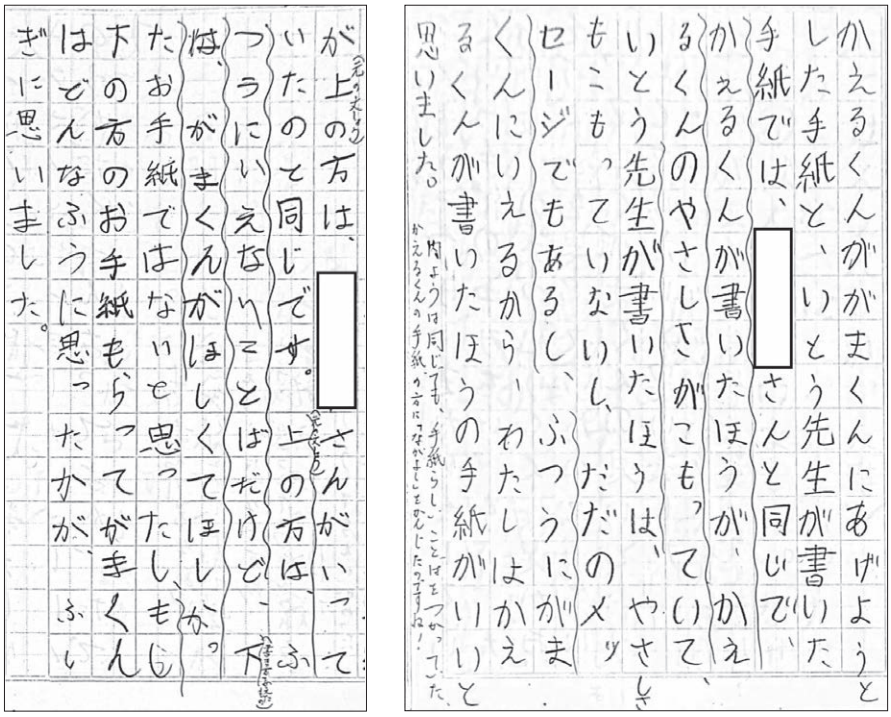


図11　２つ目の話題を中心に振り返っている児童のノート（左：児童Ｂ、右：児童Ｇ）

図10や**図11**のように、先の１つ目または２つ目の話題を中心に振り返る児童が多い中、児童Ａ（**図12**）は、どちらの話題にも触れず、「一番のなかよしポイント」として、「ふたりとも、とてもしあわせな気もちで、そこにすわっていました」という叙述を選び、その理由を書いていた。Ａは先の２つの話題について、当初どちらの叙述も「なかよしポイントなのか迷っちゃう」と言っており、教科書に印をつけ理由を書き込んだのは、「ふたりとも、とてもしあわせな気もちで…」の一箇所だけであった。その後、友達の考えを聞き、自分でも読み直したことで、先の２つの話題になった叙述を含む四箇所を「なかよしポイント」だと判断したようである。また、元々、自分で見つけていた「なかよしポイント」についても、同じ叙述を挙げた友達の考えに触れたことで、第１場面の「ふたりとも、かなしい気分で…」との共通点が見つかったことが記されている。教師からは、「自分の考えと比べながら、友達の考えの理由までしっかり聞いて考えている証拠です」というコメントを付し、「共有」に関する資質・能力と関連づけて自分の学び方の

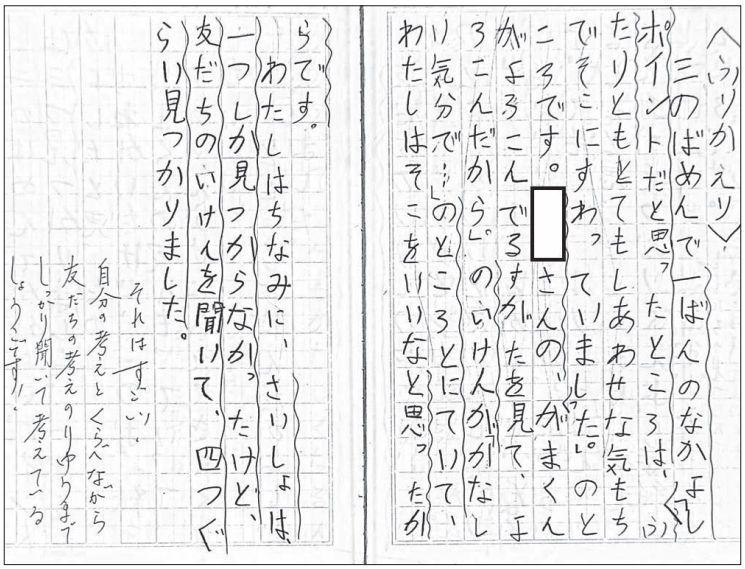


図12　第７・８時の児童Ａのノート

よさを自覚できるようにした。

第９時　がまくんが一番うれしかったのはいつなのか、考え、交流する。

「なかよしポイント」の中で、がまくんがうれしくなったことが理由に挙がっていたことを振り返り、がまくんが一番喜んだりうれしくなったりした瞬間はいつかについて、考え話し合った。その際、次の４つを選択肢とした。

①かえるくんから「手紙を出した」ことを聞いたとき
②かえるくんから手紙の中身を聞いたとき
③かえるくんと４日間、手紙が来るのを待っているとき
④かたつむりくんからお手紙を受け取ったとき

図13は、児童Ａのノートである。Ａは、③の４日間手紙を待っているときを選び、その理由を「大好きなかえるくんと」「はじめてもらうお手紙を待っている」からだと考えた。続けて、「わたしが、もし、同じことがあっても、わたしは③が一ばんしあわせだと思います。だって、すきな人といっしょにいられるからうれしい」と書き、「同じことがあっても」と、自分に引きつけてもった感想であることを表している。

交流後の振り返りには、①を選んだ友達の理由にも共感を示しながらも、「やっぱり」自分は「③がいい」とし、「だって、親友のそばで受け取れると、ほっとするから」と書いた。交流前と理由の言葉が微妙に変化しており、友達の考えを聞いて改めて自分の感じ方にぴったり合った言葉が見つかったようであった。そこで、教師からは、「『親友のそばでうけとれると、ほっとする』という考え、自分の考えとくらべながら聞いて話し合うことで生まれたＡさんならではの考えと言葉です」とコメントを記し、「自分の考えと理由を明確にして、比べながら友達の考えを受け止める」というＡの学び方が、新たな考えをつくり出す源になっていることを意識付けるようにした。

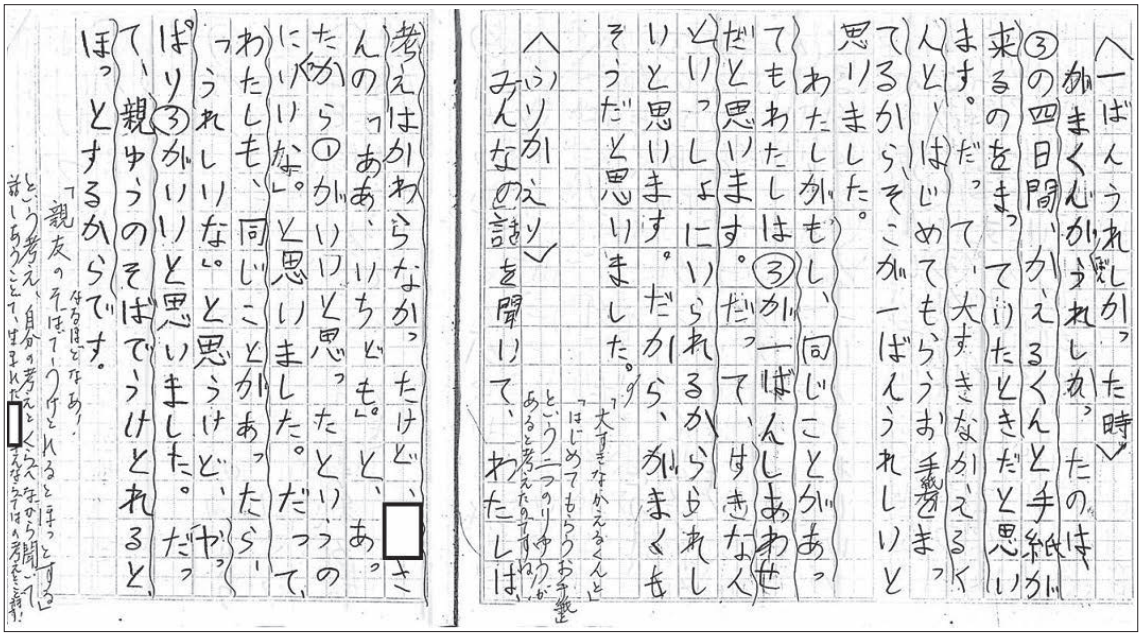


図13　第９時の児童Ａのノート

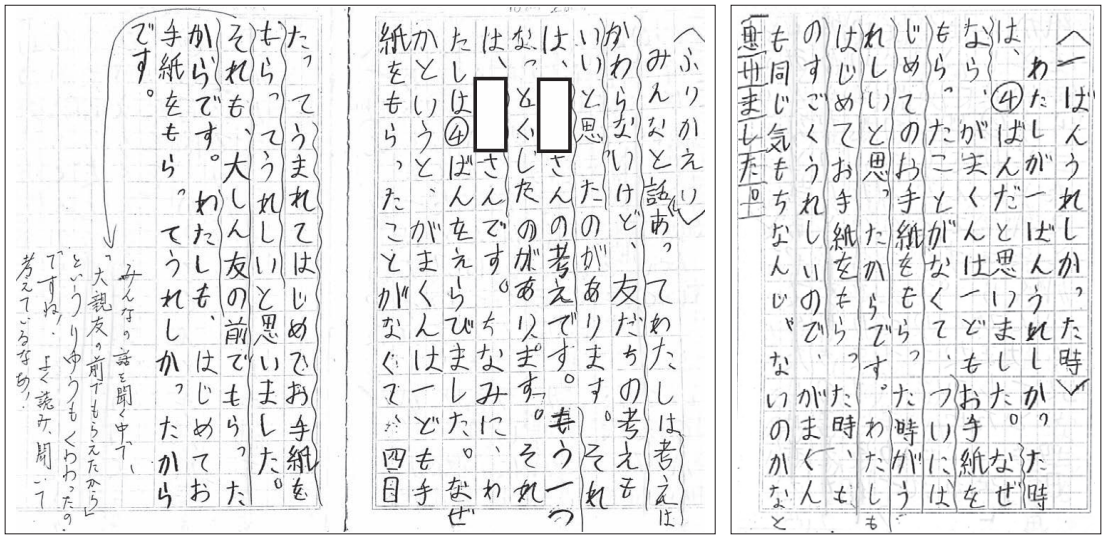


図14　第９時の児童Ｇのノート

一方、**図14**の児童Ｇは、「一度もお手紙をもらったことがない」がまくんが「ついに、はじめてのお手紙をもらったから」という理由で④を選ぶとともに、「わたしもはじめてお手紙をもらった時、ものすごくうれしいので、がまくんも同じ気もちなんじゃないのかな」と、自分の体験と結びつけて考えを表していた。

交流後の振り返りには、先の理由に続けて、「それも、大親友の前でもらったから」という新たな言葉を加えている。Ｇの場合も、「『…』という理由も加わったのですね。よく読み、聞いて考えているなあ」と、新たな考えが加わったことと、それを実現したGの学び方とを関係づけてコメントを書き添えた。

なお、③と④を選んだ児童が多くいたため、「相手も内容も知っているのに、『ふたりとも、とてもしあわせな気もちで』４日間も待てたのはどうしてか」ということも教師から投げかけた。そこで出た「楽しい時間はあっという間にすぎちゃいますよね。とても幸せな気持ちの４日間は、うれしい気持ちがずっと続いた時間で、つまり楽しい時間だったってことですよね。だから、４日間でもあっという間に感じて待てたんだと思います」という児童の考えを引用する児童も多くいた（**図15**）。

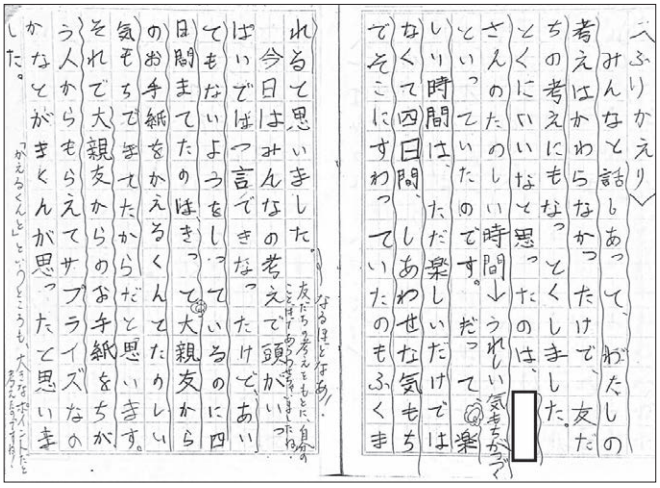


図15　児童Ｂの第９時のノート

第10時　かたつむりくんにお手紙の配達を頼んだのはよかったのか、考え、交流する。

本時では、第６時に疑問として挙げられた、「せっかく『大いそぎ』で書いた手紙を、足の遅い『かたつむりくん』に届けるよう頼んだことについて、どう思うか」について、

考え話し合った。

ここでは、第６時に話題になったことも生かして、児童とともに以下の４つの選択肢を立て、自分の考えを表すよう伝えた。

①もし自分で届けていたら…（待つことなくすぐに届く）
②もし出会ったのがつばめさんで、つばめさんにお願いしていたら…（かえるくんより先に届く）
③もし出会ったのがとんぼくんで、とんぼくんにお願いしていたら…（一緒に待っていると１日で届く）
④かたつむりくんにお願いする…（４日後に届く）

図16と**17**は、それぞれ児童Ａと児童Ｇのノートである。

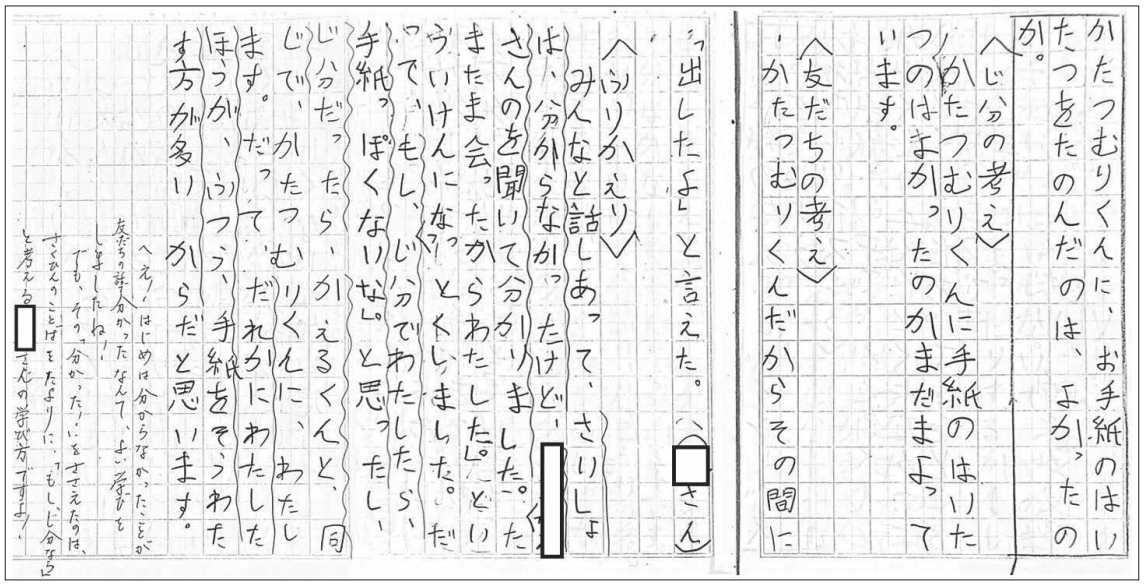


図16　児童Ａの第10時のノート

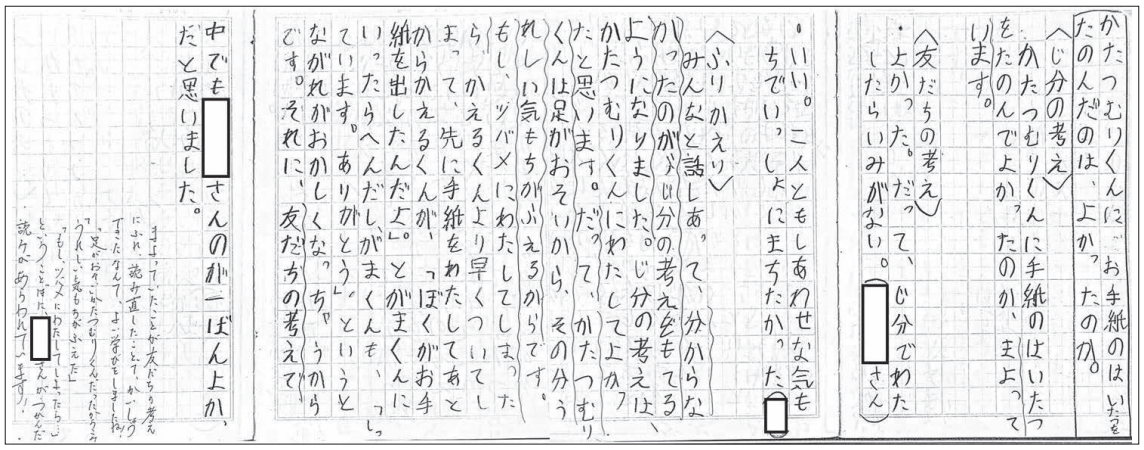


図17　児童Ｇの第10時のノート

どちらの児童も、はじめの考えには「まよっています」と書いている。日頃、理由があっての「迷う」であれば、それも１つの考えであると伝えていたこともあってか、本時では、このように「迷う」と書いた児童が教室の四分の一程度いた。第６時終了時の振り返りでは、「かえるくんが自分で届けたほうが早く渡せるし、自分で渡したほうがいいと思う」と書いていた児童もいたが、その多くが、「迷う」という表現を選択したのは意外であった。

第６時の時点では、Ａは、かえるくんがかたつむりくんに手紙を届けるよう頼んだ台詞を第２場面の一番の「なかよしポイント」に選んでいたが、理由までは言語化できてはいなかった（**図８**参照）。それが、第二次の終盤である本時に改めて学習課題として示され、理由を含めて表す必要が生じたことで、「なかよしポイント」だと思ったものの、その理由までははっきりしていないことに気づき、考えが揺らいだのかもしれない。

そんなＡであったが、授業後の振り返りには、「さいしょは分からなかったけど、○○さんのを聞いて分かりました」と書いた。「もし、自分で渡したら手紙っぽくないなと思った」だろうし、「ふつう、手紙をそう渡すほうが多いから」という考えである。「自分だったら、かえるくんと同じで、かたつむりくんに渡します」とも書いており、自分自身に引きつけて考えてみても納得のいく考えであることが分かる。そのような考えをもつ手掛かりになったのは、「たまたま会ったのが、かたつむりくんだったから、届くまでの間にがまくんに『お手紙を出したよ』と言えて、二人ともとても幸せな気持ちで待てた」という友達の考えであった。

児童Ｇも、「分からなかったのが、自分の考えをもてるようになりました」「自分の考えは、かたつむりくんに渡してよかったと思います」と、交流を通して見つかった考えを記している。理由についても、「かたつむりくんは、足がおそいから、その分うれしい気もちがふえるから」「もし、ツバメに渡してしまったら、かえるくんより早く着いてしまって、…流れがおかしくなっちゃうから」と、具体的に表すことができた。

二人の児童に共通するのは、「迷っている」という自分の今の正直な立場を表し、納得のいく自分の考えが見つかるように、友達の考えと理由に耳を傾けていたことである。そのことが、自分の考えの発見と言語化につながったと考えられる。教師からは、「分からなかったこと、迷っていたことが分かった」という事実とともに、その発見を支えた自身の学び方に意識が向くよう、「その『分かった！』を支えたのは、作品の言葉を頼りに、『もし、自分なら』と考えるＡさんの学び方ですよ」「…という言葉に、Ｇさんがつかんだ読みが表れています」とコメントを書き添えた。

第11時　「お手紙」の「なかよしポイント」ベスト３を選び、理由を表す。

第二次のまとめとして、「お手紙」全体を通しての「なかよしポイント」ベスト３を選び、それぞれの理由についてノートに書いた。この時間の重点は、児童一人ひとりの「考えの形成」に関する資質・能力の実現状況の把握である。児童には「みんなの『理由を表す力』が一体どのくらい伸びたのかわくわくしています。『お手紙』の『なかよしポイント』ベスト３に何を選んだのか、どうしてその３つを選んだのか、みなさん自身の言葉で先生に分かるようにノートで教えてくださいね」と伝えてから活動に入るようにした。なお、互いのベスト３を聞き合う活動は、毎週金曜日の朝15分に行っているモジュールで行

った。

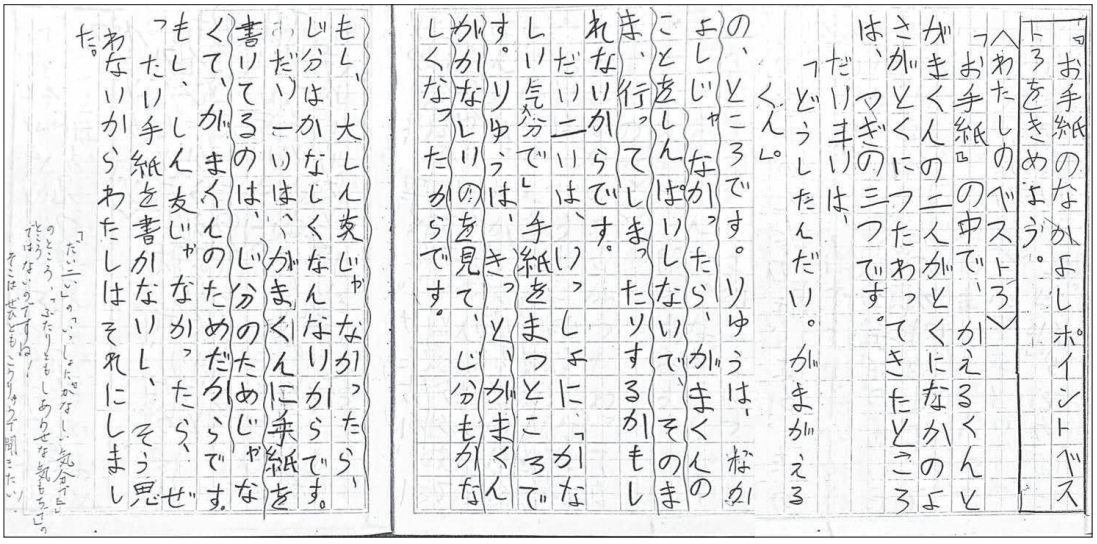


図18　児童Ａの第11時のノート

児童Ａは、「なかよしポイント」ベスト３に、第１～２場面のかえるくんのせりふや行動を選び、それぞれの理由を記した。三つの理由に共通しているのは、「もし、なかよし／大親友／親友じゃなかったら…」という言葉である。「なぜ、そこを『なかよしポイント』だと自分には思えたのか」を探るにあたり、Ａは、「もし、その出来事や行動、関係性がなかったら、どういう行動や展開になっていたのか」と仮定して考えることで、その理由を探り当てた。本単元を含めて、これまで物語を読むことの単元では、本文の言葉を省略したり類語に置き換えたり、あるいは第６時のように加えたりして、本文の叙述と比べ、登場人物や出来事に対する感じ方はどう変わるかということを、教師も児童も繰り返し行ってきている。また、理由を表す言葉が見つからないという児童への支援として、「もし、この言葉がなかったとしたらどう？」と声をかけることもあった。そのような学習経験が、Ａが自身の考えを理由づける際の考え方にもつながったように思われる。

教師からは、モジュールでの交流に向けて、「第二位の、いっしょに『かなしい気分で』のところ、『ふたりとも、とてもしあわせな気もちで』のところではないのですね！そこはぜひともこうりゅうで聞きたい！」とコメントを書き添えた。

一方で、特定の思考方法を繰り返し取り上げることで児童の考え方を狭めてしまうことがないよう、注意が必要であるとも思われた。そこで、次時では、さまざまな児童の理由づけの言葉を紹介し、「なかよしポイント」の見つけ方や理由の表し方について、自分に合うものを選んだり、別の方法を試したりすることで、さらに考えが広がっていくことを伝えることとした。

（３）第三次（12～15時間目）：シリーズの他のお話の「なかよしポイント」を伝え合う

第三次は、第二次で学習し広げた「なかよしポイント」及び理由の見つけ方を生かして、シリーズの他作品の「なかよしポイント」を見つけて伝え合う活動を行った。特に、単元を通して培ってきた一人ひとりの「主体的に学習に取り組む態度」について、その実現状況を判断し、総括することも意識して指導と評価を行った。

第12時　「ひとりきり」の二人の「なかよしポイント」を見つけて伝え合う。

本時では、シリーズ最後のお話である「ひとりきり」を読んで、「なかよしポイント」を見つけて伝え合う活動を行った。

活動の流れ自体は、第一次の「おはなし」や「なくしたボタン」を読んだ第２・３時間目と同じであったが、児童の教材文への書き込みや、交流での発言には、第一次のそれとは大きな変化が見られた。

図19は、児童Ａが教材文に書き込んだ「なかよしポイント」と理由である。第一次のときと比べて、理由づけの言葉が詳しく書き込まれ、また、矢印を使って複数の叙述をつなげることで見つかった「なかよしポイント」と理由も書き込まれている。これは、第一次では見られなかったものであり、第二次での学習を経て、「なかよしポイント」の見つけ方や理由の表し方が広がったためであると考えられる。

図19　児童Ａの教材文への書き込み

また、**図20**の児童Ｂのように、「お手紙」と共通する二人の関係性や、「お手紙」とは逆にがまくんからかえるくんへの優しさの見える行動があるといった気づきを基に、「特別な親友だってことが分かるから、大大大なかよしポイント」と述べる児童もいるなど、作品間を結びつけて「なかよしポイント」を見つけ、理由を表す児童の姿も多く見られた。

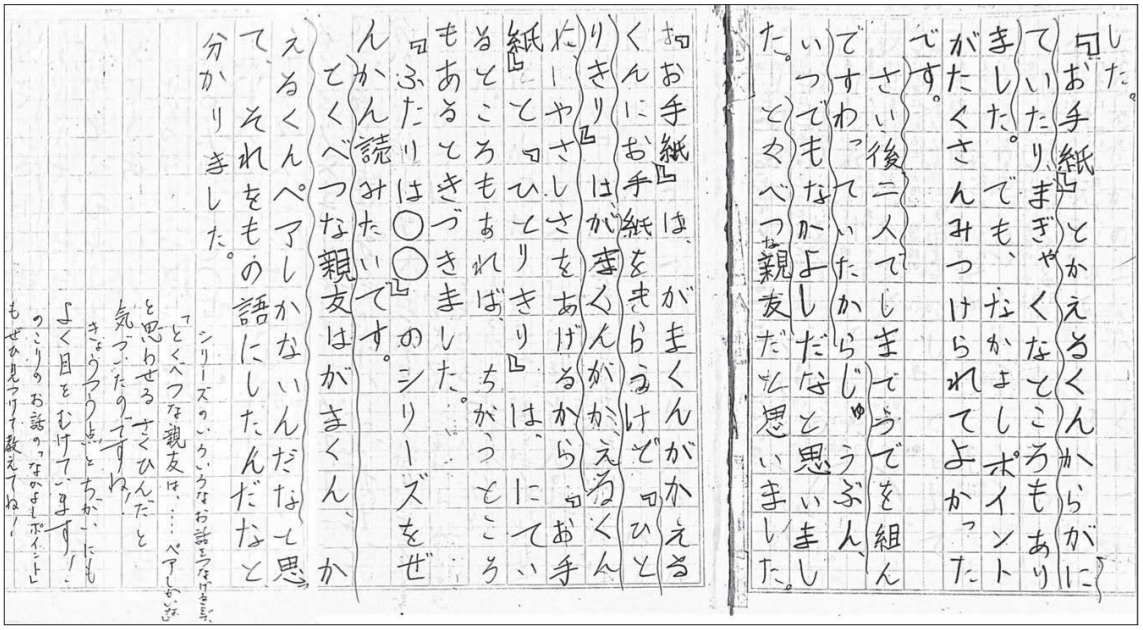


図20　児童Ｂの第12時のノート（抜粋）

第13〜14時　二人の仲のよさが特に伝わってくる作品を選び、理由を聞き合う。

第13時では、二人の仲のよさが特に伝わってくる作品を１つ選んで理由をノートにまとめる活動を行い、続く第14時では、グループの友達と、互いの一番の作品について、①選んだ理由、②その作品の「なかよしポイント」ベスト３と理由を伝え合う活動を行った。第13時は、主に「考えの形成」に関する事項と関わっての「主体的に学習に取り組む態度」、第14時は、主に「共有」に関する事項と関わっての「主体的に学習に取り組む態度」の育ちを確認することができた。

図21は、第13時の児童Ａと周りの児童の学習の様子、**図22**は児童Ａのノートである。

この時間、児童Ａは、作品リストの記録（**図２**）を手掛かりに、候補として残った作品のいくつかを改めて読み返していた。最終的に「ぼうし」を選んだＡは、その理由を「がまくんを思っている数が一番多かったから」とし、このお話の「なかよしポイント」ベスト３について、それぞれ理由を具体的に記した。

図21　第13時の学習の様子

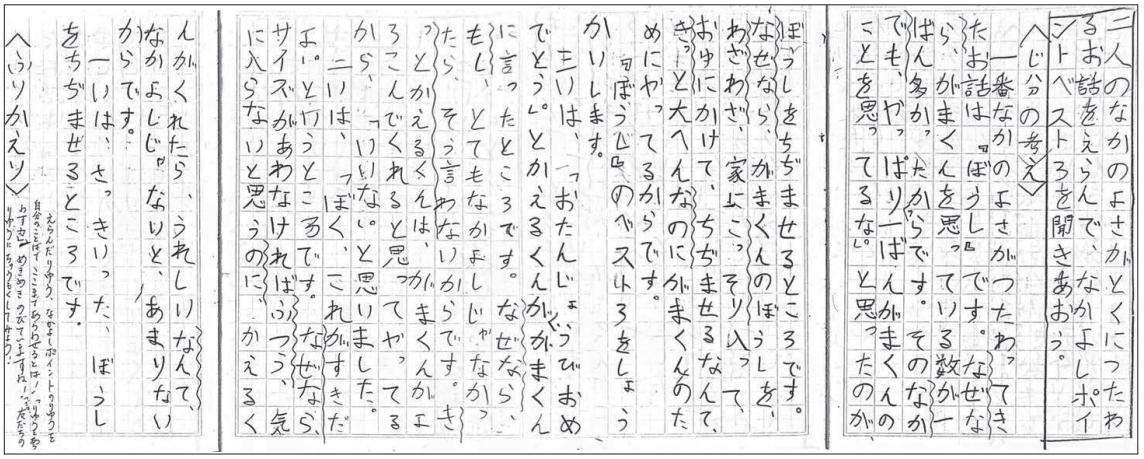


図22　児童Ａの第13時のノート

「もし、とてもなかよしじゃなかったら…。きっとかえるくんは…」
「なぜなら、サイズが合わなければ、ふつう気に入らないと思うのに、かえるくんがくれたらうれしいなんて、なかよしじゃないと、あまりないから」
「がまくんのぼうしを、わざわざ、家にこっそり入って…なんて、きっと大へんなのに、がまくんのためにやっているから」
といった理由の言葉が並んでいる。教師からは、「選んだ理由、なかよしポイントの理由を自分の言葉でここまで表せるとは！『理由を表す力』がめきめき伸びていますね！」と「考えの形成」の資質・能力が育っていることを価値づけるとともに、「次は、友達の理由に注目してみよう」と、次時の交流でのめあてを意識づけるコメントを添えた。また、口頭ではあるが、「仲のよさが一番伝わってくるのはどれだろうって考えながら何度も読み返したから、一番のお話と理由を見つけられたんだね！」と「主体的に学習に取り組む

態度」に関わる学び方についても、自覚できるよう伝えた。

図23は、第14時の交流の様子、**図24**は児童Ａの振り返りである。交流にあたっては、①なぜそのお話を選んだのか、「二人の仲のよさ」を感じたのはどこなのかを友達に分かってもらうことがゴールであること、そのため、②伝えるときは、実際の本のページを見せながら伝えること、③友達が選んだ理由は自分の理由と同じなのか違うのかを考えながら聞き、反応や感想を返すこと、の３つを約束として共有してから活動に入った。これらの約束については、第11時後のモジュールタイムで、「お手紙」の「なかよしポイント」ベスト３を伝え合う際にも共有して活動していたため、スムーズに活動に入ることができた。

実際の交流では、本の該当のページだけでなく、自分の作品リストやノートを見せながら伝えたり、友達が示す叙述をのぞき込むように身を乗り出して聞いたりする児童の姿が見られた（**図23**）。

図23　第14時における交流の様子

児童Ａは、振り返りに「ほかの子とお話もぜんぜんちがうし、りゆうもちがってびっくりしました」と、選んだ作品や理由の多様さに驚きを示す一方で、「それもありだな」という友達の考えも見つかったことを記している。「○○さんの…りゆうを聞いたら、～と言っていて、たしかに…があったのでいいなと思いました」と、友達の言葉を引用して、「あり」だと思った理由まで表していた。

教師からは、「友達の選んだ理由に納得できたのは、Ａさんが『そりすべり』の文章に戻って確かめたからでしょう。その学び方がすばらしい」とコメントを書き入れ、共有するために自分なりに工夫して学習に取り組んだことを価値づけた。

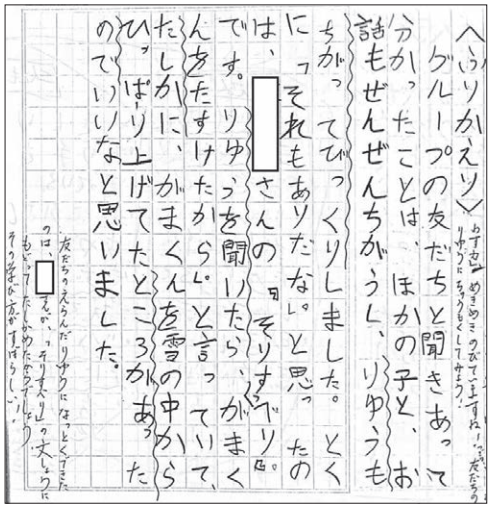


図24　児童Ａの第14時のノート

第15時　がまくんとかえるくんを表す言葉を書き出し、二人の関係について考えたことをまとめる

単元の学習のまとめとして、シリーズ全体を通して描かれる二人の登場人物を表す言葉を書き出し、二人の関係についての感想をノートにまとめる活動を行った。

児童Ａは、ベン図の中央「二人とも」に共通するところとして、「親友」や「大なかよし」といった言葉のほかに、「あやまれる」「まず、あい手のことを考える」「じ分のことをあい手に話せる」「あい手のことを大切に思っている」「気が合う」という言葉も書き込んでいる（**図25**）。こうした言葉は、「お手紙」を含む「ふたりは」シリーズ全体を、「なかよしポイント」を見つけるという課題に沿って粘り強く読み進めたからこそ、Ａの中で見えてきた言葉である。

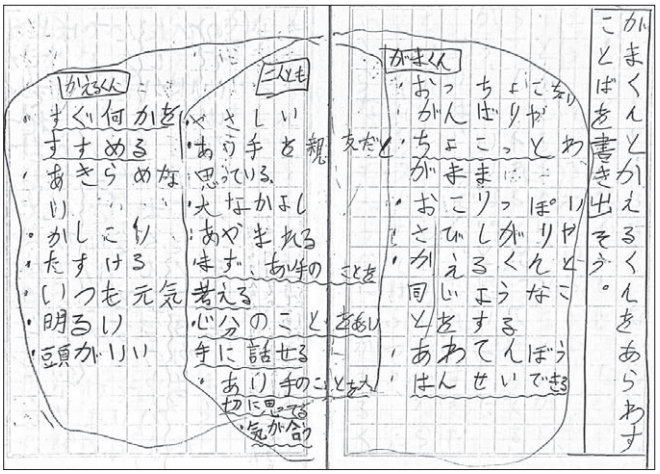


図25　児童Ａの第15時のノート

本時の最後には、折に触れて参照してきた「学びのプラン」を見ながら、「理由を表す力」と「友達の考えの理由が分かる力」が、単元の学習前と比べて高まったと思うか、児童に尋ねてみた。児童からは、「前よりも理由が詳しく書けるようになった！」「『もし』とか『普通だったら』って考えると、理由が見つかりました」「どっちかなあって迷ったときもあったけど、みんなの考えとか理由を聞いて話し合ったら、分かった。それも『理由が分かる力』が上がったってことでしょ」「いっぱい読んだら、『なかよしポイント』もつながってるし、理由もつながってるって分かりました」といった反応が返ってきた。

単元の学習を通して、「読書に親しみ、いろいろな本があることを知っている」という「知識・技能」が身につくとともに、「考えの形成」と「共有」に関する「思考・判断・表現」、及び「主体的に学習に取り組む態度」の育ちを確認することができた。

５．おわりに

（１）成果

児童それぞれに育成を目指す資質・能力の育ちが見られたこと、それが本単元における指導と評価の一体化の成果である。特に、第一次と第三次の児童の書き込みやノートに記述された内容、発言には、質・量ともに大きな変化が見られた。

シリーズのさまざまな作品を教材に、「なかよしポイント」を見つけて伝え合うという学習課題及び活動は、児童にとって分かりやすく魅力的に映ったようで、児童自らが「考えの形成」と「共有」に関する「思考・判断・表現」や「主体的に学習に取り組む態度」を育てるのに適していたようである。

また、本学級の児童にとっては初めての「学びのプラン」を用いた学習であったが、時数が長く、また、「なかよしポイント」を見つけるという共通の学習課題で、複数の作品を教材として扱う本単元においては、「主体的に学習に取り組む態度」の効果的な育成につながったと考えられる。特に、単元でつけたい力を「自分の考えの理由を表す力」「友達の考えの理由が分かる力」と、端的な言葉で児童と共有し、そのための大まかなプロセスを「学びのプラン」で共有できたこと、また、単元全体の学習活動をシンプルにしたこ

とで、児童はつけたい力を意識し、見通しをもって学習に取り組むことができた。

さらに、教師からのコメントを中心とした評価情報のフィードバックが、一人ひとりの「思考・判断・表現」と「主体的に学習に取り組む態度」の育成に与える影響の大きさも実感した。児童の考えや学び方が身につけたい力とどう結びつくのかを価値づけるとともに、必要な場合には、問い返して理由の言語化を促したり、次時の交流で友達と比べる視点や方向性を助言したりしたことで、２年生であっても、自分についた力や伸びている部分、努力する方向を、ある程度自覚しながら学習することができたのではないかと思う。教師からのコメントは、個に応じた指導、指導と評価の一体化を行う上で重要な役割を担っているということを再確認した。

なお、**図26**と**図27**は、それぞれ児童Ｂと児童Ｈが第二次の最後、第11時に書いたノートの後半部を抜粋したものである。

単元の中盤以降、ＢやＨのように、学習課題に対する振り返りとは別に、作品自体への愛着の深まりを示す言葉をノートに書いてきたり、「がまくんとかえるくんに出会えて本当によかった」「中学校に行っても、大人になっても、一生の宝物にしたい」と、授業後に話しかけてきたりする児童の姿も見られるようになった。

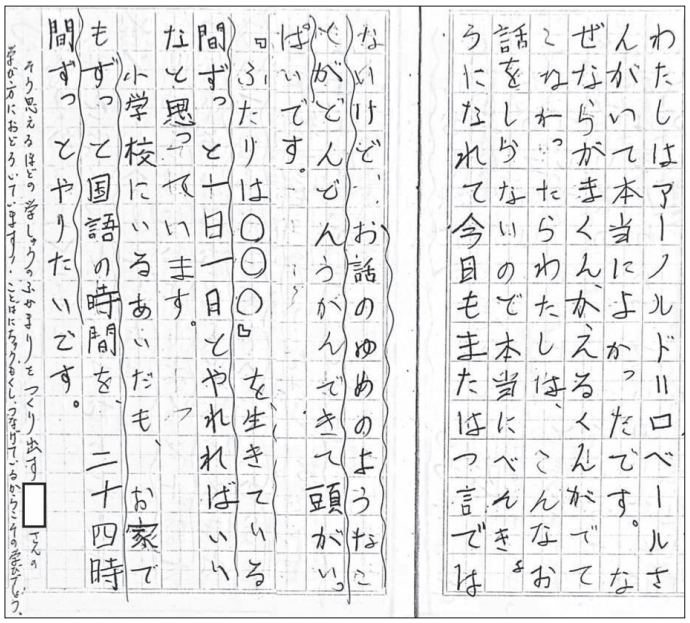


図26　児童Ｂの第11時のノート（抜粋）

作品そのものがもつ力の大きさゆえの感想であろう。同時に、実在する文学作品を教材として扱い、授業をつくることの責任も感じた。

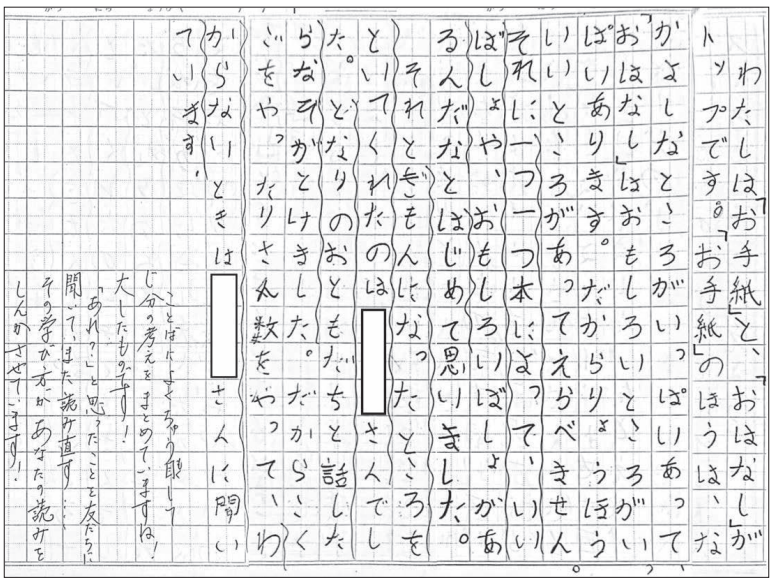


図27　児童Ｈの第11時のノート（抜粋）

授業づくりの目的は、児童一人ひとりの資質・能力の育成にあることはもちろんだが、教材化や学習課題の設定にあたっては、作品の魅力を引き出し、生かす方向で行いたいと思う。今回、シリーズ全体を教材としたことや、二人の登場人物の「なかよしポイント」を見つけて伝え合うという学習課題を設定したことが、資質・能力を育成し、かつ好きな作品や作家の発見にもつな

がったのだとすれば、これほどうれしいことはないと思った。

（2）課題

本単元に限ったことではないが、児童のノートに書き添える教師からのコメントの文量が、長くなりがちであることを課題に感じている。児童のノートを改めて見返すと、私が入れてきたコメントには、児童の言葉を引用しての価値づけや共感を示す言葉が多いことに気づいた。短く問い返したり、さらに学習を深める視点を提示したりするものもあるが、その場合も一言共感的な文言を入れてからというものが多い。ここに改善の余地があるように思われる。また、評価情報のフィードバックという意味では、授業中やノートの提出時などに、例えば、「小さな言葉の違いも、よく見ているなあ」「前の時間より、理由がはっきりしたんだね」「いやあ、理由を表す力、また伸びてるね」「ここ、詳しく知りたいな」「へえ！どうして、そう思ったの？」といった言葉をかけており、即時的な口頭でのフィードバックが果たしている役割も大きいだろう。

研究会の中で、顧問の白井達夫先生から「ノートへのコメントを入れるタイミングや内容も、カリキュラム・マネジメントの視点で考えていく必要がある」「子どもと肩を並べて歩きながら、そっと肩を押す感じの言葉を添えるくらいに考えておくとよい」との助言をいただいた。児童一人ひとりの資質・能力をよりよく育成するための学習指導と学習評価について、「子供を主語に」して、改善を重ねていきたい。

高めたい資質・能力を明確に
～児童をどう見取り、学習につなげるか～

川崎市立東小倉小学校教諭　森　壽彦

単元名：「りいこってどんな子？～行動や言葉から想像を広げよう
～『まいごのかぎ』」（３年読むこと）
指導時期：６月

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

髙木展郎（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、教師の見取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、言葉に着目しながら「交流」を通して、考えを共有し、問いを解決していくことを意識している。テキストの特性と指導事項において何を学ぶのかを明確にし、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を意識し、児童の学びを追っていく。

（２）「登場人物の気持ちの変化」と「登場人物の性格」

「登場人物の気持ちの変化」に着目して授業を行ってきた。その中で、登場人物の性格にせまる読みも行ってきた。だが、そこに自身の授業の課題を感じていた部分がある。

①　登場人物の気持ちを点で捉えてしまう

過去の実践で「登場人物の気持ちはどこで変わったのだろう？」という問いのもと読むことを行ったことがある。登場人物の気持ちを言葉や行動に着目しながら読むことはできていたと感じる。しかし、どこで変わったかという言葉のため、気持ちの変化を読み取れる部分を探し、その部分だけで考えてしまう児童が多かったことも事実である。登場人物の気持ちの変化は物語の流れの中で、少しずつ揺れ動く部分が多い。劇的に登場人物の気持ちが変化する物語は少ないのではないだろうか。それにもかかわらず、登場人物の気持ちを点として捉えようと読んでしまったために、気持ちの揺れ動きに対しての読みが浅くなってしまったように感じた。

②　登場人物の性格を「見える性格」でしか考えていなかった

「登場人物はどんな性格なのだろう」という問いで読みを行ったこともある。登場人物の性格に関して、登場人物の行動や言葉をもとに読み取ることも意識してきた。しかし、その登場人物を一つの性格に絞って考えさせていた部分があるのではないだろうか。「優しいけどおっちょこちょい」のように登場人物の「見える性格」のみに焦点を合わせていたのではないだろうか。実際、登場人物の「見える性格」に終始して読んでいたように感じた。実際、登場人物には「見える性格」以外にも「見えにくい性格」があるのでは

ないだろうか。

この２つの課題を明確にすることで、気持ちの変化と性格はどのように関係させられるのか、中学年として目指すべきものは何かを考えるきっかけとなった。どのように物語の登場人物が描かれているのかを考えてみると意外と奥が深い部分があると考えた。そこで、中学年の文学的文章で身につけたい資質・能力を整理する中で、「登場人物の性格」の位置づけについて指導要領をもとに以下図解してまとめてみた。

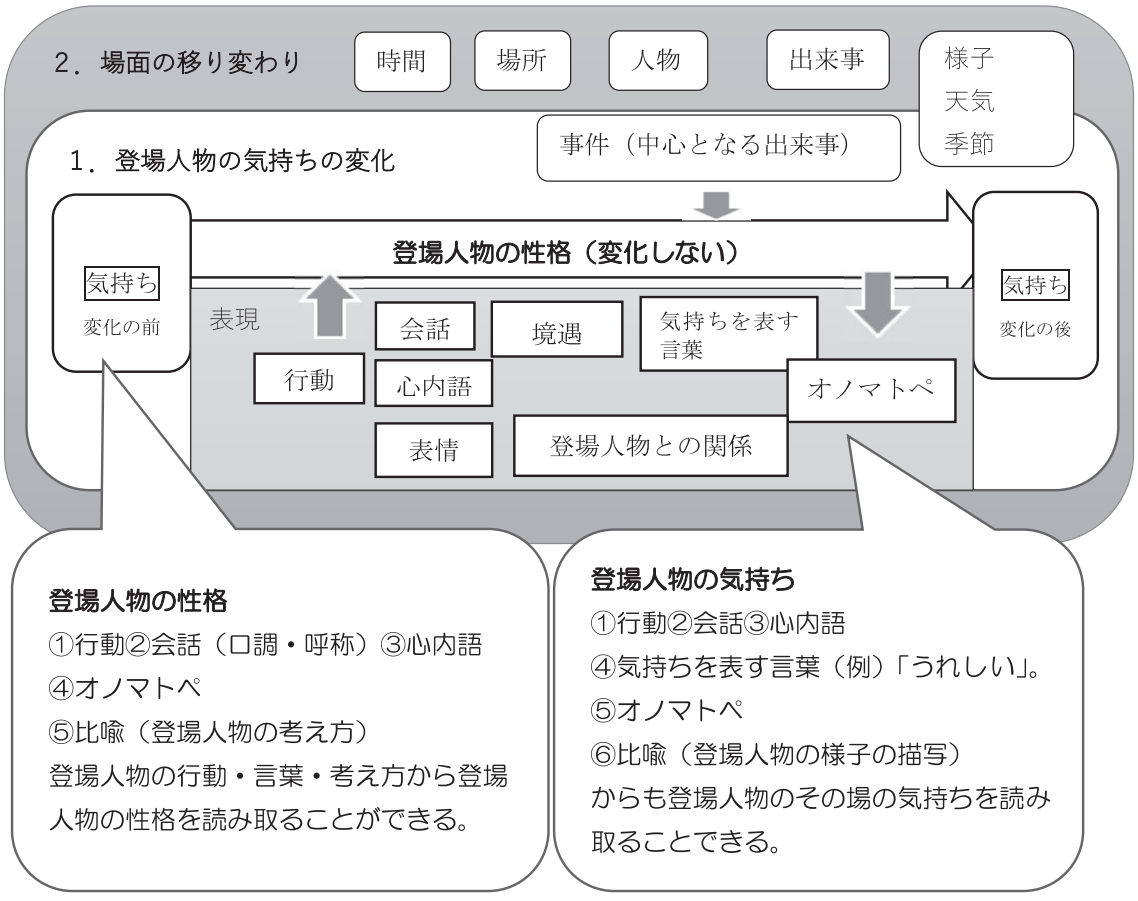
> エ　登場人物の気持ちや変化や性格、情景について、場面の移り変わりと結びつけて具体的に想像すること。
>
> 小学校学習指導要領（平成29年度告示）解説　国語編

登場人物の気持ちの変化について、場面の移り変わりと結びつけて具体的に想像するとは、場面の移り変わりとともに描かれる登場人物の気持ちがどのように変化しているのか具体的に思い描かれること。

つまり、

◯登場人物の気持ち→場面の中で揺れ動いて描かれることが多い。
◯登場人物の性格　→一貫して描かれている場合と多面的に描かれている場面がある。
（主に見えている性格と隠れている性格）

◯中学年の文学的な文章で身に付けたい資質・能力



２．単元の概要

登場人物の性格は、言葉や行動、考え方に表れる。物語を通して性格が変わることはほとんどない。物語の中で、登場人物の性格が関係しながら、出来事や相手との関わりの際に発した言葉や行動に気持ちが表れる。「こういう性格なのに…」という視点で発した言葉や行動に着目することで気持ちの変化をより具体的に想像できると考えた。「登場人物の性格」を考えることが「登場人物の気持ちの変化」を想像することにつながり、問いの解決につながるのではないだろうか。

（１）「登場人物の性格」を具体的に想像するために…

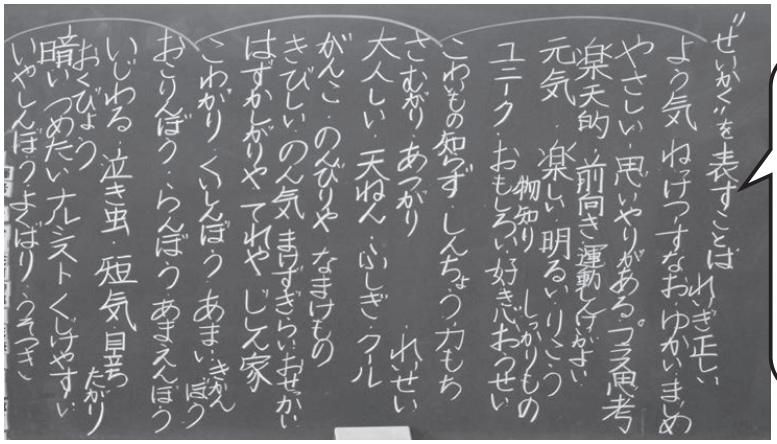
文学の力として大きなものは、「言葉」をもとにして、想像を広げることができることがあげられる。「言葉」をもとに自分の経験（読書経験を含む）と照らし合わせながら、登場人物の気持ちにせまることができる。また、経験のないことや曖昧な世界に関しても言葉をもとにすることで想像を広げ、その世界を思い描こうとすることができる。

鶴田清司は、『国語教材研究の革新』（1991）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だけを先行して読んでいては、曖昧な理解のまま文章を読むことになってしまう。曖昧をより明確にするために言葉と関連させることを大切にしていきたい。

そのため、性格を捉えるために着目させたい表現が３つある。

①　性格を表す直接表現

文章中に「優しい」「負けず嫌い」「好奇心が旺盛」など性格を直接表す表現に着目できるようにする。そのため、性格に関する語彙を広げておくことも大切になる。前単元の「友だちスクープ！」で他己紹介をする活動を行った。その際に、性格に関する語彙を共有し合うことを行っている。



性格を表す言葉を広げることで、性格を表す直接表現に立ち止まって読むことにつながる。また、読み取った性格を言葉で表現できる幅も広がる。

②　登場人物の言葉・行動・考え方

他者と関わる際に、行動・会話・態度・考え方などから総合的にその人の性格を判断しているはずである。文章でも同じように読み取れるのではないかと考えた。「まいごのかぎ」の序盤の文章を見てみると、

三時間目の図工の時間に、みんなで学校のまわりの絵をかきました。りいこは、おとうふみたいなこうしゃが、なんだかさみしかったので、その手前にかわいいうさぎをつけ足しました。

国語上　三年　わかば「まいごのかぎ」光村図書

りいこの考え方や行動から性格を想像することができる。「おとうふみたいなこうしゃ」と校舎を「おとうふ」に例えているところから「想像力が豊か」「感受性が豊か」などの性格が考えられる。また、それをさみしいと感じるところやうさぎをつけ足すというところからも「マイペース」な部分がうかがえたり、ちょっと「夢みがち」な部分がうかがえたりと性格についてより考えが広げられる。そのような言葉に立ち止まりながら、性格を具体的に想像することができないだろうか。

性格については、登場人物の言動から読み取れる性格は比較的「見える性格」であるが、考え方は比較的「見えにくい性格」が読み取れる。そのため、より「登場人物の性格」を考えるために「言葉」に着目できるようになることが具体的に想像することにつながると考えた。

③　登場人物の外見についての描写

登場人物の性格が外見で表現される場合もある。登場人物が身につけているものに趣味嗜好が反映されている場合がある。また、その外見を比喩で表現している場合もある。「まいごのかぎ」では、

思い出しているうちに、りいこは、どんどんうつむいていって、さいごは赤いランドセルだけが、歩いているように見えました。

国語上　三年　わかば「まいごのかぎ」光村図書

と外見が表現されている文章がある。ここからは、登場人物の気持ちも捉えられるが、大きくショックを受けていることから「考えすぎる」「落ち込みやすい」というような性格を想像することもできる。

このような性格を読み取れる言葉を児童が自覚し、登場人物の「見える性格」と「見えにくい性格」について立ち止まって考え、捉えたうえで「登場人物の気持ちの変化」について具体的に想像できるようにしていく。

（2）評価規準

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
様子や行動、気持ちや性格を表す語句の量を増し、語彙を豊かにしている。（（1）オ）	①「読むこと」において、登場人物の気持ちの変化や性格、情景について、場面の移り変わりと結び付けて具体的に想像している。（C（1）エ） ②「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、感想や考えをもっている。（C（1）オ）	積極的に登場人物の様子や行動、性格を表す語彙を増やすことを通して、気持ちの変化を想像し、学習課題に沿って、学習の自己調整をしながら考えをもとうとしている。

（3）指導計画（9時間）

時	学 習 活 動	指導上の留意点	評価規準･評価方法等
1・2	○「りいこはどんな子」の視点で初発の感想を書く。 ○初発の感想を交流し、単元で解決したい「問い」を立てる。	・登場人物の初読のズレから問いを見出せるように、登場人物に着目した感想をまとめられるようにする。	
	りいこの気持ちを変えたのは、かぎ？うさぎ？		
	○解決するための見通しをもつ。		
3・4・5・6・7・8	○問い1「本当のりいこは？」について考えをまとめ、交流する。	・性格を捉える言葉に着目しながら読み、登場人物の性格を多面的に捉えられることに気づかせる。 ・性格を表す言葉と性格を捉える言葉を繋げられるようにする。	［知・技］ **発言** **ノート記述**
	○問い2「りいこはどうしてかぎを開け続けたのか」について考えをまとめ、交流する。	・登場人物の行動をもとに、性格と関連させながら気持ちの変化を具体的に想像できるようにする。	［思･判･表①］ **発言・** **ノート記述**
	○問い3「りいこの気持ちを変えたのは、かぎ？　うさぎ？」について考えをまとめ、交流する。	・登場人物の気持ちの変化を具体的に想像したことをもとに、不思議な出来事と関連させながらもった考えを共有できるようにする。	［思･判･表②］ **発言** **ノート記述**
9	○単元の振り返りとして、「りいこはどんな子」についてまとめる。	・解決してきた問いと関連させながら自分の考えをもてるようにする。 ・初発の感想と比べ、どのように考えが変化したのかを伝え合う。	［主①］ **発言・振り返り**

3．授業の実際

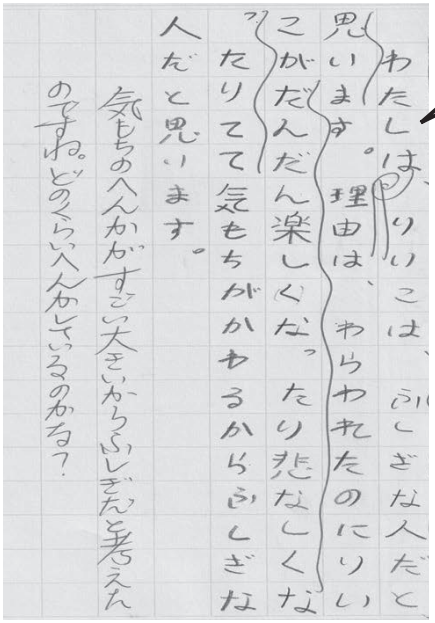
第1～2時間目　初発の感想をもとに学習の見通しをもつ＝「問い」を生み出す

初発の感想

本単元では、登場人物の気持ちの変化を具体的に想像するために、登場人物の性格に目を向ける読みを行いたい。しかし、何もないところから登場人物の性格に目を向けさせる

ことは難しい。そこで、初発の感想を登場人物「りいこ」がどのような子に感じたかと「登場人物に着目」するところから行った。

児童Ａの初発の感想



気持ちが変化することに着目し、コロコロ変わってしまうところから「ふしぎな人」と感じている。楽しくなったり、悲しくなったりと気持ちの変化について大まかに感じていることがわかる。

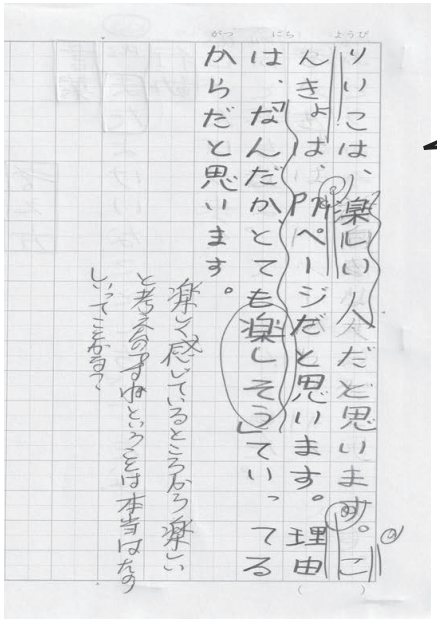
教師の見取り

Ａ児は、「りいこ」の気持ちが変化するところを捉えて感想をもっている。しかし、わらわれたのに…にもあるように「りいこ」がそれをどう感じたのかまでは初読では感じられていない。ここは性格を考えることでより読み深めることができるのではないだろうか。

「まいごのかぎ」を初読して、登場人物についてどう感じたのかを交流した。その中で、３つの「問い」を立てた。１つ目は、「本当のりいこはどっち？」という問いだ。児童の初発の感想の中に「りいこは、愉快な子」「明るい子」という前向きな性格を読み取った感想と「りいこは、マイナス思考」「自分のことがあまり好きじゃない」といった後ろ向きな性格を読み取った感想が挙げられた。どちらもテクストの言葉を根拠に考えている。このズレに気付いた児童が立てた問いである。性格を捉える言葉を共有することで、より登場人物を多面的に捉えるきっかけになると考えた。２つ目の問いは、「りいこはなぜかぎを開け続けたのか」である。この問いは、わざわざ開け続けている登場人物の行動に着目した感想から生まれたものである。この問いを解決するうえで、「りいこの性格」を読み取る必要があると見通し、２番目の問いとなった。最後に「りいこの気持ちを変えたのは、うさぎ？　かぎ？」である。この物語はファンタジー作品である。ファンタジー作品では、人物の気持ちの変化と不思議な出来事が大きく関わっていることが多い。登場人物の気持ちは性格と出来事があるために変化が生じる。これを２つの問いと関連させて解決していく見通しをもった。

本単元において、性格に「見える性格」と「見えにくい性格」があることを捉えることで、より気持ちの変化を深く読み取り、ファンタジー作品を読む楽しさにつなげたいと考えた。

A児の振り返り



A児は交流することで、「なんだかとても楽しそう」というりいこの言葉に着目した。ただ今の段階では、言葉をもとにそのまま登場人物の性格をまとめてしまっている。

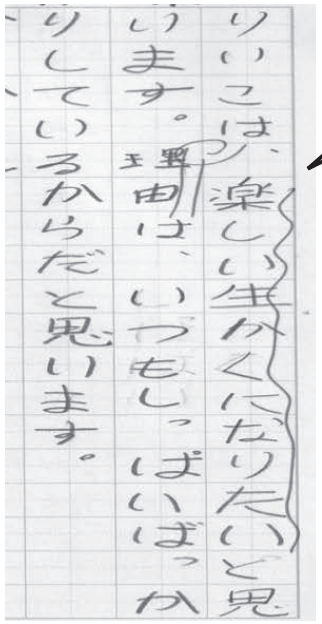
教師の見取り

初発の感想を交流することで問いを立てることにつながった。より登場人物の性格に対する捉えのズレが見られた。ここに迫っていくことで登場人物の気持ちの変化を読み取りに生かしていきたいと考えた。

第３～４時間目　課題解決のための読み（本当のりいこは？）

まず、前回までの見通しをもとに「本当のりいこは？」を問いとし、「登場人物の性格」に着目して読む活動を行った。初発の感想の交流の中でも、りいこの性格の二面性を感じ始めていた。その中で、児童の読みをもとに「見える性格」と「見えにくい性格」に読みのズレをもとに交流することで気付けるようにした。そうすることで、知識及び技能につながる行動や気持ち、様子を表す言葉に着目させ、増やすことにつながると考えた。

A児の考え（交流前）



りいこがしっぱいしてばかりいるという叙述から、本当は楽しい性格なのにその楽しい部分を出せていないのではないかと考えている。ただ、なかなか他の叙述と関連させ、登場人物の二面性に気付くことまではできていなかった。

教師の見取り

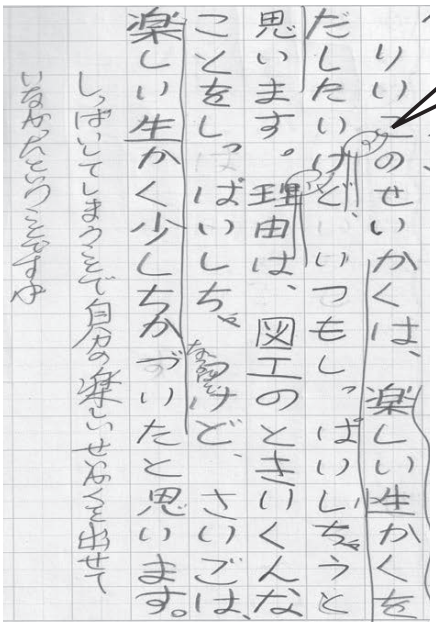
A児のノートを見てみると今の段階では、性格を一面的に捉えようと考えているのがわかった。捉えのズレをもとに、どちらも性格としてあり得ることについて交流を通して気付かせることができると考えた。

「本当のりいこは？」という問いをもとに、交流した結果、登場人物の言葉から読み取れる性格と登場人物の行動から読み取れる性格があることに気付いた。「見える性格」は登場人物の言葉に表れる。「また、よけいなことをしちゃったな」や「やっぱりよけいなことばかりしてしまう」という言葉に着目し、りいこがマイナス思考であったり、心配し

てしまったりする性格と考えた。「見えにくい性格」は登場人物の考え方や行動に表れる。「おとうふのようなこうしゃ」というものの見方・考え方や「かぎを何度も開けてしまう」行動から実は明るい性格もあると考えた。

ある児童の「本当は明るい、楽しい性格でいたいんだけど、やることがよけいなことにつながってしまうから気にするような性格になってしまっているのだと思う」という言葉からりいこの性格の二面性について考えが広がっていった。これは、性格を想像する言葉を増やしつつ、それを表す語彙を考えることができるようになったからだと考えられる。初めに語彙の共有をしたことを生かし、性格を一面からではなく、二面から捉えることで登場人物の性格についての考えを広げることにつながった。

A児の考え（交流後）



交流を通して、楽しい性格という考えがより広がっている。楽しい性格でいたいけれど、失敗してしまうことから楽しい性格のままではいられなくなっているりいこに気付き始めている。また、今後の「問い」の解決に向けて、楽しい性格に最後は近づいているという考えも生まれ始めている。

教師の見取り

この交流を通して、登場人物の性格を一面だけで捉えるのではなく、二面性があることや多面的に捉えられるものがあることに気付いた。この気付きがあることで、残りの問いの解決にどのような影響があったのか見取っていく。

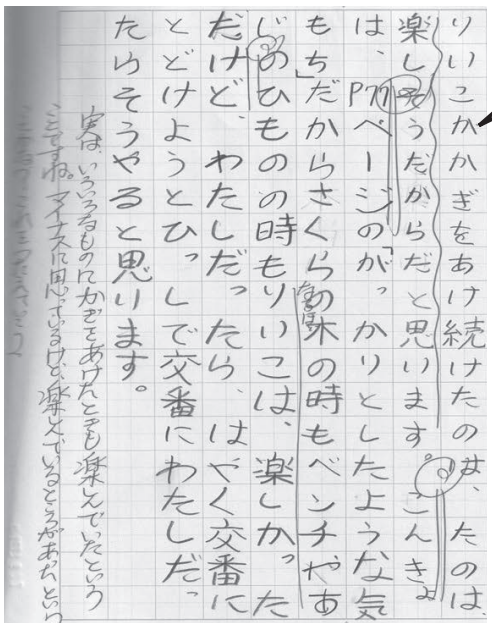
知識及び技能（１）オについて

初めは、一つの行動をもとに性格を考えていた。性格を一面的に捉えようとしていたためだ。それは、一つの行動から性格を捉えようとしていたり、行動を表す言葉への着目が薄かったりしたからだと考えられる。交流を通して、友達と考えを共有することで性格を想像できる行動や気持ち、様子について表現されている言葉を増やしていた。その姿が共有し、気付いた言葉を関連させながら振り返りにまとめているところに現れている。このことから、行動を表す言葉を増やし、より性格を想像しようとしていることが捉えられる。

第５～６時間目　課題解決のための読み（「どうしてかぎを開け続けたのか」）

見通しをもとに次は「どうしてかぎを開け続けたのか」りいこの行動に着目して読むことにした。ここからは、登場人物の性格を読むことが、「問い」の解決にどのよう関わったのかまたそれをどのように評価していくのかをまとめる。

A児の考え（交流前）



A児は「わたしだったら…」の視点も含めて、りいこの行動について考え始めた。楽しい、楽しそうということがりいこの中では大きくなってしまっているため、鍵を開け続けたと考えている。

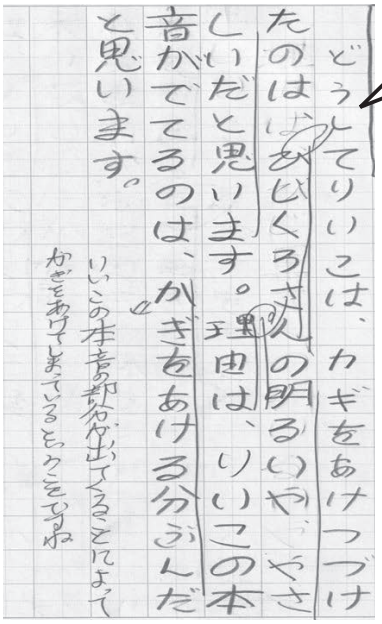
教師の見取り

登場人物の性格を考えたことがきっかけとなり、登場人物との距離が近くなったように感じた。だからこそ、「わたしだったら…」のように自分と比較する考え方が生まれてきたのだと思う。この考え方はA児だけではなく、多くの児童が比較して考え始めていた。

「かぎを開けているときのりいこの気持ち」について考えることが交流の中心となった。「自分だったら…」と登場人物と比較しながら考えている児童も多かった。その中で、「楽しくなった」や「楽しみ」という考えがより多くあがった。このことをもとに、性格と関連させた考えがあがった。マイナス思考が「見える性格」と出ていたが、行動を追っていく中で「りいこの本音の明るい性格がかぎを開けさせている」という考えをA児が発した。「開けるときには、マイナス思考を忘れてしまっている」と見えない性格が表に出てしまっているという考えも出た。このことから、行動と性格が大きく関係していることに全体が気付くことにつながった。

この交流を振り返ると、登場人物の性格は、行動の中に表れてしまうということに気付けたことは性格について考える時間をもてたからではないだろうか。性格を具体的に想像することで、行動を起こすことにも性格が関係することや行動に伴う気持ちも性格と関係していることに気付くことができた。

A児の考え（交流後）



A児の振り返りから、友達の発言をもとに「りいこの本音」が出ていると発言が生まれたことがわかった。A児が単元を進める中で、より考えを広げることに意欲的になっていることがわかる。

教師の見取り

登場人物の性格について、「見えている性格」というのは登場人物の他者との関わりや経験などの背景によって見えるようになっていることもある。そのため、児童はりいこの「見えない性格」について本当はこういう性格なんだけど…本当は出したいんだけど…出せていない性格だと捉えた。そのため、「本音」という言葉で表現したと考えられる。

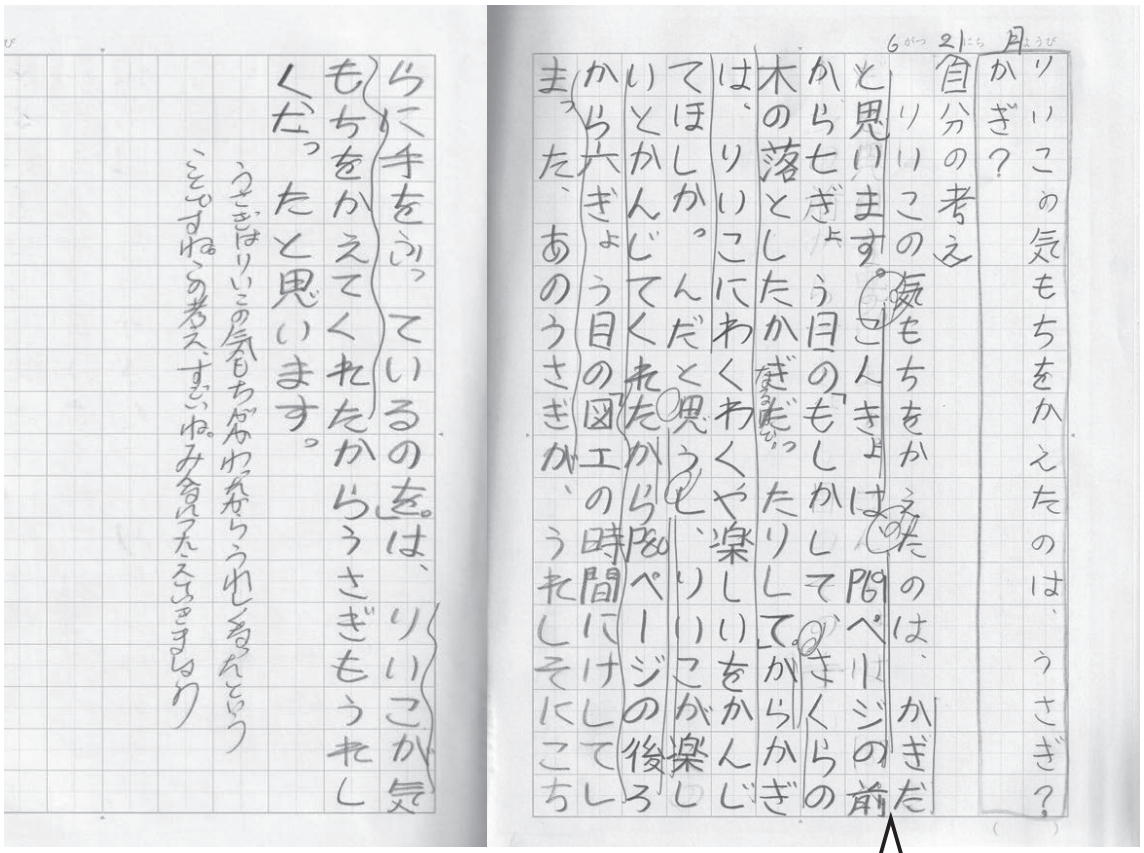
思考力・判断力・表現力等　【C読むこと　エ】について

登場人物の行動として着目しているのが「カギを開けつづける」ことである。その行動やそれに対する考え方をもとに性格について考えを広げているのが捉えられる。友達と考えを共有することで明るさと優しさの部分を読み直し、想像している。また、この性格が「本音」の部分であり、後ろ向きになってしまうところが主に表立って出てしまうと考えている。本当は「明るい」性格を表に出したいと思っている登場人物の気持ちも具体的に想像していると捉えられる。

第７～８時間目　課題解決のための読み「りいこを変えたのはかぎ？　うさぎ？」

問いを解決するために、読みを広げてきたことをもとに、「りいこを変えたのはかぎ？うさぎ？」について考えた。ここで変えたと考えたのは「りいこの気持ち」である。本文でも直接表現で初めの場面の「うつむいていた」と最終場面の「うれしくなった」と気持ちについての叙述がある。このことをもとに、登場人物の気持ちが大きく変化していると考えた。気持ちが変わるということは、何かがきっかけになっていると考えられる。そのきっかけについて、初発の感想の中で「かぎ」か「うさぎ」か、考えのズレが生じていた。そこについて、今までの読みを元にしながら考えをもち、交流することを通して、解決していくことを目指すという見通しをもった。

A児の考え（交流前）

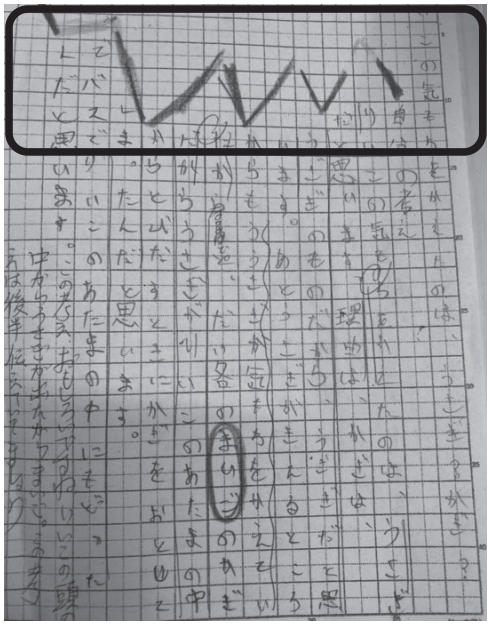


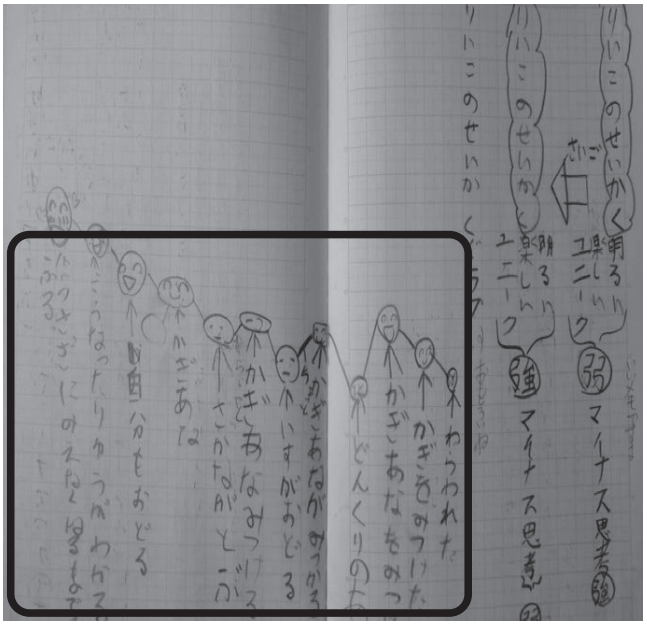
A児は今までの読みをもとに、りいこがわくわくや楽しいという気持ちになってほしいというのは、本音の性格を出せるようになってほしいという思いからだった。また、「かぎ」を開けることがきっかけとなり、楽しい気持ちを高めていったと考えている。性格を捉えたことが、気持ちの変化を点ではなく、線で捉えることにつながっていると考えられる。

教師の見取り

前時の学習を元に、「本音」の性格である「明るい」を登場人物がどのように表に出しているのかを意識して読み直している。ここでは、「かぎ」という立場から叙述を根拠に考えをもつことができている。ここで、A児は、「うさぎ」の姿にも目を向けて考えをもつことができていた。そこで、考えを価値づけ、自ら進んで述べていけるようにノートへのコメントで促すことを行うことにした。

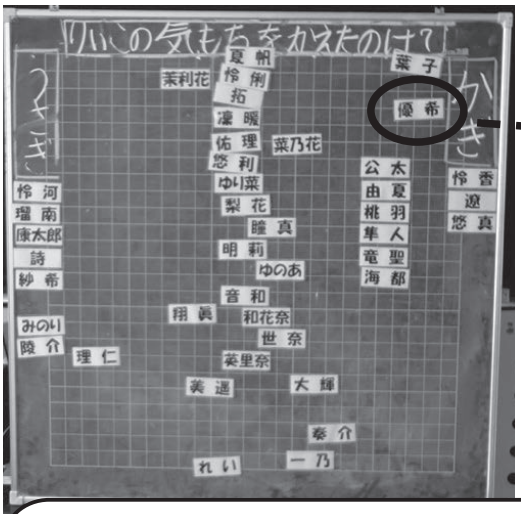
また、今までの読みを繋げて考えを広げる姿が様々な形で見え始めてきた。それは、「問い」の解決に向けて、より主体的に学習に取り組むことができているからではないだろうか。A児以外の児童の考えの記述に変化が出てきたため、具体例として２つのノートを挙げる。



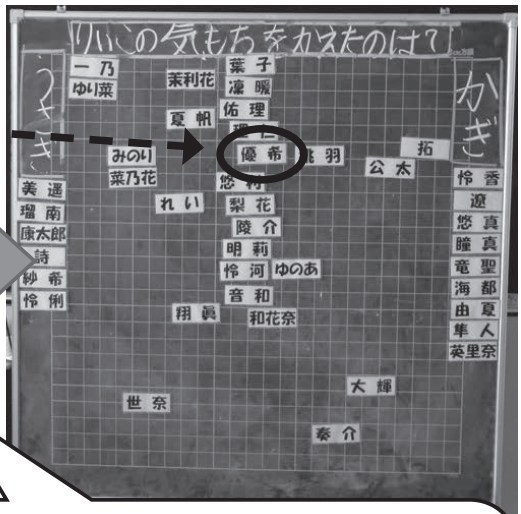


上記のように、登場人物の気持ちの変化をグラフ化することで考えを広げている児童も出てきた。登場人物の気持ちを点ではなく、物語の流れに沿って線で捉えているのがわかった。また、色を使うなどの工夫も見られる。登場人物の性格を考えた結果、登場人物の言葉だけでなく、登場人物の行動や考え方も含め、多面的に気持ちの変化を主体的に想像しようとしているからだと考えられる。

交流前

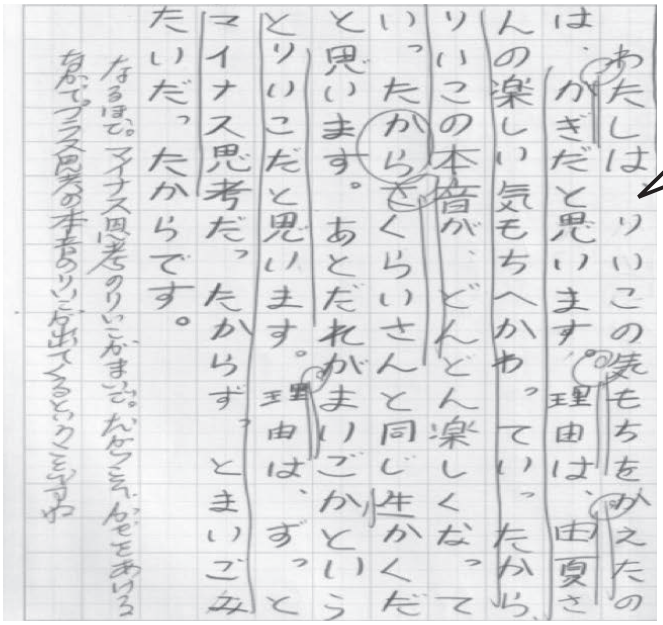


交流後



考えの変化を可視化できるように、ネームプレートを使うようにした。児童本人も考えの変化を自覚できるようにしたいと考えた。自己調整する姿にもつながると考えられる。A児も交流前と交流後には考えが変化し、それを自覚していた。

A児の考え（交流後）



A児は、交流を通して「かぎ」の考えを強めている。友達の言葉を根拠にし、りいこの本来出していたい「楽しい」性格を出し、気持ちが変化していたと考えていた。

さらに「まいごのかぎ」の題名にも着目し、まいごになっていたのは本当の性格で過ごせていなかった「りいこ」だと考えた。

教師の見取り

交流を通して、友達の考えから文章を読み直すきっかけを受け、自分の考えを再構築する姿が見られた。交流を通して友達の考えを知り、読み返すことで、さらに叙述から根拠を見つけ、自分の考えをまとめることができていると捉えた。

思考力・判断力・表現力等　【C読むこと　】について

交流を通して、さらに文章を読み返すきっかけを見つけ、考えを再構築している。自分の考えの根拠となる叙述を増やしつつ、登場人物の状況を想像し、「問い」に関しての考えをまとめることができたと捉えられた。

主体的に学習に取り組む態度

単元を通して、着目する叙述を増やしながら「問い」の解決に向けて学習を進めることができていた。その中で、交流することの目的を意識しながら、取り組む姿が見られた。「問い」の解決に向け、見通しをもちながら取り組んだ結果だと捉えた。

「りいこの気持ちを変えたのは？」の問いに対して、交流を行った。りいこの気持ちがころころ変わっていることも捉えたうえで、初めにりいこが感じていた悩みが解決していくということに気付くことにつながった。りいこが「よけいなことをしてしまう」と感じていたことが、最後には感じなくなっている。不思議な経験を通して、りいこがありのままの自分の思い通りに過ごしても良いと思えるようになったと考えていた。ありのままというのが、「楽しい」「明るい」りいこの「見えにくい性格」ともつながっているとさらに考えを広げていた。

交流する中でさらに題名についても迫る問いが生まれた。「まいごのかぎのまいごは？」に対して疑問に思った児童の言葉から広がっていったものだ。まいごになっていた

のは、りいこが消してしまったうさぎという考えやりいこ自身だったのではないかという考えがあがった。ここでは、一つの答えを見出すことは目的とはせず、不思議な出来事を楽しむきっかけとなるようにしたいと考えた。今後のファンタジー作品での読みに生かされる楽しみ方になると感じている。

４．おわりに

成果としては、大きく３点あげられる。

①　気持ちの変化をより具体的に想像することができた

「見える性格」と「見えにくい性格」に気付けたからこそ、「りいこだったら…」と行動と性格を関連させながら具体的に気持ちの変化を想像できた。気持ちの変化となった時に、気持ちが変化している部分を探す読みではなく、登場人物の言葉・行動・考え方と性格を関連させながら考えることができた。

②　性格を読み取る言葉を増やすことができた

性格を捉えることは中学年で初めて行うことである。その際に、性格を捉えることにつながる言葉を増やすことができたと感じている。これからの読みの中でもここで着目したような言葉に立ち止まりながら登場人物を捉えることにつながると考えられる。

③　具体的に想像できたからこそ考えられた「不思議な出来事」

性格と絡めながら気持ちの変化を想像してきたからこそ、ファンタジー特有の「不思議な出来事」についても考えることができたと考える。ある児童が「りいこは自分らしさを出してもよいと感じたから、これからは本音の部分を出せるようになると思う」と発言した。この考えは、「不思議な出来事」を通して、りいこが変化したからこその考えである。「不思議な出来事」と登場人物の気持ちの変化もつなげることができた。

課題と感じていることが１点ある。

④　初めてのファンタジー作品との出会い

本単元では、登場人物の性格と気持ちの変化を関連させて読むことで、より具体的に想像できるのではないかと考え、進めてきた単元である。ただ「まいごのかぎ」は初めて出会うファンタジー作品としての側面ももっている。初めてのファンタジー作品ということでやはりファンタジー作品だからこその学ばせたい構造的な部分もあると感じている。学ばせたいことを中心に単元を構想したため、「まいごのかぎ」で学ばせるべきことがあったのではないかと感じている。

〈参考文献〉

髙木展郎（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」
鶴田清司（1991）『国語教材研究の革新』　明治図書

自己評価を「主体的に学習に取り組む態度」の評価に活かす

横浜市立太尾小学校主幹教諭　岡本　利枝

単元名：「新しい『ふるさとまつり』を実現しよう」（４年・話すこと・聞くこと）
指導時期：３月

１．はじめに

平成31年「児童生徒の学習評価の在り方について（報告）」では、「主体的に学習に取り組む態度」の評価の基本的な考え方が以下のように示された。

> 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ために、自らの学習状況を把握し、学習の進め方について試行錯誤するなど自らの学習を調整しながら、学ぼうとしているかどうかという意思的な側面を評価することが重要である。

児童の「意思的な側面」を教師が把握する手段としては、学習の「振り返り」などが考えられる。その「振り返り」である自己評価を分析することで、教師の「主体的に学習に取り組む態度」に活かすことができるのではないだろうか。

そこで、本実践では自己評価の記述と児童の行動観察から、なかなか教師が評価しにくい児童の「意思的な側面」を評価することにした。前出の平成31年の報告においても、「主体的に学習に取り組む態度」の具体的な評価の方法として「ノートやレポート等における記述、授業中の発言、教師による行動観察や、児童生徒による自己評価や相互評価等の状況を教師が評価を行う際に考慮する材料の一つとして用いることなどが考えられる。」（「児童生徒の学習評価の在り方について」13ページ）と記載されている。つまり、教師が「主体的に学習に取り組む態度」を評価する際の一材料として、『自己評価』を活用できるということである。しかし、『自己評価』の扱いに関しては、以下の点に留意する必要がある。平成22年３月24日「児童生徒の学習評価の在り方について（報告）」には、以下のような記述がある。

> 児童生徒が行う自己評価や相互評価は、児童生徒の学習活動であり、教師が行う評価活動ではないが、児童生徒が自身のよい点や可能性について気付くことを通じ、主体的に学ぶ意欲を高めること等学習の在り方を改善していくことに役立つことから、積極的に取り組んでいくことも重要である。また、児童生徒の自己評価を学校評価においても反映し、学校運営の改善につなげていくことも考えられる。

この記述にもあるように、「自己評価」はあくまでも「児童生徒の学習活動」であり、教師が児童の評価をする際の一資料とすることはできるが、そのまま教師の評価とすることはできないということである。しかし、この「自己評価」を資料として有効に活用することができれば、「主体的に学習に取り組む態度」で評価する児童の「意思的な側面」を

可視化できるのではないかと考えた。そのために、以下に示す２つの方法を本実践では取り入れることにした。

①ＩＣＴ機器を活用した自己評価

一人一台タブレット端末が整備され、ビデオの録画機能を児童一人ひとりが容易に使用できるようになった。「話すこと」の学習において自分の話す姿を撮影することで児童は、自分が話す姿を視覚的に、客観的に確認することができると考えられる。ICT機器を活用することで、他者に聞いてもらうよりも自分の話し方や発表内容が聞き手に伝わるかどうか等をより自分で評価しやすくなるのではないかと考えた。

②児童の振り返り（自己評価）

毎時間、「振り返り」をさせ学習カードなどに記述させるのではなく、児童の振り返りの場面も教師側の評価計画に合わせて学習活動のまとまりごとに行っていく。そのために、それぞれの学習活動における自分のめあてを設定させ、「振り返り」をできるようにする。「自分のめあて」はその単元でつけたい資質・能力に沿ったものである必要があるので、学習計画には「評価規準」を明記しておく。そうすることで、単元全体が見渡せる学習計画表を単元の導入時に児童に提示することになる。

また、学習計画を提示することで児童は学習の見通しをもつことができ、自分が付ける力が明確になり「主体的に学習に取り組む態度」の実現にもつながると考えられる。

前述の①、②の評価方法を単元の評価として取り入れることで、自己評価を「主体的に学習に取り組む態度」の評価に活かすことができるのではないだろうか。ICT機器を活用して児童が録画した映像と「自分のめあて」や振り返り（自己評価）を比較し、分析することで「主体的に学習に取り組む態度」が評価しやすくなると考え、本単元を実践した。

２．単元の概要

（１）指導事項

○相手を見て話したり聞いたりするとともに、言葉の抑揚や強弱、間の取り方などに注意して話すこと。（（１）イ）

○考えとそれを支える理由や事例、全体と中心など情報と情報の関係について理解すること。（（２）ア）

○目的を意識して、日常生活の中から話題を決め、集めた材料を比較したり、分類したりして、伝え合うために必要な事柄を選ぶこと。（A（１）ア）

○話の中心や話す場面を意識して、言葉の抑揚や強弱、間の取り方などを工夫すること。（A（１）ウ）

（2）単元の評価規準

知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度
①相手を見て話したり聞いたりするとともに、言葉の抑揚や強弱、間の取り方などに注意して話している。（1）イ ②考えとそれを支える理由や事例、全体と中心など情報と情報との関係について理解している。（2）ア	①「話すこと・聞くこと」において、相手に伝わるように、理由や事例などを挙げながら、話の中心が明確になるよう話の構成を考えている。 A（1）イ ②話の中心や話す場面を意識して、言葉の抑揚や強弱、間の取り方などを工夫している。 A（1）ウ	①身近な生活の中にある課題について考えたことを発表する活動を通して、相手に伝わるように言葉の抑揚や強弱、間の取り方などに注意して話す力を最後まであきらめずに学習計画に沿って、自己調整しながら身につけようとしている。

（3）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	学習計画を立てよう。		
		□新しい「ふるさとまつり」についての提案をするという学習の見通しをもっている。 【記述の分析】	○自分たちが参加した「ふるさとまつり」を思い出し、「新しいふるさとまつりについて提案しよう」という学習課題を設定し学習計画を立てる。	・自分たちが経験してきた「ふるさとまつり」とまつりに込められた地域の方の願いを知り、コロナ禍でできるまつりについて考えられるようにする。
2	2・3・4	いろいろな人にアンケートを取り、 結果を基に自分たちの提案を考えよう。		
		□アンケート結果を踏まえ、自分たちの提案を考えている。 （知識・理解②） 【記述の点検】	○「ふるさとまつり」に関するアンケートを作り、調査する。 ○アンケート結果を整理し、グラフや表にまとめたものを見て自分たちの提案について話し合う。	・自分たちが提案をするにあたり、どんなことを聞けばよいかを考え、アンケートを作成する。

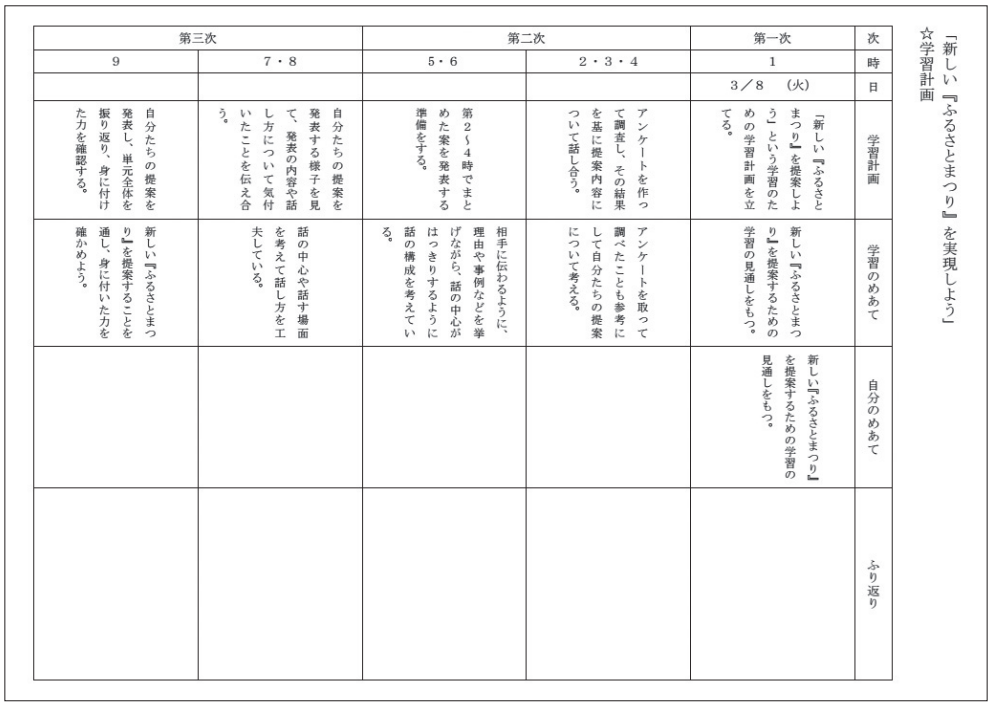
	5 ・ 6 ・ 7	提案のための原稿を作り、提案のための練習をしよう。		
		□相手を意識して、話し方を工夫している。 （知識・理解①） 【行動の確認】 □自分たちの提案が聞き手に伝わるように、話の中心を明確にして話の構成を考えている。 （思考・判断・表現③）【記述の確認】	○第２～４時でまとめた案を発表する原稿を書く。 ・話し方の工夫など発表の仕方を確認する。 ・自分の担当の部分をどのように発表するかを考える。	・自分たちの提案の根拠となるアンケート結果を示しながら話す。 ・言葉の抑揚や強弱、間の取り方などに注意して話せるようにする。 ・自分たちが話す姿を録画し、相手に伝わるかどうかを確認する。
3	8 ・ 9	地域の方に「新しい『ふるさとまつり』」を提案しよう。		
		□自分たちの提案が聞き手に伝わるように、話し方を工夫している。 （思考・判断・表現④）【行動の確認】 □提案の内容や話し方の工夫について身に付いた力を確認している。 【行動の分析・記述の分析】（主体的に学習に取り組む態度⑤）	○地域の方に自分たちの提案を聞いてもらった後、発表の内容や話し方について気づいたことを伝え合う。 ・話し方の工夫を意識して発表する。 ・自分たちの案と比べながら聞き、質問をする。また、発表のよかったところを伝える。 ○単元全体を振り返り、身に付けた力を確認する。	・聞き手の様子を見ながら、言葉の抑揚や強弱、間の取り方などに注意して話せるようにする。

３．指導の実際

（１）第１時

今回の学習活動として地域の方に次年度に実現可能な「ふるさとまつり」を提案することを示すとともに、本単元を通して付けたい力について説明し学習計画を提示した（**図１**）。

学習計画には「学習のめあて」として、児童に身につけさせたい力を明記し、示された「学習のめあて」から児童自身のめあてを立てられるようにした。また、この学習計画は児童のタブレット端末に入れておくことで、いつでも確認できるようにした。



☆学習計画「新しい『ふるさとまつり』を実現しよう」

次	第一次	第二次		第三次	
時	1	2・3・4	5・6	7・8	9
日	3／8　(火)				
学習計画	「新しい『ふるさとまつり』を提案しよう」という学習のための学習計画を立てる。	アンケートを作って調査し、その結果を基に提案内容について話し合う。	第2～4時でまとめた案を発表する準備をする。	自分たちの提案を発表する様子を見て、発表の内容や話し方について気付いたことを伝え合う。	自分たちの提案を発表し、単元全体を振り返り、身に付けた力を確認する。
学習のめあて	新しい『ふるさとまつり』を提案するための学習の見通しをもつ。	アンケートを取って調べたことも参考にして自分たちの提案について考える。	相手に伝わるように、理由や事例などを挙げながら、話の中心がはっきりするように話の構成を考えている。	話の中心や話す場面を考えて話し方を工夫している。	新しい『ふるさとまつり』を提案することを通し、身に付いた力を確かめよう。
自分のめあて	新しい『ふるさとまつり』を提案するための学習の見通しをもつ。				
ふり返り					

図１　児童に提示した学習計画

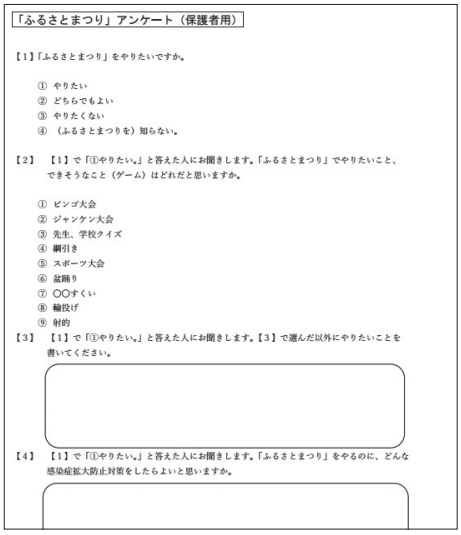
学習活動を提示した時、児童はこの学習活動に興味を示した。自分たちの提案で、“コロナ禍”以前に毎年夏に行われていた地域の「ふるさとまつり」を復活させることができるかもしれないという期待が、本単元の学習に進んで取り組もうという意欲につながったようである。自分たちの思いだけの提案にならないようにするため、他学年の児童、保護者、卒業生、地域の方、学校職員等の意見も聞くことになり、それぞれにアンケートを取って提案をまとめていくことになった。

（２）第２時～第４時

アンケートを作成する前に、「ふるさとまつり」をこの“コロナ禍”で実施するためにどんなことができそうかについて現時点での自分たちの考えを出し合った。感染症拡大防止のための対策やこれまで飲食中心だった「ふるさとまつり」の形態をどう変えられるのかについて話し合われた。児童は感染症拡大防止の観点から何ができるかをこれまでの経験から考えて、意見を出していた。

そして、それらの意見を参考にしてグループごとにアンケートを作成した。提案するためのグループは１グループ４人とし、全体で８グループをつくった。そして、１グループごとに担当する対象を決めアンケートを作成し（**図２**）実施した。アンケートの集計は「ロイロノート」のアンケート集計機能を活用した（**図３**）。校内の児童にアンケートを取る際には、「ロイロノート」のアンケート作成機能を使ってアンケートを作成し、アンケート対象の児童にも端末を使って回答をしてもらった。タブレット端末で回答をしてもらうことで集計結果もアプリの機能を活用しまとめることができ、そのまま発表のための

提示資料とすることができた。また、グループごとに取ったアンケートの集計結果は他のグループとも共有することでより多くの人の意見を自分たちのグループの提案にも活かせるようにした。


「ふるさとまつり」アンケート（保護者用）

【1】「ふるさとまつり」をやりたいですか。

① やりたい
② どちらでもよい
③ やりたくない
④ （ふるさとまつりを）知らない。

【2】 【1】で「①やりたい。」と答えた人にお聞きします。「ふるさとまつり」でやりたいこと、できそうなこと（ゲーム）はどれだと思いますか。

① ビンゴ大会
② ジャンケン大会
③ 先生、学校クイズ
④ 綱引き
⑤ スポーツ大会
⑥ 盆踊り
⑦ ○○すくい
⑧ 輪投げ
⑨ 射的

【3】 【1】で「①やりたい。」と答えた人にお聞きします。【3】で選んだ以外にやりたいことを書いてください。

【4】 【1】で「①やりたい。」と答えた人にお聞きします。「ふるさとまつり」をやるのに、どんな感染症拡大防止対策をしたらよいと思いますか。

図２　児童が作成したアンケート

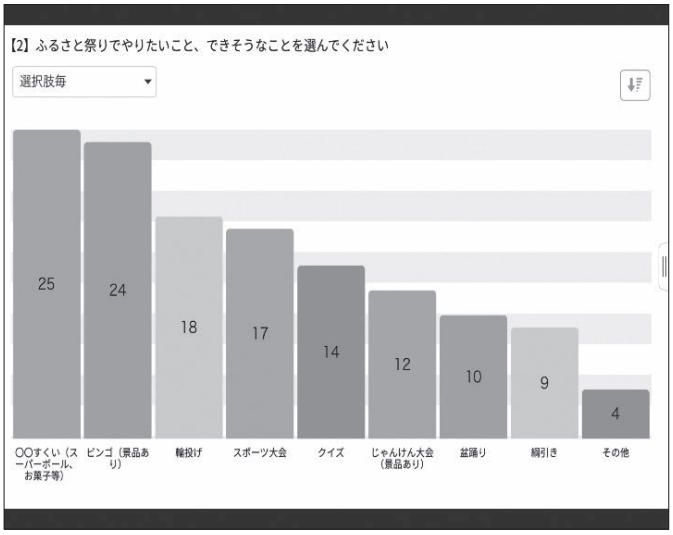


図３　アンケートの集計結果

アンケートの作成にあたっては、自分たちが担当する対象を意識し、質問項目を練っている姿が見られた。例えば、１～３年生の児童へのアンケートを担当したグループは、低学年であるということから使用する語句を吟味するだけでなく、「ふるさとまつり」を経験していないことを想定し、答えやすいような質問文や選択肢などを考えていた。保護者、地域の方、教職員等を対象のアンケートを担当したグループは記述式で回答を求めることで、自分たちでは気付かない意見を引き出そうとしていた。

（３）第５時～第７時

第４時までにアンケート結果を見て、グループごとに提案の内容について話し合った。その話し合いをもとに提案のための構成をグループで考え、それぞれの担当を決めて発表原稿を作成した。一人で原稿を作成するのが難しい児童がいるグループでは、全員で話し合いながら発表原稿を作り、話す部分を分担していた。

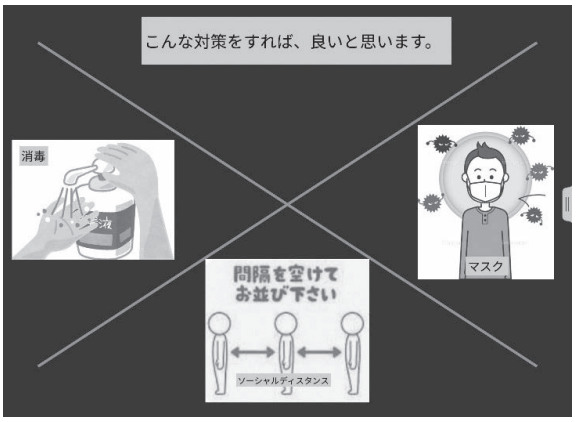


図４　児童が作成した資料

また、この時間には発表原稿を作成するのと同時に、自分たちの提案の発表に必要な資料作りも行った。前述のようにアンケート結果を集約したものも資料として使ってもよいことにしていたが、それ以外にも提案内容を分かりやすくするための資料を自分たちで作成した（**図４**）。資料の作成では、自分たちの提案に合った画像を見つけて編集したり、自分が手描きしたものを写真に撮って添付したりするなどの工夫も見られた。

図５　自分の話す姿を撮影

図６　お互いに話す様子を撮影

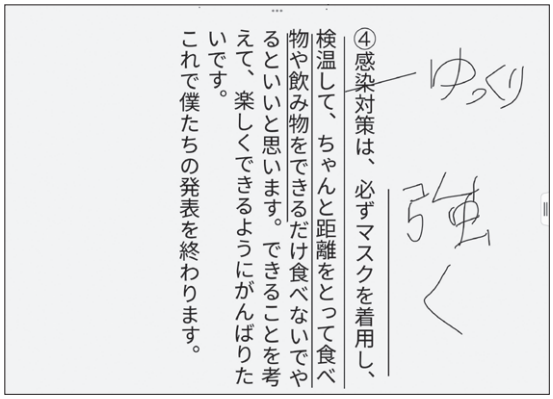


図７　話し方の工夫を書き込んだ発表原稿

発表原稿や資料の作成が終わった児童は、個人で話す練習をしたり（**図５**）、グループでお互いに話す姿を撮り合って練習したりした（**図６**）。いずれの方法でも自分が話す姿を繰り返し客観的に見ることができ、話す速さや間の取り方、声の強弱などを自己評価することができる。このようにして、撮影した映像を自分で見て、話し方の改善につなげるために**図７**のように映像を視聴した後に、自分の発表原稿に話し方の工夫を書き込んでいた。また、教師が指示をしなくてもタブレット端末を目の前に置き、何度も話す練習をしていた。グループで練習に取り組んでいた児童同士も、お互いの映像を見ながら、話し方や資料を出すタイミングについて助言し合う姿も見られた。

授業中、教師は児童の行動の様子を観察することで、「主体的に学習に取り組む態度」の評価を行った。また、授業後は提出された児童の「自分のめあて」と「話す姿の映像」、「振り返り」を活用し「行動の分析」、「記述の分析」で評価を行うことができた。

（４）第８時～第９時

提案する地域の方々として、実際に「ふるさとまつり」を計画し運営してくださっている方３名に児童の提案を聞いていただいた。

地域の方々に自分たちの提案を聞いていただくのが初めてだったことやグループとしてまとまって話す練習を十分にできなかったこともあり、児童は緊張をしている様子であった。人前で話すことが苦手な児童もグループとしての自分の役割が決まっていたので、責任をもって担当の部分を話そうとしていた。また、グループとしての提案なので、なかなか話せない児童をグループ内で励ます姿も見られ、その声かけのおかげで話すことに前向きになれた児童もいた。

単元を通しての振り返りでは、**図８**のＡ児のように本実践で地域の方に提案できたことで他者に自分の考えを伝えることの苦手意識を払拭することができた児童も多かった。Ａ児は発表原稿を作成し、練習する際にも何度も自分の話す様子を見て原稿を書き直したり、話し方の速さや間の取り方を変えたりして練習していた。「自分のめあて」の実現に向けて「主体的に学習に取り組む」Ａ児の姿が見られた。

図８　地域の方に提案する児童

（５）単元の振り返りについて

「１　はじめに」でも示した**図１**の学習計画を単元の始めに児童に提示した。そして、毎時間、振り返りをさせ学習カードなどに記述させるのではなく、児童の振り返りの場面も教師側の評価計画に合わせて設定した。児童は学習活動のまとまりごとに「自分のめあて」を立て、振り返りをするようにした。そして、それぞれの振り返りのテキストを学習計画に貼っていくようにすることで、自己評価を記録として残すことができた（**図９**）。

・私は、発表する事が苦手で、
発表を今まであまりしなかったけれど、
今回の授業で発表をすると良い事（伝わると嬉しかったり、
自分の提案したのが使われるとやって良かったと思う事など）が分かりました♀
いきなり出来るのかはわからないけど、発表することの力がついたと思います♀

・相手に伝わるように、間を空けたり、強弱などを気をつけたので、普段の学習にも繋げたいです♀

図９　単元の学習を終えた後のＡ児の振り返り

「自分のめあて」、「振り返り」は、ロイロノートのテキストを利用しており、学習活動のまとまりごとに児童に提出をしてもらった。そうすることで、教師側は児童の記録を一覧としてもつことができ、教師の評価資料として活用することができた。

このような学習計画を提示することで、学習の見通しをもって児童は学習に取り組むことができる。本実践の中で児童一人ひとりが、学習計画を活用し担当の原稿の作成や資料作りに取り組んだり話す練習をしたりすることができた。

☆学習計画「新しい『ふるさとまつり』を実現しよう」

次	時	日	学習計画	学習のめあて	自分のめあて	ふり返り
第一次	1	3／8（火）	「新しい『ふるさとまつり』を提案しよう」という学習のための学習計画を立てる。	新しい『ふるさとまつり』を提案するための学習の見通しをもつ。	新しい『ふるさとまつり』を提案するための学習の見通しをもつ。	どんな原稿にするか考えられた！
第二次	2・3・4		アンケートを作って調査し、その結果を基に提案内容について話し合う。	アンケートを取って調べたことも参考にして自分たちの提案について考える。	みんなと協力して、アンケートを作成して、みんなのお父さんお母さんにアンケートをとる！	原稿を全て覚えて、つまらないで発表したい！
	5・6		第2・3・4時でまとめた提案を発表する準備をする。	相手に伝わるように、理由や事例などを挙げながら、話の中心がはっきりするように話の構成を考えている。	原稿を作り、発表できるようにする！	良い感じの原稿ができた！発表に向けて頑張りたい！
第三次	7・8		自分たちの提案を発表する様子を見て、発表の内容や話し方について気付いたことを伝え合う。	話の中心や話す場面を考えて話し方を工夫している。	相手を気にして、大事にしたいことを強調して発表できるようにする！	大体原稿を見ずに話せるようになった！
	9		自分たちの提案を発表し、単元全体を振り返り、身に付けた力を確かめる。	新しい『ふるさとまつり』を提案することを通して、身に付いた力を確かめよう。	相手の人がわかりやすいように発表する！	またふるさと祭りができるように次は、参加側ではなく、提案側でふるさと祭りに貢献したい！

図10　単元の学習を終えた後の学習計画表

４．おわりに

（１）ＩＣＴ機器の活用について

本実践では、ＩＣＴ機器が児童にとって自己評価に効果的に活用できるだけでなく、教師側も学習評価の一資料として有効に活用できるのではないかということで授業実践に取り入れた。本実践を通し、そのような活用ができることがわかった。

図11　ＩＣＴ機器を使って学習する児童

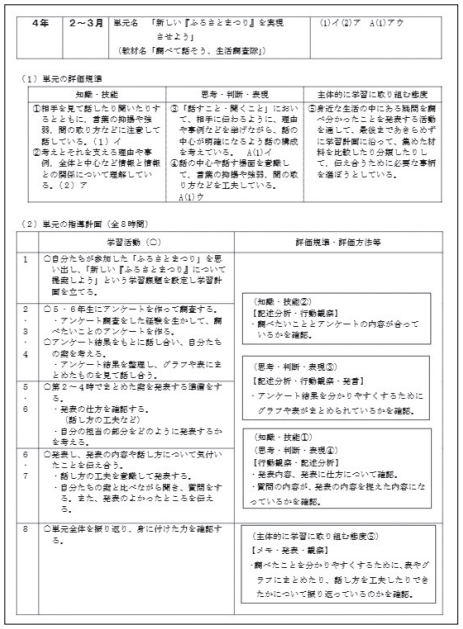
さらに、本番前に話すための練習において、録画機能を使った学習活動が、児童が主体的に学習に取り組むのにも効果が見られることが確認できた。

本実践を行った年度に『ＧＩＧＡスクール構想』が一気に進み、全児童にタブレット端末が支給された。それに伴い、国語科のみならず、他教科、領域等でタブレット端末を使用しての授業実践が多く試みられた。また、リモートでの授業も行われるようになった。とにかく、ＩＣＴ機器を授業で使用しなくてはならないという機運が高まっていった。そして、ＩＣＴ機器を使って学習する児童の姿が「主体的に学んでいる」と見られやすくなっているようにも感じる。しかし、よくその姿を見てみると本当にその学習活動や内容で「付けたい資質・能力」が身に付くのかといった事例が散見される。ＩＣＴ機器の使用も適切な学習活動を設定しないと「活動あって、学び無し」といったことになってしまう。その点に留意し、ＩＣＴ機器を有効に活用していく必要があるであろう。

（２）評価資料の活用について

本実践において、「自分のめあて」、話す練習をしている映像、「振り返り」を比較分析することで教師の「主体的に学習に取り組む態度」の評価に活かすようにした。これらの児童の資料を集めると相当な数の資料となる。評価の全てを授業後に分析しようとすると時間がかかり、評価に追われてしまうことになるであろう。

「評価と指導の一体化」の観点からしても、授業中に評価しそれをすぐに指導に生かさなくてはならない。そのためにも、教師が評価計画をしっかり立てなくてはいけないということを痛感した。どの学習活動で何を評価するのか、児童のどんな姿を評価するのかを評価計画として教師はもっておく必要があるであろう。**図12**のような単元の指導計画の中に学習計画と並べて評価計画を明記しておくとよい。



4年	2～3月	単元名　「新しい『ふるさとまつり』を実現させよう」 （教材名「調べて話そう、生活調査隊！」）	(1)イ(2)ア　A(1)アク

（1）単元の評価規準

知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度
①相手を見て話したり聞いたりするとともに、言葉の抑揚や強弱、間の取り方などに注意して話している。（1）イ ②考えとそれを支える理由や事例、全体と中心など情報と情報との関係について理解している。（2）ア	③「話すこと・聞くこと」において、相手に伝わるように、理由や事例などを挙げながら、話の中心が明確になるよう話の構成を考えている。　A(1)イ ④話の中心や話す場面を意識して、言葉の抑揚や強弱、間の取り方などを工夫している。　A(1)ウ	⑤身近な生活の中にある疑問を調べ分かったことを発表する活動を通して、最後まであきらめずに学習計画に沿って、集めた材料を比較したり分類したりして、伝え合うために必要な事柄を選ぼうとしている。

（2）単元の指導計画（全８時間）

	学習活動（○）	評価規準・評価方法等
1	○自分たちが参加した「ふるさとまつり」を思い出し、「新しい『ふるさとまつり』について提案しよう」という学習課題を設定し学習計画を立てる。	
2 ・ 3 ・ 4	○５・６年生にアンケートを作って調査する。 ・アンケート調査をした経験を生かして、調べたいことのアンケートを作る。 ○アンケート結果をもとに話し合い、自分たちの案を考える。 ・アンケート結果を整理し、グラフや表にまとめたものを見て話し合う。	（知識・技能②） 【記述分析・行動観察】 ・調べたいこととアンケートの内容が合っているかを確認。 （思考・判断・表現②） 【記述分析・行動観察・発言】 ・アンケート結果を分かりやすくするためにグラフや表がまとめられているかを確認。
5 ・ 6	○第２～４時で まとめた案を発表する準備をする。 ・発表の仕方を確認する。 （話し方の工夫など） ・自分の担当の部分をどのように発表するかを考える。	（知識・技能①） （思考・判断・表現②） 【行動観察・記述分析】 ・発表内容、発表に仕方について確認。 ・質問の内容が、発表の内容を踏えた内容になっているかを確認。
6 ・ 7	○発表し、発表の内容や話し方について気付いたことを伝え合う。 ・話し方の工夫を意識して発表する。 ・自分たちの案と比べながら聞き、質問をする。また、発表のよかったところを伝える。	
8	○単元全体を振り返り、身に付けた力を確認する。	（主体的に学習に取り組む態度②） 【メモ・発表・観察】 ・調べたことを分かりやすくするために、表やグラフにまとめたり、話し方を工夫したりできたかについて振り返っているかを確認。

図12　単元の指導計画

（3）「主体的に学習に取り組む態度」の実現に向けて

自己評価を一資料として「主体的に学習に取り組む態度」を評価しやすくすることを目指したが、その自己評価そのものが児童の「主体的に学習に取り組む態度」の実現を促しているようであった。『「自分のめあて」を立てる⇒学習に取り組む⇒振り返る』というサイクルの中で、児童は自分が目指す姿の実現を図ろうとしていた。

そのためにも、児童が自ら取り組みたいという学習課題の設定が重要である。最初に本単元の課題である「新しい『ふるさとまつり』」を提案しよう」を提示した時の児童の「提案したい」という思いの強さが本単元の学習を進めていく上で大きな原動力となったと感じている。

すぐれた表現に着目して読み、物語の魅力をまとめよう
～『大造じいさんとガン』～

川崎市立東小倉小学校教諭　永田　江美

単元名：「大造じいさんとガン」（５年・読むこと）
指導時期：１月

１．はじめに

教室で物語を学習する魅力の一つとして、一人読みでは気づかなかった登場人物の心情の変化や場面の面白さを、新たに発見することができることにあると考える。また、同じ物語を読んでも心を動かされた場面や疑問に思った場面がそれぞれ違うことを知ることもできる。「そういう考えがあるのか」と共感したり、「いや、そこが理由ではないと思う」と対立したりするこができるのも教室で学習する魅力の一つと考える。「一度読んだだけでは読めなかったこと、見えなかったことが、より詳しく読み進めたことで、新たな気付きが生まれた」「最初に読んだときの感想と学習後の感想が変わった」などの実感を得ることで物語の面白さに気づくのではないかと考える。「なぜ何度も同じ物語を読むのか」という思いから、「だから何度も読むのか」と読み深めることの意味やよさに気づき、思いが変化していくことが、物語を読み深めることの必要感がもてるようになるのではないかと考える。

２．単元の指導計画

（１）単元目標

登場人物の相互関係や心情、場面についての描写を捉え、優れた叙述を味わいながら読み、自分の考えを広げたり深めたりすることができる。

（２）指導事項

・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、語句と語句との関係、語句の構成や変化について理解し、語彙を豊かにすること。　（知識及び技能）
・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。
（思考力・判断力・表現力）
・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。
（思考力・判断力、表現力）
・思考に関わる語句の量を増したり、人物像や物語などの全体像を想像し、表現の効果を考えたりして、粘り強く自らの学習を調整しながら学ぶこと。
（主体的に学習に取り組む態度）

（3）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、語句と語句との関係、語句の構成や変化について理解し、語彙を豊かにしている。	・「読むこと」において、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。（Cエ） ・「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ようとする。（Cオ）	・思考に関わる語句の量を増したり、人物像や物語などの全体像を想像し、表現の効果を考えたりして、粘り強く自らの学習を調整しながら学ぼうとしている。

（4）教材について

「大造じいさんとガン」は、大造じいさんの残雪に対する心情の変化が情景描写によって描かれている。しかし、読後感（初発の感想）では、「残雪は最後まで仲間を守っていてすごい」「残雪はやさしい」など「残雪」を主語とした感想をもつ児童が少なくない。そこで、本単元では、中心人物が「大造じいさん」であることを意識した読みが進められるように問いを作ることとした。「大造じいさん」を意識させることにより児童は大造じいさんの行動に着目して読み進めることができると考えた。その中で、叙述や情景描写に着目し、直接的な心情表現はなくても、叙述や情景描写から登場人物の心情が読み取れることに気づくことができると考えた。また、物語の読み方への多様性を感じて欲しいと考え、意見交流の場を設けた。大造じいさんと残雪、または情景など一人ひとりの感じたことや考えたことを意見交流することで、感じ方や考え方には様々な捉え方があることを知ることで、物語の読み方への多様性を感じることができると考えた。

（5）魅力ある単元づくり

①大造日記をつける

大造じいさんの心情の変化を「今年の大造」という日記と「大造にとって残雪は…」でまとめさせ、場面ごとに迫っていくことにした。日記には、大造じいさんの心情が表れるようにタイトルをつけさせ、そのタイトルをもとに意見交流を行った。

一人称で読むことは、大造じいさんの目線に立つことができ、情景描写などに表れている心情への気づきに繋がると考えた。また、場面ごとに読むことで、読み落としてしまいがちな心情表現に確実に着目させるためである。

②交流のしかた

大勢の前で話すことに抵抗を感じている児童が多い。特に国語の学習では、「自分の考えがあっているか不安」と、自信がなく消極的になっている。「自分の考えは伝えたいけど…」という思いはあるが、なかなか発言するまでには至らない。これまでに、「伝えたい」という思いを大切にするため、安心して話ができる場を設定することを大切にしてきた。そこで、本時では、ペア交流から全体交流へと広げる活動を取り入れた。

少人数で話し合わせることで、自分の考えに自信をもたせる。また、友達と意見交流すると、自分の考えが整理されたり、新しい発見が生まれたりすることに気づかせたい。その活動を通して、「もっと他の人の意見も聞いてみたいな」と全体交流の面白さや興味へと繋がるのではないかと考えた。

（6）指導計画（10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	「大造じいさんとガン」を読んで、物語の構成とあらましを捉えよう。		
			○「大造じいさんとガン」の朗読を聞き、物語の感想を書き、交流する。 ○感想をもとに学習課題を設定する。	・想像を膨らませながら全文を読み、自分なりの感想やさらに読み深めたいと思う課題を設定する。
	2 3		○大造じいさんの人物像を捉える。 ○グループで交流する。	・前書を読み、物語の設定を共通理解する。 ・人物の人柄がわかる表現に印をつけながら読み進める。 ・グループで交流したことを全体に共有する。
二	4 5 6 7	すぐれた表現に着目して読もう。 【知識・技能】 ・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、語句と語句との関係、語句の構成や変化について理解し、語彙を豊かにしている。	大造じいさんの残雪に対する心情を読み取り、交流しよう。 ○叙述や情景描写などから大造じいさんの心情を表した表現を見つけ、そこから読み取れる心情を交流する。	・場面ごとに心情を描いた表現や行動に注目しながら、大造じいさんの心情の変化に気づかせる。 ・場面ごとに大造の心情を考え、日記を書いていく。

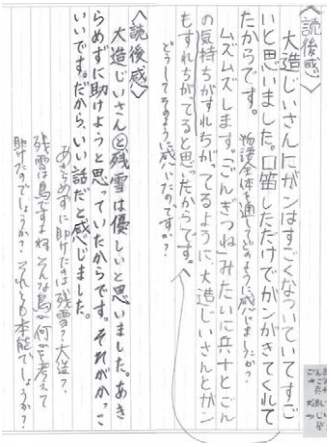
		【読む】 ・人物像や物語などの全体像を具体的に想像したり、表現の効果を考えたりする。（エ） ☆ノート記述・発言		・「大造」が「残雪」に対してどのように感じたのか、文章中の言葉を根拠とし交流させる。
	8 9	大造じいさんが残雪を撃たなかった理由を考えて交流しよう。		
		【読む】 ・人物像や物語などの全体像を具体的に想像したり、表現の効果を考えたりする。（エ） 【読む】 ・文章を読んで理解したことに基づいて、自分の考えをまとめようとする。（オ） ☆ノート記述・発言	○なぜ、大造じいさんは残雪を撃たなかったのか考え、交流する。 ○残雪を撃たなかった大造の行動について考える。 ○全体を通して大造じいさんの残雪に対する心情、行動に表れている部分を見つけ交流する。	・登場人物の行動が大きく変わった部分を見つけ、登場人物のものの見方や考え方がどのように変化したのか読み取らせる。 ・「つかまえたい」気持ちから「つかまえない」気持ちへの変化が行動に表れている部分があることに気づかせる。
三	10	「大造じいさんとガン」のみりょくをまとめよう。		
		【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たり、人物像や物語などの全体像を想像し、表現の効果を考えたりして、粘り強く自らの学習を調整しながら学ぼうとしている。 ☆ノート記述	○なぜ、大造じいさんは、この出来事を語り続けているのだろうか想像し、自分の考えをまとめる。 ○交流したことをもとに自分の考えを見直し、学習のふりかえりをする。	・読みをさらに深めるために全体で交流する。 ・初発の感想と読み比べて、作品に対する自分の思いや考えが広がり、深まったことに気づかせる。

３．授業の実際

１～３時間目　「大造じいさんとガン」を読んで、物語の構成とあらましを捉える。

読後感

想像力を豊かに働かせながら読み進めてほしいと考え、朗読を聞かせることにした。朗読を聞いた後は、「読後感」として、短い言葉で物語を聞いて感じたこと、考えたことを書かせた。その後、読後感をもとに交流させた。

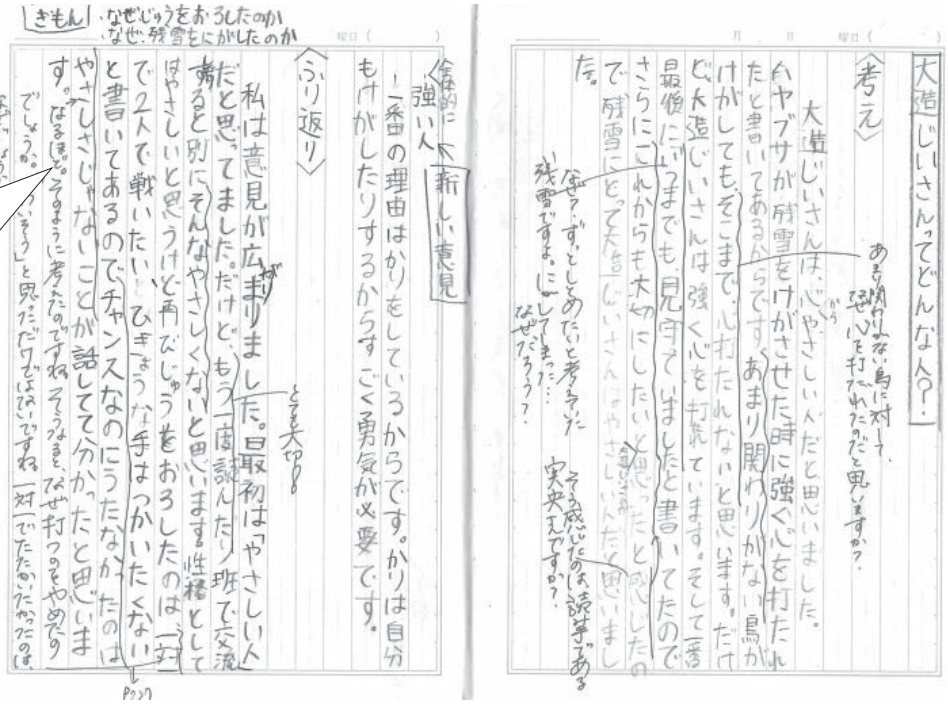

〈読後感〉
大造じいさんにガンはすごくないていてすごいと思いました。口笛したけでガンがさそってくれてたからです。物語全体を通してるように感じました。ムズムズします。「ごんぎつね」みたいに兵十とごんの気持ちがすれちがってるように大造じいさんとガンもすれちがってると思ったからです。
〈読後感〉
大造じいさんと残雪は優しいと思いました。あきらめずに助けようと思っていたからです。それがかっこいいです。だから、いい話だと感じました。
あきらめずに助けたは残雪？大造？
残雪は鳥ですが、そんな鳥に何で考えて助けたのでしょうか？それとも本能でしょうか？

読後感を書かせることで、「大造じいさんは優しい人だと思った」「残雪が大造じいさんに懐いていてすごいと思った」などの抽象的な表現が多く見られた。また交流して行く中で、「本当にそうなのかな」「もう一度読んでみないとわからない」などの意見が表れ、詳しく読んでいく意義を共通理解することができた。

人物像を捉える

物語を語っている大造じいさんは、元気な老狩人で、多くの人に慕われていて、ガンとの話を「愉快なかりの話」といっている。しかし、ガン狩りをしていたときのじいさんは、35、6歳である。そのときの大造じいさんは、どんな人物であったのか「人物像」を捉えることが、大切であると考えた。当時の大造じいさんの人柄が物語の展開に大きく関わっていることに繋がると考えた。

まず、人物の人柄がわかる文章に線を引き、自分なりの考えをもつ。その後、少人数で意見交流をし、グループの意見を「大造じいさんは○○な人」としてまとめた。


きもん　なぜじゅうをおろしたのか
なぜ、残雪をにがしたのか
〈ふり返り〉
私は意見が広まりました。最初は「やさしい人だと思ってました。だけど、もう一回読んだり、班で交流すると別にそんなやさしくないと思います。性格としてはやさしいと思うけど再びじゅうをおろしたのは一対一で2人で戦いたい、ひきょうな手はつかいたくないと書いてあるのでチャンスなのにうたなかったのはやさしさじゃないことが話して分かったと思いました。なるほど。そのように考えたのですね。そうなると、なぜ打つのをやめたのでしょう。
「そう」と思ったりしたりしていますね。一対一でたたかいたかったのは。
なぜでしょう。
強い人
大造じいさんってどんな人？
〈考え〉
大造じいさんは、心やさしい人だと思いました。
白ヤブサが残雪をけがさせた時に強く心を打たれたと書いてあるからです。あまり関わりがない鳥がけがしても、そこまで心打たれないと思います。たけど、大造じいさんは強く心を打たれています。そして最後にいつまでも、見守っていましたと書いてたので、さらにこれからも大切にしたいと思ったと思いました。
で残雪にとても優しいさんかやさしいんだと思いました。
残雪ですよ。にしてまった…
なぜだろう？
そう感じたのよく読まである
実央さんです。

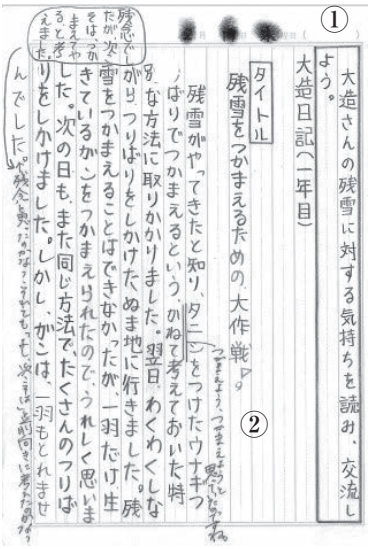
交流後に自分の考えがどのように変化したのか記録する。毎時間行うことで、考えの広がりや深まりに気づくことができる。

4～7時間目　大造じいさんの残雪に対する心情を読み取り、交流する。

大造じいさんと残雪との戦いを１年ごとに追って読んでいく。中心人物である大造じいさんの目線になって物語を読み進めることで、大造じいさんの残雪に対する心情の変化に着目しやすいと考えた。また、日記は、日常的な活動として取り組んでいるため、児童にとって取り組みやすいと考えた。

「大造日記」を書く際は、情景描写などにも着目させ、本文に書かれている表現を根拠にしながら書くように伝えた。さらに日記にはタイトルをつけ、そのタイトルをもとに意見交流を行った。教師の朱書きや支援は、交流前に行い、児童の考えを整理したり、課題とのずれがないのか確認したりした。交流では、座席表を用いて、キーワードを書き込ませながら、友達と自分の考えを比べながら行うように伝えた。

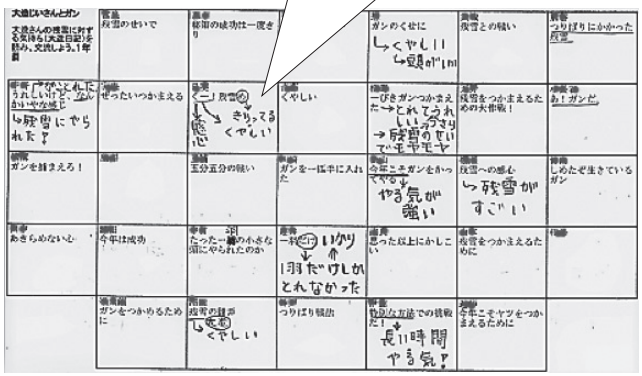
①自分の考え→②教師の朱書き・支援→③意見交流→④振り返り



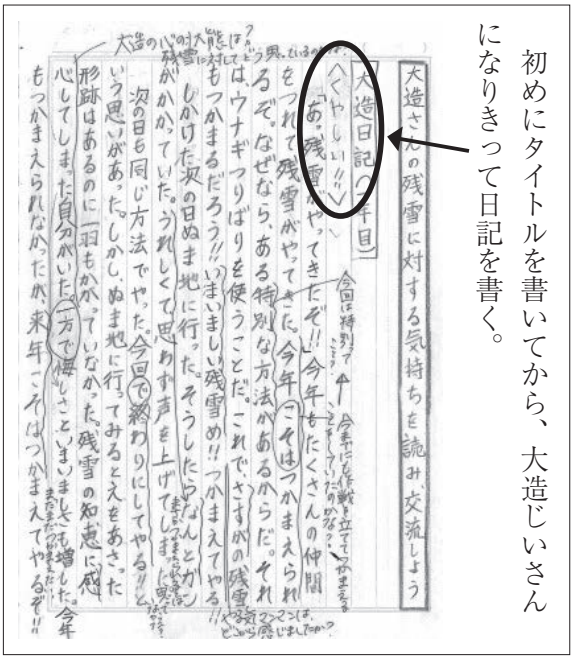
初めにタイトルを書いてから、大造じいさんになりきって日記を書く。

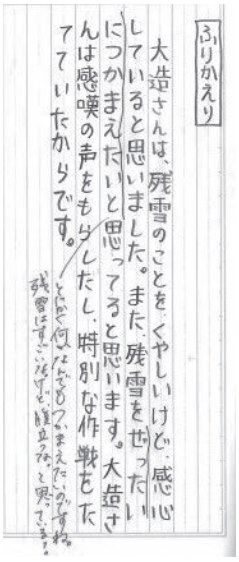
③ 意見交流

考えを聞きたいタイトルや友達の発言の中で印象に残ったものを記入する。



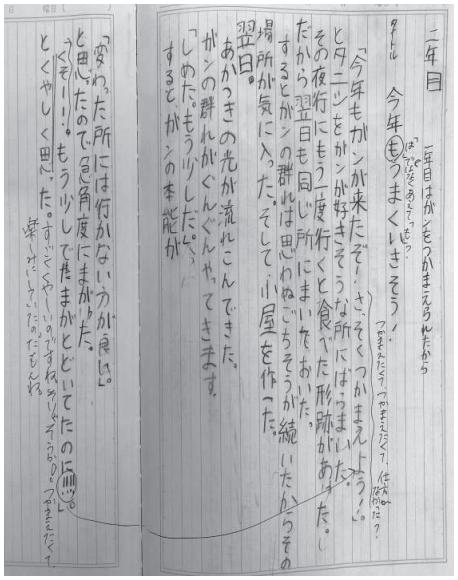
座席表：大造日記のタイトルを書いたものを配付





振り返りには、交流を通して課題に対して考えたことや自分の考えにつけ加えたいことを書かせた。

２年目



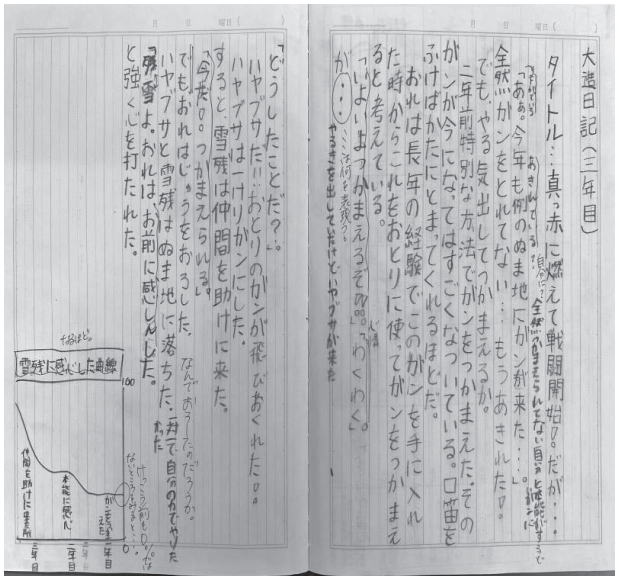
二年目

タイトル　今年もうまくいきそう！

「今年もガンが来たぞ。さ、そくつかまえよう！」
とタニシをかんが好きそうな所にばらまいた。
その夜、前にも一度行くと食べた形跡があった。
だから翌日も同じ所にまいておいた。
するとガンの群れは思わぬごちそうが続いたからその場所が気に入った。そして小屋を作った。
翌日。
あかうきの先が流れこんできた。
ガンの群れがぐんぐんやってきます。
「しめた。もう少しだ。」
すると、ガンの本能が

「変わった所には行かないが良い。」
と思ったので昨日にまかった。
「くそー！もう少しでたまかとといてたのに…」
とくやしく思った。すごくくやしかったのだろうね。

３年目



大造日記（三年目）

タイトル：真っ赤に燃えて戦闘開始！だが…

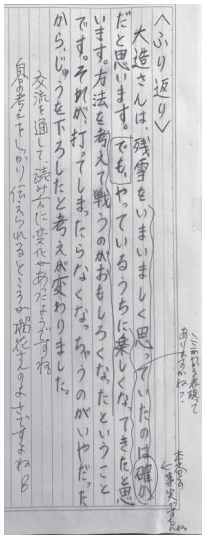
「ああ。今年も何のぬま地にかガンが来た…。」
全然かんをとれてない…もう あきらめた。
でも、やる気出してつかまえる。
二年間特別な方法でガンをつかまえた。そのガンが今になってはすごくなついている。口笛をふけばかたにとまってくれるほどだ。
おれは長年の経験でこのガンを手に入れた時からこれをおとりに使ってガンをつかまえると考えている。
「よいおつかまえろそのガン。」
「わくわく。」
が…。

「どうしたことだ？」
ハヤブサたいおとりのガンが飛びあがれた。
ハヤブサは一けりガンにした。
すると、雪残は仲間を助けに来た。
「今だ。つかまえられる。」
でもおれはじっとをおろした。
ハヤブサと雪残はぬま地に落ちた。弟で自分のかでやった
「雪よ。おれはお前に感心した。」
と強くむを打たれた。

雪残に感心した曲線

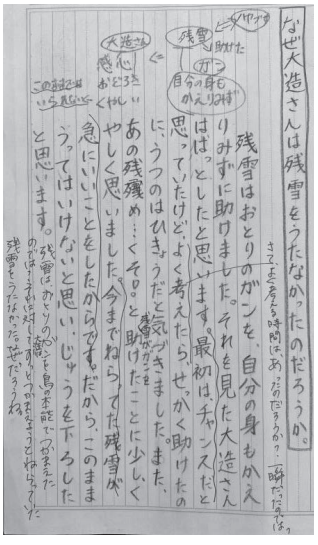
8・9時間目　大造じいさんが残雪を撃たなかった理由を考えて交流する。

これまでに書いてきた３年間の「大造日記」をもとに課題について考えた。課題については、教師から提示した。しかし、日記を書いていく中で、「大造じいさんは、残雪を捕まえたくて仕方がないのだね」や「どんどん残雪に対する敵対心が高まってきているよ」などの考えをもつ児童が増えてきたこともあり、「なぜ、大造じいさんは残雪を撃たなかったのだろうか」という課題は、読み深めるための課題として適していると考えた。



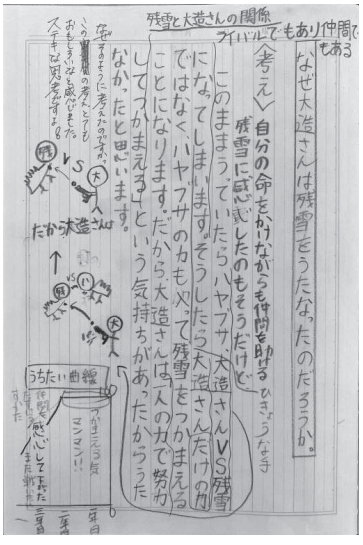
〈ふり返り〉
大造さんは、残雪をいまいましく思っていたのは確かだと思います。でも、やっているうちに楽しくなってきた思います。方法を考えて戦うのがおもしろくなったということです。それが、打ってしまったらなくなっちゃうのがいやだったから、じゃうを下ろしたと考えが変わりました。
交流を通して読者に変化があったようですね。
自分の考えをしっかり伝えられるとうれしいですね。

交流後の振り返り



なぜ大造さんは残雪をうたなかったのだろうか。

残雪はおとりのがんを、自分の身もかえりみずに助けました。それを見た大造さんはっとしたと思います。最初は、チャンスだと思っていたけど、よく考えたら、せっかく助けたのにうつのはひきょうだと気づきました。また、
あの残雪め…くそっと助けたことに少しくやしく思いました。今までねらってた残雪が急にいいことをしたからです。だから、このままうってはいけないと思い、じゅうを下ろしたと思います。残雪はかりの命も鳥の本能でつかまえたのだから、それに対して大造さんは残雪をうたなかったのだろうね。



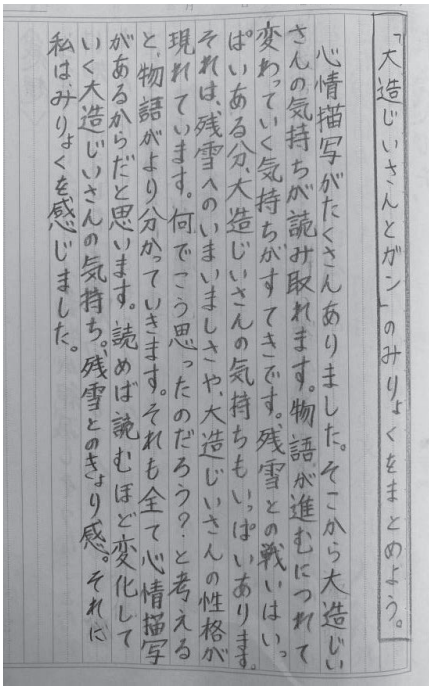
残雪と大造さんの関係
ライバルでもあり仲間でもある

なぜ大造さんは残雪をうたなかったのだろうか。

〈考え〉自分の命をかけながら仲間を助ける残雪に感心したのもそうだけど
このままうっていたらハヤブサ、大造さんVS残雪になってしまいます。そうしたら大造さんだけの力ではなくハヤブサのかも入って残雪をつかまえることになります。だから大造さんは、人の力で努力してつかまえるという気持ちがあったからうたなかったと思います。

10時間目　「大造じいさんとガン」のみりょくをまとめる。

学習のまとめとして、物語のみりょくについて考えた。大造じいさんの心情を追う中で、情景描写や比喩表現に自然と目が向けられるようになってきた。また、その表現があるのとないのでは、物語全体の雰囲気が異なることにも気づいてきた。そこで、児童には、物語を読み進めてきたことで、その物語の「みりょく」を語ることができるということに気付いてほしいと考えた。また、学習の初めに書いた「読後感（初発の感想）」と比較させ、学習全体の振り返りにも繋げた。


「大造じいさんとガン」のみりょくをまとめよう。

心情描写がたくさんありました。そこから大造じいさんの気持ちが読み取れます。物語が進むにつれて変わっていく気持ちがすてきです。残雪との戦いはいっぱいある分、大造じいさんの気持ちもいっぱいあります。それは、残雪へのいましさや、大造じいさんの性格が現れています。何でこう思ったのだろう？と考えると、物語がより分かっていきます。それも全て心情描写があるからだと思います。読めば読むほど変化していく大造じいさんの気持ち。残雪とのきょり感。それに私はみりょくを感じました。

４．成果と課題

①　「大造日記」で読み進めたこと

日記を書くことについては、日常的に日記を書くことに慣れているため、抵抗なく取り組むことができた。また、大造じいさんを一人称として書くことで、本文に書かれている表現に着目して読むことができた。読み落としてしまいがちな心情表現や情景描写にも気づくことができた。しかし、場面ごとの読みになってしまうため、物語全体に目を向けながら読み進められない児童が見られた。その場面での大造じいさんの心情だけを考えてしまい、心情の変化に気づきにくくなってしまった。本文全体を一読してから場面（日記）について考えさせる必要があると感じた。

②　意見交流と振り返りについて

友だちとの読みの違いを感じ、「そうだったかな」「もう一度読まないとわからないよ」という言葉が自然と出てくるようになった。交流を通して、自分の考えが整理されたり、読み深められたりすることに気づくことができた。交流後の振り返りには、その時間に考えたことを書かせ、自己評価へと繋げた。

交流の際に使用した座席表の生かし方が課題と考える。座席表を活用できていない児童が多かったように感じる。自分の考えと比べ、必要な部分を抜粋して座席表に書き込むことは、児童にとって高度であったように感じた。日ごろから、話を聞きながらメモを取ることを繰り返していく必要があると感じた。

「君の名は。」の世界～映画と小説の比較から見えてくるもの～
児童の言語生活に即した小説と映画の教材化

横浜国立大学附属横浜小学校教諭　白川　治

単元名：６年・読むこと
指導時期：１月

１．はじめに

11月～12月にかけて原作小説と実写映画化された作品とを比較する学習、原作アニメを観てノベライズされた小説を比較する学習を行った。これらの学習を通して、視覚情報と、言語情報との違いや、それぞれのメリット、デメリット、またそのメディアの特性についても考えた。本単元においても、映画と小説、二つのメディアを扱う。それぞれの媒体の特性については以下のようなことが言える。映画は、風景・情景描写、人物の外観の描写に長けている。さらに、登場人物のセリフ、ナレーション、沈黙、声色や口調（声優や役者の解釈のもとの演技）、BGMなどで人物の心情を表現することもできる。一方、小説は言葉のみで、風景、情景描写、人物、心情を表すことができる。例えば、心情を表現しようとしたら、方法は違うものの映画でも小説でも可能である。小説は言語で、映画は声優や俳優の演技・声をはじめ、演出・BGMなどを使って表現することができる。しかし、細かな心情の変化や、一瞬の感情など微に入り細を穿った描写という点では、小説の方が得意だと言える。映画は、見ている側が視覚的に知覚できるように背景を描いたり、登場人物にセリフを語らせたりすることで、人物が思考していると推論するように仕向けることはできる。けれども、思考を直接的に示すことはできない。映画は登場人物が考え、感じ、話している姿を示すことはできるが、その思考や感情を示すことはできないのである。つまり、映画と小説では同じものを表現することはできても、そこには表現しやすいものと、表現しにくいものが存在するということである。本単元では「君の名は。」という物語の魅力に迫ったうえで、映画と小説の作者である新海誠が映像と言語の表現をどのように使い分けているのかに目を向けていく。「心情」「人物像」「関係性」「様子」などの観点で作品を比較したら映画と小説の間にはどのような差異が生まれるのか。その差異が生まれる源を探ることで、映画と小説の表現の効果について考えていく。さらに、「映画」と「小説」というものの価値を見出し、自らが映画や小説に何を求めているのかを自覚できるようにしたい。

２．単元の概要

（1）指導事項

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、描写をもとに捉えること。
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。

（2）単元の評価規準

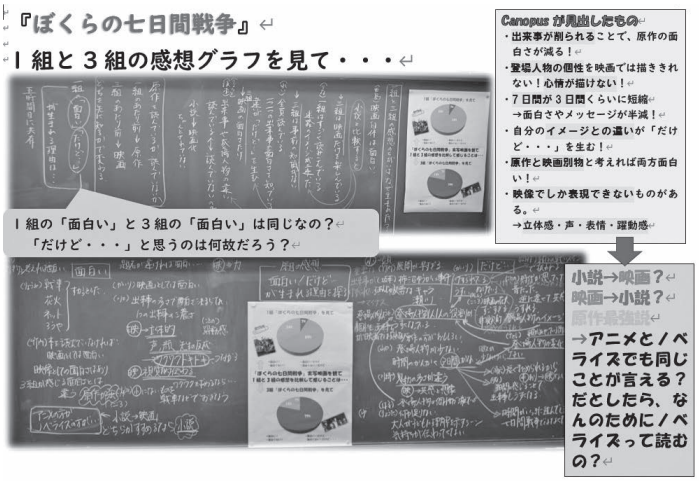
知識及び技能	思考力、判断力、表現力等	学びに向かう力、人間性等
・文の中での語句の係り方や語順、文と文との接続の関係、話や文章の構成や展開、話や文章の種類とその特徴について理解している。（1）カ ・情報と情報との関係付けの仕方、図などによる語句と語句との関係の表し方を理解し使っている。（2）イ	C読むこと ・登場人物の相互関係や心情などについて、描写をもとに捉えている。イ ・人物像や物語などの全体像を具体的に想像したり、表現の効果を考えたりしている。エ ・文章を読んでまとめた意見や感想を共有し、自分の考えを広げている。カ	・登場人物の相互関係や心情などについて、描写を基に捉えようとしている。 ・人物像や物語などの全体像を具体的に想像したり、表現の効果を考えようとしている。

（3）本単元に至るまでの過程

これまでに原作小説と実写映画を比較する学習、原作アニメとノベライズを比較する学習を行ってきた。以下に11月～12月の間に行った単元の概要を示す。

11月「ぼくらの七日間戦争」→原作小説と実写映画を比較する学習。

原作小説を読んだうえで、原作者ではない映画監督による実写映画を視聴した。それによって、小説を映画化する際にどのような違いが生まれるのかを考えた。具体的には、内容や人物の削除や変更、人物像の違いに目を向けることになり、さらに「文学では見られないものを映画にすると見ることができる」こともポイントとなった。原作者である宗田理氏は、映画のパンフレットで次のように述べている。「活字では絶対に描けない、映像の素晴らしさ。（中略）私が特に素晴らしいと思ったのは、鉄パイプを組み立ててつくった迷路である。私も小説の中で迷路をつくったが、それはあくまでも活字的迷路で、鉄パイプで作った迷路は、まさに映像的迷路である。」小説を読んだ後に映画を見ることで自分が言語からどのような想像や解釈をしていたのかを振り返り、自らの読みを自覚化することもねらいとした。

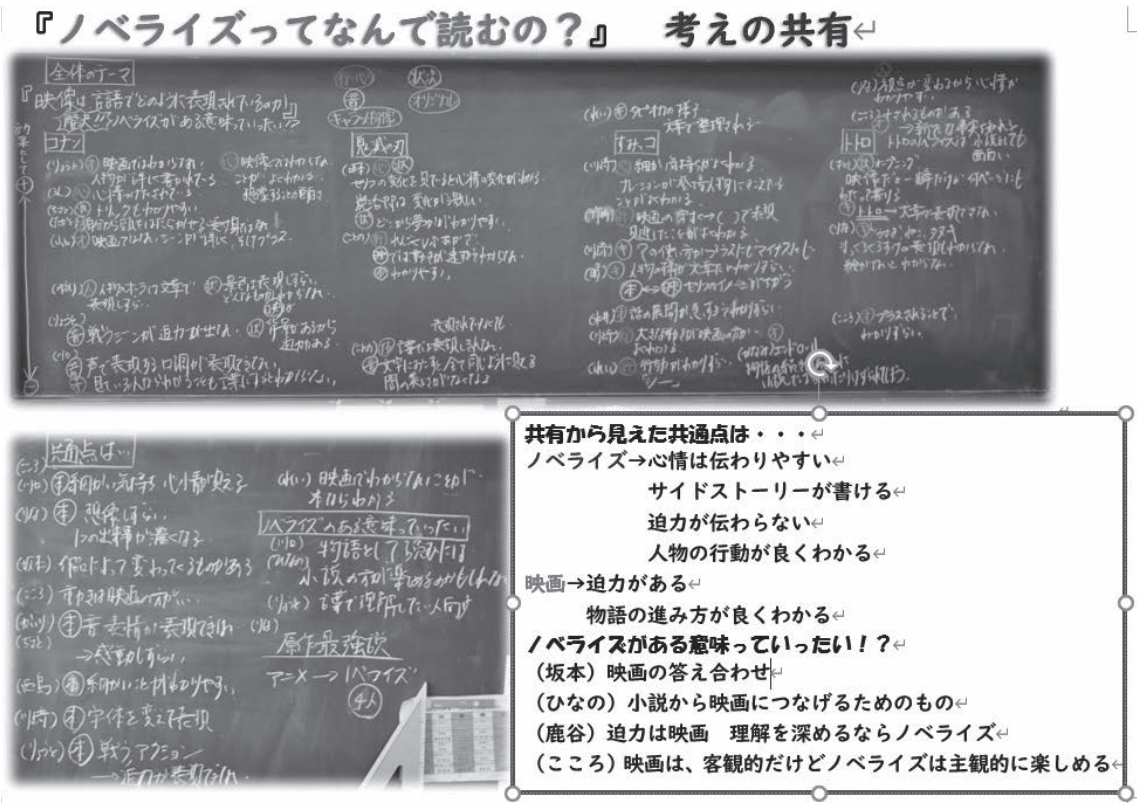


この単元では、映画化による内容等の削除、人物像の変化、視覚や聴覚による補完・誇張、などに関する見方・考え方が育まれた。また、言語表現のもつ効果や、魅力について

の認識を深めることができた。しかし、読みの自覚化という所に関しては意識がいかない子が多かった。この学びの中で、原作に勝るものはないのではないかという考えが出され、原作がアニメでも同じことが言えるのかを次単元で検証していくことになった。

12月「ノベライズってなんで読むの？」→原作アニメとノベライズされた小説を比較する学習。「鬼滅の刃」「すみっコぐらし」「となりのトトロ」「名探偵コナン」

原作アニメを視聴したうえで、原作者ではない著者がノベライズした小説を読んだ。それによって、映像を言語化する際に用いる表現の適切さについて考えたり、映像をどのように言語で表現しているのかについて考えたりした。前単元での学びをもとに、それぞれが読みのテーマを設定し、ノベライズを読んでいった。



本単元では、映像が創り出すイメージ像の強さ、適切な言語化の困難さ、映像作品のもつ魅力についての認識を深めることができた。また、映像を読み解き、「見ること」の言語化を試みる契機ともなった。この単元においても、やはり原作に勝るものはないという結論に至り、「原作最強説」というものが学級のなかでの共通認識となった。

（4）単元設定の理由

11月～12月に行った、上記の２単元を踏まえて、本単元を設定した。本単元で扱う「君の名は。」がこれまで扱ってきたものと決定的に違うのは、小説も映画も新海誠監督が制作しているということである。原作小説を映画化しようとすれば、監督の解釈が反映され、原作アニメをノベライズしようとすれば、作家の解釈が反映される。つまり、少なからず原作をどう解釈したかという監督や作家の作品に対する見方が入ってしまうということで

ある。「君の名は。」に関しては、同一作者が、同時期に小説も映画も制作しているということで、前述のような、第三者の解釈が入ってこない。つまり、新海誠という人が、ある場面を映像で表現するなら、言語で表現するなら、ということを純粋に比較できるということである。映像での表現と言語での表現を純粋に比較することで、これまでの単元よりも、より映像と言語の強み、弱みを明確にすることができる。本単元では、映像と言語の強みと弱みを明確にしたうえで、自分がなぜ映画に惹かれるのか、なぜ小説に惹かれるのかを自覚できるようにする。さらに自分のメディアとのかかわりを俯瞰し、情報であふれる現代を生きていくうえで必要な、メディアリテラシーという部分の力もつけていきたい。「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」の五つをあげている。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、言語的なテクストを対象とするのに対して、「見ること」は非言語的テク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、小説と映画を比較し、映画からはどのような情報が得られるか、小説とはどのような相違点があるかを考えていく。これが「見ること」にあたる部分と言える。そして、同一作者が制作した映画と小説とを照らし合わせながら自分の言葉で小説についても語っていく。これが「読むこと」にあたる部分と言える。本単元は、映画と小説の表現方法やその効果の違いや共通点を語り、最後には自分がどのようなメディア、どのような表現を好むのか、自分のメディアとのかかわり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、このように映画と小説を比較して読むということは、「言語化能力」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。

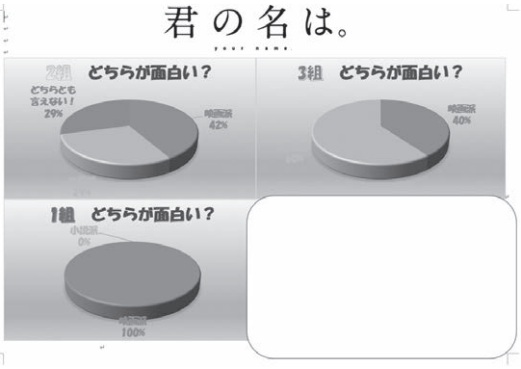
本単元ではこれまで積み重ねてきた力をどのように活用しているかということを見ていきたい。これまでの読みの力を発揮するとともに、自主的に学ぼうとする態度や意欲を喚起したり、自分の読みの傾向や、どのようなものを好きだと感じるのかについてメタ認知したり、言葉で表されていないものを自分の言葉で表現したりする力もつけていってほしいという願いから本単元を設定した。

（5）単元計画　全８時間

３．授業の実際

１時間目　「小説君の名は。」を読んで、「映画君の名は。」を観る。→自分が面白いと思った方を選び理由を書く。

それぞれが、どちらを面白いと感じたかが視覚的にわかるように、グラフにして提示する。また、学年全体での割合も提示する。

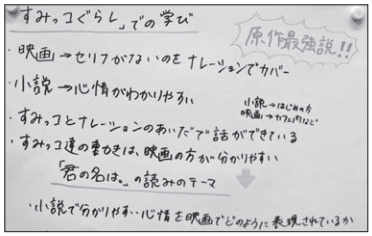


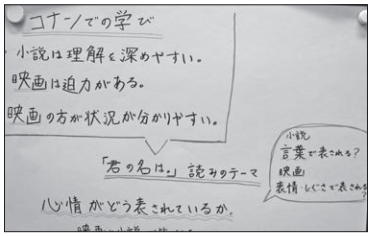
このグラフを見て、これまでの学習では原作が一番面白いと考えていたが、同一作者であることで原作が一番という考え方が通用しないということがわかり、なぜ小説派と映画派に分かれるのかという疑問が生まれた。

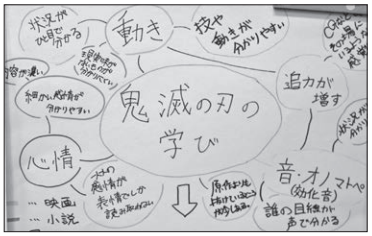
この疑問を解決するための読みのテーマを次時で考えることになった。

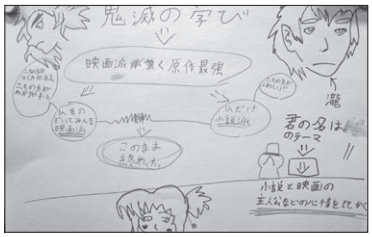
２時間目　小説が面白いと感じる人と、映画が面白いと感じる人がいるのは何故なのかを解決するために、グループで読みのテーマを設定する。

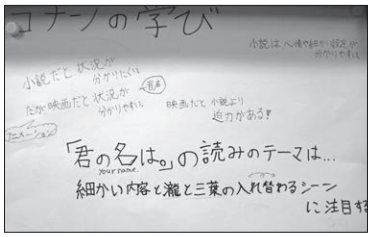
これまでの学習を振り返り、子供たちが考えたそれぞれのテーマと、全体のテーマ。

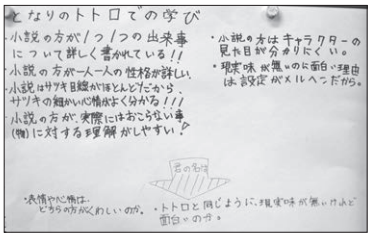












グループのテーマから共通点を見つけ、全体のテーマを考えた。

全体テーマ　「映画と小説のStrongPointとWeakPointを探ろう！」

３時間目～６時間目　それぞれの読みのテーマと、全体の読みのテーマを意識しながら、小説と映画を比較していく。

それぞれが、テーマに沿って、小説に付箋を入れたり、映画をまき戻して観たりしながら、自分の考えをつくっていった。それぞれの考える小説のStrongPointとWeakPointをカテゴリーに分けると以下のようなものが出ていた。

様子　心情　想像　流れる　音　音楽　削除　設定　回想　人　情報量　時の流れ　感情

７時間目ではこれらのカテゴリーの中から、映画の強みと弱みを見出し、それぞれが何

を強みと感じ、何を弱みと感じているのかを明らかにすることで、「自分にとっての映画とは…」「自分にとっての小説とは…」を考えていく。

７時間目　全体のテーマ　「小説と映画のStrongPointとWeakPointを探ろう」について、考えを共有する。

この時間の子どもたちの発言を以下に引用する。

「瀧と三葉の入れ替わりについてなんだけど、映画は三人称だから映像だけではよくわからなくなることがあるけど、小説では一人称だから「私」と「俺」という言葉で入れ替わりが分かりやすい。」
「一人称というところでつながるんだけど、逆に私はこれが小説のWeakPointだと思っていて、一人称だと登場人物の目線でしか表現できないから、映画の景色とか東京の街の様子とかが表現できないから様子が伝わりづらいと思う。」
「私は逆で、映画の方が一瞬で映像が流れるから情報が全部入ってこない。だから、気づかずに流してしまうところがある。」
「想像という面で言うと、心情は小説では詳しく書いてあるけど、逆に想像できなくて、映像は行動や表情から想像できる。想像できることが小説と映画では違ってくる。」
共有された考えから共通点を見出し、小説と映画について考えをまとめる。
「『想像』って考えると、これも小説の楽しさだと思うけど、逆に言えば『想像しなければいけない』わけだから、WeakPointでもあるよね。」
「映画は、『様子』が見てすぐわかる。登場人物の行動や彗星の落ちる場面、瀧が三葉の記憶を辿る場面は、やっぱり映画の方が強いな。」
「つまり、小説は想像するもので、映画は観て理解するものなんじゃない。みんなはどう思う。」
小説とは○○、映画とは○○に当てはまる言葉を考える。
「小説は自分で考えるもので、映画は受け身なもの。」
「小説は自分でコントロールするもので、映画はコントロールされるもの。」
「小説は自分で作るもので、映画は与えられるもの。」

この時間までに考えを深め、映画と小説のStrongPointとWeakPointに対する考えをもったうえで、共有の時間を設定した。それぞれが、何度も繰り返し映画を観たり、小説を読んだりしていたので一人ひとりがもつ考えも膨大な情報量となっていた。それ故、話題が広くなりすぎ、一つのことに焦点化して考えを深めることが難しかったように思う。一人ひとりの考えを発表し、共有することで考えを広げることはできたが、自分の考えを深めるという所にまでは至らなかった。ただ、多くの考えが出たことで、それぞれの考えの共通点を見出すことができた。「様子」という観点で見ると、映画の方が優れている、「心情」という観点で見たら、小説の方が優れていると、観点ごとに比較していくことで、小説のStrongPointが映画のWeakPointとなり、小説のWeakPointが映画のStrongPointになっていることが見えてきた。また、それぞれのStrongPointとWeakPointが見えてきたことで、小説と映画は、お互いに補い合っている、相互補完の関係にあることに気づく子

も出てきた。また、本時でねらっていた「小説」とは○○、「映画」とは○○ということについて自分なりに考えをもつという部分においても、「映画はルンバで、小説は箒」という考えが出された。その言葉の意味を問うと、「映画は、流れてくるものに身をゆだねて自動的に入ってくるもので、小説は、自分で考えながら理解していくもの」という言葉が聞かれた。テーマを追究する際に、映画と小説の具体的なシーンを挙げながら考え、それぞれの考えを共有することで共通点が見え、自分にとって、映画と小説がどういうものなのかという抽象的な概念にまで至ることができたのは成果と言える。ただ、映画と小説という教科書教材に比べると、何倍も情報量のある材を扱うことで、考えが拡散し、一つのことに焦点化し深めることが難しくなってしまうという課題も見えた。

８時間目　前時での共有を経て、自分なりに考えたことをノートにまとめる。

４．おわりに

本単元は、11月から行ってきた「映像」と「言語」というメディア特性について考える単元の最終章となる。これまでに原作小説と、実写映画、原作映画と、ノベライズ作品を比較する２つの単元を行った。これらの単元では原作のもつ力や、異なる作者が、映画化やノベライズをしたときに、どのような変化が生まれるのか、また、それぞれのメディアにはどのような特性があるのかについて考えてきた。この２単元は、いずれも自分なりに読みのテーマを設定し、そのテーマに沿って一人ひとりが追究していくという流れで進めた。単元の最後には、それぞれの単元で、どのような学びをし、どのような力がついてきたのかについても振り返るようにした。本単元では、これまでに自覚化してきた学びを生かし、新たなテーマで映画と小説を比較するということをねらった。それぞれが、これまでの学びからテーマを設定することで、何度も映画を見直したり、小説を読み返したりする姿が見られた。個人での追究を進めることで、自分の考えを誰かに聞いてもらいたい、他の人がどう考えるのかを聞きたいという欲求が生まれ、自然と個から集団へと学びの場を移していくようになった。教師が課題を与えるのではなく、自らテーマを決定し追究することで、自律的に学ぼうとする子供の姿を見ることができた。また、本単元では、作品について語ることを通して、メディアとのかかわり方という、メディアリテラシーの側面にも触れることができた。自分がなぜ映像作品を好むのか、小説を好むのか、それぞれのメディアに何を求め、どのように付き合っているのかを考えることで、国語科の学びという範疇にとどまらず、様々なメディアに囲まれて生活する子どもの実生活に生きる力をつけることができた。これらは、これまで行ってきた学びの積み重ねで生まれたものであり、本単元の成果と言える。ただ、映画と小説の情報量の多さという部分を、どのように整理し、焦点化していくのかについては、単元を構成する際の課題となる。

自分の思いが伝わりやすい文章を書こう
～主題にそった内容にするために、文章を再構築していく力～

川崎市立長尾小学校教諭　中尾　有希

単元名：「いつまでも残したい思い（卒業文集）」（６年・書くこと）
指導時期：12月（７時間）

１．はじめに

子供たちが自分の書いた作品を読み、満足感があふれるような書く活動ができるのは「自分の思いや考えがたくさん詰まっている作品」に仕上がっている時ではないだろうか。自分の伝えたいことを明確にし、全体構成を考え、それを書き進めていく。それは、長文であればあるほど簡単なものではない。長文を書いたり、書き直しをしたりすることへの抵抗から、手が進みにくくなってしまうことがある。それが書く活動への楽しさを少なくしてしまう要因の一つになる。本実践では、自分の伝えたいことが伝わるように全体の構成を考える力だけでなく、よりよい文章、全体の構成を整え、仕上げるための「推敲力＝修正力」を高めていくための活動を行った。GIGA端末を活用することで、子どもが書く活動を確保しつつも、教師は逐次的な指導が行える。ノート・GIGA端末をハイブリッドに使い、学習を行った。

２．単元の概要

（１）指導事項

〔思考力、判断力、表現力　B書くこと〕

・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、伝えたいことを明確にすることができる。（思B（1）ア）
・筋道の通った文章となるように、文章全体の構成や展開を考えることができる。（思B（1）イ）

（２）単元・題材名

『いつまでも残したい思い（卒業文集）』

（3）評価規準

知識及び技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度
思考にかかわる語句の量を増し、話や文章の中で使うとともに、語句と語句との関係、語句の構成や変化について理解し、語彙を豊かにしている。また、語感や言葉の使い方に対する感覚を意識して、語や語句を使っている。（1）オ	・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、伝えたいことを明確にしている。（B（1）ア） ・筋道の通った文章となるように、文章全体の構成や展開を考えている。（B（1）イ）	他の２観点に取り上げている資質・能力を、（ねばり強く、学習の自己調整をしながら）身に付けようとしている。

（4）学習指導計画

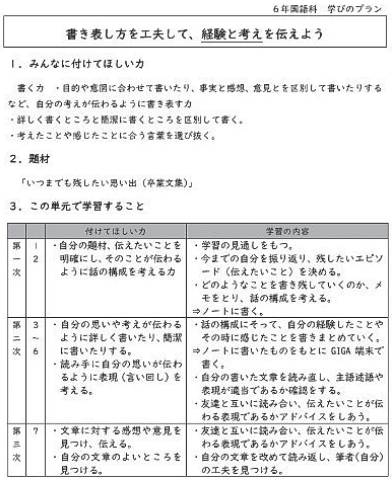
		【評価規準】	主な学習活動
第一次	1 2		自分の思いが伝わる文が書けるようになろう。 ○小学校生活の中で心に残った出来事、出会い、言葉などどのようなことが自分らしさを形成してきたのか振り返る。
			主題や文章全体の構成を考えよう。
		【思考・判断・表現】 目的や意図に応じて、感じたことや考えたことなどから書くことを選び、伝えたいことを明確にしている。（観察・点検）	○いつまでも残したい出来事や思いなどから伝えたいことを選ぶ。（卒業文集として残す。） 例）友達の一言が自分を変えた。 本と出合ったことで自分らしさが見つかった。 命の大切さを感じた瞬間。 大きな影響を与えてくれた友人・先生 ○自分の思いや伝えたいことを明確にし、文章全体の構成を考える。（ノート） 例）・習い事や友達との関わりを通して、「遊びだって全力で楽しむことが大切」ということを伝えたい。 ・おばあちゃんの一言で「人とのつながり」について考えるようになったからそれを書きたい。 ・私にとって「習字」の存在の大きさを伝えたい。

第二次	3 4 5 6	自分の思いが伝わるような表現を考え、文章にまとめていこう。	
		【思考・判断・表現】 筋道の通った文章となるように、文章全体の構成や展開を考えている。（観察・点検） 【知識及び技能】 思考にかかわる語句の量を増し、話や文章の中で使うとともに、語句と語句との関係、語句の構成や変化について理解し、語彙を豊かにしている。また。語感や言葉の使い方に対する感覚を意識して、語や語句を使っている。（1）オ （観察・点検）	○話の構成にそって、自分の経験したことやその時に感じたことを書きまとめていく。 ○詳しく書く内容や大まかに書く内容などを区別しながら書く。また、自分の思い出とその時に感じていたこと、今、感じることがわかるように区別して書く。（ノート・PC） ○「嬉しい」を例に、より自分の気持ちが伝わるような表現にするためには、どのような言葉に置き換えるとよいか話し合い、表現の工夫の必要性を考える。 ○自分の思いが読み手に伝わりやすくなるように、表現を工夫しながら書く。（PC） ※児童が作成している最中のデータを別のPCから確認しながら、文の指導や助言を行う。 ○主語述語の関係性や表現が適当であるか確認したり、ねじれの文章、誤字変換等がないか読み直しながら確認したりする。
		自分の思いが伝わるような表現を考え、文章にまとめていこう。	
		【主体的に学びに向かう力】	○友達と読み合い、よい文章表現を見つけたり、気になる部分を確認したり、作品をよりよいものに書き換えていく。（推敲する）
第三次	7	自分の文を読み返し、単元を振り返ろう。	
			○自分の作文を読み直し、構成の工夫や表現にこだわった部分などを振り返る。 ○友達の作文を読み、友達と意見交流を行う。

３．授業の実際

○学びのプラン

児童に提示した学びのプランである。ノートに貼り、単元で学習する内容や活動の見通しがわかるようにした。また、単元の最後に単元を通しての自分の振り返りを書くことで、活動中に努力したこと、学んだことを自分自身で価値づけたり、今後の目標などを考えるきっかけにした。



６年国語科　学びのプラン

書き表し方を工夫して、経験と考えを伝えよう

１．みんなに付けてほしい力

書く力　・目的や意図に合わせて書いたり、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す力
・詳しく書くところと簡潔に書くところを区別して書く。
・考えたことや感じたことに合う言葉を選び抜く。

２．題材

「いつまでも残したい思い出（卒業文集）」

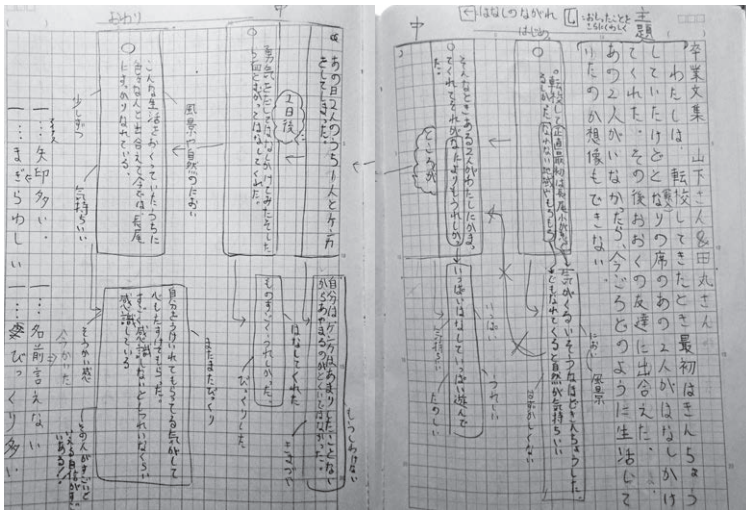
３．この単元で学習すること

		付けてほしい力	学習の内容
第一次	1 2	・自分の題材、伝えたいことを明確にし、そのことが伝わるように話の構成を考える力	・学習の見通しをもつ。 ・今までの自分を振り返り、残したいエピソード（伝えたいこと）を決める。 ・どのようなことを書き残していくのか、メモをとり、話の構成を考える。 ⇒ノートに書く。
第二次	3 ～ 6	・自分の思いや考えが伝わるように詳しく書いたり、簡潔に書いたりする。 ・読み手に自分の思いが伝わるように表現（言い回し）を考える。	・話の構成にそって、自分の経験したことやその時に感じたことを書きまとめていく。 ⇒ノートに書いたものをもとに GIGA 端末で書く。 ・自分の書いた文章を読み直し、主語述語や表現が適当であるか確認をする。 ・友達と互いに読み合い、伝えたいことが伝わる表現であるかアドバイスをしあう。
第三次	7	・文章に対する感想や意見を見つけ、伝える。 ・自分の文章のよいところを見つける。	・友達と互いに読み合い、伝えたいことが伝わる表現であるかアドバイスをしあう。 ・自分の文章を改めて読み返し、筆者（自分）の工夫を見つける。

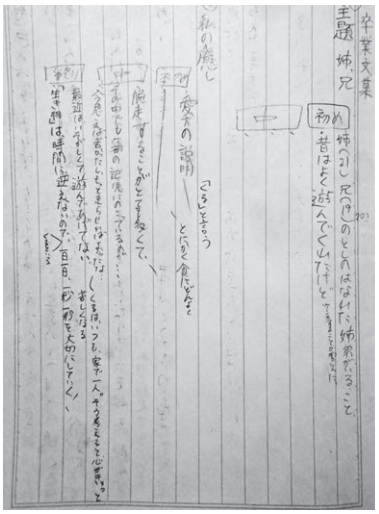
○【第一次】構成を考える

小学校生活を題材にしていたため、じっくりと６年間の学校生活を振り返れるよう、事前に卒業文集のテーマについて説明した。そのため、ほとんどの児童が題材を決定し、すぐに単元の構成を考えるようにした。書き方については一例は示したが、特に指定せず、自分の思いがより伝わるように書かせることにした。また、友達と自分がどのような思いで文集を書きたいかを友達と会話をすることで、さらに考えを広げたり深めたりする時間も設けた。自己内対話だけでなく、他者へ思いを伝えることで、より自分が伝えたい内容を明確にすることをねらいとした。児童によって、構成の詳細に差があるため、机間指導の際に声掛けを行いながら、子どもたちの思いや意図を表面化できるようにした。

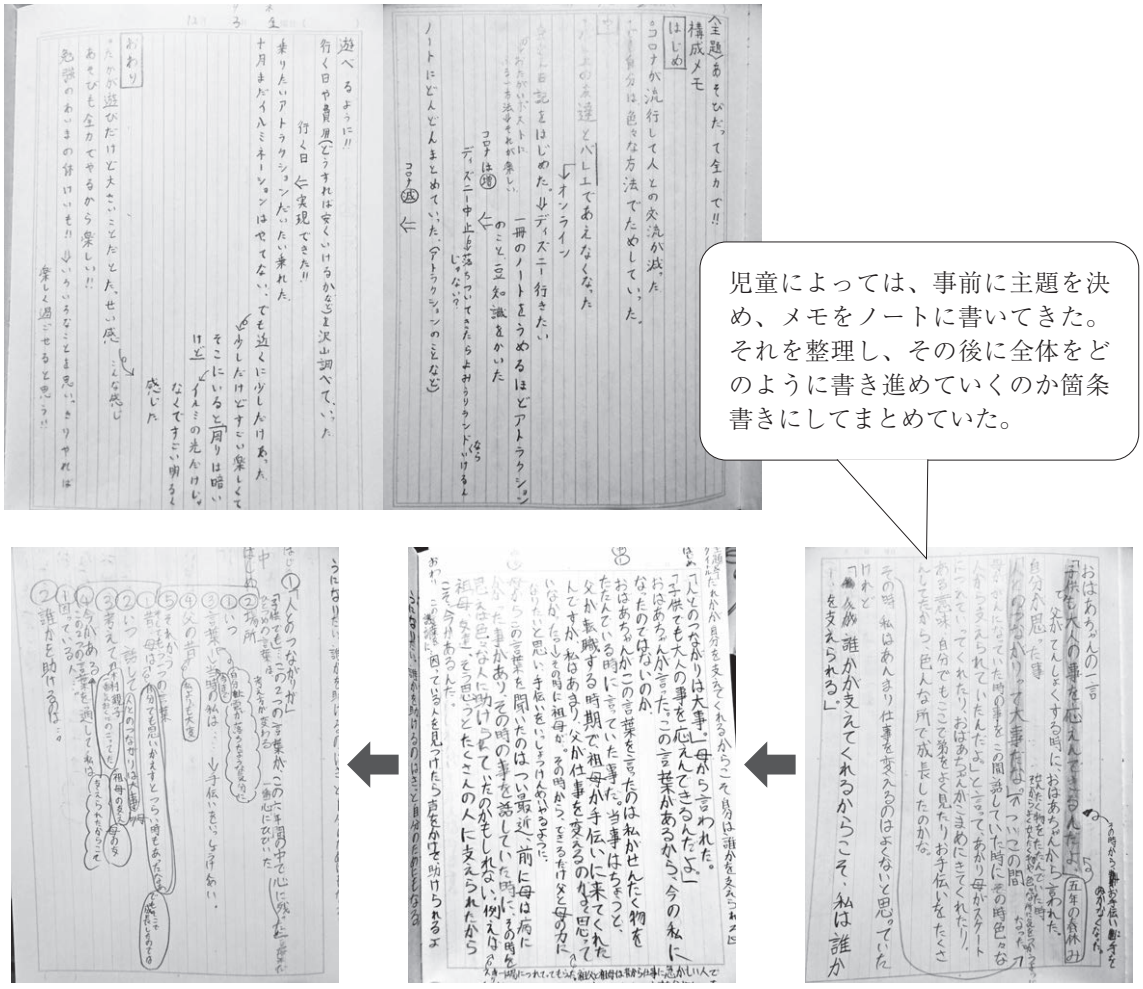
本実践では、GIGA端末を活用して文章を書いていくが、構成のメモは各自ノートにまとめていった。それは、①構成メモがパソコンでは書きにくいこと、②ノートに書くことで構成メモを見ながら文章を書くことができることの２点が大きな理由である。



全体の流れを書きながら、落としたくない情報を付け足したり順番を矢印で展開のつながりを考えたりしている。

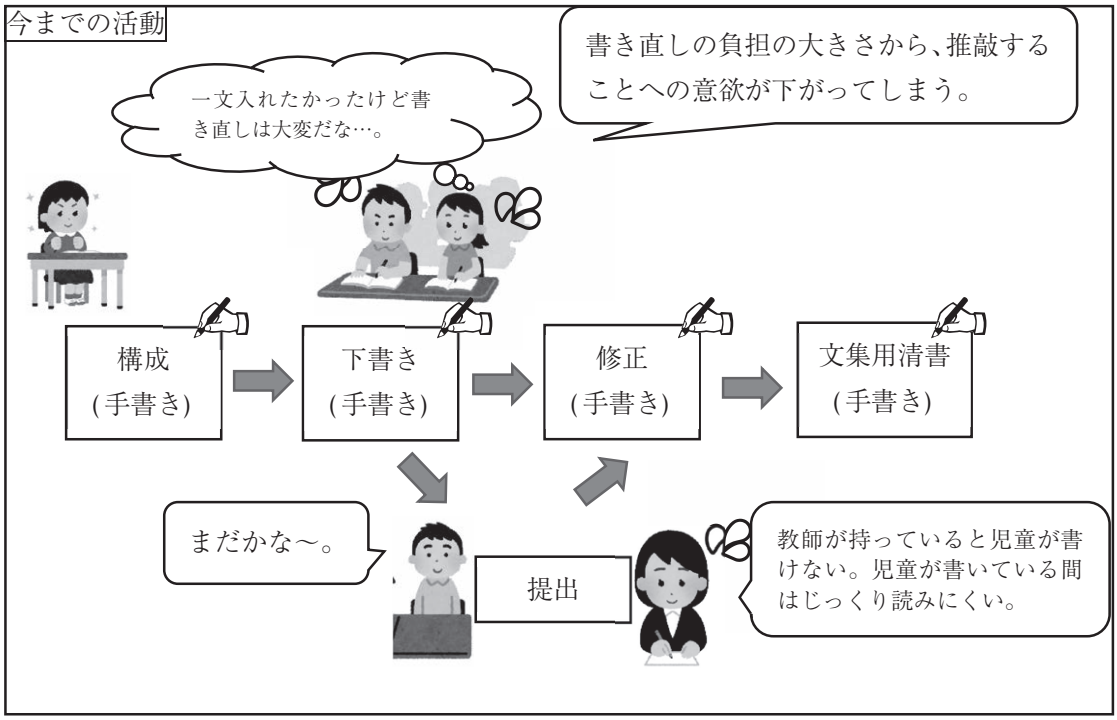


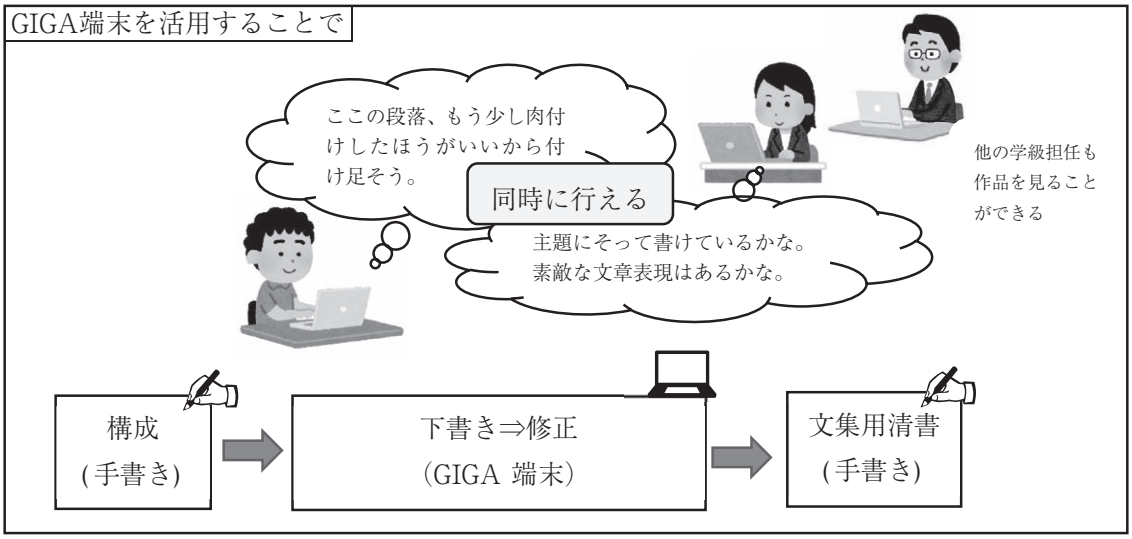
主題から構成を考えた際に、思うようにエピソードが組み立てられず、第２案を考え、構成を考えなおした児童。



○【第二次】構成をもとに文章を書く

構成をもとに、GIGA端末を活用して文章をまとめていった。今までは、文集用の原稿用紙に直書きをし、それを添削し、書き直しを行っていた。そのため、児童は、何度も書き直しをするため、「よりよい文章を考えること」への意欲は持続しにくかった。GIGA端末を活用することで、文章を書きながら構成を練り直したり、表現を書き換えたりすることが容易になり、自分の思いがより伝わるような作文を書こうという気持ちが持続できるようにすることをねらいとした。また、従来の方法で行うと、教師に文章を書いたものを提出している間は、児童は返却されるまで活動ができない。授業の終わりに提出をし、次回の授業に再配布をするとなるとそれまでの期間にすべての児童の作品を見通さなければならないため、非常に負担が大きかった。GIGA端末を活用することで、児童が文を書いている最中に、指導が行えたり、指導したメモが残ったりできるため、時間による負担が軽減されるだけでなく、今までの活動過程がわかりやすくなる。漢字を適切に書くことができるかをこの段階でみとることは難しいが、漢字変換の際に適切に選択することも漢字を正しく使用できているかを指導することができる。（今までは誤字等の添削も同時に行っていたため、構成や文章表現に対する指導に重点が置きにくくなっていたことも解消された）


今までの活動
書き直しの負担の大きさから、推敲することへの意欲が下がってしまう。
一文入れたかったけど書き直しは大変だな…。
構成
(手書き)
下書き
(手書き)
修正
(手書き)
文集用清書
(手書き)
まだかな～。
提出
教師が持っていると児童が書けない。児童が書いている間はじっくり読みにくい。


GIGA端末を活用することで
ここの段落、もう少し肉付けしたほうがいいから付け足そう。
同時に行える
主題にそって書けているかな。
素敵な文章表現はあるかな。
他の学級担任も作品を見ることができる
構成
(手書き)
下書き⇒修正
(GIGA 端末)
文集用清書
(手書き)

実際の画面（一部加工）

文集原稿
コメントを随時入れることができ、子どもが書いている途中でも指導が可能になる。

○【第三次】友達同士で書いたものを読み合い、読み手に伝わっているか知る

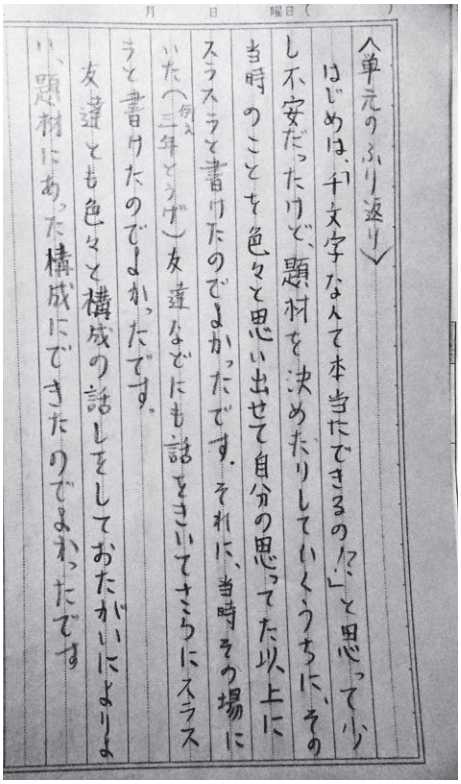
書いている途中で友達に相談したり、書き終わったものを読んでもらい、わかりにくかった部分はなかったか確認したりする機会を大事にした。「ここの文ってどういうことが言いたかったのかな」「ここに主語がないから誰の言っていることかわかりにくいかもよ」「この言い回しわかりやすいね、私も参考にしていいかな」など、とても積極的に交流をしていた印象が強い。「手書きで書いているものにアドバイスをすると消さないといけないから、言うのもためらってしまうし、言われると「やだなぁ書き直しかぁ」って気持ちがあったけど、GIGA端末で書くことによって修正がしやすいから友達に見てほしいと思うようになった」と複数の児童から出た。そのため「よりよい文章・表現に書き直したい」気持ちが芽生え、書くことに苦手意識がある児童は、友達にアドバイスを聞きながら書き加えられるから書きやすかったと感じている子が多かった。コロナ禍であってもそれぞれが工夫しながら交流を図り、よりよくしたいと感じていたようだ。

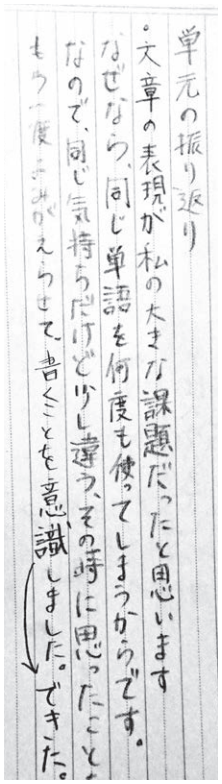
（６時間目ごろの様子のため机上にノートがない児童が多かった）

○【第四次】自分や友達の文章を読む。単元を振り返る

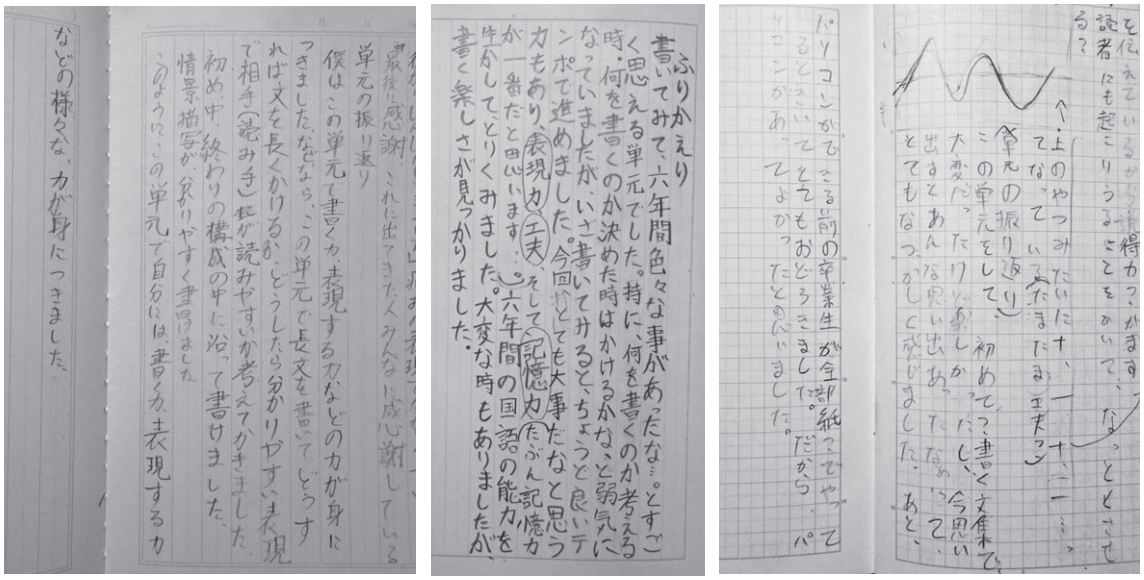
この時間は、書く活動が終わってから少し期間をおいて取った。それは、何度も何度も読み、書き直しをした文章に対して、気持ちを一度リセットして「完成したものを読み返す」意識で読んでほしかったためである。冬季休業明けに読み返した際、自分の文章をとても熱心に読んでいる様子が印象的だった。

今回の書く活動の振り返りでは、「構成をもとに長文が書けた」「友達や先生からのアドバイスがあったからより書けるようになった」ということを書いている児童が多かった。





自分のつけたい力や課題に合わせて一人で悩んだり、必要な場面で友達と一緒に考えたりと、主体的で対話的な活動を通して、自分の納得のいく文章にたどり着こうとする様子がうかがえた。GIGA端末を活用することによって、活動の負担でなく、文章を推敲する、よりよくしたい意識・見方考え方に重点を置くことができたのではないかと感じている。



一番左の児童は、書く活動に対して以前は苦手意識があった児童である。

○おわりに

本実践がスムーズに行えたのは、キーボードでの文字入力スキルが十分に身についていたことも大きい。（児童のタイピングスキルの平均が60字以上）文字入力スキルに関しては、GIGA端末が配当される前から練習を行っていた。１人１台配当されたことにより、自主的に練習しやすい環境となり、１年という短期間で十分なスキルの向上が図れた。

しかし、スキルが身についたからと言って、すべての活動にGIGA端末を活用する必要はないと考えている。つけたい力によってこのように活用することができるのではないかと思い、実践を行った。場面によって効果的に活用することが必要であり、ノート・GIGA端末をハイブリッドに使う（使い分ける）ことが今後は求められていくのではないだろうか。

また、情報化社会の中で生きていくこれからの子どもたちにとって、スマートフォンやパソコンで、相手に伝わりやすい表現を意識して文を書いていくことは情報モラルの視点からも大切である。そのような声掛けも行いながら今後も指導をしていきたいと考えている。

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ず，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。

（役員の任期）
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。

（役員の解任）
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
中洌　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）	鰺坂二夫
理事	（常務理事）	渡辺　茂
理事	（常務理事）	近藤達夫
理事		平塚益徳
理事		保田　與重郎
理事		奥西　保
理事		北島織衛
理事		田中克己
監事		高橋武夫
監事		辰野千壽
監事		工藤　清

賛助会員規約

第１条　公益財団法人日本教材文化研究財団の事業目的に賛同し，事業その他運営を支援するものを賛助会員（以下「会員」という）とする。

第２条　会員は，法人，団体または個人とし，次の各号に定める賛助会費（以下「会員」という）を納めるものとする。

（１）法人および団体会員	一口30万円以上
（２）個人会員	一口６万円以上
（３）個人準会員	一口６万円未満

第３条　会員になろうとするものは，会費を添えて入会届を提出し，理事会の承認を受けなければならない。

第４条　会員は，この法人の事業を行う上に必要なことがら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４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	銭谷　眞美	令和４年６月13日 （理事長就任 R.4.6.22）	就	法人の代表 業務の総理	元文部科学事務次官　東京国立博物館名誉館長
専務理事	新免　利也	令和４年６月13日	重	事務総括 事業運営	(株)新学社執行役員東京支社長
常務理事	角屋　重樹	令和４年６月13日	重	理科教育	国立教育政策研究所名誉所員　広島大学名誉教授
常務理事	中井　武文	令和４年６月13日	重	財務	(株)新学社取締役相談役
理　事	北島　義俊	令和４年６月13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４年６月13日	重	数学教育学 評価論	筑波大学人間系教授
理　事	田中　博之	令和４年６月13日	重	教育工学 教育学	早稲田大学教職大学院教授
理　事	中川　栄次	令和４年６月13日	重	財務	(株)新学社取締役会長
理　事	中洌　正堯	令和４年６月13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４年６月13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４年６月13日	重	財務	大日本印刷(株)常務取締役
監　事	平石　隆雄	令和４年６月13日	重	財務	(株)新学社取締役

（50音順）

(2) 評議員名簿（敬称略）21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	令和３年６月11日	重	教育心理学･発達心理学 学校教育学	東京大学名誉教授　学習院大学教授
評議員	浅井　和行	令和４年６月13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	令和４年６月13日	重	教育課程論 教育評価･教育方法	名古屋大学名誉教授
評議員	稲垣　応顕	令和２年５月18日	就	心理学 社会心理学	上越教育大学教職大学院教授
評議員	岩立　京子	令和４年６月13日	就	教育･社会系心理学 教育学	東京学芸大学名誉教授　東京家政大学教授
評議員	亀井　浩明	令和４年６月13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	令和４年６月13日	重	財務	大日本印刷(株)代表取締役社長
評議員	坂本　　章	令和４年６月13日	就	社会科学･心理学 科学教育･教育工学	お茶の水女子大学理事・副学長
評議員	櫻井　茂男	令和４年６月13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	令和４年６月13日	重	社会科教育 教育課程･学校経営	東京家政学院中・高等学校長
評議員	下田　好行	令和４年６月13日	重	国語教育 教育方法学	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	髙木　展郎	令和４年６月13日	重	国語科教育学 教育方法学	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 教育環境論	常葉大学特任教授
評議員	前田　英樹	令和４年６月13日	重	フランス思想 言語論	立教大学名誉教授
評議員	松浦　伸和	令和４年６月13日	重	英語教育学	広島大学大学院教授
評議員	峯　　明秀	令和４年６月13日	重	社会科教育学	大阪教育大学教授
評議員	山本　伸夫	令和４年６月13日	就	財務	(株)新学社代表取締役社長
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	令和４年６月13日	重	道徳教育論 家庭教育論	筑波大学名誉教授　貞静学園短期大学学長

（50音順）

調査研究シリーズ 85

国語科の新学習指導要領
全面実施に向けた学習評価

令和４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
https://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

当冊子の内容、テキスト、画像等の無断転載・無断使用を固く禁じます。Unauthorized copying prohibited.