

令和7年9月

国語(小学)

調査研究シリーズ

No.93

児童を主語とした 国語の授業づくり



公益財団法人
日本教材文化研究財団

はじめに

「新しい教育は職員室までは届くが、教室には届かない」という言葉を聞いたことがあります。実際、「主体的・対話的で深い学び」について、教職員間ではしばしば話題になりますが、では実際の授業においてどのように実現していくのかと考える時、難しさを感じておられる先生方も少なくないでしょう。

また最近では、4C〈Communication、Critical thinking、Collaboration、Creativity〉の力の育成が話題になることも増えていますが、例えば具体的にCritical thinking（批判的思考）を育成する授業とはどのようなものをイメージするのは、先行実践が乏しいこともあり、なかなか難しいことです。そうした理論と実践との、いわば「すき間」を埋めることを志して、私たちは研究を進めてきました。

会代表の高木展郎（横浜国立大学名誉教授）は、25年前からPISAのReading Literacyの大切さを主張し、その具体化の一方策として「聴いて考えてつなげる」授業づくりを提案し続けています。（本書pp. 19 - 50に詳述。）また、本研究会は発足当時（平成30年）から「子供を主語にした授業づくり」をキーワードとして掲げてきましたが、その具体化につながるものとして、高木は「学びのプラン」を開発・発信し、今、全国的に大きな広がりを見せています（本書pp. 111 - 120に詳述。）。

しかし高木が本書で最も述べたかったことは、教科書（会社）頼りの「作業的な授業」から転換し、目の前の子供たちのために、学校としてカリキュラムを作って授業づくりを進めていこうということにあると思います。

そうした高木の考え方を受け、「国語の授業の現状と課題」（本書pp. 12 - 18）では、現職校長である坂本正治（川崎市立末長小学校長）が、なかなか変わらない授業の現状を述べた上で、学校全体のカリキュラム・マネジメントを充実させるという視点から授業改善を進めるべきだとの提案をしています。また、チームで研究を進めるためには校長のリーダーシップが肝要だと述べており、校長に限らず、リーダーシップが求められる立場にある先生方に、ぜひ読んでいただきたい内容だと思えます。

「第3章 授業実践」では、5つの実践が取り上げられています。どれも、令和6年8月に行われた「国語教育カンファレンス」での実践報告をもとにまとめられたものです。新しい教育理論と授業実践との往還を願って、「学びのプラン」の効果、「聴いて考えてつなげる」授業づくりによる4Cの力の育成、生活との接近を図った教材開発、クリティカル・リーディング（批判的な読み）による思考力の育成、帯活動による語彙力の育成など、どれも喫緊の課題を受けて計画された実践の紹介です。

本書をお読みくださる場合、理論編から実践編へと読み進められても構いませんし、まず実践編を読んで授業をイメージし、その後理論編を読んで実践の意味を確かめるという読み方をされても構いません。また、実践例はそれぞれに独立しておりますので、興味をもたれたところからお読みください。

本書が、新しい教育理論を教室に届けるための一助になれば幸いです。

「あすの国語の授業を考える会」顧問 白井 達夫

目 次

| | |
|--|-----|
| はじめに | 1 |
| 第1章 研究の経緯 | 5 |
| 第2章 国語の授業の現状とこれからの国語について | |
| ・ 国語の授業の現状と課題 | 12 |
| ・ これからの時代が求める国語の資質・能力 | 19 |
| 第3章 授業実践 | |
| ・ 「主体的に学習に取り組む態度」を育成する「学びのプラン」の活用 | 52 |
| ・ 「聴いて 考えて つなげる」授業づくりで、4Cを育てるために ～日常の取組と授業実践から～ | 60 |
| ・ 生活との接近を図った教材開発の工夫で、よりよく生きる力を育てる | 72 |
| ・ クリティカル・リーディングで自分の考えがもてる子を育てる | 85 |
| ・ 言葉を楽しむ帯活動で、語彙力を育てる | 96 |
| 〔参考〕 「学びのプラン」作成の手引き | 111 |
| おわりに | 121 |

第1章 研究の経緯

児童を主語とした国語の授業づくり 研究の経緯と成果

1. 研究の目的

これまで学校教育における国語の授業は、教科書に掲載されている教材を、教科書の目次に沿って行われていることが多くある。教材の解釈や内容の理解が授業の中心となり、国語として育成すべき資質・能力の内容は、明示化されない場合も多く認められる。

国語の授業を通して資質・能力を育成するには、言語活動を通して言語能力の育成を図ることが求められている。言語活動そのものは、国語の授業において意味ある活動であるが、それにとどまってしまうと、国語の資質・能力の育成を図ることはできない。言語活動が言語能力の育成を図ることなく、単なる活動として終わらせないために、具体的な授業として、児童を主語とした言語活動を通して言語能力の育成を図る「聴いて 考えて つなげる」授業が重要となる。

「教科書を学ぶ」と「教科書で学ぶ」との違いを言われることがある。「教科書を学ぶ」は、教科書そのものを対象としているのに対し、「教科書で学ぶ」は、教科書を用いて教科の資質・能力の育成を図ることになる。これまで教科書に掲載されている内容を、ただ掲載された順を追って授業をしてきてはいないだろうか。授業の対象となる児童の実態から考えると、教科書の掲載の順に従った授業では、目の前の児童の資質・能力の育成に、足りないことが多くあるのではないだろうか。「何を学ぶか」を指定するのは教師の仕事である。

各単元において、「何を学ぶか」を指定したら、国語科のカリキュラム・マネジメントとして「どのように学ぶか」を指定するのも、指導者としての教師の役割である。ここに、国語科としての教育課程の編成の意味がある。

児童は、自ら如何なる資質・能力をどのようにして身に付けるかを初めから理解することは難しい。学習指導要領国語の目標と内容に基づき、育成すべき資質・能力を指導の立場から、意図的・計画的に「どのように学ぶか」を指定するのも、教師の役割である。

教師は、当該単元において児童が身に付けるべき資質・能力の内容を単元の始まりに児童に分かりやすく示し、授業を通して身に付けるべき資質・能力を、どのように身に付けるかを見通しを持たせることが重要となる。「どのように学ぶか」を児童の実態に即して、資質・能力の育成を図る学びを構成するのも教師の役割である。「どのように学ぶか」の主語は、児童であるが、児童の視座から授業を組織・構成することは、教師の役割である。

そこで、教師が「教えて分らせる」授業から、児童自らが「聴いて 考えて つなげる」授業に転換することが求められる。そこでは、国語の授業を通して、児童が「何ができるようになるか」を実感し、「課題の解決のプロセス」や「授業で学び合うことの意味」をメタ認知としての自らの学習の調整を図ることを通して確認し、国語の授業を通して育成する資質・能力を、一人一人の児童が自覚的に理解することが求められる。

これまでの国語の授業では、教師の指導によって児童が学び、学力の育成を図ってきた。これからは、教師が指定する資質・能力を、児童が主体となって、自らの資質・能力を身に付けるために「何を学ぶか」「どのように学ぶか」「何ができるようになるか」を児童自らが行動主体となって、自らの資質・能力を身に付けることが求められている。

児童を主語とした視座からの具体の授業が、「聴いて考えてつなげる」授業である。

そこでは、「学びのプラン」を児童の単元の授業の初めに示し、どのような資質・能力を国語の単元の授業全体を通して身に付けることができるか、あらかじめ児童に単元全体の学びを自覚させることが重要となる。

本研究では、これからの時代が求める国語の授業として、児童の視座から「児童を主語」とした国語の授業づくりを通して、一人一人の児童に、これからの時代が求める国語科における資質・能力の育成を図る授業づくりの在り方を研究の目的とする。

2. 研究の方法

本研究では、教育に関する在り方の転換期におけるこれまでの国語の授業を見直し、これからの学校教育の国語の授業の在り方を、児童の視座から如何に国語の資質・能力を育成するかを、国語の授業実践を通した臨床的な研究を通して明らかにする。

具体的には、国語科として学習指導要領が求める資質・能力を、「児童を主語」とした授業づくりを通して、その形成を如何に図るかを検討する。

その上で、指導と評価の一体化の視点から、児童に国語の資質・能力がいかなる授業を通して育成されるのかを検証する。このことにより、これからの国語の授業づくりの基盤を試行し考え、実現に向けての考察を行う。

3. 研究の成果

<1年次の研究成果>

- (1) 国語のカリキュラム・マネジメントとして「何を学ぶか」「どのように学ぶか」「何ができるようになるか」の視点からの「聴いて考えてつなげる」授業づくりの検討を行った。
- (2) カリキュラム・マネジメントの一環としての指導と評価の具体について、以下の①から⑤の項目について検討し、その内容について、国語教育フォーラムを開催して、小学校・中学校・高等学校の先生方との協議を行った。
 - ① 教師が主語の「指導案」から子どもが主語の「学びのプラン」へ
 - ② 「ペア」や「グループ」にとらわれない、伝え合い（言語活動）の方法
 - ③ 「指導書」などに頼らず、目の前の子どもたちと創る授業
 - ④ 子どもの工夫が生きるノートで、思考力・判断力・表現力を育成する
 - ⑤ 板書がシンプルだからこそ子どもの考える力が育つフォーラムを通し、上記の5項目に関しての研究をさらに深めることとした。
- (3) 本研究会の研究成果を多くの教育関係者と共有していくために、国語教育フォーラム（100名規模）を8月に開催した。本研究会、その企画・運営をした。
- (4) 年3回、基本的には対面で定例の研究会を開催した。会場は横浜市内の貸し会議室。
- (5) 必要に応じて、オンラインでの会議・打合せ等を実施した。

＜2年次の研究成果＞

- (1) 1年次の研究成果を踏まえ、国語のカリキュラム・マネジメントとして「何を学ぶか」「どのように学ぶか」「何ができるようになるか」の視点からの「児童を主語」にした「聴いて考えてつなげる」授業づくりの検討を行った。
- (2) カリキュラム・マネジメントの一環としての指導と評価の具体について、以下の①から⑤の項目について検討し、その内容について下記の内容の、国語教育フォーラムを開催して、小学校・中学校・高等学校の先生方との協議を行った。
 - ① 教師が主語の「指導案」から子どもが主語の「学びのプラン」へ
 - ② 「ペア」や「グループ」にとらわれない、伝え合い（言語活動）の方法
 - ③ 「指導書」などに頼らず、目の前の子どもたちと創る授業
 - ④ 子どもの工夫が生きるノートで、思考力・判断力・表現力を育成する
 - ⑤ 板書がシンプルだからこそ子どもの考える力が育つ上記内容に対する研究を深め、具体の提案を行った。
- (3) 本研究会の研究成果を多くの教育関係者と共有していくために、国語教育フォーラムを8月に開催し、100名を超える参加者と共に、研究を深めた。本研究会がその企画・運営を行った。
- (4) 年3回、基本的には対面で定例の研究会を開催した。会場は横浜市内の貸し会議室。
小学校部会は、全体会以外に1回会議を開催した。会場は川崎市内の小学校。
- (5) 2年間の成果をまとめ、小学校国語と中学校国語とに分けて、公表する。

＜研究成果を基にした継続・発展＞

2年間の研究により、研究の継続課題と新たな課題が生まれた。2年間の研究では、小学校と中学校とで同一の研究内容では、一定の成果を認めることができた。2年間の研究を深める中で、小学校国語と中学校国語との校種の違いによる課題も認められた。そこで、さらなる研究として、以下の課題を今後考えていくこととなった。研究成果を基に、国語教育フォーラムを開催する予定となっている。

＜小学校国語＞

- ① 「学びのプラン」を用いた小学校国語の授業づくり
- ② 子どもの問いを生む学習課題づくり（単元で取り上げる言語活動を踏まえて）
- ③ 書くことのを場を広げる授業
- ④ 問題解決能力を育てる話し合いのさせ方
- ⑤ ICTと、どう向き合うか

＜中学校国語＞

- ① 「学びのプラン」を用いた中学校国語の授業づくり
- ② ICTを用いた書くことの指導 ～「推敲」の指導事例を中心に～
- ③ 4Cの力を育てる「聴いて考えてつなげる」授業づくり

4. 研究の組織

| 氏名 | 所属 | 分担 |
|-------|-----------------------------------|-------------------------------------|
| 高木 展郎 | 横浜国立大学 名誉教授 | 研究テーマに関わる理論 代表（研究会への指導助言） |
| 白井 達夫 | 横浜国立大学 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 | 川崎市立末長小学校 校長 | 研究テーマに関わる理論と実践（実践 への指導助言） 小学校 |
| 中村 慎輔 | 愛川町立愛川中原中学校 校長 | 研究テーマに関わる理論と実践（実践 への指導助言） 中学校 |
| 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授業づくりの開 発・実践／事務局（書記、連絡） |
| 西野 裕子 | 川崎市立虹ヶ丘小学校 教諭 | 研究テーマに関わる授業づくりの開 発・実践 |
| 菅野 明美 | 川崎市立白幡台小学校 教諭 | 研究テーマに関わる授業づくりの開 発・実践 |
| 内島 史章 | 川崎市立東小倉小学校 教諭 | 研究テーマに関わる授業づくりの開 発・実践 |
| 岡本 利枝 | 横浜市立荏田西小学校 主幹教 諭 | 研究テーマに関わる授業づくりの開 発・実践 |
| 山内 裕介 | 横浜市立横浜商業高等学校 副校長 | 研究テーマに関わる理論と実践（実践 への指導助言） 中学校 |
| 荒井 純一 | 茅ヶ崎市立松浪中学校 総括教諭 | 研究テーマに関わる授業づくりの開 発・実践 |
| 田口 尚希 | 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 教諭 | 研究テーマに関わる授業づくりの開 発・実践 |
| 栗原 優花 | 横浜市立森中学校 教諭 | 研究テーマに関わる授業づくりの開 発・実践 |

（令和7年3月現在）

第2章 国語の授業の現状とこれからの国語について

国語の授業の現状と課題

川崎市立末長小学校校長 坂本 正治

1. はじめに

コロナ禍と言われた時間が終わり、「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善について再び検討を始める学校が増えてきました。その結果として川崎市内にある114小学校のうちの半数以上が国語科、あるいは「伝え合う」ことを中心にした自主研究を行い、「説明中心の授業からの脱却」、「子供たちの活発な意見交流のさせ方」といった話題を中心に協議しています。今まで思うように実施できないでいた「子供を主語にした学習」への転換に向けた意識が、多くの学校で急激に高まっていることを感じます。多くの教員が今、説明中心の授業やワークシートによる作業学習から脱却したいという思いを共有しているのです。

しかし、感染症対策に費やした時間による影響は想像以上に大きく、授業改善を遅らせる大きな要因の一つになったようにも思えます。また、学校現場には初任者をはじめとする教職経験の浅い教員が年々増加したこともあり、教材研究に時間をかけずに形式的な授業、教科書の指導書に頼った授業を繰り返す教室が増えてきました。さらに、地域とのつながりが少しずつ希薄になってしまったため、地域と関連させた表現領域（「話すこと・聞くこと」「書くこと」）の指導もほとんど行われなくなってしまいました。

現行の学習指導要領が告示されてから7年が経過した今、改めて「（2）改訂の基本方針」に立ち返り、「育成を目指す資質・能力の明確化」「『主体的・対話的で深い学び』の実現に向けた授業改善の推進」「各学校におけるカリキュラム・マネジメントの推進」などの意義を確認して国語科の学習を進めていきたいものです。

2. 進まない授業改善の現状

（1）教科書の示す展開例に依存した授業

小学校の現場にはここ数年、多くの初任者が採用されています。中規模の学校では教職経験が5年に満たない教員が半分を占めるところも少なくありません。学年3クラスの配置は、「主任」「2年目」「初任」ということも珍しくない現状です。多くの教員は多様化する学校業務をこなすのに精いっぱい、現状は教材研究に時間をかけられないことが多いようです。特に国語科は算数や理科のように教えるべき内容がはっきりしていないこともあり、教材研究を後回しにしてしまう傾向にあるようです。

そこで頼りになるのが教科書ということになります。近年の教科書は教職経験の浅い教員が増えていることを意識しているのか、展開例や発問例が具体的に示されています。さらに、「赤刷り版」と言われる解説付きの教科書には、より具体的な発問や指示、言葉への着目点が書かれているため、その場しのぎの授業にはもってこいの品物となっています。時間の無い教員や経験の少ない教員にとって、教科書の展開例や「赤刷り版」はとても便利で頼りになる存在となっているのです。

本来学習は、「目の前の子供をどうするのか」という児童理解の視点を抜きには成立しないと言われています。前単元、あるいは前学年での子供の実態に応じて単元目標は設定されるべきだと考えるならば、教科書の展開例に合わせてやることにどれだけ意味があるのでしょうか。児童の実態を無視して「主体的に学習に取り組む態度」を育成したり評価したりすることなどは到底できないのではないのでしょうか。

特に「話すこと・聞くこと」「書くこと」の指導は、子供たちの生活場面と関連させて指導することが大切です。なぜならば、だれに、何のために伝えるのかといった相手意識や目的意識を明確にもてないまま表現活動を行おうとすると、その活動は形式的なものになってしまうだけでなく、子供たちが達成感や満足感を味わえないまま学習を終えることになってしまいがちだからです。生活科や総合的な学習の時間、さらには特別活動と関連させた、その学校ならではの単元を作って指導するようにしたいものです。

(2) GIGA端末活用を目的にした授業

コロナ禍では感染症の広がりを最小限に防ぐため、対面での交流を中心にした伝え合う活動は極端に制限されました。それに合わせるようにGIGA端末が子供たち一人一人に配付され、学習活動においてその活用は一気に進められていきました。

個の学習に合わせて課題を取り出して学んだり、調べ学習を行ったりすることが容易になるようになるなど、GIGA端末の存在は学習の在り方を大きく変えることになりました。また、クラウドと合わせて活用することで、端末を通して友達の考えにふれたり、画面越しに遠隔で意見交流したりすることができるようにもなりました。さらに、学びの足跡を保存するなど、学習ノートに代わるものとしての活用も増えていきました。

当時の学校は、国語科のねらいに迫るといよりは「効果的なGIGA端末の活用」を目的にして授業づくりを急ぐ必要性がありました。コロナ禍が終焉してもなおそれを続けようとしている学校が存在しています。そのため、そういった学校では育成すべき資質・能力が置き去りにされただけでなく、本来の授業づくりについて学ぶ機会を逸したまま教職経験を重ねた教員を大量に増やしてしまいました。

現実に授業を拝見しに伺うと、静かにGIGA端末の画面と向き合って文字入力に終始している子供の姿を見ることがあります。「何をしているのか」と尋ねると、「他の班の友達の考えを読んで感想を書いている」と応えます。同じ教室にいるのだから直接話しかけ、考えを交流すればいいのにとするのは私だけでしょうか。

また、学習中の「書く」という行為が極端に少なくなったことも気になります。「書くことに抵抗がある子供も、GIGA端末への入力ならできる」というのが理由のようです。全国学力学習状況調査の結果を見ると子供たちの書く力は年々落ちていきます。スマホが普及していることもあり、生活の中で紙に書いて残したり伝えたりすることがなくなってきたことも原因とされています。だからこそ、国語科の学習においては、身に付けた言葉の知識を活用するという意味からも、学習場面において「書く」機会を削減しないように努めていくべきではないのでしょうか。

(3) 「働き方改革」と「授業の効率化」

近年、教員の長時間勤務の状況は深刻であり、それを要因とした精神疾患による病気休

職者の数は年々増加傾向にあります。各学校では会議の見直しや行事の精選など、放課後の時間づくりを工夫し、今までは常としていた取り組みを改善しようという動きが高まってきました。ほとんどの学校は会議を精選したり行事の在り方を検討したりするとともに、GIGA端末の活用によって仕事の効率化を進めています。教職員の健康管理を重視し、意欲的に子供たちと向き合えるようにしようという趣旨はととてもすばらしいことです。そして、慣例的に行われてきた取り組みを見直し、今の時代に合ったものに変えていくことはむしろ正しいとも言えます。

それでも、複雑化する児童指導や保護者対応に追われ、じっくりと教材と向き合ったり学習ノートを見たりする時間を十分に確保できている教員はあまり多くはいません。勤務時間に制限がかかるため、放課後の限られた時間には様々な打合せが凝縮されてしまっています。そのため、職員室はいつも気ぜわしい空気が流れています。経験を重ねてきた教員ですら慌ただしいのだから、初任者をはじめとする若年層からは、日々何かに追われているようだ、という声を聞きます。「楽しい授業をしたい」「子供たちに喜びを与えたい」という願いをもっているにもかかわらず実現につなげられないのです。

そこに輪をかけて、勤務時間の長時間化を防ぐことを目的にする「働き方改革」が、授業に関わることさえ簡略化しようという現実もあるため、学習指導要領が求めていた理念とはずれた発想をする者まで出てきています。当然のことながら学校は教科書を消化するところではなく、教科書で子供たちの資質・能力を育成するところです。「個別最適な学びと協働的な学びの一体的な充実」という視点からも、子供一人一人の個性や能力に応じ、他者と協働して問題解決にあたるようにしなければなりません。「これだけやっておけばいい」「プリントしたワークシートを使用すればいい」といった、授業の効率化を行ってばかりでは「主体的・対話的で深い学び」の実現を目指すことなど到底できないのです。

3. 期待される校長のリーダーシップ

学校ごとに掲げている教育目標は、法令に定める学校教育の目的や目標及び教育課程の基準に基づき、各学校が当面する教育課題の解決を目指し、両者を統一的に把握して設定することが重要であるとされています。また、各学校における教育課程は当該学校の教育目標の実現を目指して、指導内容を選択し、組織し、それに必要な授業時数を定めて編成されているはずで

つまり、各教室で行われている教科指導は教科のねらいを達成するために行われるとともに、教育目標の実現のために行われているのです。総合的な学習の時間、行事、児童会活動も同様です。しかし、指導をしている教員は、時間割に合わせて国語では国語の指導を、体育では体育の指導をという具合に切り離しがちで、教科ごとのつながりを意識することはほとんどありません。

学習指導要領（平成29年告示）解説 総則編（p46）では、「各学校の教育課程の編成の基本となる学校の教育目標は、法令に定める学校教育の目的や目標及び教育課程の基準に基づき、各学校が当面する教育課題の解決を目指し、両者を統一的に把握して設定することが重要となる。各学校における教育課程は、当該学校の教育目標の実現を目指して、指導内容を選択し、組織し、それに必要な授業時数を定めて編成する。今回の改訂においては、次項のとおり、言語能力、情報活用能力、問題発見・解決能力等の学習の基盤とな

る資質・能力や、豊かな人生の実現や災害等を乗り越えて次代の社会を形成することに向けた現代的な諸課題に対応して求められる資質・能力を、教科等横断的な視点に立って育成することを規定している。」と、示しています。

また、校長のリーダーシップとは、学校教育の目標を実現するために教育課程の編成、実施、評価、改善を組織的かつ計画的に進める責任と役割であることが明記されています。校長は、教職員と協力しながら、学校教育目標や教育課程の全体的な構想を明確にし、学校の教育活動全体を統括することが求められているのです。つまり、バラバラに指導されがちな教科指導に「つながり」を意識できるようにしなければなりません。

表題「国語の授業の現状と課題」を一人の教員のものとして捉えるだけでなく、学校全体の問題として捉えて解決に当たれるよう、校長が働きかけることが重要なのです。

(1) 学びのスタンダード

学校では人事異動が毎年行われるため、固定した教員集団で何年も運営するのは極めて難しいことです。経験豊かな教員が退職するのと入れ替わって初任者がたくさん入ってきます。そういった教員同士が学年集団をつくって運営していくのですから、そこには一定のルールのようなものがあってしかるべきだと私は考えます。

「何を学ぶのか」については学習指導要領に即した内容であることは間違いありませんが、「どのように学ぶか」については、学級担任や教科指導担任に委ねられていることがほとんどです。もちろん学年会で教材の扱い方等をていねいに検討できればいいのですが、小学校では教科指導のほとんどを担当が行うため、十分に教材研究する時間は確保されません。そのため、説明中心の授業やワークシートによる作業学習が横行してしまうのです。

子供たちの立場で考えてみるとどうでしょう。身に付けるべき資質・能力の育成が図られないだけでなく、他のクラスと学び方がバラバラであることに戸惑いは起きないのでしょうか。よく言われるように、子供は先生を選ぶことはできないので、どのクラスでも同じような学びを提供することは学校としてとても重要なことなのです。

校長は教育課程を編成するだけでなく、どのように実施され、どのような成果を上げているのかを確かめる責任があります。学校として「どのように学ぶべきか」という点を教職員と協議し、共通理解の基に授業が行われるようにすることは極めて大切なことだと私は思うのですがどうでしょうか。

私が校長として赴任していた学校では、児童指導のスタンダード（約束事）とは別に、「学びのスタンダード」を教職員で共通理解していました。その中には、学習ノートの活用方法や話し合いにおける留意点などを示していました。一見、堅苦しいきまりのようですが、どのクラスも同じような学び方を身に付けていくため、だれが授業をしても困らないという点においてはとても効果的でした。「学び方」を身に付けた子供たちが目の前にいたからこそ、初任者も異動してきた者も不安感を少なくして授業が行えていました。

このように授業の在り方を「チーム学校」として話題にし、よりよい改善を進めている学校はまだ多くはありません。ある特定の「できる先生」に頼って運営している学校は、その先生が異動してしまった後のことも考えていかなければなりません。その点、学びのスタンダードは先生方の異動の有無に関係なく学校の中に残り続け、教員にも子供にも安

心感を与え続けることが期待できます。

(2) 校内研究の充実

コロナ禍が終焉し、国語科を中心とした校内研究が活発になったことは大変喜ばしいことです。また、「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善への関心も高まり、川崎市立小学校国語教育研究会等が主催する授業研究会の会場は、あふれんばかりに先生方が集まり、公開される授業を観て熱心に協議会に参加するようになりました。

各校で行われる授業研究においても、「年間に最低1回は授業を公開し合う」ことを前提にして計画が立てられています。特に令和6年度は教科書が改訂されたこともあり、新教材を扱った「読み」の授業を拝見する機会がとて多くありました。

授業者や授業学年は、ていねいに教材を読み込み、児童の実態に合わせて単元計画を立てて授業に臨みます。結果として思うような活発な意見交流に至らなかったとしても、当日に至るまでにとってきた手立てについて客観的に振り返りができ、十分でなかった点に気づくことができるなど、授業者にとって貴重な機会になります。また、授業を参観する者にとっても、普段なかなか観ることの少ない同僚の授業を通して多くの学びが得られる絶好の機会となるのです。

私が講師として伺っている学校では、実際の子供の名前を挙げて協議される所が多くなってきました。参観者が単に授業風景を見て感想を述べ合うのではなく、着目していた子供の様子を学習活動の流れに沿って観察します。例えば、「Aさんが初めの考えと大きく変わったのは…」 「Bさんは友達のを付け加えようと、ノートにメモをとりながら聞いていた」などです。つまり、授業の方法論ではなく、教員が個の学びをどのように支え協働的な学びを運営しているのかを学校全体で考えようとしているのです。

一方で、相変わらず発表会のような授業研究会が続いている現状もまだあります。そういった学校では、授業公開をした先生を孤立させ、その善し悪しを言い合ったり無責任な感想を述べ合ったりして終わってしまいます。「自分の学級とは関係ない」と言わんばかりの様子で参加している教員さえいます。「年に1度だけが頑張ってやる」ことで、校内授業研究会のお役目は終わるといふ、まさに大人の都合だけで実施されていることの問題性に気づかせていくのは、校長の経営姿勢にかかっているように思います。

校内研究は、学校経営における重要な柱であると私は考えています。研究主任に運営は任せるにしても「何のためにやるか」、つまり学校教育目標の実現のためであることを教職員で共有できるよう監督する必要があるように思います。したがって、「私は国語が専門ではないから」という理由で授業研究に無関心でいたり、「先生方は忙しいから」との理由で教員に迎合したりするだけにいるのはいかがなものかと考えてしまいます。専門か否かということではなく、学校生活で身に付けたい資質・能力があるからこそ国語科を選択し、時間を割いて研究していることを、改めて校長自身が考えるべきなのです。

近頃は、多忙化解消を理由に校内研究そのものをやめてしまおうとする学校があるとも聞きます。多くの教員は、分かる授業や楽しい授業を行い、子供たちを笑顔にしたいと思ってこの仕事に就いているはずで、校長はそういった先生方にどのように映っているのでしょうか。改めて校内で行う授業研究会の意義を考えてほしいと思います。

(3) 学習評価の在り方

学習指導要領（平成29年告示）解説 総則編（p93）では、「学習評価は、学校における教育活動に関し、児童の学習状況を評価するものである。『児童にどういった力が身に付いたか』という学習の成果を的確に捉え、教師が指導の改善を図るとともに、児童自身が自らの学習を振り返って次の学習に向かうことができるようにするためにも、学習評価の在り方は重要であり、教育課程や学習・指導方法の改善と一貫性のある取り組みを進めることが求められる。」と述べられています。

この中に「教育課程や学習・指導方法の改善と一貫性のある取り組みを進めることが求められる」とあるように、学習評価の在り方は学校全体の問題であり、学習指導を行っている教員だけのものではないのです。また、評価は教育課程・指導方法の改善に生かすために行うことを加味するならば、校長の果たすべき役割は極めて重要なのです。

しかし、現状を見ると市販のワークテストに頼り、点数化して優劣をつけることが評価だと勘違いしている学校は少なくありません。その多くは、単元終了時に判定することこそが評価だと信じ、学習の過程で子供を支援し励ますこととは切り離して考えているのです。

例えば、「場面ごとに移り変わる登場人物の心情」を捉えることをねらいにして子供たちが「読み」の学習を進めたとします。子供は、自分が着目した叙述を根拠にして交流を繰り返したり、気になる場面を音読したりして考えを深めようとしています。こういった学びの過程を支え、助長する行為こそが評価なのです。結果のみを重視して判定することは現行の学習指導要領評価には馴染まないことを確認し、校長は「見通しをもって学び、適宜、振り返りを行う」力をどのように育成していくのかなども含め、学校としての学習評価の在り方を示していけるよう努力しなければならないのではないのでしょうか。

改めて、総則編（p93より）にある、「評価に当たっては、いわゆる評価のための評価に終わることなく、教師が児童のよい点や進歩の状況などを積極的に評価し、児童が学習したことの意義や価値を実感できるようにすることで、自分自身の目標や課題をもって学習を進めていけるように、評価を行うことが大切である。実際の評価においては、各教科等の目標の実現に向けた学習の状況を把握するために、指導内容や児童の特性に応じて、単元や題材など内容や時間のまとまりを見通しながら評価の場面や方法を工夫し、学習の過程の適切な場面で評価を行う必要がある。その際には、学習の成果だけでなく、学習の過程を一層重視することが大切である。特に、他者との比較ではなく児童一人一人のもつよい点や可能性などの多様な側面、進歩の様子などを把握し、学年や学期にわたって児童がどれだけ成長したかという視点を大切にすることも重要である。」という言葉を確認したいと思います。

4. おわりに

学習指導要領が告示されてからの数年間は学校現場だけでなく、世の中の価値を大きく変えてしまいました。その要因の一つが、コロナウイルス感染拡大を機に急速に広がったICTを活用した働き方です。10年位前に聞いた「今ある仕事の半分は機械がやる時代が来る」という話が今、現実となりました。今後、「まじめにコツコツがんばる」ことは機械が担うと考えたとき、私たち学校現場に生きる教員は、自分たちが受けてきた「覚えさせ

る」「教えに忠実に従わせる」といった教えを続けていていいのでしょうか。「黙って前を向いて先生の説明を聞き、板書を写して終わる」、そんな教室が一日も早くなくなるように声をかけていきたいものです。

また、ウクライナとロシアの分断に見られるように、世界情勢の在り方が大きく変わってきています。「多様性」あるいは「グローバル」という言葉の捉え方さえも、その時の情勢によって変わります。つまり、与えられた情報を鵜呑みにせず、その鮮度を確かめたり確からしさを比べたりするなどすることがより大切になっています。特にSNSの活用頻度が高まったことで無数に情報は飛び交っています。このような時だからこそ、「話す・聞く」「書く」「読む」という行為について思いを巡らせ、学校はどのような学習の在り方が望ましいのかを考えることは喫緊の課題なのです。

以下に紹介される実践例が、国語科の授業のみならず、貴校の授業改善あるいは学習評価を考える際の一助となることを願っています。

これからの時代が求める国語の資質・能力

高木 展郎

1. 国語で育成すべき資質・能力とは

学校教育における国語の授業を通して、どのような資質・能力（学力）の育成を図るのでしょうか。国語の授業を通して育成する学力の内容について、意識したことはあるでしょうか。学習指導要領には、「学力」ではなく、「資質・能力」という言葉が用いられています。学校教育の国語の授業を通して育成を図るのは、国語の資質・能力であることを確認する必要があります。では、国語の資質・能力とは、どのようなものでしょうか。それは、どこに示されているのでしょうか。

(1) 国語における教科書の意味

1) 「教科書を」から「教科書で」

学校における国語の授業は、多くの場合、教科書を用いて行われています。教科書は、教育用図書として学校教育で用いることが義務づけられています。

現在の学校における国語の授業では、学習の対象となる国語の教科書を用いて授業が行われています。では、国語の教科書は、授業においてどのような機能と役割とを果たしているのでしょうか。国語の授業で教科書を使用することが当たり前になっていますが、次期学習指導要領では、紙媒体の教科書だけでなく、デジタル教科書の導入が図られる予定となっています。そこでは、これまで通りに紙媒体のみの教科書の使用、デジタル教科書のみの全面使用、ハイブリッドとして紙媒体の教科書とデジタル教科書との併用のいずれかを、各教育委員会単位で選択する方向が問われることになりそうです。国語の教科書が全てデジタルになると、これまでの国語の授業づくりも大きく変わるのではないのでしょうか。

そこで、国語の授業で、教科書の意義と機能はどのようなものであったかを、再考したいと思います。

文部科学省は、教科書検定の意義について、次のように示しています。

我が国では、学校教育法により、小・中・高等学校等の教科書について教科書検定制度が採用されている。教科書の検定とは、民間で著作・編集された図書について、文部科学大臣が教科書として適切か否かを審査し、これに合格したものを教科書として使用することを認めることである。

さらに、教科書検定の必要性についても、次のように示しています。

小・中・高等学校の学校教育においては、国民の教育を受ける権利を実質的に保障するため、全国的な教育水準の維持向上、教育の機会均等の保障、適正な教育内容の維持、

教育の中立性の確保などが要請されている。文部科学省においては、このような要請にこたえるため、小・中・高等学校等の教育課程の基準として学習指導要領を定めるとともに、教科の主たる教材として重要な役割を果たしている教科書について検定を実施している。

上記に認められるように、教科書は学習指導要領に基づいて検定をし、作成されていることが理解できます。

小学校国語では、学習指導要領に示されている資質・能力の育成を図るため、小学校学習指導要領国語「2 内容」に示されている指導「事項」を基に、教科書が編纂されています。小学校国語の教科書では、学習指導要領国語の内容を直接授業で取り上げることが難しいため、子供たちが言語活動を通して言語能力を身に付けるよう、具体的な言語活動が行われるように教材化が図られています。教科書に掲載されている教材を通して、国語として求める言語能力の資質・能力の育成を図ることが重要となります。各教科書に掲載されているそれぞれの教材の指導内容と指導時数は、大枠は決められているものの、各教科書会社が、教科書全体の構成の中で、各教科書独自に決めていることも押さえておく必要があります。

小学校の国語の教科書も検定を受けて作成されていますが、社会や算数や理科のような内容教科とは異なり、国語の教科書で小学校学習指導要領の内容が直接反映されるのは「知識及び技能」の指導「事項」だけであることも確認しておく必要があります。「思考力、判断力、表現力等」の内容に関しては、教科書に直接反映されにくいので、教科書教材を通して育成を図ることを目指しています。したがって、国語では教科書の内容を直接的に、そのまま理解することを求めるのではなく、教科書に掲載されている教材を通して、学習指導要領に記載されている国語の資質・能力、すなわち指導「事項」に示されている資質・能力の育成を図ることが求められています。

そこで、国語の授業では、「教科書を」ではなく、「教科書で」教えることが重要になります。

小学校国語の授業での主たる教材は、教科書です。小学校学習指導要領国語に示されている「2 内容」の〔知識及び技能〕では、(1) 言葉の特徴や使い方に関する事項、(2) 情報の扱い方に関する事項、(3) 我が国の言語文化に関する事項、と〔思考力・判断力・表現力等〕では、A 話すこと・聞くこと、B 書くこと、C 読むこと、それぞれに示されている指導「事項」を、教科書においても育成すべき国語の資質・能力としています。

学習指導要領においては、〔知識及び技能〕には、育成すべき資質・能力の具体が、言語能力としての内容として直接示されています。〔思考力・判断力・表現力等〕には、活動領域ごとに、教材を学ぶための言語活動を通して、言語能力として育成を図る資質・能力が示されています。

国語の教科書には上記の内容を、各学年の国語の授業を通して育成すべき〔知識及び技能〕と〔思考力・判断力・表現力等〕の具体が示されています。〔知識及び技能〕では、具体的な活動を直接行うことを通して育成を図り、〔思考力・判断力・表現力等〕では、「話すこと・聞くこと」「書くこと」「読むこと」の活動領域ごとに、教材を通して国語

の資質・能力を育成することが求められているのです。

2) 国語の教科書の特徴

国語の教科書は、民間の教科書会社が学習指導要領国語に基づいて作成し、教科書検定に合格したものを、それぞれの教育委員会が複数の教科書会社から一社を採択して、各学校で使用しています。教科書会社は、採択を得るために教科書に特色を出し、他社の国語の教科書との差異化を図らざるを得ません。したがって、国語の教科書には、取り上げる教材に、それぞれの教科書の独自性が表れます。その為、学習指導要領国語の指導「事項」の内容を、そのまま直接的に教材として取り上げていない場合があることを、承知しておく必要があります。

国語の授業を通して育成する資質・能力は、小学校学習指導要領国語に示されているものの、それが教科書に直接反映されるかは、各教科書の単元で育成する資質・能力として取り上げている「単元の指導目標」の検討によって明らかになります。教科書では、各社の教科書の特徴を出すために、小学校学習指導要領国語「2 内容」を踏まえた上で、学習指導要領国語に示されている指導「事項」をそのまま使用することが行われないこともあります。

各学校での国語の授業は、多くの場合、教科書の目次の順番にしたがって、1年間の授業が行われます。日本の学校教育における国語の授業の教育課程は、教科書会社が作っているとさえありません。北海道から沖縄まで、同じ会社の教科書を用いて授業を行うならば、同じ時期に同じ内容が、日本中の小学校の国語の授業で行われていることになります。

教科書検定の意義にある「国民の教育を受ける権利を実質的に保障するため、全国的な教育水準の維持向上、教育の機会均等の保障、適正な教育内容の維持、教育の中立性の確保などが要請されている。」ことからすると、教科書に沿った授業には必然性があります。しかし、教科書検定の意義には沿うものの、各学校の子供たちの実態や実情に合った授業が、常に行われているのでしょうか。そこで、教科書を用いつつも、各学校における授業研究によって、各学校の子供たちの実態に合った授業づくりが、日本の小学校では日常的に行われるようになってきています。

明治以降の日本の学校教育、特に、国語の授業において、教材研究を重視し、学習指導案に「教材観」「児童観」「児童の実態」を記載してきたことは、目の前の子供たちに合わせ適した授業づくりを目指してきたことの現れであると言えます。

(2) 国語の授業の再構築

授業の主たる教材として教科書は、使用することが義務づけられています。しかし、教科書会社が作成する教師用指導書や、いわゆる赤刷りと言われる教師用教科書をそのまま使用して行う授業は、目の前の子供たちの実態や実情に合った授業となるのでしょうか。全国の小学校は、約19,000校であり、273,000（特別支援学級を含む）の学級数があります。それぞれの学級の子供たちの実態や実情は、異なります。それ故、各学級にあった授業づくりが求められるのではないのでしょうか。そこで、教科書を使用しつつも、教科書のみには依拠しない、ましてや教師用指導書や赤刷りの教科書に示された内容をそのまま行うことのない、目の前の子供たちの実態に即した授業づくりが求められているのです。

国語の教科書に示されている各単元の目標は、学習指導要領国語に依拠しつつも、教科書独自のものとなっています。学習指導要領の指導「事項」がそのまま示されているのは、まれです。それは、教科書の独自性を保つためでもあります。しかし、国語の授業として育成すべき資質・能力は、学習指導要領国語の指導「事項」であり、もし教科書の「単元の指導目標」があまりに独自性が強い場合、そこで育成すべき資質・能力の内容は、学習指導要領国語が求める資質・能力とはずれが生じます。したがって、教科書検定の意義に基づいて教科書の使用を行うのであれば、教科書に示されている単元目標や評価規準ではなく、学習指導要領国語が示す指導「事項」を用いて、子供たちの実態に応じた授業づくりを行うことが望ましいと言えましょう。

小学校国語の年間の授業の学年別配当時間は、第1学年 306・第2学年 315・第3学年 245・第4学年 245・第5学年 175・第6学年 175時間となっています。

小学校学習指導要領国語では、「第3 指導計画の作成と内容の取扱い」の「1 指導計画の作成に当たっては、次の事項に配慮するものとする。」には、指導時数を以下のよう示しています（p.38）。

- (4) 第2の各学年の内容の〔思考力、判断力、表現力等〕の「A話すこと・聞くこと」に関する指導については、意図的、計画的に指導する機会が得られるように、第1学年及び第2学年では年間35単位時間程度、第3学年及び第4学年では年間30単位時間程度、第5学年及び第6学年では年間25単位時間程度を配当すること。その際、音声言語のための教材を活用するなどして指導の効果を高めるよう工夫すること。
- (5) 第2の各学年の内容の〔思考力、判断力、表現力等〕の「B書くこと」に関する指導については、第1学年及び第2学年では年間100単位時間程度、第3学年及び第4学年では年間85単位時間程度、第5学年及び第6学年では年間55単位時間程度を配当すること。その際、実際に文章を書く活動をなるべく多くすること。

また、書写に関しても「2 第2の内容の取扱いについては、次の事項に配慮するものとする。」の「カ 書写の指導については、第2の内容に定めるほか、次のとおり取り扱うこと。」で、以下のように時数が示されています（p.40）。

カ 書写の指導については、第2の内容に定めるほか、次のとおり取り扱うこと。

- (ウ) 毛筆を使用する書写の指導は第3学年以上の各学年で行い、各学年年間30単位時間程度を配当するとともに、毛筆を使用する書写の指導は硬筆による書写の能力の基礎を養うよう指導すること。

上記から、国語の各領域の授業に使用できる時間数は、次ページの表1のようになります。

| | 第1学年 | 第2学年 | 第3学年 | 第4学年 | 第5学年 | 第6学年 |
|-----------|------|------|------|------|------|------|
| 国語の総時数 | 306 | 315 | 245 | 245 | 175 | 175 |
| 話すこと・聞くこと | 35 | 35 | 30 | 30 | 25 | 25 |
| 書くこと | 100 | 100 | 85 | 85 | 55 | 55 |
| 書写 | * | * | 30 | 30 | 30 | 30 |
| 読むこと | * | * | * | * | * | * |

(*は、時数を定めていない。)

表1

上記表1のように、国語の指導時数は、「話すこと・聞くこと」「書くこと」「読むこと」の領域に分けて、学習指導要領に示されているものの、国語の教科書の構成を見ると、どちらかと言えば、「読むこと」に重点が置かれている傾向があるのではないのでしょうか。

学習指導要領国語では、「2 内容」で〔知識及び技能〕と〔思考力・判断力・表現力等〕の育成を求めています。さらに、〔思考力・判断力・表現力等〕の育成では、「話すこと・聞くこと」「書くこと」「読むこと」のそれぞれの領域の資質・能力の育成を求めており、その育成に掛かる授業時数も学習指導要領国語に示されています。実際の国語の授業で行っている授業時間数は、学習指導要領国語に示されている配当時数に準じているのでしょうか。「読むこと」の授業が主となり、「話すこと・聞くこと」や「書くこと」の授業時数がおろそかになったり、「読むこと」の授業の付け足しのような活動になったりしてはいないのでしょうか。

特に近年、小学校において、書くことの資質・能力が身に付いていない、と言われることがあります。GIGAスクール構想によりICTの活用が増えたために、手書きで書くことへの機会が少なくなっていることも言われています。ICTの活用も重要ですが、手書きで書くことが学校教育で行われなくなると、国語としての「書くこと」の資質・能力の育成を図ることができなくなります。特に、小学校低学年においてタブレット端末やPCを使うことも増えている今日、タブレット端末やPCへの文字の入力に慣れることも必要ですが、それにより手書きで書くことの指導がおろそかにならないように留意する必要があります。手書きで文字を書くことの指導は、学校教育の基盤となる資質・能力の育成を図ることからも必要であり、小学校低学年段階での指導が重要となります。

「読むこと」においても、教科書がデジタル化する方向にあります。アナログとしての紙媒体の教科書で、ページを繰ることにより何度も読み返し、繰り返しながら「読むこと」も大切です。それは、デジタル教科書をスクロールしながら「読むこと」とは、異なった読み方になるのではないのでしょうか。次期学習指導要領では、教科書のデジタル化の方向が出ています。一方、スウェーデンやフィンランドでは、既に導入されているデジタル教科書の見直しが図られています。紙媒体の教科書とデジタル教科書では、それぞれの特徴や役割の違いがあることを認識することも、学校教育における国語の授業では、意味あることと言えましょう。ただ、それぞれの教科書をどのように学校教育として使用するかは、今後の大きな課題と考えます。

今日、一人が一台のスマートフォンの端末を持つ時代となっています。かつてあったよ

うな一家に一台ダイヤル式の黒電話を使用する時代ではなくなっています。時代の変化の中で、学校教育も変わっていかなくてはなりません、何を変え、どのように変えるのか、その正解は、今のところ見つけられていません。

学校教育に求められるものは、未来が求める、未来に通用する資質・能力の育成です。GIGAスクール構想によって、PCやタブレット端末の使用がされるようになりました。しかし、PCやタブレット端末を使用することにより、手書きで「書くこと」の資質・能力は低下してはいないでしょうか。学校教育において書くための用具が、筆や蠟石・石盤から鉛筆とノートに変わったように、手書きからタイピングに変わることは、ある意味必然だと言えなくもありません。しかし、単に書くためのツールが変わることだけでは、留まらない面もあるのではないのでしょうか。筆記用具が変わることにより、思考プロセスの在り方そのものが変わってしまうのではないのでしょうか。PCやタブレット端末を使用して文章を書くのと、手書きで文章を書くのとでは、思考のプロセスそのものが異なることに留意して、それぞれの指導を行うことが重要と考えます。

今日、学校教育で「書くこと」の資質・能力として育成を図るのは、PCやタブレット端末を使用して書くことと、手書きで書くことの両立を図ることが必要だと考えます。それぞれの機能は、補完的な役割があるのと同時に、別な資質・能力でもあるからです。これからの時代に向けて、国語として「書くこと」の資質・能力の育成を図るには、PCやタブレット端末を使用して書くことと、手書きで書くこととの両立が求められます。

そこで、国語の授業の配当時数が重要になるのです。

教科書に示されている年間指導計画ではなく、各学校の子供たちの実態や実情に合わせて、各学校で国語の年間指導計画を立てることが求められます。

そこで、次に示す表2のような、国語の年間指導計画が重要になります。

表2の年間指導計画は、毎年作成する必要はありません。学習指導要領国語が求める資質・能力を規準としているので、学習指導要領改訂に合わせて約10年に一度、作成することになります。

ここでは、これまでのように、教科書会社が指定した教材の配列に従い、教科書の時間配当に沿った授業を行うことからの離陸が求められます。教科書は、どちらかと言うと「読むこと」に焦点が当てられ、「話すこと・聞くこと」や「書くこと」の時間の比重が余り掛けられていない現状もあります。学習指導要領国語では、「話すこと・聞くこと」「書くこと」「書写」の領域の指導時間数も決められています。

この年間指導計画では、「単元名」に教材名を示すのではなく、当該単元で育成すべき資質・能力の内容を示します。教材名は、年間指導計画の表の右から二つ目の枠に示します。

「教材を」ではなく「教材で」を意識するためです。

今一度、学習指導要領国語に示されている資質・能力を確認し、「教科書を」ではなく「教科書で」の視点からの国語の授業の再構築を通して、一人一人の子供に、国語の資質・能力の育成を図りたいと考えます。

「国語」の年間指導計画

| 時期 (月) (週) | 単元名 | 指導時間数 | | | 単元の評価規準 | 評価方法 | 学習評価の対象となる具体的な学習活動 | 教材名 | 言語活動例 | | | | |
|---------------------|-----|-------------|----------------------|------|--|--|---|-----------------------------|--|-----------------|--|--|--|
| | | 全体の指導 時数 | 話すこと 書くこと 読むこと | 聞くこと | | | | | | | | | |
| 4月 上半旬 | | | | | <p>学習指導要領国語に示されている「2内容」の指導「事項」を、具体的な「単元の評価規準」として示す。 <学習指導要領の指導「事項」をコピー＆ペースト> ①と②については文末表現を「～している」とする。 ③は各学校の児童生徒の実態に合わせて作成する。文末表現は「～しようとしている」とする。</p> | <p>評価方法は、 行動や記述を、 ①観察・点検 ②確認 ③分析から評価</p> | <p>この年間指導計画で示す学習活動は、単元全体の中での主たるものとする。 この「学習活動」の欄には、【単元の評価規準】に示した「①知識・技能」「②思考・判断・表現」「③主体的に学習に取り組み態度」で育成すべき資質・能力を評価するための具体的な活動を絞って示す</p> | <p>この単元で用いている具体的な教材名を示す</p> | <p>学習指導要領「2内容」思考・判断・表現」(2)の言語活動例における具体的な言語活動をとり上げ、記述する</p> | | | | |
| | | | | | | | | | | ① 知識・技能 | | | |
| | | | | | | | | | | ② 思考・判断・表現 | | | |
| 4月 中旬 | | | | | <p>③ 主体的に学習に取り組む態度</p> | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | ① 知識・技能 | | | |
| | | | | | | | | | | ② 思考・判断・表現 | | | |
| 3月 下旬 | | | | | <p>① 知識・技能</p> | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | ② 思考・判断・表現 | | | |
| | | | | | | | | | | ③ 主体的に学習に取り組む態度 | | | |
| 指導 時数 の 合計 | | | | | | | | | | | | | |

©高木展朗 2024

表2

2. 「学びのプラン」の意味

「教科書で」学ぶことを国語の授業で行うには、「学びのプラン」が有効となります。国語の授業を、「教師が主語」としてのTeachingから、「子供が主語」のLearningへの転換を図ることが重要となります。

これまでの授業で行われていた、教師が「教える」ことから、子供が「学ぶ」ことへの転換を図ることで、子供が「知識・技能」を獲得したり、「思考・判断・表現」を身に付けたりすることに向けた粘り強い取り組みを行う中で、自らの学習の調整をしようとする「主体的に学習に取り組む態度」の育成を図る授業づくりが行えます。その為には、「主体的・対話的で深い学び」が行える授業改善が求められます。その実現を図るための具体が「学びのプラン」です。

(1) 「学びのプラン」とは

子供たちの資質・能力の育成を図るために、学校での授業が行われることは、言うまでもありません。教師は、授業づくりのための準備をこれまでも時間を掛けて行ってきました。

国語の授業づくりでは、教科書教材として示されている「話すこと・聞くこと」や「書くこと」の単元に示されている内容や活動、「読むこと」の対象となる物語や説明的文章の授業を行う前に教材研究を行います。そこでは、子供たちにいかに授業を通して資質・能力の育成を図るか、という観点で、子供たちが「何を学ぶか」「どのように学ぶか」「何ができるようになるか」の視点から教材研究が求められます。

授業づくりでは、1時間1時間の授業の大切さは、言うまでもありません。1時間1時間の授業の積み重ねが単元の授業となり、単元の授業の積み重ねが学年の1年間の授業となります。さらに、当該学年の1年間の授業を見通した授業のみならず、学年を重ねる中で小学校6年間を掛けていかなる資質・能力を育成するか、学習指導要領国語の内容を基に意図的・計画的な教育課程の編成を行うことも求められます。それを、カリキュラム・マネジメントと言います。しかし、先にも述べたように国語科としての教育課程の編成を、各学校で行わずに、教科書に委ねてしまっている現状もないとは言えません。

これまでの国語の授業では、「教師が主語」としての授業が、多く行われてきたのではないのでしょうか。これからの時代に求められる国語の授業づくりを行うには、国語の教科書を基にしつつも教科書教材を通して子供がいかに国語の資質・能力を身に付けるか、という「子供を主語」とした視座の授業づくりへの検討が重要となります。

「教師が主語」の授業では、教師が教材研究を行い、それを基にして授業での「発問・説明・指示」として具体化し、授業が行われてきています。そこでは、「教師が教える」ことが中心となり、「子供が学ぶ」という授業の枠組みを超える学びを行うことはできていません。「子供を主語」とした国語の学びを創るには、「教師が教え、子供が学ぶ」という授業パラダイムからの転換が求められているのです。

そこで、これまで授業づくりにおいて当たり前とされてきた学習指導案を作成することからのパラダイム・シフトを図ることが求められています。学習指導案は、授業を行う前に教師が教材研究の成果をまとめ、指導時間数を決め、授業を意図的・計画的に展開するための指針となるものです。まさに、学習指導案は、名が象徴するように、教師が授業を

行うための「教師が主語」の授業の計画書でもあります。

「子供を主語」とした授業づくりを行うには、授業の主体である子供の視座からの学習を行うための授業プラン（学習計画）が求められます。それを「学びのプラン」と名付けます。

「学びのプラン」は、授業を行う教師が作成します。そこで求められるのは、教師は子供がいかに学ぶかをシミュレーションし、子供の見方や考え方に立って授業の展開を考え、育成される資質・能力を具体化することです。それは、教師が学習指導案の作成をする時にも行われてきたことですが、教師の視座からではなく、子供の視座に寄り添い、教師が子供の視点に立って授業内容や授業の構成を考えることが重要となります。さらに、授業を行う学級の一人一人の子供の実態や実情に合わせた授業シミュレーションが求められます。教師が教えることから、子供が学ぶことへの視座の転換が重要であり、「学びのプラン」の作成には、そこが求められているのです。

（２） 「学びのプラン」の必要性

「学びのプラン」は、国語の授業を通して育成する資質・能力の内容を、単元の初めに子供たちに示し、「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、授業に参加する子供一人一人に、学ぶ内容と授業を通して身に付ける資質・能力とを、自覚させるガイダンスを行うことが重要になります。その為、単元の初めの時間には、「学びのプラン」に書かれている学習評価の内容と方法、単元の学習を通してどのような資質・能力をいつ身に付けるかの具体的な学習活動を、教師は子供たちに丁寧に説明することが求められます。

インフォームド・コンセントという医学用語があります。医師が患者に治療をはじめるにあたり、どのような治療をするのか、その内容と方法を患者に十分説明した上で、患者が理解し同意・承諾を得てから治療を行うことです。このインフォームド・コンセントと同様の考え方で、教師が子供たちの理解や同意・承諾を得た授業づくりを行うことが「学びのプラン」の考え方に通じます。

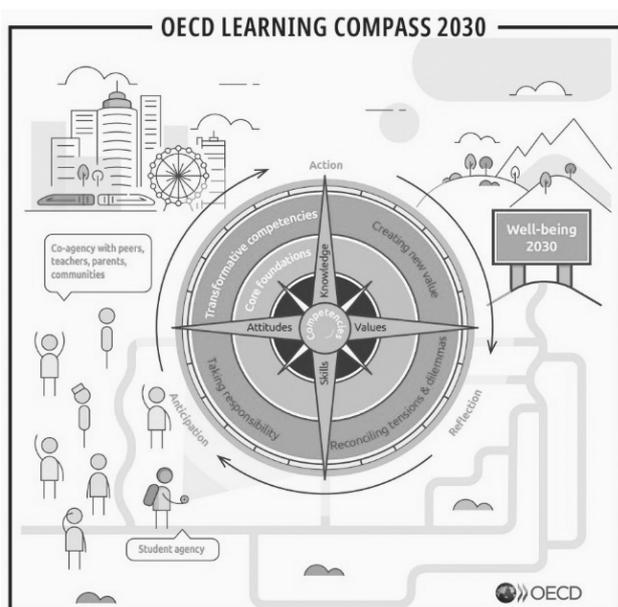


図 1

OECDは、2019年5月に左記の図のLEARNING COMPASS 2030を発表しました。そこでは、2030年を目途に、教育活動を通して育成すべき資質・能力の内容が示されています。

LEARNING COMPASS 2030には、一番内側にCore foundations（学びの中核的な基盤）として、Competenciesを位置付け、その内容に、Knowledge（知識）・Values（価値観）・Skills（認知的スキル、社会情動的スキル等）・Attitudes（態度）を示しています。その外側にTransformative competencies（変革をもたらすコン

ピテンシー)として、Creating new value (新しい価値の創造)・Reconciling tensions & dilemmas (緊張や対立、ジレンマへの対処)・Taking responsibility (責任ある行動)の3つを位置付け、さらに、その外側に細い→(やじるし)で、「Anticipation→Action→Reflection」(見通し・期待→行動→振り返り・省察)が、LEARNING COMPASSを周回するように示されています。

LEARNING COMPASSの中で、学習過程として重視しなければならないのが、図の一番外側に示されている「Anticipation→Action→Reflection」(見通し・期待→行動→振り返り・省察)です。2019(令和元)年改訂の学習指導要領では、「見通し」と「振り返り」が重要であることが言われています。そこで、Anticipation→Action→Reflectionを「AAR」とも言い、この学習過程の重視が言われています。

Anticipationの本来の意味は「期待」であり、単なる「見通し」ではありません。単元の授業の初めに、単元を通して学び手である子供に「何を学ぶか」「どのように学ぶか」「何ができるようになるか」を示し、学習の過程と身に付ける資質・能力の内容を、学習の主体である子供一人一人が自覚することが重要となります。

次に、Actionで単元の学習を行います。

そして、Reflectionで単元全体での学習の振り返りを行います。ただし、Reflectionは、単なる「振り返り」ではなく「省察」の意味があります。省察では、単元全体の学習をトレースし、再構成して吟味し、学び手自身が自分の学習を意味付け、学習した内容を自覚することが求められるのです。

「学びのプラン」を子供が用いることにより、一人一人が学びの「見通し・期待」(Anticipation)と、授業を通して身に付ける資質・能力の内容を理解した上で、授業に臨むことが求められます。さらに、授業を通して身に付けた資質・能力を授業の「振り返り・省察」(Reflection)を行うことにより、自己の学びを自覚する(再構成して吟味し、意味付ける)ことが、単元の学習として重要になるのです。

(3) 「学びのプラン」の作成

小学校において「学びのプラン」を作成する時、一番難しいのが、学習指導要領国語の「2 内容」に示されている指導「事項」を、子供たちにも分かる言葉に書き換えて(翻訳して)示すことです。中学生だと学習指導要領国語の「2 内容」に示されている指導「事項」を、そのまま引用して示せば、どのような資質・能力を育成するための授業かを理解することはできます。小学校でも高学年だと学習指導要領国語に示されている指導「事項」の文言をそのまま引用しても理解できる場合も多くあります。しかし、小学校低学年の場合には、小学校学習指導要領国語の指導「事項」を、かなりやさしく具体的にかみ砕き書き換えて示さないと、当該単元で身に付けたい資質・能力の内容を理解させることが難しい場合が多くあります。

小学校での「学びのプラン」の作成は、当該単元で育成する資質・能力の内容を、教師がいかに子供たちに分かり易く示すかが、課題として問われます。ここで留意しなければならないのは、子供たちが分かり易いということで、活動のみを示すことです。国語では、言語活動を通して言語能力の育成を図ることが求められています。言語活動を通して育成を図る言語能力の具体を、子供たちにも分かるような言葉で示すことが求められます。特

に、「評価規準」は、授業を通して育成を図るため、そこで求められる内容を、子供たちにも分かる言葉で示すことが重要となります。

繰り返しになりますが、「学びのプラン」に示す「単元の評価規準」は、子供たちでも分かる言葉を使って（翻訳して）内容を示し、それが国語の授業の中での具体的な活動を通して育成されることが重要となります。「学びのプラン」では、「単元の評価規準」として示されている「知識・技能」「思考・判断・表現」「主体的に学習に取り組む態度」の育成を図るため、子供たちが読んで理解し、子供たち自身が行えるような学習内容と活動に、翻訳をすることが、「学びのプラン」を作成する上で肝となります。ここが、「学びのプラン」を作成する上で、一番難しい所となります。

後述しますが、「学びのプラン」は、「チーム学校」として一度作成すれば、同じ「学びのプラン」を学校として、毎年使い回しをすることが可能であり、異なる教師が同じ単元の授業を行うにあたり、毎年作成しなくても授業が行えることとなります。また、毎年バージョンアップを図り、複数の「学びのプラン」を作成しておくことで、その年度の子供たちの実態や実状に合わせたものを選択して使用することができるようになります。「学びのプラン」を使用することにより、教科書会社から出ている指導書や赤刷りを使用することがなくなり、自校の子供たちの実態や実状に合わせた授業を行うことができます。それ故、各単元の授業の「学びのプラン」の蓄積を、教師個人ではなく学校として行うことが求められるのです。このことにより、それぞれの学校の子供たちに合った授業づくりをすることが可能となり、さらに「学びのプラン」を共有することにより、單元ごとに教材研究をして授業計画を立てて授業に臨むことから解放され、教師の働き方改革にも繋がります。

また、子供たちも「学びのプラン」によって、単元の授業を通して「何を学ぶか」「どのように学ぶか」「何ができるようになるか」を自覚し意識して、一人一人が当該単元の授業に取り組めるようにもなります。

◎ 「学びのプラン」の作成の具体

「学びのプラン」を作成するために、下記の事前準備を行うと作成しやすくなります。

学びのプランを作成するための事前準備

「学びのプラン」を作成するための事前準備として、01・02を作成する。

01 単元・題材の目標
学習指導要領に示されている「2 内容」の指導「事項」から、単元の目標として適切な指導「事項」を適宜選択して、そのまま引用して転記（copy & paste）

| 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 |
|---|---|--|
| <p>学習指導要領の「2 内容」の指導「事項」に示されている〔知識及び技能〕から、本単元で育成すべきものを選んで記入する。 なお、育成する資質・能力に照らして、指導「事項」の文言の一部を割愛することもある。 文末は、学習指導要領に示されている「～すること。」を「～できる。」とする。</p> | <p>学習指導要領の「2 内容」の指導「事項」に示されている〔思考力・判断力・表現力等〕から、本単元で育成すべき資質・能力を選んで記入する。 なお、育成する資質・能力に照らして、指導「事項」の文言の一部を割愛することもある。 文末は、学習指導要領に示されている「～すること。」を「～できる。」とする。 国語科では、冒頭には領域名を明示する。</p> | <p>〔学びに向かう力、人間性等〕は、各教科・科目の目標として、学習指導要領の「1 目標」の(3)として示されている。 また、〔学びに向かう力、人間性等〕には、「主体的に学習に取り組む態度」として観点別評価を通じて見取ることができる部分と、観点別評価や評定にはなじまず、個人内評価を通じて見取る部分（「感性、思いやりなど」）がある。 〔学びに向かう力、人間性等〕は教科・科目の目標なので、「単元・題材で育成する資質・能力」として示すと育成すべき資質・能力の内容として対象が広くなり、単元・題材の目標には、焦点化しにくい。</p> |

02 単元・題材の評価規準
本単元で育成する資質・能力内容に合わせて、単元・題材で扱う教材の内容にあった具体的な評価規準を設定する。

| 知識・技能 | 思考・判断・表現 | 主体的に学習に取り組む態度 |
|--|--|---|
| <p>教材の内容に合わせて、「2 単元の目標」の〔知識及び技能〕に取り上げた事項を具体的な評価規準として設定する。（学習指導要領の引用箇所を示す）① 文末は「～している」とする。（例：～を理解している／～の知識を身に付けている／～の技能を身に付けている等） なお、育成すべき資質・能力に照らして、指導事項の文言の一部を用いて評価規準を作成することもある。</p> | <p>教材や言語活動の内容に合わせて、「2 単元の目標」の〔思考力・判断力・表現力等〕に取り上げた指導「事項」を具体的な評価規準として設定する。（学習指導要領の引用箇所を示す）② 文末は「～している」とする。 なお、育成すべき資質・能力に照らして、指導事項の文言の一部を用いて評価規準を作成することもある。 国語科では、はじめに本単元で取り上げる領域名を、例えば「話すこと・聞くこと」において、と示す。</p> | <p>左の①の「知識・技能」を獲得したり、②の「思考・判断・表現」を身に付けたりすることに向けた粘り強い取組を行う中で、自らの学習を調整しようとしている。③ <「児童生徒の学習評価の在り方（報告）」（p.11）の記述に基づいて、上記の表現をそのまま用いれば、各単元で「主体的に学習に取り組む態度」の評価規準を独自に作成する必要はなくなる。></p> |

©高木展郎 2024

図2

上記の01に示している「単元の目標」と02に示している「単元の評価規準」は、内容が重複するので、「学びのプラン」では、「単元の評価規準」を示すだけで十分となります。

小学校 学びのプラン

1 単元名

- 教材名や言語活動を単元名とするのではなく、この単元で育成すべき資質・能力の重点となる指導「事項」を「単元名」とする。
- 具体的な教材名は、単元名の後に『』で示す。

2 何ができるようになるか（単元の評価規準：身に付けたい資質・能力）

- 「単元の目標」と「単元の評価規準」の内容は、重複する内容となるので、「単元の評価規準」のみを示す。
- 「単元の評価規準」は、児童の状況により、学習指導要領の「2 内容」の指導「事項」を、そのまま転記して示す場合と、児童に分かり易い言葉に書き直して(翻訳して)示す場合とがある。
- いずれの場合も、児童が「単元の評価規準」を、理解できるように示すことが求められる。
- 教師は、単元のはじめに「学びのプラン」について、児童に丁寧に説明することが重要となる。

| 知識・技能 | 思考・判断・表現 | 主体的に学習に取り組む態度 |
|--|--|---|
| <p>学習指導要領の「2 内容」に示されている「知識及び技能」の指導「事項」から、評価規準を、教材の内容に合わせて、児童に分かるように具体的に記述する。①</p> <p>文末は「～している」とする。(例：～を理解している／～の知識を身に付けている／～の技能を身に付けている等)</p> | <p>学習指導要領の「2 内容」に示されている「思考力、判断力、表現力等」の指導「事項」から評価規準を記述する。教材や題材の内容に合わせて、児童に分かるように具体的に記述する。②</p> <p>文末は「～している」とする。</p> <p>国語に関しては、冒頭には、当該単元で指導する領域名を明記する。また、学習指導要領国語の「2 内容」〔思考力、判断力、表現力等〕の指導「事項」(2)に示されている言語活動例は、必ず取り上げる。</p> | <p>左の①の「知識・技能」を獲得したり、②の「思考・判断・表現」を身に付けたりすることにに向けた粘り強い取組を行う中で、自らの学習を調整しようとしている。③</p> <p>【上記の文をそのまま示すことで、全ての教科の「主体的に学習に取り組む態度」を示すことが出来る。】</p> <p>★「児童生徒の学習評価の在り方（報告）」(p.11)の記述に基づいて、上記の表現を用いれば、各単元で「主体的に学習に取り組む態度」の評価規準を、教材に合わせて独自に単元ごとに、作成する必要はなくなる。</p> |

3 この単元で学習すること

| 月日 | 次 | 時 | 何を学ぶか(身に付けたい資質・能力と評価方法) | どのように学ぶか(具体的な学習活動) |
|----|----|-----------------------|--|---|
| | 第一 | 1 | <p>・この単元の学習の過程で児童が身に付けるべき資質・能力として設定した観点の具体的評価規準を、「身に付けたい資質・能力」として、評価方法と共に具体的に示す。</p> | <p>・この「学びのプラン」を活用して、必ず単元のはじめに学習の「見通し・期待」を丁寧に説明し、「身に付ける資質・能力」の内容を、児童に確認し、理解させる。</p> |
| | 第二 | 2 ・ 3 | <p>・この単元で「身に付けたい資質・能力」を、単元の授業の流れの中で、いつ、どのように身に付けるのかを示す。</p> <p>・「2 何ができるようになるか(単元の評価規準：身に付けたい資質・能力)」で示している①②③を、児童に具体的な分かり易い表現で示す。</p> | <p>・「学習の内容」は、評価規準と対応し、それぞれの時間に児童が行う活動の具体として示す。</p> <p>・時間ごとの主たる「学習活動」を「どのように学ぶか」、児童の立場から分かりやすく示す。</p> <p>・学習評価する三観点以外には、児童が行う活動の記述は、できるだけ控える。学習活動を詳細に書きすぎないようにする。(学習評価の対象となる活動のみに絞って示す。それにより、教師によって異なる活動を記入しないことにより、「学びのプラン」の使い回しが可能となる。)</p> |
| | 第三 | 4 ・ 5 ・ 6 | <p>・①②③の番号を付して、「何を学ぶか」の内容を具体的に示す。</p> <p>・「主体的に学習に取り組む態度」の評価は、単元での「知識・技能」を獲得したり、「思考・判断・表現」の学習を通して身に付けたりする資質・能力であるので、単元の「知識・技能」と「思考・判断・表現」の学習の過程を踏まえて、学習評価を行うことが求められる。</p> <p>・評価は1時間だけで行う場合だけでなく、数時間にまたがる場合もあり得る。</p> <p>・評価の内容は、複数回繰り返す場合もある。その場合も、①②③の番号は付す。</p> | <p>・学習のまとまりを整理して、「どのように学ぶか」を具体的に示し、単元全体の学習がどのように組織されているかについて、生徒にとって分かり易く示す。</p> <p>・国語科では、〔思考力・判断力・表現力等〕を育成し、「思考・判断・表現」の評価を実現するための学習活動として、言語活動は必ず取り上げる。</p> <p>・「振り返り」は、「見通し・期待」に対して行うものであり、「見通し・期待」と対応していることを生徒に確認する。</p> |

©高木展郎2024

(4) 「学びのプラン」の活用

「学びのプラン」は、各学校の一人一人の子供の実態や実状に基づいて、各学校で作成することになります。「学びのプラン」は、学習指導案とは異なり、制作者の個人名は書きません。それは、個人が作成した学習指導案は、例えば、研究授業のために作成しても、それは、当該の授業のためだけのものであり、一度しか使用することができません。しかし、個人としてではなく学校として「学びのプラン」を作成しておけば、当該単元の授業を行うに際し、以前に作成した「学びのプラン」を用いて授業を行うことが可能となり、個人が授業の度に「学びのプラン」を作成する必要はなくなります。

学習指導案は、「教案」「教順」として明治時代に始まり、現在の形は戦後教育の中で、時代状況の中で、少しずつ変化しながら確立されてきました。先にも述べましたが、学習指導案は、一人の教師が授業を行う自分のクラスの子供たちを想定し、「いかに教えるか」という計画書でした。したがって、授業を行う教師個人の授業作りの計画でした。

さらに、学習指導案は、授業（研究授業）の数ヶ月、数週間前から時間を掛けて作成されてきました。特に、研究授業ともなると、1時間の授業のために、相当な時間と労力を掛けて、これまでは作成することが多くありました。一方、日々の授業では、学習指導案の作成を行うことは、ほとんどありません。教科書に付随した教師用指導書や赤刷りを参考にしたり、これまで行ってきたりした授業の経験を生かしながら、授業を行うことが多いのではないのでしょうか。

近年では、1時間の授業を対象として学習指導案を作成するのは、学習指導案の中に、「本時案」として残っているものの、学習指導案は、単元の学習指導案の形になり、単元での授業スパンを対象とするものに変化してきています。しかし、教師の視座からの授業計画という性格は変わっておらず、教師が「いかに指導をするか」という視点からのものであることには、変わりはありません。

「子供を主語」とする授業への転換を図るには、これまでの授業パラダイムからの転換を図る必要があります。「教師が主語」の授業から「子供が主語」の授業への転換を図るには、これまでの授業の考え方から大きな転換を図らなくては、その実現を図ることはできません。幸い今日、GIGAスクール構想等により授業そのものが変わろうとしています。学習指導要領では、「主体的・対話的で深い学び」の授業改善も求められています。

これまで当たり前、としてきた授業作りそのものを見直すことが求められているのです。その実現を図るための具体が、「学びのプラン」です。

近年、小学校でも校務用DXの使用が行われるようになってきています。学校の共有フォルダに、学年・教科が分かる「箱」を整え、その中に各学年やそれぞれの教師が作成した「学びのプラン」を蓄積しておくことが重要です。「学びのプラン」を学校全体で、誰もが見られ、引き出すことができるようにしておくことです。年度が替わっても、共有フォルダに蓄積されている「学びのプラン」をいつでも、誰でもが利用できる環境を整えておくことが重要となります。そして、年次ごとに「学びのプラン」のバージョンアップを図ることで、当該単元の様々な授業づくりが蓄積され、授業担当の先生や子供たちの実態や実状にあった「学びのプラン」を使用して、授業を行うことが可能になります。

1) 学校として作る「学びのプラン」

「学びのプラン」は、個人で作成するのではなく、学校として作成することは、先にも

述べました。学校として「学びのプラン」を作成し、それを蓄積することで、「学びのプラン」の作成者以外の教師も、それを使って授業をすることができるようになります。一度作った「学びのプラン」は、他の教師や年度を超えて繰り返し使う中で、バージョンアップを図ることが可能です。初めから「学びのプラン」を作るのではなく、年次が異なる子供たちに合わせた「学びのプラン」であっても当該学校の同じ学年の子供たちであるので、大きな違いが出ることは少ないのではないのでしょうか。教科書に付随した教師用指導書や赤刷りを使用する授業では、全国の学校を対象として作成されるため、当該学校の子供たちの実態にそぐわない場合もあります。各学校で作成する「学びのプラン」は、それぞれの学校の子供たちの実情や実態に合ったものになります。

「学びのプラン」を日常的に使用している小学校では、単元の授業過程を子供たちも理解して、授業に取り組んでいます。

小学校1年生で「学びのプラン」を使用している先生から、下記のメールを頂戴しました。

10月に見ていただいた1年生たちですが、この1年間、国語を中心に学びのプランを継続して取り入れてきました。今「どうぶつの赤ちゃん」という説明文を通し、比較しながら読むことに取り組んでいます。1年生なりにプランを確認して「まだこの力はないからこれからだね」と話したり、「くらべることは忘れちゃいけないことだから、大きくメモしておこう」などと言ったりする様子が見られます。

私も、日頃から学習指導要領を確認する癖がつかまりました。

「学びのプラン」を使用することにより、小学校1年生の子供たちでも、「何を学ぶか」「どのように学ぶか」「何ができるようになるか」の単元での学習内容と、身に付ける資質・能力を意識した学びを行うことができるようになります。

上記でご紹介した小学校では、国語の授業づくりを教科書付随の教師用指導書や赤刷りからではなく、学習指導要領国語の指導「事項」を基に、「学びのプラン」を作成されるようになりました。自分のクラスの授業のためというのではなく、学校全体として授業改善の方法として「学びのプラン」を取り入れたことにより、成果があったことを語られています。

2) 「学びのプラン」を使用することによる「チーム学校」としての授業

N小学校では、数年前から学校として「学びのプラン」に取り組んでおり、日常的に「学びのプラン」を、学校全体で使用して授業が行われています。

N小学校では、一昨年(2019年)の12月、インフルエンザが流行し、学級閉鎖を行ったクラスがありました。担任の先生は元気ですが子供たちがインフルエンザに罹患し学級閉鎖したクラスと、学級の子供たちは元気ですが担任の先生がインフルエンザに罹患し学校を休んだクラスがありました。

担任の先生がインフルエンザに罹患した学級では、多くの場合、授業を自習にするのではないのでしょうか。N小学校では、学級閉鎖し子供たちが登校していないクラスのインフルエンザに罹患していない担任が、学年は違いますが担任がインフルエンザに罹患し休んでいるクラスに出向き、通常通りの授業を行いました。通常通りの授業を行うことを可能

にしたのは、「学びのプラン」が作成されていたからです。このクラスでは、学級担任ではない教師が、「どこまで授業が進んでいる？」と問うと、子供たちは「学びのプラン」を示して、「今日は、ここから」と、「学びのプラン」の単元の進捗を示して、普段通りの授業が行われました。

N小学校では、校内の研究授業においても、学級担任が自分のクラスで授業を行うのではなく、学年を越えて「学びのプラン」を使用して、他の学級で研究授業を行っているケースも多くあります。研究授業を行うに際しても、他の学年の教師と共に事前にグループ研修を行い、そこで作成された「学びのプラン」を用いて研究授業を行っているのです。このことを通し、授業以外の教育活動においても、全ての教師が学校全体の子供たちを把握し、様々な視点から、教育活動それぞれについて助言をし合う「チーム学校」が創られています。

「学びのプラン」の使用によって、学校全体で授業への取組を協働して行うことにより、「チーム学校」が形成されている、好事例です。N小学校では、「学級王国」として教師が自分のクラスを、抱え込むことはなく、教師が全員で子供たちを見る学校づくりが成されています。

子供は教師を選べません。自分のクラスとして教師が子供たちを囲い込むことによって、弊害も多くあるのではないのでしょうか。様々な問題が派生したとき、自分のクラスを囲い込むことにより、対応が遅れる場合もあります。「チーム学校」として、学校に所属する教師全体の多くの目によって、6年間の子供の成長に伴走する学校づくりが重要となります。その為には、「チーム学校」として日々の授業への取組の保障と質の向上を図ることのできる「学びのプラン」が意味を持ちます。「学びのプラン」の作成は、学年や学級を超えた「チーム学校」としての取組を可能にします。

3. 「聴いて 考えて つなげる」授業

「聴いて 考えて つなげる」授業は、単なる指導法の問題ではなく、これからの時代に求められる資質・能力の育成を目指す授業です。「聴いて 考えて つなげる」授業は、2000年に行われたOECDのPISA（Programme for International Student Assessment）の結果、日本の学校教育における課題となったReading Literacy（PISAの「読解力」）の資質・能力について、その育成を図るための授業過程です。

日本語の「読解力」を英語にすると、文章の内容を正確に理解し解釈するという意味のreading comprehensionや、読む技能という意味のreading skillsがあります。PISAが用いているReading Literacy（PISAの「読解力」）は文章の内容を正確に理解し解釈する（reading comprehension）や、一文の内容を正確に読む技能（reading skills）として単に受容としての「読む」ことのみを対象化するだけでなく、「Input→Intake→Output」の過程全体を重視している「読解力（Reading Literacy）」¹の学習過程です。

この「Input→Intake→Output」学習の過程は、今求められている「主体的・対話的で

¹ 高木展郎『「読解力」（Reading Literacy）の育成「探究」の基盤となる資質・能力』三省堂2024年4月15日に、詳しい。

深い学び」の授業改善に繋がるものです。2000年PISA調査結果から、日本の学校教育における授業改善が求められています。そのことは、これまで述べてきたように、「教師が主語」の授業から、「子供が主語」の授業へのパラダイム・シフトを図らなくてはなりません。この授業過程に「読解力（Reading Literacy）」としての「Input→Intake→Output」が機能するのです。

「読解力」という一語には、異なった内容の意味があることに留意しないと、その育成を図る方向と内容とを、誤ってしまうことにもなりかねません。日本語で使用する「読解力」の定義の違いを、以下の3つに分けて捉えることが重要になります。

- 文章の内容を正確に理解し解釈するという意味 = reading comprehension
 - 一文の内容を正確に読み取るという意味 = reading skills
 - 自らの目標を達成し、自らの知識と可能性を発達させ、社会に参加するために、テキストを理解し、利用し、評価し、熟考し、これに取り組むこと。 = Reading Literacy
- 文章の内容を正確に理解し解釈するという意味のreading comprehensionや、読む技能という意味のreading skillsは、翻訳された「読解力」という用語は同じであっても、PISAが求めるReading Literacyとは異なる意味であることに留意した上で「読解力」という言葉を使用しないと、意味の取り違いだけでなく、理解や解釈を行うための考え方の誤解を生じることにもなりかねません。

(1) 「聴いて 考えて つなげる」授業の構成

Reading Literacy (PISAの「読解力」)を育成するプロセスは、次のものです。



図4

「聴いて」「考えて」「つなげる」のプロセスでの具体的内容は、下記のものとなります。

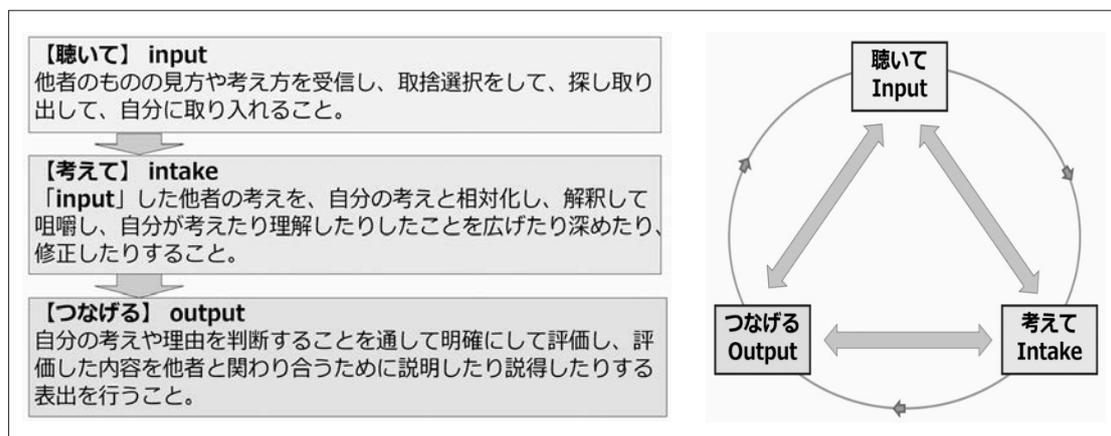


図5

「聴いて」「考えて」「つなげる」のプロセスは、一方向性のものではなく、「聴いて」「考えて」「つなげる」のプロセスが循環しながら、次第に高次に昇華することを目指した学びのプロセスです。

(2) 「聴いて 考えて つなげる」授業で育成する資質・能力

「聴いて 考えて つなげる」授業で育成を目指している資質・能力は、以下のものです。

- ・ Communication (コミュニケーション)
- ・ Critical thinking (批判的思考・吟味評価する)
- ・ Collaboration (共働、協同、協力)
- ・ Creativity (創造力、創造性)

上記の4Cの育成を図るには、小学校1年生から段階を踏んで、この4つの資質・能力の育成の在り方を相対化し対象化しなくては、この4つの資質・能力の育成は図れません。

4Cの資質・能力の育成には、学校教育における「主体的・対話的で深い学び」が重要となります。ICTが普及しだしている今日、これまで学校教育で育成してきた知識及び技能の習得と習熟に関しては、一人一人の子供がそれぞれにPCやタブレットの操作によって獲得することのできる時代となってきています。しかし、社会生活を営む上では、人と人との関わりが重要であり、学校教育における日常の中で、授業はもとより学校生活全体を通して、4Cの資質・能力の育成を図ることが求められています。一人一人の子供が意識して、意図的・計画的に自覚して資質・能力を身に付けるだけではなく、学校生活全体を通して、4Cの資質・能力を育成すべきであり、学校教育は、そのような場としても重要です。

この資質・能力の育成を図るには、小学校において1年生から6年生までの子供たちの発達の中で、意図的・計画的に行うことが求められています。

4Cの基盤となる資質・能力の育成を図るには、具体的内容として「あたたかな聴き方」と「やさしい話し方」の意味を子供たちに自覚させることが必要です。日々の授業における「あたたかな聴き方」と「やさしい話し方」を意識することはもとより、学校生活全体を通して4Cの資質・能力の育成に向けて、「あたたかな聴き方」と「やさしい話し方」の取組が求められます。

(3) 「あたたかな聴き方」と「やさしい話し方」の具体

「あたたかな聴き方」と「やさしい話し方」は、教科の授業のみでなく、学校の日々の活動の中で、意図的・意識的に行うことが重要となります。国語として「話すこと」「聞くこと」の育成を図るものではなく、学校生活全体の中で4Cの育成を図るための、教科の枠を超えた資質・能力の具体です。

【あたたかな聴き方】の具体は、以下のものです。

- ・ 話す人の方を向いて聴くこと。
- ・ 話を最後まで聴くこと。
- ・ 自分の考えと比べ、同じ、同感、納得などをしながら聴くこと。
- ・ 友だちの話や考えを復唱できるように聴くこと。
- ・ 自分の考えと比べ、似ている、少し違うなど意識しながら聴くこと。

- ・自分の考えを持って聴くこと。
- ・話を聴いて反応すること。
- ・内容を確認しながら聴くこと。
- ・相手の話を理解しようとして聴くこと。
- ・聴いた内容について、相談すること。
- ・相手がなぜそう思ったのかを、考えながら聴くこと、
- ・考える内容を深めるために相談相手を選択すること。
- ・話す人の立場や想いに寄り添って聴くこと。
- ・課題に沿った話し合いができているかを考えながら聴くこと。

【やさしい話し方】の具体は、以下のものです。

- ・相手の方を向いて話すこと。
- ・相手に聞こえるような声で話すこと。
- ・言いたいことを区切って話すこと。
- ・席が近くの人と相談すること。
- ・自分の立場を明らかにして話すこと。
- ・聞き手の反応を確かめながら話すこと。
- ・自分の意見の根拠や理由を言うこと。
- ・結論から話し、根拠を明らかにして話すこと。
- ・他の人の発言や考えにつなげて自分の話をする事。
- ・他の人によって、その人の考えを説明して話すこと。
- ・聞き手の反応やつぶやき、表情を読み取って話すこと。
- ・話し合いの論点に沿って自分の出番を考えて話すこと。
- ・課題解決や課題についての方向を考えて話すこと。
- ・資料や例えを使いながら説明すること。

上記の「あたたかな聴き方」と「やさしい話し方」の具体が全てではありませんが、これらを基本とし、その育成は小学校6年間を通して育成を図ることにより、次第に「あたたかな聴き方」と「やさしい話し方」とを身に付けることとなります。

小学校6年間を掛けて「あたたかな聴き方」と「やさしい話し方」の資質・能力の育成を図るには、下記の表3のような全体像が見えるステップ表が必要となります。

| ステップ | あたたかな聴き方 | 1 2 3 4 5 6 | | | | | | やさしい話し方 | 1 2 3 4 5 6 | | | | | | | |
|--------|--------------------------|-------------|---|---|---|---|---|------------------------|-------------|---|---|---|---|---|---|---|
| | | 年 | 年 | 年 | 年 | 年 | 年 | | 年 | 年 | 年 | 年 | 年 | 年 | | |
| STEP10 | 課題に沿った話し合いができていのか考えながら聴く | | | | | ★ | ★ | 話し合いの論点に沿って自分の出番を考えて話す | | | | | | ★ | ★ | |
| STEP 9 | 聴いた内容を深めるための相手を選択して相談する | | | | | ★ | ★ | 日常生活等の経験をもとに自分の考えを話す | | | | | | | ★ | ★ |
| STEP 8 | 聴いた内容について相談する | | | | ★ | ★ | ★ | 聞き手の反応を確かめながら話す | | | | | | ★ | ★ | ★ |
| STEP 7 | 聴きやすい場所に移動して聴く | | | ★ | ★ | ★ | ★ | ジェスチャーを交えながら話す | | | | ★ | ★ | ★ | ★ | ★ |
| STEP 6 | 話し手の言いたいことを分かるうとして聴く | | | ★ | ★ | ★ | ★ | 友だちの考えを詳しく話す | | | | ★ | ★ | ★ | ★ | ★ |
| STEP 5 | 自分の考えと比べながら聴く | | | ★ | ★ | ★ | ★ | 結論から述べ、根拠を明らかにして話す | | | | ★ | ★ | ★ | ★ | ★ |
| STEP 4 | 友だちの考えを復唱できるように聴く | | ★ | ★ | ★ | ★ | ★ | 言いたいことを区切って話す | | | ★ | ★ | ★ | ★ | ★ | ★ |
| STEP 3 | うなずいたりつぶやいたりしながら聴く | ★ | ★ | ★ | ★ | ★ | ★ | みんなの方を向いて話す | | ★ | ★ | ★ | ★ | ★ | ★ | ★ |
| STEP 2 | 人の話を最後まで聴く | ★ | ★ | ★ | ★ | ★ | ★ | みんなに聞こえるような声の大きさを話す | | ★ | ★ | ★ | ★ | ★ | ★ | ★ |
| STEP 1 | 話す人の方を見て聴く | ★ | ★ | ★ | ★ | ★ | ★ | 指名されたら「はい」の返事をする | | ★ | ★ | ★ | ★ | ★ | ★ | ★ |

表3

STEP 1 やSTEP 2、STEP 3 に示している内容は、小学校低学年で育成すべき資質・能

力として必須のものです。しかし、上記表3のステップには、先に示した「あたたかな聴き方」と「やさしい話し方」の全てを、取り上げていません。ステップ表に示す「あたたかな聴き方」と「やさしい話し方」は、各学校の子供たちの実態や実状に合わせて作成すべきものであり、特に、高学年の「あたたかな聴き方」と「やさしい話し方」の内容は、年次ごとに検討をし、子供たちの成長の実態に合わせて加除修正を行うことが求められます。

このステップ表を用いている学校でよくあるのは、年次でステップ表の見直しを図らず、毎年同じ内容のステップ表を子供たちに示していることです。小学校低学年のステップ表の内容は、育成される資質・能力として重要であるため、年次ごとに変える必要はありませんが、高学年のステップ表の内容は、子供たちの成長の実態に合わせて、年次ごとに見直しを図り、子供たちと一緒にステップ表のバージョンアップを図ることが必要です。毎年子供たちと相談しながら、ステップ表の作成をすることにより、子供たちにもステップ表の再確認をすることになり、子供たちが自覚的に授業に取り組む素地の育成を図ることにもなります。

ステップ表は、作成するだけでなく、教室で子供たちが日々確認することのできるよう、目に付く場所に、掲示することも重要です。また、毎日、授業はもとより様々な場面においてステップ表に示されている「あたたかな聴き方」と「やさしい話し方」の確認をすることも求められます。

4Cの資質・能力は、一朝一夕に育成を図ることは難しい内容です。今日、「あたたかな聴き方」と「やさしい話し方」の指導をしたから、明日からできる、というものではありません。学校生活における日常の中で、日々意識化を図ることにより、「じわっと」育成される資質・能力です。それ故、日々の学校生活の中で、常に、「あたたかな聴き方」と「やさしい話し方」の確認を、不断に行うことが必要となります。

(4) 「チーム学校」として子供の育成を図る

「あたたかな聴き方」と「やさしい話し方」は、学校全体で低学年から高学年までの小学校6年間で途切れることなく、継続して行うことが重要となります。ある学年で、その指導を行わないことがあれば、その学年のために、6年間で育成すべき資質・能力としての「あたたかな聴き方」と「やさしい話し方」が途絶えてしまうこともあります。

「チーム学校」という言葉が20数年前から言われています。小学校においては、これまで学級担任制が多く行われてきました。近年、小学校教育で様々な問題が派生し、働き方改革等を含めて、学級担任制が見直されはじめています。文部科学省「義務教育9カ年を見通した指導体制のあり方に関する検討会議」²によって、令和4年度から小学校高学年の算数・数学、理科、外国語・英語、体育に、教科担任制が導入されました。さらに、令和7年度から小学校4年生から教科担任制が導入されています。この制度は、これまでの学級担任の負担の軽減と、令和4年度から6年度にかけて4年間（実質3年間）に全国で3,920人の教員数の増を図ると同時に、小学校の学級担任制に固定化されていたものから、近年、導入がされ始めている学年担任制等に象徴される、これまでの担任制度の視座の転

² 文部科学省「義務教育9カ年を見通した指導体制のあり方に関する検討会議」の令和3・4年度の座長を高木は務めた。この会議で、教科担任制の検討が行われた。

換を図るためのものでもあります。

「チーム学校」の実現により、それぞれの学級担任が一人で学級の全てを背負い込み、抱え込まない状況が生まれます。ある先生が学級担任として1年間指導すると素晴らしい学級になるが、翌年学級担任が替わると、また、別の学級の状況が生まれてしまう、ということでは、小学校6年間を見通した教育の実現を図ることは、難しくなります。それ故、学校として6年間を通して子供たちの資質・能力の育成を図る「チーム学校」としての機能が重要となります。

「チーム学校」を具体化するには、学校のグランドデザインを全教員で作成することが必要となります。学校のグランドデザインは、各学校の校長先生が作成されることが多くあります。しかし、校長先生の学校の在職年数は、長くても6～7年間（ほとんどまれですが）、短ければ1～2年間ということもあります。校長先生の異動により、学校目標や学校のグランドデザイン、さらには研修内容までもが変わってしまう。それでは、小学校6年間を通して子供たちの資質・能力の育成を図ることは難しいと考えます。そこで、学校目標や学校のグランドデザインは、全教員が関わり、ボトムアップ方式で作成することが求められるのです³。それにより、各学級だけを対象とするのではなく、教員の学校教育全体への関わりや責任意識が生まれます。

4. 育成すべき資質・能力の明示化を図る授業づくり

これまで国語の授業は、教科書を主たる教材として、教科書の目次の順に授業が行われてきたことが少なくなかったことは、先にも述べました。そうした授業においては、国語としての資質・能力を育成するための授業ではなく、教科書に沿って掲載されている教材を対象として、活動のみに主たる目的を置いた授業になってはいなかったでしょうか。活発に子供たちが発言することによって授業が展開されることは、国語の授業としても、求められるものでもあります。しかし、子供たちが一生懸命に考えているからこそ、発言の少ない授業もあるのです。国語の授業を通して育成すべき資質・能力は、言語活動を通して言語能力の育成を図ることは言うまでもありません。そこで、国語の授業における言語活動の意味を再度考えたいと思います。

活動そのものを目的化すると「活動あって学びなし」の授業となります。2010年代前半に一時流行した「単元を貫く言語活動」は、その典型であったことから、文部科学省はその取り扱いを見直しました⁴。言語活動は、言語能力を育成するための活動であり、活動自体を目的にするのではないことを確認しておきます。

小学校の国語の資質・能力の育成を図る授業では、以下の三つが重要となります。

◆何を学ぶか

³ 高木展郎『評価が変わる、授業を変える』三省堂 2019年5月pp.102-187

⁴ 文部科学省「教育委員会・指導主事等へのお願い①いわゆる「単元を貫く言語活動」の取扱いについて」（2015年11月）で、以下のような見直しを図りました。

◇今後、文部科学省が各教育委員会等に指導・助言等を行う際には、「単元を貫く言語活動」という用語及びそれに関連した「入れ子構造」「A Bワンセット方式」等の用語を使用しないこととする。

・学習指導要領国語に示されている内容と指導「事項」を確実に身に付ける。

◆どのように学ぶか

- ・「主体的・対話的で深い学び」を通して、他者と協働的な学びの中で、関わり合いながら学ぶ。
- ・学び方を学ぶ（Learning how to Learn）。
「学び方」は、学校として、学年ごとの系統性が重要となる。
- ・言語能力育成のためのステップ表の作成。
例：聴き方・話し方のステップ表、ノート指導のステップ表
- ・コミュニケーションの仕方（あたたかな聴き方、やさしい話し方）や、反応の仕方の具体例を示す。

◆何ができるようになるか

- ・学習指導要領国語の指導「事項」に示されている資質・能力を、子供たちに分かる言葉で示し、確認する。

上記について、文部科学省より、「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」の資質・能力の育成を図るため、「何を学ぶか」「どのように学ぶか」「何ができるようになるか」の教育課程の充実を図ることが、以下の図6に示されています。

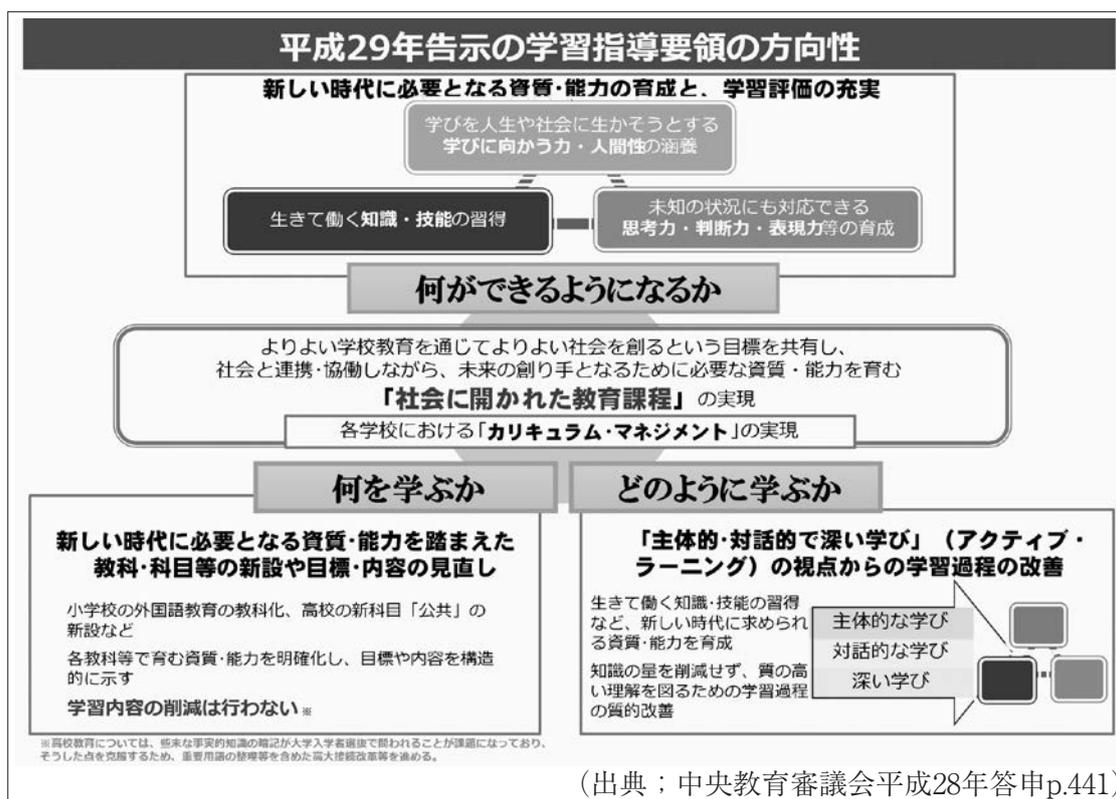


図6

上記の育成を図る為に、学習指導要領国語に示されている教育課程の内容を子供たちに直接示し、理解させることは難しい。そこで、教育課程としての学習指導要領に示されている内容を、子供たち自身にも分かるように教師が翻訳し、かみ砕いて示すことが求めら

れます。その典型が「学びのプラン」です。「学びのプラン」を作成するに当たり、教育課程の実現を図るために、教師の視座から教材として適切なものを取り上げることが必要となります。その為には、これまでの教科書を目次の順に従って受容させるだけの授業から、「子供の見方を変える」「子供との関わりを変える」「何を育てるかを変える」という授業づくりに向けての、教師の視座の転換を図ることが重要になります。

その具体として、「国語教育カンファレンス2024」（令和6年8月18日）でも小学校部会の分科会で行いましたが、次の二つの国語授業づくりが求められます。

○ 生活との接近を図った教材開発の工夫で、よりよく生きる力を育てる

○ クリティカル・リーディング（批判的な読み）で、自分の考えが持てる子を育てる

日本の国語教育では、言語生活⁵を大切にすることが、アジア・太平洋戦争以前の教育からも言われてきています。国語は、身の回りの生活に機能します。その資質・能力の育成を図ることは、学校教育での国語の授業が第一義的な役割を果たしています。特に、小学校低学年では、生活との関わりの中から、言語活動を通して言語能力の育成を図ることが求められます。その為には、教科書教材のみの言語能力の育成では、生活との関わりにおいて弱さを有さざるを得ない状況もあります。そこで、身の回りの生活から言語活動を通して、言語能力の育成を図ることが求められます。そこに、日本全国のそれぞれの教室で営まれる国語の授業の意味があるのです。

生活との接近とは、日常性の中に存在する言語環境を意識することです。子供たちがおかれている言語環境は、一人一人の個によって異なることは、言うまでもありません。だからこそ、一人一人が自分自身のおかれている言語環境を意識し、自覚することにより、自己の生活の中での学びを相対化し対象化することが重要となります。そして、そのことは、国語の「言葉による見方・考え方」に通じます⁶。子供たち一人一人が、自分の学びを相対化し対象化して、学びを意識し自覚して学びに取り組むことにより、「何を学ぶか」「どのように学ぶか」「何ができるようになるか」の学びを自ら行えるようになる。この学びのプロセスの中で、一人一人の子供の国語の資質・能力が育成されるのです。

「○ 生活との接近を図った教材開発の工夫で、よりよく生きる力を育てる」では、小学校低学年において、子供たちの身の回りの日常の中から学ぶ対象を見つけ、そこから国語の授業を通して資質・能力を育成することが求められています。小学校低学年において

⁵ 「言語生活」については、西尾実の論考が重要。

「西尾実国語教育全集」全10巻別巻1、教育出版 1974-78年

「西尾実 現代国語教育論集成」田近洵一編・解説、明治図書出版、1993年

⁶ 「言葉による見方・考え方を働かせるとは、児童が学習の中で、対象と言葉、言葉と言葉との関係を、言葉の意味、働き、使い方等に注目して捉えたり問い直したりして、言葉への自覚を高めることである」『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 国語編』（平成29年7月p.12）

⁷ 「生活」を対象化した「生活綴り方」は、大正期から戦後初期まで、「綴り方」（作文）によって自分自身の生活を見つめ直し、日常の現実から自己と社会との関わりを見つめ直すことを教育活動として行った。「生活綴り方運動」。ここでの「生活」は、「生活綴り方」とは異なる。

は、日々の生活の中から⁷、具体を学ぶことに意味があります。その為には、日常生活の中で「どうする、どうして、なぜ、わけは、だから、どうしたい、どういうこと」という問題意識や課題意識を持てるようにすることが必要となります。そして、その解決に向けて試行錯誤をしながら「学び方」を獲得する過程で、資質・能力が育成されるのです。ここでは、特に「できない」「分からない」が重要であり、それを起点に学びが成立するようになります。このような体験や経験を通して、子供たち一人一人が自覚的に、資質・能力を獲得することが「生きる力」の育成となるのです。

「○ クリティカル・リーディング（批判的な読み）で、自分の考えが持てる子を育てる」では、クリティカル・リーディング（Critical Reading）を重視した国語の授業づくりが問われます。

クリティカル・リーディングという言葉は、文部科学省「読解力向上プログラム」2005（平成17）年12月において、「PISA型『読解力』を支える基礎力を育成する」ために、「3. 各学校で求められる改善の具体的な方向-3つの重点目標-」が初出です。

この「3つの重点目標」を実現するためにPISAの「読解力」を、教科国語を中心として育成することが求められています。

3つの重点目標の中、その①として、クリティカル・リーディングを、次のように定義しています。

【目標①】 テキストを理解・評価しながら読む力を高める取組の充実

読む力を高めるためには、テキストを肯定的にとらえて理解する（「情報の取り出し」）だけでなく、テキストの内容や筆者の意図などを「解釈」することが必要である。さらに、そのテキストについて、内容、形式や表現、信頼性や客観性、引用や数値の正確性、論理的な思考の確かさなどを「理解・評価」したり、自分の知識や経験と関連づけて建設的に批判したりするような読み（クリティカル・リーディング）を充実することが必要である。

特に授業の中では、なんのためにそのテキストを読むのか、読むことによってどういうことを目指すのかといった目的を明確にした指導が重要である。

すなわち、テキストを単に読むだけでなく、考える力と連動した形で読む力を高める取組を進めていくことが重要である。

上記のことは、Reading Literacy（PISAの「読解力」）が求める資質・能力であり、「Input→Intake→Output」のプロセスが重要となります。その具体の授業として「聴いて考えてつなげる」授業があります。

5. 「書くこと」の充実を図る

（1） 「書くこと」の重要性

最近、大学の授業において学生の提出するレポートに大きな変化が認められることが言われています。これまでは、提出されたレポートで大学教員が優れた内容と評価するレポートの数がさほど多くありませんでした。しかし、近年、優れた内容と評価できるレポートの数が飛躍的に多くなってきていると言われてしています。その理由は、生成AIを使用し

てレポートを作成するようになったから、と言われていました。生成AIを使用して作成されたレポートは、論理的な文章となっており、内容もこれまでの研究成果がきちんと踏まえられていると言われていました。学生のレポート作成の能力が急速に上がったのではなく、レポート作成の方法が変わってきたからだと言えましょう。残念ながら、それは、高等学校の国語の授業で「書くこと」の学習の充実が図られ、それによって「書くこと」の資質・能力が育成されたのではないことは、事実として受け止めざるを得ません。

一方、小学校や中学校において、書く力が低下しているという話も多く聞くようになりました。書けない子供が多くいる、という話も聞くようになりました。先にも述べましたが、小学校や中学校の国語の授業は、教科書の目次の順に従った授業展開が行われることが多く、教科書でも「書くこと」の授業が「読むこと」の後に付け足しのように扱われ、「書くこと」の取り立て学習として行われることが少なくなっていることにも原因があるのではないのでしょうか。国語の授業では、「読むこと」に注力し過ぎてはいないのでしょうか。「書くこと」は、一人一人に個別指導を行うことが求められ、さらに、推敲や添削にも教師の指導が求められます。教師の手間暇と時間が掛かる「書くこと」の指導は、教室で取り上げる時間数が少なくならざるを得ない状況にもあることは、事実ですが…。

近年、国語以外の様々な教科でもPCやタブレットを使用した授業が、GIGAスクール構想により増えてきています。授業で一人一人の子供がPCやタブレットに入力した内容を、交流したり全体の学習の中で取り上げながら交流したりする授業も多く行われるようになってきています。これからの時代「書くこと」は、手書きで行うよりも、PCやタブレットで「打つ」ことが主となる時代を迎えようとしているのは、事実でもあります。かく言う本論文も、PCで文章を打っていますが…。

PCやタブレットで文章を書く（打つ）時代に、手書きをすることの意味が問われています。PCやタブレットで書くよりも手書きで書くことの方が、記憶への高い効果が認められるという研究があります⁸。手書きで書くことは、考えながら書くということであり、それにより脳が活性化するという研究成果も発表されています⁹。

国語の授業で「書くこと」の資質・能力の育成を図るとき、語彙力が重要となります。語彙の習得と習熟には、国語の授業のみならず日常の中で言語感覚を豊かにし、言葉に関する意識を高めることが求められます。例えば、言葉の意味を調べるに際し、PCやタブレットで調べるのではなく辞書を引くことも重要です。PCやタブレットは、分からない語彙の意味や用法のみを調べることはできますが、辞書を引くことにより当該の語彙の前後に示されている語彙についても、確認することができます。語彙を増やすことは、一朝一夕にできることではありません。豊かな語彙を習得し習熟するには、身の回りの言語環境を整えることが必要となります。身の回りにすぐ活用できる国語辞書を用意しておき、常に国語辞書を引く習慣を子供たちに持たせることにより、語彙の習得と習熟とを図りた

⁸ コクヨ株式会社と立命館大学 産業社会学部 岡本尚子准教授との共同研究「紙のノートとデジタル端末であるタブレットの筆記における記憶効果の比較実験」 (<https://www.kokuyo.co.jp/newsroom/news/category/20240731st.html>)

⁹ <https://stushiun.com/20201104-2/> <https://l.smartnews.com/m-15rowiT/nKkIc8>
<https://blog.tinct.jp/?p=83365>

いと考えます。知らない語彙が出たり、使ってみたい語彙があった場合には、「語彙用のノート」を用意しておき、それに書き込み記録として残しておくことも、語彙を獲得したり豊かにしたりする一つの方法です。同じ意味の他の語彙や反対の意味の語彙、漢字の異なる語彙等、新しい語彙がノートにたまっていくことで充実感が広がります。

(2) ノートの系統的な指導の具体

「書くこと」の指導の中で、日常の授業のノート指導をどのようにしているのでしょうか。黒板の内容を写すだけでは、書くことの資質・能力の育成を図ることはできません。今日求められる「書くこと」の資質・能力の育成は、小学校1年生から6年生の各学年において、段階的に育成を図ることが求められましょう。そのような段階的なノート指導が、「チーム学校」として行われているのでしょうか。自分の学級だけ指導すれば良い、自分の学年だけ指導すれば良い、というように閉ざされてはいないのでしょうか。

小学校学習指導要領（平成29年告示）解説国語編の付録4（pp.196-207）には、小学校低学年から中学校3年生までの系統表が示されています。それを基にしながら、下記のようなノート指導の系統表を作成しました。この系統表を基に、各学校の子供たちの実態に合わせ、それぞれの学校でノート指導を系統的に行うことが求められます。

| | ステップ |
|----------|--|
| 1年 | ① 日付け、ページ、テーマなどを見やすい場所を書く。 ② 正しい鉛筆の持ち方で書く。 ③ マスの中に字を書く。 ④ 「、」や「。」をきちんと書く。 ⑤ 自分の書きたいことをいっぱい書く。 ⑥ 「問題」「めあて」をきちんと書き写す ⑦ 間違えたところを、見せ消しで残しておく。 |
| 2年 | ⑧ 定規を正しく使って線を引いたり囲んだりする。 ⑨ 自分の考えを言葉、絵や図を使って説明をする。 ⑩ 順番が分かるように書く。 ⑪ 簡条書きで書く。 ⑫ 間違えたところを、見せ消しで残し、修正する。 |
| 3年 4年 | ⑬ 教師が書き終わると少し遅れて「問題」「めあて」を書き写す。 ⑭ 「〇〇だと思いました。～からです。」など、理由を示して書く。 ⑮ 文章中の言葉に注目して考えを書く。(国語) ⑯ 考えた根拠を、明らかにして書く。 ⑰ 自分の考えと友だちの考えを比べてどのように考えたかを書く。 ⑱ 「例えば～」など、事例を示して説明する。 ⑲ 間違えたところを見せ消しで残し、なぜ間違えたかの理由を書ける。 |
| 5年 6年 | ⑳ 図、表、グラフなど自分の考えの根拠となる資料を示して考えを書く。 ㉑ 「」カッコを使い、正しく引用して書く。 ㉒ 学んだことから、これから生かしたいことを書く。 ㉓ 比較、分類、関係づけ、などを使って整理する。 ㉔ 間違えたところを見せ消しで残し、なぜ間違えたかの理由を書き、修正する。 |

線を引くときは、定規を使う

これからの時代、今まで以上にReading Literacy（PISAの「読解力」）「Input→Intake→Output」の資質・能力が重要となります。「書くこと」は、Outputとして他者との関わりを紡ぐものとして重要であり、その資質・能力の系統的な育成を図ることが、これからの国語の授業でも必要であることは、言うまでもありません。

6. 「観点別学習状況の評価」について

学習指導要領等の目標に照らして設定した観点ごとに学習状況の評価と評定を行う「目標に準拠した評価」を、「観点別学習状況の評価」と言います。

「観点別学習状況の評価」では、「知識・技能」「思考・判断・表現」「主体的に学習に取り組む態度」の三観点で学習評価を行います。その内の「知識・技能」と「思考・判断・表現」の評価の観点は、学習指導要領の「2 内容」の指導「事項」の「知識及び技能」と「思考力、判断力、表現力等」に、Bの状況が示されています。さらに、「主体的に学習に取り組む態度」は、「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」¹⁰としています。そこで、平成22年から平成31年まで行われてきた「関心・意欲・態度」の評価の観点と、「主体的に学習に取り組む態度」の評価の観点とでは、評価対象となる内容が異なる評価となっていることに留意する必要があります。

「主体的に学習に取り組む態度」は、当該単元における「知識・技能」と「思考・判断・表現」とを、「身に付けたりすることに向けた粘り強い取り組みを行おうとする側面」と、「自らの学習を調整しようとする側面」という、二つの側面を評価することになります。

「観点別学習状況の評価」では、上記の三観点をその実現状況を観点ごとに評価し記入します。その際、「十分満足できる」状況と判断されるものをA、「おおむね満足できる」状況と判断されるものをB、「努力を要する」状況と判断されるものをCのように区別して評価を記入します。

目標に準拠した評価では、一人一人の子供がそれぞれにBの状況に実現すれば、それで学習が成立し、資質・能力の育成が図られたこととなります。したがって、Cと評価した子供に対しては、Bの状況に高めるように指導をすることが求められます。一方、20有余年前の相対評価からの転換が図られていない評価観を未だ持っている場合、Aの評価を得ることが優れているという誤解も払拭されていないこともあります。Aと評価する内容は、学習指導要領には具体として示されていません。学習指導要領には、Bの状況の具体が「2 内容」に指導「事項」として示されています。したがって、「十分満足できる」状況と判断されるAは、Bの状況として示されている指導「事項」の内容を超えて様々にあります。言い換えると、Aは、ぎりぎりBの状況を超えたものから、青天井としてある高次のものまで、学習指導要領に示された内容以外にも様々にあるのです。Bの子供を、指導を通してAに高めるのも教師の大切な仕事だと思えます。「おおむね満足」ということは

¹⁰ 中央教育審議会 初等中等教育分科会 教育課程部会「児童生徒の学習評価の在り方について（報告）」（平成31年1月21日 p.10）

不十分なところもあるわけであり、そこを改善して「十分満足」にまで高めることを、教師も子供も目指すべきだと思います。そのことを「指導と評価の一体化」と言います。

7. DXを活用した学習評価

学習評価は、学習した結果のみを対象とするものではありません。「指導と評価の一体化」のためには単元の授業を対象に「何を学ぶか」「どのように学ぶか」「何ができるようになるか」を一人一人の子供が、単元の授業過程を、自覚して授業に臨むことが重要となります。そのことについて、文部科学省初等中等教育局長「小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校等における児童生徒の学習評価及び指導要録の改善等について（通知）」（平成31年3月29日、p.4）に、次の指摘があります。

- (5) 学習評価の方針を事前に児童生徒と共有する場面を必要に応じて設けることは、学習評価の妥当性や信頼性を高めるとともに、児童生徒自身に学習の見通しをもたせる上で重要であること。その際、児童生徒の発達の段階等を踏まえ、適切な工夫が求められること。

上記には、前述しているLEARNING COMPASS 2030で示されている「Anticipation→Action→Reflection」（見通し・期待→行動→振り返り・省察）が重要となります。単元の初めに、単元の授業過程を通してどのような資質・能力を当該授業で身に付けるのかを子供たちに提示し、一人一人の子供に学習に向けての「期待」を持たせ、当該単元で身に付けるべき資質・能力の内容を自覚させた上で、単元を通じた授業に臨むことが求められます。

これまでの学習評価は、授業で学んだことの結果として行われてきています。学習評価は、単元の学習全体を通して行われるものであり、資質・能力の形成される過程にも意味があり、結果としてだけのものではないことに留意する必要があります。

(1) 「学習の記録」の意味

GIGAスクール構想により、この5年間の中で、各学校ではPCを用いた授業が行われるようになりました。そこでは、教師の工夫により様々な授業が展開しています。これまでの授業とは異なった授業づくりも行われるようになってきているのです。

授業づくりだけでなく、教師の働き方もDXによって改革が行われてきています。DXの推進に向けて文部科学省は、以下の取組を行う方向性を示しています¹¹。

教育DXの推進においては、

- 1 教育データの意味や定義を揃える「標準化」（ルール）
- 2 基盤的ツール（MEXCBT、EduSurvey）の整備（ツール）
- 3 教育データの分析・利活用の推進や、教育データ利活用にあたり自治体等が留意すべき点の整理（利活用）

¹¹ https://www.mext.go.jp/a_menu/other/data_00008.htm

の三本柱で取組を進めています。

これまでの学校教育で取り組んできた様々な内容を、DXを用いて教師の働き方改革につなげたいと考えます。DXの強みは、教育データの蓄積を図ることができることです。日々の授業を通して学習評価を蓄積することにより、ペーパーテストによる採点業務に取られる時間を少なくして、教師の働き方改革を行いたい。具体的には学習評価の方法の転換を以下のようにすることにより、働き方の軽減や時間短縮を図ることが可能となります。

これまでのペーパーテストによる単元確認テストの再検討を図ることにより、

① 指導と評価の一体化を図る。

- ・「指導と評価の一体化」を図るには、授業で扱った内容に対して評価することが適切です。市販テストには、授業で行っていない内容も出題されます。そこで、市販テストによって結果としての学習評価を行うのではなく、単元の授業の中で「知識・技能」「思考・判断・表現」「主体的に学習に取り組む態度」の三観点の学習評価を行います。
- ・国語では、授業で扱った教材文を用いたペーパーテストで学習評価が行われることが多くあります。授業で行った内容を確認テストとして行うことは、暗記や記憶の再生であり、国語の授業を通して育成した資質・能力の内容を見取ったり確認したりすることにはなりません。国語の資質・能力が育成されたかを、ペーパーテストによって学習評価するには、教材で扱った文章とは異なる文章を用いて、学習指導要領に示されている当該単元で育成すべき国語の資質・能力が、育成されたかを評価しなくてはなりません。

② 採点業務と成績処理の軽減を図る。

- ・単元の終了後、授業時間の中でペーパーテストを行うと、授業時間以外にペーパーテストのために時間を使うことになる。例えば、10の単元の学習をしたら、10時間分のテストの時間が必要になります。さらに、テストの採点（丸付け）の時間も取られ、勤務時間で採点が終わらない場合には、持ち帰っての採点を行うことも出てきます。
- ・各教科でテストを行うことにより、テストの実施による授業時間の増加や、採点業務が多くなってしまいます。そこで、各単元の授業内や授業後に観点別学習状況の評価の三観点の学習評価を行い、学習の記録に記入することにより、採点業務の軽減を図るようにします。

上記のことから、国語の授業を通して育成する資質・能力の学習評価を行うには、ペーパーテストではなく、日々の授業における学習のプロセスの中で、「学びのプラン」を用いて、単元内で観点別学習状況の評価の三観点の学習評価を、ノート等の学習過程における記録や授業中の観察によって行うことが求められます。それにより、ペーパーテストの採点業務から教師は解放されることとなります。特に、国語の授業の単元数は多く、各単元におけるペーパーテストの採点の時間を軽減することは、働き方改革にも繋がります。

一人一人の子供の単元ごとの学習の記録により、どの単元での学習が充実したか、どの単元でのどの資質・能力の育成がどの子に未だ足りていないかが、観点別学習状況の評価の各観点別に明示化されます。各単元での学習の成果を日常的に蓄積することにより、学

期末や年度末の成績処理の軽減を図ることができるようになります。

また、「学習の記録」(表4)を用いて、子供や保護者に各単元における学習評価の内容を示すことができます。単元の学習内容の具体的な学習評価が「学習の記録」により示されることとなり、いわゆる通知表を作成する必要もなくなります。学期ごとにまとめられた通知表では、各単元でどのような学習が行われ、それに対してどのような学習評価が行われたかも、具体的に知ることはできません。「学習の記録」(表4)を見れば単元ごとに「知識・技能」「思考・判断・表現」「主体的に学習に取り組む態度」の三観点の学習評価の内容を、年間を通して確認することができます。

| 第○学年 国語科 学習の記録 | | | ○組○○番 氏名【 】 | | | |
|----------------|-----|-----|-----------------|----------------|------|----|
| 時期 | 単元名 | 時間数 | 単元の評価規準 | 学習評価の対象となる学習活動 | 評価方法 | 評価 |
| | | | ① 知識・技能 | | | |
| | | | ② 思考・判断・表現 | | | |
| | | | ③ 主体的に学習に取り組む態度 | | | |
| | | | ① 知識・技能 | | | |
| | | | ② 思考・判断・表現 | | | |
| | | | ③ 主体的に学習に取り組む態度 | | | |
| | | | ① 知識・技能 | | | |
| | | | ② 思考・判断・表現 | | | |
| | | | ③ 主体的に学習に取り組む態度 | | | |
| | | | ① 知識・技能 | | | |
| | | | ② 思考・判断・表現 | | | |
| | | | ③ 主体的に学習に取り組む態度 | | | |

©高木展郎 2020

| 観点別学習状況の評価の総括 | | 評 定 |
|---------------|--|-----|
| 知識・技能 | | |
| 思考・判断・表現 | | |
| 主体的に学習に取り組む態度 | | |

表4

「学習の記録」(表4)に示された評価を基に、単元の学習で定着していない内容や、さらに繰り返して学習をした方が良い単元の学習内容についての学び直しを行うことが重要になります。

これまでも述べてきましたように、教科書を用いての国語の授業では、教科書の目次に示されている教材を順番に取り上げて行われることが多くあります。しかし、国語の授業の資質・能力の育成にパラダイム・シフトすることにより、一度で育成を図ることが難しい資質・能力を、教科書の目次の順ではなく、単元を越えたりまたいだりして、繰り返して学習することや学び直すことが可能になります。国語の教科書では、学習指導要領に示されている資質・能力を学年が上がるに合わせて螺旋的に取り上げてはいるものの、国語の授業を通して繰り返し育成すべき資質・能力の内容は、具体的な教材や教材文では明示化されにくくなっています。

さらに、教材の内容の解釈や理解に留まっている授業では、授業を通して育成する資質・能力の内容が示されていない場合もあります。それは、「何を学ぶか」「どのように学ぶか」「何ができるようになるか」についての意識が薄いからなのではないでしょうか。

「学習の記録」に、各単元の学習評価の「知識・技能」「思考・判断・表現」「主体的に学習に取り組む態度」の三観点と「学習評価の対象となる活動」とを、あらかじめ示すことにより、各単元で育成を図るべき資質・能力の内容を子供や保護者に明示化できるようになります。

学習評価は、授業を通して育成する資質・能力の内容の明示化が必要となります。どの単元でどのような3つの資質・能力が育成されたかが、分かるように示すことが重要です。通知表や成績表としてまとめて示すのではなく、各単元での学びの具体を、学習評価の「知識・技能」「思考・判断・表現」「主体的に学習に取り組む態度」の三観点として示す「学習の記録」（表4）が意味を持ちます。それにより、学期末や学年末に通知表や成績表を示す必要がなくなります。

（2） 評定への総括

観点別学習状況の評価の評定への総括は、各観点の評価結果をA、B、Cの組合せ、または、A、B、Cを数値で表したものに基いて総括し、評定を小学校では3段階で表します¹²。

一つ目の例として、合計点数を、相対的評価のように一定の割合（但し相対評価のように%にせず、各学校で大まかなアウトラインを作る）で3・2・1を配分します。

例えば、

すべての評価がAまたはBで、半数以上がAのもの = 3

Cの数が全体の三分の二を超えるもの = 1

上記以外のもの = 2

として示すことも可能です。

二つ目の例として、各観点の評価結果のA、B、Cに以下のような配点をし、

知識・技能：A = 3、B = 2、C = 1

思考・判断・表現：A = 3、B = 2、C = 1

主体的に学習に取り組む態度：A = 3、B = 2、C = 1

上記を、総合した点数で、以下のようにカッティングをする方法です。

例えば、

9と8 = 3、7と6と5 = 2、4と3 = 1

とすることで、小学校高学年向けの「3・2・1」の評定となります。

先にも述べましたが、観点別学習状況の評価では、学習指導要領に示されている内容の指導「事項」を基礎・基本とし、その育成を図ることを求めています。学習指導要領に示されている内容を「おおむね満足できる」状況と判断されるものをBとし、全ての子供をBの状況にすることが求められているのです。

学習評価には、アジア・太平洋戦争敗戦直後から導入され平成12年まで用いられた相対評価（集団に準拠した評価）の残滓が根強く残っており、平成13年から導入されている目

¹² 文部科学省初等中等教育局長通知「小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校等における児童生徒の学習評価及び指導要録の改善等について（通知）」平成31年3月別紙1

標に準拠した評価（絶対評価）に変わり20有余年も経過しているにもかかわらず、未だ、定着していない状況もあります。観点別学習状況の評価としての目標に準拠した評価では、授業で学んだ内容を全ての子供がBの状況にすることを目標としているのです。その為、学習評価を行うことを通して一人一人の子供の資質・能力の育成を図ることが重要であり、学校や学級での序列を付けるために学習評価があるのではないことを、社会的に認知することが重要です。

8. 本紀要で提案したいこと

本紀要では、小学校において国語の資質・能力の育成を図るための具体的な授業づくりの提案を、以下の授業実践を通して、提案しています。下記の内容は、令和6年8月18日に行われた「国語教育カンファレンス2024」での提案、発表に基づいています。この内容は、次代の小学校国語の授業への提案でもあります。

その基調は、「子供を主語」とした小学校国語の授業づくりです。

子供を主語とした国語の授業づくりの観点として、次の5つの観点について提案しました。

- (1) 「学びのプラン」を活用して、主体的な学び手を育てる
- (2) 「聴いて 考えて つなげる」授業づくりで、4Cの力を育てる。
- (3) 生活との接近を図った教材開発の工夫で、よりよく生きる力を育てる
- (4) クリティカル・リーディング（批判的な読み）で、自分の考えが持てる子を育てる
- (5) 言葉を楽しむ帯活動で、語彙力を育てる

本紀要は、「国語教育カンファレンス2024」での提案を基に、5つの観点について、夏の国語教育カンファレンスを振り返り、紀要としてまとめたものです。

今、日本の学校教育が大きく変わろうとしています。それは、日本のみならず、未来に生きる子供たちが成長してからも求められる資質・能力の育成を図る内容に繋がるものでなければならないと思います。

これからの未来を創るため、子供たちに未来に生きる資質・能力の育成を図るための小学校国語の授業づくりの提案を、本紀要を通して考えたいと思っています。

第3章 授業実践

「主体的に学習に取り組む態度」を育成する「学びのプラン」の活用

横浜市立荏田西小学校 主幹教諭 岡本 利枝

単元名：「使わせてください」

第3学年 『話すこと・聞くこと』 7月実施

1. はじめに

単元のはじめに、教師は児童に学習計画を示したり、児童とともに学習計画を作り上げたりする。いずれも、その単元において付けたい資質・能力を教師側が事前に明確にしておくことが必要である。

高木展郎ほか編著「資質・能力を育成する小学校国語科授業づくりと学習評価」明治図書（2021）で、本稿で示す「学びのプラン」の活用について、以下のように説明している。

資質・能力の育成を図る上で「主体的・対話的で深い学び」を実現させるためには、学習指導に関する構想を先生方が学習指導案の形でもっているだけでなく、その内容を子供たちと共有していくことが重要です。どのような資質・能力が身に付くことを目指そうとしているのか何をもって学習評価を行うかということなどを教室で公開し、子供たちと共有していくのです。

単元で付けたい資質・能力や学習評価を計画としてもっているのは教師である。「学びのプラン」は教師が立てた指導計画を児童が理解できるようにして示すものである。「学びのプラン」を単元のはじめに示すことで、児童は単元全体の学習の見通しをもち、どのような資質・能力が身に付くのかを知ることができる。

今までも小学校の国語科の授業において、単元の導入時に教師と児童とのやり取りにおいて学習計画を立てるという実践がなされてきた。児童が学習計画を立てたと思うことで学習意欲を高めることが期待される。しかし、児童の意見だけで、学習計画を立てようとすると活動が先行し、その単元で身に付けさせたい資質・能力が抜け落ちてしまう可能性が高くなる。あるいは、教師があらかじめ作成した学習計画に強引に近づけようとしてしまうことで結果的に児童の思いが反映されない学習計画を立てることになってしまうこともある。

そのようにならないようにするため、児童が学習計画を立てるという学習活動と「学びのプラン」の活用とを合わせた単元計画を構想した。本実践では、教師の作成した「学びのプラン」の一部分を、児童が自分の学びに合わせて選んで学習計画を立てる。そうすることで、児童の学習意欲を高めるとともに、一人ひとりが自分のペースに合わせて学習を進められるような実践を試みた。

2. 単元の概要

| | |
|----------------|----------|
| 単元名 「使わせてください」 | 3年 7月 |
|----------------|----------|

(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)
- 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ること。(A(1)イ)
- 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相手を見て話すとともに、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 | ①「話すこと・聞くこと」において、相手に伝わるように、理由等を挙げながら、話の中心が明確になるように話の構成を考えている。(A(1)イ) ②「話すこと・聞くこと」において、話の中心や話す場面を意識して、言葉の抑揚や強弱、間の取り方を工夫している。 (A(1)ウ) | ①左記の「知識・技能」を獲得したり、「思考・判断・表現」を身に付けたりすることに向けた粘り強い取組を行う中で、自らの学習を調整しようとしている。 |

(3) 単元で取り上げる言語活動

- ◆総合的な学習の時間に使用したい学校内の果実の使用を、校長先生にお願いするために話す。

(4) 指導と評価の計画(6時間)

| 時 | 評価規準と評価方法 | 学習活動 |
|---------------------------------|---|---|
| 1 | | ○学校の果実を使わせてもらうためのお願いを校長先生にするという学習の見通しをもち、自分の学習計画を立てる。 |
| 2 ・ 3 ・ 4 ・ 5 | <div style="border: 1px solid black; padding: 2px;"> ・相手に伝わるように理由等を挙げ、話の中心が明確になった構成になっているかの確認 [思考・判断・表現①] 原稿の確認 </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px;"> ・必要な情報が伝えられているかの確認 ・考えを伝えるために話し方を工夫しているかの確認 [思考・判断・表現②] 動画の確認 </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px;"> ・話し方が工夫されているか動画の確認 [知識・技能①] 交流の様子を観察 動画の点検 </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px;"> ・粘り強く試行錯誤しながら話し方を工夫しているかの確認 [主体的に学習に取り組む態度①] 発表・振り返りカードの確認 </div> | ○お願いをするために必要な話の内容のポイントを確かめる。 ○話す内容や順序を考える。 ○話すための原稿を書く。 ○話す姿をタブレットで撮影して練習し、原稿を直す。 ○友達と話を聞き合い、助言をもらって、原稿を直す。 |
| 6 | | ○校長先生にお願いをする。 ○学習全体を振り返る。 |

3. 学びのプラン

- (1) 単元名 「使わせてください」
 (2) 単元を通して身に付けてほしい力

| |
|---|
| ① 自分が伝えたいことを整理している。 ② 相手に伝わるように話し方を工夫している。 ③ この学習で身に付ける力は何かを知り、最後まであきらめずに、学び方を工夫しながら学ぼうとしている。 |
|---|

(3) 学習計画 (6時間)

| 時 | 身に付けてほしい力 | 学習活動 |
|---------------------------------|---|---|
| 1 | ・学校にあるくだものを使わせてもらうために校長先生にきよかをもらうという学習の見通しをもつ。 | ○校長先生に学校のくだものを使わせてもらうお願いをするために話す学習の計画を立てる。 |
| 2 ・ 3 ・ 4 ・ 5 | ・相手に伝わるように、理由をあげて話す順じよを考えている。 ・相手に伝えたいことの内容をはっきりさせ話の内容を考えている。 ・相手を見て、相手に伝わるように話し方を工夫している。 | ○お願いをするために必要な話の内容のポイントを確かめる。 ○きよかをもらうために校長先生に伝えることの話のじゆんじよを決め、話す内容を考える。 ○校長先生にきよかをもらうために話す原こうを書く。 ○話しているすがたを動画にとったり、友達に聞いてもらったりして原こうを書き直す。 |
| 6 | ・話し手を見て、相手に伝わるように、話し方や話すはやさを工夫している。 | ○校長先生におねがいをする。 ○学習全体をふり返る。 |

4. 指導の実際

(1) 第1時

本単元の学習活動として校長先生に学校内にある果実を使わせてもらうための許可をもらうためのプレゼンテーションをすることを示すとともに、学習計画表(図1)と「学習活動と付けたい力」(図2)を提示した。いずれも、「ロイロノート」で児童に送り、児童がタブレット端末上で作業を行えるようにした。

| | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| ○校長先生に学校のくだものを使わせてもらうお願いをするために話す学習の計画を立てる。 | | | | | |
| ○相手に伝わるように、理由をあげて話す順じよを考えている。 | | | | | |
| ○校長先生にきよかをもらうために話す原こうを書く。 | | | | | |

図1 学習計画表

児童には、第1時に第6時の活動内容とこの単元で付けたい力を示した上で、学習計画の第2時から第5時の部分に図2の学習活動と付けたい力のカードを当てはめることで自

分の学習計画を立てるように指示を出した。この学習計画は事前に教師が作成した「学びのプラン」に沿って作成した。児童が自分の学習計画を立てる際に必要な図2の「学習活動」と「付けたい力」も「学びのプラン」から取り出して提示した。「学習活動」と「付けたい力」は上下で同じ時間になるようにし、児童が学習活動と付けたい力のつながりをつなげるようにした。これらの「学習活動」と「付けたい力」は、テキストになっており、コピーをして、学習計画表に貼り付けることができる。これを自分の学習計画表に貼り付けて、学習計画表を完成させる。

| | | | | |
|-------------|--|---|---|---|
| ☆学習活動と付けたい力 | | | | |
| 学習活動 | <ul style="list-style-type: none"> ・話す練習をし、原こうを直す。 (友達に聞いてもらう。) | <ul style="list-style-type: none"> ・話す練習をし、原こうを直す。 (タブレットでとる。) | <ul style="list-style-type: none"> ・話す原こうを書く。 | <ul style="list-style-type: none"> ・話す内容を考え、話す順じよを考える。 |
| 付けたい力 | <ul style="list-style-type: none"> ・相手を見て、相手に伝わるように話し方を工夫することができる。 | <ul style="list-style-type: none"> ・相手を見て、相手に伝わるように話し方を工夫することができる。 | <ul style="list-style-type: none"> ・相手に伝えたいことの内容をはっきりさせ話の内容を考えることができる。 | <ul style="list-style-type: none"> ・相手に伝わるように、理由をあげて話す順じよを考えることができる。 |

図2 学習活動と付けたい力

(2) 第2時～第5時

第1時で自分が立てた学習計画に沿って、一人ひとりが学習を進めた。これまでの学習経験から第2時は、話す内容の組み立てを考える児童がほとんどであった。先に原稿を書いていた児童も、話す順序を考えていた児童のメモを見て、メモの作成と原稿の作成を交互に行うなどしながら学習を進めていた。

メモや原稿の作成をなかなか進められない児童には、手本となるものを示し、学習内容のイメージをもてるようにした。話す内容がなかなかまとめられなかった児童も、原稿を書き進めていくうちに、話す内容が決まっていたようであった。

原稿を作り終わった児童は、図3のようにタブレット端末で自分が話す姿を映し、話す練習に取り組んだ。話す様子を撮影したら、自分の話す様子を自己評価し、改善しながら

繰り返し練習するようにした。また、自分だけで練習するのではなく、**図4**のように友だちにも聞いてもらい、アドバイスをもらうようにした。



図3 自分の話す姿を撮影する児童



図4 友達からアドバイスをもらう児童

一人ひとりの練習の様子は撮った動画を「ロイロノート」の提出箱で提出することで**図5**、教師が一人ひとりの活動の様子を把握できるようにした。

第2時から第4時までは、児童によって進度の差が見られたが、第5時には、全員が自分のタブレット端末で自分が話す様子を映したり、友達に話す様子を見てもらったりして話す練習をしていた。

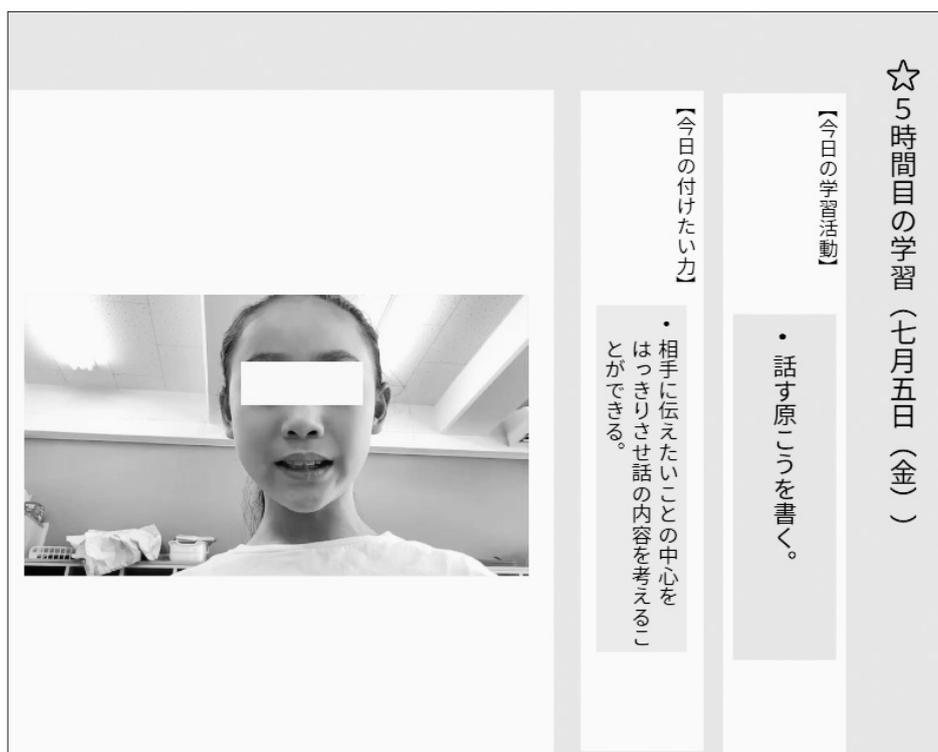


図5 児童が提出する動画

(3) 第6時

全員が、校長先生の前でプレゼンテーションをすることができないので、学級の代表を選ぶために、みんなの前で話す時間を設けた。

話すのが苦手な児童も、タブレットで撮影したり、友達に聞いてもらったりして何度も

練習するうちに原稿を見ずに話せるようになっていった。家庭での協力もお願いして練習に取り組んだ。

最終的に6名の児童が校長先生の前でプレゼンテーションをすることになったが、緊張しながらも全員が、自信をもって話す姿が印象的であった。

5. 成果と課題

(1) 自分の学びの進度に応じて学習を進める

「4. 指導の実際」でも紹介したように、既習での学び方に違いもあり児童によって学習計画の順序や学習進度に違いが出た。そこで、学習計画は途中で変えてもよいことにした。そうすることで、進度にこだわることなく、自分のペースで学習を進めることができたようであった。また、メモづくりや原稿を書く場所、話す練習をする場所を分けることで、同じ学習活動をしている児童が周囲にいることで相談もしやすくなり、自分の学びのペースを維持しながら学習を進められていたと思う。

しかし、自分一人では何をどのような順序で学習を進めていけばよいか分からない児童もいた。そのような児童には、周囲の児童の学習の様子を見たり、友達に相談したりして学習を進めてもよいことを助言した。また、メモや原稿作りでつまずいている児童には、**図6**のような手本を示すことで、何をするのかイメージをもたせることができた。

図6 児童に提示した手本

毎時間の終わりには、自分が立てた学習計画で学習進度を確認する時間を設け、その時間の「ふりかえり」とともに、次の時間に何をするのか見通しをもたせるようにした。

(2) 単元の振り返りについて

「4. 指導の実際」でも示した図1の学習計画表を単元の始めに児童に提示した。そして、毎時間、それぞれの振り返りのテキストを学習計画表に貼っていくようにすることで、自己評価である「ふりかえり」を記録として残していった(図7)。

| 時 | 学習活動 | 付けたい力 | ふりかえり |
|---|---------------------------|--------------------------------------|--|
| 一 | ・学習計画を立てる。 | ・学習の見通しをもつことができる。 | 学習計画の見通しをもつことができました。 |
| 二 | ・話す内容を考え、話す練習よを考える。 | ・相手に伝わるように、理由をあげ、話す練習よを考えることができる。 | キウイを使いたい理由を考えられて良かった。 |
| 三 | ・話す原こうを書く。 | ・相手は伝えないこの中心を伝える。相手は伝えないこの中心を伝える。 | 校長先生にキウイを使ってもいいよと言ってもらえるように話の内容を考えられた。 |
| 四 | ・話す原こうを書く。 | ・相手に伝えたことの中心を伝える。相手に伝えないこの中心を伝える。 | どうして、キウイを使いたいかということを分かりやすく伝えるように話の内容をつけた。 |
| 五 | ・話す練習をし、原こうを直す。(タブレットでやる) | ・相手を見て、相手に伝わりやすいように話すことができる。 | 聞いてくれている人の様子を見て、ゆっくり話すようにした。 |
| 六 | 校長先生に、おねがいをする。 | ・相手に伝わりやすいように、話し方や話すはやさをよくふうすることができ。 | 校長先生に伝わっているか確かめながら話すはやさが速くならないように気をつけて話した。 |

○学習全体をおおして、ふりかえりを書きましょう。

校長先生に伝えるように話すためには、使いたい理由を分かりやすく説明することが大切だということが分かった。

☆学習計画を立てましょう。

図7 単元の学習を終えた後の学習計画表

振り返りでは、「付けたい力」とその時間での自分の学習の様子を照らし合わせて振り返らせないと、学習活動が「できたかできなかったか」の視点で児童は振り返りをしてしまう。タブレット端末で自分の話す姿を撮影する学習活動の振り返りで、「タブレットでとれてよかったです。」という記述や、授業後に「今日は、動画を撮れませんでした。」と報告に来る児童が見られた。このような児童は自分の話す姿を撮ることが目的になってしまい、「付けたい力」である「相手を見て、相手に伝わりやすいように話し方を工夫することができる。」ということ意識せずに学習を進め、振り返りをしてしまったと思われる。

「ふりかえり」では、その時間において付けたい資質・能力が身に付いているかどうかを児童にメタ認知させることが重要である。よって、振り返りは「付けたい力」に沿って振り返りができているか教師は把握してはいけない。学習進度に違いがあっても、それぞれの学習活動で「付けたい力」は何なのかを児童と確認する時間を共有することが必要であると感じた。

(3) タブレット端末の活用について

話す力を付けるための練習において、タブレット端末の録画機能を使った学習活動は、児童が個別に学習を進めたり、主体的に学習に取り組んだりするのに効果が見られることが確認できた。しかし、タブレット端末を有効に活用することばかりに重点が置かれると

児童同士の関わる場が少なくなりかねないと感じた。個別に学習する場面、集団で学習する場面を「学びのプラン」の中に入れていくことが必要だと感じた。

「個別最適な学び」の実践において、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るようになった。一人ひとりがタブレット端末を使って静かに学習する姿が「個別に学んでいる」、「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、その学習している内容を注意深く見てみると、本当にその学習活動や内容で「付けたい資質・能力」が身に付いているのか疑問が残るといった事例が散見される。本実践でも、タブレット端末で自分の姿を撮影できたか否かでその時間の学習を終えられたかどうかを判断する児童がいた。

タブレット端末を使用することが目的となってしまうと「活動あって、学び無し」といったことになってしまう。「付けたい資質・能力」に留意し、タブレット端末を有効に活用していく必要があるであろう。

(4) 「主体的に学習に取り組む態度」の実現に向けて

本実践では、児童がその時間に自分で何をするかを考えて個別に学習を進めていった。どのような学習をするのかが分かっていることで、教師が指示を出さなくても学習を進めていくことができていた。

「学びのプラン」は、学習活動が分かるだけでなく、どんな力を付けようとしているのかを児童が理解するために必要である。「付けたい資質・能力」が何かを分かって学習を進めていくことで、児童は「主体的に学習に取り組んでいく態度」を育んでいけると思われる。

6. おわりに

「学びのプラン」を児童に提示することで、児童が単元の見通しをもつことができることが分かった。

児童が「学びのプラン」をもとに自分なりの学習計画を立てるにしろ、教師とのやり取りで学習計画を立てるにしろ、教師が事前に「学びのプラン」を作成しておくことは必要なことである。学習指導要領に示されている「資質・能力」を確実に身に付けさせていくためには、やはり教師が意図的に計画を考えておく必要があるであろう。それを教師がもっていることで、どのような学習活動が必要かを児童と考えていくことはできると思う。

また、児童とともに「学びのプラン」を立てていくにしても、教師が作成した「学びのプラン」で学習する経験を積んでいなくてはならないと感じた。そうすると、学校全体の取組として「学びのプラン」を作成することが求められる。

〈参考文献〉

菊地英慈 樺山敏郎 折川司 高木展郎 編著

「資質・能力を育成する小学校国語科授業づくりと学習評価」 明治図書（2021）

「聴いて 考えて つなげる」授業づくりで、4Cを育てるために ～日常の取組と授業実践から～

川崎市立白幡台小学校教諭 菅野 明美

1. はじめに

「聴いて 考えて つなげる」授業について、高木展郎氏は、『「読解力」(Reading Literacy)の育成 「探究」の基盤となる資質・能力』(2024、三省堂)の中で、次のように記している。

Intakeの対象をCritical thinkingを働かせて「聴いて」、IntakeとしてCollaborationしながら「考えて」、Outputとして相手意識を持ってCommunicationを図ることで「つなげる」。こうした授業を通して、Creativityを発揮することで、これからの時代が求める資質・能力の育成を図ることを目指しています。

「聴いて 考えて つなげる」授業は、これからの学校教育で目指す資質・能力の育成を図ることにつながる。日々の授業を、児童が、互いの意見を聴き合い、考え、つなげる授業にしていくためには、日常と授業の両方からアプローチすることが大切であると考えます。日常での取組を授業に生かし、授業での学びを日常でも活用する、その繰り返しの中で、児童が主体となって学び合う授業を目指し、児童の資質・能力を育成していきたい。

2. 日常での取組

(1) 学校全体で「あたたかな聴き方」「やさしい話し方」の指導

高木展郎氏が紹介する「あたたかな聴き方」「やさしい話し方」を参考に、児童の実態に応じた学校独自のステップ表を作成し、児童と共有しながら学校全体で取り組んでいる。特に、「あたたかな聴き方」に重点を置き、どこまでできているかを児童と振り返ったり、児童の聴く姿、聴き合う姿について即時的に価値付けることを大事にしたりしながら、全教育活動で意識して行っている。一人でも多くの児童にとって、教室が安心して思いを表現する場、互いの考えや違いを認め合える場となることを学校全体で目指している。

| 【白幡台小のあたたかな聴き方ステップ表】 | | |
|----------------------|---|-----------------------|
| 高 | 8 | 話し手の意図を具体的に考えながら。 |
| | 7 | 話合いの目的や方向性を考えながら。 |
| 中 | 6 | 自分の考えと比べながら。 |
| | 5 | 話し手の伝えたいことは何かを考えて。 |
| 低 | 4 | 共感しながら。 |
| | 3 | 反応しながら(あいづち、表情、うなずき)。 |
| | 2 | 最後まで。 |
| | 1 | 話している人の方を見て。 |

| 【白幡台小のやさしい話し方ステップ表】 | | |
|---------------------|---|-----------------------|
| 高 | 8 | 自分の出番を考えて。 |
| | 7 | 資料やたとえを使って説明。 |
| 中 | 6 | 聞き手の反応を確かめながら。 |
| | 5 | (違いや共通点など)話のつながりを考えて。 |
| | 4 | 短い言葉で簡潔に。 |
| 低 | 3 | 話す速さを考えて。 |
| | 2 | 相手に聞こえる声で。 |
| | 1 | 相手を見て。 |

図1 白幡台小のステップ表

(2) 学び方(めざす授業)の共有と振り返り

国語科だけでなく、どの教科等の学習でも、学校で友達と学ぶことの意味や価値、みんなまで話し合っただけで考えることの大切さや必要性について、児童と共有することを大事にしている。その上で、みんなでもどのように学び合っていきたいか、どのようにして力を付けていきたいかを考え、全体と個の学び方について振り返る時間を設けている。クラス全体としてめざす学び方にどこまで迫ることができているかを共有したり、次のステップに向けて各自が意識して取り組みたいことは何かを考えたりしている。

特に、授業後に児童が充実感を感じているときに、「何が良かったのか」「どうして深めることができたのか」を共有するようにしている。「疑問を出したことで、みんなで考えることができた」「違う視点を出したことで、新たな視点で考えることができた」「～さんが一度みんなに確認してくれたことで、大事なことが流れなかった」など、児童が実感を持って大切だと思えたものを取り上げ、価値付けている。教師が提示したものではなく、児童が自ら見出したものだからこそ、より深くその大切さや価値を理解し、次の授業、話し合いの場へとつなげていけると考えている。

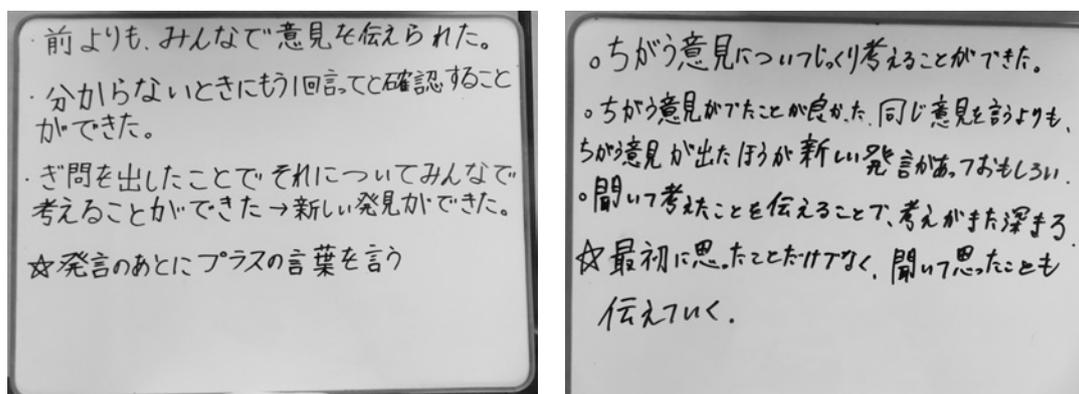


図2 授業についての児童の振り返り

年間を通して継続して行ってきたことで、自分たちで授業をつくり、みんなで学んでいこうとする意識がより高まってきたのを感じる。同じ意見や似たような意見を伝え合っただけでも、新しい発見や深まりがないことに気づき、違う視点や疑問を伝えていくことが大事なのではないかと、児童自身が考えるようになった。話が続くことや交流することが目的なのではなく、「問題を解決するためには、どうしたらよいか」「何のために、何について話し合いたいかな」を大事にする姿が見られるようになった。

(3) 学びの繰り返し

短時間(週4回、5時間目の15分間)学習を活用して、対話や話し合いの時間を意図的に設けている。授業での学びを繰り返したり、対話や話し合いを重ねたりする中で、日常でも授業でも活用することのできる力を身に付けることをねらいとしている。

一方的に考えを伝えたり質問に答えたりするだけでなく、一往復半以上の対話を意識するように声をかけている。一往復半以上の対話によって、対話の力を伸ばすだけでなく、相手の考えをより理解することができるという実感をもてるようになってほしいと考えている。

A：どんなところが、いいと思った？

B：自分の思いを素直に書いているのがいいと思ったんだよね。そのときの気持ちが詳しく書いてあるから、その思いが伝わってくるなって。

A：例えば、どのへん？

B：「とくに強調した言葉は……」「ぼくの心から、言葉があふれてきた…」の部分から、それだけ、おじいちゃんに思いを伝えたいんだなっていう気持ちが分かるなって。

A：私も「言葉があふれる」という表現から、おじいさんと話したいとか、思いを伝えたいっていう気持ちがすごく伝わるなって思った。

B：構成も大事だけど、やっぱり、素直な思いを、それを言葉にすることがまずは大事だなって思ったんだよね。相手の心に響くんじゃない。

A：どういうこと？もう一回言って。

B：そのときの思いを、詳しく伝えるっていうか、言葉にするっていうか、気持ちを届けるっていうか。この文章から、おじいさんへの気持ちがすごく伝わってくるんだよね。それって、その人への強い気持ちがあって、そのときの思いとか様子とかを詳しく書いているからかなって。そういう方が、相手の心を動かすこともあるかなって。

A：ああ。届けたい思いとか、伝えたい気持ちを大事にするってことかな。確かに、どういう構成で伝えるかも大事だけど、一番は、伝えたい気持ちや思いが大切なのかも。そういう思いを、どんな言葉で伝えるかも大事だね。

図3 「文詩集かわさき」の作品(63号 5年生 「手紙」)を読んでの児童の交流の様子

友達と着目した表現が同じだ。た。それだけ、言葉があふれているという表現から、より思いが伝わり、とくるんだらうなと思った。そして、友達と交流して、一番伝えたい思いは何か、どんな言葉や表現で伝えるかを考えていくことが大事だと思った。

図4 交流後のA児の振り返り

A児は、B児に何度か聴き返しながらかん話をしてる。考えを伝え合って終わりではなく、あたたかな聴き方ステップ表(図1)の5、6を意識して、一往復半以上の対話をしてながら友達の考えを理解するまで聴いていることが分かる。B児の話をつくり聴いて、自分と共通することを伝えたり、B児の話で理解したことや納得したことを取り入れたりしながら、最後に考えたことをまとめて伝えている。

B児と交流した後、A児は再度作品を読み返していた。「心に残る表現」という視点で作品を読んでいたA児は、「思いが伝わってくる作品」として文章を読み直し、文章を書くときに大事にしたいことを振り返っていた。対話や交流を通して、解決したことや新しい気付きを振り返り、表現することの大切さを自覚することで、児童が友達と一緒に学ぶことのよさをより強く感じられるのではないかと考えている。

3. 授業での取組

(1) 授業で大事にしていること

・付きたい力（単元のゴール）の共有

単元の学習が始まるときに、単元において身に付きたい資質・能力（単元のゴール）を提示することで、児童が見通しをもって学習に取り組めるようにする。

・一人学びの時間を確保する

一人でじっくり考え、「分かったこと」「分からないこと」を整理する時間をとる。「分からないこと」も一つの考えとして認め、考えをもった上で、一人一人が目的をもって友達と話し合えるようにする。

・児童の「分からないこと」「不安なこと」「考えたいこと」をもとに授業をつくる

一人学びで分からなかったことや、友達と相談しても解決しないこと、友達とのずれなどを取り上げたり、ゴールに向けて何について考えていきたいのかをたずねたりすることを大事にしている。「どうする」「どうしたい」「どうして」などとたずね、児童の思いをもとに授業をつくる。

・個の学びの把握

ノートを中心に、一人一人の思考や学びを丁寧に見取り、学びや気付きへの価値付け、次の学習への方向付け、支援を行う。必要に応じて、ノートで見取ったことをもとに、問題解決に向けてグループを編集するなど、児童同士のつながりをつくる。

・教師の言動（うなずき、板書等）によって、児童の思考を邪魔しない

教師の言動は、児童の思考や集中に大きな影響を与える。そのため、特に全体で話し合う時間では、児童に委ね、発言を聴いている児童の反応を見ながら、必要最低限の出番にとどめられるように努めている。

・学習の仕方を児童に委ねる

その時間の目標を児童と共有した後、どのように学んでいくかを児童が選択できるようにしている。ゴールを見据えて、一人で考えたいのか、友達と自由に考えたいのか、全体で話し合いたいのかを決めることで、児童がより目的を意識して、学んだり、話し合ったりすることができるようにしている。

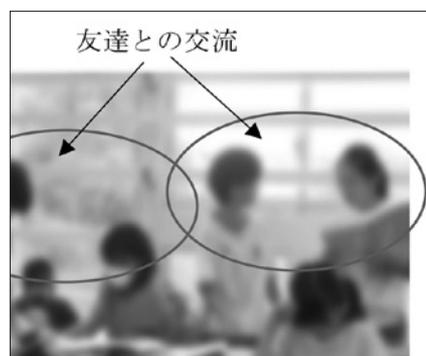


図5

(2) 授業実践 5年生7月実践

○単元名 表現に着目して物語の全体像を具体的にとらえ、考えたことを語り合おう
教材文「たずねびと」光村図書

○単元の評価規準

| 知識及び技能 | 思考・判断・表現 | 主体的に取り組む態度 |
|-----------------------------------|--|--|
| ○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。 | ○「読むこと」において、人物像や物語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。 ○「読むこと」において、文章を読んでまとめた意見や感想を共有し、自分の考えを広げている。 | ○左記の「知識・技能」を獲得したり、「思考・判断・表現」を身に付けたりすることに向けた粘り強い取組を行う中で、自らの学習を調整しようとしている。 |

○学びのプラン

1. 今回の学習

表現に着目して物語の全体像を具体的にとらえ、考えたことを語り合おう ～「たずねびと」～

2. 単元を通して身に付けてほしい力

①行動や会話、心情や情景を表す表現に着目して、心情の変化をとらえる力

②言葉や表現に着目して物語の全体像を具体的に想像する力

③文章を読んで考えたことを共有し、互いの意見を認め合いながら考えを広げる力



3. 中心となる言語活動

物語を読んで、心に残った言葉を説明したり、表現の工夫を見つけて話し合ったりする。

4. 学習計画

| | 身に付ける力(こんな姿を期待しています) | 学習活動 |
|---|---|---|
| 1 | | ・「付けたい力」「単元のゴール」を確認し、見直しをもつ。 |
| 2 | | ・物語のおおまかな内容をとらえる。 |
| 3 | □行動や会話、心情や情景を表す表現に着目して、綾の心情についてノートに書いたり、友達と議論したりしている。 | ・綾の心情、その変化をとらえる。(一人読み) |
| 4 | | ※疑問、友達と相談したいことも含めてノートにまとめる。 |
| 5 | □言葉や表現に着目し、広島に行く前と行った後の綾を比較しながら、綾の様子や思いを具体的に想像している。 | ・綾の心情や心情の変化について、友達と共有する。 |
| 6 | | ・広島に行く前と行った後の綾の様子を比較しながら、物語の全体を具体的に想像する。 |
| 7 | | |
| モ | □心に残った言葉や表現について語り合い、考えを広げている。 | 単元のゴール |
| 8 | | ・これまでの学習を振り返ったり、文章を読み直したりして心に残った言葉や表現の工夫についてまとめ、語り合う。 |
| 9 | □身に付けた力(単元での学び)やこれから生かしていきたいことを言葉で表現している。 | ・単元の栄養をまとめる。 |

※モ：短時間（15分）学習
単元の栄養：単元の学習の振り返り

図6

○授業における児童の様子

【3, 4 時間目】

人物の心情、心情の変化をとらえる（一人学び⇒友達との共有）



図7 A児の一人学びのノート

一人読みの時間を十分に確保した後、読みを交流する時間を設けた。まだ分からないから友達に聴きたいこと、みんなと話し合いたいことを中心に、自由に交流した。友達と交流し、再度一人で考えたい子は自分の席で考え、友達と考えたい子は数人で考えるように、学び方は児童に任せた。

A児は、一人読みの際、「楠木アヤという文字をまた指でなぞった」の文について、疑問をもっていたが（図7）、友達と交流する中で、一つの文だけではなく、複数の文章で結び付けて読むことの大切さに気付いたことが分かる。次の時間には、「最後の文を考えていくことで、いろいろな文が分かっている」と考えていることから、交流で気付いた、複数の文をつなげて読むということを生かそうとしていることが分かる（図8）。

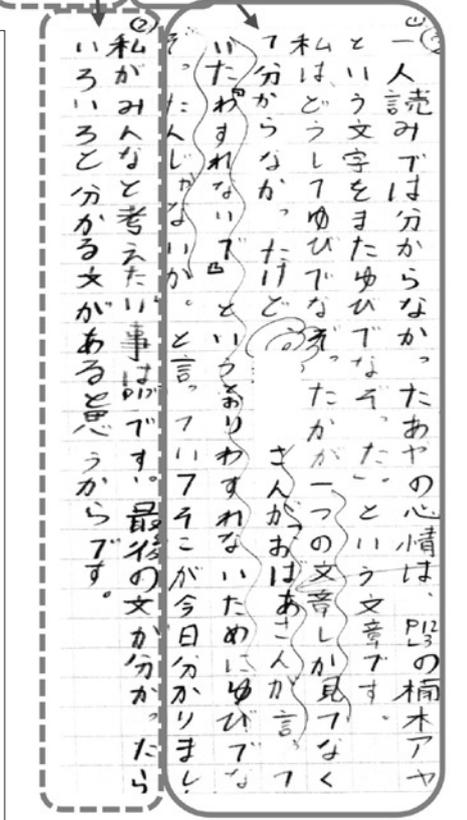


図8 共有後の振り返り

【5, 6時間目】

広島に行く前と、行った後の綾の様子を比較しながら全体像を具体的に想像する
 (綾にとって「きれいな川」や「ただの名前」は、どのようなもの変わったのか。)

A児の変容

一人学び、自由交流を繰り返したのち、全体での交流の時間を設けた。A児は、座席表
 (友達の考えや着目した文が書かれたもの)をもとに、再度文章を読み返し、考えを整理
 していた。一人学び、友達との交流を経て書いたのが、「途中のメモ」である。少しずつ
 自分の考えをもてるようになったことが分かる(図9)。

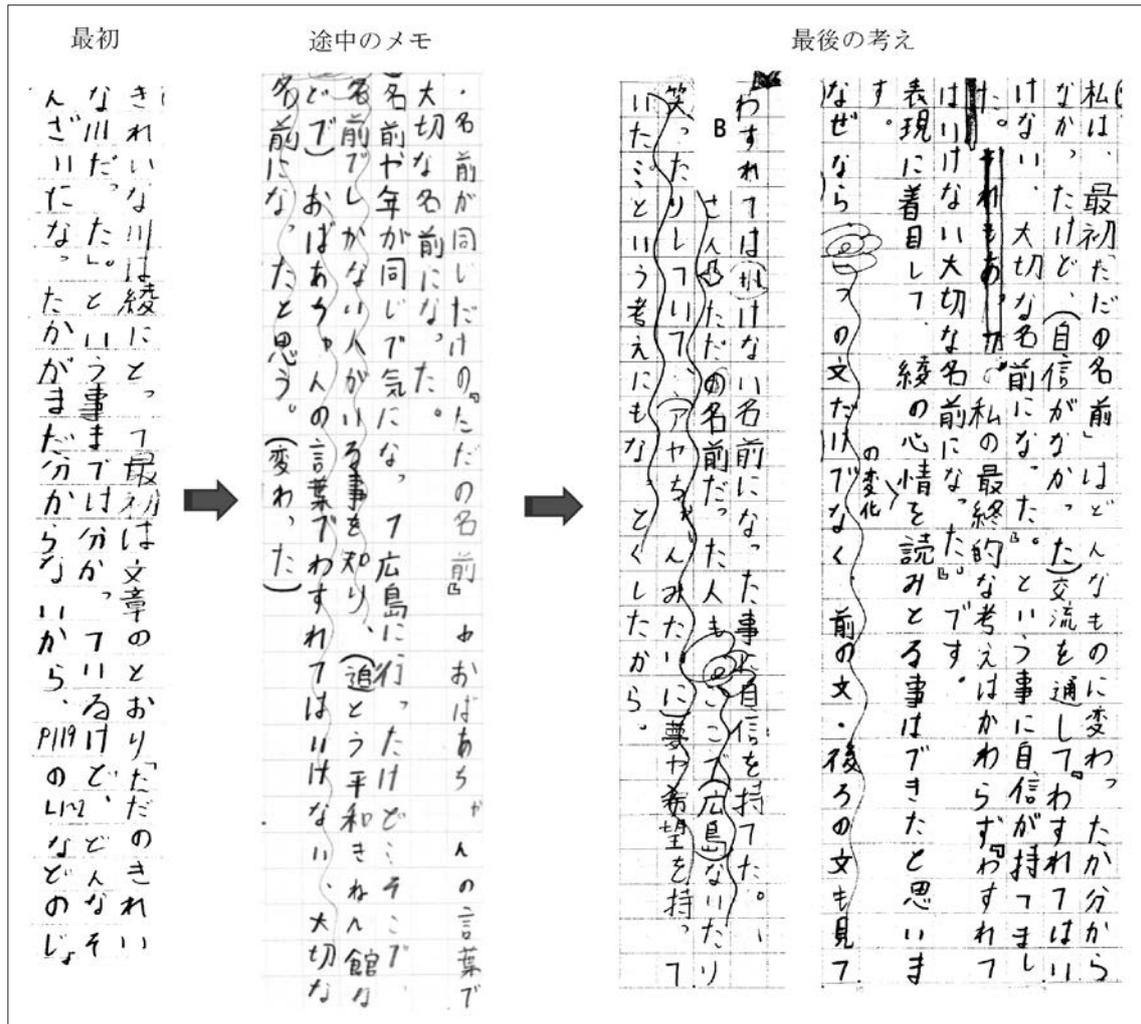
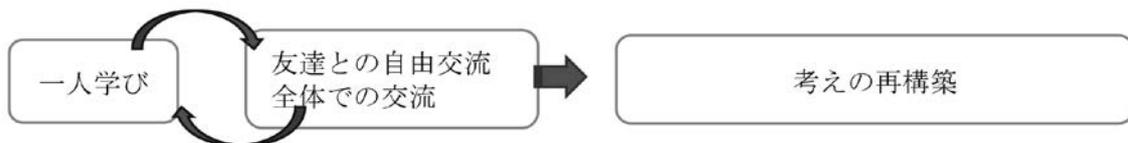


図9 A児の学びのあしあと



全体交流で、新しい叙述に立ち止まり、友達の考えを聴いて納得したことで、「忘れてはいけない大切な名前である」という考えに自信をもてたことが分かる。全体交流での主な話し合いの様子が次の通りである。

C 5 C 4 とたぶん似ていて、P125で「この楠木アヤちゃんの夢や希望やらが」っておばあさんが言っていて、この楠木アヤちゃんにも夢やら希望やらがあって、P126の「楠木アヤちゃんが確かにこの世にいて、あの日までここで泣いたり笑ったりしていたこと」を綾が分かって、ただの名前だった人にも夢や希望があって、原爆が落とされる日まで泣いたり笑ったりしていたことが分かったんじゃないかなって。(B児)

①

C 6 C 5 と同じで、P125に「この楠木アヤちゃんの夢やら希望が」とP126でも「泣いたり笑ったりしていたこと」と書いてあって、最初は、アヤちゃん以外の人は、ただの名前だったじゃないですか。でも、本当は原爆を落とされる前までは、夢やら希望やらがあって泣いたり笑ったりしていた人だから、アヤちゃんを忘れないようにしようと思ったんだと思う。

C 7 C 6 や C 5 と同じ、P125に「この楠木アヤちゃんの夢やら希望が」…

C 8 みんなの考えを聞いていて思ったんだけど、アヤちゃんだけでなく、他の人の思っているというので、その他の人っていう、モニターにうつされた人たちは、「現れ続ける」って生きている表現っていついたじゃないですか。それで、そのC 5 が言っていたように、夢やら希望やらを、その人たちももっているよっていう表現にしたのかなって…。だから、原爆供養塔にうまっている人たちの思いとかも忘れないでいようと思ったのかなって。

②

C 9 C 8 と似ていて、最初は、名前や歳が同じで気になって、軽い気持ちで広島に行ったけど、広島に着いたら資料館などで名前ではない人たちがいることを知って、C 5 が言っていたように、その人たちにも夢や希望があって、泣いたり笑ったりしていたことが分かって、P126に「どうかこの子のことを忘れんでおってね」と言われて、その後にも、「忘れないでいたら…」と書いてあるから、忘れてはいけない大切な名前になったのかなって。(A児)

③

…途中、一部省略…

C15 そことつながる気がするんだけど…

夢で見失った名前にも「心にかんだ」じゃなくて、「心にかび上がってきた」が少しずつ分かったけど、はっきりは分からないから、そこを考えたい。

T 「心にかんだ」と「心にかび上がってきた」は、どう違うの？

C17 「うかんだ」だと自分でうかばせた感じで、「うかび上がってきた」は自然に

頭にうかんできた感じ。

- C18 C17と同じで、「うかんだ」だと自分で想像しているけど、「うかび上がってきた」だと、自然にうかんでくる。
- C9 私もC18と似ていて、P120の「朝礼のときの校庭を思いうかべた」で、「思いうかべた」は自分で想像した。P127では「うかび上がってきた」ってことは、勝手に思いうかんだ、うかんできたみたいな感じだからそこが違うのかなって。それぐらい強い気持ちがあったんじゃないかな。（A児）
- C15 みんなが言っている自然な感じは分かるんだけど、そこに綾のどんな思いが込められているのかが分らない。
- C なんでもうかび上がってきたのかってこと。
- C どんな心情がつまっているのかってことね。
- C4 うかび上がってくるほど、名前とかが印象に残ったから、自然と出てきたんじゃないかな。（C児）
- C18 「忘れないでいてね」って言われて、忘れずにしていて、しすぎてそうなったっていうか。
- C7 C18と似ていて、おばあさんに「ずっと忘れんでおってね」って言われたこともあって、「子どもたちやアヤちゃんのことを忘れないでいよう」という強い気持ちがあったからじゃない。

A児の最後の振り返り（図9）から、全体交流でのB児の発言（①）によって、それまで立ち止まっていなかった叙述に立ち止まって考えたことが分かる。「名前でしかない人々も、泣いたり笑ったりしていて、（アヤちゃんのように）夢や希望をもっていた」という考えに納得し、さらに全体交流C8の発言（②）の「忘れないでいよう」と関連付けて、A児の発言（③）へとつながる。友達の考えを聴いて、その気付きや学びを自分に取り入れて考え、他の友達が考えていることにつなげて、Outputしていることが分かる。

【8時間目+短時間15分】

心に残った表現について語り合い、考えを広げる

C児の学びのあしあと

単元のゴールとして、これまでの学習を振り返ったり、文章を読み直したりして、心に残った言葉や表現についてまとめ、交流した。

C児は、特に5、6時間目の学習を振り返り、「心にうかんだ」と「心にうかび上がってきた」の印象の違いを大事にして、考えをまとめていた。全体交流での、「自然にうかび上がってくる」「それほど、忘れたくないという強い気持ちがあった」とも関連付けて考えを書いている（全体交流の様子参照、図10）。

考えを書いた後、8時間目には、座席表（一人一人が選んだ表現を載せたもの）をもとに、自由に交流を行った。C児は、自分と同じ文章を選んだ友達（D児、E児）と交流している。そこでの交流の主な内容と、C児の座席表へのメモが次ページの通りである（図11）。

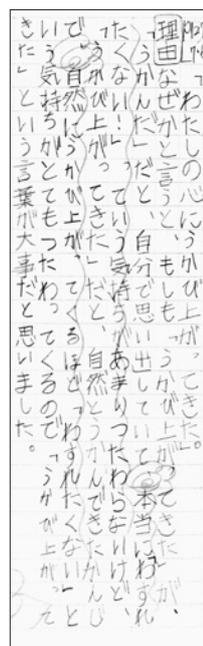


図10

C児、D児、E児の話し合いの一部抜粋

- C：私も同じ文章を選んだから、2人の考えを教えて。
- D：Cは、どうして、その文章にしたの。
- C：前の授業の中で、「うかんだ」と「うかび上がってきた」の違いをみんなで話したでしょう。自然とうかび上がってくるほどに、本当に忘れたくないってこと。その思いが、伝わってくるから大事な文章だなんて。
- D：たしかに、「思いうかべた」とも違うよね。広島で見たことや、おばあさんとの話を聞いて、「ただの名前」ではなくなったのがよく分かるよね。
- E：ほくもちょっと似ているんだけど、「心にかび上がってきた」の表現の「心」も大事だなんて。「頭にかんだ」よりも、「心にかび上がってきた」の方が、大切にしたい名前になって、忘れないぞって強い気持ちが伝わる。
- C：比べている言葉はちがうけど、私と理由は一緒かな。Dは、どうして。
- D：2人は、違う言葉と比べてると思うんだけど、私は、最初この文章がなくてもいいんじゃないかなって思ったのね。でも、アヤちゃんのように、その名前の人たちも原爆が落ちる前までは、泣いたり笑ったりして生きていた意味ある名前だということを知ったからこそ、言える言葉だなんて思ったんだよね。
- C：ただの数、ただの名前じゃないよってことを知ったからこそ、この文章があるってことか。
- E：Dは、もしこの文章がなかったら、どうかなって考えてみてってことか。ちょっと、なしだとどうなるか、読んでみる。（本文を音読）
- C：ああ、たしかに、あるとないとでは違うね。
- D：この文章があるからこそ、広島で見たことやおばあさんの話から、その一人一人が、アヤちゃんと同じように夢や希望があって、笑ったり泣いたりしていて、自分たちと同じなんだって、強く思ったことが分かるなって。

| | | | |
|---|---|---|--|
| <p>秋の日は短くて、日はずみかけていた。静かに流れる川、夕日を受けて赤く光る水。</p> <p>夢で見失った名前にも、いくつものおかけが重なって、わたしの心にかび上がってきた。</p> <p>秋の日は短くて、日はずみかけていた。静かに流れる川、夕日を受けて赤く光る水。</p> <p>夢で見失った名前にも、いくつものおかけが重なって、わたしの心にかび上がってきた。</p> | <p>本当なんです、あなたは知らなかったの。</p> <p>川の情景描写 わたしの心にかび上がってきた</p> <p>D 夢で見失った名前にも、いくつものおかけが重なって、わたしの心にかび上がってきた。</p> | <p>C 夢で見失った名前にも、いくつものおかけが重なって、わたしの心にかび上がってきた。</p> | <p>（していい） おはねね 忘れたくない 気持ちがある、 ないど... 強く思ったこと、 つたえたいの、 つたえたい。</p> |
|---|---|---|--|

図11 C児の座席表のメモ

C児は、友達のをを受けて、「この文章があるときとないときでどう違うか」「この文章があることによって、どんな効果があるのか」という視点で、再度文章を読み返している。その中で、自分の考えとも結び付け、その文章があることによってより「忘れたくない」という強い気持ちが伝わってくるということに共感したことが分かる（図12）。

また、6時間目に全体で話し合ったときの言葉の比較、8時間目に考えを聴きたい友達と交流したときの文章があることの意味や効果について振り返り、友達との交流を通して、どのような読み方で読みを深めていったかを書いている。C児自身が学びの意味を自覚していることが分かる（図13）。

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| あ | か | 以 | そ | う | し | か | 栄 |
| 。 | で | れ | 強 | ま | び | | |
| お | い | で | い | し | 上 | D | |
| あ | る | | 長 | た | が | | |
| る | 考 | 共 | 持 | 。 | | さ | |
| と | ん | 感 | ち | そ | て | ん | |
| | か | し | か | の | き | | |
| た | あ | ま | つ | 時 | た | | |
| し | | し | た | に | | E | |
| か | た | た | わ | 出 | が | | |
| に | か | 。 | ら | て | な | さ | |
| っ | ら | な | な | き | か | ん | |
| た | な | せ | い | た | | と | |
| あ | の | か | 意 | た | | | |
| ら | と | と | と | 見 | ら | 話 | |
| な | | い | い | で | ? | 合 | |
| い | っ | う | う | | と | | |
| な | 次 | と | 意 | わ | い | た | |
| と | か | | 見 | す | う | 時 | |
| | ら | 自 | か | れ | こ | | |
| 思 | 次 | 分 | で | た | と | も | |
| | へ | の | て | く | に | し | |
| た | と | 意 | き | な | つ | も | |
| か | と | 見 | ま | い | り | | |
| ら | と | び | し | と | て | | |
| び | と | も | た | い | 話 | う | |

図12 D児、E児と交流しての振り返り

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|-----|
| か | 次 | た | る | な | ち | こ | 後 | く | 栄 |
| | に | え | と | ど | の | ん | の | ら | P19 |
| た | | る | | | 言 | な | 心 | ぐ | の |
| ら | 物 | か | そ | っ | 葉 | 言 | 情 | て | い |
| | 語 | が | の | こ | だ | 葉 | の | 見 | の |
| あ | 文 | 分 | 言 | の | と | だ | 変 | る | 情 |
| | や | か | 葉 | 言 | | | 化 | と | 景 |
| た | ら | 説 | の | 葉 | こ | た | を | と | が |
| ら | 説 | | た | が | う | ら | ら | 共 | 通 |
| な | 明 | | い | あ | い | こ | ら | 通 | う |
| ど | 文 | | せ | っ | う | こ | え | し | し |
| と | を | 読 | つ | た | 気 | う | や | て | |
| 考 | え | む | さ | ら | 持 | い | す | り | と |
| て | と | き | | | ち | う | か | る | P26 |
| い | き | は | や | な | を | と | 所 | の | の |
| き | は | | く | か | と | ら | や | 違 | い |
| た | | | わ | ら | ら | え | 。 | う | の |
| い | こ | | り | た | ら | か | と | 情 | 景 |
| | の | | 含 | ら | る | た | こ | こ | の |
| | 言 | | ん | ？ | の | が | こ | こ | の |
| | 葉 | | な | と | は | び | こ | こ | の |
| | 文 | | 短 | と | む | き | こ | こ | の |
| | が | | 持 | 考 | お | る | こ | こ | の |
| | な | | ち | え | か | し | こ | こ | の |
| | | | を | て | し | | こ | こ | の |
| | | | ？ | み | い | こ | こ | こ | の |

図13 C児の学習の振り返り

○授業の実践を振り返って

単元のはじめに、一人一人がじっくり本文と向き合う時間を設けたことで、児童自身が、何が分かって、何が分からないのかを把握することができた。また、友達との自由な交流の中で解決しないことを出し合うことで、児童にとって解決したい必要感のある問いが生まれた。児童が解決したい、話し合いたいと思うことだからこそ、単元全体を通して、疑問について話し合い、考えを聴き合うことを楽しんでいた。児童が主体的に学ぶ上で、問いの重要性を実感した。

問いについて解決していく際、「一人学び」「自由な交流」を繰り返し、児童から「みんなで話し合いたい」という声が挙がってから全体交流とした。結果として、1時間ずつ、1つの問いについて解決するのではなく、3時間を使って、2つの問いを解決した。時間を区切って1つずつ考えていくよりも、目的に合わせた児童の学びたいと思う方法に寄り添うことで、よく考え、よく聴き合い、より主体的に学んでいく姿が見られた。

4. おわりに

「聴いて 考えて つなげる」授業の基盤となる、聴く力、話す力、話し合う力は、日常と授業の繰り返しの中で、育まれていく。今後も日常と授業の学びを意図的につなげ、学びを繰り返していくことで、児童の話し合う力を高めていきたい。また、大切なことを教師が一方的に伝えるのではなく、児童自身が必要なことや大切なことを見出し、実感を伴って自分たちで見出したものの価値に気付けるようにすることを大事にしていきたい。そうすることで、児童が、学校で友達と一緒に考え、話し合うことの楽しさやよさをより強く感じられるのではないかと考える。

授業中、児童は、様々な対話を繰り返し、考えを比較したり、受け入れたりして、自分の考えを再構築している。その時々の子どもの発言や記述だけを見るのではなく、教師が子どもの発言やメモ、記述をつなげ、単元を通した子どもの思考の過程を追っていくことを大事にすることで、一人一人の学びや成長を見取ることができる。またそれが、児童理解にもつながる。子どもの学びや思考の過程を価値付け、児童に返すことで、児童もまた、さらに「聴いて 考えて つなげる」授業のよさを実感することができるのではないかと考える。

〈参考文献〉

高木展郎・白井達夫・坂本正治

『資質・能力を育成する授業づくり 小学校国語—カリキュラムマネジメントを通して—』東洋館出版社、2021

高木展郎・三浦修一・白井達夫『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』小学館、2017

高木展郎『「読解力」(Reading Literacy)の育成 「探究」の基盤となる資質・能力』三省堂、2024

生活との接近を図った教材開発の工夫で、 よりよく生きる力を育てる

川崎市立虹ヶ丘小学校教諭 西野 裕子

単元名：わたしのおはなし「レストラン」（1年・話すこと・聞くこと）

指導時期：年間シリーズ

1. はじめに

学び手である子どもが主体性を発揮して学んでいけるような学習をコーディネートすることが、教師には求められている。

子どもを主語にした学びを考える際、まず、子どもたちは、これまでの生活経験や学習経験を通して、どこまで資質・能力を身に付けていて、どのような資質・能力を身に付けていく必要があるのか、見極め、判断することが必要である。子どもたちが「やってみよう」「もっと知りたい」という思いがわくことは何かを探ることも必要である。目の前の子どもたちを見つめることから授業は始まると考える。

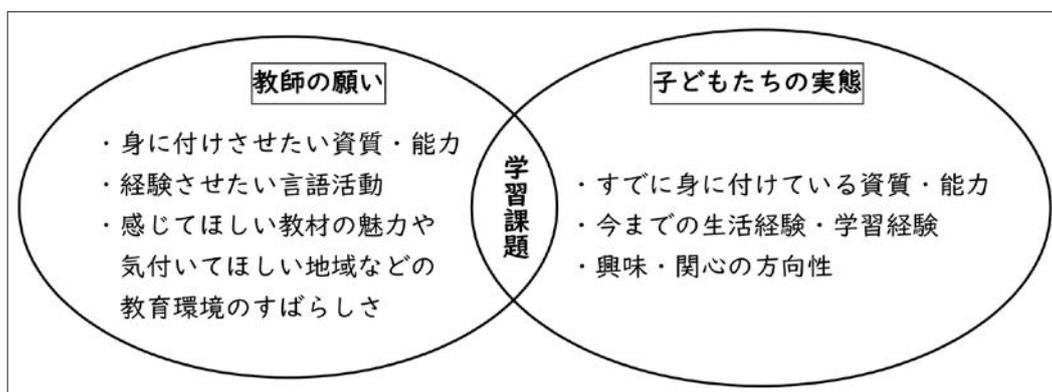


図 1

そこで、教師が子どもたちに身に付けさせたい資質・能力を定め、目の前にいる子どもたちの実態に応じて、日常生活の中から教材を開発していくことを目指す。子どもたちの実態とは、現状で身に付いている資質・能力の状態、興味や関心の方向、地域など子どもを取り巻いている環境など様々である。

小学校においては、「日常生活における人とのかかわりの中で伝え合う力を高め、思考力や想像力を養うこと」が学習指導要領に示されている。子どもたちの日常生活における言語環境を見つめることで、クラスの子どもの実態に合う学習材や学習課題は何かを考え、子どもを主語にした授業が展開されるよう、実践に取り組んだ。

2. 単元の指導計画

(1) 子どもとの生活に接近した単元づくり

本校は、市内でも自然豊かな学区で、朝は鳥の鳴き声があちらこちらから聞こえてくる。

学校のすぐ横にある公園では、四季折々に変化を見せる草木がある。3月まで、幼稚園バスや保護者の自転車・自動車に通園していた子どもたちは、自分の足で歩いて登校する楽しさをかみしめていた。入学当初から、通学路で見つけた花や草を摘んでは、教室まで届け、担任や友達、お世話になっている6年生にプレゼントしたり、1日、教室に飾った後に家へ持ち帰ったりしていた。また、どの子も自分のことを話すことは好きで、登校するなり、通学路の様子や家での出来事を担任に話しに来ていた。聴いてほしくて仕方ないといった様子で、どの子も生き生きと話していた。そこで、話す相手が担任だけでなく、クラスの友達へと広げさせていきたいという願いをもった。また、17人しかいない単学級である。言葉を通してクラスの友達とかかわることで、これから6年間、クラスが変わることなく共に学んでいく友達のことを知り、一人一人に興味をもって、多様な仲間として仲良くなってほしいと願っている。豊かな人間関係を切り拓いていくために、話すこと・聞くことの資質・能力を身に付けていく単元を開発した。

(2) 資質・能力を身に付ける

教材を工夫するにあたり、言語活動のおもしろさや楽しさばかりに重きが置かれ、はたして国語科としての資質・能力が身に付いているかが、これまでの課題としてあった。大切なことは、言語活動を通して資質・能力の育成を目指すことにある。

入門期の子どもたちにとっては、繰り返し学ぶことで、資質・能力が身に付いていき、学んだことを活用することで、資質・能力が確かなものになっていく。低学年で育成を目指す「話すこと・聞くこと」の資質・能力を身に付けさせていくために、獲得した力を活用しながら、新たな資質・能力を獲得していけるような単元を考えた。話したり聞いたりする話材を変えたり、目的となる相手を変えたりしながら、「話すこと・聞くこと」の資質・能力を身に付けるとともに、入学した小学校への愛着が高まっていくことを期待し、単元「わたしのおはなしレストラン」のシリーズ化を図った。話し手がレストランの店主となって、ひとまとまりの話をする。その際、とっておきの話の題名を一人一人がメニュー表に書き、お客となる聞き手に示すようにした。

パートⅠは、通学路を話材とし、友達に話したいことを見つけ、友達に届く声で話すことを目指した。自然豊かな本学区ならではの、通学路で見つけたおすすめの話をグループで伝え合うことで、登校する楽しさを分かち合えるようにした。

パートⅡでは、少しずつ互いを理解し始めているクラスの友達のことをもっと知るために、「友達の話を聞く」ことに指導の重点を置いた。友達の話に興味をもって聞き、自分が知りたいことを質問したり、自分が感じたことを話したりする資質・能力を育成することを目指す。言葉を交わすことで、友達のことを知るができる楽しさを感じてほしいと考えた。

パートⅢは、1年間過ごして見つけた小学校の大好きなところや自分のお気に入り新しく入学する児童の保護者に話すことを目指す。どのような順序で話したら、保護者に分かりやすく伝わるか、どのような内容をどのような言葉で話したら、大好きが伝わるか等、話の構成の仕方や表現の工夫を考えることに指導の重点を置いた。

(3) 本単元の年間デザイン

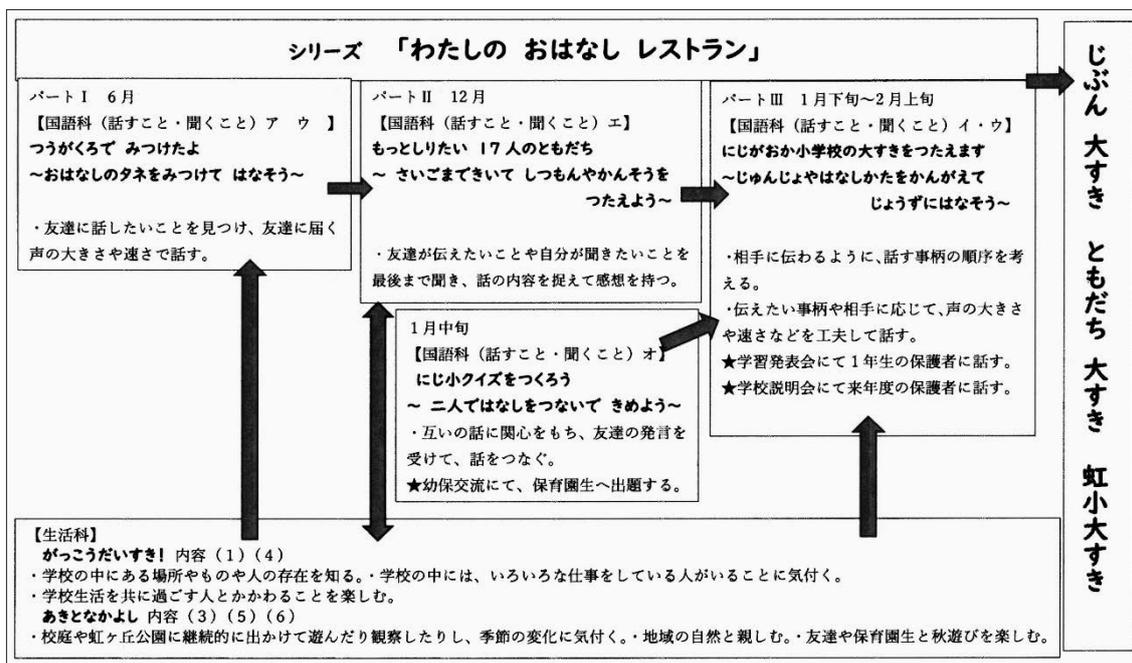


図2

3. 単元の実際

(1) 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 |
|------|---|--|--|
| パートⅠ | ○姿勢や口形、発声や発音に注意して話している。(1)イ | ○「話すこと・聞くこと」において、身近なことや経験したことなどから話題を決め、伝え合うために必要な事柄を選ぼうとしている。(A(1)ア) ○「話すこと・聞くこと」において、伝えたい事柄や相手に応じて、声の大きさや速さなどを工夫しようとしている。(A(1)ウ) | ○左記の「知識・技能」を獲得したり、「思考・判断・表現」を身に付けたりすることに向けた粘り強い取組を行う中で、自らの学習を調整しようとしている。 |
| パートⅡ | ○丁寧な言葉と普通の言葉との違いに気を付けて使っている。(1)キ | ○「話すこと・聞くこと」において、話し手が知らせたいことを落とさないように集中して聞き、話の内容を捉えて感想をもっている。(A(1)エ) | |
| パートⅢ | ○言葉には、事物の内容を表す働きや、経験したことを伝える働きがあることに気付いている。(1)ア | ○「話すこと・聞くこと」において、相手に伝わるように、行動したことや経験したことに基づいて、話す事柄の順序を考えている。(A(1)イ) ○「話すこと・聞くこと」において、伝えたい事柄や相手に応じて、声の大きさや速さなどを工夫しようとしている。(A(1)ウ) | |

(2) **パート I** つうがくろでみつけたよ ～おはなしのタネをみつけてはなそう～

- ① 「みつけたよ」「におったよ」「さわったよ」「きこえたよ」の五感カードに、自分が書きたいときにお話のタネを書き溜める



図3

カードをいつでも手に取れるように置いておき、登校した子から自由に書けるようにした(図3)。しばらく続けていると、「今日のお話のタネ、みつけた？」と聞かなくても、登校したら自分でカードを取り、書くようになっていった。時に、私がカードを出しそびれていると、「カードに書きたいのだけれど、先生、カードは？」と子どもから催促されるようになった。まだ、平仮名の学習を終えていないため、文字が書けない子は担任が聞いて書いてあげるようにした。

📌 日常生活の中から、お話のタネを見つける 五感カード

五感カードを使って、継続的にお話のタネを集めることで、話材を見つける力が身に付いていった。お話のタネを広げるには、友達とタネを共有し合うことが効果的であった。友達の視点に感化され、ものだけでなく、人や言葉へと話材が広がっていた。話材が様々で、一人一人のレストランに違いが生まれていた。

子どもの五感カードには、日々、コメントを書いた。その中で、次のようなカードを見つけた。

「みつけたよ」カードに、A児は、「みつけました」ではなく、「あいました」と書いていた(図4)。「みつけました」と「あいました」では、A児のダンゴムシに対する見方が違うのではないか。敢えて、A児の使ったこの言葉を大事にしたいと考え、クラスの子どもたちと共有した。A児のカードについて紹介し、「みつけました」と「あいました」だと違うかクラス全体に問うてみた。すると、「あいました」だとうれしい感じ、うきうきした感じがする、「みつけてよかった」という気持ちがあるという発言があり、まわりの子も共感する姿があった。さらに、「であいました」という言葉もあることを紹介した。新たに「あいました」カードを作成することにした。

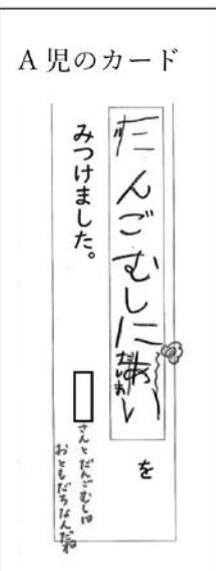


図4

① 学習で身に付ける資質・能力を知り、見通しをもつ

学びのプランをもとに、本単元(シリーズI)で身に付ける資質・能力を子どもたちと共有した。また、クラスの友達に、通学路で見つけた自分だけのとおきの発見を話すという相手意識・目的意識を明確にした。単元で身に付ける資質・能力(学習のゴール)を見通すことができるようにした。

② 集めたお話のタネカードを読み返し、友達に伝えたい話を選ぶ

おすすめメニューが決まったところで、「もう、お店をオープンできそう？」と子どもたちに尋ねてみた。すると、「まだ、できない」「お話の練習をしたい」という声と「できる」という声があがった。そこで、担任が、「じゃあ、やってみるね」と、お話のタネに書かれた一文だけを読み上げた。「えっ、それだけ?」「ぜんぜんわからない」「くわしく言わないとダメだ」という反応が次々とあがり、①お話のタネを詳しく膨らませる ②お話の練習をする ③お話レストラン オープン という学習計画を立てた。

③④ どうやって おはなししたらいいかな

お話のタネから話したい内容を膨らませる際、どう膨らませたらよいか悩んでいる子がいた。そこで、教師のお話のタネが詳しく膨らむように、クラスみんなに質問をしてもらい、一つ一つの質問に答えるようにした(図5)。

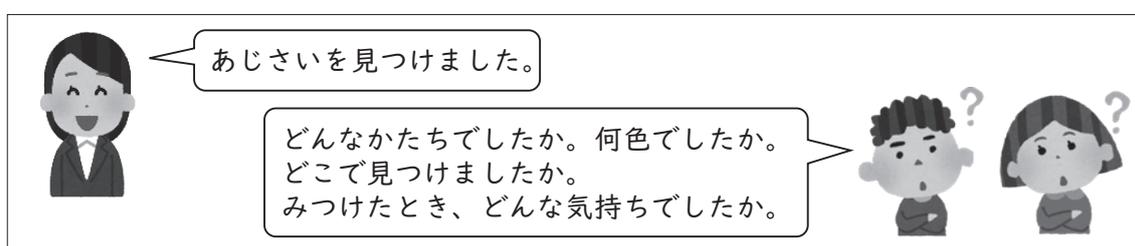


図5

「ありがとう。みんなのおかげで、お話のたねが膨らんできたよ。じゃあ、もう一回、やってみるね。」と言って、質問されたことを取り入れながら話をし直し、「お話のタネを詳しく膨らませる」というイメージがもてるようにした。また、「困ったときには、今、みんなが、してくれたように、先生が質問をしてお手伝いするね。」と声をかけることで、安心して取り組めるようになっていった。

お話のタネを膨らませる際には、生活科の学校探検で使用したカードと同様の色カードを使って、3文程度のお話の内容を考えることができるようにした(様子：黄色 気持ち・心の声：ピンク)。

A児は、先述した「あいました」カードのことをお話のタネに選び、話していた(図6)。A児の話を聞いて、「みつけました」ではなく、A児の中では「あいました」なのだ改めて実感した。カードから原稿を書く際には、さらに、「あいました」から「あいました」に変更していた。

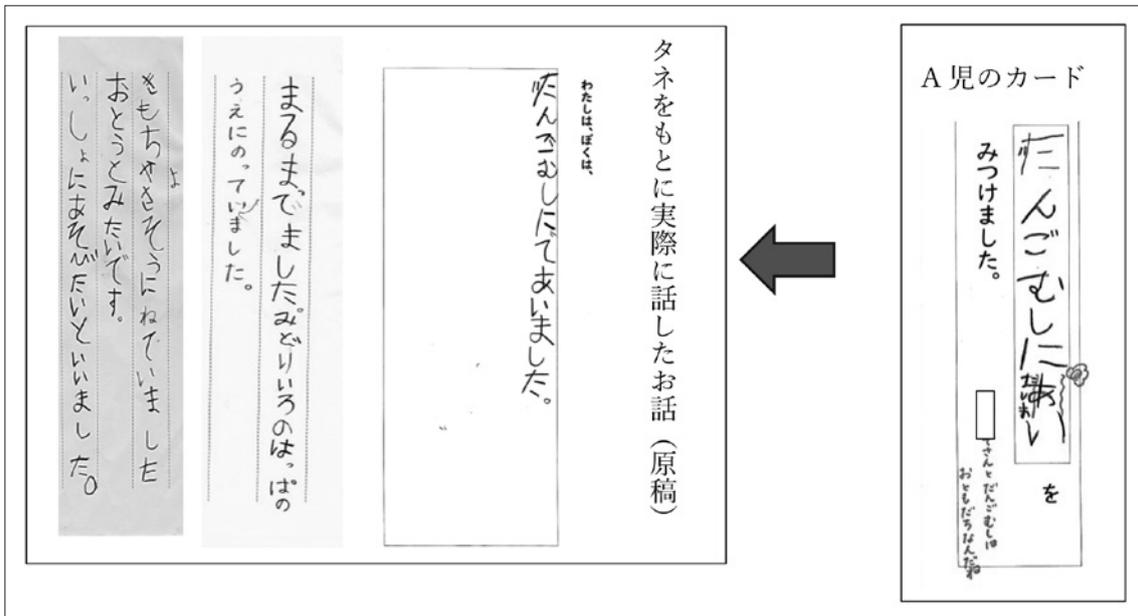


図6

お話のタネが膨らんだ子から、順次、お話の練習をした(図7)。小学校に入って初めて手にしたGIGA端末を用いて、自分の話す様子を撮影することもまた、子どもたちの上手に話したいという意欲を高めたようで、撮影した動画を見返しては、自分で練習を進めていた。

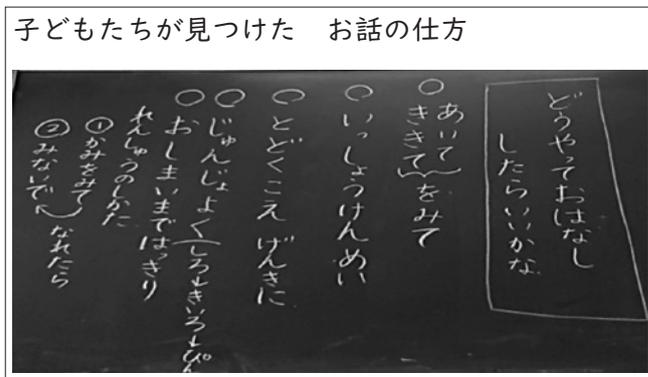


図7

「どうやって おはなししたらよいか」をクラス全体で考える際、先に練習していた児童が、自分の経験をもとに、練習の仕方も紹介していた。学び方の共有も行うことができた。

⑤⑥ おはなしレストラン オープン

おすすめの おはなしを ともだちにはなそう

(平仮名学習と並行して行ったため、20分×4回で実施)

- ・話し手(お店屋さん)と聞き手(お客さん)に分かれ、話し手の話を聞く。



図8

- ・話し手（お店屋さん）が、メニューの中のおすすめの話をする。
- ・聞き手（お客さん）は、話を聞いたお礼にお返しプレゼントをする。
- ・おはなしレストランをしてみたの感想を伝え合う。
- ・本単元での学習の振り返りを行う。

おはなしレストランの様子

ふわふわのくさをさわりました。うでにこすりつけてみたら、くすぐったかったです。わたげのいもむしみたいです。こんどさいていたら、しせちゃん（B児の名前）の帽子の穴にさしてかざってみたいです。これでわたしのはなしをおわります。

・どこらへんでさわってたんですか。

→（実際に見せながら）ここをもって、こうやると、くすぐったいです。

・どんな感じにふわふわでしたか。→もしやもしやして、ふわふわでした。

ねこの毛みたいだ。

・そのお話をきいたら、私も腕にふわふわをやってみたくになりました。

→いいですよ。（みんなの腕にしてみせる。）

うわあ、くすぐったい。きもちいい。ねこの毛みたい。

・どういう帽子につけたかったんですか。

→○さん（聞き手）のうすい茶色の髪の毛の毛みたいな、（略）Sのついている帽子です。

・どこで、そのふわふわみたいな毛をとりましたか。

→□さん（クラスの友達）の家の近くの…、△さん（質問した聞き手）が昨日、自転車で練習していたでしょ、その公園の…（略）

※ジェスチャーを交えながら、懸命に伝えようとする

・そのふわふわだけでしたか。

→ほかにもハルジオンとかムラサキツメクサとか、シロツメクサとか。

この学習後、中休みや放課後の人間関係に新たな変化が生じていた。「私も見つけたよ」とふわふわの綿毛を持ってきて、見せる子もいた。普段の中休みでは、あまり共に遊んでいる姿を見せていなかった子同士が、「一緒にお花を探しに行かない？」と声をかけ、校庭へ駆け出す姿も見られた。おはなしレストランをきっかけに、友達のことを知り、人間関係に広がりが生まれていた。言語技能だけでなく、生活を豊かにしたり新たな人間関係が育まれたりしていることを嬉しく感じた。

(3) **パートⅡ** もっとしりたい17人のともだち

～さいごまできいて しつもんやかんそうをつたえよう～

① 身に付ける資質・能力（単元のゴール）を共有する

パートⅠの「おはなしレストラン」で身に付けた「話す力」を振り返るとともに、今回は、「最後まで聞いて、質問する力や感想を伝える力を身に付けること」を目指すことを確認した。また、パートⅠで身に付けた取材（ア）の力を発揮し、お話のタネを集め、話材を決定した。

② 「お話のタネ」カードから、友達に話したい「お話のメニュー」を考える

パートⅠでは、話材を1つに絞って話をしたが、今回は、育成を目指す資質・能力に迫

るために、話し手が複数提供したお話メニューの中から、聞き手が聞きたい話を選ぶようにした（図9）。聞いたことをもとに、もっと知りたいことを質問したり、感想を伝えたりすることができるようにした。

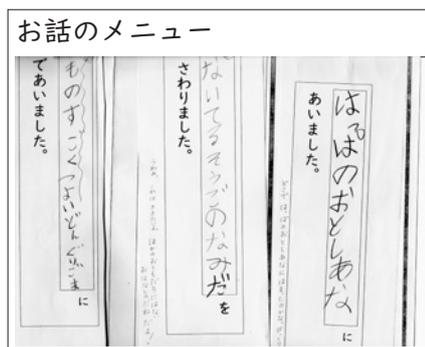


図9

③ お話のメモを作成し、練習する

子どもたちは、パートIで一度経験をしているので、どのように学習を進めるとよいのか、教師が教えなくても、「どうしたらよかったかな。」と問うことで、子どもたち自身で共有し、学習経験をもとに、自ら学習を進めていた。

④ おはなしレストラン オープン！（1回目）～くわしくきいて ともだちのことをしろう～

学習課題となる「友達の話にくわしく聞くにはどうしたらよいか」を共有し、実際に友達の話聞く場を設定した。まず、自分たちの知識をもとに、やってみることを大事にした。

1回目のおはなしレストランを振り返り、お話を聞く楽しさを共有した。そのうえで、うまくできなかった児童を取り上げ、どうしたら、詳しく聞くことができるかを話し合っきっかけにした。共有した「話にくわしく聞くポイント」をもとに次のおはなしレストランのめあてをたてるようにした。子どもたちが見つけた「話にくわしく聞くポイント」は模造紙に書いて、ためていくことで、学びが深まっていることを実感できるようにした。

⑤ おはなしレストラン（2回目）～もっと くわしくきいて ともだちのことをしろう～

自分のめあてに向かって、2回目のおはなしレストランを開き、友達の話聞いた。1回目と同様に、うまくいった児童やうまくいかなかった児童を取り上げ、くわしく聞くために必要なことを共有し、解決策を増やしていった（図10）。前時と同様に、自分が立てためあてを振り返り、次時の自分のめあてをたてた。

⑥ おはなしレストラン（3回目）

～みにつけた力をつかって くわしくきいて ともだちのことをしろう～

自分のめあてを確認し、3回目のおはなしレストランを開いて、友達の話聞いた。本単元で身に付けた力を振り返るとともに、新たに知った友達の一面を伝え合う場を作り、友達の話聞くことのよさに気付けるようにした。

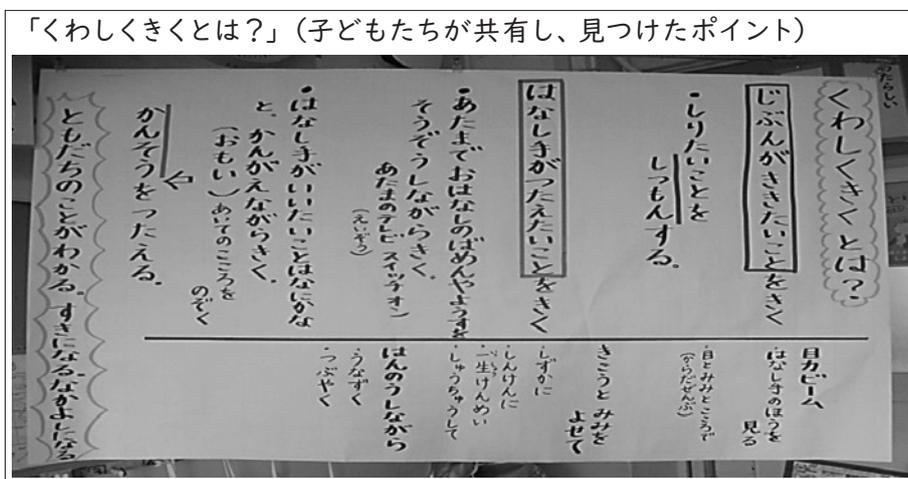


図10

(4) **パートⅢ**にじがおか小学校の大すきをつたえます

～じゅんじょやはなしかたをかながえて じょうずにはなそう～

① 身に付ける資質・能力（単元のゴール）を確認する

生活科で保育園児との交流を通して、入学が楽しみになった園児の姿を振り返り、次は、入学説明会で、新しい1年生の保護者に小学校の「大好き」を話すことで、保護者にも学校のことを楽しみにしてもらおうと相手意識・目的意識を明確にした。そのためには、どんな力が必要かを子どもたちに問うと、「大好き」が伝わるように上手に話すことが必要だと答える児童がたくさんいた。そこで、今回は、本校のことをあまりよく知らない大人に、分かりやすく伝えるために、順序や話し方を考えて話す力を身に付けようと、パートⅢで目指す資質・能力を共有した。今まで以上に相手意識や目的意識を明確にすることで、子どもたちが自然と、本学習で身に付けたい資質・能力を見出していた。教師が考えていた、身に付けさせたい資質・能力と重なった。

② これまで同様に「お話のタネ」カードから、新しい1年生の保護者に伝えたい学校の大好きなところやお気に入りを決める

「1年間、過ごしてきたみんなだからこそ伝えられる学校の大好きは、どんなところかな」と問い、それぞれの大好きを共有することで、様々な視点から話材を見つけられるようにした。

・ほくのちびっこもだち ・みつほしレストラン ・ほくの字 ・むずかしいはたのしい
・にじがおかのはる、なつ、あき、ふゆ ・どんぐりゴマけんきゅう
・うんどうかいのエイサー ・くじらぐもと たびにでる
・とびばこドキドキ ・はやのの森からきこえる とりのさえずり （題名の抜粋）

年間シリーズで取り組んできたため、一人一人が異なる話材を見つけていた。また、その子らしさがうかがえた。

③ 大好きが伝わるにはどうやって おはなししたらよいか

伝えたいことを短冊に書き出した後、「はじめ」「中」「おわり」をもとに、短冊を並べ替えながら話の順序を考えた。「大好きが伝わるようにするには、大好きカードをどこにしたらいいか」と問い、考えを共有した。

子どもたちが共有した作戦
○はじめに大好き作戦 ○大好きサンドイッチ(はじめとおわり) ○さいごに大好き作戦
○大好きちょっとずつ作戦

④⑤ 大好きが伝わるように話す練習をして、じょうずに話そう

パートⅠ、Ⅱの学習経験をもとに、話の原稿を作った児童からGIGA端末を活用して話す練習をした。これまでとは違い、まとまりのある話をするので、練習をしながら、自分に必要な言葉を書き出すように指示し、「おまもりメモ」とした（次ページ図11）。

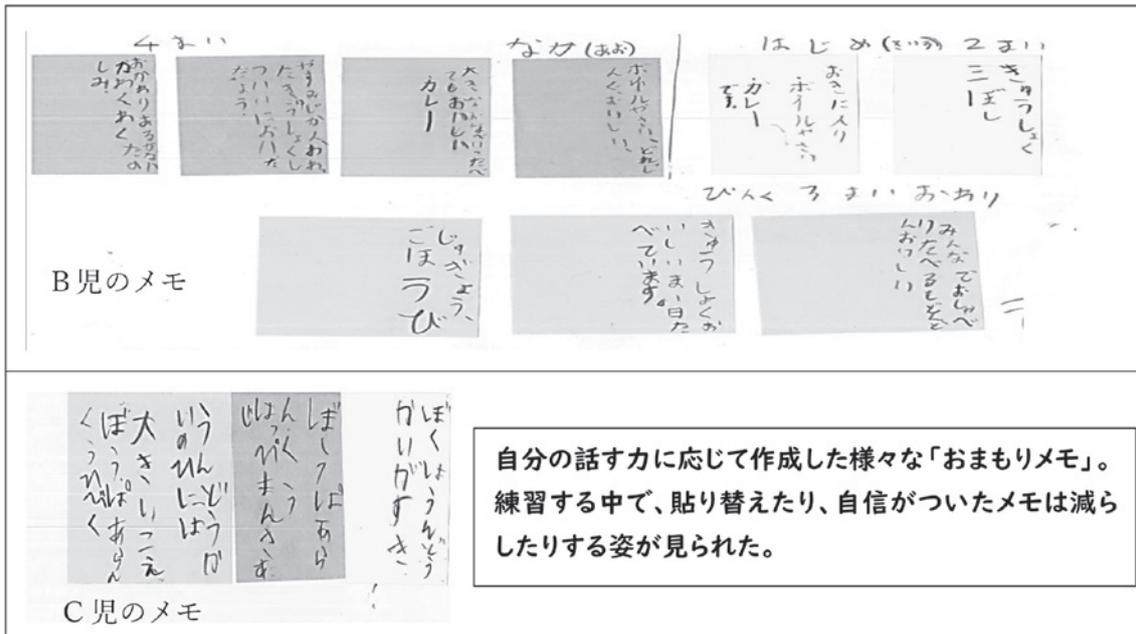


図11



B児

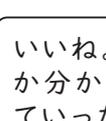
「中休みになるときゆうしょくしつから におってきます。」じゃなくて、「ただよってきます。」の方が、おいしさが伝わるかな。ちょっと変えてやってみよう。

「『大好き』が伝わっているかな？」と問うことで、相手意識や目的意識に立ち返ることができるようにした。子どもたちは、練習する中で、ちょっとした言葉に立ち止まり、よりよい工夫を考えていた。また、練習する中で、子どもたちが工夫し始めた活動を取り上げることで、話し方の工夫が広がるようにした。



B児

「大きなお鍋でつくるからおいしいです。」のところで、お鍋を見せたいから、写真をとってきてもいい？だって、本当に大きくてびっくりすると思うんだ。



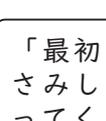
C児

いいね。ぼくもそうしようかな。マンサージって、ぼくのお母さんも最初、何か分からなかったから、写真を見せて、「この頭にまいているやつです」っていったらいいんじゃないかな。エイサー 踊っている写真 あるかな。



D児

○さんの最初の字と今の字を比べて見せているところがいいね。実際に鉛筆の持ち方を見せているのも分かりやすい！



「最初は、同じ保育園の子が一人もいませんでした。」のところで、さみしそうな感じの声で言っているのがいいですね。気持ちが伝わってくるよ。

ペアになって、互いの話を聞き合い、よさを伝え合うことを大事にした。友達の話聞くことで、友達のよさを自分の話し方に活かそうとする子が現れた。また、友達から褒めもらうことで、話すことへの自信をつけて当日を迎えることができた。

(5) 入学説明会当日

初めて出会う大人に話すため、最初は緊張していたが、聞き手となる保護者の方が、頷きながらこやかに聞いてくださったり、励みとなる感想を伝えてくださったりしたことで、上手に話せたという達成感を味わっていた。スピーチ後に質問を受ける際にも、一生懸命に答えようとする姿や生き生きと答える姿があった。子どもたちの伝えたい本気度が伝わってきた。

B児の話

わたしは、〇〇です。絵を描くことと、ねこがすきです。しょくぶつはかせです。よろしくをお願いします。

「三つぼしレストラン」の話をしてします。

学校の給食は、三つ星レストランみたいです。わたしのお気に入り、ポイル野菜とカレーです。ポイル野菜はドレッシングをかけて食べるとおいしいです。

大きなお鍋だからこそ、いつ食べてもおいしいカレーが食べられます。(GIGA端末で給食室の写真を見せる) 休み時間がおわったら、給食室の前を通ったら、いいにおいがただよってきます。今日はおかわりがあるかないかわくわく楽しみです。

みんなでおしゃべりして食べると、給食もどんどんおいしくなります。給食がおいしくて、毎日、全部、食べています。授業をがんばったご褒美です。

C児の話

〇〇です。ぼくは、今、バイブレードにはまっています。

「うんどうかいのエイサー」の話をしてします。

ぼくは、運動会が好きです。エイサーを踊るからです。二年生と踊ります。最初は、エイサーが踊れませんでした。練習したら、ちょっと上手になりました。学校だけじゃなく、家でも踊っていたら、ほとんどできるようになりました。いっぱい練習したら、もう全部できるようになりました。うれしいなと思いました。

(実物を見せる) 棒とパーランクーをもちます。(写真を見せる) 赤と黒のはっぴを着て踊ります。頭には青いマンサージをまいてかっこよくします。

運動会の日には、もうぼくは、おどりがすごくじょうずになりました。すごく大きい声で歌って踊りました。棒とパーランクーもすごく響きました。やればなんでもできるんだなと思いました。



図12

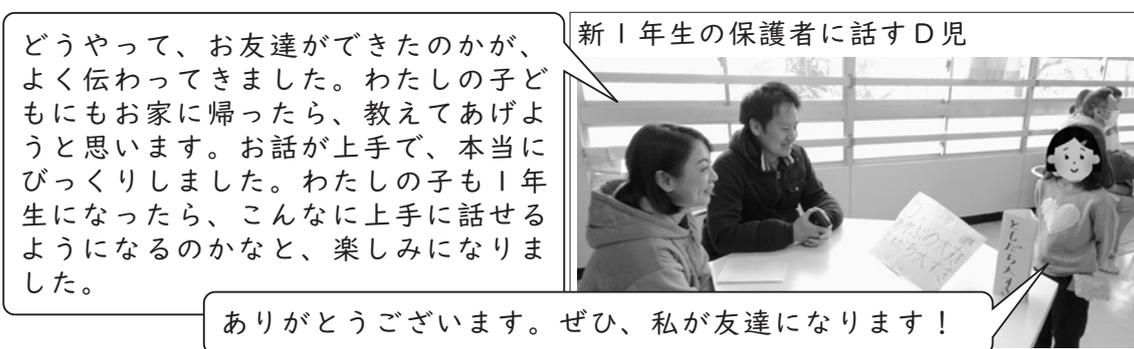


図13

学校の様子が知りたい新1年生の保護者と学校の楽しさを伝えたい子どもたち双方の思いが重なり、互いの心が通うひとときとなった。

4. 単元の振り返り

(1) 成果

「おはなしレストラン」という形式は同じにしながら、指導事項を変えて、年間3回シリーズで行ったことで、「話すこと・聞くこと」の資質・能力を徐々に身に付けていくことができた。繰り返すことで、身に付けた資質・能力を活用したり、活用することでより確かな力となっていったりする姿を見ることができた。各回、子どもの身に付ける資質・能力を焦点化したり、相手意識、目的意識を明確にしたりしたことは、効果的であった。1年生であっても、どんな力を身に付けるかを子どもが自覚しながら学ぶことで、友達のよさを見つけたり、自身を振り返ったりすることにつながった。

話材を子どもたちの日常生活の中から、興味関心のあることや生活科を通して高まってきた気付きや気持ち、学校行事等と関連させながら選んだことで、子どもたちの「話したい」思いと育成する資質・能力が合致した。主体的に学ぶエネルギーとなっていたといえる。

また、1年生は、言葉をたくさん吸収する時期である。学級担任がほとんどの教科を指導する小学校ならではのよさを生かし、日常生活や学習の中で、子どもがつぶやいたり、書いて表現したりした言葉を教師が捉え、その都度、取り上げた。言語環境が異なる子ども

もたちが、共に学ぶことで、互いにもっている言葉を共有し、新たな言葉を獲得していくことができる、子どもたちの姿を通して学ぶことができた。

(2) 課題

パートⅡの「話を聞く」ことに焦点を当てた学習では、練習する中で、よりよい聞き方についての課題解決ができるようにした。知りたいことを聞くために質問をしたり、聞いて感じたことを感想として伝えたりすることの大切さに気付くことができたが、質問することや感想を伝えることが目的となってしまった。「友達のことを知って、もっと仲良くなるために聞く」という相手意識や目的意識に常に立ち返る必要があった。友達や周りの人と、豊かにかかわるために言葉があるということ、子どもたちと今後も再確認していきたい。育成する資質・能力と子どもの思いや願いが両輪となって進んでいくためには、そのバランスが重要である。授業場面でも、コメントを入れる際にも、教師の指導しようとする意識がまだまだ強い。今回、1年生であっても、生活経験や学んだことを活用することができることが分かった。子ども自らが学ぶ姿を見守りながら伴走する教師に必要な術を獲得していきたい。また、そのための年間のデザインと余白のある単元計画を吟味していきたい。

〈参考文献〉

高木展郎・白井達夫・坂本正治

『資質・能力を育成する授業づくり小学校国語』（2021年 東洋館出版社）

クリティカル・リーディングで自分の考えがもてる子を育てる

川崎市立東小倉小学校教諭 内島 史章

単元名：筆者の主張や意図を捉え、自分の考えを發表しよう。

教材名：「笑うから楽しい」「時計の時間と心の時間」（光村図書6年）

学年・領域：6年・読むこと

指導時期：6月（指導時数：8時間）

1. はじめに

～「クリティカル・リーディングで自分の考えをもてる子を育てる」について～

「資質・能力を育成する授業づくり 小学校国語—カリキュラム・マネジメントを通して—」（東洋館出版社）にPISAの読解力テスト（作品の最後の文が適切かを論じる問題）における日本の高校生の無答率の高さが取り上げられている。

「理由は様々考えられるが、その一つとして『作品の最後の文が適切かどうかを論じる』という設問に戸惑った生徒も多かったのではないだろうか。

今までの学校教育では、前提として教科書やテストに載る作品は素晴らしいものであり、そこからどれだけの価値を受け取るかが勉強である、と考えられてきた。しかし、この問題が求めているのは、批判的に考えること（クリティカル・シンキング）である。」

（p.10）。また、「これからはクリティカル・シンキング（批判的思考）が大切になるのではないかと書いたが、学校にはまだまだ教科書や指導書をクリティカルに見ようとしない傾向もみられる。しかし、時代の変化のスピードに教科書はおいついていないし、指導書は単なる一例を紹介したものに過ぎない。だからこそ、『授業の創意工夫』が求められるのである。」（pp.21-22）

とも述べられている。

以上のことを踏まえ、本実践では教材に書かれていることを鵜呑みにするのではなく、筆者の主張と自分の考えを比べながら読み、自分の考えをもち、それを紹介し合う学習をめざした。その際に、教材を批判的思考で読むこと（クリティカル・リーディング）の大切さについても子供たちに伝え、様々な視点で自分の考えをもつことができるように支援した。

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 |
|---------------------------------------|--|--|
| ・原因と結果など情報と情報の関係について理解しようとしている。（（2）ア） | ・「読むこと」において、文章を読んで理解したことに基づいて、自分の考えをまとめようとしている。 C（1）オ | ・左記の「知識・技能」を獲得したり、「思考・判断・表現」を身に付けたりすることに向けた粘り強い取組を行う中で、自らの学習を調整しようとしている。 |

言語活動 文章を比較するなどして読み、分かったことや考えたことを話し合ったり文章にまとめたりする活動。

(2) 単元の指導計画 (8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 | | ○説明文を批判的に読むことについて考える。 | ・5年生で学習した「想像力のスイッチを入れよう」と関連づけ、思い込みを防ぐために、教材を批判的に読み自分の考えをもつことが大切であることに気付かせる。 | |
| | | <単元を通しての学習課題> 筆者の主張や意図を捉え、自分の考えを發表しよう。 | | | |
| | 2 | | | ○単元で身に付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。 | ・「笑うから楽しい」「時計の時間と心の時間」の二つの教材を使ってクリティカル・リーディングを行うようにする。 ・教材を十分に読み込んだ上でそれぞれの考えを伝え合うようにする。 |
| | | 「笑うから楽しい」はどんな文章構成になっているか考えよう。 | | | |
| | | 【知識・技能】 原因と結果など情報と情報の関係について理解しようとしている。(ア) ☆記述(ノート)の点検・確認 | ○「笑うから楽しい」を読み、文章構成を考える。 ○考えた文章構成について全体交流する。 | ・「笑うから楽しい」の本文だけを印刷したプリントを配布する。文章構成とその理由をノートに書くようにする。 | |
| | | 筆者はどんな主張をどのような事例をあげて書いているか考えよう。 | | | |
| 3 | 4 | | ○文章構成をもとに、筆者の主張と事例を整理しノートにまとめる。 ○主張と事例について全体交流する。 | ・はじめ、中、おわりの文章構成から筆者の主張と事例を区別して考えるようにする。 ・筆者の主張と事例を捉える際に、自分の考えと比較しながら読むようにする。 | |
| | | 筆者の考えに対する自分の考えをまとめ發表しよう。 | | | |
| 二 | 5 | 【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している。(オ) ☆記述(ノート)の点検・確認 | ○筆者の主張と事例について自分の考えと比較する。考えたことをノートにまとめ座席表にキーワードを書き込む。 ○筆者の考えに対する自分の考えを伝え合う。 ○話し合いを通じて考えたことを振り返る。 | ・筆者の考えに対して、批判的に考えたことをノートに書くようにする。 ・必要に応じて、相違点や事例の代替案など考え方の視点を伝える。 ・根拠を示しながら説明するようにする。否定するだけでなく共感する意見も大切にする。 | |
| | | 「時計の時間と心の時間」はどんな文章構成で、筆者はどんな主張をどのような事例をあげて書いているのだろうか。 | | | |
| | 7 | 【知識・技能】 原因と結果など情報と情報の関係について理解しようとしている。(ア) ☆記述(ノート)の点検・確認 | ○文章構成と筆者の主張と事例を整理しノートにまとめる。 ○文章構成と筆者の主張と事例について全体交流する。 | ・「笑うから楽しい」の文章構成や、筆者の主張と事例の述べ方を参考にしながら考えるようにする。 ・筆者の主張と事例を捉える際に自分の考えと比較しながら読むようにする。 | |
| | | 筆者の考えに対する自分の考えをまとめ發表しよう。 | | | |
| 8 | 【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している。(オ) ☆記述(ノート)の確認・分析 行動(発言)の確認分析 | ○筆者の主張と事例について自分の考えと比較する。考えたことをノートにまとめ座席表にキーワードを書き込む。 ○筆者の考えに対する自分の考えを伝え合う。 ○話し合いを通じて考えたことを振り返る。 | ・筆者の考えに対して、批判的に考えたことをノートに書くようにする。 ・必要に応じて、相違点や事例の代替案など考え方の視点を伝える。 ・根拠を示しながら説明するようにする。否定するだけでなく共感する意見も大切にする。 | | |

3. 授業の実際

以下、児童Aのノートを中心に、授業の実際を紹介する。

(1) 第一次(1~4時間目)『笑うから楽しい』を批判的に読み自分の考えをもち交流する
単元全体を通して、筆者の主張や意図を捉え、自分の考えを伝え合うことができるように、第一次では、学びのプランを示し、①学習のねらい、②身につけてほしい力、③学習計画(「笑うから楽しい」(一次)と「時計の時間と心の時間」(二次)の教材を批判的に読むこと)を共有した。また、既習を生かすことの大切さも伝えた。

第1時 学習全体の流れを知り、「笑うから楽しい」の文章構成を考える。

【① 学びのプランをもとに学習の全体像をつかむ。】

第5学年の「想像力のスイッチを入れよう」では、事例と意見の関係をおさえて読み、考えたことを伝え合う学習を行っている。その中では、思い込みを防ぐためのキーワードとして①「まだ分からない」②「事実かな、印象かな」③「他の見方もないかな」④「何がかくれているかな」の4つの言葉が示され、想像することが大切であると述べられていた。そこで今回の学習では、教材を一方的に受け取るのではなく、批判的に読み自分の考えをもち交流することを伝えた。

図1は学びのプランとして提示したものである。①学習のねらい、②身につけてほしい力、③学習計画を示し学習の見通しをもたせるようにした。

学習計画については大まかな流れを示し、教材①「笑うから楽しい」での学び方を教材②「時計の時間と心の時間」でも生かすことができるようにした。

クリティカル・リーディングに関しては、これまでの話し合い活動でクリティカル・シンキングを意識して行ってきたこともあり、子供たちからは「相手の考えを否定するのではなく、違う視点で考えたり、自分の考えと比べたりすること。その思考を、文章を読むときにも行うことかな。」といった反応があった。そこで、クリティカル・リーディングが特別なものではなく、普段から意識しているクリティカル・シンキングの一部であることも伝えた。

○学習のねらい 筆者の主張や意図を捉え、自分の考えを発表しよう

五年の時「想像力のスイッチを入れよう」の学習をしました。その時に、思い込みを防ぐことが書かれていました。ここでは、①「まだ分からない」②「事実かな、印象かな」③「他の見方もないかな」④「何がかくれているかな」と考えを伝えることができました。今回も、筆者の主張や意図を捉え、本文を批判的に読み、クリティカルリーディング、自分の考えをもちいきましょう。

①主張と事例の関係を理解する力
②文章全体の構成を捉え、要旨(言いたいこと)をはっきりする力
③文章を読んで理解したことをもとに、自分の考えをまとめる力
(筆者の考え、事例に共感できるか考え、自分の考えをもちよう)

【学習計画】
教材①「笑うから楽しい」
①どんな文章構成で書かれているかを考える。
②筆者はどんな主張をどのような事例をあげて書いているかを考える。
③座席表に考えを書き、交流する。
教材②「時計の時間と心の時間」
①どんな文章構成で書かれているかを考える。
②筆者はどんな主張をどのような事例をあげて書いているかを考える。
③筆者の考えに対する自分の考えをまとめる発表する。(筆者の考えに共感できるか)
④座席表に考えを書き、交流する。

図1 学びのプラン

【② 「笑うから楽しい」の文章構成を考える。】

文章構成については既習を生かしながら考えるようにした。教科書にはすでに「初め・中・終わり」が示されていたので、別紙（図2）で本文のみが書かれたものを準備した。子供たちには、本文を読んでいるときから自分の考えと比較することや、自分だったら筆者の主張に対してどんな事例を入れるかなど、考えながら読むように伝えた。

子供たちは、筆者の主張や事例をもとに文章構成を捉え「初め：結論 中：具体例と説明 終わり：まとめ（主張）」が書かれていることを捉えることができていた。

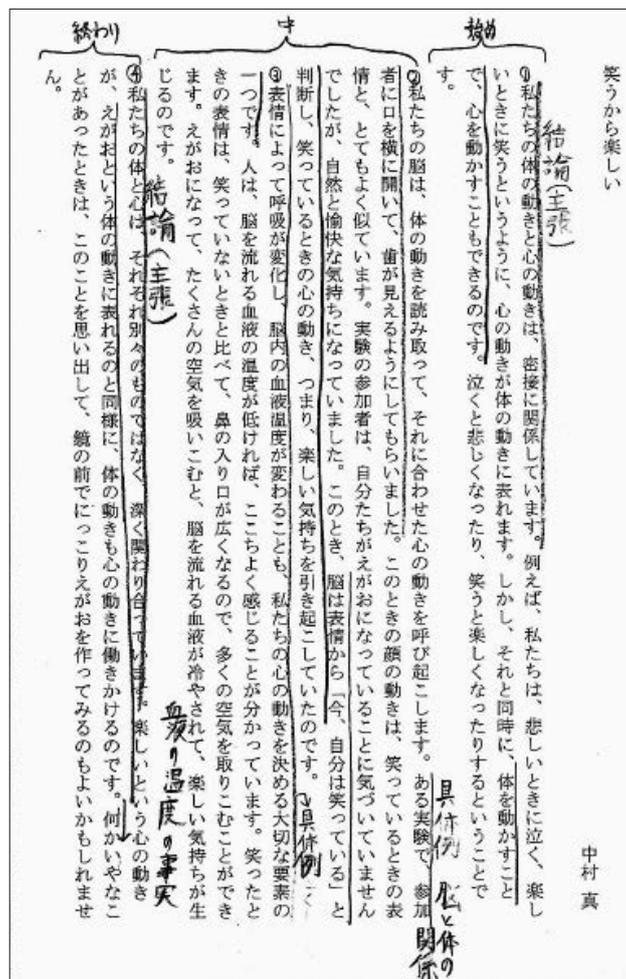


図2 教材『笑うから楽しい』

第2時 筆者はどのような事例をあげ、どのような主張をしているのだろう。

第1時で文章構成を捉えた子供たちは、次に筆者がどのような事例をあげてどのような主張をしているかを考えた。児童Aは脳と体の関係性の事例をあげ、体の動きと脳の動きが深く関わっているという主張がされていることを読み取った。

本文の言葉に着目し、筆者の主張と事例を把握したことをノート（次ページ図3）に記述しているところから「原因と結果など情報と情報の関係について理解しようとしている。」についての評価を行った（*二次の「時計の時間と心の時間」でも同様に評価を行った。）。

| | | | |
|---|--|--|--|
| <p>筆者はどのような事例をあげて、どのような主張をしているのだろうか。</p> <p>②で脳と体の関係性の事例をあげ、③で脳内の血液温度の変化の事実というこの具体例をあげて、やはり体の動きと脳の動き(心の動き)は深く関わっていると、主張をしていると述べた。</p> | <p>① 脳は表情から「今、自分は笑っている」と判断し、笑っている時の心の動き、つまり、楽しい気持ちを引き起こしているのです。↓脳と体の関係性</p> <p>③ 表情によって呼吸が変化し、脳内の血液温度が変わることも、私たちの心の動きを決める。↓体と脳内の血液温度の変化の事実</p> | <p>主張 言いたいこと</p> <p>② 私たちの脳は、体の動きを読み取って、それに合わせた心の動きを呼び起こしている。↓体と心は深く関わっている。</p> <p>③ 表情によって呼吸が変化し、脳内の血液温度が変わることも、私たちの心の動きを決める大切な要素の一つである。↓体と心のつながり</p> | <p>事例 根拠</p> <p>① ある実験で、参加者に口を横に開いて、歯が見えるようにしてもらいました。↓且、体例</p> <p>② 例えは、私たちは、非心しいときに泣く、楽しいときに笑うというように、心の動きが心の動きに表れます。↓具、体例</p> |
|---|--|--|--|

図3 第2時の児童Aのノート

第3～4時 筆者の考えに対する自分の考えをまとめ発表しよう。

第1～2時で筆者の主張と事例を捉えてきたことをもとに、筆者の考えに対する自分の考えをまとめ、全体交流をする時間を設けた。

第3時で児童Aは筆者の考えに共感するが、具体例が少ないため、説得力がないと主張した(次ページ図4)。

第4時の全体交流では、友達の話聞き筆者自身の経験を事例の中に入れてたり、図や表を用いて実験結果などを数値で示したりすることで読み手にも納得してもらおうことができるのではないかと考えていた。

ここでは授業中のノートの記述や全体交流の中での思考をもとに、「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している。」についての評価を行った。

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|--|--|-----------------------------------|-----------------------------------|-----------------------------------|-----------------------------------|-----------------------------------|-----------------------------------|-----------------------------------|-----------------------------------|------------------------------------|------------------------------------|-----------------------------------|-----------------------------------|-----------------------------------|---|-----------------------------------|-----------------------------------|-----------------------------------|-----------------------------------|-----------------------------------|-----------------------------------|
| <p>筆者の考えに対する自分の考えをまとめ、発表しよう。</p> <p>筆者の考えに対して共感するが、具体例が少ないため、説得力がない と思いました。話し合いの時も「〇〇だと思いましたが、実際の経験で」と具体例をあげることで共感しやすくなるし、説得力がすごいあると思うけど、「笑うから楽しい」は具体例が二つしかないから共感しにくく説得力も少ししかないと思います。②、③段落で心が動けば体も動く、体が動けば心も動くという二つの主張をしていてそこに対して私は共感しました。</p> <p>へふり返り</p> <p>話し合いを通して、具体例があるのはいいけど、具体例の中身を付け加えてほしいと思いました。筆者が出した具体例は実験の参加者にしかや、してもらってないから、説得力がないと思いましたが、筆者が実際に、本人がやってみて文章を書くことで、参加者も筆者と一緒に説得力が上がるし分かりやすくなって共感できる。るので、具体例の中身をも、とつけ加えてほしいと思えました。</p> | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| <p>64 読解表</p> | <table border="1"> <tr> <td>宇野 読者の考えをまとめることと、自分の考えをまとめることとを区別して書くこととをわかった。</td> <td>江藤 行っていること、は正しいけれど、じれいがすくな</td> <td>行内 事例が理解できなく、納得できな</td> </tr> <tr> <td>小西 事例のまとめることと、自分の考えをまとめることとをわかった。</td> <td>半田 事例の心算、もつと身近な</td> <td>小林 事例のまとめることと、自分の考えをまとめることとをわかった。</td> </tr> <tr> <td>大見 事例のまとめることと、自分の考えをまとめることとをわかった。</td> <td>藤田 事例のまとめることと、自分の考えをまとめることとをわかった。</td> <td>高橋 事例のまとめることと、自分の考えをまとめることとをわかった。</td> </tr> <tr> <td>新藤 事例のまとめることと、自分の考えをまとめることとをわかった。</td> <td>江香花 事例のまとめることと、自分の考えをまとめることとをわかった。</td> <td>野水 事例のまとめることと、自分の考えをまとめることとをわかった。</td> </tr> <tr> <td>鶴山 事例のまとめることと、自分の考えをまとめることとをわかった。</td> <td>村中 事例のまとめることと、自分の考えをまとめることとをわかった。</td> <td></td> </tr> </table> | 宇野 読者の考えをまとめることと、自分の考えをまとめることとを区別して書くこととをわかった。 | 江藤 行っていること、は正しいけれど、じれいがすくな | 行内 事例が理解できなく、納得できな | 小西 事例のまとめることと、自分の考えをまとめることとをわかった。 | 半田 事例の心算、もつと身近な | 小林 事例のまとめることと、自分の考えをまとめることとをわかった。 | 大見 事例のまとめることと、自分の考えをまとめることとをわかった。 | 藤田 事例のまとめることと、自分の考えをまとめることとをわかった。 | 高橋 事例のまとめることと、自分の考えをまとめることとをわかった。 | 新藤 事例のまとめることと、自分の考えをまとめることとをわかった。 | 江香花 事例のまとめることと、自分の考えをまとめることとをわかった。 | 野水 事例のまとめることと、自分の考えをまとめることとをわかった。 | 鶴山 事例のまとめることと、自分の考えをまとめることとをわかった。 | 村中 事例のまとめることと、自分の考えをまとめることとをわかった。 | | | | | | | |
| 宇野 読者の考えをまとめることと、自分の考えをまとめることとを区別して書くこととをわかった。 | 江藤 行っていること、は正しいけれど、じれいがすくな | 行内 事例が理解できなく、納得できな | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 小西 事例のまとめることと、自分の考えをまとめることとをわかった。 | 半田 事例の心算、もつと身近な | 小林 事例のまとめることと、自分の考えをまとめることとをわかった。 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 大見 事例のまとめることと、自分の考えをまとめることとをわかった。 | 藤田 事例のまとめることと、自分の考えをまとめることとをわかった。 | 高橋 事例のまとめることと、自分の考えをまとめることとをわかった。 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 新藤 事例のまとめることと、自分の考えをまとめることとをわかった。 | 江香花 事例のまとめることと、自分の考えをまとめることとをわかった。 | 野水 事例のまとめることと、自分の考えをまとめることとをわかった。 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 鶴山 事例のまとめることと、自分の考えをまとめることとをわかった。 | 村中 事例のまとめることと、自分の考えをまとめることとをわかった。 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| <table border="1"> <tr> <td>鶴川 事例のまとめることと、自分の考えをまとめることとをわかった。</td> <td>相楽 事例のまとめることと、自分の考えをまとめることとをわかった。</td> <td>今井 事例のまとめることと、自分の考えをまとめることとをわかった。</td> </tr> <tr> <td>新藤 事例のまとめることと、自分の考えをまとめることとをわかった。</td> <td>木場 事例のまとめることと、自分の考えをまとめることとをわかった。</td> <td>小林 事例のまとめることと、自分の考えをまとめることとをわかった。</td> </tr> <tr> <td>佐藤 事例のまとめることと、自分の考えをまとめることとをわかった。</td> <td>谷口 事例のまとめることと、自分の考えをまとめることとをわかった。</td> <td>荒原 事例のまとめることと、自分の考えをまとめることとをわかった。</td> </tr> <tr> <td>後藤 事例のまとめることと、自分の考えをまとめることとをわかった。</td> <td>中牟田 事例のまとめることと、自分の考えをまとめることとをわかった。</td> <td>同級生 事例のまとめることと、自分の考えをまとめることとをわかった。</td> </tr> <tr> <td>野木 事例のまとめることと、自分の考えをまとめることとをわかった。</td> <td>野田 事例のまとめることと、自分の考えをまとめることとをわかった。</td> <td>野田 事例のまとめることと、自分の考えをまとめることとをわかった。</td> </tr> </table> | 鶴川 事例のまとめることと、自分の考えをまとめることとをわかった。 | 相楽 事例のまとめることと、自分の考えをまとめることとをわかった。 | 今井 事例のまとめることと、自分の考えをまとめることとをわかった。 | 新藤 事例のまとめることと、自分の考えをまとめることとをわかった。 | 木場 事例のまとめることと、自分の考えをまとめることとをわかった。 | 小林 事例のまとめることと、自分の考えをまとめることとをわかった。 | 佐藤 事例のまとめることと、自分の考えをまとめることとをわかった。 | 谷口 事例のまとめることと、自分の考えをまとめることとをわかった。 | 荒原 事例のまとめることと、自分の考えをまとめることとをわかった。 | 後藤 事例のまとめることと、自分の考えをまとめることとをわかった。 | 中牟田 事例のまとめることと、自分の考えをまとめることとをわかった。 | 同級生 事例のまとめることと、自分の考えをまとめることとをわかった。 | 野木 事例のまとめることと、自分の考えをまとめることとをわかった。 | 野田 事例のまとめることと、自分の考えをまとめることとをわかった。 | 野田 事例のまとめることと、自分の考えをまとめることとをわかった。 | <table border="1"> <tr> <td>野木 事例のまとめることと、自分の考えをまとめることとをわかった。</td> <td>野田 事例のまとめることと、自分の考えをまとめることとをわかった。</td> <td>野田 事例のまとめることと、自分の考えをまとめることとをわかった。</td> </tr> <tr> <td>野田 事例のまとめることと、自分の考えをまとめることとをわかった。</td> <td>野田 事例のまとめることと、自分の考えをまとめることとをわかった。</td> <td>野田 事例のまとめることと、自分の考えをまとめることとをわかった。</td> </tr> </table> | 野木 事例のまとめることと、自分の考えをまとめることとをわかった。 | 野田 事例のまとめることと、自分の考えをまとめることとをわかった。 |
| 鶴川 事例のまとめることと、自分の考えをまとめることとをわかった。 | 相楽 事例のまとめることと、自分の考えをまとめることとをわかった。 | 今井 事例のまとめることと、自分の考えをまとめることとをわかった。 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 新藤 事例のまとめることと、自分の考えをまとめることとをわかった。 | 木場 事例のまとめることと、自分の考えをまとめることとをわかった。 | 小林 事例のまとめることと、自分の考えをまとめることとをわかった。 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 佐藤 事例のまとめることと、自分の考えをまとめることとをわかった。 | 谷口 事例のまとめることと、自分の考えをまとめることとをわかった。 | 荒原 事例のまとめることと、自分の考えをまとめることとをわかった。 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 後藤 事例のまとめることと、自分の考えをまとめることとをわかった。 | 中牟田 事例のまとめることと、自分の考えをまとめることとをわかった。 | 同級生 事例のまとめることと、自分の考えをまとめることとをわかった。 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 野木 事例のまとめることと、自分の考えをまとめることとをわかった。 | 野田 事例のまとめることと、自分の考えをまとめることとをわかった。 | 野田 事例のまとめることと、自分の考えをまとめることとをわかった。 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 野木 事例のまとめることと、自分の考えをまとめることとをわかった。 | 野田 事例のまとめることと、自分の考えをまとめることとをわかった。 | 野田 事例のまとめることと、自分の考えをまとめることとをわかった。 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 野田 事例のまとめることと、自分の考えをまとめることとをわかった。 | 野田 事例のまとめることと、自分の考えをまとめることとをわかった。 | 野田 事例のまとめることと、自分の考えをまとめることとをわかった。 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

図4 第3時の児童Aのノート

- 【全体交流で出た意見】
- A：「笑うから楽しい」の題名からも、笑う動作から楽しくなることは理解できるのではないか。つまり、事例も理解できる。
 - B：筆者の主張に納得はできる。しかし、根拠となる事例が少ない。
 - C：事例が少ないと言っている人に聞いてみたい。どんな事例をいれるとよいか。
 - D：筆者が実験を再現したものをいれるといい。筆者自身が体験した経験を入れると説得力がある。
 - A：同じく、筆者の体験を入れるとよい。参加者の経験だけが述べられている。筆者の感覚で述べられているのであれば、根拠にはならないと感じる。
 - E：図や表、実験の参加者の人数など数値で示すことで説得力も増すと考える。

(2) 第二次 (5～8時間目) 『時計の時間と心の時間』を批判的に読み自分の考えをもち交流する

第一次の学習計画を参考に第二次では「時計の時間と心の時間」をつかって批判的な読みを行っていくことを伝えた。児童から、『「笑うから楽しい」で文章構成を考えたがその時に本文を読みながら筆者の主張と事例も考えていたので、文章構成と筆者の主張と事例の把握をまとめて行いたい。』という意見が挙げられた。ここで、改めて学びのプランを見直し学習計画を立て直した。

評価については、第一次と同じように授業中のノートの記述や発言、授業後の振り返りが書かれたノートの確認を行った。

第5～6時 学習全体の流れを知り、「時計の時間と心の時間」の文章構成を考える。

「時計の時間と心の時間」を読む時には一次の「笑うから楽しい」と同様に、自分の考えと比較しながら読み進めるようにした。

今回は8段落構成になっており、初め・中・終わりの「終わり」の部分がかどこからどこまでにあたるかが議論になった。

児童Aはノート（図5）に記述しているように、7段落目は事例のまとめがされていることを捉えている。また、事例についても段落ごとに読み取ることができている。

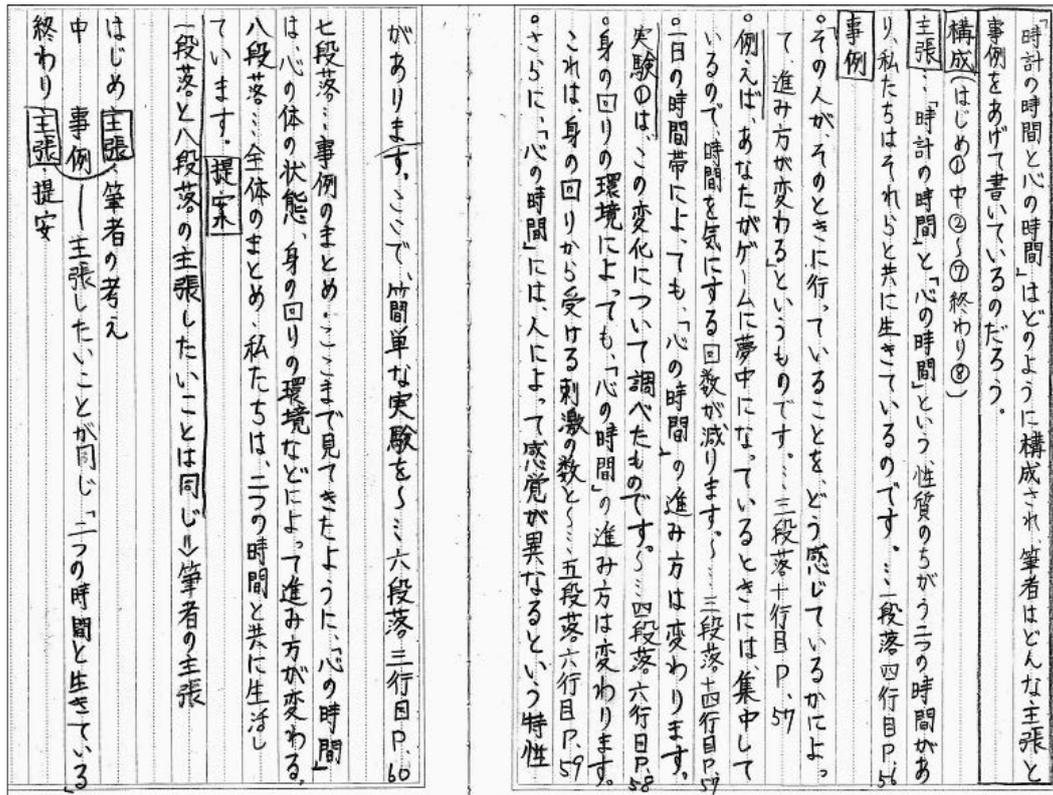


図5 第5～6時の児童Aのノート

第7～8時 筆者の考えに対する自分の考えをまとめ発表しよう。

第7～8時では、これまで読んで考えてきたことをまとめる活動を行った。「時計の時間と心の時間」を読んで、一次で自分の考えをまとめた経験を生かし、「自分だったらどう感じるか。どう行動するか」という視点から考えをまとめるようにした。

児童Aは「笑うから楽しい」と比較し主張を支える事例に着目していた。

【児童Aの思考】

今回の事例ではより身近な事例をあげ読者にも共感性をもたせていることや、読者にも簡単な実験を体験させ一人ひとりの時間の感覚の違いを感じ取らせる工夫があることを捉えていた。さらに、実験結果を図やグラフを用いて説明しているところでは、それらがなかった場合も想像していた。図やグラフがあれば、感覚的な判断ではなく、根拠となる数

値に基づいて傾向を把握できると考えていた。



図6 第7時の児童Aのノート

「時計の時間と心の時間」については、比較的共感することが多く事例の出し方もよく説得力があると考えた児童Aは第8時で友達と話し合い新たな視点をもつことができた。再度、事例を読み返してみると三つの気になる点を見つけた。

一つ目は実験に参加した人数が複数名と正確な数字ではないこと。複数であれば、数十人なのか数百人なのか曖昧なので具体的な数字があるとよいということ。

二つ目は「時計の時間と心の時間」があることでのデメリットが示されていないことである。二つの時間とうまく向き合っていくことは分かるが、生活する上での困り感などが示されているとより主張が引き立つのではないかと考えていた。

三つ目は心の時間だけでなく時計の時間についての説明が少ないことである。心の時間の方が強調されているため、時計の時間についての具体例が少ない。そこで、時計の時間についても事例を挙げることで二つの時間を比べながら読むことができると捉えていた。

へふり返り
 筆者の考えに共感するが、事例の部分でも、と具体的な人数
 というを出してほしいと思っただ。なぜなら、五段落の四行目に「複教
 の参加者」という部分があっても、と具体的な数字を出せば「何人
 中何人がそう感じたんだ」とちゃんとした根拠のようなものがある
 けど、「複教」と百人なのか数十人なのか人数が不明なので分か
 りにくいのも、と具体的な数字を入れてほしいと思っただ。また、
 デメリットを入れてほしいとも考えた。この文章はメリットだけ
 で危険性が分からないけど、デメリットを入れることで、こっ
 う見方や新しい考えも生まれると思っただ。たいていデメリットも
 入れてくれるとよいなと考えた。さらに、もって時計の時間の
 具体例を入れてほしいと思っただ。この文章は心の時間の具
 体例ばかりだから心の時間のほうが強調されて時計の時間
 が欠けていると思っただ。たいてい時計の時間の具体例も、と入
 れてほしいと感じた。

図7 第8時の児童Aのノート

児童Aは第7時で自分の考えをもつところから第8時の全体交流終了までに、考えを再構築し新たな視点で読みを深めることができていた。

全体交流では、座席表のデータに自分の考えを入力したものを配り、自分の考えと比較しながら交流ができるようにした。

【全体交流で出た意見】

- A：笑うから楽しいよりも事例が多く分かりやすい。
- B：筆者の主張は分かるが事例が足りないように感じる。反対意見がない。心の時間に目を向けるよさについては述べられているが、危険性についての説明がない
- T：心の時間を主張し続けることにデメリットはないのか……
- C：日常生活で考えると、心の時間を理由にしてやりたいこと（ゲーム）をやり続けることがある。
- D：例えば、待ち時間に遅れた時に心の時間を理由に正当化することは違う。時計の時間と心の時間と向き合って生活するときには気をつけることもあるとよい。
- A：今日の交流を通して、具体例にデメリットを入れることや、心の時間だけでなく、時計の時間に関する事例も入れるとよいと感じた。

4. 「生活の中で読もう」で生かすクリティカル・リーディング

本単元の学習の後に行った「生活の中で読もう」ではインターネットでニュースを読むことについて考えた。

インターネットのニュースサイトの記事と新聞記事を提示し、子供たちは二つの情報を比べそれぞれの特徴を捉えノートにまとめた(図8)。

相違点を出し情報の受け取りやすさや情報の内容についても触れながらまとめることができていた。

インターネット上に載っているニュースから自分の興味のある内容を選択して情報を読み取ったり、ニュースを読んだ感想を書くコメント機能など紙媒体にはないよさについても考えたりしていた。

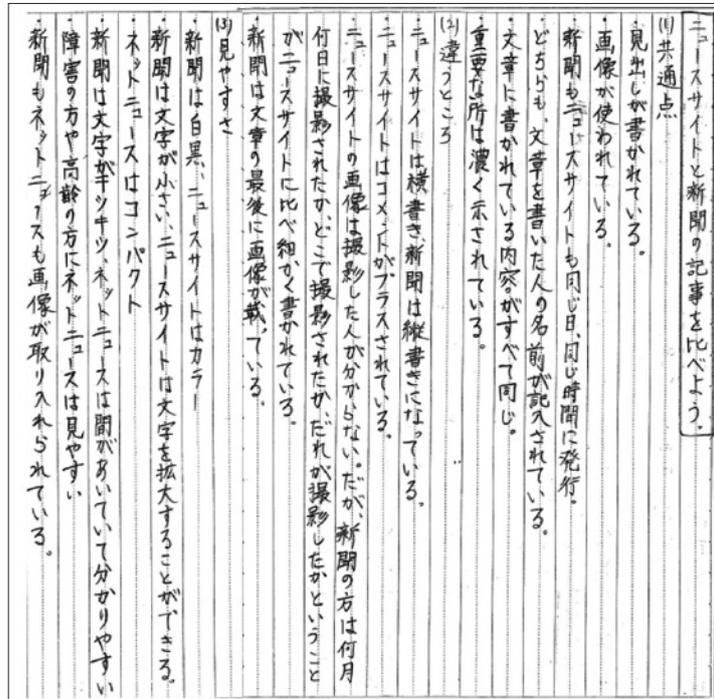


図8 「ニュースサイトと新聞記事を比べよう」児童Aのノート

その後の振り返りでは、情報源を確かめ複数の情報を組み合わせて考えることについて、自分の考えを文章でまとめた(次ページ図9)。

【児童Aの振り返りの内容】

(1) 情報の集め方について

新聞やインターネットのニュースの情報を比べ、その情報が正確かどうかを調べる。双方の情報が同じ内容であれば、正確さも増すと考える。

(2) インターネットの情報を扱う時に気をつけること

本当にその情報が正しいかを確認することが大切。ある情報が正確かどうか不十分なのに、周囲に広めてしまうと情報源である私自身にも責任が生じる。だからこそ、情報が正確であるかを確認することは大切だと思う。

(3) 複数の情報を組み合わせることについて

文章を批判的に読んで(クリティカル・リーディング)、自分の考えをもっていきたい。複数の情報を組み合わせながらも「えっ。これは違うかもしれない。」と、一度立ち止まって、情報を鵜呑みにせず、インターネットや紙媒体の情報などを集め判断していくことが大切。

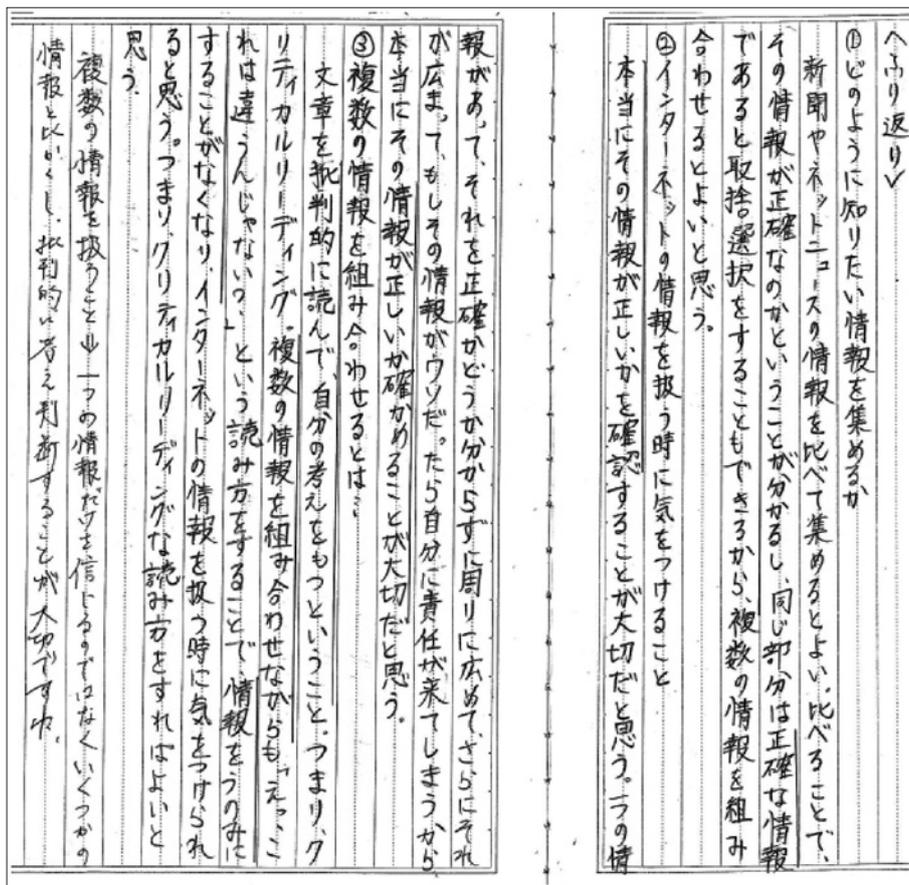


図9 「振り返り」 児童Aのノート

5. おわりに

【クリティカル・リーディングで自分の考えをもつことについて】

物事をクリティカルに考えることは、単に否定するのではなく、自分の考えと比較し新たな視点で考えていくことであることは子供たち自身も理解することができた。今後はクリティカル・リーディングという読み方を大切に、情報への向かい方を学び、この力を様々な場面で汎用的な資質・能力として生かしていくことが大切であると思ふ。

例えば、他教科の学習においても批判的思考を働かせながら課題について考えたり、集めた情報を分析したりし自分の考えをもつことが必要だと思ふ。

世の中には数多くの情報がある。しかし、それを鵜呑みにするのではなく常に物事に対して様々な角度から分析してほしい。そして、本質を捉えて自分の考えをしっかりともち発信していけるような子供たちを育てていきたい。

<参考文献>

高木展郎・白井達夫・坂本正治編著『資質・能力を育成する授業づくり 小学校国語 ―カリキュラム・マネジメントを通して―』東洋館出版社 2021

言葉を楽しむ帯活動で、語彙力を育てる

川崎市立東小倉小学校教諭 伊東 有希

単元名：「ことばのたまご」

学年・領域：第1学年 A話すこと・聞くこと B書くこと

指導時期：通年

指導時数：15分×週2回（木曜：書くこと、金曜：話すこと・聞くこと中心の活動）

1. はじめに

文化審議会答申に「人間の思考は言葉を用いる以上、その人間の所有する語彙の範囲を超えられるものではない。情緒力と論理的思考力を根底で支えるのが語彙力である」（平成16年 文化審議会答申「これからの時代に求められる国語力について」p.12）とあるように、語彙は、感じること、考えること、想像すること、理解すること、表現すること、伝え合うことといった、あらゆる場面の思考や理解、表現を支えるものである。何を見て何を感じるか、生まれた感情や考えをどのように捉え、受け止めるか、何を大切にしたいと考え、どんな言葉で表すか、他者にどんな言葉で働きかけるか…。そのすべてに語彙が関わっている。だからこそ、今とこれからを生きる子供たちには、語彙を豊かにし続けるための資質・能力を育成したいと考えた。

では、語彙は、どのようにして豊かになっていくのだろうか。例えば、何かに心が動き、誰かに「知ってほしい」「書きたい」「話したい」「聞いてみたい」という思いが生まれたとき、自分の今の気持ちや感じ方にぴったりの言葉は何だろうかと探ったり、相手に分かってもらうには、どんな言葉がよいかと考え使ったりすることがある。使った言葉に対する友達や教師の反応を見て、伝わる楽しさを実感したり、もっと工夫したいという願いをもったりすることもある。友達や本の中の言葉に触れて「そうなんだよね」「ああ、そうか」と共感や納得をしたり、「自分も使ってみたい」と取り入れてみたりすることもある。そうした積み重ねの中で、語彙力は豊かになっていくのであろう。

ある日、生活科で育てている朝顔に水やりをしていた1年生のAさんが、「すごい！」と興奮気味に担任である私に伝えてきた。

A「先生、見て見て！あさちゃん（Aが朝顔に付けた名前）に、羽が生えたよ！」

T「どこどこ？」

A「ほら！ここ！」

T「本当だ。まさに羽だね！」

B「ぼくのは、生えてないよ。」

C「もっと大きくなったら、飛んで行っちゃうんじゃない？」

A「え～。」

B「それ、羽じゃなくて、葉っぱだよ。」

C「羽の形の葉っぱなんだね。」

T「どんなところが羽に見えたの？」
A「線があって、ふわふわしてるし、開きそうなところ！」
B「触ってもいい？」
A「いいよ。優しくね。」
B「あ～。なんか気持ちいい。」
A「毛が生えてるんだよ。」
T「手触りがふわふわなんだね。Bさんの朝顔はどう？」
B「ぼくのもの、『毛触り』する。」
A「『毛触り』じゃなくて『手触り』だよ。」
C「毛を触るから『毛触り』でもいいんじゃない？」
A「確かに！」
B「ちょっとふわふわだった。」
T「Bさんのは『ちょっと』なんだね。カードにも書きちゃおう。先生もメモするね。
ええと、『Aさんは、なんと羽を発見。Bさんは手触りを確かめて、毛がふわふわで気持ちいいこと発見。Aさんと違って『ちょっとふわふわ』なことも発見。Cさんは、Bさんの気持ちを発見！』と…。『毛触り』って『毛の手触り』を確かめたBさんならではの言葉だね。『肌触りがいい』ってことかも。」

正確な記録が残っているわけではないが、概ねこのようなやりとりであった。私はその子らしさの見える素敵な表現だと思ったが、その後、Bさんは、「毛触り」という言葉を使うことはなく、「手触り」「毛を触ったら」と表現するようになった。Bさんは「手触り」を「毛触り」と聞き間違えて言ったのかもしれない。自分が発した言葉に対して、思っていたのとは違う反応が返ってきたため、本来言いたかった「手触り」の音に修正したのだろう。一方で、一緒にいたCさんは、「これも『毛触り』って言うかな？」と尋ねてくることもあった。「手触り」「肌触り」「舌触り」のように一般的に使われる言葉ではないものの、Cさんにとっては、そのときの状況とともに印象に残った言葉だったようである。確かなことは、BさんもCさんも、そして、双葉の間から生えてきた本葉を羽と表現したAさんも、やりとりの中で言葉が生まれ、相手の反応を受けて修正したり自分に取り入れたりしているということだ。

現行の学習指導要領（平成29年告示）では、国語の「知識及び技能」の各学年に「語彙」に関する内容が位置付けられ、その充実を図っている。「語彙を豊かにすること」については、次のように説明されている。

語彙を豊かにするとは、自分の語彙を量と質の両面から充実させることである。具体的には、意味を理解している語句の数を増やすだけでなく、話や文章の中で使いこなせる語句を増やすとともに、語句と語句との関係、語句の構成や変化などへの理解を通して、語句の意味や使い方に対する認識を深め、語彙の質を高めることである。

（平成29年告示『小学校学習指導要領解説国語編』p.8 下線は引用者）

そして、各学年の指導事項には、「…語句の量を増し、話や文章の中で使うとともに、

…語彙を豊かにすること」と、「話や文章の中で使う」こと、語句に関する理解を深め、量と質とをともに充実させることが強調されている。

以上を踏まえると、語彙は、実生活で見聞きし、実際に使い、反応を得る中で、修正・更新されていくものと言えそうである。同時に、彼らが使っていた言葉は、どれも身体的な感覚、感情を伴うものであった。このことから、対象に働きかけて生まれる言葉、双方向のコミュニケーションを通じて、語彙は豊かになるという見方を大事にしたいと考えた。

心が動いたとき、「伝えたくなった」とき、「話したい」「書きたい」思いを強くもったときは、自分の言葉が生まれる絶好のタイミングである。そこで、モジュールの時間で継続的に行っている「書くこと」や「話すこと・聞くこと」の活動を、語彙を豊かにする大切な時間でもありと捉えて実践することにした。

2. 帯活動「ことばのたまご」について

勤務校（令和7年3月時点）では、言葉の力を育てるには短い時間での言語活動を繰り返していくことが有効ではないかと考え、朝学習（モジュール）の時間を使って、「ことばのたまご」と名付けた学習に全校で取り組んでいる。

主として、毎週木曜日は「書くこと」の学習の場として日記を書くこと（1年生の入門期は文字に親しむ活動）、金曜日は「話すこと・聞くこと」の学習としてペアトークやグループトーク、学級全体での話し合い、スピーチなどの活動を行ったり、「知識及び技能」の「話し言葉と書き言葉」や「語彙」等をねらいとする活動を行ったりしてきた。

本実践は、第1学年の「ことばのたまご」の取組である。語彙を豊かにするという「知識及び技能」の指導事項を直接のねらいとする活動もあるが、年間の取組の大半を占めるのは、テーマについて今の自分を日記に書き表す活動と、考えたことを友達と聞き合い、話し合う活動である。書くこと、話すこと・聞くことのどちらにおいても共通して大事にしたのは、「伝えたいことがある」「書きたい」「話したい」「聞いてみたい」と思えるテーマの設定や場づくり、そして、「伝わった」という実感がもてるように、双方向のやりとりを位置付けることである。ここでは、特に木曜日の日記を書く活動での児童の姿について見ていきながら、語彙がどのように豊かになっていくのかを考えることとする。

（1） 「ことばのたまご」の時間のねらい

全校として、「ことばのたまご」の時間でねらいとしたのは、次の2つである。

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

毎週15分間の帯活動を継続的に行う利点の一つは、取り上げる指導事項について、活動のテーマやめあて、条件、場を少しずつ変えていきながら、何度も繰り返し取り組むこと

ができることである。木曜日は日記を書く活動、金曜日は話す・聞く活動や言葉で遊ぶ活動と固定することで、児童は見通しをもって活動に取り組むことができる。また、友達の反応や教師のコメントを手掛かりに、めあてに対する自分の活動を振り返り、できたことや修正が必要なこと、もっと工夫したいことを自覚して翌週の活動に臨むことができる。書き慣れ、話し合うことに慣れる中で、表現への自信や意欲が育っていくと考えた。

第1学年と第2学年の学習指導要領では、「書くこと」に年間100時間程度、「話すこと・聞くこと」に年間35時間程度を配当することとなっている。「ことばのたまご」は、木曜日、金曜日ともに、年36回前後あるため、それぞれ1/3時間×36回＝12時間分の授業時間を配当することになる。各指導事項のうち、「ことばのたまご」で継続的に取り上げるものや、単元の学習を中心に指導するもの、単元とモジュールとを組み合わせて指導するものなど、指導内容と学習の場を振り分けることで、学習の効果が上がるように計画を立てた。

(2) 第1学年の「ことばのたまご」の内容

実践にあたっては、国語科の内容が2学年ごとで構成されていることを踏まえ、1・2年生で共通して目指したい姿や、指導で大切にしたいことを両学年で共有してから取組をスタートした(図1・図2)。

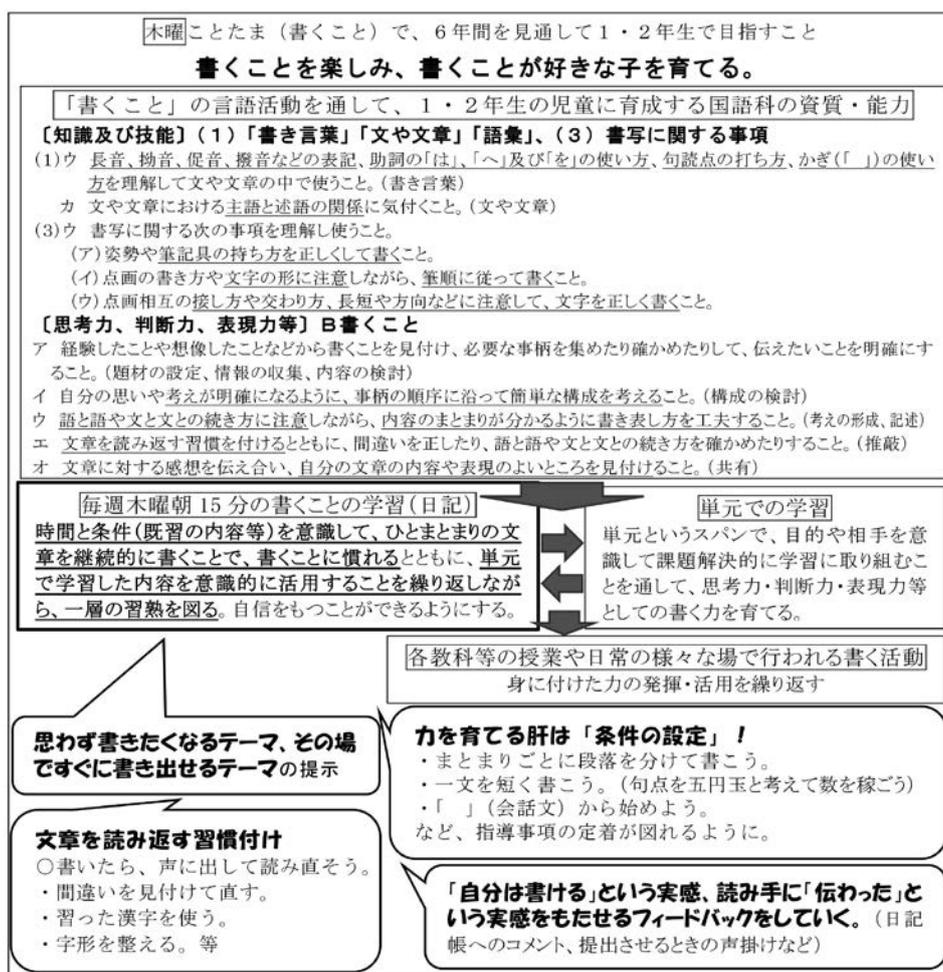


図1 1・2年生の木曜ことたま(書くこと)の取組について

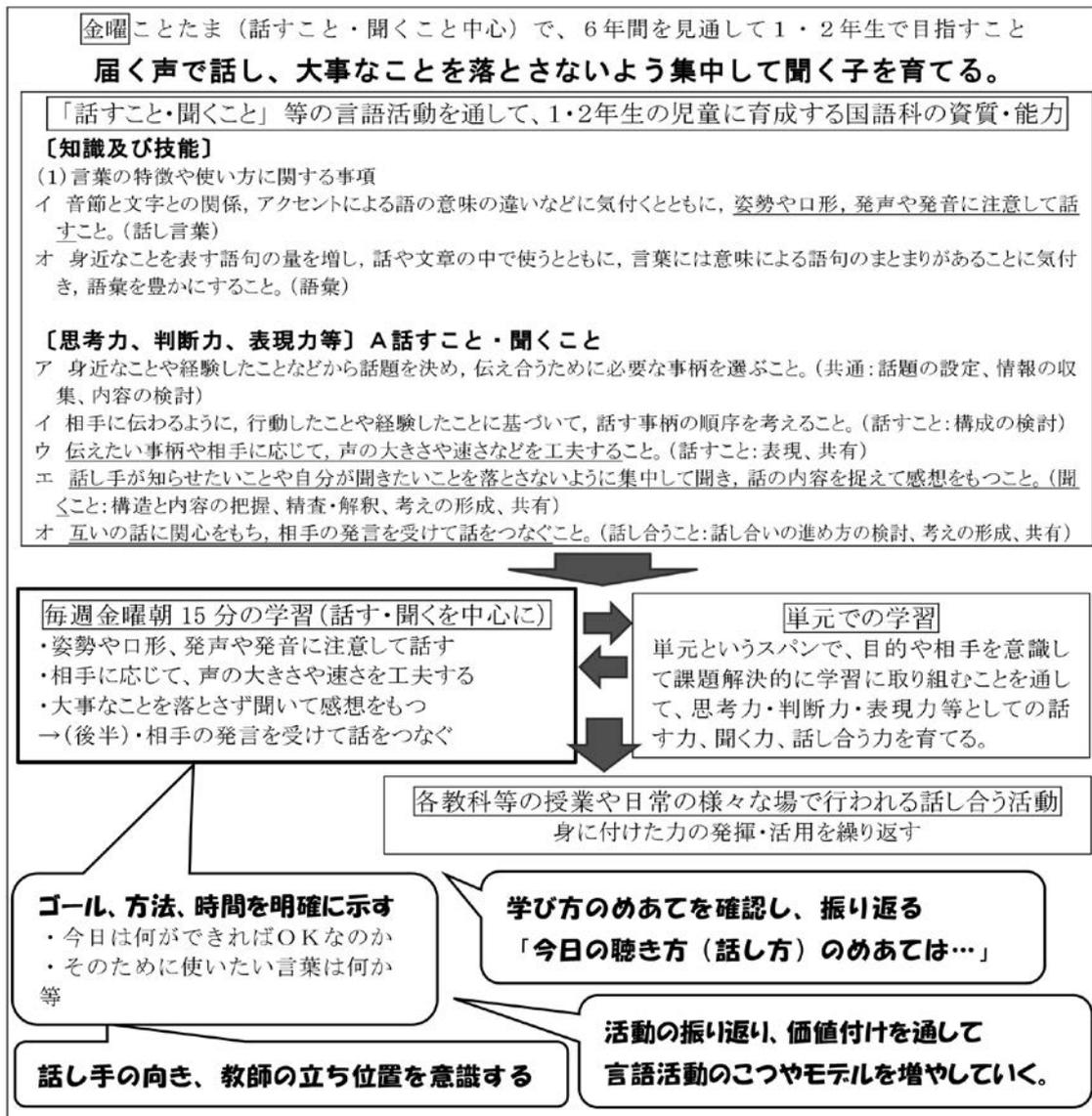


図2 1・2年生の金曜ことたま（話すこと・聞くこと中心）の取組について

3. 実践の具体（日記を書く活動）

4月～7月までは、平仮名や片仮名を書く活動を行い、夏休み明けからは、日記帳（あのねノート）を使って、日記を書く活動をスタートさせた。

日記を書く活動では、「思考力、判断力、表現力等」の記述「ウ 語と語や文と文との続き方に注意しながら、内容のまとまりが分かるように書き表し方を工夫すること」を主たる指導事項として扱うこととした。併せて、「知識及び技能」の「（3）ウ（ウ）姿勢や筆記具の持ち方を正しくして書くこと」についても、毎回のはじめに確認してから活動に入るようにした。

以下は、夏休み明け第1週の学習活動である。

| 学習活動 | 指導上の留意点等 |
|--|--|
| 0. 日記帳の使い方を知る。 | ・書き方の見本を表紙裏に貼らせる。 |
| 1. 条件（めあて）とテーマを知る。 条件：三つの文で書こう テーマ：夏休みのこと教えるね 2. 担任に教えたいことを思い浮かべ、「題名（仮）」として短く書く。 3. 本文を書く。 4. 書いた文章を声に出して読み直し、抜けや間違いがないか確かめる。 | ・「先生に一番教えたいこと」を、お話しするように書くこと（口頭作文風）、「三文書ければよい」ことを伝える。（四文以上書く児童がいてもよいが、一文が長くならないよう伝える。） ・書き方の目安として、7月の単元「こんなことがあったよ」と同様に、①したこと（大まか）、②様子（くわしく）、③気持ちの順を示すが、自分の伝えたいことに応じて、この通りの順序でなくてもよいことを伝える。 ・鉛筆の持ち方や姿勢を唱え歌で確認する。 ・題名は、伝えたいことを明確にするために、はじめに短く一言で書くこと、本文を書き終わってから、よりびつたりな題名が見付かれれば変えてもよいことを伝える。 ・お話しするように書けるよう、書き出しは「せんせい、あのね」とする。 ・夏休み前までの話すこと・聞くことや書くことの単元等で学習したこと（「いつ」「どこで」「だれが／なにが」「なにをした、どうなった」「どう思った」）を掲示しておくとともに、日記帳の表紙裏にも貼らせておき、いつでも参照できるようにする。 ・丁寧に書けているか、句点や促音「っ」、拗音の小さい「ゃ」「ゅ」「ょ」等は抜けていないか、三文書けているか（句点の数を数える）を観点として示す。 ・字の間違いや雑な字は消しゴムで消して直すか、抜けがある場合は、続く文を消さずに間に挿入すればよいことを伝える。 |

日記帳が配られると、子供たちからは「新しいノートだ」「お兄ちゃん書いたの、見たことあるよ」といった反応があった。この時点では、書くことへの期待や関心というよりも、真新しいノートや活動への興味が強かったようである。表紙の裏に見本（図3）を貼った子供たちは、「書くの楽しみ」「ノートで先生にお話しするんだね」「お兄さんみたい」と、これから始まる活動の具体が見えて、興味をもった様子であった。

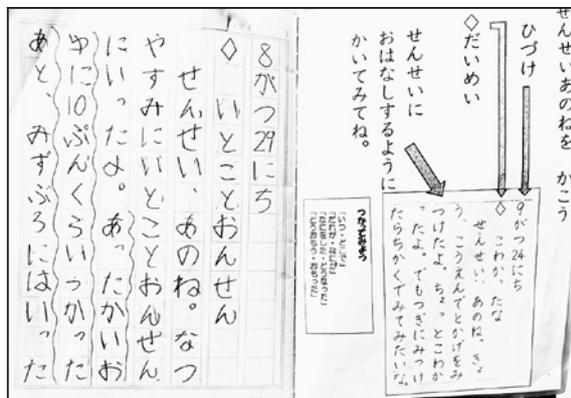


図3 日記帳に貼った見本(右)とUさんの日記
 (見本は以前学年を組んだ加治屋良子教諭が作成)

「小学校に入学してから最初の夏休みでしたね。『これが楽しかったなあ』ということは何ですか」という投げかけに、口々につぶやき始める子供たち。「おもしろいことがあったんだよ、びっくりしたよってことはありますか」「反対に、とっても大変だったよ、困っちゃったということはあったかな」といった問いにも、「あったよ」「そういえばあった」「大変なことはなかったよ」などと反応が返ってきた。そこで、「その中で一番先生に教えたいことって何ですか。先生にお話ししたことでもいいし、まだお話ししてなくて、これ教えたいなあっていうことでもいいですよ」と投げかけ、一人一人に「書いて伝えたいもの」が頭に浮かんだ状態になったか確かめてから活動に入るようにした。書くことを見付けられなかったり、書きたいことがあっても書く言葉が出てこなかったりする

子供には、夏休みの課題の一つとして提出していた絵日記を一時的に返却し、ヒントにして書いてもよいことを伝えた。題名については、何について書くのかを明確にして書き出せるように、はじめに書かせることとした。その際、読む人（今回は担任）が何の話かぱっと一目で分かるような短い言葉で表すとよいこと、文章を書き終えてから、よりぴったりの題名が見付かれれば変えてもよいことを伝えた。

(1) 題名にする言葉を選ぶ

図4は、この日にHさんが書いた日記である。題名を「ブルーベリー」にするか「くろまめ」にするかで迷っており、「くろまめ」と書いたものの、どちらがよいかと、机間指導をしていた私に相談してきた。私は、とても面白い話であること、題名については、どちらもHさんが何を面白いと思ったのかが一目で分かる題名で、内容にもぴったりであることを伝えた。悩んだ末にHさんが選んだのは「くろまめ」であった。

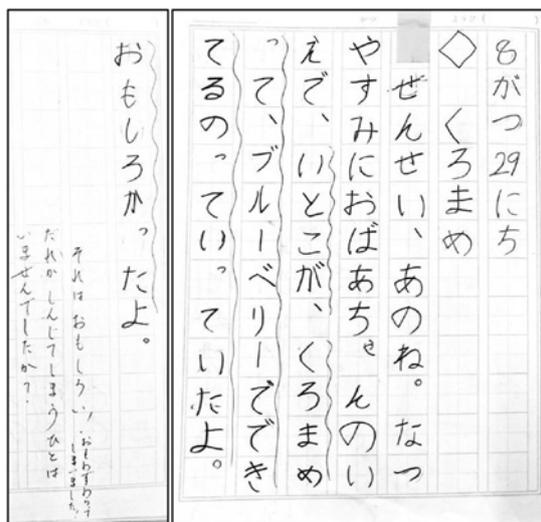


図4 日記を書く活動初回のHさんの日記

翌日、Hさんの了解のもと、子供たちに題名と本文を次のように紹介した。「今から題名を3つ、黒板に書きます。それぞれどんなお話だと思いますか」そして、『くろまめ』、『ブルーベリー』、『いとこのはなし』の順に黒板に書き、題名から予想される内容を自由に出し合わせた。

「実は、3つとも同じお話につけた題名でした。書いたのはHさんです」と伝えると、「ええ!」「そうなの!？」などと反応が上がる。驚く子供たちに担任がHさんの本文を読み聞かせると、「そういうことか」「おもしろい!」「言われてみれば似てるかも」という声や、「いとこに会ってみたい」という声も聞こえてきた。その後、「どの題名が一番ぴったりだと思いますか」、「一番読んでみたくなるのは、どの題名ですか」といった問いについて簡単な交流を行い、題名の言葉一つで読み手の印象や読んでみたくなる気持ちも変わってくるということを経験した。最後に作者のHさんが実際に選んだのは「くろまめ」であることを伝えると、「やっぱり!」「一番短いし、お話に合うね」などの声上がり、Hさんも自分の選択に自信をもった様子であった。翌週の第2回目活動では、「題名はどうしようかな」「題名はあれしかない」とつぶやきながら書く子供も出てきた。以降の活動でも、題名に使う言葉に意識を向ける姿が見られるようになった。

(2) 心が動いた体験から生まれた言葉を書き残す

1年生は、はじめての一人登校、はじめての給食、はじめての掃除、はじめての縦割り班活動など、入学してからはじめて体験するものが多い。また、身近な自然との直接的な関わりの中で生まれる、驚きや気付き、疑問や感動もある。心が動かされると、誰かと分かち合いたくなる。自分が何に驚き感動したのか、その中身を分かってもらおうと言葉を紡ぎ出す。素直な感性で捉えた気付きとそこから生まれた言葉を残したいと考えた。

図5～9は、生活科で地域の公園に秋探しに行った翌日に書いた子供たちの日記である。Hさんは、大きなどんぐりとくりの実の殻のようなものを組み合わせると、「どんぐりのおふろ」ができることを発見した。どんぐりの帽子の部分だけのもも見付けて、大きなどんぐりにはまるか確かめてみたことも書いている。「～みたい」という比喩も、ものの様子を表す言葉も、発見を伝えるための言葉として自然な形で使っていた。

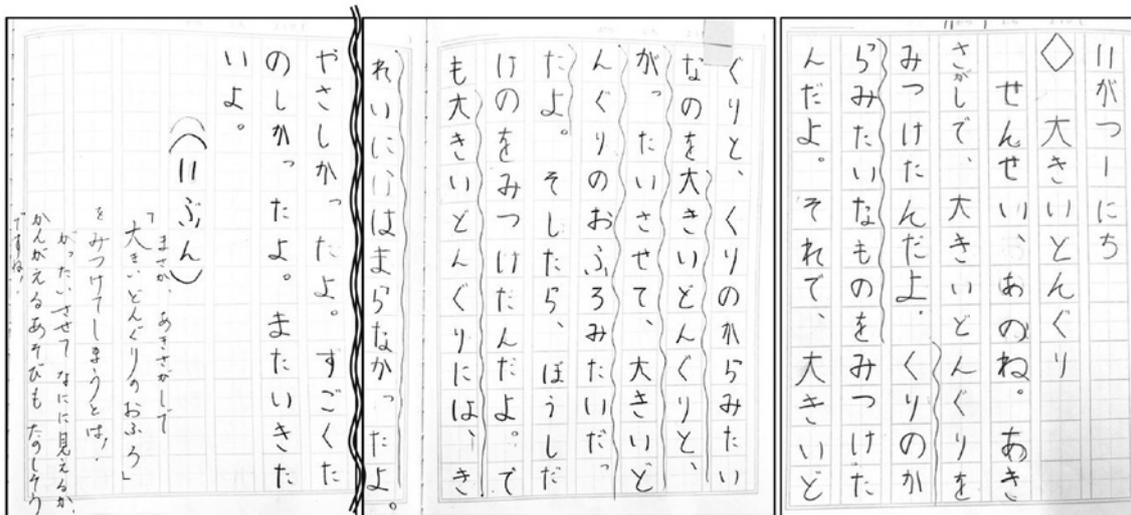


図5 「秋探しで見付けたとっておきの秋」をテーマに書いたHさんの日記

図6は、同テーマで書いたSさんの日記である。公園で担任のジャージにたくさんのヌスビトハギが付いたのを見て、「ひっつきむしがすごい」と驚いていた。衣服だけでなく、指にも付くことを発見し、「ねんちゃく（粘着力のことと思われる）がある」と表現している。驚きや発見の中身を何とかして伝えようとする気持ちが言葉に表れている。

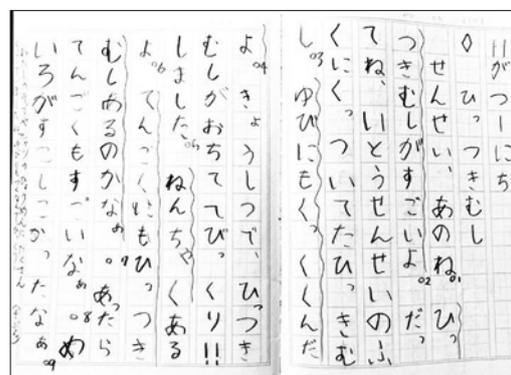


図6 同テーマで書いたSさんの日記

Gさんは、見付けたどんぐりの色を何とか表そうと、「にじいろどんぐり」という言葉を生み出し、題名とした(図7)。また、手触りを「つるつるぴんぴん」と表したり、池の周りが出ていたガマを「ソーセージみたい」と書いたりしていた。いずれもGさんらしさが見えてくる言葉で、翌日子供たちに紹介すると、「確かに!」「ほくのも虹色だったよ」と多くの反応があった。

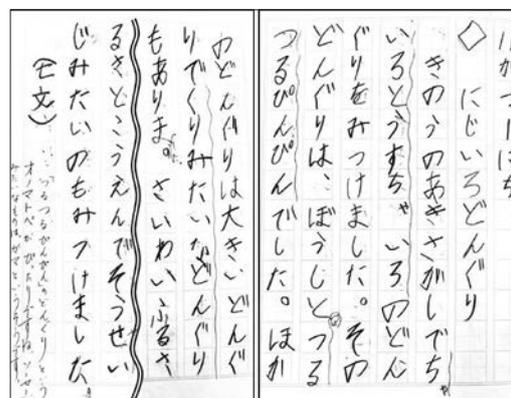


図7 同テーマで書いたGさんの日記

一方、Kさんは、秋探し当日に、「どんぐりのおふろになった」というHさんの発見を聞いて、自分が見付けた「とげとげした」「ふしぎなどんぐりのぼうし」に「ぴったりはまるどんぐり」を探していたようだ(図8)。お目

当てのどんぐりこそ見付からなかったが、別の秋のものを探したところ、ゲームに登場するきのこの形のどんぐりを見付けたと喜んでた。何も特別に工夫された言葉があるわけではない。しかし、友達の発見、使った言葉が秋を探る観点になり、自分の感動を伝えるために必要な言葉を引っ張り出してくる、そのような姿がKさんの日記から浮かんできた。心が動く体験や友達との関わりが、子供の語彙を豊かにする土台になっていることを改めて感じた。

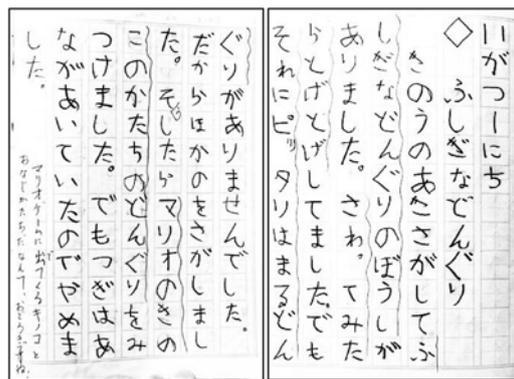


図8 同テーマで書いたKさんの日記

(3) 様子を表す言葉、様子を説明する言葉に注目し、書かれている言葉の通りに絵に表す

この日に書いたUさんの日記には、様子を表す言葉が多く使われていた(図9)。Uさんは、発言は苦手なものの書き言葉での説明が得意で、事物について分かりやすい言葉で文章に表すことができる。そこで、Uさん了承のもと、次のような形で子供たちに提示し、言葉の選択や使われ方に目を向ける、ごく短時間の活動を行った(「ことばのたまご」とは別日に行った国語の授業の冒頭15分間)。

まず、実物投影機で、Uさんの日記を見せながら、冒頭の三文を読み聞かせた。私が「ちゃんと」という言葉を抜いて音読すると、子供たちから「ちゃんと」が抜けているという指摘が入った。そこで「ちゃんと」という言葉があるのとないのとでは、どう違うか尋ねてみた。「『ちゃんと』があると、帽子とセットのどんぐりをUさんは見付けたって思っていた感じがする」「帽子付きのどんぐりが欲しくて探していて、見付かってよかったなって思ったんじゃない?」と、子供たちはUさんの気持ちを想像した。少し照れくさそうにしていたUさんに、実際のところどうなのか聞いてみると、「あまり考えていなかったけど、ちゃんと帽子が付いているのが見付かってよかったなって思いました」という正直な答えが返ってきた。「だから、題名が『ぼうしつきどんぐり』なんだね」という発言もあったので、私は「題名にもつながるなんて、すごいなあ。一つの言葉からでも、書いた人の気持ちが見えてくるのですね」と、簡単にまとめて、次の活動に移った。



図9 同テーマで書いたUさんの日記

次に行ったのは、本文の後半を読んで、Uさんが見付けたものを絵に表す活動である。「ちゃいろやおうどのようないろです」「ぼうしのかたちはなべのふたみたいです」と色と形がはっきり書かれていたため、「できた!」「分かりやすい!」と好評であった(鍋の蓋の形が分からないという子に、自分の絵を見せて説明する子もいた)。一方で、「大きくてくりのトゲトゲのからみた(い)なもの、なかみみた(い)などぐりもありました」については、「なべのふたみたい」な形の帽子にとげを加えている絵もあり、ちょっとした話し合いになった。「『ほかに』って書いてあるよ。鍋の蓋の帽子とは違うものだよ」「『…もありました』だから、描くならもう一個隣に描くといいと思います」と説明する子供もいて、読みの授業のような一コマもあった。試みに、私が「ぼうしは、ちゃいろっぽくて、なにかのかたちになています」とその場で書いて、絵に描けるか問うと、「それじゃ描けません」「何色を使えばいいのか分かりにくい」「Uさんみたいに、茶色と黄土色とか、『なべのふたみたい』って言葉がないと、何を描いたらいいか分からない」などの反応が返ってきた。「ということは、Uさんの日記は、何があるから分かりやすいのかな」と尋ねると、「『三つ』って書いてあるところ」「『ちゃいろやおうどのようないろ』って色がはっきり書いてあるところ」「『ぼうしのかたちはなべのふたみたい』って、『~みたい』を使っているところ」「『ほかに』と書いてくれているところ」といった発言が続いた。Uさんの日記の分かりやすさの理由について、使っている言葉に着目してみんなで見付けていく時間となった。

以上は、あらかじめ計画していた活動ではなく、教材は学級の子供の作品でもあったため、どの学級でも同じ活動を行うという類の学習活動ではない。その意味では、はじめからカリキュラムに明確に位置付けられるものではない。しかし、帯活動を行う中で、語彙に関わる学習材は日々生まれてくるし、言葉を通して身近な「人」を知る貴重な機会ともなる。また、子供にとっては、日常のあらゆる場面が語彙を学習する場でもあり、日常を生かして語彙を豊かにするには、時期を逸しないことが重要だろう。もちろん、子供の作品を教材として扱う際は、意図と異なる受け取られ方をしたり、傷付いたりすることがないように、本人に許可をとり、扱い方に細心の注意を払うことが必要である。その上で、子供が書いた言葉を紹介したり、ときにはみんなで読み合ったりすることは、子供たち自身が語彙を豊かにするのに大きな効果を発揮する活動のように思われる。

(4) 友達の使った言葉から、友達の見え方や気持ちを想像することを楽しむ

図10は、「好きな秋の食べ物」をテーマにRさんが書いた日記である。さつまいもが好きなRさんは、妹が皮だけ残して食べたさつまいもを見て、「おいものようふくだけのこってしまいました」と表現した。芋を人に、皮を服に見立てたRさんの見方が表れている素敵な表現である。子供たちに紹介すると、「おもしろい!」「どんな洋服だったの?」「顔は残っていなかったの?」と感想や質問の声があがった。「おいものかわがのこって

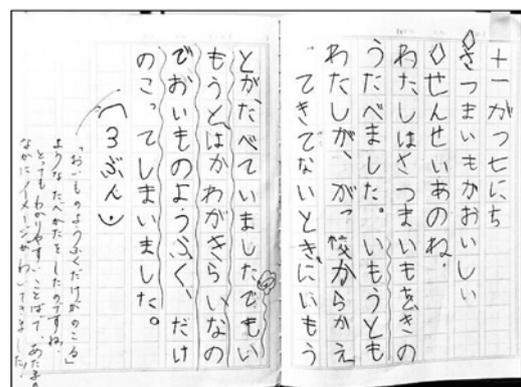


図10 「好きな秋の食べ物」を書いたRさんの日記

ました」と比べさせると、「『かわがのこって』だとそのまますぎて当たり前だから、『へえ、そうなんだ』で終わっちゃう。Rさんみたいに『おいものようふく』って書いてあると、『かわいいね』って思うしおもしろい」などと反応があった。そこで、「なるほど。『おいものようふく』という言葉にかわいさが見えるんだね」と一言返ししながら、「おいものようふくがのこっていました」と黒板に書いてみた。すると、「先生、違うよ。『おいものようふくだけ、のこってしまいました』だよ」と指摘が入る。Rさんの日記には、「だけ」と「しまいました」という言葉が入っていることを確認し、どう違うのか問うと、「『だけのこってしまいました』の方が、Rさんの気持ちが分かる」という。他の子供たちも「そうそう。気持ちが違う」と共感を示していた。そこで「Rさんのどんな気持ちが見えるのか」と続けて尋ねると、「『だけ』って書いてあるから、ほかには残ってなくて、ちょっと寂しい気持ち」「お芋も妹もかわいいなって気持ちが分かる」といった答えが返ってきた。Rさんからは、「妹が食べて、お芋の洋服に見えたんですけど、それが面白いなって思いました」という発言があった。私は、「この『だけ』や『しまいました』にもRさんの気持ちが入っているんだね。この文章を書いたRさんも素敵だし、少しの言葉から気持ちを考えられるみんなも素敵ですね」と価値付け、やりとりを終えた。言葉には、その子ならではの見方が表れている。そのような言葉を取り上げ、「その言葉にどんな気持ちが見えるか」話し合うことは、一人一人が自分の感じ方に合う語句を広げ、語彙を豊かにすることにもつながるように思われた。

その子らしさの見える言葉というと、先に取り上げたKさんもそうである。図11は、「中休みの楽しみ」についてKさんが書いた日記である。寒くてもドッジボールをしている理由が、太陽の光に当たると背が伸びるからというものであった。背も気持ちも「のびーる」と、長音を加えて表現するKさんの言葉から、背が伸びるはずと楽しみにしている気持ちが感じられた。

子供たちに紹介すると、「おもしろい」のほか、「Kさんっほい」という声も上がった。

これまでも、Kさんの日記は紹介したことがあり、Kさんならではの言葉の使い方に触れてきたからこそ生まれた反応でもあったのだろう。通常は、「のびる」と表記するところ、あえて「のびーる」と書いたKさんの気持ちを共感的に受け止める子供たちであった。Kさんの場合は、共感的な友達の反応に支えられ、まさにのびのびと書き続ける中で、自分らしい言葉を見付けていった。

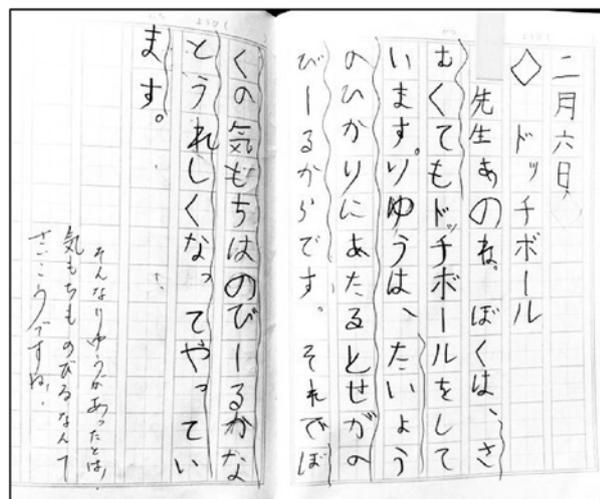


図11 「中休みの楽しみ」についてKさんが書いた日記

(5) 共感を呼んだ「正直な気持ち」を表す言葉

図12と図13は、「節分で追い出したい鬼」をテーマに、HさんとYさんが書いた日記である。

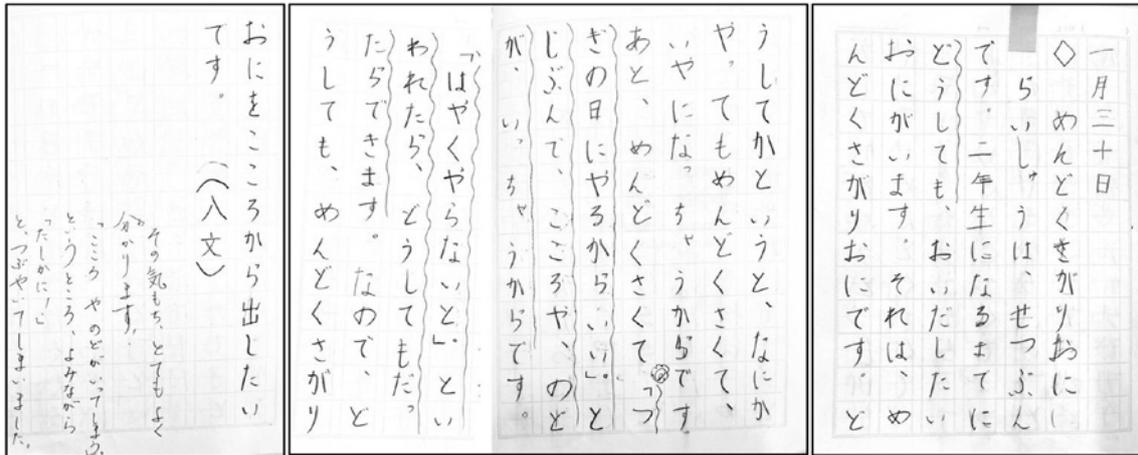


図12 「節分で追い出したい鬼」をテーマに書いたHさんの日記

Hさんの「『つぎの日にやるからいい』と、じぶんで、こころや、のどが、いっちゃう」「『はやくやらないと』といわれたら、どうしてもだっただけです」という文は、多くの友達から共感を得ていた。「いっちゃう」「どうしてもだっただけ」という言葉が、Hさんの気持ちをぴったり表しており、他の子にも同様の経験があったからであろう。

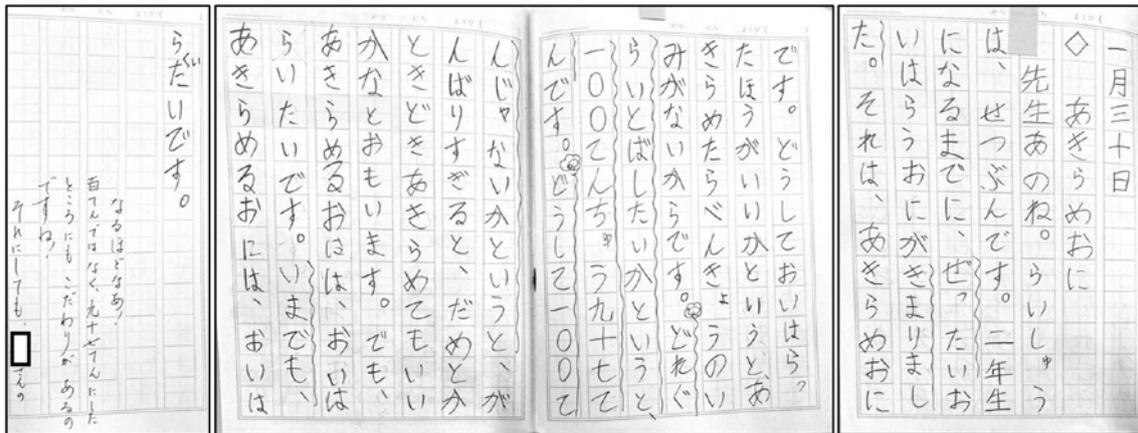


図13 同テーマで書いたYさんの日記

一方、Yさんは「ぜったいおいはらうおにがきまりました。それは、あきらめおにです」と強い言葉を使いながらも、「どれぐらいとばしたいか」というと、100てんちゅう97てんです」と、数字で気持ちの強さを表した。その理由について、「がんばりすぎるとだめ」「ときどきはあきらめてもいいかな」と、Hさんとは別の言葉で、自分の正直な気持ちを書いていた。「数字は微妙な気持ちの程度を表すのに便利」という認識が、Yさんの中にあっただのかもしれない。この点数化して程度を表すという方法は、1年生には分かりやすかったようで、Yさんの日記を紹介して以降、他の子も使うようになった。

(6) 好きや夢中を語る中に表れる言葉の工夫

図14と図15は、ともに食に関わるテーマでおすすめを書いたMさんの日記である。

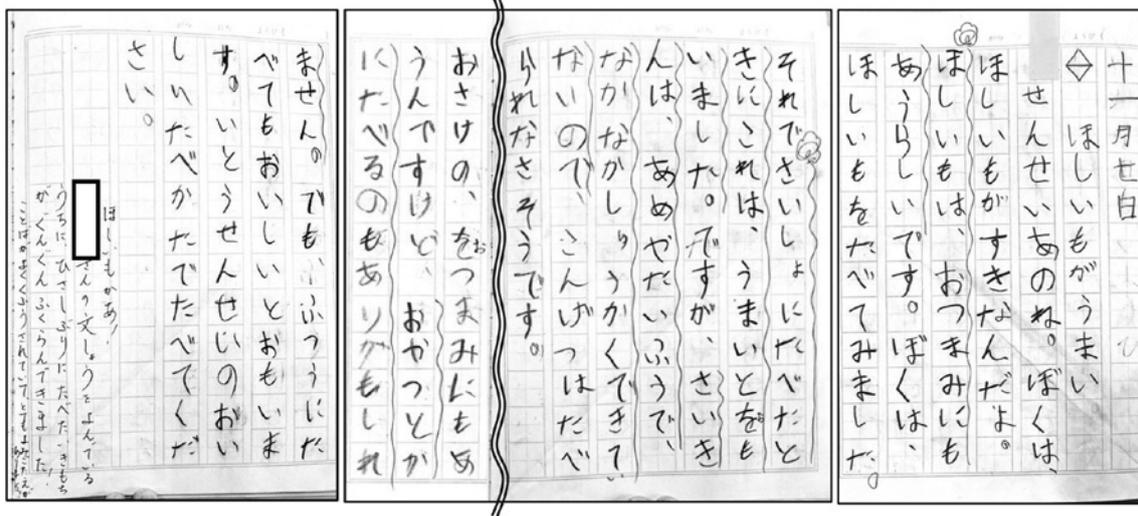


図14 「秋は〇〇が一番」をテーマにMさんが書いた日記

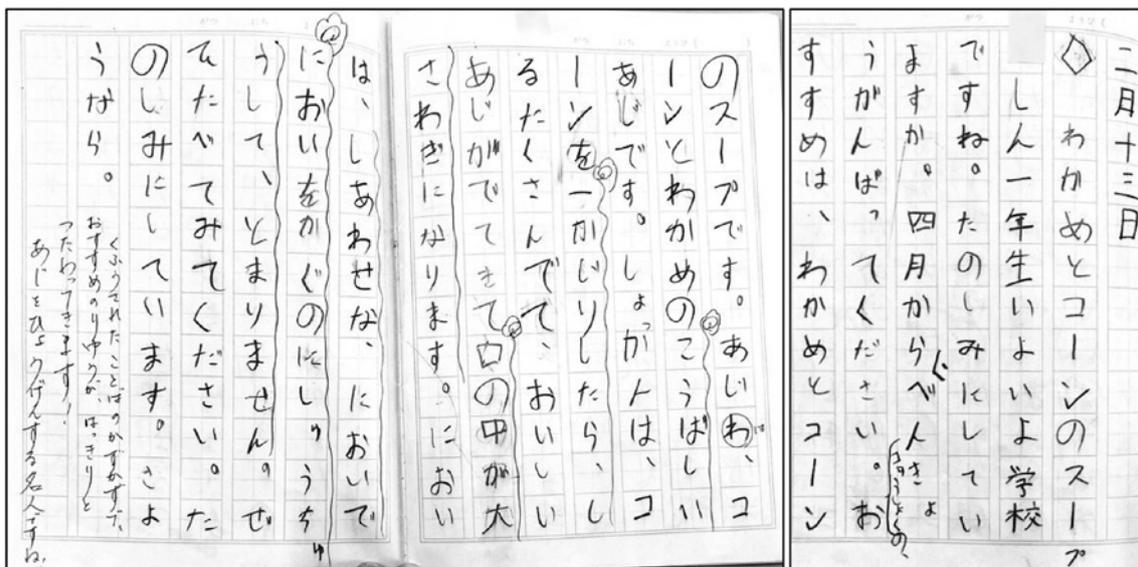


図15 「新1年生におすすめの給食」をテーマにMさんが書いた日記

食べることが大好きなMさんは、特に食に関する語彙が豊富で、使える語句の量も増していった。友達と読み合った際には、「Mさんは、食べ物の美味しさを伝えるのが上手ですね」と友達から感想をもらい、「やったあ。嬉しい」と喜んでいった。

他の子供たちも同様の傾向があるが、特にMさんを見ていると、好きなことや夢中になっていること、おすすめのものを紹介するといったテーマのときに、それまでとは違った言葉の工夫が見られるようになって感じる。自分の好きを分かってもらいたい、魅力を伝えたいと思えるテーマが、語彙を豊かにする原動力になるのかもしれないと感じられた。

(7) 書くことへの意欲と成長の自覚、言葉の工夫を支える教師との対話

書くことは、子供にとって負荷がかかる言語活動であるが、書いたものは残るため、子供自身にも力の伸びが見えやすい。Mさんは、前期末の日記(図16)で、「入学してからできるようになったこと」に「ぶんがいっぱいかけるようになった」ことを挙げ、「かくのにむちゅうになりすぎて、じかんもみず、どこもみないでかけるようになった」「ぶんって、かきたいっておもったらすぐかけるし、むちゅうになったからこれからもつづきたい」と書いた。

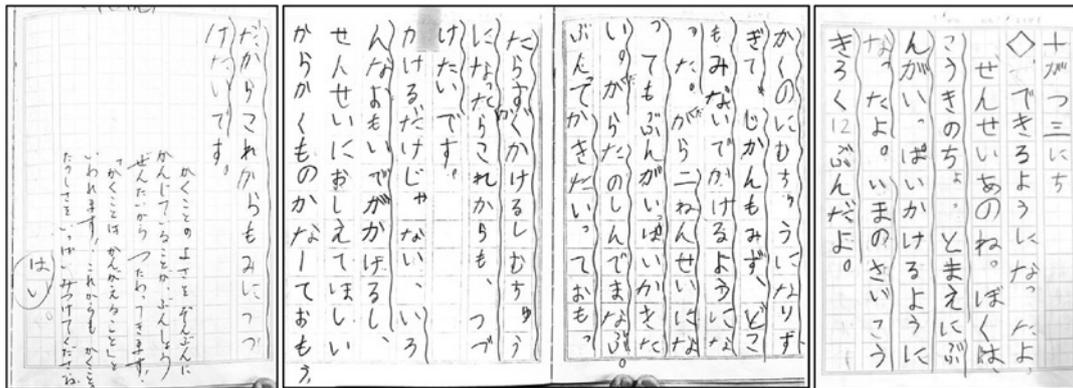


図16 「入学してできるようになったこと」をテーマにMさんが書いた日記

また、「いろんなおもいでがかける」と、思い出を書き残すことができるという書き言葉のよさも感じていることがうかがえた。

翌週、日記帳が返却されると、私の「書くことのよさを存分に感じていることが文章全体から伝わってきます」「これからも書くことの楽しさをいっぱい見付けてくださいね」というコメントを見て、「はい」と返事を書き加える姿も見られた。以降、Mさんは「次のテーマは何かな」「書きたいことがあるんだよね」と、次回の活動に期待を膨らませつつ、一層言葉を工夫するようになっていった。「子供が書いた文章にコメントを返す」という、この毎週のちょっとした対話が、Mさんが自ら語彙を広げていくことにもつながっているようにも感じられた。

4. おわりに

年度末の国語科単元「いいこといっぱい一年生」では、入学してからの1年間で特に楽しかったことに、多くの子供が、「ことばのたまご」や「日記」を選んでいった。図17はYさんの絵日記である。Yさんは、日記帳を見返しながら、日記を始めたころと比べて、句読点を正しく打てるようになり、文量が増えたことが楽しさの理由であることを書いていた。さらに、2年生になったら、「たくさん」ではなく、「くわしくていねいに」書くようにしたいと、進級後のめあてももっていた。1・2年生で大事にしていた「書くことを楽しみ、書くことが好きな子を育てる」にあたって、「ことばのたまご」での継続的な書く活動が、子供の書く力と言葉を工夫しようとする意欲や自信を培い、語彙を豊かにしていくことにつながっていることを改めて感じた。

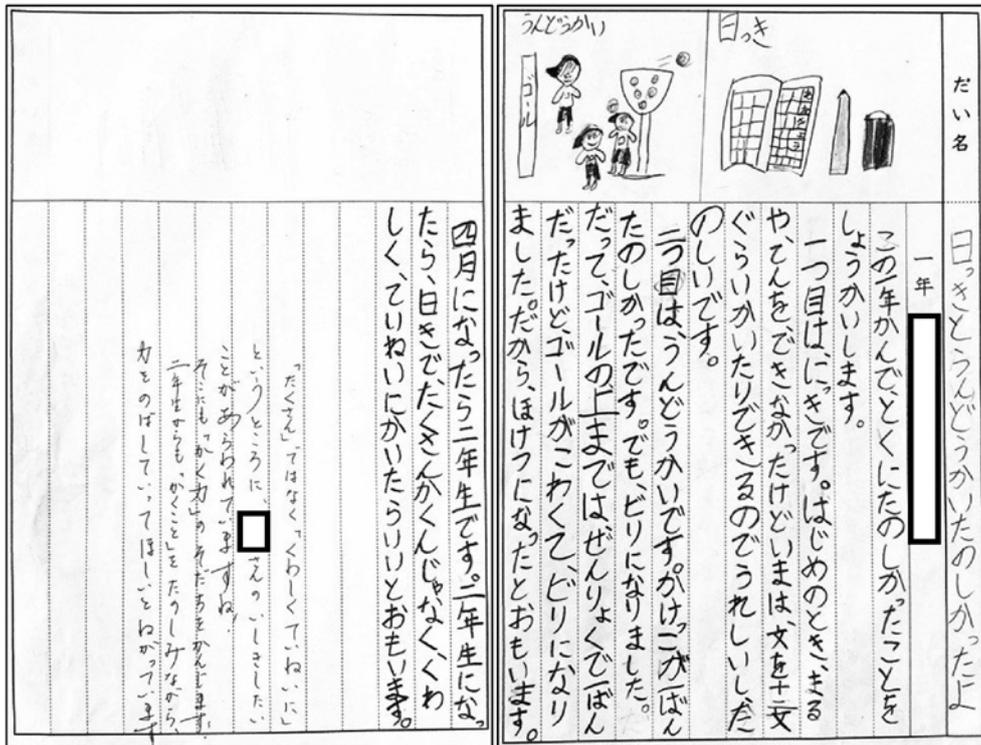


図17 Yさんの書いた「いいこといっぱい、1年生」(キャリア・パスポート所収)

また、継続的に書く活動を行い、折に触れて友達と読み合ったり紹介を聞いたりすることで、書く力だけでなく、自分のことを表す語彙も豊かになっていった。図18と図19は、Gさんが後期のはじめと、年度末に書いた「頑張りたいこと」をテーマとする日記である。理由を表す言葉がより具体的になっていることが分かる。

一方で、本研究会の中で語彙について話題になった際、顧問の白井達夫先生から、「語彙は双方向のコミュニケーションを通じて豊かになる」という話があった。関連して、詩人の谷川俊太郎氏がテレビ番組のインタビューに答える中で、「言葉のインフレ」という表現で、世の中に言葉が氾濫し、質が薄くなっていると言っていたという話も紹介された。特に後者については、今回の実践が「『言葉のインフレ』を助長するものになっていないか」という点で振り返ると、どうだったのか。一人一人の使う言葉の質は高まっていると思いつつ、自信をもって答えるには至っていない。今後の帯活動の取組についても、この言葉を念頭に置きながら、実践し振り返り、改善を重ねていくようにしたい。

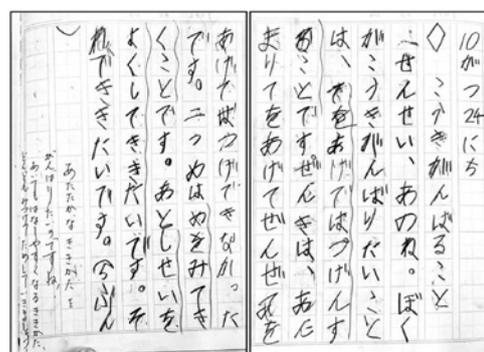


図18 「後期にがんばりたいこと」をテーマに書いたGさんの日記(10月)



図19 「2年生に向けてレベルアップしたいこと」を書いたGさんの日記(2月)

〔参考〕 「学びのプラン」作成の手引き

「学びのプラン」作成の手引き

高木 展郎

授業は子供たちのために行うということは、教師としては誰もが思い、考えていることです。

授業を行うに当たり、教師は、事前に授業のための準備をしています。授業で取り上げる教材の内容の解釈や、それを子供たちに理解できるように、どのように教えるかを、事前の教材研究として行ってきたのではないのでしょうか。

授業づくりでは、目の前の授業のみではなく、小学校6年間で子供たちに資質・能力（学力）をどのように育成するかという視点に立って意図的・計画的な準備を行うことが大切です。それがカリキュラム・マネジメントです。カリキュラム・マネジメントでは「何を**学ばせるか**」「どのように**学ばせるか**」「何を**できるようにするか**」という教師の視点が重要です。

従来の教育では、「教師が教え、児童が学ぶ」という伝統的なパラダイムに基づいて教育活動が行われてきました。しかし、それで主体的に学ぶ子供たちが育つのでしょうか。今まではともすれば教師が主語で語られてきた授業を、子供を主語にして考えてはどうでしょうか。教師の視点からの授業づくりから、子供の視点からの授業づくりへの、視座の転換を図っていくのです。そこでは、子供の視座からの「何を**学ぶか**」「どのように**学ぶか**」「何が**できるようになるか**」が問われることとなります。

子供を主語にした授業づくりを考えると、これまで当たり前としてきた、教師の視座からの「学習指導案」ではなく、学び手としての子供の視座からの「学びのプラン」が重要になります。

同時に、これまで当たり前として授業づくりの柱としてきた「学習指導案」は、必要がなくなり、子供たちの学ぶための柱としての「学びのプラン」が必要になります。既に、「学習指導案」を作らずに、「学びのプラン」を示すことで、授業を行う学校もあります。

「学びのプラン」は、授業を行う教師が作成します。そこでは、授業の主語としての子供の学びのプロセスを、教師が子供の立場や見方・考え方に立って、シミュレーションすることが求められます。このことは、これまでの学習指導案の作成でも行われてきていることですが、これまで以上に子供の視座に寄り添い、子供一人一人の個性に合わせた資質・能力の育成を図ることができるようになることが求められます。

「学びのプラン」を子供たちが用いることにより、子供一人一人が学びの「見通し・期待」（Anticipation）と、授業を通して身に付ける資質・能力の内容を理解した上で、授業に臨むこととなります。さらに、授業を通して身に付けた資質・能力を授業の「振り返り・省察」（Reflection）を行うことにより、自己の学びを自覚する（再構成して吟味し、意味付ける）こととなります。

インフォームド・コンセント¹という医学用語があります。医師が治療をするにあたり、どのような治療をするかを、その内容と方法を患者に十分説明した上で、患者の理解と同意を得てから治療を行うことです。このインフォームド・コンセントと同様の考え方で、教師が子供たちの同意や理解を得た授業づくりを行うことが「学びのプラン」の考え方に通じます。

¹ 拙著『評価が変わる、授業を変える』（三省堂2019年5月p.176）に示しています。

(1) 学びのプランを作成するための事前準備

1. 学習指導要領の「内容」から、単元・題材で取り上げる指導「事項」を決める。
 2. 上記で取り上げた指導「事項」に基づき、「単元・題材の評価規準」を作成する。
- 単元・題材の目標**(教科によって、「単元」「題材」という用語を使い分けていることに留意する。)
 学習指導要領に示されている「2 内容」の指導「事項」から、単元の目標として適切な指導「事項」を適宜選択して、児童が一人で読んでも分かる表現に書き換える(翻訳する)。

| 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 |
|---|--|--|
| <p>学習指導要領の「2 内容」の指導「事項」に示されている〔知識及び技能〕から、本単元で育成すべきものを選んで記入する。</p> <p>なお、育成する資質・能力に照らして、指導「事項」の文言の一部を割愛することもある。</p> <p>文末は、学習指導要領に示されている「～すること。」を「～できる。」とする。</p> <p>学習指導要領の指導「事項」の記号を示す。</p> | <p>学習指導要領の「2 内容」の指導「事項」に示されている〔思考力・判断力・表現力等〕から、本単元で育成すべき資質・能力を選んで記入する。</p> <p>なお、育成する資質・能力に照らして、指導「事項」の文言の一部を割愛することもある。</p> <p>文末は、学習指導要領に示されている「～すること。」を「～できる。」とする。</p> <p>学習指導要領の指導「事項」の記号を示す。</p> | <p>〔学びに向かう力、人間性等〕は、各教科・科目の目標として、学習指導要領の「1 目標」の(3)として示されている。</p> <p>また、〔学びに向かう力、人間性等〕には、「主体的に学習に取り組む態度」として観点別評価を通じて見取ることができる部分と、観点別評価や評定にはなじまず、個人内評価を通じて見取る部分(「感性、思いやりなど」)がある。</p> <p>〔学びに向かう力、人間性等〕は教科・科目の目標なので、「単元・題材で育成する資質・能力」として示すと育成すべき資質・能力の内容として対象が広くなり、単元・題材の目標には、焦点化しにくい。</p> |

単元・題材の評価規準

| 知識・技能 | 思考・判断・表現 | 主体的に学習に取り組む態度 |
|--|---|---|
| <p>教材の内容に合わせて、「2 単元の目標」の〔知識及び技能〕に取り上げた事項を具体的な評価規準として設定する。</p> <p>学習指導要領の引用箇所が分かるように、指導「事項」の記号を示し、指導「事項」ごとに、①等の番号を付す。</p> <p>文末は「～している」とする。 (例：～を理解している/～の知識を身に付けている/～の技能を身に付けている 等)</p> <p>なお、育成すべき資質・能力に照らして、指導事項の文言の一部を用いて評価規準を作成することもある。</p> | <p>教材や言語活動の内容に合わせて、「2 単元の目標」の〔思考力・判断力・表現力等〕に取り上げた指導「事項」を具体的な評価規準として設定する。</p> <p>学習指導要領の引用箇所が分かるように、指導「事項」の記号を示し、指導「事項」ごとに、②等の番号を付す。</p> <p>文末は「～している」とする。</p> <p>なお、育成すべき資質・能力に照らして、指導事項の文言の一部を用いて評価規準を作成することもある。</p> <p>国語では、はじめに本単元で取り上げる領域名を、例えば「『話すこと・聞くこと』において～」と示す。</p> <p>国語では、学習指導要領の〔思考力、判断力、表現力等〕の指導「事項」(2)に示されている、単元で用いる「言語活動例」を必ず取り上げて示す。</p> | <p>左の①の「知識・技能」を獲得したり、②の「思考・判断・表現」を身に付けたりすることに向けた粘り強い取組を行う中で、自らの学習を調整しようとしている。③</p> <p>(小学校低学年の場合「自らの学習を調整」という表現を、「工夫して学習を行おうとしている。」という表現でも良い。) (例：「工夫して～しようとしている。」)</p> <p><「児童生徒の学習評価の在り方(報告)」(p.11)の記述に基づいて、上記の表現をそのまま用いれば、各単元で「主体的に学習に取り組む態度」の評価規準を独自に作成する必要はなくなる。></p> <p>※体育は、学習指導要領に示されている「主体的に学習に取り組む態度」を、そのまま転記する。</p> |

「単元・題材の目標」は、「単元・題材の評価規準」と重複する内容となるので、「学びのプラン」に提示する必要はない。したがって、「学びのプラン」には、「単元・題材の評価規準」のみを示せばよい。

「主体的に学習に取り組む態度」の評価規準の示し方

「主体的に学習に取り組む態度」の評価規準については、中央教育審議会初等中等教育分科会 教育課程部会「児童生徒の学習評価の在り方について（報告）」平成31年1月21日に、以下のように示されています（太字は引用者）。

「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のではなく、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。

(p.10)

さらに、次のようにまとめられています。

- ① 知識及び技能を獲得したり、思考力、判断力、表現力等を身に付けたりすることに向けた粘り強い取組を行おうとする側面と、
- ② ①の粘り強い取組を行う中で、自らの学習を調整しようとする側面、
という二つの側面を評価すること

(p.11)

上記を基に、「主体的に学習に取り組む態度」の評価規準は、以下のように考えることが出来ます。

左の①の「知識・技能」を獲得したり、②の「思考・判断・表現」を身に付けたりすることに向けた粘り強い取組を行う中で、自らの学習を調整しようとしている。

この表現を用いることにより、全ての教科に共通した評価規準を示すことが出来ます。

左の①の学しゅうでしることややりかたをおぼえたり、②で、かんがえたり、じぶんのいけんをいったりするために、がんばってあきらめずにとりくむなかで、じぶんで学しゅうのしかたをくふうしてもっとよくしようとしている。

上記は、小学校1年生向けの表記となっています。

また、上記表現では、小学校の児童には、少し難しいので、以下の＜例1＞＜例2＞のように書き換えることも可能です。

＜例1＞

上記の内容を、学年ごとでなく1年生から6年生まで、学年を通した表現にすると、下記のようになります。ここで示している表記は、5年生と6年生用となります。

この学習で身に付ける力（「知識・技能」、「思考・判断・表現」）は何かを知り、最後まであきらめずに、学び方を工夫しながら学ぼうとしている。

漢字は当該学年で既習のものだけを使い、未習のものはひらがなにします。1年生から6年生の各学年で使える漢字は、次の漢字です。

1年生で習う漢字：「学」「力」

2年生で習う漢字：「知」「思」「考」「何」「後」「方」「工」

3年生で習う漢字：「習」「身」「表」

4年生で習う漢字：「付」「最」「夫」

5年生で習う漢字：「識」「技」「能」「判」「断」「現」

各学年では、上記の学年で使用できる漢字に書き改めて表示してください。

低学年の児童は「身に付ける」や「学び方」といった言葉をはじめて聞いたときには、少し難しく感じるかもしれません。そのため、教師がその意味を詳しく説明することで、児童も次第に理解を深めていくと考えられます。

すぐに理解できなくても、1年生から6年生まで一貫して同じ言葉を使うことで、少しずつその言葉の意味を理解できるようになるでしょう。

<例2>

<例1>とは、別に、各学年にわかる表現で「主体的に学習に取り組む態度」を表した例は、次のように示すことができます。

【小学校1年生】

じぶんでべんきょうのしかたをくふうしてもっとよくしようとしている。

【小学校2年生】

大じなことややりかたをおぼえたり、つたえたりできるようになるために、じぶんで学しゅうのしかたをくふうしてもっとよくしようとしている。

【小学校3年生】

左の①の大事なことややり方を学んだり、②の自分の考えをまとめて話したり発表したりするために、あきらめずに学習に取り組みながら、工夫して学ぼうとしている。

【小学校4年生】

左の①の大事なことややり方を学んだり、②の自分の考えをまとめたりはんだんしたりしたことを、伝えることができるように、と中であきらめずに学習に取り組みながら、工夫してよりよい学習をしようとしている。

【小学校5年生】

左の①の必要な知識ややり方を身につけたり、②の自分で考えたり判断したりしたことを、伝えるために、ねばり強く取り組みながら、自分の学習をふり返ったり他の学びを参考にしたりして、工夫してより良い学習をしようとしている。

【小学校6年生】

左の①の必要な知識ややり方を身につけたり、②の自分で考えたり判断したりしたことを、伝えるために、粘り強く取り組みながら、自分の学習をふり返ったり他の学びを参考にしたりして、工夫してより良い学習をしようとしている。

©高木展郎2025

(2) 学びのプラン

| 学びのプラン | | | | | | | | | | | | | | | | |
|--|--|---|---|----|-------------------------|--------------------|--|----------|--|---|------------|---|---|--------------|--|---|
| <p>1 単元・題材名</p> <ul style="list-style-type: none"> 教科書の教材名や単元名をそのまま「単元・題材名」とするのではなく、この単元で育成すべき資質・能力の重点となる学習指導要領の「内容」に示されている指導事項を「単元・題材名」とする。 教材名や単元名を入れる場合は、「単元・題材名」の後に「()」で示す。 <p>2 何ができるようになるか（単元の評価規準：身に付けたい資質・能力）</p> <ul style="list-style-type: none"> 「単元・題材の目標」は、「単元・題材の評価規準」と重複するので、「学びのプラン」で示す必要はない。 「学びのプラン」には、「単元・題材の評価規準」のみを示せば良い。 単元の評価規準は、児童の発達等の状況により、評価規準を「学びのプラン」にそのまま示すか、児童に「分かりやすい言葉で書き直すか」（「翻訳」）を判断し、児童が一人で読んでも分かる内容とすることが求められる。 児童や保護者が読んで分かるような平易な文章で、具体的に記述する。 教師は、単元のはじめに「学びのプラン」について、児童に丁寧に説明＜ガイダンス＞をする。 | | | | | | | | | | | | | | | | |
| <p>知識・技能</p> <p>学習指導要領の「2内容」の「内容」に示されている「知識及び技能」の事項から、評価規準を、教材の内容に合わせて、児童に分かるように具体的に記述する。 <取り上げた「内容」に①と番号を振る></p> <p>文末は「～している」とする。（例：～を理解している／～の知識を身につけている／～の技能を身につけている 等）</p> | <p>思考・判断・表現</p> <p>学習指導要領の「2内容」に示されている「思考力、判断力、表現力等」の事項から評価規準を記述する。教材や題材の内容に合わせて、児童に分かるように具体的に記述する。②</p> <p>文末は「～している」とする。</p> <p>国語に関しては、冒頭には、当該単元で指導する領域名を明記する。 例えば、「『話すこと・聞くこと』において」と領域名を示す。 また、学習指導要領国語「2内容」の〔思考力・判断力・表現力等〕の指導事項（2）に示されている言語活動例は、必ず取り上げて示す。</p> | <p>主体的に学習に取り組む態度</p> <p>左の①の「知識・技能」を身につけたり、②の「思考・判断・表現」を「～しよう」としたりしていることに向けた粘り強い取組を行う中で、自らの学習を調整しようとしている。③</p> <p>【上記の文をそのまま示すことで、全ての教科の「主体的に学習に取り組む態度」を示すことができる。】</p> <p>小学校低学年の場合「自らの学習を調整」という表現を、「工夫して学習を行おうとしている。」という表現でも良い。 （例：「工夫して～しようとしている。」）</p> <p>★児童生徒の学習評価の在り方（報告）（p.11）の記述に基づいて、上記の表現を用いれば、各単元で「主体的に学習に取り組む態度」の評価規準を、教材に合わせて独自に作成する必要はなくなる。</p> | | | | | | | | | | | | | | |
| <p>3 この単元で学習すること</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>月日</th> <th>次時</th> <th>何を学ぶか（身に付けたい資質・能力と評価方法）</th> <th>どのように学ぶか（具体的な学習活動）</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td rowspan="3"></td> <td>第一次 1</td> <td>・この単元の学習の過程で児童が身に付けるべき資質・能力として設定した観点の具体的評価規準を、児童が「身に付けたい資質・能力」として、評価方法と共に具体的に示す。</td> <td>・この「学びのプラン」を活用して、必ず単元のはじめに学習の「見通し・期待」（Anticipation）を丁寧に説明し、「身に付ける資質・能力」の内容を、児童に確認し、理解させる。<単元の初めに行うガイダンスが重要></td> </tr> <tr> <td>第二次 2・3</td> <td>・この単元で「身に付けたい資質・能力」を、単元の授業の流れの中で、いつ、どのように身に付けるのかを示す。 ・「2 何ができるようになるか（単元の評価規準：身に付けたい資質・能力）」で示している①②③を、児童に具体的なわかりやすい表現で示す。</td> <td>・「学習の内容」は、評価規準と対応し、それぞれの時間に児童が行う活動の具体として示す。 ・時間ごとの主たる「学習活動」（Action）を、児童の立場から分かりやすく示す。 ・学習評価する三観点以外には、児童が行う活動の記述は、できるだけ控える。学習活動を詳細に書きすぎないようにする。（学習評価の対象となる活動のみに絞って示す。それにより、教師によって異なる活動を記入しないことにより、他の教師が作成した「学びのプラン」を用いての授業が可能となる。）</td> </tr> <tr> <td>第三次 4・5・6</td> <td>・「主体的に学習に取り組む態度」の評価は、その単元での学習を通して育成する資質・能力であるので、単元の学習の過程の終盤で行うことが一般的である。 ・評価は1時間だけ行う場合だけでなく、数時間にまたがる場合もあり得る。 ・評価の内容は、複数回繰り返す場合もある。その場合も、①②③の番号は付す。</td> <td>・学習のまとまりを整理して、単元全体の学習がどのように組織されているかについて、児童にとって分かりやすく示す。 ・国語科では、〔思考力・判断力・表現力等〕を育成し、「思考・判断・表現」の評価を実現するための学習活動として、言語活動は必ず取り上げる。 ・「振り返り・省察」（Reflection）は、「見通し・期待」（Anticipation）に対して行うものであり、「見通し・期待」と対応していることを児童に確認する。</td> </tr> </tbody> </table> | | | 月日 | 次時 | 何を学ぶか（身に付けたい資質・能力と評価方法） | どのように学ぶか（具体的な学習活動） | | 第一次 1 | ・この単元の学習の過程で児童が身に付けるべき資質・能力として設定した観点の具体的評価規準を、児童が「身に付けたい資質・能力」として、評価方法と共に具体的に示す。 | ・この「学びのプラン」を活用して、必ず単元のはじめに学習の「見通し・期待」（Anticipation）を丁寧に説明し、「身に付ける資質・能力」の内容を、児童に確認し、理解させる。<単元の初めに行うガイダンスが重要> | 第二次 2・3 | ・この単元で「身に付けたい資質・能力」を、単元の授業の流れの中で、いつ、どのように身に付けるのかを示す。 ・「2 何ができるようになるか（単元の評価規準：身に付けたい資質・能力）」で示している①②③を、児童に具体的なわかりやすい表現で示す。 | ・「学習の内容」は、評価規準と対応し、それぞれの時間に児童が行う活動の具体として示す。 ・時間ごとの主たる「学習活動」（Action）を、児童の立場から分かりやすく示す。 ・学習評価する三観点以外には、児童が行う活動の記述は、できるだけ控える。学習活動を詳細に書きすぎないようにする。（学習評価の対象となる活動のみに絞って示す。それにより、教師によって異なる活動を記入しないことにより、他の教師が作成した「学びのプラン」を用いての授業が可能となる。） | 第三次 4・5・6 | ・「主体的に学習に取り組む態度」の評価は、その単元での学習を通して育成する資質・能力であるので、単元の学習の過程の終盤で行うことが一般的である。 ・評価は1時間だけ行う場合だけでなく、数時間にまたがる場合もあり得る。 ・評価の内容は、複数回繰り返す場合もある。その場合も、①②③の番号は付す。 | ・学習のまとまりを整理して、単元全体の学習がどのように組織されているかについて、児童にとって分かりやすく示す。 ・国語科では、〔思考力・判断力・表現力等〕を育成し、「思考・判断・表現」の評価を実現するための学習活動として、言語活動は必ず取り上げる。 ・「振り返り・省察」（Reflection）は、「見通し・期待」（Anticipation）に対して行うものであり、「見通し・期待」と対応していることを児童に確認する。 |
| 月日 | 次時 | 何を学ぶか（身に付けたい資質・能力と評価方法） | どのように学ぶか（具体的な学習活動） | | | | | | | | | | | | | |
| | 第一次 1 | ・この単元の学習の過程で児童が身に付けるべき資質・能力として設定した観点の具体的評価規準を、児童が「身に付けたい資質・能力」として、評価方法と共に具体的に示す。 | ・この「学びのプラン」を活用して、必ず単元のはじめに学習の「見通し・期待」（Anticipation）を丁寧に説明し、「身に付ける資質・能力」の内容を、児童に確認し、理解させる。<単元の初めに行うガイダンスが重要> | | | | | | | | | | | | | |
| | 第二次 2・3 | ・この単元で「身に付けたい資質・能力」を、単元の授業の流れの中で、いつ、どのように身に付けるのかを示す。 ・「2 何ができるようになるか（単元の評価規準：身に付けたい資質・能力）」で示している①②③を、児童に具体的なわかりやすい表現で示す。 | ・「学習の内容」は、評価規準と対応し、それぞれの時間に児童が行う活動の具体として示す。 ・時間ごとの主たる「学習活動」（Action）を、児童の立場から分かりやすく示す。 ・学習評価する三観点以外には、児童が行う活動の記述は、できるだけ控える。学習活動を詳細に書きすぎないようにする。（学習評価の対象となる活動のみに絞って示す。それにより、教師によって異なる活動を記入しないことにより、他の教師が作成した「学びのプラン」を用いての授業が可能となる。） | | | | | | | | | | | | | |
| | 第三次 4・5・6 | ・「主体的に学習に取り組む態度」の評価は、その単元での学習を通して育成する資質・能力であるので、単元の学習の過程の終盤で行うことが一般的である。 ・評価は1時間だけ行う場合だけでなく、数時間にまたがる場合もあり得る。 ・評価の内容は、複数回繰り返す場合もある。その場合も、①②③の番号は付す。 | ・学習のまとまりを整理して、単元全体の学習がどのように組織されているかについて、児童にとって分かりやすく示す。 ・国語科では、〔思考力・判断力・表現力等〕を育成し、「思考・判断・表現」の評価を実現するための学習活動として、言語活動は必ず取り上げる。 ・「振り返り・省察」（Reflection）は、「見通し・期待」（Anticipation）に対して行うものであり、「見通し・期待」と対応していることを児童に確認する。 | | | | | | | | | | | | | |

©高木展郎2024

図 1

(3) 「学びのプラン」をどのように作成するか

- ★ 学校・学年で作成する。＝「チーム学校」
 - ・個人で作成するものではなく、学校として作成し蓄積する。
従って、「学習指導案」のように作成者の個人名を記入しない。
 - ・学校として作成した「学びのプラン」の色々な事例を蓄積しておく。
 - ・学校のPCの共有デスクに、学年別・教科別に整理して入れるとよい。
- ★ 「学びのプラン」は、単元・題材の全時数の授業が見えるようにする。
 - ・単元の評価規準を明示する。
「知識・技能」「思考・判断・表現」「主体的に学習に取り組む態度」として示す。
 - ・評価規準は、学習指導要領の指導「事項」を、子供に分かる表現として示す。
小学校では、特に低学年の子供が読んで分かる言葉にして示す。
学習指導要領の指導「事項」を、児童が一人で読んでも分かるように「翻訳」する。
 - ・「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、それぞれ具体的に分かるように示す。
- ★ 「学びのプラン」は、各教科等の全授業を単元・題材ごとに作成する。
 - ・教科書の教師用指導書（赤刷り）を使用しなくてすむ。
＝自校の子供の実態に即した授業づくりが可能になる。
 - ・できれば1枚の用紙にまとめ、子供にはノート貼付、ファイル保存などの用途に合わせた大きさで印刷して配付する。
- ★ 「学びのプラン」には、「何を学ぶか」「どのように学ぶか」「何ができるようになるか」を子供に分かるように、具体的に示す。➡単元・題材における学習での子供の思考の流れ
 - ・「何を学ぶか」：身に付けたい資質・能力、具体的な評価規準
 - ・「どのように学ぶか」：具体的な子供の学習活動
 - ・「何ができるようになるか」：単元・題材の評価規準（身に付けたい資質・能力）
- ★ 「学びのプラン」には、絞った内容だけを表記する。
 - ・「学びのプラン」の記述内容は、必要最小限に絞り、多くを記述しない。
 - ・「何を学ぶか」には、「単元・題材の評価規準」として示したもののみを取り上げる。
 - ・「どのように学ぶか」には、「何を学ぶか」で取り上げている「単元・題材の評価規準」に対応する学習活動のみを取り上げる。
 - ・学習活動は、育成すべき資質・能力（指導「事項」）と直接関わるものだけに絞って示す。
 - ・活動と活動とをつなげるための活動は、できるだけ記述しない。
- ◆ 「学びのプラン」のプランの記述を、当該単元で育成する資質・能力と直接関わるものだけに絞って示すのは、「どのように学ぶ」における子供の学習活動において、記述されていない活動を行うことを可能にし、各教師の授業づくりの創意工夫ができる余地を残しておくためである。

○「学びのプラン」によって、子供に学習の「見通し・期待」(Anticipation)を持たせる。

「学びのプラン」は、時間毎の学習目標・学習内容・評価内容を、子供の立場から、具体的に示すことにより、子供に単元全体で、「何を学ぶか」「どのように学ぶか」「何ができるようになるか」を、具体的に分かるようにするためのものである。
 <単元の初めに行う「学びのプラン」のガイダンスが重要です。>

何を学ぶか

どのように学ぶか

何ができるようになるか

学びのプラン

1 単元・題材名
 2 教科・科目名や言語活動を単元名とするのではなく、この単元で育成すべき資質・能力の観点となる事項を「何を学ぶか」に示す。
 3 何ができるようになるか(単元の評価標準)身に付けたい資質・能力(「何を学ぶか」)を具体的に示す。
 4 どのように学ぶか(単元の評価標準)身に付けたい資質・能力(「何を学ぶか」)を具体的に示す。

| 知識・技能 | 思考・判断・表現 | 主体的に学習に取り組む態度 |
|---|--|---|
| 学習指導要領の「2内容」に示されている「知識及び技能」の指図「事項」から、評価標準を、教科の特性に合わせて、児童生徒に分かりやすく具体的に記述する。① | 学習指導要領の「2内容」に示されている「思考・判断・表現」の指図「事項」から、評価標準を、教科や題材の内容に合わせて、児童生徒に分かりやすく具体的に記述する。② | 単元の「知識・技能」を履修し、その「思考・判断・表現」に身に付けたい資質・能力(「何を学ぶか」)を具体的に示す。③ |

3 この単元で学習すること

| 日次 | 何を学ぶか(身に付けたい資質・能力と評価方針) | どのように学ぶか(具体的な学習活動) |
|-----|---|--|
| 第1日 | この単元の学習の目的や児童生徒が身に付けたい資質・能力を、記述した観点の具体的評価標準を、児童生徒に分かりやすく具体的に示す。 | この「学びのプラン」を児童生徒に共有し、必ずしも「何を学ぶか」の観点から、児童生徒が行う活動の具体的内容を示す。 |
| 第2日 | この単元で身に付けたい資質・能力を、単元の評価標準の中で、どのように身に付けたいかを具体的に示す。 | 学習の目的は、評価標準に示され、それらの時間内に児童生徒が行う活動の具体的内容を示す。 |
| 第3日 | 「何を学ぶか」(身に付けたい資質・能力)で示している①②③を、児童生徒に具体的に示す。④ | 学習指導要領の三観点以外には、児童生徒が行う活動の目的は、必ずしも示さず、学習指導要領の三観点に示す活動の目的に示す。⑤ |
| 第4日 | この単元の学習の目的や児童生徒が身に付けたい資質・能力を、記述した観点の具体的評価標準を、児童生徒に分かりやすく具体的に示す。 | 学習指導要領の三観点以外には、児童生徒が行う活動の目的は、必ずしも示さず、学習指導要領の三観点に示す活動の目的に示す。⑤ |
| 第5日 | この単元の学習の目的や児童生徒が身に付けたい資質・能力を、記述した観点の具体的評価標準を、児童生徒に分かりやすく具体的に示す。 | 学習指導要領の三観点以外には、児童生徒が行う活動の目的は、必ずしも示さず、学習指導要領の三観点に示す活動の目的に示す。⑤ |

図2

中央教育審議会「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 p.14

(3) 評価の方針等の児童生徒との共有について

○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。

○具体的な<評価方法>

評価方法として「ノート」や「ワークシート」と表記される場合があります。しかし、「ノート」や「ワークシート」は、評価のツール（「評価をするための手段」）であり、評価方法ではありません。

◆ 下記の評価の観点を子供に示すときは、子供が自分で評価の観点ができるような具体的な活動を示します。

評価規準を伝える際には、子供の理解を深めるために、具体的で分かりやすい言葉遣いや実例を用いて解説します。例えば、発言や行動が評価規準を満たしているかを説明する場合には、「～している。」「～しようとしている。」といった表現を取り入れることで、子供が自分の学習目標に対するイメージを持ちやすくします。それにより、自分の学習状況を把握する姿勢を育むことが期待できます。

○音声言語・文字言語により、表現されたもので評価する。

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、ノートや提出物の内容などにより「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に記述されている内容の「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。

(4) 「学びのプラン」で仕事の効率化を

学校では、これまで授業を行う時、「学習指導案」を作成してきました。特に、研究授業の時には、「学習指導案」は、授業研究に不可欠であるとの認識から、時間を掛けて作成されていました。「学習指導案」には、下記の内容を示すことが、多くの場合で行われています。

〇〇科 学習指導案

日時：

学校名：

授業対象：

場所：

授業者氏名

1. 単元・題材名
2. 単元・題材の目標
 - 2-1. 本単元における言語活動例（国語のみ）
3. 単元・題材の評価規準
 - 知識・技能、思考・判断・表現、主体的に学習に取り組む態度
4. 指導観
 - （1）指導観 （2）児童観 （3）教材観
5. 年間指導計画における当該単元・題材の位置付け
6. 単元・題材の指導計画と評価計画（全〇時間）
7. 指導に当たって
8. 本時（全〇時間中の第〇時）
 - （1）本時の目標 （2）本時の展開 （3）板書計画 （4）授業観察の視点

上記の「学習指導案」の内容は、「細案」と呼ばれるもので、日常的に行う授業を対象に作成されることは少なく、授業研究を行う折に求められます。しかし、「学習指導案」作成に時間と労力をかけた割には、研究授業が終わるとその役割は終了することがほとんどではないでしょうか。もちろん、作成者にはよい勉強の機会となっているのですが、「学習指導案」そのものは、その場限りのものになってしまいがちです。

近年、「教師の働き方改革」が取り上げられています。1時間の授業のための「学習指導案」の作成に時間と労力を費やすのではなく、日々の授業で使用できる「学びのプラン」を作成することで、従来の働き方からのパラダイムシフトが可能になるのではないのでしょうか。また、「学びのプラン」を他の教師が使用することで、授業準備の時間も短縮されます。勿論、「学習指導案」を作成することが、一人一人の教師の授業力向上に寄与することは言うまでもありません。しかし、「子供を主語」とした授業づくりのためには、これまで当たり前とされてきた教師の授業への向き合い方を変えないと、いつまでも時間と労力を掛けた授業からの転換を図ることはできないと思います。

「子供が主語」の授業を「チーム学校」で行うことで、教師の働き方改革が実現できます。その取り組みは、各学校の子供の実態に合った授業を行うための「学びのプラン」によって可能となるのです。

おわりに

私たち「あすの国語の授業を考える会」は、横浜国立大学名誉教授である高木展郎を中心に、神奈川県内の教員・元教員らが集まり、国語科の授業づくりについて学び合うグループです。年に3～4回集まって勉強会を開くほか、毎年、夏休みに「公益財団法人日本教材文化研究財団」の後援をいただいて、『国語教育カンファレンス』を開催しております。こちらは全国どこからでも参加が可能で、昨年度（令和6年度）は100人程の先生方のご参加をいただきました。

忙しい教員がなぜ集まって学び合うのか。それはひとえに、「目の前の子供たちのために、少しでもいい授業がしたい」という思いからです。私はすでに現職を退いておりますが、研究会等の講師として伺っている学校でも、そういう熱い思いを抱く、たくさん先生方と出会います。それが、私が今もこの会で学び続ける原動力になっています。

では、「いい授業とは何か」

とても難しい問いです。100人の教員に問えば、100通りの答えが出るかもしれません。つまりこれは唯一解のない問いです。

私たちの会のメンバーも、唯一解を求めているわけではありません。理論を学んだり、実践を工夫したり、それを交流したりしておりますが、決して一つの解を求めているわけではありません。いい授業とは何かを考え、学び合うことを通して、自分の視野を広げるとともに、実践に役立つ「引き出し」を増やしたいと願っているのです。

一つだけ共通しているのは、どんな場合にも子供を主語にして考えていこうということです。

本誌は理論部分（第1章・第2章）と実践部分（第3章）に分かれておりますが、そのどちらも、結論というより提案であり、私たちの学びの経過報告であると受け取っていただければ幸いです。

本誌の刊行は、「公益財団法人日本教材文化研究財団」の事業の一環として行われました。私たちにこのような、言わば「自分たちの学びを相対化する場」を与えてくださったことに感謝申し上げます。

また、財団の三好茂徳様には編集等に当たって格段のご配慮をいただきました。重ねて御礼申し上げます。

「あすの国語の授業を考える会」顧問 白井 達夫

公益財団法人 日本教材文化研究財団定款

第1章 総則

(名称)

第1条 この法人は、公益財団法人 日本教材文化研究財団と称する。

(事務所)

第2条 この法人は、主たる事務所を、東京都新宿区に置く。

2 この法人は、理事会の決議を経て、必要な地に従たる事務所を設置することができる。これを変更または廃止する場合も同様とする。

第2章 目的及び事業

(目的)

第3条 この法人は、学校教育、社会教育及び家庭教育における教育方法に関する調査研究を行うとともに、学習指導の改善に資する教材・サービス等の開発利用をはかり、もってわが国の教育の振興に寄与することを目的とする。

(事業)

第4条 この法人は、前条の目的を達成するために、次の各号の事業を行う。

- (1) 学校教育、社会教育及び家庭教育における学力形成に役立つ指導方法の調査研究と教材開発
 - (2) 家庭の教育力の向上がはかれる教材やサービスの調査研究と普及公開
 - (3) 前二号に掲げる研究成果の発表及びその普及啓蒙
 - (4) 教育方法に関する国内外の研究成果の収集及び一般の利用に供すること
 - (5) 他団体の検定試験問題及びその試験に関係する教材の監修
 - (6) その他、目的を達成するために必要な事業
- 2 前項の事業は、日本全国において行うものとする。

第3章 資産及び会計

(基本財産)

第5条 この法人の目的である事業を行うために不可欠な別表の財産は、この法人の基本財産とする。

2 基本財産は、この法人の目的を達成するために理事長が管理しなければならないが、基本財産の一部を処分しようとするとき及び基本財産から除外しようとするときは、あらかじめ理事会及び評議員会の承認を要する。

(事業年度)

第6条 この法人の事業年度は、毎年4月1日に始まり翌年3月31日に終わる。

(事業計画及び収支予算)

第7条 この法人の事業計画書、収支予算書並びに資金調達及び設備投資の見込みを記載した書類については、毎事業年度開始の日の前日までに、理事長が作成し、理事会の承認を受けなければならない。これを変更する場合も同様とする。

2 前項の書類については、主たる事務所に、当該事業年度が終了するまでの間備え置き、一般の閲覧に供するものとする。

(事業報告及び決算)

第8条 この法人の事業報告及び決算については、毎事業年度終了後3箇月以内に、理事長が次の各号の書類を作成し、

監事の監査を受けた上で、理事会の承認を受けなければならない。承認を受けた書類のうち、第1号、第3号、第4号及び第6号の書類については、定時評議員会に提出し、第1号の書類についてはその内容を報告し、その他の書類については、承認を受けなければならない。

- (1) 事業報告
- (2) 事業報告の附属明細書
- (3) 貸借対照表
- (4) 正味財産増減計算書
- (5) 貸借対照表及び正味財産増減計算書の附属明細書
- (6) 財産目録

2 第1項の規定により報告または承認された書類のほか、次の各号の書類を主たる事務所に5年間備え置き、個人の住所に関する記載を除き一般の閲覧に供するとともに、定款を主たる事務所に備え置き、一般の閲覧に供するものとする。

- (1) 監査報告
- (2) 理事及び監事並びに評議員の名簿
- (3) 理事及び監事並びに評議員の報酬等の支給の基準を記載した書類
- (4) 運営組織及び事業活動の状況の概要及びこれらに関する数値のうち重要なものを記載した書類

(公益目的取得財産残額の算定)

第9条 理事長は、公益社団法人及び公益財団法人の認定等に関する法律施行規則第48条の規定に基づき、毎事業年度、当該事業年度の末日における公益目的取得財産残額を算定し、前条第2項第4号の書類に記載するものとする。

第4章 評議員

(評議員)

第10条 この法人に、評議員16名以上21名以内を置く。

(評議員の選任及び解任)

第11条 評議員の選任及び解任は、評議員選定委員会において行う。

2 評議員選定委員会は、評議員1名、監事1名、事務局員1名、次項の定めに基づいて選任された外部委員2名の合計5名で構成する。

3 評議員選定委員会の外部委員は、次のいずれにも該当しない者を理事会において選任する。

- (1) この法人または関連団体（主要な取引先及び重要な利害関係を有する団体を含む。以下同じ。）の業務を執行する者または使用人
- (2) 過去に前号に規定する者となったことがある者
- (3) 第1号または第2号に該当する者の配偶者、三親等内の親族、使用人（過去に使用人となった者も含む。）

4 評議員選定委員会に提出する評議員候補者は、理事会または評議員会がそれぞれ推薦することができる。評議員選定委員会の運営についての詳細は理事会において定める。

5 評議員選定委員会に評議員候補者を推薦する場合には、次に掲げる事項のほか、当該候補者を評議員として適任と判断した理由を委員に説明しなければならない。

- (1) 当該候補者の経歴
- (2) 当該候補者を候補者とした理由
- (3) 当該候補者とこの法人及び役員等（理事、監事及び評議員）との関係
- (4) 当該候補者の兼職状況

6 評議員選定委員会の決議は、委員の過半数が出席し、

その過半数をもって行う。ただし、外部委員の1名以上が出席し、かつ、外部委員の1名以上が賛成することを要する。

- 7 評議員選定委員会は、第10条で定める評議員の定数を欠くこととなるときに備えて、補欠の評議員を選任することができる。
- 8 前項の場合には、評議員選定委員会は、次の各号の事項も併せて決定しなければならない。
 - (1) 当該候補者が補欠の評議員である旨
 - (2) 当該候補者を1人または2人以上の特定の評議員の補欠の評議員として選任するときは、その旨及び当該特定の評議員の氏名
 - (3) 同一の評議員（2人以上の評議員の補欠として選任した場合にあっては、当該2人以上の評議員）につき2人以上の補欠の評議員を選任するときは、当該補欠の評議員相互間の優先順位
- 9 第7項の補欠の評議員の選任に係る決議は、当該決議後4年以内に終了する事業年度のうち最終のものに関する定時評議員会の終結の時まで、その効力を有する。

(評議員の任期)

- 第12条 評議員の任期は、選任後4年以内に終了する事業年度のうち最終のものに関する定時評議員会の終結のときまでとする。また、再任を妨げない。
- 2 前項の規定にかかわらず、任期の満了前に退任した評議員の補欠として選任された評議員の任期は、退任した評議員の任期の満了するときまでとする。
- 3 評議員は、第10条に定める定数に足りなくなるときは、任期の満了または辞任により退任した後も、新たに選任された評議員が就任するまで、なお評議員としての権利義務を有する。

(評議員に対する報酬等)

- 第13条 評議員に対して、各年度の総額が500万円を超えない範囲で、評議員会において定める報酬等を支給することができる。
- 2 前項の規定にかかわらず、評議員には費用を弁償することができる。

第5章 評議員会

(構成)

- 第14条 評議員会は、すべての評議員をもって構成する。

(権限)

- 第15条 評議員会は、次の各号の事項について決議する。
 - (1) 理事及び監事の選任及び解任
 - (2) 理事及び監事の報酬等の額
 - (3) 評議員に対する報酬等の支給の基準
 - (4) 貸借対照表及び正味財産増減計算書の承認
 - (5) 定款の変更
 - (6) 残余財産の処分
 - (7) 基本財産の処分または除外の承認
 - (8) その他評議員会で決議するものとして法令またはこの定款で定められた事項

(開催)

- 第16条 評議員会は、定時評議員会として毎事業年度終了後3箇月以内に1回開催するほか、臨時評議員会として必要がある場合に開催する。

(招集)

- 第17条 評議員会は、法令に別段の定めがある場合を除き、理事会の決議に基づき理事長が招集する。

- 2 評議員は、理事長に対して、評議員会の目的である事項及び招集の理由を示して、評議員会の招集を請求することができる。

(議長)

- 第18条 評議員会の議長は理事長とする。
- 2 理事長が欠けたときまたは理事長に事故があるときは、評議員の互選によって定める。

(決議)

- 第19条 評議員会の決議は、決議について特別の利害関係を有する評議員を除く評議員の過半数が出席し、その過半数をもって行う。
- 2 前項の規定にかかわらず、次の各号の決議は、決議について特別の利害関係を有する評議員を除く評議員の3分の2以上に当たる多数をもって行わなければならない。
 - (1) 監事の解任
 - (2) 評議員に対する報酬等の支給の基準
 - (3) 定款の変更
 - (4) 基本財産の処分または除外の承認
 - (5) その他法令で定められた事項
- 3 理事または監事を選任する議案を決議するに際しては、各候補者ごとに第1項の決議を行わなければならない。理事または監事の候補者の合計数が第21条に定める定数を上回る場合には、過半数の賛成を得た候補者の中から得票数の多い順に定数の枠に達するまでの者を選任することとする。

(議事録)

- 第20条 評議員会の議事については、法令で定めるところにより、議事録を作成する。
- 2 議長は、前項の議事録に記名押印する。

第6章 役員

(役員の設定)

- 第21条 この法人に、次の役員を置く。
 - (1) 理事 7名以上12名以内
 - (2) 監事 2名または3名
- 2 理事のうち1名を理事長とする。
- 3 理事長以外の理事のうち、1名を専務理事及び2名を常務理事とする。
- 4 第2項の理事長をもって一般社団法人及び一般財団法人に関する法律（平成18年法律第48号）に規定する代表理事とし、第3項の専務理事及び常務理事をもって同法第197条で準用する同法第91条第1項に規定する業務執行理事（理事会の決議により法人の業務を執行する理事として選定された理事をいう。以下同じ。）とする。

(役員の選任)

- 第22条 理事及び監事は、評議員会の決議によって選任する。
- 2 理事長及び専務理事並びに常務理事は、理事会の決議によって理事の中から選定する。

(理事の職務及び権限)

- 第23条 理事は、理事会を構成し、法令及びこの定款で定めるところにより、職務を執行する。
- 2 理事長は、法令及びこの定款で定めるところにより、この法人の業務を代表し、その業務を執行する。
- 3 専務理事は、理事長を補佐する。
- 4 常務理事は、理事長及び専務理事を補佐し、理事会の議決に基づき、日常の事務に従事する。
- 5 理事長及び専務理事並びに常務理事は、毎事業年度に4箇月を超える間隔で2回以上、自己の職務の執行の状

況を理事会に報告しなければならない。

(監事の職務及び権限)

第24条 監事は、理事の職務の執行を監査し、法令で定めるところにより、監査報告を作成する。

2 監事は、いつでも、理事及び事務局員に対して事業の報告を求め、この法人の業務及び財産の状況の調査をすることができる。

(役員任期)

第25条 理事の任期は、選任後2年以内に終了する事業年度のうち最終のものに関する定時評議員会の終結のときまでとする。

2 監事の任期は、選任後2年以内に終了する事業年度のうち最終のものに関する定時評議員会の終結のときまでとする。

3 前項の規定にかかわらず、任期の満了前に退任した理事または監事の補欠として選任された理事または監事の任期は、前任者の任期の満了するときまでとする。

4 理事または監事については、再任を妨げない。

5 理事または監事が第21条に定める定数に足りなくなるときまたは欠けたときは、任期の満了または辞任により退任した後も、それぞれ新たに選任された理事または監事が就任するまで、なお理事または監事としての権利義務を有する。

(役員解任)

第26条 理事または監事が、次の各号のいずれかに該当するときは、評議員会の決議によって解任することができる。

- (1) 職務上の義務に違反し、または職務を怠ったとき
- (2) 心身の故障のため、職務の執行に支障がありまたはこれに堪えないとき

(役員に対する報酬等)

第27条 理事及び監事に対して、各年度の総額が300万円を超えない範囲で、評議員会において定める報酬等を支給することができる。

2 前項の規定にかかわらず、理事及び監事には費用を弁償することができる。

第7章 理事会

(構成)

第28条 理事会は、すべての理事をもって構成する。

(権限)

第29条 理事会は、次の各号の職務を行う。

- (1) この法人の業務執行の決定
- (2) 理事の職務の執行の監督
- (3) 理事長及び専務理事並びに常務理事の選定及び解職

(招集)

第30条 理事会は、理事長が招集するものとする。

2 理事長が欠けたときまたは理事長に事故があるときは、各理事が理事会を招集する。

(議長)

第31条 理事会の議長は、理事長とする。

2 理事長が欠けたときまたは理事長に事故があるときは、専務理事が理事会の議長となる。

(決議)

第32条 理事会の決議は、決議について特別の利害関係を有する理事を除く理事の過半数が出席し、その過半数をもって行う。

2 前項の規定にかかわらず、一般社団法人及び一般財団法人に関する法律第197条において準用する同法第96条の要件を満たしたときは、理事会の決議があったものとみなす。

(議事録)

第33条 理事会の議事については、法令で定めるところにより、議事録を作成する。

2 出席した理事長及び監事は、前項の議事録に記名押印する。ただし、理事長の選定を行う理事会については、他の出席した理事も記名押印する。

第8章 定款の変更及び解散

(定款の変更)

第34条 この定款は、評議員会の決議によって変更することができる。

2 前項の規定は、この定款の第3条及び第4条並びに第11条についても適用する。

(解散)

第35条 この法人は、基本財産の滅失によるこの法人の目的である事業の成功の不能、その他法令で定められた事由によって解散する。

(公益認定の取消し等に伴う贈与)

第36条 この法人が公益認定の取消しの処分を受けた場合または合併により法人が消滅する場合（その権利義務を承継する法人が公益法人であるときを除く。）には、評議員会の決議を経て、公益目的取得財産残額に相当する額の財産を、当該公益認定の取消しの日または当該合併の日から1箇月以内に、公益社団法人及び公益財団法人の認定等に関する法律第5条第17号に掲げる法人または国若しくは地方公共団体に贈与するものとする。

(残余財産の帰属)

第37条 この法人が清算をする場合において有する残余財産は、評議員会の決議を経て、公益社団法人及び公益財団法人の認定等に関する法律第5条第17号に掲げる法人または国若しくは地方公共団体に贈与するものとする。

第9章 公告の方法

(公告の方法)

第38条 この法人の公告は、電子公告による方法により行う。

2 事故その他やむを得ない事由によって前項の電子公告を行うことができない場合は、官報に掲載する方法により行う。

第10章 事務局その他

(事務局)

第39条 この法人に事務局を設置する。

2 事務局には、事務局長及び所要の職員を置く。

3 事務局長及び重要な職員は、理事長が理事会の承認を得て任免する。

4 前項以外の職員は、理事長が任免する。

5 事務局の組織、内部管理に必要な規則その他については、理事会が定める。

(委 任)

第40条 この定款に定めるもののほか、この定款の施行について必要な事項は、理事会の決議を経て、理事長が定める。

附 則

- 1 この定款は、一般社団法人及び一般財団法人に関する法律及び公益社団法人及び公益財団法人の認定等に関する法律の施行に伴う関係法律の整備等に関する法律第106条第1項に定める公益法人の設立の登記の日から施行する。
- 2 一般社団法人及び一般財団法人に関する法律及び公益社団法人及び公益財団法人の認定等に関する法律の施行に伴う関係法律の整備等に関する法律第106条第1項に定める特例民法法人の解散の登記と、公益法人の設立の登記を行ったときは、第6条の規定にかかわらず、解散の登記の日の前日を事業年度の末日とし、設立の登記の日を事業年度の開始日とする。
- 3 第22条の規定にかかわらず、この法人の最初の理事長は杉山吉茂、専務理事は新免利也、常務理事は星村平和及び中井武文とする。
- 4 第11条の規定にかかわらず、この法人の最初の評議員は、旧主務官庁の認可を受けて、評議員選定委員会において行うところにより、次に掲げるものとする。

| | |
|-------|-------|
| 有田 和正 | 尾田 幸雄 |
| 梶田 叡一 | 角屋 重樹 |
| 亀井 浩明 | 北島 義斉 |
| 木村 治美 | 佐島 群巳 |
| 佐野 金吾 | 清水 厚実 |
| 田中 博之 | 玉井美知子 |
| 中川 栄次 | 中里 至正 |
| 中渕 正堯 | 波多野義郎 |
| 原田 智仁 | 宮本 茂雄 |
| 山極 隆 | 大倉 公喜 |
- 5 昭和45年の法人設立時の理事及び監事は、次のとおりとする。

- | | | |
|----|--------|--------|
| 理事 | (理事長) | 平澤 興 |
| 理事 | (専務理事) | 堀場正夫 |
| 理事 | (常務理事) | 鯨坂二夫 |
| 理事 | (常務理事) | 渡辺 茂 |
| 理事 | (常務理事) | 近藤達夫 |
| 理事 | | 平塚益徳 |
| 理事 | | 保田 與重郎 |
| 理事 | | 奥西 保 |
| 理事 | | 北島織衛 |
| 理事 | | 田中克己 |
| 監事 | | 高橋武夫 |
| 監事 | | 辰野千壽 |
| 監事 | | 工藤 清 |

賛助会員規約

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

- 第2条 会員は、法人、団体または個人とし、次の各号に定める賛助会費(以下「会員」という)を納めるものとする。
- (1) 法人および団体会員 一口30万円以上
 - (2) 個人会員 一口6万円以上
 - (3) 個人準会員 一口6万円未満

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

第4条 会員は、この法人の事業を行う上に必要なことから、この法人の事業を行う上に必要なことについて研究協議し、その遂行に協力するものとする。

- 第5条 会員は次の各号の事由によってその資格を失う。
- (1) 脱退
 - (2) 禁治産および準禁治産並びに破産の宣告
 - (3) 死亡、失踪宣告またはこの法人の解散
 - (4) 除名

第6条 会員で脱退しようとするものは、書面で申し出なければならない。

- 第7条 会員が次の各号(1)に該当するときは、理事現在数の4分の3以上出席した理事会の議決をもってこれを除名することができる。
- (1) 会費を滞納したとき
 - (2) この法人の会員としての義務に違反したとき
 - (3) この法人の名誉を傷つけまたはこの法人の目的に反する行為があったとき

第8条 既納の会費は、いかなる事由があってもこれを返還しない。

第9条 各年度において納入された会費は、事業の充実およびその継続的かつ確実な実施のため、その半分を管理費に使用する。

内閣府所管

公益財団法人 日本教材文化研究財団

理事・監事・評議員

(1) 理事・監事名簿 (敬称略) 11名

(令和7年9月30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6年6月7日 (理事長就任 R.4.6.22) | 重 | 法人の代表 業務の総表 | 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6年6月7日 | 重 | 事務の総括 業務の運営 | (株)新学社執行役員東京支社長 |
| 常務理事 | 角屋 重樹 | 令和6年6月7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 | 中川 栄次 | 令和6年6月7日 | 重 | 財務 | (株)新学社取締役会長 |
| 理事 | 北島 義斉 | 令和6年6月7日 | 就 | 財務 | 大日本印刷(株)代表取締役社長 |
| 理事 | 清水 美憲 | 令和6年6月7日 | 重 | 教育学 教育心理学 | 筑波大学人間系教授 |
| 理事 | 田中 博之 | 令和6年6月7日 | 重 | 教育学 工学 | 早稲田大学教職大学院教授 |
| 理事 | 原田 智仁 | 令和6年6月7日 | 重 | 社会科教育 | 兵庫教育大学名誉教授 |
| 理事 | 山本 伸夫 | 令和6年6月7日 | 就 | 財務 | (株)新学社代表取締役社長 |
| 監事 | 曾根 博幸 | 令和6年6月7日 | 就 | 財務 | 大日本印刷(株)執行役員経理本部長 |
| 監事 | 平石 隆雄 | 令和6年6月7日 | 重 | 財務 | (株)新学社取締役総務・経理部長 |

(50音順)

(2) 評議員名簿 (敬称略) 20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7年6月6日 | 重 | 教育心理学・発達心理学 学校教育心理学 | 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 | 池田 理恵 | 令和7年6月6日 | 就 | 学校教材編集 | (株)新学社クリエイティブ編集センター部長 |
| 評議員 | 稲垣 応顕 | 令和6年6月7日 | 重 | 社会心理学 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3日 | 就 | 教育・社会系心理学 教育心理学 | 東京学芸大学名誉教授 |
| 評議員 | 大森 健史 | 令和7年6月6日 | 就 | 家庭教材編集 | (株)新学社執行役員ポピー編集部長 |
| 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 | 坂元 章 | 令和4年6月3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6年6月7日 | 重 | 教育経営学・教育行政学 社会教育学・青少年教育論 | 帝京大学教育学部長・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 | 国語科教育 教育方法 | 元国立教育政策研究所総括研究官 |
| 評議員 | 鈴木由美子 | 令和6年6月7日 | 重 | 社会科学・教育学 社会科教育 | 広島大学理事・副学長 |
| 評議員 | 高木 展郎 | 令和4年6月13日 | 重 | 国語科教育 教育方法 | 横浜国立大学名誉教授 |
| 評議員 | 堀井 啓幸 | 令和6年6月7日 | 重 | 教育経営学 教育環境 | 常葉大学名誉教授 |
| 評議員 | 前田 英樹 | 令和4年6月13日 | 重 | フランス思想 言語 | 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 | 広島大学名誉教授 |
| 評議員 | 峯 明秀 | 令和4年6月13日 | 重 | 社会科教育学 | 大阪教育大学理事・副学長 |
| 評議員 | 吉田 武男 | 令和4年6月13日 | 重 | 道徳教育 家庭教育論 | 筑波大学名誉教授 関西外国語大学教授 |

(50音順)

調査研究シリーズ 93

児童を主語とした国語の授業づくり

令和7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