

令和7年9月

国語(中学)

調査研究シリーズ

No.94

生徒を主語とした 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

平成29年に告示された現行の中学校学習指導要領は、令和3年度から全面実施となり、その趣旨に基づいて教育課程が編成され、授業実践が進められています。

この間、令和3年1月26日の中央教育審議会答申において、全ての子供たちの可能性を引き出す個別最適な学びと協働的な学びを実現する「令和の日本型学校教育」の構築を目指すことが示されました（中央教育審議会「『令和の日本型学校教育』の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～（答申）」令和3年）。その中では、社会の在り方が劇的に変わる「Society5.0時代」、先行き不透明な「予測困難な時代」と表現される現代において、学習指導要領を着実に実施することが重要であり、2020年代を通じて実現すべき姿として、個別最適な学びと協働的な学びの一体的な充実によって主体的・対話的で深い学びを実現することが求められています。また、そのためにはいわゆる「コロナ禍」の影響もあって進んだGIGAスクール構想を実現させ、教室での一人一台の端末等ICTを活用することも必要不可欠であるとされています。

一方、国際的な動向を見ると、OECD（経済協力開発機構）のFuture of Education and Skills 2030プロジェクトの成果として2020年に「ラーニング・コンパス（学びの羅針盤）2030」が出されました。これは、教育の未来に向けての望ましい未来像を描いた、進化し続ける学習の枠組みであり、教育の幅広い目標を支えるとともに、私たちの望む未来（Future We Want）、つまり個人のウェルビーイングと集団のウェルビーイングに向けた方向性を示すものです。

このラーニング・コンパスという比喻は、生徒が教師の決まりきった指導や指示をそのまま受け入れるのではなく、未知なる環境の中を自力で歩みを進め、意味のある、また責任意識を伴う方法で、進むべき方向を見出す必要性を強調する目的で採用されたものです。そこで示された図では、生徒が目的意識を働かせ、自分自身の責任を果たしながら、周囲の人々、事象、状況をより良くするために学んでいく姿を表象するものとしてラーニング・コンパスを手に行っている生徒が描かれています。ここで述べられているウェルビーイングや生徒エージェンシーは、現行学習指導要領が育成を目指す資質・能力の三つの柱として示されたものと同じ方向性のものと捉えることができます。

このような教育を取り巻く国内外の状況から、中学校の授業においては、生徒が「何を学ぶか」「どのように学ぶか」「何ができるようになるか」がこれまで以上に問われると考えます。そのためには、教師の視点からの授業づくりから、学習者を主語とする生徒の視点からの授業づくりへと、授業の視座を転換することが重要です。

これらを背景として、私たちは令和5年度～令和6年度の2年間にわたって研究を行ってきました。研究の柱となるのは、「国語科のカリキュラム・マネジメント」の実現、そのための「学びのプラン」を活用した、「聴いて考えてつなげる授業」への転換です。

令和6年度に実施された全国学力学習状況調査 質問調査の結果では、中学校のカリキュラム・マネジメントに関わって次のような報告がされています。（国立教育政策研究所

〔令和6年度 全国学力・学習状況調査の結果（概要）〕

「指導計画の作成に当たっては、教育内容と、教育活動に必要な人的・物的資源等を、地域等の外部の資源を含めて活用しながら効果的に組み合わせていますか。」に対する肯定的な回答の割合が91.4%。「児童生徒の姿や地域の現状等に関する調査や各種データなどに基づき、教育課程を編成し、実施し、評価して改善を図る一連のPDCAサイクルを確立していますか。」に対する肯定的な回答が96.0%。経年変化を見ると、「よくしている」の割合が令和4年から年ごとに高くなっています。現行学習指導要領の改訂の基本方針の一つであるこの結果から、現行学習指導要領の全面実施以降、各学校におけるカリキュラム・マネジメントの推進が着実に進められていると言えます。

このように、学校全体でカリキュラム・マネジメントに取り組む中で、国語科が果たすべき役割はどのようなものなのでしょうか。まずは、言語活動の創意工夫によって、国語科で育成を目指す資質・能力を確実に身に付けることが重要なのは言うまでもないことです。その上で、教科等横断的な視点に立って、総合的な学習の時間や他教科等での学びとの往還を図り、実際に社会で生きて働く言語能力として磨き上げていくということも重要だと考えます。そうして、学校全体でのカリキュラム・マネジメントを実現するための、言葉による見方・考え方を働かせた言語活動を通して、社会生活に生きて働く国語の資質・能力を育成する国語科、学校全体の言語能力育成の中核としての国語科という役割を明確にして実践していくことが、今求められている国語科の姿と考えます。

また、授業改善を進めるための有効なツールとして私たちが実践研究を進めてきたのが、「学びのプラン」です。「学びのプラン」は、「生徒を主語」とした授業づくりの考えであり、紀要の中でも触れられていますが、メンバーの全員が関わった令和6年度全日本・全関東地区中学校国語教育研究協議会神奈川大会では、「学びのプラン」を次のように定義づけました。

- ・教師と生徒が共有し、自らの学びのために生徒自身が用いる単元の授業計画。
- ・教師が主語で記述される学習指導案に対し、生徒が主語で記述される。
- ・当該の単元で「何を学ぶか」「どのように学ぶか」「何ができるようになるか」を生徒が理解できるよう、単元名、単元の目標（単元で身に付ける資質・能力）、評価規準と評価方法、言語活動等の内容が盛り込まれている。

子供たちの言葉への自覚を高め、主体的・対話的で深い学びを実現するためには、単元における学習の進め方だけでなく、学習評価についても「いつ、どこで（どのような言語活動を通して）、どのような資質・能力を育成し、どのように評価するのか」ということを、事前に共有することが必要不可欠です。

「学びのプラン」を作成する教師には、生徒の立場や見方・考え方に立って学びのプロセスをシミュレーションするとともに、生徒に寄り添い、伴走する視点に立ち、生徒一人一人の個性に合わせて資質・能力の育成を図ることがこれまで以上に求められます。そのために、「学びのプラン」を作成する際には、生徒を主語として、分かりやすい表現で記述することが重要です。この「いつ、どのようにして、どのような学力を育成するのか」

を開示することは、「学習内容のインフォームドコンセント化を図る」ためのツールとしての役割も果たしていると言えます。

また、「学びのプラン」を生徒自身が用いることにより、一人一人が学びの見通しと、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、授業に臨むことができます。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を行うことにより、自己の学びを自覚することになる。「学びのプラン」には決まった型があるわけではありません。学校や学習者の実態に応じ、教師が盛り込む内容を精選しながら作成しています。

以上のように、横浜国立大学名誉教授 高木展郎先生にご指導を受けながら、「国語科のカリキュラム・マネジメント」の実現、そのための「学びのプラン」を活用した、「聴いて 考えて つなげる授業」への転換を目指した研究及び実践の成果を、本研究紀要にまとめました。

令和7年5月

山内 裕介

目 次

はじめに	1
第1章 研究の経緯と成果	5
第2章 国語授業の現状と課題	
2-1 「国語の授業の現状と課題」	12
2-2 これからの時代が求める国語の資質・能力	29
第3章 実践事例	
3-1 主体的な学び手を育てるための、「学びのプラン」の活用	62
3-2 カリキュラム・マネジメントを踏まえた国語の授業づくり	90
3-3 「聴いて 考えて つなげる」授業づくりで、4Cの力を育てる	106
〔参考〕 「学びのプラン」作成の手引き	131
おわりに	139

第 1 章 研究の経緯と成果

生徒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い。教材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のは、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、生徒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。授業の対象となる生徒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、目の前の生徒の資質・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」を措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」を措定したら、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」を措定するのも、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。

生徒は、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」を措定するのも、教師の役割である。

教師は、当該単元において生徒が身に付けるべき資質・能力の内容を単元の始まりに生徒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」を生徒の実態に即して、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、生徒であるが、生徒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、生徒自らが「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、生徒が「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、一人一人の生徒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生徒が学び、学力の育成を図ってきた。これからは、教師が措定する資質・能力を、生徒が主体となって、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」を生徒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。

生徒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。

ここでは、「学びのプラン」を生徒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、あらかじめ生徒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、生徒の視座から「生徒を主語」とした国語の授業づくりを通して、一人一人の生徒に、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、生徒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じ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、「生徒を主語」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、生徒に国語の資質・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、今後70年先まで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「児童生徒を主語」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。

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 国語授業の現状と課題

「国語の授業の現状と課題」

愛川町立愛川中原中学校 校長 中村 慎輔

1. はじめに ～生徒は、先生は、楽しく授業を行っているのか～

(1) 学校現場の現状

学校は、子どもたちの成長を支える重要な場所であるが、教員の多忙化、人材不足など、近年、様々な課題を抱え、非常に厳しい状況にある。この状況は、教員、生徒、そして保護者にも大きな影響を与えている。教科指導だけでなく、生徒指導・支援、部活動、行事の準備など、多岐にわたる業務を抱え、長時間労働が常態化している。加えて、発達障害や外国につながる生徒の増加など、多様な生徒への個々の対応が求められ、個別支援に多くの時間を費やす必要も出てきている。2019年1月29日に当時の文部科学大臣である柴山昌彦氏が『家庭・地域の宝である子供たちの健やかな成長に向けて』～学校における働き方改革の実現～《文部科学大臣メッセージ》を出したことや、マスコミ等が教員の労働環境の過酷さを取り上げる機会が増えたことで、社会的な認知は広がったものの、具体的な改善には至っていない。また、いじめ問題や不登校など、学校を取り巻く今日的な問題は社会の注目を集め、学校や教師への責任追及が厳しくなっているという現実もある。こういった日々の業務を行いつつ、「知識基盤社会」時代に求められる学校教育の在り方として示された平成29年度版現学習指導要領と令和3年に出された「『令和の日本型学校教育』の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～（答申）」が示され、学校、教師は、そのための新たな授業改善をも求められている状況にある。

「公立の小学校等の校長及び教員としての資質の向上に関する指標の策定に関する指針」（令和4年）の中に、「教師に求められる資質の具体的内容」として、5つのカテゴリーが示されている。

- ① 教職に必要な素養に主として関するもの
- ② 学習指導に主として関するもの
- ③ 生徒指導に主として関するもの
- ④ 特別な配慮や支援を必要とする子供への対応に主として関するもの
- ⑤ ICTや情報・教育データの利活用に主として関するもの

どれも現代の教師にとって必要な資質能力である。しかし、教師の本分は何か、学校教育の存在意義は何かと問われれば、間違いなく授業であろう。だとすれば、様々な対応しなければならない業務はあるだろうが、その第一義は、授業改善であると考えられる。子どもたちが学校生活を送っている時間のうちの大半を占めるのはもちろん「授業」である。この時間が子どもたちにとって苦痛の時間ではなく、有意義で楽しい学びの時間であること、そんな授業を子どもたちに提供できる教師でありたい。

(2) 中学校国語科教員の現状は

団塊世代の諸先輩方の大量退職に伴い、世代交代が進み、ここ数年で学校現場は一気に若い世代が増えた。本校も教員経験年数10年未満の教員が全体の54%を占めており、35歳未満の教員が45%となっている。自分が初任者だった頃からは考えられない状況である。生徒との年齢差が少なく、若くフレッシュな先生方が多いのは、学校現場が生き生きとして、活気にあふれ、校長としてはありがたい限りである。ただその一方で、まだまだ効率的に仕事に取り組むことが難しく、労働時間が長くなってしまいう傾向がある。また、教科指導に関しては、ベテラン教師が退職してしまったことで、現場で先輩教師から学ぶ機会が減ってしまっている状況もよく耳にする。特に小規模校では、3年目の教員と、臨任の2名で学校の国語科を担っているといった状況もある。新採用研修や年次研修など、研修の機会はあるものの、実際の現場で具体的に困った時に相談できる頼れる先輩がいないというのは、若手教員にとっては厳しい環境であろう。

教材研究の方法や授業準備の仕方など、忙しい中でいかに進めていくか、先輩の過去の実践を紹介してもらったり、時には、使用した指導案や資料、ワークシート等をもったりして自分の授業の参考にするというのは、何ものにも代えがたい学校文化の良さであった。しかし、それができない環境にあると、若手教員が拠り所とするものは、当然、教科書や、使用している教科書会社が発行している指導書・実践事例集となる。今の教科書は、学習の流れが生徒にも分かるように示されており、教科書通りに進めていけば、授業は成立する（「成立しているように見える」といった場合もあるが）。この状態について、教師も生徒も何の疑問も抱かずに日々の忙しさの中で様々な教育活動を行っている。これを「良し」としている（せざるをえない）状況に危機感を覚える。

これが常態化してしまうと、自校の生徒の実態や学校の状況を考慮していないごく一般的な授業で終わってしまい、教科書に載っていない教材開発に対して消極的になり、教科書から離陸できずに、教師としての力量も向上しない。授業研究会に参加させてもらおうと、「指導書に書いてあるから」と単元目標や授業内容を吟味することなく授業が行われている。また、教科書会社が例に挙げている複数の指導事項を、自校の状況や生徒の実態を考慮せずにそのまま単元の評価規準として明記してしまっているような事例もみられる。

教科書は全国様々な環境の中にいる生徒（あるいは教師）でも使用できるようになっているので全国一律のもので汎用性は高い。その一方で、地域や学校の特色は考慮されていない。また、教科書に掲載されている指導内容は、だいたい一回限りである。教師が学校の特色や自校の生徒の実態を考えた時に教科書に書かれている通りに授業を行うことが果たして目の前にいる生徒にとって良いことなのかどうか疑問に思ってしまうこともある。そうしたときに教科書から離れ、あるいは、教科書に示されている流れとは異なる授業の展開を試してみることや、教科書教材ではなく、単元を開発したほうがいいのかと考えることもあるだろう。生徒は教材の内容を学ぶのではなく、国語の資質・能力を育成するために学ぶのである。

これは、教科書に書かれている通りに「教科書を教える」ことをしてきた教師や経験の浅い教師にとっては勇気のいることかもしれない。「この授業で果たして生徒に資質・能力が身につくか」といった不安を持つのも分かる。「誰かの後押しが欲しい」「何か根拠が欲しい」は、切実な声だろう。

(3) 魅力的な授業をつくるために ～「教科書を教える」から「教科書で教える」へ

「何のために国語の授業をするのか」といわれれば、「国語科で育成を目指す資質・能力を生徒が確実に身につけるため」である。教科書に書いてあるからではない。つまり、「学習指導要領をもとに、授業を構想する」、当たり前のことだがこれに尽きる。だれも異論はないだろう。しかし、本当にこれができているだろうか。授業の準備をするときに、教科書を熟読するとともに、学習指導要領解説をよく読み、指導事項を確認して授業をする。これをするだけで授業は大きく変わる。学習指導要領の指導事項から外れていなければ、生徒のためにならない授業になることはない。さらに、学習指導要領を根拠、拠り所にすれば、教科書の学習の流れにとらわれることなく、目の前の生徒の実態やニーズに合わせて、教師自身が授業を自由にカスタマイズすることができる。これが「教科書で教える」である。

教科書は大変優れたテキストである。その道の専門家が、編集者と共に時間をかけて全国の中学生のために作成したものであることは間違いない。ただ、あなたの目の前にいる生徒たちのためかどうかと考えると決して十分とは言えないのではないか。

「学ぶ」ことの主語は生徒である。生徒のために授業を行うのであるなら、学習指導要領にある育成すべき資質・能力を意識して、目の前の生徒の実態、学校の状況に合わせて目指すべき姿を具現化していくことである。

「ジャズ」という音楽がある。ジャズの醍醐味は、セッションである。複数のミュージシャンが、事前に決められた曲やテーマをもとに、即興的に演奏することであるが、ジャズのセッションでは、アドリブソロが重要な要素となる。アドリブとは、文字通り譜面を見ずに、その場で即興的に演奏すること。ジャズにおいては、メロディーやコード進行をもとに自由に音楽を作り出す行為である。自由とはいえ、その根底にはコードとスケールという音楽理論が深く関わっている、つまり、しっかりとした知識・技能がなければ優れたアドリブはできないし、素晴らしいセッションは成立しない。

教師が一方向的に説明し知識を注入するいわゆる講義形式の授業から、生徒が主語の「主体的・対話的で深い学び」を目指した授業への転換が求められている現在、表面的な言語活動に終わってないだろうか。生徒が自分の考えを述べ、その言葉に耳を傾け、今まで思いもしなかった新しい角度からの意見によって自分の考えが広がったり深まったりしていく。そんなダイナミックでワクワクするような、まさにジャズの素晴らしいセッションのような授業が教室で展開されることを望む。

そのためのいくつかの課題について、本校での取り組みをもとに改善のヒントを提案したい。

2. 授業について ～従来型にとらわれず、国語の授業の質的な転換を～

(1) 授業観に対する転換ができているか

私は、中学校の時に教わった国語の先生にあこがれて教師を目指した。その先生はとても話がお上手で、教科書に掲載されている物語をその情景が浮かぶように解説してくださった。当時『一切れのパン』という物語が教科書にあったのだが、先生のお話を聞きながら、ワクワクドキドキし、読み終わった時には、一本の映画を見たような感動があったのを今でも鮮明に覚えている。これが今から45年前のことである。当時の国語の学習で求め

られていたものと現在求められているものは当然違う。しかし、ともすると我々は、当時の憧れや当時自分自身が受けていた授業を「理想の授業」として今の生徒に再現しようとしていないだろうか。

当時の授業は教材の内容の理解や解釈が中心だった。であるから、授業に向けた教材研究も、作品研究、作家研究、生徒の読みの傾向を踏まえて、作品分析や作品解釈を行ってきた。

しかし、これからの授業は、学習指導要領に示されている資質・能力を踏まえて、言語活動を通して、国語で的確に理解し効果的に表現するといった資質・能力をいかに育成するか、生徒に思考させるための学習課題（問い）をいかに作るかである。自校のまさに目の前の生徒たちの実態から授業を構想し、「教師が分からせる」ことが大切なのではなく、生徒が自らの力で「分かるようになる」ことができる授業を作ることを意識したい。授業を受けていない生徒が分からないのは当然であるのだから、分からない生徒が授業を通して分かるようになる授業を目指す必要がある。つまり、教師が説明・解説する「講義中心の」授業から、生徒自身が考え説明する授業に転換することであり、そのためには、生徒同士が伝え合い、説明し合う場面を授業の中に設定することが大切である。

人に「説明」するためには、より深い理解が必要となる。「説明」するためには、理解した内容を自分なりに言語化することが重要となる。そして、言語化する過程において理解した内容の定着が図られる。理解した内容を言語で表出することが説明であるし、生徒が本当に理解できていれば、「分からない」という他の生徒に対して、分かるように説明することが出来るはずである。単に、知識として習得したことを理解するにとどまらず、自分なりに納得したり意味づけたりしたことを自覚して、説明することができるということは、「知識・技能」の習得のみにとどまらず、活用することができるといえる。また、他者に分かりやすく「説明」をすることにより、「思考力、判断力、表現力等」も培われていく。

いかに授業を作っていくかを考える前に、この発想の転換が本当にできているかが重要になる。「やったことがないことは、できない」と言ってしまう、外からの批判を恐れてチャレンジすることなく「自分の受けた授業」の中に生徒を閉じ込めておくことは、未来を生きる生徒のためにならない。生徒は学校生活の中で、やったことのないことに取り組み、乗り越え、日々成長している。我々教師も、生徒のためにチャレンジし、成長し続けることが求められているのではないか。ハウツーだけに頼らず、自ら「考え・判断する」ことのできる教師であることが、教師としての力量アップにつながっていく。

（２） 単元授業構想の流れ

具体的な授業づくりについて、まず押さえておきたいのは、授業は一時間単位で作るものではなく、単元として「知識・技能」「思考・判断・表現」「主体的に学習に取り組む態度」で求められる資質・能力を育成する「単元授業構想」でなければならないということである。

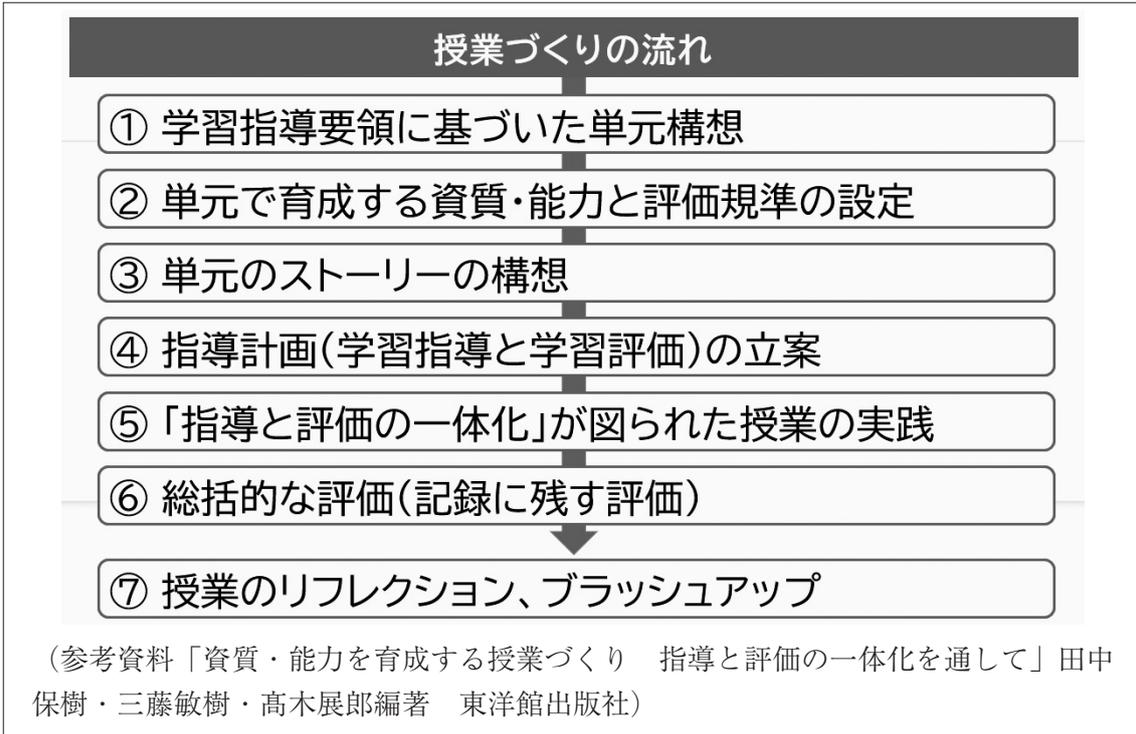


図 1

① 学習指導要領に基づいた単元構想

自分で考える	教科書教材から考える
○学習指導要領の指導事項に照らし合わせ、生徒の実態や学校の特色に応じて、単元を構想する。 ・教材(テキスト)の選定 ・単元構想に適した指導事項を確認する。	○教科書にある教材をもとに、生徒の実態や学校の特色に応じて授業を構想する。 ・教科書教材に設定されている指導事項を確認する。 ・必要に応じて、指導事項を焦点化したり、入れ替えたりする。

単元を構想する際には、参観させてもらった諸先輩方の授業や研究授業、様々な書籍にある実践事例等が参考になるだろう。また、国立教育政策研究所『全国学力学習状況調査授業アイデア例』も大いに参考にするとよい。

② 単元で育成する資質・能力と評価規準の設定

知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度
① (1) オ ~している。	② AI ~している。	③左記の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り組みを行う中で、自らの学習を調整しようとしている。

・「知識・技能」「思考・判断・表現」は、指導事項をコピー&ペーストし、文末表現を「~している。」にする。

単元授業を構想するにあたり、自分の教える生徒を思い浮かべ、「この学習活動なら生徒たちが楽しく授業をできるぞ」「きっと活発な話し合いになるに違いない」と、アイデアがひらめくことがあるかもしれない。素晴らしいことである。ただ、授業を作りこんでいくと、徐々に当初計画していた指導事項からずれてしまうこともある。常に「本単元で育成すべき資質・能力は何か」を意識し、この評価規準に立ち戻って、確認するようにしたい。

③ 単元のストーリーの構想

「育成を目指す資質・能力を生徒が確実に身につけるために、どのような学習課題を設定するか。」単元授業構想の肝の部分であり、教科指導において最もクリエイティブで、楽しい時間である。気を付けなければならないのは、育成する資質・能力と評価規準から学習課題を考えるということである。「今回の単元では、皆さんに〇〇といった力を身に付けてもらいたいと考えています。そのために、△△という課題（問い）に取り組み（考え）ましょう。」と生徒に説明できることが大切。学習課題（問い）を設定するにあたり、以下のことを意識するとよい。

- ・ 学習課題（問い）は、「思考・判断・表現」を主とした課題（問い）を設定すること。
- ・ （特に「思考・判断・表現」の資質・能力を発揮する場面では）生徒が試行錯誤をしたり、様々な工夫をしたりすることのできる余地がある課題であること。
- ・ 生徒が協働して課題（問い）に取り組む際に、生徒同士が自分の考えや意見・思いを互いに説明し合いながら、考えを深められるような「聴いて、考えて、つなげる」授業を意識する。
- ・ 「知識・技能」を活用しながら、学習課題（問い）に取り組めるものがよい。
- ・ 必然性があり、かつ、生徒が「やってみたい!」「考えてみたい!」とワクワク感を持って取り組める学習課題にしたい。
- ・ 「言葉による見方・考え方」を働かせるものになっているか。（「言語活動例」を参考にする）
- ・ 「主体的・対話的で深い学び」が位置づいた学習課題（学習活動）であるか。

学習指導要領に記されている指導事項は、実際の社会や生活に生きて働く「知識・技能」、未知の状況にも対応できる「思考力・判断力・表現力等」、学んだことを人生や社会で生かそうとする「学びに向かう力、人間性」として、社会に出てからも学校で学んだことを生かせるよう、これら3つの資質・能力を育むことを求めている。これを踏まえ、学習課題（問い）を設定する際には、授業で学んだことが、普段の生活の中でも役に立つという実感を生徒が持てるものであることが望ましい。当たり前のことだが、生徒は、日常生活の中で日本語を使っており、基本的にはその部分において、多くの生徒は不自由を感じてはいないだろう。ここに国語を学ぶことの意義を生徒に理解させることの難しさがある。概念化された理屈だけを覚えこむだけの授業になってしまうと、生徒の理解が深まらず、資質・能力の定着につながらないだけでなく、学習意欲が低下してしまうことにもなりかねない。

だからこそ、学習課題（問い）は、生徒の生活に近いところにあるものにしたい。学校行事や学校生活における諸課題と関連付けるといった方法もあるだろう。

本校の実践例であるが、学校図書館の利用者数が少ないという状況が図書委員会から報告された時に、利用者数を増やすために、図書委員会とコラボして、学校図書館の名称を生徒から募集し、全校生徒の前でプレゼン発表をして決定するといった実践があった。また、地元の観光客を増やすために地元のおすすめスポットを紹介する作文を書いて、生活環境のまったく異なる他地区の学校の生徒に読んでもらい、行ってみたいかどうかといった視点でアドバイスをもらうといった実践もあった。このように机上で完結する授業ではなく、実際にプレゼンテーションを多くの人で行ったり、クラスメートだけでなく、普段かかわりのない人に自分の書いた文章を読んでもらって助言をもらったりと、学んだ知識や身についた技能を実際の場面で使いこなす経験を重ねることで、生きて働く資質・能力となるのである。

④ 指導計画（学習指導と学習評価）の立案

〈学習指導〉

生徒が学習課題に取り組むために、どのような学習活動に取り組ませるかを考える。単元の流れである。初めに「知識・技能」について教師が説明したり、生徒各個人が教科書や資料等を活用して、調べたりする時間を確保してから、グループや学級全体で協働して取り組む時間を設定するといったものである。「主体的・対話的で深い学び」を行うために、「個→集団→個」といった基本的な流れはあるかもしれないが、これも育成を目指す資質・能力や生徒の実態等に合わせて様々な方法が考えられる。

〈学習評価〉

また、単元のどの部分で、何で、どのように評価するかも重要である。評価は意図的・計画的でなければならない。評価方法は、表現された行動や記述を、①観察・点検、②確認、③分析して評価するが、前述③で設定した評価規準を本單元における具体的評価規準として位置づけ、「学びのプラン」等を用いて事前に生徒と共有しておきたい。

⑤ 「指導と評価の一体化」が図られた授業の実践

評価（評定）のための評価ではなく、学習の過程や成果を評価して、指導の改善や学習意欲の向上につながるようにすることが大切である。評価というと、生徒の学習状況や成果物等をA、B、Cや5段階で価値付けることと考えがちだが、それだけではない。生徒個々が授業中、学習課題に取り組んでいる際に、困っている生徒がいないか、学習課題を十分に理解できておらず間違った取り組みをしていないか、やる気が起きずに机に突っ伏している生徒はいないかなどに目配りして、机間巡視をしながら、適切な支援をしたり、励ましの声かけをして生徒の学習状況を把握することも評価である。繰り返しになるが、本單元を通して、生徒に「育成を目指す資質・能力」を身に付けさせることが目的であることを忘れてはならない。評価規準に基づいて、生徒一人ひとりの学習状況を捉えて、評価規準（B規準）を実現していない生徒には適切な手立てを講じる。必要があれば、補充指導や、授業そのものの見直しを行うこともあるかもしれない。それこそが「指導と評価の一体化」の意味である。そのためには、授業中の生徒の見取りを大切に、機会を捉え

て適切な指導助言を与えたり、時には、粘り強く取り組むことができない生徒に対して、励ましたり承認の声かけをしたりするなど大切である。

⑥ 総合的な評価

前述のとおり、授業は一単位時間で作るものではなく、単元として「知識・技能」「思考・判断・表現」「主体的に学習に取り組む態度」で求められる資質・能力を育成する「単元授業構想」でなければならない。

毎時間、評価を行う必要はなく、授業の評価規準として示されている3つの観点について、何を、いつ、どのように行うかを単元中のどのタイミングで行うかを考えておく必要がある。国語科の教科としての特性や単元の授業構想の仕方によっても、そのタイミングは異なるだろうが、他教科との関連から考えると以下のようなことが考えられるので、参考を示しておく。

- ・単元や題材の評価規準として示された「知識・技能」、「思考・判断・表現」、「主体的に学習に取り組む態度」の3観点を、単元の中で原則それぞれ1回ずつ評価することが妥当と考える。これも、各教科等の特質に合わせ、単元の中で評価項目を明示化することにより、教科に合わせた評価とする必要がある。
- ・「知識・技能」は、単元の授業時間の中でも、比較的初期段階の時間に設定されることが多いと考えられる。
- ・「思考・判断・表現」は、その単元の学習の核となるので、学習の中心的な場面での評価が行われることが多くなると考える。また、この「思考・判断・表現」に関しては、教科によっては評価規準として一つのみを設定ではなく、複数設定されることもある。
- ・「主体的に学習に取り組む態度」は、その単元の重要課題を取り上げているため、単元の後半での評価となる。単元の初めからこの「主体的に学習に取り組む態度」が育成されているならば、その単元での学習を行わなくてもよいということになってしまう。

(『評価が変わる、授業を変える』高木展郎 より)

⑦ 授業のリフレクション、ブラッシュアップ

その単元の授業が終わったら、授業者自身がぜひ授業を振り返ってもらいたい。うまくいった部分もあれば、計画通りにいかなかった部分もあるだろう。生徒に行った評価から、見えてくる教師自身の課題もあるはずである。自分の授業について、リフレクションを行い、次の授業に向けてブラッシュアップを行うことはカリキュラム・マネジメントの視点からも重要である。

また、授業における生徒の成果物やレポートなどを評価した際に、単元の評価規準に則って、どういうものをBと評価したのか、Aと評価したものにはどういったものがあったのかなど、サンプルとなるものを保管しておくことで、次年度以降、授業を行う際の貴重な資料となるので、校内の教科部会内で共通理解をしておくことも大切である。

各学校における教育活動の多くは、学習指導要領等に従い児童生徒や地域の実態を踏まえて編成された教育課程の下、指導計画に基づく授業（学習指導）として展開される。各学校では、児童生徒の学習状況を評価し、その結果を児童生徒の学習や教師による指導の改善や学校全体としての教育課程の改善等に生かしており、学校全体として組織的かつ計画的に教育活動の質の向上を図っている。このように、「学習指導」と「学習評価」は学校の教育活動の根幹に当たり、教育課程に基づいて組織的かつ計画的に教育活動の質の向上を図る「カリキュラム・マネジメント」の中核的な役割を担っている。

（「『指導と評価の一体化』のための学習評価に関する参考資料」国立教育政策研究所）

学習評価の意義は、「生徒自身が、自らの学習を振り返り、次の学習に向かうことができるようにする」だけでなく、「教師が、指導の充実・改善を図る」ためでもある。授業をやりっぱなしで終わるのではなく、自分の授業について振り返りをし、気が付いたことを記録しておき、次回の授業に生かしていくこと。この積み重ねこそが教師の力量アップにつながっていく。

〈授業者によるリフレクションの視点例〉

- ① 「単元で育成する資質・能力」と「学習課題」は適切であったか。
 - ▲生徒は楽しく活動していたが、育成する資質・能力と合致していなかった。
 - ▲生徒の実態を踏まえると、学習課題が難しすぎた。
 - ▲単元構想の段階で想定していた時間数を大幅に超過してしまった。
- ② 総括的な評価の評価方法やタイミングは適切であったか。
 - ▲生徒が「試行錯誤」する場面を設定することができなかった。
 - ▲生徒の成果物に対する評価の妥当性はどうかであったか。

（3） その他 国語科における効果的なICTの活用場面

GIGAスクール構想により、一人一台タブレット端末が導入され、授業においてもICTの活用は日常の風景になった。今後は、GIGA端末を「使っている」から「使いこなしている」へと進めていく必要がある。「話すこと・聞くこと」の授業において、発表用の視覚資料でプレゼンテーション用ソフトを用いて、見た目をきれいに作成することはICT活用の初期段階であり、「使っている」レベルである。相手により分かりやすく伝えるための資料にするにはどうすればいいのかをICTを用いて、試行錯誤しながら考えることができれば、「使いこなしている」レベルと言えるのではないか。そのためにはICTの効果的な活用場面が単元の学習過程の中のどこに位置付けられるかを意識したい。

また、国語科としては、書写の授業も含めて「手書きの大切さ」について意識することも大切である。ノート等に手書きで、生徒が思考することと、PCにキーボード入力しながら思考することは、同じ思考プロセスであるのかといったことは今後の研究実践等を待

つ必要があるかもしれない。すべての教科でICTの活用が進んでいく中で、国語科教員として、手書きの効果、有用性について今後研究していく必要はあるだろうし、生徒自身にもその役割や効果の違いについて考えさせていくことも必要と考える。

3. 総括的な評価の仕方について

学習評価は、一人ひとりの生徒を伸ばすためのものであることは間違いない。それが分かっているながらも、中学校教師は、高校入試、内申書（内申点）が存在するために、学習評価が生徒の序列付け、価値付けという視点から日々の授業の評価を考えてしまっている部分も少なからずあるだろう。生徒の資質・能力を伸ばすために、学習指導要領の指導事項に基づいて授業を構想し、魅力的な授業実践をしているながらも、「この授業で果たして高校入試で点を取れるだろうか」と自問自答しながら実践されている先生方も多いだろう。しかし、公立高校入試問題は、学習指導要領に則って作成されているので、自信を持って授業を行ってほしい。

評価の仕方の具体例については国立教育政策研究所から出されている「指導と評価の一体化のための学習評価に関する参考資料」等を参考に適切な評価が行われていると思われるが、観点別学習状況の評価の5段階評定への総括の仕方については、評価の意義や在り方といったことも含めて、校内で検討・協議し、教師間の共通理解のもと、学校として取り組むことが大切である。

どのような手順で5段階評定への総括を行っていくかについて、校内でも教科によって異なっていたり、さらには教科内でも教科担当によって異なっていたりするような場合もあるようだ。そこには、定期試験も含めて、日常の授業における観点別学習状況評価を校内や教科間等で踏襲されているexcel等表計算ソフト内で組まれた計算式から評定を算出している例もある。しかし、年々少しずつ手直しをしていく中で徐々に複雑化してしまったために、この計算式について、理解していない教員がただデータを入力して評定を出しているような例も散見される。校内で踏襲されている計算式がブラックボックス化し、計算式等に不具合があっても気が付かない、原因を究明することができないという事態になりかねない。

各学校においては、教師の負担軽減を図りながら学習評価の妥当性や信頼性が高められるよう、学校全体としての組織的かつ計画的な取り組みを行うことが重要であること。

（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）

そこで、日々の授業で集めた評価材料をできるだけシンプルに総括的な評価・評定にすることで、学校事故を防ぎ、教師側の負担も減らしていきたい。そのための方法として以下のような方法を提案したい。

（1） 「通信表」の意味

生徒の学びは、学期ごとに区切れるものではなく続いていくものなので、通信表に記さ

れている学習評価は、一年間の学習状況について、その成果を生徒や保護者に知らせるものである。したがって、学期末に生徒に知らせる評価・評定（いわゆる通信表によって生徒に知らせる評価・評定）は、途中経過報告であるということを、教師間で共通理解し、また、生徒や保護者にも伝えていく必要がある。渡された通信表の評価・評定を見て、「上がった」「下がった」と一喜一憂するだけではなく、次の学びに向けて何をどう改善していこうかを生徒自身が考えるための貴重な資料と捉えるよう説明していく必要がある。

三者面談等で学級担任から「教科所見」といった形式で各教科担当からのコメントを用いながら、観点別学習状況評価や評定について説明する学校もあるだろう。また、通信表が渡されたタイミングで、学校全体で「学習相談会」を開催し、生徒が直接教科担当の教師と話をし、今後の学び方について相談したり、アドバイスをもらったりする機会を作ることにも有効である。

(2) 日々の学習評価は、ABCの3段階で行う。

観点別学習状況の評価の評定への総括について、評定が5段階であるために、観点別学習状況の評価も○A, A, B, ○C, Cの5段階で評価をする都道府県もある。

しかし、ペーパーテストのように点数(量的)で評価できるものでなく、論述やレポート、発表やグループでの話し合いの様子、パフォーマンス評価など、特に「思考・判断・表現等」に係る質的な評価は、5段階で評価するためには授業者自らが独自に5段階の評価規準を設定して評価しなければならず、教師の負担増につながるだけでなく、「目標に準拠した評価」の趣旨からも外れてしまう。

そこで、単元ごとの観点別学習状況の評価は、A, B, Cの3段階とし、生徒が評価規準(いわゆるB評価)を実現出来ているかを見取り、評価規準を実現できていない生徒に対しては具体的な支援方法を支援していくことに力点を置くことこそが「指導と評価の一体化」の実現につながる。

(3) 単元ごとの観点別学習状況評価を5段階評定へ総括する具体例

① 観点ごとに単元で蓄積した「観点別学習状況の評価」を各観点で総括し、点数化する。

【愛川中原中学校のアウトライン】

- ・ 全ての評価がAまたはBで、半数以上がAのもの = ○A → 5
- ・ 全ての評価がAまたはBで、半数以上がBのもの = A → 4
- ・ 全ての評価がB、もしくは、
AとBを合わせた数がCを上回るもの = B → 3
- ・ Cの数が全体の半数を超えるもの = ○C → 2
- ・ Cの数が全体の2/3を超えるもの = C → 1

(高木展郎「神奈川県中学校教育研究会国語科部会講演会資料」をもとに作成)

② 点数化した3観点を合計し、5段階評定へ総括する

合計値		評定と規準
15点～14点	5	十分満足できると判断されるもののうち、特に程度の高いもの
13点～11点	4	十分満足できると判断されるもの
10点～8点	3	おおむね満足できると判断されるもの
7点～5点	2	努力を要すると判断されるもの
4点～3点	1	一層努力を要すると判断されるもの

(「カリキュラム・マネジメントの一環としての指導と評価」神奈川県教育委員会)

図2

4. 「国語科年間指導計画」は本当に機能しているのか

教科の年間計画は、各校の実情、生徒の実情に合わせて作成されなければならない。しかし、現状は教科書の目次に従って順番に行われていることが多いのではないだろうか。つまり、使用している教科書会社が提供している年間計画をそのまま学校の年間計画としている例も多くあるだろう。いわゆる「教科書を学ぶ」状態である。一方、「教科書で学ぶ」は、教科書をテキストとして用いて、国語の資質・能力の育成を図るということである。

目の前の生徒のことを思い浮かべ、「どのように学ぶか」を生徒の実態に即して、国語の資質・能力の育成を図る学びを計画的に構成するのは、教師の役割である。

各教科等の授業を通して〈何ができるようになるか〉〈何を学ぶか〉〈どのように学ぶか〉〈何が身に付いたか〉というカリキュラムを構成する要素を、年間計画の中に位置付けていきます。

この【各教科等の年間指導計画】を作成するにあたっては、授業時間数を確保するだけでなく、繰り返して指導したほうがよい内容や、学び直しをする時間を、年間の中で位置付けておくという視点も重要です。

そのことは、各学校において、児童生徒の実態に則した年間の授業計画を立てることになります。

また、近年、各教科等においては、指導時数が足りなくなることも言われています。教科書に配当されている時間に沿って授業を行うだけではなく、児童生徒の実態に合わせて、指導時間を計画し、それを年間でどのように配当するかを計画しておくことが、児童生徒の実態に合った授業づくりになります。

(『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』高木展郎・三浦修一・白井達夫 著(小学館))

年間指導計画は、「教育委員会に提出するために形式的に作成する」ものではない。

形式的でない教科の年間指導計画を作成することは、各学校の教育目標、育成すべき資質・能力、生徒の実態をもとに作成された学校経営計画が反映された、より実効性のある教科年間計画となる。特に国語科は、従来型の授業に固執し、教科書に頼りすぎてしまう

ために、物語文や説明文を主として扱う「読むこと」の領域に授業時間数を割きすぎてしまう傾向がある。ましてや指導する教師の領域に対する得手不得手によって領域ごとの時数にばらつきがあってはならない。領域ごとに授業で使用できる時数は学習指導要領解説の「指導計画の作成と内容の取扱い」に示されているので、年間全体を見通して、生徒のために必要な資質・能力を育成すべく、年間の指導計画を作成する必要がある。カリキュラム・マネジメントの視点から、教科年間計画を有機的に活用していこうと考えると図のようになる。

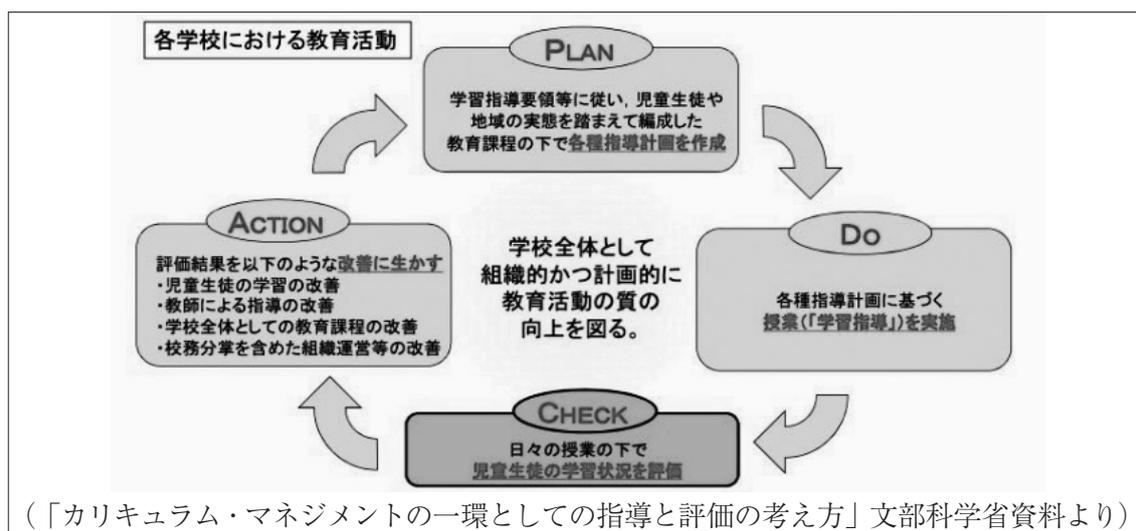


図3

例えば、自校の生徒の実態を、全国学力学習状況調査や、市町村あるいは各校で実施している学力テスト等を参考に分析し、学習指導要領に従い、教科の指導計画を作成する。指導計画に基づいて、実際に授業を行っていく中で、生徒の学習状況を評価しながら、さらなる実態把握に努め、生徒の学習改善、教師の指導改善に役立てていく。そして、その実績を次年度の教科年間計画に反映させていく。PDCAサイクルを効果的に回し、日々の授業に実際に活用できる教科年間計画を作成することが必要である。

(1) 年間単元指導計画表の作成の仕方について

教科書会社等が提供している年間計画のみに頼らず、すべてを各校で一から作成することはかなり難しい。これを中学校3学年分のものを年度末までに作成することは、現場の教師にとって大きな負担である。そこで、ここでは無理なく、しかもカリキュラム・マネジメントの視点に沿った教科年間指導計画の作成の仕方について提案したい。作成初年度は、前年度までに各校で作成したものや教科書会社の提供している「指導事項配列表」等も参考にしながら生徒の実態や状況に合わせて無理なく作成すればよい。

〈次年度に向けた教科年間指導計画作成にあたり、使用するもの〉

- ・ 学習指導要領
- ・ 週案（前年度のもの）
- ・ 今年度各教科担当が授業を行う際に作成した「学びのプラン」や「指導案（略案を含む）」
- ・ 教科書会社が提供している「年間指導計画表」や「指導事項配列表」など

(2) 年間単元指導計画表について

下記は、年間単元指導計画表である。この計画に示されているものは以下の項目である。

「国語」の年間指導計画

時期 (月) (週)	単元名 「単元名」には、 教材名ではなく、 この単元で主として 育成すべき資質・ 能力の内容を示す。	指導時間数				単元の評価規準 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。	評価方法 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む態度」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	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 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取り上げ、記述する
		全体の指導時間数	話すこと・聞くこと	書くこと	読むこと					
4月 上旬						① 知識・技能 ② 思考・判断・表現 ③ 主体的に学習に取り組む態度				
4月 中旬						① 知識・技能 ② 思考・判断・表現 ③ 主体的に学習に取り組む態度				
3月 下旬						① 知識・技能 ② 思考・判断・表現 ③ 主体的に学習に取り組む態度				
指導 時間 の 合計										

©高木展郎 2024

①時期（月、週）

年間の単元配列の時期または順番など

週案で前年度の実績を確認しながら記述する。その際、生徒の学習状況や実態、他教科との関連、さらに学校行事等を考慮して、生徒がより意欲的に取り組める実施時期を考へることも必要である。

②単元名

単元名は、教材名ではなくこの単元で重点的に育成すべき資質・能力を、生徒を主語にして記述できるとよい。

③指導時間数

各学年の年間の授業時数（1，2年，140時間，3年，105時間）について、各校の学校行事や種々の教育活動等を考慮し、過去の授業実績や生徒の学習活動の状況等を参考にしながら各単元の時数を設定する。週案で前年度の実績や教科書会社の示している指導事項配列表を参考にしてもよいだろう。

④単元の評価規準

単元の評価規準に関しては、単元の目標と単元の評価規準が重複するので単元の目標は必要なく、単元の評価規準のみを示すことで、単元で育成すべき資質・能力を示すことが出来る。したがって、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。（その際、該当単元の学習で育成を目指す「事項」を基本、コピー&ペーストで構わない。）

各学年で取り扱わなければならない指導事項をすべて網羅できているかどうかは確認する必要がある。また、カリキュラム・マネジメントの視点から、各校生徒の実態に合わせて複数回取り扱う指導事項があってもよい。

観点ごとの文末表現は、①知識及び技能、②思考力・判断力・表現力は「～すること」か「～できる」とする。③「主体的に学習に取り組む態度」の文末表現は「～しようとしている」とする。

⑤評価方法

評価方法は、表現された行動や記述を、①「観察・点検」、②「確認」、③「分析」して評価するが、それぞれの評価方法は以下のとおりである。

評価方法	具体的な評価方法
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、机間巡視などにより、「点検」する。
②確認	
行動の確認	学習の中での発言や行動などの内容が、評価規準を満たしているかどうかを「確認」する。
記述の確認	学習の中で記述された内容が、評価規準を満たしているかどうかを、ノートや提出物などにより、「確認」する。
③分析	
行動の分析	「行動の観察」や「行動の確認」を踏まえて「分析」を行うことにより、評価規準に照らして実現状況の高まりを評価する。
記述の分析	「記述の点検」や「記述の確認」を踏まえて、ノートや提出物などの「分析」を行うことにより、評価規準に照らして実現状況の高まりを評価する。

(『カリキュラム・マネジメントが機能する学習評価』高木展郎著(三省堂)より)

⑥学習活動

本単元で学習評価する評価規準に対応する主たる学習活動を示す。前年度の授業記録や改善点を反映させていきたい。その際、学習活動で実現すべき評価規準の内容が分かるよう、【単元の評価規準】の①②③等の番号を、それぞれの学習活動に付しておくことよい。

⑦教材名

この単元で用いる具体的な教材名を示す。

⑧言語活動例

学習指導要領の「2内容」[思考力、判断力、表現力等]「(2)(1)に示す事項については、例えば、次のような言語活動を通して指導するものとする。」にある言語活動を参考に、[思考力、判断力、表現力等]の育成に適切な「記録、要約、説明、論述、話し合い」といった言語活動を設定し記述する。

(3) 年間単元指導計画表の作成上の留意点

年間指導計画が形式的なものではなく、本当の意味で有機的に活用されるものになると、それは目の前の生徒のために授業が展開されているということを意味する。

今回示した「年間単元指導計画表」は、カリキュラム・マネジメントの視点から各校の生徒の実態に合わせて毎年ブラッシュアップされて進化し続けていく、真の意味で「使える」指導計画である。一度作成して終わりにするのではなく、毎年見直しを行い、加筆・修正を加えていくことで、各校の状況、生徒の実態に合った、学校独自のものへと進化し

ていく。

これを教員一人ひとりが行うのではなく、各校で国語科部会を開き、国語科教師全員でその年度の授業実践を持ち寄りながら、次年度の指導計画について検討することが大切である。これを行うことによって、自分の授業を客観的に見直す機会になり、また、育成すべき資質・能力に対する自校生徒の成果と課題が見えてくる。また、教科内の共通理解が図られ、教員自身の力量向上にもつながっていく。

5. 定期試験（考査）は必要か

最近、中学校における中間試験や期末試験といったいわゆる定期試験（考査）を廃止しようとする動きが全国的に広がっており、ニュースやメディアで取り上げられるようになってきている。このような動きには、様々な背景が考えられる。

（1） 教員の負担軽減

定期試験の廃止が急速に広がっている要因の第一は、「教員の働き方改革」の1つの方策として考えられていることがあげられる。定期試験の作成・採点は、教員にとって大きな負担となっている。特に国語科は、記述式の問題を作成すると、その採点にも多くの時間を使うことになる。定期試験を廃止することで、教員は授業や生徒指導に注力できる時間が増える。また、定期試験の日は試験後の午後の授業は実施せずに下校とすることもあつて、そこでカットされた授業時間は別日に生み出さなければならなくなるので、その分教員の負担が増える。定期試験をなくせば授業をカットすることがなくなるので、年間の授業時数で見渡すとゆとりが生まれてくる。

（2） 自主性・主体性を育む

現行の学習指導要領になり、「主体的に学習に取り組む態度」ということがいわれるようになった。「テストがあるから勉強する」といった、やらされる受け身の学習態度・意識ではなく、自らの興味・関心に基づいて主体的に学習に取り組むことで、より深い学びを実現することができる。また、定期試験には一夜漬けの印象があり、その場限りの勉強で本当の意味での定着には結びついていないのではないかと考えた考えもある。

（3） 学習指導要領の趣旨に沿っているか

現行の学習指導要領では、従来の知識偏重型教育から、主体的・探究的な学習への転換が求められている。定期試験は、知識の詰め込み型の学習を助長する側面があると指摘されており、学習指導要領の方向性と合致しないという面がある。

また、思考力・判断力・表現力等を育むためには、生徒は知識をいかに活用するか、自分の考えをどのように表現するかといったことに焦点を当てる必要があるが、従来型の定期試験では、知識の単なる暗記を助長する側面があり、思考力・判断力・表現力等を定期試験で見取ることは難しい面がある。

単元で扱う資質・能力が生徒に確かに身についたかをペーパーテストのみでなく、より適切な評価方法で見取る必要がある。

(4) 評価・評定方法の多様化

上記(3)に関わる部分だが、学習指導要領に示されている資質・能力を評価するには、定期試験以外の多様な評価方法を考えていく必要が生まれてきた。例えば、学習状況を評価する方法として、レポートやプレゼンテーション、パフォーマンス課題など様々な方法がある。定期試験を廃止することで、これらの多様な評定方法を組み合わせた、よりきめ細やかな評価が可能になる。

(5) 定期試験の課題と今後の展望

定期試験を廃止し、単元や題材のまとまりごとに評価をする方法を実施している学校も出てきている。この方法だと単元の学習内容、学習活動に合わせた多様な評価方法をとることができる。生徒の側からは、単元ごとに評価が示されることは、学期という大きな括りではないので、成果や課題がより明確になるというフィードバックの良い効果が期待できる。

一方で、単元や題材のまとまりごとの評価を単元テストのみに頼りすぎると、テストの回数が増えて、定期試験以上に教師に問題作成の負担がかかってしまう。生徒の側からすると多くの教科で単元テストが行われると、テスト漬けの毎日になりかねなく、テスト疲れしてしまい、逆に学習意欲の低下につながってしまう。さらに、問題作成の負担軽減のためにいわゆる業者テストを導入する例もあるようだが、これでは単に成績を付けるためだけのものとなってしまい、いわゆる「指導と評価の一体化」が行われなくなってしまうことになる。

定期試験の廃止の賛否について議論するとき、「テスト廃止ありき」で、方法論やシステム、制度作りについて議論する前に、「何のために評価をするのか」「今自分の行っている授業は生徒のためになっているのか」ということを今一度、教師一人ひとりが自らの授業について、評価の仕方等について振り返り、考える必要がある。教師には、生徒の資質・能力を向上させるという大きな使命がある。その大前提に立って、評価について、授業改善について、校内で十分に議論をすることが大切である。

定期試験廃止には、教師の評価方法の変更や保護者からの理解を得ることなど、様々な課題がある。また、テストがなくなった場合に、生徒の学習意欲をどのように維持していくのかという問題も残されている。

今後、定期試験廃止の動きが全国的に広がっていくのかどうかは、まだ見通せない。しかし、教育方法の改革に向けて、様々な議論が活発化していくことは間違いない。

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）の育成を図るのだろうか。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だろうか。

学習指導要領には、「学力」としてではなく、「資質・能力」という言葉が用いられている。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、再確認したい。

(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る。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る。

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がなければ、授業は行えない。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だろうか。国語の授業では教科書を使用することが当たり前と思われているが、本当にそうなのだろうか。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である。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ある。

そこで、教科書を用いて国語の授業を行うことの意味と意義を、今一度問い直すことも大切なのではないだろうか。

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る。

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る。

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

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通し、作成されることが理解できよう。

中学校国語では、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、中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る。中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、生徒たちが言語活動を通して言語能力を身に付けるよう、具体的な活動が行われるように教材化が図られている。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としての資質・能力の育成を図ることが重要となる。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、各教科書会社が教科書全体の構成の中で、学習指導要領に示されている各領域に配当されている指導時数に基づいて、独自に各領域において決めていることも押さえておきたい。

中学校の国語の教科書も検定を受けて作成されているが、社会や数学、理科のような内容教科とは異なり、国語の教科書で中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」である。「思考力、判断力、表現力等」に関しては、学習指導要領国語の内容を教材として直接反映しにくいので、教科書に取り上げた教材を通して育成を図ることを目指している。従って、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用いて、学習指導要領の指導「事項」に示されている国語の資質・能力の育成を図ることが求められている。

そこで、国語の授業では、「教科書を」ではなく、「教科書で」教えることが重要であると、これまでも言われてきている。

中学校国語の授業での主たる教材は、教科書である。中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を、〔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、の言語活動の領域ごとに示されている指導「事項」を、教科書において育成すべき国語の資質・能力としている。

学習指導要領では、〔知識及び技能〕には、育成すべき国語の知識と技能の資質・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る。〔思考力・判断力・表現力等〕には、国語の活動の領域ごとに、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・能力が示されている。

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〕の育成を図るため、具体の教材が示されている。そこで、〔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、教材を通して育成を図ることが求められている。

2) 国語の教科書を用いて行うべきこと

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る。教科書会社は、採択を得るために教科書に特色を出さざるを得ない。その為、国語の場合には、取り上げる教材と各教材の学習活動の具体となる「手引き」に、それぞれの教科書の独自性が表れる。そこでは、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もある。

国語の授業を通して育成する資質・能力は、中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ているかは、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る。教科書では、中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」の文言をそのまま使用せずに、教科書としての特徴を出すために、学習指導要領国語に示されている指導「事項」と異なる表現を用いることもある。

各学校の国語では、教科書の目次の順番にしたがって、1年間の授業を行うことが多い。ある見方からすると、日本の学校教育における国語の授業は、教科書会社が作っているとも言えよう。北海道から沖縄まで、同じ会社の教科書を用いて授業するならば、同じ時期に同じ内容が、日本中の中学校の国語の授業で行われることになる。

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を行うことには意味がある。しかし、教科書の内容に沿った授業は、教科書検定の意義には沿うものの、各学校の生徒たちの実態や実情とは異なる場合もある。明治以降の日本の学校教育、特に、国語科教育において教材研究を重視し、学習指導案に「教材観」「生徒観」「生徒の実態」を記載してきたことは、目の前の生徒たちの実態や実状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もある。

中学校の「読むこと」においては、教科書に掲載されている文学作品や説明的文章の内容の理解や把握、解釈を主とした授業が多く行われてきた。それは、育成すべき資質・能力を国語の授業の対象に据えるのではなく、文学作品や説明的な文章の内容の理解や把握、解釈という「読解」を対象としての授業となる。文学作品や説明的文章の内容を直接的な対象として、それを読み味わったり理解や把握、解釈をしたりすることそのものを否定するのではないが、教材としての文章の「読解」を対象とした授業は、国語としての資質・能力の全体的な育成を図るのではなく、いわゆる「読解」としての資質・能力の育成しか図らない授業になる。

国語の授業として文学作品を読み味わうことは重要である。それは、小学校、中学校、高等学校という子供たちの成長に合わせて、文学作品に慣れ親しむことを学校教育として行うことも教育として求められる。しかし、言語能力の育成を図ることを目標としている国語の授業では、文学作品や説明的な文章の「読解」のみに焦点を当てた国語の授業だけでは、国語の資質・能力の育成を図るには、偏りが生ずることを確認しておきたい。

それ故、学習指導要領国語では、学校教育として国語の資質・能力としての言語能力を、国語の授業を通して育成を図ることが求められている。教科書を用いつつ、教科国語としての資質・能力の育成を、国語の各領域の授業の配当時数に合わせてバランスよく「知識・技能」「思考・判断・表現」さらに「主体的に学習に取り組む態度」の育成に配慮し、

意図的・計画的に国語の授業を行うことが求められる。その為には、各学校の生徒の実態や実状に合わせて教育課程の編成を国語の教科書を用いて行い、生徒の実態や実状に合った国語の資質・能力を、各学校それぞれに育成を図ることが重要となる。

(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る。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、目の前の生徒たちの実態や実情に合った授業となるだろうか。全国の中学校は、約9,900校であり、約120,000の学級数がある。それぞれの学級の生徒たちの実態や実情は、一つではなく異なっている。それ故、各学校や各学級にあった授業づくりが求められるのではないだろうか。そこで、教科書を使用しつつも、教科書だけに依拠しない、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、目の前の生徒たちの実態や実状に即した授業づくりが求められている。

国語の教科書に示されている各単元の目標は、中学校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る。学習指導要領国語の指導「事項」がそのまま教科書の内容として示されているのは、まれである。それは、教科書の独自性を保つためでもある。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」の独自性があまりに強い場合、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ものとはずれが生じることもある。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各教室で行うのであれば、学習指導要領国語が示す指導「事項」をそのまま直接使い、生徒の実態に即した授業づくりを行うことが望ましいのではないだろうか。

中学校国語の年間の授業の学年別配当時間は、年間で第1学年140・第2学年140・第3学年105時間となっている。

中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。」で、指導時数を以下のように示している (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、第1学年及び第2学年では年間15～25単位時間程度、第3学年では年間10～20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積極的に活用するなどして、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30～40単位時間程度、第3学年では年間20～30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重視すること。

また、書写に関しても「2 第2の内容の取り扱いについては、次の事項に配慮するものとする。」として、「ウ 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。」として、下記の時数を示している (p.33)。

(エ) 書写の指導に配当する授業時数は、第1学年及び第2学年では年間20単位時間程度、第3学年では年間10単位時間程度とすること。

上記から、国語の各領域の授業に使用できる時間数は、下記の表1のようになる。

国語の指導時数は下記の表1にあるように、「話すこと・聞くこと」「書くこと」「読むこと」の領域に分けて、領域ごとの指導時間数が、学習指導要領に示されている。国語の教科書の構成や単元の配当時数を見ると、表1に示されている配当時数には沿っているものの、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だろうか。

中学校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〕の育成を求めている。さらに、〔思考力・判断力・表現力等〕の育成では、

	第1学年	第2学年	第3学年
国語の総時数	140	140	105
話すこと・聞くこと	15~25	15~25	10~20
書くこと	30~40	30~40	20~30
書写	20	20	10
読むこと	75~55	75~55	65~45

「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中学校学習指導要領国語に示されている。しかし、実際の国語の授業で行っている領域ごとの授業時間数は、中学校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だろうか。「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留まったりしてはいないだろうか。

表1

特に近年、中学校において、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る。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とも言われている。ICTの活用も重要であるが、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出来なくなることにならないだろうか。

「読むこと」においても、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前後ページに書かれていることを読み返し繰り返しながら「読むこと」も、大切なのではないだろうか。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だろうか。

今日、一人一台のスマートフォンの端末を持つ時代となっている。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る。ダイヤルを回して電話を掛けることもなくなった。今日、例えば、漢字を忘れたときには、スマートフォンを見れば正しい漢字が直ぐに回答される。時代は、変化している。教育は、時代の中で変わっているだろうか。5年前10年前、いや50年前の時代と、同じ授業を繰り返してはいないだろうか。例えば、先に述べた学習指導案は、戦後教育の始まった80年以上前と、どれほど変わっているのだろうか。時代の変化の中で、学校教育も変わっていかなくてはならない。何を換え、どのように変えるのがよいのかが、今日、問われている。

「教育は、未来を創る」と言われる。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・能力の育成である。

授業づくりにおいて「発問」「説明」「指示」といった、教師が主語として、教師が求める正解に導くための授業が未だに行われてはいないだろうか。

近年、学校教育で一番変わったのは、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ったことである。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だろうか。石版や筆からノートや鉛筆に筆記用具が変わったように、手書きからタイピングに変わることは、ある意味必然である。しかし、単に書くためのツールが変わることだけではない。筆記用具が変わることによる、思考プロセスの在り方そのものが変わってしまうことはないだろうか。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。それ故、そのことを留意した上で、それぞれの指導が重要になる。

これからの学校教育で「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、両立を図ることだと考える。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・能力でもあると言えよう。

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る。

そこで、国語の授業の配当時間が重要となる。

教科書に示されている年間指導計画ではなく、各学校の生徒たちの実態や実情に合わせて、各学校で下記の表2のような国語の年間指導計画を立てることが求められている。

「国語」の年間指導計画

時期 (月) (週)	単元名 「単元名」には、 教材名ではなく、 この単元で主として 育成すべき資質・ 能力の内容を示す。	指導時間数				単元の評価規準 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。	評価方法 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」の順には、【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む態度」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から評価	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 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取り上げ、記述する
		全体の指導時間数	話すこと・聞くこと	書くこと	読むこと					
4月 上旬						① 知識・技能 ② 思考・判断・表現 ③ 主体的に学習に取り組む態度				
4月 中旬						① 知識・技能 ② 思考・判断・表現 ③ 主体的に学習に取り組む態度				
3月 下旬						① 知識・技能 ② 思考・判断・表現 ③ 主体的に学習に取り組む態度				
指導 時間 の 合計										

©高木展郎 2024

表2

上記の年間指導計画は、毎年作成する必要はない。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、生徒の実態や実状に合わせてると共に、約10年に一度の学習指導要領改訂に合わせて、それこそ約10年に一度、作成することになる。

そこでは、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、離陸が求められる。教科書は、どちらかというところ「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」の時間の比重は余り掛けられていない場合もある。学習指導要領国語には、先に示したように、各領域の指導時間数は示されているものの、教科書に配当されている時間と、実際の授業で行う時間との、ずれが生じてはいないだろうか。

今一度、学習指導要領国語に示されている資質・能力の内容を確認し、「教科書を」ではなく「教科書で」の視点からカリキュラム・マネジメントを行い、国語の教育課程の編成を通して国語の授業を再構築して、一人一人の生徒に、国語の資質・能力の育成を図りたい。

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」が有効となる。国語の授業を、「教師が主語」から、「生徒が主語」への転換を図ることが重要となる。

これまでの授業で行われていた、教師が「教える」(Teaching)から、生徒が「学ぶ」(Learning)への転換を図ることで、生徒が「知識・技能」を獲得したり、「思考・判断・表現」を身につ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を行いたい。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る。ここでは、「学びのプラン」を使用した単元を通じた「Anticipation→Action→Reflection」(見通し・期待→行動→振り返り・省察)の学習過程が重要となる。

(1) 「学びのプラン」とは

生徒たちの資質・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、言うまでもない。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〔知識及び技能〕の内容、〔思考力、判断力、表現力等〕の活動領域としての「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や、「読むこと」の対象となる文学作品や説明的な文章の授業を行う前に教材研究を行う。そこでは、生徒たちに授業を通して国語の資質・能力の育成をいかに図るか、という観点で、生徒たちが「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、教材研究を行うことが求められる。

授業づくりでは、1時間1時間の授業の大切さは、言うまでもない。その1時間1時間の授業の積み重ねが、当該学年の1年間の授業となる。さらに、授業づくりでは、当該学年の1年間の授業を見通した授業のみならず、中学校3年間を掛けていかなる資質・能力の育成を図ったり、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したりすることも求められる。それを、カリキュラム・マネジメントと言う。しかし、国語科としての教育課程の編成は、各学校で行われずに、教科書に委ねられている現状もある。

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だろうか。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生徒がいかに学ぶか、という「生徒を主語」とした視座

への転換を図る授業づくりが重要となる。

「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」を通して具体的な授業が行われてきた。そこでは、「教師が教える」ことが中心になり、「生徒が学ぶ」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ないのではないだろうか。「生徒を主語」とした国語の学びを創るには、「教師が教え、生徒が学ぶ」という授業パラダイムからの転換が求められる。

このことを具体化するために、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る。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ある。学習指導案は、その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」の授業計画書でもある。

「生徒を主語」とした授業づくりを行うには、授業の主体である生徒の視座からの学習計画が求められる。それを「学びのプラン」と名付ける。

「学びのプラン」は、授業を行う教師が作成する。そこで求められるのは、教師は生徒がいかに学ぶかをシミュレーションし、生徒の見方や考え方に立って授業の展開を考え、具体化することである。それは、既に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だが、重要なのは、教師の視座からではなく、生徒の視座に寄り添い、教師が生徒の視点に立って授業を考えることである。さらに、授業を行う学級の一人一人の生徒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る。これまでの教師が教えるという授業パラダイムから、生徒が「何を学ぶか」「どのように学ぶか」「何ができるようになるか」を自覚して学ぶ授業への視座の転換が重要であり、その実現のために「学びのプラン」は機能する。

(2) 「学びのプラン」の必要性

「学びのプラン」では、国語の授業を通して育成する資質・能力の内容を、単元の初めに生徒たちに示し、「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、授業に参加する生徒一人一人に、学ぶ内容と授業を通して身に付ける資質・能力について、自覚させることが重要となる。



図 1

インフォームド・コンセントという医学用語がある。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、患者が理解し同意を得てから治療を行うことである。このインフォームド・コンセントと同様の考え方で、教師が生徒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」の考え方に通じる。

OECDは、2019年5月に左記に示すLEARNING COMPASS 2030を発表した。ここでは、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る。

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）を示している。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）の三つを位置付け、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る。

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）である。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る。そこで、Anticipation→Action→Reflectionを「AAR」とも言い、この学習過程の重視を図ろうとしている。

Anticipationの本来の意味は「期待」であり、単なる「見通し」ではない。単元の授業の初めに、単元を通して学び手である生徒に「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、単元の学習の過程全体を通して身に付ける資質・能力の内容を、生徒一人一人が自覚することが重要となる。次に、Actionで単元の学習を行い、Reflectionで単元全体での学習の振り返りを行う。ただ、Reflectionは、単なる「振り返り」ではなく「省察」の意味がある。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。

「学びのプラン」を生徒が用いることにより、一人一人の生徒が学びの「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る。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（自己の学習を振り返ることを通して学びのトレースを行い、学びを再構成して吟味し、意味付ける）ことが、単元の学習として重要となる。

（３） 「学びのプラン」の作成

「学びのプラン」によって、一人一人の生徒に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、意識して授業に取り組むことが、求められる。以下、「学びのプラン」の作成の具体例を示す。

「学びのプラン」を作成するために、下記の事前準備を行うのもよい。

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。</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「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>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。</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>

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つ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</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。（学習指導要領の引用箇所を示す）②</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</p> <p><「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」（次ページ図3）では、「単元の評価規準」を示すだけで十分となる。

中学校国語 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、生徒の状況により、学習指導要領国語「2 内容」の指導「事項」を、そのまま転記して示す場合と、生徒に分かり易い言葉に書き直して(翻訳して)示す場合がある。
- いずれの場合も、生徒が「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、生徒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>学習指導要領国語の「2 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、生徒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／～の知識を身につけている／～の技能を身につけている等)</p>	<p>学習指導要領国語の「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、生徒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：「話すこと・聞くこと」において</p> <p>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 第二 第三次	1	<p>・この単元の学習の過程で生徒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、生徒が「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。</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、生徒に確認し、理解させる。</p>
	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、生徒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、それぞれの時間に生徒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」、生徒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、生徒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>
	4・5・6	<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

図3

(4) 「学びのプラン」の活用

「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かない。「学びのプラン」は、教師一人一人が個人としてそれぞれに作成するのではなく、学校として作成する。「学びのプラン」には、「学習指導案」のように制作者としての個人名を書かない。そのことにより、これまで一回の授業のために書いていた「学習指導案」とは異なり、学校の中での「学びのプラン」の使い回しが可能になる。「学びのプラン」では、一般化された学習の内容や展開ではなく、各学校の一人一人の生徒の実態や実情に合わせ、具体的に「何を学ぶか」「どのように学ぶか」「何ができるようになるか」が分かるよう作成する。

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た。先にも述べたが、学習指導案は、一人の教師が授業を行うクラスの生徒たちを想定し、「いかに教えるか」という計画書であった。従って、授業を行う教師個人の授業づくりでもある。

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る。特に、研究授業ともなると、一回限りの1時間の授業のために、単元設定の理由・生徒観・教材観・単元の評価規準・単元の指導過程・本時案等、相当な時間と労力とを掛けて、これまでは作成してきた。一方、日々の授業では、学習指導案の作成を行うことは、ほとんどない。教科書に付随した教師用指導書を参考にしたり、これまで行ってきた授業の経験を生かしたりしながら、授業を行うことが多いのではないだろうか。

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る。しかし、学習指導案は、未だに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」という内容のものから、ほとんど変わっていない。

「生徒を主語」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る。ここまでも述べてきたように「教師が主語」の授業から「生徒が主語」の授業への転換は、これまでの授業に対する考え方から、大きく転換を図らなくては、授業改善を行うことができない。幸い近年、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る。学習指導要領では、「主体的・対話的で深い学び」の授業改善を求めている。

これまで当たり前としてきた授業づくりそのものを見直すことが求められている。その具体化を図るためにも、「学習指導案」から「学びのプラン」への転換が求められる。

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、学校として作成をすることは、先にも述べた。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。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できる。一から「学びのプラン」を作るのではなく、それまで作られてきた「学びのプラン」を参考にしたり、依拠したりして作成をする。年次が異なる生徒たちに合わせた「学びのプラン」であっても当該学校の同じ学年の生徒たちであるので、大きな違いが出るこ

とは少ないのではないだろうか。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、当該学校の生徒たちに実態にそぐわない場合もある。各学校の生徒たちの実態に合わせた「学びのプラン」は、それぞれの学校の生徒たちの実態や実情に合わせた授業を行うためにある。

「学びのプラン」を日常的に使用している中学校では、単元の授業過程を生徒たちも理解して、授業に取り組んでいる。

中学校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た。

自分のクラスでなかなか落ち着かない生徒に「学びのプラン」の見方（身に付けたい力と、その手立てが書いてあること）をもう一度丁寧に説明してみました。

そうしたら、詩について考える単元で、身に付けたい力に「これはできた」「これはまだ」とチェックをしながら取り組み始め、昨日は「水面」の読み方を「すいめん」か「みなも」でどう変わるのか、自分で疑問点を見つけて、かなり集中して取り組んでいました。

やっぱり、身に付けたい力をちゃんと生徒と共有することが大切なのだと、反省しました。

金曜日の生徒の変化は、私にとっても嬉しく、勉強になる出来事でした。今後も、分かる授業を目指して、頑張りたいと思います。

上記のように、「学びのプラン」を使用することにより、中学生でも、「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、身につける資質・能力を意識し、目的意識をもった学びを行うことができる。

教科書付随の教師用指導書や赤刷りではなく、学習指導要領国語の指導「事項」を基に、自校の生徒の実態や実情にあった「学びのプラン」を作成し、生徒の地平からの授業改善を図ろうとする、教師の意識の在り方が重要となる。

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

国語の教師は、小さな中学校でなければ、担当者は複数いる。学年の複数のクラスを一人で担当することが多いが、中には、学年を跨って、複数の教師で担当する場合もある。一つの学年を複数の教師が担当する場合、教科書の進度の調整を図ったり定期テストの試験問題を調整したりすることもある。最も問われるのが、担当教師によって、教える内容に差異が生じることである。担当教師のそれぞれは、責任を持って担当のクラスを教えるはいるが、教える内容に差異が生ずることは、どうしても起こらざるを得ない。それは、一人一人の教師の責任ではないと考える。しかし、それによって授業内容に異なりが生ずれば、生徒に影響が出ることもある。

生徒は、教科の担当の教師を、たとえ同じ学校であっても自分で選ぶことは出来ない。

教科担当者が異なることにより、学習内容が異なってしまえば、教育の機会均等を保障することは出来ない。「学校の主語は生徒」であり、教師によって学習内容が異なることは、避けなければならない。だからと言って、同じプリントやワークシートを使用して、クラスによって授業の内容に差異が出ない授業を行うことを求めているのではない。極論を言ってしまうと、インターネットで一人の教師が教え、全国の生徒が同じ内容の授業を

受ければ、日本中で同じ授業を受けることが出来る。しかし、それでは、各教室における「協働的な学び」¹を行うことは、出来ない。各中学校には、それぞれの環境に応じて、実態や実情があり、生徒一人一人も異なる。そこで、学習指導要領国語が求めている資質・能力の育成を、当該中学校の一人一人の生徒の実態や実情に合わせた授業づくりが求められる。各学校の生徒の実態や実情に合わせた「学びのプラン」が必要な理由は、ここにある。

中学校それぞれが、自校の生徒に育成すべき資質・能力を明確にして、「学びのプラン」を作成することにより、授業担当者の全てが、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」を生徒と共有した授業を行える。

数年前から各教科で「学びのプラン」を作成しているK市D中学校では、昨年度の9月に、ある教科の先生が突然、療休に入られた。非常勤の講師の先生を探し、やっと見つかった講師の先生は小学校でのご経験しかなく、中学校の授業をどのように行うかを戸惑われていた。幸い、療休に入られた先生が年間指導計画を立て、それに合わせた全ての単元ごとの「学びのプラン」を作成していらしたので、それを用いて授業を無事に継続して行うことができた。

様々な要因で授業担当者が授業を行えない場合も出てきている。担当の教師が療休で授業が出来なくなった時、教頭先生が替わって授業をされた中学校がある。「学びのプラン」を作成していたため、年度の途中で他の教師に代わっても、授業内容を継続して行うことが出来た。

国語の事例ではないが、Y県のK中学校では、学期の途中で理科の教師が療休に入り、代替の教師が見つからず困っていた時、「学びのプラン」を使用して、当該校の数学と技術家庭の二人の教師が臨時免許を交付され授業を受け持つことで、専門の教科の教師でなくとも授業を担当し、授業を継続して行うことができた。

「学びのプラン」は、一人の教師が行う個別化された授業計画と授業実践ではなく、「チーム学校」としての取り組みを可能にすることに意味がある。そしてそれは、学校としてのカリキュラム・マネジメントに繋がる。

3) 「学びのプラン」によって、不登校の生徒に対する学習評価が可能になる

「学びのプラン」は、単元の国語の授業の初めに配布し、単元での国語の授業において「何を学ぶか」「どのように学ぶか」「何ができるようになるか」の単元の学習内容と学習方法、評価規準、それをいつ・どのように学習評価を行うかを、あらかじめ生徒に示してから、授業に取り組むことが重要となる。

この「学びのプラン」を、不登校になっている生徒にも、インターネットや様々な方法を用いて連絡・配布することにより、学校での授業がどのように行われているのかを、教室という場でなくても学習することが可能となる。

さらに、定期テストの受験をしなくても、家庭学習した内容をレポートやノート等を提出することにより学習評価を行うことが可能になる。

¹ 中央教育審議会「「令和の日本型学校教育」の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～（答申）」（令和3年1月26日）

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ある。「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ある。

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がある。PISAが用いているReading Literacy（PISAの「読解力」）は、単に「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²。

「Input→Intake→Output」の学習の過程は、今求められている「主体的・対話的で深い学び」の授業改善に繋がるものでもある。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る。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、「生徒が主語」の授業へのパラダイム・シフトが重要となる。この授業過程に「Input→Intake→Output」が機能する。

「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ない。日本語で使用する「読解力」の定義の違いを、以下の三つに分けて捉えることが重要となる。

- 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と、翻訳された「読解力」という言葉は同じであっても、PISAで求めるReading Literacyとは異なる意味であることを留意した上で、「読解力」という用語の使用を行わないと、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ない。

（1） 「聴いて 考えて つなげる」授業の構成

Reading Literacy（PISAの「読解力」）を育成する資質・能力の内容と、そのプロセスは、次のものである。

² 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。

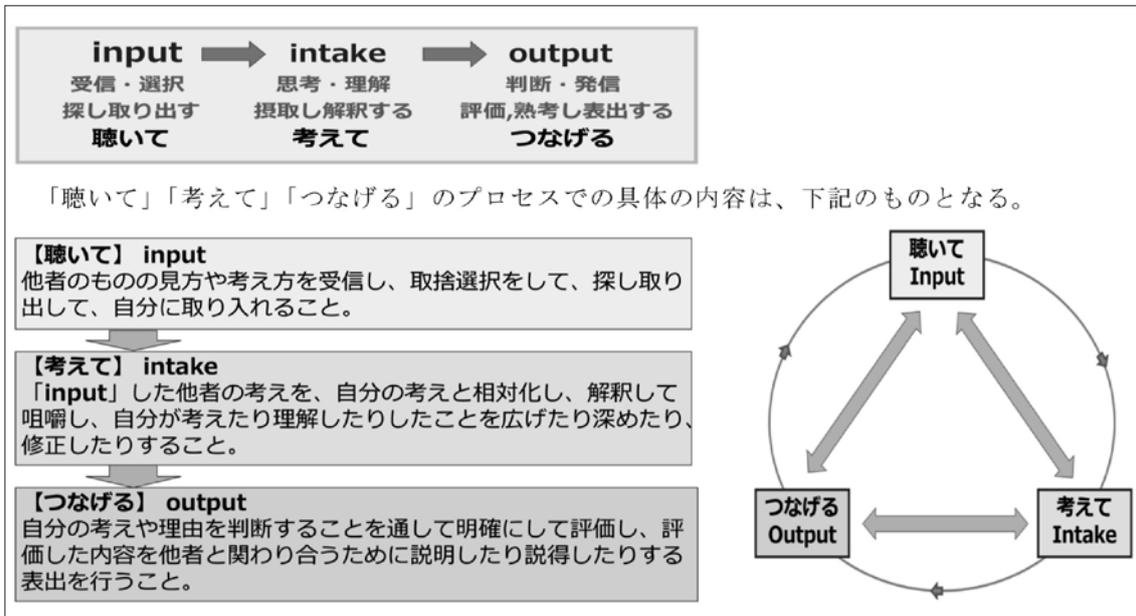


図 4

「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ある。

(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、以下のものである。

- ・ 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 4 C の育成を図るには、中学校 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ならない。

4 C の資質・能力の育成には、学校教育における協働的な学びが重要となる。GIGA スクール構想によって ICT が学校教育に普及しだしている今日、これまでの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、一人一人の生徒が、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出来る時代となってきている。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、4 C の資質・能力の育成を図ることが求められている。それは、一人一人の生徒が意識して、意図的・計画的に自覚して身に付ける資質・能力だけではなく、学校生活全体を通して 4 C の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あることを確認したい。

この資質・能力の育成を図るには、中学校において 1 年生から 3 年生までの生徒たちの発達の中で、意図的・計画的に行うことが重要となる。

4 C 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」の意味を生徒たちに自覚させることが必要である。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」の取り組みが求められる。「あたたかな聴き方」とは、相手の話を分かるうとして聴くことであり、「やさしい話し方」は、相手に分かってもらおうとして話すことである。「あたたかな聴き方」と「やさしい話し方」では、教室における他者を意識した対話の成立を目指している。

(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る。下記に示す内容は、小学校向けに作成したものであるが、中学校の生徒に資質・能力として身に付いていない場合は、中学校でもこの育成を図ることが求められる。

【あたたかな聴き方】の具体は、以下のものである。

- ・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出来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、以下のものである。

- ・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」の具体が全てではないが、これらを基本とし、中学校3年間を通してその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が出来るようになる。

上記に示す「あたたかな聴き方」と「やさしい話し方」の内容は、各学校の生徒たちの実態に合わせて作成すべきものでもある。既に、この内容を用いている学校でよく認められるのは、毎年度当初に内容の見直しを図らず、毎年同じ内容を生徒たちに示していることがある。内容は、生徒たちの成長の実態に合わせて、年次ごとに見直しを図り、バージョンアップを図ることが必要である。従って、毎年生徒たちと相談しながら、内容の作成をすることは、生徒たちにも「あたたかな聴き方」と「やさしい話し方」の内容の再確認をすることになり、生徒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る。

「あたたかな聴き方」と「やさしい話し方」の内容表は、作成するだけでなく、教室で生徒たちが日々確認することのできる目につく場所に、掲示することも重要である。また、毎日、授業はもとより様々な場面において「あたたかな聴き方」と「やさしい話し方」の内容表に示されている内容の確認をすることも求められる。

4Cの資質・能力は、一朝一夕に育成を図ることは難しい。今日、「あたたかな聴き方」と「やさしい話し方」の指導をしたからといって、明日から出来る、というものではない。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・能力であることを確認したい。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る。

(4) 「チーム学校」として生徒の育成を図る

「あたたかな聴き方」と「やさしい話し方」の内容の確認は、学校全体で1年生から3年生まで途切れることなく、継続して行うことが重要となる。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、中学校3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。

「チーム学校」という言葉が20数年前から言われている。

「チーム学校」の実現により、それぞれの学級担任や教科担任が一人で学級や教科の全てを背負い込まない状況を生み出す。学校として3年間を通して生徒たちの資質・能力の育成を図る「チーム学校」としての機能が重要となる。

「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る。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い。しかし、校長先生の学校の在職年数は、長くても6～7年間（ほとんどまれであるが）、短ければ1～2年間ということもある。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、中学校3年間を通して生徒たちの資質・能力の育成を図ることは難しい。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³。それによ

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

り、各学級や学年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る。

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だろうか。活発に生徒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る。しかし、生徒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。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ない。国語の授業における言語活動の意味を再度考えたい。

活動そのものを目的化すると「活動あって学びなし」の授業となる。2010年代前半に小学校を中心に一時流行した「単元を貫く言語活動」は、その典型であったことから、文部科学省は否定した。「言語活動」自体は、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たい。特に、国語科は、「言語活動」を行う中核的な教科であり、現行の学習指導要領においても重視している。

中学校の国語の資質・能力の育成を図る授業では、以下の三つが重要となる。

◆何を学ぶか

- ・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）、生徒が授業中に他の生徒の発言に対しての、言葉による反応の仕方の具体例を示す。（言葉で反応を返す。発言に対して拍手することは、言語としての反応ではないので行わない。）

◆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、生徒たちに分かる言葉で示し、確認する。

「何を学ぶか」「どのように学ぶか」「何ができるようになるか」については、文部科学省より、次の図が示されている。



図5

上記の育成を図るとき、学習指導要領国語に示されている内容を生徒たちに直接示し、理解させることは難しい。そこで、学習指導要領国語に示されている内容を、生徒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る。その一つが「学びのプラン」である。「学びのプラン」を作成するに当たり、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る。その為には、これまでの教師が教科書を目次の順にしたがって、生徒に受容させるだけの授業から、「生徒の見方を変える」「生徒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、教師の視座の転換が重要になる。

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）でも中学校部会の分科会で行った、次の国語授業づくりが求められる。

- 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

日本の国語教育では、言語生活⁴を大切にすることが、アジア・太平洋戦争以前の教育から言われてきている。国語は、身の回りの生活に機能する。その資質・能力の育成は、学校教育において第一義的である。特に、生活⁵との関わりの中から、言語活動を通して

⁴ 「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

⁵ 「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。

言語能力の育成を図ることが求められる。その為には、教科書教材のみで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。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る。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。

生活との接近とは、日常性の中に存在する環境を意識することである。生徒たちがおかれている環境は、一人一人の個によって異なることは、言うまでもない。だからこそ、一人一人が自分自身のおかれている環境を意識し、自覚することにより、自己の生活の中の学びを対象化することが重要となる。生徒たち一人一人が、自分が対象化する学びを意識し、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」が自覚できるようになる。この学びのプロセスの中で、一人一人の生徒の国語の資質・能力が育成される。

「○ 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、中学校1年生から自分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る。中学校においては、日々の生活の中から具体を学び、その抽象度を上げることに意味がある。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「問いかけ」を通して、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る。そして、その解決に向けて試行錯誤をしながら「学び方」を獲得することで、国語の資質・能力が育成される。ここでは、特に「出来ない」「分からない」が重要であり、それを起点に学びが成立する。このような体験や経験を通して、生徒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。

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

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ていることが言われている。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なかった。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いう。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、とも言われている。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ているという。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よう。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ない。

一方、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った。書けない生徒が多くいる、という話も聞く。先にも述べたが、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だろうか。国語の授業では、「読むこと」に注力が向き過ぎてはいないだろうか。「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る。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。

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る。授業で一人一人の生徒が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る。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、事実である。かく言う本論文も、PCで文章を打っているが…。

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る。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もある⁶。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る⁷。

国語の授業で「書くこと」の資質・能力の育成を図るとき、語彙力が重要となる。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る。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ある。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出来るが、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、確認できる。語彙を増やすことは、一朝一夕にできることではない。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る。身の回りに直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生徒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い。

（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だろうか。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出来ない。今日求められる「書くこと」の資質・能力の育成は、中学校1年生から3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る。そのような段階的なノート指導は、各授業の担当者に任されており、「チーム学校」として学校全体での取り組みが行われているだろうか。書くことの資質・能力の育成は、教科の枠を超えて、書くことの指導に学校全体として取り組むことが求められる。また、各教科における書くことに求める資質・能力にも異なり

⁶ 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>)

⁷ <https://stushiun.com/20201104-2/> <https://l.smartnews.com/m-15rowiT/nKkIc8>
<https://blog.tinct.jp/?p=83365>

や違いがある。それを生徒が理解し、各教科の特徴に沿った書くことの資質・能力の育成が必要となる。

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・能力が重要となる。「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、言うまでもなく、教科の枠を超えて表現することの資質・能力の育成を図ることに繋がる。

6. 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ない。「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」を一人一人の生徒が自覚して授業に臨むことが重要となる。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、次の指摘がある。

- (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）が重要となる。単元の初めに、単元の授業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生徒に提示し、一人一人の生徒に学習内容と共に学習評価をも自覚させてから、授業に臨むことが求められる。

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る。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意味があり、結果としてだけのものではないことに気付きたい。

(1) 定期テストの再考

学校の働き方改革を進めるために、定期テストを廃止する中学校がある。定期テストの廃止によって、定期テストで行ってきたペーパーテストをやめて、単元終了時の確認テスト（単元テスト）に変わる傾向がある。定期テストをなくしても学習評価は、ペーパーテストによって行われるものである、という思い込みがそこにはある。

中学校の教師は、授業だけではなく部活やその他の様々な活動と事務仕事も多くあり、働き方改革を行わなければならない状況もある。しかし、教師として、授業を通して生徒に各教科等の資質・能力の育成を図ることが一番重要であるのは、言うまでもない。授業を通して一人一人の生徒に、各教科等の資質・能力の育成を図ることが出来たかを、学習評価することは、教師として最も重要な仕事である。

これまで授業を通して生徒が身に付けた資質・能力は、多くの場合、定期テストにおけるペーパーテストによって、学習評価が行われてきた。ペーパーテストの作成は、授業者である教師が作成し、採点も教師が行ってきた。近年、教師の働き方改革ということから、定期テストの問題に授業者以外、例えば、教材会社が作成したものをを用いる中学校も出てきている。これまでも教科書の教師用指導書に掲載されているテスト問題例をそのまま使用している例もあるが、教師用指導書に掲載されているテスト問題例を参考にしながら、授業者が授業で扱った内容を問う問題を、授業者自身が作成していたのではないだろうか。

確かに、定期テストの問題を作成するには、時間と労力とが掛かる。しかし、学習評価は、授業として育成を図った資質・能力が生徒に身に付いたかを評価するものであり、授業者以外が作成した試験問題によって学習評価を行うことで、授業を通して育成した資質・能力の内容を、学習評価として見取することは出来るのだろうか。学習した知識の習得量と内容の再生の正確性のみに焦点を当てれば、授業者以外が作成したペーパーテストによって、学習評価することは、可能かもしれない。だが、授業者以外によって作成された試験問題で学習評価を行うことは、国語に関しては、難しいと言わざるを得ない。それは、授業中の生徒の「主体的・対話的で深い学び」の学習のプロセスの反映として、国語の授業を通しての資質・能力の育成を図ることが重要だからである。授業という学習のプロセスの中で身に付ける国語の資質・能力に対して、学習評価を行うことが、国語の授業では重要となる。

そこに、「指導と評価の一体化」が図られる。

「指導と評価の一体化」については、次のような指摘が中央教育審議会 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.4。太字は引用者）に、以下のように示されている。

（2） 主体的・対話的で深い学びの視点からの授業改善と評価

- 特に**指導と評価の一体化**を図るためには、児童生徒一人一人の学習の成立を促すための評価という視点を一層重視することによって、教師が自らの指導のねらいに応じて授業の中での児童生徒の学びを振り返り、学習や指導の改善に生かしていくというサイクルが大切である。すなわち、新学習指導要領で重視している「主体的・対話的で深い学び」の視点からの授業改善を通して各教科等における資質・能力を確実に育成する上で、学習評価は重要な役割を担っている。

教師の働き方改革という視点からのみで定期テストを見直すのではなく、生徒に授業を通して国語の資質・能力の育成を図ることが、学校の授業の第一義的な役割であることを、確認したい。

各学校における授業を通して、「指導と評価の一体化」は行われる。それを、どの学校のどの授業においても通用する一般化された資質・能力のみを対象にして、ペーパーテストによってのみ学習評価をすることは、全国の各中学校でそれぞれに行われている国語の授業を否定することにもなりかねない。それこそICTを使用して一人の教師が授業をし、それを全国の各中学校で視聴すればそれで済む、ということにもなりかねない。そこには、「主体的・対話的で深い学び」の授業が、成立することはない。各中学校での国語授業は、

それぞれの教師の個性と一人一人の生徒の個性とがふれあい、協働的な学びの中で4Cの資質・能力の育成を図る場でもある。

ペーパーテストによらなくても学習評価を行うことは、可能である。各単元で身に付けるべき三観点の資質・能力を「学びのプラン」にAnticipation（見通し・期待）として学習評価の対象となる内容を事前に示し、その内容を国語の授業における学習過程（Action）の中で実現することが出来たかを、学習活動の内容で評価（Reflection：振り返り・省察）することによって可能になる。

「学びのプラン」と授業と学習評価を三位一体化した単元の国語授業は、「Anticipation→Action→Reflection」（見通し・期待→行動→振り返り・省察）の具現化であり、それにより生徒一人一人の国語の資質・能力の育成を図ることが出来る授業改善となる。

（２） 「学習の記録」の意味

GIGAスクール構想により、各学校ではPCを用いた授業が行われるようになった。ここでは、教師の工夫により様々な授業が展開している。これまでの授業とは異なった国語の授業づくりも行われるようになってきている。

授業づくりだけではなく、教師の働き方もDXによって改革が行われてきている。

DXの推進に向けて文部科学省は、以下の取り組みを行う方向性を示している⁸。

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）
- 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。DXの強みは、教育データの蓄積を図ることが出来ることである。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る。

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。

- ・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い。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資質・能力の育成を図ることが出来ているかの確認にはならない。国語としての資質・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

⁸ https://www.mext.go.jp/a_menu/other/data_00008.htm

いる当該単元の国語の資質・能力を、単元の授業を通して育成が図られたかを、評価しなくてはならない。

② 採点業務と成績処理の軽減を図る。

- ・ 中学校では、中間試験や期末試験として定期テストによる学習評価が行われることが一般的である。定期テストを廃止している学校では、単元の授業の終了後にペーパーテストによる単元確認テストを行う学校が多い。学習評価は、ペーパーテスト以外でも、行うことはできる。単元の学習の過程の中で、ノート等の記述の内容による三観点「知識・技能」「思考・判断・表現」「主体的に学習に取り組む態度」を目標に準拠した評価としての「A・B・C」を規準とした学習評価を行うことで、学習評価を行うことはできる。それにより、ペーパーテストを行うことによるテストの採点（丸付け、点数の集計等）の時間を取る必要がなくなるし、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なくなる。
- ・ 定期テストの実施をすることにより、授業時間の増加や、採点業務が多くなってしまふ。そこで各単元の授業内や授業後に、目標に準拠した評価としての三観点「知識・技能」「思考・判断・表現」「主体的に学習に取り組む態度」の学習評価を行い、「学習の記録（個表）」に各単元の学習の終了時ごとに学習評価を記入することにより、採点業務の軽減を図る。
- ・ 定期テストを廃止すると、その代わりに単元確認テストを行う中学校もある。ペーパーテストによって学習評価を行う、というパラダイムからの転換を図りたい。授業中に「学びのプラン」に示した三観点「知識・技能」「思考・判断・表現」「主体的に学習に取り組む態度」について、単元の授業の中で学習評価の対象となる活動を観点別学習状況の評価を「A・B・C」で行い、それを「学習の記録（個表）」として残すことにより、各単元での学習評価を行うことは可能となる。

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、単元内の授業の過程の中で三観点の観点別学習状況の評価を行うことが重要となる。それにより、採点業務から教師は解放されることになる。それを、下記に示している「学習の記録（個表）」に単元ごとに学習の記録を記入し残すことにより、ペーパーテストを用いなくとも、学習評価することが可能となる。「学習の記録（個表）」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出来る。

先にも記述しているが、不登校の生徒に対しても、定期テストを受けないから学習評価をすることが出来ない、ということではなく、「学びのプラン」に従って自分で学習した内容を提出することにより、定期テストを受けなくても、家庭学習した内容を基に学習評価を行うことが可能になる。

(3) 「学習の記録（個表）」の具体

学習評価は、一人一人の生徒の単元ごとの「学習の記録（個表）」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、それぞれ一人一人に未だ足りてないかが、各観点別に明示化される。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仕事の軽減を図ることが出来る。

これまでの学習評価では、ペーパーテストによる知識の習得量と再生の正確性とを見る内容のものが多く行われてきた。しかし、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を、学年の年間を通して具体的な「学習の記録（個表）」として、継続的に行われていなかった。そこで1年間の学年での「学習の記録（個表）」が重要となる。

第〇学年 国語科 学習の記録			〇組〇〇番 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		

学習の記録（個表）

表3

また、「学習の記録（個表）」を用いて、生徒や保護者に示すことにより、単元での学習内容を具体的な観点別学習状況の評価の記録を学習評価として示すことになり、いわゆる通知表を作成する必要もなくなる。

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が、その内容を見ても具体的に知ることは出来ない。「学習の記録（個表）」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よい単元の学習内容について、この「学習の記録（個表）」の内容を参考にして、同じ内容の学習の繰り返しを行ったり、学習をやり直したりすることもできる。

前述しているが、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、それぞれの教材の内容を理解したり解釈したりする国語の授業が多く行われていないか。国語の授業を、学習指導要領国語が求める資質・能力の育成にパラダイム・シフトすることにより、一回の授業で育成を図ることが難しい資質・能力を、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、学び直しをすることにより、資質・能力の育成がより可能になる。それを行うには、どの単元でいかなる資質・能力が生徒一人一人に育成されているかという「学習の記録（個表）」が重要となる。

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、具体的なそれぞれの教材では明示化されにくい。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国語の資質・能力の内容が示されていない場合もある。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、具体が示されていないのではないだろうか。

「学習の記録（個表）」には、各単元の学習における観点別学習状況の評価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・能力の内容を明示化することができる。

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る。どの単元で観点別学習状況の評価のどのような三つの資質・能力が育成されたかを、一人一人の生徒に分かるように示すことが重要である。それを一人一人の生徒に知らせるためにあるのがこれまで使用されてきた通知表や成績表となるが、十分に機能していない。そこで、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、学習評価の三観点として示す「学習の記録（個表）」が意味を持つ。それにより、学期末や学年末に通知表や成績表を改めて記入して示す必要もなくなる。

（４） 評定への総括

1) 「指導と評価の一体化」とは

各単元の学習評価は、授業における指導に伴って行われる。そこで、学習指導と学習評価とは、一体化されていなくてはならないということから「指導と評価の一体化」が求められている。しかし、「形成的評価は、授業中の“指導改善のための評価”。総括的評価は、成績としての“評定のための評価”」⁹として示されることがある。このように学習指導と学習評価とを分けてしまえば、「指導と評価の一体化」にはならない。「指導に生かすと共に、総括としても生かす評価」でなければ、「指導と評価の一体化」は、図れない。

形成的評価や総括的評価という用語は、1970年代に日本の学校教育で学習評価研究として取り上げられたB.S.ブルームの「Mastery Learning」（完全習得学習）で使用された。そこでは、学習評価の過程として【診断的評価→形成的評価→総括的評価】が順序制を持って、一体化されたものとして行われることが、学習評価論として示された。この順序制のある学習評価論の過程から、順序制を無視して「形成的評価」と「総括的評価」という用語のみを取り出すことは、「Mastery Learning」の学習評価論とは、異なる趣旨のものとなる。「形成的評価」と「総括的評価」を用いるならば、「Mastery Learning」とは異なることを再定義しなければ誤解を招く。

学習指導要領解説総則編には、「指導の過程における形成的評価などの評価の工夫など生徒の実態や指導の場面に応じ、多方面にわたる対応が求められる。」（小学校p.105,中学校p.103）と、全体の中で一カ所のみ「形成的評価」が取り上げられている。しかし、中央教育審議会『幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等

⁹ Benesse 『VIEWnext』 2023⑧Augustpp.32-33

の改善及び必要な方策等について（答申）』（平成28年12月21日p.63）では、「形成的な評価」「総括的な評価」としてB.S.ブルームの用いている用語との区別を行うため、あえて、「形成的」と「評価」との間に「な」、「総括的」と「評価」の間に「な」、を入れて示し、「Mastery Learning」で用いられている「形成的評価」と「総括的な評価」の差別化を図っていることに留意したい。

また、「評定に用いる評価」と「学習改善につなげる評価」という用語が、文部科学省国立政策研究所教育課程研究センター『「指導と評価の一体化」のための学習評価に関する参考資料』（令和2年3月）に、いくつかの教科で示されている。この取り上げ方は、「学習の総括としての評定」のための評価と、「学習過程の内容をより良くするために行う評価」とに、評価の対象を分けることになる。「学習改善につなげる評価」を行えば、それは当然「評定（総括）」にも関わる。「評定に用いる評価」と「学習改善につなげる評価」という取り上げ方は、「学習過程」とそれに伴う「評定」とを分けて考えることになる。「学習過程」に対する評価と「評定」としての評価とを分けて考えるならば、「指導と評価の一体化」にはならない。「学習過程」に対する評価と「評定（総括）」としての評価とを、分けて考えるのではなく、「指導に生かすと共に、総括としても生かす評価」でなければ、「指導と評価の一体化」という考え方にはつながらない。

2) 総括としての評定

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づいて総括し、その結果を中学校では5段階で表す。

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5・4・3・2・1を配分する¹⁰。

各教科の評定は、学習指導要領に示す各教科の目標に照らして、その実現状況を、

- ・「十分満足できるもののうち、特に程度が高い」状況と判断されるもの：5
- ・「十分満足できる」状況と判断されるもの：4
- ・「おおむね満足できる」状況と判断されるもの：3
- ・「努力を要する」状況と判断されるもの：2
- ・「一層努力を要する」状況と判断されるもの：1

とする。

評定は各教科の学習の状況を総括的に評価するものであり、「観点別学習状況」において掲げられた観点は、分析的な評価を行うものとして、各教科の評定を行う場合において基本的な要素となるものであることに十分留意する。その際、評定の適切な決定方法等については、各学校において定める。

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＝5
- ・すべての評価がAまたはBで、半数以上がBのもの＝4

¹⁰ 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2

- ・ AとBを合わせた数がCを上回るもの = 3
- ・ Cの数が全体の半数を超えるもの = 2
- ・ Cの数が全体の三分の二を超えるもの = 1

として示すことも可能である。

二つ目の例として、観点別学習状況の評価の評定は、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づいて総括した評価を、以下のように指導要録に記入した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。

総合した点数でカッティングをする。カッティングのポイントに関しては、各学校で定めることとする。

例えば、

$9 = 5$ 、 8 と $7 = 4$ 、 6 と $5 = 3$ 、 $4 = 2$ 、 $3 = 1$

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を基礎・基本とし、その育成を図ることを求めている。学習指導要領の内容の指導「事項」に示されている資質・能力を対象として、「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として、全ての生徒にBの状況の実現を図ることが求められている。

学習評価には、アジア・太平洋戦争敗戦直後から平成12年までの日本の学校教育で用いられてきた集団に準拠した評価（相対評価）の残滓が根強く残っている。平成13年からは、目標に準拠した評価（絶対評価）が導入され、学習評価の内容が大きく変わった。それから20有余年も経過しているにもかかわらず、未だ、相対評価としての集団の中での5・4・3・2・1に割り振りの数を問題にし、一人一人の生徒の学習状況の評価を行うための絶対評価が定着していない状況もある。その理解が進んでいない状況は、例えば、相対評価から絶対評価に変わったにもかかわらず、依然として平均点を出していることに、象徴的に見て取れる。平均点は、相対評価として集団の中での位置を確認するためのものである。絶対評価では、一人一人に対する学習評価を行うため、平均点を出すことには意味がない。

目標に準拠した評価では、授業で学んだ内容を全ての生徒がBの状況に実現することを目指している。目標に準拠した評価では、一人一人の生徒の資質・能力の育成を図ることが重要であり、学校や学級で成績の序列や順位を付けるための学習評価ではないことを、社会的に認知することが重要である。

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る。Aの状況は、学習指導要領には具体として示されていない。学習指導要領には、「内容」の指導「事項」としてBの状況のみが示されている。それ故、各学校や教師が独自に、Aの状況としての評価規準を示すことは、控えたい。したがって、Aの状況と評価する内容は、学習指導要領に示されているBの状況としての内容を越えた様々な状況がある。言い換えると、Aの

状況は、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多様な内容がある、と理解したい。

目標に準拠した評価では、一人一人の生徒がそれぞれにBの状況に実現すれば、それで学習が成立し、基礎・基本としての資質・能力の育成が図られたことになる。したがって、Cの状況と評価した生徒に対しては、具体的な手立てを通して指導してBの状況に実現するための指導を行うことが求められる。

目標に準拠した評価では、学習内容を理解した状況をBの状況と評価する。集団の内での序列をつけることが学習評価の目的ではないことを理解したい。

ただし、Bの状況の生徒をAの状況に高めるのも教師の大切な仕事でもある。「おおむね満足」ということは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」にまで高める指導を行うことも、教師には求められている。

そこに「指導と評価の一体化」の意味がある。

7. 本紀要で提案したいこと

本紀要では、中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を、以下の授業実践を通して、提案している。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」で提案、発表を行った内容に基づいている。この内容は、これからの時代に向けた中学校国語の授業への提案でもある。

その基調は、「生徒を主語」とした中学校国語の授業づくりである。

生徒を主語とした国語の授業づくりの観点として、次の3つの観点について提案した。

- (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

本紀要は、「国語教育カンファレンス2024」での提案を基に、3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ある。

今、日本の学校教育が大きく変わろうとしている。それは、日本だけに留まらず、未来に生きる生徒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考える。その中で国語の授業では、学校教育における基盤となる資質・能力の育成を図ることが求められている。

これからの未来を創るため、生徒たちに未来に生きる資質・能力の育成を図るための中学校国語の授業づくりを、本紀要を通して考えたい。

第3章 实践事例

主体的な学び手を育てるための、「学びのプラン」の活用

横浜市立森中学校 教諭 栗原 優花

1. 生徒と「学びのプラン」との出会い

「学びのプラン」とは、単元の学習目標や評価規準、学習の流れを示したものである。私は、ほぼ全ての単元で生徒を主語にした「学びのプラン」を作成している。これを単元の始めに生徒と一緒に確認することで、学習のプロセスを共有し、生徒一人ひとりが学習課題をより意識し、自己の学習を俯瞰しながら取り組むことができるようになると思う。

生徒には、1年生4月の最初の授業で「学びのプラン」について確認をした。特に意識して説明したポイントは、以下の4つである。

- ① 「学びのプラン」全体に関わることについて
…基本的に単元の始めに配る。その際に、授業でどのようなことをするのかや、評価について授業者と一緒に確認をする。
- ② 「学びのプラン」を使った授業での取組について
…「学びのプラン」には、その単元で何を身に付けるのか、そのために何をすることが書かれている。授業の途中に見返して、身に付けたい力を意識して授業に取り組んでほしい。
- ③ 振り返りについて
…単元を進める過程で、考えを整理したり、振り返りを記述したりする機会がある。1年生の最初は、考えを表現することが難しいかもしれないが、このような学習を積み重ねていくと、自分の言葉で表現できるようになってくる。
- ④ 評価について
…単元が終わったら「学びのプラン」を集め、A・B・Cの評価を書いて返す。単元で身に付けたい力が付いている状態は、Bなので、Bを目指してほしい。評価をもらった後に、出し直したい場合は、再度提出してよい。身に付けたい力が付いていると判断したら、評価をし直すこともある。

興味をもったことに対して前向きに取り組み、力を発揮することができる生徒が多いことが分かった。一方で、物事をじっくりと考えることに抵抗感があり、学習課題に対して自分の考えをもったり、文章に立ち返って何かを考えたりすることに課題がみられた。学校生活でも、突発的な行動をする生徒が多く、立ち止まって考えること、考えてから行動する力を身に付けさせる必要性を強く感じた。

さらに、授業を進めるうえで、生徒が文章を読むことに時間がかかり、身に付けたい資質・能力について指導するまでかなりの時間を要することに悩むことも多かった。

森中学校の生徒に合った授業の進め方を検討する中で、小学校の教材を再度使うことが効果的なのではないかと考えるようになった。小学校の教材を使うことで、文章を読む時間が短縮されることに加え、小学校のときよりも文章の内容について分かることが増え、成長を実感できるという効果もあるのではないかと考えたからである。単元を構想するうえで生徒に、小学校で思い出に残っている教材を聞いてみたところ、『鳥獣戯画』『ちいちゃんのかげおくり』『たぬきの糸車』『ごんぎつね』『やまなし』などが出てきた。その中で、『ごんぎつね』は、教科書に掲載されている定稿のほかに、鈴木三重吉が手を加える前の草稿があり、生徒が興味をもつのではないかと考えた。以上のことから、ごんが兵十に打たれた場面の草稿では「うれしくなりました」とあったところを、定稿で「うなずきました」に変えた表現の違いを考えるという単元を構想した。

生徒の実態から・・・

<ul style="list-style-type: none"> ・とにかく考える力をつけたい。 ・言葉を大切にしてほしい。 ・読むことに時間がかかり、時間が足りない・・・ ・興味をもてる教材とは？ ・小学校での学習の復習が必要。 ・成長を実感させたい！ 	<div style="font-size: 2em; margin: 0;">➔</div>	<ul style="list-style-type: none"> ・資質・能力を身に付けることを大切にす。 ・小学校の指導事項がどのくらい身に付いているか把握する。 ・小学校の教材を使う？ →読む時間の短縮 成長を実感
---	---	--

小学校の学習を生かすことでより効果的な授業になるのでは？

図3

(2) 単元の目標

- ①読書が、知識や情報を得たり、自分の考えを広げたりすることに役立つことを理解すること。(第1学年〔知識・技能〕(3)オ)
- ②文章の構成や展開、表現の効果について、根拠を明確にして考えること。
(第1学年〔思考力・判断力・表現力等〕C 読むこと エ)
- ③言葉がもつ価値に気付くとともに、進んで読書をし、我が国の言語文化を大切にす、思いや考えを伝え合おうとする態度を養う。
(第1学年「学びに向かう力、人間性等」)

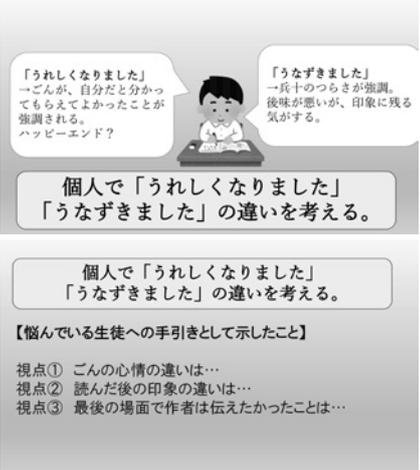
(3) 本単元における言語活動

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

(4) 単元のまとめりごとの評価規準(単元・題材の学習指導における具体的な評価規準)

知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度
① 読書が、知識や情報を得たり、自分の考えを広げたりすることに役立つことを理解している。	② 「読むこと」において、表現の効果について、根拠を明確にして考えている。	② 読書の良さについて考えたり、表現の効果について、根拠を明確にして考え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。

(5) 単元の流れと学習評価計画

次	時	具体的評価規準と評価方法	学習活動
第一次	1	<p>[知識・技能] ① 読書の良さについて考えをもっている。 → (評価) ノートへの記述の分析</p> <p>スライドを映しながら、 ・「ごんぎつね」には、2種類の原稿があること。 ・表現の効果を考えること を伝えた。</p>	<p>1 単元の学習の見通しを立てる。</p>  <p>2 今まで読んだ作品を思い出し、読書の良さについて考える。</p>
	2 3	<p>[思考・判断・表現] ② 「うれしくなりました」から「うなずきました」に表現を変えた効果について、文章を根拠に自分の考えをもっている。</p> <p>[主体的に学習に取り組む態度] ③ 今までの読書経験を生かし、表現の効果について、根拠を明確に考え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。 → (評価) 「学びのプラン」への記述の分析</p> <p>悩んでいる生徒には考え方を示した。 使っても使わなくてもよいと伝えた。</p>	<p>3 「うれしくなりました」と「うなずきました」の違いについて、文章を手がかりに考え、ノートにまとめる。</p>  <p>4 2つの表現の違いについて考えたことを説明しあう。</p>
第三次	4	<p>[思考・判断・表現] ② 「うれしくなりました」から「うなずきました」に表現を変えた効果について、文章を根拠に自分の考えをもっている。 → (評価) ノートへの記述の分析</p>	<p>5 「うれしくなりました」から「うなずきました」に表現を変えることで、物語や読者にとってどのような効果があるのか、根拠をあげて指摘する。</p> <p>6 単元全体を振り返る</p>

(6) 生徒に示した「学びのプラン」

【精査・解釈 (読むこと)】 学びのプラン		
1年 組 番 名 前 ()		
2023年 12月2~3週		
単元名	表現の効果について、根拠を明確にして考える単元 ~「うれしくなりました」から「うなずきました」に表現を変えた効果について、文章を根拠に探ろう!! ~	
★言語活動: 小説を読み、考えたことを記録したり伝え合ったりする活動。		
単元を通して目指す姿と評価の方法	時間	学習の内容
◆読書の良さについて考えをもっている。(知識・技能) →ノートの記述の確認をすることを通して評価します。	1	1、2つの「ごんぎつね」の違いを知り、学習の見通しをもつ。 2、今まで読んだ作品を思い出し、読書の良さについて考える。
◆今までの読書経験を生かし、表現の効果について、根拠を明確に考え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。(主体性) →ノートの記述の確認をすることを通して評価します。	2 3	3、「うれしくなりました」と「うなずきました」の違いについて、文章を手がかりに考え、ノートにまとめる。 4、2つの表現の違いについて考えたことを説明しあう。
◆「うれしくなりました」から「うなずきました」に表現を変えた効果について、文章を根拠に自分の考えをもっている。(思考・判断・表現) →ノートの記述の確認をすることを通して評価します。	4	5、「うれしくなりました」から「うなずきました」に表現を変えることで、物語や読者にとってどのような効果があるのか、根拠をあげて指摘する。 6、単元全体の振り返り。

図4

(7) 指導と評価について

【知識・技能】

森中学校の1年生のほとんどは、本を読まない。そのため、本単元では小学校の国語の教科書や、今までに読んだ本を想起させ、印象に残っている作品を挙げるところから始めた。そのうえで、なぜ印象に残ったのかを考え、意見交換をする時間をとった。生徒の中には、小学校の教科書を家から持って来て、読み返している姿も見られた。生徒からは、『ちいちゃんのかげおくり』や『一つの花』は、自分たちが体験していない戦争について知ることができる、『プラタナスの木』や『スイミー』は、仲間の大切さを教えてくれる、などの意見が出た。

交流後のノートの記述から、具体的な作品を挙げ、読書の良さについて考えをもつことができたら、おおむね満足のBと判断した。

【思考・判断・表現】

表現の効果について、文章を根拠にして自分の考えをもつことを目指す。具体的には、『ごんぎつね』における「うれしくなりました」と「うなずきました」の違いについて、文章を手がかりに考えるよう指導した。悩んでいる生徒には、①ごんの心情 ②読後感 ③作者が伝えたいこと を考えてみるよう支援した。個人で考えをもった後、考えを広げたり深めたりするために、グループで意見交換をする機会を設けた。

ノートの記述から、表現の違いや、表現を変えた効果について文章を根拠に自分の考えをもつことができているならば、おおむね満足のBと判断した。

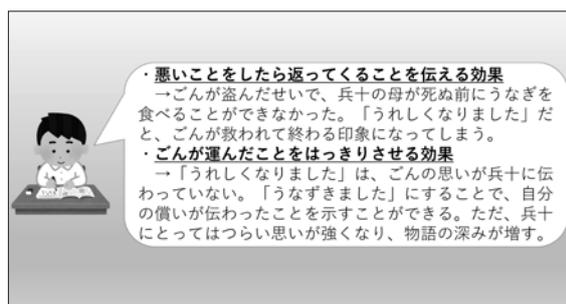


図5

【主体的に学習に取り組む態度】

単元の途中と単元の終末での2度の記述から、学習の調整を促した。

単元の途中では、表現を変えた効果について、まずは自分の考えをノートに書くよう指導した。具体的な生徒の記述としては、「『うれしくなりました』だと、兵十には伝わっていないが、『うなずきました』だと、兵十にも伝わっているという違いがある」や「『うなずきました』にすることで、兵十の驚きや後悔が強調されるのではないか」など、兵十への印象の違いについて多く見られた。

単元の最後には、交流を踏まえてもう一度学習課題に対する考えを書くよう促した。生徒は、交流で聞いた意見を踏まえながら、「兵十にどう伝わるかの違いだけだと思っていたけれど、前の場面の栗を運んでいるのが神様だと勘違いされてごんが『つまらない』と思っていることを結び付けると、ごんが『うなず』いたことで、兵十に伝えられてよかったという嬉しさを伝える効果も出てくると思った。友達の見解から、兵十の視点とごんの視点で考えると面白いことが分かった」などと記述していた。

このように、グループの交流から気付いたことや、文章を読み直して分かったことの記述があれば、単元全体の中で学習の調節をしようとしていることがうかがえるため、おお

むね満足のBと判断した。

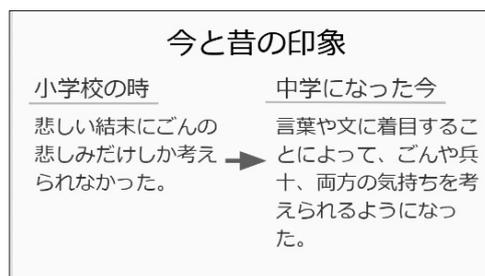


図6

(8) 実践の成果と課題

【成果】

- 小学校でなじみのある教材を使うことで、授業に取り組む（比較して考える）ことのハードルが下がった。
- 文章の大体の内容が分かっているところからのスタートなので、表現の効果に着目しやすかった。
- 小学校の時からの成長を感じたようで、年度末での振り返りにも、この単元にふれている生徒が多くいた。



(生徒が年度末に作成したスライド)

図7

【課題】

- △草稿は、読みにくい表記・漢字が多く、中学1年生でも難しさがあつた。
- △知識・技能については、今後の読書につながるような意図的な仕掛けが必要である。

【主体的な学び手を育てるために】

「学びのプラン」を使い続けることで、授業の見通しをもって取り組むようになってきたが、身に付けたい力への意識はまだ低いと感じる。この後も継続して「学びのプラン」を使って、身に付けたい力を確認しながら授業を重ねていくことにする。

2-2 相手の反応を踏まえながら、自分の考えが分かりやすく伝わるように表現を工夫する単元

～印象に残った国語の授業を、六ツ川中学校の1年生に分かる言葉で伝えよう!～

(令和5年度1年次2月)

(1) 単元設定の理由

生徒たちは、入学して約1年間「学びのプラン」を使って学習を積み重ねてきた。最初は、中学校の学習に戸惑っていた生徒たちも、少しずつ単元の目標を確認して自分の考えをもつことができるようになってきた。このような生徒たちと共に、1年生のまとめとして、国語の授業での学びを整理する学習を行いたいと考えた。

改めて、生徒の授業の様子やノートへの記述を分析すると、1年間を通して、文章を

根拠にして考えることはできるようになってきていることが明らかになった。一方で、相手を意識しながら話したり書いたりすることについては、課題が残る。そのため、言語活動を横浜市内の中学1年生に向けて、森中学校の学習を伝えるというものにした。具体的には、印象に残った国語の授業についてプレゼンテーションソフトを使って話しているものを録画し、保護者の許可を得て他の学校に送るというものである。実の場を設けることで、相手意識をもちやすくなるとともに、学習に気が進まない生徒も興味をもって取り組むことができると考えた。相手の学校は、国語の研究を進めている横浜市立六ツ川中学校とした。

(2) 単元の日標

- ① 比喩、反復、倒置、体言止めなどの表現の技法を理解し使うこと。
(第1学年〔知識・技能〕(1)オ)
- ② 相手の反応を踏まえながら、自分の考えが伝わるように表現を工夫すること。
(第1学年〔思考力・判断力・表現力等〕A 話すことウ)
- ③ 言葉が持つ価値に気付くとともに、進んで読書をし、我が国の言語文化を大切にして、思いや考えを伝え合おうとする態度を養う。
(第1学年「学びに向かう力、人間性等」)

(3) 本単元における言語活動

紹介や報告など伝えたいことを話したり、それらを聞いて質問したり意見などを述べたりする活動。(関連言語活動例：ア)

(4) 単元のまとめりごとの評価規準(単元・題材の学習指導における具体的な評価規準)

知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度
① 比喩、反復、倒置、体言止めなどの表現の技法を理解し使っている。	② 話すことにおいて、相手の反応を踏まえながら、自分の考えが伝わるように表現を工夫している。	③ 表現技法に気を付けたり、相手の反応を踏まえたりしながら、自分の考えが分かりやすく伝わるように表現を工夫しようとする事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。

(5) 単元の流れと学習評価計画

次	時	具体的評価規準と評価方法	学習活動
第一次	1	<p>[知識・技能] ① 比喩、反復、倒置、体言止めなどの表現の技法を理解し、使っている。 → (評価) ノートへの記述の分析</p> <p>スライドを映しながら、日常生活での課題から単元で身に付けたいことを確認した。</p>	<p>1 印象に残った授業を伝えることについて、学習の見直しをもつ。</p> 
	2		<p>2 ここまでの国語の授業を振り返り、紹介したいことを決める。</p> <p>3 伝えたいことを整理して、構成メモをノートに書く。</p> <p>4 相手に伝わりやすくなるよう、表現の技法を入れる。</p>
第二次	3	<p>[思考・判断・表現] ② 相手の反応を踏まえながら、自分の考えが分かりやすく伝わるように表現を工夫している。 → (評価) スピーチ・ノートの記述の分析</p> <p>[主体的に学習に取り組む態度] ③ 表現技法に気を付けて、相手の反応を踏まえながら、自分の考えが分かりやすく伝わるように表現を工夫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。 → (評価) 「学びのプラン」への記述の分析</p> <p>相手に伝わる表現が確認しながら、スライドを作る姿が見られた。</p>	<p>5 必要に応じて、補助資料としてスライドを作成する。</p> 
	5	<p>ペアで話をする練習をし、相手に伝わっていない様子であれば、言葉を言い換えたり、説明を加えたりしていた。</p>	<p>6 相手の反応を見ながら、伝わるように話す練習をする。</p>  <p>7 グループに向け、相手の反応を踏まえて話す。 (希望者のものは、撮影して六ツ川中学校に送る)</p> <p>8 単元全体の振り返りをする。</p>

(6) 生徒に示した「学びのプラン」

【表現・共有（話すこと）】学びのプラン		
1年組 番号前()		
2024年 2月 4～5週		
単元名	相手の反応を踏まえながら、自分の考えが分かりやすく伝わるように表現を工夫する単元 ～ 印象に残った国語の授業を、六ツ川中学校の1年生に分かる言葉で伝えよう！ ～	
★言語活動：自分の考えたことや伝えたいことを話す活動。		
目指す姿(学習評価【学習材料】)	時間	学習内容・活動
【知識・技能】 比喻、反復、倒置、体言止めなどの表現の技法を理解し、使っている。 →ノートの記述の分析を通して評価	1	1、印象に残った授業を伝えることについて、学習の見通しをもつ。
	2	2、ここまでの国語の授業を振り返り、紹介したいことを決める。 3、伝えたいことを整理して、構成メモをノートに書く。
【思考・判断・表現】 相手の反応を踏まえながら、自分の考えが分かりやすく伝わるように表現を工夫している。 →スピーチ・ノートの記述を通して評価	3	4、相手に伝わりやすくなるよう、表現の技法を入れる。 5、必要に応じて、補助資料としてスライドを作成する。
	4	6、相手の反応を見ながら、伝わるように話す練習をする。
【主体性】 表現技法に気を付けて、相手の反応を踏まえながら、自分の考えが分かりやすく伝わるように表現を工夫しようとしている。 →スピーチ・ノートの記述を通して評価	5	7、グループに向け、相手の反応を踏まえて話す。（撮影） 8、単元全体の振り返りをする。
		*希望者は、六ツ川中学校に動画を送り、感想をもらいます。

図8

(7) 補足資料

ここまでの学習をまとめたプリント

生徒は、このプリントとノート・「学びのプラン」を見ながら1年間の学習を振り返った。

～1年間の学びの振り返り～				
	題材	領域	授業の目標（身に付けたい力）	学習内容・活動
1	朝のリレー	読む	【知】 表現の技法	ジブリを使って表現技法を知る
2	シンジュン	読む	【知】 関係性や心情の言葉に着目 【思】 関係性や心情の変化を読み取る	「シタとけんかしたの」と聞かれる前の僕と後の僕の違いを探る
3	ダイコンは大きな根	読む	【知】 要約するのに必要な言葉に着目 【思】 文章をコンパクトにまとめる（要約）	筆者の伝えたいことをコンパクトにまとめる
4	イチオシを紹介	書く	【知】 指示語・接続語 【思】 段落を意識して文章を書く	自分のイチオシの〇〇を伝える文章を書く
5	詩の世界	読む	【知】 詩の言葉に着目してイメージをつかむ	根拠を明確に、詩のイメージに合う写真を選ぶ
6	保護者に伝える	話す	【知】 意見と根拠を整理 【思】 考えや根拠が伝わるよう構成を工夫	森中の〇〇！保護者の方に魅力を最大限伝える構成を考える
7	大人になれなかった弟たちに・・・	読む	【知】 関係性や心情を表す語句に着目 【思】 母の心情の変化について文章を根拠に考える	ヒロキを楯に入れるまで母が一度も泣かなかったのはなぜか
8	夏休みBEST 3	話す	【思】 話し方の型を体験する	夏休みの思い出BEST 3を話そう！
9	方言・共通語		【知】 方言と共通語について知る	共通語の果たす役割を考えよう
10	星の花が降るころに	読む	【知】 情景描写、心情、セリフに着目 【思】 場面と場面、場面と描写を結び付ける	主人公の考えや心情が最も変化したのはどこか
11	案内文	書く	【知】 案内文の項目を知る 【思】 相手に合わせた情報を考える	相手に合わせて案内文を書こう
12	イチオシの〇〇2	書く	【知】 接続詞を意図的に使う 【思】 伝えたいことが明確になる構成を考える	5月に書いた自分のイチオシの〇〇をより良い文章にしよう
13	討論	話す	【知】 三角ロジック（意見・事実・理由付け） 【思】 考えや根拠が明確にあるような構成を考える	意見と根拠を明確にして相手を納得させる話の構成を考えよう
14	竹取物語	読む	【知】 歴史的仮名遣い 【思】 5人の貴公子の特徴を捉える	むこりんびっく
15	シジュウカラ	読む	【知】 意見と根拠について理解する 【思】 文章の構成や展開の効果について考える	根拠を明確に、筆者の文章に隠された意図を探る
16	ごんぎつね	読む	【知】 読書の良さについて考える 【思】 表現を変えた効果を考える	「うれしくなりました」から「うなずきました」も表現を変えた効果を探る
17	大阿蘇	読む	【知】 言葉に着目し、朗読の工夫を考える 【思】 雨は蕭々と降っているを繰り返す効果	情景を思い浮かべ、工夫して朗読する
18	故事成語		【知】 漢文の読み方や故事成語を知る	あの人にぴったりの故事成語を贈ろう！
19	便利について	読む	【知】 引用の仕方を理解し、使う 【思】 2つの文章から便利について考えをもつ	便利であることについて、2つの文章を基に、自分の考えを確かなものにしよう
20	その他	文法・書写・フクサゴン	・・・？	

図9

(8) 指導と評価について

【知識・技能】

プレゼンテーションの構成を考える際に、相手により伝えたいところで、表現技法を使うよう指導した。生徒たちは、ノートや便覧を見直ししながら、相手に伝わるように表現技法を考えていた。交流の場面では、「その表現技法は、なんだか違う気がする。」「わたしもそれ使ってみたい！」などと、表現に着目して修正する姿がみられた。

ノートやプレゼンの資料の記述から、比喩、反復、倒置、体言止めなどの表現の技法を理解し使うことができているならば、おおむね満足のBと判断した。



図10 <生徒が作成した資料>

【思考・判断・表現】

相手の反応を踏まえながら、自分の考えが分かりやすく伝わるように表現を工夫することを目指す。具体的には、森中学校の国語の授業について知らない人に向けて伝わる表現なのかを検討するよう促した。交流の際には、六ツ川中学校の生徒になったつもりで、説明は足りているのか、表現は適切なのか、疑問に感じることはないかを意識しながら聞き、気付いたことを指摘するよう指導した。元々、相手意識をもって物事を考えることに課題がある生徒たちなので、ペアやグループでの交流活動の中で、かなり修正が加えられていた。

例えば、「『書くこと』の単元を通して、構成を考えられるようになった」ということを伝えたい生徒は、「長い文章を短くできた」という表現で伝えようとしていた。この生徒は交流を通して、相手に思うように伝わっていないことに気が付き、最初に自分がどのような文章を書いていたのか具体的な説明を加えたうえで、自分のできるようになったことを「伝えたいことを明確にして構成を見直すことで、いらぬ部分を削ったり、まとめたりして、劇的に伝わりやすくなった」と言い換えていた。

このように、相手の反応やアドバイスを踏まえながら、自分の考えが分かりやすく伝わ

るように表現を工夫することができていれば、おおむね満足 of B と判断した。

一番最初

みなさんは「ワールドトリガー」という作品を知っているだろうか。「ワールドトリガー」(以下「ワートリ」)とはジャンプSQで連載中の葦原大介のマンガだ。約4年前、「近界(ネイバーフード)」からの侵略者「近界民(ネイバー)」に襲撃された三門市は、境界防衛機関「ボーダー」に救われ、現在も守られ日常を送る。ボーダー隊員・三雲修は自身を近界民(ネイバー)と名乗る空間遊真と出会う。修は玉拍支部・迅悠一の協力で、遊真と雨取千佳と共に玉拍支部の隊員となり、A級隊員を目指すことに。このようなストーリーになっている。

ワートリは魅力的なキャラがとても多い。その中でも、空間遊真について考えていこうと思う。空間遊真は、7月18日生まれの15歳。身長は15歳にしては小柄な141cm。ポジションは攻撃手(アタッカー)。副作用(サイドエフェクト)を持っており、その能力は「嘘を見抜く」。人間が嘘を吐くときの「声」の変化が「視覚」に作用し、嘘の部分には黒い霧が見えるらしい。常時余裕のある態度を崩さない飄々とした性格だが、時折折のストレートかつ予想外な一言には感情が動くことも。

遊真は、物心つく前から父・空間有吾と有吾が遊真のお目付け役兼友だちとして作った自律型トリオン兵・レプリカと近界(ネイバーフード)の国々との戦いの中を渡り歩いて育つ。物語がスタートした3年前には既に自身も戦場に出向いており、有吾曰く半人前の見習い傭兵として父と共に活動していた。しかし、身を寄せていた国家が敵国の侵襲を受けた際、「今回の敵とは戦うな」との父の忠告を無視して前線に出向いた結果、遭遇して敗北。肉体にも致命傷を負わされ死を待つのみとなったが、父が自身の命と引き換えに新たな黒(ブラック)トリオンを創り出し、その機能により特殊なトリオン体を生成し新たな肉体とした事で生き永らえた。現在の白髪と小柄な見た目はこの影響。もともとは黒髪だった。

このような生い立ちのため、性格は合理的思考のリアリスト。敵に対しては全く容赦がなく、関わりのない他人に対して殆ど興味を持たないが、協調性がないわけではない。特殊な生い立ちと合理的思考、「嘘を見抜く」サイドエフェクト故に相手に平然と喧嘩を売る一面があるが、自分に非があるとわかるとアッサリ謝る一面もある。

特殊な生い立ちと合理的思考、「嘘を見抜く」サイドエフェクト故に相手に平然と喧嘩を売る一面があるが、自分に非があるとわかるとアッサリ謝る一面もある。

私がワートリと遊真から学んだことは「最終的には自分自身が決める」ということと、「努力の大切さ」だ。

「最終的には自分自身が決める」ということを学んだのは、レプリカの「それを決めるのはユーマ自身だ」というセリフからだ。レプリカはなにをするのが最適かわかっているが、何をするかは遊真に任せている。そこから思ったことは、人に決めてもらうこともできるが、最終的には自分が決めないといけないということだ。私は、物事を決めるときに自分自身で決められず人任せにしてしまう事が多い。しかし、ワートリを読み始めてからはなるべく自分で決めるようにしている。

「努力の大切さ」を学んだのは、遊真の在り方からだ。遊真は天才という訳ではなく、こちらの世界に来るまでの経験と、発想力が今の遊真の戦闘スタイルに繋がっている。つまり、今までの努力が今の強さに直結しているということだ。

ワートリはストーリー良し、キャラクター良し、しかもワートリから学べることも多い。ここでは語りきれなかった魅力もたくさんある故、一度読んでみることをおすすめする。「運効性SF」のキャッチコピーの通り、物語が進むにつれて、SF味が増してくるようになっていくため、最初は3巻以上のまとめ買いを推奨。

すごく長い。



図11 <生徒の作成したスライド①>

2回目 part1

みなさんは「魔界の主役は我々だ!」という作品を知っているだろうか。

「魔界の主役は我々だ!」(以下「魔王役」とは、週刊少年チャンピオンで連載中の津田沼篤の作品だ。魔王役は、同じくチャンピオンで連載中の西修の作品「魔入りました!入間くん」(以下、魔入間)と主にニコニコ動画・YouTubeで活動している集団「〇〇の主役は我々だ!」(以下、wword)のコラボ作品であり、wwordメンバーのシャオロンが主人公になっている。

あらすじは、悪魔学校パピルスに入学したシャオロン。生徒会に憧れるも、誤って「我々師団(パトラ)」に所属してしまう。しかし、いつしか彼は我々師団(パトラ)に楽しみを見いだすようになっていった。これは、悪魔学校パピルスのもう1つの物語である。このようなストーリーになっている。魔王役は、魅力的なキャラが多い。その中でも、トイフェル・シャオロンについて考えていこうと思う。

トイフェル・シャオロンは9月22日生まれのパピルス1年生。赤と白のしましまシャツに黄色いオーバーオールを着て、オレンジ色のニット帽を被っている。ニット帽についている悪魔のヘアピンは何故か表情が変わる。「憎悪食い(ヘイトイーター)」という能力を持っており、他者からヘイトの感情を向けられるほど自分の魔力が増えるという能力だ。普段は仲間をイジめるようなキャラだが、比較的常識人であり、とても仲間思いな一面もある。我々師団(パトラ)を魔界1の人気者集団にするという野望を持っていて、この野望を達成するためには誰れ者でもなると発言している。

私がシャオロンに惹かれたのは、やはり性格だ。普段は相手にいらすを仕掛けたり、煽ったりするが、実はホラ一筋性がのどか、意外にも常識人で仲間思いなところがとてもいいと思っている。基本の性格がゴキンスレベルなのに、時折見える優しく仲間思いな性格に思わずきゅんとし、さらに好きになってくる。他にも、見た目が好きだったり、本家の声と顔がすごく好きだったり他にも色々なところが好きだ。あんなに盛りキャラなのにとて優しいところは私は尊敬している。

魔王役はストーリーもキャラもとても良い。ここで語りきれなかった魅力もたくさんあるため一度読んでみてほしい。

ちょっと短くなる。



図12 <スライド②>

2回目 part2

みなさんは、「〇〇の主役は我々だ」という実況者を知っているだろうか。

「〇〇の主役は我々だ」（以下、我々だ）は主にニコニコ動画、YouTubeで活動中。活動初期はHotやWOTなど戦略ゲームを軸にし、現在ではマイクラフトのマルチプレイが主体。その他にもフリーゲームやTRPG、我々式しよーてんに実写動画など、様々なジャンルを上げている。ほのほのするはずのマイクラフトでも独自のルールを用いて攻防戦の形を取るような争い大好き集団。仲間内での抗争は日常で、内ゲバは当たり前。しかし仲はいい。我々だはメンバーそれぞれが個性豊かで魅力的だ。今回はメンバーのシャオロンについて考えていこうと思う。

シャオロンは、2014年7月6日初登場。字幕カラーは黄色。立ち絵はしましまシャツに黄色いオーバーオールを着た豚ピンもしくはニット帽を被った男性。不人気という名の人気者。煽り検定1級の煽り手でメンバー曰く「上げつなく人を弄るのが趣味」。会社で満場一致で偽善者と言われたことがある。

私がシャオロンに惹かれたのは性格だ。普段は容赦なくボロクソに貶すことも多い。その一方、メンバー愛がとて強く、生放送では「いつも楽しそうに酒飲むよねと言われお前と飲んでるからだよ!」「あいつらのためなら時間も労力も惜しくない」など照れることなく率直に好意を口に出すことも多い。私はこの普段とのギャップに惹かれたのだ。

我々だはここでは語りきれなかった魅力がまだたくさんあるのでぜひ見てほしい。ちなみに、初心者には「マイクラで攻防戦やってみた」がおすすめだそう。グルッペン曰く、「我々だという組織がどんな存在かの説明にもってこいな作品」だそう。



伝えたいことを明確に構成を見直し続けることで、劇的に伝わりやすくなった!

<スライド③>

「自分の推し」について文章を書いた際に、「長い文章が短くなった」とのみ表現していたが、交流の際に「どういうこと??」と指摘され、「伝えたいことを明確にして構成を見直すことで、いらぬ部分を削ったり、まとめたりして、劇的に伝わりやすくなった」と言い換えている。

図13

【主体的に学習に取り組む態度】

単元の途中で振り返りを行い、交流をする前と交流をした後の記述から評価した。交流をする前は、「自分の考えが分かりやすく伝わるようにするために悩んでいること」について、ここまでの自己の学習を振り返って記述するよう指導した。その後、悩んでいることをグループで交流する時間をとった。このような交流は、年間を通して何度も行っており、交流の仕方ではなく、身に付けたい資質・能力に意識が向くようにしている。交流の後には、どのように改善することにしたのかを記述することで、相手の反応を踏まえながら、よりよい工夫ができるよう粘り強く取り組むことを目指した。

交流前に「授業での話し合いの様子を、『たくさんの意見が出てくる』と説明するつもりだが、『たくさん』の概念は人によって違うから、森中のようにどんどん意見が出ることが伝わるのか確認したい。」と書いていた生徒が、交流を通して「『たくさん』でもいいが、あまりインパクトがなく、自分たちの良さが伝わりにくいという意見をもらい、『ポンポンポン』に言い換えることにした。反復法も使うことで次々に意見がでる様子が伝わりやすくなった」と記述するなど、単元で身に付けたい資質・能力に向けて修正しながら取り組んでいる記述があれば、おおむね満足のBと判断した。

(9) 実践の成果と課題

【成果】

- 1年間の学びを振り返る機会となり、小学校からの成長を実感していた。
- 六ツ川中学校の中学1年生に伝えるという実の場を設定することで、相手意識をもって

話すことができていた。

○六ツ川中学校からも動画をもらったり、森中学校のプレゼンを見た感想をもらったりすることで、相手意識をもつ貴重な経験となった。

△こだわる生徒も多く、授業内で終わらずに放課後や家庭など、多くの時間を要した。

【主体的な学び手を育てるために】

1年間「学びのプラン」を使い続けることで、身に付けたい力を意識しながら授業に取り組む姿が見られるようになってきた。夏休み前までは、「『シンシユン』の文章について考えることを通して、友達とのすれ違いや違う部分を認める大切さが分かりました」と教材の感想のような記述が見られた。しかし、「学びのプラン」やノートを返却する際に、個人やクラス全体に、中学校の国語の授業は身に付けたい力に向けて取り組んでいくことを説明し続けることで、だんだんと資質・能力を意識した取組や、記述が見られるようになってきた。

本単元を進める中で、生徒が1年間学習したことを思い出すために、「学びのプラン」を見返す姿が多く見られた。ここから、生徒にとって「学びのプラン」が自分たちの学習の軌跡となっていることが確認できた。また、発表を聞いていると、紹介する単元が何の目的で行われていたのか、自分はどのような力が付いたのかを説明している生徒が多く、学習の目的を明確にしようとしながら取り組んでいたことが分かった。

2-3 単元名：場面と場面を結び付けたり、構成や展開、表現の効果について考えたりする単元

～「トロッコ」を読み、3つの問いについて考えたことを伝え合おう！～

(令和6年度2年次10月)

(1) 単元設定の理由

日々の授業で文学的な文章を扱う際、生徒の読みが文章の表面的な理解にとどまり、言葉に着目して、その言葉がもつ印象について考えることや、文章を根拠に自分の考えをもつことに課題があると感じる。

これらの課題の原因としては、日常生活の中でインターネット上の文章を素早く読むことが多く、文章の内容を吟味する機会が少ないことが考えられる。

このことから、文章を繰り返し読み、文章の展開や表現について考えをもつことができるよう、芥川龍之介「トロッコ」を教材として単元を構想した。

(2) 単元の目標

①読書が、知識や情報を得たり、自分の考えを広げたりすることに役立つことを理解すること。(第2学年〔知識・技能〕(3)オ)

②目的に応じて必要な情報に着目して要約したり、場面と場面、場面と描写などを、結び付けたりして、内容を解釈すること。

(第2学年〔思考力・判断力・表現力等〕C 読むことウ)

③文章の構成や展開、表現の効果について、根拠を明確にして考えること。

(第2学年〔思考力・判断力・表現力等〕C 読むこと エ)

④言葉がもつ価値を認識するとともに、読書を生活に役立て、我が国の言語文化を大切にして、思いや考えを伝え合おうとする。

(第2学年「学びに向かう力、人間性等」)

(3) 本單元における言語活動

小説や随筆などを読み、考えたことなどを記録したり伝え合ったりする活動。

(関連言語活動例：イ)

(4) 単元のまとめりごとの評価規準(単元・題材の学習指導における具体的な評価規準)

知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度
① 読書が、知識や情報を得たり、自分の考えを広げたりすることに役立つことを理解している。	② 読むことにおいて、 ・場面と場面を結び付けて内容を解釈している。 ・構成や展開について根拠を明確に考えている。 ・表現の効果について根拠を明確に考えている。	③ 場面と場面を結び付けて内容を解釈したり、構成や展開、表現の効果について根拠を明確に考え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。

(5) 単元の流れと学習評価計画

次	時	具体的評価規準と評価方法	学習活動
第二 次	2 4	<p>[思考・判断・表現] ②</p> <ul style="list-style-type: none"> ・場面と場面を結び付けて内容を解釈する ・構成や展開について根拠を明確に考える ・表現の効果について根拠を明確に考える <p>[主体的に学習に取り組む態度] ③</p> <p>場面と場面を結び付けて内容を解釈したり、構成や展開、表現の効果について根拠を明確に考え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。</p> <p>→ (評価) 「学びのプラン」への記述の分析</p>	<p>4 「トロッコ」を読むための3つの問いについて知る。</p> <ul style="list-style-type: none"> ①若い2人の土工は悪い大人か。 ②最後に大人になった良平を描いたのはなぜか。 ③色彩や風景にはどのような効果があるか。 <p>5 3つの問いから「トロッコ」を読む。</p>  <p>6 3つの問いから深めたいものを1つ選び、選んだ理由を記述する。</p> <p>7 同じ問いを選んだ人同士でグループを作り、考えを深める。</p> 
		<p>・個人で考える時間を確保した後、自由に交流する時間をとった。</p> <p>・個人で考え続ける生徒もいれば、友達と考えを確認したり、悩んでいる部分を相談したりする生徒もいた。</p>	<p>・同じ問いを選んだ生徒でグループを組み、考えを伝え合う時間をとった。</p> <p>・司会の手引きを渡し、話し合いの仕方にとらわれるのではなく、考えを深めることに力を注げるようにした。</p> <p>※グループのメンバーについては、有志の生徒にも一緒に考えてもらい、話し合いが成り立つよう配慮した。</p>

(6) 生徒に示した「学びのプラン」

単元名	場面と場面を結び付けたり、構成や展開、表現の効果について考えたりする単元 ～『トロッコ』を通して、文学作品の読み方を広げよう！～	
☆言語活動:小説を読み、考えたことを記録したり伝え合ったりする活動。		
目指す姿(学習評価)	時間	学習内容・活動
[知識・技能] 読書が、知識や情報を得たり、自分の考えを広げたりすることに役立つことを理解している。 [思考・判断・表現] ・場面と場面、場面と描写を結び付けて内容を解釈する ・構成や展開について根拠を明確にして考える ・表現の効果について根拠を明確にして考える [主体的に学習に取り組む態度] 場面と場面を結び付けて内容を解釈したり、構成や展開、表現の効果について根拠を明確に考え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。 →(評価)「学びのプラン」への記述の確認 [思考・判断・表現] 場面と場面を結び付けて内容を解釈したり、構成や展開、表現の効果について根拠を明確に考えたりしている。 →(評価)「学びのプラン」への記述の確認	1	1、単元の学習の見通しを立てる。 2、音声を聞きながら、『トロッコ』を読む。 3、自分にとって『トロッコ』はどんな作品かを書く。
	2	4、『トロッコ』を読むための3つの問いについて考える。 ①二人の若い土工は悪い大人か。 ②最後に大人になった良平を描いたのはなぜか。 ③色や風景が描かれる効果は何か。
	4	5、3つの問いから深めたいものを1つ選び、選んだ理由を記述する。 6、同じ問いを選んだ人同士でグループを作り、考えを深める。
	5	7、グループで考えたことをクラス全体で共有する。 8、単元全体を通して、気付いたことや考えたことを書く。
	5	
主体態	選んだ問い:	
<その問いを選んだ理由>		
<選んだ問いについて考えた結果、考えは深まりましたか。考えを深めるために、どのようなことをしましたか。>		
思・判・表	自分にとって『トロッコ』は、どんな作品か。	
単元のはじめの考え:		
↓		
<単元を通して、『トロッコ』に対する考えはどう変わったか。(文章のどこからそう思ったかも書く)>		

図14

(7) 補足資料

①問いについて考えるためのプリント

『トロッコ』を通して、文学作品の読み方を広げよう

氏名 ()

読みのてびき①

①若い二人の土工は悪い大人？

↓複数の場面を結び付けて考える。

- ・「若い二人の土工」が出てくる場所は、どこ？
- ・なぜ、「背の高い土工」(P196 L12)は怒鳴ったのだろうか？
- ・8歳の良平はどのような気持ちだったのだろうか？
- ・「若い二人の土工」は、なぜ良平にトロッコを押させたのだろうか？

②最後に大人になった良平を描いたのはなぜ？

↓物語の構成・展開について、文章を根拠に考える。

- ・「そのときの彼」(P202 L15)は、「いつの彼」だろうか？
- ・大人の良平と、子供の良平の共通点は？
- ・もし最後の場面がなかったら？
- ・作者は、最後の場面から何を伝えたいのだろうか？

③色や風景が描かれる効果とは？

↓色・風景の効果について、文章を根拠に考える。

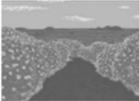
- ・色・風景はどこにある？

例) P197・P198

「みかん畑」「黄色い実」↓「竹やぶ」↓「雑木林」↓「赤さび」↓「薄ら寒い海」・

・どんな時に色や風景がでてくるのだろうか？

・読者として、色・風景がないのとあるのとどう違う？





・使っても使わなくてもよいことを伝えたくて配った。

・問うような書き方にする事で、文章を読み返して自分の考えをもつことができるようにした。

図15

- ②司会の手引き（お茶の水女子大学附属中学校 甘樂先生の実践を参考に作成）
※問いごとに作成し、グループに渡した。

『トロッコ』を通して、文学作品の読み方を広げよう！

問い① 司会の てびき

「それでは、若い2人の土工は悪い大人か？について考えを深める」ための交流をはじめます。皆さんは、『トロッコ』の文章を開いてください。」（大きな拍手。温かいムードを作ろう。）

「では、まず□□さんから、考えたことと文章のどこを根拠にしたのかを伝えてください。

聞いている人はメモをお願いします」

「続いて、△△さん、お願いします。」（班の人数に応じて、繰り返してください。）

「最後に司会からですが、……………」（最初に司会が述べてもよいです。）

ここまででだいたい10分

「では、ここからは班としての意見を整理したいと思います。この班では、若い2人の土工について、良い面○○%、悪い面■■%と、円グラフにまとめます。今から、1分とるので、ノートのメモや『トロッコ』の文章を見ながら、考えてください。」

「1分たちました。では、まず□□さんから、考えたことと文章のどこを根拠にしたのかを伝えてください。聞いている人はメモをお願いします。」

「続いて、△△さん、お願いします。」（班の人数に応じて、繰り返してください。）

「最後に司会からですが、……………」（最初に司会が述べてもよいです。） *裏面へ

図16

「出た意見について、質問はありますか。」(質問があれば、答えてもらってください。)

「他に、「学びのプラン」に書いた内容など、気になっていることはありますか。」

(意見が出たら、みんなで考えましょう。)

ここからは、班で円グラフにまとめよう。★多数決などで決めずに、文章を根拠に話し合おう！



・良い面○○%、悪い面■■■%と班の結論のみ書きます。

・根拠は、次の時間発表する時に教えてください。

「それでは確認します、この班では、若い2人の土工について、良い面○○%、悪い面■■■%ですね。文章からの根拠としては、良い面は、○ページ△行目と、□ページ◇行目。悪い面は、・・・ですね。」

「ありがとうございました。(司会者から意見を言ってくれた班員にねぎらいの言葉をかけ終了)」

ここまでで20分

★読みを引き出す声掛け ※必要に応じて

「『トロッコ』で、一番印象に残ったところはどこですか？」

「良平が家に帰ったのは、何時くらいだと思いますか？」

図17

③ 質疑応答の手引き

※これを見ながら他の班への質問を考える時間をとった。

『トロッコ』を通して、文学作品の読み方を広げよう！

質疑応答の てびき

① 『トロッコ』の読み方を広げるために・・・他の班に質問をしよう！

<質問の例>

- ・自分たちの班と考えが違うところについて、なぜそう考えたのか教えてほしい！
- ・〇〇って、どういうこと？もっと詳しく教えてほしい！
- ・〇〇とあるけれど、文章のどこから考えたの？
- ・どうしてそう考えたの？
- ・私たちは、〇〇と考えたのだけど、どうかな？

聞かれた班以外が答えてももちろんOK！
読み方を広げるために、クラスで考えよう！

② 質問されたら、班で相談して答えよう！

<回答の仕方の例>

- ・〇〇ページ、◆行目から考えました。
- ・前回の話合いで、□□という意見がでたのです！
- ・詳しく説明します。例えば～～～
- ・自分たちのノートを見直しながら・・・

前回の授業で、各グループの考えがしっかり
深まっているので、大丈夫。
考えたことを他の班にも伝えてあげよう！



図18

(8) 指導と評価

【知識・技能】

生徒一人ひとりの今後の読書生活を豊かにすることを目指す。具体的には、単元全体を通して、場面と場面を結び付けて考えをもったり、構成や展開、表現の効果について文章を根拠に考えたりする機会を多くとった。これは、『トロッコ』に限らず、他の文学作品を読む際にも活用できる資質・能力である。なお、今回の単元だけで、読書が、知識や情報を得たり、自分の考えを広げたりすることに役立つことを理解しているか評価することは適切ではないと考えたため、指導のみとし、総括的な評価は行わなかった。

【思考・判断・表現】

『トロッコ』の文章を読むことを通して、①場面と場面を結び付けて内容を解釈する②構成や展開について根拠を明確に考える③表現の効果について根拠を明確に考えるといういずれかの力を付けることを目指す。具体的には、①若い二人の土工は悪い大人か②最後に大人になった良平を描いたのはなぜか③色彩や風景にはどのような効果があるのかという3つの視点から『トロッコ』を読み、特に深めたいものを選んで考察するよう指導した。同じ問いを選んだ人同士でグループになり考えを深めたのち、クラス全体で共有することで、文学作品の読み方を広げることを目指した。

例えば、②の問いを選んだ生徒は、交流の前には「幼少期に失敗した出来事がトラウマになっていることを表している」と書いていたが、交流後には、「『薄暗いやぶ坂のある道が、細々と一筋断続している』で、なぜ『継続』ではなく『断続』という言葉にしたのかを考えた。『断続』という言葉は、幼少期の良平が家に帰ることができるのか、先の見えない不安定な状態で走った場面とつながっていると考える。最後に大人になった良平に対しても同じような言葉・場面を描写することで、大人になっても不安定な状態なことは変わっていないことを表す構成となっている」と記述していた。

このように、選択した問いについて考える中で、関連する資質・能力が身に付いていることが確認できれば、おおむね満足のBと判断した。

【主体的に学習に取り組む態度】

〔思考・判断・表現〕に関わる3つの問いを選択する際に、問いを選択した理由と考えを深めるためにどのようなことをしたかを記述するよう促した。

例えば、①を選択した生徒は、問いを選んだ理由に、「絶対に悪い大人だから、みんなを説得したい」と記述していた。交流後には、「交流を通して何度も読み直したら、良平が自分から乗せてくれと言ったり、土工がお菓子をくれて気遣っていたりしていたことに気付いた。いろんな視点で考えることが大切なのだと思う」と記述していた。

このように、交流の前後で視点を広げようとしたり、考えを深めるために繰り返し読んだり、単元で身に付けたい資質・能力に向けて修正しながら取り組んでいる記述があれば、おおむね満足のBと判断した。

(9) 実践の成果と課題

【成果】

- 生徒自身が、問いや文章に対して疑問をもちながら取り組むことができた。
- グループごとに疑問を出し合う時間を設けたため、生徒が文章と対話することができた。
- 文章を根拠にして考えを伝え合うことができた。
- 単元の始めから継続的に、文章を根拠にして考えることを指導し続けた。また、授業の開始時に「読み方を広げる」という目的を、生徒と共有したことが効果的だった。

【課題】

- △質疑応答が一方通行になってしまった。
- 応答に対して、さらに質問ができるとより深まると感じた。これについては、話し合いの仕方の指導も重要であると考え、時間をかけて指導していく必要がある。

【主体的な学び手を育てるために】

本単元では、単元の最初に「学びのプラン」を活用して、「読むこと」の「精査・解釈」に関わる3つの問いを提示した。この問いを視点として読み、最終的には、生徒自身が、自分の興味・関心に合わせて深めたいものを一つ選択する。このように、生徒自身が選択したものについて、考えを伝え合うという学習活動を行うことで、生徒が主体的な読み手として文章と向き合うことを促した

2-4 2年生の国語の学びを振り返り、未来につなげる単元

～国語の学習について「メタ認知」したことを整理して伝えよう！～

(令和6年度2年次3月)

(1) 単元設定の理由

2年間「学びのプラン」を使った実践を積み重ねてきた。生徒たちは、「学びのプラン」を見ながら学習の目的を明確にし、身に付けたい資質・能力に向けて授業に取り組むようになった。授業をしていても、文章を丁寧に読んで疑問をもったり、根拠を明確にしながらかし合いをしたりするなど、生徒たちに力がついてきたことを実感する機会が増えた。国語の授業が終わって休み時間になっても、授業者のところに来て「私はこの文章について、こう考えたんです。」「次回も話し合いの続きをしたいと思います。まだ疑問が解消されていません。」「と熱く語ったり、生徒同士で「そっちのグループはどんな意見が出た?」「学習課題について、僕はこう考えたんだけど…」などと、語り合いを続けたりすることが習慣となっている様子も見られた。

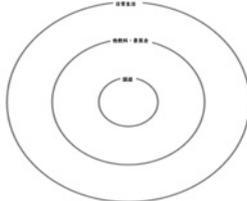
また、振り返りの記述には、「話し合いの構成・展開について考える際に、『モアイは語る』で2つの文章を比較したことが役に立ちました。また、以前プレゼンの資料を使うことを通して、相手に分かりやすく伝える視点をもったことも役に立ちました。」「などと、既習した単元で身に付けた力を生かして、取り組む姿が見られるようになった。

このような生徒たちに、学びの成果と今後の課題を明確にさせたいと考えた。1年生の学年末には、他の学校の生徒に印象に残った授業を説明するという言語活動を設定した。それもふまえて今年度は、学習を振り返り、森中学校の校長先生に自分の学習の成果と課題

を伝えるという言語活動を設定した。校長先生の協力も得て、授業を見に来てもらったり、希望する生徒は校長室でプレゼンをさせてもらったりすることとなった。また、森中学校は来年度から学校教育目標が変わるため、自分たちが学んできたことが、学校教育目標にどのようにつながるのかも考えるよう促した。

なお、本単元は、生徒たちが1年間の課題と成果を整理するために行ったものであるため、総括的な評価は行わなかった。

(2) 単元の流れと学習評価計画

次	時	具体的評価規準と評価方法	学習活動
第一 次	1	<p>大学入試や就職試験の多様な形を紹介した後、「メタ認知」することの大切さを確認した。</p> <p>[知識・技能] ① ・国語の学習を比較・分類・関係づけしている。 ・具体と抽象について理解している。</p>	<p>1 単元の学習の見通しを立てる。</p>  <p>①学習の成果と課題を「メタ認知」する。 ②国語の学習を日常生活・学校目標につなげる。</p>
	2	<p>それぞれのノートや「学びのプラン」、年間の学習を一覧にした表を見ながら、成果と課題を書き出す。</p> <p>[思考・判断・表現] ① ・学習の成果と課題を「メタ認知」する。 ・国語の学習を他教科・日常生活・学校目標へとつなげる。</p> <p>国語の学習→他教科とのつながり→日常生活とのつながり というように広げていくよう指導した。</p>	<p>2 今年度の学習を振り返る。</p>  <p>3 他教科・日常生活との結びつきを考える。</p>  <p>4 プレゼンテーションの準備をする。</p>
第二 次	3	<p>国語の学習を学校教育目標に結び付けている発表も多くみられた。</p> <p>プレゼン後は、校長先生から質問や感想をもらうことができ、より学びが深まっている様子が見られた。</p>	<p>5 グループやクラス全体でプレゼンテーションをする。</p>  <p>6 3年生の学習に生かす。 (希望者は、校長室でプレゼンテーションを行う)</p> 

(3) 生徒に示した「学びのプラン」

【 2年生 国語の学習 】 学びのプラン			
2年 組 番 名前()			
2025年 3月 第3週～3月 第4週			
単元名	2年生の国語の学びを振り返り、未来につなげる単元 ～ 国語の学習について「メタ認知」したことを整理して伝えよう！ ～		
★言語活動:説明や提案など伝えたいことを話す活動。			
目指す姿(学習評価)	時間	学習内容・活動	
[知識・技能] ・国語の学習を比較・分類・関係づけしている。 ・具体と抽象について理解している。 [思考・判断・表現] ・学習の成果と課題を「メタ認知」する。 ・国語の学習を他教科・日常生活・学校目標へとつなげる。 [主体的に学習に取り組む態度] 自分の学習の成果と課題や、国語以外の場面にどう生かせるかについて、粘り強く考えている。	1	1 単元の学習の見通しを立てる。	
	}	2	2 今年度の国語の学習を振り返る。
		3	3 他教科・日常生活との結びつきを考える。
	2	4	4 プレゼンテーションの準備をする。
	3	5	5 グループでプレゼンテーションを行う。
		6	6 単元全体の振り返りをする。

図19

(4) 生徒に配布した資料

① 1年間の学びを一覧にしたプリント

～1年間の学びの振り返り～ 森中2年 国語				
題材	領域	授業の目標(身に付けたい力)	学習内容・活動	できたこと・知ったこと・今後の課題・他の単元とのつながり
1	見えないだけ	読む	[知] 詩の言葉が表すことを考える。 [読] 二つの詩を比較して、内容を解釈する。	「見えないだけ」と「名づけられた葉」を比較して、どちらの詩が巻頭人物の道に自分が近いかを考えよう！
2	アイスプラネット	読む	[知] 関係性や心情・人物像の言葉に着目する。 [読] 登場人物の人物像・人物の設定を捉える。	登場人物の道に自分が近いかを考えよう！
3	クマゼミ増加の原因を探る	読む	[知] 文章の構成・展開について理解を深める。 [読] 文章と図表を結び付けて内容を理解する。	文章と図表を結び付けよう！
4	学校行事を記事にする	書く	[知] 意見を根拠を適切に使う。 [読] 材料を整理し、伝えたいことを明確にする。 [読] 文章の構成・展開を工夫する。	相手に知りたい情報を捉えて、学校行事の記事にする。
5	短歌の鑑賞	読む	[知] 言葉に着目して、想像をする。	六ツ川中の短歌を鑑賞して、贈る賞を考える。
6	推察	書く	[知] 漢字・文章の長さ・言葉に着目する。 [読] 読み手の立場に立って、文章を整える。	読み手の立場に立って文章を整える。
7	月夜の浜辺	読む	[知] 言葉に着目する。 [読] 言葉に着目して詩の情景を想像する。	詩を読んで疑問を出し合い、主人公の人物像や朗読の工夫を考える。
8	夏休みの出来事語る 読書スピーチ	話す	[知] 共通点・相違点を明確にする。 [読] 話題を決め、伝え合う内容を検討する。 [読] 相手の話からつなげる。	他人の話と関連させて話す。
9	トロッコ	読む	[知] 読書について考える。 [読] 場面と場面、場面と場を結び付ける。 [読] 構成や展開について根拠を明確にして考える。 [読] 表現の効果について根拠を明確にして考える。	『トロッコ』を通して文学作品の読み方を広げる ①若い二人の大人は悪い大人？ ②最後は大人になった良平を描いたのはなぜ？ ③色や風景が描かれる効果とは？
10	盆土産・字のない葉書	読む	[知] 自分にとって魅力的な作品を考える(読書)。 [読] 登場人物の思いや人柄を読み取る。	「えびフライ」という言葉から、登場人物の思いや人柄について考えよう！
11	物語を書く	書く	[知] 文の成分の順序や形式について理解する。 [読] 表現の効果を考えて描写し、文章を工夫する。	体験をもとに、身近なものを登場人物にした物語を書こう！
12	古典 (徒然草・平家物語)	読む	[知] 自分の考えを広げたり深めたりしている。 [読] 現代との共通点・相違点を考える。	①今の社会に求められる人って？ ②現代と共通する考え方・異なる考え方を整理する
13	鑑賞文	書く	[知] 言葉を吟味して選択する。 [読] 自分の文章の魅力・のびしろを見いだす。	交流から、自分の文章を見直そう！
14	プレゼンGP	話す	[知] 話し言葉と書き言葉の特徴を理解する。 [読] 相手に分かりやすく伝えるよう言葉・表現を工夫する。 [読] 分かりやすく伝えるために補助資料を使っている。	プレゼンGP！「贈し」について、分かりやすく伝えよう！
15	モアイは語る	読む	[知] 意見と根拠、具体と抽象について理解する。 [読] 2つの文章を比較する。 [読] 構成や展開に着目し、納得できるか考える。	「モアイは語る」の構成や展開の納得度を考えよう！
16	手紙の書き方 (※職場体験)	書く	[知] 電子メール・手紙の書き方を知る。 [読] 相手意識をもって手紙を書く。	職場体験先にお礼の手紙を書く
17	走れメロス	読む	[知] ぴったりくる言葉を選ぶ。 [読] 文章を根拠にして、自分の考えをもつ。	メロスを最後まで走らせたのは誰か。
18	話の構成を工夫する	話す	[知] 意見と根拠について理解する。 [読] 自分の立場や考えが明確になるよう構成を工夫する。 [読] 他人の立場と比較し、自分の考えをまとめる。	自分の考えが明確になるように話の構成を工夫する。 (救急車の有料化、中学生の生成AIの使用)
19	年間を通して…		[読] 互いの立場を尊重しながら話し合い、考えをまとめる。	年間を通して、グループでの話し合い活動など…
	その他		文法・書き・フクサゴシ・漢字・敬語・話し言葉・書き言葉・・・	

図20

②国語の学習を他教科や日常生活と
結び付けるためのプリント

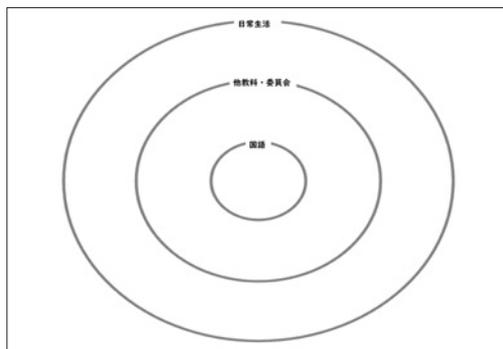


図21

③学校教育目標

森MORIに生きる
Movement Opinion Respect Innovation
ここで、
動き、考え、尊重し、一緒に進む

図22

(5) 実践の成果と課題

【成果】

○1年間の学びを振り返る中で、生徒自身が得意な指導事項や苦手意識のある指導事項を自覚していった。

→年間を通して「学びのプラン」を使い、身に付けたい資質・能力を明確にしてきたことがこの学習につながった。

○単元同士の繋がりや、他教科・日常生活との繋がりを実感し、国語を学習する意味を見出していた。

○授業者の振り返りにもなり、今後の授業に生かすことができた。

【課題】

△年度末で授業時間に偏りがあり、プレゼン準備の時間を確保しきれなかったクラスもあった。

→今回の単元は、国語の学習や生徒自身の取り組みをメタ認知することが目的なので、資料がなくても話すことができれば良いとした。

3. 「学びのプラン」について、試行錯誤してきたこと

勤務校で9年間、ほぼすべての領域・単元において、「学びのプラン」を活用して授業を実践してきた。生徒が単元で身に付けた力をメタ認知できるよう、試行錯誤してきたことを整理したい。

学習目標や評価規準、学習の流れ、振り返りの記述欄を1枚にまとめる「学びのプラン」

- 学習目標を生徒と共有することで、授業が進めやすくなった。
- 「学びのプラン」を国語のファイルに挟むことで、学習の蓄積が可視化できた。

△心情の変化や人物像の読み取りなど、振り返りの記述に至るまでの思考が見えにくい。

図23

△A 4 表面では、人物相関図など文章以外の記述スペースをとることが難しいと感じた。

ワークシートをつけ、授業のほとんどを完結させる「学びのプラン」

- ワークシートを付けることで、人物相関図や構成メモなど、文章での記述以外にも学習の状況を把握することができるようになった。
- 1枚で単元がほぼ完結するので、生徒が全体像を把握しやすい。

△ワークシートの枠を設けることで生徒の考えが制限されることがあった。

△ノートを使うことが少なくなり、ワークシート

で文章から読み取ったことを十分に表現できるのかノート指導のあり方を再検討するようになった。

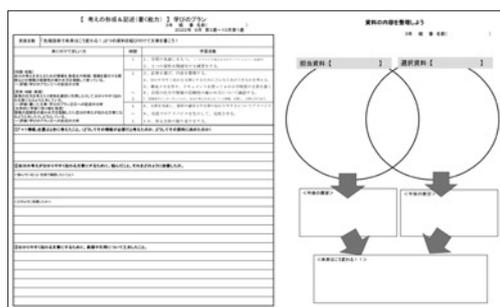


図24

見通しを立てることに特化した「学びのプラン」

学習目標や評価規準、学習の流れのみを記載した「学びのプラン」をノートに貼り、単元の中での思考や振り返りは、ノートに書く指導にした。

- ノートでの指導にすることで、生徒の思考の幅が広がった。意見を交流する際のメモの仕方や、考えの記述の方法についても、創意工夫がみられた。

△思考の軌跡がノートにあるため、心情を読み取ったページ

を見たり、交流メモを見たりと、振り返りの記述を書く際に苦勞する様子が見られた。

△ノートを2冊・3冊と使うことになり、年間を通して身に付けた力を把握する際に一覽性に欠ける。



図25

ノートでの指導に加え、単元を通して身に付いたこと・考えたことをまとめるための「学びのプラン」

○思考の軌跡はノートに記述するため、生徒の思考を狭めず、振り返りの記述もノートをめぐりながら行うことができる。

○ファイルに蓄積することで、年間を通して身に付けた力を簡単に見返すことができる。

活用方法については、試行錯誤している最中だが、いずれの形式でも3つの効果があると感じている。

①授業づくりの効率が良くなった（授業前）

授業を構想する際に、自然と生徒の実態や、学習指導要領の指導事項を意識するようになった。教科書の文章を眺めて漠然と教材研究や単元について考えていた時に比べ、短い時間で指導事項を意識した授業づくりができるようになったと感じている。

②生徒が取り組みやすくなった（授業中）

・生徒も教師も、教材の内容にばかり注目するのではなく、授業で身に付けたい力を確実

に意識することができ、学習の見通しをもってスムーズに授業に入っていくことができる。

- ・基本的に3年間ほぼすべての単元で「学びのプラン」を使って授業をすると、1年次には戸惑っていた生徒もだんだんと慣れて、身に付けたい力を意識して授業に取り組むようになった。「少年の日の思い出」などある程度の長さになる単元では、「学びのプラン」を見て、自ら学習の内容を一つ戻って確認するなど、「学びのプラン」を使って自分のペースで学習を進める姿が見られた。
- ・振り返りに書く内容も学年を追うごとに、質の高いものとなっていき、生徒自身も心情の把握や人物像を読み取れるようになったことなど、自己の成長を実感していた。

③教師の指導改善に役立つ（授業後）

- ・基本的に、振り返りの記述欄を分析した後、評価を記入して返却している。初めから評価まで考えて授業を構想しているため、軸がぶれない。
また、授業内で指導が足りなかったところや、生徒の躓きに気付けなかったところが分かりやすいため、すぐに指導の改善に生かすことができる。

今後の授業でも、生徒の学びを支え、教師の指導改善に生かせるような活用を目指していく。

カリキュラム・マネジメントを踏まえた国語の授業づくり ～中学校・国語科～

神奈川県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 主幹教諭 田口 尚希

1. はじめに

学校ごとに目指す生徒像は違い、同じ学校内でも学年によって獲得している資質・能力や学習における課題も多様である。そのような生徒たちを前にして、私たち教師は、単元の学習の中でより資質・能力が身に付くようにするにはどのようにしたら良いか、常に思案を重ねている。

生徒が指導事項を確実に身に付くようにしていくには、単元学習を工夫するのはもちろんのこと、各学校の実情や生徒の実態を踏まえ、学校や生徒に効果的な単元の設定や配列といったカリキュラム・マネジメントが求められてくる。

生徒が互いに刺激し合い、考えをより深め合いながら、資質・能力を伸ばしていく。そのような学習を目指して、学校の特色や生徒の実態を踏まえ、資質・能力の系統性やカリキュラム・マネジメントを意識した実践を行った。

2. 教科のカリキュラム・マネジメントに向けて必要な視点

では、教科のカリキュラム・マネジメントを考えるうえで、必要な視点が重要となるのだろう。

教科のカリキュラム・マネジメントを意識した授業を展開するにあたり、まず生徒が「何ができるようになるか」という視点で、学校ごとの特色、学校の目指す生徒像、グランドデザインを踏まえ、学習指導要領の指導事項や評価の仕方を検討することが肝要である。

さらに、学習の系統性を意識し、各学年でどのような資質・能力を育成するのか、それを身に付けるために、指導事項の系統性や領域ごとの関連などを確認し、どのような教材や学習活動を展開するのかを検討し、整理することが重要だと考える。

具体的には、まず学校の教育目標や生徒像、地域の特色などを確認する。それらを基盤として、「コミュニケーション能力」や「論理的に考える力」などと、徐々に教科で身に付けられる資質・能力へと具体化をしていく。

そのうえで、例えば、生徒たちの実態を踏まえて「論理の展開・文章の構成」に課題がある生徒が多いと感じた場合は、単元授業を工夫するなど繰り返し学べるようにしたり、他の領域の「文章の構成」に関わる指導事項と単元の配列を意識したりしていく。また、一度指導した事項でも、生徒たちに資質・能力が身に付いていないと判断される場合には、



図1 学習指導要領の構造とカリキュラム・マネジメントのイメージ

再度学習する機会を設定することも有効だろう。さらに、学年や学校行事に絡めて、資質・能力を他教科と横断したり、単元の順序を考えたりといった指導をしていくことも考えられる。

何よりも意識すべきは、教科書の配列や内容を画一的に指導するのではなく、その学校の生徒たちに合った単元や配列を構想することである。生徒の実態を丁寧に把握したり、教科の担当同士や他教科の先生と話したりしながら、各学校それぞれの教科のカリキュラムとして実践を積み重ね、整理し改善をすることが重要だと考える。

3. 教科のカリキュラム・マネジメントと学習の系統性を意識した学習

(1) 指導事項の系統性を意識した「論理の展開・文章の構成」の学習

1) 実践の構想にあたって

本校の学校教育目標である「論理的な考え方」を意識し、中学校2学年の「話すこと」「書くこと」「読むこと」の各領域で扱う「論理の展開・文章の構成」に関わる指導事項を系統的に学習することで、「論理の展開・文章の構成」について多面的に捉え、様々な場面で効果的に活用ができるようになる教科のカリキュラム・マネジメントの構想を考えた。

『中学校学習指導要領 解説 国語科編』の「国語科の改訂の趣旨及び要点」には、論理の展開について評価をすることに課題があることと述べられている。また『中学校学習指導要領 解説 国語科編』の中学校第2学年【思考力,判断力,表現力等】の「A話すこと」「B書くこと」「C読むこと」のすべての領域に「論理の展開・文章の構成」に関わる指導事項があることから、身に付けるべき重要な指導事項であることがわかる。

【思考力,判断力,表現力等】 (中学校) 第2学年

A 話すこと・聞くこと イ

自分の立場や考えが明確になるように、根拠の適切さや論理の展開などに注意して、話の構成を工夫すること。

B 書くこと イ

伝えたいことが分かりやすく伝わるように、段落相互の関係などを明確にし、文章の構成や展開を工夫すること。

C 読むこと エ

観点を明確にして文章を比較するなどし、文章の構成や論理の展開、表現の効果について考えること。

また、私の勤務校である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は課題探究活動に力を入れており、学校教育目標の一つに「論理的な思考力の育成」を掲げている。研究活動で行う「実験計画を立てる」「論文を読む」「レポートを書く」といった場面を多く設定し、論理的な考え方や相手に伝わる話し方や書き方の育成に力を入れている学校である。

指導要領の各領域の指導事項と本校の学校教育目標を見ながら、「論理の展開・文章の構成」の資質・能力は、どのようにしたら生徒に身に付くのかを考えた。「論理の展開・文章の構成」について、生徒がより各領域の学習を通して多面的に考え、様々な場面で活用をすることができる学習を考えた。

そこで「論理の展開・文章の構成」の各領域の学習を、系統的に配列することで、生徒が多面的に理解、活用をすることができるのではないかと考え、2年国語科のカリキュラム・マネジメントとして、「論理の展開・文章の構成」の資質・能力の育成を意識し、①「聞くこと」→②「読むこと」→③「話すこと」→④「書くこと」と、各領域で系統的に「論理の展開・文章の構成」の学習をしていく指導計画を立てた（次ページ図2）。

◎学習の系統性に対する視点

各領域の学習を系統的に配列した授業の検討

論理の展開・文章の構成の資質・能力について

中学校学習指導要領 解説 国語科偏

P 6 国語科の改定の趣旨及び要点

P16 学年の目標

P40～ 各学年の指導事項

学習指導要領の指導事項 → 汎用性のある資質・能力にするための手立て

→・3領域「話すこと」「書くこと」「読むこと」の系統的なアプローチ

・指導事項に対して多面的な考え方、多様な捉え方を身に付けさせる

・中学3年間の指導事項の系統性を意識する

◎カリキュラム・マネジメントに対する視点

学校の育てたい生徒像に即した学習の検討

教科のカリキュラム・マネジメントに基づいた単元学習の検討

本校の学校教育目標

「広い視野、高い視点、多面的な見方を身に付けさせ、物事に対する柔軟な思考力・解析力を培い、論理的頭脳を養う」

本校の学校の特徴

課題研究学習に力を入れている（サイエンススタディーズ）

〈具体的な場面〉

・研究論文を読む

・実験データをまとめる

・仮説を立てる、推論する

・口頭発表をする

・レポート

・ポスターにまとめる

→論理的な考え方 他者に伝わる文章構成の工夫

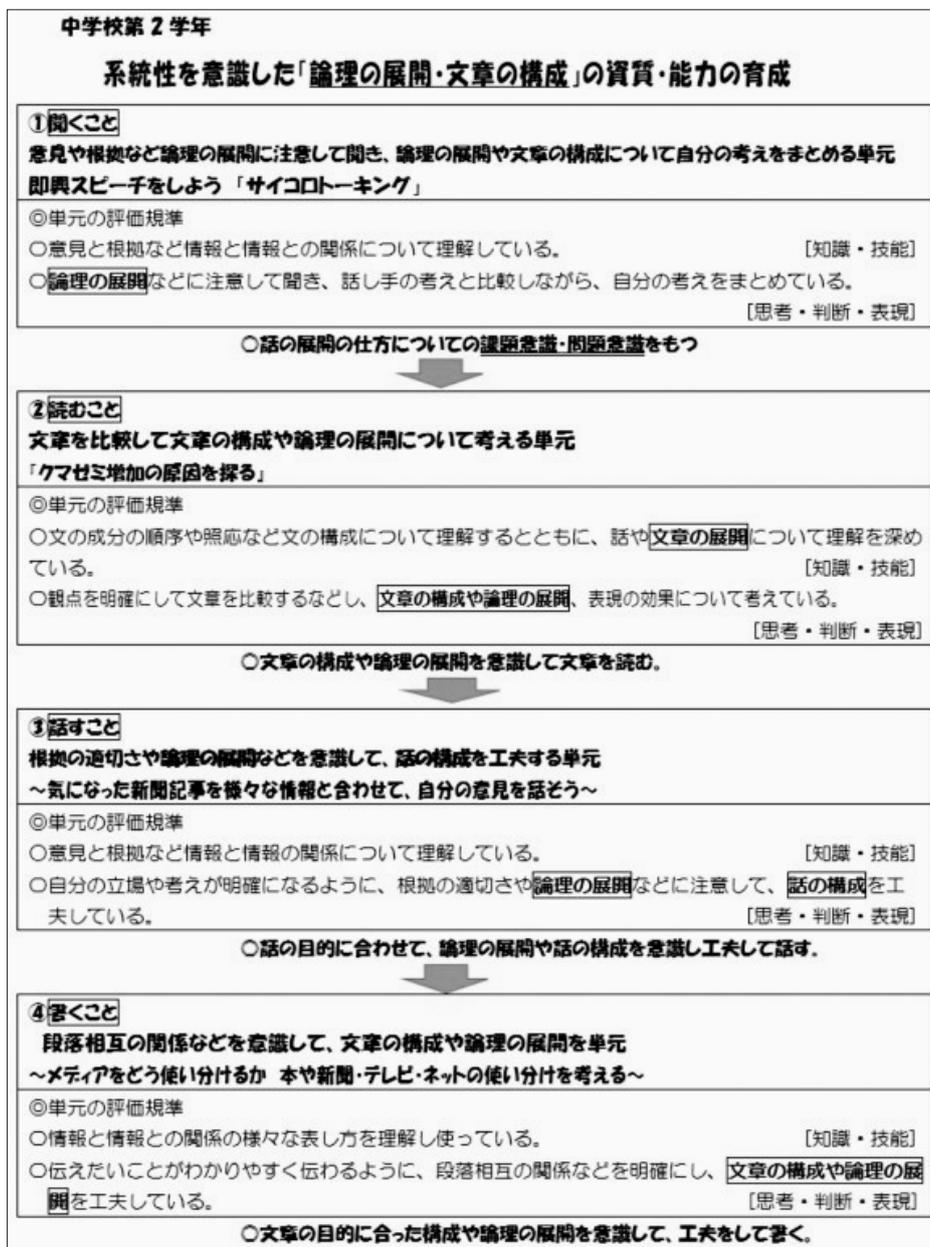


図2 系統性を意識した「論理の展開・文章の構成」の資質・能力の育成

2) 実践の内容

具体的な単元の学習としては、①「聞くこと」の学習を通して「文章の構成や論理の展開」に課題意識をもち、②「読むこと」→③「話すこと」→④「書くこと」と各領域の学習を通して、より多面的に「文章の構成や論理の展開」について、理解を進めていくことをねらいとしている。

①「聞くこと」の学習では、まず文章の構成（頭括・双括・尾括）について、これまでの学習や経験から、各構成の特徴をまとめさせる。その後、スピーチの話題や内容によって構成や展開を変えると効果的であることを意識できるよう、互いに即興スピーチを聞き合い、構成についてアドバイスをし合うことを通して、スピーチのテーマや内容の違いによって、有効な構成や有効な場面を考える学習を行った。その後、文章の構成（頭括・双

括・尾括)について、班で一つのスライドにまとめ、今後の「話すこと」「書くこと」「読むこと」の学習で確かめたり、改めたりできるようにした(図3)。

②「読むこと」の学習では、「観点を明確にして文章を比較するなどし、文章の構成や論理の展開、表現の効果について考えること」の資質・能力の育成を目的として、報告文「クマゼミ増加の原因を探る」「生物が記録する科学—バイオリギングの可能性」(国語2光村図書)を用いて、なぜ筆者がこのような文章の構成・論理の展開を選択したかを考えた。

③「話すこと」の学習では、「自分の立場や考えが明確になるように、根拠の適切さや論理の展開などに注意して、話の構成を工夫すること」の資質・能力の育成を目的として、新聞記事や投書に対して自分の意見を持ち、その根拠や反対意見を想定しながら、自分の意見が伝わるように文章の構成や論理の展開を工夫する学習を行った(図4)。

Figure 3 shows a student's slide titled "1 聞くこと" (1 Listening). It contains a table comparing "1班" (Class 1) and "5班" (Class 5) regarding "頭括" (Opening), "尾括" (Closing), and "双括" (Double brackets). The table lists various rhetorical devices and their effects for each class.

図3 ①「聞くこと」の学習を通して文章の構成について考えた生徒のスライド

③ 話すこと

根拠の適切さや論理の展開などを意識して、話の構成を工夫する単元
 ～気になった新聞記事や投書を様々な情報と合わせて、自分の意見を話そう～**学びのプラン**

2年()組()番()

◎単元の評価規準

知識・技能	思考・判断・表現	話すこと	主体的に学習に取り組む態度
② 意見と根拠など情報と情報の関係について理解している。(2ア)	② 「話すこと」において、自分の立場や考えが明確になるように、根拠の適切さや論理の展開などに注意して、話の構成を工夫している。(A1イ)	話すこと	④ 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。

◎単元学習の実原(時間) **※丸数字は評価規準** ○学習活動

第1・2時 新聞記事に対して関連する情報を集める。

○学びのプランを読み、学習の見通しをもつ。この学習に有効な論理の展開、文章の構成を考える。
 ○気になった新聞記事や投書に対して、気になった点・疑問点・調べたい点などを考える。
 ○インターネットや図書館、他の新聞を活用して、情報を書き出しまとめていく。

第3・4時 情報をもとに自分の立場を決め、発表構成メモを考える。①②③【記述の確認・分析】

○様々な情報をもとに自分の考えをもつ。
 ○根拠の適切さや論理の展開に注意して、「発表構成メモ」を作成する。
 ○「発表構成メモ」の内容を、班で交流・検討をする。
 ○仲間の意見をもとに「発表構成メモ」を推敲する。

●発表メモを作るうえで、根拠の適切さや論理の展開などに注意して、話の構成を工夫したこと、考えたこと。【評価③】

第5・6時 発表を聞き合い、意見を交流する。単元を振り返る。 ②③【記述の分析】

○Google jamboardの「発表構成メモ」を提示しながら発表し、互いの発表の根拠の適切さや論理の展開、話の構成を評価し合い、互いの考えを交流する。
 ○スピーチの振り返りをドキュメントにまとめ、互いの意見を共有・交流する。
 ○単元の振り返りを行う。

●単元全体を通して論理の展開や文章の構成について工夫をしたことや考えたこと。【評価③】

図4 ③「話すこと」の学習の学びのプラン

その際、「論理の展開や文章の構成」を明確にできるようにスピーチメモを作成している（図5）。さらにスピーチの際に互いにスピーチメモを提示し合うことで、互いの「文章の構成や論理の展開」を評価できるようにした（図6）。

④「書くこと」の学習では、「伝えたいことがわかりやすく伝わるように、段落相互の関係などを明確にし、文章の構成や展開を工夫すること」の資質・能力の育成を目的として、「メディアをどのように使い分けるべきか」についての意見文を書くことを通して、文章の目的に合った「文章の構成・論理の展開」の仕方について考える単元を設定した。

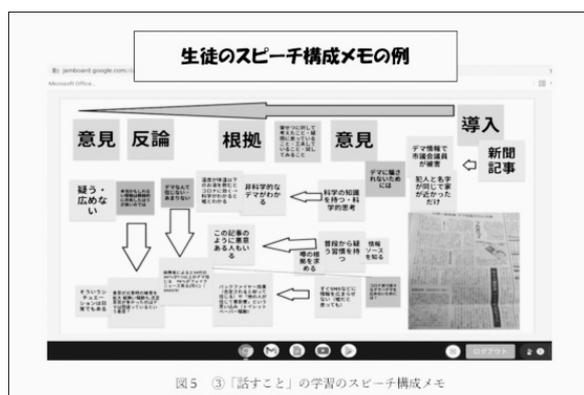


図5 ③「話すこと」の学習のスピーチ構成メモ



図6 ③「話すこと」の生徒の学習の様子

3) 実践の成果と課題

生徒たちは、最初の「①聞くこと」の学習で作成した表（図3）を振り返りながら学習を進めることで、各領域における構成の違いを理解していた。「①聞くこと」の単元の前には、生徒の中には「どの領域でも双括法を使えば万能だ」と考えもあったが、「②読むこと→③話すこと→④書くこと」と、学習を進めるうちに、「スピーチなどの話す場面では音声を戻って聞くことはできないので重要な点を先に伝える構成が有効」、「書くときは意見を伝えたいのか過程や具体例を伝えたいのかによって有効な構成が変わる」というように、内容や目的、それぞれの文種や話す場面などに合わせた構成の工夫を考えるようになった。

また、各領域の学習を通して、論理の展開についても、根拠が複数ある場合の順序や反論の使い方などを深く考える機会となった。ある生徒は、根拠の順序については、他の生徒は、自分の意見を支える論理の展開としては具体例を提示する順序を、「時系列順や経験→データ」の順など、根拠の種類や場面や相手によって使い分ける必要があると考えている。

さらに、意見が複数の立場で考えられたり、賛否が分かれたりする場合には反論が有効であること、反論に対する意見にも根拠が必要であることなどを考えていた（次ページ図7）。

●発表メモを作るうえで、根拠の適切さや論理の展開などに注意して、話の構成を工夫したこと、考えたこと。【評価②③】

まずはなるべく正確なデータを見つけメモを使った。データをのせることでおもしろく力を
 () 持たせた。また今回は、根拠に自分の経験を使っていたが、共感してくれる人
 とできない人があが来てしまっていて、あまり適切ではなかった。このように系馬論を
 根拠とする場合はもとの根拠と意見とのかけいの所をくわしく説明するべきだと考えた。

第5・6時 発表を聞き合い、意見を交流する。単元を振り返る。 経験して初めて
共感できるのが大事

○Google jamboardの「発表構成メモ」を提示しながら発表し、互いの発表の根拠の適切さや論理の展開、話の構成を
 評価し合い、互いの考えを交流する。 Google jamboard

○スピーチの振り返りをドキュメントにまとめ、互いの意見を共有・交流する。 Google document

○単元の振り返りを行う。 A

●単元全体を通して論理の展開や文章の構成について工夫をしたことや考えたこと。【評価①②③】

今回、自分の文の根拠には、系馬論と反論とデータなどをメモに入れたいたが
 根拠どうしやメモの根拠と意見の関係がバラバラでかえり分かれにくくなっ
 てしまった。このようにするときは、例えば「相手の意見を自分の経験で否定すること
 反論と系馬論をどう区別して示すことができるのか」根拠どうしでくみあわせ、
 一つの根拠としてより簡潔にわかりやすくなると思った。 面白い！
試してみよう！

(系馬論) + (反論) ⇒ (経験と論)

●発表メモを作るうえで、根拠の適切さや論理の展開などに注意して、話の構成を工夫したこと、考えたこと。【評価②③】

根拠の内でもメリットや実体験にわけることにより構成をわかりやすくしました。

() また、具体例も考えるときに、身近なもの、信頼できるソースがあるものの2通りを
 思いました。なぜなら、身近なものはより共感しやすくなるし、信頼できるソースものはより根拠が強く
 説得力が増すからです。

第5・6時 発表を聞き合い、意見を交流する。単元を振り返る。 ①②③【記述の

○Google jamboardの「発表構成メモ」を提示しながら発表し、互いの発表の根拠の適切さや論理の展開、話の構成を
 評価し合い、互いの考えを交流する。 Google jamboard

○スピーチの振り返りをドキュメントにまとめ、互いの意見を共有・交流する。 Google document

○単元の振り返りを行う。 A

●単元全体を通して論理の展開や文章の構成について工夫をしたことや考えたこと。【評価①②③】

私は、構成を考えるときに、根拠の種類を意識しました。まず、より共感してもらえて、説得力が増すように、聞いている人
 身近な実体験と情報のソースが信頼できる(国や企業がだしているものなど)の2つとも書くようにしました。また、できる限り
 具体的にしたり、納得してもらいやすいようにしました。私は、皮に反論を入れて混乱させたくはなかったので、反論を入れた
 けれど、聞いてくれた人に「今まで資料書が紙のままなのは、なにが理由があるはずだから、反論を入れた方が
 と言われました。それで聞いて、今まで変わっていないことや、世間で議論されている話と聞けば、必ず自分の意見と
 反対の理由があるので、反論を入れた方がわかりやすいのかな、と考えました。

図7 ③「話すこと」の学習の振り返り

4) 今後の展望

第2学年で「論理の展開・文章の構成」の指導事項を系統的に配列して学習したことで、生徒たちはより深く多面的に指導事項を理解することができた。

第3学年では、今回学習した、思考力、判断力、表現力等の「論理の展開・文章の構成」の各領域の指導事項を系統的に配列することに加えて、知識及び技能の「情報の扱い

方」の指導事項を関連させて学習を進めていく（次ページ図8）。

第2学年で習得した「文章の構成・論理の展開」と、さらに具体と抽象の観点と関連させて、意見と根拠の関係や、根拠の中の意見と具体例の仕組みなどを生徒が考えられるよう、系統性を意識して学習を進めていきたい。

（中学校）第3学年

【思考力,判断力,表現力等】

A 話すこと・聞くこと イ

自分の立場や考えを明確にし、相手を説得できるように論理の展開などを考えて、話の構成を工夫すること。

B 書くこと イ

文章の種類を選択し、多様な読み手を説得できるように論理の展開などを考えて、文章の構成を工夫すること。

C 読むこと エ

文章の構成や論理の展開、表現の仕方について評価すること。

【知識及び技能】

(2) 情報の扱い方に関する事項

ア 具体と抽象など情報と情報との関係について理解を深めること。

イ 情報の信頼性の確かめ方を理解し使うこと。

中学校第3学年 「文章の構成・論理の展開」 「情報の扱い方に関する事項」

①聞くこと

具体と抽象などの情報の関係、構成や論理の展開に注意して聞き、自分の考えを広げ深める単元

『即興スピーチを聞き合おう』

◎単元の目標(この単元を通して身に付けたい力)

○具体と抽象など情報と情報との関係について理解を深めること。 [知識及び技能]

○話の展開を予測しながら聞き、聞き取った内容を評価して自分の考えを広げたり深めたりすること。 [思考力、判断力、表現力]

◎文章の構成・論理の展開の仕方、具体と抽象などの考え方についての課題意識・問題意識をもつ



②読むこと

文章の構成や論理の展開について考え、評価をする単元

『作られた「物語」を超えて』

◎単元の目標(この単元を通して身に付けたい力)

○具体と抽象など情報と情報との関係について理解を深めること。 [知識及び技能]

○文章の構成や論理の展開、表現の仕方について評価すること。 [思考力、判断力、表現力]

◎文章の構成や物語の展開を、具体と抽象の情報について意識して文章を読む。



③書くこと

和語、漢語、外来語の違いや使い分けの仕方について考え、論理の展開や文章の構成を考えて書く単元

和語・漢語・外来語の使い分けについて、文章の種類を考えて伝えよう

◎単元の目標(この単元を通して身に付けたい力)

○理解したり表現したりするために必要な語句の量を増し、和語、漢語、外来語などを使い分けることを通して、語感を磨き、語彙を豊かにすること。 [知識及び技能]

○具体と抽象など情報と情報との関係について理解を深めること。 [知識及び技能]

○文章の種類を選択し、多様な読み手を説得できるように論理の展開を考えて、文章の構成を工夫すること。 [思考力、判断力、表現力]

◎文章の目的に合った文章の種類と構成や論理の展開・具体と抽象の情報を意識して、工夫をして書く。



④話すこと

情報の信頼性と、論理の展開などを考えて自分の考えを話す単元

より良い社会生活にむけて、自分の意見を提案しよう 社会科との関連【社会ISDGsなど】総合的学習の時間

◎単元の目標(この単元を通して身に付けたい力)

○情報の信頼性の確かめ方を理解し使うこと。 [知識及び技能]

○自分の立場や考えを明確にし、相手を説得できるように論理の展開などを考えて、話の構成を工夫すること。 [思考力、判断力、表現力]

◎話の目的に合わせて、論理の展開や話の構成を意識し工夫して話す。

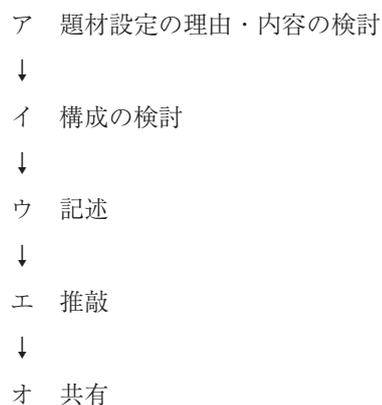
図8 中学校3学年 「論理の展開・文章の構成」と「情報の扱い方」を系統的に学習する学習

(2) 書くことの領域の系統性を意識した協働的な学習

1) 構想にあたって

中学校2学年「書くこと」オの指導事項を指導するにあたり、ア～エまでの学習の系統性を意識して、これまでの学習を確認したり振り返ったりできる単元構成と、対話的な学習を効果的に取り入れることを意識して単元を構想した。

「書くこと」オの指導事項を生徒に身に付けられるよう、書くことの系統性を意識して実践を行った。単元を進める上で、2学年「書くこと」「ア題材設定の理由・内容の検討→イ構成の検討→ウ記述→エ推敲→オ共有」と、学年の学習の系統性をもって、既習事項を確認しながら学習を進められるようにした。そのことを意識し、学校パンフレットに載せる紹介文として、具体例や実体験を根拠とする意見文を書き他校の生徒からアドバイスをもらって、文章のいい点や改善点を考えるという単元を設定した。



学習を進める際は、主体的で対話的で深い学びの実現を目指し、班での交流を意識的に設定している。「題材の検討→ピラミッドチャートの作成→文章の記述→他校と文章の交流→コメントに対する相談」と各学習場面で交流をすることで、多様な考えができるだけでなく、学習を同じ班で進めるため、「オ 共有」の段階で互いの文章に対して的確な助言ができるようにしている。

2) 実践の内容

単元の流れとしては、1時間に学びのプラン（次ページ図9）を確認して、指導事項、学習の流れ、評価などを確認し、教科書を用いて、意見と根拠、具体と抽象の知識について確認をした。

2時間に、意見と具体例やエピソードを意識して学習ができるように練習問題として、エピソードを交えた自己紹介文を書き、イメージがもてるようにした。

3時間に、自分の学校の特徴やいい点などの情報を書き出し、ピラミッドチャートを用いて、「つまり」「なぜなら」という言葉を活用して、自分の伝えたい情報を抽象化して整理し、グループで共有をしている。

4・5時間に説明や具体例とその効果を意識しながら、文章の構成を考え、学校の魅力を紹介する文を作成する。

6時間に他校の生徒文章をまとめ部分を隠してエピソードを読み、意見と根拠の整合性が取れているかを考え、アドバイスをし合うようにしている。

7時間には、他の生徒からのコメントを参考にして、自分の書いた文章の良い点や伝わらなかった点、改善点を考え、グループで相談をする場を設定し、考えを深められるようにした。8時間に改めて自分の文章の良い点や伝わらなかった点をまとめる時間を取っている。

互いの紹介文の交流を通して、自分の文章の良い点や改善点を考える単元

パンフレットやネット検索ではわからない学校の魅力を紹介する文章を書き、交流を通して効果的な具体例や表現を考えよう
学びのプラン 2年()組()番()

- ①単元の目標(この単元を通して身に付けたい力) **例がでできるようになるか**
 ○表現の工夫とその効果などについて、読み手からの助言などを踏まえ、自分の文章の良い点や改善点などを見出すこと。
 ○具体と抽象など情報と情報の関係について理解すること。
 ②言語活動例 多様な考えがでる事情について意見を述べるなど、自分の考えを書く活動。

②評価規準

知識・技能	思考・判断・表現【書くこと】	主体的に学習に取り組む態度
① 具体と抽象など情報と情報の関係について理解している。	② 「書くこと」を通して、表現の工夫とその効果などについて、読み手からの助言などを踏まえ、自分の文章の良い点や改善点などを見出している。	③ 左の①の「知識・技能」を身に付けたり、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単元学習の実践(時間) ○学習活動 ◆学習のポイント **どのように学ぶか** 評価(丸数字は評価規準)

第1・2・3時 具体と抽象などの情報の関係について確認し、情報を整理する ○学習の見通しをもつ。 ○紹介文における、意見と根拠、具体と抽象など情報と情報の関係について確認をする。 ○練習課題で文章を作成する。目標に向けて、良い文章はどのようなものかを考える。 ○自分の学校の特徴やいい所、体験などの情報を書き出す。 ○ピラミッドチャートを用いて、「つまり」「なぜなら」という言葉を活用して、自分の伝えたい情報を抽象化して整理し、グループで共有する。	①知識・技能 ワークシート
第4・5・6時 紹介文を作成し、他校の生徒の文章にコメントを書く。 ○説明や具体例とその効果、具体と抽象の情報を意識して、文章の構成を考える。(体験や具体例を意識しよう) ○私が思う学校の魅力を紹介する文を作成する。 ○学校の紹介文の「まとめ」をかくして、他校の生徒と文章を交流する。 ● 区通 他校の生徒が書いた学校紹介文のまとめを考えたり、コメントをしたりする。 ①適切な具体例や体験が入っているか ②読み手がイメージできる表現か ③文章にどのような工夫がされているか を検討し、コメントをする。	③主体 学びのプラン
第7時 コメントを基に、互いの文章の表現の工夫やその効果について、グループで検討をする ○他校の生徒からのコメントを基に、自分の書いた文章の良い点や伝わらなかった点、改善点を考える。 ○互いの表現の工夫やその効果について、グループで検討をする。	②思・判・表 ワークシート
第8時 自分の文章の良い点や改善点を分析する。 ○自分の文章の良い点や改善点を見出す。 ○単元の振り返りを行う。	③主体 学びのプラン

意見に対する具体例・体験の工夫や表現とその効果について、 **どのように学んだか**
 ●文章を書く上で考えたこと、悩んだこと。 第4時

意見に対する具体例・体験の工夫や表現とその効果について、
 ●他者からのコメントやグループでの話し合いを通して、考えたこと、気が付いたこと。 第7時

●読み手からの助言などを踏まえ、意見に対する根拠(具体例や体験など)の工夫とその効果について考える学習を通して、工夫したこと、気づいたこと、考えが変わったこと、今後活かせることなどを記録しよう(評価③)

図9 学びのプラン 「書くこと」の系統性を意識した学習

3) 指導の工夫の例

○実の場の設定

学校パンフレットに載せる紹介文として、具体例や実体験を根拠とする意見文を書くということを生徒に提示した(図10)。学校パンフレットには、学校の理念や特徴、設備といった基本的な情報は既に書いてあるため、生徒自身の実体験から具体例や意見を考え、紹介文とすることを生徒と共有した。

今回の単元では、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2年生と緑園義務教育学校8年生(中学2年生)が互いの文章を読み合い、助言をし合う場を設定した。

各校によって学校ホームページに載せる学校紹介文の作成や行事の紹介文の作成を互いに読み合うなど、様々な場面設定を考えることができる。



図10 学校パンフレットの見本

○生成AIで作成した文章の提示

学校の魅力を伝える紹介文における具体例やエピソードの必要性を生徒が理解できるように、生成AIで作成した学校紹介文を生徒に提示をした(図11)。生成型AIで作成した文章には具体例やエピソードが載らないことから、学校生活を体験している自分たちにしか書けない文章を書くことなどに生徒が意識を向けること、また今後、生成AIを活用するうえでの特性を知る機会とした。

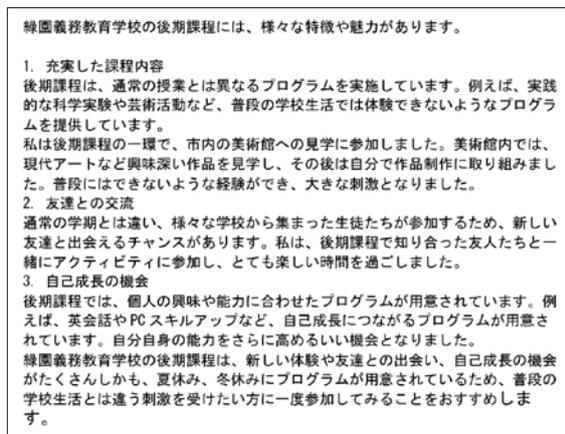


図11 生成AIで作成した学校紹介文

○ピラミッドチャートの活用

学校の魅力となる情報と具体例や体験となる情報を整理する際に、右のようなピラミッドチャートを活用した(図12)。「つまり」「なぜなら」といった言葉を用いて、具体的な情報と抽象的な情報を行き来することで、①情報を整理し考えを深めていくこと、②具体例を基にした抽象的な意見の整合性を確かめていくことに対する、生徒が考える手助けになることを目的としている。

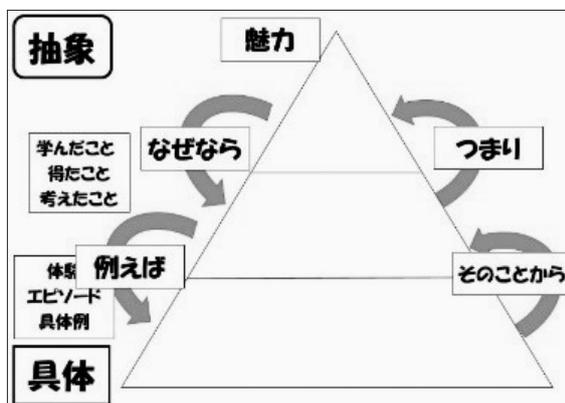


図12 言葉を用いたピラミッドチャート

○良いモデル文、改善が必要なモデル文の活用

文章の作成の前や交流の前などに、モデル文やコメント例を生徒に提示をした(図13)。生徒が育成を目指す資質・能力を意識して活動できるようになることや言語活動のイメージをもち、主体性をもって学習に取り組むことを目的とした。

<p>横浜サイエンスフロンティア高等学校附属中学校の魅力は、仲間たちと高めあって学びができることです。</p> <p>この学校にはたくさんの実験室と設備があります。例えば実験室は、○個もあります。屋外実習室で<u>植物の飼育</u>、自分が実験したいことや目的に合わせて使っています。また、天文ドームや電子顕微鏡など、特徴的な設備も魅力です。</p> <p>実は授業も魅力的です。全ての授業で対話的な学習が行われているので、の課題に対して、みんなで話し合い、検討をしながら授業を進めていきます。この学校に集まった個性的な人たちが、お互いの意見を交わし合いながら授業を作っていきます。</p>	<p>エピソードや具体例×意見と具体例が合っているか</p> <p>読み手が想像できる内容となっているか</p>
---	--

図13 モデル文とコメントの例

○ICTを活用した交流

意見と具体例(体験・エピソードなど)が繋がっているか、自分の学校以外の人イメージできない表現を使っているか、などを確認するために、他校との交流をした。その際、ICTを活用し、ネットワーク上で文章とコメントの交流を行った。

<p>私にとってのこの学校の魅力は「<input type="text"/>」です。</p> <p>それを感じたのは入学した一ヶ月後の五月の初め、部活を決める時期の出来事です。数多くの部活がある中、私はバドミントン部に仮入部に行きました。私にとって中学校の先輩は少し怖い存在。私は先輩たちの練習をただ見ていることしかできませんでした。しかし、そんな私の気持ちを察してくれたかのように、先輩が「一緒に打ちませんか。」と声をかけてくれました。また、入部してからも終わったあとも「困っているプレーはない?」「一緒に近くの地区センターにうちに行こう」と声をかけてくれました。同学年でなくても親しくしてくれることに、とても嬉しく思っています。</p> <p>私がこの学校の魅力を感じた、もう一つの出来事は、</p>
--

図14 意見を隠した文章の交流

○意見を隠した文章の交流とアドバイスの交換

他者の文章を読む際に、あえて学校の魅力を隠して交流をしている。根拠となる具体例やエピソードを基に意見を予想しながら読むことで、情報の関連性や表現の工夫としての具体例や説明と意見が合っているか、効果的に用いることができているかを、生徒たちが自然と考えられるようにした(図14・図15)。

○個から集団、集団から個を意識した振り返り

自分自身が考えを深める場面と他者からの意見を求める場面を明確にして、生徒が学習を進められるように意識をした。文章の作成や助言を基に自分の文章の良い点や改善点を考える活動の際にも、まずは「自分の考えをもつ」→「他者と意見を交流する」→「自分の考えを深める」というように、個と集団の学びを行き来することを意識した。

	意見と具体例や体験の関係は適切か	読み手がイメージができる表現か	文章にどのような工夫がされていると感じたか
1	「 <input type="text"/> 」という文が、具体例としてはまだ抽象的だと思いました。どのようなことに心が動いたのかを書くことよりよくなると思います。	STという言葉がわからなかった。その学校の設備だと思うので、具体的な言葉にすると良いと思います。	具体例を2つ挙げて、異なる視点から意見を支えるようにしていると考えた。
2	校内で見かける光景を入れているので詳しく分かりました。	「それを象徴するもの」などの表現があるのでイメージしやすかったです。	双括弧だったので説明を踏まえた上での結論などで魅力が伝わりやすいように工夫されていました。

図15 生徒が書いたアドバイスの一例

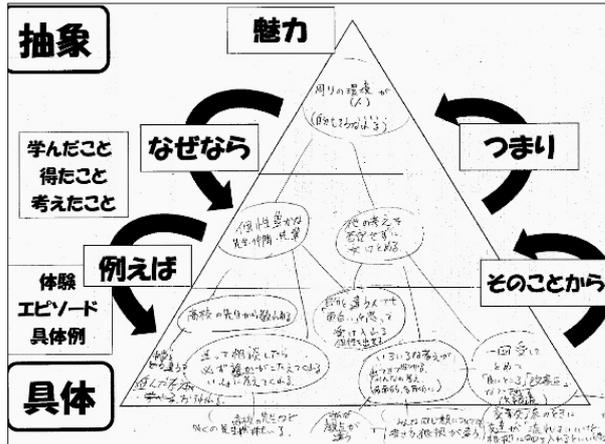
4) 成果と課題

知識・技能の意見と根拠の関係について考えを深められるように、ピラミッドチャートを活用した。生徒たちは、具体と抽象の概念を具体であるエピソードと抽象にあたる学校の魅力を「なぜなら」「つまり」という言葉を使って捉えることができていた。また、図式化をすることによって、交流の中でも「エピソードと魅力が繋がっていない」「エピソードが抽象的で具体例になっていない」などと、意見にあたる学校の魅力と具体例の整

合性を確かめながら学習を進めることができた生徒が多くいた（図16）。

下の図17は、生徒の紹介文であるが、他校との交流の時には本文の意見の部分に白字にするように指示している。意見にあたる部分を隠し予想しながら読み、その後に意見を見ることによって、説明や具体例と意見との結びつきの妥当性を考えることに意識が向くようにしている。

実際にアドバイスの交流の中で（図18）意見を支える具体例が足りないことや、根拠の内容と意見がずれていることを指摘することができている。



本文共有シート

この学校には個性的な人が多いです。皆さんは「個性的」と聞くとどのようなイメージがありますか。きっと自分のやりたいことしかやらない、などの尖ったイメージを持っている人は多いのではないのでしょうか。しかし、この学校の生徒は個性的でありながら、ということが魅力だと思います。

実際に私も同級生の思いやりを感じた経験があります。この学校では一年を通して自分の気になることを研究し文化祭で研究発表をします。文化祭には生徒の家族だけではなく、受験を検討している外部の人など多くの方が訪れます。しかし、私の今年の研究発表は割り当てられた発表時間が悪くちょうどお客さんがだれもいませんでした。私がどうしようも困っていると同級生の方が「発表聞こうか？」と声をかけてくれました。しかも、その人は私の発表をただ聞いてくれるだけではなく研究に対して質問もしてくれました。私ほその思いやりがとて嬉しかったです。日常生活でも雑音などを落としてしまったとき皆拾ってくれ、思いやりがあります。

また、先ほど述べたようにこの学校の生徒は個性的です。例えば、数学が好き人や電車が好きな人など様々です。そのためこの学校には自分の個性を発表する会があるのですが、皆楽しそうに発表し聞いてくれます。私はその会で生け花について発表し、実際にその場で生けました。その時も皆「すごい」、「楽しそう！」と言いつつ聞いてくれ、私は緊張せずに発表することができました。このように、この学校の生徒はお互いの個性を認め合うことができます。そのため、この学校の生徒の中では「変わってる」というのは個性を持っているという意味で褒め言葉として使っています。

この学校の生徒は思いやりがあり、お互いの個性を認め合うことができます。この学校の魅力という設備や授業が挙げられますが、改めて私は、ということが魅力だと思います。

図16 生徒が記入したピラミッドチャート

図17 意見を隠した文章の記述の例

①意見に対して適切な具体例になっているか	②読み手がイメージできる表現か	③文章にどのような工夫がされていたか どのような工夫ができるか
◎ 思いやりがあるところを自分の仲間たちがしてくれたことを書いてとても適切だと感じました。◎ 温かい仲間という抽象的なところを個性的ということと思いやりということの2つで説明しているのが特に良いと感じました。	◎ 「しかも」というところがその時の仲間の思いやりの深さに驚いているということが伝わってとても良かったです。◎ 自分の経験の中での仲間のセリフを取り入れることでその時の気持ちや雰囲気が強調されていて想像しやすかったです。	◎ 尾括にすることでここからどのようなことが言いたいのかを想像できて良かったです。また、最初の問いかけのようなものがすぐ話に入りやすかったです。
◎ 思いやりがあることや個性的であることが具体例で想像でき、伝わりやすいと思いました。☆しかし、具体例が一つづつしかなく、もう少し抽象的でもいいので具体例をもう一つつけたほうが更に納得しやすくなると思います。	◎ 具体と抽象がバランス良くかけているため、イメージしやすいと思う。	◎ 一般的なイメージと自分が思っているイメージを出しておくことでわかりやすかった。
◎ 話の運び方が上手いと思う。「個性的」の先入観に対する問いかけから始めて、思いやりを先に挙げてから、「個性的」の具体例を持つて行く。その中で、2つ目の具体例の方にもただ、「個性的」と述べるだけでなく、「個性が認められる」を、「思いやり」と関連させてるところが良かったと思った。	◎ 台詞が入ってるだけでなく、それに対して自分がどう思ったかまで書かれているのが良かったと思った。どちらの具体例にも自分の感情が直接入っていて、読みやすいと思った。	◎ 「個性的」の問いかけの答えが2つ目の段落の中に褒め言葉として書かれていて、その後の結論にも繋がっていて、わかりやすかった。
☆二段落目では「個性的」が主題となっており、文章の主題である「思いやり」とは少し違った内容になっていると思った。	◎ 誰にでもわかる表現が文を通して使われており、分かりやすかった。	◎ 一般的にはいいイメージのない言葉である「変わってる」という言葉を褒め言葉として使っている、という文がサイエンス生の暖かさを表している表現としてとても良いと思いました。

図18 他校の生徒からのアドバイスの例

生徒の思考・判断・表現に関わるプリントの記述から、事実やエピソードと根拠を結び付ける、理由づけや根拠についても理解を深めていることが読み取れる。さらに相手に伝わる言葉や表現の仕方を振り返り、他校の生徒からのアドバイスを基に自分の文章の改善点を見出していた（次ページ図19）。

また、意見と根拠、表現だけでなく、文章の構成も必要であると改めて考えていることから、既習の構成など、学習した内容も意識しながら生徒は学習を進めていることがわかる。系統的に学習したことによって、書くという活動をより多面的に捉えられるようになったと考えられる（次ページ図19）。

主体的に学習に取り組む態度の記述を、学びのプランを用いて、言語活動のいくつかの場面で記述できるようにした。生徒の振り返りから、主張を支える具体例の重要性を意識し、具体と抽象を往還しながら工夫して学習を進めていることが読み取れる(図20)。

今回の学習では、学習班の構成を、「題材の検討→ピラミッドチャートの作成→文章の記述→他校と文章の交流→コメントに対する相談」という一連の活動を同じ班で進めるようにした。生徒同士が学習の過程も共有しているため「オ 共有」の段階において、互いの文章に対してよりの確な助言ができると感じた。「努力を要する」状況(C)にあたる生徒への支援としても、他者の考えに触れることで学習のイメージをもちやすくなるため、意見の交流は有効な手段であると考えた。

一方、課題としては、丁寧な学習展開によって単元が長期化することが挙げられる。すでに十分な力が身に付いている場合は、練習問題などを省略するなど、書くこと「ア」から「オ」の項目の中で、特に課題が見られる指導事項に焦点を当てて学習を進めていくことも考えられる。今回は全国中学校国語教育大会に向けて本校以外の生徒に対して授業を行ったため、未習の指導事項の確認をしながら進められた点は有効だったと考えている。実の場の設定としては、学校パンフレットを作成しない学校においてもホームページに載せる紹介文などと、場面設定を工夫することが考えられる。

8 考えた文章のポイントや助言を参考に、自分の文章のよい点や改善点を分析しよう

○意見と根拠、根拠となる体験や具体例、効果的だった工夫や表現に注目して、自分の文章のよい点や改善点をどのように考えたか記録をしよう

○①【良い点とその理由】どのような点が良いと思えるか、伝わった部分はどこか、効果があった理由は何か など

○②【改善点と改善方法】どのように改善するか、なぜそのように考えたか、どのように改善できるか など具体的に書きましよう

○「校外学習が多い」といってもどのくらい多いか分からないから、具体的な例として何個か提示した。

→ 学んだことや自分の中で気がいたことを書いて説得力が増した。

→ 読み手は、校外学習が多いのがなぜサイエンスの魅力なのか分からないと思うから、私が魅力だと思った理由や根拠を示した。

○1つ1つの具体例に自分の体験や心情を入れた。

→ サイエンス生にしか分からない自分の経験をくわしく書くことで興味を持ってくれるのではないかと考えたから。

○ピラミッドチャートの2段目に「校外学習が多いことのメリットを多く書いた。

→ 結論(楽しく学ぶことができる)につなげるために魅力だと思う理由なども入れる。

① ↑

② ↓

○「サイエンス」や「PAA」、「CEATEC」などあまり知られていない言葉を使ってしまっている

→ 「サイエンス」=「サイエンスフロンティア」

「PAA」や「CEATEC」などは軽く説明を入れる) → 分かりやすい表現になる!

○文章の中で宮古島宿泊研修の例があり、「楽しく」という表現があった

8 考えた文章のポイントや助言を参考に、自分の文章のよい点や改善点を分析しよう

○意見と根拠、根拠となる体験や具体例、効果的だった工夫や表現に注目して、自分の文章のよい点や改善点をどのように考えたか記録をしよう

○①【良い点とその理由】どのような点が良いと思えるか、伝わった部分はどこか、効果があった理由は何か など

○②【改善点と改善方法】どのように改善するか、なぜそのように考えたか、どのように改善できるか など具体的に書きましよう

<良い点>

- ・具体例が豊富で、読者の想像力を刺激し、興味を持ってもらえる
- ・学んだことや自分の中で気がいたことを書いて説得力が増した

<改善点>

- ・言葉の重複を減らし、改善点(仮)を盛り込んで、より分かりやすく
- ・結論(楽しく学ぶことができる)につなげるために魅力だと思う理由なども入れる

改善方法

- ・具体例と自分の意見を絡み合わせて書く
- ・結論(楽しく学ぶことができる)につなげるために魅力だと思う理由なども入れる

<文章をよんで気づいたこと>

- あまり詳しく説明した文章は読み手が興味を失ってしまうので、その部分を簡潔にまとめる
- 具体例だけでなく、自分の体験や心情を入れることで、読者の興味を引くことができる
- 導入と結びの文章を魅力的にすることで、印象がよくなる

<結論>

良い点 → 読者が一読でわかる文章にしたのと、自分の日常を具体的に書くことで、改善点 → 文章の整理 → これからは自信を持って書く

図19 生徒の振り返り①

意見に対する具事例・体験の工夫や表現とその効果について、

●文章を書く上で考えたこと、悩んだこと。 第4回

- 今までは、主張ではこんだ「ナンバー」が「法」だったのですが「その根拠」が「具事例」でなかったため、そこに「一番悩んだ」。
- 根拠を2つ書いていったが、文章の量が「多」かったら、見る(読者)人によっては「読みにくいのでは」と感じた。
- 根拠の中で「体験談」が「たくさんある中で」何が「一番印象に残っているか」
見せるのかを考えた もっと言いたい ※魅力は「法」でいい
意見に対する具事例・体験の工夫や表現とその効果について、(文章では「インパクト大」) 根拠の中で「大」な
- 他者からのコメントやグループでの話し合いを通して、考えたこと、気が付いたこと。 第7回
→したいところを「見括」
- 魅力が「最大限」に活かすようにするために、魅力の元となる根の中で「見括(括弧)」を使用して、
根括(括弧)からより「魅力」に「括弧」を「つ」くようにしたことが「読ませやすい」と考えた。
- 「見括」の根括は「見括」をつけてまとめた。(見括しているのもあった) 展開を速くして「内容」に「内容」を伝えたい!!
- 「具事例」を書くことで「その魅力」が「説得力」をより「つ」くことに気が付いた。
ら」どの学習も考える。

●読み手からの助言などを踏まえ、意見に対する根拠(具事例や体験)などの工夫とその効果について考える学習を通して、工夫したこと、気づいたこと、考えが変わったこと、今後活かせることなどを記録しよう 第10回

今までは、文章を書く時は、今回と同じで「見括」だったのですが「根括」の部分も「具事例」や「体験」で「表」すことが「あ」ったので「読む(文章の構成)」ことが「あ」ったのでは「思」います。今までは「表」現の「仕」方が「乏」しく、文章が「長」くなってしまい「伝」わり「にく」かったものですが「展開」を「早」くして「効」率的に「伝」え「る(内容)」ことが「一」番「悩」んだ「思」いました。「展開」を「早」くするには、やはり「ハ」ク(文)「を」必要「あ」るのでは「も」考えました。以前は「展開」を「早」くして「伝」えよう「な」く「考」え「な」ったので「こ」の「授」業「を」通して「考」え「が」変「わ」った「こ」う「い」う「こ」と「に」気「が」付「き」ました。

図20 生徒の振り返り②

【参考資料】

「中学校学習指導要領解説 国語編（平成29年告示）」（文部科学省）

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

「聴いて 考えて つなげる」授業づくりで、4Cの力を育てる

茅ヶ崎市立松浪中学校 総括教諭 荒井 純一

1. 4Cの力を育てる

「4Cの力」について、第2章にて高木 展郎氏が以下のように整理している。

「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、以下のものである。

- ・ 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、中学校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ならない。

4Cの資質・能力の育成には、学校教育における協働的な学びが重要となる。GIGAスクール構想によってICTが学校教育に普及しだしている今日、これまでの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、一人一人の生徒が、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出来る時代となってきている。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る。それは、一人一人の生徒が意識して、意図的・計画的に自覚して身に付ける資質・能力だけではなく、学校生活全体を通して4Cの力を育成すべきであり、の学校教育は、そのような場としても重要であることを確認したい。

この資質・能力の育成を図るには、中学校において1年生から3年生までの生徒たちの発達の中で、意図的・計画的に行うことが重要となる。

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」の意味を生徒たちに自覚させることが必要である。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」の取り組みが求められる。

3. 「聴いて 考えて つなげる」授業(2) 「聴いて 考えて つなげる」授業で育成する資質・能力

強調及び下線は著者が示した。

また、同第2章にて、次のようにも述べられている。

「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だろうか。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出来ない。今日求められる「書くこと」の資質・能力の育成は、中学校1年生から3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る。そのような段階的なノート指導は、各授業の担当者に任されており、「チーム学校」として学校全体での取り組みが行われているだろうか。書くことの資質・能力の育成は、教科の枠を越えて、書くことの指導を学校全体として取り組むことが求められる。また、各教科における書くことに求める資質・能力にも異なりや違いがある。それを生徒が理解し、各教科の特徴沿った書くことの資質・能力の育成が必要となる。

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・能力が重要となる。「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、言うまでもなく、教科の枠を越えて表現することの資質・能力の育成を図ることに繋がる。

5. 「書くこと」の充実を図る(2) ノートの系統的な指導の具体

「聴いて 考えて つなげる」授業を実現させるためにも、各生徒におけるノートづくりは大変重要なものと考えている。ただ、そのためにも、板書の在り方について見直しを必要があるだろう。

そこで、勤務校での取り組みを紹介し、再考の一助となれればと考えている。

2. ノートと板書で思考力・判断力・表現力を育てる

(1) 学校内で統一したスタンス

勤務校では、「松浪Teaching Standard」を作成し、授業等において、どの教科でもどの先生でも同様のスタンスで授業ができるようにしている。「生徒は先生を選べない」とよく高木氏よりご助言をいただくが、学校内で統一したものを作成し、同じ方向を向いて日々の指導に臨むことはとても大切なことだと考えている。

勤務校における「松浪Teaching Standard」は、4月当初の段階で全教員で確認し、同じスタンスで授業に臨めるよう、まとめたものである。

その中で、以下のようなページがあり、板書とノートづくりの考え方についての共有を図っている。

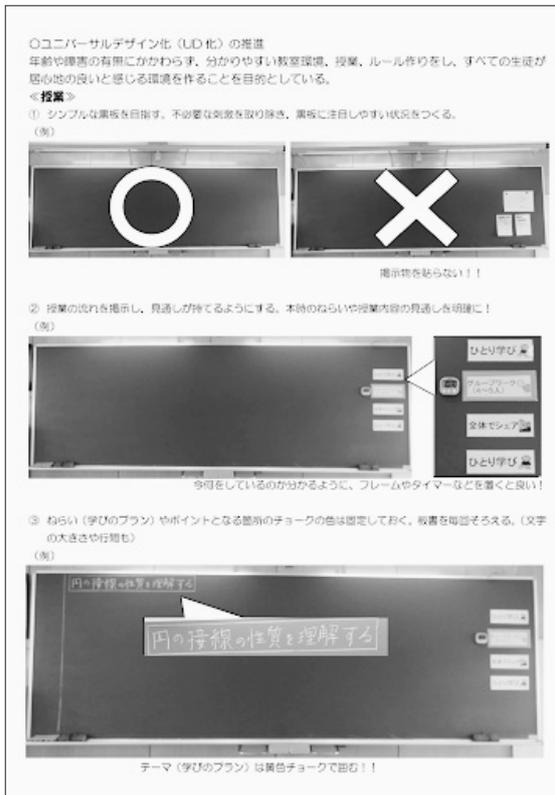


図 1

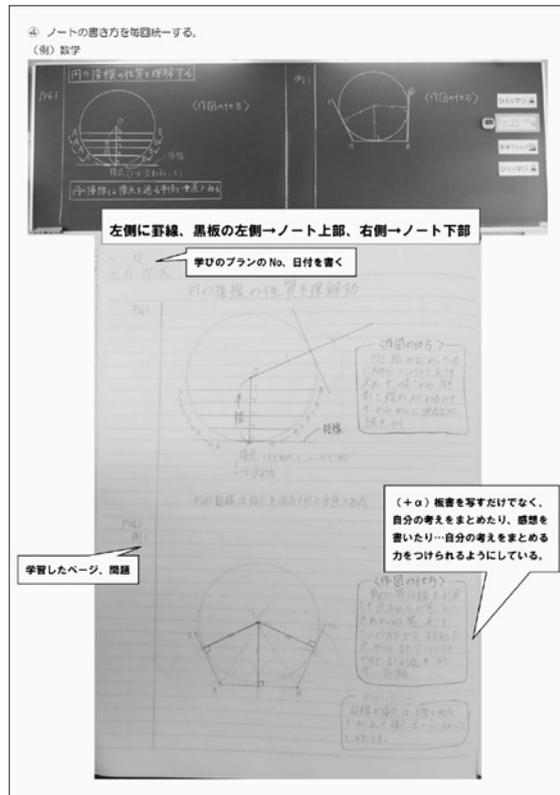


図 2

このページで共有したことをもとに、各教員が授業を行い、「聴いて 考えて つなげる」授業を実践するための土台づくりを行っている。

実際に、他教科ではどのような板書を行っているのかを 2 例紹介する。

① 技術科の板書例

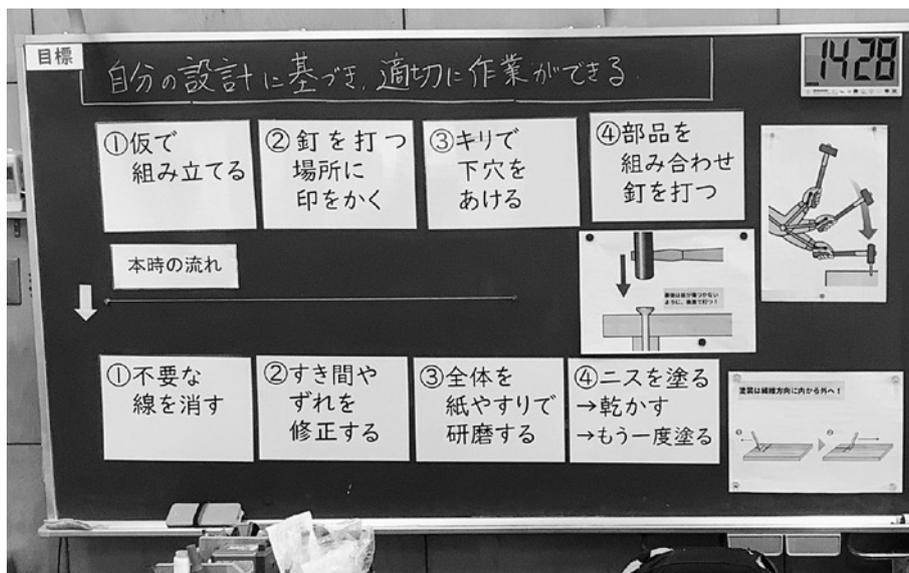


図 3

② 美術科の板書例

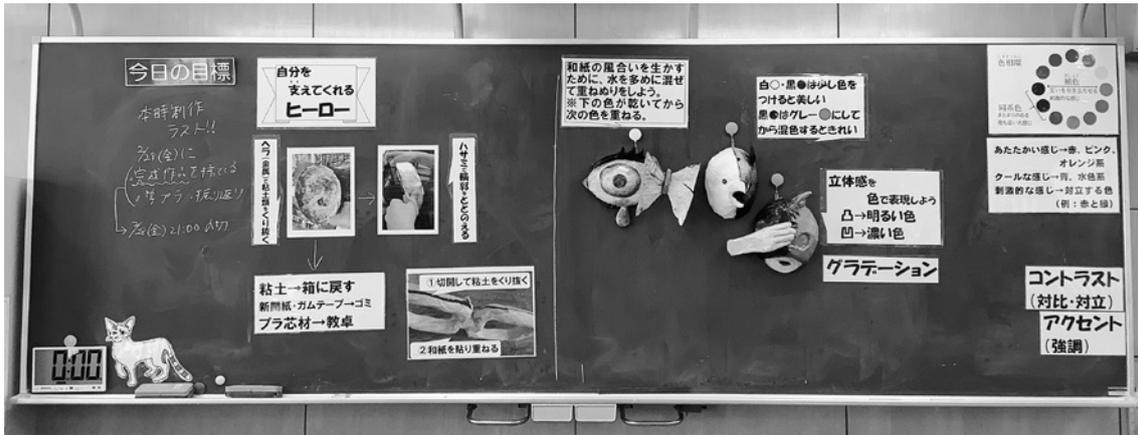


図 4

どちらの板書例にも、生徒自身が今日の授業で「何ができるようになるのか」という見通しがもてる「目標」と「どのように学ぶのか」という「本時の授業の流れ」が明示されており、生徒自身が何をすればよいのかが、黒板を見れば分かるようになっている。

ちなみに、どちらの例も、生徒全員が同じ進度ではなく、自身の進捗状況によって、どの段階の活動を行えばよいのかが明示されている。「学びのプラン」と同時に活用することで、生徒の学習をより深めることが期待できる。

板書は、おもに「何ができるようになるのか」「何を学ぶか」「どのように学ぶか」を一目で分かるように示し、生徒が主体的に学習できるための役割をもっていると考えられる。

よって、黒板には、生徒が「intake（思考・理解）」した結果を示すのではなく、生徒自身が「intake」しやすいような方向付けを行う必要があるだろう。（「学びのプラン」とともに）黒板を見れば、今何をすべきかが分かり、その時間で生徒自身がどこまで到達しなければならないのかを自覚できるようにするとよい。

その結果、生徒自身のノートには、自身が試行錯誤した足跡と仲間との共有を通して得た情報、さらには、共有を通して得た知見が表されることとなる。

(2) 国語科における実践例

次に中学3年生の授業で行った、「批評文を書く」という単元での実践を紹介する。

「書くこと」の指導事項は、「話すこと・聞くこと」とともに、比較的時間をかけて指導を行う必要がある。そのため、「読むこと」に比べると、苦手だと感じている指導者も多い。

そこで、効率的に授業を進めるとともに、板書とノートを効率的に活用することで、生徒の資質・能力が身に付けられるように工夫した。

教科書には、「書くこと」の教材がいくつか掲載されており、指導事項に沿って、どのように進めていけばよいのかが、図表を用いて分かりやすく示されている。そのため、教科書の素材をうまく活用することで、「書くこと」の指導をより効率的にかつ効果的に授

業を進めることができる。

勤務校のある茅ヶ崎市では、「光村図書出版」の教科書が採用されている。その中に「多角的に分析して書こう」という教材がある。今回はこの教材を活用して進めていった授業の例である。

授業を効率的に行うため、「観点を決めて分析する」「構成を考える」については、教科書に示されている作成例を活用した。その例を活用して、自分の考えをまとめられるように、思考のポイントを「学びのプラン」に示すとともに、「学びのプラン」と関連させる形で、黒板に示した（図5）。



図5

また、「(批評文を)下書きをする」段階では、GoogleWorkspaceの「document」というワープロアプリを用いて作成したため、文章打ち込み以外の流れや注意事項について、黒板に示した（図6）。

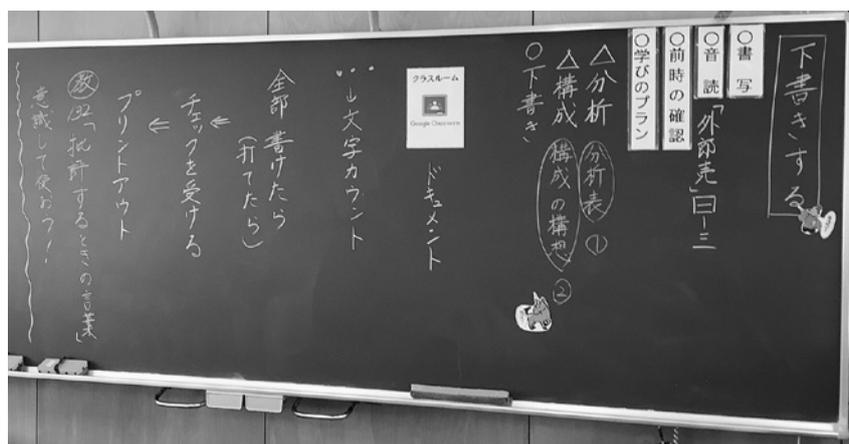


図6

「推敲」の段階では、さらに、チェックリストを配布し、同じ観点で推敲できるよう工夫した（図7・8）。

- 批評文を推敲するときのチェック項目
- ✓1 事実・意見・根拠がはっきり分かっているか。
 - ✓2 意見や根拠は客観的（独りよがりではない）か。（文章の内容は納得できるものか）
 - ✓3 根拠が伝わりやすいような表現の工夫がされているか。
 - ✓4 意見や根拠の順番は説得力のある順になっているか。
 - ✓5 「批評するときの言葉」は使われているか。
 - ✓6 漢字や語句、言葉のつながりなど、日本語の文章としてふさわしくない部分はないか。

図7



図8

板書だけでは示せない内容については、あらかじめ「学びのプラン」内に「☆学習のポ

自身が「intake」しやすいような方向付けを行う必要があることを強調したい。

次ページには、今回紹介した授業の「学びのプラン」を示している。

この「学びのプラン」をもとに、板書計画やノートへの記述の指示を行っている。

* 「学びのプラン」については、本冊子内でも様々な実践例が示されているので、そちらを参照していただきたい。

なお、今回の「批評文を書く」の単元において生徒に示した題材には、公益財団法人ACジャパンの広告、2023年度全国キャンペーン「聞こえてきた声」を使用した。

「批評文を書く」学びのプラン

3年 組 番 氏名

学習目標 (身に付けたい力)	自分の考えが分かりやすく伝わる文章になるように工夫して、批評文を書く。	
単元・教材	「多角的に分析して書こう 説得力のある批評文を書く」(教科書130p~133p) 関心のある事柄について批評するなど、自分の考えを書く活動。[書く(2)ア]	
評価規準		
知識・技能	C 読むこと	主体的に学習に取り組む態度
① 具体と抽象など情報と情報との関係について理解を深めている。(2)ア	② 資料を適切に引用して、自分の考えが分かりやすく伝わる文章になるように工夫している。書く(1)ウ ※多様な読み手を説得できるように論理の展開などを考えて、文章の構成を工夫している。書く(1)イ	③ 具体と抽象など情報と情報との関係について理解を深めようとしている。 ④ 資料を適切に引用して、自分の考えが分かりやすく伝わる文章になるように工夫しようとしている。
授業計画		
次 時	学習内容(言語活動)	学習評価【評価方法】
I 1	1 学習の見通しをもつ。 2 批評文について知る。 3. 題材を確認する。《ロイロノート》	
II 2	4 観点を決めて分析する。 ・教科書の例を参考に、対象とする事柄の特性や価値などについて、観点を決めて客観的に分析し、自分の考えを表にまとめる。	①(2)ア 【ノートの記述の点検】
3	5 構成を考える。 ・意見と根拠の関係など、説得力のある論理の展開を考える。	※書く(1)イ 【ノートの記述の点検】
4	6 600~800字で下書きをする。《ドキュメント》→プリントアウト 7 推敲する。 ひとり学び→ペア学習→まとめ ☆追記は色ペンで行う。	②書く(1)イ 【ノートの記述の分析】
III 5	8 学習を振り返る。	③④【振り返りシートの記述の分析】
☆学習のポイント		
2 132p「批評文の例」を読み、批評文のイメージをつかむ。→133p窓「説得力のある批評文を書くには」		
4 具体的な根拠を挙げて答えを導いていく。資料を引用して説得力をもたせるようにする。		
6 132p「批評するときの言葉」や「批評文の例」下段の文型を参考にする。		
7 分析や資料の引用、論理の展開や言葉の選び方などに着目して評価し合う。		
◎学習の振り返り		
・情報と情報の関係に注意しながら、どのように分析・吟味して批評をまとめたか。		
・資料を適切に引用して、自分の考えが分かりやすく伝わる文章になるように、どのような工夫をしたか。		

小学校で習った漢字は必ず使用しましょう。

図13

3. 「聴いて 考えて つなげる」授業づくり

「聴いて 考えて つなげる」は、一人一人の児童生徒に開かれた学びのプロセスであり、授業を通して、児童生徒が「何を学ぶか」「どのように学ぶか」「何ができるようになるか」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、リフレクション（Reflection）を通してメタ認知し、自己の学習の調整を図ることを目的とした授業です。

（高木展郎「『読解力』（Reading Literacy）の育成『探求』の基盤となる資質・能力」（三省堂 2024.4）p101）

「1. 4Cの力を育てる」で述べられているように、「聴いて 考えて つなげる」授業を通して4Cの力（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－）を育成するためには、中学校1年生の段階で、しっかりとその基礎を固めていく必要がある（実際には、小学校入学時から段階を踏んで身に付けていくのだが、ここでは中学校1年生を最初の段階として考えていく。現状、多くの小学校で4Cの力、特に「話す」「聴く」を中心とした指導が行われている。そのような小学校を卒業した生徒の場合は、中学校1年生の授業開きのときなどに、小学校で身に付けた資質・能力の確認から始めるとよい）。

そのため、中学校1年生の段階の実践例を紹介し、「聴いて 考えて つなげる」授業を通して、どのように4Cの力を育成しようとしているのかについて考えていきたい。

これらの力を育成するために、特に「読むこと」においては、重点となる指導事項を中心に、できる限り生徒自身の思考が深まるように、授業展開を工夫した。

単元の終盤には、「協働的な学び」として「全体討論」を意識的に設定するようにした。そのような取り組みを繰り返していく中で、「聴いて 考えて つなげる」ことを習慣化し、4Cの力の育成を目指した。

それらの取り組み全てを紹介することは、紙面の都合上難しいため、象徴的な4つの実践について紹介したい。

今回紹介する実践は、以下の4つである。

- (1) 授業開き
- (2) C「読むこと」(1)イ
- (3) A「話すこと・聞くこと」(1)オ
- (4) C「読むこと」(1)エ

(1) 授業開き

「聴いて 考えて つなげる」を実現するためには、協働的な学びを実現するための基本となる「聴く」、「話す」について、確実に押さえておく必要がある。それと同時に、生徒自身が安心して自分の考えを述べられるような環境づくりも大切な要素である。

そこで、中学校最初の授業では、「あたたかな聴き方 やさしい話し方」とはどのようなものなのかについて、小学校での学習経験を生かした意見交流を行った（1年生の段階

では、なかなか討論というレベルまで到達することは難しいが、最終的な目標として活発な意見交換ができること、を目指して、クラス全員で話し合う場面を「全体討論」として授業を展開した）。

〈授業の流れ〉

最初の国語の時間ということで、ガイダンスの要素が強く、評価規準についても設定しなかったため、「学びのプラン」は作成していない。

第0時

この単元に入る前に、小学校での学びの履歴（資質・能力）について振り返ってもらった。

第1時

「あたたかな聴き方 やさしい話し方を実現するために必要なこと」という問いで、「形（姿勢）」、「中身（方法・気持ち）」の二つの側面から考えた。

自分の考えをノートにまとめる。（「ひとり学び」）

第2時

考えをまとめたノートをもとに、クラス全員で意見を出し合った。
座標軸を用いて、出てきた意見を整理した。

〈意見交流で出てきたものを座標軸でまとめたもの〉

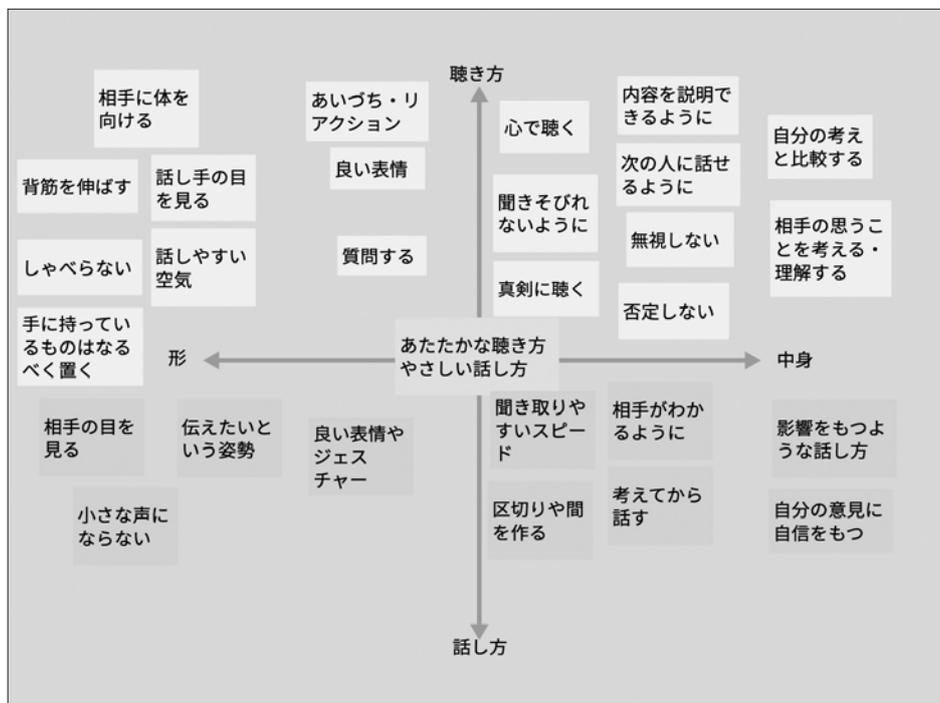


図14

〈第2時の板書〉

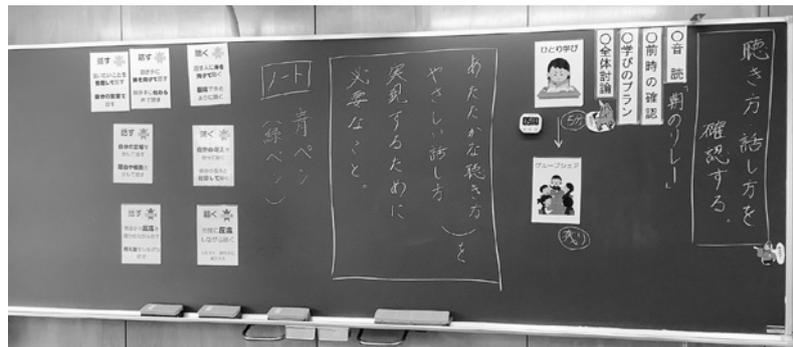


図15

黒板の左に貼ってあるカードは、勤務校において統一されているもの。

「話す・聴くのスキル」として3つのステップで示している。

今回の授業では、生徒たちの意見交流の後、「本校で大切にしていること」として示した。

また、同様のねらいで「学び方のカリキュラム」というものを、教室前面の壁、黒板の左上部に掲示している。授業の終わりに、スキルカードと合わせて紹介し、「話す」「聴く」活動をする際に意識すべきこととした。

松浪中学校 学び方のカリキュラム（新）

生徒に示していくもの（スキル指導は何のために行われているのか）

学校でできるようになること

考えを深めあい、一人一人が成長する。

聴くこと	目的	話すこと
話し手が 安心して話せる ように聴く	レベル3 考えを深めあう	聴き手が 聴こうと思える ように話す
自分の考えと 比較して 聴く	レベル2 考える視点を増やす	聴き手に 影響を与える ように話す
理解しよう として聴く	レベル1 理解する	聴き手が 理解できる ように話す

レベル1・・・個人の理解。（塾などはここに特化している）
 レベル2・・・他者との中で、他との比較を通して個の姿容がある。
 レベル3・・・クラス全体、多くの交流をし、全体として高めあう。1と2が活発に行えるような
 雰囲気作り。これができるレベル1と2の質が向上する。学校生活における究極
 の目標であるとともに、すべての活動の土台でもある。

↓

授業を通した生徒指導の根本

図16

(2) C読むこと(1)イ 心情の変化について、描写を基に捉える(「さんちき」)
 「(1)授業開き」の後、「聴いて 考えて つなげる」の実践として、読むことの授業を行った。授業の流れについては、以下の「学びのプラン」を参照していただきたい。

「心情の変化について描写を基に捉える」学びのプラン		
I年 組 番 氏名		
学習目標 (身に付けたい)	登場人物の関係、心情の変化などについて、描写を基に捉える。 [言語活動]小説を読み、考えたことなどを伝え合う活動。C読むこと(2)イ	
単元・教材	「さんちき」(ロイロノート資料)	
何ができるようになるか(評価規準)		
知識・技能	思考・判断・表現(読むこと)	主体的に学習に取り組む態度
① 心情を表す語句の辞書的な意味と文脈上の意味との関係に注意している。(1)ウ	② 登場人物の関係、心情の変化などについて、描写を基に捉えている。読(1)イ	③ 心情を表す語句の辞書的な意味と文脈上の意味との関係に注意しようとしている。 ④ 登場人物の関係、心情の変化などについて、描写を基に捉えようとしている。
授業計画		
次 時	何を学ぶか (評価【評価方法】)	どのように学ぶか(学習活動)
I	1	1 学習の見通しをもつ。 2 心情トレーニングで、心情を表す語句の種類を増やす。 3 教科書300p便覧269pを参考に、語彙を増やす。
II	2 3	① (1)ウ【ノートの記述内容の点検】 4 本文を読み、場面を分ける。 5 本文から心情を表す語句を抜き出して、この文章での意味を考える。
	4 5	② 読(1)イ【ノートの記述内容の点検】 6 登場人物の心情が場面ごとにどのように変化しているのかを考える。 7 考えたことを伝え合う。(全体討論)
III	6	③④【振り返りシートの記述内容の分析】 8 学習を振り返る。
☆学習のポイント		
2 「座標軸」(喜怒哀楽)を使って、心情を表す語句を、思いっただけ書き出す。		
5 抜き出した語句の辞書的な意味と文脈上の意味を分けてノートにまとめる。		
6 「三吉」()と「親方」()の心情の変化を心情曲線でまとめる。		
7 心情曲線をもとに各場面での心情の変化について、自分の考えを説明する。		
◎学習の振り返り		
③(心情トレーニングを踏まえ)心情を表す語句に着目した結果、どのようなことがわかったか。		
④場面ごとの心情の変化について伝え合ったことで、どのようなことに気付けたか。		
小学校で習った漢字は必ず使用しましょう。		

図17

座標軸を用いた「心情トレーニング」や登場人物の心情の変化を「心情曲線」でまとめる活動をする中で、登場人物の心情の変化について捉えていった。

【参考】心情を捉える練習として行った「心情トレーニング」

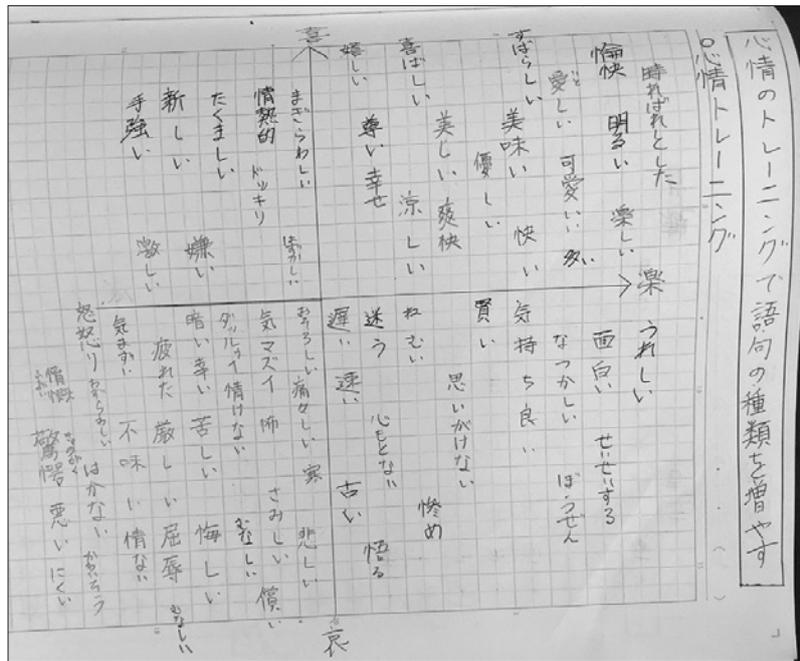


図18

その後、場面ごとの登場人物の心情の変化について、考えたことを伝え合う（全体討論）の場を設けた。

全体討論を行うにあたり、「聴いて 考えて つなげる」話し合いとなるように何を意識すべきかを、板書を用いて共有した。

その際、前述の「スキルカード」と前単元で作成した「あたたかな聴き方 やさしい話し方を実現するために必要なこと」（座標軸）を用いた。

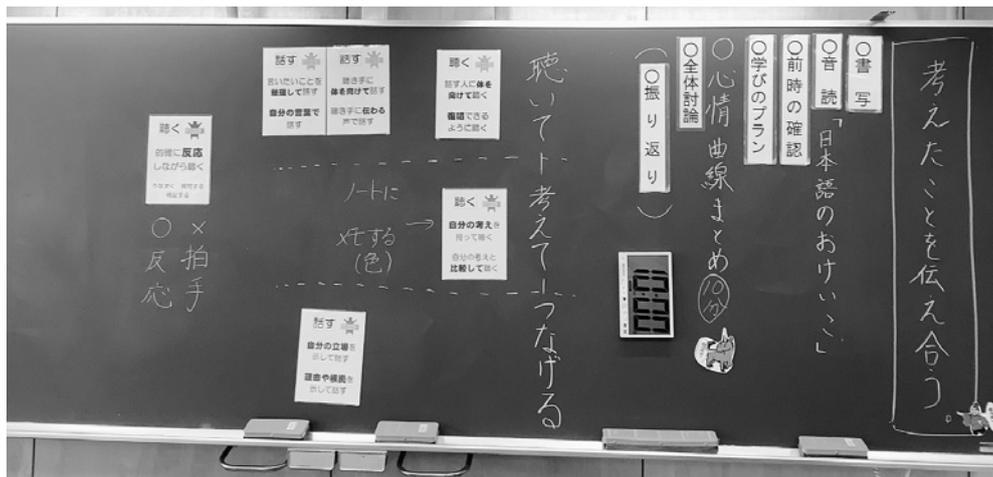


図19

伝え合いの場「全体討論」で、「聴いて 考えて つなげ」られるよう、

- ・できるだけ全員の顔が見られる位置に移動すること。
- ・自然な声量で話せる（聞こえる）よう、端から端までの距離を考慮すること。

という二つの条件を示した。

その結果、次のような配置となった。



図20

「場面ごとの心情の変化について伝え合ったことで、どのようなことに気付けたか」という観点で学習の振り返りをしてもらった。（下線は筆者が付した）

人によって心情が悲しいか嬉しいか、なぜそうなのか、話し合っ、どの心情の語句に注目して読んでいるかの違いで、それぞれ感じ方が違うのだと思いました。なので相手が「〇〇（心情）だよ〜。」と言っても「こういう感じ方もあるのだな」と思うことで、相手との交流が増えたりすると思いました。

他の人の意見をきくと自分とはちがう場面のとらえかたがありました。自分はうれしいと思ったものが他の人はかなしいと思っている部分があり面白かった

心情語って一目で分かるような感じかと思っていただけ、本文（さんちき）を読んだら全然一目で分からなくて驚き、どれが心情語なのかを抜き出すのが大変だった。全体討論のときは自分では思いつかなかったことが多く、なっとくするものや「なるほど！」と思う考えがたくさんあった。

はじめは、心情、うれしい・かなしい・いかりなど簡単に表すだけだったけど1～4の中で心情語をぬきだしてみるとどなる→三吉がぶっそうでおこる→いかり、などと、少しずつ広がっていったりして、気持ちの変化などをしっかり理解してぬきだす事が

できた。その気持ちになった理由なども話してみても、「あ、これはやっぱりこうだ」とか「たしかに」とか、気持ちが変わったり理由が深まったりして、伝え合い、広げていくことが大事なんだと思った。

私は全体討論で、話すときに相手の方からだを向けて聴くことと、相手の話にならずいたりすることはできた。けれど、相手の話を補足したり、自分の考えをもって発言することができなかった。なので、今度全体討論をする時は、積極的に発言したり、相手の話につけ足しをしたりしようと思った。

全体で意見を交流することで、一人での学びやペア学習だけでは、得られない考えを獲得できている。まずはしっかりと相手の意見を聴き（聴いて）、他の考えと自分の考えを照らし合わせることで考えを広げたり深めたりし（考えて）、新たな意見として発言しようとしたり、自分の考えを確かなものにしよう（つなげる）とする姿を少しではあるが見ることができた。

次にある生徒の振り返りを紹介する。

今回の全体討論では発言者は少なかったけれど、前回あまり聞かなかった①「どういうこと？」や「聞こえなかったからもう一回」という声が聞こえたので、雰囲気がよくなったきがしました。発言者が少ないのは、発言しにくい空気と人任せな考え方がみんなにあるからだと思うので、回数を重ねて慣れていこうと思います。私は討論をしているとき、②③何度も心情曲線を修正しました。なぜかと言うと、みんなの意見を聞いて場面の見方が変わったからです。最初の2場面の親方の曲線は下がり気味から始まり、親方も掘り始めてから上がりましたが、三吉が名前を間違える場面に上げました。その場面で親方がおもしろいなあと言ったのです。直前まで怒鳴っていたので下がり気味にしていたのですが、ちがうのではと思い修正しました。これは直接討論の内容とはかぶりませんが、討論中に思いついたことです。討論がないと気付けなかったかもしれない、私は初めて、討論の必要性を感じました。これから討論を積極的に行い、敬語を忘れるような雰囲気を作って発言を増やしたいです。

高木氏が「『読解力』（Reading Literacy）の育成『探求』の基盤となる資質・能力」（三省堂 2024.4）p102の中で以下のように述べている。

Inputの対象を①Critical thinkingを働かせて「聴いて」、②IntakeとしてCollaborationをしながら「考えて」、Outputとして相手意識を持って③Communication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。

事例の番号と下線は著者が付した。

「聴いて 考えて つなげる」授業の導入として、読むことの実践を行った。

生徒の振り返りにもあるように、「あたたかな聴き方、やさしい話し方」をはじめ、まだまだできていないことも多い。

しかし、生徒自身ができていることを自覚し、今後の授業につなげていこうとする態度が見られることから、今後3年間の積み重ねをしていく中で、少しずつ「4Cの力」を身に付けていくことができるだろうと期待のできるものとなったのではないかと。

(3) A「話すこと・聞くこと」(1)オ 話題や展開を捉えながら話し合う

「話題や展開を捉えながら話し合う」学びのプラン		
1年 組 番 氏名		
学習目標 (身に付けたい力)	話題や展開を捉えながら話し合い、互いの発言を結び付けて考えをまとめる 〔言語活動〕互いの考えを伝えるなどして、少人数で話し合う活動。(2)イ	
単元・教材	「話題や展開を捉えながら話し合おう」(教科書145p~149p)	
何ができるようになるか(評価規準)		
知識・技能	思考・判断・表現(話すこと聞くこと)	主体的に学習に取り組む態度
① 語句の辞書的な意味と文脈上の意味との関係に注意して話の中で使っている。(1)ウ	② 話題や展開を捉えながら話し合い、互いの発言を結び付けて考えをまとめている。話聞(1)オ	③ ①を実現しようとしている。 ④ ②を実現しようとしている。
授業計画		
次 時	何を学ぶか (評価【評価方法】)	どのように学ぶか(学習活動)
I	1	1 学習の見通しをもつ。 2 「原因と結果」の概念の確認をする。 3 「話し合いの展開を捉える」で発言の仕方を確認する。 4 「親和図」による話し合いの流れを知る。 5 話し合いの話題を確認し、目的を明確にする。 「全体討論で活発に意見を出すための三か条」 6 自分の考えをまとめる。
II	2 ① (1)ウ ② 話聞(1)オ 【話し合いの観察】	7 司会と書記を決め、グループで話し合う。 1 話題と目的を確認し、意見を出し合う。 2 模造紙や付箋紙を使って、出し合った意見を整理する。 3 意見を結び付けて、結論をまとめる。
III	2 3	8 話し合いの結果を報告する。 ・結論とその根拠をクラス全体に伝える。 ・結論が出なかった場合にも、どこまで決まったかを伝える。 9 学習を振り返る。
☆学習のポイント		
6 自分の意見を付箋や小さなカードに書き出し、それぞれの意見の根拠を考える。		
7 P149窓「話題や展開を捉えて話し合うためには」、P32「情報整理のレッスン 比較・分類」 2148p下「共通点や相違点を見つけて、分類する」で話し合いの進め方を理解する。		
◎学習の振り返り		
③言葉のもつ意味を考えて話し合うことができたか。		
④話題や展開を捉えながら、互いの発言を結び付けて考えをまとめることができたか。		
小学校で習った漢字は必ず使用しましょう。		

図21

1月に行った実践である。

前述のように「読むこと」の授業を中心に、授業のまとめの段階で、できるだけクラス全体で交流する時間（授業では通称「全体討論」と呼んでいる）を取り入れてきた。

1年の学習を取りまとめる時期でもあるため、改めて「聴いて 考えて つなげる」ことの確認を行うために、話し合いの授業を行った。

「学びのプラン」にあるように、付箋と台紙を使用した「親和図」による話し合いの流れを学んだ。

話し合いのテーマは「全体討論で活発に意見を出すための三か条」とし、今後行われる全体討論において、「聴いて 考えて つなげる」ことを意識した話し合いが行われるように工夫した。

今回の授業で作成された「親和図」を示す。

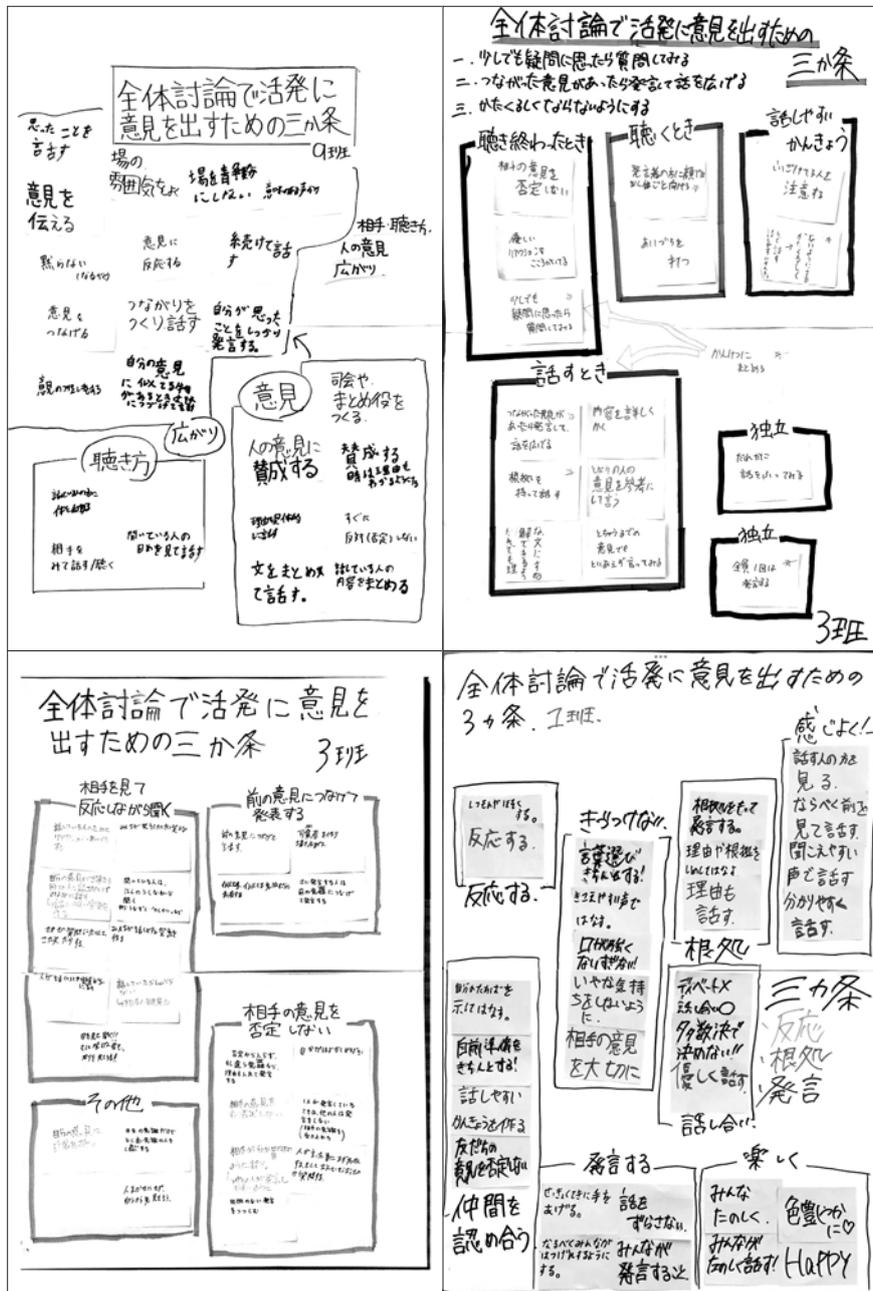


図22

(4) C「読むこと」(1)エ 文章の構成や展開、表現の仕方について、根拠を明確にして考える

「文章の構成や展開、表現の効果について、根拠を明確にして考える」学びのプラン		
1年 組 番 氏名		
学習目標 (身に付けたい力)	文章の構成や展開、表現の効果について、根拠を明確にして考える。 [言語活動] 小説を読み、考えたことなどを記録したり伝え合ったりする活動。(2)イ	
単元・教材	「少年の日の思い出」(教科書198p~213p)	
何ができるようになるか(評価規準)		
知識・技能	思考・判断・表現(読むこと)	主体的に学習に取り組む態度
① 比喩などの表現の技法を理解し、文章での役割について考えている。(1)オ	② 文章の構成や展開、表現の効果について、根拠を明確にして考えている。 読(1)エ	③ ①を実現しようとしている。 ④ ②を実現しようとしている。
授業計画		
次 時	何を学ぶか (評価【評価方法】)	どのように学ぶか(学習活動)
I 1	①(1)オ 【ノートの記述の点検】	1 学習の見通しをもつ。 2 作品を通読し、比喩で表現されている部分を探す。
II 2 3 4 5 6	②読(1)エ 【ノートの記述の点検】	(3 比喩表現を確認する。) 4 構成と展開について確認する。 5 教科書ワーク140pの表を埋め、「僕」の行動を整理する。 6 教科書ワーク134~145pを行う。(読んで理解する) 7 これまでの学習を生かして、文章の内容を整理する。 8 「現在」の場面は、文章全体でどのような役割をもっているか。 ・文章の構成や展開、表現の効果に着目して考える。 ・全体で共有する。
III 7	③④【振り返りシートの記述の分析】	9 学習を振り返る。
☆学習のポイント		
2 比喩(直喩・隠喩・擬人法など)が使われている語句に線を引き、どのような意味を表しているかを考える。		
7 文学的文章で使ったツール(「座標軸」「心情曲線」「図表」「要約」)を使って、内容をわかりやすく整理する。		
8 「現在」の場面は、「過去」の場面とどうつながっているのか。どんな意味(効果)があるのか、などについて文章の構成や展開を踏まえながら自分なりの考えをまとめる。 表現の効果については、表現が、文章の内容を伝えたり印象付けたりする上で、どのように働いているかを考える。描写の仕方や比喩などに着目してみる。		
◎学習の振り返り		
③比喩などの表現の技法が文章にどのような効果を与えるかについて考えようとしている。		
④文章の構成や展開について、根拠を明確にして考えようとしている。		
小学校で習った漢字は必ず使用しましょう。		

図25

「(3) A「話すこと・聞くこと」(1)オ」を受けて行った「全体討論」である。

本単元全体で「『現在』の場面は、文章全体でどのような役割をもっているか」という問いを示し、その問いに対して自分の考えがもてるように授業を展開した。

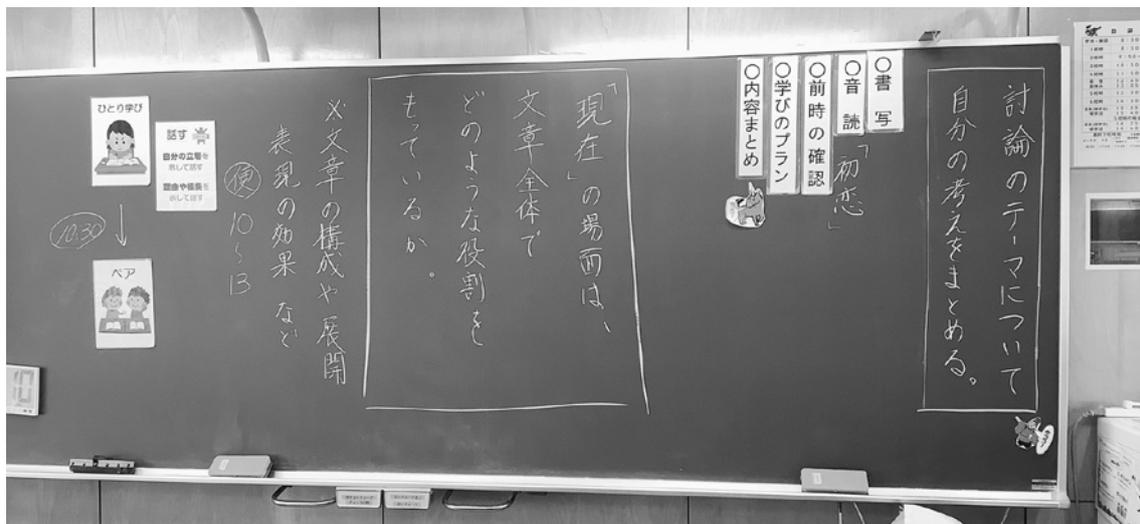


図26

1年次の締めくくりとして、「聴いて 考えて つなげる」ことをどれくらい意識して話し合うことができるかについて、生徒自身が振り返ることができるように設定した。

「全体討論」を行うためには、一人で考えをまとめる時間を意図的に設定し、「問い」に対する意見をもつ必要がある。

意見をもつことで、「全体討論」の際に、他者がどのような意見をもっているのか、自分の意見との違いはどこか、他者の意見から得られたものは何か、その結果、自分の考えはどのように変容したのか、などについての気づきを得ることができる。

これが、いわゆる「聴いて 考える」段階である。

「全体討論」は、それぞれの意見をぶつけ合い、様々な考えを得ることを一つの目的としているため、考えたことは発信しなければならない。

それも、自分勝手な発言ではなく、発言者の意見を「つなげる」形で発信していく。

このようなことを参加している全生徒が意識できるように導いていくことで、4Cの力（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－）を身に付けていくことができるのではないかと考えている。

「全体討論」での一部を紹介する。生徒の発言をそのまま載せているため、表現等で不正確な部分がある。

なお、4Cの力が働いていると思われる発言に番号を付した。

(①Communication、②Critical thinking、③Collaboration、④Creativity)

A：199ページの1行目、「外の景色は」から始まって、「閉ざされてしまった」というところともう一つ。200ページの7行目の「快い薄暗がりの中にしずんだ」というところがあるんですけど、このように現在の場面があるのは、ただの思い出じゃなく

て、この人の語ってる人とか心に強く刻まれた思い出としてあって、少年の日について、私の語る時の心情をすごい表してると思いました。

B：③便覧にも書いてあるし、Aの意見と似ているけれども、現在の場面から、今でも覚えているほどひどいこと（思い出）だということがわかる。

C：③現在のシーンがなかったら、客の心情とかその時の気分とか、話している内容が大体10歳くらいの時だから。ただの話とかじゃなくて、印象に残る話として伝えるために、現在の罪悪感、「自分も覚えてるよ」って言いたかったんじゃないかなって思いました。

D：④前半がなかったら苦しい印象にならないけど、読者は何が起こるか不安を交えて回想を読むから、思い出の切なさが効果的に伝わるんじゃないかと。

E：①僕もさっきからずっと言われてることなんですけど、大人になってまでも忘れられない思い出なのかな？P199の17行目の「その思い出が不愉快」になっているから。

F：①Eさんと思ってることは似てないかもなんですけど、その思い出が、P199ページの一番最後の行で、「その思い出が不愉快でもあるかのように」ってあるんですけど、大人でも（になっても）その時を覚えてるんだから、本当に不愉快なんだなって思うから。

E：②不愉快だから覚えているということ？

F：そう、それが言いたかったの。ありがとうございました。

G：④現在がないとただ「僕」の失敗の思い出だけだから。現在がないと、読者の、客への心情もただただ「悪いやつやん」っていうだけになっちゃうから、その心情を変化させるために、現在を入れないと、ちょっとおもしろくならない、ということが出来ます。

おー。お、ありがとう。ありがとうございます。

H：①Gさんの付け足しなんですけど、現在がないと本当に、自分がやばいことをして、読者は主人公が変なことをしたってだけの話になっちゃうんで、だから、思い出話という設定で、そういうことにしたらいいのかなと思いました。

A：②質問なんですけど、それって物語の深さとかを表したかったんじゃないですか？

H：そういうことですね。

A：④伏線とかもあるんじゃないかなって。どうなっちゃうんだらうっていう期待を、その読者の期待があるんじゃないかなって。読者を、物語の世界に引きずり込んでいくという、どっちかって何かな？そうなんですけど、どう思いますか？

H：①俺の意見は200ページの4行目に「自分でその思い出をけがしてしまった」ってあるから、これで伏線が出てるから、「どうなっちゃうんだ？」そういう感じで、これで伏線をしていた感じになるから、物語を深めていたということになると思うんです。

自分の考えをしっかりともったうえで、「②Critical thinking」を働かせながら他者の意見を聴き、その意見につなげる形で「①Communication」したり、「③Collaboration」したりしている。

ある程度意見が出てきたあたりから、全体の意見を総括し「④Creativity」を発揮した意見を出すことで、話し合いの内容をより深いものにしようとしている。

以下はこの「全体討論」を受けて行った振り返りである。振り返りは「文章の構成や展開について、根拠を明確にして考えようとしている」かである。

<p>今回私は自分の意見だけを考えるのではなく、みんなの意見をしっかりと聞き、どうしてその意見にしたのかを、自分の中で考えてみました。自分の中でもしっかりと考えることで、分らなかつたりすることはOってこういうこと？などの芯のある質問ができました。このおかげで話が広がり、なるべくこういふふうにした方が良いのではないかなど、みんな自分の意見を言い合える空間になっていてとても話しやすく、自信を持って発言することができました。とても話しやすい空間だったから全体討論の時にこういう雰囲気だともっと活発に意見が出るのではという新たな発見にもなりました。</p>	<p>④私は「少年の日の思い出」で現在の場面がある理由は今でも正確に覚えているほど、ひどい記憶だったということがわかるからだと思います。あとは、便覧に「現在のところがあること」によってより深刻に見せることができるとあるが私はその逆の考えで、現在の場面があることとによって「昔のことだから」と軽く流しやすく、すごく深刻な雰囲気にならないですむから現在の場面をつけたと思いました。あとは現在の場面があることによって、誰の話がよくわかると思いました。大体の話は「私」が主なお話になっていくことが多いけど、少年の日の思い出は私の友人のお話なので、そこをよく考えさせるために現在の場面をつけたと思いました。少年の日の思い出は一つ一つの場面に對して多くの意見が出せる話でした。</p>	<p>④この授業で、全体討論を行う前までは、現在の場面は、過去の部分を提示するためのきつかけだと思っていたけど、全体討論をしてみると、読者に興味を持って持ってもらうためにつけていて、その興味を持ってもらうために比喩がたくさん入っているなどの意見が出て、このような読者に考えさせる部分は、人によって意見が違う事がわかった。そのため、そのように人によって意見が違うからこそ、またさらに読者に興味を持ってもらう事ができるとおもった。</p>
<p>最後の悲しい感じを引き立てるためだと私が考えたのは、最初には現在のシーンがあるのに、最後には現在のシーンが書かれていないから悲しい感じだと感じたからです。最後に客が、「こんなことがあったのさ。今でも深く後悔しているよ。」と言って物語を終えないということは、それだけやってしまったことの後悔は強いものなんだと読者に伝えたかったのではないかなと思います。</p>	<p>興味を引くためと考えたのは、討論で色々な人が「現在の部分があることによってどんな辛い思い出なんだろうと読んで読みたくなるから」と話していたからです。便覧には、「読者が何か起きそうという不安な心をおおっているのではないか」というようなことが書かれていました。</p>	<p>の思い出がより苦く感じらるのでは？と思いい、自分の意見と他の人の意見が繋がって面白かった。④私は全体討論を通して、最初の現在の場面は後に来る話の興味を引き、最後の悲しい感じを引き立てるためにあるのだという考えを持ちました。</p>

図27

「全体討論」で自らの考えがどのように変容し、どのような考え方に至ったのかについて、自分の言葉でまとめることができている。これは、「聴いて 考えて つなげる」成果ということができるのではないか。

4. 今後の展開

「聴いて 考えて つなげる」授業を行う中で、4Cの力を育てるための事例として「全体討論」を年間を通してどのように行ってきたかについて、考えてきた。

4Cの力をさらに効果的に身に付けるためには、今回紹介したようなことを授業に参加する全ての生徒が考え、実践していく必要がある。（実際に「全体討論」の約束事の一つに「全員が必ず発言すること」という条件を課している）

しかし、（回を重ねるごとに発言者は増えてきてはいるが）実際には発言者が一部に限られ、多くの生徒が聴衆となっているのも事実である。

この課題を解決するためには、さらに発言しやすい環境づくりを、国語科の授業だけでなく、学校の教育活動全体で推進していく必要がある。

学校としてのカリキュラム・マネジメントを見直し、発言の壁を低くしていくことが重要である。

また、「話し合い」に焦点を絞ると、2年次以降に以下のような方向で、授業を進めていくことを考えている。

- ①「全体討論で活発に意見を出すための3か条」を常に意識して、その実現を参加者全員ができるように心がける。
- ②「つなげる」が考えの深化になるよう、発言の質を高める。
- ③話し合いを途中で止めて、これまでの内容をまとめたり、自分の考えを整理したりする時間をとることで、4Cの力を意識した話し合いとなるようにする。

話し合いの状況を俯瞰して見ることができるため、「Critical thinking」や「Creativity」をさらに発揮することができる。

最終的（第3学年）には、話し合いのテーマ（議題）に対し、どのような形態の話し合いの仕方がふさわしいのかを判断し、より4Cの力を発揮できるような話し合いへと発展することを目指していきたい。

その結果、「聴いて 考えて つなげる」授業をさらに進化・発展することができ、そのような活動を繰り返し行うことで、4Cの力を身に付けていくことができるのではないかと考えている。

〔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

授業は生徒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、それを生徒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、中学校・高等学校のそれぞれ3年間で、生徒たちに資質・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、生徒が学ぶ」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生徒たちが育つでしょうか。今まではともすれば教師が主語で語られてきた授業を、生徒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、生徒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、生徒の視座からの「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。

生徒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、学び手としての生徒の視座からの「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、生徒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生徒の学びのプロセスを、教師が生徒の立場や見方・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、これまで以上に生徒の視座に寄り添い、生徒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することが求められます。

「学びのプラン」を生徒たちが用いることにより、生徒一人一人が学びの「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、教師が生徒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、そのまま引用して転記（copy & paste）して示すか、生徒が読んで分かる表現にして示す。

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><「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。

(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・題材の評価規準」は、児童の発達等の状況により、学習指導要領の「内容」に示されている評価規準を「学びのプラン」としてそのままの文言で示すか、生徒に分かりやすい言葉で書き直すかを判断して示す。 生徒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、生徒に丁寧に説明＜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「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</th> <th>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></td> <td>第一</td> <td>1</td> <td> <ul style="list-style-type: none"> この単元の学習の過程で生徒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、生徒が「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 rowspan="6"> <ul style="list-style-type: none"> 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、生徒に確認し、理解させる。＜単元の初めに行うガイダンスが重要＞ 「学習の内容」は、評価規準と対応し、それぞれの時間に生徒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、生徒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、生徒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。) 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、生徒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生徒に確認する。 </td> </tr> <tr> <td></td> <td>第二</td> <td>2・3</td> <td> <ul style="list-style-type: none"> 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、生徒に具体的なわかりやすい表現で示す。 </td> </tr> <tr> <td></td> <td>第三</td> <td>4・5・6</td> <td> <ul style="list-style-type: none"> ①②③の番号を付して、「何を学ぶか」の内容を具体的に示す。 「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。 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> </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	1	<ul style="list-style-type: none"> この単元の学習の過程で生徒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、生徒が「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。 	<ul style="list-style-type: none"> 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、生徒に確認し、理解させる。＜単元の初めに行うガイダンスが重要＞ 「学習の内容」は、評価規準と対応し、それぞれの時間に生徒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、生徒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、生徒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。) 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、生徒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生徒に確認する。 		第二	2・3	<ul style="list-style-type: none"> 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、生徒に具体的なわかりやすい表現で示す。 		第三	4・5・6	<ul style="list-style-type: none"> ①②③の番号を付して、「何を学ぶか」の内容を具体的に示す。 「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。 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。
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	<ul style="list-style-type: none"> この単元の学習の過程で生徒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、生徒が「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。 	<ul style="list-style-type: none"> 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、生徒に確認し、理解させる。＜単元の初めに行うガイダンスが重要＞ 「学習の内容」は、評価規準と対応し、それぞれの時間に生徒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、生徒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、生徒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。) 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、生徒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生徒に確認する。 																
	第二	2・3	<ul style="list-style-type: none"> 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、生徒に具体的なわかりやすい表現で示す。 																	
	第三	4・5・6	<ul style="list-style-type: none"> ①②③の番号を付して、「何を学ぶか」の内容を具体的に示す。 「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。 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。 																	

©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・各教科等で作成する。＝「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・教科等として「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、教科別・学年別に整理して入れておくとよい。
- ★ 「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・題材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、生徒に分かる表現にして示す。
中学校や高等学校では、学習指導要領の指導「事項」をそのままCopy&Paste（転記）して示してもよい。
 - ・「何を学ぶか」「どのように学ぶか」「何ができるようになるか」の内容を具体的に示す。
- ★ 「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を使用した授業を行わなくても済む。
＝自校の生徒の実態に即した内容の授業が可能。
 - ・できれば1枚の用紙にまとめ、生徒にはノート貼付、ファイル保存などの用途に合わせた大きさを印刷して配付する。
- ★ 学級や教師による育成すべき資質・能力の異なりが出ない。
 - ＝「育成すべき資質・能力」は、学習指導要領の指導「事項」を規準としている。
- ★ 「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」を生徒に分かるように、具体的に示す。➡ 単元・題材における学習での生徒の思考の流れ
 - ・「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」：具体的な生徒の学習活動
 - ・「何ができるようになるか」：単元・題材の評価規準（単元・題材で「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、必要な最低限に絞り、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」）のみに絞って示す。
- ◆ 「学びのプラン」のプランの記述を、当該「単元・題材で育成する資質・能力」のみに絞って示すのは、「どのように学ぶ」における生徒の学習活動において、「学びのプラン」に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、生徒に学習の「見通し・期待」（Anticipation）を持たせる。

「学びのプラン」は、学習指導案を基に、時間毎の学習目標・学習内容・評価内容を、生徒の立場から、具体的に示すことにより、生徒に単元全体で、「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。＜単元の初めのガイダンスが重要＞

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
単元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・能力の重点となる事項を「何を学ぶか」に示す。

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・題材の計画の基本要素」に示す「単元・題材の目標」を、裏返す必要はない。（○1・○2は、教師の覚え書きとして行うものであり、「学びのプラン」には、記述しない。）
単元の評価規準は、児童生徒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、児童生徒に分かりやすい言葉で置き換えるかを判断して、児童生徒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、単元の計画に「学びのプラン」について、児童生徒に丁寧に説明する。

知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度
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、評価規準と、教材の内容に合わせた、児童生徒に分かりやすい具体的に記述する。① 文末は「～している」とする。（例：～を認識している／～の知識を身につけている／～の技能を身につけている等）	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。教科や領域の内容に合わせ、児童生徒に分かりやすい具体的に記述する。② 文末は「～している」とする。（例：～を認識している。当該単元で指導する領域名を併記する。例：国語では、学習指導要領「国語」2内容の「知識・技能」に示されている言語活動を、必ず取り上げる。	①の「知識・技能」を履修したり、②の「思考・判断・表現」を身に付けたら、③の「何ができるようになるか」に向けて取り組む態度を行う中で、積極的な学習態度を示している。③ 【上記の文末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。】 ★「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、上記の表現を削ぐのは、各単元で「主体的に学習に取り組む態度」の評価規準を、教科に合わせるために作成する必要はなくなる。

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・能力と評価力）	どのように学ぶか（具体的な学習活動）
第1次	この単元の学習の進め方や児童生徒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生徒が身に付けたい資質・能力として、具体的に示す。	この単元の学習の進め方として、必ず単元のはじめに学習の見通し・期待を示す。身に付ける資質・能力の内容を、児童生徒に確認し、理解させる。
第2次	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。	学習指導要領の「2内容」に示されている「知識・技能」の内容を、児童生徒の立場から分かりやすく示す。
第3次	「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）」で示している学習目標を、児童生徒に具体的なわかりやすい表現で示す。	学習指導要領の「3観点」以外には、児童生徒が行うべき学習活動は、必ず示す。学習指導要領の「3観点」に示されている学習活動に基づいて、児童生徒の立場から分かりやすく示す。
第4次	「1」-③の箇所を付して、「何を学ぶか」の内容を具体的に示す。	学習指導要領の「2内容」に示されている「知識・技能」の内容を、児童生徒の立場から分かりやすく示す。
第5次	「主体的に学習に取り組む態度」の評価は、単元の学習を通して身に付けたい資質・能力であるから、単元の「知識・技能」「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。	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」を育成し、「思考・判断・表現」の領域を履修するための学習活動として、必ず取り上げる。

©高木展郎2025

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。

◆評価規準を伝える際には、生徒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、生徒自身が単元の学習を通して身に付ける資質・能力に対するイメージを持ちやすくします。

生徒には、「いつ・何を・どのように」評価されるのかを、単元の初めのガイダンスの折に、具体的に示しておくことが重要です。

○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。

○○科 学習指導案	日時：
	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) 生徒観 (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○時間)	
7. 指導に当たって	
8. 本時 (全○時間中の第○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、「生徒を主語」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。

「生徒が主語」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、各学校の生徒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

令和6年12月25日、文部科学大臣から中央教育審議会へ、学習指導要領の改訂について諮問されました。これから約2年の間に、学習指導要領、教育課程、目標・内容の在り方や学習指導要領の趣旨の着実な実現のための方策を中心として、次期学習指導要領に向けた審議がなされます。

諮問の中では、現在の課題として3点に分けて示されていますが、私たちのこれまでの研究に関連する内容を取り上げると、次のように整理することができます。

- ①学ぶ意義を十分に見いだせず、主体的に学びに向かうことができていない子供が多くなっていること。
- ②学習指導要領の理念や趣旨の浸透は道半ばであり、自分の考えを持ち根拠を持って明確に説明することや自律的に学ぶ自信がある生徒が少ないこと。
- ③デジタル学習基盤の効果的な活用は緒に就いたばかりであり、「デジタルの力でリアルな学びを支える」との基本的な考えに立って、バランス感覚を持って積極的に取り組む必要があること。

これらの課題に着目し、次期学習指導要領改訂に向けた審議の状況を見ながら、現行学習指導要領の下での今回の研究成果の上に立った研究と実践を、引き続き進めていきたいと思えます。

具体的には、今回の研究で柱とした「国語科のカリキュラム・マネジメント」の実現、そのための「学びのプラン」を活用した、「聴いて 考えて つなげる授業」への転換は、今後も引き続き重要なキーワードであることは変わらないと考えています。

上で整理した①の課題については、授業において、何のために学ぶか明確でなかったり、どのような資質・能力を身に付けたかが自覚できなかったりすることが原因であると考えられます。国語科の学習を通して身に付けた資質・能力が、現在の生活や他の学習において生かされていること、それによって日々の生活がより豊かになったり、他の学習の質が高まったりすることを生徒自身が実感できるようにすることが重要です。

そのために、国語科のカリキュラム・マネジメントの質をより一層高めることが必要となります。例えば、本紀要の荒井純一教諭の実践では、「聴いて、考えて、つなげる授業」の実現を目指して、話し合いの質を高めるための資質・能力について、中学校3学年を見通した系統を明確にして実践しています。このように、これまでに学んできたことはどのようなことかを、生徒自身が俯瞰して捉える視点を持てるようにし、現在の自分がこれまでのどのような学習の成果の上にあるのかを自覚すること。また、これから学ぶことは自分の日常生活や社会生活につながるものであり、授業で力を身に付けることでより生活が豊かになるという期待を持てるようにすることが大切です。

これには、「PISA2022のポイント」がヒントになると考えます。

「PISA2022」は、日本の読解力がOECD加盟国中第2位と前回調査から有意に上昇し、

異なる立場から発信された複数のテキストについて、「①情報を探し出す」「②理解する」「③評価し熟考する」いわゆる「PISA型読解力」が求められる設問の正答率が微増したという結果でした。「OECD生徒の学習到達度調査 PISA2022のポイント」（文部科学省・国立教育政策研究所）では、この結果を踏まえた取り組みについては、学習指導要領に基づく教育を着実に実施していくことを改めて確認し、主体的・対話的で深い学びの視点からの授業改善として次の4点が示されています。

- ・引き続き主体的・対話的で深い学びの視点からの授業改善を進め、実生活、実社会の様々な場面で直面する課題について自ら思考し、判断・表現できる力の育成に向けて取り組む。
- ・自立した学習者の育成に向けて、児童生徒一人一人の学習進度や興味・関心等に応じて教材や学ぶ方法等を選択できるような学習に関する国内の好事例の蓄積や情報提供を行う。
- ・児童生徒の学習の基盤となる言語能力の確実な育成に向けて、文章を正確に理解するために必要な語彙、情報の扱い方の確実な定着や各教科等の特質に応じた言語活動の充実を図る。
- ・実社会・実生活の中から問いを見出し、自ら課題を立てて情報を収集・整理・分析してまとめ・表現するような探究的な学びを促進する。

下線を引いたところにあるように、自立した学習者や学習の基盤となる言語能力の確実な育成、実社会で直面する課題について、探究的な学びを促進することが求められています。この課題を設定することについては、『今、求められる力を高める総合的な探究の時間の展開（高等学校編）』（文部科学省 2023年）34ページのコラム「課題設定の視点」が参考になります（図1参照）。

この中では、「生徒の主体性や興味・関心を十分に生かすとは、課題の設定を生徒に任せきりにすることではない」こと。「課題を設定する上では、現実の状況と理想の姿との対比などから問題を見だし、課題意識を高めることが大切となる」とされています。これは総合的な探究の時間について書かれたものですが、中学校国語の授業にも示唆を与えてくれるものと考えます。

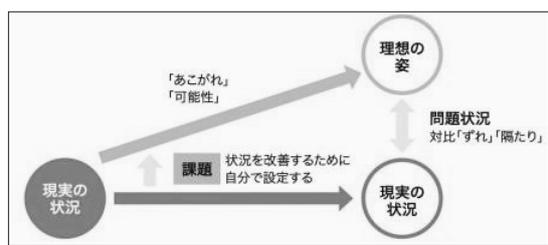


図1 （コラム「課題設定の視点」から）

例えば、栗原教諭の実践では、生徒の読書生活（現実の状況）と、近代の文学作品を読むの選択肢の一つにしたいという理想の姿との隔たりから学習課題を設定していると捉えられます。このように、生徒の言語生活に関わる現実と理想の姿から学習課題を設定することで、生徒が自立した学習者となり、言語能力を伸ばしたり、探究的な学びを促進したりする、今求められる国語科授業の具体的な姿を実現していると考えられます。

②の課題については、何を学ぶか、どのようにして学ぶかを明確にし、学習する内容を生徒が我が事として捉え、主体的に言語活動に取り組むことが重要と考えます。そのために、「学びのプラン」の活用の仕方をさらに充実させることが有効です。

「学びのプラン」の活用の仕方については、「OECDラーニング・コンパス（学びの羅針盤）2030」の視点を取り入れることが有効だと考えます。

「OECDラーニング・コンパス（学びの羅針盤）2030」（図2）は、「OECD Future of Education and Skills 2030プロジェクトの成果であり、教育の未来に向けての望ましい未来像を描いた、進化し続ける学習の枠組み」とされています。この中で、「生徒エージェンシー」はラーニング・コンパスの中心的な概念とされており、「変化を起こすために、自分で目標を設定し、振り返り、責任をもって行動する能力」（≒主体性）と定義されています。生徒は教師の決まりきった指導や指示をそのまま受け入れるのではなく、未知なる環境の中で自立して歩みを進め、意味のある、また責任感を伴う方法で進むべき方法を見出す必要性が強調されているのも特徴です。

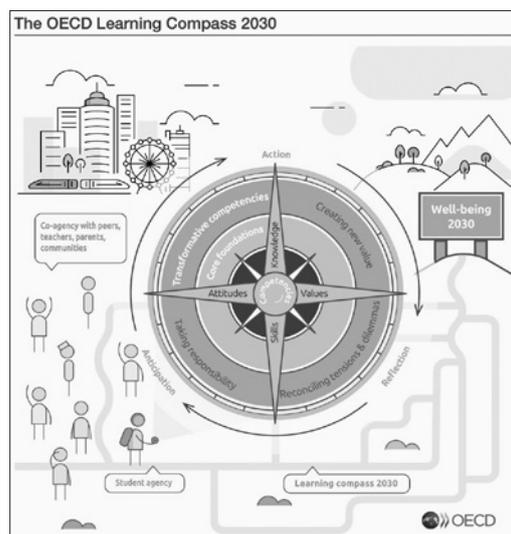


図2 ラーニングコンパス（学びの羅針盤）2030

また、ラーニング・コンパスでは、学習者が継続的に自らの思考を改善し、集団のウェルビーイングに向かって意図的に、また責任を持って行動するための反復的な学習プロセスとして、見通し（Anticipation）・行動（Action）・振り返り（Reflection）の「AARサイクル」が示されています。

本紀要の栗原教諭の実践で用いられた「学びのプラン」は、上段に単元の学習の概要（単元名、言語活動、目指す姿（学習評価）とそれに対応した学習内容・活動）を示し、下段は学習課題に対する自分の考えをまとめる欄となっています。この「学びのプラン」は、ノート指導と関連させて言語活動（課題解決的な学習）を設定することによって、「AARサイクル」を実現するものと見ることができます（図3参照）。

まず、「学びのプラン」の上段で生徒に学習の見通し（Anticipation）をもたせます。その際、先に述べたような探究課題を設定することで、学習の見通しだけでなく、学習に対する期待も生徒に抱かせることができます。

その後の学習活動（Action）では、生徒の拡散的思考を促し、その思考のプロセスがノートに記述されます。ノートは思考の場でもあり、生徒の学びや経験がそこに表れてくることになり

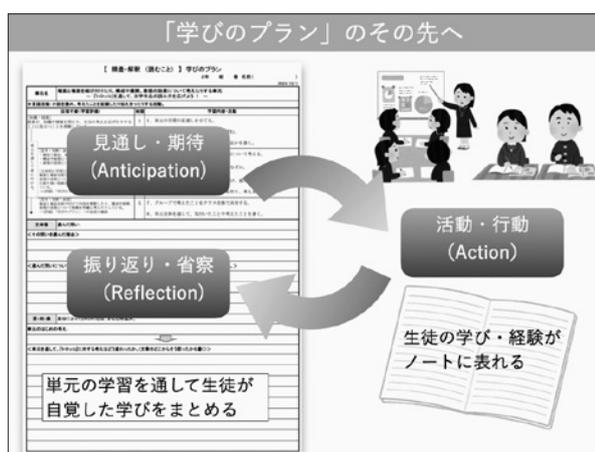


図3 「学びのプラン」のその先へのイメージ

ます。単元の学習の節目（主に評価規準に基づく学習評価の総括がされる）で、生徒はノート等に表れた自身の学びや経験を振り返り、省察したことを枠の中に記述します。こ

ここでは、限られた字数で内容を精選し、整理して書く必要があるため、生徒の収束的思考を促すこととなります。このようにして、生徒は自身の学びや経験を意味付け、単元の学習を通じた自身の学びを自覚します。

単元の学習の成果として、この「学びのプラン」には、単元の学習の概要とそれを通して生徒が自覚した学びが一枚にまとめられます。つまり、「学びのプラン」一枚が単元の生徒の学習全体を表現するものとなるのです。また、この「学びのプラン」を活用した授業を積み重ねていくことで、生徒の学びの一覧性が高まり、学期や年間など長いスパンでの学びを俯瞰することも可能になります。

このような「学びのプラン」の活用の仕方は、自立した学習者の育成、探究的な学びの促進、「AARサイクル」等を実現する有効なツールの一つと考えられます。また、この「学びのプラン」は、生徒の学びの自覚を促し、「プラン（計画）」に留まらず、学びの全体を簡潔に表現するものでもあります。そのような点で、「学びのプラン」の、その先に目指す方向を示す価値ある提案であるとも考えられます。

③の課題については、GIGAスクール構想によって、一人一台端末を活用して授業を行うことは教室の自然な光景になりました。

令和7年2月に中等教育審議会デジタル教科書推進ワーキンググループから「中間まとめ」が公表され、今後のデジタル教科書について、「正式な教科書」として、遅くとも次期学習指導要領の実施に合わせて導入することが示されました。この中では、教育課程・授業全体として、紙・デジタル・リアルを適切に組み合わせてデザインすることが重要だとされ、紙かデジタルかといった「二項対立」の陥穽に陥ることなく、どちらの良さも考慮し、教育の質の向上のため、学校や児童生徒の実態等に応じて適切に取り入れ、生かしていくという考え方に立つべきとされました。

国語科において、どのような学習環境が適切か。スマートフォンやタブレット端末等が日常的に用いられる現代において、私たちが情報を取り入れる際にはデジタル端末で読んだり、文章を書く際にも、手書きではなく文書作成ソフトを活用して書いたりすることが多くなっていると考えます。一方で、文章をじっくりと読んで、考えを深めたり、文章を味わったりする際には、紙に印刷された文章を用いる方が適しているし、考えを広げたり深めたりする際には、紙の上で手書きで考えを整理する方が良いと考える人は多いと思われます。

「デジタルの力でリアルな学びを支える」との基本的な考えに立って、生徒の学びの充実を最重要目的としたときに、どのような学習環境を整備し、具体的にどのような言語活動を設定するかということはじっくりと考えていく必要があります。

また、全国学力・学習状況調査は、令和9年度からCBTに全面移行することが公表されています。この調査問題については、「全国的な学力調査の具体的な実施方法等について（報告）」（平成18年4月）において、「各教科の具体的な調査問題の作成に当たっては、調査問題自体が学校の教員や児童生徒に対して土台となる基盤的な事項を具体的に示すものであり、教員による指導改善や、児童生徒の学習改善・学習意欲の向上などに役立つとの視点が重要である」とされています。平成19年に調査が開始されてから、調査問題に示された具体的な学習活動や身に付けた力が発揮される場面によって、授業改善の視点が明確になり、学習指導の改善・充実に大きな影響を与えてきました。

今後の調査問題において、どのような学習の場面が設定され、どのような力が求められるのかは、重要な示唆になるものと考えられます。

これまで述べてきたことに共通することは、生徒を主語として授業を捉えるということです。その上で、これからの国語科で求められる学びの姿を明確にし、それを実現する授業を目指して、さらに研究及び実践を積み重ねていきたいと思えます。

本紀要をお読みいただいた皆様と交流し、これからの国語教育について考え、実際の授業改善に生かすことで、未来を切り開いていくことに繋げていくことができれば幸いです。

最後になりましたが、三好茂徳様をはじめ日本教材文化研究財団の皆様には、本研究会の実施に当たって多大なるお力をいただきました。心より御礼申し上げます。

令和7年5月

山内 裕介

公益財団法人 日本教材文化研究財団定款

第1章 総則

(名称)

第1条 この法人は、公益財団法人 日本教材文化研究財団と称する。

(事務所)

第2条 この法人は、主たる事務所を、東京都新宿区に置く。

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

第2章 目的及び事業

(目的)

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

(事業)

第4条 この法人は、前条の目的を達成するために、次の各号の事業を行う。

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

第3章 資産及び会計

(基本財産)

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

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

(事業年度)

第6条 この法人の事業年度は、毎年4月1日に始まり翌年3月31日に終わる。

(事業計画及び収支予算)

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

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

(事業報告及び決算)

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

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

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

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

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

(公益目的取得財産残額の算定)

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

第4章 評議員

(評議員)

第10条 この法人に、評議員16名以上21名以内を置く。

(評議員の選任及び解任)

第11条 評議員の選任及び解任は、評議員選定委員会において行う。

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

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

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

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

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

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

6 評議員選定委員会の決議は、委員の過半数が出席し、

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

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

(評議員の任期)

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

(評議員に対する報酬等)

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

第5章 評議員会

(構成)

第14条 評議員会は、すべての評議員をもって構成する。

(権限)

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

(開催)

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

(招集)

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

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

(議長)

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

(決議)

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

(議事録)

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

第6章 役員

(役員の設定)

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

(役員を選任)

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

(理事の職務及び権限)

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

況を理事会に報告しなければならない。

(監事の職務及び権限)

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

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

(役員任期)

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

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

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

4 理事または監事については、再任を妨げない。

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

(役員解任)

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

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

(役員に対する報酬等)

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

2 前項の規定にかかわらず、理事及び監事には費用を弁償することができる。

第7章 理事会

(構成)

第28条 理事会は、すべての理事をもって構成する。

(権限)

第29条 理事会は、次の各号の職務を行う。

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

(招集)

第30条 理事会は、理事長が招集するものとする。

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

(議長)

第31条 理事会の議長は、理事長とする。

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

(決議)

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

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

(議事録)

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

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

第8章 定款の変更及び解散

(定款の変更)

第34条 この定款は、評議員会の決議によって変更することができる。

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

(解散)

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

(公益認定の取消し等に伴う贈与)

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

(残余財産の帰属)

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

第9章 公告の方法

(公告の方法)

第38条 この法人の公告は、電子公告による方法により行う。

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

第10章 事務局その他

(事務局)

第39条 この法人に事務局を設置する。

2 事務局には、事務局長及び所要の職員を置く。

3 事務局長及び重要な職員は、理事長が理事会の承認を得て任免する。

4 前項以外の職員は、理事長が任免する。

5 事務局の組織、内部管理に必要な規則その他については、理事会が定める。

(委 任)

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

附 則

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

有田 和正	尾田 幸雄
梶田 叡一	角屋 重樹
亀井 浩明	北島 義斉
木村 治美	佐島 群巳
佐野 金吾	清水 厚実
田中 博之	玉井美知子
中川 栄次	中里 至正
中洩 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 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 学 論	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 工 学 教 育 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 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	心 理 学 社 会 心 理 学	上越教育大学教職大学院教授
評議員	岩立 京子	令和4年6月3日	就	教育・社会系心理学 教 育 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 教 育 学 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 学 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 学 論	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 学	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	道徳教育論 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 94

生徒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