

確かな言語能力を育成する国語科学習指導

ー 目的達成のプロセスに即した 6 つの視点の具体化を通してー

本市において、学力の向上は喫緊の課題であり、平成28年8月に示された「次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめ」においては、教科等の枠を越えてすべての学習の基盤となる言語能力の重要性が述べられている。

そこで、本研究では、確かな言語能力の育成をめざし、目的達成のプロセスに即した6つの視点を具体化し、その有効性を明らかにした。

具体的には、単元で身に付けさせたい力を明確にした上で、単元テーマの設定、「学びのプロセスシート」と「学びのステップアップシート」の活用、自己内対話活動と他者対話活動の位置付け、授業と家庭学習の連動等について、研究実践を行った。

その結果、言葉の働きや使い方を理解して活用する姿や、言葉で正確に理解したり適切に表現したりしながら自分の考えを深める姿が見られた。

福岡市教育センター
学力の向上（国語科教育）
長期研修員 檜崎 公美子

第Ⅰ章 研究の基本的な考え方

1 主題について	学力(国)・長研	1
(1) 主題設定の理由	学力(国)・長研	1
(2) 主題及び副主題の意味	学力(国)・長研	3
2 研究の目標	学力(国)・長研	3
3 研究の仮説	学力(国)・長研	3
4 研究の構想	学力(国)・長研	3

第Ⅱ章 研究の実際

1 目的達成のプロセスに即した6つの視点の具体化	学力(国)・長研	5
2 目的達成のプロセスに即した6つの視点の具体化を図る		
小学校第6学年の授業実践	学力(国)・長研	8
(1) 単元の構想	学力(国)・長研	8
(2) 単元の展開と指導の実際	学力(国)・長研	9
① 視点1 単元テーマの設定	学力(国)・長研	9
② 視点2 手順・方法	学力(国)・長研	11
③ 視点3 自己内対話活動Ⅰ	学力(国)・長研	12
④ 視点4 他者対話活動	学力(国)・長研	14
⑤ 視点5 自己内対話活動Ⅱ	学力(国)・長研	17
⑥ 視点6 自己評価、実生活や実社会における学び	学力(国)・長研	21

第Ⅲ章 研究のまとめ

1 研究の成果と課題	学力(国)・長研	26
(1) 目的達成のプロセスに即した6つの視点の具体化について	学力(国)・長研	26
(2) 確かな言語能力は育成できたか	学力(国)・長研	26
2 確かな言語能力を育成する国語科学習指導についての提言	学力(国)・長研	28

資料	学力(国)・長研	29
引用文献	学力(国)・長研	29
参考文献	学力(国)・長研	29

第Ⅰ章 研究の基本的な考え方

1 主題について

(1) 主題設定の理由

① 国の動向から

平成28年8月、中央教育審議会「次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめ」では、「今回の改訂がめざすのは、学習の内容と方法を重視し、子どもの学びの過程を質的に高めていくことである。単元や題材のまとまりの中で、子どもたちが『何ができるようになるか』を明確にしながら、『何を学ぶか』という学習内容と、『どのように学ぶか』という学びの過程を組み立てていくことが重要になる。」と述べられている。中でも、「どのように学ぶか」という学びの過程について、学校教育における質の高い学びを実現するためには、「主体的・対話的で深い学び」（「アクティブ・ラーニング」）の視点からの授業改善に取り組んでいくことが重要とされている。

さらに、教科等の枠を越えてすべての学習の基盤として育まれ活用される資質・能力として、言語能力の重要性が述べられており、「言語能力の向上は、学校における学びの質や、教育課程全体における資質・能力の育成の在り方に関わる課題」であり、ますます重視していく必要があると述べられている。言語能力については、「言語能力が働く過程を、発達段階に応じた適切な言語活動を通じて繰り返すことによって育まれる。言語活動については、現行の学習指導要領のもと、すべての教科等において重視し、その充実を図ってきたところであるが、今後、すべての教科等の学習の基盤である言語能力を向上させる観点から、より一層の充実を図ることが必要不可欠である」と述べられている。

では、こうした中、言語能力に関して、福岡市の児童の実態はどのようなのだろうか。

② 福岡市の小学校児童の実態から

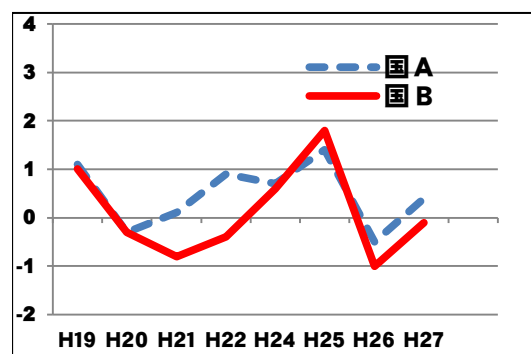
ア 平成27年度全国学力・学習状況調査の結果

小学校の国語の経年変化を見ると、前年度に比べて国語Aで、0.4ポイント上回っており、国語Bで、0.1ポイント下回っている。国語A、Bともに上昇しているものの、ここ数年で見ると、伸びはなく、停滞傾向が見られる（資料－1）。

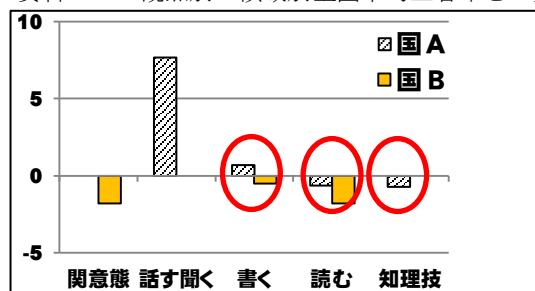
観点別・領域別に見ると、「話す・聞く能力」で全国平均正答率を7.7ポイント上回っているものの、国語A、Bともに「読む能力」で全国平均正答率を下回っている（資料－2）。「書く能力」は、国語Aで全国平均正答率を0.7ポイント上回っているものの、国語Bでは、0.5ポイント下回っている。「言語についての知識・理解・技能」でも、0.7ポイント下回っている。

資料－3は、平均正答率が低かった問題とその結果を示している。国語Aの「文の中における主語をとらえる」問題は、正答率が49.7%で全国平均を3.4ポイント下回っている。「新聞のコラムを読んで、表現の工夫をとらえる」問題は、正答率が16.5%と低く、全国平均を3.3ポイント下回っている。国語Bの「文章と図を関係付けて、自分の考えを書く」問題は、正答率が40.9%で全国平均を0.3ポイント下回っている。この結果から、説明的な文章を読み、それを基に自分の考えをまとめることを苦

資料－1 全国平均正答率との差の推移



資料－2 観点別・領域別全国平均正答率との差



資料－3 全国学力・学習状況調査 問題別結果

	出題の趣旨	領域	福岡市 正答率 (%)	全国との 比較
A	文の中における主語をとらえる	伝言	49.7	－3.4
	新聞のコラムを読んで、表現の工夫をとらえる	読む	16.5	－3.3
B	文章と図を関係付けて、自分の考えを書く	書く・読む	40.9	－0.7
	目的や意図に応じ、取材した内容を整理しながら記事を書く	書く	34.4	－0.3

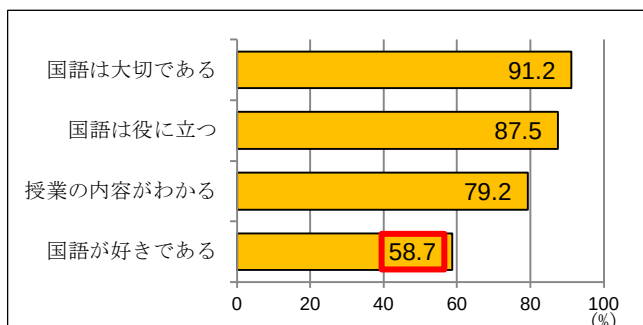
手としている児童が多いことが分かる。

以上の結果から、言語能力の定着は十分ではなく、特に、「言語についての知識・理解・技能」や「読む能力」「書く能力」に課題があると言える。

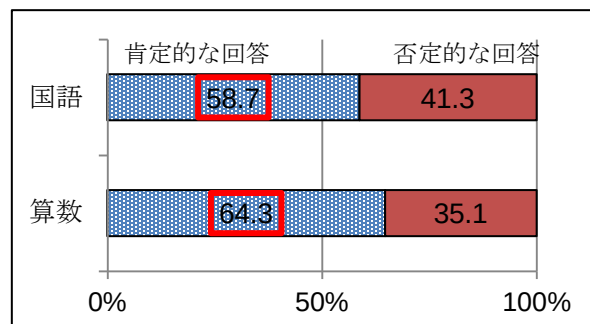
イ 平成27年度児童質問紙調査の結果

「国語の学習は大切だと思いますか」「国語の授業で学習したことは、将来社会に出たときに役に立つと思いますか」という質問項目に対して、肯定的に回答した割合は、9割程度と高い（資料－4）。しかし、「国語の勉強は好きですか」という質問項目に対して肯定的に回答した割合は、6割未満にとどまっており、算数と比べても好感度が低いことが分かる（資料－5）。この結果から、児童は、国語の学習に対して、必要性や有用性は感じているものの、主体的に取り組んでいない実態がうかがえる。

資料－4 児童質問紙調査の肯定的な回答



資料－5 教科の好感度



③ 福岡市の小学校教員の指導の実態から

- 調査方法：質問紙調査
- 調査日：平成28年7月22日（金） 於：自ら学ぶ小学校国語講座
- 対象者：小学校教員 111 人（回収率 74.0%）

「国語科学習指導で悩んでいること」について、12項目から複数回答の調査を実施した。資料－6 は、その中で悩んでいる教員の割合が高いものから4項目を示している。これを見ると、いちばん多い悩みは、「児童の考えを深める働きかけ方」で、約半数の教員が回答している。次いで、「問題解決学習の課題設定の仕方」、さらに、「互いの考えの交流のさせ方」に悩んでいることも分かる。

具体的には、資料－7 のとおり、「考えを書く活動」において、「自分の考えの書かせ方」や「自分の考えの可視化のさせ方」に悩んでいる教員が約半数であることが分かる。話し合う活動においては、「話し合いの組み立て方」「少数意見の取り上げ方」「考えの違いやよさのとらえさせ方」に悩んでいる教員が多いことが分かる（資料－8）。

以上の結果から、単元の導入における課題設定の在り方や、考えを書く活動や話し合う活動の効果的な取り入れ方に関して、指導上の課題があると言える。

以上の①②③の理由から、児童が主体的に国語科学習に取り組めるよう、児童の学びの

資料－6 国語科学習における指導の悩み（複数回答）

質問項目	回答率
児童の考えを深める働きかけ方	51%
問題解決学習の課題設定の仕方	41%
互いの考えの交流のさせ方	41%
習得した知識・技能の活用のさせ方	38%

資料－7 考えを書く活動における指導の悩み（複数回答）

質問項目	回答率
自分の考えの書かせ方	53%
自分の考えの可視化のさせ方	41%
書く時間の確保	31%
教員による評価の仕方	19%

資料－8 話し合う活動における指導の悩み（複数回答）

質問項目	回答率
話し合いの組み立て方	42%
少数意見の取り上げ方	35%
考えの違いやよさのとらえさせ方	32%
話し合う目的のたせ方	29%
グループ交流の取り入れ方	28%

過程を大切にしながら、言語活動を活性化させることにより、言葉で自分の考えを深めていく確かな言語能力を育成していくことが必要であると考え、本研究主題を設定した。

(2) 主題及び副主題の意味

- 「確かな言語能力」とは
国語を尊重する態度等を基盤に、言葉の働きや使い方に関する知識・技能を活用しながら、言葉で正確に理解したり適切に表現したりすることを通して、自分の考えを深める力である。
- 「目的達成のプロセスに即した6つの視点の具体化」とは
 - ・ 「目的達成のプロセス」とは、「目的」→「見通し」→「考えの形成」→「考えの吟味」→「考えの再形成」→「振り返り・発展」の6段階の学習の流れのことである。
本プロセスは、平成28年8月「次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめ」別添2－3「国語科における学習過程のイメージ」を参考に作成した。
なお、本プロセスは、単元のねらいや児童の実態に応じて、戻ったり繰り返したりするなど柔軟な流れとする。
 - ・ 「6つの視点の具体化」とは、目的達成のプロセスの各段階に、教員による必要不可欠な6つの働きかけを手だてとして位置付けることである。

2 研究の目標

目的達成のプロセスに即した6つの視点の具体化を通して、確かな言語能力を育成する国語科学習指導の在り方を究明する。

3 研究の仮説

国語科学習において、単元のねらいや児童の実態に応じて、以下の6つの視点を具体化し、目的達成のプロセスに位置付ければ、確かな言語能力を育成することができるであろう。

- 視点1 実生活や実社会とのつながりから**単元テーマ**を設定し、目的を生み出す
- 視点2 目的達成に向けた**手順・方法**を明らかにし、見通しをもたせる
- 視点3 **自己内対話活動Ⅰ**を取り入れ、自分の考えを形成させる
- 視点4 **他者対話活動**を取り入れ、互いの考えを吟味させる
- 視点5 **自己内対話活動Ⅱ**を取り入れ、考えを再形成させる
- 視点6 **自己評価**を基に学びを振り返らせ、**実生活や実社会における学び**へと発展させる

4 研究の構想

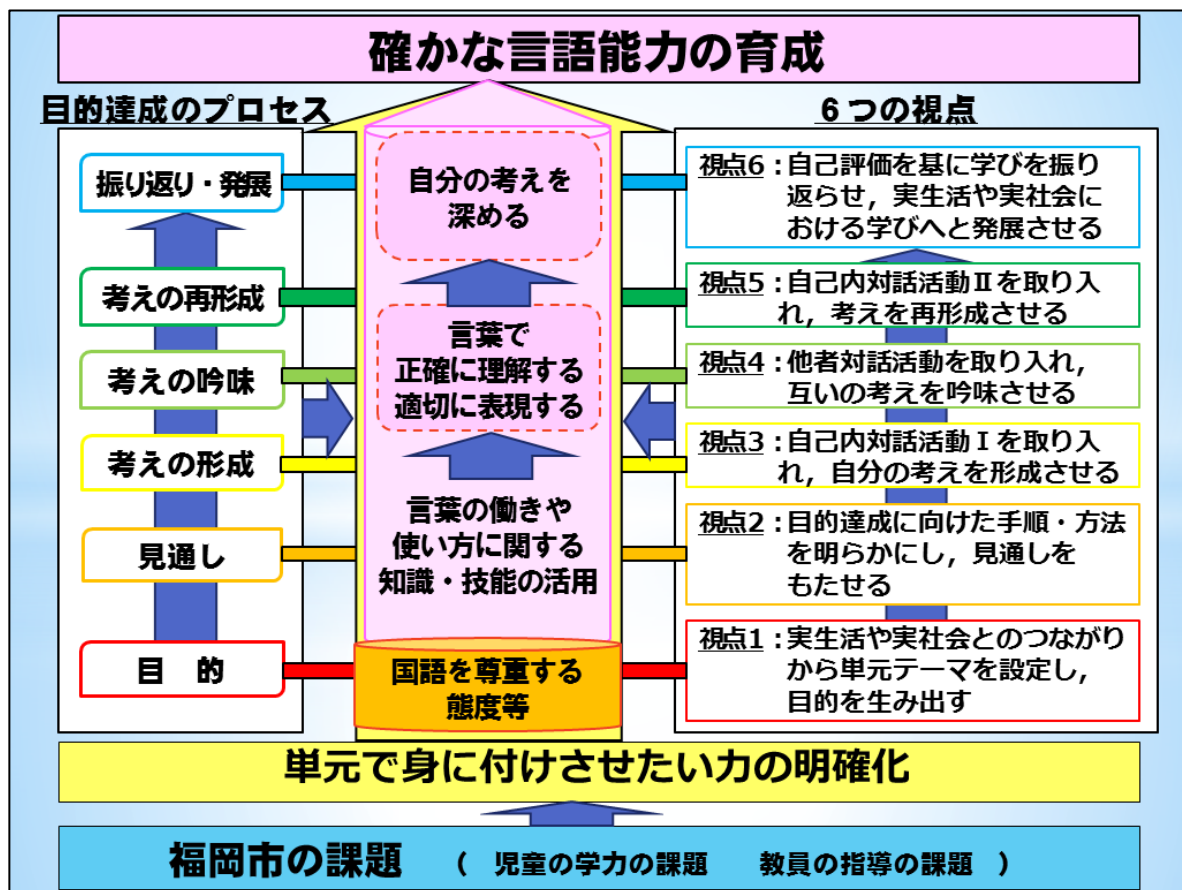
(1) 研究の内容及び方法

- ① 目的達成のプロセスに即した6つの視点の具体化
- ② 目的達成のプロセスに即した6つの視点の具体化を図る小学校第6学年の授業実践

(2) 検証の内容及び方法

- ① 目的達成のプロセスに即した6つの視点の具体化について
 - ア ビデオによる児童の様相や発言等の分析
 - イ 児童の学習プリント等の記述分析
 - ウ 授業実践前後の意識調査アンケートの分析
- ② 確かな言語能力の育成について
 - ア 評価基準に基づいた児童の表現物の評価
 - イ 児童の学習プリント等の記述分析

(3) 研究構想図



第Ⅱ章 研究の実際

1 目的達成のプロセスに即した6つの視点の具体化

(1) 「目的」の段階

視点1：実生活や実社会とのつながりから**単元テーマ**を設定し、目的を生み出す

慶應義塾大学教授鹿毛雅治氏は、ベネッセ教育総合研究所の教育雑誌『BERD』の中で、「一人一人の成長をしっかりと支えるような活用・探究型の学習意欲は、（中略）オーセンティックな（本物の、真正な）課題に子どもたちが取り組むこと。学校課題と日常生活、社会生活の課題をいかにすり合わせていくか。それが『学ぶ心理的必然性』を形成する。」と述べている。さらに、「導入の工夫次第で、例えば社会にはこういう問題があるね、とはじめの認識を促すだけでも学習意欲のモチベーションが違ってくる。」と述べている。

そうした考えを参考に、本研究では、実生活や実社会とのつながりから児童の知的好奇心をかき立てたり、他教科等との関連から学ぶ必要感をもたせたりしながら単元テーマを設定することにより、目的を生み出し、単元を通しての学習意欲につなげていく。具体的には、ICTを活用して実生活や実社会とのつながりを意識させたり、試しの活動を取り入れたり、文章や書き手との出合わせ方を工夫したりする。

(2) 「見通し」の段階

視点2：目的達成に向けた**手順・方法**を明らかにし、見通しをもたせる

鹿毛氏は、前述の雑誌の中で、「具体的に何を調べ、そのためにはどこへ行って何を見なければいけないか、といった目標を実現するための具体的観点の自覚化を促してあげなければいけない。」と述べている。また、著書『学習意欲の理論』の中で、「自己調整学習が促されることでメタ認知に基づく活動が活性化し、目標達成を目指した問題解決プロセスが質的に向上し、結果的に達成のレベルが高められる。」と述べている。自己調整学習とは、「学習者が自ら計画的に目標の達成を成し遂げようとする主体的な学習のあり方」である。メタ認知とは、自己の認知活動（知覚、情動、記憶、思考など）を客観的にとらえ（モニタリング）、評価した上で制御（コントロール）することである。

そうした考えを参考に、本研究では、単元テーマを設定した後に、目的達成までの見通しをもたせるため、「学びのプロセスシート」（資料－9）と「学びのステップアップシート」（資料－10）を作成・活用する。

「学びのプロセスシート」とは、「単元テーマ」「目的を達成するために」「学習計画表」「単元の振り返り」から構成される、自己の学びを自覚できるシートである。毎時間の自己の学びを記録し、次の学びに生かすシートである。

資料－9 「学びのプロセスシート」の構成

学習計画表		学びのプロセスシート	
自分のめあて	今日の学習を振り返って	目的を達成するために...	単元の振り返り
〈自分のめあて〉 全体で本時のめあてを確認した後に、本時の自分のめあてを立てる。	〈今日の学習を振り返って〉 自分のめあてに対する振り返りを書く。	〈目的を達成するために〉 単元で身に付けたい力に対する現在の自分の力を確認する。	〈自分のめあて〉 自分のめあてを達成するために、何をやるか、どうやるかを考える。
〈次の学習までに取り組んでみたいこと〉 本時の学習を受けて、本時の復習や次時の予習、詳しく調べてみたいことなどを書く。	〈今日の学習を振り返って〉 自分のめあてに対する振り返りを書く。	〈目的を達成するために〉 単元で身に付けたい力に対する現在の自分の力を確認する。	〈自分のめあて〉 自分のめあてを達成するために、何をやるか、どうやるかを考える。

「学びのステップアップシート」とは、単元で身に付けさせたい力を記した児童用の評価基準表である。学習計画を立てる際に教員から提示し、確認する。その上で、毎時間目的達成のための具体的な力を書き込んでいくようにする。そうすることで、評価基準表が完成し、児童が学んだことを視覚的に確認しながら、それを基に言語活動に取り組むことができる。

上記の2枚のシートを活用して、児童に単元で身に付けさせたい力を自覚させるとともに、学習計画を立てることにより学習の見通しをもたせる。そして、単元を通して毎時間の学びを振り返らせることで、継続的なメタ認知を促し、児童が自己の学びをモニタリング、コントロールしながら、学びを進めていくことができるようにする。

資料－10 「学びのステップアップシート」の構成

6年 学びのステップアップシート		
自分のものの見方	事実と考えの区別	表現の工夫
○ 単元で身に付けたい力を、短い言葉で表している。 ○ 絵の「どの部分」を取り上げ、「何に注目し」「どう評価しているか」を書いている。	○ 絵から読み取ったことと、感じたことを区別して書いている。	○ 話の筋が通る順序で解説文を書いている。 ○ 表現を工夫して解説文を書いている。
単元で身に付けたい力を、単元の言語活動に合わせて文章化している。		
授業で学んだ具体的な力を書き込んでいく。		

(3) 「考えの形成」の段階

視点3：自己内対話活動Ⅰを取り入れ、自分の考えを形成させる

目白大学名誉教授の多田孝志氏は、論文「グローバル時代の対話型授業の研究」の中で、対話を「自己および多様な他者と語り合い、差異を生かし、新たな智慧や価値、解決策などを共に創り、その過程で創造的な関係を構築していくための言語・非言語による、継続・発展・深化する表現活動」と概念規定している。

そうした考えを参考に、本研究では、対話を「自己内対話」と「他者対話」に分類し、まず自己内対話活動Ⅰを行う。自己内対話を成立させるために、「何について考えるのか」「どのように考えるのか」「どう表すのか」の3点を明確にした上で活動を仕組む。

(4) 「考えの吟味」の段階

視点4：他者対話活動を取り入れ、互いの考えを吟味させる

多田氏は、同論文の中で、他者との対話について「『自己との対話』をさらに広げ、新たな地平を切り開いていくためには、『他者との対話』が必要である。他者との交流を通して感得される「ずれ」こそが、思考・感性に刺激を与え、混乱、混沌をもたらし、そこから新しい解決策や叡智が創発される。」と述べている。

そうした考えを参考に、本研究では、「自己内対話活動Ⅰ」の後に「他者対話活動」を取り入れる。その際に、付箋や交流シートを活用し、互いの考えの違いやよさに気付かせながら、互いの考えを比較・分類・検討できるようにする。

(5) 「考えの再形成」の段階

視点5：自己内対話活動Ⅱを取り入れ、考えを再形成させる

多田氏は、同論文の中で、対話型授業の要件の一つとして「自己内対話と他者との対話の往還」を重視している。

自己内対話と他者との対話を往復することによって、考えの広がりや深まりが期待できる。そこで、本研究では、他者対話活動を基に、「自己内対話活動Ⅱ」を取り入れ、自分の考えを適切に表現するための語彙や新たな視点を提示することにより、自分の考えを広げたり深めたりできるようにする。

(6) 「振り返り・発展」の段階

視点6：自己評価を基に学びを振り返らせ、実生活や実社会における学びへと発展させる

鹿毛氏は、著書『学習意欲の理論』の中で、『主体的な学び』のもう一つの側面として『自律性』が挙げられよう。(中略)このような自律的な学びには、次のような特徴がある。すなわち、それは、自分自身が設定した目的を実現する過程であり、当人が特定の目標やその達成に向けた見通しを持ち、具体的な計画を立ててそれを実行に移し、そのプロセスをモニターしつつ成果について自己評価し、適宜、目標や計画自体が修正されたり変更されたりするといったダイナミックな心理現象である。」と述べている。

児童自らが自己の学びをメタ認知することが、次の学びに向かう意欲や必要感につながると考える。そこで、本研究では、「学びのプロセスシート」を活用し、単元全体の学びのプロセスを振り返らせる。具体的には、毎時間の終わりに、学習のはじめに立てた自分のめあてに対して振り返る活動を位置付ける。それを繰り返すことによって、一人一人が学んだ価値や成長を実感できるようにする。また、「次の学習までに取り組んでみたいこと」を書かせることにより、授業と家庭学習の連動を図る。

さらに、「学びのステップアップシート」を活用し、単元で身に付けた力を自覚させるとともに、活用場面を紹介し、今後自分が活用する場面を考えさせることにより、実生活や実社会における学びへと発展させていく。

2 目的達成のプロセスに即した6つの視点の具体化を図る小学校第6学年の授業実践

(1) 単元の構想

- 単元名 「鳥獣戯画」のおすすめの絵の解説文を書いて、全校のみんなに作品の魅力を紹介しよう
- 教材名 「『鳥獣戯画』を読む」「この絵、わたしはこう見る」
- 単元目標（単元で身に付けさせたい言語能力）
 - ・ 書き出しや文末表現，短文による表現等の効果や使い方を理解し，絵の魅力を伝える解説文の中で効果的に活用することができる。 [知識・技能]
 - ・ 「鳥獣戯画」の何をどのように感じているのか，筆者のものの見方を読み取り，自分のものの見方を生かしながら絵を見て想像したことや考えたことを解説文に書きまとめることができる。 [思考力・判断力・表現力等]
 - ・ 日本の伝統文化である絵巻物の価値に触れ，興味・関心をもって単元テーマに取り組むとともに，対話を通して，互いの考えの違いやよさを認め合いながら，自分のものの見方を広げ深め，よりよい考えをつくろうとすることができる。 [学びに向かう力・人間性等]

○ 単元計画（全12時間）

プロセス	主な学習活動	
目的	1 「鳥獣戯画」について，感想を交流する。	【視点1：単元テーマ】 ○ ICTの活用（動画視聴） ○ 文章との出会い，書き手との出会い
	2 単元テーマをつくり，学習計画を立てる。	
見通し	単元テーマ 「鳥獣戯画」のおすすめの絵の解説文を書いて，全校のみんなに作品の魅力を紹介しよう。	【視点2：手順・方法】 ○ 「学びのプロセスシート」と「学びのステップアップシート」を活用した学習計画
	3・4 「『鳥獣戯画』を読む」を読み，解説文の文章構成を読み取る。	
考えの形成	5 筆者が「鳥獣戯画」の「何を」「どのように感じて（評価して）いるのか」を付箋に書き出し，交流する。	【視点3：自己内対話活動Ⅰ】 ○ 「何について考えるのか」「どのように考えるのか」「どう表すのか」 【視点4：他者対話活動】 ○ 付箋や交流シートを使った交流
	6 「鳥獣戯画」の一場面の絵の「何を（どの部分の，何に着目したか）」「どう感じたのか」を付箋に書き出し，交流する。	【視点3：自己内対話活動Ⅰ】 ○ 「何について考えるのか」「どのように考えるのか」「どう表すのか」 【視点4：他者対話活動】 ○ 付箋や交流シートを使った交流
考えの吟味	7 筆者が絵の解説をしている部分の表現の工夫とその効果について考え，全体で交流する。	
	8 前時に学んだ表現の工夫を使って，「鳥獣戯画」の一場面の絵の解説文を書く。	【視点5：自己内対話活動Ⅱ】 ○ 表現の工夫の語彙の提示
考えの再形成	9 文章構成を決め，表現を工夫して「鳥獣戯画」の一場面の絵の魅力を伝える解説文を書く。 (1回目の解説文)	【視点4：他者対話活動】 ○ 付箋を使った感想の交流
	10 書いた解説文を友達と交流する。	
振り返り・発展	11 自分で選んだ絵の解説文を書く。(2回目の解説文)	【視点5：自己内対話活動Ⅱ】 ○ 他者からの評価や助言の活用
	12 「しょうかいシート」を仕上げ，学習を振り返る。	【視点6：自己評価】 ○ 「学びのプロセスシート」と「学びのステップアップシート」の活用 【視点6：実生活における学び】 ○ 身に付けた力の活用場面の提示

(2) 単元の展開と指導の実際

視点1 実生活や実社会とのつながりから単元テーマを設定し、目的を生み出す【1, 2/12】

「『鳥獣戯画』を読む」の学習時期と九州国立博物館の特別展での「鳥獣人物戯画」の展示時期が重なることから、実生活や実社会につながる単元テーマの設定ができると考えた。まずは、「鳥獣戯画」に興味・関心をもたせることを重点に置き、次のような働きかけを行いながら、単元テーマを生み出した。

単元の導入として、身近なCM（動画）を視聴させた。「鳥獣戯画」をモチーフにした内容で、「鳥獣戯画」について知らない児童も夢中になって見ていた。CMを見て、廊下に掲示していた九州国立博物館のポスターを想起した児童がいたので、ポスターを提示し、「鳥獣戯画」について簡単に説明した。

次に、「鳥獣戯画」が絵巻物であることをイメージさせるために、絵巻物の縮小版を見せた（資料-11）。そして、「鳥獣戯画」についてもう少し詳しく知らせるために、6分程度の紹介動画を視聴させた。児童は、「にぎやかで面白い」「動物の表情が豊か」等の感想をもち、「鳥獣戯画」が人々に親しまれていることに納得し、興味をもち始めている様子だった。

資料-11 絵巻物（縮小版）の提示



そこで、教材文「『鳥獣戯画』を読む」と出合わせた。児童は、題名から「『鳥獣戯画』は絵巻物なのに、どうして『読む』なのか」という疑問をもった。筆者が「読む」とした理由については、「絵から何かを読み取る」「絵巻物なので、絵本のように読み進めていく」「文字がないから、どんなストーリーなのか想像しながら読む」「絵に秘められたメッセージを読む」「登場人物の表情から気持ちをを読む」等の考えが出された。ここで実際に、絵を「読む」ことを体験する試しの活動へとつないだ。

ここでは、九州国立博物館のポスターと同じ場面の絵（共通課題の絵）を使用した。その際、資料-12のように、「絵を見て分かること」と、そこから「感じたこと・考えたこと」を区別して書かせるようにした。児童は、絵を見て分かることを基に想像をふくらませながら解説を書いていた。その後、グループ、全体で交流した。ここでは、次のような発言が見られた。

（全体交流）

- C：倒れている蛙の横にいる兎を見て、兎の中の看護師かなと思いました。
 T：同じところを見て、違うことを感じたという人はいますか？
 C：仰向けになっている蛙と横にいる兎を見て、二人は仲がいいんだなと思いました。

資料-12 第1, 2時の学習プリント

事実	考え
倒れている蛙	看護師かな
横にいる兎	仲がいいんだな
...	...

その後、教材文に戻り、書き手である筆者高畑勲さんと出会わせた。児童は、名前を聞いただけでは、どのような人なのか分からない様子だった。「どんな人が書いたのかな」と問いかけながら、興味・関心を高めるために、筆者である高畑勲さんを紹介した1分程度の動画を視聴させた。児童は、筆者が身近なアニメーション映画の監督であることを知り、興味をもった様子だった。ここで、高畑勲さんが「鳥獣戯画」をどのように見ているのか、なぜ「読む」と言っているのかを確かめるために、教材文の範読を聞かせた。感想を交流させると、資料－12（左側）、13のような発言があった。筆者の絵の見方に感心しながら解説のおもしろさにも気づき、伝えるための技があるのではないかという話になった。題名の「読む」については、絵を見て想像したり考えたりすることであると確認した。

これまでの流れを踏まえて、九州国立博物館の「鳥獣戯画展」の話に戻り、「たくさんの人が『鳥獣戯画』について知る機会になるので、筆者のようにおもしろくて分かりやすい解説文を書いて全校のみんなに紹介してはどうか」と提案した。「鳥獣戯画」には様々な場面が描かれているので、教材文と同じ「鳥獣人物戯画甲巻」の中から自分で好きな場面を選んで解説し、その魅力を紹介するという単元テーマを生み出した。あわせて、リード文とつないで、筆者のものの見方をとらえることを通して自分のものの見方を広げ深めていくことを確認した。

〈視点1の考察〉

- 最初に「鳥獣戯画」と関わりのある動画を視聴したことで、97%の児童が「鳥獣戯画」に興味・関心をもったと回答している（資料－14）。動画の視聴や、九州国立博物館のポスターや縮小版の絵巻物等の具体物を段階的に用いたことにより、児童の知的好奇心をかきたて、興味・関心をもたせることができた。
- 「鳥獣戯画」のある場面（ポスターの絵と同じ場面）を解説する試しの活動を取り入れたことにより、絵のおもしろさや解説の楽しさに気付かせることができた。

試しの活動では、絵を見て分かること（事実）と感じたこと・考えたこと（想像や考え）を区別して書かせ、それぞれの解説を交流させたことにより、同じ絵を見ても様々な想像や考え方がありと気付かせることができた。

- 筆者を紹介した動画を視聴したことにより、筆者を身近に感じさせるとともに、教材文にも興味・関心をもたせることができた。また、試しの活動の後に、教材文を読んで感想を交流させたことにより、筆者のものの見方や「鳥獣戯画」の魅力を伝える工夫に気付かせることができ、単元テーマの設定につながった。
- 児童の振り返りを分析すると、筆者のものの見方や「鳥獣戯画」についての感想が多かった。記述の内容から、「筆者が絵の解説をしている文章を参考に、自分でも解説文を書いて紹介する」という目的意識や「筆者の絵を解説した文章を参考にしたい」という学習意欲をもつことができたのではないかと考える（資料－15）。しかし、「全校のみんなに」という相手意識については、振り返りの記述から、この時点ではあまり意識していなかったのではないかと考える。相手が分かった時点で、相手の特徴に応じた書き表し方について話し合えば、明確な相手意識をもたせることができたのではないかと考える。

資料－13 教材文範読後の主な感想

- 線や筆さばきから動物の心情を読み取っている
- 読者に話しかけるように書いていておもしろい
- 少しの絵からたくさんのことを読み取っている
- 絵の細かいところまで見ている
- 説明が分かりやすい
- アニメーションと比べながら説明している
- 「鳥獣戯画」を伝えてくれた祖先の思いも受け継がれている

資料－14 「鳥獣戯画」に興味・関心をもたせる工夫と事後アンケートの回答

興味・関心をもたせる工夫	肯定的な回答の割合
動画（CM、「鳥獣戯画」について）	97%
絵巻物（縮小版）	63%
「鳥獣戯画」展のポスター	49%
教材文「『鳥獣戯画』を読む」	44%
「鳥獣戯画」に関する商品	30%

複数回答

（6年生：75人）

単元の目的を意識し、達成のために、筆者が絵の解説をした文章を参考に解説文を書くようにしている。

単元のテーマが決まったら、これから目的を達成するために、高畑勲さんをお手本として、おすすめの絵を決めたりできることをやってみよう。

教材文を読んで、筆者の「鳥獣戯画」への思いや解説の分かりやすさに気づき、よりよい解説文を書くこととする意欲をもっている。

高畑さんが鳥獣戯画の思ひを分かりやすく紹介したいと、あんなに高畑さんよりすごい文を書きたいです。それは楽しみです。高畑さんの文がうまいから書く秘密を教えてください。

教材文を読んで、筆者の「鳥獣戯画」への思いや解説の分かりやすさに気づき、よりよい解説文を書くこととする意欲をもっている。

高畑さんの書き方をみると、こまかいところまで書いて、内容がとろもろあかいた。たのしみ。それを矢張り参考にしたい。

視点2 目的達成に向けた手順・方法を明らかにし、見通しをもたせる【2/12】

単元テーマをつかった後に、「学びのステップアップシート」（資料-16¹）を提示し、「単元で身に付けたい力」（①自分のものの見方、②事実と考えの区別、③表現の工夫）を確認した。次に、これまでの学習を振り返らせ、「学びのプロセスシート」（資料-16²）に「目的達成のために必要な力（この単元で身に付けたい力）」「今、自分にできること」「この単元で身に付ける力」を書かせ、現在の自分の力とこれから身に付ける力を自覚させるようにした。例えば、資料-16に示しているA児は、「事実と考えの区別」ができると自覚しており、B児は、「表現の工夫」ができると自覚している。それぞれの「単元で身に付けたい力」を確認させた後に、ゴールを書き込んだ学習計画表を提示し、児童とともに学習計画を立てた（資料-17）。

資料-16 見通しをもたせるための手だて

1 「学びのステップアップシート」の提示 （本時は書き込んでいない分を配付）

2 「学びのプロセスシート」（一部） A児 B児

6年 学びのステップアップシート

自分のものの見方	事実と考えの区別	表現の工夫
単元で身に付けたい力 〇 絵の「どの部分」を取り上げ、「何に注目し」「どう評価しているか」を書いている。 〇 絵から分かったこと、感じたこと、考えたことを区別して書いている。 〇 絵の筋が通る順序で解説文を書いている。		
〈どの部分〉 ・全体のどの部分か ・その部分のどこか 〈何に注目するか〉 ・何・どれ・形 ・大きさ・色・格好 ・動き・ポーズ 〈どう評価しているか〉	〈絵から分かったこと〉 どの部分(全体) 何に注目するのか。 〈感じたこと考えたこと〉 いつ・どこ・音・におい・会話 着目したものの様子 登場人物の気持ち	伝えたいこの中心を決めていろいろな目線で書く。 〇 表現を工夫して解説文を書いている。

授業で学んだ具体的な力を書き込んでいく。

自分のものの見方	事実と考えの区別	表現の工夫
〇 目的を達成するために... 自分のものの見方 事実と考えの区別 表現の工夫	〇 目的を達成するために... 自分のものの見方 事実と考えの区別 表現の工夫	〇 目的を達成するために... 自分のものの見方 事実と考えの区別 表現の工夫

全員共通

身に付けたい力の自覚

単元の導入と終末を書き込んだ学習計画表を提示し、四角で囲んでいる部分については、「学びのステップアップシート」を基に、どの順番で身に付けていくのか児童と話しながら書き込んだ。単元終了まで教室の前面に掲示し、毎時間のめあてを立てる際に活用した。

（「学びのステップアップシート」との対応）

①自分のものの見方：主に第4、5時で習得

②事実と考えの区別：主に第4、5時で習得

③表現の工夫：主に第6時で習得

〈視点2の考察〉

- 資料-18を見ると、事後アンケートでは「『学びのステップアップシート』は、この単元の学習で身に付ける力を確認することに役立ちましたか。」の質問に対して、92%の児童が肯定的な回答をしている。また、自分にどの力が付いているのか「学びのプロセスシート」に書かせたことにより、「単元で身に付ける力」を自覚させ、学習計画につながることができた。
- 資料-18を見ると、事後アンケートでは「学習計画を立てたことは、学習の見通しをもつことや（毎時間の）自分のめあてをつくることに役立ちましたか。」の質問に対して、91%の児童が肯定的な回答をしている。見通しの段階で「学びのステップアップシート」と「学びのプロセスシート」を活用し、学習計画を立てたことにより、目的達成のための手順や方法を明らかにし、見通しをもたせることができた。

資料-18 事後アンケートの結果

アンケート質問項目	肯定的な回答
「学びのステップアップシート」は、この単元の学習で身に付ける力を確認することに役立ちましたか。	92%
学習計画を立てたことは、学習の見通しをもつことや自分のめあてをつくることに役立ちましたか。	91%

(6年生：75人)

視点3 自己内対話活動Ⅰを取り入れ、自分の考えを形成させる【5、6／12】

第3、4時は、文章全体（文章構成）をとらえさせるために、各段落の小見出しを考える活動を行った（資料-19）。

第5時は、自分が解説文を書くときに、どこに着目して絵を見ればよいのか知るために、教材文から筆者の絵に対するものの見方を付箋紙に書き出す活動を行った。その際、資料-20のように自己内対話活動Ⅰの3点を明確にした。

資料-19 教材文の文章構成表

9	8	7	6	5	4	3	2	1	段落
終わり	中						初め		文章構成
		○	○	○		○	○	○	絵
○	○	○			○	○			絵巻物
「鳥獣戯画」は、人間の宝である。	絵の力を使って物語を語ることは、日本文化の大きな特色である。	絵と時間の流れについて	見事な筆さばきについて	鬼を投げ飛ばした蛙の絵の解説 漫画の吹き出しと同じ手法について	「鳥獣戯画」は、アニメの祖でもある	「鳥獣戯画」は、漫画の祖である。	「鳥獣戯画」の解説	相撲を取っている鬼と蛙の絵の解説	小見出し何かに書いてあるか

資料-20 自己内対話活動Ⅰの3つの観点

	何について考える(書く)のか	どのように考える(書く)のか	どう表すのか
第5時 第6時	筆者のものの見方について考える。	付箋に書くことの観点に沿って、教材文を読み、絵と対応する叙述を探す。	ピンクの付箋には、事実（絵全体の中のどの部分か、何に着目しているか）を書く。黄色の付箋には、考え（どのように感じているのか）を書く。

はじめに、文章構成表で絵の解説をしている段落を確認し、第5段落で進め方を確認した（資料-21）。例として、「兎を投げ飛ばした蛙の口から出ている線」に着目させた。「兎を投げ飛ばした蛙」がどこにいるのかを絵と対応させ、その「蛙の口から出ている線」を確認した。そこで、「筆者はこの部分を見てどのように感じているのでしょうか」と尋ねた。児童は、「けむりかな、それとも息かな。」「『ええい！』とか、『ゲロロッ』とか、気合の声なのではないか。」という叙述を、前述の着目点と対応させた。そして、このように読み取ったことを付箋に書き出すようにした。付箋は2色（ピンク・黄色）使い、資料-22 のようにものの見方の観点を示した。児童は、資料-23 のように教材文を読みながら、筆者のものの見方が分かる叙述を探し、観点ごとに付箋に書き出していった。

資料-21 第5段落の叙述

もう少し詳しくわしく絵を見てみよう。まず、兎を投げ飛ばした蛙の口から線が出ているのに気がついたかな。いったいこれはなんだろう。けむりかな、それとも息かな。ポーズだけでなく、目と口の描き方で、蛙の絵には、投げ飛ばしたとたんの激しい気合いがこもっていることがわかるね。そう、きっとこれは、「ええい！」とか、「ゲロッ」とか、気合いの声なのではないか。まるで漫画のふき出しと同じようなことを、こんな昔からやっているのだ。

資料-22 付箋に書くことの観点
(第5時学習プリントより抜粋)

事実	考え
◆ピンクの付せん 絵全体の中の部分が (どの兎か、蛙のどこか) 何に着目しているか (形、大きさ、色、格好など) 蛙の口から出ている線 兎を投げ飛ばした	◆黄色の付せん どのように感じているか (いつ・どこ・音・におい・ 会話・着目したものの様子・ 登場人物の気持ちなど) 「ええい！」とか「ゲロッ」 とか気合いの声ではないか。

資料-23 児童が付箋に書き出した筆者のものの見方の一部

何に着目しているか (事実)	どのように感じているのか (考え)
相撲を応援している兎	「おいおい、それはないよ」と笑いながら抗議している。
大きさがちがうはずの兎と蛙が相撲を取っている	どこか、おかしくて、おもしろい。すごく上手だけれど、たしかに漫画みたいだ。
もんどりうって転がった兎の、背中や右足の線	勢いがある、絵が止まっていけない。動きがある。
投げられたのに目も口も笑っている (兎)	あくまでも和気あいあいとした遊びだからにちがいない。

第6時は、前時に学んだ筆者の絵に対するものの見方を参考に、第1時に解説した共通課題の絵を見て、絵のどこに着目し、どのように感じたのかを付箋に書き出す活動を行った。その際の自己内対話の観点は、前時と同じである。児童は、「後ろを見ながら逃げている猿」に着目し、「悪いことをした」「『まだ追ってきているの?』と言っている」等、絵の様々な部分に着目して、自分のものの見方を働かせながら、絵のどこに着目し、どのように感じたのかを付箋に書くことができた（資料-24）。

資料-24 第6時の児童の学習プリント

○絵のどの部分に着目取ったのか

第1時で解説した共通課題の絵（九州国立博物館のポスターと同じ場面の絵）

対話の観点を基に、絵のどの部分の何に着目して（事実）、どのように感じたのか（想像や考え）を付箋に書き、絵と線で結び、対応させている。

前時と同じ自己内対話活動Ⅰの3点の提示

たぐさの動物がおいかけている（全体的）
おんきするに何かあったのか
おいかけられるのが大変
後ろを見ながら逃げている
悪い事をした
まだ追っかけているのか
どこか、どうして？
ススキも持っている
たぐさの動物は？
ほつと首にかけられている
かえるからぬすんだ？
ちかつかから来た
さるを指している
逃げかけるのか
追いかけるのか
小さいけヒススキを助けているのか
おんきするに何かあったのか
学んだことを生かして読み取るう！

◆絵全体の中の部分が
(どの動物か)
何に着目しているか
(動物のどこか)
形・大きさ・色
格好・ポーズ・表情
など

◆黄色の付せん
どのように感じているか
(いつ・どこ・音・におい・会話・着目したものの様子・登場人物の気持ちなど)

例
「ええい！」とか「ゲロッ」とか気合いの声ではないか。
※教科書一四八ページの上の段も参考にしよう。

〈視点3の考察〉

- 児童の学習プリントや付箋を分析したところ、資料-25 のように、第1時の着目点は11点に対し、第6時の着目点は29点と増えている。筆者のものの見方を教材文から付箋に書き出す活動を通して、どの部分に着目して、どのように感じているのか、作品の細かい部分にまで目を向けていることに気付くことができ、ものの見方の広がりが見られた。

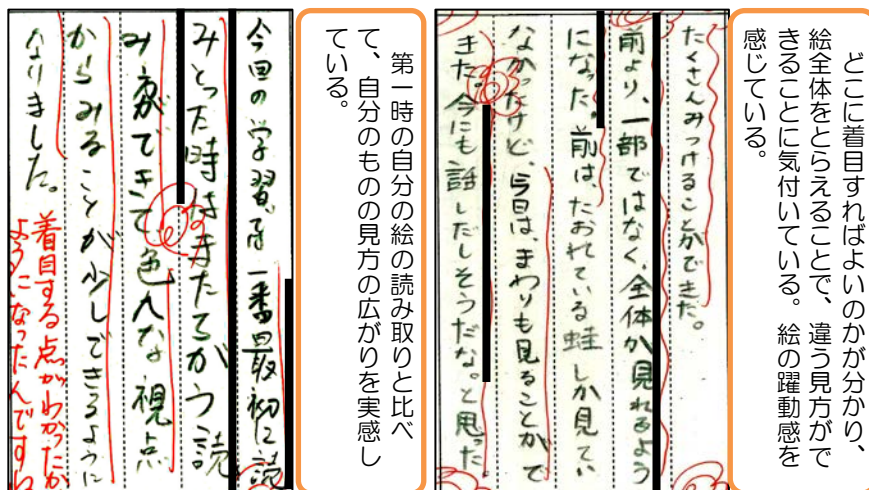
資料-25 着目点の変化

	着目点 の数	絵の着目点
第1時	11点 ↓	・猿を追いかける兎 ・倒れている蛙 ・猿や兎が何か持っている 等
第6時	29点	・猿を追いかけている兎の口、目 ・猿を追いかける蛙の口、指、表情 ・蛙の模様 ・逃げる猿の表情 等

(6年生：77人)

- 第6時終了後の児童の「学びのプロセスシート」を見ると、資料-26 のように、第1時の試しの活動と比べて自分のものの見方の広がりを実感している内容の記述が多く見られた。自己内対話を成立させるために、「何について考えるのか」「どのように考えるのか」「どう表すのか」の3点を明確にしたことは、児童の考えの形成に有効であったと考える。

資料-26 第6時の児童の振り返り



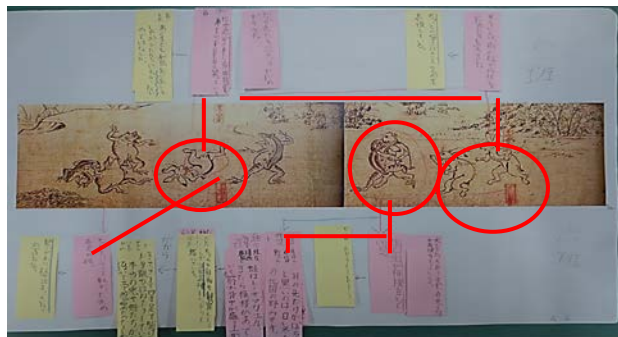
視点4 他者対話活動を取り入れ、互いの考えを吟味させる【5, 6, 10/12】

第5時は、自己内対話活動Ⅰの後に、付箋に書き出した筆者のものの見方（絵を見て分かることや感じたこと・考えたこと）について、4～5人のグループによる他者対話活動を行った。その際、絵と叙述を対応させながら交流できるように、真ん中に絵を配置した交流シートを活用した。児童は、それぞれが見付けた筆者のものの見方を発表し合った。付箋に書き出した叙述を比較しながら絵と対応させ、同じ着目点を見付けているときは付箋を重ねたり近くに貼ったりして分類し、交流シートに貼っていった（資料-27, 28）。

資料-27 第5時の他者対話活動の様子



資料-28 第5時の交流シート



その後、交流シートを基に、再度付箋に書いている叙述を見て、事実と考えを分けて書くことができているか検討させた。資料-29 は、第5時の交流シートを拡大したものである。このグループでは、同じ叙述を黄色の付箋に書いた児童とピンクの付箋に書いた児童がいたので、事実なのか、考えなのかを検討していた。児童は、前後の叙述をつなぎながら文末表現等に注目して検討することができていた。

(黄色の付箋)
さっきまで四本足で駆けたり飛び跳ねたりしていた本当の兎や蛙たちが、今ひよいと立って遊び始めたのだと思えない。

(黄色の付箋) C 2
ちゃんと動物を観察したうえで、ほぼ正確にしっかりと描いている。

(黄色の付箋) C 4
ただの空想ではなく、ちゃんと動物を観察したうえで、骨格も、手足も、毛並みもほぼ正確にしっかりと描いている。

(ピンクの付箋)
蛙はトノサマガエル。まだら模様があつて、いく筋か背中が盛り上がっている。

① 同じ叙述だが、違う色の付箋に書いている

- C1：「ほぼ正確にしっかりと描いている」の付箋の色がちがうね (①)。
 C2：ぼくは、高畑さんが絵を見て「ほぼ正確にしっかりと描いている。」と判断しているから、黄色の付箋 (考え) に書きました (②)。
 C3：私も「ただの空想ではない」と思っているのは高畑さんだから、黄色の付箋 (考え) に書きました。
 C2：この付箋のペア (ピンクの付箋) は、前の文の「蛙はトノサマガエル。」のところ (③) で、模様とか背中とか絵を見て分かることだから事実で、それを見て「しっかりと描いている」と言っているからこれが考え。
 C4：あ〜。言われてみればそうだね。自分の付箋のペア (黄色の付箋) は「さっきまで…」 (④) の文で、…。

資料-30 他者対話活動後の児童の振り返り

筆者の絵に対する着目点が様々であることに気付いている。

絵の様々な部分から様々な想像ができることに気付いている。

着目点から想像をふくらませる楽しさや「鳥獣戯画」のおもしろさを感じている。筆者と自分のものの見方を比べながら絵を見ている。

第6時は、自己内対話活動Ⅰの後に、共通課題の絵を見て書いた付箋を基に、隣の席の友達と他者対話活動を行った。本時の学習プリントが交流シートの代わりになっている (資料-24)。自分と友達の学習プリントを見せ合い、着目点と想像したことや考えたことを比較させた。児童は、着目点と同じ絵や違う部分について、場面の様子や他の動物の行動と関係付けながら想像したことや考えたことを話し、それぞれのものの見方の違いやよさに気付くことができた (資料-31)。

資料-31 他者対話活動における発言の一部

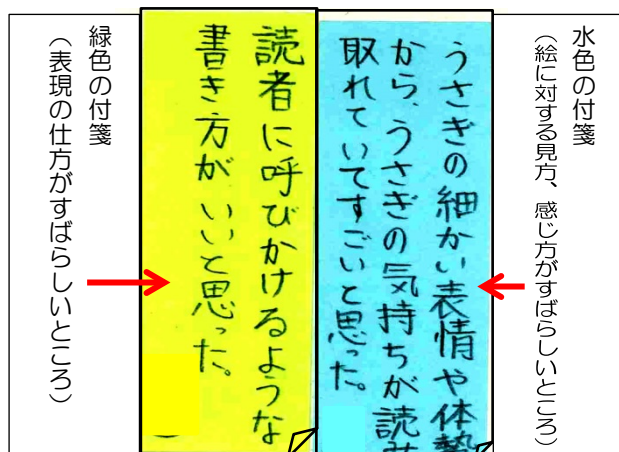
- C1：倒れている蛙を見て、疲れて倒れていると思いました。
 C2：何で疲れているの？
 C1：前の方の猿とか兎が走っていて、追いつけなくて走り疲れたと思ったからです。
 C2：一緒に遊んでいたってということ？同じところで、私は気絶していると思いました。それは、前にいる猿がこの蛙にぶつかったんじゃないかと思ったからです。猿が後ろを向いて気にしているように見えるからです。
 C1：(蛙は) ひっくり返っているもんね。
 C2：そう。だから、兎たちが猿をつかまえようとしていると思うんだけど。私は、(猿、兎、蛙が) 仲間とは思ってなかった。

四角囲み：着目点 (事実)，実線：考え，波線：理由

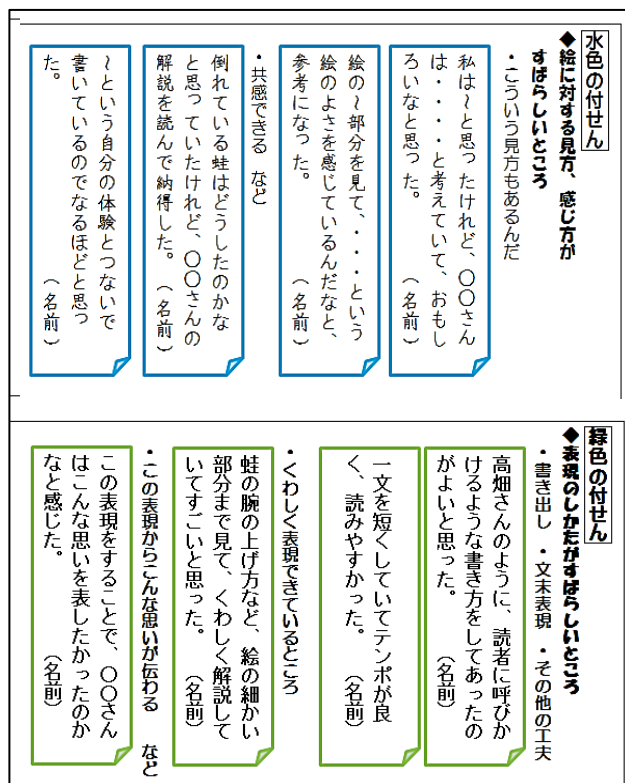
第10時は、前時に書いた共通課題の絵の解説文を読み合い、友達のものを見方や絵の魅力を交流する他者対話活動を行った。はじめに、付箋を使って対話することを伝え、視点を例示した学習プリントで書き方を確認した(資料-32)。水色の付箋には、絵に対する見方、感じ方が素晴らしいところを、緑色の付箋には、表現の仕方が素晴らしいところを書くようにし、書いた付箋は「しょうかいシート」の裏面に貼らせた。

児童は、友達の「しょうかいシート」をじっくり読み、資料-33のような感想を書いていた(資料-34)。1人平均6~7人の「しょうかいシート」を読むことができていた。資料-35は、本時終了後の児童の「学びのプロセスシート」に書いた振り返りである。友達のものを見方の違いやよさに気付いたり、参考にしたい表現の工夫を見付けたりすることができ、自分が選んだ絵の解説文を書くことにつなげようとする振り返りが多く見られた。

資料-33 解説文の交流(児童の付箋)



資料-32 付箋に書く感想の観点
(第10時学習プリントより抜粋)



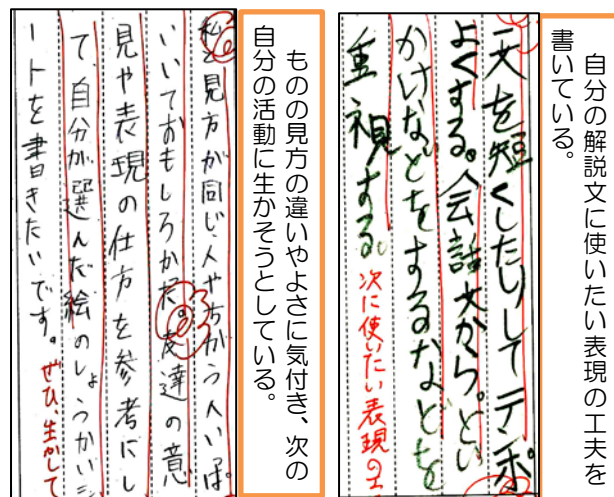
資料-34 解説文の他者対話活動の様子



〈視点4の考察〉

- 他者対話活動の際に、付箋や交流シートを用いたことにより、絵と叙述を対応させながら、それぞれが読み取ったことを比較・分類したり、叙述をもとに筆者の想像したことや考えたことを検討したりすることができ、筆者のものを見方を確かめることにつながった。
- 1回目の解説文を書いた後に、単元で身に付けた力を観点に、付箋を活用して他者対話活動を行った。そのことにより、これまで習得した力を活用して解説文を書いているか確かめるとともに、友達の絵に対するもの見方の違いやよさに気づき、次時の解説文に生かそうとする姿が見られた(資料-35)。

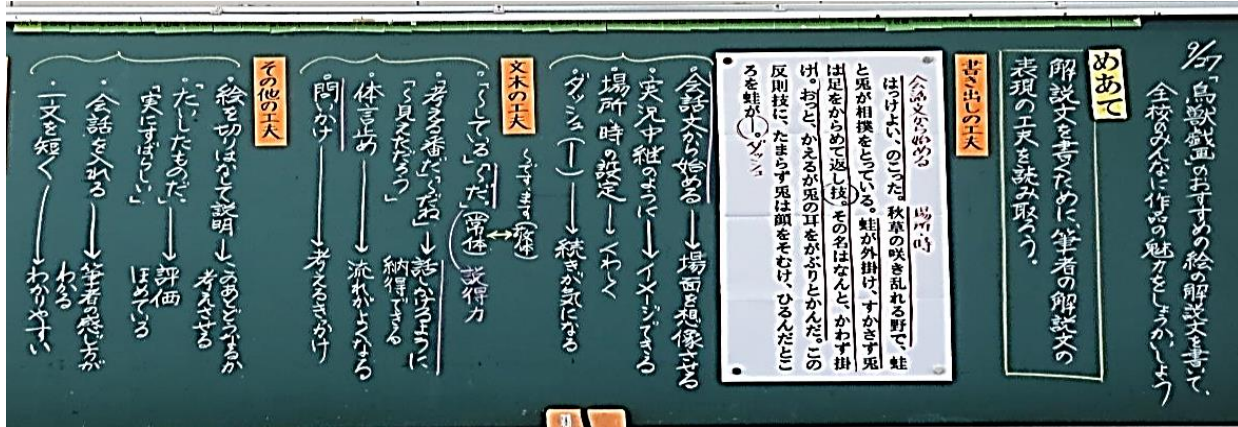
資料-35 他者対話活動後の児童の振り返り



視点5 自己内対話活動Ⅱを取り入れ、考えを再形成させる【8, 9, 11/12】

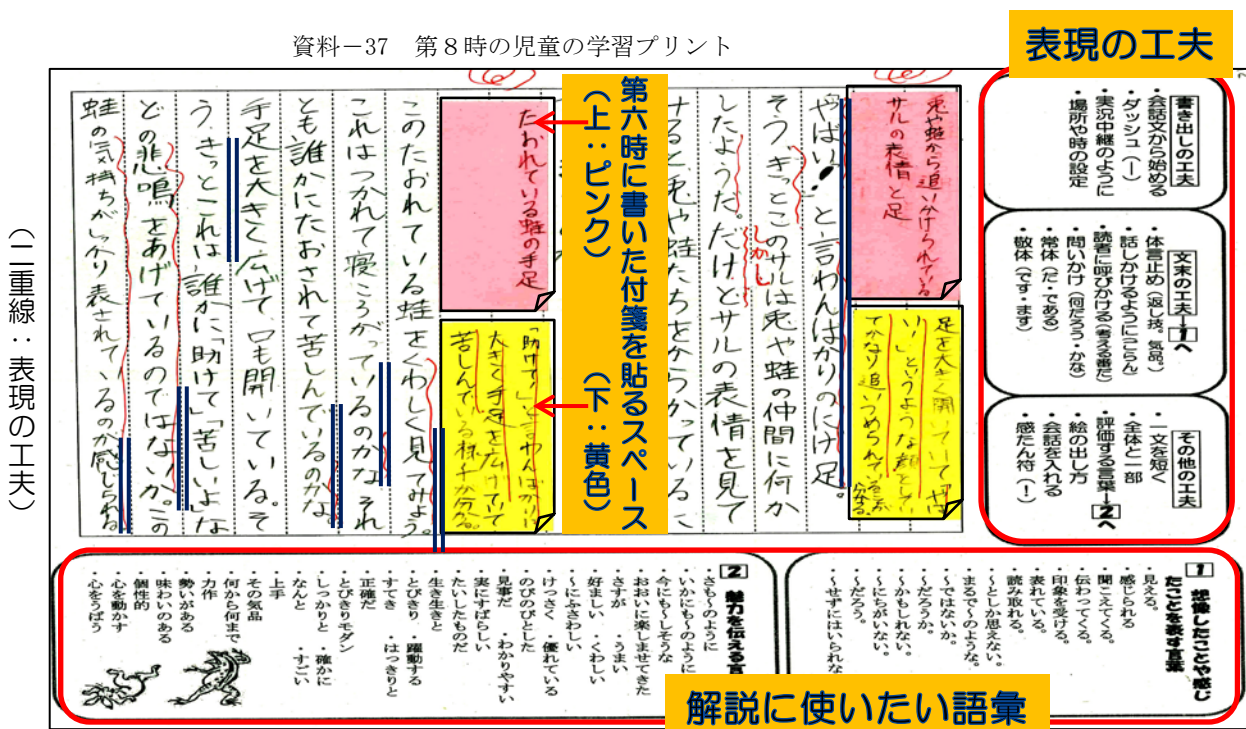
第7時は、解説文を書くために、筆者が絵を解説している文章から表現の工夫を読み取る活動を行った。具体的には、教材文から表現の工夫（書き出し、文末表現、短文による表現等）を見付けて、その効果について考え、全体で確認した。ここでは、まず、「書き出しの工夫」「文末表現の工夫」「その他の工夫」の3点を示し、例として第1段落で「書き出しの工夫」を見付けさせた。すると、児童は、「はっけよい、のこった。」という叙述から、「相撲の言葉で始まっていて、今から何が起きるのかわくわくする」という考えを発表した。また、「おっと、蛙が兎の耳をがぶりとかんだ。」という叙述から、「実況中継のようでおもしろい」という考えを発表した。このように、会話文から始めたり実況中継のように語ったりすると場面を想像しやすいという効果を感じているようだった。「文末表現の工夫」については、「返し技」「かわず掛け」等の体言止めを使うことにより文の流れ（リズム）がよくなる、「その他の工夫」については、一文を短くすることでテンポよく読むことができるし、内容が分かりやすい等の表現の工夫や効果を確認した（資料-36）。

資料-36 第7時の板書



第8時は、絵の見方や表現の工夫を生かして、共通課題の絵の解説文を書く活動を行った。自分が絵から読み取ったことを基に絵の魅力を解説できるように、学習プリントには、資料-37のとおり、前時の他者対話活動で確認した表現の工夫や、「想像したことや感じたことを表す言葉」「魅力を伝える言葉」等の解説に使いたい語彙を載せた。そして、第6時に書いた絵から分かること（ピンクの付箋）と想像したことや考えたこと（黄色の付箋）を本時のプリントに貼らせ、

資料-37 第8時の児童の学習プリント



文を付け加えながら詳しい解説を書かせた。児童は、資料-37のように、呼びかけや問いかけ等の文末表現の工夫を使いながら、絵の様子や魅力について解説していた。

第9時は、第8時に詳しく解説した文章を基に、「しょうかいシート」の分量に合わせて、いちばん伝えたいことや文章構成（全体から部分へ、部分から全体へ等）を決め、絵の魅力を伝える解説文を書く活動を行った。まず、これまでに学んだ具体的な力を書き込んだ「学びのステップアップシート」（資料-38）で振り返り、身に付けた力（①自分のものの見方、②事実と考えの区別、③表現の工夫）を生かして書くことを確認した。児童は、第8時の解説を読み直して、紹介したいところを決め（資料-39）、資料-40のような「しょうかいシート」を書いていた。「『あのサルをつかまえて』蛙がさけぶ。」のように、動物の様々な動きや表情に着目し、短文で表す等の表現の工夫を使いながら想像したことや考えたことを書いており、ほぼ全員が時間内に書き上げることができた。

第11時は、前時の他者対話活動を基に、自分で選んだ絵の解説文を書く活動を行った。児童は、これまでに教室や廊下に掲示していた「鳥獣戯画（甲巻）」の17場面から、自分が紹介したい1場面または連続した2場面の絵を選んでいる（共通課題の絵と同じ場面を選んでいる児童もいる）。これまでに身に付けた力を生かして書くことを確認した上で、1回目の解説文を交流したときの他者評価（水色・緑色の付箋）や、前時の学習プリントに記入している参考にしたい友達の表現等を使い、「しょうかいシート」を書かせるようにした。資料-41の児童のように、前時に友達の解説文を読んで、表現の仕方や絵に対する見方がすばらしいところを見つけて取り入れたり、新しい視点で絵を見たりしながら解説文を書くことができた。

〈視点5の考察〉

- 事後アンケートでは、「学習プリントに『想像したことや感じたことを表す言葉』や『魅力を伝える言葉』をのせていたことは、自分の考えに合う言葉を選ぶのに役立ちましたか」という質問に対して、92%の児童が肯定的な回答をしている（資料

資料-38 第8時後の学びのステップアップシート

自分のものの見方	事実と考えの区別	表現の工夫
○ 絵の「どの部分」を取り上げ、「何に着目し」「どう評価しているか」を述べている。 どの部分 ・全体のどの部分か ・その部分のどこか 何に着目するか ・何・だれ・何 ・大きさ・色・格好 ・動き・ポーズ どう評価しているか	○ 絵から分かったこと、感じたこと、考えたことを区別して書いている。 絵から分かったこと どの部分(全体) 何に着目するか 感じたこと考えたこと ・いつ・どこ・音 ・におい・会話 ・着目したものの様子 ・登場人物の気持ち	○ 絵の絵が通る順番で解説文を書いている。 伝えたいこの中心を決めて、いろいろな目線で書く。 ○ 表現を工夫して解説文を書いている。 表現の工夫 ・書き出しの工夫 ・文末の工夫 ・その他の工夫 (短文・評価・会話等)

資料-39 おすすめの絵の解説を書く児童



資料-40 C児の1回目の解説文

「鳥獣人物戯画」しょうかいシート

ちょうじゅうじんぶつ ぎ が
鳥 獣 人 物 戯 画 : 甲 巻 第 (11) 紙

鳥獣人物戯画のすばらしさ。

「あのサルをつかまえて」蛙がさけぶ。兎は大きく足を開いてサルに追いつこうと一生けん命走る。サルもにげようとして一足を開いて一生けん命に走る。そして――

この絵は、鳥獣人物戯画甲巻の一場面。きみはこの絵のすばらしさがわかるかな。この絵のすばらしさは、この動物たちが動いて見えることだ。そのことをふまえてもう一度絵を見てみよう。どうして絵が動いて見えたろう。この方にもこの絵のいいところたくさんある。おみにしてね。この絵のよさを知らなければ上の絵を見てさかしてみよう。

文責 ()

(実線：表現の工夫、二重線：絵の評価)

ー42)。絵の解説をする際に、「想像したことや感じたことを表す言葉」「魅力を伝える言葉」等の解説に使いたい語彙を提示したことは、付箋に書き出した絵を見て分かることと想像したことや考えたことを基に詳しく文章に書かせ、自分の考えを再形成させることに有効だった。

資料ー41 C 児の2回目の解説文（1回目、2回目とも同じ絵の解説文を書いている）

右は、C 児が友達の解説文を読んで付箋に書いた感想の一部である。表現の工夫として、「読者に話しかけるように書く」「問いかけ」等の文末表現の工夫を取り入れている。また、1回目の解説文では「兎は大きく足を開いて」と、体の様子に着目していたが、他者対話活動後は「兎と蛙の口を見てほしい。どうだい。笑っているように見えないか。」と、表情に着目して解説する等、新たな視点で絵を見ることができている。

四角で囲んでいる部分を見ると、1回目の解説文では、最後に「絵のよいところがたくさんある」と作品に対する価値を感じ取っている。2回目の解説文では「動物の気持ちまで分かる絵を描いた人はとてもすばらしい」と、「鳥獣戯画」を描いた人に対してすばらしさを感じている。「鳥獣戯画」の絵の解説を通して、描いた人への尊敬の念を抱いており、ものの見方の深まりが見られた。

- ・最初に問いかけをしている
- ・読者に話しかけるようにするのがいい
- ・緑（表現の仕方がすばらしいところ）

- ・水色（絵に対する見方や感じ方がすばらしいところ）
- ・猿の表情まで見ていてすごい

資料ー42 事後アンケート結果

アンケート質問項目	肯定的な回答
学習プリントに「想像したことや感じたことを表す言葉」や「魅力を伝える言葉」をのせていたことは、自分の考えに合う言葉を選ぶのに役立ちましたか	92%

○ 1回目（共通課題の絵）の解説文では、資料ー43にある評価基準表を用いて評価を行った。

資料ー43 解説文の評価基準表【思考力・判断力・表現力】

評価	自分のものの見方	事実と考えの区別	表現の工夫
A	○ 絵を細かく観察し、読み取ったことと、想像したことや考えたことを具体的に書いている。 ○ 絵に対する評価を様々な言葉を使って書いている。（魅力を伝える言葉等）		○ 3つ以上の表現の工夫を使って書いている。（書き出しや文末表現、短文による表現等）
B	○ 絵の「どの部分」を取り上げ、「何に着目し」「どう評価しているか」を書いている。	○ 絵から分かったことと、想像したことや考えたことを区別して書いている。	○ 1～2つの表現の工夫を使って解説文を書いている。 ※ 話の筋が通る順序で解説文を書いている。
C	○ 絵の説明にとどまり、「どう評価しているか」を書いていない。	○ 絵から分かったことと、想像したことや考えたことを区別して書いていない。	○ 学習した表現の工夫が見られない。 ※ 話の筋が通っていない。

1回目の解説文の評価については、資料－44 に示すとおりである。観点①自分のものの見方については、90%の児童が基準を満たしている。その要因としては、資料－22 にある「付箋に書くことの観点」を示し、読み取ったことを付箋に書き出す活動や解説に使いたい語彙の提示が有効であったと考える。絵と文章を対応させながら、「何に注目」して「どのように感じ（評価し）たのか」それをどのような言葉で表現するかが分かり、自分のものの見方を広げることができたのではないかと考える。一方、C 評価の児童は、絵の着目点から想像したことは書いていたが、考えたこと（評価）について書いていなかった。絵の魅力を伝えるという目的から、想像したことを基に絵の魅力について自分の考えを書くことを、再度確認する必要があった。

観点②事実と考えの区別については、全員が書き分けることができていた。これは、絵を見て分かったこと（事実）とそこから想像したことや考えたことを付箋に分けて書く活動が有効であったと考える。資料－45 を見ると、D 児は、第1時において試しの解説をした際に、事実と考えを区別せずに書いていた。付箋に書き分けることによって一文が短くなり、絵のどこに着目して、どんなことを感じたのか、読む相手にも明確に伝わる文章を書くことにつながった。

観点③表現の工夫については、97%の児童が基準を満たしている。その要因としては、教科書等の教材文から筆者の表現の工夫を読み取らせたり、表現のための語彙を提示したりしたことが挙げられる。児童は、自分の考えに合う表現を選びながら、読み手を意識した解説文を書くことができたのではないかと考える。一方、C 評価の児童は、授業で学んだ表現の工夫や解説に使いたい語彙を参考にしているが、効果的に使うという面で課題が見られた。提示した語彙の使い方についても確認する必要があった。

- 2回目のおすすめの絵の解説文では、1回目と比べて観点①、観点③ともに基準を満たしている児童が増加した。その要因として、1回目の解説文を書いた後に行った他者対話活動が有効であったと考える。事後アンケートで「『鳥獣戯画』の解説文を2回書きましたが、1回目に書いた解説文よりも、2回目の方がよく書けた（魅力を紹介することができた）と思いますか。」という質問に対して、約95%の児童が肯定的な回答をしている（資料－46）。その理由として、「友達のいいなと思ったところを自分の解説文の中に取り入れることができたから」「交流で付箋に書いてもらったことが生かされたから」「友達と交流して参考にしたいところをまねして、よりよい解説文を書こうと思ったから」などの記述が見られた。他者に評価してもらうことによって、自分の解説文のよさに気付くとともに、友達の解説文からも表現のよさを学ぶことができ、自分の解説文を読み直す視点が明確になり、よりよい解説文を書くことができたの

資料－44 解説文の観点別評価

【1回目の解説文】 (6年生：75人)

	観点①	観点②	観点③
A 評価	9%		10%
B 評価	81%	100%	87%
C 評価	10%	0%	3%



観点① 自分のものの見方
観点② 事実と考えの区別
観点③ 表現の工夫

【2回目の解説文】

	観点①	観点②	観点③
A 評価	17%		18%
B 評価	78%	100%	82%
C 評価	5%	0%	0%

資料－45 事実と考えの区別における

D 児の記述の変容

第1時の試しの解説文

さるのことを、枝をもっているうさぎが攻撃しようとしている（一文の中に事実と考えがある）。

付箋

事実：さるを追いかけているうさぎの手の動き（着目点）

考え：さるをススキで必死にたたこうとしているのがわかる。

1回目の解説文

さるを追いかけているうさぎの手の動きに注目してみよう（着目点を示す）。手で持っているススキで必死にたたこうとしているのがわかるだろう。なぜ、たたこうとしているのだろう。味方のかたき打ちかな、それとも遊びかな（自分の考え）。（後略）

資料－46 事後アンケート結果

アンケート質問項目	肯定的な回答
1回目に書いた解説文よりも、2回目の方がよく書けましたか（魅力を紹介することができた）。	95.0%
目的に応じて資料を読み、自分の考えを話したり、書いたりしましたか。	89.3%

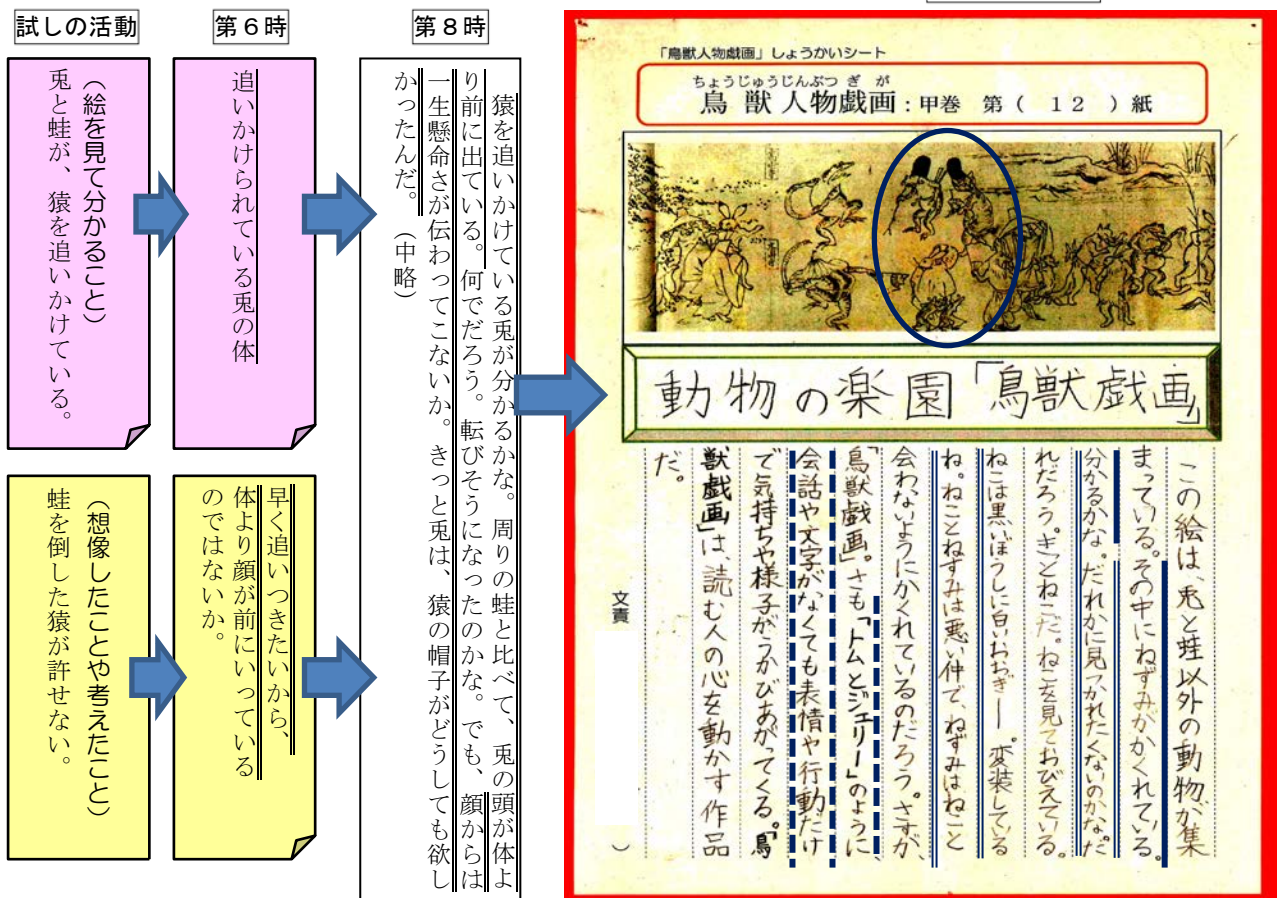
(6年生：75人)

ではないかと考える。

- 事後アンケートでは、「目的（筆者が何をどのように感じているのか見つける等）に応じて読み、自分の考えを話したり、書いたりしましたか」という質問に対して、89.3%の児童が肯定的な回答をしている（資料-46）。何を読み取るのか観点を明確にしたり、付箋を使って事実と考えを区別させたりすることで、言葉で自分の考えを深めることができたのではないかと考える。
- 資料-47は、E 児の考えの変容である。時間を経るごとに、絵の着目点が明確になり、想像や考えを広げている。2回目の解説文では、兎に隠れているネズミに着目して猫との関係を想像し（実線、二重線部分）、現代のアニメーションである「トムとジェリー」を例に挙げ、筆者の言う「絵の力を使って物語を語る」ことのよさを実感している（破線部分）。このように、絵を見て想像したことや考えたことを、自分の言葉で表現する活動を通して、「鳥獣戯画」を様々な面からとらえ、自分のものの見方を深めることができたのではないかと考える。

資料-47 E 児の考えの変容

2回目の解説文



視点6 自己評価を基に学びを振り返らせ、実生活や実社会における学びへと発展させる【12/12】

単元を通して、自分の学びをメタ認知できるように、毎時間の始めと終わりに、「学びのプロセスシート」を書く時間を位置付けた。資料-48は、ある児童の「学びのプロセスシート」である。学習計画表で毎時間のめあてを確認した後、自分のめあてを書き込ませる。例えば、第6時の学習のめあては「筆者の絵の見方を参考にして、絵から読み取ったことを書き出そう。」であり、それに対して「絵を見て、どこから何が読み取れるかを考えながら学習する。」という自分のめあてを立てている。学習後には、めあてに対する振り返りを書かせた。児童は、以前より絵を詳しく読み取ることができたと自分の成長を感じている。これを毎時間繰り返していった。

また、振り返りの後に、「次の学習までに取り組んでみたいこと」を書かせた。その中から、本時の復習や次時の予習になりそうな活動を紹介し、自分で考えて取り組むことができるようにした。そして、毎時間のはじめにどのようなことに取り組んできたか尋ね、授業とつなぐようにした。

○ 学習計画表

自分のため	今日の学習を振り返って	授業で身に付けた力
(9/28) ④ 20日にやったことを生かして自分でもしかり解説文がわかるようにする。	今日学習で、だん落、ここに構成を考へて、この書き方がある。他のところからききました。その他のだん落の考へをきくとき、なから学習ができてよかったです。	教科書を読み、だん落の考へをきくとき、なから学習ができてよかったです。
(9/27) ⑦ 筆者の表現の工夫がどのように書かれているかを読み取る。	今日学習で、前のと比べて同じ表現を見ても少し読み取り方が、前よりよくわかって書いています。	教科書から読み、表現の工夫を少し読み取り、前よりよくわかって書いています。
(9/26) ⑤ 絵を見てどこから何が読み取れるかを考えながら学習する。	今日学習で、前のと比べて同じ表現を見ても少し読み取り方が、前よりよくわかって書いています。	教科書から読み、表現の工夫を少し読み取り、前よりよくわかって書いています。
(9/23) ⑥ 筆者が何を伝えたのかをしっかりと読み取る。	今日学習で、前のと比べて同じ表現を見ても少し読み取り方が、前よりよくわかって書いています。	教科書から読み、表現の工夫を少し読み取り、前よりよくわかって書いています。
(9/21) ④ この書き方について、ある人から聞いて、しっかりと読み取る。	今日学習で、前のと比べて同じ表現を見ても少し読み取り方が、前よりよくわかって書いています。	教科書から読み、表現の工夫を少し読み取り、前よりよくわかって書いています。

第12時は、「学びのプロセスシート」を活用して単元の学習を振り返り、「学びのステップアップシート」を活用して単元に身に付けた力を確認し、それを生かす場面について紹介した(資料-49)。その後、「学びのプロセスシート」に「単元の学習を通して学んだこと・できるようになったこと・これからの学習に向けて」を書かせた。児童は、資料-50のような振り返りを書いている。

資料-49 単元に身に付けた力と活用場面

単元に身に付けた力	活用場面
①自分のものの見方	図画工作の鑑賞、美術館・博物館見学 等
②事実と考えの区別	作文、意見文 等
③表現の工夫	作文、意見文、卒業文集 等

資料-50 単元の終末における振り返りの記述(「学びのプロセスシート」より)

身に付いた力を具体的に書いたり、単元の中での自分の成長を書いたりすることで、自己の学びを自覚している。

この単元の学習をして、初めて解説文を書いてみて、表現の工夫のしなや、だん落のように、描いたところを習得して、だん落の教科書を見たりもしながら、解説文が書けるようになりました。これからの学習でも、作文などを書くときに表現の工夫を習得したことを生かして書きたいです。

単元終了後に、身に付けた力を次の学びにつなぐとして。また、実際に博物館へ行って確かめたいという記述から、単元を通して興味・関心を持続できたのではないかと考える。

卒業文というのを書くときに、この学習で学んだ工夫を生かして書くようにしています。動物たちがどのような動きをしているのか考えたところ、そこができました。そして九州国立博物館に「鳥獣戯画」があるの、家族といっしょに見に行き、甲巻以外にこんなものがあるのか知っていた。

学んだことを生かしながら自分の考えを書くことができた経験が、書く楽しさや自信につながっている。

解説文を書くとなると、前までは、えーとなっていたけど、今は自信もついたし、解説文を自分が思ったように好きになように書ける楽しさも身に付いた。これからも文章をかく時は自分が思ったことをそのままのびのび書きたい。

単元終了後、2階と3階の掲示板に児童が書いた解説文を掲示した。資料-52は、5年生の児童が「しょうかいシート」を読んでいる様子である（資料-51）。「本物を見てみたい、おもしろそう」「ネズミが隠れているなんて分からなかったけれど、（書いてあるように）猫に見つからないようにしているのかもしれない」等の感想を話していた。資料-53は、11月2日発行の西日本新聞（朝刊）の記事を紹介した掲示物である。特別展や同じ小学生が「鳥獣戯画」を見てどのように感じているのかについて記事が書かれていたので、紹介した。

資料-51 学年掲示板（3階）



資料-52 5年生の掲示板（2階）



資料-53 新聞記事の紹介



〈視点6の考察〉

- 毎時間、自分のめあてを書かせたことにより、めあてを意識して学習に取り組むことにつながった。事前・事後アンケートでは、「毎時間のめあてを意識して、この単元の学習に取り組みましたか」という質問に対して、97%の児童が肯定的な回答をしている。また、「『学びのプロセスシート』に、今日のめあてに対する自分のめあてを書くことは、自ら学ぶ意欲につながりましたか」という質問に対して、92%の児童が肯定的な回答をしている（資料-54）。学習の終わりに、学習計画表を見ながら次時のめあてを書き込む児童も見られ、学びの連続を意識させることができたと考える。
- 「今日の学習を振り返って」を書く際に、自分の立てためあてに対する振り返りをさせたことにより、自分の学びの自覚（モニタリング）、「次はこうしたい」という意欲や、「今回を踏まえて次は…」という調整や修正（コントロール）を促し、次の学びに生かすことにつながったと考える。

資料-54 事前・事後アンケート

（「学びのプロセスシート」について）

アンケート質問項目	事前	事後
毎時間のめあてを意識して取り組む	66%	97%
自ら学ぶ意欲につながる		92%
学びを振り返り、次に生かすことに役立つ		95%

（肯定的な回答：6年生：75人）

事後アンケートでは、「学びのプロセスシート」について、「単元の学習や今日の学習、自分の学びを振り返り、次に生かすことに役立ちましたか」という質問に対して、95%の児童が肯定的な回答をしている（資料-54）。振り返りを書く活動を通して、学びと振り返りを繰り返すことにより、自分を高めていこうとする姿が見られた。

- 「次の学習までに取り組んでみたいこと」の欄を設けたことは、次の学びへのつながりを意識させることに有効であったと考える。事後アンケートでは、「『次の学習までにできそうなこと』としてどんなことに取り組みましたか」という質問に対して、資料-55のような回答を得た。「鳥獣戯画」について調べたり、おすすめの絵を選んでどこに着目するか考えたりする等、様々な予習に取り組んでいる。

資料-55 「次の学習までに取り組んだこと」と事後アンケートの回答（複数回答あり）

次の学習までに取り組んだこと	回答率
教材文の音読	80%
おすすめの絵を決めるために絵巻物を見る	54%
「鳥獣戯画」について調べる	52%
おすすめの絵についての予習	52%
絵の解説本を読む	33%
わからない言葉の意味調べ	20%
筆者について調べる	15%

（6年生：75人）

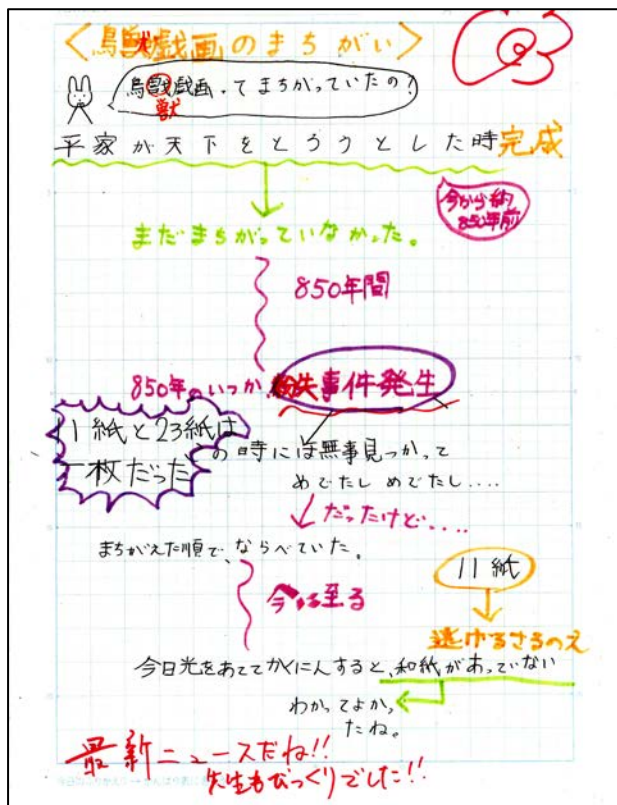
授業の予習については、単元に入る前と比べると取り組む児童の割合が増えている（資料－56）。児童の事後アンケートの記述の中には、「予習することを覚えたので続けたい」「『次の学習までに取り組んでみたいこと』を別の学習でも続けたい」という感想もあった。このような次の学習を意識させる取組を続けていけば、学校と家庭での学びが連続し、充実してくるのではないかと考える。

- 資料－57 は、復習として「鳥獣戯画」についての調べ学習をした児童の自主学習ノートである。その時期に話題になっていた「鳥獣戯画」のニュースを見て、調べてきている。他にも、自主学習ノートに絵を見て分かることと考えたことを書き出している児童も見られた。

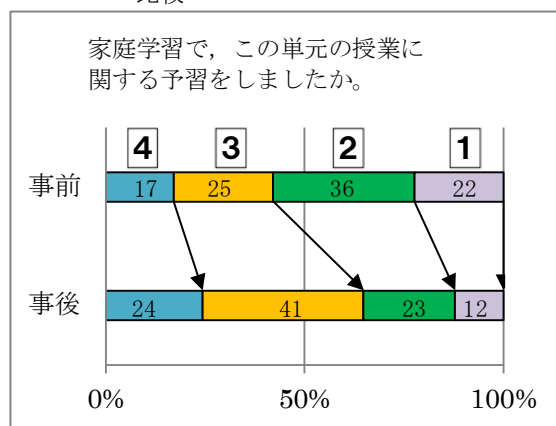
資料－58 は、実際に「鳥獣人物戯画」展を見に行った児童が自主学習ノートに感想等をまとめたものである（全4ページ中、1ページ掲載）。「鳥獣戯画」はもちろんのこと、同じく展示されていた明恵上人についてもレポートしていた。単元の導入から終末まで、実生活とつなぐことにより、教科の学習をより身近に感じ、主体的に学ぼうとする姿勢が見られたことは成果であると考えられる。

- 自分の学びを自覚できる「学びのプロセスシート」を通して、一つ一つの学びが独立しているのではなく、次の学びにつながっているという学びの連続を生み出すことができたのではないかと考える。

資料－57 児童の自主学習ノート（調べ学習）



資料－56 予習についての事前・事後アンケートの比較



（6年生：75人）

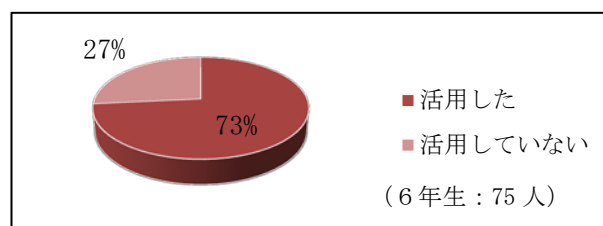
4：よくあてはまる 3：どちらかといえばあてはまる
2：どちらかといえばあてはまらない 1：あてはまらない

資料－58 児童の自主学習ノート（レポート）



- 資料－59 は、「単元で身に付けた力を他の学習などで生かすことができたか」について、12月中旬に調査した結果である。全体の73％が肯定的な回答をしている。実際の活用場面は（資料－60），卒業文集等の文章を書く学習が多く，次いで，図画工作の鑑賞が多かった。書く学習で活用した児童の中には，「読みやすい文章を書くことを意識した」「表現の工夫を考えながら人に伝わりやすいように」「相手に読みたいと思ってもらえるような文章に」といった，相手を意識して表現の工夫を使ったという記述が見られた。資料－61 は，実際に表現の工夫を活用したと答えた児童の卒業文集に書いた作文の一部である。

資料－59 単元で身に付けた力の活用について



資料－60 単元で身に付けた力と活用の実例

単元で身に付けた力	活用場面（例示）	活用の実例（12月中旬）
①自分のものの見方	図画工作の鑑賞，美術館，博物館 等	図画工作の鑑賞，国語（自分の考えをつくるとき），読書，博物館 等
②事実と考えの区別	作文，意見文 等	作文，国語
③表現の工夫	作文，意見文，卒業文集 等	卒業文集，作文，感想文，図画工作の作品解説 等

（6年生：75人）

- 単元の終了時に，児童が書いた「しょうかいシート」を掲示したが，児童自身が全校の児童から直接反応をもらう機会をもてなかったので，「伝わった」という達成感を十分にもたせることができなかった。全校の児童や先生方，保護者の方に感想カードを書いてもらうようにすれば，目的を達成した充実感・満足感をもたせることができたのではないかと考える。

以上のことから，「学びのプロセスシート」と「学びのステップアップシート」を活用し，単元で身に付ける力を自覚させながら学習を進め，単元の終末に活用場面を提示したことは，単元で身に付けた力を次の学びに発展させる上で有効であったと考える。

資料－61 単元で身に付けた力を活用した児童の卒業文集（一部）

（実際に表現の工夫をしたと答えた児童）

全力でやれること

五年生のとき，バスケ部に入った。そこで先輩たちの背中を見たとき，私はこんなふうになれるのかなと不安だった。

あっという間に時が過ぎ，私達がチームを支える代になった。そこで気が付いた。チームを支えることの大変さを。それとともに，バスケはこれからの自分にとっても関係してくることも知った。

まず，自分と向き合う厳しさ。（中略）

それから全力でやること。（中略）

そして後輩を育てる難しさ。（後略）

一文が短く，倒置法や体言止めを効果的に使っており，児童の一生懸命な様子が伝わってくる。

第Ⅲ章 研究のまとめ

1 研究の成果（○）と課題（●）

目的達成のプロセスに即した6つの視点の具体化の授業実践について、(1)(2)の2つの柱から成果と課題をまとめる。

(1) 目的達成のプロセスに即した6つの視点の具体化について

視点1：実生活や実社会とのつながりから単元テーマを設定し、目的を生み出す

○ 単元テーマを設定する際に、ICTを使って関連する動画を提示したことにより、実生活とつないで児童の興味・関心を喚起することができ、学ぶ目的を生み出すことができた。学ぶ目的を明確にしたことで、単元を通して学習意欲をもたせることができた。

視点2：目的達成に向けた手順・方法を明らかにし、見通しをもたせる

○ 「学びのステップアップシート」と「学びのプロセスシート」を活用し、単元で身に付けた力を自覚させた上で、児童とともに学習計画を立てたことにより、目的達成に向けての手順・方法が明らかになり、単元全体の学びの見通しをもたせることができた。

視点3：自己内対話活動Ⅰを取り入れ、自分の考えを形成させる

○ 自己内対話を成立させるために、「何について考えるのか」「どのように考えるのか」「どう表すのか」の3点を明確にした上で、教材文から読み取ったことや、絵のどの部分に着目してどのように感じたのか、自分の想像したことや考えたことを付箋に書かせたことにより、どの児童も自分の考えをもつことができた。

視点4：他者対話活動を取り入れ、互いの考えを吟味させる

○ 考えを可視化しながら、教材文から読み取ったことやそれぞれの考えを比較・分類させたことにより、自分になかったものの見方に気付かせるとともに、叙述に着目しながら検討させることができた。

● 互いの考えの違いを基に、何をどう検討させるのか明確にすることにより、よりよい考えを創り出すことにつながるのではないかと考える。

視点5：自己内対話活動Ⅱを取り入れ、考えを再形成させる

○ 自分の考えを表現するための語彙を提示したことにより、他者対話活動で得た友達のものの見方を参考にしながら、自分のものの見方を働かせ、考えに合う言葉を選んで表現する等、自分の考えを深める姿が見られた。

● 他者対話活動で得た友達の考え方を自分の考えにどう取り入れていくのか、方法を具体的に示すと、より他者対話活動を生かした考えの再形成が可能になったのではないかと考える。例えば、複数の考えを組み合わせる「合成」、複数の考えから妥当と思われる考えを選ぶ「選択」、理由や根拠を加えて考えをより確かにする「強化」、考えの不十分な面を補う「補充」等の方法である。

視点6：自己評価を基に学びを振り返らせ、実生活や実社会における学びへと発展させる

○ 毎時間自分の学びを振り返って記録させることにより、次の学びへ向かう姿勢をつくることができた。また、それを繰り返すことにより、自分の学びをメタ認知させることができ、主体的に目的達成に向かう姿が見られた。

● 今回は一単元での実践であったため、身に付けた力を発揮する場面は、限られた教科、領域等にとどまっている。身に付けた力を活用できるような実生活への発展の在り方をさらに検討し、学びの連続・発展をめざしたい。

(2) 確かな言語能力は育成できたか

○ 資料-62は、児童が書いた解説文の評価である。評価基準表の3つの観点を点数化し、総合的に評価したものである。

1回目、2回目の解説文ともに、95%以上の児童が基準を満たしている。その要因としては、見通しの段階において単元で身に付けたい力を自覚させ、単元を通して「学びのステップアップシート」に具体的な力を書き込ませ、解説文の評価基準としたことが考えられる。児童は、単元で身に付けた力を活用し、自分のものの見方を生かしながら絵を見て想像し

資料-62 表現物（解説文）の評価

	1回目	2回目
A評価	5%	12%
B評価	90%	85%
C評価	5%	3%

(6年生75人)

たことや考えたことを解説文に書きまとめることができた。

- 資料－63 は、児童の 2 回目の表現物（解説文）について、表現の工夫の使用率を分析した結果である。書き出しの工夫については、44%の児童が使用している。主に会話文から始めたり、実況中継のように書いたりしており、読む相手を意識した想像を広げる表現が多く見られた。文末表現の工夫については、89%の児童が使用している。事実と考えの区別を表現するとともに、「想像したことや感じたことを表す言葉」や

「魅力を伝える言葉」等、自分の考えに合った言葉を選んで書いていた。「短文による表現」については、92%の児童が使用している。絵の着目点を端的に示し、それについての自分の想像や考えを書くことにより、自分のものの見方を適切に表現することができたと考ええる。

児童は、書き出しや文末表現、短文による表現等の効果や使い方を理解し、絵の魅力を伝える解説文の中で、複数の表現の工夫を組み合わせながら効果的に活用することができたと考ええる。

- 資料－64 は、単元の学習前後にとったアンケートの集計結果である。「この単元の授業に進んで取り組みましたか」という質問に対して、肯定的な回答が 24 ポイント増えている。導入では、資料－14 で示したように、97%の児童が「鳥獣戯画」に興味・関心をもっていた。このことから、目的達成のプロセスに即した 6 つの視点の具体化により、単元全体を通して興味・関心をもち続けながら学びが連続したのではないかと考える。

資料－64 では、「グループやクラス全体で話し合うとき、自分の考えと友達との違いやよさに気を付けながら聞きましたか」という質問に対して、肯定的な回答が 26 ポイント増えている。

「グループやクラス全体で話し合うとき、みんなの考えを大事にしながらよりよい考えをつくり出そうとしましたか」という質問に対しては、肯定的な回答が 13 ポイント増えている。このことから、互いの考えの違いやよさを認め合いながら、自分のものの見方を広げ深め、よりよい考えをつくろうとする意識や態度が育ってきていたと考える。

- 目標で示した「知識・技能」「思考力・判断力・表現力等」「学びに向かう力・人間性等」の三観点の評価の在り方（評価基準の設定や評価方法等）について、明らかにしていく必要がある。

資料－63 表現の工夫の使用率

表現の工夫	使用率
書き出しの工夫 (会話文で始める、実況中継のように、等)	44%
文末表現の工夫 (想像や考えを表す、体言止め、問いかけ、等)	89%
短文による表現	92%

(6 年生 75 人)

資料－64 事前・事後アンケート集計結果

アンケート質問項目	事前	事後
この単元の授業に進んで取り組みましたか。 (事前：国語の授業に進んで取り組んでいますか。)	72%	→ 96%
グループやクラス全体で話し合うとき、自分の考えと友達との考えとの違いやよさに気を付けながら聞きましたか。	67%	→ 93%
グループやクラス全体で話し合うとき、みんなの考えを大事にしながらよりよい考えをつくり出そうとしましたか。	75%	→ 88%

(肯定的な回答：6 年生 75 人)

2 確かな言語能力を育成する国語科学習指導についての提言

本研究において明らかにした国語科学習指導の在り方が、各学校において、児童の確かな言語能力育成の一助となることを願っている。

6つの視点の具体化

- | | |
|--|--|
| 1 実生活や実社会とのつながりから 単元テーマ を設定し、目的を生み出す | <ul style="list-style-type: none">・ I C T の活用・ 試しの活動・ 文章や書き手との出合わせ方 |
| 2 目的達成に向けた 手順・方法 を明らかにし、見通しをもたせる | <ul style="list-style-type: none">・ 身に付けたい力の自覚化・ 見通しと振り返りの連動 |
| 3 自己内対話活動Ⅰを取り入れ、自分の考えを形成させる | <ul style="list-style-type: none">・ 「何について考えるのか」・ 「どのように考えるのか」・ 「どう表すのか」 |
| 4 他者対話活動を取り入れ、互いの考えを吟味させる | <ul style="list-style-type: none">・ 考えの比較・分類、違いを生かした検討 |
| 5 自己内対話活動Ⅱを取り入れ、考えを再形成させる | <ul style="list-style-type: none">・ 「合成」「選択」「強化」「補充」 |
| 6 自己評価を基に学びを振り返らせ、 実生活や実社会における学び へと発展させる | <ul style="list-style-type: none">・ 学んだ価値の自覚・ 授業と家庭学習の連動 |

資料

引用文献

- 1 文部科学省 「次期学習指導要領に向けたこれまでの審議のまとめ」 P34-36 (平成 28 年)
- 2 鹿毛 雅治 B E R D No13
「学習意欲の構造から見た学校が取りうる方策
ー『状況意欲』に着目して教育環境のデザインをー」 P5, 7
ベネッセ教育総合研究所 (平成 20 年)
- 3 鹿毛 雅治 「学習意欲の理論 ー動機づけの教育心理学ー」 P8, 30
金子書房 (平成 25 年)
- 4 多田 孝志 「グローバル時代の対話型授業の研究」 P46-P47
兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科 (平成 28 年)

参考文献

- 1 文部科学省 小学校学習指導要領 (平成 20 年)
- 2 文部科学省 小学校学習指導要領 国語編 (平成 20 年)
- 3 文部科学省 教育課程企画特別部会 論点整理 (平成 27 年)
- 4 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) (平成 28 年)
- 5 西岡 加名恵 「逆向き設計で確かな学力を保障する」 明治図書 (平成 20 年)
- 6 秋田 喜代美 「学びの心理学」 左右社 (平成 24 年)
- 7 岸 俊彦, 水上和夫, 大友秀人, 河村茂雄
「意欲を高める理解を深める 対話のある授業」 図書文化 (平成 25 年)
- 8 溝上 慎一 「アクティブ・ラーニングと教授学習パラダイムの転換」 東信堂 (平成 26 年)
- 9 松下 佳代 「ディープ・アクティブ・ラーニング」 勁草書房 (平成 27 年)
- 10 石井 英真 「今求められる学力と学びとはーコンピテンシ・ベースのカリキュラムの光と影ー」
日本標準 (平成 27 年)
- 11 井上 一郎 「『汎用的能力』を高める！アクティブ・ラーニングサポートワーク」
明治図書 (平成 27 年)
- 12 井上 一郎 「小学校国語 定番教材の発問モデル 説明文編」 明治図書 (平成 27 年)
- 13 樺山 敏郎 「小学校国語 アクティブ・ラーニング型授業スタートブック」
明治図書 (平成 28 年)
- 14 新教育課程ライブラリ Vol. 3 子どもの姿が見える評価の手法 ぎょうせい (平成 28 年)
- 15 国語教育 4 月～11 月号 明治図書 (平成 28 年)
- 16 実践国語研究 4・5 月号～10・11 月号 明治図書 (平成 28 年)

長期研修員

檜崎 公美子 (愛宕浜小学校教諭)

研究指導者

井浦 寿美 (研修・研究課指導主事)