

創造的・論理的思考を高める文学的文章の学習指導

－思考方法を明確にした指導と評価の一体化を通して－

平成28年12月中央教育審議会答申では、国語科において育成をめざす資質・能力の整理が行われ、特に思考力・判断力・表現力等については、創造的・論理的思考を高めることの必要性が述べられている。

そこで、本研究では、児童の創造的・論理的思考を高めるために、文学的文章において、思考方法（「比較」「分類」「関係付け」「理由付け」「推論」「評価・批判」）を明確にした指導と評価の実践を試みた。

具体的には、まず、創造的・論理的思考を、多様性・具体性・再構成性の三つの特性でとらえ、思考方法を位置付けた単元計画を作成した。そして、思考方法を組み込んだ本時のめあての設定や学習プリントの活用、思考の視覚化、読みの再形成を補う視点の提示を行った。同時に、振り返りシートの活用や学習表現物のルーズリーフ作成等、指導に生かす評価の工夫を行った。

その結果、児童が思考方法を意識し、これまでの学習や生活経験で身に付けた知識や技能を関連付けながら叙述を根拠に筋道を立てて考え、言葉と言葉の間に新たな意味を見いだすことで、自分の読みをつくり出す姿が見られた。

福岡市教育センター

国語科

長期研修員 檜崎 公美子

1	主題について	国・長研 - 1
	(1) 主題設定の理由	国・長研 - 1
	(2) 主題及び副主題の意味	国・長研 - 3
2	研究の目標	国・長研 - 4
3	研究の仮説	国・長研 - 4
4	研究の構想	国・長研 - 4
	(1) 内容	国・長研 - 4
	(2) 手だて	国・長研 - 4
	(3) 学習過程	国・長研 - 4
	(4) 研究の検証	国・長研 - 5
5	研究構想図	国・長研 - 5
6	研究の実際と考察	国・長研 - 6
	(1) 創造的・論理的思考の特性と系統の整理	国・長研 - 6
	(2) 創造的・論理的思考と思考方法との関連	国・長研 - 8
	(3) 思考方法を明確にした指導と評価の考え方	国・長研 - 9
	(4) 思考方法を明確にした指導の実際	国・長研 - 10
	小学校第3学年の指導の実際	
	場面のうつりかわりをとらえて、感想をまとめよう「ちいちゃんのかげおくり」	
	① 創造的・論理的思考の特性と思考方法を位置付けた単元計画の作成	国・長研 - 10
	ア 本単元で身に付けさせたい力	国・長研 - 10
	イ 付けたい力にふさわしい単元のめあて（言語活動）	国・長研 - 10
	ウ 本単元における創造的・論理的思考の特性	国・長研 - 10
	エ 「問い」の追究活動を取り入れた学習過程の設定	国・長研 - 10
	オ 単元計画	国・長研 - 11
	② 単元の展開と指導の実際	国・長研 - 12
	ア 第一次 読みの視点をもった上で、「問い」を作る	国・長研 - 12
	イ 第二次 「問い」の解決を基に、自分の読みを深める	国・長研 - 17
	ウ 第三次 自分の読みを基に、単元のめあてを達成する	国・長研 - 22
	エ 学習表現物の評価	国・長研 - 24
7	研究のまとめ	国・長研 - 26
	(1) 研究の成果	国・長研 - 26
	(2) 研究の課題	国・長研 - 27
	引用文献	国・長研 - 27
	参考文献・参考資料	国・長研 - 28

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12月中央教育審議会「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の改善及び必要な方策等について（答申）」において、単元や題材のまとまりの中で、児童生徒が「何ができるようになるか」という資質・能力を明確にすること、「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構築していくことが重視されている。さらに、それを通して「どういった力が身に付いたか」という学習評価の在り方の重要性が述べられている。

また、同答申では、国語科において育成をめざす資質・能力について、言語能力を構成する資質・能力の整理を踏まえ、「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」の三つの柱に沿った整理が行われた。「思考力・判断力・表現力等」においては、「創造的・論理的思考」「感性・情緒」「他者とのコミュニケーション」の三つの側面に整理されている。その中でも、「創造的・論理的思考を高めるためには、『思考力、判断力、表現力等』の『情報を多角的・多面的に精査し構造化する力』がこれまで以上に必要とされる」とあり、「創造的・論理的思考」を育成する重要性が強調されていることが分かる。

では、このような動向の中、本市児童生徒や教員の実態はどうだろうか。

② 本市児童生徒や教員の実態から

○ 平成28年度全国学力・学習状況調査の結果から

表－1は、平成28年度全国学力・学習状況調査において、正答率が低かった問題と無解答率を表している。正答率は小・中学校ともに50～60％であり、小学校では、6人に1人、中学校では、5人に1人が無解答という現状が見られる。どのように考えればよいのか、どのように表現すればよいのかが分からないため、自分の考えを明確にしたり、それを支える根拠を明確にしたりする力が十分に身に付いていないと考えられる。

表－2は、同調査における児童生徒質問紙の質問項目68の回答結果を表している。これによると、「自分の考えを書くときにその理由が分かるように気を付けて書く」と回答した児童生徒は、全国と比べて3ポイント程度低い。論理的思考では、考え、根拠、理由付けの3点を基に筋道立てて考えることが大切であるが、理由を明確にする意識も十分とは言いがたい。

以上の結果から、児童生徒には、考えの根拠を明確にする力と、理由付けに対する意識に課題があると言える。

○ 本市教員対象の質問紙調査から

上記の結果を基に、本研究室では、国語科「文学的文章の指導」についての質問紙調査を実施した（p.2表－3）。

- ・ 調査方法：質問紙調査
- ・ 調査日：平成29年8月21日（月） 於：教育課程説明会（国語科）
- ・ 対象者：小学校教員129人、中学校教員71人

これを見ると、児童生徒が考えをつくる際の「①身に付けた知識や技能の活用を促す指導」と「②筋道を立てて考える指導」については、肯定的な回答が小学校、中学校共に85％を超えており、知識・技能の活用や筋道を立てて考えさせることを意識して指導に当たっていることがうかがえる。一方、児童生徒が考えを交流する際の「③思考を可視化する活動を取り入れた

表－1 平成28年度全国学力・学習状況調査（福岡市）

出題の趣旨 (問題形式は、いずれも記述式)		正答率 (全国比)	無解答率 (全国比)
小学校 国語B	目的に応じて、文章の内容を的確に押さえ、自分の考えを明確にしながら読む	50.6% (-2.3)	15.6% (4.2)
中学校 国語B	本や文章などから必要な情報を読み取り、根拠を明確にして考えを書く	58.6% (0.9)	22.1% (-0.7)

表－2 平成28年度全国学力・学習状況調査
児童生徒質問紙（68）の結果

児童生徒質問（68） 国語の授業で自分の考えを書くとき、考えの理由が分かるように気を付けて書いていますか。（肯定的な回答）			
	福岡市	全国	全国比
小学校第6学年	70.9%	74.0%	－3.1
中学校第3学年	63.2%	66.7%	－3.5

指導」と「④考えの根拠や理由を吟味し合う指導」については、考えをつくる際の指導と比べると、小学校、中学校共に、否定的な回答が多く見られた。このことから、本市教員は、授業で筋道立てて自分の考えをつくる指導をしてはいるものの、それを交流活動に生かすことができていない現状がうかがえる。つくった考えの根拠、理由を明確にし、それを吟味し合いよりよい考えを生み出すためには、思考の可視化や交流活動の工夫を充実させることが必要であると考えた。

また、「身に付けた知識や技能の意識化や活用」について、考えをつくる際には約85～90%（質問項目①）とかなり高い指導の実態があるが、考えの交流や振り返りでは、約50～70%と急に落ち込んでしまう。身に付けた知識や技能が、交流や次の単元・他の学習にも生きるということを見出しに児童生徒に自覚させるような手だてが必要であると考えた。

表－3 本市教員アンケート結果（一部抜粋）（小学校 n=129 人，中学校 n=71 人）

質問項目	校種	よく 行っている	行っている	あまり 行っていない	行っていない
① 児童生徒が、 考えをつくる際に 、これまでに身に付けた知識や技能を意識させ、活用を促す指導をしていますか。	小	12.3%	72.2%	15.5%	0%
	中	16.4%	76.1%	6%	0%
② 児童生徒が、 考えをつくる際に 、筋道を立てて考える指導をしていますか。	小	17.4%	64.2%	18.3%	0%
	中	24.6%	63.1%	12.3%	0%
③ 児童生徒が、 考えを交流する際に 、思考を可視化する活動を取り入れていますか。	小	10.6%	42.3%	44.7%	2.4%
	中	5.6%	50.7%	43.7%	2.8%
④ 児童生徒が、 考えを交流する際に 、出し合いにとどまらず、それぞれの考えの根拠や理由を吟味し合う指導をしていますか。	小	5.3%	47.3%	45.8%	1.5%
	中	1.5%	50%	48.4%	0%
⑤ 児童生徒が、 単元の学習を振り返る際に 、当該単元で身に付けた知識や技能を確認し、次の学習に活用できるような工夫をしていますか。	小	5.8%	54.1%	37.5%	2.5%
	中	7.5%	62.7%	26.9%	3%

③ 昨年度の研究から

本研究は、昨年度の研究を踏まえての内容である。

昨年度の長期研修員による調査研究（長研）は、「確かな言語能力の育成」をめざす国語科学習指導の研究であった。目的達成のプロセス（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）に即した六つの視点の具体化を通して、目的や見通しをもち、自己の学びを振り返って次の学びに生かそうとする主体的な姿や、考えの形成の段階での自己内対話の活性が見られた。課題としては、考えの吟味、再形成、振り返り・発展の段階で深い学びにつながることで、評価の在り方が挙げられる。

また、昨年度の非常勤研修員による調査研究（G研）は、文学的文章において「創造的・論理的思考力を育てる」指導法の研究であった。「問い」（言葉の意味や対象のとらえ方などに対する児童の内から出てくる疑問や関心）を基にして交流する場の工夫を通して、自ら作った「問い」を解決しようとする主体的な学びや、考えの交流を繰り返しながら「問い」の解決を図る対話的な学びの姿が見られた。課題としては、創造的思考力を育てるための「問い」の検討、「問い」の質を高め、深い学びにつながることで挙げられる。

このことから、長研、G研共に「主体的な学び」「対話的な学び」の実現に一定の成果があったものの、「深い学び」の実現に課題が残った。前述した中教審答申には、国語科における「深い学び」の視点について、「『深い学び』の実現に向けて、『言葉による見方・考え方』を働かせ（中略）、子供自身が（中略）、創造的・論理的思考の側面、感性・情緒の側面、他者とのコミュニケーションの側面からどのように捉えたのか問い直して、理解し直したり表現し直したりしながら思いや考えを深めることが重要」とされている。そこで、本研究では、児童生徒が自ら「問い」を作ったり解決したりする際に働く思考方法に視点を当て、叙述を基に登場人物の行動や会話などに対する疑問を追究しながら自分の読みをつくり出すことができる文学的文章の学習において、創造的・論理的思考を高める指導を行う。

④ 先行研究から

福岡教育大学附属小倉小学校（2013）は、「自分の思いや願いを実現するために必要な言語活動に問題を見出し、論理的に考えたり、豊かに想像したりしながら価値ある表現や理解をつくりだす」姿をめざし、テキストの学習材化、読む目的意識が継続する単元展開、創造的な思考を活性化させる言語活動の仕組み方を手だてとして授業づくりに取り組んでいる。「自ら問題を見出す」ことが創造的思考のスタートであると考え、思考方法を用いた言語活動の位置付けと手だての具体化を基に、児童の読みを広げ深める実践と言える。

また、佐藤、有田（2017）は、論文「『創造的・論理的思考』を鍛える21世紀型教育」において、中学校3年・小説教材「故郷」（鲁迅）における実践事例、パフォーマンス評価・メタ認知の開発提案をしている。学習過程に着目した実践であり、論理性（習得）を踏まえた創造性（活用・探究）の育成とこれを的確に見取る評価方法については、教育現場での実践、提案が求められると述べており、今後「創造的・論理的思考」についての研究は意義深い。

以上の理由から、国語科における「創造的・論理的思考」を高めることは、本市児童生徒の課題である筋道を立てて考える力や自分の知識や経験を関連付けながら考えをつくる力を身に付けさせることにつながり、今後ますます求められる力であることから大変意義深いと考え、本主題を設定した。

(2) 主題及び副主題の意味

① 創造的・論理的思考とは

創造的・論理的思考とは、これまでの学習や生活経験で身に付けた知識や技能を関連付けながら筋道立てて考え、言葉と言葉の間に新たな意味を見いだすことである。

なお、本研究では、めざす具体的な児童生徒の姿を三つの特性でとらえる（表－4）。

表－4 本研究における創造的・論理的思考の特性（福岡教育大学附属小倉小学校の実践を参考に長期研修員が整理）

特性	具体的な内容（児童生徒の姿）
多様性	対象に対する考えの幅広さ（多様な見方で考えようとする）
具体性	対象に対する考えの具体性や精密さ、深さ（精密さを求め、具体的である）
再構成性	対象に対して新たな観点からの働きかけ（不十分さを見出し、再構成しようとする）

② 思考方法とは

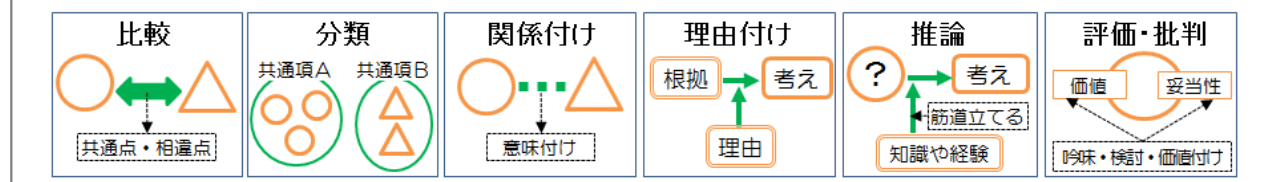
思考方法とは、どのように考えるのかを具体的に示した手法である。

先行研究を見てみると、「思考スキル」（関西大学初等部）、「思考のすべ」（角屋重樹 他）、「考えるすべ」（新潟大学教育学部附属小学校）等、様々な思考方法がある。本研究では、新学習指導要領における国語科の「思考力・判断力・表現力等」（C読むこと）、本研究における「創造的・論理的思考」の定義、先行研究を踏まえ、思考方法を整理した（資料－1）。

資料－1 本研究における思考方法

思考方法	具体的な内容
比較	複数の対象の共通点や相違点を明らかにすること
分類	複数の対象を共通点や相違点を観点にしてグループ分けすること
関係付け	二つの対象同士を結び付け、意味付けること
理由付け	考えの根拠を明示すること
推論	知識や経験を基に、「知らない・分からない」等の対象について、筋道立てて推し測ること
評価・批判	対象の価値、妥当性等について吟味・検討すること

※ 思考方法の具体的な内容を基に、長期研修員が図化した。図の○、△は、対象を表す。



③ 思考方法を明確にした指導と評価の一体化とは

思考方法を明確にした指導と評価の一体化とは、単元や一単位時間の目標を達成するために、活性化させたい創造的・論理的思考と必要な思考方法を明らかにして目標と評価規準に位置付け、学習過程を通して評価を指導に生かしたり、児童生徒の学びの振り返りと次の学習を促したりすることである。

2 研究の目標

思考方法を明確にした指導と評価の一体化を通して、創造的・論理的思考を高める文学的文章の学習指導の在り方を究明する。

3 研究の仮説

文学的文章の学習において、当該単元で活性化させたい創造的・論理的思考と思考方法を位置付けた単元計画を作成し、思考方法を明確にした指導と、次の指導に生かす評価の工夫を行えば、児童生徒の多様性、具体性、再構成性を発揮させながら創造的・論理的思考を高めることができるであろう。

4 研究の構想

(1) 内容

本研究では、次の4点を通して、児童生徒の創造的・論理的思考を高める。

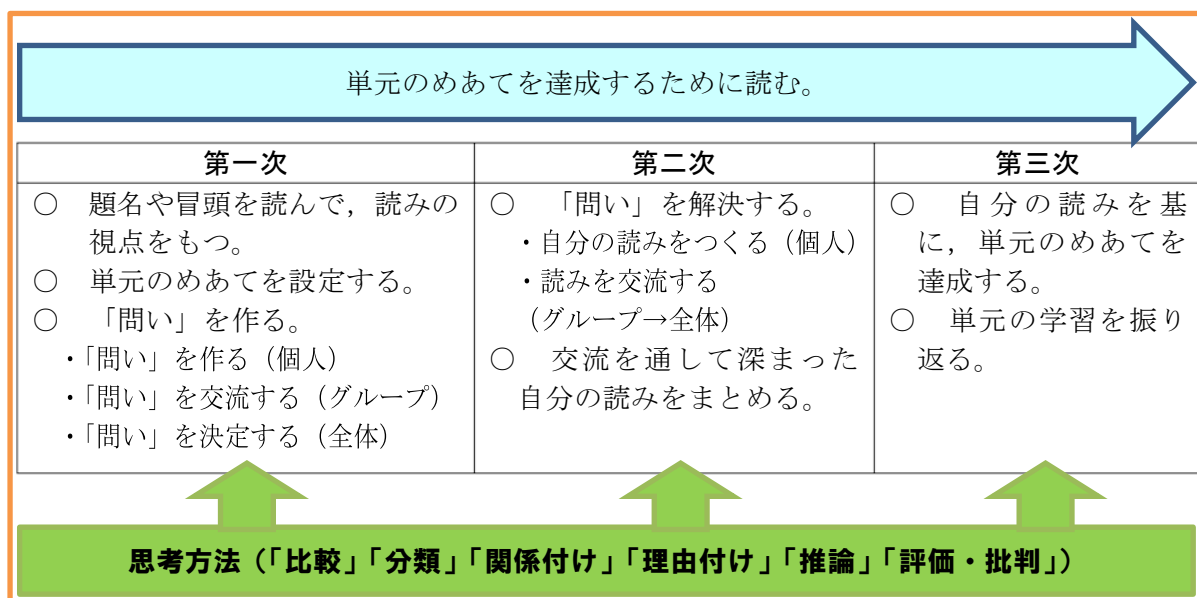
- ① 新学習指導要領の分析を行い、発達段階に応じた「読むこと」における創造的・論理的思考の特性の系統を整理する。
- ② 創造的・論理的思考の特性と思考方法の関連を整理する。
- ③ 検証単元のねらいに応じた思考方法を明確にし、単元計画を作成する。
- ④ 検証単元の指導と評価を行う。

(2) 手だて

- ① 創造的・論理的思考の特性と思考方法を位置付けた単元計画の作成
 - 「問い」の追究活動を取り入れた学習過程の設定
- ② 思考方法を明確にした指導
 - 思考方法を組み込んだ本時のめあての設定や学習プリントの活用
 - 思考の視覚化（視点の提示、付箋・思考ツールの活用）
 - 読みの再形成を補う視点の提示
- ③ 指導に生かす評価の工夫
 - 学習プリントの分析
 - 評価をフィードバックする振り返りシートの活用
 - 学習表現物のルーブリック作成と評価

(3) 学習過程（p.5図-1）

- ① 第一次 読みの視点をもった上で、「問い」を作る。
まず、題名や冒頭を読んで生まれた疑問や関心（読みの視点）をもたせ、単元名やリード文とつないで単元のめあてを設定する。次に、単元のめあてを達成するために、個人で作った「問い」を基に思考方法を活用してグループや全体で交流させ、全体で追究する「問い」を決定する。
- ② 第二次 「問い」の解決を基に、自分の読みを深める。
思考方法を活用して自分の読み（「問い」の答え）をつくり、グループでそれぞれの読みを交流する。そして、グループ交流を基に全体で読みを交流し、深まった自分の読みをまとめる。
- ③ 第三次 自分の読みを基に、単元のめあてを達成する。
単元を通した自分の読みを基に、単元のめあてに取り組む。最後に、毎時間の振り返りを基に単元の学習を振り返り、学んだことを確かめる。



図－１ 本研究の基本的な学習過程

(4) 研究の検証

① 検証内容

思考方法を明確にした指導と評価は、創造的・論理的思考の高まりに有効であったか。

② 検証授業

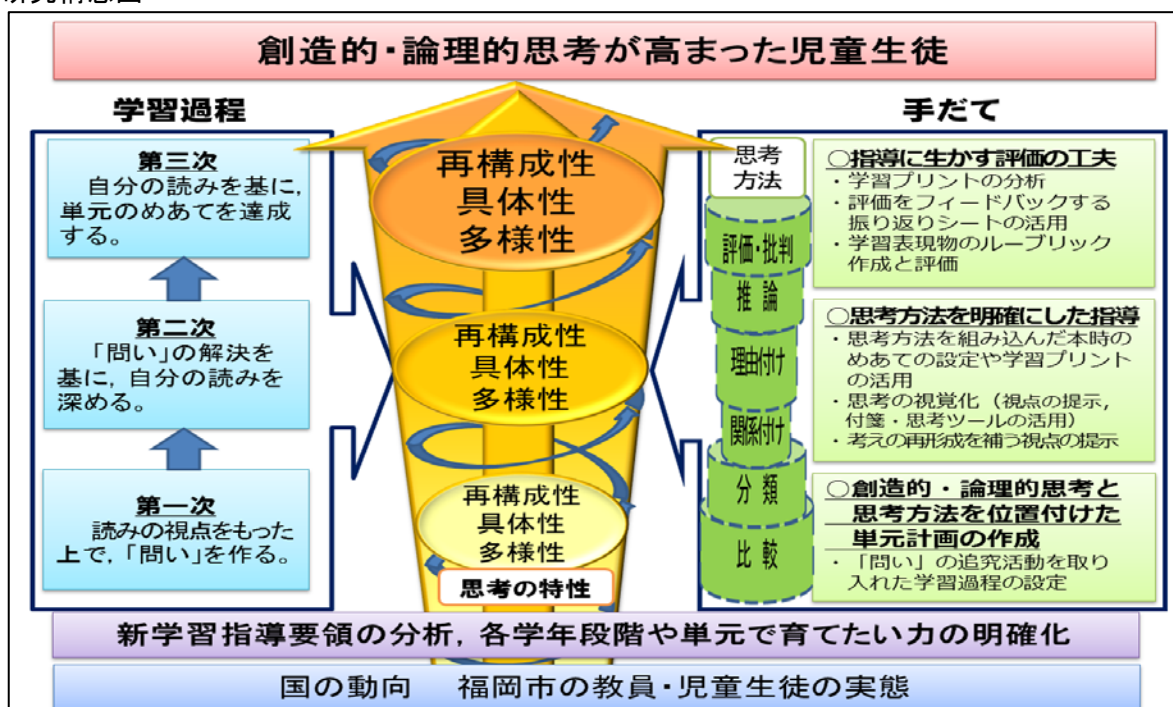
- 小学校第3学年 場面のうつりかわりをとらえて、感想をまとめよう
「ちいちゃんのかげおくり」

③ 検証方法

創造的・論理的思考の特性（多様性、具体性、再構成性）について、次の検証資料の分析を行い、検証する。

- 学習プリント、振り返りシートの記述
- 児童の発言、授業中の様相観察
- 学習表現物の記述

5 研究構想図



図－２ 研究構想図

6 研究の実際と考察

(1) 創造的・論理的思考の特性と系統の整理

① 創造的・論理的思考について

創造的・論理的思考とはどのようなものか、座標軸を使って整理した（図－3）。

創造的・論理的思考は、「新しいものをつくり出す」という意味の「創造」と、「筋道立てて考える」という意味の「論理」を兼ね備えた思考である。定義するにあたって、以下の二人の文献を参考にした。

青木（2017）は、「『読むこと』における創造的思考力とは、まったく何もないところから、考えを生み出すと

いうものではありません。（中略）何気なく読んだだけでは見えていないものを、言葉と言葉をつなぎ合わせることによって見えるようにする力。これが創造的思考力です。」と述べている。

また、下中（2016）は、創造的に思考する姿について、「これまでの学習や生活経験で獲得した既存の知識や技能を新たな学びの中で再構成させていくことが学びにおける創造であり、国語科の学習で言えば、これまで関連付けることができなかった言葉と言葉、段落と段落（さらには情報と情報も含め）につながりをもたせ、そこに新たな意味を見出していくこと」であると述べている。そして、論理的に思考する姿について、「自分がどのように言葉と言葉、段落と段落（情報と情報）を関連付けているのか、そのつながりを検証していく姿であり、考えの筋道のねじれや飛躍、抜け落ちがないかを振り返り、試行錯誤しながら新たなつながりを見出していく姿であろう。」と述べている。このことから、創造的・論理的思考について、「創造的・論理的に思考する国語科の学びとは言葉と言葉の間に、新たなつながりや意味を見出していく営みである」と定義している。

これらの先行研究より、国語科における創造的・論理的思考とは、全く新しい考えを生み出すということではなく、児童生徒が叙述や言葉に着目し、前後の出来事や登場人物の様子や会話を つなぎながら自分なりの意味付けができることであると考え、本研究における創造的・論理的思考を定義した。

② 創造的・論理的思考の特性について

梶田（2016）は、指導と評価における目標設定について、次の三つの目標設定を提唱している。

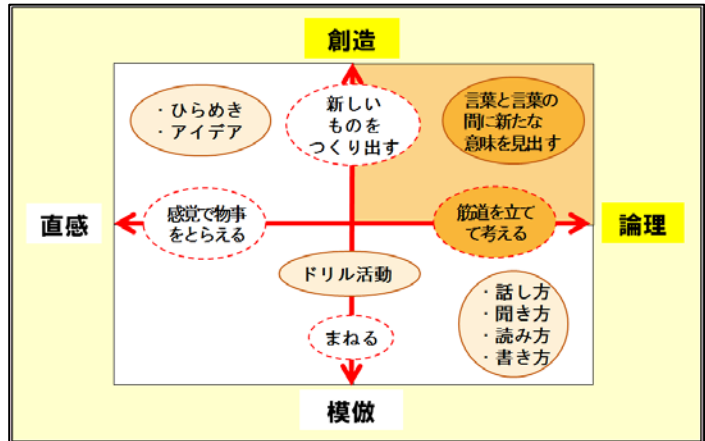
- ・ 達成目標：一時間の授業の中で効果の出てくるような目標
- ・ 向上目標：何時間もの授業を通して少しずつ伸ばしていく、深めていくといった目標
- ・ 体験目標：いっどんな形で効果が表れるか分からないが長い目で見て学力の土台作りに欠かせない体験を与えていくといった目標

この分類によると、創造的・論理的思考の育成は、向上目標にあたる。創造的・論理的思考のような高次の能力の評価については、「シンプトム（外的徴候）という形で目標到達点を暫定的に定め、それを基本的な観点として観察やレポート、ワークシートなどで到達度の確認を行うことになるであろう」と述べている。このことから、創造的・論理的思考の高まりを見取るには、児童生徒が学習の中で思考する場面で表れる特性を明らかにする必要があると考えた。

三宮（2001）は、創造的思考の研究をしており、共著の中で創造的思考を支える知的特性と態度特性（ギルフォードの研究）を紹介している。

また、福岡教育大学附属小倉小学校は、先行研究を踏まえ、創造的思考の特性を敏感性、多様性、独自性、具体性、再構成性と定義している。

以上を踏まえて、平成28年12月中央教育審議会答申の別添資料「国語科において育成をめざす資質・能力の整理」の思考力・判断力・表現力等との関連を整理した（p.7表－5）。下線を引いている部分が、共通している部分であると考ええる。これを基に、本研究では、創造的・論理的思考を高めるために、児童生徒が、多様性、具体性、再構成性の三つの思考の特性を表してい



図－3 創造的・論理的思考のイメージ

（長期研修員作成）

く授業をめざし、研究を進める。

表－5 創造的・論理的思考の整理

(下線は長期研修員が加筆)

創造性が高い人の特性（ギルフォード）		創造的思考の特性 (小倉小学校)	創造的・論理的思考の側面 (平成 28 年 12 月答申)
態度特性	知的特性		
- 曖昧さに対して寛容である - 冒険を好む - 自信が強い - 独創性を重視する - 変化を好む - 達成心が強い	- 問題に対して敏感である - 思考が<u>流暢</u>である - 思考が柔軟である - 考え方が緻密である - 問題を<u>再定義</u>する力がある	- 感性 <u>多様性</u> - 独自性 - 具体性 <u>再構成性</u>	- 情報を<u>多面的・多角的に精査し構造化する力</u> - 構成・表現形式を<u>評価する力</u>

③ 発達段階に応じた創造的・論理的思考の特性の系統

文部科学省は、平成29年3月に新学習指導要領を公示、同6月に解説を公表した。今回の改訂では、学習の系統性が重視されており、解説では、指導事項ごとに系統表を示している（表－6）。

表－6 「新学習指導要領解説 国語編」の指導事項ごとの系統表（一部抜粋）

○構造と内容の把握(文学的な文章)

(下線は長期研修員が加筆)

第1学年及び第2学年	第3学年及び第4学年	第5学年及び第6学年	中学校第1学年
イ 場面の様子や登場人物の行動など、 <u>内容の大体を捉えること。</u>	イ 登場人物の行動や気持ちなどについて、 <u>叙述を基に捉えること。</u>	イ 登場人物の相互関係や心情などについて、 <u>描写を基に捉えること。</u>	イ 場面の展開や登場人物の相互関係、心情の変化などについて、 <u>描写を基に捉えること。</u>

小学校学習指導要領解説 国語編 P.147 より第3節 第5学年及び第6学年の内容 2〔思考力、判断力、表現力等〕 C 読むこと

本研究においては、新学習指導要領、先行研究を踏まえ、創造的・論理的思考の三つの特性と各学年の系統を表で示す（表－7）。

表－7 各学年に応じた「読むこと」における創造的・論理的思考の系統（長期研修員作成試案）

	小1・2年	小3・4年	小5・6年	中1年	中2年	中3年
多様性	自分の経験とつないで考えたり、友達の考えを受け入れたりする。	一人一人の考えの違いに気づき、よさを認め合う。	互いの考えを認め合いながら、自分の考えを広げ深める。	様々な視点からものごとを考えたり、互いの考えを認め合いながら、新しい考えをつくり出したりする。		
具体性 (解説より)	登場人物について、何をしていたのか、どのような表情・口調・様子だったのかなどをイメージしたり、行動の理由を想像したりする。	物語に描かれた行動や会話に関わる複数の叙述を関連付けて読む。	登場人物の行動や会話、様子などを表している複数の叙述を関連付ける。内容面だけでなく、表現面に着目して読む。	複数の場面を相互に結び付けたり、各場面と登場人物の心情や行動、情景等の描写とを結び付けたりすることによって、場面や描写に新たな意味付けを行う。	登場人物の言葉や行動が、話の展開などにどのように関わっているかを考える。	登場人物の行動や物語の展開の意味を考えたり、登場人物と自分との考え方の違いを確認したりするなど、批判的に読む。
再構成性	考えの交流を基に、自分の読みを再構成しようとする。					
	★複数の考えから妥当と思われる考えを選ぶ。					
	★複数の考えを組み合わせ新たな考えをもつ。					
	★考え方や理由などに不十分な面を補う。					
	★理由や根拠を加え、考えをより確かなものにする。					
	★対象を違う視点・観点でとらえ直す。					

※ 再構成性については、各学年で単純に区切ることができないと考えたため、★で重点を置く段階を示している。

(2) 創造的・論理的思考と思考方法との関連

① 本研究における思考方法

今回の改訂では、学習指導要領 第5章 総合的な学習の時間において、「考えるための技法」（思考スキル）が明示され、その活用の意義と具体例が記載されている（表－8）。これについて、「新学習指導要領において、各教科等の目標や内容の中に含まれている思考・判断・表現に係る『考えるための技法』につながるものを分析し、概ね小学校・中学校段階において活用できると考えられるものを例として整理した。」とある。思考方法は、各教科等で使える汎用的な技能であり、国語科においても思考方法についての記述が見られ、思考方法を意識した指導が求められていることが分かる。これを踏まえ、本研究における思考方法と新学習指導要領との関連を表－9に示している。本研究では、単元の指導のねらいに応じて各思考方法を用いて考える場面を設定し、具体化していく。

表－8 新学習指導要領解説 総合的な学習の時間編で示された「考えるための技法」

小・中学校	順序付ける，比較する，分類する，関連付ける，多面的に見る・多角的に見る，理由付ける，見通す，具体化する，抽象化する，構造化する
-------	---

表－9 本研究における思考方法と新学習指導要領との関連 （ ）内の数字は、解説のページ番号

思考方法	具体的な内容	小学校	中学校
比較	複数の対象の共通点や相違点を明らかにすること	(p.85) 知識及び技能 比較とは ，複数の情報をくらべることである。	(p.46) 知識及び技能
		3・4年：比較や分類の仕方 5・6年：言語活動例 ア	1年：比較や分類，情報の整理の仕方，引用の仕方や出典の示し方
分類	複数の対象を共通点や相違点を観点にしてグループ分けすること	(p.85) 知識及び技能 分類とは ，複数の情報を共通な性質に基づいて分けることである。	(p.46) 知識及び技能
		3・4年：比較や <u>分類</u> の仕方	1年：比較や <u>分類</u> ，情報の整理の仕方 引用の仕方や出典の示し方
関係付け	二つの対象同士を結び付け，意味付けること	(p.124) 知識及び技能 例えば，複雑な事柄などを分解して捉えたり，多様な内容や別々の要素などをまとめたり，類似する点を基にして他のことを類推したり，一定のきまりを基に順序立てて系統化したりすることなどが挙げられる。	(p.46) 知識及び技能 関係付けとは ，比較や分類以外の情報の整理の仕方を指す。
		5・6年：情報と情報との <u>関係付け</u> の仕方	1年：比較や分類，情報の <u>整理</u> の仕方，引用の仕方や出典の示し方
理由付け	考えの根拠を明示すること	(p.84) 知識及び技能 理由は ，なぜそのような考えをもつのかを説明するものである。	1年：C読むこと 指導事項 エ 文章の構成や展開，表現の効果について， <u>根拠を明確にして考えること</u> 。
		3・4年：考えとそれを支える <u>理由</u> や <u>事例</u> ，全体と中心	
推論	知識や経験を基に，「知らない・分からない」などの対象について，筋道立てて推し測ること	5・6年：C読むこと 指導事項 オ 文章を読んで理解したことに基づいて， <u>自分の考えをまとめること</u> 。 自分の考えをまとめるとは，文章を読んで理解したことについて， <u>既知の知識や理解した内容と結び付けて自分の考えを形成することである</u> 。	2年：C読むこと 指導事項 オ <u>文章を読んで理解したことや考えたことを知識や経験と結び付け</u> ，自分の考えを広げたり深めたりすること。
評価・批判	対象の価値，妥当性について吟味・検討すること	5・6年：C読むこと 指導事項 エ 人物像や物語などの全体像を具体的に想像したり， <u>表現の効果を考えたりする</u> 。 表現の効果を考えるとは，想像した人物像や全体像と関わらせながら，様々な表現が読み手に与える効果について自分の考えを明らかにしていくことである。 感動やユーモアなどを生み出す優れた叙述，暗示性の高い表現，メッセージや題材を強く意識させる表現などに着目しながら読むことが重要である。	3年：C読むこと 指導事項 ウ ①文章の構成や論理の展開，②表現の仕方について <u>評価すること</u> 。 ① 文章の構成や論理の展開が分かりやすく適切なものであるか，読み手の共感を得るために有効であるかなどを根拠に基づいて判断し，その意味などについて考えることである。 ② 様々な表現の仕方が，文章の内容や書き手の考えを正確に伝えたり印象付けたりする上でどのような効果を上げているかなどを根拠に基づいて判断し，その意味などについて考えることである。

② 創造的・論理的思考の特性と思考方法との関連

表－10 は、思考方法を使ったときに表れるであろう創造的・論理的思考の特性を示している。例えば、「比較」という思考方法を用いて、自分と友達の考えを比べることで、様々な考えがあることや様々な立場や視点から考えていることに気付く姿が見られるだろう。「関係付け」という思考方法を用いて、複数の叙述や言葉を関係付けることで、自分の考えが具体的になったり、関係付ける言葉が違えば、多様な考えが生まれたり、様々な考えを関係付けることで自分の考えを再構成したりする姿が見られるだろう。このように、あらかじめ創造的・論理的思考の特性と思考方法の関連を明らかにすることは、指導と評価に直接関わってくるのではないかと考える。

(3) 思考方法を明確にした指導と評価の考え方

「評価」と聞くと、単元末において行われるものというイメージはないだろうか。まず、評価について、本市や全国の実態を調査した。

平成28年度全国学力・学習状況調査の学校質問紙には、「55 学習の過程における形成的な評価を行い、児童生徒が自身の伸びを把握できるような評価を行いましたか」という質問項目がある。表－11を見ると、福岡市の否定的な回答をした学校の割合は、小学校では約3割、中学校では約4割であり、全国平均と比べても高いという結果が出ている。学校現場では、児童生徒の学習過程における形成的な評価が不十分である実態がうかがえる。さらに、この質問項目と学力のクロス分析を表した図－4を見ると、肯定的な回答をしている学校の方が、教科の正答率が高い傾向が見られた。このことから、学習の過程における形成的評価が重要であることが分かる。

八田（2016）は、「学習課題に取り組んでいる過程においては、指導と学習の改善を目的とする形成的評価を行う。（中略）毎回の授業で、子ども全員に対して評価につながる評価を行う必要もない。単元や授業のポイントとなる内容に関して、個人・グループ・クラス全体に対してフィードバックを行うことができればそれでよい。」としている。

以上のことから、本研究では、学習の過程における形成的な評価に重点を置き、指導と学習の改善を図りながら、児童生徒の創造的・論理的思考を高めていきたい。そして、単元計画を作成する際に、表－10を基に、単元や指導のねらいに応じて、授業における思考場面で活性化させたい創造的・論理的思考と活用する思考方法を明確にし、めざす姿に向かうための学習支援を具体的に構想する。

【創造的・論理的思考をしている姿の例】（◆は思考方法、□は特性）

単元「場面のうつりかわりをとらえて、感想をまとめよう」第9時

○ 感想の下書きについて、見直しの視点を基に、場面の移り変わりとしちちゃんの行動を関係付けながら考え、自分や友達の感想文を見直している。（◆関係付け、□具体性）

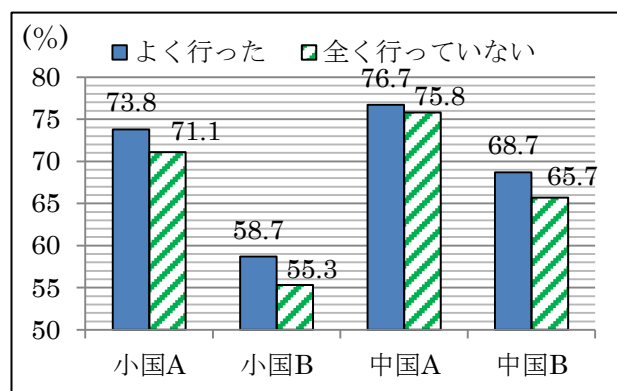
このような児童生徒の姿を明確にし、授業における思考場面や授業後の学習プリント分析の場面において、創造的・論理的思考の姿が表れているかどうかを見取り、次時の学習指導につないでいけば、単元を通して創造的・論理的思考を高めることができるのではないかと考える。

表－10 創造的・論理的思考の特性と思考方法の関連（試案）

	多様性	具体性	再構成性
比較	○		
分類			○
関係付け	○	○	○
理由付け		○	○
推論		○	○
評価・批判	○		○

表－11 学校質問紙質問項目55の集計結果（福岡市）

福岡市	よく行った	どちらかと言えは行った	あまり行っていない	全く行っていない
小学校 (全国比)	6.3% (-7.8)	60.1% (-0.9)	32.2% (8.7)	0.7% (0.5)
中学校 (全国比)	5.8% (-7.6)	49.3% (-11.3)	44.9% (18.7)	0.0% (-0.3)



図－4 学校質問紙質問項目55と学力のクロス分析（全国）

(4) 思考方法を明確にした指導の実際

小学校第3学年の指導の実際

場面のうつりかわりをとらえて、感想をまとめよう「ちいちゃんのかげおくり」

① 創造的・論理的思考の特性と思考方法を位置付けた単元計画の作成

ア 本単元で身に付けさせたい力

本研究では、新学習指導要領の分析に基づき、実践を行う。したがって、新学習指導要領で育成をめざす資質・能力の三つの柱で整理する。目標は、「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」で示し、評価規準については、「知識・技能」「思考力・判断力・表現力」「主体的に学習に取り組む態度」で示すこととする（p. 11 オ 単元計画）。

イ 付けたい力にふさわしい単元のめあて（言語活動）

本単元では、「せんそうについて書かれた本を読んで、読書感想文交流会をしよう」という単元のめあてを設定した。読書感想文を書くためには、考えの理由や根拠を明確にすることが大切である。それにより、友達との交流が焦点化し、交流を通してさらに読みを深めていくことができる考える。また、「はじめ」「中」「終わり」の組み立てや引用の仕方等、感想文の書き方の指導に役立つので、今後様々な学習で活用できる力となる。

ウ 本単元における創造的・論理的思考の特性

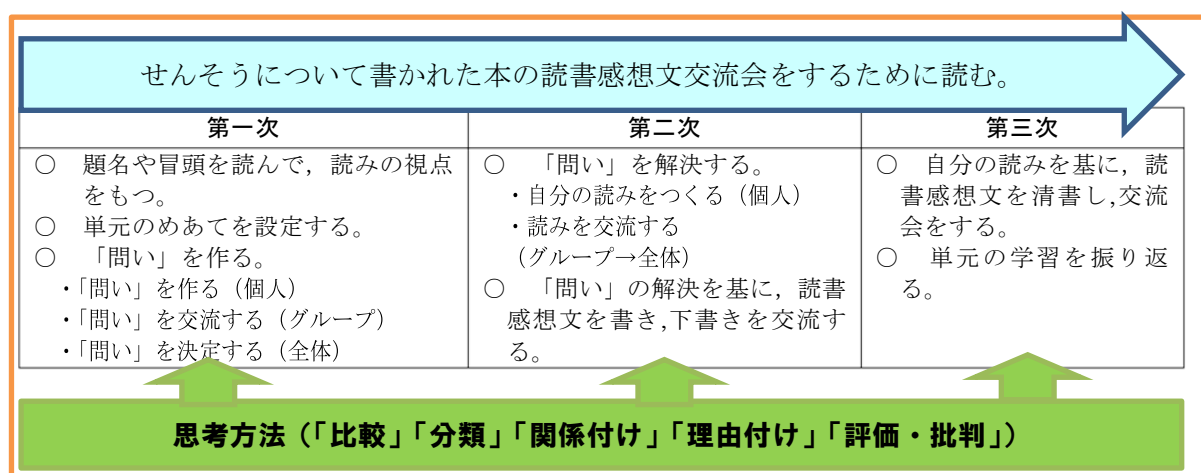
単元のねらい（目標）と創造的・論理的思考の系統（p. 7 表－7）を基に、本単元における創造的・論理的思考の特性を表－12に示す。児童がこのような特性を表していく授業をめざす。

表－12 本単元における創造的・論理的思考の特性

思考の特性	本単元における創造的・論理的思考の特性
多様性	様々な視点から「問い」を作ったり、「問い」の答えを考えたりする。 互いの考えを認め合う。
具体性	ちいちゃんの行動や会話に関わる複数の叙述を関連付けて読み、感想の理由を具体的にしている。
再構成性	自分の考えの不十分さに気づき、言葉の意味や文脈に着目して考えの理由に付加修正を行い、感想の中心を明確にして感想文を書こうとする。

エ 「問い」の追究活動を取り入れた学習過程の設定

本単元では、児童が自ら「問い」をもち、解決していく過程において、主体的に学ぶ姿、自分の読みを交流する中で対話的に学ぶ姿、叙述や言葉に着目しながらそれぞれの読みを深めていく、深い学びの姿をめざし、「問い」の追究活動を取り入れた学習過程を設定した（図－5）。



図－5 本単元における「問い」の追究活動を取り入れた学習過程

オ 単元計画（全11時間）

単元名		場面のうつりかわりをとらえて、感想をまとめよう					
教材名		「ちいちゃんのかげおくり」					
単元目標		○ 人物の行動、情景、会話などの表現に着目して読み、いちばん心を打たれた場面を中心に感想文に書く際に、内容や書き方、場面のまとめ方や文の引用の仕方を理解し、使うことができる。 [知識及び技能] ○ ちいちゃんの行動や気持ちについて、叙述を基にとらえ、場面の移り変わり結び付けて気持ちの変化を具体的に想像することができる。 [思考力、判断力、表現力等] ○ 物語のいちばん心をうたれた場面を中心に、考えの明確さなどについて意見を伝え合うことで、よりよい感想文を書こうとすることができる。 [学びに向かう力、人間性等]					
単元の 評価規準		知識・技能		思考・判断・表現		主体的に学習に取り組む態度	
		①感想文の構成や書き方を理解している。 ②人物の行動、情景、会話などの表現に着目して読んでいる。 ③作品中の多様な表現や感想を表す適切な言葉があることに気付いている。		④ちいちゃんの気持ちの変化について、場面の移り変わりと結び付けて、具体的に想像しながら読んでいる。 (読むこと エ) ⑤本文を引用したりまとめたりして、感想文を書いている。 (読むこと オ)		⑥戦争について書かれている本を読んで、感想を伝え合ったり、感じ方や考え方を認め合ったりしようとしている。 ⑦感想の中心について、アドバイスをし合い、よりよい感想文を書こうとしている。	
単元計画							
過程	配時	ねらい	多 様 性	具 体 性	再 構 成 性	主な学習活動・内容 ◆思考方法	評価規準
一 次	1	○ 戦争についてのブックトークを聞くことにより、時代背景をとらえながらこれからの学習への興味・関心をもつ。				戦争についてのブックトークを聞いて感想をもち、交流する。	主体的⑥
	2	○ 感想文を書くという課題を設定して、その書き方について考えと共に、学習計画を立てる。				感想文のモデルと自分の感想文を比べながら読み、感想文の書き方について考える。 ◆比較	知・技①
	3	○ 時を表す言葉に着目し、場面と場面を関係付けながらあらすじをとらえる。				場面を分け、小見出しを作り、場面をつないであらすじを考える。 ◆関係付け	思・判・表④
	4	○ 感想文を書くために、ちいちゃんの様子や気持ちを詳しく読む「問い」を作る。	○			小見出しに「問い」を作り、比較、分類しながら交流する。 ◆比較、分類	思・判・表④
	5	○ 作った「問い」を基に、みんなで解決したい「問い」を決める。	○		○	前時に作った「問い」の内容について、三つの視点を基に評価しながら、詳しく読むための「問い」かけを考える。 ◆評価・批判	思・判・表④
二 次	6	○ 二つの「かげおくり」を比べ、その違いを読み取り、ちいちゃんにとってどのようなかげおくりなのかを考える。		○		二つのかげおくりを比べて読み、共通点や相違点を根拠としながら、それぞれのかげおくりについて考える。 ◆比較	知・技② 思・判・表④
	7	○ 二つのかげおくりの間にあった出来事とちいちゃんが失ったものについて考えるを通して、ちいちゃんの様子や気持ち、場面の状況の変化をとらえる。		○		複数の場面と関係付けて場面の移り変わりとらえ、叙述を基にちいちゃんの気持ちを考える。 ◆関係付け	知・技② 思・判・表④
	8	○ 感想文の書き方を知り、物語を読んでいちばん心を打たれたことを書く。		○		本文を引用したりまとめたりして、自分の感想の中心を理由とともにまとめる。 ◆理由付け	知・技③ 思・判・表⑤
	9	○ 自分の感想文の考え、根拠、理由の不確かな部分を話し合い、感想の中心を確かにする。		◎		場面と場面を関係付けながら、ちいちゃんの様子や気持ちを具体的に想像し、物語を読んで感じたこと、思ったことを話し合う。 ◆関係付け、評価・批判	思・判・表⑤ 主体的⑦
三 次	10	○ 感想の中心を明確にして、「はじめ」や「終わり」を適切に関係付けながら、感想文を書く。			◎	「はじめ」と「終わり」に書く内容を考え、「中」とつないで感想文を書きまとめる。 ◆関係付け	知・技③ 思・判・表⑤
	11	○ 友達との感想の違いに気付く。 ○ 単元の学習を振り返る。	◎			感想文を読み合い、いいねカードを基に読んだ感想や書き方についてのよさを交流する。 ◆比較	主体的⑥

資料－２ ブックトークの様子



資料－３ ブックトークで紹介した本

- ①おはじきの木（あまんきみこ）
- ②えんぴつびな（長崎源之助）
- ③おかあさんの紙びな（長崎源之助）
- ④いわたくんちのおばあちゃん（天野夏美）

② 単元の展開と指導の実際

ア 第一次 読みの視点をもった上で、「問い」を作る

○ 1/11 関連図書のブックトークを聞いて、感想を交流する。

本単元教材の「ちいちゃんのかげおくり」は、戦争を取り扱った題材である。児童はあまり読んだことのないテーマの話であり、戦争についての様々な人の思いに触れるきっかけにもなると考え、単元の初めに「戦争について書かれている本」の紹介をすることにした。また、次単元の学習で、児童自身がブックトークを1年生に行う計画もあり、紹介の方法をブックトークにした（資料－２，３）。

ブックトーク後、本の感想や戦争について知っていることを交流させた。児童は、「戦争は怖い」「昔は白御飯が食べられなかった。今のように食べられるのが当たり前じゃなかった」「家族や友達が亡くなってしまい、悲しい」などの感想を発言した。そして、「それでは、『ちいちゃんのかげおくり』は、どんなお話なのだろうか」と、次時に教材文を読んでいくことにつないだ。その後、今日の学習を振り返り、ブックトークの感想を「学びのプロセスシート」（資料－４）に書かせた。

資料－４ 本研究における振り返りシート「学びのプロセスシート」

① ② ③	① 自分のめあて（児童） 本時のめあてを基に、自分のめあてを立てる。 ② 今日学んだこと・分かったこと（児童） 自分のめあてに対する振り返りや学んだこと・分かったことを書く。 ③ 先生から（教師） 「すばらしい・その調子・アドバイス」の3段階評価と、児童の振り返りや学習プリントを見て、意味付け・価値付け・方向付けのコメントを書く。 (3段階評価は、1単位時間の評価と必ずしも同じではない。)
---	---

資料－５ 「学びのプロセスシート」の記述

(A 児)

(B 児)

今は白ごはんはた くさん食べれるけど むかしは白ごはんは さうであまり食べら れなかったから分りました すばらしい その調子 アドバイス 今と昔をくらべて考えるこ とができましたね。	もし戦争がなかったら、 かたたらみんが いかにくらべて たかもしれな すばらしい その調子 アドバイス 本当にその通りだと思いま す。その時の子どもたちは 今の時代を見て何と言っ たでしょうね。
---	---

(次の指導につなぐ評価)

□ 「学びのプロセスシート」の分析とコメント記入

(資料－５)

授業中に出された以外に、次のような感想があった。

- ・戦争は、関係のない人までまきこんでしまう
- ・家族がいなかったら生きられない
- ・戦争について書かれている本をもっと読みたい
(話の続きが知りたい)

A 児は、戦争中の食事について、今と昔を比較して感想を書いている。B 児は、「もし戦争がなかったら、」と仮定して考えている。他にも、これまでの学習経験から「自分だったら」と自分の経験とつないで考えている児童や「もし白御飯が食べられなければ、当然他のおかずも食べられないだろう」と推論する児童の記述も見られた。このような考え方を広げていくために、次時の始めに児童の感想を紹介し、価値付けることとした。

○ 2/11 単元の学習を見通し、学習計画を立てる。（「比較」）

本時のめあては、「単元のめあてを作り、学習計画を立てよう。」である。まず、単元名とリード文から、読んだ後に感想文を書く学習であることを確認し、感想を書くことについての既習経験を振り返った。児童からは、「思ったことや考えたことを書く」「感じたことや分かったことを書く」「本を読んでやってみたいと思うことを書く」等の発言が出された。

次に、教材文「ちいちゃんのかげおくり」の題名から分かることや疑問に思うことを発表させてから、範読を聞かせた。範読後、これまでの学習を踏まえて初発の感想文を書かせた。そして、この学習でどのような感想文を書くのか、見通しをもたせるために感想文のモデルを提示した（資料－6）。

学習プリントには、「感想文のモデル」「何が書かれているのか」「自分の感想文と比べて」を配置し、「比較」したことがプリントに表れるようにした。感想文の範読を聞いて、各段落に何が書かれているのかを感想文のモデルから読み取り、感想文を書くためには、場面の様子や登場人物の気持ちを想像して自分の考えをもつ必要があることを押さえた。そして、初発の感想と「比較」させることで、感想文を書くことについて、身に付いている力とこれから身に付ける力を自覚させ、感想文を書けるようにするという目的をもたせ、単元のめあてを作った。

その後、学習プリントを基に、①「ちいちゃんのかげおくり」を読む、②感想文の書き方を学ぶ、③感想文を書く、④読書感想文交流会をする、というように簡単に学習の流れを確認して、学習の見通しをもたせた。後日、学習計画表を教室に掲示した（資料－7）。

（次の指導につなぐ評価）

- 学習プリントの分析（資料－8）

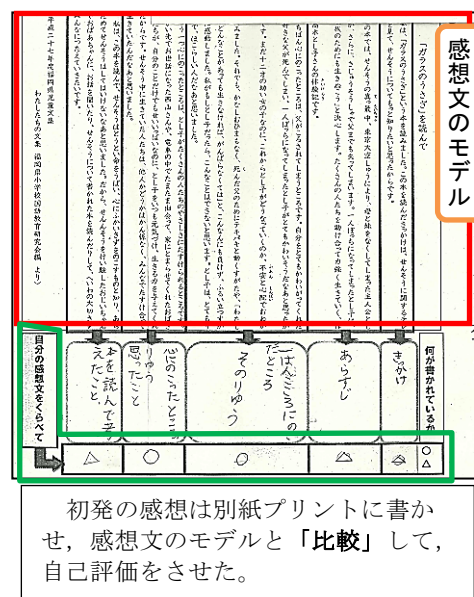
初めの感想とモデルの感想文との比較について分析した。あくまでも自己評価なので、感想に書いていないものに○を付けている児童もいた。モデル文の各構成の内容をもう少し丁寧に押さえ、全員が内容を理解して自己評価をさせる必要があった。正しい評価を名簿に整理することで実態を把握した。

- 「学びのプロセスシート」の分析とコメント記入（資料－9）

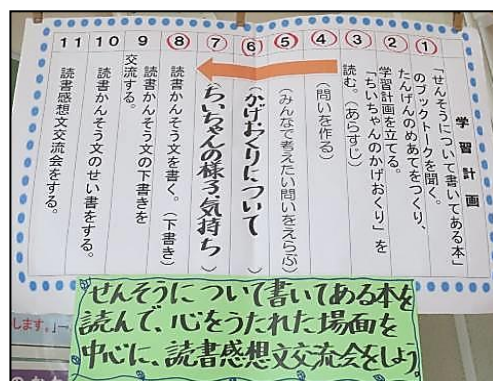
児童の振り返りの記述は、感想文の構成についての振り返りが35%、教材文を読んだ感想が65%であった。自分の感想と感想文のモデルの「比較」を見取るには、学習プリントでの把握はもちろん、感想の構成についての振り返りをさせる必要があった。そこで、次時は、思考方法を振り返らせるために、めあてのどこに着目すればよいのか、サイドラインを引いたり、カードにして貼ったりすることにした。

C児は、感想文の構成についての振り返りをしている。感想文になると、本についての情報（きっかけやあらすじ）も必要となってくることを児童の記述に合わせてコメントしている。D児は、モデル文を読んで、どの部分を中心に書けばいいのか気付いているが、この時点では、「長く書けばいい」と量的な感覚である。「心にのこったところ」＝「いちばん伝えたいところ」と意味付けて、書くために詳しく読んでいくというように方向付けるコメントを書いた。

資料－6 第2時学習プリント



資料－7 学習計画表

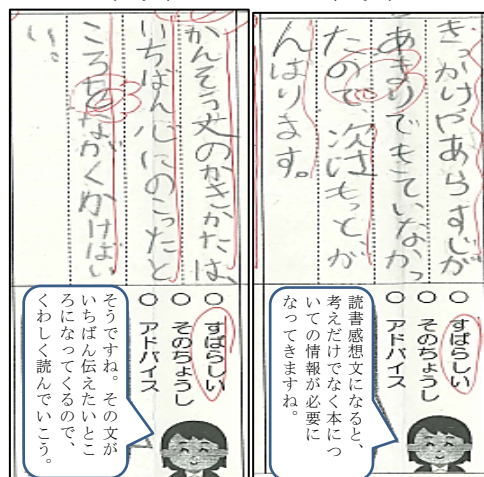


資料－8 初めの感想とモデル文の比較

自己評価	きっかけ	あらすじ	心に残ったところとその理由	考えたこと
○	2(0)	3	12	14(9)
△	23(25)	22	13	11(16)

(25人中 ()内は、教員による評価)

資料－9 「学びのプロセスシート」の記述 (C児) (D児)



○ 3/11 登場人物を確認し、あらすじをとらえる。（「関係付け」）

資料-10 第3時の学習プリント

資料-11 第3時の板書
(児童と同じプリントを拡大)



本時のめあては、「場面をつないであらすじを考えよう。」である。思考方法を振り返らせる手だてとして、今日のめあてを確認した後に、めあてのどの部分に着目すればよいのか、板書にサイドラインを引くことでとらえさせ、自分のめあてを立てさせた。学習プリントは、場面の移り変わりとらえさせるために、時を表す言葉を書く部分（①）と、どんな場面なのか短く表せるように、小見出しを書く部分（②）、場面をつないであらすじを考えることができるように、キーワードを示したあらすじを書く部分（③）で構成し、「関係付け」の思考が働くようにした（資料-10）。

児童は、場面分けはスムーズにできたが、時を探す言葉を見つけるのに時間がかかった。場面に小見出しを付けることについては、学習経験があまりなく、挿絵や登場人物の行動に着目させ、一緒に考えていった。場面をつなぐ際も、キーワードを提示し、板書の小見出しをつなぎながら、一緒にあらすじをまとめた（資料-11）。

（次の指導につなぐ評価）

□ 学習プリントの分析

児童と一緒に取り組んだので、ほぼ同じ記述になっていた。板書の小見出しを線でつなぐことで、場面の移り変わりを意識させながらあらすじをまとめていくことができたが、児童自身にまとめさせることができなかった。はじめから、学習プリ

ント③の部分を書かせて、叙述を確認しながらあらすじをまとめていく方法もあったと考える（資料-10の③）。

□ 「学びのプロセスシート」の分析とコメント記入

場面分け、時を表す言葉を見つける、小見出しをつけることそれぞれに難しさを感じた感想が目立った。初めて取り組んでいるので、難しさだけが残らないように、アドバイスを中心にコメントを書いた。

○ 4/11 心をうたれた場面を見つけるために、「問い」を作る。（「比較」「分類」） **多様性**

資料-12 「問い」の視点

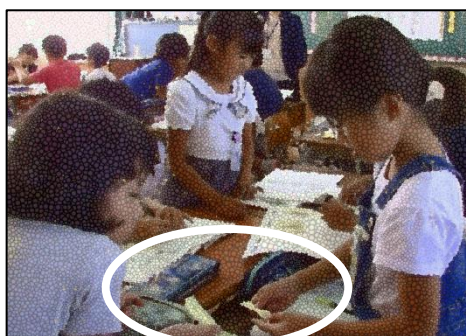
資料-13 付箋紙に「問い」を書く児童



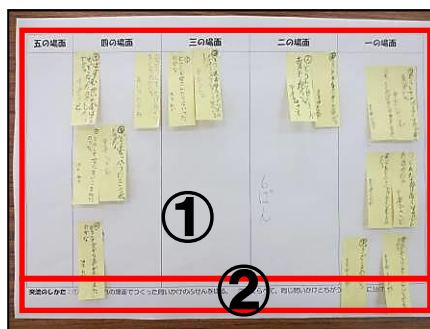
本時のめあては、「心をうたれた場面を見つけるために、『問い』を作り、友達と考えを比べながら、詳しく読むところを決めよう。」である。ここでの「問い」とは、ちいちゃんの気持ちの変化を読むために必要な「問い」、すなわち、各場面のちいちゃんの様子や行動に対する「なぜだろう」という疑問である。この「問い」を自ら生み出し解決しようとする過程で、ちいちゃんの行動や会話などの言葉に着目して場面の移り変わりとらえ、ちいちゃんの様子や気持ちを具体的に想像することができる。児童には「問いかけ」という言葉を使って提示した。

まず、くわしく読む「問い」を焦点化するために、前時に作った各場面の小見出しに「問い」を作らせた。その際に、資料-12にある「問い」の視点を提示し、その後の交流に生かすことができるように、「問い」を付箋紙に書かせた（資料-13）。児童は、「問い」の視点を基に、様々な「問い」を作っていた。そして、交流シートを使って、グループで場面ごとに「問い」を「比較」させることで、共通点や相違点を明らかにし、それを基に「分類」させ、どのような「問い」を作った

資料-14 「問い」を「比較」「分類」する児童



資料-15 「問い」を「分類」する交流シート



交流シート

- ① 場面ごとに「問い」を書いた付箋を貼る。
- ② 交流の仕方
- 1,それぞれの場面で作った「問い」の付箋を貼る。
- 2,付箋を比べて同じ「問い」と違う問いかけに分ける。

□ 交流シートの分析

□ 「学びのプロセスシート」の分析とコメント記入（資料-17）

資料-16 児童の「問い」の一覧表

[illegible]

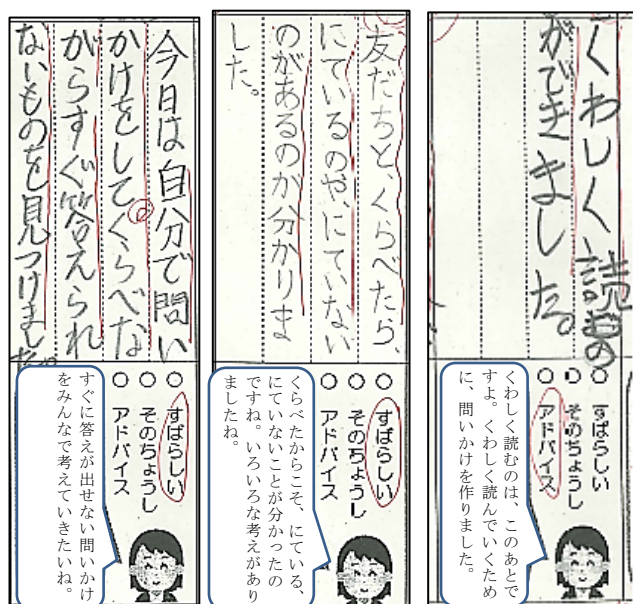
(カッコ内の数字はグループ番号を表している)

資料-17 「学びのプロセスシート」

(E 児)

(F 兎)

(G 兎)

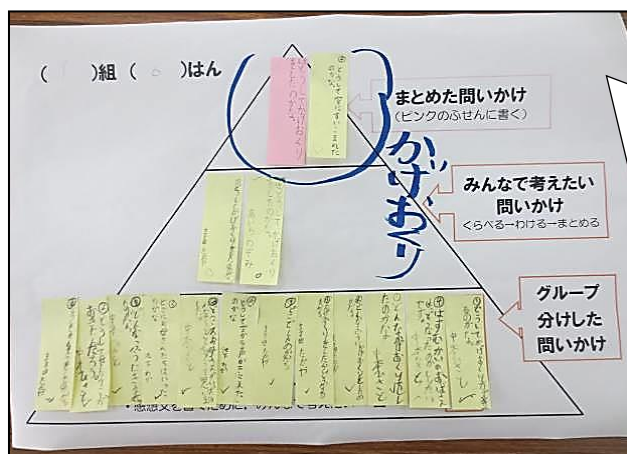


- 5/11 作った「問い」を基に、詳しく読む「問い」を決める。（「評価・批判」） **多様性**、**再構成性**

まず、グループで「分類」した「問い」を基に、みんなで話したい「問い」を決める話し合いをさせた。その際に、「問い」を焦点化させるために、思考ツール（ピラミッドチャート）を使って話し合うようにした（P16、資料-18）。話し合いの手順は、ピラミッドチャー

トの3段目に示した。話し合う前に、交流シートの分析を基に「問い」の「評価」の仕方について例を提示しながら説明した（資料-19）。

資料-18 ピラミッドチャートと話し合いの手順



- 1, ピラミッドチャートの3段目に、前時に分類した「問い」の付箋を貼る（複数場合は代表して1枚）。
- 2, 「問い」を三つの視点で「評価」（吟味・検討）し、2段目に貼る。
 - 答えがすぐ出る「問い」（答えが教科書に書いてある）
例）干しいはどんな食べ物か。
 - 感想文を書くためには、解決しなくてよい「問い」
例）どうやって戦争が始まったのかな。
 - みんなで話し合いたい「問い」
例）ひとりぼっちになったとき、ちいちゃんはどうな気持ちだったのかな。
- 3, 2段目の「問い」を「比較」して、似ている「問い」（違う場面でも同じ「問い」がある）をまとめ、ピンクの付箋に書いて1段目に貼る。

資料-19 「問い」の「評価」の仕方

- T: 「どうしてひとりぼっちになったのかな」という問いかけだけど、ひとりぼっちになったのは、どうしてだったかな。
- C: 逃げているときに、人にぶつかったり、追い抜かされたりしたから。
- C: 教科書に書いてある。
- C: いっぱい人の中だと、ぶつかったら手が離れてはなればなれになってしまうから。
- T: そうですね。教科書に書いてあるし、話して解決できるね。解決したら付箋に○をつけましょう。もう少し詳しく読まないといけない「問い」は、みんなで考えたい問いかけの部分（2段目）に上げていきましょう。

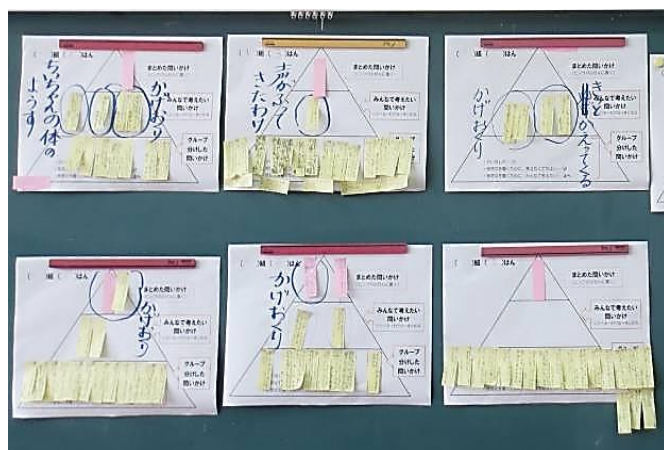
児童は、ピラミッドチャートを使いながら、それぞれが考えた「問い」について、資料-18にある三つの視点を基に交流し、感想文を書くためにみんなで考えたい「問い」を絞っていった（資料-20）。

資料-20 ピラミッドチャートを使い話し合う児童



- （1と4の場面で同じ「問い」があることについて）
- C1: 「どうしてかぜおくりをしたのかな。」二つとも同じ「問い」だ。4の場面は、声が空からふってきたところで・・・。
- T: わからないときは教科書で確かめましょう。
- C2: そうやん。
- C3: 同じ文（「問い」）でも、場面が違ったら答えが違って来るから。
- C1: (教科書を見せながら) 4の場面はちいちゃんが一人でかぜおくりしていて、1の場面は家族としているよ。「問い」は同じだけど、答えは違うよね。

資料-21 全体交流の板書



次に、グループの話し合いでいくつか絞った「問い」を全体で交流し、クラス全体で話し合う「問い」を決めていった。出てきた「問い」を「比較」しながら、「かぜおくりに関わる『問い』」と「ちいちゃんの様子や気持ちを読めば分かる『問い』」の二つに「分類」した（資料-21）。そして、「分類」した「問い」の中から、「ちいちゃんにとって1の場面と4の場面のかぜおくりは、どんなかぜおくりなのかな」「二つのかぜおくりの間、ちいちゃんはどんな様子や気持ちだったのかな」という「問い」をみんなで解決する「問い」とした。

【第一次の考察】

- 「問い」を作る際に、「問い」の視点（p.14 資料-12）を提示したことにより、様々な視点から感想文を書くために詳しく読んでいく「問い」を作らせることができた。それは、全員が三つ以上の「問い」を作ることができたことから分かる。主体的に「問い」をもって読む学習に初めて取り組む児童だったが、視点を与えることでどのように考えればよいのかが分かり、様々な視点から「問い」を作ることができたと考える（多様性）。

- それぞれが作った「問い」を付箋に書かせ、交流シートやピラミッドチャートを用いた交流活動をさせたことにより、それぞれの「問い」を「比較」、「分類」しながら、「問い」のずれを見だし、みんなで解決する「問い」を焦点化させることができた（再構成性）。また、「問い」を「評価」する際には、不十分な部分を補うために教科書を用いて言葉の意味や文脈に着目して答えを考える姿が見られた（資料-22）。

資料-22 「問い」の答えを教科書で確かめている児童



一方で、「問い」の質については、全員が主題に関わる本質的な「問い」を作ることができているとは言えない。「問い」を作り、「評価」していく学習を繰り返すことで、「問い」の作り方にも慣れ、「問い」の質を高めることができるのではないかと考える。

- 本時のめあてに、「比べながら（比較）」「つないで（関係付け）」などの思考方法を位置付け、サイドラインやカードを使って具体化した上で自分のめあてを立てさせたことにより、めあてを意識して学習に取り組む姿が見られた。それは、児童の「学びのプロセスシート」の記述から分かる。また、思考方法を組み込んだ学習プリントを活用することにより、思考方法を視覚的にとらえさせることができ、めあてと連動した学習を展開することができたのではないかと考える。

イ 第二次 「問い」の解決を基に、自分の読みを深める

- 6/11 「問い」解決する①。（「比較」） **具体性**

（二つのかけおくりの比較）

本時のめあては、「二つのかけおくりをくらべながら読み、ちいちゃんにとってどんなかけおくりなのか考えよう。」である。めあてに、「くらべながら」という文言を入れ、「比較」して考える学習であることを意識させた。また、二つのかけおくりの「比較」を促すために、1の場面と4の場面の叙述を上下に配置した学習プリントを使った（資料-23）。

まず、二つのかけおくりを読み、共通点は鉛筆、相違点は赤鉛筆でサイドラインを引かせた。その後、全体で確認した共通点と相違点は、資料-24 のとおりである。

次に、「二つのかけおくりはちいちゃんにとってどんなかけおくりなのか」を考えさせた。その際、考え、根拠、理由を書く欄を設けた学習プリント（資料-23）を使い、叙述を基に考えられるようにした。

児童は、1の場面のかけおくりについては、家族みんなで実際にかけおくりをしたというところから、「楽しい」「おもしろい」「うれしい」「またやりたい」かけおくりという考えを

資料-23 第6時の学習プリント

資料-24 二つのかけおくりの共通点と相違点

- 共通点：家族みんなの会話
青い空に白い影が四つ
- 相違点：（1の場面）（4の場面）
家族四人 ⇄ ひとりぼっち
声が空からふってきた
体がすうっと～すいこまれた

もっていた。

一方、4の場面のかげおくりについては、一人でかげおくりをしたということ、家族の声は幻で、最後には亡くなってしまうということから、「さびしい」「かなしい」かげおくりという考えをもっていた（資料-25）。そこで、「ちいちゃんは、悲しいと思っているのかな。」と問い返し、「さびしい」「悲しい」と思っているのは、読んでいる私たちではないかということに気付かせた。そして、「どうして4の場面のかげおくりが悲しいと思うのか」、二つのかげおくりの間にあったことを次時に詳しく読んでいくことを確認した。

資料-25 第6時の板書



(次の指導につなぐ評価)

□ 学習プリントの分析

二つのかげおくりの共通点や相違点（p. 17資料-23）にサイドラインを引くことができていた児童は、共通点が100%，相違点が96%であった。サイドラインを引いて「比較」したことで、二つのかげおくりの違いに気付くことはできていた。「ちいちゃんにとってどんなかげおくりか」ということについては、それぞれのかげおくりについての考えにとどまっていたので、次時に二つのかげおくりの間のちいちゃんの様子や気持ちを読むことを通して、「かげおくり」に込められた願いについても考えることができるようにしていく。

○ 7/11 「問い」を解決する②。（「関係付け」） **【具体性】**

（二つのかげおくりの間の出来事とちいちゃんの周りから失われていったもの）

資料-26 第7時の学習プリント

五	四	三	二	一	場面
それ以外の場面	明るい光が...	暗い場所...	夏の日...	秋の日...	時
ちいちゃんにとって...	ちいちゃんにとって...	ちいちゃんにとって...	ちいちゃんにとって...	ちいちゃんにとって...	ちいちゃんにとって...
（かげおくり）	（かげおくり）	（かげおくり）	（かげおくり）	（かげおくり）	（かげおくり）

資料-27 発表の型

- ・ わたしは、□□だと思います。【考え】
- ・ 登場人物は「○○」と言っています（○○をしています）。【根拠】
- ・ ○○ということは、～と思うからです（多分～からです）。【理由】

本時のめあては、「場面の移り変わりに気を付けて読み、二つのかげおくりの間のちいちゃんの様子や気持ちを考えよう。」である。めあてに、「場面の移り変わりに気を付けて読み」という文言を入れ、自分のめあてを立てさせる前に、**場面と場面をつないで考えることを押さえ、「つなぐ＝関係付け」を意識させた。**また、場面の移り変わりをとらえさせるために、全文を掲示し、場面と場面を「関係付け」ながら読むことを視覚化した。また、二つのかげおくりの間のちいちゃんの気持ちをとらえさせるために、場面ごとのちいちゃんの気持ちを吹き出しに書き込む学習プリントを使った（資料-26）。

まず、あらすじの掲示物を使って、ちいちゃんがひとりぼっちになって何日たっているのかを確認した。次に、各場面のちいちゃんの様子や気持ちが分かる文や言葉を

探し、そのときのちいちゃんの気持ちを学習プリントに書き込ませた。そして、各場面のちい

ちゃんの気持ちを交流し、板書でちいちゃんの気持ちをつないで「関係付け」することで、場面の移り変わりとともに家族に会いたい気持ちが強くなっていることに気付かせていった。交流の際は、自分の考えを筋道立てて考えることができるように、発表の型を提示した(資料-27)。

考えの根拠となる叙述は抜き出せるが、それを解釈して「理由付け」までできていない場合は、問い返してその場の様子やちいちゃんの気持ちを想像できるようにした(資料-28)。

そして、各場面ではちいちゃんが失ったものを確かめ、5の場面と「比較」させることで、今の時代が平和であり、安心して楽しく暮らすことができる世の中であることをとらえさせた(資料-29)。

資料-28 「理由付け」が明確でない児童への問い返し

C:「お母ちゃんとお兄ちゃんは、きっと帰ってくるよ。」と言っているから、早く会いたいと思っています。
 T:「きっと帰ってくるよ」って誰に言っているのかな。
 C:自分に言っている。言い聞かせている。
 C:「深くうなずきました」のところから、(お母さんとお兄ちゃんが)ちゃんとここに来るからどこにもいかないと思っています。
 T:「深くうなずきました」が2回出てくるよね。うなずくって分かる?
 (1回目と2回目の「深くうなずきました」という叙述を「関係付け」る問い返し)
 C:(うなずく動作をする)
 T:どうして深くうなずいたのかな。
 C:ここにいたら帰ってくるって信じているから深くうなずいたと思います。
 C:それだけ会いたいと思っている。

(次の指導につなぐ評価)

□ 学習プリントの分析

各場面の叙述を基にして、全員がちいちゃんの気持ちを吹き出しに書くことができていた。ちいちゃんが一人になってからの時間を確認したことで、家族に会いたい気持ちを想像したり、全体交流で「食べました」「かじりました」という叙述と「関係付け」て、ちいちゃんの体が弱っていく様子を想像したりしながら読むことができたのではないかと考える。

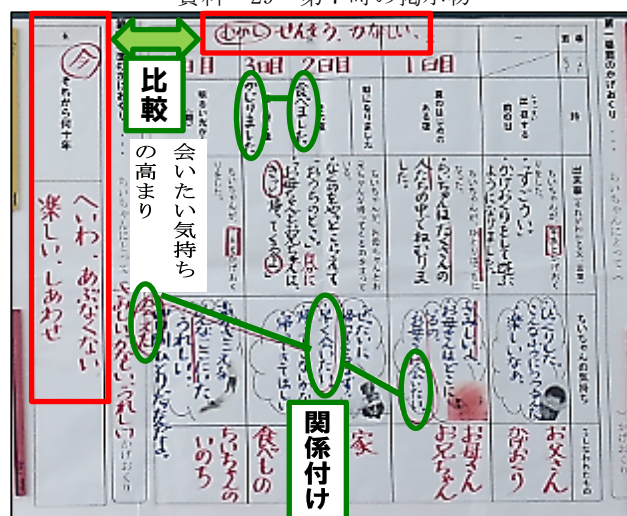
次時において、感想の中心となるいちばん心を打たれた場面を選ぶ際に、本時の学習プリントを参考にさせる。

○ 8/11 感想(中)の下書きをする。(「理由付け」)

本時のめあては、「感想文を書くために、物語のいちばん心を打たれた場面をわかりやすくまとめよう。」である。感想文をわかりやすく書くための学習であることを意識させた。また、「わかりやすく」＝「筋道を立てて自分の考えを書く」ことができるように、感想文の構成を確認する部分があり、「中」の部分について、考え、根拠、理由、思ったこと・感じたことを順に書く学習プリントを使った(資料-30)。

まず、「心を打たれる」とはどういうことなのか、具体的にイメージできるように、語彙カードとして掲示物を提示した(P20, 資料-31)。

資料-29 第7時の掲示物



資料-30 第8時の学習プリント(修正版)

終わり	中	はじめ
① 感想文を書くために、物語のいちばん心を打たれた場面をわかりやすくまとめよう。 ② 感想文を書くために、物語のいちばん心を打たれた場面をわかりやすくまとめよう。	③ 感想文を書くために、物語のいちばん心を打たれた場面をわかりやすくまとめよう。 ④ 感想文を書くために、物語のいちばん心を打たれた場面をわかりやすくまとめよう。	⑤ 感想文を書くために、物語のいちばん心を打たれた場面をわかりやすくまとめよう。 ⑥ 感想文を書くために、物語のいちばん心を打たれた場面をわかりやすくまとめよう。

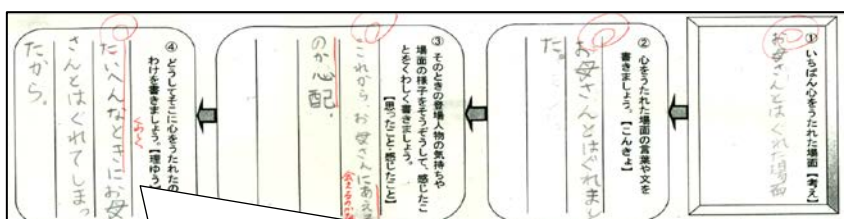
言葉（語彙）カード



資料-32 感想文の構成と感想文に書く内容

はじめ・・・□本の紹介 □本を読んだきっかけ □心にのこった文の引用 □自分の体験

資料-34 第8時の児童の学習プリント

[illegible]

(次の指導につなぐ評価)

□ 学習プリントの分析 (資料-34)

黑板

国・長研—20

□ 「学びのプロセスシート」の分析とコメント記入

「心をうたれたところを分かりやすくまとめることができた」「まとめるのが難しかった」という振り返りの記述があった。分かりやすくまとめる＝考え、根拠、理由の順に筋道立てて書けばよいということをコメントに書き、次時の学習につないだ。

○ 9/11 下書きの交流をする。（「関係付け」「評価・批判」） **具体性**

本時のめあては、「感想文をくわしく書くために、自分が心を打たれたところを友達と読み合い、感想の内容をたしかめよう。」である。前時に書いた感想文の中の部分について、五つの視点（資料－36）に沿って、互いの感想の内容について「評価・批判」し、分かりやすい感想文を書く学習であることを意識させた。五つの視点を提示することで、再度場面の移り変わりやちいちゃんの行動や会話、情景などに着目して読み、叙述や言葉を「関係付け」ながら感想の内容を具体的に考えさせるようにした（具体性）。

まず、感想文のモデルと照らし合わせながら、感想の内容を読み直す五つの視点を確認した。次に、例文を使って、感想の内容を読み直す五つの視点を基に全体で感想の内容を確かめ、グループ交流の仕方を確認した。

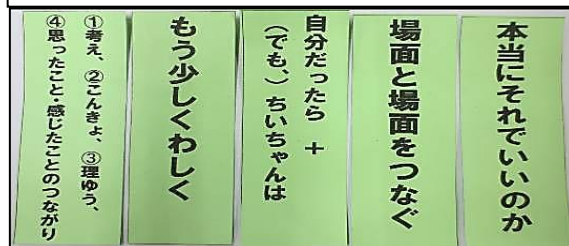
グループ交流では、友達からのアドバイスを基に読みの付加修正ができるように、付箋を使った。黄色の付箋は「根拠」、ピンクの付箋は「物語を読んで思ったこと・感じたこと」、水色の付箋は「理由」の付加修正を書かせるようにした（資料－37）。児童は、友達の感想の内容を読み、5枚の視点カードを使って、感想の内容を「評価・批判」しながら、必要に応じて付箋に付加修正のメモを書いていた（資料－38）。

J児は、第8時では、考えの理由で「大切な家族が失われ、ひとりぼっちになって感動したから」と書いていた。そこで、話し合いの際に教員が介入し、自分の感想にぴったりの言葉を選べるように方向付けた。

- T : ひとりぼっちになって感動したという言葉がぴったりくるかな。ひとりぼっちになったら感動する？
- C1 : しない。
- C2 : ひとりぼっちになったらどうするだろう。
- C1 : 悲しい。じゃあ、「考え、根拠、理由、思ったこと・感じたことのつながり」かな？（カードをとる）。しょうこの文と理由が合っていない。
- C3 : 感動ではなくて、大切な家族がいなくなったら困るし・・・。
- C4 : 言葉カードみたら？どれが合うかな。
- C3 : 「とてもかわいそう」かな。
- （付箋に書く。→資料－37 第9時のJ児の学習プリント）

資料－36 下書きを見直す視点とカード（実物）

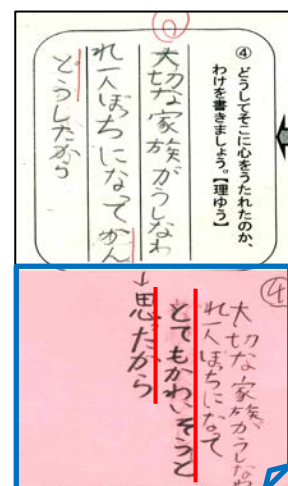
- ・ 考え、根拠、理由、感じたこと・思ったことのつながり（筋道を立てて）
- ・ もう少しくわしく教えて
- ・ 自分だったら＋でも、ちいちゃんは～
- ・ 場面と場面をつなぐ
- ・ 本当にそれでいいのか（言葉、解釈等）



資料－37 カードを使って下書きを見直している児童



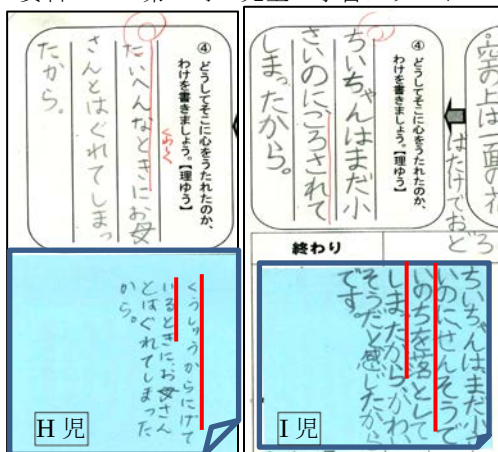
資料－38
第9時のJ児の学習プリント



【第二次の考察】

- 第6時で、二つのかげおくりについて考える際に、二つのかげおくりが対比できるように叙述の配置を工夫した学習プリントを用いたことは、「比較」する思考を促し、叙述を基に共通点や相違点を確かめることができた。二つのかげおくりがそれぞれちいちゃんにとってどのようなかげおくりなのかを考えさせることができた（具体性）。

資料-39 第9時の児童の学習プリント



○ 第7時で、場面の移り変わりに気を付けながら、二つのかげおくりの間のちいちゃんの様子や気持ちを考えさせることにおいて、「関係付け」を意識した学習プリントを用いたことは、場面ごとのちいちゃんの様子や気持ちが表れている文を探して、その時の様子や気持ちを考えさせることに有効であった。しかし、自分で複数の叙述を「関係付け」で読みをつくるまでには至らなかった。児童の実態に合わせて、書き込む叙述を精選し、複数の叙述を「関係付け」ながら考えることができるような発問の工夫も必要である。

○ 第8時で、「理由付け」の思考が働くように、考え→根拠→理由→思ったこと・感じたことの順に学

習プリントを構成したことは有効であったと考える。それは、ほぼ全員が自力で読みをつくることができたことから分かる。

資料-39は、資料-34のH児とI児の学習プリントである。第8時では、不十分な読みであったが、五つの視点を基に話し合わせた結果、付加修正した読みを付箋に書くことができていた。その他の児童についても、理由の付加修正をした児童が40%、思ったこと・感じたことの付加修正をした児童が72%いた。児童の読みを、座席表を活用したカルテに整理し、それを基に下書きを見直す視点を作り、話し合いで活用させたことは、再度叙述を基に自分の読みの見直しをさせることで感想の内容を具体化する上で有効であったと考える(具体性)。

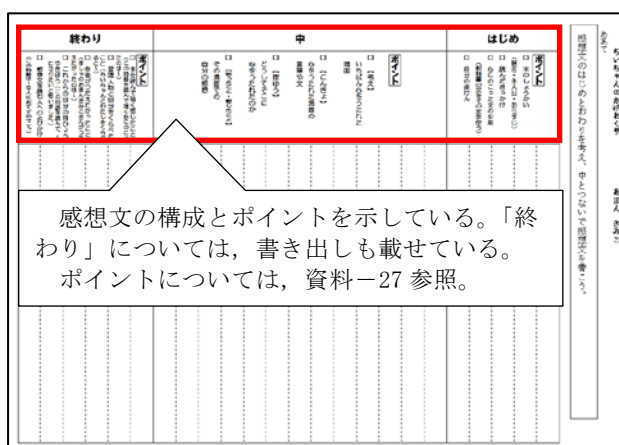
しかし、読み直す視点が五つあったため、それぞれの感想の見直しに時間がかかった。児童の課題から下書きを読み直す視点を五つにしたが、内容の「評価・批判」と書き方の「評価・批判」を分けるなど焦点化すべきだった。「比較」にしても、前の場面と比べる、自分と比べるなど段階があるので、それを踏まえた上で視点を絞る必要があったと考える。

ウ 第三次 自分の読みを基に、単元のめあてを達成する

○ 10/11 清書をする。(「関係付け」) **再構成性**

本時のめあては、「感想文のはじめと終わりを考え、『中』とつないで感想文を書こう。」である。前時に読み直した感想「中」の下書きを基に、「中」の部分修正し、特に「終わり」の部分が「中」の部分の内容とつながるように「関係付け」で書く学習であることを意識させた。また、感想文の構成を上部に配置し、内容のチェック機能も兼ねた学習プリントを使った(資料-40)。

資料-40 第10時の学習プリント



まず、感想文のモデルの掲示物と学習プリントを使って、「はじめ」と「終わり」に書く内容を確認した(P20, 資料-32)。「はじめ」には、学習したことを生かすために、本の紹介(題名、あらすじ)を必ず入れるようにした。次に、「中」の部分について、前時に友達と読み合って詳しくなった文も入れながら書かせた。最後に、「終わり」に書くことを考えさせる際には、それぞれのポイントの書き出しを提示することで、「終わり」に書く内容を選ばせ、考えを作りやすいようにした。

個人で感想を書く時間には、前時の下書きの付加修正を基に、学習プリントの感想文の構成とポイントを確認させながら、筋道立てて書くことができるように机間指導を行った。

(次の指導につなぐ評価)

□ 学習プリントの分析

感想の書き方の指導も行ったので時間が足りず、あと少しで書き終わるという児童が半数以上だったため、次時のはじめに感想文を書く時間を設定するようにした。

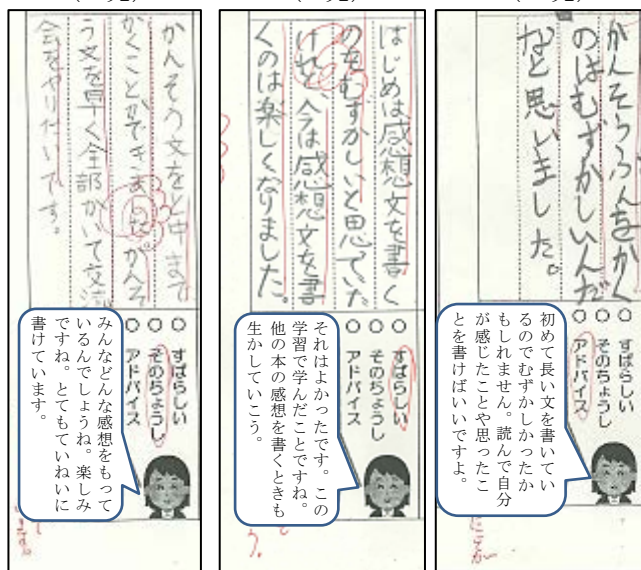
□ 「学びのプロセスシート」の分析とコメント記入（資料－41）

前時に交流したことを基に、児童は集中して感想文に取り組んでいた。K児、L児のように感想文を書くことに対して、「早く書いて交流会をしたい」「感想文を書くことが楽しかった」という肯定的な振り返りをしている児童は32%、「がんばった」「できた」という児童が52%いた。一方、M児のように「難しい」という振り返りをしている児童は8%、未記入8%であった。コメント欄には、児童の振り返りを価値付けるコメントや、学習プリントの分析から、次の時間にどうすればよいのかのアドバイスなどを記入した。

（例）

- ・ どうしてお母さんと会えたところがうれしいのか、もう一度教科書を読んで証拠の文を見つけてみよう。
- ・ 中の部分を書くときは、①考え、②根拠、③理由、④思ったこと、感じたことの順に、文のつながりを考えて書こう。

資料－41 「学びのプロセスシート」
(K児) (L児) (M児)



○ 11/11 読書感想文交流会をする。（「比較」） **多様性**

本時のめあては、「感想文を読み合い、自分の考えと友達のをくらべよう。」である。めあてに、「くらべる」という文言を入れ、「比較」して考える学習であることを意識させた。また、感想文を読む視点を載せた「いいねカード」（資料－42）を書かせることで、交流の視点が明確になるようにした。そして、交流がスムーズに進むように、読書感想文交流会の司会マニュアル（資料－43）を用いた。児童は、自分の考えと「比較」しながらグループの友達の感想を読み、「いいねカード」に記入することで、互いの読みの違いやよさ、感想文の書き方についての「評価」をすることができた。

資料－42 読書感想文交流会の「いいねカード」

・ 感想文を読むポイント（交流のポイント） ・ 自分の感想文と比較して、同じか、ちがうか。 ・ 友達の考えに対する評価 ※ 当てはまるものに○をつける。	考えがよくつたわった ◎・○・△	心をうたれた埋めよう ・同じ ・ちがう	心をうたれたところ ・同じ ・ちがう	いいねカード（読書感想文交流会） 読むポイント （「いいね」と思った書き方について） （さんへ） （より）
	感想文の構成（組み立て） 「はじめ・中・終わり」を順序よく書いているか。 「はじめ」「中」「終わり」の内容で、どのポイントを使って書いているか。 まねしたいなと思ったところ 等			

資料－43 読書感想文交流会の司会マニュアル

「読書感想文交流会」

① グループで感想文を読み合う

- ・ 感想文を読む
- ・ 「いいねカード」を書く

② 友達の感想文を読んで考えたことをつたえ合う。

- ・ 「人さす、じゃんぽ」
- （かい）「まず、○○さんの感想文について交流します」
- ・ 同じところやちがうところをつたえる
- （かい）心をうたれたところやその理由で、
- 同じところやちがうところを教えてください
- （かい）「○○さんに、しつ問は、ありませんか」
- ・ 読んだ思ったことや考えたことをつたえる
- （みんな）わたしは、○○さんの感想文を読んで、
- 「と思いました」

③ 「いいね」と思った書き方をつたえ合う

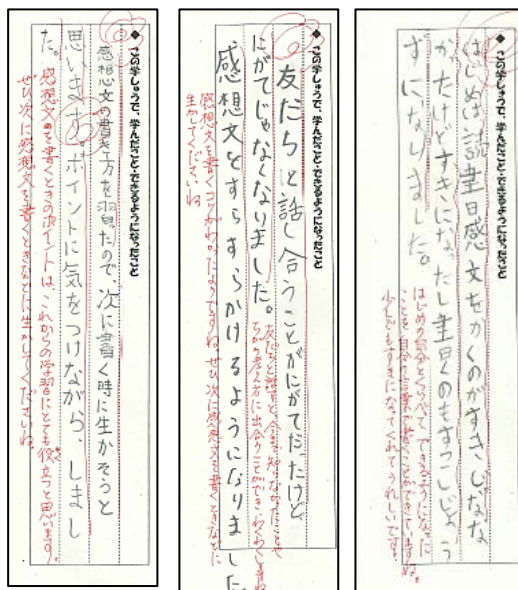
- ・ 感想文の組み立て「はじめ・中・終わり」をじゅんじゅよく書いているか
- ・ 「はじめ」「中」「終わり」のよいところで、どのポイントを使っているか
- ・ まねしたいなと思ったところ

資料－44 「いいね」カードを書く児童



単元を振り返る際に、「はじめの感想」と単元末に書いた読書感想文を「比較」させた。どの児童にも、読書感想文を書けるようになったことに対して、「書けるようになってうれしい」「次に書くときに生かしたい」等の肯定的な反応が見られ、「学びのプロセスシート」にも記述していた（資料-45）。

資料-45 学びのプロセスシート（単元末）

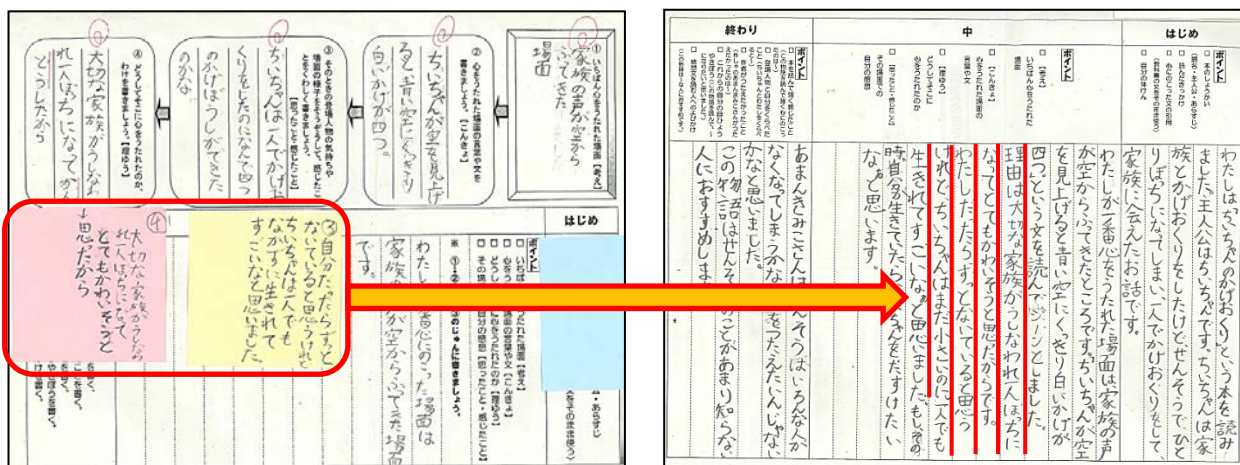


【第三次の考察】

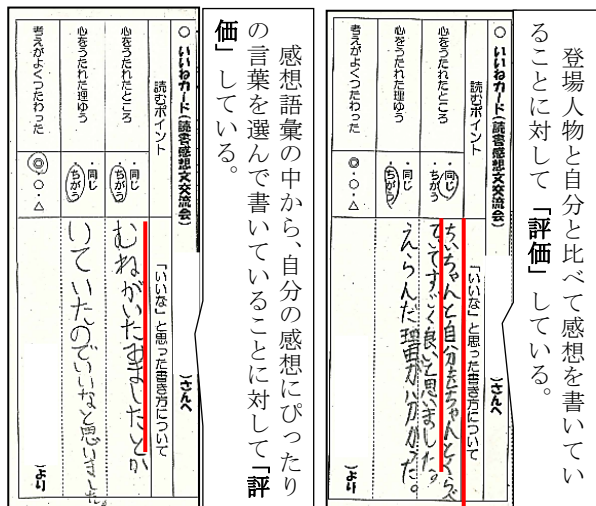
- 第10時において、第8, 9時で書いた学習プリントや付箋を活用したことにより、第10時の「中」の部分に物語から受けた自分の感想が明確になるように文章を再構成することができた（再構成性）。また、感想文の構成と各内容のポイントを上部に配置した学習プリントを活用したことは、これまでの学習を生かして、構成を意識し筋道を立てて感想文を書かせることに有効であったと考える（資料-46）。とても集中して感想文を書く姿が見られた。
- 感想文を読む視点を載せた「いいねカード」は、自分の感想文と友達の感想文を比較して読むことを促し、一人一人の考えの違いやよさに気付かせることに有効であった（資料-47, 多様性）。友達の感想文を読み、「いい

ねカード」を書く時間を確保したため、交流の時間を多く取ることができなかった。交流の在り方や時間設定を考えていく必要がある。

資料-46 J児の第8, 9時と第10時の学習プリント



資料-47 児童の「いいねカード」



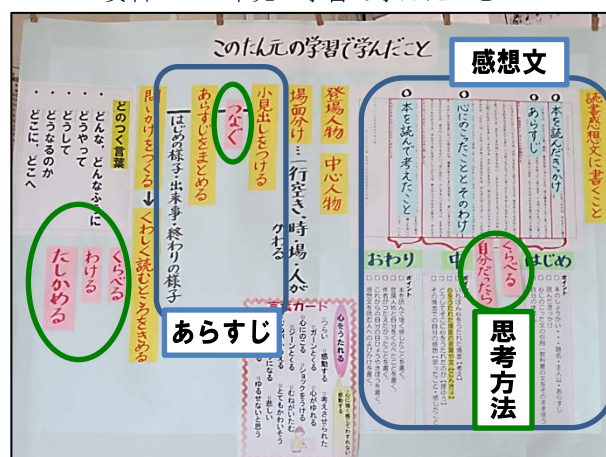
エ 学習表現物の評価

児童が書いた感想文について、ループリック(P25, 資料-49)を基に評価した。ループリックは、身に付けたい力と言語活動を関連させ評価規準を具体化した評価基準表である。単元で何を学ばせるのか、ゴールの姿を明確にすることで指導の目的が明確になり、この単元で何を学ぶのか児童に自覚させ、最終的なゴールの姿の見通しをもたせながら学習を進めることができると考える。これを基に、単元の各時間に学んだことを模造紙にまとめていながら、単元のめあて達成に向かうよ

うにしていく（P25，資料－48）。

学習表現物の評価については，長期研修員が作成したルーブリック（評価基準表）を基に，第3学年の担任の先生方に協力を要請し，評価基準の妥当性を検討した。検討する際は，モデレーション法を用いた。モデレーション法とは，「評価の一貫性を確保するための方法」である。香田(2016)は，「採点の結果と特徴の記述について協議することを通して，具体的な評価の考え方や方法についての理解を深めるとともに，児童生徒の思考・判断の過程や表現の特徴を見取ることができるようになる」と述べている。主観的になりがちな評価を，実際の表現物を見ながら学年で基準を揃えていくことにより，評価の信頼性も高まると考える。その手順は，資料－50に示している。検討する中で，曖昧な部分を明確にしたり，児童の実態に応じて付加修正を行ったりすることができた。検討した結果，ゴシック体の部分が付加修正された部分である。

資料－48 単元の学習で学んだこと



資料－49 「ちいちゃんのかげおくり（読むこと）」の感想文のルーブリック

	感想の内容（あらすじ）	感想の内容（中）	感想の構成
評価基準	感想文を書くために，物語のあらすじをとらえることができる。	登場人物の行動，情景，会話などの表現に着目して読み，心をうたれた場面について感想を書くことができる。	物語から受けた自分の感想が明確になるように文章を構成している。
A	※ B基準を満たしている。 ○ キーワードを使いながら場面をまとめたり，自分なりの言葉を使ったりしながらあらすじをまとめている。	※ B基準を満たしている。 ○ 場面をつないでちいちゃんの様子や気持ちを想像し，感想を書いている。 ○ 自分と比べたり経験と結び付けたりしながら，ちいちゃんの様子や気持ちを想像し，感想を書いている。	※ B基準を満たしている。 ○ はじめ・中・終わりを関係付けて書いている。 →中の感想と終わりの自分の考えがつながっている。
B	○ 「ちいちゃん」「かげおくり」「せんそう」「ひとりぼっち」というキーワードを入れながら，はじめの様子，出来事，終わりの様子をつないであらすじを書いている。	○ 選んだ場面のちいちゃんの行動，情景，会話などを基に自分の考えをもち，その根拠と理由を示しながら思ったことや感じたことを書いている。 ○ 場面の様子を書き抜いたり，まとめたりして，そこから感じたことや考えたことを書いている。	○ はじめ・中・終わりの構成で，感想を書いている（書くポイントを使って書いている）。 ○ 中の部分を，考え，根拠，理由，思ったこと・感じたことの順に書いている。
C	○ キーワードがいくつか足りずに，あらすじがとらえられていない。 話の前半だけを書いている。	○ ちいちゃんの行動，情景，会話などを基に自分の考えをもっているが，根拠や理由が曖昧である。（根拠と理由が同じになっている）	○ 中の部分で，考え，根拠，理由，思ったこと・感じたことのどれかが足りない。

資料－50 モデレーション法による評価の手順

【モデレーション法による評価の手順】
(1) 課題を実行し，児童の作品を集める。
(2) あらかじめ，数個の観点を用いて作品を採点することを同意しておく。
(3) それぞれの観点について，一つの作品を少なくとも3人が読み，あらかじめ定めた観点に基づいて作品（評価資料）を読み，1～5点で採点する（資料－51）。
(4) 次の採点者がわからないように，採点を作品の裏に付箋で貼りつける。
(5) 全部検討し終わった後で，全員が同じ点数を付けた作品を選び出し（資料－52），それぞれの点数に見られる特徴について話し合い，修正をする。
(6) 意見が分かれた作品を見直す。

（西岡 加奈恵編著『『逆向き設計』で確かな学力を保証する』明治図書，平成20年，P24,25を参照しつつ，一部加筆した。）

資料-51 モデレーションの様子①



資料-52 モデレーションの様子②



次に、このルーブリックを基に、「感想の内容（あらすじ）」「感想の内容(中)」「感想の構成」の三つの観点において、A・B・Cの3段階で児童の感想文の評価を行った。それを点数化し、総合的に評価を出した（資料-53）。

資料-53 表現物（感想文）の評価

	感想文の評価
A評価	4人
B評価	19人
C評価	2人

（3年生 25人）

【学習表現物の評価についての考察】

- 単元で身に付けさせたい力を基に、ルーブリックを作成したことで、どの時間に何を身に付けさせるのかを明確にして指導をすることができた。また、実際に学習表現物を評価していく際に、担任の先生方とモデレーション法を用いたことは、評価基準の共通理解を図ることができ、評価についての見る目を養うことにつながると考える。

7 研究のまとめ

(1) 研究の成果

① 創造的・論理的思考の特性と思考方法を位置付けた単元計画の作成

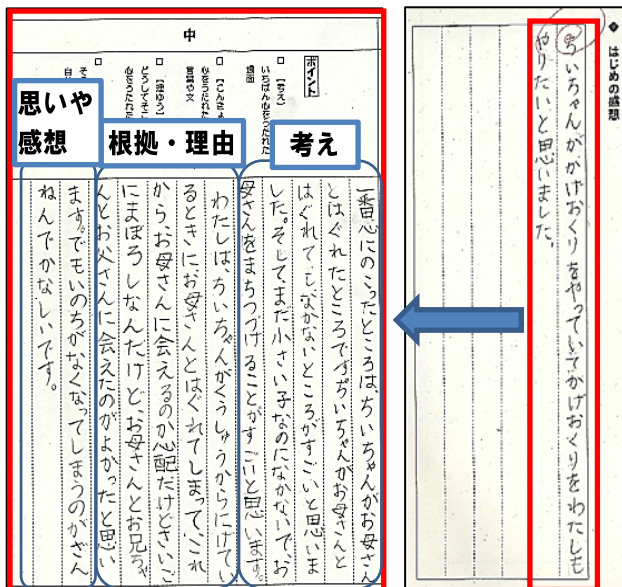
創造的・論理的思考を見取るために、各学年や単元における「多様性」「具体性」「再構成性」という三つの思考の特性を明らかにしたことにより、単元における創造的・論理的思考の姿を具体的に構想し、指導と評価につなぐことができた。

「問い」の追究活動を取り入れた学習過程を設定したことにより、各段階において児童が思考方法を活用し、「多様性」「具体性」「再構成性」を発揮しながら自分の読みをつくっていく姿が見られた。

② 思考方法を明確にした指導

本時のめあてに思考方法を位置付けたり、学習プリントに思考方法を組み込んだりすることにより、働かせたい思考方法を意識化させるとともに、思考を促し、自分の読みをつくる際に役立ったと考える。資料-54のO児は、はじめの感想でかけおくりへの興味を記述していた。「理

資料-54 O児のはじめの感想と単元末の感想文（中）



由付け」ができるように、「考え」「根拠」「理由」「思ったこと・感じたこと」の順に、考えることができるように学習プリントを工夫したことにより、いちばん心をうたれたところを中心に、感想を書きまとめることができた（具体性）。

「問い」を作る際に、「問い」を作る視点を提示したり、付箋を使って「問い」を視覚化したことにより、様々な視点から「問い」を作ったり、互いの考えを認め合いながらみんなで考える「問い」を「比較」「分類」「評価・批判」しながら焦点化したりする姿が見られた（多様性）。

みんなで考える「問い」を焦点化していく際に、ピラミッドチャートを用いたことにより、「比較」「分類」などの思考を視覚化す

ることができ、交流が活性化した。また、感想文を読み直す視点を基に、感想の内容をそれぞれに「評価」させることにより、自分の読みの不十分さに気付かせ、言葉の意味や文脈に着目して考えの理由や思ったこと、感じたことを補ったり確かにしたりする姿が見られた（再構成性）。

③ 指導に生かす評価の工夫

学習プリントを分析し座席表を活用したカルテを作成することで、感想の内容を具体化していく視点を明確にし、登場人物の行動や会話に関わる叙述に再度着目して読みをつくらせることができた。

評価をフィードバックする振り返りシート（「学びのプロセスシート」）を活用して、自己評価させることは、児童の学びの実態を把握し、価値付けたり次の学びに生かすアドバイスをしたりすることができ、身に付けさせたい力を自覚させながら学習を進めることに有効であった。

単元計画の際に、感想文についてのルーブリック（評価基準表）を作成し、それを基に児童にゴールの姿を見せて、何を学ぶのかについての見通しをもたせることは、単元のめあての達成を通して身に付けさせたい力を身に付けることに有効であったと考える。また、モデレーション法により学習表現物のルーブリックの妥当性を検討したことにより、評価基準の共通理解を図ることができ、評価についての見る目を養うことに有効であると考えた。

(2) 研究の課題

- 児童が「問い」を作り、解決してつくった読みを、単元のめあてとなる言語活動にどのように生かしていくのか考える必要がある。
- 新学習指導要領の分析を基に、創造的・論理的思考の三つの特性と六つの思考方法との関連を図り、実践を行ったが、さらに、創造的・論理的思考を高めるためには、三つの特性と他の思考方法との関連についても、吟味・検討していきたい。
- 学習評価については、ワーキンググループにおいて検討中であるため、今後の動向を踏まえた学習評価の在り方を引き続き研究していきたい。

引用文献

- 1 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） P125 （平成28年）
- 2 福岡教育大学附属小倉小学校 創造的に思考する子どもを育てる P24 明治図書 （平成25年）
- 3 青木 伸生 フレームリーディングで文学の授業づくり P3，4 明治図書 （平成29年）
- 4 教育科学国語教育 12月号 P33 創造的・論理的思考力を育てる学習・指導の改善・充実
熊本大学教育学部附属小学校 下中 一平 明治図書 （平成28年）
- 5 梶田 叡一 名著復刻 形成的な評価のために P87，88 明治図書 （平成28年）
- 6 森 敏昭 認知心理学を語る③ おもしろ思考のラボラトリー
「創造的思考」三宮真智子 P124，125 北大路書房 （平成13年）
- 7 文部科学省 小学校学習指導要領解説 国語編 P147 （平成29年）
- 8 文部科学省 小学校学習指導要領解説 総合的学習の時間編 P80，81 （平成29年）
- 9 教育科学国語教育 2月号 P14 アクティブ・ラーニング時代の学習評価とは
大阪教育大学准教授 八田 幸恵 明治図書 （平成28年）
- 10 西岡 加奈恵 「逆向き設計」で確かな学力を保証する P24，25 明治図書 （平成20年）
- 11 ぎょうせい 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 P41 （平成28年）

参考文献・参考資料

- 1 文部科学省 小学校学習指導要領解説 国語編 東洋館出版社 (平成20年)
- 2 文部科学省 小学校学習指導要領解説 国語編 (平成29年)
- 3 文部科学省 中学校学習指導要領解説 国語編 東洋館出版社 (平成20年)
- 4 文部科学省 中学校学習指導要領解説 国語編 (平成29年)
- 5 文部科学省 児童生徒の学習と教育課程の実施状況の評価の在り方について(答申) (平成12年)
- 6 「国語教育」編集部 平成29年版 学習指導要領改訂のポイント 小学校・中学校国語 明治図書 (平成29年)
- 7 吉田 裕久 他 平成29年版小学校 新学習指導要領ポイント総整理 国語 東洋館出版社 (平成29年)
- 8 多田 孝志 グローバル時代の対話型授業の研究(論文) 兵庫教育大学院連合学校教育学研究科 (平成28年)
- 9 江川 玫成 子どもの創造的思考力を育てる16の思考パターン 金子書房 (平成17年)
- 10 関西大学初等部 関大初等部式思考力育成法 さくら社 (平成24年)
- 11 田村 学 他 考えるってこういうことか! 思考ツールの授業 小学館 (平成25年)
- 12 栃木県総合教育センター 思考力・判断力・表現力を育む授業づくり【理論編】 (平成27年)
- 13 角屋 重樹 新学習指導要領における資質・能力と思考力・判断力・表現力 文溪堂 (平成29年)
- 14 秋田 喜代美 読む心・書く心 文章の心理学入門 北大路書房 (平成27年)
- 15 石井 英真 今求められる学力と学びとは
ーコンピテンシー・ベースのカリキュラムの光と影ー 日本標準 (平成27年)
- 16 筑波大学附属小学校国語教育研究部 筑波発 読みの系統指導で読む力を育てる 東洋館出版社 (平成28年)
- 17 樺山 敏郎 国語授業の新常識「読むこと」中学年編 明治図書 (平成23年)
- 18 勝見 健史 「活用」の授業で鍛える国語学力～単元・本時デザインの具体的方法～
文溪堂 (平成26年)
- 19 勝見 健史 ビフォー・アフターで取り組む国語科授業デザイン
ー「主体的・対話的で深い学び」へのアプローチー 文溪堂 (平成29年)
- 20 佐藤 左敏 国語科授業を変える アクティブ・リーディング 明治図書 (平成29年)
- 21 西岡加奈恵 「資質・能力」を育てるパフォーマンス評価 明治図書 (平成28年)
- 22 田中 博之 アクティブ・ラーニングの学習評価 学陽書房 (平成29年)
- 23 福岡県小学校国語教育研究会編 福岡県児童文集 わたしたちの文集 全研 (平成27年)
- 24 教育科学国語教育 12月号 創造的・論理的思考力を育てる学習・指導の改善・充実 明治図書 (平成28年)
- 25 教育科学国語教育 3月号 資質・能力を育成し深い学びを実現する学習評価・大研究 明治図書 (平成29年)

長期研修員

檜崎 公美子 (愛宕浜小学校 教諭)

担当主事

井浦 寿美 (研修・研究課 主任指導主事)

大田 隆志 (研修・研究課 主任指導主事)