

平成15年度・16年度 文部科学省・京都市教育委員会指定

「国語力向上モデル事業」研究報告  
(最終年次)

研究主題

人として心豊かに生きていく

国語力を育む

—個と社会を結ぶ国語力を育む—



平成16年11月2日(火)

京都市立衣笠中学校

平成15年度・16年度 文部科学省・京都市教育委員会指定

「国語力向上モデル事業」研究報告

(最終年次)

研究主題

人として心豊かに生きていく

国語力を育む

— 個と社会を結ぶ国語力を育む —

## はじめに

平成14年2月20日、文部科学大臣から文化審議会（以下、「審議会」）に対し、「これからの時代に求められる国語力について」が諮問され、文化審議会国語分科会（以下、「分科会」）において、およそ2年間の検討及び審議を重ね、平成16年2月3日、文部科学大臣に答申されるに至った。

答申の構成は、「Ⅰ これからの時代に求められる国語力について」「Ⅱ これからの時代に求められる国語力を身に付けるための方策について」の二つの章を掲げられるとともに、「『国語教育』とは、学校教育における教科『国語』で扱う『国語科教育』をその中に含み込んだ『国語（言葉）にかかわる教育の全体』、すなわち、学校、家庭、社会において行われる『国語の教育全般』を指すものである。」と定義されたことは大変意義深いことであると考えている。

本校の最終年度の実践研究は、中間報告会と併せて国語教育を学校教育の中核に据えた教育課程を編成し、それらをどのように深め、進めるかについての実践研究を目指してきた。具体的には、国語力の育成を担う中心的な役割を果たすのは、もちろん国語科であるのには異論のないところである。が、しかし、他教科、領域、「総合的な学習の時間」などで、どのように国語力の育成にかかわり、その役割を担っていくのかの論議を深めてきた。そして、国語科教育で行うべきこと、他教科教育等で行うべきことを明確化し、相互の関連性や還流性の視点を踏まえて整理するとともに、学習の評価を踏まえた指導の改善（いわゆる指導と評価の一体化）を推進する取組を図り、国語力を育むための授業の工夫・改善を目指してきた。その中でも、国語力の向上においては、読書の習慣を身に付けることは必要不可欠であるが、一般的に、読書活動は国語科が取り組むべきだという既成的な概念があるが、そうではなく、他教科指導などで行うことはもちろんのこと、学校体制の中で取り組むべきものとして再認識してきたところである。

そして、現在、まさにIT（情報技術）化の波は、子どもたちの生活にまでおよび、影響を与えている現状である。今や、小学生がインターネットを通じて友人と対話する時代であるが、「伝え合う能力」が進歩したとは一概に言うことはできない不幸な事件さえ起きている。これらの諸課題への対応からも、ことばを用いて「伝え合う能力」の育成は、子どもたちの教育における喫緊の課題であると考え、今年度、特別活動においても、生徒の自主的・自律的な活動を活性化させ、相手の立場に応じたことばづかい、あいさつ、依頼・感謝のことば、お互いを認め合い励まし合うことばなどの言語環境の整備などの日常茶飯事に密着したことばを身に付けることにも配慮した実践研究を行ってきた。

国語教育学者の西尾実氏は、「伝え合い」を「ことばのキャッチボール」と述べている。この文章は、本校教職員が、真に生徒に身に付けたい能力と考えてきた思いが表現された文章であるので、ここで引用させて頂いた。以下は、その説明文である。

「対話は、ことばのキャッチボールだといわれる。運動場などでキャッチボールをしている人たちを見ていると、一つのボールを、投げては受け、受けては投げして、投げるときには、

受け手の受けやすいところへと気を付けて投げ、受けるときは、受けることになりきっている。対話も共通の話題で話しては聞き、聞いては話しているところは、キャッチボールにそっくりである。

しかし、ことばは、ボールほど簡単なものではないから、そのやりとりもボールのように簡単にはいかない。そこに、いろいろな問題が生まれる。

話しては聞き、聞いては話すことをたてまえとする対話をしていながら、いつも自分だけが話していなくては気がすまない人がある。また、相手が話している間に何か思いつくと、もうその話は聞いていられなくなり、途中から口を出して相手の話のこしをおってしまう人もある。こういう人は、まだ、相手を認めて、相手の話に耳を貸すだけの心がまえができていない人である。

私たちは、耳さえあれば自然に何でも聞こえるもののように思っているが、そうではない。ほんとうに音楽を聞くには、音楽を聞く耳を養っていなければならないし、ほんとうに人の話を聞くには、話を聞くだけの耳を育てていなくてはならない。ほんとうに相手の話を聞くと、相手の心になって、そっくりそのまま、その話を聞き取ることである。

私たちの心には、人の話を聞いている間にも、いろいろな考えが頭をもたげてくる。が、それに心をうばわれていると、話を聞く耳はおろすになって、聞いているつもりでも、聞き落としや聞き違いがたくさん出てくる。話は、そっくりそのままどころではない、ちぎれたり、かけたり、ゆがんだりして耳にはいってくる。自分の心にどんな考えが浮かんできても、それに気をとられずに、ぴったりと話し手のことばに耳をかたむけ、くぎりになるまでは、相手と一体になって聞くのが、本当に話を聞くことということである。

そういうように聞くと、ことばと一緒に相手の気持ちも通じてくる。そうして、それにピントの合った受け答えが自然に心に浮かんできて、ことばのキャッチボールがしっくりとできる。平生のちょっとした話も、こうして、だいに、完全に聞くように努めていると、だんだん耳が発達してきて、複雑な話もよく聞き分けられるようになり、それに対する正しい批判もできるようになる。」(高校教科書『国語一上』筑摩書房)

最後に、本研究最終報告は、中間報告のテーマ「人として心豊かに生きていく国語力を育む 一個と個を結ぶ国語力を育む」をさらに深め、サブテーマを「一個と社会を結ぶ国語力を育む」に設定した実践研究の成果の一端を報告するものである。いずれも、まだまだ稚拙な実践研究報告であるが、是非ともご高覧いただき、ご忌憚のないご助言、ご教示、ご叱正を賜れば幸甚と考えている。

校長 北原 琢也

# 目 次

はじめに

I	学校概要	1
II	教育目標	2
III	研究概要	5
	1 研究の背景	
	2 研究主題の設定	
	3 「国語力向上モデル事業」の全体構想図	
	4 具体的な研究の方向	
IV	各教科の実践研究	29
	国 語 科	29
	社 会 科	66
	数 学 科	74
	理 科	78
	音 楽 科	83
	美 術 科	87
	保健体育科	96
	技術・家庭科	100
	英 語 科	105
V	育成学級の実践研究	111
VI	総合的な学習の時間 “きぬかけのみち” での実践研究	115
VII	特別活動での取組	131
VIII	読書活動の試み	137
IX	成果と今後の課題	145
	参考資料	151
	研究の経過	
	読書についてのアンケート	
	これからの時代に求められる国語力について－文化審議会答申－	

I 学 校 概 要

II 教 育 目 標

# I 学 校 概 要

## 校 歌

吉澤 義則 作詞  
中瀬古 和 作曲

一 衣笠山を背に負ひて

南に向かふ わが衣中

平安京の 名所を

視野一望に をさめつ

冬もかすみで 豊かなり

二 左に比叡 右に嵯峨

宇治の早瀬も 集め来て

西に流るゝ 淀の水

影を写すや 男山

いづれ千年を 語らざる

三 愛よ力よ 美よ信よ

人の歴史を かざりつゝ

遷り行きにし 跡とめて

心を磨き 身を鍛へ

新日本を 建てむかな

## 学 校 概 要

本校は京都市の西北に位置している。北は衣笠山に接し、近隣には東に金閣寺、西に仁和寺等があり樹木に囲まれた静かな落ち着いた環境に置かれている。校区は広く、金閣、衣笠、柏野、中川、翔鸞の5学区で構成されている大規模校である。従って、様々な職業をもつ保護者が居住している。京都の伝統産業の一つである西陣織に携わる家庭が多い。また、床柱として利用される銘木北山杉の生産に従事する家庭もある。教育に対する関心は高く、学校教育の推進に協力的であり、生徒の態度も素朴で明るく人なっっこい。

## 沿 革

本校は、昭和23年3月京都市上京区大北山衣笠に校地決定。衣笠山麓に位置しているので衣笠中学校と命名された。

昭23. 3. 31	初代 中島剛三校長着任 (翔鸞中学校校長兼務)	昭60. 4. 1	第7代 小西経和校長着任
昭24. 5. 2	校舎竣工 (校地4,200坪、普通教室25)	昭61. 11. 25	文部省・京都市教育委員会中学校教育機器利用英語教育研究指定中間報告
昭25. 7. 5	二階建6教室増築竣工 (第三校舎)	昭62. 11. 11	同、研究報告「教育機器を利用した授業と普通授業との関連の工夫」
昭27. 6. 12	二階建4教室増築竣工 (第三校舎)	昭63. 10.	新体育館竣工
昭28. 4. 1	第2代 関誠三校長着任	平 2. 4. 1	第8代 森松齋校長着任
昭29. 10. 31	講堂竣工	平 2. 7. 20	第一校舎 (鉄筋四階建) 大規模改造工事
昭30. 6.	第四校舎竣工	平 5. 4. 1	第三校舎 (1階) 多目的教室 (和室) 改造工事
昭31. 7. 27	第五校舎竣工	平 6. 11. 20	第9代 江坂光宏校長着任
昭33. 4. 7	第3代 大槻誠一校長着任	平 7. 4. 1	京都市立学校・幼稚園銘木百選に本校ソメイヨシノが選定される。
昭33. 4. 8	第五校舎増築完成 (2教室)	平 7. 4. 1	第10代 木谷真也校長着任
昭35. 4. 1	鉄筋四階建竣工 (8教室) (第一期工事)	平10. 4. 1	第11代 萩野俊彦校長着任
昭36. 1. 31	標準服を制定 (37年度新1年生より着用)	平10. 6. 7	創立50周年記念式典
昭36. 3. 29	第六校舎竣工 鉄筋四階建8教室 (第二期工事)	平10. 7. 10	武道場竣工
昭37. 3. 31	鉄筋四階建4特別教室増改築竣工 (第三期工事)	平10. 8. 31	プール改修工事完了
昭38. 3. 10	保健体育の指導研究に対して文部省表彰	平11. 9.	先進的教育用ネットワークモデル地域事業実施校指定
昭39. 10. 10	運動場スタンド完成	平12. 3.	読書奨励実践推進事業中間報告
昭41. 6. 28	六三校舎改築竣工 (第二校舎鉄筋二階建8教室)	平13. 2. 7	読書奨励実践推進事業研究発表
昭43. 4. 1	特殊学級併設	平13. 4. 1	第12代 松村英雄校長着任
昭44. 4. 1	中川中学校合併	平13. 11. 15	情報教育研究推進事業報告
昭45. 4. 1	第4代 永井芳太郎校長着任	平14. 5	NIE 研究推進事業実施
昭47. 4. 1	第5代 塩見喜一郎校長着任	平15. 4. 1	第13代 北原琢也校長着任
昭47. 6. 26	プール竣工	平15. 4.	国語力向上モデル事業研究指定 (文科省指定)
昭50. 4. 1	第6代 新谷幸造校長着任	平15. 11. 11	国語力向上モデル事業中間発表
昭51. 6. 22	第二校舎増改築完成 (鉄筋コンクリート二階建8教室)	平16. 4. 1	みやこステップアップスクール指定 (3年間) 指導と評価の一体化
平13. 7. 25	第二校舎便所改修工事竣工	平16. 4. 1	国語力向上モデル事業研究指定 (文科省指定)
昭53. 6.	第三校舎改築竣工	平16. 11. 2	国語力向上モデル事業 (最終) 研究発表
昭54. 3.	本館管理棟改築竣工		
昭55. 8. 10	運動場改修工事完了		
昭57. 3.	第四校舎竣工		
昭59. 12. 3	昭和60年度より標準服改正決定 (61年度新1年生より着用)		

## Ⅱ 教育目標

自主性にあふれ、自律性を重んじ、  
創造性にとみ、豊かな感性をもち、  
心身ともにたくましい生徒を育む

### ◆ め ざ す 生 徒 像 ◆

自主・自律の態度	1. 創造性にとみ、自ら求め学ぶ生徒
豊かな人間性	2. 真心と思いやる生徒
健康と体力	3. 進んで心身を鍛える生徒

### ◆ 指 導 の 重 点 内 容 ◆

#### 1 必修教科

- 1 一人一人の生徒が“わかる授業”の工夫改善及び充実に努め、知識や技能の習得はもちろんのこと、生徒が自ら学び考える資質、能力及び態度を育成するよう指導し、基礎的・基本的な内容の確実な定着を図る。
- 2 生徒一人一人が学習内容を確実に身に付けることができるように、個別指導やグループ別指導、学習内容の習熟の程度に応じた指導、生徒の興味・関心等に応じた課題学習、補充的な学習や発展的な学習などの学習活動を取り入れた指導、教師の協力的な指導などの指導方法や指導体制を工夫改善し、個に応じた指導を推進する。
- 3 各教科等の指導計画〔年間・学期・単元（題材）〕を作成し、評価規準をはじめ、評価の場面や評価の時期、評価方法及び判断基準を具体化した評価計画を組み入れ、指導と評価の一体化を図った学習（指導）活動の工夫改善を行う。
- 4 生徒一人一人の国語力向上を図るために、相手や目的、場面に応じて国語を適切に表現し、正確に理解する能力など、学習指導要領国語科のねらいとする「伝えあう力」を高めるため、国語科はもとより、各教科、総合的な学習の時間などに関連付けながら、国語力向上に総合的に取り組み、その成果の普及を推進する。
- 5 理科においては、T.Tを導入し、個に応じた指導を工夫改善するとともに、観察、実験、野外観察を重視し、問題解決的な学習を推進する。

- 6 英語（外国語）においては，少人数指導を工夫改善し，個に応じた指導を図り，コミュニケーション能力の基礎を養うことを重視し，音声によるコミュニケーション能力の育成を推進する。
- 7 小学校との連携や交流を重視し，各教科等のカリキュラムの系統性を十分考慮し，基礎的・基本的な内容の確実な定着，自ら学び自ら考える力の育成を推進する。
- 8 図書室を計画的，積極的に利活用し，読書に親しむ態度を育成することはもとより，コンピュータ室や視聴覚教室を計画的，積極的に利活用し，生徒の主体的，意欲的な学習活動を充実する。

## 2 選択教科

- 1 本校の実態はもとより，生徒一人一人の能力・適性，興味・関心などを考慮し，必修教科や総合的な学習の時間などとの有機的な関連を図り，3年間全体を見通した選択教科の種類，授業時数，内容を適切に定め，生徒一人一人の個性の伸張を図る。
- 2 学習活動のねらいや方法，よりよい選択の仕方などについて理解を図り，生徒の主体的な学習意欲を喚起して，生徒一人一人の特性等に応じた，多様な学習活動が展開できるようにガイダンスの機能の充実を図る。

## 3 総合的な学習の時間

総合的な学習の時間については，別冊をご覧ください。

## 4 道徳

### 1 指導目標

家庭や地域社会との連携及び豊かな体験を通じた道徳性の育成の重視し，道徳教育を進めるに当たっては，教職師と生徒及び生徒相互の人間関係を深めるとともに，生徒が人間としての生き方についての自覚を深め，家庭や地域社会との連携を図りながら，ボランティア活動や自然体験活動などの豊かな体験を通して生徒の内面に根ざした道徳性を育成する。

### 2 道徳の時間

道徳の時間においては，道徳教育の目標に基づき，各教科，特別活動及び総合的な学習の時間における道徳教育との密接な関連を図りながら，計画的，発展的な指導によって，これを補充，深化，統合し，道徳的価値及び人間としての生き方の自覚を深め，道徳的実践力を育成する。

## 5 特別活動

### 1 指導目標

望ましい集団活動を通して、心身の調和のとれた発達と個性の伸長を図り、集団や社会の一員としてよりよい生活を築こうとする自主的、実践的な態度を育てるとともに、人間としての生き方についての自覚を深め、自己を生かす能力を養う。

### 2 学級活動

学級活動においては、学級を単位として、学級や学校の生活への適応を図るとともに、その充実と向上、生徒が当面する諸課題への対応及び健全な生活態度の育成に資する活動を行う。

- ① 学級や学校の生活の充実と向上に関すること。
- ② 個人及び社会の一員としての在り方、健康や安全に関すること。
- ③ 学業生活の充実、将来の生き方と進路の適切な選択に関すること。

### 3 生徒会活動

生徒会活動においては、学校の全生徒をもって組織する生徒会において、学校生活の充実や改善向上を図る活動、生徒の諸活動についての連絡調整に関する活動、学校行事への協力に関する活動、ボランティア活動などを行う。

### 4 学校行事

学校行事においては、全校又は学年を単位として、学校生活に秩序と変化を与え、集団への所属感を深め、学校生活の充実と発展に資する体験的な活動を行う。

## III 研究概要

### Ⅲ 研究概要

平成14年2月20日に文部科学大臣から文化審議会に対し、「これからの時代に求められる国語力について」が諮問された。文化審議会は、慎重な審議を重ね、平成15年1月29日の国語分科会「これからの時代に求められる国語力について―審議経過の概要―」（以下、「審議経過の概要」）等を経て、「これからの時代に求められる国語力について」の答申を平成16年2月3日に出した。（以下、文化審議会「答申」）

そして、「審議経過の概要」を受け、文部科学省と都道府県教育委員会との連携・協力の下、家庭や地域と連携しながら、全ての教科等の学習基盤となる国語力向上のための推進校が設けられた。

本研究は、国語科における取組だけでなく、他の教科、領域、「総合的な学習の時間」及びいわゆる「学校裁量時間」での指導など、学校教育全体で取り組んだ実践研究である。その取組は、いわゆる指導と評価の一体化の関係を見直し、授業の工夫・改善を目指し、個に応じた指導の充実を進めた「国語教育推進校」としての実践報告である。

#### 1 研究の背景

「国語」は生徒たちにとって母語である。母語であるゆえに、生徒たちは国語によってものを考え、他者との伝え合い（コミュニケーション）を成立させ、多様な人間関係を築きながら社会生活を営んでいく。そして、そのことばは、社会を反映する。それゆえ「ことばは、その社会の文化そのものだ」とも言われる。

21世紀を迎え、国際化・情報化の進展や価値観の多様化など、生徒たちを取り巻く生活環境は急速に変化している。この急速な変化は生徒たちのことば（国語）にどのような影響を与えているだろうか。生徒たちを取り巻く言語環境への影響について、社会の急激な変化とのかかわりから考えてみる。



「コミュニケーション」という語について：「コミュニケーション」とは英語の“communication”から生まれた外来語である。“communication”は、“communicate”（伝える・伝達する）に対する派生語であり、英語の原義としては「伝える（伝わる）こと」という一方向の「伝達」の意であり、「伝え合う」とは異なる。双方向性をもつ『伝え合う』『伝え合い』にあたる語としては、“interact”（相互に作用し合う、互いに影響し合う、触れ合う），“interaction”（相互作用、言葉のやりとり、人の触れ合い），“interactive”（相互に作用する）等が英語では該当しようが、外来語として日本語で「コミュニケーション」「コミュニケーション能力」が用いられる場合は、双方向性をもつ『伝え合い』の意で用いられる場合が多く、文化審議会「答申」でも同様である。

それゆえ、本稿では『伝え合う』『伝え合い』という語を原則的に用いるが、「コミュニケーション」「コミュニケーション能力」の語を用いる場合も、双方向の互いに影響し合う『伝え合い』を意味している。なお、訳語については、ジーニアス英和辞典（大修館書店）を参考にした。

## (1) 少子高齢化・都市化・国際化・情報化等が進む中での環境の急速な変化

本校校区は京都市の上京区・北区にまたがり、京都市では比較的大規模校といわれている。しかし、本校校区においても少子高齢化の進展は確実に進んでいる。例えば、校区の一部が位置する上京区は京都市内で最も少子高齢化が進む地域の一つであり、さらに、西陣織で有名な「西陣」と呼ばれる上京区・北区にまたがる地域は、その伝統産業の後継者の問題という青年・壮年層の減少も含め、少子高齢化の傾向は進んでいる。

また、同時に都市化や国際化の進行も見られる。都市化という視点では、新たな宅地化や再開発の中で地域住民の移動が少なからず見られる地域もあり、地域コミュニティの形成という問題が話題にもなる。そして、国際化の視点では、近隣に金閣寺・竜安寺・北野天満宮という京都有数の文化財や立命館大学・仏教大学があるなど、外国の観光客や留学生と接する機会も少なくない。

さらに、情報化の進展も同様である。各家庭ではテレビの複数台化が進み、コンピュータ・携帯電話などの情報機器の普及も著しい。その中で、生徒たちは、発達したマスメディアからの多量の情報や情報通信ネットワークからの情報など、膨大な情報に日々接することになっている。

## (2) 急速な変化から引き起こされる様々な問題

こうした少子高齢化・都市化・国際化・情報化の波は、生徒たちを取り巻く言語環境に大きな変化をもたらせつつある。

例えば、少子高齢化・都市化等が進む中での人間関係の希薄化の問題がその一つとして挙げられる。人間関係の希薄化は、従来地域や家庭の教育が大きくかかわってきた「相手や場に応じた言葉遣い」「あいさつ」や「依頼・謝罪のことば」「お互いを認め合い励まし合う言葉」など、社会生活と人間関係形成に不可欠な話しことばの運用力の問題として表面化しつつある。

特に若い世代に見られることばを適切に用いての人間関係形成能力の低下の問題の一つとして指摘される「話しことばの運用能力」の問題については、わたしたち自身が生徒たちの言語生活を観察する中で感じていることと少なからず一致している。

例えば、日常会話の中での「単語での応答」や友達関係等で発せられる「切ることば」の存在。「切ることば」とは、「うっさい」「ほっといて」等、語りかけられることばに対してその対話や会話を切り、語りかけるその人とのつながりも「切ることば」である。そして、保健室を訪れて「しんどい」の一語でしか症状を表現できない生徒や「ださい」などの一語でしか感情を表現できない生徒もいる。

さらに、「先生 いますか」に代表される敬語の誤用や「～し、～し、」とつながれる並列的な話し方もある。並列的な話し方の中では、事実と意見、考えと根拠などが曖昧なままに話されている。また、生徒たちが日常生活で、自分の考えや体験を連続して話す機会の少なさも、わたしたちは感じてみいる。

そして、こうした自分の考えをことばによって「伝え合う」問題は、少子高齢化・核家族化が進む中での「異世代間の意思疎通の問題」や都市化・国際化の中での「見知らぬ人・外国人との意思疎通の問題」においても同様であり、価値観の多様化が進む中では、互いの立場や考えを尊重しながら、ことばによって伝え合う力の育成はますます必要になってきている。

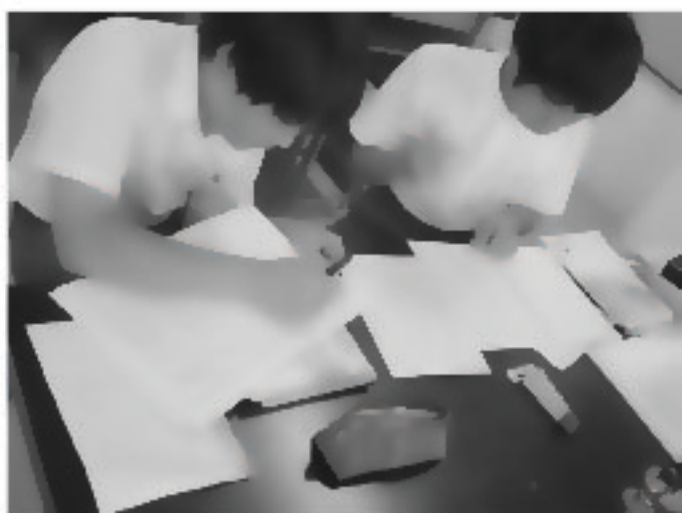
また、情報化社会の進展も生徒たちに新たな状況を生み出している。一つは、情報を問題解決のために適切に活用する能力といわれる膨大な情報を速やかに処理・判断する能力や必要な情報と必要でない情報を選択する能力、断片的な情報を体系化する能力などの育成が求められている点である。もう一つは、こうした情報化に伴う情報機器の普及が生徒たちの言語環境そのものを変化させている点である。例えば、テレビの家庭での複数台数化や携帯電話の普及は、生徒たちから家庭での団らんや語らいの時間を減少させている。保護者からは「子供が長電話をしていた時代には注意もできたが、携帯電話でメールをしている子は何を会話しているのかさえ、親がつかめない」という嘆きを聞くこともある。

そして、こうした社会の急激な変化から生じる様々な問題こそが本研究の背景である。

## 2 研究主題の設定

### (1) 国語力向上への取組の方向性

生徒たちのことば（国語）は、その言語環境に大きく影響を受ける。そのため、生徒たちの国語力向上への取組は、マスコミ、地域社会や家庭、学校生活など、生徒たちを取り巻く全ての言語環境がその対象になる。この多くの取り組み対象の中で、わたしたちは学校教育の現場に立つ者として、「学校教育が果たすべき国語力向上への取組」を進めようと考えた。



実践研究を進めるに当たって、当初の

「国語力向上」に対する認識は、「国語力」は国語科で育てる“国語科の力”であり、他の教科などの教育課程全体とのかかわりからとらえる認識は少なかった。

そこで、わたしたちはまず、次の点から「国語力」に対する認識の深化を図り、実践研究の方向性を確認し合った。

#### ① 第1の方向性：文化審議会答申「これからの時代に求められる国語力について」から

まず、第一に確認し合ったのは、文化審議会答申「これからの時代に求められる国語力について」を、「構造的に」そして「精細に」にとらえることである（研究当初は「審議経過の概要」であったが）。文化審議会「答申」は「はじめに」において、次のように「国語教育」と「国語科教育」とを明確に位置付けている。

答申の「国語教育」とは、学校教育における教科「国語」で扱う「国語科教育」をその中に含み込んだ「国語（言葉）」にかかわる教育の全体、すなわち、学校、家庭、社会において行われる「国語の教育全般」を指すものである。

この文言は、当初の「審議経過の概要」には挙げられてなかった。しかし、「審議経過の概要」は、「Ⅲ これからの時代に求められる国語力を身に付けるための方策について」の「(3) 子供たちの国語力を向上させるための学校教育などの在り方について」の中で、

言うまでもなく、学校教育における国語の在り方という問題は、単に教科としての「国語科」だけにとどまる問題ではなく、学校教育全体で取り組むべき問題である。また、教育内容や指導方法、教員の資質など広範な課題も抱えている。

さらに、子供たちの国語力を育成することは、学校のみならず、家庭や地域においても考えていくべき大きな課題である。

と述べており、わたしたちは、第1の実践研究の方向性として「学校教育全体で取り組む『国語力向上』」を確認し合った。それゆえ、わたしたちは本実践研究報告では、「国語教育」の用語は文化審議会答申のそれと同じく、「国語科教育」とは区別して用いている。

次に、文化審議会「答申」から、わたしたちが確認し合ったのは、「国語」に対する認識についてである。文化審議会「答申」では、「Ⅰ これからの時代に求められる国語力について」の「第1 国語の果たす役割と国語の重要性」において、「①個人にとっての国語」「②社会全体としての国語」の観点から言及し、今日的課題を「③社会変化への対応と国語」として提言している。そして、「国語」に対する認識としては、「①個人にとっての国語力」において

- ア) 国語はコミュニケーション能力の基盤
- イ) 国語は知的活動の基盤
- ウ) 国語は感性・情緒の基盤

との認識を挙げ、「②社会全体としての国語力」では、

- ア) 社会生活の基本であるコミュニケーションは国語によって成立する。
- イ) 国語は文化の中核であり、基盤である。

との認識を示している。さらに、「第2 これからの時代に求められる国語力」において、生徒たちに育むべき「国語力」を提言している。

文化審議会「答申」については、本来なら参考資料として全文紹介すべきものであるが、文化審議会「答申」はインターネット上にも公開されているものであり、また、紙面の都合もあるので、巻末に「要約」(文化審議会「答申」の公式の要約)のみを紹介するにとどめさせていただく。なお、文化審議会「答申」のURLは以下の通りであり、文部科学省のホームページからも容易にダウンロードできる。

[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/bunka/toushin/04020301/015.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/bunka/toushin/04020301/015.pdf)

## ② 第2の方向性：学習指導要領及びその「解説」から

つづいて、わたしたちが実践研究を具体化する上で確認し合ったのは、今回の学習指導要領改訂

(平成10年12月14日公示)への熟読玩味の必要性であった。

その中で、まず、わたしたちが着目したのは、「生徒たちをとりまく言語環境」と「学校教育」についての内容である。学習指導要領“第1章 総則 第6 指導計画の作成等に当たって配慮すべき事項”の2の(1)には次の文言がある。

学校生活全体を通して、言語に対する関心や理解を深め、言語環境を整え、生徒の言語活動が適正に行われるようにすること。

また、学習指導要領の解説－総則編－(平成11年9月初版ではP80以降、平成16年3月一部補訂版ではP95以降)では、この項目に関する解説として、まず国語(言語)に対する認識を

言語は、認識、思考、伝達などの手段として用いられ、人間生活の基礎となっているものであり、言語活動が適正に行われるようにすることは極めて重要である。

と示し、生徒の言語能力の育成については、中学校国語科の目標を挙げて国語科が計画的に指導していくことを確認しつつ、

しかし、言語の教育は単に国語科における指導だけでなく、学校教育のあらゆる場面や学校生活全体を通して、行われる必要がある。特に今回の改訂においては、各教科等で調べたりそれを表現したりする学習活動を充実することとしており、これらの学習活動においても言語に対する関心や理解を深めるよう配慮することが大切である。

と述べている。

この中でわたしたちは、先述の「国語教育」の在り方を再確認するとともに、各教科、領域、及び「総合的な学習の時間」等で取り組む具体的な方向性を確認し合った。その方向性とは、今回の学習指導要領での各教科や領域等の改訂点を踏まえることであり、具体的には「総則」の「2改訂の基本方針」や「各教科」「特別活動」等の「解説」における「3改訂の要点」の趣旨や意図を十分に踏まえる中で、実践研究を進めることであった。

学習指導要領 解説－総則編－では、「第1章 総説 2改訂の基本方針」の「②自ら学び、自ら考える力を育成すること」の項目においては、次のような改善点を挙げている。

(前略)このような観点から、各教科及び「総合的な学習の時間」において体験的な学習や問題解決的な学習の充実を図っている。具体的には、例えば、国語科では説明や討論などを充実し、自分の考えをもち論理的に表現する能力の育成、社会科では学び方を学ぶ学習の充実、数学科では数学的活動や課題学習などの充実、理科では目的意識をもった観察・実験や探求的な活動の充実、技術・家庭科では情報に関する内容の必修化などの改善を図っている。

これは、わたしたちが着目した「国語教育」と「各教科等の学習活動」とのかかわりの方向性の一つである。このような「第1章 総説 2改訂の基本方針」を受けて、各教科・領域等の「解説」における『3改訂の要点』が存在する。

そこで、本校では、「国語力向上モデル事業」推進校としての実践研究の方向性として、次の2点を確認し合った。

- ①実践研究は、国語科をはじめとする各教科、領域及び「総合的な学習の時間」など、学校教育全体で推進する。
- ②実践研究においては、学習指導要領の改訂（平成10年12月14日公示）の趣旨や意図、改善点を踏まえた授業の工夫・改善として推進する。

なお、具体的な実践研究を進めるに当たっては、いわゆる指導と評価の一体化も進めるとともに、個に応じた指導の充実を図っていくことも、併せて確認し合った。

## (2) 研究主題の設定

国語（母語）は、生涯にわたり人の「自己形成」「人間関係形成」「社会形成」にかかわり、文化の基礎をなす。生徒たちが成長を図る上で、「ことば（国語）」は不可欠な存在である。

人は、国語によって物事を認識し、理解する。そして、考えたり、感じとったり、想像したりするのも国語によってである。これは、ことばを発しない乳児においてすら同様に、その語りかけることば（声）により、母親であるかどうかを認識し、安心感により授乳量が違うとさえいわれている。こうした物事を認識して「理解する力」や「考える力」「感じる力」「想像する力」などの能力や感性は、国語によってなされ、生徒の「個」を形づくる「自己形成」にかかわる力である。

また、人は、言葉や文字などによって、意思や感情を伝え合い、他者と自己の存在を確認し合い、信頼感や安心感を得て、人間関係を築いていく。ことばによる人間関係の形成は、互いに察し合い有無相通じるくらし方から、生徒の生活する範囲（世界・社会）が拡大するたびごとに必要となってくる。「人間関係形成」は、「あいさつ」という「他者への認知」にはじまり、自分の思いや考えを「伝え合う」ことにより、互いに認め合い、理解し合おうとする行為の中から育まれてくる。こうした「人間関係形成」にかかる力も、国語の力である。

そして、このように生徒は、ことばにより自己が生きる社会を形成していく。国語力は、生徒の「社会形成」にかかわる力でもある。そして、その生きていく社会そのものを、より豊かなものにしていくのも国語によってである。つまり、より豊かな社会にしていくために、文化を理解・継承し、新しい文化を創造・発展させていくのも国語の力であり、その際、生徒に求められるのは、文化を継承・創造・伝承していくための「より多くの個を結ぶ実践力」である。

このように「国語力」は、「自己形成」「人間関係形成」「社会形成」にかかわらず、生徒が“人として心豊かに生きていく”手立てとなるものである。そこで、わたしたちは【研究主題（テーマ）】を「人として心豊かに生きていく国語力を育む」と設定した。“心豊かに”に込めた思いは、生徒の「個」の確立と「社会性」の伸長への願いからである。そして、[副主題（テーマ）]として、昨年度はその伸長には欠かせない基礎・基本としての「個としての国語力」をもとに、「個と個を結ぶ国語力を育む」とし、今年度は〈より多くの個を結ぶ実践力〉としての「個と社会を結ぶ国語力を育む」とした。

さらに、実践研究を進めるにあたって、【個としての国語力】【個と個を結ぶ国語力】【個と社

会を結ぶ国語力】の三つの階層性を考え、その国語力が相互に環流する取組を進めようとした。

第1の【個としての国語力】とは、自己形成にかかわる国語力であり、考えたり、感じとったり、想像したりする力、すなわち、ことばによって物事を認識したり、理解したりする力である。【個としての国語力】をわたしたちは、“人として心豊かに生きていく国語力”における〈基礎的・基本的な力〉[理解する力]であると考えている。人は、ことばによって物事を認識したり、理解したりすることなくして、人間関係形成や社会形成を十分に図ることができないからである。そして、この〈基礎的・基本的な力〉[理解する力]とは、先人たちからの〈知識・技能を獲得する力〉であり、人としての〈感性・情緒を培う力〉であると考えており、具体的には[考える力]・[感じる力]・[想像する力]であると考えた。

それだけに、各教科においてこうした[考える力]・[感じる力]・[想像する力]を培う学習活動を生徒たちが行えば、それはとりもなおさず国語を介してなされるものであり、【個としての国語力】の向上につながると考えた。その際、理解や認識の多くは、ことばによる情報によってなされる。そのことばによって情報を得る手立てや情報を処理する力の基礎・基本を培うのは、もちろん国語科である。そして、他の教科では、各教科の特性を踏まえ、[考える力]〈知識・技能を獲得する力〉や[感じる力]・[想像する力]〈感性・情緒を培う力〉を育む実践研究を進めていこうと考えた。

次に、第2の【個と個を結ぶ国語力】について触れてみる。【個と個を結ぶ国語力】は、生徒の人間関係形成にかかわる力であり、【個としての国語力】として獲得した自分の考えや知識・技能、培われた感性や情緒を、他者と伝え合い、より豊かで確かなものにしていく[表す力]である。この[表す力]は、自分の考えや思いを的確に表現する“相手意識”“目的意識”“場面意識”“表現意識”などが相乗的にかかわった表現力と、相手のことばからその考えや思いを的確にとらえることと共に、相手の立場や状況を踏まえてその考えや思いを押し量る力を含めた双方向性の表す力である。この[表す力]は、〈より多くの個を結ぶ実践力〉である【個と社会を結ぶ国語力】に対しては基本的な力である。また、各教科で自分の考えや感じたこと等を伝え合うという言語活動を取り入れることで培おうと考えている。また、その際には、国語科以外の教科においては、ことばによる[表す力]以外にも、地図化や数式化、歌唱や絵画など教科独自の[表す力]があるものと考えている。

第3の【個と社会を結ぶ国語力】とは、生徒の社会形成にかかわる国語力である。これは、文化伝承など時空的な広がりや地域社会とのかかわりなどのように、「文化を継承・創造・伝承する力」として〈より多くの個を結ぶ実践力〉、すなわち「伝え合う力」である。【個と社会を結ぶ国語力】は、【個としての国語力】で培った[理解する力]([考える力]・[感じる力]・[想像する力])や【個と個を結ぶ国語力】で培った[表す力]を総合化・応用化し、実践的に発揮していく「伝え合う力」であり、「総合的な学習の時間」において、より具体的に培っていこうと考えた。

◆平成15年度（1年次）研究主題◆

**【研究主題】 人として心豊かに生きていく国語力を育む**

[副主題] 個と個を結ぶ国語力を育む

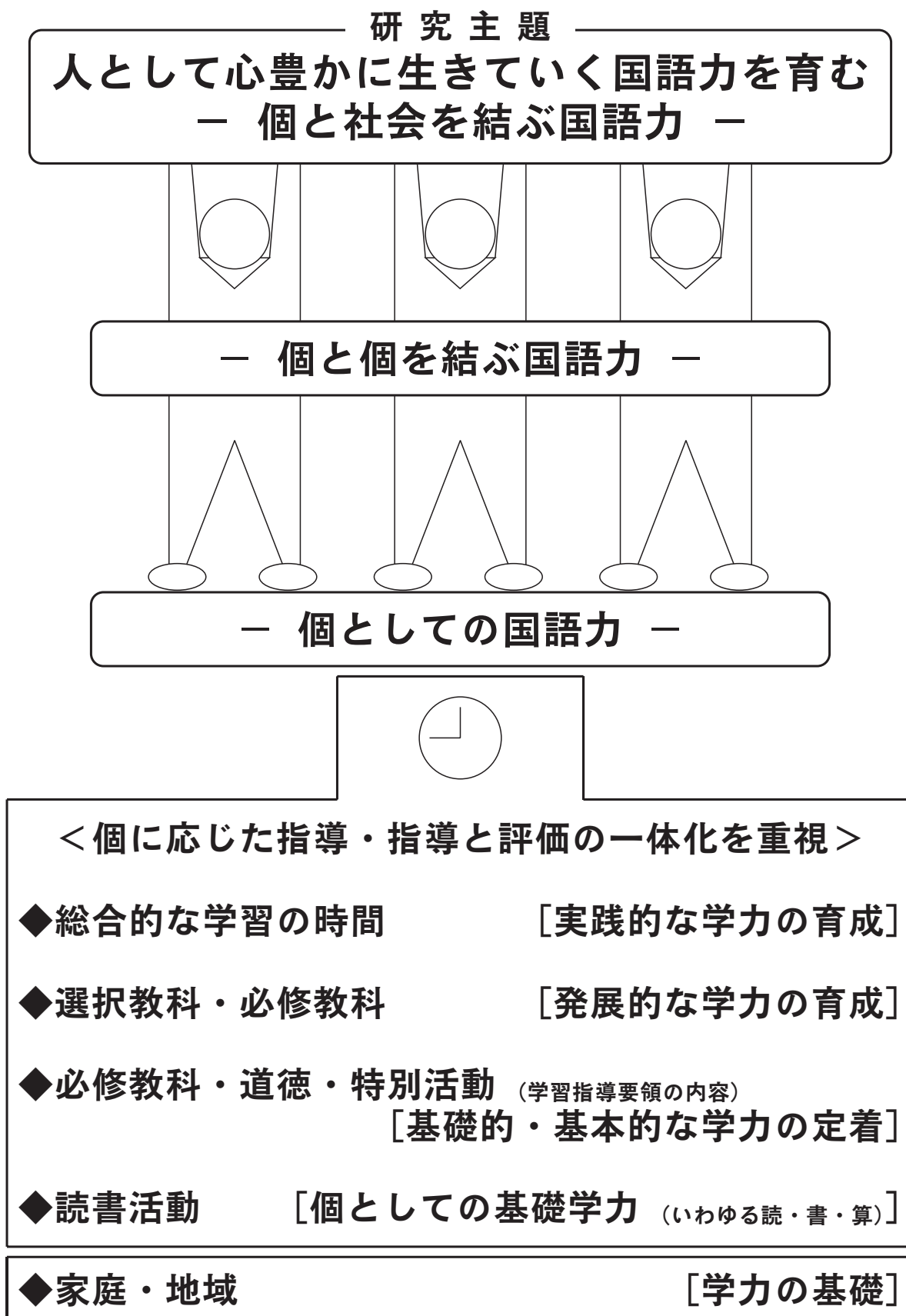
◆平成16年度（最終年次）研究主題◆

**【研究主題】 人として心豊かに生きていく国語力を育む**

[副主題] 個と社会を結ぶ国語力を育む

### 3 「国語力向上モデル事業」の全体構想図

#### － 「国語力向上モデル事業」の構想－



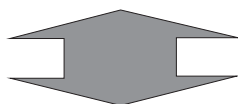
# 人として心豊かに生きていく国語力を育む

個に応じた指導・指導と評価の一体化を重視

## — 個と社会を結ぶ国語力 —

「伝え合う力」

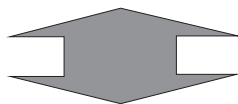
— 文化を継承・創造・伝承する力 —  
＜より多くの個を結ぶ実践力の育成＞



## — 個と個を結ぶ国語力 —

「表す力」

「相手意識」「目的意識」「場面意識」「状況意識」  
「条件意識」「表現意識」「理解意識」「評価意識」  
が相乗的にかかわった表現力



## — 個としての国語力 —

「理解する力」

＜基礎的・基本的な力＞

- 「考える力」 <知識・技能を獲得する力>
  - 「感じる力」
  - 「想像する力」
- } <感性・情緒を培う力>

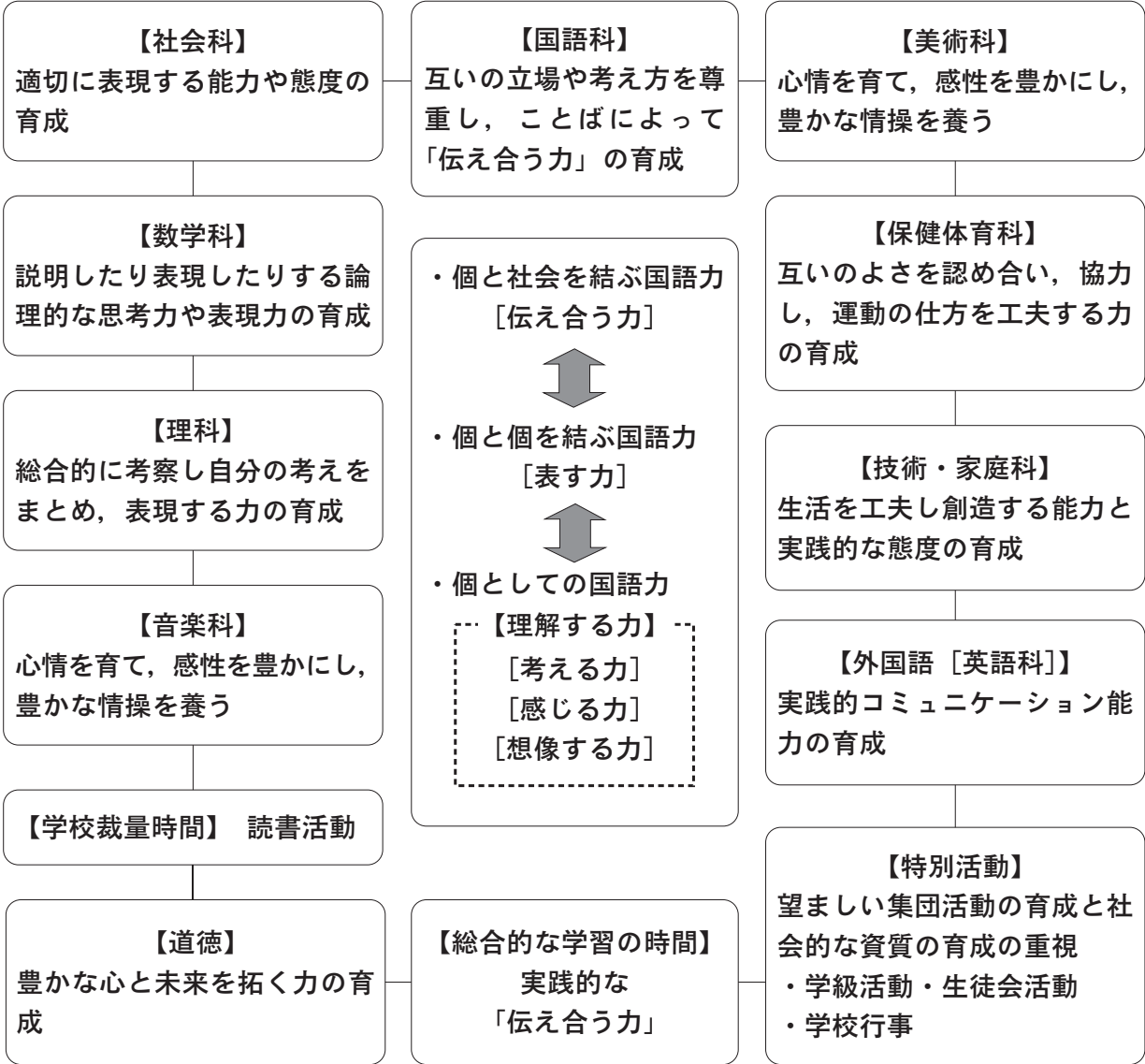
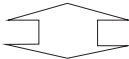
## — 家庭・地域 —

生涯学習的な観点を大切にし、家庭や地域で国語力を育てる。(例えば、読み聞かせ・お話)

# 人として心豊かに生きていく国語力を育む

## 個に応じた指導・指導と評価の一体化を重視

「話す」「書く」【イメージの明確化と創造の表出】  
 <結合>  
 「聞く」「読む」【情報の収集力】



## 家庭・地域

生涯学習的な観点を大切にし、家庭や地域で国語力を育てる。(例えば、読み聞かせ・お話)

## 4 具体的な研究の方向

### (1) 国語科や他の教科で「伝え合う力」の基礎・基本の育成を図る

〔研究仮説①〕 国語科や他の教科で「伝え合う力」の基礎・基本の育成を図り、「伝え合う」活動を授業展開に取り入れれば、国語力の向上につながる。

国語力向上に向けてその中核的役割を果たすのが国語科であるのはいうまでもない。国語科の教科目標は「伝え合う力」の育成であり、これは小学校・中学校・高等学校を通しての国語科の目標である。学習指導要領の解説—国語科編—では、「伝え合う力」を次のように定義している（P10）。

「伝え合う力」とは、適切に表現する能力と正確に理解する能力を基盤に、人と人との関係の中で、互いの立場や考えを尊重しながら言葉によって伝え合う力

これを発信（表現）者・受信（理解）者という言語活動者としての「態度面・技能面」からみれば、

	言語活動者としての態度面	言語活動者としての技能面
発信者として （表現）	表現によって、相互理解を図ろうとする力	自分の考えや思いを説得性（論理性や共感性）のある表現（話すこと・書くこと）で適切に表現する力
受信者として （理解）	自分の見方や考えを深め、広げようとする力	（聞くこと・読むことを通して）表現者の意図をとらえ、正確に受け止める力

に集約できる。この発信（表現）や受信（理解）をより能動的に表現すれば、前者は【イメージの明確化と創造の表出】と言えるだろうし、後者は【情報の収集力】とも言える。また、文化審議会「答申」では、このことを次のように説明している。

理解する力	<p>【考える力】：分析力，論理構築力などを含む，論理的思考力</p> <p>【感じる力】：相手の気持ちや文学作品の内容・表現などを感じ取ったり，感動したりできる情緒力</p> <p>【想像する力】：現実には存在しない事柄などを推し量り，頭の中でそのイメージを自由に思い描くことのできる力</p>
表す力	考え，感じ，想像したことを表すために必要な表現力

そのために国語科では、一方で「適切に表現する能力」と「正確に理解する能力」を確実に培う必要がある。しかし、国語科の授業を技術的側面の育成のみでとらえたとき、ディベートや討論・意見交換という学習活動はどのようなものになっていただろう。近年、こうした生徒の主体的な学習・能動的な学習の視点から生徒の活動を重視した活動が全国的に取り組みられてきたが、そこに言語活動者としての「表現によって相互理解を図ろうとする態度」の育成の観点が見落とされたとき、ディベートや討論を通じた学習も、相手を論破し、打ちのめすことだけに生徒が価値を求める授業（技術の習得のみの授業）になる傾向をもってきた。

そこで、本校では、「伝え合う力」の基礎・基本を育む授業とは、伝え合う技能の育成とともに、言語活動そのものが自己の認識を高めたり、相互理解の場であることを意識して活動する言語活動者としての態度を育成する授業であると考えて授業実践を進めてきた。その際、国語科は、「伝え合う力」の目標・内容分析を行い、それをもとに教材化を図ることで授業実践を積み重ねてきた。こうした国語科の具体的な実践研究の詳細については、「国語科の取組」を参照して頂きたい。

また、本校では、国語力向上の視点をもつとき、この「伝え合う力」の育成を図るのは国語科だけであるとは考えていない。学習指導要領にはまた次の文言がある。

- 言語の教育は、単に国語科における指導だけでなく、学校教育のあらゆる場面や学校生活全体を通して行われる必要がある。特に今回の改訂においては、各教科等で調べたりそれを表現したりする学習活動を充実することとしており、これらの学習活動においても言語に対する関心や理解を深めるよう配慮することが大切である。
- 国語の指導においてはもとより、その他の教科等においても、生徒による発表、討議、ノート記述、レポート作成などの言語活動を活発かつ適正に行わせ、豊かな言語能力を養っていくよう配慮していくことが大切である。

＜第1章 総則 第6 指導計画の作成等に当たって配慮すべき事項”の2の(1)”のより＞

また、文化審議会「答申」には次の文言がある。

国語力に関する課題は国語科はもとより、それを基盤とする全ての教科・学校教育全般で取り組むべき課題であり、さらに家庭・地域でも考えるべき課題である

＜文化審議会答申「はじめに」より＞

これらを引用するまでもなく、各教科における学習活動そのものが、生徒たちにとっては「伝え合う力」の育成を図る場であり、国語力を向上させる場であると考えている。

もちろん、その際、「話す」「書く」、「聞く」「読む」という言語活動としての「伝え合う力」の基礎・基本を培うのは国語科であり、他教科はそうした言語活動の基礎・基本を活用し発揮する場として、「発表」や「討論」、「意見交流」や「レポート作成」などの学習活動を用意して、「伝え合う力」を育成していく。つまり、従来講義式の一斉指導になりがちであった授業を、自分が調べたり考えたり、あるいは感じたりしたことを「伝え合う」という言語活動を学習活動に取り入れた授業へと変えていこうとした。こうした他の教科が言語活動を学習活動に取り入れることで、国語科が培う「伝え合う力」への相互環流が図られると考えている。

そして、わたしたちは、他教科でこうした言語活動を取り入れた授業の工夫・改善を図れば、国語科の「伝え合う力」の育成のみならず、その教科そのものの力を培うことになると考えている。「伝え合う」という活動は、自分の考えや思い、イメージ等を他者にわかりやすく伝え、他者の考えや思い、イメージ等を正しく受け止め、よりよい方向を見つけ出していく活動である。それだけに、「伝え合う」活動では、表出する自分の考え等をもつために、生徒たちは情報を収集したり、得た情報を取捨選択したりすることや、事象を観察的にとらえたり、あるいは分析的にとらえたりして、思考をめぐらせ、またよりよきものへと判断をしていく。こうした情報収集力や情報選択力、

観察力や分析力等を含む思考力や判断力は、各教科が培おうとする力であり、「伝え合う」活動を授業展開に取り入れることで、生徒たちはその力をより具体的に培うことにつながる。

また、他の教科における表現の媒体は言語に限らず、各教科独自の「表す力」を含むものであり、「わかりやすく伝える」という活動では、そうした教科独自の「表す力」への工夫も含めて行われる。「伝え合う力」という視点で見ると、各教科には言語活動による「伝え合い」の他に、教科独自の「表現」や「表す力」が存在するというのはこのことである。

例えば、社会科における情報を「地図化」したり「統計化」して自分の考えを伝える力や数学における「式化」「グラフ化」「図形で示す」等がそれにあたり。そして、音楽や美術では歌唱や演奏、作品が生徒にとっては自己表現そのものである。つまり、教科書に日本語の解説以外で示されているグラフや式、地図や図版、譜面や絵画、そして実験や実技・パフォーマンス等々が、その教科独自の「表現」や「伝え合う力」といえよう。こうした各教科の「表現」にかかわる力は、「伝え合う活動」を授業に取り入れることによりより具体的に培われる。

わたしたちは、このように国語科における言語活動としての「伝え合う力」とともに、他教科独自の「伝え合う力」の育成も含めて、「伝え合う力」の基礎・基本としてとらえ、その実践研究を進めてきた。なお、各教科が「伝え合う力」をどのようにとらえたか、また、どのような授業の工夫・改善を試みたかについては、次章「各教科の取組」で紹介しているので、ご参照頂きたい。

## (2) 国語科及び他教科・領域と「総合的な学習の時間」の指導との関連を図る。

〔研究仮説②〕国語科及び他教科・領域と「総合的な学習の時間」の指導との関連を図れば、国語力の向上につながる。

「総合的な学習の時間」では、生徒たちが地域社会を舞台に自らの学習力をもって学習を展開していく。また、「総合的な学習の時間」は、生徒たちが各教科・領域で培った力を総合化・応用化し、社会に生きて働く力とする時間でもある。本校ではこうした視点から、「総合的な学習の時間」を「きぬかけのみち」と、地域そのものを象徴するかのような観光道路の名を冠し、生徒が自ら学び自ら考える力を育むために、「問題解決的な学習」でその資質や能力の育成を図るとともに、各教科・領域との相互環流を図ることを重視してきた。

本校の校区は、「校区概要」や「研究の背景」でも触れたように、金閣寺や北野天満宮をはじめとする神社仏閣、西陣織や北山杉などの伝統産業、あるいは堂本印象美術館や立命館大学、仏教大学などの文化施設、そして夏の夜空を彩る五山送り火の左大文字や観桜の時期には渋滞もおこるといわれる原谷園等々、生徒たちが「文化の継承・創造・伝承する力」を培うには十分な教材化・題材化の舞台である。それゆえ、こうした地域、あるいは地域住民や社会との交流は、「国語力」との関連からは、生徒たちが〈より多くの個を結ぶ実践力〉を培い、「文化を継承、創造、伝承する力」を培う場でもあると考えている。

そして、「国語力」向上の観点から、「問題解決的な学習」のプロセスで大切にしているのが「伝え合う力」である。「問題解決的な学習」の学習過程には、〔課題発見〕や〔課題設定〕、〔課題アプローチのための計画〕や〔問題解決に向けた学習〕、〔学習への確認〕や〔学習への振り返り〕等々

が存在する。わたしたちは、そうした学習過程において、生徒たちの学習活動の中に「伝え合う」場面を意図的・計画的に設定していこうとした。その「伝え合う」場面は、臨席でのペア・ワークの場合もあれば、班での話し合いや討議、学級での意見交流や学年でのパネルディスカッション等の場合もある。一人の意見や発想をさらに広げ、グループの結論や方法を多角的な視点からより深める手立てとして、「伝え合う」活動を重視してきた。

「伝え合う活動」は、生徒たちに自分たちの考えや意見を再構築し、表現することを促すと考えている。そして、「よりわかりやすく伝える工夫」は、生徒たちに各教科で培った「表す力」を駆使し、総合化・応用化することを求めるものである。その「伝え合う活動」の中から、生徒たちは新たな観点や視点を獲得し、自分たちの考えや意見をより深化・向上させたり、新たな可能性を見いだしたりすることにつながっていくと考えている。

それゆえ、本校では「総合的な学習の時間」の名称を「きぬかけのみち」と、あえて平仮名表記にした。“みち”は、地域を象徴する『路(径)』そのものであり生徒が歩く『人の道』でもある。そして、「総合的な学習の時間」が生徒たちにとっては教科の基礎・基本の力をもとにした、社会人としての資質や能力を総合的に培う『筋道』であるとの認識と、生徒たちの学習への限りない可能性に対する『未知』や『満ち(充ち)』への願いから成り立っている。

具体的な「総合的な学習の時間」「きぬかけのみち」での研究実践については、別冊紙の「『総合的な学習の時間』「きぬかけのみち」の取組」を参照して頂きたい。

### (3) 日常の言語活動の活性化と言語環境の整備を図る

[研究仮説③] 日常の言語活動の活性化と言語環境の整備を図れば、国語力の向上につながる。

人はことばによって、人間関係を築き、社会をより豊かなものにしていくものである。そして、自己形成にかかわる知識や感性・情緒すら、親をはじめとする先人たちのことばやその生きる姿によって育まれてきた。

また、「伝え合う力」は、その伝え合う「人の存在」によってはじめて成立するものである。その意味では、「人こそ最大の言語環境」と言える。これは何も音声言語に限ったことではない。読書活動においても同様であり、子どもたちは親や大人の読書する姿を見て育つものである。その意味では、読書活動に関してもやはり「人こそ最大の読書環境」といえる。中学生ともなると、自立心が育ち「親や大人の言うことは聞かなくなるが、親や大人のすることは真似る」とはよくいったものである。

こうした視点をもつとき、わたしたちは、教科・領域及び「総合的な学習の時間」以外の教育活動においても、日常の言語活動の活性化と言語環境の整備の必要性を強く感じている。そこで、わたしたちは、一方では生徒会活動・学級活動などの特別活動でも言語活動の活性化を意識的に図り、また一方では、掲示物や配布物、挨拶や日常会話、講話や校内放送を初めとする言語環境の整備を意図的・計画的に進めようとしてきた。こうした「伝え合う」活動を日常のものとし、言語環境の整備を進めることで、生徒たちのことばに対する信頼性や重要性が育まれるのではないかと考えた。

その際、再確認したのは、学校生活においては「教師こそ最大の言語環境」という点である。生

徒への挨拶や対応一つ、講話や指示・連絡での話し方一つ、板書やプリントの文字一つ、どれをとっても教師の話す姿、読んだり書いたりする姿一つ一つが、生徒にとっては最大の言語環境であり、教師自身はその姿を以て示すべきものであるという認識である。生徒にわかりやすい話し方あるいは相手や場、目的を意識し、人間関係を築く会話や応答及び読書活動を求めるならば、その一つの範とすべき姿を教師自身が示そうということである。



「真似る」という行為は、「真似るべき姿」があってこそはじめて成立する行為である。

もちろん、こうした言語環境が学校生活に限られたものではないのは承知している。文化審議会「答申」を待つまでもなく、家庭や地域が負うところが大きいのも承知している。文化審議会「答申」が脳科学の知見を紹介しながらその理論的裏付けを示していたが、わたしたちは乳幼児期、あるいは小学校高学年までの時期に、親の「語りかけ」や「読み聞かせ」、地域社会での様々な経験などの重要性を経験的に知っていた。そして、この観点に立った「小・中の連携」の必要性や家庭・地域を含めた国語教育の重要性も認知している。

本校では、推進校指定が本校校区では中学校の単独であったため、この点は今後の課題としつつ、この2年間は学校教育における実践研究を進めてきた。その特別活動の具体的実践事例については、「Ⅶ 特別活動での取組」を参照して頂きたい。

#### (4) 創意工夫を生かした特色ある取組を進める

〔研究仮説④〕 創意工夫を生かした特色ある取組を進めれば、国語力の向上につながる。

国語教育を中核に据えた学校教育を行うことは、授業時間を短縮して「朝読書」を設けたり、演劇鑑賞や弁論大会を「総合的な学習の時間」と読み替えたりするような、国語的活動（言語活動）のみを実施する教育課程を編成することではない。わたしたちは「朝読書」の効用や演劇鑑賞、弁論大会等の価値も十分認知しており、それらの取組自体を否定するものではない。

文部科学省は「小学校、中学校、高等学校の学習指導要領の一部改正等について（通知）」（平成15年12月26日）「3 学習指導要領の一部改正等に関する事項、(1) 教育課程を適切に実施するために必要な時間確保」において、「イ 指導内容の確実な定着を図るため必要がある場合には、指導方法・指導体制の工夫改善を図りながら、学校教育施行規則に定める各教科等の年間授業時数の標準を上回る適切な指導時間を確保するよう配慮すること。」としている。だから、もし、午前中の授業時間を短縮して「朝読書」を行うのなら、その短縮された時間はモジュール的な時間として、「学校教育法施行規則第54条別表2」が示すその教科等の年間の授業時間は確保すべきだと考えているのである。そして、演劇や弁論大会等を「総合的な学習の時間」として行うなら、学習指

導要領が挙げる「総合的な学習の時間」創設の趣旨やねらいを踏まえ、それを実現する目標及び内容（指導事項）を定め、全体計画を明確にして実施することだと考えているのである。

つまり、「特色ある教育活動」「特色ある学校」という文言自体が目的化されてしまい、「他の学校と違ったことをしなければならない」、それが、「特色ある学校づくりだ」といわんばかりに、誤解された取組がなされてはいないだろうか。そのことへの確認を踏まえて、わたしたちは実践研究を進めようとしてきた。

今回の教育改革の具体的内容の一つは、一人一人の生徒を大切にした教育の充実のために、その学校の生徒たちの教育課題を明確にして、教育課程の編成、指導方法等において一層の創意・工夫及び充実を図ることである。すなわち、「特色ある教育活動」「特色ある学校づくり」とは、一人一人の生徒をよく見て、基礎的・基本的な内容の確実な定着、そのためのわかる授業への努力といった地道な教育課題の克服に向けた取組である。

それゆえ、「特色ある学校づくり」は、学校自体が意図して目指すものではないと考えている。それぞれの学校の特色とは、各学校それぞれの教育課題克服に向けた取組が、その方法や形態、学校実態の違いから、結果としてそのように表れてくるものであって、何か違いをつくろうと意図してつくられるものではないことを本校の特色づくりと考えている。その意味では、「国語力向上」に向けて創意・工夫を生かし、「特色ある教育活動」「特色ある学校づくり」の意図を、もう一度見直す必要がある。

本校の具体的な実践事例としては、「教科及び総合的な学習の時間」の実践を参照していただきたい。



## (5) 指導と評価の一体化の工夫・改善を図る

[研究仮説⑤] 目標・内容分析や生徒の学習状況分析をルーブリックの手法を用いて行い、指導と評価の一体化の工夫・改善を図れば、国語力の向上につながる。

各教科で「伝え合う力」の育成を意識した授業を行うことは、量的な測定評価ではなく、質的な観取り評価をとまなうものである。つまり、目標・内容分析を通して質的な評価規準と判断基準での「評価の研究」も行うことであると考えている。

その際、必要になってくることは、まず、その目標・内容を分析して、具体化・明確化することである。つまり、「適切な」や「効果的な」「説得力のある」などという抽象的な概念を、生徒の実際の具体的な姿をもって判断基準にすることである。その際、わたしたちは「ルーブリック」という概念をもって取り組もうとしてきた。

### [ルーブリック (rubric)]

ルーブリックとは、評定尺度とその内容を記述する指標（具体的なサンプル）からなり立っていて、「評価指標」または「評価指針」と訳されている。「評価指標」は学習課題に対する子どもたちの認識活動の質的な転換点を基準として段階的に設定される。

ちなみに、転換点を探るひとつの手順例として、

①あるパフォーマンスや作品（広義）を、例えば、三点という尺度で採点を行うことを確認する

②ひとつのパフォーマンスや作品に対して、少なくとも三人以上の教師が採点を行う

③全員が同じ点数をつけたパフォーマンスや作品にもとづいて、指標づくりを行う

ことが提唱されている。素朴ではあるが、教育実践の事実にしてボトム・アップで「評価指標」づくりを行う方法として参考になるだろう。

(引用文献 田中耕治 著「指導要領の改訂と学力問題」[三学出版] P 51~52)

時々、質的な内容に対しての「評価規準」や「判断基準」で、生徒の学習の状況の程度を、“おおむね効果的”と“十分効果的”などという表現をときどき見受けるが、これで果たして評価できるのだろうか。“おおむね”も“十分”も「程度の副詞」であり、これでは質的なものを概数的に示したものでしかない。まして、生徒の学習状況の程度も示されていない。

「ルーブリック」の考え方にもとづいた「評価規準」では、生徒の学習状況を生徒の具体的な「姿」や「状態」で示そうとするものである。例えば、「説得力のある表現」とは「具体的な例を二つ三つ挙げている表現」とか、「具体的な場面を紹介しながら、考えたことや感じたことを表現している」というように、生徒の姿や状態で表すことである。

「授業」というものが、**目標を実現するものであるのなら**、学習指導要領の目標やそれを具体化した評価規準を教材または教科書をもってより具体化する目標・内容の分析が必要である。また、「授業」というものが、**生徒の「学習状況（実態）」を変容させるものであるのなら**、変容させる生徒の学習状況（実態）を「姿」や「状況」で具体的にとらえる必要がある。つまり、「わかりやす

く表現する」が目標であるのなら、その「わかりやすい表現」がどのようなものであるかを分析し、具体化しない限り授業のねらいは明確にならない。そして、生徒を変容させ、「努力を要する学習状況（C）」の生徒を「おおむね満足の学習状況（B）」にし、「おおむね満足の学習状況（B）」の生徒を「十分満足の学習状況（A）」にするためには、その判断基準を生徒の姿や状態で具体的に表す必要がある。

ルーブリックとは、評価の際の客観的な妥当性を含む評価指標であり、それを活用して生徒の学習状況を観取れば、授業の工夫・改善の大きな手立てとなる。その意味で、わたしたちは、指導と評価の一体化の関係を見直し、授業の工夫・改善を図っていくことは、今回の実践研究の対象であると考えてきた。

その時、わたしたちは、次のような手順で実践研究を進めてきた。まず、第1は、「目標・内容分析」を行い、学習指導要領の指導目標や指導内容を教科書を使用した教材を使った単元レベル・教材レベルでより『具体化』することであった。つづいて第2は、目標・内容分析からは、網羅されてくるより具体的な目標や内容を、「いつの時期に」「どのような段階を経て」培えばよいのかという『構造化』することである。『構造化』とは、年間計画や学期計画、単元計画を通して、「中心的な目標」「基礎的な目標」「発展的な目標」「関連的な目標」といったように、何を重点化して指導すべきかを明確にすることである。この『構造化』の考えは、一方では「年間計画」という指導の「順次性」「系統性」へと発展させ、一方では「どの時期に」「何を」という指導の『精選化』を行うことでもある。

こうした「目標・内容分析」では、生徒の学習状況の把握を含むのは先に触れたとおりである。この生徒の学習状況の把握では「実際の授業における生徒の姿、状態」を重ね合わせて用いる。そして、類型化された生徒の学習状況の分析から、教材開発や授業展開の工夫・改善を進め、授業のねらいを明確にした授業を展開し、焦点化した生徒を窓口にした授業評価・生徒評価を行っている。

そして、こうした具体化・構造化・精選化から生まれる授業の工夫・改善が、「個に応じた指導」を充実させていくことにつながっていくと考えている。「個に応じた指導」の実践研究は、まだまだ十分な実践事例を紹介できる段階にないが、その「教材開発」や「授業展開の工夫」を含め、今後の課題として取り組んでいくつもりである。

本校では、こうした考えにもとづく、「評価規準」や「判断基準」を『年間評価計画』や『学期ごとの評価計画』としてまとめ、生徒・保護者にも保護者懇談会資料として配布している。この『年間評価計画』は、年間（あるいは2年間や3年間）を通じて、どのような力をどのような時期に培おうとしているのかを表したものであり、後者の『学期ごとの評価計画』は、どのような目標（評価規準）にもとづき、どのような学習内容と評価方法を用いて、そして、どのような「判断基準」で評価したのかを具体的に示そうとするものである。

わたしたちは、こうした評価の質的な変容を段階的・多面的に生徒の姿を以て示せば、生徒にとっても自分の学習を工夫したり、改善したりする「学習のめやす」になるのではないかと考えている。つまり、こうした研究実践は、わたしたちにとっては「授業の工夫・改善」と妥当性の高い「評価規準」と「判断基準」づくりの手がかりとなるものであり、そして、生徒たちにとっては主体的な学習活動を進めていこうとするときの「学習のめあて」となるものであると考えている。

なお、文化審議会「答申」が「審議経過の概要」を経て、新たに加えた「望ましい国語力の具体的な目安」は、同様の「目標・内容分析」やそれにもとづく「評価規準」づくりの視点で作られたものとわたしたちは認識している。

「望ましい国語力の具体的な目安」については、審議経過の概要の中では各委員の意見の紹介という段階であり、具体的には提示されてはいなかった。答申では、新たに項目立てし、「日本の成人としてここまでの国語力は身に付けたい」という具体的な形で生涯にわたる努力目標の一つの参考としての「審議会における試案」として示している。答申で“主に学校における国語教育を通じて、成人に達した段階で、各項目の基礎的な力が身に付いていることが望ましい”と触れているように、学校における国語教育（とりわけ国語科教育）と関わりが深い。学習指導要領の内容や指導要録の改善等について（通知）での観点とその趣旨との重複を感じもするが、分析的かつ明確に表現されている。これも今後のわたしたち国語科の指導における「目標・分析」やそれにもとづく「評価規準」づくりに役立つものであり、また今後の学習指導要領の改訂を見据える方向にもなると考えている。

## (6) 日常の学習活動や実生活に「生きて働く力」の育成

[研究仮説⑥] 学校教育全体で取り組み、それぞれの取組の相互環流を図る中で、各教科・領域等で培う国語に関する「知識や技能」を「生活」と結び付け、「思考力」「判断力」「表現力」などに関連付け、深化・総合化を図れば、生徒たちに生涯にわたって「生きて働く力」になる。

学校教育が培おうとするのは、“生徒たちに豊かな人間性や基礎・基本を身に付け、個性を生かし、自ら学び自ら考える力などの「生きる力」”である。「生きる力」は、“変化の激しい社会を主体的・創造的に生き抜き、未来を切り拓く力”であり、それは、生徒が教育で得た知識や技能を剥落させることなく“生涯にわたって生きて働く力”である。そのためには、教科の指導はもとより、「総合的な学習の時間」等を通じて“**学びへの動機付け**”を図るとともに、生徒の実態や指導内容等において個に応じた指導を柔軟かつ多様に導入するなどによる“**学習意欲の喚起**”，さらに生徒が教科学習等で得た“**知識や技能と生活の結び付き**”，“**知識や技能と思考力・判断力・表現力などとの相互の関連付け**”，“**深化・総合化**”を図る必要がある。

これは「国語力」に関しても同じであり、生涯にわたって生きて働く力とするためには、こうした“**学びへの動機付け**”“**学習意欲の喚起**”，“**知識や技能と生活の結び付き**”，“**知識や技能と思考力・判断力・表現力などとの相互の関連付け**”，“**深化・総合化**”を図る必要がある。わたしたちは、これらを学校教育全体を通して、個々の取組の相互環流を図りながら培おうとしてきた。

まずは、「学びへの動機付け」についてである。「国語力」とかかわる動機付けには、二つの意味がある。一つは、「伝え合う」こと、あるいは「伝え合う力」に対する動機付けであり、一つは、教科の学習に対する動機付けとしての意味である。

「伝え合う力」「伝え合う」ことそのものに対する動機付けは、生徒たちが「伝え合う」ことの必要性を実感し、「伝え合う」ことを通して成就感を得ることであると考えている。まず、「伝え合

う」ことの必要性の実感から触れてみよう。

「伝え合う」ための必然は、その当事者間の思いや考えの異なりである。そして、その異なりを「伝え合う」ことで分かり合おうとする相互理解の態度である。人は、「分かり合おう」とするからこそ「伝え合う」のであり、相互理解を図ろうとするからこそ「伝え合う」必要がある。「拒否」や「拒絶」、「無視」や「全面否定」の中からは、「分かり合おう」とする必然は生まれないし、その必要性も生じない。そして、伝える思いや考えが「全く」同じというのなら、あえて伝え合う必要もないだろう。

わたしたちは、授業や学級経営等を進める上で、生徒たちのこの個性とでも呼ぶべき「異なり」を大切にしようとした。そして、その発想や考えの「異なり」を「伝え合う」ことで認め合い、さらに自らの考えを広げ、深化させる手立てとしようとした。その前提となったのは、その発想や考えの「異なり」を認める授業等での教師の態度であり、個性と呼ぶべき「異なり」を認め合う人間関係の構築であったのはいうまでもない。

この人間関係構築のために注目したのは、「あいさつ」である。「あいさつ」は集団の一員としての認知の中で行われる。また、「あいさつ」がなされる中で認知が始まる。こうした点に着目して、生徒会活動では、「伝え合う活動」とともに、集団づくりの視点から「挨拶運動」を展開した。そして、その「伝え合い」を通じた、生徒の変化こそが成就感として実感されていき、次の学びへの動議付けとして連鎖していくと考えた。

二つ目は、教科の学習との関連からの「学びへの動議付け」である。これは、「伝え合う力」の育成の視点からは「学習意欲の喚起」にもあたる。わたしたちは、人間関係の構築の上に立って、国語科をはじめ各教科等で「伝え合う」場面を数多く用意することで、そうしたものを促そうとしてきた。生徒たちの「伝え合う」経験なくして、「伝え合う力」は育たない。拙いながらも「伝え合う」機会を多くもつことで、その「伝え合う力」は育ってくる。本校が実践研究を進めるに当たり、「伝え合う力」の育成を掲げ、各教科等で進めようとした意図はここにある。

各教科の学習に「伝え合う活動」を取り入れることは、各教科が培おうとする力そのものの育成にもつながる。「伝え合う」という課題の中で、生徒は、資料を集めたり、実験で確かめたり、考えたり、表したりという学習活動への動機や目的が生まれる。そして、生徒たちはその伝え合う活動の中で、知識や技能と思考力・判断力・表現力などを結びつけた学習活動を行う。

つまり、「伝え合う」という活動中で、生徒たちは、自分の考えや感じたことの根拠や理由となる資料を収集したり、文章を読み返したりして、考えたことや感じたことを「再構築」しようとする。そして、どのように伝えれば、相手に自分の考えや感じたことを理解してもらえるのかと、表現の方法を工夫する。この表現の工夫こそが、各教科独特の「表す力」や、言語活動としての「わかりやすい表現」や「要約する力」、論理性・共感性という「説得力



のある表現」などという国語科としての「表す力」である。そして、こうした取組を通して、「伝え合うことへの喚起」が図れればと考えてきた。

最後に、“知識や技能と生活の結び付き”、“知識や技能と思考力・判断力・表現力などとの相互の関連付け”、“深化・総合化”について触れてみる。学校教育が生徒たちに培う力を“生涯にわたって生きて働く力”にするためには、いくつかの段階を意識した指導が必要である。例えば、それは、部活動の練習とそれが「生きて働く力」として発揮される公式戦との関係に似ている。野球部の部活動を例に考えてみよう。

生徒たちにつけたい力は、最終的には「公式戦」という場面で“生きて働く力”である。これは学校教育では、より豊かな人生や社会生活を営む場面で“生涯にわたって生きて働く力”という「生きる力」そのものである。国語教育においては、「伝え合う力」をこうした生涯にわたって「生きて働く力」にすることである。では、生徒がこのような力をつけるために、わたしたちは、生徒にはどんな練習（学習）が必要と考え、その練習（学習）を生徒たちに提示しているだろう。

一つには、「公式戦」という場を想定し、その場面に必要な活動の要素に分化した「守備」や「打撃」、「走塁」等の「基本練習」が挙げられよう。もちろん、それらの「基本練習」もその前提となる「基礎体力」や「送球」「捕球」等という基本のさらなる分化を行った練習もなされる。

実はこうした「基礎・基本」にあたるものが、学校教育においては「必修教科」や「道徳」「特別活動」である。当然、分化された「基礎・基本」の必修教科であっても、指導の段階では更に目標・内容分析が必要になる。それが、「必修教科」なら「各観点」や「指導項目」であり、「道徳」なら23項目に分化された主題であり、授業に際しては、さらに目標・内容分析された「授業のねらい」であろう。「国語力向上」を目指す国語教育の場合、この場面に必要な活動の要素に分化した力が、その中核を担う国語科の力であり、文化審議会「答申」の「望ましい国語力の具体的な目安」であろう。本校国語教育においては、「伝え合う力」を各教科でどのようにとらえるかを分析した「伝え合う力」を育成するための授業の工夫・改善がこれにあたる。



しかし、「公式戦」を目指す練習（学習）では、こうした「基礎・基本」の練習は全員が行う一斉練習だけに終始しない。その「練習状況」や「課題」に応じて、「基礎・基本」の練習の中にも「個別練習」が取り入れる。「送球」に課題のあるものは「送球練習」に取り組み、「打撃」をより伸ばそうとする者は、その「基礎・基本」として「ティーバッティング」に取り組む。投手はその間に「基礎体力」をつけるために、黙々と走り続けることもある。

学習では、こうした「基礎・基本」の練習における個別練習は、生徒が学習状況に応じて「補充」「発展」「課題」を選択して学習することにあたる。学習指導要領の一部改正が、「必修教科」でも生徒の学習状況に応じて個に応じた指導することを再確認した意図はここにある。その際の「補充」とは、まさしく基礎・基本を定着させるため練習であり、「課題」はより実践に近いゲーム形

式の「シート打撃」や「シートノック」での練習とみることもできよう。

そして、次の段階として、「公式戦」に対する「練習試合」がある。「総合的な学習の時間」は、いわばこの「練習試合」に相当する。「練習試合」は、培ってきた「基礎・基本」の力を総合的に発揮する場であると同時に、「公式戦」を想定してより実践的な力を培おうとする場である。この中で、生徒たちは、自分たちが教科等で獲得した「知識」や「技能」と「思考力」・「判断力」・「表現力」などとの相互の関連付けを行い、総合化、応用化していく。その際、わたしたちは、こうした「問題解決的な学習」で、生徒が自ら学び自ら考える力を育むことともに、それぞれの学習過程において「伝え合う」場面を意図的・計画的に設定し、「伝え合う力」の総合化・応用化を図ろうとした。

そして、「練習試合」は数多くこなすにこしたことはない。その意味でわたしたちはこうした「伝え合う」場面を「総合的な学習の時間」だけでなく、意図的・計画的に数多く用意しようとした。生徒会活動でもこうした「伝え合う」場面を全校集会を定期的に月に一度設定するなどし、各教科の学習活動においても学習内容に応じて「伝え合う活動」を取り入れようとした。

また、「練習試合」では、それを単にゲームをする「練習試合」に終わらせないために、わたしたち指導者は常に二つのことを生徒たちに意識させようとしている。一つは「練習試合のプレーの一つ一つがいかに関係しているか」であり、もう一つは「練習試合のプレーの一つ一つがいかに関係しているか」を意識させることである。

これは「総合的な学習の時間」の場合、前者が「各教科との相互環流」を意識させることであり、後者は自分が生活する地域社会や環境や福祉、情報などという今日的な課題に目を向けさせることであり、その中で各教科等の学習で得た知識や技能と日常生活とを結びつけて、生きて働く力を身につけていくことである。

この日常の『基礎・基本』の練習との関係を意識させずに、「練習試合が単にゲームをするという活動だけになっているのではないか」という警鐘が、今回の一部改正であろう。そして、練習試合である「総合的な学習の時間」が日常の『基礎・基本』の練習と関係していることを生徒に意識させるためには、指導者がそのことを説明もできなくてはならない。それが「総合的な学習の時間」の「全体計画」での「相互環流」の観点である。

わたしたちは、このように国語科をはじめ各教科・領域等で培う「伝え合う力」を「生活」と結びつけ、「総合的な学習の時間」を問題解決的な学習にすることで、知識や技能と思考力・判断力・表現力などとの相互の関連付け、総合化・応用化を図ろうとしてきた。そして、こうした学校教育全体で取り組み、各取組の相互環流を図ることで、生徒たちの国語力（伝え合う力）は生涯にわたって「生きて働く力」となるものと考えてきた。



## **IV 各教科の実践研究**

## IV 各教科の実践研究

### 【国語科】での取組

#### 1. 国語科で「国語力」をどのように育もうとしたか

国語科が「国語力」を育むのは当然である。ただ、その育むべき「国語力」がどのような力であるのかの論議を経ずして、わたしたちの取組を組上に載せることはできまい。まずは、わたしたちが育もうとした「国語力」の確認から始めてみる。

文化審議会答申では、「これからの時代に求められる国語力（培うべき国語力）」を

##### (1) 言語を中心とした情報を処理・操作する力(領域)

- |          |            |            |            |
|----------|------------|------------|------------|
| ①【理解する力】 | 1) [考える力]  | ア) 〈分析力〉   | イ) 〈論理構築力〉 |
|          | 2) [感じる力]  | ア) 〈情緒力〉   |            |
|          | 3) [想像する力] | ア) 〈思い描く力〉 | イ) 〈察する力〉  |
| ②【表す力】   | 1) [表現力]   | ア) 〈分析力〉   | イ) 〈論理構築力〉 |

##### (2) (1)を支え、その基盤となる国語の知識などの力(領域)

- |              |                  |               |               |
|--------------|------------------|---------------|---------------|
| ①【教養・価値観・感性】 |                  |               |               |
| ②【国語の知識】     | 1) [語彙]          | 2) [表記に関する知識] | 3) [文法に関する知識] |
|              | 4) [内容構成に関する知識]  |               | 5) [表現に関する知識] |
|              | 6) [その他国語に関する知識] |               |               |

の二つの領域の力と分析し、その機能としての発現が「聞く」「話す」「読む」「書く」という言語活動であると定義している。これはまさしく国語科の目標である「伝え合う力」の育成に他ならない。

「伝え合う力」は、学習指導要領における小学校・中学校・高等学校を通しての国語科の教科目標である。国語科において、今回の学習指導要領の改訂の際の大きな変更点は、第一には、目標に「伝え合う力」が挙げられた点であり、第二には、指導内容での「話すこと・聞くこと」の領域の明確化である。これは国語科が言語の教育である点を明確にし、その目標が“豊かな言語活動者の育成”であることを意味している。取り分け「話すこと・聞くこと」の明確化は、その言語活動の中でも音声言語で意図的・計画的な指導の必要性を示すものである。“学習指導要領の解説—国語編—”（P10）では「伝え合う力」を、次のように定義している。

（省略）この「伝え合う力」とは、適切に表現する能力と正確に理解する能力を基盤に、人と人との関係の中で、互いの立場や考えを尊重しながら言葉によって伝え合う力のことである。  
（以下省略）

そのため、授業改善の視点から、先の二つの研究を次の方向で取り組もう考えた。これを発信（表現）者・受信（理解）者という言語活動者としての「態度面」・「技能面」からみれば、

	言語活動者としての態度面	言語活動者としての技能面
発信者として (表現)	表現によって、相互理解を 図ろうとする力	自分の考えや思いを説得性（論理性や共感性）のある表現（話す・書く）をする力で適切に表現する力
受信者として (理解)	自分の見方や考えを深め、 広げようとする力	（聞くこと・読むことを通して）表現者の意図をとらえ、正確に受け止める力

のように集約できよう。

国語科は、一方で「適切に表現する能力」や「正確に理解する能力」という技能面の力を確実に培う必要がある。しかし、国語科の授業を技術的側面の育成のみでとらえたとき、ディベートや討論・意見交換という学習活動はどのようなものになっていただろう。近年、こうした生徒の主体的な学習・能動的な学習の視点から、生徒の主体的な活動を重視した活動が全国的に取り組みられてきたが、そこに言語活動者としての「表現によって相互理解を図ろうとする態度」の育成の観点が見落したとき、ディベートや討論を通じた学習も、相手を論破し、打ちのめすことのみで生徒が価値を求める授業（技術の習得のみの授業）になる傾向をもっていたのではなかろうか。

そこで、本校国語科では、「伝え合う力」を育む授業とは、伝え合う技能の育成とともに、言語活動そのものが自己の認識を高めたり、相互理解の場であることを意識して活動する言語活動者としての態度を育成する授業であると考えた。

そのため、「伝え合う力」の育成を図る授業とは、国語の授業を次のような二つの場にするのであり、一つは、国語の授業を「生徒たちが『伝え合う力』の基礎・基本を習得する場」にすることであり、もう一つは国語の授業を「生徒たちが豊かな言語活動（伝え合い）を行い、学び合う場」にすることである。そして、そうした国語科で培われた力が他の教科学習や特別活動（学級活動・生徒会活動）、道徳や「総合的な学習の時間」などで活用され、日常化が図れればと考えた。

そのために、前者に関しては、“「どのような教材」を用意し、「どのような学習課題（発問・展開）や支援」を用意すればよいのか”という1単位時間ごとの日常の授業研究が必要になり、これが国語科における『個としての国語力』を育むことである。当然、そのためには、学習指導要領の目標や指導事項、あるいは指導要録の観点及びその趣旨が指導目標や評価目標としてあげる“的確に”や“説得力のある”等の目標・内容分析が必要なのは言うまでもない。

また、後者では、“どのような学習課題（発問・展開）を用意すれば、生徒たちが相互理解のために伝え合う国語の授業になるのか”の実践研究を進めていく必要があり、こうした視点が『個と個を結ぶ国語力を育む』ことにつながると考えてきた。その際、わたしたちは「伝え合い、学び合う場」が言語活動のそのものあるだけに、その言語活動を分析し、目標と照らし合わせながら言語活動を考えていく必要があった。近年、「言語活動は多様になったが、果たしてその言語活動でどのような国語の力をつけようとしているのか」という声を聞くこともある。それだけに、言語活動と目標・内容の分析を進めつつ、授業として再構成したいと考えた。

更に、『個と社会を結ぶ国語力』としては、「総合的な学習の時間」との相互環流の視点から取組

を進めようとしている。「総合的な学習の時間」が、生徒たちが生きていく社会に対する小宇宙なら、そうした「総合的な学習の時間」の具体的な学習場面を想起しながら、その場面で発揮され、活用される学力の視点をもって、教科では「国語力」の育成を図ろうと考えた。つまり、「国語の力は総合的な学習の時間のこの場面で活用される」という視点で、教科の基礎・基本の力を見直そうという発想である。

そして、わたしたちはこうした「国語力」を「個としての国語力を育む」「個と個を結ぶ国語力を育む」「個と社会を結ぶ国語力を育む」の三つの視点から培おうと考え、具体的には次のような方向で授業の工夫・改善を具体的に進めてきた。

**[1] 【個としての国語力を育む】 =**

**授業を生徒が「伝え合う力」の基礎・基本を習得する場にする**

- (ア) 「伝え合う力」(表現・理解)の基礎的・基本的な学習内容の目標・内容分析
- (イ) 「伝え合う力」の目標分析を基にした系統性のある指導計画と教材開発
- (ウ) 理解に関わる「考える力」を培う授業展開の工夫
- (エ) 理解に関わる「感じる力」「想像する力」を培う授業展開の工夫
- (オ) 表現に関わって「表現力」を培う授業展開・教材の工夫
- (カ) 「国語力」の基礎力の定着を図る帯授業での工夫 を行う

**[2] 【個と個を結ぶ国語力を育む】 =**

**授業を生徒が豊かな言語活動(伝え合い)を行い、学び合う場にする**

- (あ) 伝え合うために、生徒個々の学びの個性化を促す授業展開の工夫
- (い) 「読むこと」と「書くこと」や「話すこと・聞くこと」とを関連させた学習内容の構成の工夫 を行う

**[3] 【個と社会を結ぶ国語力を育む】 = 広範な個と個を結ぶ国語力**

- (a) 「総合的な学習の時間」との相互環流
- (b) 「総合的な学習の時間」の具体的な学習場面を想定した「伝え合う力」の育成を行う

## 2. どのような授業の工夫・改善を試みてきたか

### (1) 「個としての国語力」を育む

**= 授業を生徒が「伝え合う力」の基礎・基本を習得する場にするために**

#### (ア) 「伝え合う力」(表現・理解)の基礎的・基本的能力の目標・内容分析

わたしたちは、目標・内容分析は「目標に準拠した評価(いわゆる絶対評価)」を行っていく上で必要不可欠なものであると考えている。というよりも、「具体的な指導を進める上で必要不可欠」という表現の方が適切かもしれない。その意味で、**目標・内容分析は教材研究の第1段階**である。

例えば、表現について考えてみよう。学習指導要領の内容や指導要録の趣旨で述べられている“わかりやすく” “的確に” “論理的な” “説得力のある” “効果的に” 等を踏まえて指導しようとするとき、「わかりやすい話し方とは、どのような話し方のことか」「的確につかむとは、どのようなことをつかめばいいのか」「論理的な表現とは、どのような表現のことをいうのか」「効果的

に表現するとは、どのように表現することなのか」等を明らかにして、指導が初めて具体化し、評価の客観的な妥当性が確保される。また、こうした目標・内容分析をせずに、生徒に「わかりやすい話し方をしなさい」や「的確につかみなさい」と言ったところで生徒たちはどのようにすればよいのか分からない。

目標・内容分析を行うことは、指導を具体化することであると同時に、生徒に明確な「学習のめあて」をもたせることにもなり、生徒が評価の観点を意識した「自己評価」や「相互評価」にもつながると考えている。それは、評価規準である“論理的な”や“効果的に”を明確にして、より真正な評価を行うことでもある。そして、わたしたちは目標・内容分析や生徒の学習状況の分析の際には、ルーブリックの手法を用いて生徒の姿で表現しようと考えた。

次に、その具体例として、「話すこと・聞くこと」の学習での目標・内容分析の例を紹介しておく。なお、ルーブリックの作成やその前段階としての目標・内容分析に際しては、「①目標・内容を主たる要素・項目に分化し、更にそれを分析して具体化する」という抽象概念砕きの手法と、これまでの学習者の総括的評価や診断的評価の際等で「②生徒が示した姿を分析し、類型化する」というモデル化の手法とを併用しながら行っている。

#### ①表現者（スピーチ・講話などの話し手）としての能力（目標・内容分析）

A [発音・音声]	①聞き手に聞こえる声で話す。 ②口ごもらずに、明瞭な発音で話す。
B [話す順・構成]	③話す内容を「～と考えた理由を話します」のように聞き手に予告する形の『全体から部分へ』の話し方をする【ラベリング】 ④理由や根拠・例示など並立関係にある項目は、「一つ目は」「二つ目は」と数を数えながら話す。【ナンバリング】
C [速度・調子]	⑤1分間に300字程度の速さで話す。 ⑥重要な点では強弱・抑揚・間を考えながら話す。【話の表情】
D [資料・提示]	⑦話の流れが分かる1枚のレジュメを用意する。 ⑧OHC・実物提示など視覚に訴える工夫をする。
E [態度・姿勢]	⑨聞き手の方を向き、視線を合わせて反応を確かめながら話す。【アイコンタクト】 ⑩聞き手の興味・関心や立場、認識などを推し量って話す。【人見て法を説く】
F [話の内容]	⑪考えや主張に対して、客観性のある根拠・事例を二つ三つ挙げる。【論理性】 ⑫抽象的な概念だけでなく、具体的なエピソードや事例を交えて話す。【共感性】
G [発想・着眼]	⑬自分が注目した視点や観点をもって話す。 ⑭具体的な体験や経験に基づく自分の言葉で考えを示す。

※1)「表現者（話し手）としての能力」のうち、①～⑨までの項目は音声言語の特性を踏まえたものであり、⑩～⑭は表現そのものに関わることであり、“話すこと・聞くこと”だけに関わらず、“書くこと”とも共通する項目として、「書くこと」の学習場面でも指導する内容。なお、ひな型の学習は「読むこと」の指導で、「説明的文章」や「随筆」の述べ方の学習としても指導する内容。

## ②受信者（スピーチ・講話などの聞き手）としての能力（目標・内容分析）

a [話題]	①中心になっている話題（「何についての話か」）を聞いてとらえている。
b [立場・意図]	②話者の意図（「なぜこの話をするのか」「何を伝えなかったのか」）や話者の考えの立場を聞いてとらえる。
c [要点]	③話の要点（話題になった項目）を聞いて列挙できる。
d [構成・論理]	④話の要点（話題になった項目）を「事実と意見」「行為と背景・状況」などにグループ分けして聞ける。（聞いてグループ分けできる） ⑤グルーピングした要点を関係づけて聞き取れる。（聞いて関係づけられる）
e [態度]	⑥話し手を見て、うなずきや笑い・拍手などの反応をもつ。 ⑦自分の経験や考えと比較して聞き、相違点や共通点を整理できる。（整理して聞く） ⑧聞いて理解するための手助けとなるメモをとる。
f [反応]	⑨話者の話に対して「発見」「共感」「同意」「疑問」「反対」「混迷」等の反応をもつ。 ⑩自分の反応を基に、話者と意見交流をしようとする。

※2)「受信者（聞き手）としての能力」は、「聞いて正確に理解する」ためのものである。「読んで～」となれば「読み手」としての能力であり、「読むこと」の学習でも共通して指導する内容。

※3)「聞いてメモをとる」ことについては、インタビュー（対話）の項目参照

## ③インタビュー場面（対話）での目標・内容分析

A インタビュアー （質問者）	①相手に全体（「名乗り」「目的」「お願い」）から部分（インタビュー）で話し始めている。
	②「質問内容」は質問意図が明確であり、答えやすいものとなっている。
	③「質問内容」は返答者を想定した質問もとなっている。
	④質問は、「単語で答えるもの」「考えを直接述べるもの」「考えが象徴的に表現されるもの」などの工夫が凝らされている。
	⑤インタビューではその返答に対して、「質問」を付け加えるなど「応答」をしている。
	⑥インタビューではその返答に対して、感想を述べたり意見を述べるとい「コメント」が付け加えられている。
B 返答者	① 質問の意図をつかんで応答している。
	② 質問内容に的確に応答している。
	③ わかりにくい点などを質問したり、聞き返したりしている。
C 記録者（メモ）	⑦ 発言の項目をメモしている。
	⑧ 発言の項目を関連づけてメモしている。
	⑨ 表情や反応の雰囲気などもメモしている。

※4) 2年「インタビューしよう」のロールプレイ時の「評価規準」や「総合的な学習の時間」でのインタビュー場面での「学習のめあて」として活用。  
※5) 記録者の目標・内容分析は、下記の2年「メモをしよう」の診断的評価時の「生徒の学習状況の分析」による。

①話される内容をすべて記録しようとするタイプ（テープレコーダー・速記者タイプ）
②項目を羅列するタイプ（ゴタゴタ聞き）
③項目を関連づけてメモをするタイプ

#### ④伝え合う活動に対する生徒実態の分析例

態度面・意識面・技能面から概括的に「伝え合う活動」の苦手な生徒を、ループリックの手法に  
ならない、実際の授業における生徒の姿、状態と重ね合わせて分析すると、次のようになる〔平成  
15年度公開授業 指導案より〕。そのため、こうした学習状況を克服するために、国語科では教材  
化を図るとともに、数多くの「伝え合う活動」を取り入れる。また、他教科や「総合的な学習の時  
間」でも「伝え合う活動」を取り入れた授業展開をすれば、国語科との相互環流の中で、「伝え合  
う力」（国語力）はより確かに培われるものと考えている。

##### 【「話すこと」が苦手な生徒】

- ① 問われている内容（課題）や意味が理解できていない生徒
- ② 話の項目は列挙できて関係づけられない生徒
- ③ 自分の意見がもてていない生徒
- ④ 自分の考えに自信のもてない生徒
- ⑤ 注目されるのを避けたい生徒
- ⑥ 発表で緊張する生徒
- ⑦ 自分の考えや思いを表現する「手だて」（技能）をもち得ていない生徒

##### 【「話し合うこと」が苦手な生徒】

- ア 話し合う目的やねらいがつかめていない生徒
- イ 話題や話し合いの方向・流れがつかめずに、話を戻してしまう生徒
- ウ 聞き手を意識せずに原稿を読むだけに終始する生徒
- エ 他者の考えを意識せずに、自分の考えだけを述べようとする生徒（他者の考えと自分の考えとの共通点・相違点を考えずに発言する生徒）
- オ 他者の発言にコメントや質問が出来ない生徒
- カ 発言者との応答を一問一答式に行う生徒（自分の考えをまとめて発言できない生徒）
- キ 他者の考えに対する自分の考え（代案・対案など）を示せずに、質問や問題点の指摘だけに終始する生徒

※【「話し合うこと」が苦手な生徒】は、「話すこと」あるいは「聞くこと」は出来るのに、「話し合うこと」が出来ない生徒の範疇で分析

##### 【「聞くこと」が苦手な生徒】

- あ 今が「どのような場」であるかの意識が薄い生徒
- い 話し手を注視し、傾聴できない生徒（聞くことの意味・目的が曖昧な生徒）
- う 話の中心となっている話題や話し手の意図・立場がつかめていない生徒
- え 話されている話題（項目）は列挙できて、関係づけられない生徒
- お 話の要点（話題になって項目）を「事実と意見」「行為と背景」などに聞いてグループ分けできない生徒 \* “え” “お” は共通して「話を理解するためのメモがとれない生徒」
- か 他者の発言に対して、うなずきや笑い・拍手などの反応を示せない生徒
- き 他者の発言に対して、「発見」「共感」「疑問」「反対」などの意思表示（応答）が出来ない生徒

※5）音声言語での「伝え合う活動」の分析は、コミュニケーションにおける【表す力】【応答する力】の視点から見れば、「話す力」は【表す力】、「聞く力」は【応答する力】の内の〔（聞いて）受け止める力〕、「話し合う力」は【応答する力】の内の「コメント力」「質問力」ととらえることも出来る。

※6）「伝え合う活動」（「話し合う活動」）への指導については、P 37以降の『「伝え合う力」の能力分析を基にした教材開発と系統性のある指導計画』とも関連するが、①「話すこと・聞くこ

と」の手立てについての指導, ②「話す内容」についての指導, ③「話し合う場面」での指導, の三つの指導内容が必要と考えている。

※7) 音声言語での「伝え合う活動」(「話し合い」)の場合, 上記のような「話し手」「聞き手」としての能力の他に, 下記のような「司会(コーディネーター)」としての目標・内容分析も必要となる。これは, 「話し合う場面」での指導の1つでもある。

### ⑤「司会(コーディネーター)」としての力の目標・内容分析の例

「伝え合う力」は, それが活用され, 運用する力になったとき, より確かな「生きて働く力」となる。「伝え合う力」においては, それは「話し合い」を運営する力である。まだ, 多くの場面では, 「伝え合う活動」を運営しているのは指導者である教師である。「伝え合う力」を「生きて働く力」にするためには, 「伝え合う活動」を運営する力に高め, 日常化されるまでに高める必要がある。そのために, 「司会者(話し合いをコーディネートする者)」としての力の目標・内容を分析してみた。

そして, 国語科の授業では, 教材化による「司会をする力」を学習する意識化の機会と, 「読むこと」の学習課題などで「班討議」等の話し合いの場を設定し, その定着を図ろうとしている。また, それを生活と結びつけ, 日常化させていくのが学級活動や生徒会活動, 道徳や「総合的な学習の時間」であると考えている。なお, 具体的な「話し合う」ための学習課題の事例については, “[2]【個と個を結ぶ国語力を育む】＝授業を生徒が豊かな言語活動(伝え合い)を行い, 学び合う場にするために”を参照して頂きたい。

話し合いを 運営する力(態度)		①話し合いの「目的」や「テーマ(課題や論点)」, 話し合いの「流れ」や「運営の方向」などをあらかじめ示し, 参加者がより能動的に関われるようにする。 ②話し合いの中心は司会ではなく参加者であることを心得, 自分の意見は主張ではなく, 質問や討議の柱として参加者の発言を促す。
		③発言機会や時間の独占, 話の流れの中断や後戻しなどに対して, 制限を設けたり注意を促したりして, 話し合いの流れと発言機会の確保を図る。 ④稚拙な意見や発表に対しても, 補足したりフォローして話題や論点に位置づけ, 発言者の今後の話し合いへの参加意欲を確保する。
話し 合 い を 進 め る 力	主題・話題を 把握する力	⑤主題(話し合いのテーマ)や参加者の興味・関心を分析し, 話し合われる話題(内容)や論点をあらかじめ予測して整理する。 ⑥個々の話し手が述べた内容を, 「話題」や「話者の立場」, 「意見」と「根拠(事例・事実)」などを整理して聞き取る。
	話の内容を 関係づける力	⑦聞き取った内容を観点ごとに整理して要約し, 再構成して参加者に提示する。 ⑧話し合われている内容の共通点(類似点)や相違点を整理して, 論点や課題として参加者に提示する。
	話し合いを 方向付ける力	⑨話し合いの共通点や相違点から, 参加者の話し合いへの関心を類推し, 討議の柱(話し合いの中心課題)を設定する。 ⑩話し合いの停滞に対して, 論点や視点の整理, テーマ・話題のかみ砕きや切り口(視点)の変更, 話題の再提示としての質問など, 話し合いが多様な観点や視点から進むように方向付ける。
話し合いを 収束させる力		⑪話し合われた内容を「共通理解された内容」と「今後も論議する内容」等に整理して, 話し合いの成果と課題を整理する。 ⑫話し合いの「目的」に応じて, 話をまとめたり, 方向付けたりして収束させる。

なお、こうした目標・内容分析は、「話すこと・聞くこと」の学習のみならず、「書くこと」「読むこと」の学習でも必要なのはいうまでもない。こうした領域の内容を体系化し、一覧として提示できればよかったのだが、個々の場面での目標・内容分析を進めているものの、体系化までは十分に至っていないのが現状である。「指導と評価の一体化」にかかわり、次年度以降も体系化・一覧化が図れればと考えている。

#### (イ)「伝え合う力」の目標・内容分析を基にした教材開発と系統性のある指導計画

目標・内容分析が指導における教材研究の第1段階なら、**第2段階はその目標・内容分析をもとにした教材開発**である。ここでも「話すこと・聞くこと」を例として紹介しておく。

本校では「話すこと・聞くこと」については、先の目標・内容分析を基に、年間指導計画に位置づけ、教材化を図っている。教材研究の第2段階の教材開発とは、**こうした能力を培うために「どのような学習の場を用意し、どのような教材を生徒たちに示せばよいのか」**を検討し、教材化・題材化を図ることである。第1学年では「分かりやすい話し方」という単元を構成し、表現者としての基礎・基本の育成をめざし、第2学年では、一対一の対話を中心とした「話し合い」を中心に学習を進め、3年生では「班単位」あるいは「学級単位」での「話し合いを運営する力」の育成をめざしている。3年生分は年度末にまとめるので、1年生・2年生分のみを次ページ以降に掲載する。

①第1学年での教材化の例（「わかりやすい話し方」）

次	時	題材（学習材）	指導上の留意点
I	1	調節しよう自分の話し方 ①発音・音量 ②表現内容 ③相手を変えた表現	①腹話術に挑戦させたり、臨席に聞こえる声・教室中に聞こえる声・隣の教室に聞こえる声などを体験的に確認させる。 ②「これママの病院やね」の表現から考え得る「ママと病院との関係」を列挙させることで、表現は話し手と聞き手との関係の中で成立していることを確認する。 ③伝える内容を知っている人・知らない人、友達と先生、親の商売相手など具体的に場面を作る中で指導する。
	2	図形を口頭で伝えよう ①話す順・構成 ②聞くことと応答	①図形を聞き手に再現してもらうためには、「全体から部分」「段階はナンバリングして」話す必要のあることを確認する。 ②また、「応答」という聞き手と話し手とのやりとりが、伝えたい内容や意図を確かめ合うことにつながることも確認する。
II	1	聞き取りやすい速さと工夫 ①速度・調子	①東京書籍「話し方はどうかな」を読み、具体的な工夫の観点を持たせる。（読むことの学習とはしない）
	2	1分間300字を体感しよう ①用例文を使っての臨席・グループごとの活動を経て、一斉での代表の活動 ②聞くことの態度	①相互評価で確認 ②私語をさせ、途中で止める中で、その姿勢を確認し、話すときには話し手が聞き手を見ている点（アイコンタクト）を確認する。 ③一斉場面の代表模範音読を通して、原稿を読むとアイコンタクトが欠落する点を確認する。 ④代表者を退室させ、発表者を無視する態度をとることでの動揺を確認させる。（あるべき聞き手の態度の確認）
	3	話すメモ・聞き取りメモ ①話原稿からメモを作る。 ②聞き取りメモの要件 ③メモからレジュメを作る	①大型ポストイットを使っての項目メモづくり ②聞き取りメモの要件は「聞く能力」（P33）①～⑤の内容 ③見るレジュメは話の流れの分かるメモ
	4	スピーチしよう ①テーマ：「わたしが幸せを感じる時」 ②自分の考えと比較しての応答	①話す内容の指導として、レイフ・クリスチャンセン絵本「しあわせ」を参考にさせる。 ②大型ポストイットを使って臨席で発表させ、一斉授業で聞き手の側に聞き取った内容を報告させる形で確認する。 ③幸せ観について自分の考えと比較し、似ている点・異なる点を感想として述べる。
III	1 ～ 4	説明しよう 資料と提示	①「魚を育てた森」（光村図書）を読んで、第二の問題提起に対する答のレジュメを作って説明する。（読むことの指導とはしない。読むことの指導は伝えた内容を確認する形で次時以降に行う）

②第2学年での教材化の例（対話を中心とした学習から）

次	時	題材（学習材）	指導上の留意点
I	1	「メモをとろう」	①今日は「メモ」をとることの学習をすることを告げる。 ②注意をなにも与えずに、「モアイは語る」の教師朗読（スピーチ）を聞いて、白紙の用紙に「メモ」をとらせる。【診断的評価】 ③どのようなことを考えて、「メモ」を取ろうとしたのか、その意図や工夫点を発表する。 ④生徒の事例を OHC やプリントで紹介し、「どのようなことを意図したメモか」を考え、分類する。 ⑤「記録（速記）」と「メモ」の違いを比較する中から、メモの要件（全体の流れがわかる・話題の項目がわかる・項目が関係づけられている 等）を確認する。
	2	①メモの要件と実際	

		<p>⑥「モアイは語る」の段落標題が書かれたメモ用紙を配布して、メモを取らせ、先の白紙の場合との違いを発表する。</p> <p>⑦話し手になるとき、どのようなメモ用紙を用意すれば、聞き手にわかりやすいかを発表する。</p> <p>※【総括的評価】は転移場面による聞き取りテスト</p>	
3	<p>「話し合い」をメモしよう</p> <p>①話し合い（意見対立）をメモする工夫を考える。</p> <p>②メモの事例をもとに、工夫点を考える。</p>	<p>①二人の意見を「対比」して聞く工夫を考え、各自が考えた工夫をしたメモ用紙を作る。</p> <p>②三省堂「音声言語の指導」CDから「文化祭」についての話し合いを聞いて、二人の意見のメモを取る。</p> <p>③メモ事例をもとに、その「よさ」「問題点」を出し合う。</p> <p>④ひな型のメモ用紙で、話し合いをメモする。</p> <p>※【総括的評価】は転移場面による聞き取りテストとメモ用紙の工夫点の記述</p>	
4	<p>③話される内容を予測したメモを作る。</p>	<p>①伝えられる内容を予測して、「学校の欠席連絡のメモ」を作る。</p> <p>②実際の衣笠中学校の「欠席連絡」メモを見て、作り手の意図を考える。</p>	
II	1	<p>インタビューで情報を集めよう</p> <p>①取材を元にした文章から質問内容を考える。</p>	<p>①「物語は走る」の文章のインタビューの応答内容をもとに、「発問」（質問内容）を考える。</p> <p>②臨席で実際に発問を行い、臨席の返答と本文応答内容との相違を確認する。</p> <p>③答えにくかった質問と答えやすかった質問をあげ、その違いを話し合う。</p>
	2	<p>②インタビューとアンケートの違いを考える。</p>	<p>①インタビューとアンケートの相違は、紙上であるか口頭であるかの相違ではなく、答えに対する「応答」や「コメント」にあることを確認する。</p> <p>②インタビュー番組「徹子の部屋」を視聴し、黒柳徹子の発言を「質問」「コメント」「応答（返答を受けての再質問）」「要約（確認）」に分類する。</p> <p>③アンケートとインタビューの相違をまとめる。</p>
	3 4	<p>③インタビュー内容を考える。</p>	<p>①インタビューをお願いするにあたっての要件を考える。（「名乗り」「目的」「お願い」の文を作る。）</p> <p>②わが町「京都」がどのように見られているのかの情報をインタビューで得るための、観光客に向けた質問を作る。</p> <p>③「なりきりロールプレイ」を3人一組で実施と振り返り。（質問内容の再検討）※【形成評価場面】</p> <p>※英語科との相互環流</p>
		<p>総合的な学習の時間でのフィールドワーク</p>	<p>①観光地での観光客へのインタビュー（班別活動）</p>
	5 6	<p>④インタビュー内容をもとに、取材記事を書く。</p>	<p>①情景描写・心情描写を交え、相手の返答のことばを生かした取材報告記事を書く。</p> <p>※【総括的評価】は転移場面（仮想インタビュー場面）による聞き取りテストでの返答内容への「記録メモ」「応答（再質問）」「コメント」とインタビューを始めるにあたっての表現記述</p>







### (ウ) 理解に関わる「考える力」を培う授業展開の工夫

「考える力」を培うことに対して、国語科は「話すこと・聞くこと」「書くこと」「読むこと」の力を培うのだから『道具教科』だという考え方がある。「社会的なものの見方」や「数学的なものの考え方」「科学的なものの見方」等に対して、確かにそうした一面はある。しかし、それは国語科では「考える力」を培わないということではない。

では、国語科で「考える力」を培うためにはどうすればいいのだろう。「考える力」を文化審議会「答申」は、“論理的な思考を展開する上で必要な力”と規定し、具体的には「分析力」「論理構築力」を挙げる。さらに、「分析力」については、

- ア) 「事実」や「根拠のない推測」等を正確に見極め、
- イ) 内在している論理の構造などを的確にとらえていける能力
- ウ) 自分や相手の置かれている状況を的確にとらえる能力
- エ) 知覚（五感）を通して入ってくる非言語情報を言語化する能力

と解説を加え、「論理構築力」とは

- オ) 相手の気持ちや場面に応じた分かりやすく筋道の通った「発言」や「文章」を組み立てていける能力

だと説明している。

こうした視点を持つとき、わたしたちは「考える力」を培う場面として説明的文章の学習場面を想起する。しかし、それは何も理科学的な内容の文章を扱って「科学的なものの見方や考え方」を、社会的な内容の文章を扱って「社会的なものの見方や考え方」というものではない。そうした「内容を教える授業」ではなく、「述べ方（論の進め方）を学ぶ授業」としての展開の工夫である。

「述べ方（論の進め方）」については2種類の文章が想定される。一つは「論理性」を重んじる『説明的文章』であり、一つは「共感性」を重んじる『随筆』の述べ方である。まず、説明的文章の述べ方の特徴から見よう。

説明的文章は、「記録文」や「報告文」、「解説文」や「説明文」、「論説文」や「評論文」にしる、「書き手によって読み手に何かを伝えようと意図的に書かれた文章」であることに相違ない。あるいは、説明的文章は「ある事柄について事実を説明したり、意見を述べたりする『伝達』と『説得』を主たるねらいとして書かれた文章」ともいえる。

『伝達』と『説得』が主たるねらいであるだけに、その文章は論理性と客観性を重んじ、事実や事柄、考察や考えの積み重ねによって、意見や主張、まとめるという形で文章として具体化され、大半の説明的文章では帰納的な論法が用いられる。そのため、説明的文章の「述べ方（論の進め方）」は次のような特徴を持つ。

- ①事実（事例）を積み重ねる中での「帰納的な論法」が用いられる。
- ②【全体】（問題提起）から【部分】（論証）の述べ方がなされる。
- ③「論証」は、
  - a) 一事例の分析から「推論（仮説）」を導き出す【類推】，
  - b) 検証のために「他の事例」を挙げる【押し広げ】
  - c) 「一般化」「普遍化」された表現としての【結論】
 という過程を通して行われる。
- ④結論を一般化するために、検証での「事例」は、
  - ア) 検証のための「事例（具体的事例）」は三つ以上挙げる
  - イ) 事例表現は並立での羅列ではなく、「累加」の表現形態でなされる
  - ウ) 結論は具体的事例が根拠となつての主張として述べられる

その意味では、書き手の思考過程を文章にしたのが説明的文章ともいえる。

そして、説明的文章の論理性や客観性と言われる「結論の確からしさ」は、③の a) や b) の段階によって確保される。つまり、a) や b) の段階での「個々の事実や事例とそれに基づく推定（類推）との関係」や「結論への根拠となる事例（推定）の複数化」によって、論理性や客観性といわれる読み手が納得する妥当性が確保される。もしも、【事例の押し広げ】といわれる b) の段階が欠落すると、a) で示される【類推】はその場合のみに言えることの可能性を残し、一般化・普遍化された客観性を持つ結論とはならない。そのために用意されるのが④の「事例」である。

また、こうした説明的文章は、論理性や客観性のある表現（話すこと・書くこと）をする際の『雛形』ともなる。問題提起は「全体から部分へ」の『全体』にあたるものであるし、それぞれの論証の段落は『部分』にあたるものである。また、「根拠や事例はナンバリングして」というのはそれぞれの段落をつなぐ『接続詞』などである。それゆえ、こうした「述べ方（論の進め方）」を中心とする説明的文章の学習は、生徒たちの「考える力」と「表す力」のモデルとなる「ひな型」の学習にもつながるものと考えられる。

一方、説明的文章の学習が嫌いだという理由として生徒は、

- ①説明的文章は難しい言葉が多い
- ②説明的文章はややこしい文章
- ③説明的文章の学習は単純な学習

を挙げる。①はテーマとの関わりから出てくる「専門的な言葉」や論の展開がすすむ中での「一般化・抽象化された言葉」を示し、②は「論の展開」そのものを示すのであろう。そして、③は説明的文章の学習が「内容を的確につかむ」ねらいから“段落ごとに書かれていることをまとめ、まとめをもとに書かれていることたどる”という「学習展開」と関係している。そこで、「考える力」を培う改善授業では、

- [a] 論の展開の全体像をつかむための展開・発問の工夫
- [b] 表現・論の吟味のための展開・発問の工夫

を行えばいいのではないかという研究仮説をわたしたちはもつ。そうすれば、説明的文章が苦手な生徒が示す次のような学習状態を変化させられるのではないかと考えている。

**A) 部分的な視点で関係を把握しようとして全体像がつかめない**

- ・事例のみにとらわれて部分的に関係把握してしまう
- ・文頭の言葉のみで関係把握しようとする
- ・提示内容を立証する具体例がどこまでつかめない
- ・結論に至った根拠（具体例）がつかめない
- ・一根拠によって論を展開しようとする

**B) 「表現への吟味」をおろそかにしてしまう**

- ・推量・推定・断定等の表現、部分否定・部分肯定・全部否定等の表現に対して
- ・書き手の事実認識の評価語の適正に対して
- ・語意に広がりを持つ言葉・抽象概念を含む言葉・象徴化された言葉に対して

次に、「随筆」の述べ方の特徴を見てみよう。随筆は「経験したこと・体験したことなど生活の中で見聞したことを基に、そのことを通して感じたこと・考えたことを書き綴った文章」と言われる。そして、体験や見聞が基になるだけに、読み手に対して「共感性」を重んじる文章といえる。それゆえに、随筆の述べ方には、

- ①具体的な逸話やエピソードを基に、感じたこと・考えたことを表現する。
- ②事例である逸話やエピソードが具体的であればあるほど、主張に対する共感性が増す。
  - \* 逸話・エピソードが読み手に類似体験を想起させられれば共感性が増す。
  - \* 逸話やエピソードは説明的文章と同じく2事例以上で説得性が増す。

のような特徴があり、その逸話・エピソードの具体性が「読み手」に共感と納得を与える生命線とも言える。

そこで、「随筆」の学習では、「どのような事例（逸話・エピソード）を基に、どのような考えを述べていたか」が中心課題になる。そして、そのためには「逸話・エピソード」と「考え・主張」とを読み分けることが前段として存在し、これは学習指導要領「C『読むこと』の指導事項」第1学年「構成や展開」の“文章の中心部分と付加的な部分、事実と意見などを読み分けて、文章の構成や展開を正確にとらえ、内容の理解に役立てること”に該当する。

続いて、こうした「述べ方の学習」の実践授業例を紹介しておく。

**【事例A】：「ちょっと立ち止まって」（説明的文章：光村図書）**

- ①「何について書かれた文章か」の話題を確認する。
  - ※【各自の意見】→【討議】→【確認】
- ②「大きく三つのまとまりにとらえると、どんなまとまりになるのか」を確認する。
  - ※「まとまり」のとらえ方に生徒が「述べ方」（全体像）に対する考え方が表れる。
- ③「それぞれをどんなまとまりにとらえたのか」を説明しよう。
  - ※【各自の意見】→【討議】→【確認】 [中心課題]

④「どんなことをいうために、どんな例（事実）を筆者は用意したのか」を確認しよう。[書き手の意図]

※一斉授業での確認

⑤第1段落と第10段落だけを残して、「他の事例」を交えて文章にしよう。

※普遍化された表現を基に、それに当てはまる事例を自分の日常経験から考える。

※「他の事例」が考えられることは、理解における評価規準の一つ。

※文章表現をとることで、「述べ方」の確認につながろう。

**【事例B】**：「植物のにおい」（説明的文章：光村図書平成2年度版）

①表現者の判断・認識を示す「評価語」である、「不確かなこととしての表現」と「確かなこととしての表現」とを抜き出す。

※「植物のにおいにあることがはっきりした」の表現

②なぜ、「不確かなこととしての表現」が「確かなこととしての表現」に変わったのかを考える。（意見交流）

③表現が変わった根拠や理由を確認する。

④実験と実験から分かったことを「鳥瞰図（論理図）」に書いてみよう。

**【事例C】**：「仁和寺にある法師」（古典 随筆：光村図書旧版）

①一般化・普遍化された表現である「先達はあらまほしきことなり」の表現が生きる事例（エピソード）を書いてみよう。

なお、先に挙げた「話すこと・聞くこと」の年間指導計画で挙げた「魚を育てた森」での“説明しよう—資料と提示—”も「述べ方の学習」の一つの形態である。

このように、表現における「説得性」の目標・内容分析から出てくる「論理性」「共感性」の視点を踏まえ、説明的文章や随筆の学習で、その内容を把握する学習とともに、「述べ方（論の展開）」の学習を進め、筆者の展開する論理に飛躍はないか、主張の根拠となる「事例」や「推量」「断定」等の表現は適切かなど、文章が自分が納得しうる情報であるのかどうかを分析・検討する中で、「考える力」の育成を図れるのではないかと考えている（学習仮説）。つまり、「述べ方（論の展開）」を読むとは、「たどる読み」から「検証する読み」への転換を図ろうとするものである。

今年度3年生の公開授業で実施する「説明的文章の読み比べ—「説得性のある表現」の評価規準を作ろう—」の授業意図はここにある。二つの説明的文章（実は小学校1年生の教科書教材であるが）を読み比べて、直感的に「どちらがわかりやすい文章か」を考え、その理由を題材の説明的文章を分析的に読み、検討しようというものである。そして、指摘した「わかりやすい述べ方」が他の説明的文章にもあてはまる一般化された「述べ方」であるのかを、第3の説明的文章（乳幼児向け絵本の保護者に対する解説）で確認し、一般化されるものであるなら、「総合的な学習の時間」のレポートや論文をはじめ、自分の表現に生かしていこうとしていくものである。

## (エ) 理解に関わる「感じる力」「想像する力」を培う授業展開の工夫

「感じる力」とは受け止める力であり、感じ取る力である。文化審議会「答申」では【情緒力】として、“相手の気持ちや文学作品の内容・表現，自然や人間に関する事実などを豊かに感じたり，感動する力”と定義し，“言葉の使い方に対してその正誤・適否・美醜などを感じ取るいわゆる「言語感覚」も含む”と説明を加える。

また、「想像する力」とは，【思い描く力】である“経験していない事柄や現実には存在しない事柄などを自由に思い描くことのできる力”と，【察する力】である“相手の表情や態度から，言葉に表れていない言外の思いを察することができる力”だと説明している。

わたしたちは，「感じる力」「想像する力」の育成に関しては，小説などの文学教材を使った「読むこと」の学習での授業改善の必要性を感じてきた。文学教材の学習では，平成13年度小中学校教育課程実施状況調査の質問でも，指導者である教師と学習者である生徒との意識の開きの大きさが指摘され，導入時の工夫改善が求められている。わたしたち自身も次のような視点で授業を見直し，授業改善に取り組もうとしている。

- ①文学教材で生徒が着目する（気になる）人物は同一か。
- ②「伝え合う」必要性は，異なる着想・考えや思いが存在するからではないか。
- ③「自由に思い描く」ためには，教師が解説せずに，そうした『場』と『課題（発問）』を用意する必要があるのではないか

この視点は，従来の「教師の『読み』を伝える」授業になりがちであったものを，「生徒の『読み』を伝え合う」授業に変えようとするものである。

「走れメロス」を例にして考えてみよう。「走れメロス」には，メロス・ディオニス・セリヌンティウスの三人の人物が登場する。このとき，生徒たちはどの人物に着目しながらこの小説を読み進めているだろう。メロスであろうか，それともディオニスやセリヌンティウスであろうか。それは，生徒個々によって異なり，同じ生徒でも小学校で読んだ時と中学校の2年生で読む時とでは異なるだろう。読み進める中心人物（主人公にあらず）とは，「読み手」が共感し，自分と重ね合わせながら同化して読み進める人物であろう。

そこで，「走れメロス」では，次のような授業を試みた。

- (1) 一読後，「着目する（気になる）人物」を挙げる。
- (2) 一次感想として，「気になる人物」の「気になる点」を“なぜ，～だろう”の形で問いを作る。
- (3) 自分の問いに対して，「～ではないだろうか」という自分の考えを文章化する。（自答は一つに限らず，複数挙げるようにする）
- (4) 自分の意見・考えの『伝え合い』と同意・累加・気づき・発見・疑問などの『応答』を，同一人物相互（グループ）・異なる人物相互（一斉）で行う。
- (5) 「人間不信」「人を信じること」「疲れと克己心」「信頼と励み」などからテーマを選択して，読後の感想を書く。

こうした“生徒の着目する（気になる）人物”を基にした展開は、三年生の教材「故郷」においても同じである。「故郷」は“わたし”の一人称で語られる。あのルントウとの再会の場面をルントウが描写したらどのようなものであったろう。再会後のルントウは果たして“わたし”が言うように『でくのぼう』の存在であったのだろうか。もちろん、それに関わる直接的な表現は「故郷」にはない。ないからこそ、生徒たちは他の描写・表現から想像を働かせ、自分なりの考えをもつ。それを学習活動として、『伝え合い』『応答』させられればと思う。

従来から文学教材においては、「同化」と「異化」ということが言われている。その際に重要なのは、そうした『場』を作ることと『課題（発問）』であろう。「異化」の場合、『でくのぼう』という語り手（“わたし”）の評価・認識の言葉がキーになる。「あなたは，“わたし”がいう”ルントウは『でくのぼう』”という評価についてどう考えるか」が「異化」を進めるその課題（発問）となろうし、その自分の考えをもとに、ルントウに対して「同化」して想像をふくらませ、「ルントウが再会の場面を描写したら」につながるのではと考えている。そして、それを基に『伝え合い』『応答』が図れればと考えた。昨年度中間報告会で公開したのは、学級討議というこの『伝え合い』の授業である。

こうした「感じる力」「想像する力」を培う授業では、近年「劇化」や「シナリオ化」などの言語活動が見直され、文化審議会「答申」でも触れられている。「劇化」や「シナリオ化」は生徒に感じ取ったもの、想像したものを再構築させ、深化させる働きがある。

もちろん、そうした声に対して、一方では『大きなかぶ』の“かぶ”の役を演じた児童に、どんな国語の力を深化させられたのか」という声もある。しかし、こうした「台詞での表現がない“かぶ”の役の子には国語力の深化は図れない」という意見は、あまりにも「劇化」や「シナリオ化」を目的化した意見である気がする。「劇化」や「シナリオ化」はあくまでも、深化のための手立てであり、“かぶ”の役の子に「どのような気持ちで演じていたか」を後に話させれば、“かぶ”への同化による発言がなされるのであろう。「感じる力」「想像する力」を培う授業において重要なのは、生徒に同化や異化を行わせる学習課題（発問）を、いかに設定し、提示するかである。

また、わたしたちは「感じる力」「想像する力」の育成に対して、「読むこと」の授業改善のみならず、「書くこと」「話すこと」の授業改善においても培えるのではないかと考えている。その際に重要なのは、「読むこと」の学習と同様に、課題の設定（発問）である。ここでは実践してきた事例と、これから実施しようとしている事例の二つを紹介しておこう。

まず、昨年度・今年度にわたって実施した2年生での実践事例である。光村図書の2年生の教科書の第1単元「春を見つけよう」では、「読むこと」と「書くこと」の学習活動を設定した。学習課題は、「読むこと」では“「春よ、来い」「春に」の2編の詩を読んで、作者の感じた『春』をとらえる”であり、「書くことに」では、“自分の感じた『春』を作文として表現する”とした。「自分が感じた『春』」という設定は、四季としての「春」の移ろいのみを指すものではない。もちろん、四季の移ろいの「春」にも生徒個々の感性は存在するが、それと同時に「春」のもつイメージを広げることを伴う。「読むこと」の教材の詩2編はそれを触発する題材でもある。

作文にあたっては、まず『春』ということばから連想する“もの”や“ことば”“出来事”



### (オ)「表す力」の育成を具体化する授業展開・教材の工夫

表現に関しては、従来から「型に入れて、型から出す」ということが言われてきた。「ひな型(モデル)」をもとに基本を学び、その基本をもとに自分らしい表現を作っていくことである。表現と言われるものは、「話すこと」「書くこと」にかかわらず、すべてにわたってそうした要素をもつだろう。基本とは、そうした他に転用のきく一つのオーソドックスな方法である。

では、生徒たちがモデルとすべき「ひな型」とは何だろう。まず、生徒たちに必要とされる表現の内容から確認してみる。

文化審議会「答申」は、「表す力」を“考えや感じたことを表すために必要な表現力”と定義し、「表現力」をさらに“分析や論理構築力を用いて組み立てた自分の「考え」や「思い」などを具体的な「発言」や「文章」として、相手や場面に配慮しつつ展開していける能力”と説明している。「表す力」を“自分の思いや考えを「表現」することば(創作活動を含む自己表現)”と、“説明や主張を含む「伝達」することば(伝達・説明・主張)”という二つの視点でとえる考え方から見れば、「文化審議会答申」がいう「表現力」とは『伝達』に関する力のことであると言えよう。

また、表現にかかわって、学習指導要領は第3章「指導計画の作成と内容の取扱い」での配慮事項や、学習指導要録の「評価の観点及びその趣旨」では、次のように述べられている。

	高めるべき能力	言語活動例
話すこと・ 聞くこと	・目的や方向に沿って効果的に話したり、相手の意図を考えながら聞いたりする能力	・説明や発表 ・対話や討論
書くこと	・相手や目的に応じて効果的な文章を書くことのできる能力 ・様々な文章を書かせるとともに、論理的に書く能力	・説明や記録 ・手紙や感想 ・報告や意見発表のための文章や資料

観点	趣 旨	
	[第1学年]の趣旨	[第2学年及び第3学年]の趣旨
話す聞く能力	自分の考えを豊かにしたり深めたりして、目的や場面に応じ、筋道を立てて話したり的確に聞き取ったりする。	
	[第1学年] 自分の考えを大切にしながら、目的や場面に応じ、 <u>筋道を立てて話したり話の内容を的確に聞き取ったりする。</u>	[第2学年及び第3学年] 自分のものの見方や考え方を深めて、目的や場面に応じて、 <u>説得力のある表現の仕方に注意して話したり聞き取ったりする。</u>
書く能力	自分の考えを豊かにしたり深めたりして、目的や場面に応じ、筋道立てて適切に文章を書く。	
	[第1学年] 必要な材料を基にして自分の考えをまとめ、相手や目的に応じ、 <u>叙述の仕方などを確かめて、読みやすく分かりやすい文章を書く。</u>	[第2学年及び第3学年] 様々な材料を基にして、自分の考えを深め、自分の立場を明らかにし、 <u>論理の展開を工夫して、説得力のある文章を書く。</u>

名探偵・シャーロックホームズの推理

名探偵シャーロックホームズは、後に、友人であり、その活動の記録者となるワトソン医師に初めて会ったとき、「ワトソンがアフガニスタンで戦っていることを見事に言い出した。後日「誰かに頼まれたに決まっている」というワトソンの発言に対して、ホームズは「そんなことはない、アフガニスタンで戦ったんだ。長年の習慣で思考回路が速くなっているから、途中の段階は家路をすばいかりに結論に達してしまっただけで、むしろ推理の過程は、はつきりしている」と語り、次のような説明をした。

「この紳士は探偵タイプだが、軍人ふつうのところもある。すなわち、軍に連なっている。それは驚愕すべきだ。顔は真つ黒だが、手首は白く、生まつた髪は黒い。だが、左腕を負傷しているらしい。動かしがたきこちなく、自然にだわらわら、イギリスの軍医がひどい苦勞をして、腕に負傷するほどの激しい戦いがあった。熱帯地方というところだろう。それはアフガニスタン以外にはない。これだけ考えるのに一秒もかからなかった。」

(「コナン・ドイル」作「緑色の研究」より)

問 あなたは、このシャーロックホームズが述べた結論は「まだまだ当たったのか、それとも「当たって当たって」のか、どちらかと考えますか。あなたが考えた結論を最初に表示し、その理由を二〇〇字から三〇〇字で書きなさい。

▼発表の場を持つので、話す言葉の文体で書きなさい。(1)です。(2)は他人の発表を聞いていてわかるように、次のことを踏まえて書きなさい。

①最初に結論(自分の考え)を書き、その後理由(根拠)を書きなさい。  
 ②理由(根拠)はナンパングをしながら、述べなさい。  
 (1)理由は「理由」です。「理由」は「理由」です。「理由」は「理由」です。  
 ③理由(根拠)は具体的に述べなさい。  
 ④理由(根拠)は一つではなく、二つ三つ挙げなさい。

この意味で、学習指導要領や学習指導要録の観点の趣旨が挙げる「話すこと・聞くこと」「書くこと」という表現に関わることは、いわゆる『伝達』に関することと言える。

また、学習指導要領の「配慮事項」に挙げられる「言語活動例」は、生徒たちに今必要な具体的な言語活動を挙げたものであり、それは“自分で調べたり、経験などを通して自分が感じたり考えたりしたことを分かりやすく伝える活動”である。

さらに、「指導要録の観点及びその趣旨」が挙げる「筋道を立てて」や「説得力のある表現」等は、目標・内容分析を必要とする質的な内容である。そこで、わたしたちはこの『説得力』を「論理性(客観性)」と「共感性(具体性)」であると分析している。わたしたちが文章を読み、あるいは話を聞き、「なるほどそうだ」と納得する(説得される)のは、一つには「論理的に筋道の通った話」であり、一つには「自分にも似た経験があったり、内容が具体的でそうした場面が彷彿できる話」である。優れた説明的文章や随筆・文学作品とはそうしたものであろう。

こうしてみると、生徒に培うべき「表現力」は、次の2点に集約できる。

- ① (調べたことや調査したこと等を基に) 考えを論理的に分かりやすく表現すること
- ② (体験や経験等を基に) 自分が感じたことを具体的に分かりやすく表現すること

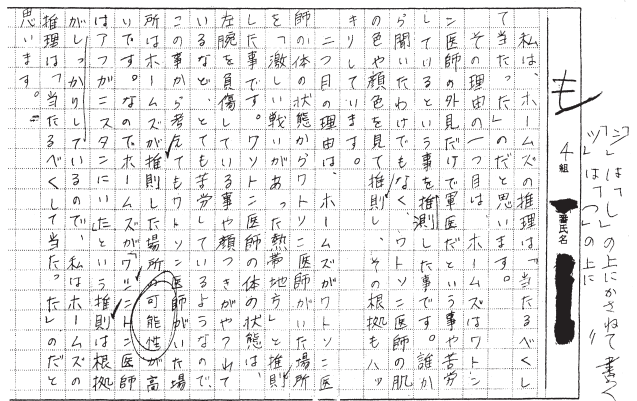
これらは、「総合的な学習の時間」がその学習過程の中で意図的・計画的に用意する「伝え合う」場面での内容とも一致するものでもある。そして、①・②のどちらの表現が中心になるのか、各学校の「総合的な学習の時間」の学習内容との関わりによる。

そうであるならば、『ひな型』にすべき表現としては、[論理的に分かりやすく]では【説明的文章】がモデルとなり、[具体的に分かりやすく]では【随筆】が一つのモデルとなろう。そして、その際の学習過程としては、

- 1) 「読むこと」の学習における説明的文章・随筆の「述べ方(叙述の仕方)」の学習
- 2) 教材文の一般化・普遍化された表現を利用した具体的な事例・エピソード等を通しての「述べ方(叙述の仕方)」の確認
- 3) 「述べ方(叙述の仕方)」を意識しての自分らしい表現活動

の段階を考えている。

指導展開の具体的な実践例としては、先の“(ウ)理解に関わる[考える力]を培う授業展開の工



夫”で紹介しているので割愛させていただく。また、紙面の都合上、生徒の学習活動例（作品）十分に紹介できないことをお許しいただきたい。

なお、今回2年生の公開授業で試みようとしているのは、枕草子の第1段をひな型に、自分が感じる季節の味わいを表現しようという試みである。第1段の表現や発想を使いつつも、生徒の発想の独自性と描写力（表現力）がキーとなろう。そして、その中で培おうとしているのは、「読み」の深化である。独自の季節感の表現を通して、枕草子の季節感やとらえ方の「読み」が深められればと考えている。

#### （カ）『国語力』の基礎力の定着を図る帯授業での工夫

学習には定着のための時間が必要である。殊に、基礎と呼ばれる「全ての生徒が必ず身に付けなくてはならない内容」についてはそうである。

本校ではそうした学習内容については、従来から「帯授業」として生徒への定着を図ってきた。「帯授業」は毎時間のオープニング活動として5分～10分で実施し、今まで「学年別漢字配当表」に示されている漢字の定着を中心に進めてきている。

今後はこうした「帯授業」で、「学年別漢字配当表」の漢字の定着のみならず、「リレースピーチ」や「新聞情報紹介」等で「話すこと・聞くこと」「書くこと」の定着を図れればと考えている。殊に、「話すこと・聞くこと」については、本校のように40人に近い学級編成の学校では、生徒全員に必ず発表機会を設定することは必要であり、それが基本と呼ばれる一つのオーソドックスな方法の確認と定着を図る一つの方法だと考えている。

昨年度の1年生の公開授業は、こうした帯授業での継続的な取組の延長線上にある実践事例である。

## （2）【個と個を結ぶ国語力を育む】＝

### 授業を生徒が豊かな言語活動（伝え合い）を行い、学び合う場にする

#### （あ）伝え合うために、生徒個々の学びの個性化を促す授業展開の工夫

「伝え合う」ための必然はその両者の思いや考えの異なりである。そして、その異なりを「伝え合う」ことで分かり合おうとする相互理解の態度である。人は“分かり合おう”とするからこそ「伝え合う」のであり、相互理解を図ろうとするからこそ「伝え合う」必要がある。“拒否”や“拒絶”、“無視”や“全面否定”の中からは“分かり合おう”とする必然は生まれえないし、その必要性も生じない。そして、伝える思いや考えが“全く”同じというのなら、敢えて伝え合う必要もないだろう。

わたしたちは国語教室（国語の授業）を「教師から生徒への知識伝達の場」から「生徒相互の伝え合う場」に変えたい。そして、教師から生徒への伝達は、知識は基礎（知識）と呼ばれる最小限にして、他の場面にも通じる基本的なものの見方や考え方・方法を伝達したいと願っている。この「願い」を授業の「ねらい」に変えるために、わたしたちは次のような授業改善の工夫をする必要があると考えている。

- a) 生徒個々の「気づき」や「発見」「着想」が生きる課題設定
- b) 生徒個々の意見が交流する具体的な「場」の設定 [臨席相談・班相談など]
- c) 意見交流を収束・方向づける課題（発問）の設定

次に、個々の項目について触れてみる。

#### a) 生徒個々の「気づき」や「発見」「着想」が生きる課題設定

教師からの発問（課題）に対して、生徒たちは異なる反応（応答）をする。大切なのは、その異なる反応に対して「合っている」「合っていない」ではなく、「そういう見方や考え方もあるのか」「そんな見方や考え方もできるのか」と反応できる発問（課題）であるかどうかである。そして、その課題が「合っている」「合っていない」であるのなら、「なぜ合っているのか」「なぜおかしいのか」の判断を教師が行わずに、生徒が論議をして判断する学習過程を用意し、間違いに気づけば変更することの大切さと、変更したことに対する肯定的な評価を怠らないようにしている。そして、論議においては「相手が自分の考えの何に気づいてくれれば分かってもらえるのか」と考え、伝える目的を明確にさせるようにしている。

先に「感じる力」「想像する力」を培う授業展開の工夫の項で紹介した「走れメロス」での課題設定“「着目する（気になる）人物」を挙げて…”は、そうした意図を踏まえたものである。生徒たちはメロス・ディオニス・セリヌンティウスと個々に異なる人物を選定し、自問自答をする（考える）問いを作る。それは、「なぜ、ディオニスはあそこまで人を信じられなくなったのか」「なぜ、セリヌンティウスは人（メロス）を信じられたのか」「なぜ、メロスはあのように頑張れたのか」など、主題に関わるものである。そして、「～だからではないのだろうか」という自分なりの考えを一次感想で用意して授業に臨む。

同じ作品を読んでも個々に気になる着目する人物は異なる。そして、同質の「人を信じること」や「信頼」「克己心」に関わる自問自答の問いを作りながらも、その問いに対する答は個々により、その視点や観点が異なる。異なるからこそ、「伝え合う」中で発見や気づきが生まれる。

もちろん、問いに対する反応で「裏切られたから」「強い人間だったから」「親友だったから」などと単語で答える生徒も出てくる。そうした場合、「例えば、どんな…」「例えば、僕の場合…」と具体的に想像したことや考えたことを付け足して述べることを求めたり、「あるいは…」と他者の意見に付け加える形で述べることを求めた。

「ちょっと立ち止まって」（光村図書1年）の場合の課題は「合っている」「合っていない」に類する課題である。こうした課題の場合、生徒になぜそう考えたのかを論議させる。そのときには、「自分の考えの何を相手が理解してくれたら分かってくれるのか」を考えての発言を求める。ただ、こうした課題は連続して行くと、生徒は間違えることをおそれて発言しなくなる傾向をもつので、自分の考えをもつことの大切さと間違いに気づけば変更していくことの大切さの確認と評価は怠らないように注意している。

## b) 生徒個々の意見が交流する具体的な「場」の設定 [臨席相談・班相談など]

「伝え合う」場には種類や規模の問題がある。私的な場面・公的な場面の違いもあれば、対人・グループ等の規模の違いもある。学校教育が生徒たちに培おうとしているのは「公的な場面」での「伝え合い」である。いわば，“Public speech”，つまり【私語】に対する【公語】（造語）である。

公語には技能のみならず，経験と慣れが必要である。公語の経験や場慣れが不足している生徒たちには，意図的にそうした場を用意する必要がある。「臨席相談」という一対一の場を音読テストや相互評価などの機会も含めて臨席相談の場を多用し，「まずは，隣の人に～」という課題から，場を広げていくことを進めている。そして，臨席から一斉への移行などでは，「聞き手」が臨席の人の意見や考えを伝えるなどの工夫も試みている。

また，話し合う人数が臨席からグループに増えたときには，「司会（コーディネイター）」をする役割が必要になる。「話し合い」を“チャット”や“雑談”に終わらせず，“討議”や“協議”，“相談”等の質に高めていくためには，この「司会」の役割が重要になる。

- ◆チャット：おしゃべり
  - ◆おしゃべり：人と雑談をすること
  - ◆雑談：様々な内容を取りとめなく話すこと
  - ◆討論：ある事柄について意見を述べ合うこと
  - ◆協議：集まって相談すること
  - ◆相談：問題を解決するためある事柄について話し合うこと
- ※原義は「大辞泉」をもとにした

司会者としての資質の重要な要素は，この辞書的な分析でも明らかなように，「話を方向付ける力（柱立てる力）」である。より詳細な司会者としての目標・内容分析は，先の35ページでも触れているので参照頂きたい。

ただ，そうした司会者としての総合的な力の育成に関しては，まだ十分な教材化と授業実践ができていないのが現状である。現在，3年生ではいくつかの話し合う課題を設け，4人1組のグループで話し合いを進めているが，まだまだ「話し合い」が日常化し，生徒たちの「生きて働く力」となり得ていないのも実情である。

## c) 意見交流を収束・方向づける課題（発問）の設定

「話し合い」「伝え合い」を“言い合い”や“言い放ち”“おしゃべり”にしないためには，話を収束し，方向づける課題（発問）が必要である。「伝え合い」の授業では教師はディレクターやコーディネイターに徹するべきだと言われるが，コーディネイターや司会者の役割とはそうしたもののだろう。先の35ページに掲載した司会者の目標・内容分析での「話し合いを運営する力」「話し合いを進める力（主題・話題を把握する力，話の内容を関係づける力，話し合いを方向付ける力）」「話し合いを収束させる力」というのは，授業においては教師の資質に他ならない。そのために「話し合う授業」「伝え合う授業」における授業の工夫・改善とは，次の「発問の精選」「課題の精選」にあたる2点であろう。

- ①話し合いの柱立てとなる「討議の柱」の課題設定
- ②話を収束させるための発問

この①に関しては「何を話し合わせるのか」「何のために話し合うのか」であり、活動の内容の目的とかかわり、②に関しては生徒の活動予測を含め、発言内容の概要をとらえて進めるものになる。また、「話し合うこと」自体を学習する内容であれば、指導計画として事前に活動予測に基づく発問を用意しておく必要がある。そして、下位項目としてあげる①から⑩の内容は授業展開における工夫でもある。

まだまだ、こうした教師としての資質の向上に関しても不十分ではある。それゆえ、今年3年生の「故郷」の授業で行った「話し合い」の課題設定のみを、一つの実践事例として紹介しておく。このような発問や課題の設定の適否について、後日でもご意見を頂戴できれば幸いである。

- ①「故郷」の6人の登場人物を「二つのグループ」「三つのグループ」に分けて、どのような観点で分けたのかを話し合おう。
- ②“わたし”とルントウの間を隔ててしまった「悲しむべき厚い壁」のイメージを「塀」「溝」との違いの比較から話し合ってみよう。
- ③再会の場面のルントウは，“わたし”が言うように「でくのぼう」や「石像」のイメージにたとえられる男であったのかを話し合ってみよう。

#### (い)「読むこと」と「書くこと」や「話すこと・聞くこと」とを関連させた単元構成の工夫

「読むこと」の学習を読む学習だけで終わらずに、「書くこと」や「話すこと・聞くこと」と関連させた学習活動を設定する。「書くこと」との関連では、次のような学習課題を実践している。

- ①「述べ方」をひな型とした「書く学習」
- ②「着想」「発想」をヒントにした主題での「書く学習」
- ③読んでの「感想」や「意見」などを著者や登場人物への「手紙」や「紹介文」などの他の形式での「書く学習」

また、「話すこと・聞くこと」の関連では、教師と生徒との応答だけで進めるのではなく、学習課題として隣席相談やグループ討議を積極的に取り入れていく展開の工夫を進めようとしている。「表現」に関しては「伝達」に関わる「分かりやすく伝える」とことと共に、自己表現としての群読や寸劇・紙芝居・四コマ漫画などの取組も単元構成の工夫の中では考えている。

### (3) 「個と社会を結ぶ国語力」を育む＝

#### 広範な個と個を結ぶ国語力を育むために

##### (a) 「総合的な学習の時間」との相互環流

国語科で培う基礎・基本の力としての国語力が、生活の場面と結びつき、日常化されるとき、その力は生徒たちにとって「生きて働く力」となる。昨年の中間報告会の国語科の研究協議でフロアから、“「話すこと・聞くこと」や「書くこと」などの評価を「総合的な学習の時間」や「学級活動」の場面などで行ってはどうかという考えが校内で出ているが、どう思うか”という提起があったが、その考えの意図はこうした「生きて働く力」としての視点だろう。その際、わたしたちは本校の考え方として次のような主旨で述べた。

「そうした場面で、教科で培った力が本当に『生きて働く力』になっているかどうかを観取る視点は重要であるとは考えているが、それをもって個々の生徒の国語科の学習に対する評価とし、評定に総括することはしない。確かに、生徒の力が日常化され、『生きて働く力』にまで高まっているかどうかをみる視点は重要であり、そのためには国語科の授業の中にロールプレイなど実際に力を発揮する場面を組み込む必要があると考えている。」

これは、今も変わらない。そして、その後の一年間の実践研究を通して、次の点を補足として付け加える。

- ①国語科が培う力を「生きて働く力」という視点で見るとき、国語科の学習自体を「話すこと・聞くこと」「書くこと」「読むこと」という実技を行う学習だという認識を国語の教師自身がする必要のある点
- ②実技である以上、その評価にはペーパーテストになじまない性質のものがああり、そうした生徒の活動を観取る「評価規準」や「判断基準」の確立が急務である点
- ③「総合的な学習の時間」や「学級活動」などで生徒が見せる言語活動の姿は、国語科の学習の反映であり、もう一度各教科・領域の学習を総合化・応用化した練習試合である「総合的な学習の時間」の学習過程で発揮できる「国語科の教科の力」の視点で、教科の学習内容を見直す必要がある点

実は、こうした視点で取り組んできたのが、前項などで紹介した実践事例である。「総合的な学習の時間」には、自分たちの活動を振り返り、他者や社会に発信していく場面がある。そうした場面では「わかりやすい話し方」「わかりやすい表現」が求められる。その視点が、「目標・内容分析」の必要性をうみ、「個としての国語力を育む」の項で触れた「表現者（スピーチ・講話などの話し手）としての能力」以下の目標・内容分析や、授業化のための教材開発につながっていった。そして、国語科の力は「総合的な学習の時間」で実際に活用・発揮する場面があることで、より確かなものにもなっていく。こうした「総合的な学習の時間」との相互環流で、より「個と社会を結ぶ国語力（広範な個と個を結ぶ国語力）」が培われていくものと考えている。

##### (b) 「総合的な学習の時間」の具体的な学習場面を想定した「伝え合う力」の育成

より実践的な国語力を培う「総合的な学習の時間」の具体的な学習場面を想定することで、国語

科が育成する言語活動者としての「伝え合う力」がより明確になってくる。「国語科の力は『総合的な学習の時間』のここで発揮される」という視点で例示すれば、次のような点である。

- |                                                                                   |
|-----------------------------------------------------------------------------------|
| ①活動そのものへの関心・意欲・態度面で→古典教材等との関連から地域に対する関心・愛着                                        |
| ②アイデア等を広げる段階で→「書くこと」の指導における「題材集め」の手法の活用                                           |
| ③情報収集の段階で→インタビューでの取材、文書資料の要約や比べ読み、資料内容の適否の分析的な読み等の活用                              |
| ④班での企画や実行段階等で→「話し合い」の活用                                                           |
| ⑤考察段階で→説明的な文章での帰納的な思考や分析的な思考                                                      |
| ⑥活動をまとめたり、報告する段階（伝え合う活動）で→共感性を増すための随筆をひな型にした場面の描写、論理性を増すための説明的文章をひな型にした論理的な文章の書き方 |
| ⑦報告したり、発表したりする段階で→「わかりやすい話し方」「応答」「コメント」「メモの取り方」「要約」「話し合い」等の活用                     |
- 等々

こうした「総合的な学習の時間」の具体的な学習場面を想定することで、再び教科指導の見直しに取り組んでいる。その中で、現在その育成が急務なのが「話し合う」ことについてである。これについては、「読むこと」の学習や「書くこと」の学習の場面も含めて、国語科の教科学習の中で多く取り入れようとしている。

### 3. どのような評価活動をしているか

まだまだ十分な取組が出来ていないのが現状である。今わたしたちが取り組んでいる評価活動について簡単に記述する。

わたしたちがまず取り組んでいるのは、「指導目標」と「評価規準」「判断の基準」を明確にした指導を進めることである。そして、「指導目標」と「評価規準」を『学習のめあて』として生徒に提示し、「判断の基準」を『自己評価』『相互評価』の具体的な項目として示していこうとしている。

例えば、国語科の「話すこと・聞くこと」を例にとって考えてみよう。「話すこと・聞くこと」の指導事項は、「発想や認識」「考えや意図」「話題」「構成や論理」「語句や文」「話し合い」を挙げ、主に話す活動の進行過程に沿いながら重点的に配列している。この中の「語句や文」の場合で考えてみる。

「語句や文」は〔第2学年及び第3学年〕の指導事項である。指導内容としては、「話の内容や意図に応じた適切な語句の選択、文の効果的な使い方など説得力のある表現の仕方に注意して、話したり聞き取ったりすること。」を挙げている。

こうした内容を踏まえて授業に組むとき、わたしたちはどのようなことを行おうだろうか。生徒たちに「話す（話し合う）場」を与え、「適切な語句を選んで話しましょう」や「文の効果的な使い方を考えて話しましょう」「説得力のある話し方を話しましょう」と目標を掲げたところで、生徒たちに「話すこと・聞くこと」の力はつかない。「適切な語句の選択」とはどのようなことを指すのか、「効果的な使い方」や「説得力のある表現」とはどのようなことを言うのかが明らかになって初め

て、生徒たちは「学習のめあて」をもって学習活動に取り組める。そして、指導者もその学習活動を評価できる。さもなくば、その評価は、「適切であったかどうか」「効果的であったか」「説得力があったかどうか」の判断の基準が指導者（評価者）の主観的なものになってしまう。

そこで、必要になってくることは、こうした「適切な」や「効果的な」「説得力のある」という目標を分析して明確にすることである。本校ではこれを「目標・内容分析」あるいは、それが“分かりやすく話す力”のように能力の一部ととらえた場合は「能力分析」と呼んでいる。つまり、「適切な」や「効果的な」「説得力のある」という抽象概念を砕くのである。その際、わたしたちは「ルーブリック」という概念を持って取り組もうとしている。

「ルーブリック」の考えに基づいた目標・内容分析では、生徒たちの学習状況を生徒たちの具体的な「姿」や「状態」で示そうとする。例えば、「説得力のある表現」とは「具体的な例を二つ三つ挙げている表現」とか、「具体的な場面を紹介しながら、考えたこと感じたことを表現している」というように、生徒の活動の具体的な姿や状態を示すのである。

「適切な」や「効果的な」「説得力のある」などは、“質的な内容”を含むものである。そうした質的な内容に対しての「具体の評価規準」で、BとAとの差異を“おおむね効果的”と“十分効果的”などという表現をときどき見受けるが、これで果たして評価できるのだろうか。“おおむね”も“十分”も「程度の副詞」であり、これでは質的なものを数量的に示したものでしかない。まして、それを計る尺度も示されていない。

あるいは、国立教育政策研究所の「評価規準、評価方法等の研究」の報告中の「観点別評価の進め方」での「Aの状況を実現していると判断する際のキーワードと具体的な姿」にしても、その「間」や「プロミネンス」「表情・身振り」というキーワードは目標分析の際の分析項目として大変参考になるが、「効果的な間」や「声の大きさや速さなどを考えて」という具体的な姿では、実用的な判断基準（採点指標）とはなりえないし、生徒にとっても工夫したり、改善したりする「学習のめあて」とはならないのではないかと思う。その意味で、目標・内容分析に基づくわたしたちのルーブリック作りは今回の研究対象になる。

そして、Cの状態の生徒をBの状態にし、Bの学習状況の生徒をAの学習状況にするのが「授業」というものであるなら、目標・内容分析に基づく評価指標（ルーブリック）作りは授業改善の大きな手立てとなる。つまり、教材研究の第1段階が「目標分析に基づくルーブリック（評価指標）作り」であり、教材研究の第2段階が、CをBに、BをAにするために「どのような教材や学習活動を用意して身に付けさせるか」を具体的に検討するものである。従来から指導案では前者を「教材観」として書き、後者を「指導意図」として書いてきた。

さらに、教材研究の第1段階が「目標・内容分析」のみならず、「生徒の実態分析」を含むのは言うまでもない。京都市ではこの「生徒の実態分析」に「生徒の姿・状態」を用い、類型化された実態分析に基づく教材開発や授業展開の工夫を進め、授業のねらいや目標の明確化し、焦点化した生徒を窓口にした授業評価・生徒評価を行っていた経験がある。その経験を生かして、目標分析（目標・内容分析）に基づく評価指標（ルーブリック）作りを進めていこうと考えている。

目標分析（目標・内容分析）に基づく採点指標（ルーブリック）作りは、わたしたちにとっては「授業改善」と妥当性のある「評価規準」作りの手がかりとなるものである。そして、生徒たちに

としては主体的な学習活動を進めていこうとするときの「学習のめあて」となるものであり、学習を振り返る際には「自己評価表」や「相互評価表」として活用されるものである。

つづいて、**評価の妥当性の確保**について触れよう。第1に必要なのは、質的な内容である学習活動に対する「**妥当性のある評価規準**」の確立である。そのために必要な「目標・内容分析」については先にも触れ、「話すこと・聞くこと」の具体的な事例を32ページ以降に紹介した。いわば、これは「何をどう評価するのか」という採点ルールの確立である。これは、各学年所属の担当者が第一次案的に作成し、教科会などでの共通理解と適性についての検討を加えるようにしている。

一定の妥当性のある採点ルールが確立すれば、次に必要なのは、その評価規準に基づく「評価事例」の収集である。同じ「評価規準」に基づき評価した「作品事例」や「パフォーマンス事例」等を収集・蓄積して、複数の眼で見直したり、時間を違えて見直したりしている。**質的な内容の評価の妥当性の確立のためには、「明確な評価規準の確立」と「評価者の質の向上」が不可欠**であり、いわば、これは審判講習会における具体的な事例研修の材料集めである。

この「明確な評価規準の確立」と「評価者の質の向上」のためには、評価規準自体に対する複数の評価者による適性の吟味と多数の事例研修による評価者の質の向上が必要である。作文などの事例研修においては、それを蓄積し、複数の目で見ることにも可能であるが、「話すこと・聞くこと」などのパフォーマンス評価に関しては、公開授業などの機会には参会者にもサンプル生徒の評価を同時にして頂き、その事例の収集などにも努めてきた。そして、そうした研修を積んでいっても、質的な内容を評価する場合には「評価のふれ」が生じることを、わたしたちは五輪などのフィギアスケートやシンクロナイズドスイミングなどの採点場面で知っている。

それだけに、質的な内容の評価の妥当性の確保のためには、被評価者の納得が大きな要素をもつ。生徒たちが自分の学習活動の評価に対する納得である。そのためには、あらかじめ「何がどのように評価されるか」（評価規準）が周知徹底されていること、またそれと共に「何を頑張ればよいか、どのように工夫されればよいか」（学習のめあて）が明確に提示されていることが必要であろう。特に、後者の「学習のめあて」ともなりうる評価規準でなければ、指導者が示すものではなく、「頑張れ、頑張れ」と声援を送る観衆の声援と変わりのない評価規準になってしまう。

わたしたちは、今そうした評価活動を行おうとしている。そのため、「評価規準」や「判断基準」は授業を始めるにあたって生徒に提示すると共に、保護者懇談の際には生徒たちの学習活動とその状況を具体的に知っていただく資料の手立ての一つとして、別冊資料の「学習指導計画及び評価計画（評価規準を含む）」を資料として配布している。

最後に、実践事例として、2年生の最初の単元である「春を見つけよう」ではの「評価規準」「判断基準」を紹介しておこう。この単元では、「読むこと」と「書くこと」に関連して二つの学習活動を考えた。第1は「読むこと」に関して、“「春よ、来い」「春に」の2編の詩を読んで、作者の感じた『春』をとらえる”であり、第2は「書くことに」に関して、“自分の感じた『春』を200字作文として表現する”である。

こうした学習活動（指導目標）をもとに「目標・内容分析」を行い、次のような「具体的な評価規準」及び「判断の基準」と「評価場面・方法など」を考えた。

■ 2編の詩を読んで、作者の感じた『春』をとらえる■

観点	具体的な評価規準（判断の基準：AとBの違い）	評価場面・方法など
I 国語への関心・意欲・態度	・2編の詩を隣席生徒・教室に聞こえる声で音読しようとしている。（間と抑揚・強弱を意識して、音読しようとしている）	観察
IV 読むこと	・「春よ、来い」の『春』が人生の春・君とわたしとの関係の春であることが指摘できる。「春に」の『春』が思春期・青春であることが指摘できる。（上記について、考えの根拠となった表現をもとに説明できる。あるいは、同様の他の場面を表現できる）	発表（観察）及び定期テスト問題
V 言語についての知識・理解・技能	・〔音読〕2編の詩を隣席生徒・教室に聞こえる声で音読している。（リフレイン・体言止め・一字空きの箇所を抑揚と強弱に変化を付けて音読している） ・〔表現〕対句・リフレイン・隠喩の表現効果を説明できる。（上記の箇所を指摘し、具体的な効果…どんな印象を受けるか…を説明できる）	発表（観察）及び定期テスト問題

■ 自分の感じた「春」を200字作文として表現する■

観点	具体的な評価規準（判断の基準：AとBの違い）	評価場面・方法など
I 国語への関心・意欲・態度	・自分の感じる「春（わたしの春）」の場面や事象を列挙しようとしている。（自分の感じる春の場面や事象をグループ分けしてとらえようとしている）	ノート及び構想メモ
III 書くこと	・題材として、三つ以上の観点から事例を挙げ、自分らしい独自性のある題材を選び、コメントや選んだ理由を挙げて説明している。（コメントや選んだ理由をエピソードや具体的な場面・情景を交えて表現している）	ノート及び構想メモと作品評価
V 言語についての知識・理解・技能	・読みやすい文字と表記で表現している。（既習漢字を用いて表現している）	作品評価

これらを集約したものが、保護者会資料の「学習指導計画及び評価計画（評価規準を含む）」である。

また、「話すこと・聞くこと」に関する目標・内容分析にもとづく、評価規準は「(2) どのような授業の工夫と改善をしているか」の項に記載しているので、これも併せて見ていただければと思う。なお、この「話すこと・聞くこと」に関しては、該当項目の二つともクリアーをA、一つクリアーすればBというような「判断の基準」の設け方も試みている。

これら評価活動に関することはまだまだ課題が山積している状態である。次にそのいくつかを挙げ、現在取り組もうとしている方向を紹介しておく。

まずは「国語への関心・意欲・態度」に関しての課題。第1は「何をどう評価するか」の問題である。ここでは準備物や提出物という学習活動全般にわたる「学習に対する姿勢（関心・意欲・態度）」に関わることは大前提として、そのみに終始していると国語の学力の一つとしての「国語への関心・意欲・態度」の論議が出来ないので別にしておく。

本題である「国語への関心・意欲・態度」について、わたしたちは次の二つの方向で指導し、評価しようと考えている。一つは学習課題への意識や姿勢であり、一つは国語科の目標である「伝え合う力」に関する自分の意見を持つことと情報交換（伝え合うこと）への姿勢である。その二つの項目で目標・内容分析し、評価規準となるルーブリック作りを進めようとしている。その際の発想は「どんな生徒が『国語への関心・意欲・態度』を持っていると言えるのか」という生徒の具体的な姿からの分析である。

課 題 意 識	<ul style="list-style-type: none"> <li>・学習のめあてをもって学習計画を立てる生徒</li> <li>・既習内容から学習にめあてをもちようとする生徒</li> <li>・課題について進んで調べようとする生徒</li> <li>・疑問点・気づき・考えたことをノートにまとめようとする生徒</li> <li>・自分の課題を選ぼうとする生徒。</li> <li>・課題を発見しようとしている生徒（課題を自覚する生徒）</li> <li>・調べていく内容を明確にしようとする生徒</li> </ul>	ワークプリント・ノート・活動観察 等
	<ul style="list-style-type: none"> <li>・音読や朗読をしようとする生徒（古文では暗唱するほどに）</li> <li>・一人読み・グループ読みなどで何度も読もうとする生徒</li> <li>・分からない言葉を抜き出す生徒</li> <li>・分からない言葉を調べようとする生徒</li> <li>・新出漢字などを練習して使えるようにしようとする生徒</li> <li>・書き込みをしたり、傍線を付けたり、付箋を付けたりするなど、工夫をして読もうとする生徒</li> </ul>	観察・音読テスト・ワークプリント・ノート等
	<ul style="list-style-type: none"> <li>・題材を数多く探そうとする生徒</li> <li>・列挙した材料をグループ分けして考えようとする生徒</li> <li>・教材文の表現（考えの進め方・説明の仕方）を自分の表現に生かそうとする生徒。</li> <li>・見直して、よりよい作品を作ろうとする生徒</li> </ul>	ワークプリント・ノート・作品評価・観察 等
	<ul style="list-style-type: none"> <li>・自分の学習活動を振り返り、自分の成長を見つめようとする生徒</li> <li>・様々な具体例をもとに、生活に生かそうとする生徒</li> <li>・向上するために、生活に目を向け、疑問点や問題点を探そうとする生徒</li> </ul>	観察・ノート・ワークプリント等
情 報 交 換	<ul style="list-style-type: none"> <li>・自分の考えを持つ生徒</li> <li>・自分の考えをまとめようとする生徒</li> <li>・自分の考えを発表しようとしている（進んで話し合おうとしている）。</li> <li>・自分の考えをまとまった形で発表しようとする生徒</li> </ul>	観察・ノート・ワークプリント等
	<ul style="list-style-type: none"> <li>・他者の意見を傾聴しようとする生徒</li> <li>・自分の考えと他者の考えを比較しようとする生徒</li> <li>・自分の考えを分かりやすく伝えようとする生徒（工夫点が挙げられる生徒）</li> <li>・自分の考えと他者の考えを比較して、共通点・相違点を整理しようとする生徒</li> <li>・話し合いでの自分の役割を考え、流れを作ろうとする生徒</li> </ul>	観察・ノート・ワークプリント等

そして、この「国語への関心・意欲・態度」については、具体的な学習活動の場面から指導者サイドの分析を行うと共に、情意面に関することであるので、生徒が学習活動を通して「自分が大切だと思った力」として挙げさせ、学習者の視点から増やしていくことも考えている。

ついで、評価に関する課題は「話すこと・聞くこと」をどう評価するのかである。文字言語である「書くこと」や「読むこと」は書かれた作品やテストという文字の形で評価することも可能であ

る。それに対して音声言語である「話すこと・聞くこと」の評価は、その活動の場に評価者がいることが必要とする。もちろん、話す内容を原稿・レジュメの形で見ることや聞き取った内容をメモやレポートの形で見ることは可能である。しかし、それは「話すこと・聞くこと」の足跡であって、「話すこと・聞くこと」そのものの活動の評価ではない。聖徳太子は10人の話を一度に聞いて採決を下したと言うが、わたしたちには出来ない。まして、40人という人数になるとなおさらである。

そこで現在取り組もうとしているのは、リレースピーチなどで生徒個々に話す・聞く機会を持たせようという試みとT. T.を含めた2人制指導などでの評価の工夫を図ろうとするものである。T. T.は人的条件もあり、昨年度は3年の1時間で実施できたが、今年度は実施していない。

さらに第3の課題は「読むこと」の評価に関わって、ペーパーテストではどのような作問をすればよいのかということである。現在、ペーパーテストの作問は観点別に分類して作っている。課題の一つは、こうした分類の適否であり、さらにもう一つは「読むこと」の問題の中での指導事項との関連での偏りについてである。

例えば、問題文と問いとの関係で見てみるとどうだろう。設問があり、その設問が問題文がなくとも成立する問題（「傍線部の熟語の組み立てを答えよ」や「傍線部の意味を答えよ」など）は、純然と「言語に関する・知識・理解・技能」の第V観点の問題だろう。また、問題文がなくては成立しない問題でも、傍線部を引くことによって成立している問題は「読むこと」の問題の内、「内容把握」や「ものの見方や考え方」の一部だろう。そう考えると、従来の「読むこと」の問題では、「構成や展開」「表現の仕方」「主題や要旨と意見」などが少なく、「内容の把握」に偏っている傾向は否めない。その意味で、「読むこと」に関する問いのあり方は再検討する必要があるし、テストでAとBの差異を見るのならそうした発問を用意する必要がある。

これについては、研究会や教科会で、実際に実施した問題を持ち寄り他のメンバーとの再検討を進めようと考えている。

## 4. 取組を通しての成果と課題

まず、昨年度の中間報告会を終えての教科会で出ていた意見・感想を列記しておく。

この課題は今年度解決できたというのが、中間報告会後の成果だと考えている。

なお、参会者の感想は本校ホームページにビルドアップしているので、そちらを参照して頂ければと思う。

### （1）中間報告会を終えて

- ①多くの参会者を得て、質の高い協議会がもて、全国的な視点での課題が共有でき、参考になった（アンケートを含む）。協議内容は、「伝え合う力」の“目標分析（どんな力を培うのかの目標・内容）”と“指導のあり方”と「評価」を巡ってが中心だった。
- ②生徒分析・目標分析からの授業改善は今後も必要である。
- ③教科と他の学習場面（日常生活・生徒会活動・総合的な学習の時間など）との関連は再構築する必要はある。特に国語科としては読書指導と関連。

- ④生徒が公開授業で大いに活躍してくれ、生徒たちの可能性を見た思いがする。
- ⑤公開授業が3本ありながら、協議会が全体の話にだけになったのは残念（協議会の時間・持ち方も含めて検討が必要）
- ⑥教科としての全体像を示す「三学年にわたる年間計画（衣笠の国語科がどのような力をどのような方法で同様な場面に培おうとしているのか）」の整合性は今後の課題。勿論、その国語科自体も衣笠中学校の教育課程全体の中では部分ではあるが。
- ⑦指導案の検討には時間がかかったが、一つの発問を指導主事を含む教科全体で考えられたのはよかった。
- ⑧評価をする時間をもっと必要な気もした。テスト問題の作り方の検討も必要（読むことのペーパーテストは本当に読むことの問題になっているのか。第Ⅴ観点や「読むこと」の問題の内の「内容把握」や「ものの見方や考え方」の問題の一部に偏ってはいないか）
- ・問題文がなくても成立する問題→第Ⅴ観点（言葉に関する知識・理解・技能）の問題
  - ・他の問題文では成立しない問題→「読むこと」の「内容把握」や「ものの見方や考え方」の一部
  - ・他の問題文でも成立する問題→「読むこと」の「論の展開」や「叙述」に関する問題

## （２）最終年次に向けての課題

### ① 3年間の系統性のある指導計画の完成

〔各領域の目標分析とルーブリック（評価規準と判断基準）・系統化と教材化〕

現在年間計画については、個々の教師が前年度担当者のもををもちに個々に指導計画を立てている段階である。また、ルーブリック作りも個々の単元・教材について工夫を加えて制作している段階である。その意味では年間計画・評価計画ともに、衣笠中学校として「国語の力はこのような形で、このような段階を踏んで付ける」という計画や「このような形で評価していく」という系統化・体系化が不十分な状態である。そのため、形式をどのようなものにするかは別にして、「話す・聞く」「書く」「読む」の領域別にまとめていく必要がある。

### ② 総合的な学習の時間と国語科との関連

〔総合的な学習の時間の学習過程を意識した国語科の教育課程〕

総合的な学習の時間自体が現在再編成を試みている段階であり、その学習過程を見据える中で、国語科でどの時期にどのような力を付けていくかの連関を図る必要がある。

### ③ 読書指導の在り方と国語科での指導との関連

多くの生徒が「朝読書」に取り組むなど生徒の間に読書は定着しつつはあるものの、現在の指導は「読書に親しむ」という段階のものである。学校全体の課題としては、生徒会活動や、国語科の指導、学級指導との関わり、家庭教育・地域教育との関わりを含めて課題は多くある。

昨年度末に挙げたこれらの課題のいくつが解決できたのかということ、その些少であること、あるいは取組を始めたばかりのものの多さに愕然ともする。年度末に課題であったものについて述べれば、繰り返すばかりになることを踏まえつつ、若干の確認を試みる。

### ① 3年間の系統性のある指導計画の完成 について

まだまだ、遠い道を感じる。昨年度に比して変わったのは「話すこと・聞くこと」の2年間分のカリキュラムらしきものができつつあるという事実と、「話し合う」活動の必要性から「司会者としての能力の目標・内容分析」を試みた程度のものである。そのため、「総合的な学習の時間」の「話し合う」場面で、生徒たちが教科で培うべき基礎・基本の不十分さを露呈している場面も多々見受けている。再度、国語科における「教材化」と「読む」「書く」などの授業展開での「日常化」・「生活化」を急ぐ必要があると痛感した。

### ② 「総合的な学習の時間」と国語科との関連 について

今年度「総合的な学習の時間」の年間計画を立てる際に、各学年とも「各教科の相互環流」の項目を挙げて、見直しを進めた。それだけに、指導者間に「総合的な学習の時間」での教科との相互環流については、「意識化」が進みつつある。

「総合的な学習の時間」での具体的な場面を想定し、また実際の生徒の姿を見ると、わたしたち国語科自身の指導が本当に「生きて働く力」となっているのかの指標をみる思いがする。まだまだ、十分ではないことを確認しつつ、今後の取組に生かしていきたい。

### ③ 読書指導の在り方と国語科での指導との関連 について

これもまだまだ「試み」を始めたばかりである。本来なら、国語科としての読書指導として進めるべき点を鑑みつつ、その手立てを洗い直しながら進めている。今年度新たに試みようとした内容は、読書指導推進委員会のメンバーに国語科全員が入っていたこともあり、国語科としての「読書指導」の改善への工夫・改善の発想が強い。国語科と読書指導との関連からは、国語科は「さまざまな読み方」を生徒に身に付けさせることであり、その活用場面として「読書の時間」や「朝読書の時間」が存在していると考えている。その意味では、そうした「さまざまな読み方」の指導場面を「読書の時間」に委ねている要素があり、今後の検討課題である。

最後に、この2年間の取組を通しての成果として、国語科としてのわたしたち自身の変化を挙げておく。まず第1は、**国語科も実技教科だ**という意識である。「話すこと・聞くこと」という実技、「書くこと」「読むこと」という実技、つまり、これらのことが行える力を培うのが国語科だという意識である。そのためには、“話すときにはこんなことを注意しよう” “書くときにはこんなことが大切です” という「知識」を与えるだけでは意味をなさない。そうした「知識」を整理して与えると同時に、実際のもので活用できる力を培うプログラムとして教材化した授業を行う必要があると実感した。本稿では、その授業化の実践事例として、いくつかの拙い授業例を紹介しているので、参照頂ければと思う。

また、国語科も実技教科だという意識が、**評価規準の見直し**につながったのはいうまでもない。実技教科であるという認識をもてば、「ペーパーテスト」で何点以上なら「概ね満足」、何点以上なら「十分満足」という発想は生まれにくい。そして、それは、「ペーパーテスト」ですべてを判断することなどあり得ないという認識につながり、実技としての「話すこと・聞くこと」「書くこと」「読むこと」を、どのような方法で、どのように評価すればよいのかという「評価方法」や「評価規準」・「判断基準」、 「評価時期」の問題などを検討する必要性を実感した。これも、国語科が言語活動者を育成する実技教科である意識がなければ、あり得なかったことである。

第2点目は、「**伝え合う活動**」の**もつ重要性への再認識**である。「伝え合う力」は国語科の目標であり、「伝え合う活動」なくして、その育成はあり得ない。その意味では、「伝え合う活動」は国語科の指導内容である。しかし、「伝え合う活動」への再認識というのは、こうしたものだけを指すのではない。それは、実際に「伝え合う活動」を多く授業に取り入れる中で、“「伝え合う活動」は、生徒たちに自分の考えや意見を再構築させ、表現することを促す”ことを再認識した点である。この「思考・判断」や「表現力」は、各教科の現行の指導要領で重視されているものであり、そうした力を培う一つの手立てが「伝え合う活動」であると再認識した。これは、国語科においても同様で、「読み」や「考え」を深める出だてとしても「伝え合う活動」が有効であった。もちろん、そうした「伝え合う活動」が成立するように、今後もその基礎・基本を培う授業を進めていく所存である。

「伝え合う」とは何だろうと考え続けた1年半であった。貫之の“人はいさ心も知らずふるさは花ぞ昔の香ににほひける”の歌が、長谷寺参詣の際の定宿にする家の主人のことばに対する「応答」であったの知っていた。しかし、この歌に主人の“花とだにおなじ心に咲くものを植えた人の心しらなむ”という更なる「応答」があったのを知ったとき、「伝え合う力」の一つの側面を見た思いがした。生徒や参会者とのつづく「伝え合い」を願いつつ、筆を置きます。

ご指導ご鞭撻のほど、宜しく申し上げます。

# 構造図

**[1]【個としての国語力を育む】 = 授業を生徒が「伝え合う力」の基礎・基本を習得する場にする**

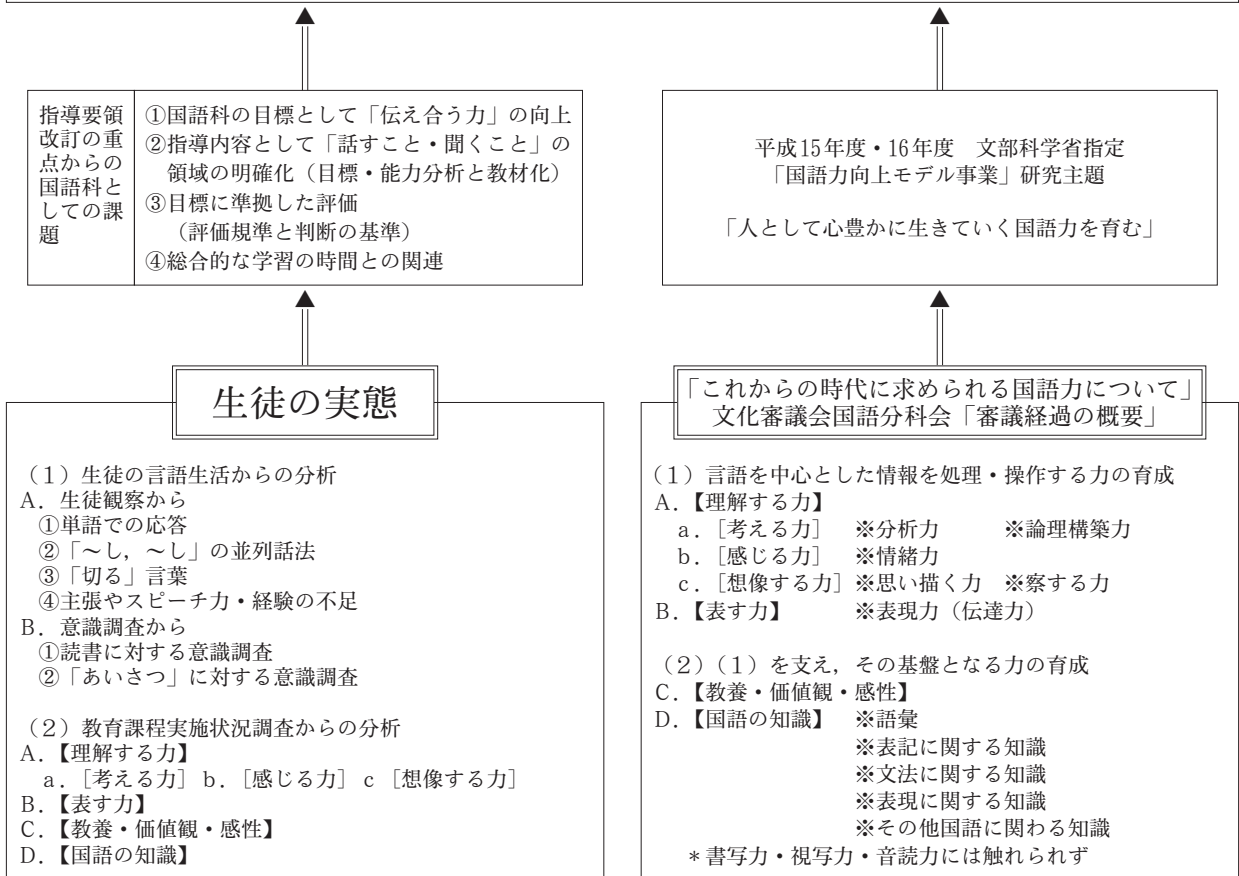
- (ア)「伝え合う力」(表現・理解)の基礎的・基本的能力の能力分析(目標分析)
  - ①生徒の学習のめやすともなる「具体的な評価規準」「判断の基準」作り
  - ②「学習のめあて(具体的な評価規準)」と「判断の基準」を基にした自己評価力(相互評価力)の育成
- (イ)「伝え合う力」の能力分析を基にした系統性のある指導計画と教材開発
  - ①「具体的な評価規準」を基にした教材化
  - ②「具体的な評価規準」を基にしたカリキュラム化(指導計画)
- (ウ)理解に関わる「考える力」を培う授業展開の工夫
  - ①「たどる読み」から「検証する読み」への授業の変換
    - 1)「述べ方(論の展開)」を学ぶ授業展開
    - 2)内容に関わる「他の事例」「用例」を挙げる学習(パロディ化を含む)
- (エ)理解に関わる「感じる力」「想像する力」を培う授業展開の工夫
  - ①生徒個々の「読み」を伝え合う授業展開
    - 1)生徒個々の「気づき」や「発見」「確認」を促す授業展開
    - 2)生徒個々の意見が交流する「場」を設定した授業展開
- (オ)表現に関わる「表現力」を培う授業展開・教材の工夫
  - ①「説得性」のひな型としての説明的文章(論理性)・随筆(共感性)の学習
    - 1)「述べ方(論の展開)」を学ぶ授業展開(「読むこと」との関連で)
    - 2)「他の事例」「用例」を挙げる中での「述べ方」の確認の学習
  - ②「論理的に」「共感的(具体的に)」に「分かりやすく表現する学習課題
    - 1)調べたことや調査したこと等を基にした学習課題
    - 2)体験や経験を基にした学習課題
- (カ)「国語力」の基礎力の定着を図る帯授業での工夫
  - ①「学年別漢字配当表」
  - ②「新聞情報」
  - ③「リリーススピーチ」

**[2]【個と個を結ぶ国語力を育む】 = 授業を生徒が豊かな言語活動(伝え合い)を行い、学び合う場にする**

- (ア)伝え合うために、生徒個々の学びの個性化を促す授業展開の工夫
  - ①生徒個々の「気づき」や「発見」「着想」が生きる課題設定
  - ②生徒個々の意見が交流する具体的な「場」の設定[隣席相談・班相談 等]
  - ③意見交流を収束・方向づける課題(発問)の設定
- (イ)「読むこと」と「書くこと」や「話すこと・聞くこと」とを関連させた単元構成の工夫
  - ①「述べ方」をひな型とした「書く学習」
  - ②「着想」「発想」をヒントにした主題での「書く学習」
  - ③読んだ「感想」や「意見」などを著者や登場人物への「手紙」や「紹介文」等の相手を想定する中での書くことの学習

**[3]【個と社会を結ぶ国語力を育む】 = 広範な個と個を結ぶ国語力**

- (a)「総合的な学習の時間」との相互還流
- (b)「総合的な学習の時間」の具体的な学習場面を想定した「伝え合う力」の育成



# 社会科の取組

## 1 社会科で「伝え合う力」をどのように育もうとしたか

### (1) 「個としての表現する能力・態度」を育む

平成9年11月17日の教育課程審議会「教育課程の基準の改善の基本方向について」(中間まとめ)の中の社会科「現状と課題」では、「生徒は年号や地名、地域・日本・世界の社会や産業などに関する知識や、提示された課題を調べる態度は、比較的身に付けているが、それらの知識をもとに様々な視点から諸地域の特色や歴史的事象などを考察したり、また、それらを自分なりに考えて意見を述べたりする能力については、十分でない面がみられる。」と指摘され、多くの知識を詰め込む学習指導の改善を要請している。

それを受けて、学習指導要領の改訂の要点では、社会科は「広い視野に立って社会に対する関心を高め、諸資料に基づいて多面的、多角的に考察する」ことが重要と述べている。

また、「生きる力」を育む教育を推進する観点から、各分野の特質に応じて、見方や考え方を身に付け、調べ方や学び方を学ぶ学習の充実も示されている。

本校社会科では、次の三点の「伝え合う力」を育む活動を取り入れることで、「考える力」が培われ国語力の向上につながると考えた。

ア. 生徒がお互い説明し合う場面を設定し、自分で資料を収集し、その資料の分析をさせる。

イ. 自分の見方や考え方を示す場面を設定し、その根拠としての資料を提示させる。

ウ. 「伝え合う活動」で他の生徒の意見や考えを聞いて、自分の考えを再構築させる。

そこでその活動を、授業の中に組み込んでいくことを考えた。

次に、本校社会科では「伝え合う力」どう育むかーのテーマのもとに現状を分析した。指導する側からいえば、一斉指導の形で知識を教え込みがちな授業を多く実施し、単なる知識の伝達に陥っていたといえる。また生徒の立場からいえば、生徒も知識の習得を重要視し、「社会科は覚える教科」と考え、テストでの「論述問題の無回答」、「自分の考えをまとめることができない」、「自分のまとめた考えを地図やグラフ、統計資料を用いて表すことができない」、「人の意見を聞いて、自分の考えを検討し改善を加え発表することができない」等が頻繁に見られた。これらの実態を踏まえて、社会科における思考力、つまり「考える力」をつけるためにはどうすべきかを我々は次のように考えた。

#### ①社会科における「考える力」

社会科における「考える力」とは、例えば誰が、いつ、どこで、何をしたかや、何が起こったか、人々のどんな生活があるかなどの事実を確認し、その事実を基礎に、ある事柄を推論する。この推論の過程が「考える力」であるととらえている。この「考える力」をつける方法として、次のものがあるといえる。

ア. 結果としての事実からその原因を推論して、因果関係を説明する。

イ. ある概念を用いてそれぞれの事実を説明する。

- ウ. 個別の諸事実から一つの概念を導き出して説明する。
  - エ. いくつかの社会的事象を比較して特色をとらえて説明する。
  - オ. 事実を並べ、それに指標を見つけて分類して説明する。
- これらは教科書等の知識の記憶だけでは身につかないといえる。

## ②社会科における「考える力」をつけるために

そこで、本校社会科では「考える力」を身に付けていくために次の3点を重要と考えて、授業の改善に取り組んできた。

- ア. 社会科が目指す多面的、多角的な見方や考え方を身につけさせていく。
  - ・多面的な見方とは・・・学習の対象となる社会的事象が様々な面を持つ中で他と比較して見る。例えば日本の地理的事象を外国のそれと比較しながら学習を進めること。
  - ・多角的な考察とは・・・多様な側面を持つ社会事象をいろいろな角度から考察すること。例えば資料を駆使して多種多様な方法で問題を解決したり、班や仲間との話し合いを通じて、他者との比較・検討によって自分の理解と考えを深めることなど。
- イ. 生徒自ら社会的事象を見出し、それをもとに課題を設定し追究する学習をすすめる。
- ウ. 資料を適切に収集、選択、処理、活用し、それらの資料にもとづいて考察、判断する態度を身に付けさせ、自分たちの調べ方や学び方も含めて他の生徒に「伝えられる」ことができるようにすること。

## (2)「個と個を結ぶ表す力」を育む

### ①社会科における「表す力」

今回の学習指導要領の改訂の要点の中に、各分野で表現力の育成を充実する観点から「適切に表現する能力や態度を育てる」を新たに付加している。これが社会科における「表す力」にあたりと考えている。

社会的事象は完全な答えの出ないことが多く多面性を持っている。また、社会科の学習は知識のものではなく、調べ方、学び方を中心とした手法を取り入れることが必要である。さらに、調べ方や学び方は課題を見出し追究する中で身につくものであり、表現力の育成も重要である。なぜならば、自分たちの調べ方、学び方を他の生徒に表現し「伝える」中で、より自分の考察が深まり、結果、理解を助ける役割を果たすこととなるからである。これが社会科における「表す力」といえよう。

### ②社会科における「表す力」をつけるために

- ア. 地理的分野では、地理的事象の多くは地図化することにより、地理的事象が意味することなどを明確に捉えることができる。そこで、自分の考えたことを地図を使って表すことなどに組みこませる。
- イ. 歴史的分野では、歴史的事象を一面的にとらえるのではなく、様々な角度から考察し公正に取り

扱う。そして、その学習の場面のねらいに対応した表現力を育てる。そこで年表によって表現して、大きな時代の流れを把握させる。また、歴史地図に表すことにより歴史的事象を立体的に捉えさせる。さらに、相対する考え方の歴史資料を提示させる。これらの取組により多面的に歴史事象を捉えることができるようにする。

ウ. 公民的分野では、学習の過程で考えたことや活動したことについて、資料を収集し、何を指標として資料を選択し、何を以て考えたのか。どんな根拠で結論を導き出したのかを、具体的、論理的に説明できるようにさせることなどである。

そして次に重要なのが、これら社会科の各分野特有の「表す力」を使って、自分の考えたことを相手にどう表現するか。つまり「表す力」を発揮する場面の設定である。生徒同士が、さまざまな資料を利用して調査、推論、説明、討論、発表が必要とされる場である。そこでは、単に発表の仕方だけではなく、社会科独特の資料を使ってのプレゼンテーションをする力も必要である。そして「表す力」を身に付けていく中で、社会科で身に付けた力を発揮するために、授業等において教師の、知識の一方的な伝達ではなく、教師と生徒、生徒と生徒との双方向的なコミュニケーション「伝え合う」場面を増やす必要が出てくるわけである。

### **(3) 「個と社会を結ぶ実践力」を育む**

本校の「総合的な学習の時間」の全体計画の趣旨及びねらいの中には「(2) 教科等で学ぶ知識と実生活との結び付きである知の実践化の視点を大切にし、各教科等で習得した知識や技能等が生徒の実際の生活において、生かされ総合的に働くことを目指す」とある。そのねらいに沿って「生徒自ら求めた対象（地域社会・自然・人々）の出会いから、教科等で身に付けた資質・能力や態度、知識・技能を総合的に使って身に付けさせたい力」を生徒自ら求めた対象（地域社会・自然・人々）との出会いから身に付けていく。そして、それぞれの場面で「個と社会とを結ぶ実践力」が必要となってくるわけである。

例えばフィールドワークの中で学校外の人々とのかかわりや、調査のインタビューで地域の人々や家庭の中で家族とかかわる中で等も考えられる。社会科として、本校の総合的な学習の時間「きぬかけのみち」の教科との関連は次のように考えている。

①第1学年「わが町“きぬかけのみち”を探索しよう！」では、社会の身近な地域の学習の知識が発揮される。具体的には、フィールドワークの中で身近な地域の学習の調べ方を考える、地図を読む力、聞き取るスキルなどで「つかむ力」「伝え合う力」を身に付けさせようとする。学習のまとめをしよう！の中でグラフ化してまとめるスキル、壁新聞作りや地図作りの力を利用して「よさや可能性を知る力を」身に付けさせようとしていく等である。

②第2学年では「きぬかけのみち」オリジナルクイズを作成していく取組の中で、社会科の中の身近な地域の歴史や地図作りの技能が利用される。例えば、京の町屋、食材、伝統産業等の知識との関連や作成した地図をもとに方向や、位置感覚を身に付けているか。その地図を利用して実際に目的地にたどり着けるか等である。

③第3学年では「自分探しのたびに出かけよう！」として個人の課題を見つけて調査して発表し論文にまとめて行く過程の中で資料を収集し、考察する力や現代社会の課題と自分の行き方を考える力等が活用される。

現在は実践を重ねて「歩きながら」検証を進めていっているが、例えば第2学年の生徒の感想の中に「フィールドワークの時に社会の地図記号などの知識が役に立った」という声や、「みんなで知恵を出し合って地図を見ることができた」などと社会科でつけた力が生かされている声や、「自分の校区には何も無い。神社回りになった」「たくさんの自然やお寺が一本の道に並んでいてすごいと思った」「きぬかけの道がすごく広くて驚いた。地図には書けません」「きぬかけの道には古い歴史のものが多く五重塔や大文字、お寺があった」等身近な地域や、地域の歴史の学習が十分生きていないと考えられる声もあった。このような生徒の声を集めて、社会科の教科の学習にもフィードバックし、また「総合的な学習の時間」の中で社会科の力がより生きる講座の設定やスキルアップのための機会を設定できればと考えている。

## 2. どのような授業の工夫・改善を試みてきたか

### ① 課題意識をもたせてレポートを書かせる

常に授業の中での疑問や、わかったこと、自分で深めたいことをワークシートに書き留めさせ、その蓄積や自分の考えの変化、ふくらみの中で自分の課題を見つけ、レポートのテーマに設定した。単なるその場の思いつきや手近な資料からのレポートのテーマ設定が多いが、なるだけ日頃から社会的な事象に関心を向けるように心がけさせて、テーマ設定を行わせている。また、そのときにテーマ設定の理由の記述や、書き上げた後に自分の知識に深まりができたか、また別の課題や調べてみたいことが出てきたか等も記述させた。

### ② グループ討議や発表、ノートの取り方の工夫

グループ討議や発表でまず意見を出すためには、自分の考えや疑問をもたせることである。まず教科書や資料集等から、とにかくたくさんの自分のわかったことや疑問、考えを多く書かせる。書きにくい生徒には例えば「〇〇が△△なのは□□である。理由は■あり、一つは・・・」等のフォーマットを用意するなど工夫したり、一言からはじめて、いくつも出るようにしたりした。また、他の生徒の発表を聞いてワークシートに自分の考えを書く欄の下には、その理由を箇条書きで書かせ、反対側には友達の答えの中でのなるほどと思ったものを書かせた。次に自分の発表に対して、班やクラスの生徒全体から集まったポストイットを読んで、それを読んだあとの自分の考えの変化や深まりを合わせて書いて全体に返した。

### ③ レポートや夏季自由課題等での地図、グラフ、年表等を利用した「表す力」の工夫

レポートの中に必ず自分の発表に関わるグラフや地図や資料等を盛り込む。自作でも引用でも良いが、引用の場合は出典を明らかにし、どのような必要があってこのグラフや地図資料が必要だったのかもレポート内で明示する。工夫した点があれば、それも最後に感想やあとかぎのところに書いておくようにさせた。

知識偏重とならないようにテストなどで資料の活用・技能や表現の観点を見るために作図、

作画の問題を取り入れた。

### 3. どのような評価を進めようとしてきたか

評価活動に関しても、主に単元末の、ペーパーテストを重視しての評価が大きな割合を占めていた。「社会的事象についての知識・理解」の観点ばかりに目がいていたといえ、教師の側の評価観に原因があったのかもしれない。この我々の評価に対する姿勢が生徒の「社会科は覚える教科」という意識を助長してきた面もあるのではないかと考えられる。

そこで、本研究において「個としての国語力」、さらには「個と個を結ぶ国語力」をいかに育んでいくかの実践の中で、社会科では「個としての表現力・態度」の力を身につけるため「社会的事象についての思考・判断」「資料活用の技能・表現」に関わる指導改善の工夫に合わせて、その指導に対する評価活動についての見直しと検討を加えた。

#### ①班討議など小集団活動での評価

意見を交換したり、他や全体と自己との相違点・共通点を見いだすことができたか、などの課題について、観察やワークシートから評価する。評価規準としては、まず、自分の意見が明確に書けているか。また、班の中の意見の中で共通点が見られるものと同じ意見を持てているか。さらに班なり、個人なりで自分たちの新しい発見がなされているか。という規準で評価する。自分の意見が書け、班の中の共通の意見と重なっていれば「おおむね満足（B）」と見取り、さらに新しい発見や、多面的・多角的な視点から考察が加えられ、適切な意見が出せていれば加点するなどである。

#### ② 発表会の中での評価

班単位やクラス全体の発表会の場合、発表で「社会的事象への関心・意欲・態度」を評価する。評価規準は、様々な社会的事象についての事実の中から課題を見いだすことができるか。またその課題に迫り、解決しようとしていく内容となっているか、で評価を行う。発表を聞く者については、発表を聞く評価票の記述から「社会的事象への思考判断」を見取る。聞く者が発表者の発表に対して自分なりのコメントを記入するが、その記述の中に単なる感想のみでなく、発表内容についての自分なりの考察が加えられているかで判断することである。

#### ③ワークシートの評価

クラスには人前での発表が苦手な生徒もいるが、ワークシートの中での記述は、自分の社会的な事象に対する考えや理解を表す有効な一つの方法となる。そこで、各観点についていくつかの課題を設定し、ワークシートでの評価を行っている。

評価規準は次の通りである。「社会的事象への関心・意欲・態度」については、教科書に記述されている問題提起としての内容について、ワークシートに自分のコメントや意見を書かせる。出された課題について、教科書や資料を参考に自分の考えを簡単に記述できるかで判断する。また、一方の意見だけでなく多面的、多角的な視点で捉えることができた場合は加点する。これを授業の導

入の部分で作成し、展開の中で口頭で簡単に発表させ、他者の意見も同意、新たな発見については書き加えさせる。それらのワークシートでの作業が、本時でどのように使われるのか興味をもたせる。

例えば「戦争の被害にはどんなものがあるだろうか？想像してみよう。」や「国や地方公共団体が自分たちの生活を支えてくれるものにはどのようなものがあるか？」などである。

#### ④レポートの評価

生徒に、このレポートの観点の評価規準を提示した。例えば、「社会的事象への関心・意欲・態度」であれば、いままでのワークシートの「今日の一言欄」の記述やそれをもとに、自分がどうして課題意識を持ち、今回のテーマ設定をしたのか。また、レポート完成後、自分の設定した課題について、自分なりの判断が出たのか。まだなら、今後どのようにその課題や今回のレポートの内容を深めていこうとするのか、等の記述で見ることである。「社会的事象についての思考・判断」については、自分の調べてきた内容について必ず一つの意見だけではなく、対立する意見や他の意見も紹介する。

その上で、自分はどちらの意見を支持するか、さらにその理由も記述できているかなど、自分なりの構成と論理の展開がされているかを評価する。また、自分の意見を書き込む欄を明示して、レポートの記述の中に織り込めない生徒のために配慮した。

「資料活用の技能・表現」では、必ず自分の記述の参考や、説明や補強の意見となるようなグラフや表を盛り込むこと、写真等の映像も添付されていたり、記述のどことそれが関係あるかがわかるようにすることなどである。また、参考にした資料や文献、インターネットのURL等も載せることとし、これらで評価することをあらかじめ伝えた。そして、これらの評価の姿を「十分満足できる(A)」と考える先輩の学習サンプルを提示して、どこがよいのかを説明し、見せた上でレポートの製作を指導した。(A)の姿については、「社会的事象についての関心・意欲・態度」がテーマ設定の理由が、ワークシートの記述の中でだんだん固まってきた課題であったり、自分の生活や既習の知識の中から湧いてきた課題を設定した中で、特に優れたものとした。

## 4. 取組を通しての成果と課題

ここまで、2年間取組を続けてきて感じることは、自分の思ったことや考えが書けるようになってきたことである。つまり、いろいろな場面で自分の意見や考えを書かせたり、自分のテーマや課題を設定した中で、様々な意見を紹介し、自分の考えを明らかにさせる場面を多く設定することで、さらに自分の考え・意見が書けるようになってきた。次に自分の意見が、仲間の前で発表できるようになり、自分の意見を他の意見と比べてみて共通点を見出したり、新しい発見ができるようになってきたことがある。また、さまざまな社会事象に目を向けて、自分で課題を設定し、調査を進め、いろいろな考え方を紹介する中で、自分の意見を持ち、社会の矛盾や問題点に目を向け、さらに自分の疑問や課題を膨らませて行く生徒が多く現れてきたことである。

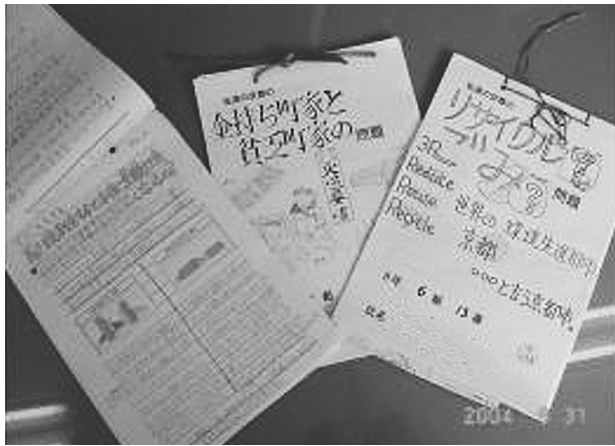
生徒の声の中で「自分の考えと、友達の見解が同じで自信を持った」とか「教科書に載っていな

いことを考えたりするのが楽しい」, 「自分が考えた以外の考えが出てくるのは面白い」などと書いてきたり, 感じてきている生徒が増えてきているのは事実である。歴史の過去に想像力をめぐらせたり, 現代社会の疑問や矛盾に自分なりの考えや判断を持つことが, 徐々にではあるができるようになってきた。もちろん基礎的, 基本的な知識の定着があってのことが前提となるが, これらを駆使して思考を深め, さらに社会的事象について一層の興味・関心を持っていく方向に向いてきたといえる。ただ, これらの深まりには「社会的事象への思考・判断」「資料活用の表現・技能」面でのさらなる指導の充実を図って行かなければならないと考えている。

また, 課題もある。このような「社会的事象への思考・判断」を深めていくような, 問いの投げかけ, 作問の工夫が必要である。また, 生徒自身が課題を見つけるために, 教師がどう支援していくかなどである。

さらに, 学習の成果物としての, レポートやワークシートの記述の評価の難しさである。「社会的事象への思考・判断」の深まりについては, 社会科の各分野のいろいろな場面で, 個人での思考の深まりや, または自分と他者の間での討議や「伝え合う」活動を設定して行く工夫が必要である。さらにそれらの評価についても, 前述のように, 数値で測れないものについて, より妥当性を持たせるように社会科で (A) の姿, (B) の姿などと評価規準・判断基準に照らしていわゆる「ルーブリック」(採点指標) を作成していくことが必要であると考えている。

そして, いくら思考を深める場面設定をしたり, グループ等での討議を進めるにしても, 社会的な事象に関する基礎・基本の事項の定着が不十分なままであれば, 混乱をきたすだけで, そこには何も残らない。年間の指導計画の中でポイントを定めて, 基礎的・基本的な事項の定着と共に, それらをより深め, 関心・意欲を高めて行くような「社会的事象の思考・判断」「資料活用の技能・表現」の力の充実を図る授業の場面の設定を行うことである。そして, それぞれの授業の中での工夫改善と研究がさらに必要であると考えている。

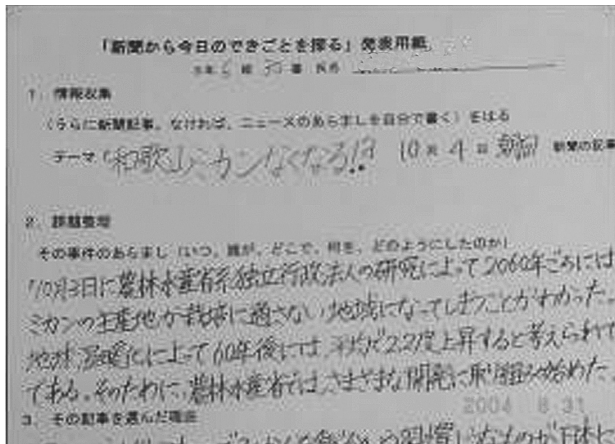


3年生 公民的分野 レポート

京都の「リサイクルごみ問題」

京都の「金持ち町屋と貧乏町屋」

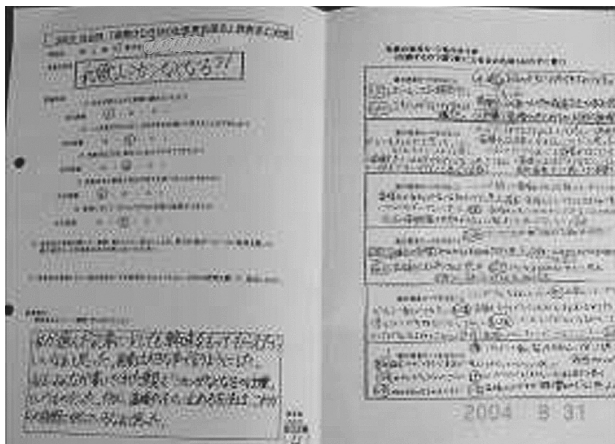
京都の「建築物の高さ規制」



3年生 公民的分野 生徒発表

「新聞から今日のできごとを探る」の  
発表用紙 (和歌山ミカンがなくなる!?)

- 事件のあらまし
- その記事を選んだ理由
- その記事に対する自分の意見・感想
- この記事について他の人に意見を聞いてみたい内容



3年生 公民的分野 生徒発表

「新聞から今日のできごとを探る」の  
発表まとめ票 (和歌山ミカンがなくなる!?)

- 各班の発言カード貼り付け欄 (ポストイット)
- 発表を終えて (各班からの意見も読んで)
- 発表の自己評価



1年生 夏休み課題 班内発表会

「清水寺新聞」

あらかじめ発表者は自分の課題について、発表内容をまとめ、作品を提示しながら発表する。班内のものは、聞き取り票に記入しながら評価する。一人の発表が終わって、聞き取り票に記入できれば、次の者が発表する。

# 数学科の取組

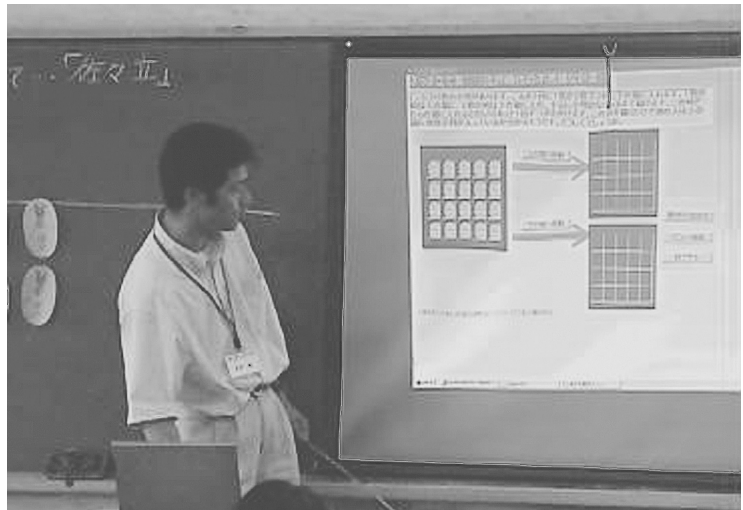
## 1 数学で「国語力」をどのように育もうとしたか。

中学校数学の大きな特徴は、「図形」領域において、演繹的な推論の方法を活用することにある。生徒の発達段階からみても、この数学的な推論の進め方に興味・関心をもち、そのような能力を高めていく時期である。したがって、数学的な推論の意義や方法の理解も図形指導の重要な目標となる。ただ、これを用いる学習は、「図形」領域だけで行われるものではなく、他の領域でも必要に応じて行われるものであるが、具体的な「図形」を通して推論の過程等を視覚的にとらえることができることから「図形」の領域が適している。

論証とは、ある事実が正しいことをまず自分が納得し、他人を説得する手だてである。したがって、「図形」による論証指導を通して自分はもちろん他人をも納得させることができるよう、筋道を立てて表現できる能力を育成することが重要である。筋道を正しく表現することにより、推論の能力を高め、そこから自分の考えを他人への確に伝え合う力が高まっていくことになる。

自分の考えを的確に表現する手段として、数学では記号や文字を使った式を用いる。つまり、数学では、他者と思考や情報を共有する手段として、記号や式の利用という側面がある。記号や式が、数学における一種の『言語』としての性格を持つ以上、その運用や表現については、細心の注意をはらうべきである。

また、数学で言う表現力とは、多面的にもものを見ながら、ある一つの結論へ到達するための手段である。



これらのことから、数学科では、論理的な思考力と表現力の育成として、以下の力の育成・伸張を目標とした指導が行われると考えられる。

- (1) 記号・式・用語の定義を正確に理解し、運用することができる。
- (2) 図形に対する直感や洞察力を伸ばす。
- (3) 数学的な推論の理解と論理的に表現する能力を伸ばす。

(1)においては、数学的な表現力として、記号・式・用語の定義を正確に理解し、運用することである。運用する能力を高めることによって、「伝え合う力」の基盤となるものである。

(2)においては、小学校で培われた能力の上に中学校でさらに広く、内容的にも一層深めていくことを目指すことである。図形に対する直感力や洞察力は、図形の性質の根底にある本質的なものを見抜くことであって、論理的な思考力に裏打ちされたものであると同時に、それらを導く働きをすることもある。

(3)においては、推論の進め方として、帰納・類推・演繹があり、中学校では、これらの推論

の方法の違いと適切な方法を用いることを目指している。帰納・類推により、一般的な法則を導いていくが、この導かれたものは、必ずしも正しいとは限らない。その事柄が、正しいことを確認するために、演繹の方法が必要である。これらのことを理解することによって、数学的な推論と論理的な表現の能力を伸ばすことにつながる。

このようにして、(1)、(2)、(3)によって養われた能力を用いて、「伝え合う力」に繋がっていくと考えられる。

さらに、「総合的な学習の時間」との相互環流においては、調べ学習などの過程において、現行の学習指導要領で、高等学校に移行統合された「資料の整理」や「標本調査」などの単元の扱いが必要な場合がある。したがって、カリキュラムの変更等、柔軟な対応を求められることもあり得るであろう。

## 2 どのような授業の工夫・改善を試みてきたか

そこで本校数学科では、数学的な表現や処理の仕方だけでなく、「…事象を数理的に考察する能力を高めるとともに数学的な見方や考え方の良さを知り、それらを進んで活用する態度を育てる」ことがどうして必要であるのか、ひいては数学をなぜ学習するのかまで、生徒が理解できるようにしたいと考えている。すなわち、適切な数学的表現や効果的処理が、どのような見方や考え方のもとに工夫され生まれしてきたものであるかをわかるようにしたり、また、より積極的に、「数理的に考察する能力を高める」ことや「数学的な見方や考え方の良さを知る」こと、そしてその良さを知って「それらを進んで活用していく」ことを通して、生徒が数学学習の意義を自覚できるようにすることを考えている。



学習指導要領では、生徒が主体的に生きていく資質として、「自ら考え、判断し、自信を持って表現したり行動したりすることのできる豊かで創造的な能力や態度」の育成を目指していることから、創造的な活動を可能にするために、論理的な思考力や判断力を数学学習を通して身につけておくことが大切である。また同時に、新たな発想を生み出す原動力となる想像力や直感力も身につけることが必要である。中学校数学科の目標に、「数学的な見方や考え方」と示されているが、ここに「見方」ということばが加えられたのも、事象をしっかりと、しかも、深くみる直感力も「考え方」と同等に重要視されなければならないことであり、生徒の直感力を大切に授業の展開を考える必要がある。したがって特定の問題解法のパターンを教えるというより、「考える」その論理的必然が生徒に理解できるよう配慮することが思考力・判断力を育てるにあたって大切なことである。

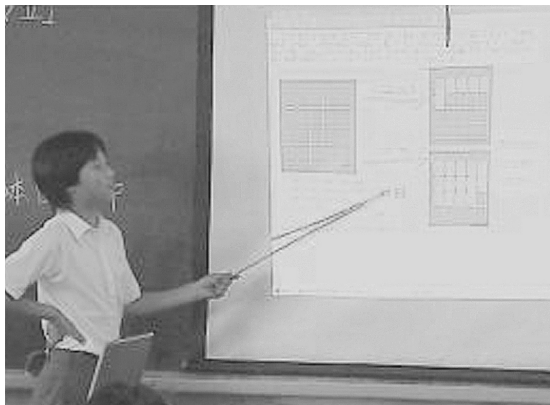
思考力・判断力を育て、伝え合う力をつけるために、学習指導上、次のようなことを念頭に置いて授業に望みたい。

- ① 生徒が立ち止まって考えなくてはならない状況を工夫して設定すること。
- ② これをどのようなアイデアで乗り越えたか生徒とともに確認する。
- ③ このアイデアが数学的にみてどんな価値があるか適切に位置づけること。
- ④ アイデアは周囲に発表し、その中で数学的言語（用語）を適切に使用すること。

授業においては、努めて生徒の反応を肯定的にとらえ、そのように考えた根拠を問いかけるようにしたい。言い換えれば、生徒が自己の考えを振り返らざるをえない状況をつくるということにほかならない。このような学習経験に基づく思考力・判断力の錬磨が、その後の数学学習においてはもちろん、日常における発展的、創造的な活動を促すものとなる。

### 3 どのような評価を進めようとしてきたか

生徒に、どのような考え方が適切かつ有効で、価値あるものかを意識できるように、まず、課題にじっくり取り組めるようにし、その際、教え込むのではなく、生徒が自ら「考えている」ことを



自覚できるようにしている。与えられた課題について、とにかく答えを出すというのではなく、何が問題であるか、どうすればよいか、他に解決の手立てはないだろうか、さらには、どうすれば自分の考えをわかってもらえるか、結果はどのようなことを意味しているか、条件を変えるとどのようなことになるか、別な課題ができないだろうか、……というような活動が起こるようにし、その上で意欲や積極性を評価している。

一つの事象や課題に対して、生徒はさまざまな見方をしたり解決方法を予測したりする。その解決過程を比較したり、また、それぞれ得られた結果については、常にその妥当性を検証するよう促し、どのような関連で、どのような見方をしたか、どのような視点でとらえているのか確認し、それにより思考論理を評価している。上記の写真は、自分の「考えていること」を他の生徒の前で発表しているところである。他の生徒は、自分の考え方と比較しながら妥当性を検証し、発表者の思考の視点を見つけようとしているところである。

抽象性の高い数学的概念については、生徒がどのように考え、どう判断して、その理解にいたったか、これまでに学習した数学的言語（用語）を用いて議論し合う場（伝え合う場）をもつ必要がある、こうした活動の中で、理解はいつそう深まり、確かな知識や概念の獲得を期待できるから、物事を論理的に考えようとする態度を評価している。

証明問題では、その証明の論理を理解し、生徒が目の前の事実をどの程度まで乗り越えられたかということ、つまり、「問題の意味」をどれほど理解できたかということの評価をしている。

上記のことを踏まえ、評価規準や判断の基準を作り、4観点の評価問題を考え、それらを定期テストや単元テストやセクションごとの小テストのペーパーテストの問題として出題し、また授業中の

発表や問題演習,提出物,ノートなども評価の資料としている。

#### 4 取組を通しての成果と課題

取組の性格上,一朝一夕に成果が現れるものでもなければ,その表れ方も目に見える場面を捉えることは困難であるかもしれないが,こうした取組を続けることにより,従来『なんとなくこうなると思う』としか表現できなかった段階から,たとえ表現は稚拙であっても,順序だてて,さらに論理的裏づけを持って,自分の思考のプロセスを表現できる。あるいはそうしようと試みる姿勢が見られること。さらには,それらを記号・式・用語などを正確にかつ適確に運用し表現することができる力が養われればさらに望ましいと考える。

# 理科の取組

## 1 理科で「伝え合う力」をどのように育もうとしたか

### (1) 「科学的な思考力」を育む

理科では、自然現象の中に自ら疑問を見だし、それを解決するために目的意識や自分なりの仮説、予想を持って観察・実験を行い、「問題解決的な学習」を進めていくことが重要である。生徒の「考える力」を伸ばしていくうえで、理科において目標にしようと考えたのは「科学的な思考力」を育てることである。そして、その目標に到達するためには自然事象を直接取り扱う観察・実験を通して、調べる能力と態度を生徒一人一人が身につけることが大切であると考えている。

「科学的な思考力」とは何かと考えた場合、私たちはそれを次のようにとらえた。

- 問題に気づき把握する。
- 適切な実験・観察を把握する。
- 比較・分類する。
- 数量的にとらえる。(グラフ化したり、式で表したりする)
- 分析的にとらえる。(複雑なものを、要素に分けて考える)
- 結果を予想する。
- 規則性を見いだす。(原理・法則を見つける)
- 筋道を通して推論する。(原理・法則を当てはめて未知のことを予測する)
- 総合的にとらえる。(関連付けて考える)
- モデル化して考える。

これらの「科学的思考力」を育てていく方策を、以下に具体的にあげる。

#### ① 観察・実験を目的意識を持って行わせる

観察・実験でこちらから注目すべき観点を示し、目的意識を持たせる。自然事象は漫然と見ていても探究すべきものは見つからない。理科の授業の中で自然事象の見方やとらえ方を訓練していく必要がある。生徒がそれまでは自分の中にない見方やとらえ方を具体的に身につけていくことが必要である。

#### ② 生徒に実験を計画させる

すべての実験を生徒に計画させるのは時間的制約によりむずかしいが、時には生徒に考えさせた実験を行わせている。初めからすべてを考えるのは難しいので、こちらからいくつか例示して選択の形をとったり、観察・実験の一部分を自分たちで考えて行うなど第1学年のときから経験を積み重ねていくことが必要である。

### (2) 「伝え合う力」を育む

生徒一人一人が、観察・実験を通して思考したことを人に伝えたり、人の意見を聞き考えることで、理解力が深まり自分の誤りを修正することができる。「科学的な思考力」を深めるためには、

表現すること、「伝え合う力」を育むことが大切であると考えている。

### ① グループ討論を行わせる

自分の疑問を解決して行く途中では、実験方法を考えたり、実験結果を予想したり、なぜそうなるかということ推論したりして思考力は育っていく。実験をともに行っていく場面において、また実験を行った後で、グループ内でお互いに討論させる。自分の考えを説明することではっきりさせたり、人の意見を聞いて自分の考えを見直すことをさせたりすることが思考力をより深めていくことになる。

### ② 観察・実験を行い、レポートを書かせる。

- ・実験・観察をやり方に注意して行う。(器具の使い方なども含めて)
- ・観察・実験結果を正しく記録し、それを使って考察する。
- ・結果を基準を決めて分類したり、比較したりする。
- ・結果のデータを数や量を使って客観的に表したり、グラフ化したり、計算に使うなどして規則性を示すことにつながるような表現方法を身につけていく。
- ・観察・実験の目的や方法と連動して考察したことを文章にして書く。

観察・実験のやり方も目的と関連してやり方に制限を設けたりしていることもある。正しいやり方で実験しなければ、結果としてのデータも使えない。従って観察・実験方法が正しいことは結果と同じく思考力を要する。また、結果の処理やそこからの考察は最も思考力が要求される場面である。

### ③ 発表の機会をふやす

人前でグループや自分の意見を発表するには、人に正しく内容を伝えるために最適な方法や手段を考え、自分たちが身につけた表現方法を使うことになる。また、単に発表だけでなく討論へとつなげることで、「伝え合う力」を育むことになる。

しかし、初期段階ではいろいろな表現方法で簡単な発表をさせたり、人の発表を聞いたり見たりする機会を多く経験することから行い、発表そのものが生徒のストレスにならないように気をつけなければいけない。

## (3) 個と社会を結ぶ

本校では、総合的な学習の時間「きぬかけのみち」で、各学年のテーマに沿って地域社会に根ざした体験的な学習や問題解決的な学習を行っている。それを通して自分自身を見つける機会を作り、生きがいのある生活の実現に向けて努力する生徒の育成を目指している。その中で生徒が自ら求めた対象とかかわろうとし自分の生き方と社会とをつなげていくとき、理科が目標にしている問題解決的な学習で身につけた「科学的な思考力」が大きく関連してくる。

自然の事物・現象に関心を持って自然に接する中で、疑問や問題を発見して、それを調べたり、情報を集めたり、観察・実験を行い、規則性を見だし筋道を通して推論し、探求しようとする態度を育成することを重視していきたい。

## 2 どのような授業の工夫・改善を試みてきたか。

発表会を行っても、聞き手側からの発問があまりでなく、発問が出てもより具体的なものでないと、適切な応答が返ってこないことが多い。また、返答がないと内容がどれだけ理解されているのかを確認することも難しい。話し手は、聞き手に内容を理解してもらおうと、切磋琢磨し、より分かりやすい発表をしようと心がける。聞き手は、まず内容をしっかり把握することから始まり、自分の意見や考えをもち、疑問を感じ、そして発問へ至る。しかし、発問まで到達しないのが現状である。

コミュニケーション能力を育むためには、話し手と聞き手の両者に自分の意見や考えをもつこと他に、応答する力がないと成り立たない。相手に対して応答するには、ことばを使って表すことが望ましい。しかし、その場に応じた行動によって意志を表すこともできる。そして、その行動から次の対話へと続いていく。

このような考え方から、昨年度は、『生徒による、テーマ実験授業』というものを試みた。

生徒が指導し、他の生徒が実験を行うシステムには、以下のねらいがある。

- ・指導するためには、担当する実験の準備物・方法・結果・ねらいなど全てのことを理解する必要性がでてくるため、普段以上に意欲的に実験を行う。
- ・指導する側は、より分かりやすく方法を伝えるために、実験カードや実物投影機での演示など伝達方法に工夫をする。
- ・実験中、指導する側は、担当のテーブルを決めサポートを行う。指導される側は、気軽に分からないことを聞け、スムーズに実験が展開できる。
- ・指導される側も、友人に教えてもらっていることから、積極的に実験を行う。

疑問があっても、より具体的なものでないと、正しい返事が返ってこないかもしれない。話し手と聞き手の両者に自分の意見や考えがなければ、対話は成立しない。立場の違う者どうしが気軽に話しができる状況の中で、対話へと発展していった。

実験カードの提示については、聞くことではなく、見ること、読むことで他者に伝えることとなる。授業では、実験カードの内容から疑問点などが出だされ、受け答えのある状況が出てきた。この結果から、実験カードは、伝える材料のひとつとして使える。

また、今回の取り組みによって、担当者の責任感の向上、適切な実験方法の伝授・アドバイスを行うため科学的な根拠をふまえ、筋道を立てた思考に基づく行動を養うこともできた。

## 3 どのような評価を進めようとしてきたか。

「科学的な思考力」を身につけるさせるために、様々な方法を駆使して実際に評価をしている。評価方法も発言・発表、教師による観察、観察・実験のレポート、自己評価、相互評価、ペーパーテスト、パフォーマンステストなどいろいろと考えられる。この中でパフォーマンステストについて述べたい。

観察や実験による探究を重視した授業展開の中で、生徒一人一人が実際に行う技能・表現の力を指導と結びつけながら評価していくことが大切である。特に基本操作の技能については、すべての生徒にしっかりと身につけさせたいと考えている。授業の中での観察・実験は班単位で行うことが

ほとんどであるため、生徒一人一人が確実に、技能・表現力を身につけているかを、授業と並行し、あるいはレポートを通して授業後に確認し指導することは実際には困難である。したがって、パフォーマンステストによる評価を積極的に行っていくことが大切である。例えば今までに顕微鏡の操作やガスバーナーの操作、質量の測り方やメスシリンダーの使い方などで実施した。

さらに今年は、「回路をつくり電流計、電圧計をつないで電流、電圧を測る」という操作を確実に身につけさせたいと考え、パフォーマンステストによる評価を行った。



電気回路実技テスト№1  
2年 組 番氏名 \_\_\_\_\_

課題 (1)回路図を見て正しく配線しなさい。(電流の値は別に指示あり) 回路図  
(2)指定されたところの電圧と電流を測りなさい。

\*以上のことを( )分以内で行う。

観点

- ①配線が正しくできている。
- ②電流計の接続が正しくできている。
- ③電圧計の接続が正しくできている。
- ④電流計の一端子が適切に選ばれている。
- ⑤電圧計の一端子が適切に選ばれている。
- ⑥電流の値が正しく測定できている。(単位も含め書けている。)
- ⑦電圧の値が正しく測定できている。(単位も含め書けている。)
- ⑧決められた時間内に測定を終了できる。

評価

( )点の電流の大きさ

( ) ( ) 間の電圧の大きさ

生徒にも事前にルーブリック（採点指標）を示し、また、自分でテストを受ける自信がつくまで班での練習ができるようにした。1回目の評価でAにならなかった生徒に対しては、後日、再テストの機会を設けた。何回かチャレンジして、より上位の目標に到達した生徒もいる。そうすることで生徒は自分のやり方や進歩の状況を確認しながら自分の理解度を知ることができ、自信にもなり、継続することで自己評価能力を高めることにつながると考える。全員ができるようになるのが目的であり、生徒自身がどこでつまづいているかに気づき、できるようになろうと努力していくことで力もつき、実際の観察・実験を行う中でそれを生かすことができるようになる。

3年間の授業のできるだけ多くの場面で実施し、技能・表現の力を身につけさせたい。

#### 4 取組を通しての成果と課題。

昨年度実施した「生徒による、テーマ実験授業」では、以下のことが成果として挙げられる。まず、自分たちが「授業を任される」ことから、生徒が教師を頼らず自分たちで考え、よりよい実験を求めて創意工夫することができるようになった。そして「自分が説明する実験については自分自身とてもよく理解できた。」と感想を述べる生徒もいた。また、自分たちで考えて行うことで、班の中での役割分担が明確化され、話し合いが活発になり、分からないことがあっても気軽に聞くことができるようになったことや、さらに、生徒が主体的に実験を行うことで、教師はゆとりを持って評価（観察等）ができ、おおむね満足【B】に到達しない生徒を個別に指導することができたことである。

しかし、生徒の技能・表現が確実に上達してきた一方で、思考・考察の面ではなかなか深まらないことや、この実験が何を求めているのかの理解が弱い、という課題も残る。教科書に載っている実験を行う場合、生徒に求めるのは「科学的思考」なのか「知識・理解」なのか、どのあたりまで生徒に思考力を求めていけばいいのか、教える側の姿勢が問われると思う。

問題に気づき、目的意識をもって適切な実験・観察をし、結果から規則性を見だし、それを総合的にとらえていくという理科としての「伝え合う力」を身につけ使うことで、「科学的な思考力」を高めていけるよう、今後とも取り組んでいきたい。

# 音楽科の取組

## 1 音楽科で「伝え合う力」をどのように育もうとしたか

### (1) 「表現力」を育む

音楽教育は、生涯にわたって音楽を楽しむことができる基礎的な力を幅広い音楽活動を通して育むことである。学習指導要領における音楽科の目標は、「音楽を愛好する心情を育てる」・「音楽に対する感性を豊かにする」・「音楽活動の基礎的な能力を伸ばす」・「豊かな情操を養う」の4つである。

その中で、音楽科として「表現力」を育む視点から考えた場合、「感じる力」・「想像する力」が大切である。音楽を表現するとき、「感じる力」・「想像する力」は、「表現の工夫」につながる大きな力である。「感じる」ことなしに「表現」することは出来ない。また、「想像する」ことにより、「より美しく豊かな表現」につながる。

表現の技能の中には、「読譜」の能力、楽語や記号の理解、また、文化的背景（作曲家に関することや楽曲の背景にある文化的側面）に対する知識や理解なども必要となる。また、音楽を感受する力（構造的側面を理解し、感性的側面を感じ取り、表現したり鑑賞したりする力）にも同じような知識や理解が必要である。そして、何より各観点の力がバランスよく育まれてこそ、音楽科の目標を実現することにつながると考えられる。そのために各観点の力について、それぞれの生徒のよさや可能性をいかに伸ばしていくかが大きな課題である。

しかし、本校の生徒の実態を見てみると、例えば、合唱による表現活動に対して意欲的であるが、表現の工夫において、楽譜に明記されている強弱や速度、あるいは感覚的なものだけにとどまっている。つまり、音楽の豊かさや美しさを感じとることや創造的に表現する能力については未熟である。そのため、楽曲の構造的側面への理解を深め、感情的側面とのかかわりから表現の工夫をする力をつけていこうと考えた。

構造的側面とは具体的には、強弱と曲の盛り上がりとのかかわり、反復・変化・対照などの形式の働きとその効果、言葉の抑揚やアクセント・リズム・語感による効果、そして歌詞の内容や曲想の理解ということである。大変多くのことのようにあるが、これらの項目は決して別々のものではなく、感性的なものも含めて全て密接に関係している。感情やイメージなどといった感性的なものの根拠を、曲の作りや歌詞の中に見いだすことが構造的側面をとらえることになる。したがって、「知識・理解」的に構造的なものを指導するのではなく、まずは「感じる」ことを促したり、あるいはそれを引き出したうえで、自分がなぜそう感じたかということを経験的な角度で捉えさせ、表現の工夫につなげていこうと考えている。

このようにしてとらえた構造的側面に基づいての表現の工夫をしたときに、知覚した構造がどのような表現効果をもたらしているのかを生徒があらためて確認したり、実感できればと考えている。生徒の中で少しずつでも、またなんとなくでも感じられれば、表現の工夫＝「感じる力」・「想像する力」がついていくものと思われる。音楽科としては、やがてその生徒の実感が感動へと変わり、そしてさらには創造的な表現能力へとつながり、生涯にわたって音楽に親しんでいく態度へと発展

していくように授業の工夫・改善を行いたい。

## (2) 「心と心をつなぐ表現力」を育む

音楽科において「表現力」は、生徒の表現活動の広がりや深さに大きく関係している。生徒自らが感じ、創意工夫をして、音を通して創造的に表現したものを互いに理解し、感じ合うことでよりイメージを広げ、さらに豊かな表現につなげることができるからである。本校では、その力を育てる手立てのひとつとして、授業の中でより積極的に班活動や小グループでのアンサンブルに取り組んでいる。特に選択授業での器楽アンサンブルは、お互いの音をしっかりと聴き合い、聴き合う活動を通してその表現のよさを味わい、表現活動にいかすことができると考えている。また、曲に取り組む過程で、お互いの意見を交換し合えるようになるというよさがある。それは、生徒一人一人が主体的に音にかかわり、その過程でそれぞれの能力や個性が発揮できることになる。また、協調性のある取組や助け合い学習が展開でき、お互いを認め合う心が育つ。そのことは生徒の学習意欲を高めたり、持続したりしていくことにもかかわり、より活発な音楽活動につながると考えられる。

## (3) 「個と社会をつなぐ表現力」を育む

「個と社会をつなぐ表現力」という視点で、教科との関わりを考えてみると、一つの例として、第1学年においての校歌を扱った授業が考えられる。第1学年の授業では、まず、1学期に校歌を表現活動の題材の一つとして取り上げることが多く、本校においても校歌を取り上げている。校歌の歌詞の内容は、学校と地域が密接に結びついて表現されている。

校歌を扱う授業は、本校の「総合的な学習の時間」のなかでのかかわりをあげることができる。本校の「総合的な学習の時間」の名称は「きぬかけのみち」である。生徒は毎日「きぬかけのみち」を通して登下校する。万葉集に出てくる「きぬかけのみち」は、現在、一般には観光道路という名称だが、その昔、衣笠山に白絹をかけて雪をイメージし、涼を感じたといわれているため「きぬかけ」とよばれることとなったようだ。「衣笠山を背において・・・」の歌詞の一節に地域との密接な内容が含まれている。このように日本の趣を感じられる地に住み、生活している生徒たちであるが、意外にそのよさを知らず、感じることなく校歌に触れている。

歌詞は、その背景や歴史に触れることでイメージが広がる。そして、そのイメージの広がりが、音楽的な表現の豊かさにつながっていく。その意味では、地域を舞台に学習を進める「総合的な学習の時間」は、まさに生徒が校歌の歌詞の背景や歴史に触れる機会である。そして、音楽で学習する校歌は、「総合的な学習の時間」で地域を知り、地域を見つめる生徒にとっては、その学習を進める上での窓口の一つとなるものである。

生徒は「総合的な学習の時間」で地域を歩く。それも、ただ歩くのではなく、「探すこと」「見つめること」等の目的をもって歩く。それが通学路として歩く「きぬかけの路(径)」と、「総合的な学習の時間」“きぬかけのみち”との違いである。その目的の中で、生徒たちは五感を働かせ、感じとり、校歌の歌詞のイメージを広げていく。

“平安京の 名所を 視野一望に おさめつつ”の校歌の歌詞が、「総合的な学習の時間」での『『視野一望』できる場所は校内のどこのことだろう』との発想を触発し、「総合的な学習の時間」

での衣笠山からの眺望の“左に比叡 西に嵯峨”を実感が、“視野一望”のフレーズに「ゆったりとした」歴史の流れと空間的な広がり表現を与える。こうした歌詞の背景や歴史を「知識の世界」から、「実感の世界」へ広げるのも、体験的な活動を重視する「総合的な学習の時間」であるからだろう。

本校では、こうした音楽科の学習と「総合的な学習の時間」との相互環流が、生徒たちの「個と社会とを結ぶ表現力」の育成につながっていくと考えている。

## 2 どのような授業の工夫・改善を試みてきたか

授業の工夫・改善の一つとして、楽曲をこう教えるとか、この楽曲のこのよさを味わわせるといった観点にとどまるのではなく、生徒自身がどう感じたか、また教師が、それぞれの生徒の感性を動かす働きかけによる表現の深まりを引き出すような授業を意識して取り組むことがあげられる。日常の授業では、いかに生徒の感性に訴える働きかけをどの場面やどのタイミングでするのがポイントである。それにより、生徒の表現も変わってくる。例えば、合唱指導において、「歌うこと」が大好きと感じて元気に大きな声で歌っているだけでは発展性が感じられない。もちろん、「歌うこと」そのものを楽しく感じることは大切な要素である。しかし、言葉の持つ意味やフレーズのつながり、聴き手に伝えようとする歌詞を深く理解したり、楽曲のしくみを理解することも表現しようとする音楽が深まり、真の合唱の喜びを感じ取ることができる大切な要素である。そのためには、どの歌詞やどのフレーズにポイントをおいて考えさせるかが大切である。単に元気に大きな声を出すだけでなく、どのように表現するか、どのような表現を工夫することが曲にふさわしいかを教師主導だけではなく、ここはどう表現すればよいか？、なぜその表現がふさわしいか？と生徒に投げかける。生徒自らが表現の工夫を深めていけるような働きかけが大切である。

しかし、限られた授業の中では、題材の関連や組み合わせを工夫することが大切である。例えば、合唱指導において、ともすれば高度な演奏技術の習得・楽曲の完成を目指して、多くの時間を費やしたくなるものだが、学習活動を通して何を身につけさせるのかという指導目標をしっかりと設定し、また、年間計画をたてる必要がある。そのために、まず、毎時間簡単なカノンや教科書の一部を使って、ハーモニーや音色、発声、響きなどを少しずつ指導する。響く感覚や和声がわかると、合唱の時間を有効に使える。この時、カデンツや簡単なカノンなどをリコーダーでもハーモニーや声部の役割を感じ取らせるようにしていく。そうすることによって、簡単な曲でハーモニーを毎時間感じることができ、その感覚が、実際に合唱に入ったときに、自然に美しく和音をイメージし、音楽をつくっていけるからである。また、ここ



から鑑賞の授業にもつなげ、合唱だけでなく、さまざまな楽器のアンサンブルや民族音楽についての学習に結びつけて、生徒にとっての音楽の幅を広げていくように工夫している。

また、生徒にとってより有意義な学習活動につなげる手立てとして、生徒が毎時間記入する自己評価カードがある。生徒自身に授業の参加のプロセスを振りかえさせることにより、学習のめあてに対して、生徒が授業のはじめにはどのようなことを感じていたか、また、学習活動を進める中で、たとえば、どのような発言（教師からの働きかけや他の生徒からの発言）に刺激され、どのように考え、感じたか、学習のめあてをどう捉えたかがつかめる。生徒一人一人が、それぞれにめあてを持ち、それに向かって学習することは、成就感や満足感が得られ、より生徒にとってプラスの要素が強いと考えている。

以上の点を大切にしたいうえで、題材が次の指導内容に結びつくように、また、それぞれの題材がすべて関連していくよう構成することを大切にしていきたい。

### 3 どのような評価を進めようとしてきたか。

本校の生徒の実態を踏まえたうえで、この生徒たちにどのような力を身につけていくのか、何を指導していくのかという視点にたって年間指導・評価計画を作成し、生徒にとって、より有意義な評価活動につなげていくことを目指してきた。具体的な評価方法としては、①授業中の観察②定期テスト③実技テスト④学習プリントがある。中でも③実技テストにおいては、単に正確なリズムや音程で歌唱できている、スムーズな運指で演奏できているといった技能面にこだわるだけでなく、音楽のフレーズのつながりや歌詞の表現、強弱などの表現の工夫に重点を置くようにしている。また、テストの結果に対して評価を行うだけでなく、学習過程においても評価することを心がけてきた。音楽の授業の中では、教師からのちょっとしたアドバイスで表現に工夫がみられる場合が多い。その点を大切に考え、日々の授業の中での生徒への働きかけをよりきめ細かにしていくように心がけ、指導過程での評価につなげている。

### 4 取組を通しての成果と課題

これまでの本校の生徒たちは、元気よく声を出して歌うことができるが、音楽性豊かな表現に結びついていなかった。しかし、積極的な班活動や小グループでのアンサンブルに取り組む中で、互いに自らが感じたことを伝え合い、創意工夫をして、音を通して創造的に表現したものを理解し、感じ合うことでよりイメージをひろげ、さらに豊かな表現につなげることが生まれつつあるように感じる。

その一方において、表現力の乏しい生徒も見受けられるので、その生徒なりに感じたことを教師が見逃がさず、その生徒の見えない感性を引き出すように、教師自身の感性を高めていき、生徒が理解しやすい言葉で音楽の美しさを共に分かち合えるような授業を目指していきたいと考える。

# 美術科の取組

## 1 美術科で、表す力をどのように育もうとしたか

美術の表現や鑑賞の活動は、自分の考えや心情を見つめてそれを表すこと、また、他者の表現から感じ取ったり考えたりすること抜きには成立し得ない。中学校における美術の学習も、こういった心の中の活動を中心におくものである。従って、表現の技法を習得したり、さまざまな美術の作品や芸術として価値のあるものを鑑賞したりすることは、「考える」「表現する」ためのきっかけや手段であるといえる。

ところが、生徒は「自分に力がついた」と実感できる目標として、「何を表すか考えること」や「どのような価値があるか感じ取り、考えること」よりも、「うまく表す方法を自分でできるようになること」や「どのような価値があるといわれているかを覚えること」に意識が偏りがちである。もちろんこういった技術や知識の習得は、美術本来の活動の幅を広げ、奥行きを増すために欠くことのできないものではある。しかし、それらが本当に生かされるのは、生徒の中に確固とした表現の動機や主題があり、その主題をいかに表現するか試行錯誤するときである。自分の中に「表現したい」と思うことがあり、それをどう実現していくか「考えたい」という欲求を持つことが、美術の学習活動の根幹を担っているのである。

生徒に限らず、人間には自らの思いを表現したいという欲求が存在する。しかし、中学生期では自尊心や自信のなさによって、その欲求を行動に移すことが抑制されがちである。美術の学習活動を通して、自分の表現についてあれこれ考える楽しさや、自分にしかない表現を見つける喜びを感じ取り、生涯を通じて自分の考えや思いを深め、楽しんで表現する豊かな感性を育てたい。

### (1) 個としての創造性を育む

美術の表現や鑑賞のすべての活動は、活動を行う個人の人格や心情・価値観などを礎とするものである。自分なりの美術へのかかわり方を持つ者は、生涯を通じて美術を愛好し、豊かに芸術を楽しむことができる。そのため、生徒一人一人の感じ方・とらえ方・考え方・表し方の確立を促し、支えることが、美術教育の中心的な活動となる。

このような個としての創造性を育み、生涯を通じて表現や鑑賞を楽しむ豊かな情操を養うには、自分なりの主題を表現したいという欲求を持ち、それに応じた表現方法を選んだり生み出したりしていく学習活動が必要である。そのために、中学校の美術においては、まず生徒が自己の内面を見つめる機会を多く設けるべきである。美術の歴史の中でも、数多くの表現者たちが、自画像などのような彼ら自身を見つめた表現によって、自己の個性に目ざめ独自の美を生み出した。これと同じように生徒たちにとって自己を見つめることは、自分にしかないよさを発見し、自己を認め、自己を開放するための重要な経験となりうる。中学生期の発達課題でもあるアイデンティティの確立はこのようにして自己を知り、認め、表現し、それらが認められることによって達成されるのである。

本校美術科では生徒がこのような自分なりの感じ方や考え方、表現の仕方を見つけ、よりよいものへと高められるような題材を各学年の実態やつきたい力に応じて設定している。学習活動の進め

方についても、すべての活動を通して「自分がどう感じたか。それはなぜか」「自分は何を表現したいのか。そのためにどう表現するのか。」を深く考えることに重点を置いて指導している。

## （２）個と個を結ぶ表現力を育む

美術の指導において、生徒が「考える」「表現する」ことの喜びや、大切さを実感できるような題材や活動を常に提示することが、主体的に「考えよう」「表現しよう」とする意欲を培う第一歩であると考えられる。生徒にとってこの意欲が最も高まりやすいのは、表現を受け取る相手を意識した時であろう。美術に限らず、すべての表現活動には、表現する側と表現を受け取る側が存在する。具体的に存在する相手に対しての自分の思いや、相手と自分の関係を見つめたり、相手の立場や心情を理解して表現を考えることは、表現する意欲や表現そのものの質を高める。また、そうした活動は人と人が互いを理解し、思いやり、共に生きようとする絆を深めることにもなる。伝える相手に思いを込め、心を込めて伝えることで、相手の心を動かしたり、影響を与えたりする喜びを実感し、生徒がより多くの人々と深くつながることのできるよう育むことが、表現と鑑賞を活動の中心とする中学校美術の使命であろう。

自分と他者を結ぶ学習活動を進めるために、伝える相手を意識して表現するような題材を選び、生徒が伝えたい内容や伝えるための工夫を、主体的に考えられるようにする。自分の表現によって、伝えたい内容が伝わっていく様子を目の当たりにした生徒は、自分の表現に自信を持つことができる。自分の作品によって相手に影響を与えたり、心が通い合ったりする実感が、生徒にとって次の表現への意欲を高め、より工夫しようとする一番の動機づけとなることはいままでもない。

また美術科では日常的に自分たちの作品の鑑賞会を行い、生徒が互いにどのような意図で表現したのかを理解し合ったり、話し合ったりする機会を設けてきた。鑑賞会の方法も、発表形式や展覧会のように全員の作品を見て回るもの、少人数でお互いの作品を交換しそれぞれの意見交換をするものなど、題材の特性に応じた方法を取り入れている。

## （３）個と社会を結ぶ考える力を育む

美術は人類の文化である。人類は古くから自らの存在を証明し、子孫に自分たちの築いてきたものを伝えるために芸術を生み出した。現代、我々は少し手を伸ばせばそれらの集積に触れることができる。社会には数多くの美術が存在する。自然の生み出した美しい色や形ではなく、人が生み出した美である。生活に密着した道具のデザインから純粹芸術に至るまで、人の生み出した美はとどまることを知らず進化し、積み重なっていく。人が自己を見つめるためや相手に思いを伝えるために表現するのと同じく、社会への発信や、社会から感じ取ったことの表現も美術の重要なテーマなのである。生徒にもさまざまな学習や経験を通して、社会に目を向け、善し悪しを自分なりに判断するだけの価値観が芽生えている。一人ひとりが人類の文化や人間という存在の価値を認め、そのすばらしさを表現しようとすることは、生徒が自分自身の存在を認めることにもつながる。また生徒が、人のあるべき姿を表現したり、人類への願いを表現することは、社会の一員としての自覚を育てるきっかけとなるはずである。独裁と侵略への反発が「ゲルニカ」を生み、共生への願いがユニバーサルデザインを生み、こうした社会へ向けての表現の数々が、多くの人々の共感を得て今日

に至る。現代社会の抱える問題についての訴えや、未来への期待を表現する経験が、生徒たちの考える力を深め、かれらを未来の社会を担う価値あるひとりとして育てると考えている。

また、生徒は中学校生活を終えると、その個性や関心、目標に向かって自分の歩むべき道を決め、社会に巣立っていく。その基盤となるのが地域社会である。地域のかかわりが希薄になったといわれる現代であるが、生徒にとって地域はかけがえのないふるさととなる。ふるさとの美しさや自分を取り巻く地域の人々の温かさに目を向け、それらに愛着を持ち大切にしていける心情を育てることは、生徒が自己を認めるのと同じくらい彼らの発達において重要なことである。地域に息づく美の文化を誇り、また異なる文化のよさを認めることが出来るよう、積極的に地域の美術作品を鑑賞したり、地域そのものを表現の主題に取り上げたりしている。

## 2 どのような授業の工夫・改善を試みてきたか

前にも挙げたように、美術の学習において、生徒が「考えている場面」や「伝えようとし、表現しようとしている場面」を生徒自身により強く自覚させ、これらの活動の楽しさを心に刻み、次の活動への意欲へとつなげていく指導が必要である。そのために美術科では、生徒の個性および発達段階に応じ、以下のような考えを持って工夫・改善している。

### (1) 題材の設定について

#### ① 個としての創造性を育む

研究指定の1年目であった昨年は、第1学年で「風の造形」(モビール) 第2学年で「心ひかれた風景」(風景絵はがき) 第3学年で「祈りの造形」(石彫) に取り組んだ。

自己を見つめる第一歩は自分の好きなものを見つめることから始まる。「自分が好きなものは何か、なぜ好きなのか」を考え、その愛着を源として表現へ意欲的に取り組むことを目指した。第3学年の「祈りの造形」では、自己の願いを具現化するものとしてイメージを広げた上で抽象彫刻に取り組んだ。人類や自然への崇高な祈りから自分の生き方や友人関係の願いまでさまざまな願いを込めての表現を試みた。

今年度は昨年を取組により身に付いた力や自己を見つめる態度を生かすためにさらに発展させた形で題材を再編成した。

第1学年では「オカリナを作ろう」の題材で自分の興味や関心のあるものをもとにオカリナの形をデザインする。音階調節のために音を確かめ合ったり、形や大きさによる音色のちがいを聞きくらべたりする中で、感じたことを伝え合う活動に自然な形で取り組める題材である。作品完成後には演奏も含めた鑑賞会を持ち、いろいろな感覚を働かせてよさを見つけだし、そこから何かを学ぶ取ることが出来ると考えている。

第2学年では「お気に入りの片隅(木彫)」の題材で自分の居場所や、ほっとする瞬間などを考え、表現する。自分の居場所とは自己の存在が認められている場所である。物質的に環境が整っているかどうかではなく、自分の内面を表現できる場所であるはずである。そのように考える時、場所や空間の表現にとどまらず、自分の個性やよさに気づくことが出来ると考えている。



している。右のように贈った相手からの応答により、生徒自身も自分の表現をふり返るだけでなく「伝えて良かった」という充実感を抱いている。

### ③個と社会を結ぶ考える力を育む

生徒の目を社会に向ける第一歩に地域がある。自分の地域は生徒にとって毎日歩き、目にし、育ってきた環境である。生徒は、日頃何気なく過ごしているため、自分の育った町のよさや美しさにあまり目を向けることも少ないようである。美術の学習活動の中で、自分の町のよさを改めて見直し、そこから社会全体に目を向けることや、社会全体をある程度理解した上で、自分の町のよさを再発見することが、社会を自らを密接に関連づけることにつながる。

第1学年では「美術館レポート」で自分の町の展覧会を訪ね、レポートにまとめる。本校は近隣に堂本印象美術館があり、比較的身近に展覧会を感じる事が出来る。夏季休業中の課題として展覧会に行くことになるので、夏季休業前に展覧会の鑑賞の仕方だけでなく、京都と美術の深い関わりや、京都で開催されている展覧会など、地域に美術が文化として浸透している様子を実感させるように工夫して導入している。

第2学年では「伝達のデザイン」の制作で、社会における視覚伝達を学び、自分が学校・家庭および地域社会において問題だと思うことを主題に選んでポスターに表現することを目標としている。新聞やニュース・または自分の地域での生活などで問題だと感じていても生徒はなかなか自分の問題として実感することが難しいようであるが、それについて自分が啓発する側に立つことによってくわしく研究し、説得力のある表現を工夫しようとする意欲を高めることが出来る。

第3学年では「進化するデザイン」で自分たちの生きる未来の社会を考え、人々がより豊かに生きられるような新製品をデザインする。この題材には現代社会の抱える問題をすどく読みとりそれを解決する知恵が必要になる。また、将来生徒が大人となり社会を支える立場となった時を想像し、社会的な弱者などに向ける思いやりや共生の意識を表現するものである。自分の未来への夢を表現するだけでなく、中学校生活を通じて他教科も含め多くの場面で身につけた能力や知識を活用して、具体的で実現できそうな新製品を中学校美術の集大成として制作する。生徒一人一人の進路展望も徐々にはっきりとするこの時期、社会の一員として自らの果たすことの出来る役割に目ざめ、一人一人が独自の個性を発揮することが出来るよう指導したい。

また選択の美術では、第2学年に「思いを見つめる」という講座で自分が興味を持った作家の展覧会を企画するが、その1段階として「堂本印象美術館」において鑑賞授業を行っている。この鑑賞授業では特に学芸員の方から堂本印象の作品のすばらしさを伝える工夫について直接聞くことで、各自が作家を選び、その魅力を伝える展覧会を企画する参考としている。

同じく選択の美術の第3学年では「巣立つ町を見つめる」という講座で自分の育った衣笠の町のよさ、美しさ、そこに生きる人々の魅力を表現する題材に取り組んでいる。将来ふるさとの景色が様変わりしても、自分の心に生き続けるふるさとの風景はどんなものだろうと想像し、表現方法を各自が選んで表現する。未来の自分や、自分の子孫たちへのメッセージとしてもとらえさせるよう指導する。

## (2) 表現の指導について

### ①発想・構想の能力の指導について

題材の特性に合わせて主題の発想方法をさまざまに体験させ、中学校での3年間をかけて自分にあった発想方法を見つけられるように工夫している。

第1学年では、「アイデアの素」というノートを一人一人が作り、美しいと思ったものや授業のテーマに合わせた資料など、各自のペースで収集させることで身近なものに学び、発想する力を習慣としてつけるような工夫をしている。

第2学年ではスクラップブックの活用や形からの連想トレーニングなどを通して、よりさまざまな発想方法を体験させ、自分にあった発想のスタイルを見つけるような指導を進める。また、表現の主題や、表現方法などその題材の特性に応じて、各自が設定する部分を必ず設け、一人一人が自分の作品を自分で作り上げる過程を十分に実感させながら進めるようにする。

第3学年では、1・2年生で身につけた自分の発想スタイルを生かし、また自分なりの表現を探るために、主題を決定するための条件は出来るだけ排除し、独自の主題や表現方法が十分発揮できるように指導している。最後に取り組む「進化するデザイン」では、表現方法や材料はすべて自由とする計画である。さまざまな学習を通して体験した表現方法から自分で選び、自分で制作計画を立て、試行錯誤をくり返しながら自分だけの表現を成功させるためには、3年間を通じて発想や構想の手順や考え方を生徒が自覚しながら身につけていくことが必要である。授業中は、生徒がどのようなものを目指しどのようにそれを表現しようとしているのか、安易に一般的な視点で導くのではなく一人ひとりが自分の中から見つけだすような働きかけをしなくてはならない。

美術の発想において、言語での発想に優る発想方法にスケッチがある。ほとんどの題材で取り入れられているので生徒にとってもなじみがある。しかしアイデアスケッチを幾通りも描きながら、構想として練りあがっていかない生徒も多く、楽しんでいろいろ描いてみようという気持ちを持っていない生徒もいる。アイデアスケッチを面倒なものと感じさせないために、それぞれのアイデアスケッチの場面で、どんなスケッチを目標とするのかを具体的に指示する。ものの形をとらえて描くことが目的の場合、心に残った場面を再現することが目的の場合、イメージから自分で形を作り出す場合などである。特に中学生が、何もないところから新たな形を生み出すのは至難の技である。はじめから美しい形を生み出さなければならぬと思いこんでいることと、美しい形とは何かということがわかっていないことが原因である。まず、アイデアスケッチに初めて取り組む時から、何か思いついたものをまず描くことを徹底して指導する。そしてはじめに描いたものを洗練された形にするために構成の要素を一つずつたどっていくスケッチをくり返し行い習慣化させる。ものの形をとらえることに苦手意識のある生徒のアイデアスケッチについては、言葉の助けを借りながらのスケッチをさせることも必要である。また、友人同士でモデルをしあったり、お互いのアイデアスケッチにアドバイスをする活動を多く設定することで、恥ずかしがらずに描いたり、お互いに参考にするなど、アイデアスケッチをよくしていく過程を楽しめるようになって考えている。発想したものをさらによくして構想を練り上げていく過程で何を工夫すべきかできるだけ詳しく指導し、構想の一つ一つの段階を生徒自身が偶然の思いつきではなく、意識して構想できるような力を養いたい。

## ②生徒同士の意見交換について

作品が完成した段階での鑑賞会だけでなく、活動のさまざまな場面に意見交換を取り入れ、話し合いやポストイットなどで互いにアドバイスし合う機会を設ける。発想や構想の段階での意見交換は非常に効果的である。また制作途中を互いに見せ合うと、自分の作品に見通しができてきたり、具体的な失敗や問題点が明らかになってくる時期なので、熱心に意見交換するようになる。ただ、制作にかけられる授業時数も少なくなる中で、こういった活動と、作品としての作業の密度とのバランスが難しいところでもある。

昨年度の公開授業では、2年生の「光の演出」の題材において、構想の段階での意見交流を行った。この題材では材料を自由とし、各自が材料の候補(光を演出できそうなもの)を集めることから始めた。材料を互いに見せ合いながら発想をする段階をふまえ、各自の作品のデザインが決まり、材料や用具などを含めた制作計画を見せ合う発想の段階の学習を公開した。「卒業式を終えた3年生が、最後に通る廊下を一人一人が作った光で美しく照らそう」という目標で、各自が思い出や、未来への希望、感謝などを思い思いに光に表現したもので、公開した意見交換の場面では、計画しているデザインから伝えたい思いが伝わるか、また制作計画に無理はないかなどを互いに点検しあった。この活動のあと自分の作品について見直し、大きく計画を変更した生徒もいたが、意見交換することによって一人一人の作品について互いに深く理解し、制作を進めても周りの生徒に意見を求めたり、アドバイスしたりする様子がそれまで以上に見られたように思う。

3年生では、特に年間の目標として「自分にしかできない表現を見つけよう」ということを掲げており、授業中の生徒同士の会話の中にもそれぞれの個性を認め、違いを楽しんで活動している姿が見られるようになってきている。

## 3 どのような評価を進めようとしてきたか

美術の学習活動における目標の多くは、生徒の心の中の活動や、それが表現として現れている状態を評価すべきものである。生徒が学習の中で不安になったり、自信を持っていないのは、自分の到達すべき目標が理解できていなかったり、理解していても、それに至る道筋がつかめなかったりするためであると思われる。生徒にとっての目標を具体化し、その目標が到達出来るような段階を踏む活動を設定することが、目標設定と評価活動の基本となると考える。

美術において指導者の評価は、往々にして「作品主義」「結果主義」という批判を受ける例が少なくない。指導者が生徒の「考えたこと」を重視し、作品へつながらる過程を分析し、評価できることが、生徒にとっても「考えること」の重要性を実感できることに大きくかかわっていると思われる。

指導者からの評価は、その評価によって生徒に意欲をわかせたり、成長のきっかけとなるものでなければならない。これは、指導と評価の一体化としての面だけでなく、元々美術においては、切っても切れないものとして取り組まれていたはずである。学習活動を通じての生徒の変化を見、生徒に伝わる評価を毎時の授業の中で続けていくことに重点を置くべきである。指導者が生徒の作品や学習を評価するときに、どれだけ多くの言葉で表現できるかが、生徒の目標と評価についての理解

を左右する。こういった指導者の言葉や姿が、生徒同士による相互評価の場面などでも生徒の言葉や姿勢として現れ、生徒の表現意欲にも現れると思われる。

評価の際に生徒から見て「何が評価されているのか」を理解しやすくすることが、その第一歩といえるだろう。一つの題材のまとめの段階などに全体をふり返り評価することだけでなく、指導者の評価が学習のそれぞれの場面で生徒に伝えられることも、生徒が自分の学習の成果を知る手段として有効になる。ワークシートや作品の評価の観点が何であるのか、学習を進めるそのときに生徒に知らせることは、生徒にとって明確な目標を持つことにもつながる。

具体的な取り組みとして、ワークシートや作品の評価はその都度行って生徒にわかるよう表記して返却する。返却する際には、それぞれの評価の観点や目標に到達しなかった生徒の学習回復の手だてなどを伝えるようにしている。観察による評価を行う際にも同じような方法を採用。生徒と作品について話し合う中で、評価だけでなく、その生徒の考えていることや作品のよさを伝え、目標に到達するための支援を行っている。これらは美術の学習を指導するに当たって多くの指導者が日常的に行っていることであると思われる。しかし、指導者がこういった評価と支援を意識していても、生徒がそれに気付かず、指導者の言葉を深く受け止めなければ成果は望めない。生徒にとってもそのような学習の進め方を理解できるように工夫することで、生徒が学習を進める際に活動の意味や評価の意味を理解し、より主体的に「考えること」や「伝えること」が出来ると考えている。

評価活動はこのような手順をとることで、個に応じた指導として生徒にフィードバックされる。評価にかかる時間など、まだまだ工夫する余地は残っているが、少なくとも生徒自身が「何を努力すればよいかわからない」という美術の評価にはならないようにし、生徒が表現を楽しむことの出来る学習の時間にしたいと考えている。

## 4 取組を通しての成果と課題

今回の研究活動により、ここ数年美術科として取り組んできた「相手を意識する題材作り」や「生徒が表現に意欲を持ち、自ら取り組む題材作り」に一定の成果があったと思われる。生徒の相互評価についても、この学年からは入学時より継続して指導しており、その結果、今回の研究授業に向けて特別な指導をしなくてもスムーズに課題を把握し活動できたようである。この生徒の状況は今後も大切にしたい。

また今年度、特に多くの題材で取り上げた「自己を見つめる題材作り」や「社会を見つめる題材作り」についても生徒の中で、美術の表現の意義が深まり、ただ「うまく描く」のではなく「どんなことを描こうとするか」に視点が移って来ているようである。

彼らの心の中の変容を示す一つの例として、題材名に対する生徒のとらえ方がある。この取り組みを始めた頃、たとえば「生活の中の美(木彫)」という題材名(ワークシートに書かれたもの)を見て「(木彫)」に反応し、彫刻刀や小学校で体験した木版について近くの生徒と話し始める姿がよく見られた。「何を表現するか」ではなく「どんな方法で表現するか」の方に関心があったのである。今回公開する「平成人間絵巻」は1学期末の授業時数の関係で、題材名を提示する前に、絵巻物の鑑賞を行った。指導者が「2学期は絵巻物を描きます」と発言したところ「何のテーマで描く

のか」「描いたあとどんな人に見せるのか」といった質問が多くクラスで聞かれた。1年生の頃彫刻刀の話をはじめた生徒たちである。絵巻物という表現方法ではなく、自分たちが「何について考えるのか(何を描くのか。ではない)」「どんな人々に向けて描くのか」に関心を持っていることを感じ、この取り組みの成果を実感した。

今後の課題として、指導者の評価と生徒の学習活動の密接な関わりについては、常に意識し、継続して考えていくべきであるだろうと感じた。昨年度の研究協議では評価をする際に、指導者が生徒の作品を多くの言葉で表現する必要性が話題になった。我々が生徒に「自分にしかできない表現を見つけよう」と要求するなら、我々も「その生徒独自のよさを評価をする」べきである。これまでの取り組みによって生徒が個性に目ざめ、多様な表現が出来るようになった時、我々はその多様な表現に応じた評価が出来るだけの目や言葉、価値観を持っていなければならないと感じている。

# 保健体育科の取組

## 1. 保健体育科で「国語力」をどのように育もうとしたか

### (1) 「個としての国語力」を育む

生涯にわたる豊かなスポーツライフの実現，及び自らの健康を適切に管理し，改善していくための資質や能力を培うことを目指すために，「積極的に運動に親しむ資質や能力の育成」，「健康の保持増進のための実践力の育成」及び「体力の向上」を具体的な目標としてかけ，それを達成させるためにそれぞれの運動の特性を考え，自己やグループの能力に適した課題を発見し，その解決を目指した活動方法を考え工夫していくことが必要である。

その中で保健体育科として「個としての国語力」を育む視点から考えた場合，体育分野でいえば，他人の技能や相手チームの技能を観察して自己の技術分析や，相手チームの比較を通して「感じる力」を培うことにより自分やチームの特徴を把握できる面が多いにある。そのために興味や関心を持たせたり，「感じる」ことの重要性を意識させながら授業を進めている。そして個々の技術の工夫や向上のための方法を考えたり，相手チームの力の分析や試合での作戦をたてたりするための「考える力」や「想像する力」の育成が重要になってくると位置づけしている。

また，「考える力」や「想像する力」によって個人やチームが向上していくためには具体的な手段や方法等発見したり，課題を解決したりするためには，チームの中での意見や考えを伝えるための「表現する力」が重要になってくるものと考えている。

保健分野でいっても，健康の保持増進を実践していくうえで，様々な情報やコミュニケーションの場を通して「感じる力」を育て，一層「考える力」や「想像する力」を身につけることによって得られると考えている。そして，健康的な生活を送るためには，やはり個人や社会の課題を発見したり解決したりするための意見や考えを発表したり，課題を提案したりするために「表現する力」の育成が大切であると考えている。

### (2) 「個と個を結ぶ国語力」を育む

運動に親しむ資質や能力の育成や健康の保持増進，そして体力の向上といった目標を実現するために，「表わす力」によって得られる面が大いにある。保健体育科としてはその力を育てる手だてのひとつの方法として，個人種目や集団で行う種目に限らずグループ活動を基本に授業を進め，各競技の特性を意識し，自己の技術の表現を通して個人の技術やチームの技術の向上を目指している。

グループで個人の課題やチームの課題を個人カードやグループノートの中に自分の考えを発表したり，他の人の考えを聞くことにより個人の課題やチームの課題解決に役立てるように取り組んでいます。またその活動をとおして個人の能力や学習意欲を高めたりすることが，より活発な授業に発展すると考えている。

## 2. どのような授業の工夫・改善を試みてきたか

保健体育科ではその種目における個人として、グループとしての目標や課題の設定するために、個人カードやグループノートを利用して「考える力」を育みながら授業を進めている。

グループノートではチームとしての課題や目標に取り組み、個人カードでは個人やグループで取り組んだ種目を通して、反省や自己分析をして課題を見つけたり、工夫したりすることの大切さを意識できるように各自が毎時間記入している。そして他のグループノートの紹介や他のグループからのメッセージ等を通して一層効果を高めていく方法もとっている。これらの活動記録をもとに、特に強調しているのは授業の最初と最後に班単位でミーティングを行い、自分の考えを伝えたり、他の人の考えを聞くことにより個人の課題やチームの課題解決に役立てるように取り組んでいる。またその活動をとおして個人の能力や学習意欲を高めたりしながら、より活発な授業に発展していくものと考えている。

ここに1学期に実施した陸上競技の学習カードである個人カードを例示する。各自が3時間ごとの目標をたてながら、毎時間の反省と次時の課題を持って授業を進めていくためのカードである。これを使って自分の課題をグループの仲間に聞いてもらい、他の生徒の課題を聞き、活動中にアドバイスをしあいながら互いに高めあい、そのことから授業に対する意欲が積極的になったと感じられるように工夫した。

## 3. どのような評価を進めようとしてきたか

年間指導計画をもとに指導内容の明確化をすることによって、有意義な評価活動につなげていくことを目指している。そして1時間の授業の評価が次の授業のねらいにつなげていくために、生徒が毎時間記入する「グループノート」と「個人カード」の中で課題やめあてをどう捉えているかの確認しながら進めている。具体的な評価方法としては、①個人ノートやグループノートからでてきた課題や問題解決の方法についての、班として個人として目標を持って努力しているかを判断したりするのを授業中の観察しながら行う。②定期テストでは理解や思考・判断について判断する③学習カードでは生徒が課題解決や目達成に向かって努力する姿勢を判断する。最終的に達成感や満足感を得られることにつながっていけばと考えている。

## 4. 取組を通しての成果と課題

生徒は「感じる力」や「考える力」を育みながら、課題を持ったり課題解決に努力することの大切さや、「想像」して「表現」することの重要性が認識されたと思う。しかし感じるがあっても「表現する力」の弱い生徒も見受けられる、その生徒なりに感じたことを教師が見逃さず、その生徒の考えていることを引き出せるように教師の感性をみがき、生徒の理解しやすい言葉で指導を実践していきたい。

**陸上競技 個人カード**

**A 選択するまでの計画**

	【陸上競技に取り組むにあたって（期待・不安や頑張りたいこと 等）】		
1	今まで、中距離は、走った事がないので、ペース配分など、慣れない所とか、考える所もたくさんあると思うけれど、その分、いろいろと研究をしたりしながら、楽しんで、できると思います。また、フォームを、きれいにすることと、一時間一時間を大切に、コツコツと努力をすることを忘れずに、頑張りたいです。		
時間	活動計画（取り組む種目）	(日付)	感想や反省等
2		5/11	書くのにまがかかってしまったけれど、改めて、 <b>動機</b> や頑張りたい事を考えられて、とても良い <b>機会</b> だと思います。
1		/	
4		/	
			自己評価 A B C D A B C D A B C D

○【選択した種目】 400 m	【選択した時点の記録（5/14 計測）】 108 秒
【選択した動機】 走る事が得意で、好きだったのと長距離と短距離しか走った事がなかったので、中距離にチャレンジしてみたいと思、たからです。 また、長距離よりも、短距離の方が得意なので、中距離の中でも一番短いのを選びました。	【目標にする記録 1（5/14 設定）】 100 秒
	【目標にする記録 2（5/25 設定）】 92 秒

【1時間の基本的な使い方】				
0分	5分	25分	45分	50分
準備			後片付け	
ミーティング			ミーティング	
			活動計画の点検	

自己評価の基準	A	B
	C	D



## 技術・家庭科の取組

### 1. 技術・家庭科で「国語力」をどのように育もうとしたか

#### (1) 「個としての国語力」を育む

技術・家庭科の教科目標は、学習指導要領に次のように挙げられている。「生活に必要な基礎的な知識と技術の習得を通して、生活と技術とのかかわりについて理解を深め、進んで生活を工夫し創造する能力と実践的な態度を育てる。」

従来から重視してきた実践的・体験的な学習活動を一層重視し、生徒が自分なりの工夫を生かして生活を営めるようにすることをねらいとしている。ここでいう「生活」とは、日常の生活の様々な場面を意味しており、学んだ学習内容を実際の生活に生かすことができる能力と態度の育成を目指すものである。そのためには、具体的な学習を通して生徒の主体的な学習を支え、知識と技術の確実な定着と生活の自立を図っていかなくてはならない。指導要領の解説を読むと、技術分野の学習のねらいは、仕事の楽しさや完成の喜びを体得する中で、技術を適切に理解し活用する能力と、工夫し創造して課題を解決する実践的な態度を育成することであり、家庭分野の学習のねらいは、身近な生活において工夫し創造する喜びを体験する中で、家庭生活を総合的にとらえ、生活を主体的に営む能力と態度を育成することである。

そこで、「個としての国語力」を技術・家庭科として考えた場合、生徒が課題意識を持って学習に取り組み、自ら考え判断しながら学習を進めていくことが大切になってくる。これを評価の観点でとらえると、「生活を工夫し創造する能力」を重視することであり、目指す生徒像として、学んだ学習内容を実際の生活に生かすことができる力をつけたいと考える。そのためには、適切な題材を設定するとともに発達段階に即して学習活動を組み立てることが必要である。

技術分野「技術とものづくり」では、実践的・体験的な学習の中で、身の回りのものに目を向け、その特性を考え、生活にどのように生かされているかを考え、感じさせ、また、製品の設計・製作・機器の操作・エネルギーの利用等を通して、工夫する力、創造させる力をつけさせたい。また、「情報とコンピュータ」では、基本的な知識を身につけ、生活の中に取り入れる方法を考え、工夫し、情報手段の特徴や生活とコンピュータの正しいかかわり方を身につけさせたい。

家庭分野では、実践的・体験的な学習、例えば製作、調理などの実習や実験、観察、調査・研究、発表などの活動をする中で、自分の生活に関心を深め、生活の自立を目指したり、豊かな家庭生活への手がかかりとして学習を組み立てたい。学習の流れは計画、実践、反省・評価という一連の活動であり、様々な場面で繰り返し学習して、さらに自己評価や相互評価を取り入れることで、自分なりの判断をして課題を解決する方法を身につけさせたいと考える。

#### (2) 「個と個を結ぶ国語力」を育む

技術・家庭科において、生活という視点から「技術」と「家庭」の二つの分野で内容を総合的にとらえ、学習した事柄を進んで生活の場で活用する能力や態度を育成することは、重要な役割といえる。つまり、学習活動を学校の中だけのものではなく、家庭や地域社会での生活で生かすことが

できるようになることが大切である。学習活動の中で自分の考えを言葉や作品に表わしたり、他の人の考えや感じ方を知ったりすることを「表現し伝え合う力」の育成ととらえ、それが技術・家庭科における「個と個を結ぶ国語力」を育むことにつながると考える。

生徒をめぐる生活環境をみると、科学技術や情報化の進展がめまぐるしく、社会の変化に伴い、家庭生活も大きく変化している。生徒の実態として、与えられた課題が具体的であったり、経験したことがあったりすると意欲的に活動するが、様々な角度から物事を考えることや判断すること、結果を的確に表現することに苦手意識があるといえる。その傾向は年々顕著になってきている。しかしながら、生活と技術とのかかわりについて論理的に理解し、思考し、明確に伝達する学習の深まりこそ技術・家庭科の評価の観点「生活の技能」の目標としてとらえることができる。そして、それぞれの分野ごとの観点を趣旨「ものづくりやエネルギー利用及びコンピュータ活用等に必要な技術を身に付け、その技術を安全で適切に活用できる」「生活の自立に必要な衣食住や家族の生活に関する基礎的な技術を身に付けている」にかなっていると考える。

### **(3) 「個と社会を結ぶ国語力」を育む**

技術・家庭科を生活に根ざした教科という視点で考えた場合、教科で培われた力を実際の生活に活用していくことが、「個と社会を結ぶ国語力」の育成に役立つのではないだろうか。それは、「総合的な学習の時間」において学校や地域社会という「生活の場」を中心に、生徒自らが課題を見つけ、課題を設定し、その課題の解決に向けて行う学習活動が、技術・家庭科の学習活動と大きく関連しているからである。技術分野の学習は、工夫・創造の喜びを体験する中で、勤労感や職業観、協調する態度などを合わせて醸成するものであり、家庭分野の学習は、身近な生活において工夫し創造する喜びを体験する中で、男女で協力して生活することの重要性や家庭観などについての健全な考え方を醸成するものである。教科のねらいの一つとして、これからの社会で主体的に生きる力の育成を目指す展開が挙げられる。実践的・体験的な学習活動は、「生活の場」における生きる力を育成する基礎であり、生徒の主体的な学習を支え「個と社会を結ぶ国語力」を育む活動であると位置付けられる。

## **2. どのような授業の工夫・改善を試みてきたか**

教科の目標である「生活と技術とのかかわりについて理解を深める」というねらいにせまるために、興味・関心を生かし、仕事の楽しさや完成の喜びを体得させるようにすることは大切である。そして、実践的・体験的な学習を中心とした題材を設定し、知識・理解を確かなものにするこゝである。

技術分野では、班活動での実践的・体験的な学習を通して、個人のテーマに沿った学習結果や作品を互いに評価する場を設け、共に高めあえる集団づくりを目指している。特に「情報とコンピュータ」では、個人のコンピュータ操作の学習だけに陥りやすくなりがちであるが、グループによる学習課題を与え、課題完成までのプロセスの中で切磋琢磨しながら討議することで「考える力」「伝える力」などを育んできた。現在3年生の授業では、BASICでのかんたんなプログラムの作成

を行っているが、個人で考え作成するだけでなく、グループで取り組ませることで、コンピュータは単なる生活に便利な機械であることだけではなく、コンピュータを1つの情報を得る道具と考え、その情報を伝え、コミュニケーションを図る一つの方法であることを理解させたい。

家庭分野では製作、調理などの実習や実験、観察、調査・研究、発表などの実践的・体験的な活動をする中で、自分の生活に関心を深めるようにしている。このようにして学んだ内容を自分の生活に生かすために必要な姿勢や能力を「国語力」としてとらえて、昨年度より授業の改善を行ってきた。

昨年度は、1年生に「生活の自立と衣食住」領域で“着なくなった衣服のリサイクル”を話し合わせた。「考える」だけでなく、他の人の意見を「聞く」ことで考えを深められた。次に“5年後の磯野家の人々にとってのよりよい住み方”というテーマに沿って個人が調べた内容を班でまとめたり、工夫を話し合ったりして、意見を交流させた。そして「屋台形式」で班から班への発表を行ったところ、今までにない生き生きとした活動ができた生徒が多くみられた。

2年生には、献立作成の内容で班活動を行った。“どのような自分になりたいかという目標”を各班で設定し、それにふさわしい献立を検討する中で、自分の意見を伝えるだけでなく、他の人の意見を聞いてさらに深めさせた。3年生では伝え合う活動を初めて取り入れ、「家族と家庭生活」領域での模擬家族によるロールプレイングを行った。

ところが、これらの活動は生徒が慣れないうちは、話し合いが進まなかったり、自分の意見を要約できななかったり、時間がかかりすぎるが多かった。発表会では相手の話す内容がしっかりつかめなかったり、質問などの応答が不充分だったりした。ただ、生徒たちからは「屋台形式」という小集団内での発表会は、話し合いや意見交流をしやすいという感想や意見が多かった。

「生活の自立と衣食住」  
発表会

1. お題 ( )月 ( )日 ( )曜日

2. 発表の方法  
① ② ③ ④

発表者	1組	2組	3組	4組
A	発表者	発表者	発表者	発表者
B	発表者	発表者	発表者	発表者
C	発表者	発表者	発表者	発表者
D	発表者	発表者	発表者	発表者

3. 発表を聞いたグループ  
① ( )班で、テーマは「  
② ( )班で、テーマは「  
4. 発表を聞いて  
録音機、アドバイスマキは ● よかったと思うことや初めて知ったこと  
● 質問や疑問、こうしたらよいと感じたことを書いて、発表者に渡す。実行社、出版局アドバイスセンターに送る。

5. 感想のまとめ  
① 自分の班の上かつた点や反省点  
② 発表を聞いて、よかった点とその理由  
③ 他班の発表からのアドバイスを聞いて気づいたこと





題を見つけ、また、製作実習においても、自己評価や班の他の生徒との相互評価を通して課題意識を高め、授業で学んだ知識や工夫を生活の中に取り入れようとしているかを評価している。自分の課題を見つけ、考え、発表できる力だけではなく、集団の中でもそれが発揮できる力を育てたい。

家庭分野では、課題意識(目標)を持たせるため、自分の考えや思ったことを文章で書くという方法で自己評価・相互評価を行っている。これは生徒の「関心・意欲・態度」の観点をつかむことや授業中の問題解決の支援に役立っている。例えば“授業でわかったことや頑張ったこと”を記入している生徒にはBと評価し、“学習した内容を自分の生活に置き換えて発見したことやこれから生かしたいこと”を述べている生徒はAと評価している。授業の中でこういう内容を記入できるようにアドバイスしたり、Aと評価した生徒の文を紹介したりして活用している。評価は題材ごとに行っている。

題材によっては自分の作品について説明をしたり、自分自身の生活との比較を述べたりさせて「生活の技能」の観点の一つとして評価している。また、「生活を工夫し創造する能力」という観点は、自分の生活の中で、どれだけ工夫改善しているかを記入したり、話し合ったりする活動を通じて評価をしている。これらは、より具体的に生徒自身の言葉で表現できるかが大切であり、いろいろな場面での学習活動を行い、課題意識を向上させ、自己評価力を育てたいと考えている。

自分の意見や考えを発信する方法として発表会・報告会を取り入れているが、その活動を通してわかりやすく伝えること、他の人の意見と比較することなどの力を伸ばしたいと考える。発表形態は個人から学級へ、個人から班(小集団)へ、班から学級へ、班から班へなど様々な組合せを利用して「伝え合う」活動を評価している。

#### 4. 取組を通しての成果と課題

年間の初めは、自分の考えを文章で表わすという作業が思った以上に時間がかかり、予定のところまで進まないということが多く、時間設定に苦労した。いろいろな題材で繰り返し行ううちに、生徒が自分の状況を振り返り、次にどうすればよいかを自分なりに考えることができてきたように思われる。「伝え合う」活動を授業に取り入れることにより、考えるだけでなく表現することの重要性に気付かせられたのではないだろうか。生徒の評価表を読んでいると、授業における自分の課題(目標)と成果、自分の生活をよりよくするための課題の発見や工夫について言及している生徒が増加してきたように思う。他の人の意見や考えを受け止め、比較し、認め合うことも少しずつ手ごたえを感じてきた。

今後の課題としては、生徒の学習意欲の向上や生きる力の育成を目指すには、生徒が課題を自分の目標としてとらえてから学習活動に入れるための「教師側の課題設定の方法や題材選び」「授業展開の工夫」をさらに進めることである。指導計画・評価計画を立てる際は、発達段階に応じ、やさしいものから題材を考えること、目標や評価規準を明確にすること、自己評価や相互評価を通して意見交流を行うことを念頭に置き、生徒が主体的に取り組める授業を組み立てていきたい。

## 英語科の取組

### 1. 英語科で「実践的コミュニケーション能力」をどのように育もうとしたか。

#### (1) 英語科における「考え」「感じ」「想像」する力の育成

今日の日本社会における英語教育に求められているものは、一つの外国語としての学習という位置付けではもはやなくなり、自国語に次ぐ第二言語としての役割を十分果たしうる力をつけることであるとする。その社会の要請を受けて、新中学校学習指導要領において、英語科は、必修教科になった。

しかし、外国語である以上、国語力を基に培われるものであるが、その部分はここでは言及せず、本校では、第二言語としての位置付けから、英語力そのものを育むことを目標としてきている。つまり、英語を通して、「考え」「感じ」「想像」できる力をつけるための授業を目指している。

英語を通して、「考え」「感じ」「想像」できるとは、どういうことであろうか。これらができるということは、中学校の初等英語教育の最終目標の大きな部分を占めていると考える。日本語と違い、意図的、計画的に学習しなければ、まったく獲得できない外国語としての英語をいかに効率良く学習させるかが重要であるとする。

本校では、すべての基礎である言語能力を高めるため、生徒たちが英語に接する頻度を高め、英語に慣れる状況をつくり出す努力を日常的に行っている。より多くの基礎的な言語活動を、意図的、計画的に設定し、実際に生徒たちが英語を何らかの形で使う回数を増やしていくことを目指している。その際行われるべき言語活動は、量的な要素だけでなく、英語を使用することの必然性をも考慮に入れた活動、質的な要素の裏づけのある活動であるべきと考える。

#### (2) 英語科における「実践的コミュニケーション能力」の育成

「個と個を結ぶ国語力」とは「伝え合うことができる英語力」と言いかえられる。学習指導要領の英語科の目標にある「実践的コミュニケーション能力」そのものである。実際の様々な場面で、自己の思いや考えを伝え、他者の思いや考えを知る、言いかえれば、自分のことをしっかり表現できる力、自分の考えを持って意見を発表する力、他人の意見を聞いて自分の考えを再構築する力などを身につけさせるために、学習活動を進めていくべきと考える。

特に留意すべき点は、「自分の考えを持つ力」をつける、つまり「自分はどう思うか」「自分ならどうするか」と、常に自分の問題として考えていこうとする姿勢を身につけさせることである。英語科の場合は授業の中で、英語圏の情報を提示することにより、生徒たちに自分との比較をさせ、意見や感想をもたせやすい。そういう視点を大切にしながら教材を吟味し、授業の工夫・改善をすることが大切である。

そして、「実践的コミュニケーション能力」の中核を成す「表現の能力」の育成には、特定のダイアログや文法構造を使える状況や場面を考慮し、問題解決をするために単語を入れ替えて情報の授受や交換ができるような活動をさせている。最初は、モデルダイアログ、あるいはモデルエッセイを模倣することに始まり、徐々に、単語を入れ替えたり、既習の文を使ったり、また、辞書を調べたりして、生徒が自分で考えて、「言葉」が使えるようになることを目指す。

## (2) 「個と社会を結ぶ国語力」を育む

英語科で育まれた「実践的コミュニケーション」を社会にいかにして結びつけるかの一例として、「総合的な学習の時間」に外国の人へのインタビューを行った。「実践的コミュニケーション能力」とは、外国語という言葉話すだけでなく、本人が相手とコミュニケーションをしたいと思う強い気持ちや態度を育てることである。

挨拶から始まって、インタビューの申し込み方、相づちの打ち方などの基礎的な言語能力を駆使する。また、日本あるいは京都、衣笠について、外国の人はどんな感想を持っているのだろう、来日の目的は何だろう、どこの国から来日しているのだろうなど、日頃から興味を持っていることについて、情報の交換をするために学習した表現を使っている。インタビューを体験してきた生徒たちは、「自分たちの英語が通じるか心配だったけど、一生懸命聞いてくれた。」「自分たちが尋ねたことをわかってくれて、丁寧に答えてくれた。」「答えてくれた英語がわかった。」「英語を話す国ではないところから来た人々にも、英語が通じた。」「他のことも話題になって、楽しかった。」などの感想を持っており、日ごろの学習を実際の場面で使うことにより、大きな自信につながった。社会に出たときにこのような態度・能力や資質が役に立つのである。また、英語は国際語であるということを生徒自ら実感してくることが強力な英語学習の動機付けとなる。

## 2. どのような授業の工夫・改善を試みてきたか

### (1) 日常の授業の工夫・改善

#### ① 『『考え』『感じ』『想像』する力』を高めるための工夫・改善

日常的に、英語の詩の朗読、フォニックスによる発音練習を繰り返している。

classroom English を、積極的に使い、習慣化する。(ワークシート①)

#### ② 「実践的コミュニケーション能力」を高めるための工夫・改善

スピーチ、ダイアログの発表のときは、聞いている生徒は、感想、要点、評価、質問などを書いたり、発表したりするように指導する。

### (2) 昨年度の公開授業での工夫・改善

#### ① 『『考え』『感じ』『想像』する力』を高めるための工夫・改善

単調になりがちなパターンプラクティスをペアワークにし、時間の制限を設けることで、より多くの英語に接することができるようにした。

相手の練習をチェックすることで、聞く力を高められるようにした。英語に接する時間も倍になるという効果がある。(ワークシート②)(生徒サンプル①)

#### ② 「実践的コミュニケーション能力」を高めるための工夫

グループごとの、情報を伝え合う競争ゲームという形を取ることで、学習した表現を使って、より正確に、より速く伝えようとする意欲を高め、課題解決的な状況での言語材料習得を目指した。

いろいろなパターンを十分練習し、グループごとに、自分たちなりに工夫をしたダイアログを作り、発表へと結びつけた。(生徒作品②)

Questions

- 1 Is this your book ?
- 2 Can you use a computer ?
- 3 Do you like hamburgers ?
- 4 Are you busy ?
- 5 What time do you get up ?
- 6 Does your teacher drive a car ?
- 7 Is she your sister ?
- 8 Did you cook dinner last night ?
- 9 Do you know Hideki Matsui, a baseball player ?
- 10 What is Yumi doing now ?

Answers

- 1 Yes, it is. It's my book.
- 2 Yes, I can. I can use a computer.
- 3 No, I don't. I don't like hamburgers.
- 4 No, I'm not. I'm not busy now.
- 5 I get up at 6:30. How about you ?
- 6 Yes, he/she does. He drives a car.
- 7 Yes, she is. She is my sister.
- 8 No, I didn't. I didn't cook last night.
- 9 Yes, I do. I know him very well.
- 10 She is playing tennis now.

2 - ( ) No, ( ) Name ( )

ワークシート①

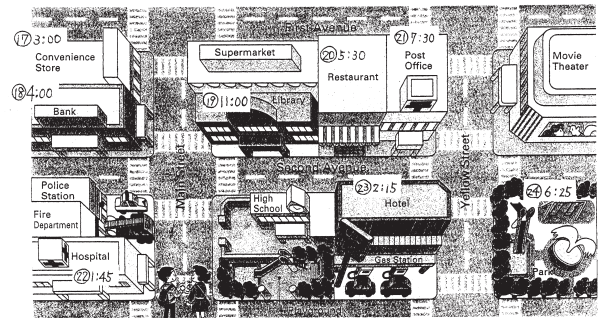
Let's try! Class( )No.( )Name( )

DATE	///	///	///	///	テスト	テスト
1 Would you like to play tennis with me?	○	○	○	○		
2 Would you like to listen to music with me?	×	△	○	○		
3 Would you like to go to the concert with me?		○	○	○		
4 Would you like to cook dinner with me?		○	○	○		
5 Would you like to watch movies with me?		○	○	×		
6 Would you like to go to Tokyo Disneyland with me?		○	○	○		
7 Would you like to run with me?		○	○	○		
8 Would you like to go shopping with me?		○	○	○		
9 Shall we speak English?	○	○	○	○		
10 Shall we play basketball?	○	○	△	○		
11 Shall we eat out?		△	○	○		
12 Shall we go fishing?	○	○	○	○		
13 Shall we sing karaoke?	○	○	○	○		
14 Shall we clean our room?		△	○	○		
15 Shall we dance?	○	○	○	○	○	○
16 Shall we swim in the sea?	△	○	△	○	○	○
17 Let's meet in front of the convenience store at 3:00.	○	○		○	○	
18 Let's meet in front of the bank at 4:00.	△	○			○	
19 Let's meet in front of the library at 11:00.	○	○		○	○	
20 Let's meet in front of the restaurant at 5:30.	○	○		○	○	
21 Let's meet in front of the post office at 7:30.	○	○			○	
22 Let's meet in front of the hospital at 1:45.		○			○	
23 Let's meet in front of the hotel at 2:15.		△			○	
24 Let's meet in front of the park at 6:25.		○			○	

Listener	Ukawa	Otsuki	Ukawa	Ukawa	Ukawa
Scores	35	68	46	77	30

○3点 △2点 ×1点 なし0点

生徒サンプル①



ワークシート②

Group members ( ) ( ) ( )

\* 場面の設定をしよう  
\* 登場人物とその役割 (話す人, 話される人) を考えよう。

ケンシロウ...誘客 (ボーリング)  
トシマサ...誘客お断り  
ダイイチ...誘客お断り

\* 対話を作ろう  
Name(役名でもよい)

ケンシロウ: Let's go bowling with me this Saturday?  
トシマサ: Bowling? OK. How about you, Daichi?  
ダイイチ: I'm sorry. I have other plans.  
トシマサ: So... When are you free?  
ダイイチ: Next Sunday.  
ケンシロウ: OK. Let's go bowling at next Sunday.  
トシマサダイイチ: I see. See you then.  
ケンシロウ: See you.  
トシマサ: Wait!  
ケンシロウダイイチ: What?  
トシマサ: Where and when shall we meet?  
ダイイチ: Let's see. Let's meet in front of the Mac at 1:00. Is that OK?  
トシマサケンシロウ: OK. See you then. ダイイチ: See you.



生徒作品②

### 3. どのような評価を進めようとしてきたか

観点別学習状況の評価がきわめて多義的な意味をもつ「絶対評価」から「目標に準拠した評価（いわゆる絶対評価）」に規定され、評定がともに「目標に準拠した評価（いわゆる絶対評価）」に規定され三年目を迎えた。徐々に新しい評価方法に慣れてきたとはいえ、指導と評価の一体を実現できているかといえば、必ずしもそうではないのが現状である。何を、いつ、どのような場面で、どのような方法で評価するのかということを、意図的、計画的に考えていくのは、実際のところなかなか容易ではない。生徒にいろいろな学習活動をさせることによって、多面的に評価していくべきなので、授業中にできるだけ多くの言語材料を使うことを意識して取り組んでいるが、それぞれの材料がどの観点に関係するものであるかを判断し、はっきりと区別することは困難な作業である。授業展開の方法一つで、どの観点にも当てはめることができるのは、よい面もあるが、教師個人の判断だけで、当てはめていくことには大きな不安が伴う。その解決のために、教科会や英語科の教員同士での打ち合わせは頻繁に行うことを常態としている。

評価計画（評価規準・判断基準・評価方法等）は各学年の担当者が学期のはじめに作成し、それに沿った授業展開をしている。計画の途中変更は当然あり、修正するたびに評価計画を更新している。どの学年も複数の教員で担当しているので、吟味、検討しながら指導をしている。

授業の中で大切にしているのは、できるだけ多くの言語材料を使い、生徒が参照できる単語等の量を増やすことである。授業と評価は一体なので、与える言語材料を作成するときは、どの場面、どの観点で評価するのかを考え、提示するようにしている。しかし、評価する段階でどの観点を主に見るのかは、いつも悩みの種である。特に「コミュニケーションへの関心・意欲・態度」についてはどのような言語材料を使おうと、かかわってくる観点であるので、生徒の具体的な姿をもって評価規準と判断基準を備えたルーブリック(評価指標)を設定することが重要である。

具体的に、例えば第3学年の1学期は5種類の英作文を提出させた。その中で教科書のモデルを参考にできるものが3種類あり、モデルの構造通りに自分のことを表現できていれば、「表現の能力」に〔おおむね満足「B」〕を与えた。〔満足「A」〕を得るために必要なことは、モデルの構造通りの文に加えて、自分の感情を正確に表現できているかを確かめた。例えば、修学旅行の感想文の中では、旅行先に関してはモデルの構造を参考にして、そこで自分が何をして、どう感じたのか、またその理由を書き加えていけば、〔満足「A」〕を与えた。英文としての構造が正しければ、稚拙な内容であってもそれは問わないことにした。しかし、2学期以降は文としての質を求めていく評価規準を設定しなければならないだろう。もう一例として、ダイアログのテストを挙げると、これも教科書のモデルを参考にできるものであったが、対話の構造は教科書通りでかまわないが、まずはペアでお互いのこととして対話の内容を変更させた。その対話を正確な発音で、聞き手である教師とその他の生徒に変更した内容が伝えられれば、「コミュニケーションへの関心・意欲・態度」に〔おおむね満足「b」〕を与えた。加えて、アイコンタクト、発音の際のストレス、リズムや表情、ジェスチャーが十分になされていけば〔満足「a」〕を与えた。

注意しているのは毎時間、必ず評価しなければならないと考えるのではなく、各単元、各言語材料の適切な評価場面、評価時期と評価方法を単元に入る前によく検討しておくということである。

観察による評価はできるだけ授業の妨げにならないように行うようにしている（主に「コミュニケーションへの関心・意欲・態度」）。その他、発表やノートやワークシートの提出によるものは単元の終了時をもってきている。その際も、生徒に評価する方法や評価規準、判断基準を提示するよう心がけている。観点別学習状況の評価から評定に総括する際には、必ず客観的な妥当性があるように慎重に行っている。評価は生徒を励まし、評価で育てるという考え方を基本に、学校としての統一したガイドラインに則って、生徒と保護者に理解してもらえるように努力している。

#### 4. 取組を通しての成果と課題

取組を通しての成果といえるものはまだ具体的にはあげられない。しかし、少なくとも今学習していることの目標がどこにあるかは、生徒も教師もかなり明確になってきていることは確かである。以前は英語の時間に身につける力は、誰もが語彙力や文法の力だと考えてきた。もちろん、それらは外国語を運用していく上での基礎となるものであるから重要であるし、それらを獲得することは目標の一つではある。

しかしながら、今日の社会で求められている力はそうした知識を習得しているだけではなく、それらを基にした表現の力、つまり実践的コミュニケーション能力である。簡単に言うと、実際の場面で使えなければ意味がないのである。日本語を母語としない人とお互いの考えや意見を交換し、意思の疎通を図るための手段となることが大切なのである。「伝え合う力」は、まさしく英語科における実践的なコミュニケーション能力である。

例えば、"How are you?" "Fine, thank you." のあいさつは誰でも知っている。しかし、実際に話しかけられたときに自然に応答できることが大切なのである。「初めまして」は "Nice to meet you." と知っているだけではなく、初対面の人に会ったときに、その一言が口から出てくる力が求められているのである。さらに、"What's your favorite subject?" の英文が読めて意味が分かっていても、それを応用して相手の人の好きなスポーツを聞き出せなければ意味がないのである。

あたり前のことではあるが実際に使える英語を学ぶことに、生徒も教師もようやく意識を向けるようになってきた。そして、そのために教師間で授業のアイデアを出し合ったり、それぞれが研修会で学んできたことを検討し合ったりする機会が以前よりも増えたことは確かである。そして、こうした実践的コミュニケーション能力を伸ばすためには、反復練習、よいモデル（作品や、パフォーマンス等）を見せて、向上心を刺激すること、場慣れさせることなどを継続してやっていくことが効果を生むということを実感した。

こうして目指す方向性はかなり明確になってきたが、あわせて課題も見えてきた。それはこうした実践的コミュニケーション能力を、どのようにして評価するのかということである。どのような内容で、それがどの程度できれば、どれくらいの力がついたと判断をしたらよいのか、ということである。つまり何ができるようになれば実践的コミュニケーション能力が身に付いたと言えるのかということである。

そのためには、どういう状態が身に付いた状態なのかを、教師が実際の生徒の姿をもって、しっかりとイメージすることが必要である。具体的にどのような力が考えられるのかを分析、ピックアップ

プし、それらの力が身に付く最もよい方法を考え、どれくらいできればよいかというルーブリック（評価指標）を作成していくことが、これからの課題になってくると思われる。そして、それらを生徒にも提示して自分の学習のめあてをしっかりとらせることによって、実践的コミュニケーションに対する意欲を育てていきたい。また自分にその力がついてきたかどうかを知るには、その力を実生活の中で使ってみて初めてわかる。しかし、教科授業の中だけでそのような場面を設定するのは難しい。そこで、例えば「総合的な学習の時間」などで、それら（実践的コミュニケーション能力）を発揮する場面のある学習活動を入れていくといった創意工夫も、今後、生徒にとって大切になってくると思われる。

# V 育成学級の実践研究

## V 育成学級の実践研究

### 『伝えあう力』の育成

—— 考えたり、感じたり、想像したことを表現する力 ——

#### (1) 生徒の実態

発達遅滞や広汎性発達障害の男子4名・女子7名、合計11名の生徒達がいる。学級編成としては、発達育成2学級、情緒育成1学級の計3学級である。

全体的には、話しことばとしてことばを獲得しているが、場面や状況に応じて適切なことばを使って話したり、「伝えあう」ことに課題がある。以下、そのような課題を個々にあげてみる。

- ・人に関心はあるが場面に応じて適切な言葉が出ずオウム返しも残る生徒
- ・状況をことばで判断できるけれど、自分の気持ちや感情をどう相手に伝えればよいかで困ってしまう生徒
- ・自分の思いをうまく伝えたり、表現したりすることができずに、泣く、ぐずる等の感情を全面的に出す生徒
- ・体験したことをきかれても「忘れた」「知らん」と答えるだけの生徒
- ・自分の思い通りにならなかつたり、注意されたりするとだまりこんだり、その場から動かなくなったりする生徒
- ・周囲の言動や行動が気になり、落ち着いて自分のことができない生徒
- ・友だち同士ではおしゃべりも活発だが、発表の場面になるととても小さな声しか出せない生徒

日常生活の場面では、自分たちが声をかけ合って、日直を中心に朝の会や終わりの会を進めている。終わりの会で一日の感想を発表する場面では、授業や行事などを振り返って、印象に残った出来事を発表できる生徒もいるが、感想がパターン化している生徒もいる。また、質問に対する受け答えがうまくできない生徒もいる。このように発表の仕方や内容は多様だが、ほぼ全員が、自分で手を挙げて発表することができつつある。時には、一日の感想をなかなか発表できない仲間に対して、「ちゃんと言おう」「がんばって言いや」等の励ましのことばをかける場面もある。また、日直としての声かけや進行に困っている仲間に「次は明日の予定を言うんやで」と助言することもある。

生徒会の委員会活動には全員が参加しているが、聞いてきた内容をクラスの皆にきちんと伝達することは難しく、指導者の支援を必要とすることが多い。

また、日常生活の中で、自分の思いや考え、感情を友だちにきちんと伝えられないために、人間関係がこじれてトラブルになることもある。指導者が、お互いの思いや考えをかみ砕いて双方に言い聞かせつつ、話し合いをさせるなどの支援をしている。

## (2) 育成学級で「伝えあう力」をどのように高めているか

話しことばとしての“ことば”だけでなく、動作での表現や感情表現も含めて「伝えあう力」と考えている。仲間と一緒に音楽に合わせてダンスをする、一緒に歌うということでも「みんなとダンスすればなんだか楽しいな」「みんなと大きな声で歌えば一人で歌うよりずっと楽しいな」と共感し合っ、少しずつダンスの輪が広がったり、歌声がより大きく響くことも「伝えあう力」ととらえることができると思う。

人とかかわる力は、個別に教えていくことも大切だが、大人と子ども、あるいは子ども同士の共同の学びとなるよう組織されてこそ豊かになっていく。

「私もやってみたい」・「あの人とかかわりたい」という前向きの思いを抱くこともあれば、「でも、ちょっと…」という不安や照れくさい気持ちを出してくる場合もある。子どもたちの「～をしたい」・「でも…」という気持ちを受け止め、励ましたり、やる気にさせたりするなどはたらきかけ全体が「伝えあう力」の発達と関係してくるものと思われる。

音楽の学習場面では、不安や照れくさい気持ちに対して、指導者が励ましたり、場を盛り上げようとしているが、なかなか前向きな気持ちになれないことが多い。ところが、リーダー役の生徒が大きな声で歌ったり、リズムにのってダンスすると不安や照れくさい気持ちが軽くなって一緒に活動しようとし始める。リーダー役の生徒を中心に学習をすすめていき、指導者は必要に応じて補助をするというような授業を模索していきたいと思っている。

数学の学習場面では、学力に応じて、プリント等で個別に課題を与えて学習を進めている。得意な課題に対しては積極的に取り組んでいるが、やや苦手としている課題や新しい課題に対しては消極的になってしまう。学力や課題に個人差があっても、今自分が学習している内容や課題を、仲間の前で「今、私はこんな課題に取り組んでいます」と伝えあう活動を取り入れることで、苦手としている課題や新しい課題に対して、少しでも積極的に取り組めるのではないかと考えている。

どの教科においても、子ども同士の共同の学びの場となるようどう組織していくかが大切であると思う。

「～したい」・「でも…」という気持ちによりそって子どもを励ますとともに、子ども同士の共同の学びの場を組織することで「今の自分を瞬間的にのりこえる」こと、「今までの自分でない生を生きる」ことの喜びを子どもに感じとってもらいたいと思う。また、いろいろな文化や仲間とのかかわり、学び合いの中で、新しいものの見方や感じ方に出会い、自らのものにしていくことも含めて、思春期の新しい自分づくりを進めてほしいと思う。

子どもに対して指導者がはたらきかけるという行為や、そのはたらきかけに対する子どもたちの反応、そして子ども同士の共同の学びの場が組織化できているかを常にフィードバックしながら、実践を進めることが大切だと思っている。

教科学習だけでなく、日常生活や遊びの場面も含め、すべての活動において、「伝えあう力」を育てる取り組みと共に、感じたり考えたり想像したりしたことを表現する力を育てる取り組みが必要である。

話す力は話すことによって伸びていく。話したい、伝えたいという意欲を大切にして、助詞の誤

りや語彙の不足があっても、相手に自分の思いや考え、感情を伝えようという心を育てたいと思う。

それと同時に、相手の思いや考え、感情を、落ち着いてしっかり聞こうとする態度や心を育てる取り組みも、話すことと並行して進める必要がある。話すときと同様に、聞くときも、相手をしっかり見ることや、相手の話をよく聞いて、話が終わってから自分の言いたいことを話すという基本的な態度や力も育てたいと思う。

表現する力と聞く力が同時に育ってこそ、「伝えあう力」が高まっていく。「伝えあう力」を高めることで、人間関係のこじれやトラブルを回避していく力も高まる。

また、生徒が話したい、何かを伝えたいという様子を見逃さないようにして、話をじっくり聞いて、伝えたいことを理解しようとする、指導者の聞く姿勢も大切である。

喜びや悲しみ、不安、悔しさ、驚きなどの感情も、伝えたい相手に受け止めてもらう経験を積み重ねることで、表現したり、気持ちや感情をコントロールする力や、伝えたい気持ちが育っていく。安心、信頼できる仲間や大人の存在、学級集団作りが必要である。

### (3) 今後の具体的な取り組み

#### ※育てたい力

##### ◎表現する力を育てる

- ・表現するための「話す、聞く」活動の場を計画的意図的に設定する。
- ・思いを言語化するために、書く活動を取り入れる。
- ・書く活動の成果を発表する場を、計画的意図的に設定する。
- ・自己評価の場を設定し、ふりかえりを重視する。
- ・表現したい内容となる生活経験の充実を図る

##### ◎伝え合う力を育てる

- ・相手に伝えるための表現力を高める。
- ・話し手の意図を考えながら話の内容を聞く力を育てる。
- ・聞いた内容をまとめたり、評価したり、感想を書く活動を取り入れる。また、それらを発表する場を計画的意図的に設定する。
- ・「話す、聞く」の力をつける学習を工夫する。
- ・1対1の伝え合いだけでなく、集団での話し合い活動も進める

#### ※具体的な活動内容

日常生活の中で…

朝と終わりの学活における司会進行を当番制で繰り返し行う。

朝と終わりの学活で、一日の自分の生活をふりかえり感想を発表する。

「道徳」の時間に本の読み聞かせをする。

学校行事終了後の感想文を書く。

日常生活の中でのことばを考える（挨拶，ことばのやりとりを通して）。

委員会活動の報告をする場を設定する（特別活動との関連）。

社会学習の中で…

発達課題別に3グループに分かれての学習（学習のねらいと具体的な目標）

	学習のねらい	具体的な目標
2 グ ル ー プ	<p>①ペアの仲間と相談して、「自分たちが行きたい場所（目的地）」を設定する。</p> <p>②目的地の位置を把握する。</p> <p>③目的地や交通機関等について，インターネットなどで調べる。</p> <p>④自分たちが設定した目的地等について，調べたことやわかったことを発表する</p> <p>⑤発表について，相互評価をする。</p>	<p>「なぜ自分たちがその目的地を設定したか」を発表することができる。</p> <p>著名な建物を手がかりにして，目的地の位置を把握する。ルートや利用する交通機関について，家族に聞いたりインターネットや本などで調べたりすることができる。</p> <p>自分たちが設定した目的地までのルートを，バス停や大通りの名称を言いながらたどることができる。「なぜ自分たちがその目的地を設定したか」「利用する交通機関」「目的地について調べたこと」等をまとめて書き，仲間に発表することができる。</p>
3 グ ル ー プ	<p>「学習のねらい」や「具体的な目標」は2グループと同じだが，指導者の支援をより必要とするグループ</p>	

# VI 総合的な学習の時間

“きぬかけの道”での実践研究

## VI 「総合的な学習の時間」

### 1 本校の「総合的な学習の時間」の基本的な考え方

「次の『総合』何するのかな？」生徒も教師も「総合的な学習の時間」の前日になると同じ質問をしている。そして、「総合的な学習の時間」の担当の教師が何とか説明するが、説明をしている教師も説明を受けている教師も、今ひとつよく理解できていないので、何となくという状況で当日を迎えてしまうケースが多い。実際に行ってみて、何をすべきだったのかを知ったり、問題点を見つけたりすることも多々ある。しかし、正直なところを言えば、とりあえず、この1時間なり2時間を消化することができればよいという気持ちが先に立ってしまう。まさに、これの繰り返しであったように思う。

では、なぜこのような状況になるのであろうかと振り返ってみた。少なくとも、教科の授業であれば、このようなことは起こらないはずであろう。たとえ、どのように授業を展開するかについては悩んだとしても、何を指導（学習）するかについては悩むことはなかったはずである。

その苦悩の原因と考えられるのは、教科書の存在であると考えた。つまり、「総合的な学習の時間」は教科書がないのである。だから、先の見通しが分かりにくく、何も活動しないわけにはいかないので、とにかくにも、「総合的な学習の時間」らしき活動をするようになる。しかし、それがカリキュラム全体のどのあたりを指導（学習）しているのか、最終的にどうなるのかが具体的なイメージをもって指導（学習）していないので、次第に教師も自分で何を指導（学習）しているのか分からなくなる場面が多々あった。

なぜそうなるかという、この「総合的な学習の時間」を通して育て上げたい生徒像が見えていないからであると考えた。この時間でどのような学習活動を通して、生徒にどんな力を身に付けてやりたいのかを、具体的に計画していないので、どこに向かっているのか道に迷ってしまうのである。

例えば、部活動を例にとりて考えてみると分かりやすいのではないだろうか。それは、個々の部活動の最終目標が生徒にとっても教師にとっても明確になっていることである。活動内容もおそらく基本的なものから、より高度なものへと系統的に積み上げている。今、生徒が全体活動計画のどの部分の内容を練習しているのか、どの程度の実現状況の段階にいるのかななどをよく理解している。そして、伸ばすべき力、補うべき技量など、活動している生徒本人も指導している教師も明確に共通認識をしている。自分が今何をしているのかが理解しやすいということである。それぞれの生徒の実態によって、多少の違いはあるにしても、目指す目標がはっきりしているので、指導すること自体に悩むことはないと思う。これは教科学習でも同じことが言えるのではないだろうか。

では、教科学習や部活動では指導ができ、「総合的な学習の時間」では指導ができないのはなぜだろうか。それは、先ほども述べたが1年後、あるいは2年、3年後にどのような生徒になって欲しいのかという「目指すべき生徒像」が、教師側に具体的なイメージが持てていないからである。教科指導であれば、少なくとも教科書が存在する。仮に、1年後の教科としての目指すべき生徒の姿がイメージできていなくても、（あくまで仮にであるが）教科書に沿って指導していれば、

自動的に最低限のことは身に付けさせることができるだろう。ところが、「総合的な学習の時間」には、そうした便利な教科書は存在しないということである。どのようにしたらよいのか、誰もマニュアルやハウツーものは教えてくれないのが現実である。ということは、その学校の教職員自身でイマジネーションをめぐらし、クリエイションしなければならないということである。つまり、「総合的な学習の時間」を、どのように運用するかが私たち教職員の重要な課題なのである。そして、その課題を克服するためには、どうしたらよいのか、考え、実践していかなければならないのである。視点を変えて言えば、これは私たち全教職員にとっての「総合的な学習の時間」とも言えるかもしれない。

このように、“目指すべき生徒像”を構築することがスタートラインであるといえるが、そのためには、どのような生徒像をイメージすればよいのか、ということが次の課題になってくる。何を拠り所として“目指すべき生徒像”をイメージし、クリエイトしていけばよいかなのである。

そこで、私たちが考えたのは、教科書は学習指導要領の目標・内容を基準に作成されている。それならば、「総合的な学習の時間」で育くむべき生徒像も学習指導要領や総則の解説等を熟読玩味することによって具体化するのではないだろうかと考えた。

学習指導要領の総則の解説には、「総合的な学習の時間」のねらいの説明として、以下のように述べられている。

この時間で取り上げられる個々の課題について何らかの知識を身に付けることや課題を具体的に解決することそのものに主たる目的があるのではない。この時間は、横断的・総合的な学習や生徒の興味・関心等に基づく学習などの過程を通じて、自ら課題を見つけ、自ら学び自ら考え、問題を解決する力などを育てること、また、情報の集め方、調べ方、まとめ方、報告や発表・討論の仕方などの学び方やものの考え方を身に付け問題解決に向けての主体的、創造的な態度を育成すること、自己を見つめ、現在や将来について真剣に考え、卒業後の進路を主体的に選択し、生き甲斐のある生活を実現していくという自己の生き方について考えることができるようにすること、また、総合的な学習の時間の活動を通して、学校で学ぶ知識と生活との結びつき、知の総合化の視点を重視し、各教科等で得た知識や技能等が学習や生活において生かされ総合的に働くようにすることをねらいとしている。

この説明文は、生徒たちが将来、答えの出ない課題に出合ったときに、その対象や事象（地域社会・自然・人々）に対してどれだけ前向きに取り組む力である資質・能力や態度を身に付ける必要性を述べ、その実践的な学力を育む時間であると考えている。そして、そのために、生活体験や社会体験、自然体験などの少ない現代の生徒たちが、生来人間として備えている五感覚を駆使し、学校教育で習得した知識を知恵に変換し、総合化し、応用し、実践化する「学習の場」を設定することが必要であると考えた。

したがって、「総合的な学習の時間」ならではの資質・能力や態度とは、具体的にどのようなものなのか、そして、それらを生徒にいかに身に付けさせ、生徒一人一人のよさをどのように伸ばしていくのかということ、常に考えながら取り組まなければならないと考えている。

そこで、本校では、生徒の実態から身に付けたい力として、いわゆる問題解決をしていく過程で各ステップに必要とされる力を「かかわろうとする力」「とらえる力」「つかむ力」「伝え合う力」「よさや可能性を知る力」「生き方を考える力」として設定した。そして、生徒の実態や学年における発達段階に応じて伸ばしたい力、高めたい力、深めたい力に重点を置いた、学習内容、学習活動を構成し、そして大単元、中単元、小単元と指導計画の作成を行ってきた。

その留意点の一つとして、各教科等と「総合的な学習の時間」の双方向性をもった調和された系統性を考えることが上げられる。つまり、各教科等で身に付けた知識や技能などが相互に関連付けられ生かされるような学習活動、各教科等で学習したことが総合化、応用できるようなこと、また逆に、「総合的な学習の時間」で必要なことが教科等に還流するような学習活動の指導計画を行ってきた。また、その学習活動は、言ってみれば生徒の身の回りにあるものであれば何でもよいのだが、生徒の実生活に根ざしたものであること、生徒がただ興味・関心をもっていればよいのではなく、社会的な課題として興味・関心をもっていること、そして現代及び将来の社会的課題へとアプローチできる要素があることなどを、常に意識して指導することを考えている。

また、教師の役割（指導）として、教科であれば正解（正答）を導き出せるように指導し、正解（正答）を得るのが目的であり望ましいが、しかし、「総合的な学習の時間」の学習活動は、常に正解（正答）を求めることが目的でないというのが基本的な指導のスタンスであると考えている。まさに、正解（正答）を導き出す方法だけを指導するのではなく、同じ人間であるとともに宇宙船「地球号」の同じ乗組員として、取組の失敗や挫折から学ばせることも重要であると考えている。

このように、「学習の場」を与え、生徒に必要な発問を導くのが教師の役割であると考えている。また、いっこうに企画や計画が前に進まない生徒に正解（正答）を教えるのではなく、この生徒は何を悩み、つまづいているのかを観取り、考え、どのような助言、どんな支援が必要なのかを吟味や検討するのが教師の指導であると考えている。

最後に、学校全体として生徒にどのような力を身に付けるのかを、まず、考えることが重要である。これが明確化され、共通理解されていないと活動そのものが目的化してしまうおそれがある。また、どのようにすれば、その力が生徒に身に付くのかを、十分に吟味・検討し、「総合的な学習の時間」の全体カリキュラムを構成している。そして、学年単位ごとにテーマを決め、単元をつくるという工程で進めていくことを心がけている。具体的には本校では、「総合的な学習の時間」の総合係り会議でベースを吟味・検討し、詳細な学習指導案は、それぞれの学年会で十分な吟味・検討する形式を行っている。

## 2 「総合的な学習の時間」と「伝え合う力」

「総合的な学習の時間」の授業で、生徒たちが生き生きと活動している場面といえば、何かを調べ、それを発表している場面である。パワーポイントを使ったり、ビデオを作ったり、模造紙にまとめたり、劇仕立てにしたりと、なかなか見応えのするものも多く、うまく発表できれば生徒はもちろんのこと教師も満足する。が、しかし、この発表という学習活動を通して、生徒にどのような力が身に付いたのかと言われると、答えに窮してしまうのではないだろうか。発表の仕方やスキル

については、国語科等の授業で培うべき力であり、学習内容についても、おそらく各教科等の専門性にかかわる要素が大きいと考えている。それでは、発表を通して「総合的な学習の時間」で身に付けたい力とは何なのか、これを私たちは見失うことが多々あるように思う。それは、学校の実態、地域の実態、生徒の実態に大きく左右されるので、各教科のように国が全国一律の目標・内容を決めることが必ずしも望ましくないとともに、意味あるものとは言えない。そして、何よりも全国の中学校が一律の学習活動を行うこと、それ自体が困難でもある。

そこで、本校の「総合的な学習の時間」の中で、特に育んでいきたい力を実践的な「伝え合う力」と位置づけている。

生徒たちは、将来、多種多様な社会的な課題に出会い、それらを自らの問題としてとらえ、解決しながら成長していかなければならない時代に直面している。当然、人間ひとりでは解決できない問題に出くわすこともあるだろう。しかし、それらの問題を避けて通るのではなく、生徒たちが、将来、現実の社会と直接向き合い、解決しようという資質・能力や態度を育てることが「総合的な学習の時間」の大きな目標である。そのために必要となってくるのが実践的な「伝え合う力」だと考えている。

今や未来から発信されているメッセージは、人間ひとりでは解決できない課題が山積している。このような場合、自分以外の人の援助や協力が必要になってくる。その援助や協力を得るためには、自分の思いや考え、その情報などをともに共感し、認識・理解するための実践的な「伝え合う力」が必要不可欠である。この力を育むためには、学習活動の中で、意図的、計画的に実践できる場面を多く設定していくことが必要である。しかし、各教科では、伝統的であり、系統性を有する親学問・親芸術をベースに学習の内容が構成されている。そこで、実践的な学力としての「伝え合う力」そのものに注目すると、「総合的な学習の時間」が、このような力を身に付けさせる場面として設定するのが最も適していると考えている。

ここで、今一度、本校の「総合的な学習の時間」における「伝え合う力」とはどのような能力なのか考えてみる必要がある。私たちが注意を払わなければならないのは、「伝える力」と「伝え合う力」の違いである。「伝える力」は単に情報や思いを伝達するだけに過ぎない。言ってみれば、情報が一方通行で流れるだけである。それでは、今日における変化の激しい社会が生み出す諸課題に向かって、主体的に協力し合って解決していく方向への進展は望めないことになる。

そこで、国語科の目標をみると、「適切に表現する能力」と「正確に理解する能力」との育成を基盤に、互いの立場や考えを尊重しながら言語で伝え合う能力の育成を重視して、「伝え合う力を高める」ことを位置づけている。しかも、それは、「相手」「目的」「意図」「多様な場面や状況」などが相乗的にかかわった「表現力」と「理解力」を育成することである。これらの視点をおろそかにした「総合的な学習の時間」の学習活動は、日常生活に生きて働く本当の国語力（日本語力）にはなり得ないことになってしまう。

言葉は常に人間の表現と理解の相互的な関係の上に成り立つものである。つまり、どのような人に、どのような目的や意図で、どんな場面や状況のもとで話したり、書いたりするのか、また、どのような人からの言葉をどんな目的や意図で、どんな場面や状況で聞いたり、読んだりするのかを、十分な配慮がなければ「伝え合った」ことにならない。

例えば、講演会やシンポジウムなどでの質疑応答の時間を考えてみるとよくわかる。「質問や意見はありませんか」とよく聞かれるが、その内容をよく理解していないと何を質問してよいのか、どのような意見を言えばよいのかがわからない。「質問する力・応答する力」を向上させるには、その話の内容をしっかりと聞いて「考える力」を養うことが必要である。逆に言うと、「考える力」が身に付いてくれば「質問する力・応答する力」も身に付いてくる。双方ともに、その力が備わって初めて「伝え合う力」が実践的行為として発揮され、高め、深めることができるのである。

「伝え合う力」は、自分の伝えたい情報を整理・調整する「まとめる力」（思考・判断・処理）、相手の立場や心情を読み取る「感じる力」「想像する力」、相手に分かるように伝える「表す力」（表現）など、かなり高度な学習活動を支える力の総称と考えられる。「伝え合う力」は、各教科等の学習活動で身に付けたものを総合的・実践的に発揮することになる。各教科等で培われた「伝え合う力」を、教科・領域の枠にとらわれず、適切に総合化・実践化し、応用して試みるのが大切なのである。

人間は、実際に社会に出たとき、自然と自分に身に付いた知識や技能、資質・能力、態度を駆使して問題を解決していかなければならない。そのために、生徒たちは、変化の激しい社会の荒波を泳ぎ切るために知の総合化・知の実践化を図りながら経験を積み重ねていく必要がある。しかし、生徒たちの日常生活の中では、なかなかこのような学習場面がない。そこで、経験の少ない生徒に、学校が地域や家庭の力を結集して、意図的、計画的に学習場を設定し、実践的な「伝え合う力」を養う場面をつくる必要があると考えている。それが、本校の「総合的な学習の時間」としての一つの位置づけである。

なお、平成16年度（今年度）の「総合的な学習の時間」における詳細なカリキュラムは、別冊「きぬかけのみち」を参照していただきたい。

# 平成16年度「総合的な学習の時間」全体計画（カリキュラム）

京都市立衣笠中学校

## 1 本校の趣旨及びねらい

- (1) この時間は、生徒一人一人に、自ら学び自ら考える資質・能力及び態度、問題を解決する力などの育成や学び方、ものの考え方などの習得を推進する。
- (2) 教科等で学ぶ知識と実生活との結び付きである知の実践化の視点を大切にし、各教科等で習得した知識や技能等が生徒の実際の生活において、生かされ総合的に働くことを目指す。

## 2 本校の目標

生徒自身の実生活の中から、地域社会に根ざした体験的な学習や問題解決的な学習を通して、生徒自らが現実の社会と直接向かい合い、自分の興味・関心のある社会的な課題を掘り起こし、これらの課題と直視するとともに、自らの問題として解決していく資質や能力及び態度を育成する。

また、自分自身を見つめる機会をつくり、卒業後の自分の進路を主体的に選択し、生きがいのある生活の実現に向けて、努力する生徒の育成を目指す。

このような目標の実現によって、最終的にはそれを自分の生き方に反映していく力の基礎となるよう教師が適切な指導を行うこと。

## 3 生徒に身に付けたい力

生徒自ら求めた対象（地域社会・自然・人々）の出会いから、教科などで身に付けた資質・能力や態度、知識・技能を総合的に使って、身に付けさせたい力

～生徒自ら求めた対象（地域社会・自然・人々）の出会いから

- (1) 自ら求めた対象と「かかわろうとする力」  
[学校知；問題解決に主体的、創造的に取り組む態度]  
[生活知；現実の社会と直接に向かい合う姿勢や力]
- (2) 自ら求めた対象の課題を「とらえる力」  
[学校知；課題を発見・設定する力]  
[生活知；生徒の実際の生活の中から、社会的な課題を取り出す力]
- (3) 自ら求めた対象の課題を「つかむ力」  
[学校知；課題を追究するために企画・計画・運営する力]  
[生活知；これらの課題を、自分の問題として解決していく力]

- (4) 自ら求めた対象の問題解決を「伝え合う力」  
[学校知；学び方・ものの考え方・伝え合う力]  
[生活知；生徒自らの五感で、世の中を直視する力]
- (5) 自らの「よさや可能性を知る力」  
[学校知；有能感を育てる、生き甲斐をもつ力]  
[生活知；何事にも立ち向かえる力]
- (6) 自らの「生き方を考える力」  
[学校知；自己決定の能力，自己評価能力]  
[生活知；自分を見つめる機会をつくり，卒業後の自分の進路を主体的に選択する力]

## 4 本校の内容

### (1) 自分と地域社会

自分が生活を営んでいる環境や地域社会の中で，無形の文化・伝統，有形の伝統産業・文化財に積極的に興味・関心をもち，それらを支える人々の働きや活動を知ることを通して，地域のくらし，生活習慣及び伝統・文化などについての理解を深めるとともに，新たな生活や文化を創造していくことができる。

### (2) 自分と自然環境

地域社会の自然環境と自分の生活のかかわりを通して，“きぬかけのみち”の自然環境と人間の生活とのかかわりや自然環境と深く関連している社会的な課題について考え，自分にできる行動で地域の自然環境を守り，よりよい環境を創り，自然と共生することができる。

### (3) 自分と将来・未来

“きぬかけのみち”について体験，調査・探究などの活動を通して，自分の主張や提案などが仲間に伝え合うことができ，そして自分を見つめ，自分のよさや自分の成長に気づき，自己の向上を図るとともに，個性を伸ばし，よりよく生きることができる。

### (4) 自分と外国

自分が生活している社会とのかかわりの中で，“きぬかけのみち”と外国（社会，自然，人々）に興味・関心をもち，人々のくらしや生活習慣，それぞれの国の異なる無形の文化・伝統，有形の伝統産業・文化財などを理解し，尊重する意識を高めるとともに，自ら進んで外国の人々と交流して，国際的な視野を広げる。

### (5) 自分と情報

調査活動，発表や討論などの体験的な学習，問題解決的な学習を通して，その課題にアプロー

チするために自分に必要な情報を収集，選択，整理ができるとともに，より積極的に情報にかかわろうとする態度や自分で問題を解決しようとする態度や意欲を育て，自分の生活や学習に生かすことができる。

(6) 自分と福祉

自分の身近な高齢者，障害のある人々などの全ての人々の存在を知り，それぞれの特徴や問題点等についての理解を深めるとともに，介護や福祉の問題などの課題について考えを深め，幸福に生活できる社会の実現に貢献するために，主体的に助け合いに参加することができる。

(7) 自分と生命・健康

生きていくことのすばらしさや生命の尊さを理解し，自分たちや生命を大切にする豊かな心を持ち，心身ともに健康に生きることができる。

## 5 本校の「総合的な学習の時間」の名称（テーマ）

本校の「総合的な学習の時間」の総称名は「きぬかけのみち」である。

学年のテーマとして，

- ◆ 第1学年のテーマ；「わが町“きぬかけのみち”を探索しよう！」
- ◆ 第2学年のテーマ；「“きぬかけのみち”について学び，自分の将来を考えよう！」
- ◆ 第3学年のテーマ；「自分探しの旅に出かけよう！」

これらの学年テーマは，生徒自身が実生活を営んでいるこの衣笠という地を意図的，計画的に意識し，そこから発想の輪を広げ，そこで見（観・視）たこと，聞（聴）いたこと，感じたこと，知ったこと，思ったこと，そして考えたことをもちかえり，また，「きぬかけのみち」に戻り，自分自身との関わりを考えるきっかけとする。そして，自分の生き方の拠り所としてほしいという願いが込められている。

## 6 指導方法

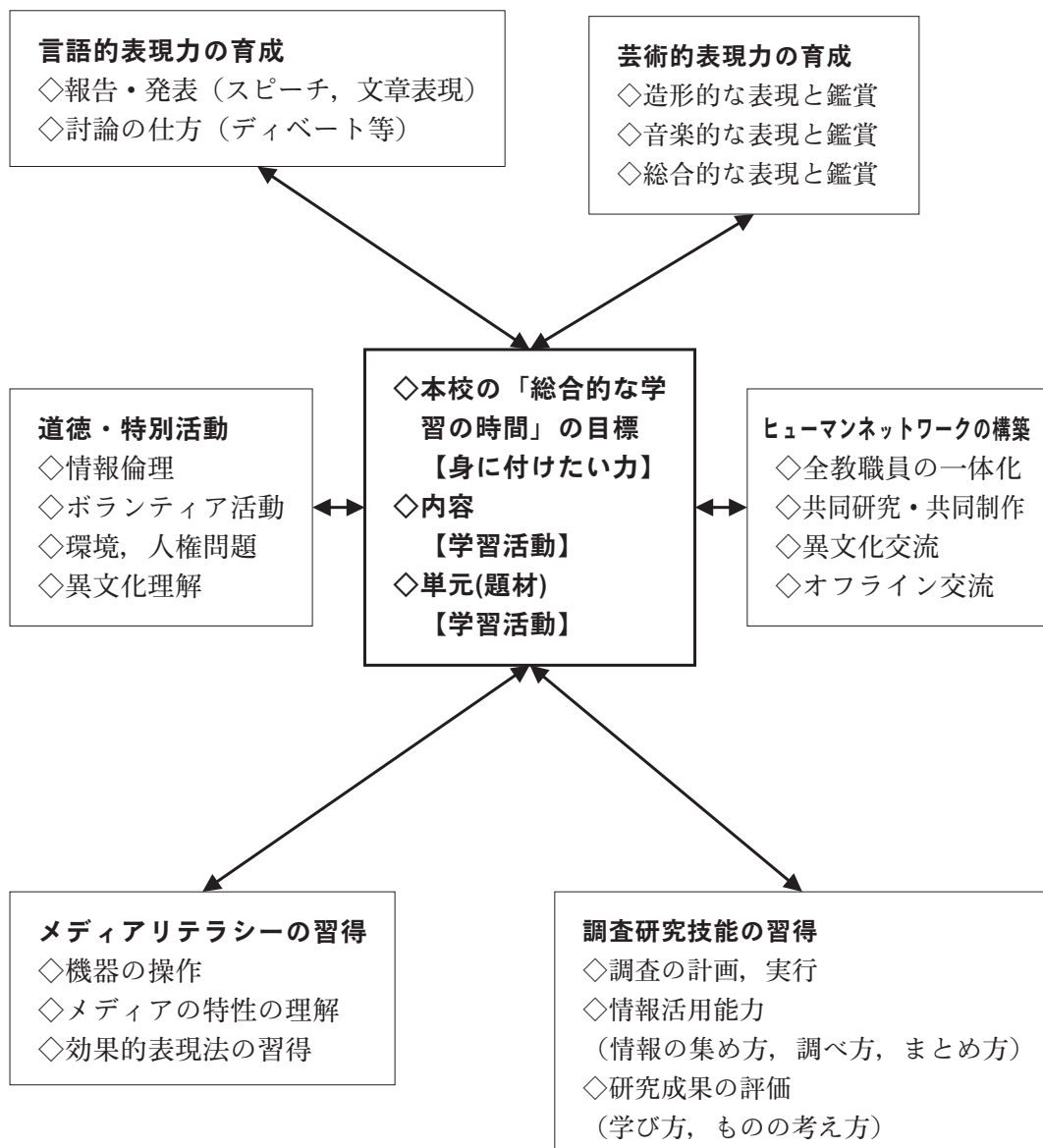
- (1) 第1学年；学級単位で学習活動を行う。
- (2) 第2学年；グループ単位で学習活動を行う。
- (3) 第3学年；個人単位で学習活動を行う。

## 7 指導体制

学年体制と教科体制

## 8 各教科等との相互還流図

- ◆ [基礎教科] : 国語・数学・英語
- ◆ [内容教科] : 社会・理科・保健・家庭
- ◆ [表現, 技能教科] : 音楽・美術・体育・技術
- ◆ [領域] : 道徳・特別活動



## 9 各教科等と「総合的な学習の時間」の相互還流の例

<b>(1) 自ら求めた対象と「かかわろうとする力」</b> [学校知；問題解決に主体的、創造的に取組態度] [生活知；現実の社会と直接に向かい合う姿勢や力]	
総合	<ul style="list-style-type: none"> <li>体験的な活動を通して、自分の考え方などにおいて疑問点や問題点を明確にし、「はてな？」とか「なぜ？」などの自らの問いを持つ力。</li> </ul>
教科等	<ul style="list-style-type: none"> <li>どの教科等でも、「課題」を発見できる「技能」を体得させることである。</li> <li>「はてな？」と疑問に思うこと。そうでないと、「総合的な学習の時間」で、「何に取り組んだらよいか」ということがわからない。これが、基礎中の基礎である。生徒はこの力が一番弱い部分である。</li> </ul>
<b>(2) 自ら求めた対象の課題を「とらえる力」</b> [学校知；課題を発見・設定する力] [生活知；生徒の実際の生活の中から、社会的な課題を取り出す力]	
総合	<ul style="list-style-type: none"> <li>課題を発見するために、地域の実態、各施設との関連、教科学習との関連などを考慮に入れ、課題を発見する力、課題を設定する力、身の回りの事象に対する興味・関心などにかかわるもの。</li> </ul>
教科等	<ul style="list-style-type: none"> <li>各教科等で身に付けた資質・能力、知識・技能 [考え方・学び方スキル] を思い出すだけではなく、新たな視点で新しい関係を見つけたす力である。</li> </ul>
<b>(3) 自ら求めた対象の課題を「つかむ力」</b> [学校知；課題を追究するために企画・計画・運営する力] [生活知；これらの課題を、自分の問題として解決していく力]	
総合	<ul style="list-style-type: none"> <li>課題へのアプローチのための、調査・研究する力、企画力、観察力、記録力、分析力、(情報)収集力・取捨選択力、活用・応用力、整理・調整力など、いわゆる“知の総合化”にかかわるもの。</li> </ul>
教科等	<ul style="list-style-type: none"> <li>各教科等で身に付けた調べ方のスキルなど例えば、国語辞典の使い方、色々な事典(辞典)の使い方、教科書の使い方、資料集の使い方、地図帳・地球儀の使い方、その他</li> <li>情報収集のスキルなど情報を収集には、新聞・雑誌・書物を読むスキル、コンピュータで情報収集など多種多様な情報収集スキルとその活用能力。</li> <li>質問のスキル、相手の話をよく聴く(聞く)スキル。この聴く(聞く)スキルが各教科等の学習で身に付ける。</li> </ul>
<b>(4) 自ら求めた対象の問題解決を「伝え合う力」</b> [学校知；学び方・ものの考え方・伝え合う力] [生活知；生徒自らの五感で、世の中を直視する力]	
総合	<ul style="list-style-type: none"> <li>企画・計画したプランを実行に移し、課題へのアプローチのために必要な情報を収集し、(科学的、多角的、多面的、総合的な学び方・ものの考え方などの)考察したり、判断する力。</li> <li>分かったことを資料などを効果的に活用して、自分の考えなどを文章、図表などにまとめる力。</li> <li>学習活動を振り返り、地域、人々、自然、そして自分にとっての意味付けが多面的、総合的にできる力、発信できる力など。</li> </ul>
教科等	<ul style="list-style-type: none"> <li>新たな視点で新しい関係を見つけたす力であると共に、討論(話し合い)で友達などの考えを聞くなど、自分のない視点で探すことも必要である。これらを学ぶためにも、討論(話し合い)の場を設定し、体得させることが必要である。</li> </ul>
<b>(5) 自らの「よさや可能性を知る力」</b> [学校知；有能感を育てる、生き甲斐をもつ力] [生活知；何事にも立ち向かえる力]	
総合	<ul style="list-style-type: none"> <li>自分を客観視できる力</li> <li>自分の行動を振り返る力</li> <li>自分の意志で行動できる力など</li> </ul>
教科等	<ul style="list-style-type: none"> <li>自己評価能力</li> <li>メタ認知能力</li> <li>フィードバックできる力など</li> </ul>
<b>(6) 自らの「生き方を考える力」</b> [学校知；自己決定の能力、自己評価能力] [生活知；自分を見つめる機会をつくり、卒業後の自分の進路を主体的に選択する力]	
総合	<ul style="list-style-type: none"> <li>自己の生き方が考えられること、学習活動における社会性や協調性、(社会・人々・自然)にかかわる力、自己の生活との結び付きを考える力、自己を振り返る力、自己の意思で行動できる力など</li> </ul>
教科等	特別活動 [学級活動] <ul style="list-style-type: none"> <li>学業生活と充実、将来の生き方と進路の適切な選択に関すること。</li> </ul>

## 10 年間カリキュラム

### (1) 第1学年のテーマ：「わが町“きぬかけのみち”を探索しよう！」

身に付けたい力	月日	時間	学習活動	指導の留意点と評価の視点	教科等との相互還元
かかわろうとする力・とらえる力	4月 5月 7月	20 5 7 H	<p><b>1. 自分にとって「衣笠の地」とは？</b>                      (1) これまでの生活経験をもとに話し合う                      (2) イメージマップを作ろう！                      ◆地域の文化（民話・伝承行事・文化財・生活文化・伝統芸能等）                      ◆地域の自然（農林業・商業・観光やサービス業・伝統工芸等）                      ◆地場産業（地域を支えた人々・歴史的建造物・遺跡・災害と暮らし・地域の未来図等）                      (3) イメージマップから学習課題を見つけよう！</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・日常、意識しないで生活している「衣笠の地」の価値を見落とされていることに気づけるようにする。</li> <li>・イメージマップづくりの意義などについて説明する。</li> <li>・イメージマップづくりで意見が出ない場合は助言をする。</li> </ul> <p>[評価] 自己の課題が適切なものになっているか。</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・身近な地域との関連（社）</li> <li>・言葉のもつ意味、印象から共通性を見出す力（数）</li> <li>・校歌と「衣笠山」を比較する（音）</li> </ul>
つかむ力	9月 10月	15 10 H	<p><b>2. どのように調べたらよいのだろうか？</b>                      (1) 学習活動の見通しをもとう！                      ・仮説や今後の計画（いつ・どこで・何を・どのようにして調べるか）を立てよう！                      (2) 事前の調査学習をしよう！                      ・体験的な学習に向けて準備をする。学校図書館、公共の図書館や大学の図書館などを利用する。                      (3) 意見交流をしよう！（自己評価・相互評価）                      ・クラスや班ごとに意見交流をして仮説や学習課題の修正をする。</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・仮説や学習計画を立て、見通しをもって学習を進めることの大切さを助言する。</li> </ul> <p>[評価] 仮説や学習計画が具体的に適切な内容であるか。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・個々の課題や取組について、アプローチの方向性などについて助言する。</li> </ul> <p>[評価] 課題意識を明確にもち、意欲的に取り組んでいるか。</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・インタビューの仕方及び敬語の使い方（国）</li> <li>・身近な地域、調べ方を考える、地図を読む力（社）</li> <li>・資料収集のための時間などから逆算して計画を立てる力（数）</li> <li>・歩数・時間・距離や運動量の体験、ウォークラリーの企画・立案・実行（保体）</li> </ul>
伝え合う力	11月 12月	17 12 H	<p><b>3. フィールドワークをしよう！</b>                      (1) 今までの事前学習を踏まえ、調査活動して、課題にアプローチしてみよう！                      ◆地域の文化（民話・伝承行事・文化財・生活文化・伝統芸能等）                      ◆地域の自然（農林業・商業・観光やサービス業・伝統工芸等）                      ◆地場産業（地域を支えた人々・歴史的建造物・遺跡・災害と暮らし・地域の未来図等）</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・個々の生徒が事前学習で学び得たことをつかみ、それらの学びを生かした学習ができるように指導する。</li> <li>・フィールドワークをするためのマナーや質問の仕方や安全面の指導を行う。</li> </ul> <p>[評価] フィールドワークで多くの人々と話しができ、まとめることができるか。</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・インタビューの仕方及び敬語の使い方（国）</li> <li>・身近な地域、調べ方を考える、地図を読む力、聞き取るスキル（社）</li> <li>・外国人に英語でインタビュー、どこの国の人が多いかなどコミュニケーション能力（英）</li> </ul>
よさや可能性を知る力	1月 3月	18 3 H	<p><b>4. 学習のまとめをしよう！自分にとって「衣笠の地」とは？</b>                      (1) 学習を振り返り、地図やレポートを作成しよう！                      (2) 学年交流発表会を成功させよう！                      ・自己評価や相互評価を通して、新たな「衣笠の地」の課題を発見する。</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・自分の意見や意思を交えた地図やレポートを作成するように助言する。</li> </ul> <p>[評価] 自分の学習成果や変容に気付くことができるか。</p> <p>[評価] 相互に交流することで、自分らしさに気付くことができるか。</p> <p>[評価] 自分の生活している「衣笠の地」に対する理解が深まり、今後の見通しがもてたか。</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・歴史や景色を読み込んだ短歌づくりの（国）</li> <li>・グラフ化してまとめるスキル、壁新聞づくりの仕方、地図づくり（社）</li> <li>・調査結果を統計的に処理する力、地図作成と縮図する能力（数）</li> </ul>

(2) 第2学年のテーマ；「きぬかけのみち」について学び、自分の将来を考えよう！」

身に付けたい力	月日	時間	学 習 活 動	指導の留意点と評価の視点	教科等との相互還流
かかわるうとする力・とらえる力	4月 5月 7月	20 H	<p><b>1. “きぬかけのみち”のオリジナルクイズを創作しよう！</b>                      (1) “きぬかけのみち”に関するオリジナルクイズの創作の準備をする。                      (民話・伝承行事・文化財・生活文化・伝統芸能・農林業・商業・観光やサービス業・伝統工芸・地域を支えた人々・歴史的建造物・遺跡・災害と暮らし・地域の未来図等)                      (2) オリジナルクイズを創作するためのグループを編成する。                      (3) ねらい(仮説)、役割分担、方法、計画などを検討する。</p> <p><b>2. フィールドワークに出かけよう！</b>                      ・ねらい(仮説)を立てたものを探すフィールドワーク1を行う。</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>“きぬかけのみち”に関わる多くのジャンルから資料を準備し、広く、深く“きぬかけのみち”を探索できるようにする。</li> <li>探索の意義、日程やグループ編成の説明をする。</li> <li>“きぬかけのみち”の概要が調査できるフィールドワークの場所を考えさせる。</li> </ul> <p>[評価] 自分なりに探索してみたい伝統文化などを発見することができたか。</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>班の話し合いの知識・技能(国)</li> <li>文学史とのかかわり [仁和寺と吉田兼好・金閣寺と三島由紀夫](国)</li> <li>教科書にでている衣笠地域の歴史 [北野天満宮の歴史・金閣寺・応仁の乱など](社)</li> <li>決められた時間内での行動(数)</li> <li>伝統芸能(音)</li> <li>英語での紹介文、インタビュー(英)</li> </ul>
つかむ力	9月 10月	12 H	<p><b>1. テーマを絞って調べよう！</b>                      (1) フィールドワーク1で発見した中からテーマを絞り、クイズ問題を創作する。                      (2) 今後の学習活動のための計画を立てよう！                      (3) 他のグループと情報交換をしてテーマや学習計画の再検討をしよう！</p> <p><b>2. よりよいクイズを創作しよう！</b>                      (1) 自分たちが立てた計画に沿って、テーマを深く掘り下げる。                      (2) 見直しや修正しなければならない箇所を見付け出す。</p> <p><b>3. フィールドワークに出かけよう！</b>                      (1) 見直しや修正するためにフィールドワーク2を行う。</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>ワークシートなどの記録用紙を使用することにより、学習活動のスキル面での方向づけを助言する。</li> <li>マナー、礼儀、依頼先、依頼方法</li> <li>仕方などの助言する。</li> </ul> <p>[評価] 一人一人が課題意識を持ち、意欲的に取り組んでいるか。                      [評価] 学習する計画が具体的、計画的、効果的に進められているか。</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>校区の略図の構成(社)</li> <li>多くの情報からの共通性(数)</li> <li>観察力の技能 [書き出す、一般化する](理)</li> <li>記録した情報から結論を導き出す力(理)</li> <li>京町屋の知恵、京の食材、西陣織(家)</li> <li>情報収集と情報発信(技)</li> <li>海外からの来訪者にインタビューできる英文を考える(英)</li> </ul>
伝え合う力	11月 12月	15 H	<p><b>1. クイズ大会を成功させよう！</b>                      (1) 自分たちの創作したクイズ大会を行い、自分の知らない“きぬかけのみち”があることに気づく。                      (2) 他のグループのクイズに取り組み、“きぬかけのみち”良さを発見する。                      (3) クイズ大会を通して、“きぬかけのみち”の将来の課題を発見する。</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>生徒の身に回りには、普段気にとめていない“きぬかけのみち”があることをクイズをきっかけとして気づくようにする。</li> </ul> <p>[評価] クイズから自分なりに、“きぬかけのみち”の良さを見つけることができたか。</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>発表会の進め方(国)</li> <li>衣笠の地域の地図づくり(社)</li> <li>共通の情報を整理し表やグラフで表す力(数)</li> <li>地域のよさを再発見し、アピールするCM制作(音)</li> </ul>
よさや可能性を知る力	1月 3月	38 H	<p><b>1. “きぬかけのみち”の良さを他の人たちに知らせよう！</b>                      (1) “きぬかけのみち”の良さを他の人たちに知らせる活動を考える。                      (2) “きぬかけのみち”の良さを他の人たちに知らせるために実践する。                      (3) これまでの学習を振り返り、自分の考え方をまとめる。</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>伝える手段としてどのような方法があるかを考えさせ、適切な助言を与える。</li> </ul> <p>[評価] 学習活動を通して、今までの自分のかかわりを見つめ直し、自分の可能性を見つけ出したか。</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>自分のふるさと知識・理解を豊かにし誇りをもつ(社)</li> <li>地域に生息する生物から自然環境を考える(理)</li> <li>3年生の「地域をみつめる」の予習と関連性(家)</li> </ul>

(3) 第3学年のテーマ；「自分探しの旅に出かけよう！」

身に付けたい力	月日	時間	学 習 活 動	指導の留意点と評価の視点	教科等との相互還流
かかわるうとする力・とらえる力	4月	20 H	<b>1. これからの自分探しの旅に出かけよう！</b> (1) 自分の性格やこれまでの学習活動を振り返り、これからの自分探し、自分づくりに関連する課題（個人テーマ）を考える。 (2) 課題（個人テーマ）を決め、調査活動、研究方法などの学習の全体計画を作る。 (民話・伝承行事・文化財・生活文化・伝統芸能・農林業・商業・観光やサービス業・伝統工芸・地域を支えた人々・歴史的建造物・遺跡・災害と暮らし・地域の未来図等)	<ul style="list-style-type: none"> <li>学習内容や研究課題の例などを出してガイダンスを行い生徒の興味や学習意欲を喚起させる。</li> <li>課題（個人テーマ）が長い期間の学習活動に適しているかどうかを十分に検討させ助言を与える。</li> </ul> [評価] 自分自身とのかかわりと関連付けて個人テーマを設定することができたか。  [評価] 学習の見通しをもって計画しているか。	<ul style="list-style-type: none"> <li>イメージを広げるKJ法や質問力、応答力（国）</li> <li>観察や実験結果による洞察力（理）</li> <li>福祉・健康に関わる知識（保体）</li> </ul>
つかむ力	9月	15 H	<b>1. 個々の課題（個人テーマ）へ向かってアプローチしよう！</b> (1) 調査研究に必要な資料収集のために、多種多様な方法を試みる。（文献、インターネット、実地調査、訪問調査など） (2) 収集した資料などを分析、考察、整理する。	<ul style="list-style-type: none"> <li>フィールドワーク（実地調査・訪問調査）について適切な助言をする。</li> <li>学習活動に支障をきたしている生徒には、適切な助言を与える。</li> </ul> [評価] 自分とのかかわりや課題意識をもち、計画的にアプローチしているか。	<ul style="list-style-type: none"> <li>敬語の使い方（国）</li> <li>資料を収集し、考察する力（社）</li> <li>資料を統計的に分析する力（数）</li> <li>発想構築する力（美）</li> <li>自然研究、課題実験学習による結果から導き出す洞察力（理）</li> <li>共同学習の力（保体）</li> <li>インタビューやインターネットでのブラウジング（英）</li> </ul>
伝え合う力	11月	50 H	<b>1. 発表会（報告会）に向けて準備しよう！</b> (1) 以下の項目順に発表の準備をする。①テーマ設定の理由 ②ねらい ③調査・研究の仕方や方法 ④研究結果 ⑤考察 ⑥まとめ（結論） ⑦反省と課題 (2) 校内・校外の目的にあった発表の場を考える。 (3) 発表の方法を考える。（OHP、デジタルカメラ、VTR、コンピュータ、スライド、製本、模型、紙芝居、壁新聞、実物など効果的、計画的に発表方法のツールを考える） <b>2. 発表会（報告会）をやるう！</b> (1) 今後の課題？	<ul style="list-style-type: none"> <li>自分の考えを主張したり、意見を述べ、調査研究の創意工夫や失敗談を織り交ぜることを助言する。</li> <li>今後の課題？</li> <li>多種多様なメディアを学習のまとめや発表に、効果的、計画的にすることを助言する。[評価] 学習の成果のまとめや発表、作品などに創意工夫を凝らして取組、自分の考え方などを表現できているか。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>プレゼンテーション(国)</li> <li>多様なグラフの活用(数)</li> <li>データをグラフ化する処理能力(理)</li> <li>天気予報番組制作(VTR)による表現力(理)</li> <li>視覚伝達の技能(美)</li> <li>身体を使っのコミュニケーション能力(保体)</li> </ul>
よさや可能性を知る力	1月	45 H	<b>1. 学習活動の成果に論文をまとめよう！</b> (1) 論文を執筆する。 (2) この学習活動で学んだことや自分の夢や将来、これからの生き方について話し合う。	[評価] 問題解決に関連する資質・能力、態度及び知識、技能を自分なりに獲得し、将来の生き方を探っているか。	<ul style="list-style-type: none"> <li>論理的な文章の書き方、共感的な文章の書き方（国）</li> <li>現代社会の課題と自分の生き方を考える（社）</li> <li>自分の将来と健康の考え方（保体）</li> </ul>

11 生徒の評価表（例）

平成16年度

「きぬかけのみち学習」

	年	組	番	氏名
身に付けたい力	自己評価	相互評価	先生より	
(かかわる,とらえる力) ・自分のやってみたい ことが見つけられたか。				
(つかむ力) ・見通しを立てた学習 計画が作成できたか。				
(伝え合う力①) ・課題に向けて自分の 力で学習を進めたか。				
(伝え合う力②) ・学習に必要な情報が 自分でしっかり集めら れたか。				
(伝え合う力③) ・他の人たちと学習に ついての話し合いがで きか。				
(伝え合う力④) ・学習を通じて自分な りの考え方をもつこと ができたか。				
(よさや可能性を知る力) (生き方を考える力) ・ねばり強くテーマを 追究できたか。  ・学んだことを今後の 学習や生活, 自分の将 来に生かそうとしてい るか。				

## 12 評価規準（例）

### 「きぬかけのみち」評価規準表

身に付けたい力		評 価 規 準
か か わ ら う と す る 力	問題解決に主体的、創造的に取り組む力	<p>①見（観・視・覧）てみたい、知りたい、調べたいなどの知的好奇心がもてるようになる。</p> <p>②疑問に思うことや取り組んでみたいことなどについて、取材活動などを通してイメージを広げることができる。</p> <p>③課題が決まらないとき、先生や友だちと相談したりして、テーマ(課題)を決めるようとする。</p>
と ら え る 力	課題を発見・設定する力	<p>①疑問や問題点を指摘し、本当に自分のやってみたいことを明確にし、意欲的に学習することができる。</p> <p>②疑問を見付ける感覚を持つとともに、さらに新たな課題を持ち学習しようとすることができる。</p>
つ か む 力	課題を追究するために企画・計画・運営する力	<p>①課題への解決の見通しを立て、計画を立てたりすることができる。</p> <p>②課題へのアプローチを継続的に自分の力で学習を進めていくことができる。</p> <p>③自分なりによりよく資料や情報などをまとめられる。</p>
伝 え 合 う 力	学び方・ものの考え方 [報告・発表・討論・コミュニケーション能力]	<p>①自分の活動を、わかりやすく具体的に表現することができる。</p> <p>②自分に必要な情報を収集し、多面的、総合的に判断し、自分の考えを伝えたり、話し合うことができる。</p> <p>③より効果的で、工夫した発表方法などが構想できる。④友だちの発表から、自分が参考にする視点がもてる。</p>
自 分 の よ さ や 可 能 性 を 知 る 力	意味づけの力 [有能感・生き甲斐]	<p>①自分の学習活動を振り返り、今後の学習活動に意欲がもてる。</p> <p>②学習を振り返り、学習の意味づけができ、自分なりの考えをもつことができる。</p>
生 考 え 方 を 力	自分を見つめる機会を創る [自己決定能力・自己評価能力]	<p>①学習を通して、自分の成長に気づき、自分にできることは何かを考え、実践できる。</p> <p>②将来、やりたいこと、適していることに気づくことができる。</p>

## **VII 特別活動での取組**

## Ⅶ 生徒会活動での取組

### 1 本校生徒の現状

本校は数年前まで、やや落ち着かない状態が続いていた。校外での問題行動が多発し、校内でも授業妨害、エスケープ、喫煙、校則違反等が日常的に見られた。集団行動をきっちりさせることが難しく、また、自己中心的な行動、他人に対する無神経な言動、人権にかかわるような対人トラブルも相当数見られた。自分の意見を主張すると同時に、他人の意見にも耳を傾け、相手の立場を理解して思いやりの気持ちを発揮するという、望ましい人間関係が築けていたかという疑問が残る。校内は大きく荒れる状態ではなかったが、「望ましい集団活動」を通して、生徒に身に付けさせたい力を充分につけさせることができていなかったと考えられる。

しかし、ここ2・3年でかなり落ち着いた状態に改善されてきた。校内、校外での問題行動は激減し、集団行動もほぼしっかりとできるようになっている。ただ、周囲に対して思いやりの見られない言動、自己中心的な考え方はまだまだ数多く見られ、本校の課題の一つとなっている。これは、集団や社会の一員としてよりよい生活を築こうとする自主的、実践的な態度を育てきれないと考えられる。また、この現状は生徒の人権意識と関連しているとも思われ、人権意識を高める取組を推進することが必要だと考えている。さらに、さまざまなルール、マナーに対する規範意識も低い。家庭教育力の低下、現在の社会の風潮とも関連は深いと思うが、やはり望ましい集団活動のあり方という点で、指導が行き届いていなかったという反省があげられる。「規範意識の高揚」も本校の取り組むべき課題の一つである。

本校校区には養護施設があり、現在16名の生徒が在籍している。さまざまな家庭環境・生育歴をもつ生徒たちに対してどのようにかわり、学校生活を安定させるかということが、本校全体の状態に大きく影響してきた。本年度は、個々の課題は数多くあるが、以前よりは比較的安定した状態で学校生活を送っている。

### 2 特別活動と伝え合う力

学習指導要領において、特別活動の目標は「望ましい集団活動を通して、心身の調和のとれた発達と個性の伸長を図り、集団や社会の一員としてよりよい生活を築こうとする自主的、実践的な態度を育てるとともに、人間としての生き方についての自覚を深め、自己を生かす能力を養う。」である。今年度、本校の生徒の実態等を考えた中で、「生徒一人一人の個性を豊かに伸ばし、創造的で心身共に健康な人間の育成を目指す。」「中学生として必要な基本的習慣を身に付けさせ、たくましく生きる力と人権を大切にする心の育成を推進する。」を基本方針とし、目標の実現のためにあらゆる機会を通じ、生徒指導の充実を図っている。

本校生徒の実態は、かなり落ち着いた現状ではあるが、課題も多く残されている。それらの課題をふまえ、5つの重点目標を設定している。

- 1 集団活動を通して、自主自律の精神を養う。

- 2 落ち着いた学習環境をつくり，わかる授業を展開して進路保障をしていく。
- 3 教師集団の指導方針の一致を図る。
- 4 規範意識の高揚を図る。
- 5 生徒理解や教育相談の充実を図る。

この重点目標のもと，本年度は本研究の最終年次報告を実施することをふまえ，研究テーマ「人として心豊かに生きていく国語力を育む ー個と社会を結ぶ国語力を育むー」と密接に結びついた特別活動となるよう，実践目標を掲げ，具体的取組を進めている。

## (1) 学級活動

「望ましい集団活動の育成」を目標に，個人と個人，個人と学級が互いに作用し合いながら活動を進め，学級自体の改善向上を図るように取り組んでいる。具体的には，さまざまな学校行事や生徒会行事を日常の学級指導の中に位置付け，活動内容を学級内で「話し合わせる」ことを基本としている。その中で個々の意見を「伝え合う」ことを繰り返し，最終的に個々の意見が反映された形での「クラスの決定」がされるよう意識して取り組んでいる。「個と個を結ぶ」ことから，学級という小さな「社会」に広がることを意図し，「個と社会を結ぶ国語力の向上」に結びつくような学級活動を目指している。

## (2) 生徒会活動

本校では，さらに学校生活の充実や改善向上を図り，また，望ましい集団活動を育成するための人間関係をつくるという視点から，今年度は，昨年度までの取組にかなり修正を加えた。

本校は，昨年度「学校生活グランプリ」という取組を実施した。6つの専門委員会がそれぞれ「ベル着点検」「図書貸し出し」「合唱コンクールイメージ画コンテスト」などを企画し，得点化して学級対抗形式で行った。これは初の試みであり，それなりの意義はあったが，また多くの課題も残された。

その反省を生かし，本年度は，よりよい人間関係づくりの基礎となる「伝え合う力の向上」を目標とし，「あいさつ」を一つの大きな柱とした。これらの取組は，生徒会本部，生活・安全委員会が連携して，年間を通してあらゆる場面で取り組んでいる。

また，8月下旬に1泊2日の行程で実施したリーダー講習会でも，「伝え合う力を深めるために」のテーマのもと，生徒会本部役員と各クラスの代議員が十分に討議を行った。

もう一つの柱は「学校美化」である。「学校生活グランプリ」を，この美化活動中心に進めることになった。学校をより美しくしていくには，どの場所をどの方法で清掃活動していったらよいかを学級で話し合い，企画・計画案をまとめて，その内容を美化委員会に提出する。そして，検討の結果，優秀な企画については全校で取り組み，表彰をしていくという方法である。2学期に実施の予定をしている。

「伝え合う力」の計画・実施・評価といったプロセスの内容に重点を置き，「よりよい人間関係づくりの育成」，ひいては「個と社会を結ぶ国語力の向上」につながることを目指して指導を行っている。

### (3) 学校行事

学校行事では、集団への所属感、充足感が得られるように実施している。本年度はそれぞれの行事での質的向上を目指し、さまざまな角度から見直しも加えている。

1年生は、9月下旬、1泊2日の日程で宿泊学習を予定していたが、台風の影響で中止となった。事前には、代議員が中心になり、レクリエーションの企画・計画をすべて行った。学年全員が楽しめるものを目標とし、何度も代議員会で話し合っ、内容を決定していった。その内容を学級で説明し、班ごとの役割分担を決定するのも代議員が行った。学校で行ったレクリエーション大会は、代議員が運営を行い、大いに盛り上がるものとなった。課題もいくつか残されたが、自分たちが企画・計画・運営を行って成功に導いたことにより、代議員も自信をつかんだことと思う。また、学級の生徒に「伝える」こと、さらには学級の生徒の意見を吸い上げてまとめていくという「伝え合う」ことの難しさも経験し、彼らにとって有意義な体験となったようだ。

2年生は、8月後半に職場体験学習である「生き方探求・チャレンジ体験」を3日間実施した。ほぼ全員が、保育園、郵便局、消防署、ホテル、スーパー、さまざまな商店などで体験活動を行った。職場の大人の人とのかかわりや、保育園児や商店を訪れた客とのふれ合いは、まさしく「伝え合う力」を高めるための体験活動である。多くの生徒があいさつをしっかりとすること、大きな声で返事することの大切さを学んだようだ。また、商店や販売店で体験をした生徒は、「いらっしやいませ」「ありがとうございます」などのことばがいかに大切であるかを感想文に綴っている。体験後にも、お世話になった事業所にお礼の手紙を書き、継続して「伝え合う」活動を行っている。

3年生は、5月中旬に2泊3日の行程で、東京方面への修学旅行を実施した。2日目の活動は、東京山手線沿線での班別自主研修が中心となった。事前に収集した豊富な資料をもとに、各班で十分に話し合い、コースを決定していった。中学校生活最大の行事にかかわる話し合いは、実践的な「伝え合う力」を高めるものとなった。

### (4) 生徒の活動を伝え合う場の評価

生徒の日常活動、学級活動、生徒会活動、学校行事など、さまざまな活動の様子をタイムリーに生徒たちに伝えて評価する場を設定したり、生徒同士、生徒と教師のよりよい人間関係づくりにつながることを、学校生活における自分の居場所を実感できることを考えた。そこで今年度は2つの新たな取組を始めた。

生徒集会を月1回定例化し、そこで活動のアピールや報告を生徒が工夫を凝らして行うようにした。全校生徒が活動の意義をより理解したり、次の活動の意欲を生み出したり、という展開になることを目指している。単に生徒がマイクで話をするだけでなく、生徒の活動ビデオ等を編集して上映し、より生徒の動きがわかりやすい形で伝わるように努めている。

もう一つは学校生活ニュース「きぬかけのみち」の発行である。さまざまな活動の様子や生徒指導の重点などを、生徒写真をふんだんに取り入れ、カラー版で作製している。1学期には10号まで発行した。また、修学旅行や生き方探求チャレンジ体験等の学校行事で撮影したデジタル写真は即座にすべて校舎に掲示し、タイムリーに生徒の活動の様子を伝えるようにしている。

このような取組をすることで、一人一人の生徒がどのような場面で努力しているか、活躍し



また、「個と社会を結ぶ国語力の向上」に少なからず影響しているとも考えられる。

## (2) リーダー講習会

8月26日(木)・27日(金)の1泊2日の行程で実施した。「伝え合う力を深めるために」のテーマのもと、6つの班に分けて活動した。「望ましい人間関係はどのようにすれば築けるのか」「望ましい集団生活とはどのようなものであるのか」という、中学生にしてはやや高度なテーマに対して、2日間、真剣に討議を行った。その結果、「学級あいさつ運動」「名刺渡し・手紙箱設置」「学活での班別ミニテーマ討議」「ゲームによるコミュニケーション」など、各クラスで取り組める内容が提案された。また、班別発表もビデオ、劇、アンケート、ポスターなど、バラエティーに富だものとなった。この内容は、9月1日の生徒集会の中で、全班が発表を行っている。今後、どれだけクラスや学年で浸透するかがポイントとなってくる。

以前であれば、討議が困難であっただろうと思われるテーマに関して討議が行えたことは、生徒たちの中に確実に集団の一員としてよりよい生活を築こうとする自主的、実践的な態度が育ってきたと実感している。

## (3) 生徒集会

5月～10月まで5回実施した。内容は、部活動・キャプテン団団長の春季大会前の決意のこぼ、各専門委員会の取組のアピール・結果報告、リーダー講習会・全班報告、京都市全体のリーダー合宿である「ふれあい会議」の報告などである。ビデオは「春体行進団・行進のようす」「修学旅行ダイジェスト版」「総合的な学習の時間・きめかけのみちフィールドワーク」「陸上競技大会」「生き方探求・チャレンジ体験」「地





## VIII 読書活動の試み

## Ⅷ 読書指導の試み

文化審議会「答申」は、「国語教育」と「読書活動」とが密接に関連している観点から、両者に共通する目標として「自ら本に手を伸ばす子供を育てる」を挙げている。そして、「第2 国語力を身に付けるための読書活動の在り方」の章をおこし、次の項目を挙げて、その「具体的な方策を示している。

- 1 読書活動についての基本的な認識
  - (1) 読書の重要性
  - (2) 読書活動の現状と課題
  - (3) 現在取り組まれている国や地方公共団体等の施策・取組
- 2 学校における読書活動推進具体的な取組
  - (1) 学校図書館の計画的な整備
    - 〈学校図書館図書標準を確実に達成する〉
    - 〈学校図書館における「図書の整備」を進める〉
    - 〈学校図書館に「人がいること」が大切〉
  - (2) 学校教育における「読書」の位置づけ
    - 〈すべての教科で「読書活動」に取り組む〉
    - 〈「読書指導」の充実を考える〉
  - (3) 望ましい「読書指導」の在り方
    - 〈子供たちの「読書意欲」を高める〉
    - 〈家庭と連携した「読書指導」を考える〉
  - (4) 子供たちが読む本の質的・量的な充実
    - 〈教科書などの内容を見直す〉
    - 〈関係団体との連携・協力を進める〉
- 3 家庭や社会における読書活動推進の具体的な取組
  - (1) 家庭や地域社会における読書活動の支援
    - 〈子供への「読み聞かせ」を重視する〉
    - 〈情報交換や情報の共有化を図ることが大切〉
    - 〈社会教育の観点が必要〉
  - (2) 読書環境にかかわる情報の公開
    - 〈情報を公開することが大切〉
    - 〈数値目標を示すことが重要〉

本校においても、従来から「朝読書」の取組などを進めてきたが、十分な指導ができていないのが現状である。今年度については、こうした取組を整理しながら、新たに「読書の時間」の試みを始めようとした。

「読書の時間」では、次ページ以降に挙げるように、一斉読書の形態をとりつつ、「読み聞かせ」や「比較読み」、他人との「比べ読み」などを「学校裁量の時間」を使って、月に1・2回の割合で進めてみようと考えた。そうしたものが地域や家庭にも広がり、生徒自身が親の世代になったときには、そうしたことを子どもに行う親になっていくのではないかという思いである。

なお、生徒の読書についてのアンケートは資料として巻末に添付しているので、ご参照いただければと思う。

## 読書指導について

研究推進委員会  
読書指導小委員会

### [1] 今年度の取組の方向

- ①読書習慣をつけるための「朝読書」
  - ・「みんなで読む」「毎日読む」「好きな本を読む」「ただ読むだけ」の4原則
- ②読書の指導としての「読書の時間」（「学校裁量の時間」…木曜⑥限…の活用）
  - ・意図的・計画的な読書の指導
- ③図書委員会の活動としての図書環境整備・読書奨励・図書室開館運営等の取組

### [2] 「朝読書」の取組 ※別項参照

### [3] 「読書の時間」の取組

#### (1) 目的

本に親しみ、読書習慣の形成をねらいにした「朝読書」の取組の一定の成果の上に立って、次のような読書についての意図的・計画的な読書の間を設定する。

- ①一定時間（25分間）を確保することで、集中して本を読み親しむ読書の間を作る。
- ②いくつかの読み方を示すことで、読書や本への興味・関心・意欲を高めたり、広げたりする読書の間を作る。
- ③生徒・教師（大人）の読書体験や話題などの共有を通して、本や読書について語り合える間を作っていく。
- ④いくつかの手立てを示すことで、読后感想や読書体験の交流につながる手立てを得る読書の間にしていく。
- ⑤いくつかの機会を設けることで、読書体験交流の間につなげていく。

#### (2) [読書する生徒像の設定] 読書の楽しさをしる生徒

- ①一定時間（25分間）連続して本を読み、読書に親しむ生徒を育てる。[読書に親しむ生徒]
- ②いくつかの読書の手立てをもち、読書を広げる生徒を育てる。[読書を広げる生徒]
- ③本や読書について語り合い、読書を深める生徒を育てる。[読書を深める生徒]

#### (3) [取組方法の例]

- ①一定時間（25分間）連続して本を読み、読書に親しむ生徒を育てるために、
  - ア「読書の時間」は「学校裁量の時間」を活用して、25分間（1/2単位時間）とする。
  - イ「読み聞かせ」（朗読・ラジオドラマ化を含む）など、「読むこと」に課題をもつ生徒も想像すること・考えることを楽しめように工夫する。
- ②いくつかの読書の手立てをもち、読書を広げる生徒を育てるために、

ア)「比べ読み」や自分の着眼点を付箋で紹介しながらの「付箋輪読」などを試みる。

イ)「付箋添付(一文コメント付)」や「三色ボールペン傍線付け」など、「書くこと」に課題をもつ生徒も自分が感じたところや考えたところを伝えやすくする工夫をする。

③本や読書について語り合い、読書を深める生徒を育てるために、

ア)朝読書で読んだ本についての「ブックトーク」や「心に残った一冊」紹介、共通作品による「付箋輪読」など、読書や本が共通の話題になるような課題を設定する。

イ)「なりきり日記」や「作者や登場人物への手紙」、「『ここを読んだ』の視写紹介」や「問い作り」、「一番印象に残った・初めて知ったこと紹介文」や「合致する自分の体験紹介文」など、読后感想・読書交流につながる手立てを工夫する。

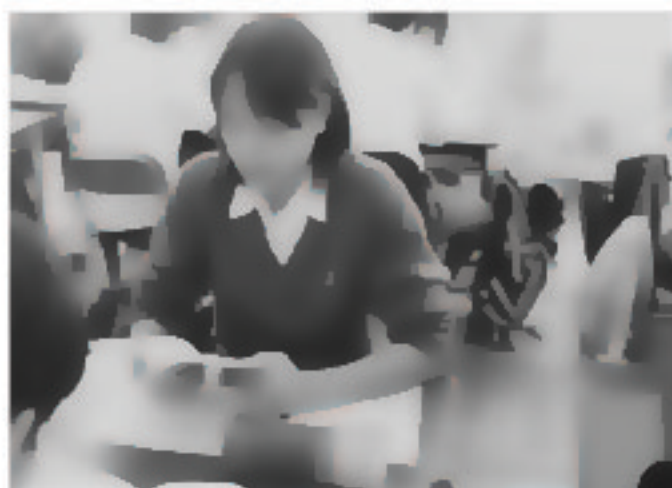
※指導に当たっては、「教師(大人)こそ最大の言語環境・読書環境」の認識のもとに、教師も一緒に読書をして読書の楽しさや話題を共有し、その姿を通して生徒に示していく。

#### (4) 取組の体制

①「読書の時間」の企画・立案については、研究推進委員会内の読書指導小委員会(図書館教育・各学年の図書委員会指導・研究主任・教務主任)があたる。

②学年ごとの「指導目標」「指導内容」「選定図書」等については、図書委員会指導担当者が教務部の時間数提案を受け、学年ごとの学期計画を学年へ提案する。

③生徒への指導場面での指導体制については、学年で検討して実施する。



(5) [2学期以降の予定]

※学期に1度の集団読書 [学級活動時：50分] を特別活動と連携して実施する。

月日	生徒達との関連	内 容	活動内容	留意点
9月 9日	意義づけと 状況把握	・「読書の時間」のねらいと活動 内容の確認及び読書活動状況の 把握	・「読書の時間」についての意 義づけ [説明] ・読書活動アンケート記入	・アンケート 集約は図書 委員会
9月 16日	読書に親し む生徒	・想像力を働かせながら読む	・学級集団読書 [本を持っての 読み聞かせ] ・題材：学年図書係より提案	・読み聞かせ は朗読テー プ使用
10月 7日		・想像力を働かせながら読む	・学級集団読書 [本を持っての 読み聞かせ] ・題材：学年図書係より提案	・スポフェ延 期時は6日
10月 28日		・好きな本を読み続けよう	・黙読 (一人読み) ・題材：各自の朝読書の本	・朝読書の本 についての 確認
11月 4日	読書を広げ る生徒	・同テーマの作品を読み比べよう ①	・学級集団読書 [読み聞かせ] ・題材：学年図書係より提案	・読み聞かせ は朗読テー プ使用
11月 17日		・同テーマの作品を読み比べよう ②	・集団読書 [読み聞かせ] ・題材：学年図書係より提案	・読み聞かせ は朗読テー プ使用
~~~~~				
1月 日	読書を深め る生徒	・つづきは自分で読んでみよう	・導入部分集団読書 [ラジオド ラマ化作品] ・題材：学年図書係より提案	・読み聞かせ は劇化作品
1月 日		・班の人はどこが気になったのか な?① [各自読み]	・付箋を付けながらの班別輪読 ・題材：学年図書係より提案	・付箋に一文 コメント
2月 日		・班の人はどこが気になったのか な?② [輪読会]	・付箋を付けながらの班別輪読 ・題材：学年図書係より提案	・班内の対話 は筆談のみ
2月 日		・後輩に、朝読書の「心に残った 一冊」(200作文)を送ろう	・「心に残った一冊」を書く ・題材：形態サンプル提示	・交流クラス 確認
3月 日		・「心に残った一冊」に対するコ メントを書こう (200作文)	・「心に残った一冊」へのコメ ントを書く	・一年生分は 新入生への メッセージ として使用

## 「図書委員会」での読書奨励への取組

研究推進委員会  
読書指導小委員会

### (1) 「学級文庫」の設置

- ・生徒が本を手にする機会をできるだけ多くし、読書に対する親しみを高める。
- ・学期に一度図書の入替えを行う。

### (2) 「図書購入希望アンケート」

- ・できるだけ多くの人に図書館を利用し、図書を読んでもらうために、毎年、6月に図書購入希望アンケートを行う。
- ・図書室に置いてほしい、学級文庫にあったらいいなあ、と思う図書や資料を記入し、学級の図書委員に提出する。ただし、漫画・雑誌類は省く。

### (3) 「新刊図書紹介」ポスターの作成

### (4) 図書委員長による全校生徒への呼びかけ

- ・読書奨励や朝読書、読書週間や新刊図等について全校集会等で広報し、呼びかける。

### (5) 読書週間の取組

テーマ 「一緒に読むから楽しい」

- ・読書に対する関心を高め、より多くの良書に親しむ。

#### 1) 読書アンケート

- ・生徒の読書に関する実態の把握を目的とし、今後の読書指導や図書室の在り方と今後の取組などの参考とする。
- ・実態や傾向については「図書だより」等を通して、生徒に返していく。

#### 2) 集団読書 [学期に一度学活の時間を使って]

- \* 全校で同じ本を読み、感想を書く。
- \* 本の選定は図書委員会担当者が決める。
- \* 朗読テープを流し、全員に本（不足分は印刷）を配布する。
- \* 簡単な感想文を書く。

#### 3) 読書週間ポスターの制作と掲示

- ・学級・全校への「読書奨励」の意識化に向けて、「読書週間ポスター」を制作する。

# 朝読書について

(教師用)

## 1. [目的]

- 朝を読書で始めることにより、落ち着いた雰囲気を作り出す。
- 黙読することで、集中力と何事にも落ち着いて取り組む姿勢を養う。
- 活字に親しむことを通して語彙を増やし、創造性を育てる。
- 本の世界を探検し、読書から得られる疑似体験を通し、相手の気持ちや立場を思いやる心を育てる。

## 2. [取組方法]

- 朝の読書で使う本は自分で持参する。(漫画、雑誌、ゲームの攻略本は不可)
- 図書委員会の活動としての「学級文庫」を活用することは可とする。(「学級文庫の約束」を踏まえて)
- 漫画、雑誌、ゲームの攻略本は禁止する。
- 毎朝、授業開始前の5分間を朝読書の時間にあてる。(予鈴での登校・着席と朝読書の促しを進める)

## 3. [時程]

	生徒の活動	教師の動き
8:20 【予鈴】	生徒は教室に着席して準備ができた者から「朝読書」開始	学年体制による指導 [校門指導を含む]
8:25 【朝読開始】	生徒は教室に着席完了。全生徒、朝読書を開始。 (生徒は引き続き、読書を続ける)	①職員室にて、朝の職員朝礼および学年連絡と打ち合わせ。 ②学年体制による指導 (出欠確認を含む)
8:30 【朝学活開始】	朝の読書終了。朝の短学活。	朝の短学活の指導。(諸連絡・提出物集め・健康観察など)
8:35	朝の短学活終了。1限の授業のための、着替えや移動及び準備 (保健観察保健室へ提出)	朝の短学活終了。1限の授業のための準備 (保健観察保健室へ提出)
8:40	【1限開始】	【1限開始】

※朝読書での指導は、生徒の自主活動として「朝読書」できることをめざし、習慣づけに向けた指導を行う。

※指導体制は校門での遅刻指導も含め、学年で検討して作る。

※「朝読書の記録」は近年「記録をさせるだけ」になっていた点を踏まえ、一律に年度当初から始めることはしない。学級の取組としての「朝読書の記録」や学級通信での紹介、あるいは図書委員会の活動の一環としての「朝読書の記録」とその「集計」及び「広報活動 (啓発活動)」など、「朝読書の記録」をとることが自己の読書生活や成長を振り返る手立てを再構築する中で検討していく。

## 朝はこんなふうを始めよう

京都市立衣笠中学校

登校してきたら、

「おはよう」「おはようございます」の『あいさつ』から始めよう。

◆【予鈴】は8：20に鳴ります。

登校してきて【予鈴】が鳴ったら、着席して準備ができた人から「朝読書」を始めよう。

【予鈴】が鳴ったら先生方の打ち合わせが始まりますので、職員室への入室は禁止です。

◆8：25には【本鈴】が鳴ります。始業の合図です。

本校では「朝読書」で1日が始まります。

さあ、この時間をあなたはどうか過ごすことができるでしょう。ほんの短い時間ですが、毎日の積み重ねによって、相当な時間になります。朝のこの時間を大切にしましょう。

あなたはどんな本を読みますか。読書は書かれている文字・文章からあなたの想像力を磨く時間です。そして、先人たちの知識や知恵を手に入れ、考えを巡らす時間です。

だからこそ、この時間はあなたがあなたにあったあなたの好きな本を自分で用意することから始まります。マンガや週刊誌・ゲームの攻略本など、いつでも読める（見られる）本ではなく、この時間のために自分にあった本を選んで下さい。時には、苦手なジャンルに挑戦することも、今までの自分とは違う自分に出会うチャンスかもしれません。

読む本に困ったら、学校の図書室や公共の図書館や本屋さんに足を運んでみて下さい。題名だけを見て内容を想像するのもいいでしょう。あるいは本を手にとって「帯」を見るのもいいでしょう。ページを開けばすてきな挿絵があるかもしれません。そして、家族の誰かが読んだ本や友達に紹介された本なんかもいいかもしれませんね。先生が読んでいた本なんかにも興味がわきますね。

また、図書委員会から学級文庫が設置されています。それらはあなたのクラスの図書委員推奨の本です。自分で本が用意できなかったときには、一度手に取ってみてください。

さあ、スタートです。本の世界に飛び込み、夢を広げて行って下さい。

※この朝読書開始の時間に学年の先生が出欠確認をされます。

8：30に【朝読書 終了】【朝学活 開始】のチャイムが鳴ります。

担任の先生（学年の先生）から「朝の連絡」や「健康観察」などを受けて下さい。

提出物がある場合は、この時間に提出して下さい。

8：35のチャイムは【朝学活 終了】のチャイムです。

1限の授業のための、着替えや教室移動をすませて、8：40の【1限 開始】のチャイムでは、全員がそろって元気に「あいさつ」ができるようにしましょう。

## IX 成果と今後の課題

## IX 成果と今後の課題

生徒の国語力の向上を目指した2年間の実践研究を振り返り、その「成果」と「今後の課題」を列記してみる。それらを考えるにあたっては、教育という営みが、子どもたちの姿とそれを取り巻く環境とをよりよい豊かなものへ変えていくものである以上、この2年間の実践研究を通して、「何が変わり、何が変わらなかったのか」の視点で俯瞰してみたい。そして、子どもたちを取り巻く環境には、ハード面とソフト面があり、また、ソフト面には、地域や家庭、教師などという様々な環境があるのは知りつつ、ここでは、本校取組の特色として、わたしたち教師自身のみについて触れることをお許しいただきたい。

まず、実践研究を通して、わたしたち自身がどう変わってきたかについて触れたい。

その第1として触れなくてはならないのは、大変恥ずかしい話ではあるが、わたしたち自身が「学習指導要領」やその「解説」を読んだという事実である。今回の学習指導要領の完全実施にあたる平成14年度を迎えるにあたっては、当然その準備として、移行期間も存在し、研修も重ねてきた。しかし、実際にその原典である「学習指導要領」やその「解説」を直接読んでいない教師も数多くいた。

授業を進めるにあたっては、その主教材である「教科書」が存在し、それに頼れば曲がりなりにも授業はできた。それゆえ、「学習指導要領」やその「解説」を読む必要性への実感も薄ければ、情報収集に対しても、加工情報である新聞報道や教育委員会や指導主事から提示される要約資料のみで“こと足れり”と考える向きがあったのは否定できない。そのため、全体像を把握せず、断片的な知識や都合のいい解釈が存在したのも事実である。

そのわたしたちが、実践研究を進めるにあたり、「学習指導要領」やその「解説」を玩味熟読する必要性を感じた。それはなぜか。いうまでもなく、それは文化審議会「答申」が挙げた「これからの時代に求められる国語力について」と関連する。「理解する力」「表す力」として提示した力である。「表す力」はもとより、「理解する力」を分化させて提示されていた「考える力」や「感じる力」、「想像する力」の育成というのは、平成14年実施の学習指導要領が重視した点と重なり合わさっていたからである。

何度かの校内研修の際に発せられた「国語力を向上させる各教科の授業というのは、教科の『普通の授業』をやればいいのですよね」ということばに対して、「そうです。その通りです。」と答えざるを得なかったのはそのためである。ただし、「それは、自分が中学時代に経験した授業ではなく、『確かな学力』を育む『普通の授業』です。」と、付け加える必要はあったが。

つづいて、第2点めは「授業が変わってきたこと」、あるいは「変えようとしてきたこと」である。かつては公開授業を終えて、「今日の生徒の学習活動は、先生の『話を聞くこと』と『ノートをとること』以外に何がありましたか」と問われて、答えに窮する場面がよくあった。「言語活動を育成する国語なのに、言語活動をしているのは先生だけですか」、「英語の授業なのに、先生は日本語ばかり話されていますね」という感想が聞かれる類の授業である。

「伝え合う活動」を授業に取り入れることで、確実に授業は変化していった。「伝え合う」とい

う学習課題は生徒を能動的にさせた。「伝え合う」という活動は、生徒に考えを再構築させ、どう表現すればよいのかという課題を与え、生徒に資料を活用し、論理を組み立て、どのように表現するのかという工夫を促した。そして、それは、そうした生徒たちの学習活動を、わたしたちが「どのように評価すればいいのか」という切実な課題へとつながっていった。

生徒にこうした学習活動を設定しない中では、「生徒の学習評価はペーパーテストがすべて」であった。実際に生徒を活動させ、「伝え合う活動」を行う中で、初めて表出する「思考力」や「判断力」、「資料活用能力」等を、「どのような時期に、どのような評価場面で、どのような評価方法で、評価すればいいのか」という検討の必要性が実感されてきた。もちろん、その中では「総合的な学習の時間」が始まった頃のように「総合学習 プレゼンだけが うまくなり」と揶揄されたような、言語活動者を育成する国語科や英語科以外の教科においては、「伝え合う活動」を目的化させてはならないと戒めもした。そうした教科においては、「伝え合う活動」は手段であり、当然「伝え合う活動」の中で“何をどのように評価するのか”は、国語科や英語科のそれとは異なる。

例えば、同じ「自分の考え」を“わかりやすく”“的確に”伝え合うという学習活動においても、国語科と社会科とではそれを見る観点が異なる。国語科では、その“わかりやすく”を〔発音や音声〕〔話す順や構成〕〔速度や調子〕〔資料や提示〕〔態度や姿勢〕〔話の内容〕〔発想や着眼〕等で見取ろうとし、“的確に”では〔場意識〕や〔相手意識〕〔目的意識〕の表出で見ようとした。それに対して、社会科では“わかりやすく”や“的確に”を、「社会的事象に対する有用な資料を選択しているか」「資料を活用して、自分の考えを伝える活動に生かしているか」等の観点で見、また、伝え合われる「自分の考え」自体に対しても、その考えが「社会事象の意義や特色、相互の関連を多面的・多角的に考察され、社会の変化を踏まえて、公正に判断された考えか」を見ようとしていた。つまり、伝え合う活動には、「各教科独自の観点」が存在しているのである。

つづいて、第3の点はこの指導と評価に関してである。この実践研究は、まだ緒に就いたばかりである。ただ、これも、「この実践研究を通しての変化」とみることができるのは事実である。では、何が変わったのか。まず第1は、自分たちで「年間評価計画」や単元・題材を分析を通して、「学期ごとの指導計画・評価計画（評価規準を含む）」を作ろうとしたことである。「目標に準拠した評価」に変わり、当然、以前にもそうしたものは作成していた。しかし、それはどのように作られていたのか。

教師自身が生徒であるとき、知識面を見取るペーパーテストを中心とする相対評価で育ってきた。もちろん、高等学校などでは「絶対評価」であったのだが、それも定期テストを中心とするものであった。まして、教師になってからも「目標に準拠した評価」で、各観点を評価し、評定として総括するなどという経験はなかった。

前回の学習指導要領の改訂に伴う平成3年公示の指導要録での評価も、「観点別」の目標準拠はいわれるものの、総括される「評定」は相対評価であった。その中で、「目標に準拠した評価」がどのような評価であるのかさえ十分に理解もされず、ただ漫然と「相対評価から絶対評価に変わった」の文言のみが一人歩きする中で、教師のいわば主観をもとに評価がなされていた感は否めない。

ましてや、その「評価規準」や「判断基準」の内容が十分に論議されたとはいえない。それゆえ、「評価計画」も自分が実際に評価するという姿勢よりも、「まだよくわからないから」、国立教育政

策研究所や教科書会社、研究会がサンプルとして提示したものを活用し、作成されていたというのが実感である。

もちろん、そうしたものを活用するのを全面否定するものではない。一定の先進的な研究を進めている者が作成したものであり、未熟なわたしたちより優れている点や示唆に富む点が多くあった。しかし、それを活用する以上、「本当に自校で実用できる『評価規準』や『判断基準』であるのか」「自校の生徒の学習状況を踏まえて、とらえなおしている内容になっているのか」の吟味・検討は当然必要であった。

今、わたしたちは「指導と評価の一体化」の問題については、見直しの時期にきている。第1期が、国立教育政策研究所や教科書会社、研究会が具体例を提示し、いわば問題を提示してくれた段階であるのに対して、今は「より実用的な評価規準や判断基準はどのようなものか」という吟味・検討する第2期である。今回、資料として本校案を冊子にして報告会当日に配布している意図もそこにある。

教師は、常に自分の授業を俎上に載せ、「授業は、どうあるべきか」を論議してきた。そうした自らの実践を俎上に載せることによってのみ、教師の指導力は高められてきた。わたしたちは、授業実践を伴わない研究論議が、いかに不毛のものであるかは実感している。概念から概念に走り、あるべきだ論に終始する論議である。公開される授業に対して、「ご苦労様です」「ありがとうございました」のことは並べ立てるよりも、いかに代案である自らの実践を協議会の場で紹介する方が授業者に対して敬意を表することになるのかを知ってきた。

今回の評価に関する冊子も、そうした論議へつながる一つの授業実践になればと考えている。「実用的な評価規準」を巡り、次年度以降の「京都市教育委員会指定・ステップ・アップスクール『指導と評価の一体化』」も含め、今後も近隣中学校や京都市の学校と協議を進めていく所存である。

次に、生徒の変容について述べてみよう。しかし、正直なところ、今、「この1年半で生徒がこのように変わりました」と明言できるような、明確な成果をもち得ていない。

もちろん、「手応え」という主観に基づく成果は感じている。そして、学校を訪問される高等学校の先生方から「衣笠の生徒は変わってきましたね。多くの生徒たちが、気持ちよく挨拶をしてくれますよ。」と言われ出したのも事実であるし、また、地域の方からは「地域の行事で出会ったら、子どもたちの方から挨拶をしてくれますよ。」とのお声を頂戴したり、久しく出入りしていなかった業者の方からも「子どもたちの目が変わりましたね。以前は、何かぎらぎらとにらみつけるような目であったのが、いまは優しくなっている。」と言われたりもする。

事実、今年度に入り生徒指導件数は激減しており、殊に対教師暴力・教師反抗は0である。かといって、それは生徒と教師の力関係によっているとも思えない。決して、力で押さえている状態ではない。その証拠が生徒と教師の会話の変化である。いわゆる「ため口」と言われる横柄な態度や対立的な会話であったものが変わってきている。しかも、それは決して萎縮した会話ではない。親しさの中にも礼儀をもち、敬語が使われだしている。そして、「指示」と「注意」だけであった教師のことも、「相談」と「アドバイス」に変わり、両者が「会話を楽しむ」状態が生まれつつある。その話題の一つが「読書」や「本」であるのも事実だ。

こうした変化は教師と生徒の間だけではなく、生徒相互のものにも広がりつつある。もちろん、

「からかい」や「さげすみ」のことは皆無というわけではない。また、時にことばの行き違いや、そうした「からかい」のことばからのトラブルが生じてもいる。しかし、その数は格段に減ってきている。これが、今回の「実践研究のみの成果だ」とは、もちろん思わない。子どもたちの生育歴や地域・家庭でのかかわりも大きく影響していよう。しかし、ただ、今回の実践研究をきっかけに、生徒たちの中に「ことば」や「伝え合う」ということの重要性についての意識が芽生えつつあるように思う。

わたしたちは、今後はこうして芽生え始めた意識を、日常化する取組が必要であると考えている。本校では、それは生徒会活動や学級活動と、そうした日常生活と関連して実施する道徳であると考えている。道徳の23項目が、資料上の項目ではなく、生活と密着する中で、はじめて子どもたちに生きて働く力になると考えるからである。もちろん、その実践的な力を培う場として、「総合的な学習の時間」「きぬかけのみち」があるのはいうまでもない。

つづいて、いわゆる教科の「学力」という視点から振り返ってみよう。これは、本校が総論の実践研究の全体構想としてあげた“人として心豊かに生きていく国語力”における「基礎的・基本的な力【理解する力】」として位置づけた力であり、「個と個を結ぶ国語力」における【表す力】である。【理解する力】では、〈知識・技能を獲得する力〉〈感性・情緒を培う力〉として、具体的には【考える力】【感じる力】【想像する力】もあげていたものである。

しかし、1年半というスパンでは、取組によって「生徒はこのように変わりました」と述べられる明確な証拠を示せないのが正直なところである。

もちろん、「NRTやCRTという全国規模の調査問題で何ポイントあげる」という明確な目標をもって、取り組んでおられる推進校があるのも承知している。遅ればせながら、本校でも、今年の4月には全校でNRTを実施した。されど、半年や一年という経年比較で、あるいは二度のテストで、「こう変わりました」と断言できるのだろうかという思いもある。まして、ペーパーテストという一つの測定法のみによる診断によってである。そして、本校がNRTを実施した主たるねらいは、「経年比較」のためというより、わたしたちが設定している目標を具体化した評価規準を検討する資料であったり、個々の生徒の学習状況を分析的に他の資料でも確認するためであった。

さりとて、この嘆きは、わたしたちが「目標に準拠した評価」に直面したときの嘆きに似ている。「知識や技能ならいざ知らず、どのような方法で『考える力』や『感じる力』『想像する力』『表す力』を測定するというのだ」という嘆きであり、「1学期や2学期という短いスパンで、総括的に評価できるのか」という嘆きである。

わたしたちは、今回、この「考える力」「感じる力」「想像する力」「表す力」などの『質的な学力の評価』に対して、一つの試みを進めてきた。目標や内容の分析から始め、生徒の学習状況を姿や状態としてとらえる中で、その質的な変容を段階的・多面的に、生徒の姿や状態で見取ろうとする方法である。この方法は『国語力向上モデル事業』の実践研究そのものにもあてはまる。つまり、先の「手応え」のところで触れたように、「生徒たちの姿や状態の変化」としてとらえる手法である。しかし、その実践研究はまだ始まったばかりである。現在は、数多くの生徒の姿・状態の事例を蓄積している段階であり、まだまだ学力の質的な状態が、どのような段階からどのような段階に移ってきたといえるものではない。

文化審議会「答申」は、「国語は文化の基盤である」という。そして、「ことばは文化だ」と言った先人もいる。もしも、本当に「ことば」が「文化」であり、その「基盤」であるのなら、このわたしたちの実践研究が、生徒や地域に本当に変化をもたらすには時間を要する。それだけに、生徒たちが「総合的な学習の時間」で一生懸命やったときに、陥るあの発言は避けたい。生徒たちは、「総合的な学習の時間」に一生懸命取り組めば取り組むほど、成果を欲し、自分が取り組んだある一面だけではすべてを結論付けられないにもかかわらず、「～がわかりました」「このような成果がありました」とすべてであるかのように結論付けてしまう。この国語力向上モデル事業に関しては、生徒たちが「総合的な学習の時間」で取り組む課題と同様に、複雑な要因が重なり合う中での課題への克服である。それだけに、生徒の学習や生活の姿で質的な変換点を見ろという、「評価規準」と「評価方法」の方向は示しつつも、今回は結論付けを避けたい。

そして、今回の実践研究を指定が終わる今年度末で終わらせるつもりはない。ことばが文化であり、あるいはその基盤であるのなら、その方途はそれに見合うものでなくてはならない。かつて光村図書「国語3」の説明的文章には、文化人類学の視点から「文化」に関してこのような文言があった。

“一連の文化的行動を見ていると、幾つかの法則が見いだされる。第一に、新しい行動を始めるのは若い個体であること、第二に、その行動が、血族や仲間関係のチャンネルを伝わって伝播すること、第三に、老齢個体には伝わりにくく、特におとなの雄には伝播するのは非常に困難だということ、第四に、四、五年たつと親から子供へという伝播が確立し、その行動は伝承されて文化として群れに定着すること、などである。”　　〈河合雅雄 著「動物の文化的行動」より〉  
あるいは、3年生のすべての国語の教科書に採用されている魯迅の「故郷」には、あの有名な文言がある。

“思うに希望とは、もともとあるものともいえぬし、ないものともいえない。それは地上のみちのようなものである。もともと地上には道はない。歩く人が多くなれば、それが道になるのだ。”  
〈魯迅 作「故郷」より〉

今、「国語力向上」に向けて、誰かが始めなくてはならなかった。それが都道府県を単位とするモデル地域であり、推進校であったのだろう。わたしたちは、今、実践研究という新しい歩みを始めた。しかし、これはこの2年の歩みで終結させてはならない。この歩みが他の中学校や校下小学校、家庭や地域社会に広がり、そして、世代を超えて取り組まれていくとき、初めて「文化」として定着し、生徒たちに変容をもたらせるのだろう。また、わたしたちの歩みは、「教育改革元年」と言われた今回の学習指導要領改訂（平成10年12月14日公示）の趣旨や意図を踏まえ、それを履行しようというものであった。その意味では、「教育改革」というものも、一時のアドバルーンやスローガンではなく、そうした歩みを必要とするものであろう。

わたしたちの実践研究に対して、諸先生方の忌憚のないご批評をお願いいたします。