

中学校国語科における言語力の育成に向けて

— 目的や意図に応じて読み、相手に伝える能力を高める言語活動の工夫 —

本市の生徒の学力について、平成21年度の全国学力・学習状況調査の結果から、「読むこと」や「書くこと」の問題に、多くの誤答や無解答などの課題があることが指摘されている。また、「話すこと・聞くこと」に関しては、本研究で実施した指導者に対するアンケート調査で、「対話や討論」の言語活動の実施割合が約50%であったことから、話し合い活動を中心とした交流が少ないことが懸念される。

こうした課題を受け、テキストを目的や意図に応じて読み取り、書くことで自分の考えをまとめ、それを的確に表現し伝え合っていく言語力の育成が必要であると考えた。その育成をめざすために、授業では、習得すべき力を認識することで主体的に学べる言語活動を設定した。そのことが、生徒の理解できたという実感や、学ぶ意欲の高まり、学力の向上につながるのではないかと考えた。

そこで本研究では、中学校国語科における「単元構想を視野に入れた授業計画案を立てることで学ぶ目的を明確にする授業」「話し合う日常的な言語活動を通して『読むこと』の学習を深める授業」の在り方を探り、学習モデル例を提示した。

学習計画を立て、学んだことに関して、生徒は意義を見出しており、単元の見直しをもつことは、主体的な学びの意欲の向上に有効であると判断できた。

目 次

はじめに	1
第1章 いま、中学校国語科に必要な言語活動とは	
第1節 諸調査の結果からの考察	
(1) OECD生徒の学習到達度調査2006(PISA)より	1
(2) 全国学力・学習状況調査より	2
第2節 言語力育成のための言語活動の実際	
(1) 授業の構成	3
(2) 3領域における言語活動	4
第2章 確かな学力を培う言語活動	
第1節 見通しをもたせる単元構想	
(1) 学習過程を明確にすることと学びへの意欲	9
(2) 単元を見通し、振り返りをする	11
第2節 主体的な学びにつながる領域関連	
(1) 目的や意図に応じて読むことの意義	12
(2) 相手に伝える力を高める言語活動	16
第3章 目的をもって伝え合う言語活動の実践例	
第1節 第1学年の実践から	
(1) 出口は「故事成語カード」	20
(2) 「レポートを書く」ために「読む」	22
第2節 第2学年の実践から	
(1) 出口は「人物紹介パンフレット」	28
(2) 「意見文を書く」ために「読む」	32
第4章 研究の成果と課題	
第1節 研究の成果について	
(1) 単元構想は主体的な学びにどのように結びついたのか	36
(2) 領域関連は学力向上にどのように結びついたのか	37
第2節 今後の取組に向けて	
(1) 更なる確かな言語力の育成のために	39
(2) 言語力を育てる小中連携教育	39
おわりに	40

<研究担当> 白井 真実 (京都市総合教育センター研究課研究員)

<研究協力校> 京都市立下京中学校
京都市立嵯峨中学校

<研究協力員> 勝野 潤 (京都市立下京中学校教諭)
新谷 裕美 (京都市立嵯峨中学校教諭)

はじめに

OECDが2000年に行った生徒の学習到達度調査(PISA)からは、日本の生徒の読解力の得点は、OECD平均程度まで低下している状況にあるという結果が示された。そのことを受け、平成20年9月に公示された新学習指導要領では、学習過程の明確化や言語活動の充実が謳われ、国語科として言語力を育成する役割が、より一層求められるようになった。

本市中学生の「平成21年度全国学力・学習状況調査」の正答率を全国平均のものとは比べても、「読むこと」と「書くこと」の領域に課題が見られる。とりわけ、「読み取ったテキストから自分の考えをもつこと」「その考えを相手に明確に伝えられるようになること」について格差が大きい。また、「話すこと・聞くこと」に関しては、本研究で調査した本市国語科教員への「国語科の授業に関するアンケート調査」で、「対話や討論」の言語活動の実施割合が約50%であったことから、話し合い活動を中心とした交流が少ないことが推測される。

こうした状況を踏まえて、生徒自らが主体的・論理的に話す力を育成するために、指導者が、「言語活動を授業の中に取り入れること」「単元構想を組み立てた指導計画を立て、生徒自身に学ぶ目的を明確に理解させること」「領域を関連させて学ぶ内容を深め、出口を明確にすること」の三つのことを意識することが大切である。そのような言語活動を設定することで、生徒の「理解できた」という実感や学ぶ意欲を引き出すことができ、次の学習につなげることができるのではないだろうか。

そこで、本研究では、単元の領域関連を重視した授業計画を作成し、生徒が主体的に学ぶ場を設定することで、目的や意図に応じてテキストを「読む力」、自分の考えをもち、目的や場面に応じて的確に表現する「書く力」や「話す力・聞く力」を伸ばしていく言語活動の在り方を検討し、学習モデル例を提示した。

第1章 いま、中学校国語科に必要な言語活動とは

第1節 諸調査の結果からの考察

本研究を始めるに当たり、現在の日本や本市中学生の国語科の学力の現状を探るため、二つの調査の結果を調べ、分析した。

(1) OECD生徒の学習到達度調査2006(PISA)より

OECDが実施した生徒の学習到達度調査(PISA)において、日本の15歳の生徒の読解力は、2000年調査では8位、2003年調査では14位、2006年調査では16位と、回を追うごとに低下している。

文部科学省は、「特に、読解のプロセスにおいては『テキストの解釈』『熟考・評価』に、出題形式においては『自由記述(論述)に課題があることがわかった』」(1)と述べている。その後、同省は調査結果の分析・検討をし、「読解力向上に関する指導資料～PISA調査(読解力)の結果分析と改善の方向～」として取りまとめた。その中で、読解力の定義は次のように示されている。

〈読解力の定義〉

読解力とは、「自らの目標を達成し、自らの知識と可能性を発達させ、効果的に社会に参加するために、書かれたテキストを理解し、利用し、熟考する能力」である。(2)

この定義から、筆者は、今回測られた能力は、「何が書かれているのかを読み取る力」「その内容を活用し、別のものに生かす力」「その内容について深く考える力」の三点であると考ええる。

読解力を身につけるためには、生徒に、課題を自分のものとして主体的に読むことのできる力をつけていくことが大切である。しかし、日本の国語教育について、甲斐は「教師の誘導による集団学習に偏りがちであった」(3)と指摘している。

更に、甲斐は「PISAの読解力を日本に定着させるには、第一に、学習者の実質的な意味での『主体性』の育成が大切であること、第二に、問題と向き合って資料を読み、自ら判断して自らの考えを書き表す能力が必要になってくる」(4)とも述べている。

PISA調査では、日本の生徒には「テキストの解釈」「熟考・評価」「自由記述(論述)」に課題があると分析されていることを先に述べたが、特に「自由記述」の調査結果を見ると、無解答の割合が増えていることがわかる。

表1-1 日本とOECD平均の無答率の比較 (%)

	2000年	2003年	2006年
日本	11.3	12.7	13.5
OECD	8.7	10.2	9.9
比較差	2.6	2.5	3.6

表1-1は、日本とOECD平均の無答率の経年変化を比較したもの(5)である。日本の無答率は、年々高くなっている。OECD平均は2006年に少し低くなったことから、国際的に比較してその差がより大きく開いてしまったことがわかる。

2000年の調査結果が出されてから、日本でも危機感をもって読解力向上をめざした取組が始まった。しかし、数年が経っても無答率は上昇している。無解答を減らしていくためには、テキストから自分の意見をもつことと、それを表すために文章化する手だてについて学ぶことが、まず必要ではないだろうか。そして、話し合うことで考えを深める練習を行い、深まった考えを学んだ手法で表すことができるようになれば、無答率も下がると考えられる。

また、2006年の読解力問題について、「わが国の無答率がOECD平均より高い問題のほとんどは自由記述問題である。また読解のプロセスでは、熟考・評価が多い」(6)という結果が出ている。このことから、日本の生徒は、書かれている内容から、更に考え、考えた内容を文章化することが苦手であると推測できる。

有元は、2000年の調査結果から、「日本の生徒は、フィンランドやアメリカに比べて、授業中に意見を述べさせられる機会が、はるかに少ない」(7)と指摘している。また、それらの国では、どのような「意見を述べさせる授業」をしているのかということに関して、「PISAが求める『読んだことについて自分の意見を述べさせる授業』をしているだろう」(8)と述べている。

これらの点から、日本における、「読んだことについて自分の意見を述べさせる」授業への改革が喫緊の課題であり、指導者は、そうした授業へと積極的に授業改善をしていかなければならないと考える。

これらの課題を改善するための具体的な方向として、文部科学省は、PISA調査(読解力)の結果を踏まえた改善の具体的な方向を示している。

〈改善の具体的な方向〉

- ①テキストを理解・評価しながら読む力を高めること。
- ②テキストに基づいて自分の考えを書く力を高めること。
- ③様々な文章や資料を読む機会や、自分の意見を述べたり書いたりする機会を充実すること。(9)

指導者は、上記の改善の具体的な方向を理解し、創意工夫を凝らして、日々の授業に意識して取り入れることが重要である。

(2) 全国学力・学習状況調査より

京都府における平成21年度全国学力・学習状況調査の結果を、全国と比較してみると、主として知識・技能に関する問題である[国語A]の設問別調査結果からは、以下の問題の正答率に課題があったことがわかる。これは、主に「基本的な文章表現の能力」の課題であるといえる。

〈平成21年度調査[国語A]の正答率に課題が見られた問題〉

- ・主語(主部)に対応させて述語(述部)を適切に書く問題
- ・文脈に即して漢字を正しく書く問題
- ・語句の意味を理解し、文脈の中で適切に使う問題 (10)

一方、主として活用に関する問題である[国語B]の設問別調査結果からは、以下の問題に課題があったことがわかる。これは、主に「書かれていることを正確に読み取り、その内容を活用する能力」の課題であるといえる。

〈平成21年度調査[国語B]の正答率に課題が見られた問題〉

- ・書かれている内容をとらえ、資料に基づいて自分の考えを説明する問題
- ・資料に表れている工夫を自分の資料に役立てる問題
- ・文章から必要な情報を読み取り、簡潔にまとめて書く問題
- ・文章の補助資料との関わりを理解する問題
- ・詩の表現の仕方に注意して内容をとらえる問題 (11)

また、京都府の平成22年度調査[国語A]の結果を通して、国立教育政策研究所から以下の課題が公表された。

〈平成22年度調査[国語A]の正答率に課題が見られた問題〉

- ・表現の仕方に注意して説得力のある話をする問題
- ・書いた文章を読み返し、読みやすく分かりやすい文章にする問題
- ・論理の展開の仕方をとらえて、内容を理解する問題
- ・語句の意味を理解し、文脈の中で適切に使う問題 (12)

これら[国語A]に関する課題の中では、特に「文の構成を理解し、伝えたい内容を適切に書いたり、構成したりすること」に、継続的な課題が見られる。(13)

一方、[国語B]では、以下の課題が見られた。

〈平成22年度調査[国語B]の正答率に課題が見られた問題〉

- ・書かれている情報を的確に関連付けて読む問題
- ・記事文に書かれている内容をもとに、自分の考えを書く問題
- ・資料の提示の仕方を工夫し、その方法について具体的に説明する問題 (14)

[国語B]に関する課題は、「資料や情報に基づいて自分の考えや感想を明確に記述すること」(15)であると、国立教育政策研究所は示している。平成21年度の調査結果を見ると、課題が引き続いてあることがわかる。

また、平成22年度調査から、「話すこと・聞くこと」に関する問題が[国語B]に設定された。上記〈平成22年度調査 [国語B] の正答率に課題が見られた問題〉の三つめの「資料の提示の仕方を工夫し、その方法について具体的に説明することができるかをみる問題」である。

ただし、この問題は「話すこと・聞くこと」領域の能力のみではなく、「書くこと」の能力も求められるため、必要となってくる。そのため、一概に「話すこと・聞くこと」の指導における課題であるとは言いがたい。また、前述したように、前年度までは調査問題として設定されていないため、比較することが難しい。しかし、先に挙げたPISA調査（読解力）の結果を踏まえた、改善の具体的な方向を取り入れ、「話すこと・聞くこと」の領域における指導についても、改善していくことが必要である。

また国立教育政策研究所は、「思考力・判断力・表現力といった、知識を『活用』する力と合わせ、基礎的・基本的な知識・技能もしっかりと定着させることが重要である」(16)と述べている。PISA調査、全国学力・学習状況調査、どちらの調査結果からも、これからの国語科の学習として、「テキストから読み取り、そこから考え、深めた自分の意見をもつこと」「その考えを表現する様式・方法を身につけること」が必要であるということが読み取れる。

筆者は、「テキストから考え、『考える力』を中核として『読む力』『書く力』を総合して伸ばしていき、他者と伝え合う力」が読解力であり、「それを日常的に活用できる力」が言語力であると考え。国語科では、このような、社会に生かしていくことのできる力を、重点的に指導していく必要がある。

第2節 言語力育成のための言語活動の実際

本研究では、現在の京都市立中学校国語科の授業における言語活動の実際を把握するため、アンケート調査を実施した。以下にその結果と分析・考察を示した。アンケート調査の目的や内容は、以下のとおりである。

〈調査目的〉

本市立中学校国語科において、現在どのような言語活動が行われているのかを知り、諸調査の結果から見える課題に取り組む方法を探るための参考とすることを目的とした。

〈調査内容の構成〉

◇主として授業の構成に関する質問◇

指導者が、授業や指導計画を組み立てる際に重視していることを探るための設問を用意した。

◇3領域の言語活動例に関する質問◇

「話すこと・聞くこと」「書くこと」「読むこと」の3領域において、現状の言語活動を探るため、設問を用意した。質問項目は、現行の学習指導要領の第1学年、第2・3学年の『言語活動』の例として、挙げられている7項目を参考に設定した。

〈調査時期〉

平成22年7月8日（木）～同年7月21日（水）

〈調査問題〉

設問は、属性を除き13問とし、選択肢で回答するものを5問、記述式で回答するものを8問とした。

〈調査対象〉

本市立中学校で勤務する国語科教員241名を対象とした。ただし、管理職・育成学級指導者・育児休暇中の指導者は、勤務状況の違いを考慮し、回答を求めないことにした。回答は、うち182名から得た。

以下に、回答結果と、その分析・考察を述べる。

（1）授業の構成

①「あなたは、国語科の授業において、生徒の興味・関心を高めるためにどのような工夫をしていますか。」（複数回答可）

図1-1は、①の調査結果である。言語力を高めるためには、生徒が主体的に、意図をもって授業に臨むことが望ましい。そのためには、生徒に興味・関心をもたせる授業の工夫が必要である。それを授業の構成から探る上記の質問をした。選択肢はグラフ中の五つである。

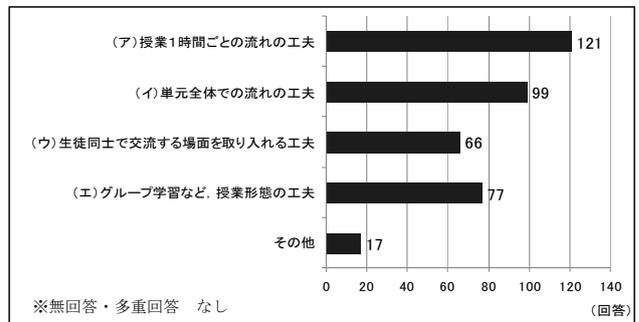


図1-1 生徒の興味・関心を高める工夫

選択肢（ア）・（イ）は、授業をどのように見直し、構成しているか、選択肢（ウ）・（エ）は、生徒の活動を組み入れた構成を考えているか、ということを知るための設問である。

「生徒同士で交流する場面を取り入れる工夫」(66名:回答者の約36%)、「グループ学習など、授業形態の工夫」(77名:回答者の約42%)は、全体の5割に達していないことから、具体的な交流の方法が、充分定着できていないことが推測される。先に述べたように、読解力を身につけるための授業改善の方策として、「様々な文章や資料を読む機会や、自分の意見を述べたり書いたりする機会を充実すること」が文部科学省から示されていることから、自分の意見を述べるために交流する場面を、授業時間内に積極的に設定する必要がある。

③「あなたは、どのようなことを重視して単元(教材)の指導計画を立てていますか。」(複数回答可)

図1-2は、③の調査結果である。現在、単元(教材)の指導計画を指導者が立てる際、どのようなことが重視されているのかを探るため、上記の質問をした。選択肢はグラフ中の五つである。

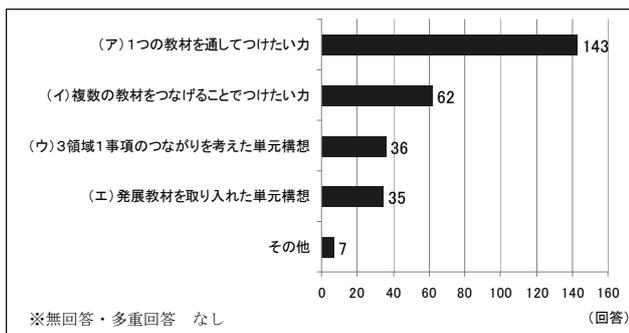


図1-2 単元の指導計画を立てる際に重視していること

「発展教材を取り入れた単元構想」(35名:回答者の約19%)、「3領域1事項のつながりを考えた単元構想」(36名:回答者の約20%)、「複数の教材をつなげることでつきたい力」(62名:回答者の約34%)の三項目の回答は、2割~4割であった。

新学習指導要領の解説には、「国語科改訂の要点」に「学習の系統性の重視」(17)が示されている。生徒の実態に応じ、各領域の指導事項及び言語活動例を関連づけることが重視されていることから、各領域や他学年との系統性を計画の中に組み入れて指導することが重要である。

また、新学習指導要領の「国語科改訂の趣旨」には、「言葉を通して的確に理解し、論理的に思考し表現する能力」(18)を育成することを重視するとある。例えば「説明的文章教材を学習する中で根拠の書かれ方を読み取り、その後、読み取った方法を生かして根拠を明らかにして意見文を書く」など、一つの教材で学んだことを、別の教材で活用するという学習活動を行うことが、学んだこと

を生かした主体的な学習であり、論理的に思考し表現する能力を育成することにつながるのではないかと考える。

これらの調査結果から、次の2点の課題があるといえる。

- ・授業に、生徒同士で交流する場面を取り入れる工夫をしている指導者は、本市では4割を切っている。
- ・3領域1事項の中でのつながりを考えた単元構想を重視した指導計画を立てている指導者は、本市では2割を切っている。

新学習指導要領にある「学習過程の明確化」(19)を実現するために、単元の見通しをもった単元構想をすることが、この課題を解決し、生徒の言語力を育成する鍵となると考えた。また、新学習指導要領「学習の系統性の重視」(20)を踏まえ、各領域や他学年との系統性を計画の中にもたせて指導することも、言語力を育成するために取り組む必要がある。

なお、①・③それぞれについて、「その他」の中身を問う設問②・④もあったが、省略する。

(2) 3領域における言語活動

⑤「あなたは、『話すこと・聞くこと』における次の言語活動を、授業で意図的に指導計画に組み込んで指導していますか。」(単一選択問題)

A「説明や発表を行うこと」 B「対話や討論を行うこと」

図1-3は、質問に対するA, Bそれぞれの回答の割合を示したものであり、図中のA, Bが項目A, Bに対応している。A, Bは現行の学習指導要領に示されている「言語活動」の例である。

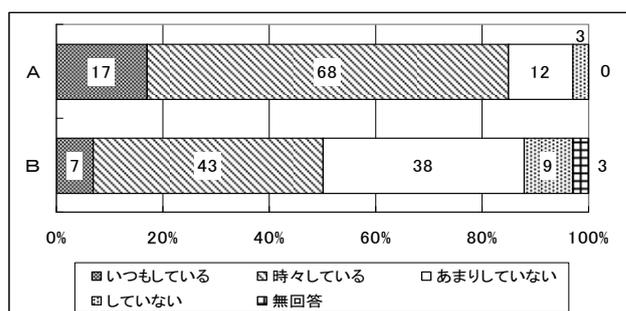


図1-3 言語活動を意図的に指導計画に組み込んでいる割合(話すこと・聞くこと)

B「対話や討論を行うこと」では、「いつもしている」「時々している」を合わせた回答はちょうど5割である。言い換えれば、現行の学習指導要領の指導事項を踏まえた「言語活動」の例であることから、「あまりしていない」「していない」という回答が半数にも上るのは課題である。新学習指導要領にも、「対話や討論」は「互いの思いや考えな

どを深めたり広げたりしていく」(21)ものとして、第1学年の言語活動例で挙げられている。

本市で採択されている光村図書出版「国語」には、「対話や討論」の教材として、「グループ・ディスカッション」「インタビュー」「パネル・ディスカッション」がある。これらの教材でのみ「対話や討論」を行うのではなく、ほかの教材でも発展として、「対話や討論」を取り入れた授業を行う必要があると思われる。

⑥「あなたが、これまでに行った『話すこと・聞くこと』の言語活動の指導で、工夫されたことはどのようなことですか。」(記述式回答・複数回答可)

表1-2は、現行の学習指導要領と新学習指導要領の指導事項の比較をしたものである。いずれの学年も、四つの指導事項にそろえられた。この指導事項は、図1-4のグラフ中の「その他」を除く項目と対応している。

表1-2 現行・新 学習指導要領の「指導事項」比較 (「話すこと・聞くこと」)

現行学習指導要領		新学習指導要領		
第1学年	第2・3学年	第1学年	第2学年	第3学年
	「発想や認識」	「話題設定や取材」		
「考えや意図」		「話すこと」		
「話題」		「聞くこと」		
「構成や論理」	「構成や論理」	「話し合うこと」		
	「語句や文」			
「話し合い」	「話し合い」			

図1-4は、上記の質問に対する記述式回答を分類し、グラフに表したものである。表1-2右側の新学習指導要領の指導事項の分類に当てはまらないものは、「その他」とした。151名から223の回答を得た。

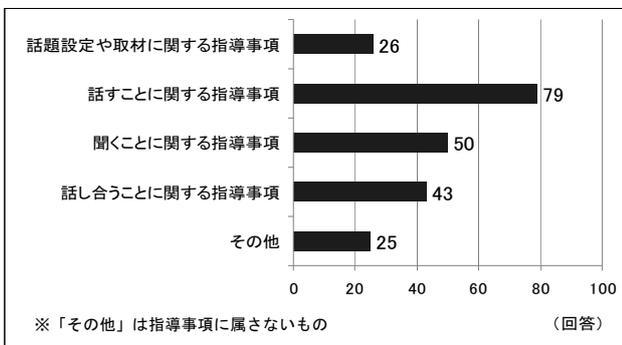


図1-4 「話すこと・聞くこと」の領域の言語活動で工夫したこと

グラフを見ると、「話すことに関する指導事項」(79名:回答者の約52%)は5割を越えているが、「聞くことに関する指導事項」(50名:回答者の約33%),「話し合うことに関する指導事項」(43

名:回答者の約28%)は、どちらも5割を切っていた。

「話し合うことに関する指導事項」の工夫としては、「日常の授業での少人数グループの活用」「討論」などという回答が多く見られた。

新学習指導要領の「国語科の内容」には、「話し合うことに関する指導事項」について、「話し合いを通じて自他の考えを豊かなものにし合意形成を目指す」(22)とある。このことから、生徒が、話し合うことで自分の考えを広げていくことを重視していると考えられる。

生徒が、主体的に授業に臨むことができる「話し合い」は、言語力の育成が望まれる言語活動の有効な手段の一つである。そのため、「話し合うことに関する指導」の割合は、今後更に増えていくことが望ましいと考える。

⑦「あなたが、これから『話すこと・聞くこと』の言語活動を行う上で知りたいことや今困っていることはどのようなことですか。」(記述式回答・複数回答可)

図1-5は、上記の質問に対する記述式回答を分類し、グラフに表したものである。項目については、新学習指導要領の指導事項に分類し、それらに当てはまらないものは「その他」とした。100名から116の回答を得た。現行の学習指導要領から新学習指導要領への変更については、⑥の表1-2と同じである。

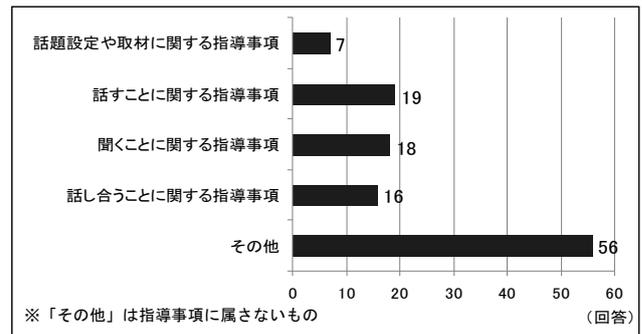


図1-5 「話すこと・聞くこと」の領域の言語活動で困っていること

四つの指導事項に属さない「その他」が最も多いが、「評価」に関するものが多かったためである。その中には「グループで話し合いをさせたときの評価の仕方」「『聞くこと』の評価について」「聞き取りテストの問題の作成に関して」という回答が複数見られた。「評価」のほかの分類としては、「教材の工夫」や「グループ学習」に関するもの、また、「発表」についての指導に関するものなどがあり、それぞれ多数の回答が見られた。

⑧「あなたは、『書くこと』における次の言語活動を、授業で意図的に指導計画に組み込んで指導していますか。」(単一選択問題)

- A「説明や記録などの文章を書くこと」
 B「手紙や感想などの文章を書くこと」
 C「報告や意見発表などのために簡潔で分かりやすい文章や資料などを作成すること」

図1-6は、質問に対するA, B, Cそれぞれの回答の割合を示したものであり、図中のA, B, Cが項目A, B, Cと対応している。A, B, Cは現行の学習指導要領に示されている言語活動例である。

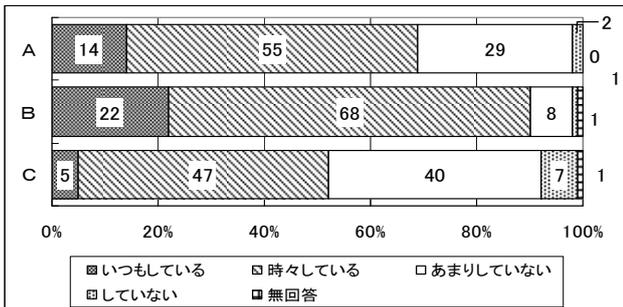


図1-6 言語活動を意図的に指導計画に組み込んでいる割合 (書くこと)

選択肢「いつもしている」「時々している」を合わせた割合に着目すると、A「説明や記録などの文章を書くこと」は69%、B「手紙や感想などの文章を書くこと」は90%、C「報告や意見発表などのために簡潔で分かりやすい文章や資料などを作成すること」は52%である。

最も割合が低かったCでは、「資料を作成する」ための準備や活動に時間がかかることが予想され、約半数の実施割合という結果となった要因の一つではないかと推測される。

しかし、現行の学習指導要領「B『書くこと』の配慮事項」には、「報告や意見発表などのために、その内容をあらかじめ短い文章にまとめることは、内容を論理的にしたり、自分の考えや意見を明確にしたりすることに資する (以下省略)」(23)「報告や意見発表のために適切な資料を作成する場合は、自分の立場をはっきりさせるとともに、だれに、何のために、どんな内容を伝えるのかを明確にしなければならない」(24)とある。また、新学習指導要領の「書くこと」の「各学年における各領域の目標」には、第1～3学年のいずれも、「目的や意図に応じ (以下省略)」(25)とある。

現行の学習指導要領が公布されてから10年が経っても同じような表記がされていることから、C「報告や意見発表などのために簡潔で分かりやすい文章や資料などを作成すること」に関して、約

半数の実施割合であったという今回の結果は課題であるにとらえられる。今後は、「この単元(教材)でどのような力をつけるのか」ということを見直し、一年間の指導計画に意図的に組み込むことで、この課題を解決していく必要があるといえる。

⑨「あなたが、これまでに行った『書くこと』の言語活動の指導で、工夫されたことはどのようなことですか。」(記述式回答・複数回答可)

表1-3は、現行の学習指導要領と新学習指導要領の指導事項の比較をしたものである。いずれの学年も、五つの指導事項にそろえられた。この指導事項は、グラフ中の項目と対応している。

表1-3 現行・新 学習指導要領の「指導事項」比較 (書くこと)

現行学習指導要領		新学習指導要領		
第1学年	第2・3学年	第1学年	第2学年	第3学年
「発想や認識」	「発想や認識」	「課題設定や取材」		
「事柄や意見」	「事柄や意見」	「構成」		
「選材」		「記述」		
	「構成」	「推敲」		
	「記述」	「交流」		
「推敲」	「推敲」			
「評価・批評」	「評価・批評」			

図1-7は、上記の質問に対する記述式回答を分類し、グラフに表したものである。新学習指導要領の指導事項の分類に当てはまらないものは「その他」とした。130名から175の回答があった。

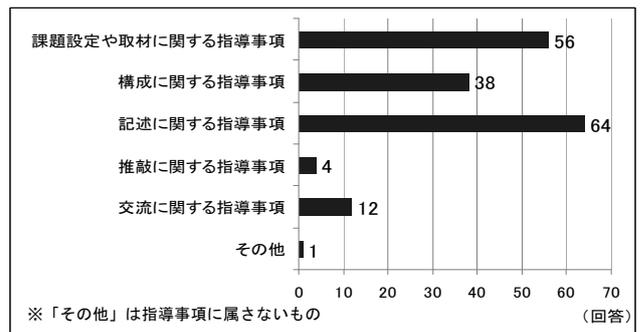


図1-7 「書くこと」の領域の言語活動で工夫したこと

最も少ないのは、「推敲に関する指導事項」(4名:回答者の約3%)であった。

「全国学力・学習状況調査」の[国語A]において、京都市の生徒は「文の構成を理解し、伝えたい内容を適切に書いたり、推敲したりすること」に課題がある。指導者が手本となる文を提示したり、相互評価をさせたりするなど、「推敲に関する指導」を今後も繰り返し行い、推敲する視点を生徒に学ばせる必要がある。

⑩「あなたが、これから『書くこと』の言語活動を行う上で知りたいことや今困っていることはどのようなことですか。」(記述式回答・複数回答可)

図1-8は、上記の質問に対する記述式回答を分類し、グラフに表したものである。項目については、新学習指導要領の指導事項に分類し、それらに当てはまらないものは「その他」とした。89名から98の回答があった。

現行の学習指導要領から新学習指導要領への変更については、⑨の表1-3と同じである。

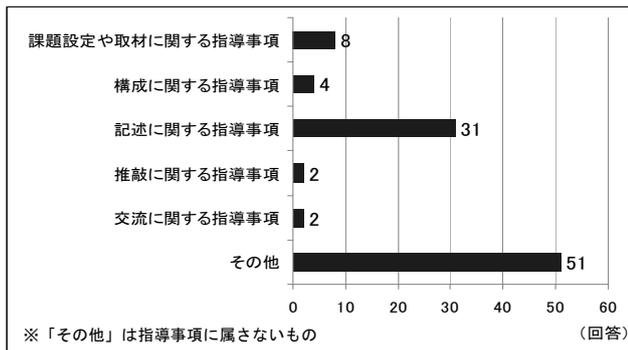


図1-8 「書くこと」の領域の言語活動で困っていること

五つの指導事項の中では、「記述に関する指導事項」(31名:回答者の約35%)での困りが最も多い。「論理的思考力を伸ばす言語活動」「筋道をしっかり立てて書くこと」「『わかりやすい文』『納得させる文』につなげていきたい。」などの回答が見られた。

新学習指導要領の「書くこと」の目標には、段階を経て、視野を広げ、能力を深めていくことが設定されている。指導者が、新学習指導要領に書かれている内容を理解し、バランスよく指導計画に配置することで、生徒には段階ごとに記述の力がつくと考えられる。

また、「その他」(51名:回答者の約57%)には、「評価」「具体的な教材・実践例」に関するものなどが多かった。特に「評価」に関するものとしては、「教材に応じた評価の仕方」「客観的に評価をする方法」など、様々な困りがあった。指導者は、新学習指導要領の指導事項について、どのような力を目の前の生徒につけるべきなのかを考慮し、評価規準を定めていくことが重要である。

⑪「あなたは、『読むこと』における次の言語活動を、授業で意図的に指導計画に組み込んで指導していますか。」(単一選択問題)

- A「様々な文章を比較して読んだり、調べるために読んだりすること」
 B「目的や必要に応じて音読や朗読をすること」

図1-9は、質問に対するA, Bそれぞれの回答の割合を示したものであり、図中のA, Bが項目A, Bと対応している。A, Bは現行の学習指導要領に示されている言語活動例である。

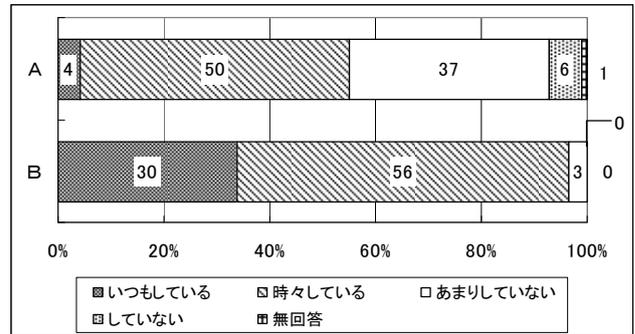


図1-9 言語活動を意図的に指導計画に組み込んでいる割合(読むこと)

A「様々な文章を比較して読んだり、調べるために読んだりすること」を、「いつもしている」「時々している」と回答した割合を合わせると54%であった。言語活動における工夫に関する設問にも、「比較読みをしている」という回答が見られたが、その数は6名しかいなかった。しかし、新学習指導要領の第3学年の「読むこと」には、「一つの文章では気がつかなくても、複数の文章を比較しながら読むことにより、構成や展開、表現の仕方等の違いが分かってくることもある。そのことを通じて、様々な文章の形式についての特徴や効果などについて評価する」(26)とあることから、第1学年から「読み比べる力」をつけておく必要がある。

⑫「あなたが、これまでに行った『読むこと』の言語活動の指導で、工夫されたことはどのようなことですか。」(記述式回答・複数回答可)

表1-4は、現行の学習指導要領と新学習指導要領の指導事項の比較をしたものである。いずれの学年も四つの指導事項にそらえられた。この指導事項は、グラフ中の項目と対応している。

表1-4 現行・新 学習指導要領の「指導事項」比較

現行学習指導要領		新学習指導要領		
第1学年	第2・3学年	第1学年	第2学年	第3学年
「語句の意味や用法」	「語句の意味や用法」	「語句の意味の理解」		
「内容把握や要約」		「文章の解釈」		
「構成や展開」	「構成や展開」	「自分の考えの形成」		
	「表現の仕方」	「読書と情報活用」		
「主題や要旨と意見」	「主題や要旨と意見」			
「ものの見方や考え方」				
「情報の活用」	「情報の活用」			

図1-10は、上記の質問に対する記述式回答を新学習指導要領の指導事項に分類し、グラフ化したものである。指導事項に当てはまらないものは「その他」とした。101名から130の回答を得た。

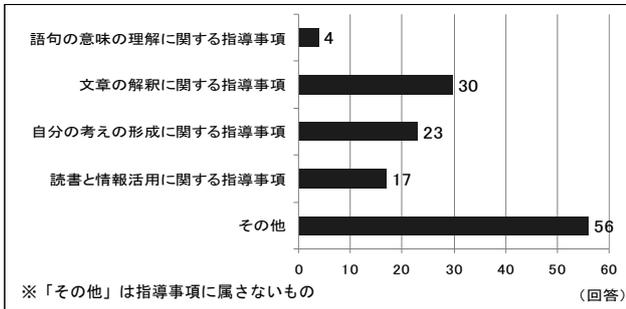


図1-10 「読むこと」の領域の言語活動で工夫したこと

「その他」(56名：回答者の約55%)が最も多い。この記述式回答には、「音読、朗読、群読、暗唱」を多く含んでいる。

「自分の考えの形成に関する指導事項」(23名：回答者の約23%)には、「同一作家の別作品を読んでテーマ、作風、表現の類似性に気づかせる。」「別作家の同一テーマ作品を読んで、表現、切り口の違いなどに気づかせる。」などの回答があった。

新学習指導要領では、「自分の考えの形成に関する指導事項」について、「国語科の内容」に、第1学年から第3学年まで、段階を経て「文章の構成や展開、表現について自分の考えをもったりまとめたり、評価したりする」ことが示されている。上記の回答例は、このことを的確に指導している例であるといえる。

⑬「あなたが、これから『読むこと』の言語活動を行う上で知りたいことや今困っていることはどのようなことですか。」(記述式回答・複数回答可)

図1-11は、上記の質問に対する記述式回答を、新学習指導要領の「読むこと」の領域における四つの指導事項に分類し、グラフにしたものである。指導事項に当てはまらないものは「その他」とした。57名から65の回答を得た。

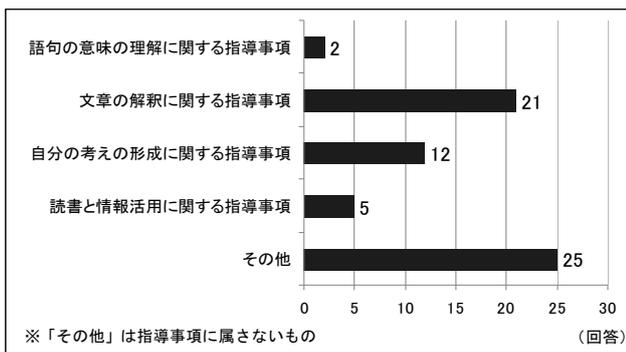


図1-11 「読むこと」の領域の言語活動で困っていること

現行の学習指導要領から新学習指導要領への変更については、⑫の表1-4と同じである。

「困り」に関しても、「工夫」と同様、「その他」(25名：回答者の約44%)が最も多い。これは、「音読・朗読の指導」に関する指導法の困りが多かったためである。「自分の考えの形成に関する指導事項」(12名：回答者の約21%)には、「比較して読ませるための工夫」「説明文を読みながら、自分の意見をもてるようにする指導法」などの回答が見られた。

以上、言語力を育成するために、実際にどのような言語活動が行われているかについて、アンケート調査を分析した結果、以下のことがわかった。

- ・約半数の実施割合だった「『言語活動』の例」は、「話すこと・聞くこと」領域では「対話や討論を行うこと」、「書くこと」領域では「報告や意見発表などのために簡潔で分かりやすい文章や資料などを作成すること」、「読むこと」領域では「様々な文章を比較して読んだり、調べるために読んだりすること」であった。

中学校では、平成24年度から、新学習指導要領が完全実施される。それに向けて、どの領域のどの指導事項を、いつ、どのように学習するのかという年間計画が必要となる。

指導者は、生徒の言語力を伸ばす言語活動を行うに当たり、3領域1事項のバランスを考え、それぞれを効果的に採り入れた「単元構想」を組み立て、指導計画に生かすことが重要である。そうすることで指導事項が明確になり、生徒が主体的に、学習の見通しをもって言語活動を行うことができ、確実に「言語力」をつけていくことが可能となると考える。

文部科学省は、「言語力」について、以下のよう

「言語力は、知識と経験、論理的思考、感性・情緒等を基盤として、自らの考えを深め、他者とコミュニケーションを行うために言語を運用するのに必要な能力を意味するもの」 (下線は筆者によるもの) (27)

このことから、「言語力」を育成するために、とりわけ、「話すこと・聞くこと」の「対話・討論」に関わる指導を指導計画に組み入れることが、重要であると考え。生徒が主体的に授業に臨むことを考え、「話すこと・聞くこと」の領域の言語活動は、年間を通じて指導計画に組み込むようにしていきたい。

更に、有元は、コミュニケーションの技能を育

成しなければならない理由について四つ挙げ、そのうちの三つめの理由として、「この生きにくい時代に生き抜いていくための技能を育てなければならないからである。(中略) 相手を説得するにも、利害相反するときに調停するにも、全ての相互交流のためのコミュニケーションの技能が必要である」(28)と述べている。実生活では、他者と意思疎通を図ることが大切である。したがって、これからの国語科教育では、「読み取り, 考えたことを他者と伝え合う力」である読解力を基に、それを日常的に活用できる言語力を育成していくことが必要となると考えられる。

言葉は、自分の考えを組み立てるときの基本となるものであり、それまでの自分の経験や知識、備わった感性が大きく関わる。単なる知識ではなく、自分の経験上培った言葉の力が「言語力」として求められている力であり、国語科が中核となって育成していかなければならない力である。

- (1) 文部科学省『読解力向上プログラム』2005. 12
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/gakuryoku/siryo/05122201/014/005.htm 2010. 8. 6
- (2) 文部科学省『読解力向上に関する指導資料 PISA調査(読解力)の結果分析と改善の方向』2005. 12 p. 1
- (3) 甲斐睦朗「言語力を育成するとは」『「言語力」を育てる授業づくり 中学校』図書文化 2009. 9 p. 26
- (4) 前掲(3) pp. 25~26
- (5) 国立教育政策研究所『生きるための知識と技能』ぎょうせい 2007. 12 p. 192
- (6) 前掲(5) p. 185
- (7) 有元秀文『「必ずPIS型読解力」が育つ七つの授業改革-「読解表現力」と「クリティカル・リーディング」を育てる方法-』明治図書 2008. 2 p. 43
- (8) 前掲(7) p. 45
- (9) 前掲(2) pp. 14~15
- (10) 国立教育政策研究所
 『平成21年度 全国学力・学習状況調査 設問別調査結果』
http://www.nier.go.jp/09chousakekkahoukoku/09todoufukuen_data/26_kyoto/07_chuu_kyouka_setsumonbetsukekka_26_kyoto.pdf 2010. 9. 27 pp. 1~2
- (11) 前掲(10) pp. 3~4
- (12) 国立教育政策研究所
 『平成22年度 全国学力・学習状況調査 設問別調査結果』
http://www.nier.go.jp/10chousakekka/0726CD_data/22_chuu_todoufukuen/26_kyoto/2_26_chuu_setumonbetu_kyoto.xls 2010. 9. 27 pp. 1~2
- (13) 国立教育政策研究所

- 『平成22年度 全国学力・学習状況調査 調査結果のポイント』
<http://www.nier.go.jp/10chousakekka/index.htm>
 2010. 9. 27 p. 4
- (14) 前掲(12) p. 3
 - (15) 前掲(13) p. 4
 - (16) 前掲(13) p. 4
 - (17) 文部科学省『中学校学習指導要領解説 国語編』2008. 9 p. 7
 - (18) 前掲(17) p. 3
 - (19) 前掲(17) p. 6
 - (20) 前掲(17) p. 7
 - (21) 前掲(17) p. 15
 - (22) 前掲(17) p. 14
 - (23) 文部省『中学校学習指導要領(平成10年12月) 解説—国語編—』東京書籍 1999. 9 p. 99
 - (24) 前掲(17) p. 99
 - (25) 前掲(17) p. 11
 - (26) 前掲(17) p. 73
 - (27) 文部科学省『言語力の育成方策について(報告書案)』
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/036/slhiryo/07081717/004.htm 2010. 8. 6
 - (28) 有元秀文『「国際的な読解力」を育てるための「相互コミュニケーション」の授業改革』溪水社 2006. 6 p. 12

第2章 確かな学力を培う言語活動

第1節 見通しをもたせる単元構想

(1) 学習過程を明確にすることと学びへの意欲

第1章では、現状の生徒の学力に関する課題と、授業における言語活動に関する課題について考察した。これらの課題を克服するために、学習過程を明確にすることが必要であると考えた。なぜなら、学習過程を明確にすることが、見通しをもつことや生徒の主体的な学びにつながり、学ぶ意欲を向上させるのではないかと考えたからである。

新学習指導要領「国語科改訂の要点」の「(2) 学習過程の明確化」には、「自ら学び、課題を解決していく能力の育成を重視し、指導事項については学習過程を一層明確にした」(29)とある。また、総則第4の2(6)各教科等の指導に当たっては、「生徒が学習の見通しを立てたり学習したことを振り返ったりする活動を計画的に取り入れるようにすること」(30)とある。これらは深く関連しており、どちらも生徒自らが学習できる力を培

うために学習過程を明確にするということが見て取れる。

学習過程を明確にすることによる、指導者側への利点の一つめは、一年間を通して、指導事項の系統性について把握した上で、指導計画を考えられることである。これまで、指導事項については、指導計画を立てる際、意識はされていたが、学年ごとの全ての指導事項を系統的に把握するまでには至っていなかったのではないだろうか。

段階を踏んだ「指導の系統化」ということについて、新学習指導要領「国語科改訂の要点」の「(4)学習の系統性の重視」には、「国語科の指導内容は、系統的・段階的に上の学年につながっていくとともに、螺旋的・反復的に繰り返しながら学習し、能力の定着を図ることを基本としている。(中略) 重点を置くべき指導内容を明確にし、その系統化を図っている (下線は筆者によるもの)」(31)と示されている。

指導事項は、学年を通して、または学年を越えて、意図的・系統的に指導するために配列されている。同じく、小学校の指導事項も、小学校低学年から高学年へと系統的に配列されている。小学校から中学校へ進級した際には、小学校での学びを踏まえて指導すると、中学校での必修事項を段取りよく、系統的に学ぶことができる。

二つめに、指導事項の系統性について把握できるということは、同時に、生徒につけたい力を明確にできるということである。生徒につけべき力は、学習指導要領の指導事項の項目から考えることが必要となるが、学習過程を明確にすることで、どの指導事項も欠くことなく指導することができる。

また、生徒側の利点として、**学びの系統性が目に見える**ということが挙げられる。生徒は、学習計画表を書くことで、学習内容が目に見えるので、「何を学ぶのか」ということを明確に認識することができる。また、その際、指導者が、過去に学んできた内容とこれから学ぶ内容の関連を示したり、既習の内容を次の学習に活用できることを示したりすることにより、生徒は主体的に学びへの意欲をもつことができるようになると思う。

学ぶ意欲がもちにくい生徒に対する手だてとしては、指導者が生徒に、「いま、自分たちが学んでいることが実社会を生きていく力に直接つながっている」ということをわかりやすく明確に示し、具体的に学習活動を通して実感できるようにすることが考えられる。

主体的な学びへの意欲と同様、これからの実社会を生きていくに当たり、「生きる力」の育成が欠かせない。「中教審答申」には「生きる力」という目標を共有するに当たって重視したい点が示されている。そのうち一つめは、「将来の職業や生活を見通して、社会において自立的に生きるために必要とされる姿が『生きる力』である」(32)ということである。また、二つめは、「思考力・判断力・表現力等をはぐくむためには、各教科において、基礎的・基本的な知識・技能をしっかりと習得させるとともに観察・実験やレポートの作成、論述といった知識・技能を活用する学習活動を行う必要がある」(33)ということである。社会において自立するための「生きる力」を育成するには、「基礎的・基本的な知識や、知識・技能を活用する学習活動」が必要であり、それは、主体的な学びへの意欲があることで、より有意義なものとなる。

図2-1に、「見通しをもたせる指導の在り方と学びの意欲の関係」について示した。

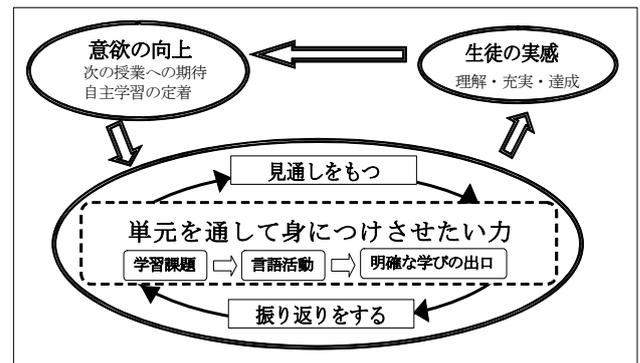


図2-1 見通しをもたせる指導の在り方と学びの意欲の関係

まず、指導者は指導計画を立てる段階で、「単元を通して身につけさせたい力」を、3領域の指導事項から考える。図中の{ }の中の矢印は、生徒が単元全体の見通しをもてるように、指導者が提示する学習の流れを示している。「身につけたい力」や「学習課題」を考えることにより、生徒は主体的に授業に臨むことができると考えた。

次に、指導者は、「学習課題」を解決するための「言語活動」を生徒に提示する。生徒は、「どのような力を身につけるための言語活動なのか」ということを意識して活動する。そうすることで、自分の学習課題を解決するという主体的な意識をもって、言語活動を行うことができると考える。

また、指導者は、3領域の指導事項から「学びの出口」を明確に設定する。指導者が「この単元を通して何をすることができればよいのか」とい

うゴールを示すことで、生徒は、学習の目標を明確にとらえることができ、「できた。」という充実感や達成感を味わうことができる。国語科は、「何ができるようになればよいのか」「何を理解すればよいのか」ということが、生徒にとって見えにくい教科である。だからこそ、指導者がそれを明確に示すことが大切である。

生徒にとって、授業が「与えられるもの」から「自分たちにとって必要なもの」であるというとらえ方に変わることで、生徒自身の学びの姿も変容することが期待される。この変容を見られるようにする仕掛けが、指導者がつくる「単元全体が見通せる指導計画」、つまり「単元構想」である。

井上が「〈単元を見通し、学習し、振り返る〉活動の重要性が認識されても、中学校では、依然として単元のみならず、単位時間でも教師主導になることが多い」(34)と述べているように、言語活動を含む授業の流れを教師が指示し、生徒はそれを受けて活動するという授業が見られる。

しかし、先に述べたように、生徒自身が学習課題を主体的にとらえるようにすることで、学習内容の理解が高まり、学びに対する充実感や達成感が生まれる。そして、その実感は、次の授業への期待の高まりや、予習・復習など、家庭における自主学習の定着や、次の学びへの意欲の向上につながるのではないかと考える。

(2) 単元を見通し、振り返りをする

「学習過程を明確にする」ということについて述べてきた。ここからは、どのように単元構想について考えればよいのかについて具体的に述べる。

指導者が、指導計画を立てる際には、「単元構想」という視点が重要となる。次に挙げるのは、「単元構想によって明確になるもの」である。

- ①単元のねらい
- ②単元を通した学習の流れ
- ③中心となる指導事項とその達成につながる言語活動
- ④設定する学習の出口と学ぶ表現様式

単元全体の流れに目を向け、どのように学習を進め、どの教材でどの指導事項を学ぶのか。また、そのためにどのような言語活動を行い、単元終了時にどのような力をつけることをめざすのかということ、指導者がより具体的に構想を練ることが、単元構想である。学習過程を明確にする意義としても述べたが、指導者が単元の流れを見通し、生徒に示すことにより、ねらいを明確にして指導

することができる。生徒も、「何が目的でこの学習を行うのか」「どのような力をつけることを目標としているか」ということが明確に示されるので、指示待ちではなく、自らの学習課題を具体的に考えることができる。つまり、指導者と学習者が、ともに単元の出口についてはっきりとイメージをもつことができるということである。

また、生徒は、単元を通してどのようなことができるのかということをはっきりと理解しているため、自己評価をしやすい。指導者が単元構想をもっておくことで、生徒が学習の見通しをもち、学習を振り返ることができるようになる。

学習を見通すことと振り返ることが、主体的な学習につながるということについて、安彦は、「何ごとにつけ、『見通し』を持つということは、事柄を『自分の問題に変える』ことであり、他人事として『言われたからやる』というやっつけ仕事にしないということである。そうであれば、その結果を必ず気にするはずであり、『振り返り』が伴うものである。そこに『主体性』が育てられる基礎がある」(35)と述べている。

例としては、生徒が授業中に目の前に提示された課題を「自分の問題」としてとらえることは難しく、課題に対して、「なぜ考えなければならないのかよくわからないけれど、言われたからやる」という消極的な姿勢をとってしまう。

生徒たちが、そのような姿勢にならないために、単元を見通し、振り返ることが有効であり、指導者が単元構想をもつことが、生徒たちの主体的な学びにつながる。

教科書における一年間の学習の流れは、複数の単元によって構成されており、一つの単元の中に、いくつかの教材がおかれている。教材が単元ごとにまとめられているということで、学習内容を一まとまりにし、育成したい力をより一層明確にするねらいがあると考えられる。そのため、教材ごとではなく単元の構成を考えて指導計画を立てることが重要である。

また、単元を通して育成したい力が、単元目標である。教材は、単元目標を達成するために配置されている。教材で学ぶことで、単元において育成したい力をつけ、それを繰り返すことによって、一年を通して必要な国語の力をつけるのである。学習指導書には、「教科書の単元構成は三年間を通じて同じ形式とし、生徒の発達段階に即して、各領域の内容を系統的に学習できるよう配慮した」(36)「教材で身につけた力を次の学習に生かしな

がら、自然な流れで定着できるよう、単元・教材の配列を工夫した」(37)と示されている。

指導者が単元構想をもち、生徒に単元の見通しをもたせることの意義として、単元の目標を確実に達成するために、主体的に学ぶ生徒の姿が期待できるということが挙げられる。また、主体的に学んだことにより、どのような力をつけているのかということ、生徒が系統的に意識することができるようになる。

この点について、井上は、単元を見通し、学習し、振り返る活動がもたらすものとして、次の十の要点を示している。

- ①生徒同士が授業を作り上げていく雰囲気になり、自主的に積極的になる。
- ②教師の評価に依存することなく、協議や相談しながら学習計画を立て、計画的に話し合いを進めていこうとする態度と能力を身に付ける。
- ③課題解決をすることが当たり前であるという学習の姿勢が身に付く。
- ④予習・復習を自ら行うようになる。
- ⑤人前で話したり、発言が苦手だったり、間違うことに強い抵抗を感じている生徒も、積極的に挙手をするようになり、授業が活性化し始める。
- ⑥考える力が向上し、双方向性のあるコミュニケーションが学級の中に定着し、自分たちで学習環境や生活環境をよりよく整えていこうとする。
- ⑦活動にかかる時間を予想し、活動時間を有効に使う。
- ⑧感想やアドバイス、質問など互いに協力し合う。
- ⑨他の領域や分野、さらには他教科の学習においても、学習に対する目的意識が向上する。
- ⑩相互に認め合ったり、助け合ったりしながら活動を進めるようになる。(38)

(※ゴシック体は筆者によるもの)

雰囲気、学習の態度、姿勢といったことから始まり、授業の活性化、協力、学習への目的意識の向上、認め合い、といった文言が見て取れる。また、ゴシック体の部分に着目すると、単元の見通しをもつことは、生徒の自主性を高め、積極的に自分たちで学習を進めようとする主体的な態度を育成していることがわかる。こうした姿は、生徒自らが、主体的に学習内容に対峙している姿であると考える。

しかし、生徒がこのような姿に近づくためには、生徒自身が学習の先にあるものを認識して、学習活動を進めていく意義について明確に考える必要

がある。このことについて佐藤は、「学習の目標を立て、学習の方法を考え、学習を展開し、学習を評価するという一連の営みによる計画・実践・評価が、単に教師の指導計画に取り入れられ位置づけられるだけでは不十分である」(39)と述べている。そして、形だけの「見通し・振り返り」学習に陥るということに配慮しなければならないとして、指導者の指導計画の立て方に注意をうながしている。

「なぜ、何のためにこのテキストを読むのか」ということを学習者自身が理解し、次の学習活動にそのテキストを活用することが、「目的や意図に応じて読む」ということである。指導者が、単元構想をもつことで、次の学習活動へと生徒の目が向けられ、より深い学びをつくりだしていくことを意識することが、学びの可能性を広げ、ひいては学力の向上につながると思われる。

第2節 主体的な学びにつながる領域関連

(1) 目的や意図に応じて読むことの意義

以前は、「A 表現」「B 理解」及び〔言語事項〕の2領域1事項で示されていた「領域構成」が、平成10年に公示された「中学校学習指導要領」において、「A 話すこと・聞くこと」「B 書くこと」「C 読むこと」及び〔言語事項〕の3領域1事項の構成に改められた。「国語の力を調和的に育てるために、それぞれの領域の特性を生かしながら生徒主体の言語活動を活発にし、言語の教育としての国語科の目標を確実に豊かに実現するため」(40)である。このことについて、表2-1に示す。

表2-1 現行学習指導要領「指導計画の作成と内容の取扱い」

A 話すこと・聞くこと	「B書くこと」や「C読むこと」との関連を図り、説明や発表などの言語活動を行うことも大切なことである。
B 書くこと	必要な情報を的確に収集し、選択し、これを活用し、説得力のある文章を書く力を養うには、「A話すこと・聞くこと」「C読むこと」との関連を図った指導計画の作成が大切である。
C 読むこと	年間の指導計画を作成する際に、読むことの学習を「読むこと」だけで完結させるのではなく、感想や意見をまとめたり、発表し合ったりして、「読むこと」と「書くこと」及び「話すこと・聞くこと」とを関連させた学習が展開できるよう配慮することが大切である。

(※ゴシック体は筆者によるもの)

表2-1にあるように、現行の学習指導要領の「第

3章指導計画の作成と内容の取扱い」において、それぞれの領域に、ほかの領域と関連させた学習が展開できるよう配慮することが大切であると示されている。

このことから、「テキストから読み取り、そこから考えたことを、書いて表現し、伝え合うことでより深める」という学習活動を行うことが、言語力向上の鍵となると考えた。この学習活動は、3領域の「話すこと・聞くこと」「書くこと」「読むこと」が密接につながり合っている。つまり、国語科において、言語力を向上することをめざすならば、この3領域のいずれかを関連させた学習活動を行う必要があるということである。そうすることで、「目的や意図に応じて読み、相手に伝える能力」を高めることができると考える。

しかし、教科書にある教材は、「読むこと」と「書くこと」の割合が高く、「話すこと・聞くこと」の教材は、いずれの学年も年に二回の設定である。したがって、指導事項を重点的にとらえ、指導することとなる。

そこで、「読むこと」や「書くこと」の教材を学習する中で、日常的な言語活動を行い、「話すこと・聞くこと」の力を生かしながらより一層伸ばしていくことが求められていると考えた。

本研究では、3領域1事項の関連を意識しつつ、教科書の単元の中に多く構成されている「読むこと」と「書くこと」の関連に重点を置いた領域関連を提案する。

新学習指導要領に示された、各領域の指導事項は、目的や意図を明確にした指導のプロセスとなっている。つまり、今回の改訂では、より「学びのプロセス（道筋）」を重視しているということである。このことは、言語力の向上をめざすためには、このプロセスを系統的・主体的に学べるように指導計画を立て、領域や学年のつながりを意識して指導する必要があるということである。

右に示す表2-2、表2-3、表2-4は、新学習指導要領に示されている各領域の指導事項のプロセスと、内容の学年ごとの違いを抜粋し、筆者が表にまとめたものである。

例えば、表2-3の「書くこと」の領域では、まず「課題設定や取材」として書くことの題材を探し、次に文章の「構成」をし、「記述」をする。次に、記述した内容に関して「推敲」し、最後に、お互いの文章について「交流」する、というように、順に学びのプロセスを追って設定されていることがわかる。いずれの領域の指導事項も、その

表2-2 「話すこと・聞くこと」の指導事項のプロセスと内容

指導事項	示している内容		第1学年	第2学年	第3学年
課題設定や取材	話したり話し合ったりするための話題を決め、多様な方法で材料や情報を集め整理すること		日常生活の中から	社会生活の中から	
話すこと	相手や目的、状況に応じてわかりやすく話すこと	話すための準備段階	話の構成を考慮すること	論理的な構成や展開を考慮すること	説得力のある話をする
		相手や場を意識して話すこと	相手の反応を踏まえながら話すこと	異なる立場や考えを想定して話すこと	場の状況や相手の様子に応じて話すこと
		話し方	言葉遣いなどについての知識を生かすこと	資料や機器などを利用して効果的に活用すること	敬語を適切に使うこと
聞くこと	話の内容を聞き取り、自分の考えに生かすこと	聞き取ること	質問しながら聞き取ること	話の論理的な構成や展開などに注意して聞き取ること	聞き取った内容や表現の仕方を評価すること
		聞き取ったことを自分の考えに生かすこと	共通点や相違点を整理すること	自分の考えと比較すること	自分のものの見方や考え方を深めたり、表現に生かしたりすること
話し合うこと	目的や場面に応じて話し合うこと	話し合いを効果的に進めること	話し合いの話題や方向をたもって話し合うこと	目的に沿って話し合うこと	進行の仕方を工夫して話し合うこと
		話し合いを通じて自己の考えを豊かなものにしようとする	話し合いを通じて自己の考えをまとめること	話し合いを通じて自己の考えを広げること	話し合いを通じて課題の解決に向けて互いの考えを生かすこと

表2-3 「書くこと」の指導事項のプロセスと内容

指導事項	示している内容		第1学年	第2学年	第3学年
課題設定や取材	書く課題を決め、材料を集めながら自分の考えを形成すること	課題 取材	日常生活の中から	社会生活の中から	
構成	自分の考えに即して取材したことを生かすとともに、文章の構成を考慮すること	取材したことを生かすこと	集めた材料を分類するなどして整理すること	集めた材料を基に自分の立場及び伝えたい事実や事柄を明確にすること	自分の考えを深めること
		文章の構成を考慮すること	段落の役割を考慮すること	伝えたい事実や事柄が明確になるように構成を工夫すること	文章の形態を選択して適切な構成を工夫すること
記述	記述の仕方を工夫すること		根拠を明確にして書くこと	相手に効果的に伝わることを意識して、説明や具体例を加えたり描写を工夫したりして書くこと	論理の展開をすすめることと、資料を適切に引用するなどして書くこと
推敲	読みやすく分かりやすい文章にするために推敲すること		表記や語句の用法、叙述の仕方などに注意すること	語句や文の使い方、段落相互の関係などに注意すること	これまでの学習を生かして文章全体を整えること
交流	書いた文章を互いに読み合い、自分の表現に役立てるとともに、自分の考えを高めたりすること	書いた文章を読み合うこと(他の指導事項との関連を図りつつ)	意見を述べたり自分の表現を述べたりすること	意見を述べたり自分の表現を述べたりすること	評価して自分の表現に役立てること

表2-4 「読むこと」の指導事項のプロセスと内容

指導事項	示している内容		第1学年	第2学年	第3学年
語句の意味の理解	語句の意味や用法などに注意して読むこと		文脈の中における意味をとらえて読むこと	抽象的な概念を表す語句や心構えを表す語句などに注意して読むこと	文脈の中における語句の効果的な使い方など、表現上の工夫に注意して読むこと
文章の解釈	構成や叙述などに基づいて文章を解釈すること	説明的な文章の解釈	文章の中心的部分と付加的部分や事実と意見などを読み分け、要約したり要旨をとらえたりすること	文章全体と部分との関係や例示の効果について考えること	文章の論理の展開の仕方をとらえること
		文学的な文章の解釈	場面の展開や登場人物などの描写に注意すること	描写の効果や登場人物の言動の意味などを考えること	場面や登場人物の設定の仕方をとらえること
自分の考えの形成	書かれていることを読んで自分の考えをもつこと	文章に表れているものの見方や考えについて、自分の考えをもつことに関するもの	文章に表れているものの見方や考え方をとらえ、自分自身の見方や考え方を広げること	文章に表れているものの見方や考え方について、知識や体験と関連付けて自分の考えをもつこと	文章を読み比べるなどして、構成や展開、表現の仕方について評価すること
読書と情報活用	読書を進めたり、情報を得て活用したりすること	読書で情報を得ること	本や文章などから必要な情報を得るための方法を身に付けること	多様な方法で適切な情報を得ること	(第1・2学年を総合して)目的に応じて本や文章などを読み、知識を広げたり、考えを深めたりすること

ようになっている。また、内容の学年ごとの比較を見ても、学年の段階を追って「身につけることを求められる能力」が設定されていることがわかる。このことから、「指導事項」「領域」「学年」の系統を常に意識し、指導者が単元構想を基に指導計画を立てることで、生徒の言語力は、段階を経て確実に向上していくと考える。

また、本研究で行ったアンケート調査において、「3領域1事項のつながりを考えた単元構想の工夫をしている」という回答が少なかったことから、現在、本市中学校では、領域の関連を重視した学習活動はあまり行われていない状態にあることがわかる。

しかし、「新学習指導要領 第4章 指導計画の作成と内容の取扱い」には「話すこと・聞くこと、書くこと及び読むことというそれぞれの言語活動を組み合わせて、関連的な指導を行い、全体として系統立ったまとまりのある学習となるように(後略)」(41)と示されている。このことを重視し、これまでよりも「領域関連」を意識した単元構想をもち、指導を行っていく必要があると考えた。

図2-2に、単元ごとに3領域のいずれかのつながりを意識して指導する領域関連の例を示した。

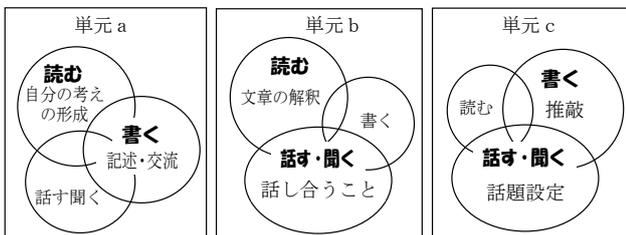


図2-2 領域関連を意識した指導の例

例えば、単元 a においては、「書くこと」領域の指導事項「記述」について学ぶ。その後、お互いに記述したものを読み合い、「交流」することで、「読むこと」領域の指導事項「自分の考えの形成」について学ぶ。

また、単元 b においては、「読むこと」領域の指導事項「文章の解釈」について学び、学んだことから「話すこと・聞くこと」領域の指導事項「話し合うこと」について学ぶ。

別の単元 c においては、「話すこと・聞くこと」領域の指導事項「話題設定」について学び、「書くこと」領域の指導事項「推敲」について学ぶ。

以上、三つの単元を例にして、具体的な領域関連の考え方について述べた。単元におかれている教材がどの領域のものかによって、関連する領域は変わるであろうし、指導事項についても、その

教材で最も生徒につけたい力を考える必要がある。

学習の過程を明確にすることが、生徒の主體的な学びにつながるということについて、第1節で述べたが、領域を関連させることもまた、主體的な学びにつながる。その理由も含め、生徒が「主體的に学ぶ姿」について、以下のように考えた。

- ①目の前のテキストに対して「何のために読むのか」ということを理解して読み進める姿
- ②読み取ったことから考えた内容を的確に表現することができる姿
- ③テキストを次の課題に活用することができる姿

①について、これまでは、「目の前にあるから読む」という受け身的な読み方であったが、これからは、「なぜこのテキストを読むのか」ということを意識して、テキストと向き合うということが大切になる。「このテキストから自分はどのような影響を受けるか」「このテキストを読むことで、どのような力をつけることができるか」といったことを考えて読むことができれば、テキストに向き合う姿が主體的なものになると考える。

②について、有元が指摘した内容から、これまでは、テキストから何かを考えても、それについて授業中に発言したり、文章で書き表したりするところまではあまり求められてこなかったことが推測できる。したがって、生徒たちは、主體的に自分の考えを表現することに、慣れていないということが考えられる。主體的に自分の考えを表現するための技術を知り、その知識を活用して表現していく練習を重ねることで、生徒たちは、考えた内容を明確に表現することができるようになるのではないかと考える。

③について、これまでは、テキストに関しては「書かれている内容について学習する」というとらえ方であったが、今後は「読んだことを生かして次の課題を解決する」という学習の仕方が求められる。それは、次の課題に主體的に向かう力の育成につながる。

このように考えた場合、①は「読むこと」、②は「話すこと・聞くこと」「書くこと」、③は「話すこと・聞くこと」「書くこと」「読むこと」に大きく関わり、育成される姿であるといえる。

領域を関連させ、言語活動を行い、「目的や意図に応じて読み、そこから考えたことを相手に伝える力を育成することを重視した授業」を展開することで、「テキストから考える力」「意見を述べ

る力」の育成をめざしたい。そのためには、交流することで自分の考えを形成していくという言語活動を行うことが必要であると考えた。

そこで、各領域における手だてとなる言語活動を、以下のように考えた。

【「話すこと・聞くこと」の手だてとなる言語活動】

自分の考えを相手に伝える技術を学ぶための、対話や討論など生徒同士で交流する言語活動

【「書くこと」の手だてとなる言語活動】

テキストから考えたことを伝えるための、自分の考えが相手に明確に伝わる表現の仕方を学ぶ言語活動

【「読むこと」の手だてとなる言語活動】

文章を比較して読むことや、調べるために読むことを通して、「何のために読むのか」という目的を意識しながら読む言語活動

小学校新学習指導要領「国語科改訂の要点」の「(3)言語活動の充実」には、「各領域においては、基礎的・基本的な知識・技能を活用して課題を探究することのできる国語の能力を身につけることができるよう、内容の(2)に日常生活に必要とされる記録、説明、報告、紹介、感想、討論などの言語活動を具体的に例示している(下線は筆者によるもの)」(42)とある。また、中学校新学習指導要領「国語科改訂の要点」の「(3)言語活動の充実」にも、「各領域においては、基礎的・基本的な知識・技能を活用して課題を探究することのできる国語の能力を身につけることができるよう、内容の(2)に社会生活に必要とされる発表、案内、報告、編集、鑑賞、批評などの言語活動を具体的に例示している(下線は筆者によるもの)」(43)とある。小学校で「記録、説明、報告、紹介、感想、討論」の日常生活に必要な言語活動について学んできたことを前提に、中学校では、次の段階「発表、案内、報告、編集、鑑賞、批評」などの社会生活に必要な言語活動を学ぶことになっている。これらの言語活動は、頻度に多少の違いはあるが、実社会で必ず必要になる言語活動である。

これらの言語活動を日常的に行えるような力を、言語の中核を担う国語科として、各教科等に発信できるよう、3領域の言語活動を関連させて培っていくことが重要である。

【「話すこと・聞くこと」の手だてとなる言語活動】

実社会を生きていくためには、周囲とコミュニケーションを図ることが欠かせない。実社会では、お互いの考えを伝え合い、考えが違う場合はそれを生かし、考えが似通っている場合はより広がり

や深まりを求める。このように、相互理解をすることで、より豊かな社会や生活が成り立っていくものと考えられる。このような観点から見ると、「対話や討論など、生徒同士で交流する」という言語活動を行うことが重要である。

【「書くこと」の手だてとなる言語活動】

テキストを読み、考えたことを書いて表現する言語活動を行うことが、「書くこと」の力を育成する手だてとなる。自分が考えたことを、表現様式を基に、どのように表現すれば相手に的確に伝わるのかという学習をすることが必要である。そのため、「意見を発表するために、自分の考えたことを相手が明確に理解できるような表現の仕方を学ぶ」という学習活動の展開を意図的に取り入れていくことで、「書くこと」の力の育成をめざすことができる。と考える。

【「読むこと」の手だてとなる言語活動】

「様々な文章を比較して読む」という言語活動は、読みながら作者・筆者の表現の仕方や書かれている内容の違いを理解し、何のためにこれらの文章を読むのかということ意識しながら読む力を育成することにつながる。また、「調べるために読む」という言語活動は、「自分が調べたいことのためには文章中のどの部分が必要か」ということを考えながら、読む力を育成することにつながる。

「どのような目的でこの文章を読み、書かれていることをどのように活用するのか」ということを国語科の授業において学ぶことが、実社会での文章の読み取りに役立つと考える。実社会では、先に述べた発表、案内、報告、編集、鑑賞、批評の機会に、その内容を読み取ることがある。また、仕事や日常生活において、新聞やインターネットなどからの情報を、正しく読み取ることも必要である。また、その中から、必要な情報とそうでないものを見分けることが重要であり、そのためには、テキストの情報を取捨選択する能力の育成が求められる。それは、文章で書かれた連続型テキストのみではない。PISA調査で用いられた、図やグラフなどの非連続型テキストについても、何が書かれているかを読み取ることが、実社会においては必要な力である。そこに何が書かれていて、自分にとって何が重要かということを読み取る力が、生きていく上で重要であると考えられる。

これまで述べたことから、生徒の学力に見られる課題と、授業における3領域の言語活動における課題が直結しているということがわかる。つまり、「テキストを読み取ること」「読み取ったテキスト

から深く考えること」「自分の考えを的確に述べること」という生徒の学力の課題は、「目的に沿ってテキストを読む機会」「自分の考えを書く機会」「考えを伝え合い、話し合う機会」のそれぞれがまだ少ないという言語活動の課題とつながっているということである。そこで、これらの授業における言語活動が更に充実していくように見直すことが、生徒の学力を向上させ、実社会における「生きる力」を育成することにつながると考え、実践を行うことにした。

（２）相手に伝える力を高める言語活動

言語を用いて、自分の考えを互いに相手に伝え合う際に必要な力が、「相手に伝える力」であると考えた。そこで、言語をどのように用いて、どのような言語活動を行うことが、「相手に伝える力」を高めることにつながるのかということ、《言語感覚》《グループ学習》という、二つのキーワードから考える。

《言語感覚》

新学習指導要領にある国語科の目標の中で、言語についてはどのように示されているのかを調べた。目標は、「国語を適切に表現し正確に理解する能力を育成し、伝え合う力を高めるとともに、思考力や想像力を養い言語感覚を豊かにし、国語に対する認識を深め国語を尊重する態度を育成する（下線は筆者によるもの）」(44)である。学習指導要領の国語科の目標に関しては、現行の学習指導要領から変更はない。

下線部「言語感覚」については、新学習指導要領では「言語感覚とは、言語の使い方の、正誤・適否・美醜などについての感覚のことである」(45)と定義づけている。その上で、「話すこと・聞くこと、書くこと及び読むことの具体的な言語活動の中で、相手、目的や意図、多様な場面や状況などに応じて、どのような言葉を選んで表現するのがふさわしいものであるかを直観的に判断したり、話や文章を理解する場合に、そこで使われている言葉が醸し出す味わいを感覚的にとらえたりすること」(46)としている。

また、「言語に対する知的な認識を深めるだけでなく、言語に対する感覚を豊かなものにしていくことは、一人一人の生徒の言語生活や言語活動を充実させ、ものの見方や考え方を一層個性的にすることに役立つ」(47)と解説されている。そのために必要なのは、以下の四つのことであるということも示されている。(48)

- ①多様な場面や状況における学習の積み重ね
- ②継続的な読書の時間
- ③国語科の学習を他教科等の学習や学校教育全体に関連させていく工夫
- ④言語環境の整備

国語科の授業だけでなく、日常的にこれらのことに取り組んでいくことで、言語感覚が磨かれると考える。

「多様な場面や状況における学習の積み重ね」とは、生徒一人一人の学習状況や学習の場面は様々であるが、学習を積み重ねていくことで培われる言語の感覚があるととらえられる。国語科のみの学習にとどまらず、他教科の学習や日常の場面などで、見聞きしたり使用したりする言語によって、一人一人の言語感覚が磨かれるということである。

「継続的な読書の時間」に関して、国語科教育では、次のように学習を進めることが有効であると考えられる。例えば、共通する本の内容について、考えの違いを話し合う学習を行う。生徒は、本への興味を喚起し、交流することで読書の楽しみが増え、読書の頻度が高くなることが考えられる。

「国語科の学習を他教科等の学習や学校教育全体に関連させていく工夫」に関しては、例えば全校での俳句大会や弁論大会を企画するなど、学校全体の取組を行う。生徒は、言語について学んだ内容を系統立てて意識し、発表することや発表を聞くことで、言語感覚が磨かれると考える。

「言語環境の整備」は、国語科だけではなく、全教育活動の中で取り組んでいくべきものである。「中学校学習指導要領解説総則編」には、例として以下のように挙げられている。(49)

- ①教師は正しい言語で話し、黒板などに正確で丁寧な文字を書くこと
- ②校内の掲示板やポスター、生徒に配布する印刷物において用語や文字を適正に使用すること
- ③校内放送において、適切な言葉を使って簡潔に分かりやすく話すこと
- ④適切な話し言葉や文字が用いられている教材を使用すること
- ⑤教師と生徒、生徒相互の話し言葉が適切に行われるような状況をつくること
- ⑥生徒が集団の中で安心して話ができるような教師と生徒、生徒相互の好ましい人間関係を築くこと

こういった例示は、学習する際のみならず、学

校生活におけるあらゆる場面において「言語環境」を整備することが必要であるということを述べている。

また、「国語教育辞典」には、言語感覚は、言語表現、言語理解が行われる実の場において体験されるとした上で、国語科教育においては「場面を包む単元学習の中で言語感覚は養われる」(50)と述べられている。例えば、敬語の感覚を培うために、実際に使う場面を想定した学習を実施することが挙げられる。

また、「言語感覚と言語使用とは相関関係をなしており、言語感覚は具体的な言語の発信によって伸ばされる」(51)ということも述べられている。

これらのことから、日常的な学習において、様々なコミュニケーションの場面を想定した学習活動を行うことによって、言語感覚は磨かれるということが考えられる。

相手に伝える力を培うために、「話すこと・聞くこと」の領域においては、「対話や討論」の言語活動を重視し、授業を行いたい。日常的な言語活動を行う中で言語力を継続的に培うことが、重要であると考えられる。そこで、グループ学習での言語活動に重きをおき、コミュニケーションの場をなるべく多く設定することで、言語力を培いたい。

《グループ学習》

右表2-5は、現行の学習指導要領と新学習指導要領の言語活動例が、どのように示されているかということと比較するため、表にまとめたものである。

この表からは、まず、現行の学習指導要領では7であった言語活動例が、新学習指導要領では23に増えているということがわかる。そして、数が増えたのは、現行の学習指導要領で示されていた言語活動例を、学年の発達段階や学習の状況に合わせて、かなり細かく設定してあるからであるということもわかる。このように細かく設定された理由は、これらの「指導事項を学ばせるための言語活動例」を、「日常生活や社会生活で生きて使える言語活動」として身につける必要があるからである。言語力の向上は、日常生活や社会生活で活用できる言語活動の向上である。

言語力は、自分が目的や意図に応じてテキストから読み取り考えた内容を、相手に的確に伝えるために必要である。そのような力の向上をめざす学習活動として、グループ学習に取り組むことが挙げられる。授業中にグループの中で話し合う時間を積極的に設定することにより、自分が読み取

り、考えたことを具体的に表現する方法を学ぶ。そして、練習を重ねることで、スキルも身につくのではないかと考える。

テキストから読み取ったことを基に考え、考えたことを更に確かなものにするには、言葉にして表現することが有効である。だれかに伝えるために、読んだこと、考えたことをもう一度自分の頭

表2-5 現行・新学習指導要領 言語活動例 比較表

	現行の学習指導要領	新学習指導要領		
		第1学年	第2学年	第3学年
話すこと・聞くこと	ア 説明や発表などを行うこと	日常生活の中の話題について報告や紹介をしたり、それらを聞いて質問や助言をしたりすること	調べて分かったことや考えたことなどに基づいて説明や発表をしたり、それらを聞いて意見を述べたりすること	時間や場の条件に合わせてスピーチをしたり、それを聞いて自分の表現の参考にしたりすること
	イ 対話や討論などを行うこと	日常生活の中の話題について対話や討論などを行うこと	社会生活の中の話題について、司会や提案者などを立てて討論を行うこと	社会生活の中の話題について、相手を説得するために意見を述べ合うこと
書くこと	ア 説明や記録などの文章を書くこと	関心のある芸術的な作品などについて、鑑賞したことを文章に書くこと	表現の仕方を工夫して、詩歌をつくったり物語などを書いたりすること	関心のある事柄について、批評する文章を書くこと
	イ 手紙や感想などの文章を書くこと	図表などを用いた説明や記録の文章を書くこと	多様な考えがでる事柄について、立場を決めて意見を述べる文章を書くこと	目的に応じて様々な文章などを集め、工夫して編集すること
	ウ 報告や意見発表などのために簡潔で分かりやすい文章や資料などを作成すること	行事等の案内や報告をする文章を書くこと	社会生活に必要な手紙を書くこと	
読むこと	ア 様々な文章を比較して読んだり、調べるために読んだりすること	様々な種類の文章を音読したり朗読したりすること	詩歌や物語などを読み、内容や表現の仕方について感想を交流すること	物語や小説などを読んで批評すること
	イ 目的や必要に応じて音読や朗読をすること	文章を図表などとの関連を考えながら、説明や記録の文章を読むこと	説明や評論などの文章を読み、内容や表現の仕方について自分の考えを述べること	論説や報道などに盛り込まれた情報を比較して読むこと
	ウ	課題に沿って本を読み、必要に応じて引用して紹介すること	新聞やインターネット、学校図書館等の施設などを活用して得た情報などを比較すること	自分の読書生活を振り返り、本の選び方や読み方について考えること

の中で咀嚼し、理解することで、より明確になるからである。伝えるために言葉を精選したり、よりわかりやすい言葉を考えたりするうちに、説明の筋道や、的確な言葉を見つけることができ、的確に伝えることができる。

グループ学習では、次の二つの効果が期待できる。

一つめは「話し合うこと」における効果である。

現行の学習指導要領では、「話し合い」という指導事項は、「A 話すこと・聞くこと」にのみ示されているが、新学習指導要領には、「A 話すこと・聞くこと」に「話し合うことに関する指導事項」という項目があり、「B 書くこと」にも「交流に関する指導事項」がある。「C 読むこと」には指導事項としては示されていないが、言語活動例には「紹介」「交流」「自分の考えを述べる」など、話し合う言語活動が示されている。このことから、話し合いを通して読む力や書く力を伸ばしていくことが求められていることがわかる。

そこで、小グループでの言語活動を取り入れ、生徒一人一人が、自分自身で読み取ったり考えたりした内容を、書き表し話し合うことが、有効であると考えられる。人数の少ないグループを設定することで、多くの生徒に発言させることができ、話し合いの参加者が発言しやすい雰囲気を作り出すことができる。その際、意見を交流することで、生徒は視野を広げ、考えを深めることができる。また、自分の意見を相手に確実に伝えるためには、生徒は「相手に伝える方法」を学ぶ必要がある。指導者は、その技能を習得させる指導を事前に行い、実際に小グループ内で知識を活用させることができるように、指導計画を立てることが重要である。

本研究では、グループ編成を3～4名で設定している。5～6名では、話し合いに参加できない生徒が出てくるおそれがあるのではないかと考えたからである。グループ全員が発言し、その発言を全員が聞き、発言に向けての意見を全員が出すためには、当然のこととして、一人一人の発言は全員に聞こえなければならない。それができて初めて、相互交流が可能となる。

生徒が全員参加し、発言することで相互の理解を深め、生徒自身によってお互いに評価したり自主的に学習規律をつくったりすることができる。このことを踏まえ、「小集団を採用していくことの教育的意義と効果」について吉本が述べた六点を、筆者が一部抜粋してまとめたものを以下に示す。

- (1)どうしても**全員が発言**し、参加しなければならない状況がつけられる。
- (2)子どもたちが**学習課題に直接に出会い、考えなくてはならない場**がつけられる。
- (3)たがいに「たてまえ」やさきれいごとではなくて、「ほんね」の**発言**を情緒的レベルでも出し合うことができる。
- (4)子どもたちは身近なところでの**相互理解・相互啓発**をすると同時に、率直に**相互批判・相互評価**をつよめていくことができる。
- (5)子どもたちが**自主的・共同的**に、教師のそのつどの指示から独立して、**相互評価活動を開始**することができる。
- (6)子どもたちが相互にかかわり合うことによって「わからない」「ストップ」「班話し合い」などの**学習要求を提示**し、**自主的・共同的な学習規律を自分たちでつくりだす**いくようになる。(52)

(※ゴシック体は筆者によるもの)

自分の意見をお互いに出し合い、このような姿を見ることができれば、グループ学習をすることによって、言語力が向上していくということの証明になるのではないかと考えられる。

また、話し合いを進行させるためには、司会者の存在が必要となる。

司会者の役割は、「話し合いを進行すること」「意見を引き出し、よりよい意見にまとめること」「話し合いの目標を達成し、話し合いを成功させること」などである。それらの役割を果たすためには、司会者は、話し合いの形式を理解して進めることがまず必要である。司会者が会の流れをよどみなく進行させることで、話し合う側は安心して意見を出すことができるからである。

また、話し合いの中で出てきた意見を分類してまとめたり、要約したりすることは、他者の意見を読み取り、目的や意図に応じてまとめ、他者にわかりやすく伝えることにつながる。これは、いま、求められている「読み取り、考えたことを他者と伝え合う力」である読解力、ひいては、それを日常的に活用できる言語力につながると考えられる。

しかし、日常的に司会者を立ててグループ学習や班討議などをしていない場合は、「司会者カード」や「班討議進行表」など、進行の仕方を書いたものを指導者が用意し、生徒が司会の役割に慣れるための時間が必要である。何度か繰り返すうちに、司会者としての役割を認識し、司会をするときの言語の活用力などがついてくるとことが考えられる。

グループ学習において期待できる二つめの効果は、「学び合うこと」における効果である。

グループでの活動は、話し合う活動にとどまらず、書く活動を行う際にも学習形態をグループにすることで、お互いの書いた文章や意見についてアドバイスを出し合ったり、賞賛し合ったりして、補い合うという意味を含んでいる。課題に対して、どのように考えればよいのか、どのように書けばよいのかということを一では考えにくい生徒も、周囲に助言を求めやすい状況を作ること、課題に対する考えを組み立てることができる。

自分が書いている内容を、周囲の生徒が書いているものと比べたり、確認したりできる状況をまずつくり出すことが、一人では考えにくい生徒にとっては大きな助けとなる。少し迷ったときに、気軽に指導者に尋ねることができる生徒ばかりではない。また、指導者の側から考えても、全員の迷いや質問に一つ一ついいねいに答えていくことには時間的な限界がある。

本研究で本市立中学校国語科教員に対して行った『国語科の授業』に関するアンケート調査における「書くこと」の言語活動の指導に対する困りについても、次のような回答があった。

- ・書くことに抵抗を感じている生徒は多いが、個々に対応すると対話を通して書ける子も多い。一斉指導は難しい現状がある。
- ・何を書いたらいいかわからない生徒に、どのように支援するのか。
- ・書くペースにかなりばらつきがあり、書けない生徒を書きさせると他の生徒が待つことになる。
- ・書いた文章について評価・添削等をする時間について困りがある。

このような回答からは、指導者側は、時間をかけた添削や助言などの指導が必要であると考えていることと、指導の仕方や時間的な余裕という点からは、実行が難しいということが推測できる。

そこで、少人数のグループ内での添削活動や助言活動が、一人一人に有効的に働くのではないかと考えた。授業中、指導者よりも気軽に尋ねられる周囲の生徒の存在があることは、一人一人の生徒が学べる機会をつくり出しているということになる。もちろん、生徒同士の学びだけでは伸びにも限界があることが考えられるので、最終的には、指導者による全体に向けた指導と、個に応じた支援が重要となる。

小グループで学ぶことは、一人一人が発言できることにつながり、先に有元が述べていた「相互

交流のコミュニケーションの技能」(53)を伸ばすことにつながる。指導者が、最も効果的な活用の仕方を意図して計画することで、より生徒にとって有意義な話し合い活動となる。そのために重要になるのが、指導者による的確な指示・発問である。このことについて吉本は、「小集団学習は、教師の指導からは相対的に独立した学習活動となるのであり、何を考え合い、何をこそ話し合うかについて明確に意識化されていなくてはならない」(54)と述べている。「この話し合いによって、何を考えなければならないか」ということを、生徒一人一人に明確に伝え、生徒一人一人がそれを認識することができて、初めて効果的なグループ学習を行うことができるといえる。

また、指導者は、生徒一人一人の学習状況を詳細に見取った上で、グループ学習がよりよいものになるように、集中して学ぶ場面と話し合いながら学び合う場面とを設定することも必要である。授業時間中の、グループ学習を行うことが最も効果的なタイムテーブルを考えることも重要である。

(29) 前掲(17) p. 6

(30) 前掲(17) p. 6

(31) 前掲(17) p. 7

(32) 文部科学省 中央教育審議会『幼稚園、小学校、中学校、高等学校および特別支援学校の学習指導要領等の改善について(答申)』

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2009/05/12/1216828_1.pdf 2010.12.8 p.22

(33) 前掲(32) p.22

(34) 井上一郎「国語：理論」『各教科等での「見通し・振り返り」学習活動の充実—その方策と実践事例—』教育開発研究所 2010.1 p. 147

(35) 安彦忠彦「生きる力と『見通し・振り返り』学習活動」『各教科等での「見通し・振り返り」学習活動の充実—その方策と実践事例—』教育開発研究所 2010.1 p. 17

(36) 『中学校国語 学習指導書1上』光村図書出版 2006.2 p. 12

(37) 前掲(36) p. 12

(38) 前掲(34) p. 149

(39) 佐藤真「新学習指導要領と『見通し・振り返り』学習活動」『各教科等での「見通し・振り返り」学習活動の充実—その方策と実践事例—』教育開発研究所 2010.1 p. 13

(40) 前掲(23) p. 6

(41) 前掲(17) p. 81

(42) 文部科学省『小学校学習指導要領解説 国語編』2008.8 p. 7

(43) 前掲(17) p. 7

(44) 前掲(17) p. 10

(45) 前掲(17) p. 10

(46) 前掲(17) p. 10

(47) 前掲(17) p. 10

(48) 前掲(17) p. 10

欄に、「自分がこの時間にどのように学ぶのか」「この内容に対してどのような活動をする事ができるのか」ということを考え、記入した。生徒は、身につけたい力を参考にしながら、学習活動を考えていた。

クラスの半数ほどの生徒は、「学習計画を立てる」という活動の内容がつかめず、書き出すのに時間がかかっていた。そこで、数名の生徒から具体的に意見を引き出し、その意見を参考に、どの生徒も計画を書くことができるよう配慮しながら進めた。その結果、各自が、以下のゴシック体の部分のように、学習計画を表に書き込むことができた。

〔⑦/10時間目〕

○学習計画を立てよう。

- ・三日間、どんな活動をするか決める。
- ・どんなことを学習するか決める。

○「漢文」の文章に慣れよう。

- ・文章を何度も読み、内容をつかむ。
- ・くり返し漢文を読み、漢文に慣れる。 など

⑦/10時間目の、「『漢文』の文章に慣れよう」という学習内容については、多くの生徒が前ページに挙げたような計画を考え、書くことができた。これから新しく学ぶ学習内容への前向きな姿勢が反映されたと考える。

〔⑧/10時間目〕

○いろいろな故事成語を知ろう。

- ・どんな故事成語があるのか調べる。
- ・いろんな本やインターネットで調べる。
- ・故事成語の意味を調べる。 など

⑧/10時間目では、「調べる」という言葉が多数見られた。どのような故事成語があるのか、前向きに調べたいという意識が表れていると考える。

〔⑨/10時間目〕

○いろいろな故事成語をみんなに紹介しよう。

- ・前の時間に調べたことをレポートにまとめ、それをクラスのみんに発表する。
- ・絵や図、文などにまとめて班で回し読みをする。
- ・新聞を書く。 など

⑨/10時間目では、「レポートにまとめる」という意見が最も多く見られた。また、「新聞にまとめる」「みんなの前で発表する」など、小学校におけるこれまでの学習を活かした考えがたくさん出された。この3時間の学習計画を作成することで、「漢文」という初めての学習に対して、前向きに学習しようという意欲の高まりが生徒に見られた。生徒が学習計画を考える際に、指導者が生徒の疑問に適切に答えることで、学習内容を明確に理解で

きたことや、自分たちで学習活動を考えたことから、これからの学習に対して意欲をもつことができたのではないかと考えられる。

この時間の学習活動に関しては、様々な意見が出た。そこで、全員が抵抗なく取り組めるよう「故事成語カードを書く」という学習活動に統一した。

《領域関連》及び《グループ学習》

この実践では、「読むこと」領域の指導事項である「文章の解釈」と、「書くこと」領域の「推敲」「交流」を意識した。

『今に生きる言葉』は、日本の文学に大きな影響を与えた中国の漢文について、初めて学ぶ教材である。そして、現在も使われている故事成語について、由来や用法などを学び、発展的に、日常生活で様々な故事成語を使えるようになることをねらいとしている。2年生で学ぶ『漢詩の風景』、3年生で学ぶ『論語』、また、それ以降の漢文の学習につながることから、書き下し文に直された原文を読めるようになることは、「読むこと」の学習として必ず押さえない目標である。また同時に、口語文の文章とは違う漢文独特のリズムを味わうことも、重要な目標である。

そこで、⑦/10時間目に、まずスムーズに音読できるように、学習を進めた。範読の後、グループになり、三名で向き合って音読練習をする時間をとった。司会者役が最初に音読し、残りの二人がその後について読むという活動を行った。右図3-2は、三人グループになり、その場に起立して音読をする生徒の様子である。



図3-2 三人グループで音読をする様子

⑧/10時間目には、教科書に掲載されている「矛盾」以外の故事成語の由来や意味を読み、要約するという学習活動に取り組んだ。全員違う故事成語を調べて、「故事成語カード」を書き、紹介し合うという学習の流れを伝え、一人に一枚、指導者が用意した「故事成語シート」を配付した。「故事成語シート」には、一枚の一つ、故事成語の由来や意味が記されており、「便覧」に載っていたものと同じものも用意されている。それを、生徒の学習状況を考慮しながら、グループごとに渡した。「故事成語シート」は、生徒の理解度に応じた内

容ものを用意した。

A5版のカードの実際の大きさも提示し、バランスよく書くための要約量も考えるよう指示した。図3-3は、故事成語シートの内容をカードにまとめる生徒の様子である。



図3-3 故事成語シートの内容をカードにまとめる生徒

カードには、由来を四コマ漫画にする欄も設けておき、書かれている由来の中で、出来事がはっきり伝わるような場面を四つ考え、四コマ漫画をイメージしながら読み取することを伝えた。

生徒は、文字のみで書かれた故事成語シートを読み、その後、カードに「故事成語」「由来」「意味」「用例」「由来を表した四コマ漫画」を書き、完成したカードを基に、グループ内で交流した。

本実践は、「故事成語の由来をわかりやすく紹介するために読む」という領域関連を意識し、生徒の読む力を伸ばすことをねらいとした。自分が読んだ内容をだれかに紹介するためには、そこに何が書かれているのかを明確に理解することが大事となるからである。生徒は、シートに書かれている文章に書き込みをしながら、どの部分を生かして要約するかを考え、カードを作成した。書くことの苦手な生徒も、抵抗感なく書くことができるように、カードの大きさをA5版とした。生徒は、まず用紙の大きさを見て、「これなら書けそうだ」という安心した表情を見せていた。そして、難易度に応じた故事成語シートを用意し、指導者がグループの生徒の実態に合わせて配付したことにより、ほとんどの生徒たちは、その中から自分が紹介する故事成語を選ぶことができていた。

次に示すのは、故事成語を調べた生徒たちの感想の一部である。

- 一つの語が生まれるまでに、こんなエピソードがあるなんて知らなかったの、面白いと思った。
- この故事成語は、最初はいい意味だと思っていたが、意味がわかると、全く逆の意味だったからびっくりした。
- 最初はなかなかできず難しかったけど、友だちと相談してだんだんやり方もわかって、読むだけでなく自分で書くのも楽しかった。
- 由来の物語を想像しながら読むと、その景色・光景が浮かんで来て、より面白いなあと思った。

このことから、生徒たちが、グループ学習で学び合いながら、故事成語の由来を読み取ることができたことがわかる。また、「楽しかった。」「面白い。」という言葉からは、学ぶことへの意欲が高まり、生徒たちが主体的に読み取ったり書いたりしていたことがうかがえる。

(2) 「レポートを書く」ために「読む」

「目的をもって伝え合う」言語活動を行うために、単元5〔真実を語る〕において、「読むこと」領域の教材である『未来をひらく微生物』で文章構成や展開の仕方を学んだ。そして、それを生かして、「書くこと」領域の教材である『調べたことを正確に伝えよう』で、レポート形式の文章を書くという単元の流れを見通した学習活動を考えた。学習の出口に「レポートを書く」という目的を設定することで、文章構成や展開を、よりよいレポート形式の文章を書くという目的で読み取ることができるということをねらいとしたものである。

単元5は、『未来をひらく微生物』『調べたことを正確に伝えようーレポートにまとめるー』『文法2』『漢字5』の四つの教材で構成されている。単元目標を以下に示す。

段落や構成に着目して文章を読み、学んだことを生かして事実を正確に伝えるレポートを書く。

(56)

単元5 で学ぶ全15時間については、次のような流れで学習を進めた。

1. 学習計画を立てる。
2. 『未来をひらく微生物』の文章構成を読み取るために本文をレポート形式にまとめる。
3. 主語・述語の関係など『文法』の学習をする。
4. 国語辞典と漢和辞典を利用する習慣をつけるため、辞書の利用の仕方を学ぶ。
5. レポートの情報を調べ、下書きをし、推敲する。
6. 清書したものをグループ内で交流する。

上記1～6の学習の流れの中で、次のような言語活動を行った。

「書くこと」

- レポート形式の文章を作成する。

「読むこと」

- 段落や構成に着目して説明文の文章を読む。

また、本研究の柱として着目した学習活動は、次ページのとおりである。

《単元構想》

- ・学習計画を立て、15時間の学習活動を見通す。

《領域関連》

- ・段落や構成に着目して説明的な文章を読み、学んだことを生かして事実を正確に伝えるレポートを書く。

《グループ学習》

- ・完成したレポート形式の文章をグループ内で交流し、よりよい文章にするために助言し合う。
- ・グループ内でレポート形式の文章を読み合い、より読みやすい文章をめざして助言し合う。

《単元構想》

単元目標にもあるとおり、『未来をひらく微生物』で学ぶことは、「段落や構成の役割を理解し、読むこと」である。具体的には、導入・本文・まとめや、問題提起・例示・詳細な説明などの働きについて読み分け、文章構成や展開を正確にとらえることである。

また、『調べたことを正確に伝えようーレポートにまとめるー』という教材では、『未来をひらく微生物』で学んだ段落や構成の役割を生かし、調べた事実を正確に伝えるレポート形式の文章を書

くことについて学ぶ。単元構想を基に立てた指導計画を、表3-1に示した。

単元全体の時数は15時間で構成されている。その15時間を、本単元では、プロセスⅠ～Ⅲに分けて構成した。

プロセスⅠは「見通しをもつ」段階である。2時間を使い、全15時間の学習課題（その時間に学びたいこと）を考え、身につけたい力を考えるという学習活動を行った。

プロセスⅡは、「レポートを書くために学ぶ」段階とした。『未来をひらく微生物』『文法2』『漢字5』の三つの教材で「読むこと」や「言語事項」について学ぶ時間を設定した。「読むこと」としては、レポートを書き、段落や構成の役割を読み取ったり、本文をレポートの形に書き直すことで文章構成を学んだりした。また、「言語事項」としては「主述の関係」や「修飾・被修飾の関係」を理解し、レポートを書くときに正しい文章表記ができるように学んだり、辞書を活用できるように辞書を使って学んだりする計画を立てた。

プロセスⅢは、「課題を調べ、レポートに書く」段階である。5時間構成で『調べたことを正確に伝

表3-1 単元構想をもった指導計画

15	14	13	12	11	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1		
プロセスⅢ 調べたことをレポートにまとめる。			プロセスⅡ 説明文の構成を理解し、レポートに生かす。語彙を豊かにする。						プロセスⅠ 見通しをもつ。							
・レポートの全体交流会をする。	・「動機・目的」「方法」を清書し、「内容」「考察」を下さす。	・「調査の内容」「考察」「参考資料」を清書し、班で発表し合う。	・「動機・目的」「方法」を清書し、「内容」「考察」を下さす。	・「調査の内容」「考察」「参考資料」を清書し、班で発表し合う。	・課題を決め情報を集める。 ・マッピングする。	・構成を考えて目次を書く。 ・「調査の動機・目的」「調査の方法」を下さす。	・「動機・目的」「方法」を清書し、「内容」「考察」を下さす。	・「調査の内容」「考察」「参考資料」を清書し、班で発表し合う。	・目的にあった国語辞典と漢和辞典の活用の仕方を理解する。	・辞書の利用を習慣化させ、語彙を広げる。	・文の成分について理解する。(主述・修飾・被修飾・接続語・独立語)	・文の成分について理解する。(主述・修飾・被修飾・接続語・独立語)	・文の成分について理解する。(主述・修飾・被修飾・接続語・独立語)	・文の成分について理解する。(主述・修飾・被修飾・接続語・独立語)	・文の成分について理解する。(主述・修飾・被修飾・接続語・独立語)	学習内容
・相手の伝える発表をしている。(評価シート)	・調べたことと自分の意見を書き分けたり、構成を工夫したりするなど、相手意識をもつてまとめている。(ワークシート)	・調べたことと自分の意見を書き分けたり、構成を工夫したりするなど、相手意識をもつてまとめている。(ワークシート)	・調べたことと自分の意見を書き分けたり、構成を工夫したりするなど、相手意識をもつてまとめている。(ワークシート)	・調べたことと自分の意見を書き分けたり、構成を工夫したりするなど、相手意識をもつてまとめている。(ワークシート)	・適切な検索方法により必要な資料から情報を収集している。(ワークシート)	・目次と「調査の動機・目的」「調査の方法」について情報を取捨選択しながら書いている。(ワークシート)	・調べたことと自分の意見を書き分けたり、構成を工夫したりするなど、相手意識をもつてまとめている。(ワークシート)	・調べたことと自分の意見を書き分けたり、構成を工夫したりするなど、相手意識をもつてまとめている。(ワークシート)	・多様な語句や語彙の意味・用法に関心をもち、国語辞典や漢和辞典を活用して調べている。(ワークシート)	・辞書を利用し、語彙を広げる。	・文の成分について理解する。(主述・修飾・被修飾・接続語・独立語)	・文の成分について理解する。(主述・修飾・被修飾・接続語・独立語)	・文の成分について理解する。(主述・修飾・被修飾・接続語・独立語)	・文の成分について理解する。(主述・修飾・被修飾・接続語・独立語)	・文の成分について理解する。(主述・修飾・被修飾・接続語・独立語)	評価規準(B基準)(評価方法)
																関
																話
																書
																読
																言
◇相互評価することにより、相手に伝える交流ができるようにする。	◇お互いに伝え合うことによって、より明確に伝える表現で書くことができるようにする。	◇お互いに伝え合うことによって、より明確に伝える表現で書くことができるようにする。	◇お互いに伝え合うことによって、より明確に伝える表現で書くことができるようにする。	◇お互いに伝え合うことによって、より明確に伝える表現で書くことができるようにする。	◇教科書P133の例を参考にすることにより、マッピングができるようになる。	◇班で話し合う時間をとることにより、情報の取捨選択ができるようになる。	◇教科書P133の例を参考にすることにより、マッピングができるようになる。	◇教科書P133の例を参考にすることにより、マッピングができるようになる。	◇教科書P240を参考にすることにより、用途によって辞書を使い分けられるようにする。	◇教科書P199の問題を使うことにより理解できるようにする。	◇小学校時に学習した内容を提示することにより、理解できるようにする。	◇小学校時に学習した内容を提示することにより、理解できるようにする。	◇小学校時に学習した内容を提示することにより、理解できるようにする。	◇小学校時に学習した内容を提示することにより、理解できるようにする。	◇小学校時に学習した内容を提示することにより、理解できるようにする。	◇支援

えよう—レポートにまとめる—』の教材を用いてレポート作成をした。まずレポートテーマを決め、情報を選択するためマッピングする。次に、マッピングを基に全体の構成を考える。その際ノートに記入した構成メモも活用しながら、下書きをし、推敲して清書する。清書したものについて、グループやクラス単位で発表する。最後に、これまでの学習について振り返りをする。

このような学習の流れで、単元の出口に設定した「レポート」を完成するまでの見通しをもたせるようにした。

生徒は、指導者が「15時間の計画を立てます。」と告げると、最初は驚いた様子であったが、配付された学習計画表を見て、これからどのような学習を進めていくのかということを想像しながら書き進めていった。表3-2は、授業中にある生徒が書いた学習計画表を、筆者が打ち直し、ゴシック体で表したものである。この生徒は、学習計画の欄から、その時間に何を中心に学ぶのかを推測して、学習課題としてその時間に学びたいことや、どのように学びたいかを記入している。この生徒の◎の箇所のように、自分の意見だけではなく、ほか

の生徒の意見で参考になるものを書き込んでいる生徒も多数いた。

また、身につけたい力の欄の内容を考える際には、グループで話し合い、発表してクラスで統一するという方法をとった。グループで話し合う際には、「身につけたい力」が書かれた用紙をグループごとに配付し、並べ替えながら相談ができるように配慮した。その結果、どのグループでも活発に話し合いが進み、全員が、各授業時間にどのような力を身につけたいのかということを考えることができていた。それぞれのグループで話し合った結果を発表する際にも、グループの中で自分の意見を出し合い、確認する時間を経ているため、自分一人の意見ではないという気持ちから、自信をもって発表することができていた。

《領域関連①》

単元5の実践でねらいとしたのは、「読むことを経て学んだ知識を「書くこと」に応用し、よりよい文章を書くということである。また、書く過程において、積極的にグループ学習として交流する時間を取り入れることにより、「話すこと・聞くこと」の力を日常的な言語活動において伸ばそうと

表3-2 生徒が書いた学習計画表

プロセスⅢ 課題を調べ、レポートに書く					プロセスⅡ 文章構成や展開を学び、レポートに生かす						プロセスⅠ 見通しをもつ		時数			
15	14	13	12	11	10	9	8	7	6	5	4	3		2	1	
「調べたことを正確に伝えよう—レポートにまとめる—」					「漢字5」		「文法2」		「未来をひらく微生物」							
・全体での交流をし、振り返ろう。	・交流してレポートを推敲しよう。	・形式を整えてレポートにまとめよう。	・全体の構成を考えて下書きをしよう。	・課題を決め調べたことをマッピングしよう。	・辞書を活用しよう。	・辞書を活用しよう。	・連文節、並立の関係などについて知ろう。	・主語・述語・修飾語などの役割をしよう。	・結論を読み、筆者からのメッセージを受け止めよう。	・本文をレポート形式にまとめよう。その①	・本文をレポート形式にまとめよう。その②	・三つの段落に題名をつけよう。	・身につけたい力を考えよう。	・説明文を読もう。	・これから15時間の学習の見通しをもつよう。	学習内容
振り返りたい。	今までの学習について、しっかりと振り返りたい。◎…反省や良かった点を振り返りたい。	レポートの推敲について学びたい。	下書きをわかりやすくする力をつけたい。	◎…マッピングのやり方について学びたい。	辞書を活用できるようにしたい。	辞書を活用できるようにしたい。	連文節、並立の関係を学びたい。	主語・述語・修飾語について学びたい。	筆者からのメッセージを受け止める力をつけたい。◎…筆者のメッセージの読み取り方を学びたい	レポートを上手にまとめられるようにしたい。	レポーター形式にまとめる力をつけたい。	◎…段落の内容を考えて名前をつけたい。	◎…自分に必要な力を身につけたい。	説明文を読んで理解できるようにしたい。	◎見通しをもって学習できるようになりたい。◎見通しのもち方を学びたい。	学習課題（その時間に学びたいこと）
c…(語句)事実や意見などをわかりやすく話す力	f…(書)文章を読み合い参考にする力 g…(書)読みやすくわかりやすい文章を書く力	e…(書)根拠を明確にして書く力 g…(書)読みやすくわかりやすい文章を書く力	d…(書)情報を整理する力 e…(書)根拠を明確にして書く力	k…(読)必要な情報を集める力 d…(書)情報を整理する力	k…(読)必要な情報を集める力 n…(書)辞書を活用する力	k…(読)必要な情報を集める力 m…(書)連文節などについて理解する力	l…(言)主語・述語などの整った正しい文章を書く力	i…(読)読要旨をとらえる力 j…(読)読要約する力	g…(書)読みやすくわかりやすい文章を書く力 i…(読)読要約する力	g…(書)読みやすくわかりやすい文章を書く力 i…(読)読要約する力	h…(読)文章の構成を読み取る力 j…(読)読要約する力	h…(読)文章の構成を読み取る力 a…(関)見通しをもつ力	a…(関)見通しをもつ力 b…(具)具体的にイメージできる力	a…(関)見通しをもつ力	身につけたい力	

考えた。

本単元では、「書くこと」と「読むこと」の2領域について、以下の指導事項に留意した。

【書くこと】

(イ)集めた材料を分類するなどして整理するとともに、段落の役割を考えて文章を構成すること。

【読むこと】

(イ)文章の中心的な部分と付加的な部分、事実と意見などを読み分け、目的や必要に応じて要約したり要旨をとらえたりすること。

(エ)文章の構成や展開、表現の特徴について、自分の考えをもつこと。

『未来をひらく微生物』においては、単元目標にもあるとおり、「読むこと(エ)」の指導事項を学ぶとしたが、『未来をひらく微生物』の本文をレポート形式の短い文章にまとめて書き直すという学習活動を計画したので、「読むこと(イ)」の指導事項も留意することにした。以下①・②に具体的な学習活動を簡単に示す。

- ①『未来をひらく微生物』を読み、導入・本文・まとめの内容を表す見出しをつける。
- ②本文1・2をレポート形式の文章にまとめ、本文1・2に書かれている内容や、調べた内容がどのように文章に書かれているかを読み取る。

この①・②の学習活動は、プロセスⅢで、実際にレポートを書くときに活用することをねらって行ったものである。授業では、教科書の『調べたことを正確に伝えよう—レポートにまとめる』の教材に掲載されていた、「レポートの構成と工夫」を参考にして作成したワークシートを用いた。図3-4は、そのワークシートである。

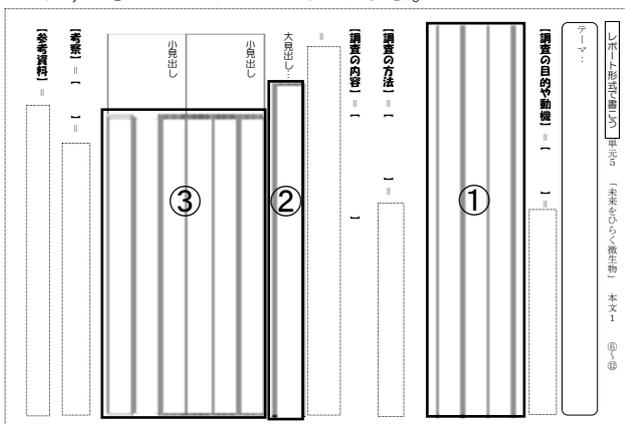


図3-4 本文をレポート形式にまとめるワークシート

「レポートの構成と工夫」にある項目は、【調査の動機や目的】【調査の方法】【調査の内容】【考察】【参考資料】の五つである。生徒は、プロセス

Ⅲでレポート形式の文章を書く際、この五つの項目に沿って書き進めるため、本文1・2の内容も、できるだけこの項目に分類しながらまとめるようにした。生徒は、図中の①～③に、⑥段落から⑩段落までの「本文1」の中から適切な内容を書き、調べた内容を正確に伝えるための表現の仕方を読み取り、ワークシートを使ってまとめた。

【調査の内容】の項目における「小見出し」として、生徒は、「生分解性プラスチック」「その他の微生物利用」の内容が書かれていることを読み取り、まとめた。また、「筆者が述べたい部分を見つけるには、接続する言葉に注目するといいですよ。」という指導者の助言から、もう一度本文を読み直し、「つまり・したがって・このように」という言葉の後ろに書かれている内容に目を向け、「あった、これだ。」と気づくことのできた生徒もいた。

《領域関連②》

「目的をもって伝え合う」言語活動として、完成したレポートをグループで交流する時間を設けた。書いたレポートの内容を、相手に明確に伝えるという目的を意識して伝える学習が必要であると考えたからである。

レポート形式の文章を表現するグループ交流は、「書くこと」の指導事項である「交流」として位置づけた。完成した生徒のレポートは、「レポート集」としてクラス全員に配付し、グループ交流の資料として使用することにした。また、交流のときに「書くこと」から「話すこと」への準備が必要であると判断した。レポートは、「書き言葉」で書かれているものであり、構成も「読むこと」で学んだとおり、【調査の動機や目的】【調査の方法】【調査の内容】【考察】【参考資料】という、5項目に分けて書かれている。したがって、レポートをそのまま朗読することになると考えたため、次ページの図3-5に示した「書き言葉から話し言葉へプレゼンテーションの仕方」というワークシートを使用し、学習した。

ワークシート中に示されている「プレゼンテーションの型」は、「小学校国語指導事例集5年」の「目的に応じた伝え方を考えよう—ニュース番組作りの現場から—」という単元の指導事例の一つとして紹介されている。(57)このことから、小学校での学習を振り返るポイントとして、「型」の四つの順番と内容を意識させた。そうすることにより、レポート内容を交流する際に、「書いたものをそのまま読むのではなく、書いた内容が相手に伝わる交流をする」ことができると考えた。

レポートを発表するために準備しよう

～「書き言葉」から「話し言葉」へプレゼンテーションの仕方～

【わかりやすい伝え方のために】

1. 書いた内容を相手に理解してもらうことが大事。
→自分の書いた内容を、相手に伝わるように話す必要がある。
2. 「書いた内容」を「伝わりやすく話す順番を考えた型」に当てはめて組み立てる。

【プレゼンテーションの型】

型	型の説明	例示	話し方のヒント
O	「オリエンテーション」 相手を引き付けるための話題・テーマ。 (新聞でいう見出し。)	「私は、地球温暖化と水不足の関係ということについて、意識をできるようになり、調べました。」	私は、 について、問題を感じたので、調べました。 (興味があるので)
I	「イントロダクション」 レポートテーマをざっくり一言で言う。 (新聞でいうリード文。)	「なぜそれを調べようと思ったかという、日常の水溜水をどのくらい節約すればよいかということを知りたいと思ったからです。」	なぜそれを調べようと思ったかという、 ～という理由からです。 ～だからです。
B	「ボディ」 具体的な内容。 (新聞でいう本文。)	「調べたら、こういうことがわかりました。 まず、…… 次に、…… 最後に、……」	具体的には、次のようなことがわかりました。 一つめに、 二つめに、 三つめに、(最後に)、
C	「コンクルージョン」 結論。 (伝えたい中心のこと、調べた内容からの考察。) 終わりの言葉	「私は、これらの調べたことから、 という結論に達しました(ということを書きました)。 「皆さんも… 「これで…」	これらのことから、私は_____ と考察しました。 皆さんも、……してみたいかでしょうか、 これで、……についての報告を終わります。

図3-5 ワークシート「プレゼンテーションの仕方」

生徒の多くは、書いたレポートを、交流でそのまま読むと思っていた様子で、レポート内容を相手にわかりやすく伝えるためのプレゼンテーションという言葉や、指導者の説明を聞いても、何をすればよいのか、イメージがもてないでいた。

そこで、「自分の調べたことを正確に伝えるために書いたレポート」から、「相手に調べた内容を正確に理解してもらうためのプレゼンテーション」のために、文章を見直す時間を設定するという手だてをうった。その結果、プレゼンテーション用書き直したプリントやノートの文章を見ながら、あるいは、

自分の書いたレポートを必要に応じて見せながら、交流をすることができていた。図3-6は、グループ交流の中で、レポー



図3-6 書いたレポートを見せながら交流する生徒

トに書いたグラフを見せながら説明をする生徒の様子である。この生徒は、「砂漠化について」というテーマでレポートを書いた。そして、説明するときに、全員に配付した白黒のレポート集のグラフよりも、実際に書いたものの方が、色の塗り分けにより数値がわかりやすいと判断した。そのため、実際に書いたグラフを見せながら説明した。このことにより、その後の交流で、「砂漠化の原因や影響がよくわかった。」「グラフがあることで、放牧地などの砂漠化がどれぐらい進んでいるかがよく伝わってきた。」などの意見が出た。

グループ交流が終わってから、もう一度レポートを見直し、「この絵を見せればもっとわかりやすかったかも。」という反省の声が、数名から自然に起こっていたグループもあった。

プレゼンテーション用に直した文章を読むことで、精一杯の生徒もいた。しかし、調べたことを書いたレポートの文章の内容を、相手にわかりやすく伝えるためには、それをそのまま読むのではなく、その書いた文章を話すためにもう一度構成から考え直す必要があるという経験を積むことは、生徒にとって重要であると感じた。

グループ交流の相互評価では、例の提示の仕方や声の大きさについても意見が出た。発表者は、相手に自分の書いた内容を、より明確に伝えるためには、「具体的な例示」や「相手に届く声」も重要であるということを知ることができたと考えられる。

また、「文が長くて内容がわかりにくい。」という理由で「△」の評価をつけたり、「例を挙げて具体的に発表していたのでわかりやすかった。」という理由で「◎」の評価をつけたりするという姿が見られた。「△」をつけた評価は、次回の学習活動に向けての改善ができる。また、「◎」をつけた評価は、次回の学習活動へ向けての自信になる。発表者は、自己評価をしたことで、自分の発表も客観的にとらえることができ、交流で出たアドバイスも、しっかりと聞くことができていた。

以下に、交流後の自己評価(一部)を示す。

- ・下書きをしっかりとまとめて、みんなにわかりやすく伝えることができた。
- ・正確に伝えられたと思うけど、少し終わるのが早かった。
- ・少しわかりにくかったかもしれない。書いた内容があまり具体的ではなかった。

自己評価として、交流した際の自分の発表について客観的に見ることができているということがわかる。レポートを書き終わった際には、おそらくこのような自己評価ではなかったであろう。しかし、グループで意見を交流したことにより、レポートを新たに見直すことができたと考えられる。

グループ交流では、司会者が「司会者カード」を使って、グループ内で交流の流れや評価の方法など、全てを説明するという手法をとった。その結果、ほとんどの司会者が、時間を計ったり最後まで時間を有効に使ったりと、責任をもって進行していた。「説明がわかりやすかった。」といった生徒に対し、「どこがどうわかりやすかったのか、具体的に言ってください。」と指摘する場面も見られた。

グループ交流の後、全体で「◎」をつけた理由を発表し合った。グループ交流で「◎」と評価した理由を全体に向けて紹介し、どのような発表がよいのかという評価の視点に生徒が気づくようにするというねらいである。また、発表した生徒に自信をつけることもねらいとした。「自分の思ったことをしっかり書けていると思ったから。」「ほかではあまり聞いたことのない見出しだったから。」「見出しを聞いて早く内容を知りたいと思ったから。」という評価の理由を聞くことができた。グループ内で評価し合うことで、自分の書いたレポートに自信をもつ生徒の姿が見られ、有意義な時間となったと感じた。

《グループ学習》

日常の言語活動において、「話すこと・聞くこと」の力をつけていくために、実践授業では、グループ学習を積極的に行った。実践を行ったクラスでは、四人のグループを九つ編成した。以下に、実際に行ったグループ学習のうち、グループ交流の様子と、ノートからわかる学び合いの様子を報告する。

◇グループ交流の様子

グループ交流では、発表したレポートの内容に関して、グループの中から「調べた内容や結論が薄いと思う。」「声が小さくて聞こえなかった。」など厳しい意見も出たが、発表者は一つの意見としてしっかり受け止めていた。友人からの指摘であることと、少人数の中での指摘であることで、助言として素直に受け入れることができたと考える。

また、グループで交流し、評価し合うという活動の中で、自分と同じように授業中に書いたレポートを、ほかの人がどのように完成させているの

か、興味をもって聞いている様子が見られた。「評価をしながら聞く」というねらいがあったことで、熱心に学習活動ができていた。更に、自分が聞いて評価したものを伝える際も、ただ読むのではなく、補足をしながら、目の前の相手に確実に伝えようとする活動ができていた。

国語の苦手な生徒も、グループ交流では相手の発表を聞いて相互評価をし、意見を伝えることができていた。また、自分の発表のときには、レポート用紙とプレゼンテーション用紙を見比べながら、発表ができていた。

グループ交流では、レポート内容を伝える目の前の相手が、普段から仲良くしている間柄であることで、生徒は緊張したり恥ずかしがったりせず、結果として、活発な意見交流が可能となった。小集団であることで、生徒は評価をする責任をより強く感じ、ていねいに聞き取り、評価してより明確にわかりやすく伝えようとしていた。また、相手からの評価を直接聞くことで、自分の発表を素直に振り返り、評価の内容を真摯に受け止めることができていた。

◇ノートからわかる学び合いの様子

レポートを書く際、清書をするまでの手順として、「下書きをし、それをグループの中で交流し、出た意見から文章を推敲する」というねらいの下に、学習活動を行った。生徒たちの実態から、書き終わった際、自分で書いたものを読み直す生徒が少ないことを、指導者が感じていたからである。また、自分では気づかないほかの視点からの意見が、レポートをよりよいものにするということ、生徒自身が学ぶことをねらいとした。

「調査の動機や目的」「調査の方法」を下書きした後、「調査の内容」を書いた後、「考察」「参考文献」を書いた後と、三回に分けて付箋紙を用いて、点検と推敲を行った。

ピンクの付箋紙には「良いと思ったところ」、緑の付箋紙には「もっと工夫できるところ」を書き、意見を言うときの根拠とした。「地球温暖化」というテーマでレポートを書いたある生徒は、緑の付箋紙に「考察の3行目に『少しがまん』とあるが、もう少しわしく、どんながまんをしなければいけないか書くとよい。」という意見を二名からもらい、下書きを訂正した。赤ボールペンを用いて「暑くても、すぐに冷房を使わずに過ごしたり、買い物などで面倒くさがらずにマイバッグをもっていったり」と、矢印で追加していた。このことにより、「地球温暖化を防ぐための考察」とし

て、どのようなことをしなければならないと考えているかを、より一層具体的に示すことができ、レポートは一段とわかりやすくなった。グループで交流し、助言し合ったことから、レポートの内容がよりよくなった例であるといえる。

第2節 第2学年の実践から

(1) 出口は「人物紹介パンフレット」

第2学年の「目的をもって伝え合う」言語活動を行うために、「読むこと」領域の特設教材である『短歌を味わう』で短歌を詠む歌人の心情に迫り、「書くこと」領域の教材である『人物紹介パンフレットを作ろう』で歌人の紹介をするという、二つの教材を関連させた学習活動を考えた。学習の出口に「人物紹介パンフレットを作る」という目的を設定することにより、短歌を鑑賞する際に、短歌に詠まれている情景や歌人の心情によりせまることをねらいとしたものである。

教科書には、単元2〔真実を探る〕の後に「書くこと」の教材として『人物紹介パンフレットを作ろう―情報を編集する―〕、〔豊かな言葉〕として『短歌を味わう』という教材がおかれている。

『短歌を味わう』の目標を以下に示す。

短歌について知り、表現の美しさを味わう。(58)

また、『人物紹介パンフレットを作ろう』の目標を以下に示す。

自分の伝えたい事柄が明確に読み手に伝わるように、適切な情報を整理・編集し、効果的な紙面構成を考えて書かせる。(59)

本単元の指導時数として全10時間を設定し、次のような流れで学習を進めた。

1. 学習計画を立てる。
2. 『短歌を味わう』にある三首の短歌や、発展的な短歌を鑑賞する。
3. 三首の短歌を詠んだ歌人について調べる。
4. 鑑賞したことや調べたことを参考にして短歌をつくる。
5. 歌人についてのパンフレットに載せる情報を下書きし、推敲する。
6. 清書し、完成した人物紹介パンフレットについてグループ交流する。

上記1～6の流れの中で、次のような言語活動を行った。

「書くこと」

- ・短歌を創作する。
- ・「人物紹介パンフレット」を作成する。

「読むこと」

- ・短歌の情景が伝わるように音読する。
- ・短歌の鑑賞をする。

また、本研究の柱として着目した学習活動は、次のとおりである。

《単元構想》

- ・学習計画を立て、10時間の学習活動を見通す。

《領域関連》

- ・短歌の鑑賞をし、その歌人について調べたことを生かして短歌を創作する。
- ・調べたことを人物紹介パンフレットに生かす。

《グループ学習》

- ・人物紹介パンフレットを作る際、学び合い、よりよい作品を作る。

《単元構想》

『短歌を味わう』について、学習指導書には、前述の目標に続き、「言語表現にこだわって生きた詩人たちに焦点を当て、その作品を読み味わったり生き方に触れたりし、言葉と人間のかかわりについての認識を深めることをねらいとする」(60)とある。そこで、詩人の心情にせまるにはどのように学習を進め、何を出口とすればよいのかを考えた結果、「歌人についての人物紹介パンフレットをつくる」ことにした。短歌の鑑賞をする際に、歌人の人となりや人生について知ることで、その短歌が詠まれた時の歌人の心情に思いを馳せ、人物紹介パンフレットも奥深いものになるのではないかと考えたからである。また、歌人がどのような心情を短歌に詠んだかということを知ることで、生徒が短歌をつくる際、自分の心情をどのように盛り込めばよいのかを学ぶことができるのではないかとということも考えたからである。

全10時間を三つに分けて構成し、プロセスⅠは「学習計画を立て見通しをもつこと」、プロセスⅡは「短歌の鑑賞をし、歌人について調べ、短歌を創作すること」、プロセスⅢは「人物紹介パンフレットを作ること」とした。生徒には、次ページ図3-7のワークシートを配付した。生徒は、黒板に掲示された拡大学習計画表を見ながら、各時間の学習活動を考えた。単元を見通すことで、最終的に何をするのかという学習の出口を考えた。「人物紹介パンフレット」については、実物を見せながら紹介することにより、生徒が興味をもつことがで

プロセスⅢ 「人物紹介パンフレットを作る」				プロセスⅡ 「短歌を味わう」				プロセスⅠ		学習計画 1冊()編 8冊()
④	③	②	①	④	③	②	①	④	③	
④ OCTANKA-Guide Kohbeivp	③ OCTANKA-Guide (MS10)	② OCTANKA-Guide (MS11)	① OCTANKA-Guide (MS1)	④ OCTANKA-Guide Kohbeivp	③ OCTANKA-Guide Kohbeivp	② OCTANKA-Guide Kohbeivp	① OCTANKA-Guide Kohbeivp	④ OCTANKA-Guide Kohbeivp	③ OCTANKA-Guide Kohbeivp	④ OCTANKA-Guide Kohbeivp
④ OCTANKA-Guide Kohbeivp	③ OCTANKA-Guide (MS10)	② OCTANKA-Guide (MS11)	① OCTANKA-Guide (MS1)	④ OCTANKA-Guide Kohbeivp	③ OCTANKA-Guide Kohbeivp	② OCTANKA-Guide Kohbeivp	① OCTANKA-Guide Kohbeivp	④ OCTANKA-Guide Kohbeivp	③ OCTANKA-Guide Kohbeivp	④ OCTANKA-Guide Kohbeivp

図3-7 ワークシート（学習計画表）

きるようにした。

前述の第1学年における実践と同じく、第2学年においても、生徒は学習計画を立てることに慣れておらず、なかなか書き出すことができなかったが、1時間ごとの具体的な内容に関する指導者からの質問に答えながら書くことで、生徒は学習活動を考え、記入することができた。「身につけたい力」に関して、興味深くワークシートに書かれた内容を見る生徒の姿が見られた。

はじめに各自で考え、その後、グループで学習活動に関する意見を交流した。生徒たちは、お互いが考えた学習活動を照らし合わせながら、よりよい学習計画になるように考えた。図3-8



図3-8 グループで学習計画を考える生徒の様子

は、グループで話し合いながら学習計画を立てる生徒の様子である。

生徒たちは、学習計画表に提示された学習活動を見て、学習の流れの中に、「短歌を創作する時間」があることに気づいた。中には、思いついた短歌をその場で口にする生徒もあり、短歌を創作することを楽しみにしている様子を見せていた。学習計画を考えながら、短歌を創作することや人物紹介パンフレットを前向きに作成しようとする意欲が見られた。

学習活動を考えるに当たり、学習の出口である「人物紹介パンフレット」について具体的なイメージをもたせる必要があった。そこで、パンフレットについて、「気軽に手に取ることができる詳しい情報が書かれた冊子である」ということや、「だれに向けて発信するのかということも考えて作る必要がある」ということを生徒たちに気づかせた。そして、パンフレットを作るために、パンフレットにはどのような情報を載せればよいのかということを考え、意見を

出し合った。

このようにきめ細やかなステップを踏むことにより、学習計画表について考えにくかった生徒も、学習活動を記入することができるようになった。

《領域関連》

本実践では、「読むこと」領域の指導事項である「文章の解釈」「自分の考えの形成」と、「書くこと」領域の指導事項である「課題設定や取材」「記述」を意識した。

まず「文章の解釈」の学習として、短歌の鑑賞をした。鑑賞については、以下のことを説明した。

鑑賞…短歌に詠まれている情景や作者の気持ちを読みとること

鑑賞のポイント

- ・季節や場所、作者の気持ちを想像すること
- ・作者の気持ちが表れていると思える言葉に着目すること

短歌の鑑賞をすることで、歌人の気持ちや短歌が詠まれた情景にせまり、後に生徒が短歌をつくるときに、日常生活のどのような気持ちを短歌に詠めばよいのかということをとらえられるようにした。また、歌人が使った言葉に着目することで、短歌をつくるときの言葉の遣い方を学ぶこともねらいとした。

鑑賞する学習活動に入るに当たり、教科書にある三首の短歌を、情景をイメージしながら、ゆっくり全員で音読するようにした。例として、三首のうち一首を下に挙げる。

○草わかば色鉛筆の赤き粉のちるがいとしく

寝て削るなり

北原白秋

次に、課題として、鑑賞のヒントを一首につき

一つ提示し、その答えを探しながら、本文の解説を声に出して読むようにした。以下に、例として挙げた一首についての課題を示す。

・北原白秋は、何を「いとしく」と感じているのか

この課題提示のねらいは、これらの課題の答えとなる部分を教科書の本文から読み取り、考えることで、短歌の鑑賞の方法を理解することができるようにすることである。各自が本文から読み取った内容を、グループで話し合い、課題の答えを見つける。その後、全体で意見を交流することによって、課題の答えをまとめた。生徒たちは、短歌の中に詠まれているものの色の対照に気づくことや、情景をイメージすることができた。そして、短歌の鑑賞をするときには、そこにある言葉に着目し、その背後のものにも想像力を働かせることにより、短歌に詠まれている歌人の心情を、よりはっきりと感じ取ることができると学んだ。右図3-9は、短歌の鑑賞をする授業の様子である。



図3-9 短歌の鑑賞をする授業の様子

発展課題として、「同じ作者の違う短歌を鑑賞する」という学習活動を行った。三人の歌人のうち、各自「人物紹介パンフレット」にしようと決めた歌人の別の短歌を鑑賞し、パンフレット作成に生かすことがねらいである。応用として使用した三首の短歌を次に示す。

- 石崖に子ども七人腰かけて河豚を釣り居り夕焼小焼
北原白秋
- くれなゐの二尺伸びたる 薔薇の芽の針やはらかに
春雨の降る
正岡子規
- こころよく
われにはたらく仕事あれ
それを仕遂げて死ななと思ふ
石川啄木

生徒は、選んだ一首について、短歌の情景を考え、それが最も伝わる音読の仕方をワークシートに記入する。そして、考えた音読の仕方を練習し、隣同士で聞き合うという学習活動を行った。

ある生徒は、北原白秋の短歌を選び、「『釣り居り』の後に少し休止をおいて、『夕焼小焼』を強調する。子供たちが遊んでいる様子を見て、懐かしく思う気持ちを表すようにする。」と記入してい

る。別の生徒は「『腰かけて』の後に間を空けて読んだ方が、夕焼小焼の美しい風景を理解しやすいと思う。白秋は、夕焼小焼の日に、子どもが石崖に腰かけて遊んでいる様子を懐かしく感じたのだと思う。」と解釈した。

正岡子規の短歌について、ある生徒は、「春雨の降る日、針もやわらかくまだ咲かない赤いバラの花を見ている。」と鑑賞し、その様子を伝えるために「『くれなゐの二尺伸びたる 薔薇の芽の』を、流れるようにゆっくりと読み、『針やはらかに』の後に間をとる。そして、『春雨の降る』を強調して読む。」と記入した。別の生徒は、「薔薇を女の人の例えて、いつもとげとげしている女の人が、少し成長して優しくなった感じを詠んでいる。」と解釈し、「『くれなゐの』と『薔薇の芽の』の後に間をとり、『二尺伸びたる 薔薇の芽の針やはらかに 春雨の降る』を女の人のように優しく読む。」と、音読の仕方について、ワークシートに書き記していた。

また、石川啄木の短歌について、ある生徒は、「たぶんこの詩は、仕事の苦労ややりがいを伝えたいのだと思いました。どんなにつらい仕事でも自分にとって大好きで気持ちのよいものならやりがいを感ずります。だから、死ぬ前にもそれをやり遂げたいという、仕事を愛する気持ちが感じられると思いました。」と感想を書き、「仕遂げて」の部分について、「仕事を大切だと思っている気持ちを表す。」と記入した。

いずれも、短歌の中の言葉に着目することで、作者が、目の前の風景や日々の暮らしから、どのような心情でいるのかを読み取り、それを伝えるためにはどのように音読するのが最も適しているかということを考えることができた例であるといえる。生徒は、短歌について考えながら、歌人の生活や生い立ち、また、どのようなことを考える人物だったのかということにも、思いを巡らせることができたようであった。

次に示すのは、これらの「読むこと」の学習を経て、生徒が詠んだ短歌の一部である。日常生活や心情を短歌に詠み込むことができている。

- ・部活動 日も暮れかけて 帰る道 友との話 心はずむ
- ・ドキドキの 気持ちおさえて 指揮を見る
心一つに 奏でる音色
- ・友だちと 辛い気持ちを半分こ 楽しいことも また半分こ
- ・どたん場で 回ってきたぜ おれの番
震える足と 高まる鼓動

《グループ学習》

日常的に言語活動を行うことで、短歌の鑑賞について意見を交流したり、人物紹介パンフレットを作りながら学び合ったりすることをめざし、ほぼ毎時間、授業の後半にはグループ学習を行った。グループ学習を頻繁に行うことで、パンフレットの完成後の交流会においても、意見の交流がスムーズになることをめざした。

プロセスⅠの後半では、パンフレットの構成を考えるためのグループ学習を行った。

まず、「その人のことを知るために、パンフレットにはどのような情報を載せればよいのか」ということについて、四人グループで話し合う時間をとった。生徒たちは話し合った後、グループで出した意見を発表した。

- 生年月日、家族構成、出身地
- 作品の特徴、作品集や他の短歌、代表作
- 同時期に活躍していた歌人、ライバルや仲間

「歌人の生い立ち」や「作品」「歌人に影響のあった同時代の人物」といった意見が、各グループから出た。また、「自分たちも短歌をつくってみる。」という意見が出た。実践では「よりよいパンフレットを作成するため、歌人の心情にせまる」ということをねらいとし、そのために「生徒自身が短歌を創作する時間を設定する」という学習活動を設定していたため、この意見は大変貴重なものであった。

次に指導者は、「見やすいパンフレットにするためには、どのようなことを意識しなければならないか」という課題を提示し、見本としてカラーのパンフレットを配付した。歌人に関するパンフレットなどではなく、一般的な内容のものであったが、それを参考に、グループで見やすいパンフレットの工夫について考えた。

- ・吹き出しや図、表、写真が適切な量で効果的に使われている。
- ・見開きになっており、目を引く工夫がされている。
- ・タイトルが大きく書かれている。
- ・色遣いに工夫がある。
- ・項目ごとに分けるなど、内容を整理している。
- ・字や情報量のバランスが良い。
- ・字はていねいに、斜めにならないように書くときれいである。

実際のパンフレットを見ながらグループで話し合うことで、見やすいパンフレット作成に向けて

イメージが広がり、多様な意見が出た。

また、パンフレットを作成する際にも、常にグループ形態をとり、お互いの進捗状況や書いている内容を見ながら、学習活動ができるようにした。生徒たちは、主に、資料集である「便覧」から、パンフレットに載せる情報を選んだ。また、お互いの文章の書きぶりなどを時々見合うことで、自分の文章の確認をしたり間違いを指摘したりしながら学習を進めていた。図3-10は、グループで学び合いながら人物紹介パンフレットを作成する、生徒の様子である。



図3-10 人物紹介パンフレットをグループで作成する様子

パンフレットの台紙として、色上質紙を一人に一枚配付した。また、記入枠が印刷された用紙を別に配付し、書くことが苦手な生徒の抵抗をなくすために、歌人に関する選んだ情報を、少しずつ書いていくという方法で学習を進めた。一人三つ以上の情報を台紙に貼ることで完成とした。

パンフレットの完成後、グループ交流を行った。司会者は、司会者カードを用いながら、交流を進行した。発表者は、完成した「人物紹介パンフレット」の内容に加え、「その人物を選んだ理由・パンフレットをつくる上で工夫・苦労したところ・作成した感想」を述べた。発表後、生徒たちは「参考になると思ったところ（学んだこと）」と、「もっと工夫ができると思ったところ（アドバイス）」について、相互評価をした。図3-11は、完成した人物紹介パンフレットのグループ交流で、相互評価をする生徒たちの様子である。



図3-11 人物紹介パンフレットの交流で相互評価をする様子

次ページに示すのは、「参考になると思ったところ」として、生徒が挙げた意見の一部である。

- 一つの面に一つの内容をまとめているところが良かった。
- 自分の感想を書いているところが良かった。
- 年表などで歌人の人生が詳しく伝わるように書いていた。
- 写真が貼ってあったのでイメージが沸いた。
- 吹き出しや文章をうまく配置している。
- シンプルでごちゃごちゃしていないと読みやすかった。

このように、構成に関する意見や書かれている内容に関する意見が多かった。

次に、「もっと工夫ができると思ったところ」として、生徒が挙げた意見の一部を示す。

- もっとイラストを入れることで、わかりやすいパンフレットになったと思う。
- もう少し詳しい内容が知りたいと思った。
- 吹き出しなどを使って、コメントなどをわかりやすく構成すればよかった。
- 代表作についてもっと詳しく知りたかった。
- 情報量を増やしてほしい。
- 発表のときに声を大きくすればもっと良かった。

事前に、「読みやすいパンフレットにするための留意点」について意見を出しているため、構成に関する意見が多かった。また、情報について、もっと詳しく知りたいという意見もあり、パンフレットを作成したことで、生徒たちの歌人への興味が膨らんだことや、お互いのパンフレットに興味深く読んだことがうかがえた。交流会であるので、パンフレットの内容のみならず、発表のときの声の大きさにも言及した意見もあり、日常の言語活動として、グループで話し合いながらパンフレットを作成してきた中で、「話すこと・聞くこと」に対して意識が高まっていることがわかる。

次に示した図3-12は、完成した人物紹介パンフレットの一部分である。

短歌の情景をイメージしてイラストで描いたり、代表作や生い立ちをわかりやすく紹介したりして、工夫の見られるパンフレットに仕上がった。歌人について調べるうちに、その歌人の生き方や考え方に共感することができた生徒は、そのことについての感想を書いていた。また、短歌をつくることで歌人の心情にせまることができた生徒は、自分がつくった短歌をパンフレットに載せていた。



図3-12 完成した人物紹介パンフレットの一部分

次に示すのは、生徒が書いた感想の一部である。

- 調べていくうちに、石川啄木の文学に対する熱い気持ちが感じられました。このことから、私は、何か一つのものに熱中して、それに対する思いをしっかりとつことは大切だと学びました。
- 正岡子規という人は、病床にいらながらも、大変はかなく美しく響く短歌をいくつも作っていることがわかりました。私もそんな風になりたいので、ひと時ひと時を輝けるように、内面の部分を磨いていきたいと思いました。
- 石川啄木さんがすごく苦しい生活を送っていたことがよくわかりました。短歌を読んでいるだけで、すごく心が苦しくなったり、逆に心が和んだりしました。私もすばらしい短歌をたくさんつくってみたいと思いました。

これらの感想を見ると、生徒たちは、歌人について調べ作品にまとめるという学習活動から、歌人の人生や短歌を通して自分の考えをもち、表現することができたと考えられる。実際に短歌をつくる学習を事前にすることで、歌人の心情により一層歩み寄ることができたのではないだろうか。

(2)「意見文を書く」ために「読む」

「目的をもって伝え合う」言語活動を行うために、単元5「事実と意見」において、「読むこと」

領域の教材である『モアイは語る—地球の未来』で筆者の意見をとらえ、説得力のある表現を学び、「書くこと」領域の教材である『根拠を明らかにして書こう—意見を伝える—』で説得力のある意見文を書くという、二つの教材を関連させた学習活動を考えた。学習の出口に説得力のある「意見文」という目的を用意することで、説明的な文章においてどのように根拠が挙げられているかを読み取り、自分の表現に生かすことをねらいとしたものである。

この単元は、『モアイは語る—地球の未来』『根拠を明らかにして書こう—意見を伝える—』『文法2』『漢字5』の四つの教材で構成されている。単元目標を以下に示す。

段落の役割に注意して、事実や根拠を読み取ったり、筆者の意見をとらえたりして、説得力のある表現を学ぶ。(61)

この単元目標は、説明的な文章から事実や根拠、また、筆者の意見の書かれ方を読み取り、意見文という表現様式を学ぶことで、説得力のある表現ができるようになることをめざしている。

そこで、この単元は『モアイは語る』と『根拠を明らかにして書こう』という二つの教材を関連させた、全8時間の構成を考え、次のような流れで学習を進めた。

1. 学習計画を立てる。
2. 『モアイは語る』で筆者の主張の中心や、主張を裏づける根拠がどのように書かれているかを読み取る。
3. 文章の構成を意識して『モアイは語る』の要約をする。
4. 「意見文」のテーマを決め、自分の主張を裏づける根拠を調べる。
5. 「意見文」の下書きをし、意見を交流することにより推敲する。
6. 清書し、完成した「意見文」をグループで交流する。

上記1～6の学習の流れの中で、次のような言語活動を行った。

「書くこと」

- ・意見文という表現様式の文章を書く。

「読むこと」

- ・説明的な文章について、筆者の中心的な意見や、その根拠となる部分を読み取る。

また、本研究の柱として着目した学習活動は、次のとおりである。

《単元構想》

- ・学習計画を立て、8時間の学習活動を見通す。

《領域関連》

- ・文章中の事実や根拠を的確に読み取り、根拠の明確な意見文を書く。

《グループ学習》

- ・グループで相談し、よりの確に文章中の根拠を読み取る。
- ・推敲し、よりよい意見文を書くために、交流し合う。

《単元構想》

『モアイは語る』という教材では、「文章中の事実や根拠を確かめながら、筆者の意見を読み取る」という学習活動を経て、「説得力のある書き方とは、解明した事実を根拠として述べることである」ということを学ぶ。

また、『根拠を明らかにして書こう』という教材では、学んだことを生かして意見文を実際に書き、説得力のある文章の書き方を学ぶ。

本実践においても、全8時間をプロセスⅠ～Ⅲの三つに分けて構成した。

プロセスⅠは「見通しをもつ」とし、学習計画表に学習活動や学習課題を記入することで単元の見通しをもち、身につけたい力を考える学習活動を行った。

プロセスⅡは「文章中の根拠の書かれ方を学び意見文に生かす」とし、『モアイは語る』で3時間の学習活動を行った。1時間目は筆者の主張の中心を読み取り、2時間目は筆者の主張の根拠を探した。また、3時間目は筆者の意見を要約し、意見文の書き方につながる学習活動を行った。

プロセスⅢは「学んだ『根拠を明確にする方法』を生かして意見文を書く」とし、4時間の授業を行った。1時間目は、各自のテーマについて、主張の根拠を図書室で調べ、そのメモを基に「自分の立場」「根拠①」「根拠②」としてまとめる学習活動を行った。2時間目は、グループ内で、お互いの意見に対する反論を述べ合うという学習活動を行った。お互い述べ合った反論に対する反論を考え、意見文での主張をより明確にするためである。3時間目はグループ内で意見文を読み合い、推敲するという学習活動を行った。4時間目は、完成した意見文を、まず前時とは別のグループで発表し合い、その後、代表者が全体の前で発表するという学習活動を行い、その発表会を単元の出口とした。

次ページの図3-13は、プロセスⅠにおいて生徒

ていた。自分の経験も交えて書くことができ、意見を述べやすかったようである。

また、興味のあるテーマとして、「毎日朝ご飯を食べることが必要か」を選んだ生徒は、「食べることによって脳を活性化し、集中力が上がる」ということの根拠として、「朝食を摂った場合と摂らない場合の記憶テストの結果」を調べ、意見文の中に書くことができていた。

この生徒は、教科書にある「意見文の例」の文章を参考にしながら、以下の構成で意見文を書くことができており、学習したことを活用している。

- 1 自分の立場を明確にする。
 - 2 根拠の一つめの中で、調べた内容とそこから考えた自分の意見を述べる。
 - 3 根拠の二つめとして、自分の経験を挙げ、意見を述べる。
 - 4 自分の立場への反論を考え、その反論を述べることで自分の考えをより明確なものにする。
 - 5 最終的な結論を述べる。
- 以下に、この生徒の意見文を示す。

「毎日朝ご飯を食べることは必要か」

- 1 ある授業で、最近の学生に、朝ご飯を食べない人が年々増えていると習ったことがある。しかし、私は朝ご飯を毎日食べることに賛成する。
- 2 それは、食べることによって脳を活性化させ集中力をアップさせるからだ。実際に、朝食をとる人ととらない人に分かれ、同じ記憶テストをするという実験が行われた。朝食をとる人の方がテストの点がよかったという。これは、個人の差ではない。とらなかった人にまた朝食を食べさせると、朝食をとった人と同様にテストの点がよくなったのだ。つまり、朝食を食べることにより、集中力が高まり、テストの点がよくなるのだ。
- 3 そして、食べることにより栄養バランスがよくなる。一日でも朝ご飯を食べなければ、栄養は不足しがちになる。それを長い期間続けると、胃や腸などの器官が悪くなってしまう。私は、朝ご飯を食べない日に学校へ行くと、食べている日に比べて「やる気が出ない」「気分が悪い」ということがあった。つまり、朝ご飯を食べないと心身ともに悪くなってしまうのである。
- 4 それに対し、たった少しの量なら、朝ご飯を食べる意味がないのではないかという意見があるかも知れない。だが、朝食を食べなければ、それに変わるエネルギーがないまま、昼まで、保つことができなくなる。むしろ、少しでも食べる必要があるのである。
- 5 健康のためにも、毎日朝食を食べることには、良いことしかないのである。

グループでの交流でも、この生徒の意見文に対しては、「根拠がはっきり書かれていてわかりやすい。」「納得させられた。」「説得力があった。」という意見が述べられていた。

《グループ学習》

本実践においても、ほぼ毎回、グループ学習の時間を設定し、日常的な言語活動を行い、学び合うことをめざした。

また、プロセスⅢの最後には、完成した意見文をグループ内で発表し、意見を交流するという学習活動を行った。それまでに、付箋紙を使用して意見を交流することで、何度も推敲した意見文を、前時までは別のグループで発表する。お互いに、初めて聞く意見文であるので、新たな気持ちで相互評価をすることができた。

相互評価表には、あらかじめ、次の相互評価の視点を記入しておき、「良かったところ」を生徒が具体的に書きやすいように配慮した。(1)～(6)の視点は、できるだけ、どの生徒もいずれかに当てはまるような内容にした。

- (1) テーマの選び方に工夫が見られた
- (2) 論理の展開がわかりやすかった
- (3) 今までのアドバイスが活かされていた
- (4) 前回のものからわかりやすくなった
- (5) 話し方に相手に伝える工夫が見られた
- (6) その他

生徒は、お互いの発表を聞いて、最も良かったと思ういずれかの視点に○をつけ、どのように良いと思ったのかを具体的に書いた。以下に、複数の生徒が書いた評価の例を示す。

- (1) 中学生にとって日常的な内容だったので、すぐわかりやすく、ためになった。
- (2) 「だから」などの接続する言葉を使っていることや、根拠からまとめへのつながりがわかりやすかった。
- (3) 以前に指摘した「具体的な内容を書いたほうがよい」という意見が活かされていた。
- (4) 前回の文章から今の文章になり、展開がよくわかった。
- (5) 「～である」などの言い切る語尾を使用していたので、説得力があると感じた。はっきりとした声で聞きやすかった。
- (6) 身近で具体的な例が挙げられていた。

グループ内で発表と相互評価を行った後、各グループから選ばれた代表者が、全体の前で発表した。代表者は、意見文を発表する前に、自分がどの項目で選ばれたのかを伝えた。次ページに示す図3-16はグループ交流の様子、図3-17は代表者の全体での発表の様子である。



図3-16 グループ交流の様子



図3-17 代表者の発表の様子

グループ内で意見文を読み合い、よりよい文章になるように助言し合ってきたので、別のグループの中で発表する際にも、それぞれの生徒に、自信をもって堂々と発表する姿が見られた。発表者以外の生徒も、興味をもって聞き、意見を述べていた。また、お互いどのように調べ、考え、書いてきたのかを見てきたので、グループ交流では、どのグループもとても温かな雰囲気の中で交流することができていた。生徒たちは、グループ学習をしたことで、考えを深め合ったり、お互いの良さを認め合ったりできたのではないかと考える。

- (55) 『中学校国語 学習指導書 1 下』光村図書出版 2006. 2 p. 14
- (56) 前掲(55) p. 78
- (57) 『小学校国語 指導事例集 5 年』光村図書出版 2005. 2 p. 146
- (58) 『中学校国語 学習指導書 2 上』光村図書出版 2006. 2 p. 208
- (59) 前掲(58) p. 188
- (60) 前掲(58) p. 208
- (61) 『中学校国語 学習指導書 2 下』光村図書出版 2006. 2 p. 96

第4章 研究の成果と課題

第1節 研究の成果について

(1) 単元構想は主体的な学びにどのように結びついたのか

第2章において、学習過程を明確にすることが、見通しをもつことや生徒の主体的な学びにつながり、次への学ぶ意欲が向上するのではないかと述べた。そして、次の課題に対する学ぶ意欲の向上が続いていくことにより、学力の向上に結びつくと考えた。生徒が学習過程を明確にした授業をどのように受け止めたのかを知るため、両研究協力校で、実践終了後、生徒を対象に振り返りアンケートを実施した。回答者数は、第1学年が115名、第2学年が104名であった。そのうち、学習過程を

明確にするということに関連する質問項目は、次の三つである。

学習計画表について

- ①あなたは、学習計画や学習課題を考えることで、見通しをもって学ぶことができたと思いますか。
- ②この授業で「身につけたい力」を意識して学習することができたと思いますか。
- ③学習計画を立てることで、良かったと思うことは何ですか。(記述式)

①の質問項目については、全ての実践において、プロセス I で単元を見通す学習計画を立て、学習課題を考える学習活動を行った。この質問項目についての生徒の回答を、図4-1に示す。

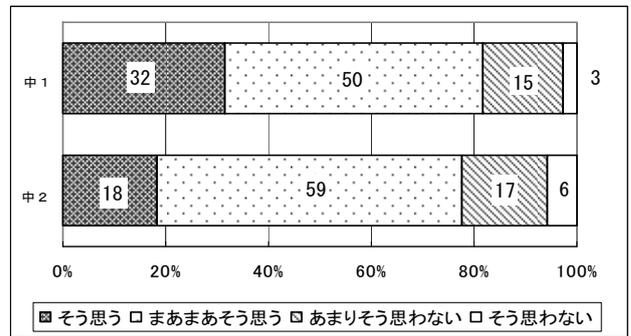


図4-1 学習計画や学習課題を考えることで見通しをもって学ぶことができたと思うか

グラフからは、中学校第1学年、第2学年、どちらも「そう思う」「まあまあそう思う」と感じた生徒の割合を合わせると、約80%程度であるということがわかる。このことは、③の質問項目への記述式の回答にも多く記入されており、今回の実践で、多くの生徒が見通しをもって授業に臨むことができていたことがわかる。

また、「あまりそう思わない」「そう思わない」と感じた生徒の割合は、約20%程度である。しかし、これらの生徒も、「次の課題がわかった」「学習がスムーズであった」などと、記述式回答では答えている。これらの生徒は、おそらく、「学習計画を立て、単元の見通しをもつ」という学習活動にあまり慣れておらず、「見通しをもって学ぶことができた」とは言い切れないが、ある一定の学びやすさは感じた」ということなのではないかと考えられる。

②は、プロセス I で学習計画を立てる際、どのような力を身につけたいのかということを確認することができれば、学習に対する意欲も向上するのではないかと仮説の下に行った実践についての質問項目である。この質問項目についての生徒の回答を、次ページの図4-2に示す。

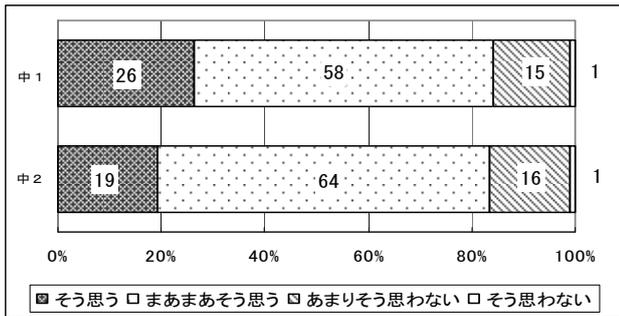


図4-2 「身につけたい力」を意識して学習することができたと思うか

①同様、どちらの学年においても、80%を超える生徒が「そう思う」「まあまあそう思う」と回答している。毎回、授業の最初に「本時のねらい」と「身につけたい力」を示し、ノートに書いたり、全員で声に出して読んだりしたことによって、生徒は「何をしなければいけないか」「本時の学習により、自分はどのような力を身につけたいか」ということを明確に意識していたことがうかがえる。

また、20%に満たない生徒が「あまりそう思わない」「そう思わない」と答えている。おそらくこれは、「授業内容」と「身につけたい力」と結びつけて考えることが初めてであったため、「身につけたい力」を意識することに慣れていなかったのではないかと考えられる。

③の質問項目は、学習計画を立てて学習することによる効果を、生徒自身がどのように感じたのかを知るためのものである。以下のような回答が多くあった。

【生徒自身が感じた、学習計画を立てた学習の効果】

- ・この一時間で絶対にこれができるようになるうと目標を立てられた。
- ・次の課題にどのようにして取り組んだらいいかということを考えることができた。
- ・計画通りにうまくいくと達成感が得られた。
- ・普段は言われたことをやっているだけだったけど、計画を立てることで何をしたらどんな力をつけたいかを意識できた。
- ・目標を立てて活動するとやるのがはっきりしてわかりやすくてよかった。
- ・先の見通しがもてたので、学習しやすかった。
- ・次に何をすることがわかって事前に準備することができた。
- ・時間配分ができて学習をテンポ良く進められた。
- ・次にすることがちゃんとわかったし、計画を立てておいたら、以前に授業で学んだことも思い出せた。
- ・自分で考えて学習計画を立てることができた。考え直して、もっと良くなったところもある。
- ・見通しをもって学習することができた。 など

プロセスIで、学習計画を立てたり、学習課題を考えたりした授業の際、どのように考えればよいのかがわからず、戸惑う姿を見せた生徒は、どちらの研究協力校においても多く見られた。しかし、その学習計画について振り返ったアンケートの回答は、ほぼこのような肯定的な意見であった。単元全体の学習を見通し、どのような表現様式を学ぶことができ、それによってどのような力を身につけたいのかということを考える学習活動は、生徒にとって、慣れるまでは時間がかかるものであると予想される。しかし、実際に学習計画を考えて授業に臨んだ生徒から、先に挙げたような意見が多数見られたことから、学習計画表を使って、指導者が学習過程を明確にしたことで、生徒たちは、学習活動に前向きに取り組むことができたかと判断してよいのではないだろうか。

また、「自分で考えて進めることができた。」「事前に準備することができた。」などといった意見もあり、学習に対して生徒が主体的に活動できたことがうかがえる。実際、授業における生徒の様子からも、自分で考えることで指導者に質問することができている生徒の姿や、グループ内でお互いに助言し合うことで、理解しようとしている生徒の姿があった。

生徒は単元の見通しをもつことで、学習の流れや課題を把握し、学ぶ意欲をもって一人一人が主体的に学んでいたように思われる。

(2) 領域関連は学力向上にどのように結びついたのか

本実践では、教科書の単元に置かれている教材を中心に進めたので、「読むこと」の領域と「書くこと」の領域を関連させることが多かった。「話すこと・聞くこと」の領域に関しては、本実践では、日常的な言語活動として、グループ学習において力を向上させることをめざした。

実践終了後の振り返りアンケートでは、それぞれの実践の学習内容について質問した項目も設けた。そのうち、「この学習で、どのような力が最も身についたと思いますか。」という質問に対する回答を分析することが、領域を関連させたことに対する検証となると考えた。

記述式回答を、「話す力・聞く力」「書く力」「読む力」「言語事項に関する能力」「その他」に分類し、それぞれの回答例を挙げた。該当する回答がない場合には、分類はしていない。

第1学年の単元4の実践では、次ページのよう

な回答が見られた。()内は回答数である。各回答例は、多いものから並べた。

【単元4の学習で、最も身についたと思う力】

話す力・聞く力(6)

・話し合う力 ・人に自分の伝えたいことを伝える力

書く力(7)

・書く力 ・文章をわかりやすくまとめた文にして書く力

読む力(68)

・漢文(古文)を読む力 ・文章を読み取る力 ・文章を読んで、要約する力 ・音読する力

言語事項に関する能力(26)

・故事成語についての知識 ・故事成語の活用の仕方

その他(7)

・調べる力 ・学習の仕方 など

漢文に初めて触れる単元であるので、漢文を音読することで読むことができたという回答も見られた。グループで一人ずつ読むことにより、全員が音読する機会を得たことから、しっかりと漢文を音読することのできる力がついたと考えられる。また、この単元では故事成語の由来を読み取り、「故事成語カード」にまとめて伝えるという活動を行った。そのため「文章を読み取る力」や「要約する力」「文章をわかりやすくまとめた文にして書く力」という回答が多く見られたと考える。生徒は、初めて知る故事成語の由来を楽しんで読んでいたようであった。また、「故事成語カード」としてまとめる際にも、中には、文章中の必要な部分を読み取ることに難しいと感じていた生徒もいたようであったが、多くの生徒は、楽しみながら学ぶことができていた。

単元5の実践では、以下のような回答が多く見られた。

【単元5の学習で、最も身についたと思う力】

話す力・聞く力(7)

・話す力(話し合う力) ・みんなにわかりやすく伝える力 ・調べた内容をまとめて発表する力

書く力(91)

・レポートを書く力 ・必要な情報をまとめ、読みやすい文章にする力 ・マッピングをして情報を選択する力 ・わかりやすい文章を書く力 ・いろいろな調べた情報の中から、最も伝えたい情報を選び、まとめてわかりやすい文にする力

読む力(16)

・文章を読み取り、要旨をまとめる力 ・文章の内容を理解する力

その他(12)

・調べる力 ・いろいろなことを知る力 など

「情報を集めること」「情報を選ぶこと」「情報を読み取ること」「情報を書くこと」「情報を伝え

ること」という学習活動の流れの中で、生徒は、悩み、考えることで、このような力を身につけることができたと感じている。

第2学年の『短歌を味わう』の実践では、以下のような回答が見られた。

【『短歌を味わう』の学習で、最も身についたと思う力】

話す力・聞く力(7)

・わかりやすくまとめ、記事を選び、工夫して発表する力 ・意見を発表すること ・説明する力

書く力(67)

・自分の思いや紹介の文をしっかりと書いて伝える力 ・相手に伝わるように文をまとめる力 ・パンフレットの構成を考える力 ・短歌を味わうことができるようにパンフレットを見やすく工夫して書く力

読む力(26)

・短歌を鑑賞する力 ・文章を読み取る力

その他(9)

・考える力 ・調べる力 など

生徒は、短歌を鑑賞し、歌人について調べて「人物紹介パンフレット」を書くという学習内容から、このような力がついたと感じたようであった。「構成を考える力」「自分の思いをしっかりと書いて伝える力」といった回答からは、生徒が主体的に考えながら、学習に臨んでいたことがうかがえる。しかし、短歌に詠まれた情景や歌人の思いを読み取ること、また、短歌をつくることに関しては、難しかったという意見も多く見られた。指導者が、短歌や俳句などの伝統的な言語文化に触れる機会を積極的につくり、生徒が歌のリズムなどに慣れることができるような工夫をすることにより、生徒たちは、もっと短歌に親しむようになるのではないかと考えられる。

単元5の実践では、以下のような回答が多く見られた。

【単元5の学習で、最も身についたと思う力】

話す力・聞く力(14)

・自分の考えを明確にし、しっかりと伝える力 ・話の中で、根拠を明確にし、相手が納得できるようにすること ・根拠を見つけ、それについて話し合うこと

書く力(40)

・根拠をもとに意見文を書く力 ・文章の構成を考え、書く力 ・意見文の構成を考え、組み立てる力

読む力(49)

・文章を読んだときに根拠をきちんと理解する力 ・要約する力

その他(8)

・自分の考えをもつこと など

生徒は、この学習の中で、「読むこと」としては根拠を読み取る力、「書くこと」としては、自分

の意見について根拠を明確にして書くことの力が身についたと感じているようである。確かに、生徒は今回の実践で、文章の構成を考慮ことや、説得力のある文章を書くためには明確な根拠が必要であることを学び、全員が根拠の明確な意見文を書くことができた。

また、振り返りアンケートの「話すこと・聞くこと」の力が身についたという回答は、グループ学習において、日常的な言語活動を授業に多く取り入れたことにおける効果である。グループ学習で、お互いの意見を読み取るために話したり、読み取ったことから考えた意見を伝え合ったりしたことから、生徒は日常的な言語活動としての話し合う力が身についたと感じたと考えられる。グループでの学習であることから、生徒自身が、評価をする責任をより強く感じ、相手の意見をていねいに聞き取り、評価をより明確にわかりやすく伝えようという努力をしていると感じた。また、相手からの評価を直接聞くことで、素直に自分の発表を振り返り、評価の内容を真摯に受け止めることができたようであった。このような学習に対する態度は、学びの意欲が向上することにつながっているのではないかと考える。今回の実践では、学力向上につながる意欲の向上や、主体的な学びの姿などを見ることができたと考えられる。

第2節 今後の取組に向けて

(1) 更なる確かな言語力の育成のために

本研究では、「単元構想をもつこと」「領域を関連させること」「グループ学習において日常的な言語活動を行うこと」に着目することで、生徒の学力は向上するのではないかと考え、実践を行った。その成果としては、前節で述べたとおりであるが、更に言語力を向上させるために、指導者が意識する必要があることについて述べる。

今回、指導者が単元構想を基に学習過程を明確にすることで、生徒は単元の見通しをもつことができた。次は、指導者が「学びの系統性」を生徒に明確に伝えることで、更に大きな枠の見通しを生徒にもたせることが必要なのではないかと考える。それは、将来的な展望を含めた、もっと先までの見通しをもつということである。そして、その見通しをもつことは、学習における学年のつながりを意識することから始まると考える。

例えば、第1学年での既習事項を第2学年で認識して活用することができること、また、第2学

年で学んでいる学習内容が第3学年で違う形で活用できることを知ること、そのような「3年間の学習の流れ」を指導者が提示することで、生徒は、もっと大きな枠組みで先を見通して学習できるようになるのではないだろうか。国語科の学習では、螺旋のように、一度学んだことを何度も難易度や形を変えて学ぶ。国語科は、一度学んだことを、繰り返し活用することによって、学力が向上する教科である。生徒が、過去に学んだ内容をよく理解し、次の学習に活用することが、生徒の学力向上につながる。そのため、生徒が学習の中で「何を学んだのか」ということを明確に意識できることが大事である。学んだことを明確に意識することにより、生徒は、3年間だけではなく、更に先まで見通しをもち、学習できるようになることが期待される。

そのような生徒の育成のためには、指導者が、学習指導要領の指導事項の中から、学ぶ内容を明確に提示することが重要である。学習指導要領は、生徒が学ばなければならないことを、詳細に、明確に、系統立てて示している。そこで、指導者が、指導事項を意識して授業を組み立て、「いつ、どのようなことを学ぶのか」ということを、中学生にもわかる文言に変える工夫をした上で、生徒に向けて明確にする。それにより生徒は、「去年学んだ内容と今年学んでいる内容が、どうつながっているのか」ということを意識することができる。先を見通し、「来年は何を学ぶのか」「今学んでいることは将来、どのように役に立つのか」と考える生徒もいると思われる。そのようにして学習を見通すことで、生徒の学ぶ意欲は更に向上し、自ら課題をもち、主体的に学ぶことができるようになる。

本研究において生徒が学習を見通した「単元」という枠よりも、もっと大きな枠での「学びの系統性」が明確になることで、生徒は、言語活動にも主体的に取り組み、よりいっそう「わかった」「できた」という実感をもつことができるのではないだろうか。そのことが、生徒の読解力や言語力を育成し、学力を向上させるために重要である。

(2) 言語力を育てる小中連携教育

研究を進める中で、小学校と中学校における連携教育の大切さを強く感じた。それは、実践の中で、小学校での既習事項が活用されているということを感じる機会が多かったからである。

小中連携が重要であることは、既に様々なところで述べられている。そして、書いた文章に、こ

これまでの学習内容を生かしている生徒の姿を見て、小学校での学習の上に中学校の学習が積み重なっていくことを再認識した。

小学校において、児童が学習する内容は多岐に渡っており、児童は、様々なことを学んでから中学校に入学してくる。そのような子どもたちの学習能力を最大限生かし、小学校から中学校への滑らかな接続ができれば、子どもたちは学んできた学習を、更に確実に積み重ね、活用できるのではないかと考えた。

小中連携を進めることで、指導者は、発達段階に応じた学ぶべき指導事項、そのために行うべき言語活動、単元構想をもった指導計画を明確に立てることができる。また、指導者が生徒の学習状況を理解した上で、中学校での最初の学習活動の準備を整えることが大事である。このことにより、生徒は、中学校における新しい学習を、前向きに、滑らかに始めることができると期待される。

新中学校学習指導要領は、これまでの「第1学年、第2・3学年」という分け方ではなく、学年ごとに指導事項が細かく示されている。その指導事項における小学校から中学校へのつながりを見ると、段階を追って習得する力が示されていることがわかる。表4-1は、「書くこと」領域の小学校第1学年及び第2学年から、中学校第3学年までの目標を、筆者が表にまとめたものである。(62)例として、以下に示す。ゴシック体は筆者によるものである。

表4-1 新学習指導要領「書くこと」領域の目標

小学校	第1学年及び第2学年 経験したことや想像したことなどについて、順序を整理し、簡単な構成を考えて文や文章を書く能力を身に付けさせるとともに、進んで書こうとする態度を育てる。
	第3学年及び第4学年 相手や目的に応じ、調べたことなどが伝わるように、段落相互の関係などに注意して文章を書く能力を身に付けさせるとともに、工夫をしながら書こうとする態度を育てる。
	第5学年及び第6学年 目的や意図に応じ、考えたことなどを文章全体の構成の効果を考えながら書く能力を身に付けさせるとともに、適切に書こうとする態度を育てる。
中学校	第1学年 目的や意図に応じ、日常生活にかかわることなどについて、構成を考えて的確に書く能力を身に付けさせるとともに、進んで文章を書いて考えをまとめようとする態度を育てる。
	第2学年 目的や意図に応じ、社会生活にかかわることなどについて、構成を工夫して分かりやすく書く能力を身に付けさせるとともに、文章を書いて考えを広げようとする態度を育てる。
	第3学年 目的や意図に応じ、社会生活にかかわることなどについて、論理の展開を工夫して書く能力を身に付けさせるとともに、文章を書いて考えを深めようとする態度を育てる。

この表を見ると、小学校第5学年及び第6学年

から、「目的や意図に応じ」という言葉が示されている。相手意識はもてるようになったという前提の下に、常に目的意識をもち、意図を明確にして、相手に伝えることが、この学年から必須事項になるということである。中学校における学力の向上を考える上で、小学校第5学年及び第6学年との連携を考えることは、重要である。ここに挙げたのは、「書くこと」の目標のみであるが、指導事項においても、ほかの領域において、細かく系統立てて、学年ごとの学ぶべき内容が示されている。

また、中学校以降の指導事項を見通して指導することも、学習内容が、今後どのように活用されるのかということ認識するために重要である。そこで、小学校、中学校、どちらの指導者も、小中連携の重要性を更に意識し指導していきたい。それが児童・生徒の学力向上につながると考える。

どの生徒も、「学びたい」という意欲をもっており、自分で考え自分で手を動かし主体的に学ぶことは好きであるということ、実践において何度も感じた。その生徒の思いを大切に、本研究で行った「単元構想」「領域関連」「グループ学習」を指導計画に生かすことや、小学校から系統立てて指導していくことが、生徒の学力向上の有効な手だてとなると考える。

(62)前掲(17) pp. 110~111

おわりに

言語活動は、生徒が楽しみながら学ぶことのできる学習活動である。実践の中で、生徒は新しいテキストを読む学習や、自分の感じたことを書く学習、それを人に伝える学習を楽しんでいた。また、豊かに発想し、表現様式を学び、言語力を伸ばす姿が見られた。生涯必要であるこれらの技能を、生徒は、言語活動によって楽しみながら伸ばすことができたのである。

生徒が、楽しみながら前向きに学ぶ姿は、主体的に学ぶ姿につながる。そして、主体的に学ぶ姿は、学力の向上につながるのである。

最後に、本研究の趣旨を理解し、熱心に実践授業をして下さった京都市立下京中学校、京都市立嵯峨中学校の研究協力員の先生方をはじめ、ご協力いただいた教職員の皆様、また、アンケートにご協力いただいた全ての先生方に、感謝の意を表したい。そして、意欲的に学んでいた生徒たちの今後の活躍を期待する。