

II 言語活動の充実

第1章 深い学びの実現を目指す国語科の授業づくり【小学校国語】

1 基本的な考え方

平成28年度の同研究においては、中学校2年生を対象に、「育成したい資質・能力の明確化」と「深い学びの過程の実現」を重点とした国語科「読むこと」の授業実践を基にした研究を行った。研究の結果、生徒に学習の見通しをもたせたり毎時間めあてに対する振り返りを行ったりすることが学習意欲の向上につながる（主体的な学び）や、交流する目的を明確にしたペア・グループ学習は、付けたい力を身に付けさせるために効果的であること（対話的な学び）などが分かった。研究で目指した深い学びの実現については、単元を通して探究するために適した課題を設定し、繰り返しそれを解決する活動に生徒が取り組んだことで、どの生徒もねらいとした読む能力を身に付けることができた。その際、ポップやストーリーブックといった具体物を作成したことは、評価をする上で有効な方法であった。さらに、深い学びを適切に見取るためには、それぞれの評価の基準を明確にすることが重要であり、授業の質的向上を目指した評価の具体を考えることが2年次の課題となっている。

平成29年度の研究においても、昨年度に引き続き「深い学び」をキーワードに研究を進めるが、改めて国語科における深い学びについて整理しておく。

平成29年3月に公示された小学校学習指導要領においては、各教科等の指導を通してどのような資質・能力を育成するのかを明確にし、単元や題材など内容や時間のまとまりを見通しながら、児童の主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善が必要であると述べられている。具体的には、「児童が各教科等の特質に応じた見方・考え方を働かせながら、知識を相互に関連付けてより深く理解したり、情報を精査して考えを形成したり、問題を見いだして解決策を考えたり、思いや考えを基に創造したりすることに向かう過程を重視した学習の充実を図ること。」とある。つまり、深い学びとは、各教科等で目指す資質・能力を獲得するための方法や過程に関係しており、深い学びを実現するためには、各教科等における見方・考え方を働かせることが重要であることが分かる。新学習指導要領では、国語科の目標に「言葉による見方・考え方を働かせ」とある。「言葉による見方・考え方を働かせる」とは、新小学校学習指導要領解説国語編によると「児童が学習の中で、対象と言葉、言葉と言葉との関係を、言葉の意味、働き、使い方等に注目して捉えたり問い直したりして、言葉への自覚を高めることであると考えられる。」と示されており、これらを常に意識することで、国語科における深い学びの実現に近づくこととなる。

従って、国語科において育成を目指す資質・能力を身に付けさせるためには、「言葉による見方・考え方を働かせることを意識した上で、単元等のまとまりを見通して主体的・対話的で深い学びの視点から言語活動の充実を図ることが大切となる。さらに、より質の高い授業を創造するために、評価の具体を明らかにし、指導

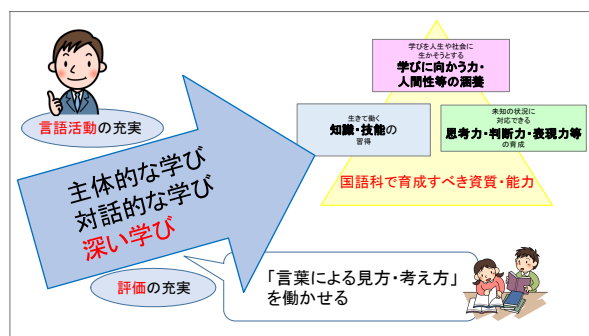


図1 本研究のイメージ

と評価を連動させながら学びの好循環をつくり、深い学びの実現を目指したいと考える(図1)。

2 研究目的

「単元における付けたい力と評価の具体を明確にし、児童が主体的に思考・判断・表現できる言語活動を児童自身の課題解決・課題探究の過程となるよう位置付けることで、主体的・対話的で深い学びが実現される。」という仮説のもと、国語科の授業実践を行い、児童の学びの変容を見取る。

3 研究方法

(1) 研究期間

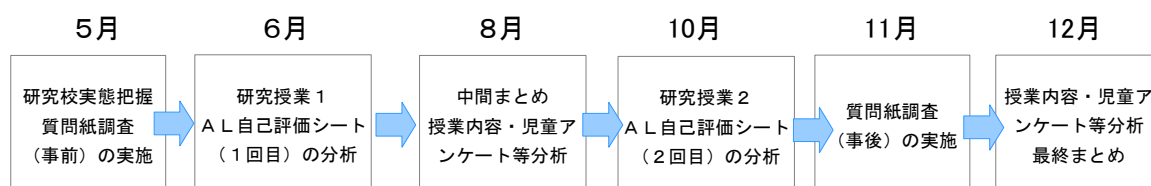
平成29年5月～12月

(2) 研究対象

葛城市立當麻小学校 第6学年2組

(3) 研究計画

- 「主体的・対話的で深い学び」の実現を目指した小学校国語科における授業実践及び考察
- 国語科における深い学びを見取るための質問紙調査の実施と実践における評価の分析
- 研究計画のフローチャートは、以下のとおり。



(4) 研究の重点

本研究では、次の2点に重点を置いて研究を進める。

ア 深い学びの過程の実現

国語科における学びの深まりの鍵となるのが言葉による見方・考え方であり、習得・活用・探究という学びの過程の中で、これらを働かせることを通じて、より質の高い学びにつなげることができる。具体的には、精査した情報を基に自分の考えを形成し表現したり、目的や状況等に応じて互いの考えを伝え合い、多様な考えを理解したり、集団としての考えを形成したりしていく過程等において、言葉による見方・考え方を意識することである。また、国語科では、言語活動を通して国語で正確に理解し適切に表現する資質・能力を育成するため、単元で取り組む言語活動を充実させることが重要となる。

従って、児童が主体的に思考・判断・表現できる質の高い言語活動を設定し、児童自身の課題解決・課題探究の過程となるよう位置付けることが、深い学びの実現に近付くと考える。

イ 深い学びを見取る評価

昨年度の研究より、深い学びを適切に見取るための評価について明らかにすることが課題となっていた。松下(2016)は、学習評価を四つのタイプに分類し(図2)、「アクティブラーニングでは、パフォーマンス評価やポートフォリオ評価といったIVのタイプの評価が最も重要である」と述べている。また、「アクティブラーニングでは、(a)知識・スキルが単に『知っている・できる』『わかる』レベルにとどまらず、『使える』レベルにまでなっていること、(b)実際、それを使いながら、思考し判断し表現するといった行為が行われること、(c)それを他者と対話・協働

しながら、自律的に進めることができることがめざされるが、それら进行评估するのが、IVのタイプの評価だからだ。」とあり、深い学びを見取るためにどのようなパフォーマンス課題を設定するかが重要と言える。また、これらのパフォーマンス課題を評価する方法として「ルーブリック」が示されている。「ルーブリック」とは、学習者のパフォーマンスの質を評価するため

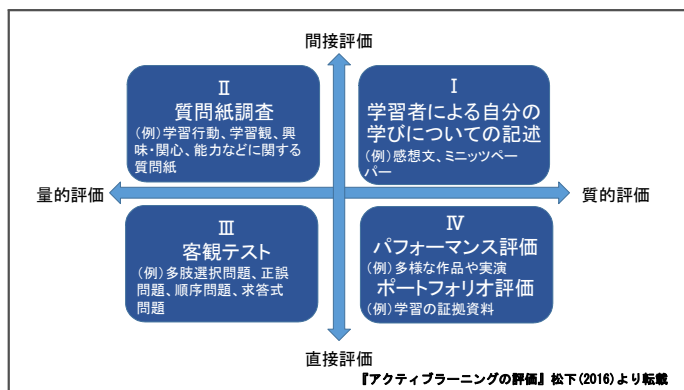


図2 学習評価の4つのタイプ

に用いられる評価基準のことで、一般的に縦軸に観点、横軸にレベルというマトリックス（2次元表）の形式で、表の枠内に該当するパフォーマンスの特徴が書き込まれているものである。

本研究では、児童が作成したパフォーマンス課題を教員が設定したルーブリックを基に評価していく。さらに、設定した評価基準を教員と児童の間で共有していくことを試み、児童に単元で付けたい力を確実に身に付けさせるようにしたいと考える。

4 研究内容

(1) 研究対象校の実態

研究校は奈良盆地の南西部、二上山の麓に位置し、創立140年目を迎えた歴史と伝統のある学校である（図3）。各教科の基礎・基本の定着に力を注ぐ一方、豊かな自然を生かした体験学習、幼稚園・保育所との交流、地域の方を招いての学習等を積極的に展開している。児童数の増減は少なく、小集団で6年間を過ごす。研究対象である第6学年2組の児童は、物語や歴史に興味をもち、進んで読書に取り組む姿が見られる。普段の学習においては、ペア学習を中心に、話し合い活動もスムーズに行うことができる。研究員は採用4年目の教員で、ICT機器等を取り入れながら、児童の興味・関心を高める分かりやすい授業づくりに努めている。



図3 研究校外観

研究校における児童の国語の学習に関する実態を捉えるため、平成28年度全国学力・学習状況調査の児童質問紙より23問を抜粋して作成した質問紙調査を5月に実施した（資料1参照）。その中で、回答1（当てはまる）と回答2（どちらかといえば、当てはまる）の回答（以下「肯定的な回答」という。）を選択した児童の割合に着目して研究校の結果を整理し、平成28年度全国学力・学習状況調査の奈良県の回答結果とともに示したグラフが図4である。

研究校では、質問事項5「授業では、学級の友達との間で話し合う活動をよく行っていると思う。」や質問事項9「授業の中で目標が示されていると思う。」、質問事項18「読書は好きだ。」が奈良県の数値より上回っており、研究員の国語科における取組状況がうかがえる。

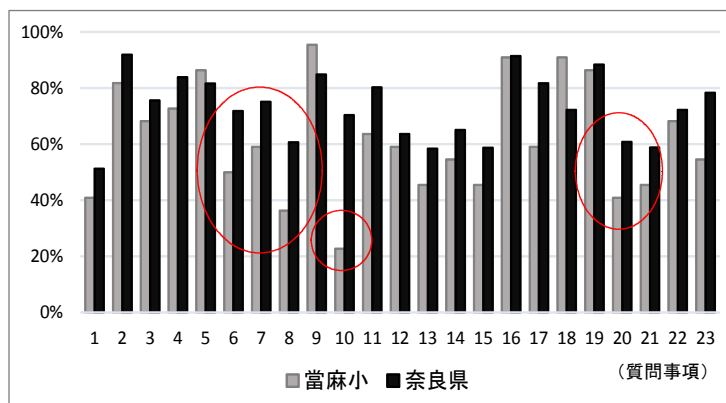


図4 肯定的な回答をした児童の割合

しかし、質問事項6「授業では、学級やグループの中で自分たちで課題を立てて、その解決に向けて情報を集め、話し合いながら整理して、発表するなどの学習活動に取り組んでいると思う。」や質問事項8「授業で、自分の考えを発表する機会では、自分の考えがうまく伝わるよう、資料や文章、話の組み立てなどを工夫して発表していると思う。」、質問事項20「国語の授業で目的に応じて資料を読み、自分の考えを話したり、書いたりしている。」等、主体的・対話的で深い学びの視点による学習指導に関する内容には、奈良県と比べると19.9～24.3ポイントの差があり、取組の必要性が示唆された。また、質問事項10「授業の最後に学習内容を振り返る活動をよく行っていると思う。」も奈良県と比して47.7ポイント低く、授業づくりにおいて特に指導の工夫が求められる。

さらに、研究員は、普段の学習状況から児童が書くことが苦手であるとあまり感じていなかったが、質問事項12の回答結果を見ると、約6割の児童が書くことに苦手意識をもっていることがうかがえ、児童と教員との間に意識のずれがあることも分かった。

これらの質問紙調査の結果から見えてきた課題を改善できるよう、授業構想を進めた。

(2) 国語科におけるアクティブ・ラーニングプランニングノートの特徴

図5 ALプランニングノート（国語科）

国語科の授業構想を練るに当たり、左に示すALプランニングノートを活用した（図5）。国語科のALプランニングノートの特徴として、次の2点が挙げられる。

1点目は、児童に付けたい力を明確にするために、既習の指導事項をチェックする欄を設けたことである（図5内①）。まず、チェック欄にこれまでの授業でどの指導事項を重点的に取り上げたか記入しながら整理し、次に目の前の児童の実態を加味することで、本単元で付けたい力を明確にすることができる。

2点目は、単元で取り組む言語活動を柱として学びのゴールイメージを明確化するとともに、評価や指導の工夫を単元全体を見通して適切に配置できるような枠組に構成したことである（図5内②）。紙面の上部で考えた単元の評価規準や主体的な学び・対話的な学び・深い学びの三つの視点からの指導の工夫を、下部の単元構想にコピーして配置することで、

漏れなく落とし込むことができる。その際、単元全体を見通して、指導と評価の整合を図ることで、深い学びの過程が実現できているか確認することができる。

児童の学習状況を的確に把握することで付けたい力を明確にし、単元を通して指導の工夫と評価について考えることができるノートになっている（資料2参照）。

(3) 「アクティブ・ラーニング」の視点を取り入れた1学期の授業実践

ア 実践の概要

5月に実施した質問紙調査の結果と既習内容から見えてきた課題を踏まえ、6月に読むことの領域で「アクティブ・ラーニング」の視点を取り入れた授業実践を試みた。単元名は「おすすめフリップで物語の魅力を伝え合おう」で教材は「風切るつばさ」(東京書籍・6年)を使用した。

単元の導入では、児童に学習計画表(資料3)を配り、単元の学習の見通しをもたせた。また、作成するおすすめフリップの構造を説明し、児童に単元で取り組む言語活動のゴールイメージをもたせるよう試みた。第二次では、教科書教材「風切るつばさ」で、おすすめフリップを作った。教材全文をA3一枚のシートにした「全文シート」を使って自分の考えを書き込み、毎時間フリップの中身を作成した後、完成したフリップを友達と交流した。第三次では、児童が読んだ本の中から推薦したい本を選び、第二次の学びを生かしておすすめフリップを完成させた(図6)。



図6 おすすめフリップ

イ 授業計画

- ・単元名 おすすめフリップで物語の魅力を伝え合おう
- ・教材名 「風切るつばさ」(東京書籍・6年)
- ・単元の目標
 - 理由を明らかにしながら本を読み、おすすめフリップで物語の魅力を伝えている。(国語への関心・意欲・態度)
 - 登場人物の相互関係や心情、場面についての描写を捉え、優れた叙述について自分の考えをまとめることができる。(読むことエ)
 - 文章に表れる表現の工夫に気付き、文や文章を読むことができる。(伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項イ(ハ))
- ・単元の指導計画(全8時間)

次	学習活動	指導上の留意点	評価規準〔〕評価方法()
第一次	<ul style="list-style-type: none"> ●学習の見通しをもつ。 ○学習計画表を基に、単元の見通しをもつ。 ○教員のおすすめフリップの紹介を聞き、言語活動のイメージをもつ。 ○並行読書を進めていく。 	<ul style="list-style-type: none"> ・学習計画表に振り返りを書く欄を設ける。 ・教員自身が既習教材でおすすめフリップを作成し、児童が取り組む言語活動をイメージできるようにする。 ・児童におすすめしたい本を読み聞かせる。 	〔関〕学習計画表を基に学習の見通しをもち、進んで本を読もうとしている。(学習計画表・発言)
第二次	<ul style="list-style-type: none"> ●「風切るつばさ」を読み、おすすめフリップを作る。 ○繰り返し読み、ワークシートに自分の考えを整理する。 ①人物相関図②心情描写と心情曲線 ③おすすめの一文とその理由 ④物語のキャッチコピー ○おすすめフリップで友達と伝え合う。 	<ul style="list-style-type: none"> ・全文シートに付箋を使って書き込みながら、フリップに書く内容を整理させる。 ・ペアで読み合いながら、内容を確認させる。 ・友達におすすめフリップで伝え合った後、付箋に感想を書き交流させる。 	〔読〕登場人物の相互関係や心情、場面についての描写を捉え、優れた叙述についてワークシートに書いている。〔言〕文章に表れる表現の工夫に気付き「風切るつばさ」を読んでいる。(ワークシート・付箋・学習計画表)
第三次	<ul style="list-style-type: none"> ●選んだ本で、おすすめフリップを作る。 ○本に付箋を付けながら、ワークシートに①～④の内容を整理する。 ○おすすめフリップで物語の魅力を友達と伝え合う。 	<ul style="list-style-type: none"> ・これまでに学んできたおすすめフリップづくりの視点を生かして、おすすめの物語を紹介する文章が書けるように支援する。 	〔読〕登場人物の相互関係や心情、場面についての描写を捉え、優れた叙述についてワークシートに書いている。〔関〕選んだ本の魅力をおすすめフリップで伝えている。(ワークシート・学習計画表)

〔関〕国語への関心・意欲・態度〔読〕読む能力〔言〕言語についての知識・理解・技能

ウ 実践の様子

授業を構想するに当たり、「主体的な学び」「対話的な学び」「深い学び」の三つの視点から指導の工夫を考え、単元を見通して効果的に取り入れていった。

主体的な学びを実現するために、単元や本時のめあてを確認したり、学習内容を振り返ったりできるように「学習計画表」を作成した（資料3参照）。毎時の学習が、単元の目標を達成するために進んでいくので、第1時から第8時までの学習のつながりを児童は感じる事ができた。授業の始めには、学習計画表のめあての部分を電子黒板に映し、本時のめあてを児童全員で確認した（図7）。学習計画表には、毎時間の振り返りを記入する欄があり、めあてに対する振り返りを書くようにした。授業者は、毎時間児童の振り返りを確認することで、児童の学習内容の理解度が分かり、次時の授業方法や個別の支援に活用する事ができた。



図7 本時のめあての確認

対話的な学びを実現するために、ペアやグループ等、適切な学習形態を工夫した。児童は、①人物相関図を作る、②登場人物の心情描写を捉えて心情曲線に表す、③おすすめの一文とその理由を書く、④物語のキャッチコピーを書くといった学習課題に対する答えをワークシートに整理し、毎時間少しずつおすすめフリップを完成させていった。物語の本文から心情描写を捉え心情曲線に整理する課題では、何度も全文シートを読み返し、登場人物の心情が読み取れる表現に熱心に線を引いていた。その際、自分の考えをはっきりさせるために、不安な点をペアで話し合いながら進めたり、自分の考えを広げるために、完成したフリップを3～4人のグループで伝え合ったりした（図8）。感想を付箋に書いて交流したときには、「どうして、そんな風に考えていたの？」と尋ねる姿が見られた。

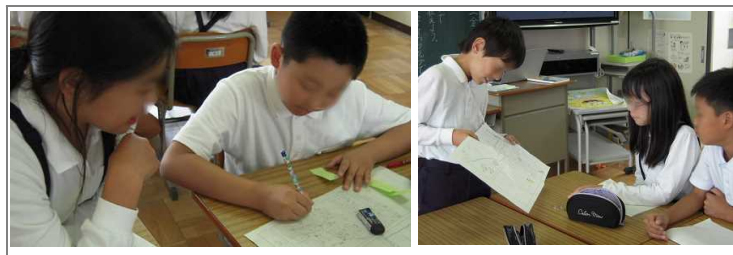


図8 目的を明確にした交流（ペア・グループ学習）

このように、ペアやグループで交流する目的を児童に確認させたことが、付けたい力を効果的に身に付けさせることにつながったと考察する。

深い学びを実現するために、児童が教材とじっくりと向き合い、考えたことを書く活動を取り入れた。例えば、思考を整理するために、物語の本文をA3一枚にした「全文シート」を使い、物語全体を俯瞰できるようにした。児童は、全文シートに線を引いたり書き込んだりするだけでなく、付箋にも自分の考えを書いて全文シートに貼っていった（図9）。



図9 全文シートへの書き込み

また、児童が選んだ本でフリップをつくる学習では、教科書教材と並行して様々な本を読むことによって、自分自身の考えを深めるとともに、友達との交流を通して考えを広げることにつながった。全員の児童が、自分で選んだ本でおすすめフリップを作成することができたことから、第二次での学びが、第三次でのフリップづくりに活用されたことが分かった。

エ 実践後の考察

今回の実践を通して、児童の学ぶ様子に変化が見られた。

まず、毎時間の学習のめあてを達成する活動を取り入れたことで、児童一人一人が自分の考えをもつことができた。何度も全文シートを読み返し、根拠となる言葉を探しながら登場人物の心情や人物相関図、キャッチコピー等を考える姿が見られた。その際、考えを整理するために付箋を使ったことで、国語の苦手な児童も自分の考え

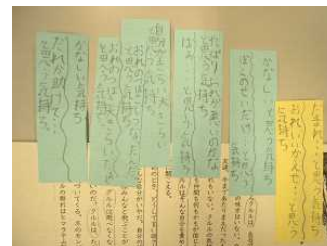


図10 付箋の活用

を付箋に書き込み、1時間の学びを可視化することができた(図10)。また、毎時間少しずつフリップのパーツをつくったことで、すべての児童がフリップを完成させることができた。

物語のキャッチコピーを考える学習では、児童の考えが、登場人物の関係性に注目したコピーと物語のクライマックスに注目したコピーに分かれた。毎時間、教材と向き合い本文をじっくり読み込んだ結果、登場人物の関係性や心情を深く捉えたコピーが多く見られた。書く活動を通して自分の考えを整理したことで、思考が明確になり、自信をもって表現できたと考える。

第三次の自分が選んだ本でフリップをつくる学習では、児童は1回目のフリップづくりを生かし、教員の助けを借りずに集中して2回目のフリップづくりを進めていた。二人の登場人物に注目して2本の心情曲線を書いたり、それぞれの心情に適した挿絵を描いたりするなど「風切るつばさ」のフリップでは見られなかった工夫があった(図11)。これらの表現から、第二次の学びを使って主体的に物語を読み取る姿が確認でき、児童に深い学びが実現されていることが分かった。

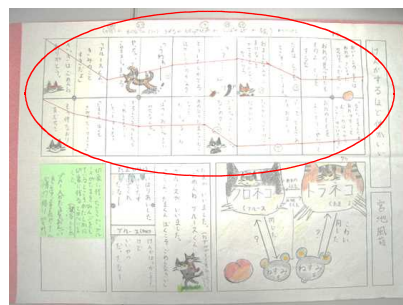


図11 フリップの工夫

今回の実践では、各時間の評価の観点に基づく評価基準を表したルーブリックを作成した(図

12)。各時間の評価の指標を明らかにしたことで、教員は、児童に授業中の指示を的確に出すことができた。また、各時間のめあてを達成するためにも、評価の具体を明らかにしたことは、効果的であった。

時間	観点	レベル	A	B	C
1時間目	学習計画表を基に、単元の見通しをもととしている。		振り返りカードに単元の見通しがもてたことや学習内容への意欲に関する記述がある。	振り返りカードに単元の見通しがもてた記述がある。	振り返りカードに単元の見通しがもてた記述がない。
2時間目	登場人物の相関関係を捉え、ワークシートに人物相関図としてまとめている。		登場人物の相関関係を的確にとらえ、人物相関図に詳しくまとめている。	登場人物の相関関係をとらえ、人物相関図にまとめている。	登場人物の相関関係がとらえられず、人物相関図にまとめられていない。
3時間目	登場人物(クルル)の心情の移り変わりを読み取っている。		登場人物の気持ちを10枚以上付箋に書き、全文シートに整理している。付箋の内容を出来事順にワークシートに整理し、心情曲線などが書けている。	登場人物の気持ちを付箋に書き、全文シートに整理している。付箋の内容が出来事順にワークシートに整理し、心情曲線が書けている。	登場人物の気持ちを付箋に書けていない。心情曲線などが、ワークシートに整理できていない。
4時間目	物語で一番印象に残った一文とその理由を書いている。		印象に残った一文を抜き出し、その理由を叙述に注目して詳しく書いている。	印象に残った一文を抜き出し、その理由を叙述に注目して書いている。	印象に残った一文が抜き出せていない。その理由が書けていない。もしくは、叙述に注目していない。
5時間目	物語の魅力伝えるキャッチコピーを書いている。		物語の魅力より伝えられるキャッチコピーを考え、ワークシートに書いている。	物語のキャッチコピーを考え、ワークシートに書いている。	物語のキャッチコピーが書けていない。
6時間目	物語「風切るつばさ」の魅力を友達と伝え合っている。		観点に沿った感想を付箋に書いて伝え合っている。	付箋に感想を書いて伝え合っている。	付箋に感想を書いて伝え合っていない。
7時間目	自分の選んだ物語の魅力をおすすめフリップにまとめようとしている。		自分が選んだ物語の魅力がより伝わるような人物相関図、心情の移り変わり、印象に残った一文とその理由、キャッチコピーが書けている。	自分が選んだ物語で、人物相関図、心情の移り変わり、印象に残った一文とその理由、キャッチコピーが書けている。	おすすめフリップのすべての項目が書けていない。
8時間目	自分が選んだ物語の魅力を友達と伝え合っている。		観点に沿った感想を付箋に書いて伝え合っている。	付箋に感想を書いて伝え合っている。	付箋に感想を書いて伝え合っていない。

図12 学びを見取るルーブリック

オ 自己評価シート(1回目)の分析

昨年度の研究と同様に、本単元の実践後に、アクティブラーニングに関する質問紙調査(田中、2016)を実施した(資料4参照)。質問紙調査は、①主体力、②協働力、③創造力、④決定力、⑤解決力、⑥成長力の六つのカテゴリーから構成された18の質問項目から作成されており、児童

は、それぞれの質問に4（とてもあてはまる）、3（少しあてはまる）、2（あまりあてはまらない）、1（まったくあてはまらない）の4段階で回答した。児童の回答を点数化して平均値を求め、整理したレーダーチャートが図13である（100点換算の値として表記）。

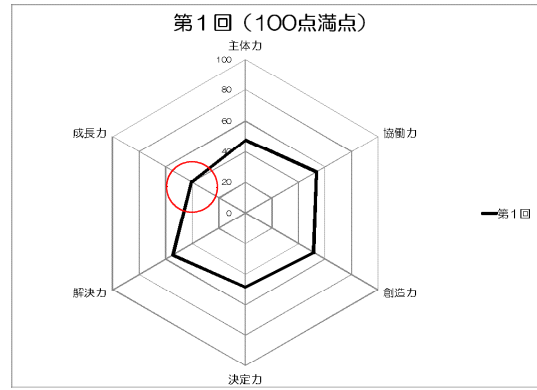


図13 自己評価シート（1回目）

六つのカテゴリーの中で、②協働力や⑤解決力は、他に比べて大きい値が出ていた。おすすめフリップを作成するに当たり、課題解決するために交流目的を明確にしたペア・グループ学習を展開したことが、児童の「できた」という自覚を促したと推察される。

一方、⑥成長力は、他に比べて値が小さいことが分かる。自分の学習をメタ認知し、よりよい学習の仕方を考えて実践する等、児童がアクティブラーナーとなる上で必要な要素であり、成長力を伸ばすことは次への課題である。また、六つのカテゴリーの平均値が2.48であるので、2学期の実践では、すべてのカテゴリーにおいて値が大きくなるよう更に授業を工夫し、より自立的な学びを進めていけるようにしたい。

(4) 「アクティブ・ラーニング」の視点を取り入れた2学期の授業実践

ア 実践の概要

1学期の実践を踏まえ、10月に教科書教材「海のいのち」で読むことの領域の実践を行った。単元名は、「命について考えたことを伝えよう—シリーズ本を読んで、自分の考えを書く—」である。本単元では、教科書教材「海のいのち」といのちシリーズ（立松和平・著）の「山のいのち」を並行して読むことを通して、「命とは何か」というテーマについて自分の考えを深め、1200字程度のミニ論文に書く言語活動を位置付けた。

今回の実践では、児童自ら学習課題を設定し、課題に対する一人読みをした後、グループで課題解決に向けた話し合いを繰り返していった。第三次では、「海のいのち」と「山のいのち」を比較して読むことで、複数の物語から同じテーマについて考える活動を取り入れた。学習のまとめを毎時間ワークシートに整理しながら、単元を通して、テーマに対する

第5・6学年国語科授業プランニングノート【読むこと】

10月9日(水) No.2

単元名 命について考えたことを伝えよう—シリーズ本を読んで、自分の考えを書く—

教科書 『海のいのち』（東京書籍・6年）
『山のいのち』立松和平・著
その他、いのちシリーズの本

指導事項	月	指導事項	単元名または教科書
2. 自分の思いや考えが伝わるように音読や朗読をすること。	4月	イ ウ エ オ カ	サボテンの石（物語）
3. 目的に応じて、本や文章を比べて読むなど読者の読み方を工夫すること。	4月	イ ウ エ オ カ	生きる（詩）
4. 目的に応じて、文章の内容を目的別に選んで読書をするなど、専攻と感想、意見などの関係を探し、自分の考えを明確にしながら読み進めること。	5月	イ ウ エ オ カ	図書館へ行こう
5. 文学的な文章の解釈	6月	イ ウ エ オ カ	イースター島にはなぜ森林がないのか（説明文）
6. 登場人物の相互関係や心情、場面についての描写をとらえ、読み手や読者の立場から読み進めること。	6月	イ ウ エ オ カ	風切るとばさ（物語）
7. 登場人物の相互関係や心情、場面についての描写をとらえ、読み手や読者の立場から読み進めること。	7月	イ ウ エ オ カ	新聞の扉を開きよ（説明文）
8. 登場人物の相互関係や心情、場面についての描写をとらえ、読み手や読者の立場から読み進めること。	7月	イ ウ エ オ カ	本は友達
9. 登場人物の相互関係や心情、場面についての描写をとらえ、読み手や読者の立場から読み進めること。	9月	イ ウ エ オ カ	いま始まる新しいま（詩）
10. 目的に応じて、複数の本や文章などを選んで比べて読むこと。	10月	イ ウ エ オ カ	海のいのち（物語）

単元目標（児童に付けた力）	単元の評価規準
○指導事項2 自分の思いや考えが伝わるように音読や朗読をすること。	読解への関心・意欲・態度 「海のいのち」と「山のいのち」を比べて読むことを通して、命について自分の考えをもち、意欲的にミニ論文を書くこととしている。
○指導事項3 目的に応じて、本や文章を比べて読むなど読者の読み方を工夫すること。	読解力 「海のいのち」と「山のいのち」に登場人物の相互関係や心情などの読者の読み方をもち、意欲的にミニ論文を書くこととしている。
○指導事項4 目的に応じて、文章の内容を目的別に選んで読書をするなど、専攻と感想、意見などの関係を探し、自分の考えを明確にしながら読み進めること。	読解力 「海のいのち」と「山のいのち」に登場人物の相互関係や心情などの読者の読み方をもち、意欲的にミニ論文を書くこととしている。
○成長力（自分を伸ばす力） よりよい学習の仕方を考えて実践する。 自分に足りない力、付けるべき力を考える。 得意なことを伸ばし、苦手なことをなくす。	読解力 「海のいのち」と「山のいのち」に登場人物の相互関係や心情などの読者の読み方をもち、意欲的にミニ論文を書くこととしている。

主体的な学び	対話的な学び	深い学び
○学習の見通しをもつ。 学習計画表 教師モデル ○進行観察 シリーズ本「山のいのち」を読む。 ○ミニ論文を友達と伝え合う。	○教師との対話 教師モデルを参考に、ミニ論文を書く。 ○児童との対話 学習課題について、グループで話し合う。 ○本の作者との対話 いのちシリーズ（立松和平）の本や「山のいのち」を読む。	○学習課題づくり 本文から学習課題を考える。 学習課題についてグループで考える。 ○自己評価 教員が毎時間「評価基準」を児童に示し、評価の具体について共有する。 ○ミニ論文を書く。 命について考えたことをミニ論文に書く。

時間	評価	学習活動	指導の工夫
第一回	【関】 命について考えたこと、 「海のいのち」と「山のいのち」 を選んで読んでみる。	●学習の見通しをもつ。 ○学習計画表を基に、単元の見通しをもつ。 ○教師モデルから取り組む言語活動について知る。 ○『山のいのち』の読み聞かせを聞く。	●学習計画表を作成する。 ○教師モデルについてグループで考える。 ●シリーズ本を用意し、「山のいのち」を読み聞かせる。
第二回	【関二】 「海のいのち」における登場人物の相互関係や心情描写などの読者の読み方を捉え、物語の主題について自分の考えを書いている。	●「海のいのち」を通して命について考える。 ○『海のいのち』を読んで学習課題を考える。 ○登場人物の相互関係や心情描写を捉え、物語の主題について自分の考えを書いている。	●本文から学習課題を考えさせる。 ●教員が毎時間「評価基準」を児童に示し、評価の具体について共有する。 ●学習課題についてグループで考えさせる。
第三回	【関三】 「山のいのち」における登場人物の相互関係や心情描写などの読者の読み方を捉え、物語の主題について自分の考えを書いている。	●「山のいのち」を通して命について考える。 ○『山のいのち』を読んで学習課題を考える。 ○学習課題についてグループで話し合う。	●本文から学習課題を考えさせる。 ●学習課題についてグループで考えさせる。
第四回	【関四】 「海のいのち」「山のいのち」 を読んで考えたことを発表し、命に対する自分の考えを広げたり深めたりしている。 【関五】 命に対する自分の考えを意欲的にミニ論文に書くこととしている。	●命について考えたことをミニ論文に書く。 ○前時までの学習を基にミニ論文を書く。 ○ミニ論文を読み合い、感想を伝え合う。	●教師モデルや前時までのワークシート等を参考に、ミニ論文を書かせる。 ●ミニ論文を友達と交流させる。

図14 ALプランニングノート（2学期）

自分の考えを深めていった。単元の最後には、書き上げたミニ論文を友達と読み合い、考えを広げる活動を取り入れた。

課題となっていた成長力を伸ばすために、実践の前に1回目の自己評価シートの個票を児童一人一人に配付し、自分の学習状況を客観視できるようにした。さらに、各時間のめあてを示した後には評価の基準を児童に伝え、具体的な目標を意識して学習に取り組めるよう配慮した。

イ ALプランニングノートを用いた授業計画（資料5参照）

本実践も、ALプランニングノートを活用して授業構想を立てた（図14）。

ウ 実践の様子

2学期の実践も、「主体的な学び」「対話的な学び」「深い学び」の視点から指導の工夫を行った。三つの視点を柱に、実践の様子を整理する。

主体的な学びを実現するために、単元の導入で、ミニ論文の教師モデルを提示した。モデルを使って説明したことで、単元で取り組む言語活動を児童は具体的にイメージしていた。また今回の実践では、授業の始めに、本時のめあてと評価の観点、具体の評価基準を児童に伝えた。評価基準を児童と共有することで、明確な目標をもって学習活動に取り組む児童の姿が見られた。

さらに、児童は教材を読みながら、分からないことや不思議なこと、友達と一緒に考えたいことなどの課題を本文から探す活動を行った。児童は、「海のいのち」の本文から、学級全体で42個の課題を見付け出した。その中から重複している課題をグループ課題として取り上げ、多様な意見が出るものから順にレベル3、2、1と振り分けた（図15）。児童自身が課題を考えたことやその課題を難易度別に振り分けたことで、より高いレベルの課題に挑戦したいという意欲が高まり、主体的に教材を読み進める姿が見られた。

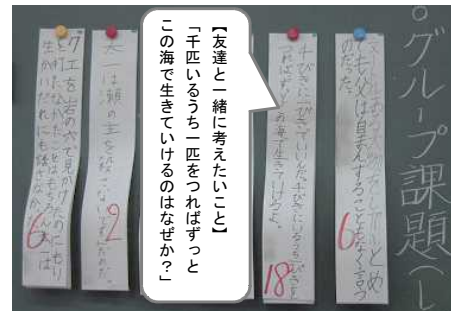


図15 グループ課題の決定

次に、対話的な学びを実現するために、本の作者との対話に取り組んだ。「海のいのち」とシリーズ作品「山のいのち」を読み比べ、二つの作品の共通点や相違点を見付ける中で、児童は、命を様々な視点から見つめ直し、自分の考えを深めていった。

また、児童同士の対話として、話し合いによるグループ課題の解決に取り組んだ（図16）。グループ課題に対する答えを導き出すために、児童一人一人が意見を書き込んだ付箋をワークシート上に展開し、それらを整理分類しながらグループの答えをまとめる活動を行った。



図16 話し合いによる課題解決

深い学びを実現するために、単元の最後の時間に、繰り返し考えを深めてきた「命とは何か」というテーマについて、1200字程度のミニ論文に書くことに取り組んだ（図17）。このミニ論文は、本実践のパフォーマンス課題である。「命とは何か」というテーマは、簡単に答えが出る問いではない。「海のいのち」や「山のいのち」に表現された言葉に着目し、明らかになった内容を相互に関連付けてより深く理解したり、二つの物語に書かれた内容を精査して考えを形成したり、本文から課題を見いだしてその答えを考えたりする過程を経て、児童は「命とは何か」の答えを導き出すことができると考えた。

児童は、①初読の感想、②個人で考えた課題とその答え、③印象に残った一文とその理由、④

「海のいのち」の主題、⑤「山のいのち」における命の描き方との比較、⑥学習後の感想等を基に自分の考えを整理して、文章に書いていった。これまでに学習したことを生かしてミニ論文を書き進めたことで、ほとんどの児童が1000字を越えるミニ論文を仕上げることができた。

単元の最後に、書き上げたミニ論文を友達同士で読み合った。友達が命についてどのように考えたのか興味を示している児童も多く、友達のミニ論文を進んで読む姿が見られた。



図17 ミニ論文の作成

エ 実践後の考察

1学期の実践と同様に、学習計画表や取り組む言語活動の教師モデルを基に、単元を通してどのような学習をするのか確認したことで、児童は見通しをもって学習に臨むことができた。児童の振り返りカードには、「見通しをもてた。内容が分かった。」「論文を書くのが難しそうだけど楽しそう。」などの記述があり、学習への意欲の高まりがうかがえた。

今回の実践で初めて取り組んだ課題づくりは、一つ一つ手順を踏みながら進めたことで、全員が課題を見付け、全文シート of 課題となる文に線を引くことができた。また、課題を五つ以上見付けられるとA評価であることを児童に伝えたことで、意欲的に課題づくりに取り組んでいた。このように、学習のめあてに加えて、評価の具体を示すことは、児童が主体的に学ぶ意欲につながるということが分かった。

単元を通して、言葉に着目するように指導したことで、課題に対する答えを書く場面でも、児童は、全文シートの中から自分の考えの根拠となる文を見付けようとしていた。グループ課題を友達と話し合っ解決する場面では、「他の人の考えを聞いて自分にはない考えがあった。」「みんなの意見で分からない文や意味がくわしく分かった。」等、本単元でねらう「読むことオ」の指導事項が達成された様子が児童の振り返りカードから確認できた。自分の考えの根拠となる言葉を本文から見付けて考えた児童がいるグループでは、前述したような読みの深まりが見られ、言葉による見方・考え方を働かせることが、国語科における深い学びの鍵になることが分かった。

今回の実践では、「海のいのち」と「山のいのち」複数の物語を比べながら読むことで、命に対する異なる見方を知る機会を得た。一つの物語を通して考えるよりも、命に対する児童の考えが広がったと言える。対話的な学びを考える場合、対話の対象を児童や教員と狭く捉えてしまいがちであるが、様々な作品との対話や課題の答えを探す自己との対話が重要であると考えられる。

前述したように、単元の終わりに、全ての児童がミニ論文を完成し、命に対する考えをまとめることができた。深い学びが実現できた児童は、物語の言葉を根拠に、いかに考えを構築してきたかによるものと推察する。しかし、書かれた内容を精査すると、「命はもっと大切にしなければならない。」や「人間だけでなく、海や山にも命はある。」といった浅い読みにとどまり、思考の変容を伴う深い読みが見られない記述もあった。ただ、書くことが苦手な児童が、1000字を超える文章を書くことができ、達成感をもてたことは成果であった。これからも、言葉を根拠に考えを深める国語科の深い学びに、繰り返し取り組むことが重要であると言える。

オ 自己評価シート（2回目）の分析

本単元の実践後に、6月に実施した同じ自己評価シートを実施した。児童の回答を点数化して平均値を求め、レーダーチャートにしたものが図18である（100点換算の値にして表記）。

前回の結果と比して、六つのカテゴリー全ての値が上昇しており、六角形の大きさが全体的に

大きくなったことが分かった。特に、②協働力や③創造力の値が大きくなっており、平均値を確認すると、②の協働力では0.34ポイント、③の創造力は0.40ポイント2回目結果の方が上昇していた。

②の協働力の値の上昇は、「海のいのち」や「山のいのち」の本文から自分たちで課題を見付け、それを友達と話し合うことで解決したことに関係していると考えた。話し合いにより導き出された答えは、ミニ論文により可視化されたことで、児童は自己の変容を自覚することができた。また、③の創造力の値が上昇したことは、自分の考えを生かして1200字のミニ論文を書いたり、「なぜだろう」「どうしてかな」と常に課題を考えたりしたことが関係していると考えた。

本単元に入る前に、1回目のレーダーチャートの個票を児童一人一人に配り、自分ほどの力が弱いのか確認させた。自分の力を更に高めるには、何を意識すればよいかを明らかにしたことで、児童が主体的に自らの能力を伸ばそうとする姿につながり、その結果、成長力の値が上昇した。

ミニ論文を書くという単元のゴールに向かって、児童の能力に適切な課題と方法を与えたことでパフォーマンス課題が完成できたこと、また、適切な振り返りをする中で、児童が自分自身の成長を自覚できたことが、学びの好循環を生み出すことにつながったと考察する。児童が本単元の学びを通して、理想的なアクティブラーナーに近づいていると実感することができた。

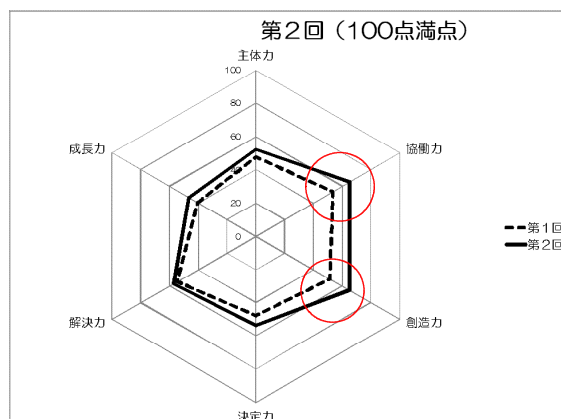


図18 自己評価シート (2回目)

5 成果と課題

(1) 実践後 (11月) の質問紙調査の分析

11月に、実践後の児童の学習状況の変化を見取るため、5月と同様の質問紙調査を児童に実施した。肯定的な回答の割合を、研究校の実践前(5月)の回答結果と平成28年度全国学力・学習状況調査の奈良県の回答結果と並べて表したグラフが図19である。

実践前の5月の調査で課題となっていた質問事項6「授業では、学級やグループの中で自分たちで課題を立てて、その解決に向けて情報を集め、話し合いながら整理して、発表するなどの学習活動に取り組んでいると思う。」は5月に比して31.8ポイント、質問事項20「国語の授業で目的に応じて資料を読み、自分の考えを話したり、書いたりしている。」は、9.1ポイント増加した。主体的・対話的で深い学びの視点からの授業を工夫したことが、結果に現れていた。

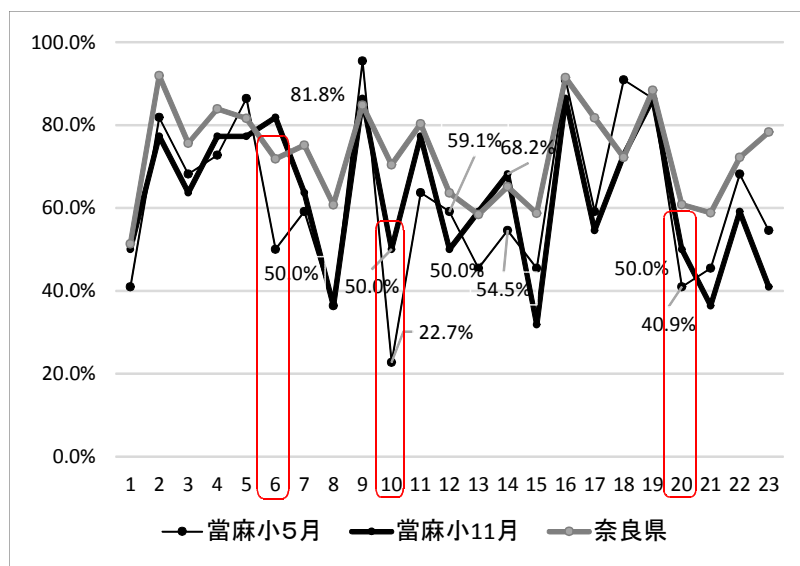


図19 肯定的な回答をした児童の割合の比較

主体的・対話的で深い学びの視点からの授業を工夫したことが、結果に現れていた。

特に、質問事項10「授業の最後に学習内容を振り返る活動をよく行っていると思う。」では、実践前よりも27.3ポイントも肯定的な回答が増加し、児童が授業内容を振り返る活動を自覚できていたと考える。

さらに、質問事項12「400字づめ原こう用紙2～3枚の感想文や説明文を書くことは難しい。」は、事後調査では肯定的な回答が9.1ポイント減少し、児童の苦手意識が改善された。2学期の実践で全員の児童が1200字程度のミニ論文を完成できたことが、児童の意識の変化を表している。また、質問事項14「学級の友達との間で話し合う活動を通じて、自分の考えを深めたり、広げたりすることができている。」が13.6ポイント増加しており、命について自分の考えを深めていった学習が、調査結果に反映されたと言える。

一方、課題となっていた質問事項8「自分の考えが伝わるよう、工夫して発表していると思う。」には、あまり変化が見られなかったことや、肯定的な回答の割合が事後の方が減少した質問項目もいくつか見られた。特に、質問事項15「国語の勉強は好きだ。」が13.6ポイント減ったことより、国語科の好意性につながる指導の工夫が必要と言える。

(2) 深い学びの過程と評価

今回の実践結果を研究の重点としていた「深い学びの過程の実現」と「深い学びを見取る評価」に照らして整理した。

本プロジェクト研究総論において、石井(2015)より、学びの深さを「知っている」「わかる」「使える」の三つのレベルに分け、より高次の段階に推移することを本研究では深い学びと捉えるとしていた(図20)。

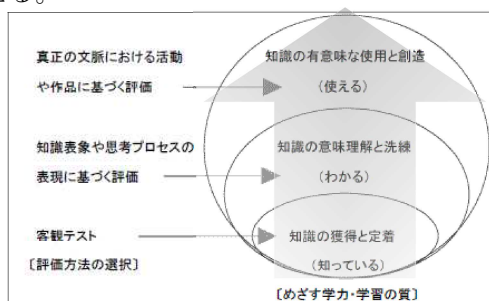


図20 深い学びと評価

「深い学びの過程の実現」については、1学期の実践においては、深い学びの実現を目指した、3ステップの学習を展開した(図21)。

まず、教科書教材「風切るつばさ」で、「登場人物の相互関係や心情、場面についての描写を捉え、優れた叙述について自分の考えをまとめる」という読む能力を付けるための言語活動を展開した。毎時間、設定した

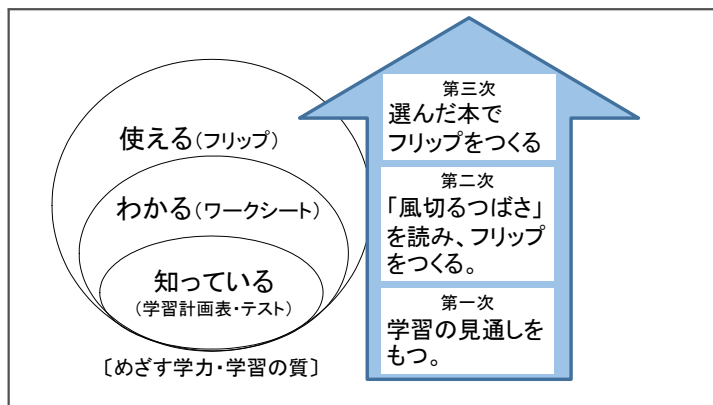


図21 深い学びの過程(1学期)

学習課題について、児童のワークシートの記述を評価基準を示したループリックで評価した。次に、第二次で培った読む能力が確実に身に付いているかを見取るために、第三次で、児童自ら選んだ本で同じ言語活動(フリップをつくる)に取り組んだ。児童が「わかった」ことを生かして身に付けた力が「使える」か、第三次で作成したフリップで評価することができた。

2学期の実践においては、4ステップの深い学びの過程を実現した(図22)。

まず、教科書教材「海のいのち」で、「命に対する自分の考えを広げたり深めたりすることができる」という読む能力を付けるための言語活動を展開した。話し合いによるグループ課題の解決によって導き出された考えは、児童のワークシートの記述を基に評価した。

次に、シリーズ作品「山のいのち」でも同じ言語活動を繰り返し、読む能力を更に身に付けさ

せていった。

最後に、第三次までに様々な視点から命について考えたことを統合して、ミニ論文に書くという言語活動を行った。各時間で理解を深めていかないと、第四次ではミニ論文を書くことはできない。1学期の実践と異なる点は、2段階で「わかる」レベルの学びを見取り、それらを「使える」レベルの学びに統合させる指導が必要であった点である。ミニ論文

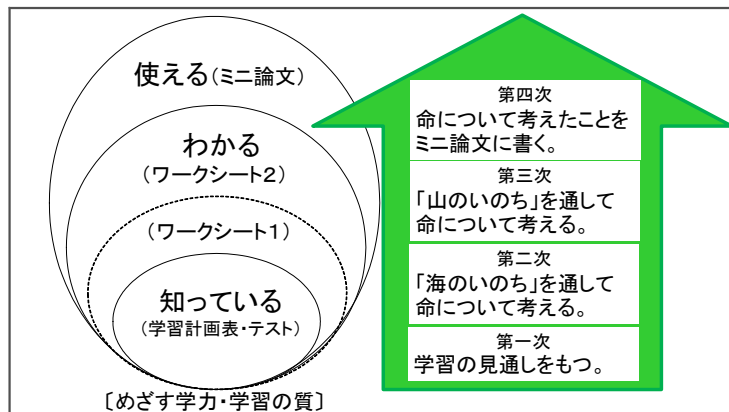


図22 深い学びの過程（2学期）

文を書くという難しい課題を全ての児童が満足感をもって達成するためには、個々の能力に合わせた指導の手立てが必要であった。また、手立てが個々の児童の能力に合致しないと、児童は完全に「わかる」ことができず、結果として「使える」レベルまで到達することはできない。

つまり、「知っている」「わかる」「使える」の学習過程が、スムーズに進んで初めて児童は達成感を得ることになり、それが次へ学ぶ原動力、学習意欲の高まりを生み出すと推察する。

一方、「深い学びを見取る評価」では、各時間の評価基準を明確にしたことや学びの深さのレベルに適した評価方法を工夫したことで、児童の深い学びを見取ることに繋がった。

今回の研究では、各時間の評価規準に照らした具体的評価基準を示したルーブリックを作成した。教員が評価の具体を考えることで、授業中の指示を明確にすることができた。特に、2学期の実践では、児童にも評価の基準を示したことで、目指す学習活動が明らかになり、児童が意欲的に学習に取り組む姿が見られた。また、フリップやミニ論文といったパフォーマンス課題を設定したことで、「使える」レベルの深い学びを的確に見取ることができたと考える。

下図は、同一児童の各時間の評価基準に基づいた観点別評価（図23）とミニ論文（図24）の記述内容である。この児童は、ミニ論文（10時間目）の評価はAであるがワークシート（3～8時間目）はB評価であることより、「使える」レベルの学びを習得して改めて「わかる」レベルの学びを理解できた可能性が見て取れる。このように、評価を精査することによって個々の深い学びの過程が分かり、次の効果的な指導へ活用できたことは、本研究での新しい発見であった。

	1時間目	2時間目	3時間目	4時間目	5時間目	6時間目	7時間目	8時間目	9時間目	10時間目
○○ ○○	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
○○ ○○		A								
○○ ○○				A						
○○ ○○	A	A					A	A		A
○○ ○○										
○○ ○○		A					A			
○○ ○○										
○○ ○○	A	A					A	A	A	
○○ ○○	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
○○ ○○	A	A				A	A			

図23 各時間の評価（一部抜粋）

初めて読んだときは、命とは、生きていく中で必要な物、または、いつかは終わる物と考えていました。しかし、「海のいのち」「山のいのち」を読んで、「命とは、新しく変わる物」と思いました。理由は、「海のいのち」の八十一行目の「おとう、ここにおられたのですか。また会いに来ますから。」という文でおとうは、瀬の主に生まれ変わっていたし、「山のいのち」では、「ぜんぶがぐるぐるまわっているんだよ。」というところでは、だれかへつながっていると思いました。

図24 児童のミニ論文（一部抜粋）

(3) 成果

今回の研究の成果として、2点が挙げられる。

まず1点目は、児童に付けたい力と評価の具体を明確にしたことで、質の高い授業を展開することができたという点である。単元で付けたい力は、学習指導要領の指導事項と当該領域における児童の学習状況を基に決定していたが、さらに、総論にある石井(2015)の「高次の認知過程」を意識したことが、言語活動の具体を構想する際の助けとなった。また、付けたい力を評価する方法や基準を、単元や各時間ごとに細かく設定したことで、授業中の指示や手立てが明確になり、効果的に授業を進めることができた。

次に2点目は、児童が主体的に思考・判断・表現できるような言語活動を工夫したことで、児童の深い学びが実現し、それを評価することができたという点である。今回の実践では、単元で取り組む言語活動を充実させるために、主体的・対話的で深い学びの視点から様々な指導の工夫を試みた。例えば、単元を見通す学習計画表や教師モデルの作成、目的を明確にした児童同士の交流、複数の本の比較、そして、児童の学習課題づくりと話し合いによる課題解決などである。それらを、「知っている」「わかる」「使える」という認知の三つのレベルを意識しながらALプランニングノートを使って構成し、評価方法や評価基準を明確にして適切に評価したことで、国語科における深い学びを実現することができた。

(4) 課題

図19に見られる質問紙調査の結果から、今回の実践による主体的・対話的で深い学びの視点からの学習指導や学習状況にプラスの変化を見取ることができた。しかし、前述したように、あまり変化が見られなかった事項や、実践前よりも肯定的な回答の割合が減少した事項も表れた。特に、国語科の好意性に関する事項の数値が下がったことは課題であり、学ぶことの価値を高めること等について、更なる授業改善の必要性が示唆された。育成すべき資質・能力の内の「学びに向かう力、人間性等」に焦点を当てた研究も、今後視野に入れて取り組んでいきたい。

6 まとめ

本研究は、平成28年度から継続した2年目の研究である。平成29年度の研究は、昨年度の研究成果を生かし、国語科における深い学びの実現を目指しながら、アクティブ・ラーニングの視点からの授業づくりを進めてきた。深い学びについて明らかにするために、何を手掛かりに研究を進めていけばよいか、試行錯誤の連続であった。プロジェクトにおける他教科との協議やスーパーバイザーからのアドバイス等を基に、研究を進めることができた。

新学習指導要領は、小学校では来年度から先行実施され、次のステージに一歩足を踏み出すこととなる。未来を予測しにくい時代、児童にどんな資質・能力をどのように育てていけばよいか、探究は続いていく。これからも本研究の成果を生かし、更に実践を蓄積していきたいと考える。

参考・引用文献

- (1) 藤本教子他(2016)『『アクティブ・ラーニング』の視点からの授業づくり』奈良県立教育研究所『平成28年度 指定研究員研究報告』
- (2) 文部科学省(平成29年)『小学校学習指導要領』
- (3) 文部科学省(平成29年)『小学校学習指導要領解説 国語編』

- (4) 松下佳代・石井英真編(2016)『アクティブラーニングの評価』東信堂 pp. 3-25
- (5) 国立教育政策研究所(平成28年)『平成28年度全国学力・学習状況調査 報告書 質問紙調査』
- (6) 田中博之(2016)『アクティブ・ラーニング実践の手引きー各教科等で取り組む「主体的・協働的な学び」』教育開発研究所
- (7) 西岡加名恵・石井英真・田中耕治編(2015)『新しい教育評価入門ー人を育てる評価のために』有斐閣
- (8) 国立教育政策研究所(平成28年)『小学校国語科映像指導資料～言語活動の充実を図った「読むこと」の授業づくり～』
- (9) 文部科学省(平成20年)『小学校学習指導要領解説 国語編』
- (10) 国立教育政策研究所(平成23年)『評価規準の作成、評価方法等の工夫改善のための参考資料【小学校 国語】』
- (11) スーザン A. アンブローズ他著、栗田佳代子訳(2014)『大学における「学びの場」づくりよりよいティーチングのための7つ原理』玉川大学出版部
- (12) 国立教育政策研究所編(2016)『国研ライブラリー 資質・能力〔理論編〕』東洋館出版社
- (13) 松下佳代(2015)『ディープ・アクティブラーニング 大学授業を深化させるために』勁草書房
- (14) 中央教育審議会(2016)「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）」