

令和元年度 長期研修生

研究報告書

令和2年3月 山形県教育センター



は し が き

教育をめぐる情勢が大きく変化し、学校教育が抱える課題も複雑・多様化する現在、教員の資質能力の一層の向上が求められています。

県教育センターでは、第6次山形県教育振興計画に基づき、時代の要請を受けた調査研究や、小・中・高等学校、特別支援学校の新学習指導要領の施行に向けた授業実践課題について、学校や教育機関と連携しながら調査研究を進めております。

長期研修は、県教育センターの重要な研修事業の一つであり、教員としての資質や実践的な指導力向上を図り、「信頼され、尊敬される教員」を育成することを目的にしております。

今年度は、県教育センターが進めている研究テーマ『「探究型学習」によって確かな学力を育成する授業づくりについて』において、中学校の教員がセンター職員とともに共同で研究に取り組みました。長期研修生は、研究のテーマを自分のものとしてとらえ、サブテーマを持ちながら研究を推進するために大きな力を発揮しました。

今後、研修生が研究の成果とこれからの課題をしっかりと確認し、所属の学校にとどまらず、さらに広い範囲で研修の成果を還元してくださることを期待します。

本研究報告書は、研修生の真摯な取り組みによる成果の一端をまとめたものです。研修生自身の今後の教育活動の標となることはもちろん、本県教育の充実発展に寄与することを祈念しております。御高覧いただき、御感想をお寄せいただければ幸いです。

最後になりましたが、これまでの研修に対し、温かい御配慮と懇切丁寧な御指導をいただきました関係各位に厚くお礼申し上げます。

令和2年3月

山形県教育センター

所長 坂 尾 聡

目 次

(研修A)

1 論理的に思考し、表現する言葉の力を育む授業づくり

～探究型学習の視点をいかして～

(12か月研修) 山形市立第九中学校 教諭 大山 紗季

研修A：県教育センターが掲げる研究テーマを基に、研修生がセンター所員と共同で研究
研修B：研修生が主体的に設定したテーマに基づく研究

(研修A)

- 1 論理的に思考し、表現する言葉の力を育む授業づくり
～探究型学習の視点をいかして～

(12か月研修) 山形市立第九中学校 教諭 大山 紗季

論理的に思考し、表現する言葉の力を育む授業づくり

～探究型学習の視点をいかして～

山形市立第九中学校 教諭 大山紗季

現行の学習指導要領において、課題解決的なひとままとりの言語活動を意識しながら授業を行ってきた。しかし、生徒の姿から自ら意欲的に思考することや、適切な理由を挙げて、意見を述べるという「論理的に思考し、表現する力」に課題があることを感じた。そこで本研究では、「論理的に思考し、表現する力」のうち学習指導要領上での資質・能力を明確にし、探究型学習の過程を適切に意識させることで、生徒が育成を図る資質・能力を意識し、習得・活用できるようになるのではないかと考えた。実践は中学1年生を対象にして2度行い、生徒の記述や発言の様子、振り返りの状況から有効だと考えられる手立てを明らかにしていった。本研究においては、言語活動の中で課題意識を引き出すことが、生徒が育成を図る資質・能力を意識させることに有効であることが分かった。また、課題解決への見通しを立てる場面を設定すること、「どのように考えればよいか」を、例文を使って示すことが意欲的に思考、判断、表現することにつながった。そして、振り返りを確認テスト形式で行うことで、生徒の理解の把握と指導の改善に役立てられることが分かった。

キーワード：探究型学習 意見と根拠 言語活動 振り返り

I はじめに

平成20年告示の学習指導要領より、課題解決的なひとままとりの言語活動を通して力を付ける授業が提唱されてきた。特に国語科では言語活動を単元の中心に据えた授業が行われてきた。このことは、新学習指導要領においても、小学校から高等学校まで通して、目標の柱書に「言語活動を通して（中略）資質・能力を育成する」とあることから、引き続き重要視されることが分かる。

しかし、これまでの授業の様子や生徒が記述したものを振り返ると、言語活動を中心に据えるだけでは、生徒が自ら学びに向かい、対話を通して学びを深めていく授業として、十分とは言えないのではないかという疑問が浮かぶ。例えば、本時が全体の中のどこに位置付いているのか、何のためにどのような活動をするのかを意識しているか、さらには、教師の指示を受けて活動を行うのではなく、自ら「やってみよう」と思っていたのかという点について、これまでの生徒の姿を思い浮かべると、指示されたことに取り組むことや、新しく教わったことをおもしろがることはあっても、自ら能動的に思考ができている様子はあまり見られなかったように感じる。

また、かつて担当した生徒たちが書いた意見文を振り返ると、考えられる理由を複数列挙しただけで、自分の意見が伝わりやすくなるように情報を整理したり、深めたりして記述することのできないものが多く見られた。その他にも、意見と理由が噛み合わないものや、思考に飛躍が見られるために根拠と意見の結び付きが適切でないように感じるようなものも見られ、他者に自分の考えを整理して伝えるという「論理的に思考し、表現する言葉の力」の指導に課題を感じた。

このような課題を受けて、生徒に付けたい力を明確にすることと、「学校教育指導の重点」に記載されている「『探究型学習』を進める上で重視すること」（以下「『探究型学習』で重視すること」）の視点を意識して授業改善の視座を得ることを研究の中心におくこととした。

Ⅱ 研究の進め方

1 研究のねらい

生徒の姿から感じた課題を受けて、どのような言葉の力を育てることが必要なのかを新学習指導要領における資質・能力と照らして精査する。また、『探究型学習』で重視することのうち、本単元の資質・能力の育成に効果的に働くと考えられるものを授業改善の視点として意識的に取り入れた単元の開発と実践を行う。さらに、授業中の様子や振り返りの記述を基に、生徒に対して有効に働いたと考えられる手立て等について検証することで、今後の授業改善の視座を得ることをねらいとする。

2 研究の仮説

「論理的に思考し、表現する言葉の力」を育成するために必要な資質・能力を分析し、焦点化するとともに、探究の過程や『探究型学習』で重視すること」を意識した単元づくりを行い実践すれば、生徒は学習活動に主体的に取り組み、他の場面でも汎用できる言葉の力を育成することができるだろう。

3 研究の方法

(1) 調査研究

書籍、論文および他校の取り組みから以下の①、②について調査する。

① 国語科から捉えた「論理的思考力」

・幅広い意味をもつ「論理的思考力」のうち、本研究で焦点化する資質・能力を明確にする。

② 他校の実践に見られる工夫

・山形大学附属中学校、埼玉大学教育学部附属中学校での授業参観、および事後研究会を通して学んだことを探究型学習の視点に照らして整理する。

(2) 実践研究

① 授業実践（2回）

② 検証

Ⅲ 研究の内容

1 調査研究

(1) 国語科から捉えた「論理的思考力」

本研究では、前述の通り、自分の意見を他者に分かりやすく伝えようとするに見られた課題を研究の発端とし、その力を「論理的思考力」としている。しかし、昨今、国語教育以外の場面でも多用される「論理的思考力」の概念は、使われる文献や文脈によって異なったり差異が見られたりする。そこで、「論理的思考力」の表すもののうち、本単元で付けたい力を整理し、捉え直すことで、国語科で育成する資質・能力に即して絞っていくことにした。

国立教育政策研究所が平成24年に高校2年生を対象に実施した「特定の課題に関する調査（論理的な思考）」では、論理的な思考に必要だと考えられる思考や活動を次のように設定している¹。

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">① 規則、定義、条件等を理解し適用する② 必要な情報を抽出し、分析する③ 趣旨や主張を把握し、評価する④ 事象の関係性について洞察する⑤ 仮説を立て、検証する⑥ 議論や論証の構造を判断する |
|---|

また、「第81回国語教育全国大会研究要項」の「大学部会シンポジウム」概要で、玉川大学教

職大学院の松本修氏は学習指導要領における論理について以下のように述べている²。

学習指導要領において、「論理」はおおよそ次の三種類の使い方がされている。	
A ジャンル	例：論理的な文章や実用的な文章
B 思考	例：論理的に思考する力 科学的、論理的に物事を捉え考察し論理的に考える力
C 論理の展開（構成）	例：論理の展開とは、筋道の通った話の進め方のことである。 結論や主張を導くための筋道の通った考えの進め方 論理の展開などを考えて、文章の構成を工夫する 論理の展開を考える場合の基本となる組立て方 内容や構成、論理の展開 効果的な文章の構成や論理の展開
ふたつの問題が指摘できる。	
一つは、「論理」がどのような意味で用いられているのかははっきりしていない、ということである。そしてもう一つは、「論理の展開」が「筋道」「構成」と共起していて、「文章の組立て」「文章の型」として捉えられていることである。	
もともと、論理も思考も、明確な定義と意味づけがなされているわけではない。具体的な内実を与えるのは、現場の側の検討と実践であろう。	

さらに、上越教育大学教職大学院の佐藤多佳子氏は、広島大学の難波博孝氏の「論理とは『理由』と『主張』のつながりである」という定義を引用しながら「言語は文脈（状況、場面、送り手、受け手、等全ての関連要素）によって、その解釈（＝推意＝文脈的な意味）が変わる」ことを踏まえて、「国語科で扱う論理的思考は、送り手と受け手、何かしら主張をする自己とそれを聞く他者のコミュニケーションの過程と見なされるべきなのである。」と述べている³。

そして、現在採択されている複数の教科書会社の国語の教科書に文章が採録されており、国語教育に関する発言も増えてきている哲学者の野矢茂樹氏は、著書『論理トレーニング 101 題』で「言葉と言葉の関係において、論理は姿を現わす。（中略）そして、言葉と言葉のつながりを明示する言葉が、接続表現である。それゆえ、論理は接続表現に示される。」と記している⁴。

第1学年	
集題材の内容の設定、情報の収	ア 目的や意図に応じて、日常生活の中から題材を決め、集めた材料を整理し、伝えたいことを明確にすること。
構成の検討	イ 書く内容の中心が明確になるように、段落の役割などを意識して文章の構成や展開を考えること。
考えの形成、記述	ウ 根拠を明確にしなが、自分の考えが伝わる文章になるように工夫すること。
推敲	エ 読み手の立場に立って、表記や語句の用法、叙述の仕方などを確かめて、文章を整えること。
共有	オ 根拠の明確さなどについて、読み手からの助言などを踏まえ、自分の文章のよい点や改善点を見いだすこと。

このように「論理」の意味は、文章における文と文、段落と段落とのつながりだけでなく、一文の中での言葉のつながりに至るまで広く使われている。

このことと、前述の生徒の課題を3点に整理したものを合わせて、本単元で育成を図る資質・能力を整理していく。

- ・文章を書く際に、言葉による見方・考え方を働かせること
- ・自分が書いている内容を俯瞰的な立場から見つめ、記述している事柄は意見なのか理由なのか判別すること
- ・意見を支えるための適切な根拠になっているのか確かめること

以上を踏まえて、本研究において開発、実践する単元で生徒に育成を図る資質・能力を、「意見に対して理由や根拠を適切に述べること」と設定した。また、この資質・能力を考慮し、授業を実施する対象を第1学年と設定した。

左に「学習指導要領（平成29年告示）解説 国語編」（以下「解説」）中の〔思考力、判断力、表現力等〕より「B書くこと」の指導事項のうち、第1学年に関わるものを挙げる⁵。

指導事項ウ「考えの形成、記述」に関して「解説」では「**根拠を明確にするためには、まず、自分の考えが確かな事実や事柄に基づいたものであるかを確かめることが必要である。**その上で、自分の思いや考えを繰り返すだけでなく、根拠を文章の中に記述する必要があることを理解して書くことが重要である。」と述べられている。

さらに、今回の改訂で新設された〔知識及び技能〕（2）「情報の扱い方に関する事項」には、第1学年の指導事項として「ア 原因と結果、意見と根拠など情報と情報との関係について理解すること。」とある。「解説」には、「相手の考えを理解したり自分の思いや考えを表現したりするためには、話や文章の中に含まれている情報と情報とがどのように結び付いているかを捉えたり、整理したりすることが必要となる。」と述べられており、自分の考えを伝えるために話や文章に含まれる情報を捉えながら、話す、聞く、書く、読むなどの各活動に取り組むことが重要だということが分かる。また、後続する「指導に当たっては、」の段では「書くこと」のウと「関連を図ることが考えられる。」と明記されている。

以上のことから、本研究で開発・実践する単元を通して育成を図る資質・能力を、〔知識及び技能〕（2）情報の扱い方に関する事項の「ア 情報と情報との関係」、〔思考力、判断力、表現力等〕B書くことの「ウ 考えの形成、記述」、そして「学びに向かう力、人間性等」を「言葉がもつ価値に気付くとともに、進んで読書をし、我が国の言語文化を大切にして、思いや考えを伝え合おうとする。」と設定した。

（2）他校の実践で見られた工夫

ア 山形大学附属中学校「探究型学習授業づくり研修会」

単元：文章で述べられている内容の妥当性について討論する

～論説文「作られた『物語』を超えて」を批判的に読む～

第3学年の「読むこと」において、説明的文章の「妥当性」について討論することを通して、文章を批判的に読むという学習内容だった。「物語」を肯定的に捉える立場から書かれた文章を読んだ後、さらに本文を吟味しながら読んで討論するという学習活動を参観した。単元の初めには、「人間が物事を理解するために作り上げる「物語」は誤解を生む原因となる」という筆者の主張に共感する生徒が多かったが、討論に際して、「根拠について」や「主張について」等3つの視点を示したことで、生徒は目的に沿って本文を読み返して、必要な情報を収集しながら叙述に基づいて議論し、思考を深めることができていた。

事後研修会では、主に、設定された学習課題についての議論がなされた。「解説」には、文章を批判的に読む際に、「信頼性や客観性を吟味しながら」、「納得や共感ができるか否かなどを考える」とある。それを踏まえて本時において検討するのは「信頼性」、「客観性」あるいは「妥当性」のいずれなのか、また本文に「納得」するのか「共感」するのか、というように類似する概念のどの部分に焦点をあてるか、どの用語を用いるかについて、生徒と共通理解が必要だと話題に上がった。

イ 埼玉大学教育学部附属中学校「中学校教育研究協議会」

単元：インタビューで『握手』に迫ろう ～問いを立てて、批判的に読む～

第3学年の「読むこと」において、物語の登場人物にインタビューすることを通して、作品を批判的に読むという学習内容だった。インタビューするための質問を出し合い、各自の視点からインタビュー記事を書いて、読み合って、感想を述べるという学習を参観した。感想を伝え合う中で、相互の差異に気付き、自己の考えを更新し続ける生徒の姿を見ることができた。

事後研修会では、指導者の言葉の中に「生徒に試行錯誤をさせたい」とあり、課題を解決する過程で教師の“出と待ち”について考えるきっかけとなった。インタビューを書いている途中には、根拠に基づかない憶測や誤読を書いている生徒も少なからずいた。しかし、それらを全て教師が指摘するのではなく、少しのアドバイスに留めていた。生徒たちは交流する中で、読みの修正や根拠の吟味を行っていた。これは、単元の初めに、生徒に対して「付けたい資質・能力」についての説明が丁寧になされたことにより、教師の読みに近付けることを目的とするのではなく、生徒一人一人が、「批判的に読む力を付ける」ということを理解していたからこそ見られた姿だと考えられる。

また、評価については、授業中に行うだけでなく、単元が終わった後で、初見の文章を掲載したペーパーテストを実施し、身に付いた資質・能力を測ったという報告もいただいた。

授業研修会に参加して学んだことを以下の3点に集約する。

- ・ 試行錯誤の場面を作ること

読むことにおいては特に、教師の読みが「正解」とされ、その「正解」に向かう道筋に沿った授業を行いがちになる。しかし、目指すべきはそのような直線的な思考でなく、生徒が言葉に注意しながらテキストを行きつ戻りつし、自ら読みを広げたり深めたりするような思考である。解決したい課題が魅力的であれば、生徒が自分から新たな問いを見出して、他者と考えを共有したり考えたりする学びを生み出すことにつながる。

- ・ 学習活動の目的意識を明確にもたせること

「はじめに、〇〇をしましょう。次に、△△をしましょう。」とスモールステップで学習活動を指示しても、素直に一生懸命取り組む生徒は多い。しかし、生徒が主体的に学びを深められるようにするためには、生徒自身がその学習活動に取り組むことでどのような学びを得られるのかという目的意識をもつことが大切である。それは、「粘り強さ」や「学びの調整」を発揮しながら試行錯誤する状況を生むことにもつながる。

- ・ 言語活動をシンプルにすること

2点目とも関わるが、学習活動が複雑だったり、生徒になじみのないものだったりするとスモールステップをふませることとなり、生徒の思考を停止させ、「次に何をするといいですか？」という受動的な姿勢を生みやすい。言語活動をシンプルにすることで、生徒が見通しをもって、自ら学びを進められるようにすることが重要であるということを学んだ。また、身に付けさせたい知識及び技能や、思考力、判断力、表現力等に関わる指導を適切なタイミングで行うことで、生徒が自ら学びを深めていく姿につながると考えられる。

授業の構想に際しては、これら3点を実現できるように努めた。

なお、これら3点は『探究型学習』で重視することの（1）①や（2）①、②とも重なると考えられる。

(3) 実践研究

① 授業実践（指導案）

I 単元名

『使ってみたい』と思わせる推薦文を書く ～根拠を明確にして、意見を述べる～

実践① （12月 3日、4日） 1年1組

実践② （12月 23日、24日） 1年4組

II 目標

（1） 意見と根拠など情報と情報との関係について理解することができる。

〔知識及び技能〕（2）ア

（2） 根拠を明確にしながら、自分の考えが伝わる文章になるように工夫することができる。

〔思考力、判断力、表現力等〕B（1）ウ

（3） 根拠の明確さなどについて、読み手からの助言などを踏まえ、自分の文章のよい点や改善点を見いだすことができる。

〔思考力、判断力、表現力等〕B（1）オ

（4） 言葉がもつ価値に気付くとともに、進んで読書をし、我が国の言語文化を大切にして、思いや考えを伝え合おうとする。

「学びに向かう力、人間性等」

III 探究型学習の実現に向けた学習指導の工夫

育成したい資質・能力を踏まえて、本単元では特に『探究型学習』で重視することのうちの以下の2点を重視する。

1点目は、「児童生徒が『何をどのように考えればよいか』を具体的にイメージできること」((2)②)である。単元の導入で2つの例文を読み、それぞれの意見の伝わりやすさについて比較する

場面を設定する。ここで生徒に、「言いたいことが伝わりやすい理由」と「言いたいことが伝わりにくい理由」があることに気付かせる。その後、「伝わりやすい理由とはどのようなものか」という疑問を投げかけることで、「言葉による見方・考え方」を働かせ、適切で確かな根拠の必要性を意識しながら推薦文を書いたり、互いの文章を評価したりすることができるようにする。

2点目は、「教育の内容等を教科等横断的な視点で組み立てていくこと」((1) ②)である。適切な根拠を挙げて、自分の意見を述べる活動は国語の学習だけにとどまるものではない。本単元を通して身に付いた資質・能力が、他教科の学習や日常生活でも活用できるようにするために、振り返りの場面で、具体的に活用する場面をイメージする機会を設ける。その際、『探究型学習』で重視することの「児童生徒が、自己変容の自覚と学びへの意欲をもてること」((2) ③)も念頭において、生徒が学びの自覚をもてるよう、「何が身に付いたか」を自覚させるような単元の振り返りを行うようにする。

IV 本単元の評価規準と学習活動に即した具体的評価規準

	【知】知識・技能	【思】思考・判断・表現	【主】主体的に学習に取り組む態度
単元の評価規準	・意見と根拠など情報と情報との関係について理解している。	・書くことにおいて、根拠を明確にしながら、自分の考えが伝わる文章になるように工夫している。 ・書くことにおいて、根拠の明確さなどについて、読み手からの助言などを踏まえ、自分の文章のよい点や改善点を見いだしている。	・文章の内容が伝わるように粘り強く意見と根拠の関係について思考し、学習の見通しをもって推薦する文章を書こうとしている。
学習活動に即した評価規準	①意見と根拠などについて理解しながら取材や記述を行っている。 ②意見と根拠などの関係を理解しながら他者の文章を読んでいる。	①推薦するものに関する事実のうち、適切なものを根拠として取り上げながら文章を書いている。 ②書いた文章を読み合い、明確な根拠に支えられているかどうか助言をしたり、受けた助言を基によい点や改善点を見いだしたりしている。	①見通しをもって課題に取り組み、根拠を明確にして自分の考えを伝えようとしている。 ②取材した内容や書いた文章を読み直しながら思考を繰り返す、より伝わりやすい記述にしようとしている。

V 指導と評価の計画（全2時間）

時	学習活動	学習内容	評価規準・評価方法
1	○2つの例文を比較し、課題意識を共有する。 自分の考えを確実に伝えるには、どんな事実を根拠に挙げる必要があるのだろう。 ○推薦するものを決めて取材する。 ○集めた材料から、必要な情報を取捨選択する。	・意見と理由の確認 ・根拠となる事実の違い ・集めた材料の整理 ・伝える情報の再整理	【主】①ワークシートへの記述 【思】① 【知】① ワークシートへの記述、観察
2	○文章を記述する。 ○互いの文章を読み、考えたことを伝え合う。 ○読み手からの助言を踏まえる。	・根拠を明確にした記述 ・互いの文章の共有 ・書いた文章の改善点と改善の方法	【思】① 【主】① ワークシートへの記述、観察 【思】② 【知】② 評価のコメントや発言 【主】②ワークシートへの記述

Ⅵ 本時の学習活動（１／２）

１．目標

推薦するものを取り上げて、自分の意見を述べるために事実に基づいた材料を集め、整理することができる。

２．展開

探究の過程	学習活動【学習形態】 ○「探究型学習」で重視すること	目指す生徒の姿	教師の手立て
	1. これまでの経験や学習を振り返る。 【全体】 2. 例Ⅰの２つの文を比較し違いを考える。 【全体】	・文章を書くときに学んできたことを思い出している。 ・例Ⅰの２つの文を比較して、理由の有無に気付いている。	・小学校やこれまでに学習した「理由」を使う場面を思い出させる。
	例Ⅰ：筆記用具をおすすめします。 「使ってみたい」と思うのはどちらですか。 ㊦このシャープペンシルは、おすすめです。 ㊧このシャープペンシルは、書きやすいからおすすめです。		
	3. 例Ⅱの３つの文を比較し違いを考える。 【全体】	・例Ⅱの３つの文を比較して、根拠の客観性の差異に気付いている。	
課題の設定	例Ⅱ：筆記用具をおすすめします。 一番「使ってみたい」と思うのはどれですか。 ㊦このシャープペンシルは、芯が０．９ミリで通常使われている０．５ミリより太くて折れにくい。だから、急いで多くの字を書く人におすすめだ。 ㊧このシャープペンシルは、青がさわやかでいい気分になる。だから、急いで多くの字を書く人におすすめだ。 ㊨このシャープペンシルは、とても良くてたくさんの人に使ってもらいたい。だから、急いで多くの字を書く人におすすめだ。		
情報収集			・㊦㊧㊨を比較して、㊦は事実に基づいて意見を述べていることに着目させる。
整理・分析			・理由を述べるためには事実に基づいた根拠が必要だと確認することで根拠という概念の理解を促す。
まとめ・表現	根拠：思いや考えを支えるため、理由の中心になる事実		・Ⅰ、Ⅱにおける根拠の確認をする。 ・ワークシート配付
	「根拠」という語の意味を理解している。		
	学習課題 自分の考えを確実に伝えるには、どんな事実を根拠に挙げる必要があるのだろう。		
	「使ってみたい」と思わせる推薦文を書く ～根拠を明確にして、意見を述べる～		
課題の設定	4. 課題を共有し、学習活動の見通しをもつ。 【全体】○(2)①	・学習の見通しを立てている。	・目的や相手、文字数を確認する。
	確認する内容 ①学習の進め方（取材→情報の取捨選択→記述→推敲→交流→完成） ②付けたい力「自分の考えを伝えるために、根拠となる事実を明確に示して書く。」		

情報収集	5. 推薦するものを決めて取材する。 【全体→個】○(1)②	・ワークシートに材料を集めている。 ・集めた材料を基に、推薦する相手を設定している。	・マッピングのやり方を紹介し、自分が推薦するものについて材料を集めさせる。 ・相手意識をもった意見となるように推薦する相手を「○○が好き／苦手／得意な人」のように分類した言い方で示す。 ・取材ができなかったり書くものが決められなかったりする生徒には問い返しをしたり他の生徒の書いているものを参考にするよう促したりする。
整理・分析			
	6. 集めた材料から、必要な情報を取捨選択する。【個】 7. ワークシートを読み合い、気付いたことを伝え合う。【グループ】 8. 次回の学習内容を確認する。【全体】	・ワークシートに書き足したり、見返したりして推薦する相手に適切な材料を整理している。 ・読み合って、他者からの助言を基に書き足すなどして修正している。	

3. 評価とその方法

推薦するものを取り上げて、自分の意見を述べるために事実に基づいた材料を集め、整理することができたかどうかを、ワークシートの記述内容から評価する。

Ⅶ 本時の学習活動（２／２）

１．目標

取材した材料を使って自分の考えを記述したり、他者との交流を通して文章のよい点や改善点を見いだしたりすることができる。

２．展開

探究の過程	学習活動【学習形態】 ○「探究型学習」で重視すること	目指す生徒の姿	教師の手立て
	学習課題 自分の考えを確実に伝えるには、どんな事実を根拠に挙げる必要があるのだろう。		
	「使ってみたい」と思わせる推薦文を書く ～根拠を明確にして、意見を述べる～		
情報収集	1. 単元の課題と本時の学習の見通しをもつ。 【全体】○(2)②	・モデル文における「根拠」の書き方に注目している。	・完成のイメージがもちやすくなるよう、モデル文を提示する。
↑			
整理・分析	2. 文章を記述する。 【個】○(2)②	・取材した材料から、適切な事実を根拠として取り上げて文章を書いている。 ・よりよい文章になるように書いたものを読み返したり、書き直したりしている。	・うまく書けない生徒に、モデル文を参照するよう助言する。
↓			
まとめ・表現	3. 互いの文章を読み、考えたことを伝え合う。【グループ】	・書いたものを読み合い、意見と根拠がかみ合っているかどうかについて評価し、取り上げた根拠に注目した感想を述べ合ったりコメントを書いたりしている。	・モデル文を用いて交流の視点を確認する。 ・考えたことを伝え合う際にも、根拠を明確にするよう促す。
↑			
課題の設定			
↑			
情報収集	評価の観点 ①意見と根拠が書かれているかどうか。→シール ②効果的な記述 ③より伝わる文章にするために考えられる改善点		
↓			
整理・分析			
↓			
まとめ・表現	4. 読み手からの助言を踏まえ、必要に応じて修正する。 【個】	・書かれたコメントを基に修正したり、書かれたコメントの意図を尋ねたりして、自分の文章をさらによくしている。 ・確認テストに取り組むとともに、単元を通して学んだことを記述している。	・評価の観点②③についてのコメントをいくつか取り上げ、全体で共有する。 ・学んだ内容や、課題達成までの見通しの適切さなどについて振り返らせる。
	5. 単元の振り返りをする。 【個】○(2)③		

３．評価とその方法

取材した材料を使って自分の考えを記述したり、他者との交流を通して文章のよい点や改善点を見いだしたりすることができたかどうかを、ワークシートや原稿用紙への記述や読み合う場面での発言の内容から評価する。また、授業終了後の○×式の小テストや、単元を通して気付いたこと等について記述をさせる。

② 検証

２回の実践で生徒が書いたものの評価は以下の【ルーブリック】に基づいて行った。
【ルーブリック】

評価	知技	思判表	型	観点〔意見と根拠のつながり・根拠の質〕
A	◎	◎	i	☐ 意見と根拠、具体と抽象などの情報と情報との関係を理解して記述している。〔知識・技能〕 ☐ 根拠を明確にして、自分の意見が伝わるための工夫として効果的な表現や、資料を引用して記述している。〔思考・判断・表現〕 【記述例】 ・私はこのボールペンを、ボールペンが苦手な人にこそ使ってほしい。ボールペンが苦手な人は、書き出しにインクがたまったり途中でかすれたりすることがあるからだろう。しかし、このボールペンはこれらの弱点を克服したボールペンである。ホームページによるとインクの粘度が従来の５分の１である。実際に書いてみると、すらすら滑るような感覚がある。また、粘度が低いのでインクが溜まることも少ない。これならば、油性ボールペンが苦手な人で、水性ペンばかり使っている人にも気持ちよく使ってもらえると思うし、体感して驚いてほしい。
	◎	○	ii	☐ 意見と根拠、具体と抽象などの情報と情報との関係を理解して記述している。〔知識・技能〕 ☐ 根拠を明確にして、自分の意見が伝わるための工夫として効果的な表現を使って記述している。〔思考・判断・表現〕 【記述例】 ・長時間学習していて手が疲れるという経験は誰にでもあるだろう。手が疲れるというのは、例えば手が滑ることや軸が手に合っていないことにより手とペンが合っていないことが原因として考えられる。だから、私は、長時間の学習で手が疲れやすい人にこのペンをすすめたい。なぜなら、このペンは握るところにゴム製のグリップが巻いてあったり、軸が通常のペンより少し太くなったりして、手にかかる負担が少なくなるような工夫がされている。以上の理由から私はこのペンをおすすめする。
B	○	○	iv	☐ 意見と根拠などの情報と情報との関係について理解して記述している。〔知識・技能〕 ☐ 根拠を明確にして、自分の意見が伝わる文章を書いている。〔思考・判断・表現〕 【記述例】 ・このペンは持ち手がゴム製なので、長時間持っても手が滑りにくい。滑りにくく疲れにくいので、絵や文字をたくさん書く人におすすめだ。
C	○	×	v	☐ 根拠をあげて自分の意見を述べている。〔知識・技能〕 ☐ 根拠と意見とのつながりが不明瞭、または根拠にあたるものが、事実や確かな事柄とはいえない。〔思考・判断・表現〕 【記述例】 ・このペンは軽いし、持ち手がゴム製だ。だから、絵や文字をたくさん書く人におすすめだ。 ・このシャーペンを持ち手がゴム製だ。しかも、ノックせず振るだけで芯が出てくる。しかも、色が水色でさわやかな気分になる。だから、絵や文字をたくさん書く人におすすめだ。
	×	×	vii	☐ 上記のいずれの規準にも達していない。（理由と主張が循環している等） 【記述例】 ・このペンはどんな人にも使ってほしい。だからおすすめする。

２回の実践で生徒の記述を評価すると、以下のような結果になった。

	A	B	C
実践①（１組）	2	15	7
実践②（４組）	3	13	7

（単位は〔人〕 １組は 24 人中、４組は 23 人中）

また、授業後に、以下の確認テストと質問（以下【確認と振り返り】）を実施し、回答状況を分析した。【確認と振り返り】は、単元の終末に実施する予定であったが、時間内には行えなかったため、授業日の終わりの会で担任から実施してもらった。

【確認と振り返り】

確認と振り返りをしよう		
1年 組（ ）氏名		
1 次の文を読んで、それぞれの主張を支える根拠が適切に書かれていると考えられるときは○を、そうでないときは×を書きなさい。		
(ア)	この赤ペンは、細かい字を書く人におすすめだ。なぜなら、ペンの先がニードルチップといって針のような形になっているからだ。	
(イ)	この赤ペンは、細かい字を書く人におすすめだ。なぜなら、ノック式の構造になっており、ペンケースの中でふたが外れたり中を汚したりすることがないからだ。	
(ウ)	この赤ペンは、書く力の弱い人におすすめだ。なぜなら、インクの色が他の一般的な油性ボールペンと比べて明るく、優しい気持ちになるからだ。	
(エ)	この赤ペンは、急いでたくさん字を書く人におすすめだ。なぜなら、さらさらしたジェルインクが使われているので、一般的な油性ボールペンと比べてペン先がすべるように書けるからだ。	
(オ)	この赤ペンは、成績をよくしたい人におすすめだ。なぜなら、僕はこの赤ペンを授業で使うようになってからテストの点が上がったからだ。	
(カ)	この赤ペンは、ほんとうに書きやすく使いやすいので、初心者にとってもいいペンだ。だから、赤ペンを使うのに慣れていない人におすすめだ。	
(キ)	この赤ペンは、持つところにすべり止めが付いているから長時間の筆記にも疲れにくいし、ジェルインクというなめらかなインクを使っているから他のペンに比べてすらすら書ける。だから、学習などでたくさん字を書くことがある人におすすめだ。	
(ク)	この赤ペンは、持つところにすべり止めがついている。また、インクがなめらかで書くときにも力を入れずに書くことができる。さらに、本体が強いプラスチックでできているから割れにくい。そして、軸にかっこいい模様が入っていて使いやすい。また、ペン先が細いので字を小さく書く人にも使いやすい。だから、どんな人にも使えるし、多くの人におすすめだ。	
2 活動を通じて、どのような気づきがありましたか。		
3 気づきをふまえて、今後、どのようなことに挑戦したいですか。		
4 その他、授業の感想などあれば書いてください。		

(2) (3) (4)の回答枠は省略

実践①および実践②における解答の結果

	(ア)	(イ)	(ウ)	(エ)	(オ)	(カ)	(キ)	(ク)
解答	○	×	×	○	×	×	○	×
実践① (1組)	23	21	22	23	20	13	22	8
実践② (4組)	22	22	23	21	20	22	22	10

(単位は〔人〕。1組は24人中、4組は23人中の正答者数)

以下が授業を終えて見られた成果と課題である。項目立てて示した後に、実際の生徒の発言や【確認と振り返り】等の記述内容を基に詳述していく。（◎成果 ▲課題）

【成果】

- 1 言語活動の中で課題意識を引き出すことが、身に付けたい資質・能力を生徒が意識することに役立った。
- 2 課題解決への見通しを生徒自身が立てる場面の設定が、意欲的な課題解決に効果的だった。
- 3 例文を活用した指導により考えるポイントが焦点化され、書く場面だけでなく読む場面でも、根拠を意識しながら思考、判断、表現することに役立った。
- 4 【確認と振り返り】を実施したことで、生徒の理解度を把握することができた。

【課題】

- 1 学びを調整し、試行錯誤できるような時間の確保が不十分だった。
- 2 育成を図る資質・能力の汎用性を高めるような、学習の転移を促すための活動が必要だった。

成果1 言語活動の中で課題意識を引き出すことが、身に付けたい資質・能力を生徒が意識することに役立った。

実践①では、生徒の「取り組んでみたい」という意欲を引き出すことを重視した。そこで、例文を基に、「どんな根拠ならいいのだろうか」という課題意識を喚起、共有した後に、解決のために取り組む言語活動を提示した（14 ページに実際の授業の様子を載せる。）。また、「付けたい力」として「自分の考えを伝えるために、根拠となる事実を明確に示して書くこと。」を黒板の端に掲示した。「付けたい力」を常に掲示しておくことで、生徒が学習活動のねらいを意識できるようにすることが目的である。そのため、2時間目については終始「付けたい力」を黒板に掲示していた。しかし、【確認と振り返り】では、以下の結果のようになった。

【実践①】2 「活動を通じて、どのような気付きがありましたか。」		
分類	内容	人数
1	根拠の質に言及したもの 【記述例】 ・説明をするときは、根拠を適切に書いて分かりやすく伝えることが大切だと思った。 ・理由があれば伝わりやすいわけではなく、根拠が明確になっているからこそ伝わりやすいことが分かった。 ・理由があってもしっかりした根拠がなければいけないと思いました。	5
2	根拠は必要だと気付いたもの 【記述例】 ・根拠の有無で説得力に違いがあることに気づいた。 ・推薦文を書く上で根拠はとても大事だと思った。 ・根拠はすごく大切なんだなと感じました。	8
3	それ以外 【記述例】 ・みんな自分のペンやお気に入りのものなどのいいところをたくさん出していいと思った。 ・やっぱり一文に同じ言葉を書いていた。 ・言葉の大切さを気づけました。	9
0	無回答	2

単元で目標としていた「根拠を明確にする」ことについて述べたもの（分類1）は24人中5人であった。根拠の必要性について述べたもの（分類2）も含めて、根拠について考えられたのは全体の約半分であった。さらに、**3**の結果は次のようになった。

【実践①】 3 「気づきをふまえて、今後、どのようなことに挑戦したいですか。」		
分類	内容	人数
1	今回とは異なる言語活動を挙げて、学びを生かすと回答したもの 【記述例】 ・文章を書くときは筋道を立てて、根拠や事実を分かりやすく書きたい。 ・根拠を適切に書き、皆に分かりやすいようにして興味をそそるような文章を書きたい。	2
2	今回と同様の活動で、学びを生かすと回答したもの 【記述例】 ・何かを薦めるときに、習ったことをつかって推薦文をしゃべってみたい。 ・今後もし推薦文を書くことがあったら、しっかりと事実や根拠がある文を作りたいです。 ・推薦文を書くときは、読み手が納得するように分かりやすい文章で書くことが大切だと考えました。	4
3	活動を想定できなかったり、活用する資質・能力を間違えて捉えたりしたもの 【記述例】 ・相手の気持ちになって考える。 ・ペンのいいところや特徴をとらえることができたので、今度は友達などのいいところをたくさん見つけられるようにしたいです。 ・作文などは読み返して、変なところがないか確認したいです。 ・次は200字でなくもう少し多くの字数にも挑戦したいです。	14
0	無回答	4

身に付いた資質・能力を活用する場面として、今回と同じような活動の場면을想定した生徒（分類2）と、今回とは異なる場면을想定した生徒（分類1）を合わせると6人である。半数以上の生徒は、本実践での学びを、分類3のように異なった資質・能力や、国語科以外の面から捉えていることが分かる。

「推薦文を書く」という言語活動を通して、根拠を明確に示して自分の意見を述べるという資質・能力の育成を図った単元であったが、これらの結果を見ると指導者の意図が、生徒と殆ど共有できていなかったことが明らかとなった。

書いた文章を相互評価する場面で、班のメンバーから文章の中に同じ表現を繰り返していることを指摘された生徒は、各問に対して以下のように記述していた。

- | | |
|----------|------------------------------|
| 2 | やっぱり一文に同じ言葉を書いていた。 |
| 3 | 作文などは読み返して、変なところがないか確認したいです。 |
| 4 | 自分の悪いところがあったのでよかった。 |

この生徒にとって、本単元を通して学んだことは、根拠を明確にして書くことではなく、異なる指導事項である「推敲」であったことが分かる。2時間の単元中、「付けたい力」を黒板に掲示し、活動の合間に注目させたり声に出したりして意識させるように努めてきたが、そのような指導者の意図は、生徒に届いていなかったということが明らかになった。

そこで、**実践②**では、言語活動の提示と課題設定の仕方を見直した。次ページ左のやりとりは、**実践①**で生徒に課題意識を喚起させようとした場面である。160の発言で根拠の定義を確認した後に、「どんなものでも事実を挙げればいいのか」と問いかけ、163の発言で「自分の考えを確実に伝えるには、どんな事実を根拠に挙げることが必要なのだろう。」という課題の共有化を図っている。ここでは、先に課題意識を引き出すことを重視したものの、実際に授業をしてみると、

言語活動の提示との間に思考の分断や、つながりの不自然さを感じた。そこで、**実践②**では、導入で前日のテレビ番組の内容にふれて「理由」について考えさせることと、言語活動の提示を先に行い、その中で課題意識が生まれるように順序を入れ替えた。右が**実践②**の導入の様子である。

【実践①】（下線部は筆者） 113 T ㊟、理由の部分どんなこと書いてありますか。 114 S 「青がさわやか」。 115 T でも、これは分からんでもないよね。 116 S うん、まあまあまあ…。 117 T 青いものを見ていい気分だなあっていうのは、 118 S うん。 119 T だからこれ、ここが変わると（2文目を隠す）、 120 S ああ。 121 S まあ普通の文に。 122 S いいねえ。 123 T ここ（2文目）が、どうなるといい？ 124 S さわやかだから、青が好きな人に。 125 S ああ～。 126 T 青がさわやかと感じる人におすすめです、なら。 127 S 分かる。 （中略） 160 T で、ここを踏まえて、<u>じゃあ根拠って何でも事実であればいいのか、どんなものでも事実を挙げればいいのか、そこを考えていきたい</u>と思います。 （中略） 163 T 学習課題、このことをみんなで考えてみましょう。（板書） 164 T これは根拠、これは根拠じゃない。どこに線引きができるんだろう。 165 S 事実…。 166 T どういうのがOKで、どういうのがOKじゃないか。自分の言いたいこと、あなたの考えを確実に伝えるにはどんな事実を根拠に上げることが必要なのか、どうやってか。文章を書くことを通して考えていきましょう。（板書） 167 T 「推薦する文」を書いて、考えていきましょう。「推薦するもの」とはあなたの身の回りにあるものです。それぞれ自分の身の回りにあるもので、「これ、人に推薦したいなあ」と思うもの、何か思い浮かびますか？ 168 S （隣と顔を見合わせたり、筆箱を触ったり、下敷きを出したりする）	【実践②】（下線部は筆者） 2 T 昨日のM-1見た？眠い人いませんか。なんでミルクボーイになったかなあと<u>思うんですけど、わたしはかまいたちが好きやったから。</u> 3 S おお～。 4 T かまいたちかなと思ったんやけどな。なんで取れなかったかなあと、審査員がもうちょっと、こうだったよって言ってくれたらいいのになあと思ってね。で、考えてることとか、ほら、<u>こういう風を選んだよ、とか思ってることを伝えるのって難しいなと思って、考えてることを伝えるということのお話を授業していきたい</u>と思います。これまで小学校とかで自分の考えを人に伝える、書くことで、してきたと思うけど、自分の考えを分かりやすく人に伝えるために大事なことでってどんなことを勉強してきたかな。 5 S うーん。（顔を見合わせる） （中略） 11 T そういうことを思い出しながら考えてね。わたし、趣味が文房具を集めることなので、<u>集めた文房具を人に紹介するって例をとって考えてみたい</u>んですけど、今から2つ例文を見せます。どっちの方が使ってみたいな一と思うか考えてみてください。1つ目。（㊦掲示） （中略） 80 T これ（㊥や㊦）で納得してもらえるのかなあっていうところがあるよね。だから人に考えを伝えるときに、おすすめだよって言うのに、とにかく使つてよ！いいから！というこのパターン（㊦）になる。今自分たちで笑ったみたい、なんかちょっとよく分からないって思われる。だから自分の言いたいことを伝えるためには、理由がしっかりしてないといけないっていう話です。 81 S （頷く） 82 T で、その「しっかりしてる」はなにが「しっかりしてる」のか、もうちょっとこの理由の部分詳しく見てみましょう。
---	--

事後研では、2の発言「ミルクボーイが優勝したのはなぜかと考えている」と4の発言「審査員が理由を言ってくれたらよかったけど、分からないからなぜかと思っている」という導入で、なぜかと考えたが理由が分からずに納得しなかった経験を想起させたことが、その後の「自分の言いたいことを確実に伝える」ということに対する問題提起や、学習にスムーズに入ることにつながって効果的であったと評価をいただいた。

また、11の発言「文房具を人に紹介するって例をとって考えてみたい」によって、例文㊦～

④を、「人に薦める」という言語活動の中での、より具体的な課題意識を喚起するためのものとして位置付けることができた。**実践②**の後に行った【確認と振り返り】の**2**と**3**の結果を次に示す。

【実践②】 2 「活動を通じて、どのような気付きがありましたか。」		
分類	内容	人数
1	根拠の質に言及したもの 【記述例】 ・文の構成を作るのに主張を支える根拠が必要だと改めて感じた。 ・根拠と言いたいことがかみ合っていれば、言いたい事などが伝えたい人に伝わるのだなと気付きました。 ・今まで紹介するとき、根拠と伝えたいことが合っていなかったけれど今回の授業で分かりました。	8
2	根拠は必要だと気付いたもの 【記述例】 ・話をするときに、何を伝えたいのかを確実に伝えるために根拠を元に話したり主張するのが大切だと思った。 ・根拠には相手に自分の主張を伝える力がある。 ・根拠がなければどこがよいのか分からないという気付きがありました。	10
3	それ以外 【記述例】 ・自分の意見を書く練習ができたと思う。 ・工夫した方が相手も分かりやすい。	3
0	無回答	2

【実践②】 3 「気付きをふまえて、今後、どのようなことに挑戦したいですか。」		
分類	内容	人数
1	今回とは異なる言語活動を挙げて、学びを生かすと回答したもの 【記述例】 ・説明する時の根拠の提示の仕方を工夫して発表したい。 ・テストや問題の時は、根拠を探してその文章をもっと理解できるようになりたいです。今回習ったことを、これからの授業などにも生かしていきたいです。（説明文など） ・普段の会話でも、主張、根拠がしっかり合うように話したい。	6
2	今回と同様の活動で、学びを生かすと回答したもの 【記述例】 ・欲しいもののプレゼンを親にしてみたい。 ・今後、理由、根拠を考えてから紹介していきたい。 ・自分の主張を伝えること。	5
3	活動を想定できなかったり、活用する資質・能力を間違えて捉えたりしたもの 【記述例】 ・もっとこういうのをやって練習したい。 ・日本語力が足りないので、力を付けていきたいです。 ・今後は、今回の授業より長い文を書くことに挑戦したいです。	11
0	無回答	2

これらを見ると、各質問で分類1に該当する回答数が、**実践①**のときよりも増えたことが分か

る。さらに、相互評価の場面でも、「字の間違いや、字がきたないということは、今回は見ないんだよね。」と生徒が声を掛け合いながら読む様子が見られ、今回の単元の中で身に付けたい資質・能力がより強く意識付けられたことが分かる。

このように**実践②**では、より多くの生徒が授業のねらいや、身に付けさせたい資質・能力について理解ができているのは、言語活動の中で課題意識を引き出すという流れに変えたことで、書くことの根拠について考えるという言語活動のねらいが明確になったからだと考える。**実践①**では、言語活動を示す前に、根拠についての課題意識を喚起したものの、その課題意識が読み手としてのものか、書き手としてのものかが定まらないまま、言語活動に入ってしまった。そのため、思考が分断され、課題が生徒に十分理解されなかった。このことから、言語活動を通して指導する中で、指導事項に関わる課題意識を引き出していくことが重要であると改めて気付いた。

成果2 課題解決への見通しを生徒自身が立てる場面の設定が、意欲的な課題解決に効果的だった。

本実践では、言語活動を提示した後、生徒自身でこれまで学んだことを思い出しながら、課題解決までの見通しを立てる時間を設けた。学習過程である「取材」、「取捨選択」、「構成」、「記述」、「推敲」、「交流」等の言葉が、生徒の発言から出され、学習活動を整理するとともに、全体像の把握に役立った。**【確認と振り返り】4**の中には、「一回一回話を区切って理解させてから次に行くので授業的には分かりやすかった」、「すごくまとめられてて、授業が聞きやすかった」という記述が見られた。これは指導者が「一回一回話を区切って」次の活動を指示したわけではなく、初めに課題解決までの見通しを可視化したことと、現在の学習活動が全体の中のどの過程にあるのかを確認しながら進めてきたことによると考えられる。

生徒自身が課題解決への見通しを立てることは、学習活動への意欲を高めることや、当初の課題であった「今何をしているのか分からない」という状態を避けることに有効であった。

成果3 例文を活用した指導により考えるポイントが焦点化され、書く場面だけでなく読む場面でも、根拠を意識しながら思考、判断、表現することに役立った。

実践①の評価では、書く時間が延びて読み合う時間を十分に取れなかったためか、誰もが「よく書けています」、「具体的に根拠が挙げられていました」とコメントし合っていた。実際は修正が必要な表現でも褒め合う言葉が多かったので、**実践②**では、以下のように指導した。

【実践②】（下線部は筆者）

- 41 T 見てほしいポイントは、わたしたち何に気を付けながらそれを書いてきたかを思い出してください。昨日書いてたけど、何に気を付けてきた？
- 42 S 根拠を…。
- 43 T うん、根拠を明確にして、使ってみたいなあ～と思ってもらうような推薦文を書く。読んだ人が、これ（㊦）みたいに「あ、使いたいな」「根拠が書けているな」という気持ちになったらOKです。よくよく見たらがんばっているのは分かるけど、「ちょっと足らんのじゃないか」（㊥を指す）、「同じこと繰り返してない？」（㊧を指す）てなかったらそれはちゃんと指摘してあげてほしい。たまに読み合いをするときにね、あまり厳しいことを言うとかわいそうかなとか、仲良いから言いづらいなと思う人がいるようなんだけど、でもさ、お友達が $2 + 3 = 6$ て書いてたら 5 だよって教えてあげないといけないやろ？それと一緒に思うのよ。だから、がんばって書いてるのは分かるけど、よくよく見たら㊥とか㊧みたいなパターンになってるんやないかなって思ったらそこはちゃんと教えてあげてほしい。それで、今から読み合います。

（中略）

- 50 T 修正テープを推薦しているI君の文なのですが、すごく小さい修正テープです。ちっちゃいのが良いところだと思って彼は根拠を挙げたのですが、それを、勉強をがんばっている人に推薦するという文にしました。したら、Aさんのコメントで「こういうふうに文字を消せるとなぜ勉強をがんばれるのか、もっと具体的に書けるといいですね。」というコメントが付きまして。勉強をがんばっている人に薦めるという、言いたいことは分かるんだけど、小さくて消しやすいというのは、どうやってつながるんだろうなという疑問で、これがおもしろかった。シールが貼ってあるけれど、半分。半分ですよって評価をしてくれました。だから直すところも見つけたら教えてあげてね、ってさっき言ったけれど、こういうふう気付けたAさんのコメントもよかったなと思うし、I君はきっと次、自分が意見を書くときには、この辺に気を付けてみようと思う、よね。

評価の観点を具体的に説明するとともに、例文に対して生徒が抱いた違和感を基にして、評価の観点を確認した。なお、相互評価において適切なコメントを促すために、43の発言で「 $2+3=6$ 」の例を出した。50は実物投影機を用いて、テレビモニターに生徒Iの文章に対する生徒Aの評価コメントを見せている場面である。41～43の発言で、生徒が評価するポイントを、具体的な記述に基づいた理解と結び付けたことにより、50の発言のように、互いの文章を読んで足りない部分について指摘することができていたものが、**実践①**より増えた。また、**実践②**の【確認と振り返り】においても、（力）の正答者は22人と、**実践①**より増えている。このことから、導入で提示した例文を、評価のために読む場面でも用いたことが、「どのような視点で物事を捉え、どのような考え方で思考していくのか」という教科の見方・考え方を働かせることにつながり、自分の文章を書くときだけでなく他者の文章を読む際にも、根拠を意識しながら思考、判断、表現することに役立ったと考えられる。

成果4 【確認と振り返り】を実施したことで、生徒の理解度を把握することができた。

【確認と振り返り】を実施したところ、**実践①**では、（力）の正答者が13人、（ク）が8人である。その他の設問には20人程度が正解しているのと比べて、著しく低かった。ここでは、（力）に関連する指導の様子とそれを基にした考察を行いたい。

（力）では「いいペン」だから「おすすめだ」と主張しているが、根拠に当たる部分が具体的事実に基づいていないため、×と解答しなければならない。このことは、単元の初めに例文④を

見ながら指導している。

左に示すように、**実践①**での授業中のやりとりを見ると、例文④の内容に違和感をもった生徒が多いことは、下線部で「意味分かんない」と口々に述べていることから分かる。また、それは理由の書き方によるものだという事も確認できている。

（87、89の発言）

しかし、例文④への違和感を共有した後の発言を見ると、「よく分かんない」と「合っていない」に終始していることが分かる。141の発言で指導者が、不適切さをまとめて説明しているが、この直後に根拠の定義を行ったため、生徒がそれぞれを十分に理解できていないままで、授業が先に進んでしまっている。そのため、この違和感について生徒が考えを深め、納得するところまで至らなかったことが考えられる。

実践①の結果を踏まえ、**実践②**では、例文④を掲示する場面で説明を加えることにした。

【**実践①**】（下線部は筆者）

- 31 T (④揭示)
 32 S ふふふ。
 33 S え～。
 34 S これは意味分かんない。
 35 S 説得力ない。
 (中略)
 79 T 合っていない。じゃあ④は？
 80 S ちょっとよく分かんない。
 81 S ちょっとよく分かんない。(笑い)
 82 S なんかだいたい。
 83 S 説明になってない。
 84 S 理由になってない。
 85 S ちょっとよく分かんない。
 86 S どの人にもってなに言ってるのか分かんない。
 87 S 理由が合っていない。
 88 T 理由は、形としては一応…。
 89 S えーでも内容がちょっと。
 90 S だからってのが。
 91 S なにって。
 (中略)
 132 T ④は？
 133 S まったく分かんない。
 134 S 「だから」と合っていない。
 135 S うん、「だから」と、
 136 S 文章として成り立たない。
 137 T これさ、1文目の内容と2文目の内容って違う？
 138 S いや～つながってない。
 139 S つなげたいけど、つながってない。
 140 S むりやり感はんばない。
 141 T これ、2文目で言ってるのがおすすめするよーってことだから、おすすめするよーと同じことを言ってるの。理由の形をとってるけど一緒やん。だからなに言ってるのか分からなかったんね。で、⑦みたいにしっかりして書けるものを根拠っていいです。

【実践②】（下線部は筆者）

- 39 T (㊦掲示)
 40 S (笑い)
 (中略)
 65 T これ㊦は？
 66 S とてもよくて何がいいのか分からない。何でお
すすめされているのか分からない。
 67 T うん、たしかに。何がいいのだろうねえ。何が
 いいのか分からない。だからおすすめだよって
 言ってるけど、
 68 S 何が？
 69 T そう、何が？しかもこれ、言いたいこととかこ
 ういう人になって言ってるけど、これ言ってるこ
 と一緒やん。
 70 S うん。
 71 T おすすめだよ、だからおすすめだよっていう。
 72 S ふふふ。
 (中略)
 75 T 同じことを繰り返してる。「宿題しなさい。」
 て言われて「やだよ。」。なんでやなの？
 76 S 「いやだから。」
 77 S (笑い)

ここでは、掲示した例文㊦に対し
 て生じた「笑い」の原因である違和
 感を掘り下げ、理由として書かれて
 いる内容が、意見の繰り返しになっ
 ていることを確認している。66の発
 言で「何でおすすめされているのか
 分からない」という発言が出たため、
 おすすめはしているが、理由として
 書いた内容が理由として機能してい
 ないことを確認できた。さらに、75
 からの発言では「宿題しなさい。」
 に対して「やだよ。」「なんでやなの
 ？」、「いやだから。」と別の場面に
 置き換えて、説明が循環しているこ
 とを確認することができた。実践①
 での指導が“つもり”で終わってい
 たことに気付き、実践②で指導を改
 善できたことは、【確認と振り返り】
 を実施した成果の1つである。

課題1 学びを調整し、試行錯誤できるような時間の確保が不十分だった。

成果の2点目については、学習活動全体の流れを可視化したことにより、学習を一方向にしか
 進まないものと思わせてしてしまったという課題も浮かび上がった。このことについて、文章を
 書き終えることのできなかつた生徒、早くに書き終えた生徒の様子から考察していく。

今回、殆ど記述できなかつた生徒が実践①で3人、実践②で2人見られた。また、最後まで原
 稿用紙に向かい、苦心しながら鉛筆を走らせて文字をうめることはできたものの、読み返すこと
 のできなかつた生徒もいた。このうちの1人は【確認と振り返り】で、「根拠をもとに工夫して
 文を作成するのが私には少し難しかったけど、この学習で少し分かるようになったのでよかったです。」と記している。「難しかった」や2度の「少し」という言葉から、生徒が苦勞したことや、
 その結果まだ学習内容が十分には分かっていないと感じていることが伺える。全ての生徒が、自
 分の書いたものを十分満足できるものとして仕上げられるようにするためには、例えば、取材の
 段階で時間をかけたり、記述の途中で取材や取捨選択という過程に戻ったりすること、相互評価
 で共有した内容を受けて、再び記述に取り組むような学習場面を設けることが必要だった。

また、早くに記述を終えて「終わりました。読み直しも済みました。」と言って長い時間を無
 為に過ごしたり、他の生徒の記述にアドバイスをしたりしていた生徒の姿も見られた。このよう
 な生徒に対しては、B評価をA評価にするなど、さらに文章を整えていくための視点を与える必
 要があったと考えられる。例えば、相互評価で用いるために、簡略化したループリックを原稿用
 紙に印刷していたが、これを相互評価の場面以外でも活用させることが、個人の記述を改善させ
 る視点のヒントとなり得ただろう。また、単元の目標を基に生徒自身が細かなループリックを作
 成することも、早くに記述を終えた生徒がさらに力を伸ばす学習となり得ただろうと考えられる。

以上のことから、単元の学習活動の流れに沿って活動は行っているが、生徒一人一人が学びの
 実感やどれほどもてたのか、どれほど思考を深めることができたのかという点については、課題
 が残る。最大の原因は、2時間という限られた時間の中で行うには、各活動で思考する内容が多
 く、前の過程に戻るという粘り強さを発揮できる時間的余裕がなかったことである。単元構想段
 階では、目標に「根拠の明確さなどについて、読み手からの助言などを踏まえ、自分の文章のよ
 い点や改善点を見いだすことができる。〔思考力、判断力、表現力等〕B（1）才」と設定し、
 記述したものを共有した後に、自分の文章を書き直したり書き足したりする活動を想定していた
 が、授業では、そのための時間を取ることは困難だと判断して行わなかった。全員が資質・能力

を身に付けるために深く思考を続け、学んだ実感がもてるようにするためには、指導事項に関わる学習活動以外でも十分に時間と手立てを取る必要があったと考える。さらに、成果の1点目で挙げたように、分類3の生徒がまだ少なくないことや、「今回は字の間違ひは見ない」ことを理解している班もある一方で、相互評価のコメントに「字を丁寧に」など書いている生徒が複数見られたため、評価の形態や方法については今後も実践を通じて検討していく必要がある。

課題2 育成を図る資質・能力の汎用性を高めるような、学習の転移を促すための活動が必要だった。

「学習の転移」とは、元は学習心理学で用いられていた用語であり、「以前に行われた学習がのちの学習に影響を及ぼすこと」⁶を指す。

【確認と振り返り】の結果、実践①、実践②ともに（ク）の正答者が他と比べて著しく低かった。（キ）と（ク）は、複数の根拠を挙げて意見を述べている文である。（キ）には、複数の根拠があるが、「学習などでたくさん字を書くことがある人におすすめだ」という意見に合っている。一方、（ク）には複数の根拠の中に「軸にかっこいい模様が入っていて使いやすい」という、書き手の主観に基づいたものが混ざっており、「かっこいい模様」が事実といえるのか、あるいは、それゆえ「どんな人にも使える」のかどうかを考えると、不適切だと判断できるはずである。しかし実際は、1組と4組の両クラスで半数以上が、この文は根拠が適切であると解答している。

授業で示した例文⑦～⑩は、意見と根拠が一对で書かれており、複数の根拠についての指導を取り立てて行っていない。しかし、生徒が実際に推薦文を書く際には、複数の根拠を挙げて、自分の意見を述べるような文章を書いているため、相互評価の際に読んでもいるはずである。にもかかわらず、このように多くの生徒が間違えたところに課題が見えてくる。

多くの生徒が（ク）を○と解答した主な原因として考えられるのは、指導者が「教えたことを使って考えたらこれも分かるだろう」と期待しているよりも、学習の転移が限定的にしかできないこと、また、他の設問文より長文だったため、生徒が内容を十分に吟味せずに判断してしまったことが考えられる。後者は、問題に解答する態度等とも関わるため、ここでは前者の可能性を考えていきたい。すると、複数の要素が合わさった初見の文章について、学んだことを拡張して思考、判断、表現することができなかったということになる。『探究型学習』で重視することには、「思考の素を自在に働かせることができるようにするためには、活用する場面を数多く設定し、経験させていくことが必要」と述べられている。学習の基盤となる資質・能力である「言語能力」にも同様のことが言える。指導者側に、「教えたことを使ったらこれも分かるだろう」と、学びが転移する範囲を大きく見積もる傾向があることに留意し、今回身に付かなかったと考えられる（ク）のような思考については、今後特に手厚く指導を行う必要がある。

【確認と振り返り】の③は、身に付けた資質・能力の今後の汎用の可能性について考えさせる質問である。分類1のように、今回とは異なる具体的な場面で、身に付いた資質・能力を活用していくと回答した生徒だけでなく、同様の活動を挙げている分類2の生徒も、同様に身に付いた資質・能力を伸ばしていけると考えられる。日常の授業では、このように記述した内容を生徒と共有したり、実際の具体的な運用の場面を一緒に考えたりすることが、学習の転移を促す手立ての一つとなるだろうと考える。

IV 研究のまとめ

本実践の成果と課題から、探究型学習を意識した授業づくりを行う上で必要だと感じたことを最後にまとめた。

1点目は、生徒に身に付けさせたい資質・能力と考えさせたいことを明確にすることである。今回、授業を構想する上で初めにもった課題意識から「論理」というキーワードで様々な先行研究にあたり、授業の中で育成を図る資質・能力を精査していった。その過程で、学習指導要領の文言を具現化した姿を想像し、育成を図る資質・能力を明確にするため、考えられる生徒の記述や期待する姿を挙げていった。その上で、資質・能力を身に付けるための言語活動の設定を行った。今回の言語活動の中心である「推薦」に至るまでには「紹介」、「宣伝」等の類似する活動について、それぞれの目的や表現の違いを比較した。それによって同様の語彙でもその指す範囲が異なれば、生徒

の思考、判断、表現も、評価する対象も大きく変わってくることが分かり、活動と育成を図る資質・能力を明確にすることができた。しかし、今回の授業では、課題に挙げたように学びを調整する姿を十分に発揮させられず、評価についても「いつ・どこで・なにを」評価するのかという視点が不十分であった。実際の授業では、「指導と評価の一体化」を心がけ、評価の方法や規準について、今後も実践を通して考えていきたい。

2点目は、生徒が自分の思考を自分でメタ認知するための手立てである。【確認と振り返り】を用いた成果の一部を先に述べたが、生徒が「何が分かって何が分かっていないのか」を確認できるようにするための取り組みを続けることは、効果的な授業の振り返りになる。振り返りを書かせるときに、「楽しかったです」や「次もがんばりたいです」のような情意的な内容に留まらずに、生徒一人一人が単元を通して何を考えたのか、次の学習に向けて何をにつなげていくのか継続して見取りを行うことで、さらに生徒の理解を把握できるように工夫を重ねていきたい。

3点目は、校内の教員の連携である。今回の実践を通して、生徒が学習した国語の資質・能力の一部を捉えることができた。しかし、この一回の授業で身に付くことはとても限定的であるうえに、繰り返し発揮していかなければ定着はしない。よって、学びを各教科の中に閉じさせないで、広く他教科でも活用していくことと、そのためには、各教科で付けた力を使う機会を増やしていく必要がある。そのために、各教科で学習している内容を教員間で共有することが必要である。例えば、国語科を核としたカリキュラム・マネジメントを行っていくこと等が考えられるが、その実現のためには、他教科では、現在どのような学習を展開しているのか等について校内で連携して、情報交換を図っていくことが不可欠である。ある生徒について、生徒指導的な面からの情報だけでなく、現在、どのような思考をさせているのか、何ができるようになったのか等について積極的な情報交換を行っていくことが、生徒を多方面から支援し、伸ばしていくことにつながるだろうと考える。

引用文献

- 1) 国立教育政策研究所教育課程研究センター (2013) 「特定の課題に関する調査 (論理的な思考) 調査結果～21 世紀グローバル社会における論理的に思考する力の育成を目指して～」
(https://www.nier.go.jp/kaihatsu/tokutei_ronri/pdf/10_tyousakekka.pdf 閲覧日：2020 年 1 月 16 日)
- 2) 松本修 (2018) 「国語科における論理的思考」『第 81 回国語教育全国大会研究要項』
- 3) 佐藤多佳子 (2018) 「『論理』『思考』の意識化・自覚化—『実の場』の学習デザインを通して—」『第 81 回国語教育全国大会研究要項』
- 4) 野矢茂樹 (2001) 『論理トレーニング 101 題』 p. 9 産業図書
- 5) 文部科学省 (2018) 『中学校学習指導要領 (平成 29 年告示) 解説 国語編』 p. 34 東洋館出版
- 6) Britannica Japan (2012) 『ブリタニカ国際大百科事典』

参考文献

- 1) Ulrich Boser (2018) 『Learn Better 頭の使い方が変わり、学びが深まる 6 つのステップ』 (月谷真紀訳) 英治出版
- 2) 五十嵐啓滋・佐藤多佳子 (2018) 「思考の方法を獲得し転移を促す学習デザイン」『上越教育大学教職大学院研究紀要』 第 5 巻
- 3) 勝野頼彦 (2014) 「資質や能力の包括的育成に向けた教育課程の基準の原理」
(https://www.nier.go.jp/05_kenkyu_seika/pdf/seika/h25/2_1_allb.pdf 閲覧日：2020 年 3 月 6 日)
- 4) 仲島ひとみ (2018) 『それゆけ！ 論理さん』 筑摩書房
- 5) 中村純子・関康平編著 (2019) 『「探究」と「概念」で学びが変わる！ 中学校国語科国際バカロレアの授業づくり』 明治図書
- 6) 野矢茂樹 (2017) 『大人のための国語ゼミ』 山川出版社
- 7) 富山哲也 (2018) 『中学校 新学習指導要領 国語の授業づくり』 明治図書
- 8) 渡辺哲司・島田康之 (2017) 『ライティングの高大接続—高校・大学で「書くこと」を教える人たちへ—』 ひつじ書房

発 行 令和2年3月

山形県教育センター

天童市大字山元字犬倉津 2515

T E L 023(654)2155

