

児童生徒の思考力、判断力、表現力等を育む授業の在り方に関する研究

一言語活動の評価を通じた授業改善

義務教育研修課 指導主事 岩浅 克友希

指導主事 早瀬 幸二

はじめに

平成20年の学習指導要領の改訂に伴い、各教科等の指導に当たっては、児童生徒の思考力、判断力、表現力等を育む観点から、基礎的・基本的な知識及び技能の活用を図る学習活動を重視するとともに、言語に関する関心や理解を深め、言語に関する能力の育成を図る上で必要な言語環境を整え、児童生徒の言語活動を充実することが示された¹⁾。

当所では、平成23年度から児童の思考力、判断力、表現力等を育む授業の在り方に関する研究を行ってきた。平成23年度は、言語活動に関する教員の実施状況や意識を調査し、その結果を踏まえて、言語活動の効果的な取り入れ方について、社会科の単元展開例を提案し、具体的な視点を示した。平成24年度は、「ことばの力」の向上を図る観点から、全国学力・学習状況調査における児童生徒の学力について全県的な成果と課題の分析を踏まえ、思考力、判断力、表現力等を育むための授業改善の視点を示すとともに、国語科と算数科の授業展開例を提案した。平成25年度は、全国学力・学習状況調査の分析方法の工夫や分析結果の校内授業研究への活用等、思考力、判断力、表現力等の育成に向けた授業改善の方策を示した。

平成26年度は、当所の受講者を対象としたアンケート調査を通して、言語活動の充実に関する課題を分析するとともに、「国語科教育講座」及びたつの市立御津小学校との協同研究を通して、言語活動の評価を通じた授業改善の方策について提案する。

1 言語活動及びその評価に関する現状と課題

一言語活動の充実に関するアンケート調査の結果から

(1) アンケート調査の概要

国語科・算数科における言語活動に対する取組の状況や教員の意識を明らかにし、言語活動の評価を通じた授業改善の方策を提案することを目的としてアンケート調査を実施した。

国語科に関するアンケートは当所が実施している「国語科教育講座」の受講者77名を対象とし、算数科に関するアンケートは「算数科教育講座」の受講者55名を対象とした。調査の内容を表1に示す。

(2) アンケート調査の結果

ア 国語科

国語科の授業において、「単元を貫く言語活動」を位置付けた授業づくりを意識しているかを質問した。その結果、「よく意識している」「まあ意識している」を合わせた割合は約70%であった(図1)。その理由については、「実生活で生きてはたらく国語力を付けるためには不可欠だと考えているから」「すべての教科において言語活動の充実が求められており、国語科がその根幹とならなければならないと感じている」「ゴールが明確な授業は子どもたちに有効であると実感しているから」といった回答が見られた。

表1 アンケート調査の内容

国語	○言語活動を位置付けた授業づくりに対する意識の程度とその理由 ○言語活動を位置付けた授業づくりを行う際に、最も難しさを感じる領域とその理由
算数	○言語活動を位置付けた授業づくりに対する意識の程度とその理由、内容 ○評価に難しさを感じる観点 ※数学的な考え方、数量や図形についての技能、数量や図形についての知識・理解の3観点から選択

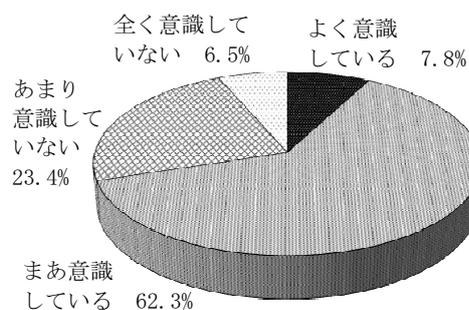


図1 「単元を貫く言語活動」を位置付けた授業づくりに対する意識

一方、「単元を貫く言語活動」を「あまり意識していない」「全く意識していない」を合わせた割合が約30%であり、その理由として「目の前の教材を終えるのに精一杯だから」「言語活動にあてる時間がないから」「言語活動は行っているが、単発的であるから」等があった。

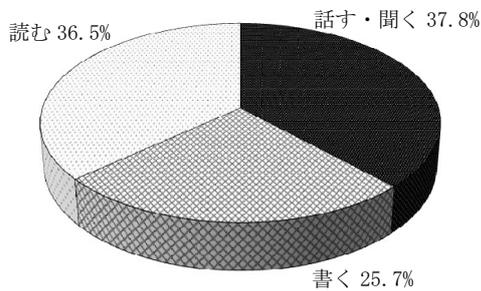


図2 「単元を貫く言語活動」の実施に難しさを感じる領域

また、国語科の各領域の中で、「単元を貫く言語活動」の実施に難しさを感じるのはどの領域であるかを質問したところ、「話すこと・聞くこと」領域が約38%、「読むこと」領域が約37%と「書くこと」領域の約26%に比べて高い割合を示している(図2)。難しさを感じる理由として、「話すこと・聞くこと」領域については、「形が残りにくいので評価がしにくい」「見えないものなので、どの程度できるようになったか分かりづらい」、 「読むこと」領域については、「読み(教材)で身に付けた力をどのように表現させればよいか分からない」「児童が表現したもの(帯文、ブックトークなど)の何を評価するのが難しい」といった回答が見られた。

イ 算数科

算数科の授業で言語活動を取り入れた授業づくりをどの程度意識しているかを質問した。その結果を図3に示す。「よく意識している」「まあ意識している」を合わせた割合は約81%であり、その内容については、「数、式、図を用いて説明する活動」「どうしてその答えになるのかを自分の言葉で話す活動」「ペアやグループでの話し合い活動」等が多かった。

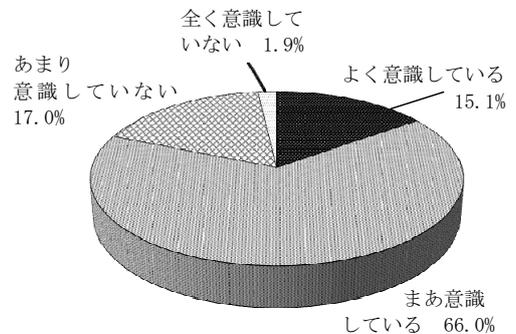


図3 算数科における言語活動の意識

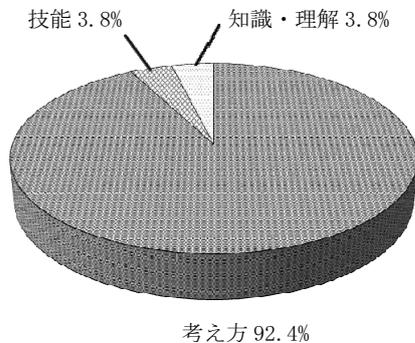


図4 難しさを感じる評価の観点

また、評価の観点(「数学的な考え方」「数量や図形についての技能」「数量や図形についての知識・理解」)のうち、どの観点を評価することに最も難しさを感じるかを質問したところ、「数学的な考え方」と回答した割合が約92%であった(図4)。その理由として、「表現方法が数値のみでないことからどのように評価をすればよいのかが分からない」「『見える化』が難しく、単元を通してどの場面で評価するのかで悩んでいる」といった回答があった。

(3) アンケート結果の考察

平成23年度研究において実施したアンケート調査に比べ、言語活動を意識した授業づくりを進めている教員の割合が高くなっている。当所が実施している研修講座をはじめ、校内研修等において、「言語活動の充実」をテーマとした研修が実施されていることが意識の高まりにつながっていると考えられる。また、その内容を見ると、話し合いや音読などを無目的に行うといったものではなく、習得したことについて説明させたり、感じたことを表現させたりする言語活動を意図的・計画的に行っていることがうかがえた。言語活動の量的な充実だけでなく、質的にも思考力、判断力、表現力等の育成に向けて充実してきていることが分かる²⁾。

一方で、思考力、判断力、表現力等の育成に対する意識が高まったことから、言語活動の内容を充実させることに難しさを感じていることが見て取れた。

国語科においては、「話すこと・聞くこと」「読むこと」領域において「単元を貫く言語活動」の実施に難し

さを感じていることが分かった。その理由を見ると、「話すこと・聞くこと」領域については「形が残りにくいので評価がしにくい」、「読むこと」領域については「児童が表現したもの（帯文、ブックトークなど）の何を評価するのが難しい」等、いずれも評価に関する内容が多く見られた。しかし、「話すこと・聞くこと」領域では評価の方法について難しさを感じている理由が多く、「読むこと」領域では評価の内容について難しさを感じている理由が多く見られたことから、難しさを感じる要因については異なっていることが読み取れた。

算数科においては、「数学的な考え方」の評価に難しさを感じている教員が多くいることが示された。数学的な思考力、表現力を育む授業では、問題を解いた過程も含めた表現をすることが多く、数値等のような明確な正誤の判断ができないことがその要因であると考えられる。

2 言語活動における具体的な評価規準の設定を通じた授業改善

(1) 言語活動における具体的な評価規準の設定を通じた授業改善の方向性

思考力、判断力、表現力等の評価については「基礎的・基本的な知識・技能を活用する学習活動等において思考・判断したことと、その内容を表現する活動とを一体的に評価すること」³⁾とされている。しかし、当所で実施している研修講座や出前研修における聞き取り調査（以下、「聞き取り調査」という）において、思考力、判断力、表現力等や言語活動の充実について質問したところ、「具体的に何を育てばいいかわからない」「思考力、判断力、表現力等と言語活動がどのように結びついているのが見えにくい」といった意見が多く聞かれた。また、アンケート調査の結果からも、数値等による明確な評価が行えない内容について難しさを感じていることが見て取れた。これらから、「当該単元でどのような力を身に付けさせるのか」「児童生徒が言語活動において表現したものをどのように評価するのか」「形成的な評価を基に授業をどのように改善するのか」等、思考力、判断力、表現力等を育成する観点から、言語活動の内容を充実させることについて課題があると考えられる。思考力、判断力、表現力等が、基礎的・基本的な知識及び技能を活用して課題を解決するために必要な力と示されているものの、それを授業に照らし合わせて具体的にイメージできていないことがその要因として推測される。

これらの現状を踏まえ、授業を構想する際に、思考力、判断力、表現力等を授業レベルの具体的な形でイメージすることが必要ではないかと考えた。つまり、思考力、判断力、表現力等を、「児童生徒がこのように考えるだろう（このように考えさせたい）」「思考したことをこのような形で表現するだろう（このように表現させたい）」といった「児童生徒の姿（具体的な評価規準）」として可視化することにより、単元や1時間の授業において身に付けさせたい力が明確になり、その育成に向けた授業改善を図ることができると考えたのである（図5）。

そこで、言語活動における具体的な評価

規準の設定を通じた授業改善の方策を探るため、国語科及び算数科を取り上げ、国語科については当所が実施している「国語科教育講座」において、算数科については、たつの市立御津小学校との協同研究において実践を行い、その分析・検証を図った。

(2) 言語活動における具体的な評価規準の設定を通じた授業改善に向けた取組

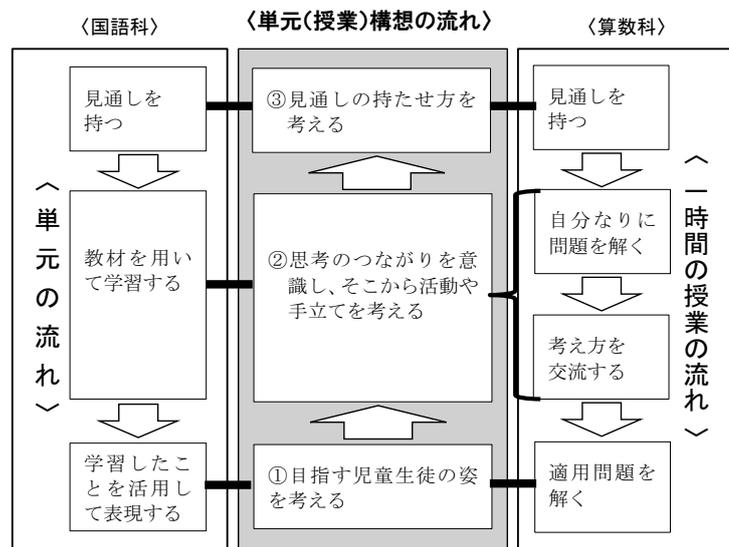


図5 思考力、判断力、表現力等の可視化を通じた授業構想のイメージ

ア 国語科 — 「国語科教育講座」における取組—

(7) 国語科における現状と課題

国語科においては、「具体的な言語活動を通して指導事項を指導することが大切」⁴⁾であり、「児童が自ら学び、課題を解決していくための学習過程を明確化し、単元を貫く言語活動を位置付けることが必要である」⁵⁾とされている。しかし、「聞き取り調査」からは、「読むこと」領域については、教材と「単元を貫く言語活動」をどのように結びつけばよいのかが分からず、とりあえず教科書などに掲載されている活動を設定しているとの声が多く聞かれた。また、前述の通り、「読むこと」の領域において、「『単元を貫く言語活動』を通して表現したもの」何を評価するのか」等、評価の観点から言語活動の設定に難しさを感じていることが明らかになった。

国語の教科書に示されている言語活動を見てみると、「話すこと・聞くこと」や「書くこと」の領域では、『メモの取り方を工夫して聞こう』（東京書籍 小四）『立場と根拠を明確にして書こう』（光村図書 中二）のように、単元で身に付けさせた力をストレートに表現する形となっている。一方、「読むこと」の領域では、特に物語文の単元において、『作品を自分なりにとらえ、朗読しよう』—大造じいさんとガン—（光村図書 小五）『場面の展開と人物関係の変化を捉えて作品を読み深める』—故郷—（光村図書 中三）のように、言語活動の例は具体的に示されているものの、教材（物語文）で身に付けさせた力を言語活動を通してどのように表現させればよいのかが一見して分かりにくい。これらが、一部の授業において、「リーフレットを作ればよい」「ブックトークをすればよい」といった、活動を行うことのみを目的とした「単元を貫く言語活動」が行われている要因になっていると考える。

(4) 「国語科教育講座」における取組

「国語科教育講座」では、「単元を通して身に付けさせたい力」を明確にし、そこから授業構想を行う演習を行った。しかし、思考力、判断力、表現力等について具体的なイメージを持ちにくいことが想定されたため、「単元を通して身に付けさせたい力」を具体化することが必要であると考えた。そこで、『単元を貫く言語活動』を通して表現したもの（以下、「表現物」という）の評価を通して「単元を通してどのような力を身に付けさせたいのか」を考える活動を取り入れた。

まず、あらかじめ指導主事が作成した複数の「表現物」（今回の演習では、小学校『『ごんぎつね』の紹介文」、中学校『『走れメロス』の紹介文（表2）』）について、単元目標に基づいてA～Cで評価する演習を行った。す

表2 演習で用いた「表現物」（中学校 「走れメロス」）

- | |
|---|
| <p>①セリヌンティウスがメロスの頬を殴る。そして、メロスがセリヌンティウスの頬を殴る。竹馬の友として信頼し合ってきたふたりの間にいったい何があったのか……。さらに、暴君ディオニス。多くの民を死に追いやったあの邪知暴虐の王に群衆から「万歳、王様万歳。」の歓声が……。人は常に揺れ動きながら生きている。ひとりの羊飼いが“真の勇者になるまでの壮絶な戦いの軌跡！”</p> <p>②人を信じるとは尊いことです。しかしながら、信じ続けることはきわめて難しいことでもあります。そんな苦しみはこちらに伝わってきてちょっぴり切なくなりました。「走れメロス」では、人の心の揺れ動きが如実に表現されており、メロス、セリヌンティウス、ディオニスともに自らの葛藤に気がついて苦しみます。あらためて、三人すべてが人間なんだなあと感じさせてくれた物語でした。</p> <p>③メロスは走る。とことん走る。竹馬の友セリヌンティウスとの堅い絆を守り抜くために。立ち止まるわけにはいかぬ。立ち止まれば友を欺き、友の命を奪うことになる。さあ、人間不信の王を見返すために、自分を信じて疑わない友人の命を救うために、そして自分の命を捧げるために、走れメロス！感動の友情ストーリー。</p> <p>④この本には、僕が今までに考えてきたこと、知りたかったことがたくさん、書かれています。たくさんハッとさせられる言葉にうなずかされ、もしくは、驚かされ、何より読み物として面白くて、だんだんと純粋な気持ちなり、最後にはなぜか泣いていました。だって、あの暴君ディオニス王が人間ディオニスに変わったのですから。</p> <p>⑤メロスの人間味あふれるヒーローぶりに読んでいくうちにこっちも熱くなります！暴君に立ち向かい、濁流を乗り越え、山賊を打ち倒し……。しかし、最大の敵は意外や意外メロス自身の心の中にあった。数々の障害に立ち向かいながら王城にたどりついたメロスの姿が、ひとまわりもふたまわりも大きくなったように見えました。</p> <p>⑥人間が必死で頑張る姿ほど清々しいものはない。信実のために十里の道を走り続けるメロスの健気さ、そして、人として成長していく過程を見ていると、私たちがどう生きていくべきかをしっかりと考えさせてくれる。メロスは何のために走ったのか。そして、そのことは竹馬の友や暴君に何をもたらしたのか。</p> |
|---|

ると、「文章の書き方が面白い」「紹介文として読みたくなる形式になっている」等、教材文の内容に適していない内容の紹介文でも、紹介文という形式に合っているという理由で「A」と評価した受講者もいた。そこで、それぞれの評価理由についてグループ内で協議を行った。その結果、「場面ごとの登場人物の心情を正しく読み取った上で、その変化を考えられている」「場面ごとの心情の変化と照らし合わせながら自分の考えを表現している」等、「単元を通して身に付けさせたい力」を意識しながら「表現物」で表現させたい要素を考えることができた。

次に、「教材文（小学校『ごんぎつね』、中学校『走れメロス』）」を扱う場面の各時間のねらいや学習活動を考えた。「表現物」の評価を通して「単元を通して身に付けさせたい力」が明確になったことで、「一の場面では寂しさを紛らわすためにいたずらをしている『ごん』の心情を考えさせたい（小学校『ごんぎつね』）」「一・二の場面の叙述をもとにメロス、ディオニス、セリヌンティウスの人物像と三人の相関関係を捉えさせたい（中学校『走れメロス』）」等、各時間で児童生徒に考えさせたいことが明確になった。また、各時間の目標のつながりや、教材文と「単元を貫く言語活動」のつながりを意識しながら授業を構想することができた。

講座後に、受講者に聞き取り調査を行った結果、表3のような意見が見られた。「表現物」を評価する演習を通して、「単元を貫く言語活動」を設定する意味や「単元を通して身に付けさせたい力」に基づいて授業を構想することの大切さを改めて実感できたことが見て取れる。また、今回の研修では指導主事が「表現物」を作成したが、受講者は、「表現物」を授業者自らが作成し、それを客観的に見つめ直して授業のねらいを明確にすることの必要性を感じることもできた。

表3 受講後の感想

<ul style="list-style-type: none"> ・「単元を貫く言語活動」を充実させるためには、子どもたちに付けたい力とは何かを明確にすることが大切であるということがよく分かった。 ・「ごんぎつね」の学習指導案を検討する活動をしたのがよかった。最初に評価をすることで、最終的にどのような力を身に付けさせればよいか分かった。 ・今までと違った授業の組み立て方を体験でき、付けたい力は何なのかをしっかりと考えることができた。ついつい言語活動ありきになってしまっていたが、原点に立ち返ることができた。 ・評価からめあてを明らかにするという研修は初めてだったが、観点が分かりやすくてよかった。 ・自分で表現物を作成し、そこから児童に付けたい力とは何かを考えるという取組を学校で実際にやってみようと思う。 ・言語活動の充実について、ねらいを明確にすることの意義がよく分かった。 ・目的をしっかりと持っている教師は、何を教えるのかが明確だし、ビジョンを持って指導する必要があると感じた。
--

イ 算数科 一たつの市立御津小学校との協同研究における取組一

(7) 算数科における現状と課題

数学的な考え方を育む授業においては、児童が解決に向けた見通しを持ち、既習事項等を活用しながら自分なりの方法で問題を解くことが求められる。つまり、単に答えを求めるだけでなく、解決に向けた思考の段階が重要となる。しかし、「聞き取り調査」を行ったところ、数学的な考え方について具体的なイメージができないため、教師が一方的に解き方を教えたり、理解できている一部の児童だけで話し合わせたりしているといった声が聞かれた。これらから、まず、数学的な考え方を育む授業の在り方について理解を図ることが必要であると考えられる。また、前述の通り、数値等による明確な評価がしにくい等の理由から、多くの教員が数学的な考え方の評価に難しさを感じていることが分かった。数値等による明確な解答だけではなく、思考の過程（問題を解くためにどのように考えたのか）も含めて評価をするためには、各場面（「見通しを持つ場面（以下、『見通しの場面』という）」「各自が自分なりの考え方で問題を解く場面（以下、『自力解決の場面』という）」「学級全体やグループでそれぞれの考え方について交流する場面（以下、『集団思考の場面』という）」「適用問題を解く場面（以下、『適用問題の場面』という）」における児童の思考を具体的にイメージするとともに、それらの思考がどのようにつながっているのかを意識しながら授業を構想することが大切であると考えられる。

そこで、たつの市立御津小学校との協同研究を通して、1時間の各場面における具体的な評価規準の設定を通じた授業改善について実践・検証を図った。

(4) たつの市立御津小学校との協同研究における取組

a 平成25年度の取組⁶⁾

平成25年度は、全国学力・学習状況調査結果の分析を通して、思考力、判断力、表現力等に関する学校の課題を明らかにし、その課題改善に向けた授業改善の視点に基づいて校内授業研究を行った。その際、解答類型を用いることで児童の具体的な課題を分析した。また、分析後の協議で出された授業改善の視点をもとに「授業評価シート」や「協議用シート」を作成し、分析結果を校内授業研究に活用した。その結果、全ての教員がそれぞれに自身の授業改善をイメージしながら研究授業や授業研究会に臨むことができ、学校全体で思考力、判断力、表現力等の育成に向けた授業改善を図ることができた。

b 平成26年度の取組

(a) 「数学的な考え方の『見える化』」を通じた授業改善

平成26年度は、各授業をさらに充実させることを目的として授業ごとに育成したい思考力、判断力、表現力等を明確にすることを通じた授業改善を図ることとした。

まず、数学的な考え方を育む授業の在り方や授業の各場面（「見通しの場面」「自力解決の場面」「集団思考の場面」「適用問題の場面」）の進め方について共通理解を図った。また、学習指導案に、各場面における目指す児童の姿を記入する欄を設け、数学的な考え方の「見える化」を図った（図6）。さらに、目指す児童の姿だけでなく、つまずきが見られる児童の姿も学習指導案に示すようにし、具体的な手立てが講じられるようにした。

しかし、学習指導案に各場面における目指す児童の姿を記入する欄を設けるだけでは、具体的な姿をイメージすることに難しさを感じたり、教員によって目指す姿のレベルにばらつきが見られたりするといった課題が見られた。そのため、各場面における目指す児童の姿について共通理解を図ることが必要であると考えた。「前時の学習と比べて本時の学習を見通すことができる」等、どの授業にも汎用することのできる目指す児童の姿（これを「数学的な考え方の『ものさし』」と呼ぶことにした）を考えることで、各学年やそれぞれの教材に照らし合わせて具体的な姿を推測することができる考えたからである。

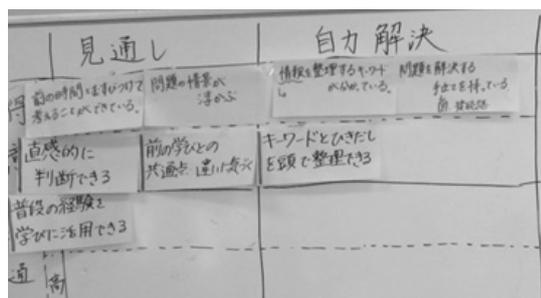


図7 各学年からの意見を整理

ごと内容ごとに分類・整理した。そして、各学年、各授業に共通する点について協議し、そこから出された内容をもとに「数学的な考え方の『ものさし』」を設定した（図7）。

表4は、「数学的な考え方の『ものさし』」づくり後の参加者の感想である。学年ごとに具体的な児童の姿を話し合ったことで、学年としての児童

○目指す児童の姿(◎評価) ・予想される児童のつまずき
○1枚9円の色紙を6枚買って、それから80円ののりを買うんだな。
○80円ののりが今までと違うな。
○みんなで何円か、だからたし算が使いそうだ。
・かけ算とたし算を使うの。
・かけ算のはずなのに。

図6 「目指す児童像」の欄を設けた学習指導案（抜粋）

その際、授業場面の具体的な姿をイメージすることに課題を感じている教員が多い中、「数学的な考え方の『ものさし』」を考えることは難しいと予想された。そこで、授業における具体的な姿を基に、「数学的な考え方の『ものさし』」を帰納的に設定することにした。まず、学年ごとに1時間の授業を取り上げ、その授業の各場面における具体的な児童の姿（目指す児童の姿・つまずきが見られる児童の姿）を考え、それらをカードに記入した。その後、各学年が記入したカードを低学年・高学年に分かれて持ち寄り、場面

表4 研修後の感想

<ul style="list-style-type: none"> ・「ものさし」づくりをしたことで、子どもたちの思考の流れを把握することができた。 ・なかなか見えない「考え方」について、どのように支援していくのかを考えるきっかけとなった。 ・自分自身が目指す具体的な活動内容が目に見えやすい形になった。 ・児童の姿を複数で多面的に捉えていくことでよりよい授業づくりに結びついた。

の実態を再確認する機会となった。また、それらを基に学校としての「数学的な考え方の『ものさし』」について考えたことで、授業後の目指す姿に向けて、児童の思考がどのようにつながっているのかを再認識することができた。

これらの取組の結果、まず、教員が各場面の目指す児童の姿をイメージしながら授業に臨めるようになった。また、授業後の目指す児童の姿を明確に持てるようになったことで、目指す姿を基にして、授業とは逆の流れで（「適用問題の場面」→「集団思考の場面」→「自力解決の場面」→「見通しの場面」）児童の思考のつながりを意識しながら授業を構想するようになった。さらに、「数学的な考え方の『ものさし』」づくりを通して各場面の児童の姿（目指す児童の姿・つまずきが見られる児童の姿）が考えやすくなったことで、各場面のねらいが明確になるだけでなく、児童のつまずきを具体的に予想することができ、支援の方法も具体性が増すようになった。そして、各場面における発問や手立てが、より意図的・具体的なものとなったことで、児童一人一人が見通しを持って既習事項を活用しながら問題を解く姿や、発表を聞きながら自分の考え方に加筆をし、よりよい方法で問題を解こうとする児童の姿が多く見られるようになった。以下に、第2学年「かけ算」の授業実践を示す。

(b) 授業実践 第2学年「かけ算」

本時は、九九の構成の学習を活用し、乗法と加法・減法を組み合わせた3要素2段階の問題（1枚9円の色紙6枚と80円ののりを1個買った時の合計を求める問題）を扱う。ここでは、数量の関係を考えて問題に示された場面を自分なりに図や言葉で整理し、それを基に立式することが求められる。以下に、「見通しの場面」「集団思考の場面」を取り上げ、その実践内容を示す。

〈「見通しの場面」の工夫〉

「見通しの場面」では、問題場面について「1枚9円の色紙を6枚買って、それから80円ののりを買うんだな」など、自分なりに把握し、「80円ののりを買うのが今までと違うな」「『みんなで何円か』を聞いているのでたし算が使えそうだな」など、前時までの学習と比較させながら本時の学習課題に着目させることを目的とした。しかし、これまでの学習は乗法のみであったため、児童によっては乗法と加法が組み合わされていることに戸惑いを感じる事が予想された。そこで、挿絵を用いて問題場面を自分の言葉で説明させる活動を取り入れた。



図8 見通しの場面で用いたキーワード

その後、「わからんぞう（前時までの違いや新しい考え方）」「つかえるぞう（既習事項を振り返り自力解決で活用できる事項）」といったキーワードを用いて、問題場面の把握や前時までの学習との違いを確認させた（図8）。

これらの手立てを通して、児童は「乗法と加法を組み合わせた計算の方法を考える」という本時の課題を自分のこととして捉えて学習に臨むことができた。

〈「集団思考の場面」の工夫〉

「集団思考の場面」では、話し合いを通して、式と言葉や式と図を関連させながら乗法と加法が組み合わさっている計算について理解を深めることをねらった。そこで、ペアで図を用いて説明し合う活動（図9）や、2種類の考え方の図についてどのように考えたのかを全体で話し合う活動を行った。また、全体で話し合う際には「悩んでいることを話し合う活動」を手立てとして取り入れた。「9円の色紙が6枚だから $9 \times 6 = 54$ です。この後の80円が分かりません」等、本時の課題である3要素2段階の部分での戸



図9 図を用いて考えを説明

惑いを発表させ、その解決に向けて全体で話し合った。この活動を通して、自力解決の場面で悩んでいた児童が解き方に気付けただけでなく、式だけを用いて機械的に計算していた児童も問題場面と式を結びつけて考えることができた。

さらに、「わかったぞう（学習のポイントのまとめ）」のキーワードを用いて、集団思考で分かったことをまとめる活動を取り入れた。集団思考での気付きを整理することで、「適用問題の場面」において全体での話し合いを生かして問題を解く児童が多く見られた。

3 言語活動の評価を通して児童生徒の思考力、判断力、表現力等を育む授業づくり

－本研究の成果と課題－

(1) 成果

本研究では、国語科（単元構成の工夫）と算数科（1時間の授業の工夫）を取り上げて実践・検証を図った。その結果、思考力、判断力、表現力等を「目指す児童生徒の姿（具体的な評価規準）」として可視化することを通じた授業改善について以下のことが明らかになった。

ア 各活動を身に付けさせたい力で貫く授業づくり

中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会「児童生徒の学習評価の在り方について（報告）」（以下、「報告」という）では、「学習指導の目標に照らして実現状況を評価するという目標に準拠した評価の趣旨に沿って、学習活動を通じて子どもたちに身に付けさせようとしている資質や能力を明確にした上で、それに照らして学習評価を行うことが重要である」⁷⁾と示されている。また、「思考・判断・表現」の評価の観点について「各教科の内容に即して思考・判断したことを、説明、論述、討論等といった言語活動等を通じて、思考・判断の過程も含めて評価するもの」⁸⁾と示している。つまり、単元や各時間の学習過程も含めて「目標の設定－学習活動－評価」を一体的に行うことが求められていると言える。

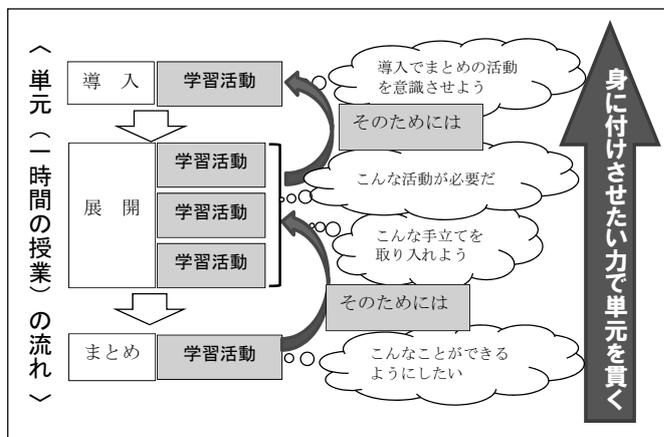


図10 身に付けさせたい力で各活動を貫くイメージ

本研究で行った思考力、判断力、表現力等の可視化、つまり「児童生徒が思考・判断したことをどのように表現させるのか」という具体的な目指す姿に置き換えてイメージすることは、授業者が「どのような力を身に付けさせるのか」といった授業のゴール地点を明確に持って授業に臨めることにつながる。また、単元目標や1時間の目標が明確になることで、各活動が持つ意味を単元（授業）後の目指す姿に照らし合わせながら設定することができる（図10）。さらに、単元目標や1時間の目標、各活動の目的が明確になることで、数値等の明確な評価が難しい内容についても、目標に準拠した評価を行える。

このように、思考力、判断力、表現力等の可視化は、単元や1時間の授業の各活動を身に付けさせたい力で貫くことにつながり、「目標の設定－学習活動－評価」が一体化した授業改善に結びつくと言える。

イ 形成的な評価に基づいた指導・支援の充実

指導と評価の一体化について「指導と評価とは別物ではなく、評価の結果によって後の指導を改善し、さらに新しい指導の成果を再度評価するという、指導に生かす評価を充実させることが重要である。評価は、学習の結果に対して行うだけでなく、学習指導の過程における評価の工夫を一層進めることが大切である」⁹⁾とされている。また、「報告」では、「学習評価を通じて、教師が授業の中で児童生徒の反応を見ながら学習指導の在り方を見直したり、一連の授業の中で個に応じた指導を図る時間を設けたりすること（以下省略）」¹⁰⁾と示さ

れている。思考力、判断力、表現力等の可視化は、授業の各場面における児童生徒の具体的な目指す姿を想定することにつながる。このことで、授業者は、児童生徒の発表内容やノートに記述した内容、グループでの話し合いの内容等を基に、児童生徒の習熟状況を即時に判断できる。また、目指す姿を想定することは、自身の担当する児童生徒の現状と目指す姿とを比較して授業構成を考える機会となる。つまり、目指す児童生徒の姿と各児童生徒の現状との差を補うための支援の方法を、それぞれの習熟状況に応じてあらかじめ講じておくことができる。このことにより、授業内での形成的な評価に基づいて適切に指導・支援がなされることになり、思考力、判断力、表現力等の育成に向けた授業づくりに結びつくと言える。

(2) 課題 一言語活動の評価を通じた授業改善の充実に向けて

前述の通り、思考力、判断力、表現力等の「目指す児童生徒の姿」としての可視化は、各活動を身に付けさせたい力で貫くことや形成的な評価に基づいた指導・支援の充実といった視点から授業改善に結びつくと考えられる。一方で、思考力、判断力、表現力等については、思考・判断の過程も含む質的な評価となるため、評価する者によって評価の規準にずれが生じる可能性がある。教育課程審議会答申「児童生徒の学習と教育課程の実施状況の評価の在り方」において「評価活動の充実のためには、各学校において日頃から教員間の共通理解を図り、各教員が評価についての力量を高め、一体となって評価方法の改善充実を努めることが必要である」¹¹⁾と示されているように、評価する規準が客観性、妥当性のあるものとなるよう、教員間での検討が必要である。2章で示した実践でも、各自が評価した内容についてその理由も含めて協議を行う中で、目指す姿の共通理解を図ることができた。このように、校内研修や研究授業の事前検討会といった特別な機会だけでなく、日頃の教材研究においても、学習指導要領と具体的な教材とを照らし合わせながら目指す姿について話し合う機会を設けることが必要である。

また、思考力、判断力、表現力等の可視化については、全国学力・学習状況調査の活用が有効な手立ての一つであると考えられる。平成25年度研究において提案した解答類型を用いた分析の手法を通して、思考力、判断力、表現力等に関する具体的な課題を明らかにすることができる。このような分析結果をもとに各授業の目指す姿を設定することにより、身に付けさせたい力の共通理解に基づいた授業改善が図れると考える。

(3) 授業構想例

上記の成果や課題を基に、中学校国語科、小学校算数科の授業構想例を作成した(図11)。ここでは、各教科の特性から、国語科では単元について、「単元を貫く言語活動」における「表現物」の作成を通して本単元で身に付けさせたい力を明確にし、そこから教材の各場面における学習目標や学習活動を設定する授業構想の進め方を示した。算数科では、

1時間の授業について、「適用問題の場面」における目指す児童の姿を設定し、「集団思考の場面」→「自力解決の場面」→「見通しの場面」というように、授業とは逆の流れで授業を構想する方法を示した。なお、国語科、算数科共、具体的な授業構想の進め方だけでなく、各場面等における授業構想のポイントを示すようにした。

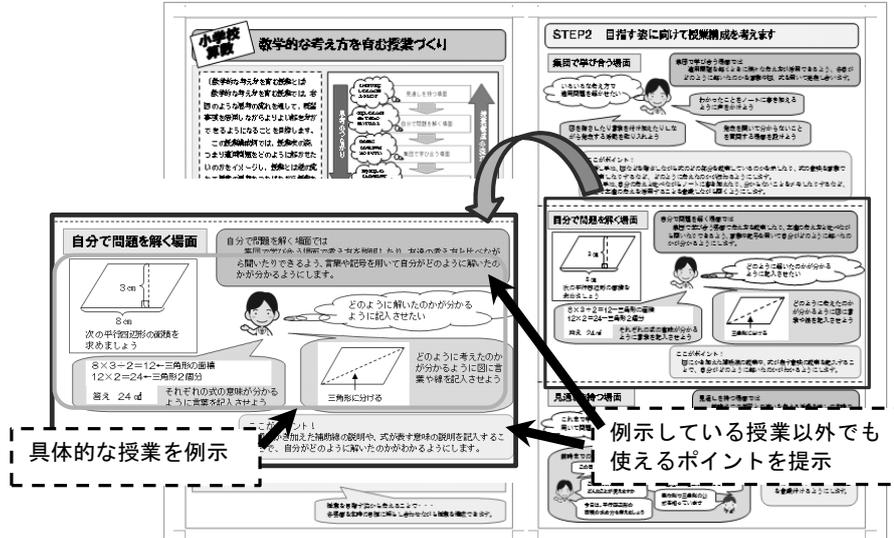
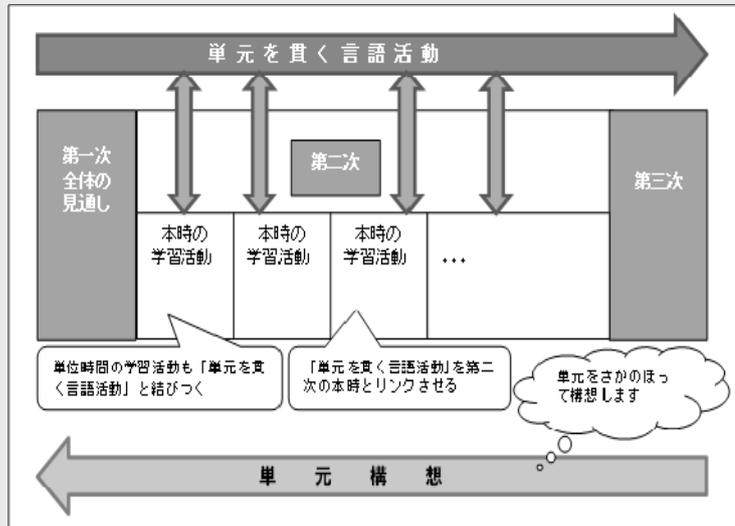


図 11 授業構想例 (小学校 算数)

国語科の授業では、「単元を貫く言語活動」を通して、児童生徒の思考力、判断力、表現力等を育むことが大切であると言われています。「単元を貫く言語活動」とは、児童生徒に身に付けさせたい力を明らかにし、その力を付けるための“単元を貫く課題解決的な学習”のことを言います。

ここでは、身に付けさせたい力を、「単元を貫く言語活動」でどのように表現させたいのかをまず教師がイメージし、単元の流れとは逆の方向に単元構想をしていく手法を紹介します。



STEP1 単元で重点的に指導すべき指導事項を確認します



年間指導計画では、「走れメロス」の指導事項を「C 読むこと」のイ、エと確定したなあ

ここがポイント！

年間指導計画を踏まえ、学習指導要領に記されている各領域の指導事項の内容を授業前に改めて確認します。

学習指導要領 C「読むこと」指導事項の内容は…

- イ 文章全体と部分の関係、例示や描写の効果、登場人物の言動の意味を考え、内容の理解に役立てること
- エ 文章に表れているものの見方や考え方について、知識や体験と関連づけて自分の考えをもつこと

STEP2 「単元を貫く言語活動」を設定します

「走れメロス」でC「読むこと」指導事項 イ、エ を指導するとしたら…

メロスの行動、考え方の変化について順序立てて考えさせたいなあ

登場人物について生徒自身の知識や体験と関連づけて考えさせたいなあ

メロスを待つセリヌンティウス心の動きについて推論させたいなあ

ここがポイント！

「リーフレットづくり」「感想交流会」「新聞づくり」など表現方法はさまざまですが、指導事項の内容と教材文の内容を照らし合わせながら、最も適した言語活動を設定するようにします。

第三次で登場人物の生き方について批評文を書く「単元を貫く言語活動」を設定しよう

STEP3 表現させたいものを教師が作ってみることにより、教材文でどのような「読み」をさせたいのかを明確にします

…メロスの人間味あふれるヒーローぶりに心が熱くなる。暴君に立ち向かい、濁流を乗り越え、山賊を打ち倒す。しかし、最大の敵は意外や意外メロス自身の心の中にあった。**数々の障害に立ち向かいながら王城にたどりついたメロスの姿**が、ひとまわりもふたまわりも大きくなったように見える。人を信じることは尊いことだが、難しいことでもある。そんな苦しみがちさらに伝わってきて切なくなる。「走れメロス」では、人の心の揺れ動きが如実に表現されており、**メロス、セリヌンティウス、ディオニス王ともに自らの葛藤に気が付いて苦しむ様子**が私の心に突き刺さる。**わたしにも友がいるが、自分のことを信じてくれていると思えば、行動に責任**を感じて…

メロスの行動について順を追った「読み」

作品と自分自身とを結びつけた「読み」

登場人物の心情に目を向けた「読み」



- ① メロスの行動、考え方の変化について順序立てて整理できている。
- ② セリヌンティウスやディオニスの心の動きについて推論している。
- ③ 三人の登場人物について生徒自身の知識や体験と関連付けている。

ここがポイント！

表現させたいものを実際に教師が作ってみることで、生徒にどのような「読み」をさせたいか、つまり、どのような力を身に付けさせたいかを明確化できます。

STEP4 第二次の指導過程を構想します

第一場面、第二場面の学習活動はメロスとディオニスの考え方や生き方について考えさせたいから…

メロスとディオニスの考え方や生き方について考えさせよう

メロスとディオニスの考え方や生き方について意見を述べ合わせよう

めあてを「登場人物の考え方や生き方を対比して自分の考えを持とう」にしよう

ここがポイント！

STEP3で明確にした読みのポイントに基づいて、各時間で読み取らせたいことや考えさせたいことを明確にします。そして、そのために最も適しためあてを設定します。

STEP5 学習の見通しの持たせ方の工夫を考えます(第一次)

単元全体の見通しを持たせたいなあ

「走れメロス」のあらすじをつかませて、全体の印象について生徒どうして話し合わせよう

他の物語で批評文を書き、それを生徒に示すことで「単元を貫く言語活動」に対するイメージを持たせよう



ここがポイント！

単元を貫く言語活動の具体物を提示するなどして単元全体の学習の見通しを持たせます。

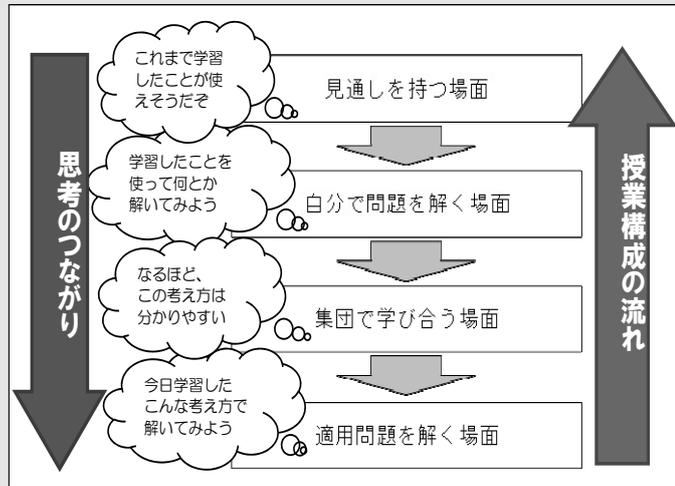
小学校算数

数学的な考え方を育む授業づくり

〈数学的な考え方を育む授業とは〉

数学的な考え方を育む授業では、右図のような思考の流れを通して、既習事項を活用しながらよりよい解き方ができるようになることを目指します。

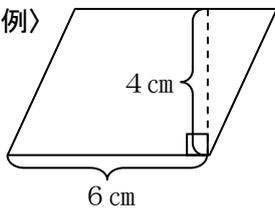
この授業構想例では、授業末の姿、つまり適用問題をどのように解かせたいのかをイメージし、授業とは逆の流れで児童の思考をつなげながら授業を構想する手法を紹介します。



STEP1 適用問題をどのように解かせたいのかを考えます

適用問題をどのように解かせたいのかをイメージすることを通して、この授業で目指す数学的な考え方の「見える化」を図ります。

〈適用問題の例〉



次の平行四辺形の面積を求めましょう。

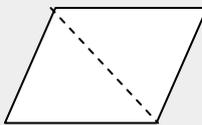
適用問題を解く場面では

数学的な考え方を育む授業では、単に答えを求めるだけでなく、本時の学習を活用してどのように解いたのかを振り返るようにします。

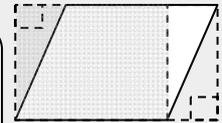
公式の意味も考えさせながら
答えを求めさせたい



具体的な姿に
置き換えます



対角線を引いて、三角形に分けます。どちらも底辺が6cmで、高さが4cmなので、 $6 \times 4 \div 2 \times 2$ で面積は24 cm² になります。



右側の直角三角形を左側に持ってくると長方形になります。縦が4cmで、横が6cmなので、 6×4 となって面積は24 cm² になります。

目指す姿が明確になったら、そこに向けて思考がどのようにつながっていくのかを考えます

授業を目指す姿から考えることで・・・
各場面を本時の目標に照らし合わせながら授業を構想できます。

STEP2 目指す姿に向けて授業構成を考えます

集団で学び合う場面

集団で学び合う場面では
適用問題を解くときに様々な考え方が活用できるよう、各自が
どのように解いたのかを言葉や図、式を用いて発表し合います。

いろいろな考え方で
適用問題を解かせたい



わかったことをノートに書き加える
ように声をかけよう

図を指さしたり言葉を付け加えたりしな
がら発表する活動を取り入れよう

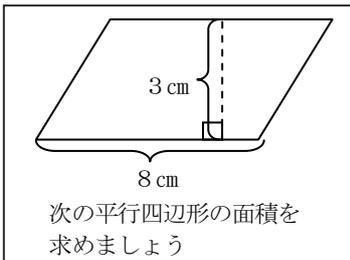
発表を聞いて分からないこと
を質問する場面を設けよう

ここがポイント！

- 話し手は、図などを指さしながら式のどの部分を説明しているのかを示したり、式の意味を言葉で説明したりするなど、どのように考えたのかが伝わるようにします。
- 聞き手は、自分の考えと比べながらノートに書き加えたり、分からないことをメモしたりするなど、後で友達の考えを活用することを意識しながら聞くようにします。

自分で問題を解く場面

自分で問題を解く場面では
集団で学び合う場面で考え方を説明したり、友達の考え方と比べなが
ら聞いたりできるよう、言葉や記号を用いて自分がどのように解いたの
かが分かるようにします。



$$8 \times 3 \div 2 = 12 \leftarrow \text{三角形の面積}$$

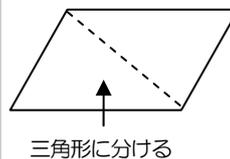
$$12 \times 2 = 24 \leftarrow \text{三角形2個分}$$

答え 24 cm²

それぞれの式の意味が分かる
ように言葉を記入させよう



どのように解いたのかが分かる
ように記入させたい



どのように考えたのが
分かるように図に言
葉や線を記入させよう

ここがポイント！

図にかき加えた補助線の説明や、式が表す意味の説明を記入すること
で、自分がどのように解いたのかが分かるようにします。

見通しを持つ場面

見通しを持つ場面では
前時までの学習との違いを考える活動を通して本時の
めあてを確認したり、既習事項で活用できることを考え
たりします。

これまで学習したことを
用いて問題を解かせたい



前時までの学習と比べさせながら本時のめあてを提示しよう

この面積が求められますか

求められません

これまでの学習で
どんなことが使えますか

平行四辺形の性質が使えるそうです

今日は、平行四辺形の
面積の求め方を考えましょう

長方形や三角形の公
式を知っています

ここがポイント！

前時までの学習ではできない
ことや、解決できそうなこと
を話し合う中で、本時の課題
を意識付けるようにします。

おわりに

4年間を通して、児童生徒の思考力、判断力、表現力等の育成に向けた授業の在り方について研究を進めてきた。平成23、24年度研究では、アンケート調査や全国学力・学習状況調査の分析を通して、児童生徒の思考力、判断力、表現力等を育む授業の在り方について分析を行った。平成25年度は、2年間の研究を踏まえ、全国学力・学習状況調査結果の分析を通じた各校における授業改善の方策を提案した。

本年度は4年間の研究のまとめとして、1時間の授業のさらなる充実に向け、思考力、判断力、表現力等の可視化を通じた授業改善の方策について、当所が実施している「国語科教育講座」及びたつの市立御津小学校との協同研究を通して実践・検証を行った。その結果、思考力、判断力、表現力等と「児童生徒の姿」とを照らし合わせて授業を構想することで、各活動を身に付けさせたい力で貫く授業づくりや形成的な評価に基づいた指導・支援の充実等、児童生徒の思考力、判断力、表現力等の育成に向けた授業改善を図れることが明らかになった。

今後は、当所で実施している各教科等の講座において思考力、判断力、表現力等の育成に向け4年間の研究成果を反映させるとともに、本年度の研究で作成した授業構想例は「国語科教育講座」及び「算数科教育講座」並びに「出前研修」において活用する予定である。本研究及び当所の講座が、児童生徒の思考力、判断力、表現力等の育成に向けた一助となれば幸いである。

最後に、協同研究に御協力いただいた、たつの市立御津小学校の皆様にご心よりの謝意を表す。

注)

- 1) 文部科学省『小学校学習指導要領』, 2008 , p. 16
- 2) 道前弘志、早瀬幸二「児童の思考力、判断力、表現力等を育む授業の在り方に関する研究」『研究紀要第122集』, 兵庫県立教育研修所, 2012において、言語活動の充実を意識した取組みを行っている割合が国語科で約75%、国語科以外の教科で約60%を占めているものの、無目的に言語活動を行っている傾向がうかがえた。
- 3) 中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会「児童生徒の学習評価の在り方について（報告）」, 2009
- 4) 文部科学省『言語活動の充実に関する指導事例集～思考力、判断力、表現力等の育成に向けて～【小学校版】』, 2011, p. 11
- 5) 同上
- 6) 大西ゆかり、早瀬幸二「児童の思考力、判断力、表現力等を育む授業の在り方に関する研究」『研究紀要第124集』, 兵庫県立教育研修所, 2014
- 7) 同3)
- 8) 同3)
- 9) 教育課程審議会「児童生徒の学習と教育課程の実施状況の評価の在り方について（答申）」, 2000
- 10) 同3)
- 11) 同9)