

言葉を自覚的に用いながらより良い考えを創り上げる 生徒を育む国語科の授業

I はじめに

言葉は、学習活動を支えるものであり、全ての教科等における資質・能力の育成や学習の基盤である。最近では、SNSなどに見られるように、比較的短い時間や少ない量でやりとりが行われるようになるなど、情報化の進展に伴い、言葉を取り巻く環境が多様化してきている。また、現代において、求められるコミュニケーションについて、平成30年文化審議会国語分科会の「分かり合うための言語コミュニケーション（報告）」によると、「価値観が更に多様化し、共通の基盤が見付けにくくなるおそれのあるこれからの時代については、互いの異なりを乗り越えて歩み寄ることがこれまで以上に求められるであろう。そのためには、言葉によって考え方や気持ちを表し、互いに対する理解を深めていくことが欠かせない」¹⁾とあり、コミュニケーションにおける言葉の役割の重要性が述べられている。

そのような状況と併せて、学習指導要領において、中学校国語科では「主体的に学習に取り組めるよう学習の見通しを立てたり学習したことを振り返ったりして自身の学びや変容を自覚できる場面をどこに設定するか、対話によって自分の考えなどを広げたり深めたりする場面をどこに設定するか、学びの深まりをつくり出すために、生徒が考える場面と教師が教える場面をどのように組み立てるか」²⁾といった、主体的・対話的で深い学びの実現を意識した視点で授業改善を進めることについて述べられている。

以上のような現状から、本校国語科では、生徒たちの言葉^{注1)}の用い方に着目した。言葉を取り巻く環境や価値観が多様化した現状に創造的に対応していく力が求められる現在、学習活動やコミュニケーションを支えている言葉がもつ価値を認識し、言語感覚を豊かにすることで、言葉を通じて自己を表現したり、相手や他者に共感したりすることができるようになると考える。

国語科においては、自分の伝えたいことが相手により良く伝わるように、言葉の特徴や使い方^{注2)}などについて問い返したり、捉え直したりして、相手や状況に応じて、適切に用いる力、すなわち、言葉を自覚的に用いる力を身に付けさせることが大切である。

前研究シリーズ「言葉を用いて熟考し、自分の考え^{注3)}を筋道を立てて表現することができる子どもを育む国語科の授業」では、生徒たちは、自分の考えと他者の考えの共通点や相違点を導き出した上で改めて自分の考えを形成したり、相手を納得させることができるように文章構成や文章表現の仕方を工夫し、それらを見直してより良く表現したりすることができるようになった。しかし、自分の考えを相手に伝える際に、言葉の特徴や使い方を十分に考えずに言葉を用いてしまったために、自分の伝えたいことが十分に伝えきれない姿が見られた。

こうしたことから、研究主題を「言葉を自覚的に用いながらより良い考えを創り上げる生徒を育む国語科の授業」と設定し、研究を進めることとした。

Ⅱ 研究の概要

1 国語科が目指す生徒像

言葉を自覚的に用いながらより良い考えを創り上げることができる生徒

2 育みたい資質・能力

私たちは、国語科における目指す生徒像を達成するために、次のような資質・能力を育てていくことが必要であると考えた。

形成した自分の考えを基に、相手や状況に応じて適切な言葉を用いているかどうかを考えた上で表現する力

国語科における自分の考えとは、「筆者の主張」や「登場人物の心情」などの文章や話の内容について捉えたことに対する考えとしての側面や、話合いや意見文などにおけるテーマに対する自分の意見や思いとしての側面がある。また、言葉の特徴や使い方、文章や話に含まれる情報の扱い方、構成や展開、表現の工夫や効果などの知識に関わる側面も含まれる。本研究では知識に関わる側面に焦点を当て、単元の中で習得し、深まった知識を、言葉についての汎用性のある知識^{注4)}とする。

自分の考えを形成したり、形成した自分の考えを基に表現したりするためには、次のような関わり合いが必要である。

文章や話と関わり合い、言葉の特徴や使い方、情報の扱い方などを理解し、文章や話の構造と内容を捉え、それらを踏まえて自分の考えを形成する。その上で、友達や教師といった他者と関わり合いながら、自分の考えを形成する。この自分の考えを形成する過程では、常に自分自身との関わり合いも行われると考える。

形成した自分の考えを基にして表現する。その際、友達や教師といった他者と関わり合いながら、より適切な表現の仕方を考え、表現し直す。この形成した自分の考えを基に表現する過程でも、常に自分自身との関わり合いが行われると考える。

こうした関わり合いを通して、相手や状況に応じて、適切な言葉を用いているかどうかを考えた上で表現することができるようになり、他教科や総合的な学習、さらに、日常生活といった場面でも活用できるような、言葉についての汎用性のある知識を習得することができるかと考える。また、どのような知識を習得したか、どのように思考を働かせたかを振り返ることで、言葉についてのより汎用性のある知識を習得し、言葉がもつ価値を認識することができるようになり、言葉を自覚的に用いながらより良い考えを創り上げることにつながると考える。

上記のような資質・能力を育むためには、言葉がもつ価値を認識するとともに、言語感覚を豊かにし、国語の文化に関わることで、国語を尊重して、その能力の向上を図る態度を喚起していくことも必要である。

3 資質・能力を育むための手立て

(1) 単元構成の工夫

資質・能力を育むために、単元を「考えを形成する場」と「考えを基に表現する場」の二つの場で構成する。また、「考えを基に表現する場」において、拡散的思考と収束的思考を働かせる場面を位置づける。

ア 考えを形成する場

「考えを形成する場」では、言葉を自覚的に用いながらより良い考えを創り上げることにつながる課題を教師が提示し、言葉についての汎用性のある知識を習得させることをねらいとする。

「考えを形成する場」は「はじめの時間」「ひとり読み」「読みの交流」「読みのまとめ」で構成する。

「はじめの時間」に単元の課題と既存の知識の確認を行う。単元の課題には、関わり合う文章や話を通して、どのような知識を習得するかとともに、「考えを基に表現する場」で行う「言語活動」も明記する。育みたい資質・能力を育成するために不可欠な「言語活動」を明記することで、その単元の学習活動の一つ一つに目的意識をもって取り組ませることができる。

また、既存の知識の確認をする際には、既存の知識が文章や話にどう関わりそうかや、単元を通してどのように知識を深めていけそうかなどを問いかけ、単元の学習の見通しをもたせる。

その後、文章や話の「ひとり読み」をさせる。「ひとり読み」とは、言葉の特徴や使い方、情報の扱い方などを自分なりに理解し、文章や話の構造と内容を捉え、それらを基に自分の考えを形成し、「ひとり読みシート」に記述する活動である。

「ひとり読み」を終えた段階で「読みの交流」を行う^{注5)}。「読みの交流」とは、「ひとり読み」で捉えたことや形成した自分の考えを発表したり、他者の捉えたことや形成した考えを聞いたりすることを通して自分の考えを形成する活動である。言葉の特徴や使い方、情報の扱い方などを的確に理解させ、生徒に自分の考えを形成させるために、教師は発問や問い返しを行う。

「考えを形成する場」の最後に、「読みのまとめ」として、どのような自分の考えを形成することができたかを振り返らせ、共有させる。その際、文章や話の内容に関わることと、この後の言語活動に生かせそうな知識に関わることに整理して振り返らせる。

このように「考えを形成する場」において、段階を踏んで関わり合いを行わせることで、既存の知識と新たに習得した知識を関連付ける精緻化や、新たな知識を分類、整理する体制化をさせ、言葉についての汎用性のある知識を習得させる。

イ 考えを基に表現する場

「考えを基に表現する場」は「考えを形成する場」で形成した自分の考えのうち、言葉についての汎用性のある知識を基に「言語活動」を通して表現する場であり、言葉を自覚的に用いながらより良い考えを創り上げることをねらいとする。

「考えを基に表現する場」は「下書き」「意見交流」「清書」「まとめの時間」で構成する。

「下書き」から「意見交流」までを拡散的思考を働かせる場面として、「意見交流」から「清書」を収束的思考を働かせる場面として位置づける。

「下書き」とは、形成した自分の考えの中の言葉についての汎用性のある知識を基にして文

章や話の原稿として表現する活動である。教師が事前に単元の課題に対応した観点を示す。生徒はその観点を踏まえた上で、伝えたい内容が相手に伝わり、納得させられるように、拡散的思考を働かせ、既存の知識や言葉についての汎用性のある知識を組み合わせる様々な表現の仕方を生み出しながら表現していく。

その後、表現した「下書き」について、「意見交流」を行う。「意見交流」とは、表現した文章や話について、教師が示した観点に基づいて分析したことを発表したり、他者の伝えたい内容を聞いたりすることを通して、より適切な表現の仕方を吟味し、表現し直す活動である。生徒に表現し直させるために、教師も発問や問い返しを行う。「意見交流」を通して、生徒は収束的思考を働かせ、より適切な表現の仕方を吟味し、「下書き」を推敲する。その後、自分の導いたより適切な表現の仕方を基に「下書き」の「清書」を行わせる^{注6)}。

「考えを基に表現する場」の最後に、「まとめの時間」として、単元を通してどのような知識を習得したかを振り返らせる。振り返りの中で、既存の知識とこの単元で習得した知識を関連付けさせ、習得した知識を分類、整理させることで、知識について改めて精緻化と体制化が行われ、他教科や総合的な学習、さらに、日常生活といった場面でも活用できるようになった、より言葉についての汎用性のある知識として定着させることにつながる。

このように構成された単元を繰り返し学習することで、生徒たちは言葉を自覚的に用いながらより良い考えを創り上げることができるようになり、言葉がもつ価値を認識させることができると考える。

(2) 「モニタリング」と「リフレクション・モニタリング」

本校国語科では以下のように「モニタリング」と「リフレクション・モニタリング」を位置づける。

「モニタリング（以下「M」）」については、「読みの交流」の時間に付箋紙に言葉の特徴や使い方、情報の扱い方などの言葉についての知識に関する自分の考えを記述し、発表する場面と、付箋紙を「座席表」に貼り付け、次時の最初に友達のと共に一覧する場面を位置づける。

教師は「読みの交流」の時間に形成した知識に関する自分の考えを振り返ることができるような発問をし、付箋紙を用いて表出させ、発表させることで、「読みの交流」の中で出された友達のと考えの中から、何を取り入れ、何を取り入れなかったかを把握させ、知識に関する自分の考えを整理させる。その後、次時の最初に「座席表」として配布し、友達のと考えを目にさせたり、その内容について質問させたりすることで、他者がどのような考えを取り入れたかや、どのような流れで考えを形成していったかを、自分と比較させる。このように、他者の考えと比較させたり関連付けさせたりすることでメタ認知を促進させる。

「リフレクション・モニタリング（以下「RM」）」については、「読みのまとめ」の時間に、どのような知識に関する自分の考えを形成することができたかを振り返る場面を位置づける。その際、「足跡シート」^{注7)}を用いて、「はじめの時間」に確認した単元の課題と既存の知識を思い出させたり、付箋紙に記述した知識に関する自分の考えを見直させたりする。このように、メタ認知を促進させ、既存の知識と「考えを形成する場」で習得した知識を関連付け、習得した知識を分類、整理させることで、知識について改めて精緻化と体制化が行われ、この後の言語活動にかすことのできる言葉についての汎用性のある知識を習得させることにつながると考える。

また、拡散的思考・収束的思考中の「モニタリング」「リフレクション・モニタリング」につ

いては以下の場面で位置づける。

まず、「下書き」を行わせる際に、事前に単元の課題に対応した観点を示した上で、よりよい表現の仕方はないか、単元の課題に沿った表現ができているか、教師が問いかけたり、言葉についての汎用性のある知識を基に表現できているかといったことを、「足跡シート」を基に確認させたりすることでメタ認知を促進させる（「拡散的思考中のモニタリング（以下「拡M）」）。

さらに、「下書き」についての「意見交流」で、教師が分析の観点を与え、ペアやグループで意見を伝え合わせる。その際には、「意見交流シート」を用いて分析の観点についての意見を記述する。そうすることで、他者がどのような知識を基にどのような表現を取り入れたかや、どのような流れで文章や話として表現していったかを、自分と比較し検討させながら、別の表現の仕方は無いか考えさせ、必要に応じて表現し直させる（「拡M」）。このようにしてメタ認知を促進させることで拡散的思考を適切に働かせ様々な表現の仕方を生み出させる。

次に、ペアやグループで交流したことについて学級全体で交流することで、表現の仕方について吟味させる。そして、「意見交流」の時間の最後に「友達の表現の仕方についての意見で取り入れたいと思ったこと、取り入れないと思ったことは何か」と問いかけ、付箋紙に記述させ発表させる。また、次時の最初に「座席表」として配布する。「座席表」を基に、「自分と似た意見や異なる視点の意見はあるか」と問いかけ、自分の表現の仕方を他者と比較させたり関連付けさせたりした後、適切な表現の仕方を考えさせ、表現し直させる（「収束的思考中のモニタリング（以下「収M）」）。このようにして、「下書き」した文章や話の原稿を「意見交流」を通して推敲し、「清書」する際に、メタ認知を促進させることで収束的思考を適切に働かせる。

「拡散・収束的思考による課題解決後のリフレクション・モニタリング（以下「拡・収RM）」については、単元最後の「まとめの時間」に位置づける。

まず、単元を通してどのような知識を習得したかを振り返らせるために、以下に示す三点に絞って記述させる（「拡・収RM」）。一点目は、「はじめの時間」に確認した既存の知識と、この単元で関わり合う文章や話を通して習得しようとした知識について「足跡シート」を見直させ、生徒たちに確認させたのち、「考えを基に表現する場」も含めて単元全体でどのような知識を習得したかを振り返らせる。二点目に、この単元で習得した知識がこれまでの学習や生活とどのように結び付けることができるかを考えさせる。そして三点目は、この単元で習得した知識が、今後どのような場面でいかしていけそうかを考えさせる。それらを「足跡シート」に記述させる^{注8)}ことで、既存の知識とこの単元で習得した知識を関連付けさせ、習得した知識を分類、整理させる。そうすることで、知識について改めて精緻化と体制化が行われ、より言葉についての汎用性のある知識の習得につながると考える。

また、「意見交流」までの「座席表」を見直させたり、「下書き」と「清書」を見比べさせる^{注9)}ことで「考えを基に表現する場」での学習過程や思考方法について振り返らせ、「足跡シート」に記述させる（「拡・収RM」）。このように、どのようにして課題を解決してきたかについてメタ認知を促進させることで、拡散的思考と収束的思考の有効性を認識させる。

場	構成	生徒の活動	知識	思考	メタ認知	メタ認知の内容	メタ認知のツール
考えを形成する場	はじめの時間	単元の課題と既存の知識、単元で行う「言語活動」を確認し、単元の学習の見通しをもつ。	既存の知識				
	ひとり読み	文章や話が示す内容や文章や話の中の言葉の働きなどについて捉え、それらを基に自分の考えを形成し、「ひとり読みシート」に記述する。	精緻化				
	読みの交流	「ひとり読み」で捉えたことや形成した自分の考えを発表したり、他者の捉えたことや形成した考えを聞いたりすることを通して自分の考えを形成する。	精緻化 体制化		M	付箋紙に知識に関する自分の考えを記述し、記述したことを発表する。座席表に貼り付けた付箋紙を一覧して、友達と比べたり関連付けたりする。	付箋紙 座席表
	読みのまとめ	どのような自分の考えを形成することができたかを振り返る。	言葉についての汎用性のある知識		RM	単元の課題、付箋紙に記述した知識に関する自分の考えを見直す。どのような知識に関する自分の考えを形成することができたかを振り返る。	足跡シート
考えを基に表現する場	下書き	既存の知識や言葉についての汎用性のある知識を組み合わせて様々な表現の仕方を生み出しながら文章や話の原稿として表現する。	精緻化 体制化	拡散的思考 取束的思考			
	意見交流	表現した文章や話の原稿などについて、教師が示した観点に基づいて分析したことを発表したり、他者の伝えたい内容を聞いたりすることを通して、より適切な表現の仕方を吟味する。			拡M	よりよい表現の仕方はないか、課題に沿った表現ができているか、言葉についての汎用性のある知識を基に表現できているかを確認させる。 他者がどのような知識を基にどのような表現を取り入れたかや、どのような流れで表現したかを、自分と比較し検討しながら、別の表現の仕方はないか考え、必要に応じて表現し直す。	足跡シート 意見交流シート
	清書	「意見交流」を通して、「下書き」を推敲し、清書を行う。			取M	自分の表現の仕方を他者と比較したり関連付けたりした後、適切な表現の仕方を吟味し、表現し直す。	付箋紙 座席表
	まとめの時間	単元を通して身に付けた知識や、「考えを基に表現する場」での学習過程や思考方法について振り返る。			拡・取 RM	単元でどのような知識を身に付けたかを振り返る。身に付けた知識がこれまでの学習や生活とどのように結び付けることができるか、今後どのような場面でいかしていけるかを考える。 「意見交流」までの「座席表」を見直したり、「下書き」と「清書」を見比べたりすることで、学習過程や思考方法を振り返る。	足跡シート
			より言葉についての汎用性のある知識	拡散的思考と取束的思考の 有効性の認識			

【二つの手立てを基にした単元構成図】

4 資質・能力が育まれたかの評価について

育みたい資質・能力が生徒たちにどの程度育まれたかを評価することで、手立ての有効性を検証していく。

形成した自分の考えを基に、相手や状況に応じて適切な言葉を用いているかどうかを考えた上で表現する力については、習得した言葉についての汎用性のある知識を基に相手や状況に応じて適切な言葉を用いているかどうかについて、「清書」された文章の記述内容を分析することで見取っていく。

また、単元構成の工夫と「モニタリング」「リフレクション・モニタリング」という二つの手立てによる学級全体の変容を捉えるための補助的資料として、抽出生徒を設定し、授業における様子や「足跡シート」の記述内容、さらに、「清書」された文章の「下書き」からの変容を具体的な記述内容から見取ることで、検証の一助としていく。

5 研究の経緯

研究1年次では、「読みの交流」「意見交流」の中にそれぞれ拡散的思考と取束的思考を働かせるための二つの発問を行うことで、発問を受けて発表された他者の考えを聞いて、それと関連した自分の考えを発表したり、自分の考えと発表された考えを関連付けて言葉を推敲したりする姿が見られた。また、「モニタリング」「リフレクション・モニタリング」をさせることで、発表された他者の考えを踏まえ、形成された自分の考えを付箋紙に書いたり、「足跡シート」の付箋紙を一覧して学習活動を通して身に付けた力や知識を自覚したり、今後どう生かすかを考えたりすることができた。これらのことから二つの手立ては、国語科の育みたい資質・能力が育まれることにつながったと考えられる。しかし、拡散的思考を促す発問によって形成された自分の考えがその後の付箋紙や推敲に反映されない生徒もいた。これは、拡散的思考を促す発問と取束的思考を促す発問を1時間の授業の中で行ったことで、学習活動が多くなり、拡散的思考を促しきれなかったことが原因であると考えられる。また、拡散的思考を促す発問と取束的思考を促す発問を1時間の授業の中で行

ったことで、拡散的思考の「モニタリング」を見取ることも難しくなった。

そこで、2年次は単元全体の中で拡散的思考を働かせる場面、収束的思考を働かせる場面を位置づけ、拡散的思考を働かせる場面として「ひとり読み」「読みの交流」を、収束的思考を働かせる場面として「下書き」「意見交流」を設定した。また、「モニタリング」「リフレクション・モニタリング」の手立ての見直しとして付箋紙や「足跡シート」に記述させる内容を吟味・改善した。

「読みの交流」を拡散的思考を働かせる場面として設定し、それを生徒に明示したことにより、生徒にとって学習活動が明確になり、様々な考えを發表し、その發表された様々な考えを踏まえながら付箋紙にその時間に形成した自分の考えを記述することができるようになった。また、収束的思考を働かせる場面として設定した「意見交流」では、ペアやグループで話し合ったことを全体で交流させたことにより、生徒は他者と関わり合いながら、より適切な表現の仕方を考えることができた。

また、「足跡シート」に、単元を通して拡散的思考と収束的思考を働かせていたかを振り返る欄を設けたことにより、その記述から拡散的思考と収束的思考を働かせていたことを認識していることが分かった。しかし、拡散的思考と収束的思考の有効性については十分に認識させることができなかった。さらに拡散的思考の「モニタリング」についても十分に見取ることができなかった。これらは、単元全体で拡散的思考と収束的思考を働かせる場面を位置づけたために、それぞれの思考がどのように働いているかが曖昧になったこと、また、「モニタリング」「リフレクション・モニタリング」について、「知識」に対するメタ認知なのか「思考」に対するメタ認知なのかが教師側が明確にできていなかったことで、生徒たちへの問いかけ方が焦点化できなかったことが原因と考えられる。

そこで3年次は単元構成を再度見直し、「考えを形成する場」を既存の知識と新たな知識との精緻化や体制化を行い、言葉についての汎用性のある知識を習得する場面とし、「自分の考えを基に表現する場」に拡散的思考と収束的思考を働かせる場面を位置づけた。

「考えを基に表現する場」において、「考えを形成する場」で形成した自分の考えのうち、習得させた言葉についての汎用性のある知識を基に「下書き」から「意見交流」までで拡散的思考を働かせたことで、「考えを形成する場」で習得した汎用性のある知識を用いながら、相手や状況に合う表現について考え、「下書き」したり、「意見交流」で教師が示した観点に対して分析し、より適切な表現の仕方について意見を發表したりする姿が見られた。また、「意見交流」から「清書」までで収束的思考を働かせたことで、より適切な表現はないかを吟味し、自分の「下書き」を推敲しながら「清書」できたことが、生徒の「下書き」から「清書」の記述内容の変容から見取ることができた。このようなことから、見直した単元構成の工夫は、資質・能力を育む上で有効であったと考えられる。

また、「リフレクション・モニタリング」の手立ての更なる見直しとして、単元の「まとめの時間」に行う「拡・収RM」において、単元で習得した知識に関する振り返りと、思考過程の振り返りを明確に分け、足跡シートにそれぞれの振り返りを記述させることで、思考過程の振り返りにおいて拡散的思考と収束的思考の有効性について認識させることとした。

思考過程の振り返りとして、「下書き」と「清書」を見比べさせ、それらを点数化し、点数の理由と点数が変化した理由を記述させた。その上で拡散的思考と収束的思考が働いたかどうかを自己評価させることで、拡散的思考と収束的思考の有効性について認識できたことが足跡シートの記述から見取ることができた。このようなことから、見直した「リフレクション・モニタリング」の手

立ては、資質・能力を育む上で有効であったと考える。

Ⅲ おわりに

国語科では、言葉を自覚的に用いながらより良い考えを創り上げることができる生徒を育むことを目指し、そのためには形成した自分の考えを基に、相手や状況に応じて適切な言葉を用いているかどうかを考えた上で表現する力を育てていくことが必要であると考え実践に取り組んできた。この育みたい資質・能力は、単元構成を工夫し、「考えを形成する場」と「考えを基に表現する場」において、習得させる知識や創造的思考力を働かせる相手や状況を生徒に明確にしたり、「モニタリング」「リフレクション・モニタリング」を適切な場面で働かせたりすることで、メタ認知が促進され、より効果的に育まれていくことが分かった。

本シリーズでは、単元の課題に沿って、「考えを形成する場」において形成した自分の考えを基に、「考えを基に表現する場」で、相手や状況に応じて適切な言葉を用いているかどうかを考えた上で表現させることで、様々な表現の仕方を考え、その考えについて活発に意見を交流している姿が多く見られた。また、多くの生徒がその交流した意見を踏まえ、より適切な表現の仕方を吟味し、「清書」に生かすことができたことが「下書き」と「清書」の記述内容との変容から見取ることができた。さらに、学習活動の過程やまとめの際に、付箋紙や「座席表」、「足跡シート」を用いて適切な場面で知識や思考のメタ認知を促進させることで、習得した知識を他教科や日常生活に活用させることのできるより汎用性のある知識として習得できていたことが「足跡シート」の記述内容から見取ることができた。これらのことから、国語科の目指す生徒像を達成することができたと考える。

これまでの成果を踏まえ、今後は国語科として習得させるべき知識を明確にし、系統立て、思考過程を可視化するという手立てを中心に、更なる授業の創造を目指していきたい。

注1) 本校国語科では「言葉」は「単語」に限らず、「文」や「文章」も含めたものとして捉えることとする。

注2) 「言葉の特徴や使い方」は、言葉のもつ意味や働きに加え、話し言葉と書き言葉の違い、文章や話の構成や展開の仕方、表現技法の効果や使い方などが含まれる。

注3) ここでの自分の考えとは、文章や話において何が書かれていたり述べられていたりするかを捉え、その捉えた内容を更に自分の知識や経験と関連付けて、自分が納得できる状態に形成された考えのことであり、言葉によって筋道立てて説明できる状態として表出したものを指す。

注4) 「言葉についての汎用性のある知識」とは、総論における「深い理解を伴った知識」を指す。

注5) 文章ではなく話を関わり合いの対象とする場合、「ひとり読み」は「ひとり聞き」に、「読みの交流」は「捉えの交流」となる。

注6) スピーチやプレゼンテーションなどの「話すこと・聞くこと」の領域に関わる言語活動を行う場合は、話の原稿を基に実際に声に出して表現させ、その話し方についての「意見交流」を行い、より良い話し方を吟味させることに重点を置き、原稿の修正内容については言及しない。

注7) 「足跡シート」は単元の課題が示され、既存の知識についてや、単元の振り返りを記述する欄、さらに、単元における自分の考えを一覧できるように自分の考えを記述した付箋紙を貼り付ける欄で構成されている。

注8) 「足跡シート」において、「リフレクション・モニタリング」の三点は観点A、B、Cとして記述させる。

注9) 文章ではなく話を関わり合いの対象とする場合、「清書」は「本番の発表」となり、ICT機器等を使って録画した映像を

国語科

下書きの原稿を読んだ映像と見比べさせることとする。

引用文献

- 1) 文化審議会国語分科会『分かり合うための言語コミュニケーション』, 2018年, 16ページ
- 2) 文部科学省『中学校学習指導要領(平成29年告示)解説 国語編』東洋館出版社, 2018年, 131ページ

参考文献

- 井上尚美『思考力育成への方略—メタ認知・自己学習・言語論理(増補新版)』明治図書, 2007年
- 「国語教育」編集部『平成29年度版 学習指導要領改訂のポイント 小学校・中学校国語』明治図書, 2017年
- 国立教育政策研究所『国研ライブラリー 資質・能力 理論編』東洋館出版社, 2016年
- 同『教育課程の編成に関する基礎的研究報告書5 社会の変化に対応する資質・能力を育成する教育課程編成の基本原則』2013年
- 同『資質・能力を育成する教育課程の在り方に関する研究報告書1～使って育てて21世紀を生き抜くための資質・能力～』2015年
- C・ファデル, M・ビアリック, B・トリリング『21世紀の学習者と教育の4つの次元—知識, スキル, 人間性, そしてメタ学習—』北大路書房, 2016年
- 西岡加名恵『逆向き設計で確かな学力を保障する』明治図書, 2016年
- 文部科学省『中学校学習指導要領解説 総則編』文部科学省, 2017年
- 同『中学校学習指導要領解説 国語編』文部科学省, 2017年

