

## 【研究論文】

### 国語の資質・能力を育む授業を目指して

—「知識及び技能」,「思考力・判断力・表現力等」,「学びに向かう力,人間性」の三つの柱から自己の実践を振り返る—

鎌倉 大和

#### I はじめに

新学習指導要領（平成 29 年 7 月）において、「資質・能力」を育てる学習過程の工夫に重点が置かれた<sup>(1)</sup>。そして、「資質・能力」とは、「知識及び技能」（何を理解しているか,何ができるか）,「思考力・判断力・表現力等」（理解していること・できることをどう使うか）,「学びに向かう力,人間性」（どのように社会・世界と関わり,よりよい人生を送るか）の三つの柱であると中央教育審議会答申（平成 28 年 12 月）より示された。このことにより,これまでと違った全く新しい指導方法を取り入れることではないと中学校学習指導要領解説総則編（平成 29 年 7 月）には記されているが,「主体的・対話的で深い学び」の視点から見つめ直し,その実現に向けて授業を改善していくことが教師に求められるようになった<sup>(2)</sup>。そのためには,「資質・能力」をどう定義し,単元や授業の中にどのように「知識及び技能」,「思考力・判断力・表現力等」,「学びに向かう力,人間性」が位置付けられているかを見取ることのできる教師の力が重要になってくると考える。「資質・能力」の定義を藤森（2018）は,『『資質』:基本的に子供たちが先天的に備えている性質や特性として,自らに学び合い,人間的に成長するための内面的諸条件。『能力』:自ら学びをなし遂げるために獲得され活用されるべき知識及び技能,思考力,判断力,表現力等」と定義し,三つの柱が複合した授業の重要性を述べている。自身のこれまでの国語実践を振り返ってみると,学校教育法 30 条第 2 項に規定されている,いわゆる学力の三要素「知識・技能」「思考力・判断力・表現力等」「主体的に学習に取り組む態度」をバランスよく育む取り組みを行おうとしながらも,どれかに偏りがちな単元や授業の構想となり,その繋がりを重視しようとする考えが薄くなっていた。

そこで,本稿では,自身の実践が新学習指導要領の「資質・能力」における三つの柱の繋がりを意識した授業になっているかについて,生徒の姿を振り返りながら検証し,成果と課題を明らかにしていきたい。

## Ⅱ 本実践が成立するまでの流れ

本実践は、光村図書中学3年『言葉を選ぼう~もっと「伝わる」表現を目指して~』の実践である。この単元は、世代間で意味や使われ方が異なる言葉に着目しながら、日々の生活の中で、より円滑なコミュニケーションが図れるよう設定されている。「話すこと・聞くこと」の単元であり、1~2時間の時数で計画されることが多い。本実践を計画するに当たり、次のような流れがあった。

筆者は、平成30年11月、信州大学の教職大学院のみなし実務家教員として、北信地区N小学校の2年生の国語の授業を参観する機会をいただいた。参観した授業は「あったらいいな、こんなもの」(話すこと・聞くこと)の授業であった。そこでは、児童が考えた「あったらよい」と考える道具の絵と理由がワークシートに描かれており、そのワークシートを基に「どんな時に使用するのか」「どんな効用があるのか」「その道具を考えた理由」について話し合う活動が行われていた。小学校低学年を受けもったことのない筆者は、「根拠」を基に「理由」を述べながら「自分の考え」を相手に伝えようとしている児童の姿を見て、「この様子を中学生にも知らせてあげたい」と思い、授業後、N小学校のI先生の下承を得て、児童のワークシートのコピーを譲っていただいた。そして、次の日、中学3年生の国語の時間の冒頭に次のようなやり取りが行われた。

教師 1：昨日、N市のN小学校の2年生の授業を見てきたんだけど、こんなことやってたんだよ。(ワークシートを何枚か提示)  
Y生 2：あっ、それ、なんか知ってる。小学校の時にやった。<Y生は、後に本実践の抽出生として挙げる>  
教師 3：おっ、覚えてる？  
学級 4：あー、やった。やった。覚えてる。  
(その後、生徒からの見せて欲しいという願いのもと、ワークシートを配布する。)  
M生 5：先生、どうしてこの道具には名前が付いていないのですか。  
教師 6：…。きっと、まだ2年生じゃ、上手に名前を付けることができないんじゃないかな。  
M生 7：じゃあ、僕たちで付けてあげようよ。  
学級 8：いいね。やってみたい。  
教師 9：でも、相手の小学生にしたら、見ず知らずの中学生に名前を付けてもらっても戸惑うんじゃないかな。  
Y生 10：じゃあ、ビデオメッセージを作って私たちの顔も分かるようにしたら親近感が沸いて、喜んでくれるんじゃないかな。  
名前付け方も詳しく説明できると思うしね。

筆者が冒頭で生徒に伝えたかったことは、「小学生であっても、しっかりと『根拠』と『理由』と『自分の考え』を明確にして話しているから、中学生である皆さんもきちんとした話し方をしたいよね」ということであっ

た。しかし、生徒の思いは筆者の思いとは違い、「道具の名前を付けてみたい」になっていった。その生徒たちの思いに対する筆者の考えは、授業記録からも分かるように、名前を付けることの意味を理解できていなかったり（教師 6）、交流活動を前向きに捉え切れていなかったり（教師 9）している。教師の一言が生徒の学びたいという思いに繋がることを軽んじていた自身と恣意的という言葉に甘え、教師主導に授業を構成しようとしていた自身に反省した時間であった。その後、筆者は、N 小学校の I 先生に連絡を取り、中学 3 年生が道具の名前を付けることの許可を N 小学校の 2 年生からいただき、本実践を計画した。

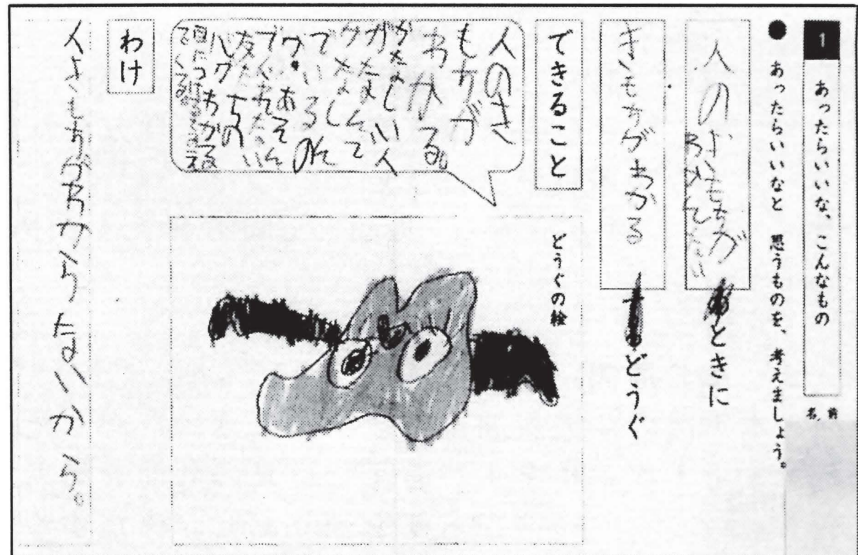


図1 N小学校Kさんが考えた「あつたらいいな、こんなもの」ワークシート

図1 N小学校Kさんが考えた「あつたらいいな、こんなもの」ワークシート

## 1 本単元名・学年

「言葉を選ぼう ~もっと「伝わる」表現を目指して~」  
光村図書 中学3年

## 2 単元の目標

### 〔知識及び技能〕

#### (1) 言葉の特徴や使い方に関する事項

イ 理解したり表現したりするために必要な語句の量を増し、慣用句や四字熟語などについて理解を深め、話や文章の中で使うとともに、和語、漢語、外来語などを使い分けることを通して、語感を磨き語彙を豊かにすることができる。

エ 敬語などの相手や場に応じた言葉遣いを理解し、適切に使うことができる。

### 〔思考力・判断力・表現力等〕

A 話すこと・聞くこと ○表現、共有（話すこと）

ウ 場の状況に応じて言葉を選ぶなど、自分の考えが分かりやすく伝わるように表現を工夫することができる。

C 読むこと ○精査・解釈

イ 文章を批判的に読みながら、文章に表れているものの見方や考

え方について考えることができる。

#### 〔学びに向かう力，人間性〕

- ・ 相手の心情を意識しながら，自分なりにふさわしい言葉の使い方を選ぼうとしている。
- ・ 他者と交流し，集団としての考えを深めたり，発展させたりしようとしている。

### 3 単元展開

本実践の単元展開は，以下のように計画した。

- ・ 第1次：小学生が考えた道具の名前を個人で考え，その後3人グループで名前を練り直し，決定する。（2時間）
- ・ 第2次：小学生へのビデオメッセージを3人で作成し，その後ビデオメッセージの修正箇所を検討し，完成版を作成する。（2時間）

単元を通して，第1次は「知識及び技能（イ）」と「読むこと（イ）」，第2次は「知識及び技能（エ）」と「話すこと・聞くこと（ウ）」の目標と評価を置いた。具体として，第1次は，ワークシートに書かれた内容（絵や文章）の意味を解釈し，名前を付けることができる姿，第2次は，小学生が親近感を抱く話し方で名前の由来の説明を分かりやすく行うことができる姿を目指した。

その他，単元を通して教師は次のような指示を行った。

- ① 第1次のグループは3名とする。

小学生1名のワークシートを中学生3名で考えるように指示をした。ただし，ワークシートの配布はランダムに行っており，3名の男女比や能力差については意図的に行ったものではない。

- ② 第2次のビデオメッセージは，40秒から1分以内とする。

小学生に対するメッセージ時間に大きく差異が生じないようにするためである。

- ③ 単元を通して，「小学2年生が対象であること」を念頭に置くようにする。

### 4 授業のY生の実際と考察

#### ＜第1次のY生の実際＞

抽出生にしたY生は，筆者が顧問を務める女子バレーボール部の一員である。Y生は，素直で明るい生徒であり，部活中は自分の考えを何でも表現することができる。そのため，周りからも場の盛り上げ役として認められているが，時として相手の心情を考慮せずに自分の考えを述べてしまう。そのように活発なY生であるが，国語の時間に積極的に発言をする場面は

少ない。そんなY生が、本単元の冒頭において、自身の小学生時を想起しながら発言をした。その姿から筆者は、本單元においてY生がどのような学びを行っていくか関心を持ち、抽出生とすることにした。

第1時、Y生は、N小学校の2年生Kさんが考えたワークシート(図1)を担当することになった。Y生は、Kさんのワークシートの道具の絵と説明を読み、「気持ちが見えるくん」という名前を付けた(図2)。その後、同じくKさんの道具の名前を考えることになっていたR生、H生と一緒に、3人で名前の検討を始めた。R生は名前を付けられずにいたが、H生は、「見えるアイマスク」という名前を付けていた。しかし、この時間は、3人でふさわしい名前を付けられずにいた。そしてY生は授業終末、本時の振り返りをワークシートに記入した(図5)。

第2時のはじめ、Y生グループは未だに名前を付けられずにいた。その傍らで、教師が持参したドラえものの道具の本を参考に、黒板に「ドラえものの道具」の名前を書き始めるグループが現れた(図3)。教師は、その板書を使い、「道具の名前に特徴があるか」全体に問うた。その後、教師はその特徴を板書し(図3 ○の部分)、全体で確認をし、再び、各グループで道具の名前を考える時間をとった。授業終末、Y生のグループは、Kさんの道具の名前を「ぱっと気持ちが見えますくん」とし、その名前と理由をグループのワークシートに記入した(図4)。その後Y生は、本時の振り返りをワークシートに記入した(図6)。

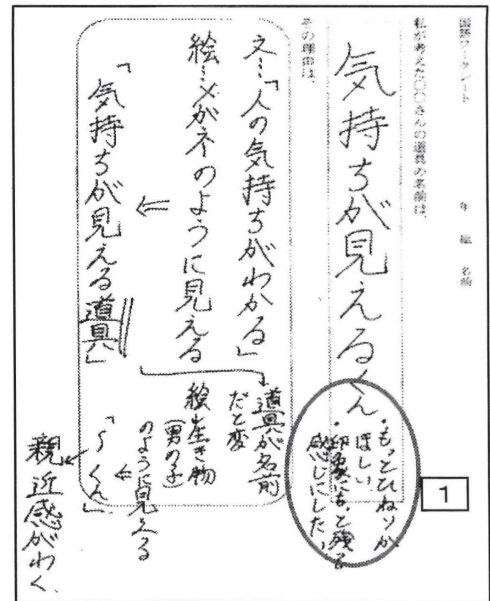


図2 Y生のワークシート

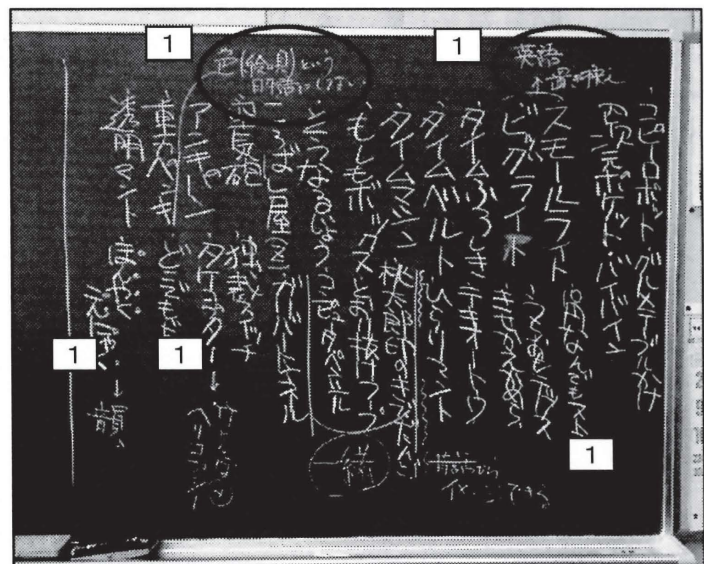


図3 「ドラえものの道具の名前」の板書 ※○は教師がまとめた特徴

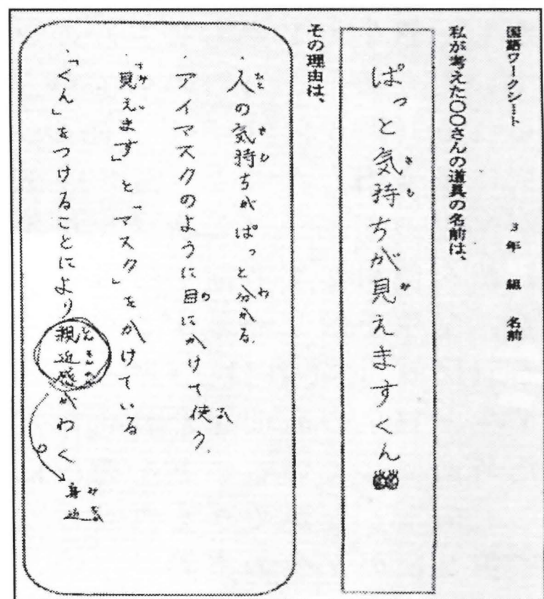


図4 Y生のグループのワークシート

### <第1次のY生の考察>

第1時、Y生は、Kさんのワークシートに書かれている「ひとのきもちがわかる」という説明や道具の絵が「メガネに見えること」(図1)を根拠にし、さらに「くんと付けることで親近感が沸く」というKさんへの伝わり方を考慮しながら「気持ちが見えるくん」と名前を付けたことが伺える(図2)。しかしY生は、この時点で自分が付けた名前に納得できていない(図2①)。これは、教師が提案したとおり、絵や説明を根拠に名前を考えてはいるが、どのような名前が名前としてふさわしいか(名前らしさ)について自分の中ではっきりとした基準ができていないためであると考えられる(図5)。したがって、その後3人グループでの話し合いになっても、Y生、H生どちらもKさんのワークシートの特徴をとらえているがゆえに、どちらの名前がよいか優先順位をつけたり、新しい名前を考えたりすることが困難になってしまったのだと考えられる(図5, 6)。

第2時、前時終末から本時の前半にかけY生のグループは、3人の中で誰の名前がふさわしいか、一つだけ選び出すことを考えていた(図6)。しかし、H生もY生もKさんのワークシートの絵や説明を根拠に名前を考えていたため、どちらの名前がふさわしいのか決めあぐねていたことが考えられる(図6)。しかし、他のグループが「ドラえもんの道具」の名前を黒板に書き出したこと(図3)、その後、その特徴を確認したこと(図3①)がY生のグループの名前を決定していくきっかけになった(図6)。つまり、技法を使用して名前を付けるということが「名前らしさ」という基準になり、Y生をはじめとするグループの納得する決め方が確立したと考えられる(図6)。これは、「ぱっと気持ちが見えますくん」という名前が、ただY生とH生の名前を合わせただけではなく、言葉と言葉を足し掛詞を使った名前になっていることを理由にしているグループのワークシートの記述からも伺うことができる(図4)。

### <第2次のY生の実際>

第3時、Y生はグループで話し合い、Kさんへのビデオメッセージを作

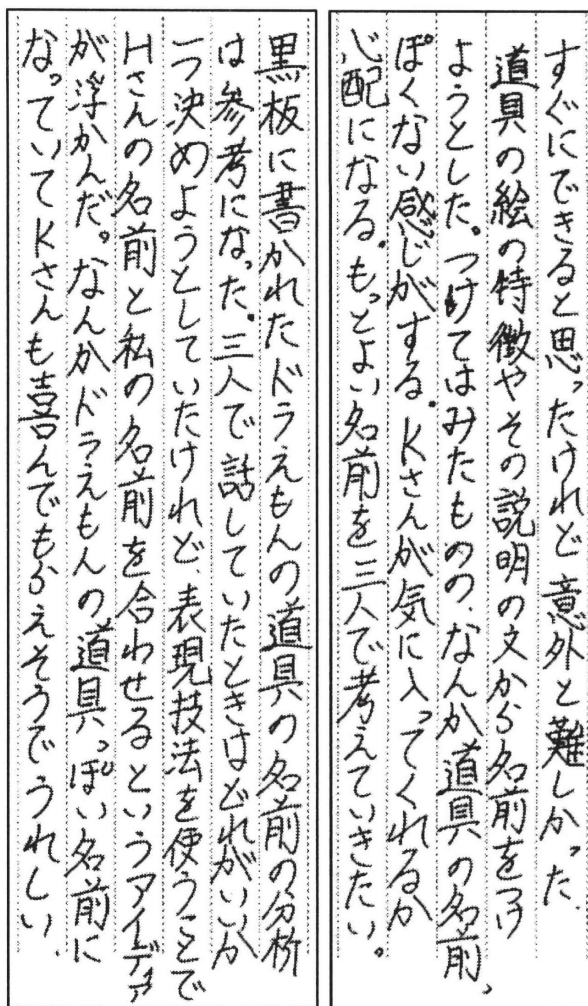


図6 Y生の振り返り2

図5 Y生の振り返り1

成した。Y生のグループが作成したビデオメッセージは以下のような内容である。

全員 11：Kさん、こんにちは。

(沈黙)

R生 12：この道具の名前は、「ぱっと気持ちが見えますくん」です。この道具の名前の理由は、人の気持ちが一目でぱっと見えることとアイマスクのように目にかけて使うので、「見えます」と「マスク」を掛けていることです。また、「くん」と付けることで親近感がわきます。

(沈黙)

全員 13：ばいばい。

ビデオメッセージの作成後、Y生のグループは、他のグループのビデオメッセージの様子を見ながら、自分たちのグループの内容を見返し、次のような話し合いを行った。

Y生 14：私たちのグループって、30秒という短さがよくないと思っていたけど、みんなと比べると、少しさみしいよね。なんか、足りないところが多いよね。間が空いてしまったし、何よりR生だけしか話してないよね。

H生 15：そうだよね。私たち、「こんにちは」と「ばいばい」しか言ってないものね。全員で呼びかけるのと誰かが中心になって話すのはいいかもしれないけれど、ちょっと今回は偏りすぎてたよね。

R生 16：私一人で話してしまったけれど、この道具の名前も3人で考えたのだから、次はやっぱり3人が話せるようにしようよ。そうしないと、聞いているKさんもさみしいと思うよ。私の話し方でおかしいところはなかった？

Y生 17：なんか、私たちが一方的に名前を決めたみたいな言い回しに聞こえたんだよね。他のグループの人たちって、自分たちが考えたことを丁寧に説明してたし、なんか、分かりやすい話し方をしていたよね。せっかくKさんが(ワークシートの中で)説明してくれているのだから、そのKさんの言葉を使って説明してあげた方がうれしいんじゃないかな。

H生 18：あと、「掛けてみました」って何に何を掛けるの？「アイマスクに見える？」か「アイマスクにマスクか？」

R生 19：どういうこと？(映像を振り返る)

あー、なるほど。言う順を変えてみるといいかもしれないね。

話し合い後、Y生のグループは、ビデオメッセージの文言の修正を行った。そしてY生は授業終了、本時の振り返りをワークシートに記入した(図8)。

第4時、Y生のグループは修正したメッセージの練習を行い、ビデオメッセージを作成した。Y生のグループが作成したビデオメッセージは以下のような内容である。



図7 ビデオメッセージの様子

R 生 20 : K さん、  
 全員 21 : こんにちは。  
 R 生 22 : K さんが考えてくれたこの道具の名前は、  
 全員 23 : 「ぱっと気持ちが見えますくん」です。  
 R 生 24 : これは、K さんの思いが（ワークシート）書いてあるように「人の気持ちがわかる」ということで名付けました。  
 H 生 25 : アイマスクのように目にかけて使うので、「マスク」と「見えます」を掛けました。  
 Y 生 26 : 「くん」を付けることで親近感がわき、みんなが使いやすいようになっています。私も使ってみたいなあ。  
 R 生 27 : すてきな道具をありがとう。  
 全員 28 : それでは、ばいばい。

メッセージ作成後、Y 生は、本時の振り返りをワークシートに記入した（図 9）。

### < 第 2 次の Y 生の考察 >

第 3 時、Y 生は、前時の振り返りにもあるように、満足がいく名前が付けられたことで、ビデオメッセージを使い、K さんへ道具の名前を伝えたいと願いスタートしている様子が伺える（図 6）。しかし、実際にビデオメッセージを制作したものの、その後のグループの話し合いの発言のように、時間制限だけにとらわれ、K さんへの相手意識をもちながらも、具体的に

どのような工夫をしながらメッセージを送ればよいかということに気付いていなかったと推察される（Y 生 14）。しかし、他のグループのビデオメッセージの内容を参考にする中で、「3 人の役割分担」（Y 生 14, H 生 15, R 生 16）、「相手に分かりやすく伝わる表現の工夫」（Y 生 17, H 生 18）、「相手に応じた言葉の使い分け」（Y 生 17）などに着目することができたと考えられる。そのことは、「K さんに伝えるべきことを伝えたい」、「親近感が湧く話し方にしたい」と願う Y 生の振り返りからも伺うことが

最初のメッセージは失敗だった。他のグループと比べて K さんへの名前前の説明が少なかったし、何より 3 人全員が話せていなかった。ただ情報を伝えるだけになって、なんか気持ちの悪いメッセージになってしまった。次は、K さんに伝わるように、伝えるべきことをしっかりと話したり、親近感をもてるような話し方をしたりして、よービデオメッセージを三人でつくろたい。

三人で協力してビデオメッセージをつくることかできた。今回のビデオメッセージは、三人で声を合わせて呼びかけ風にする。K さんの考えに共感した話し方にする。名前前の経緯を詳しく説明すること。動きを入れて注目されるように工夫したことなどを考えてつくった。自分たちとしては、とてもよいメッセージになっていると思うけれど、K さんはどう見えてくれるだろうか。K さんが喜んでくれるといいなあ。

図 9 Y 生の振り返り 4

図 8 Y 生の振り返り 3



できる（図8）。

そして、第4時、Y生のグループは、Y生の振り返りにあるように、「呼びかけ風にすること」、「Kさんに共感した話し方にすること」、「名前の説明を行うこと」、「動きを加えること」を意識しながらビデオメッセージを修正したと考えられる（図9）。これは、前時にY生が振り返ったこと（図8）を、さらにグループで話し合いながら決めていったことであると推察される。これは、ビデオメッセージの3人で役割を決めながら話したり（R20～28）、Kさんの言葉を理解しながら掛詞を使い工夫した名前にしたことを話したり（R生24、H生25、Y生26）、小学生であるKさんを意識して呼びかけの言葉遣いをしたり（Y生26）しながら動きを交え伝えている姿（図7）からも伺うことできる。ビデオメッセージ完成後Y生は、Kさんの道具に名前を付けることができた自分なりの達成感とともにKさんに喜んでもらいたいという期待をもって振り返る姿があった（図9）。

### Ⅲ 本実践の成果と課題

本単元において、「知識及び技能」、「思考力・判断力・表現力等」、「学びに向かう力、人間性」がどう位置付き、どう繋がっていったのか成果と課題を明らかにしながら振り返る。

まず、「知識及び技能」については、①Y生の第1時から第2時における「名前が技法により付けられそうだと気付いた場面」と②第3時における「他のグループの発表の仕方を参考になりそうだと気付いた場面」が、Y生にとって何を理解しているか、何ができるかというものに気付いた場面になるのではないだろうか。①においては、「表現技法」であり（図6）、②においては、「自分たちの考えを相手に伝える話し方」、「親近感が沸く話し方」（図8）である。これらの「知識及び技能」は本単元だけで培ったものではないが、本単元のY生の「思考力・判断力・表現力等」が作動するための力になっているのではないかと考える（図5、6、8、9）。しかし、先に挙げた単元の目標に重ね合わせてみると、「理解したり表現したりするために必要な語句」が「表現技法」だけに偏ってしまったり、「相手や場に応じた言葉遣い」が実際に小学生のKさんとのやり取りを省いてしまっていたりしたことに課題が残る。

次の「思考力・判断力・表現力等」については、Y生の振り返り（図5、6、8、9）を基に考えていく。第1時Y生は、教師の指示のもと、ワークシートに書かれている「ひとのきもちがわかる」という説明や道具の絵が「メガネに見えること」（図1）を根拠にして名前を付けたが（図2）、この時点で自分が付けた名前に納得できていない（図2①）。これは、教師が示した絵や説明を根拠にすることだけでは、「思考力・判断力・表現力等」

を作動するための「知識及び技能」になっていなかったからである(図5)。しかし、第2時においてY生は、「表現技法」を想起し、絵や説明を根拠にし、表現技法を使用することで、「名前を付けられそうだ」という見通しをもち、H生の名前の案を取り入れながら「思考力・判断力・表現力等」を作動していったと考えられる(図6)。第3時も第1時と同じく、教師の指示が曖昧であったために戸惑うY生の姿があった。しかし第4時においてY生は、他のグループの発表を参考にしながら「自分たちの考えを相手に伝える話し方」、「親近感が湧く話し方」(図8)に着目して、「呼びかけ風にすること」、「Kさんに共感した話し方にすること」、「名前の説明を行うこと」、「動きを加えること」を工夫してビデオメッセージを作りながら「思考力・判断力・表現力等」を作動していったと考えられる(図9)。しかし、先に挙げた単元の目標に重ね合わせてみると「批判的に読む」ということが小学2年生に対して妥当でなかったり、「場の状況に応じて言葉を選ぶ」の「場」に対して小学生のKさんをどう位置づけるかが曖昧になってしまったりしたことに課題が残る。さらに、「思考力・判断力・表現力等」を評価するための「自己評価」のチェックリストの作成など今後の課題は大きい。

最後の「学びに向かう力、人間性」については、単元の目標に重ねながら振り返る。単元を通してのY生の意識は、「Kさんが気に入ってくれるか心配になる」(図5)「Kさんも喜んでもらえそうでうれしい」(図6)「気持ちのないメッセージになってしまった。次はKさんに伝わるように〜」

(図8)「Kさんはどう見てくれるだろうか。Kさんが喜んでくれるといいなあ」(図9)と常にKさんに寄せたものであった。このことから、単元の目標にあるようにY生は、「Kさんの心情を意識しながら、自分なりにふさわしい言葉の使い方を選ぼうとしていた」、「グループの友と交流し、考えを深めたり、発展させたりしようとしていた」と捉えることができるだろう。しかし、この評価では「関心・意欲・態度」で示された現行の指導事項の評価にとどまってしまっている。この課題は、先に挙げた「知識及び技能」の課題と同じように、小学生のKさんとのやり取りを省いてしまったことに問題がある。これは、本単元終了から数ヶ月が経ったY生の「Kさんからの返事はないですか？喜んでいましたか？」との質問が意味するように、「学びに向かう力、人間性」の評価を筆者が偏った捉え方をしてしまっていた。筆者は、Y生を抽出した理由でも述べたように「Y生がこの単元に寄せる思いを確かめたかった」、「Y生の相手意識がどのように現れるか確かめたかった」から単元の目標を立てたにもかかわらず、単元のみでの評価にとどまり、Y生の全ての生活を通して単元にどうかかわる「学びに向かう力、人間性」になっているかという視点で捉えきれていなかったのである。

本論文をまとめながら筆者が自身の実践を振り返ると、どうしても単元の構想や一時間の授業構成が「知識及び技能」、「思考力・判断力・表現力等」、「学びに向かう力、人間性」のどれかに偏りがちになってしまっている。また、この三つの柱を複合するためにそれぞれの繋がりを重視したいと考えれば考えるほど、教師主導の授業になってしまっている。今後、今までの自身の実践を振り返ることや、新たな実践に挑戦することにより、「資質・能力」を育む国語科の授業とはどういうものなのか、さらに研鑽を積んでいきたい。

#### 【注】

- (1) 文部科学省（2018）『中学校学習指導要領解説総則編』東洋館出版社
- (2) 文部科学省（2018）『中学校学習指導要領解説国語編』東洋館出版社

#### 【参考文献】

- 光村図書（2019）『小学校国語 2年（下）』  
光村図書（2019）『中学校国語 3年』  
藤森裕治（2018）『国語科の資質・能力と見方・考え方』明治図書  
小学館（2013）『科学ワールドひみつ道具Q&A』  
ナツメ社（2018）『話し方と発表のコツ』ナツメ出版企画株式会社

（かまくら やまと 信州大学教育学部教職大学院准教授実務家）