

《論文》

国語の教師力向上に資する指導主事の関与の在り方に関する研究

～国語の教師力向上に資する指導主事の関与の過程の原型を模索する～

本間 隆司

1、研究の目的と本稿の位置付け

本研究の目的は、校内授業研究会を実施する学校における、国語の教師力向上のための学校文化の生成及び教師個々の国語の教師力の向上に向かうための指導主事の関与の在り方を、指導主事である筆者が実践を通しながら明らかにしていくものである。

本稿の位置付けは、指導主事が国語の教師力向上に関与する際の過程の原型を模索するものである。したがって、本稿での関与の過程を実践しながらその有効性を明らかにしていくことは、本稿以降の実践研究によるものとする。

筆者には、指導主事になった3年前から、次のような問題意識がある。それは、指導主事が校内授業研究会に関与する際に、指導主事自身の教師としての経験や知識に基づいた関与をしていることが、教師教育として結実するののかというものである。

このような関与であれば、指導主事でなくてもできるのではないだろうか。勤務校における先輩教師や大学教員も同じことができるのではないだろうか。

地方教育行政の組織及び運営に関する法律において「指導主事は、教育に関し識見を有し、かつ、学校における教育課程、学習指導その他学校教育に関する専門的事項について教養と経験がある者でなければならず」、「大学以外の公立学校の教員をもって充てる」とされる。そして、「指導主事は、上司の命を受け、学校における教育課程、学習指導その他学校教育に関する専門的事項の指導に関する事務に従事する」とされる。ここに示されることから、校内授業研究会において、どのような関与が考えられるのだろうか。

本研究において得られる知見は、公立学校の教員としての指導主事による、国語の教師力向上に資する関与の在り方を明らかにするものであり、今までにも行われてきた校内授業研究会への指導

主事の関与の在り方を見つめ直すものになるように思う。

2、国語の教師力向上の視点

あらためて国語の教師力を考えてみたい。

質の高い授業を行うことができるのは、国語の教師力が高い教師である。では、国語の教師力とは何か。倉澤（1987）は「教師の学力がしっかりしていて、そのうえに適切な計画を立てる。それは教師としての責任である。学力をふり回すのではなく、それをもとに指導しようとするのが教育者の道である」（p. 39）と述べている。そして、教師の学力については「国文学の力とか古典の読解力だけでなく、もっと広い学力として考えなければならない。かなづかいについての学力、配当漢字についての学力、アクセント指導についての学力、文章表現などいろいろある」（p. 36）と述べている。ほんの一例を取り上げたものであるが、「アクセント指導についての学力」と述べられており、国語についての学力だけでなく、指導についての学力も含めて教師の学力として述べているところに留意したい。

そして、教師力を高める心構えとして「私どもは絶えざる自己研修者として、自分に足りない点を、反省していきたい。いわゆる学力も、指導の技術も、そして人間としての修養も加えたい。表記法についての研究、指導法の実践と見学、そして教諭の一人として相励ましあつての修養、どれもおとしはならない」と述べている。

倉澤の言葉からは、国語の教師力には、「国語の学力」、「指導の技術」、「学び続ける姿勢」という三つの要素があると考えられる。

また、本間（2018）では、養成から採用・研修段階を通じた国語の教師力向上に関する基本図式として図1を示した。

これらは、国語の教師力としての要素や教師力向上の過程を示すものであるが、重要なのはこれ

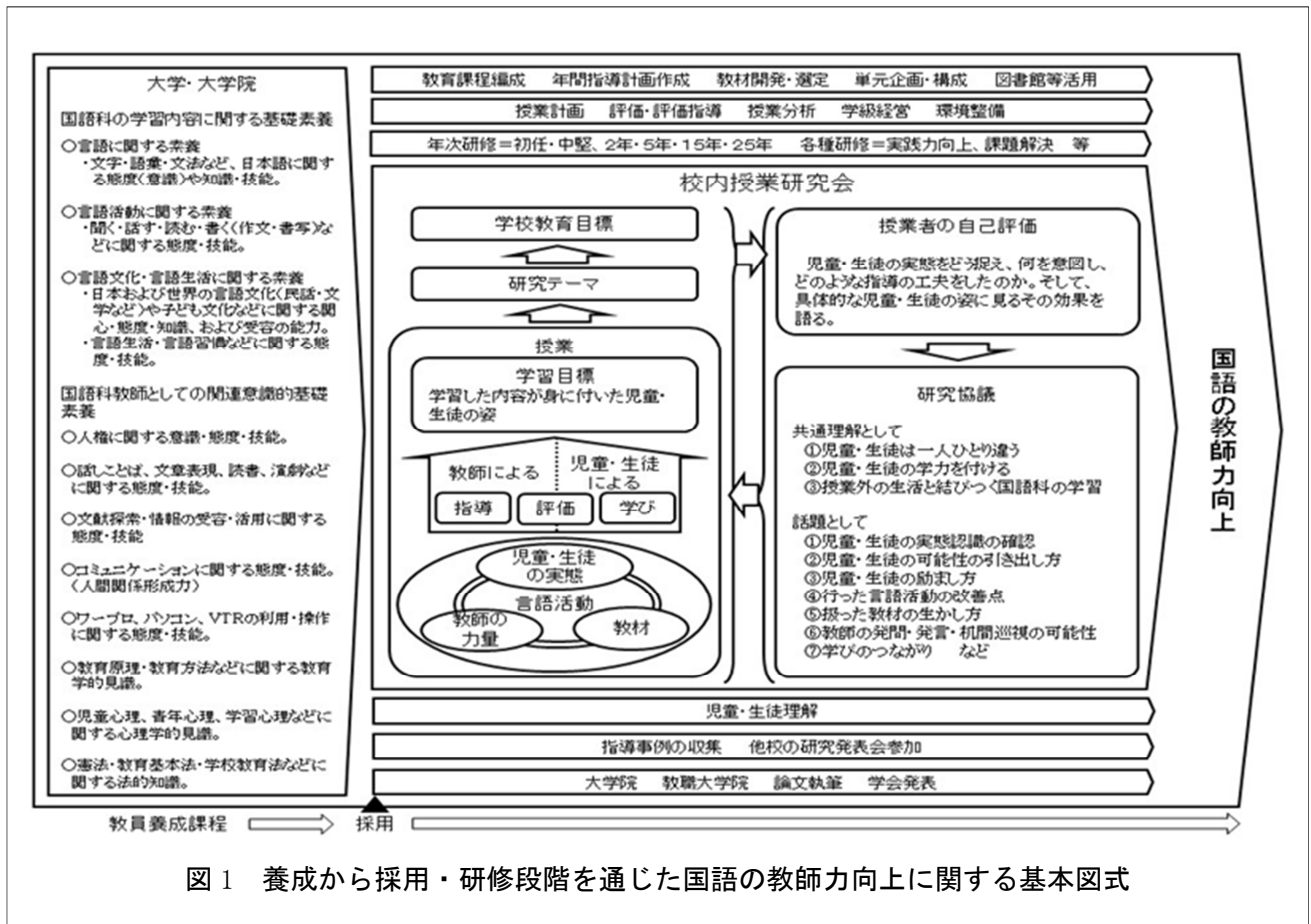


図1 養成から採用・研修段階を通じた国語の教師力向上に関する基本図式

らを指標とし、個々の教師が授業研究会において解決したい課題を設定して研究授業を行うことである。それは、自身の強みを伸ばす発想でもよいし、弱みを克服する発想でもよい。例えば、机間指導時に子どもの気づきを拾って授業を展開することを課題と設定したため、子どもの学習活動中の教師の言動を中心に参観してもらうという研究授業の実施というようなことである。

3、指導主事の関与

先輩教師とも大学教員とも異なる指導主事の関与はあるのだろうか。

日々、授業実践をしている教師の力量を高めるために関与するというのであれば、この三者に大きな相違点はないだろう。経験や授業実践、専門分野における研究から得られた知見や確立した理論、教育行政上の諸課題に基づく教育施策などを踏まえて関与するものではあるが、具体的な関与の場面における関わり方には大きな差はないと思われる。

しかし、提供する情報の範囲と質においては、多少の違いがあると思われる。先輩教師は数校の勤務経験や授業実践、時には以前の同僚などの研

究仲間の授業実践に基づいて、事例や実践後の感想などを提供するだろう。大学教員は専門分野における先行研究や論争、研究者として確立した理論に基づいて、有効性や指導の際の留意点などを提供するだろう。

指導主事はどうか。指導主事は地域の状況を踏まえて近隣校における実践を紹介し、学習指導要領における位置付けなどを情報として提供することができる。これは、教育行政上の諸課題に基づく教育施策を踏まえた情報提供をすることや、近隣校での実践を学習指導要領の記述内容に基づいて紹介することである。

平成29年3月に公示された学習指導要領には前文が示されている。ここでは、学習指導要領は「教育課程の基準を大綱的に定めるもの」であり、「果たす役割の一つは、公の性質を有する学校における教育水準を全国的に確保すること」とされる。また、「各学校がその特色を生かして創意工夫を重ね、長年にわたり積み重ねられてきた教育実践や学術研究の蓄積を生かしながら、児童（中学校学習指導要領においては「生徒」）や地域の現状や課題を捉え、家庭や地域社会と協力して、学習指導要領を踏まえた教育活動の更なる充実を図つ

ていくことも重要である」とされる。

ここでは、「児童（生徒）や地域の現状や課題を捉え」ることに注目したい。授業者は子どもの実態に合わせて、学習目標を実現した子どもの姿を具体的に想像し、言語活動を設定し、教材を選択し、発問や指示を工夫し、学習プリントを作成するなどの多様な工夫をする。各校の子どもの実態に合わせて創意工夫されているそれらの実践を、地域の課題に基づく教育施策とともに紹介することができるのが指導主事ではないだろうか。

千々布（2015）は、教育事務所指導主事の学校訪問指導に関する調査において、「全国の教育事務所 190 機関を対象に、学校経営指導を担当する職員、算数・数学の指導を担当する職員、国語の指導を担当する職員 3 名を選定して回答するように依頼し」（p. 21）、162 機関から寄せられた回答を分析している。そのうちの「学校を訪問する際に意識していること」についてのまとめとして、「教科指導担当者においては「教員たちがやる気を出すように励ますこと」という意識が強かった」（p. 28）としている。次点にあるのは「教育委員会として定めている指導の観点に従い学校を指導すること」（p. 28）であり、その次は「教育委員会の方針を伝えること」（p. 28）であったことから、教育行政上の諸課題に基づく教育施策を踏まえた情報提供をすることができるものと思われる。

4、1 年経験者（I 教諭）の授業構想への関与の事例

本稿の位置付けである、指導主事が国語の教師力向上に関与する際の過程の原型を、校内授業研究会への関与の実践を通して模索してみたい。

今回の事例として取り上げる小学校は、国語科の指導に関する校内研究に取り組んで 4 年目であり、筆者が関与して 2 年目になる。

I 教諭は臨時的任用教員や講師の経験はなく、正規採用されてから 2 年目の教師であり、1 年目には特別支援学級を担当していたため、通常級での学習指導は 1 年目である。

10 月に行う校内授業研究会で授業者になっている I 教諭へは、実施の 2 週間前に訪問した。

まずは校長室で学校長に挨拶をし、学校長から I 教諭の学級経営の様子や I 教諭の人間的な強み、今後伸ばして行ってほしい点などを聞きとつ

た。

I 教諭からも担任している第 1 学年の子どもの様子や指導上の工夫などについて聞き、共感的に理解しつつ筆者の経験などを話しながら最初の関係作りに努めた。

その上で、I 教諭が作成しつつある学習指導案を資料としつつ授業構想をともに行った。

次に提示するのは、I 教諭とともに行った授業構想の中から、指導主事としての関与の原型を模索するために抜粋したものである。

なお、I 教諭と筆者の会話の全文は最後に資料として掲載する。

(1) 学習指導要領を踏まえた関与

I 教諭は教科書の指導書に示される指導内容を子どもたちに身に付けさせたい力として捉えていたため、「付録のページが便利なんですよ。小学 1・2 年生から中学 3 年生までの、各指導事項がどのように発展していくのかが一覧になっているのです」と促した。

その上で、I 教諭が考えている指導事項がどのように解説されているのかを確認した。

第 1 学年及び第 2 学年〔C 読むこと〕

イ 説明的な文章の解釈に関する指導事項

「時間的な順序や事柄の順序など」とは、時間の順序や、例えば、事物の作り方の手順など文章に取り上げられた話題自体に内在する事柄の順序などに加え、どのように文章を構成しているかという文章表現上の順序なども意味する。そのような順序に沿って「内容の大体を読」んで理解することが重要である。

すると I 教諭は教材と照らし合わせて「同じ形で書かれていることを読み取るということかなと思いました」と述べた。

ここでは、学習指導要領の活用の仕方を例示した。小学校の教師には、すべての教科の学習指導を行うこともあり、各教科の学習指導要領解説を確認するよりも、教科書会社の指導書に沿って授業を進めているという実態がある。国語科の授業を受け持って半年の間、教科書会社の指導書や先輩教師の授業実践の活動面を参考にして授業を進めてきた状態から、学習指導要領を踏まえつつも、子どもの実態に合わせた授業を構想してほしいとの願いを持って行った関与である。

(2) 子どもの実態を踏まえた授業構想をするため

の関与

この対話の冒頭には、I 教諭が捉えている児童の実態を確認したところ、「子どもたちは漢字を書くことが苦手だったり、文章を書くことが苦手だったりします。読み聞かせは大好きなようで、静かに聞いています。本を読むことは好きなようですが、書かれていることを抜き出したり、どのような意図で書かれているのかということを考えてたりすることは苦手です」と述べた。

この言葉や I 教諭が言語活動を中心に授業を構想している意図を踏まえ、「I 先生が言ったように、この文章は最初に問いがあって、その問いに答えるように 3 つの生き物を紹介している。紹介の仕方も似たように書かれていて、とても分かりやすい。文章を読んで何かを書いたり話したりすることは苦手な子どもたちのようですが、作業は好きだとすれば、取り組みやすいかもしれませんね。また、身に付けさせたい、構成を捉えて読む力にもつながりそうですね」と伝えた。

子どもの実態を把握した上で、学習指導要領を踏まえて授業を構想することが、公の性質を有する学校における教育水準を確保するために大切なことであるということ、採用から 2 年目の I 教諭に理解してほしいという願いを込めての関与である。

(3) 授業者が指導の見通しを持つための関与

子どもの実態を踏まえた授業構想であっても、授業者自身が指導の見通しを持つことができなければ授業は成立しない。それは、身に付けさせたい力を身に付けさせるために、相応しい言語活動であるという位置付けや、指導する子どもたちにとっての学習の意義を、授業者自身が見出しているということである。

言語活動を大切にすあまり、身に付けさせたい力との結び付きを明確にすることができずにいる I 教諭に「活動から考えてしまうと、楽しそうなことは思いつくのですが、今、I 先生が苦しんでいるように、それが身に付けさせたいことと結びつかないということになってしまうこともあるんですよ。そうすると、活動は楽しそうにしていたけど、どんな力を身に付けさせたのかが分からない授業になってしまうことになるのですね。子どもたちが、「うみのかくれんぼ」を読んで書かれていることを手掛かりに、どのように書かれ

ているのかが分かったというようなことを、子どもたちの言葉で表現していたら文章構成を理解しながら読んだということになると思いますよ。子どもたちの実態に照らしたときに、I 先生ができそうだと思うかどうか、授業にするかどうかの判断基準ですね。I 先生ができると思わないかぎり、この単元は成立しないのですが、どうですか？」と言葉をかけた。

これには、授業者が捉えている子どもの実態に照らして、成立する活動かどうかを判断すること、授業者自身の思考が整理させている上で実践することが大切であることを理解してもらう意図がある。また、今回のように経験年数の浅い教師は、指導主事の発想をそのまま実践してしまうことがある。しかし、それでは授業が成立しないこともあるし、授業者にとって国語の教師力が向上することにならない。指導主事が言葉にすることにより、学習指導の主体は授業者であることを明確にする意図がある。

(4) 学びをつなげる意図をもった指導を促す関与

身に付けさせたい力を身に付けさせるために適切な言語活動を構想し、見通しを持ったところで、「今回の単元で文章の構成について理解したことは、次の書くことの学習でも活かされると思うし、話すときにも活かされそうですね。構成を考えながら読むことは、構成を考えながら書いたり話したりすることにつながりそうですね」と言葉をかけた。

これは、子どもにとって学習が結びつき日常生活の中で生きてはたらく言葉の習得へと結びつくものである。教師がこのような見通しを持って指導することで、授業中の様々な場面で能力を結び付けて習得させることになるだろう。

(5) 具体的に授業を想定するための関与

授業の構想が描けてきた段階では、それぞれの授業場面、特に中心となる言語活動をさせるための指示が重要になる。子どもたちの実態を踏まつつ、身に付けさせたい力を身に付けさせるための言語活動が設定できても、最後の指示が明確でなかったために、授業中に子どもが何をすればよいのかが分からなくなってしまう例は少なくない。

そこで、「子どもたちにさせたい活動をさせるために、どのように説明すれば分かりやすく伝わ

るのかを考えましょう。」と促した。

授業の実践者である教師には、常に明確な指示が求められる。子どもを速やかに活動へ誘うためにも、授業構想の段階から、具体的な指示ができるように準備しておくことを示唆するための働きかけを行った。

するとI教諭は「まとめてみよう。でもそれでは分かりにくいですね。やっぱり並べ替えてみよう。かな」などと具体的に考え始めた。

その様子を見守っていた研究主任の「教師としては、どのように並べ替えてほしいの?」という問いを受け、「あれ。並べ替えるのかな。並べ替える必要があるのかな」と活動の設定自体への問い返しを行い始めた。

この思考の反復を経て、並べ替えるという活動には生き物による分類と、説明の内容による分類とを行うことができると気づき、「やっぱり、並べ替えてみようという指示ですね」と、指示を決めることができた。

(6) 神奈川県教育委員会の施策に基づく関与

具体的な指示を決めたので、「誰の並べ替え方が一番分かりやすいかな」と言うてはいけませんね。他者との比較による競い合いは、自己肯定感を高めることにはつながりませんね。負けた子がかっかりしてしまう」と、留意点を伝えた。

ここでは、神奈川県教育委員会として全国学力・学習状況調査の児童・生徒質問紙調査の分析や、平成29年5月に発行された「自己肯定感を高めるための支援プログラム」に記載されている内容を踏まえている。活動中に安易な比較をさせることが自己肯定感を育むことにつながらないという留意点である。

(7) 授業者の不安を受けとめ励ます関与

この授業の構想で、子どもたちにさせながら指導目標の実現へ向かうためには、机間指導を充実させることが必要だと思われたため、「この活動は、始まったときの机間指導により方向性を見出させていくことで、うまくいきそうですね。丁寧に理由を聞きながら進め、必要に応じて交流させたり、発表させたりすることで考え方を見出させていくやり方です」と伝えた。

すると、「去年は特別支援級だったので、自信がない。うまくできるかな」という不安をのぞかせる発言があった。

そこで、「チャンスですね。先生自身も不安なことへチャレンジするのですね。できるふりをしているよりも、できないことを明らかにして、他の先生方からアドバイスをたくさんもらいましょう。M先生(研究主任)には、自分のクラスの指導もあることと思いますが、時間を作れるのなら、見てあげてください」と伝えた。

これは、I教諭が筆者に自己開示している様子と捉えられる。授業構想の前半では、事前に持っていた自分の考えに固執する様子が見られたが、方向性を見定めてからは、主体的に考えるようになった。新たな課題として提示した机間指導の重要性であったが、素直に苦手であることを述べている。このような言葉が、指導主事が関与する授業構想で表現されることはとても大切であると思われる。

研究授業の際には、机間指導の様子が参観のポイントになると考えられる。

5、指導主事が国語の教師力向上に関与する際の過程の原型

本稿では、国語の教師力を確認し、国語の教師力向上に資する指導主事としての関与の事例を分析していった。

この分析から見えてくる、現段階での関与の過程の原型を次にまとめる。

(1) 学習指導要領を踏まえた授業構想

先述の通り、学習指導要領は「教育課程の基準を大綱的に定めるもの」である。

そして、第1章 総則にあるとおり、「各学校においては、児童(生徒)や学校、地域の実態を適切に把握し、教育の目的や目標の実現に必要な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」とされており、教科等横断的な視点に立った資質・能力の育成について「児童(生徒)の発達の段階を考慮し、言語能力、情報活用能力、問題発見・解決能力等の学習の基礎となる資質・能力を育成していくことができるよう、各教科等の特質を生かし、教科等横断的な視点から教育課程の編成を図るもの」とされている。

その上で、学習指導要領解説国語編では、各学年の内容について詳しく解説され、指導する際の言語活動も例示されている。

地方教育行政の組織及び運営に関する法律によ

って位置付けられる指導主事としては、公の性質を有する学校における教育水準を確保するためにも、学習指導要領を踏まえた関与をすることは重要な役割といえる。

それぞれの都道府県教育委員会や教育事務所、市町村教育委員会に所属する指導主事が、学習指導要領を踏まえた授業構想への関与を丁寧に行うことで、学習指導要領による教育水準の確保は確かなものとなるだろう。

その上で、子どもの実態に応じた教材や教具の準備や活用方法などを、実戦経験に基づいて提案したり、他校の実践を紹介したりしながら、ともに授業を構想していく関与が考えられる。

子どもの実態に始まり、子どもの変容を目指すために、学習指導要領は有効に活用される必要がある。

本稿「4、1年経験者（I教諭）の授業構想への関与の事例（以下、4）」の「(1) 学習指導要領を踏まえた関与」での様子からも、この関与の在り方は欠かせないだろう。

(2) 在籍する地域の教育上の諸課題に基づく施策の紹介

指導主事は、教育委員会の事務局におかれる職であるため、所属する教育委員会による教育施策を反映させる関与が考えられる。その所属は都道府県や市町村教育委員会、また教育事務所というように、業務として関与する範囲は異なるが、各地の教育行政区域内で業務にあたっている。

そのため、所属する教育行政における教育施策を意図的に発信することができる。

千々布（2015）で明らかにされた、「学校を訪問する際に意識していること」としての「教育委員会として定めている指導の観点に従い学校を指導すること」や「教育委員会の方針を伝えること」はこれにあたる。

必ず実践しなければならないものとしての指導ではなく、留意点として踏まえてほしいとの願いを持って行う関与である。

本稿の事例からは、「4-(6) 神奈川県教育委員会の施策に基づく関与」のような関与が考えられる。

(3) 指導主事自身の教師としての実践知に基づく示唆

これは指導主事自身が教員であった時に感じて

いたことや留意していたことである。例えば、指示や発問をする際の留意点、子どもの反応を肯定的に受けとめる心遣い、子どもを励ます言葉をかけるタイミング、子どもの考えを引き出す問いかけ、子どもの学習状況を評価するためのワークシートの作り方などである。また、成功談や失敗談の披露も実践知といえるだろう。

本稿では、「4-(2) 子どもの実態を踏まえた授業構想をするための関与」、「4-(3) 授業者が指導の見通しを持つための関与」、「4-(4) 学びをつなげる意図をもった指導を促す関与」、「4-(5) 具体的に授業を想定するための関与」の中で事例を述べた。教員の中から充てられる指導主事としては、このような関与が授業者にとっても心強いものとなることだろう。

(4) 関わる教師に主体性を持たせる働きかけ

鶴田（2007）は、国語科授業研究論において「もともと授業研究（授業の分析・評価）は自分の実践のために行うものである。つまり、自らの専門的な力量を高めることがねらいである。したがって、非公開の私的な授業研究はもちろんのこと、第三者に授業を公開する集団的な研究会でも、授業者を含めて参加者一人ひとりが授業の見方・考え方を広げ、実施あの教材や子どもをより豊かに深くとらえるようになることが根本となるべきだ」と述べる。

これは、教師が自ら課題を設定して主体的に授業研究に臨むことの重要性を示している。

本稿「4-(7) 授業者の不安を受けとめ励ます関与」で述べたように、授業者が課題を持って臨む時に国語の教師力は向上するのではないだろうか。学校研究であると、学校全体での研究テーマが設けられるのだが、そのテーマに向かう過程では、授業者個々の課題が生まれることだろう。これを自覚させ、研究授業において参観の観点とすることで、授業者個々の課題を解決し、国語の教師力向上につながると考えられる。

この課題を設定する働きかけも、指導主事の関与としては大切なことだろう。

6、今後の課題

本稿では、個人を対象とした国語の教師力向上に資する指導主事としての関与の事例から、指導主事が国語の教師力向上に関与する際の過程の原

型を模索した。

しかし、校内授業研究会における指導主事の関与としては大きく三つの在り方が考えられる。

一つ目は管理職や研究主任への関与である。

これは、どのようなプロセスで学校の授業研究文化を創造するのかを提案し協議し共有する関与である。学校長の学校経営方針を理解した上で、授業研究を通して国語の教師力を向上させる全体的な雰囲気をもどのように創り上げるのか、個々の教師への関与をどのように行っていくのか、研究授業をする教師が見てほしい場面や部分をどのように示すのか、また、研究協議会においてどのような発言をしてほしいのかを確認するための関与である。

二つ目は学校全体への関与である。

これはその年度の研究会スタート時に全体へ向けて行うことが考えられる。

教師が授業研究をする意義を理解し、学校全体で授業研究を通して国語の教師力を向上させる雰囲気を創り上げるための関与である。

三つ目は教師個人への関与である。

これは本稿で述べてきた。

このように、国語の教師力向上に資する指導主事の関与には数種類の形がある。一つ目と二つ目は密接に結びついていると思われるため、同時に明らかにしていくことができると思われる。

また、本稿で述べてきた、指導主事が国語の教師力向上に関与する際の過程の原型は、この段階では原型に過ぎず、この関与の過程の有効性は、意図的に働きかけた時にどのような変容を生み出すのかを実証する必要がある。

【参考文献・引用文献】

- 倉澤栄吉 (1987) . 新訂 国語の教師 p. 36, p. 39 (国土社)
- 千々布敏弥 (2015) . 指導主事による校内研究活性化のための指導モデルの開発ーコーチングを活用して
- 鶴田清司 (2007) . 『国語科教師の専門的力量的形成』 p. 177 (溪水社)
- 秋田喜代美 (2005) . 『教育研究のメソトロジー』 pp. 171-172 (東京大学出版会)
- 細川太輔 (2013) . 『国語科教師の学び合いによる実践的力量的形成の研究』 . 株式会社ひつじ書

房

学習指導要領 (2017) . 前文

大学設置基準

地方教育行政の組織及び運営に関する法律

文部科学省 (2017) . 「平成 29 年度全国学力・学習状況調査報告書 質問紙調査」

神奈川県教育委員会 (2017) . 「自己肯定感を高めるための支援プログラム (理論編)」

(横浜国立大学大学院教育学研究科)

【資料】 (I 教諭との授業構想の記録の全文)

筆者：せっかく書いた学習指導案を読むところから始めましょうか。

I 教諭：読んでも分からないと思います。何となくこうしたいということはあるのですが、そのためにはこれも準備しなくては、あれも、とっていて、どれもうまくまとまりません。

筆者：なるほど。評価規準も空欄ですしね。では、授業を構想する手順を踏んでいきましょうか。まずは、子どもたちの実態はどのようなものか、年間計画ではどのような力を付けさせようとする単元なのかということとを教えてください。

I 教諭：子どもたちは漢字を書くことが苦手だったり、文章を書くことが苦手だったりします。読み聞かせは大好きなようで、静かに聞いています。本を読むことは好きなようですが、書かれていることを抜き出したり、どのような意図で書かれているのかということを考えたりすることは苦手です。

筆者：なるほど。本を読むことや読み聞かせを聞くことは好きなのですね。では、今回はどのような力を付けさせたいと考えていますか。

I 教諭：「うみのかくれんぼ (光村図書)」を扱うのですが、10月の半ば頃に江ノ島水族館へ行くことになっていますので、それに向けて「海の生き物図鑑」を作ることをゴールにしています。そのために並行読書をさせておき、「うみのかくれんぼ」を読み終えたときに、図鑑の内容から図鑑を作成させたいのですが、どのように情報を読み

取らせたらいいのか、どのようにすれば書けるのかがよく分かりません。どうしたらよいでしょう。

筆者：そうですか。I先生、それは読む力ですか。

I教諭：読む力ですね。はい。

筆者：読む力も分割してみると、音読、文章の解釈、自分の考えの形成、目的に応じた読書というふうに、いくつかありますが、どのあたりでしょうか。

I教諭：指導書には、「イ」と書かれているので、それかなと思います。

筆者：文章の解釈ですね。（学習指導要領解説で確認する）

I教諭：（用意していなかったのので）私も取りに行ってきます。

筆者：そうですね。あった方がよいです。

（戻ってくる）

筆者：付録のページが便利なんです。小学1・2年生から中学3年生までの、各指導事項がどのように発展していくのかが一覧になっているのです。

I教諭：あ、便利ですね。

筆者：これだけだと内容が見えないので、本文を読んでみましょう。

（読み上げて確認する）

イ 説明的な文章の解釈に関する指導事項「時間的な順序や事柄の順序など」とは、時間の順序や、例えば、事物の作り方の手順など文章に取り上げられた話題自体に内在する事柄の順序などに加え、どのように文章を構成しているかという文章表現上の順序なども意味する。そのような順序に沿って「内容の大体を読」んで理解することが重要である。

I教諭：同じ形で書かれていることを読み取るということかなと思いました。

筆者：どのように文章を構成しているかということを理解するということですね。I先生はこの文章はどのような構成になっていると思いますか。

I教諭：でも、学習活動のゴールは、「海の生き物図鑑」を作ることになっているので、結

びつかないような気がしています。

筆者：そうですね。そうすると、そのゴール設定が適切かどうかも検討した方がよさそうですね。その際には、子どもたちの実態に合っているか、指導目標に迫る活動かという観点で見直してみるとよいでしょう。今、I先生はさせたい活動があるのですよね。先生がさせたい活動も大切ですが、子どもが学習することによって力が付くかどうか最も大切ですね。

I教諭：させたいことはあるし、付けたい力もあるのですが、つながらない気がしています。この教材をどのように扱えば付けたい力が付くのだろうって思います。

筆者：昨年度のS先生の授業で、S先生が提示していた構成を視覚化する家がありましたよね。あれを子どもたちが作ったらどうでしょうか。構成が分かるという力を付けたいのであれば、子どもたちが、あのときのような家を作ることも考えられますよ。I先生が言ったように、この文章は最初に問いがあって、その問いに答えるように3つの生き物を紹介している。紹介の仕方も似たように書かれていて、とても分かりやすい。文章を読んで何かを書いたり話したりすることは苦手な子どもたちのようですが、作業は好きだとすれば、取り組みやすいかもしれませんね。また、身に付けさせたい、構成を捉えて読む力にもつながりそうですね。

（ここで、研究主任のM先生が合流する）

I教諭：でも「海の生き物図鑑」ができません。

筆者：そうですね。I先生の頭の中でも、身に付けたい力と活動がかみ合っていないから、困っているのですよね。先生の頭の中でつながらない活動をさせたときには、子どもは混乱してしまいますよ。先ほど紹介したように、私自身が経験した、子どもが思い通りに活動しなくて困ったということになってしまうかもしれません。「海の生き物図鑑」を作る活動は、この単元の学習を終えてから、次の単元で取り

扱ってもよいかもしれませんね。

そして、このような授業にしようとするなら、子どもたちが楽しみながら活動できることはどんなことなのかを考えるようにしましょう。例えば、文章構成の家のようなものを作っていく活動などが考えられますね。その後に活動を想像できる単元名を考えて、子どもたちに提示すると、なんか面白そうだなってなって学びが始まるのではないかな。活動から考えてしまうと、楽しそうなことは思いつくのですが、今、I先生が苦しんでいるように、それが身に付けさせたいことと結びつかないということになってしまうこともあるんですよ。そうすると、活動は楽しそうにしていたけど、どんな力を身に付けさせたのかが分からない授業になってしまうことになるのですね。子どもたちが、「うみのかくれんぼ」を読んで書かれていることを手掛かりに、どのように書かれているのかが分かったというようなことを、子どもたちの言葉で表現していたら文章構成を理解しながら読んだということになると思いますよ。子どもたちの実態に照らしたときに、I先生ができそうだと思うかどうかは授業にするかどうかの判断基準ですね。I先生ができると思わないかぎりには、この単元は成立しないのですが、どうですか？

I 教諭：（子どもの実態を思い出しつつじっくりと考えながら）これはいけそうです。言葉はいろいろ知っていて、言葉を追うことはできるんです。

筆者：そうすると、I先生が考えていた活動を分割して、読むことの学習は家を作ることで終えて、次の単元で「海の生き物図鑑」を作ってもいいと思います。その際には、前の単元の学習を想起させるとよいですね。あのくらいの文章量で書くようにしましょうと言って学習を始める。図鑑を作るための生き物は、江ノ島水族館に展示してある生き物がいいですね。行って見たときに嬉しくなると思います。

I 教諭：楽しそうですね。きっと喜びます。

（このあと、マーカーを用いて本文に色を塗っていく活動、教科書を印刷して配布し切り離して並べ替える活動、文章の構成を説明させる活動など、他の学習活動についても検討してみたが、手を動かして作業している方が集中している様子が見られること、文字を書くことが苦手な様子が見られることから、本文を書き写してカードを作り並べ替えて家を作る活動で授業を構想することにした。）

筆者：今回の単元で文章の構成について理解したことは、次の書くことの学習でも活かされると思うし、話すときにも活かされそうですね。構成を考えながら読むことは、構成を考えながら書いたり話したりすることにつながりそうですね。

I 教諭：楽しくなってきました。カードを作るときには時間がかかるとは思いますが、書かせたいです。カードには罫線を入れた方が字を書きやすいと思います。どのくらいの大さのカードがいいかな。（本日の授業で使用したワークシートを見ながら子どもたちの文字の大きさを確かめて）これくらいですね。

筆者：文章全体をA3の用紙サイズで表しているイメージだとしたら、子どもたちが作成するカードは1枚に対して1文を書かせることになるので11枚ですね。そうすると、最初の2枚を除いて9枚のカードが無理なく入るように考えて、1枚のカードの大きさを決めればよいですね。

I 教諭：この子の文字の大きさでも入りそうなカードにするのですね。

筆者：カードを並べ替えて貼り付ける用紙も数種類を用意するとよいですね。でも、1人ずつに配付はせず、どこか1箇所にとめて置いておいて選ばせるようにしましょう。書かれている内容を読み取って選んでいくことが、構成を理解することにつながります。

I 教諭：あ、そうか。そこで考えるんだ。

筆者：そうそう。授業のイメージができてきましたね。では、子どもたちにさせたい活動をさせるために、どのように説明すれば分

かりやすく伝わるのかを考えましょう。丁寧な説明がよいですが、直接的に構成を考えようと言っても伝わらないですね。

(しばらく沈黙)

I 教諭：まとめてみよう。でもそれでは分かりにくいですね。やっぱり並べ替えてみようかな。

筆者：うんうん。

I 教諭：同じ仲間になるように並べ替えてみて。

筆者：あ、面白いね。

I 教諭：(考えている)何だろう。並べ替えてみようと言っても、子どもたちはどうすればよいのが分からないかもしれない。

研究主任：教師としては、どのように並べ替えてほしいの？

I 教諭：教師としては……。あれ。並べ替えるのかな。並べ替える必要があるのかな。

筆者：線を引かせるだけでもいいんだね。

I 教諭：小さなくりにするのは、生き物ごとですか。最初の問いにある順番に、「なにがどこにいるか」で、はまぐり、たこ、かについての記述からそれぞれの情報を取り出して、「どのようにしているか」で、はまぐり、たこ、かについてのそれぞれの情報を取り出してやることもできますか。

筆者：あ、それもありですね。読めている子は、情報の似通った記述を集めてグループを作るかもしれませんね。それぞれの生き物の記述から、この問いに対する答えは、どれにあたるかが分かることが大切なんだ。

I 教諭：それが分かるということは、それぞれの生き物に関する3文の記述内容が、どの問いに対する答えなのかを分かっていることになります。

筆者：ああ、そうですね。並べ替えさせるのであれば、むしろそのようにさせた方がよいですね。

I 教諭：やっぱり、並べ替えてみようという指示ですね。

筆者：そうですね。それで行きましょう。「誰の並べ替えが一番分かりやすいかな」と

言っただけじゃありませんね。他者との比較による競い合いは、自己肯定感を高めることにはつながりませんね。負けた子ががっかりしてしまう。

I 教諭：分かりました。

筆者：活動のイメージができてきたので、子どもたちがワクワクするような、それでいて活動をイメージすることができる単元名を考えましょう。

I 教諭：う～ん……。

筆者：直接的なのは「カードを並べ替えて構成を理解しよう」ですね。

I 教諭：え～っ(笑)。それは面白くない。

筆者：ですよ(笑)。何がよいだろう。「うみのかくれんぼ」。「家を作ろう」。「海の家」。「海の家」はいいんじゃない？

I 教諭：「うみのいえをつくろう」ですね。よいと思います。

筆者：この活動は、始まったときの机間指導により方向性を見出させていくことで、うまくいきそうですね。丁寧に理由を聞きながら進め、必要に応じて交流させたり、発表させたりすることで考え方を見出させていくやり方です。

I 教諭：去年は特別支援級だったので、自信がない。うまくできるかな。

筆者：チャンスですね。先生自身も不安なことへチャレンジするのですよね。できるふりをしているよりも、できないことを明らかにして、他の先生方からアドバイスをたくさんもらいましょう。M先生(研究主任)には、自分のクラスの指導もあることでしょうが、時間を作れるのなら、見てあげてください。

研究主任：はい。分かりました。

I 教諭：はい。頑張ります。ありがとうございました。

筆者：頑張らしましょう。ありがとうございました。

※ 研究主任は、I 教諭のアイデアを肯定的に受けとめ、補足するアイデアを出す姿勢を持ち続けた。