

学習の基盤となる資質・能力の育成
～言語能力育成モデルの研究～

及び

総合的読解力育成カリキュラムの開発
～未来社会を切り拓く子どもの資質・能力の育成
モデル試行から見える力～

令和 6 年 3 月

大阪市教育センター

学習の基盤となる資質・能力の育成

～言語能力育成モデルの研究～

及び

総合的読解力育成カリキュラムの開発

～未来社会を切り拓く子どもの資質・能力の育成 モデル試行から見える力～

学習指導要領では、児童生徒の発達の段階を考慮し、言語能力、情報活用能力（情報モラルを含む）、問題発見・解決能力等の学習の基盤となる資質・能力を育成していくために、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よう示されている。中でも、言語能力については、その育成を図るため、各学校において必要な言語環境を整えるとともに、国語科を要としつつ各教科等の特質に応じて、児童生徒の言語活動を充実することと示されている。

「言語能力育成モデルの研究」では、言語能力育成の充実を図ることで、児童生徒の学習の質を高めることになると考え、令和 3 年度より研究を進めてきた。今年度もこの言語能力に着目し、児童生徒の学力向上をめざして、教科書をはじめとする情報を適切に読み解く力を育成する指導方略の研究を推進し、より具体的な授業モデルを提案する。

そして、その研究の一部を役立てながら、令和 4 年度よりその開発を開始している「総合的読解力育成カリキュラム」について、今年度はモデル校での試行を踏まえた教材改善とその効果について研究を進めてきた。

現在の「大阪市教育振興基本計画」における「基本的な方向 4 誰一人取り残さない学力の向上 4-1 言語活動・理数教育の充実（思考力・判断力・表現力等の育成）」の取組の 1 つとして、「総合的読解力」の育成が推進されるよう、令和 6 年度から大阪市の全校で実施できる教材を提案する。

大阪市教育センター

教育振興担当

山川 明子

山角 江美

目次

はじめに	1
------	---

学習の基盤となる資質・能力の育成 ～言語能力育成モデルの研究～

1. 研究の背景	
1.1 大阪市の児童生徒の言語能力の課題	2
1.2 学校のアンケートより	6
2. 研究の内容	
2.1 研究の目的	8
2.2 研究の仮説	8
2.3 効果検証（RST／ATLAN）	8
2.4 研究計画	9
3. 研究の視点	
3.1 インプットとアウトプット	12
3.2 具体的方略	14
4. 研究の実際	
4.1 授業実践一覧	16
4.2 小学校の授業実践	18
4.3 中学校の授業実践	19
4.4 その他の取組	20
5. 実践後の変容	
5.1 教員の実践による児童生徒の変容	23
5.2 事前・事後アンケート分析	24
6. 研究のまとめ（3年目）	
6.1 各種調査の結果と検証	28
6.2 成果と課題	33

総合的読解力育成カリキュラムの開発
～未来社会を切り拓く子どもの資質・能力の育成 モデル試行から見える力～

1. 「総合的読解力育成カリキュラム」開発の概要	
1.1 開発の経緯	34
1.2 教材の改善	35
2. 「総合的読解力育成カリキュラム」の効果検証	
2.1 効果検証の目的	40
2.2 効果検証の内容	40
2.3 効果検証の結果	42
3. モデル試行を終えて	
3.1 成果と課題	52
おわりに	53

はじめに

2018 年の PISA 調査における日本の読解力の順位が 2015 年の 8 位から 15 位と急落し、とりわけ、読解力の自由記述形式の問題において、自分の考えを他者に伝わるように根拠を示して説明することに、引き続き課題がある¹⁾と報じられて久しい。その結果を受け、情報を探し出すことやその情報の質や信ぴょう性を評価すること、自分の考えを他者に伝わるように根拠を示して説明するために表現することまでを含めた読解力をつけるため、テキストの読み取りだけにとどまりがちな学校での読解力育成の授業改善が求められてきた。

また、『令和の日本型学校教育』の構築を目指して「～全ての子どもたちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～」では、基礎的・基本的な知識・技能や言語能力、情報活用能力、問題発見・解決能力等の学習の基盤となる資質・能力の確実な育成が行われるとともに、多様な児童生徒一人一人の興味・関心等に応じ、その意欲を高め、やりたいことを深められる学びの姿を実現することをめざすことが示された。さらに、レポートや論文、プレゼンテーション等の形式で課題を分析し、論理立てて主張をまとめること等を通じた言語能力の育成などの現代的な諸課題に対応して求められる資質・能力の育成について、文理の枠を超えて教科等横断的な視点に立って進めることが重要であり、その実現のためにはカリキュラム・マネジメントを充実する必要があること、その土台として、小学校、中学校での各教科等や総合的な学習の時間における教科等横断的な学習や探究的な学習、プログラミング教育などの充実にも努めることも重要であることが示された²⁾。

この間、こうした求めに応じて各校では学習指導要領に従い、主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善を進めてきたが、コロナ禍による様々な制限もあり、その歩みは困難を極めた。しかし、令和 5 年 5 月、4 年にわたる様々な制限が解除され、各校はようやく制限を気にせず活動できるようになった。今こそ、対話的な活動や言語活動を通して読解力や言語能力を育成する必要がある。

そこで、本研究では、令和 3 年度より本センターで進めてきた「言語能力育成モデル」をさらに充実し、より具体的な授業モデルを提案することで、全ての教科等での言語活動を通して児童生徒の言語能力の向上に寄与したい。

また、その全ての教科等における言語活動と往還しながら、「総合的読解力育成の時間」における総合的な言話活動を通して読解力を中心とした思考力・判断力・表現力等を育成する「総合的読解力育成カリキュラム」について、本研究ではモデル試行を検証し、教材の改善に活かすとともに指導の工夫を提案する。令和 6 年度より全校で試行実施される「総合的読解力育成カリキュラム」が、これからの予測不可能な社会を生き抜くための基礎的な力を培い、未来社会を切り拓く子どもの資質・能力を育成できるよう、各校での取組の一助となる研究を進めていく。

1) 「OECD 生徒の学習到達度調査 2018 年調査 (PISA2018) のポイント」1

2) 『令和の日本型学校教育』の構築を目指して「～全ての子どもたちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～」令和 3 (2021) 年 1 月 20, 57

学習の基盤となる資質・能力の育成 ～言語能力育成モデルの研究～

1. 研究の背景

1.1 大阪市の児童生徒の言語能力の課題

令和4年度に策定された大阪府教育振興基本計画には、最重要目標2に、「未来を切り拓く学力・体力の向上」が挙げられている。そして、その基本的な方向の4には「誰一人取り残さない学力の向上」がある。学力の向上に効果を上げることは、普遍的な目標であるとともに、継続的な課題であり、児童生徒の発達段階を考慮しながら、読解力・言語能力、論理的思考力を始めとした学習の基盤となる資質・能力を育成していく必要がある。

大阪市の小中学生の読解力・言語能力にはどのような課題があるのだろうか。令和5年度における大阪市の小中学生の全国学力・学習状況調査結果の対全国比は、小学校では国語が1.00、算数が0.99であった。令和4年度調査と比較すると、国語・算数ともに改善し、とりわけ国語はほぼ全国水準に達した。中学校では、国語・算数・英語の3教科とも対全国比0.96で、令和4年度調査と比較すると、数学において若干下降し、国語・英語は横ばいであった。平均無解答率については、中学校において全国より高い状況であった。全体的な改善傾向にあるものの、依然として全国水準には達していない。そこで、児童生徒の言語能力の課題を探るため、令和5年度全国学力・学習状況調査において、大阪市の児童の正答率が55%を下回っており、かつ対全国比が1を下回る問題に着目した。

表1-1 令和5年度 全国学力・学習状況調査 小学校国語 問題別結果

問題番号	問題の概要	出題の趣旨	大阪市正答率	全国正答率	対全国比	大阪市無解答率
1二	【川村さんの文章】の空欄に学校の米作りの問題点と解決方法を書く	図表やグラフなどを用いて、自分の考えが伝わるように書き表し方を工夫することができる	24.2%	26.7%	0.90	7.7%
2四	資料を読み、運動と食事の両方について分かったことをもとに、自分ができるようなことをまとめて書く	文章を読んで理解したことに基づいて、自分の考えをまとめることができる	54.2%	56.2%	0.96	7.6%

小学校国語で抜粋した問題のうち、1二は60字以上、100字以内にまとめて書く問題、2四は80字以上、100字以内にまとめて書く問題で、いずれも記述式の問題に課題があった。

表 1－2 令和 5 年度 全国学力・学習状況調査 小学校算数 問題別結果

問題 番号	問題の概要	出題の趣旨	大阪市 正答率	全国 正答率	対 全国比	大阪市 無解答率
2 (4)	テープを直線で切ってできた二つの三角形の面積の大小について分かることを選び、選んだわけを書く	高さが等しい三角形について、底辺と面積の関係を基に面積の大小を判断し、その理由を言葉や数を用いて記述できる	18.8%	20.8%	0.90	3.2%
4 (3)	二つのグラフから、30分以上の運動をした日数が「1日」と答えた人数に着目して、分かることを書く	示された棒グラフと、複数の棒グラフを組み合わせたグラフを読み、見いだした違いを言葉と数を用いて記述できる	53.8%	56.2%	0.95	13.9%

小学校算数で抜粋した問題を見ると、2(4)は、三角形の面積の大小を判断し、その理由を言葉や数を用いて記述する問題、4(3)は、二つのグラフを読み、見いだした違いを言葉や数を用いて記述する問題で、いずれも記述式の問題に課題があった。

このように、小学校では、国語、算数共に、記述式の問題に課題があることが明らかとなった。

次に、中学校でも、同じ傾向にある問題に着目した。しかし中学校数学の問題では全問題のうち半分以上が正答率 50%を下回っていたため、中学校で着目する問題は、国語、算数共に正答率 50%を下回っており、かつ対全国比が 1 を下回り、無解答率が 2 桁以上のものを抜粋した。

表 1－3 令和 5 年度 全国学力・学習状況調査 中学校国語 問題別結果

問題 番号	問題の概要	出題の趣旨	大阪市 正答率	全国 正答率	対 全国比	大阪市 無解答率
4 三	現代語で書かれた「竹取物語」のどこがどのように工夫されているかについて、古典と比較して書く	文章の構成や展開、表現の効果について、根拠を明確にして考えることができる	44.2%	50.0%	0.88	22.8%

中学校国語では、文章の構成や展開、表現の効果について、根拠を明確にして考えを書くという 4 三の記述式の問題において、22.8%が無解答であった。

表 1 - 4 令和 5 年度 全国学力・学習状況調査 中学校数学 問題別結果

問題 番号	問題の概要	出題の趣旨	大阪市 正答率	全国 正答率	対 全国比	大阪市 無解答率
5	女子 50m 自由形の記録の、最小の階級から 29.00 秒以上 30.00 秒未満の階級までの累積度数を求める	累積度数の意味を理解している	43.4%	46.1%	0.94	12.3%
6 (3)	はじめの数にかける数がいくつ、たす数がいくつであれば、計算結果はいつでも 4 の倍数になるかを説明する	結論が成り立つための前提を、問題解決の過程や結果を振り返って考え、成り立つ事柄を見いだし、説明することができる	38.8%	40.9%	0.94	28.3%
7 (2)	「2006 年～2020 年の黄葉日は、1991 年～2005 年の黄葉日より遅くなっている傾向にある」と主張することができる理由を、箱ひげ図の箱に着目して説明する	複数の集団のデータの分布の傾向を比較してとらえ、判断の理由を数学的な表現を用いて説明することができる	27.0%	33.6%	0.80	28.7%
8 (3)	グラフや式を用いて、新緑大学の選手が晴天大学の選手に追いつくのが、6 区のスタート地点からおよそ何 m の地点になるかを求める方法を説明する	事象を数学的に解釈し、問題解決の方法を数学的に説明することができる	37.8%	42.8%	0.88	14.2%
9 (1)	2 つの直線 B C と直線 A E が平行であることを、三角形の合同を基にして、同位角又は錯角が等しいことを示すことで証明する	ある事柄が成り立つことを構想に基づいて証明することができる	31.5%	32.1%	0.98	27.1%

9 (2)	二等辺三角形でない 2 つの合同な三角形のときに平行線がかけないことについて、二等辺三角形のときの証明の中から成り立たなくなる式を書く	条件を変えた場合に事柄が成り立たなくなった理由を、証明を振り返って読み取ることができる	35.6%	37.0%	0.96	14.8%
----------	---	---	-------	-------	------	-------

中学校数学においては、3つの問題で、理由や問題解決の方法を説明することに課題が見られた。5の問題では、「累積度数」について、7(2)の問題では、「箱ひげ図」について、また、9(1)(2)の問題では、「三角形の証明」について課題が見られた。

表 1 - 5 令和 5 年度 全国学力・学習状況調査 中学校英語 問題別結果

問題 番号	問題の概要	出題の趣旨	大阪市 正答率	全国 正答率	対 全国比	大阪市 無解答率
8 (2)	ロボットについて書かれた英文を読み、書き手の意見に対する自分の考えとその理由を書く	社会的な話題に関して読んだことについて、考えとその理由を書くことができる	17.8%	19.5%	0.91	34.1
9 (2)	メールの英文を依頼する表現に書き換える	「相手の行動を促す」という言語の働きを理解し、依頼する表現を正確に書くことができる	27.4%	29.0%	0.94	27.8
10	学校生活(行事や部活動など)の中から紹介したものを1つ取り上げ、それを説明するまとまりのある文章を書く	日常的な話題について、事実や自分の考えなどを整理し、まとまりのある文章を書くことができる	6.6%	7.4%	0.89	25.9

中学校英語の記述式の問題では、8(2)と 10 の問題では、自分の考えを英語で書く記述式の問題に課題が見られた。9(2)では依頼文に書き換える問題に課題が見られた。いずれの問題も約 3 ～ 4 人に 1 人が無解答である。

全ての校種、教科において、自分の考えを言語化することに課題が見られた。また、無解答率が高いことも課題である。正答か誤答かということ以前に、言語化できなかった児童生徒がいるということである。問題を読んで理解しても、自分の考えを言語化できなかったのか、もしくは問題を理解できなかったのか、いずれにしても、これらのことから、児童生徒の読解力が不足している、あるいは言語化する力が不足しているといったことが考えられる。

1.2 学校のアンケートより

以上の課題をふまえ、研究を始めるにあたり、言語能力の意識に関するアンケートを実施した。対象は、言語能力育成モデルの研究に関わり、学校全体で研究を進め実践する「研究協力校」の教員と、教員個人が研究を進め実践する「研究協力員」の所属する学校の小学校教員計 31 名、中学校教員計 67 名と、研究各校に在籍する児童 488 名、生徒 1918 名である。その結果、下記のように（図 1－1・2）、児童生徒の言語能力に疑問を抱いている教員の姿が浮かび上がった。

「児童生徒の誤答が、問題の意味を理解していないために起こっていると感じることがある。」（図 1－1）という項目に対して、「あてはまる」「どちらかといえばあてはまる」という回答は、小学校教員 100%、中学校教員 84%であった。

「言語能力育成モデルの研究」 事前アンケート結果（抜粋）

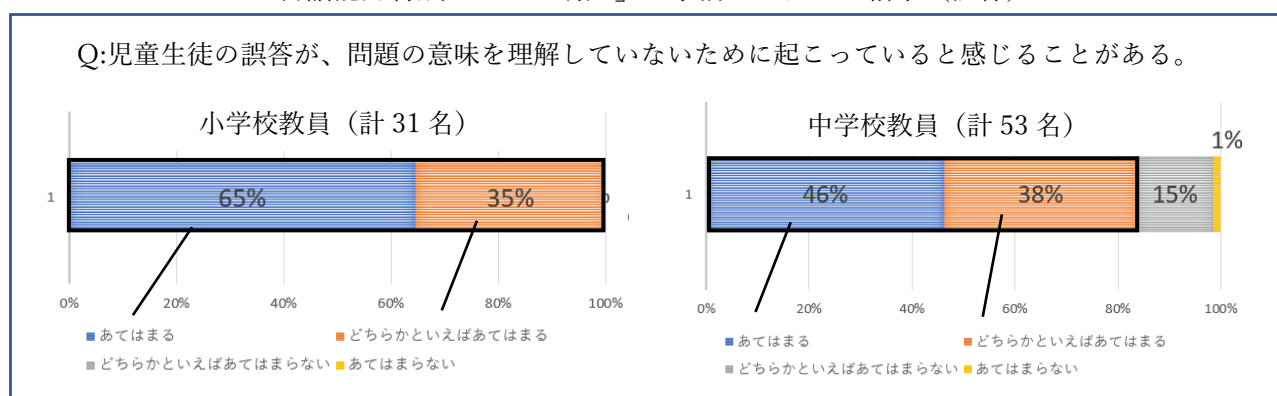


図 1－1 研究協力校・研究協力員校の小中学校教員に行った事前アンケート

また「教師の発問に対して、児童生徒が主旨に沿った解答をしていないと感じることがある。」（図 1－2）という項目に対し、児童生徒が主旨に沿った解答をしていないと感じている教員は、小学校教員 84%、中学校教員 76%であった。

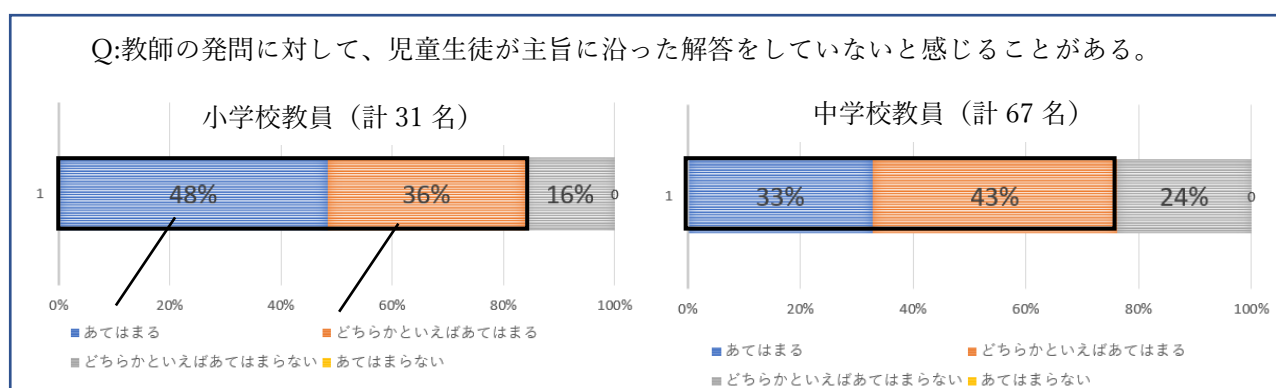


図 1－2 研究協力校・研究協力員校の小中学校教員に行った事前アンケート

次に、研究協力校、研究協力員の所属校の児童生徒に対する項目「教科書の文やプリントの問題文の意味が分かりにくいと覚るこゑがある。」(図1-3)については、「あてはまる」「どちらかといえばあてはまる」という回答は、小学校児童・中学校生徒共に48%であった。

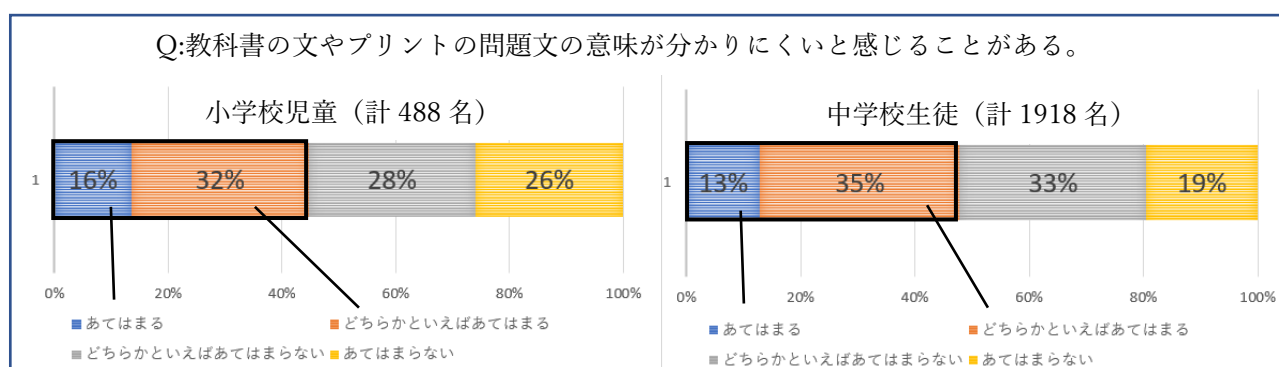


図1-3 研究協力校・研究協力員校の小中学生に行った事前アンケート

また、「自分の話や、自分の書いた文章が、友だちや先生に伝わりにくいと覚るこゑがある。」(図1-4)という項目に対する「あてはまる」「どちらかといえばあてはまる」という回答は、小学校児童38%、中学校生徒52%であった。

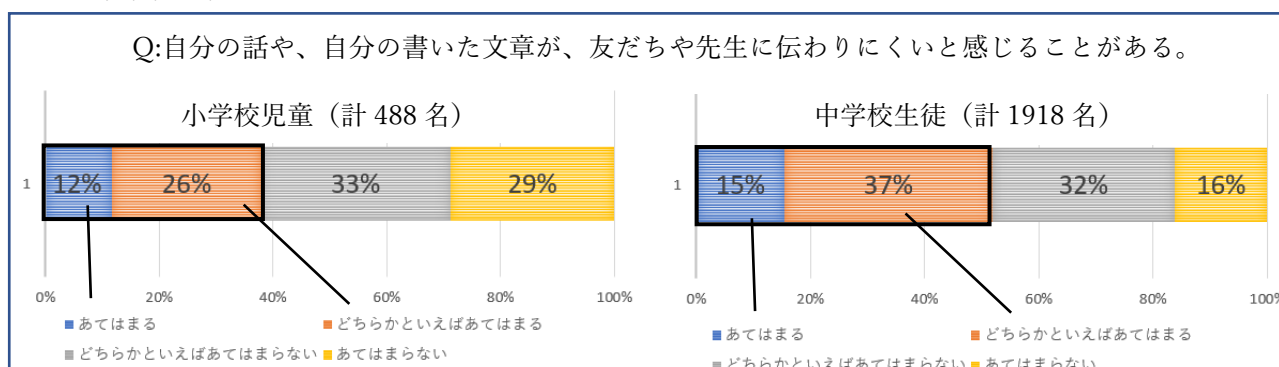


図1-4 研究協力校・研究協力員校の小中学生に行った事前アンケート

これらの事前アンケート結果から、多くの教員は、「児童生徒が教科書の本文に書かれていることや、教師の問いかけを理解できていなかったり、内容の意図するところを読み取れなかったりしている」と覚っていることが分かった。これに対し、児童生徒の半数以上は「教科書の文やプリントの問題文が分かりにくい」「自分の書いた文章が、友だちや先生に伝わりにくい」とは覚じてはおらず、読めている、伝わっていると思っているということが分かった。

全国学力・学習状況調査の結果からは、児童生徒が自分の考えを文で言語化することに課題があり、かつ無解答率が2桁であるにも関わらず、事前アンケートでは児童生徒が自分の言語能力に疑問を感じていない。児童生徒が自分の課題に気付かず、読解や表現に困難を感じていない状態で、教員が言語能力をつけさせようとしても、児童生徒の意識が希薄なために、言語能力が向上しにくいと覚える。それゆゑに、教員が児童生徒に文章の読み解き方や言語化する方法を教え、児童生徒に意図的に言葉を意識して読ませる必要があるのではないだろうか。

2. 研究の内容

2.1 研究の目的

児童生徒の言語能力の課題や事前アンケート結果から、情報を読み取り、考えたことを言語化する能力に課題があることが分かった。そこで、その一因を言語能力の不足と仮定し、「学習の基盤となる資質・能力の育成～言語能力育成モデルの研究～」を進めることにした。

本研究では読解力、中でも基礎的読解力を

- 文の構造を正しく理解する力
- 指示語を理解する力
- 要旨を理解する力
- 論理的に考える力
- 図と文を一致させる力
- 具体と抽象を一致させる力

であると捉え、更に、それらの基礎的読解力に「語彙力」を加えたものを言語能力の「7つの力」と設定した。

そして、様々な文章におけるその意味及び意図を迅速かつ正確に読み取る力（基礎的読解力）を養えるよう、言語能力を支える語彙の獲得も含め、教科横断的な視点で実施する事例を作成、提案することとした。

具体的には、児童生徒に教科書や資料等の様々な情報を正確に読み取り理解する力を身に付けさせることのできるような実践事例を「言語能力育成モデル」とし、その事例集を作成、提案する。

2.2 研究の仮説

全ての児童生徒に言語能力を支える語彙を獲得させるとともに、文の基本構造や非言語情報に着目して読み取らせる力を育成する「言語能力育成モデル」を構築して実践することで、児童生徒が教科書をはじめとした情報を正確に読み取り理解する力がつき、学力が向上すると考える。

2.3 効果検証（RST/ATLAN）

研究の効果が出ているのか、どう改善していくべきかなど、検証して次につなげていくプロセスとして、本研究では「リーディングスキルテスト」（以下、「RST」）と「適応型言語能力検査」（Adaptive Tests for Language Abilities: （エイ・ティ・ラン）以下「ATLAN」）を用いることとした。

RST は、「教育のための科学研究所」¹⁾ が開発した読解力を測定する CBT 型のテストである。汎用的読解力として、

- 「係り受け解析」（＝文の構造を正しく把握する）
- 「照応解決」（＝代名詞が何を指しているかを正しく認識する）
- 「同義文判定」（＝与えられた二文が同義かどうかを正しく判定する）
- 「推論」（＝既存の知識と新しく得られた知識から、論理的に判断する）
- 「イメージ同定」（＝文と非言語情報(図)を正しく対応づける）

■「具体例同定(辞書)」(＝辞書の定義を用いて新しい語彙とその用法を獲得できる)

■「具体例同定(理数)」(＝理数的な定義を理解し、その用法を獲得できる)

の6分野7項目の能力値を測る。文章の読解に必要な力や、文章だけでなく図やグラフといった非言語情報を読み取る際にも適用される読解力を測ることができる。そして学校全体または学年全体でテストを受検することで、児童生徒一人一人の読解の偏りを把握でき、問題文が読めない生徒を洗い出すことができる。そのため、一人一人の能力値に対応した教育が可能になる。また経年変化を見ることで、どのような指導がどのような層の児童生徒に効果的かを科学的に分析することができる。²⁾

ATLANは、大阪教育大学 高橋 登 教授によって開発された言語能力検査である。就学前段階から小・中学校段階の児童生徒の、読み書きを中心とする言語能力を測定する目的で作られた。「適応型」の検査は、受検する児童生徒のそれぞれの問題に対する解答に応じて次の問題の難しさを調整することにより、難しすぎる問題や簡単すぎる問題ばかりが続くことがないようにしており、児童生徒に合わせた出題を行うことにより、短時間で正確に児童生徒の言語能力を測定することが可能になる。

³⁾

効果検証の際にこれら2つのRST、ATLANを参考にしているのは、基礎的読解力についてはRSTで測定、語彙力については、ATLAN 語彙検査で測定することで、児童生徒の言語能力の実態を科学的かつ客観的に分析・把握できると考えているからである。

¹⁾ 読解力を定義し、その高低が発生する要因を特定する調査及び研究をし、読解力を診断するためのテスト問題・試験を実施する一般社団法人。(一般社団法人 教育のための科学研究所 定款より)

²⁾ RST パンフレット 201912.pdf 教育のための科学研究所

³⁾ 高橋登・中村知靖(2009) 適応型言語能力検査(ATLAN)の作成とその評価.教育心理学研究, 57, 201-211.

2.4 研究計画

言語能力育成モデルを研究するために、今年度も大阪市立の小中学校に対し、研究協力校と研究協力員を募集した。また、令和3年度、令和4年度の研究協力校に、引き続いて言語能力育成に取り組んでいただくことをお願いした。その結果、研究協力校6校(継続4校、新規2校)、研究協力員11校12名となった。内訳は小学校8校、中学校9校、計18名の教員である。

年間の研究計画は次の通りである(表2-1)。研究協力校・研究協力員の所属校の実情に応じて、言語能力育成に関する校内研修を行い、RSTや言語能力育成についての理解を図った。年間7回、「言語能力育成モデルの研究・研究協議会」を開催し、研修・研究協議を行うとともに、大学教授、准教授からの指導助言を受けるなどして、言語能力育成の方略について理解を深めた。また、次年度から全市で試行実施される「総合的読解力育成カリキュラム」の授業づくりへの理解を深めるため、第2回と第5回の研究協議会は「総合的読解力スキルアップ研修」と兼ねて開催した。

表 2 - 1 研究の計画

研究主題 「学習の基盤となる資質・能力の育成 ～言語能力育成モデルの研究～」 3 年次(令和 5 年度) 研究計画と実施						
月	予 定	研究協力校 研究協力員	大学との連携	研修との 連携	そ の 他	
4	研究の計画		指導教員の指定・ 要請		年間を通じて F L A B O (福島県の R S T 研究グループ。オンライン研修)に参加	
	先行研究の参照					
	研究協力校、研究協力員の募集	研究協力校 研究協力員応募				
	各種調査から 大阪市の学力に関する実態を把握					
	大阪教育大学、東京学芸大学へ 研究の指導助言依頼		委嘱状送付 研究の進め方に関 する指導助言			
5	研究協力校、研究協力員の決定	協力教員の決定				
	研究の進め方についての資料作成					
	研究協力校の各種調査等のデータ分析と 課題についての検討	課題について検討	研究の進め方に関 する指導助言			
	言語能力に関する事前アンケートの作成					
6	事前アンケートの実施	事前アンケートの回答		総合的 読解力ス キルアッ プ研 修申込 み・受講 者決定		
	授業改善及び日々の継続的な指導に 関する取組資料検討		研究の進め方に関 する指導助言			
	RST・ATLAN の説明	RST・ATLAN 実施				
	第 1 回研究協議会	本研究内容の理解				
	第 1 回教育センター研究報告会					
	研究校への研究支援（校内研修）	校内での情報の共有				
7	事前アンケート及びテスト結果の分析	データの提供		総合的 読解力ス キルアッ プ研 修 1		
	研究協力校への研究支援（校内研修）	校内での情報の共有				
	第 2 回研究協議会 （総合的読解力スキルアップ研修 1 を兼ねる）	授業モデル案作り の方法について 検討協議	授業実践に関す る指導助言			
8	第 3 回研究協議会	授業モデル案作り の方法について 検討協議	授業実践に関す る指導助言			
	先行研究の資料まとめ、提案	取組検討				

9	研究支援（研究授業）	指導案の検討 参観・事後協議			
	RST・ATLANの結果分析 （～2学期末）	RST・ATLAN実施 （～2学期末）			
10	研究支援（研究授業）	指導案の検討 参観・事後協議			
	第4回研究協議会	実践事例の共有、 指導方法の検討	授業実践に関する 指導助言		
11	研究支援（研究授業）	指導案の検討 参観・事後協議		総合的 読解力 育成ス キルア ップ研 修2 （研究 授業）	RS フォー ラム20 23に 参加 （11月）
	第5回研究協議会（公開授業） （総合的読解力スキルアップ研修2を兼ねる）	実践事例の共有、 研究協議	授業実践に関する 指導助言		
	研究協力校への研究支援（校内研修）	校内での情報の共有			
	近畿地区教育研究（修）所連盟研究発表 大会参加				
	大阪市教育フォーラムに向けた準備	RSTの結果・分析 について共有			
12	研究支援（研究授業）	指導案の検討 参観・事後協議			
	大阪市教育フォーラムにて実践発表 第6回研究協議会 （大阪市教育フォーラムを兼ねる）	言語能力育成の視 点に基づいた授業 づくりについて、 実践事例の共有、 研究協議			
1	研究支援（研究授業）	指導案の検討 参観・事後協議			
	事後アンケート調査等の実施	事後アンケート実施			
	研究員向け振り返りアンケート実施	授業実践シート確認			
	第7回研究協議会	1年間の実践の振 り返り	研究内容に関する 指導助言		
2	第2回教育センター研究報告会				
	研究協力校への研究支援（校内研修）	成果と課題の共有			
3	言語能力育成事例集完成 研究報告書完成		3年間の研究に 関する指導助言		
	waku ^{×2} .com-beeに事例集掲載 教育センターHPに研究報告書掲載				

また、本研究が効果的、計画的に進められるよう、PDCAサイクルを意識した。研究協力校、研究協力員の所属校に事前アンケートで児童生徒の実態把握を行ったり、調査結果のデータを基に言語能力の課題を共有したりしながら、おおまかな計画（PLAN）を立てた後、言語能力を育成するための実践（DO）

を進めた。実践の際は、言語能力である基礎的読解力と語彙力を育成・向上できるように、

- ① 教科書等を適切に読み取る力を各教科の授業で育成するために、授業を工夫すること
- ② ことばに向き合う姿勢を継続的な指導で育成するために、帯学習を取り入れるなどの工夫をすること

を2つの「柱」として実践を行った。（この2つの柱については、「3. 研究の視点」で詳述する。）

更に、RST、ATLAN といった調査等で検証（Check）するとともに、実践の報告や共有をし、成果と課題を確認、それを受けて更なる課題解決に向け、言語能力の育成方法、方策の再検討を行い、取組の改善（Action）へとつなげている。

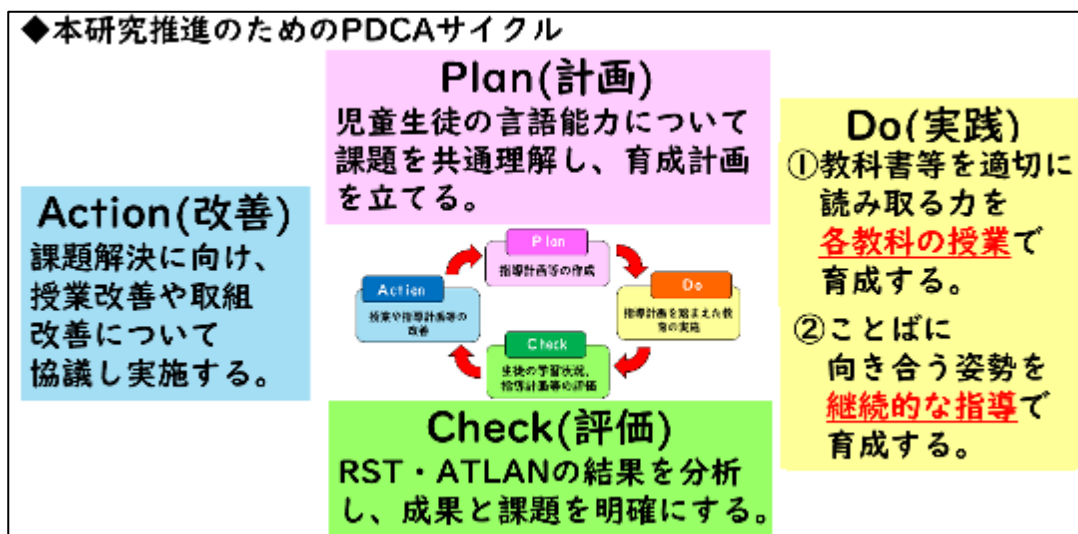


図2-1 本研究推進のためのPDCAサイクル

3. 研究の視点

3.1 インプットとアウトプット

本研究における言語能力育成の方略はインプットとアウトプットの往還である（図3-1）。

インプットとは、教科書等の情報を読み取り、正確に理解することである。授業の中で、あるいは継続的な取組で言語能力である基礎的読解力と語彙力を身に付けさせる工夫を行うこと

で、児童生徒に必要な情報を、確実にインプットさせる必要がある。

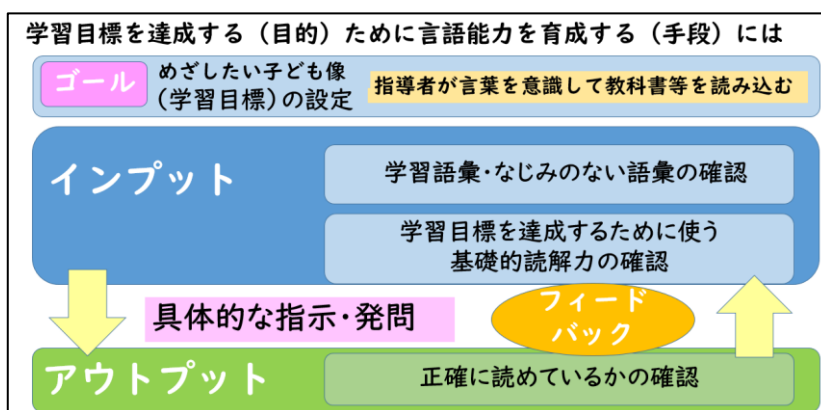


図3-1 言語能力育成の方略 インプットとアウトプットの往還

そしてインプットしたことを基に、伝えたい内容を明確に書き表したり言い表したりするのがアウトプットである。明確にアウトプットするためには、言語能力の活用が必須である。また、児童生徒がアウトプットすることで、適切にインプットできているかを教師が把握することもできる。読み取りや聞き取りの内容が違っていれば、また言語能力を使いインプットするということに、インプットとアウトプットの繰り返しが必要であると考ええる。

授業において言語能力を育成するのは、その教科でつきたい力を身に付ける、つまりその教科の学習目標を達成するためである。故に学習目標を設定した後は、教材研究の段階で教科書を読み込み、学習内容を確実にインプットさせるために必要な学習語彙¹⁾や、児童生徒になじみのない語彙（定着していない語彙）について確認しておく必要がある。

更に、学習目標を達成するためにどのような基礎的読解力に注目すべきかを確認し、具体的な指示、発問を考えておくことも必要である。また、インプットにつまずきが見られる場合は、学習語彙やなじみのない語彙の確認のほかにも、児童生徒に「読み方」を教える必要がある。例えば、「しっかり読もう」というような曖昧な指示などではなく、教科書のどこを探せば必要な情報が記載されているかといったことや、グラフや表の見方等を伝えるというような具体的な指導が必要である。教師の発問や指示が具体的になると、児童生徒の読み取りのきっかけが増えてくる。

そして、アウトプットをした後は、児童生徒が正確に読み取れているかの確認をし、フィードバックをする。例えば、児童生徒の記述や発言に対して「根拠がよく書けているね。」「作者の意図を的確に捉えているね。」といったよい点を評価するほか、改善点があれば、「この記述はどこからわかりますか。本文から抜き出してみましょう。」や「ここは主語が抜けていますね。主語は何ですか。」と、軌道修正を促すのである。授業者が児童生徒の活動を正しく評価し、フィードバックを行うことで、児童生徒の学習意欲を高め、児童生徒のスキルアップも支援できると考える。

¹⁾ 学習語彙とは、教科の内容理解に不可欠で、かつ日常的にはあまり使われない、児童生徒が意味を覚える機会の少ない語彙のことをいう。²⁾

²⁾ バトラー後藤裕子（2011）『学習言語とは何か』三省堂

表 3－1 学習語彙の例

名詞	形容詞・副詞	動詞
値、影響、感想、 グラフ、参照、参考、 姿勢、状態、資料、 対話、立場、流れ、 物質、部分、面	あるいは、一方、 主に、およそ、 さらに、特に、 様々な、すべて、 共に、順に、適切な、ほぼ	応じる、囲む、 重ねる、関する、 従う、示す、対する、 伴う、成り立つ、 述べる、交わる、果たす

出典：犬塚美輪（2020）『生きる力を身につける 14 歳からの読解力教室』笠間書院

3.2 具体的方略

言語能力育成の方略を効果的に進めるために、2つの柱を立てて実践することとした。その内容を具体的に説明する。

a. 教科書等を適切に読み取る力を各教科の授業で育成

1つめの柱は、RST の示す基礎的読解力の観点を活用した授業改善である。言語能力育成は、国語科だけで行われるものではない。どの教科も教科書は文から成っていることから、文の読み取りができなければ学習の内容を理解できず、また1人で教科書を使って学習することもできない。

そこで、児童生徒の言語能力を育成するために、教科横断的に言語能力育成の視点で教材研究をし、授業実践する。教材研究をする際に、言語能力を育成する視点から授業を組み立てられるように、「授業準備シート」(図3-2)「授業実践シート」(図3-3)を研究1年目より用いている。

今年度は、昨年度の研究の反省を受け、「授業準備シート」を改善した。言語能力の育成を意識した授業をしようとする、学習目標を達成するという目的から外れ、語彙の確認に特化した授業になりがちである。そこで、「つきたい力」と表現していた項目を、「学習目標達成のために必要な言語能力」という表現に変更した。また、「目標を達成するために押さえておきたい語彙」と「児童生徒がなじみのない語彙」を、別の項目として記入する形になっていたが、押さえておきたい言葉となじみのない語彙が重なることも多いため、今年度は、「押さえておきたい教科の言葉(内容)・児童生徒になじみのない言葉(内容)」という一つの項目にし、さらに、「具体的な支援の手立て・発問や指示の工夫」という項目を追加した。このことにより、授業はあくまでも学習目標を達成するためのものであり、語彙の確認だけに終始するような授業にならないよう、共通理解を図ることができた。

「授業実践シート」(図3-3)は令和4年度に引き続き、授業の一部を特化して記載するものではなく、一連の授業の流れを記載するものとして、指導者の発問や指導が、言語能力のどの力に焦点化したものであるのかが分かるようにした。

更に、言語能力を育成する視点で授業計画がなされているかをチェックするものとして、「授業改善チェックリスト」(図3-4)を活用した。項目をチェックしながら、俯瞰的に授業の組立を考えたり、見直したりすることができ、言語能力育成の視点での授業実践内容を確認することができた。

言語能力育成 授業準備シート			
学校		年生	教科
使用教科書			
単元名 (教科書)			
本時の目標			
学習目標達成のために必要な言語能力	(1) 文の構造を正しく理解する力	(5) 図と文を一致させる力	
	(2) 指示語を理解する力	(6) 具体と抽象を一致させる力	
	(3) 要旨を理解する力	(7) 読解力	
	(4) 論理的に考える力		
押さえておきたい教科の言葉(内容)・児童生徒になじみのない言葉(内容)など ※学習語彙や難読語を含む			
具体的な支援の手立て・発問や指示の工夫など			
(1) 文の構造を正しく理解する力	(2) 指示語を理解する力	(3) 要旨を理解する力	(4) 論理的に考える力
(5) 図と文を一致させる力	(6) 具体と抽象を一致させる力	(7) 読解力	

図3-2 「授業準備シート」

言語能力育成 授業実践シート			
学校	年度	教科	使用教科書
単元名 (教材名)			
本時の目標			
	学習活動	指導上の留意点	学びの姿
導入			
展開			
まとめ			
授業実践の ポイント			

図3-3 「授業実践シート」

授業改善チェックリスト		
チェック項目		
☐	学習目標に即した教科の語彙や、児童生徒になじみのない語彙の意味を確認する。	語
☐	主語・述語等、文の構造を正しく認識できるようにする。	文
☐	指示語を理解できるようにする。	指
☐	図表やグラフが表していることを表現できるようにしたり、文章を図表やグラフで表現できるようにする。	図
☐	抽象的な事柄を具体的に説明できるようにする。	具
☐	要旨を理解できるようにする。	要
☐	論理的に表現できるようにする。	論
☐	分からない言葉を自分から調べられるようにする。	語
☐	文章を読む時、問われていることを確認できるようにする。	継
☐	音読する時、言葉のまとまりを捉えるように意識できるようにする。	継
☐	文章を速く正しく書けるようにする。	継
☐	教科で学習した言葉を使って説明できるようにする。	継
※文…文の構造を正しく理解する力 指…指示語を理解する力 図…図と文を一致させる力 具…具体と抽象を一致させる力 要…要旨を理解する力 論…論理的に考える力 継…ことばに向き合わせる継続的な指導 語…語彙力		

図3-4 「授業改善チェックリスト」

b. ことばに向き合う姿勢を継続的な指導で育成

言語能力育成モデルの研究2つめの柱は、言語能力を日常的、意図的に使用させ定着を図る日々の継続的な取組である。

令和5年度は、令和4年度に引き続き、この取組を「ことばのまとまりを意識させる工夫」「語彙を増やす工夫」「言語化させる工夫」「言語環境（言葉や文章に触れる機会）の充実」の4つの項目に分けて示した。たとえば、音読や視写活動、話型や言葉集めなど、授業だけでなく、日常的に児童生徒に言葉を意識させる習慣を付けることで、基礎的読解力の土台となる語彙力が向上するきっかけとなる。そして、文の理解を促すために内容を読み取る準備を整えさせることで、授業での取組と相まって、言語能力育成を図ることができる。

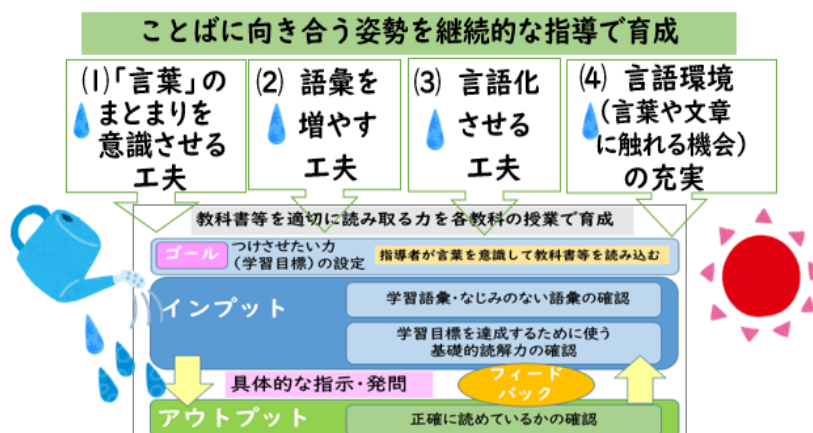


図3-5 「ことばに向き合う姿勢を継続的な指導で育成」のイメージ

4. 研究の実際

4.1 授業実践一覧

【教科書等を適切に読み取る力を各教科の授業で育成】

全研究協力校、研究協力員が言語能力育成モデルの授業を実践した。研究協力校、研究協力員の所属校の授業実践教科・学年は、以下の通り（表４－１）である。

表４－１ 研究協力校・研究協力員 事例一覧

授業事例 【小学校】		
第2学年	算数	図やしきをつかって
第2学年	体育	的あてゲームをしよう
第4学年	国語	日本語の数え方について考えよう
第4学年	社会	自然災害から命とくらしを守る
第4学年	理科	とじこめた空気と水
第4学年	理科	ものの温度と体積
第4学年	道徳	がむしゃらに
第4学年	総合的読解力 育成カリキュラム	あったらいいな、こんな祭り
第5学年	家庭	クッキング～はじめての一步～
第6学年	理科	月と太陽

授業事例 【中学校】		
第1学年	国語	玄関扉
第1学年	社会	第3章 中世の日本 1節 武士の政権の成立 3 鎌倉幕府の成立と執権政治
第1学年	家庭	衣服の手入れ
第1学年	英語	Power-up2 持ち主をたずねよう
第1学年	総合的読解力 育成カリキュラム	日本の伝統を魅力的にプロデュースしよう
第2学年	国語	一〇〇年後の水を守る
第2学年	社会	第3章 武家政権の展開と世界の動き 第5節 社会の変化と幕府の対応 2 繰り返される要求と改革
第2学年	理科	4.原子が結びついてできる粒子
第2学年	英語	Power-up3 レストランで食事をしよう
第2学年	美術	ゲルニカの鑑賞

授業事例 【中学校】		
第3学年	国語	状況に応じて説得力のある文章を書く
第3学年	国語	複数の情報を関連づけて考えをまとめる
第3学年	国語	「文殊の知恵」の時代(1)
第3学年	国語	「文殊の知恵」の時代(2)

令和5年度の事例教科と事例数をまとめると、次の通りになった。

表4-2 R5研究協力校・研究協力員 事例教科と事例数

国	社	算	理	生活	音	図工	美	技家	(保)体	英	道	総読	学活
7	3	1	4	0	0	0	1	2	1	2	1	2	0

小学校 10 事例、中学校 14 事例、計 24 事例

国語科が最も多く7事例であった。これは、3学年にわたって国語科の研究授業を実施した研究協力校があったことによる。また、中学校第3学年で同じ『文殊の知恵の時代』の事例があるが、単元の初めの授業と、単元の終わりの授業を、別の学校で実践したものである。同じ単元を扱う指導者同士、研究協議会で互いに助言し合うことができた。

また、令和6年度より全市で試行実施される「総合的読解力育成カリキュラム」の教材を用いたモデル授業を、小学校、中学校、それぞれ1校ずつ実施した。言語能力育成の視点に基づいた授業づくりが総合的読解力育成の授業においても活用された事例となっている。

なお、令和3年度と、令和4年度の事例は、以下の通りである。

表4-3 R3研究協力校・研究協力員 事例教科と事例数

国	社	算/数	理	生活	音	図工	美	技家	(保)体	英	道	総	学活
13	3	3	2	0	0	1	0	0	0	2	1	1	1

小学校 13 事例、中学校 14 事例、計 27 事例

表4-4 R4研究協力校・研究協力員 事例教科と事例数

国	社	算/数	理	生活	音	図工	美	技家	(保)体	英	道	総	学活
8	4	5	5	1	4	1	1	4	2	4	2	2	0

小学校 16 事例、中学校 27 事例、計 43 事例

3年間の事例を合わせると、計94事例となった。

4.2 小学校の授業実践

小学校の実践 10 事例のうち、3 年間継続して研究に協力していただいた指導者による事例の一つ取り上げて紹介する。

第 5 学年家庭科、単元名「クッキング～はじめの一步～」の実践である。本時の目標は、「必要な材料や手順を考え、ゆで野菜サラダの実習計画を立てることができる。」というもので、指導者は、「おいしいカラフルゆで野菜サラダを作るには、どうしたらいいか考えよう。」というめあてを設定し、授業準備を進めた。教材研究の段階で、学習目標の達成のためには、主に、基礎的読解力の「文の構造を正しく理解する力」、「論理的に考える力」、「図と文を一致させる力」、「具体と抽象を一致させる力」が必要であると確認し、これらの力を支える語彙力の育成を図りながら授業を進めることを計画した。本時で特に意識されていたのは「図と文を一致させる力」である。効率よく調理するためには、材料となる、にんじん、ブロッコリー、キャベツが、どのような野菜なのか、どうやってゆでるのか、どの順番でゆでるとよいのかということを、考える必要があるということに着目したのである。

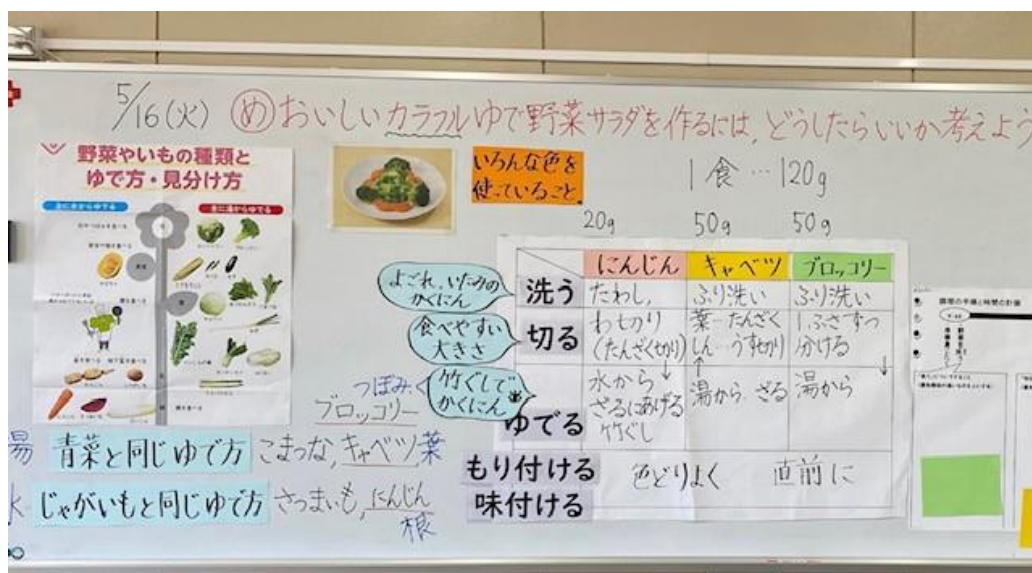


図 4-1 小学校第 5 学年家庭科「クッキング～はじめの一步～」による授業の板書

授業では、教科書に掲載されている「野菜やいもの種類とゆで方・見分け方」の図を用いることにより、これまでの学習でゆでたことのある野菜と関連づけて、根拠を示して考えることができるよう支援していた。

まずは図の読み取り方を確認した。この図には、植物の絵が示されており、「花やつぼみを食べる」「果実や種を食べる」「葉を食べる」のように、上から順に、どの部分を食べる野菜なのかがわかるようになっていることを児童と共に確認した。また、野菜の部位によって、主に水からゆでるのか、主に湯からゆでるのか、に分かれるということも確認した。

次に、野菜のゆで方と順番を考えていった。「にんじんは『根』を食べる野菜ですが、ブロッコリーやキャベツは、それぞれどの部分を食べる野菜でしょうか。」という発問に対し、児童は、「ブロッコリーは『つぼみ』で、キャベツは『葉』です。」と図から読み取って答えることができていた。

そして、「おいしく段取りよくゆでるには、どの順番で調理すればよいのでしょうか。」という発問

に対し、児童は、図の情報を読み取り、前時までの学習で、じゃがいもやほうれん草をゆでた経験も想起しながら考えることができていた。「にんじんは、じゃがいもと同じで、土の中の野菜だから、水からゆでるといいと思います。」といった発言や、「火の通りにくいものからゆでると学習したから、にんじん、ブロッコリー、キャベツの順にゆでるといいと考えました。」といった発言が見られた。

また、「輪切り」、「短冊切り」など野菜の切り方の名称を確認することは、語彙力の育成につながった。ブロッコリーを切り分けたものを「一房」と数えることを指導者が伝え、「昨年度学習したかどうかと同じ数え方ですね。」と発言する児童がいた。これは、3年間の研究の中で、指導者が語彙力の育成を意識した授業や取組を続けてきた成果の表れであろう。

さらに、にんじんやじゃがいも、さつまいもといった「根を食べる野菜」を「根菜」と言い、「葉を食べる野菜」を「葉野菜」と言い、中でも緑色の濃い野菜を「青菜」と言うことなどを確認することで、発展的に語彙力を育成していた。本時の図を活用することで、食材が変わっても、どの部分を食べる野菜なのかを考え、ゆで方を自分で判断できる力を児童は身に付けることができた。

言語能力育成の視点に基づいた授業づくりを行うことで、本時の学習目標を達成することができた事例であった。

4.3 中学校の授業実践

次に、中学校の実践 14 事例のうち、こちらも 3 年間継続して研究に協力していただいた指導者による事例の一つ取り上げて紹介する。

第 2 学年社会科、歴史的分野における、単元名「第 3 章 武家政権の展開と世界の動き 第 5 節 社会の変化と幕府の対応 2 繰り返される要求と改革」の実践である。「百姓の要求と財政難に対して、幕府がどのような対応を行ったのか理解することができる。」という本時の学習目標を立て、授業準備を進めた。教材研究の段階で、学習目標の達成のためには、主に、基礎的読解力の「論理的に考える力」、「図と文を一致させる力」が必要であると確認し、これらの力を支える語彙力の育成を図りながら授業を進めることを計画した。

まずは教材研究の段階で指導者が教科書等を読み込み、押さえておきたい教科の言葉や、生徒になじみのない言葉を「授業準備シート」に書き出した。

押さえておきたい 教科の言葉 (内容)・児童生徒になじみのない 言葉(内容)など ※学習語彙や 難読語を含む	百姓一揆、打ちこわし、傘連判状、老中、田沼意次、株仲間、俵物、干拓、蝦夷地、飢きん、わいろ、松平定信、穀物、寛政の改革、朱子学
---	---

図 4-2 「授業準備シート」より抜粋

次に、具体的な支援の手立て・発問や指示の工夫などを考えた。教科書の上方に、「米商人に対する打ちこわしの様子」を描いた資料、「百姓一揆と打ちこわしの発生件数」を示したグラフ、「傘連判状(からかされんぱんじょう)」の写真が掲載されている。これらの資料と教科書の本文のどの部分が

関連しているのかを読み取るためには「図と文を一致させる力」が必要である。どこに注目すれば、ねらいに即して読み取ることができるのかを考え、今回は、「右下の農民の行動に注目してみましょう。」や「百姓一揆や打ちこわしは、どういうときに起こっていますか。」といった発問を用意した。この発問により、実際の授業で生徒たちは、資料から「農民が米をばらまいている」ことを読み取った。そして、読み取ったことを活用して論理的に考え、「大きな飢きんの後に百姓一揆や打ちこわしが起こっているのは、どういう関係があるのだろう。」というように考えを深めていくことができた。その結果、次の授業では、本時の目標を達成することができた。資料の読み取り方を確認してから論理的に考えるよう言語能力育成の視点に基づいた授業づくりを行うことで、本時の学習目標を達成することができた事例であった。

4.4 その他の取組

【ことばに向き合う姿勢を継続的な指導で育成】

上記の実践以外でも、各研究協力校、研究協力員の所属校で様々な取組が行われた。その一例を紹介する。

a. ことばのまとまりを意識させる工夫

小学校第4学年の理科「ものの温度と体積」の授業において、空気と水の温度と体積について学習した前時までの学習に続き、本時で金属の温度と体積について学習した際の、授業のまとめでの例である。授業の初めに、前時までに学習したことを文章化し、板書した（図4-3）。そして、授業の最後には、金属の性質について、空気や水の場合と同じように文型を示し、文の構造を意識しながらまとめることができるよう支援した結果、児童は、図4-4のように適切にまとめることができていた。

指導者は、空気と水について板書する際、空気については、「空気は」が主語であるのに対し、水についても同じ性質について述べるのだから、「水も」という並列の助詞を用いるということについて確認していた。そのため、児童は、金属についても「金属も」という主語で表すことができていた。指導者が助詞を意識し、主語を確認したことの成果が表れていた例であった。

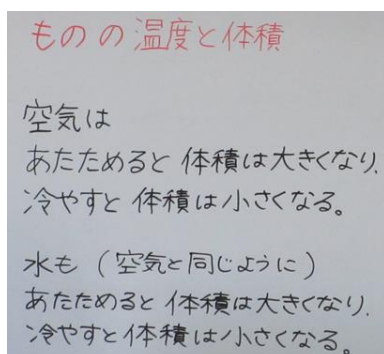


図4-3 文の構造を意識した板書

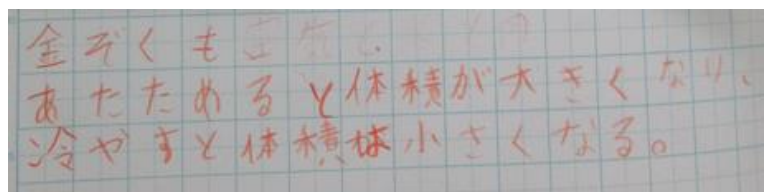


図4-4 文の構造を意識して、本時のまとめを書いた児童のノート

b.語彙を増やす工夫

日々の継続的な取組として、語彙を増やす工夫をしている小学校の取組を紹介する。この小学校では、学年の学習室に、語彙に関する本や、慣用句や四字熟語、クロスワード等のプリント教材、語彙に関するカルタ等の知育玩具を用意し（図4－5）、児童が楽しみながら語彙を獲得できるよう工夫がなされていた。また、週に一度、昼休みに希望者を集めて「5151（ごいごい）タイム」を実施し、「言葉集め大会」を実施していた（図4－6）。たとえば「ぬりえ」のように「〇〇え」という語を5分間でできるだけたくさん挙げるというものである。辞書を引いても構わない。時間になったら、参加者で言葉を挙げていき、なじみのない言葉が出てきたら意味を確認していた。そして、これまでの言葉集め大会の記録を教室後方に掲示し、たくさんの言葉に触れることができるようにしていた。



図4－5 語彙に関するプリントや知育玩具等

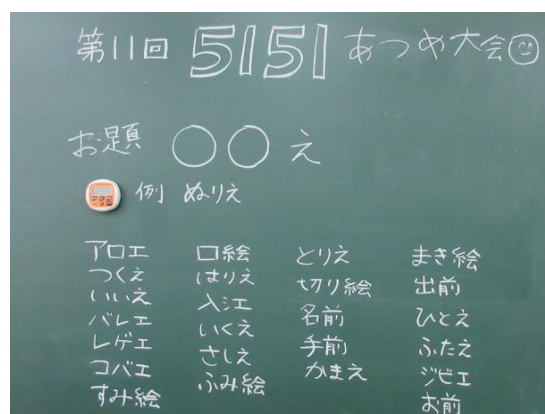


図4－6 言葉集め大会

c.言語化させる工夫

児童生徒に言語化させる工夫として、新聞のワークシートを活用し、意見や考えを言語化させる機会を増やす取組も複数校で見られた。全学年でワークシートの問題に取り組み、解答を廊下に掲示している取組や、新聞の内容を学級内で共有し、気になる事柄について調べたり、意見を述べ合ったりする取組が実施されている。そして、こうした取組により、教科で学習した事柄と結び付けて考えたり、更に調べたりして主体的に学ぶ児童も出てきたことが報告されている。

ある小学校では、2年生の学級で、おすすめの新聞記事を切り抜き、感想を書いて教室後方に掲示し、お互いに紹介しあうという取組を行った（図4－7）。2か月に1回のペースで取り組んだ結果、4月当初の感想では、「この記事は〇〇が面白いです。ぜひ読んでください。」といった簡単な文章だったが、2学期末には、「みなさん、〇〇は知っていますか？この記事には〇〇が□□したことが書かれています。」というように、語りかけるような調子で、具体的に記事の内容を説明できるようになった。自分がどういった点が気になって、どこがおすすめなのか、あるいは、誰にすすめたい



図4－7 おすすめの新聞記事を
紹介し合う取組

のか、ということが書ける児童が増えてきた。児童がインプットした情報を基に、根拠を明確にして意見を書いたり話したりしてアウトプットすることができるように、授業だけでなく日々の生活の中で、教師も、児童生徒も、言葉を意識するように全体で共有されるべきものである。

d.言語環境（言葉や文章に触れる機会）の充実

図書や新聞を常時設置することで、児童生徒が文章に触れる機会を増やした取組もあった。校舎の一角に新聞や書籍を置き、掲示物の充実、コミュニケーションスペースの創出、新聞の常時設置などを通して、学習意欲の向上のためのきっかけづくりや、言葉と向き合う環境の整備を行い、言語環境の充実を図っている。図書の紹介においては、単に廊下に展示するだけでなく、付箋に、図書の内容に関するクイズや、授業での学習内容に関係することが掲載されたページを記載するなど、児童生徒の興味を喚起するような工夫を凝らした事例も複数あった。（図4－8）



図4－8 廊下に設置された
「本の紹介スペース」

格言集や名言集、学び方のヒントや集会での講話などを掲示し、生徒の語彙定着の喚起を行っていた事例もあった。また、教科書を読めば解けるクイズを掲示し、生徒が教科書を読む機会を増やすようにした事例も見られた。文章を読む機会を増やし、読書（＝インプット）したことを基に記述する（＝アウトプット）することにより、読解力、語彙力向上につながるものとして期待できる。

e.言語わざフォルダ

学習目標を達成するためには、文章を読み解いたり、情報を処理したりする言語能力を活用する方法を児童生徒が知っておく必要がある。令和4年度作成の「言語わざフォルダ」を、研究協力校、研究協力員と共有した。これは、インプットしたりアウトプットしたりするときに、どのように読めばよいか、どのように書けばよいかなど、具体的な「読み方」「表現の仕方」のコツを載せているものである。言語の発達状況に応じて、小学校低学年・中学年・高学年と中学生版を作成した。印刷して製本したり、学習者用端末に入れたりして活用できるようにしておき、児童生徒の個々のつまづきに応じて、読み方、表現の方法を自分で参照できるようにした。

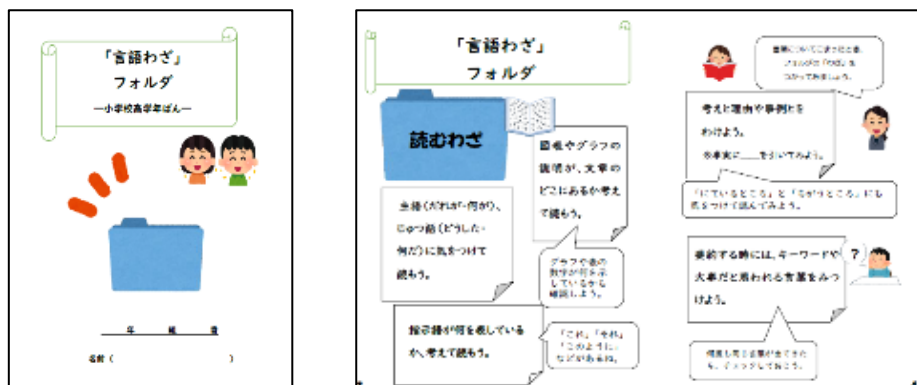


図4－9 「言語わざフォルダ」

このように各校で言語能力を育成する日々の取組として、読書活動の充実、文の構造の意識付け、文章を基にした考えの形成など、文章を読むプロセスに着目した取組の工夫を行い、様々な機会でインプットしたり、アウトプットさせたりする言語能力の継続的な育成を図っている。

5. 実践後の変容

5.1 教員の実践による児童生徒の変容

協議や研修を重ねるにつれて教員の理解が深まり、言語能力育成の視点を意識して授業を行うようになった結果、児童生徒の変容が見られた。以下は、小学校の研究協力校代表担当者の理科の授業における児童の変容である。考察の記述について、ある児童は、1学期には「〇〇が分かった。」という形の短い文でしか書いていなかったが、指導者が考察にふさわしい言葉について指導を重ねたことで、論理的に書けるようになった。

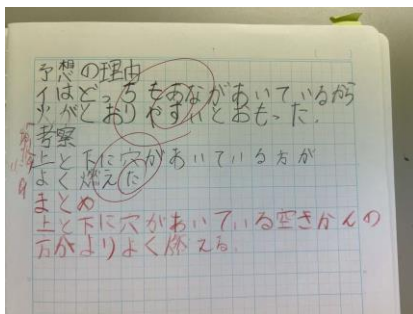


図 5-1 児童のノート（指導前）

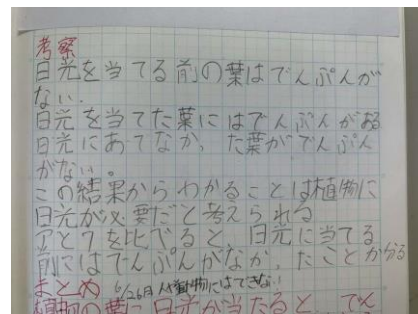


図 5-2 児童のノート（指導後）

他にも、各研究協力校代表担当者や研究協力員の実践により、児童生徒の変容が見られた。下記は、その振り返りの記述である。

【教員の振り返りの記述により見られた児童生徒の変容】

- ・テストや授業ごとの振り返りを、適切にまとめられる生徒が増えた。
- ・各種調査問題における無解答率が減った。
- ・本校（中学校）は、チャレンジテストにおいて、例年2年次で1年次よりも対府比の数値が下降する傾向があるが、今年度は言語能力育成の取組の成果もあり、1年次よりも対府比の数値が上昇した。
- ・学校全体で廊下に辞書を常時設置し、辞書を引く習慣をつけたことで、授業以外でも、学級活動で1週間の振り返りや学期の振り返り、行事の感想などを書く際に、生徒は積極的に辞書を使用し、漢字などを調べていた。
- ・教科書の音読や視写活動などを通して、長文など読み解こうとする前向きな姿勢が見られるようになった。
- ・問題を解く時に、何を問われているのか、主語と述語の関係を意識するように指導したことにより、子どもたちが学習語彙を意識したり、問題文の主語と述語を意識して読もうとしたりして、テストでも成果が表れた。

- ・各教科で、めあての共書きや聴写を行ったことにより、児童の書くスピードが上がり、言葉をまとまりで捉えることができるようになった。
- ・モジュールの時間を使って、全校で週に1回、語彙プリントに取り組んだことにより、語彙力が高まった。
- ・授業のめあてを正確に理解できるようになった。
- ・書く活動では、相手に伝わる文章になっているか何度も読み直す姿が見られた。自分自身では意味が分かる文章を書いているつもりでも、相手が読んだ時にどのように感じるのかを想像し、より自分の伝えたいイメージに近づくように言葉を選ぶようになった。

このように、教員が教科書を読み込み、つまづきとなる言葉を想定したり、発問を工夫したりすることで、児童生徒の変容が見られた。また、指導の中で、読み取り方の手順を教えたり、表現の仕方を明示したりし、アウトプットしたことには必ずフィードバックを行うことで、児童生徒がインプット・アウトプットするときに言葉を意識して取り組む姿へ変容し、言語能力の育成に対する意識の変化が見られた。

5.2 事前・事後アンケート分析

対象教員と児童生徒の言語能力に関する意識の調査を事前・事後アンケート（4件法）によって行った。以下の表の数値は、回答「あてはまる」を4、「どちらかといえばあてはまる」を3、「どちらかといえばあてはまらない」を2、「あてはまらない」を1と得点化し、事前事後の回答を比較したものである（表5－1）。

表5－1 言語能力育成に関する教員アンケート調査結果

	事前：小学校教員 31 名			事前：中学校教員 68 名		
	事後：小学校教員 25 名			事後：中学校教員 65 名		
	事前	事後	差	事前	事後	差
授業などで、主語・述語等、文の構造を意識できるようにしている。	3.29	3.48	+0.19	3.10	3.14	+0.04
授業などで、指示語等を確認できるようにしている。	3.42	3.44	+0.02	3.03	3.17	+0.14
授業などで、抽象的な事柄を具体的に説明できるようにしている。	3.45	3.60	+0.15	3.34	3.36	+0.02
授業などで、文章を読むとき、問われていることを確認させている。	3.58	3.68	+0.10	3.26	3.31	+0.05
答え合わせをするとき、答えの説明をよく読ませている。	2.96	3.08	+0.12	2.66	2.77	+0.11
授業などで、文章を要約させている。	2.65	2.80	+0.15	2.41	2.43	+0.02
授業などで、図表やグラフが表していることを説明できるようにしている。	3.13	3.04	-0.09	2.96	2.88	-0.08
授業などで、子どもが意見を述べるときに、理由や根拠を基に説明させている。	3.32	3.64	+0.32	3.18	3.20	+0.02
7～14の問いのような言語活動を行うとき、どのようにすればよいか、子どもに方法を教えたり、お手本を見せたりしている。	3.23	3.32	+0.09	3.15	3.23	+0.08

友達の意見を自分の意見と比較させている。	3.23	3.44	+0.21	2.85	2.94	+0.09
授業などで、友達同士で教え合う機会を持たせている。	3.55	3.72	+0.17	3.24	3.17	-0.07
授業などで、書いたり話したりするときに、教科で学習した言葉を使って説明させている。	3.32	3.48	+0.16	3.22	3.17	-0.05
音読するときや視写するときは、言葉のまとまりを捉えるように意識させている。	3.10	3.44	+0.34	2.68	2.65	-0.03
わからない言葉がでてきたら、自分からその意味を調べさせている。	2.45	2.64	+0.19	2.41	2.46	+0.05
家で学習するときに、教科書を使わせている。	2.71	3.00	+0.29	2.49	2.51	+0.02
新聞や本など、日常的に文章にふれる機会を作っている。	2.84	3.24	+0.40	2.50	2.63	+0.13

表５－２ 言語能力に関する児童生徒アンケート調査結果

	事前：小学校児童 428 名			事前：中学校生徒 1132 名		
	事後：小学校児童 437 名			事後：中学校生徒 1075 名		
	事前	事後	差	事前	事後	差
文章を読むときに「誰が・何が」(主語)「どうした・何だ」(述語)を正しく読み取ることができる。	3.06	3.15	+0.09	3.16	3.18	+0.02
「このような」・「それ」などの言葉が出てきたときに、何を示しているのか理解することができる。	3.27	3.37	+0.10	3.24	3.29	+0.05
文章を読んで、内容を具体的に説明することができる。	2.82	2.89	+0.07	2.76	2.82	+0.06
文章を読むときに、問われていることを理解することができる。	3.21	3.30	+0.09	3.08	3.16	+0.08
答え合わせをするとき、答えの説明をよく読んでいる。	3.03	3.06	+0.03	2.87	2.83	-0.04
文章を読んで、作者の考えを理解することができる。	2.96	3.01	+0.05	2.75	2.79	+0.04
図表やグラフを見て、何を表しているのか説明することができる。	3.15	3.21	+0.06	3.00	3.05	+0.05
意見を述べるときには、根拠(こんきょ)をもって書いたり話したりすることができる。	2.86	2.94	+0.08	2.85	2.91	+0.06
発表や話し合いなどで、友だちの意見と自分の意見を比較している。	2.99	3.06	+0.07	2.92	2.94	+0.02
学習したことを、友だち同士で教え合うことがある。	3.17	3.26	+0.09	3.04	3.12	+0.08
書いたり話したりするときに、学習した言葉を使っている。	3.22	3.30	+0.08	3.09	3.11	+0.02
音読するときや文を写すときは、単語などの言葉のまとまりを意識している。	3.06	3.09	+0.03	2.89	2.92	+0.03
わからない言葉が出てきたら、自分からその意味を調べている。	2.70	2.79	+0.09	2.74	2.87	+0.13
家で学習するときに、教科書を使っている。	2.70	2.66	-0.04	2.56	2.45	-0.11

表 5－3 言語能力に関するアンケート調査結果 質問項目回答数値の増減

		質問項目回答数値の増減
小学校教員	16 項目中	+15
中学校教員		+12
小学校児童	14 項目中	+13
中学校生徒		+12

表 5－4 言語能力に関するアンケート調査結果 質問項目回答数値の変化

	3.0 未満の項目数			3.0 以上の項目数		
	事前	事後	差	事前	事後	差
小学校教員	5	2	－3	11	14	+3
中学校教員	7	6	－1	9	10	+1
小学校児童	6	4	－2	8	10	+2
中学校生徒	8	8	0	6	6	0

言語能力に関するアンケート調査結果（表 5－1・2）の事前事後を見ると、質問項目の回答の数値が上がっているものが多かった。また、質問項目回答数値の増減（表 5－3）を見ると、教員、児童生徒共に、回答数値が増えている。そして、回答の数値自体も、3.0 未満の項目数が事前事後で教員、児童生徒共に減り、3.0 以上の項目数が教員、児童生徒共に増えている（表 5－4）。肯定的回答が数値 3 以上であることから、事後アンケートでは、肯定的回答が増えていることが分かる。これらの結果により、教員が言語能力の「7つの力」を意識的に活動に取り入れることによって、児童生徒も「7つの力」を身に付けつつあると考える。

また、教員アンケート調査結果（表 5－1）で最も高い値は、小学校では「授業などで、友達同士で教え合う機会を持たせている。」の項目における事後の回答が 3.72 であった。「教え合う」ということは、児童生徒が読み取ったことを基に表現するインプットとアウトプットの機会が増えているということであり、言語能力育成モデルの研究において、意図的にアウトプットの機会を設けることを意識してきたことの表れであると考えられる。しかし、同じ項目が中学校では、事後が 0.07 下がっている。これに対して、児童生徒アンケート調査結果（表 5－2）では、小学校・中学校共に「学習したことを、友だち同士で教え合うことがある。」の項目の回答数値は小学校・中学校それぞれ 0.09、0.08 上がっている。これは、中学校では、教員が生徒同士で教え合う機会を授業中に設けていなくても、生徒同士が自主的に教え合うようになってきたということではないだろうか。よって教員の肯定的回答が減り、生徒の肯定的回答が増えたということだと考える。

一方、中学校で最も高い値は、「授業などで、抽象的な事柄を具体的に説明できるようにしている。」の項目における事後の回答が 3.36 であった。中学校段階では小学校段階よりも抽象的な語彙が増える。授業の学習目標を達成するために必要となる語彙力として、抽象的な語彙に着目し、意味調べをした

り、具体的に言い換えたりするよう導くことを指導者が意識してきたことの表れであると考え。これは、児童生徒アンケート調査結果（表5－2）の中学校で「わからない言葉が出てきたら、自分からその意味を調べている。」の事後の回答数値が事前よりも0.13上がり、最も上昇していることにも表れている。ただし、数値は3未満であるので、今後の指導において、自ら辞書を引く習慣をつけるように引き続き取り組んでいく必要があると考える。

小学校の教員アンケート調査結果（表5－1）では、16項目中15項目で回答数値の上昇が見られた。唯一下がったのが「授業などで、図表やグラフが表していることを説明できるようにしている。」の項目で、-0.09であった。この項目は、中学校でも-0.08と下がっている。つまり、図表やグラフが出てきたときに、表していることを説明しなさいと指示することが減ったということである。これに対して、児童生徒アンケート調査結果（表5－2）では、「図表やグラフを見て、何を表しているのか説明することができる。」の項目の回答数値は小学校・中学校それぞれ0.06、0.05上がっている。これも、当初は意識的に指示をしていたことが、時間が経つにつれ、図表やグラフが出てきたら、それらの内容を自分から読み取るようになっていったことの表れだと考える。

また、小学校の児童アンケート調査結果（表5－2）では、14項目中13項目で回答数値の上昇が見られたが、唯一下がったのが、「家で学習するときに教科書を使っている。」の項目で、-0.04であった。中学校では-0.11であり、生徒の回答で最も下降している数値であった。一方、教員アンケート調査結果（表5－1）では、「家で学習するときに、教科書を使わせている。」の項目の回答数値は、小・中学校のそれぞれで0.29、0.02上がっている。教員は、家庭学習で教科書を使うよう指示をしているが、児童生徒は使っておらず、特に中学校で下がっていることが分かった。児童生徒が一人で教科書の文章を読んで、意味や内容を理解するようになれば、学力の向上につながる。言語能力に関するアンケート調査結果により、言語能力育成の方略が広まり、言葉に対する意識が改善されてきていることが見えたが、家庭でも教科書を使って学習するよう継続的に促していくことが必要だと考える。

6. 研究のまとめ（3年目）

6.1 各種調査の結果と検証

a. リーディングスキルテストにおける経年比較

効果検証として、継続して研究に参加している学校におけるリーディングスキルテスト（以下、RST）の結果分析を行った。同一集団の経年比較をしたものを以下に示す。研究協力校 A 中学校は、全学年受検のため2学年の比較をした。令和5年度2年生は2年間の比較（表6－1）、令和5年度3年生は3年間の比較である（表6－2）。研究協力校 B 中学校は全学年受検ではないため1学年のみの比較である（表6－3）。

【研究協力校 RST 能力値結果（同一集団）】

※全て上段数字は、能力値平均（中学校全体の平均）を0として出された値、下段（ ）内は標準偏差

表6－1 研究協力校 A 中学校 R5 2年生 結果

	R 4 / 1 年	R 5 / 2 年	経年比較
係り受け解析	0.02 (0.70)	0.24 (0.64)	+0.22
照応解決	-0.10 (0.72)	0.01 (0.84)	+0.11
同義文判定	-0.05 (0.69)	-0.09 (0.74)	-0.04
推論	0.02 (0.68)	0.03 (0.74)	+0.01
イメージ同定	0.15 (0.70)	0.35 (0.81)	+0.20
具体例同定(辞書)	0.15 (0.69)	0.08 (0.75)	-0.07
具体例同定(理数)	0.09 (0.81)	-0.03 (0.81)	-0.12

表6－2 研究協力校 A 中学校 R5 3年生 結果

	R 3 / 1 年	R 4 / 2 年	R 3 ・ R 4 経年比較	R 5 / 3 年	R 4 ・ R 5 経年比較
係り受け解析	0.09 (0.82)	0.24 (0.80)	+0.15	0.41 (0.75)	+0.18
照応解決	-0.01 (0.71)	0.03 (0.80)	+0.04	0.31 (0.76)	+0.28

同義文判定	-0.09 (0.65)	0.17 (0.63)	+0.26	0.31 (0.71)	+0.15
推論	-0.04 (0.67)	0.07 (0.68)	+0.11	0.46 (0.70)	+0.38
イメージ同定	0.04 (0.81)	0.32 (0.89)	+0.28	0.56 (0.82)	+0.24
具体例同定（辞書）	0.13 (0.75)	0.32 (0.80)	+0.19	0.56 (0.73)	+0.24
具体例同定（理数）	0.10 (0.81)	0.17 (0.79)	+0.07	0.42 (0.87)	+0.25

表 6－3 研究協力校 B 中学校 結果

	R 4 / 1 年	R 5 / 2 年	経年比較
係り受け解析	-0.38 (0.82)	-0.14 (0.71)	+0.24
照応解決	-0.53 (0.77)	-0.31 (0.72)	+0.22
同義文判定	-0.47 (0.62)	-0.33 (0.67)	+0.14
推論	-0.41 (0.63)	-0.23 (0.86)	+0.18
イメージ同定	-0.37 (0.78)	-0.05 (0.84)	+0.32
具体例同定（辞書）	-0.35 (0.71)	-0.01 (0.86)	+0.34
具体例同定（理数）	-0.37 (0.71)	-0.23 (0.86)	+0.14

令和 4 年度と令和 5 年度の能力値平均を比較すると、A 中学校 R5 2 年生（表 6－1）は 7 分野中 4 分野で数値が上昇した。「具体例同定（理数）」が 0.12 下がっているので、理科や数学における授業改善が必要であると考えます。A 中学校 R5 3 年生（表 6－2）は、RST を 3 年間受検した結果、毎年、すべての分野で数値が上昇した。A 中学校の国語科教員が、研究協力校の代表者を 3 年間務めてきたこともあり、国語科を中心に、学年あげて授業改善をめざしてきたことが、この結果につながったと考えられる。これは、後述する全国学力・学習状況調査の国語の結果の伸びにも関連する。B 中学校（表 6－3）においても、すべての分野で数値が上昇していた。特に、「具体例同定（辞書）」が 0.34 と最も伸び、能力値平均に最も近づいたことの要因の一つとして、廊下に辞書を常時設置し、いつでも引けるように環境を整え、生徒が辞書を身近なものとして活用してきたことが挙げられる。言語能力育成の視点に基づいた授業改善を学年で進めてきたことが、すべての分野での上昇という結果につながったと考えます。今後も継続して取組を進めることで、能力値平均を超えることが期待される。

b. 全国学力・学習状況調査における経年比較

次に、継続して研究に参加した研究協力校における全国学力・学習状況調査の経年比較を行った。令和3年度から令和5年度にかけて、国語（図6－4）と算数・数学（図6－5）を経年比較したのが次の表である。（D 中学校は、令和4年度から研究に参加したため、2年間の比較である。）

表6－4 研究協力校 全国学力・学習状況調査 国語 正答率 対全国比 経年比較

	R 3	R 4	R 3・R 4 経年比較	R 5	R 4・R 5 経年比較
A 小学校	0.96	1.05	+0.09	1.01	-0.04
B 中学校	0.96	1.01	+0.05	1.03	+0.02
C 中学校	0.84	0.96	+0.12	0.92	-0.04
D 中学校	－	0.89	－	0.90	+0.01

表6－5 研究協力校 全国学力・学習状況調査 算数・数学 正答率 対全国比 経年比較

	R 3	R 4	R 3・R 4 経年比較	R 5	R 4・R 5 経年比較
A 小学校	0.98	1.04	+0.06	1.01	-0.03
B 中学校	1.01	1.03	+0.02	1.00	-0.03
C 中学校	0.93	1.05	+0.12	0.92	-0.13
D 中学校	－	0.82	－	0.82	±0.00

令和3年度から令和4年度にかけては伸びが見られたが、令和5年度は全体的に下降傾向であった。しかし、B 中学校の国語は、3年間を通して、着実に伸びていることが分かる。これは、先述の通り、国語科を中心に言語能力育成の視点での授業づくりや日々の取組に力を入れて実践してきた成果の表れであろう。着実に学力をつけるために、学校や学年で共通理解を図り、継続して取組を続けることが大切であると考える。

c. ATLAN 結果の経年比較

研究協力校 D・F 中学校で実施した ATLAN 結果の経年比較を行った。

D 中学校は、令和 4 年度の第 1 学年、令和 5 年度の第 2 学年の同一集団の比較を行った。

(太線が受検者の平均値、破線が標準データの平均値。標準データでは四角 (□) の範囲におよそ 87%が含まれる。)

D 中学校 得点平均 56.46 (令和 4 年度 第 1 学年 1 月)

対平均値 0.97

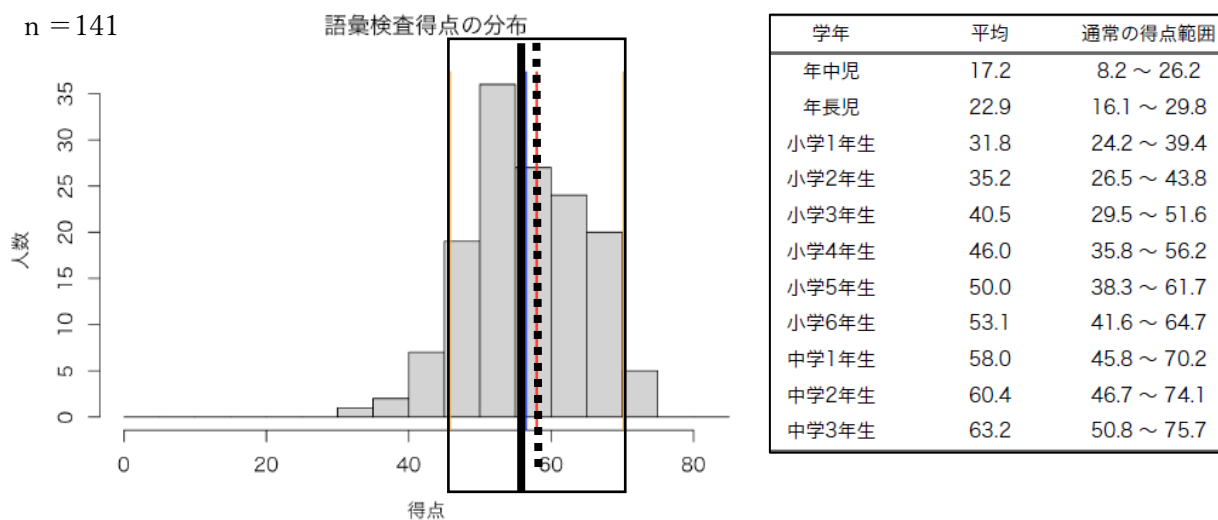


図 6 - 1 研究協力校 D 中学校 R4 第 1 学年 ATLAN 語彙得点結果

D 中学校 得点平均 60.59 (令和 5 年度 第 2 学年 1 月)

対平均値 1.00

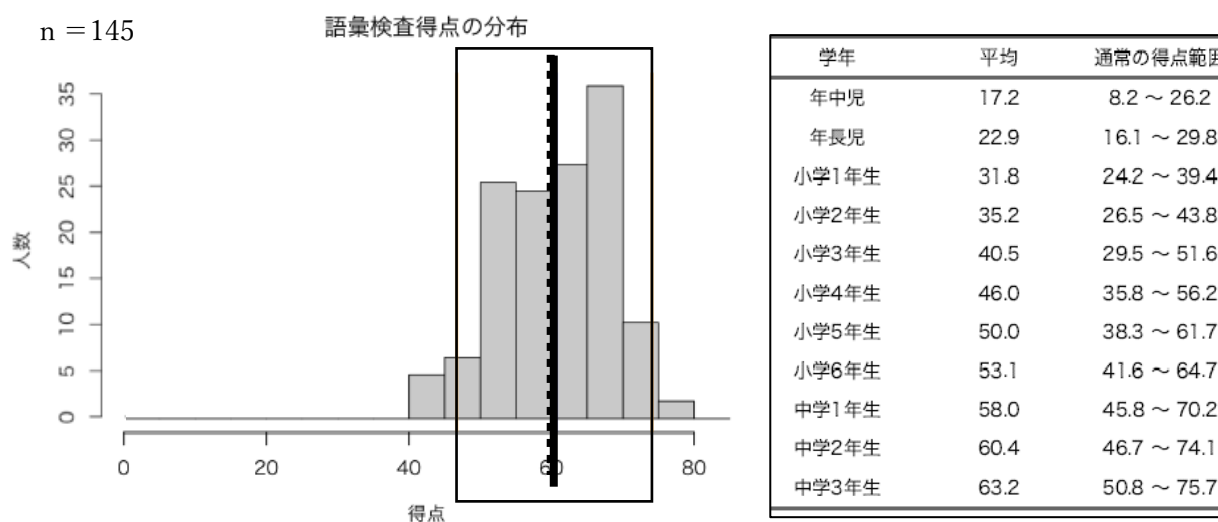


図 6 - 2 研究協力校 D 中学校 R5 第 2 学年 ATLAN 語彙得点結果

F 中学校では、第 2 学年の 1 年間の実践前後で比較した。

F 中学校 得点平均 60.02 （令和 5 年度 第 2 学年 R5 9 月実施）

対平均値 0.99

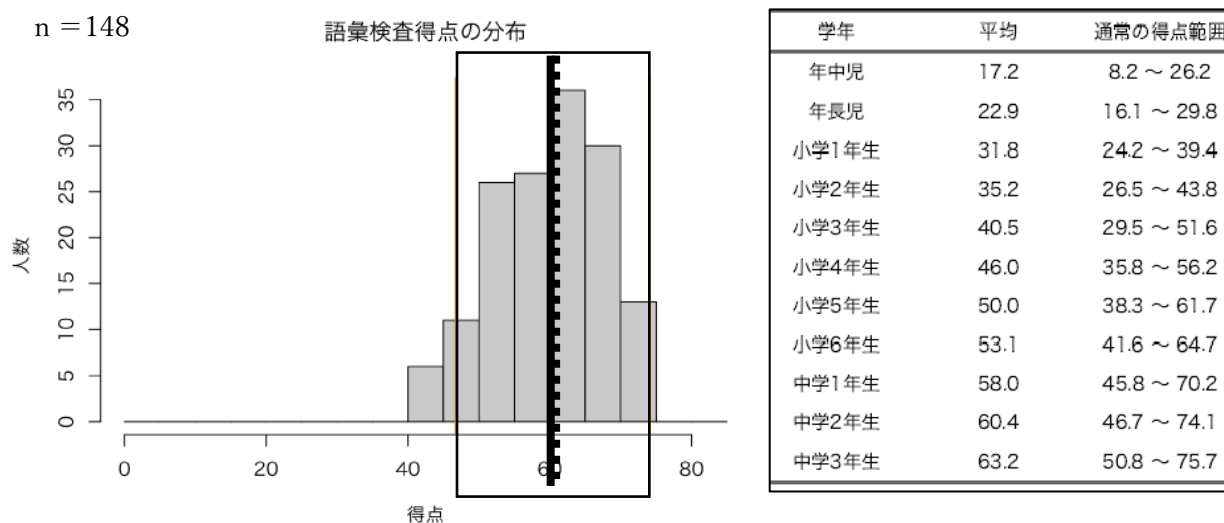


図 6 - 3 研究協力校 F 中学校 第 2 学年 実践前 ATLAN 語彙得点結果

F 中学校 得点平均 61.15 （令和 5 年度 第 2 学年 R5 12 月実施）

対平均値 1.01

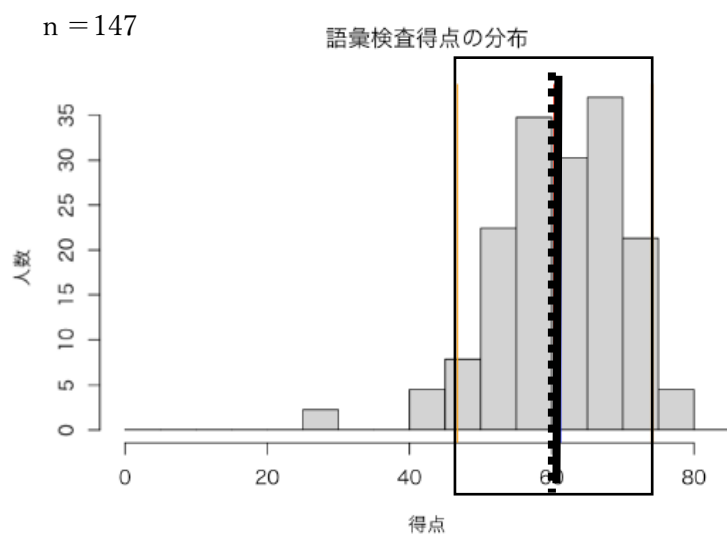


図 6 - 4 研究協力校 F 中学校 第 2 学年 実践後 ATLAN 語彙得点結果

2 校の中学校の ATLAN 結果を経年比較、実践前後比較して見えてきたことは、経年比較の D 中学校が対平均値 0.97 から 1.00 で +0.03、実践前後比較の F 中学校が対平均値 0.99 から 1.01 で +0.02 と、どちらも語彙検査の結果が上がっている。D 中学校のグラフは、実線（受検者の平均値）と破線（標準データの平均値）が令和 4 年度は離れていたのに対し、令和 5 年度は実線と破線の間隔が近づき、わずかではあるが平均値を超えている。また、40 点以下の生徒がいなくなっている。一方、

F 中学校は、実践前は実線（受検者の平均値）が破線（標準データの平均値）より左側にあったのが、実践後は実線が破線の右側になり、平均値を超え、80 点以上の高得点を取る生徒が現れている。どちらの学校の生徒も標準データの平均値を超え、語彙力が伸びていることが分かる。2 校とも研究協力校であり、学校全体で言語能力育成に取り組むべく、学校内で研修を行い、研究相談を行い、教員が同じ視点で日々継続的に取り組んだのが、基礎的読解力 7 つめの力「語彙力」の育成である。教材研究をする際に教員が教科書を読み込んで、児童生徒がつまずきそうな語彙を想定し、授業中にその意味や用法を説明したり自分で調べさせたり、活用したりして取り組んだ結果、このように語彙力の向上が見られた例である。

6.2 成果と課題

令和 5 年度は、過去 2 年間の研究を基に、言語能力育成の視点に基づいた授業づくりについて、より明確な方略を示すことができた。言語能力育成の視点はすべての教科における教材研究の基盤になるという考え方への理解が深まったと考える。言語能力は国語科が育成すべきだというように限定されるのではなく、研究協力校代表者・研究協力員はさまざまな教科で研究授業を行い、研究授業のための「授業準備シート」の検討を研究協議会で行った際も、言語能力育成の視点で各教科の教材研究をしていくことの意義を共有することができた。

これまで、言語能力育成の授業をしようとする、語彙に着目してばかりで、授業における学習目標が意識されていない授業になりがちだという悩みを抱く研究協力員が多数いた。そこで、令和 5 年度は、「授業準備シート」をブラッシュアップし、問題の解決を図った。言語能力 7 つの力を、本時で「つけたい力」として捉えるのではなく、「本時の学習目標達成のために必要な力」と捉えることで、学習目標を達成するためにどのような語彙を押さえる必要があり、どのような発問や支援をする必要があるのか、ということを考えることができるようになった。これにより、研究協力校の代表者や研究協力員は、「授業準備シート」を活用しながら、言語能力育成の視点に基づいた授業づくりを進めることができた。

また、研究に 2 年、3 年と継続して参加した教員が先導役を担い、今年度新規で研究に参加した教員を牽引してくださったおかげで、新規参加の教員も情報を吸収しながら共に研究を進めることができた。中でも、研究の 2 本目の柱である「ことばに向き合う姿勢を継続的な指導で育成する」実践については、研究員の情報交換により、横のつながりが深まり、研究協議会で知った工夫を、自校の状況に合わせて取り入れた教員が多数いた。

研究協力員の振り返りとして、「主語・述語を意識するよう児童生徒に促したり、考えの根拠を尋ねたりすることが意識せずにできるようになった」「発問一つで児童生徒の理解が格段に変わった」等の記述が見られた。研究を通して自信を持って授業づくりができるようになった表れであろう。

一方、本研究の課題として、事例集を通じて研究内容を幅広く周知し、全市教員に言語能力育成の視点に基づいた授業改善や取組を実践していただけるようにしていくことが挙げられる。この 3 年間の研究で、各種調査の結果が向上している学校は、教員個人の取組にとどまらず、学年や学校総体で取り組んでいたことが特徴的であった。授業と日々の継続的指導の両輪でしかも、学年や学校総体で取り組むことで、着実に、定着する学力を育ててこられた研究協力校のような学校を大阪市に増やしていくことが必要だと考える。

総合的読解力育成カリキュラムの開発～未来社会を切り拓く子どもの資質・能力の育成 モデル試行から見える力～

1. 「総合的読解力育成カリキュラム」開発の概要

1.1 開発の経緯

「総合的読解力育成カリキュラム」は、令和6年度からの全校試行実施に向け、令和4年度より作業部会を設けて教材の開発を始め（開発の背景等については「研究紀要219号」を参照）、今年度は、教材の完成をめざしてきた。

作業部会において教材開発を進めるにあたっては、各教科担当指導主事に加え、前年度は小学校教育研究会の国語部、社会部、理科部、生活・総合部より各4名の研究部員、中学校教育研究会の国語部、社会部、理科部より各4名の専門委員の協力を得た。さらに今年度は、より文理融合型の教材をめざした改良を進めるため、小学校教育研究会の算数部より4名の研究部員、中学校教育研究会の数学部より各4名の専門委員にも加わっていただいた。また、教材の読み物資料を選定には、今年度も、当センターの司書職員及び大阪市立中央図書館、大阪市立港図書館の協力を得た。

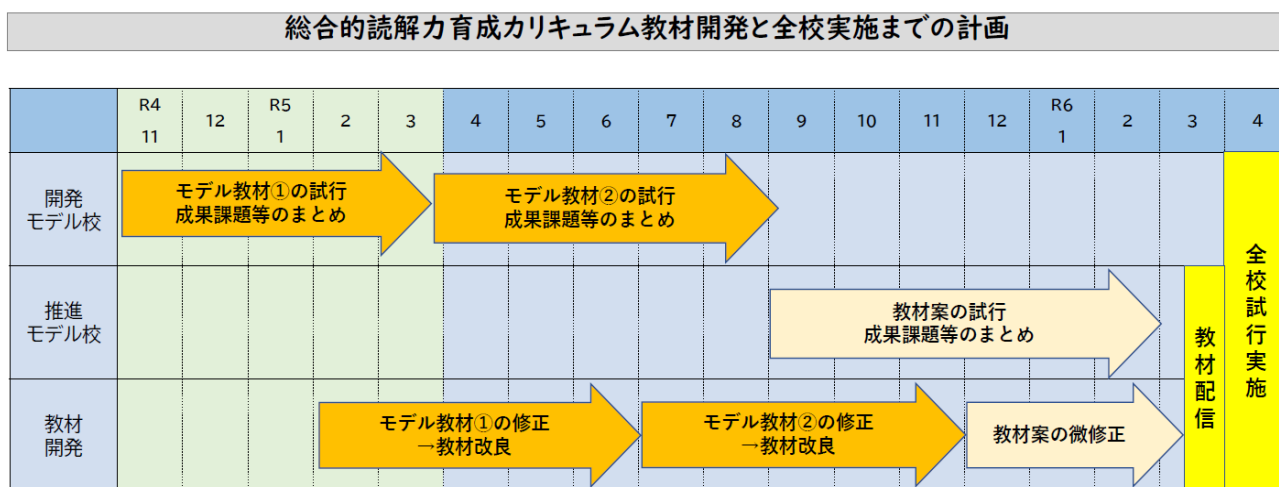
さらに、前年度同様、関西学院大学 佐藤 真 教授と大阪教育大学 高橋 登 教授にもご指導いただいた。佐藤教授には総合的な学習の時間の探究についての視点から、高橋教授には言語能力育成視点からさまざまなご教授をいただいた。

表1-1の開発計画に沿って、前年度後半～今年度の前半にかけては、開発モデル校8校（小学校5校、中学校3校）において試作段階の教材を実施、その事後データを基に、改良するポイントを絞り込んだ。その後、改良ポイントを中心に作業部会で改良を進め、今年度後半には推進モデル校5校（小学校3校、中学校2校）で実施した。推進モデル校では、改良した教材とその指導案通りに授業を行い、事前事後における児童生徒の力の伸びを検証した。

加えて、次年度の試行実施に向け、全校1名の必修研修を年3回、希望者対象のスキルアップ研修を行うとともに、大阪市教育フォーラムにおいて、教材説明や開発モデル校での試行例、本カリキュラムの有効性について発表した。

こうして開発・周知してきた教材案は、指導者用資料・学習活動案とともに、大阪市全小中学校及び義務教育学校において教材活用できるよう、配付することができた。

表1-1 開発計画



1.2 教材の改善

今年度は、前年度挙げていた次の課題（「研究紀要 219 号」P.69）を踏まえ、教材の改善を試みた。

- （１） 児童生徒が読みやすい資料への改善が必要である。
 - ① 発達段階に応じた読み物資料の精選
 - ② 言葉の習得を推進する工夫
- （２） 図・表・グラフを正しく読み取る力を付ける工夫が必要である。
- （３） 限られた時間の中で、速く正しく読み取る力を育成する工夫が必要である。

以下、どのように改善したのかを詳細に説明する。

（１）児童生徒が読みやすい資料への改善

①発達段階に応じた読み物資料の精選

前年度作成した教材の読み物資料は、令和４年度の全国学力・学習状況調査の国語科の問題における読み物資料の文字数を参考にして作成したことを前号の紀要で述べた。小学校６年生では 1100 字、中学校３年生では 2200 字が出題され、その文字数を基準として教材を作成した。

表 1－2 令和４年度 読み物資料の目安の文字数

学年	文字数（全国学力・学習状況調査の文字数を参考）
小学校３年生	700
小学校４年生	800
小学校５年生	900
小学校６年生	1000
中学校１年生	1200
中学校２年生	1400
中学校３年生	1600

しかし、前年度の研究から、読み物資料の文字数と教材の設問に対する正答率には関連がない（「研究紀要 219 号」P.66）ことがわかっており、今年度は、別の視点から読み物資料を改善することにした。

前年度より開発モデル校での授業者から「言葉の意味が分からないため、読み物資料の文章が難しい。」「読み物資料に出てくる言葉が児童生徒にとってなじみがない」等のご意見をいただいていた。また、大阪教育大学 高橋 登 教授から「意味の分からない言葉が文章中に３％以上出てくると、内容理解が難しくなる」とご指導をいただいていたことから、今年度は、文字数よりも児童生徒にとって意味の分からない言葉が頻出するような読み物資料について改良を図った。どの教材を改良するかについては、開発モデル校で教材を実施した際の授業者アンケートを集約した結果、児童生徒が難しいと感じている割合の高いものを中心とした。

次は、小学校５年生教材「〇〇（小学校名）ロボット研究所」の第１時の文章の改良例である。改良は２段階で行った。まず、児童にとっては難しいと予想される言葉をピックアップし、文章の終わりに注釈として言葉の意味を載せてみた。



図1-1 原案（令和4年度作成）



図1-2 注釈入り（令和5年度作成）

原案（図1-1）の読み物資料は、内容としては、児童にとって興味深い話題が掲載されているのだが、5年生が読むには、言葉が難しい。そこで、図1-2のように、特に難しいと思われる言葉（意思疎通・再興・重機・フェロー・寄稿）について注釈を入れた。しかし、「再興」については、「人間性の再興・再考による柔軟な社会」と「さいこう」と読む二つの同音異義語が並列されており、注釈を載せても内容の理解にまで至るには難しいようであった。

そこで、このように注釈をつけても難しい文章については、次の改良として、読み物資料自体の差し替えを行った。該当学年の児童が読みそうな書籍をレファレンスして探した。その結果 差し替えた読み物資料の字数は、原案の読み物資料の字数とそれ程変わらず、注釈もいくつか入れたが、児童から「どういう意味？」や「難しい」という声を授業中に聞くことはなかった。

このように、できるだけ該当学年の児童生徒が読むような読み物資料を探し直し、差し替えた。ある開発モデル校の校長先生からは、「今回の読み物資料は、どの学年も難しいという声がなかった。」との声をいただいた。また、推進モデル校での聞き取りでも、読み物資料の難易度について質問しても「難しい」という声はなかった。児童生徒が普段の生活の中で、さまざまな難易度のさまざまな情報を読み取る機会が増えていることから、本教材では、教科教材で取り扱うよりも難しい資料を読むことに挑戦させてみることも意図したが、その難易度にもっと工夫をすべきであった。今回、児童生徒の発達段階に応じた読み物資料に差し替える改良は成功だったと言える。

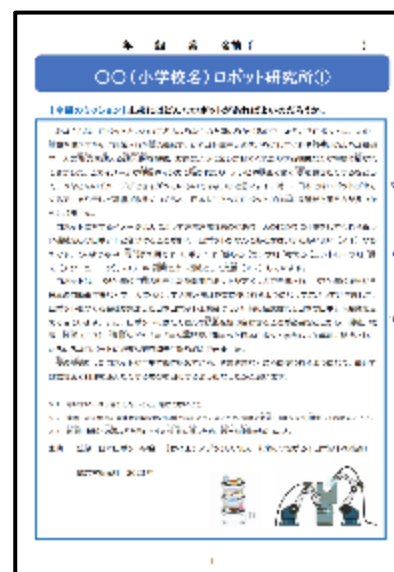


図1-3 対象学年に適した読み物資料に差し替えたもの（令和5年度作成）

②言葉の習得を推進する工夫

前項でも述べたように、「意味の分からない言葉が文章中に3%以上出てくると、内容理解が難しくなる。」ということは、文章を理解するためには、より多くの言葉の習得が必要である。

そこで、言葉の習得を推進する工夫として、教材内に2つのアプローチを取り入れた。

1つ目は、教材を学習する前と後とで、児童生徒時が自分自身でどの程度言葉を理解しているかをチェックする表（以下「語彙チェック表」）を取り入れた。チェックする基準は、自分自身がその言葉について説明できるかである。どの教材も、1時間目から6時間目の読み物資料に出てくる言葉を10個選び、それを「語彙チェック表」に載せた。この言葉は、テーマについて学習する際に理解してほしい言葉や、該当学年の児童生徒に身に付けてほしい学習語彙を選んでいく。

年 組 番 名 前 ()

巨大地震から命を守る①～⑧

I. この単元に出てくる言葉の意味について、それぞれ記号を記入しましょう。

○：説明できる △：聞いたことがあるが、意味は説明できない ×：全く知らない

言葉	単元を学習する前	単元の学習を終えた後	言葉	単元を学習する前	単元の学習を終えた後
防災			主眼をおく		
減災			復旧する		
引き起こす			ライフライン		
とどまる			主観的		
リアルタイム			客観的		

図1-4 語彙チェック表

図1-4は、中学校2年生教材「巨大地震から命を守る」の「語彙チェック表」であるが、10個の言葉は、「防災」「復旧する」等の教材で取り扱うテーマに関わる言葉に限らず、「とどまる」「主観的」等、他の学習にも必要な言葉からも選ばれている。また、「減災」（名詞）「引き起こす」（動詞）等、さまざまな品詞や、「ライフライン」「リアルタイム」といった外来語も含み、さまざまな語彙力を付けられるよう工夫した。

2つ目のアプローチとして、読み物資料のある1～6時間目の「振り返り」を工夫した。「モグラ先生（このカリキュラムのメインキャラクター。これも今年度作成）のことは博士コーナー」というコーナーを設け、その時間の読み物資料から3～5個程度の言葉を載せた。そして、「振り返り」として学習して気付いたこと、分かったことや考えたことを書く際に、その中から1つ以上言葉を選んで書くよう促した。「モグラ先生のことは博士コーナー」に記載した言葉も、語彙チェック表に載せた言葉を含む、その学齢期で習得して欲しい言葉をピックアップした。（図1-5「モグラ先生のことは博士コーナー」）

また、単元学習後の「振り返り」にも、語彙チェック表に出てくる10個の言葉を再掲し（図1-6 単元終わりの振り返り）、今度はその言葉を使って「振り返り」を書く機会を設定した。

このように、学習前の語彙チェック、各時間の振り返り、単元終わりの振り返り、学習後の語彙チェックと、語彙を意識する場を4回設けることで

2. 学習して気付いたこと、分かったことや考えたことを書きましょう。

【モグラ先生のことは博士コーナー】

耐震
主眼をおく
万一
ライフライン
復旧する

図1-5 「モグラ先生のことは博士コーナー」

児童生徒は、その言葉について意識しながら学習することができる。開発モデル校での児童生徒のワークシートにある語彙チェック表（図1-7）では、全員の児童生徒が学習後には学習前の評価よりも上がってチェックしていた。

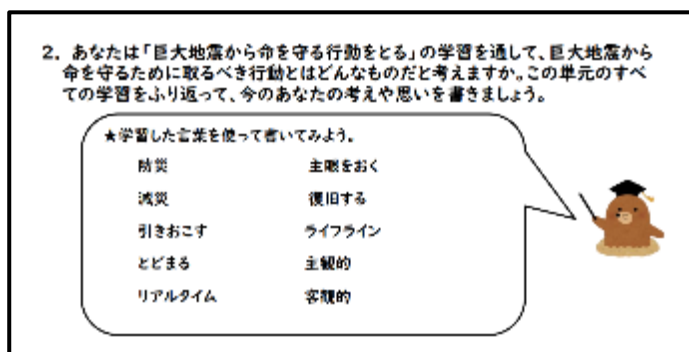


図1-6 単元終わりの振り返り

項目	学習前	学習中	学習後	評価	備考
太陽エネルギー	○	○	○	△	○
風力エネルギー	○	○	○	△	○
水力エネルギー	○	○	○	△	○
地熱エネルギー	○	○	○	△	○
バイオマスエネルギー	○	○	○	△	○
原子力エネルギー	○	○	○	△	○
化石燃料	○	○	○	△	○
再生可能エネルギー	○	○	○	△	○
省エネルギー	○	○	○	△	○
環境エネルギー	○	○	○	△	○
持続可能なエネルギー	○	○	○	△	○
未来エネルギー	○	○	○	△	○

図1-7 開発モデル校での子どもの語彙チェック表

(2) 図・表・グラフを正しく読み取る力を付ける工夫

前年度の研究において、文章と図表を関連させて読むことに慣れていない児童生徒が多いことが明らかになった。（研究紀要 219 号参照）しかし、前年度作成した教材には、図・表・グラフの読み取りの設問を設定している教材がほとんどなかった。

そこで今年度は、どの学年も図1-8に示すような、図・表・グラフを読み取る課題を1教材に1つは設定することにした。1学年4教材を学習すれば、少なくとも4つの図・表・グラフの読み方を学習することになる。これを小学校3年生から中学校3年生まで積み上げていくと、28問もの問いに挑戦することになり、図・表・グラフを読むことに慣れ、正しく読み取る力が付くと考えられる。

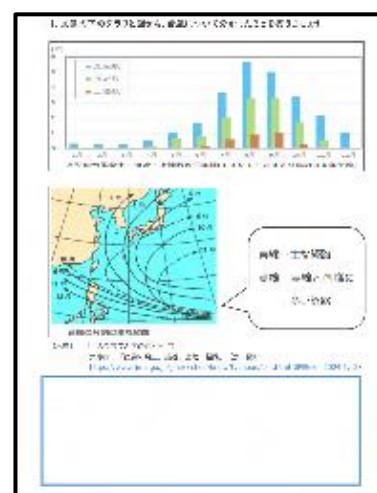


図1-8 図・表・グラフを読む設問

(3) 限られた時間の中で、速く正しく読み取る力を育成する工夫

読み物資料の内容が正しくインプットできないと、その資料の情報を踏まえた考えの形成も、ましてや交流・表現するといったアウトプットも難しくなる。どうすれば、読み物資料の内容を限られた時間で速く正しく捉えられるかを考えた結果、要約する場面を設定することにした。

しかし、要約を設定した当初は、情報の読み取りの先にある課題解決につながる要約ではなく、ただ全体としてどんなことが書かれていたのかを問うていた（図1-9）ため、児童生徒はどこが大事な部分なのかが分からず、全文に線を引いてしまうなどしていた。

そこで、図1-10のように、目的を明確にし、かつ文字数を制限した問いに変更した。何について要約すればよいのかが明確になると、まず資料を読む際から何について意識して読めばよいのか分かりやすくなった。すると、要約に必要な言葉が児童生徒には捉えやすくなり、大事な部分に線を引きながら読めるようになった。

図 1-9 初めの要約の設問

図 1-10 目的を明確にした要約の設問

速く正確に読むことができる力は、必要な情報をインプットする力になる。インプットした知識を根拠として、自分の考えを形成しアウトプットできる力、これは、児童生徒がこれから生きていく中で最も必要な力である。なぜなら、情報過多なこの社会では、その内容を速く正しく理解して必要な情報を取捨選択しインプットする必要がある。しかし、ただインプットしただけでは自分のものにはならない。Chi¹⁾は、「文章や他の媒体に提示された新しい情報を意味づける試みにおいて、自分自身への説明を行う行動が理解を深めるためには必要不可欠なもの」としており、既習の知識を自分の考えと結びつける活動こそが理解を深めるのである。またさらに、その考えを他者へと交流したり表現したりしてアウトプットすることで広げ深めることができる。

そこで、こうした力をこの教材で効率的に育成するために、次のような学習の流れを設定した。毎時間、資料を読み取る際は、ミッションをクリアするためにどのような内容を理解すればよいのかを意識して要約する。そして、要約したことを基にミッションをクリアするための考えを形成し他者と交流する。学習の終わりには今回の学びを振り返るとともに、新しく学んだ言葉を意識しながら改めて自分の考えたことをまとめる。(図 1-11)

つまり、1 時間の学習の流れを、ミッションクリアという目的ですべての活動がつながり、かつインプットからアウトプットにつながる活動となるようにした。しかもそれを 1～6 時間目の教材のすべてで行えるよう教材改善を図ったのである。

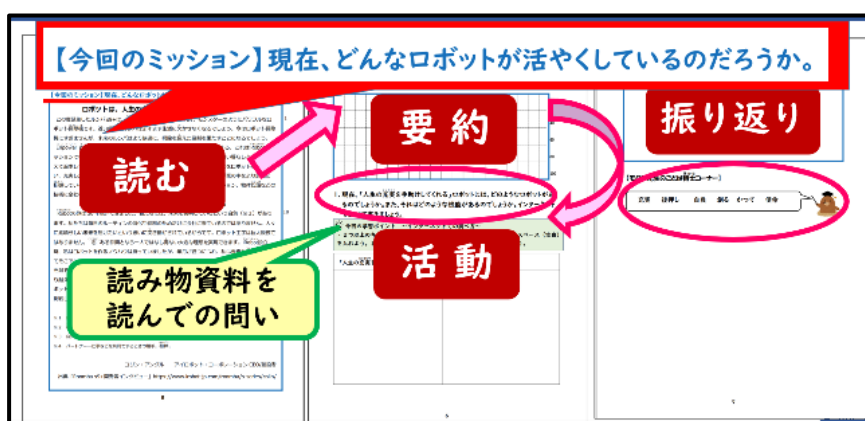


図 1-11 1 時間の学習の流れ

以上のように、前年度の課題を解決するとともに、「総合的読解力育成カリキュラム」がめざす「総合的な言語活動を通して読解力を中心とした、思考力・判断力・表現力等」の育成が実現される最適な教材改善を図ることができたと考えている。

1) Chi、2000、『自己説明』p.163

2. 「総合的読解力育成カリキュラム」の効果検証

2.1 効果検証の目的

前述の通り、今年度は前年度の開発モデル校での試行で見えた課題を解決し、さらに「総合的読解力育成カリキュラム」がめざす力の育成が図られるよう、教材改善に努めてきた。

特に、今年度は、さらに情報の読み取りの力をつける方略として、語彙力及び要約力を向上する教材改善に取り組んだことからその効果を検証する。また、本カリキュラムで育成をめざすその他の資質・能力の伸びについてもその効果を検証する。

次年度からはじまる本カリキュラムの全校試行実施に向け、モデル試行での効果検証結果から見えた成果を明らかにすることで、各校が安心して試行できるようにするとともに、課題についても説明会や研修、実施に向けた提供資料を工夫することでさらなるスムーズな導入を図っていく。

2.2 効果検証の内容

推進モデル校で教材を実施するにあたり、事前検証と事後検証を行う。検証内容としては、事前も事後も同じ検証を行う。検証は、以下の3つを実施する。

- (1) 語彙力
- (2) 児童・生徒用アンケート
- (3) 要約力

(1) 語彙力の検証については、ATLANを用い、語彙力についての伸びを測定した。事前と事後で測定することで、語彙力の向上が明らかになる。

(2) 児童・生徒用アンケートによる検証については、事前事後で同じ項目で行い、その変容を見る。次の11項目は小学校用の事前アンケート項目であり、事後アンケートは文末表記を過去形にしたものを用いた。

- ① 様々な情報を集めることができる。
- ② 中心と情報や情報同士のつながりを見付けることができる。
- ③ 文章をまとめることができる。
- ④ 表やグラフ、思考ツールを活用することができる。
- ⑤ 情報や考えを整理することができる。
- ⑥ 話し合いの中で、意見の同じところや違うところに着目することができる。
- ⑦ お互いの考えを役立て、考えをまとめることができる。
- ⑧ 情報を読み取り、理解したことや交流での気づきを活かして表現することができる。
- ⑨ 自分の考えを、相手や目的を意識して表現することができる。
- ⑩ 新しい考えに気付くことができる。
- ⑪ 書いたり話したりする時に、学習した言葉を使っている。

この①～⑩の内容は、本カリキュラムにおける「情報を読み取る」「考えを形成する」「考えを交流する」「考えを表現する」の各言語活動で育成をめざす資質・能力示した内容である。学習後に、児童生徒自身がどのような力が付いたのかをチェックする自己評価表と同じ内容となっている。

また、⑪の内容については、前述の通り、語彙力向上をめざして「振り返り」をはじめとして、習

「国語の読解力養成カリキュラム」じゅんアンケート（第）		き日	月	年
大浜市立	小学校	年	組	

★つぎのしつ問で、あてはまるところに1つ、数字の「1」をつけてください。（〇ではありません）

注意の ついてるものはいずれも1つに、数字の「1」を記入する。

1	様々なじょうほうを集めることができる。	できる	どちらか一方は できる	どちらか一方は できない	できない
2	中のかたになるじょうほうやじょうどうのしづながりを見つけることが ができる。	できる	どちらか一方は できる	どちらか一方は できない	できない
3	文しょうをまとめている文をえらぶことができる。	できる	どちらか一方は できる	どちらか一方は できない	できない
4	表やグラフ、思考ツールを使用することができる。	できる	どちらか一方は できる	どちらか一方は できない	できない
5	じょうほうや考えを整理することができる。	できる	どちらか一方は できる	どちらか一方は できない	できない
6	話し合いの中で、意見の同じところやちがいがくに響くすることが できる。	できる	どちらか一方は できる	どちらか一方は できない	できない
7	おたがいの考えを促して、考えをまとめることができる。	できる	どちらか一方は できる	どちらか一方は できない	できない
8	じょうほうを読み取り、確かいしたことや交流での気づきを先か して表現することができる。	できる	どちらか一方は できる	どちらか一方は できない	できない
9	自分の考えを、相手や目的をいさして表現することができる。	できる	どちらか一方は できる	どちらか一方は できない	できない
10	新しい考えに気づくことができる。	できる	どちらか一方は できる	どちらか一方は できない	できない
11	驚いたり怒ったりする時に、学しようした言葉を使っている。	あてはまる	どちらか一方は あてはまる	どちらか一方は あてはまらない	あてはまらない

これでしつ問はおわりです。

2. 単元を学習して、できるようになったことについて、それぞれ記号を記入しましょう。

◎：そう思う ○：どちらかと言えばそう思う △：どちらかと言えばそう思わない ×：そう思わない

情報を 読み取る	目的に応じて情報を収集することができた。	
	文章と図表などを結び付けると、必要な情報を見つけることができた。	
考えを 形成する	論の進め方について考え、要約することができた。	
	表やグラフ、思考ツールを活用して考えることができた。	
考えを 交流する	情報や考えを整理することができた。	
	話し合いの中で、意見の同じところや違うところに着目することができた。	
考えを 表現する	おたがいの考えを役立て、考えをまとめることができた。	
	情報を読み取り、理解したことや交流での気づきを生かして表現することができた。	
	自分の考えを、相手や目的を意識して表現することができた。	
	新たな考えに気付くことができた。	

(3) 要約力の検証については、オリエンテーション教材の要約の問題を使用する。オリエンテーション教材の要約の読み物資料は、該当学年より1学年下の東書Webの問題を活用している。また、事前と事後の要約の問題は異なるものを使うようにする。

[illegible]

【表紙】解答用紙

4 年 組 番 名 前 ()

A 月 日

組名
2024年
組員名

組員と養育科にかかった時間
15分

文章を読んで、「子どもたちの様子」について自分の言葉で
まとめましょう。

組員と養育科にかかった時間
15分

41

2.3 効果検証の結果

今回の検証は、推進モデル校のうち2校（A校、B校）の小学4年生のデータを取り上げる。

（1）語彙力の検証 ～ATLAN 検査の結果より～

A校の結果である。第1回検査は事前検証の結果、第2回検査は事後検証の結果である。このヒストグラムの見方を説明すると以下ようになる。

青線…この集団の平均値、赤線…標準データの平均値
標準データでは、オレンジ色の線の範囲におよそ87%が含まれる。

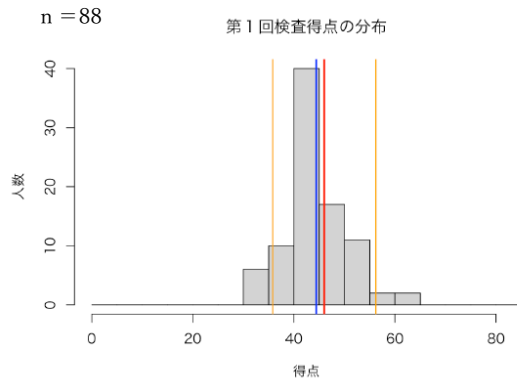


図2-3-1 A校 事前検証 ATLAN 結果

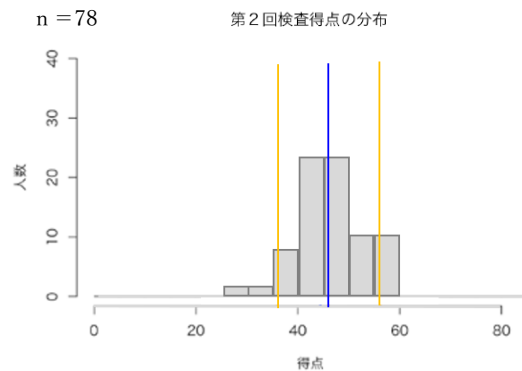


図2-3-2 A校 事後検証 ATLAN 結果

表2-3-1 A校 ATLAN の平均点と標準偏差

A校	平均	標準偏差
第1回	44.37点	5.65点
第2回	45.93点	6.25点

第1回に比べ、第2回は平均が1.56点、標準偏差が0.60点上昇した。ヒストグラムを比較しても、第2回では平均をとっている児童生徒の数が多くなっている。第1回の分布では、標準データの平均値より、A校の平均値は下回っている。しかし、第2回では、標準データの平均値とまったく同じになっている。また、第1回では、標準データの平均値よりも第2回のこの集団の平均値は上回っている。

次に、B校の結果である。

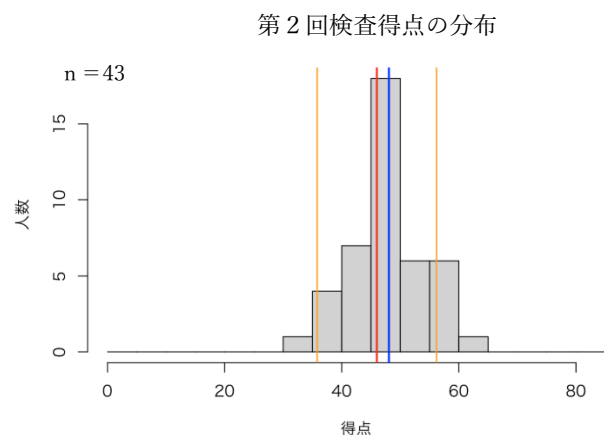
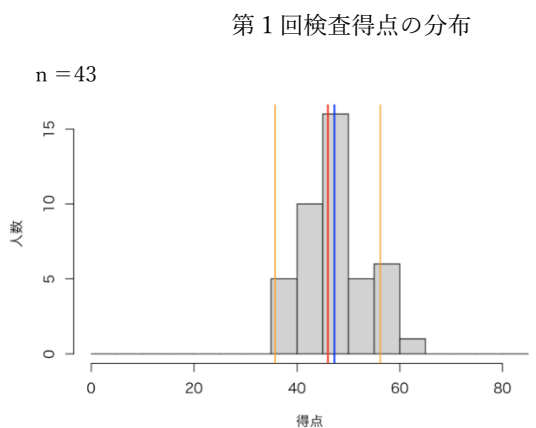


図 2-3-3 B 校 事前検証 ATLAN 結果 標準偏差 図 2-3-4 B 校 事後検証 ATLAN 結果

第 1 回	46.84 点	5.92 点
第 2 回	48.93 点	6.39 点

第 1 回と第 2 回を比べると、第 2 回は、平均が 2.09 点、標準偏差は 0.47 点上昇しており、こちらの結果も有意な得点の上昇が見られた。赤線は、標準データの平均値であり、青線はこの集団の平均値であるから、2 つのヒストグラムを比べると、第 2 回では、標準データの平均値とこの集団の平均値の間が第 1 回に比べ広がっているのが分かる。つまり、前は標準データの平均値より少し高かった程度であるが、第 2 回では標準データの平均値を優に上回っていることが分かる。

(2) 児童アンケート（事前事後）の検証

A 校、B 校の事前事後のアンケートの結果を比べてみる。

【A 校】

〈事前アンケート〉 実施人数 84 名

2. 様々な情報を集めることができる。

詳細

できる	24
どちらかといえばできる	35
どちらかといえばできない	18
できない	7



3. 中心となる情報や情報同士のつながりを見付けることができる。

詳細

できる	13
どちらかといえばできる	40
どちらかといえばできない	22
できない	9



4. 要約することができる。

詳細

できる	21
どちらかといえばできる	31
どちらかといえばできない	20
できない	12



5. 思考ツールを活用して、自分の考えを整理することができる。

詳細

できる	14
どちらかといえばできる	41
どちらかといえばできない	23
できない	6



6. ミッションに合わせて、自分の考えをもつことができる。

詳細

インサイト

できる	38
どちらかといえばできる	35
どちらかといえばできない	8
できない	3



〈事後アンケート〉 実施人数 85 名

2. 様々な情報を集めることができた。

詳細

できた	31
どちらかといえばできた	42
どちらかといえばできなかった	9
できなかった	3



3. 中心となる情報や情報同士のつながりを見付けることができた。

詳細

できた	19
どちらかといえばできた	47
どちらかといえばできなかった	16
できなかった	3



4. 要約することができた。

詳細

インサイト

できた	48
どちらかといえばできた	26
どちらかといえばできなかった	6
できなかった	5



5. 思考ツールを活用して、自分の考えを整理することができた。

詳細

できた	27
どちらかといえばできた	42
どちらかといえばできなかった	13
できなかった	3



6. ミッションに合わせて、自分の考えをもつことができた。

詳細

インサイト

できた	50
どちらかといえばできた	28
どちらかといえばできなかった	5
できなかった	2



7. 話し合いの中で、意見の同じところや違うところに着目することができる。

詳細

できる	31
どちらかといえばできる	30
どちらかといえばできない	16
できない	7



8. おたがいの考えを役立て、考えをまとめることができる。

詳細

できる	24
どちらかといえばできる	34
どちらかといえばできない	17
できない	9



9. 情報を読み取り、理解したことや交流での気づきを生かして表現することができる。

詳細

できる	13
どちらかといえばできる	42
どちらかといえばできない	22
できない	7



10. 相手や目的を意識して、自分の考えを表現することができる。

詳細

できる	23
どちらかといえばできる	44
どちらかといえばできない	15
できない	2



11. 新たな考えに気付くことができる。

詳細

できる	38
どちらかといえばできる	35
どちらかといえばできない	7
できない	4



12. 書いたり話したりする時に、学習した言葉を使っている。

詳細

あてはまる	31
どちらかといえばあてはまる	41
どちらかといえばあてはまらない	9
あてはまらない	3



7. 話し合いの中で、意見の同じところや違うところに着目することができた。

詳細

できた	34
どちらかといえばできた	33
どちらかといえばできなかった	14
できなかった	4



8. おたがいの考えを役立て、考えをまとめることができた。

詳細

🔍 インサイト

できた	33
どちらかといえばできた	40
どちらかといえばできなかった	8
できなかった	4



9. 情報を読み取り、理解したことや交流での気づきを生かして表現することができた。

詳細

🔍 インサイト

できた	26
どちらかといえばできた	35
どちらかといえばできなかった	18
できなかった	6



10. 相手や目的を意識して、自分の考えを表現することができた。

詳細

🔍 インサイト

できた	39
どちらかといえばできた	33
どちらかといえばできなかった	13
できなかった	0



11. 新たな考えに気付くことができた。

詳細

🔍 インサイト

できた	44
どちらかといえばできた	31
どちらかといえばできなかった	8
できなかった	2



12. 書いたり話したりする時に、学習した言葉を使った。

詳細

あてはまる	56
どちらかといえばあてはまる	18
どちらかといえばあてはまらない	7
あてはまらない	4



A校のアンケート結果は、どの項目もすべて「できた」「どちらかといえばできた」の割合が増加している。上位2項目「できた」「どちらかといえばできた」もしくは、「あてはまる」「あてはまらない」の割合をまとめ、事前と事後で比較したのが以下の表2-3-3である。

表 2-3-3 A 校 アンケート結果 事前事後の比較

(単位：％)

設問 番号	事前アンケートの割合 (上位 2 項目人数÷全体の人数)	事後アンケートの割合 (上位 2 項目人数÷全体の人数)	事前事後の 比較
2	70.24	85.88	+ 15.64
3	63.10	77.65	+ 14.55
4	61.90	87.06	+ 25.15
5	65.48	81.18	+ 15.70
6	86.90	91.76	+ 4.86
7	72.62	78.82	+ 6.20
8	69.05	85.88	+ 16.83
9	65.48	71.76	+ 6.29
10	79.76	84.71	+ 4.94
11	86.90	88.24	+ 1.33
12	85.71	87.06	+ 1.34

※設問 1 は、学校名を答える項目のため省く。

とりわけ増加が著しかったのは、「4 要約することができた」で、25.15%もの増加が見られた。2 教材実施の A 校では、要約の活動に取り組んだ回数は 12 回である。12 回の要約に取り組んだことで、学級の 87.06 児童ができるようになったと感じていることが分かる。

次に増加が多かった項目は、「8 おたがいの考えを役立て、考えをまとめることができた」で、16.83%増加であった。これは、この「総合的読解力育成カリキュラム」の「考えを交流する」活動に当てはまる。他者と意見を交流し、自分の考えをまとめることをどの教材でも取り入れており、幾度となく交流の場が設けられる。そして、「自分の考えを表現する」では、他者との交流から得た気づきを自分の考えに結び付け、ミッションに対する最終的な自分の考えを構築する。1 つの大きなミッションをクリアするために、幾度となく組み込まれた交流の場が、このようなアンケート結果につながったと考えられる。

また、その次に多かったのは、「5 思考ツールを活用して、自分の考えを整理することができた」も同じく 15.7%の増加、「2 様々な情報を集めることができた」で 15.64%の増加、「3 中心となる情報や情報同士のつながりを見付けることができた」は 14.55%の増加であった。

2 と 3 の項目は、著しく増加した 4 の要約の項目の増加の理由ともなる項目であり、その増加には納得がいく。また、2 については、各教材に用意された読み物資料のみならず、インターネットで調べる機会が設けられていることも、この項目が増加した要因であると考えられる。5 の思考ツールの活用に関わる肯定的な回答の増加は、この教材に用意された思考ツールがうまく活用され、思考ツールが児童にとって身近なものに感じられた結果であると考えられる。

一方、ほとんど増加しなかったのは、「11 新たな考えに気付くことができた。」と「12 書いたり話したりする時に、学習した言葉を使った。」という項目である。11 については、教材で取り扱った話題がすでに児童にとって身近なものであったのかもしれない。12 については、児童にとってなじみ

のない言葉が多く、この学習で新たに言葉の意味を知ることができても、実生活で使うまでには至らなかったと考えられる。児童の言葉の引き出しに格納され、言葉を使うに適した状況になった際に表出されるよう、これからも授業や日常の中でそのきっかけを作っていく必要がある。

【B 校】

〈事前アンケート〉 実施人数 46 名

2. 様々な情報を集めることができる。

詳細

🔍 インサイト

● できる	15
● どちらかといえばできる	26
● どちらかといえばできない	3
● できない	2



3. 中心となる情報や情報同士のつながりを見付けることができる。

詳細

● できる	15
● どちらかといえばできる	23
● どちらかといえばできない	8
● できない	0



4. 要約することができる。

詳細

🔍 インサイト

● できる	17
● どちらかといえばできる	18
● どちらかといえばできない	9
● できない	2



5. 思考ツールを活用して、自分の考えを整理することができる。

詳細

● できる	22
● どちらかといえばできる	11
● どちらかといえばできない	8
● できない	5



6. ミッションに合わせて、自分の考えをもつことができる。

詳細

● できる	21
● どちらかといえばできる	20
● どちらかといえばできない	5
● できない	0



〈事後アンケート〉 実施人数 43 名

2. 様々な情報を集めることができた。

詳細

🔍 インサイト

● できた	30
● どちらかといえばできた	13
● どちらかといえばできなかった	0
● できなかった	0



3. 中心となる情報や情報同士のつながりを見付けることができた。

詳細

🔍 インサイト

● できた	30
● どちらかといえばできた	12
● どちらかといえばできなかった	1
● できなかった	0



4. 要約することができた。

詳細

🔍 インサイト

● できた	31
● どちらかといえばできた	12
● どちらかといえばできなかった	0
● できなかった	0



5. 思考ツールを活用して、自分の考えを整理することができた。

詳細

● できた	41
● どちらかといえばできた	2
● どちらかといえばできなかった	0
● できなかった	0



6. ミッションに合わせて、自分の考えをもつことができた。

詳細

🔍 インサイト

● できた	34
● どちらかといえばできた	9
● どちらかといえばできなかった	0
● できなかった	0



7. 話し合いの中で、意見の同じところや違うところに着目することができる。

詳細

できる	31
どちらかといえばできる	10
どちらかといえばできない	3
できない	2



8. おたがいの考えを役立て、考えをまとめることができる。

詳細 [インサイト](#)

できる	20
どちらかといえばできる	21
どちらかといえばできない	5
できない	0



7. 話し合いの中で、意見の同じところや違うところに着目することができた。

詳細 [インサイト](#)

できた	30
どちらかといえばできた	12
どちらかといえばできなかった	1
できなかった	0



8. おたがいの考えを役立て、考えをまとめることができた。

詳細 [インサイト](#)

できた	34
どちらかといえばできた	9
どちらかといえばできなかった	0
できなかった	0



9. 情報を読み取り、理解したことや交流での気づきを生かして表現することができる。

詳細

できる	15
どちらかといえばできる	16
どちらかといえばできない	12
できない	3



9. 情報を読み取り、理解したことや交流での気づきを生かして表現することができた。

詳細 [インサイト](#)

できた	27
どちらかといえばできた	15
どちらかといえばできなかった	0
できなかった	1



10. 相手や目的を意識して、自分の考えを表現することができる。

詳細

できる	16
どちらかといえばできる	14
どちらかといえばできない	15
できない	1



10. 相手や目的を意識して、自分の考えを表現することができた。

詳細 [インサイト](#)

できた	36
どちらかといえばできた	6
どちらかといえばできなかった	1
できなかった	0



11. 新たな考えに気付くことができる。

詳細

できる	30
どちらかといえばできる	16
どちらかといえばできない	0
できない	0



11. 新たな考えに気付くことができた。

詳細 [インサイト](#)

できた	37
どちらかといえばできた	6
どちらかといえばできなかった	0
できなかった	0



12. 書いたり話したりする時に、学習した言葉を使っている。

詳細

あてはまる	23
どちらかといえばあてはまる	16
どちらかといえばあてはまらない	6
あてはまらない	1



12. 書いたり話したりする時に、学習した言葉を使った。

詳細 [インサイト](#)

あてはまる	28
どちらかといえばあてはまる	11
どちらかといえばあてはまらない	4
あてはまらない	0



B校のアンケート結果でも、すべてのアンケート項目でその結果が向上していた。

こちらも上位二項目の割合をまとめ、事前と事後で比較してみると、すべての項目において増加

していた。A校の表2-3-3と同様にまとめたのが、以下の表2-3-4である。

表2-3-4 B校 アンケート結果 事前事後の比較 (単位：％)

設問 番号	事前アンケートの割合 (上位2項目人数÷全体の人数)	事後アンケートの割合 (上位2項目の人数÷全体の人数)	事前事後の 比較
2	89.13	100 (できた 69.77% どちらかといえばできた 30.23%)	+10.87
3	82.61	97.67	+15.07
4	76.09	100 (できた 72.09% どちらかといえばできた 27.91%)	+23.91
5	71.74	100 (できた 95.35% どちらかといえばできた 4.65%)	+28.26
6	89.13	100 (できた 79.07% どちらかといえばできた 20.93%)	+10.87
7	89.13	97.67	+8.54
8	89.13	100 (できた 79.07% どちらかといえばできた 20.93%)	+10.87
9	67.39	97.67	+30.28
10	65.22	97.67	+32.46
11	100 (できる 65.22% どちらかといえばできる 34.78%)	100 (できた 86.05% どちらかといえばできた 13.95%)	0
12	84.78	90.70	+5.92

B校のアンケート結果を見てみると、著しく増加している項目が2つある。

それは、「10 相手や目的を意識して、自分の考えを表現することができた」における32.46%の増加、「9 情報を読み取り、理解したことや交流での気づきを活かして表現することができた。」における30.28%の増加である。

B校の事前アンケートの結果を見ると、9と10の割合だけが他項目と比べて低いことから、B校の児童にとって、この2つの項目は他と比べて自信がないところだったとも考えられる。しかし、学習後には他の項目の割合と同じぐらいにできたと感じる児童が97.67%になっていたのだ。9と10は「自分の考えを表現する」活動に関わる項目であり、この「総合的読解力育成カリキュラム」教材の学習で、情報を読み取り、理解したことや交流での気づきを活かして表現したり、自分の考えを相手や目的を意識して表現したりすることで、自信がついたと考えられる。

その次に多かったのは、「5 思考ツールを活用して、自分の考えを整理することができた。」で28.26%増加している。確かに、B校での授業視察時、児童から「思考ツールを使うと、友達の考えが見えるからわかりやすい。」という声を聞いた。また、B校の指導者は、「総合的読解力育成カリキュラム」の学習後に、思考ツールを国語科の授業でも活用していた。そのため、B校の児童にとって、思考ツールは自分の考えを整理する適切なツールとして認識されていると考えられる。

さらに、「4 要約することができた」でも23.91%増加した。B校は1教材だけの実施であったのにもかかわらずこれだけの伸びが見られたことから、1教材で6回もの経験を積み、児童たちは要約に慣れることが分かった。

以上、A校、B校のアンケート結果では、「4 要約することができた」の項目が両校ともに顕著に増加（25.15%、23.91%）した。教材を実施することで、児童は要約することに慣れ、自信がもてるようになることが分かる。また、両校とも全項目で肯定的な回答の割合が、事前よりも事後で増加しており、この教材が、児童の力を向上、あるいは、自信につながる効果を及ぼすことが分かった。

(3) 要約力の検証

(2)の事後アンケート結果では、「要約することができた」・「どちらかといえばできた」と回答した児童がA校では87.06%、B校では100%であった。この結果は、児童がそう感じている結果であって、実際の要約の正答率ではない。では、実際の正答率はどのような変化があったのかを、事前検証での要約と事後検証での要約の正答数を比較した。

【A校】

表2-3-5 A校 4年1組

	1	2	3		1	2	3	事後
	【要約】 文章の内容をバラ ンスよくまとめら れているか。	【文法】 文法、文の構成は 適切か。(主述の ねじれ等)	【表記】 ・語学脱字 ・常体、敬体	1回目	【要約】 文章の内容をバラ ンスよくまとめら れているか。	【文法】 文法、文の構成は 適切か。(主述の ねじれ等)	【表記】 ・語学脱字 ・常体、敬体	2回目
	4点	4点	4点		4点	4点	4点	
1	1	4	4	9	1	4	4	9
2	1	4	4	9	0	0	0	0
3	0	0	0	0	欠	欠	欠	
4	0	0	0	0	2	4	4	10
5	2	4	4	10	4	2	4	10
6	0	0	0	0	欠	欠	欠	
7	0	0	0	0	欠	欠	欠	
8	0	0	0	0	0	0	0	0
9	4	4	3	11	欠	欠	欠	
10	0	0	0	0	0	0	0	0
11	0	0	0	0	2	4	4	10
12	1	4	4	9	2	4	4	9
13	0	0	0	0	0	0	0	0
14	欠	欠	欠		欠	欠	欠	
15	0	0	0	0	0	0	0	0
16	0	0	0	0	0	0	0	0
17	0	0	0	0	3	4	0	7
18	0	0	0	0	0	0	0	0
19	0	0	0	0	1.5	4	4	9.5
20	3	4	4	11	欠	欠	欠	
21	0	0	0	0	1	2	3	6
22	欠	欠	欠		欠	欠	欠	
23	0	0	0	0	欠	欠	欠	
24	0	0	0	0	1	4	4	9
25	0	0	0	0	欠	欠	欠	
26	0	0	0	0	2	4	3	
27	0	0	0	0	2	4	4	10
28	1	4	3	8	1	3	4	8
29	1.5	3	3	7.5	2	4	4	10
30	0	0	0	0	0	0	0	
31	1	4	4	9	1	4	4	9
32	0	0	0	0	0	0	0	0
33	0	0	0	0	2	4	3	9
34	2	4	4	2	3	4	4	11
35	1	4	4	9	1	2	2	5
36	0	0	0	0	2	4	4	10
平均	0.54	1.26	1.21	2.78	1.24	2.41	2.33	6.31
37				番号なし	2	4	3	9
38				番号なし	0	0	0	0
39				番号なし	2	4	4	10

表2-3-6 A校 4年2組

	1	2	3		1	2	3	
	【要約】 文章の内容をバラ ンスよくまとめら れているか。	【文法】 文法、文の構成は 適切か。(主述の ねじれ等)	【表記】 ・語学脱字 ・常体、敬体	1回目	【要約】 文章の内容をバラ ンスよくまとめら れているか。	【文法】 文法、文の構成は 適切か。(主述の ねじれ等)	【表記】 ・語学脱字 ・常体、敬体	2回目
	4点	4点	4点		4点	4点	4点	
1	1	4	4	9	1	3	4	8
2	0	0	0	0	欠	欠	欠	
3	0	0	0	0	0	0	0	0
4	2	4	4	10	0	0	0	0
5	1	4	4	9	0	0	0	0
6	1	4	4	9	0	0	0	0
7	0	0	0	0	0	0	0	0
8	欠	欠	欠		1	4	4	9
9	0	4	3	7	1	4	4	9
10	2	4	4	10	1	4	4	9
11	0	0	0	0	1	4	4	9
12	0	0	0	0	0	0	0	0
13	欠	欠	欠		欠	欠	欠	
14	2	4	4	10	1	4	4	9
15	1	4	4	9	1	4	4	9
16	1	4	4	9	2	2	2	6
17	4	4	4	12	0	0	0	0
18	1	4	4	9	1	4	4	9
19	2	4	4	10	0	0	0	0
20	欠	欠	欠		0	0	0	0
21	1	4	4	9	0	0	0	0
22	欠	欠	欠		2	4	4	10
23	2	2	2	6	0	0	0	0
24	3	4	4	11	1	0	0	1
25	欠	欠	欠		0	0	0	0
26	欠	欠	欠		0	0	0	0
27	0	0	0	0	1	4	4	9
28	0	0	0	0	欠	欠	欠	
29	0	0	0	0	0.5	4	4	8.5
30	0.5	4	4	8.5	1	0	0	1
31	0	0	0	0	欠	欠	欠	
32	1	4	3	8	0	0	0	0
33	0	0	0	0	0	0	0	0
34	2.5	4	4	10.5	2	4	4	10
35	0	0	0	0	0	0	0	0
平均	0.97	2.41	2.34	5.72	0.56	1.58	1.61	3.76

表 2-3-7 A 校 4 年 3 組

	1	2	3		1	2	3	
	【要約】 文章の内容をパラ ンズよくまとめら れているか。	【文法】 文法、文の構成は 適切か。（主述の ねじれ等）	【表記】 ・誤字脱字 ・常体、敬体	1回目	【要約】 文章の内容をパラ ンズよくまとめら れているか。	【文法】 文法、文の構成は 適切か。（主述の ねじれ等）	【表記】 ・誤字脱字 ・常体、敬体	2回目
	4点	4点	4点		4点	4点	4点	
1	0	0	0	0	1	4	2	7
2	2	4	3	9	0	0	0	0
3	1	3	4	8	0	0	0	0
4	0	0	0	0	0	0	0	0
5	1	4	4	9	0.5	4	3	7.5
6	0	0	0	0	0	0	0	0
7	0	0	0	0	2	3	4	9
8	欠	欠	欠		欠	欠	欠	
9	0	0	0	0	0	0	0	0
10	4	4	4	12	1	4	3	8
11	1	4	4	9	1	4	4	9
12	0	0	0	0	0	0	0	0
13	2	4	2	8	2	4	4	10
14	1	4	3	8	1	4	4	9
15	2	4	4	10	1	4	4	9
16	0	0	0	0	3	2	3	8
17	0	0	0	0	2	3	4	9
18	0	0	0	0	0.5	4	4	8.5
19	1	2	0	3	1	4	0	5
20	0	0	0	0	0	0	0	0
21	0	0	0	0	0.5	4	3	7.5
22	欠	欠	欠		欠	欠	欠	
23	0	0	0	0	0	0	0	0
24	1	0	4	5	0.5	4	4	8.5
25	2	4	3	9	0	0	0	0
26	4	4	1	9	0	0	0	0
27	1	4	4	9	0.5	4	3	7.5
28	1	4	4	9	0	0	0	0
29	1	3	1	5	0	0	0	0
30	0	0	0	0	1	4	4	9
31	1	4	4	9	0.5	4	3	7.5
32	0	0	0	0	1	4	3	8
33	2	4	3	9	欠	欠	欠	
34	3	4	4	11	0.5	4	4	8.5
35	欠	欠	欠		1	4	4	9
平均	0.97	2.00	1.75	4.72	0.66	2.32	2.03	5.02

まず A 校の検証結果である。4 年 1 組の事後検証に、出席番号と名前がない解答が 3 枚あったのだが、平均を出すために事後検証の表の空欄部分に無作為に入れて平均を出している。事後検証で「欠」となっている児童、無作為に数値を入れた 26 番、30 番、36 番の児童のデータは定かではない。ただし、全体の平均値を出すことにおいては、これらの因果関係がないため数値の正確さは立証される。

表 2-3-8 に、A 校全体の事前事後の要約の検証結果をまとめ、学級別に事前事後の伸び率を比較した。1 組は、+3.53 点、2 組は、-1.96 点、3 組は、+0.62 点の結果で、全体としては 0.62 点上昇したことが分かる。

2 組の下がった原因は明確ではないが、全体としては上がっていることになった。点数の伸びは微増であったにも関わらず、アンケートでは、87%の児童生徒が要約することが「できた」、もしくは「どちらかといえばできた」と答えているところに課題があると感じる結果となった。

表 2-3-8 A 校の全体平均点

(単位：点)

	事前検証				事後検証			
	1 の観点	2 の観点	3 の観点	合計	1 の観点	2 の観点	3 の観点	合計
4 年 1 組	0.54	1.26	1.21	2.78	1.24	2.41	2.33	6.31
4 年 2 組	0.97	2.41	2.34	5.72	0.56	1.58	1.61	3.76
4 年 3 組	0.97	2.00	1.75	4.72	0.66	2.32	2.03	5.02
全体平均点	0.83	1.89	1.77	4.41	0.82	2.10	1.99	5.03

※ 1～3 の観点は、4 点満点

※ 合計点は、4 点×3 観点＝12 点満点

【B 校】

続いて B 校の結果である。B 校の事後アンケートでは、100%の児童生徒が、要約を「できた」「どちらかといえばできた」と回答しているが、実際の要約の正答率は次の通りである。

表 2-3-9 B 校 4 年 2 組

(単位：点)

	1	2	3		1	2	3	
	【要約】 文章の内容をパ ランスよくまと められているか。	【文法】 文法、文の構 成は適切か。 (主述の ねじれ等)	【表記】 ・誤字脱字 ・常体、敬体	1 回目	【要約】 文章の内容をパ ランスよくまと められているか。	【文法】 文法、文の構 成は適切か。 (主述の ねじれ等)	【表記】 ・誤字脱字 ・常体、敬体	2 回目
	4点	4点	4点		4点	4点	4点	
1	0.5	4	4	8.5	4	4	3	11
2	0.5	3	4	7.5	4	4	4	12
3	0	0	0	0	2.5	4	2	8.5
4	0	0	0	0	2	3	3	8
5	1	4	4	9	3	3	4	10
6	0	0	0	0	3	4	4	11
7	2	2	4	8	3	4	4	11
8	3	3	4	10	3	4	4	11
9	1	3	3	7	2.5	4	4	10.5
10	1	4	4	9	4	4	4	12
11	4	3	4	11	3	4	4	11
12	0	0	0	0	2	4	4	10
13	0	0	0	0	2	4	4	10
14	1	3	3	7	0.5	4	4	8.5
15	1	2	4	7	3	4	4	11
16	1	3	4	8	2	4	4	10
17	0	0	0	0	2	4	2	8
18	1	4	3	8	3	4	4	11
19	3	4	4	11	3	4	4	11
20	1	4	4	9	4	4	3	11
21	1	4	4	9	2	4	4	10
22	2	4	3	9	3	4	4	11
23	欠	欠	欠		欠	欠	欠	—
24	0	0	0	0	4	4	4	12
平均	1.04	2.35	2.61	6.00	2.80	3.91	3.70	10.41

表 2-3-10 B 校 4 年 2 組

	1	2	3		1	2	3	
	【要約】 文章の内容をパ ランスよくまと められているか。	【文法】 文法、文の構 成は適切か。 (主述の ねじれ等)	【表記】 ・誤字脱字 ・常体、敬体	1 回目	【要約】 文章の内容をパ ランスよくまと められているか。	【文法】 文法、文の構 成は適切か。 (主述の ねじれ等)	【表記】 ・誤字脱字 ・常体、敬体	2 回目
	4点	4点	4点		4点	4点	4点	
1	欠	欠	欠		欠	欠	欠	
2	2	4	4	10	0	0	0	0
3	4	4	3	11	3	3	4	10
4	0	0	0	0	1	4	4	9
5	0.5	4	4	8.5	1	3	4	8
6	1	4	4	9	0	0	0	0
7	4	4	4	12	1	4	4	9
8	2.5	0	4	6.5	1	3	3	7
9	1	4	2	7	0	0	0	0
10	0	0	0	0	0	0	0	0
11	2	4	4	10	1	4	3	8
12	2	0	0	2	0	0	0	0
13	0	0	0	0	0	0	0	0
14	2	4	4	10	3	4	4	11
15	2	3	4	9	2	3	4	9
16	1	4	4	9	2	3	4	9
17	2	4	4	10	2	4	4	10
18	2	4	4	10	1	4	4	9
19	1	4	4	9	0	0	0	0
20	0	0	0	0	0	0	0	0
21	2	4	4	10	1	4	4	9
22	1	4	4	9	欠	欠	欠	—
平均	1.52	2.81	2.90	7.24	0.95	2.15	2.30	5.40

表 2-3-11 B 校の全体の平均点

(単位：点)

	事前検証				事後検証			
	1 の観点	2 の観点	3 の観点	合計	1 の観点	2 の観点	3 の観点	合計
4 年 1 組	1.04	2.35	2.61	6.00	2.80	3.91	3.71	10.41
4 年 2 組	1.52	2.81	2.90	7.24	0.95	2.15	2.30	5.40
全体平均点	1.28	2.58	2.76	6.62	1.88	3.03	3.01	7.91

4 年 1 組の結果を見ると、全体平均が 4.41 点上がっていることが分かる。2 組は、反対に 1.84 点下がっている。考えられる原因としては、事前検証と事後検証の問題の難易度が影響したかもしれないこと、1 組には授業視察や授業を参観しての指導助言をしたが、2 組には一度も行っていないことが挙げられる。今後の検証においては、この 2 つについて同条件にそろえる必要がある。

全体の平均点を見てみると、事前検証に比べ、事後検証では、1.29 点上昇した。しかしながら、B 校は 12 点満点の要約問題で平均が 7.09 点であるにもかかわらず、アンケートでは児童の 100%が、「要約ができた」「どちらかといえばできた」と回答しており、A 校同様、児童の感じ方と、実際の得点とに差があることは課題と言えるのではないだろうか。

3. モデル試行を終えて

3.1 成果と課題

令和4年から令和6年度実施に向けて開発してきた「総合的読解力育成カリキュラム」教材は、本紀要にまとめた通り、作業部会での教材作成、試作教材を試行する開発モデル校8校での実践を経て、改良を繰り返した教材をさらに試行しその成果を検証する推進モデル校5校で実践、また場合によっては、さらなる教材改善に努めるなどし、多くの方々の尽力によってここに完成した。

効果検証については、各推進モデル校で行ったものの、事後検証の結果が3学期の終わりになった学校が多く、この紀要にまとめられたのは推進モデル校のうち、2校の小学校4年生の効果検証結果のみとなったこととお詫びしたい。

しかし、その2校においては、児童ができたと感じる気持ち、語彙力や要約力等には伸びが見られた。次年度も引き続き、推進モデル校での検証を行い、多くの成果を見出したい。

一方、課題としては、児童ができたと感じる気持ちと比例した力がついているとは言いがたいことが見えてきた。この「総合的読解力育成カリキュラム」がめざす思考力・判断力・表現力等を育成するためには、指導者の指導力向上もまた重要である。

推進モデル校へは、授業づくりも共に考えながら検証を行ってきたが、次年度から大阪市の全小学校、中学校、義務教育学校で「総合的読解力育成カリキュラム」の試行実施を始めるにあたり、困り感や不安感がないようにしなければならない。

そのためにも、検証のスケジュール管理や検証方法について今一度見直し、次年度にはより多くの検証データを踏まえた分析を行い、より一層効果的な指導方法を見出すとともに、研修等を通じて、教材特性や指導方法について、各校の各指導者に伝えられるよう工夫を重ねていく。

おわりに

令和3年度より本センターで進めてきた「言語能力育成モデル」の研究において、研究協力校・研究協力員の協力のもと、言語能力育成の視点に基づいて構築してきた授業モデルは、3年間で94事例となった。言語能力育成の方略は、全ての教科における教材研究の基盤となるものである。各教科の授業において教科書等を適切に読み取る力を育成すること、日々の取組を通じてことばに向き合う姿勢を継続的に育成すること、この両輪により効果的に言語能力を養うことができる。各校において、各年度で発行した事例集を活用していただけると幸いである。

また、この2年間、「総合的読解力育成カリキュラム」の開発において、開発モデル校の協力のもと、教材を作り上げてきた。小学校3年生から中学校3年生まで7学年、各4教材、計28の教材を開発し、各校の教員に届けることができた。また、令和5年度は、推進モデル校において、どのような運用が可能かを検証してきた。推進モデル校は令和6年度も引き続き検証にご協力いただく。

単元の第1時から第6時まで、毎時間の要約を繰り返すことで、児童生徒は読解のコツをつかみ、具体的な部分と抽象的な部分を区別して読み、主語・述語の整った文章でまとめることができるようになってきた。また、「モグラ先生のことば博士コーナー」の語彙を活用して振り返りを書くことができるようになってきており、総合的読解力育成カリキュラムのねらいの一つである語彙力を高めることにつながっている。

総合的読解力の推進モデル校かつ言語能力育成モデルの研究協力員としてご尽力いただいた、ある小学校の教員は、言語能力育成の視点で総合的読解力の授業を試行実施し、語彙力を高めながら、文章の内容を読み取り、児童が読み取ったことを基に考えを形成し、交流を通してアウトプットするという理想的な授業を展開していた。さらに、この教員は、総合的読解力の授業で活用した思考ツールを国語科の授業でも活用しており、「総合的読解力育成カリキュラム」で培った読解力を、教科の授業や日常生活で活用し、また高められた力が「総合的読解力育成カリキュラム」に返ってくるという、往還が見て取れる事例であり、この3年間の言語能力育成の研究が、「総合的読解力育成カリキュラム」や、日々の授業を支えるものであるという確信が得られた。

令和6年度、いよいよ全市で1教材程度の試行実施が始まる。本稿が各校の先生方の授業改善や児童生徒の学力向上につながる一助となれば幸いである。

そして本研究・開発において、多忙な時間を割いてご協力いただいた関係者の方々、大学の先生、とりわけ研究・開発協力校、研究・開発協力員の方々には、授業実践や資料提供をいただいたことに心から感謝を申し上げ、またご指導をお願いする次第である。