

総合的読解力育成カリキュラムの推進 ～試行実施にみる様々な取組の工夫とその効果について～

学習指導要領では、児童生徒の発達段階を考慮し、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。

現在、本市では「大阪市教育振興基本計画」の「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）」における取組の 1 つに「総合的読解力の育成」を掲げ、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・表現力等の育成に取り組んでいる。そのために、令和 4 年度から 5 年度にかけて開発を進めてきた「総合的読解力育成カリキュラム」を、令和 6 年度は全校で試行実施、令和 7 年度には本格実施する。本格実施に向けては、各校の児童生徒の実態に合わせて総合的読解力育成カリキュラムをマネジメントし、様々な取組の工夫をすることが求められてくる。

本研究では、推進モデル校等での試行実施における教材活用の工夫とその効果について検証し、児童生徒の総合的読解力育成を推進する。

大阪市総合教育センター

教育振興担当

山川 明子

湊 友香

目次

はじめに	1
1. 「総合的読解力育成カリキュラム」について	
1.1 推進の経緯	2
1.2 「総合的読解力育成カリキュラム」の運用	3
2. 研究の内容	
2.1 研究の目的	5
2.2 研究の仮説	5
2.3 検証の方法	5
2.4 研究の計画	6
3. 研究の実際	
3.1 モデル試行の実際とその変容（小学校）	7
3.2 モデル試行の実際とその変容（中学校）	16
4. 様々な取組の工夫について	
4.1 推進モデル校による取組の工夫	23
4.2 推進モデル校以外による取組の工夫	30
おわりに	35

はじめに

『令和の日本型学校教育』の構築を目指して～全ての子供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～（答申）〔令和3年（2021年）1月〕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が実現することをめざすよう示された。また、実社会につながる課題の解決等を通じた問題発見・解決能力の育成や、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努めることも重要であると示された。¹⁾

そのような中、「OECD 生徒の学習到達度調査 PISA2022 のポイント」〔令和5年（2023年）12月〕では、2022年調査における日本の読解力の順位が、過去最低の15位だった2018年調査から3位に上昇したことが公表された。その要因として、日本はコロナ禍での休校期間が他国に比べて短かった可能性があると示される一方、今後同様に「休校になった場合に自律学習を行う自信があるか」という質問に対して「自信がない」と回答した生徒が日本は非常に多かったことも示された。感染症の流行・災害の発生といった非常時のみならず、変化の激しい社会において、普段から自律的に学んでいくことができるような経験を重ねることは重要であり、主体的・対話的で深い学びの視点からの授業改善の推進により、自ら思考し、判断・表現する機会を充実する必要性が示されている。²⁾

本市の学力の向上に関しては、「全国学力・学習状況調査」の結果において、経年的に分析すると全体的には改善傾向にはあるが、依然として全国平均との差が見られる状況が続いている。とりわけ記述式問題等に必要となる「思考力・判断力・表現力等」について更なる向上を図るためには、その基盤となる読解力・言語能力を育成することが必要である。本市では、令和4年度より、文理融合的な内容を含む「総合的読解力育成カリキュラム」を開発し、令和6年度の全校試行実施を経て、令和7年度、全ての小学校3年生以上・中学校及び義務教育学校において、毎週1時限以上授業として総合的読解力育成の時間を実施し、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・表現力等の育成に取り組む。本格実施に向けては、各校の児童生徒の実態に合わせて総合的読解力育成カリキュラムをマネジメントし、様々な取組の工夫をすることが求められてくる。

本研究では、推進モデル校等での試行実施における教材活用の工夫とその効果について検証し、児童生徒の総合的読解力育成を推進する。

¹⁾ 『令和の日本型学校教育』の構築を目指して～全ての子供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 p.20,57

²⁾ 『OECD 生徒の学習到達度調査 PISA2022 のポイント』〔令和5年（2023年）12月〕 p.2,16

1. 「総合的読解力育成カリキュラム」について

1.1 推進の経緯

令和7年度には全校で「総合的読解力育成カリキュラム」に基づく総合的読解力の育成に取り組むことができるよう、令和4年度より作業部会を設け、開発に係るモデル校の協力を得ながら、カリキュラムについて検討、本カリキュラムを通して育成する資質・能力を設定（表1-1）し、その育成に資する教材の開発を始めた（開発の背景等については「研究紀要219号」を参照）。令和5年度には改善を重ね、教材案（表1-2）を指導者用資料・学習活動案とともに作成、各校に各案のデータを配信した（完成に至る背景等については「研究紀要220号」を参照）。令和6年度にはその教材案を活用し、小学校第3学年から中学校第3学年までの各学年において1教材程度、全校が試行実施した。そして、その試行実施を踏まえ、全校が令和6年度末から次年度の年間指導計画を立案、いよいよ令和7年度に本格実施を迎えることとなっている。

そこで今年度は、各校が試行実施を通して総合的読解力育成について理解を深められるよう、多くの支援を行ってきた。「総合的読解力育成推進協力員」11名（小学校8名、中学校3名の教員）にご協力いただき、全5回の作業部会を開催、各校の取組推進に向けての協議や、各校の事例を基にした研修及び指導用の資料作成に取り組んだ。また、全校1名必修の研修を年2回行うことで、各校が総合的読解力育成の指導方法等について実践事例から学び、本カリキュラムの推進に向けた具体的な見通しを持てるようにした。さらに、各校からの要請に応じて、のべ171回にわたる「総合的読解力育成推進支援訪問」を行い、本カリキュラムの指導の充実を図るための指導や助言を行った。

各校に先んじて令和5年度後半より教材を試行実施している「推進に係るモデル校（以下推進モデル校）」6校（小学校3校、中学校3校）においては、今年度も引き続き試行を実施、検証にご協力いただいた。今後は、その検証を踏まえた効果的な取組の工夫について、本研究紀要で提案することで「総合的読解力育成カリキュラム」の推進をさらに支援していく。

表1-1 「総合的読解力育成カリキュラム」を通して育成する資質・能力表

言語活動	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	学びに向かう力、人間性等
言語活動の趣旨	様々な資料から情報を取り要約する	考えるための技法を活用し考えを整理する	話し合いを通して世界を広げる	表現活動を通して思考を深める	カリキュラムに取り組む態度
具体例	・グラフや図表 ・実用的な文章 ・科学技術と社会のトピック ・図表・統計など数値的データを含む文章 等	・順序付ける ・比較する ・分類する ・関連付ける ・多面的、多角的に見る 等	・ペアトーク ・グループディスカッション ・ディベート ・パネルディスカッション ・ワールドカフェ 等	・レポートを書く ・新聞記事を書く ・意見文を書く ・プレゼンテーションする ・スピーチする 等	・主体性、粘り強さ ・協働性、他者理解 ・社会参画、将来展望 ・自己理解、学習の転移 ・学びの抽象化、応用
小学校3年生	様々な情報を収集し、中心となる情報や情報同士のつながりを見付け、要約することができる。	観点を決めた簡易な表やグラフ、「考えるための技法」を用いて情報や考えを整理することにより、叙述や発言を組み立て根拠づけることができる。	読み取った情報から考えたことを基に、話し合いの中で互いの意見の共通点や相違点に着目して、相互の考えを役立て、考えをまとめることができる。	情報を読み取って、理解したことや交流での気付きを踏まえた自分の考えを、相手や目的を意識して表現することで、新たな考えに気付くことができる。	
小学校4年生					・自分の意思で、目標を持って課題に取り組み、粘り強く対処し解決しようとする。
小学校5年生	目的に応じて収集した情報から、文章と図表などを結び付けたりして必要な情報を見付け、論の進め方について考え、要約することができる。	目的に応じた表やグラフ、「考えるための技法」を適切に選択し活用し、情報や考えを整理することにより、叙述や発言を組み立て根拠づけることができる。	読み取った情報から考えたことを基に、互いの立場や意見を明確にしなが話し合い、相互の考えを役立て、考えを広げたりまとめることができる。	情報を読み取って、理解したことや交流での気付きに基づいてまとめた自分の考えを、目的や意図に応じて複数の表現手段を組み合わせて表現することで、自分の考えをより広げることができる。	・自己のよさを生かしながら協力して問題の解決に取り組み、自分と異なる意見や他者の考えを受け入れて尊重しようとする。
小学校6年生					・社会の一員として自分の責任や義務をふまえ、日常生活や社会生活の問題解決に関心をもち、自分自身と社会のウェルビーイング（一人ひとりの多様な幸せ）を重ね合わせ、両方達成しようとする。
中学校1年生	目的に応じて収集・検証した情報に着目しながら要約し、内容を解釈することができる。	目的や状況に応じた表やグラフ、「考えるための技法」を適切に選択し活用し、情報や考えを整理することにより、叙述や発言を組み立て根拠づけることができる。	読み取った情報から考えたことを基に、話題や展開を踏まえて話し合い、互いの発言を結び付けて相互の考えを役立て、考えをまとめることができる。	情報を読み取って、理解したことや交流での気付きに基づいてまとめた自分の考えを、目的や意図に応じた表現方法で表現・発信することで、自分の考えを確かなものにすることができる。	・自分が現在何などの程度習得できているのか、課題を達成するためには更に何をどの程度習得すればよいのかを把握し、自身で学習を調整しようとする。
中学校2年生	情報の特性を踏まえて収集・検証し、文章と図表などを結び付けその関係を踏まえたり、資料の複数の情報を整理しながら適切な情報を得たりして要約し、内容を解釈することができる。	目的や状況に応じて統計的に整理したり、「考えるための技法」を活用したりして情報や考えを整理することにより、叙述や発言を組み立て根拠づけることができる。	読み取った情報から考えたことを基に、互いの立場や考えを尊重しながら話し合い、結論を導くために相互の考えを役立て、考えをまとめることができる。	情報を読み取って、理解したことや交流での気付きを踏まえて、既存の知識と経験とを結び付け、目的や意図に応じて様々な表現方法によって表現・発信することで、自分の考えを広げたり深めたりすることができる。	・学んだことの内容を理解し、ある程度抽象化したり、獲得した知識やスキルの一部を表現や創造に活用したりしようとする。
中学校3年生	情報の特性を踏まえて効果的に収集・検証し、資料の複数の情報を適切に要約して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。	目的や状況に応じて統計的に整理したり、「考えるための技法」を活用したりして情報や考えを整理することにより、叙述や発言を組み立て根拠づけることができる。	読み取った情報から考えたことを基に、進行的な工夫を工夫したり互いの発言を生かしたりしながら話し合い、合意形成に向けて相互の考えを役立て、考えを広げたり深めたりすることができる。	情報を読み取って、理解したことや交流での気付きから広げたり深めたりした自分の考えを、目的や意図に応じて様々な表現方法によって表現・発信することで、更に新たな考えを創造することができる。	

表 1-2 「総合的読解力育成カリキュラム」テーマ・単元（教材）一覧表

全体テーマ		2050年の未来社会をデザインしよう～いのち輝く未来社会のデザイン～						
単元（教材） テーマ	1 生命	2 環境	3 安全	4 食	5 社会	6 伝統	7 創造	8 多様性
主な 取組項目	・健康 ・生命 (命の大切さ・生命の 進化など)	・環境 (陸・海・空の環境、 宇宙環境など) ・資源エネルギー	・福祉 ・安全 ・防災 (安全な未来の町づくり など)	・食 (食と生活・食の未来・ 季節と食など)	・科学技術 ・地域経済 ・情報 (ロボット開発・未来の 町づくりなど)	・伝統文化 (日本の祭り・日本の 遊び・日本の芸術 など)	・ものづくり (未来の技術を活かす デザイン・未来の芸術 など)	・国際理解 ・キャリア (個々の輝き・多様性 など)
小学校3年生	いのちは つながっている		〇〇(小学校名) まちの安全・安心 まもり隊(たい)!		食品ロスをへらす!? 自分でできる アクション		「未来の暮らしを まもる家」 を考えよう	
小学校4年生		未来のエネルギーを つくり出そう		大阪に来る 外国の方に 和食を紹介しよう		あったらいいな、 こんな祭り		なかよくなるかな
小学校5年生	未来の命を守ろう		安全な大阪 町づくり研究所		〇〇(小学校名) ロボット研究所		未来の学校を 考えよう	
小学校6年生		提案します! 持続可能な 大阪市の開発		世界とつながる 私たちの暮らし		伝統文化を未来に つなげるために 必要なことは 何だろう		いろいろあるって どういこと?
中学校1年生		サステナブル (持続可能)な 製品を考えよう		未来のランチを 考えよう		日本の伝統を 魅力的に プロデュースしよう		自分の人生計画を スピーチしよう
中学校2年生	どんな自分に なりたいたい?		巨大地震から 命を守る		新しい住まいのカタチ ～自分とみんなをシア ワセにする暮らし～		映えスポットを 仕掛けよう	
中学校3年生	未来の地球を守る ～地球環境保全の研究～		未来へ引き継ぐ 和食 (WASHOKU) を考えよう		伝統文化×科学技術のかかわり ＝未来社会への新たな可能性		2050年の未来社会をデザインしよう	

1.2 「総合的読解力育成カリキュラム」の運用

この間の試行実施を踏まえて、本カリキュラムの効果的な運用についても検討してきた。その結果、現在各校での運用例は、次の4つに分類される。

- | | |
|-------|---|
| 運用例 1 | 探究的な学習の充実を図るための基礎学習として、総合的な学習の時間で取り組む。 |
| 運用例 2 | 学校行事等と関連を持たせて、特別活動で取り組む。 |
| 運用例 3 | 教科として取り組む。 |
| 運用例 4 | 各校における特色ある取組や教科授業を、「総合的読解力育成カリキュラム」として実施する。 |

【運用例 1 について】

運用例 1 は、「総合的読解力育成カリキュラム」の教材案を使用し、総合的な学習の時間で取り組むことで、自校の探究的な学習に取り入れる実践方法である。

自校の探究学習に先行する形で、「総合的読解力育成カリキュラム」の教材案を学習することで、必要な情報をインプットする方法、思考を形成する方法などを学習した後に、自校の探究的な学習に取り組むと、類似した思考方法を踏むことになり、自校の探究的な学習におけるアウトプット内容の質的向上も期待できる。

具体的には、中学校第 1 学年において、総合的な学習の時間に、「私たちの生活を豊かにするものは何だろうか」という探究課題に迫るために、「持続可能な文化の伝承～世界に届け！おおさか文化～」という学習活動を行った際、「総合的読解力育成カリキュラム」の教材案「日本の伝統文化を魅力的にプロデュースしよう」を活用した例が挙げられる。私たちの生活を豊かにするものを考えるために、自分が住む身近な地域にはどのような豊かさがあるのかを考えたり、調べたりする活動を行った後、「自分たちが住む地域の豊かさ」を世界に発信する際に、教材案が効果的に活用されていた。

【運用例 2 について】

運用例 2 は、「総合的読解力育成カリキュラム」を学校行事等と関連を持たせて、特別活動で取り組む実践方法である。

例えば、中学校第 2 学年の教材案「映えスポットを仕掛けよう」を活用すれば、特別活動の時間に、地域の課題についてまとめた成果物を地域活性化の取組に結び付ける実践ができる。この教材案は、自分の住む町の課題をどのような「映えスポット」で解決できるかを考え、提案を書く流れになっており、発表の場面では、身近な町の課題と特徴から未来像を考え、グループごとに「町の改善案」をパワーポイントなどのスライドにまとめることができる。実際に、生徒達がまとめた「町の改善案」を区長などに提案し、新たな探究へと広がりを見せた実践例も報告されている。

【運用例 3 について】

運用例 3 は、「総合的読解力育成カリキュラム」を教科として取り組む実践方法である。

例えば、自分たちの学校をよりよくしようとする活動を、小学校第 5 学年の教材案「未来の学校を考えよう」を活用し、国語科と総合的な学習の時間で実践することが可能である。第 1 時から第 6 時までは、教材案を使用し、国語科の読み取りや要約の学習として取り組み、第 7 時から第 11 時までは、総合的な学習の時間として実践するといった例が挙げられる。

またさらに、児童が提案した内容を詳しく取り上げることで、社会科、道徳科、理科など、様々な教科に広げて発展的に学習することもできるのではないかと考えられる。

【運用例 4 について】

運用例 4 は、各校における特色ある取組や教科授業を、「総合的読解力育成カリキュラム」として実施する実践方法である。

具体的には、小学校第 5 学年の社会科「これからの食料生産とわたしたち」の学習において、独自教材を作成し、単元を構想した実践例が挙げられる。社会科で習得すべき資質・能力を育成する中で、総合的読解力も育成できるよう、教材にさまざまな独自の工夫を行った実践例を紹介する。この実践では、「総合的読解力育成カリキュラム」の教材案と同様に、「テーマのミッション」を掲げ、「未来の食生活を守るために、大切なことはどんなことか」という大きな問いを考えるために小さな問いを解決していき、最終的に「未来の食生活を守るために自分たちができることについて交流し、発信する」というゴールを設定していた。また、第 1 時に総合的読解力についてのオリエンテーションを実施したり、身に付けたい語彙や資質・能力について示したりして児童の理解を促すことで、効果的にこれらの活動に取り組むことができていた。

このように、教科授業や各校での取り組みを計画する際に、総合的読解力を育成するための 4 つの言語活動、「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」活動を組み込むことで、読解力を中心とした思考力・判断力・表現力等を培うことが可能である。

そこで、令和 7 年度からは、これら 4 つの運用例を組み合わせるなどして、各校の実態に合わせた実践を進めていくことで、「総合的読解力育成カリキュラム」の効果的な推進を図っていくが、その推進の一助となるよう、本研究では様々な取組の工夫について示す。

2. 研究の内容

2.1 研究の目的

推進モデル校において、令和5年度に試行実施した結果、必ずしも学習活動案の通りに授業をする必要はなく、むしろ児童生徒の実態に合わせて教材等に工夫を凝らして授業をすることで、より効果的に児童生徒の総合的読解力を育成できるのではないかという仮説が生まれた。折しも令和7年度の全校本格実施に向け、各校では総合的読解力育成カリキュラムをマネジメントし、様々な取組の工夫をすることが求められている。そこで、今年度は、試行実施での様々な好事例を収集するとともに、児童生徒の実態に合わせた教材活用の工夫の前後における児童生徒の変容や指導者の考えを検証し、効果的な教材活用等、指導の工夫について研究を進めた。

2.2 研究の仮説

各校の児童生徒の実態に応じた工夫を凝らして教材を活用したり、授業を展開したりすることで、より効果的に児童生徒の総合的読解力を育成できる。

2.3 検証の方法

(1) 資質・能力の変容（児童生徒アンケート）

「総合的読解力育成カリキュラム」の4つの言語活動を通して育成を図る資質・能力について、事前における児童生徒の実態と、事後における変容を確かめるために、発達段階に応じ、4件法で11項目のアンケートを実施した。

(2) 要約力の向上（要約問題）

「総合的読解力育成カリキュラム」の教材を、工夫を凝らして活用することで、「情報を読み取る」活動に特に必要な「要約力」が向上するかをみるために、事前事後で要約問題を課した。要約問題はオリエンテーション教材の要約問題を使用、次の3つの観点から採点し、前後の得点率を比較した。

- 1 【内容】文章の中から重要な語句（キーワード）を抜き出し、文章の内容をバランスよくまとめられているか。
- 2 【文法】主述の関係など、文法や文の構成は適切か。
- 3 【表記】誤字・脱字はないか。文末（常体・敬体）は統一されているか。

(3) 語彙力の向上（ATLAN）

すべての言語活動に必要な「語彙力」の向上にどのような効果が得られるのかを検証するため、「適応型言語能力調査」(Adaptive Tests for Language Abilities (エイ・ティ・ラン) 以下「ATLAN」)を用いた。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。就学前段階から小学校・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なっており、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。¹⁾

¹⁾ 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.

(4)授業者の意識（教員へのアンケート）

「総合的読解力育成カリキュラム」の授業をする際の意識や、授業による児童生徒の変容、自身の教育活動に活かされたことについてアンケートを実施した。

2.4 研究の計画

年間の研究計画は次の通りである（表2－1）。

推進モデル校は、年度初めにアンケート、要約の事前課題、ATLAN を実施し、事後の取組も同じく年度末に実施した。

表2－1 研究の計画

		4	5	6	7	8	9	10	11	12	R7 1	2	3
推進 モデル校	アンケート実施	←→								←→			
	要約課題実施	←→								←→			
	ATLAN実施	←→								←→			
	教材案試行	←→											
	「最終振り返り 教材」試行									←→			

3. 研究の実際

3.1 モデル試行の実際とその変容（小学校）

推進モデル校では、児童生徒の課題の解決につながるよう教材に工夫を凝らして試行実施を行った。その結果、各校の児童生徒にどのような変容が見られたのか顕著な事例を A 小学校の効果検証について「2.3 検証の方法」で述べた検証の方法に従って順に示す。

(1) 資質・能力の変容（児童生徒アンケート）

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」の各言語活動及び、語彙力に沿った質問項目に対して、「できる」「どちらかといえばできる」「あてはまる」「どちらかといえばあてはまる」と回答した児童の割合について、事前と事後を学年別に比較した（表3-1、3-2、表3-3、表3-4）。

表3-1 A小学校第3学年 児童アンケート

		事前:児童36名		
		事後:児童37名		
	「あてはまる」「どちらかといえばあてはまる」「できる」「どちらかといえばできる」と回答した数	事前	事後	差
情報を読み取る	さまざまな情報を集めることができる。	75.0 %	68.0 %	-7.0
	中心となるじょうほうやじょうほう同士のつながりを見つけることができる。	83.3 %	81.1 %	-2.2
	文でようの内ようをまとめている文をえらぶことができる。	83.3 %	91.9 %	+8.6
考えを形成する	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。	80.6 %	83.8 %	+3.2
	ミッションに合わせて自分の考えをもつことができる。	77.8 %	86.5 %	+8.7
考えを交流する	話し合いの中で、意見の同じところやちがうところに着目することができる。	94.4 %	86.5 %	-7.9
	おたがいの考えを役立て、考えをまとめることができる。	72.2 %	81.1 %	+8.9
考えを表現する	じょうほうを読みとり、理かい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。	75.0 %	83.8 %	+8.8
	相手や目的を意きして、自分の考えを表現することができる。	69.4 %	83.8 %	+14.4
	新しい考えに気づくことができる。	75.0 %	94.6 %	+19.6
語彙力	書いたり話したりする時に、学習した言葉を使っている。	83.3 %	91.9 %	+8.6

表3-2 A小学校第4学年 児童アンケート

		事前:児童52名		
		事後:児童53名		
	「あてはまる」「どちらかといえばあてはまる」「できる」「どちらかといえばできる」と回答した数	事前	事後	差
情報を 読み取る	様々な情報を集めることができる。	76.9 %	86.8 %	+9.9
	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。	76.9 %	84.9 %	+8.0
	要約することができる。	71.2 %	84.9 %	+13.7
考えを 形成する	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。	76.9 %	83.0 %	+6.1
	ミッションに合わせて、自分の考えをもつことができる。	90.4 %	92.5 %	+2.1
考えを 交流する	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。	76.9 %	94.3 %	+17.4
	おたがいの考えを役立て、考えをまとめることができる。	76.9 %	94.3 %	+17.4
考えを 表現する	情報を読み取り、理解したことや交流での気付きを生かして表現することができる。	75.0 %	84.9 %	+9.9
	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。	78.8 %	84.9 %	+6.1
	新たな考えに気付くことができる。	92.3 %	96.2 %	+3.9
語彙力	書いたり話したりする時に、学習した言葉を使っている。	84.6 %	88.7 %	+4.1

表3-3 A小学校第5学年 児童アンケート

		事前:児童47名		
		事後:児童46名		
	「あてはまる」「どちらかといえばあてはまる」「できる」「どちらかといえばできる」と回答した数	事前	事後	差
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る。	93.6 %	93.5 %	-0.1
	文章と図表などを結び付けるなど、必要な情報を見付けることができる。	87.2 %	91.3 %	+4.1
	限られた条件に沿って、要約することができる。	91.5 %	89.1 %	-2.4
考えを 形成する	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。	97.9 %	93.5 %	-4.4
	根拠を基に、自分の考えをもつことができる。	85.1 %	93.5 %	+8.4
考えを 交流する	お互いの立場を明確にしなが、話し合うことができる。	89.4 %	95.7 %	+6.3
	お互いの考えを役立て、考えをまとめることができる。	91.5 %	84.8 %	-6.7
考えを 表現する	情報を読み取り、理解したことや交流での気付きを基にしてまとめた自分の考えを表現することができる。	74.5 %	91.3 %	+16.8
	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。	83.0 %	91.3 %	+8.3
	新たな考えに気付き、自分の考えを広げたりまとめたりすることができる。	85.1 %	91.3 %	+6.2
語彙力	書いたり話したりする時に、学習した言葉を使っている。	87.2 %	89.1 %	+1.9

表3-4 A小学校第6学年 児童アンケート

		事前:児童28名		
		事後:児童34名		
	「あてはまる」「どちらかといえばあてはまる」「できる」「どちらかといえばできる」と回答した数	事前	事後	差
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る。	92.9 %	91.2 %	-1.7
	文章と図表などを結び付けるなど、必要な情報を見付けることができる。	92.9 %	94.1 %	+1.2
	限られた条件に沿って、要約することができる。	82.1 %	94.1 %	+12.0
考えを 形成する	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。	78.6 %	97.1 %	+18.5
	根拠を基に、自分の考えをもつことができる。	85.7 %	88.2 %	+2.5
考えを 交流する	お互いの立場を明確にしながら、話し合うことができる。	85.7 %	97.1 %	+11.4
	おたがいの考えを役立て、考えをまとめることができる。	85.7 %	91.2 %	+5.5
考えを 表現する	情報を読み取り、理解したことや交流での気づきを基にしてまとめた自分の考えを表現することができる。	82.1 %	94.1 %	+12.0
	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。	89.3 %	94.1 %	+4.8
	新たな考えに気づき、自分の考えを広げたりまとめたりすることができる。	92.9 %	91.2 %	-1.7
語彙力	書いたり話したりする時に、学習した言葉を使っている。	92.9 %	91.2 %	-1.7

第3学年は、アンケートの11項目のうち8項目に向上が見られた。最も顕著な伸びが見られた項目は「考えを表現する」活動に関する「新しい考えに気づくことができる」である。事前の75.0%に対し、事後は94.6%に向上した(+19.8)。次に顕著な伸びが見られたのは同じ「考えを表現する」活動で、事前で最も低かった「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。」の項目が、事前の69.4%に対し事後は83.8%に向上した(+14.4)。これは、どの教材に対しても、取り組むべき課題を明確にし、その課題に対して自分の意見を表現する場の設定を持ったことが要因ではないかと考える。

第4学年は、アンケートの11項目のうち全ての項目に向上が見られた。特に、「考えを交流する」活動に関する2つの項目「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。」「おたがいの考えを役立て、考えをまとめることができる。」は、どちらも事前76.9%、事後94.3%と、17.4ポイントの向上が見られた。また、事前で最も低かった「情報を読み取る」活動に関する「要約することができる」の項目は、事前の71.2%に対し、事後は84.9%と向上し、2番目に伸びが見られた(+13.7)。これは、第4学年の要約問題得点率の向上にも表れているため、後述する。

第5学年は、アンケートの11項目のうち7項目に向上が見られた。中でも「考えを表現する」活動に関する「情報を読み取り、理解したことや交流での気づきを基にしてまとめた自分の考えを表現することができる。」の項目については、事前の74.5%に対し、事後で91.3%に伸びている(+16.8)。また、事後は8項目において、90%を超えた結果となった。

自分の考えを形成するまでに、教材文から情報を読み取り、要約していく。学級での授業を観察すると、考えを形成する前の段階である要約の活動では、どの児童も、活動の終わりには要約内容を正

確に捉えていた。そこから、考えの形成に至る際、指導者が児童に自分の考えの根拠はどの部分なのかを明確にするように問いかける姿が頻繁に見られた。また、交流した後にも、「なるほどと思った考えはどれ。」「いいなと思った友達の意見を発表しよう。」など、交流での気づきに対しての声をくり返していた。このことから、情報を読み取り、理解したことや交流での気づきを基にして考えを構築するということが、指導者の毎回の声かけにより、児童には習慣になっていたのではないかと考えられる。そのため、12.0ポイントも上昇したのではないだろうか。

また、4つの言語活動「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」での活動を単独で行うのではなく、それぞれを関連付けて行ったことが、事後の8項目が90%超えになったと考える。

第6学年は、アンケートの11項目のうち8項目に上昇が見られた。最も顕著な伸びが見られた項目は、事前アンケートで最も低かった「考えを形成する」活動に関する「思考ツールを活用して、自分の考えを表現することができる。」の項目である。事前の78.6%に対し、事後は97.1%に向上した(+18.5)。これは、このカリキュラム教材で学んだ思考ツールを活用して、自分の考えを表現することを、他教科の学習においても思考ツールを活用したためではないかと考える。

第5学年では8項目が、また第6学年では10項目が、90%を超えていた。その要因の一つとして、この2つの学年が令和5年度から本カリキュラムに取り組んでいることが考えられる。

2年間の実施によって、着実に本カリキュラムで付けたい資質・能力が児童に付いていたのではないかと考える。

今年度のみの実施にも関わらず、向上した項目が最も多かった第4学年における、教材実施の工夫については後述する。

(2)要約力（要約問題）

第3学年は選択式の問題で、事前と事後の正答率を比較した。第4学年以上の学年は、記述式の問題で、満点12点（内容4点、文法4点、表記4点）を100点とした時の得点率を比較した。比較対象は、2回とも取り組んだ児童である。

表3-5 A小学校 要約問題 正答率・得点率

学年	人数	事前		事後		差
		実施月	正答率・得点率	実施月	正答率・得点率	
3年	35	6月	60.0%	11月	74.3%	+14.3
4年	54	6月	37.3%	1月	67.0%	+29.6
5年	44	6月	72.0%	12月	80.9%	+8.9
6年	26	6月	52.6%	12月	68.6%	+16.0

各学年の正答率・得点率の推移をグラフに表すと次の通りであった（図3-1、図3-2、図3-3、図3-4）。

図 3 - 1 A 小学校第 3 学年
要約選択式問題 正答率の推移

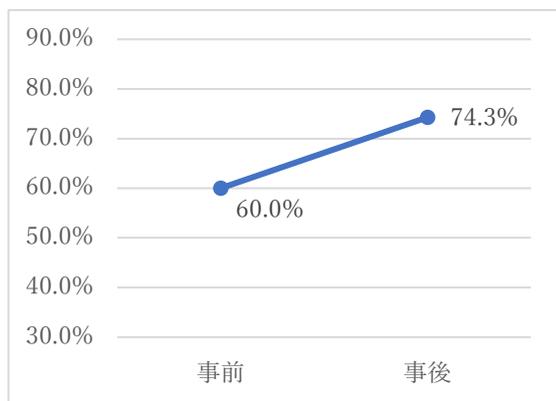


図 3 - 2 A 小学校第 4 学年
要約問題 得点率の推移

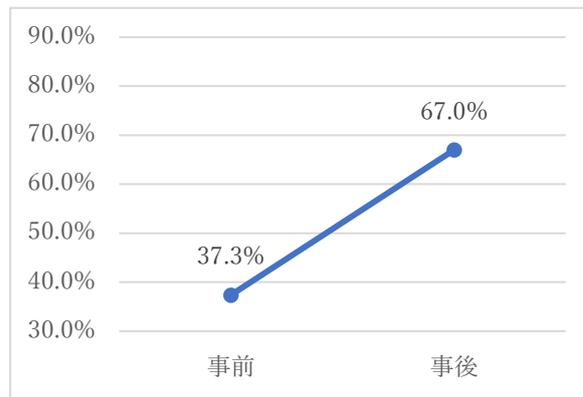


図 3 - 3 A 小学校第 5 学年
要約問題 得点率の推移

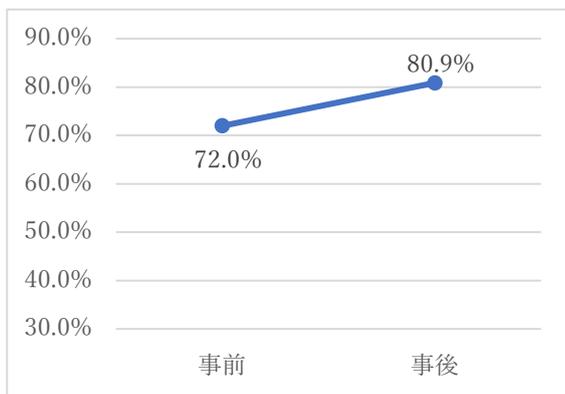
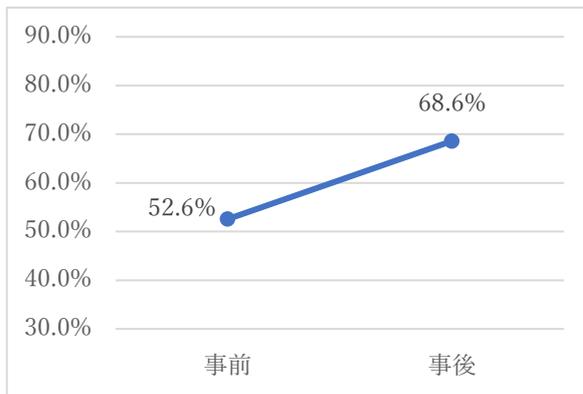


図 3 - 4 A 小学校第 6 学年
要約問題 得点率の推移



すべての学年において、6月に取り組んだ要約問題よりも、本カリキュラム教材の2教材を学習し終えた後、11月以降に取り組んだ要約問題の方が、得点率が向上している。中でも、第4学年は事前の37.3%に対し事後は67.0%に向上し、29.6ポイントの伸びを示している。先に示した児童アンケートにおける「情報を読み取る」活動に関する「要約することができる」の項目についても向上が見られており、児童の意識の変容と、実際の要約問題の得点率の向上が合致する結果となった。

(3) 語彙力 (ATLAN)

ATLAN 語彙検査の結果について事前（第1回）と事後（第2回）とを比較した（表3-6、表3-7）。比較対象は、2回とも受検した児童である。

表 3 - 6 A 小学校 ATLAN 語彙検査

学年	人数	事前				事後				対平均値の差
		実施月	平均点	標準偏差	対平均値	実施月	平均点	標準偏差	対平均値	
3年	30	6月	39.9	6.03	0.99	12月	42.7	6.35	1.05	+0.07
4年	48	6月	44.3	7.29	0.96	1月	48.1	8.06	1.05	+0.08
5年	46	6月	52.3	7.38	1.05	12月	54.6	7.40	1.09	+0.05
6年	30	6月	56.2	10.24	1.06	12月	57.2	10.24	1.08	+0.02

表 3 - 7 ATLAN 語彙検査の平均得点と範囲

学年	平均	通常の得点範囲
年中児	17.2	8.2 ~ 26.2
年長児	22.9	16.1 ~ 29.8
小学1年生	31.8	24.2 ~ 39.4
小学2年生	35.2	26.5 ~ 43.8
小学3年生	40.5	29.5 ~ 51.6
小学4年生	46.0	35.8 ~ 56.2
小学5年生	50.0	38.3 ~ 61.7
小学6年生	53.1	41.6 ~ 64.7
中学1年生	58.0	45.8 ~ 70.2
中学2年生	60.4	46.7 ~ 74.1
中学3年生	63.2	50.8 ~ 75.7

また、次に示すヒストグラム（図 3 - 5、図 3 - 6、図 3 - 7、図 3 - 8）を見ると、ATLAN 語彙検査の得点分布がわかる。

（実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。）

図 3 - 5 A 小学校第 3 学年 ATLAN 語彙検査

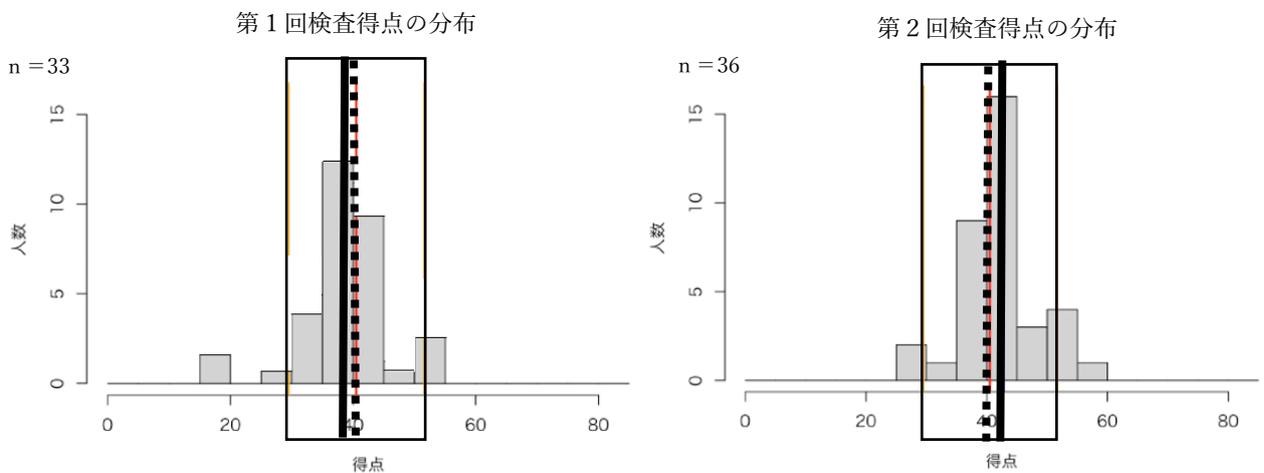


図 3 - 6 A 小学校第 4 学年 ATLAN 語彙検査

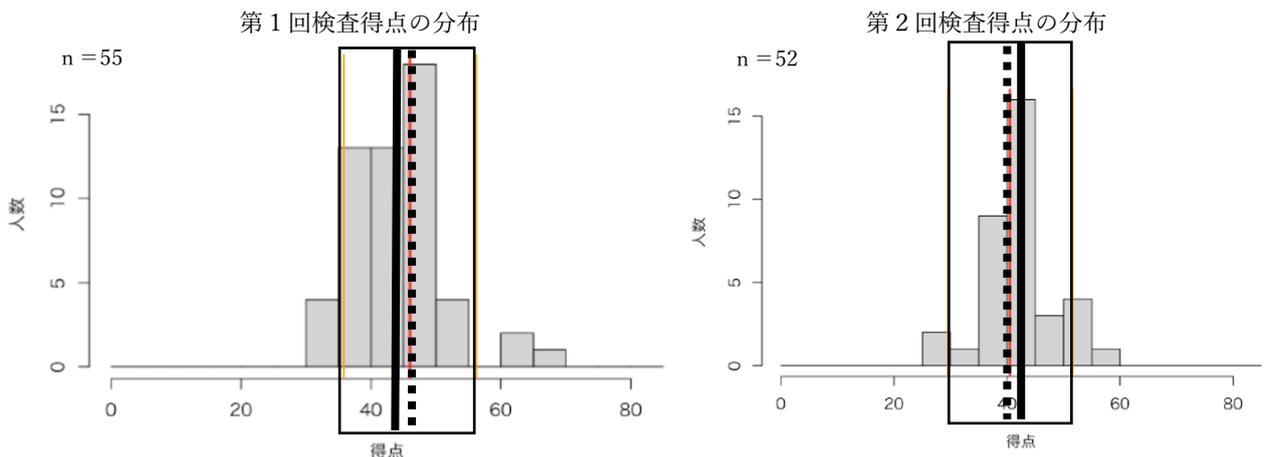


図3-7 A小学校第5学年 ATLAN 語彙検査

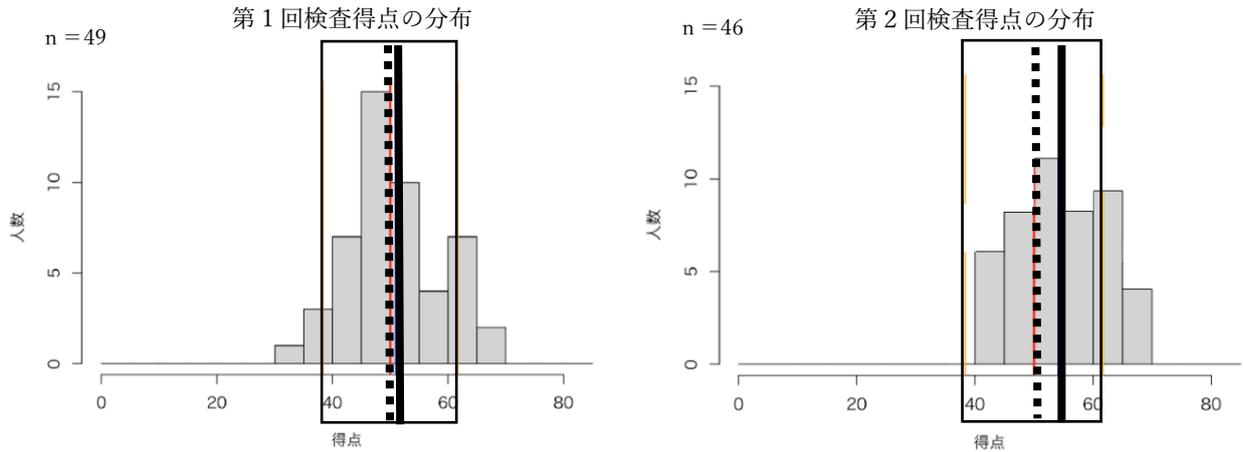
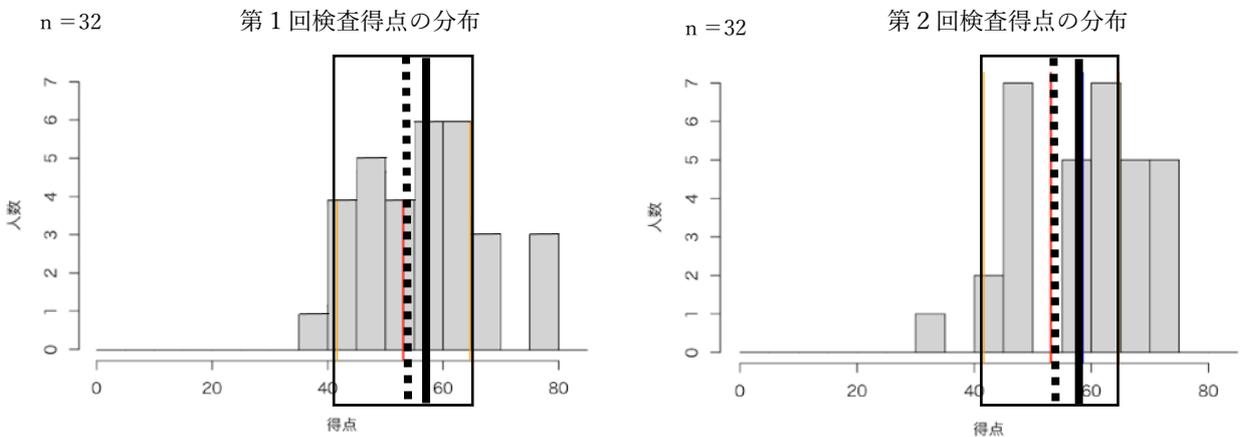


図3-8 A小学校第6学年 ATLAN 語彙検査



まず、表3-6～表3-8からは、すべての学年において、事前よりも事後の方が、対平均値が向上していることがわかる。

第3学年においては、対平均値が事前の0.99に対し、事後が1.05と向上し(+0.07)。2学年とも平均値を超えていなかった事前の結果に対し、事後はわずかではあるが平均値を超えている。

第4学年においても、事前0.96から事後1.05と、向上した(+0.08)。

また第5学年では、対平均値が事前の1.05に対し、事後が1.09と向上が見られた(+0.05)。

第6学年は、事前が1.06に対し、事後は1.08は、0.02とわずかではあるが、標準データの平均値53.1点を超える児童は30人中22人となっていた。これは、教材の読み物資料を読む際に、児童がつまづきそうな語彙を想定し、事前に教員が語彙について調べておいたり、他の授業中に意味を自分で調べさせたり活用したりして取り組んだ結果ではないかと考える。

(4)授業者の意識 (教員へのアンケート)

①どのようなことを意識して「総合的読解力育成カリキュラム」の授業をしたか。

- ・主語や文末を確認してから要約に取り組んだ。
- ・語彙を増やすことを意識し、馴染みのない言葉をわかりやすい言葉に変換するよう促した。

・児童の発言が本文のどの部分を根拠にしているのかを明らかにするようにした。

②試行実施を通して児童生徒がどのように変容したか。

- ・キーワードをつなげてうまく文章にまとめることができるようになった。(接続語も上手に使えるようになった。)
- ・思考ツールが使える場面を他教科で見つけられるようになった。
- ・自分の意見(考え)に根拠を持っている児童が増えた。
- ・友達と交流することで自分の考えが深まることに気づいたり、深めようと意識して交流したりすることができるようになってきた。

③試行実施した結果、どのようなことが自身の教育活動に活かされたか。

- ・グループワークなどの話し合い活動をする時に、何のために話し合いをするのか、目的を伝えるようになった。
- ・他教科でも、総読の4つの言語活動を意識して授業するようになった。
- ・情報を読み取る時に、どこにポイントやキーとなる言葉があるかを探すよう前もって声掛けするようになった。

これより、効果検証において最も顕著な伸びが見られたA小学校第4学年の取組の工夫について述べる。

【A小学校第4学年 使用教材】

「なかよくなれるかな」

「大阪に来る外国の方に和食を紹介しよう」

第4学年は、前述のとおり、事前アンケートで、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」の各言語活動のうち、「できる」「どちらかといえばできる」と回答した児童の割合が最も低かったのは、「情報を読み取る」に関する項目であった(表3-1)。

特に低かったのは、「要約することができる。」という項目で、肯定的回答は71.2%であった。そこで、授業の実践において、まず4つの言語活動の中の「情報を読み取る」活動の工夫について着目する。

情報を読み取る際に必要なことは、毎時間の課題についてどのような情報が必要であると考え、教師は必ず、読み物資料の中から、何についてまとめるのかを明確にした。しかし、資料の中には児童にとってなじみのない語彙が出てくることもある。その際は、なじみのない言葉を分かりやすい言葉に変換して伝えた。時には、知っている児童に意味を説明させる場面を設け、児童の実態に合わせ、なじみのない語彙で情報の読み取りにつまずくことがないように配慮し、さらに児童の語彙力を高めるようにした。

さらに、情報を読み取る際は、教材の第1時間目に記載している、『『今回の学習のポイント』～要約しよう～』に沿って必ず、具体と抽象、接続語の指導をしてから読み取りを行った。また、文中にある「など」に注目させ、「など」の前には具体例が多いことを児童と確認した。大事な言葉に下線を引きながら読むなど、児童は情報を読み取るスキルを身に付けていった。

このようにして、児童は必要な情報は何かを念頭に図やグラフにも着目しながら資料の読み取りを進めて行くのである。必要であると感じた箇所は必ず交流し、情報を共有する。こうすることで個人では気づけなかった新たな視点を持つことができる。文章を目的に合わせて短い文にまとめる要約

文の作成については、全員で主語と述語を考えてから書くようにした。なお、接続語を使った指導を行い、短文と短文をつないで分かりやすく一文で書くことができるようにも助言した。互いのまとめた要約文についても交流する時間を設け、それぞれのまとめ方を認め、時には友達にアドバイスをすることで要約する力を向上させた。

つまり、読み物資料をただ児童に与えるのではなく、学習の課題においてどのような情報が必要であるかを明確にし、多くの情報の中から必要な言葉や文がどこに示されているかといった情報の収集の仕方を児童と共に考え、寄り添い、時にはアドバイスをし、交流しながら学習を進めて行くように工夫し、目的を持って活動させることで、児童の学びにつながったのである。

次に、「要約」について特に伸びが見られた児童の事例を紹介する（図3-2、図3-3）。

事前の要約では、「子どもたちの祭り」についてまとめなければならないが、重要な語句（キーワード）が含まれておらず、不完全な状態である。一方、事後の要約では、「惑星」「ひかりをはんしゃ」「じっと」「またたかない」「太陽のまわりをまわっている」といった重要な語句（キーワード）がすべて含まれており、主語・述語がはっきりと示され、誤字・脱字もなく整った要約の文章ができた。

図3-9 A小学校第4学年の児童による要約課題（事前）

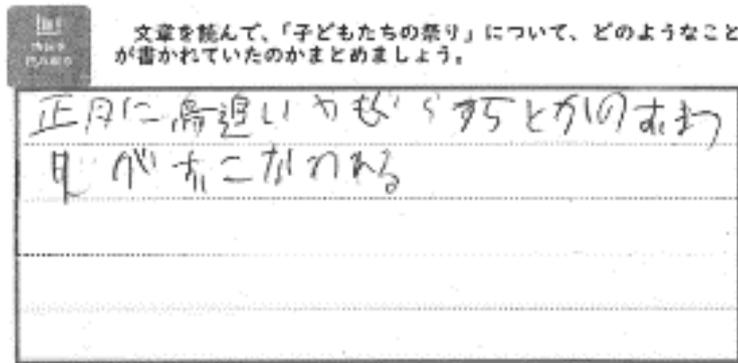
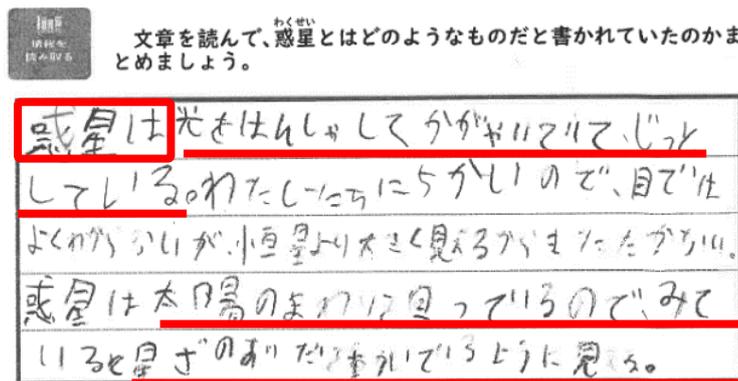


図3-10 A小学校第4学年の児童による要約課題（事後）



次に、事後アンケートの回答で最も大きな伸びを見せたのは、「考えを交流する」に関わる2項目である。「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。」と「おたがいの考えを役立て、考えをまとめることができる。」の項目が、事前はどちらも76.9%であったのに対し、事後はどちらも94.3%に向上している（+17.4）。前述した通り要約力が向上したことで、情報の読み取りがスムーズになった分、交流の時間を交流の時間を充分に取るできるようになったことや、語彙力の向上で、お互いの考えを伝えやすくなったことで、交流の質が向上したことが考えられる。

また、児童アンケートで最も伸びが大きかった「考えを交流する」活動に関する「お互いの考えを役

立てて、考えをまとめることができる。」の項目の工夫についても述べる。考えを交流する際は、目的意識を持たせてから交流を行うようにした。何について話し合うのかを明確にすることで、児童の意見交流を活発にさせた。自分の意見を述べる際には、「なぜ」そう考えたのか、といった根拠を明確にするようにした。こういった活動の際には、読み取った情報を参考にさせる。こうすることで、「情報を読み取る」活動が生かされるのである。

さらに、「考えを交流する」活動の際には、必ず児童の活動の様子を把握し、児童の実態に応じて助言することで、交流が実りのあるものとなった。各学習のふりかえりの時間には、キーワードを使用し、学んだことをまとめることができるようにしたこの活動を行うことで、自分の意見を簡潔に分かりやすくまとめる力を向上させた。授業者が、児童生徒の実態に応じた工夫を凝らし「総合的読解力育成カリキュラム」教材を活用するなどして授業を展開することで、より効果的に児童生徒の総合的読解力を育成できている。

3.2 モデル試行の実際とその変容（中学校）

B 中学校では、自校の生徒の実態に応じた工夫を凝らして、1 学期と 2 学期に各学年 1 教材ずつ試行実施した。小学校と同じように効果検証について順に述べる。

(1) 資質・能力の変容（児童生徒アンケート）

取組による生徒の意識の変容を確かめるため、令和 6 年 5 月に実施した事前アンケートと 12 月に実施した事後アンケートとを、学年別に比較したのが次の表である（表 3－8、表 3－9、表 3－10）。

表 3－8 B 中学校第 1 学年 生徒アンケート

		事前：生徒52名		
		事後：生徒47名		
	「あてはまる」「どちらかといえばあてはまる」「できる」「どちらかといえばできる」と回答した数	事前	事後	差
情報を読み取る	学習の目的に応じて情報を集めたり整理したりすることができる。	84.6 %	85.1 %	+0.5
	集めたり整理したりした情報に着目して要約することができる。	80.8 %	76.6 %	-4.2
	読み物資料の内容を理解することができる。	80.8 %	87.2 %	+6.4
考えを形成する	学習の目的に応じて思考ツールを適切に活用することができる。	78.8 %	85.1 %	+6.3
	根拠を基に、自分の考えを整理することができる。	88.5 %	85.1 %	-3.4
考えを交流する	話題や展開を捉えながら話し合うことができる。	86.5 %	83.1 %	-3.4
	お互いの発言を結び付けて考えることができる。	86.5 %	85.1 %	-1.4
	情報を読み取り、理解したことや交流での気づきに基づいて、自分の考えをまとめることができる。	76.9 %	83.0 %	+6.1
考えを表現する	自分の考えを、単元の目的や意図に応じて表現・発信することができる。	73.1 %	80.9 %	+7.8
	表現する活動を通して、自分の考えを確かなものにするすることができる。	75.0 %	87.2 %	+12.2
語彙力	書いたり話したりする時に、学習した言葉を使っている。	90.4 %	87.2 %	-3.2

表3-9 B中学校第2学年 生徒アンケート

		事前:生徒59名		
		事後:生徒53名		
	「あてはまる」「どちらかといえばあてはまる」「できる」「どちらかといえばできる」と回答した数	事前	事後	差
情報を 読み取る	情報の種類に応じて、適切に情報を集めたり、整理したりすることができる。	74.6 %	75.5 %	+0.9
	文章と図表などを結び付けたり、複数の情報から適切な情報を得たりして、要約することができる。	66.1 %	69.8 %	+3.7
	読み物資料の内容を理解することができる。	83.1 %	84.9 %	+1.8
考えを 形成する	学習の目的に応じて思考ツールを活用し、情報や考えを整理することができる。	69.5 %	71.7 %	+2.2
	根拠を基に、自分の考えを整理することができる。	76.3 %	77.4 %	+1.1
考えを 交流する	互いの立場や考えを尊重しながら話し合うことができる。	86.4 %	77.4 %	-9.0
	結論を導くために相互の考えを役立て、考えをまとめることができる。	79.7 %	62.3 %	-17.4
	情報を読み取り、理解したことや交流での気付きと、これまでに得た知識と経験とを結びつけ、自分の考えをまとめることができる。	72.9 %	73.6 %	+0.7
考えを 表現する	自分の考えを、単元の目的や意図に応じて様々な表現方法によって表現・発信することができる。	69.5 %	66.0 %	-3.5
	表現する活動を通して、自分の考えを広げたり深めたりすることができる。	78.0 %	69.8 %	-8.2
語彙力	書いたり話したりする時に、学習した言葉を使っている。	86.4 %	73.6 %	-12.8

表3-10 B中学校第3学年 生徒アンケート

		事前:生徒43名		
		事後:生徒34名		
	「あてはまる」「どちらかといえばあてはまる」「できる」「どちらかといえばできる」と回答した数	事前	事後	差
情報を 読み取る	情報の種類に応じて、効果的に情報を集めたり、整理したりすることができる。	72.1 %	76.5 %	+4.4
	文章と図表などを結び付けたり、複数の情報から適切な情報を得たりして、要約することができる。	67.4 %	70.6 %	+3.2
	読み物資料の内容を、そのまま受け入れずに検討しながら読み、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。	62.8 %	70.6 %	+7.8
考えを 形成する	学習の目的に応じて思考ツールを活用し、情報や考えを整理することができる。	74.4 %	85.3 %	+10.9
	根拠を基に、自分の考えを整理することができる。	74.4 %	76.5 %	+2.1
考えを 交流する	進捗の仕方を工夫したり互いの発言を生かしたりしながら話し合うことができる。	60.5 %	79.4 %	+18.9
	よりよい結論を導くため、立場や考えの違いを認めつつ話し合い、相互に考えを広げたり深めたりすることができる。	72.1 %	82.4 %	+10.3
	情報を読み取り、理解したことや交流での気付きから広げたり深めたりしたことをもとに、自分の考えをまとめることができる。	76.7 %	76.5 %	-0.2
考えを 表現する	自分の考えを、単元の目的や意図に応じて様々な表現方法によって表現・発信することができる。	74.4 %	61.8 %	-12.6
	表現する活動を通して、更に新たな考えを創造することができる。	81.4 %	70.6 %	-10.8
語彙力	書いたり話したりする時に、学習した言葉を使っている。	72.1 %	67.6 %	-4.5

第1学年は、アンケートの11項目のうち6項目に向上が見られた。最も顕著な伸びが見られた項目は「考えを表現する」活動に関する「表現する活動を通して、自分の考えを確かなものにすることができる。」である。事前の75.0%に対し、事後は87.2%に向上し、12.2ポイントもの伸びが見られた。次に、「考えを表現する」活動に関し、事前で最も低かった「自分の考えを、単元の目的や意図に応じて表現・発信することができる。」の項目も、事前の73.1%に対し、事後は80.9%に向上した(+7.8)。これは、学年の教員が、特に「考えを表現する」力の向上をめざして授業を展開した結果の表れであると考えられる。

第2学年も、アンケートの11項目のうち6項目に向上が見られた。「情報を読み取る」活動に関する「文章と図表などを結び付けたり、複数の情報から適切な情報を得たりして、要約することができる。」の項目は、事前では最も低い66.1%であったが、事後は69.8%に向上し、最も伸びた項目となった(+3.7)。この項目を含め、「情報を読み取る」活動に関する項目はすべて数値が向上している。中でも「読み物資料の内容を理解することができる。」の項目については、事前の段階で83.1%と8割以上の生徒が、読み物資料を読んだ際に内容が理解できると感じていたが、事後ではさらに84.9%に伸びている。

第3学年は、アンケートの11項目のうち7項目に向上が見られた。そのうち3項目は10ポイントを超える伸びを示している。中でも、「考えを交流する」活動に関する項目の伸びが顕著であった。「進行の仕方を工夫したり互いの発言を生かしたりしながら話し合うことができる。」という項目は、事前では最も低い60.5%であったのに対し、事後は79.4%に向上した(+18.9)。また、「よりよい結論を導くため、立場や考えの違いを認めつつ話し合い、相互に考えを広げたり深めたりすることができる。」という項目も、72.1%から82.4%に向上している(+10.3)。

向上した項目が最も多かった第3学年における教材実施の工夫については後述する。

(2)要約力（要約問題）

記述式の問題で、内容4点、文法4点、表記4点とした満点12点を100点とした時の得点率を、事前と事後で比較した（表3-11）。比較対象は、2回とも取り組んだ生徒である。

表3-11 B中学校 要約問題 得点率

学年	人数	事前		事後		差
		実施月	得点率	実施月	得点率	
1年	40	5月	36.8%	12月	43.8%	+7.0
2年	29	5月	49.7%	12月	58.6%	+8.9
3年	33	5月	47.7%	12月	59.6%	+11.9

各学年の得点率の推移をグラフに表すと次の通りであった（図3-11、図3-12、図3-13）。

図3-11 B中学校第1学年
要約問題 得点率の推移

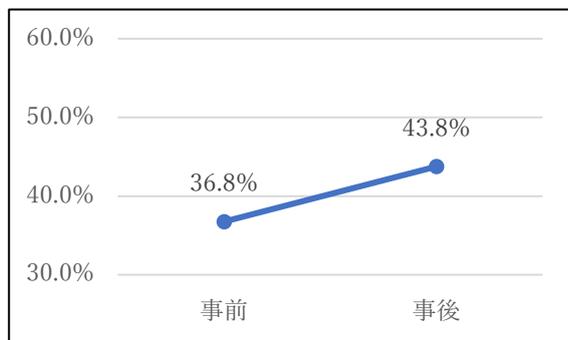


図3-12 B中学校第2学年
要約問題 得点率の推移

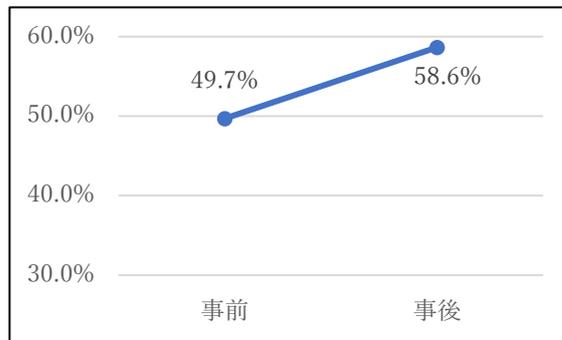
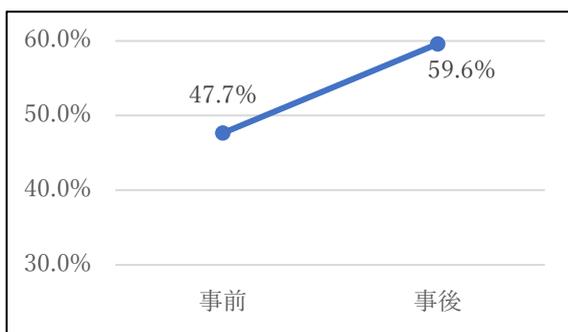


図3-13 B中学校第3学年
要約問題 得点率の推移



すべての学年において、5月に取り組んだ要約問題よりも、2教材を学習し終えた後、12月に取り組んだ要約問題の方が、得点率が向上している。学年が上がるごとに伸び幅が上がり、中でも第3学年は10ポイントを超える伸びを示している。先に示した生徒アンケートにおける「情報を読み取る」活動についても、生徒の肯定的回答は学年が上がるごとに伸び幅が上がっており、意識の変容と、実際の要約問題の得点率の向上とが合致する結果となった。

(3)語彙力 (ATLAN)

ATLAN 語彙検査の結果について事前（第1回）と事後（第2回）とを比較した（表3-12）。比較対象は、2回とも受検した生徒である。標準データの平均得点と範囲については、3.1で示した（表3-7）の通りである。

表3-12 B中学校 ATLAN 語彙検査

学年	人数	事前				事後				対平均値の差
		実施月	平均点	標準偏差	対平均値	実施月	平均点	標準偏差	対平均値	
1年	42	5月	55.2	9.71	0.95	12月	56.6	9.32	0.98	+0.02
2年	49	5月	60.0	9.06	0.99	12月	61.8	10.42	1.02	+0.03
3年	29	5月	62.0	10.06	0.98	12月	62.7	11.04	0.99	+0.01

次に示すヒストグラムは、各回、実際に受検した人数をnとしている（図3-14、図3-15、図3-16）。

（実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。）

図3-14 B中学校第1学年 ATLAN 語彙検査

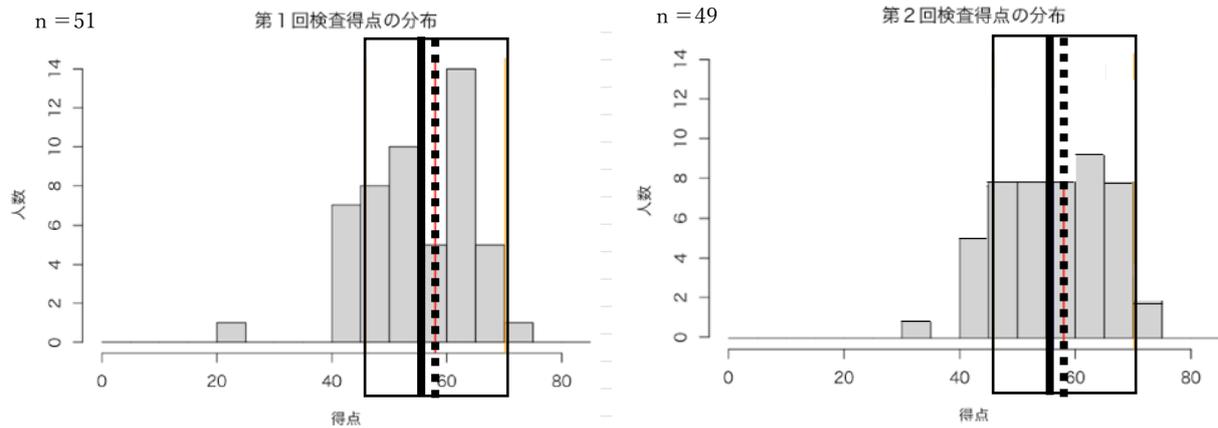


図3-15 B中学校第2学年 ATLAN 語彙検査

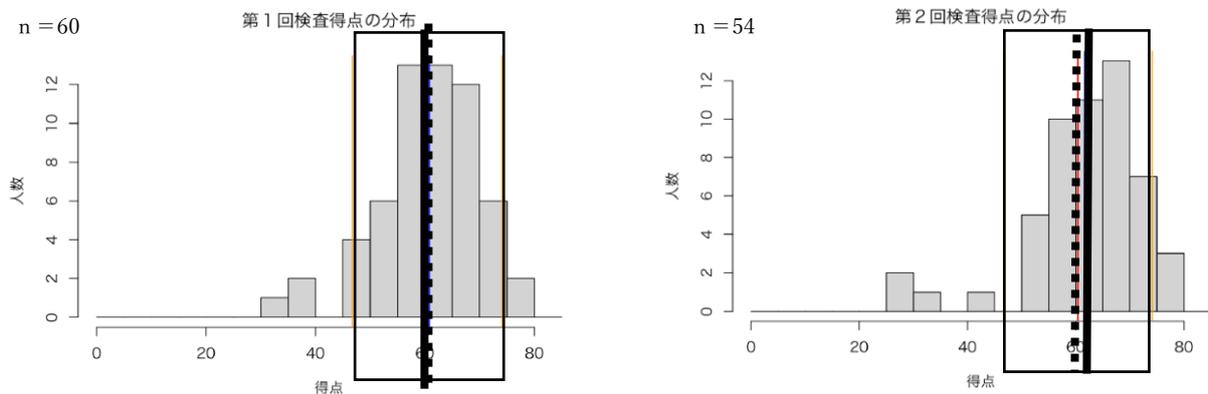
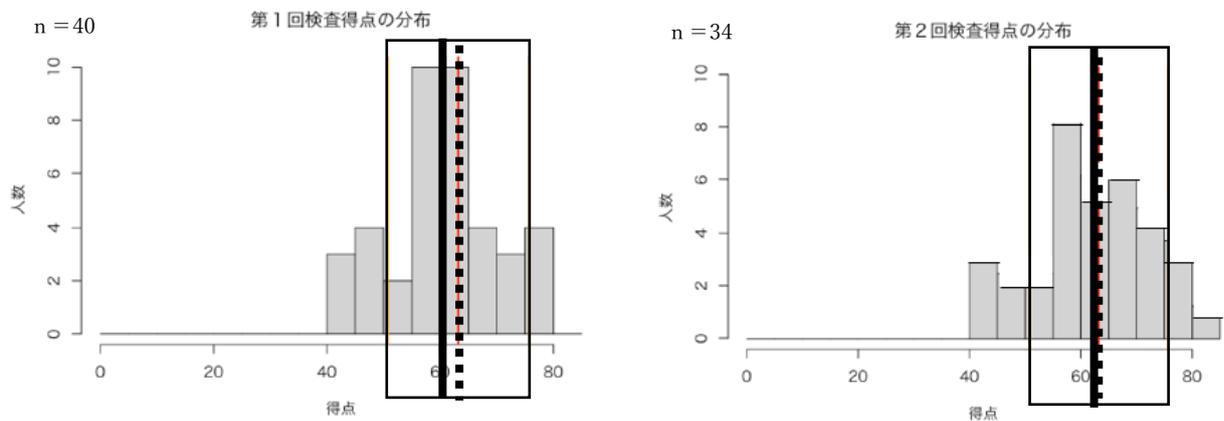


図3-16 B中学校第3学年 ATLAN 語彙検査



すべての学年において、事前よりも事後の方が、対平均値は向上しているが、有意性は見られなかった。しかし、第2学年を見ると、事前は実線が破線より左側にあったのが、事後は実線が破線の右側になり、平均値を超えている。また、第3学年では、実線と破線が事前は離れていたのに対し、事後は実践が破線のすぐ近くまで右側に寄り、標準データのおよそ87%が含まれる四角の枠の左側の生徒の数が減少していることがわかる。また、80点以上得点した生徒も表れている。

中学生の読む文章ともなると、学年の上昇とともに抽象的な語彙が増えてくる。B中学校では、本カリキュラム教材の試行実施にあたり、語彙を増やすことを意識し、なじみのない言葉をわかりやすい言葉に変換するよう促すなどの工夫をしてきたが、その時間だけでは語彙力を伸ばすことは難しいということであろう。抽象的な語彙を獲得していくことは、各言語活動の力をさらに伸ばすことにつながる。だからこそ、本カリキュラムにとどまらず、各教科の授業においても語彙に着目した教材研究が必要であると考えます。

(4)授業者の意識（教員へのアンケート）

①どのようなことを意識して「総合的読解力育成カリキュラム」の授業をしたか。

- ・先に問いを確認し、どの部分に注目して読めば良いかを把握させてから文章を読ませた。
- ・指示語や接続詞に着目させ、文章をかみくだいて理解したり、説明したりすることで、要約のヒントを与えた。
- ・なじみのない言葉の意味を言い換えるよう促した。
- ・考えが固まってしまうように、自分の考えを発表することを意識付けしつつ、他者の意見を受け入れ尊重する空気感を大事にした。

②試行実施を通して児童生徒がどのように変容したか。

- ・「文章を読む」こと自体が苦手な生徒が最後まで読むことすら諦めていた生徒が最後まで文章を読み、要約できるようになった。
- ・接続語や文章の流れに注意し、文章の内容を理解するスピードが速くなった。
- ・交流を通して自分の考えを他の生徒と比較し、分かったことを言語化する力がついてきた。

③試行実施した結果、どのようなことが自身の教育活動に活かされたか。

- ・文章を読むときに線や丸など、印をつけるよう指示することが増えた。
- ・どの部分に着目させるかという指示をより明確にするようになった。
- ・生徒たちが自分の考えを形成し、交流する授業づくり、教材研究を心がけるようになった。

これより、効果検証において最も顕著な伸びが見られたB中学校第3学年の取組の工夫について述べる。

【B中学校第3学年 使用教材】

「未来へ引き継ぐ和食（WASHOKU）を考えよう」

「未来の地球を守る～地球環境保全の研究～」

第3学年は、令和5年度第2学年で本カリキュラム教材に取り組んだ際に、学年教員が1時間ごとに分担して授業を行っていたからか、生徒が前後のつながりや単元の流れを最後まで意識できにくいようであった。そこで、令和6年度は、単元の流れを意識し、生徒が第1時から第6時まで少しずつ情

報を収集し、考えを積み上げ、第7時・第8時の「考えを表現する」活動につなげていくことを意識した計画を立て、事前に学年教員で共有してから実施することにした。どの教員がどの時間・学級を担当するのかに加え、その授業でどのような内容を扱うのか、教材の内容を自身が担当する時間だけではなく、学年教員全体で共有することで、単元全体の流れを見通すことができ、教材研究の視点を学年で共有することができた。

1学期に実施した「未来へ引き継ぐ和食（WASHOKU）を考えよう」は、和食の魅力を未来へ引き継ぐためにどのようなことができるかを考える教材である。第1時から第6時までは、情報を読み取った上で「考えを形成する」活動が設定されているが、「情報を読み取る」際は、「速読する」ことに重点を置くようにした。精読することに時間をかけず、目的意識をもち、キーワードを抜き出すことができるよう指示を工夫した。毎時間の授業担当者が変わっても、接続詞や、順序を表す語句に着目したり、タイトルや小見出しに着目したりすることで、文章全体の構成を把握しやすくなることや、図表やグラフの読み取り方など、教員全員が同じように指導することで、生徒の、速く情報を読み取る力が育成されていった。

また、要約する活動の時間を短縮することにより、考えを形成し、交流する時間を作り出し、第1時から第6時にかけて、毎時間少しずつ、テーマを設けて学習者用端末で情報を収集し、交流する時間を設け、A4用紙1枚に集約するという工夫をした。例えば、第1時で読む文章には、日本には「春、夏、秋、冬とはっきりとした四季があり、和食にはその季節ごとにしか味わえないさまざまな食材が取り入れられてきました。そのような食材を『旬』といいます。」という文言がある。⁴⁾ これを受けて、班ごとに春・夏・秋・冬の分担を決め、旬の食材を調べ、和食の魅力を述べるためのポスター作成に向けて、記載する材料を集めて書く活動をした。

このように、第2時は「調味料やだし」、第3時は「行事食」、第4時は「外国の人に紹介したい和食（和菓子、発酵食品など）」というように、教材で読み取る情報と関連したテーマを設け、調べる活動を通して、班で交流する時間を増やしていった。初めは何を調べたらよいかかわからず困っている生徒や、各々が思うままに調べることになり没頭し、話し合いが進まない班も多く見られたが、回数を重ねるにつれ、調べる作業を分担したり、自分の考えを述べるだけでなく、お互いの考えを合わせたり、比較したりする様子が見られるようになった。



交流が円滑にできるようになった結果、先述の通り、生徒アンケートの「考えを交流する」活動に対する肯定的回答が向上したと考える。また、「情報を読み取る」活動と「考えを形成する」活動の項目も数値が上昇している。情報を目的に沿って収集し、速く正確に内容を読み取り、その情報をもとにして適切に交流することができるようになってきたことの表れではないだろうか。

そして、1学期に円滑な交流ができるようになってきたことを受け、2学期に実施した「未来の地球を守る～地球環境保全の研究～」においても、学年教員で入念な計画を立て、めざす生徒の姿を常に意識しながら実践した。そのことにより、生徒はますます自信をもって4つの言語活動に取り組むことができ、「未来の地球を守る」ために自分たちには何ができるのか、班で話し合い、考えを表現しようと努める姿が見られた。



「要約」については、先の効果検証で示した通り、生徒の実感のみならず、実際の要約問題の得点率も上昇している。ここで、要約の得点の伸びが顕著な生徒に着目し、事前と事後の記述を比較した実例を示す(図3-6、図3-7)。事前の要約では、大事な言葉や文が含まれておらず、主語と述語の対応が適切ではない。解答としては、「食料源としての家畜の条件と現状」についてまとめるべきであるのに、本文中に具体例として挙げられている「豚」の生態について記述しており、まとまりがなく、設問の文意を理解できていないことがうかがえる。一方、事後の要約では、「農業は」「生命産業」「いくらでも再生できる」「成り立っている」といった大事な言葉や文がすべて含まれており、主語・述語がはっきりと示され、誤字・脱字もなく整った要約の文章となっている。

図3-6 B中学校第3学年の生徒による要約課題(事前)

文章を読んで、食料源としての家畜の条件と現状について、どのようなことが書かれていたのか 50字以上70字以内にまとめましょう。

家畜の中でも豚は特殊な性質を持っている、	20
豚は群を作らないので制御することが難しく、	40
人間の食べるものと豚が食べるものが殆ど同じだ、というところ？	60
	80

図3-7 B中学校第3学年の生徒による要約課題(事後)

文章を読んで、農業の定義となりたちについて、どのようなことが書かれていたのか 50字以上70字以内にまとめましょう。

農業は人類の生命を直接支える生命産業とい	20
ふ、植物の光合成が基礎となっている。植物	40
は「くらでも再生できる」ので農業は植物を利用	60
し成り立っている、	80

このように、要約力が向上したことで、適切な言葉を用いて考えを形成し、考えを交流することができるようになってきたのだと考えられる。

4) 「日本の食と文化 『和食(和食文化)とは』 株式会社明治

<https://www.meiji.co.jp/meiji-shokuiiku/japaneseculture/washoku/> (参照 2023.8.10)

4. 様々な取組の工夫について

4.1 推進モデル校による取組の工夫

「3. 研究の実際」に記載した推進モデル校以外においても、顕著な伸びとしてデータには表われなかったものの、各校の児童生徒の課題解決をめざして工夫を凝らした試行実施が行われた。

ここでは、それらの事例を「総合的読解力育成カリキュラム」の4つの言語活動「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」及び「その他」の工夫として紹介する。

(1) 「情報を読み取る」取組の工夫

①第3学年における次学年を意識した要約の工夫

小学校第3学年「〇〇（小学校名）まちの安全・安心まもり隊（たい）！」

第6時ミッション「自分たちのまちをだれもが安心してくらすことができるまちにするためのアイデアを出そう。」

第3学年は、国語科授業での要約は未習であるため、教材案では児童が要約するのではなく、3つの選択肢から正しい要約を選ぶようになっている。この小学校では、昨年度も同教材を活用して授業に取り組んだことから、その際の改善点を活かすことができるよう意識して取り組んでいた。

授業では、まずミッションを全員で読み、ミッションの大事なキーワードを児童に発表させた。そして本時では、ミッションの中に出てくる「だれもが」や、「アイデア」がキーワードになると共通理解を行った。次に、読み物資料を範読し、児童に分かりやすく説明をしながら読み進め、その後、大事だと感じたところに線を引かせた。さらに、児童に資料を個人で黙読させ、分からない語彙がなかったか確認し、語彙の意味を伝えた。そして、「まちの安全を守る具体的な工夫について書かれていたところ」には赤線を引かせた。後に、この具体例が参考になることを伝える。このミッションに焦点を当てた取組と、具体例に赤線を引く取組が、要約文を選択する際の手立てとなるとともに後の学習の道しるべになったと考えられる。

児童は、自分が線を引いた箇所を参考にして、3つの文章の中から適切な文章を選択したが、その際、なぜこれを選んだのか、なぜこの文章を選ばなかったのかの理由を考えさせた。すると児童は3つの文章が書かれている空きスペースに選んだ理由を短くまとめて書き始めた。そのことで、児童は自然と「〇番は違います。なぜなら〇〇だからです。」といった理由を説明する際に必要な言葉を使用して発表することができた。その学習を終えた上で3つの文から正しい文を1つ選択する。さらに、第4学年ではキーワードを使用して自分で要約文を作ることを伝え、ペアトークで要約文を考えて伝え合う活動を行った。つまり、読み物教材の内容を理解し、具体例はどこに書いているかを選出し、3つの文から正しい1つの文を選び、さらに内容を自分の言葉で短くまとめて相手に伝える学習を行ったのである。

これは、次学年を見据えた独自の教材活用として、情報を正しく読み取り、表現する力を養うために有効な工夫であると言える。

②資料のグラフを読み取らせる工夫

小学校第4学年「未来のエネルギーをつくり出そう」

第3時ミッション「日本がかかえるエネルギーの課題は何だろうか。」

「情報の読み取り」には、文章を理解すると同時にグラフからも読み取るスキルも必要である。

この時間の読み物資料はグラフの読み取りが半数を占めることから、まずは日本の一次エネルギー

一自給率に着目させ、他国との比較に入った。ノルウェーは自給率が816.7%で、100%を超えていることに着目させると、自国のみならず、他国にも輸出していることに児童が気づいた。自給率100%の国は自国でエネルギーを作り、自国でエネルギーを消失している。そこで、アメリカ合衆国が100%に近いことに気づかせるとともに、日本は12.1%と自給率が低いが、だからと言って電気が見つからない、自動車が動かないなど、生活に不便を感じていないのはなぜかと問うことで、児童から日本はエネルギーを輸入に頼っていることに気づかせた。次に、化石エネルギーの依存度が88.3%と非常に高いことに着目させ、化石燃料を輸出している国の情勢が危うくなったりその国のエネルギーが減少したりすることで、日本はエネルギー不足に陥る可能性が高いことに気付かせた。

この資料で扱われているグラフは4年生にとってレベルが高いものかもしれないがスクリーンに同じグラフを映し、着目する視点を伝え、児童と対話することで、必要な情報を読みとることができた。教員が事前に教材研究をし、効果的な問いを与える工夫ができていた例である。

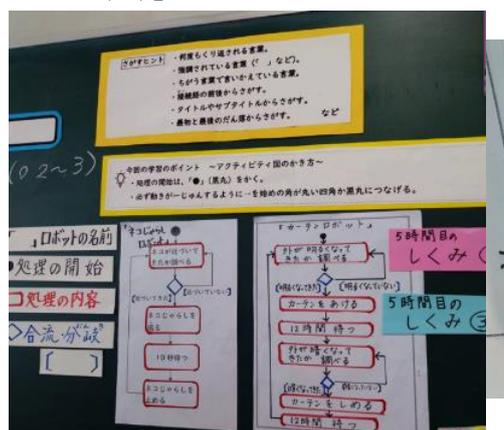
(2)「考えを形成する」取組の工夫

①独自のワークシートを作成し支援した工夫

小学校第5学年「〇〇小学校 ロボット研究所」

第6時ミッション「どんなしくみでロボットは動くのだろうか(2)」

本時の展開2では、児童が考えたロボットの細かい動きを「アクティビティ図」としてまとめていくことになっている。教員自身が実際にアクティビティ図を書いてみたところ、白紙の状態からでは児童にとって書きにくいのではないかと感じ、独自の2種類のワークシートを用意した。児童は、教材に掲載されている枠のみのものと合わせて3種類の中から自分が書きやすいワークシートを選ぶ。教員が独自に作成したものの1つは、ロボットにどんなアクションがあれば作動するのかを合わせた4つの記述欄を設定したものであり、簡易な動きをするロボットを考えることができる。もう一つは、もっと複雑に動きを設定できるものであった。はじめは簡易なワークシートを選ぶ児童が多かったが、教員の助言により、読み物資料を再度確認して形成するための参考資料としたこともあり、最終的には白紙の教材の枠に自分で考えたロボットの動きを記入する児童が増えた。「ここでロボットがこうなるといい」「こんな時には動かないほうがいい」など、児童の考えがどんどん膨らんだ。



教員が独自に作成したものの1つは、ロボットにどんなアクションがあれば作動するのかを合わせた4つの記述欄を設定したものであり、簡易な動きをするロボットを考えることができる。もう一つは、もっと複雑に動きを設定できるものであった。はじめは簡易なワークシートを選ぶ児童が多かったが、教員の助言により、読み物資料を再度確認して形成するための参考資料としたこともあり、最終的には白紙の教材の枠に自分で考えたロボットの動きを記入する児童が増えた。「ここでロボットがこうなるといい」「こんな時には動かないほうがいい」など、児童の考えがどんどん膨らんだ。

教員が提示したワークシートを活用し、児童は「考えるための技法」を使って自分の考えをまとめることができた。その際、教員の助言により、読み物資料の図からも考えを形成するためのヒントを得ることができたと言える。

②根拠を基に自分の考えを形成するための力をつける学習の展開

小学校第3学年「〇〇(小学校名)まちの安全・安心まもり隊(たい)！」

第7時ミッション「わたしたちが安心・安全にくらすためにまちに作りたい場所やものを考えてピクトグラムを考え、ペアでつたえ合おう。」

本時の展開2ではまず、児童に学習の見通しを伝えた。自分が考えたピクトグラムとそのメモを記入し、交流してお互いに良いところやアドバイスを伝える。そしてその後に加筆修正することといっ

た流れである。

次に、ピクトグラムとはどんなものをいうのかの確認を行う。そこで、現在学習中の社会科の道路標識について、想起するとよいと伝えた。道路標識を習って外枠は丸や三角、四角など、用途に合わせた形にするとよいと言葉かけ、既習事項との連携を図った。すると、児童は社会科の教科書を開いて確認しはじめた。

自分が考えたピクトグラムとメモを考える学習では、「だれのために」「どんな場所をつくりたいのか」「その理由」を先に記入するとよいことを伝え、そのメモを書いた後にピクトグラムで表すように伝えた。昨年度、児童がピクトグラムを作成する時間を取り過ぎたため、一目で分かるピクトグラムではなく、手の込んだイラストになってしまった。その経験を踏まえ、本年度は時間を決めて簡素にピクトグラムを書くよう伝えた。すると、次年度よりも簡潔に分かりやすいピクトグラムを書く児童が増えていた。他教科との関連を持たせることで、考えを形成するための活動に活かすことができた好事例であるといえる。

(3)「考えを交流する」取組の工夫

①教員の個別の助言と友達との交流を行うことで児童の考えが広がった学習の展開

小学校第6学年「世界とつながる私たちの暮らし」

第6時ミッション「パーム油の生産現場で起こっている問題を解決するために、消費者として何ができるのだろうか。」

本時の展開2では、オランウータン、熱帯雨林、私たち、パーム油の生産者のそれぞれの立場になって「困っていること」について考える。その「困っていること」を、消費者としてどのようにして解決できるのか考える展開となっている。

まず、児童にどの立場の人の「困っていること」を解決したいかと問い、考えやすい立場から考えるよう言葉掛ける。

この活動はそれぞれの立場を理解しておかなければならない。パーム油抜きでは私たちの生活は成り立たず、生活になくってはならないものである。しかし、それにパーム油を生産することで熱帯雨林は危機に立たされ、動植物にも影響が出ており、生きる場所が奪われている。顕著なのがオランウータンである。さらに生産者は低賃金や過重労働に悩まされている。このことが書かれていたのが第2時である。

教員は、深く考える児童に対し、個別で第2時の読み物教材と活動内容を想起させる。すると児童はすぐに理解して活動に取り掛かかった。

時間内に全ての立場の「困っていること」を書ききれなかった児童には、交流の場で友達の意見を参考にするとよいことを伝える。交流では、ペアで自分の考えを伝え合う。教員は交流の場を設ける前に、なぜ、自分はこう記入したのかを説明できるように、根拠となる場所を提示するよう言葉掛けた。すると、自分の考えと似た内容であった場合、「自分も同じようなこと書きました。」と、自然に同意する言葉が出たと同時に、「ここにこう書いてあったよね。」と、確認する場面や、自分が思い浮かばなかった箇所を質問して、「ここにこう書いていたからこう書いたよ。」と、友達にアドバイスする場面が見られたりした。教員の言葉掛けにより、話し合い活動に計画的に話し合うことができ、読み取った情報から考えを広げることができたの



ではないかと考える。

②他教科との関連を図った工夫

小学校第3学年「〇〇（小学校名）まちの安全・安心まもり隊（たい）！」

第7時ミッション「わたしたちが安心・安全に過ごすためにまちに作りたい場所やものを考えてピクトグラムを考え、ペアでつたえ合おう。」

本時の展開2では、オランウータン、熱帯雨林、私たち、パーム油の生産者のそれぞれの立場になって「困っていること」について考える。その「困っていること」を、消費者としてどのようにして教員はミッションを読み、ミッションから本時は何を考える学習なのかを問う。ピクトグラムは国語科の教科書にも出てきたことを想起させ、教科書を見返してどのようなものであったかを児童が発表したり、調べることができるようにしたりする。他教科との繋がりを意識した学習の展開である。また、「ピクトグラムを書く際に考えなければいけないことは何か。」と、問い、ミッションの中から「場所」と「もの」にしるしをつけさせる。さらに、読み物資料を読む前に、前時で考えたことをもとにしながら自分は誰のためにどのようなマークを作ろうかイメージしながら読むよう伝える。読み物資料は全て読むのではなく、ゆうたさんのアドバイスを読む前に一度止める。ゆうたさんは、あきえさんのカードに対してどのようなアドバイスをしたと思うか、考えながら聞くよう伝える。全て読み終えた後、自分ならあきえさんにどのようなアドバイスをするか、「いいところ」と「こうするともっとよくなるよ。というアドバイス」を考えるように伝える。児童は「お年寄りの絵は分かりやすいが、ベンチを書き足せばもっとわかりやすくなるのではないか。」という児童に対し、「その意見に賛成です。立ったままじゃ疲れるよね。」と、答える児童の姿が見られた。また、「お年寄りだけではなく、妊婦さんやけがをしている人も使えるようにするのはどうだろう。」という意見に対し、「では、だれのためにというところをどうやって書いたらいいか考えるといいかもしれない。」という児童がいて、「みんなのために、ではどうだろう。」や、「それをイラストで表せるかな。」など、議論は盛り上がっていた。このように、読み物資料を読む際の視点を伝えることや、部分的に読んで考えさせる時間を持つことで、児童の考えがより深まり、自分の考えを持つために資料を有効的に活用できるようになるのではないかと考える。

(4)「考えを表現する」取組の工夫

①教員自身が事前に活動に取り組んだことを活かした学習の展開

小学校第5学年「〇〇小学校 ロボット研究所」

第5時ミッション「どんなしくみでロボットはうごくのだろうか。(1)」

本時の自分が考えたロボットのしくみについて考える展開2では、学習のポイントを全体で確認し、自分が考えたロボットがどのようなことをするのか、具体的に書くことを伝える。活動内容は、「〇〇ロボットは、〇〇すると〇〇する。」といった文章を児童が考えるというものだが、例を挙げる際に、休み時間の児童との交流を基にした文を紹介する。また、教員は事前に自分自身がこの教材に取り組み、未来で活躍しているロボットを考えている。そこで、2つ目の例文は自身が考えたロボットを基にした文を紹介する。例文を参考にして児童が展開2の活動を取り組みやすいようにしていた。後にこの教員は、「どんな課題に対しても自分が一度、考えてみないと、児童に的確なアドバイスができな」と語っている。どのような教科でも同様に事前に自分自身が取り組むようにしているようだ。学習する前には教員が、児童と同じ立場に立ち、課題に取り組むことで、児童がつまづきやすい点を予想し、児童の実態に沿った学習の展開を行うことができたのではないかと考える。

②生徒の実態に応じた言語活動のアレンジの工夫

中学校第8学年「映えスポットを仕掛けよう」

第7時ミッション『『映えスポット』の提案書を書こう。』

第8時ミッション『『映えスポット』の提案書を発表しよう。』

この中学校は小中一貫校であり、小中一貫であることの強みを活かし、教材をカスタマイズして、小学校第1学年の生活科との連携を試みた。中学校第2学年の教材、「映えスポットを仕掛けよう」を活用し、総合的な学習の時間で実践した。中学校第2学年の教材の『『映えスポット』を仕掛けよう』では、「自分の住む町や地域の課題を解決するために、デザインの役割や暮らしの中にあるアートに注目し、未来に向けた心豊かな生活のために、『映えスポット』を仕掛けよう。」というねらいがあるが、子どもたちが、自分たちの学校に愛着を持ち、学校活性化につながるようにと「自信を持って紹介できる学校」にするための「映えスポット」を新設する提案書を書くという活動にカスタマイズした。第7時で、学校の課題を、どんな「映えスポット」で解決できるかグループで「提案書」を作成し、第8時で、その提案書を発表し、投票を行った。その結果、校内に『隠れ四つ葉のクローバー』を仕掛けることが選ばれ、中学校第9学年の生徒が、校内のさまざまな場所に作成したクローバーを仕掛け、生活科の時間に、小学校第2学年の児童が小学校第1学年の児童を連れて、クローバーを探しながら校内を案内する「学校探検」へと発展させるとともに、小学校第1学年の生活科「がっこうたんけん」と関連を図っていた。教材を取り入れながらも、学校全体で計画して各学年のさまざまな時間、場面で取り組むことで、愛校心の醸成にもつながっている好事例となった。「自校の学習環境を、よりよいものにしていく」という取組と位置付ければ、特別活動でも、取り扱いも可能とも考えられる。このように、運用例1～4を組み合わせたカリキュラム・マネジメントが可能であると言える。



(5) その他の工夫

①語彙力の向上につなげるため辞書を活用した工夫

小学校第4学年「大阪にくる外国の方に和食を紹介しよう」

第5時「郷土料理にはどんなものがあるのだろうか」

教員はミッションを児童と一緒に読んだ後、「郷土料理」という言葉の意味を確認する。すると児童は、はじめの語彙力チェック表に「郷土料理」が入っていたことに気付く。そこで教員は、言葉の一覧表で「単元を学習する前」の欄に「知っている。」と答えた児童に、「郷土料理はどんな料理のことか。」と問う。「その土地で有名な食べ物。」や、「よく食べられているもの。」と、答える児童に対し、「よく理解できている。」と賞賛した上で、「郷土とは、『ふるさと』とも読む。きみたちのふるすとは大阪である。」と伝える。大阪の郷土料理について児童と対話が始まり、ここで「郷土」の意味を国語辞典で調べさせるのである。その際、同音である「強度」を見つけた児童に対し、「強度」は同音異義

事例であった。

4.2 推進モデル校以外による取組の工夫

6校の推進モデル校以外にも、自校の特色を活かした「総合的読解力育成カリキュラム」を効果的に実施した事例を紹介する。

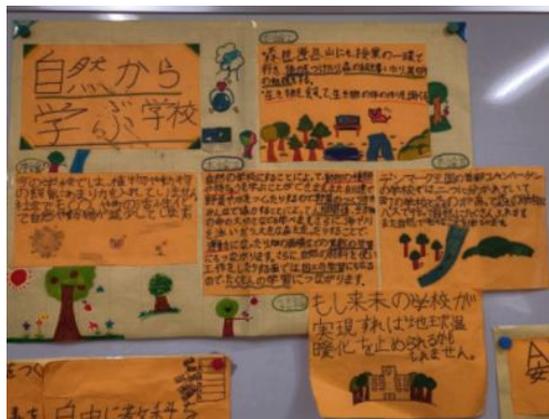
①国際理解教育と関連させ、対話の力を育成する工夫

小学校第5学年「未来の学校を考えよう」

この小学校では、国際理解教育部の「がんばる先生支援」研究支援、研究のテーマを「互いの人権を尊重し、地球上の人々と共に生きる子どもたちを育てる～対話で育むウェルビーイングな子どもたち～「総合的読解力育成カリキュラムを活かした国際理解教育」というテーマのもと、「2050 未来の学校を考えよう」を学習領域：文化の多様性として全市公開授業を行った。自校の研究の視点を「対話を通して納得解を導く学習活動」としており、対話に重点をおいた授業展開であった。

児童は国語科の学習時間に「総合的読解力育成カリキュラム」第5学年「未来の学校を考えよう」の教材を使用し、要約の学習を行った。本時は前時までの学習を基にして2050年の未来に必要な学校を各グループに分かれてプレゼンテーションを行った。グループで作成したプレゼンテーション用の用紙を提示しながら現在の学校の問題点や、全国、全世界の学校の取組例を提示しながら、自分たちが考えた学校の魅力を発表した。また、聞く立場の児童は、意見交流カードの4項目を意識し、メモを取りながら聞くようにしていた。これは、教材の今回の学習ポイントでもある、【聞き手のポイント】②質問する内容を考えながら聞こう。を重視した活動であり、児童の聞く視点が統一することによって意見交流が盛んになったのではないかと考える。

児童は後日、区長、区役所の方々、校長、指導主事に向けてプレゼンテーションを行った。プレゼンテーションを行うに当たって、前時の友達からの意見を参考に、写真や絵、グラフなどを使用してパワーポイントを作成した。パワーポイントを作成する際の注意事項として、「文章を長々と書かない。」「ぱっと見て興味がわくような分かりやすく短い文章にまとめると良い」と助言していた。実際に区長をはじめ、外部からの関係者の前で発表することが学習を始める前に決まっていたので、第1時から士気が上がっており、伝えたい相手をイメージしながら学習を進めることができていた。



②ICTの活用により意見交流を活性化させる工夫

小学校第6学年「いろいろあるってどういうこと？」

この小学校はリーディングDXスクール事業指定校である。公開授業では、GIGAスクールの標準仕様に含まれている汎用的なソフトウェアとクラウド環境を十分に活用した授業が行われた。児童生徒の情報活用能力の向上を図りつつ、個別最適な学びの一体的な充実や校務DXを行い、全国に事例を展開する授業であった。

大阪市のリーディング DX スクール事業の共通テーマは「学びが変わる、学校が変わる～クラウド環境を学習活動の基盤として～」である。本時は総合的読解力育成カリキュラムの「いろいろあるってどういうこと？」の教材を使用し学習の展開を行った。

学級の児童は、多様性や道徳的な事柄について思考することが好きな児童が多いものの、短時間で自分の考えをまとめたり、言語化したりすることが苦手としている児童が多いのではないかと、また、自分の考えを持っていても他の児童の考えに流されてしまう児童が多いのではないかと、教員は考えていた。

そこで本時の目標は、「多様性として尊重すべき『ちがいがい』と差別につながる『ちがいがい』があることに気づき、自分の考えをまとめることができる。」とした。

児童には前時に 10 個のカードを分類分けさせている。10 個のカードは総合的読解力育成カリキュラムの教材を参考にし、作成した独自のカードである。それぞれ、その内容に対して「あってはいけない」「どちらかというところあってはいけない」「どちらかというところあっていい」「あっていい」の 4 つに分類分けしている。児童が前時にどのように分類分けをしたのか、Google フォームで結果を集計し、スクリーンに映す。本時のめあては「『あってはいけないちがいがい』とは、どんなちがいがかを考えて自分の意見を書こう。」を確認する。児童は 10 枚のカードを Y チャートで「あっていいちがいがい」と「あってはいけないちがいがい」「どちらともいえない」に分類し、そう考えた理由をグループの友達に伝え合う。交流をした後で自分の意見を変更する児童も見られ、変更した理由も明確に答えることができる児童もいた。

話し合いを進めるに当たって、分類分けの理由を根拠づける「キーワード」をグループで考える。そして、「あってはいけないちがいがい」とはどんな違いか、自分の考えを整理し、フォームに回答する。児童の意見がフォームにどんどん書き込まれ、全体で意見を交流することができていた。児童の実態に応じて学習の展開を工夫し、ICT を活用することで意見交流が活発になる有効的な教材の活用になっていたと考える。



③総合的読解力育成を意識した社会科の授業における指導の工夫

小学校第 3 学年 社会科「けいさつの仕事」

この小学校では、毎年社会科を研究教科としている。そして研究のテーマを「主体的に追求し、未来を切り拓く資質・能力を育成する生活科・社会科学習～SDGs や大阪関西万博を基盤にした教育の開発による学びの深化充実～」としている。

実践児童の実態として、自分の考えを表現すること抵抗がなく、活発な意見交流することができる児童が多い。検索ツールを利用して必要な情報を探し出すことが好きな児童も多い。しかし、自分に必要な情報を見つけることができても、それを自分の言葉で簡潔にまとめることが苦手な児童がほとんどである。

本時は総合的読解力育成カリキュラムの 4 つの言語活動を意識した 3 年生社会科「けいさつの仕事」の学習を行った。めあては「なぜ、110 番は通信指令室につながるのだろうか。」である。前時の振り返りを行った後、110 番の連絡の流れの図と、119 番の連絡の流れを比べ、同じところや違うところを見つける。児童は矢印がどこに繋がっているのかを確認し、同じことには赤で丸をつける。

どちらも一つの場所に繋がり、そこから同じような場所に連絡していることに気付くのである。しかし、それを自分の言葉でまとめなければならない。教員は主語と述語の確認を行い児童にまとめさせる。

そして、見つけたことをペアトークで友達に伝え合う。友達と同じ意見だった場合は、「自分も同じことを見つけた」と伝えるように言葉掛けていた。

全体共有の場では、発表した一人意見に対して、「〇〇さんはこんな風に考えたと言っているよ。それについて近くの人と交流してごらん。」と、教員が言葉掛ける。すると児童はすぐに話し合いをはじめ、「みんなどう思う?」「そうだよ。自分もそう考えた。」などと自然に対話し始める。普段からペアトークやトークを行っていたため、対話の仕方を養うことができていると同時に対話ができる友達との関係づくりができていると考える。

社会科は、授業を「つかむ→調べる→考える→ひろめる」という展開で行う。「ひろめる」の展開では、学習計画を確かめ、本時を振り返る。学習のまとめは、110番にかけると通信指令室につながる。たとえば、からを自分で考えるよう声をかける。自分が調べたことや、友達が見つけたことをもう一度確認してまとめるようにした。学習の振り返りのワークシートには、本時で自分が感じたことを書く。毎時間自分の考えを書くことができるものになっていて、毎時間の授業を振り返ることができる。全学習のまとめには警察署の仕事について自分が学んだことや感じたこと書くことができるようになっていた。さらに、児童が学んだことをポスターにし、他の学年にも学んだことを知らせたいという意見から、学習後にポスターを作製する予定であるとのことであった。

文章だけではなく、絵や図などからも情報を読みとり、比較し、他者と意見を交流しながら自分の意見を再構築する。そして自分が学んだことを他者に紹介するといった流れを備えたまさに総合的読解力を通して育成する資質・能力は、主に4つの活動「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」を意識した学習の展開であったと言える。



④「総合的読解力育成カリキュラム」を探究的な学習活動の土台として位置付ける工夫

中学校第7学年「日本の伝統文化を魅力的にプロデュースしよう」

小中一貫校であるこの中学校では、各学年の探究課題に沿って、学習活動が行われている。その探究活動の土台として、中学校第7学年において、本カリキュラム教材「日本の伝統文化を魅力的にプロデュースしよう」を活用し、すべて総合的な学習の時間に実践された。

中学校第7学年では、「私たちの生活を豊かにするものは何だろうか」という探究課題に迫るために、「持続可能な文化の伝承～世界に届け!おおさか文化～」という学習活動を組み立て、実践しておられた。この活動においては、「自分たちが住む地域の豊かさ」を世界に発信することをめざし、まず、私たちの生活を豊かにするものを考えるために、自分事として、自分が住む身近な地域には、どのような「豊かさ」があるのかを考えたり、過去から現在を調べたりする活動をされた。

そして、そこから、地域の魅力を世界に発信するため、「地域を魅力的にプロデュースする」という探究的な学習活動を行う際に、本カリキュラム教材を効果的に活用して実践された。

具体的には、自校の探究学習に先行する形で、本カリキュラム教材を学習した。必要な情報をインプットして、思考を形成する方法など、学習した内容を活かして、自校の探究的な学習に取り組むという流れを、計画された。類似した思考形態を踏むことにより、探究的な学習における、アウトプットの内容が、より深まることとなった。

なお、総合的な学習の時間以外にも、「伝統」という切り口から、国語科や社会科とも関連を図って実施することも可能であると考えます。

さらに、こちらの学校では、探究的な学習のプレ学習として、学校へ来訪したスイス使節団への「おもてなしをプロデュースしよう」という活動にも、取り組まれ、本カリキュラム教材における学習の展開を効果的に活用した事例であった。

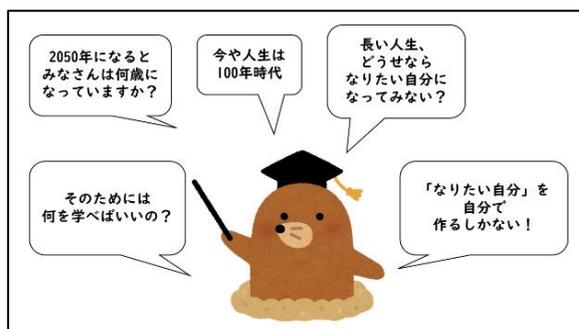
⑤「総合的読解力育成カリキュラム」をキャリア教育の土台として位置付ける工夫

中学校第2学年「どんな自分になりたい？」

令和6年度、第2学年では、キャリア教育の一環として企業と連携を図り、課題解決型プログラムと体験型学習（フィールドワーク）とを組み合わせた新たなプログラムに取り組むこととなった。社会で働く人と同じ目線に立つことで、答えが決まっていなかった課題に直面した際、どのように課題を解決していくかを考え、探求する力を身につけることをめざすものである。年間通じて約20時間におよぶ計画が立てられた。5月の「キックオフ」に始まり、6月は職業講話を実施する。9月には6社の企業の協力を得て、仮想の入社式を行い、企業が実際に抱える課題の提示を受ける。その後、2学期を通じて、グループで課題について調べ、解決に向けた仮説を立て、実際に担当企業（関連施設）を訪問するフィールドワークにより仮説の検証を行い、プレゼンテーションの準備を進める。そして3学期、企業の方々の前で、自分たちの考えた解決策をグループごとに発表するという流れである。

その取組の土台として、第2学年では4月に、総合的な学習の時間を使って、「総合的読解力育成カリキュラム」の「どんな自分になりたい？」の試行実施をした。本教材は、生徒が自己理解を深め、将来の「なりたい自分」をイメージし、作成した「自分プロデュースマップ」をもとに考えを伝え合うことを通じて、これからの進路についてより考えを深めることができるようになっている。授業は、各学級の担任と副担任で前半4時間、後半4時間に分けて行った。学年の国語科の教員が作成したスライド資料を学年の教員で共有することで、授業の方向性を学年で揃えることが可能となり、そこに授業者がアレンジを加えて実施することで、授業者の教員も生徒も、主体的に取り組むことができた。そして、本カリキュラム教材で、自分の将来について考え、「情報を読み取る」「考えを形成する」「考えを交流する」「考えを交流する」の4つの言語活動を通じて力を養ったことが、5月からのキャリア教育に主体的に取り組むことにつながった。

キャリア教育の取組の集大成であるプレゼンテーションは、各企業の方々を前にして行い、緊張感のある中、各企業の課題を解決するためにどのような解決策を考えたのか、フィールドワークを通じて得たことを根拠にしながら、具体的に述べる生徒たちの姿が見られた。また、質疑応答の際には、企業の方からの「自分たちの考えた解決策のポイントを一言でまとめて教えてください。」という要望に対し、簡潔にまとめて答える様子が見られた。この「考えを表現する」活動においては、「情報を読み取る」「考えを形成する」「考えを交流する」という言語活動を経た上で練り上げられた考えが表れていた。探求する力の土台として、本カリキュラム教材の活用が効果的になされた事例であった。



以上の例のように、教師が児童生徒の課題に向き合い、本カリキュラムの付けさせたい力を理解し、各校の児童生徒の実態に合わせて教材や授業を工夫することで、児童生徒の各教科の基盤となる力を向上させ、いずれは教科の中で本カリキュラムを意識した学習の展開が可能になるのではないかと考えられる。

また、児童生徒のみならず、教員の指導力向上につながり、本カリキュラムの取組が、これからの未来社会を切り拓く子どもの資質・能力を育成できる礎となるものであると言えるのではないだろうか。

学校において多様性を備え、一人一人にあわせた個別最適な学びの推進に向けた支援を行い、自分の個性や適性にあった可能性を追求し、「自ら学び続ける力」を身に付けさせることを通じて、自分らしく未来を切り拓くことができる力を育成していかなければならない。

おわりに

「総合的読解力育成」の推進にあたっては、この研究と並行して様々な取組を行ってきた。

まず、総合的読解力育成カリキュラムの開発においては、令和4年度より開発モデル校の協力のもと、小学校第3学年から中学校第3学年まで7学年、各4教材、計28の教材を作り上げた。

次に、令和5年度に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、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。

そして本年度は、全市で1教材程度の試行実施が始まったことから、支援訪問の要請があった学校には本カリキュラムの充実を図るための指導や助言を全171回行ってきた。この訪問では、カリキュラムの概要、及び教材についての説明に加え、実際に教職員に対しての模擬授業を行ったり、推進モデル校の実践事例を提示したりすることで、訪問後には「本カリキュラムを取り組んでみたいと思った。」や、「要約の授業展開で悩んでいたが、模擬授業を体験し、明日以降の学習に活かすことができると感じた。」等のご意見をいただいた。

さらに特別企画研修「総合的読解力育成研修（全2回）」も開催した。第1回では、モデル校等の授業動画や試行例から効果的な指導方法及び教材の活用方法を学んでいただき、自校での推進に向けた具体的な見通しを持つための研修会を行った。第2回では、モデル校等における好事例や、実践の成果と課題から、効果的な運用方法等についてお示しし、自校での年間指導計画作成に向けた具体的な見通しを持てるような内容とした。

最後に、研究を進め本稿をまとめるにあたり、多忙な時間を割いてご協力いただいた推進モデル校の皆様へ深く感謝申し上げるとともに、共に取組の工夫を考えたくださった総合的読解力育成推進協力員の皆様、また、試行実施の中から好事例をご提供いただいた各校にもお礼を申しあげる。

令和7年度はいよいよ本格実施の年度となる。本教材を自校の特色を活かした活用方法で効果的に実施していただくためにも、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。