

## 小学校における「資質能力目標」明確化による授業改善

—“この授業で何ができるようになるか”に着目して国語と英語を考える—

### Lesson Improvement in Japanese Language and English in Elementary Schools Focusing on Clarifying “What can the students do after the lesson?”

西崎 有多子<sup>1)</sup>、山本 かほる<sup>2)</sup>

Utako Nishizaki<sup>1)</sup> and Kahoru Yamamoto<sup>2)</sup>

1) 愛知東邦大学教育学部、2) 名古屋市教育委員会

多くの授業において、授業者が“この授業で何ができるようになるか”（資質能力目標）が曖昧になっている。これを明確にすることで授業内容が改善され、学習活動だけでなく、子どもの思考やメタ認知を助け、授業がアクティブになり、深い学びへつなぐことも可能となる。教師にとってもやる気や達成感が高まり、次の授業への好循環が期待できる。本稿では、明確化へのプロセスとその例を、国語と英語の授業を例に挙げ考察する。

#### 1. はじめに

新学習指導要領全面実施に向け、愛知県教育委員会の「アクティブラーニング推進事業」、名古屋市教育委員会の「なかまなビジョン」など、各自治体では様々な授業改善プランを打ち出している。各小学校はそのプランをもとに現職教育を進め、「主体的・対話的で深い学び」を目指して、授業改善に鋭意取り組んでいるところである。しかしながら、2018年度に名古屋市立小学校において参観・指導した計300時間のいろいろな年齢層の教師による授業から“この授業で何ができるようになるか”が曖昧な授業が実に多いということが分かった。教師の意識としての“この授業で何ができるようになるか”が曖昧であれば、子どもも何を目指して学習してよいかかわからず、「主体的・対話的で深い学び」を目指した授業改善は期待できない。

本稿では現状を踏まえ、“この授業で何ができるようになるか”を明確にすることがなぜ重要なのか、重要なのになぜ曖昧になってしまうのか、そして、どうすればそれが明確になって「主

体的・対話的で深い学び」に向けた授業改善が成るのかについて考察したい。そしてさらに、実際の授業を国語と英語を例として挙げ、その改善の具体例を試案として示したい。〔西崎・山本〕

## 2. 本稿における「資質能力目標」とは

日ごろ学校現場では、授業の指導案を書く際や、研究授業の事前・事後検討の場面で、“授業のねらい”・“授業のめあて”・“目標”といった言葉が飛び交っている。しかしそれらの用語は、厳密な定義で使われているとは言い難く、本稿サブテーマである、“この授業で何ができるようになるか”も“授業のねらい”と言われたり“授業のめあて”と言われたりと様々である。“ねらい”なのか、“めあて”なのか、教師が目指すものなのか、学習活動のゴールなのか、子どもが目指すものなのかが明確とは言えない状況にある。用語に厳密な定義がないことも、“この授業でどんな力をつけるのか”，授業後に“何ができるようになるか”が、意識されにくくなる一因となっている。

そこで本稿では、“この授業で何ができるようになるか”を「資質能力目標」と定義づけ、これまで定義が曖昧だった“ねらい”，“めあて”，“目標”といった用語と区別して用いることとした。「資質能力目標」は本稿における造語だが、中央教育審議会教育課程企画特別部会による論点整理補足資料（2015）で示された新学習指導要領に向けた改訂の以下の3観点の一つ目を踏まえたものである。

「何ができるようになるか：新しい時代に必要となる資質・能力の育成

何を学ぶか：育成すべき資質・能力を踏まえた教科・科目等の新設や目標・内容の見直し

どのように学ぶか：アクティブラーニングの視点からの不断の授業改善」〔山本〕

## 3. 新学習指導要領における「資質能力目標」の重要性

### (1) 資質能力目標の明確化による「主体的・対話的で深い学び」の実現

中央教育審議会答申の中で、学習指導要領改善の視点として「主体的・対話的で深い学び」が打ち出され、現在全国の学校ではこれに基づいて授業改善に鋭意取り組んでいる。以下、同答申197号第7章「主体的・対話的で深い学びを実現することの意義」（「主体的・対話的で深い学び」とは何か）で述べられた定義を引用文として「」で示し、資質能力目標の明確化による「主体的・対話的で深い学び」の実現について、続いて考察を述べる。

『主体的な学び』 学ぶことに興味や関心を持ち、自己のキャリア形成の方向性と関連付けながら、見通しを持って粘り強く取り組み、自己の学習活動を振り返って次につなげる『主体的な学び』

「資質能力目標」が明確になれば、子ども自身も“この授業でできるようになったこと”を実感し、それが将来の自分のキャリアの成長に活かせること、日常生活や他教科の学習にも活かせること、学習の積み重ねの過程で質・量ともに高まったこと、さらなる高まりや深まりのために、

どんな課題があるかを自覚でき、『主体的な学び』に直結する。

『対話的な学び』 「子ども同士の協働，教職員や地域の人との対話，先哲の考え方を手掛かりに考えること等を通じ，自己の考えを深め広げる『対話的な学び』」

『対話的な学び』でアクティブラーニングを目指そうと，対話，特にグループでの話し合いを取り入れた授業が非常に多くなったが，活動内容が“めあて”にすり替わってしまう現象が多く見られることを指摘しておきたい。即ち，活動である“話し合い”が目標になってしまい，“何のために話し合うのか”“どうなれば話し合えたことになるのか”が曖昧なのである。話し合うことで“何ができるようになればよいのか”，「資質能力目標」を明らかにすることがここでも求められる。具体的な事例は後述する。

『深い学び』 「習得・活用・探究という学びの過程の中で，各教科等の特質に応じた『見方・考え方』を働かせながら，知識を相互に関連付けてより深く理解したり，情報を精査して考えを形成したり，問題を見出して解決策を考えたり，思いや考えを基に創造したりすることに向かう『深い学び』」

「習得」の過程において，何を習得するのか，「資質能力目標」を明確にすることはもちろん必要だが，特に，「活用」から「探究」へと進み，さらに「深い学び」へと深化する中で，「資質能力目標」が曖昧になってくることも危惧される。すべての段階で，教師はもちろん，学習の主体である子ども自身も，「資質能力目標」を一貫して意識してこそ，各教科で求められる「見方・考え方」を働かせることも可能になる。

## (2) 学習指導要領の内容の把握

「資質能力目標」明確化のために授業者が一番初めにすべきことは，学習指導要領の内容把握である。新旧とも学年ごとに「1 目標 2 内容」の順に示されているが，内容や項目立てについて，新学習指導要領では以下のような改善がなされていることに留意したい。

1 目標：旧学習指導要領では「話すこと・聞くこと」「書くこと」「読むこと」に対応した3項目だった新学習指導要領では，改訂にあたって重要視された「何ができるようになるか（資質・能力）」の下記3観点それぞれに対応した，「知識・技能」「思考力・判断力・表現力等」「学びに向かう力・人間性等」の3項目になった。この学年ごとの目標をふまえて「2 内容」を精査することで，「資質能力目標」を具体化が可能となる。

2 内容：旧学習指導要領では分野ごとの指導内容の羅列だったが，新学習指導要領では，【知識及び技能】【思考力，判断力，表現力等】の2本柱で整理され，旧学習指導要領での「次の事項について指導する」が，新学習指導要領では「次の事項を身に付けることができるようにする」（下線筆者）とあり，よりコンピテンシー・ベースを意識した表現になっており，「資質能力目標」を洗い出しやすくなっている。明確化のためのステップについては，後述する。〔山本〕

## 4. 学校現場における「資質能力目標」の曖昧性とその原因

### (1) 「資質能力目標」の曖昧さに起因する見直すべき授業例

「はじめに」で述べた，“この授業で何ができるようになるか”＝「資質能力目標」が曖昧な授業が多いという現状は，学校現場に向向いて多くの授業実践を見て指導している某市町教育センターの複数の指導主事からも「いったいどんな力をつけたい授業なのか，最後まで分からないことが多い」「子どもがどうなれば授業のねらいが達成できたことになるのか，授業者自身がかかっていることが多い」との指摘があり，多くの学校長からも同様の意見が聞かれるところである。

「資質能力目標」が曖昧だと何が起こるのだろうか。筆者が実際に見た，4年生国語「写真をもとに話そう」（教育出版）の授業例を挙げる。この教材の学習内容は，「教科書に載っている4枚の生き物の写真から1枚を選んで題名をつけ，その写真から気付いたことや想像したことを，話の組み立てを考えて口頭で発表し合う」というものである。ある学級では，本時の“めあて”「写真を見て気付いたことや想像したことを発表しよう」（※1）が板書されることから授業が始まった。授業者がこれを“めあて”としたのは，市のカリキュラムモデルに「単元を貫く言語活動」として提示されていたからである。そして授業の最後に“ふりかえり”が行われた。「写真を見て気付いたことや想像したことを発表できましたか」に対して「できました！」となった。当たり前である。なぜなら全員「写真を見て気付いたことや想像したことを発表」したのだから。それでは，全員が“めあて”を達成したとしてB評価になるのか。答はもちろん否である。

失敗の要因は，活動内容が“めあて”にすり替わってしまったことにある。“この授業で何ができるようになるか”＝「資質能力目標」は文字通り目標であり，そのために“どんな学習活動をするか”は手段である。換言すれば，手段と目標が混同されている，ということである。

### (2) 「資質能力目標」の曖昧さの原因

曖昧さの原因の一つ目として，現行学習指導要領の問題点が挙げられる。中央教育審議会答申197号第3章では，現行学習指導要領の問題点として，次のような指摘がなされている。（pp.3-4）「現行学習指導要領は，各教科等において，「教員が何を教えるか」という観点を中心に組み立てられており，一つ一つの学びが何のためか，どのような力を育むものかは明確ではない。」各学校が作成するカリキュラム，市町村教委が作成するモデル案，検定教科書，すべての基盤である学習指導要領に，「どのような力を育むのか」が明示されていない，という指摘である。

次に指摘すべき原因は，カリキュラムモデルにある。前出の授業例は，当該市のカリキュラムモデルをもとに実践されたものである。そのカリキュラムモデルの該当する単元を見ると，まず，以下の項目がある。

「単元名	話の組み立てを考えて，発表しよう
単元目標	写真を見て気付いたことや想像したことなど，写真から読み取ったことを，話の組み立てを考えて発表することができるようにする。
評価の観点	・写真を見て気付いたことや想像したことをメモし，進んで話そうとしている

(関心・意欲・態度)

- ・写真から読み取ったことを話の組み立てに気を付けて話している

(話すこと・聞くこと)

- ・話の中心に気を付けて聞き、自分の考えと比べながら感想を伝えている

(話すこと・聞くこと)

単元を貫く言語活動 ・写真を見て気付いたことや想像したことを発表しよう」

そしてその後、「p.66「写真から読み取れること」を参考に、p.66の写真を見て気付いたことや想像したことを話し合わせる。」「p.68「東野さんの発表」を読ませ、「写真を見て気付いたことや想像したことを発表する」という学習の見通しを持たせる。など、全部で9つの学習活動(7時間完了)が示されている。

昨今、毎時の「めあて」「ふりかえり」の活動が強く推奨されるようになった。しかし、「めあて」を決めるために、「資質能力目標」を明確化するとしたら、教師はこのカリキュラム案のどこを見れば良いのだろうか。授業のバイブルであるカリキュラムモデルに、毎時の「資質能力目標」が書かれていないのである。もちろん、それは教師が児童の実態と学習指導要領の内容を照らし合わせて決めるべきものだが、その学習指導要領自体についても、問題点があることは前述したとおりである。

次に、現場からの問題点として、指導方法や手立ての先行による弊害を挙げたい。教師の多忙さについては、このところの報道を待つまでもない。教材研究・授業準備もままならない中、「とりあえず明日の授業、どうしよう」という時にまず考えるのは、指導方法や手立てである。どうしたら子どもの興味を引き付けられるか、どうしたら楽しく分かりやすく教えられるだろうかという視点である。学習指導要領や指導書、カリキュラムモデルを開かなくても、子どもが喜ぶ授業のアイデアや、効果的な手立てなど、今はネットでいくらでも検索できる。「資質能力目標」は曖昧でもなんとかなるが、指導方法や手立てが決まらなければ明日の授業を具体的にどうしていいかわからない、というのが教師の本音なのである。

本来ならば、「資質能力目標」が明確になって初めて、そのためにどんな指導方法や手立てを用いれば目標となる資質能力が身に付くのか、が決まってくるはずである。「どんな力をつけたいのか」が、内容・方法を規定するのであり、授業構想はそこから始まると言っても過言ではないが、現状の多くはそうになっていないところに問題がある。 [山本]

## 5. コンテンツ・ベースからコンピテンシー・ベースへの転換

### (1) 学習指導要領改訂の観点からの重要性

「資質能力目標」の明確化への指向は、学習指導要領改訂に向けたマクロな動きの中からも指摘できる。文部科学省が設置した「育成すべき資質・能力を踏まえた教育目標・内容と評価の在り方に関する検討会」から出された論点整理冒頭には、「検討に当たっての視点」の第4点目と

して「今なお多くの学校において、学力についての認識が「何かを知っていること」にとどまりがちであり、知っていることを活用して「何かをできるようになること」にまで発展していない」と述べられている。

中央教育審議会 教育課程企画特別部会による論点整理 補足資料（2015）では、以下のように新学習指導要領に向けた改訂の3観点が示されている。（p.26）

「ア 何ができるようになるか：新しい時代に必要となる資質・能力の育成

イ 何を学ぶか：育成すべき資質・能力を踏まえた教科・科目等の新設や目標・内容の見直し

ウ どのように学ぶか：アクティブラーニングの視点からの不断の授業改善

（下線・記号は筆者）

この論点整理を受けて出された中央教育審議会答申197号第2章には、「予測が困難な時代に、一人一人が未来の創り手となる」ために「子どもたち一人一人が、予測できない変化に受け身で対処するのではなく、主体的に向き合って関わり合い、その過程を通して、自らの可能性を発揮し、よりよい社会と幸福な人生の創り手となる力を身に付けられるようにする」（下線は筆者）と述べられており、その「力」について、同答申第3章では以下のように指摘されている。「各教科において何を教えるかという内容は重要であるが、これまで以上に、その内容を学ぶことを通じて「何ができるようになるか」を意識した指導が求められている。」（p.4）（下線は筆者）

上記の3点から、新学習指導要領の完全実施に向けた改善の観点として、“どんな力をつけるのか”が重要であることは明らかである。前出の論点整理p.32には、【学習指導要領の具体的な改善イメージ】として「学習指導要領について、昭和33年以来用いている表し方が、基本的にコンテンツ・ベースを前提としているとすれば、その表し方、書式、用語自体を、コンピテンシー・ベースの観点も含めた今日的視点から見直してみてもどうか。」とある。新学習指導要領の特徴として「コンテンツ・ベースからコンピテンシー・ベースへの転換」が挙げられる所以である。これらのマクロな観点を抽象的な概念にとどめることなく、日々の授業の中で具体化し、コンピテンシー・ベースで授業改善を進める必要がある。

## (2) 1時間の授業構成における重要性

次に今度はミクロな視点で、1時間の授業構成を想定する。文部科学省の調査から、全国学力・学習状況調査で教育効果が高かったとされる学校では、授業の冒頭に“めあて”を示し、最後にそれを振り返る活動を取り入れていることが明らかになった。（平成28年5月 文部科学省教育課程部会 小学校部会資料8「小学校の教育課程に関する基礎資料」）p.27）それ以来、“めあて”と“ふりかえり”を位置づけた授業スタイルは全国で推奨されるようになり、リーフレットやウェブサイトなどで学校現場を啓発する教育委員会も多い。

しかし、“めあて”を決めるためには、教師は、“本時の終了時、子どもが何ができるようになっていけばよいのか”，即ち本稿で言う「資質能力目標」を明確に認識していなければならない。授業の終わりに行う“ふりかえり”も同様である。“ふりかえり”は、子どもが“めあて”を達成できたかを自己評価し、次時に向けた課題を明らかにする活動である。何ができるようになって

ていればよいのか、教師も子どもも明確につかんでいなければ“ふりかえり”はできない。

### (3) 評価規準設定における重要性

文部科学省教育課程部会総則・評価特別部会学習評価に関する資料（平成28年1月18日）には、「多様な評価方法の研究や取組が行われている」例として「パフォーマンス評価」「ルーブリック」「ポートフォリオ評価」が挙げられている。このうち「ルーブリック」は、「成功の度合いを示す数レベル程度の尺度とそれぞれのレベルに対応するパフォーマンスの特徴を示した記述語（評価基準）からなる評価基準表」と説明されている。現在学校現場が1時間ごとの授業で行っている評価方法は、この「ルーブリック」ほど体系的に整理されたものは少ないが、評価規準と評価基準を明確にして評価するという点では、これに近いと言える。評価規準を明確にすることは、本稿で言う「資質能力目標」を明確にすることであり、現行の評価方法においても必須であることはもちろん、今後ルーブリックの手法を取り入れていくのであれば、なおさら必要であろう。

また、同資料では「パフォーマンス評価」は「レポート・展示物などの完成作品やスピーチやプレゼンテーションといった実演を評価すること」、「ポートフォリオ評価」は「学習の記録や作品をファイルに集積し、学習状況を把握すること」とある。子ども一人一人の個性が表れ、様々に表現されたパフォーマンスや成果物を評価するのであるから、評価者が“このパフォーマンス・ポートフォリオで何ができるようになったか”を読み取るため、ルーブリック以上に明確な評価規準をもって臨むことが求められよう。アクティブラーニングの視点からの授業改善に伴い、今後はペーパーテストでは測りきれない「学びの深まりを把握するための評価方法」（同資料）として、これらの評価方法を積極的に取り入れて行かねばならないだろう。

### (4) “活動あって学びなし”にならないために

現行学習指導要領では「言語活動の充実」に重きがおかれ、文部科学省は「言語活動を充実させる指導事例集」第3章(2)で、国語科の授業改善のため、「単元を貫く言語活動を位置づけることが必要」としている。教科調査官として、この「単元を貫く言語活動」(\*)をアクティブラーニングの視点からの国語科授業改善として指導してきた水戸部は、著書の中で「単元を貫く言語活動」を位置づける際には、つけたいことばの力に合った言語活動を設定することが最も重要である」と述べている。アクティブラーニングの視点からは、子どもが主体的に“やってみよう”と思う言語活動を位置づけることが必要だが、その言語活動によってことばの力が身に付かなければ、単に活動をただで終わってしまう。水戸部は、「単元を貫く言語活動」が失敗する要因として、「つけたい力が明確でないまま言語活動を取り入れたり、言語活動がつけたい力に合っていなかったりする」ことを挙げている。

このことは、国語以外の教科でも同様であろう。学校現場では、学習過程に活動を取り入れる際に、必ず「活動あって学びなし、にならないように」という指摘がなされる。“どんな力をつけたいのか”が不明確なままでは、どんなに主体的で楽しい活動をさせてもそこに学びは成立しない、子どもの思考をアクティブにする授業にはならない、という戒めである。〔山本〕

## 6. 「資質能力目標」の明確化に向けて

### (1) 「資質能力目標」の洗い出し 3ステップ

第4章 学校現場における「資質能力目標」の曖昧性とその原因で挙げた4年生国語「写真をもとに話そう」(教育出版)を例に述べる。前述したようにこの教材の学習内容は、「教科書に載っている4枚の生き物の写真から1枚を選んで題名をつけ、その写真から気付いたことや想像したことを、話の組み立てを考えて口頭で発表し合う」というものである。以下、7時間完了の本教材の4時間目の授業で“何ができるようにするか”という「資質能力目標」を洗い出し、明確化する手順について述べる。

- ① 指導書やカリキュラムモデルに示された目標から、学習指導要領の【知識及び技能】【思考力、判断力、表現力等】に示された項目のどれに該当するか絞り込む

当該市町のカリキュラムモデルをみると、4年生国語「写真をもとに話そう」の単元の大目標は写真を見て気付いたことや想像したことなど、写真から読み取ったことを、話の組み立てを考えて発表することができるようにする(下線筆者)となっており、本単元が、学習指導要領の【思考力、判断力、表現力等】のA話すこと・聞くことに該当することが分かる。

- ② 学習指導要領【思考力、判断力、表現力等】のA話すこと・聞くことに示されたア～オの事項のうち、本時の「資質能力目標」がどれに該当するか、さらに絞り込む。

本単元「写真をもとに話そう」のカリキュラムモデルには、7時間完了の3・4時間目の活動内容は「発表の準備と練習」と示され、「メモの中から題名を説明するために必要な内容を選ばせ、発表の組み立てを考えさせる」とある。これに該当する事項を、学習指導要領【思考力、判断力、表現力等】のA話すこと・聞くことに示されたア～オの事項から選ぶと、「イ 相手に伝わるように、理由や事例などを挙げながら話の中心が明確になるよう話の構成を考えること」(下線筆者)が最も近い。

- ③ ①②を総合し、学習指導要領の学年の3目標のうち、本単元に最も該当する部分  
(2) 筋道立てて考える力や豊かに感じたり想像したりする力を養い、日常生活における人との関わりの中で伝え合う力を高め、自分の思いや考えをまとめることができるようにする(下線筆者)を踏まえて、本時の「資質能力目標」を設定する。

①②③の下線部分から、「資質能力目標」として「相手に伝わるように」「話の組み立て・構成を考える力」が浮かび上がってきた。そこで、本時でつきたい「資質能力目標」を“聞き手に伝えたいことや思いが伝わるような組み立てを工夫する力”のように明確化することができる。

### (2) 「資質能力目標」から“めあて”へ

いよいよ本時の「資質能力目標」が明確になり、授業を具体的に構想する段階に入った。しか



しここで問題なのは、「資質能力目標」をそのまま授業の“めあて”として子どもに提示するのか、という点である。実際には多くの授業でそのまま提示されているが、“めあて”の提示のしかた如何によっては、子どもの主体性を損なってしまう恐れがある。

前出の中央教育審議会答申197号で定義づけられた「学ぶことに興味や関心を持ち、自己のキャリア形成の方向性と関連付けながら見通しを持って粘り強く取り組み、自己の学習活動を振り返って次につなげる『主体的な学び』主体的な学び」を具現化するためには、子ども自身が日々の授業において、「何のためにこの学習をするのか」という目的意識や、「これをやってみたい」「やる必要がある」という意欲・必要感をもつことが大切である。明確化した「資質能力目標」をそのまま“めあて”として“聞き手に伝えたいことや思いが伝わるような組み立てを工夫しよう”と提示しても、子どもにとっては何のためにそれをするのか分からないし、意欲も必要感もないまま“先生が指示するからやる”という受け身の学習になってしまう。

それでは、子どもにどんな形で“めあて”を提示すれば、本時で「主体的な学び」が具現化するのでろうか。前述のように資質能力目標“聞き手に伝えたいことや思いが伝わるような組み立てを工夫する力”を明確化したことにより、本時の言語活動の目的（何のために）聞き手に伝えたいことや思いが伝わるようにするため本時でつきたい力（どんな力）話の組み立てを工夫する力が明らかになった。これらを踏まえると、以下ようになる。

「資質能力目標」を、子どもの意欲や必要感を引き出し、何のために活動するのか、どんな力をつけたいのか、を分かりやすくした表現に変換して、“めあて”とする。

したがって、“めあて”は「話の組み立ての工夫で、写真のイメージや君の思いを友達に100%伝えよう」となる。 〔山本〕

## 7. 「資質能力目標」と「めあて」の明確化による授業改善例

○教材「写真をもとに話そう」 4年生 教育出版

○本時 7時間完了の3時間目

○学習内容

前時まで ① 教科書掲載の発表サンプル「東野さんの発表」から、学習の見通しを持つ  
(1時間)

② 教科書の写真から自分が話したいものを1枚選び、その写真から思ったこと、気づいたこと、想像したこと、題名、題名の説明を整理してそれぞれ付箋にメモする(1時間)

本時 ③ 付箋メモの中から必要な内容を選び、発表の組み立てを考える(1時間)

資質能力目標 “聞き手に伝えたいことや思いが伝わるような組み立てを工夫する力”

- 本時の後 ④ 付箋メモの組み立てを改善しながら発表の練習をする（1時間）  
 ⑤ 班の友達に発表し、相互評価する（2時間）  
 ⑥ まとめ（1時間）

改善例（簡略化するため教師の指示の形で記述してあるが、実際には発問で子どもに考えさせる形が良い）

	改善前	改善後
導入 めあての提示	<p>○この前、選んだ写真をもとに付箋メモを書きましたね。今日のめあては「メモの中から必要な内容を選び、発表の組み立てを考えよう」です。</p> <p>○付箋メモの中から必要なものを選び、選んだメモを並べて考えましょう。</p>	<p>○この前、選んだ写真をもとに付箋メモを書きましたね。今日のめあては「話の組み立ての工夫で、写真のイメージや君の思いを、友達に100%伝えよう」です。</p> <p>○付箋メモからどれを選び、どんな順番で並べて話したら、写真のイメージや自分の思いを友達に伝えられるか、いろいろやってみます。</p> <p>○つきたい力は「話の組み立てを工夫する力」です。くわしく言うと、「聞き手に伝えたいことや思いが伝わるような組み立てを工夫する力」です。（資質能力目標9）</p>

	改善前	改善後
学習活動	<ul style="list-style-type: none"> <li>・付箋メモの中から必要なものを選ぶ</li> <li>・選んだ付箋メモを並べて話の構成を考える</li> <li>・写真を持って友達に話を聞いてもらい、その構成でいいかを考える。</li> <li>・必要に応じて構成を変えてみる</li> </ul>	<p>学習活動は左表と同じだが、すべての活動で「イメージや思いを伝えるために」という目的意識を確認しながら取り組ませる</p>

	改善前	改善後
ふりかえり 深い学びへ	<p>○それでは、振り返りをします。今日のめあては「メモの中から必要な内容を選び、発表の組み立てを考えよう」でしたね。できましたか？</p>	<p>○それでは、振り返りをします。今日のめあては「話の組み立ての工夫で、写真のイメージや君の思いを、友達に100%伝えよう」でしたね。友だちからイメージや思いが伝わったと言ってもらえましたか。</p> <p>○今日つきたい力は、「話の組み立てを工夫する力」です。くわしく言うと、「聞き手に伝えたいことや思いが伝わるような組み立てを工夫する力」でしたね。10点満点で、何点くらいの力がつきましたか。</p> <p>○今度の発表本番では、聞き手にいっそう伝わるように、組み立ての他にも話し方や写真の見せ方なども工夫できるといいですね。</p> <p>○今日つけたこの組み立てる力は、また今度話をする時にも生かせるし、文章を分かりやすく書くときにも役立ちます。また、大人になって、就職面接で自己アピールをしたり、仕事で何かを説明したり宣伝したりする時にも、組み立てを考えて聞き手にアピールしたり分かりやすくしたりする時にも役立ちます。</p>

〔山本〕

## 8. 「資質能力目標」明確化マニュアル

「資質能力目標」の明確化から、本時の“めあて”の設定までの手順を、他教科にも応用できるように一般化してマニュアル的にまとめると、以下ようになる。

- ① 指導書やカリキュラムモデルに示された目標から、学習指導要領の【知識及び技能】【思考力、判断力、表現力等】に示された項目のどれに該当するか絞り込む。
- ② 学習指導要領に示された事項のうち、本時の「資質能力目標」がどれに該当するか、さらに絞り込む。
- ③ ①②を総合し、学習指導要領の学年の3目標のうち、本単元に最も該当する部分を踏まえて、本時の「資質能力目標」を設定する。
- ④ 「資質能力目標」を、子どもの意欲や必要感を引き出し、何のために活動するのか、どんな力をつけたいのかを分かりやすくした表現に変換して、“めあて”とする。

[山本]

## 9. 小学校外国語活動教材『Let's Try! 1』における明確化

2020年度から新学習指導要領に従い、中学年での「外国語活動」、高学年での教科としての「外国語（英語）」が全面実施される。現在文部科学省発行の『Let's Try! 1』（3年生）、『Let's Try! 2』（4年生）、『We Can! 1』（5年生）、『We Can! 2』（6年生）が使用されているが、教科化に伴い『We Can! 1』と『We Can! 2』の使用は今年度限りとなり、今年度に採択される検定済み教科書が採用されることになる。ここでは、2020年度以降も引き続き使用される2冊のうち、『Let's Try! 1』における各単元目標を「めあて」として概観する。

『Let's Try! 1』は9Unitからなり、指導案と共に文部科学省ウェブサイトに掲載されている、各時の単元目標は、以下のとおりである。

Unit	時	単元目標
1	1	世界にはさまざまな言語があることに気付くとともに、挨拶や名前の言い方に慣れ親しむ。
	2	世界にはさまざまな言語があることに気付くとともに、相手に伝わるように工夫しながら名前を言って挨拶を交わそうとする。
2	1	感情や状態を尋ねたり答えたりする表現に慣れ親しむ。
	2	表情やジェスチャーの大切さに気付き、表情やジェスチャーを付けて相手に伝わるように工夫しながら、挨拶をしようとする。
3	1	1～10の数の言い方に慣れ親しむ。
	2	日本と外国の数の数え方の違いから、多様な考え方があることに気付いたり、1～20の数の言い方に慣れ親しんだりする。
	3	数を尋ねる表現に慣れ親しみ、数を尋ねたり答えたりして伝え合う。
	4	相手に伝わるように工夫しながら、数を尋ねたり答えたりしようとする。
4	1	多様な考え方があることに気付くとともに、色の言い方や、好きなものを表す表現を知る。
	2	外来語をとおして英語の音声やリズムなど日本語との違いに気付くとともに、好みを表す表現に慣れ親しむ。
	3	好きかどうかを尋ねたり答えたりする表現に慣れ親しみ、自分の好みを伝え合う。
	4	相手に伝わるように工夫しながら自分の好みを紹介しようとする。

5	1	日本語と英語の音声の違いに気付くとともに、身の回りのものの言い方を知る。
	2	身の回りのものの言い方や、何が好きかを尋ねたり答えたりする表現に慣れ親しむ。
	3	何が好きかを尋ねたり答えたりして伝え合う。
	4	相手に伝わるように工夫しながら、何が好きかを尋ねたり答えたりしようとする。
6	1	身の回りにはアルファベットの文字で表されているものがあることに気付くとともに、活字体の大文字の読み方を知る。
	2	活字体の大文字とその読み方に慣れ親しむ。
	3	活字体の大文字とその読み方に慣れ親しむ。
	4	相手に伝わるように工夫しながら、自分の姓名の頭文字を伝えようとする。
7	1	日本語と英語の音声の違いに気付くとともに、形や身の回りの物を表す言い方を知る。
	2	形の言い方に慣れ親しむとともに、欲しいものを表す表現を知る。
	3	色や形、欲しいものを尋ねたり答えたりする表現に慣れ親しむ。
	4	欲しい物を尋ねたり答えたりして伝え合う。
	5	相手に伝わるように工夫しながら、自分の作品を紹介しようとする。
8	1	外来語とそれが由来する英語の違いに気付く、身の回りの物の言い方に慣れ親しみ、ある物が何かを尋ねたり答えたりする表現を知る。
	2	身の回りの物の言い方や、ある物が何かを尋ねたり答えたりする表現に慣れ親しむ。
	3	ある物が何かを尋ねたり答えたりする表現に慣れ親しむ。
	4	ある物が何かを尋ねたり答えたりする表現に慣れ親しむ。
	5	ある物が何かを尋ねたり答えたりして伝え合ったり、相手に伝わるように工夫しながら、クイズを出したり答えたりしようとする。
9	1	絵本などの短い話を聞いておおよその内容をつかむとともに、日本と英語の音声やリズムなどの違いに気付く。
	2	絵本などの短い話を聞いておおよその内容をつかむとともに、日本と英語の音声やリズムなどの違いに気付く。
	3	日本語と英語の音声やリズムなどの違いに気付くとともに、誰かと尋ねたり答えたりする表現に慣れ親しむ。
	4	誰かと尋ねたり答えたりする表現に慣れ親しむ。
	5	絵本などの短い話を反応しながら聞くとともに、相手に伝わるように台詞をまねて言おうとする。

言うまでもなく、中学年を対象とする外国語活動は今後も教科ではなく領域であるため、「～できる」という定着を求めない、求められないことになる。そのため単元目標は、「～しようとする」「～に慣れ親しむ」「～を伝え合う」「～に気付く」「～を知る」「～のおおよその内容をつかむ」という表現を使って記載されている。「～がわかる」という表現との違いが明白でないといえる。

第8章で前述されている「資質能力目標」明確化マニュアル①②については、文部科学省の指導案に評価と方法として示されているが、③④については明確化が必要である。例えば、Unit 6 Lesson 1 1/4時の単元目標は、「身の回りにはアルファベットの文字で表されているものがあることに気付くとともに、活字体の大文字の読み方を知る。」であり、指導案にある評価は「身の回りにはアルファベットの大文字で表されているものがあることに気付いている〈行動観察・振り返りカード分析〉」となっている。文末は「～に気付こうとしている」ではなく、「～に気付いている」である。「身の回りにはアルファベットの文字で表されているものがあることに気付く」の部分については、授業中の質問や振り返りカードの中で、「自分やお友達の持ち物などに、アルファベットの文字を見つけましたか。」「何種類のアルファベットが見つかりましたか。」「文字の名前がわかる文字はありますか。」などとし、子どもにとって具体的で明白な指示とするこ

とが可能である。

2/4と3/4時の単元目標は同じであり、「活字体の大文字とその読み方に慣れ親しむ。」である。4/4時では最終的に「相手に伝わるように工夫しながら、自分の姓名の頭文字を伝えようとする。」が求められているため、2/4と3/4時では4/4時に向けた授業内容が加えられてもよいと思われる。2/4と3/4時では、誌面の中のアルファベットを探したり、ポインティングゲーム、文字ならべ、体を使って文字の表現、線つなぎ等のゲーム的活動が多く挙げられており、いずれの評価も「活字体の大文字の読み方を聞いたり言ったりして文字と一致させている。〈行動観察・振り返るカード〉」である。それに対して4/4時の評価は、「相手に伝わるように工夫しながら、自分の姓名の頭文字を伝えている。〈行動観察・振り返りカード点検〉」とあり、2/4と3/4時と比べて難易度が高くなっているからである。文字を使ってゲーム的な活動をする際に、名前を表す文字列を含むものを使用するなどの段階的配慮が求められる。具体的には、子どもには「先生がならべた大文字の一つひとつ声に出して読みましたか。」「先生がならべた大文字を続けて読みましたか。」「続けて読んだ大文字がだれかの名前になっていることに気づきましたか。」というような、初めてアルファベットという文字を学校で習う大事な場面で、一步一步アルファベットに親しんでいくための指示の明確化が必要である。本稿においては、Unit 6の例のみを挙げたが、「資質能力目標」明確化の視点から、外国語活動ならびに外国語（英語）の教材についての詳細な検討を今後行っていきたい。

〔西崎〕

## おわりに

「資質能力目標」“この授業で何ができるようにするか”という授業でつきたい力を明確にするだけで、授業内容が劇的に改善される例をたくさん見てきた。この「資質能力目標」をもとに、主体性を引き出す“めあて”を設定し、目的意識を持たせることで、学習活動のみならず子どもの思考も更にアクティブになる。また、明確化したものを子どもにも伝えることで、“どんな力がついたか”“何ができるようになったか”というメタ認知を助け、改善例の「ふりかえり」欄に示したように探究や深い学びに結びつくだらう。教師にとっても、子どもにとっても今日の授業では何を学ぶことが求められ、それが達成できたかどうかを自分自身で明白にできることは、やる気や達成感を高め、次の授業への好循環を生み出すことにつながることを期待される。これはどの科目においても有効な方法である。本稿が「主体的・対話的で深い学び」をめざす授業改善の一助になることを願ってやまない。

〔西崎・山本〕

## 《注》

- ※1 アクティブラーニングの視点からの国語科授業改善として、文部科学省が強く推奨していた「単元を貫く言語活動」だが、教科調査官が菊池英慈氏に交替した後の平成27年、文部科学省全国指導主事連絡協議会場で配布された「いわゆる『単元を貫く言語活動』の取り扱いについて」という文書で、「今後文部科学省が各教育委員会等に指導・助言する際には『単元を貫く言語活動』という用語を使用しない」旨が通知された。しかしながら、「つきたい力を明確にし、それに合った活動を設定する」というコンセプト自体は、アクティブラーニングの視点からの授業改善において重要であることには変わりないとする。
- ※2 中央教育審議会答申197号第2章には、「予測が困難な時代に、一人一人が未来の創り手となる」ために「子どもたち一人一人が、予測できない変化に受け身で対処するのではなく、主体的に向き合って関わり合い、その過程を通して、自らの可能性を發揮し、よりよい社会と幸福な人生の創り手となる力を身に付けられるようにする」と述べられている。そして同答申第4章において、そのための学習指導要領改善の視点として「主体的・対話的で深い学び」が打ち出された。この答申に至るまで、「アクティブラーニング」が授業改善の視点として注目されていたが、平成27年8月の論点整理において「指導法を一定の型にはめ、教育の質の改善のための取組が、狭い意味での授業の方法や技術の改善に終始するのではないかといった懸念」が指摘されたことにより、同答申で「『アクティブラーニング』については、子どもたちの『主体的・対話的で深い学び』を実現するために共有すべき授業改善の視点」と改めて位置づけられ、これ以降「アクティブラーニング」に替わり「主体的・対話的で深い学び」が主流となって現在に至る。
- ※3 「見方・考え方」については、中央教育審議会 審議のまとめ（平成28年8月26日）において、教科ごとに一覧が示されている。また、「資質・能力」と「見方・考え方」の関係については、文部科学省「新しい学習指導要領の考え方」p24に以下のように述べられている。「既に身に付けた資質・能力の三つの柱によって支えられた「見方・考え方」が習得・活用・探究という学びの過程の中で働くことを通じて、資質・能力がさらに伸ばされたり、新たな資質・能力が育まれたりし、それによって「見方・考え方」が更に豊かなものになる、という相互の関係にある。」

## 《引用文献・参考文献》

- 名古屋市教育委員会（2002）『名古屋市小学校教育課程』
- 名古屋市教育委員会（H29）「なかまなビジョン」パンフレット
- 水戸部修治（H25）『単元を貫く言語活動 授業づくり徹底解説』 明治図書出版
- 文部科学省（H23）「言語活動の充実に関する指導事例集」 文部科学省 平成23年10月
- 文部科学省（H26）「育成すべき資質・能力を踏まえた教育目標・内容と評価の在り方に関する検討会」 論点整理 平成26年3月31日
- 文部科学省（H27）中央教育審議会 教育課程企画特別部会 論点整理 平成27年8月
- 文部科学省（H28）文部科学省教育課程部会 小学校部会資料8「小学校の教育課程に関する基礎資料」 平成28年5月
- 文部科学省（H28）小学校の教育課程に関する基礎資料 文部科学省教育課程部会小学校部会 平成28年5月27日
- 文部科学省（H28）「新しい学習指導要領の考え方」中央教育審議会審議のまとめ 平成28年8月26日
- 文部科学省（H28）中央教育審議会「幼稚園・小学校・高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方針等について」（答申197号） 平成28年12月21日
- 文部科学省（H29）学習評価に関する資料 文部科学省教育課程部会総則・評価特別部会 平成29年1月18日
- 文部科学省「新学習指導要領に対応した小学校外国語教育新教材について 第3学年 学習指導案例」  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/shotou/123/houkoku/1382162.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/123/houkoku/1382162.htm) 検索日：2019年4月

受理日 2019年6月9日