

研究発表を通じた若年教員の学びと気づき

— 『海のいのち』と『お手紙』の授業 —

Learning and Awareness of Young Teachers through Research Presentations
— Lessons of “Life of the Sea” and “The Letter” —

須佐 宏

SUSA Hiroshi

(和歌山大学大学院教育学研究科
教職開発専攻)

木下 信司

KINOSHITA Shinji

(和歌山市立和佐小学校教諭)

田中 茜

TANAKA Akane

(和歌山市立四箇郷小学校教諭)

受理日 令和5年11月15日

抄録：現行の全国学力・学習状況調査が実施されて15年。和歌山県は、小・中学校共に国語科の調査結果で全国平均を大きく下回ることが多く、授業改善が急務であった。本稿では、特に国語科の授業改善に力を入れて取り組んできた和歌山市立四箇郷小学校において、赴任後間もない若年教員が、研究発表会での授業提案を通して、何を学び、何に気づいていったのかを詳述する。

キーワード：若年教員、授業実践力の向上、国語科、海のいのち、お手紙

1. はじめに

2007年に43年ぶりに全国の小・中学校で、全国学力・学習状況調査が悉皆調査として実施されるようになった。当初は少なからず学校現場からの反発もあったが、15年が経過し、当たり前にあるものとして定着してきている。その全国学力・学習状況調査において、和歌山県の国語科の調査結果は、長く芳しくない状況が続き、小学校においても、中学校においても、平均正答率が全国平均を大きく下回ることが度々繰り返されてきた。そのような状況の中、和歌山県においては、特に国語科の授業改善は喫緊の課題であった。

筆者は、和歌山市で国語科の授業研究に取り組んでいる四箇郷小学校に平成26年以降、毎年数回は訪問し、現職教育での研修講師や校内研究授業、研究発表会での指導助言を担当してきた。同校の研修では、どの学年も、国語科は最も授業時間数の多い教科であるが、決して子供に人気のある教科ではなく、子供たちにとって、面白い授業でなければ、子供たちの多くは受け身となり、「やらされる学習」になってしまうこと、よって、国語科の授業は、「子供たちにとって面白い授業」でなければならないことを伝えてきた。

また、いくら「面白い授業」であっても、国語の力が身につかない授業では意味がないことも伝え、目指

すべきは、子供たちにとって、「面白くて、力のつく授業」でなければならないことを繰り返し伝えてきた。

また、国語科では、平成20年の学習指導要領改訂時より言語活動の充実が言われてきたが、なかなか定着せず、平成27年の改訂においても、「言語能力を育成する中心的な役割を担う国語科においては、言語活動を通して資質・能力を育成する。」(文部科学省2016:12)と再度、言語活動を通して育成することが明示されている。よって、同校の授業研究においては、いかに子供たちが興味・関心を持って取り組めるような言語活動を単元の中に位置づけられるかが大切であることも繰り返し伝えてきた。

さらに、平成27年の改訂においては、全教科、全領域において、「見方・考え方」という視点の重要性が述べられており、国語科においては、言葉における見方・考え方を教師のみならず、児童にも意識させながら学ばせていくことが必要になることにも触れてきた。

同校の教員は熱心で、前向きに取り組む教員が多く、また、同僚性も築かれているため、相互参観を積極的に行い、切磋琢磨しながら、講義や演習を通して学んだことを実践に反映して授業改善が進められてきた。

しかし、学校現場には人事異動があり、同校にも次から次へと新しい教員が入ってくる。新しくきた教員

が学校としての取り組みを理解し、自己の実践へと反映させていくことは容易いことではない。

本稿では、令和3年度に同校の授業研究発表における提案授業を担当した若いふたりの教員が、どのような実践に取り組み、その実践を通して、何を学び、何に気づいていったのかを明らかにしたい。(須佐)

2. 6年生の授業実践について

2.1 6年生の実践者

ふたりの授業提案者のうち、6年生の授業を担当したのは、当時、新規採用から4年目を迎えていた木下信司教諭である。木下学級の児童の実態および本単元で設定した言語活動は次のとおりである。

2.2 木下学級の児童および本単元における言語活動について

本学級では「伝え合い、聞き合い、子どもがつながりつなげる」授業を目指してきた。4月当初、児童は自分の考えを書く力はあったが、それを使って話し合いをする力が乏しく、誰かが発言したことから深まっていく場面が見られることは少なく、相互に聞き合うことも少なかった。また、読むことにも苦手意識があり、本への関心も薄いという実態であった。そこで教科に関係なく様々な学習において話し合う活動を取り入れ、学級全体が反応し、学びをつないでいけるような姿を目指してきた。しかし、そういった活動だけで児童の姿勢は変わらないと考え、児童が「楽しい・やってみよう」と思える学習を取り入れることを国語科はもちろん、各教科の単元づくりにおいても第一に考えて取り組んできた。その結果、2学期のはじめ頃から学習に向かう姿勢が変わり、全員が課題に向き合って考えを深め合えるようになってきた。

今回の単元づくりでは前述した児童が楽しいと思えるもの、それに加えて力のつく国語を目指した結果、「たいスタグラム」で心情を読み取るという言語活動を設定した。社会一般によく知られているインスタグラムにヒントを得てネーミングしたこの言語活動は、物語の主人公太一のその時々的心情を捉えて発信するというものである。読む力が乏しいという子供の実態がある中で、子供たちが興味・関心を持って教材文に向き合い、太一になりきって心情を考えることで物語を深く読み進められたのではないかと考えての設定であった。本単元の指導案と授業の実際は次のとおりである。

2.3 国語科学習指導案（6年『海のいのち』）

日時 令和3年11月17日（水）第5限目

学年・組 6年1組（37人）

単元名 たいスタグラム！！

～“その瞬間”の太一の気持ちを伝えよう～

教材名「海のいのち」立松和平

（6年『新しい国語』東京書籍）

主たる学習指導目標

人物像や物語などの全体像を具体的に想像したり、表現の効果を考えたりすることができる。

(C(1)エ)

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。(C(1)オ)

本単元における言語活動

「たいスタグラム」で太一の日記を書き、心情の変化を捉える。

評価規準

知識・技能

思考に関わる語句の量を増し、話や文章の中で使うとともに、語句と語句との関係、語句の構成や変化について理解し、語彙を豊かにしている。また、語感や言葉の使い方に対する感覚を意識して、語や語句を使っている。(1)オ)

思考・判断・表現

「読むこと」において人物像や物語などの全体像を具体的に想像し表現の効果を考えている。(C(1)エ)

「読むこと」において、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ている。(C(1)オ)

主体的に学習に取り組む態度

進んで、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ようとし、学習の見通しをもって「たいスタグラム」を書こうとしている。

学習指導計画（全9時間）本時 7/9

第一次（4時間）知る

範読を聞いて、初発の感想を書く。

学習の見通しを持ち太一の心情を考える見方をもつ。

どこで「たいスタグラム」を書くか考え、物語の大体を捉える。

人物像（太一・父・与吉じいさ・母）をジグソー形式で捉える。

第二次（3時間）深める（太一視点）

帯の時間で「父さらば」の「瞬間グラム」を書く。

「父さらば」の「たいスタグラム」を考える。

帯の時間で「与吉師匠（死生）」の「瞬間グラム」書く。

「与吉師匠（死生）」の「たいスタグラム」を考える。

帯の時間で「討伐“クエ”スト～海のいのち～」の「瞬間グラム」を書く。

「討伐“クエ”スト～海のいのち～」の「たいスタグラム」を考える。(本時)

第三次（2時間）広げる（読者視点）

『海のいのち』を読んで自分がどう感じ、どんな心情になったかを〇〇スタグラムに書く。

〇〇スタグラムを交流する。

本時の学習

本時の目標

「討伐“クエ”スト～海のいのち～」の太一の心情を読み取り、「たいスタグラム」を考えることができる。

表1 本時の展開

学習活動	教師の支援★と評価☆ (評価方法)
○前時までの学習のふり返り。	
○本時の課題をつかむ。	
「討伐“クエ”スト～海のいのち～」のたいスタグラムを考えよう。	
○瞬間グラムに書いた太一の心情を交流する。	★叙述に注目して考えさせる。 ★前時までに学習した太一の背景や心情の変化を繋げて考えさせる。
もりを打たなかった時の太一はどんな心情だろう。	
○瀬の主にもりを打たなかった時の太一の心情を考える。	★父や与吉いさから学んだことをふまえて考えさせる。 ★「こう思うことによって、瀬の主を殺さないですんだのだ。太一はこの海のいのちだと思えた。」時の心情もふまえて考えさせる。 ★叙述をもとに考えさせる。
○たいスタグラムを書く。	☆太一の心情を読み取り、考えることができる。 (発言・成果物)
○次時の学習を知る。	
◎日記形式を活用することは、太一の心情を読み取っていくのに有効なものであると考えている。 △子供たちは本時において、この場面における太一の心情を読み取ることができていたか。また、心情を読み取りやすい発問であったか。	

(◎)主張点 △見てほしい視点)

2.4 本実践を振り返って (6年『海のいのち』)

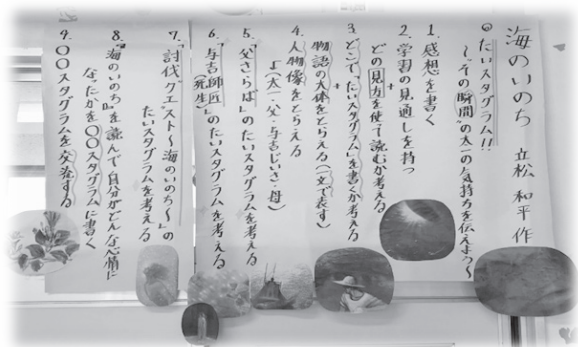


図1 学習の見通しをもてるように単元の流れを掲示

本単元では、児童には太一が序盤ではクエに対して憎しみやかたき討ちといった気持ちを持っていたことから色々な経験を経て、終盤では自分自身のことだけではなく海のことを考えられるようになったという心情の変化を読み取らせることを目標とした。

単元の0次として、今まで学習してきた『お手紙』や『ごんぎつね』などを使って「見方・考え方」について知る時間を取り入れ、第一次では、どんな見方が

できるかを共有したことで、児童がこの物語を何に着目して読み取っていくかを共通理解することができた。

第二次では、どこで「たいスタグラム」を書くかを児童自身が考えて設定したことで、高い目的意識に繋がったのではないかと考えている。ここでは「たいスタグラム」で心情を読み取ることを目標に毎時間の学習を進めていった。児童が見つけた太一の心情を話し合い、そこから生まれた疑問や話し合いたいことを中心に考える授業の流れをとった。この授業では、当初想定していた「たいスタグラム」では、表現しにくい一瞬、一瞬の心情を子供たちが表現できるようにするために「瞬間グラム」も活用することにした。

一時の「父さらば」では、父が死んで太一がどう感じたかに迫った。1段落から6段落について考えたが、ここは父の死がメインに描かれており、太一の描写は非常に少ないところである。このことから、太一の心情を読み取るとは児童にとって容易ではなかった。また、追発問として「父さらば」という表題についてもう一度考える時間を設けたが、第三者視点の問いであり、「たいスタグラム」には繋がらない発問であったと考えている。もっとこの場面において太一の心情に迫ることのできる発問が必要であった。

二時の「与吉師匠(死生)」では、与吉いさに弟子入りした時、与吉いさが海に帰った時の太一の心情に迫り、父への憧れや与吉いさへの感謝の気持ちについて考えた。ここでは児童の疑問から「与吉いさが海に帰った時、太一はどんな心情だったのか」について考えた。そこから「自然な気持ち」について深めていった。この追発問は「たいスタグラム」に直接繋がっていく問いであったと感じている。しかし、ここを取り上げたことで授業後に書いた「たいスタグラム」では与吉いさの死のところについて書く児童が多くなってしまった。

研究授業とした「本時」では、児童の疑問から、児童同士による活発な話し合いが行われた。①「かたき討ちのために父の海にもぐったのか」、②「父を破った瀬の主と太一が会ったクエは同じなのか」、③「こんな感情とはどういう感情なのか」などが主な疑問であった。①は、「父の海にやってきた」という行動描写から父の海にもぐることで自分が目的という意見と「不意に夢は実現する」という表現からクエをとりたくてもぐったという意見に分かれた。②では、5段落の「緑色の目」と23段落の「青い目」を比較し、同じクエかどうかを本文に書いてある描写をもとに考えた。児童の思考の流れからじっくり話し合うことが必要だと感じ、時間をかけた。特にここで引っかかる児童が多かった。ここでの話し合いでは時系列で考えることの難しさを感じた。本文の拡大版などを準備し、相互の関係性を捉えさせる必要があった。③では20段落「興味

を持ってなかった」からもう命をとることに興味がなくなったのではないかという意見や父を破ったクエにしか興味がないという意見から繋がって、それなのに24段落「もりをつき出した」という矛盾点や25段落「穏やかな目」から太一の心情が変化してきていることに気付くことができた。

また、本時の主発問として「もりを打たなかった時の太一はどんな心情だったか」を考えた。「海のいのちを守りたい」や「おとうの海ではなくなるから殺すことはできない」、「与吉じいさの教えを無駄にできない」などねらいとしていた自分勝手な動機ではなくて様々な経験をしたからこそ変わっていった太一の心情について話し合うことができた。主発問までに至る話し合いが長くなりすぎた結果、一番深めようと思っていたところに十分な時間を割くことができなかつたという反省は残った。また、太一の葛藤についてより深く気付かせていけるような問いが必要であったとも感じている。

本単元に位置づけた「たいスタグラム」という言語活動について、教材研究の段階では、高学年では読者視点で読むべき学年ではないかという指摘もあった。しかし、児童の実態を鑑みて、登場人物視点で「たいスタグラム」を書くことにした。高学年としての読みの力も付けてほしいという願いから、第三次で視点を自分自身に戻し、『海のいのち』を学習し終えたその瞬間の自身の心情を「〇〇スタグラム（〇〇には児童それぞれの名前の一部を充てる・・・例）ひろし→ひろスタグラム）」として表す活動を行った。児童の『〇〇スタグラム』には、太一の生き方に焦点をあて、教えを守る太一を見習いたいと感じたり、太一の強さに憧れを持ったりしたことが多く書かれていた。また、本文の読み方に関する内容で教えを守る太一の行動描写に着目している児童も見られた。本実践を通して『海のいのち』は子どもから大人へ成長していく段階である6年生だからこそ多様な読み方ができ、色んな考えを持つことのできる魅力的な教材であると感じた。

(木下)

3. 2年生の授業実践について

3.1 2年生の実践者

2年生の提案授業を担当したのは、当時、新規採用から3年目を迎えていた田中茜教諭である。田中教諭による実践は次のとおりである。

3.2 国語科学習指導案（2年『お手紙』）

日時 令和3年11月17日（水） 第5限目

学年・組 2年2組（34人）

単元名 ようこそ、なりきりえいがかんへ。

～とどけよう音読で。心のこもったこだわり文～

教材名 「お手紙」 アーノルド・ローベル 作

みき たく やく

（2年『新しい国語 二 下』東京書籍）

主たる学習指導目標

場面の様子に着目して、登場人物の行動や気持ちを想像しながら読むことができる。（C（1）エ）

文章の内容と自分の体験とを結び付けながら、読むことができる。（C（1）オ）

本単元における言語活動

物語を読んで想像したことをいかした音読劇をする。

評価規準

知識・技能

文の中における主語と述語の関係に気付いている。

（（1）カ）

思考・判断・表現

「読むこと」において、場面の様子に着目し、登場人物の行動やその理由を具体的に想像している。

（C（1）エ）

「読むこと」において、がまくんとかえるくんの行動や会話を自分の体験と結び付けて解釈し、感想をもっている。（C（1）オ）

主体的に学習に取り組む態度

進んで、登場人物の行動や気持ちについて想像し、学習課題に沿って音読しようとしている。

学習指導計画（全16時間 本時10／16時間）

第0次

がまくんかえるくんシリーズの読み聞かせを聞く。アーノルド・ローベルについて知り、並行読書の見通しをもつ。

第一次（2時間）

『お手紙』を読み、初発の感想を書く。

挿絵をもとに場面分けをする。

第二次（10時間）

一場面の手紙を待つ二人の気持ちが伝わる読み方を考え、「なりきり音読」の練習をする。（2）

二場面の手紙を書くかえるくんの気持ちが伝わる読み方を考え、「なりきり音読」の練習をする。（2）

三場面のお昼寝をするがまくんと手紙を待ち続けるかえるくんの気持ちが伝わる読み方を考え、「なりきり音読」の練習をする。（2）

四場面の手紙を待つ二人の気持ちが伝わる読み方を考え「なりきり音読」の練習をする。（本時1／2）

五場面の手紙が到着した時の二人の気持ちが伝わる読み方を考え、「なりきり音読」の練習をする。（2）

第三次（4時間）

選んだお話の音読台本をつくり、「なりきり音読」の練習をする。

グループの「なりきり音読」を見合い、感想を伝え合う。

一年生（観客）の気持ちになって学級での鑑賞会をし、それぞれの音読を聞く。
 一年生を招待し、「なりきりえいがかん」で「なりきり音読」の発表会をする。

本時の学習

本時の目標

手紙を待つがまくんかえるくんの気持ちが伝わる読み方を考え、「こだわり文」の音読で表すことができる。

表2 本時の展開

学習活動	指導上の留意点★と評価☆（評価方法）
○本時のめあてを確認する。	★今までのがまくんかえるくんの気持ちをもとにした「なりきり音読」をふり返らせる。
二人の気持ちがつたわる音読をしよう。	
○音読する。	★挿絵や本文の叙述をもとにしながら、がまくんの三場面からの気持ちの変化や、一緒に待つかえるくんの気持ちについて考えさせる。 ★がまくんの「きみが。」や「ああ。」に込められた、驚きやよろこぶ気持ちをもとに、音読させる。
○「こだわり文」を、ペアで音読し合う。	☆手紙を待つがまくんかえるくんの気持ちを想像することができる。（発表）
○本時の学習を振り返る。	☆想像した気持ちをもとに、読み方にこだわりながら音読しようとしている。（音読の様子） ★全体で、「こだわり文」の音読を共有させる。

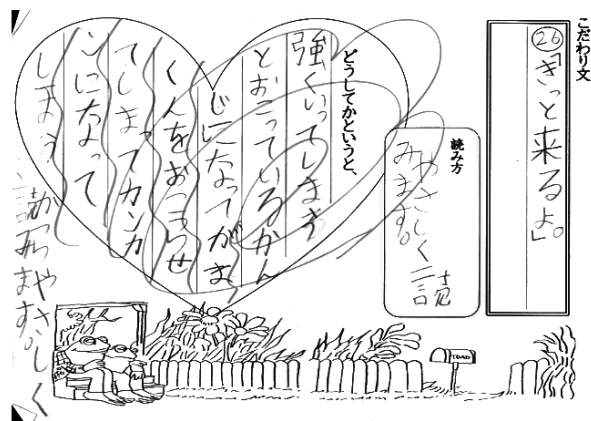


図2 こだわり文を書くワークシート

ように音読するか、考えていった。最初の段階では、かえるくんががまくんに手紙を渡したときの気持ちを想像する授業を考えていた。しかし教材研究を進めていく中で、本時が、場面の気持ちを想像することだけで終わってしまうと、単元のゴールである「1年生への音読劇」につながりにくいと気付くことができた。そのため、本時では、自分の選んだセリフの読み方を理由付けて発表する活動に取り組んだ。友達と同じセリフを選んでいても読み方が違ったり、同じ読み方でも「どうしてそう読もうと思ったか」の理由が違ったりして、それぞれの考えについて話し合う面白さにも気付くことができたと思う。授業の中で話し合いを深めるためには、自分の考えを発表して終わるのではなく、友達のと自分の考えを比べたり、付け加えたりして発表する習慣を普段から行う必要があると思った。また、一人ひとりの考えを尊重する、友達のを最後まで聞く、などの学級の雰囲気づくりも大切だと感じた。

3.3 本実践を振り返って（2年『お手紙』）

本単元では、「物語を読んで、想像したことをいかした音読劇をする。」という目標をもって進めてきた。児童は、並行読書として用意した、がまくんかえるくんシリーズをどんどん読み進めることができた。どのお話にもがまくんかえるくんが出てきて、繰り返し出てくるセリフや二人のやり取りを楽しそうに読むことができた。1年生を学級に招待して音読劇をするという活動は、2年生が学習を続けていく中で意欲が持続する言語活動になったと考える。グループで音読劇の練習をするとき、タブレットを利用して、動画で音読の様子を撮影するようにした。児童はそれを見合い、「このセリフはがまくんになりきっている」。「もう少し、ゆっくり読もう。」など、練習を積み重ねることができた。そうすることで、授業で理解した内容を表現しようとして何度も音読の練習をする児童の様子をみることもできた。

本時では、四場面のがまくんかえるくんの気持ちが伝わる音読をしよう、というめあてで、セリフをどの

本単元では、自分の考えを発表するときに、本文の言葉を根拠にして言えるように意識してきた。そのために、学校や家庭で何度も音読練習を続けて、すらすらとつまらず読めるようにしてきた。また、教師自身が「この言葉に着目させたい」というキーワードを押さえておき、授業中も本文の言葉にこだわって学習することが必要だと教えていただいた。授業中も児童が音読する機会をたくさん確保するようにし、全体で立ち止まって確認する必要があるときには、個人や全体で音読し、理解を深めていけるようにすることが効果的だと感じた。本時では、『親愛』『親友』という言葉に着目する時間をもう少しじっくり取ると、手紙の内容の読み方もさらに変わるのではないか、と思った。

今後も、楽しく国語の授業に取り組む児童の姿を浮かべながら、教材研究に向き合っていきたいと感じる実践となった。（田中）

4. 実践に見られる学びと気づき

両実践が国語科の単元として優れている点について言及し、両者の学びと気づきについて考察する。

4.1 第0次という考え

両者の単元に共通して言える優れた点として、第0次を想定していることを挙げておきたい。通常の単元学習では、第一次からスタートすると考えるのが自然ではないだろうか。しかし、両者の実践では、第一次へと児童をいざなうための前段階として、いわば、児童に学びの構えを構築するための第0次を想定した丁寧な単元へのアプローチが図られている。このことから、両実践者が、学級の子供たちの学びの姿をつぶさにみとり、どの子ども学習へと向いやすくしようとしていることがうかがえる。

4.2 目的意識と単元におけるチョイス

2点目として挙げておきたいのは、両実践共に児童にとって意味のある言語活動を位置づけ、児童が目的意識をもって学習へと向えるようにしている点である。

6年生の実践では、「たいスタグラム」という言語活動を通して、登場人物の心情理解を図ろうとしている。その活動には、どこを切り取って「たいスタグラム」を書くのかを児童自身が選んで書くという設定になっている。また、2年生の実践では、「こだわり文」を選ぶという選択があり、さらには、4つのお話から1話を選ぶという選択が用意されている。学年発達や指導の難度を考慮して、4つの選択肢の中から選ばせているのも妥当と言える。単元の中にチョイス（＝選択）があることで、そこには選んだ責任が発生すると同時に、児童にとっては、それが学習を進めていくときの原動力になることを両実践者が意識できているといえる。

4.3 学びの交流と可視化

両実践ともに自己の学びを友と交流する機会を設け、自他の違いから学べるようにしている点も挙げておきたい。2年生の実践では、なりきり音読の動画を撮り、それを再生しながら学べるようにしていることも秀逸であると言える。これまでの学習では、音声言語化したものを「可視化」することが困難であったが、タブレット端末を有効に活用して学びへとつなげている。

4.4 音読を介した丁寧な読み深め

同校での研修では、音声言語化によって本文の言葉を確認しながら読み深めていくことの必要性についても伝えてきた。ともすれば、全く子供の読み声を聞く

ことなく、話し合いに終始し、気がつけば上位層の子供だけが、本文の言葉も確かめないうち、頭の中にあるイメージの言葉だけで言葉をやり取りしているような授業をみることがある。しかし、それでは、読みの力は一向につかない。国語科は、言葉を介して学ぶ教科である。紙面の都合、本編に授業記録は掲載できないが、両実践者の授業では、児童の発言のところどころで本文へ立ち返って音読し、本文の言葉を確認した上で話し合う姿が何度も見られた。このことは、特筆すべきことであり、同校の国語科授業では、多くの教員が実践できている。

4.5 学びへの寄り添い

両実践者の振り返りからは、児童が目的意識をもって、進んで学びに参加できるようにと願い、児童の自然な学びに寄り添おうとする姿が伝わってくる。6年生の単元計画には、第二次のところに「父さらば」や「与吉師匠（死生）」、「討伐“クエ”スト」といった文言が並んでいる。一見するとふざけているのではないかと思えるような文言ではあるが、木下教諭は、それを咎め、きれいな言葉に書き改めさせるのではなく、単元の冒頭で子どもたちから出てきた発想（言葉）をそのまま大切に扱いながら、子供たちの読みの深まりを期待していたことがうかがえる。そうした子供の実際に寄り添いながら学びを進めていくことで、子供たちはその軽々しい文言とは裏腹に、毎時間、自分たちの読みを共有し合い、作品世界を読み深めていくことができていた。また、2年生の田中教諭は、本実践を振り返る中で、当初予定していた「本時」の学習内容では、児童の学びが単元のゴールへと繋がっていかないことに気づいたことに言及している。「国語科は、児童にとって意味のある言語活動を通して学ぶ教科」であることを同教諭が意識し、児童の思考が単元のゴールに向かって繋がるような1時間、1時間を考えるようになっていることが伺える。（須佐）



図3 考えを交流する子供たち

5. おわりに

冒頭にも述べたように、同校へは何度も訪問し、国語科の単元は、子供たちにとって、「面白くて、力のつく」ものになっていなければならないと伝えてきた。両実践者は、まだまだ経験も浅く、教材解釈や単元構想では、先輩や同僚に知恵やアドバイスをもらいながらの単元づくりであった。初めての授業提案者という大役であったが、両実践者は、常に、子供たちにとって学ぶ意味のある学習になるように知恵をしまりながら単元構想を練っていた。子供たちが生き生きと学ぶ合うその姿に魅せられた同校の教員集団では、そういった授業づくりに憧れ、次年度以降も提案授業者の

希望があると聞く。教員同士の学び合いによる授業改善の連鎖に今後も期待したい。(須佐)

参考資料・引用資料

- 文部科学省（平成20年）、小学校学習指導要領解説国語編、東洋館出版社
- 文部科学省（平成29年）、小学校学習指導要領解説国語編、東洋館出版社
- 国立教育政策研究所教育課程研究センター（令和2年）、「指導と評価の一体化」のための学習評価に関する参考資料、東洋館出版社
- 東京書籍（令和2年）、新しい国語 二下、p48-63
- 東京書籍（令和2年）、新しい国語 六、p112-127