

学びへ向かう力を育てる国語科の授業・評価を目指して(1年次)

—書くという表出方法を通じた自己評価と教師の支援・評価の在り方—

河合 ゆみ (京都市総合教育センター研究課 研究員)

新学習指導要領が公示され、育成すべき資質・能力の三つの柱として「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」が示された。これらの力を育てるためには、「主体的・対話的で深い学び」が不可欠である。そして、国語科における「主体的・対話的で深い学び」は、生徒自らが考え、自分の言葉を豊かにしていこうという意欲があつてこそ成り立つものであると考えている。

生徒が「自分の言葉で考えよう」「自分の言葉で伝えたい」と思えるのは、授業を通して確かに自分は成長したという学びの自覚を得られたときではないだろうか。そこで、自分の考えを書いて残し、前の自分と今の自分の変化を生徒自身が見取ることで、学びの自覚を得られ、「学びへ向かう力」も育まれるのではないかという仮説のもと研究を進めた。

「自分で考える→他者と対話をする→自分で考える」というシンプルな授業展開において、生徒が自分の考えを見返し、互いに吟味する時間を大切にすることで、自ら学びへ向かう姿も見えてくるのではないかと考えている。実践を通して、自分の言葉で考える様子や学びの自覚を得た生徒たちがもっとこうしたいと次につなげていこうとする様子も見えてきた。

目 次

はじめに	1
第1章 「学びへ向かう力」とは	
第1節 本研究での「学びへ向かう力」	
(1) 「学びへ向かう力」と「学びに向かう力」	1
(2) 国語科における「学びへ向かう力」	2
第2節 現状と課題	
—全国学力・学習状況調査より—	
(1) 「学びへ向かう力」に関する現状と課題	3
(2) 京都市国語科の現状から見える傾向	4
第2章 「学びへ向かう力」を育てるために	
第1節 本研究における四つの重点	
(1) 書くという表出方法について	6
(2) 生徒の自己評価—振返り	7
(3) 対話について	7
(4) 教師の支援・評価	8
第2節 実践を進める上でのポイント	
(1) ノート・ワークシートの活用	9
(2) 課題設定と課題解決に導く視点	10
(3) チャレンジ問題	10
第3章 「学びへ向かう力」を育てる授業・評価の実践	
第1節 各実践における目標と授業の流れ	
(1) 『シカの「落ち穂拾い」—フィールドノートの記録から—』	11
(2) 『大人になれなかった弟たちに…』	12
(3) 『モアイは語る—地球の未来—』	13
(4) 『走れメロス』	13
第2節 授業を進める上での工夫	
(1) 課題設定について	15
(2) 課題解決のための視点（教師の支援）	16
第3節 生徒の様子—対話と振返りから—	
(1) A校・1年生の様子	17
(2) B校・2年生の様子	21
第4節 教師による支援・評価	26
第4章 実践研究を通して	
第1節 成果について	27
第2節 課題と今後に向けて	
(1) 書くという表出方法について	28
(2) 評価について	28
おわりに	30

<研究担当> 河合 ゆみ (京都市総合教育センター研究課研究員)

<研究協力校> 京都市立大枝中学校
京都市立衣笠中学校

<研究協力員> 梶原 寿彦 (京都市立大枝中学校教諭)
水戸 竜平 (京都市立衣笠中学校教諭)

はじめに

「いかに言い訳しても、子どもがだめなのは、教師の不始末によるのです。」⁽¹⁾

これは、大村はまが著書の中で述べている言葉である。大村は、子どもは真剣に純粋に知恵を求め、伸びようと願っているのに、教師が適切な教材を与えられず、間違ったやり方をしていたからだめだったと気付いたこと、その気付きを得た後は、常に冒頭の言葉を言い聞かせてきたことを述べている。生徒のやる気がないのではなく、生徒がやりたいと思えるような授業ができていないということ、生徒が学ぼうと思える授業にするために日々努力しなければならないということであらためて感じさせられる言葉である。

本研究は、「学びへ向かう力」をテーマとしている。全ての生徒が国語が大好きで、常にやる気に満ち溢れていれば嬉しいことだが、現実はそのようではない。面倒くさいと前向きに学習に取り組めない生徒、どうせできないと半ばあきらめている生徒、落ち着いて授業を受けられない生徒、授業自体に参加したがるらない生徒。実際には、そのような生徒がおり、筆者自身もそういった生徒と幾度と向き合ってきた。しかし、初めからどうせできないとあきらめている生徒がいるだろうか。心から学ぶのは嫌だと思っている生徒がいるだろうか。大村が「子供は真剣に純粋に知恵を求め、伸びようと願っている」と言っているように、できることなら分かってほしい、新しいことを学びたいと思っている。その思いがないように見えるのは、そう思わせてしまっている指導者側に原因があるのではないだろうか。生徒が潜在的にもっている「伸びたい」という願いに指導者が応えられるかどうかで、学ぶことが楽しい、もっと学びたいという気持ちをもてるかどうか変わってくるだろう。

また、国語の授業は言葉を学ぶ時間でもある。光村図書中学2年生国語の教科書では『言葉の力』という教材が扱われている⁽²⁾。『言葉の力』の冒頭は以下のような文章で始まる。

人はよく美しい言葉、正しい言葉について語る。しかし、私たちが用いる言葉のどれをとってみても、単独にそれだけで美しいと決まっている言葉、正しいと決まっている言葉はない。(中略)言葉というものの本質が、口先だけのもの、語彙だけのものではなくて、それを発している人間全体の世界をいやおうなしに背負ってしまうところがあるからである。

国語の授業の中で、生徒が言葉を通じて様々なことを考え、一人一人が自然と自分なりの言葉を獲得していくことで、言葉の価値を実感していくことができるのではないだろうか。そして、日本という国での言葉を考えたとき、一つ一つの小さな言葉に価値を見出してきたのではないか。短歌や俳句等、非常に短い詩が脈々と受け継がれてきているのも、日本人の言葉に対する価値観があつてこそのものだと考える。『古今和歌集』の序文は以下のように始まる⁽³⁾。

やまとうたは、ひとのこゝろをたねとして、よろづのことの葉とぞなれりける。世の中にある人、ことわざしげきものなれば、心におもふことを、見るもの、きくものにつけて、いひいだせるなり。

「人の心がまずあつて、その心を言葉として表現したものである」「生きている人は心で思うことを言葉に託している」と紀貫之は述べている。自分の思いを言葉に託すこと、自分の考えを言葉で届けること。その喜びを国語という限られた時間の中で知ってほしいと思う。その喜びを感じることができれば、国語を学ぶ意義も自然と生徒の中に生まれる。そして、そういった喜びを感じるためには、一生懸命自分なりに考えて、表現できたという経験が必要だろう。

生徒が自ら学びたいと思えるような授業を目指すことは、今も昔も変わらない普遍的なことである。新学習指導要領が公示され、育成すべき資質・能力や「主体的・対話的で深い学び」などの言葉が強調されている一方で、基本的な考え方はこれまでと変わらない。過渡期である今こそ、あらためて生徒たちの伸びたいという思いを支えられる授業・評価の在り方について考えていきたい。

(1) 大村はま『灯し続けることば』小学館 2004.7 pp.66-70

(2) 大岡信「言葉の力」『国語2』光村図書 2015.3 p70

(3) 『古今和歌集 日本古典文学大系8』岩波書店 1958.3 p93

第1章 「学びへ向かう力」とは

第1節 本研究での「学びへ向かう力」

(1) 「学びへ向かう力」と「学びに向かう力」

次ページ図1-1は平成28年度中央教育審議会答申（以下答申）補足資料の中で示している育成を目指す資質・能力の三つの柱である⁽⁴⁾。三つの柱と「学びへ向かう力」の関係について述べていく。

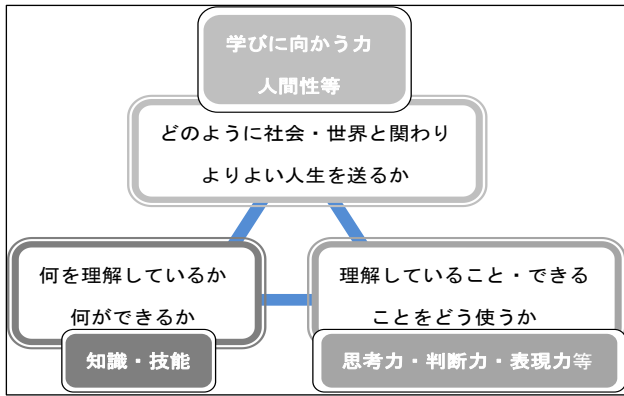


図 1-1 育成を目指す資質・能力の三つの柱

新学習指導要領において育成すべき資質・能力として「知識・技能」「思考力・判断力・表現力等」「学びに向かう・人間性等」が挙げられていることが分かる。また、同じく補足資料において、学習指導要領改訂の方向性として「生きて働く知識・技能の習得」「未知の状況にも対応できる思考力・判断力・表現力等の育成」「学びを人生や社会に生かそうとする学びに向かう力・人間性等の涵養」と示されている(5)。「学びを人生や社会に生かそうとする」と言うときの「学び」は、教科等の学習に代表される学校での「学び」ととらえられる。そして、その後続く「学びに向かう力」とは、学校での学びを生かし、どのように社会と関わり、よりよい人生を送るかという生き方に直結するより大きな枠組みの中での「学び」だと考えられる。本研究での「学びへ向かう力」の「学び」とは、この大きな枠組みにつながる「学び」であり、三つの柱として挙げられている「学びに向かう力」の土台となる教科等における「学び」である。そして、土台の「学びへ向かう力」を大きな枠組みの「学びに向かう」へとつなげていくものが授業であり、「主体的・対話的で深い学び」である。

図1-2は、本研究における「学びへ向かう力」と新学習指導要領で言われる三つの柱との関係を表したものである。

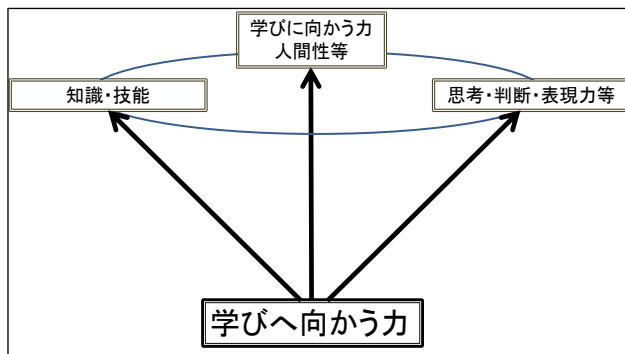


図 1-2 「学びへ向かう力」と育成すべき三つの資質・能力

図で示したように、まず生徒自身の学ぼうという気持ちがあってこそ、授業で一人一人の生徒にとっての学びが生まれ、三つの資質・能力の育成にもつながる。この最初の段階での学ぼうとする意欲が、「学びへ向かう力」の一つ目の意味である。さらに、その意欲は最初だけではなく、授業を通して継続したものでなければ資質・能力を養うことにはつながらない。「学びに向かう力・人間性等の涵養」とあるように、このような力は、自然としみこむように少しずつ時間をかけてこそ養うことができる。本研究での「学びへ向かう力」の二つ目の意味は、生徒が授業通じて学びへ向かい続ける力ということである。

生徒の学ぼうという気持ちをどのように生み出し、支えていくのかということは、授業を行う上での大前提でもあり、当然のことでもある。しかし、学校現場では、指導者が生徒たちを十分に授業に向き合わせられていなかったり、生徒たちの中にもしっかりと授業に向き合えず力を発揮できていなかったりする状況も見られる。「はじめに」で述べたように、筆者自身もそのような生徒たちと向き合ってきた。まず「やってみよう」と思えること、そしてその思いを継続させ、次へとつなげていけること。生徒たちが、授業を通して言葉と向き合えることを目指し、「学びへ向かう力」を研究テーマとしている。

(2) 国語科における「学びへ向かう力」

前項で本研究での学びについて述べたが、では、国語を学ぼうとするというのは、具体的にどのような姿だろうか。答申別添資料には、国語科において育成を目指す三つの資質・能力が整理されており、「学びに向かう力・人間性等」として次のように示されている(6)。

- ・①言葉が持つ曖昧性や、表現による受け取り方の違いを認識した上で、言葉が持つ力を信頼し、言葉によって困難を克服し、言葉を通して社会や文化を創造しようとする態度
- ・①言葉を通じて、自分のものの見方や考え方を広げ深めようとするとともに、②考えを伝え合うことで、集団としての考えを発展・深化させようとする態度
- ・①様々な事象に触れたり体験したりして感じたことを言葉にすることで自覚するとともに、②それらの言葉を互いに交流させることを通して、心を豊かにしようとする態度
- ・②言葉を通じて積極的に人や社会と関わり、自己を表現し、他者の心と共感するなど互いの存在についての理

解を深め、尊重しようとする態度

- ・①我が国の言語文化を享受し、生活や社会の中で活用し、継承・発展させようとする態度
- ・自ら進んで読書をし、③本の世界を想像したり味わったりするとともに、読書を通して様々な世界に触れ、これを疑似的に体験したり知識を獲得したり新しい考えに出会ったりするなどして、人生を豊かにしようとする態度

(番号、下線部は筆者による)

「学びに向かう力」と「学びへ向かう力」の違いを述べ、「学びへ向かう力」とは「学びに向かう力」も含めた三つの資質・能力の土台となるものと述べた (p2)。三つの資質・能力のうち、「学びに向かう力・人間性等」との関連性が最も強く、その土台であるということは、大きな枠組みである「学びに向かう力」に「学びへ向かう力」も含まれているということでもある。そのように考えると、下線部の部分は、国語の授業において育てる「学びへ向かう力」の具体的な内容だと言える。

下線部①の部分は、言葉を通して自分で考えたり、感じたりすること、下線部②の部分は、他者との交流を通して考えを広げたり深めたりすること、下線部③の部分は、テキストと向き合うことで新たな見方や考え方を獲得することに関わっている。このことから、国語科の授業における意欲とは、言葉を通じて自分で考え、考えや思いを表現しようとし、他者と交流したり、テキストに向き合ったりすることを通して、自分の見方や考え方を広げ深めようとするところであるととらえられる。そして、それが国語科における「学びへ向かう力」であると考えている。その力を育てるためにも、生徒が自分の言葉で伝えたい、交流を通して見方や考え方を広げ、深めたいと思える授業・評価について考えていくことが重要だと考えている。

第2節 現状と課題-全国学力・学習状況調査より-

(1) 「学びへ向かう力」に関する現状と課題

前節で、自分の言葉で自分の考えを伝えようとする、他者との交流を通して自分の考えを広げ深めようとするのが「学びへ向かう力」だと述べた。国語科で身に付けさせたい力に関わる実態を、平成29年度全国学力・学習状況調査の生徒質問紙と学校質問紙によるアンケート結果から見ていきたい。

図1-3は、生徒質問紙「生徒の間で話し合う活動を通じて、自分の考えを深めたり、広げたりでき

ていると思うか」という項目と、学校質問紙「生徒は、学級やグループでの話し合いなどの活動で、自分の考えを深めたり、広げたりすることができていると思うか」という項目に対する回答結果を示したものである(7)。

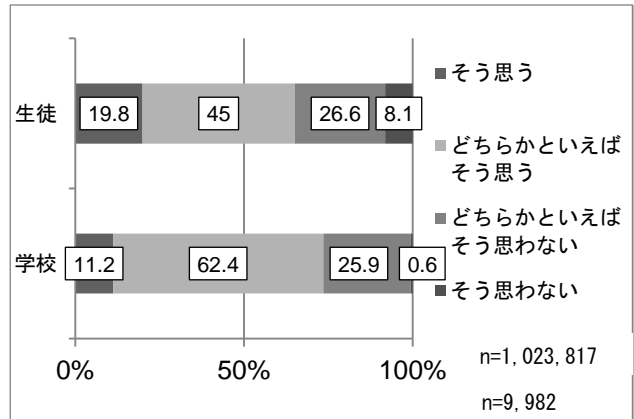


図1-3 話し合いによる深まりや広がりに関する回答結果

生徒も指導者も約70%が「そう思う」「どちらかといえばそう思う」と回答していることが分かる。一方で、生徒の35%近く、指導者の25%以上が「そう思わない」「どちらかといえばそう思わない」と回答しており、学級で3人から4人に1人は有意義な話し合いができていないということになる。グループで話し合いを行う場合、3人から4人が多いいことを考えると、一つのグループの中で1人もしくは2人は考えを広げたり深めたりできていないとも言える。このような結果が出た理由として、生徒自身が意欲をもてていない、全ての生徒が積極的に話し合いをするための手立てが十分でないなどが考えられる。

また、自分の考えをもって話し合いに臨んではいるが他者の考えと上手くつなげられなかったり、そもそも自分の考えを十分にもてないまま話し合い活動に入っていたりすることも考えられる。まず生徒一人一人が自分の考えをもてるようにすること、課題設定の在り方など意味ある話し合いをするための具体的な手立てが有効なのか考えることが課題であると言えるだろう。

次ページ図1-4は、生徒質問紙「生徒の間で話し合う活動では、話し合う内容を理解して、相手の考えを最後まで聞き、自分の考えをしっかりと伝えていたと思うか」「学校の授業などで、自分の考えを他の人に説明したり、文章に書いたりすることは難しいと思うか」という項目に対する回答結果を示したものである(8)。

生徒質問紙の結果から、話し合いにおいて相手の考えを聞き、自分の考えを上手く伝えられない

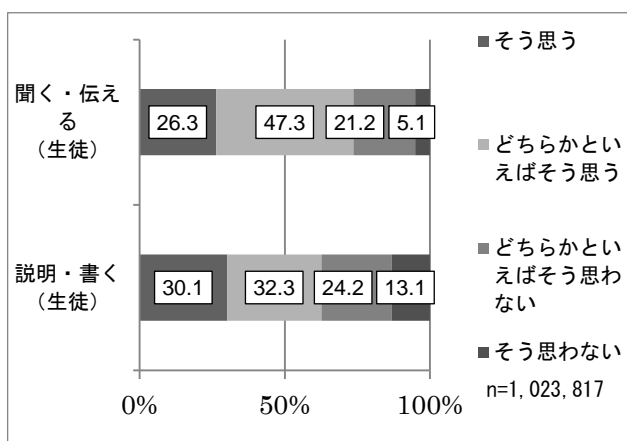


図 1-4 聞く、伝えることに関する回答結果(生徒)

と思っている生徒が30%程度、自分の考えを説明したり、書いたりすることが難しいと思っている生徒が60%以上いることが分かる。このことから、前者の質問においては、聞くことと伝えることが同時に聞かれているが、おそらく相手の考えを聞くことよりも自分の考えを伝えることに難しさを感じている生徒の方が多いためと予想される。

図1-5は、学校質問紙「生徒は、学級やグループでの話し合いなどの活動で、相手の考えを最後まで聞くことができていると思うか」「生徒は、学級やグループでの話し合いなどの活動で、自分の考えを相手にしっかりと伝えることができていると思うか」という項目に対する回答結果を示したものである(9)。

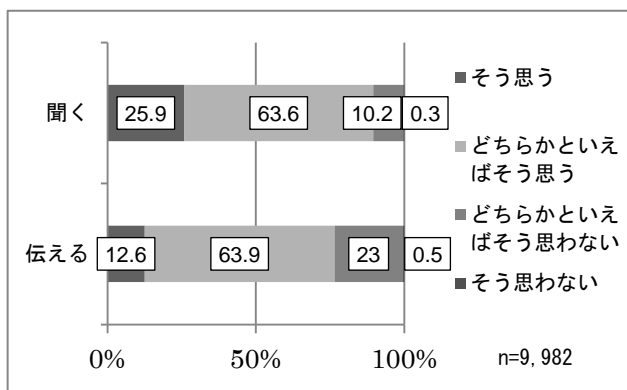


図 1-5 聞く、伝えることに関する回答結果(指導者)

「聞く」と比べ、自分の考えを「伝える」という項目に対して「そう思う」と答えている数が少なく、「どちらかといえばそう思わない」という回答が増えていることが分かる。指導者も、「伝える」ことの方に課題があると見ていたことが読み取れる。

この結果からも、やはり自分の考えをどのようにもち、自分の頭の中にある考えをどのように相手に伝えるのかという課題があることが分かる。

国語科において「学びへ向かう力」を育てるためには、その課題を克服することが必要不可欠であると考えている。

(2) 京都市国語科の現状から見える傾向

では、本市の現状から見える傾向とは、どのようなものだろうか。

表1-1は、平成29年度全国学力・学習状況調査の生徒質問紙の項目のうち、生徒の主体性に関わる項目について全国平均と比較したものである(10)。表 1-1 主体性に関わる項目における京都市と全国の比較

質問項目	京都市	全国
普段、1日当たり、テレビやビデオ・DVDを2時間以上見たり、聞いたりする。	52.7%	49.1%
普段、1日当たり、2時間以上テレビゲームをする。	41.7%	37.6%
普段、1日当たり、2時間以上、携帯電話やスマートフォンで通話やメール、インターネットをする。	38.6%	32.3%
学校の授業以外に、普段1日当たり1時間以上、読書をする。	11.7%	14.0%
家で、自分で計画を立てて勉強をしているか。	44.9%	51.5%

最初の三つが受け身的な活動に関する項目、後の二つが自分で考えることが必要となる項目である。そのように考えると、生徒たちの生活が、情報を受け取る側に偏っており、自分で考えるという時間が少ないことが分かる。日常生活において、極めて受け身であるということであり、授業において、自ら考えさせるのがいかに難しく、重要なことであるのかが分かる。

さらに、国語科に絞って具体的な課題について考えると「読むこと」の領域に課題があることが見えてくる。

表1-2は、過去2年間、全国学力・学習状況調査B問題において下回った設問を領域別にまとめたものである(11)。

表 1-2 全国学力・学習状況調査 B 問題において京都市の正答率が全国を下回った設問と評価の観点

年度	関心	話聞	書く	読む	京都	全国
H27	○	○	○		56.1%	56.2%
H27				○	67.2%	67.8%
H27	○		○	○	22.2%	23.0%
H28				○	63.3%	64.0%
H28	○		○	○	46.3%	49.2%

5問中4問が「読むこと」または「読むこと」と「書くこと」の複合問題であることが分かる。このことからB問題において「読むこと」に課題があると考えられる。

さらに、平成29年度全国学力学習状況調査においても同様の傾向が見られた。表1-3は領域別正答率の比較である(12)。

表 1-3 平成 29 年度全国学力学習状況調査領域別正答率比較

国語 A	話す聞く	書く	読む	伝統…
京都市	76.5%	86.6%	74.6%	78.1%
全国	75.4%	85.7%	73.8%	77.2%
比較	+1.1	+0.9	+0.8	+0.9

国語 B	話す聞く	書く	読む	伝統…
京都市	73.7%	62.9%	71.8%	42.7%
全国	72.4%	60.8%	72.1%	41.4%
比較	+1.3	+2.1	-0.3	+1.3

A問題に関しては、他領域より若干低いものの全国平均は上回っていることが分かる。しかし、B問題に関しては唯一全国平均を下回る結果となっており、過去2年間と同様に特にB問題の「読むこと」の領域に課題が見られる。また、調査対象となった本市中学3年生に見られた3年間の変化からも、「読むこと」の領域に課題があることが分かる。

表1-4は、本市中学3年生の今年度の結果と3年前の小学6年生時における結果を比較し、増減を示したものである(13)。

表 1-4 本市同一集団の学力の変容

国語 A	話す聞く	書く	読む	伝統…
小6	103.3 ↓	100.6 ↑	101.6 ↓	99.9 ↑
中3	101.5 ↓	101.1 ↑	101.1 ↓	101.2 ↑
増減	-1.8	+0.5	-0.5	+1.3

国語 B	話す聞く	書く	読む	伝統…
小6	104.5 ↓	106.6 ↓	108.4 ↓	103.1
中3	101.8 ↓	103.5 ↓	99.6 ↓	103.1
増減	-2.7	-3.1	-8.8	0

全国平均を100としたときの本市の位置を示したものであるが、やはり、B問題「読むこと」の領域が3年間で他の領域よりも下がっていることが読み取れる。小学校6年生の段階では最も指数が高かった領域であったにも関わらず、中学3年生になると最も低い結果となっていることから、本市中学校国語科において改善が求められる領域であると考えられる。

そこで、「読むこと」の学習での実践を中心として、本研究を進める。第1節2項で述べたように、国語科における「学びへ向かう力」は、言葉を通して自ら考え、他者との交流を通して言葉を豊かにし、考えを広げたり深めたりしようとするものである。この他者には、国語の授業においては、自分以外の人だけでなく、テキストも含まれ、テキストといかに向き合うかということが大きな意味をもつ。中でも、「読むこと」の学習はテキストをよく読むことが不可欠である。青山は「読むこと」の授業における対話の対象として「テキスト」「目の前にいる他者」「自分自身」の三つを挙げている(14)。「読む力」を身に付けるためにも、「学びへ向かう力」を養うためにも、この三つの対話が重要であると考えている。「読むこと」の教材を通じた学習の中で、生徒が自ら考えよう、伝えようと思えるには何が必要なのか見つけ、「読む力」と「学びへ向かう力」の双方を育てていける授業・評価について考えていく。

- (4) 文部科学省「幼稚園、小学校、中学校、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策等について(答申)中教審第197号 補足資料」
ent/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/01/20/1380902_4_1_1.pdf 2018.3.2 p7
- (5) 前掲(4) p6
- (6) 文部科学省「幼稚園、小学校、中学校、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策等について(答申)中教審第197号 別添資料」
component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_3_1.pdf 2018.3.2 p2
- (7) 国立教育政策研究所平成29年度 全国学力・学習状況調査調査結果資料【全国版/中学校】<http://www.nier.go.jp/17chousakekkahoukoku/factsheet/17middle/#link04> 2018.3.2
- (8) 前掲(7)
- (9) 前掲(7)
- (10) 京都市教育委員会「平成29年度全国学力・学習状況調査から〈中学校国語科〉」2017.10
- (11) 京都市教育委員会「平成26・27・28年度全国学力・学習状況調査設問別調査結果 国語B主として活用」2014-2016
- (12) 前掲(10)
- (13) 前掲(10)
- (14) 青山由紀「国語科における対話的な学びを創る条件」『教育研究 第72巻・第12号』不昧堂出版 2017.12 p26

第2章 「学びへ向かう力」を育てるために

「学びへ向かう力」を育てるためには、生徒自

自身が授業を通して自分の変化や伸びを自覚できることが不可欠であると考えている。そして、この学びの自覚には、生徒自身による振り返りと教師による支援や評価が必要となる。この振り返りや支援、評価を行っていく上で、書くという表出方法が有効であると考えている。このことを踏まえて、本研究の仮説を以下のようなものとした。

「書くという表出方法」によって、自分の考えの変化やそこに至るまでの過程を生徒自身が見取ることができる。その結果、生徒自身が何を学んだのかという「学びの自覚」を得ることができ、「学びへ向かう力」も育まれていくのではないかと。

下図2-1は、仮説をもとにした研究構造図である。「課題a」という部分があるが、目標を達成するための最も大きな課題を課題Aとしたとき、課題Aの解決の手立てとして考える課題を課題aとした。本研究は、構造図にある書くという表出方法、生徒の振り返り、対話、教師の支援・評価という4点に重点をおいている。第1節で、四つの重点について述べ、第2節では、授業実践での具体的なポイントについて述べる。

第1節 本研究における四つの重点

(1) 書くという表出方法について

生徒が学ぼうという意欲をもつためには、授業を通して学びの自覚を得ることが必要であり、学びの自覚を獲得するために生徒自身による振り返りや教師の支援・評価が不可欠であると述べたが、特に生徒自身の振り返りが重要であると考えている。この振り返りを有意義なものとするために、書くという表出方法によって自分の考えを可視化すると

いう手立てが有効であると考えている。

自分の考えを「伝える」ことに課題があると述べたが、伝える方法としては「話す」と「書く」という表出方法がある。今回「話す」ではなく、「書く」という表出方法を選んだのは、自分の考えを書き出すことで、そのときの考えが見え、後に残していくことができるからである。自分の変容や学びを振り返るとき、後から自分の前の考えと今の考え、他の人の考えなどを見返すことになる。その活動は書いて残したのを見て考えることで、より価値あるものになる。

また、人は誰でも、まず頭の中で考えたり、思ったりするが、そのときすでに自分の言葉を使っている。この頭の中にある言葉を内言と呼ぶ。内言を誰かに伝えようとするとき、考えを整理して話したり書いたりする。この誰かに伝えるために外に出す言葉を外言と呼ぶ。つまり国語科における「学びへ向かう力」を育てていくためには、内言をどのように生み出すか（最初に自分の考えをどのようにつか）ということと内言をどのように整理して上手く外言化していくのかという二つの課題を克服していく必要があるとも言い換えられる。この二つの課題を克服するためには、外言化した内容がその場限りで消えてしまう「話す」ということよりも、後に残る「書く」という方法の方が分かりやすく、効果的であると考えている。この内言を外言化することを繰り返す活動は、国語科における「深い学び」にもつながると考えている。

答申には、国語科の「深い学びの視点」として次のように記されている(15)。

(前略)言葉で理解したり表現したりしながら自分の思いや考えを広げ深める学習活動を設けることなどが考え

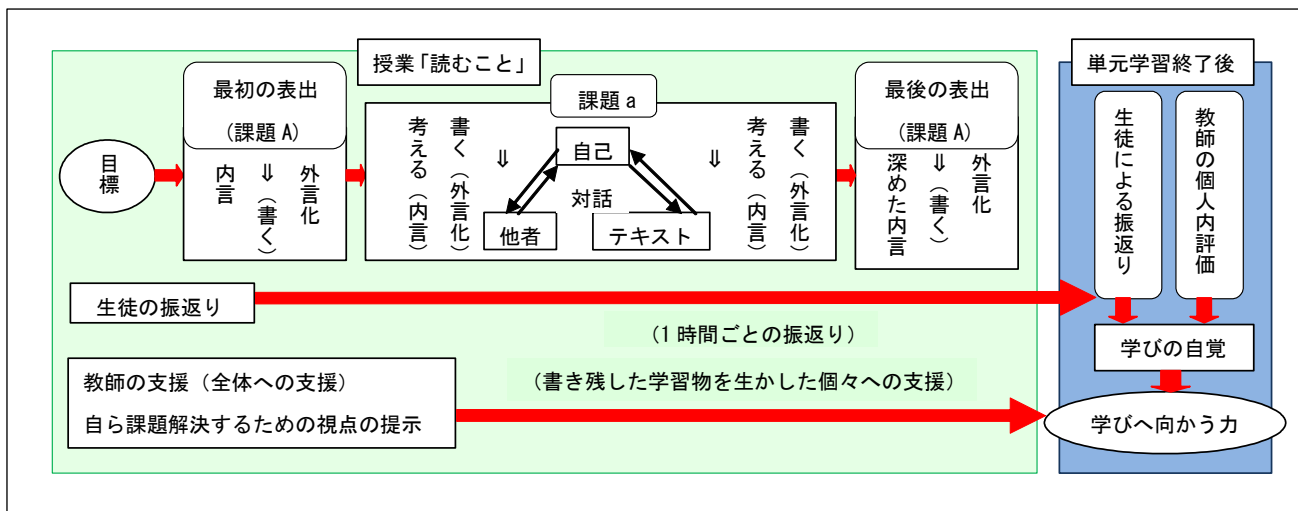


図 2-1 研究構造図

られる。その際、子供自身が自分の思考の過程をたどり、自分が理解したり表現したりした言葉を、創造的・論理的思考の側面、感性・情緒の側面、他者とのコミュニケーションの側面からどのように捉えたのか問い直して、理解し直したり表現し直したりしながら思いや考えを深めることが重要であり、特に、思考を深めたり活性化させたりしていくための語彙を豊かにすることなどが重要である。 (下線は筆者による)

生徒自身が自分の思考をたどり、自分のとらえ方を問い直しながら思いや考えを深めることが重要であると記されているが、そのような活動を生徒自身が行おうとしたとき、話したことを思い出しながら行うのは難しく、その場面での考えが目に見える形で残っている方が考えやすいだろう。せっかく頭の中で思考し判断し、表現したのに、あのときどうだったかなと曖昧になってしまっは問い直すことも、吟味することも、見取ることも難しくなる。だからこそ「書くという表出方法」なのである。さらに、書くという活動をするこ自体、頭の中を整理することにもつながり、内言を外言化する力を養っていくことにもなると考えている。

以上が本研究における書くという表出方法の意義であるため、指導事項の「書くこと」とは異なることを明記しておく。本研究での書くということは、自分の考えや思いをとにかく書き出してみようというものであるため、書き方にはこだわらない場面も多い。

(2) 生徒の自己評価—振返り

答申には、国語科の「主体的な学びの視点」として以下のように記されている(16)。

(前略) 特に、学習を振り返る際、子供自身が自分の学びや変容を見取り自分の学びを自覚することができ、説明したり評価したりすることができるようになることが重要である。 (下線部は筆者による)

学習を通して何を心得、どのように変化していったのかということを知ることで、前とは違う自分、一歩進んだ自分を実感できる。その実感が「学びの自覚」であると考えている。本研究での生徒の自己評価とは、そのような自覚を得られる振返りのことを指している。生徒自身が授業でどのような力が身に付いたか自覚できれば、次の学びへ向かうことができ、「学びへ向かう力」も育っていくだろう。

本研究での自己評価とは生徒自身が自分の学びや考えの変化を見取る振返りのことであるが、振

返りといっても幅広い意味がある。実践では二つの振返りを取り入れている。一つ目は課題aに対する学習の振返り、二つ目は、課題Aに対する学習の振返りである。今回は、特に課題Aに対する学習の振返りに重点を当てて研究を進めた。課題Aに対する学習の振返りとは、最初の自分の考えと学習終了後の自分の考えを比較し、どのような変化があったか見取るものである。研究構造図に示した課題aに対する振返りも大切だが、生徒が学びの自覚を得るためには、ある程度の期間が必要であると考えている。最初に表出したものと最後に表出したものを見比べるという活動は1時間ごとの学びではなく、ある程度の時間を経た学びであるため、学びの自覚もより得られるのではないかと考えた。この自分での振返りに、他者からもコメントをもらうことで自分では気付かなかった学びの発見にもつながり、より強く学びの自覚も得られるのではないかと考えている。

(3) 対話について

本研究では最初の自分と学習後の自分を見比べる振返りを中心として進めていくと述べたが、生徒の変容を目指すとき、自分一人で考え続けるのではなく、他者との交流をしながら自分の考えを広げ、深めていくことが必要である。答申には、国語科の「対話的な学びの視点」として以下のように記されている(17)。

(前略) 互いの知見や考えを伝え合ったり議論したり協働したりすることや、本を通して作者の考えに触れ自分の考えに生かすことなどを通して、互いの知見や考えを広げたり、深めたり高めたりする言語活動を行う学習場面を計画的に設けることなどが考えられる。

(下線部は筆者による)

対話をする大きな目的は、対話を通して自分の考えを広げたり、深めたり、高めたりすることであるととらえられる。自分で考え、自分の言葉で伝えること、対話を通して自分の言葉を豊かにし、考えを深めたり広げたりすることは、本研究における「学びへ向かう力」とも一致する。さらに、前述したように、「読むこと」の学習では、テキスト、他者、自己の三つの対話が繰り返される。テキストとの対話では作者の言葉と向き合い、他者との対話では自分以外の誰かの言葉と向き合い、自己との対話では自分の言葉と向き合うことになるのである。それぞれの言葉と向き合う中で、作者と自分、他者と自分、過去の自分と今の自分をつなげながら、言葉を豊かにし、考えを広げ深め

ていける。考えを深めていける対話を通して学んでいくからこそ、自分で振り返るとき、考えの変容が分かり、学んだことを生徒自身が自覚することができると考えている。そして、自分の考えを伝えたり、他者の考えに耳を傾けたりする対話においても、書いて残すという表出方法は大きな役割を担うと考えている。

(4) 教師の支援・評価

「学びへ向かう力」を育てるためには、教師による評価のもつ意味も大きい。教師が生徒の成長を認めることで、より学びの自覚も得られるのではないかと考えている。支援や評価については様々なとらえ方があるため、本研究での支援と評価がどのようなものなのか述べつつ、「学びへ向かう力」とのつながりを明らかにする。

まず本研究における支援について述べる。支援には、学級など全体に対する支援と一人一人に応じた個別の支援がある。一人一人に応じた支援は言うまでもなく大切なことであり、その時々状況に応じて適切な支援をすることが求められる。しかし、実際の授業では一人の教師に対して約30人から40人の生徒がおり、授業中に全ての生徒に適切な支援をするのは難しい場面も多々ある。そういったとき、その生徒に合わせたワークシートを準備したり、授業外で個別に対応したりすることもあるが、中学校では教科担任制ということもあり、教科担任と該当生徒の都合のよい時間を簡単にとれるわけでもない。書くという表出方法も、教師が授業中に個々の支援をするのに役立つとは考えているが、書いたものを集めて見取った後で、支援したり評価したりすることの方においてより効果的であり、授業中に全ての生徒の支援として生かすには限界がある。本来は、授業の中で全員が考えられ、力を伸ばしていけることが望ましい。そこで、本研究での支援とは、どの生徒も考え学んでいけることを目指した全体に対するものとして研究を進めた。そのような支援の一つとして、実践では、生徒自ら問題解決をしていけるような視点の与え方について考えていく。

次に本研究における評価について述べる。答申において、「学びに向かう力・人間性等」の評価の観点として以下のように述べられている(18)。

すなわち、「主体的に学習に取り組む態度」と、資質・能力の柱である「学びに向かう力・人間性」の関係については、「学びに向かう力・人間性」には①「主体的に学習に取り組む態度」として観点別評価(学習状況を分

析的に捉える)を通じて見取ることができる部分と、②観点別評価や評定にはなじまず、こうした評価では示しきれないことから個人内評価(個人のよい点や可能性、進歩の状況について評価する)を通じて見取る部分があることに留意する必要がある。(下線部は筆者による)

本研究での評価とは、ここで言われている①の到達度をはかるための評価、目標に準拠した評価ではなく、②の個人内評価を生徒に返すことで、生徒自身が学びの自覚をし、今後に向けての改善につなげていけるような評価のことを指している。さらに、個人内評価は二つに分けることができる。『実践教育評価事典』では、個人内評価について次のように説明されている(19)。

(前略) その子ども個人において、子どもを横断的・縦断的に評価しようとする評価法を個人内評価という。横断的個人内評価は、子ども個人のもつ多様な側面・特性の中で比較し、優れた点を判断する方法である。一方、縦断的個人内評価は、子ども個人の過去の能力や特性と比較し、現時点でどのように進歩したかを判断する方法である。(下線部は筆者による)

今回は「書くという表出方法」を随時取り入れることで、自分がどのように学び、変化したかを自覚し、「学びへ向かう力」につなげていくことを研究の目的としている。そのように考えると、本研究での「学びへ向かう力」につながる評価とは、縦断的個人内評価を生徒に返すことだととらえられる。縦断的個人評価について考えると、その時間の授業が始まる前と後なのか、単元の学習の前と後なのか、あるいは1年間、3年間という長い期間で見るとかなど、期間の幅は様々である。

今回の実践では、教師が行う評価を、特に単元(教材)の学習を通して見取る縦断的個人内評価としてとらえ研究を進めている。そのような評価だと考えると、どのような形で生徒に返すのかということも重要である。教師が生徒の学びに対してどのような返しをするかによって、その後生徒が自ら学ぼうとするかどうかとも変わってくるだろう。『新しい教育評価入門』にはフィードバックの調査研究結果として、以下のような例が紹介されている(20)。

(前略) 点数のみとコメントのみ、点数とコメントの両方という3種のフィードバックがその調査研究では比較された。結果は、コメントのみのフィードバックが唯一効果的であった。点数という形で到達度合いが提示されると、子どもたちはその情報強く惹きつけられる。しかし、テストの点数や評定といった数値情報は、学習改善のための手がかりを何ら子どもたちにもたらさない。そ

れゆえ、到達度合いのみを示す情報のフィードバックは、学習改善に結びつかないのである。(下線は筆者による)

教師の評価を生徒にフィードバックしていく場合、点数をつけずにコメントのみにした方が有効だということである。ここで言われているフィードバックは、縦断的個人内評価を生徒に返すという本研究での教師の評価と重なるものである。毎時間コメントを返すというのは現実的に難しい部分も出てくるかと思うが、単元の学習後にこのような返し方をすることは可能であり、効果的であると考えている。したがって、実践では単元の学習終了後に、教師による縦断的個人内評価をコメントとして生徒に返すということを取り入れている。また、このような個人内評価は、生徒自身による改善にもつながるものであり、支援でもあると考えている。

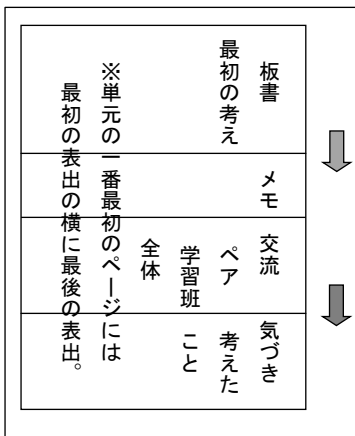
第2節 実践をすすめる上でのポイント

(1) ノート・ワークシートの活用

書くという表出を中心とした授業を実践していくことになるが、何をどのように書き出していくのかということについて述べておきたい。

国語の授業ではノートを使う際、板書に加え、自分の考えや他者の考えを書き込むことが多い。

そこで、整理してまとめる意識をより明確にするため、ノートを見開きで使用し、上のページは板書や最初に自分で考えたこと、下のページの上



段に交流した内容、下段にさらにそこから自分で考えたことを書くという使い方を考えた。左図2-2は、見開きでのノートの使い方を表したものである。

このように見開きで使うことで、最初にどのようなことを考え、どのような交流をし、どのように自分の考えが変化したのかということの流れに沿って生徒自身が見取ることができる。そこから、形ばかりでない、学びの実感を伴った振返りができ、何を学んだか自覚できるのではないかと考えた。また、生徒がそのとき、そのときに考えたことが可視化されるので、指導者も一人一人の学びの過程が見取りやすく、支援

図 2-2 ノートの使い方

もしやすくなる。さらに、指導者がノートを活用しようと思えば、自然と適切な課題、対話等についても考えることになる。交流の欄は、特に参考になったところや自分の考えに影響を与えた意見は色を変えたり、囲ったりと分かりやすくまとめるなどの工夫も考えられ、分類や整理の仕方を身に付けていくことにつながる。このようなノートの活用は、学習の過程で生み出される具体的な学習物の価値を生徒自身、仲間、保護者、教師とともに認め合うポートフォリオ評価法の考え方とも重なる。『実践教育評価事典』には、ポートフォリオ評価には注意すべき点があるとして、以下のよう

に述べられている(21)。

(前略) ポートフォリオを作成すること自体が自己目的化しないように留意することが肝要である。換言すれば、学習物の収集によって蓄積されたポートフォリオ自体は、何も語ってくれないということである。すなわち、学習過程や終了時に収集した多様な学習物を子ども自身の手によって再構成される活動によって初めて、ポートフォリオがその子どもにとって「意味」「ねうち」をもつ存在となって意識化できるのである。

(下線は筆者による)

ノートを作成する過程で、必要以上に丁寧に書いたり、色ペンなどを使って凝ったりする生徒がいるが、それはまさにノートを作ること自体が目的になってしまっている。そうではなく、自分がどのように考え、何に気づき、何が参考になったのか、そこからどのように考えが深まったのか、後から見返したときに分かることが重要である。また、前の課題について書いていたことが、今取り組んでいる課題を解決する際に役立つようなものになることも大切だと考える。このような活動は、本研究の生徒の振返りでもあり、再構成するという活動でもある。生徒にとって「意味」「ねうち」のあるノート・ワークシートにするためにも、振返りが不可欠であり、意味ある振返りとなることを目指して、ノートやワークシートを有効に使っていきたい。

例としてノートの使い方を挙げたが、ワークシートでも同じようなことが可能であると考えている。実践でも、1校はノートのみで行い、もう1校ワークシートを併用している。また、ノートを見開きで使うと、空欄が目立つように感じられるかもしれないが、毎時間ごとに見開きを使うというのではなく、2時間で使うこともあれば、別のワークシートを用いることも可能である。ワークシートを用いる場合も、学習の過程が分かるようなも

のを意識することが重要だと考える。どのようなワークシートを用いたかについては、B校における授業実践の項で後述したい。

(2) 課題設定と課題解決に導く視点

本研究において、対話の果たす役割は大きい、話せば何でもいいというものではない。指導者側の明確な意図や仕掛けがなければ、学びのための対話は成り立たない。本章第1節4項で、教師の支援として課題設定の在り方を挙げたが、どのような課題を与えるかということが重要であると考えている。青山は、国語科における対話的な学びが成立する要素のうち、授業の手立てとして以下の6項目を挙げている(22)。

- ①学習者にとって解決したい課題であること。
- ②自分の考えや立場を明確にさせること。
- ③焦点化した課題(発問)であること。
- ④意見の分類・整理により観点が明確にされること。
- ⑤思考の視覚化が図られること。
- ⑥子どもの言葉で言い換えさせること。

④⑤⑥は、書くという表出方法と直接的につながることでありと考えられる。そして、①②③が対話をするにあたって指導者が特に留意しなければならない事項である。特に①③はどのような課題を与えるかということであり、授業の中で生徒たちが自ら学ぶことを実現するためには不可欠な部分である。目の前にいる生徒たちにとって、難しすぎず、簡単すぎない課題でなければ、「解決したい」とはならないだろう。この生徒たちにとっても難しすぎず、簡単すぎない課題はその集団によって異なり、目の前にいる生徒たちにとって適切な課題を設定できるかということが重要である。また、生徒が考えてみたいと思える課題は、国語科の場合、答えが一つと定まっていなことが望ましいと考えている。一人一人が自分なりの答えを出せること、その答えにたどり着くまでに様々な角度から考えられ、自問自答を繰り返し、道筋を見つけていけることが大切である。答えは一つに定まっていなは、何でもいいのではなく、根拠も妥当性もある自分にとっての結論が導き出せるような課題であれば、一人一人の学びも深まっていくだろう。そのような課題を、実践では課題Aとして取り入れていきたい。

また、「焦点化した課題」を設定するためには、指導者に明確な目的がなければならない。そして、その目的を生徒自身にもしっかりと認識させなければ、有意義な対話にはならないだろう。目標と

対話のつながり、学習活動と育成すべき力のつながり等一つ一つのつながりを指導者が意識することが重要であると考えている。このつながりは、先に述べた自分とテキスト、他者、過去の自分をつなげていくという「読むこと」における三つの対話を繰り返す中でも意識されることである。実践校での授業において、生徒たちにとって難しすぎず、簡単すぎない課題をどのように設定し、課題解決への視点をどのように与えたのか、また三つの対話をどのように取り入れたのかということについても第3章で述べたい。

(3) チャレンジ問題

本研究における教師の評価は、縦断的個人内評価としている。実践では特に、単元(教材)の学習終了後にどのような力が付いたかより自覚できるようチャレンジ問題を設定し、コメントをつけて返す。コメントの内容として以下の2点を書くこととする。

①学習したことが生かしているところ。

②さらに力を伸ばしていくために必要なこと。

特に①を書いて生徒に返すことで、学びの自覚につながるのではないかと考えている。また、問題文として教科書で学習した教材以外の文章を用いることで、教材を学んだのではなく、その教材の学習を通して身に付けた力がどのようなものなのか生徒も自覚できるのではないかと考えた。異なる文章を用いて問題を作る作業は、教師にとっても授業を通じてどのような力を身に付けさせたのかということがより明確になるという効果もあると考える。さらに、異なる文章ではあるが、授業で学習してきた過程を思い出しながら解くような問題にすることで、もう一度学んだことを振り返ることになり、授業とのつながりが生徒にも分かるように意識した。

(15) 文部科学省「幼稚園、小学校、中学校、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策等について(答申)中教審第197号」2016.12.21

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/thousein/_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf 2018.3.2 p131

(16) 前掲(15) p130

(17) 前掲(15) p130

(18) 前掲(15) p61

(19) 梶田叡一・加藤明『改訂 実践教育評価事典』文溪堂 2010.8 P134-135

(20) 西岡加名恵・石井英真・田中耕治『新しい教育評価入門—人を育てる評価のために—』有斐閣 2015.4 p69

(21) 前掲(19) p235

(22) 前掲(14) p27

第3章 「学びへ向かう力」を育てる授業・評価の実践

前の自分と今の自分が、どのような学びの過程でどのように変化したのかということ意識した授業を実践した。ここで言う「書く」とは、自分の考えたことを整った文章でなくてもよいから、とにかく書き出すということである。

また、四つの実践全てにおいて、他者との対話を多く取り入れているが、国語科の授業は対話なしには成り立たないと言っても過言ではない。自分で考える→他者と交流する→自分で考えるという学習の流れは目新しいものではなく、おそらく、現在多くの指導者が行っている。国語科の授業としてシンプルな授業計画であるが、だからこそ、あらためて一つ一つの学習の過程をどのように残し、認識していくのかということについて考えていきたい。

今回、説明的文章として『シカの「落ち穂拾い」—フィールドノートの記録から—』（1年生）、『モアイは語る—地球の未来—』（2年生）を、文学的文章として『大人になれなかった弟たちに…』（1年生）、『走れメロス』（2年生）の実践を行った。1年生の実践を行った学校をA校、2年生の実践を行った学校をB校とする。なお、A校は全てノートでの実践、B校は最初と最後の考えを書く部分と最後の振り返りの部分はワークシート、その他をノートで実践している。

第1節 各実践における目標と授業の流れ

(1) 『シカの「落ち穂拾い」—フィールドノートの記録から—』（説明的文章1年・A校）

目標を設定するにあたって、新学習指導要領の内容と教科書の目標を参考とした。

右表3-1は、本実践の目標と特に関わりがある新学習指導要領に示されている内容と教科書に示されている目標をまとめたものである。

本教材は、説明的文章の中でも記録文であり、筆者の考えの根拠となる事実として多くの図表が提示されている。そのため、図表に示された事実が考えの根拠として妥当であるのか考えることで、図表の役割や説明文の読み方、説得力のある文章に必要な要素などを理解することができると考え、以下のような目標を設定した。

図表の見方や役割を理解し、事実と筆者の考えのつながりを捉える。

表3-1 新学習指導要領と教科書に示されている内容

新学習指導要領	教科書
C 読むこと ア 文章の中心的な部分と付加的な部分、 <u>事実と意見との関係などについて叙述を基に捉え、要旨を把握すること。</u> (2年生) ウ <u>文章と図表などを結び付け、その関係を踏まえて内容を解釈すること。</u>	・示されている事実と、筆者の考えとの関係を読み取る。 → (学習の窓) <u>事実として述べられていることや図表などが、どのような考えの根拠となっているか、また、それが説得力をもっているかどうかを考えながら読んでいくことが大切である。</u> ・筆者の考えの述べ方や、図表の役割について自分の考えをもつ。(下線は筆者による)

教科書の学習の窓に書かれているように、提示されているデータが筆者の考えの根拠として妥当なのか批判的に読むことで、目標を達成できると考えた。

表3-2は、その考えを基に作成した授業の流れである。

表3-2 『シカの「落ち穂拾い」』授業の流れ

授業の流れ	対話
①通読し、納得できるか納得できないか書く。【課題A】	①テキスト
↓	
②本文に書いてあることや筆者の考え(仮説)と図表を見比べて、考えとその根拠となっている事実(図表)のつながりが妥当かどうか考える。	
②-1【課題a-1】 学習班の中で、仮説1担当班と仮説2担当班に分かれて考える。	②-1 テキスト 他者
②-2【課題a-2】 各担当で考えたことを学習班で共有し、さらにどのようなデータがあればよいか考え、まとめる。	②-2 他者 テキスト 自己
↓	
③学習班ごとに発表をし、新たな気づきはメモする。学習班の発表をもとに、教師が筆者の考えとのつながり、図表の役割について確認する。	③他者 自己
↓	
④もう一度納得できるか納得できないか書く。【課題A】	④自己 テキスト
⑤学習を振り返りながら、感想を書く。お互いにノートを見て、コメントを書き込む。	⑤自己 他者
↓	
⑥チャレンジ問題を解く。	

「読むこと」の学習においては、テキスト、他者、自己という三つの対話が生徒たちの学びを深めていく上で重要な役割を果たすと述べた。その

ため、左に授業の流れ、右にどの対話が位置づけられるかを示している。

(2) 『大人になれなかった弟たちに…』

(文学的文章 1年・A校)

表3-3は、本実践の目標と特に関わりがある新学習指導要領に示されている内容と教科書に示されている目標をまとめたものである。

表 3-3 新学習指導要領と教科書に示されている内容

次期学習指導要領	教科書の目標
C 読むこと イ 場面の展開や登場人物の相互関係、心情の変化などについて、描写を基に捉えること。 オ 文章を読んで理解したことに基づいて、自分の考えを確かなものにするこ	・登場人物の行動や情景描写などに着目して、心情をとらえる。 ・厳しい時代や状況を生きた人物の姿から、自分のものの見方や感じ方を見つめ直す。

協力員と話をする中で、A校1年生は登場人物の心情を読み取ることが苦手であることが分かった。これは、京都市全体の課題として言えることでもあり、第1章でも「読むこと」の領域に課題があることは述べた。

平成29年度全国学力・学習状況調査の結果において「登場人物の言動の意味を考え、内容を理解すること」「場面の展開や登場人物の描写に注意して読むこと」に関する設問は軒並み全国平均を下回っており(24)、「読むこと」の領域の中でも「描写に注目し、登場人物の心情理解をすること」は、特に課題が大きいと考えられる。そこで、本実践の目標を以下のように定めた。

登場人物の言動や情景描写から心情を読み取り、作品に込められた思いをとらえる。

登場人物の言動や人間関係に加え、前の教材『星の花が降るころに』で学習した「情景から心情を読み取る」ということも目標に取り入れた。『星の花が降るころに』と比べ、一見するとただの風景にしか見えない描写が心情につながる部分もあり、情景から心情を読み取る難易度は高い。第二次世界大戦中の話であり、時代背景も今とは異なるため、学んだことを生かすという位置づけの教材として適していると考えた。

右表3-4は、授業の流れを示したものである。なお、時間の都合上、チャレンジ問題は行うことができなかった。

表 3-4 『大人になれなかった弟たちに…』授業の流れ

授業の流れ	対話
①本文を読み、疑問や分からなかったこと、感想を書く。【課題A】 感想の交流をする。 ↓	①テキスト ①他者
②視点を絞って読み、どのような登場人物の心情が分かるか考える。 ②-1【課題a-1】 学習班(4人)になり、役割分担をして、自分の担当視点から分かる心情についてまとめる。 ②-2 専門家会議【課題a-1】 それぞれの担当ごとに集まり、担当の視点から読み取れる登場人物の心情について話し合う。 ②-3 学習班【課題a-2】 学習班に戻り、それぞれ担当する視点から意見を出し合い、まとめる。 ↓	②-1 テキスト ②-2 他者 テキスト 自己 ②-3 他者 テキスト 自己
③学習班ごとに発表をする。 ↓	③他者 テキスト
④読み取ってきたことを生かし、作者は何を伝えたかったのか自分の考えを書く。【課題A】 ↓	④自己 テキスト
⑤自分の考えを発表する。 ↓	⑤他者 テキスト
⑥自分で学習を振り返る。	⑥自己

四つの実践のうち、最初の実践だったこともあり、上手くいかなかった部分もある。本実践をもとに修正をしたため、他の三つの実践とは異なる部分がある。

最も大きな違いは、最初の表出と最後の表出の際の課題が異なるということである。このため、最後の振り返りで生徒にとって変容がはっきりしないということもあった。また、目標と課題A、目標と課題aのつながりはあるが、課題Aと課題aのつながりが薄いという課題もある。これらの問題は最初の表出段階の課題Aを「作者は何を伝えたかったのか」という最後の表出と同一にすることで解決されると考えたため、後に行った三つの実践では同じ課題にしている。最初と最後の課題を同じにすると授業としての面白みに欠けるようにも思われるが、同じであることで、生徒は見通しを持って、課題aの設定を工夫することで意欲的に取り組むこ

ともできる。また、課題Aについて深めていくための課題aであり、生徒も目的意識を明確にもって学習活動に臨むことができると考えている。

(3) 『モアイは語る—地球の未来—』
(説明的文章 2年・B校)

表3-5は、本実践の目標と特に関わりがある新学習指導要領に示されている内容と教科書に示されている目標をまとめたものである。

表 3-5 新学習指導要領と教科書に示されている内容

新学習指導要領	教科書
C 読むこと ア 文章全体と部分との関係に注目しながら、主張と例示との関係や登場人物の設定の仕方などを捉えること。 エ <u>観点を明確にして文章を比較するなどし、文章の構成や論理の展開、表現の効果について考えること。</u>	・ <u>文章の構成や論の展開に着目して、筆者の主張をとらえる。</u> → (学習の窓) 問いがどのような説明に対応しているか、また事実が根拠として、どのように主張と結びついているかなど、 <u>論の展開を考えながら読むこと</u> によって、 <u>筆者の主張を的確に捉えることができる。</u> ・論説を読み、筆者のものの見方や考え方について自分の考えをもつ。(下線は筆者による)

本教材は、序論においていくつかの問題提起がされ、本論でその問いについて順番に答えていき、地球の未来のためにという筆者の主張へとつなげていく構成となっている。なぜ説得力があるのか考えることで、文章の構成や論理の展開に注目し、内容を的確に読み取ることができると考え、以下のような目標を設定した。

様々な角度から読み、説得力のある文章の秘訣を見つける。

新学習指導要領に「観点を明確にして文章を比較するなどし、文章の構成や論理の展開、表現の効果について考える」とあるが、文章と文章を比較することで、その文章の特徴がよく見えてくる。そこで、小学校6年生の教材『イースター島にはなぜ森林がないのか』との比較読みを取り入れることにした。本教材の内容と重なる部分が多く、結論も類似しているが、文章の構成は異なる教材であることから、比較することで文章の構成等特徴に注目できると考えた。また、小学校の教材であることから、中学生にとっては読みやすく、抵抗なく読み比べることができると考えた。

右表3-6は、授業の流れを示したものである。

表 3-6 『モアイは語る—地球の未来—』授業の流れ

授業の流れ	対話
①『モアイは語る—地球の未来—』と『イースター島にはなぜ森林がないのか』を読み、どちらがより説得力があると思ったか書く。【課題A】 ↓	①テキスト
②視点を絞って、二つの文章を比較、分析する。 ②-1【課題 a-1】 学習班(4人)になり、役割分担をして、自分の担当視点から分析し、どちらがよいか考える。 ②-2 専門家会議【課題 a-1】 それぞれの担当ごとに集まり、担当の視点から考えるとどちらが説得力があるのか根拠を明確にしなが議論する。 ②-3 学習班【課題 a-2】 学習班に戻り、それぞれ担当する視点から意見を出し合い、班としての結論を出す。 ↓	②-1 テキスト ②-2 他者 テキスト 自己 ②-3 他者 テキスト 自己
③学習班ごとに発表をし、どの班が1番説得力があったか考える。 ↓	③自己 テキスト
④もう一度どちらが説得力があると思うか自分の考えを書く。【課題A】 ↓	④自己 テキスト
⑤お互いの学びについてコメントを書く。自分で振り返る。 ↓	⑤自己 他者
⑥チャレンジ問題を解く。	

(4) 『走れメロス』(文学的文章 2年・B校)

次頁表3-7は、本実践の目標と特に関わりがある新学習指導要領に示されている内容と教科書に示されている目標をまとめたもの、次頁表3-8は授業の流れを示したものである。

本教材は太宰治によって書かれた児童文学であり、長年多くの人々に読まれてきた作品である。文学として様々な視点から研究されてきた作品でもあり、生き方や個人の価値観についても考えさせられる作品である。

また、生徒たちにとってなじみの少ない近代文学でありながら、登場人物の考え方には時代を超えて、自分の考え方や生き方と比べながら読むこ

とができる作品でもある。そこで、様々な視点から読んでいくことで、自分なりの読みを深め、作品を味わうことができるのではないかと考え、次のような目標を設定した。

様々な角度から作品を読み深め、主題について自分なりの考えをもつ。

B校での説明的文章の実践と同じく比較読みを取り入れた。またB校での授業の様子を見てみると、学習班の話し合いで議論のようになることもあった。B校においては、ただ発表するという形での全体共有以上に、その議論自体を全体にも知ってもらう方が学びの自覚という意味でも価値があるように感じられたため、主題につながる議論を取り入れた。

討論に関する学習から入るのではなく、先に原作『人質』と比較する学習活動を取り入れた。比較すると、詩であり短い作品である『人質』に、太宰治が非常に多くの部分を付け足していることに気付き、なぜ付け足したのかについて考えることで、『走れメロス』の主題から逸れないように意識した。発表の形として討論にしたのは、1年生で学習する内容に含まれているため取り入れやすいと考えた。

表 3-7 新学習指導要領と教科書に示されている内容

学習指導要領	教科書の目標
C 読むこと ア 文章全体と部分との関係に注目しながら、主張と例示との関係や登場人物の設定の仕方などを捉えること。 エ 観点を明確にして文章を比較するなどし、文章の構成や論理の展開、表現の効果について考えること。 オ 文章を読んで理解したことや考えたことを知識や経験と結び付け、自分の考えを広げたり深めたりすること。	・描写や会話に着目して人物像の変化を捉え、作品を読み味わう。 ・ <u>作品を読み、登場人物の行動や考え方について、自分の考えをもつ。</u>

表 3-8 『走れメロス』授業の流れ

授業の流れ	対話
①本文を読み、主題は何か考えて書く。 【課題 A】 ↓ ②『人質』と比較しながら読む。 ②-1 個人【課題 a-1】 『人質』と共通する部分(教科書)	① テキスト ②-1 テキスト

に線を引き。 ②-2 学習班【課題 a-1】 学習班でどこに線を引いたか確認する。 ②-3 個人【課題 a-2】 『人質』にはなく、太宰がつけた部分(要点)をプリントに書き込む。 ②-4 学習【課題 a-2】 学習班で、どのような追加がされているか確認する。 ↓ ③主題につながる『走れメロス』の謎を探す。 ③-1 個人【課題 a-3】 できるだけ多くの謎を探し、どのような答え方があるのか考える。 ③-2 学習班【課題 a-3】 学習班でどの謎が主題に迫れるか話し合う。 ③-3 学習班・全体【課題 a-3】 学習班ごとに、なぜその謎が主題に迫れるのか理由を述べて、クラスの謎を提案する。 (9つの学習班から提案された謎から3つに絞る) ↓ ④討論をする。(3つのテーマ) ④-1 個人【a-4】 自分のグループの意見の主張の根拠について考える。 ④-2 討論班【a-4】 6グループ(それぞれの謎の肯定派・否定派)に分かれて、討論の準備をする。 ④-3 全体【a-4】 討論をし、どちらの主張が良かったか聴衆が判断する。 ↓ ⑤『走れメロス』の主題は何か自分の考えを書く。【課題 A】 ↓ ⑥お互いの学びについてコメントを書く。自分で振り返る。 ↓ ⑦チャレンジ問題を解く。	②-2 他者 テキスト 自己 ②-3 テキスト ②-4 他者 テキスト 自己 ③-1 テキスト ③-2 他者 テキスト 自己 ③-3 他者 テキスト 自己 ④-1 自己 テキスト ④-2 他者 テキスト 自己 ④-3 他者 テキスト 自己 ⑤ 自己 テキスト ⑥ 自己 他者
--	--

第2節 授業を進める上での工夫

(1) 課題設定について

◆A校・説明的文章1年

【課題A】筆者の考えに納得できるかできないかを書く。その理由も書く。

最初の課題であり、最後にもう一度考える課題でもある。支援の一つ目のポイントは、納得できるかできないかという2択にしたことである。どちらかを選ぶという形であれば、苦手な生徒も取り組めると考えた。二つ目のポイントは、できるだけどこが納得できないのかなど理由を書くようにするが、「なんとなく」でもよいとしたことである。それでは書いたことにならないという意見もあるかと思うが、最初の段階で全員が課題に対して明確なことが書けなくてもよいと考える。最初から苦手な生徒が書けるように教師が働きかけをすることは可能だが、それは「教える」ことになる可能性も高い。

また、最初から全員が読んで考えたことを書けるのであれば、その学習をする必要はないとも考えられる。生徒の「なんとなく」には、理由がある。その理由がはっきりと説明できないのであれば、授業を通して少しでも説明できるようになることに意味がある。結果的に、最初に選んだ答えと異なることになっても、最初の「なんとなく」には価値がある。「なんとなく」と書く生徒こそ、学んだことがより自覚できるのではないかと考えている。

【課題a-1】筆者が正しいと判断した仮説について、仮説1担当と仮説2担当に分かれて、本当に提示されたデータだけで判断できるのか考える。

【課題a-2】学習班で仮説1と仮説2について提示されたデータだけで十分か十分でないか考える。十分でない場合は、どのようなデータがあれば、より説得力が増すか考え、提案する。

筆者の主張が間違っているということを指摘するのはではなく、筆者の考えの根拠として提示されているデータだけで納得できるかということを考えるようにした。そのように考えることで、筆者の考えと事実のつながりについて整理でき、さらにどのようなデータがあればよいか考えることで自分なりの考えをもてると考えた。また、最初から学習班全員で考えるのではなく、自分の担当を決めることで、より焦点を絞って考えることがで

き、自分がある程度の結論を出した上で話し合いに臨むという自分の役割を意識することもできる。ただ、協力員と相談し、基本的には担当について最初は自分で考えるが、相談相手がいる方が取り組みやすい生徒もいるだろうということもあり、学習班を二つに分け、それぞれの課題に二人ずつで取り組む形にした。

◆A校・文学的文章1年

【課題A】〈最初〉感想を書く。疑問に思ったこと、分からなかったことを含む。
〈最後〉作者が作品を通して伝えたかったことは何か書く。

他の三つの教材とは異なり、選択するような場面はなく、単純に初めて読んだ感想を書く課題とした。一行でも二行でも読んで思ったことを書くだけである。ただその中に、できれば疑問や分からなかったことを入れるように伝えたところ、ほとんどの生徒は疑問や分からなかったことを書いていた。戦争中という時代背景について理解が難しい生徒もいることは予想されるが、もともと絵本という教材であるため、中学生が読んで全く分からないという内容ではない。そのため、感想を何も書けないという生徒はいなかった。

他の実践とは異なることがもう一つある。感想を書いた段階で、学習班で感想の交流を取り入れたことである。感想を交流する中で、様々な疑問に触れることができ、「～と言ったのはなぜだろう」「～をしたのはなぜだろう」という後のジグソー学習の視点につながられると考えたからである。

【課題a-1】自分が担当する視点から、登場人物の心情について考える。また、同じ担当者同士で専門家会議を行い、どの表現から誰のどのような心情が分かるかまとめる。

【課題a-2】学習班に戻って、それぞれの視点から読み取った心情についてまとめる。

視点を絞ることで、注目して読む場所がどこか分かりやすくなると考えた。また、心情が読み取りやすい部分から先に考えていくよう意識させることで、自分の考えを最低一つは書いた状態で専門家会議に臨むように促した。自分が一つだけしか分からなくても、他に同じ意見の人がいれば自信につながり、自分では気付けなかったところにも注目できると考えた。さらに、学習班で異なる視点からの読みを交流することで、似たような心情、異なる心情が見つかり、読みを広げていけることを意識した。

◆B校・説明的文章 2年

【課題A】二つの文章を比較して、どちらがより説得力があるか自分の考えを書く。

支援のポイントは選択肢を与える、理由は「なんとなく」でもよいとした2点で、A校の実践と同様である。A校では2択であったのに対し、4択『モアイは語る』の方が説得力がある/『イースター島にはなぜ森林がないのか』の方が説得力がある/どちらも説得力がある/どちらも説得力がないにしたことが異なる部分である。

【課題a-1】自分が担当する視点から二つの作品を比べ、どちらがより説得力があるか考える。また、同じ担当者同士で専門家会議を行い、課題Aに対する答えの根拠となるポイントをまとめる。

【課題a-2】学習班に戻り、それぞれの視点からの分析を整理し、班としての結論を出す。

一人一人が考えやすくなるよう分析する視点を絞った。また、ジグソー学習を取り入れることで、自分で選べ、やってみようと思えたり、他人任せにせず、自分の担当について責任をもって考えたりできるのではないかと考えた。さらに自分で考えた後、同じ視点で考えた仲間と話し合うことで、新たな見方ができたり、自分の考えも整理されたりする。その後、学習班に戻ってそれぞれのパーツを組み合わせていくと、より説得力が増したり、全く異なる見解が出てきて問い直したりすることもできる。

◆B校・文学的文章 2年

【課題A】『走れメロス』の主題について考え、作者が伝えたかったことは何か自分の言葉で書く。

最初に、短い言葉で主題について書くようにし、そのように考えた理由などを説明するようにした。一言で書いても、キーワードを並べても、一文で書いてもよいとすることで、詳しい説明をすることができなくても、自分が最初にこの作品をどのようにとらえたか残せるような形とした。長い作品だが、大まかなストーリーをとらえること自体は難しくなく、「友情」「絆」「人を信じることの大切さ」など読んだ印象としての主題は書けるのではないかと考えた。

【課題a-1・2】『走れメロス』の題材となった『人質』（シラー作）と比較することで、太宰治が付け加えた意図について考える。

『人質』は『走れメロス』と比べると非常に短

い作品であり、『人質』に様々な場面や要素を付け加えたものが『走れメロス』であると言える。『人質』と似た部分に線を引くという学習活動は、同じようなところを見つけるだけなので、作業としてそれほど難しくない上に、自然と本文を何度も読むことになる。また、線を引いていない部分が付け足されたところであることに気づき、なぜ太宰は付け足したのかと考えるきっかけにもなり、主題について考えを深めていけるのではないかと考えた。

【課題a-3・4】主題に迫る謎を見つけ、解決する。

『走れメロス』を読み、疑問に感じたことを挙げ、その疑問について根拠を明確にしながら解決していくという活動である。一般的に使用される「謎」という言葉と多少ずれはあるが、生徒たちの意欲を高めるのはどちらかと考えた結果「謎」という言葉を使用した。個人でどのような謎があるか考えた後、学習班で主題につながる謎はどれか考え、さらに全体でよりよい謎を選ぶという過程を通すことで、謎自体が吟味され、主題から逸れない討論となるよう意識した。討論をしているときは自分たちのテーマを考えることで主題について考えを深めていけるが、聴衆という役割を意識させることで自分が担当するテーマ以外の討論の際も、異なった角度から考えを深めていけると考えた。討論グループに分けるときは、生徒がより自ら考えようと思えるように、よほど人数の偏りが無い限り、希望するグループで討論できるようにした。

（2）課題解決のための視点（教師の支援）

◆A校・説明的文章 1年

課題Aについては、選択するという内容のため、大きなつまづきは予想されない。課題aは、担当で考える場面、学習班で考えをまとめる場面のどちらにおいても、難しさを感じる生徒がいると予想されたため、以下のような視点を与えた。

- ・データがどの考えの根拠になっているかつながりを考える。→事実と筆者の考えのつながり
 - ・記録している時期が異なる等一つの図から分かることだけでなく、図と図、図と表など複数のデータを比較して考える。→多角的な見方
 - ・どのようなデータがあったらよいか考えるために、十分ではないと判断したデータは、なぜそのような結果になっているのか原因を予想してみる。→自分の考えをもつ
- 特に、一つの図だけを見て、「観察の時期が異な

る」など主張とは直接結びつかない指摘ばかりする生徒も予想されるため、複数のデータを合わせて考えたり、主張とのつながりを意識させたりすることが重要である。

◆A校・文学的文章1年

表現から心情を読み取るための視点として以下の4点を提示した。

1. 登場人物の言葉（発言）
2. 登場人物の行動
3. 登場人物の表情
4. 各場面で描かれている風景

この4点がシグソー学習で担当ごとに分析する視点でもある。焦点を絞ることで注目すべき表現も焦点化され、心情について考えやすくなるのではないかと考えた。自分の担当について考える際には、「担当箇所に関わると思う部分に線を引く」「線を引いた中で特にここは大切だと思うところを抜き出す」「抜き出したところからどのような心情が読み取れるか」「そのように読み取れるのはなぜか」など考える手順を示した。専門家会議では、注目した表現が同じなのか、異なるのか、同じ表現から読み取っていることは同じなのか、異なるのかなどを確認し、学習班に戻ったときに話す内容を整理することも意識させた。

また、最初の表出で疑問を含めた感想を書いたことを生かした。例えば「なぜ僕は弟のミルクを盗み飲みしてしまったのだろうか」という疑問は、僕の行動という視点に立っている疑問であり、その答えが心情につながる等、疑問が課題解決の糸口になることを意識させた。

◆B校・説明的文章2年

課題Aを解決するための視点として以下の4点を提示した。

1. 題名の効果
2. 話題提示の仕方・まとめ方
3. 表現や説明の仕方
4. 本論の展開の仕方

この4点がシグソー学習で担当ごとに分析する視点となり、目標の様々な角度から読むことにもつながる。さらに、課題aの解決に向けて、一人一人が考えていけるよう次のような視点を提示した。

1. それぞれの題名の特徴について考えてみる。
2. どのような話が最初にされており、まとめとどのようにつながっているか考えてみる。具体的な例や話、比較などがされていないかにも注目する。
3. 文末表現や書出しに注目して考えてみる。また、序論・本論・結論がどのようにつながっているか、全体の展開について考えてみる。
4. 本論がさらにいくつに分かれるか考えてみる。分けた後に、どこに問いや答えがあり、筆者の

考えがあるのか整理してみる。

このようにいくつかの視点をもって考えることで、説明的な文章の読み方が身に付くと考えた。また、二つの文章の特徴が浮かび上がり、どのような工夫がされているかが分かるとともに、その工夫が説得力のある文章の秘訣だと生徒自ら気付けるのではないかと考えた。

◆B校・文学的文章2年

作品の主題につながる討論とするために、どのような謎を見つけ、提示するかということが大きな鍵となる。課題a-1・2は、主題から逸れないようにするための活動であったが、個人で謎について考える際も、そのことに触れ意識させた。また、今回は討論を行うため、謎について考え、吟味する上で以下のようなポイントを示した。

- ・「～である・～でない」「～べきである・～べきではない」など答えが二つに分かれるような謎。
- ・どちらの答えもあり得ること。
- ・どちらの主張をしても、様々な根拠が挙げられること。

このようなポイントを示すことで、多様な読みもでき、一人一人の読みも深まっていくのではないかと考えた。また、さまざまな根拠をあげることでもテキストを繰り返し読むことにもつながると考えた。

第3節 生徒の様子—対話と振り返りから—

事後アンケートでは、自分の考えが広がった、深まったと回答した数が非常に多く、その理由として各授業の対話が有効だったと答えた生徒が圧倒的に多かった。このことから、対話が生徒たちの学びの深まりにつながったと考えている。各授業での実際の対話の様子を一部紹介し、どのような振り返りにつながったか見ていく。

(1) A校・1年生の様子

◆説明的文章の授業実践

【課題a-2】の対話において、国語の学習に苦手意識をもつDが、自分の考えを同じ学習班EFに説明している場面である。

生徒Dは、図1と図3を比べて仮説2のこと（サルの落とす食物のほうが、栄養価が高い）から落ち穂拾いをするのであれば、体重が少ない3月こそ落ち穂拾いが多いはずだと主張している。一方で、生徒Eは表2で栄養価が高いことは証明されており、筆者の考えと表2のデータは一致していると反論している。

Dの最初の説明がたどたどしかったため、もう一回説明し直す場面。「もう一回言うで」と、今度は落ち着いて、ゆっくりと言葉を切りながら説明を始めた。

D「図1と図3を比べて、図1では、4月に落ち穂拾いに出会う回数の方が多いけど、図3では3月が一番栄養が少ないのに、なぜ図1のように、4月の方が落ち穂拾いに出会う回数が多いのか疑問に思いました。」

(F 教科書を見ながら、納得している様子)

E「どうということ？ どうということ？ (Dのノート) かして。」

D「待て。おれが言うから。」

E「だから、ノート見せて。」

D「待って。説明するから。(教科書をEの方に向けて図1を指し) 図1見てな。図1見た？」

E「見てるやん。」

D「図1では、4月の方が出会う割合が多いねん。」

E「うん。」

D「そやのに、図3では3月の方が体重が少ないやん。図3見てる？」

E「見てるよ。」

D「だから、そのときに栄養がほしいやん。そやのに、こっちは変化が少ないやん。だから… (略)」

E「何言うてるか分からへん。」

F「あんな、3月落ち穂拾いの回数少ないやん。図3見ると3月が体重少ないから栄養とらなあかん時期やのに、4月の方が(落ち穂拾いの回が)多くて、3月の方が少ないのはなんでかなって。」

D「そう！」

E「え？ ちゃうやん。図3…？」

F「3月は、それこそ落ち穂拾いせなあかん。」

E「うん。」

F「けど、3月少なくても4月体重けっこうあるのに、落ち穂拾いいっぱいしてんねん。」

(E 考え込む。 F 言いながら考える。)

F「逆か！ 落ち穂拾いしてるから体重が多いのかも！」

E「でも表2見たら(サルの食物の方が栄養)比較的多いやん。」

D「図見て。」

E「いや、表も見なあかんやろ。」

F「落ち穂拾いの回数少ないから、体重少ないのかも。」

この対話ではDとEだけでなく、生徒Dの主張を「なるほど」と思い生徒Eに説明していた生徒Fが、「4月は落ち穂拾いをしているから、体重が増えているのかも！」(3月はしないのではなくて、できないのかも)と新たな気づきを得ていることも読み取れる。授業の最初に、筆者が間違っているというのではなく、もっとこういうデータがあっ

たらいいというアドバイスを考えるように伝えていたため、生徒Dと同じ疑問をもった別の学習班では「3月は、時期的にサルの食物も少ないのではないか」と考え、サルのデータがあれば仮説2の説得力も増すと結論付けていた。生徒Dのグループでは結論までいたらなかったが、全体での発表時間を設けることで、例に挙げたグループにとっても一つの気づきが得られるということになった。

では、授業を通して生徒がノートにどのような記述をしているのか例を挙げる。図3-1・3-2は、実践でのノートの使い方を表したものである。

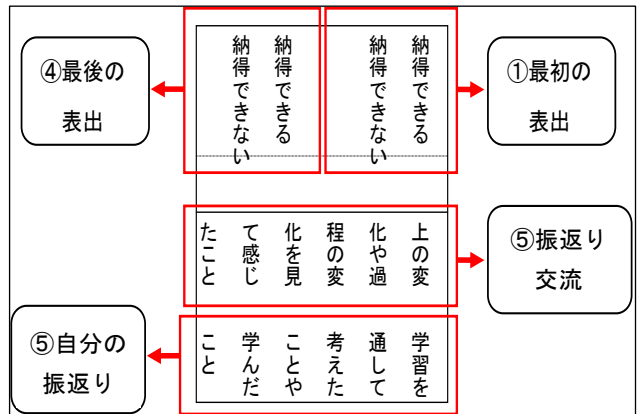


図3-1 A校での実践におけるノート・課題Aと振返り

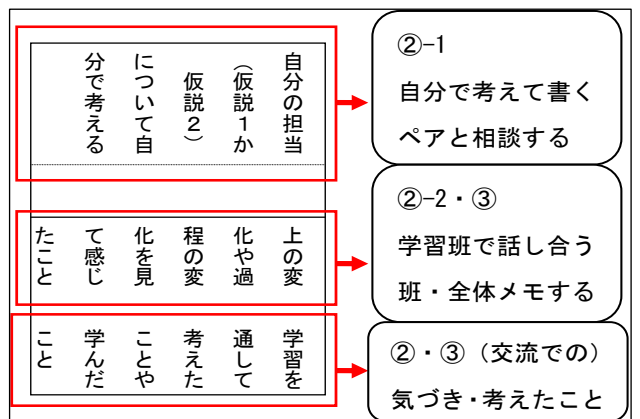


図3-2 A校での実践におけるノート・課題aの過程

課題aに対する学習の過程として、②-1・2と③が当てはまる。いずれもペア、学習班、全体との交流という対話を挟んでの振り返りになる。対話を通して、気付いたこと、参考になった考えをメモし、メモを基に振り返る。図3-2はノートの使い方として説明した上から下に思考が流れていくことを意識したものである。図3-1は、最初と最後の考えを比較しやすいように、最初の考えと学習後の考えを隣合せにしている。そうすることで、自分での振り返りもしやすく、また他の生徒もコメントを書きやすくなると考えた。これは、後述している『大人になれなかった弟たちに…』の実践において、1時間目から順番にノートを使っていった結

果、最初の表出と最後の表出とが異なるページに書かれており変化を見取りにくい様子が見られたためである。

図3-1の部分の記述

①最初の表出

納得できた。サルの落とした食べ物をひろってシカが食べることを「落ち穂拾い」と呼んでいて、それをするわけは、春はシカ本来の食物が不足しているということと、サルが落とす食物の方が栄養価が高いから。

④最後の表出

納得できない。(だいたい納得できるけど)

- ・図1は9月上旬だけ図3は9月下旬
- ・4月は落ち穂拾いが多いけど、体重は軽くはない。
- ・観察時間がバラバラだと正確にできない。
- ・秋に落ち穂拾いが少ないのはなぜ。
- ・サルのデータがあれば、より納得できる。

④振返りの交流で他の人からのコメント

- ・観察時間がバラバラだと、例えばどういうときに、どういうことが正確にできないのか書くといいと思います。
- ・私はぜんぜん納得できなかったのですが、最初から分かったことがとても多いのは良いと思います。今になって疑問が多くなったのはなぜ？でも、初めは分かっていなかったということを今になって分かったということかもしれませんよね。

④自分の振り返り

- ・今回みんなが同じ意見なのでは？と思っていたけど、中には違う人もいて、こんな考え方なんだと思いました。Sさんは私とは見方が違って、とても参考になりました。

図3-2の部分の記述

②-1 自分で考える/ペアに相談する

- ・秋まで体重を蓄えるはずなのに、どんどん減っている。(秋に)
- ・図1では9月に少し出会っているのに、図3では体重が下がっている。
- ・秋は落ち穂拾いで食べることのできるものがたくさんあるのに体重が下がっている。
(落ち穂拾いをしていない)



②-2 (学習班)

- ・4月がいっぱい食べているのに、体重は5月に増えている。(3月に比べて)
- ・図1はあがっているけど、図3は下がっている。

○必要なデータ…草の摂取量/それぞれの種類の量

②-2 (全体)

図1と図2を比べて

- ・観察時間がバラバラ→合わせる
- ・3月5月 落ち穂拾い(多)
- イネは4月~10月の夏~秋が少ないが、秋に落ち穂拾

いが少ないのはなぜ?→サルの行動データ

図1と図3を比べて

- ・シカだけでは分かりにくい→サルの行動データ
- ・4月は落ち穂拾い(多) 体重(軽) →4月のデータ

③気付いたこと・考えたこと

- ・もともとはおかしいと思っていなくても、よく見てみたり他の人の考えを聞いたりすると、たくさんおかしいなと思うことがあっておどろきました。
- ・全体交流では細かいところまで見た意見が出ていて参考になりました。(下線は筆者による)

最初の感想では、納得できたと書いている生徒もいれば、納得できなかったと書いている生徒もいた。しかし、共通しているのは最後の感想では、疑問が増えたと書いている生徒が多かったことだ。そのことを、振返りの交流コメントで「今になって疑問が多くなったのは、分からなかったことが分かるようになったからかもしれない」と書いている生徒がいるように、見えていなかったことが見えるようになったということが言える。そのことを指摘してもらった生徒にとっても、学びの自覚を得ることにつながったと考えている。

また、全体交流のメモに「サルのデータ」が必要であるとメモしており、最後の表出では、「サルのデータ」があれば筆者の考えの説得力が増す可能性について触れている。学習班だけの話し合いで終わらず、全体での話し合いを共有することが大切であり、その際生徒が思考をつなげていけるように教師がどのような助言やまとめをするかが重要であると分かる。

◆文学的文章の授業実践

専門家会議での対話が最も活発であったため、その話し合いの様子を例として取り上げる。基本的に3~4人班での活動をさせたいと考えているが、欠席等の問題もあり、女子生徒LMN、男子生徒OPの5人で話をしている。このグループは風景担当班で、「白い乾いた一本道」という表現にこだわっていた。

「書いてあるということは意味がある」と言っているように、作者がこう表現したのはなぜだろうと考えようとしている姿勢が伝わってくる。そう考えることが、細かい表現にこだわり、教科書やノートを何度も見返すことにつながっている。

また、生徒Pの発言に注目してもらいたい。風景のことを議論している中でも、僕が盗み飲みしてしまったことが気にかかっていることが分かる。そして、空が高く澄んでいたという表現と僕の心に潜み続けていた罪悪感をつなげている。しかし、

メンバーから否定され、以後専門家会議ではそのことには触れなかった。それが学習班に戻って説明するときには、ただの悲しみではなくて罪悪感を含んだ悲しみだったから、あえて美しい風景で強調したということを書いていた。このように、3回目の学習班での交流では、専門家会議で伝えると決めたこと以外に自分の考えを別に述べていたり、専門家会議で話し合ったものの未解決のところについて学習班の意見を求め、さらにそこで考えていたりする様子も見られた。専門家会議においても、学習班での話し合いにおいても「どこ(から)?」「なぜ?」という声が自然とあがり、その問いに対して、説明している本人だけでなく、他のメンバーも考えていた。

L「(乾いた白い一本道という表現が)何か心まで乾いてるような感じがして、だから悲しい表現だと思いました。」
M「質問していい?あのさ、心まで乾いてるって話なんだけど、それだったら色がなくなってると思うんだけど、なんで白いのか疑問に思いました。色がなくなってしまうって透明ってことだと思うんだけど、なんで白?」
L「例えば黒とかの道だったんだけど、色が抜けてしまったようなイメージで。」
O「そう。黒だと邪悪な感じ。」
P「え?何ページ?乾いた白い一本道?」
M「どうしよう。なんていうんやろ?」
P「牛乳飲むから悪いんやん。」
M「僕も悪いけど…」
O「そう。生きるのが無理やっせん。しゃあない。」
M「黒とかで説明すると…」
L「じゃあさ、もう心まで乾いたでいいんちゃう?色はおいところ。」
M「なんで心まで乾いたん?」
P「ヒロユキが死んじゃったからやん。」
M「心までってことは、体もってこと?」
L「だから、道も乾いてるけど心も乾いてるなって。」
N(それまで黙ってやり取りを聞いていたが)「乾いた道にこだわる意味が…」
M(Eの教科書をひらいて指さしながら説明する)
O「(その表現が)なくてもいけるやん。」
Oに合わせるように
LMP「でも書いてあるってことは何かあるんだって!」
(この後Nは自分が気になっていた「空は～澄んでいました」の表現について述べ、LとMがNの教科書に注目し話し合い始める。それを聞いていたOP。)
OP「澄んでるの意味が分かってない。」

O「澄んでるっていうのは、雲とかなんもないって感じ。」
P「青空。」
N「なくなってるってことじゃないの?」
O「澄んでいるは、なくなるちゃうで。」
N「想像してるの!」
M「モヤモヤがなくなっていくから澄んでるって思ったんだけど。」
P「ひらめいた!(教科書のページをめくりながら)
この男の子はずっと悪いて思っていて…何回も何回も、どんなに悪いことか分かってたって書いてあって…」
(この後、議論している答えにつながらないと全員から言われ、説明を止めてしまう。)(下線は筆者による)

ノートの使い方は、説明的文章の実践とほぼ同様のため省略し、実際の生徒の記述のみ紹介する。

①表出(最初)
わたしがこのお話を読んで思ったことは、命の重さです。その命の重みを感じたところは「ヒロユキは幸せだった。～かわいそうだった」というところです。「ヒロユキ」という命を大切にしていなければ、そんなこと言えないと思うからです。また、最後の「母が大きくなったんだね～初めて泣きました」のところでも「ヒロユキ」を大切にしていた姿が分かります。そこで、「ヒロユキ」が家族にどれだけ大切にされていたか、命の重みを感じました。
④表出(最後)
大切な弟がこんなに幼い歳で亡くならないといけないうらい戦争が悲惨だった。
②-1
白い乾いた一本道⇒弟が死んでそれまで自分の心の中に満たされていた気持ちがなくなりました。
②-2
「空は高く～輝いています」→敵の飛行機がきれいに見えるくらいヒロユキが死んだ悲しみ。
「道にも～ありませんでした」→周りに3人以上誰もいないことから自分の心もからっぽ。
「白い乾いた一本道」→頭が真っ白。二人の悲しみでからから。罪悪感…ミルクを飲んでしまった。もしかしたら…。
②-3
「母の強い顔」→子どもを守る。「悲しい～顔」→子どもを守れるか不安。「美しい顔」→「必死に子どもを守る」
②-3
「強い顔」→子どもを守る。「悲しい～顔」→子どもを守れるか不安。「美しい顔」→「必死に子どもを守る」
「母は～泣きました」→守ってあげられなかった。大き

くなった。→成長していることに気づいた◎ヒロユキが頑張っていることを知ったから。→ヒロユキの成長＝「生きたい！」応えられなくてごめんね。

⑤全体交流からの気付き

☆ただなくなったわけではなく戦争によってなくなった一つの命。

☆ヒロユキと同じように大人になれなかった人たち。
☆いのり、なくなった人たちにおくる。→今の平和な世界を見て、安らかにねむってください。

⑥最後の振り返り

私は、初めて読んだとき、ただ戦争の思い出話だと思っていました。だけど、授業をしていくうちに風景から僕の気持ちが読み取れたり、くわしく読めば読むほど心情が分かったりしました。(中略) 専門なので一つのことを深くほれるからいいです。(下線は筆者による)

この生徒は、学習班での交流後の振り返りとして「お話の主人公の立場のみで考えるのではなく、相手の立場でも考えると深く学べるということに気づいた」と述べており、見方が広がっていることが分かる。そして、振り返りで「最初はただの思い出話だと思っていた」と書いている通り、最初の表出を見てみると「命の重さ」に触れてはいるものの、戦争によって命が失われたことについては書いていない。最後の表出では「戦争の悲惨さ」について触れており、全体交流の「ただなくなった命ではなく、戦争によってなくなったたった一つの命」という考えが影響を与えていることも分かる。一方で、僕と母が抱える「罪悪感」について大切な学びをしているにもかかわらず、最後に書くときには生かすきれいなという課題も見取れる。また、「専門なので、一つのことを深められる」という趣旨の記述も見られ、ここでも対話が学びの深まりにつながったと感じていることが分かる。

(2) B校・2年生の様子

◆説明的文章の授業実践

特に活発な様子が見られたのは、専門家会議後の学習班での話し合いである。ほとんどの班は協議の結果、班としての考えを出せていたが、互いの意見がぶつかり、最後までどちらと決めかねる班もあった。その例を紹介する。女子生徒QとRは『モアイは語る』、男子生徒Sは『イースター島にはなぜ森林がないのか』の方が説得力があるとして意見が分かれている。

Q「モアイは知っているだろうかっていう読者に投げかけみたいなのが書かれてるから、より読者を引込みや

すいんじゃないですか。」

S「(教科書をめくりながら)あのねー、それ…」

Q「(Cの教科書を指し)ここ!ここ!」

S「ああ、それね。(イースターのプリント開く)投げかけてはいるけれど…」

Q「けれど、何ですか?」

S「ああ、序論ね。確かに投げかけてるけど、イースターの方はもうすでに結果が出てるから、どういうふうな流れになるかということがイースターの方が書いてあって。比べたらモアイは最初にモアイの秘密に迫っていきたくて言っておきながら最後によ分かんこと書いてるから。」

Q「モアイのこと話すと思いきや、自然になったと。」

S「モアイのこと最初めっちゃ言ってるやん、ほんまや一、なんで自然やねん!」

Q「ああ、つつこみが入ると。」

S「そう。」

Q「話の展開が読みやすいつてことね。ねるほど。」

(この辺りまでは冷静に話し合いが進んでいたが、この後本論の話になり、だんだんとヒートアップしてくる)

R「モアイは流れにそっていると思うよ。」

S「そってる?絶対沿ってないって!」

Q「そってる!そってる!」

R「イースター島では、話が変わるときに問題提示してるよね。」

S「いや、絶対それでいいやん!だってさ、いっきに2つ疑問投げかけてやで、万が一モアイが2つ投げかけたとしてな、最初にそんなことしてみーや、後で話題ごちゃごちゃなって分かるわけないやろ。」

R「でも、だから、それをモアイさんはやってるんですよ。さっき言ったじゃないですか。投げかけて一つの答えがあつて。」

Q「Rが言っていたみたいに、モアイの方は一つの問いがあつて、それに対してちゃんと一つずつ書いてあるんやけど、イースター島の方は一つに対して、あまりに結論がありすぎるから、どれがほんまなんですか、どれもほんまなんでしょうけど、それやったらちゃんと分けてよつて。」

S「いや、絶対こっちの方がいいって!…」

(この後も、サブタイトル「地球の未来」のことや、流れ、まとめ方などについて激しい議論が続いた。)

(下線は筆者による)

この班は結局、双方の意見が対立したまま発表した。しかし、最後に書く場面で生徒Sは選択肢Aを選んでおり、『モアイは語る』の方が説得力がある」という結論に至っていた。そして、感想を裏まで書き「討議の末にこのように考えが変わる

ことは滅多にないことなのでよい討議になったと思います」と述べていた。さらに、学習班での話し合いでは、Qの生徒が「話の流れが分かりやすいってことね」と言っているように、他のグループでも説明している生徒以外のメンバーが「～ということ？」など言いたいことを整理している様子も見られた。このような発言によって、説明している側の考えも整理されていくと感じた。また、Sは題名について「モアイは語らない」と主張していたが、全体での発表の際、他の班が「擬人法を使っていて印象的だ」と説明していた。全体で共有する場の重要性を再認識する場面でもあった。

この課題も、結論としてはどちらになってもいいものである。実際、学習班ごとに意見を発表してもらったが、半々に分かれた学級、ほとんど『モアイは語る』になった学級、ほとんど『イースター島にはなぜ森林がないのか』になった学級とそれぞれ異なる結果となった。共通して多くの班が述べていたことは、どのように始まり、問いと答えがどこにどのようにあって結論に結びついているかということであった。どちらがいいのかと考えることで、自然と教科書やノートを見返し、分析していくことになる。そのようにしてそれぞれの文章の特徴をとらえることが大切であり、分析していく中で読み取るコツをつかみ、どのように伝えたいときに、どのように表現すればいいのかということを感じてもらいたいと考えた。

では、このような学習の過程において、どのような表出が見られたのだろうか。実際に生徒がワークシートやノートに記述した内容の例を挙げる。下図3-3・右図3-4は実践で使用したノート、右図3-5はワークシートの使い方を示したものである。B校で使用した図3-5のワークシートが、図3-1で示した(p18)A校のノートと同じ役割を果たすものとなっている。

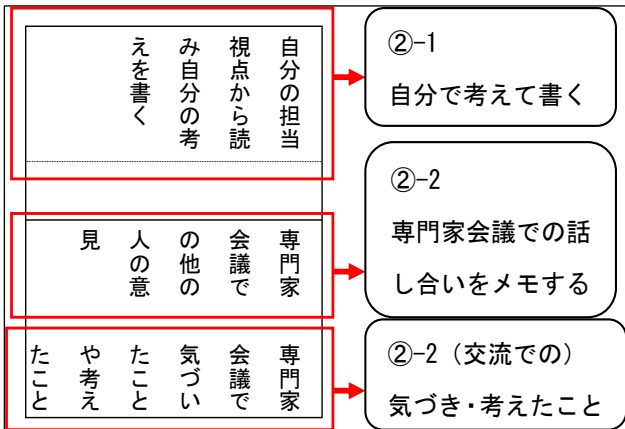


図3-3 B校での実践におけるノート・課題 a-1 の過程

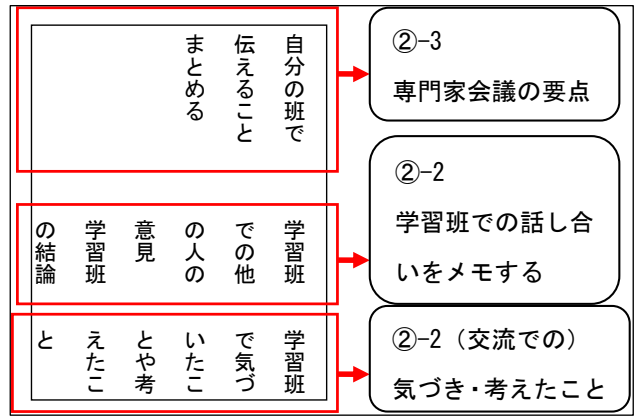


図3-4 B校での実践におけるノート・課題 a-2 の過程

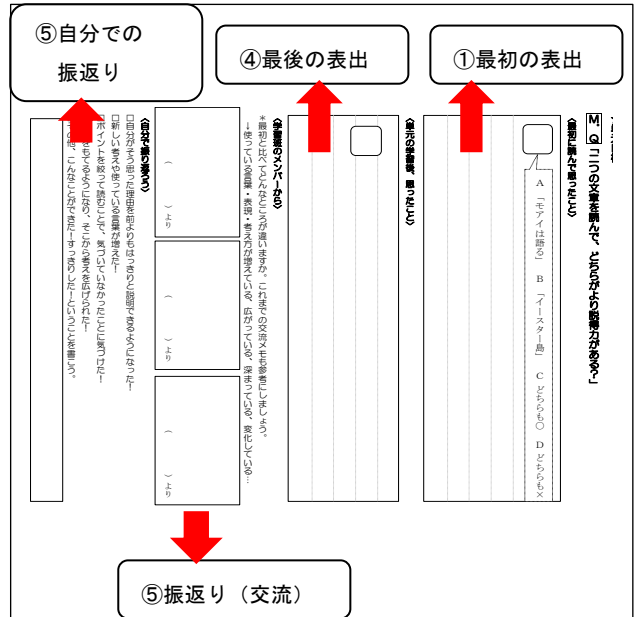


図3-5 『モアイは語る』ワークシート

まず、図3-3・3-4の一番下書き出した課題aに対する取り組みについて、生徒がどのような振り返りをしたか紹介する。

②-2 専門家会議での振り返り
 ・イースターは「まず」⑨→「次に」⑩→「さらに」⑪と順に説明している。(気付き) ↓
 最初は「モアイ」の方が分かりやすいからええと思ってたけど、順に話しているところや、言葉の使い方などから納得した。でも、モアイの方が分かりやすいと思う。
 ②-3 学習班での活動での振り返り
 やはり、モアイの方がわかりやすいのではないかな。交流などしたことだから、モアイはとても疑問が多く、そのため答えや推測が多くなっていました。つまり、内容がより深まっているということではないかな。

振り返りから、この生徒は、最初『モアイは語る』の方がいいと思っていたが、専門家会議で『イースター島にはなぜ森林がないのか』のよさにも気付いたことが分かる。

また、専門家会議の段階では、よさはあるもの
のやはり『モアイは語る』の方がいいのではない
かと漠然と感じているが、学習班での交流後には、
疑問が多いことでその答えやそこから生まれる推
測も多く、より深まりを感じるという明確な理由
が説明できるようになっている。では、この生徒
が最初と最後にどのようなことを書き出し、振返
りをしたのか見ていきたい。

①表出(最初)

Aを選択。イースター島がどうしてそうなったのかを話
したうえで、自分の意見を伝え「こうなったらイースター
島と同じことになる」ということによって、より分か
りやすいし、想像がしやすいのでAにしました。

④表出(最後)

Aを選択。(序)→多くの疑問を出して、読者に問
いかけていたので内容に入りやすいと思いました。それ
に対し、イースターでは、問いかけていないため、入り
にくいと思いました。(本)→疑問→答え→推測→疑問
…という順に話されており、たくさん疑問を解決して
いくことで、より内容が深まりやすいと思ったり、読者と
筆者と一緒に考えることで、より理解しやすいと思いま
した。それに対して、イースターでは一つの疑問に対
して事実を言っているだけなので、どういうときでその
事実が出てきたのかが分からず、一緒に考えることもな
いので、内容が深まりにくいのではないかと思います。

⑤振り返り(交流)

- ・最初よりは、考えも増えていて、分かりやすく書いて
いる。
- ・最初より、序論と本論に分け、モアイとイースターの
比較もくわしくされていて深まっていると思います。
- ・最初より、内容がくわしくわかって「～だから～」み
たいに、具体的に書いてあって、考えが深まっていると
思う。

⑤自分での振り返り

- 項目1. 自分がそう思った理由を前よりもはっきりと説
明できるようになった!
- 項目2. 新しい考えや使っている言葉が増えた!
- 項目3. ポイントを絞って読むことで、気づいていなか
ったことに気づいた!
- 項目4. 疑問を持てるようになり、そこから考えを広げ
られた!

(四つの項目のうち、1・2・4にチェックを入れている。
その他として以下のようにコメントを書いている。)
最初は、だいたいこっちの方がいいかなみたいな感じだ
ったけど、どんどん考えていくうちに、序→本→結と順
に見ていけるようになり、その中でも一番言いたいこと
が言えるようになりました。 (下線は筆者による)

選んだ選択肢が最初と最後で変化した生徒が約
29%、変化しなかったが約71%だった。興味深い
のは、国語が得意な生徒ほど変化した人数が多く、
苦手な生徒は変化した生徒がいなかったというこ
とだ。この事実は肯定的な見方と否定的な見方が
できると考えている。肯定的な見方は、対話的な
活動をするとう得意な生徒は変わらず、苦手な生徒
は得意な生徒の言う通りに書いてしまうこともあるが、
得意不得意に関わらず対話から学びが生まれ
たという見方である。否定的な見方は、得意な
生徒は積極的に対話をするため考えも深まり、新
たな考えを取り入れるのも上手いが、苦手な生徒
は消極的なため対話による学びが生まれにくい
という見方である。しかし、理由がほとんど書いて
いなかった苦手な生徒が、具体的に書けるよ
うになっているという事実と合わせて考えると後
者の見方より前者の見方の方が妥当であると思
っている。また、例に挙げている生徒も最初と
最後のどちらもAを選択しているが、振り返り
に「一番言いたいことが言えるようになった」と
書いている。新たな考えが増えただけでなく、
それまで曖昧にしかなかった考えが対話を通
して考えていくうちに明確になり、外言化で
きたということが言える。さらに、「～できる
ようになった」と振り返っている生徒が多いこ
とからも、学びの自覚へとつながったのでは
ないかと考えている。

◆文学的文章の授業実践

実際に生徒が行った討論の例を挙げたい。この
グループのテーマは「走らない場面は必要か」
である。このクラスは、すでに「メロス
は狂っているか(狂っているという表現は、
登場人物の台詞として使用されている)『
走れメロス』という題名はふさわしいか」
というテーマで二つの討論を終えている。
討論であるため、生徒の言葉が非常に
長く、省略している部分も多い。

必要である派の主張

「走っていない部分のところとして、睡眠をと
っているところや結婚式の話などが挙げられ
ますが、睡眠をとらずに走り続けるのは普
通の人間なら苦でしかありません。それ
に結婚式をすることによって、いかにメ
ロスにとって妹が大切な存在か、また友
人でもある人質以外にも待っているとい
うことを印象づけるために必要とされる
部分です」

必要ではない派の主張

「もしメロスが早歩きなどをしてい
れば全身なえることもなかったし、メ
ロスが寝ていなかったら走らなくても
間に合っていたと思うので、寝るシー
ンは2回も必要な

と思います。1回寝たら回復できるのに、結婚式の後にも寝て、セリヌンティウスの命がかかっているのに2回も寝ている暇はないと思うので×です。」

反論の例

「メロスだって人間だから寝ると言っていました、フィクションだから寝なくてもいいと思いました。」

「いくらフィクションであるとはいえ、一人の人間がこう何ていうか友情の絆をもって構成されている物語なので、メロスが勇者とかそういうフィクションとか言う前に、そういう一人の人間として立たせる必要があったと思います。なので、人間として必要なこと最低限書き表すのは必要だと思います。」

聴衆との応答例

「必要である派に質問です。太宰治さんは、なんか『人間失格』っていう本を書いているじゃないですか。他の作品の題名で人間失格って言っているのだから、この『走れメロス』もそういう視点で考えるとフィクションでいいんじゃないですか。」

「だから、人間として立てる必要はないと？」

「そうそう。」

「『人間失格』という本はわたしの情報が確かだったら…（この後、書かれた時期が違うことを説明する。）」

（下線は筆者による）

この討論では、メロスは勇者である前に弱さも併せもつ一人の人間であり、そのことを作者は伝えたかったのだという一貫した主張が聴衆にも評価されていた。注目すべきことは、最初は「なんやねん」と物語に突っ込んでいた生徒たちであったにも関わらず、他の討論でも「メロスは狂っていない」「題名はふさわしい」という作者の意図に沿った主張に説得力があると感じていたことである。その二つのグループの主張は以下のようなものであった。

（メロスは狂っていない派の主張）

メロスは狂っていません。なぜなら、そもそもセリヌンティウスを助けているし、途中寝ているのも、疲れていて寝るのは人間なら仕方ないことだと思います。それに人間ならそんな状態で起きていられるわけがありません。終盤の方では「メロスは覚悟した」のように自分の友のために身を捨てようと助ける勇者らしい考えをしているので狂ってはいないと思います。えーそして、自分で勇者と言っている場面でも、一人で走っているため根性を引き出して、自分を鼓舞するためにそう言っているだけだと思います。それに初めの場面では激怒していたり、人を疑うのが嫌いというのは、ごく普通の人間の考えなので、人間として当たり前なのでメロスは狂っているわけではないと思います。

（走らないシーンが必要である派）

「人質」っていう題名にすると、人質を助けるためだけにメロスは走っていることになります。「走れメロス」というタイトルにすることで友達を助けるという意味もありますが、自分の信念を貫くことであったり、王に人を信じてもいいんだと教えるため、民にも王にも人を信じてもいいということを見せつけなければならないので、それを伝えるために「走れメロス」がいいと思いました。また「走れメロス」っていうタイトルは、メロスに語りかけているような題名だと思いました。セリヌンティウスか民衆か、走れメロスと思っていたのは、もしかしたら王様が「走れメロス」と本当は人を信じたいと思っているけど信じてないと口で言ってるだけかもしれないので、そのみんなの思いがつまっている題名だと思います。それに、裏切らないで応えてると思うと、最後のところで出てくるのでこのタイトル「走れメロス」がふさわしいと思います。（下線は筆者による）

どちらのグループも、本文をよく読み込んでいることが分かる。また、ここでも人間としてのメロスがクローズアップされていたり、多様な見方を取り入れたりして主張していることが分かる。さらに、題名については「語りかけているようだ」と指摘し、『モアイは語る』の学習とのつながりも見られる。このような討論を経て、ほとんどの生徒に変化が見られ、国語に苦手意識をもつ生徒にも当てはまった。以下に、その生徒の例を挙げる。

表出(最初)

「信頼関係をたいせつにしようということ」

メロスの友達の石工はメロスが必ず戻ってくるとメロスのことを信頼していたからずっとメロスは戻ってくるといつづけたところから。

表出(最後)

「人の心などの弱い部分」

人質ではメロスの弱い部分は書かれていなくてメロスは勇者と言っている。でも走れメロスの方では自分でセリヌンティウスを人質にしておいてねたり走らないシーンがあった。これは人は人質みたいに強部分だけしかない人ではありえない、人は必ず弱い部分をもっているということを伝えたかった。なぜならこの世の中に弱い部分をもっていない人はいないと思うから。

適切な表現ができていない部分もあるが、確実に読みが深まっていることがわかる。最初の主題も『走れメロス』の主題として間違っていないが、学習を通して、作品との距離が近づき、様々なことを自分なりに考えたことが見取れる。討論後、もう一度主題について書く時間があった。そのときの、一人一人が教科書やノートと向き合い、黙々

と書き続ける姿が印象的であった。

他の学級でも「暴君ディオニスの考え方は間違っているか」「セリヌンティウスを人質にする必要があったのか」などのテーマが選ばれ、同じように討論を行ったが、どのテーマにおいても作者の意図に納得するという結果になった。その理由は、本文に忠実だったからだ。討論をしていくうちに「何ページの何行目に～と書いてあって」「何ページから～ということが分かって」と説明することが増え、そのたびに討論中の生徒だけでなく、聴衆の生徒も教科書をめくり「ほんとだ」と声を挙げていた様子も多く見られた。このような活動の結果、自然と作者の意図を読み取ろうとし、その意味にも気付いていったのだと思われる。聴衆がこのように積極的に参加できるかどうかも重要である。討論をしているメンバーは時として冷静さを失ったり、趣旨からずれてしまったりすることがあるが、そのときに「話がずれていると思います」という聴衆の指摘によって、本題に戻ってくる場面もあった。討論をするにしても、聴衆になるにしても、それまで時間をかけた学習が生きるのだと感じた。

ノートの使い方は説明的文章の実践と同様のため省略し、ワークシートと生徒の記述のみ紹介する。

図3-6は実践で使用したワークシートである。

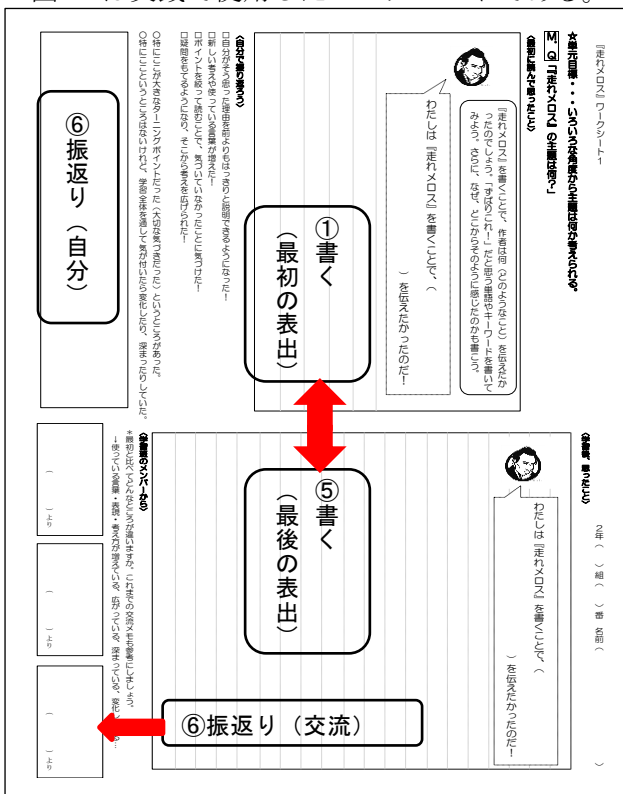


図 3-6 『走れメロス』ワークシート

①表出(最初)

【人の決意の力】

メロスが友を救うために走った時には、とても早く走っていたけれど、心が折れた時には全く体が動かなかったから。また決意を固め直したときには疲労困憊だったにも関わらず、風のごとく走りぬけることができたり、花婿の頑強な考えを崩したりできたから。

⑤表出(最後)

【人の弱いところに打ち勝つ姿】

どんな人にも必ずしも弱いところがあります。例えば、テスト中にゲームがしたい…そして人質のことなんか上げだして生きていたいなどがあります。人はそれぞれそれに打ち勝ったり負けたりしながら今を生きています。作者は、そんな人の弱いところをあえて何ページも書くことによって、メロスは特別な人間などではないことを読者に教えています。そして、そのなんともし平凡な人間が人質を助けるためにどのような力を使うのか、どのような苦悩が起きるのか、その起こったことを自分に重ね合わせて読者が読めるようになっていると思います。何度も弱いところを見せているのは、もう一つ理由があると思います。それは、どんなに悪魔がささやこうと、人は一度決めた大きな目標を曲げることはないということです。メロスはあきらめかけてしまいましたが、自分をまた奮立たせて、目標達成のためにまた走り始めました。このように、人は強い意志と大きな目標があれば何でもできる、弱い自分にも打ち勝てるということを伝えたいのだと思います。(下線は筆者による)

この生徒は、自分以外のグループの討論と、討論をした相手側の主張にあった「人間としてのメロス」という内容に影響を受けていることが分かる。勇者の前に一人の人間であること、人間は誰にでも勇者になれるという新たな気づきがあり、読みも深まっている。他にも「あきらめなければ希望はまだあるということ」から「人とは何か」、「友情、努力、勝利の意味」から「人の心の信実(三人それぞれの陰と陽の心)」など変化している生徒が多かった。最初からあまり変わっていない生徒も、説明する内容が具体的になっていたり、視点が変化したりしている様子が見られた。

そして、人間らしさを考える上で「例えばテスト中に…」という自分たちのことに置き換えながら考えていることも分かる。他の学級の討論でも「勇者はゼウスに願うなど他力本願のようなことはしない」という意見に対して、「自分たちも受験前にお守りを買ったり、神頼みをしたりすることはある」と反論する場面があった。人間らしいメロスについて考える中で、生徒自身と作品、作者

との距離が近づいていく様子が見られた。振り返りには以下のように書いていた。

⑥振り返り（交流）

・自分が〇だと思ったら、その意思是ゆらがずにつきとおして、私まで流されそうになりました。討論では、一つ一つの意見に反論できるぐらいすぐ反論する考え方がすごいと思いました。

・「人質」と「走れメロス」を比べたとき、大きく違う部分を取りあげられていて、とてもよかったです。

⑥振り返り（自分）

はじめた時には、とても簡単なことを書いていたりして、今見れば自分でも「何書いてるんやろ」というようなことを書いていたけれど、多分、班交流や討論会で考え方が変わったり、深まったりした結果、今では「走れメロス」について難しいことを書こうと思いました。討論会は今までにやったことのない初の試みだったけど、自分の思いをぶつけられて楽しかったです。（でも、班で言い合うのが一番考えが深まる気がするし、楽しかった）
（下線は筆者による）

振り返りからも、今の自分と授業の最初の自分を比較し、学習を通して、自分の考えが深まり、成長したことを自覚していることも読み取れ、学びの自覚が得られたのではないかと考えている。

第4節 教師による支援・評価

4つの実践のうち、3つの実践の学習後にチャレンジ問題を実施し、コメントをつけて返却した。三つの問題全て、教科書とは異なる文章を使用した。また、授業の過程を思い出しながら取り組み、身に付けた力を生かせるような問題となるよう意識した。例として、『走れメロス』の学習後に行ったチャレンジ問題を挙げる。

チャレンジ問題として『杜子春』を使用した。太宰治と同時期の文学でありつつ、児童文学の要素を含む作品を選んだ。また、討論をする中でメロスの「人間らしさ」に気づく生徒が多かったため、「人間」というものを考える資料にしたいという思いもあった。当初、問題の資料として、芥川龍之介の児童文学『蜘蛛の糸』と中国古典文学『玄怪録』の二つを用意し、使う資料を選択できるような問題を作成したが、協力員とも相談の上、ややこしくなるだろうという理由から、授業で行った活動と近い『玄怪録』のみを使用することとした。「なぜ太宰治はこの表現や設定を追加したのか」ということから主題について考えを深めていくことを授業で行った。学んだことを生かして「なぜ

芥川龍之介は変えたのか」という視点をもって主題について考えられるかということ問う問題である。授業で『走れメロス』を学んだ後、太宰治に関わりのある作家の作品を紹介するという設定とした。最初に『杜子春』の主題を短い言葉で表し、その後比較する資料を生かしながら、自分の考えた主題について詳しく説明する問題とした。図3-7は、実際のチャレンジ問題である。この問題に資料として、『玄怪録』と比較したものを提示した。表3-9は、生徒に返したコメントの例である。

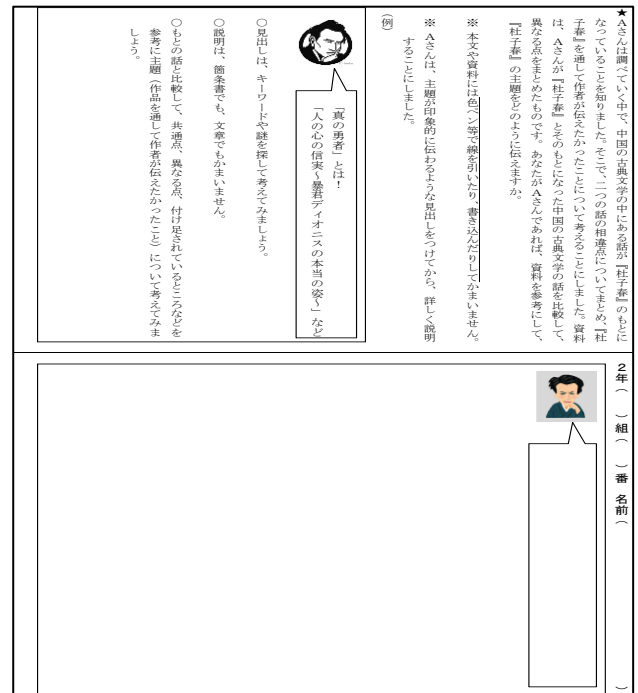


図3-7 B校文学的文章チャレンジ問題

表3-9 B年文学的文章チャレンジ問題コメント例

①生かしている部分	<ul style="list-style-type: none"> 登場人物の言動や場面の展開から主題について考えられています。 もとの話と比較し、共通点に注目して主題について説明できています。 もとの話と比較し、異なる点に注目して主題について自分なりにとらえられています。
②力を伸ばすために	<ul style="list-style-type: none"> もとの話と比較することで、違う視点から考えられたり、説明がしやすくなったりします。 異なる点にも注目することで、『杜子春』の主題についての説明に説得力が増します。 特に最後の場面にも注目すると、～さんの考えがより伝わりやすくなります。

主題については十人十色の解答になるため、必ずしもこのようなコメントが当てはめられるとは限らないが、傾向は表れるため、分類することで教師の負担は軽減できるのではないかと考えた。一人一人の言葉に応じたコメントが必要になって

くるが、明らかに読み取りに誤りがある場合は訂正する必要もでてくる。また、授業での様子と比較し、生かしていることや伸びているところを記入すれば、より効果的であると考ええる。

第4章 実践研究を通して

第1節 成果について

本研究における「学びへ向かう力」とは、「言葉を通じて、自分で考え、考えや思いを表現しようとし、他者と交流したり、テキストに向き合ったりすることを通して、自分の見方や考え方を広げ深めようとする力」と定義したが、実践を進める中で「まず自分で考えること」と「対話を通して自分の考えを深め広げること」の間には「受け止める力」が存在するのだということに気付かされた。授業の中で、自分で、あるいは他の人が言いかえたり、「～ということ?」「～ということではないか」と問い返したり、「ここにこう書かれていることは…」と根拠を探したりしながら学びを深めていく姿が度々見られた。さらに「他の人はこう言っていたけれど…」「前はこう考えていたけれど…」という発言や記述も多かった。これらに共通することは、過去の自分や自分以外の誰かの言葉、テキストや作者の言葉を受け止めようとしていることではないだろうか。まず自分の考えがあり、最初の自分以外の考えを受け止めるからこそ、新たな考えが生まれたり、自分の考えが明確になったりするのではないかと考えている。

また本研究は、生徒自身が学びの自覚を得ることが、「学びへ向かう力」につながるのではないかと仮説に基づき実践を進めてきた。生徒の授業の振り返りには、「考えが広がった、深まった」「違った見方ができた」「自分の考えがはっきりした」という記述が非常に多く、学びの自覚が得られたと言えるのではないかと考えている。実践後の事後アンケートにも同様の記述が目立っていた。

◆A校の事後アンケートから

- ・もともとはなんとなく内容を理解したくらいだったが、学習の最後の方では細かいところまで見ていき、もっと知りたいことなどが出来た。
- ・友達の意見を聞いて、自分の考えに生かした。
- ・自分の意見をはっきりさせて、そこからさらにどうなったかを詳しく考え、調べるようになった。
- ・最初は自分の意見が書けていなかったけど、自分の意

見を書けるようになった。最初は難しいことはそのままにしておいたけど、今はむずかしいことも全力で取り組んでいる。

・今までは、自分の考えを持っていてもうまく言葉に表せられなかったり、そんなことがあったけど、今では伝えるための言葉や根拠が増えて、うまく言葉で表せられる。

・前までは具体的な理由が見つからなかったけれど、二つの授業を通して具体的な理由が見つかりやすくなった。振り返りも書きやすくなった。これからも具体的な理由を見つけて考えをもちたい。

◆B校の事後アンケートから

・今まであまりやったことのないことをしたので、今までの学習の中で一番深くまで理解できたと、理解すればするほど「なるほど!」と思えて、学習が楽しくなった。だからこそ、考えることもたくさんあって、自分の中にある知識(国語力)が増えた。

・他の人と交流し合うことで、自分だけの考え方にとらわれずに、いろいろな表現を学ぶことができて、語彙力を伸ばすことができた。

・(相手を納得させるためには)まず本文をしっかり読み、内容を理解しなければいけません。なによりも僕は討論を行ったとき熱がこもっていたぐらい本気になりました。冷え込み始めた秋にも関わらず、半そでで汗をかくほどでした。何事においても本気になれるのはよいことだと思いました。

・1回だけ読むのではなくて、何度も読んだり、人との交流の中で自分の考えも変化してきたので、1回だけでは筆者の考えを読み取れないと思いました。また、何度も読むことで筆者の考えが伝わってくるので、これから何か読むときは何回か読んでみようと思います。

・1つの問いに対し、2つの答えがぶつかりあったとき、自分が何を思い、どう考えて答えを出したのかを文章や言葉で表すときに必要な力を学ぶことができました。また、他の人の意見や質問への返答の仕方やどうすれば納得してもらえるかを改めて考えることができたのですが、まだ表現力が足りなかったり、語彙力の差があったりしたので今回足りなかった部分や学んだことを生かし、今後の授業を受けたいと思います。(下線は筆者による)

多くの生徒がこのような記述をしており、学びの自覚が得られたと同時に、「こうしていきたい」という自ら学ぶ意欲をもてたのではないかと感じている。最後の生徒の「自分が何を思い、どう考えて答えを出したのかを文章や言葉で表す力」という言葉は、まさに本研究の要でもある「内言を外言化する力」ということであり、国語科で育成を目指すべき最も大切な力であると考えている。

第2節 課題と今後に向けて

(1) 書くという表出方法について

前節では成果について述べたが、課題も見つかった。大きく二つの課題が挙げられる。

一つ目は、過程を書き残せなかった生徒がいたということである。最初と最後の表出では、ほぼ全ての生徒が書き出すことができた。しかし、その過程、特に他者との対話の場面において書き留めることができない生徒が見られた。要点をおさえたメモができない生徒、話し合いをしながら自分で考えたことを書き残せないなど、原因は生徒によって異なるが、効果的に過程を書き残すことに難しさを感じる生徒は多い。このような課題を解決する糸口は、継続的に指導していくことにあるのではないかと考えている。

実践から約4カ月後、A校協力員の研究授業を参観する機会があった。実践後もノートを見開きで用い、継続的に指導をしていただいた。以下に、最初の実践『大人になれなかった弟たちに…』と研究授業『少年の日の思い出』における生徒のノートの変化を紹介する。

『大人になれなかった弟たちに…』

〈交流欄〉

疑問：白い乾いた一本道

感想：悲しいと思った。弟が栄養失調でなくなったから。

※一番下の気づき、考えたことの欄は空白。

『少年の日の思い出』

〈交流欄〉

○くん1 ちょうをつぶした→自分が傷つきたくないから。

2ーミールのちょうをつぶした

→ちょうだけに申し訳ないと思っている。

△さん：傷つきたくないからちょうをつぶした。

□くん：エーミールに軽蔑されちょうをつぶしたのに、逆に怒った。

〈気づき・考えたこと〉

・つぐなえる罪ではない。一度やってしまったことは戻らない。

・もう二度としないために。

この生徒は『大人になれなかった弟たちに…』では交流欄しか書いておらず、誰の疑問なのかも分からない。交流を通して感じたことも続けて記述しており、メモとの関連も薄い。

しかし、『少年の日の思い出』では、メモ欄に誰の考えなのか記述した上で、複数の意見を述べた場合は「1・2」と番号を振り、矢印も用いて分かりやすく要点をまとめている。

さらに、その交流を経て自分で考えたことについて下の欄にまとめて記述している。より効果的に書き留めることができるようになったと言える。どこに何を書くのか意識させ、学習活動を継続することで、自然とこつをつかんだり、力を付けていったりすることができるのではないかと考えている。また、ノートの使い方を考えることで、教師も対話をどのように組み込み、どのような学習活動をさせるのかなど自然と考えを練りながら授業を作っていくことになるのではないかと考えている。

二つ目の課題は、メモしていたり、そのときの考えを書き留めたりしたことを、最後の考えに生かせない生徒がいたということである。自分が疑問に思っていたことに対する解決策をメモしたり、大切なことに気付いていたりするにも関わらず、その書き留めたことが最終的な考えでは全く触れられていないという生徒も見受けられた。メモしたことやそのときの気付きを生徒自身がつなげていけるような支援が必要であると感じている。しかし、この生徒にはこのような部分に課題があると見取れたのは、実践の中で生徒が書き残していたからこそである。

次頁右表4-1は、ノートを基にどのようなことが見取れるかという例を示している。今回の実践における生徒の記述を参考にしている。

表に示したものは、あくまで一例ではあるがノートに書き残していくことで一人一人の学びを適切に見取っていくことができるのではないだろうか。そして、個々に応じた学びの見取りができれば一人一人に対する指導、また学級全体に対する指導にも生かすことができ、授業改善にもつながっていくと考えている。

(2) 評価について

今回、実践をしていく中で、授業を通して生徒たちが身に付けた力をどのように見取るのかということは、大変重要なことだとあらためて感じた。そこで、「主体的・対話的で深い学び」を通して生徒が身に付けた力を、どのように評価できるのか考えてみたい。なお、答申において、評価は「知識・技能」「思考力・判断力・表現力等」「主体的に学習に取り組む態度」の三観点に整理されることが明記されているが(23)、国語科において、そのまま三観点を評価するか否かは明言されていないため、このような見取りができるのではないかとこのように見取りが留めたい。また、ここでは本研究と特

に関わりが深い「主体的に学習に取り組む態度」について述べることにする。

「主体的に学習に取り組む態度」は「学びに向かう力・人間性等」に含まれるものであるが、新学習指導要領において、「知識・技能」「思考力・判断力・表現力等」のみが具体的な内容として示され、解説の中でも「学びに向かう力・人間性等」については目標のみを記し、具体的な内容については示していないことが述べられている(24)。では、目標としてどのように示されているのか。

表4-2は、学習指導要領解説国語編に示されている、国語科における「学びに向かう力・人間性等」に関する目標と各学年の「学びに向かう力・人間性等」に関する目標をまとめたものである(25)。

表 4-2 「学びに向かう力・人間性等」国語科の目標

教科の目標	言葉がもつ価値を認識するとともに、言語感覚を豊かにし、我が国の言語文化に関わり、国語を尊重してその能力の向上を図る態度を養う。
第1学年	言葉がもつ価値に気付くとともに、進んで読書をし、我が国の言語文化を大切に、思いや考えを伝え合おうとする態度を養う。
第2学年	言葉がもつ価値を認識するとともに、読書を生活に役立て、我が国の言語文化を大切に、思いや考えを伝え合おうとする態度を養う。
第3学年	言葉がもつ価値を認識するとともに、読書を通して自己を向上させ、我が国の言語文化を大切に、思いや考えを伝え合おうとする態度を養う。

「言葉がもつ価値」「思いや考えを伝え合おうとする態度」が各学年に共通して挙げられていることが分かる。互いに思いや考えを伝え合う中で、言葉がもつ価値に気付き、言語感覚も豊かになり、個々の言葉の力を向上させていくことができる。辞書的な意味は一人で学んでも、言葉の真の価値に気付き、自分の言葉を豊かにしていくことは決して一人ではできない。そして、思いや考えを伝え合おうとする態度は、「主体的に学習に取り組む態度」として見取ることができるのではないかと考えている。

今回の実践でも、対話による成果は大きかった。対話の過程を可視化するという活動を行ったが、ノートやワークシートを「主体的に学習に取り組む態度」の評価に生かしていけないかと考える。現在も、定期的にノートやファイルを回収し、自

表 4-1 ノートから見取れる内容

ノートの状態	課題
自分の考えが書けない。	①内容理解ができていない場合は、課題提示や資料提示の方法など導入の工夫がより必要。 ②内容は理解しているが、そのことについて自分の考えを持っていない場合は、焦点を絞って課題提示をするなどの工夫が必要。 ③内容を理解し、自分で考えることもできるが上手く表出できない場合は、箇条書きやキーワード、話し言葉などその生徒がまず書き出せるような工夫が必要。
メモができない。(テキスト・資料)	①読み取りが不確かな場合は、どこに注目して読むのか焦点化するなどの工夫が必要。 ②読み取れている場合は、大切だと思った箇所に印をつけるなど、まとめ方の支援が必要。
メモができない。(他者)	①相手の話が理解できない場合は、聞き返す、質問することを意識させることが必要。 ②相手の話をそのまま全てメモしている場合は、番号を振る、色で印をつける、矢印を用いるなど要点のまとめ方に関する支援が必要。
メモができない。(気付き・自分の考え)	①自分の考えがもてない場合は、他の人の話の中で、特によいと思ったことに印をつけるなど取り組みやすいことから意識させる。 ②話し合いの中で自分の考えを話している場合は、相手が「なるほど」と納得したり、「～ということ?」と問い返したりしたときの発言を書き留めるよう意識させる。
メモはできるが、自分の考えと上手くつなげられない。	なぜ、そのようなメモをしたのか(印をつけたのか) 振返りをさせ、そのメモは自分の考えと共通するものなのか、補足するものなのか、異なったものなのかなどを考えるよう助言が必要。
過程を最初から最後まで書き残せ、自分の考えとつながられる。	具体的にどこが特によいのか、またよりよくするためには何が必要かなどの助言が必要。 特によいところは全体で共有。

分の考えや他の人の考えを整理してまとめているかなど「関心・意欲・態度」の評価材料の一つとしていることは多いように思う。

今回の実践では、最初と最後の表出を意識して取り組んだ。最後の表出は、当然これまでの学習の過程があってこそ生まれるものである。最初と最後の表出における個々の変化については、見取ることが可能である。さらに、目標に照らし合わせ、生徒に与えた振返りの視点も取り入れながら見取することで、「主体的に学習に取り組む態度」の評価材料になるのではないかと考えている。評価のうち「主体的に学習について取り組む態度」について述べてきたが、大まかな内容にとどまっている。実践研究を通して、評価とは生徒の力を伸ばすためのものだというをあらためて実感した。今後、生徒一人一人の「学びへ向かう力」を育てる評価の在り方について考え、授業とつながりのある評価を目指していくことが必要だろう。

(23) 前掲(15) p61

(24) 文部科学省「中学校学習指導要領解説国語編」
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2017/10/13/1387018_2.pdf 2018.3.2 p16

(25) 前掲(24) p11-12

おわりに

本研究での実践を行う中で、何度も協力校に足を運んだ。どちらの協力員も、忙しい合間をぬって時間を作って下さった。授業が終わるたびに、「こういう姿を見られたのはよかった」「きっとここがよかったのだろう」「生徒に困りが見られた」「ここはもう少しこうした方がいい」「この学級ではこうだけれど、こちらの学級ではこうしてみましよう」という会話を幾度と繰り返した。協力員と目の前にいる生徒たちのために試行錯誤を繰り返す時間が、筆者にとって何ものにもかえ難い貴重な時間となった。そのような授業について考える時間こそが、指導者自身の振返りであり、指導の改善につながるのだと感じる。

四つの実践のうち、『走れメロス』の実践が最後だった。ある学級での授業が終わった後、協力員がこのようにつぶやいた。「私は採用試験の面接で、どのような教師になりたいかと問われました。そのとき、教師が教科書を開けと言って開くのではなく、生徒が自分から教科書を開く、そんな授業ができる教師になりたいと答えました。私は、今日、それができたと思います。」

筆者自身、生徒の姿に感動し、また協力員の言葉に心打たれた。両校ともに、生徒たちが今の自分にできる「精一杯」で考え、仲間と高め合い、それぞれの思いや考えを表現してくれた。まず何より、ひたむきに授業に取り組んでくれた生徒たちに感謝したい。そして、本当に忙しい毎日の中で、共に悩み、生徒の学びについて考えて下さった二人の協力員に感謝している。また、本研究の趣旨を理解し、協力して下さった京都市立大枝中学校、京都市立衣笠中学校の全ての教職員の皆様に感謝の意を表したい。

最後に、今回の文学的文章における実践において感じたことを述べて結びとしたい。実践授業で生徒たちの姿を見ながら、昨年度受けもった生徒たちのリレー小説を思い出した。それは、次のような作品である。

「生きる意味」

人はなぜ生きているのだろうか。

それはまだ誰にも分からない。

みんなが考えていることだ。

そして生きていれば、きっといいことがめぐってくる。

時には楽しいことも悲しいこともある。

死にたいと思うこともある。

でも人生は一度きり。

山あり谷ありの人生をどう生きるかは自分で考える。

生きる意味を考えて人生を歩むことが生きる意味なのだ。

1年生では、戦争という時代背景を抱えた作品を読むことで、生徒たちは「本当の悲しみ、苦しみとは何か」「生きるということ」について考えた。2年生では、勇者としてのメロスや単なる友情ではなく、一人の人としてとらえることで、人間の弱さに気付き、「人間らしく生きること」や「誰にでも弱さはあり、それをどう乗り越えるかが大切であること」を学んだ。「生き方」について悩み葛藤する中学生という時期だからこそ、学び得ることだと感じる。

授業での課題に向き合いながら、自分と向き合っている生徒。その生徒たちの一つ一つの言葉が美しく、かけがえのないものだ。本論文は、そのような思いもあり、実に多くの生徒たちの言葉をありのまま掲載している。両校の生徒たちの言葉は、これからも輝き続けることと思う。