

学びへ向かう力を育てる国語科の授業・評価を目指して(2年次)

—生徒による自己評価を生徒の意欲向上・教師の指導改善に生かす—

河合 ゆみ (京都市総合教育センター研究課 研究員)

生徒自ら考えようとし、学び続けるためには、学習活動を通して何を学んだのか生徒自身が実感することが不可欠である。このような学びの自覚を得るためには、生徒自身が自分の学びを振り返ることが必要であり、その振り返りが自己評価として機能していることが重要であると考えた。自己評価としての振り返りを行うことで、生徒自身が学びの自覚を得ることができ、次も考えようという意欲につながる。また、生徒の自己評価は教師が生徒の学びを振り返る際にも有益な情報をもたらし、指導改善へとつなげていくことができる。

昨年度は、自分の変容を自覚するという意味での自己評価について研究を進めたが、今年度は目標に対する自己評価について焦点を当てた。目標に対する自己評価として、①学習の内容を確認する②自分の「問い」を意識するという二点を中心に考えた。その結果、自己評価の場面で新たな気付きを得て意欲へとつなげていく姿や、教師が授業づくり・指導改善に生かしていく視点も見えてきた。

生徒の自己評価シートから見えてきたことを基に、自己評価の在り方を提案した。また、生徒の自己評価と評価の観点「主体的に学習に取り組む態度」のつながりについても記した。

目 次

はじめに……………	1		
第1章 生徒の意欲向上と教師の指導改善 につながる自己評価を目指して		第3章 実践授業を通して	
第1節 有意義な振り返りとするために		第1節 「問い」を意識する授業—『鍵』—	
(1) 自己評価としての振り返り……………	1	(1) 指導計画と課題設定について……………	7
(2) 自己評価の二つの側面……………	1	(2) 生徒の「問い」を生かす……………	8
第2節 研究の構想—目標に対する自己評価を 中心に—		(3) 生徒の記述から……………	10
(1) 自己評価の目的……………	2	第2節 生徒が主体的に学ぶ授業を目指して —『扇の的—「平家物語」から』—	
(2) 研究の構想……………	2	(1) 指導計画と課題設定について……………	11
第2章 自己評価として機能するために		(2) 自己評価シートの活用……………	12
第1節 仲間との対話を取り入れた授業作り		第4章 今後に向けて	
(1) 課題設定について……………	3	第1節 より充実した自己評価を目指して	14
(2) 対話の進め方と形について……………	4	第2節 「主体的に学習に取り組む態度」との つながり……………	17
第2節 自己評価シートについて		おわりに……………	20
(1) 学習の内容を確認する……………	5		
(2) 「問い」を意識する……………	5		

<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
京都市立松原中学校

<研究協力員> 梶原 寿彦 (京都市立大枝中学校教諭)
角 知希 (京都市立松原中学校教諭)

はじめに

昨年度は、生徒自ら考えよう、伝えたいと思えるような授業をつくり、授業を通して生徒自身が学んだという自覚を得ることができれば、次も自分の言葉で考えよう、次はこう伝えたいという学びへ向かう力も養われるのではないかという仮説のもと、研究を進めた。生徒自身が学びの自覚を得るためには、授業の中で自分が考えたことや自分以外の考えを目に見える形で残していく必要があると考えた。そこで、書くという表出方法に着目し、最初の考え、過程での考え、授業を通して得たこと、最後の考え、振り返りと場面ごとに書き残していくことを授業の柱とした。学びの自覚とは、変わった、明確になった、広がり深まったと実感できることであり、このような変容を求めるときには、他者との対話が欠かせない。しかし、多くの場合、他者との対話は話すことを通して行われ、そのときの考えはその場限りで消えてしまう。後から振り返ったときに学びの自覚を得るためには、話したことも含め言葉として自分の考えを書き残していくことが有効なのではないかと考えた。昨年度の実践の中で、書き残していくということは、学びの自覚のためだけでなく、言葉を吟味し、考えを練り直していくことにもつながるとあらためて感じた。そして、このような実践における振り返りの場面では、生徒たちが自然とどのように自分の考えが変わったのか、明確になったのか、深まったのかということを記述しており、次はこう読んでみたいといった次の学びへ向かう姿も見られた。今年度は1年次の実践を土台として、より有意義な振り返りについて考えたい。

第1章 生徒の意欲向上と教師の指導改善につながる振り返りを目指して

第1節 有意義な振り返りとするために

(1) 自己評価としての振り返り

生徒にとって有意義な振り返りとは、どのようなものだろうか。中央教育審議会答申(以下答申)には、国語科における「主体的な学びの視点」として以下のように示されている(1)。

(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。 (下線は筆者)

学習を振り返る際、自分の学びについて説明したり、評価したりすることができることの重要性が説かれている。学校、あるいは授業における振り返りは、自己評価の機能を有していることで有意義なものになると考えられる。振り返りを行うことの必要性は、これまでも言われてきていることではあるが、実際に生徒の自己評価として機能していることは決して多くはないのではないだろうか。筆者もそうであったように、形だけの振り返りになってしまったり、時間の確保ができないという理由で省いてしまったりすることもあるのではないだろうか。形だけの振り返りだと、わざわざ貴重な授業時間を割いてまで行う気になれないのは当然だろう。振り返りの意義を見出せないことが、振り返りの形骸化にもつながるのではないかと考える。そこで、振り返りの場面において、何のために、何を、どのように振り返れば自己評価として機能するのか考えていくことで、自己評価の在り方が見えてくるのではないかと考えた。自分の学びについて振り返る中で、自分の学びを見取り評価できれば、次も考えたい、次はこう考えてみようという思いにつながるのではないかと考えている。

(2) 自己評価の二つの側面

自己評価として機能する振り返りの在り方について明らかにしていくと述べたが、教科に関する自己評価とはどのようなものなのだろうか。様々な捉え方ができるかと思うが、今回、個人内評価と目標に対する評価という二つの視点から考えていくことができるのではないかと考えた。個人内評価は、個々の生徒がもつよさや個性、頑張りや伸長を認めていくものである。このような個人内評価は、教師が行うものであるが、生徒自身が自分はどうに、どのくらい頑張ったかということの評価していくことも大切である。そして、生徒自身が単元、学期、年間など一定の期間の学習を経て、自分の学びがどのように変容にしたか振り返り、成長を実感していくことも自己評価の一つであると考えている。このとき生徒はあくまで自分の主観によって評価をすることになるが、生徒自身が振り返り、自分の成長を実感することは次に向けての意欲につながる。そして、そのような生徒の主観による評価には、生徒個々のよさや感性等も含まれており、教師は生徒の自己評価から生徒の状況を把握し、個々の学びを認めていくことが重要である。また、あくまで生徒の主観で

あっても自己評価を繰り返す中で、自分で自分を見る目も鍛えられていくのではないかと考える。昨年度の実践は、単元学習において、生徒自身が学びの過程を振り返りながら、自分の最初の考えと最後の考えを比較し、変容を実感することを目指した。また、教師が生徒自身の学びの自覚を認めることで、生徒はより自分の成長を実感でき、次も考えようとする意欲へとつながっていくのではないかと考えた。

一方で、目標に対してどうだったか自分で判断するという自己評価も重要である。従来から言われている「めあてと振り返り」の振り返りも、目標に対してどうであったか自己評価するという側面に焦点を当てたものだろう。「めあて」とは、教師が生徒に提示し、生徒自身が意識しながら授業に取り組んでいけるようにするものであり、その「めあて」に対しての自己評価とは、本来生徒自身が自分で基準を決めて、「めあて」に対してどうだったか判断するものである。しかし、このような自己評価は生徒個々によってばらつきが生じやすく、的確に行うことは難しい。生徒が的確な自己評価を少しでもできるように、教師が視点を与えることが必要であると考えた。また、「めあて」には、教師の「ねらい」が含まれていることを考えると、授業という枠組みの中においては、教師の基準（外的基準）から判断したことを生徒に返すことによって、生徒自身に自分の自己評価がどうなのか見つめ直す機会を与え、学びの自覚もより確かなものとしていけるのではないかと考えた。そこで、今年度は、目標に対する生徒の自己評価に焦点を当てることで、より生徒の学びの自覚を促すとともに、生徒の自己評価を授業づくり、指導改善に生かしていけるのではないかと考えた。

第2節 研究の構想—目標に対する自己評価を中心に—

(1) 自己評価の目的

何のために、何を、どのように振り返れば自己評価として機能するのか考えていくと述べたが、まず「何のために」自己評価を行うのか考えたい。一言で自己評価と言っても、様々な捉え方があるが、捉え方の一つに期間や時期があるのではないかと考える。特に、教科の授業として考える際には、期間が重要なのではないかと考える。授業は、一時間、単元、学期、年間などある一定の期間で区切ることができるが、自己評価は期間の単位に

よってその役割が少しずつ異なるのではないかと考える。そこで、各時間の自己評価、単元学習終了後の自己評価、一年間の学習を終えての自己評価の三つに分けて、それぞれの目的について整理する。

まず、各時間の自己評価について考える。一時間の授業を終えた後に自己評価をする際には、その時間で自分は何を学んだかという学習の内容を確認することが重要である。学習内容を確認する中で、自分が得たことや課題として残ったことが意識される。次に、各単元の自己評価については、各時間の自己評価を踏まえ、目標にどれだけ近づけたか、それはなぜかといったことを考えることが重要だろう。さらに、一時間の授業では見取りづらい教材を通して何を学び、自分にどのような変化があったかということについて考えることも可能である。これは、自分の成長を実感することであり、昨年度の実践とも重なる部分である。そして、年間を通しての自己評価は、各時間、各単元の学習を俯瞰し、それぞれの学習のつながりを見出し、一年間で何を学んだのか考える時間である。自分の一年間の学びの軌跡を振り返るといって自己評価としていくことが肝要だろう。

表1-1は、それぞれの自己評価の目的をまとめたものである。

表1-1 自己評価の目的

1時間	①自分の学習内容を確認する。 ②1時間の中での成果と課題を確認する。	今年度
単元	①目標に対して、どれだけ近づけたか考える。 ②単元での学習を振り返りながら、最初の考えと最後の考えを比較し、自分の伸長を自覚する。	昨年度
年間	①これまでの学習をつなげて、自分はどのように学んできたのか考える。 ②1年間の学習において、自分がもっとも学んだと思うことを考え、伸長を自覚する。	

昨年度は、表の点線で囲った部分に焦点を当てて実践を進めた。今年度は太枠で囲った部分（一時間ごとの自己評価と単元ごとの自己評価）に焦点を当てることで、目標に対する自己評価の在り方について考えることとした。

(2) 研究の構想

次頁図1-1は、昨年度と今年度の研究について示した構想図である。

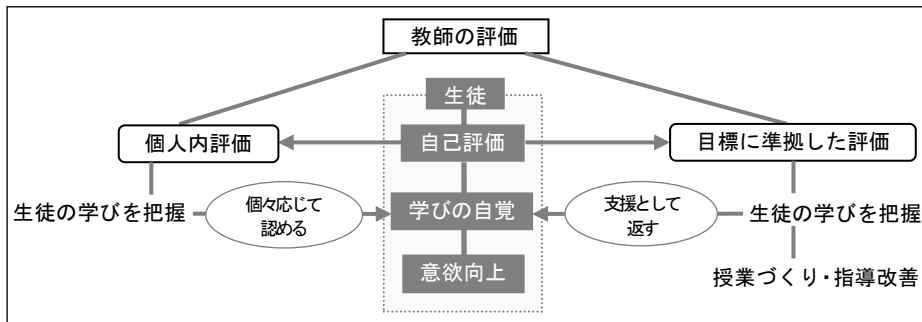


図 1-1 研究の構想

図の左側が主に昨年度の研究，右側が今年度の研究である。今年度焦点を当てた，目標対して自分の学びがどうであったかという自己評価については，教師は基準をもって見ていく必要があり，教師が見取ったことを生徒に返していくことも重要であると考え。ここで言う「返す」とは，生徒の自己評価を直接的に修正していくということではなく，授業中の支援としての声かけや指導改善を通して，生徒に返すということである。今年度，生徒の自己評価の在り方を考えていくにあたって，以下の二点を中心に考えた。

- ①学んだことの確認をする。
- ②自分の中で解決できていないことをする。

この二点は，表 1-1 で示した一時間ごとの自己評価に関わる部分であり，一時間ごとの自己評価から単元の自己評価についても考察していきたいと考えた。一時間ごとの自己評価に関しては，一時間で完結する場合と，一時間ごとの評価をつなげ，単元最後の自己評価に結び付けていく必要が生じるものがある。そのような違いに応じて，一時間ごとに記述があった方がよいこともあれば，簡単に数値のみで評価をさせたり，記述もより簡潔なもとしたりすることも考えられるだろう。重要なのは，目標のない授業がないように，目標に対する自己評価が不必要な授業もないということである。教師が，何のために，どのような自己評価を用いるのか考えることが，振り返りを形骸化させないために不可欠なことである。

では，どのような単元で，どのような一時間ごとの自己評価を行うことが望ましいのだろうか。例えば，本研究において，単元の最後に自己評価をする大きな目的は，生徒自身が自分の考えの変容を実感することである。数時間をかけて，このような学びの自覚を目指す場合には，一時間ごとの自己評価もある程度の記述がある方が望ましいと考える。生徒によって，いつ，どのように自覚するのかには差異があることに加え，第 1 時から最後までの間には一定の時間が経過しており，最

後にあらためて自分の評価を見つめ直すためには記述あった方がよいと考えるからである。そのように考えると，「話すこと・聞くこと」「書くこと」「読むこと」の三領域は〔思考力・判断力・表現力等〕に関わる領域であり，一時間

ごとの学びが単元としてつながったときに見えてくるものがあり，評価も点と点を結んでいくことで可能になることが多い。したがって，「話すこと・聞くこと」「書くこと」「読むこと」の三領域の指導，かつ数時間にわたって指導が継続される単元において，より細やかな一時間ごとの自己評価が必要とされるのではないかと考える。また，これら三つの領域は，常に関わり合い，それぞれが活用される中で力も身に付いていくことを考えると，年間を通した自己評価の際にも，同じ領域同士のつながりだけでなく，「読むこと」から「書くこと」へなど領域をこえた学習のつながりも見えてくるのではないかと考えた。

- (1) 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/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf
 f 2019. 3. 1 p130

第 2 章 自己評価として機能するために

第 1 節 仲間との対話を取り入れた授業作り

生徒自ら学びを自覚するためには，学習後の振り返りの場面だけが重要なのではない。振り返りの場面に至るまでの学習活動がどのように行われたのかということが重要である。特に，仲間との対話が効果的に取り入れられているかどうかが肝要であり，効果的な対話とするためには課題設定が重要であると考えた。ここで言う仲間とは，同じ学級で共に学ぶ生徒同士のことを指している。

(1) 課題設定について

中央教育審議会答申において，育成すべき資質・能力の三つの柱が示され，それらの資質・能力を育成するために「主体的・対話的で深い学び」が不可欠であることも明示されている⁽²⁾。主

体的な学び、対話的な学び、深い学びは不可分なものであるが、対話的な学びの対話については、主体的な学びや深い学びを生み出す手段としての側面をもっているのではないかと考える。国語科においては、すでに対話的な学びは多く実践されてきており、授業中にペアや班交流で話し合う場面があったり、様々な形での全体交流の場面があったりすることは珍しくない。しかし、その対話が生徒の主体的な学びや深い学びとつながっておらず、形だけの対話となっていることもあるのではないだろうか。形だけの対話という時点で、対話ではなく、ただの会話である。平田は、会話と対話の違いを以下のようにまとめている(3)。

会話：お互いの細かい事情や来歴を知った者同士のさらなる合意形成に重きを置く。すでに知り合った者同士の楽しいお喋りのこと。他人にとって有益な情報はほとんどない。

対話：異なる価値観のすり合わせ、差異から出発したコミュニケーションの往復に重点を置く。他人と交わす新たな情報交換や交流のこと。

教室は多様な人間が集まった空間であり、だからこそ、教室で学ぶ意味がある。異なる価値観をもった生徒たちが、同じ目的意識をもって話をするからこそ、新たな価値観や考え方が生み出される。会話は、他人にとって有益な情報はほとんどないとされているが、授業という視点から考えると、情報がないというよりも有益なものを生み出させないという方が適当かもしれない。そのように考えると、対話を成立させるためには、まず他者と対話をする目的が不可欠であると言える。他者と対話をする目的について考えると、各単元、授業の目標を達成するために必要だからである。各授業には、目標を達成するための課題があり、課題を解決することが対話をする目的ということになるだろう。

では、どのような課題が設定されればよいのだろうか。対話は「異なる価値観のすり合わせ」であることを考えると、多様な価値観が反映され得る課題であることが条件であると言える。これは、教室の中にある多様な生徒の考えを引き出すためにも不可欠な条件である。同じような答えが想定される課題では、いかに多様な生徒たちが存在しようとしても、そこに価値観のずれは生じない。つまり、対話自体が成り立たないということである。ただし、生徒一人一人が自分の価値観を反映するだけの答えであれば、国語の授業の中で導き出す答えとしてふさわしくないだろう。自分の答えに、ど

れだけ客観的な根拠を基にした意味づけができるかということが国語科において重要である。つまり、様々な客観的根拠が収集可能であり、一人一人の生徒の価値観を反映できる多様な意味づけも可能な答えが導き出せること。これが、仲間との対話を有意義なものとするために必要な課題であると考えた。

(2)対話の進め方と形について

前項で述べたようなことを意識して課題が設定されても、生徒が話し合いなど仲間と対話すること自体に課題を抱えている場合もある。有意義な仲間との対話とするためには、生徒に、相手に分かるように伝えることと、相手の考えを受け取ろうとするものの両方を意識させる必要がある。しかし、ただ漠然とそのような意識をもつよう生徒に伝えるだけでは、どうしたらよいか分からない生徒も多いだろう。そこで、具体的な姿を示すことが有効であると考えた。

次頁右表2-1は、生徒に示す対話の進め方である。自分が話をするとき、相手の話を聞くとき、話をまとめるときに分けて示している。このような対話の方法は、何も中学校で初めて知るのではなく、むしろ中学校以上に小学校で学習してきている内容でもある。すでに基盤は作られており、生徒の実態に応じて、扱い方の強弱は変えていくことになるだろうが、改めて確認しておくことで、「伝える・受け取る」ということを意識でき、より有意義な対話となるのではないかと考えている。

このような対話を進める方法についての確認に加え、学習のどの場面でどのような形の対話を取り入れるかということも重要である。仲間との対話には、ペアや班などグループに分かれて対話をする場面と学級全体で対話をする場面があり、協議形式なのか議論形式のかなど様々な形も存在する。また、グループと言っても、同じ価値観、異なる価値観の生徒など意図的に構成されている場合や生活班をそのまま学習班とする場合など、様々な構成が考えられる。今回の実践では、特に議論するという対話に注目し、対話の最終段階において議論を取り入れた。今回の実践で取り入れる議論は、聴衆を説得するという形はとるが、説得すること自体が目標ではなく、自分の中で様々な価値観をすり合わせながら、自分の考えを形成していくことを目指している。自分の中で様々な価値観をすり合わせの中で、自分との対話も生まれるだろう。さらに、討論に向けての仲間との対

話ということになれば、討論に至るまでの各班での話し合いにおいてもそれぞれの価値観が反映されやすく、新しい価値観を生み出す対話になるのではないかと考えている。

また、単元の最後に討論を取り入れることで、学習全体を通して「伝える・受け取る」という意識をより働かせた対話が可能になるのではないかと考える。討論をする際には、何より相手に自分の考えを伝えなければならない。しかも、分かりやすくしなければ伝わらず、伝えようとするうちに自分の考えも練られていく。さらに、反論することも必要なため、当然相手の考えをしっかりと受け取らなければならない。相手の考えを理解することなしに、「あなたは～と考えているようだけれど」などと反論することは不可能だからである。また、自分の考えを持ちやすいという利点もある。それは、討論において自分の考えをもつ際には、「AかB」という課題に対して自分の考えを示すことが多く、どちらか選ぶという形であれば、苦手な生徒も意思表示しやすい。課題設定や対話の方法に加えて、様々な対話の場面を想定し、その中から適した対話の場面を設定することも重要であると考えている。

第2節 自己評価シートについて

(1) 学習の確認をする

目標に対して、自分はどうかであったかと評価するという事は、自分は今日の授業で何を学んだか考えるということでもある。そこで、一時間ごとの自己評価では、今日の授業で何を考えたかということについて記述をさせることが、自分の学習を評価することにつながるのではないかと考えた。目標に対してということであれば、考えたことという形ではなく、より目標を意識した文言にすべきかとも考えたが、生徒がどのような内容を記述するのか幅広く情報を得たいという研究の趣旨もあり、自由度の高い項目として設定した。また、一時間で考えたことを短く記述するという事は、少なくとも生徒がその授業で最も考えたことと自分で感じている部分である。その内容が目標に沿っている場合もあれば、そうではない場合も考えられるが、目標と外れた記述があったとしても、なぜそのような記述になったのか教師自身が考えるきっかけが得られ、次の授業づくりに向けて有益な情報となるのではないかと考えた。

また、自己評価シートが一番上には、「考え度」という項目を設けている。これは、今日の授業の

表 2-1 仲間との対話の進め方

自分が話すとき	
<input type="checkbox"/>	自分の言いたいことが伝わったか確認する。 →「わたしの言いたいこと分かった？」
<input type="checkbox"/>	伝わっていないと分かったら… 言い換えたり、付け足したりして説明をし直す。 →「いや、そうではなくて、わたしが言いたいのは…」
<input type="checkbox"/>	自分の考えがまとまっていないときは、どこでつまづいているのか、何に悩んでいるのか伝える。 →「～と思うのだけれど、どこを根拠として説明したらいいか分からない。」 →「～と言いたいんだけど、どんな言葉で表現したら伝わるかな。」
相手の話を聞くとき	
<input type="checkbox"/>	相手の言いたいことをより分かりやすい洗練された言葉で言い換えたり、補足したりして確認する。 →「つまり、あなたが言いたいのは～ということ？」
<input type="checkbox"/>	相手の根拠を明確にする。 →「どこからそう考えたの？」「どうしてそう言えるの？」
<input type="checkbox"/>	話し手の考えが自分と異なるとき、異なる考えについてどう思うか聞く。 →「その考えと反対のことも言えると思うけれど、反対の考えについてどう思う？」
<input type="checkbox"/>	相手の言っていることで不自然な点を指摘する。 →「××という部分から△△と考えたと言っていたけれど、××から△△とは考えられないのでは？」 →「××ということとあなたの主張はつながらないのでは？」 「なぜなら～というところが説明できない、矛盾すると思う。」
<input type="checkbox"/>	相手の言っているところの弱い部分を明確にする。 →「～ということは、～とも言えてしまうよ。」 →「それは、場合によっては～ということもあり得るということ？」
話をまとめるとき それぞれの考えを確認した後で、共通点と相違点を整理してから…	
<input type="checkbox"/>	共通点をまとめるとき →「～という点では、同じだね。」
<input type="checkbox"/>	相違点を整理して、取捨選択するとき →「～というところはいいと思うけれど、～は違うと思う。」 →「○○さんの～という考えは～という部分に注目して根拠を挙げているけれど、●●さんの～という考えには根拠がないのでは？」
<input type="checkbox"/>	いくつかの考えを統合できるとき →「○○さんの～という考えと、●●さんの～という考えを生かすと、もっと説得力が増すのでは？」

中でどれだけ自分の頭を使って考えたかということとを5段階で評価する欄である。「どれくらい」考えたかについて書くことで、「何を」考えたかという事についても書きやすく、考えたことを吟味できるのではないかと考えた。また、あくまで生徒の主観ではあるが、考えた内容と数値の関係など数値化することで教師も得られる情報があるのではないかと考えた。

(2) 「問い」を意識する

今年度の研究では、前項で述べたことに加え、授業後に自分が解決できないことを意識することを挙げた。授業後に、自分の中で納得できていなかったり、引っかかっていたりするものは何か、あらためて言葉として書き残していくことで、次の学習へとつながっていくのではないかと考えた。実は、生徒たちの学ぶ姿を見ていて、自分自身や相手に問いかけるということが主体的に学んでいる姿の一つであると思い至ったことも、このように考えた理由である。その一例として、『鍵』という教材での実践における話し合いの様子を以下に挙げる。

(『鍵』の学習：第四連が何を表現しているか)

Y「鍵側が動いてんの？」

J (Yの教科書を指して)「鍵側の視点やで、これ。」
 K「鍵が人に例えられてんの？」
 X「鍵のありかって？」
 Y「これは鍵じゃないの？」
 X「鍵の場所じゃないの？」
 Y「鍵の…」
 J「場所！？木の枝に無造作にぶら下がっていたり、土の中に埋もれていたり…」
 K「鍵の気持ち！」 Y「身をよじっていたって鍵の行動ちやうん？」
 J「身をよじってぶら下がったりしてたん？」
 Y「だから、ここだよーって。」
 J「木の枝で？」
 Y「知らんがなあー。」
 X「目立つように。」
 J「土の奥深くって目立つ？」
 Y「光ってたやんか。」
 K「光ってるやん！」
 Y「見つけてもらうために。」
 K「見つけてもらうために必死になっている。」
 J・Y「ああ。」
 J「どう書く？」
 K「はしゃいでた。」
 J・X・Y「いやいやいや…。」
 Y「自分をアピール」
 J「自己主張していた」
 Y「ああ。」
 K「いいよー。」

(下線は筆者による)

下線で示したように、次から次へと「問い」を生み出し、その「問い」自体が解決への手がかりになっていたり、「問い」について考えることで考えを深めていったり、言葉を吟味したりしていることが分かる。このように問いかけながら読みを深めていった授業の後に、なお自分が抱いている「問い」は何か、新たに抱いた「問い」は何か意識することで、次の授業も意欲的に取り組んでいくことができるのではないかと考えた。

右上図 2-1 は実践で使用した自己評価シートである。

学習後に抱いている「問い」を書き出すことで、自分の課題を意識することにもつながると考えた。また、生徒の「問い」について教師が把握する際に視点をもっていることが、自己評価シートを生かしていくためには必要である。そこで、読みの過程に応じて「問い」を四つに分類し、生徒の「問い」を把握する視点とした。

★「問い」の形成過程から学習を経て考えたこと	／	／	／	／	／	日付	①「今日の授業で考えたこと」	①「今日の授業で考えたこと」 ②「今日の授業で考えたこと」 ③「今日の授業で考えたこと」 ④「今日の授業で考えたこと」 ⑤「今日の授業で考えたこと」 ⑥「今日の授業で考えたこと」 ⑦「今日の授業で考えたこと」 ⑧「今日の授業で考えたこと」 ⑨「今日の授業で考えたこと」 ⑩「今日の授業で考えたこと」
						②「今日の授業で考えたこと」		

図 2-1 自己評価シート

平成 29 年告示学習指導要領国語編には、〔思考力・判断力・表現力等〕の指導内容として「A 話すこと・聞くこと」「B 書くこと」「C 読むこと」の三つが記され、それぞれの学習過程も示されている(4)。本年度の実践は、昨年度同様「読むこと」の指導になるため、ここでは「読むこと」の過程について述べる。「読むこと」の学習過程は大きく①「内容・構造の把握」②「精査・解釈」③「考えの形成・共有」の三つに分けられており、この順番に学習も進んでいくのが通常であると考えられる。

表 2-2 は、読みの過程に応じて、「問い」を分類したものである。

表 2-2 「読むこと」の学習における「問い」の分類

把握 ↓ 解釈 ↓ 形成	①一つの答えが得られる「問い」(一問一答)
	②本文に書いてあることを根拠として、ある程度、答えが絞れる「問い」
	③本文に書いてあることを根拠として、多様な答えが導き出される「問い」
	④書いていることを踏まえ、人それぞれの自分の考え方が答えに反映される「問い」

読みの最初の過程である「内容・構造の把握」の段階では、語句の意味や登場人物像、概要に関わるより単純な「問い」が多いと予想され、それらの「問い」に対しては明確な答えが提示される。内容や構造が分かると、「なぜそう言えるのか」「なぜそのような言動をしたのか」と言った精査・解釈する「問い」が生まれてくる。そして、最終的には「～とは一体何か」「わたしたちは何をすべき

なのか」などのような、「わたしは、読んだことについてこう考える」という自分の考えを形成する「問い」が生まれるのではないかと考えた。つまり、読みの過程が進むにつれて、内容の把握ができたり、解釈できたりするようになるので、その上で生まれる「問い」も当然深まっていくことである。「問い」が深まれば、考えも深まっていくことになり、その過程では考えようとする意欲も保たれ続けていくことになるだろう。このような「問い」の種類を教師が意識しながら、生徒の自己評価シートを見ることで、各学級の生徒の読みがどの過程段階にあるのか、次にどのようなことを考えればいいのかということ把握することにもつながるのではないかと考えている。

また、表2-2では、読みの過程が三段階であるのに対し、「問い」は四つに分類している。これは、把握から解釈、解釈から形成という過程の間に存在する「問い」は、明確に区切れないものもあると考えたためである。「問い」①は一問一答であり、このような「問い」は構造・内容の把握に関する「問い」と言ってよい。しかし、「問い」②は把握すると同時に精査・解釈にもつながる「問い」であることが多い。そして「問い」④は考えの形成に関わる「問い」であるが、「問い」③は、精査・解釈すると同時に、考えの形成にもつながる「問い」であることが多い。このように「問い」②と「問い」③に関しては、二つの読みの過程の間に存在するため、三段階の読みの過程に対し、「問い」は四つに分類した。また、教師側の視点として大きく四つに分けてはいるものの、それぞれの「問い」の中でもさらに細かく分けられるということも考慮しておく必要がある。

また、一時間ごとの自己評価、単元を通しての振り返りを一枚の用紙にまとめている。これは、一枚にした方が生徒にとって、自分の学びについて単元を通して見取りやすいと考えたためである。さらに、一枚にまとめることで、毎時間回収するのではなく、授業者が回収したいタイミングで回収できることや、単元の最後に回収することで、教師も単元を通して自分の授業を見直し、次の単元作りに活かしていくことができることなど、指導者にとっての利点も大きいと考えた。

(2) 前掲(1) p47

(3) 平田オリザ『対話のレッスン 日本人のためのコミュニケーション術』講談社学術文庫 2015.6 pp. 168~169

(4) 文部科学省『中学校学習指導要領(平成29年告示)解説国語編』2017.7 pp. 172~177

第3章 実践授業を通して

第1節 「問い」を意識する授業—『鍵』—

(1) 指導計画と課題設定について

詩教材『鍵』を通して、表2-2で分類したような「問い」の種類を生徒が意識するための授業を行った。小学校では児童の疑問を生かした授業展開というのは、よく行われているため、疑問をもつということにはなじみがある生徒も多いかもしれない。中学校では、小学校での学びを生かしつつ、一人一人が「問い」をもって読み進め、考えを深めていけることを目指していきたいと考えている。

次頁表3-1は、『鍵』の指導計画である。

表3-1 『鍵』指導計画

A校(2年目)	B校(1年目)
目標：特徴のある表現に注目して読むことで、作者が何を伝えたいのか捉え、今までの経験や今の自分と結び付けて考えることができる。	
①-1 『鍵』を読んだ最初の感想(疑問含む)を書く。 ①-2 「問い」について知り、自分の抱いた疑問がどのような「問い」なのか考える。	
②-1 学習班で疑問を出し合い、「問い」として整理(小→大)する。 ②-2 解決が必要な「問い」から順に考えていく。 ②-3 各班で解決した「問い」と答えについて共有する。(教師による整理)	②-1 学習班で疑問を出し合い、「問い」として整理(小→大)し、最も大きな「問い」を決める。 ②-2 学習班ごとに、最も大きな「問い」を発表し、教師が整理する。 ②-3 整理した「問い」に対する答えを順に学習班で考え、全体で共有していく。
③-1 ②-3の続き。(作者の思いにつながるよう教師が整理する) ③-2 これまでの学習を踏まえ、もう一度『鍵』を読んだ感想を書く。	

基本的な流れは同じだが、二年目であるA校は自分たちで疑問を整理し、「問い」に対する答えを導き出した後、教師がその答えに対して助言を行っている。一方で、一年目であるB校は、生徒が出した「問い」自体をまず教師が整理し、生徒の「問い」を基に教師が提示した課題(「問い」)につい

て考えていく形をとっており、A校と比べ、教師が関わる割合が高くなっている。

次に、両校共通の要点について記す。一時間目に疑問を含めた感想を書いた後、「問い」について提示し、自分の疑問がどの「問い」につながりそうか考える。このとき、表2-2で示した「問い」のうち、④の「問い」が良いというわけではないことを伝えるところが共通の要点である。④の「問い」をもったり、その答えを見つけたりするためには、①～③までの「問い」が必要であり、どれも不可欠なものなのである。ただ、自分に必要な「問い」と答えは、生徒によって異なる。全部分からない、言葉の意味が分からない生徒は、まず内容の把握が不十分であり、①の「問い」について考える必要があるだろう。結局何が言いたいのか分からない生徒は、②や③の精査・解釈するための「問い」について考える必要がある。では、授業の最初の段階において、内容が把握でき、精査・解釈できている生徒にとって、①～③のような「問い」について考える時間は必要ないのかと言えば、そうではない。自分では把握、精査・解釈できていると思っけていても、あらためて言葉にしてみたり、他者と対話したりすることを通して、自分の解釈を見つめ直し、吟味することにつながる。今、自分が挑んでいる「問い」はどのような意味をもつのか知り、答えていく中で生まれる「問い」があり、また、その「問い」について考えることを繰り返す中で、自分の考えが深まっていくことを実感できるのではないかと考える。

課題設定についても、両校同じである。目標達成に向けた大きな課題は、「自分が今見つけたい鍵はどのような鍵だろうか」とした。本来であれば、最初に生徒に提示すべきであるが、一つ目の実践の研究目的もあり、最初に提示はしていない。ただし、生徒に「問い」を意識させ、生徒の「問い」を生かす授業を行う場合、教師がいかに生徒の「問い」を想定しているかということが肝要であると考えた。そこで、表2-2に示した読みの過程と「問い」の分類を意識しながら、授業前に生徒の「問い」の想定をした。

右上表3-2は、研究協力員の先生と授業前に確認した生徒の「問い」（想定）である。

今回の大きな課題は、最も下の段に分類されている「問い」の一つである。教師の提示する大きな課題は、生徒に意識させる「問い」のうち、考えの形成に関わる「問い」と重なる。そして、そこに至るまでの手がかりとなる小さな課題が、一

表3-2 『鍵』教師による生徒の「問い」の想定

把握 ↓ 精査・ 解釈 ↓ 形成	①「燦然」「燐光」とは？（言葉の意味）
	①なぜ、鍵が飛ぶの？ぶら下がるの？（比喻）
	②この詩の「鍵」が表しているものは何？
	②見つけられる人と見つけられない人の差は？
	③作者にとっての「鍵」とは？
	③どのようなメッセージが込められているか。
	④自分は「鍵」を見つけれられる人か。
	④これまで鍵を見つけたことはあるか。
	④今、自分が見つけたい鍵は？

番上から三つまでに分類されている「問い」である。当初、「把握→精査・解釈→形成」に関わる「問い」が順に出てくることを予想していたが、生徒たちの疑問は素朴なものから核心に迫るものまで幅広く、だんだんと大きくなっている生徒もいれば、大きいものから小さいものになる生徒、行ったり来たりする生徒など生徒によって様々であった。様々な生徒の「問い」をどのように整理し、授業の中で生かしていくのかということが教師の重要な役割である。また、両校ともに生徒たちから考えの形成に関わるような「問い」は出されなかった。しかし、手がかりとなる「問い」はいくつも出され、その「問い」を生かすことで教師の一方的な提示ではなく、生徒との協働といった形での提示が可能であることも分かった。生徒の「問い」をどのように整理し、生かしているかについては次項で詳述している。

（2）生徒の「問い」を生かす

〈A校 学習班での話し合いと教師の関わり〉

A校での実践では、生徒たちが自らの疑問を「問い」として整理し、学習班で順に解決をしていった。「問い」をもつことが、読みの深まりにつながるということが実感できれば、自分で読み深める面白さを感じることもなるのではないかと考える。読む面白さは、次も自分で考えようという思いにもつながるだろう。実際の授業で、生徒が「問い」を整理していく様子、「問い」の答えを順に導き出していく様子を以下に紹介する。

（「問い」を整理している様子）

X「この話的にはさ、なぜなこと、分からないことは鍵が手に入れば分かるってことやろ？」

J・K「へ？」「え？」

J「ごめん。おれが理解不能。」

X「一つの鍵が手に入ると、分からないことが分かるってことやんな？」

J「はあ？」

Y「鍵がないと分からないこと理由？」
 J「うーん、分かん。 (自分でも分からなくなってきた) 」
 K「鍵があるから開けたときに全てが分かる。でも鍵がないと分かんへんことって何なん？ってこと？」
 J「そう！そう！そういうこと！そういうこと！」
 (「問い」に対する答えを導き出す様子)
 K「黄金の鍵は？」
 X「高級感。でも、なんで黄金なん？」
 Y「鍵はただの鍵だけど、それがないと開かないから…」
 K「どういうこと？意味分かん。」
 Y「これが必要ってこと？」
 X「大切なもの。」
 Y「ああ。」
 K「鍵だけど、これ以上ない大切なもの。」
 X「じゃ、なんで黄金なん？」
 J「大切やからやろ。黄金って大切やん。」
 (下線・括弧内は筆者による)

生徒Jは、自分の疑問を上手く伝えられず、もどかしい思いをしていたが、生徒Kの言葉によって整理され、生徒Jの疑問は「鍵がないと分からないこととは何だろう。」という「問い」となった。各学習班において、ある程度「問い」が整理されてきたところで、全体で共有し、教師が一時間目に確認した「問い」の種類を再び提示し、教師の助言を基に、学習班で自分たちの「問い」を解決する順番を決め、話し合いを進めていく。例示した学習班の生徒たちは、生徒Jの「問い」は大きな問いと判断し、最後に考えることとした。

この班は、最初に最も意味が分からなかった第4連の意味について考えた後 (p5~6参照)、「なぜ黄金の鍵なのか」という「問い」について考えている。生徒Xは、鍵が「高級なもの」「大切なもの」と発言をしているにも関わらず、黄金という表現とどうつながるのか理解できずにいたが、生徒Jが「黄金=大切」と結び付けて説明している。第4連の表現については5~6頁で示した「自己主張している」という結論の他に、「様々なところある」という結論を導き出した班もあり、「なぜ黄金の鍵なのか」という「問い」に対する結論とつなぐと、「いたるところに当たり前のようであって、とても大切なもの」という、この詩の中における鍵の存在が見えてくる。これらの生徒の結論を踏まえ、教師は次のような発問をしている。

T「なるほど。いろいろな場所であって、しかも鍵は見つけやすいようにアピールしているんだね。だとしたら、ほとんどの人は見つけられそうだね。例えば、作者の茨木さんは見つけられたの？」

この教師の発問に対して、生徒は「見つけられていない」と返す。すると、「いろいろな場所であって、見つけられそうなどころにあるのに、どうして見つけられないのか」という、さらに読みを深めていくような「問い」が生み出されることとなる。このように、生徒たちが考えてきた「問い」と「答え」を生かしながら、より深い「問い」を生み出すことができ、「どうしたら見つけられるのか」「自分にとっての鍵とは」など、考えの形成につながるような「問い」を教師が課題として提示することができる。また、左に例として挙げた学習班の「鍵がないと分からないこととは何だろう」という「問い」は、教師の提示したい課題につながるものであり、その「問い」を全体で共有することができれば、自然と考えの形成に関わる「問い」というものも生み出されるだろう。生徒が「問い」を意識することができれば、教師の一方的な課題の提示ではなく、生徒と教師の協働といった形で、課題を設定していくが可能になるのではないかと考える。

〈B校 生徒の発言を受けた教師の働き〉

A校は生徒がある程度、「問い」を整理し、その答えを導き出してから教師が調整したり、発問したりしていく形であったが、B校では、「問い」の整理や精選の段階で教師が直接的に舵取りをしている。B校でもA校と同じような形で授業を展開することも可能であると感じていたが、全ての学校、教師が、最初から生徒が立てた「問い」を基に授業を容易に進めていけるとは限らない。そこで、最初は教師が生徒の問いを調整し、課題として提示する形も提案したいと考え実践した。生徒の「問い」を基に授業を組み立てることに不安を覚える指導者も、最初に教師が舵取りをすることで、イメージをつかみやすいのではないかと考える。また、教師が提示するといっても、生徒の問いが基になっていることに変わりはない。一方的に考えさせられる課題ではなく、目標を達成するために自分たちに必要な課題であることで、生徒自ら考えることにも十分つなげていけるのではないかと考えている。そのような活動を繰り返していく中で、最初のうちは教師から調整されたり、誘導されたりしていたものから、自分に必要な問いを見出しながら読むというものへと変化していき、自分で読む力も少しずつ養われていくのではないかと考えている。次に示したものは、学習班で共有した「問い」の中で生徒が最も大きな「問い」

であると判断した「問い」と、それを教師が整理していく様子を示したものである。

各学習班から提示された「問い」

- (1班) 作者は、何を思ってこの詩を書いたのか。
- (2班) 鍵は何を喩えているのだろう。
- (3班) それぞれ何に対する鍵なのか。
- (4班) 生き急ぎ、死に急ぐ人々の群れとは。
- (5班) 見る人が見たら、鍵が燦然と輝いて見えるのはなぜだろう。
- (6班) 第四連の話が全然違う気がするが、なぜか。鍵は、茨木さんにとって、どのようなものなのか。

全体での共有場面 (T:教師 S:生徒)

- T「じゃあ、まず一番大きな問いってどれかな。」
 S1「何を思ってこの詩を書いたのか。」
 T「うん、この詩に…込められた…何？」
 S2「この詩を読んで知ってほしい…」
 S3「思い！」
 T「なんでこの詩を書いたんだろうってことだね。それを読み取るために…2班と3班と6班の問いね。何に對しての鍵なのか。物質的にドアを開けるための鍵じゃなくて、鍵って一体どういう存在なんっていうところだね。それから…」

この学級の場合、主題につながるような「問い」が最も読みの過程が進んだ段階に位置する「問い」であり、その「問い」を解決するために、まず何を考えたらいいかという形で教師が順序立てて整理している。最終的に、生徒の「問い」を基に教師が提示した課題は次の三つである。

- Q1:「鍵」とは何か。(2・3・6班)
 Q2:第四連は何を表現しているのか。(6班)
 Q3:「鍵」を見つけられるのは、どのような人か。(4・5班)

これらの「問い」について考えた後、最後に1班の「何を伝えたかったのか」ということについて考える。B校においても、考えの形成に関わるような「問い」までは至らなかったため、これまでの学習とつなげつつ、感想を書く前に教師から④の「問い」にあたる大きな課題を提示している。

(3)生徒の記述から

生徒の「問い」を生かしながら進めた授業の様子について述べてきたが、その結果、生徒がどのような記述をしていたか紹介する。B校において学習班から出された「問い」のうち、表2-2③の「問い」に分類されそうな「問い」が、「作者は何を思ってこの詩を書いたのか」という「問い」であり、

表3-2で教師が想定していた「詩に込められたメッセージは」という「問い」と同意義のものである。この「問い」に対する生徒の考えを以下に例示する。

- 世界は成功する可能性に満ち満ちているのに、この頃やることばかりに追われる人など自分に余裕がなく鍵の存在に気付いていない人がある。例えば、明るい世界なのに楽しくない人々。だから、ゆっくりと探し出してほしい。
- 後悔する前にゆっくり人生を歩もう。鍵を見つけようと思うのであれば、落ち着いて探さなければならない。(下線は筆者による)

●の生徒の「成功する」という言葉に引っ掛かりを覚えるが、その後の「明るい世界なのに楽しくない人々」という言葉を見ると、この生徒の指す成功とは、その時々気持ちに左右されたり、殻に閉じこもったりするのではなく、確かな目で物事や世界を捉えられるということのような印象を受ける。どちらの生徒も「ゆっくり」という言葉から作者の思いを受け取っていることも分かる。このように作者の思いを受けて、「では、今自分が見つけたい鍵は」という「問い」に対する答えとして、以下のように記述している。

- 過去にあったことを後悔したり、憎んだりしてしまうときがあり、それでは前に進めないと思ったので、前に進む鍵がほしい。過去を振り返らず、そのことがあったから今の自分がいるというポジティブな気持ちをもつ。もし振り返ることがあっても、後悔のないように今を生きる。
- 私は人とコミュニケーションをとることが苦手で、周りの人に気をつかわせてしまうことがよくある。私はたくさん人としゃべりたいと思っても、どのように話しかけていいかわからず、結局気まずいまま終わってしまう。だから、私は人の心の扉を開ける鍵がほしいです。人とたくさん話して共通の話題を見つけると鍵も見つかると思います。でも、先に私が心の扉を開けることが大切だと思いました。(下線は筆者による)

この記述からは、二人にとっての「ゆっくり」が何か読み取れる。「過去があるから今の自分がいる、今を大切に生きる」「人に話しかけて人の心の扉を開けようと必死になる前に、まず自分の心の鍵を開ける」この二つに共通するのは、当たり前なことでありながら何かに囚われていると忘れてしまいがちなことであり、どちらも自分の見方や心の在り方に関わることである。作者の思いを読み取ることを通して、今の自分について考えられている。二人がこのような気付きを得る鍵がこの

授業であったように、日常のあらゆるところに鍵があり、それに気付けるかどうかは自分次第であることを感じられるような授業になったのではないかと考える。

第2節 生徒が主体的に学ぶ授業を目指して —『扇的的—「平家物語」から—

(1) 指導計画と課題設定について

表3-3は、『扇的的—「平家物語」から』の授業計画を示したものである。

表 3-3 『扇的的』指導計画

<p>目標：場面や登場人物の言動に注目して読むことで、登場人物の生き方や考え方を知り、登場人物の価値観と自分の価値観を照らし合わせながら作品を味わう。</p>
<p>① 『扇的的』と『扇的的』とは異なる『平家物語』の他の場面（平敦盛が源氏方の熊谷次郎直実に討たれる場面）を読んで、A「大将として義経と敦盛のどちらが魅力的か」B「家来として与一と直実のどちらが魅力的か」自分の考えを書く。</p>
<p>②-1 四種類（義経・敦盛・与一・直実）の学習班（3～4人）に分かれ、担当の人物の魅力についてまとめる。 ※班の数は、学級の人数によって調整する。</p> <p>②-2 義経⇄敦盛、与一⇄直実の班で二人ずつ入替わり、相手の魅力を知る。</p>
<p>③-1 前時に考えた人物、収集した相手方の情報を基に討論の作戦会議をする。</p> <p>③-2 義経⇄与一、敦盛⇄直実の班で二人ずつ入替わり、プレ討論をし、意見交換をする。</p> <p>③-3 討論に向けて最終確認をする。</p>
<p>④-1 討論「義経vs敦盛」を行う。</p> <p>④-2 討論「与一vs直実」を行う。</p>
<p>⑤-1 AかBか、テーマをどちらか選び、もう一度どちらが魅力的か自分の考えを書く。 ※どちらも書きたい生徒は書いてよい。</p> <p>⑤-2 自己評価・相互評価を行う。</p>

直前の『音読を楽しもう 平家物語』において、音読や作品については学習済みである。また、第1時から第4時においても、毎時間最後に自己評価を行っているが、表では省略している。

この授業の目標は、登場人物の生き方や考え方を読みとることを通して、今とは異なる価値観と同時に、今の時代を生きる自分にもつながる価値観を感じ取り、作品を味わうことである。その目

標を達成するために、「二人の人物を比較し、どちらがより魅力的か」という課題を設定した。上に立つ立場の人物同士、家来として使える立場の人物同士を比較するという二つのパターンを設定した。二つのパターンを設定することで、同じ時代に生きる武士に共通する部分、同じ時代、同じ武士であっても異なる部分にも着目できると考えた。この課題が討論のテーマにもなるので、「AかBか」という選択できることも意識した。また、自己評価の場面を含め、授業の中で自分との対話を生み出すためには他者（仲間）との対話が不可欠であり、意義ある他者との対話とするためには課題設定が重要であると述べた。その条件として挙げた「様々な客観的根拠が収集可能であり、一人一人の生徒の価値観を反映できる多様な意味づけも可能な答えが導き出せること（p4）」にも当てはまる課題だと考える。

また、生徒が自分の考えを書き残していくことを重視し、最初の考えと最後の考えを比較できるようにするのは昨年度と同様だが、今年度は自分の考えを書き残す際、条件をつけた。昨年度は、「書くこと」ではなく「読むこと」の指導であることを強調し、とにかく自分の考えを条件や形式に縛られることなく、書き出すことを優先したため、あえて無条件にしたが、国語が苦手な生徒にとっては、かえって書き出しにくいという欠点も見えた。そこで、今年度は「どちらが魅力的か」という課題に対して自分の考えを書く際、次のように条件を提示した。

- ① どちらが魅力的だと考えるか、自分の考えを明確に示すこと。
 - ② なぜそう思うのか書くこと。その際、次のことに気をつけること。
 - ・根拠となる事実（本文に書いてあること）を明確に示す。
 - ・その事実からどのようなことが考えられるのか書く。
- （プラスのポイント）
- + 事実・根拠が複数ある。
 - （そこから考えられること、理由づけも複数ある）
 - + 反対の立場からの視点も取り入れる。

これらの条件を提示した上で取り混ぜせることで、自分の考えを書くときだけでなく、自然と対話をするときも、聞いたり話したり考えたりする要点が意識される。実際に条件を意識しながら活

動している様子として、以下に、討論の一場面を紹介する。

最初の主張「義経班」

「…まず自分よりも仲間思いで大切にしているという点です。P138 を見てください。このシーンで弓を命がけで拾っています。仲間のプライドを守るみたいなシーンなので、仲間を大切にしていることが分かります。さらに、この義経さんは自分の長所と短所を理解しているんです。もし皆さんが大将だったら、自分の短所とか考えますか？考えませんよね？自分はすごいと思ってしまうかもしれません。でも、この義経さんは自分の長所と短所を理解していて、自分にできることをしているんです。さらに、仲間を信頼しています。P134 の L11 に…」

(下線は筆者による)

義経の魅力を述べるにあたって、教科書に書いてあることを根拠としていることが分かるが、「～頁に…」という発言に対して、相手側の生徒も聴衆の生徒も一斉に教科書の該当箇所を探す様子も印象的だった。また、班での対話においても「ここにこう書いてあるから…」「どこから分かった？」と常に根拠を探しながら話し合いを進めていく様子が見られた。

さらに、討論の中では教師と次のようなやり取りもあった。(S:生徒 T:教師)

S「敦盛は、なんかじっくりきませんでした。」

T「それだけ？具体的にどの辺が？」

S「えっと…きれいな心になんで笛に…ちゃう…笛を持っていたらなんできれいな心なのか分かりました。」

T「うん、なるほど。根拠として弱いつてことだね。」

この学級の討論では、「敦盛は心も美しい」という主張に対して、聴衆から「心が美しいとどこから分かるのか」と問われ、「戦場でも笛を持っているから」と答えていた。例示した理由を述べた生徒は、このやり取りに納得がいかなかったのである。的を射た指摘であり、理由づけの根拠としてつながりが薄いことを全体でも共有できる場面であると感じた。今回の実践では、このような場面を国語通信の中で取り上げ、生徒と共有した。これらの学習活動を繰り返していく中で、根拠をもとに理由づけし、自分の考えをまとめていく力も養われていくのではないかと考えている。

(2) 自己評価シートの活用

〈各時間の中で〉

授業の中において、生徒の「問い」をどのように生かしたかということについて述べる。自己評

価シートは、毎時間回収するのではなく、指導者が必要だと感じたときに回収すると記したが(p7)、今回は第2時終了後と最後に回収している。

表3-4は、第2時終了後に回収した段階で生徒が記述していた「問い」と、そこから考えられる教師の助言になり得る発問をまとめたものである。

表 3-4 生徒の「問い」と今後想定される「問い」

生徒の「問い」	想定される「問い」
・なぜ敦盛は引きかえしたのか。	・引きかえさなければどうなっていたか。
・なぜ義経は男を射殺しよう命じたのか。	・なぜ平家の男は躍り出たのか。
・義経はなぜ平然と人を殺せるのか。	・勝てないとどうなるのか。「平然と」なのか。
・自分の手を汚さなくてもいいのか。	・大将であるために必要なことは何か。
・なぜ武士はこれほどプライドが高いのか。	・武士の誇りとは。
・それほどプライドとは守るべきものなのか。	・武士としての生き方、人としての生き方とは。
・なぜ武士という理由で死を選ぶのか。	・武士が死よりも恐れているものは何か。
・なぜ死を恐れずに戦えるのか。	
・直実の優しさは敦盛に届いていたのか。	・武士としての接し方、在り方とは。
・直実はなぜ情けをかけたのか。	・本当の情けとは。
・戦いの中でなぜ相手のことを考えられるのか。	・必要なことなのか。
・直実は敦盛が美しくなかったらどうしていたか。	・引きかえすように行ったのは直実だが。
・人として、リーダーとして、どちらが大切なのか。	・助けようと思った理由は何だろう。
	・人=武士=大将・家来となることもあれば、人≠武士≠大将・家来となることもあるのではないか。

学級ごとに自己評価シートを見て、教師の「発問」を考えるために要した時間は十分程度であり、手間はそれほどかからなかった。また、ここに記した全てを教師が発問するわけではない。学級によって多少違いもあり、教師の発問として分類している疑問が、すでに生徒の中から生まれている学級もある。第3時以降の学習活動の中で、生徒たちから生まれてほしい「問い」でもある。教師が助言として発問する場合であっても、全体で共有

るのではないかと考えている。国語科という教科は、指導事項としては各領域に分かれていても、実際の授業においては、それぞれの領域で身につけてきた力を活用しながら学習していき、教師もその都度指導していくことになる。今回の授業も「読むこと」の指導であっても、その中には「話すこと・聞くこと」「書くこと」の力も活用しながら磨いていっている。そのように考えると、「読むこと」の授業で見えてきた課題を、次の「読むこと」の指導の際の改善に生かすことはもちろんだが、領域を超えて、学年を超えて指導に生かしていくといった視点も重要なのではないかと考える。

第4章 今後に向けて

第1節 より充実した自己評価を目指して

今回使用した自己評価シートから見えてきたことをもとに、自己評価の形を提案する。

まず、一時間終了後の自己評価の在り方である。毎時間自己評価を行うことに時間を割きたくないという指導者も多いかと思う。それは、これまでの筆者もそうであった。生徒たちが自分で考えたり、話し合い等の学習活動を通して互いに学びを深めていったりする授業を目指せば目指すほど、五十分という時間を一杯使いたいという気持ちになるからである。しかし、今回研究を進めていく中で一時間一時間の授業における生徒の学びを真に意味あるものとし、生徒の主体性の育成を目指すためには、毎時間の振り返りも生徒自身が行うことが不可欠であると感じられた。また次節で詳述するが、評価の観点である「主体的に学習に取り組む態度」については「粘り強さ」や「学習の調整」といった視点が重要になることが示されており、今後、生徒の主体性を見取る際、この二点が大きく関わってくる。このような力を見ようとしたとき毎時間の自己評価が必要になる。加えて、学習を調整しようとする力などは、速効的に身につくものでもなく、毎時間、長期間にわたって自己評価を行うことで、徐々に身につけていくものであるとも考える。ただし、前述したように (p3)、単元や学習内容によって、一時間ごとの自己評価の項目や方法は多少異なることも留意し、どの単元で、何のために行うのか見極めておく必要があるだろう。より細やかな一時間ごとの自己評価を行う単元として、三領域に関わる単元を挙げ、単元学習後に自己評価をする際にも役立つことを理由としたが、今回

の実践で見えてきたように一時間一時間の授業ごとに学習を調整していくためにも、毎時間の自己評価が重要な役割を果たすと考える。

図4-1は、今回の実践を経て考えた一時間ごとの自己評価シートである。

			付日
			今日の授業で考えたこと
			生まれた「？」
		4	考え度
		3	達成度

図4-11 時間ごとの自己評価シート

まず、学習の確認をするという意味で設定した「今日の授業で考えたこと」という項目についてだが、当初研究の趣旨もあり、自由度の高い項目としたことは述べた。しかし、前章で述べたような授業の課題を見つけれられたのは、自由度が高い項目だったからだと考ええる。目標に沿って、教師側がどのようなことを書けばよいのかももう少し具体的な視点を与えるという方法もあるかと思うが、目標を達成できたかどうかは数値で表す形とした。それが、実践では取り入れなかったが案として出している図4-1の一番下の項目である。各時間の最初に目標は提示されているはずであり、教師がその具体を口頭で確認し、数値として評価をさせる形でも目標に対しての自己評価が可能になると考える。この数値と最も考えたことの内容の比較をすることで、そのずれや授業の改善点も見えてくるのではないかと思う。また、達成度を記すことで、「考えたこと」の内容にも、自然と目標に対する記述も含まれるようになっていくのではないかと考える。

「考え度」については、今回5段階で評価をしたが、その結果、「考え度」(数値)の変容と「問い」に関する傾向や考えた内容とのつながりやずれも見えてきた。生徒の中には「3.5」というような記述をしている生徒も複数おり、5段階程度あったほうが、その変容とその他の項目との関係性も見えてくるのではないかと考える。例えば、今回、「考え度」が「上昇していく生徒」「低下していく生徒」「上昇したり低下したりする生徒」「変わらない生徒」の四つに分類したところ、両校とも「上昇していく生徒」「上昇したり低下したりする生徒」が80%弱、「低下していく生徒」「変わらない生徒」が20%強であったが、「問い」の質を見ていくと、前者

の生徒たちの「問い」には表 2-2 で分類した③④の「問い」が多数見られるのに比べ、後者の生徒たちの「問い」には③④の「問い」がほぼ見られないということが浮かび上がってきた。前者の生徒たちは国語が得意で、後者の生徒たちは苦手であるといった事実はないことを考えると、考えようとしたことと「問い」には何らかの関係があるものと考えられる。考えられることの一つとして、「問い」①②でとどまっている生徒は、その次の時間にはすでに答えが得られていることが多く、そこで止まってしまっており、そのことが考えようとする意欲にも関わっているのではないかということである。

「問い」を学習の最後に意識させることは、意欲の持続のために重要な働きをすると考える。また、「考え度」と「達成度」を数値化することで、生徒も教師も一生懸命考えたこととどれくらい達成できたということの対比が可能になり、その後の学習に生かしていくこともできるだろう。

また、「問い」については「読むこと」の教材以外でも使用可能なのかということも考える必要がある。今回、読みの過程に従って「問い」を分類したが、そこには国語科の見方・考え方も関わっている。国語科における見方・考え方とは、言葉による見方・考え方であるが、筆者自身が捉えづらい部分もあり、学習指導要領指導内容の文言をもとに整理した(5)。

表 4-1 は、国語科中学校 2 年生「読むこと」における見方・考え方をまとめたものである。

表 4-1 2 年生「読むこと」における見方・考え方

	見方	考え方
構造と内容の把握	文章全体と部分(説明的文章) 主張と例示など(文学的文章) 登場人物の設定の仕方など	関係づけて考える
精査・解釈	複数の情報	必要な情報は何か取捨選択しながら考える 意味づけしながら考える
	登場人物の言動 文章と図表 文章の構成 論理の展開 表現の仕方	結び付けて考える 比較して考える など
考えの形成	精査・解釈したことと自分の知識や経験	結び付けて考える

表としてまとめた見方・考え方をもとに、把握をするための「問い」、精査・解釈するための「問い」、考えを形成するための「問い」として分類した。では、他の領域ではどうだろうか。

右上表 4-2 は、2 年生「書くこと」における見方・考え方をまとめたものである。

表 4-2 2 年生「書くこと」における見方・考え方

	見方	考え方(伝わるか)
設定・収集・内容検討	(社会生活に関わった)目的や意図	様々な視点から考える 必要な情報は何か取捨選択しながら考える
構成の検討	段落の相互関係 構成や展開	結び付けて考える 組み替えて考える
形成・記述	根拠の適切さ	理由と結び付けて考える (具体例や説明が必要か考える)
	表現の効果	比較して考える (言葉を吟味する)
推敲	表現の効果	読み手の立場で考える
共有	良い点・改善点	比較して考える 助言を踏まえて考える

表 4-2 でまとめたことをもとに、設定・収集・内容を検討するための「問い」、構成の検討をするための「問い」などと考え、分類していくことも可能だが、「読むこと」の「問い」とは性質が異なってくることは否めない。「読むこと」が主にインプットに関わる領域であるのに対し、「書くこと」は主にアウトプットに関わる領域である。「問い」は、生徒の内側で深化していくような一人一人の読みをアウトプットするという点において、より有効であると考えられる。そのため、「書くこと」などのようにアウトプットに関わる領域については、必ずしも「問い」にこだわる必要はないと考える。また、「書くこと」や「話すこと・聞くこと」は、より実用的な意味が強く、「問い」も実用的かつ技術的なものになるのではないかと考える。これらのことから、「問い」は、「読むこと」の指導において最も効果を発揮すると考えている。

また、毎時間ごとに自己評価シートを作成するとなると負担に感じられるかもしれないが、図 4-1 のような形であれば、年間を通じて使用可能であり、単元終了後だけでなく、一年間の学びを振り返る際にも役立つのではないかと考える。

次に、単元学習終了の自己評価について述べる。単元学習終了後には、目標を意識した視点を教師が文言として与えた上で自己評価をすることが必要なのではないかと考えた。

次頁図 4-2 は、今回実践した『扇の的』を例として作成した単元学習終了後の自己評価シートである。

単元目標をもとに文言を 1, 2, 3 と分けて記述しているが、読みの過程を意識して作成している。生徒は自分の基準でどのくらい達成できたか判断することになるが、例えば「1→2→3」とは、ほぼ成り得ない。なぜなら、1 の根拠として登場人物の言動が挙げられていないにも関わらず、2 の人物を比較し、生き方について述べることなどでき

□平家物語の学習を終えて、初めは敦盛のことを殺すのをやめようと思い、泣き続け出家を強く願った優しい一面がいいなと思ったけれど、読み進めていくうちに自分の意志を強くもち、自分の責任を果たした武士としての一面も読み取ることができて、より直実のことを知ることができ面白かったです。（下線は筆者による）

どちらの生徒も、「～と思っていたけれど」と授業の中で自分の考えに何らかの変化があったことを記しており、自分の変容を自覚していることが分かる。両者の違いは、■の生徒は自分の考えが揺れ、異なる考えをもつようになっているのに対し、□の生徒は根本的な考えは変わらないが、自分の考えに関して新たな発見をしているという点である。このような違いはあっても、異なる見方をしていたり、揺れていたりにしているということに違いはなく、両者の記述からは自分の考えやその変容を評価していると言える。また、以下のような記述も見られた。

●四人を比べたら、現代の社会として考えると敦盛や直実の方が魅力的だけど、この時代のことを考えたら、義経と与一の方が魅力的だと思った。だから、そのどちらかを重視するのかによって、どちらが魅力的なのか別れるのだと今回分かった。

○戦いの中で、義経たち四人の生き様を知り、魅力を考えた。もっと古文を読んで歴史を知り、人を知って生き方などに生かしたい。

（下線は筆者による）

●の生徒は、図4-3で示した生徒0の記述だが、この生徒は、読んだ内容というより視点の変容を自覚し、そのことが学んだという実感につながっている。また、○の生徒も自分が中心的に考えてきた人物以外も含んだ四人の視点から考えられるようになったことで、もっと古文を読みたいという思いにつながっていることが分かる。これらの生徒の記述からは、作品を読む面白さやよさを見出ししていることも分かり、単元目標であった作品を味わえたことの証でもあると言えるだろう。多くの生徒がこのような記述をしており、単元の最後に自分の変容を自覚することで、意欲へとつながっていくと考えられる。また、一時間ごとの自己評価シートの項目に「考え度」と「達成度」を設けたが、記述の内容と合わせて数値を見つめ直す機会を教師が与えることで、生徒の自己評価力を高めていくことにもつながるのではないかと考える。

ここまで単元学習終了後の自己評価シートについて述べてきた。単元ごとに図4-2のような自己

評価シートを作成するのは負担が大きいのと感じられるかもしれないが、一部文言を変えるだけで使用可能なのではないかと考える。例えば、今回は「登場人物の言動」であったところを「情景描写」と変えたり、説明的文章であれば「段落・構成」と変えたりなど、そのときの指導者のねらいや単元目標に応じて変更することで、作成する負担も軽減されるだろう。今回提案した自己評価シートはあくまで一例ではあるが、一時間ごとの自己評価、単元ごとの自己評価を行い、蓄積していった結果、年間を通した自己評価も有意義なものになるのではないかと考える。

第2節 「主体的に学習に取り組む態度」とのつながり

今年度は、目標に対しての自己評価に焦点を当てて研究を進めてきた。そこから、評価の観点「主体的に学習に取り組む態度」との関わりについて見えてきたことを述べる。

まず、現行での評価の観点である「国語への関心・意欲・態度」についての現状を記す。

図4-4は、観点別評価「国語への関心・意欲・態度」を見取る際、どこに難しさを感じるかという質問に対する本市中学校国語科教員の回答結果である。

- | | |
|---|--------------------------------|
| 1 | ノートの記述や授業中の発言など、何を対象として見取るのか。 |
| 2 | 他の観点とどのように区別をして見取るのか。 |
| 3 | どのような規準・基準で見取るのか。 |
| 4 | 個々の伸びやがんばりと観点別評価や数値的な部分が一致しない。 |
| 5 | 課題はない |
| 6 | その他 |

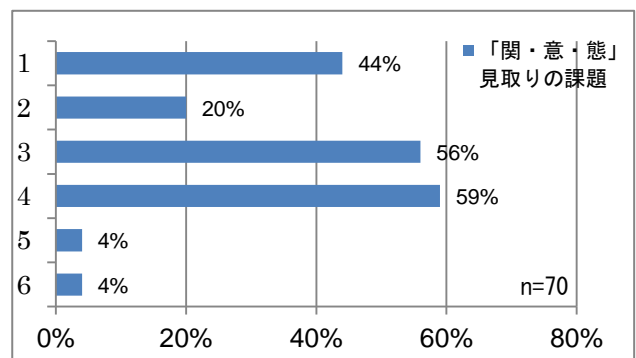


図4-4 「国語への関心・意欲・態度」を見取る際の課題
個人内評価と観点別評価が別のものであると分かっているにもかかわらず、二つの不一致に悩む教師が多いことが分かる。教師であれば、一人一人の生徒が頑張っている姿を少しでも評価したいと思うのは当然のことであり、結果としてどれくらい伸びたか、できるようになったかよりも、その生徒がどう頑張ったかを大切にしたいと思うものだろう。

しかし、個人内評価と観点別評価の「国語への関心・意欲・態度」は分けて考える必要があるのは事実である。

図4-5は、中央教育審議会「児童生徒の学習評価の在り方について（報告）」において示されている、各教科における評価の基本構造である(6)。(一部筆者編集)

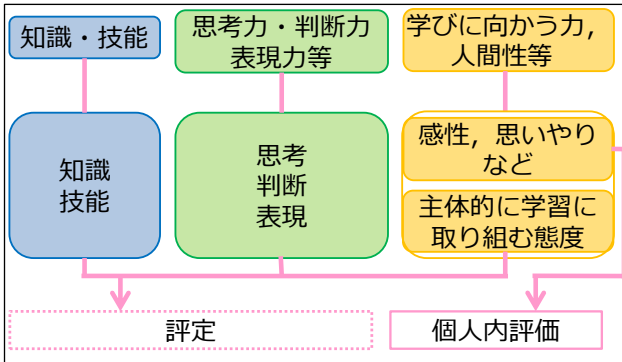


図4-5 各教科における評価の基本構造

生徒個々の伸長や頑張りは、個人内評価の部分であり、評価の観点における主体性とは分けて考える必要があることが分かる。今回の自己評価が目標に対してのものだと考えると、上図の「主体的に学習に取り組む態度」との関わりが大きいと考えられる。中央教育審議会「児童生徒の学習評価の在り方について（報告）」において「主体的に学習に取り組む態度」について以下のように記されている(7)。

○具体的な評価の方法としては、ノートやレポート等における記述、授業中の発言、教師による行動観察や、児童生徒による自己評価や相互評価等の状況を教師が評価を行う際に考慮しながら評価を行う必要がある。(中略) ノートにおける特定の記述などを取り出して、他の観点から切り離して…(中略) 評価することは適切ではない。○発達段階に照らし合わせた場合には、児童自ら目標を立てるなど学習を調整する姿が顕著にみられるようになるのは、一般に抽象的な思考力が高まる小学校高学年以降からであるとの指摘もあり、児童自ら学習を調整する姿を見取ることが困難な場合もあり得る。

(下線は筆者による)

これまででもノートや発言などを評価の材料としてきた教師は多いのではないかと考える。本市国語科教員へのアンケートにおいても、ほぼ全ての教員がノートの記述と回答しており、これまで記述をもとに「国語への関心・意欲・態度」を評価してきたことが多いと考えられる。その多くが自分の考えについてどのように記述しているかによって判断するというものであったが、他の評価の

観点とのつながりも見えてくるからであろう。

一方で、生徒の自己評価を材料としていると回答した教員は、ほぼいなかった。筆者自身、自己評価を「国語への関心・意欲・態度」の評価材料として入れたことはない。それは、あくまで生徒の主観による自己評価を評価材料とすることに難しさを感じていたためである。しかし、材料の一つとして自己評価が明記されていることを考えると、今後「主体的に学習に取り組む態度」の評価材料として、生徒の自己評価や相互評価が大きな役割を果たすことになると考えられ、発達段階から見ても中学校でこそ求められる部分である。それは、「主体的な学習に取り組む態度」を見取る二つの視点が、自己評価に関わるものであることから言えることである。中央教育審議会「児童生徒の学習評価の在り方について（報告）」には、以下のように記されている(8)。

○「主体的に学習に取り組む態度」については、「①知識及び技能を獲得したり、思考力、判断力、表現力等を身に付けたりすることに向けた粘り強い取組を行おうとしている側面と、②①の粘り強い取組の中で、自らの学習を調整しようとしている側面という二つの側面が求められる。」とされている。

○これら①②の姿は実際の教科等の学びの中では別々ではなく相互に関わり合いながら立ち現れるものと考えられる。例えば、自らの学習を全く調整しようせず粘り強く取り組み続ける姿や、粘り強さが全くない中で自らの学習を調整する姿は一般的ではない。(下線は筆者)

また、高木は、中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会「児童生徒の学習評価の在り方（報告）」(平成22年)にある「主体的に取り組む態度は、(中略)他の観点に係る資質や能力の定着に密接に関係する重要な要素」という文言に注目し、以下のように述べている(9)。

(前略)「主体的に学習に取り組む態度」の評価内容は、学習対象とする単元の中の「知識・技能」「思考・判断・表現」のうち、その単元の最重要とされる内容を、「主体的に学習に取り組む態度」として、そのまま倒し込む(コピー&ペーストする)ことになる。(中略)「主体的に学習に取り組む態度」の評価内容は、先にも述べたように、「知識・技能」「思考・判断・表現」の内容のうち、重要な要素を引用し「～しようとしていたりしている。」と表現する。(下線は筆者による)

「知識・技能」「思考・判断・表現」が「～できるかどうか」を見取るものであれば、「主体的に

学習に取り組む態度」は「～（知識・技能や思考・判断・表現の内容を獲得）しようとしているかしていないか」を見取るということである。

では、「～しようとしている」ということをどのように見取るのかと考えたとき、先に挙げた文言にあった「粘り強い取組を行おうとしているか」ということと「自らの学習を調整しようとしているか」ということが鍵になることが分かる。粘り強さや学習を調整しようとする態度を見取ろうとしたとき、ノートや発言以上に、生徒の自己評価が有力な材料の一つとなるのではないかと考える。特に、学習を調整しようとしているかどうかについては、ノートやワークシートから見取ることも不可能ではないかと思うが、労力もかかる上、判断も非常に難しいと考える。そこで、今回実践した自己評価シートのような形が有効なのではないかと考える。

「粘り強く学習に取り組む態度」「自ら学習を調整しようとする態度」は、今回の自己評価シートの項目とした「考えたこと」と「問い」とつながりがあるのではないかと考えた。「問い」をもつということは考え続けるということでもあり、その結果考えたことから、粘り強く取り組む態度が見えてくるのではないだろうか。また、「考えたこと」と「問い」を合わせてみることで、学習をどのように調整しようとしているかということも見えてくるのではないかと考える。その際、「問い」に関して、「粘り強さ」や「学習の調整」の前に「知識及び技能を獲得したり、思考力、判断力、表現力等を身に付けたりすることに向けた」という文言が付随していることに留意する必要がある。つまり、少なからず表2-2で示したような「問い」の分類の視点をもって、教師側が生徒の「問い」を把握する必要があるということである。表2-2の①のような「問い」ばかりであるということは、深く考えずとも答えが得られるものばかりということであり、粘り強く考え続けたり、学習を調整したりすることにはつながりにくいからである。

右上図4-6は生徒L、右下図4-7は生徒Mの自己評価シートである。

まず、生徒Lの「問い」（下段）に注目すると、第1時から第4時まで、同じ内容の「問い」を抱えていることが分かる。生徒Lは終始、家来としての魅力的なのは直実であるという考えをもち続けているが、「家来」としての立場を考えたときに、果たして本当に魅力的だと言えるのか問い続けている。そして、上段の「考えたこと」を見ると、

直実と与一、義経と教盛とどちらが魅力的か。その根拠はどうか。	直実の家来としての魅力は何なのか。少少うらにしても教盛は殺されるのだから、他の人ではなして自分が殺さうというよりは、直実が与一よりも魅力的な根拠。↓教盛と自分の息子をてらしあわせで考えているので、物事を与一に考えられるとミラ。	家来としての魅力は何なのか。与一側は「実力が全て」という感じだけだから、私行実力だけでなく人間性も大切だと思います。	義経のように、人に命ずる大将よりも、教盛のように自ら行動する大将の方が魅力的だと思う。
直実は人間性的には最高だけれど家来としての魅力はあるのか。	ためらって殺すかためらわずに殺すかどちらの方が魅力的なのか。	戦いに人間性は関係ないのではないか。	「大将としての本当の魅力は何なのか。」

図4-6 生徒Lの自己評価シート

義経と教盛のどちらが魅力的なのか考えられた。	教盛の男らしさが大将としてのプライドと武勇としてのプライドの事をこもこも考えた。	ガチとミラん会でやり方は分かった。	自分のいたい事は言えたのでとても良かったです。
なぜ引退したのか。			

図4-7 生徒Mの自己評価シート
少しずつ角度を変えながら読む姿は、粘り強さの表れであると同時に、自分で調整しようとしている。

る姿であるとも言える。また、生徒Lのように同じ「問い」ではなくても、生徒F (p13) のように、毎回異なった「問い」を抱いていても、実はその「問い」がつながっており、読みを深めていく場合にも同じことが言える。そして、このような記述が見られる生徒の「問い」には、表 2-2 で分類した③または④に近い「問い」が見られるということも、教師側の視点として、留意しておくといえよう。

そのような視点で、生徒Mの自己評価シートを見ると、第1時のみ「問い」を記述しており、その答えが第2時の「考えたこと」に記述されていることが分かる。つまり、この生徒の中では、第2時で読むことが終了してしまっているのである。その証として、第3時以降は、読んだことの内容について全く触れていない。「なぜ引き返したのか」という「問い」は、分類①～②の「問い」であり、ある程度明確な答えが得られる「問い」である。このような生徒にこそ、さらに読みを深めていくような「発問」をすることが有効だろう。さらに、この生徒の考え度は第5時で下がっていたが、考えたことを見ると、この生徒にとって「自分が言えた」ときは考えたと思え、「他の意見を聞く」ときは考えたと思えない傾向があることも分かる。このような傾向が見られる生徒には、自分以外の考えから得たことをどのように自分の考えにつなげていくかということや、どのように聞くかということを中心に指導していく必要がある。このように教師側が視点をもって生徒の自己評価を見ていくことで、観点別評価の材料と成り得るだけでなく、指導にも生かせるのではないかと考える。

さらに、前頁で引用した学習評価の在り方の二つ目には、粘り強さや学習を調整しようとする態度は「相互に関わり合いながら立ち現れる」とあるが、今回自己評価シートの子な項目とした「考えたこと」と「問い」もつながっており、二つが相互に関わり合うという点においても、今回挙げた自己評価の二つの項目は、ある程度当てはまるのではないかと考える。ここで示した考えた方は、あくまで一例ではあるが、今後生徒の自己評価の在り方を考えていくにあたって、生徒にとっての意義だけではなく、評価の観点として教師が取り入れていくという視点をもっておくことは重要であると考えられる。そして、その評価が、そこで終わるのではなく、次の学びへつながるものであるという意識を強くもつことが評価の本来の役割を果たすことになる。

また、図 4-4 で示したように、生徒個々のよさや頑張りや観点別評価が一致しないことに悩む教員は多い。その際、個人内評価と観点別評価は分けて考える必要があると述べたが (p18)、全く別のものとして存在しているわけではなく、二つはつながっているのではないかと考える。自己評価の在り方を模索し、生徒が自己評価を繰り返す中で、生徒の自己評価力が向上していけば、個人内評価と観点別評価、生徒の自己評価と教師の評価も近づいていくのではないだろうか。教師が評価をする際には、二つの評価を別のものとして捉えていくことが重要である一方で、その二つを近づけていくことも必要であると考えられる。今回提案した自己評価の在り方が、二つの評価をつなげるきっかけとなり、一人一人の生徒のよさを引き出し、成長を支えるための評価の実現へとつながっていくことを期待する。

(5) 前掲(4) pp. 174~177

(6) 文部科学省『児童生徒の学習評価の在り方について(報告)』
2018. 1. 21
<http://search.e-gov.go.jp/servlet/PcmFileDownload?seqNo=0000181050> 2019. 3. 1 p6

(7) (6) p13

(8) (6) p12

(9) 高木展郎「カリキュラム・マネジメント成功の視点4 国語科における指導と評価の一体化」『教育科学 国語教育』
明治図書 2018. 8 pp. 120~121

おわりに

今回の実践において、自分の言葉と向き合い、考え、成長していく生徒の皆さんの姿から多くのことを学ぶことができた。一つ一つの言葉を豊かに捉えられる「言葉の力」が「考えること」を支えてくれるのではないかとと思う。一つ一つの言葉に価値を見出し、考えようとする姿、考え続けることで言葉を豊かにしていく姿こそ、国語科における学び続ける生徒の姿と言えるだろう。そして、その姿を認め、支えていくことが教師の重要な役割なのではないだろうか。

実践の中で、一人一人の言葉が生き生きと輝いていた。京都市立大枝中学校、京都市立松原中学校の生徒の皆さんに何より感謝したい。そして、両校の校長先生をはじめ、研究協力員の先生、ご協力いただいた全ての教職員の皆様に心より感謝の意を表したい。