

「ことばの力」を生かして伝え合い、新たな時代を豊かに 生きる生徒の育成（3年次）

—よりよく伝えるための「受けとめる活動」における学びの調整に重点をおいて—

川原武敏 [鹿児島大学教育学部附属中学校]

吉川真悟 [鹿児島大学教育学部附属中学校]

小笠原淳 [鹿児島大学教育学部附属中学校]

永田 恵 [鹿児島大学教育学部附属中学校]

Developing Students Who Make the Most of Their Language Abilities and Communicate with Each Other and Live Well in a New Era: Adjust Learning to Communicate Better In the Activities to Be Accepted

KAWAHARA Taketoshi, YOSHIKAWA Shingo, OGASAWARA Jun, and NAGATA Megumi

キーワード：ことばの力、構造化、〈問い〉の吟味、受けとめる活動、伝える活動

1 研究の概要

1.1 研究仮説

よりよく伝えるために自らの学びを調整しながら「受けとめる活動」、「伝える活動」を展開すれば、「ことばの力」を主体的に生かそうとすることのできる、新たな時代を生きる上で必要な資質・能力を身に付けて豊かに生きる生徒を育成することができる。

1.2 昨年度までの研究から

2018年のOECD生徒の学習到達度調査（PISA2018）では、読解力における課題として《読解力の自由記述形式の問題において、自分の考えを他者に伝わるように根拠を示して説明することに、引き続き、課題がある》と述べられており、今後ますます一人一人が表現の主体となることが求められる社会において、「伝えること」は国語科教育の中で早急に取り組むべき重要事項の一つであると考えられる。また、電子端末の著しい進化に伴って、人々は今までにないスピードで他者とのコミュニケーションを図ることを強いられることとなった。主たる情報受信の場は電子端末の画面上となり、その性質上、画面上に表示される文字の数はできるだけ少なくまとめられるようになっている。これによって、人々は送信された言葉の向こう側に他者の意図を感じ取る間も与えられず、次々と明滅する情報を無抵抗に受信し続けることとなる。このような時代において求められるのは、自分に向かって差し向けられた言葉に対して、注意深く吟味し、〈問い〉をぶつけ続けること、すなわち「ことばの力」を適宜調整しながら発揮し続けようとする、「言葉に対する主体性」であると考えられる。あらゆる言葉に対して、単に受け身になるだけでなく、自身も言葉を介して他者に思いを「伝える」主体であることを真に自覚し、常によりよく「伝える」ために学びを調整し続ける生

徒を育成することが、新たな時代を豊かに生きる生徒の育成に必要不可欠であると考えた。

本校国語科では、新たな時代で求められる力と、生徒の実態を照らし合わせながら、他者を意識した「受けとめる活動」と「伝える活動」を授業の中に位置付け、実践を重ねてきた。本校では、「受けとめる活動」と「伝える活動」を表1のように整理している。これらの活動を、「読み解き・対話する活動」、「思考・吟味する活動」、「価値を見つけ・生み出す活動」との関連を明確にして位置付けることで、本校研究における「Society5.0で求められる資質・能力」の育成を目指してきた。1年次は、他者を意識した「受けとめる活動」「伝える活動」を充実させるために、課題設定を工夫させたり、他者に伝えることを前提に構造化をさせたりした。2年次では、本校国語科の目標を三つの柱で整理し、単元や一単位時間の目標を教科の目標、さらには学校教育目標と関連させやすくした。また、「読むこと」や「聞くこと」から受けとめた他者の思いや考えを、自分の言葉に置き換えながら、キャッチコピーや超訳などを創作する学習活動を行い、その創作過程における修正を自身の読みの変容の軌跡として振り返りやすくした。

これらの実践の結果、生徒がこれらの活動に対して意欲的に取り組むためには、自分が読み解いた内容に対して自信をもち、他者にも受けとめてもらえるような合理的な解釈を加える必要があることが明確になった。また、読んだり聞いたりして受けとめた内容を、他者に伝えるための表現の中に落とし込む中で、受けとめた内容が事実と自身の解釈に分けられて明確に整理され、構造的に把握できるようにする必要があると考えた。そのようにすることで、自分が読み落としていた点に気付いたり、なぜ伝わらないのか（課題が解決できないのか）について振り返りやすくしたりすることができると考えた。

1.3 研究の構想

新学習指導要領の中で、各学年の「学びに向かう力、人間性等」は表2のように示されている。国語科の内容には、「学びに向かう力、人間性等」に係る指導事項は示されていないため、『指導と評価の一体化』のための学習評価に関する参考資料（文部科学省国立教育政策研究所）の中では、

表1 受けとめる活動、伝える活動について

受けとめる活動	言葉を駆使して「聞く」「読む」ことなどを通して、他者の思いや考えなどを、過程や理由、根拠、意図まで含めて理解し、自分の思いや考えとつなげるための活動。
伝える活動	言葉を駆使して「話す」「書く」ことなどを通して、自らの思いや考えなどを、過程や理由、根拠、意図まで含めて理解させ、相手の思いや考えとつなげるための活動。

表2 学習指導要領が示す各学年の学びに向かう力、人間性等

1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して、思いや考えを伝え合おうとする態度を養う。
2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して、思いや考えを伝え合おうとする態度を養う。
3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、我が国の言語文化に関わり、思いや考えを伝え合おうとする態度を養う。

《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する側面と，② ①の粘り強い取組を行う中で，自らの学習を調整しようとする側面の双方を適切に評価できる評価規準を作成する》とされている。これら①，②を踏まえ，当該学年の学年目標に照らし合わせて作成することが求められている。

また，本研究の2年次において，カリキュラム・マネジメントを行う中で，本校国語科の目標を資質・能力の三つの柱で整理し，表3のように設定した。このような態度を，各単元や一単位時間に設定された言語活動に対する生徒の取組の様子から見取り，評価することとした。

「受けとめる活動」と「伝える活動」は，互いに作用しながら考えを深めていく活動である。「伝える活動」を念頭に置きながら「受けとめる活動」をすることで，受けとめた内容を他者にも伝わる形で言語化する必要性が生じ，より「ことばの力」を働かせることにつながったり，「伝える活動」の際に必要なに応じて最初に自分が受けとめた情報を補足したり捉え直したりするために文章を再読させられるようにしたりするというねらいがあった。しかし，現状として，この二つの活動の往還は充実しているとはいえない状況にある。その理由として考えられるのが，「受けとめる活動」，「伝える活動」と三つの活動との「読み解き・対話する活動」，「思考・吟味する活動」，「価値を見つけ・生み出す活動」との関連がうまく整理できていなかったということである。そこで，本年度，「受けとめる活動」，「伝える活動」と「Society5.0における資質・能力を育成するための三つの活動」を表4のように整理しなおした。

表3 本校国語科で育成を目指す資質・能力

知識及び技能	言葉によって物事を捉え，他者の思いや考えなどを受けとめたり，自分の思いや考えを伝えたりするための知識・技能を身に付けるようにする。
思考力，判断力，表現力等	言葉による見方，考え方を働かせ，他者や自分の，思いや考えに至る過程や理由，根拠まで含めて，受けとめたり伝えたりするための思考力や想像力を養う。
学びに向かう力，人間性等	「ことばの力」を大切に，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。

表4 「受けとめる活動」と「伝える活動」の説明

受けとめる活動	言葉を駆使して「読む」，「聞く」などの活動を通して得た情報を整理することで，他者の思いや考えなどを，過程や理由，根拠，意図まで含めて正しく理解し，合理的に解釈することで，自分の思いや考えとつなげるための活動。 <u>主に「読み解き・対話する活動」，「思考・吟味する活動」と重なる。</u>
伝える活動	「話す」，「書く」などの活動を通して，自分の思いや考えなどを，過程や理由，根拠，意図まで含めて理解させ，相手の思いや考えとつなげるための活動。 <u>主に「思考・吟味する活動」，「価値を見つけ・生み出す活動」と重なる。</u>

また、「思考・吟味する活動」を「受けとめる活動」と「伝える活動」の橋渡しとして位置付けることで、自分が受けとめた内容を吟味したり、うまく伝えられないときの受けとめなおしの際に情報を整理しなおしたりしやすくなると思った。

本校研究では、生徒が自ら学習を調整し主体的に学習活動に取り組むための視点として挙げられている「コンテンツの視点」「プロセスの視点」「リソースの視点」を、本校国語科の学習に置き換えたものが表5である。国語科における「コンテンツの視点」とは、言葉をその文脈上の意味と紐付けながら理解し、目的に応じて利用可能な状態に整理するための視点であると考えた。次に「プロセスの視点」であるが、精緻化したり構造化したりした情報や自分の考えを、他者に伝えるという目的に即して振り返りながら修正を加えていくための視点であると考えた。また、そのような活動を通して自分が発揮した「ことばの力」や、単元を通して高まった「ことばの力」を自覚する際にも有用であると考えた。「リソースの視点」については、与えられた条件や時間、学習のための道具、他者との協働等を必要に応じて最大限に活用しながら、自らの学びを深めるために環境を整えるための視点であると考えた。以上の三つの視点を「受けとめる活動」、「伝える活動」に効果的に取り入れることによって、国語科における「学びの調整」を働かせられるよう指導の工夫を行っていく。加えて、これらの、学習を調整する三つの視点を取り入れた活動の中で、おおむね満足できる姿 (B) や十分満足できる姿 (A) をキーワード化し、適切に評価できるように学習活動を工夫することとした。図1は本年度の研究の構想を図にまとめたものである。

表5 本校国語科における学習を調整する視点

コンテンツの視点	読んだり聞いたりして得た情報を、精緻化したり構造的に表したりして、自分の意見や考えとつなげたり比較したりしやすくすることで、課題解決のために役立てられるようにすること。
プロセスの視点	課題解決のために、自分が読んだり聞いたりして得た情報と自分の思いや考えを効果的に組み合わせ、必要に応じて適切に振り返りながら、自分の考えを修正したり改善したりして、自分の「ことばの力」を自覚すること。
リソースの視点	必要に応じて辞書等を活用したり、時間を管理したりして、課題解決のために学びの環境を自ら整え、他者と言葉を交わしながら得られた気づきを効果的に自らの学びに取り入れること。

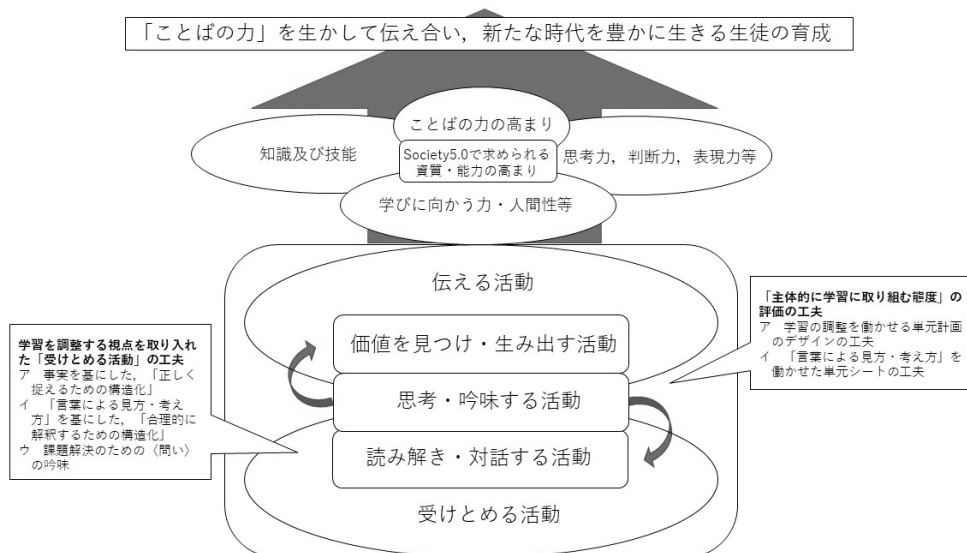


図1 研究の構想図

2 研究の内容

2.1 事実を基にした、「正しく捉えるための構造化」の工夫

対話についても構造化についても、本校国語科では長年研究を行ってきたものであり、その研究成果の蓄積を生かしながら、今回の研究に取り入れるためにそれぞれの捉え方を再考した。昨年度までも、構造化による内容理解は実践を重ねてきたが、個人の解釈が構造化に反映されづらかったり、根拠に乏しい解釈まで構造化に取り入れられていたりという課題が見つかった。そこで本研究では、構造化を「正しく捉えるための構造化」と「合理的に解釈するための構造化」に分けて考えることとした。

「正しく捉えるための構造化」とは、読んだり聞いたりして理解したことのうち、客観性のある事実のみを構造化に表すことである。他者と見比べながら、自身の解釈が入り込まないように注意深く事実のみを抽出し、課題解決のために利用可能な状態に整理することで、より深く考えるための共通基盤づくりができるとともに、自身の言語活動を振り返る際に有用であると考えている。

2.2 「言葉による見方・考え方」を基にした「合理的に解釈するための構造化」

「読み」とは、文章を通じて語り手と対話する行為である。対話とはすなわち双方向の営みである。語り手と対話するためには、自分自身のことについても語らなくてはならない。「読むこと」や「聞くこと」を通じて、語り手の思いや考えと自分のこれまで獲得してきた語彙や経験との間に、どの程度の距離があるのかを学習者自身で測れなければ、真の意味で「受けとめる」ことは困難である。そして、その際の物差しとなるのが「言葉による見方・考え方」であると考えている。学習者が「言葉による見方・考え方」を働かせられるような課題を、授業者が提示し、単元の学びの鍵となる言葉を提示したり、今までの体験や授業における学びを想起させたりして、それを基に対象と向き合わせる。そうすることによって、自己内対話を繰り返しながら、文章との距離を縮めたり、時には距離をとって俯瞰したりすることで、「伝える活動」に向けて「受けとめる活動」における学びが調整されると考える。また、それぞれの解釈が「個人の解釈」の範疇に留まってしまっただけでは、その後の他者との対話は有意義なものにはならないと考える。自分の解釈が他者に影響を与え、また他者の解釈を自分が読み深めるための材料の一つとして活用できるように、解釈が他者から見ても説得力のあるものか、すなわち合理的であるかどうかを適宜振り返らせていきたい。

2.3 課題解決のための〈問い〉の吟味の工夫

〈問い〉を立てることについては、本校国語科においては他者意識を取り入れた学習課題設定の工夫として実践を積み重ねてきた。しかし、他者との〈問い〉の共有は、多様な視点から文章を読む機会を設定できたり、文章をその構造や表現の工夫まで含めて客観的に捉えたりできるという意味で効果的であったものの、課題解決が他律的になりがちであり、自らの学びを調整しようという自発的な行為に結び付きづらいということが分かってきた。

〈問い〉とは自分の中にもともと存在していた「見方・考え方」と文章中で表現されている「見方・考え方」とのずれによって生まれるものであり、〈問い〉を解決するという行為は、文章中の言葉を用いながら、そのずれをいかに埋めていくかという作業に他ならない。すなわち、〈問い〉は生み出

されたその瞬間にこそ最大限にその効果を発揮し、学習者は自らの「読み」を認知し、自らの見方・考え方をメタ認知することができるのではないか。

『その問いは、文学の授業をデザインする』（松本修・桃原千英子，2020）の中では、〈問い〉に表れる読みの力が次のように示されている。

【問いに表れる読みの力】

- a 語彙的意味を正しく捉える読み
- b 人物や場面，出来事等の設定に関わる読み
- c 文脈から一貫性を推し量る読み
- d 交流を生かした読み
- e 象徴性や暗示性，主題に関わる読み

このa～eの読みの力の中で、前述の構造化の段階で解決しうる〈問い〉とその際に表れる力として、a～cが挙げられると考える。

また、〈問い〉を立てる前提条件として、次のように示している。

【前提条件】

- ア 〈問い〉は交流を通して答えを考える
- イ 作品の読みどころを引き出すことを問う
- ウ 叙述から答えられないことは問わない
- エ 誰が読んでも答えが同じことは問わない

今回本校で取り組む「問い」は、学習課題（単元の主軸となる言語活動）解決に結びつくことを条件としていることや、イの「言葉による見方・考え方を働かせた構造化」を考慮し、前提条件を以下のように整理しなおした。

【附中版〈問い〉づくりの前提条件】

- ア 〈問い〉は課題解決につながるものであること
- イ 叙述から答えられないことは問わない
- ウ 誰が読んでも答えが同じことは問わない

交流，すなわち他者との対話は、「主体的に学習に向かう態度を育む三つの視点」における「リソースの視点」の要素の一つとして捉え、今回は前提条件には含めず、〈問い〉に答えるために必要性を感じた場合に選択してもよい方略の一つとするにとどめた。今までの画一的な班編制による交流ではなく、自分の立てた〈問い〉の答えをもちうる他者を自らが選んで交流することで、より主体的に〈問い〉の解決へと向かうことができると考える。

このようにして立てた〈問い〉を解決する過程で、課題解決に向けて、自分の文章に対する理解がどれほど深まっているかを測り、その〈問い〉が課題解決のために有用なものになっているかどうか吟味する時間をとることで、課題解決のために自らの学習を調整しやすくなり、よりよく「伝える活動」へとつなげることができると考えた。

2.4 学習の調整を働かせる単元計画のデザインの工夫

主体的に学習に取り組む態度をより適切に評価するために、1年次より取り組んでいる「創造型プロセス」の授業のあり方を再考することとした。「創造型プロセス」の授業とは、「読むこと」や「聞くこと」で受けとめた内容を、自分の言葉に置き換えながら書評や二次創作などの創作物を生み出す活動を行うものである。例えば「読むこと」における創造型プロセスでは、初読の時点で一次創作を行い、授業の中で時数を重ねるごとに自身の創作を修正していく。この際の創作活動に他者意識や目的意識を明確にもたせることによって、受けとめた内容を目的に応じて調整していく必要性が生じるようにした。下書きの修正過程を振り返ることによって、自分の読みの変容を客観的に捉えることができ、自分の読みの力の高まりを実感できるようにした。最初の創作物、修正の過程、最終的に完成した創作物の三つを比較することによって、学習の調整を見取るための評価材とすることとした。

2.5 「言葉による見方・考え方」を働かせた単元シートの工夫

本校国語科で2018年度から取り組んでいる「単元シート」によって、生徒は各時間の学びを振り返り、自身の力の高まりを自覚しやすくなった。しかし、振り返りの視点が生徒によって異なったり、「できた／できなかった」という二元論的な感想に終始してしまったりということも少なくなかった。そこで、「単元シート」上に振り返りを書く際に、各時間の学習語彙等を視点としてもたせたり、吟味した〈問い〉を整理させたりしながら振り返りをさせることとした。一時間の授業の中で自分がどのような「言葉による見方・考え方」を働かせたのかを自分自身の言葉で振り返ったり、吟味した〈問い〉の変遷を記録させたりすることで、生徒の「読み」に対する自己調整の様子を見取りやすくとともに、生徒も自分の「ことばの力」の高まりや、文章に対する理解の深まりを、より具体的な形で振り返ることができると考えた。また、「主体的に学習に取り組む態度」を評価する際には、単元シート単独で評価をするのではなく、ノートやワークシート上の記述、授業中の姿、創作物と照らし合わせながら評価することで、より生徒の「主体的に学習に取り組む態度」の実態を捉えやすくなると考えた。

3 研究の実際（実践例）

3.1 魅力的な書評を書こう（教材：トロッコ 芥川龍之介）

本単元は、小説「トロッコ」から受けとめたものを自分の言葉に置き換えながら、書評という形で他者にその魅力を伝える活動を通して、「ことばの力」を駆使しながら情景描写や心情描写を正確に理解し、作品に対する自分の考えを深めることをねらいとしている。

まず、書かれている情報を整理するために、二つの「正しく捉えるための構造化」を行わせた。一つは、登場人物の相関図で人物どうしの関係性を整理させる活動である。人物相関図の形で作品を構造化する活動は今までの文学的文章の学習の中でも積極的に取り入れているが、今回はそこに自身の「解釈」を入れ込まずに誰が読んでもそのように捉えられるものになっているかどうかを何度も確認させた。もう一つは、主人公「良平」の道のりを視覚的に捉えるための心情曲線を作ることとした。作中の「上り」「下り」の描写や、時間に関する描写を基にグラフを作成し、そのように

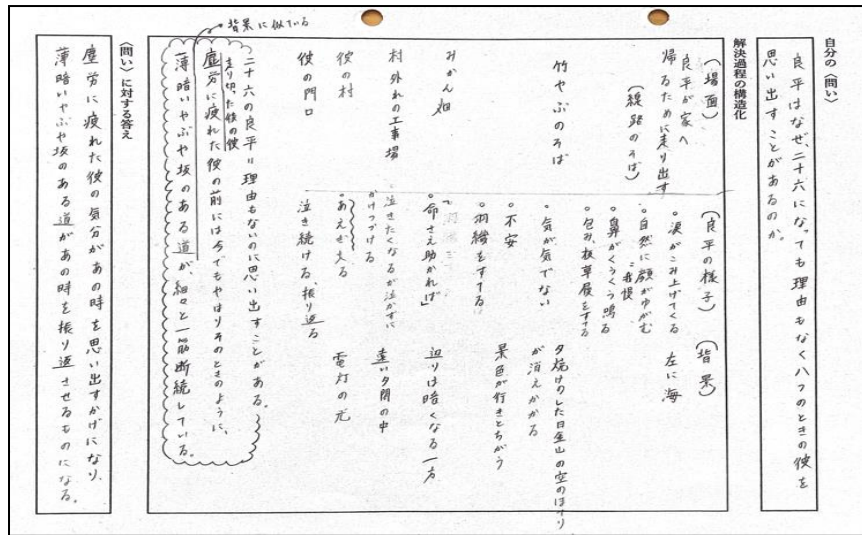


図2 合理的に解釈するための構造図

表した理由を書き込ませた。これらの活動によって、自分の感じた「トロッコ」の魅力を書評の中で表現する際の共通基盤を固められるようにした。

次に、「魅力的な書評を書く」という目標を達成するために解決すべき〈問い〉を設定させた。そして、〈問い〉の解決過程を構造的に図画させた。構造図を書く際には、自分がその〈問い〉を解決するために文章中のどのような言葉に着目したのかを再考させ、なぜその言葉が〈問い〉の解決をするために有用であったのかを分析させた。そして、自身の〈問い〉の解決過程を他者も納得させられるように分かりやすく構造化させることとした。この構造化によって、文章に対する理解が深まると同時に、自分の「読み」の根拠が明確になり、「伝える活動」（この単元では書評を書くこと）へと「読み」が反映しやすくなると考えた。

図2では、「良平はなぜ26になっても理由もなく八つときの彼を思い出すことがあるのか」という〈問い〉に対して「塵労に疲れた彼の気分があの時を思い出すかげになり、薄暗いやぶや坂のある道があの時を振り返らせるものになる」という答えにいきつく過程を示している。良平が家へ帰るために走り出した場面と、そこでの様子や背景（情景描写）を整理し、走り切った後の良平の心情と26歳の良平の塵労が重なっていることを説明しようとしている。場面ごとの良平の様子とその際の情景描写を整理して配置することで、そのつながりが視覚的に捉えやすくなるとともに、26歳の良平の目の前に広がる竹やぶの薄暗さが八つときの良平が目にしたものと似通っていることに気付いている。

3.2 キャッチコピーを作ろう（教材：空中ブランコ乗りのキキ 別役実）

本単元は、昨年度にも行った空中ブランコ乗りのキキにふさわしいキャッチコピーを作る授業を、学習を調整しようとする視点を取り入れて再構成したものである。まず生徒にキャッチコピーとは何かを具体例を用いて説明し、①「空中ブランコ乗りのキキ」の魅力が伝えられるものであること②読者が読了後にキャッチコピーに対する不満を感じないことの二点を意識しながらキャッチコピーを作っていくことを告げた。

最初に通して本文を読んだ後、すぐにキャッチコピーの第1案を作らせた。その際、なぜそのようなキャッチコピーにしたのか、理由も含めてワークシートに記述させた。第一時の最後に、本文

を通読して疑問に思った点を箇条書きで書き出させた。この〈問い〉は、毎時間の最後に、現在自分が最も解決したいと思っているものを考えさせ、単元シートに書き出させることとした（課題解決のための〈問い〉の吟味）。

第二時では、書かれている客観的事実を基に登場人物の相関図を作らせ、全体で情報を共有した（正しく捉えるための構造化）。この活動により、どこまでが他者と共有できる事実で、どこからが自分の解釈であるかを明確にすることができた。特に、「青い葉のおばあさん」や、最後に登場する「大きな白い鳥」について、人によって解釈の仕方、受け取り方が異なることを最初に確認することができ、構造化がキャッチコピーの第一案を見直すきっかけとして機能していた。

第3時では、「登場人物それぞれの『幸せ』」という見方・考え方を基にして構造化を行わせた。

第4時ではこの構造図を踏まえてキャッチコピーの第2案を作らせ、他者と対話させた。その際、学級全員分のキャッチコピー第1案のリストを配布し、自分と異なる解釈をしている者や、考えの似ている者を自分で探すことができるようにした。

このようにすることで、目的意識をもって、より主体的に対話に参加できるようになり、対話の内容をより積極的に第2案の再考に役立てられるようにした（「リソースの視点」）。

第5時では今まで単元シート上で吟味してきた〈問い〉に対する答えを自分なりに導き出し、そこで得られた解釈を基にキャッチコピーの第3案を作らせた。その際、第1案や第2案とキャッチコピーそのものは同じでも構わないが、そのようなキャッチコピーにした根拠や理由、過程等は、他者との対話や〈問い〉の解決を踏まえて、より詳しく書くように指示をした。

本単元では、「主体的に学習に取り組む態度」を、生徒がキャッチコピーをよりよくするために文章を何度も読み返して言葉を吟味したり、他者と積極的に対話しようとしたりする姿と捉え、第4時と第5時に評価した。そのような姿を捉えるために、単元シートとキャッチコピーのワークシートを用い、ノート・ワークシート法と作品法を組み合わせ評価した。

図3・4は同じ生徒のものである。初読の時点で「魂を届けて。」というキャッチコピーを作っていた。二つの構造化を経て、キキの「幸せ」についての解釈を深めた後、第2案では「届け、私の心。」とキャッチコピーを変更したが、他者との対話の中で文章中にある「お客さんにはそれが、天に昇ってゆく白い魂のように見えました。」という記述を受けた「魂を届けて」のほうがふさわしいのではないかという指摘を受け、キャッチコピーの内容を再考する様子が見られた。最後に、吟味した〈問い〉に自分なりの答えを出したうえで考えた第3案では、「たましいを届けて。」という第1案を踏襲したものを書いていた。ここには、キキの幸せについて考え続け、キキの幸せはみんなに喜んでもらうことなのではないかという読みにたどり着いたことと、他者からのアドバイスが盛り込まれており、生徒がキャッチコピーをつくるという目的のために学習を調整しながら読みを深めることが確認でき、かつそれをため、「十分満足できる」状況（A）と評価した。

なお、第4時でキャッチコピーについて他者と対話する際に、対話の相手を見つけられなかったり、他の生徒の考えを参考にしようとする姿が見られない生徒については、「努力を要する」状況（C）と判断し、キャッチコピーのリストから誰と対話すればよいかを考えたり、対話をして得られた情

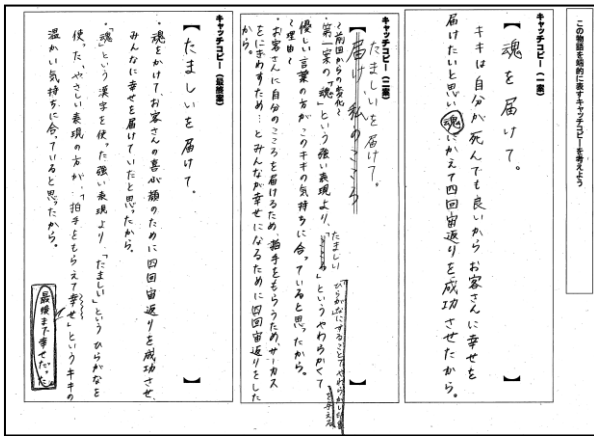


図3 キャッチコピーのワークシート

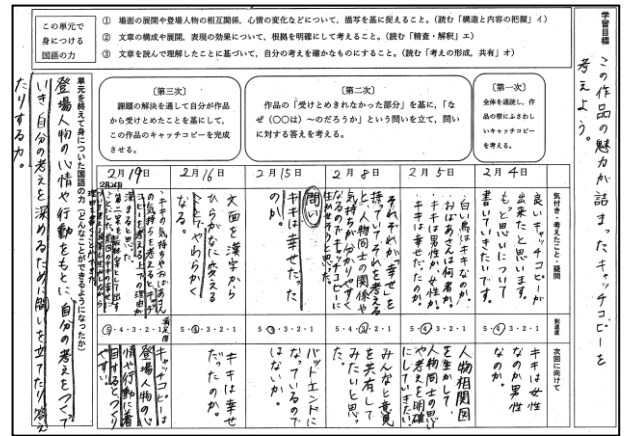


図4 単元シート

報が文章中のどこを根拠にしているかを考えたりするよう指導した。また、ワークシート上からは「生徒がキャッチコピーをよりよくするために文章を何度も読み返して言葉を吟味したり、他者と積極的に対話しようとしたりする姿」が見取れない生徒は、単元シートに書かれている気付きや次時の見通しなどとワークシート上でのキャッチコピーの変遷を見比べながら評価した。

4 成果と課題

- 構造化を「正しく捉えるための構造化」と「合理的に解釈するための構造化」に分けることによって、情報の精緻化がなされ、構造図が言語活動に生かしやすくなった。
- 〈問い〉の吟味が行われることによって、自身の考えと文章とのずれが明確になり、生徒自身が、自分が文章をどれだけ理解できているかを客観的に把握することができるようになり、目標達成のために主体的に読みを調整しようとしている姿が見られた。
- 単元シートと各学習活動の成果物を合わせて見取ることによって、学習者がどのような意図をもって学習活動に臨んでいるかを把握することができ、評価に役立てることができた。
- 「合理的に解釈するための構造化」については、より訓練を重ねる必要がある。
- それぞれの立てる〈問い〉の質をより高め、「象徴性や暗示性、主題に関わる読み」の力をつけられるように、生徒の受けとめる活動を活発に行わせる必要がある。
- 「〈問い〉の吟味」が見通し・振り返りとしてより機能しやすいように、単元シートへの書かせ方や学習活動との関連を分かりやすくしていく必要がある。
- 「リソースの視点」とそれぞれの学習活動との関連について整理が必要である。

【付記】

本報告は、鹿児島大学教育学部附属中学校令和3年度の研究冊子で発表した内容に基づきその内容を発展させ、その研究成果をまとめたものである。

【引用・参考文献】

- ・ 文部科学省 (2018) : 中学校学習指導要領解説 総則編 東山出版
- ・ 文部科学省 (2018) : 中学校学習指導要領解説 国語編 東洋館出版社
- ・ 文部科学省 (2018) : 「指導と評価の一体化」のための学習評価に関する参考資料
- ・ 松本修, 桃原千英子 (2020) : その問いは、文学の授業をデザインする 明治図書