

一人一人が未来の創り手となる豊かな学びの創造

— 中学校国語科における学びがつながることを目指した「問い」と「振り返り」の工夫を通して —

指導主事 田上 貴昭

研究協力員 荒尾市立荒尾第四中学校 教諭 福島 一美

1 研究の視点について

(1) 視点1『見方・考え方』に着目した問いの工夫について

国語科の「見方・考え方」については、新学習指導要領解説国語編に、「言葉による見方・考え方」として次のように示されている。

言葉による見方・考え方を働かせるとは、生徒が学習の中で、対象と言葉、言葉と言葉との関係を、言葉の意味、働き、使い方等に着目して捉えたり問い直したりして、言葉への自覚を高めることであると考えられる。

上記のような、生徒の「見方・考え方」を働かせるために重要なのは、教師の発する「問い」である。問いに対して生徒が「どのような答えを出すか」だけでなく、その答えに至るまでの「活動や思考のプロセス」に着目して、その問いによって「どのようなプロセスが引き出されるか」「そのプロセスの中で見方・考え方がどのように働くか」を意識する必要がある。

特に国語科指導においては、プロセスを意識することが重要である。新中学校学習指導要領解説国語編には、国語科が「様々な事象の内容を自然科学や社会科学等の視点から理解することを直接の学習目的としない」ことが明記された。問いに対する答え（例えば教材内容の理解等）よりも、その答えに至るまでの適切な「話す・聞くプロセス」「書くプロセス」「読むプロセス」を引き出す問いを工夫することが、今後さらに重要になってくると思われる。

(2) 視点2「学びを実感する振り返りの工夫」について

「問い」の工夫によって、見方・考え方が働く学びが実現できたとしても、生徒が自身の学びの価値を自覚化することができなければ、主体的な学びを実現したり、生徒の国語の力を高めたりしていくことは難しい。学びを自覚化させ、国語の力を高める

ためには、振り返りの役割が重要になる。

国語科の、特に読むことの授業においては、教材内容を理解し、教材の魅力に目が向けば向くほど、理解に至るプロセスの中で用いられた「読み方」に向ける意識が薄くなりがちである。しかし、読み方に意識を向けようとすればするほど、国語科固有の楽しさから生徒を遠ざけてしまうのではないかという心配もある。国語科固有の楽しさを味わわせる単元構成を工夫し、その中でいつ、どのように、読み方を振り返らせるのか、等について工夫する必要がある。

また、国語科は、他教科と比べて「学習によってどのような力が、どの程度高まったのか」を実感しにくい教科でもある。振り返りの工夫を通して生徒自身の国語の力の高まりを実感させることで、生徒の自己効力感を向上させ、主体的な学びが実現できるようにしていきたい。

2 研究の実際

検証 中学校第2学年

単元名 描写を味わう

～太宰 治「走れメロス」～（東京書籍2年）

(1) 本単元の授業設計

① 実態から

学習内容の定着を測る診断的評価のひとつとして、全国学力・学習状況調査の問題を用いて「人物描写や情景描写を根拠にして解釈し、自分の考えをまとめる」能力についての実態調査を行った。平成19年度B問題「蜘蛛の糸」（芥川龍之介）について、最後の場面が必要か自分の考えを持つ問題では、考えられる作者の意図や小説の主題に触れながら意見を述べることや、複数の場面や表現を関連付けながら意見を述べることに課題が見られた。

これは、文学作品を分析的に読み、主題に迫るような読みを行った経験が少ないことが原因であると考えられる。

② 研究の視点について

ア 研究の視点 1

- ① 単元を貫く問いを設定し、単元を通してその問いを意識した読みの活動を行い、言葉の意味、働き、使い方を検討させたり、お互いの考えを検討させたりすることで、自分の考えを深めさせるようにする。

イ 研究の視点 2

- ② 「一枚ポートフォリオ」(単元の各時間の学びの記録をA3用紙一枚にまとめたもの:図1)に記録し、振り返らせることで、内容の理解に至ったプロセスで用いた「読み方」や、自己の成長について振り返らせる。

太宰治「走れメロス」一枚ポートフォリオ

メロスは、本当に勇者といえるのだろうか。

第1時 全文を読み、あらすじをつかむ。〔1〕

第2～4時 各場面の表現を分析する。〔1②〕

第5・6時 単元を貫く問いについて検討する。〔1②〕

第7時 学びを振り返る。〔2〕

メロスは、本当に勇者といえるのだろうか。

第1時 全文を読み、あらすじをつかむ。〔1〕

第2～4時 各場面の表現を分析する。〔1②〕

第5・6時 単元を貫く問いについて検討する。〔1②〕

第7時 学びを振り返る。〔2〕

メロスは、本当に勇者といえるのだろうか。

第1時 全文を読み、あらすじをつかむ。〔1〕

第2～4時 各場面の表現を分析する。〔1②〕

第5・6時 単元を貫く問いについて検討する。〔1②〕

第7時 学びを振り返る。〔2〕

図1 一枚ポートフォリオ

③ 単元の目標

作品から読み取ることでできる「勇者」観について検討する活動を通して、人物描写や情景描写を根拠にして解釈し、自分の考えをまとめることができる。

④ 単元計画〔番号は研究の視点との関連〕

単元を貫く問い：メロスは勇者といえるか

- 第1時 全文を読み、あらすじをつかむ。〔1〕
- 第2～4時 各場面の表現を分析する。〔1②〕
- 第5・6時 単元を貫く問いについて検討する。〔1②〕
- 第7時 学びを振り返る。〔2〕

(2) 授業の実践〔番号は研究の視点との関連〕

第2時に、生徒は、単元を貫く問いに対する自分の考えを書いている。以下は、生徒の書いた考えの一例である。(以下、【意見1】とする)

【意見1】

両方いえると思う。(勇者と)言えると思うのは、正義感が強い部分です。言えないと思うのは、乱暴なところがあるからです。

第5、6時では、まず、前時までの学習を一枚ポートフォリオで確認し、同じ立場の生徒同士でグループを作って、グループ内でそれぞれの意見を発表し合った。〔1②〕



この話し合いでは、代表的な生徒の考えを教師がメモ化したものを生徒に渡しておいた。そうすることで、お互いの意見を聴覚情報としてだけでなく、視覚情報としても確認することができ、他の班の意見や、異なる立場の意見を参考にしながら話し合いを進めることができた。教師は、それぞれの生徒が、メモを活用して他者の考えを参考にしながら自分の考えを導き出すことができるように、個別指導していた。

その後、班の代表者が話し合いで出た意見を発表した。教師は、黒板に掲示された小黒板を用いて、発表者の考えの根拠をクラス全体で確認したり、複数の考えを比較したり、関連付けたりした。〔1〕



すべての発表が終わった後、全体で意見を交換した後に、話し合いの内容を受けて、自分の考えをまとめている。以下は、【意見1】を書いた生徒の意見(以下、【意見2】とする)である。〔1②〕

すべての発表が終わった後、全体で意見を交換した後に、話し合いの内容を受けて、自分の考えをまとめている。以下は、【意見1】を書いた生徒の意見(以下、【意見2】とする)である。〔1②〕

【意見 2】

1 の場面では、正義感が強い反面、乱暴なところもあった。2 の場面では、自分勝手なところもあり、3 の場面では妹思いなところがたくさんあった。でも、4 の場面では、友を人質にしておきながら、途中で何回もあきらめていた。ここまでは勇者といえるところもあったがいえないところもあった。でも、5 の場面、6 の場面から考えが変わった。それは、最後のメロスの言葉だ。ちゃんと自分がしたことや疑ったことをセリモンティウスに伝え、王の人間らしい心を取り戻して信実が存在することを教えたところから、勇者と言えると思う。

【意見 1】と【意見 2】を比較すると、【意見 1】が、「言える」「言えない」という両方の考えの根拠を 1 箇所ずつ取り上げて考えを述べているのに対して、【意見 2】では、小説全体から複数箇所の根拠を取り上げ、「言える」「言えない」の 2 つの場を比較した上で、「言える」と判断した自分の考えを根拠を示しながら述べている。ここから、複数の場面の人物描写や情景描写を関連付けて自分の考えをまとめるという目標が達成できていると言える。

クラス全体を見ると、30 名全員が、【意見 2】のように人物描写や情景描写を根拠にして解釈し、自分の考えをまとめることができていた。その一方で、作者の意図や小説の主題に触れながら意見を述べることはできておらず、作品の解釈の深まりとしては十分でないと考えられた。

そこで、第 6 時では単元計画から変更して、シラーの原詩と比較し、メロスの「勇者とはいえない」描写の大部分が作者の創作であることを確認し、なぜこのような付け加えをしたのかを考えさせ、作者の勇者観について考えを深めさせることができるようにした。

第 7 時では、一枚ポートフォリオ等をもとに自分自身の学びを振り返らせた。〔2〕以下は、【意見 1】と【意見 2】を書いた生徒の振り返りの文章の一部である。(以下【振り返り】とする)

【振り返り】

場面ごとに、1 つの課題に向けて読むことで、長い文章だったけど、内容がわかりやすかった。場面ごとに、登場人物の気持ちや表現技法をもとに、作者が何を強調したいのか、読む人に伝えたいことは何かを読み取ると、読みが深まると思った。

【振り返り】から、この生徒は、「課題を意識して読むこと」や「登場人物の心情描写や表現技法をふまえて解釈すること」のよさについて振り返っていることがわかる。これは、第 6 次に焦点化して指導した「作者の意図を意識して読むこと」についても触れており、学習を通して学んだ読み方を自覚していることが分かる。

しかし、全体的には「読み方」に着目した振り返りをしている生徒は少なく(10 名)、他に学習活動、特に、意見の異なる他者と話し合うことで、自分の意見をよりよくすることの良さについて振り返っている生徒が多かった。(12 名)「読み方」について着目した生徒は、「場面ごとに分けて読み、変化をとらえる」「心情描写やセリフに着目する」などの読み方の良さについて振り返っていた。

(3) 検証結果と考察

① 「豊かな学び」について

表 1 は、「豊かな学び」に関する変容について「学習活動の充実」と「成長の実感」の 2 つの観点で調査した質問紙調査の結果である。

表 1 「豊かな学び」に関する変容 (n=30) 4 件法

有意確率**<0.01 *<0.05

	質問	事前	事後	有意確率
学習活動の充実	国語の学習のとき、言葉に着目しながら問題を解決しようとしている。	2.80	2.78	0.462
	国語の学習のとき、様々な解決方法を試しながら、問題を解決しようとしている。	2.57	2.94	0.042*
	国語の学習のとき、一人一人ができることを生かしながら、友達や先生と一緒に問題を解決しようとしている。	2.90	3.13	0.149
成長の実感	国語の学習のとき、「分かるようになった」「できるようになった」と感じる。	3.00	3.06	0.385
	これまでに学んだことを生かして国語の学習に取り組んでいる。	2.77	2.91	0.246
	国語の学習で学んだことをこれからの学習や生活に生かそうとしている。	2.97	3.03	0.386

以下、本実践の検証結果との関連について研究の視点を踏まえて考察を述べる。

質問紙調査では、「様々な解決方法を試しながら、問題を解こうとしている」について有意な向上が見られた。これは、研究の視点 1 によって、生徒が試行錯誤する場が生まれ、そこで生徒が意欲的に活動

したことによると考えられる。検証授業（第5時）後の聞き取り調査では、本実践のように、問いに対して自分の立場を明確にしてお互いの意見を交換したりするような授業が「楽しかった」と語る声も聞かれ、研究の視点1が豊かな学びの実現に対して有効であったことが分かる。

また、「成長の実感」の各項目についても、それぞれ数値の伸びが見られたのは、研究の視点2で取り組んだ一枚ポートフォリオによって、生徒自身の成長が「見える化」されたことによると考えられる。

② 「未来の創り手」について

表2は、「未来の創り手」に関する変容について調査した質問紙調査の結果である。

表2 「未来の創り手」に関する変容 (n=30) 4件法

有意確率**<0.01 *<0.05

質問	事前	事後	有意確率
自分は、学校生活や学習を通して、自分自身が分かるようになった、できるようになったと思う。	3.13	3.00	0.270
自分は、学校生活や学習を通して、周りの人が分かるようになっていて、できるようになっていると思う。	3.37	3.16	0.162
自分は、学校生活や学習を通して、周りの人から分かるようになっていて、できるようになっていると認められていると思う。	2.57	2.69	0.272
自分は学校生活や学習を通して学んだことをもとに、自分自身が主体的になったと思う。	2.67	2.91	0.137
自分は、周りの人が学校生活や学習を通して学んだことをもとに、主体的になったと思う。	2.90	3.25	0.046*

以下、本実践の検証結果との関連について研究の視点を踏まえて考察を述べる。

質問紙調査では、「周りの人が学校生活や学習を通して主体的になったと思う」について有意な向上が見られた。これは、研究の視点1によって生徒の主体的な学びが引き出され、そのことを生徒が自覚し、お互いの主体性の高まりを認め合うようになったことによると考えられる。

一方で、「自分自身が分かるようになった、できるようになったと思う」の項目については数値の低下が見られた。これは、生徒に何を分かる（できる）ようにさせたいのか焦点化されていなかったため、分かった（できた）ことを生徒に自覚化させることができなかったことによると考えられる。

③ 学習内容について

最後に、単元の目標である「人物描写や情景描写を根拠にして解釈し、自分の考えをまとめる」ことについて考察を述べる。

授業観察や生徒の書いた意見文から、研究の視点による本実践の「メロスが勇者か」という問いが、言葉による見方・考え方の働く読みのプロセスを引き出し、生徒の読みを深めていることが分かる。

その一方で、生徒の感想やアンケートから生徒の学びの実感に結びつけることは十分にできなかったと言える。これは、目標の「解釈し」の部分について、どのように解釈する力を付けたいのかを事前に焦点化することができていなかったためであると考えられる。ただし、解釈の方法をあまりに焦点化してしまうと生徒の「読む楽しさ」を阻害してしまうことも考えられるため、どのような場合に、どの程度焦点化が必要なのか、今後検討する必要がある。

3 研究のまとめ（成果と課題）

検証結果①②より、研究の視点1、2に基づいた取組が、生徒の「豊かな学び」の「自身の存在が認められること」について成果があったことが分かった。一方で、「豊かな学び」の「よりよい社会づくりや幸福な人生に向かう」については、国語科の学びと「よりよい社会づくり」「幸福な人生」とのつながりを生徒が理解できるような取組が必要であることが分かった。

また、検証結果①②③より、生徒の読む能力を高め、その成長を実感させることについては、さらなる取組が必要であることが分かった。国語科固有の楽しさを味わわせつつ、国語の力を高め、その学びを自覚させるための取組の工夫について、さらに研究を進めていきたい。

《引用・参考文献》

- ・文部科学省(2017)「中学校学習指導要領解説 国語編」
- ・文部科学省(2016)中央教育審議会答申「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」
- ・国立教育政策研究所(2007～2017)全国学力・学習状況調査 過去問題及び質問紙調査
- ・堀哲夫(2013)「教育評価の本質を問う 一枚ポートフォリオ評価OPPAP」(東洋館出版社)