第Ⅱ部
教科領域別研究







国語科

教科領域別研究テーマ

【言葉による深い学びを

共に創りあげる学習活動の展開】



国語科

言葉による深い学びを共に創りあげる学習活動の展開

実践者　細川　美保，兵頭　宣彦，丸山　佑樹
愛媛大学研究パートナー　三浦　和尚

第１章　はじめに

私たちは，気候変動，生物多様性の喪失，資源の枯渇，貧困の拡大等の諸問題を抱えながら，変化の激しい時代を生きている。このような時代だからこそ，学校教育では，子供たちが様々な変化に積極的に向き合い，他者と協働して課題を解決していくことや，様々な情報を見極めて知識の概念的な理解を深めたり情報を再構成したりすること，複雑な状況変化に合わせて目的を再構築することが求められている。

そこで国語科では，言葉を通じた理解や表現を大切にしながら，学習課題を解決していくことで「深い学び」を実現することを目指す。そのためには，生徒の課題意識を大切にした学習課題の設定や展開の工夫，生徒の主体的な学びにつながる学習評価の工夫についての実践研究が必要であると考え，本研究主題を設定した。

第２章　研究の実際

研究（その１）

言葉による見方・考え方を働かせて，主体的に課題を設定し，解決する学習展開の工夫

（実践者）細川　美保

１　研究テーマ設定の理由

人は，言葉で考え，表現する。また，言葉によって自分や他者，物事を理解している。しかし，それらを理解するための経験や既有の知識は人によって異なる。そのため，同じ言葉であっても，それに対する意味付けや思いも人によって異なる。一つ一つの言葉への概念が違っているのである。国語科の学習の中で新たな作品と出会った際も，作者と，読者である生徒との経験や既有の知識の違いから，生徒は「この言葉をどう解釈すればよいのか」「なぜこの言葉とこの言葉を並立にするのか」「この事象と表現にずれを感じるが，なぜこの表現を使ったのか」等多様な疑問を持つ。

そこで，国語科の学習では，言葉そのものと，他者と，自己と対話し，言葉に関する課題を追究する授業を展開したい。生徒が疑問を持ったり，興味を持ったりしたことを課題に設定し，言葉の多様な意味に基づいて，言葉で思考し，それを使って自分の思いを表現したり他者の意見を理解したりと，多様な立場の人と対話する中で，新たな読みを共に発見したり，創りあげたりすることによって，作品の言葉を自分の新たな言葉として実感し，内在化させることができると考える。

また，生徒の課題意識や目的意識を大切にし，主体的な追究者としての学習過程を重視することが，社会の中で自分たちが置かれている状況を踏まえ，様々な社会的課題を主体的に解決することにもつながるのではないかと考える。さらに，それを言葉に焦点化することで，言葉の遣い手として，言葉を遣うことを楽しみ，豊かな言語生活を送るきっかけとなるのではないかと考える。以上の理由から，上記の研究テーマを設定した。

2　研究の内容及び方法

(1)　生徒の課題意識や目的意識を大切にした学習課題の設定

主体的に対話し，仲間と共に学びを深めるために，言葉や文章に対する生徒の課題意識や目的意識を大切にした学習課題の設定を行う。また，その課題が国語の学習課題として適しているのか，その課題は言葉を学習する上で意味のあるものかについて生徒自身が検討する。文章等を読み深めるために，どの言葉，どの文章に注目すればよいかを学習者個々で考え，その課題について自分自身がまずは答えを導き出す。その後，学級全体でその課題について考えていく。自身の意見と照らし合わせながら仲間の意見を聴くことで，自分の意見に自信を持ったり，多面的に課題を見つめ直したりすることができ，考えをより深めることができる。

(2)　パフォーマンス課題の設定とそれに迫る学習計画の設定の工夫

実生活の言語活動を振り返り，言葉の使い手として新たな視点や考えを持てるようなパフォーマンス課題を設定する。また，教師側から目標と単元のゴール，本質的な問いを提示し，パフォーマンス課題に迫るためにどのような課題を解決しなければならないか，という学習計画も生徒自身に考えさせ，学習調整力を養いたいと考えている。

(3)　協働で学びを深める学習活動の工夫

自分が伝えたいことを明確に伝え，相手の伝えたいことを的確に把握すること，互いに尊重しながら真摯な態度で聴くことが，深い学びを共に創ることにつながると考える。話し手は，自分の立場や考えが明確になるよう，根拠の適切さや論理の展開などに注意して，話の構成を工夫し，聞き手は話し手の考えと比較しながら自分の考えをまとめることなどを意識させる。思考する場としての書く活動を連動させることで，効果的に読みの力をはぐくむことができるような学習指導の展開を探る。また，協働の一つとして，スパイダー討論(ｱﾚｷｼｽ･ｳｨｷﾞﾝｽﾞ提唱)にヒントを得た「発言つながりマップ」を使用し，「学級全体」で課題を解決しようとしているか，仲間の意見を受け入れ，そこから自分たちの考えを発展・深化させられているかを見取り，主体的・対話的に学びを深化させるよう工夫する。それを通して，仲間と共に課題解決することの楽しさや有効性を改めて感じさせたい。

3　研究の実際

(1)　指導の計画

ア　単元名

「言葉」とは何かー『帰途』ー（第２学年）

イ　教材

本単元で扱う教材は田村隆一の『帰途』である。題名は『帰途』だが，その題名を想起させる言葉として直接出てくるのは最終連，最終行の「たったひとりで帰ってくる」のみである。この詩は「言葉なんかおぼえるんじゃなかった」で始まり，「あなた」「きみ」「ぼく」という言葉に加え「涙」「血」「夕焼けのひびき」等，抽象的，比喩的な表現が多くを占めている。そのため，表現されていることを読み取るためには，言葉そのものが持つ意味に注目し，言葉と言葉をどう関係付けるかが大きなポイントとなる。これまでの自分の知識や経験を反映させ，仲間とお互いの考えを伝え合いながら読み深めるところにおもしろさを感じることができる教材である。

ウ　単元目標

○ 意見と根拠，具体と抽象など情報と情報との関係について理解することができる。

〔知識及び技能〕(2)ア

○複数の情報を整理しながら言葉の意味について考え，内容を解釈することができる。

〔思考力，判断力，表現力等〕Ｃ読むこと(1)イ

○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，思いや考えを伝えようとする。　「学びに向かう力，人間性等」

エ　重点目標

＜本質的な問い＞

言葉とは，どのようなものなのだろうか。

＜永続的な理解＞

人は，言葉で考え，表現する。また，言葉によって自分や他者，物事を理解している。言葉には意味があり，それによって様々な関係や世界を認識する。しかし，そのことが当たり前の世界で生きている私たちは，言葉そのものに目を向けることはあまりない。

詩の言葉は，短く，厳選され，省略も多く，さらに多様な表現技法が使用されている。詩の学習を通して言葉そのものに目を向け，言葉が持つ意味について他者と多様な意見を交流しつつ解釈に向かうという学習を行う中で，言葉について考えることができる。

オ　単元の評価規準

知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度
意見と根拠，具体と抽象など情報と情報との関係について理解を深めている。（(2)ア）	複数の情報を整理しながら言葉の意味について考え，内容を解釈している。（C(1)イ）	進んで詩の内容を解釈し，学習課題に沿って自分の考えを表わそうとしている。

カ　評価の方法

パフォーマンス課題	その他の評価方法
現在，日常生活のみならず学校生活の中でも ICT を使ったコミュニケーションが増えてきています。簡潔でわかりやすい表現が求められるとともに，言葉によるトラブルも多くなってきています。では，そもそも，「言葉」とは何なのでしょう。『帰途』（田村　隆一）に「言葉なんかおぼえるんじゃなかった」とありますが，作者が「言葉」をどう捉え，なぜ「言葉なんかおぼえるんじゃなかった」と考えたのか，第１連と第５連それぞれの「言葉なんかおぼえるんじゃなかった」を解釈した上で，「言葉とは」をテーマに小論文を書き，今後の生活の上で言葉の使い手として考えてほしいことを仲間に提案しましょう。	○ワークシートへの記述 ○観察

キ　パフォーマンス課題についてのルーブリック

	思　考　・　判　断　・　表　現
A	複数の言葉を結び付けたり，各場面や情景等の描写とを結び付けたりすることによって，新たな意味付けを行い，多様な解釈をしている。また，言葉の使い手として自分の考えを仲間に提案している。
B	複数の場面や情景等を表すいくつかの描写に着目して，多様な解釈をしている。また，言葉の使い手として自分の考えを仲間に提案している。
C	ある場面の心情や行動，情景等を表す描写に着目して，自分なりの解釈をしている。

ク　指導計画（全10時間）

時間	ねらい・学習活動	重点	記録	評価規準（評価方法）
2	・パフォーマンス課題を知り，『帰途』の疑問や課題解決の順番について話し合い，課題と解決順を決定することで単元の見通しを持つ。	態 知		・課題解決に向けて，学習の見通しを持とうとする。（ワークシート・観察） ・詩の内容を理解するために必要な課題を設定することができる。（観察）
3~7本時7	・自分たちが立てた課題について三角ロジックによる『帰途』の読解をし，言葉の意味や言葉相互のつながりを吟味し，内容を解釈する。	態 思	 ○	・課題解決に向け積極的に話し合おうとする。(観察) ①「あなた」「きみ」「ぼく」の関係性について。 ②「美しい言葉に復讐され」るとは。 ③「血」と「涙」の意味について。

				④「せい」ではなく「おかげ」と表現した意図、 ⑤「ぼく」は「どこ」から帰ってくるのか、 について，三角ロジックを用いて読み取っている。 （ワークシート・観察）
8･9	・パフォーマンス課題に取り組む。	思	○	・パフォーマンス評価
10	・課題を読み合い，他者の考えに 触れる中で，詩の解釈や言葉に ついて考える。	思 態	○ ○	・仲間が書いた文章を読み，作者のものの見方や考え方を捉え，自分のものの見方や考え方を広げるとともに，言葉について自分の意見を持つことができている。 （ワークシート）

(2) 指導の実際（７／10時間）

ア 主題

「ぼく」は「どこ」から「どこ」へ帰ってくるのか。

イ ねらい

『帰途』という題名や詩の中に表れている作者のものの見方や考え方を理解し，自分の知識や経験を踏まえるとともに，仲間の意見を取り入れながら，自分の考えをまとめることができる。

ウ 展開

学習課題を意識して詩を音読し，課題解決を行った。

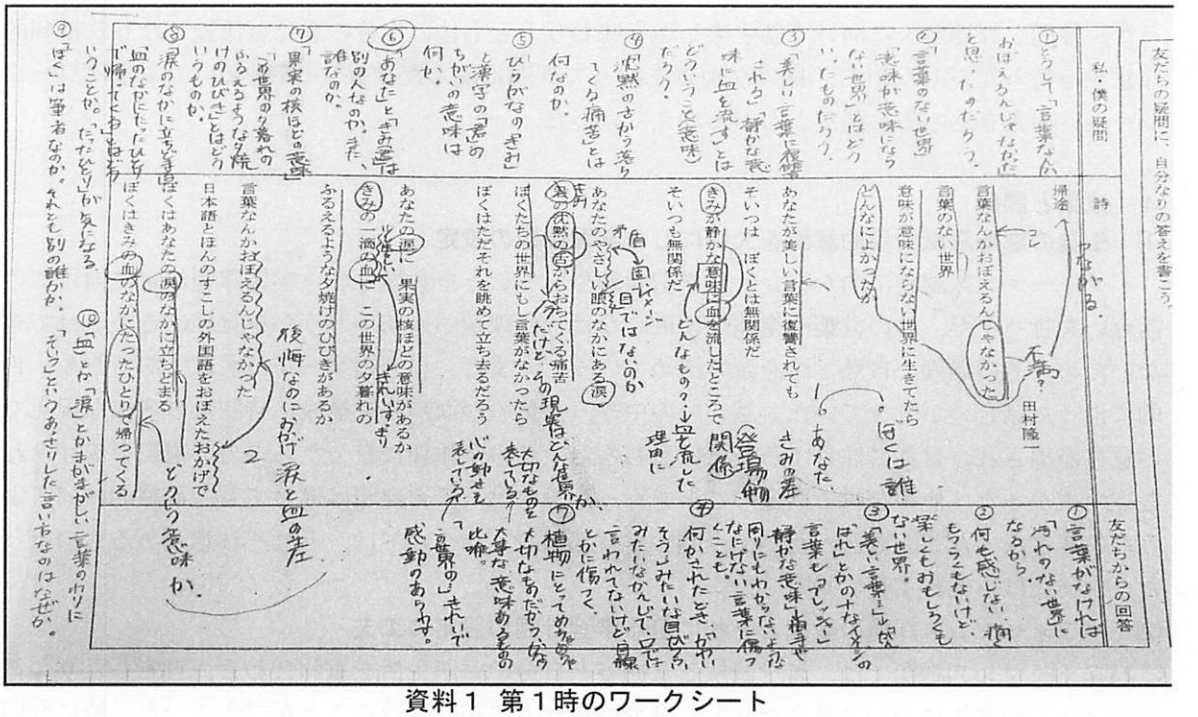
学習活動（形態）	○教師の働きかけ・生徒の反応	○指導の工夫◎評価基準（評価方法）
3 学習課題について考え，詩を読み深めた。（個人） ↓ （小集団） ↓ （全体） ↓ （個人）	○『帰途』とは何の帰り道なのか。「どこ」から帰ってくるのか，他の詩の言葉や詩の特徴などを根拠に考えた。 ・「血のなか」とは「言葉があるがゆえに苦しむ世界」だと考えるから，「苦しまなくても良い，言葉に意味のない世界」から「言葉のある世界」に帰ってくるのだと思う。 ・「血」も「涙」も言葉によって傷つけられたことの象徴だと考える。言葉があることは苦しいが，「涙のなかに立ちどま」れる良さもあるから「言葉のある世界」に帰るのだと考える。 ・前の授業で「一連から五連までで『ぼく』は変化している」という意見があった。二連の内容を「言葉があることによる苦しみから解放されたいぼく」と捉えたので，その「解放されたいと思っていたぼく」から「現実のぼく」に帰ってきたのだと考える。 ○自分の意見とみんなの意見を比較しながら，最終的な自分の意見をまとめた。	○全体で詩を読み深めるために，自分の発言を仲間の発言につなげるよう促し，発言で出てきた詩の言葉を関連付けさせた。 ○話合いを通して各自の読取が更に深まるように，根拠を基に主張するよう助言した。曖昧な部分や納得いかない部分に対しては話合いの中で質問させた。 ◎詩中の言葉や表現を根拠に読み取ったことを伝え合い，自分の考えを広げたり，深めたりすることができる。 （観察・ﾜｰｸｼｰﾄ記述）

課題について話し合った後，「発言つながりマップ」を提示し，学級全体で主体的に学習に取り組んだかどうかを５段階で生徒に評価させた。

(3) 生徒の学びの実際

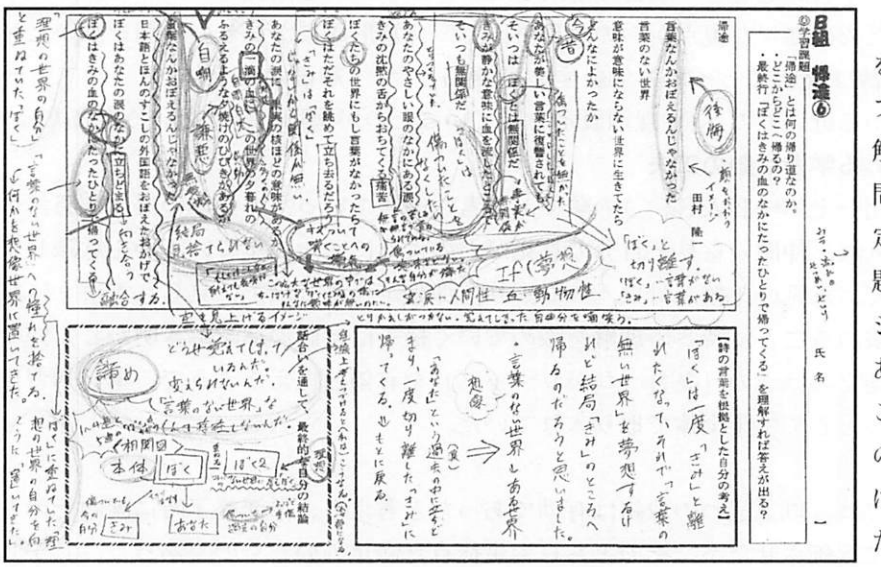
ア 生徒の課題意識や目的意識を大切にした学習課題の設定

１時間目のワークシート(資料１)には，上段に疑問，下段に隣席生徒の回答が記されている。傍線を引いたり様々な書き込みを行ったりしながら，言葉のイメージ，言葉と言葉のつながり，言葉の遣い方の矛盾など「言葉」に注目し，思考の整理をしていることが分かる。この１時間を踏まえ，言葉について学ぶ上で国語科の課題として適切かどうかの話合いを行った。



資料１　第１時のワークシート

イ　パフォーマンス課題の設定とそれに迫る学習計画の設定の工夫



資料２　本時のワークシート

本時ワークシートを示す（**資料２**）。パフォーマンス課題の解決に向けた最後の問いとして生徒が設定したのが本時の課題であった。ワークシートの学習課題にある「・」の部分，「どこからどこへ帰るの？」「最終行『ぼくはきみの血のなかにたったひとりで帰ってくる』を理解すれば答えが出る？」は，課題解決順を話し合った際に生徒から出た言葉であり，この段階で，どの言葉を根拠に考えていけばよいかを検討していることが分かる。また，本時の問いを解決するためには「言葉なんか覚えるんじゃなかった」という第１連と第５連の言葉の解釈が必要であり，それはパフォーマンス課題にも直接つながると生徒は課題を設定する段階で考えており，そのことが本時のワークシートに表れている。生徒の思考の深まりと多様な視野から迫ることができるパフォーマンス課題を設定するよう心がけているが，本時の課題は，様々な視点から言葉を解釈し，それがパフォーマンス課題に生かされるものであった。

ウ　協働で学びを深める学習活動の工夫

学習課題の設定，課題解決の順番の決定，学習課題の解決など，毎時間学級全体で話合いを行った。学習課題の解決に向かう時間には，学級全員が一つの輪になり，お互いの顔が見渡せる形

態を取った。「発言つながりマップ」も時間を重ねるごとに人と人とのつながりの線が増えていった。仲間と課題解決に向けて話す楽しさを味わうとともに，自分の意見と比較したり，批判的な意見を持ったりしながら，様々な視点を持って課題に臨んだ結果，（**資料２**）のようにワークシートへの書き込みの言葉がどんどん増えていった。

４　成果と課題

(1)　生徒の課題意識や目的意識を大切にした学習課題の設定

パフォーマンス課題に向かうための学習課題であることを意識して，学習課題決定に向けての話合いを行ったが，詩の言葉や全体像に触れなければ課題が適切かどうかを見極めることはできないため，その過程で自然と詩を読み深めていった。また，単元のゴールが明確であるため，目的に沿った話合いができていた。話合いの中で，言葉のつながりや構成，時制など多様な視点での意見が出され，言葉に注目することはもちろん，詩の全体像に自分たちの力で視点を広げられた点もよかった。他の題材で同様のことを行った際には，学習課題は違っても，最終的に同じような答えになったこともあったが，今回の学習課題設定については，それぞれ意義あるものだったと生徒達は単元終了時に判断した。

(2)　パフォーマンス課題の設定とそれに迫る学習計画の設定の工夫

パフォーマンス課題では，詩を読解した内容と自分の言語生活を重ね合わせ，自省したり今後の言語生活や共生について考えたりと，自分の生き方に結び付けることができていた。特に今回は言葉そのものが題材だったため，比較的容易に実生活と結び付けることができていた。パフォーマンス課題に向け，学習課題をどの順番で解決していけばよいかを話合う場面では，読みがより深まる順番にするために様々な視点からの意見が出て，合意形成にかなりの時間を割いた。単元後，課題解決の順番は適切であったと学級全体が評価した。「細部から全体へ」「パフォーマンス課題に遠いものから近いものへ」と課題設定をしていったのが適切だったという評価だった。

(3)　協働で学びを深める学習活動の工夫

個人(書く)→小集団→全体→個人(書く)の順で，思考を深めていった。全体の場で「発言つながりマップ」を取り入れ，仲間の意見と自分の意見がどのようにつながっているかを意識して発言させたことによって，意見の比較，対立，つながり，深化が今まで以上に見られるようになった。また，話合いを重ねるごとに詩への理解を深めていく様子は，詩の謎を解き明かしていくようにも見られた。生徒たちはこの「発言つながりマップ」を有効と捉えたようで，単元学習後，学習委員の取組の一つとして学年全体で取り入れていた。

今回の題材においては，以上三つの取組は有効であったと考える。単元終了時に課題そのものと課題解決順について評価させたが，そのどちらも生徒自身満足のいくものであった。しかし，題材が魅力的だったが故に，一つの課題を解決する中で新たな疑問が出たり，詩の言葉に対する自分の思いや経験を生徒が熱く語ったりして，設定した以上に課題解決に時間がかかってしまったことが課題として挙げられる。今後も魅力的な題材の開発を行うとともに，生徒自身の力を引き出せるような取組を考え，授業実践をしていきたいと思う。

参考文献

・三浦和尚(2016)「国語教育実践の基底」三省堂
・三浦和尚(2002)「『読む』ことの再構築」三省堂
・西郷武彦(1991)「ものの見方・考え方 教育的認識論入門」明治図書
・アレキシス・ウィギンス(2018)「最高の授業　スパイダー討論が教室を変える」新評論

研究（その２）

深い学びを実現する「読むこと」の学習活動の工夫
—文学的文章を読むことの授業づくりを通して—

（実践者）兵頭　宣彦

１　研究テーマ設定の理由

国語科において「持続可能な社会の創り手」を育むために，どのようなことができるだろうか。それは，言葉による深い学びを実現することにあると考える。言葉を用いて，自分や相手，対象，そして言葉そのものをより深く捉える学習。言葉を用いて，既有の知識を結び付けたり，新たな価値を生み出したりする学習。一つの見方・考え方だけにとらわれるのではなく，言葉を用いて，他者から複数の見方・考え方を学び，状況や場面に応じて，ふさわしいものを選択していく学習。そのような学習が深い学びにつながっていく。

「読むこと」を取り上げることにしたのは，以下のような理由がある。

本校の生徒は，授業で意見や感想を堂々と述べることができる。しかし，その根拠を追求していくと，文章を読み取る段階での思い込みや読み違えをしている生徒が一定数いることが見えてくる。国語科では，「確かで豊かな言葉の力」を育成することを目指している。生徒が自分の読みを堂々と述べることができるのは，「豊かな読み」であるとは言えるのかもしれない。しかし，文章を正しく読み取り，そこに根拠を求める「確かさ」がなければ，本当の意味で読む力が付いたとは言えないであろう。したがって，今年度の研究を通して，教室で一つの文学的文章を読むことの良さを味わいながら，生徒一人一人にとって，「確かで豊かな読む力」を高めることができる学習を展開したい。また，「読むこと」の学習の中で「確かさ」と「豊かさ」の両方を求めていくことが，自ずと深い学びにもつながっていくと考える。

２　研究の内容及び方法

(1)　研究内容

文学的文章を「読むこと」の単元において，①「自由に解釈させ，内容の面白さに浸る場面」②「表現に着目し，分析する場面」③「自分自身の生活や経験と結び付けて味わう場面」を設ける。その学習過程を通して，文学的文章の魅力や解釈の根拠を本文に求める〈分析〉的な読みと，それを基に作品の良さを改めて味わう〈解釈〉的な読みを身に付けさせることで，深い学びの実現を目指す。

(2)　研究方法

ア　指導の計画

先行研究を基に，現代における「読むこと」を捉え，単元構想の方向性について考える。

イ　指導の実際

〈解釈〉と〈分析〉を取り入れた「読むこと」の単元を実践する。

ウ　生徒の学びの実際

〈解釈〉と〈分析〉を取り入れた「読むこと」の授業による生徒の学びを明らかにする。

エ　考察

生徒の学びをまとめ，考察する。

３　研究の実際

(1)　指導の計画

「読むこと」の指導は，1900 年の「第三次小学校令」において国語科が成立して以来，120 年にわたって行われてきた。しかし，その中で「読むこと」の捉え方は，大きく揺れ動いてきた経緯がある。

○文学作品には確固たる正解があり，読み手はその確固たる正解に向かって，読み進めていくという解釈学的な「読むこと」。
○「テクスト」(文学作品) は，一度書かれて作者の手を離れると，自律的なものとなり，多様な読み方が許されるという「テクスト論」での「読むこと」。
○主体である「読み手」(＝第一項)，客体である「本文」(＝第二項)，客体そのものとして「原文」(＝第三項) が存在するという「第三項理論」での「読むこと」。
○読者の生活経験を基に，テキストを対話的に理解するという〈解釈〉としての「読むこと」。
○理論的・科学的な知識を基に，テキストを技術的に理解するという〈分析〉としての「読むこと」。

この流れを受け，「読むこと」には〈解釈〉的な読み方と〈分析〉的な読み方があり，使いこなせるようになるべきだと主張したのが鶴田清司である。鶴田は，〈解釈〉と〈分析〉には「相補性」「媒介性」「包含性」という三つの原則があると指摘し，授業で指導する際には〈解釈〉→〈分析〉→〈解釈〉というプロセスを経るべきだと指導法にも言及している。

PISA 調査の結果，日本の高校生は，テキストに書かれていることを自らの知識や考え方，経験と結び付けて解釈し，熟考・評価し，表現する力が弱いことが判明した。先述の鶴田は，この課題を解決するためにも〈解釈〉と〈分析〉が大切なのだと主張した。〈解釈〉とは，書かれていることを生活経験レベルの知識と結び付けて読むことであり，〈分析〉とは，理論的・科学的レベルの知識に結び付けて読むことだからである。〈解釈〉的な読み方と〈分析〉的な読み方を身に付けることにより，PISA 型の「読むこと」の力も高めることができるというのである。

したがって，本研究では，鶴田の〈解釈〉→〈分析〉→〈解釈〉というプロセスを参考にして文学的文章を「読むこと」の単元において①「文学的文章を自由に解釈させ，内容の面白さに浸る場面」②「文学的文章の表現に着目し，分析する場面」③「文学的文章を自分自身の生活や経験と結び付けて味わう場面」を設けることで，「読むこと」の資質・能力を高めることができる深い学びを実現したいと考えた。

⑵　指導の実際

ア　単元名

文学的文章の魅力について考えよう（第２学年　Ｃ読むこと）

イ　単元目標

○登場人物の心情が表れた語句や描写，語り手の語り方に注意して読み，その表現を手掛かりに文学的文章を読み深めることができる。〔知識及び技能〕⑴エ
○文章の構成や表現の効果といった観点を明確にして，文学的文章を分析的に読むことができる。〔思考力，判断力，表現力等〕Ｃ読むこと⑴エ
○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，思いや考えを伝えようとする。「学びに向かう力，人間性等」

ウ　重点目標

＜本質的な問い＞

文学的文章を読み味わうためにはどうすれば良いか。

＜永続的な理解＞

文学的文章は，作者によって登場人物や場面，語り手などが設定され，創作された文章である。しかし，一度作者の手を離れた文学的文章は，読み手のものとなる。文学を読むという行為は，言葉・表現や，そこに立ち現れる人間の姿を，読み手が自分の生活体験や読書経験と結び付けて意味を見いだすものである。

本来個人的な営みであるはずの「読むこと」を教室で行うことで，読みは変容し，深化していく。友達の読みや教師の働きかけをきっかけに，新たな視点を得ることができたり，より深く文学的文章を捉えることができるようになったりする。その中で，登場人物や場面，語り手の設定の仕方，登場人物の言動の意味，語り口や描写の効果など，読み深める手立てを得ることが大切であると理解する。

エ　単元の評価規準

知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度
登場人物の心情が表れた語句や描写，語り手の語り方に注意して読み，その表現を手掛かりに文学的文章を読み深めることができている。（(1)エ）	文章の構成や表現の効果といった観点を明確にして，文学的文章を分析的に読むことができている。（C(1)エ）	学習課題に沿って，文学的文章の魅力や，その魅力を支える表現・構成の良さを味わい，自分の考えを伝えようとしている。

オ　評価方法

パフォーマンス課題	その他の評価方法
「盆土産」で学んだことをどのように日頃の読書につなげていきますか。中学１年生に「読書のすすめ」を書きましょう。	○課題を追究する様子の観察 ○ワークシートへの記述

カ　パフォーマンス課題のルーブリック

	知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度
A	「盆土産」で身に付けた語句や表現を生かし，読み手（中学１年生）のことを意識して「読書のすすめ」を書くことができている。	「盆土産」を読んで理解したことや考えたことを自分の知識・経験と結び付け，「読書のすすめ」を書くことができている。	「盆土産」の魅力や，その魅力を支える表現・構成の良さを読み取った経験を振り返り，日頃の読書への生かし方を伝えようとしている。
B	「盆土産」で身に付けた語句や表現を生かし，「読書のすすめ」を書くことができている。	「読書のすすめ」を「主張」「根拠となる事実」「理由づけ」の三角ロジックを使いながら，書くことができている。	「盆土産」の学習を振り返り，日頃の読書への生かし方を伝えようとしている。
C	「読書のすすめ」を書く際，「盆土産」で身に付けた語句や表現を生かせていない。	「読書のすすめ」を書く際，「主張」「根拠となる事実」「理由づけ」の三角ロジックを使えていない。	「盆土産」の学習と日頃の読書への生かし方がつながっていない。

キ　指導計画（全７時間）

時間	ねらい・学習活動	重点	記録	評価規準（評価方法）
1	学習の見通しを持つ ・パフォーマンス課題を知り，単元の見通しを持つ。 ・「盆土産」と出会い，初読後の感想や疑問をまとめる。	思 態		・「盆土産」を読み，登場人物の言動や情景描写について，興味を持ったことや疑問に感じたことを書くことができる。（「学びの足跡」） ・単元の学習を通して，どのような資質・能力を高めるのか理解することができる。（「学びの足跡」）
2 3 4 5 本時	「盆土産」を読み深める ・八つの〈分析の視点〉から文章を読み直す。（各班一つを担当する） ・〈分析の視点〉から読み深めた内容を発表する。（全体） ・「盆土産」の表現について話し合う。（全体） ・最終感想をまとめる。	知 思 態		・「盆土産」の登場人物や場面，語り手の設定の仕方，登場人物の言動の意味，語り口や描写の効果について分析することができる。（観察，分析シート） ・〈分析の視点〉を基に読み深めた内容を分かりやすく発表することができる。（観察） ・他の班の発表を参考にしながら，「盆土産」を読み直し，最終感想をまとめる。（「学びの足跡」）
6 7	パフォーマンス課題 ・「盆土産」で学んだことを生かしながら，中学１年生に「読書のすすめ」を書く。 ・互いの「読書のすすめ」を評価し合う。	思 態	○ ○	・「盆土産」の魅力や，その魅力を支える表現・構成の良さを読み取った経験を踏まえ，読み手（中学１年生）のことを意識して書くことができている。（パフォーマンス課題） ・「盆土産」を読んで理解したことを自分の知識・経験と結び付け，「読書のすすめ」を書くことができている。（パフォーマンス課題） ・「盆土産」の魅力や，その魅力を支える表現・構成の良さを読み取った経験を振り返り，日頃の読書への生かし方を伝えようとしている。（「学びの足跡」）

①「文学的文章を自由に解釈させ，内容の面白さに浸る場面」

②「文学的文章の表現に着目し，分析する場面」

③「文学的文章を自分自身の生活や経験と結び付けて味わう場面」

⑶　生徒の学びの実際

ア　「文学的文章を自由に解釈させ，内容の面白さに浸る場面」

初読後の感想の中で，生徒は「盆土産」と初めて出会い，その面白さや魅力を味わった。生徒がこれから読み深めていきたいと感じたポイントを分類すると以下のようになった。（複数書いている生徒もいる。）

・何度も出てくる「えびフライ」「えんびフライ」について考えたい。（９名）
・題名の意味について考えたい。（８名）
・主人公の気持ちの変化について考えたい。（７名）
・方言の意味や効果について考えたい。（７名）
・全体の構成や人物設定について考えたい。（３名）
・表現の工夫について考えたい。（２名）
・父親の家族への気持ちを考えたい。（２名）
・祖母の言動について考えたい。（２名）

イ　「文学的文章の表現に着目し，分析する場面」

前出の鶴田は，文学的文章で教えるべき「読みの技術」として五つ挙げている。

・構成を捉える技術　→　題名の意味・設定・全体構成を明らかにする。
・表現を捉える技術　→　描写や表記，表現技法の効果を明らかにする。
・視点を捉える技術　→　作者と語り手，一人称と三人称等の効果を明らかにする。
・人物を捉える技術　→　人物の描写から人物の心情や変化を明らかにする。
・文体を捉える技術　→　語り口や語尾，敬体と常体等の効果を明らかにする。

第１時に，生徒から出てきた課題意識（感想や疑問）を「読みの技術」と関連付け，「読み直しの視点」として提示した。

視点１　全体構成を読み解く（構成を捉える技術）
視点２　五感を用いた表現を読み解く（表現を捉える技術）
視点３　表現技法を読み解く（表現を捉える技術）
視点４　語り手を読み解く（視点を捉える技術）
視点５　主人公を読み解く（人物を捉える技術）
視点６　父を読み解く（人物を捉える技術）
視点７　祖母を読み解く（人物を捉える技術）
視点８　方言の効果を読み解く（文体を捉える技術）



ここから各班が選択し，担当した視点から読み直した。初読では見えなかった細かな表現に着目し，その効果について考えることができていた。

視点１の班は，冒頭，山場，結末の三つの場面に分けた。冒頭は，まだ見ぬ「えびフライ」への興味が膨らむ場面。山場は，「えびフライ」を味わう場面。結末は，「えびフライ」が「えんびフライ」へと変化し，特別な存在になった場面。「えびフライ」や「えんびフライ」の表現に着目して分析した。

視点２の班は，視覚，聴覚，嗅覚，味覚，触覚に関する表現を文章中から九個指摘し，それらが「えびフライ」を初めて見る場面，「えびフライ」を初めて食べる場面に集中していることを分析した。

視点３の班は，比喩や擬人法が使われていることを指摘した。また，これらの表現技法も，視点２の班と同じように，「えびフライ」を初めて見る場面と「えびフライ」を初めて食べる場面に集中していると分析した。

視点４の班は，語り手は大人になった少年だと分析した。その理由として，標準語で語っていることや，当時「とっちゃ」だったのが，地の文では「父親」と語っていることを挙げた。

視点５の班は，主人公が何度も「えびフライ」とつぶやいていることからやドライアイスに手を出すところから，好奇心旺盛な人柄を読み取った。また，川に釣りに行ったり，父親を見送りに行ったりするところから，幼いながらも家族に貢献しようとする人柄も読み取った。

視点６の班は，眠りを寸断しながら「えびフライ」を九時間も冷やし続けたところから，父の優しさを読み取った。一方，墓参りの時に少し離れたところでたばこをふかす場面や，最後の別れで何か言いたげなまま乗車する場面から，父親の不器用さにも触れた。さらに，

母や祖父も含めた家族を大切にしているところから，「えびフライ」を６尾買ってきたのは，生きている自分たちのためだけでなく，亡くなった母や祖父も含めた家族みんなのためではないかと指摘した。

視点７の班は，口数が少なく「えびフライ」を食べたことがないことを内緒にしていたことから，祖母は少し意地っ張りな性格だと指摘した。ただし，墓参りの場面で「えんびフライ」とつぶやいたことが，最後の別れの場面での主人公の「えんびフライ」に影響を与えた可能性を考えると，作品中で重要な役割をしていると分析した。

視点８の班は，文章に出てきている方言について調べ，東北の方言であることを指摘した。また，語りは標準語，登場人物は方言という使い分けから，方言の温もりを際立たせる効果や語り手が成長した主人公だと分からせる効果があると発表した。

各班の発表を終えた後，多くの生徒が初読後に課題意識を持っていた二つの表現（「えびフライ」と「えんびフライ」／「盆土産」という題名）をテーマに全員で話し合った。これまで各班で行った分析とつなげながら，しっかり考えることができていた。

ウ　「文学的文章を自分自身の生活や経験と結び付けて味わう場面」

生徒たちは，初読後の感想からの読みの変化や印象に残った友達の読み，自分の生活経験とつなげた解釈を綴った。読みの変化については，考察で詳述する。

(4)　考察

本研究の有効性について，二つの視点から考察したい。

一つ目は，①「自由に解釈させ，内容の面白さに浸る場面」②「表現に着目し，分析する場面」③「自分自身の生活や経験と結び付けて味わう場面」の各場面における生徒の読みの変化から考察する。読みの変化を具体的に捉えるため，ここでは生徒Ａと生徒Ｂを取り上げることにする。

	生徒Ａ	生徒Ｂ
①「自由に解釈させ，内容の面白さに浸る場面」	「盆土産」を初めて読みました。方言がとても印象的でした。私が気になったのは，父親はなぜ「えびフライ」を６尾買って帰ったのかということです。みんなと考えてみたいです。	僕は，最後の場面で気になる表現がありました。それは，「なぜだか不意にしゃくり上げそうになって」や「いつもより少し手荒くて，それで頭が混乱した」です。主人公も父親も，お互いが寂しさを感じつつ，お互いを困らせないようにしているのだと思いました。
②「表現に着目し，分析する場面」	視点６の班の発表を聞いて，私が最初に疑問に感じていたことが解決しました。それは，６尾の「えびフライ」は，亡くなった母や祖父の分も含まれているのではという指摘でした。お盆という状況や墓参りに時の様子などを考えると，説得力のある分析だと感じました。	僕たちの班は，視点４で「語り手」について考えました。初めは亡くなった母や祖父が語っているのかと思いましたが，Ｃさんが「父親」「姉」「祖母」という語り方から「主人公」ではないかと気付きました。また，標準語であることから，大人になった主人公だと判断しました。
③「自分自身の生活や経験と結び付けて味わう場面」	「盆土産」を読み味わうためには，細かい表現の工夫を見つけながら読むことが必要だと思いました。「えびフライ」の数に注目したり，「えびフライ」「えんびフライ」という表現に注目したりすることで，家族愛を強く感じる作品になっていきました。 また，この単元で私は，友達の読みを参考にすることの大切さも実感しました。自分一人では気付けなかった視点から考えてみることで，「盆土産」をより深く味わえたからです。	「盆土産」の学習の中で，「語り手」に注目して読み深めていくことの大切さに気付きました。 僕たちの班は，文章中の言葉をもとに大人になった主人公だと読み取りました。そう考えると，最初に書いていた「なぜだか不意にしゃくりあげそうになって」や「いつもより少し手荒くて少し混乱した」の印象も，最初とは少し変わりました。 大人になった主人公は，小学４年生の時には気付けなかった「父親の不器用な愛情」を感じながら，懐かしくこの時の様子を語っているように感じられ，「盆土産」の新たな魅力を感じました。

生徒Ａ・Ｂの変容について３点指摘する。一つ目は，＿＿線部が示すように，単元の最初に生徒が課題に感じていたことが，その後の学習を通して，より深く捉えられるようになっているということである。二つ目は，＿＿線部が示すように，〈解釈〉→〈分析〉→〈解釈〉のうちの〈分析〉が，読み深める上で有効だと生徒が感じているということである。三つ目は，……線部が示すように，同じ班の友達や別の班の友達の分析が，新たな気付きのきっかけになっているということである。

二つ目は，単元後のアンケート結果から考察する。文学的文章を読み深める上で，①「自由に解釈させ，内容の面白さに浸る場面」②「表現に着目し，分析する場面」③「自分自身の生活や経験と結び付けて味わう場面」というプロセスが有効だと感じた生徒は 89%であった。その理由を以下のように述べている。

・視点１～８を設定して各班で読み取ったことを全体で共有したとき，「盆土産」の面白さに改めて気付くことができたから。
・単元を通して，細かい表現や一つ一つの言葉に着目して読むことが大切だと理解することができたから。また，場面構成や題名にも工夫があり，最初は見えてなかった「盆土産」の魅力を感じ取ることができたから。
・初めは難しい文章で読むのが嫌だったけど，「盆土産」で表現や構成の工夫を読み取る中で，作品をさらに理解することができたから。「ここがこうだから，こうなっている」ということが分かると，読むのが楽しかった。

このように，文章に根拠を求めて分析しながら読むことが，読み深めるために役立つのだと生徒たちが感じていることが，確認できた。

4　成果と課題

○考察の＿＿線部や＿＿線部，単元後のアンケート結果が示すように，文学的文章を「読むこと」の単元において①「自由に解釈させ，内容の面白さに浸る場面」②「表現に着目し，分析する場面」③「自分自身の生活や経験と結び付けて味わう場面」を設けることは，読み深めるために有効であることが分かった。

○考察の……線部が示すように，教室で協働的に学びを進めることが，生徒の読みを広げたり深めたりする上で有効であることが分かった。

●鶴田は，〈解釈〉と〈分析〉には「相補性」「媒介性」「包含性」という三つの原則を指摘している。しかし，本実践では〈解釈〉と〈分析〉の関係性を明確に説明できていない。今後の実践で検証したい。

●生徒たちにとって「読む技術」が身に付いた単元になったと思う。しかし，「読む技術」を教えることが一人歩きしないようにしたい。教師としては，どの作品からどんな「読む技術」が学べるかを理解し，生徒たちが系統的に学べるよう配慮すべきだと考える。こちらも，実践を積み重ねて検証していきたい。





参考文献

・鶴田清司（1999）「文学教材の読解主義を超える」明治図書
・鶴田清司（2007）「〈解釈〉と〈分析〉に基づく文学教育論の構築」早稲田大学博士論文

研究（その３）

主体的に学びに向かう学習者を育成するための学習評価の工夫
ー長期的ルーブリックと学びログの活用を通してー

（実践者）丸山　佑樹

１　研究テーマ設定の理由

今年度から中学校でも全面実施となった学習指導要領では，身に付けさせる資質・能力が三つの柱に整理されたことを受けて，学習評価も「知識及び技能」を「知識・技能」，「思考力，判断力，表現力」を「思考・判断・表現」，「学びに向かう力，人間性等」を「主体的に学習に取り組む態度」において評価することとなった。学習評価の在り方の変化に伴って，学習評価に対する考え方も変えなければならない。教師が学習者を値踏みするような従来の評価から，教師が授業改善に生かすための評価や，学習者が自身の学びを自覚したり，次の学びにつなげたりするための評価に考え方を変える必要がある。

学習評価の中で，特に「主体的に学習に取り組む態度」の評価をどのように行っていくのかについては，学校現場でも模索が続いている。「主体的に学習に取り組む態度」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する側面と，②①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を評価対象とすることが提起されている。

そこで，「主体的に学習に取り組む態度」の育成，特に「思考力，判断力，表現力等」の獲得に向けて学習者が粘り強く，また自ら学習を調整しながら取り組んだりすることを支援する学習評価の在り方について研究したいと考えている。そのための具体的な手立てとして，「自己評価活動」に着目する。特に，学習支援や授業改善を目的とする形成的評価のための，生徒による「自己評価活動」によって，生徒が主体的に「思考力，判断力，表現力等」を獲得し，言語の力を習得・活用する深い学びを実現していくであろうとの仮説を立て，研究を進めたいと考え，本研究テーマを設定した。

２　研究の内容及び方法

(1)　長期的ルーブリックの開発，活用

学習調整の力は１時間の授業のような短期間で育成できるものではなく，より長期的な学習の成果として育成可能なものである。したがって，その育成のためには単元を縦断する評価が必要となる。近年，それは**長期的ルーブリック**の開発とその活用として試みられており，本研究でも国語科の長期的ルーブリックの開発に挑戦することが，学習調整の力を育むための工夫になると考えている。そこで，国語科で育成する資質・能力の一つとして「論理的に思考し，表現する力」を位置付け，その獲得に向けた粘り強い取組と学習の調整を促すために，１年時から論理的な読みと表現の指導として用いている**三角ロジック**に関する長期的ルーブリックを開発した（**表１**）。三角ロジックを用いた論理的な読みとは，感覚的な読みに頼らず，言葉や表現をどのように解釈したかを根拠に自分の考えを論じる，**事実・理由づけ・主張**を明確にした読みのことである。そして，この三角ロジックを生かした読みを五つの段階に分けて示したものを長期的ルーブリックとして，３年間継続して活用している。長期的ルーブリックを使って自己評価させることで，自分の考えを客観的に見直すことができたり，より明確なものにできたりすると考えられる。

表１　三角ロジックに関する長期的ルーブリック

0	主張に対する根拠が曖昧，もしくはない。
1	主張に対する根拠となる事実が示されている。
2	主張に対する根拠となる事実が示されている。主張と事実をつなぐ理由づけ（主観的，想像，経験のみに依拠）がある。
3	主張に対する根拠となる事実が示されている。主張と事実をつなぐ正当な理由づけ（理由づけの裏付け，客観的，言葉の意味，経験を交えた読み取りに依拠）がある。
4	主張に対する根拠となる事実が示されている。主張と事実をつなぐ正当な理由づけがある。根拠が複数挙げられている。
5	主張に対する根拠となる事実が示されている。主張と事実をつなぐ正当な理由づけがある。複数の根拠が関連付けられて挙げられている。
＋α	自分の主張の信頼性を高めるために，考えられる他の主張が間違いであることを証明する。

(2)　学びログの活用

上記の三角ロジックに関する長期的ルーブリックの開発に加え，本研究では，生徒自身が自らの学習成果を振り返る自己評価のツールとして**一枚ポートフォリオ**の考え方を利用した**学びログ**（Ａ３紙面で作成し，単元名，単元目標，学習計画，本質的な問いと学習前後の答え，毎時間の学習履歴などを書き残すもの）を作成した。学びログには二つの役割がある。

一つ目は，各単元において目指す教科内容の習得，つまり単元に関わる「知識及び技能」や「思考力，判断力，表現力等」の獲得に向けた振り返りを促し，生徒の自己評価を可視化する役割である。具体的には，単元で身に付けさせたい目標や授業計画を明確にすると同時に，単元末で挑戦するパフォーマンス課題を明示することで，学習への目的意識や見通しを持たせる。その上で，本質的な問いの答えを単元学習の前後で記入させたり，授業時間毎に単元の学習目標と照らし合わせながら生徒自身に学習の成果や課題を振り返らせたりした。

二つ目は，教師が学習者の学びの変容や自己調整を見取り，形成的評価としての役割を果たす，あるいは学習者自身が学びを振り返り，自らの学習を調整するツールとして活用することである。以下で紹介する単元においても学びログを作成させ，記述内容に対して教師からコメントをしたり，学びの共有化を図るために授業内で紹介したり，学習者の学びの状況を把握して個別の支援に役立てたりして，学習者へのフィードバックに活用することで学習者が主体的に学びに向かうよう工夫した。また，生徒が学びログに残された自身の学習履歴を使って，パフォーマンス課題の解決のための過程を計画・修正させることで，自ら学習を調整できるように工夫を行った。

３　研究の実際

(1)　指導の計画

３年生で９月頃に実施した，魯迅「故郷」（三省堂『現代の国語』）を題材とした「文学作品を読み味わおう」の単元を中心に研究の実際を述べる。本単元では，三角ロジックを用いて論理的に文章を読み，それらを基に文章に表れている書き手のものの見方・考え方に迫り，それに対する自己の考えを持つことをねらいとした。

ア　生徒の実態

対象生徒（32名）は，アンケートによると「文学的文章を読む力が伸びたと思う」という項目において，ほとんどの生徒が肯定的に回答している。アンケートの記述からは，「論理的に思考し表現するための三角ロジックの活用」「話合い活動などを効果的に取り入れた対話的な学びの充実」「既習事項を活用して問題解決を図るパフォーマンス課題の実施」など，これまでの研究実践に成果があり，力が身に付いていることを生徒も自覚できているということが分かった。

しかし，「国語で学んだことが実生活のどのような場面で役立ちましたか」「将来どのような場

面で役立ちそうですか」という項目において，「特にない」もしくは無回答の生徒が数名いることから，国語の授業で身に付けた言語の力が日常生活において汎用的に活用されているとはいえない状況があることが分かる。

イ　研究テーマ実現のための指導の工夫

本単元においても三角ロジックに関する長期的ルーブリックと学びログを活用した。三角ロジックは文章内容の読解や学習課題に対する考えのまとめ，小集団や全体での話合い活動など，授業におけるあらゆる場面で用いる。適宜，配付している長期的ルーブリックを見返させて，論理的に思考し表現できているかを振り返らせる。年度あるいは３年間という長期に渡って，同じ尺度で資質・能力を測ることで，客観的に自己の成長を把握することができると考えた。

また，「学びログ」には，授業毎の振り返り欄を設けることに加え，学習履歴を活用してパフォーマンス課題に取り組めるよう，裏面に「解決のプロセス」の欄を設けた。「解決のプロセス」とは，各授業で得たパフォーマンス課題の解決に必要なことを記入し，最終的な考えを論述するための整理をするスペースである。これにより，課題解決をするために，学習内容をどのように関連付けるかを自ら考えたり，解決すべき課題を新たに見いだしたりすることができると考えた。

⑵　指導の実際

ア　単元名

文学作品を読み味わおう（第３学年　Ｃ読むこと）

イ　単元目標

○理解したり表現したりするために必要な語句の量を増し，慣用句や熟語などについて理解を深め，話や文章の中で使うことを通して，語感を磨き語彙を豊かにすることができる。
〔知識及び技能〕⑴イ

○文章を批判的に読みながら，文章に表れている作者のものの見方や考え方について考えることができる。〔思考力，判断力，表現力等〕Ｃ読むこと⑴イ

○文章を読んで考えを広げたり深めたりして，人間，社会，自然などについて，自分の意見をもつことができる。〔思考力，判断力，表現力等〕Ｃ読むこと⑴エ

○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，思いや考えを伝えようとする。「学びに向かう力，人間性等」

ウ　重点目標

＜本質的な問い＞

人はなぜ文学作品を読むのだろう。

＜永続的な理解＞

文学作品を読むことを通して，自分と文章中の登場人物（多くは主人公）を同化させて，言葉で表現される虚構の世界を共体験したり，想像力を働かせて登場人物に共感したりすることができる。また，文章に表れる書き手のものの見方や考え方に触れることで，人間・社会・自然などに対する自分の見方や考え方を変えることもできる。文学作品を読むことで，自分の想像力，感性，言葉の力を磨き，人間としての生き方を豊かにすることができるから，人は文学作品を読むのである。

エ　評価方法

パフォーマンス課題	その他の評価方法
あなたは，未来の日本にどのような希望を抱きますか？「希望～今と未来の日本を考える～」をタイトルに自分の考えを述べます。前段では，『故郷』の「私」にとっての希望とはどのようなものかを考えることで作者のものの見方・考え方に迫りましょう。後段では，作者のものの見方・考え方に対し	○ワークシートへの記述 ○観察 ○机間指導による声掛け ○学びログ

て自分の考えを述べます。あなたは今の日本をどのように捉えていますか。また，未来の日本をどのように思い描いていますか。「私」が故郷を離れる船の中で思いを巡らせたように，自分の考えを述べましょう。	

オ　パフォーマンス課題のルーブリック

ルーブリックは単元目標となっている学習指導要領の指導事項や三角ロジックの長期的ルーブリックに基づいて作成した。①は，文章を複数の視点から読み取り，それらを関連づけて文章に表れているものの見方や考え方に迫っているかどうかを，②は文章の内容に対する主張が明確であるかどうかを評価するものである。それぞれ単元目標の二つの「思考力，判断力，表現力等」に対応させている。

	思考・判断・表現①	思考・判断・表現②
A	私の「希望」とはどのようなものか，妥当な根拠を基に読み取ることができている。かつ，複数の根拠が関連付けられていて，より説得力が増している。	今や未来の日本の社会について，自分の意見を明確に主張することができている。文章の読み取りと自分の考えとにつながりがあり，内容に納得がいく。
B	私の「希望」とはどのようなものか，妥当な根拠を基に読み取ることができている。	今や未来の日本の社会について，自分の意見を明確に主張することができている。
C	私の「希望」とはどのようなものか，根拠が明確でなかったり，内容が分かりにくかったり，読み取りが妥当でなかったりしている。	今や未来の日本の社会について，意見が明確でなかったり，根拠が曖昧で納得できないものだったり，文章につながりがなかったりしている。

カ　指導計画（全12時間）

第１～７時は，第１～４場面の読み取りを中心に行った。以下は，パフォーマンス課題に直接的に関わる第８時以降の指導計画である。

時間	ねらい・学習活動	重点	記録	評価規準（評価方法）
8	・私の「希望」に迫るために，第５場面の印象に残った表現などから，読みの課題を作り，解決のための計画を立てる。	態		・特徴的な表現，読んだ感想や疑問を基に，文章を深く読むための読みの課題を作り，どの課題をどの順序で解決するか考え，学習計画を立てている。（ワークシート・学びログ）
9 10 本時	・読みの課題を解決することを通して，文章の内容を深く読み，私の「希望」について自分の考えをまとめる。 （個人→小集団→全体）	思①		・文章中の言葉や表現に基づいて登場人物の考えを論理的に読み取ったり，他者の読みを参考にしたり，作者のものの見方や考え方と自分を比較したりしながら読むことで，新たな意味付けを行い多様な解釈をしている。（ノート・声掛け） （支援）論理的な読みになるように，長期的ルーブリックを確認し，三角ロジックを用いて読み取るよう助言する。
11 12	・パフォーマンス課題に取り組む。 ・他者の考えと比較して，自分の考えを更に深める。 ・自己，相互評価を通して，学びを振り返る。	態 思① 思②	○ ○ ○	・これまでの学習や他者の考えを生かして，課題に対する自分の考えをまとめている。 ・パフォーマンス評価 （支援）学びログやワークシートを見返したり，ペアで内容を相談させたりして，自分の考えを明確にさせる。

(3)　生徒の学びの実際

パフォーマンス課題を予備的ルーブリックに従って評価した。主に三角ロジックの長期的ルーブリックと対応させた思考・判断・表現①の評価は，A… 10名，B… 21名，C… 1名となった。生徒作文の記述を分析したところ，A評価の作文は，読み取りの主な根拠を，「私」の希望を説明するために必要な第５場面の内容である「私ー閏土と宏児ー水生の関係性」「手製の偶像」「地

上の道」を関連させることで述べている。B評価の作文は，それらの内一つまたは，他の場面の内容を根拠に述べている。C評価の作文は，根拠として文中の表現を取り上げているものの，読み取りが飛躍しており，論理的な読みではなかった。

学びログの裏面に設定したパフォーマンス課題の「解決のプロセス」を分析した。課題解決に向けて必要な内容を構造的にまとめたり，主張への過程をメモしたりして，有効に活用できていると考えられるものをA，必要な内容をただメモしているものをB，内容不十分なものをCとした。A…6名，B…13名，C…13名となった。

5月に実施した詩の読み取り（高村光太郎『ぼろぼろな駝鳥』）における，パフォーマンス課題のルーブリックも三角ロジックの長期的ルーブリックを基に作成した。前回B評価で今回A評価だった生徒のパフォーマンス課題の自己評価を以下に示す。

> 今までの学習を生かしながら理由に関連を持たせて書くことができた。また，自分が授業の中で感じた身分などの格差がない公平な社会の良さについてもふれながら書くことができた。「故郷」の特徴的な表現や最後の希望についての作者の考えにも触れて書けたのもよかった。

長期的ルーブリックの5の段階に示している「複数の根拠の関連」について言及しており，長期的ルーブリックが自己分析する際の評価の視点となっていることが分かる。また，別の生徒は次のように自己評価している。

> ルーブリックで考えると根拠の関連ができたのでよかったと思う。長期的ルーブリックでみると4ぐらいだと思った。しかし，まだ他に考えられる主張への批判が書けていないので，そこまで考えられるようにしていきたいと思った。

自分のパフォーマンス課題を長期的ルーブリックと照らし合わせて自己評価していることが分かる。また，系統的に段階を示した長期的ルーブリックを見ることによって次の段階への具体的な成長イメージを持っていることが分かる。

4　成果と課題（○成果　●課題）

「『主体的に学習に取り組む態度』は，『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て，①粘り強い取組を行おうとする側面と，②①の取組の中で，自らの学習を調整しようとする側面を評価する。」とあることから，本研究テーマである「主体的に学びに向かう学習者の育成」について検証するには，以下の三つのことについて検討する必要がある。一つ目は自らを客観的に捉える「メタ認知」，二つ目は自ら学習を調整する「学習調整」，三つ目は主体的な学習に知識と思考を切り離して捉えることはできないことから，知識の関連付けを表す「精緻化」である。この三つに基づいて，「長期的ルーブリックの開発，活用」「学びログの開発，活用」について成果と課題を述べる。

○長期的ルーブリックによって，生徒がパフォーマンス課題の自己分析がしやすくなったり，次の段階への具体的な成長イメージを持つことができたりする。つまり，長期的ルーブリックが，客観的に自己を認知する「メタ認知」のための足場となると同時に，次の学びに向かうための道しるべにもつながっていると考えられる。

●教師によるパフォーマンス課題の評価と生徒による自己評価に相違が見られた。課題特定ルーブリック，長期的ルーブリックともに，ルーブリック自体を生徒と検討する時間を更に充実させることで，子ども自身の評価する力の育成につながるのではないかと考えた。

○学びログによって，言語化された学びの履歴や本質的な問いに対する学習前後の答え，単元目標に対する振り返りを基に，俯瞰して自らの成長を把握することができ，「メタ認知」の育成につながると考えられる。

○また，パフォーマンス課題に学習履歴を活用し，毎時間の授業で学んだ知識を関連付けて課題を解決しようとする学習活動は，生徒自身の知識の「精緻化」を促し，「学習調整」を生み出す契機となる可能性があると考えられる。

●学びログの裏面に設定したパフォーマンス課題の「解決のプロセス」の評価とパフォーマンス課題の評価には関連性が認められなかった。つまり，「解決のプロセス」を十分に活用して課題解決に役立てられなかった生徒がいたことを表している。「解決のプロセス」をどのように活用するか，具体的な手立てを検討する必要がある。

●長期的ルーブリックや学びログを活用することで，教師も長期的な生徒の成長を把握することができるが，それを生徒の力の育成に活用するためには評価をどのようにフィードバックするかが重要である。教育の効果を上げるにはフィードバックが効果的であることは先行研究によって明らかとなっているが，本研究の方法を使った効果的なフィードバックの方法については今後の課題と言える。

参考文献

・北尾倫彦（2020）「『深い学び』の科学ー精緻化，メタ認知，主体的な学び」図書文化社
・櫻井茂男（2020）「学びの『エンゲージメント』主体的に学習に取り組む態度の評価と育て方」図書文化社
・三宮真智子（2018）「メタ認知で〈学ぶ力〉を高める　認知心理学が解き明かす効果的学習法」北大路出版
・髙木展郎（2019）「評価が変わる，授業を変える　資質，能力を育てるカリキュラム・マネジメントとアセスメントとしての評価」三省堂
・田村学（2021）「学習評価」東洋館出版社
・西岡加名恵・石井英真・田中耕治（2015）「新しい教育評価入門　人を育てる評価のために」有斐閣
・堀哲夫（2019）「新訂一枚ポートフォリオ評価 OPPA　一枚の用紙の可能性」東洋館出版社
・松下佳代（2021）「対話型論証による学びのデザイン　学校で身につけてほしいたった一つのこと」勁草書房

第３章　おわりに

主体的な学習者を育成し，「深い学び」を実現するためには，生徒の課題意識を大切にした学習課題の設定や展開の工夫，生徒の主体的な学びにつながる学習評価の工夫についての実践研究が必要であると考え，研究を行ってきた。

研究（その１）では，生徒が自らの課題意識をもとに学習計画を設定し，単元のゴールを明確に描きながら，主体的に学習に取り組むことができた。研究（その２）では，〈解釈〉→〈分析〉→〈解釈〉という過程の中で，生徒が目の前の文章に根拠を求め，分析しながら読み深めていく手立てを学ぶことができた。研究（その３）では，「長期的ルーブリック」や「学びログ」の開発と活用によって，自らの学びを客観的に捉える「メタ認知」の育成や理解の「精緻化」，「学習調整」につなげることができた。

本研究を通して生徒は，既有の知識や経験と単元の学びを実生活につなげることで，「深い学び」の実現へ向かうことができたと言えよう。生徒だけでなく私たちも，今年度の研究や学びを次の研究・実践へとつなげたい。