

中学校国語科における「言葉による見方・考え方」を働かせる単元学習の研究 —パフォーマンス課題の設定とルーブリックの活用を通して—

教職実践専攻・教育実践開発コース
学籍番号 19GP501 氏名 一戸 萌里

1 はじめに

平成 29 年に告示された学習指導要領において、「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善（アクティブ・ラーニングの視点に立った授業改善）を推進することが求められている¹⁾。特に、「深い学び」の視点に関して、各教科等の特質に応じた物事を捉える視点や考え方として鍵となっているのが「見方・考え方」を働かせることであり、国語科においては、「言葉による見方・考え方」を働かせることが重要である。

「言葉による見方・考え方」とは、『中学校学習指導要領(平成 29 年告示)解説 国語編』「国語科の目標」の解説部分において、「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」と述べられている²⁾。これまで「見方・考え方」を働かせる学習の実現へ向けて、学校現場で実践は成されてきているものの、研究知見としてまとめ、公開されているものはまだ少ない。そこで本研究では、生徒が習得・活用・探究の過程で「理解していること・できること」への自覚を高めることを目指し、「パフォーマンス課題」と「ルーブリック」を取り入れた授業を実践し、その検証と考察を行うことによって、「言葉による見方・考え方」を働かせる単元学習を追究することとする。

2 研究の取組

(1) 1 年次における先行研究の整理

中村(2018)は、「言葉による見方」と「言葉による考え方」を次のように捉えることで、授業としての具体化が図れるのではないかと述べている³⁾。

<p>【言葉による「見方」】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・言葉の意味、働き、使い方等に 着目して捉えること ・話や文章を捉える言葉の様々な側面 	<p>【言葉による「考え方」】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・話や文章に表れる対象と言葉、言葉と言葉の 関係を、総合的に思考・判断すること ・話や文章の内容や表現について言葉に 着目して吟味すること
---	--

また、「『見方』にあたるものは、〔知識及び技能〕の内容が該当し、『考え方』にあたるものは、〔思考力、判断力、表現力等〕にある各領域の指導事項が該当するのではないかと想定している。さらに、「両者は連動して働きながら、目の前の文章を読んだり相手の話を捉えたりしようとする」と述べている。このことから、中村は、「言葉による見方・考え方」を働かせる授業について、「〔知識及び技能〕と〔思考力、判断力、表現力等〕とに示された資質・能力が、子どもたちの問いと追究に支えられた言語活動を通して、連動しながら育成されていく授業」であるとまとめている。一年次では、中村の理論に基づき、一単位時間ごとに「見方」と「考え方」を具体化し、授業実践を行った。

(2) 2 年次における先行研究の整理

ウィギンズとマクタイ(2018)は、「逆向き設計」を用いて単元を設計することを提案して

いる⁴⁾。「逆向き設計」とは、第1段階：求められている結果を明確にする、第2段階：認証できる証拠を決定する、第3段階：学習経験と指導を計画する、という3段階で計画することを示す。はじめに、「求められている結果」を、ゴール、「永続的理解」と「本質的な問い」、知識と技能に分けて記述する。次に、評価のための証拠を記入する。そのために、「パフォーマンス課題」を設定することが重要な役割を果たす。西岡(2018)は、「パフォーマンス課題は、学んだ知識やスキルを応用して実践したり表現したりすることを求めるような、複雑で総合的な課題である」としている⁵⁾。ウィギンズとマクタイは、パフォーマンス課題の評価方法として、ループリックという評価の規準・基準の作成を提案している。ループリックとは、「成功の度合いを示す数段階程度の尺度(scale)と、尺度に示された評点・標語のそれぞれに対応するパフォーマンスの特徴を記した記述語(descriptor)から成る評価基準表」である。つまり、パフォーマンス課題は、学んだ知識・技能を使いこなし、思考・判断・表現することが求められる課題で、その評価方法にループリックを用いることによって、そこに記された具体的な記述に基づき、学習者の思考力・判断力・表現力等の到達度を評価することができるといえると考えられる。

「逆向き設計」論においては、「本質的な問い」や「原理や一般化」についての「永続的理解」が、教科の「見方・考え方」に該当すると考えられている。「永続的な理解」は、「鍵となる観念の移転を可能にする」とされ、そのために「単元が終わってしまっても、またはテストが完了しても、記憶から消えてしまわないような」学習が必要であると述べられている。この「本質的な問い」や「永続的理解」を予め明文化したものが、「教科の本質に関わる問いに答えるためのものの見方・考え方」に対応していると考え、「逆向き設計」を単元構想に取り入れ、授業実践を行った。

3 授業実践の取組（1年次後期）

（1）研究仮説

中学校国語科「読むこと」において、単元を通した課題解決的な言語活動を位置付け、対象（文章や話）に対する「言葉による見方」と「言葉による考え方」を具体化し連動させる指導を取り入れることによって、生徒が言葉への自覚を高めることができるであろう。

（2）「言葉への自覚を高め」ている姿

自分が理解したり表現したりした言葉を、問い直して、理解し直したり表現し直したりしながら、自分の思いや考えを広げ深めている姿

（3）授業実践の概要

- ①対象 A市立B中学校 1年生 A組 30名 B組 31名 C組 32名 合計 93名
- ②単元名 「私」になりきって、小説の続きを書こう
教材名 『少年の日の思い出』（ヘルマン・ヘッセ 高橋健二訳、光村図書1年）
- ③教材文について

本教材は、「主人(私)」によって語られる、「主人(私)」と「客」が「幼年時代の思い出について話し合う」前段と、「客(僕)」によって語られる思い出を回想する後段の二重構成となっている。作品の中心は、「僕」と「エーミール」の少年時代の出来事と二人の関係である。「僕」が「エーミール」に収集を批評され傷付けられる場面、「エーミール」の珍しいちょうを盗んでしまう場面、「母」に諭され「エーミール」に謝りにいく三場面から構成されている。

このような構成から、文学的な文章「少年の日の思い出」には、時間や語り手の違いで場面が移り変わり、登場人物によって異なるものの見方・考え方を想像すること

ができる特性があると考え、それを生かした単元の指導計画を作成した。

(4) 単元を通じた課題解決的な言語活動について

単元のゴールで、「私」になりきって小説の続きを書かせる言語活動を設定した。作品の構成を捉えさせた段階で、単元のゴールを伝えて目的意識をもたせた上で学習を進めた。「客」の語りを聞いていた「私」が、描かれていない部分をどのように描くだろうかという小説の新たな構築をさせることで、「私」の立場に立った学習者が、客観的に思考・判断することをねらった。

(5) 単元の指導計画と「言葉による見方・考え方」(全6時間)

一次では、本文を通読後、初発の感想を書き、登場人物と場面構成を確認した。二次の序盤に、単元の学習課題を提示した。次に、ちょうに関する語句を手掛かりに、「僕」「エーミール」の人物像を想像させた。ちょうを盗んでしまう場面について、語り手である「僕」の心情と、視点を変えて「エーミール」の心情を考えさせた。三次で、小説の続きを書かせた。

表1 単元の指導計画表

次	時	「言葉による見方・考え方」	主な学習活動
一	1	【見】新しく出会う言葉への気付き。 【考】登場人物の心情を表す言葉、行動、会話から小説のあらすじを捉える。	●本文を通読する。 ●初発の感想を書く。
	2	【見】時、登場人物、語り手を捉えること。 【考】時を表す言葉、主要な登場人物、語られている視点を着目する。	●小説の設定を観点ごと(時、登場人物、語り手)に分析する。 ●場面構成を捉える。
二	3	【見】高書的な意味を、文脈での手掛かりにする。 【考】描写から人物像を読み取り比較、整理することで、人物像の共通点と違いに気付く。	●単元の学習課題を知る。 ●ちょうに関する語句を抜き出し、整理する。 ●「僕」「エーミール」の人物像を想像する。
	4	【見】複数の描写を基に、「僕」の心情を想像する。 【考】解釈を広げるために、話し合い活動を行い、多様な捉え方を知る。	●「ちょうを指で押しつぶしてしまった場面」の「僕」の心情を話し合い、想像する。
	5	【見】語り手「僕」以外の視点に立つて、心情を想像する。 【考】「エーミール」になりきって、インタビュー記事をとめる。	●ちょうがつぶされたことを告白される場面について、「エーミール」にインタビューしたと設定し、エーミールの心情を考える。 ●インタビュー記事に見出しを付ける。
三	6	【見】現在の「私」の視点から、小説の続きを想像する。 【考】小説が現在に戻ることを設定し、「私」になりきって小説の続きを書く。	●単元の学習の復習を行う。 ●小説の続きを書く。 ●単元の振り返りを行う。

(6) 授業の実際

以下に、4・5・6時間目を取り上げ、ねらいと学習活動と、その結果を整理する。

① 4時間目

【見方】複数の描写を基に、「僕」の心情を想像する。

【考え方】解釈を広げるために、話し合い活動を行い、多様な捉え方を知る。

学習活動	
<p>1 本時の学習課題を確認する。</p> <p>ちょうを指で粉々に押しつぶしてしまった「僕」の心情に迫ろう。</p>	
2 音読する(グループ読み)。	
3 根拠(教科書の言葉・表現から)を基に「自分の考え」を書く。	
4 グループで意見を共有する。(自分の思いや考えを深める)	
5 『僕』が語る真実!」を書く。(理解したことを表現し直す)	

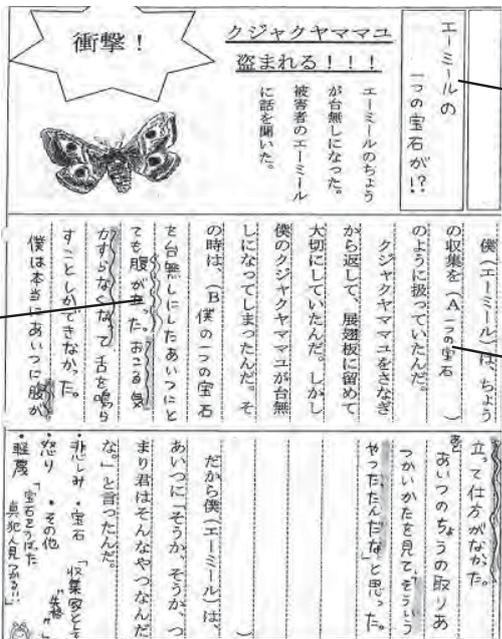
図1 生徒Aが書いたワークシート(以下、WS)

【検証】本時は、初発の感想で、40.2%の生徒が印象に残ったところや疑問としてあげ、生徒の関心が特に高い場面であった。「『僕』が語る真実!」に、(ア)主に「自分の考え」を書いている、(イ)交流した他者の考えを書いている、(ウ)ア・イ以外の自分の言葉で表現していると分類したところ、ア10名、イ6名、ウ30名、ア+イ10名、ア+ウ9名、イ+ウ13名、ア+イ+ウ11名であった。89名中43名は、複合的に表現して、理解のし直し及び表現のし直しができている。なお、ウ(30名)について、理解したことを捉え直し、自分の言葉で書き表していた。(計89名、4名欠席等)

② 5 時間目

【見方】語り手「僕」以外の視点に立って、心情を想像する。

【考え方】「エーミール」になりきって、インタビュー記事（以下、記事）をまとめる。

学習活動	
<p>1 本時の学習課題を確認する。</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px 0;"> <p>「エーミール」の視点に立って、インタビュー記事を書こう。</p> </div> <p>2 音読する（ペア読み）。</p> <p>3 記事の書き方を確認する[A]。</p> <p>4 「エーミール」の心情を想像して書く[B]。</p> <p>5 グループで意見を共有する[B]。<u>（自分の思いや考えを深める）</u></p> <p>6 記事に見出しを付ける[C]。<u>（理解したことを表現し直す）</u></p> <p>7 見出しを全体共有する[C]。<u>（自分の考えを広げる）</u></p>	<p style="text-align: center;">B</p> <p style="text-align: center;">共有 「エーミール」の心情 がよく分かるところに線（複数可）</p>  <p style="text-align: center;">図 2 生徒Bが書いたインタビュー記事</p>

【検証】見出しに「エーミール」の心情（一つ又は複数）を書くことをねらいとしていたが、92名中90名が書くことができていた。そのうち、63名は「宝石」という語句を用いて書いたり、読み手を意識し自分の言葉で表現し直したりするなど、想定以上の見出しを書くことができていた。（計92名、1名欠席）以下に、見出しの例を示す。

「盗まれた！『蝶』という名の宝石…」
 「エーミールの宝物台無しに」
 「模範少年エーミールの思いつきに、告白！」
 「エーミールの心の声全部見せます」
 「エーミール怒りを冷淡に構え」
 「エーミール心に深い傷立ち直れるか」
 「エーミール心の闇につつまれる」
 「跡形もないちよう」
 「収集家として失格」

③ 6 時間目

【見方】現在の「私」の視点から、小説の続きを想像する。

【考え方】小説が現在に戻ることを設定し、「私」になりきって小説の続きを書く。

学習活動	
<p>1 本時の学習課題を確認する。</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px 0;"> <p>「私」になりきって、小説の続きを書こう。</p> </div> <p>2 これまでの学習の振り返りをする。</p> <p>3 前段（現在）を音読する（ペア読み）。</p> <p>4 条件を確認する。</p> <p>5 小説の続きを書く。<u>（単元を通して理解したことを表現し直し、自分の思いや考えを広げ深める）</u></p> <p>6 単元全体の振り返りをする。</p>	<p>[条件]</p> <p>① 百五十字以上</p> <p>② 現在の「私」の視点</p> <p>③ 単元で学習したことに触れる（全時間のWSを配布）</p> <p>④ 地の文と会話文を組み合わせる</p>

す で に 書 斎 は 明 る く な っ て い た 。	ら さ し 。彼 は私 を見 たま ま動 か な か っ た 。	よ う の と り こ に な り ま ぎ る 時 は 私 が 止 め る か	ま た ち よ う 集 め を し て み な い か 、 君 が ま だ ち	私 は 彼 に 一 つ 提 案 を し て み た 。	え て い る よ し 。そ う 彼 は 言 っ て く れ た 。	う に 温 か く て 安 心 す る よ う な 、 そ ん な 人 に 見	「あ り が と う 。今 、君 は私 に と っ て 太 陽 の よ	そ し て 彼 は こ う 私 に 言 っ た 。	彼の 顔 は 少 し 笑 っ て い る よ う に 私 は 感 じ た 。	て き て カ ー テ ン を し め よ う と し た と き に 見	も 答 え て は く れ な か っ た が 、 書 斎 に 日 が 入 っ	え だ が と 私 は 彼 に 話 っ た 。	い 込 ま れ ず ぎ た だ け な ん だ 、 あ く ま で 私 の 考	の 話 を 聞 く か ぎ り 、 君 は ち よ う の 美 し さ に 吸	か し た 事 は 周 り か ら 見 る と 盗 み に な る が 、 君	「そ ん な に 思 い つ め な い 方 が い い 、 君 が お	私 は 「も う い い よ し」と 言 っ て 止 め た 。	む い て い た 彼 の 顔 に は 、 眉 間 の し わ が 見 え た	【検証】生徒たちは、現在の「私」の視点に立ち、既習内容に触れながら、客観的に「彼」に語りかけることができていた。また、地の文と会話文を組み合わせ、理解したことを表現し直していた。93名中72名が四つの条件を守って書くことができていた。5名に「私」の視点を与えることができなかったことが、指導上の課題である。
---	---	--	--	--	--	--	--	---	--	---	--	--	--	--	--	---	--	--	---

図3 生徒Cが書いた小説の続き(本報告のため、筆者が打ち直した)

4 研究仮説の設定

(1) 研究仮説

1年次の授業実践では、「見方」と「考え方」を具体化したことで、生徒が理解し直したり表現し直したりしながら、自分の思いや考えを広げ深める姿を見取ることができた。一方で、生徒がどのぐらい「できるようになったのか」という検証には至らなかった。先行研究を踏まえて、2年次の授業実践を行う上での仮説を次のように設定した。

中学校国語科「読むこと」において、国語科の「見方・考え方」に対応する「本質的な問い」と「永続的理解」を教材で明文化し、読む目的をもたせるパフォーマンス課題を設定し、ルーブリックを取り入れた指導をすることによって、生徒が「言葉による見方・考え方」を働かせることができる。

(2) 生徒が「言葉による見方・考え方」を働かせている姿

生徒が「言葉による見方・考え方」を働かせている姿について、次のような姿と定義する。このような姿が授業の中で見られれば、工夫が有効であることが検証できるとする。

- ア. 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問い直している姿⁶⁾。
- イ. 言葉で表される話や文章を、総合的・客観的に思考・判断し、理解したり表現したりする姿²⁾。

【感性・情緒の側面】

- 言葉によって感じたり想像したりする力、感情や想像を言葉にする力
- 構成・表現形式を評価する力

【他者とのコミュニケーションの側面】

- 言葉を通じて伝え合う力
- ・相手との関係や目的、場面、文脈、状況等の理解
- ・自分の意思や主張の伝達
- ・相手の心の想像、意図や感情の読み取り
- 構成・表現形式を評価する力

5 授業実践の取組（2年次集中実習）

（1）授業実践の概要

- ①対象 A市立B中学校 2年A組 38名 2年B組 36名 合計74名
- ②単元について

i) 単元名 役者(父役)を説得する手紙を書こう

教材名 『字のない葉書』(向田邦子, 光村図書2年)

ii) 単元設計のテンプレート(図4), 単元の指導計画表(表2), 生徒の振り返り(図5) 文学的な文章『字のない葉書』の特性(登場人物の様子や行動が描かれており、読み手に心情を想像させるところと、作者が当時の父親ぐらいの年齢になり改めて父を思っており、作者の父に対する思いを想像できるところ)を生かし、生徒が映画監督になりきって、作品の見どころを役者に伝えるパフォーマンス課題を設定した。

①単元目標【第1段階】		②評価方法【第2段階】(パフォーマンス課題)	
単元(題材)目標 ・登場人物の会話文や行動を読み取り、その意味について考え、内容を解釈することができる。 ・随筆を読んで捉えた登場人物の人物像や全体像を基にして、随筆の主題について考えを形成することができる。		向田邦子の作品『字のない葉書』の映画化が決まりました。あなたは、映画監督です。そこで、あなたは『字のない葉書』に込められた意味・内容を詳しく理解し、役者に伝える必要があります。「父」役をすることになる役者が役を引き受けてくれるように、『字のない葉書』の見どころを伝える説得力のある手紙を書いてください。 作品の中では「父」の特に注目して欲しい場面(セリフ・行動)を取り上げ、その理由も述べてください。また、作品を通して作者が人々に伝えたいことは何かを書いてください。	
観点別評価基準		③評価基準(ループリック)	
(主眼的に学習に取り組む態度)	(思考・判断・表現) ・登場人物の言動の意味について考え、内容を解釈し、話の展開の関わり結び付けている。 ・随筆を読んで理解したことや考えたことを語り合おうとしていく。	(知識・技能) 本や文章などには、様々な立場や考え方が書かれていることを理解している。	観点① 登場人物(父)への理解 ・「特に注目して欲しい(いただきたい)場面/セリフ/行動は、●●です。」と、作品の中から取り上げて書いている。 ・注目して欲しい(いただきたい)場面/セリフ/行動を書いた理由が述べられている。 ・単元で学習した父の人物像や、想像される心情に触れ、理由に説得力をもたせている。
【重点目標】(「見方・考え方」) 「本質的な問い」 随筆の主題を伝えるために、どのようなことを読み取ればよいだろうか。			観点② 主題の読み取り ・「作者が人々に伝えたいことは、……です。」と作品の主題が書かれている。 ・作品の時代や社会背景に触れられている。 ・主題を受けて、「私は、◇◇と 생각합니다。/◇◇と考えます。」と、読み手を説得する自分の意見が書かれている。
「永続的理解」 ・作者による登場人物の人物像や行動の描き方を捉え、印象に残った場面とその時の登場人物の心情、作者が作品を通して伝えたいことを読み取る。 ・説得力のある手紙の書き方を知る(読み手意識をもつ)。			B (合格) ・「特に注目して欲しい(いただきたい)場面/セリフ/行動は、●●です。」と、作品の中から取り上げて書いている。 ・注目して欲しい(いただきたい)場面/セリフ/行動を書いた理由が述べられている。
			C (もう少し) ・「特に注目して欲しい(いただきたい)場面/セリフ/行動は、●●です。」と書かれているが、理由が書かれていない。 ・学習したことに触れておらず、自分の感想が述べられている。

図4 単元設計のテンプレート⁷⁾

表2 単元の指導計画表

単元の指導計画【第3段階】		主な学習活動
一	1	●本文を通読する。初発の感想を書く。 ●登場人物、場面構成を捉える。
二	2	●単元の学習課題を知る。 ●描写から父の人物像に関する語句を抜き出し、整理する。 ●日常の人物像と手紙の中の人物像について、話し合う。
	3	●末の妹が葉書に記したものを時間の変化とともに捉える。 ●その時の父(家族)の思いを想像する。 ●父はなぜ、「声を上げて泣いた」のかを考える。
三	4	●父はなぜ、「声を上げて泣いた」のかをまとめる。 ●ループリック評価について知る。 ●パフォーマンス課題に取り組む(手紙の書き方を確認する)。
	5	●書いた手紙を推敲する。 ●班で手紙を交流し、相互評価をする。 ●「説得力のある文章を書くために大切なこと」について、まとめる。 ●単元全体の振り返りをする。

No.	月日	授業で学んだこと、わかったこと、疑問に思ったこと。	キーワード、印象に残った言葉(2、3時間目は手紙に書きたいこと)
1	8/26(水)	「葉書」と「常軌のちがいがわかった。実際に読んでみて、場面構成を捉えようと思ったことだった。」とかうらひ	あらすじ
2	8/27(木)	父の人物像を捉えることになってきた。日常と手紙の気持ちの変化がわかった。	印象は最終的な手紙だけに見えた感動の感情に合わせた役者であること。
3	8/29(土)	「字のない葉書」から父の思いを想像することができた。母の大きな声で泣いてたのを見ていくと父の思いも変わっていったことわかった。	父はよりの心遣いが大きい中、生きていってきたくれたこととて、よかたと思ひ、声を上げて泣いてしまったこと。
4	9/10	振り返り時間を通して、できるようになったこと、考えがまとまったことを書こう。	
5	9/10	この学習活動の内容を自分なりに捉えるためには、より知識の土台が必要で、説得力のある手紙が書けるようになることがわかった。明確なことから自分の見つけ出しをしよう。	

6 授業実践の検証と考察

(1) 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問い直している姿が見られたか。

3時間目、4時間目(序盤)を取り上げ、ねらいと学習活動と、その結果をまとめた。

本時の学習活動		生徒が書いたWS・ホワイトボードとその検証				
3	1 本時の学習課題を確認する。 「字のない葉書」から父の思いを想像しよう。					【検証】父の思いを想像しやすくするために、既習の教材に触れながら、妹の状況を説明した。「短い言葉で書いても良い」と支援すると、72名全員(2名欠席等)が、父の思いを短冊に書き、心情の変化をWSにまとめることができた。
	2 後半部分を音読する(班)。 3 時期の変化に沿って、末の妹が書いた葉書の内容を整理する。 4 父の思いについて、A~Dを想像して書く。A~Dから好きな場面を一つ選び、短冊に書く(個人)。 5 全体共有する(表を完成させる)。 6 父が、「声を上げて泣いた」理由を想像する(個人)。 ※掲載しているWSは、8班の生徒の個人思考。					
4	1 前時のまとめをする。 ①班で個人の考えを共有し、ホワイトボードに班の考えを書く。 ②全体共有する。					【検証】「生きて帰ってこれて良かった」→「うれしさ」、「疎開させなきゃよかった」→「後悔」と心情を自分たちの言葉でまとめ、「不安と期待が混ざっていた」ことにも気付いていた。生徒は他者とのコミュニケーションを通して、父の心情について問い直すことができた。

(2) 言葉で表される話や文章を、総合的・客観的に思考・判断し、理解したり表現したりする姿が見られたか。

①ルーブリックを用いた筆者による評価

観点①「登場人物(父)への理解」については、表3の結果となった。「登場人物(父)への理解」は72名中、62名が達成した。達成できなかった生徒10名については、手紙文の書き出しに時間を使ってしまったため、ルーブリックの理解まで至らなかったと考える。また、作品のあらすじを書いたりしていた生徒も見られたため、支援を十分に行い、ルーブリックの内容を生徒に理解させることが必要であったと考える。A(優れている)に到達した生徒は、父の注目して欲しい場面とその理由について、単元で学習した父の人物像(日常の父と、手紙の中の父の違い)を関連付け

表3 観点①登場人物(父)への理解

	A(人)	B(人)	C(人)	合計(人)
観点①「登場人物(父)への理解」	45	17	10	72 ※2名欠席等

て書いていたり、理由に想像される複数の心情を書いていたりしており、説得力のある手紙を書くことができていた。

表4 観点②主題の読み取り

	A (人)	B (人)	C (人)	合計 (人)
観点②「主題の読み取り」	11	18	43	72名(2名欠席等)

観点②「主題の読み取り」については、表4の結果となった。「主題の読み取り」は72名中29名が達成した。達成できなかった43名については、手紙の書き出しと観点①「登場人物(父)への理解」を書くことができた段階で、満足している様子が見られたことから、「作者(あるいは、映画監督)が伝えたいことは何だろうか」と声掛けをすることで考えの形成を促すことができたのではないかと考える。また、単元を構想する際に主題の読み取りについての学習を計画することができなかったため、作者の視点に立つことに難しさがあつた。作品の「見方」として「作者の視点」に立つ学習活動を設けることができれば良かったと考える。

表5 生徒が書いた主題の類別

主題の類別(筆者による)	生徒が書いた主題	人数(29人)
家族の絆	・家族が日常的にしていることが当たり前ではないこと ・どんな親でも子どもに対する愛があるということ ・字のない葉書で父や家族の思いを大きく動かしたこと ・家族の絆は誰にも引ききけないということ ・父を中心に生きることの大切さ、家族のありがたみ	5人
父の人物像(父の子に対する思い)	・父の優しさ ・「愛情」のある父 ・(父の)「本性」 ・父が思う、子どもへの本当の気持ち ・娘思いの父の心 ・父の不器用ながらも優しい愛情に気づいて欲しいということ ・父は本当は家族のことを一番に考えているということ	10人
戦争に対する思い	・戦争の恐ろしさ、人々の切なさ ・戦争のつらさ ・戦争が起きたことによる人々の苦しさを忘れてはいけないということ ・戦争はしてはいけないということ ・戦争に行っていない人も、戦争に行っている人と同じような思いをしているということ	8人
その他(複合的に捉えた主題を含む)	・父の不器用さ、娘達の強さ、わりやり強くさせてしまった戦争の残酷さ ・戦争下の人々の心情 ・今日という今日と終戦という過去の違い、貧しさ ・昔の貧しさや、ふだんとは違う生活のこと ・生きる大変さ、生きているという大切さ ・いまはとても幸せだということ	6人

生徒が書いた観点②「主題の読み取り」を、類似する内容ごとに整理した「主題の類別(筆者による)」及び「生徒が書いた主題」は表5のとおりである。第二次で、父に関する内容を学習したことから、父の人物像や、子どもに対する思いを人々に伝えたいと記述していた生徒が10名と最も多かった。家族の絆、戦争に対する思い、その他については、『字のない葉書』をより客観的に捉え、作品に登場する「家族」を一般化して考え直したり、戦争下と現在を比較し、自分の意見を述べたりする姿が見られた。本単元は、登場人物(父)への理解に学習が偏ってしまったものの、生徒が映画監督になりきって、役者に伝えるパフォーマンス課題を設定し、単元を通して班で考えを共有する学習活動を取り入れたことが、「言葉による見方・考え方」を働かせることに有効であったと考える。

②個の変容にみるパフォーマンス課題の効果

i) 初発の感想とパフォーマンス課題の記述との比較

図6は、生徒Eが1時間目に作品を読み、書いた初発の感想である。図7は、生徒Eが実際に書いた、父役を説得する手紙である(パフォーマンス課題の完成作品)。生徒Eは、初発の感想では、作品や戦争に対して「苦しい」「つらかったらう」と印象的な感想を述べている。4時間目で、パフォーマンス課題とルーブリックを提示し、読むための観点を示したことで、作品から読み取った父の人物像や、末の妹が帰ってくる場面の父の具体的な心情を書くことができていた。読み手(相手)意識をもたせ、作品への理解を広げ深めさせたことで、生徒Eは作品の見どころが伝わるように、時代背景と自分の思いも書き加え、表現し直すことができた。

図7～図9は、手紙の記述とそれを受けた班での相互評価、本単元のまとめを一枚のWSにしたものである(本論文のため、筆者がWSを編集)。

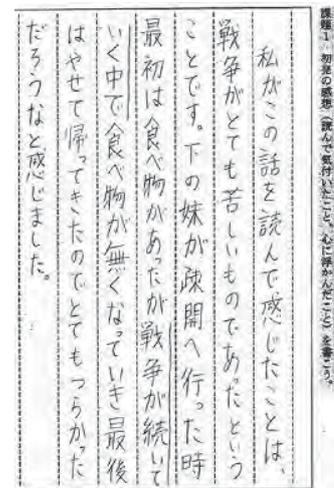


図6 生徒Eが書いた初発の感想



図7 生徒Eの手紙の記述

班での考え

- ・父の人物像・思いを書く。
- ・読み手を意識する。
- ・書き手が伝えたいことを書く。

単元のまとめ

読者の力のある文章を書くために大切なことは...

- ・ですますで終わらないで、たで終わる。
- ・めく出すところを決めておく。
- ・自分の考えを入れる
- ・人物像を紹介
- ・相手の心情を読み取る

生徒Eの考え

生徒H	生徒G	生徒F	名前
父親の音段の様子や手紙の中のことまで詳しく説明力があった。	父親のことをとても細かく説明できていて良いと思えた	内容をていねいに書いていいよと思いました。	手紙の良いところ・工夫しているところ・読者力があったところ

班で話し合おう

図9 本単元のまとめについての記述

図8 生徒Eへ対する班の生徒が書いた評価（相互評価）

ii) 相互評価について(図8)

生徒Fは「内容をていねいに書いていい」と、生徒Gは「父親のことをとても細かく説明できていて良い」と、授業で学習したことを総合的に触れ、書かれていることを評価していた。生徒Hは、父の様子が具体的に書かれていたことや、「注目して欲しい点」や「作者の伝えたいこと」が書かれていたことを評価していた。つまり、生徒Hはループリックに示された観点①②に沿って書かれていたということに着目することができていた。生徒Eは、他者からのこのような評価を得たことで、自身が工夫して書いた観点を再確認することができたと考察する。

iii) 本単元のまとめについて(図9)

最後に、本単元のまとめとして「説得力のある文章を書くために大切なことは何だろうか」という問いを設けた。これは、教材文の内容を理解することができたということに留まらず、読むために必要な視点を理解し、生徒の今後の「読むこと」につなげていくことをねらっている。生徒Eの班では、話し合いを通して「人物像を紹介」や「(相手の)心情を読み取る」と本単元のパフォーマンス課題を解決するために大切なことを見つけ出すことができていた。本来であれば、単元の指導計画通り、「随筆の主題を伝えるために、どのようなことを読み取ればよいだろうか」と問わなければならなかったが、授業の進捗と生徒の実態を考慮して、本質的な問いを変更した。教材文の内容と言語活動が結びつくように、「逆向き設計」論で教材研究を深め、単元計画を検討することに課題が残った。

7 研究のまとめ

(1) 成果

1年次の研究で取り組んできた「見方」「考え方」を具体化したことと、単元を通じた課題解決的な言語活動を位置付けたことで、筆者が「どのように指導したいか」をこれまで以上に明確化できた。生徒へも「読むこと」の視点をもたせ、考えを広げ深めさせることができた。これらのことに加えて、2年次の研究では、パフォーマンス課題やループリックを取り入れた指導を行ったことによって、生徒が課題を解決するために、対話を通して問い直したり、ループリックを見て、学習したことを読み手に伝わるように表現し直したりする姿が見られた。

(2) 今後の課題

単元構想の際に、生徒の実態に即して「求められている」結果をより具体的にする必要があった。また、パフォーマンス課題を評価するループリックの基準が生徒にとって高度であったと考える。今後は、全ての生徒に理解を促すことができるよう、必要な手立ても講じながら、「言葉による見方・考え方」を働かせる学習を追究していきたい。

参考・引用文献

- 1) 文部科学省(2017)『中学校学習指導要領(平成29年告示)解説 総則編』東山書房 pp.3-5
- 2) 文部科学省(2017)『中学校学習指導要領(平成29年告示)解説 国語編』東洋館出版社 p.12, p.132
- 3) 中村和弘(2018)『「言葉による見方・考え方」とは何か』pp.4-9(日本国語教育学会編『月刊国語教育研究2018 9月号』)
- 4) G. ウィギンズ, J. マクタイ(西岡加名恵訳)(2018)『理解をもたらすカリキュラム設計—「逆向き設計」の理論と方法』日本標準 pp.21-22, p.165
- 5) 西岡加名恵(2018)『「逆向き設計」で確かな学力を保障する』明治図書出版社 p.10, p.24, p.82
- 6) 中央教育審議会「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)」2016年12月21日 p.126, 別紙 p.3
- 7) 奥村好美・西岡加名恵(2020)『「逆向き設計」実践ガイドブック「理解をもたらすカリキュラム設計」を読む・活かす・共有する』日本標準 p.149

【謝辞】

2年間のフィールド実習において、校長先生をはじめとする実習校の先生方には、多くの授業実践の機会をいただき、熱心に御指導いただきました。この場を借りて、心より感謝申し上げます。