

## [国 語]

## 可視化から自律的学習態度の獲得を目指す読解指導

－ 個の主体的な読みを促すノート創りを通して －

水谷 徹平\*

## 1 従来の国語科指導における課題

学習指導要領改訂のポイントとして学習意欲の向上や学習習慣の確立，思考力・判断力・表現力等の育成が挙げられている。この背景には，PISAなど各種調査から，学習意欲や粘り強く課題に取り組む態度に個人差が広がりつつあること，思考力・判断力・表現力等を問う読解力や記述式問題，知識・技能を活用する問題に課題があることがある。

子どもたちが習得した基礎知識を，実際に活用したり，教科横断的な探究活動に発展させたりし，学ぶ楽しさを持続させるとともに，学習を子どもなりに意味付けし，自分で学習を進めていく力をつけさせる方策を模索する必要がある。

藤澤（2002）は，学習の主体が本人から，塾・宅配教材・学校の先生に移り，教材を順にこなせばいい成績を取れてしまうことが子どもから学習の自律性を奪っているとして述べている。一問一答式の発問があつてようやく思考を開始し，テストの出題者や授業者の意図を答えることを目的とした読解は，主体的な学びとはならない。「9歳半の節」を越えた小学校高学年では，極力，学習の主体を子どもとし，子どもが自律的に学習を進める方略と態度の獲得を目指したい。

鶴田（2007）は，従来の国語科授業で，学習者にとって読むことの目的が不明確であると指摘している。それは「教科書に載っているから読む」「授業だから読む」という受け身的な態度，「教養や道徳を身につけるために読まなくてはならない」というスタンス，「良い成績を取るために読む」という受験テクニックの習得にしかならないと述べている。

筆者は文章を読む意義として，知識を得る，文字言語の用法を学ぶ，言語感覚を養うと言ったことも伴うが，得た情報や筆者の考えを手掛かりに，論理的に思考し，考え方や価値を更新したり活用したりすることが本質であるとする。

本研究では，価値の更新を目的として読解に伴う論理的思考をしながらテキストを主体的に解釈することを「自律的な読解」と呼び，ノートや紙・画面などに考えたことや気持ち，理由などを文字や傍線・矢印などで構造化するなど見える形にすることを「可視化」と呼んで重視する。自律的な読解を可視化し，価値の更新を読解の目的とする授業デザインとすることで，主体性・自律性をもって学ぶ態度を獲得し，思考して活用する力が高まると期待し本研究を行う。

## 2 研究の目的

子どもが価値を更新し，表現することを読解の動機と位置付け，自律的な読解を可視化し共有化する。そして，自分の価値や他作品と比較しながら解釈する。これらの手立てが子どもの読解への主体性や活用力に対する影響を明らかにすることを目的とする。

## 3 研究の視点

有元（2008）は多読型のプロジェクト学習，子ども主導の協同学習，子どもの興味を重視，非連続型テキストの教材，根拠を明確にした表現・推論，クリティカル・リーディングを「PISA型読解力」が育つ授業の方向性として示している。特に根拠を明確にした表現やクリティカル・リーディングを行う方策として，本研究では設定した重点単元（表1）において，テキストから得た情報を手掛かりに，ノートを活用して思考を可視化する。そして，上記の研究の目的を達成するために，以下の3つの視点から授業実践を構想した。

表1 本実践に関わる重点単元

|              |
|--------------|
| 平成21年度（5年生）  |
| 大造じいさんとがん    |
| 谷津干潟の生き物たち   |
| 注文の多い料理店     |
| ◎父ちゃんの風      |
| 和紙の心         |
| 平成22年度（6年生）  |
| あの坂をのぼれば     |
| ◎自分の脳を自分で育てる |
| 山へ行く牛        |
| アジアを見つめる     |

表2 読解の流れ（1単位時間の基本形）

| 時間  | 活動                       |
|-----|--------------------------|
| 5分  | 音読                       |
| 20分 | 一人読み 自分の力で読み進め，ノートに軌跡を残す |
| 20分 | 全体読み 拡大したテキストを基に読解を共有する  |

\* 長岡市立上組小学校

### (1) 自律的な読解とその過程の可視化

青木（2001）は、話し合いは消えゆくものであり、発言しない子どもの思考を見取ることも難しい。そこで、ノートに教師の板書を写し取るだけの記録用紙でなくし、学習者の思考の場とする「ノート創り」を行うことを提唱している。

筆者は、青木の提唱するノート創りを基に、解釈や思考だけでなく、読解過程も可視化・共有化しようと考えた。そのことで、読解が苦手な子も読解の方法を身につけ、教師も見取りと指導ができる。

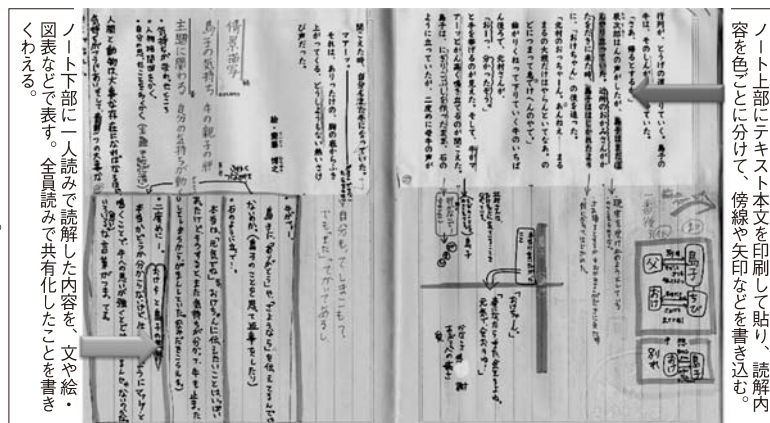


図1 読み取りの過程や共有化を可視化した読解ノート（図は「山へ行く牛」のもの）

ページ上部にテキストを貼り付け、余白に読解過程や読解に伴う論理的思考を表現できる

「読解ノート」（図1）を使用した。読解時には、音読、自律的な読解をノートに行う一人読み、ノートと同じテキストの拡大提示を基にした全体読みという流れ（表1）を主に解釈を共有した。

### (2) 自律的な読解を促す価値や他作品と比較しながらの解釈

文章を読む際、知識や文章読解の技能を得ることを目的にすると受動的になりやすい。また、教師の発問を基に読み解くときも、子どもが課題を見出す視点が受動的である。自分の意見や価値観と比べるとき、また、同じ作者やテーマの作品を比べて活用するとき、自分の視点をもって自立的に読解し、論理的思考が促され、主体的な読みにつながる。

本研究では、読む前の自分の意見を文章化しておく。また、同じ作者やテーマの作品を比べて読む機会を設定しながら読み進める。書籍とともに、テキストと同じ作者やテーマの作品をA3判用紙上面に印刷し、読解ノートと同じ形式の「一人読みプリント」を用意した。家庭学習でアンダーラインやメモなどの読みの履歴や、それらを基にした自分の解釈、作品から刺激を受けた自分の感想などを書き込むプリントである。教室掲示によって優れた読みは共有化した。

自分の意見や他作品と違いを比較しながら解釈する経験は、クリティカルシンキングやラテラルシンキングへとつながる。多様な視点をもつことで、自分自身で反証しながら思考をまとめ、根拠を明確にした表現に結びつくと考える。

### (3) 自律的な読解を活用する読後の価値の変容を表現する活動

読解の過程で自分の価値と比較しながら解釈することで、読み手の価値観が変容する場合がある。本研究では、文章や作者に出会ったことで、自分自身が少しでも刺激を受けたり価値が変容したりしたものを振り返る過程を取り入れる。もともと自分がもっていた意見や価値観と作品の主題を比べ、活用して何らかの形に表現することで、さらに論理的思考が促されるであろう。本研究では、テキストの解釈に自分の意見を加えたライトによる活用や価値の更新をグループで話し合い共有化する活用を行う。また、話し合い過程を可視化し、共有や振り返り、見取りの拠り所とする。

## 4 実践での子どもの姿

平成20・21年度に長岡市立上組小学校で5・6年と担任した29名を対象に2年間の実践を行った。重点単元（表1）から◎のついた実践の有効性について詳述する。

### (1) 父ちゃんの凧（5年生：物語教材）の読み取りから

#### ① 登場人物の視点で行う一人読みと全体読み

本単元「父ちゃんの凧」は比較的短い物語教材である。読み取った登場人物の立場（父・母・中国の少年兵・友江・戦友）・情景描写について、1時間ごとに全文を通して読み進める。まずは一人読みをしてテーマに迫る叙述を立場ごとに色分けをしてラインを引き、解釈を読解ノートに書き込んで可視化する。次に全体読みをしてそれぞれの叙述や登場人物の行動の解釈を共有化し、書き込んでいく（図2）。これらを繰り返し、単元を通して「いのちを輝かせて生きる」というテーマを考える（表3）。

表3 父ちゃんの凧 単元学習計画

| 時                     | 学習活動                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | 総合的な学習の時間との関連                                                                                                   |
|-----------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1                     | ◎全文を読み、心に残ったこと・話し合い深めたいことの観点から、初読の感想を書かせる。                                                                                                                                                                                                                                                                                     | 戦争関連の動画（「凧になったお母さん」・「火垂るの墓」・「ぼく防空壕」など）を視聴し、興味づけと時代背景への理解を促す。                                                    |
| 2                     | ◎登場人物とその立場を確認させる。<br>◎感想を交流し、読み取りの視点を考えさせる。                                                                                                                                                                                                                                                                                    |                                                                                                                 |
| 3<br>4<br>5<br>6<br>7 | ◎全文からいのちを輝かせて生きることに関わる心情や情景を読み取らせる。<br>・「母」の立場に焦点づけて、風好きな父・父が戦争に連れていかれたこと・父の戦死・その後のことなどを読み取らせる。<br>・「戦友」の立場に焦点づけて、戦地でも家族や平和への思いをもち続けていた心情などを読み取らせる。<br>・「わたし」の立場に焦点づけて、父や凧への思いや中国の少年兵に対する心情の変化について読み取らせる。<br>・「中国の少年兵」の立場に焦点づけて、父や凧への思いや中国の少年兵に対する心情の変化について読み取らせる。<br>・「父」の立場に焦点づけて、私が生まれる前後の心情、戦地で50枚も凧を作った気持ち・父の願いなどを読み取らせる。 | 図書館から長崎源之助作品（「凧になったお母さん」・「ぼく防空壕」・「五十年目の手紙」・「ばかばやし」・「ゲンのいた谷」）や、「一つの花」、「ちいちゃんのかげおくり」、「火垂るの墓」などを借りておき、朝読書などで読み進める。 |
| 8                     | ◎全文を通読し情景描写に焦点をあてて、象徴的に示されている心情を読み取らせる。                                                                                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                 |
| 9                     | ◎学習の中で読み取った「いのちを輝かせて生きる」に関わる叙述や意見を、話し合いの場で伝え合わせる。（公開）                                                                                                                                                                                                                                                                          | 長岡空襲・模擬原爆投下に関わる体験談をお話いただき、戦争の悲惨さについて思いを深める（長岡戦災資料館と連携）                                                          |
| 10                    | ◎話し合ったことをもとに、いのちを輝かせて生きることについての自分なりの意見文をまとめさせる。                                                                                                                                                                                                                                                                                |                                                                                                                 |

物語教材の読解では、初読時に登場人物の関係を相関図で表し、読解過程で分かったことを矢印や言葉で書き加える(図3)。読解が進むにつれて書き込みが増え、読みが深まることを自覚できる。子どもからは「登場人物の構造化は楽しいし分かりやすい」と肯定評価が多かった。

解釈に関して、初めは戦地でも自分の好きな風を作る能天気な態度への疑問を書き込む子がほとんどであった。しかし、戦友・隊長の立場で「父の熱心さに戦友たちも協力して竹や紙やひもなどを探してくれた」「隊長さんまでが絵の具を取り寄せてくれた」の読み取りから、「風は戦友や隊長たちみんなの、家族や故郷への思いを寄せたもの」という解釈が共有化された。

「故郷日本への思いを寄せたものなら、もともと父ちゃんがつくっていた日本の大風ではなく、中国で初めて見たむかで風にしたのか」という疑問を共有した。「風は日本だけのものでなく、世界中どこにもあるんだということを知った父の感激はどんなだったでしょう」の叙述に着目して、解釈をした。「行きたくない他国への戦争に行ったとき、敵にも同じ文化があり家族がいて生活があることに気がついた」「中国のむかで風に日本の巴御前(=娘の友江)を乗せて、家族のもとで平和な生活がしたいという敵も味方も願う思いをこめた」といった解釈につながり、「真っ青な冬の空に揚がった五十枚の巴御前はその思いを象徴している」といった言葉に集約されて書き込まれた。この解釈のもと、思いを寄せた風を揚げている父ちゃんを撃った中国の少年兵に対して、「少年兵は父ちゃんの思いを読みとれていない」「分かり合おうとしているのにどうして…」といった感想が多く出た。

中国側の視点で読み取りを行った学習では、「あまり熱心にむかで風を見る父に、中国の少年は風を取られはしないと心配した」という叙述から、「攻め込んできた外国人の兵隊が、自分の風を持っていっても取り返せない」といった読みが生まれた。「中国の少年兵はどうして少年なのに兵なのか」という疑問から、「家族を殺されたのかもしれない」「自分の国を守るために立ち上がったのかも」と解釈する子もいた。叙述にはないが、父ちゃんを撃った場面の解釈では、「自分たちの国や町に攻め込んできた外国の兵隊が自分たちの空に我が物顔で風を揚げていることへの怒り」「しかも、自分たちがお祝いの時に揚げるむかで風を挙げている」「自分たちの町に外国の兵が攻めてきて、家や家族を失ったらやり返したい」と言った読み取りが共有化された。初め、人物相関図には「家族」「同じ部隊」などの事実関係が書かれていたが、読解を進め、「うらみ」「同じ思い」など、心情面での書き込みが加えられていった。登場人物ごとの視点で読解を進めることで、登場人物の心情や情景描写に対して自己化しやすい効果が見られた。また、可視化で個の読みをつかめた。授業者は見取った解釈を基に、共有化したい解釈や疑問を把握し、全体読みへとつなげていくことができた(図4)。

## ② 総合との関連に拠る自分の経験・価値や他作品との比較

5年生では、総合的な学習の時間で、「いのち」や「生きる」ことへの考えを1年かけて深めてきた。いのちのピンチや被災した中越大地震を振り返り、自分なりの思いを文章や詩にしている。その中で、長崎源之助作品や、「一つの花」、「ちいちゃんのかげおくり」など戦争児童文学作品を読み進めたり、長岡戦災資料館から視聴覚教材を借りて映像作品を視聴したりした。学区も空襲でたくさんの人や家屋が被害にあったこと、召集されたら否応なしに軍隊に入隊せざるを得ないこと、戦地や銃後の暮らしの貧しさや厳しさについての具体的な事例を調べた共有化した。

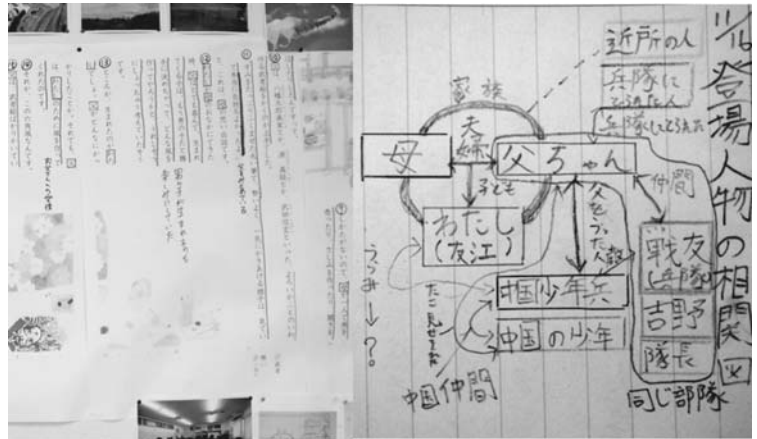


図2 読み取りを書き込んだ教科書の拡大印刷

図3 読解とともに書き込みを加えた人物相関図

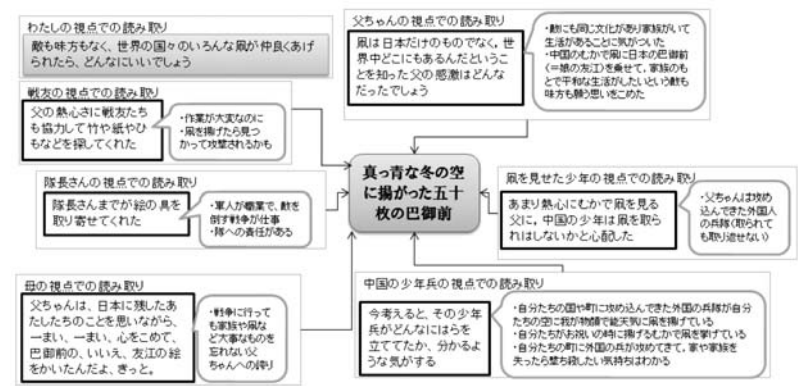


図4 視点ごとに読み取った父ちゃんのむかで風への思い

テキストを遠い過去のお話ではなく、実際に60年ほど前に自分たちの地域でも起こった史実をもとに描かれた世界であると感じて綴った「いのちの詩」には、戦争は、一人一人の幸せや夢など人の営み全てを奪うこと、戦争の悲しさや残酷さなどが表されていた。これらは登場人物の心情に寄り添った読解に有効であった。

視聴覚教材「凧になったお母さん」、「火垂るの墓」、「長岡空襲」の視聴では、涙を流す・耳を塞ぐなどの様子も多く、多くのことを感じていた。事前に途中退室可である旨を話し、心の傷とならないように配慮した。

映像はイメージに対する影響や情報量が多いので、読解との兼ね合いを考える必要がある。

子どもたちは、体験や自分を中心として読み解く視点が違うことにより、様々な解釈がある。カードトークを展開する中で、お互いの読みを比べ、叙述と行きつ戻りつしながら主題をすり合わせていくことができた。

### ③ 変容を共有化する話し合いの可視化

自分が読み取った主題や変容した価値を話し合いによって共有化した。①読み取りの解釈や意見、感想を広げ・深め、②順位付けや類型化を行い、③カードを拠り所に、小グループで読み取りの解釈やそれに対する意見・感想を伝え合い、④カードを整理し、類型化や構造化してテーマに迫り、⑤話し合いを構造的に記したもののから、自分たちが練り上げたテーマを学級に発表し、⑥自分が読み取った解釈とそれに対する意見・感想、グループで迫ったテーマとその過程を参考にしながら成果物に仕上げた。この一連の活動を、カードトークと呼び、話し合いの全員参加と可視化の手立てとして用いた(図5)

子どもたちが個々に自分の心に残った叙述と感想を書いたシールを、読み取り時に書きため、話し合い時に、ブレンストーミング形式で発表しながら模造紙に張り付けていく。グルーピングしたものにKJ法を用いて小見出しや関係性を書きこみ、登場人物の言動や読み取った心情を分類しながら「いのちを輝かせて生きるとはどういうことか」に近づけた。シールは移動できないため、貼る場所を変えたい時は矢印で図示し、考えが変わった様子が可視化された(図6)。

カードトークは発表の機会を保証し、人の意見を聞いて読みを広げたり整理したりする有効性が見られた。全員が話し合いに参加し、聞くだけとなる子はいなかった。カードトークの肯定的評価24名(83%)と高かった。「言うことを決めておけていい」、「一人ばかりが発言しなくて順番に言えるからいい」などの叙述が多く見られた。ただ、「かわいそう」「優しい」としか表現できない子には、書く力を高める必要を感じた。単元終了後に、「いのちの詩」や意見文で価値の更新を表現した。

### (2) 自分の脳を自分で育てる(6年生:説明文教材)の読み取りから

#### ① 一人読みと全体読みの関わり

本単元では、読解ノートを使って、①通読し筆者の主張を読み取る、②意味段落に分ける、③意味段落ごとに事実と意見を分けて読解・要約する、④筆者の主張を読み取るという過程を経て、学習や記憶に対する考え方で変容したことを中心に意見文に書いた。(図9)一人読みでは、「声に出さ

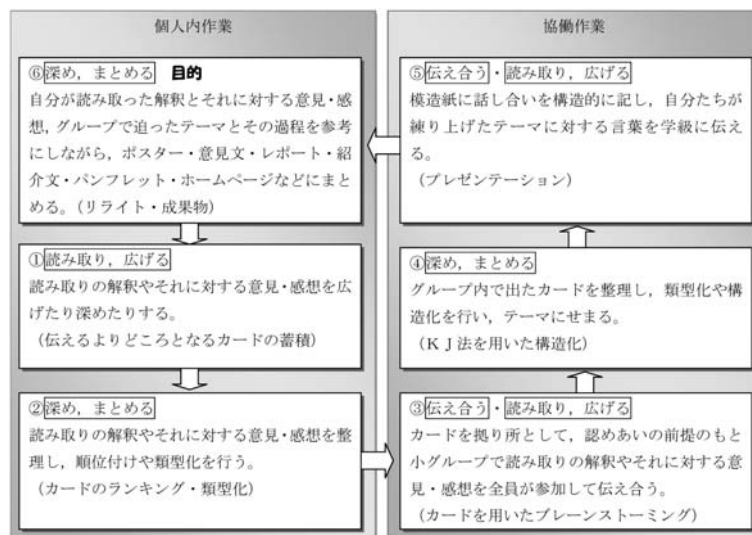


図5 カードトークと授業構想に関わる手立て



図6 カードトークによって可視化された話し合い



図7 カードトークの様子 図8 思いを綴った「いのちの詩」

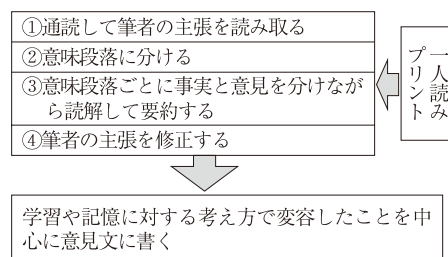


図9 本単元での学習の流れ

ずに読むとき」「声に出して読むとき」「書くとき」など脳の働きごとに色を決め、マーカーで引いて違いや意味を読解ノートに書き込んだ。また、事実と意見を区別し、意味段落の要旨を文章化した。要約では、大事な形式段落→キーセンテンス→キーワードを探す流れで文や言葉を探し、組み立てた。主張の説得力を増す事実がどのように書かれているのかを文章構成図にし、展開を理解するとともに、意見文のプロットに生かした。

読解ノートには、意味による区切りの線、使われている脳の部位への傍線、意味段落の要約などが記入された。イラストに描き変えたり、感想や疑問も書きこんだりしている。「前頭前野＝脳の司令塔」という叙述から「バレーボールで言えばセッター。全体が一番よく見えるので人を動かせる」「バスケットで例えるとポイントガード」と例えて読解内容を理解している。

全体読みでは、50インチテレビに読解ノートのテキスト部分を映し、発表する子のノートは拡大提示機で示しながら共有した。それらをもとに、理由や感想などを授業者が取り上げ、線をひいたりコメントを書いたりしながら、他の子の読みをヒントに読解を行った。

## ② 思考を深める比べ読み

自学級では学級開きで「何のために学習するのか」を書かせる。何のために学ぶのかを自分なりに捉えていることは、学習への動機づけや自律的な学習態度へ大きく関わると考えるからである。筆者は、小学校での学習の意義を（経済的・社会的）自立、自己実現、社会貢献の3点へとつながる力の獲得と考えている。

他の川島隆太作品や、脳の働きについて著した茂木健一郎・養老孟司著の文章を「一人読みプリント」にした。筆者の主張、考えが変わったところ、事実と意見、説得力を増すための工夫について傍線を引き、読み解いたことや感じたこと・疑問、他の文章との相違点を書き込む。難解な語句は辞書を引きながら、段落に分け、事実と意見を見分けて、内容や接続後を手掛かりに文章構成を考えさせた。大意を読み取れる子どもは「歯ごたえのある文章をさらに出してほしい」、読解が苦手な子どもも「できるようになりたいので出して欲しい」という声が多く、自分の視点や身についている読解の手立てを認知し、鍛える課題となっている。

## ③ 読解から価値や生き方の更新につなげる姿

テキストや比べ読みの読解から「これからの自分」を文章化した。子どもの作文からは、「やらされる勉強ではなく、自ら学習して脳を鍛えたい」「先人が積み上げた石の上に、小さくても一つ新しい知恵を乗せられるよう考える学習を目指す」など、筆者の主張と自分の価値を比較し、変容・更新した記述が見られた。外言を鍛える学習に加え、内言を可視化して論理的思考を育む視点や、何のために学び、生きるのかを考えさせる視点をもつことで、学びがあった子どもが捉えている。また、多くの文章を自力で読み、価値の更新を自覚する経験は、読書活動につながると考えられる。4～6月の読書の冊数は、5年時5～70冊・平均31冊（標準偏差15.1）から6年時10～38冊・平均23冊（標準偏差5.7）とばらつきが減った。全体に物語文を中心とした本を読むようになり、ページ数の多い本へと移行する姿が見られる。

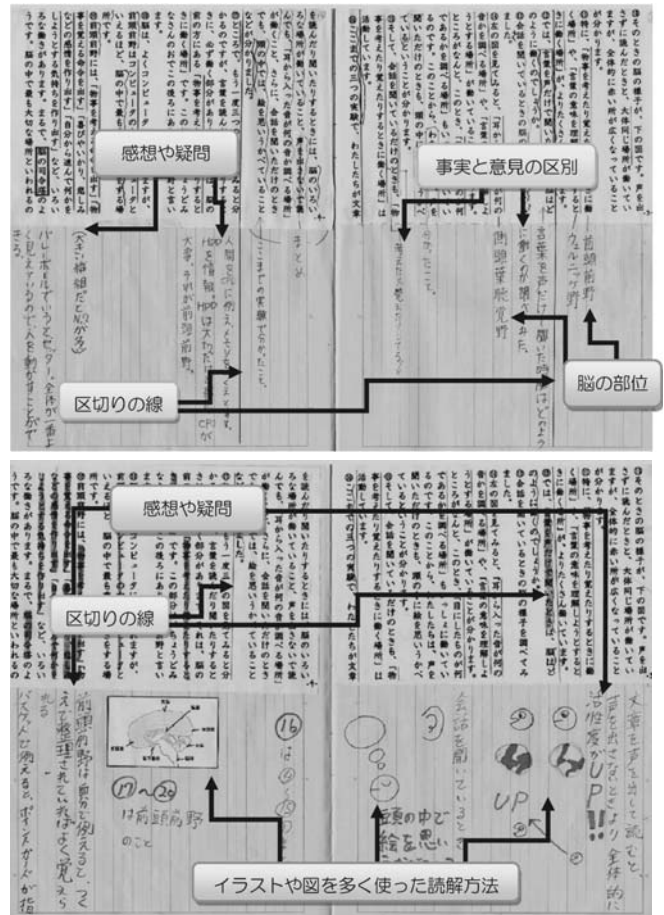


図10 一人読みをした読解ノートの例



図11 一人読みプリント「子どもたちへのメッセージ」川島隆太

## 5 ノート創りから見た主体性や活用力の向上と今後の課題

ノート創りを推奨し、上手な子のノートを掲示したり、学級だよりにコッスを掲載したりして、授業・家庭でノート創りを積極的に行う子どもは大幅に増えた。挙手による発言や授業中の思考も全体に上昇している。(図12)

ノート創りについて4・6年時(実践前後)の差について平均以上・以下の群に分け、発言と授業中の思考を見ると、ノート創りをしている子は①授業中の発言が多くなり、②積極的に考えるようになっている傾向が分かる。(図13) 普段からノートに書くこと考えながら、授業に主体的に参加している。

ノート創りを行った授業は活用力と繋がるかを見てみる。ノート創りとテストの得点率を単純に比較すると、もともとの知能による得点率のばらつきが見られる。やはり①知能SSが低ければテスト得点率も低く、知能SSが高ければテスト得点率も高いことは分かる。そこで、知能SSを平均以上と平均以下の群に分け、授業中のノート創り評価・活用力の相関をみる。すると、②知能SSは低くてもノート創りをしている子については、知能SSは高いがノート創りをしていないとしている子と得点率に差異がない。授業中のノート創りを行っている子は、オーバーアチーバーに、行っていない子にはアンダーアチーバーになる傾向が見える。(図14) なお、知能SSについては平成20年度実施教研式教育・心理検査の値を、活用力については平成22年度新潟県学習指導改善調査(国語)得点率を使用した。

成績評価を得点化し、学級平均で割ったものの6年時と5年時の差を学級内成長度とする。学級内成長度がマイナスの群とプラスの群で授業中のノート創り評価・学習意欲(平成22年度実施QU調査)の相関を見ると、①成績が伸びている子はノート創りをしている率が高く、②学習意欲については両群とも差異がなかった。(図15) つまり、同じようにやる気はあっても、ノート創りを重ねた子は成長度が高い。もともと成績が高い子は天井効果で差が出ない。現実にはさらに大きな差があると考えられる。担任から見てもノート創りを積極的に行っている子は授業者や発言者の話をよく聞き、よく考えて発言し、学力も向上している。本研究は、書きや読みの技能向上だけでなく、授業に対する主体性や活用力などの手立てにも結び付くことが見えた。

しかし、実際にノート創りを推奨しても、話や文章の要点を抽出できなかったり、自分の力で疑問や課題を明確にできなかったりして何を書いているかわからない子がいる。可視化の良さである共有化や見取りを生かし、授業者や共に学ぶ子どもが、わからない子にアドバイスをしやすい授業デザインをノート創りと一体化させていきたい。このことで、ノート創りを拠り所にした読解力や活用力、論理的思考力を高める授業を行っていきたいと思う。

## 引用・参考文献

- ・青木伸生 『国語実践ライブラリー④ ノート・コミュニケーション』, 東洋館出版社, (2001)
- ・有元秀文 『必ず『PISA型読解力』が育つ七つの授業改革』 明治図書, (2008)
- ・井上雅彦 『『PISA型読解力』 育成のための学習指導』, 安田女子大学紀要37, (2009)
- ・全国国語授業研究会・二瓶弘行・青木伸生 『活用力を育てる文学の授業』, 東洋館出版社, (2008)
- ・藤澤伸介, 「家庭学習の質的低下の現状」 東京大学ネットワーク年報 (2002)
- ・横浜国立大学教育人間科学部附属中学校FYプロジェクト編 『「読解力」とは何か』, 三省堂, (2006)
- ・鶴田清司, 『「読解力」を高める国語科授業の改革—PISA型読解力を中心に—』, 明治図書, (2008)

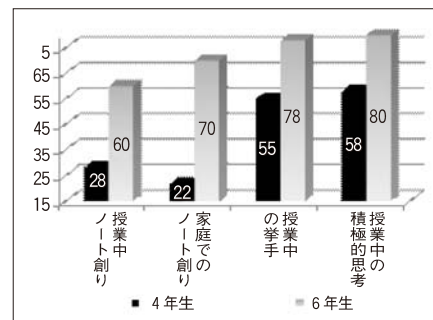


図12 ノート創り(授業中・家庭)を推奨したことによる授業中の挙手や積極的思考の変容(自己評価)

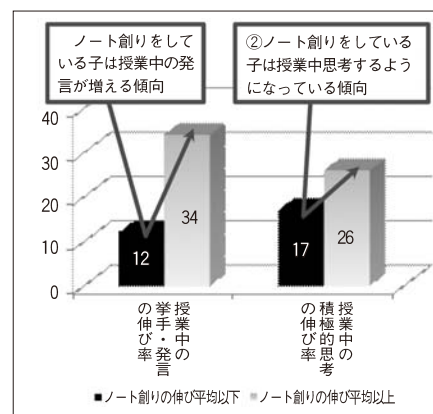


図13 ノート創りの伸び率から見た授業中の挙手・発言と授業中の積極的な思考の相関

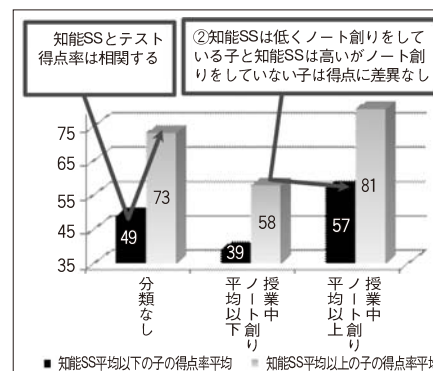


図14 児童の知能SSから見た授業中のノート創り評価・活用力(学習指導改善調査国語得点率)の相関

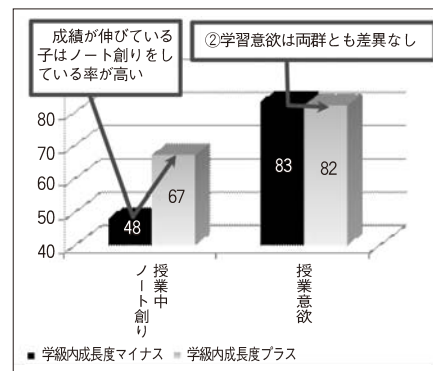


図15 指導の学級内成長度から見た授業中のノート創り評価・学習意欲(自己評価)の相関