



「単元計画」はだれのものか

——《私の問い》を軸に単元計画を立てる——

佐賀大学 達富洋二

一 はじめに

学習指導案では「単元計画」を示す。教師にとつての指導計画であり、学習者にとつての学習計画である。表で示すことが多い。表の枠は「学習活動」と「指導上の留意点・評価規準・評価方法等」に分けられている。そして、その左側には「時」の欄があり、単位時間ごとに活動が区切られている。最近は複数の時間をまとめて示す計画も増えてきたが、依然、一単位時間ごとに細分化された（輪切りにされた）計画が目立つ。さらにその左側にはいくつかの時間をまとめて「次」として示す学習指導案もある。

この「次」は何なのだろうか。

学習指導案を作成するときによくアクセスされると聞く仙台市教育センターのウェブサイトには、「第〇次」として指導の段階のまとまりを表すこともある。」と説明されている。指導の「段階」であるようだ。

わたしが教育実習生のときもそのように書かされた記憶がある。教員になつてからは、記す意味が分からず、効果を感じない「次」の欄を外すことを心がけた。仕事から、授業を公開する機会があり、学習指導案を提出することも多いが、「次」を記すように強く求められたこともある。

「次」という文字には順序立てるという意味がある。学習指導案の「次」

二 第〇次をやめる

かつて（いまも一部に残っているが）学習指導案の「次」の欄に「であう・つかむ・ふかめる」のような語が並んでいたことがあった。国語科に限らず他教科でも見かけたことがある。無機質な「次」よりは語の意味を感じることができ、また、なんとなくこの主語は「学習者」であろうと感じることができ、この語を集めてノートに書いておいたことがある。

第一次にあたる語

- ・ であう
- ・ 知る
- ・ つかむ
- ・ 感じる

第二次にあたる語

- ・ つかむ
- ・ 調べる
- ・ 深める
- ・ 考える
- ・ さぐる
- ・ 話し合う

第三次にあたる語

- ・ 深める
- ・ まとめる
- ・ 振り返る

特に系統があるように感じない。どの單元でも通用するようにも、通用しないようにも思える。だから「であう」「ふかめる」「まとめる」というような無難なものになったのであろう。拙稿で言葉遊びをするつもりはな

い。学習指導案でも言葉遊びをしてはいけない。記すなら学習者の学習に役立つものでなければならぬし、教師の指導の効率を高めるものでなければならぬ。

第一次、第二次、第三次のような単なる順序の覚え書き程度のものなら書かなくても不都合はない。

「であう」「ふかめる」「まとめる」のような短い言葉は曖昧さを残す。誰が（これはもちろん学習者が）、何を（何と）、であうのか、深めるのか、まとめるのか、が分かるように示すことが必要ではないだろうか。

三 学習過程を選ぶ

単元計画を考えるとき、学習過程についての検討が必要である。そうしなければ、学習者が何を（何と）「であう」「ふかめる」「まとめる」のかが明らかにならない。

学習指導要領に示された学習過程は以下の通りである。

【話すこと】

- 話題の設定
- 情報の収集
- 内容の検討
- 構成の検討
- 考えの形成
- 表現
- 共有

【聞くこと】

- 話題の設定
- 情報の収集
- 構造と内容の把握
- 精査・解釈
- 考えの形成
- 共有

【話し合うこと】

- 話題の設定
- 情報の収集
- 内容の検討
- 話合いの進め方の検討
- 考えの形成
- 共有

【書くこと】

- 題材の設定
- 情報の収集
- 内容の検討
- 構成の検討
- 考えの形成
- 記述
- 推敲
- 共有

【読むこと】

- 構造と内容の把握
- 精査解釈
- 考えの形成
- 共有

学習指導要領でも述べられている通り、これらの学習過程は指導の順序性を示すものではないため、各領域において右側から左側までの指導事項を順番に指導する必要はない。

例えば、書くことにおいて「推敲」の学習をする場合、「題材の設定」から「記述」までを行わなければ「推敲」

できないというものではないということである。「推敲」の学習は必ずしも自分が書いたものを推敲しなければならないというものではない。学習者が効果的に推敲できると考えられる学習材を教師が準備する場合は、「内容の検討」や「構成の検討」を行ううえで「推敲」の学習に入ることができるということがある。学習者本人が文章を書かなくても推敲の学習は可能である。

単元計画を立てるには学習過程の吟味が不可欠である。ただ、学習過程を精査すればするほど、「であう」「ふかめる」「まとめる」というキャッチフレーズ的な「第〇次」にかわる文言がどれほど学習者に役立つものになっているのかはますます怪しく感じられる。

四 学習を連続する「GROWING」

しかし、単元計画は学習過程を精査すればそれだけでできるというもの

ではない。単元計画は指導事項の配列だけではない。

学習者が自身の学習履歴を振り返ることやこの単元に学ぶことの価値を自覚することなしに単元での学習の充実は期待できない。

学習者が自身の学習履歴を振り返ることとは、これまでの学習（前学年や前単元までの学習）でできるようになったことや経験してきた思考操作などを思い出すことである。そうすることで自分もっている力を再認識することになる。これが本単元の学習を調整することになるのである。

学習者がこの単元に学ぶことの価値を自覚することとは、この単元でできるようになることが生涯にわたってどのように役立つのかを知ることである。これが主体的に学ぼうとする（学ばなければならないと自覚する）粘り強さを生むことになるのである。

このように、単元計画とは、本単元で育成を目指す資質・能力（指導事項）

を時間軸に従って並べるだけではなく、本単元で育成を目指す資質・能力（指導事項）を確実に育成できるように、学習が連続するように仕立てていかなければならないのである。

本稿では、学習が連続するように仕立てていくときに必要な力（個々の学習をつなぎ合わせる力）をのりしろの力とする。学習履歴を振り返る力や単元に学ぶことの価値を自覚する力ものりしろの力の一つである。

五 誰が教えていなければならないか「GSJGSL」

先述した「学習履歴を振り返る力」や「単元に学ぶ価値を自覚する力」など、のりしろの力ほどの学年のどの教科の教科書にも掲載されていないため、だれも教えていないおそれがある。しかし、これらの力は主体的な学習を実現するために必要な力である。いつかどこかで誰かが（できるだけ早く、あらゆる場で繰り返し返して、学習者にかかわるすべての教師が）教えなければ

ならない。

「のりしろの力」はいくつもある。これまででは、限られた学習者だけが（大人が）いつのまにか習得していたのである。新しい時代に向かって、「のりしろの力」は多様化している。時代がかわれば錆び付いたり価値が変わってしまったたりするのではない。本来の意味での生涯学び続けるための力である「のりしろの力」の意図的、計画的な「のりしろの力」の指導計画が必要である。

「のりしろの力」の中でも最重要視したいのが「問いを立てる力」である。二〇一八年に発表された「教育振興基本計画（閣議）」にも、「個人においては、「自立した人間として、主体的に判断し、多様な人々と協働しながら新たな価値を創造する人材を育成していくこと」が重要である。変化に適応するのみならず、自ら自立して主体的に社会に関わり、人間ならではの新たな価値を創造し、将来を創り出す

ことができるようになるべきであり、そのためには、予測不能な状況の中で問題の核心を把握し、自ら問いを立ててその解決を目指し、多様な人々と協働しながら、様々な資源を組み合わせて解決に導いていく力が重要となる。（傍線は筆者による）」とあるが、ここ数年、「問いを立てる」力の重要性を指摘する声は枚挙にいとまがない。しかし、現段階において「問いを立てる力」は誰も教えていない。「のりしろの力」だからである。

六 生涯学び続けるための「問いを立てる力」

「問いを立てる力」を習得し、習熟することは生涯に渡って学び続ける人間として必要な力である。このことは誰もが認めるであろうが、どの学年でもどの教科でも教えていないのも事実である。

「問いを立てる力」は限定された教科や学年においてのみ必要な力ではない。あらゆる機会において常に問い

立てることが必要なのである。だからこそ、生涯に役立つ力として習得しなければならぬのである。一片の方法ではない。「問いを立てる力」の習得と習熟は、それそのものが目標である。すべての学習者に「問いを立てる力」を習得させ、習熟させることは、授業という営みにおける現実的で具体化されたSDGsと言える。

七 《私の問い》を軸とした学習計画

教える機会がない「問いを立てる力」をどうするか。

教科や学年を問わず、「問いを立てる」ことを、学びを通して学び続けるために、「問いを立てる」ことを軸に単元計画を立てることを提案したい。主体的・対話的で深い学びの実現のための課題解決的な学習とは、つまり自分自身で課題に対して問い立て、解決策を練り、解決に向かっていく学習である。

あえて「であう」「ふかめる」「ま

める」の文言になぞらえるなら、「であう」とは課題にであうことであり、「ふかめる」とは、課題を自分化する（問いを立てる）ことであり、「まめる」とは、解決までの学びを自覚して言語化することである。

それならば教師の都合である文言を改め、

- ・ 第一次を「問いにつなぐ学び」
- ・ 第二次を「問いを立てる学び」
- ・ 第三次を「問いと向き合う学び」とすればどうであろうか。

問いはあくまでも自分のものであるから《私の問い》とする。

問いはどのような質ものでもよいわけではなく、学習目標を達成させるものでなければならぬ。単なるひらめきや思いつきではなく、質の高い《私の問い》を立てるためには課題を理解し、熟考して立てることが必要である。第二次で《私の問い》を立てるために、第一次の学習では、本単元に学ぶ意味や価値を実感したうえで、本

単元の学習課題を正確に理解するとともに、自身の学習履歴と重ねて見通しを立てることが必要である。単元の土台となる時間である。しっかりと《私の問い》につなぐ学習として位置づける。

第二次は、《私の問い》を立てる学習である。まず《私の問い》を立ててみることに、《私の問い》をたくさん集めること、そして、《私の問い》を吟味すること、《私の問い》を修正すること、《私の問い》から学びがいのありそうなものを選択することなどを、他者との学びの中で対話的に進めていく。

第三次は、《私の問い》と向き合い、解決していく学習である。ときには《私の問い》を更新することや、新規に立てることがあってもかまわない。愛着のある《私の問い》だからこそ見通しと責任と憧れをもって学習を進めていくことができるのである。ときには第二次の「問いを立てる学び」に戻ることがあってもかまわない。教師

の都合による不可逆性の学習計画ではなく、学習者を案内し、学習者が行きつ戻りつしながら学びをデザインできる学習計画でありたい。

八 おわりに

教員は学習指導案のことを「指導案」と言う。かつて、わたしは大村はま先生に「学習指導案と言いなさい」と言われたことがある。学習者不在の指導案であってはならない。

学習計画は学習を案内するものである。教師の都合をやめよう。倉澤栄吉先生は教室を「学室」と言われた。

註 / 末梢的なことであるが「のりしろの力」には ICT 機器の操作力などもその一つとして考えてもいいかもしれない。機器を活用した非対面方のコミュニケーション能力などもそうであろう。

参 考 / 仙台市教育センターウェブサイト

謝 辞 / 中村恵理さん（鹿児島県屋久島町立安房中学校教諭）及び第二学年の生徒には、二〇二一年十一月と十二月に（私の問い）を軸にした学習計画による授業をさせていただき協力を得ました。ありがとございました。

単元 私が考える向田の思い

氏名 ()

学習課題
学習の単元では、人物や出来事を語るよきの表現から筆者の思いを考えることができるようになる。課題は、「作品に見られる人物や出来事を語る直接表現や間接表現を比較しながら向田の思いを推察し、「向田文学をどう思いますか」を書くこと」です。

「学習計画」5時間くらい

これまで
表現の効果を
観点を明確にして文章を比較して考える。

0 作品「お弁当」に親しむとともに、新聞の投書と四編の返書を読み、異なる考え方が存在することを知る。

ア 問いに「なぐ」自分の課題意識と先生の案内をつなぐ

1 学びに心を向ける（単元をひらく）

2 「お弁当」と「お弁当」に描かれた向田の思いをどう思いますか」の
① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩ ⑪ ⑫ ⑬ ⑭ ⑮ ⑯ ⑰ ⑱ ⑲ ⑳ ㉑ ㉒ ㉓ ㉔ ㉕ ㉖ ㉗ ㉘ ㉙ ㉚ ㉛ ㉜ ㉝ ㉞ ㉟ ㊱ ㊲ ㊳ ㊴ ㊵ ㊶ ㊷ ㊸ ㊹ ㊺ ㊻ ㊼ ㊽ ㊾ ㊿

3 単元での学び方（学習課題）を確認し、自分はどうのように学習をするのか見通しをもつ。

表現の効果を考える。

「お弁当」と「お弁当」に描かれた向田の思いをどう思いますか」の
① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩ ⑪ ⑫ ⑬ ⑭ ⑮ ⑯ ⑰ ⑱ ⑲ ⑳ ㉑ ㉒ ㉓ ㉔ ㉕ ㉖ ㉗ ㉘ ㉙ ㉚ ㉛ ㉜ ㉝ ㉞ ㉟ ㊱ ㊲ ㊳ ㊴ ㊵ ㊶ ㊷ ㊸ ㊹ ㊺ ㊻ ㊼ ㊽ ㊾ ㊿

イ 問いを立てる（学習課題から「私の問い」を立てる）

③ 二編の投書を読みながら返書のあたりをつけ、「じゃあ、私だったら」どの描写を取り出すかと、「私の問い」を立てる。

ウ 問いと向き合い、「見直し」をもって「私の問い」の解決に向かう

4 「お弁当」に見られる人物や出来事を語る直接表現や間接表現を比較しながら推察した向田の思いについて考えを述べ合う。

5 投書を書き、推察する。

6 返書を書く。

7 単元のふり返りをする
④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩ ⑪ ⑫ ⑬ ⑭ ⑮ ⑯ ⑰ ⑱ ⑲ ⑳ ㉑ ㉒ ㉓ ㉔ ㉕ ㉖ ㉗ ㉘ ㉙ ㉚ ㉛ ㉜ ㉝ ㉞ ㉟ ㊱ ㊲ ㊳ ㊴ ㊵ ㊶ ㊷ ㊸ ㊹ ㊺ ㊻ ㊼ ㊽ ㊾ ㊿

8 活用課題 文学の小径「字のない葉書」を書き、学びの手こたえを確かめる。

9 定期試験