

# 学習課題から《私の問い》を立てる単元づくりのための教師の仕事 ——中学校第2学年の実践を通して考える——

達富 洋二・田崎 信子

本稿は三編で構成されている。第一編は、「第44回九州地区中学校国語教育研究大会福岡大会」における記念講演（実際には対面による研究発表会は開催をひかえたため大会研究冊子への寄稿となった）「学習課題と《私の問い》が主体的な学習をつくる ——「めあて」を見直すことで学習が変わる——」に加筆したものである。第二編は、その主旨を受けて行った中学校における実践報告である。授業を行った教師のライフヒストリー的な記述である。第三編は、本実践を通じたこれからの単元づくりへの改善点についてのささやかな考察である。

## I

### 1. 問題の所在

ここしばらく、わたしたちの世界では「主体的」「対話的」との言葉をよく聞きます。これまでも使っていましたが、心許なくなつたので、「主体的」の意味を手元の国語辞典でひいてみました。

しゅたい【主体】①自分の意思で行動するととらえられる人（もの）。

②組織などを作る上で中心となるもの。

ーせい【一性】主体的に行動しようとする態度。

ーてき【一的】自分自身の意思や判断に基づいて行動を決定する様子。

もっともなことであり、これまで考えたり使ったりしてきた意味の通りです。安心するとともに、幼少の頃、長上から「主体的に行動しなさい」とよく言われていたことを思い出しました。「主体的」という言葉はしっかりと行動している様子で、まわりの人を安心させるようなことにもつながるのかもしれない。

では、「主体的な学び」とはどういうものでしょうか。

改訂された学習指導要領の趣旨も含め、「主体的・対話的で深い学び」の実現を目指している現在、今いちど、丁寧に日頃の授業における「主体的な学び」を見直してみましよう。

「主体的な学び」をどのように考えるといいのでしょうか。国語辞典の意味をそのままあてはめてみると「自分自身の意思や判断に基づいて行動を決定する学び」となるでしょう。それはそうでしょう、とうなずくとともに、わたしの授業でどれほど児童生徒が自分自身の意思や判断に基づいて行動を決定しているかと振り返ると首をかしげたくもなります。きょうの授業は、児童生徒にとって「自分自身の意思や判断に基づいて行動を決定する学び」の場になっていたのでしょうか。いえ、教師であるわたし自身がその振り返りの方法さえもっていない気がします。

学習指導要領（平成29年告示）解説 総則編（p78）には「主体的な学び」について次のように示してあります（下線は筆者による）。

学ぶことに興味や関心を持ち、自己のキャリア形成の方向性と関連付けながら、見通しをもって粘り強く取り組み、自己の学習活動を振り返って次につなげる「主体的な学び」が実現できているかという視点。

学ぶことに興味や関心をもって学習を進めるには、なによりも「単元びらき」に工夫が必要でしょう。単元びらきとは、単元をはじめるときに教師と児童生徒が行うひとまとまりの学習のことです。この営みによって、単元全体の流れが調べられます。教師の一方的な運びで、児童生徒が学ぶことに興味や関心をもつことはありません。児童生徒の学習状況をつぶさに観察したうえで、単元を進めていくことが必要です。

自己のキャリア形成の方向性と関連付けた学習を行うには、児童生徒自身が自分の将来設計について具体化して見据えることが必要であるとともに、これまでの学習履歴を自覚し、今からの学習が自己実現を図るためにどのような価値があるのかを理解する必要があります。単元びらきにおいては、児童生徒に将来的な計画と学習履歴を自覚させるような時間をつくることが大事です。

児童生徒が見通しをもって粘り強く取り組むためには、「今からの単元での学習が、何ができるようになる学習なのか」、「具体的にどのような活動を行うのか」、「これまでの学びを活かしてどのように考えていけばよいのか」を児童生徒自身が知ることが必要です。学ぶ者が、学習内容の価値、学びがいのある学習活動、具体的な思考操作を理解することなしに、見通しをもって粘り強く取り組むことは不可能です。

学習を自分のこととして調整しながら進めていくためには、振り返ることが必要なときに、自己の学習活動を振り返ることが大切です。教師の都合で設定した必然性のない振り返りではなく、児童生徒が自身の学びを調整するための振り返りだからこそ、学習が次につながるのです。教師は教育の専門性をはたらかせて、振り返りのタイミングを逃さないように注意深く学習の状況を見て返りの場を設定することが必要です。

どうやら、学習指導要領の趣旨をふまえた「主体的な学び」は、国語辞典の意味をそのままあてはめた「自分自身の意思や判断に基づいて行動を決定する学び」という定義だけでは収まりそうにありません。わたしたちの授業において「主体的な学び」を実現するには、授業観や単元観のパラダイムの転換が必要ということです。とりわけ、単元びらきにおける教師の仕事ぶりが、児童生徒の「主体的な学び」の実現を左右するのように感じます。もちろん、生涯、学び続けることができる人間育成をしているわけですから、最終的には、自分自身で学びをひらいていくことができるようにならなければならないのですが、そのためにも、学習の入門期には、教師が児童生徒とともに丁寧に単元をひらき、徐々に、学習者自身の手で学びをひらいていくことができるよう、いざなっていきます。大村はま先生がおっしゃる「しつけ糸を外すタイミング」を心に置いておきたいものです。

そこでわたしは、この小論をまとめるにあたって次のような問いを立ててみました。

- ・ 問い①：わたしたちの授業は、児童生徒にとって「主体的な学び」になっているか。
- ・ 問い②：単元びらきや一時間の授業で示す「めあて」は、「主体的な学び」の実現に役立っているか。
- ・ 問い③：仮に、役立つものになっていないのであれば、「めあて」にはどのような改善の方法があるか。「めあて」そのものをどのように作成するとよいか。「めあて」はどのように提示すればよいか。

## 2. 「めあて」は機能しているか

主体的な学びを実現している教室がないわけではありません。九州各地の授業研究にかかわるとき、児童生徒の主体的な学びにふれ、力強く頼もしく感じることがあります。まさに学習者主体の単元が進められている教室にふれると感動すら覚えます。ただ一方で、主体的な学びのきざしを感じつつもどこか中途半端な流れで終わってしまう教室もあります。およそ主体的な学びとは言えない教室もあります。少し厳しい目で見ると、問い①については、わたしたちの授業は、児童生徒にとって「主体的な学び」になっていないことも少なくないと言わざるを得ないでしょう。

では、主体的な学びの実現に向けて、わたしたちの教室をどのような観点で点検するとよいのでしょうか。本稿では、単元びらき、とりわけ「めあて」に注目してみたいと考えています。先に述べた通り、「主体的な学び」の実現には、単元びらきにおける教師の仕事によるところが大きいと考えられるからです。また、通常、単元びらきでは教師によって「めあて」が提示されます。役に立たない「めあて」を提示する教師などいません。「めあて」には教育指導の効果が期待されているわけです。「めあて」は児童生徒の学習に役立つものとして期待されているにもかかわらず、そのありようと効果についてはそれほど関心がないようです。ですから、本稿では、学習に役立つ「めあて」のありようについて検討してみたいのです。主体的な学びの実現に向けて、「めあて」に注目して点検してみましよう。

授業のはじめに「めあて」を板書し、授業の終わりには「学習のまとめ」を整理することが一般的になっているようです。授業では必ず「めあて」を示すように、と決められている市や町も多いと聞きます。わたしが教員になった昭和の時代も黒板の右端には「めあて」がありました。教室の日常の風景となっている「めあて」とはどのようなものなのでしょうか。「めあて」は主体的な学びの実現に向けて本当に有効なものとして児童生徒の学習に役立っているのでしょうか。改めて考えたことはないかもしれませんが、素朴な問いです。

わたしは、教員研修会で「めあて」とは何かと問うことがあります。回答は一つにまとまりません。「目標」にはじまり、「きょうやること」「きょうのゴール」「大事なこと」「こどもをやる気にさせるもの」「教えること」など、先生がたの「めあて」のとらえ方はさまざまです。

再び、手元の国語辞典で「めあて」をひいてみました。

めあて【目当て】①方向の指針として見失うことないように注意して見るもの。目じるし。目標。

②興味や関心を寄せる対象として目を付けるもの。

もちろん、授業においては、①の意味でしょう。ただし、教室に存在する「めあて」は、必ずしも「(その学習で)見失うことないように注意して見るもの」ばかりではありません。

学習の「目標」であるなら、「学習目標」と示す方が児童生徒にはずっと分かりやすいでしょう。同じことながら指しているにもかかわらず「めあて」と「学習目標」と分けて表すことはありません。「目標」と異なるものだから「めあて」なのです。どうやら、教室での「めあて」は、「見失うことないように注意して見るもの」でもなく「目標」でもない、とって明確に定義されていない曖昧なものとして存在しているようです。

実際の授業（「読むこと」の単元について）で、次のような「めあて」を見たことがあります。

【中学校での事例】

・ 登場人物の言動の意味を考えよう。

- ・ アイスプラネットの意味を考えよう。
- ・ 構成を捉え、説明の工夫を考えよう。
- ・ 抽象的な概念を表す語句の量を増すとともに、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しよう。
- ・ えびフライは何の象徴として位置づけられているか。
- ・ グループで考えを深めよう。

#### 【小学校での事例】

学習へのいざないのようではあるが何をどのように学習していくのかが具体的ではない呼びかけ、題名の意味を考えることの提案、教科書に示された目標のコピー、指導事項のコピー、単元での指導事項とはまったく関係のない教師の興味本位と考えられる質問、どの学習にでも通用する指導事項とはかけ離れた呼びかけなど、このままでは学習に役立つとは言えない短文です。単なる問題、単なる呼びかけ、キャッチフレーズと言ってもいいようなものも少なくありません。この曖昧な「めあて」のままでは児童生徒にとって役立つものになっているとは言えないでしょう。

それぞれの教師によって「めあて」のとらえ方が異なるということは、児童生徒にとっては、教師が変わるたびに「めあて」の意味が変わるということです。今年の先生の「めあて」の意味と昨年の先生の「めあて」の意味は違う。国語科の「めあて」の意味と「社会科」の「めあて」の意味は違う。いえ、同一の教師であっても、今回の単元の「めあて」の意味と前単元の「めあて」の意味が違うということもあるかもしれません。日によって「めあて」の質が異なることだってあるかもしれません。

授業冒頭で教師によって示される「めあて」は、学習の見通しに影響を与えるものです。そうあるべきです。主体的な学びを案内するものでなければならないはずです。しかし、現実にはそうなっているとは言えないことが多すぎます。問い②について、単元や授業で示す「めあて」は、「主体的な学び」の実現に役立つものになっているとは言えないと言わざるを得ません。

### 3. 「めあて」をどのように改善するか

では、児童生徒の学習に役立つものにするために、「めあて」にはどのような改善の方法があるでしょうか。「めあて」はどのように立てると役立つものになるのでしょうか。「めあて」を提示するときにはどのようなことに配慮することが必要なのでしょうか。

#### 3.1 「めあて」の作成にはどのような構成が必要か

先に紹介した通り、教師間で「めあて」のとらえかたはまちまちです。学習目標と同一ではないが明確な定義がされているわけではない、というのが現実でしょう。では、「めあて」をどのように立てることで、「主体的な学び」の実現に役立つものになるのでしょうか。

学習指導要領（平成 29 年告示）解説 総則編（pp3-4）には、「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善のための観点として、次のように示されています（下線および書体の変更は筆者による）。

#### ③ 「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善の推進

今回の改訂では「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善を進める際の指導上の配慮事項を総則に記載するとともに、各教科等の「第3 指導計画の作成と内容の取扱い」

- ・ 登場人物の関係をとらえよう。
- ・ 帰り道について考えよう。
- ・ 筆者の主張や意図をとらえ、自分の考えを發表しよう。
- ・ 文章を読んで理解したことに基づいて、自分の考えをまとめよう。
- ・ 太一はなぜ永遠にここにいられるような気がしたのか。
- ・ 学び合って解決しよう。

において、単元や題材など内容や時間のまとまりを見通して、その中で育む資質・能力の育成に向けて、「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善を進めることを示した。

ウ 各教科等において通常行われている学習活動（言語活動、観察・実験、問題解決 的な学習など）の質を向上させることを主眼とするものであること。

エ 1回1回の授業で全ての学びが実現されるものではなく、単元や題材など内容や時間のまとまりの中で、学習を見通し振り返る場面をどこに設定するか、グループなどで対話する場面をどこに設定するか、児童生徒が考える場面と教師が教える場面をどのように組み立てるかを考え、実現を図っていくものであること。

オ 深い学びの鍵として「見方・考え方」を働かせることが重要になること。各教科等の「見方・考え方」は、「どのような視点で物事を捉え、どのような考え方で思考していくのか」というその教科等ならではの物事を捉える視点や考え方である。各教科等を学ぶ本質的な意義の中核をなすものであり、教科等の学習と社会をつなぐものであることから、児童生徒が学習や人生において「見方・考え方」を自在に働かせることができるようにすることにこそ、教師の専門性が発揮されることが求められること。

また、同（p79）には、思考・判断・表現の過程には大きく次の三つが考えられると示してあります。

- ・ 物事の中から問題を見だし、その問題を定義し解決の方向性を決定し、解決方法を探して計画を立て、結果を予測しながら実行し、振り返って次の問題発見・解決につなげていく過程
- ・ 精査した情報を基に自分の考えを形成し表現したり、目的や状況等に応じて互いの考えを伝え合い、多様な考えを理解したり、集団としての考えを形成したりしていく過程
- ・ 思いや考えを基に構想し、意味や価値を創造していく過程

このことから、「めあて」は、単なる問題や呼びかけではなく、また教師の感覚から生まれたキャッチフレーズのようなものでもなく、学習効果を高めるために構成して作成する必要があることが分かります。

### 3.1.1 「めあて」のサイズ

「めあて」は時間ごとに作成するものばかりではありません。また、すべての児童生徒がその時間の「めあて」をその時間内で達成できるとは限りません。大前提として必要なのは単元を通した「めあて」です。

すべての児童生徒が、その単元で「そのようなことができるようになるのか」を理解することが必要です。このことなしに「主体的な学び」はあり得ません。先ほど示した学習指導要領（平成29年告示）解説 総則編（pp3-4）にも「1回1回の授業で全ての学びが実現されるものではなく、単元や題材など内容や時間のまとまりの中で」、「実現を図っていくものであること」が明示されています。

「めあて」のサイズとしての基本的な考え方は以下の通りです。

- ・ 「知識及び技能」の習得、「思考力・判断力・表現力等」の育成、「学びに向かう力、人間性等」の涵養が偏りなく実現できるよう、時間ごとの輪切りの「めあて」だけではなく、単元や題材など内容や時間のまとまりを見通すことができる単元を通した「めあて」を作成する。

単元を通した「めあて」を作成したあと、必要であれば、それぞれの時間ごとの「めあて」を作成することがいいでしょう。ただし、仮に全5時間の単元である場合、教師が時間ごとに5つの「めあて」を作成し、それを毎時間の授業で提示したとしても、すべての児童生徒が5つの「めあて」をすべてやり遂げることはないでしょう。5つに細分化された「めあて」が教師の都合による細分化にならない必要があります。

### 3.1.2 「めあて」の構成

先に、児童生徒が見通しをもって粘り強く取り組むためには、「今からの単元での学習が、何ができるようになる学習なのか」、「具体的にどのような活動を行うのか」、「これまでの学びを活かしてどのように思考していけばよいのか」を児童生徒自身が知ることが必要だと述べました。それは、「主体的な学び」の実現に向けて見通しをもって粘り強く取り組むには、学ぶ者が、学習内容の価値、学びがいのある学習活動、具体的な思考操作を理解することが必要だからです。

単元を通した「めあて」を構成することからの基本的な考え方は以下の通りです。

- ・ 育む資質・能力を確実に育成できるよう、明解な指導事項（児童生徒からみれば学習事項）を示す。
- ・ 学ぶことに興味や関心をもつことができるよう、学びがいのある言語活動を示す。
- ・ 「見方・考え方」を働かせることができるよう、具体的な思考操作を示す。
- ・ すべての児童生徒に役立つものとなるよう、あからさまに難易を感じるものではなく、学習内容が自分のこととしてとらえられる表現で示す。

### 3.2 単元を通した「めあて」の提示にはどのような計画が必要か

単元を通した「めあて」を作成する構成については3.1.2の通りです。次に、単元を通した「めあて」の提示の方法について考えてみましょう。

学習指導要領（平成29年告示）解説 総則編（p78）に示されている通り、「主体的な学び」とは、「学ぶことに興味や関心を持ち、自己のキャリア形成の方向性と関連付けながら、見通しをもって粘り強く取り組み、自己の学習活動を振り返って次につなげる学び」のことです。

このような学びを実現するためには、ここに示されている観点について取り組む必要があります。以下の観点です。

- ① 学ぶことに興味や関心をもつことができる
- ② 自己のキャリア形成の方向性と関連付けることができる
- ③ 見通しをもって粘り強く取り組むことができる
- ④ 自己の学習活動を振り返って次につなぐことができる

教師は、これらの観点をもって単元びらきを行うことが効果的です。単元を通した「めあて」の提示はあくまでも単元びらきの中でのひとつの指導です。「主体的な学び」を実現するためにも、単元を通した「めあて」の提示とともに、次のような仕事が教師には求められます。単元を通した「めあて」の提示で心がけたいことと、単元を通した「めあて」の提示とともに心がけたいことに分けて考えてみましょう。

#### 3.2.1 単元を通した「めあて」の提示で心がけたいこと

### (1) 単元を通した「めあて」の提示のタイミング

単元を通した「めあて」だからといって、単元びらきの最初に掲示する必要はありません。

3.2.2 で示しますが、児童生徒が学ぶことに興味や関心をもつためには、言語活動の内容をはじめに説明することが効果的な場合もあります。YouTube などの動画で言語活動そのものを見ることで興味や関心は高まるでしょう。ポスターセッションやビブリオトークなどの言語活動を取り入れるなら、教師が語って説明するよりも動画を見せる方が理解も深まります。

自己のキャリア形成の方向性と関連付けるには、教師からの丁寧な語りとともに、児童生徒自身が自分のことを見つめ直す時間も必要でしょう。育む資質・能力を確実に学ぶことができる学習事項（指導事項）について語り合うことも必要です。

見通しをもって粘り強く取り組むためには、活動のゴールである言語活動のモデルを丁寧に説明することが効果的でしょう。いきなり単元を通した「めあて」を提示するよりも、モデルを身近に感じる時間から入っていくことがいいでしょう。また、評価規準表について詳しく説明することで頑張りどころを具体化させる児童生徒も少なくありません。

自己の学習活動を振り返って次につなぐためには、前学年や前単元での学習を振り返ることが必要です。今からの単元のことばかりではなく、学習は連続しているということを実感させ、学習材は新しくなるが資質・能力はつながっていることを確かめ合う時間があるといいでしょう。

このように、とにかく単元を通した「めあて」を提示（実際には掲示）することから始めなければならぬと固定的に考えるのではなく、児童生徒と一緒に単元をひらいていくという営みを楽しむことが必要です。

### (2) 単元を通した「めあて」について語り合う

単元を通した「めあて」は教師のものではありません。児童生徒のものです。ですから、トップダウンではないのです。児童生徒は学習指導要領や年間指導計画をもっていませんし、履修漏れがないように責任をもって教育課程を管理することもできませんから、単元を通した「めあて」を作成するのは教師の仕事です。

しかし、単元を通した「めあて」を自分のこととして学習するのは児童生徒です。ですから、教師が提示した単元を通した「めあて」について、共有する時間、質問して納得できる時間を設けることが必要です。先に紹介した、「めあて」などは質問することなしでは何の役にも立たないのではないのでしょうか。実際の例を見てみましょう。

#### 【中学校の事例】

[めあて]

- 登場人物の言動の意味を考えよう。

[予想される生徒からの質問]

- 誰の言動ですか。
- 言動って何ですか。
- 言動の意味ってどんなことですか。
- どのように考えたら言動の意味が分かりますか。
- 考えるだけですか、何かに書くのですか、発表するのですか。

- 何時間くらいで学習するのですか。
- どんなことができればA評価ですか。

#### 【小学校の事例】

[めあて]

- 登場人物の関係をとらえよう。
- [予想される児童からの質問]
- 登場人物とはだれのことですか。
  - 誰と誰の関係ですか。
  - 関係ってどんなことですか。
  - どのように考えたら関係が分かりますか。
  - とらえるとはどうすることですか。

- ・ とらえた関係をどのような言葉を使って表せばいいのですか。
- ・ 何か書くのですか、話し合うのですか。
- ・ どんなことができればA評価ですか。

挙げはじめればきりがありません。中学校の例の「登場人物の言動の意味を考えよう。」という「めあて」は、「めあて」として不十分ですから、多くの質問が出てくるということもあるでしょうが、どれだけ丁寧に作成した「めあて」でも、すべての生徒が見ただけで理解できるものではありません。生徒と教師とで、単元を通した「めあて」の意味について共有する時間を設ける（設定する）ことは「主体的な学び」につながります。

このことは小学校の例でも同じです。「登場人物の関係をとらえよう。」という「めあて」であっても同じです。教師は、児童が「めあて」の内容を本当に分かるように提示し、その意味を共有することが必要ですし、そうしなければ「主体的な学び」が実現するはずがありません。

では、学級で「めあて」を共有する方法について、中学校3年生の「故郷」を扱った「読むこと」の単元を例に考えてみましょう。

#### ・単元の「めあて」

「この単元では、「故郷」の場面や登場人物の設定についての自分の考えをもつことができるようになる学習をします。

課題は、場面の順序を変えて意味を比較したり人物どうしを対比したりして、自分の考えを新聞の投書欄の投書返書のように書くことです。」

#### ・単元の「めあて」を共有するためのやりとり

教師が単元の「めあて」を提示したとき、生徒とのあいだで次のようなやりとりがあれば「めあて」を共有する一助となるのではないのでしょうか。

- 「場面や登場人物の設定」って鲁迅の意図ですよ。
- 2年生の時の「登場人物の言動の意味などを考えた学習」と関連しますよね。
- (教師) 場面や登場人物の設定と作品の展開や内容は深く関連しているので、「登場人物の言動の意味」の学習で学んだことは活かそうですね。
- じゃあ、1年生の時に「登場人物の言葉や行動」や「話の展開やものの見方」とも関連していますよね。それだったら、できそうな気がする。
- それって、エーミールのあれ？そうそう。メロスを読んだときも描写から考えたから使えそう。
- 「故郷」の文章と何を比較したらいいかなあ。比べるものによって投書が変わってきそうですね。
- 新聞の投書欄の投書返書のモデルはネットで探してもいいですよ。はやく探したい。

このようなやりとりは決して仮想のものではありません。むしろ、生徒は教師の提示した「めあて」について十分に理解できず何らかの疑問をもっていることが少なくありません。これまでの学習履歴をふまえ、これから学びを始めていく生徒が見通しをもつことができるように、やりとりを通して「めあて」の意味を共有することが大切です。

#### (3) 単元を通した「めあて」を自分化する

どれだけ丁寧に作成した「めあて」でも、児童生徒が自分のこととして理解するには不十分です。教師に質問したり、学び合う仲間と共有したりすることでようやく全体像を理解することができます。

しかし、単元を通した「めあて」は、学級全体を対象にしたものです。すべての児童生徒に役立つも



のとなるよう、あからさまに難易を感じるものではなく、学習内容が自分のこととしてとらえられる表現で示すわけですから、誰にとっても遠い存在としてあるものではありません。しかし、すべての児童生徒がそのまま自分の学習に役立てられるというものでもありません。

単元を通した「めあて」について十分に理解したあと、「じゃあ、わたしは、」というように、自分のこととする過程を設定することが必要です。

単元を通した「めあて」は、「どのような言語活動を通して、どのような力をつけるのか、そのときに有効な考え方はどのようなものか」ということが示されているわけですから、単元を通した「めあて」から、「じゃあ、わたしは、この言語活動に取り組んでいくために、□□□□を解決しなければならない。□□□□を解決するにはどうすればいいか。」というように、課題解決に向けて自分が取り組んで行きたいことを言語化することが必要です。このことが、《単元を通した「めあて」の自分化》であり、この自分化した問題意識を言語化したものが、《私の問い》なのです。

### 3.2.2 「めあて」の提示とともに心がけたいこと

#### (1) 児童生徒が「学ぶことに興味や関心をもつことができる」ために

児童生徒が「学ぶことに興味や関心をもつことができる」よう、教師には、児童生徒の学習状況や学習意欲の傾向などをつぶさに観察することが必要です。

そのうえで、これまでの学習履歴を考慮するとともに年間計画に従い、学びがいのある言語活動を設定するなど単元を進めていくことです。

#### (2) 児童生徒が「自己のキャリア形成の方向性と関連付けることができる」ために

児童生徒が「自己のキャリア形成の方向性と関連付けることができる」よう、教師は、たとえそれが拙い言葉であっても児童生徒自身が語る自分の将来設計を見据えた憧れに耳を傾け受けとめることが必要です。

教師には、児童生徒がこれまでの学習履歴に誇りを持ち、今からの学習が自己実現を図るためにどのような価値があるのかを理解できるように語ることが求められます。

#### (3) 児童生徒が「見通しをもって粘り強く取り組むことができる」ために

児童生徒が「見通しをもって粘り強く取り組むことができる」よう、教師は、蓄積した学習者観察に立った児童生徒理解をもとに作成した単元を通した「めあて」を提示することが必要です。

「めあて」は、児童生徒が見通しをもって粘り強く取り組むことができるよう、今からの単元での学習が、何ができるようになる学習なのか、具体的にどのような活動を行うのか、これまでの学びを活かしてどのように思考していけばよいか分かるように作成することが効果的です。教師には、この単元で学ぶことの値打ちを語り、単元の過程で学習者が粘り強く取り組むことに役立つ評価表を提示することが求められます。

#### (4) 児童生徒が「自己の学習活動を振り返って次につなぐことができる」ために

児童生徒が「自己の学習活動を振り返って次につなぐことができる」よう、教師は、「振り返り」の場を設定するとともに、「振り返りのモデル」を提示することが効果的です。

児童生徒が、学習を自分のこととして調整しながら進めるためには、振り返ることが必要なときに、タイミングよく自己の学習活動を振り返ることができる場を設定することが必要です。また、「学習履歴を活かした学習計画」を提案するとともに、「学習計画の柔軟な扱い」を心がけたいものです。

## 4. 「主体的な学び」を実現する学習課題と《私の問い》

ここまで、「主体的な学び」を実現するために、単元びらきにおける「めあて」に着目した授業改善

について検討してきました。

ここで、用語の整理をしたいと思います。

「めあて」という用語は必ずしも共有されている概念があるわけではなく、また、そのサイズも、「学習や教材を輪切りにした時間ごとのめあて」と「単元を通しためあて」とがあることが分かりました。本稿では、「単元を通しためあて」の重要性について検討してきました。またその構成も示し、提示の方法についても言及し、おおよその概念を明らかにすることができました。そこで、この「単元を通しためあて」を学習課題と呼ぶことにします。これまでの曖昧な「めあて」と区別するためです。

また、本稿では、「主体的な学び」を実現するために、「学習課題」を自分化することの必要性についてもふれました。「わたしたちの学習課題」を解決するために、わたしのものにするわけです。この「わたしのもの」を《私の問い》とします。《私の問い》は、教師によって提示された「学習課題」を自分のこととしてとらえ、その解決のために主体的に取り組んでいく（学んでいく）ための入口となるものです。

### (1) 学習課題についてのまとめ

領域の別を問わず、主体的な学びが安定して立ち上がる学習課題は、「明解な指導事項（Aフレーズ）」「具体的な思考操作（Bフレーズ）」「学びがいのある言語活動（Cフレーズ）」の3フレーズで構成するといいいでしょう。もちろん教師が学習指導要領や年間指導計画に準拠して責任をもって作ります。

明解な指導事項とは、育成を目指す資質や能力のことです。学習指導要領の指導事項に示されている内容を中心に、取り上げる時期を吟味して年間計画を作成することが必要です。

具体的な思考操作とは、「考えなさい」のような漠然としたものではなく、解決につながる具体的な考え方のことです。言葉による見方・考え方を働かせて語彙や表現をとらえるための思考行為動詞を選択することが必要です。

学びがいのある言語活動とは、その活動を通した学習を進めることで目標とする資質や能力を育成することができる言語活動のことです。言語活動の属性を適切に判断し、児童生徒を混乱させることのない分かりやすいすっきりした活動を設定することが必要です。複雑な言語活動は児童生徒を困らせます。単純だけど深いもの、分かりやすいけれどとことん考え続けられるものだと児童生徒は学び浸ります。なお、具体的な思考操作については、教師が示すばかりではなく、年間計画を作成するにあたり、複数の思考操作を学習者が選択したり、経験したことがある思考操作を自ら試行したりする機会を設けることも効果的です。

### (2) 《私の問い》についてのまとめ

誰かに問われなければ考えはじめられないのでは、生涯学び続けることはできません。わたしたちは生涯を通して学習し続ける人になるために、わたしたち自身も、自ら《私の問い》を立て、その解決に向かって、計画を立て、結果を予測しながら実行し、振り返って次の《私の問い》を立て、解決につないでいくことを繰り返していけるような力をつけなければなりませんし、学習者をそのように養成していかなければなりません。教師がいつでもそばに居続けるわけではないのです。発問を待つ児童生徒にするのではなく、《問い》を立てることができる児童生徒へと育成しなければならないのです。このことは、本稿における学習課題を自分化できることと同じことです。「わたしたちの学習課題」を自分化することが《私の問い》を立てることなのです。そして、それは、持続可能な開発目標（SDGs）に掲げられている「すべての人に包摂的かつ公正な質の高い教育を確保し、生涯学習の機会を促進する」ことと重なります。

《私の問い》を立て、その解決に向かっていく資質や能力が必要であることはまちがいありませんし、わたしたちはそのことに気づいています。ただ、わたしたち自身も《私の問い》を立てるような教育を受けたことはありません。また、教師になってからも《私の問い》を立てさせるような指導をしたことはありません。ですから、《私の問い》を立て、その解決に向かっていく資質や能力を育成するための授業をイメージすることができないのです。経験がないからイメージできないことは当然です。それは発想に欠けていることでもなく、授業改善に後ろ向きであることでもありません。授業観や単元観のパラダイムの転換の機会がなかっただけのことです。その機会が今なのです。

役に立っているかどうか分からない「めあて」と呼ばれている短文を掲げることを見直し、「明解な指導事項」「具体的な思考操作」「学びがいのある言語活動」によって構成された学習課題を提示し、学習課題から《私の問い》を立て、その解決に向かっていく「主体的な学び」を実現してきましょう。

このような単元を通した主体的な学習を実現する授業こそが、教師としての持続可能な指導方法でもあるのです。流行の指導法や斬新で新奇な言語活動に振り回されるのではなく、教室を拠点とし、わたしたちの地球に生きる子どもを育てるために、安定感のある授業を提供できる教師でありたいものです。

「主体的な学び」の実現には教師は指導をひかえるというのは間違いです。教師は教えなければならぬのです。ただ、教室の都合ではなく、児童生徒の「学びどき」をとらえて教えることです。そのときこそが教師の「教えどき」なのです。 「学びどき・教えどき」、これこそが児童生徒が学び浸る単元学習であり、かけがえのない国語教室なのです。

## 5. 学習課題と《私の問い》の事例

### 5.1 学習課題

#### 【中学校の事例】

この単元では、「故郷」の場面や登場人物の設定についての自分の考えをもつことができるようになる学習をします。

課題は、場面の順序を変えて意味を比較したり人物どうしを対比したりして、自分の考えを新聞の投書欄の投書返書のように書くことです。

#### 【小学校の事例】

この単元では、がまくんやかえるくんの行動を想像することができるようになる学習をします。

課題は、がまくんやかえるくんがいろいろな場面で言ったことやしたことを結び付けて、

「。」言いました。を詳しく書き換えることです。

### 5.2 《私の問い》（一部）

#### 【中学校の事例】

場面設定にかかわる《私の問い》

- ① 「私」が故郷へ帰る場面はなぜあのように寂しい情景でなければならなかったのか。
- ② 記憶の中のルントウがかっこよい少年として登場するのはどんな効果があるのか。
- ③ ルントウが「旦那様！……」という前に二人がお互いすぐには言葉が出なかった場面の効果について。
- ④ なぜ「私」もルントウも落ちぶれている設定なのか。
- ⑤ 舟の中で「私」が希望について考える場面がなかったら、作品のイメージはどう違うか
- ⑥ ルントウの思い出の場面が出てきた月が最後にもう一度出てくる意味。

⑦ 物語的に楽しくはじまる感じじゃないのに、もやもやした感じのおぼろ月ではなくキラキラした金色の月なのはどうか。

⑧ 舟で旅立つときホンルがシュイションの話をする設定になっている効果は何か。

人物設定にかかわる《私の問い》

⑨ ルントウの心を神秘の宝庫と表した意味。

⑩ 大人になったルントウが、昔とはすっかり違っている人である意味は何か。

⑪ ルントウの息子が三十年前のルントウにそっくりである設定はなぜ必要なのか。

⑫ ルントウはなぜ最後にうやうやしい態度に変わって「旦那様！」と言ったのか。

#### 【小学校の事例】

① 太一の与吉じいさの弟子になりたい気持ちはどこから分かるか。

② 太一の「年を取ったのなら、ぼくをつえの代わりに使ってくれ。」の会話から太一が与吉じいさんとどんな関係になりたいかが分かるか。

③ 太一の「ぼくは漁師になる。おとうといっしょに海にでるんだ。」の会話から太一がおとうとどんな関係になりたいかが分かるか。

④ 会話の語尾違いからどんな関係が分かるか。

⑤ 地の文の「独り言のように語ってくれた。」から、なぜ与吉じいさがどんな関係を望んでいるかが分かるか。

⑥ 太一は与吉じいさに対して感謝なのか、尊敬なのか。

⑦ 母の太一のへの心配はどのようなものか。

⑧ 独り言のようにと一見あまり大切でないようだけど、読んでいくと、同じことをくり返し言っていたりするので、この会話に与吉じいさが太一に教えたかったことがあるのではないか。

⑨ 太一の与吉じいさへの感謝の気持ちは、感謝なのか、おかげさまなのか。

⑩ 「ここはお前の海だ。」という文から、二人のどんな関係が分かるか。

⑪ 「おとうといっしょに海にでるんだ。」からどのような関係になりたいか分かるか。

⑫ 太一の言葉で、「心から感謝しております。」から、感謝の気持ちを持っていたことと、おりますという文の丁寧語からどのような関係が分かるか。

⑬ 太一は、子どものころから、父を尊敬していたのだろうか。

⑭ 7の「海に帰りましたか。」では、太一は自分と他の人とはどんな関係だと思っているのだろうか。

⑮ 5の会話の与吉じいさの本当にいいたいことは何か。太一が漁師になれると思っていると考える。それは、7の漁師になった太一の会話で、「海で生きられます。」と知っている。このことから与吉じいさは、太一が漁師になれると思っている。でも、この会話には、疑問がある。その疑問は「ずっとこの海で生きていける」は、太一の他に魚にも関係していると思う。だから、海と人はつながっていると考えていいのだろうか。

⑯ 与吉じいさは太一にとって大切な師である。「千びきいるうち一びきつれば、ずっとこの海で生きていけるよ。」という名言を残した与吉じいさの死を見た太一の「ぼくも海で生きられます。」から私は与吉じいさや父の死を見てきたからこそ海で生きるということ強く思ったのだと思うが、与吉じいさや父の長年の苦勞を太一はどのように見て、自分は二人とどのような関係だと考えているのだろうか。

- ⑰ ぼくは漁師になる。おとう、といっしょに海に出るんだ。」に表れている太一の感情はどのようなものか。
- ⑱ 千びきに一びきしかつらない。ここから、自然を変えず後の代に残していこうと考えている与吉じいさの考えは、おとうの考え方と同じなんだろうか。
- ⑲ 「自分では気がつかないだろうが、おまえは村一番の漁師だよ。太一、ここはおまえの海だ。」という会話文から、太一に与吉じいさの漁師としてのほこりをあずけたように感じられるのはどういう関係だからか。
- ⑳ 与吉じいさの「千びきに一びきでいいんだ。千びきいるうち一びきをつれば、ずっとこの海で生きていけるよ。」は千びきに一びきではないと思うのにそんなことを越えて説得力を感じるのはどうしてか。

## II

### 1. 単元の概要

#### 1.1 単元について

- 単元 「走れメロス」をどう思いますか
- 学年 第2学年
- 単元づくりの前の思い

2年生になって11番目の単元です。「ちゃんとした単元としてやり切らせたい」と思いました。特に、「《私の問い》を自分で解決して納得のいくものを書き切らせたい」と思いました。そこで、言語活動は生徒たちにとって、この2年間で3回目となる「どう思いますか」にすることにしました。

この単元で評価者としての目標は次の通りです。

- ・初見の文章で力を測る評価問題を作り、校内の国語科でB評価の基準としている40%以上の正答となるように力をつけること。

教師として指導力を高めるための目標は次の2点です。

- ・学習課題、《私の問い》と解決、言語活動、振り返り、言語活動の評価、を納得できるように準備して、生徒が無理なく最後までやり切れるようにすること。
- ・単元で学習した資質・能力を測るための適切な評価問題を作ること。

#### 1.2 過去の実践の振り返りを生かす

6年前の実践の言語活動を読み返してみても気が付いたことがいくつかありました。

- ・表現に着目はしているものの、その効果について言及していない。
- ・表面的な解釈にとどまり、登場人物の人間としての内面を考えるとところまでいっていない。
- ・着目した部分と展開を結び付けず、或る場面についてのみ考えている。などです。

このような課題を解決するために、達富先生からシラーの「人質」を使ってはどうかという助言をいただきました。「人質」と「走れメロス」の違いに着目するのではなく、「人質」には無く「走れメロス」に書き加えられていることよさに着目して考える単元ということです。

生徒たちは二つの作品を読み比べて、「人質」との違い＝「走れメロス」のよさだたとらえることによって、登場人物や作品の魅力について集中して考えることができていました。ちょっと見方を変えただけで、本来頭を働かせるべきことに集中できたのです。これが、この単元の一番のポイントだと思います。これを踏み外していたら、単元として成立していなかったと思います。

### 1.3 学習課題（資料1）

学習課題について話し合う時間を設けたところ、数名の生徒が「場面の展開を結び付けるってどうしたらいいんですか」と質問しましたので、「着目した表現は～の場面にある。この前の〇〇の場面では、～だった。この後の〇〇の場面では、～となる。などと考えて読んでいくといいですよ」と説明しました。

[学習課題] この単元では、登場人物の描かれ方や表現の仕方に着目して、登場人物や表現の魅力を説明できるようになる学習をします。

そのためには、「走れメロス」に書き加えた部分の人物の描かれ方（設定・行動描写・会話・心の中の言葉など）や表現の仕方と、場面の展開を結び付けて考えるといいです。

実際には、登場人物や表現の魅力を「『走れメロス』をどう思いますか」に書きます。

### 1.4 この単元ではたらかせる力

思考力・判断力・表現力等

ア 文章全体と部分との関係に注意しながら、人物の設定の仕方を捉える。（新規の力）

イ 言動の意味を考えて、内容を解釈する。

エ 表現の効果について考える。

オ 読んで理解したことを知識や経験と結び付け、考えを広げたり深めたりする。

知識及び技能（語彙）

エ 抽象（象徴）的な概念の言葉の量を増やす

### 1.5 言語活動のモデル（資料2）

これまでの単元では、B評価やA評価のモデルを提示していました。今回の単元では、達富先生から生徒が言語活動のおおまかなイメージをもつためのC評価のモデルも提示してはどうか、という助言をいただき、A評価・B評価・C評価の3種類のモデルを提示しました。この場合のC評価のモデルのイメージは、考え方は合っているけれど字数が短すぎるため十分に表現できていないというようなもので、考え方のアウトラインを知ることができるように作りました。

C評価のモデルを提示したことは、言語活動を通した学習に慣れていない二名の生徒にとって大変有効だったと感じています。二名とも自分で教科書を読みながら《私の問い》を立てて書き上げました。前単元まで学習の進め方に積極的でなかった生徒も「初めて自分一人ですべてできました！」と言って、単元の時間内に言語活動を提出することができました。

また、これまではモデルの説明をあらかじめ書きこんだものを配布していましたが、生徒と一緒に分析することにしました。学習課題や「言葉の力（たいせつ）」とモデルを照らし合わせて、どのように読んでどのように書いているかをグループで分析して学級で共有しました。

私が思っていたよりも生徒はすぐに気が付くことができました。そのことに驚き嬉しく思う気持ちで授業を進めてしまったため、まだよく理解していなかった生徒にとっては説明が不十分だったのではないかと反省しています。今後の課題です。

### 1.6 《私の問い》と問いの解決（資料3）

感染症予防のために対話的な学びを控えることになり、office365の「teams」を使って学習を進めました。学級全員が同時に一つのwordファイルにそれぞれの「どう思いますか」（投書）を書き込みました。26名の共同作業であるために、入力したことが正確に反映されないことがあるという不自由

さがありましたが、生徒たちは黙々と書き、「teams」上のやりとりや実際に教室内を移動することによって、必要に応じて友達や教師に相談しながら学習を進めていました。一つの word ファイルに学級全員が同時に書き込むので、友達が書いているものを自由に読むことができますし、質問してやりとりすることもできました。さらに、教師もその様子を「teams」上で見ることができました。

これまでも、PC を使って言語活動を行うことはありましたが、今回のように、記述したり、立ち止まったり、言葉や構成を推敲したりしている様子をつぶさに見ることができたのは初めてでした。入力に慣れれば、手書きよりも修正しやすいために、言語活動により集中できていると感じました。また、キーボード入力では考えることに集中できないからという理由で、手書きを選ぶ生徒もいました。

ある A 評価の生徒は言語活動をほぼ一人で行い、「よく読んでみると問いを立てたときに予想していたのとは違う解決になった」と振り返っていました。一方、B 評価や C 評価の生徒の中に、最初に予想した（思い込んだ）解決から離れることができず、最後まで迷っている者がいました。

問いの解決について、合理的な解決になっている生徒と独りよがりな解決になっている生徒の違いは何だろうか、どうすれば良いのだろうかと考えていました。

それには、総合的に判断するという思考操作が関わっていると思います。《私の問い》に直接関わる部分だけでなく、作品全体を通して目を向けるべき点に目を向けさせれば解決できたように思います。

## 1.7 成果と課題

### (1) 評価者としての目標の振り返り

定期テストの初見の文章による評価問題（資料 4）について、26 名中 80%以上正答（A 評価）が 8 名、40%以上正答（B 評価）が 14 名、40%以下正答（C 評価）が 4 名でした。C 評価のうち 2 人は、50 分の試験時間を他の大問を解くことに使ってしまったそうです。ですから、正確には力を測ることができていません。あとの 2 人は、言語活動の評価も C 評価なので単元で身に付けるべき力が付いていないのだと思われます。

### (2) 教師として指導力を高めるための目標の振り返り

《私の問い》の立て方や問いの解決の学習の進め方を観察したところ、生徒が無理なく最後までやり切れる単元になっていました。特に、単元びらきの生徒の理解が早くスムーズでした。「人質」との違い＝「走れメロス」のよさであるということと、そのよさに着目して考えるように示した効果だと思います。しかし、登場人物や作品の魅力を表す語彙について取り立てて検討する機会を設けなかったことが大きな反省です。それがあれば、生徒たちはもっと考える楽しみを味わえたでしょう。

評価問題が適切であったか自分で判断するのは難しいのですが、4 問目の登場人物の行動の意味を選択する問題に正答できていない生徒は、この単元で力を付けることができていないと考えられます。着目している部分の前後がどう展開しているかに目を向けて、人物の心情の変化や物語全体（試験問題なのでここでは一部）の展開を捉えることができていないからです。7 問目の人物像を答える問題は、単元中の語彙指導が不十分だったため、単元で付けた力として測ることができないと思います。適切な評価問題作成には、単元設計や既習事項とどう関連させるかが重要だと実感しました。

### (3) 今後の研究

評価問題の作り方を研究したいと思っています。評価問題は各単元の構想時に関わるだけでなく、年間指導計画にも関わってくるのが、今回の実践で分かりました。指導事項が系統的な国語科では、年間の見通しをもつことによって設問の基本の形を作ることができるのではないかと考えています。設問の基本の形を知っておくことは、教師にとっても生徒にとっても力の発揮しやすさにつながるかもしれないと期待しています。

2. 資料

2.1 学習課題と学習計画（資料1）

<p><b>単元 「走れメロス」をどう思いますか</b> 二年 組 号 ) ( )</p> <p>【学習課題】</p> <p>●この単元では、登場人物の描かれ方や表現の仕方に着目して、登場人物や表現の魅力を説明できるように学習をします。</p> <p>●そのためには、「走れメロス」に書き加えた部分の人物の描かれ方（設定・行動描写・会話・心の言葉など）や表現の仕方と、場面の展開を結び付けて考えたいです。</p> <p>●実際には、登場人物や表現の魅力を「走れメロス」をどう思いますか」に書きます。</p> <p>【学習計画】6+2時間くらい</p> <p>0 単元の下ごしらえ（2時間くらい）</p> <p>① 「走れメロス」を読み、あらすじを言えるようになる。</p> <p>② p170の「広がる言葉」と「言葉の小劇場」で心情を表す使える表現を増やす。</p> <p>1 単元の見直しを持つ</p> <p>① 「人質」と比べて、「走れメロス」に書き加えた部分を確かめる。</p> <p>② 「学習課題」と「言葉の力」を読んで、この単元でどんな力をつけるか理解する。</p> <p>③ 投書モデル「走れメロス」をどう思いますか」を読んで、書き方を知る。</p> <p>2 《私の問い》を立てる</p> <p>① 問いの例を読む。</p> <p>② 場面の展開に注意しながら、登場人物の言動や心情を表す描写に線を引く。</p> <p>③ 考えてみたいことを決めて、「私の問い」を立てる。</p> <p>3 問いを解決しながら投書を書く</p> <p>① 着目する描写と場面の展開、表現の仕方などについて、ノートに整理する。</p> <p>② モデル文の書き方をよく観察して登場人物や作品の魅力について考えを書く。</p> <p>4 投書を読み合う、返書を書く</p> <p>① 友達の手紙を読んで、返書を書く。</p> <p>・その投書の「登場人物の人物像や表現の効果に着目した作品の魅力」に対して、賛成・反対／共感・違和感／似てるけど少し違う／などを明確に書く。</p> <p>5 単元の学習を振り返る</p> <p>① 返書を読み、単元で学んだことや付けた力についてまとめる。</p> <p>② 2月の学年末テストで付けた力を試す。</p>	<p>人物像に着目する</p> <p>6時間目</p> <p>5時間目</p> <p>3・4時間目</p> <p>2時間目</p> <p>1時間目</p>
---	---

2.2 言語活動のモデル（資料2）

<p>単元II 「走れメロス」をどう思いますか モデル</p> <p>セリヌンティウスは、なぜ人質になったのか</p> <p>Cセリヌンティウスは、急に夜中に王城に連れてこられて、人質になれと言われた。もしかしたら3日後には殺されるかもしれない。しかも、自分を人質にしたのは、親友のメロスだ。なぜセリヌンティウスは人質になったのだろうか。</p> <p>なぜ引き受けたかという点、王が見ていたからだ。人を信じられない王に、自分とメロスの友情を見せてやろうという気持ちになったと思う。みなさん、どう思いますか。</p> <p>Bセリヌンティウスは、急に夜中に王城に連れてこられて、人質になれと言われた。もしかしたら3日後には殺されるかもしれない。しかも、自分を人質にしたのは、無二の友人メロスだ。なぜセリヌンティウスは、人質になったのだろうか。</p> <p>それは、王の「面前」だったからだ。自分とメロスのやり取りを王は見ている。セリヌンティウスとメロスは竹馬の友でお互いの性格をよく知っているから、メロスが町を救うために命を懸けていることをすぐに理解した。だから、自分が人質になることを引き受けメロスが約束を果たせば、「信実」というものを王に見せつけられると思ったはずだ。瞬時のその決意は「セリヌンティウスは無言でうなずき、メロスをひどく抱きしめた」に表れている。</p> <p>セリヌンティウスが人質になったのは、メロスと二人で、「信実」は「空虚な妄想」ではないことを王に見せつけたいと思ったからだろう。みなさんはどう思いますか。</p> <p>Aセリヌンティウスは、急に夜中に王城に連れてこられて、人質になれと言われた。もしかしたら3日後には殺されるかもしれない。しかも、自分を人質にしたのは、無二の友人メロスだ。なぜセリヌンティウスは、人質になったのだろうか。</p> <p>それは、王の「面前」だったからだ。自分とメロスのやり取りを王は凝視している。セリヌンティウスとメロスは竹馬の友でお互いの性格をよく知っているから、メロスが町を救うために命を懸けていることをすぐに理解した。だから、自分が人質になることを引き受けメロスが約束を果たせば、「信実」というものを王に見せつけられると思ったはずだ。瞬時のその決意は「セリヌンティウスは無言でうなずき、メロスをひどく抱きしめた」に表れている。「ひとしとこには、心や身に強く感じる」という意味もある。セリヌンティウスの万感の思いが込められていただろう。</p> <p>三日間メロスは帰ってくるという「強い信念」を持ち続けていたのも、二人で「信実」を証明して王の心に勝ち町を救うためだった。</p> <p>セリヌンティウスが人質になったのは、メロスと二人で、「信実」は「空虚な妄想」ではないことを王に見せつけたいと思ったからだろう。みなさんはどう思いますか。</p>	<p>2年 組 号 ) ( )</p>
--	---------------------



2.3 《私の問い》の例

単元「走れメロス」をどう思いますか		2年組 号氏名	「走れメロス」に書き加えられた場面や表現	《私の問い》の例
第6の場面 友との再会と王の改心	◆お互いに殴り合ってから抱き合う	◆お互いに殴り合ってから抱き合う	◆冒頭部分のメロスの設定と町の様子 村の牧人 邪悪に対しては人一倍に敏感 妹の結婚式の準備で町に来た 恐怖におびえる町の様子 老爺 単純な男 のそのそ 王城に入る	・「メロスは激怒した」で始まる効果はどんなことだろうか。 なぜメロスは村の牧人と設定されたのだろうか。
	◆群衆の背後から王はまじまじと見ていた	◆群衆の背後から王はまじまじと見ていた	◆王城でのメロスと王のやり取り 嘲笑 嘲笑 ほくそ笑む お願いの時には敬体になるメロス 王の考えが詳細に書かれている	・王「アイオニスの笑いの意味は何だろうか。 笑いに關する言葉がたくさんあるのはなぜだろうか。 ・蒼白「黒雲」「真紅」「赤」「緋」などの色は何を表していてどんな効果があるだろうか。
	◆群衆の「万歳。万歳万歳。」	◆群衆の「万歳。万歳万歳。」	◆王城に召されたセリヌンティウス セリヌンティウスがメロスを信頼して承諾した二人の様子が描写されている。	・セリヌンティウスにとって一方的過ぎるのではないか。なぜ受け入れるのか。
	◆少女が緋のマントを着せかける。 「勇者は、ひどく赤面した。」(「メロスは激怒した」)	◆少女が緋のマントを着せかける。 「勇者は、ひどく赤面した。」(「メロスは激怒した」)	◆村での妹の結婚式の様子 未練の情 「おまえの兄の、いちばん嫌いなものは、人を疑うことと、それからそをつくことだ。…」	・村に帰って妹の結婚式をしたことが詳しいのはなぜか。
第5の場面 走り続けるメロス	◆「斜陽は、赤い光を葉や枝に投げ、燃えるばかりに輝いている」	◆「斜陽は、赤い光を葉や枝に投げ、燃えるばかりに輝いている」	◆「身体披露すれば精神もともにやられる。……くどい 長い 王の心に近くなる「正義だの、信実だの、愛だの、考えてみればくだらない。…」	・疲れ果てたメロスの心の声が長いのはなぜか。 ・走ることをやめたメロスの独白が「走れメロス」の魅力であると思うが、そのことをどのように説明すれば伝わるか。
	◆セリヌンティウスの弟子フィロストラトス はりつけにされているセリヌンティウスの弟子ですら止める。それでも走るメロス	◆セリヌンティウスの弟子フィロストラトス はりつけにされているセリヌンティウスの弟子ですら止める。それでも走るメロス	◆「もつと恐ろしく大きいもののために走っているのだ」 「訳の分からぬ大きな力に引きずられて」	・セリヌンティウスの弟子であるフィロストラトスがメロスを止めるという設定になっているが、それはなぜだろうか。
	◆「最後の一片の残光も消えようとしたとき」疾風のどとく刑場に突入した	◆「最後の一片の残光も消えようとしたとき」疾風のどとく刑場に突入した		・「人の命」のためよりも「信じられているから走る」とあるが、それはどういうことだろうか。 ・「もつと恐ろしく大きなもの」とは何か。それは、いつからそうなのだろうか。
				・この情景描写から何が伝わってくるだろうか。この場面ではどんな役割があるだろうか。

## 2.4 《私の問い》の一覧

単元 11 「走れメロス」をどう思いますか 《私の問い》の一覧 (二次)		
単元を通した《私の問い》		言語活動の中の《私の問い》
①メロスの 決意	なぜメロスは、町のために王を殺そうとしたのか	なぜ、知らない人も多い町のためにメロスは王を殺そうとしたのか。
	なぜメロスは、短剣を懐中に隠していたのか。	なぜ王は人を信じる事が出来ず人を殺すのか。
②王との対面	なぜメロスは王様を真っ正面から殺そうと思ったのか。	なぜメロスは王様を真っ正面から殺そうと思ったのか。
	メロスは、王が必ず約束を守るかもわからないのに、なぜ友人を人質にできたのだろうか。	メロスは、王様が必ず約束を守るかもわからないのに、なぜ友人を人質にできたのだろうか。
	当日欠席	なぜ、セリヌンティウスを人質にできたのだろうか。
	なぜ、あの時王様はメロスを殺さなかったのか。	なぜ、あの時王様はメロスを殺さなかったのか？
	なぜ、「言え！」の部分に「。」ではなく、「！」を使い、青とか赤ではなく、「蒼白」や「真紅」を使ったのか。	この物語では、青などの色ではなく蒼白などの複雑な色使いになっている。また、「この短刀で何をするつもりだったか言え！」の部分では、！が使われている。それはなぜだろうか。
当日欠席	なぜ「メロスは足元に視線を落とし瞬時ためら」ったのだろうか。	
③妹の婚礼	なぜメロスは無理にでも笑おうとしたのか。	なぜメロスは兄の質問に対して「なんでもない」と答えて無理に笑おうとしたのか。
	妹の婚礼の場面を書き加えたのはなぜか（書き加えた効果）	なぜ作者は、走れメロスで、妹の婚礼の場面を書き加えたのだろうか。
④道中の苦難	当日欠席	なぜ、メロスはあんなにも言い訳をしたのだろうか。
	メロスは「正義」「信実」「愛と誠」を言い訳にしているのに、自分の命に関することだけは言い訳にしなかったのはなぜか。	何故そこで生きたいということを言い訳にしなかったのだろうか。
	「嘲笑」と「せせら笑う」と書き換えたのはなぜか。	嘲笑とせせら笑うは、どちらも【嘲笑う】と似た意味合いだが、なぜ【嘲笑う】ではなく、それぞれ表現を違えたのだろうか。
⑤走り続ける メロス	④の場面では「友を救うために走る」と言っているのに、⑤の場面では間に合う間に合わぬは問題ではない「もっと恐ろしく大きいものために走っている」と言っている。この考えの変化のきっかけは何だろうか。	恐ろしく大きいものとは何か、また、考えの変化のきっかけは何だろうか。
	王の気持ちに近づいたメロスを奮い立たせたのは、水がどのように働いたからだろうか。	何故メロスは水を飲むことにより再び走り出すことができたのだろうか。
⑥友との再会と王の改心	「信実」の字が違うのはなぜだろう。また、この字を使うことで何を伝えたいのか。	なぜ、走れメロスでは、「信実」が使われているのだろうか。また、信実を使うことによってどのような効果があるのだろうか。
	なぜお互いに殴り合う場面を書き加えたのか。（殴り合う場面があることの効果）	なぜメロスとセリヌンティウスはお互いに殴り合ったのだろうか。
	メロスとセリヌンティウスは、親友（竹馬の友）であるはずなのに、なぜお互いをためらいなく殴り合うことができたのだろうか。	メロスとセリヌンティウスは「竹馬の友」であるはずなのに、なぜ、お互いをためらいなく殴ることができたのだろうか。
	群衆の中に「歎歎」の声があがったのか。	なぜ、群衆の中に歎歎の声があがったのか？
	お互いに殴り合う描写を書き加えることでどのような効果があるか。	竹馬の友である2人ならお互い疲れていたことを分かり合っていたらどうがなぜ殴り合うことができたのだろうか？
	メロスとセリヌンティウスは、なぜ王様を仲間に入れたのだろうか。	なぜ王様は仲間に入れてほしいと言ったのか。
	なぜ初めは「抱きしめた」と書いてあるのに、最後の場面では「抱き合った」に変えたのか。	なぜ「抱き締めた」と「抱き合った」を変えているのだろうか。また、変えることでどのような効果があるのだろうか。
	「信実」の字が違うのはなぜか。	最後に王が、信実とは空虚な妄想ではなかった。と言っていたがなぜ「真実」ではなく「信実」の漢字を使用したのだろうか
	なぜ、暴君ディオニスは、上からや前からなど目立つところではなく、わざわざ群衆の背後から二人のさまをまじまじと見つめていたのだろうか。	なぜ、暴君ディオニスは、上からや前からなど目立つところではなく、わざわざ群衆の背後から二人のさまを見ていたのだろうか？
メロスは目に涙を浮かべているのに、セリヌンティウスは「優しくほほ笑み」なのか。	メロスは、「目に涙を浮かべ」ているのに、セリヌンティウスは、「優しくほほ笑み」なのか？	

2.5 定期テストによる評価問題 (丸数字は学年 記号は「読むこと」の指導事項)

(出典は小川糸『リボン』)

定期テストによる評価問題

場面展開を描写を基に捉える 1年(ア)

② 奇跡が起きるかもしれないとあるが、この場合の「奇跡」とは具体的にどのようなことか、十五字以内で説明しなさい。

〈解答例〉リボンが戻ってくること

表現の効果 2年(エ)

③ 少し肌寒い風が吹き始めたところがあるが、この情景描写の効果の説明したものとして最も適切なものを、次のア～エから一つ選び、記号で答えなさい。

ア 季節の移り変わりを示すことで、「私」の心の成長を感じさせる効果

イ 「私」を現実を引き戻し、「私」とすみれの関係を遠ざける効果

ウ 時間の経過を表すとともに、次の行動に移るきっかけを与える効果

エ 場所の雰囲気的印象付けつつ、今後の幸せな展開を期待させる効果

〈解答〉ウ

場面の展開、登場人物の言動や心情に注意して読み、内容を理解する 1年(ウ)

④ リボンが宝物だったのではないとあるが、「私」は何に気が付いたのか。この前後を読んで次のア～エから最も適切なものを一つ選び、記号で答えなさい。

ア リボンとすみれちゃんと三人で過ごした時間が宝物だったのだと気づいた

イ リボンが逃げたことを思い出すと悲しいので早く忘れた方がいいと気づいた

ウ リボンを育てることにつながっていたすみれちゃんの魂が宝物だと気づいた

エ リボンはすみれちゃんと楽しく過ごしたためのペットであったのだと気づいた

〈解答〉ア

登場人物の言動の意味を考え、内容を解釈する 2年(イ)

⑤ 私はもう一度、空を見上げた。とあるが、このときの「私」の心情として最も適切なものを次のア～エから一つ選び、記号で答えなさい。

ア 蠟人形みたいに固まって空を見続けた時とは違って、もうリボンのことは忘れ

ようと思っている。

イ 蠟人形みたいに固まって空を見続けた時とは違って、リボンが逃げたことを肯定的に捉えている。

ウ 蠟人形みたいに固まって空を見続けた時と同じで、リボンが帰ってくるかもしれないと思っている。

エ 蠟人形みたいに固まって空を見続けた時と同じで、リボンが逃げたことを否定的に捉えている。

〈解答〉イ

読んで理解したことを経験と結び付け、考えを広げたり深めたりする 2年(オ)

① お祝いをする。② リボンの門出をお祝いする。についての次の問いに答えなさい。

(1) ⑥で「私」はリボンにどのような成長があったとらえているか。①の「お祝い」のの違いを明確にして、次の空欄に合うように答えなさい。

いことの違いを明確にして、次の空欄に合うように答えなさい。

\*①では、( )を祝っているが、⑥では、(鳥本来の成長を

遂げて大空へ飛び立っていったリボンの)を祝っている。

例①では、(リボンが誕生してから半年経ったこと)を祝っているが、⑥では、(鳥

本来の成長を遂げて大空へ飛び立っていったリボン)を祝っている。

(2) あなたは、⑥リボンの門出をお祝いする「私」は、どのような魅力がある人物

だと思えますか。次の条件1と条件2にしたがってあなたの考えを具体的に

書きなさい。

条件1 ⑥リボンの門出をお祝いするの意味と、その時の「私」の気持ちにふれて

書くこと。

条件2 「私」について、どのような魅力がある人物なのかを書くこと。

例鳥として成長して空へ飛ばたいで行ったリボンに対して、寂しいけれど喜ぼうとし

ているところが、心が広いという魅力がある人物だと思いました。(芯が強いという

魅力のある人物だと思いました。など)

### III

ここでは、I編で述べた「単元づくりの基本的な考え方」に基づいて行った実践（II編）における指導者のリフレクションについての検討を通してこれからの単元づくりへの改善点について考察を図ることとする。

生徒の言語活動の単元中の学習の様子（粘り強い取組を行おうとしている側面やその過程で自らの学習を調整しようとする側面を含む）や言語活動の成果を評価した結果、本実践は生徒にとって適切な学習機会になったと考えられる。1章でそのように評価できる根拠の一部を取りあげ、2章でこれからの単元づくりへの改善点について考察を図る。

#### 1. 教室の事実（学習の様子）

以下に4名の生徒の「単元びらきのときの生徒の振り返り（学習課題の受けとめと《私の問い》）」、「言語活動で書いたもの」、「単元を終えたときの生徒の振り返り（本単元でできるようになった力）」の実際を示す。

##### 1.1 単元びらきのときの生徒の振り返り（学習課題の受けとめと《私の問い》）

###### ① 生徒01の単元びらきのときの振り返り

『走れメロス』をどう思いますか』では、設定から想像、展開につないだり、引用（この時だらだらではなく短く）をして、そこから想像・解釈・推察をすればよいことが分かりました。「走れメロス」の冒頭部は、「メロスは激怒した」と、「メロス」という名前を使っています。しかし、物語の末尾は「勇者はひどく赤面した」と「メロス」が「勇者」と言い換えられているところが引っかかっています。

###### ② 生徒02の単元びらきのときの振り返り

学習課題の中の「場面の展開を結び付ける」の意味が分からなかったけど、「〇〇の場面で～だから、こんな行動をした」や、「～という心情が表れているから、〇〇の場面ではこうなった」など、前や後の場面も見てつないで考えることだとわかりました。また、C評価からB評価になるためには、書き加えられた部分を抜き出して、そこから想像して『走れメロス』をどう思いますか』を書きたいと思います。

《私の問い》：「斜陽は赤い光を葉や枝に投げ、燃えるばかりに輝いている」この情景描写は、何を表しているのか。また、どんな効果があるのか。

###### ③ 生徒03の単元びらきのときの振り返り

「走れメロス」では、登場人物の描かれ方の中でも、設定に着目してみたいと思いました。また、その設定から上手く場面の展開に結び付ける方法について考えてみたいと思います。

《私の問い》：「メロスとセリヌンティウスは竹馬の友であるはずなのに、なぜお互いをためらいなく殴ることができたのか」

###### ④ 生徒04の単元びらきのときの振り返り

なぜ、あの時王様はメロスを殺さなかったのか？

##### 1.2 言語活動で書いたもの

###### ① 生徒01の言語活動

メロスは王城に入り、王の前に引き出された。王と口論をしている時、王の言葉にすぐ反応していたメロスだが、言葉が一瞬止まった。なぜ「メロスは足元に視線を落とし瞬時ためら」ったのだろうか。

それは、たった一人の妹に亭主を持たせてやりたかったからだろう。メロスは「邪悪に対しては、人一倍に敏感」であったために「邪知暴虐」な王によって苦しんでいる人を救いたかったのだろう。その気持ちから「命乞いは決してしない」とは言ったものの大事な妹の結婚式が間近であることを思い出した。「しまった……」と焦る気持ちが「メロスは

足元に視線を落としに現れている。「視線を落とす」には、単純に目の方向が下向きになるのではなく、気持ちも落ちるという意味もある。「目は口程に物を言う」という言葉のように、メロスの結婚式はどうしようかと悩んでいる心が表れている。「瞬時ためら」ったのも妹の結婚式をあれこれ考えて迷ったからだろう。この場面を直截で簡潔に描いている「人質」に対し、「走れメロス」では「単純な男」メロスの一瞬のためらいや僅かな内省の陰影を感じられる。

メロスが「足元に視線を落とし瞬時ためら」ったのは、死ぬ前に、妹の結婚式を挙げたかったからだろう。皆さん、どう思いますか。

#### ① 生徒 02 の言語活動

メロスとセリヌンティウスは三日後の夕暮れまでに戻ってくるという約束を果たしたのに、お互いに力いっぱい殴り合った。約束を守れなかったならまだしも、メロスは王との約束を守ったのだ。なのに、なぜメロスとセリヌンティウスはお互いに殴り合ったのだろうか。

それは、嘘偽りのない関係でいたかったからだ。メロスとセリヌンティウスは「竹馬の友」であり、「無二の友人」だ。だからこそ、たった一度だけでも疑ってしまったことを後悔しているのだ。そして、疑ったことをお互いに言わなければ、信じていると言っていたのに嘘をつくことになる。それだけは、絶対に嫌だったのだろう。メロスは、「嘘をつくことが嫌い」だ。だから、「刑場いっばいに鳴り響くほど音高く、腕にうなりをつけてお互いに殴り合う」ことで疑ってしまったことを許しあい、抱擁する資格を得たのだ。そして、メロスから殴れと言われて、セリヌンティウスが遠慮なく思いっきり殴れたのは、互いのことを理解して信頼し合っているからだ。それは、「全てを察した様子でうなずき」に表れている。そんな二人の本物の友情を見たことで、人を信ずることができなかった王の心を動かし、「信実とは決して空虚な妄想ではなかった」と言わせることができたのだ。

メロスとセリヌンティウスが殴り合ったのは、一度だけでも疑ってしまったことを正直に言い合い、抱擁する資格を得て、王様に二人の固い絆を見せたかったからだろう。皆さんはどう思いますか。

#### ③ 生徒 03 の言語活動

メロスとセリヌンティウスは「竹馬の友」であるはずなのに、なぜ、お互いをためらいなく殴ることができたのだろうか。

お互いを信頼していたから交わした約束なのに、一度疑ってしまったことは罪悪感を生み、それはとても大きかったのだろう。だからその分、メロスは信じて待っている友を裏切ろうとしてしまったこと、セリヌンティウスは疑ってしまったことへの許しとして、『刑場いっばいに鳴り響くほど音高く』、そしてまた『腕にうなりをつけて』殴り合ったのだろう。その罪悪感やお互いの気持ちが、叩く、ではなく殴る、という描写に表れている。

しかし、その熱い気持ちも読み取れる一方で、メロスが『目に涙を浮かべて』、懇願するように「殴れ」と言うのに対し、セリヌンティウスは『殴ってから優しくほほえみ』「殴れ」と言うのである。この描写から私は、罪悪感に差があるのではないかと感じた。きっとセリヌンティウスは、メロスが殴れと言わなかったら、自分も殴れ、とは言わなかっただろう。なぜか。それはきっと、この物語の主人公であるメロスの罪悪感や性格、考え方、思いを一番強く伝えたかったからだ。(それはメロスの言い訳が長かったことにも繋がるのではないだろうか。)『メロスは邪悪に対しては人一倍に敏感』なのだ、そして邪悪を簡単に許すことも嫌いなはずだ。それがこの描写の差を生んでいるのだろう。

ためらいなく殴り合えたのは、大きな罪悪感とその許しを乞うためであり、描写に差があったのは、メロスの罪悪感や、性格、考え方、思いを一番強く伝えたかったからだろう。皆さんはどう思いますか。

#### ④ 生徒 04 の言語活動

なぜ、あの時王様はメロスを殺さなかったのか？

メロスと王様は、「メロスの友人を人質にし、3日間以内に帰ってくる」と、そして「3日間以内に帰って来たらメロスを殺す」と約束した。そしてメロスは帰ってきた。約束通りメロスを殺すのかと思ったら王様はメロスを殺さなかった。

それは王様がメロスを「信じた」からだ。今まで王様は誰も信じられなかったから。昔の王様は優しく皆に好かれるような王様だったのかもしれない。だが、人を信じられなくなるような出来事があったに違いない。だから、王様はメロ

スが帰ってきて「信じれる」と思ったはずだ。メロスを殺さなかったのも「おまえらは、わしの心に勝ったのだ。」「わしをも仲間に入れてはくれまいか」に表されている。「わしの心に勝ったのだ。」には、メロスは逃げる、今までの奴らと同じ、だと思っていたからだ。

でもその考えを覆されたのだ。メロスは帰ってきた。メロス達に「真実」は「空虚な妄想」ではないことを教えてもらっただろう。みなさんはどう思いますか。

### 1.3 単元を終えたときの生徒の振り返り（本単元でできるようになった力）

#### ① 生徒 01 の単元を終えたときの生徒の振り返り

登場人物や表現の魅力を説明するためには、物語を繰り返し読み、言葉一つ一つに着目すると良いことが分かりました。一つ一つに着目することで、より創造につながり、そこから推察をすることで、物語全体とつなげることができるからです。

友達のどう思いますかを読み、行動描写や設定以外に、文脈にも着目できることを学びました。Aさんは「！」に着目していたのです。私は文脈よりも行動描写や設定に着目していたので、全く気付かなかったし、疑問にも思いませんでした。文脈の変化を読み取るためには、ほかの文章と比較をすることが大事だと学びました。色を表す言葉、言葉の言い換えなど、小さなところにこそ、作者の深い思いや考えが込められているのだと思います。それに気づくことで、登場人物や表現の魅力を味わうことができるのではないのでしょうか？

#### ② 生徒 02 の単元を終えたときの生徒の振り返り

『走れメロス』をどう思いますか』を書いていく中で、本文に書いてある行動描写や表現の工夫から想像し、その時の人物の心情を深く読み取る力が身についたと思います。普通に読むだけじゃ気にも留めない表現でも、詳しく読んでいくと、メロスや王の心情が隠れているとわかりました。例えば、Bさんの「足もとに視線を落とし」という描写から不安や恐怖、迷いを読み取っていることなどです。また、「ここにこういう描写があるから次の場面ではこうなった」と展開を結びつけて考えることができたと思います。この身につけた力を活かして文章を読む時には、描写や表現から想像をふくらませたいと思います。

#### ③ 生徒 03 の単元を終えたときの生徒の振り返り

『走れメロス』をどう思いますか』で私は、特に設定や描写に着目して文章を考えることができました。ただ普通に読むだけでは気づかないことも、登場人物の描かれ方や表現の仕方に着目することで、登場人物の深いところまでを読み取ることができると感じました。

自分が考えた文章から表現の魅力が伝えられるか、少し自信がないですが、学習課題を基に、自分の考えを説明することはできたと思います。また、友達の投書を読んで、自分が気づかなかったような表現の工夫や描かれ方を魅力として説明できているものが多く、とても参考になりました。登場人物の描かれ方や表現の仕方に着目すると、また違った見方で物語を楽しむことができることを学びました。

#### ④ 生徒 04 の単元を終えたときの生徒の振り返り

この単元では、「走れメロス」を読み、登場人物の描かれ方や表現の仕方に着目して、登場人物や表現の魅力を説明できるようになる学習をしました。「走れメロス」に書き加えた部分の人物の描かれ方や表現の仕方では、自分は登場人物の心情が表されている文を探し、「どう思いますか」の文を書きました。自分の考えを文にして表すのが苦手だったけど、友達のアドバイスをもらい表現することができたと思いました。

### 1.4 考察

生徒にとって単元びらきは、作品との出会いだけではなく単元との出会いである。それはこれから連続する学習への出会いである。教師が提示する学習課題をどのように受けとめ、そこから自分の見通しをどのように立てるかをデザインする時間である。単元びらきでは、教師の案内がその後の学習の進め方に大きな影響を与える。

単元づくりへの改善点の一つとして単元びらきをあげるならば、教師は、生徒がどのような《私の問い》を立てたかということよりも、どのようにして《私の問い》を立てたかを省察する必要がある。

教室の仲間が立てる《私の問い》を参考にすれば、どの生徒もそれなりの《私の問い》を立てることはできるであろう。ただし、それが借り物の《私の問い》のままであれば、その後の学習が深まることは少なく、とりわけ言語活動は形式のコピーで進んでしまうことが多い。仲間の《私の問い》を参考にしたり教師が示した問いのサンプルを手がかりにしたりして《私の問い》を立てることは有効な学びのきっかけであるが、必要なのはその《私の問い》の吟味である。本当に自分の問題意識に重なっているかどうかの確かめが必要である。

ゼロから生まれた問題意識から《私の問い》を立てられるなら、それは素晴らしいことであるが、何かを参考にしたりとあえず《私の問い》をもち、そこからその《私の問い》に向き合い、その《私の問い》に学びに向かっていこうとする今の自分の手持ちの思いや発想をつないでいくことで切実な《私の問い》に仕立てることができるなら、それも同様に素晴らしいことである。

4名の生徒が学習課題をどのように受けとめ、どのような《私の問い》を立てたか、記述を見ると、生徒04は学習課題をうまく受けとめられなかったと推測できる。

## 2. 指導者のリフレクション

### 2.1 学習課題の設定（言語能力を高めるための目標の明確化と具体的な把握）

つけた力について生徒が書いたもの（Ⅲ 1.3 単元を終えたときの生徒の振り返り（本単元でできるようになった力））を読んでいると、力を一般化して自覚できていない（ように書いている）ことがわかりました。

これは、つけた力の振り返り方を示していないことも大きな原因だと思いますが、学習課題のAフレーズ（明解な指導事項）が「登場人物の描かれ方や表現の仕方に着目して、登場人物や表現の魅力を説明できるようになる」であったために、「説明できた（書けた）」ことで「できた」と思っている（書いている）のではないかと思っています。「説明する」は学習課題のCフレーズ（学びがいのある言語活動）に収めることにして、「捉える」としていたならば、単元を通して「自分が何を考えているか」を気にし続けられたのかもしれない。

また、単元中の学習の様子を見ていると、学習課題のBフレーズ（具体的な思考操作）の思考を働かせようとしてはいましたが、言語活動の成果物（Ⅲ 1.2 言語活動で書いたもの）を見てみると、作品全体を「総合的に判断」して人物や作品の魅力を捉えられていない子どもが一定数いることに気がつきました。これは、「総合的な判断」をする考え方を教師自身がわかっていなかったことが原因ではないかと思っています。

### 2.2 言語活動の設定と評価（学習活動の総合を保証する教材・資料の整備と活用）

設定した学習課題の視点による作品の分析が十分ではありませんでした。教師が作品の特徴を十分に理解し、単元でつきたい力がつくように分析できていれば、言語活動での書く活動をもっと論理的に進めることができていると思います。そうすれば、思考モデルとして機能し、評価するときも教師と子どもが共通認識を持つことができたと思います。

### 2.3 考察

#### (1) 学習課題の設定（言語能力を高めるための目標の明確化と具体的な把握）

学習課題の設定（言語能力を高めるための目標の明確化と具体的な把握）にかかわるリフレクシ

ンから、これからの単元づくりへの改善点として次の3点を指摘することができる。

### ① 「のりしろの力」としての「振り返り」のしかたの指導

指導者がリフレクションで記述しているように、生徒は「振り返り方」を習得していないかもしれない。それが原因で本単元における「振り返り」が十分でないならば、今後の学習に向けて「振り返り」のしかたを教えることが必要であろう。

しかし、「振り返り」のしかたの指導は、中学校第2学年の国語科において「走れメロス」を扱った「読むこと」の単元で行うべきものなのであろうか。そうではない。小学校第1学年以降、子どもは何度も振り返ってきている（振り返らされている）。教師は授業で「では、きょうの振り返りをしましょう。」を繰り返している。振り返りという行為は日常のものである。

しかし、「振り返り」のしかたは、どの教科の教科書でも単元として位置づけられているわけでもなく、目次への掲載もない。教育課程に位置づけられていないのが現実ではないだろうか。小学校、中学校を通じて誰かがどこかで指導しなければ、子どもの自然習得に期待するしかない。

このことは「振り返り」に限ったことではない。「見通しのもちかた」もそうである。私は、このような誰も教えていないが日常の学習において必要な力を『のりしろの力』を呼んでいるが、これからの単元づくりへの改善点として、この『のりしろの力』の指導計画を立てることを提案したい。

『のりしろの力』の指導は、単元とは別に教え、習得させるものであり、単元を通して活用し、習熟させるものである。

本実践でも取りあげられているが《私の問い》を立てる力も『のりしろの力』の一つである。特設して教えなければ、放っておいて《私の問い》を立てることができるようになるものではない。今後、生涯を通して学び続けるために必要な《私の問い》を立てる力を教える時間を特設し、丁寧に練習して習得させ、繰り返して扱って習熟させる年間計画を学校単位で作成していかなければならない。

小学校第1学年からの長い学習期間のどこかで基本的なことを教え、習得させたならば、その後は多くの学習機会の中で子どもは習熟していく。すべての単元においていつもいつも「振り返り」のしかたを教えることが必要であるということではない。

### ② 行為動詞

本実践において、教師は「登場人物の描かれ方や表現の仕方に着目して、登場人物や表現の魅力の魅力を説明した文章を書くこと」を通して「登場人物の設定の仕方をとらえる」ことができるようになることを期待し、学習課題のAフレーズ（指導事項）を「登場人物の描かれ方や表現の仕方に着目して、登場人物や表現の魅力を説明できるようになる学習」と設定している。

生徒が書いた学習後の振り返りの記述を省察すると、多くの生徒は教師の指導計画通りに進めているが、一部に「登場人物の設定の仕方をとらえている」ことの自覚が十分でない生徒が見られる。

学習の振り返りに記述できていないことだけで、生徒が学習の成果を自覚できていないと判断することはできないが、振り返りに書かせることで自覚できたかどうかを判断しようと考えていた教師としては指導の不十分さを反省し、何らかの改善が必要と感じるであろう。

これからの単元づくりへの改善点として、教師が学習行為動詞の吟味することを提案したい。

学習行為動詞とは、学習における生徒の行為を表す動詞のことである。年間指導計画や学習指導案を立てるときも学習行為動詞の吟味は重要であるが、とりわけ生徒に示す学習課題にどのような動詞を用いるかの選択はその後の学習の深まりに大きく影響する。

学習行為動詞は、教師と子どもが共有できるものでなければならない。生徒にまったく意味の通じない動詞を使うことはあり得ないが、教師が意図している学習行為が適切に子どもに通じるような動



詞を選択し、提示することを心がけなければならない。

本リフレクションにおいて、指導者は「説明する」ではなく「捉える」とするべきであったと振り返っている。確かに「説明する」という行為動詞（社会的学習行為動詞といってもよい）は、「捉える」という行為動詞（認知的学習行為動詞といってもよい）よりも顕在化した行為動詞である。何をしているかが他者から見える。生徒も「説明した」という事実によって学習が完遂したと感じられるであろう。

しかし、指導者としては、生徒は目標とする内容を捉えて説明できているが、そのことを自覚しているのか、あるいは、捉えることができているにもかかわらず説明できたと思っているのか、生徒の自身の学習をどのように自覚したり評価したりしているかが分からず指導の成果を実感できないということであろう。

確かに、前者の場合は、生徒は学習内容を捉えているにもかかわらず、そのことが自覚されないままになってしまうおそれがある。後者であれば、言語活動は終えてはいるもののそもそも目標の達成に至っていないことになる。指導者が「捉える」としたほうが効果的であったと考えるのもうなずける。

しかし、「捉える」のような頭の中での営みである学習行為動詞が生徒に共有されるかどうかを検討したい。そもそも学習課題を設定する際、「捉える」という行為動詞の曖昧さをなくすために「説明する」と設定したはずである。それを「捉える」に変更するとすると逆戻りである。

問題にしなければならないのは、振り返りの記述や言語活動で書いた「説明されたもの」を教師がどのように読むか（評価するか）である。本文の引用ばかりで目標としている「登場人物の設定の仕方を捉えている」ことにはふれていない振り返りや、根拠を示すことなく冗長的な記述を繰り返すばかりで「登場人物の設定の仕方を捉えている」と判断できないものもあったのであろう。しかし、それは「説明する」としたことが原因ではない。「説明する」という学習行為動詞は学習課題として適切な動詞であろう。指導者のリフレクションは杞憂のものである。ただし、「説明する」というあまりに日常的な学習行為動詞だからこそ、どのようにするかが理解しにくかった生徒もいるかもしれない。「自分の言葉で表現する」というように言い換えることも検討したい。

要は、「登場人物の設定の仕方を捉えたこと」を「説明」するために、登場人物の描かれ方（設定・行動描写・会話・心の中の言葉など）や表現の仕方と、場面の展開を結び付けて考えているかどうかであり、結び付けて考えたことが「説明」されているかどうかであり、考えて「説明」できたことを自覚できているかどうかである。それは、学習課題のBフレーズ（思考操作）をいかにはたせたとしたことである。また、学習課題のCフレーズ（言語活動）が形式のコピーで終わらず、自分自身の意味の創造になっているかどうかである。結局、そのことを実現するために学習課題をどのように受けとめているかである。

これからの単元づくりへの改善点として、教室の共通の言語で学習課題を調えること、とりわけ、指導事項の内容を厳選することと、学習行為動詞を吟味することを提案したい。小さな代案を示すなら、以下のような学習課題案が考えられるであろう。下線部は変更点である。

[学習課題] この単元では、登場人物の描かれ方や表現の仕方に着目して、登場人物や表現の魅力を自分の表現で説明できるようにする学習をします。

課題は、太宰が書き加えた「設定」「行動描写」「会話」「心の中の言葉」を場面の展開と結び付けたり、二つの作品の表現の効果を比較したりして、登場人物や表現の

魅力を「『走れメロス』をどう思いますか」に書くことです。

### ③ 「考えるということ」の指導

前節②で述べたように、教師が生徒に示す学習行為動詞は、学習課題のCフレーズ（言語活動）であれ、Bフレーズ（思考操作）であれ、具体的で教室の共通の言語によって調べられたものでなければならない。思考操作を表す動詞を思考行為動詞と呼ぶが、「考える」という指示ではなく本実践のように「結び付ける」とするほうが生徒にとっては「考える」ということが具体的な行為として理解しやすい。

ただ、「結び付ける」という思考行為も「のりしろの力」である。すべての生徒が既にできるようになっているとは限らない。これまで誰かに教えられた経験がない生徒も多いであろう。「結び付ける」とは何をどのようにすることなのかを確認するとともに、必要があれば練習することも必要である。本単元のように、結び付けることを通して「総合的な判断」をすることで魅力を捉え、それを言語化することが必要な場合は、なおのこと思考操作にかかわる学習履歴を確認し、練習が必要と考えられる場合は指導計画を立てる段階から想定しておかなければならない。

#### (2) 言語活動の設定と評価（学習活動の総合を保证する教材・資料の整備と活用）

太宰治の「走れメロス」を扱う「読むこと」の単元で、シラーの「人質」をあわせて扱う実践例は少なくない。単純に両作品の違いを見つけることだけで終えているようなものもあるが、本単元では太宰が「人質」について語っていることなどもふまえ、太宰が「人質」に手を加えた部分こそが「走れメロス」のよさであるという前提に立って単元づくりを行っている。

授業を行う指導者は、丁寧な生徒の学習履歴研究の上に立ち、十分な作品研究や単元研究を行っている。ただ、どれほどの研究を繰り返したとしても実践を終えるとたちまち自身の作品研究が薄かったと感じるものが授業研究である。その姿勢こそが次の価値ある単元を創造するのである。本実践において、事前の研究に不備を感じる点は一切ない。

これからの単元づくりへの姿勢として提案するなら、本単元の単元づくりや実際の指導にあたり、本実践のように厳しさのある教室で生徒と向き合うこと、どのように手を引けばこの学び手をできるようにできるであろうかと謙遜のうちに考えて生徒と対峙すること、そして事実をすみやかに言語化して記録に残しておく面倒を厭わないこと、これらの教師の仕事を継続されることである。

単元づくりについてのわたしの拙い提案を受けて実践して下さったことに感謝ばかりである。

「教える過ぎるなどありません」という大村はま氏の言葉に勇気づけられるとともに、教えたことを教えるだけでなく、生徒に望まれていることを教えること、教えるということ是可以できるようにすること、生徒はできるようになることを望んでいるということ片時も忘れることなく単元を創造できる教師としてともに生き、ともに成長していきたい。

(本学教授・佐賀市立金泉中学校教諭)

#### 付記

・本稿は達富と田崎の共著によるものである。達富がⅠのすべて、Ⅲの1.4、Ⅲの2.3を、田崎がⅡのすべて、Ⅲの1.1から1.3まで、Ⅲの2.1から2.3までを担当した。

#### 参考文献

- ・C. M. ライゲルス・B. J. ビーティ・R. D. マイヤーズ・鈴木克明訳（2020）『インストラクショナルデザイン理論とモデル』、北大路書房
- ・鹿毛雅治（2013）『学習意欲の理論』、金子書房
- ・岡田敬司（2011）『自律者の育成は可能か』、ミネルヴァ書房
- ・岡田敬司（2009）『人間形成にとって共同体とはなにか』、ミネルヴァ書房
- ・倉澤栄吉（1981）「今も実践者として」『総合教育技術』特集 大村はま教室に何を学ぶか、小学館