

生徒が主体的に学ぶ中学校国語科 —教材研究に注目して—

教育実践開発コース

学籍番号 17GP502 氏名 神尾 龍太郎

1 はじめに

(1) 「主体的に学ぶ」とは

次期学習指導要領は、「育成すべき資質・能力」を三つの柱「学びを人生や社会に生かそうとする学びに向かう力・人間性等の涵養」「生きて働く知識・技能の習得」「未知の状況にも対応できる思考力・判断力・表現力等の育成」に整理している。そして、この三つの柱を育むため、「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善が規定され、配慮事項についても記述が加えられた。

従来から、生徒が「主体的に学ぶ」ことは目指されてきた。しかし、改めて学習指導要領に明記されたことに伴い、今後目指すべき「主体的な学び」とはどのようなものか、そして学校現場ではどう実現されるのか、次期学習指導要領への移行期間であることもあり、研究意義があると考えた。

(2) 「教材研究」に注目する理由

秋田喜代美(1997)によれば、教師が熟達するうえでの変化は、授業づくりの段階に即して3点である。第一に、翻案過程と呼ばれる教材研究の段階での変化。第二に、授業の実施段階における変化。そして第三に、授業後の自己評価の変化であるⁱ。

例えば翻案過程では、既にある教材を理解して指導するだけでなく、生徒の実態に合わせ、教える内容を教材化するようになる。実施段階では、生徒とのやり取りの際の姿勢、生徒の理解を具体的に見届ける深さも変化する。そして授業後の自己評価では、授業の良さや問題点を適切に評価し、授業中にとった自らの行為について、その意図を説明することができるようになる。これら3要素が循環することを踏まえると、一番初めに手を付けるのは翻案過程、つまり教材研究と考えられる。

(3) 「主体的に学ぶ」と「教材研究」の関連

主体的に学ばせるためには、学習に対して必然性を感じさせなければならない。そして、その必然性は、生徒が自然と課題に取り組むことができた時に生まれると考えた。特に「指導事項」「付けたい力」「単元を通して課題解決をめざす言語活動」「授業実践」が一貫しているとき、生徒は見通しをもち迷いなく課題に取り組み、学習を振り返ることも容易になる。また、国語科は指導事項と教材の内容が決まって対応しているわけではない。ゆえに、その教材がどの点で特長的といえるのか、すなわち「教材性」、及び学習活動を互いに体系付けること、すなわち「構造化」、この2点に注目して教材研究を行うことが、主体的に学ぶ中学校国語科において特に重要だと考えた。

2 研究の目的

『教材性』『構造化』を検討することで『指導事項』『付けたい力』『単元を通して課題解決をめざす言語活動』『授業実践』に一貫性のある授業づくりを行うことができ、それにより、生徒は必然性を感じて自然に学習活動に取り組むことができる」という仮説を明らかにしていく。

3 授業実践の取組

(1) 授業実践 I (1 年次後期)

①授業実践の概要

- i) 対象 A市立B中学校 2年C組
- ii) 単元名・教材名 ・漢詩を読んで鑑賞文を書こう—転句に注目して読み味わう—
・「漢詩の風景」(石川忠久, 光村図書2年)

②教材研究

i) 「付けたい力」と「単元を通して課題解決をめざす言語活動」の設定

本単元では、指導事項「読むこと ウ」「伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項 ア(ア)(イ)」を踏まえ、「漢文・漢詩のきまりを覚えて活用する力」と、「文章の構成や表現に対して自分の考えをもつ力」の二つの力を身に付けさせることをねらう。前者は、多くの生徒にとって中学校段階だけでなく、高校進学後も求められる力である。それだけでなく、生徒は本単元で初めて漢詩に触れるため、この機会に基礎知識を身に付けさせたいと考えた。後者は、漢詩の「教材性」が、「起承転結」という構成にあり、指導事項と一致したため、このように設定した。そして両者を身に付けるため、「転句」に注目して読み味わい、転句が何をどう転換しているのかについて自分の意見をもち鑑賞文に書き表すことを「単元を通して課題解決をめざす言語活動」として設定した。「転句」に注目する理由は次項で述べる。

ii) 本教材の「教材性」

「起承転結」という構成法、中でも「転句」に注目した。なぜなら、「転句」は起句・承句からの流れを転換させ、詩に変化をもたらす役割をもつからだ。つまり、転句で何をどう転換させるかによって、詩全体で表現される心情や主題の印象深さが変わってくるのである。よって、転句は表現の「うまさ」「巧みさ」「工夫」を一番感じる部分であると同時に、詩全体の美しさを支え、引き立てる部分だと考えられる。

iii) 指導内容の構造化

ア) 単元の指導計画(全7時間)

一次では、漢文・漢詩の基礎知識を学習する。二次では、実際に漢詩を用いて知識を確認し、知識の定着を図る。読解の際は、「転句」に注目させる。三次で鑑賞文を書き、書いた鑑賞文を互いに読み合い評価・発表し、単元の終末とする。

イ) 一時間の指導過程

次	時	主な学習活動
一	1	○単元の導入 ○レ点や一・二点などの返り点や、送り仮名を歴史的仮名遣のままひらがなに直すことを復習する。助詞・助動詞はひらがなに直す、置き字は書かないことを新しく学習する。
	2	○漢詩の分類の仕方や、句の名前、押韻、対句を学習する。 ○起承転結について学習する。
二	3	○漢詩の形式と起句・承句・転句・結句、押韻を確認し、訓読文を書き下し文に直す。
	4	○現代語訳を読み、書き下し文を音読する。
	5	○教科書の範読を聞く。 ○転句の良さを、「何が」転じているか、から考え発表する。
三	6	○前時までの漢詩を復習する。 ○鑑賞文の例を参考に「黄鶴楼にて孟浩然の広陵に之くを送る」と「絶句」どちらが好みか、根拠を明らかにして鑑賞文を書く。
	7	○班になり、他の班の鑑賞文を読んで評価し、良さを見つける。 ○「うまいな」「なるほどな」と思った鑑賞文を、その理由を説明して紹介する。

図1 単元の指導計画表

生徒が自然に課題解決に向かうよう、毎時間の目標の達成に向け、一つ一つの学習活動に興味をもたせ、指導内容を組み立てる。そのため、毎時間の導入部では、本時の目標と最終課題との関連についての説明を行う。また、授業の終わりにも、本時の学習のまとめと最終課題との関連について説明し、授業が一貫していることを意識付ける。

③授業の実際

以下、6・7時間目を取り上げ、学習活動の順に実践とねらい、その結果を整理し考察する。

i) 6時間目

まず、鑑賞文を書くため、漢詩を鑑賞するとはどのようなことか確認した。二次での学習が、すなわち「鑑賞すること」だと生徒に分からせることで、鑑賞文を書く準備が既にできていることを感じさせ、「書いてみたい」という気持ちを起こさせることをねらった。

次に、鑑賞文には具体的にどのようなことを書けばよいのかを、三つの段階に分け、文章のパターンを例示して説明し、最後に指導者が用意した鑑賞文の例を紹介した。書き方をより具体的に示したことで、生徒の鑑賞文に対するイメージが明確になり、「書いてみたい」という気持ちを継続させ、高めることをねらった。この後、鑑賞文を書いて終了した。

授業では、生徒は集中して課題に取り組んでいた。自発的に辞書を引き、「憂鬱」「筆舌に尽くせぬ」など難しい漢字や表現を用いる姿も見られた。生徒全員が14行中10行以上の鑑賞文を書き、33人中15人が1枚のワークシート（以下、WS）では足りず、欄外や2枚目を用いていた。

ii) 7時間目

まず、鑑賞文を互いに評価させた。評価項目は「前時で提示した『鑑賞文の書き方』に沿って書くことができるか」と「鑑賞文のなかで『うまいな』『なるほどな』と感じた部分と、その理由」とした（図2）。理由を書く欄には「この部分を読んで、」と書き始め例を示すとともに、「書き方の例」も提示することで、生徒の思考を促し、自然に活動へ取り掛かることができることをねらった。

★お互いの鑑賞文の良さを見つけよう 組 番 評価者氏名：

観点		鑑賞文作者氏名：
①	情景について説明している。	Yes・No
	作者の心情について説明している。	Yes・No
②	表現の工夫か、作者・作品の背景との関わりについて説明している。	Yes・No
	その表現効果を説明している。	Yes・No
③	「転句で何が転換されているか」について説明している。	Yes・No
	その表現効果を説明している。	Yes・No
①②③の中で、一番「うまいな」「なるほどな」と感じたのはどの部分でしたか？		①・②・③
この部分を読んで、		

例 この部分を読んで、次第に遠くなっていく孟浩然との距離や、見送っていた時間の長さを強調しているということを、新たに気づきました。

図2 鑑賞文評価WS

これは、前者の項目は前時の続きで無理なく評価できるが、後者は初出の問いのため、答えづらいと考えたからだ。単に、「感想を書こう」では鑑賞文の良さを見つけ出すことは難しい。しかし、「鑑賞文の中で、一番良かった部分はどこか」と自由記述で問えば、答え方が多いため、生徒は悩んでしまうかもしれない。そこで、「うまいな」「なるほどな」と感じた部分を選ばせ、さらに「この部分を読んで、」と書き出しを指定することで、自然な流れで思考を促し、理由を書くことができるようにした。

次に、この評価WSをもとに全体交流を行った。この際、発表の仕方を提示し、さらにWSで書いた理由が、そのまま発表内容になることを説明した。WSと発表内容を一致させることによって、どの生徒も発表できること、迷いなく発表できることをねらった。

その結果、始めは書き方を迷う生徒もいたが、ヒントを提示してからは迷わず書くことができていた。内容も「字がきれい」等の鑑賞文の内容と直接関係のない感想はなかった。発表についても、普段はあまり積極的とはいえない生徒も発表するなど、生徒全員が自然に授業へ参加できていた。また、鑑賞文評価WS（図2）に、3項目以上「No」が付いた生徒はいなかった。

(2) 授業実践Ⅱ (2年次前期)

①授業実践の概要

- i) 対象 A市立B中学校 3年C組
- ii) 単元名・教材名 ・「わたし」になりきってルロイ修道士への弔辞を書こう
・「握手」(井上ひさし, 光村図書3年)

②教材研究

i) 本教材の「教材性」

本教材は「わたし」の一人称で書かれており、「上野の西洋料理店」でのルロイ修道士との会話を基本に展開するが、ところどころに、孤児院時代の「わたし」の回想が挿入される構成になっている。これにより、現在の会話と過去のエピソードから、実直で慈愛に満ちたルロイ修道士の人物像が浮かび上がってくる。

また、ルロイ修道士の指文字によるサインも特徴的である。彼は、自分の感情や意思を指のしぐさで表す癖をもつ。そのしぐさによって、言葉では表されない、登場人物の繊細な感情が表現され、作品の深みにつながっている。他に、題名にもなっている「握手」が、「わたし」とルロイ修道士との出会いと別れや、絆・信頼などの心理的な結び付きを象徴的に表している。

本教材の主題は、「死の間際まで他人を励ますことのできる人間の強さ、たくましさ、美しさ」「生と死(発見と喪失)」「人と人のつながりの温かさ」「意思や教えの継承」など多数考えられるが、いずれにしてもルロイ修道士の「人間としての生き方」が主題に深く関わる。

ii) 「付けたい力」と「単元を通して課題解決をめざす言語活動」の設定

本単元では、指導事項「読むこと イ」「伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項 イ(ア)」を踏まえ、「登場人物の設定の仕方を読み解き、批評する力」と、「目上の人物に適切な敬語を用いる力」の二つの力を付ける。前者は、本教材が教科書において「批評」を行う大単元に位置付けられており、かつ、ルロイ修道士の「人間としての生き方」が本教材の主題に深く関わることから、批評の観点を「人物像の設定の仕方」に絞るためである。後者は、先に敬語の学習を終えており、活用させる場面として適切だったため、このように設定した。以上の条件を満たすため、ルロイ修道士の人物像のよさや魅力を、根拠となるエピソードをもとに複数紹介させ、「ルロイ修道士への弔辞を書く」活動を「単元を通して課題解決をめざす言語活動」として設定した。

弔辞は、故人との思い出をエピソードと共に紹介し、敬意や感謝の念を表す文章であり、本教材で取り組ませる言語活動に適切だと考えた。

iii) 指導内容・方法の構造化

ア) 単元の指導計画(全5時間)

一次では、本文を通読後、基本情報を確認し、課題を提示する。二次では班ごとに本文の一部分を担当し、「弔辞で紹介するのにふさわしいルロイ修道士の人となりをよく表すエピソード」を探す活動を通して、人物像を捉えさせる。三次では弔辞を書き、全体で交流する。

次	時	主な学習活動
一	1	○範読を聞く。 ○登場人物、作品の基本情報を知る。 ・「いつ」「どこで」「だれが」 ・「エピソード」という言葉の意味を確認する。 ・全文掲載ワークシートを用いる。
二	2	○弔辞について知る。 ・タモリ氏から赤塚不二夫氏への弔辞を紹介する。 ○個人で「ルロイ修道士を語る上で欠かせない、弔辞に取り上げたいエピソード」とそこからわかるルロイ修道士の人となりを考える。 ・本文を回想が含まれるように分け、班に割り当てる。
三	3	○班で「最も注目したいエピソード」とその理由をまとめ、発表する。
	4	○弔辞を書く。
	5	○発表する。

図3 単元の指導計画表

イ) 本文全文を掲載したWS

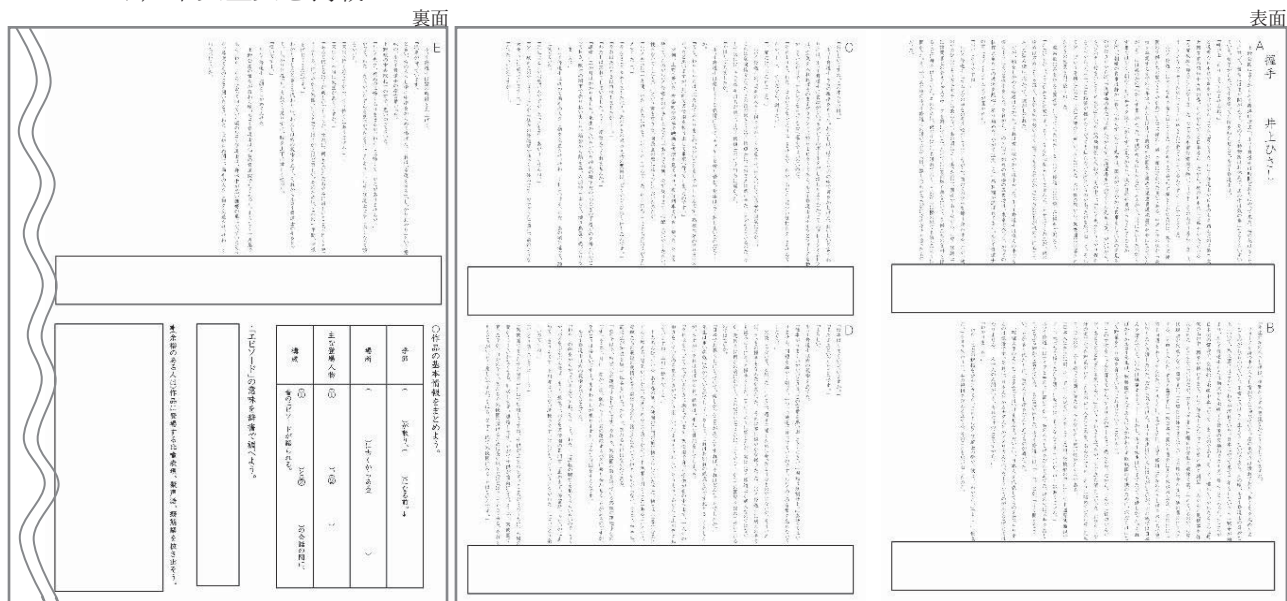


図4 全文掲載WS

教科書の本文を全文掲載したWS(図4)を作成し、本単元のうち読解に関わる活動を全て一枚のWSを用いて行うことにした。このWSを用いる利点は、以下の2点である。

まず、生徒が学習の見通しを立て、振り返ることが容易になる点である。本文全体が目に入ることで、最終課題に向けた学習の進み具合を一目で確認することができ、前時までの学習の振り返りが容易になる。また、学習の進み具合が一目で分かるため、学習の見通しも立てやすい。よって、本時の目標への意欲、そして最終課題に対する意識も高められると考えた。

次に、生徒が多面的な読解を自然に行えるという点である。人物像は本来、本文全体から読み取るものだが、教科書ではページをまたぐ関係上、部分ごとの描写に目が行きがちである。しかし、全文掲載WSは本文全体とその読解内容が一度に把握できるため、それぞれの描写から分かる、それぞれの人物像を視覚的に捉えることができる。これにより、本文の一部ではなく、全体を丸ごと一度に読み味わわせることができるのではないかと考えた。

当初は、図5のように本文の左側に人物像を書き入れる枠を配置する構成を、次に、1ページを3段に分けて配置する構成を検討したが、教材研究の深まりに応じて変更した。主な変更点は以下の3点である。①本文から枠への矢印を書き込むため、人物像を書き入れる枠を、本文の側部でなく下部に配置する方が便利であること。②作品の基本情報のまとめを追加するスペースを確保すること。③本文をA～Eの部分に分けて読解の担当を提示し、WSと授業での活動を連動させること。

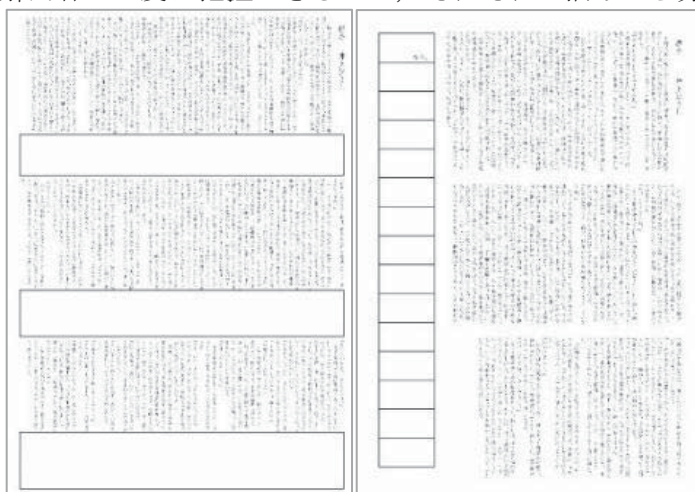


図5 全文掲載WS 原案

①本文から枠への矢印を書き込むため、人物像を書き入れる枠を、本文の側部でなく下部に配置する方が便利であること。②作品の基本情報のまとめを追加するスペースを確保すること。③本文をA～Eの部分に分けて読解の担当を提示し、WSと授業での活動を連動させること。

ウ) 生徒主導の読解

読解は、教師が解説するのではなく、個人での作業、班での共有、全体での共有の順で行い、生徒主導の授業展開になるよう努めた。また、机間指導も生徒の実情に応じ、生徒の意見から膨らませることや、新たな視点を与えることに徹した。

エ) 授業中に用いる語句の工夫

本報告では「人物像」という語句を用いたが、実際の授業では「人となり」という語句で統一した。また、「人となり」が分かる本文の部分を「エピソード」という語句で統一した。これは、「弔辞を書くために」という最終課題への意識付けを意図したためである。

オ) モデルの提示と最終課題とのつながり

単元の初めに、タモリ氏から赤塚不二夫氏への弔辞を提示し、弔辞とは何かを説明した。また、最終課題の書き方を説明する際も、この弔辞の中に登場する文章表現を用いた。単元を通して、最終課題を意識させることで、生徒に見通しをもたせることを意図した。

カ) 導入とまとめでの最終課題への意識付け

毎時間の導入とまとめにおいて、これまでの学習の振り返りと、本時の活動が最終課題を解決していくプロセスの、どの段階にあたるのかを説明する時間を設けた。毎時間最終課題への意識付けを行うことで、学習への必然性を感じさせることを意図した。

キ) 机間指導の際の言葉がけの工夫

3時間目に班活動の際に、「弔辞で紹介するのにぴったりなエピソードと人となりはどれですか？」と問いかけることで、最終課題を意識した思考・判断を促した。これによって「弔辞を書くため」という目的意識をもった読み取りになるよう意図した。

③授業の実際

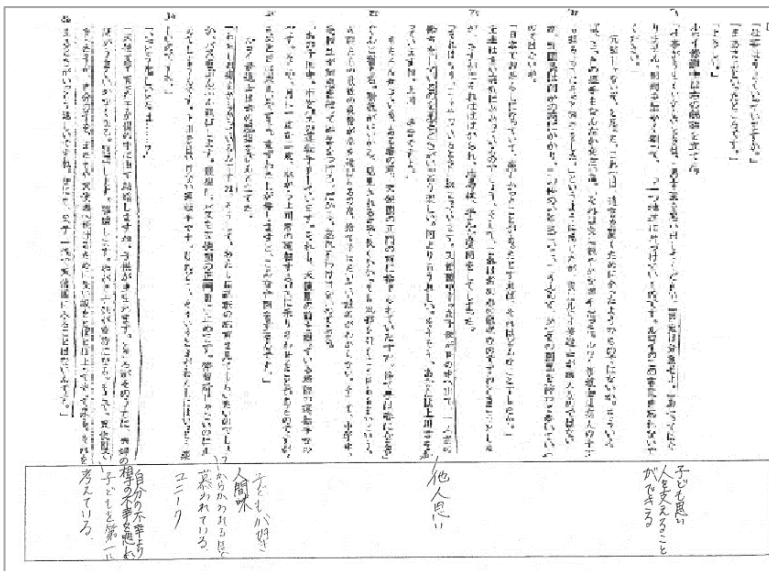


図6 生徒が書き込んだ全文掲載WS (Dの部分のみ)

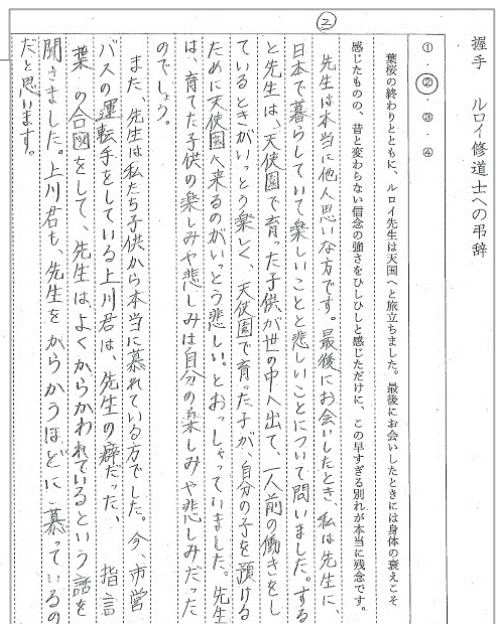


図7 生徒が書いた弔辞

図6は生徒が書き込んだ全文掲載WS、図7は、それをもとに生徒が書いた弔辞である。どちらのWSも同じ生徒のものである。この生徒は図6のWSの16行目のエピソードに線を引き、そ

こから「他人思いで、他者の喜びや悲しみを自分の喜びや悲しみと同等に感じる人」という人物像、32行目のエピソードに線を引き、そこから「かつての教え子に、からかわれるほどに慕われている人」という人物像を読み取っており、それをもとに図7の弔辞を書いている様子が分かる。

④授業の結果と考察

授業に対する意識を調査するため、自己評価アンケート(表1)を実施した。結果として、ほとんどの生徒が「弔辞を書く」ことを目指し、毎時間の目標に集中して向かうことができたと言える。

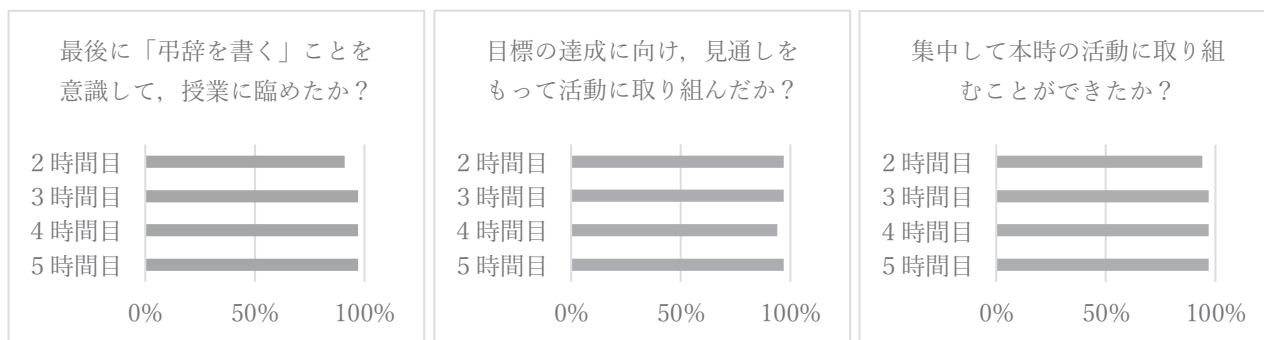


表1 自己評価アンケート 対象：3年C組（男子19人，女子17人）

授業者の視点からも、3時間目の「個人の読解を班で交流する」活動を行う際、「私の（読解）は弔辞に向かないかもしれない」とつぶやく生徒もおり、「弔辞を書く」という目的意識をもって学習に臨んでいる様子が見て取れた。また、4時間目の弔辞を書く際も、「前回まで使用した本文掲載WSを参考にしてください」という指示だけで、自然に活動に取り組んでいた。ここからも、前時までの活動やWSが「弔辞を書く」活動にどう生かされるのか、理解している様子が分かる。

(3) 授業実践Ⅲ（2年次後期）

①授業実践の概要

- i) 対象 A市立B中学校 3年C組
- ii) 単元名・教材名 ・「批判」でなく「批評」してみよう
・『「批評」の言葉をためる』（竹田青嗣，光村図書3年）

②教材研究

i) 本教材の「教材性」

本教材は、「批評」という高度な言語活動の特徴を中学生にも分かりやすく説明している。

分かりやすさの大きな理由は、構成の特徴にある。本教材は四つの部分から構成されており、「1『批判』から『批評』へ」では、「批判」と「批評」の違いという視点から、「批評」とは何かを例を挙げて説明している。「2『言葉のキャッチボール』の中で」では、「批評」の中で何が行われているのかについて説明している。「3『自己ルール』を確かめ合う」では、「批評」がなぜ大切なのか、その意義を考えている。「4言葉の力と感受性」では、「批評」の別の側面について述べ、まとめとしている。このように、それぞれの章で説明されているキーワードを正確に理解していくことで、教材文全体の主旨を段階的に理解していくことができる。また、使われている言葉が平易であることも、分かりやすさの理由の一つである。しかし、ここで注意すべき点は、平易である

ゆえに「言葉のキャッチボール」や「自己ルール」などの言葉が意味することを、何となく理解できてしまう点である。それらの言葉は筆者独自の造語であるため、定義を明確に読み取らなければ、正確に読解することはできず、読者にやや抽象的な印象を残す可能性もある。

ii) 「付けたい力」と「単元を通して課題解決をめざす言語活動」の設定

本単元では、指導事項「読むこと エ」「伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項 イ(イ)」を踏まえ、「批評の意義や大切さを理解し、自身の言語生活に生かす」力を付けることをねらう。教材文にのっとり、中学生が終始しがちな「批判」でなく、根拠のある「批評」に挑戦することで、その意義や大切さを実感し、今後の生活に生かしてほしいと考えた。以上のことから、『批判』でなく『批評』する」活動を「単元を通して課題解決をめざす言語活動」として設定した。

iii) 指導内容・方法の構造化

ア) 単元の指導計画 (全3時間)

一次では、導入部で言語活動を提示する。次に、本文を読解したのち、自分の立場とその根拠を考え、実際に「批評」する。二次では、班で自分の「批評」を紹介し合い、最後に本文の内容に沿い、活動を自己評価する。

イ) 本文全文を掲載したWS

今回は教材文が短く、四つの章に分かれているため、右側の上段と下段、左側の上段と下段で本文をきりよく分けられた。これにより、それぞれの章の読解内容を本文の次の空いたスペースに入れ込むことができ、さらに見やすくまとめることができた。

ウ) 導入部における工夫

「批判でなく、批評する」という課題に目的意識をもたせるため、生徒に「普段の自分は『批判』に終始しがちだ」という現状を自覚させ、そこから「批評」してみたいと思わせることをねらい、「あるテーマについて自分の意見を述べることを単元の導入とした。テーマを選ぶにあたって、専門的な知識を必要とするものを避けた。例えば、「脳死は死か」のようなテーマは、「批評」にはもってこいだ。医学の知識が無ければ適切な根拠を述べることはできない。また、導入での活動のため時間的制約があるとともに、文章の読解ではなく「批評」することに焦点化するため、読み込むことに時間がかかる長い文章の投書なども適さないと考えた。最後に、中学生にとって身近な問題で、かつ賛否両論の意見がでやすいテーマが適切と考えた。これは、批評し合う必然性を生み、交流を活発にするためである。以上の条件を踏まえ、「中学生にスマートフォンをもたせるのは早い」という短い投書を「批評」のテーマとして提示した。

なお、この投書は光村図書「国語 2」に掲載されていたものである。

次	時	主な学習活動
一	1	<ul style="list-style-type: none"> ○意見文を読み、感想を書く。 ○鑑賞を聞く。 ○「批判でなく批評に挑戦すること」を「単元を通して課題解決をめざす言語活動」として提示する。 ○教材文では、「批判」と「批評」という言葉が、それぞれどのような意味で使われているかWSにまとめる。 ・本文中の批判と読み取れる(関係する)部分と、批評と読み取れる(関係する)部分にそれぞれ線を引く。
	2	<ul style="list-style-type: none"> ○教材文を読解する。 ・①「言葉のキャッチボール」をすると、②「自己ルール」を確かめ合う」と、どんな良いことがあるか考える。 ・①②の違いを、学級を半分に分けて担当させる。 ○読解した内容を発表する。 ○意見文を読み、自分の立場と、その根拠を書く。 ・相手に自分の意見がよく伝わるように書く。 例えば、「賛成。便利だから。」だけでなく、「どう便利なのか」について詳しく書く。 ・批評のための言葉一覧を提示する。 ・WSを回収する。
二	3	<ul style="list-style-type: none"> ○意見文に対する自分の立場と、その根拠を班で紹介し合い、交流する。 ・多様な意見を含むように班を分ける。 ・「自分の意見と異なるが、思わず納得した意見」「自分と同じ意見だが、よりよく伝わる視点」に注目する。 ○数名が話し合った内容を発表する。 ○「言葉のキャッチボール」の自己評価をする。

図8 単元の指導計画表

図9 全文掲載WS

エ) 立場を表す表現一覧の提示

「〇〇だが、△△の意見も捨てがたい。」「気持ちは〇〇だが、実際には△△だ。」「普段は〇〇だが、●●の時は△△かもしれない。」「もし●●なら〇〇だが、もし▲▲なら△△だ。」といった立場を表す表現一覧を提示した。賛成・反対だけでなく多様な立場が表現できることで、自分の立場を的確に表し、生徒それぞれがもつ価値観を表現させることをねらった。

③授業の実際

前述のとおり、導入で「中学生にスマートフォンを持たせるのは早い」という内容の投書に対して、生徒に自分の意見を書かせた。この段階で生徒は「批判」に終始するだろうと予想し、「レベルを上げて『批評』に挑戦してみよう」という提示の仕方を計画していたが、多くの生徒が導入の時点で「批評」的な文章を書けてしまった。「課題解決をめざす言語活動の設定」は本実践の要であり、導入の時点で「課題が解決できている」ことは授業の前提を覆すことも同じである。そこで、「意識せずに『批評』することはできたが、『批評』することにどんな利点があるのかを意識して『批評』できるようになろう」と、課題解決への目的意識を急きょ変更して対応した。

図10は、実際に生徒が記入したWSである。

「トラブルが起こる可能性という点では意見に賛成だが、使用料が中学生に適したお小遣いの額からかけ離れているから持たせないという点には反対である」と立場を明らかにしている様子が分かる。その根拠の一つ目は、トラブルを経験することで正しい使い方を学ぶということ。二つ目は、情報化が進んだ現代社会では、中学生にとってもスマートフォンは生活必需品になっているため、今までのお小遣いとは別に考えるべきというものだ。班での交流で、同じ反対の立場の班員の「友達との話についていけなくなる」という根拠に触れ、価値観が異なれば、立場が同じでも根拠が異なるということに納得している様子が分かる。

④授業の結果と考察

生徒が授業を受けている様子を、生徒の顔が映るように教室の前方からビデオカメラで撮影し、生徒の表情や視線、話し合い活動の内容や取組方を観察した。結果として、生徒たちがよく話を聞き、メリハリをもって学習に取り組んでいる様子を確認することができた。例えば、話し合いの場面では、聞き手が「もし～なら、立場は変わりますか？」と質問する様子や、話し手が「自分で善悪を判断するから、フィルタリングはいらない。」と主張する様子などが見られ、質問や主張を通して、自身の価値観を確かめている様子が確認できた。これは、「批判でなく批評する」という課題の解決を目指し、『批評』することの利点は何か」という視点で読解を進めたからこそ、生徒が必然的に「他の人の意見を聞いてみたい」「自分も主張してみたい」と感じた結果だと考えられる。

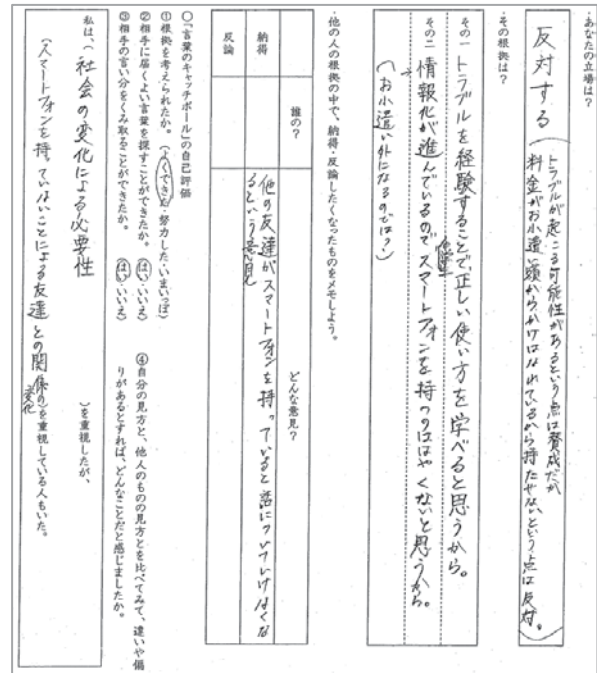


図10 生徒の批評・自己評価

4 考察

三つの実践の実際と結果、考察を踏まえて、仮説に対する考察を行う。

実践Ⅰでは、「教材性」「構造化」を検討した授業づくりを行い、最終課題の内容や生徒の学習活動への取組方から、生徒の意欲・やる気を十分に見取ることができた。しかし、教材研究の深まりに応じて教材性が複雑化してしまい、検討によって深まり、広がった「教材性」のどこに焦点化すべきか、その基準をどう設けるべきかについても検討しなければならない、という課題が明らかになった。また、最終課題への意識付けとして、毎時間の「導入部と終末部で単元の目標を確認する」という手立てを講じたものの、長い単元になればなるほど、生徒がその流れに慣れてしまい、次第に形骸化してしまうという課題も明らかになった。

そこで、実践Ⅱでは、取り上げる教材性を「人物像」のみに絞り、授業で取り上げる指導内容を焦点化した。教材の内容や主題から考えるに、教材の特性が明らかに「人物像」の描かれ方にある、ということを中心とした。「握手」は教科書での指導の系統上、「構成や表現、人物像について批評文を書く」という言語活動が設定されているが、批評の対象を「人物像」に絞ることで「吊辞を書く」という課題を設定することができ、授業に一貫性をもたせることができた。また、実践Ⅱを行うにあたり、例えば、全文掲載WSで授業の見通しをもせることなど、新たに指導方法も構造化し、最終課題への意識付けを図った。実際にアンケート結果、最終課題、生徒の様子から、生徒の十分なやる気・意欲を見取ることができた。

実践Ⅲは、全3時間の小単元である点、及び教材文が説明的文章という点でそれまでの実践と条件が異なっていたが、実践Ⅰ・Ⅱを踏まえ、「教材性」「構造化」を検討して授業を行い、前述のような十分な結果を得ることができた。

5 成果と今後の課題

本実践報告では、「教材性」「構造化」の検討によって、一貫性のある授業づくりを行うことができ、それによって、生徒が授業に前向きに取り組む様子を観察することができた。その一方、生徒のやる気や意欲は十分に感じることはできたものの、生徒が本当に必然性を感じているかどうかを量的な指標等で検証することに難しさを感じた。現時点では、複数の単元を通じた長期的なアンケート調査の実施などが解決策として考えられる。今後も質的又は量的な検証法を検討するとともに、生徒が必然性を感じて自然に学習活動に取り組む授業実践を追究していきたい。

-
- 【参考・引用文献】ⁱ 秋田喜代美 (1997) 「中堅教師への成長と停滞を越えて」『児童心理 51 号』PP. 693-701
・文部科学省 (2008) 『中学校学習指導要領解説 国語編』
・光村図書 (2016) 『中学校国語 学習指導書 3 上』

【付記】

2 年間の実習及び、本実践報告で行った授業実践の準備にあたって、実習校の先生方に大変お世話になりました。この場を借りて心より感謝申し上げます。