

国語科の学習における主体的な追究を促す課題設定のあり方

How to Set Tasks That Encourage Independent Pursuit in Japanese Language Learning

北村凌^{※1}

※1 和歌山市立貴志中学校 わかやま子ども学総合研究センター特別研究会員

本稿の目的は、未だ「主体的な学び」を実現するための視点が明らかにされていない現状を問題として取り上げ、主体的な姿を生む課題設定のあり方について、筆者のニュースの見方を考える実践や中心を明確にして話すスピーチの実践から考察することである。主体的な姿とはどのような姿なのかを明らかにし、「どのように学ぶか」の決定権を学習者に委譲する課題設定を行えば、主体的な姿を生むことができるのではないかという仮説を立て、実際に筆者が行った授業からどのようなことが有効かについて述べた。

キーワード：国語科、主体的、課題設定、「どのように学ぶか」

1 問題の所在と目的

中学校学習指導要領（以下、指導要領）における平成29年改訂の基本方針の一つに「『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」（文部科学省 2018p.3-4）が明記されている。その際に示された留意点にも、「授業の方法や技術の改善のみを意図するものではなく、児童生徒に目指す資質・能力を育むために『主体的な学び』、『対話的な学び』、『深い学び』の視点で、授業改善を進めるものであること。」（文部科学省 2018p.4）と明記されている。つまり、我々教員には「主体的な学び」「対話的な学び」「深い学び」を実現するための視点を持って授業を改善していくことが求められているといえる。

このうち、「主体的な学び」とはどのようにすれば実現できるのか、どのような姿が主体的であるのかという点については明確にされていないのが現状である。先述した「『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」の留意点には「グループなどで対話する場面をどこに設定するか」（文部科学省 2018p.4）、「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。」（文部科

学省 2018p.4）など、「対話的な学び」や「深い学び」に関する記述はあるが、「主体的な学び」の視点に触れた記述は見当たらない。「アクティブ・ラーニング」や「主体的・対話的で深い学び」という言葉が示され、授業改革が叫ばれている中、特に中学校や高校において未だに講義形式の授業展開が多いままであるのも「主体的な学び」を実現するための視点が明らかにされていないことが一因であると考える。

そこで、本稿では、中学校の国語科学習を取り上げ、特に主体的な姿を生む課題設定のあり方について、筆者の実践から考察を進めていくことにする。

2 「主体的な姿」について

主体的な姿を生む課題設定のあり方について考えるためには、そもそも「主体的な姿」とはどのような姿であるのかを明らかにする必要がある。したがって、本節では、まず主体的な姿を構成するキーワードを抽出したうえで、その実現のための課題設定のあり方についての仮説を立てるという手順を踏んでいくものとする。

2.1 「主体的な姿」とは

そもそも「主体的な姿」とはどのような姿なのか。

まず、令和2年3月に国立教育政策研究所教育課程研究センターから出された「指導と評価の一体化」のための学習評価に関する参考資料【中学校 国語】(以下、学習評価に関する参考資料)の内容から文部科学省が示す主体的な姿とはどのような姿なのかを考える。

学習評価に関する参考資料では主体的に学習に取り組む態度には以下の二つの側面があるとまとめられている(国立教育政策研究所教育課程研究センター2020p.10)。

- ① 知識及び技能を獲得したり、思考力、判断力、表現力等を身に付けたりすることに向けた粘り強い取組を行おうとしている側面
- ② ①の粘り強い取組を行う中で、自らの学習を調整しようとする側面

つまり、学習評価に関する参考資料が求める主体的な姿とは粘り強く取り組み、その中で自らの学習を調整しようとする姿と言ってよいだろう。ここから、キーワードを抽出するならば、「粘り強さ」と「自らの学習の調整」である。また、この「粘り強さ」を例示した言葉として「積極的に」「進んで」「粘り強く」、「自らの学習の調整」を例示した言葉として「学習の見通しをもって」「学習課題に沿って」「今までの学習を生かして」が挙げられている。

確かにこのような姿からは意欲的に学習に取り組み、自ら学ぼうとする意思が感じられる。しかし、この姿こそが主体的な姿だとしてもよいかどうかには疑問が残る。『国語辞典』(第9版)(松村明編1998)を調べると「主体的」とは「自分の考えや判断によって行動するようす」(松村明編1998p.625)とある。学習評価に関する参考資料が求める主体的な姿においては自分の考えや判断によって行動するという要素が薄いと思われる。

そこでもう一つ、花坂(2017)が示す主体的な姿を取り上げる。花坂(2017)では「主体的」を「他者に促されることなく、自分自身の置かれている状態、能力、価値、使命などを認識した上で、感情に走ることなく、自制的に行動しようとしているさま」(花坂2017p.10)と定義している。ここからキーワード「自己決定」、「自己判断」、「自己抑制」を抽出したい。ここでいう「自己抑制」とは、単に自分を制御することとは違い、衝動的でなく、理性があること、すなわち、自分で筋道を立てて物事を考えたり、判

断したりしている姿である。

ここで、学習評価に関する参考資料が示す主体的な姿と花坂(2017)が示す主体的な姿を照らし合わせて考えると、学習評価に関する参考資料が示す主体的な姿のキーワードである「自らの学習の調整」と花坂(2017)が示す主体的な姿のキーワードである「自己判断」と「自己抑制」には共通する部分があることがわかる。「自らの学習の調整」を例示する言葉の一つに「学習課題に沿って」がある。これは自分自身の置かれている状態を認識する「自己判断」と関係している。学習課題に沿うとは、自分がどのような学習課題に取り組む状況であるかを自らが認識することに他ならないからである。また、「今までの学習を生かすこと」は、「自身の能力を認識すること」と言い換えることができるだろう。さらに、学習の見通しを持つためには、課題解決のために自分で筋道を立てて判断する「自己抑制」を働かせることが必要である。

これらのことを受け、学習評価に関する参考資料が示す主体的な姿のキーワードである「自らの学習の調整」と花坂(2017)が示す主体的な姿のキーワードである「自己判断」と「自己抑制」を「自己調整」の一語にまとめ、主体的な姿のキーワードの一つとしたい。

よって、学習評価に関する参考資料と花坂(2017)がそれぞれ示した「粘り強さ」と「自己決定」に、「自己調整」を加えたこの三つが達成された姿を本稿では「主体的な姿」とする。

2.2 「主体的な姿を生む課題設定のあり方」とは

では、主体的な姿を生むためにはどのような課題設定のあり方が求められるのか。

花坂(2017)は、「学習者に主体性を求めるならば、教師は、教育の内容、方法等の決定権を最大限に学習者に委譲しなくてはならない」(花坂2017p.7)としている。確かに学習者に決定権を委譲すれば学習者に「自己決定」の場面が生まれることになる。しかし、ここで「最大限」とされているように全てを学習者に委譲することはできず、また、するべきではないだろう。では、何を学習者に委譲すればよいのだろうか。

指導要領の平成29年改訂の中で資質能力を育てる基本的な教育課程の枠組みとして提示された六点の中に「何ができるようになるか」(育成を目指す資質・能力)、「何を学

ぶか」(教科等を学ぶ意義と教科等間・学校段階間のつながりを踏まえた教育課程の編成)、「どのように学ぶか」(各教科等の指導計画の作成と実施、学習・指導の改善・充実)(文部科学省 2018p.2) が挙げられている。

この中で学習者に委譲できるのは「どのように学ぶか」の決定権である。具体的には、何時間で、誰と、どのように、何を通して学ぶかといった学習の方法を学習者に決めさせることができるだろう。また、これは「自己決定」だけでなく、「自己調整」を生むことにもつながる。学習課題に沿ってどのように学習するかを考えること、今までの学習を生かしてどのように学習するかを考えることはまさに「自己調整」している姿と言ってよいからである。

さらに、「どのように学ぶか」を自分たちで決定させていくことは「粘り強さ」を引き出すことにもつながるのではないかと考えられる。指導者から示された学習の方法で学習するよりも自分たちで決めた学習方法で学習する方が進んで学習しようとする気持ちを喚起すると考えたからである。

このように考えると、「どのように学ぶか」の決定権を学習者に委譲する課題設定をすることで主体的な姿を生むことができるのではないかという仮説が立てられる。次節以降では、「どのように学ぶか」の決定権を学習者に委譲する課題設定を行った授業実践を報告し、主体的な姿を生むことができたかの考察を進めたい。

3 授業の実際

本節では、『ニュースの見方を考えよう』と『中心を明確にして話そう』を扱った筆者の実際の授業を報告する。『ニュースの見方を考えよう』の授業では、ニュースづくりの際、どんなニュースを伝えたいか、そのために何をすればよいかを「自己決定」をさせることで自分たちの伝えたいニュースを伝えるという課題に沿って、どのようにすればよいかを筋道を立てて判断する「自己調整」が生まれることをねらった。『中心を明確にして話そう』では、あらかじめ評価規準を示したうえで「どのようにして学ぶか」を「自己決定」させることで、学習の見通しを持って考える「自己調整」する姿を生むだけでなく、「何ができるようになるか」の一部を「自己決定」させることで進んでやろうとする「粘り強さ」を引き出すことをねらった。

3.1 『ニュースの見方を考えよう』

3.1.1 教材観

本教材では、ニュースの編集方法について多くの具体例を通してわかりやすく説明されている。まとめのページには「クマの射殺」のニュースを肯定、否定のそれぞれの立場から捉えた記事が紹介されており、編集者がどう伝えるかという編集の仕方によって読み手の受ける印象が変わることも分かりやすい。しかし、その後に示された「意図に応じて材料を選び、ニュースを編集しよう」の活動では、編集によってニュースがどう変化するかを実感しにくいと感じた。それは、ニュースの材料が用意されているうえに、用意された材料が何を伝えるための材料であるかが明確すぎるからである。したがって、教科書通りにニュースを編集するのではなく、ここで「どのように学ぶか」の決定権を学習者に委譲してみようと考えた。自分たちはどんなニュースを伝えたいか、どんな材料を集めのか、どんな方法で材料を集めのか、集めた情報でどんなニュースを書くのか、これらについて「自己決定」させることがニュースに編集が与える影響を学ぶことにつながると考えた。そして、この活動は「自己調整」を促すことにもなる。例えば、自分たちが選んだニュースを伝えるという課題に沿ってどんな材料が必要になるのか、その材料を集めるためにどのような方法で情報収集を行うのかを筋道立てて判断することが必要になる。「自己決定」を取り入れた新聞記事作りに取り組むことを通して、集めた材料のどの部分を使い、どう伝えるかという編集によってニュースの内容や読み手に与える印象が変わることを感じさせたい。

以上の教材観を踏まえ、単元全体を以下のように構成した。

第1次：ニュースにはどのような編集が行われているかを知り、その問題点を考えよう。

第2次：編集が与える影響を理解しよう。

第3次：新聞記事を書こう。

第4次：ニュースの見方について考えをまとめよう。

なお、今回の単元においては、自分なりのニュースの見方について考えをまとめるために、実際に新聞記事を作成したり、互いが作った新聞記事を読み合ったりするという課題を設定した。

以上が、『ニュースの見方を考えよう』における授業の流

れである。これらを踏まえた上で、学習者たちに「どのように学ぶか」の決定権を委譲した第3次の実際の授業を次節で述べる。

3.1.2 主体的な姿を生む課題設定のあり方

本節では新聞記事を作成する第3次の授業の中でどのように決定権を学習者たちに委譲したか、また、そのことによって学習者たちにどのような姿が見られたかについて紹介する。

まずは、「自分なりのニュースの見方について考えをまとめる」という目的意識をはっきりとさせたうえで、新聞記事で伝えるニュースの内容をグループごとに決定させた。

文化祭が行われた時期だったこともあり、文化祭の感想を伝える新聞記事を作成するグループや、野球部が全国大会出場を決めたことから、部活動をテーマに据えたグループもあった。また、「自己決定」が、進んで取り組もうとする気持ちを生み、「先生たちが自分たちのクラスをどう思っているのかを聞きたい」という思いで、各教員による自分たちのクラスへの印象を新聞記事にするグループもあった。

次に、記事を書くための情報を集める方法を決定させた。どんな方法があるかを聞いたところ、インタビューとアンケートが出されたため、どちらの方法を選ぶかを決めさせた。部活動をテーマにしたグループは、部活動に入っていない生徒もいるため全員にアンケートをとる必要はないとの判断し、インタビューを選択していた。各教員のクラスへの印象を伝えるグループもアンケートをとるよりも授業前後の休憩でインタビューした方が早いと判断し、インタビューを採用していた。文化祭の感想を伝えるグループは、多くの意見を集めるためにアンケートを選択したグループもある一方、自分と似た意見を集めるために自分たちの友人にインタビューをするグループもあった。これらは自分たちの課題や状況に沿ってどうやって情報を集めるか、誰から情報を集めるかを判断している姿だと言える。加えて、インタビューやアンケートの方法選択において、単にやりたい方法を選ぶのではなく、自分たちの課題に適した方法はどちらなのかを考えていることからもこの場面では、問題解決のための筋道を立てて判断する「自己調整」が働いているとわかる。

最後に、誰に、どんな質問をするかを考えさせた。各教員にクラスの印象を聞くグループは、第一印象と今の印象

を比べると変化がわかって面白いのではないかと考えていた。このグループの学習者が作成した新聞記事が以下である(図1)。

今の中の印象	第一印象	第二印象	第三印象	第四印象
・良い子だ ・ねこかる ・かわいい ・しづか	・横性内なタ ・ラス ・にぎやか	・みんな ・まじめ	・しづか ・クラス	・なまら ・カモフラ ・ジジ ・また供
・子が多い ・かしこい ・子も多い	・女子の二 ・をきつと ・かたと ・かうつと ・している女 ・恋ひ	・5人いる ・いる人だ ・一登朝か ・らやめを	・ささけで ・ささけで ・みんなが ・はなうで	・別にが ・いだれ ・授業を外
・A先生、C先生、D先生は、第一印象と今の中の印象がかなり変 わってきているところがたくさんある。 B先生はこれからにかかるうえで、	印	象	と今	の印象

○各教科の先生たちからどのように思われているのかインタビューしてみました。
○次の表がインタビュー結果です。

私たちちはいつも勉強を教わっている先生方が三組のことなど
んな風に思つてゐるのか疑問に思いました。
そこで、三組の担任のA先生と、社会担当のB先生の二人

図1 学習者作成の新聞記事

上の新聞記事では5人の先生のインタビュー内容が載せられているが、下の新聞記事では2人分しか載せられていない。ここには自分の伝えたいことを伝えるために情報を取捨選択したことが認められる。

このような新聞記事をいくつか取り上げて読み比べ、自分なりのニュースの見方について考えをまとめさせて单元を終えた。

3.1.3 成果と課題

今回の実践では、新聞記事の作成において「どのように学ぶか」の決定権を学習者に委譲した。では、そのことによって主体的な姿を生むことになったといえるのだろうか。

3.1.2 で述べてきた通り、「どのように学ぶか」の決定権を学習者に委譲したことは学習者の主体的な姿を生むことに有効であったと考える。

新聞記事で伝えるニュースの内容をグループごとに決定させた「自己決定」が進んで取り組もうとする「粘り強さ」

を生んだ。これは、自分たちでテーマを決めると自分たちにとって身近で関係のあるテーマを選ぶことになり、意欲が高まつたのであろう。特に、「先生たちが自分たちのクラスをどう思っているかを聞きたい」といったグループがその好例だといえる。さらに、自分たちの課題や状況に沿って情報を集める方法を判断していたグループの姿や自分の伝えたいことを伝えるために情報を取捨選択していた姿からは学習者たちが「自己調整」していると考えてよい。休憩時間に自らインタビュー活動に取り組んでいたことやこちらから指示することもほとんどなく自分たちで学習を進めていたことからも、「粘り強さ」の点での主体的な姿が生まれたことが指摘できると考える。

しかし、課題もある。決定権を学習者たちに委譲したことでどうすれば良いかを迷い続けるグループが出てきたことである。筆者としては迷うこと、「自己調整」が生まれる場面として捉えていたが、全ての迷いが「自己調整」につながる可能性があるわけではなかった。例えば、本単元では、新聞記事として伝えるニュースの内容決定に時間がかかったグループがあった。学習者たちの伝えたいという思いが意欲につながると考えて自己決定させたが、どのようなテーマを選んでもその後の活動に大きく影響を及ぼすわけではない。今回は他のグループの選んだテーマを候補として提示し、その中から最もやってみたいと思うテーマを選択させた。今後は、テーマをいくつか例示する方法をとって対応するとともに、どの決定権を学習者たちに委譲するべきかを次の課題としたい。

また、どのように思考したかのプロセスを記録させてこなかったことも反省点として挙げられる。「自己調整」の場面は生まれたが、学習者たちがどのように思考し、判断したのかを記述して残すことをさせなかつたことで、力がついたという自覚を持たせることが難しかった。課題解決に取り組む中でどのように思考、判断し、試行錯誤したのかを残し、振り返らせることで学びを自覚させられるようにする工夫が必要である。

3.2 「中心を明確にして話そう」

3.2.1 教材観

本教材では、聞き手に分かりやすく伝える方法を学ぶことをねらいとしている。伝えたいことがわかりやすく伝わるように、「話し方」「聞き手意識」「内容の構成」について

工夫することが求められる。1学期には「話し方はどうかな」という教材を通してわかりやすく伝えるための理想の話す速さについて学び、他者を紹介するスピーチを行っている。そのうえで、本単元では、話す速さだけではなく、間の取り入れ方を学ぶなど、話し方についてより上達したスピーチをさせたいと考えた。そして、スピーチは聞き手に伝わってこそ意味がある。聞き手に目線を向けたり問い合わせたりするなど、話が伝わっているかどうか、相手の反応を踏まえながら話す力も養いたいと考えた。このような話し方や聞き手意識を持つといったスピーチ技能を身につけさせるとともに、自分の伝えたいことが伝わりやすくなる話の構成を組み立てる力を付けることもねらった。

しかし、教科書が示すスピーチテーマは、似た言葉を取り上げ、違いを説明するものである。このスピーチテーマでは内容の構成にあまり工夫ができないと感じたため、「どんなテーマでスピーチをするか」の決定権を学習者に委譲することにした。ただし、どんなスピーチテーマでも良いとしてしまうと、3.1で述べた授業と同じように何でもありの状況でテーマを決定しづらいと感じる生徒も出てくると想定した。そこで、教科書掲載の「話すこと・聞くこと題材例」を参考にさせ、さらに、スピーチの評価規準(図2)を示し、その評価規準を達成できそうなテーマを考えさせることにした。「内容の構成」の評価規準の項目に「具体的なエピソードや数値などのデータを使いながら」という言葉があることから、学習者たちはエピソードやデータを使うことができそうなテーマを考えることになる。こうすることによって、課題に沿ったテーマを選ぶ「自己調整」の場面が生まれ、それそれが「自己決定」したテーマで話の構成を工夫させることができると考えた。

また、岩船(2021)を参考に評価規準と単元の最後に行う振り返りの視点を最初の授業で提示した。この際に、評価の最高規準を自分たちで考えさせることにした。本単元で身につけさせたい力をAレベルとBレベルとして示した上で、さらにプラスアルファの内容が見られた場合はSレベルと認定することにする。こうすることによって学習者たちが自分たちでどんなスピーチが良いスピーチなのかを考え、指導者が求める以上の工夫や取り組みが見られるのではないかと想定した。また、単元最後の振り返りを始めに示すことで、単元の終末を見据えた上で、自分たちは「何ができるべきか」、「どうすればよいか」を考えさせられ

るのではないかと判断したからである。

以上の教材観を踏まえ、単元全体を次のように構成した。

第1時：スピーチのテーマを決定しよう。

第2時：スピーチの構成を考えよう。

第3時：スピーチの下書きを書こう。

第4時：スピーチの練習をしよう。

第5時：スピーチの発表をしよう。

第6時：単元の振り返りをしよう。

以上が、『中心を明確にして話そう』における授業の流れである。これらを踏まえた上で、次節からは実際に筆者が行った授業を紹介していく。

スピーチ評価規準表			
レベル	基準	書き下部	内容の構成
Sレベル (4点)			
Aレベル (3点)	声の响きや話す速度、耳の聞き方など、工芸が最も多くとられている。音楽がはっきりとされている。	起き手で表現を何回か受け、聞き手の反応を作れながら、伝えたいことが伝わる構成になっている。	具体的なエピソードや数値などのデータを用いながら、伝えたいことが伝わる構成にしようとしている。
Bレベル (2点)	はっきりとした発音と聞きやすさが、大きくされて、ゆっくりと話すことができる。	起き手で表現を何回か受け、立派とした静けさで話すことができる。	具体的なエピソードや数値などのデータを用いながら、伝えたいことが伝わる構成にしようとしている。
Cレベル (1.5点)			

図2スピーチの評価規準表

3.2.2 主体的な姿を生む課題設定のあり方

3.1 ではテーマ決定に時間のかかりすぎるグループがでたという課題があったので、テーマ例を示すとともに、後の変更を可能とし、仮決定でも進めさせるよう工夫した。さらに、どのように思考、判断し、試行錯誤したのかを残させられなかつたという反省から、意見の変更や修正については消しゴムで消さずに色鉛筆で書き足すよう指導を行った。そのうえで、本節ではスピーチの学習においてどのように決定権を学習者たちに委譲したか、また、そのことによって学習者たちにどのような姿が見られたかについて紹介する。

まず、第1時で1学期に行った他者紹介のスピーチを通して話し方について学んだことを想起させたうえで、今回は「話し方」「聞き手意識」「内容の構成」について学ぶ単元であるため、評価規準表を使って身に付ける力を学習者に示した。ここでAレベルの内容にプラスアルファの内容が見られればSレベルに認定すると話し、「どんなこと

ができればSレベルになるだろうか」と学習者たちに聞いた。学習たちの話し合いで「話し方」についてはジェスチャーや表情を工夫すること、「聞き手意識」を持つために問い合わせを使うこと、「内容の構成」の工夫として例を挙げたり、他者の意見を取り入れて比較したりするなどの方法が出された。実際にスピーチをした際には、ここで出された問い合わせを使ったり、ジェスチャーを取り入れたりする学習者が多かった。さらに、グラフを画用紙に書いて資料として提示した生徒や実演を取り入れた生徒、問い合わせるだけでなく挙手を促した生徒が出てくるなど、多様な工夫が見られた。このようにどんなことができれば良いかを考えさせたからこそ積極的に取り組む姿が見られた。

スピーチテーマを自己決定させたことにも一定の意義があった。テーマ決定に悩む学習者もいたが、先述したように教科書掲載のテーマ例を参考にさせたことで二者択一型のテーマや何かを紹介するテーマを設定するなど、テーマ決定の幅が広がり、時間のかかった学習者は少なかった。それでも時間のかかる学習者もいたが、それは自分の選んだテーマが評価規準の「具体的なエピソードや数値などのデータを使いながら」を実現できるかどうか吟味している姿であり、3.1.3 で述べた迷う姿とは異なるものであった。また、仮決定でも進めさせたことで内容の構成を考えていいく中でエピソードやデータを示す難しさに気づき、テーマを決め直す姿が見られた。以上のことから、自分の伝えたることであり、かつ、身に付けたい力を身に付けることができそうなテーマを自分で決定させることができることが課題に沿って判断する「自己調整」につながったと考えられる。

同じように、どんな構成でスピーチを行うのかを自分で考えさせることも「自己調整」する場面となった。そして、そこに理由を持たせたことが功を奏した（図3）。

聞き手意識	話し方	項目	3.スピーチ内容					2. 構成メモ
			5	4	3	2	1	
S	S	お話ししたい詳細						スピーチ内容の大まかにまとまり
		自分の意見	効果的な表現	エピソード	発表前・発表後のストレッチ	テーマに決めた理由	この結果になった理由	1. テーマ 2. 構成メモ 3. ワークシート 4. 姓 5. テーマ 6. 構成メモ 7. ワークシート 8. 姓

図3学習者のワークシート

この学習者の構成の理由の中には、説得力を高めるため、前半では興味をもたせるための工夫が必要であること、後半では聞き手が飽きてこないような工夫が必要であることが書かれており、意図をもって構成の順番を決めることができているとわかる。他の学習者の中には、これまでの意見文の学習で学んだことを生かして「双括型にした方が印象に残りやすい」と書いた生徒も少数だが存在した。これほどどんな構成が良いかを考えさせたからこそその結果だと考える。また、構成についてもスピーチの下書きを行う段階で順番を入れ替えたほうがよいことに気づき、試行錯誤する姿も見られた。

3.1.3で述べた通り、思考のプロセスを記録させることができ振り返りに生かされると考え、スピーチテーマの変更や内容の構成の順番変更については消さずに色ペンで修正し、なぜ変更したのかについて理由を書き留めさせた。こうすることで自分の気づきを自覚して単元の振り返りを行うことができた生徒も現れた。

さらに、自分が身に付けていた力を明確にさせるため、自分は「話し方」と「聞き手意識」の評価項目について何レベルを目指したいのかをそれぞれ決めさせた。全員がSレベルのスピーチができればよいことは間違いないが、それぞれの話す力に差があることは事実である。闇雲に良いスピーチを目指して背伸びするのではなく、今の自分の力を自覚し、着実に力をつけてほしいという思いがあったからだ。それでも背伸びをしてSレベルを目指す学習者はいたが、自分は今回何を意識してスピーチをすればよいのかを明確にさせることができたように感じている。

3.2.3 成果と課題

今回の実践では、スピーチ学習において「どのように学ぶか」の決定権を学習者に委譲したことに加え、「何ができるようになるか」の決定権についても一部委譲できたと考えている。では、そのことによって主体的な姿を生むことになったといえるのであろうか。

今回の実践において進んでやろうという意欲を引き出したのは「どんなことができればSレベルになるだろうか」と問うことだった。それはこちらから示した評価規準を超えて様々な工夫が見られたことから判断できる。つまり、「どのように学ぶか」だけでなく、「何ができるようになるか」の決定権を委譲することも「粘り強さ」を生むことが

できると言えるだろう。ただし、「何ができるようになるか」についてはこちらから方向性を示す必要がある。指導者が身に付けさせたい力の方向性を示し、もっとできることはないだろうか、どこまでできるようになりたいかを学習者が決めるならば主体的な姿を生むことが可能であると考える。

対して、スピーチ内容と目指したいレベルの自己決定、どんな構成でスピーチを行うかの思考は「自己調整」を促したと考える。ここで重要なのが評価規準や取り組む課題を通して身に付けてほしい力をあらかじめ提示することである。これをすることで学習者たちは「課題解決のためにどのようにして学ぼうか」「課題を解決するためには何ができるべきか」と学習の見通しを持ったり、課題に沿って考えたりすることが可能になるからだ。また、今回の実践における学習者の記述から、決定や変更、修正に対して理由を書かせることができれば学びが一層明確になると感じている。

また、3.1.3で述べた、どのように思考したかのプロセスを記録させてこなかったという反省点については改善ができたと考えている。振り返りの際に「最初は違う順番で話そうと思っていたけれど、先に自分の意見を知ってもらつた方がわかりやすいと考えた」と書いた生徒がいたことから、学習者たちが課題解決に取り組む中で思考、判断し、試行錯誤した内容を記述して残させたことには意義があったと考えてよい。

課題は、振り返りを個人で書かせて終えてしまったことである。学習者個人で自己決定して学習していくことが増えたことで、個別単位の学びが増え、学びを共有する場面が少なくなってしまった。課題に取り組んでいる最中はクラスメイト同士の対話が少なからずあったが、最後の振り返りで学びを共有できなかったことが反省である。これは学習者に決定権を委譲することに関わる課題である。現時点では、個人が「どのように学ぶか」を自己決定したとしても単元を通して学んだことを共有すれば、学びが深まるのではないかと考えているが、引き続き今後の課題としたい。

4 考察

『ニュースの見方を考えよう』『中心を明確にして話そう』

の授業実践について述べてきた。課題に取り組む際に、「どのように学ぶか」を「自己決定」させることで、課題解決に進んで取り組もうとする「粘り強さ」が生まれたことがわかる。また、課題に沿って学習を調整する「自己調整」を行う姿も見られた。したがって、「どのように学ぶか」の決定権を学習者に委譲する課題設定は学習者の主体的な姿を生むことに有益であるといえる。ただし、無駄な悩みや見当違いな考えを生まないためにも、委譲する価値がある決定権なのかを吟味したり、方向性を示したりすることが必要である。

また、「どのように学ぶか」は指導要領で示された授業改善のための視点の一つである。この視点を持つことが授業改善につながりやすいといえる。

「どのように学ぶか」の決定権を委譲すれば良い場合はどんな場合であるか、委譲するべきではない決定権はどんなものかについてはまだ判然としない。「活動あって学びなし」という言葉もある。ただ学習者に放任する授業にしないためにも、主体的な姿を生みつつ、学びのある授業を今後も研究していきたい。

参考文献・引用文献

文部科学省(2018)『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

国立教育政策研究所教育課程研究センター(2020)『「指導と評価の一体化」のための学習評価に関する参考資料【中学校 国語】』東洋館出版

松村明・山口明穂・秋田和政編(1998)『国語辞典』(第9版) p.625

花坂歩・岩男和真・谷野佳奈(2017)「教師のための「主体性」概念—「主体性」概念の多角的検討—」『国語の研究』42 pp.5 - 13

滝浪常雄(2017)「小学校国語科学習におけるアクティブ・ラーニングに関する一考察」『名古屋学院大学教職センター年報』創刊号 pp.47 - 56

岩船尚貴(2021)「ICT活用」『国語教育』2021年12月号 pp.72 - 75