

# 多様な子どもたちとともにデザインする中学校国語科の授業

## —自己決定の場を重視した指導実践から—

長谷川 鮎美

金沢大学大学院教職実践研究科 学習デザインコース

**【概要】**本研究は、中学校の授業において、自己決定の機会が国語科の学力形成にどのような影響を与えるのかを、生徒の学びの過程に着目して明らかにすることを目的とする。なお、本研究で使用する「学力」は、学習指導要領に則った中学校国語科の育成すべき資質・能力と定義する。

この研究目的を達成するために、読み物教材を中心として、特に「学習の個性化」の側面から、生徒自身の興味・関心に応じ、学習課題や学習方法を選択して取り組むことのできる授業デザインの設計を試みた。段階的に自己決定の場を広げながら、学力がどのように獲得されていくのかを実践を通して検証・分析した。分析の結果、情意面への働きかけの有効性は実証されたが、確かな学力を養うためには、一過性の研究ではなく、生徒の実態に合わせた継続的かつ系統的な学習の積み上げ、及び教師間の協働的な連携の必要性が示唆された。

### I 問題と目的

#### 1. 問題

##### (1) 研究の背景

筆者が2017年より勤める現任校は全校生徒が約800人の大規模校であり、年々多様化が進んでいる。通常学級においても、学力差にとどまらず、発達に障害のある生徒、生徒指導上の問題行動を繰り返す生徒、家庭環境が複雑な生徒などが在籍し、さまざまな理由で時には授業の成立すら難しいことがあった。そのような状況を前に、1人の教師に一体何ができるのだろうか、中学校は教科担任制のため授業時間のみの関わりになる生徒も多い中、全ての生徒が生き生きと学びに向かう授業をつくるにはどうしたらいいのか、あるいは、「個に応じた指導」の充実が一層求められるのではないか、と考えるようになった。

「個に応じた指導」は現在に至るまで理論的にも実践的にも数多く追求されてきた。し

かし、多くの公立学校では依然として教師主導による画一的な一斉指導の授業が散見される。筆者自身も、これまでの自分の授業スタイルを振り返り、この一斉指導にメスを入れる形で授業をデザインしたいと思い始めた。

##### (2) 問題の所在

「個に応じた指導」という表現に関して、現行の中学校学習指導要領総則には「生徒が、基礎的・基本的な知識及び技能の習得を含め、学習内容を確実に身に付けることができるよう、生徒や学校の実態に応じ、個別学習やグループ別学習、繰り返し学習、学習内容の習熟の程度に応じた学習、生徒の興味・関心等に応じた課題学習、補充的な学習や発展的な学習などの学習活動を取り入れることや、教師間の協力による指導体制を確保することなど、指導方法や指導体制の工夫改善により、個に応じた指導の充実を図る」(p25)とある。そして、この学習指導要領の着実な実施に向

けて、2021年の中教審答申『令和の日本型学校教育の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～』が打ち出され、「指導の個別化」と「学習の個性化」の2視点から、「個に応じた指導」の内容が整理された。

上記の理念の先駆けとして、加藤（1989）が「個別化」と「個性化」という概念を対置している。前者は共通の知識・技能の習得を目的とし、後者は子どもたちの興味や関心を育てることを目的とする。特に後者では、自由進度学習や順序選択学習、課題選択、発展課題、課題設定などの学習を通して、子どもたちが自ら課題を選択、決定できることの重要性が明らかにされている。

自己決定の有用性については、動機づけの観点から、ジーマンが提唱する自己調整学習やデシが提唱する自己決定理論（大島・千代西尾編，2019）などで示されている。特に、デシ（1999）は自身の研究の中で、「意味のある選択が自発性を育む」とし、「人は、自ら選択することによって自分自身の行為の根拠を十分に意味づけることができ、納得して活動に取り組むことができる」（1999，p45）と述べる。

その他、奈須（2021）や鹿毛（2022）、エンダーソン（2019）も、子どもたちの自己決定が彼らの学習に好影響を及ぼすとしている。学習の課題や方法を学習者本人が選べるような機会を与え、セルフ・コントロールと自律性の知覚を促進することで学習に対するモチベーションが高まることが実証されている。

ただし、授業における「個に応じた指導」としての自己決定は、動機づけという情意面への働きかけがゴールではなく、教科の教育目標や期待する学力の育成へとつなぐ必要がある。上記に掲げた先行研究や国語科の授業実践例等を概観しても、このつながりが曖昧であるように感じた。一体どのような道筋を辿れば教科として育成すべき力を付けること

ができるのだろうか。「個に応じた指導」の目指す先には何があるのだろうか。この点を明らかにしたいと考えた。

## 2. 本研究の目的

本研究は、中学校の授業において、自己決定の機会が国語科の学力形成にどのような影響を与えるのかを、生徒の学びの過程に着目して明らかにすることを目的とする。

なお、本研究での「学力」は、学習指導要領に則った中学校国語科の育成すべき資質・能力と定義する。

## II 研究方法

### 1. 実践研究の対象と期間、検証方法

#### （1）研究対象

石川県内A中学校1年B組

#### （2）研究期間

令和5年4月から令和6年1月末までの10か月間

#### （3）検証方法

授業で使用したワークシートや振り返りの記述、パフォーマンス課題等の成果物、授業中の発話記録、校内研修会の記録、筆者自身のフィールドメモの記述をもとに検証する。

### 2. 授業デザインの方策

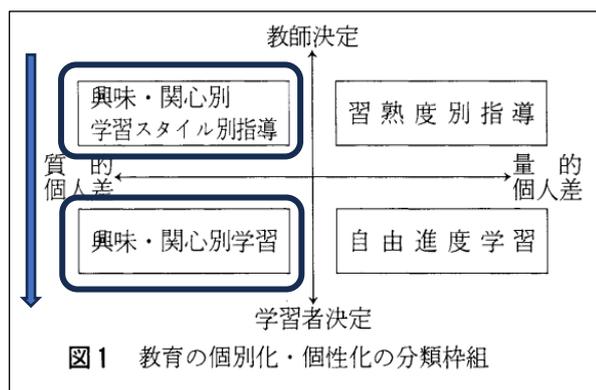
研究領域としては〔思考力、判断力、表現力等〕「C読むこと」に重点を置いた授業をデザインする。理由としては、全国学力・学習状況調査における結果から現任校の生徒に上記の領域における課題があること、及び筆者自身が授業の中で改善を図りたい領域であることの2点が挙げられる。

現任校では、「学び合い」や「まとめ・振り返りを自分の言葉で書く」ことに主軸を置いて学校研究が行われてきた。それを受け、筆者がこれまで行ってきた1時間の授業の流れは、以下の通りである。

- ① 学習の見通しや前時の確認を行う
- ② 本時の目標を共有、課題を確認する
- ③ 個人で課題を考える

- ④ ペアやグループで考えを交流する
- ⑤ クラス全体で交流する
- ⑥ 個人で授業のまとめ、振り返りを行う

したがって、上記の流れに沿って授業実践を行い、②あるいは③の部分で、目標や課題に関して自己決定を行うことができる場を設定する。その際、対象学級の目の前の生徒の実態を考慮し、授業のねらいに応じて、段階的に自己決定の場が広がるような授業デザインを意識する。そこで参考にするのが、黒上（1987）の理論である。彼は、個別化・個性化を捉える軸として、教授・学習システムの諸要因を学習者（生徒）が決定するのか、教師が決定するのか、はたまた、量的な個人差あるいは質的な個人差に対応するのか、といった視点で4つの枠組みに整理した。（図1）



本研究においては、質的な個人差に着目し、学習者の学習スタイルや興味・関心に応じた複数の学習プロセスを教師が決定する「興味・関心別・学習スタイル別指導」（Ⅰ期：1学期）から、学習者自身が自分の課題や学習目標を教師と相談しながら設定する「興味・関心別学習」（Ⅱ期：2学期）への移行を図る。その中で、動機づけを足場かけとしながらも、学力がどのように形成されていくのかを学習者の学びの過程から検証する。加えて、自己決定の場の設定に合わせて、学力形成の観点から、学習者にとっても達成目標がより明確になるよう、評価に「ルーブリック」を用いる。ルーブリックに関しては、ウィギンズらが提唱する「逆向き設計」論にある「予備的ルー

ブリック」を念頭に置き、学習者とともに適宜改良していくことを心掛ける。

### Ⅲ 実践経過

#### 1. 授業実践前の準備段階

##### （1）生徒の実態把握

1年B組は、男子17名、女子16名の学級である。入学当初より数名の不登校生徒が在籍している他、度々欠席する生徒が複数人いる。だが、授業に関しては前向きに取り組もうとする者が多い。4月の最初の授業時に、教科に対する意識調査を行った。（図2）

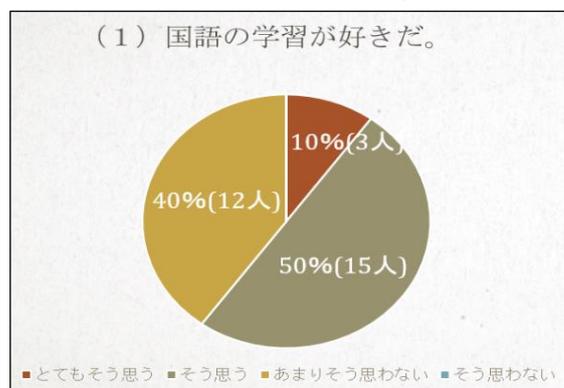


図2 生徒アンケートの結果

6割の生徒が国語という教科に対して肯定的な捉え方をしているのに対し、4割の生徒が「あまりそう思わない」と回答していた。理由を尋ねたところ、「文章を書くこと」や「読むこと」、「漢字」や「敬語」といった教科の主たる言語活動や育むべき知識面等に対する苦手意識を持っていることが分かった。また、本アンケートは個々人の興味・関心を把握する目的もあり、項目(3)では「小学校の授業で1番印象に残っている教材(学習)は何か」という設問を用意し、記名式で調査を行った。

##### （2）学級づくり

教師側がどれだけ授業を工夫しようとも、授業規律を含めて、学級全体の雰囲気や日々の授業を大きく左右する。12年ぶりに改訂された『生徒指導提要』の中にも「自己存在感の感受」や「共感的な人間関係の育成」、「安全・安心な風土の醸成」といった視点の重要性が取り上げられている（p14-15）。

そのことを踏まえ、国語科の授業だけでなく、学級担任として、学級活動や道徳科の授業、総合的な学習の時間にもペアやグループ活動を積極的に取り入れたり、毎日の生活設計ノートに振り返りや困りごと等を記載するよう指導したりと、互いに意見を言いやすい雰囲気作りに努めた。

### (3) ルーブリックの活用

ルーブリックを見慣れたものにしていくために、年度当初よりさまざまな教材において活用を試みた。4月に行った教材「野原はうたう」(光村図書『国語1』以下省略)の授業では、パフォーマンス課題を「グループによる音読発表会」とし、1時間目に見通しを確認する中で教師側からルーブリックを提示してゴールの共有化を図った。(図3)

目指すゴール	
A	音読の注意点をふまえ、表情など語り手になりきることができる。(気持ちを含めて読むことができる。)
B	音読の注意点(区切れ目、間の取り方、読む速さ、強弱、言葉の調子)に気をつけて読むことができる。
C	とにかく(とりあえず)声に出して読むことができる。

※ 笑って読めないのはナシ! 素敵な音読を期待します!

図3 授業時に提示したルーブリック

授業の際には、Aの記述語の部分空欄の状態を提示した。「どういう状態をAにしようか?」と問いかけたところ、はじめはあまり反応がなかったのだが、1人の生徒が「表情」と発言したことをきっかけに、いくらかやりとりをした後、「語り手になりきることができる」といった目標が設定された。なお、育成すべき資質・能力が明確になるようルーブリックを活用するのだが、授業ではあえて「評価」という言葉を使用せず、「目指すゴール」という言葉で提示するようにした。教師側からの「評価」という外発的な動機づけではなく、生徒自身に到達目標を意識して学習に臨んでほしいとの思いからである。

### (4) 「生徒の声を聴く」意識

「野原はうたう」の単元では、以下の5時

間で授業を行った。

- ① 「声を届ける」ポイントを確認する
- ② 「野原はうたう」の詩の内容を考える
- ③ グループごとに音読の工夫を考える
- ④ クラス全体で音読発表会を行う
- ⑤ まとめ

3時間目に前時の学習を生かしてグループで音読台本を作る時間をとった。そのときに、グループの組み方に関して「自分たちで決めたらだめですか。」といった質問が生徒から出された。筆者としては、当初は座席の近い者同士でグループを編成する予定でいたのだが、全体に対して意見を求めたところ、半数以上の生徒が「自分たちで決めたい」と言った。一部、不安そうな表情を示した生徒もいたため、「もし嫌な思いをするような子が出るなら先生が指定したグループですよ!」「3分で組める?」などとやりとりしながら、結果的には自分たちでグループを作り、発表会をするに至った。誰一人ふざけることなく、前向きに学習に取り組む様子が見られた。

おそらくこれまでの筆者なら、予定していた通りのグループ編成で授業を行っていただろう。しかしながら、子どもたちと“ともに”授業をデザインするには、彼らの声に耳を傾ける必要がある。この授業を契機に、「生徒の声を聴く」意識を念頭に置いて授業に臨むようになった。

## 2. I期(1学期)の授業実践

### (1) 実践1 教材「ダイコンは大きな根?」

#### ① 実践内容

説明文が立て続けに2教材出てくる単元である。6月上旬に4時間の学習計画で本授業実践に入った。同一目標を達成させるべく、複数の学習プロセスを教師側から提示するような授業デザインを試みた。黒上(1987)というところの「興味・関心別・学習スタイル別指導」である。具体的には、1~3時間目の授業で学んだことをまとめるためのパフォーマンス課題を2種類(「ダイコン新聞」、「ダ

アイコンポップ) から選択できるようにした。なお、現任校は ICT 環境に恵まれており、黒板の上にプロジェクターが常設されている。それゆえ、年度当初より黒板の半分にはスクリーンを貼り付け、PC で作成したスライドを提示し、板書代わりに活用している。以下、1 時間目の授業時に提示し、生徒と共有を図ったスライド画面の一部である。(図 4・図 5)

**【目標】**

- ・本文中で比較がどのように使われているのかを確かめる。
- ・段落の役割に着目して、文章の内容を捉える。

※最終ゴール  
ダイコンの魅力伝えよう！  
～学習内容をふまえて新聞やポップを書く～

図 4 生徒と共有した学習目標

**学習の見通し**

- ①学習の見通しを立て、本文をくり返し読んでみよう。
- ②「問い」と「答え」を手がかりにして、文章の中心的部分を捉えよう。
- ③段落の役割やわかりやすく説明するための筆者の工夫について考えよう。
- ④ダイコン新聞または、ダイコンポップを書いて、ダイコンの魅力伝えよう。

図 5 生徒と共有した学習の見通し

授業のねらいは、学習指導要領の指導内容との関連で言えば、「文章の中心的部分と付加的な部分、事実と意見との関係などについて叙述を基に捉え、要旨を把握することができる。〔思・判・表〕C(1)ア」、言語活動は、「説明や記録などの文章を読み、理解したことや考えたことを報告したり文章にまとめたりする活動(2)ア」にあたる。

生徒は自身の興味・関心に応じて考えを表出する媒体を 2 種類から選択していた。また、最終的な成果物以外にも、課題達成の学びの助けとなるツールを複数用意した。教科書の本文、前時までの学習で使用したワークシートやオクリンクの記述、インターネット検索など、生徒は個々人の特性に応じて学習内容を振り返る手立てを選び、まとめを行った。教室内で、隣の席の子とは違う学び方をして

筋を各自の判断に委ねたということである。



図 6 教科書を参考にする生徒の様子



図 7 オクリンクを参考にする生徒の様子

## ②結果と考察

最終的に新聞を選択した生徒は 4 名、ポップを選択した生徒は 23 名、両方を選択した生徒が 1 名、当日欠席した生徒が 5 名であった。授業中の彼らの様子を見てみると、学習課題に対して大多数が意欲的に取り組み、各自の興味・関心及び学習スタイルに応じて課題に取り組む姿勢がうかがえた。授業後に振り返りを兼ねて行ったアンケートからも、学習内容や活動に対して肯定的に捉えていることが分かる。(図 8・表 1・図 9) (※下線は筆者)

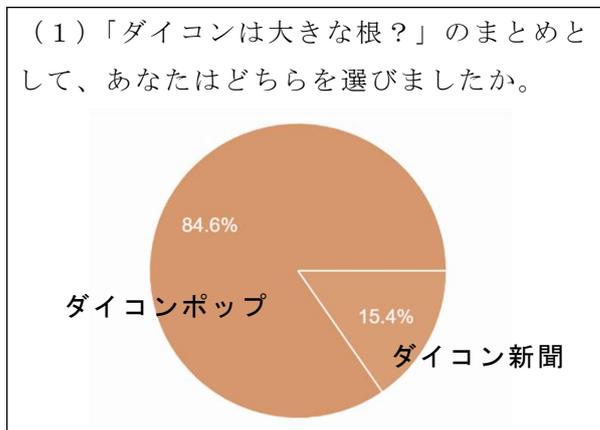


図 8 アンケート項目 (1)

表1 アンケート項目(2) 選択理由

<p>■新聞を選んだ生徒の意見</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・新聞のほうが書きやすいと思ったから。</li> <li>・自分のセンスがないから。</li> <li>・新聞だと魅力やどんなのを作ることが出来るかわかる為を選んだ。</li> </ul>
<p>■ポップを選んだ生徒の意見</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・初めてでやってみたかったから。</li> <li>・新聞はかける情報が限られていて、<u>自由なことを書きたかった</u>から。</li> <li>・書く内容などを<u>自分で考えて、オリジナルにできた</u>から。</li> <li>・新聞はだいたいいつも小学校のときに書いていた気がするから。</li> <li>・新聞は絵とかが先に書いてあって、書くことが決まっているけど、<u>ポップは自分で書くことが決められる</u>から。</li> <li>・<u>絵をかいたり、図を使って説明するほうが得意</u>だから。</li> <li>・ポップだと余白や文字の大きさなど<u>レイアウトを新聞より自由にできる</u>と思った。</li> <li>・ポップは、スーパーなどで色んな人の目に入りやすく書く位置など<u>工夫する点がたくさんあり、成長できると</u>思ったから。</li> </ul>

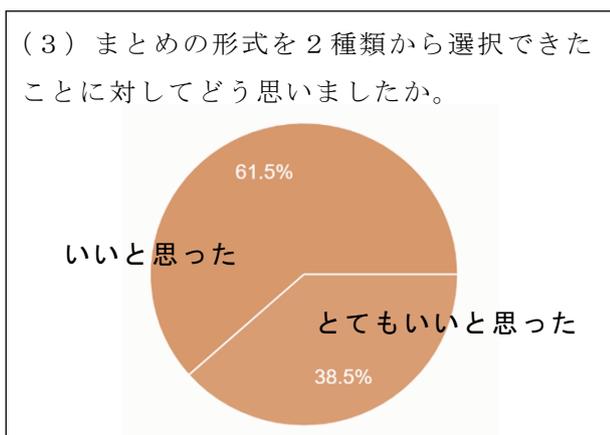


図9 アンケート項目(3)

図9に示したアンケート項目(3)は「①とてもいいと思った」「②いいと思った」「③あまりいいとは思わなかった」「④いいとは思わなかった」という4択にしたが、③・④を回答した生徒はいなかった。

上記の結果からも、自己決定(今回の実践では自分で課題を選択できること)に対して肯定的な反応を示すとともに、自己決定の場が彼らの情意面にプラスに働いたと推察される。だが、その一方で授業後の振り返りや最終的に提出された成果物を分析すると、学力形成の面での課題が見えてきた。

### <抽出生徒及び学級全体の評価結果から>

提出された生徒の成果物を評価したところ、30名中A評価7名、B評価16名、C評価4名、未提出3名という結果であった。以下は、一部の生徒の振り返りの記述である。(※下線は筆者)

- ・自分のポップめっちゃ良い。でも、ポップなのに色がなかった。
- ・ポップを作るときに色々レイアウトに時間がかかったけど、完成できてよかった。本文を生かすのが難しかった。

「ポップなのに色がなかった」「レイアウトに時間がかかった」から、国語科の資質・能力以外の面に意識が向いていることが分かる。

また、以下に示すのはC評価とした抽出生徒Aの成果物である。(図10)

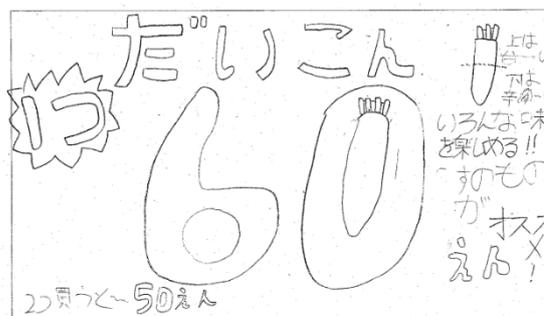


図10 抽出生徒Aのダイコンポップ

授業で学習した本文の要旨ではなく、「60えん」と値段を全面に押し出すものとなっている。ワークシートの「自分のポップのいいところ」を挙げる部分では、「大きく値段を書くことで人に印象を与えて、しっかりと他のポップの細かいところを書けたところですよ。」との記述があった。授業後の振り返りには、「ダイコンの魅力が伝えられたので良かったです。もっと大根がおいしそうに思えてきた。」

と書かれていた。

もともと国語が得意でない生徒Aではあるが、このような結果になってしまった原因は教師側にある。ルーブリックのA評価の記述語（図11）が不適切であったこと、加えて学習課題に必要感を持たせるために用意した「場面設定」の文言（図12）が悪かったことが要因として考えられる。

目指すゴール	
A	学習内容に加えて、見出しやキャッチコピー、余白の部分などを工夫した新聞orポップを書くことができる。
B	「問い」と「答え」に着目して学習した内容をふまえて、新聞orポップを書くことができる。
C	とにかく（とりあえず）ダイコンの特徴を書いている。

図11 授業時に提示したルーブリック

<設定>
皆さんは某業〇スーパーの店員です。同僚の長谷川さんが発注ミスをしてしまい、大量のダイコンを売りさばかなければならない状況です。
買い物に来たお客さんたちに、ダイコンの魅力が最大限に伝わるよう、今回の説明文で学んだ内容を盛り込み、人目をひく新聞あるいはポップを作成してください。

図12 生徒と共有した場面設定

筆者自身が「余白の部分などを工夫した」や「人目をひく」という言葉を使用して、生徒らをミスリードしたことが明白である。特に文章を「読むこと」や「書くこと」を苦手とする生徒ほど、ねらいとは離れた方向にいても仕方ないだろう。自己決定の場を設けるにしても、教師側がねらいに応じて評価規準を具体的に設定し、その枠組みから逸脱することなく、彼らを導く役割をしなければ、こちら側の望む学力は期待できないということを痛感した。

他方で、今回の実践において、教師側の意図としては、難易度にもある程度の差をつけるべく、新聞の方のワークシートには意図的に枠を多く設け、学習した内容をまとめ易くする仕掛けをした（図13）。説明文の読み取りが苦手な生徒を意識してのことである。

だが、8割強の生徒がポップの方を選択し、教師側の想定から外れる結果となった。先述

したアンケートの記述（表1）も然り、そもそも現代の子どもたちにとって新聞はもはや馴染みのないものであること、字を書くことが苦手な生徒からすればポップの方が字を書かずに済むことなども選択の偏りに影響しているだろう。だとすれば、学習した内容のまとめとした表出媒体を「新聞」と「ポップ」という選択にしたこと自体が妥当であったのか、といった点も再考の余地がある。

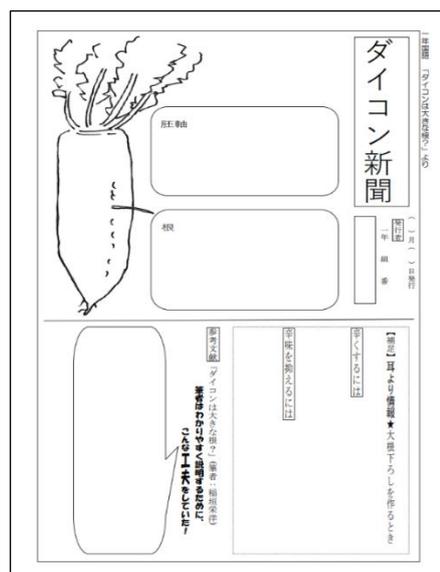


図13 ダイコン新聞 ワークシート

## (2) 実践2 教材「ちょっと立ち止まって」

### ① 実践内容

6月中旬の授業実践である。実践1同様、第4時に1～3時間目の授業で学んだことを生かすためのパフォーマンス課題を用意した。構成を意識して「説明文を書く」という活動は全員一律としつつ、使用する図（事例）を3つの中から選択できるようにした。授業のねらいは、学習指導要領の指導内容との関連で言えば、「書く内容の中心が明確になるように、段落の役割などを意識して文章の構成や展開を考えること。[思・判・表] B(1)イ」である。言語活動は、「本や資料から文章や図表などを引用して説明したり記録したりするなど、事実やそれを基に考えたことを書く活動(2)ア」にあたる。以下、授業時に提示し、生徒と共有を図ったスライド画面の一部である。（図14・図15）

<p><b>【目標】</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・筆者の<b>主張と事例</b>との関係を理解する。</li> <li>・<b>段落のまとめ</b>りに着目して、文章の要旨を捉える。</li> </ul> <p>※最終ゴール(発展)</p> <p><b>筆者の考えをもとに選んだ図の説明文を書こう。</b></p>
---

図 14 生徒と共有した学習目標

目指すゴール	
A	Bに加えて、自分の主張をさらに支える身の回りの具体例を根拠にした説明文の内容を書くことができる。
B	学習した内容をもとに、自分が選んだ図について、事例と主張の関係を意識した説明文を書くことができる。
C	とにかく（とりあえず）自分が選んだ図について、ねじれない文章で説明文を書いている。

図 15 授業時に提示したルーブリック

## ②結果と考察

パフォーマンス課題を設定した第4時の授業のねらいは「書くこと」であり、本研究の焦点からは外れるものの、抽出生徒Aの変容が見て取れたため、以下に概要を記す。

### <抽出生徒及び学級全体の評価結果から>

授業後に提出された生徒の成果物の評価結果は、30名中A評価15名、B評価10名、C評価2名、未提出3名であった。実践1に比べ、A評価の人数が増加した。

抽出生徒Aの評価は「A」、振り返りの記述にも「説明文を振り返り、読者がわかりやすいように書くとか身の回りの事例を上げて説得力を増すことが大事だということを知りました。そして次自分が説明文を書くってなったらいかに相手に分かりやすく伝えるかということを大事にしていきながら勉強したことをしっかりと意識していきたいなと思いました。」（※下線は筆者）とあり、国語科が育成を目指す資質・能力の方に意識が向いていると推察された。ルーブリックのA評価の記述語が実践1よりも具体的であったことが要因の1つとして考えられる。

ただし、実践2においてもC評価とした生徒が2名いた。その内の1人抽出生徒Bは、デジタル端末を活用して自分で図を検索し、

Google スライドに考えを表出した。生徒の「やりたい」という気持ちを尊重し、了承したのだが、最終的な評価はCとなった。授業後の振り返りには「最後楽しかった。」との記述があり、自己決定の場が情意面にプラスに働いたと推測されるが、教科としての本時のねらいを達成させることはできなかった。

自分で図を探したことがいけなかったのか、というところと一概にそうとは言い切れない。同じように他の図を探し、なおかつGoogleドキュメントを活用して説明文を書いた生徒がいたのだが、評価はAで、本時のねらいを達成することができていた。このことから、ルーブリックで単に評価規準を学級全体に示すだけでなく、生徒らが考えを表出する段階においてより丁寧な個別の指導支援の必要性、換言すれば、1人1人の学習状況を踏まえた「指導の個別化」を図る必要性があると感じた。

### （3）小括

I期の実践を総括すると、学習者の自己決定の場の吟味、及び「指導の個別化」の充実、育成を目指す資質・能力に照らしてルーブリックの評価規準を具体化することの3点が課題として浮かび上がってきた。ルーブリックの提示という支援だけでは目標とする学力に届かない生徒もいる。個々の生徒に必要な足場かけを丁寧に見極めることの重要性を再認識した。また、筆者自身が、そもそも本研究をはじめるといった動機（学習者の興味・関心）から、教科の学力形成といった部分に軸がだいぶ移っていることを自覚した。おそらく目の前の生徒らが常に前向きに授業に臨んでくれていたからであろう。今一度、本研究目的に立ち返り、自己決定の機会が学力形成にどのように影響するのかを、教師側の仕掛けとともに目の前の彼らの実態から詳らかにすることを意識するようになった。

## 3. II期（2学期）の授業実践

### （1）実践3 教材「大人になれなかった弟たちに……」

## ①実践内容

9月中旬の授業実践である。本教材は、作者である米倉斉加年氏の体験に基づいた物語文であり、戦時下の様子が描写によってありと伝わるものとなっている。単元名を「描写に着目して疑問点を解決し合おう」に設定し、黒上（1987）の「興味・関心別・学習スタイル別指導」から「興味・関心別学習」への移行を図る授業デザインを試みた。初読を終えた段階で、生徒ら自身に疑問に感じたことを出し合ってもらい、その後、描写を頼りに解決できそうな問いに絞り、問いを追究していく流れである。教師側としては当然学力形成をねらうのだが、それを一方的に押し付けるのではなく、彼らの中から生じる興味・関心をもとに授業を展開することで、ねらいを達成したいという思いがあった。授業のねらいは、学習指導要領の「場面の展開や登場人物の相互変化、心情の変化などについて、描写を基に捉えることができる。〔思・判・表〕C（1）イ」、言語活動は、「小説や随筆などを読み、考えたことなどを記録したり伝え合ったりする活動（2）イ」にあたる。以下、授業時に使用したスライド画面と生徒から出た問いの一部である。（図16・表2）

### 学習の見通し

- ①本文を通読して、疑問を出し合おう。
- ②時代背景を確認し、疑問を精選しよう。
- ③グループごとに疑問を解決しよう。
- ④学級全体で疑問を解決しよう。（発表）
- ⑤根拠を明確に自分の意見を述べよう。

図16 生徒と共有した学習の見通し

表2 初読後に出された問いの一部

- ・P99 なぜ母は親戚の人に「うちに食べ物がない」と言われて帰ったのか。
- ・P99 なぜ親戚の人は「食べ物がない」と言ったのか。
- ・P101 なぜ主人公（僕）には田舎が桃源郷に見えたのか。そのときの気持ちは？
- ・国民学校とは何か。

- ・ヒロユキ、ヒロシマ、ナガサキは、なぜ片仮名なのか。
- ・着物がなくなった後のヒロユキのミルクはどうしたのか。
- ・農家のおじいさんはどんな気持ちで棺を作っていたのか。
- ・父はどうなったのか。
- ・母や祖母、妹はその後どうなったのか。
- ・ひもじいという言葉の意味は何か。
- ・溪流とは？

疑問を出させる段階においては、ダン・ロススタインとルース・サンタナ（2015）が提唱した方法を参考に、「できるだけたくさん質問をする（質問する許可を与える）」(p128)を前提に、とにかく疑問に感じたことを何でもいいから出すよう指示した。ただ、生徒の様子を見ていると、疑問を表出することができない者も複数人いた。疑問に感じたことがなかったのか、感じたことがあっても「書く」ことができなかったのかは定かではないが、そのような現状に加え、時間的な問題もあり、問いの練り上げが難しいと判断した。そこで、筆者が追究する問いを6つに絞り、次時に提示することにした。また、どの問いを追究したいかといった「自己決定」をすることができない生徒もいたため、個人ではなく、小グループで1つの問いを追究していく授業展開にした。その際、「どの問いを考えたいか」を話し合わせる時間を設け、選択する機会を与えた。以下、2時間目に小グループ及び学級全体での話し合いを受け、各グループに割り振られた6つの問い（表3）である。

表3 各グループが追究した問い一覧

1班	なぜヒロユキ、ヒロシマ、ナガサキは片仮名なのか。
2班	なぜ母はヒロユキを棺に入れたときに“初めて”泣いたのか。
3班	母があまり食べ物を食べなかったのはなぜか。また、そのときの母の気持ちは？

4 班	なぜ親戚の人は「うちに食べ物はない」と言ったのか。そして、なぜ母はそのときすぐに「帰ろう」と言ったのか。
5 班	なぜ悪いとわかっていて「僕」はヒロユキのミルクを飲んだのか。また、そのときの「僕」の気持ちは？
6 班	なぜ「僕」には田舎が桃源郷に見えたのか。また、そのときの「僕」の気持ちは？

## ②結果と考察

### <授業時における生徒の様子>

本単元の3時間目をグループごとに問いを追究する時間に設定した。本時の課題を確認した後、「さあ、考えみよう」と言ったところで、目の前の生徒の実態からすると、活動が滞ることが予想されたため、教科書掲載の「学習の窓」(p104-105)を活用し、「描写に着目する」とはどういうことを指すのかを学級全体でおさえることにした。以下は、筆者の指導時における説明の一部である。

T : 96 頁下の段の大きな目標に戻ってほしいです。
T : (個別に) 教科書開けよう。
T : (全体に) 開けた？
T : じゃあ、この2つ目のちょぼ読んでくれる？1番最初の時間にも読んでもらったと思うんだけど。
いくよ、さんはい！
S : (数秒後、バラバラ…。笑いが起こる。)
T : (笑) もっかいいくよ。さんはい！
S : 描写を基に、登場人物の行動や心情の変化を捉える。(※声を出す。)
T : はい。ありがとう。キーワードは「描写」です。この後それぞれのグループに疑問を解決していってもらえただけでも、本文に描かれている内容、まあ要するに言葉を手掛かりに解決して欲しいです。

その後、教科書の説明部分(登場人物の心

情は、「うれしい」「悲しい」といった心の中を直接表現したもの他、人物の行動(「くると後ろを向いて」)や情景を表す描写(「暗い電気の下で」)からも読み取れること等を生徒自身が読みながら確認した後、スライド(図17)を共有して、グループ活動に移った。

#### グループで疑問を解決していくための手順

- (1) 疑問が本文のどの場面かを確認する。
- (2) 疑問の答えを導く描写を見つけたら、教科書に線を引く。
- (3) ワークシートに考えをメモする。
- (4) 発表用にグループで考えをまとめる。

図17 生徒と共有した疑問解決の手順

生徒らは各々教科書の根拠となる描写(本文の叙述)に線を引いた後、1人1台端末内にあるGoogleジャムボード、ミライシードのオクリンク、あるいはホワイトボードを活用して、考えを交流し、まとめていった(図18・図19)。上記のうち、どれを活用するかは、各グループに判断を委ねた。運動会練習の直後の授業であったにも関わらず、生徒らは非常に落ち着いた様子で学習に取り組んでいた。



図18 グループ活動の様子(1)



図19 グループ活動の様子(2)

### <「自己決定」の内実>

グループ活動中の学びの過程に着目し、考察を試みる。以下は、3時間目及び4時間目

の出だしに各グループで問いを追究している際の2班の会話の一部である。

【3時間目：グループ活動開始約10分後】

S1：泣いた理由、泣いた理由。「小さくて入らなかった」って書いてあるやん。

S2：大きくなっていったんだね。

S3：忙しすぎて確認するひまがなかった。

S2：う、うれしい。

S4：どこから分かるん？(教科書に戻って読み直す。)

※(S3・S5が隣同士で画面を見ながら話しているが聞き取れず。)

S1：分からんな〜。

S5：(教科書をじっくり読み、線を引く。)

S1：ああ〜、もう思いつかない。

この時点で生徒S1はグループで追究する問い自体の把握はできているものの、描写を根拠に母親の心情を読み取ることまではできていない。「思いつかない」という言葉から、場面ごとの描写を結び付けて考える力が不足していることが分かる。その他の生徒たちは、自分のタイミングで教科書の本文に行きつ戻りつしながら、個々人で気付いたことや考えたことをジャムボードに表出し始めていた。それを見ながら班員の意見を参考に生徒S1も自分なりに考えをまとめていった。(図20)

⑥母はなぜヒロユキを棺に入れたときに初めて泣いたのか。

(それまで泣かなかったのは、なぜか。)

S3：空襲で寝ている暇もなく、疎開したあとヒロユキに会ったり構ったりする時間がなかったりして、生まれたときの大きさの棺をつくったけどヒロユキが入らなかったことで成長を実感したから。今まで泣かなかった理由は、子供の手前弱さを見せたらだめだと思ったから

S5：ヒロユキはミルクを十分に飲めなかったが、成長していた(大きくなった)事に感動した。もっと成長(大きく)させてあげられなくてごめんね。というおもいで初めて泣いた。

【なぜ今まで泣かなかったのか】

若い息子や娘がいる中弱い姿を見せまいと泣かなかったが、ヒロユキが死んで涙がこらえられなくなった。

S1：ヒロユキが成長していることがわかって嬉しかったけど死んでしまっていることが悲しかったから。今まで泣かなかった理由は、子どもたちに心配させたくなかったからと思う

S4：知らない間に、大きくなっていることに感動したから。今まで泣かなかったのは、「僕」を悲しませたくなかったから。

S2：疎開とかで忙しくてひろゆきを見れなくて知らない間に大きくなっていくことに感動したから。

図20 2班のジャムボードの一部(1)

各々のタイミングで教科書を見たり、班員と相談をしたり、スライドに意見を表出したりする生徒の姿から、これも微細な「自己決定」なのではないか、と感じた。一見、個々別々のことをしているように思えるが、この

微細な自己決定を繰り返しながら、同じ1つの問いについて考え、次第に互いの意見が混ざり合い、まとまっていく様子が見て取れた。他方で、この時の筆者は、各グループを渡り歩きながら助言する立場をとっていた。2班の様子を観察にいったところ、ちょうど各自で意見を書き始めたタイミングであった。生徒S4が「知らない間に、大きくなっていることに感動したから。」と書いているのを見て、即座に「読み取ってほしい内容とズレている」と感じ、「感動したって、うれしいってこと？感動したってどこから分かるん？子どもが死んだのに？」と問い返しを行った。すると、生徒S5が「グループでも2つの意見が出て」と言ったので、「それ、皆で話し合ってみなんね。その違いについてね。」と言いきり、その場を離れた。筆者自身、1つのグループにどこまで介入すべきか迷いながら指導を行っていたのだが、その後2班は以下のように意見をまとめ、次時の発表に臨んだ。(図21)

〜グループのまとめ〜

【悲しくて泣いた】

根拠

P100 母が泣いている絵が悲しんでいるように見えた。  
P103 父にヒロユキの顔を見せてあげられなかった。

【嬉しくて泣いた】

根拠

P96.L5 寝る暇すらなかった。  
P103.L9 棺が小さくて入らなかったことで成長を実感したように感じた。

【なぜ今まで泣かなかったのか】

根拠

今までも泣きそうだったけど我慢していた。  
ヒロユキの死は涙が我慢できなかった。 P99.L9 悲しい顔をしている。

という意見に分かれた

でも...

悲しい気持ちのほうが多いと考えた。

図21 2班のジャムボードの一部(2)

また、以下の発話は4時間目に行った2班の発表時の説明の一部である。

S5：グループの意見として、泣いた理由に悲しくて泣いた意見と嬉しくて泣いた意見が出ました。悲しくて泣いたと思った理由は、教科書の100頁を見てください。

T：100頁。はい。

S：(発表を聞く側、教科書を開く。)

S5：100頁に母が泣いている絵があるんですけど、その絵が悲しそうな表情をしていたから、悲しくて泣いたのかなと

思いました。

S 5 : 103 頁を見てください。103 頁の 15 行目に「父は、戦争に行つてすぐ生まれたヒロユキの顔を、とうとう見ないままでした。」と書いてあって、父にヒロユキの顔を見せてあげられなかったことで悲しんでいると思いました。

S 4 : うれしくて泣いた理由の根拠は 96 頁を見てください。

T : 96 頁。皆さん、ちょっと戻ります。

S 4 : 寝る暇もなくて成長を感じる暇もなかったけど…。103 頁を見てください。寝る暇すらなかったけど、棺に小さくて入らなかったことで成長を実感してうれしく感じたと思いました。

S 3 : なぜ今まで泣かなかったのかは、今までも泣きそうだったけど我慢していた。我慢していたけど、ヒロユキの死はどうしても涙が我慢できなくなって。根拠は P 99 の 9 行目。えっと「悲しい悲しい顔でした」と書いてあるけど(説明できなくなり S 5 に代わる。)

S 5 : 「悲しい悲しい顔でした」と書いてあって、そこでも母は泣きそうだったけど、息子たちの前で弱い姿は見せられないと思ってずっと我慢していたと思いました。

S 2 : という意見に分かれた。でも、悲しい気持ちの方が多いと僕たちは考えました。

前時に筆者が介入した後、「感動」という表現がなくなり、「悲しくて泣いた」「嬉しくて泣いた」という 2 つの表現でグループの意見をまとめたことが確認できる。発表を聞きながら、筆者としては「子どもたちの中から嬉しくて泣いたという考えが消えなかったか」「次の展開、問い返しをどうしようか」と内心考えていた。本来、この場面の母親の「大きくなってたんだね」という言葉には「十分に食べ物を与えない中でもなんとか生きよ

うとしていた我が子に対する自分の不甲斐なさや後悔、悲しみ」といった感情が込められているのだが、当該生徒の思考を想像するに、他の場面の描写と結び付け、なおかつ本文全体の流れを踏まえて思考することが難しく、「大きくなってた」という言葉のみを捉え、「我が子の成長がうれしい」という考えが消えなかったと推測される。時間が許されるならば、筆者と彼らとの間に生じている齟齬を学級全体で話し合いたいところだったが、次のグループの発表もあり、簡単に「みんなはどちらの気持ちの方が大きかったと思う？」と問い返す程度で終わってしまった。

### < 「学力形成」の視点から >

各班が追究した問い及び彼らの学習の過程を見ると、1 班の追究した問いに関しては、本時のねらいとは異なる資質・能力が育成されるものとなっている。「なぜヒロユキ、ヒロシマ、ナガサキは片仮名なのか。」という問い自体は、本文中の表記が根拠にはなっている(「福岡」や「石釜」は漢字なのに対して、「ヒロシマ」「ナガサキ」はなぜ片仮名? といった疑問が発端である)ものの、この問いに対する答えを本文の描写から導き出すことはできない。以下は、3 時間目のグループ活動時における 1 班の生徒らの会話の一部である。

S : (各自でクロムブックを開く。)

S 1 : どうやって調べるん?

S 1 : なんかさ、これやったらすぐ終わりそう。これになんかもう 1 個付け足したりしたらどう?

(各自で数秒間教科書やワークシートを準備したり、調べたりする。)

S 2 (抽出生徒 B) : 太平洋戦争…。54 頁もあるやないか。

S 1 : (S 2 の検索画面をのぞき込む。)

S 2 : あ、分かった! 俺、もう答えが分かった!

各自で Google の検索エンジンを活用し、答えのヒントになる情報を探した後、互いに考

えを交流していた。ただ、1班にはパソコンを得意とする抽出生徒Bがおり、グループ活動がはじまってものの数分で答えとなる情報を探し出していた様子であったため、机間指導中に筆者は、「ちゃんと自分たちで調べた内容を解説して」と声掛けを行った。以下は、最終的に1班がまとめたジャムボードの記述である。(図22)

**解答**

**被爆都市として世界恒久平和の実現を目指す都市である！**

解説 一部からは原子爆弾のようなトラウマが蘇ってやめてほしいという意見もあるが被爆都市として世界恒久平和の実現を目指す都市である。ということ全世界の国民に広げるためにヒロシマ・ナガサキという表現が使われている！

注意 だけどころな解釈があるのではっきりとした答えはまだわかっていない

「ヒロユキ」とカタカナで書くことで、「僕」の弟に限定するのではなく、「戦争で犠牲になった子供」を意味する特別な言葉になる。

図22 1班がまとめたジャムボードの一部

ちなみに、3時間目終了時点ではヒロユキを片仮名で書くことの説明はなかったのだが、4時間目の冒頭に発表の打合せの時間をとった際、「ヒロシマ、ナガサキが片仮名の理由は書いてあるけど、ヒロユキが片仮名なのは何で？」と1班の生徒に問いかけたところ、1班にいた抽出生徒Aが「予想でもいいですか？」と答え、それに対して筆者が「自分たちで考えてみるのが大事」とやりとりをした結果、上記のスライドが出来上がった。また、会話の中で生徒S1が「付け足したりしたらどう？」と言っていた通り、彼らは「なぜ題名が『弟たちに』と複数形になっているのか」、「作者はどういう人物なのか」についても調べ、発表を行った。この一連の過程を見る限り、1班の生徒らは本時のねらいとは異なる、学習指導要領の指導内容との関連で言えば「比較や分類、関係付けなどの情報の整理の仕方、引用の仕方や出典の示し方について理解を深め、それらを使うことができる。〔知・技〕(2)イ」の「情報の扱い方に関する事項」に係る学習をしていたと省察する。

黒上(1987)は「興味・関心別学習」の学習目標を「個人の興味・関心を最大に生かし、追求するプロセスを体験させること(認知的

目標は、個人によって異なるが、必ずしも達成されねばならないものではない。)」とし、「学習者銘々が自分の課題と学習目標を設定し、教師と相談しながら学習計画を練り、その計画に従って、自分で学習課題を解決して行くもの」と述べている。すなわち、今回の実践において、1班の生徒らが本時のねらいとは別のねらいを達成したとして、理論的には問題ないということだろう。しかし、それはあくまで「理論的に言えば」である。指導者として彼らの学習状況や学力の定着度合いを鑑みるに、現段階において学習目標の決定を委ねることは早計であったように思われた。

### ＜「問いの質」の担保の視点から＞

各グループが追究した問い(表3)をよくよく見ると、全ての班が「なぜ」という問いになっている。加えて、3班・5班・6班の問いについては、一部の場面さえ読めば答えを考えることができるのに対し、2班・4班の問いについては本文全体の流れを捉えた上で、複数の場面の描写を結び付けて考えないと答えに辿り着くことが難しいものとなっている。学習目標もさることながら、難易度にも差があったということだ。ただ、問いを6つに絞ったのは筆者自身である。つまり、筆者自身が「問いを精査する視点」が不十分であったということになる。「問いづくり」について振り返ってみても、1学期の総合的な学習の時間に「個人別課題解決学習」と題して、個々人で課題を追究する学習を行った際にくらか説明をした程度で、生徒自身に「問いをつくる力」があったかという点、答えは「否」だ。そもそも「問い」とは何なのか、「問いをつくる」とはどういうことなのか、といったことを丁寧に指導せずして、今回の実践に臨んでしまったことに気付かされた。この後の授業実践では黒上(1987)の理論に基づく「興味・関心別・学習スタイル別指導」に戻して、まずは、確実に同一の資質・能力が育成されるよう授業デザインを考え直すことにした。

## (2) 実践4 教材「星の花が降るころに」

### ①実践内容

10月上旬の授業実践である。単元の目標に再び「場面の展開や登場人物の相互変化、心情の変化などについて、描写を基に捉えることができる。〔思・判・表〕C(1)イ」を据え、同一の資質・能力を育成すべく、5時間構成で授業をデザインした。最終ゴールを「物語の続きを書こう！」に設定し、そこに至るまでの道筋は教師主導で進めていった。しかしながら、生徒の自己決定の場が全くなかったのかというと、そうではない。4時間目に「場面や描写を結び付けて読む」活動をする際、3つの言葉（「あたかも」「ビニール袋」「銀木犀」）の中から自分が考えたいものを選択させて取り組ませる場面を設定した。上記の3つの言葉は本文の前半と後半の場面にそれぞれ登場するものであり、結び付けたり比較して考えたりすることで、主人公の気持ちの変化が見えてくる仕掛けとなっている。3つの言葉のどれを選んだとしても、教師側が意図する学力形成につながるよう、生徒にとっても道筋が分かりやすいワークシートを用意したり交流の仕方を工夫したりした。

また、5時間目の最終ゴールである「物語の続き」を書く活動においても、「主人公はこのあと銀木犀の花を拾う？ 拾わない？」と立場を決めさせ、さらに「『拾う』とするなら、誰と拾う？」と複数人の登場人物の中から選択する機会を与え、続きを考えさせた。

### ②結果と考察

未提出者が数名いたものの、本単元の最終的な成果物（「物語の続き」）の評価に関して、対象クラスにおいては、C評価とした生徒は1人もおらず、抽出生徒A・Bともに、評価は「A」であった。①で上述したことに加え、おそらくループリックの記述語（図23）も年度当初より具体的なものになり、生徒自身が学習活動を進めていく上でゴールをイメージしやすくなったためであろう。

#### 【目指すゴール】

A	Bに加えて、原稿用紙の適切な使い方を意識した280字以上の文章を書くことができる。
B	描写から読み取った内容をもとに、自分が考えた文章を書くことができる。
C	とにかく（とりあえず）自分が選んだ意見を、ねじれない文章で書いている。

図23 授業時に提示したループリック

## IV 考察

### 1. 成果と課題

本研究は、中学校の授業において自己決定の機会が国語科の学力形成にどのような影響を与えるのかを、生徒の学びの過程に着目して明らかにすることを目的として実施した。実践から得られた知見を以下にまとめる。

#### (1) 「自己決定」の有用性

「学習の個性化」の側面から、学習者の興味・関心に重点を置き、パフォーマンス課題の表出媒体や学習課題を選択できる授業デザインに努めた。その結果、I期及びII期の実践において、意欲的に授業に取り組む生徒の様子が見られた。しかしながら、一口に「自己決定」と言ってもその内実は多岐に渡ることを実践から学んだ。I期の実践当初は、教師側が用意した成果物などの表出媒体を選択させることだけを「自己決定」とばかり解釈していたが、II期の実践を終えた段階で、生徒らは日々の授業の中で微細ながらも「自己決定」を繰り返し、他者と協働しながら学習を積み重ねていることを理解した。ただ、どちらの場合にせよ、教師側からの一方的な教授型の授業ではなく、わずかながらでも学習者自身が「自己決定」できる場面があることで、彼らの学びに向かう姿勢が向上することを本研究実践から観察することができた。

#### (2) 学力形成とのつながり

研究目的にある「学力形成」に関して、今回、ループリックの活用を試みた。筆者はこれまで自身の授業においてループリックをほとんど活用したことがなかった。だが、実践

を重ねていく中で、教科としての付けたい力を明確にするとともに、共有化する手段として極めて有効であると感じた。そのことは、授業（実践1）を校内研修として他の教員に公開した際のコメントからもうかがい知れる。以下は、その時のコメントの一部である。

- ・ループリックとして生徒とゴールを確認できているのがよい。(表現の仕方は異なっても、先生の見るところが分かっているならば、そこを満たした上で表現を多様にできる。)
- ・ループリックによってAやBを狙う、Cにならない指導になっている。
- ・評価を事前に伝えることで生徒の目標にもなるし、基準のブレをなくせる。

その一方で、I期の実践では、教師側が設けたループリックの記述語がねらいに対して曖昧だったり、不適切であったりした場合には、かえってそのことが生徒の学力形成の妨げになることも分かった。引き続き、今後の課題として、扱う教材及びねらいに応じて記述語の内容を精査する力の向上が求められる。

また、ループリックで授業のゴールを学級全体に示したからといって、生徒の学力が形成されるわけではないことも明らかとなった。実践を通して、プロセス中での「指導の個別化」や他者との協働による学び合い、教師の発問による思考の深まりなど、実に複雑な要素が絡み合い、生徒に確かな学力が獲得されていくことを改めて理解した。本研究では、個々の事象が学力に及ぼす影響を解明するには至らなかったため、今後はより焦点を絞った実践研究が望まれる。

### （3）多様な学びに応じるための丁寧な見取りと信頼関係の構築

黒上（1987）の理論に基づき実践を行ったが、「興味・関心別・学習スタイル別指導」から「興味・関心別学習」に移る間にも細かな段階があることを発見した。質的な視点に着目し、授業形態を教師主導から学習者へと移行していくには、学習者自身にさまざまなス

キルを獲得させておく必要がある。本研究においては、「問い」を作る力の育成が不十分であった。それをなおざりにして一足飛びに学習者主体の授業形態をとっても、学力は定着しない。教師はその都度目の前の生徒の実態に合わせて、段階を行ったり来たりしながら、学習を積み上げていかなければならない。また、学習者1人1人の多様な学びに応じるためには状況を丁寧に見極める力、そして、彼らと教師の良好な関係も必須である。形式的な側面だけを見るのではなく、生徒らの気持ちに寄り添い、彼らが教師に対して素直に「分からない」と言える関係性や教室環境を築くことで、「個に応じた指導」が真に行き届くのであろう。詰まるところ、教科の授業にとどまらず、学校生活のあらゆる場面での関わりが普通の授業につながってくるように思う。

## 2. 教師間の協働の重要性

学校現場で働く一人として、決して研究が独りよがりのものであってはならないと考える。特に、現任校は大規模校であり、一学年を複数の教員で分担して受け持つことが常である。筆者自身、今年度は第1学年2クラス、第3学年2クラスの計4クラスの授業を受け持っている。なお、一学年7学級あり、残りのクラスを他教員が受け持っている。当該学年の国語科を協働して受け持つ同僚教員の理解と協力なしに、本研究は実現し得なかった。とりわけ、第1学年同僚教員においては年度当初にループリックを活用する旨を伝えた際、快諾し、その後、自らも多くの単元においてループリックを活用した。新しい単元に入る前には、単元のゴールや評価規準をどうするか等々、職員室での何気ない会話の中やGoogleのクラスルーム機能を活用して、多くの打合せを行ってきた。昨今、膨大な業務に追われる現場において、教員同士がゆっくりと授業について語り合う時間と心の余裕は失われつつある。そのような中で、こうして“ともに”授業を考え、試行錯誤する場を共有で

きたことは大変有難かった。また、他学年に所属する国語科の教員（研究主任）も、日々研鑽を積み、生徒自身にルーブリックの内容を考えさせる実践を行っていた。互いに切磋琢磨し、困ったときには相談し合える環境が構築されることで、教師自身の授業力が向上していく。教師間の協働なしには、生徒の確かな学力形成は成しえないことを実感した。

## V おわりに

本実践研究は、多様な子どもたちを眼前に、授業を成立することができなかつた筆者自身の苦い経験に起因する。そこから「個に応じた指導」の充実を考えるようになり、「自己決定」の重要性に辿り着いた。だが、これは決して真新しい理論ではない。教育現場では日々さまざまなものがアップデートされていくが、「不易と流行」という言葉の如く、大切にすべき本質的な部分是不変である。そして、子どもたちと“ともに”授業をデザインするというのは、彼らの声に耳を傾けることと同義なのではないだろうか。大学院に来る前の自分を振り返ってみると、余裕のなさを理由に、子どもたちの声から次第に遠ざかっていたように思う。しかし、今年度授業実践を重ねるうちに、自然と「どうする？」「どうしたい？」と子どもたちに尋ねる場面が増えていった。これこそが、一番の成果なのではないだろうか。今後も目の前の子どもたちと“ともに”学び続ける教師でありたいと願う。

## 引用文献・参考文献

- 1) エドワード・L・デシ、リチャード・フラスト著、桜井茂男訳（1999）人を伸ばす力 内発と自律のすすめ、新曜社。
- 2) 大島純・千代西尾祐司編（2019）主体的・対話的で深い学びに導く 学習科学ガイドブック、北大路書房。
- 3) 奥村好美・西岡加名恵編著（2020）「逆引き設計」実践ガイドブック「理解をもた

らすカリキュラム設計」を読む・活かす・共有する、日本標準。

- 4) 鹿毛雅治（2022）モチベーションの心理学「やる気」と「意欲」のメカニズム、中央公論新社。
- 5) 加藤幸次（1989）学力と個性の間—個性を育てる学校教育の創造（シリーズ教育の間）、ぎょうせい。
- 6) 金春玉（2018）国語科における「個別化・個性化」教育の受容と実践—1970年代後半から1980年代を中心に—、学芸国語教育研究、第36号、20-36。
- 7) 黒上晴夫（1987）教育の個別化・個性化—類型とその特徴、教育方法学研究、第12巻、49-56。
- 8) ダン・ロススタイン、ルース・サンタナ著、吉田新一郎訳（2015）たった一つを変えるだけ クラスも教師も自立する「質問づくり」、新評論。
- 9) デイル・H・シャンク、バリー・J・ジマーマン編著、塚野州一編訳、中谷素之、伊藤崇達、岡田涼、犬塚美輪、瀬尾美紀子、秋葉大輔訳（2009）自己調整学習と動機づけ、北大路書房。
- 10) 奈須正裕（2021）個別最適な学びと協働的な学び、東洋館出版社。
- 11) マイク・エンダーソン著、吉田新一郎訳（2019）教育のプロがすすめる、選択する学び、新評論。
- 12) 文部科学省（2018）中学校学習指導要領（平成29年告示）、東洋館出版。
- 13) 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、東洋館出版社。
- 14) 文部科学省（2022）生徒指導提要。
- 15) 文部科学省中央教育審議会 2021 答申（第228号）「令和の日本型学校教育」の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～。