

# 一年間を通じた単元学習の蓄積と整理

## —大村はまの「話すことの系統表」への考察から—

甲斐伊織

### 1 はじめに

本稿は、大村はまが示した「話すことの系統表」と平成29年版学習指導要領から単元学習の構成要素について考察し、導き出された各要素に基づいて単元学習による一年間の学習経験の蓄積を整理しようとするものである。今日に至るまでの研究や実践の蓄積によって、国語科における単元学習はその価値が認められてきた。一方で、戦後単元学習の実践が広まった直後の1950年代から継続して様々な批判もなされてきた(渋谷孝1993)。その中の一つとして、佐藤洋一(2005)の指摘がある。佐藤は単元学習の実践は「音読・視写・論理的に「聞く」・論理的に「話す」・漢字語彙力・メタ評価能力」のような「基礎的な言語能力」の育成に重点を置いていないため、発展的な学習が空疎なものとなっているとし、「前提となっている“学びの系統的指導”への意識が希薄なのである。」(79頁)という。

換言すれば、上記の指摘は単元学習をカリキュラムの視点から捉えようとする研究が十分に蓄積されていない、ということでもある。筆者はこれまで、単元学習とカリキュラムの関連について、単元学習の実践者として知られる大村はまの実践を資料として検討・考察を行ってきた。その際に、大村自身が示している話すことを成立させる条件と、その内容の難易度を示した一覧表(本稿では「話すことの系統表」とする)を用いて実践を整理してきた。「話すことの系統表」は、特に話すことについて扱っているものであるが、後述するように各言語活動に共通する項目も存在するため、その他の言語活動が行われる単元においても活用し得るものである。筆者はこの「話すことの系統表」に基づいて、単元学習のカリキュラムの構成要素を措定し、単元学習の系統性の見方について検討してきた(甲斐伊織2016a)。

本稿では、大村による「話すことの系統表」が今日の課題に対応しえるものであることを示すため、平成29年版学習指導要領および解説に即してこの系統表を考察したい。その上で、単元学習のカリキュラムの構成要素を改めて系統表から位置づけ、筆者自身の一年間の実践を整理して報告する。当然、これまで単元学習の実践報告で蓄積されてきたように、個々の単元の詳細を述べていくことも必要である。しかしその一方で、大村はま(2005)が「年中単元学習でやっているのだから効果はありません」(165頁)と指摘するように、個々の単元が蓄積して形成される単元学習のカリキュラムの全体像を示していくこともまた必要である。実際に、継続した一定期間の蓄積を報告する研究も

存在してきている<sup>(1)</sup>。この立場から、個々の単元の報告と併せて、一年間の学習経験の蓄積全体を整理して示すことが、本稿の目的である。

## 2 大村はまによる「話すことの系統表」と平成 29 年版学習指導要領との関連

### 2-1 「話すことの系統表」と学習指導要領の構成

まず、大村による「話すことの系統表」を平成 29 年版学習指導要領で示された「国語科の内容」、および中学校学習指導要領解説によって理解することを試みたい。これは、大村国語教室における単元の学習内容を決定づける「話すことの系統表」が、今日の国語教室においても活用可能であることを示そうとするものである。

「話すことの系統表」は表 1 に示した「言語内の条件」4 種 16 項目と「言語外の条件」2 種 9 項目によって構成されている。「言語内の条件」には、「音声」「語」「文」「話」の 4 項目から構成されており、各項目の難易度に応じて三段階が示されている。例えば「(2) 語 ①形式」の項目では「平生の話しあいのことば」が第一段階、「少し改まった話しあいのことば」が第二段階、「改まった公式の場のことば」が第三段階としてある。一方の「言語外の条件」は「ことがら」と「場」の 2 項目から構成されている。この表の特徴は、「話すこと」の学習が「言語内の条件」のみならず、「言語外の条

表 1 大村（1957）による「話すことの系統表」を構成する項目

言語内の条件	(1) 音声	①発音
		②アクセント
		③イントネーション
		④声の大小・抑揚・表情
		⑤適当な速さ
	(2) 語	①形式
		②用語の適否
		③敬語
		④方言
		⑤語感
	(3) 文	①主述の関係
		②修飾語と被修飾語の関係
	(4) 話	①話の筋道
		②話の要点
		③話の個性
		④話の組み立て
言語外の条件	(1) ことがら	①話題
		②構成
	(2) 場	①相手との関係
		②目的
		③場

件」によっても規定されるところにある。以下、各項目の一部を示すことにする。

「(1) ことがら」の「①話題」の項目では、その例として「民話白うさぎ」に対する問いの設定の仕方を示してこの項目の段階を表している。第一段階は「大国主命はどんな人がらか」、第二段階は「私たちの祖先はどんな人を理想と考えたか」、第三段階は「私たちの祖先の考えた理想の人と、私たちの考える理想の人」という三段階となっている。これは「民話白うさぎ」に対して考察する観点を示しているものとして理解できる。次に「(2) 場」の「①相手との関係」の項目では、第一段階は「親しい友だち」、第二段階は「互に顔だけ、あるいは、名だけを知っているひと」、第三段階は「初対面の人」となっている。これを中学校三年間のクラス内での関係にあてはめれば、中学校入学直後の入門単元においてのみ第二段階であり、その後の関係の成熟に伴って、第一段階へと移行するということになる。ここから分かることは、大村が単元を構想する際に、学級内における人間関係の構築の度合いを考慮する一つの項目として位置づけていた、ということである。

平成29年版学習指導要領の国語科の内容は「知識及び技能」と「思考力・判断力・表現力等」の2種類に分けられている。そして「知識及び技能」は「(1) 言葉の特徴や使い方に関する事項」「(2) 情報の扱い方に関する事項」「(3) 我が国の言語文化に関する事項」の3種類から、もう一方の「思考力・判断力・表現力等」は「A 話すこと・聞くこと」「B 書くこと」「C 読むこと」のこちらも3種類からそれぞれ構成されている。

学習指導要領解説によれば、それぞれの事項や言語活動の領域はいくつかの項目から構成されている。「知識及び技能」の「(1) 言葉の特徴や使い方に関する事項」は「言葉の働き」「話し言葉と書き言葉」「漢字」「語彙」「文や文章」「言葉遣い」「表現の技能」の7項目がある。同様に「(2) 情報の扱い方に関する事項」は「情報と情報の関係」「情報の整理」の2項目、「(3) 我が国の言語文化に関する事項」は「伝統的な言語文化」「言葉の由来や変化」「書写」「読書」の4項目がある。「知識及び技能」は上記3事項14項目から構成されている。

一方の「思考力・判断力・表現力等」もまた、各領域に項目が設定されている。「A 話すこと・聞くこと」は「話題の設定、情報の収集、内容の検討」「構成の検討、考えの形成」等5項目、「B 書くこと」は「題材の設定、情報の収集、内容の検討」「構成の検討」等5項目、「C 読むこと」は「構造と内容の把握」「精査・解釈」「考えの形成、共有」の3項目から構成されている。よって、「思考力・判断力・表現力等」は3領域13項目から構成されている。

本稿では上記の学習指導要領解説が示している各項目と大村の「話すことの系統表」を比較し、その共通点と相違点を考察する。これにより大村の「話すことの系統表」のうち、今日の国語科の指導内容と合致している項目としていない項目が明らかになるため、授業構想に際して活用可能な部分がより明確になる。

## 2-2 「話すことの系統表」と学習指導要領の共通点から考察する単元学習の構成要素

上記の問題意識に基づいて、平成29年版学習指導要領と「話すことの系統表」を比較した。学習

指導要領の各項目に関連する「話すことの系統表」の項目を示したものが表2である。表中の「言語内・言語外」はそれぞれ「言語内の条件・言語外の条件」を示している。また、( ) はそれぞれの条件の種類、丸囲み数字は各項目の番号を示している。さらに「—」は対応する項目が存在しなかったことを示している。

まず、双方に対応するものが存在しなかった項目について考察を試みたい。大村の「話すことの系統表」で対応する項目が無かったのは言語内の条件の(1)音声のうち①～③である。対応する項目が学習指導要領に存在しないということは、今日の国語教室において発音の方法やイントネーション

表2 平成29年版学習指導要領の項目と「話すことの系統表」の項目の関連

種 類	項 目	関連する「話すことの系統表」の項目	
知識及び技能	(1) 言葉の特徴や使い方に 関する事項	①言葉の働き	—
		②話し言葉と書き言葉	言語内 (2) ①
		③漢字	—
		④語彙	言語内 (2) ⑤
		⑤文や文章	言語内 (3) ①②
		⑥言葉遣い	言語内 (2) ①③
		⑦表現の技法	—
	(2) 情報の扱い 方に関する 事項	①情報と情報との関係	言語外 (1) ①
		②情報の整理	言語外 (1) ①
	(3) 我が国の言語文化に 関する事項	①伝統的な言語文化	—
		②言葉の由来や変化	言語内 (2) ④
		③書写	—
		④読書	—
思考力・判断力・表現力等	A 話すこと・ 聞くこと	①話題の設定、情報の収集、内容の検討	言語外 (1) ①
		②構成の検討、考えの形成	言語内 (4) ①④言語外 (1) ②
		③表現、共有	言語内 (1) ④⑤言語外 (2) ③
		④構造と内容の把握、精査・解釈、考えの形成、共有	言語外 (1) ① (2) ②
		⑤話し合いの進め方の検討、考えの形成、共有	言語外 (2) ①
	B 書くこと	①題材の設定、情報の収集、内容の検討	言語外 (1) ①
		②構成の検討	言語内 (4) ①④言語外 (1) ②
		③考えの形成、記述	言語外 (1) ②
		④推敲	言語外 (2) ②
		⑤共有	言語外 (1) ② (2) ①
	C 読むこと	①構造と内容の把握	言語外 (1) ①
		②精査・解釈	言語外 (1) ①
		③考えの形成、共有	言語外 (1) ②

等は指導内容から外れている，ということを示している。一方，学習指導要領の表では，「知識及び技能」の「(3) 我が国の言語文化に関する事項」に対応しない項目が目立つ。これは，「話すことの系統表」が文字通り「話すこと」の言語活動を念頭において作成されたものであり，古典等の言語文化に関連する項目が意識されていないことによるものであると考えられる。

言語内・言語外いずれの条件も「知識及び技能」「思考力・判断力・表現力等」の双方に位置づけられているが，ここでは表2の内容を，各言語技能に関する項目，情報を扱う項目，他の学習者と関わる項目，の3点に分けて整理してみたい。

### 2-2-1 各言語技能に関する項目

大村の「話すことの系統表」の「言語内の条件」(1)～(3)が学習指導要領の「知識及び技能」に集中している。「言語内の条件」(1)④⑤の項目は，話す際の声の大小や速さといった，話し言葉特有のものであるため，「思考力・判断力・表現力等」の「A話すこと・聞くこと」③に対応している。

その一方で，(2)～(4)は，文を組み立てる際の留意点を示しているため，「A話すこと・聞くこと」以外の領域にも位置づけられる。また，平成29年度学習指導要領告示前に示された「教育課程部会 国語ワーキンググループ」の「審議の取りまとめ」（2016年8月）において，「知識及び技能」には，「これまで「知識・技能」としては明確に位置づけられてこなかった，話したり聞いたり書いたり読んだりする技能を含む」とされていることから，「言語内の条件」の項目が多く当てはまることになる。本稿では，学習指導要領と「言語内の条件」(1)～(3)とが重なる，言葉の使い方やその特徴を理解する部分を単元学習の一つの構成要素として位置づけ，学習内容の知識も含めて「言語技能」と呼ぶことにする。

### 2-2-2 情報を扱う項目

学習指導要領解説の「国語科の改訂の趣旨及び要点」では「学習内容の改善・充実」の一つとして「情報の扱い方に関する指導の改善・充実」が挙げられている。そこでは，「話や文章に含まれている情報を取り出して整理したり，その関係を捉えたりすることが，話や文章を正確に理解することにつながり，また自分のもつ情報を整理して，その関係を分かりやすく明確にすることが，話や文章で適切に表現することにつながる」と指摘されている。このことから，「知識及び技能」に「情報の扱い方に関する事項」が新設された。ただし，「思考力・判断力・表現力等」にも，情報を扱うことについて言及している項目がある。例えば「A話すこと・聞くこと」①や「B書くこと」①には「情報の収集」が位置づけられている。「C読むこと」でも「②精査・解釈」において「ウ 目的に応じて必要な情報に着目して要約したり，場面と場面，場面と描写などを結びつけたりして，内容を解釈すること」（第1学年）というように，文章から情報を取り出すことが求められている。

情報を取り出すことは「話すことの系統表」の「言語外の条件」(1)①，さらにそれらを再構成することは「言語内の条件」(4)及び「言語外の条件」(1)②に当てはまる。先に示した「言語外の条件」

(1) ①の各段階の例は、話す話題となる「民話白うさぎ」からどのような情報を取り出すのか、その観点を示しているものである。よって、学習指導要領に新たに設けられた情報を扱う項目と「言語内の条件」(4) 及び「言語外の条件」(1) とは関連するものと考えられる。本稿では、情報を取り出したり再構成したりすることを単元学習の一つの構成要素として捉え、これを「観点の設定」と呼ぶことにする。

### 2-2-3 他の学習者との関わりがある項目

学習指導要領の改訂によって、「思考力・判断力・表現力等」のいずれの事項にも、「共有」の項目が設定されることとなった。これは、国語科における全ての言語活動において、他の学習者と関わり合うことが求められていることを示している。学習指導要領の告示前に示された「教育課程部会 言語能力の向上に関する特別チーム」における「審議のとりまとめ」(2016年8月)では、「国語科において育成を目指す資質・能力の整理」の中に「集団としての考えを発展・深化させようとする態度」「自己や他者を尊重しようとする態度」のように他の学習者との関係を構築していくことが「言語能力」の一つとして位置づけられた。

このような状況において、大村が示す「言語外の条件」(2) は、着目に値するものである。「言語外の条件」(2) は、他の学習者との関係の構築の度合いや、関わり合う場面の状況によって、単元の学習内容が変化することを示している。他の学習者との関係を構築することは、教科教育を離れ生活指導や学級経営の課題と考えられそうである。しかし、府川源一郎(2013)が「教室の言語活動は、仲間同士の関係を新たに構築したり、それを更新したりしながら、さらなる言語活動を生み出し、人間関係を活性化させるのだ。この意味、教室内の言語活動を充実させ、その質を高めていくことは、そのまま教室内の人間関係を育むことと同義だとも言えるのである」(2頁)と述べているように、人間関係の構築と言語活動の間には関連があると考えられる。

以上の考察を踏まえ、単元学習の構成要素の一つとして「人間関係の構築」を位置づける。次節では、本節で単元学習の構成要素として挙げた「言語技能」「観点の設定」「人間関係の構築」によって、筆者の2016年度の実践を整理し、各構成要素の学習経験の蓄積を明らかにする。

## 3 2016年度の実践単元の概要

まず、2016年度に都内私立男子中学校第1学年を対象に筆者が行った実践を報告する。2016年度第1学年では、1学期30時間、2学期24時間、3学期16時間の計70時間の授業時数があった。本校では、週5時間の国語の時間を3時間と2時間に分けており、それぞれ担当する教員が異なる。筆者は週3時間を担当している。そのため、第1学年の総授業時数が70時間となっている。2016年度に実践された単元とその授業時数は表3に示した通りである。なお、1学期に実践した全ての単元、および3学期に実践した単元「表現の幅広いこと限りなし」については、これまでに報告してきた(甲斐伊織2016b/池上尚・甲斐伊織2017)。そのため、本稿では上記以外の単元「夏休みの一瞬」

表3 2016年度実践単元と授業時数

学 期	単 元 名	授業時数
一学期	声に出して味わう詩	7
	僕の一行	4
	言葉の写真	3
	漢字の世界	3
	語りを言葉に	6
二学期	夏休みの一瞬	8
	感覚の確認と発見	10
三学期	故事成語小劇場	9
	表現の幅 広いこと限りなし	6
通年	学習記録作成	3
	日本語検定	4
	文法事項	7

「感覚の確認と発見—『少年の日の思い出』から」「故事成語小劇場」についてその概要を報告する。ここでは先に示した「言語技能」「観点の設定」「人間関係の構築」の3点の構成要素から一年間の単元を総括することを目的としていたため、それぞれの単元についての詳細は別稿に譲る事とし、それらの単元を通じた一年間の実践の整理に重点を置くことにしたい。

### 単元「夏休みの一瞬」

#### 単元設定の理由

1学期に行った単元「言葉の写真」によって、経験の一部に焦点を当てて文章化することを行った。その経験を活かし、夏休み印象的だった一瞬を捉えて構成を整え、スピーチする授業を構想した。本実践をスピーチの形式とした目的は、学習者の聞く力の育成も目的としたためである。さらに、他の学習者のスピーチを聞き、その内容を要約する学習活動を設定した。他の学習者による自分のスピーチの要約は、聞き手の受け取り方を端的に示す資料となる。そこで、自分のスピーチに対する要約集を分析して、自己評価につながる学習を構想した。

#### 単元の概要

- ① 各自の夏休みを振り返り、他の学習者に紹介したいと思う一瞬を決定する。
- ② 手引きに従い、その時の情景や心情を書き出し、発表原稿をまとめる。
- ③ クラス全員の前で発表する。聞き手は、発表者のスピーチを30字以内で要約する。
- ④ 他の学習者による要約を読み、自分の発表内容を振り返る。

#### 単元の目標

- ◆ 夏休みの出来事の中から印象的な場面に焦点化して、スピーチ原稿にまとめることができる。

- ◆ 学級全体に伝わる声量・スピード・間を意識してスピーチできる。
- ◆ スピーチの要点は何か注意しながら聞き、30字以内で内容を要約することができる。
- ◆ 自分のスピーチに対する要約の適・不適を判断し、分類した結果に基づいて自分のスピーチの自己評価をすることができる。

### 学習の実際

他の学習者の前に立ち発表することは1学期から経験しているものの、一人でスピーチすることは初めての学習経験であり、緊張した様子の学習者が多く見受けられた。加えて、本単元の目標の一つである要約することは初めての学習経験であったため、発表会に至るまでに2時間の授業時数を用いて練習を行った。具体的には、文章を短く要約することをまず行い、その共有により学習者によって要約する箇所が異なることを実感させた。その後、指導者によるスピーチを要約し、その共有を行った。スピーチを要約する際には、発表者の意図を考察しながら作成するよう指示した。一方で、出来事を焦点化して原稿を作成することは、1学期にも経験しているため、多くの手引きを必要とせず作成が可能となっていた。

スピーチの発表後、手引きに基づいて、自分の発表に寄せられた要約を分類・考察し、振り返りを行う。自分のスピーチに対する自己評価が目的であるため、要約を分類する観点は「自分のスピーチの意図が伝わっているか」とした。考察では「緊迫した試合展開の説明が先走ってしまい、最も伝えたかったことが伝えきれなかった」等構成へ着目するものや「強弱をはっきりさせ、結論部分を強調するようにすればよかった」等発表方法へ着目するものがあつた。

### 単元「感覚の確認と発見—『少年の日の思い出』から」

#### 単元設定の理由

学習者にとって、まとまった長さの物語を教室で読み進めていくことは中学校入学以降初めての学習である。文学の鑑賞方法の手がかりとして、お笑い芸人であり作家でもある又吉直樹による「感覚の確認と発見」を手掛かりとした。又吉直樹は著書の中で読書の魅力を「普段からなんとなく感じている細かい感覚や自分の中で曖昧模糊としていた感情を、文章での確に表現された時です。自分の感覚の確認。」と、「本を読むことによって、これまで自分が持っていなかった新しい感覚が発見できること」（『夜を乗り越える』小学館よしもと新書、2016、114-115頁）の2点を挙げている。

上記の文章を資料として示し、「感覚の確認」と「感覚の発見」を観点としながら『少年の日の思い出』を読むことを通して、物語の読み方を身につけることを目標とした。本単元では、「感覚の確認」に重点を置き、自分自身と作中人物との重なりについて見出していく学習活動を設定した。

#### 単元の概要

- ① 又吉直樹による「感覚の確認と発見」の文章を資料として読み、物語を読む観点を知る。
- ② 『少年の日の思い出』を「感覚の確認と発見」の観点に基づいて読み進める。
- ③ 手引きに従って、「感覚の確認」と自分自身の経験を関連づけて文章にまとめる。

- ④ 文集にまとめられた他の学習者の作品を読み、コメントし合う。

### 単元の目標

- ◆ 指導者によって示された観点（感覚の確認・共有）に基づいて物語を読むことができる。
- ◆ 自分の経験と物語の内容を関連づけることができる。
- ◆ 定められた形式に従って、考察した内容を文章にまとめることができる。
- ◆ 他の学習者による文章を読み、共感したり疑問を持ったりすることができる。

### 学習の実際

本単元の各自の課題は、作中人物と自分自身との共通点を見出し、作文を書くことである。共通点を見出すための観点として、[行動][セリフ][考え方]を挙げた。学習者はこの観点に従って物語を読み進めることになる。小作文にまとめる際の手引きでは、「①『少年の日の思い出』での“僕”の[行動][セリフ][考え方]のいずれかと共通する自分の経験」「② ①の実体験と共通する『少年の日の思い出』の場面や本文の要約」「③『少年の日の思い出』の場面と、自分の実体験の関連付け」の構成を指定した。この手引きによって書きにくさを覚える学習者もいたが、書く項目や順序を示した手引きを活用する学習者が多く見られた。

その後、書かれた作文を文集にまとめてクラスで共有した。本単元では、他の学習者の作文を読むだけでなく、そこにコメントをしていく学習活動を設定した。これは、人間関係の構築の構成要素に関わる学習であり、他の学習者に対して共感を示すのみならず、疑問や意見を述べる学習経験でもある。各自の作文に対するコメントは、文集に記入させた。この文集をクラス全体で回し読みすることで、クラス全員の自分の作文に対するコメントを読むことができる。回し読みの際には、作文に対するコメントに、短く返信を書く時間を設けた。学習者は文集による相互交流を通して自分の作文が他の学習者によって読まれることを実感すると共に、作文に対する様々な意見が存在することを実感している様子であった。

## 単元「故事成語小劇場」

### 単元設定の理由

学習者は本単元で初めて漢文を学習する。故事成語は今日生活する中でも用いることが多いため、意味を理解することに加えて、正しく活用することまでを単元の目標として設定した。知識として故事成語の意味を知った上で、使用できる語彙へとしていくことが目標である。ただし、学習者は用例の適否を判断できる段階ではないと考え、指導者がある判断を行うこととした。学習者は資料に基づいて用例案を考案し指導者の点検を受ける。日常生活の中で用いる語彙を豊かにすることを目標として、単元を構想した。

### 単元の概要

- ① 基本的な漢文の訓読法を身につける。
- ② 指導者が用意した10点の故事成語の中から、担当したい故事成語を選択する。

- ③ グループごとに故事成語の生まれた場面の訓読文を読み、内容を理解する。
- ④ グループごとに担当した故事成語を用いる場面の用例を考案し、台本を作成する。
- ⑤ 指導者の点検を受けた後、発表会にて故事成語を用いた小劇を発表する。

#### 単元の目標

- ◆ 故事成語の意味を理解し、実際の場面で活用することができる。
- ◆ 漢文の基本的な訓読法が理解できる。
- ◆ 用例に基づいて小劇の台本を作成し、学級で発表することができる。

#### 学習の実際

資料として、『齋藤孝の声に出して楽しく学ぶ漢文』（齋藤孝，小学館，2012）を用いた。故事成語の由来となる逸話が総ルビの漢文で示されていること、及び内容の概説が示されていることから、この資料を選択した。学習者は概説を読み、担当したい故事成語を選択していった。

本単元では、同じグループの学習者が作成した故事成語の用例について、辞書や資料集を活用して適・不適を判断する必要がある。学習者同士で適・不適を判断し合うことは、学習者相互の人間関係が構築されていなければ難しい学習となる。本単元に至るまでに、学習者は他の学習者の作文にコメントをしたり、意見を述べたりする学習を蓄積してきた。その状況から、他の学習者の用例に対して適・不適の指摘をすることが可能である判断し、学習活動を設定した。実際の授業では、3学期までにある程度構築された人間関係に基づいて、率直な意見交換を行う場面が見られた。

ただし、用例の適・不適を学習者に完全に委ねてしまうと、誤った用例のまま小劇を行ってしまうことになりかねないため、指導者によるチェックを必ず受けることとした。学習者のみで適・不適を判断して学習を進めていくことは、学習経験の蓄積が不足していることもあり、目標としなかった。このことは、第2学年以降の単元の目標としたい。

## 4 2016年度実践の整理と各構成要素の学習経験の蓄積

2016年度の実践によって蓄積された各構成要素の学習経験は、表4のようにまとめられる。この表は、各構成要素の学習経験が年間を通して蓄積されていったことを示している。第1学年の学習経験の蓄積を整理することによって、第2学年以降の単元、あるいはカリキュラムの開発が可能となる。以下、各構成要素の蓄積を示した上で今後の展開を示すことにする。

**言語技能：**作文や発表に際しては、指導者が具体的な文言や形式を示して表現させる、という学習活動を多く行った。2学期以降は、具体的な表現を減らしていったものの、表現することに難しさを覚える学習者は多く、一年間を継続して多くの手引きを必要とした。第2学年以降は、表現する際の構成や単元の目的に即した形式のみ示しながら、学習者自身で表現する語彙を選択し、考察した内容を示していけるよう学習活動を設定したい。一方で、話し合いの学習活動を繰り返し行ったことにより、話し合いの運営に関する手引きの必要性は低くなってきた。そのため、今後の話し合いの手引きにおいては「観点の設定」に重点を置いた手引きの作成が可能となる。

表4 単元学習の構成要素による2016年度実践単元の整理

学期	単元名	言語技能	観点の設定	人間関係の構築
一学期	声に出して味わう詩	話し合いのルールと発言の方法について知る。	示された群読方法を観点として、担当する詩の読み方を検討する。	他の学習者による発表の長所を指摘する。
	僕の一行	示された構成に基づいて作文を書く。	設定された観点に基づいて、自分の読書経験を振り返る。	他の学習者による表現によって、読書の幅を広げる。
	言葉の写真	示されたモデル文に基づいて作文を書く。	設定された観点に基づいて、体験を振り返る。	他の学習者による作文を読み、自分とは異なる着眼点・表現を知る。
	漢字の世界	漢字の特質について知る。	担当する対象の特徴を捉え、その特徴を示す漢字を音・意味両方の観点から探す。	他の学習者による表現によって、自分とは異なる発想を知る。
		合意形成を目指して話し合い、意見をまとめる。		
語りを言葉に	示された項目に従って、資料から得た情報を編集して作文を書く。	設定された観点に基づいて、資料を検討する。	他の学習者による表現によって、自分とは異なる編集の方法があることを知る。	
	合意形成を目指して話し合い、意見をまとめる。			
二学期	夏休みの一瞬	夏休みの一場面について焦点化してスピーチする。	指定された観点に基づいてスピーチに対する要約を分類する。	他の学習者による要約を資料として捉え、評価をする。
		他の学習者のスピーチを聞き、内容を要約する。		
	感覚の確認と発見	示された形式に即して物語と経験を関連づける作文を書く。	資料によって示された観点に基づいて作品を読み進める。	他の学習者の作品に対して共感や疑問を示す。
三学期	故事成語小劇場	漢文の訓読法についての知識を得る。	作成した用例について、資料集や辞書を活用して用例の適・不適を判断する。	他の学習者が作成した用例を資料として検討する。
		担当する用例に適する用例を創作する。		
		グループで用例の案を出し合い、合意形成を目指して話し合う。		
表現の幅 広いこと 限りなし		物語の文脈に即して古文の現代語訳を作成する。	指導者によって示された現代語訳の適・不適から、語感や文脈等語句選択の観点を考察する。	他の班によって示された現代語訳を活用して用例文を作成する。
		各自の資料をもとに、学級に示す現代語訳を班で決定する。		
		示された表現を用いて創作文を作成する。		

**観点の設定：**指導者によって示された観点に基づき、資料を検討する学習経験を蓄積してきた。学習者が中学校を卒業する段階においては、単元の目標に対して学習者自ら観点を設定して、考察を行えるようにしたい。第1学年は、そのための準備・練習期間として位置づけた。そのため、指導者が設定した観点に基づいて繰り返し資料を検討し、単元の課題を解決するためには、資料に対して適切な観点を設定する必要があることを学習者に実感させようとした。以上の学習経験の蓄積に基づき、第

2 学年以降では「観点の設定」を行う主体を指導者から学習者へと徐々に移行させていきたい。そのためには、観点の設定の仕方によって、分類や考察の結果が異なることをまず学習者に経験させる必要がある。その学習経験に基づいて、単元の課題に対する観点の設定それ自体を学習課題とした単元を構想したい。単元の課題を解決するために、対象に対していかなる観点を設定するか、それ自体を話題にした話し合いの学習活動を設定することが考えられる。そのような練習を行う単元を経て、自分自身で単元の目標に即した「観点の設定」を行う単元の構想・実践が可能となる。

人間関係の構築：他の学習者の表現に触れる期間を多く設定してきた。その学習活動を通して、自分とは異なる意見や表現語彙を持つ学習者が教室には存在していることを学習者は実感してきた。また、単元の目標に対して学習者相互に担当する資料が異なる単元を行った。このことから、単元の目標を達成するためには、他の学習者による考察を知る必要があることを実感させてきた。第1学年で構築された人間関係に基づいて、第2学年以降の学習活動を組織していく。具体的には、相互批評の学習活動を取り入れたり、単元のテーマに即して各自が異なる資料からアプローチし、その成果を発表しあったりすることなどが考えられる。

## 5 おわりに

本稿では、大村はまによる「話すことの系統表」を平成29年版学習指導要領と関連づけて考察した。この考察によって、「話すことの系統表」が今日の国語教室における授業構想に際しても活用し得る構造を有していることを指摘し、その考察に基づいて単元学習の構成要素として「言語技能」「観点の設定」「人間関係の構築」の3点を措定した。さらに、筆者の2016年度一年間の授業実践を整理し、各構成要素の学習経験の蓄積を明らかにした上で今後の展望を示した。

本稿の成果は、個々の単元は独立して存在しているのではなく、相互に関連しながら実践されていることを示した点にある。単元学習の実践に際しては、単元相互の関連を持たせ、各構成要素の到達点を勘案した上で次なる単元を構想すること、および各構成要素の段階を見通した上で、各単元の学習活動や内容を決定していくことが必要となる。単元学習の系統は、題材や言語活動の種類のみならず、本稿で示したような単元学習の構成要素によって見出すことができる。今後の課題は、全ての単元が相互に関連し合い、各構成要素の段階を経た中学校三年間の単元学習のカリキュラムを示すことである。

注(1) 単元の系統を意識した実践報告として、数井千春による報告（日本国語教育学会研究部第2回公開研究会（2012年12月12日）・日本国語教育学会中学校部会研究会（2014年1月25日））がある。

### 参考文献

- 池上尚・甲斐伊織（2017）「高程度表現「～事限り無し」に着目した授業実践の試み—『日本語歴史コーパス』を活用して—」『埼玉大学国語教育論叢』20
- 大村はま（1957）「『話すこと』の学習」日本国語教育学会編『国語の系統学習』東洋館出版（『大村はま国語教室』

第2巻（筑摩書房，1983）所収）

大村はま（2005）『授業を創る』国土社

甲斐伊織（2016a）「国語科単元学習カリキュラムの系統性の見方」『早稲田大学大学院教育学研究科紀要別冊』  
24-1

甲斐伊織（2016b）「単元相互の関連を意識した学習経験の蓄積」『学習院高等科紀要』14

佐藤洋一（2005）「国語科の単元学習批判 「基礎学力」重視は“学びの系統性”から」『現代教育科学』580，明  
治図書

渋谷孝（1993）『国語科単元学習は成立するか』明治図書

府川源一郎（2013）「人間関係を育む言語活動」『月刊国語教育研究』493，日本国語教育学会