

第2学年 国語科学習指導案

2年2組 男子20名 女子20名 計40名

指導者 井田幸佑

【授業】 6月5日(金) 9:50~10:40 会場 2年2組

【協議会】 11:00~12:00 会場 2年2組

1 単元名 「ヒューマノイド」

2 単元について

(1) 単元設定の趣旨

本教材は、AIやロボット技術が日常に溶け込んだ世界を舞台に、人間に特有の「恥」や「不完全さ」の価値を問いかける物語である。緻密に張り巡らされた伏線が回収される様や、理想と現実の乖離を描く結末等、テキストを構造的に読み解く力を養うのに有効な教材である。

本教材の構造的な特性は、職場で自己肯定感を持たずにいる「僕」の「現在」と、彼にとって苦い思い出として向き合うことを避けてきた中学時代の「過去」の記憶が交差しながら展開する点にある。語り手である現在の「僕」は、過去を克服した存在ではなく、入社から八年が経っても会議の緊張感に馴染めず、自分の発言に手応えを感じられないまま、当時の自分の冷淡な態度に対する後ろめたさから目を逸らし続けてきた人物として描かれている。その「僕」が会議室でのふとした瞬間に、逃げ続けてきた過去の記憶が呼び覚まされることで物語が展開していく。

この物語を解釈するためには、過去の断片的なエピソードが現在の展開とどのように結び付くのかを、伏線のつながりに着目して捉え直すことが必要である。特に、かつてのタクジが語った「恥を理解するロボット」が、結末において「恥を知らずに合理的に起き上がるロボット」として提示される対比は重要である。この対比により、主人公は当時の後ろめたさと向き合うことになる。また、最後の「聞いていた話と違うじゃないか」という一言に込められた「僕」の揺れ動く心情を捉えさせることは、生徒が多様な解釈を導き出すきっかけとなる。この最後の一言は、一見すると非難めいたものとも捉えられる。しかし、物語の伏線を丁寧に読み解き、そこに至るまでの「僕」の抱えていた後ろめたさやタクジに対する複雑な葛藤を捉えることで、言葉に込められた様々な思いに迫ることができる。

本単元では生徒がそれぞれの解釈を持ち寄り、協働して読みを深める活動を行う。他者との対話を通じて自らの読みを更新していく過程は、自己調整学習そのものである。生徒は、個人の読解では見落としていた伏線や他者の視点に触れることで、自らの解釈の不整合と向き合い、より妥当性の高い解釈を求めて読みを深める。このように「部分」が「全体」の解釈に影響し、より妥当性の高い一つの解釈へと収束していくプロセスを教室全体で共有し、他者と共に意味を創造していく喜びを体験させたい。

さらに、自分たちの学びを分析させることで、この単元で生徒が取り組んでいたのは単にストーリーを捉えるだけでなく、作者の用意した仕掛けを理解し、その効果を捉えるという「物語を読む方法」の学習であったことに気付かせたい。この物語を読むために意識した点、こだわった考え方を振り返ることを通して自分たちがどのような見方・考え方を働かせていたのかを自覚させたい。

本教材は、AIやロボット技術の発達した世界でこそ見えてくる人間特有の「恥」や「不完全さ」の価値を鋭く問いかける物語である。緻密に張り巡らされた伏線の回収や、理想と現実の乖離を描く結末等、物語を読み解く醍醐味を味わわせるのに有効な教材であると考えている。

(2) 生徒の実態

本学年の生徒は文学的文章の学習において、1年生時の「少年の日の思い出」では語り手の存在を意識して読むことや、登場人物の人物像や心情、情景描写に注目して読むこと、叙述を正確に読み取る力を伸ばすことができた。2年生になってから学習した「アイスプラネット」では、個々の場面における叙述を正確に読み取り、そこに直接描かれた感情や状況を把握することに加えて、伏線の効果について学習し、場面と場面のつながりに注目して読むことで物語の解釈を深める活動を行った。しかし、生徒によっては部分ごとの読みに留まってしまい、部分ごとの情報を関連させて読みを深める力が不十分であったり、物語を一面的に解釈して満足してしまったりしている状況も見られる。

また、自らの読みを客観的に見つめる「メタ認知」の働きについても課題がある。他者との交流において、自分とは異なる場面に注目した解釈に触れた際、それを自分の読みの「ずれ」や「不足」として自覚し、全体の解釈を修正し、更新していく自己調整のプロセスに辿り着く前に、単なる意見の羅列で満足してしまう場面も見られる。

本単元では、協働して読みを深める活動や生成AIを用いて解釈の妥当性を検証する活動を通して、生徒が自身の「読み」を意識的に振り返り、他者との対話を通じて解釈の不整合を解消しながら読みを更新し、深めていく。生徒には、この活動を通して文学的文章の学び方を自らのものとすることで、「自立した学習者」に一歩近づくことを期待する。

(3) 指導の構え

① 解釈について

本教材は令和7年光村図書「国語2」が初出であり、教材研究はこれからはなされていく部分が多い。本単元では物語を以下のように解釈し、授業を展開する。

・登場人物について

語り手である現在の「僕」は、入社八年が経っても職場で自己肯定感をもてず、周囲に対して劣等感を抱いている人物である。彼は過去の未熟さを乗り越えて大人になったわけではなく、むしろ失敗や不運にいちいち落ち込む自身の弱さを自覚している。中学時代の「僕」は、自分が恥をかく場面でも動揺せず、他者のために笑いを引き受けるようなタクジに対して、強い憧れに近い感情を抱いていた。しかし、美術の授業でタクジが不器用に転倒し、周囲から責められながら耳まで赤くして謝り続ける姿を目撃したことで、その憧れは一転して立ちと怒りへと変わる。自分が恐れる「恥」の渦中にいながら、放課後にロボットのイベントに誘ってきたタクジの態度が理解できず、冷淡な態度で彼を突き放してしまった。この選択が「後ろめたさ」となり、長年目を逸らし続ける原因となる。結末において、大勢の観客から注目を浴びて顔を真っ赤にする「僕」の姿は、中学時代に自分が徹底して避け、タクジの姿に見ることを拒んだ「恥」の感情そのものである。言葉が出ない胸の詰まりは、タクジへの謝罪の念と、当時の約束を覚えていてくれたことへの動揺が入り混じった、複雑な葛藤の表れとして捉えることができる。

一方のタクジは、周囲とは異なる独自の視点をもつ、一見達観した人物として描かれている。彼は「飽きる」「恥ずかしくなる」といった一見ネガティブな性質を、進化や反省のために必要な「優れた機能」として肯定的に捉える柔軟さをもっている。主人公が恥をかいだときには、あえて自分も言い間違いをして笑いを引き受けるなど、他者の痛みに寄り添う強さも備えている。しかしその強さは、彼自身が「どうして人間は恥ずかしくなるのか、前から不思議だった」と語るように、自身の不器用さや周囲との馴染めなさを客観的に分析せざるを得なかった、彼なりの孤独の裏返しでもある。周囲に迷惑をかけた美術室の事件の後でも、主人公を「ロボットの日」に誘ったのは、自身の失敗を挽回し、唯一「人間の機能」について真面目に語り合えた友人である「僕」とのつながりを維持したかったからではないか。引越しによって主人公の前から姿を消した後も、「三十歳に

なったときに」という約束を真摯に覚え続け、ロボット開発者としてかつての理想を形にしようと試みている。

・「ヒューマノイドロボット・ヒューマノイド」について

本教材に登場する「ヒューマノイドロボット」は、単なる先進技術の産物ではなく、中学生時代のタクジが人間の「機能」としたものを体現する存在であり、結末において「僕」の人間らしさを対照的に見せるものとして描かれている。

結末のステージでロボットが見せる、障害物にぶつかって転倒しても、ただ最も効率的に起き上がるという挙動は、無駄な感傷や自責を一切挟まない。これは、中学時代に美術室で転倒し、周囲の視線に「耳まで赤くして」謝罪し続けた不器用なタクジの姿とは対極にある、無機質で欠陥のない存在として示されている。そして、このロボットの「完璧さ」こそが、観客席にいる「僕」の不完全さ、つまり人間らしさを浮かび上がらせる。タクジは中学時代、「恥ずかしさは失敗を繰り返さないための機能であり、それを理解するロボットを作りたい」と語っていた。しかし、三十歳になった彼が提示した最新鋭ロボットには、その「恥の機能」は実装されておらず、ただ機械的に起き上がるだけであった。この「恥を知らない機械の完璧な立ち上がり」を目の当たりにしたからこそ、読者および「僕」は、恥をかくたびに激しく動揺し、今まさに大勢の観客の前で「顔を真っ赤にしている」という「僕」自身の不格好な姿に人間らしさを見出すことができる。

すなわち、作中におけるロボットとは、それ自体が完成された正解なのではなく、その「恥をもたない無機質さ」を提示することによって、人間がもつ「恥をかき、葛藤し、内省する」という不器用な機能がいかに切実で価値あるものであるかを逆説的に証明するための、比較対象なのである。

本単元ではタクジがなぜこのようなロボットを紹介しているのかに注目することで多様な解釈が生まれると考えている。タクジが造ろうと語っていたのは「飽きる」機能や「恥をかく」機能といった、人間らしい性質をもつロボットであろうかと考えられる。しかし、なぜあえて人間に似せる必要があるのだろうか。現在我々の身の回りにあるロボットは人間よりも優れた点を持ち、人間の生活を助けたり楽しませたりしてくれるものではないだろうか。人間らしく欠点があるロボットを造ろうとしていたタクジの真意はどこにあるのだろうか。また、現在においてタクジが紹介しているロボットは「僕」の言うようにタクジがかつて語っていたものとは違うものである。この乖離はなぜ起こったのか。タクジが作りたかったのはどんなロボットかを考えることで多様な解釈が生まれると考えている。

また、題名が「ヒューマノイド」である点にも注目したい。文章中では「ヒューマノイドロボット」または「ロボット」という語が用いられる。しかし、「ヒューマノイド」は題名のみにはしか用いられない。ヒューマノイドは英語でhuman（人）と接尾辞であるoid（～のようなもの、～もどき）の組み合わせから成る語である。本教材に登場する「僕」、タクジ、ロボットの誰が本当に「人間らしい」存在なのだろうか。題名自体が「そもそも人間とは何か」というこの物語の根底にある問いともなっていると考える。

・物語の構成について

本教材は、三十歳の「僕」の視点から過去のエピソードを語りながら展開する構造をもっている。生徒は、タクジとの鮮烈な対話や美術室での事件が描かれる過去のエピソードに強い印象を抱きやすく、そこでの「僕」の葛藤という情緒的な部分に注目が偏る可能性がある。物語の中盤、過去での場面は心情描写が細やかで臨場感にあふれており、あたかも中学生の「僕」が直接読者に語りかけているようにも感じる。しかし、この物語はあくまで三十歳になった「僕」の視点から過去が意図的に再構成され、語り直されているという点を忘れないようにさせたい。

冒頭、会議室における「恥」を巡るやり取りは、単に回想を始めるための導入ではなく、物語全

体に張り巡らされた伏線の起点である。回想部分におけるタクジの「飽きる」「転ぶ」「恥ずかしくなる」といった人間肯定の議論を丁寧に分析した後に、改めて前半から中盤の「現在」の描写を読み直すことによって、生徒は伏線の回収を味わうとともに、単なる「懐古」ではない、現在の「僕」の抱える後ろめたさやタクジが求める人間の本质が論理的に繋がっていることに気付くはずである。

また、三十歳の「僕」が一貫してこの物語を語っているという構造に注目したとき、彼がなぜ今、この「記憶の箱」を開き、読者に提示しているのかという意義についても考えさせたい。過去の出来事は、未熟な中学生の目線のみで語ることも可能である。にもかかわらず、あえて「入社して八年がたつが、年下の社員のほうがしっかりして見える」という、自己肯定感の低い現在の停滞した「僕」の視点を通して意識することで読者は「僕」への安易な共感から一步距離を置き、彼の語りそのものを客観的な事象として捉えることが可能になる。

結末において、最新鋭ロボットが見せる「転んでも起き上がる」という合理的な機能は、過去のタクジの言葉を鮮やかに回収する伏線として機能している。これらを丁寧に読み解くことで、読者はラストシーンで赤面し立ち尽くす「僕」の姿に、かつてタクジが予言した「恥を理解するロボット」以上の、皮肉で切実な人間らしさを読み取ることになる。このように、二つの時間を往還する構造や語り手の存在、そして叙述の相関を伏線として繋ぎ合わせるプロセスこそが、本單元における読みの深まりである。一見断片的にも見えるエピソードを貫く解釈を求める活動を通して、生徒に自らの読みが深まっていく実感をもたせたい。

・「恥」について

作中における「恥」の感情は、「僕」とタクジの価値観の対比を鮮明にし、結末へと繋がる重要な伏線としての効果をもっている。

「僕」は、過去から現在に至るまで恥をかくことを極端に恐れる人物として描かれている。中学時代の回想では、「失敗したときだけではなく、目立ただけで恥をかく」と恥の感情への強い忌避感について言及している。また、授業中に言い間違いをした場面では、周囲の笑いに対して「顔を引きつらせ、弱々しい笑みを浮かべるだけ」しかできず、恥に直面した際の自己防衛的で脆い姿が示される。

これに対してタクジは、「恥」を人間の必要な「機能」として肯定的に捉えている。彼は「恥ずかしさは失敗を繰り返さないための機能である」という仮説を立て、「人間にとって恥をかくか、かかないかというのは重要なことだ」と述べる。さらに、授業中で「僕」に集まった嘲笑の関心を逸らすために、自らわざと言い間違いをして笑いを引き受けるなど、他者のために恥をかくことをいとわない強さをもっている。

二人の対比は、美術室での絵の具事件において決定的なものとなる。過失によって周囲に迷惑をかけ、「耳まで赤くなって」謝罪するタクジに対し、「僕」は激しい立ちを覚える。「僕」にとって「恥」とは避けるべきものであるため、大恥をかけたタクジは絶望し、落ち込んでいるべきだと考えている。しかし、タクジにとって「恥」とは「失敗を繰り返さないための機能」であり、内実的には深く傷つきつつも、謝罪を繰り返すことでそれを乗り越えようとする。この価値観の乖離ゆえに放課後の会話は噛み合わず、「僕」の拒絶によって二人は別々の人生を歩むことになる。

大人となった二人が再会する結末の場面は、この「恥」をめぐる伏線が回収される構造となっている。大勢の観客の注目を浴び、「顔が真っ赤になっていたに違いない」と激しい動揺を示す「僕」の姿は、中学時代から変わらず恥を恐れる人間らしさの象徴である。一方、タクジの作ったロボットは障害物にぶつかって転倒しても、恥を知ることなく合理的に起き上がる。タクジが語る「大事なものは、起き上がることです」という言葉は、かつて美術室で転び、恥にまみれながらも立ち上がるろうとした彼自身の生き方の肯定である。ロボットには「恥の機能」は実装されていない（聞いていた話と違う）が、その不完全なロボットと対峙することで、いま「僕」の中に強烈な「恥（＝人

間らしさ)」が呼び覚まされ、過去の後ろめたさと向き合う契機となる。このように、「恥」の捉え方の対比は、単なるキャラクター描写に留まらず、人間特有の不完全さを肯定し、向き合うことの重要性という作品の主題へと収束していく。

・「機能」について

タクジが「恥」や「飽きる」といった人間特有のネガティブな感情を、あえて「機能」と言い換える背景には、彼のロボット開発者としての視点と、人間の不完全さを肯定する独自の価値観が存在する。

まず挙げられるのが、感情を客観的なシステムとして捉える視点である。ロボット作りに没頭するタクジにとって、人間の身体や精神もまた一つの精緻なシステムであり、人間にとって厄介であやふやな感情を、あえて目的をもってプログラミングされたプログラムやパーツとして客観的に定義することで、その存在理由を論理的に説明しようとしたと考えられる。作中において彼は、恥ずかしさは失敗を繰り返さないための機能であるという仮説を立て、「人間にとって恥をかくか、かかないかというのは重要なことだ」と明言している。ここから、タクジは人間の不完全さに価値を見出しているといえる。「僕」や周囲の人間が、恥をかくことや間違ふことを「排除すべきもの」と考えがちであるのに対し、タクジは効率性や完璧さだけが正解ではないと考えている。恥ずかしくなるからこそ人は内省し、他者とつながり、成長できる。つまり、その不完全な機能こそが人間を人間たらしめているという思想が、この「機能」という言葉に集約されているのである。

この「機能」という言葉の伏線は、結末において効果を発揮する。ステージ上のロボットは、転倒しても恥を一切知らず、ただ最も効率的かつ「合理的に起き上がる。すなわち、タクジがかつて夢想した恥の機能をもたない、合理的で無機質な機械である。タクジが感情をあえて「機能」と呼んだからこそ、この合理的なロボットの姿と対比される形で、「僕」が大勢の観客の前で顔を真っ赤にしている様子に意味が生まれる。それは、「僕」が恥と向き合うことでこれから前に進んでいくきっかけを手に入れるということである。

・「絵の具・カラフルな映像」について

中盤において「僕」が駅で目にする「カラフルな映像」は、それ自体はロボットのイベントとは直接関係のない一般的な街頭広告として描かれている。しかし、この描写が提示されることそのものが、中学時代にタクジと決別してしまったことに対する「僕」の後ろめたさを浮き彫りにする伏線として機能している。

「僕」は大人になった現在も、職場で自己肯定感をもてず、過去の未熟さや「恥」から目を背け続けている人物である。しかし、三十歳というタクジとの約束の年を迎えた彼の深層心理には、かつて美術室で飛び散った鮮烈な絵の具の記憶と、友を突き放した後悔が今なお残されている。だからこそ、駅のホームで偶然目にした「カラフルな映像」という視覚的刺激が、彼の記憶にある「絵の具の色彩」と無意識のうちに結び付いたのだと解釈できる。

周囲の人間にとっては単なる日常の風景に過ぎない映像が、「僕」のなかに眠る過去の記憶を呼び覚ます契機となり、結果として彼をロボットのイベント会場へと向かわせる動機を生み出している。

「僕」は後ろめたさの原因となっていた過去のあの日をやり直し、タクジと向き合うことを決意するのである。なお、中学生時代における絵の具事件と、物語後半のエピソードの対照性にも注目したい。過去の事件では絵の具が飛び散ることをきっかけに級友に囲まれて恥ずかしさに「耳まで赤くなって」いるタクジ、その様子を直視できない「僕」が描かれている。一方、現在のエピソードではカラフルな映像広告をきっかけに動き出した「僕」がドームの観客の注目を集め、顔を「真っ赤にする様子、そして僕の恥ずかしさを感じないかのように親しげに声をかけるタクジ、手を振るロボットが描かれている。

この駅の映像描写は、単なる背景の描写ではなく、「僕」が口では忘れたかのように語りながらも、実際には今なお過去の「恥」や約束に囚われ続けているという内面を客観的に示す装置である。この偶然の連想を経て会場へと足を運ぶプロセスがあるからこそ、結末におけるタクジとの再会、および自身の「恥」の自覚へと論理的につながる構造となっている。

②協働して読みを深める活動と学習パートナーとしての生成AIの活用

本教材における「読みの深まり」の核心は、生徒が物語に散りばめられた叙述や伏線を、論理的な一貫性をもって繋ぎ直す過程にある。この活動を活性化させる手立てとして、生成AI（Googleによる『Gem』）を班活動の一員という位置付けで導入する。

AIの導入に対しては、安易に答えを求めることへの懸念も想定されるが、本単元ではAIをあくまで学習パートナーとして設定する。従来の教室全体での検討では、一部の生徒の発表に思考が委ねられがちであったのに対し、各班にAIを論理的な思考をもつ対話相手として配することで、生徒は解釈の論理性を絶えず問い直され、思考を深める機会が増えると考えている。

ここでのAIは、決して絶対的な正解を提示する存在ではない。生徒の議論に行き詰まりが生じた際や、解釈の妥当性を検証する際に、客観的な視点から「本文のどの言葉を根拠としているか」と問い返したり、「その読みは、他の伏線と矛盾しないか」といった揺さぶりをかけたりする役割を担う。生徒は、AIからの問いかけを契機として、直感や安易な共感で読みを終えることなく、考えを丁寧に検討し直すプロセスを繰り返すことになる。

しかし、AIは実際に生徒がこの物語からどういう感情を引き出され、どのように読み味わっているかを知ることができない。目の前にいる仲間と感情を共有することも、物語を深く読んでいくために不可欠なものである。

重要なのは、AIの指摘を鵜呑みにするのではなく、それを自分たちの解釈に取り込むか否かを判断することである。つまり、主体性はあくまで生徒側にある。外部の知性であるAIによる厳格な論理性と、感情の機微を共有する友人との「学びの往来」を仕組むことで、生徒は自身の読みをメタ認知的に捉え直し、納得解を目指して本文と向き合う「自立した学習者」に近づくこと考える。

なお、本単元における生成AIの導入に際しては、教師側において以下の点に留意し、プロンプト（指示文）の設定に事前の工夫を施した。

第一に、対話相手となる生徒の学習状況を把握させることである。単に一般的な回答を出力させるのではなく、生徒のこれまでの学習履歴や単元内におけるこれまでの言語活動の過程を前提条件として入力する。これにより、AIが生徒の思考の現在地を的確に捉え、その班の文脈に即した適切な助言や問い返しを行える環境を構築する。

第二に、「直接的な正解（解答）」の出力を制限することである。生成AIは利用者の要求に対して利便性の高い要約や結論を提示する特性をもつが、安易に解釈の答えを示されては本単元の「自らの読みを深める」というねらいが阻害される。そこで教師側が事前にプロンプトを設計し、「直接的な解答は出力せず、生徒の思考を促すヒントや問い返しに留める」という型を定義するとともに、議論が拡散しすぎないよう方向性を制御する。

第三に、著作権保護およびデータセキュリティに対する配慮である。学校教育の場で生成AIを利用するにあたっては、入力されたデータがAIの学習用データとして二次利用されない環境を担保する。教科書の本文を無制限に読み込ませることは複製権等の侵害に当たるリスクがあるため、教師が作品全体を生成の材料として一括投入することは避け、生徒には引用としての限定的な入力に留めさせる。

実際の運用にあたっては、これらのプロンプト制御が生徒の実態や本時のねらいに即しているか、また文部科学省や学校設置者が策定したガイドラインに厳格に準拠しているかを十分に検証する必要がある。

3 研究主題・副題との関連

本単元では、自らの物語に対する解釈を更新するという自己調整学習ができる生徒を「自立した学習者」とした。全体を一貫する読みの実現に課題がある生徒に、上記の力を身に付けさせるために、考えを共有し、互いに検討し合う活動を通して、「どうすれば物語の解釈を深めることができるだろうか」の追究・解決を目指す。その際には、根拠となる表現を確実に捉える活動や、物語の部分と全体の関係を捉える活動、さらには得られた解釈をもとにさらに読みを深める活動に取り組みさせることで、本単元で設定した「自立した学習者」像に迫ることができると考える。

本単元では、「断片的な叙述を物語全体の構造の中で捉え直し、他者やA Iとの対話を通じて、自らの解釈の一貫性を吟味し続けることができる生徒」を「自立した学習者」と定義する。

生徒の実態として、個々の場面の描写を読み取る力は備わっているものの、それらが物語全体の中でどのような機能を果たしているかを関連付けることが難しく、解釈が断片的なものに留まってしまうという課題がある。この課題を解決するため、生成A Iを学習パートナーとして導入する。A Iの導入は安易に答えを求めめるためではなく、生徒の考えを叙述に基づき、物語全体を貫いたものに磨き上げるために協働する相手として機能させる。A Iによる「他場面との矛盾の指摘」や「叙述の要求」という揺さぶりを契機に、生徒は自身の読みをメタ認知的に捉え直し、納得解を目指して本文を丁寧に読み直し、解釈を繰り返すことになる。

当然、学習の場はA Iとの対話に限らない。A Iによって提示された論理の不整合や新たな視点を材料に、班員同士で「どの叙述を繋ぐことが最も一貫性のある解釈を生むのか」を検討し合う活動を重視する。一部の生徒の解釈を全体で共有するのではなく、各班でA Iや他者との対話を繰り返すことで、すべての生徒が「どうすれば物語の解釈を深めることができるだろうか」を主体的に解決する機会を設定する。

生徒は、友人との対話の中で明らかになる解釈の多様性を受容し、A Iによって問い続けられる客観性を活かして見直しながら自らの読みを深めていく。このように個⇄小グループでの「学びの往来」を通して断片的な捉えを、全体を一貫する解釈へと収束させていく粘り強い探究過程こそが、本単元で目指す「自立した学習者」への確かな歩みになると考える。

4 単元の目標

- 抽象的な概念を表す語句の量を増すとともに多義的な意味を表す語句などについて理解し、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することができる。
【知識及び技能】
- ◎ 目的に応じて複数の情報を整理しながら適切な情報を得たり、登場人物の言動の意味などについて考えたりして、内容を解釈することができる。
【思考力、判断力、表現力】
- 言葉がもつ価値を認識するとともに、読書を生活に役立て、我が国の言語文化を大切にして、思いや考えを伝え合おうとする。
【学びに向かう力、人間性等】

5 全体計画（全7時間）

- 第1時 全文を通読し、初読時点での感想を書く。
- 第2時 「僕」の人物像を捉える。
- 第3時 「タクジ」の人物像を捉える。
- 第4時 物語の構成に注目し、伏線とその効果を捉える。
- 第5時 最後の一文には「僕」のどんな思いが込められているかを考える。
- 第6時 前時に考えたものを班で検討し、全体で共有する。（本時）
- 第7時 単元の学び全体を振り返り、付いた力を確認する。

6 本時の学習（全6／7時間）

(1) 指導目標

最後の一文に「僕」のどんな思いが込められているかを「僕」とタクジの関係性や物語の構造、「恥」、「機能」、「絵の具」等といった伏線を関連付けて考えさせることを通して、文学的文章の読みを深めるために必要な見方・考え方に気付かせる。

(2) 展開

【メタ認知を働かせる場面と働かせ方】	
個⇨小グループ	<p>・・・「個」の解釈を「小グループ」で共有し、検討する。自らの考えの不十分な点を明らかにするモニタリングの機能を働かせることで自分の解釈が文章全体の中で整合性のあるものになっているかを確認する。</p>
個	<p>・・・他から得られた考えにより自らの読みを更新する。自分自身の教材に対する読みが「認知」であり、「学びの往来」を通して得た外的要因により、「メタ認知」を働かせる対象となる。</p>

学習活動と予想される生徒の反応	指導上の留意点
<p>1 課題を確認する。</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px auto; width: 80%;"> <p style="text-align: center;">最後の一文には「僕」のどんな思いが込められているだろうか</p> </div>	
<p>2 課題について、班で検討する。</p> <p style="text-align: center;">〔個⇨小グループ〕</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ Aさん「タクジの作ったものは昔に語っていたものと違ったんだよね。だから最後の一文がある。」 ・ Bさん「『僕』戸惑いが感じられるよね。」 ・ Cさん「そうかな。嬉しさも感じていると思うんだけど。」 ・ Dさん「久しぶりに会えたからじゃない？懐かしくて、嬉しくなった。」 ・ Aさん「でも、それならそう書けばいいんじゃないかな。言葉だけだと非難しているように見えるよ」 ・ Bさん「『僕』は恥ずかしがっているんだから、嬉しさと言われても納得しにくいなあ」 ・ Gem「そういえば、この物語では『恥』はどのような存在だったかな？」 ・ Cさん「タクジは、『恥』を成長のきっかけと考えているよね。それに対して『僕』はずっと逃げ続けてきた。」 ・ Dさん「タクジは『僕』が『恥』と向き合うきっかけをくれたんじゃないかな。」 ・ Bさん「確かに、タクジが作ったロボットは『僕』にだけ特別な行動をとっていた。『僕』 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 前時に解釈したものを持ち寄り、班で再検討する ・ 班員同士の検討の間に適宜AIとも対話をさせる。班員の意見をAIにまとめさせることはしないよう指導する。対話に用いる端末は1台のみとし、班全体の意見として対話させる。 ・ 必ず叙述を根拠にして説明するように助言する。 ・ 本文を印刷したワークシートを用意し記録に使用させることで、振り返りに活用できるようにする。

<p>への思いがあるのは間違いないよね。」</p> <ul style="list-style-type: none"> ・Cさん「そんな、タクジの思いを受け取ったから嬉しくなったんだね」 <p>3 班活動で得られた解釈を共有する。 〔小グループ⇄全体〕</p> <ul style="list-style-type: none"> ・「僕」はタクジに再会できたことが嬉しかった。中学生のときに語り合っていたロボットとは違ったけれど、タクジがロボットへの情熱を変わらずもっていたことも嬉しい。 ・タクジが自分のことを忘れていなかったことが嬉しかった。ロボットの振る舞いで恥ずかしい思いをしたが、タクジが「恥」と向き合うチャンスをくれたと捉えた。聞いていたよりも良いものだったからこのような言葉になった。 ・タクジが自分のことを許してくれた気がしたのだと思う。直前までは謝りたいという強い気持ちがあったが、昔と変わらずに僕を迎えてくれたタクジに感謝しているが、素直に言うことができない。 ・この場面は絵の具事件ときっかけや状況が対比的に描かれている。「僕」は当時タクジが感じていた状況を体験し、自分に向き合っているタクジに感謝を感じている。 <p>4 本時の振り返りをスプレッドシートに入力する。 〔個〕</p> <ul style="list-style-type: none"> ・「嬉しい」という気持ちは感じとっていたが、なぜそう感じたかは曖昧だった。他の意見とのつながりを見つけることで、自分の考えを具体化することができた。 ・他の意見を取り入れて、自分の考えをさらに深めることができた。新しい視点を取り入れることができたからだと思う。 ・自分たちの班と同じ根拠を使って全く違う解釈をしていた班があり、この作品の奥深さに気付くことができた。 ・自分が気になっていた点がこれまでに学んだ考え方で解決できることに気付いた。改めて読み直し、考えを深めたい。 	<ul style="list-style-type: none"> ・単なる意見発表ではなく議論となるようにしたい。そのため、考えや根拠の共通点と差異を確認させる。その際、同じ叙述を根拠としても解釈が異なる可能性があること、類似した解釈を異なる根拠から導ける可能性があること等に気付かせたい。そのために切り返し発問を用意し、生徒の解釈同士を関連付けられるようにする。 ・○班と○班が同じところを根拠にして違う意見を発表したのは、何が違うから？ ・○班と○班の意見を結び付ける視点はありますか？ <ul style="list-style-type: none"> ・スプレッドシートに各自記入させ、数名を指名し、発表させる ・初発の感想や前時までの授業の記録を確認させ、疑問が解決した点や捉え方が変わった点を記入させる。 ・話し合い活動で多様な視点から検討することで、読みを深いものにできることを確認する。 ・多様な視点から物語を解釈した今回の学び方が物語だけに有効なのではなく、今後の学びにもつながるものであることを確認させる。
---	---

(3) 学習評価の観点

- ・ 物語全体の叙述や伏線を根拠に、一貫性のある解釈をすることができている。
【思考・判断・表現】(スプレッドシート・観察)
- ・ 班や全体での学習で得た知識を生かして、自分の思考を振り返りながら自らの学習を調整しようとしている。
【主体的に学習に取り組む態度】(ワークシート・観察)

7 ルーブリック

観点	A (十分満足できる)	B (満足できる)	C (満足と認められない)
思考・判断・表現	「恥」「機能」「絵の具」等の複数の伏線や登場人物の関係性、心理的変容を関連付けながら、一貫性のある解釈を導き出し、説明している。	物語の一部の伏線や登場人物の人物像に着目し、本文の叙述を根拠にしながらか自分の解釈を説明している。	前後の限られた場面のみを読み取りに留まっていたり、叙述に基づいた具体的な根拠を十分に示せなかったりしている。
主体的に学習に取り組む態度	自分とは異なる視点や解釈の揺さぶりに直面した際、自らの読みの不完全さを自覚し、不足している叙述や伏線のつながりを再検討することで、より妥当性の高い納得解へと自身の解釈を主体的に修正、更新している。	班員やA Iとのやり取りを通じ、他者の視点や客観的な指摘を一つの材料として受け入れ、自らの初期の解釈を意識的に振り返りながら、考えが変わった点や深まった点をワークシート等に記述している。	班活動やA Iとの対話の場において、単に他者の意見やA Iの提示したヒントを受けるだけに留まり、自らの読みを振り返ったり、解釈を一貫性のあるものへ修正しようとしたりする姿勢が不十分である。

8 授業観察の視点

- ・ 「最後の一文には『僕』のどんな思いが込められているだろうか」という課題は生徒が物語を一貫する解釈を行うために効果的であったか。
- ・ メタ認知的モニタリングを促したり、コントロールさせたりする上で、本時で取り上げた、学習パートナーにA Iを含む「個⇄小グループ」という「学びの往来」の在り方は有効であったか。

9 参考文献

- ・ 「読み」の授業研究会編 『国語授業の改革 授業で確かな国語の学力をどのように身につけさせるか—A I時代に「ほんものの読解力」を育てる』2025
- ・ ウェイン・ホルムズ、マヤ・ピアリック、チャールズ・ファデル著 関口貴裕編訳 東京学芸大学大学院・教育 AI プログラム訳 『教育A Iが変える21世紀の学び 指導と学習の新たなカタチ』2020 北大路書房
- ・ 文部科学省 初等中等教育局 『初等中等教育段階における生成A Iの利活用に関するガイドライン Ver2.0』 https://www.mext.go.jp/content/20241226-mxt_shuukyo02-000030823_001.pdf 2024