

令和5年度 研究報告書

学習者の「気づき」を読解に活かす 授業デザイン

指導教員 仁野平 智明 准教授

北川 雅浩 准教授

令和4年度入学

熊本大学大学院 教育学研究科

教職実践開発専攻 教科教育実践高度化コース

221A-9719 宮崎美羽

目次

研究報告書要旨

はじめに	1
1. 研究の背景	2
1－1 「言葉による見方・考え方」を働かせる国語科の授業改善の方向性	
1－2 「価値のある問い」「読みの交流を促す〈問い〉の要件」/先行研究に学ぶ	
1－3 学習者の「気づき」を生かす予備的实践	
2. 研究の方法	11
3. 授業実践の実際	12
3－1 実践の概要	
3－2 学習者の「気づき」を基軸とする授業デザイン	
【視点1】 学習者の初読における「気になったこと・気が付いたこと」	13
(1) 学習者の初読における「気になったこと・気が付いたこと」	
(2) 学習者による疑問の選択	
(3) 選び出された7つの疑問に対する考察	
(4) 学習者が選んだ疑問による授業の経過	
(5) 個別に見る学習者の学びの変遷	
(6) 「気になったこと・気が付いたこと」から授業づくりをした成果	
【視点2】 「読みの交流を促す問いの要件」をふまえた発問考案	19
(1) 学習者の疑問の再構成	
(2) 再構成した発問による学習者の学びの実際	
(3) 再構成した発問による成果	
4. 研究の成果と展望	25
注	27
参考文献	28
巻末資料	30

「学習者の「気づき」を読解に活かす授業デザイン」

令和4年度入学

熊本大学大学院 教育学研究科

教職実践開発専攻 教科教育実践高度化コース

221A-9719 宮崎美羽

研究報告書要旨

本研究では、学習者の「気づき」¹から授業における発問を設定し、学習者が発問に対して自覚的になり、物語と主体的に対峙できるようになることを目的としている。現在の中学校における文学的文章指導は、言語活動の充実を踏まえた授業改善が図られるようになりつつあるが、教科書の手引きや赤刷りの教科書を参考に一問一答をするというような形骸化した授業が変わらず行われているという現状もある。そこで、学習者の初発の疑問から、授業で考える問いを選択するという言語活動を行うことで学習者の主体性を育み、彼ら自身の力で物語の読みどころに迫ることができるようになると予想し、先行研究を参考にしながら実践を行った。

今回は「盆土産」（光村図書『国語2』）を教材として授業実践を行った。本教材のテーマは家族の温かさであり、特に別れの場面での「えんぴフライ」の言葉は印象的である。授業としては学習者の「気づき」から選び出された7つの疑問をもとに教師が「読みの交流を促す問いの要件」を参考にして発問を再構成し、学習者同士での読みの交流を中心としながら授業実践を行った。

学習者の「気づき」から発問づくりをしたことにより、①学習に対する意欲が高まった。②課題解決意識をもって授業に取り組むことができた。③物語に入り込みやすかった。という3つの成果が得られた。教師による発問の再構成に関しては、学習者が本文から適切に根拠を示し、テキストの本質に迫ろうとする様子が見られた。話し合い活動においても多くの学習者が充実感や達成感を味わっており、十分に読みの交流が成立していたと言える。

今回の実践研究を通して、学習者の「気づき」から、学習者自身で疑問を選択し、そこから発問を設定したことによって主体性を育み、学習者自身の力でテキストの本質に迫る読みが可能になることが分かった。しかし、学習者の「気づき」の質の差は大きく、学習者全員が価値のある「気づき」を得られるようになるためには「価値のある問い」を選び出す活動を繰り返し経験し、「気づき」に関しての価値基準を得ることが必要であると考えた。

¹ 本研究における「気づき」とは学習者の初読における「気になったこと・気が付いたこと」を指している。

はじめに

小学生から高校生に至るまで多くの文学的文章の授業を受けてきた。文学の授業は、国語が好きな私にとってはとても楽しい時間であった。しかし、その「楽しい」は教材のもつ魅力であり、授業のもつ魅力ではなかったように思われる。ただ教科書の本文を繰り返し音読し、教科書の手引きに沿って大事な表現に線を引いたり、一問一答で問題を解き、添削したりするような形骸化した授業ばかりであった。

そんな中でも印象に残っているのは中学 3 年生の時の「高瀬舟」の授業であった。安楽死に言及した物語であるこの「高瀬船」を初めて読んだとき、喜助は罪に問われるべきではないのではないだろうかと率直に考えたことをよく覚えている。授業が進んでいっても、「足ることを知っていた」「欲のないこと」という喜助にまつわる庄兵衛の語りや、喜助が弟に剃刀を抜いてやると告げると「弟の目の色が変わり、晴れやかに、さも嬉しそうに」という描写から、喜助は罪に問うべきではないという考えが強まっていくこととなった。

そして単元末に設定された言語活動は「喜助は罪に問われるべきか否か」というテーマでディベートをするというものであった。私にとって喜助が罪でないことは自明であり、改めて考えるまでもないと思っていたが、実際には学級の約半数の生徒が喜助を罪に問うべきであると答えた。そして授業を通して異なる立場の友人と議論を重ねたことで、個人で読書をするだけでは知りえなかった多様な読みが存在することに気づき、私は初めて教室で文学を読む喜びを味わったのである。

このディベートテーマは私の感覚的な初発の疑問と重なっていたため、物語に対する興味関心が一致し、この授業における私の主体性が引き出されるきっかけとなった。さらに、このテーマは肯定派と否定派に二分されるものの、その答え方や説明の仕方は様々であり、多様な読みを相互に理解し、自分の読みを理解しなおすことが可能となり、私たち学習者にとって読みの学習が価値あるものとして成立していたのである。

このように、学習者の疑問から授業を構成し、多様な読みが展開されるような発問を設定することで、学習者が文学を主体的に読み、教室で文学を読み味わうことが可能になると考え、今回の研究テーマを設定した。

1. 研究の背景

1-1 「言葉による見方・考え方」を働かせる国語科の授業改善の方向性

国立教育政策研究所において PISA2015 の結果から鑑みて小・中学校国語科の課題の一つとして読解力の低下が指摘されている。同様に、PISA2018 でも読解力の有意な低下がみられ、特に国語科の「読むこと」に関連したところでは、㊦文章の構成や論理の展開、表現の仕方を捉え内容を解釈すること、㊧文章と図表の関係を踏まえて内容を理解すること、㊨文章を読んで理解したことに基づいて自分の考えをもち表現することを重視することや、多様な文章を読んで考えたことを話し合ったり、文章にまとめたりするなどの言語活動を重要視することが求められている²。さらに文部科学省においては読解力を含め、言語生活全般の質を高める観点から言葉に対して自覚的になるような指導が必要であるという見解が示されている³。

これらを踏まえて現行の中学校学習指導要領の国語科では、教科の目標が大きく改変されることとなった。そこで中学校学習指導要領解説 国語編の平成 20 年版と平成 29 年版を比較してみる。

【平成 20 年版】

国語を適切に表現し、適切に理解する能力を育成し、伝えあう力を高めるとともに、思考力や想像力を養い言語感覚を豊かにし、国語に対する認識を深め国語を尊重する態度を育てる。⁴

【平成 29 年版】

言葉による見方・考え方を働かせ、言語活動を通して、国語で正確に理解し適切に表現する資質・能力を次のとおり育成することを目指す。⁵

平成 20 年版までの目標には生徒に獲得してほしい力、到達してほしい姿が書かれている。一方で平成 29 年版は、獲得してほしい力の記載と共に、どのようにしてその力を獲得・発揮させていくべきなのかが示されている。その一つが「言語活動」であり、もう一つが「見方・考え方」である。

言語活動について松本はこのように定義している。⁶

【言語活動の定義】

- ① 探求できる課題がある ②活用を前提としている
- ② 読みの能力が育成される ④学習集団の表現を通じた関わり

この定義を踏まえると、本研究のテーマである学習者の初発の気づきから授業で扱う疑問を選び、解決していくことも言語活動であると言える。学習者の気づきを授業で扱っていくということで日常の読書に近い形で授業が構成されるが、教室で文学を読むことによって他者との対話が生まれ、物語の解釈に広がり生まれ、自己の読みの深まりにもつながっていく。

さらに、言語活動について吉川は量的充実の観点から以下の様に述べる。

一時間の中のどこで、どのような形で、計五分間を子どもたちに返すか。この「子どもたちに返す時間」を授業の中に明確に位置づけ、節目（柱）の活動として捉えることで学習者中心の、ねらいから外れない授業を構想することができます⁷。

質的充実の観点からは「関連・関係づける」思考や「批判的に吟味する」思考を用いて学習対象を掘り下げ、広げていく活動にならないと「学習への深いアプローチはできない」というように述べている⁸。

このことを踏まえ、授業実践では意識的に学習者に返す時間を設け、教師が説明する時間を減らし、個人で思考を深める時間や他の学習者との交流の時間を増やすことで学習者の活動が中心となることを心がける。また、質的充実に必要な「関連・関係づける」思考に関して、学習者が自分の意見の根拠を本文から適切に示すことができたり、物語全体を捉えて意見を考えたりすることのできるようなワークシート作成、発問の設定をする。

次に見方・考え方についてである。見方・考え方について現行の中学校学習指導要領解説 国語編（以下解説とする）では『『どのような視点で物事を捉え、どのような考え方で思考していくのか』という、その教科等ならではの物事を考える視点や考え方』というように説明されており、さらに国語科における見方・考え方は「言葉による見方・考え方」と示されている。「言葉による見方・考え方」とは、解説では「対象と言葉、言葉と言葉との関係を、言葉の意味、働き、使い方等に着目して捉えたり問い直したりして、言葉への自覚を高めること」と説明されている。

この「言葉への自覚」を高めるために私は「気づき」に着目した。物語を読んでいると、「なんとなく温かい」「どこか切ない」「うまく説明できないけどなんかいい」というような漠然としていて感覚的な「気づき」を得ることがある。普段の生活ではその「気づき」に立ち止まることはなく、忘れられていくが、授業ではその「気づき」に関して立ち止まってじっくり考える必要があるのではないかと考えた。自分の「気づき」と相対して本文の叙述や場面のつながりを踏まえて、なぜ自分がそのような「気づき」を得たのか捉えたり、問い直したりすることで「なんとなく」だったものをなぜ自分がそのように感じたのか言葉を使って明確に説明できるようになる。そのように「気づき」を具体的に表現する活動を何度も繰り返すことによって、徐々に言葉によって世界を捉えられるようになり、こうした言葉への自覚の高まりが国語科における言葉の学びとなる。このような言葉の学びを実現するためにも本研究では学習者の「気づき」を出発点として研究を進めている。

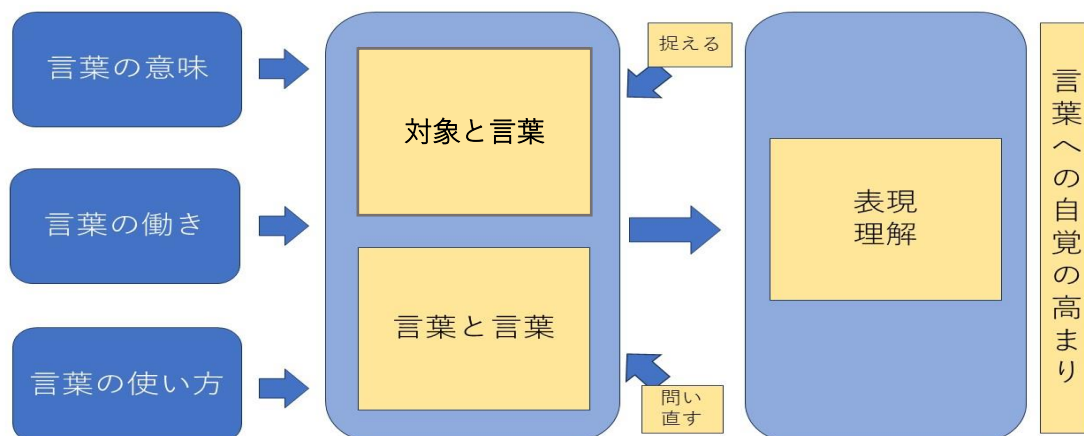


図1 言葉による見方・考え方⁹

1-2 「価値のある問い」「読みの交流を促す〈問い〉の要件」/先行研究に学ぶ

ここまで文学的文章を読む際の「気づき」について述べてきた。文章に対して何らかの気づきを得ようと主体的に関わろうとすると、そこから問いが生まれる。その問いを追求していくことで物語を自分ごととして読むことにつながる。つまり、文学的文章を読むうえで自らの問いを立てることは必要不可欠なのである。白石は、問いを設定することの目的について以下の様に述べる。

学習指導要領において示されている「評価の観点」が、教師が教えることを主とする「知識・技能」だけでなく、「思考・判断・表現」「主体的に学習に取り組む態度」を挙げている…（中略）…この前提に立った時、「問い」は教師が一方的に与えるものでないことは明らかです。子ども自身が、自ら考える「問い」とは自らの中から生まれた「問い」でなければならないからです。私は、授業における「問い」は「子ども自身がもつ疑問や悩み」「『わからない』『できない』といった子ども自身の素朴な思い」であると考えています¹⁰。

このように、授業で考える問いは教師から与えるものではなく、学習者自身の中から生まれる物語に対する素朴な思いを言語化することによって学習者自らが導き出すものであるとするならば、学びというものは学習者の興味関心に起因して生ずるものであるということである。このことからこれは重要な指摘であると言えよう。しかし、学習者が立てた問いが全て等質のものであるということではなく、授業で考える問いとしては価値の軽重があり、問いの価値基準が存在する。では、「価値のある問い」とはどのようなものなのか、「読みの交流を促す問い」とはどういったものを指しているのかについて先行研究から学んでいく。

【価値のある〈問い〉】

学習者が抱く気づきや疑問の中で価値のないものは存在しない。しかし、読みの学習として言語活動を推進していくことを踏まえると、学習という枠組みの中では気づきや疑問に対して価値が生まれる。西田は価値ある〈問い〉について次のように述べる。

〈問い〉を追求する読みの学習は〈問い〉づくりと読みの交流を繰り返すなかで、〈問い〉の変容と解釈の形成がなされる。問うことによってもたらされる解釈は〈問い〉の価値を判断する媒体として機能する。学習者が個々に〈問い〉を追求していく学習を交流の中で成立させるには、価値を判断するための規準となる一定の共通理解が必要である。そのために学習者には価値ある〈問い〉という考え方が求められる。そして、学習者が価値ある〈問い〉を追求する際の具体的な価値規準は学習者が学習の中で得ていくものである¹¹。

このように、学習者が〈問い〉をたて、変容し、解釈を形成していくためには、価値を判断するための一定の規準が必要であるということである。学習者は何もないところから「気づき」を見出すのではなく、優れた「気づき」を見出すために「気づき」に対して価値規準を得ることが必要なのである。

一定の規準を得たら、いよいよ〈問い〉づくりを進める。学習者が〈問い〉づくりを進めるためには前提条件が必要であり、その前提条件を松本と西田は以下の様に設定している¹²。

- ア. 〈問い〉は、交流を通して答えを考える
- イ. 作品の読みどころを引き出すことを問う
- ウ. 叙述から答えられないことは問わない
- エ. 誰が読んでも答えが同じことは問わない

学習者にはこれを分かりやすく言い換えたものを〈疑問〉を選ぶポイントとして提示した。学習者は〈疑問〉を選ぶポイントをもとに学級の「気になったこと・気が付いたこと」一覧から疑問を選び出している。

【「読みの交流を促す〈問い〉の要件」】¹³

学習者が〈疑問〉を選ぶポイントに沿って選び出した疑問が価値のある問いであるかどうかを判断するために、松本が述べている「読みの交流を促す〈問い〉の要件」を参考として用いた。次に示すのが「読みの交流を促す〈問い〉の要件」である。

a 表層への着目

テキストの表層的特徴に着目する〈問い〉であること

b 部分テキストへの着目

部分テキストが指定されていることによって読みのリソースの共有がなされていること

c 一貫性方略の共有

部分テキストが他の部分のテキストや全体構造との関係のなかで説明されるという解釈の一貫性方略(結束性方略)が共有されていること

d 読みの多様性の保証

読み手によって解釈が異なるという読みの多様性に関われていること

e テキストの本質への着目

想定される作者との対話を可能にするようなテキストの勘所にかかわるものであること

このような要件を満たして価値のある〈問い〉を見出すことは教師であっても難しいことがある。学習者は、学級の「気になったこと・気が付いたこと」一覧から価値のある〈問い〉を選び出す活動を体験し、それを何度も繰り返すことによって徐々に「価値のある気づき」を得られるようになっていく。

一覧の中には「ずっとえびフライのことが書かれている」という学習者の気づきがあった。この「気づき」単体では価値のある問いにはならないが、「最後「んだら、さいなら」ではなく「えんぴフライ」と言ってしまったのはなぜか」という〈問い〉と関連させることによってその気づきが学習者にとって貴重なものとなる。このように些末な「気づき」でも物語の読みを深めるような〈問い〉と関連させることによって価値を見出すのが教師の役割であり、学習者が「価値のある気づき」を得られるようにサポートする必要がある。

また、「読みの交流を促す問いの要件」と関連して、読むことにおける安易な交流について松本は、

「みんなそれぞれ考えて読んだ。どれもいいね」という「衝突のない多様性の容認」や、「他の人の読みは違う。自分の読みが正しい」という「省察のない単一性の主張」が挙げられ、これらは「自分の読みは揺るがない」という意味で、同じ方向性を持っており、それらは相互作用の成立を目指す読みの交流の学習の目的に背くものである¹⁴

と説明し、学習としての価値を持つものではないとしている。そのことを踏まえて、読みの交流が成立しているかどうかを見取るには次の点に気をつけるとよいと松本は述べている。

- ① 根拠をテキストの中から具体的に示しながら、それぞれの読みが適切な理由付けとともに提示されていること。
- ② 自分自身の読みや他の学習者の読みについて、比較したり相対化したりしながらメタレベルから言及していること。
- ③ 「読み方」(方略)について何らかの発言があること

学習者が読みを交流する活動は、注意を払わなければ、ただ意見を共有する活動に終始し、学びが深まらない可能性がある。読みの交流の時間を学習者にとって新たな知見を得て自己の学びに活かす時間にするためにも上記の 3 点を意識しながら読みの交流を行っていく。

上記の先行研究を踏まえて本実践を分析していく。

1-3 学習者の「気づき」を生かす予備的实践

(1) 「形」の授業実践概要

「盆土産」を教材とした実践以前に、「形」を教材として実践を行い、学習者の「気づき」を生かす授業づくりにおける効果と課題を整理した。以下は本実践の単元の流れである。

次	時間	主な学習活動	備考
1	1 時間目	形のあらすじを捉え、初発の疑問を書く。	電子黒板 ワークシート
	2 時間目	新兵衛はなぜ頼みを快く受け入れられたのか、なぜやられたのかについて考える。 (学習者の初発の疑問を解決していく)	電子黒板 ワークシート
2	3 時間目	「形」の主題を考え、自己の経験と照らして考える。	ワークシート
3	4 時間目	「形」のラストシーンを脚本化する。	電子黒板 ワークシート タブレット

この「形」の実践において初発の疑問・感想を書かせるねらいは、初読の段階で学習者が抱いた印象的で感覚的な「気づき」に対して言語による文節化をすることで、学習者のありのままの素直な読みを顕在化し、自覚的に物語を読むことができるようにするためである。初発の感想を書くことは学習者が物語をどれだけ読むことができているかという実態把握だけでなく、実際の授業展開に活用することができる。そのような段階を踏むことで教師主体にならず、学習者自身が読みの方向性をつかみ、課題解決への意欲をもって授業に取り組むことができると考えた。

また、読みを深める言語活動としてクライマックスシーンの脚本を書かせる活動を設定した。そのねらいは、学習者が教科書の細部の表現まで読むことで初発の疑問に対する結論をより深いものにするためである。そのために今回は「形」のラストシーンを抜粋して脚本化することにした。このラストシーンを脚本化することで学習者は新兵衛の表情や気持ちを具体的に想像し、自分のことのように捉えることで読みの深まりにつながるのではないかと考えた。

(2) 「気づき」に着目した予備的实践における効果と課題

ア、初発の疑問について

学習者の実態を見ると、感想は書けているが、疑問を書くことができていない学習者が多く見られた。これは、文章を感覚的に読んでおり、物語に主体的に関わることでできていないことの表れではないかと思われる。また、疑問をもって文章と対峙するというのは習慣的なものであり、普段から取り組んでいないと書けるものではないだろう。

このように、初発の疑問を書くことは学習者の物語とのかかわり方の前段階的な部分において、その距離感を縮めるために重要な役割を担っていると考えられる。初発の段階で疑問を持つことができればその後確立していく読みの姿勢も主体的なものになっていくだろう。

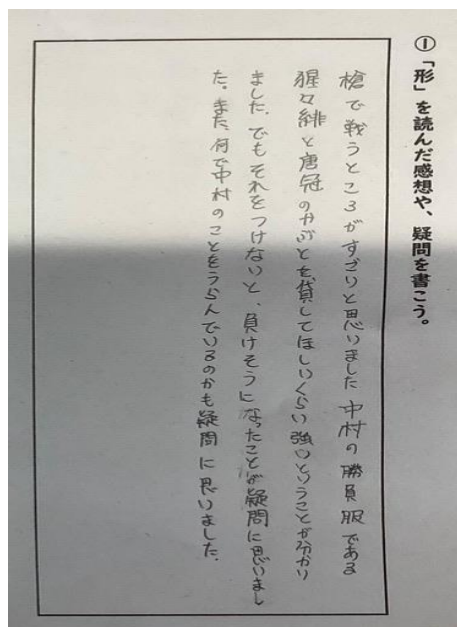
初発の疑問をもとに、多くの学習者が疑問に感じていたことから発問を作成したことによって少なくとも教師主体の読みは避けることができたと感じる。また、第2次の最初の時間において学習者が出した疑問をこれからの授業で解決していくということを全体に伝えたため、自分たちが考えた疑問を解決しているという感覚は学習者にもあっただろうと思われる。

一方で、今回学級全体で扱う疑問を教師が学習者の初発の疑問から適切だと思うものを選定して学習者に紹介したが、これでは解決の必然性が感じられない学習者もいただろう。学習者からでた疑問は、ジャンルを教師がカテゴライズした上ですべて提示し、学習者と共に疑問の吟味をすることで学習者全員の学習意欲をより伸ばすことができると考えた。

イ、初発の疑問を書きやすくする手立てについて

学習者が初発の疑問を書きやすくするためにはいくつかの手立てが考えられる。まずは学習者の書くことへの抵抗感を減らすことである。「疑問を書いてみよう」だと、その固苦しさや疑問を書く経験のなさから抵抗感が生まれる。さらに「この疑問はこの後の学習で使う」と教師が発言したために、その責任感から余計に書きづらかった学習者もいただろう。そのため、「気になったことや気が付いたことを書いてみよう」というようにどんなことでも書きやすいように問い方を変えた方がとりくみやすいのではないかとと思われる。さらに、「疑問を今後の学習で使う」という指示も学習者に自らが学びの主体だと感じさ

せるには有効かもしれないが、学習者にとって書きづらさを誘発することもあることが分かった。



また、ワークシートの形式も学習者にとって取り組みづらいものであった。

このような枠だけを設定した形式だとどのくらい書いたら良いかわからないため、困惑した学習者もいたかもしれない。罫線を入れたり、○行目まで書いてみようなどの到達目標を伝えたりすることによってより書きやすくなるだろう。

また、ワークシートにおいて教科書本文の根拠を直接書き込ませる形式にしたが、書き写すのに時間がかかりすぎて肝心の自分の意見が十分に記入できていなかった。根拠を明確にすることは重要であるので次回は教科書に線を引くのみにするなど学習の効果はそのままに、学習者の負担を減らすようにする。

ウ、発問の形式について

学習者の初発の感想をもとに教師が 2 つの発問を設定したが、「なぜ○○だろう。」というように「なぜ」で発問を作ってしまうと問題形式の様になり、適切な答えを探そうとすることによって学習者の自由な発想が阻害されるのではないかと感じた。今回だと、「かぶとや服折を貸したとき新兵衛はどんな気持ちだっただろう」というようなより自由に考えられる発問にすることによってより登場人物の心情に寄り添いやすくなるのではないかと考えた。

エ、脚本化における物語の学習者の認識の深まりについて

単元末に脚本化の活動を取り入れたことによって学習者は自分の言葉で新兵衛のセリフを考え、新兵衛の人物像や物語の結末に迫ることができていた。学習者によっては脚本化によって「新兵衛は後悔していた」という自らの当初の読みを問い直し、本文を再度じっくり読むことで認識を改め、「新兵衛は後悔に至ってはいなかったのではないか」という新たな解釈をしている。これは初発の疑問にもかかわることであり、脚本化を通して、より学習者の中で洗練された結論を導き出すことができていた。

オ、グループでの話し合いによる読解の深まりについて

他の学習者と交流する時間として、自分の脚本を完成させた後、班のメンバーを変えてグループで共有する活動を設定していた。1 人の持ち時間は 2 分で発表させる予定だったが、自分の作品を発表して周りが拍手するのみの活動になってしまい、せっかくの共有の

時間であったのに十分に読解を深められることができなかった。このような自分の意見を友人と共有する場面は国語では多くあるが、どのような視点で友人の発表を聞いて、それを受けてどのような発言をしないといけないのか教師が明示しなければ読みの交流が成立しないことが分かった。

これまでの効果と課題を整理すると以下ようになる。

- ・初発の疑問をもとに発問を作ったことで教師主導の授業を避けることができた。
- ・学習者の疑問一覧から適切だと思われる疑問を教師が選定して提示したため、学習者によっては解決の必然性が感じられなかった。
- ・「疑問を書く」という指示が学習者の書くことへの抵抗感を助長していた。
- ・ワークシートに罫線を入れたり、通読をする前に初発の疑問や感想を書いてもらうことを伝えていなかったりしたことも書きづらさを助長した原因である。
- ・似たようなことを問うていてもその言葉選びによって学習者に与える印象が変わる。
- ・学習者に対して話し合いの指示をするだけでは衝突せずに多様性を容認するだけの時間になり、読みの交流が成立しない。

以上のように「形」の授業実践を通して、教師が用意した発問を提示するのではなく、学習者の全ての初発の疑問の中から学習者自身が授業で考えたい疑問を選択しなければ、主体的な学びが実現できないことや、学習者の疑問をそのまま用いるのではなく、より多様な意見が生まれ、テキストの本質に迫ることのできるような発問に教師が再構成しなくてはならないことが分かった。

さらに、グループ交流においては根拠を示しつつ自分の意見を説明できているものの、自分の意見の紹介にとどまり、他の学習者の読みとの比較や相対化が見られなかった。そのため、「盆土産」の授業実践では読みの交流を成立させるため、グループにおける話し合いにも注意を払いたい。

2. 研究の方法

「形」の実践を通して見つかった課題のうち、以下の4つに焦点を当て、「盆土産」の授業実践に取り組んでいく。

- ① 授業内において取り扱うことのできなかった学習者の疑問をどのように取り扱うのか。
- ② 学級全体で疑問を扱う場合は解決の必然を感じさせるためにすべての疑問を教師が集約して学習者と共に吟味する必要がある。
- ③ 疑問を書くことができなかった学習者が多かったため、「気になったことや気が付いたことを書こう」というように問い方を変えるなど書くことへの抵抗感を減らす工夫をしなくてはならない。
- ④ 発問に関して、学習者の疑問をそのまま用いるのではなく、学習者が自由に発想できて、考えたくなるようなものに教師が再構成しなくてはならない。

これらの課題を解決すべく、「盆土産」の授業実践においては学習者の「気づき」を最大限生かし、学習者と共に授業で扱う問いを吟味し、さらに教師が工夫した発問に再構成することによる学習効果について検証していく。

具体的方策としては、学習者が初読の段階で「気になったこと・気が付いたこと」を記入し、教師は学習者の「気になったこと・気が付いたこと」を集約し、一覧にする。学習者はその一覧から授業で考えていきたい問いを選択し、教師は選択された疑問の内容は変えずに、より学習者の幅広い意見を促すような発問を再構成する。授業の際にはまずは学習者個人の考えを確立させ、その後グループによる話し合い活動を経て、全体討議によって問いを解決していく。振り返りでは、自己の考えの変容や、「気になったこと・気が付いたこと」一覧から問いを選び、授業をしたことに対する感想を書かせる。これらに関して『〈問い〉づくりと読みの交流の学習デザイン 物語を主体的に読む力を育てる理論と実践』を参考にしながら、選ばれた学習者の問いが読みの交流を促すものであるかや、ワークシートの記述をもとに学習者が本文を根拠としてテキストの本質に迫ることができているか、同一グループのワークシートの比較や話し合いの時間の様子、全体討議での発言において読みの交流が成立していたか、読みの多様性は保証されていたかを質的に検証していく。

3. 授業実践の実際

3-1 実践の概要

今回「盆土産」を教材とした授業実践において学習者が自ら課題意識を持って読むために次の2点から発問を考案し、それを中心的課題として設定する授業を構成した。

1. 「学習者の気になったこと・気が付いたことをもとに発問を設定すること」
2. 「学習者の幅広い意見が表出されるような発問を設定すること」

今回の実践においては学習者に対して初読の段階で「気になったこと・気が付いたこと」を書くように指示した。これは、学習者にとって書くことに対する抵抗感を減らすためと、学習者の些細な「気づき」が物語の認識の深まりに役立つということに気づかせるためである。そして学習者の「気づき」が反映された発問を考案することによって、発問に対して自覚的になり、学習意欲が高まり、主体的な学びが実現できると想定した。

さらに、学習者の幅広い意見が表出されるような発問に関しては、学習者自身に授業で明らかにしていきたい疑問を選ばせること、選ばれた疑問をさらに教師が学習者の多様な意見が出るような発問に再構成することによって実現できるのではないかと想定した。

以下は本実践の単元の流れである。

次	時	主な学習活動	備考
1	第1時	「盆土産」を通読し、「気になったこと・気が付いたこと」を記述する。	本文プリント ワークシート
2	第2時	2年1組の「気になったこと・気が付いたこと」一覧から学級全体で考えていきたい疑問を選ぶ。	電子黒板 ワークシート
3	第3時	1, 2, 3 場面におけるえびフライに対する主人公の思いの変化を考える。	電子黒板 ワークシート
	第4時	最後の場面で「えんぴフライ」と言った主人公について考える。	電子黒板 ワークシート
	第5時	最後の場面における父親の主人公に対する思いを考える。	電子黒板 ワークシート

3-2 学習者の「気づき」を基軸とする授業デザイン

【視点1】 学習者の初読における「気になったこと・気が付いたこと」

(1)学習者の初読における「気になったこと・気が付いたこと」

学習者には「盆土産」を読んで「気になったこと・気が付いたこと」を書くように指示した。「気になったこと・気が付いたこと」が書くことができる生徒は35人中32人であった。全員ではなかったが前回の実習において疑問を書くことができていた生徒が31人中13人であったことを踏まえると書くことに対してかなりハードルが下がっていることが分かる。巻末に学習者の気になったこと一覧を記載している。「**最後「んだら、さいなら」ではなく「えんぴフライ」と言ったのはなぜか**」というような学級全体で考える問いとして価値のあるものや、「**ずっと「えんぴフライ」のことが書かれている**」というような微細な気づきではあるが、物語の読みを深めるうえで重要な気づきなど、多岐にわたる気づきが寄せられた。今回の実践において学級全体で考える疑問として価値があると思われるものは32人中13人であった。（同じ学習者が複数の「気づき」を挙げている場合もある）約半数の学習者が問いづくりをするという観点からみて「価値のある気づき」を上げることができていたということになるが、学習者からの「気になったこと・気が付いたこと」で最も多かったものは方言にまつわることであった。「盆土産」は東北を舞台にした作品であり、九州で育つ子供たちにとって東北の方言が気になってしまうのは仕方のないことであり、気づきとしては妥当なものである。しかし、方言の気づきだけでは物語の読みはあまり深められない。また、〇〇の言葉の意味が分からないという気づきを挙げていた学習者も一定数見受けられた。これを避けるために学習者にはより多くの気づきを挙げさせたり、価値のある〈問い〉を選び出す活動を繰り返したりすることを通じて気づきの質を上げていく必要があると感じた。

(2)学習者による疑問の選択

「気になったこと・気が付いたこと」一覧を作成するにあたって、項目ごとにカテゴライズし、学習者に提示した。また、1組においては父親に関する「気になったこと・気が付いたこと」が少なかったため、他クラスから出た疑問で物語の認識を深めるのに有効だと思われるものは一覧に加えている。

授業の展開としては「気になったこと・気が付いたこと」一覧を学習者に配布し、グループごとに2つずつこれからの授業で考えたいものを選んでもらった。教師が疑問を選ぶ際のポイント（①一人では答えが出ないもの②答えが一つでないもの③教科書から考えられるもの）を提示し、学習者はそれに沿って疑問を選んでいった。

学習者の実態としては、もともと自分が気になっていたことを疑問を選ぶポイントと照らしながら選んでいる様子が見られた。自分がなぜそのような感想をもったのか、それは

疑問を選ぶ際のポイントと照らして適切なかどうか論理的に説明しながら疑問を選ぶ学習者も見られた。そしてグループでの話し合いを経て、学級で以下の 7 つの疑問が選び出された。この 7 つの疑問を中心として第 3 時以降授業を進めていった。

- ① 東京からなのになぜお土産でえびフライなのか、えびフライはそんなに珍しいのか
- ② なぜまき餌にする荳胡麻を口にほおばったのか
- ③ 最後「んだら、さいなら」ではなく「えんぴフライ」と言ったのはなぜか
- ④ 途中まで「えびフライ」と言っていたのになぜ最後だけ「えんぴフライ」と言ったのか
- ⑤ 父親は都会にはもっと面白いものがあるのになぜ雑魚を食べるのか
- ⑥ 父親は最後「まだなにか言いたげだったが」とあったが、なんと言いたかったのか
- ⑦ なぜ子と父親の会話から車掌の掛け声で物語が終わったのか

(3)選び出された 7 つの疑問に対する考察

学習者が疑問を選ぶポイントに沿って選んだ 7 つの疑問に対してそれぞれ 1－2 に示した松本の指摘する「読みの交流を促す〈問い〉の要件」¹³と照らしながら、優れた問いであるか検証する。(条件を満たしていれば○、満たしていなければ×を記入している)

	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
a	○	○	○	○	○	○	○
b	×	○	○	○	○	○	○
c	×	○	○	△	○	○	○
d	×	×	○	△	×	○	△
e	×	×	○	△	×	○	○

以上の結果から、7 つの疑問のうち 2 つは十分に読みの交流を促す問いであることが分かる。授業でも③と⑥の疑問を中心に据えて進めて、その他の疑問は中心発問を補うような疑問として取り扱っている。表を見ると、③、⑥のように条件をすべて満たす問いもあれば、①のように、テキストの表層的特徴にしか着目されていない問いもあった。これは、学習者が問いを選ぶことに慣れていないことの表れであり、読みの交流を促す問いを選び出せるようになるためには、「疑問を選ぶポイント」を提示するだけでなく、習慣化が必要であることが分かる。

(4)学習者が選んだ疑問による授業経過の実際

①「えびフライ」に対する主人公の気持ちの変化を考えよう

まず、第3時は「最後「んだら、さいなら」ではなく「えんぴフライ」と言ったのはなぜか」「途中まで「えびフライ」と言っていたのになぜ最後だけ「えんぴフライ」と言ったのか」の2つの疑問を解決するための準備段階として第1場面と第2場面における「えびフライ」への主人公の心境の変化を追った。

7つの疑問に選ばれた「なぜまき餌にする荏胡麻を口にほおばったのか」を例として、根拠をもとに気持ちを考えさせる活動を行った。第1場面ではえびフライに対する心もとなさや、気になって仕方がない気持ちをおさえ、第2場面ではえびフライは父親の愛情を感じられる食べ物だということをおさえた。続く第4時では第3場面においてえびフライに対して申し訳なさや悲しみといった感情も含まれるようになるということをおさえた。

②最後の場面で「えんぴフライ」と言った主人公の気持ちについて考えよう

第4時は「最後の場面で「えんぴフライ」と言った主人公について考えよう」という目標で授業を行った。学習者からでた疑問とは文言が変わっているが、それについては視点2で後述する。

この発問に対して、個人思考の段階では「またえびフライを食べたい」と書いている学習者が多かったが、「頭が混乱して」「不意にしゃくりあげそうになって」という描写に注目した学習者の意見を聞き、「さよならというつもりだったのに」「悲しみをこらえている」「お別れが寂しい」「行かないでほしい」「働きに出ている父親に迷惑をかけるため我慢している」といった多岐にわたる意見が寄せられた。その時間の振り返りにおいても「最初はえびフライを食べたいだけだと思っていたが友達の意見を聞いて迷惑をかけまいと我慢していたということが分かった」というような友人の意見をもとに自分の考えを深める様子が見られた。

③最後の場面における父親の主人公に対する思いを考えよう

第5時では「最後の場面における父親から主人公への思いを考えてみよう」という目標で授業を行った。学習者は疑問一覧における「なぜ「また買ってくるすけ…」の…が書いてあるのだろうと思った。」「なぜ最後のシーンで父親は苦笑いをしたのか」なども参考にしながら本文に着目し、様々な父親の心情（驚き、戸惑い、また帰ってくるから待っててね、もっとゆっくりしたい、別れの惜しみ、素直に気持ちを言えない悔しさ、息子に対する愛情、また喜ぶことをしてあげたい、別れが寂しい、手荒く接して寂しさを紛らわせている）を想像することができていた。

「車掌の掛け声で物語が終わるのはどうしてだろう」という疑問に対しては「別れの感動が印象的になるから」「曖昧な物語の終わり方にすることで続くような感じを表現して

いる」という意見が出た。この「続くような感じ」という学習者の表現に注目し、父親と主人公は東京での出稼ぎと田舎での暮らしのそれぞれの日常へ戻っていくのだというように授業を構成した。

(5)個別に見る学習者の学びの変遷

全体の学習の様子を分析してきたが、ここからは個人の学習者の学びの変遷について分析する。以下に示している学習者 A はその学びの実際をつぶさに見ることで研究テーマに関して、初発の疑問から発問を作ることによって学習者の意欲を高める効果があることや、他の学習者との交流によって思考の深まりが見られることが示された典型的なものであったため、例として掲載している。

以下に 3 時間分のワークシートを提示し、学習者の思考の深まりという観点から分析を加える。

学習者 A は、初発の疑問において「なんで最後に「んだら、さいなら」じゃなくて「えんぴフライ」って言ったんだらうって思いました」と記述していた。これは、前述のとおり読みの交流を促す問いの要件を満たしており、気づきとして価値のあるものである。

第 4 時 ワークシート

最後の場面「えんぴフライ」と言った主人公について考えよう

「三、幕を上目で見られなくなったときの主人公の気持ち」

（根拠）（理由）
PT7 母親は生きているうちに……

（主人公の気持ち）
しみじみとした悲しみ

（最後の場面）「えんぴフライ」と言った後の主人公の気持ちを考えよう

（根拠）（理由）
PT7 L23 頭が混乱して……
PT7 L15 不意にしくり上げよう……

（主人公の気持ち）
またあめを食いたい
そよならというつもりだったのに
悲しみをこらえる
別れが悲しい
我慢している
働きに出ている父
行かないで
迷惑をかける

今日の授業で学んだことを振り返ろう

「えんぴ」に「えんぴフライ」としたのはまた食べたから言ったのだと思っただけ、そこには父への深い思いが込められて、我慢とかならずいって思った。

ところが、学習者 A は「最後の場面で「えんぴフライ」と言った後の主人公の気持ちを考えよう」という発問に対し、個人学習の段階では「またあれを食べたい」とだけ記入しており、根拠も未記入であった。これは、他の場面との関連や、文脈を踏まえられておらず、想像の範疇を超えないものであるため、読解としては表面的なものである。

しかし、ワークシートを見ても分かるように学習者 A は他の学習者 B, C との交流（グループ学習）を経て、バス停での場面の文脈を根拠とし、そこから主人公の気持ちを考えられていることが分かる。学習者 B のワークシートは 12 頁に掲載しているが、B の「お父さんにちゃんと戻ってきてほしい」「お別れが寂しい」という意見を聞き、A は「悲しみをこらえる」「別れが悲しい」などの意見を書くに至ったと見て取れる。

このように学習者 A は他の学習者との交流によって主人公と父親との関係性を踏まえた読みの観点を得ることで、物語を自覚的に読むことにつながれていると言える。

振り返りを見ると、学習者 A の考えが、グループ・全体学習によって深められたことが分かる。「そこ」というのは、「えんぴフライ」という主人公のつぶやきであり、「深い思い」というのは、「我慢とかしていて」という記述からも、まだ小学 3 年生の主人公が父親に対して素直に離れたくないと言わずに、迷惑をかけないように我慢していることを表現していると思われる。「すごいと思った」というのも主人公が幼いことをふまえ、自分と比較した発言であり、物語を我が事として捉えられていることが分かる。

第 5 時 ワークシート

最後の場面における父親の主人公への思いを考えてみよう

（根拠）
P7 L27 まさしく
苦笑い

（父親の気持ち）
敬愛、とまどい
また帰ってくるから待ってね
別れの惜しみ
言えない悔しさ

（男車掌への印象）
いかつい、お、さん、ごつい、ヤンキー、ぽい

（車掌の掛け声で物語が終わるのはどうしてだろう）
感動で読み手の気持ちが少し悲しくなるのを少しでも
元気づけるため。あ、いまはあわてふせ方で結構よ、感動い
感動が印象的

（振り返り）
もともと疑問が決められてるのを考えろ、てよりは、自分
で最初から考えてみる、なんでだろう、って自分で考えた
方が学習に対する意識が高まりました。

5 時間目の学習において学習者 A はグループ学習以前に、「ちょっと～苦笑い」という教科書本文の根拠を踏まえ、「驚き、とまどい」という意見を書くことができていた。4 時間目の交流を経て、物語の文脈の中で気持ちを考えるという読み方が学習者 A の中で定着しつつあることが分かる。

また、授業の終わりでは研究テーマにまつわる振り返りをしてもらったのだが、その効果については次項で詳述する。

(6)「気になったこと・気が付いたこと」から授業づくりをした成果

学習者に対して単元の終わりに「疑問一覧からみんなで疑問を選び、授業を通して考えるというのをやってみてどう思ったか（役に立った、考えが深まった…）（あまり役に立たなかった、よく分からなかった…）」という振り返りをしてもらった。

以下は学習者の振り返りをいくつか抜粋したものである。

- ・もともと疑問が決められてそれを考えるってよりは自分で最初っから考えてそれも「なんでだろう？」ってみんなで考えた方が学習に対する意欲が増した気がしました。
- ・自分たちで考えた疑問から作品を学ぶことで意欲的に学習に取り組めたので良かったです。
- ・読んでみて、最初はなぜこういう場面なのだろうと思ったけれどみんなで考えた疑問を授業を通して考え、わからなかったことも深まり、楽しかったです。
- ・毎回疑問があるので、目標があるような感じでいいと思いました。
- ・自分やみんなが気になったりしたことを授業で解決していらしたので楽しかったし、物語に入り込みやすかったです。

このように、学習者の「気づき」から発問を考えたことによって主に 3 つの成果が得られた。

- ①学習に対する意欲が高まった。
- ②課題解決意識をもって授業に取り組むことができた。
- ③物語に入り込みやすかった。

①に関しては、自らの「気になったこと・気が付いたこと」が授業において中心的に扱われ、物語を読む活動が自覚的に行われたため、学習意欲が高まったと思われる。さらに、授業においては選ばれた 7 つの疑問のみならず、他の疑問とも関連させ、より多くの学習者の疑問を反映させたことが学習意欲に対して有効に働いたと思われる。

②に関しては、毎時間電子黒板で 7 つの疑問を提示したことによって学習の見通しをもって授業に取り組むことができたことが最大の要因であると考えられる。また、毎時間の発問

が次時の発問と関連したものになっていたことから前時の学習と絡めて考えやすかったことも理由としてあげられる。

③に関しては学習者の「気になったこと・気が付いたこと」から授業で扱う疑問を学級全体で議論し、その過程を経たことで選ばれた疑問が本当に学習者が知りたいと思ったことになったからこそ物語の世界に入り込みやすい状況を作ることができたのではないかと思われる。

【視点 2】「読みの交流を促す問いの要件」を踏まえた発問考案

(1)教師による学習者の疑問の再構成

前回の実践である「形」では、読み手としての立場を重視するために学習者の初発の疑問をそのまま発問として用いた。しかし、それだけでは学級全体で考える問いとしては不十分であり、教師が学習者の初発の疑問をもとにしたり含有したりしてさらに多様な意見が生まれ、読みの交流が促されるような発問、学習者の問いの更新を想定した発問を考え直す必要がある。学習者の立てた問いは、その用いられた文言も含め学習者の思考の反映であるためそのままの形で尊重すべきだとする考えもある一方で、教師は授業のファシリテーターとして学習者自身が疑問に感じていることを授業において学級全体で考えていく「問い」として整理することを求められることがある。そのようにして教師が学習者の気づきと問いの間に適切に介在することによってむしろ学習者は自分たちの考えるべき「問い」として主体的に学習に取り組むことができると考えた。今回はそのことを念頭に置き、以下のように発問を設定しなおした。

第3時 ずっとえびフライのことが書かれている。



【発問】 えびフライに対する主人公の気持ちの変化を考えよう。

第4時 最後「んだら、さいなら」ではなく「えんぴフライ」と言ったのはなぜか
途中まで「えびフライ」と言っていたのになぜ最後だけ「えんぴフライ」と言ったのか



【発問】 最後の場面で「えんぴフライ」と言った後の主人公の気持ちを考えよう。

第5時 父親は最後「まだなにか言いたげだったが」とあったが、なんと言いたかったのか



【発問】 最後の場面における父親の主人公に対する思いを考えよう。

第3時においては「ずっとえびフライのことが書かれている」という気づきから、各場面におけるえびフライに対する主人公の気持ちの変化を考え、4時間目の発問につなげるために「えびフライに対する主人公の気持ちの変化を考えよう」という発問を考案した。

第4時においては、学習者の気づきをもとにして「最後の場面で「えんぴフライ」と言った主人公について考えよう」という発問を考案した。これは松本の「読みの交流を促す〈問い〉の要件」に照らすと a 表層への着目と b 部分テキストへの着目の2つの要件を満たしていないことになる。しかし学習者の問いのままでは主人公と父親のやりとりに関して限定的な思考になる懸念があったため、発問で問う範囲を拡大することによって着目すべき本文の記述を増やしている。これにより、d 読みの多様性の保証と e テキストの本質への着目という要件に関しては、もとの問いよりも適した発問にすることができている。

第5時についても同様で、学習者の問いのように「父親は最後「まだなにか言いたげだったが」とあったが、なんと言いたかったのか」では主人公に対する父親の思いを学習者が十分に想像することができないと考えたため、問う範囲を拡大することで様々な記述から父親の心情が考えられるようにしている。

(2)再構成した発問による学習者の学びの実際

学習者 B は前項で述べた学習者 A と同一グループであり、A が読みを深めるきっかけとなった学習者である。

B の学びの実際を見ることで、研究テーマに関して教師が再構成した発問によってさまざまな教科書の記述を根拠としながら登場人物の心情を読み取り、テキストの本質に迫る様子が分かるため、例として掲載する。

以下に B の第4時、第5時のワークシートを提示し、発問によって多様な読みを実現し、テキストの本質に迫ることができているかという観点から分析を加える。

最後の場面で「えんびフライ」と言った主人公について考えよう

～三、幕を上目で見えなくなったときの主人公の気持ち～

（根拠）（理由）
 ・母親はあんなにうまいものを一度も食べずに死んだのではないだろうか

（主人公の気持ち）
 ・お母さんがえんびフライのような美味しいものを食べずに死んだのなら悲しい。自分たちだけ食べて申しわけない。

最後の場面で「えんびフライ」と言った後の主人公の気持ちを考えよう

（根拠）（理由）
 P7 L24 「わかってらあに、また買ってくらすけ……」
 P7 L25 うっかり、えんびフライと言ってしまった。
 P7 L23 「いつもより少し手荒くて、頭が混乱した」

（主人公の気持ち）
 ・またえんびフライを食べたい
 ・えんびフライは初めて食べたに残留の味だったし、お母さんのこと思い出もふまえてまた食べたい。
 ・お父さんにもちゃんと食べてきてほしいという願い
 ・お別れが寂しい。行かないで

～今日の授業で学んだことを振り返ろう～

最初は方言のことなどで何をしゃべっているのか、思っているのかなど理解できていなかったけど、ちまのした主人公の発言などから「悲しい」「願望」など気持ちの変化などが分かってすごいなと思いました。

第4時 ワークシート

最後の場面における父親の主人公への思いを考えてみよう

～最後の場面における父親の主人公への思いを考えてみよう～

（根拠）
 P7 L14 「こんだ……ち、とゆ、くり」
 P7 L21 頭をわしづかみにして手荒く揺さぶった
 L7 L29 「また買ってくらすけ……」
 L8 L1 「まだ何か言いたかった」

（父親の気持ち）
 ・正月にはもっとゆくり家に居たい
 ・息子に對する愛情（寂しい）
 ・また、主人公や家族の喜びをさせてあげたい
 ・まだ息子にしゃべりたかった
 ・思ってもないことを言われてびっくり

～車掌の掛け声で物語が終わるのはどうしてだろう～

（男車掌への印象）
 ・疲乏はいた
 ・おじさん
 ・野太い声
 ・こわそう

（車掌の掛け声で物語が終わるのはどうしてだろう）
 ・あいまいなお知らせ方をすることで読者に続きが気になるようなかんじにして、続くようなかんじ……
 ・感動が印象的

～振り返り～

毎回授業で班ごとで話し合っ、て発表するからより沢山意見が出て登場人物の気持ちや考えやすかったです。

第5時 ワークシート

学習者 B は 4 時間目の主発問において墓を上目でしか見られなくなった主人公の気持ちも踏まえて、「えびフライは初めて食べる心に残る味だったし、お母さんのことの思い出も踏まえてまた食べたい」と記述している。同じ「また食べたい」でも墓参りの場面における主人公の気持ちを根拠として考えられたものであり、よりテキストの本質に迫ろうとしていることが分かる。これは限定的な発問ではできないことであり、多様な読みを実現しているといえる。

振り返りでは、「ちょっとした主人公の発言から気持ちの変化が分かる」というように記述しており、授業を通して登場人物の言葉に注目してその気持ちを考えてといった、汎用的な国語の力を身につけられている。

5 時間目でも「もっとゆっくりしたい」「また買ってくるすけ」という父親のセリフに注目しているが、セリフを言葉のままに捉えるのではなく「また主人公や家族の喜ぶことをしてあげたい」というように、より父親の気持ちに寄り添って自分の言葉で表現することができている。

また、先述のとおり学習者 A と B は同一グループであり、グループ活動によって読みの交流が促され、学習者 A が自分の考えを広げられていることが分かる。抽象的ではあるが、議論の余地があり、多様な読みが想定される発問であるからこそ、学習者は交流せざるを得ない状況になるのである。

次に示すのは学習者 X の第 4 時、第 5 時のワークシートである。X も B と同様に教師が再構成した発問によって多様な読みを導き出している。さらに、初発の気づきから発問を通して父親への解像度が上がっていることが他の学習者より如実にワークシートから読み取ることができたため、例として掲載する。

最後の場面で「えびフライ」と言った主人公について考えよう

三、墓を上目でしか見られなくなったときの主人公の気持ち

（根拠）（理由）
まだ田舎で、死んだわけだからか
昨夜、食事の様子
母親が生きているうちに

（主人公の気持ち）
母のことを思い出して、食事の
様子や話や思い出を思い出して、
自分たちだけ申し分ない。
しめじやと悲しい

（最後の場面で「えびフライ」と言った後の主人公の気持ちを考えよう）

（根拠）（理由）
いつもより少し、うっすら
とさびた
「えびフライ」
不意にもくり上げそうになっ
て、ささやう

（主人公の気持ち）
ささやうと聞いていたわけじゃな
いことを言ってしまった。
本当は行ってはしくなかった。
かまなくていい
悲しいのを隠そうとして他のこと
を考えようとしたら、お母さん
がえびフライだった。

今日の授業で学んだことを振り返ろう

「くり上げそうになつた」「さか」「うっすら」といふ行動で気持ちが分かり
やすい表現が多いと気づいた。

第 4 時 ワークシート

意味を問い直し、少年の本心を表現することができた。また、第5時において別れの場面での父親の言葉をそのまま捉えるのではなく、その場面に至るまでの少年と父親との関係性や、場面の状況を関連付けて考え、「また家族の喜ぶことをしてあげたい」というような父親の言葉の本質を捉えた表現をしており、言葉による見方・考え方を働かせ言葉への自覚を高め、テキストの本質に迫ろうとしていたことが分かる。

これだけ学習者が物語と真剣に対峙し、テキストの本質に迫ろうとしていた背景には学習者の「気になったこと・気が付いたこと」を基盤として発問づくりをしているからであると考えられる。しかし、「気になったこと・気が付いたこと」をそのまま発問にすると、学習者の実態によっては根拠の乏しく、限定的な解釈になる恐れがある。教師が学習者の「気づき」に価値を見出し、興味関心に寄り添いつつも、学習者につけさせたい力を想定して発問を再構成することで、学習者は本文から適切に根拠を見出し、多様な読みを実現することが可能になるのである。

また、Bの振り返りにおいて他の学習者との交流について言及されているように、学習者すべての振り返りのなかで、最も多かったものが「みんなの意見を聞くことができたのが良かった」というものであった。これは学習者が授業における対話の必要性を感じており、話し合いの時間に学習者が価値を感じているということである。これは、発問が学習者が選び出した自分たちの初発の気づきから作られたものであることによって、自分たちの疑問の答えを導くことができた達成感や、議論を重ね、友人の意見を取り入れることができた充実感を味わうことができたことにも関係しているだろう。教師から与えられたものではなく、自分たちが交流によって得た実感はこれからの文学的文章を読む際の大きな説得力を持つ。第4時、第5時の話し合い活動について松本の示す「読みの交流の成立要件」と照らしてみても、根拠をテキストの中から具体的に示し、自らの読みを適切な理由付けとともに提示していたり、自分の読みと他者の読みを比較して客観的に他者の読みの正当性を捉え、自己の考えに活かしたりする様子が見られた。さらに、言葉や行動に着目すると登場人物の気持ちが分かるというような国語科の汎用的な「読みかた」（方略）についての振り返りも見られたため、読みの交流は十分に成立していたと考える。

4. 研究の成果と展望

本研究では、学習者の「気づき」から授業における発問を作成することで学習者が発問に自覚的になり、物語と主体的に対峙できるか、さらに教師による発問の再構成によって学習者の多様な意見を引き出し、テキストの本質に迫ることができるかを明らかにした。

学習者の「気づき」から発問づくりをしたことに関しては学習者の学習意欲に対して効果があることが分かった。学習者は自分たちの疑問の一覧の中から考えたいと思ったことを自ら選んだことで発問に対して課題解決意識を持ち、物語の世界に入り込んでテキストと向かい合うことができた。こういった様子から学習者が物語を主体的に読み、我がこととして捉えられることが明らかになった。

教師による発問の再構成に関しては、読みの交流を豊かにする効果があることが分かった。学習者が本文から適切に根拠を示し、テキストの本質に迫ることで、多様な意見が生まれ、学習者間で互いの読みを自分の読みに活かすことができていた。また、自分たちの問いを解決しているという意識から読みの交流において充実感や達成感を味わうことができていた。

さらに「形」の実践分析と比較して、学習者が自分たちで、学習者の疑問一覧から授業で考えたい問いを選び出すことが、主体性の側面において重要であることが明らかになった。価値のある問いの基準を学習者に明示することで、中学生でも授業で考えるに値する問いを選ぶことができた。

一方で、学習者の初読の段階における「気づき」としては教室で考える問いとしては十分なものもまだまだ見受けられた。今回の実践でいうと「東京からなのになぜえびフライがお土産だったのか」という疑問は松本の「読みの交流を促す問いの要件」と照らすと、aの表層への着目はできているが、その他の条件を満たしていないため、授業で考える問いとしては適切ではない。この疑問に関しては、授業で改めて考えたり、説明をしたりしなくてもある程度予測して読めるようにしなくてはならないのではないかと考えた。我々が普段読書をするとき、わからない言葉がでてきたり、その場で完全に意味をとることができない場面に遭遇したとしても、前後の文脈から想像したり、読み進めていくことで理解を深めていくことがあるだろう。同様に、今回の「東京からなのになぜえびフライがお土産だったのか」という疑問も完全にではなくともある程度予想がつくものであり、主人公たちがえびフライを知らなかったことから当時珍しく、ごちそうであったことが窺える。昔から当たり前にあるものではなかったということさえ分かればえびフライをお土産にした父親の愛情も感じることができる。予測して読む力が育てば、簡単に問いが出る答えや、物語の読解を深めることに関係のないものは除外されていくようになるため、必然的に問いの質は上がってくるだろう。今回の実践において学習者から提出された問いの中には、「読みの交流を促す問いの要件」を満たさない問いも多かった。しかし、学習の主体として自分たちで問いを選ぶ段階においては問いを選ぶ際のポイントを示したこと、

さらに吟味の時間を十分に確保したことによって適切な問いを選ぶことができていた。これにより中学生でも「気づき」の価値基準を得ることができるということが言えるだろう。

このように、問いの持ち方にも学びが必要であり、学習経験によって問いを立てる力は強化されうるものであると予測される。今後の方針としては、文学的文章の授業において学習者に初発の気づきを書かせることをこれからも継続して行い、その気づきから単元を構想していくことで学習者が自ら文章にはたらきかけることのできるような主体性のある授業づくりをしていく。さらに、学習者自身の力で問いを立て、自ら選択する活動を年間を通じて行い、学習者の中で価値ある問いの基準を確立させることで問いを立てる力がつき、読みの力を伸ばすことができることを実証していきたい。

注

- ² 国立教育政策研究所 OECD 生徒の学習到達度調査 2018 年調査 (PISA2018) のポイント
[01_point.pdf \(nier.go.jp\)](https://www.nier.go.jp/01_point.pdf)
- ³ 文部科学省 PISA2018「読解力」調査を受けて [資料 3 高木教授発表資料 \(mext.go.jp\)](https://www.mext.go.jp/資料3_高木教授発表資料)
- ⁴ 文部科学省 中学校学習指導要領 (平成 20 年告示) 解説 国語編 文部科学省
- ⁵ 文部科学省 中学校学習指導要領 (平成 29 年告示) 解説 国語編 文部科学省
- ⁶ 松本修 西田太郎
『小学校国語科〈問い〉づくりと読みの交流の学習デザイン
物語を主体的に読む力を育てる理論と実践』 明治図書
2020 年 2 月
- ⁷ 吉川芳則 『教室を知的に、楽しく！授業づくり、学級づくりの勘どころ』 三省堂
2015 年 8 月
- ⁸ 吉川芳則 『アクティブラーニングを位置づけた中学校国語科の授業プラン』 明治図書
2016 年 7 月
- ⁹ 小林康宏 『問題解決型国語学習を実現する見方・考え方スイッチ発問』 東洋館出版社
2022 年 3 月
- ¹⁰ 白石範孝 『白石範孝の国語授業の教養』 東洋館出版社 2022 年 6 月
- ¹¹ 田近洵一 『創造の〈読み〉新論—文学の〈読み〉の再生を求めて』 東洋館出版社
2013 年 5 月
- ¹² 6 に同じ
- ¹³ 松本修 佐藤多佳子 桃原千英子
『中学校国語科 続・その問いは、文学の授業をデザインする』 明治図書
2022 年 2 月
- ¹⁴ 松本修 『読みの交流と言語活動 国語科学習デザインと実践』 玉川大学出版部
2015 年 12 月

参考文献

- ・ 国立教育政策研究所 OECD 生徒の学習到達度調査 2018 年調査 (PISA2018) のポイント
[01_point.pdf \(nier.go.jp\)](https://nier.go.jp/01_point.pdf) (閲覧日時 20231106)
- ・ 文部科学省 PISA2018「読解力」調査を受けて
[資料3 高木教授発表資料 \(mext.go.jp\)](https://mext.go.jp/資料3_高木教授発表資料) (閲覧日時 20231106)
- ・ 文部科学省 中学校学習指導要領 (平成 20 年告示) 解説 国語編 東洋館出版社
- ・ 文部科学省 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
- ・ 吉川芳則 『教室を知的に、楽しく！授業づくり、学級づくりの勘どころ』三省堂
2015 年 8 月
- ・ 吉川芳則 『アクティブラーニングを位置づけた中学校国語科の授業プラン』明治図書
2016 年 7 月
- ・ 松本修 西田太郎
『小学校国語科〈問い〉づくりと読みの交流の学習デザイン』物語を主体的
に読む力を育てる理論と実践』 明治図書 2020 年 2 月
- ・ 小林康宏 『問題解決型国語学習を実現する見方・考え方スイッチ発問』東洋館出版社
2022 年 3 月
- ・ 田近洵一 『創造の〈読み〉新論—文学の〈読み〉の再生を求めて』東洋館出版社
2013 年 5 月
- ・ 松本修 佐藤多佳子 桃原千英子
『中学校国語科 続・その問いは、文学の授業をデザインする』明治図書
2022 年 2 月
- ・ 松本修 『読みの交流と言語活動 国語科学習デザインと実践』 玉川大学出版部
2015 年 12 月
- ・ 松本修 桃原千英子
『中学校・高等学校国語科 その問いは、文学の授業をデザインする』
明治図書 2020 年 6 月
- ・ 白石範孝 『白石範孝の国語授業の教養』 東洋館出版社 2022 年 6 月
- ・ 長屋樹廣 実践報告「子どもの思考が連続する授業づくり—子どもの問いを出発点とし
て—」
『月刊国語教育研究No.608 感性・情緒を育む「読むこと」の単元構想』
日本国語研究学会 2022 年 12 月
- ・ 笠井正信 問題提起「「学びたい」に応える単元学習」
『月刊国語教育研究No.612 特集「学びたい」に応える単元学習』
日本国語研究学会 2023 年 4 月

- ・谷口映介 実践報告「学習者の「問い」を生かした授業づくり」
『月刊国語教育研究No.620 特集 国語単元学習と情報端末の活かし方』
日本国語研究学会 2023 年 12 月

巻末資料

二年一組 気になったこと・気が付いたこと一覧

【時代・物語の舞台について】

- ・言葉になじみがないが、いつの時代の話なのか、どこの話なのか
- ・東北の感じがする、九州の方言ではない

【方言について】

- ・方言がたくさん使われている
- ・どこの方言なのか気になる
- ・方言がたくさん使われていて面白い。発音が違うのが面白い。

【主人公・えんぴフライについて】

☆東京からなのになぜお土産でえびフライなのか、えびフライはそんなに珍しいのか

- ・なぜえびフライを知らないのか（食べたことがなかったのか）

☆なぜまき餌にする荳胡麻を口にほおばったのか

- ・なんで油とソースを買ってこいと言ったのか
- ・えびフライを初めて食べた時のことがすごく細かく書いてあると思った。

☆最後「んだら、さいなら」ではなく「えんぴフライ」と言ったのはなぜか

☆途中まで「えびフライ」と言っていたのになぜ最後だけ「えんぴフライ」と言ったのか

- ・ずっと「えびフライ」のことが書かれている
- ・物語の始まりも終わりもえびフライのことが書かれている。
- ・どうして「えびフライ」ではなく「えんぴフライ」になってしまうのか

【父親について】

（・親しみのある父親って感じがしたけど、途中の「父親が珍しくそんな冗談を言うので」のところがいつもはそんなにかたい人なのかなと疑問に思いました。）

☆父親は都会にはもっと面白いものがあるのになぜ雑魚を食べるのか

- ・父がなぜ急に盆に帰ってきたのか

☆父親は最後「まだなにか言いたげだったが」とあったが、なんと言いたかったのか

- （・なぜ「また買ってくるすけ…」の…が書いてあるのだろうと思った。）
- （・なぜ最後のシーンで父親は苦笑いをしたのか）

【その他】

- ・車掌がちょっと不良っぽい

(☆なぜ子と父親の会話から車掌の掛け声で物語が終わったのか)

- ・祖母はえびフライ食べたことあったのか
- ・なぜ祖母は「なまんだあうち」の合間に「えんぴフライ」と言ったのか
- ・河鹿ガエルはどうして人の声に敏感なのか