

国語

「ことば」を創る子

—対話的に文学的文章の作品世界をひらいていく姿に注目して—



国語科 「ことば」を創る子 —対話的に文学的文章の作品世界をひらいていく姿に注目して—

小野田雄介 橋浦龍彦 廣瀬修也

国語科部では、AIが急速に進化する今にあって、その返照として浮かび上がってくる人と人とのあいだで生成されることばに問題意識を置き、研究テーマを「ことばを創る子—対話的に文学的文章を読む姿に着目して—」とした。「ことばを創る子」とは、分かち合いたい欲求をもって、自己や他者と対話しながらことばを生成する子である。教室で文学を読むことは、さまざまな視点や立場から作品世界を捉え直す可能性をもつが、そのためには豊かなコミュニケーションが必要である。学習者が言語的繊細さをもって、対話的に場をひらいていくことに重点を置いて研究を進めていく。

1. 国語科の研究テーマ

(1) 教科の問題意識

前研究テーマでは、批判的思考を働かせて説明的文章を読む姿に着目した研究を進めてきた。そこでは教師の適切な児童の思考のみとりによって、学習者同士の紡ぐ・解す学びを生む仕掛けが可能になることや、筆者を意識した読みによって批判的態度を醸成できることが成果として挙げられた。共に学ぶ学習者、あるいは筆者といった人物とのあいだでことばの学びが生まれていったことは、重要な成果である。

尚、ここでの「ことば」は「辞書的な意味だけでなく、文脈の中で具体性をもって使うことが留意される」(安達、2012)もの、また「身体感覚、心の感情、論理の思考の表出過程の総体」(細川、2016)として捉えており、今年度の研究においてもこれを踏襲する。

ところで2022年11月に公開された対話型AI「ChatGPT」は、瞬く間に利用者を広げた。このことはAIの急速な進化を印象づけ、いわゆるシンギュラリティ(技術的特異点)も現実味を帯びてきている。AIは質問や回答の文字列を数値化して計算し「これまで学習した単語から一番もっとうまい言葉を選ぶ」(朝日新聞2023.5.18朝刊2面)ことで、文章を生成している。このようなことばの生成原理は人間のそれとは異なる。

それでは、人間のことばの生成原理はどうであろう。

やまだ(2010)では、乳児の行動観察からことばが生まれるまでの筋道が考察されている。それによれば乳児は、同じ心理的場所にいる他者と、情動を媒介にして共鳴的に通じあう「うたう」関係からスタートし、他者とともに同じ事象の観客となる「並ぶ」関係、他者が私の観客となる「提示」の関係、他者と事象をやりとりする「やりとり」の関係を経て、静観的認識を発達させていくという。静観的認識とは、ものを取りに行くという実践的活動に対して、とどまって見る行動と考えられている。それはやがて乳児に、ここにはないものを見ること——表象をもたらす。表象とは「[ここ]にいながら[ここ]にはない世界をも視野に入れられる能力」とされ、[ここ]にはない世界を媒介するものとして「ことば」が生まれる。つまりことばが生まれるには、「自分が見たもの、体験したものを、他者に伝えたい、分かち合いたいという強力な欲求と、それを支える人間関係が必要」(p.191)なのである。

また、デジタルと学びの関係を分析したバトラー後藤(2021)は、「言語活動の根幹は、他者との関係性にある」とし、「自分を含めた環境との関係性の中での意味づけが言語活動だと言っている」(p.277)と強調している。言語活動

には他者との相互交渉が不可欠であり、単にデジタル・テクノロジーを与えるだけでは、十分な効果が得られないことを示している。

学習手段として、テクノロジーを選択的・方略的に使うことは必要だが、ことばの生成原理までAIに委ねてしまっ
ては国語科の学びは成立しない。人間のことばは、分かちあいたい欲求と主体間の関係に支えられて生成しているもの
と考える。AIが急速に進化する今にあって、その返照として浮かび上がってくる人と人とのあいだで生成されるこ
とばに問題意識を置きたい。

(2) テーマ設定の理由

それでは「人と人とのあいだで生成されることば」を出発点にして、どのような研究が可能だろうか。

変異を重ねながら世界的に猛威を奮ったCOVID-19が、2023年5月8日をもって5類感染症となったものの、今な
お終息を迎えたとは言い難い。奥野・吉村・伊藤(2020)は、情報の訂正が繰り返され、約束が反故にされる日々の中
で「どんな言葉にも体重をかけないように過ごしていた」(p.165)ことを記している。確かにコロナ禍を通して、こと
ばに「体重をかけない」感覚は強まったかもしれないが、複雑化し、多様性が重んじられる社会において、ことばで
何かを言い切ることの難しさは、共有された感覚であったように思う。明確な線が引きにくいからこそ、ことばで互
いの感じたことや考えを交わし合うことは重要である。しかしこのところ、議論を欠いた持論を盾に引き起こす事
件が目につく。「人と人とのあいだ」と、そこで生成されることばに、どのような変化が見られるのだろうか。

鷺田(2021)は、ことばが「一方では、異様なほどにとげとげしく、あるいは毒々しくなり、もう一方では、ひやひ
やするほどにか細く、途切れそうになっている」(p.92)として、ことばの「荒れと枯れ」を指摘している。ことばは
「含みがあったり、曲折があったり、きめや奥行きがあったりと、ほんらいはなんとも含蓄に富むはずのものなの
に、それがイエスカノーか、オール・オア・ナッシングといったすごく極端(極単と書いたほうがいいのかもしま
せん)なかたち」(p.93)になってしまっているとも述べ、ことばで豊かな壁をもって意味を伝え合うことの課題を示して
いる。

なぜこのような状況が発生しているのだろうか。

石田(2022)は、個人化が進んだ現在の社会を「個を尊重する社会」というよりは「人それぞれの社会」(p.33)とし
て、対立を回避するために、他者に対する批判や意見を憚り、気を遣い合うことに重きをおいている社会と表してい
る。このような社会においては、ことばを使うことのリスクが強調されると言えよう。ことばの使い方を誤ること
によって社会的地位を失うことは、もはや珍しいことではなくなった。発したことばが相手にどのようにとられるか、
全く考えずに過ごすことは難しい時代である。

石田は、このリスクへの対処として、次の2つの方法の現出を指摘している。

1つ目は、同じような意見の人で集まる「結託」である。同じ意見であれば、対立することはなく、ことばがリス
キーになる可能性は低い。一方で、「結託」できない相手に対して、分断を生む可能性がある。

2つ目は、できるだけ相手に関わろうとしない「緩やかな撤退」である。対人関係において、突っ込んだ発言をし
ないため、リスクそのものを避けることができる。一方で、ことばの使用は減少・陳腐化する可能性がある。

ここで鷺田の論に接続すれば、「結託」はことばの「荒れ」を、「緩やかな撤退」はことばの「枯れ」を招くと考え
られよう。今日、「人と人とのあいだ(関係)」は変質しており、ことばもそれと交互作用的に変質し、多義性が損なわ
れつつあることが推察される。

大学入試改革や新学習指導要領の公示により、高等学校の「国語」から文学の比重が減ることが予想されているこ
とも、上述の変質と無関係ではない。

安藤(2020)は、文学教育退行の背景に「答えが一義化できないもの、情報として処理しづらい、可視化しにくいも
のへの無意識の“畏れ”がある」(p.16)と指摘しているが、文学においては、曖昧であること自体にむしろ意味があ

る場合もあり、文学はこのような”畏れ”の対象そのものと位置付けられるからだ。

しかしだからこそ、「人と人とのあいだで生成されることば」を出発点に、文学を研究領域に設定することには一定の説得力を持ち得るだろう。文学という「答えが一義化できない」教材を用い、ことばに根源的に宿っている豊かさへの想像力を育むことは、十分に考えられる。

これらを受けて、国語科部では研究テーマを「ことばを創る子—対話的に文学的文章の作品世界をひらいていく姿に注目して—」とした。「ことばを創る子」とは、分かち合いたい欲求をもって、自己や他者と対話しながらことばを生成する子である。教室で文学を読むことは、さまざまな視点や立場から作品世界を捉え直す可能性をもち、そのことは学習者にことばを創ることを要請するだろう。しかしそれは、石田が指摘するような劣化したコミュニケーションでは難しく、学習者が言語的繊細さをもって、対話的に場をひらいていくことが重要である。この点をテーマに研究を進めていく。

2. 全体研究テーマとの関連

(1) 国語科の本質の吟味

学習指導要領に示された国語科の「見方・考え方」とは、以下のとおりである。

言葉による見方・考え方を働かせるとは、児童が学習の中で、対象と言葉、言葉と言葉の関係を、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であると考えられる。様々な事象の内容を自然科学や社会科学等の視点から理解することを直接の学習目的としない国語科においては、言葉を通じた理解や表現及びそこで用いられる言葉そのものを学習対象としている。このため、「言葉による見方・考え方」を働かせることが、国語科において育成を目指す資質・能力をよりよく身に付けることにつながる事となる。

(小学校学習指導要領(平成29年告示)解説 国語編)

これについて、寺井(2018)は「見方・考え方」は「統語論、意味論、語用論の見方を示したにすぎず、具体的な授業につなげにくい」と指摘している。国語科においては、学習対象が「言葉」でありがなら、その対象を捉えるための原理・方法論もまた「言葉」である。このような教科の特質をもつため、「見方・考え方」が実践に近づけず、寺井の指摘もその点を言い当てていると思われる。

この問題意識に立って、中村(2018a)は、「見方・考え方」を分けて捉えることを提起している。それによれば「言葉による見方」とは、「言葉の意味、働き、使い方等に着目して捉えること」「話や文章を捉える様々な言葉の側面」

言葉による見方・考え方が働いている学習とは

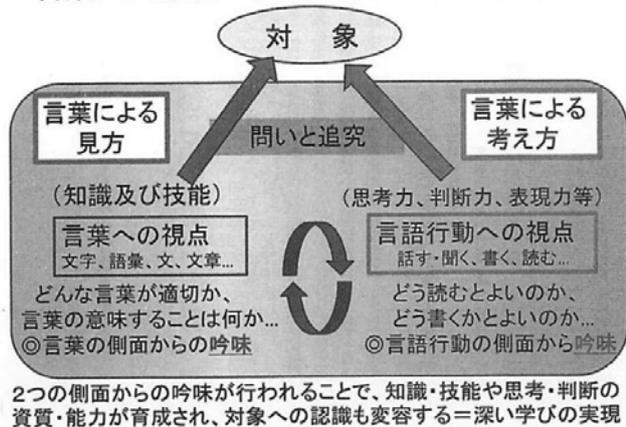


図1

であり、「言葉による考え方」とは、「話や文章に表れる対象と言葉、言葉と言葉の関係を、総合的に思考・判断すること」「話や文章の内容や表現について言葉に着目して吟味すること」である。さらに中村は、「言葉による見方」とは〔知識及び技能〕の内容に該当し、「言葉による考え方」は〔思考力、判断力、表現力等〕の各領域の指導事項が該当するのではないかと考え、図1のようにまとめている。中村(2018b)は、「見方」と「考え方」が「・」で結ばれていることから、両者は連動して働くものとし、それは「これからの国語科が〔知識及び技能〕の事項と〔思考力、判断力、表現力等〕の事項とを組み合わせることで目標/評価を設定していくこととも重なっていく」とした。

国語科の授業実践においては、〔知識及び技能〕の事項と〔思考力、判断力、表現力等〕の事項とを組み合わせることで、視点はやや希薄であったように思う。中村の指摘を踏まえることで、〔知識及び技能〕と〔思考力、判断力、表現力等〕を連動的に育むことを目指したい。

一方で、研究総論において引用された奈須(2015)の「領域固有の知識・個別スキル」(＝指導要領に示された内容)と「教科等を横断する汎用的なスキル(コンピテンシー)」を仲立ちする「教科の本質Ⅰ・Ⅱ」の枠組みを踏まえると、中村の案は、その問題意識からすれば当然だが、「見方・考え方」を「領域固有の知識・個別スキル」(＝指導要領に示された内容)に近付けて捉えようとしていることになる。しかしそれでは、国語科における「その教科の個別知識・技能を統合・包括する鍵概念」(例えば粒子、エネルギー、立地条件、1つ分のいくつ分等)としての「教科の本質Ⅰ」と、「その教科ならではの認識・表現の方法」(例えば、剰余変数の統制、系統観察、多面的・多角的な見方、帰納、演繹、類比等)としての「教科の本質Ⅱ」、とは何であろうか。

「教科の本質Ⅰ」に関わる論考として、藤森(2018)がある。藤森は、学習指導要領では「国語科が学習対象とする」とばそのものに対する見方・考え方というより、それをどう「働かせるか」という運用面が強調されている、と述べ、「ことばの学びの根本原理にかかるとして「ことばに対する見方・考え方」を提起している。それによれば、「ことばに対する見方・考え方」は、ことばそのものをどう見るかという「道具としてのことば」、ことばが使われる場面をいかに見るかという「言語活動としてのことば」、物語や詩歌、評論など、ことばによって組み立てられたものをどう見るかという「言語作品としてのことば」がある。これらは、学習対象としてのことばへの見方であり、国語科の「個別知識・技能を統合・包括する鍵概念」に該当するものと思われる。今年度の研究領域は文学であるから、「言語作品としてのことば」について、概念的理解を育むような授業像が示唆される。

また、国語科ならではの「認識・表現の方法」である「教科の本質Ⅱ」に関わる論考として、難波(2018)や鶴田(2015)がある。両者はともに、トゥルミン・モデルを簡略化した、いわゆる「三角ロジック」に着目している。三角ロジックとは、「主張」「根拠」「理由」の3要素からなり、「主張」(結論)を支えるものとしての「根拠」(事実・データ)が十分であるか、「理由」(事実・データについての推論・解釈)によって説明する論証モデルである。

例えば、「ピーマンを食べよう」と主張するために、「ピーマンにはビタミンCが多く含まれている」という根拠を示すだけでは、論証として十分ではない。根拠が主張を支えるものとして機能するには、例えば「ビタミンCは人間の健康維持には不可欠である」という理由付けが必要である。もちろん三角ロジックは、学問的妥当性を担保するトゥルミン・モデルを簡略したものであるから、これでも論証は厳密には十分ではない(ビタミンCが人間の健康維持に欠かせないという裏付けが取れていない等)。が、小学校の国語科教育において、学問的妥当性までは必要ないだろう。むしろ「身体性」を問題意識に含む本研究の趣旨からすれば、日常的な感覚を動員しながら、三角ロジックを「認識・表現の方法」として活用することには一定の意義があると考えられる。

加えて鶴田(2020)が「類推」を重要視する視点にも注目したい。「類推」とは、「ある状況を別の状況に対応させて理解すること」と定義される(犬塚 2018)。ここで理解しようとする状況や対象を「ターゲット」、もともと知っている状況のことを「ベース」と呼び、類推は「ベースの選択」→ターゲットとベースの「対応づけ」→適切な類推だったのか「評価」→一般的な知識を身に付ける「学習」と進む(Holyoak & Thagard 1998)。「対象と言葉、言葉と言葉の関係」を扱う国語科においては、ターゲットとベースを対応づける「類推」との親和性は高いと考えられる。実際の文学の読書行為を考えれば、一つの言葉から別の言葉へと類推が働くことは容易に想定される。したがって「類推」も、国語科ならではの「認識・表現の方法」として研究を進めていく。

国語科の本質に関するここまでの議論をまとめると、次のようになる。

- ・「領域固有の知識・個別スキル」の育成については、「言葉による見方」「言葉による考え方」を働かせ、連動的に育めるようにする
- ・国語科の「個別知識・技能を統合・包括する鍵概念」(教科の本質Ⅰ)としては、「言語作品としてのことば」について概念的理解を育むようにする
- ・国語科ならではの「認識・表現の方法」(教科の本質Ⅱ)としては、「三角ロジック」と「類推」を中心に育成する

(2) 自己調整的な学びのデザイン

学習指導要領で示された読むことの学習過程は「構造と内容の把握」「精査・解釈」「考えの形成」「共有」である(順序性はない)。一方で、読むことの学習については、「指導過程論」という領域固有の用語が存在する(寺田 2022)。これは、垣内松三の形象理論を方法論化した、石山脩平の「通読・精読・味読」の、いわゆる三読法と呼ばれるものを源流にしており、現在まで多くの理論的研究に受け継がれてきた。寺田は「研究史を辿るとこうした本格的な指導過程論は、近年新たに生み出されていないかのようにも見える」としながらも、指導過程論を「作品に向き合った学習者(読者)がどのように作品を理解し、認識を深化していくのか」という「読書行為モデルの更新」と捉えるならば、その限りではないことを素描している(リテラチャー・サークル、リーディング・ワークショップ等)。

学習の過程を子供が創ることを考える上では、近年研究が進んできたこれらの「読書行為モデル」にも目を配ることは必要だろう。一方で、指導過程は三読法であっても、学習者の思考のプロセスは多様であることに着目すれば、これを「学びの過程」と捉えて研究を展開することも可能である。

この場合、学習者の読みの行為に関する探求の理論的支柱となっている「読者反応理論」を参照したい。山元他(2016)は、山元(2014)に整理された読者反応の基礎理論を、図1のようなダイアグラムで表した。三角形の外側の循環は「参加者スタンス」の系であり、これは解釈的反応を指す。一方で、三角形の内側の循環は「見物人スタンス」の系であり、これは分析的反応を指す。

この図は、読者の解釈的反応と分析的反応の相互作用的循環を描いており、読者反応が生成されていく内的プロセスをモデル化したものと捉えることができる。

このモデルをベースに、学習者が自己調整的に学習を進める環境をデザインしたい。

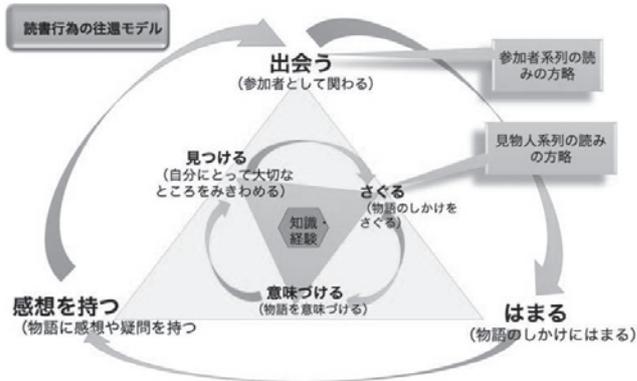


図2

(3) 「自分ごとの学び」の可視化

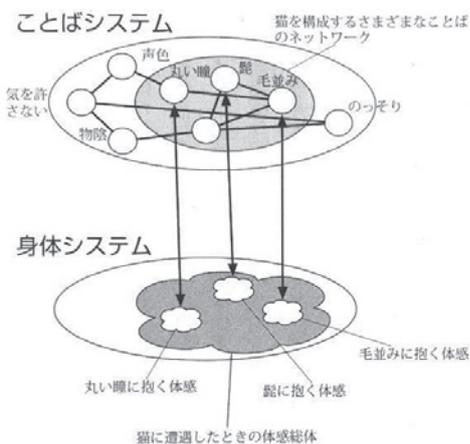


図3

諏訪(2015)は、人間は「ことばと身体」の両方を同時並行に駆使し、世界と相対」として、世界をまるごと感じとっている身体と、世界を分節化することばとの二重構造の存在を指摘している。したがって「ことばを体感と結びつけることを通じて常に体感に留意すること」が自分事の学びには欠かせないわけである。特にことばを学習対象として、また原理・方法としても扱う国語科においては、この指摘は重要である。

諏訪は図3のような「ことばシステム」と「身体システム」を提示しているが、このようなイメージで、言語作品としてのことばを、記号として扱うのではなく、それぞれの学習者の手触りが学びに編み込まれるようにし、それが見取れるような方法を検討する。

3. 研究の重点

(1) 国語科の本質に迫る単元づくり

「2. 全体研究テーマ」において考察した、国語科の本質に迫る単元づくりを進める。

「領域固有の知識・個別スキル」については、特に文学の学習に関係すると思われる〔知識及び技能〕の「語彙」「文や文章」「表現の工夫」「音読・朗読」と、〔思考力、判断力、表現力等〕の「構造と内容の把握」「精査・解釈」「考えの形成」「共有」の資質・能力が、どのように連動していくのか、道筋を描けるようにする。これには教材分析が欠

かせないだろう。

国語科の「個別知識・技能を統合・包括する鍵概念」(教科の本質Ⅰ)としては、「言語作品としてのことば」について概念的理解を育むことを目指す。藤森(2018)は言語作品としてテキスト全体を捉え、考察すべきこととして「レトリックとしてことばを捉え、その扱い方、扱われ方を考えること」と述べている。ここでいう「レトリック」とは「ことばの選択と組み立てにあたって、表現者が意匠を凝らしたと判断される技術のすべて」である。このレトリックに着目させることで上述の資質・能力が育まれたり、資質・能力が育まれることで、レトリックについてより深い理解がもたらされたりするようにしたい。

国語科ならではの「認識・表現の方法」(教科の本質Ⅱ)としては、「三角ロジック」と「類推」を中心に育成する。これは学習課題において、これらの方法が適用されるような場をつくることが考えられよう。

(2) 継ぎ目としての「見つける」の生成

「2. 全体研究テーマ」において、「読書行為の往還」モデルをベースに、学習者が自己調整的に学習を進める環境をデザインすることを提起した。

読書行為は、基本的には「参加者系列の読み」として開始される。昨年度の実践から、その過程の中で、例えば「問い」をもつという形で、「見つける」を入りに「見物人系列の読み」が作動する。ここには、学習者がもつ解釈図式の精度が関わることも、昨年度の実践から見えてきたことである。学習者が既存の解釈図式で解釈できる場合、読書行為は継続しにくい。一度読んで、分かったと思ってしまうと、読書行為に向かう情意が生じないからであろう。

文学の学習における自己調整的な学びとは、この「読書行為の往還」モデルを、いかに学習者がまわせるか、と捉えてみたい。まわすためには、「参加者系列の読み」から「見物人系列の読み」へといかに切り替えるかが重要である。この継ぎ目には「見つける」が位置すると思われるため、「見つける」をいかに学習者が生成できるかが肝心となる。多様な学習者の「見つける」を、どのように包摂するのか、そのデザインが求められている。

(3) 理由付けに見出す「自分ごとの学び」

図3のように、学習者が「身体システム」と「ことばシステム」を連動させる場面として期待されるのは、「三角ロジック」の理由付けの部分である。主張にその子らしさを見ることもあるが、ここではその主張と、それを支える根拠をどのように説明(理由付け)するのかに表出される、その子の実感を捉えるようにしたい。そのためには、「三角ロジック」を使用して認識・表現する場が必要である。

4. 成果と課題

(1) 研究の成果

今年度は、3人の国語部員の実践を通して「教科の本質」の検討、また「自分ごとの学び」を創ることを研究してきた。

今年度の理論と、3つの実践とがどのように関連づくのかを検討していく。

小野田実践(6年)では、工藤直子作「ライオン」を読み、それぞれの問いを読み解いて作品が伝えたいことを考えた。この実践において、「作者」は実態としての工藤直子ではなく、作品に対してことばを生成するための、他者としての工藤直子と捉えた。「ライオン」は短い詩であるが、その数少ないことばに込められた作者の意匠を読み取ろうとしている子どもたちの姿を見ることができた。また、詩を読み解くための問いについて、「比較」や「連想」という方略を用いている姿が確認された。課題としては、そのような方略を子どもたちが自覚的に使っていたのかどうかを振り返る機会がなかったことである。「自分ごとの学び」が創出された事例としては、Kの学びの様子があげられる。Kは、学習が進むごとに、自分が「しみじみ」した経験を思い出したり、「女房」ということばから「古い」を感じたり、言語という記号に自分なりの意味づけをして、この詩における「悲しみ」を理解していった。

橋浦実践（1年）では、中川李枝子作「くじらぐも」を「繰り返しの会話文」に着目して読んだ。「繰り返しの会話文」への着目は、「教科の本質Ⅰ（見方・鍵概念）」に該当する。「くじらぐも」には「天までとどけ、一、二、三」というセリフが3回出てくる。同じセリフであるが、それぞれの周辺にある表現は異なる。その異なる表現を根拠にして、読み方や動作を考えた。その際の考え方・認識や表現の方法として、「比較（類比）」という方略を用いた。3回のセリフをそれぞれ比較し、どのように表現すればよいかを1年生なりに考える姿が見られた。これは、「言葉への考え方」を意識した姿と捉えている。「自分ごとの学び」という観点で考えてみる。子どもたちは動きをつけながら自分にとってのキーワードを明らかにして、友達と音読を聞き合ったり、動作を見合ったりしていた。キーワードを明らかにすることによって自分で考えた動作をするという経験をしている。また、グループで活動することによって、互いの表現に感化されつつ、自分の表現を見直す姿も見られた。

廣瀬実践（4年）では、令和6年度版より光村図書小学校「国語」4年下巻に掲載されている「友情のかべ新聞」を、子どもが考えた問いを基に読んだ。教科の本質について、子どもたちが自覚しているわけではないが、これまでの学習経験と感覚で捉えているのではないかと授業者は考えた。自分が追究したい問いを選び、個人かグループで追究していた。追究方法は、タブレットを使用してスライドにまとめている子が多い。このプロセスにおいて、どのような思考が働いていたのか。「友情のかべ新聞」の特性上、登場人物の「様子・表情、言動」が多く描かれており、読解のための鍵になり得ると考えられる。それぞれの問いについて考える際、子どもたちは本文中から自分の考えの根拠を探していた。特に、登場人物の「様子・表情、言動」に着目している子が多く、物語文を読む視点を意識していると見て取れる。また、場面同士を比較したり、視点を変えたりする等、読み深めるための方略を駆使している姿もあった。

本部会が考える国語の本質は、昨年度までも子どもの学ぶ姿の随所に見られてきた。今年度は、部内で国語の本質を言語化し、共有することで、国語の授業における「学びを創る」姿を考えられたことが、一つの成果と言えるだろう。文学的文章を感覚的に読むことも大事にしながら、読むための視点を子どもたちが自覚することで、より文学的文章を読む面白さや奥深さを実感できるのではないだろうか。

(2) 今後の課題

今年度は、「教科の本質Ⅰ」を「その教科の個別知識・技能を統合・包括する鍵概念」、「教科の本質Ⅱ」を「その教科ならではの認識・表現の方法」とした。この2点は、奈須(2015)が提唱したものであるが、国語部では次のように具体化して研究を進めてきた。

教科の本質Ⅰ・・・「行動・会話」（1年） 「様子・表情、言動、視点」（4年） 「レトリック」（6年）

教科の本質Ⅱ・・・「比較」（1年） 「比較、因果」（4年） 「三角ロジック、比較、類想」（6年）

これらは、各学年の子どもたちが文学的文章を読むための視点として考えたものである。それぞれの実践において、その視点の妥当性について検討してきた。今後の課題は、6学年を通した系統性である。もちろん、各学年の本質が独立しているわけではなく、関連性があることは実感しているが、理論立てて提案できるようにすることを目指している。

また、文学的文章を読むための視点を子どもたちが自覚することで、主体的に学ぼうとする姿を見ることができた。しかしながら、読みの視点を得ることによって、「参加者系列の読み」と「見物人系列の読み」の往還がなされていたかどうかは、明確には捉えられていない。さらに、「三角ロジック」と「自分ごとの学び」の関連性についても、来年度以降の課題としたい。

参考・引用文献

- 安達隆一(2012)「語句」田近洵一・井上尚美編『国語教育指導用語辞典第四版』教育出版
- 細川英雄・尾辻恵美・マルチェッラ・マリオッティ(2016)『市民性形成とことばの教育—母語・第二言語・外国語を超えて—』くろしお出版
- やまだようこ(2010)『ことばの前のことば』新曜社
- バトラー後藤裕子『デジタルで変わる子どもたち—学習・言語能力の現在と未来』ちくま新書
- 奥野克巳・吉村萬耆・伊藤亜紗(2020)『ひび割れた日常』亜紀書房
- 鷺田清一(2021)『だんまり・つぶやき・かたらい』講談社
- 石田光規(2022)『「人それぞれ」がさみしい』ちくまプリマー新書
- 安藤宏・阿部公彦・沼野充義・納富信留・大西克也(2020)『ことばの危機 大学入試改革・教育政策を問う』集英社書
- 寺井正憲「学習指導要領をどう授業改善に生かすか」『月刊国語教育研究』No. 549 2018年1月号
- 中村和弘(2018a)「見方・考え方 国語科編」東洋館出版会社
- 中村和弘(2018b)「言葉による見方・考え方」とは何か『月刊国語教育研究』No. 557 2018年9月号
- 奈須正裕(2015)「総論 コンピテンシー・ベースの教育と教科の本質」 奈須正裕・江間史郎 編『教科の本質から迫る コンピテンシー・ベースの授業づくり』図書文化
- 藤森裕治(2018)「学力観を問い直す 国語科の資質・能力と見方・考え方」明治図書
- 難波博孝(2018)「ナンバ先生のやさしくわかる論理の授業—国語科で論理力を育てる—」明治図書
- 鶴田清司(2015)「国語科「根拠・理由・主張の3点セット」で論理的思考力・表現力を育てる」 奈須正裕・江間史郎 編『教科の本質から迫る コンピテンシー・ベースの授業づくり』図書文化
- 鶴田清司(2020)「教科の本質をふまえたコンピテンシーベースの国語科授業づくり」明示図書
- 犬塚美輪(2018)「認知心理学の視点 頭の働きの科学」サイエンス社
- Holyoak & Thagard(1998)鈴木宏昭・河原哲雄(監訳)「アナロジーの力—認知科学の新しい探究—」新曜社
- 寺田守(2022)全国大学国語教育学会編『国語科教育学研究の成果と展望Ⅲ』溪水社
- 山元隆春、稲田八穂、上田祐二、富安慎吾、山元悦子、岩木常佳(2016)「コラボ読みガイドブック」読書とコミュニケーション研究会 私家版
- https://www.okayama-u.ac.jp/user/fusho/kokugo/kokugowokatarukai/collaboyomi/collabo_guidebook.pdf
- 山元隆春(2014)「読者反応を核とした「読解力」育成の足場づくり」溪水社
- 諏訪正樹(2015)「知のデザイン 自分ごととして考えよう」近代科学社

見方・考え方を働かせ、物語を楽しむ

—第1学年「くじらぐも」の実践を通して—

橋浦 龍彦

1. 課題意識

田近(2013)は、「自分とは関係のない人(＝他者)の立場に立ってものを見る力が衰えてきているように思うのは、わたしだけではないだろう。そのことを思っても、文脈を踏まえて人物の立場に立ち、その内面を思いやるとともに、言動の意味を受け止め、その必然性を理解する文学の〈読み〉をおろそかにしてはならない」(p.31)と述べる。自分の考えに固執し、友達の考えを知っても練り直そうとしない姿は、本校に限らず多くの児童に当てはまる実態だろう。他者の立場でもものを見る文学の読みを重ね、自分の考えを練り直そうとする児童を育てたい。

授業内外の活動を通し、行動や会話に注目する視点(見方)や、比較の思考を働かせること(考え方)等を、方略として学んだ。既有知識として活用できるよう掲示もしてきた。ただ、「比較」といっても、児童は何をどのように比較するのかは意識していない。そこで、児童がどこをどのように比較するのかを意識した実践を構想した。

2. 研究テーマとの関連

(1) 国語科の本質に迫る単元づくり

①本質Ⅰ(見方・鍵概念)

総論、教科理論を受け、本質Ⅰ(見方・鍵概念)として、繰り返しの会話文周辺の表現を挙げる。「くじらぐも」では繰り返しの会話「天までとどけ、一、二、三」が3度ある。しかし、これだけに注目しても「文脈を踏まえて人物の立場に立」つことにはならない。一人でも多くの児童が、次の3つの見方に注目することができるようにしたい。

- ・子供たちの跳ぶ高さが伸びていること…「三十センチ」「五十センチ」(数)
- ・鯨雲が一年二組を応援していること…「もっとたかく。もっとたかく」(鯨の行動・会話)
- ・物語が転換していること…「そのときです」→「かぜが、みんなを空へふきとばし」(自然の描写)

②児童の見方を見取り、つなげる

本質Ⅱ(考え方・認識や表現の方法)となるものとして、比較(類比)を挙げる。繰り返しの会話文について周辺の表現を根拠に、読み方や動き方で比較する。例えば、「三十センチ」「五十センチ」と高さが伸びてきたから、『天までとどけ、一、二、三』は、読み方を力強くして、だんだん高く跳ぶようにしよう」と考えられる。

本実践では、友達が考えた視点(見方)でも読むことができるようにしたい。例えば「五十センチ」に伸びたから強く読んで跳ぼうと思ったけれど、『もっとたかく』と鯨が応援したからともいえる。」というような姿である。

(2) 一人一人の子供が本質を味わう学びのプロセスのデザイン

①教師の役割(見方・考え方を顕在化させる)

鶴田(2020)が「既有知識や生活経験と結び付けて」(p.33)考えることを重視する一方、ゴールマン(2018)は、似たような経験をした人の気持ちを過小評価することがあるとする(エンパシーギャップ)。経験と結びつけて読んでも、その人物の見方を獲得したり、共感したりするとは限らないといえる。教師は、この点に留意して、読み方や動き方の理由を価値付けたり、他の見方・考え方の児童と結び付けたりして、3つの見方を顕在化させていく。

②学習環境の選択

音読の仕方や動き方を問題に、繰り返しの会話文周辺の叙述を比較するために、児童が選択する環境をつくった。選択が難しい児童には、教師が個別にすすめる。

(こと): 友達と音読・動作化する、自分で文章を読み返す

(もの): 教室上方に設置の手作りくじらぐも10m、全文ワークシート、児童用座席表

(ひと): 音読・動作化の友達や人数を選択、主張・根拠・(理由づけ)を話し合う

3. 実践の実際

- (1) 単元名：「つけたしげきはいしんしょう」
 (2) 教材名：「くじらぐも」光村図書3下
 (3) 単元の目標：○かぎ（「」）の使い方を意識して、文や文章の中で使うことができる。【知・技】（1）ウ
 ◎場面の様子に着目して、登場人物の行動を具体的に想像することができる。【思・判・表】C（1）エ
 ○言葉がもつよさに気付くとともに、幅広く読書をし、国語を大切に、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】

(4) 単元計画：全8時間

0次：中川李枝子氏の新聞記事、作品の読み聞かせ、学級文庫から、中川作品に親しむ。

第1次：児童の呼び掛けから単元のめあて（付け足し劇）を立て、「くじらぐも」を読む。…1時間

感想を共有し、学級の問いを立てる。…1時間

第2次：学級の問いについて、学習環境を選択して追究する。…3時間

・「かかれていないけれど、子どもたちがしたこと、いったこととは？」（空所に付け足し）

・「天までとどけ、一、二、三」、どうよむ？どううごく？（本時4／8時間）

・のったあと、どんなことをした？はなした？（文章に付け足し）

第3次：行動や会話の読み方を工夫して、「付け足し劇」をする。…2時間

録画した映像を家族・他学級等に配信して感想をもらい、単元を振り返る。…1時間

実の場：繰り返し表現のある物語を読んだり、読み聞かせを聞いたりして、感想を伝え合う。

(5) 本時の学習

①本時のねらい

場面の様子に着目して、登場人物の行動を具体的に想像することができる。【思考力、判断力、表現力等】

②本時の展開

主な学習活動（・予想される反応）	○留意点 ☆テーマとの関連 ※評価
1. 学習計画から、単元と本時のめあてを確かめる。	
「天までとどけ、一、二、三」 どうよむ？どううごく？	
2. 読み方や動き方を友達と見聞きして比べる。 ・跳ぶ高さが「三十」、「五十」と伸びていって、みんなの息が合っていたから、大きく読むよ。 T「天までとどけ」の近くの、 <u>高さ</u> を比べたんだね。	○本時の問いに対して、前時までにもっている児童の考えを共有する。 ○見方・考え方の見通しをもつ（反復の会話文周辺の、高さの表現（数）を中心に比較する）。 ☆学習環境は、2（2）②参照。
3. 見聞きして比べたことをもとに、読み方や動き方を表したり、話し合ったりする。 ・高さが伸びたのもだけど、「もっとたかく」と鯨が2回応援して跳ぶ気になったから、だんだん大きく読むよ。 ・風が「ふきとばし」で乗れたから、風が一番だよ。だから、私は同じ大きさで読むつもり。	○座席表や机間指導から、読み方や動き方の異なる友達と話し合ったり動作化したりするよう促す。 ○話し合い、動作化しながら見方（反復の会話文周辺の鯨の行動「おうえん」・会話「もっとたかく」、挿絵の天気・風の表現（自然）を共有。
T「天までとどけ」と鯨の <u>会話</u> 、 <u>自然の様子</u> をつなげたね。	※場面の様子に着目して、登場人物の行動を具体的に想像している。【思・判・表】
4. 読み方と動き方を再考し、本時の学習を振り返る。 ・鯨に応援されて力が入るから、だんだん強く読もう。	☆(1)「天までとどけ、一、二、三」の読み方・動き方についての考えと根拠、理由を書く。

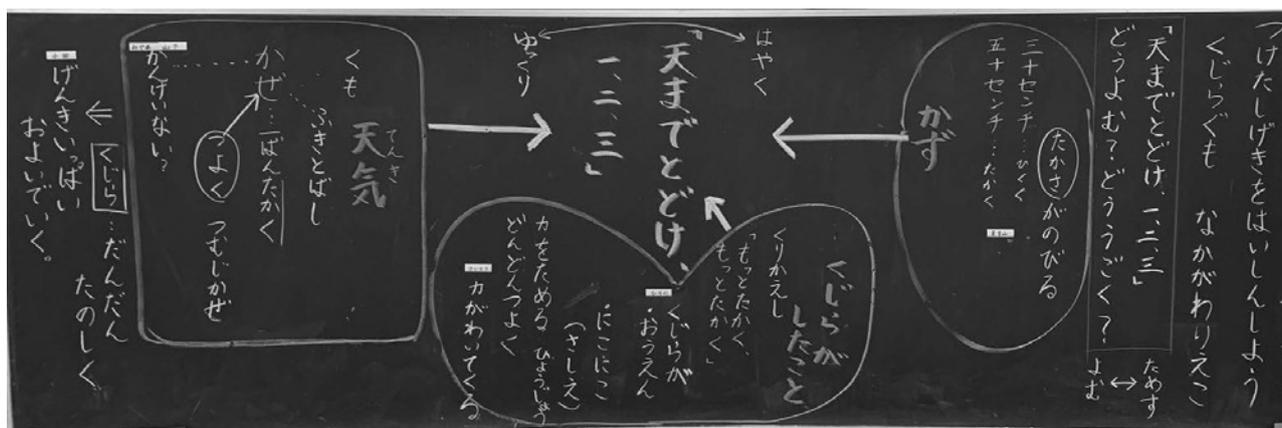


図1 本時の板書（3つの見方を共有し、繰り返しの「天までとどけ、一、二、三」読み方や動き方を考えた）

(6) 学級全体の変容

①初読の様子

本単元前に獲得している見方（行動、会話、繰り返し、オノマトペ、変わるところ）を生かして読んでいた。初読で既習の「やくそく」との共通点に気付く姿が多かった。繰り返しの会話文、オノマトペ表現、「そのときです」というお話が変化するときの3つである。半数近くが繰り返しの「天までとどけ、一、二、三」に立ち止まり、「どういう意味か考えたい」「3回の読み方を変えたいけれど、どうしたらいいか分からない」と、問いが生まれていった。

第1時に出席した30名の初読の感想の内訳から抽出した見方（読みの視点）は、次の通り（延べ人数）。

- ・繰り返しの会話文 12名「天までとどけ、一、二、三」
- ・子ども・先生の行動 2名「手をつないだまま」「おや、もうおひるだ」
- ・鯨の行動・会話 5名「もっとたかく、もっとたかく」等
- ・自然・挿絵 6名「そのときです」「かぜが、みんなを空へふきとばし」等
- ・題名 3名『「やくそく」と同じで、お話に題名が出てくる』
- ・今後の活動など 5名「どうやってよむかと、みんなが分からない言葉があれば考えたい」等

②本時後の姿

表1 抽出児童2名の分析

児童	本時前半の姿	本時後半以降の姿
34Y	「天までとどけ、一、二、三」をひたすら繰り返した。他の叙述と結び付けず、動作化した。 くじらの視点を意識し、「鯨雲は大きいからゆっくり動く」と考えた。	31Mの考え（「くじらの応援で気合がたまっていた」と教師がつながると、「もっとたかく」の叙述と結び付け、だんだん大きく読んだり、高く跳んだりした。ワークシートには、（くじらが）「おうえんすると、もっとげんきになる」と記述。31Mから学んだことが分かる。 一方、「かぜがみんなをふきとばし」や挿絵から、自然の描写と結び付けて読んだ33Mの考えには、「風は関係ない」と終始考え、「かぜが～」の叙述には立ち返るものの、結び付けて読む姿はなかった。
29M	29M児を含め4人グループになり、叙述を一つ一つ確かめながら動作化した。「天までとどけ、一、二、三」の強さや跳ぶ高さを友達と比べた。	「天までとどけ、一、二、三」の「さーん！」をだんだん強くするようになった。ワークシートには「三十センチのときはすこしひく」「五十センチのときはもうすこしたかく」「さいごは一ばんたかく」と記述した。数を読み目の視点としたことで、表現に変化が出た。 しかし、叙述に返り、忠実すぎてファンタジーを楽しむことはまだ十分できていなかった。読み方や動き方を叙述と照合するように検証していた。

ワークシートの記述から、友達の見方を取り入れてメモをする児童は半数以上いた。メモをする価値は感じていたのだろう。表中の2人のように、根拠となる見方が広がったり、見方をもって読んだことで表現の仕方に変化が生まれたりした児童もいた。

しかし、実践当時1年生2学期の実態を踏まえると、新しい見方が共有されても、依然として実際は1つの見方しか考えようとしないう、考えることができない児童も半数近く見られた。また、友達の見方を取り入れてメモをしている児童の中にも、その後の読み方や動き方には変容が見られなかったり、根拠をたずねても広がりが見られなかったりする児童である。メモをしているだけで、友達の見方によってどのような読みができるかまでは考えていないことがうかがえる。共有した新たな見方が、3つと多かったことも影響したと考えている。

4. まとめ

児童は、動作化や教室環境から、物語の空間的な広がり（くじらに向かって話すところは上を向く、お別れの場面では遠くに向かって手を振る）を感じていった。「天までとどけ、一、二、三」という繰り返しの会話文から、「登場人物の行動を具体的に想像する」という指導事項について学ぶことはできた。しかし、次の2つの課題が残った。

①ファンタジー作品と動作化のつながり

実際に雲に乗ることができるわけではないように、動作化することの限界もうかがえた。想像したことが、完全には動作で対応させられない。叙述に忠実な児童ほど、このギャップを感じて活動したと考えられる。

そのため、動作化による登場人物の経験の共有は大切だが、動作化や追体験ができないことも、登場人物の視点で読み共感することを大事にしたい。動作化は一手段として、登場人物の行動や会話（思い）の共有に向かいたい。

②同じ活動に終始する子への指導

授業前半では、教師が他の見方をした子と結び付けた。しかし、全体で3つの見方を共有した後にグループで再度動作化する時間でも、「天までとどけ、一、二、三」だけを繰り返す児童がいた。

そのため、前後の叙述と結び付けて読むには、教師の継続的な働きかけが必要になる。複数の根拠を比べる必然性や、そのよさを実感することのできる授業が求められる。

今後の教師の役割として、2 (2) ①に加えて、次の2点を挙げる。

- ・どの視点で読むとどのようなことが分かるのか、そのよさを、教材レベルの具体で児童と整理すること
- ・長期的な視点で、共有した見方を少しずつ活用していくこと

これらを継続し、見方を広げたら、活用の経験、使った見方を自覚する経験を積み重ねることが必要だと考える。

年間を通して「数」「他の登場人物の行動や会話」「自然の描写」など、獲得した読む視点を活用していくと力になるだろう。単元の振り返りでも「繰り返し」に注目し、次単元「じどうしゃくらべ」でも「そのために」が繰り返されていることに初読で気付いた。まだまだ道半ばではあるが、「繰り返し」などの見方が子供たちに定着しつつある。

参考・引用文献

- ・今井むつみ (2024) 「学力喪失 認知科学による回復への道筋」 岩波新書
- ・小林康宏 (2024) 『言葉による見方・考え方』とは何か」 明治図書
- ・田近洵一 (2013) 「創造の〈読み〉新論」 東洋館出版社
- ・ダニエル・ゴールマン他 (2018) 「共感力」ダイヤモンド社
- ・鶴田清司 (2015) 「国語科「根拠・理由・主張の3点セット」で論理的思考力・表現力を育てる」
奈須正裕・江間史郎 編『教科の本質から迫る コンピテンシー・ベースの授業づくり』 図書文化
- ・鶴田清司 (2020) 「教科の本質をふまえたコンピテンシー・ベースの国語科授業づくり」 明治図書
- ・東京学芸大学附属小金井小学校国語科部 (2017) 「ことばを広げ、学びを拓く子の育成—実感のある「ことば」の学びを創る— 『東京学芸大学附属小金井小学校 研究紀要 第39集』
- ・文部科学省 (2017) 「小学校学習指導要領 (平成29年告示) 解説国語編」 東洋館出版社

子どもの「問い」を起点にして物語文を読み深める

—第4学年「問いの価値を子どもたち自身が考える授業の実践」—

廣瀬 修也

1. 課題意識

物語文を読んだとき、児童たちの中には様々な思いや考えが浮かぶ。「どうしてかえるくんは、かたつむりくんに手紙を頼んだのだろうか?」(「お手紙」)、「豆太は優しくなったのかな?」(「モチモチの木」)といった疑問が浮かぶこともあるだろう。そもそも、なぜ児童の中に疑問が浮かぶのだろうか。秋田(2012)は、新しい情報と既有知識とのずれがもとで生じる心理的な不均衡について「その曖昧さ、不確実さ、複雑さの不均衡を解消しようとして、さらに新たな情報を探索するようになる。」と説明している。児童が物語を読んだときに問いが生まれる現象も、この考えに近いと言えるだろう。例えば、「ごんぎつね」を読むと「なぜ兵十は、ごんを撃ったのか」という問いをもつ子が多い。第5場面までをごんの視点で読み、感情移入していた児童たちは、最後には兵十につぐないを理解してもらえようという期待をもって読み進める。しかし、ごんは撃たれてしまう。ハッピーエンドで終わると思っていた期待とのずれが生じて、「なぜ?」という疑問が生まれる。その疑問を問いの形にして、国語の時間に考えを共有することが、物語を読み深めることにつながると考えている。

文章を読んでいるとき、反射的に疑問を浮かべる子もいれば、ことばに引っかからずに読む子もいる。疑問に対して、自分だけであれこれと考えを巡らせることもできるが、学校という学習空間で様々な考えを聞くことで刺激され、自分の考えがさらに広がったり深まったりすることが期待できる。児童は話し合うための問いを選ぶ段階でも、問いについて検討しているが、どのように吟味をしているだろうか。田近(2022)は、読みを生み出す問いについて「『問い』を意識したとき、読者は、その文章(=テキスト)が何を意味しているか(その文脈にどのような意味があるか)を自覚的に明らかにしようとする。」と述べている。児童自身が、自主的に読もうとするためのきっかけが「問い」であり、辞書的な意味に加えて、文脈上での意味を考えたときに、物語の読みが深まっていくと考えられる。ただ、注意しなければならないことがある。それは、とにかく問いを作ればよいというわけではないことである。たしかに、問いがあれば児童は考え始める。それは、教科・領域を問わず言えることだろう。しかし、問いを作ることだけが目的になると、肝心の読解に意識が向かなくなる。あくまで、読解の起点として問いが必要である。

菅井(2021)は、「文学学習材は情報が不十分かつ不正確であるところに文学学習材らしさがあると言っていいほどです。」と指摘している。例えば、「みきのたからもの」(蜂飼耳作)は、登場人物の詳細を挿絵として描かないことで、読み手が想像を掻き立てられる工夫がなされている。「やまなし」(宮沢賢治作)は、クラムボンということばの明確な説明がなされておらず、読み手は蟹の兄弟の会話を頼りに想像を膨らませる。児童は、自分が知りたいと思う、また物語を読み終わればはっきり分かるかと期待しているのに、情報が不十分なまま物語が終わると、追究したいという思いを強くもつのだろう。自ら疑問を解決したいという動機が生まれ、主体的に物語を読もうとすることが期待できる。

2. 研究テーマとの関連

(1) 国語科の本質に迫る単元づくり

「学びを創る」という研究テーマと本実践との関連を検討してみる。学校の授業において、学びは何らかの形で創られると考えられる。「子ども主語」「子ども主体」という用語が流行っており、如何に学びを子どもに委ねるかという議論も聞く。しかし、教師がねらいや意図を意識せずに子どもたちに活動を考えさせてしまうと、そこにどのような学びが生じるかを見取ることは難しい。活動を子どもに委ねるにしても、そこには教師の明確なねらいや、場合によっては思考を促す仕掛けが必要になってくるだろう。

4年生の国語において、「教科の本質Ⅰ：様子・表情、言動、視点」「教科の本質Ⅱ：比較、因果」と仮定した。4

年生の教科書に掲載されている物語文からは、登場人物の心情の変化を読み取ることができる。本実践で読んだ「友情のかべ新聞」(はやみねかおる作)も、登場人物の「様子・表情、言動、視点」に着目することによって、内容を読み深めることが期待できる。読みの方略として、「比較すること」「因果関係を考えること」が有効である。子どもたち自身が、教科の本質Ⅰ・Ⅱに示された内容を基にして、物語を読解できる単元を構想したいと考えた。

(2) 自己調整的な問題解決過程のデザイン

本単元における自己調整的な問題解決の場面は、学習場面全般に見られると考えているが、本単元でいうと子どもが問いを選ぶ場面や追究している場面に顕著に表れる。

まず、追究するための問いを選ぶ場面である。選んでいるときに、子どもたちは何を考えているだろうか。「自分が興味をもったり気になったりしている場面に関係した問いはどれだろうか」「叙述に根拠を見つけられる問いはどれだろうか」といったように、学びの見通しを考えながら問いを選んでいる。

次に、追究している場面である。「自分の考えの根拠となる叙述はどれだろうか」「この考えでみんなは納得するだろうか」「前の場面とのつながりはどうなっているだろうか」等、その思考過程において自分の学びを適宜調整しているのだと考えられる。しかしながら、自己調整している様子を子ども自身が言語化することは容易ではない。メタ認知も働かせる必要がある。自身が自己調整している様子を言語化する必要があるのかは検討しなければならないが、問いを基に読むことによって、自己調整する姿が現れることは言えるのではないだろうか。

3. 実践の実際

①単元の見どころ

○幅広く読書に親しみ、読書が、必要な知識や情報を得ることに役立つことに気づくことができる。【知識及び技能】

◎登場人物の気持ちの変化や性格、情景について、場面の移り変わり結び付けて具体的に想像することができる。【思考力、判断力、表現力等】

○言葉がもつよさを感じるとともに、楽しんで読書をし、国語を大切に、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】

②子どもの実態

今年度、「白いぼうし」(あまきみこ作)・「一つの花」(今西祐行作)・「ごんぎつね」(新美南吉)を、子どもの考えた問いを基に読んだ。本学級の子供たちは、3年生までも多様な読解体験をしているため、年度当初から読み深めるための問いを考えることができていた。

初読の感想では、「みんなで考えたいこと」を必須の観点としている。そこで表出された問いを基にして物語を読み深めてきた。「ごんぎつね」では、問いの価値を子ども自身が考える授業を行った。単元冒頭に考えた問いの価値を考えるため、「問いを考えた理由」も共有する時間を設けたが、実際には問いに対する考えを発表することに終始した。このことから、「問いの価値」を考えるためには、問いに対する考えを共有した後の方が良いことが分かった。本単元では、これまでに考えた「読み深めるための問いの要件」を単元冒頭に示した上で問いを考えていった。

③教材について

本単元で読む「友情のかべ新聞」は、令和6年度版より光村図書小学校「国語」4年下巻に掲載されている物語文である。東君と西君という登場人物は仲が悪く、いつも対抗心を燃やしていた。あるとき、ケンカが原因で花瓶を割ってしまい、2人は担任の中井先生に叱られる。そこで中井先生は2人で協力してかべ新聞を作るよう提案する。「ぼく」は、その2人の行動の様子を注意深く見ている内に、ある謎に気づき、推理を始める。

「友情のかべ新聞」は、ミステリーの要素を含んだ物語文である。物語の中で発生する謎について、「ぼく」が推理をする。その推理が妥当かどうかを、読み手が考えることも面白い。

本単元では、この物語を読んでもっと考えてみたいことを問いにして、その問いについて追究していく。単元目標の一つが「登場人物の気持ちの変化や性格、情景について、場面の移り変わりと結び付けて具体的に想像することができる。」であるため、追究する問いには「登場人物」「場面」に着目したものが入るようにする。また、これまでの物語読解において考えてきた「読み深めるための問いの要件」に照らし合わせながら、追究する問いを考えられるようにしたい。

④実際の学習の流れ（全12時間）

第1次：デジタル教科書の朗読を聞き、感想を Teams で共有する。・・・1時間

扉ページを作る。・・・1時間

疑問に思ったことを基に、みんなで話し合いたい問いを考える。・・・1時間

自分が追究したい問いを選ぶ。・・・1時間（本時4／12時間）

第2次：自分が選んだ問いについて追究し、まとめる。・・・3時間

第3次：追究内容を共有する。・・・2時間

学習した成果（ふり返りも含む）を、新聞にまとめる。・・・2時間

作成した新聞を共有する。・・・1時間

⑤学習の実際

子どもたちが書いた初読の感想を分類すると、次のように分けられる。「登場人物（西君と東君）」「登場人物（ぼく）」「登場人物（中井先生）」「物語の表現」「物語から考えたこと」「疑問」である。初読の感想と扉ページに書いた疑問を基にして、「みんなで話し合いたい問い」を出し合った。その上で、自分がどの問いを追究していくのかを決めた。ここでは、2つの問いの追究について紹介したい。

事例①：「中井先生がかべ新聞で二人が仲良くなれると思った理由は？」

この問いは、ある子が一人で追究した。問いを選んだ理由は、「二人が仲良くなるにはもっといい方法があると思うのに、なぜかべ新聞にしたのか知りたかったから」である。登場人物である中井先生の言動、さらに言えば言動の理由に着目した問いである。教科書の叙述から考えたことをまとめた後に、図1のような「気持ちグラフ」を示している。グラフの観点も自分で考え、気持ちの変化を視覚化している。それぞれの段階で、出来事と気持ちがどのような因果関係であるかまでは表現されていないが、ストーリーが進むにつれて中井先生の気持ちがほっとした方向に向かっていていると考えていた。追究のまとめとして、「仲良く作業することで仲良くなる⇒気持ちも良くなる」と考えて、かべ新聞を作るという作戦を考えたのではないかと、中井先生はとてもいい先生だということが分かった、と結論付けている。

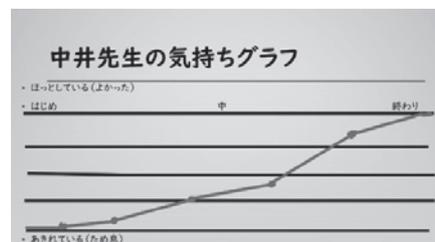


図1 追究をまとめたスライドの一部

事例②：「東君と西君は、なぜ仲良くなったのか？」

この問いを追究した子は、叙述に基づいて二人が仲良くなった理由を示しつつ、「ある意味仲良くなった」と結論づけた。その上で、「かべ新聞は必要ない?」「ある意味とは?」という新たな2つ問いを提示した。問いについて追究していると、新たな問いが生まれることがある。これは、子どもが物語をもっと読み深めようとしている姿とも言えるのではないかと。新たな問いに対する考えとしては、「かべ新聞がなければ仲良くなることはなかった」、ある意味とは、「ただ単に後ろめたかったから、仲良くなるしかなかった」という考えを示している。登場人物の心情やストーリー展開を読みつつ、仲良くなった（ように見える）因果関係を考えている事例である。

事例③：作者は何を伝えたかった？

「友情のかべ新聞」の作者であるはやみねかおるに着目した問いである。これまでも、「白いぼうし」や「ごんぎつね」を読んだときに、作者が物語を書いた意図を考えようとしている子たちがいた。教科書教材の作者については、あまんきみこ研究会(2019)によってなされているように、専門的な研究が多く提示されている。この問いを追究した子は、教科書の手引きに示されている作者が書いた他の書籍を参考に行っている。「はやみねかおるさんは、小学生が活躍するミステリーを書いている」「はやみねかおるさんは、元教師だった」といった内容を示し、結論としては「友情の大切さを伝えたかったのだと思う。」と提案した。「新聞や小さな出来事だけでも、今まで仲良くなかったのに、仲良くなれるチャンスがあること」と、物語の主題に関わる内容を追究内容としてまとめた。

この事例は、教科の本質でいう「視点」に該当する。作者の視点に立つことによって、物語の主題を考えようとしている問いである。

4. まとめ

今年度は、「教科の本質Ⅰ：様子・表情，言動，視点」「教科の本質Ⅱ：比較，因果」と仮定して研究を進めた。実践を基に、それぞれの本質について考察する。

まず「教科の本質Ⅰ」についてである。国語の授業に限らず、子どもたちが物語を読むと、登場人物の「様子・表情，言動」に着目することが多い。イメージがしやすいからだと考えられる。子どもが考える問い・教師の発問，どちらを基に考えたとしても、「様子・表情，言動」に着目することはそれほど難しくはないだろう。しかし、それらに着目した後、何を考えればよいのかが重要である。「友情のかべ新聞」でいえば、「西君と東君が仲良くなった(ように見える)のは、物語を読めば分かる」。しかし、なぜ仲良くなったのかは、物語前半と後半を「比較」することでその「因果」を考えることで見えてくる。「教科の本質Ⅰ」は着目する内容、「教科の本質Ⅱ」は考えるための方略と見ることができる。「教科の本質Ⅰ」と「教科の本質Ⅱ」を関連付けることによって、物語はさらに読み深まっていくと仮定できる。

今後の課題として、子どもが何に着目して、どのように考えたのかを示すことである。本単元での一つの成果として、「西君と東君の会話に注目して考えました」と、説明している子が多かったことである。これは、「友情のかべ新聞」を読んだ11月までに、叙述から考えの根拠を見つける読み方を続けてきたことが影響していると考えている。「何に着目」は、概ね達成できていると捉えているが、「どのように考え」の部分と言語化できる子は少ない。追究過程において、着目したことばを基に問いに対して考えているようだが、その「考え方」まで示せるようになることが、高学年に向けての今後の課題である。

また、「教科の本質」を子どもたちに示した方が良いのかも検討する必要がある。今年度は、「読み深めるための問いの要件」は共有したが、「教科の本質」は示していない。本学級の子どもたちは、経験と感覚で「教科の本質」をつかみ取っていたのだと考えている。予め示した方が読みが深まっていくのか、今後の検討課題である。

引用・参考文献

秋田喜代美(2012)「学びの心理学」左右社

田近洵一(2022)「生活主義国語教育の再生と創造」三省堂

菅井三実(2021)「社会につながる国語教室—文字通りでない意味を読む力—」開拓社

あまんきみこ研究会(2019)「あまんきみこハンドブック」三省堂

鈴木秀樹(2022)「ICT×インクルーシブ教育 誰一人取り残さない学びへの挑戦」明治図書

松本修(2011)「読みの交流を促す<問い>の5つの要件の検討：教材『庭の一部』の話し合いに基づいて」『国語科教育』70, 84-91

「レトリック」を味わうことを通して、詩の世界を読み広げる

—第6学年「ライオン」の実践を通して—

小野田 雄介

1. 課題意識

研究テーマ「学びを創る」＝「一人一人の子供が、各教科等の本質的な学びを味わい、自らの学びを価値付けること」、国語科部テーマ「ことばを創る子—対話的に文学的文章の作品世界をひらいく姿に注目して—」を目指して、本実践では、詩を教材化することを選択した(学習指導要領では、詩は「文学的文章」に位置付けられている)。

コンピテンシー・ベースの教育へと転換が図られている現代において、教科の本質とは何か、再考することは不可避の作業に思われる。国語科の本質については教科理論に譲るが、ここではその理論をもとに「詩」に着目した経緯を述べる。

一般的に詩は、物語に比べて短い。短いということは、ことばが少ないということであり、それは子供にとって、手がかりが少ないことになる。手がかりが少ないということは、十分に思考を深めることができない、と思われて、文学的文章の資質・能力を育むのに「物語」が使用されることが多いのかもしれない。

しかし、この手がかりが少ない、ということは、子供たちの学びが関わりやすい、とも言い換えられる。したがって詩は、少ない手がかりからでも思考を深めることができれば、多様な学びと、協働的な学びの結節点を生みやすい教材になり得るのではないだろうか。

この着想を発展させ、研究テーマに迫ることが本実践のポイントである。ただ、詩の特性である韻律が強い作品は、資質・能力の育成に向かない面もあると判断したので、本単元では散文的な詩を選んで教材化したことを記しておく。

2. 研究テーマとの関連

(1) 国語科の本質に迫る単元づくり

「レトリック＝ことばの選択と組み立てにあたって、表現者が意匠を凝らしたと判断される技術のすべて」について、概念的理解を深めていけるようにしたい。言語作品である文学のことばは、日常のことばとは違う。「ことばの選択と組み立て」にあたり、作者が意匠を凝らしている。どのような工夫があるのか、一人一人がそれを見つけ、その価値を考えられるような単元にしたい。

〔知識及び技能〕と〔思考力、判断力、表現力等〕の連動については「3. 単元計画」に詳述するので、ここでは本単元で特に働かせたい「認識・表現の方法」について述べる。

それは「比較」である。言語は「要素が対比され、差異化されることで意味を持つシステム」(今井・秋田 2023)のため、差異に焦点を当てることで、その語のもつ要素がより鮮明になる。例えば、「寒い」という一語だけで思考するより、「冷たい」との比較において思考する方が、その語のもつ要素がより分かるということである(「寒い」は気温の低さを、「冷たい」は触れた対象の温度の低さを表す)。

子供が「レトリック」について思考する場合も、この「比較」が有効ではないかと考える。言語作品として選択し、組み立てられた状態のことばからは、子供の思考は動きにくい。ことばを言語システムの中で捉え直すことで、作者の意匠がより見やすくなるのではないかと考える。

(2) 一人一人の子供が本質を味わう学びのプロセスのデザイン

それでは子供たちが、自己調整的に、「比較」しながら「レトリック」について概念的に理解を深めるには、どのような学習環境をデザインすれば良いだろうか。

考えたのは「フェイクポエム」を流通させることである。本単元で扱う教材は6行の短い詩である。その短さを生かし、作品の一部を変えた「フェイクポエム」を子供たちに作成させる。本物とフェイクを「比較」することで、本

物に使われた「レトリック」を見出し、その価値について思考できるようにしたい。

難しいのは、これを自己調整的に、取り組めるようにすることである。一斉授業が「対面×同期」であることを考えれば、自己調整できる環境条件の一つに、対面でありながら「非同期」であることが考えられる。しかし「非同期」は場合によっては子供を「孤立」させるため、孤立を防ぐような「包摂」のデザインが必要である。

「包摂」するためには、「非同期」で生成されることばが集まる場所が必要である。ICTを活用してその場をつくることはもちろんだが、アナログで、考えを紙に書いて集める場所も用意してみたい。紙はその場所まで持ち寄る必要があり、そのような場での出会いに、学びを深めるきっかけがあるかもしれない。出会いに巻き込まれることは、「他律」的ではあるが、「他律」によって生まれる学びもあるのではないかと考える。

自己調整的な「比較」によって、図1の「自分にとって大切なところ」を見つけられたとする。そうしたらその「個」の関心をうまく集めて、協働の場を発生させたい。「一人学び」から「学び合い」への切り替えである。これには教師の見取りが重要である。観察による判断で、テーマを決めた「ミーティング」を開催する。参加は任意である。このミーティングでの学びは、ICT等を活用して共有し、自己調整的に学びが進められるようにする。

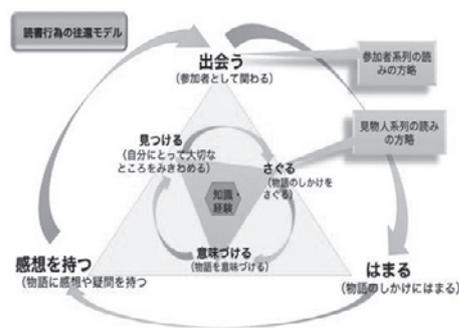


図 1

3. 実践の実際

(1) 目標 Goal 「詩「ライオン」の解説文を書く or 物語化する」

- ・ 語感や言葉の使い方に対する感覚を意識して、語や語句を使うことができる [知・技] (1)オ
- ・ 作品の世界を具体的に想像することができる [思・判・表等] Cウ
- ・ 作品を読んで理解したことに基づいて、自分の考えをまとめることができる [思・判・表等] Cオ
- ・ 考えたことを表せる言葉のよさに気づき、作品の世界を広げ、国語を大切に、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]

(2) 教材・学習課題 Task

① 教材：「ライオン」 工藤直子

6行からなる散文的な詩である。平易な言葉で書かれており、一読しておよその内容はつかめる。が、擬人化された描写によってもたらされる、百獣の王への親近感、最終行で打ち砕かれる。

以下に、本教材を読むことで駆動される [知識及び技能] と [思考力、判断力、表現力等] について考察する。

- ・ 読解に必要と思われる [知識及び技能] としては、特に「語彙」が挙げられる。

「女房」は、子供にとって聞きなれない言葉かもしれない。対になる言葉として「亭主」「旦那」が考えられる。また同じような意味で使われる言葉として「妻」「奥さん」「家内」「嫁」「上さん」が考えられる。これらの言葉と「女房」の差異はどの辺りにあるのか、子供たちと確認することが必要であろう。学研全訳古語辞典では「女房」は「貴族の家や武家に仕える女性」という意味もあり、古くは正式な妻としての意味はもっていなかった。ジェンダー問題が指摘される現代にあっては、「仕える女性」という意味自体に、女性を下に見ているという非難が寄せられるだろう。ただ、「新妻も年月を経れば古女房」というように、長く連れ添った伴侶としての意味にも変化する言葉である（「古妻」(ふるめ)という言葉もあるが、「古女房」の方が市民権を得ているように思われる）。

「しみじみ」には「心に深く感じるようす」（例解小学国語辞典 第五版 三省堂）という意味がある。ライオンが何を深く感じ入っていたのか、この語が心情を想像する入り口となることが考えられる。

また、意味は平易だが「縞馬」「喰べた」という漢字表記についても確認が必要である。それぞれ「シマウマ」「食べた」と同義であるが、漢字表記することでどのようなレトリックとしての効果があるか、考える価値はあるだろう。

表記については、発話は「」（カギ括弧）で示す、という〔知識及び技能〕も適用可能である。あえて使用していない意図は何であろうか。

・〔思考力、判断力、表現力等〕については、記述した〔知識及び技能〕と関連させながら述べる。

「構造と内容の把握」では、「女房」という語に着目することで、2頭のライオンの関係を捉えられるようにする。そこには「そろそろめしにしようか」という発話、また「雲を見ながら」という描写も関係するであろう。加えて、作品の時間を考えれば、3行目の「そろそろめしにしようか」で切れがある。そして「ライオンと女房は／連れだつてでかけ／しみじみと縞馬を喰べた」では、縞馬を狩る場面があったはずだが、省略されていることに気付く。この表現の不在も、検討に値する。

「精査・解釈」では、「しみじみ」を、本作品においてどのように解釈するかがポイントになる。ここにはライオンの人物像をどう捉えるか、が関わる。人物像の把握には、「ライオン」に関わる情報を関係付けること、すなわち〔知識及び技能〕の「情報と情報の関係」を適用することが求められる。具体的には「ライオン」の人物像を形成するのに必要と思われる情報（例えば、雲を見るようなライオン、長年連れ添った女房がいる等）を収集して思考することになる。加えて作品の全体像を、どのように捉えるかも必要である。物語の展開や、ライオンの心情、「縞馬」「喰べた」等の表記のレトリックが意味するところも勘案しながら、どのような像を結ぶと、作品との間に心地よい循環が創れるのか、考えさせたい。

②学習課題：作品の解説文 or 物語化

単元末に作品の解説文か物語化を行う。どちらの課題であっても、「人物像」や「人物同士の関係」等を押さえていることが必要である。作品世界を対話的にひらき、自己との間に心地よい循環がつくれるようにしていく。

(3) 学習の流れと場の構造 Structure 5時間

- 第1次(1/5) 作品に出会い、感じたことを共有する
- 第2次(2-4/5) 作品のフェイクポエムを書き、原作と比較しながら作品の全体像を捉える
- 第3次(5/5) 作品の解説文を書く、もしくは物語化を行い、学習を振り返る

(4) 分析

第1時

- ・「ライオン」を、一行ずつ視写しながら、感じたことを話し合う
- ・擬人化を用いて表現していることに気づいた
- ・「しみじみと縞馬を喰べた」については、言葉の組み合わせへの違和感、漢字表記への疑問があった

第2時

フェイクポエムを作成した。フェイクをつくる活動を通して、言葉の「比較」が行われた。

第3時

友達とフェイクポエムを読みあつて、問いを考えた。前時の振り返りから、詩は情報が少ない分「すいり」が大切で、その方法に「比較」や「連想(類想)」があることを確認

第4時

生成した問いの一覧をもとに、解決したい問いを選択して考えた。活動形態は個人でも班でも選択できるようにしたつもりだったが、机の配置が班の形だったため、班で話し合う子がほとんどだった。

第5時

個人で作品の物語化か、解説文を選択して取り組んだ。

(5) 評価

児童K

第1時から、作品から受ける「悲しみ」を感じていたが、その時点で言語化はあまりできなかった。

学習が進むごとに、自分が「しみじみ」した経験を思い出し、「女房」という語からライオンの「老い」を感じたりして、徐々に言語という記号に、自分なりに意味づけをすることで、感じていた「悲しみ」を理解していった。最後の物語化では、1行目の「雲」が、自分の子供を思わせる形にしており、ライオンが子育てをしていた頃を回想するような場面を取り入れていた。Kさんは自分の身体感覚とともに作品を読み深めていったという点で、自分ごとの学びを創り出していたと考えられる。

児童U

友達のフェイクポエムを読みながら、比較したり類想したりするよさを感じていた。自身の読みが深まっていく実感ももっていた。

しかし、最後の、詩の物語化では、詩には登場しない鳥が出てきて、ライオンが縞馬を食い尽くした設定になっていた。これは類想というよりは妄想に近づいており、こうした学びのプロセスを批判的に振り返る工夫が必要と感じた。

4. まとめ

本質Ⅰを「レトリック(ことばの選択と組み立てにあたって作者が意匠を凝らしたと判断される技術のすべて)」として捉え、その本質を味わえるように、詩を教材として用いた。子供たちは、詩「ライオン」のフェイクポエム(詩のことばを数か所変えたもの)を作成したことで、作者が用いたことばに込められた意図を探ることができた。「レトリック」を味わう上で、特に本質Ⅱの「比較」や「類推」は効果的な認識の方法として機能していた。

一方で、学びのプロセスについては課題が見られた。本実践では、導入で教師による課題提示、解決の見通し(主題について、人物像や情景描写に注目し、比較したり類想したりして統合的に捉える)が示され、その後は班ごとに問題解決を行った。子供たちは前時に個々で作成した人物像や情景描写に関する問いを持ち寄り、それらについて話し合うことで、課題を解決しようとしていた。が、どのように問いを組み合わせで解決していくのか、班によっては不満をこぼす子供もいた。教師は、異質な問いのもとで思考することで主題を読み深めることを狙ったが、子供によっては、同質の問いのもとで思考することを望んでいた。皆が同じ方法で学ぶ必要はないのだから、学びのプロセスについては、子供と教師が対話的にデザインする場があってもよいと考えられる。

また、教師の関わりについても記しておきたい。本実践では、教師は班ごとによりよく問題解決できるように声をかけたり、他の班と一緒に考えることを勧めたりしていた。それらは「比較」や「類推」を用いて思考することを支援したが、そのことに思考の資源が割かれ、提出された考えについて批判的に考える場面はほとんど見られなかった。その結果、やや飛躍した読みが出てきても、十分にその根拠を検討することはできなかった。これは国語科の本質的な表現方法である、主張について言葉を根拠に理由付け(三角ロジック)することが不十分であったことを意味する。その点で、本質を味わい損ねた部分があったと指摘できよう。本質を強調しすぎることは、それが免罪符となって批判的に思考することを抑制し、学びのプロセスを短絡化させる可能性がある。